

[特別支援教育]

聾学校小学部における日本手話による学習指導の効果

神村 亮太*

1 問題の所在

手話は言語である。2006年の国連の障害者権利条約採択、2011年の障害者基本法改正、そして近年の各自治体での「手話言語条例」の制定により、手話が豊富な語彙と独自の文法をもつ言語であることが認められつつある。こうした流れと並行して、20年ほど前から、手話、とりわけろう者が日常的に用いる日本手話を第一言語とし、それを通して第二言語である書記日本語の獲得を目指すバイリンガル教育が、特に都市部の聾学校において進められてきた。すべての授業を日本手話で行う東京都の明晴学園や、小学部に「手話科」を設置し「手話っち」という授業を行っている北海道立札幌聾学校はその先駆けである。また、埼玉県立特別支援学校坂戸聾学園では、ろう者になるための探求課程を「デフフード」と位置づけ、手話で教えるのみならずろう児のアイデンティティーの形成を図る実践がなされてきた。

しかしながら、このような手話を取り入れた実践には、2つの課題がある。1つ目は、こうした実践により児童の言語力や学力がどれくらい上がったのかを、集団への調査ではなく個別にかつ詳細に検証する必要があるということである。2つ目は、地方の聾学校では都市部に比べて聴覚障害者教職員が少なく、また聴者教職員が手話の技能やろう教育の専門性を十分に身につけないまま異動してしまい、専門性の継承が困難であるという点である。そのため、地方の聾学校の聴者教職員が授業の中で用いるコミュニケーションモードは、いまだに音声を中心とし日本語対応手話を副次的に用いるにとどまっている。そこでは手話を有効に活用した授業実践は限られているというのが現状である。

2 研究の目的

本研究では、N県立N聾学校小学部に在籍する2年生児童4名を対象とする。研究期間は、令和2年5月12日から令和3年3月19日までとする。新型コロナウイルス感染対策のため、5月途中まで休校、5月に分散登校の期間はあったが、国語、算数とも2年生の年間の学習内容は終えている。

本研究ではまず、各種の検査結果を用いて、児童の言語力や学力の実態を詳細に分析し、どのような学習が有効であるかを検討する。次に、有効と考えられる学習方法を用い、手話、とりわけ日本手話を取り入れた国語や自立活動の授業実践を年間を通して行う。最後に、各種の検査を年度末に再度実施し、その結果から児童の言語力や学力の変容をつかみ、その学習方法や授業実践が有効かどうかを検証する。

なお、筆者は先天性の両耳感音性難聴を有している。聾学校や難聴通級指導教室の在籍経験はなく、音声言語によるコミュニケーションによって高等教育まで進み、教職1年目から手話を獲得した。現在の手話力は手話検定2級相当で、日本手話によりろう児やろう者と支障なくコミュニケーションをとることができる。

3 児童の実態

N聾学校小学部2年生は、明るく活発な雰囲気のある学級である。聴力や主とするコミュニケーションモードには差があるが、学習場面や日常生活の場面では、日本手話か日本語対応手話かの違いはあれど、手話を用いて互いにやり取りをすることができる。一方、言語力や学力については、それぞれに以下のような課題が見られる。

表1 N聾学校小学部2年生の実態 (CM: コミュニケーションモード)

児童	聴力 (裸耳[装用]補装具) 左/右	学校でのCM	家庭でのCM	言語力や学力の課題
A児	100dB[37dB]HA 110dB↓[23dB]CI	音声・手話	音声	聴覚を有効に活用しているが、言い誤りや書き誤りがある。

*新潟県立新潟聾学校

B児	109dB↓[55dB]HA	110dB↓[50dB]HA	手話	日本語手話	手話力はあるが書記日本語力や学力につなげる必要がある。
C児	110dB↓[37dB]CI	110dB↓[90dB]HA	手話	日本語対応手話	日本語や手話の語彙が少なく、言語力全般に課題が大きい。
D児	88dB[35dB]HA	87dB[39dB]HA	手話・音声	日本語対応手話	平均的な学力を有するが、自分の考えを述べるのが苦手。

そしてN聾学校小学部では、令和1年度から3ヶ年、愛媛大学と東北大学への研究協力を行っており、その一環としてNRT学力検査と、包括的領域別読み能力検査（以下、CARD）を毎年度末に実施している。CARDは、一般の学校に在籍する児童のうち読みの力に課題のある児童を対象として作成された検査であり、以下のような下位検査からなる。本研究では、このうち聴力が大きく影響する文字音変換の領域については特に考慮せず、それ以外の領域や下位検査の結果をもとに、書記日本語における児童の語彙力や読解力といった言語力の実態把握を試みた。

表2 CARDの検査項目と例題

下位検査	設問・例題	読みの領域	読みの段階
ことばの意味	同じ意味、よく似た意味のものを選ぶ。(例) ほほ…1あご 2鼻 3ほっぺた 4本	Vo (語彙)	Vo (語彙)
聞き取り	CDから聞こえた言葉に○をつける。(例) おね・あの・もげ・さに	LS (文字音変換)	L (下位レベル)
音しらべ	CDを聞き、なくなった音の個所に×をつける。(例) 「からす」→「かす」		
ことば探し	4文字の意味のある言葉に○をつける。(例) けあいさつお すごみばこぬす	WA (語彙の活性化)	
文の読み①	文を読み、その正誤を判定する。(例) バナナは青色の野菜です…誤	Sy (統語)	H (上位レベル)
文の読み②	文同士の同不同を判定する。(例) 花子は走っている⇔花子は止まっている…不同	RC (読解)	
文の読み③A	短い文章を読んであてはまるものに○をつける。(文と文の関係性の理解)		
文の読み③B	短い文章を読んであてはまるものに○をつける。(心情の理解)		

また小学部では、令和1年度以降の学部研修で、上記の2検査に加えてWISC-IVやPTV-絵画語彙発達検査等の結果や、児童の普段の学習や生活の様子を1枚のシートにまとめ、それをもとに実態把握を行っている。対象とする2年生児童4名の、前年度末に実施したNRT学力検査とCARDの結果は以下の通りである。

表3 N聾学校小学部2年生のNRT学力検査とCARDの結果

児童	NRT偏差値(基準値50)		CARD指数(基準値100)						
	国語	算数	Vo	LS	WA	Sy	RC	読みL	読みH
A児	31	34	65	62	91	95	89	72	90
B児	30	33	75	53	94	110	86	69	94
C児	19	30	85	68	71	81	106	64	96
D児	50	48	110	82	106	119	112	93	116
児童	CARD所見(抜粋)								
A児	語彙を拡充する指導が必要。ボトムアップの読みよりも粗筋などから細部の読みに進める方が学びやすいのかもしれない。								
B児	語彙を拡充する指導、素早く読む指導、文法事項や助詞・助動詞などの統語知識を活用した読みの指導が必要。								
C児	一字一字を拾い読みしている可能性あり。文法事項の課題では時間を追加すると成績が向上しており、できないのではなく時間がかかる。								
D児	きこえに関する下位検査、「聞きとり」と「音しらべ」以外の読みの力は、学年相応かそれ以上の力を示している。								

まず、NRTの結果から、D児が国語・算数とも学年平均の力を有している一方、A児、B児、C児は、国語・算数とも5段階で1と最下位層に位置しており、学力の面で非常に厳しい状況にあることが分かった。また、CARDの結果からも、D児が「学年相応かそれ以上」の読みの力を有している一方で、他の3名は読みの力に課題があり、特に領域「語彙」の部分で厳しいということが分かった。そして、C児の「一字一字を拾い読みしている可能性あり」、B児の「文の読み②は問題の意図を理解できずにランダムに回答している可能性あり」のように、検査時の様子や普段の学習状況を全く知らずに検査結果だけで児童の課題や傾向を言い当てていることから、この検査結果が十分信頼に足るものであり、かつそれを活用した実態把握が聴覚障害児の指導に際しても非常に有効ではないかと考えた。

これらの結果から、令和1年度末の時点では、A～Cの3名の児童については学力と読みの力の両面に課題があり、読みの力に関しては特に「語彙」の部分で課題が大きいという傾向が明らかになった。

4 実践の手続きと結果

(1) 国語

国語は、年間を通して筆者をMT(主指導者, main teacher)、聴者教員をST(副指導者, sub teacher)とするTT(協力教授, team teaching)の形態で進めてきた。2年生の国語の教科書に掲載されている物語文や説明文といっ

た大単元について、本研究では以下のような流れと内容で実践してきた。

表4 国語の大単元の年間配当計画と主な学習活動（「国語2年 上下(光村図書)」）

学期	物語文	主な学習活動	説明文	主な学習活動
1学期	ふきのとう	読み取り, 劇	たんぼぼのちえ	読み取り
	スイミー	読み取り, 劇		
2学期	お手紙	読み取り, 場面劇	どうぶつ園のじゅうい	読み取り
	わたしはおねえさん	読み取り, 音読劇	馬のおもちゃの作り方	読み取り, 制作活動
3学期	スーホの白い馬	読み取り一問一答クイズ	おにごっこ	読み取り, 実際の遊び

本研究では、国語の授業において、大きく次の4点を意識して実践を行った。

① 日本手話による範読を取り入れたトップダウンの読み

聾学校における国語学習においては、児童の日本語の語彙や文法事項の習得が不十分であるがために、その授業が教材文中の語句や文法事項の確認に終始してしまうことが多い。そのため、児童が教材文の本質に十分に触れることなく学習が終わってしまい、学習意欲を持ちにくいということが、従前からの課題として挙げられている。

そこで本研究では、武居(2003)による、トップダウンの過程を使ってテキストを読み解くという視点を参照した。毎回単元の導入時に筆者が日本手話で範読を行い、児童が教材文のおおよその内容を掴んでから細部の読み取りに入るという流れで学習を進めてきた。先述のCARDの結果から、語彙や文法事項に課題のある対象児童にとっても、このトップダウンの読み取りは有効であると考えた。日本手話による範読の際には、下記のような表現の工夫を行った。

表5 日本手話による範読の際の表現の工夫（●：指差し ▼：うなずき ■：発見）

単元名	原文	手話による範読
スイミー	「出てこいよ。みんなであそぼう。 おもしろいものがいっぱいだよ。」(中略) 「だめだよ。大きな魚に食べられてしまうよ。」	(目線斜め下) 手招き みんな 遊ぶ 行こう おもしろい● いっぱい ▼ (目線斜め上) だめ 大きい 魚 食べられる 怖い
	「ぼくが目になろう。」	ぼく 魚(両手) 目 担当
どうぶつ園のじゅうい	朝、わたしのしごとは、どうぶつ園の中を見回ることからはじまります。なぜかという、元気なときのどうぶつのようなすを見ておくと、びょうきになったとき、すぐに気づくことができるからです。また、ふだんからわたしの顔を見せて、なれてもらうという大切な理由もあります。	朝 一番 わたし 仕事 何 動物園 中 見る 回る 理由 二つ ▼ 一つ目 何 動物 元気 様子 毎日 見る ■ 病気 すぐ 見つける 可能 二つ目 何 毎日 わたし 顔 見せる 慣れる

範読にあたっては、日本手話の文法にのっとって表現した。例えば「スイミー」では、赤い魚は岩陰にいるという位置関係を目線の違いで表現したり、スイミーは明るい表情、赤い魚は怯えた表情で演じたりと、ロールシフトによって表現した。また、「目になろう」というせりふも、「なる」という日本語対応手話的表現を用いず、「目 担当」とすることで、より文章の意味や登場人物の心情に即した表現になるようにした。そして、「どうぶつ園のじゅうい」には、見回りをする理由が二つあるという文章が含まれているが、児童はその並列の文章構造を読み取ることが困難である。そこで、文章をそのまま手話に置き換えるのではなく、「理由 二つ ▼ 一つ目 何 … 二つ目 何」とすることで、内容や文章構造がよりストレートに児童に伝わるよう表現を工夫した。これは、教材文のなかの難解な語句や読み取りやすい言い回しを平易な表現に書き換えたものを提示するという、リライト文を用いた実践からも着想を得たものである。

範読後は毎回、教材文の内容がどれほど理解できたか、また教材文に触れてどのような感想を持ったかを質問した。A児やB児は、範読により教材文の内容が「よく分かった」と答えることが多かった。C児やD児は、年度当初は「よく分からない」と答え、2回目の範読で「少し分かった」と答えていたが、学習を続けるうちに、次第に1回目の範読で「大体分かった」と言うことが増えてきた。そして感想を述べる際も、教材文の重要な場面や内容に即した感想を言おうとすることが増えてきた。これらの児童の姿から、トップダウンの読み取りを意識した日本手話による範読を通して、児童は教材文のおおよその内容を掴み、また関心を持ち主体的に各単元の学習に入ることができたと考えられる。

② 劇化を通じた学習

先述の日本手話による範読によっておおよその内容を把握させたうえで、各単元のねらいをふまえたオーソドックスな読み取り学習を進めた。筆者が日本語対应手話で発問し、段落番号や語句の意味、児童が読み取った事柄などを、STが教科書の拡大コピーに色分けして書き込んでいき、それを教科書やノートに書かせるという流れで進めていった。

児童の発言の際には、児童の手話を筆者が適切に読み取り、日本語に直して伝えたり板書したものを書かせたりした。特に日本手話で発言するB児やC児にとって、「自分の発言が正しく読み取られ評価されている」ということは、安心感と「もっと発言したい」という学習意欲を高めることにつながったと考えられる。

そして、特に物語文の学習の最後には劇を取り入れた。児童は、ロールシフトやCL、表情といった日本手話の文法について、普段十分に意識せずに表現している。そこで、劇の練習にあたっては、先述の範読のように日本手話の文法に即して演じるよう声掛けを行い、こうした日本手話の文法に気づかせるようにした。また、「ふきのとう」「スイミー」では、動きをつけた劇を物語の最初から最後まで行ったが、「お手紙」「わたしはおねえさん」では場面を限定し動きも最小限にするよう伝えた。これは、幼稚部や1年生の時のような劇・発表を主体とした学習から、徐々にテキスト主体の学習に移行するためである。児童は幼稚部在籍時から劇を通じた学習に親しんでおり、また4人とも人前で演じたり発表したりすることにそれほど抵抗がなく、すすんで取り組むという実態があった。「劇をやりたいから内容をよく読んで覚える」と言う児童もあり、劇化が学習意欲の向上と学習内容の定着に有効につながったと考えられる。

③ 音読の家庭学習

毎時間の国語の授業だけで、その学習内容の十分な理解や定着を期待することは難しい。そこで、ほぼ毎日家庭学習として音読を課した。ここでの音読とは音声による読みではなく、児童が教材文の一部を、日本手話、または日本語対应手話と音声のどちらかの方法で読み、保護者あるいは寄宿舎職員に見てもらおうというものである。児童の負担にならないよう、分量は1段落あるいは1ページ相当とし、週末などまとまった時間のある時には分量を増やして取り組ませた。また、連絡帳に「(手話や声が)大きくできた・ゆっくりできた・はつきりできた」の3つの観点にチェックをする欄と、一言感想の欄を設け、保護者や寄宿舎職員に評価してもらおうよう依頼した。教材文以外にも、漢字や文法のプリントの例文を読ませることもあり、できるだけ毎日手や口を動かして読むことを習慣づけようとした。さらに、保護者からの「国語の授業でどのような手話単語や手話表現で読んでいるのかが分からない」という声を受け、年度途中から筆者が範読している動画や先述の児童が演じた劇の動画をDVDに記録し持ち帰らせ、家庭で保護者と視聴するように伝えた。これにより、保護者も授業で用いている手話や表現方法に触れ、家庭でも指導ができるようになった。

児童は、授業だけでなく家庭や寄宿舎でも、手や口を動かして教材文を読むことでその内容を自然と覚えていった。そして、学習を進めるなかで、以前読んだ段落や場面の記述をもとにして発問に答えようとする姿が多く見られるようになった。さらに、この音読の宿題によって、保護者や寄宿舎職員と教材文を通じたやりとりが生まれた。感想の欄にも「びっくりした表情がいいね」「獣医さんがこんなにいろいろな仕事をしているなんて知らなかったよ」などと記述があり、自分の読みや教材文の内容への感想を伝えられることが、児童の学習意欲にもつながったと考えられる。

④ 手話を取り入れた漢字の学習

語彙力に課題のある対象児童にとって、新出漢字の学習を工夫することが語彙の拡充にもつながると考え、以下のような工夫を行った。まず、2年生段階ではまだ部首という概念は学習していないが、板書の際に部首を線で囲むなどして注目させた。また、「雨のつく漢字は、雷、雷は電気、他にも霜、露、みんな天気に関係があるね」などと伝えることで、児童の語彙の上位概念と下位概念のネットワークの構築を図った。配当学年に関わらず、未習の漢字も書いて伝えるようにした。さらに「「読む」という手話の二本指の手は何を表している？もう片方の手のひらは？」などと声掛けをすることで、児童は普段何気なく使っている手話のひとつひとつに意味があると気づくことができた。

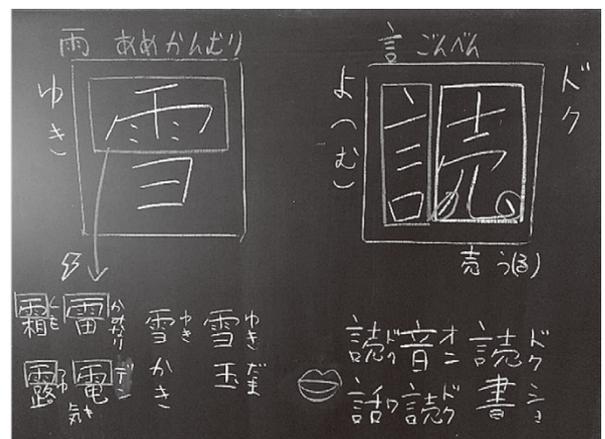


図1 漢字の学習の板書

(2) 自立活動

① 日本語と手話の語彙の学習

聴覚障害児の多くがそうであるように、対象児童も語彙力の課題が大きい。語彙を増やしさらにその意味理解を確かなものにするためには、国語の学習だけではなく自立活動の時間の工夫が必要であると考え、次のような学習を行った。

まず、大型絵図鑑『いきものづくしものづくし』（福音館書店）を活用した語彙の学習を行った。野菜、水辺の生き物、お菓子など、児童にとって身近なもののページを選び、知っているものや見たことのあるものの名前を紙に書かせ、また手話で表現させた。その際、ただ書くだけでなく「食べたことある?」「いつ、どこで?」などと問いかけ、児童の経験と結びつけることを意識した。どの児童もカラフルな絵図鑑に関心を示し、「これ（アオウミウシ）どうぶつの森（ゲーム）に出てきた」「このだんご、原信で買ってもらった」などと自分から発言する姿も見られた。手話が分からないものについては、例えば「パセリ」であれば「緑 葉 ふりかける」のように、手話表現を話し合って決めた。

また、手話の語彙を増やすために、例えば「片手または両手が2本指の手話」というようなお題に合う手話単語を多く挙げて紙に書くという学習も行った。児童は「カニ」「かたつむり」「ダンス」など知っている手話単語を意欲的に挙げていた。手話単語は分かるが日本語として書けない場合は、指文字でつづりを伝えて紙に書かせることで、習得を促した。また、児童の実態に応じて「ボランティア」などのやや難しい単語も紹介し、語彙の拡充を図った。

② ゲームを通じた語彙の学習

聴覚障害児は、言葉の学習に対して多かれ少なかれ苦手意識や忌避感を有している。対象児童が関心をもち主体的に言葉の学習に取り組むため、以下のような言葉のゲームを通じた学習が有効であると考え、年間を通して実施した。

一つ目は、「ヒントクイズ」である。これは解答役の児童の背中に写真やイラストを貼り、解答役以外の児童はそのものについて関連するヒントを言い、それらのヒントをもとに解答役の児童がそれが何かを答えるというものである。

「答えを言ったり、答えそのものの手話をしたりしてはいけない」

「順番に発言する」という、ソーシャルスキルトレーニング（social skill training）の要素も含んだ活動として取り入れた。例えば「白菜」というお題に対して、解答役以外の児童は、「鍋に入っている」「冬の野菜」などと、そのものに関して自分が知っている情報を考え伝えようとしていた。この活動によって、単語としての理解にとどまらず、そのもののもつ性質や意味、概念といったところまで、児童が意欲的に考え発言するという学習ができたと考えられる。

二つ目は、言葉のカードゲームである。手持ちのひらがなカードを場にあるカードにつなげて言葉を作っていく「もじびったん」や、神経衰弱のように合う札を探す「ととあわせ」といったカードゲームを用意しておき、自立活動の時間の最後や休み時間に取り組ませた。「もじびったん」について、C児のように語彙が少なく独力での参加が難しい児童に対しては、教師が手話や指文字、指差し等でヒントを与え、言葉を作れるよう支援した。また、「ととあわせ」では、「蛸」「蝦」「鯛」といった基本的な魚介類の名前を手話を含めて確認したり、「「鱈」は「雪」という字がつくから冬の魚。鍋によく入っているね」というように、その魚のもつ性質や漢字の由来も含めて筆者が解説したりした。そして、できあがった言葉や魚の名前は最後に全員で読んで確認し、定着を図った。

これらのゲームを通じた語彙の学習に、児童は毎回とても意欲的に取り組んだ。これにより、児童が言葉を読んだり手話で表現したりするだけでなく、意味や背景も含めて理解しようという姿勢を持つことができると考えた。

③ 映像教材を活用した話し合い活動

道徳では、教科書の教材文を活用した授業が一般的である。しかし、4名の対象児にとって教材文を読み取ることで精一杯になってしまい、道徳の本来のねらいである倫理観の形成や、状況に応じて考え行動する力の育成にまで至らないと考えた。そこで、道徳や自立活動の時間に、NHKの「ココロ部!」という番組を活用した道徳の授業を行った。

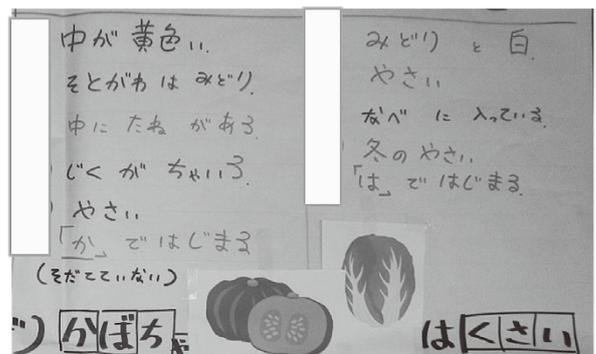


図2 ヒントクイズ



図3 言葉のカードゲーム

例えば「車に乗せられるのは5人中3人、だれに乗せるか」といった、簡単には答えの出ない葛藤の生じる場面設定が、児童が考えて答えを述べる学習としても有効であると考えた。番組には字幕がついていないため、筆者が手話通訳を行い、内容が十分に伝わるよう配慮した。小学校高学年から中学生を主に対象とした番組であるが、2年生の児童にも分かりやすい場面設定であり、4人とも毎時間意欲的に視聴し、自分の意見を述べることができた。この学習を通して、児童が理由や根拠を明確にし意見を伝える機会を多く設けることができ、その力が高まったと考えた。

5 考察

本実践の成果と今後の課題について、以下、考察する。令和3年1月に実施した各検査の結果は以下の通りであった。

表6 N聾学校小学部2年生のNRT学力検査とCARDの結果

児童	NRT偏差値 (基準値50)				CARD指数 (基準値100)						
	国語	前年比	算数	前年比	Vo	LS	WA	Sy	RC	読みL	読みH
A児	43	↑12	38	↑4	65 (0)	62 (0)	88 (↓3)	61 (↓34)	77 (↓12)	71 (↓1)	68 (↓22)
B児	49	↑19	43	↑10	75 (0)	59 (↑6)	94 (0)	61 (↓49)	68 (↓18)	72 (↑3)	61 (↓33)
C児	35	↑16	35	↑5	60 (↓25)	50 (↓18)	74 (↑3)	85 (↑4)	80 (↓26)	55 (↓9)	80 (↓16)
D児	45	↓5	45	↓3	85 (↓25)	44 (↓38)	83 (↓23)	85 (↓34)	83 (↓29)	57 (↓36)	82 (↓34)

まず、NRTに関しては、A児、B児、C児の国語と算数の偏差値に大幅な伸長が見られた。D児に関しては、偏差値が若干落ちたがほぼ前年度と同等の結果となった。また、無答数に着目すると、A児は国語では「13→5」、C児は国語で「12→0」、算数で「19→8」となるなど、全体的に無答数が減った。これは、本実践により児童の手話の力や語彙力が向上し、問題文のうち読み取れる部分が増えたため、そして手話をメインとした授業実践により児童の主体性や自己効力感が向上したためであると考えられる。以前は問題文を見ただけであきらめていたような問題でも、粘り強く読み取り答えようとする姿勢が少しずつ備わってきた。算数は筆者が直接担当してはいないものの、週6時間の授業のうち2回はSTとして参加し、MTの説明を通訳したり個別に手話で指導を行ったりしたことも有効であったと考えられる。

次に、CARDに関しては全体的に評価点が前年度よりも低下した。その要因として、素点に大きな差はないが学年が上がったため評価点が下がったこと、CARDの下位検査に対応するような見たり読んだりして答えるドリル的な学習が不足していたこと等が考えられる。読みの力と学力を並行して高めていくことが今後の課題である。

最後に、数値には表れない年間を通した児童の変容を述べる。年度当初は国語の授業で発問をしても「分からない」と言うことが多かったA児・C児・D児が、3学期には「～だったのは～だからだと思う」などと自分から発言するようになった。C児は語彙力や文章理解に大きな課題があったが、授業時や家庭で範読を見せたり音読の宿題に繰り返し取り組ませたりした結果、学習後しばらくたって「たんぼぼ」や「ペンギン」といった言葉が出ると、「たんぼぼ ぐんぐん 起き上がる」「ペンギン ペン 飲み込む 葉 吐き出す」というように、学習した説明文の記述を思い出してすすんで発言する姿が見られた。また、「お手紙」の単元の最後には、範読を頼りに物語の要点や登場人物の心情を適切に読み取り、筆者に自分の考えを伝えそれを筆者が日本語に直すことで、内容の充実した文章を書くことができた。B児も日記を書く際に保護者の支援が必要であったが、手話を通じた書記日本語の学習を続けた結果、語彙力や言語力が伸長し、ほぼ独力で日記を書けるようになり、またその文章表現の幅も広がった。

聾学校に通う聴覚障害児が、地域的な環境の制約なしに、手話を通して主体的に学習に取り組み書記日本語の力や学力を高めることができるよう、本研究の成果と課題をふまえて今後も実践を続けたい。

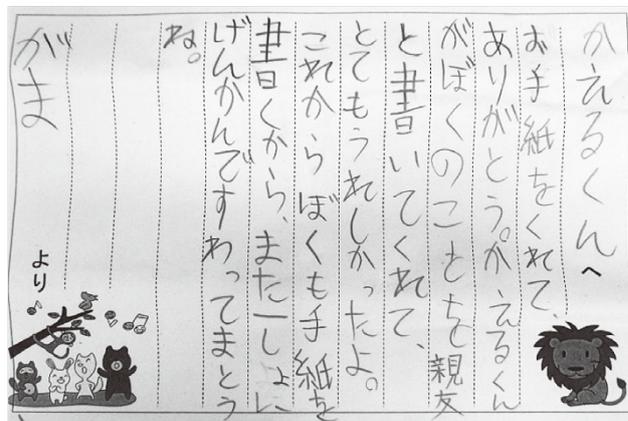


図4 C児の書いた「がまくんからの手紙」

【参考文献】

- 武居渡「手話とリテラシー—ろう児の指導法をめぐって—」(『教育学研究』第70巻4号, 2003)
玉井浩監修『包括的領域別読み能力検査ガイドブック』(株式会社ウィードプランニング, 2014)