

## [特別支援教育]

聴覚特別支援学校中学部における生徒の  
自己肯定感向上を目指した取組

- 手話ポエムの発表を通して -

神村 亮太\*

## 1 問題の所在

何度目かの「手話ブーム」である。手話言語条例の制定、手話や筆談などの合理的配慮への理解、公的な場での手話通訳の導入に加え、手話や聴覚障害者を扱ったドラマが相次いで放映され、特に若い世代の手話への関心が高まった。歌詞の字句に相当する手話単語をつけながら歌う、いわゆる「手話歌」や、それをSNSへ投稿することも流行した。だが、日本手話を第一言語とするろう者の側からは、伊藤(2021)の「手話歌は日本手話の本来のリズムが日本語のリズムに引っ張られ、理解しづらい状況を生み出している。言い換えれば、手話歌は、文法が全く異なる2つの言語が衝突した形である」をはじめ、多くの指摘(富田2021, 若林2021)がなされている。「手話ブーム」の今こそ、ろう者自身による日本手話の文法に即した、かつ高い芸術性を有し観客に感動を与えられる手話表現が求められている。

成人ろう者による手話表現としては、日本ろう者劇団などによる手話劇や手話狂言、無音映画「LISTEN」に見られるような手話舞踊や手話ポエム、手話落語等が知られている。これらは、音声や音楽によらず手話や身体の動きのみで表現しており、高い芸術性を有する。また、聾学校の児童生徒によるものとして、東京都の明晴学園の手話ダンス(榎・竹内2023)や毎年卒業式で生徒が披露する手話ポエム、全国の聾学校の生徒が集い競い合う「全国高校生手話パフォーマンス甲子園」での表現(廣瀬2023)などがある。生徒は自主的に練習に取り組み手話で生き生きと表現しており、またそれを通してろう者としてのアイデンティティを養い、卒業後も多方面で活躍している生徒も多い。一方、これらの先行実践の多くが実践者である教師の視点での記述にとどまり、生徒自身の声や実践の経過による変容についての分析・検証が十分であるとは言いがたい。また、これらの都市部の聾学校は生徒集団が大きく、かつデフファミリーなど幼少時から日本手話に囲まれ育ってきた生徒が多く、さらにろう者の教職員も多いため、日本手話による表現活動を行う環境が整っている。しかしながら地方の聾学校では環境が大きく異なるため、これらの実践を応用しにくい。

筆者の勤務するN県立Y学園は、令和4年度に統合によって開校した、聴覚・視覚・知的のそれぞれの障害をもつ幼児児童生徒が通う特別支援学校である。普段は部門ごとに学習しているが、運動会など行事の際は互いに関わり合いながら活動している。そのうち聴覚教育部門中学部には6名の生徒が在籍している。生徒の実態は以下の通りである。

表1 生徒の聴力・コミュニケーションモードの実態(学年、聴力は令和5年度当時)

生徒・学年	右耳聴力 (dB)			左耳聴力 (dB)			コミュニケーションモード	
	装用	裸耳	補装具	装用	裸耳	補装具	学校(受信/発信)	家庭(受信/発信)
A(2年)	22	105↓	CI	39	109↓	HA	音声(対应手話)/対应手話	音声/音声
B(2年)	90↓	110↓	HA	74	110↓	HA	手話・文字情報/対应手話	対应手話/対应手話
C(2年)	52	110↓	HA	28	60	HA	音声(対应手話)/対应手話	音声(対应手話)/音声
D(1年)	30	107	CI	44	105	HA	音声(対应手話)/対应手話	音声/音声
E(1年)	54	108↓	HA	18	110↓	CI	音声/対应手話	音声/音声
F(1年)	42	59	HA	47	55	HA	音声・文字情報/音声	音声・身振り/音声

(装用: 補装具を装着した状態での聴力, 補装具: 聴力を補償する機器。CI(人工内耳)またはHA(補聴器))

近年の特別支援教育における「障害の多様化」は、当校聴覚教育部門においても見られる。人工内耳を装用し聴覚に近い聴力や発語の明瞭さを有する生徒、Bのように幼稚部在籍時から音声によらず手話やホームサインで育ってきた生徒、Fのように小学校在籍時に難聴が発見され補聴器を装用し当校中学部に入学してから手話に出会った生徒など、その聴力や成育歴、コミュニケーションモードの実態は様々である。ここでは日本手話を「音声を伴わず、豊富な語彙と

\*新潟県立新潟よつば学園

独自の文法体系をもつ独立した視覚言語」, 日本語対応手話を「音声日本語の語順に手話単語を当てはめたもの」とする。学校での生徒同士の会話や教師とのやりとりにおいては日本語対応手話を用いる生徒であっても, 家に帰ると家族とは音声日本語で会話し手話を使わない生徒も多い。その要因として, 成人ろう者や生の日本手話に触れる機会が少ないことが考えられる。さらに, 手話の必要感が希薄であり聴覚障害者としての自己認識が未熟な点, 幼稚園在籍時から少人数下で常に教師の支援を受けて育ってきたため主体性や自己肯定感が低い点, も中学部生徒全体の課題である。

『特別支援学校学習指導要領』では, 「自立活動の指導」について「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し, 自立し社会参加する資質を養うため, 自立活動の時間はもとより, 学校の教育活動全体を通じて適切に行うもの」とされている。当校生徒の課題の改善・克服, すなわち生徒が日本手話の必要性和魅力に気づきその技量を磨き, さらに聴覚障害者としての自己認識・自己肯定感を養うことのできる教育実践が, 今こそ必要とされている。

## 2 研究の目的と方法

本研究では, 「地方の聾学校に在籍し小集団で育ち, かつその多くが日本手話ではなく音声日本語と日本語対応手話で育ってきており, 先述の課題を有する中学部生徒であっても, 表現形態や練習方法を工夫して手話の表現活動に取り組むことを通して, 日本手話の表現が上達し観客に感動を与えることができ, その結果日本手話の必要性に気づき, 聴覚障害者としての自己認識や自己肯定感を養うことが可能である」との仮説を立て, その立証を目的とする。

上記の目的のため, 当校の文化祭(令和5年11月3日(金・祝))において地域の手話初学者を対象とした手話学習会を行い, そこで当校中学部生徒6名(A~F)の手話ポエムを発表する。手話ポエムとは, 音声を伴わず日本手話のみで行う, ろう者の手話表現のひとつである。練習場面での生徒の発言, 発表会の観客へのアンケートの記述内容, それを受けての生徒の感想を収集・分析し考察する。練習は以下の計画で行い, 筆者を含めた学部職員6名で指導した。

表2 手話ポエム練習計画(水曜:自立活動, 金曜:総合的な学習)

月/日	9/15(金)	10/6(金)	10/11(水)	10/18(水)	10/25(水)	10/27(金)	11/2(木)	11/3(金)
内容	教師の見本題材の読解	自分で表現してみる	隊形決定動きの練習	視線・表情・間の練習	動きや間を合わせる練習 動画を見て確認する		前日リハーサル	発表当日

## 3 実践の概要

### (1) 題材の選定

題材は, 谷川俊太郎の詩「春に」とした。その理由として, 思春期の言葉にできない複雑な心情がテーマであり中学部生徒が表現するにふさわしい点, 表情・視線の向き・空間活用など日本手話の文法を盛り込んだ表現に適している点, 文化祭での当校高等部全員合唱の課題曲であり学校全体の取組として適当である点, が挙げられる。なお, 楽曲のリズムではなく日本手話のリズムで表現するため, 筆者も生徒も高等部全員合唱は直前まで視聴しないよう留意した。

### (2) 事前指導(教師の見本・題材の読解)

手話ポエムの練習に際して, まずは生徒自身が題材の内容を十分に理解し表現したいという意欲をもつことが必要である。しかし, 生徒には個々の差はあれど, 聴覚障害による言語力不足や経験の不足により, 詩の内容や作者の意図を十分に理解することが難しいという課題がある。そこで, 練習の導入にあたる第1時ではまず筆者が「春に」の手話ポエムを演じて生徒に見せることにした。これにより, 武居(2003)が「手話をすでに獲得しているろう児は内容をほとんど理解できる。手話を通して理解できた内容を, 教科書の中の日本語と比較し, どのように日本語で書かれているかを学んでいく」と提唱するような読み取り学習が可能となり, また文化祭で発表するイメージも持てると考えた。

次に, 題材である詩「春に」の読み取り学習を行った。「この気持ちってどんな気持ち?」「なぜ題が四季の中の春なの?」など, 詩の内容や作者の意図に近づけるような発問により, 生徒の発言を引き出した。対句や擬人法といった詩の技法にも触れ, 詩を拡大印刷したものに要点を色ペンで書き込み視覚的に提示することで, 生徒の理解を促した。

最後に, 生徒が詩の内容をおおむね理解したところで, 筆者の見本を見ながら全員で手話ポエムとして表現してみた。第1時の生徒の感想は表3の通りである。見本を見たことで, AやCをはじめほとんどの生徒は, 詩のテーマである思春期の複雑な心情に気付くことができた。また, 手話に触れてから数ヶ月のFも, 筆者の見本から自分の知っている手話だけでもすすんで読み取ろうとしていた。そして, この手話ポエムを文化祭で発表することを提案すると, 「練習してできるようになりたい」「内容が伝わるように練習したい」と, ほとんどの生徒が意欲を見せていた。

表3 第1時の生徒の感想（筆者が質問し、サブティーチャー（以下ST）が記録した）

	見本を見た直後の感想	自分で表現してみた感想
A	悲しい話のように伝わってきた。	難しい手話があるけど、練習を重ねてできるようになりたい。
B	自分でもできそう。	
C	悲しい気持ち、いろんな気持ちがまざっているのが伝わってきた。	詩の内容がお客さんに伝わるように練習したい。
D	手話が多くて長くて大変そうだった。	
E	手話が分からない人でも、気取持ちが読み取れそうだった。	
F	先生は〈好き〉の手話をしていて。（第三連「あの空の青に手をひたしたい」「会ってみたい 話してみたい」の手話を見て）	

### (3) 隊形・パートの工夫

体育館のステージ上で発表を行うことを考え、以下の通り舞台芸術としての隊形やパートの工夫を盛り込んだ。

まず、冒頭はステージ両袖から各1名がゆっくり歩いて登場し中央に着いたところで第一連を表現し、続いて両袖から2名ずつが加わり第二連から全員で表現する。単に6人全員が並んだ状態で発表を始めるよりも、「何が始まるんだろう」という観客の気持ちを惹起し、より題材の世界に引き込むことが可能となる。最初に登場する生徒2名は、第2時の練習に対する姿勢や日本手話の技量、学年のバランスなどから、筆者と他の学部職員での相談の上C・Dとした。

そして、第二連「よろこびだ しかしかなしみでもある」のような3組の相反する感情の場面では、ちょうど6名の生徒が向かって左から〈喜び〉〈悲しみ〉〈いらだち〉〈やすらぎ〉…と一つずつ感情を表すようにした。

さらに、第三連「地平線のかなたへと歩きつづけたい そのくせこの草の上でじっとしていたい」のような相反する行動を表現する場面では、3名ずつが積極的な行動と消極的な行動を表現するようにした。

これらの工夫により、6名全員で発表を作り上げるという意識を生徒に持たせ、生徒1人1人にスポットライトが当たり、また題材にある相反する感情や行動をより明確に表現し、かつ芸術性を高め観客に感動を与えられると考えた。

### (4) 表情・身体全体での表現

日本手話による表現では、手指動作だけではなく上体の動きや間の取り方といった非手指動作、中でも特に表情が重要な要素となる。同じ手の形や動きでも、目や眉、口の形といった表情が違うだけで、全く異なる意味を表すようになる。また、日本手話は腰から頭頂やや上までの範囲で表現するという原則があるが、ステージと観客との距離を考慮し、手話ポエムでは足先や膝などを含めた身体全体の動きによって心情を表すようにした。生徒は普段の日本語対応手話による会話ではこれらを意識することはほとんどないが、練習の際は「表情を分かりやすく」「身体全体で」「大きくはっきり表す」といった点について繰り返し声掛けを行い、生徒自身が常に意識して表現できるよう促した。

### (5) 生徒自身の気付きと教え合い

手話ポエムの練習を進めるにあたって、筆者が表現方法を一方的に押し付けるのではなく、生徒自身が自分の表現を振り返って工夫したり、互いの表現を見合って称賛やアドバイスをし合ったりする活動を意識的に取り入れた。第2時に生徒が一人ずつ第一連を表現した際は、それをタブレット端末で撮影し直後に全員で観て、表現した生徒自身が振り返り、他の5人が良かったところや改善点を伝え、それらを筆者が作成した用紙（図1）にSTが記入していった。自分の考えを頭でまとめて発言することが困難な生徒に対しては、指名し発言を促したり、言葉を補足したり誘導したりすることで、全員が活動に参加できるよう配慮した。生徒は自分の表現を動画を通して観ることで、良くできた点や難しい点に気付くことができた。また、どの生徒もすすんで挙手をし、他の生徒への称賛やアドバイスを述べていた。

C	B	A
自分で見て まあまあ良かった 表情や手話 心配そうにする表現の工夫	自分で見て ちょっとむずかしかった 表情がむずかしかった	自分で見て 気持ち顔の動きの タイミングむずかしかった
よかった所 表情や手話 声にはできない表情	よかった所 手話がはっきりしていた。 初め小ままたでゆっくり歩いていた。	よかった所 手話と表情 顔の表現
改善点 エネルギーが下から胸のどと下へ伝 上がるという。	改善点 低いところからこみ上げるという。	改善点 表情をもっと伝わりやすくする お客さんに気持ちが伝わるように

図1 第2時で生徒が表現した動画を視聴しての発言

### (6) 左右の統一

手話ポエムの発表では、「動きのタイミングを揃えるため」「手話を全て覚えることが困難な生徒もいるため」という理由から、筆者が体育館後方の台上に立ち、その見本を見ながら生徒が表現する方法を採った。練習を進めるなかで、中学部職員から「6人の中で左右の動きがバラバラである。統一した方が美しいのではないか」との意見が出た。手話は左右どちらの手でも表現可能であるが、日本手話の文法として「利き手で動作を表し、反対の手で目的語や補助的動作を表す」という原則がある。例えば第3連「そのくせひとりで黙っていたい」の〈ひとり〉(〈孤独〉)という手話は、右利きの場合、左手の親指を立てて自分自身を表し、右手の平の指先を下にしながらか左手親指の周りを回すことで、「自分の周囲に誰もいない」という状態を表現する。生徒は6名全員右利きであるが、普段通り右手を動かす生徒と筆者の見本を鏡として見て左手を動かす生徒がいたため、左右の動きがバラバラで不統一な印象を与えていた。

そこで、筆者は右利きであるが見本の際は左手で動作を表すといういわば左利きとして手話をし、生徒は筆者を鏡だと思い普段通り右手で動作を表す右利きの手話をするよう伝え、繰り返し練習させることで、動きの統一を図った。

### (7) 日本手話の視点からの表現の工夫

手話ポエムの表現を考えるにあたり、米川(2002)の「手話の美的機能」、すなわち「流れる動きのある手話は美しい、緩やかな動きの手話も美しい」を意識し、木の幹や枝、視線の流れなど大きくゆったりとした動きを多用した。また、練習を進めるなかで、日本語対応手話ではなくより日本手話的な表現になるよう変更した箇所もあった。

日本語対応手話					
	〈明日〉	〈明後日〉	〈まとめる〉	〈来る〉	〈よい〉
日本手話					
	〈日の出〉⇔〈日没〉×2	〈遅い〉	〈待つ〉	〈間に合わない〉	

図2 日本語対応手話的表現と日本手話的表現

原文では、第三連「あしたとあさってが一度にくるといい」に相当する部分である。「現実にはあり得ないが、そのくらい先に進みたいという思春期特有の焦りにも似た心情」を表していると考えられる。当初は上段のような単語的な表現にとどまっていたが、目を細めながら〈日の出〉〈日没〉の動きをゆっくり2回繰り返したのち、表情と速度をガラッと変えて〈遅い〉と表現することで「繰り返される単調な日々へのじれったさ」をよりダイレクトに伝えられると考えた。続く部分も、原文の「ほくはもどかしい」を受け、頬をつねる動きの〈無理〉ではなく、より強い可能性の否定〈間に合わない〉を「Pa」という口形で首を横に振りながら表すことで、「待ってられないんだ」という強い気持ちを観客に伝えることができると考えた。日本手話での表現については、ろう者の両親のもと日本手話で育ってきた当校教職員からも指摘を受け、複数の視点から日本手話としての妥当性を検討し進めた。生徒にも日本手話的表現の意味や意図について説明し、生徒も「なるほど」「こっちの方がいいね」と言いながら練習に取り組んでいた。

## 4 実践の結果

文化祭当日、「地域の方のための手話学習会」の冒頭で、手話ポエムの発表を行った。観客の中には生徒の保護者も

いたが、多くは当校近隣地域の住民であり、手話に初めて触れるか簡単な手話が分かる程度であった。観客への配慮として、ステージ上のスクリーンにスライドショーで詩の原文を一行ずつ投影した。生徒は緊張しながらも最後まで堂々と表現し、発表を終えると体育館は観客からの大きな拍手に包まれた。発表後の手話学習会では、筆者と生徒が手話の会話の見本を見せる場面も設定し、学習会は和やかな雰囲気ですべて終了した。観客の感想は以下の通りである。

表4 手話ポエムを観た観客の感想（原文ママ）

1	伝わりました。スライド、文字と手話があわせて心にジーンとききました。生徒の皆さんの表現が詩の内容をくみとったすばらしいものでした。	
2	手話は単なる手の動きだけではなく、顔の表情で感情が表せることがよくわかります。声がなくても、しっかりと気持ちが伝わりました。	
3	生徒さんの手話はなかなか見られないので、もっと機会を増やしてほしい。生徒さんと手話で会話してみたい。	
4	みなさんの表じょうがとてもすばらしいなあと思いました。手話勉強中なので、すごく参考になりました。	
5	練習をたくさんやられたようで、表情も良く、とても分かりやすかったです。	6 表情豊かで良かったです。
7	手話での表現が、いっしょうけんめいで、楽しかったです。	8 とっても伝わり、よかったです！
9	生徒さんたちの手話だけ見て、スクリーンを見なくとも、30%くらい内容を理解できて、楽しかったです。	
10	このような表現がある事を知りました。チャンスがあれば、また見たいです。	
11	とってもかわいかったです。もっといろいろなバージョンを見たいです。手話でポエムを表現するのって面白いですね。	

記述からは、初めて手話ポエムを観た驚きと生徒の表情を含めた手話表現への称賛・感動がうかがえる。特に2や9の記述からは、声や字がなくとも表情を含めた日本手話の表現によって題材の世界を観客に伝えられたことが分かる。

文化祭の代休明けの11月7日（火）、生徒に本番の発表の動画を見せた後、アンケートの項目1～3までを記入させた。次に、表4の感想をアンケート用紙の画像を電子黒板に投影し観客の筆跡のまま見せ、筆者が声と手話で読み上げて紹介した。どの生徒も観客からの評価が気になる様子であったが、感想を読んでいくうちに、観客から称賛された喜びや安堵の表情に変わっていった。そして、残りの項目4～6を生徒に記入させた。記入内容は以下の通りである。

表5 生徒の感想（原文ママ）

A	1 練習の難しさ	難しかった	2 練習の楽しさ	楽しかった	5 またやりたいか	やりたい
	3 発表した感想	お客さんが見ていて、私は緊張したけど、落ち着いてやりました。顔の表情ができるか心配でしたが、がんばりました。				
	4 感想を読んで	お客さんの心を伝わっていることが私はうれしかったです。「分やすかったです」など書いてあってうれしかったです。				
	6 今後の目標	手話ポエムの練習も覚えて、もし、手話勉強中だった人がいたら、私から教えます。				
B	1 練習の難しさ	少し難しかった	2 練習の楽しさ	少し楽しくなかった	5 またやりたいか	あまりやりたくない
	3 発表した感想	少しだけ緊張しました	4 感想を読んで	(無記入)	6 今後の目標	(無記入)
	6 今後の目標					
C	1 練習の難しさ	少し難しかった	2 練習の楽しさ	少し楽しかった	5 またやりたいか	やりたい
	3 発表した感想	練習と同じように表現できるか心配でした。でも、一生懸命表現することをがんばりました。				
	4 感想を読んで	上手に表現してお客さんに伝わっていたことが分かってとてもうれしかったです。一生懸命練習していてよかったと思いました。				
	6 今後の目標	どんな気持ちを表すとき、表情を出して表すことを活かしたいです。手話ポエムで意識したことを全部、今後のコミュニケーションに活かしたいです。				
D	1 練習の難しさ	少し難しかった	2 練習の楽しさ	楽しかった	5 またやりたいか	やりたい
	3 発表した感想	緊張して表情がかたいと思ったけど、今までの最高の発表ができたと思う。				
	4 感想を読んで	「また参加したい」という声もいくつかあったのでうれしい。				
	6 今後の目標	社会に行っても忘れずに使っていきたい。				
E	1 練習の難しさ	少し難しかった	2 練習の楽しさ	楽しかった	5 またやりたいか	やりたい
	3 発表した感想	少し緊張したけれど、しっかりお客さんに気持ちを伝えることができたと思う。				
	4 感想を読んで	また地域手話学習会に来たいと思ってくれる人がたくさんいてくれてうれしい。				
	6 今後の目標	手話にできないことを顔で表してコミュニケーションしたい。				
F	1 練習の難しさ	少し難しかった	2 練習の楽しさ	少し楽しかった	5 またやりたいか	少しやりたい
	3 発表した感想	すこし難しい。				
	4 感想を読んで	表現がすばらしかった。気持ちがつたわった。手話で会話してみたい。				
	6 今後の目標	手話の勉強をがんばりたいです。				

選択項目については、「練習は難しかったが楽しかった」「また発表したい」とした生徒が多かった。記述項目からは、観客の感想を受けての「自分たちの手話ポエムが観客に伝わった喜び」、「表情など日本手話の要素への意識の高まり」、

「発表の経験を今後に活かしたいという意欲」といった肯定的な感情がほとんどの生徒から伝わってきた。

## 5 成果と課題

本研究の成果として、第一に、手話ポエムの発表の成功により生徒の自己肯定感と手話への意識、そして手話の技能が高まったことがまず挙げられる。生徒は初めての手話ポエムに難しいながらも粘り強く練習に取り組み、手話による表現を通して観客へ感動を与えることができ、そのことが「また発表したい」「手話を教えたい」というさらなる意欲や自信につながった。文化祭以降、C「中学部卒業後は一般の高等学校に進学してみたい」、E「将来薬剤師になりたい」、A「将来一人暮らしをしてみたい」というように、自分の将来に対する前向きな希望を口にする生徒が出てきたことにも、この手話ポエムの練習・発表が成功体験として少なからず影響しているのではないかと考えられる。

第二に、当校他学部の職員にも手話に対する意識が浸透したことも成果である。文化祭当日、当校他学部職員のほとんどは発表を観ておらず、翌週の職員対象手話研修において、撮影しておいた生徒の手話ポエムの動画を映し感想を募った。その結果、「文化祭で実際に歌ったので、手話が分からずとも何となく理解できた。生徒の表情・表現がとてもよかった」「手話が得意な生徒もそうでない生徒も一緒にひとつの物を作り上げているという感じがした」「生で見たかった。ろうの中学部生徒に全校に発表させたかった」等々、肯定的な記述が多く得られた。職員の何人かはこうした感想を中学部生徒に直接伝え称賛しており、それが生徒の自己肯定感や意欲のさらなる伸長につながった。

さらに、音楽の授業でも、音楽担当の職員から依頼を受け筆者が歌唱曲を日本手話で表現した映像を撮影し、それを見ながら生徒が音声と手話で歌う活動が始まった。撮影にあたっては手話ポエムと同様、「日本語対応手話ではなく表情を含めた日本手話的表現で歌詞の世界を表現する」ことを心掛けた。その結果、音楽担当職員が「B：ほぼ完璧に、しかも音楽的流れに乗って手話を表現していた」「C：手話は完璧で、しかも歌いながら手話を合わせていた」と語るように、生徒が手話による表現に親しみ意欲的に取り組む姿が継続して見られた。特にBは音声での聴き取りや歌唱が困難であるが、手話での表現により生き生きと音楽の学習に参加できるようになった。当校のような地方の聴覚特別支援学校であっても、本研究のような取組を通して生徒や職員の意識を変えていくことは十分可能であるといえよう。

本研究の課題は、第一に、題材の選定から隊形や手話表現の工夫の全般にわたり、筆者の介在が多くなったことである。生徒にとっては初めての手話ポエムであり、短期間でかつ鑑賞に堪えうるものに仕上げるため致し方ない部分もあったが、今後はテキストありきではなく生徒自身がテーマを決めて手話表現を一から考え発表することも考えられる。

第二に、アンケートの記述による分析の是非である。BやFは書記日本語で自分の思いや考えを表現することが困難であり、記述式のアンケートが果たして妥当であったかという問題がある。また、他の生徒もほとんどは自分の気持ちを素直に書いたと思われるが、若干表現を誇張した部分もあるように感じられる。例えば練習時や発表直後に、個別の面談により生徒の思いや考えを聞き取る・見取るなど、より丁寧に生徒の反応を測る必要があったと考えられる。

手話は「見える言語」であり、聴覚障害者にとっては音声日本語よりも主体的に使用できる言語である。当校生徒のように人工内耳を装用したいわゆる「聴こえのよい」生徒であっても、筆者自身がそうであったように、聴者というマジョリティの中で物理的・心理的な壁におつかり、手話やろう者のコミュニティを必要とするときが将来必ずやってくるはずである。生徒が「きこえない・きこえにくい」、でも「手話ができる・目で見分ける」といった自分に気付き、その上で自分自身のより良い生き方について模索し考える力を養うことができるよう、今後も実践を続けていく。

### 【参考文献】

- 伊藤芳浩 「手話歌の問題点の検討」(『手話学研究』30(2), 2021)
- 榎 陽子・竹内夏希 「子どもの主体性を大切にしたい明晴学園の課外活動」(『聴覚障害』2023秋, ジアース教育新社)
- 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 第4号, 2003)
- 富田 望 「なぜ #手話歌 なのか —聴手話ユーザーによる言語のハイジャック—」(『手話学研究』30(2), 2021)
- 廣瀬彩奈 「手話パフォーマンスで自分らしさを伝える」(『聴覚障害』2023秋号, ジアース教育新社)
- 米川明彦 『手話ということば—もう一つの日本の言語—」(PHP研究所, 2002)
- 若林泰志 「手話歌の裏側にあるもの」(『手話学研究』30(2), 2021)