

論文

ろう重複児の日本手話の表出におけるCLの習得の要因

近 藤 優 樹*・小 林 優 子**

聾学校においては手話の活用が進む（雁丸・鄭, 2021）一方で、分かりやすい手話表出を促すような指導を行う時間が設けられていない（田中・岩田, 2024）という現状もある。また、聾学校においてはろう重複児の在籍の割合が増加している（文部科学省, 2020）が、ろう重複児の手話学習を対象とした指導実践は今まで報告されていない。そこで本研究では、聾学校に在籍するろう重複児を対象に、日本手話の文法表現の一つであるCLに注目した指導を行い、児童がCLを習得する上での要因について検討することを目的とした。動詞「歩く」「走る」「食べる」「飲む」と、それらの動詞に対応する主語や目的語にあたる名詞を選定した。スライドを用いて表出する活動、手話カルタを通して表出する活動を設定した後に、ろう教員3名による対象児の手話表出の評価を行った結果、日常生活からの想起のしやすさ、視覚的手がかりと手話表現との親和性の高さといった要素がCLの習得に影響する可能性が示唆された。

キー・ワード：ろう重複児, 日本手話, CL

1. 問題と目的

手話は「日本手話」「手指日本語」「混成手話」に区別され、「手指日本語」が日本語の文法体系に合わせた手指表現であるのに対し、「日本手話」は日本語とは異なる独自の体系をもつ言語である（松岡, 2015）。また、日本手話における文法表現の代表的なものとして、ものの動きや位置、形や大きさなどを手の動きや位置、形に置き換えるCL表現（Classifier：類別詞、分類辞；以下CL）が挙げられる（木村・市田, 2014；松岡, 2015）。

日本の聴覚障害児教育におけるコミュニケーション手段の全国調査と手話の活用について概観した雁丸・鄭（2021）は、2000年代以降は聴覚特別支援学校（以下、聾学校）の幼稚部・小学部においても手話の活用が始まり、現在では多様なコミュニケーション手段の一つとして重要な役割を果たしていることを述べている。近年では増谷・阿部・手塚・田中・鹿内（2017）や神村（2022）のように、日本手話を用いた教育実践の報告も見られるようになってきた。これらの先行実践はいずれも国語や算数、日本語指導についての実践であるが、対象児童が日本手話を獲得していることが前提となった報告である。手話を活用する教育を進める前提として、子どもたちの基本的な手話使用能力を高める必要性を小田（2012）は述べている。この指摘に関して、田中・岩田（2024）では聾学校小学部に在籍する1事例を対象に、分かりやすい手話を表現するスキルを向上させるための指導の手立てについて検討し、指導によって対象児童の手話スキルの向上が見られたことを報告している。併せて、聾学校では聴覚障害児に分かりやすい手話表出を促すような指導を行う時間が設けられていないという聾学校の問題点を指摘している。

近年、聾学校においては重複学級に在籍する児童生徒の割合が増加傾向にある。聾学校在籍児童生徒数に対する重複障害学級の在籍児童生徒数の割合は、平成2年度は小・中学部で12.7%であったのに対し、平成19年度は19.6%、平成29年度は22.2%と増加している（文部科学省, 2020）。他の障害を併せ有する聴覚障害児（以下、ろう重複児）が理解・表現に用いる日常的なコミュニケーション手段は手話、指文字、口話であり、特に手話が他の手段と比較して高い割合で用いられている（永石, 2007）。松崎（2018）は、ろう重複児の手指発信行動からうかがい知る「わかりかた」に即して、日本手話の単語や文法構造に含まれる特定の信号素材を意図的かつ順次取り入れながら関わることの必要性を指摘している。

以上のような先行研究や報告から、聾学校においてろう重複児が手話を学習する機会を得ることは重要である。その一方で、研究論文については、聴覚障害の単一障害児を対象にしたものにおいても十分に見られない。

そこで本研究では、聾学校に在籍するろう重複児を対象に日本手話の指導を行い、日本手話の文法表現の一つであるCLに注目し、児童がCLを習得する上での要因について検討することを目的とした。

2. 方法

1) 対象児童

20XX年当時、聾学校重複学級に在籍する小学6年生の男子児童（以下A児）を対象とした。

A児は0歳2ヶ月時に難聴が発見され、0歳8ヶ月時より補聴器を装用した。20XX年度当初の裸耳聴力は右耳73dB、左耳64dBであった。また、A等級の療育手帳を取得済みであった。家族はA児以外全員聴者であり、家庭内でのコミュニケーションは限定的な手話単語による短語文が中心であった。学校においては手話を中心とした表出方法が主であり、音声は相手に呼

* 埼玉県立特別支援学校大宮ろう学園

** 上越教育大学発達支援・心理臨床教育系

表1 抽出した動詞と選定した名詞

歩く	人／ネコ／ペンギン／ゾウ／ニワトリ／ワニ
走る	人／自転車／乗用車／電車／新幹線
食べる	ご飯／カレー／スパゲッティ／ハンバーガー／フライドポテト（スティック状）／ ホットドッグ／団子／クッキー／キャンディ
飲む	コップの水／ジョッキビール／緑茶／ペットボトル／ブレンダー／ 日本酒（お猪口と徳利）

びかける際や感情を表す際に不明瞭な母音を発する程度であった。A児の手話については、基本的には単語レベルでの表出であるが、“／昨日／パパ／一緒／ハンバーガー／コーラ／”のように、自分が経験したエピソードを多語文で表出する場面も見られた。

認知面の特性としては、注意の持続に課題が見られた。教員の指示への注目や、活動への継続した参加には苦しさがあり、周りの活動の様子を見て行動しようとする場面が多く見られた。国語の学習においては、3語文程度の文とイラストとのマッチング課題に取り組んでいた。

2) 手続き

指導については、A児を含めた5・6年生7名に対し、自立活動（手話）の時間における指導で一斉指導の形式を採った。指導体制としては、第一筆者（聴者）がMTを、手話通訳士の資格を有する教員B（聴者）と聾学校勤務5年目の教員C（聴者）がSTを担当した。20XX年6月より、自立活動（手話）の時間で指導を行った。

（1）スライドを活用した表出場面の設定（2時間）

A児を含めた児童7名が理解している、かつ生活場面で多く用いられる動詞「歩く」「走る」「食べる」「飲む」の4語を抽出し、それぞれの動詞に対応する主語や目的語にあたる名詞を選定した（表1）。動詞に対応する主語や目的語にあたる名詞の選定に当たっては、「イラストを見た児童が何らかの手話を想起できるものであること」「CLが他の例と全く同じにならないこと」を選定基準とした。

「ぴったりの手話を考えよう」というテーマで、動詞をルビ付きの文字で、動詞に対応する主語や目的語にあたる名詞をイラスト（フリー素材のものを使用）でスライド1枚に収めたも

のを提示した（図1）。なお、児童の注目を促すために、スライドの背景は紺色、文字は黄色、文字フォントはUDPゴシックを採用した。また、スライドに用いるイラストについては事前に教員B、教員Cとも共有し、児童にとって分かりやすいものであるかという視点に立って検討した。各スライドで想定される表現例については事前に第一筆者と教員Bで協議し、場合によっては日本手話を第一言語とするろう教員の助言を得た。

スライドを1枚提示した後に、MTが「ぴったりの手話、分かる人」と発問し、挙手をした児童を指名して発表の場面を設けた。必要に応じて、挙手をしている他の児童も指名し、表現を比べる活動も導入した。また、児童が発表した後に、手の形や動き、目や口形は対象のイラストとぴったりかどうかの追発問を適宜行った。最後には指導者（第一筆者）が表現例を提示し、次のスライドに移動した。1単元時間で取り組んだ内容については、1時間目に「歩く」「走る」、2時間目に「食べる」「飲む」を設定した。日本手話の表現として適当か否かの判断に迷う表出が児童より提示された場合は、日本手話を第一言語とするろう教員に授業後に確認し、適宜児童へのフィードバックを行った。

（2）手話カルタ（全3時間）

20XX年7月～9月の自立活動（手話）の時間で指導を行った。

（1）での取り組みを経た上で、スライドで示したイラストをカード（図2）にしてカルタゲームを行った。読み手が表現した手話に該当する絵札を取り、取った児童はその絵札のイラストと結びついた動詞を手話で表出する方法を採った。肢体不自由や身体の動きに不安定さがある児童も複数名在籍していることから、当該児童の前にはキャスター付きホワイトボードを

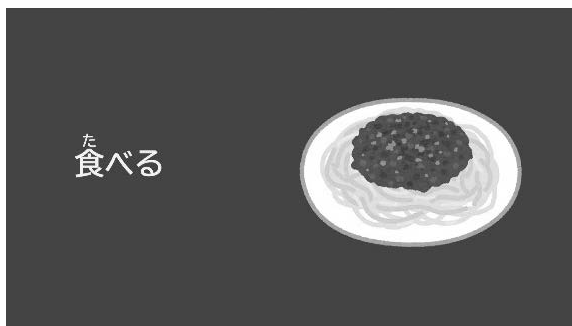


図1 スライドの例（スパゲッティ／食べる）



図2 手話カルタで用いたカード

表2 各名詞のCL表現の評定の平均値および高／低CL表現語の分類

動詞	名詞	CL	高／低	動詞	名詞	CL	高／低
歩く	人	1.857	高	走る	人	1.714	
	ネコ	1.857	高		自転車	1.714	
	ペンギン	1.286	低		乗用車	1.714	
	ゾウ	1.857	高		電車	1.571	
	ニワトリ	1.571			新幹線	1.429	低
	ワニ	1.429	低	食べる	ご飯	1.571	
飲む	水	1.857	高		カレー	1.428	
	ビール	1.857	高		スパゲッティ	1.857	高
	日本茶	1.857	高		ハンバーガー	1.714	
	ペットボトル	1.714			フライドポテト	1.571	
	ブランドー	1.714			ホットドッグ	1.714	
	日本酒	1.857	高		団子	1.286	低
					クッキー	1.286	低
					キャンディ	1.857	高

設置し、そこに絵札を貼り付けてゲームを展開した。その後、20XX年12月に行った授業において、(1)で用いたスライドをA児に提示して手話の表出を促し、その表出場面の動画記録を分析の対象とした。

(3) 評価方法

木村・市田(2014)を参考に、CLについては「手の動き」「手の位置」「手の形」を評価の観点とした。評価に当たっては、日本手話を第一言語とするろう教員3名を評価者とし、CLについて「必要な観点をすべて満たしている」を2点、「必要な観点を部分的に満たしている」を1点、「満たしていない」を0点と数値化し、平均得点と標準偏差を求め、全体の平均値から1標準偏差より高い点数の単語を高CL表現語、全体の平均値から1標準偏差より低い点数の単語を低CL表現語と定めた。

(4) 倫理的配慮

本研究においては、対象児が特定されないよう個人情報等に十分配慮すること、ならびに研究の目的を保護者に説明し、論文としてまとめることの承諾を得た。

3. 結果および考察

表2に、各単語におけるA児の手話表現について、ろう教員が評定した得点の平均値と、1標準偏差より高い、または低い単語について示した。ろう教員3名による評価の結果、全体のCLの平均得点は1.659点、標準偏差は0.194であった。高CL表現語は、「人(歩く)」「ネコ(歩く)」「ゾウ(歩く)」「スパゲッティ(食べる)」「キャンディ(食べる)」「水(飲む)」「ビール(飲む)」「日本茶(飲む)」「日本酒(飲む)」の9語であった。低CL表現語は、「ペンギン(歩く)」「ワニ(歩く)」、「新幹線(走る)」「団子(食べる)」「クッキー(食べる)」の5語であった。

「歩く」のカテゴリの高CL表現語である「人」「ネコ」「ゾウ」については、生活の中で接することが多い(人、ネコ)ことや、体長や耳、鼻などが大きいという外見的特徴を動作で示しやすい(ゾウ)ことが特徴として推察された。一方、低CL表現語の「ペンギン」「ワニ」については下肢による動きが大きく、上肢の動きによる表出が乏しかったために点数が低くなったものと推察された。「走る」のカテゴリでは、「新幹線」のみが他の単語と比べて点数が低くなり低CL表現語に分類されたが、手の形と手の動きが「電車」と同じであったこと、電車よりも速度が速いことなどの特徴を踏まえた表現を十分に示せなかったことが要因と考えられる。「食べる」のカテゴリでは、「スパゲッティ」「キャンディ」が高CL表現語に分類された。この背景としては、食具や包み紙など食べる動作と親和性が高い道具を含めたことにより、評価の観点を満たして表現できたことが要因と推察された。一方、「団子」「クッキー」については低CL表現語に分類された。このうち「団子」については、人さし指を申に見立てるのか、親指と人さし指で申をつまむ動作をすればよいのかの理解の曖昧さが評価に影響したのと考えられる。また「クッキー」についても、どのような手の形で口に運ぶかの理解が曖昧だったことが要因と推察される。「飲む」のカテゴリは、他のカテゴリに比べ全体的に点数が高く、「水」「ビール」「日本茶」「日本酒」が高CL表現語となった。これについては、飲み物がどのような容器に注がれているのかという視覚情報を手がかりに、評価の観点を満たして表現できたことが要因と推察される。

また、A児はスライドによる指導の際に、「歩く」「走る」については下肢の動きを伴って表出したり、同じスライドに対する同級生の表出を見て模倣したりするなど、自身の手話表現を適宜修正する様子が見られた。また、「食べる」「飲む」では課題についての見通しをもつことができたのか、対象となる動詞

の前後の文脈を含めたショートストーリーを作って表出することができた。ここにおいても、同級生の表出に注目する様子が多く見られ、自分なりに納得すると大きく頷く場面も見られた。

手話カルタを用いた指導においては、ゲーム性の高い活動であったことから、A児も積極的に活動に参加する様子が見られた。表現機会の拡充のために、2回目以降は友達が獲得した絵札についても全員で一斉表出する場面を設けたところ、この際は友達の表現を模倣するだけではなく、自分なりにCLを工夫する様子も見られた。

本研究の結果から、A児のようなろう重複児に手話表現を指導する際には、日常生活からの想起のしやすさ、視覚的手がかりと手話表現との親和性の高さといった要素がCLの習得に影響する可能性が示唆された。また、粗大・微細運動の発達段階、動作の模倣についての認知のしやすさなども影響することが考えられた。

なお、今回の指導で用いたスライドは、図1のような単語レベルの文字情報とイラスト（主語、目的語に該当する）というシンプルな構成としたため、具体性の高い視覚情報は、さまざまな認知特性を有するろう重複児にとって理解の負荷が低くなることも考えられた。また、理解の負荷が低い状態を維持した上で「スライドを見る→手話を表出する→友達の手話表出を見る→教員の手話表出を見る→次のスライドを見る」と活動を細かく分けるなど、指導法によりCLの習得しやすさに影響することも考えられた。

今後の課題としては、本研究で対象とした動詞4語以外の動詞におけるCLの習得や、A児がCLを主体的に活用できる学習場面を設定し、さまざまな状況下で適切に手話表出ができるか

どうかを検証することが必要である。

引用文献

- 雁丸新一・鄭仁豪（2021）我が国の聴覚障害教育における手話の活用に関する文献的考察．障害科学研究，45，77-89.
- 神村亮太（2022）聾学校小学部における日本手話による学習指導の効果．教育実践研究，32，223-228.
- 木村晴美・市田泰弘（2014）改訂新版はじめての手話－初歩からやさしく学べる手話の本．生活書院.
- 増谷梓・阿部ゆかり・手塚清貴・田中瑞穂・鹿内信隆（2017）聾学校小学部での看图作文の実践－日本手話を活用した日本語指導－．福岡女学院大学紀要人間関係学部編，18，99-109.
- 松岡和美（2015）日本手話で学ぶ手話言語学の基礎．くろしお出版.
- 松崎丈（2018）ろう重複障害児との手話を主とするコミュニケーションの形成を目指した実践研究．宮城教育大学紀要，52，243-259.
- 文部科学省（2020）聴覚障害教育の手引き．ジアース教育新社.
- 永石晃（2007）重複聴覚障害をかかえる児童・青年期の人々とその家族への支援－子どもと家族への教育的・心理的支援の実践と展開－．日本評論社.
- 小田候朗（2012）聴覚障害教育と手話活用．ろう教育科学（編），聴覚障害教育の歴史と展望．風間書房.
- 田中美羽・岩田吉生（2024）聴覚障害児の手話表出スキル向上のための指導に関する事例的研究．障害者教育・福祉学研究，20，37-43