

聴覚障害児のインクルーシブ教育
—合理的配慮としての手話活用の実践的検討—

Inclusive education for deaf and hard-of-hearing pupils:
An analysis of the use of signed language as reasonable accommodations

鳥越 隆士（障害科学コース）

TORIGOE Takashi (Department of Disability Science)

通常の学校に在籍する聴覚障害児童生徒が増加している。本研究では、難聴学級を持つ通常の小学校での聴覚障害児への合理的配慮としての手話活用の可能性について、以下の4点について実践的に検討した：①難聴学級在籍児童への手話指導の方法と効果；②聴覚障害児が参加する通常の学級での手話指導の効果；③聴覚障害児が参加する通常の学級での手話活用（手話通訳など手話による支援）の効果；④教員研修を中心とした学校全体としての手話への取組の可能性。調査対象は、神戸市及び大阪市の難聴学級を持つ小学校2校（いずれも市の難聴教育のセンター校）で、難聴学級在籍児童はそれぞれ10人から15名程度であった。ここでは、特に、①の手話学習場面における手話と音声との関わり；③での手話通訳モデルと個別支援モデルの2つの支援モデルの比較と検討；④での統合前後における手話に対する教員への意識の変化について、を中心に報告した。最後に、クラスワイドの「基礎的環境整備」としての取組と個別的な教育的ニーズに基づく「合理的配慮」としての取組を対比し、通常学校に在籍する聴覚障害児支援について考察した。

キーワード：インクルーシブ教育、聴覚障害児、手話活用、合理的配慮、小学校

Key Words : Inclusive education, Deaf and Hard-of-hearing, Signed language, Reasonable accommodation, Primary school

問題の所在

ここ20年ほどの間、聴覚障害児教育が大きく変化してきた。1つには、手話の活用が挙げられる。長い間、多くの国や地域で、手話は、それに対する偏見から、あるいは音声言語の獲得を妨げるものとして、教室から排除されてきた。しかしながら、近年、手話の自然言語としての社会的認識が進み、学校でも教育言語の1つとして手話を活用する取組が進められつつある。トータルコミュニケーションを経て、現在は手話を活用したバイリンガル（音声言語と手話言語）教育が欧米等の手話先進国のグローバルスタンダードな取組となっている（鳥越・クリスターソン、2003）。2つには、通常の学校や学級で教育を受ける聴覚障害児童・生徒の増加である。日本のみならず欧米諸国でも、ろう学校でなく通常の学校が聴覚障害児の主要な教育の場となってきている（Cerney, 2007; 鳥越, 2012）。その背景には、近年の人工内耳等、補聴機器技術の発展により、聴覚活用の可能性が格段に広がってきたことがある。

これまで聴覚障害児にとって、通常の学校（学級）での生活や学習は、時には否定的に捉えられてきた。インクルーシブ教育の推進において重要な役割を担った「サラマンカ声明」（UNESCO, 1997）においても、聴覚障害児はコミュニケーション等、他の障害児と異なるニーズがあり、必ずしもインクルーシブな教育環境が適切とは言えないことが議論されている。わが国でも、通常の学校に在籍する聴覚障害児童・生徒が様々な課題や困難を抱えていることが報告されている（岩田, 2006; 鳥越, 2008）。ごく最近まで、通常学級での学習に特別な支援や配慮がないことが多く、本人や家族の努力のみに任されていたことにも原因があるだろう。美濃・鳥越（2007）は、通常の学校での就学経験を持つ聴覚障害青年にインタビューを行い、学業や学力、友達関係やクラス活動への参加、心理的成長（障害認識）の3つが、今後取り組むべき課題であることを明らかにしたが、いずれも周りとのコミュニケーションが重要な契機になっている。

このような中、近年、聴覚障害児へのインクルーシブ教育の新たな取組として co-enrollment プログラムが開

発され、試みられつつある(鳥越, 2016)。これらのプログラムでは、教室に聴児と聴覚障害児がともにいること(しかも聴覚障害児が一人ではなく、複数人数いること)、聴児と聴覚障害児の相互のコミュニケーションに十分な配慮がなされていること、そのために手話環境が整備されていること、通常の学級の教師と聴覚障害教育専門の教師(あるいはろう教師)が協働的に関わっていることなどがその特徴として挙げられている。いわば、教室環境が聴覚障害児にとってインクルーシブでありながら、同時に手話と音声言語のバイリンガル教育実践がなされる試みと言えるだろう。その成果については、聴覚障害児のクラスへの参加や統合が進んだ(Wauters & Knoors, 2008)、学業に関しても成績も良かった(Kreimeyer ら, 2000)、聴児にも肯定的な影響が見られた(Bowen, 2008)等、断片的ながら肯定的な報告がなされつつある。

本研究は、これらの動向を踏まえ、聴覚障害児が在籍する通常の小学校における、合理的配慮としての手話活用の在り方を検討するものである。現在わが国では、従来の障害児教育から特別支援教育へと大きく変わりつつあり、聴覚障害児教育も、難聴学級、難聴通級指導教室、通常学級など地域の学校でのインクルーシブ教育に軸が移りつつある。そして難聴学級等でも、断片的であるが手話を取り入れた指導や支援の取組が進められるようになってきている。折しも2014年に我が国で国連「障害者の権利条約」が批准された。そこには手話がある者の言語であり、教育に生かすための合理的な配慮が必要であると明記されている。本研究は「手話は言語である」との視点からこれに取組むものである。すなわち、聴覚障害児が在籍する通常の小学校で手話に関わるどのような「合理的配慮」が可能なのか、その方途を検討し、可能な実践を構築しながら、同時に評価・改善を行いつつ、聴覚障害児のための新たなインクルーシブモデルの構築をめざす。

具体的には、以下の4点について検討を行う：①難聴学級在籍児童への手話指導の在り方；②聴覚障害児が参加する通常の学級での手話指導の効果、特に聴児への手話指導とそれが聴児と聴覚障害児の関わりへ及ぼす影響；③聴覚障害児の参加する通常の学級での手話活用の方途(手話通訳など手話による支援)とその効果；④学校全体としての手話への取組の可能性、特に教員への手話研修の在り方、である。なおこれらの取組は、5年前に開始し、現在まで継続して実施している(開始後6, 7年目に当たる；鳥越, 2013)。その間、試行錯誤を重ね、また在籍する聴覚障害児の実態に応じて、修正、発展、変化させてきた。特に、本調査期間がスタートした2年前、神戸校が統合され、小規模校から大規模校に変わった。学校の規模による取組の在り方を検討した。また新たに大阪校での取組が2年前に始まった。学校の違いについても検討する。ここでは主に、この2年間の調査研究の成果を中心に報告するが、必要に応じて、それ以前の取組についても言及し、関連付ける。

方法

1, 対象校

難聴学級を持つ神戸市立小学校及び大阪市立小学校である。難聴学級に在籍する聴覚障害児童数は年度により異なるが、それぞれおよそ10名～14名程度であった。いずれの学校も市の難聴教育のセンター的な位置づけが与えられている。そのため聴覚障害児童は、校区外からも就学している。聴覚障害児童の聴力レベルは、概ね重度から高度にあたる。聴覚障害児童は、通常、国語と算数は難聴学級で授業を受けるが、それ以外の科目は通常学級(聴覚障害児にとっては「交流学級」であるが、以下、「通常学級」と記す)で授業を受ける。神戸校は数年前までは200名程度(通常学級は各学年1学級)の小規模校であったが、周辺のいくつかの小学校と統合がなされ700名程度の大規模校になった。大阪校は、400名規模の学校である。

2, 手続き

上述したように4つの取組を実施した。取り組み内容については、難聴学級担任と十分に協議を行い、決定した。以下、取組ごとにおおよその内容と実施の手続きを示す。

(1) 難聴学級在籍児童への手話教師(成人ろう者)による手話指導

聴覚障害児童が難聴学級で学習する国語の時間を利用して、手話指導を行った。指導は、複数の学年をまとめて(通常3～5人程度)実施した。回数は概ね月に2回程度であった。指導方法は、成人の手話指導でよく用いられているナチュラルアプローチ(自然法、あるいは直接法、コミュニカティブ・メソッド)によった。手話教師は、音声言語を用いず、手話のみ(時に身振りや視覚的手がかりも利用)を用いて、意味のある対話(学習のための対話でなく)を通して、手話を指導した。学習者は、教師との手話による対話を通して、手話を自然に習得

することが期待できる。授業場面の参与観察の他、一部の授業はビデオ録画を行った。

(2) 聴覚障害児が参加する通常の学級での手話指導

聴覚障害児が参加する通常学級の一部で、聴覚障害大学生による手話指導を行った。時間は朝の会の10分程度である。概ね月に2回程度実施した。指導内容は、1回に手話単語数語選び、音声語も用いて指導した。指導を行った学生の指導記録（指導内容や指導の様子を記録）をもとに分析した。

(3) 聴覚障害児が参加する通常学級の授業での支援の実施と方法の検討

手話を知っている大学生及び大学院生の2名により、通常の学級での支援を実施した。教科は、理科、社会、音楽等である。支援対象の聴覚障害児童は、5年生2名であった（時に、4年、6年のクラスに支援に入ることもあった）。回数は、毎週2回程度。支援者は対象児の近くに待機し、必要に応じて支援を行った。支援方法は、手話通訳、指文字やホワイトボードでの筆記等である。対象児のニーズや要望に基づいて、適切な方法や内容をその場で支援者が判断して、実施した。支援者が支援後、指導内容、方法、その時の様子等を記録した。この支援記録をもとに分析した。

(4) 学校全体としての手話への取組の可能性の検討。

夏期休暇中に教員のための手話集中研修を実施した。年度により、研修時間は異なるが、概ね2日程度、各2～3時間であった。研修内容は、ナチュラルアプローチによる手話指導である。研修後の教員へのアンケート調査を実施した。これにより手話や聴覚障害に対する意識や態度、手話に関わる取組の実態や意欲を明らかにする。特に神戸校においては、2年前に統合した。統合前と後でどのように変化したのか、統合前に行ったアンケート結果と比較して、分析を行う。

結果と考察

1. 難聴学級在籍児童への手話指導

平成27年度は、神戸校で20回、大阪校で9回、平成28年度は、神戸校で15回、大阪校で11回手話指導を実施した。いずれにおいても児童を3つのグループに分けて（各グループ、2～5名程度）指導した（この取組は、開始当初から実施できており、合わせて7年間にわたる取組となった）。

ここでは聴覚障害児童の、手話学習場面でのコミュニケーションの様相とその変化を明らかにするために、録画した1年分の授業（5月から1月までの9回分、神戸校）を、発言（手話、口話、身振りなども含め）内容を中心に書きおこし、詳細な質的分析を行ったので、ここでは、その結果の概要を報告したい（詳細は別途論文発表を行う予定である）。

(1) 教師の指導ストラテジー

まず手話教師の指導についてまとめておく。この指導は前述の通り、ナチュラルアプローチによるもので、手話によるコミュニケーションを通して手話を指導することをめざしている。教師は、原則手話のみを用い、意味のあるコミュニケーション（学習のためのコミュニケーションでなく）を創出しながら、学習者に多くの理解できる手話入力を与え、結果的に手話の習得に至ることをめざす。もちろん学習者は当初手話を習得しておらず、教師は意味を手話以外の視覚的手がかり（絵や写真、文字、身振り等）も利用しながら、表出も手話以外に身振りや表情を多用して伝えようとする。聴覚障害児は普段の生活では音声によるコミュニケーションを行っており、手話学習場面では当然音声も多く産出している。これらの状況において、教師は以下のような5つのストラテジーをとっていることが見いだされた。

①まず、手話で内容を伝えようとしていた。その際が意味に到達しやすいように、手話をゆっくり、はっきりと表現すること（Teacher's talk）、また絵や具体物を利用して指示内容と関連付けながら話をしていった。ただし音声はもちいないこと、また（手話の）文法等も脱落させていなかった。十分な言語入力を確保するためと思われる。

②見ることの大切さを伝えていた。手話は視覚的言語であり、コミュニケーションに見ることが不可欠である。多くの聴覚障害児は日常生活では聞くこと、しゃべることでまわりとコミュニケーションを取っており、必ずしもいつも見ることを心掛けているわけでない。手話の表現場面でも、相手が見ていないときに手話の表現をしたり、あるいは教師が話をしようとするとき、教師をしっかり見ていない（あるいは発話途中で視線を逸らせる）

こともある。このような場面では、教師は視覚的な注意を促す働きかけを頻繁に行っていた。

③身振り（あるいは不正確な手話）に対する反応。聴覚障害児たちの手話の習得レベルは様々であり、教師とのコミュニケーション場面では、指差しなど身振りで反応することも多く見られた。その際には、教師はそれを理解したうえで、同じ内容を、あるいは少し内容を拡張して、手話で発言した生徒に返すことが頻繁にあった。これにより児童は自分の話したい内容と関連して手話の入力を得ることができていた。

④声に対する反応。聴覚障害児は日常的に音声言語でコミュニケーションをしているため、手話学習場面でも声で手話教師に話しかける（あるいは反応する）ことがたびたびあった（後述）。手話教師は、自身聴覚障害を持つため、当然、声に反応することはない。ただ対面場面で、児童の手話発話の中にある声だけの部分（表現したい手話がわからず、声だけになることがあった）に対しては、児童の口型を読み取り、③と同様、同じ内容を手話で返すことがあった。これについても③同様、児童の話したい内容と手話表現を関連付ける役割があると思われる。

⑤学習モードの併用。ナチュラルアプローチでは、通常のコミュニケーションを行いながら、言語入力を提供し、その言語の習得をめざす（これを「コミュニケーションモード」とする）。ただ学校現場であること、また年齢が低いことから、学習活動が前景に現れる状況（「学習モード」とする）を活用することもたびたびあった。そのような場面では、例えば、手話単語の模倣を児童に求めたり、絵カードを用いて、学習した手話単語の復習を行ったりしていた。ただ学習モードに費やされる時間は、きわめて少なかったことが特徴的である。

(2)聴覚障害児童の手話習得過程：社会・文化的視点から

まず手話指導場面の録画資料を書き起こし、そこから音声と手話、教師と児童、児童同士の関わりを、特に新たに見られた振る舞いやミスコミュニケーションを中心にエピソードとして抽出した。その結果、479のエピソードが抽出された。それらをさらにオープンコード法により、分析した。具体的には、エピソードの発言や関わりにオープンコードを創出・付記し、オープンコードを互いに関連付けながら、より上位のカテゴリーを生成させた。ここでは、便宜上、初期（1, 2回目）、中期（3~5回目）、発展期（6~9回目）に分け、それぞれの時期に見られたカテゴリーとカテゴリー間の関連について、紹介する。これにより手話学習場面で何が起こっていたのかを提示する。

①初期の学習場面

「声への依存」「身振りの役割」「文字の役割」「声と手話」「見ること」「学習モード」「他児へのサポート」の7つのカテゴリーが抽出された。以下、概略を示す。

声へ依存：日常の学校生活では、音声を主にコミュニケーションを行っているため、手話の学習場面でも声による発言が頻出した。話したいことがあるとき、教師に対して、声のみで話しかけていた。もちろん教師の声に対する反応はない。教師が声のみの発言に気づくと、教師に手話を使うように励まされ、何とか手話や身振りを使うこともあった。児童同士の私語は主に声でなされた。また手話を使っているときも、ゲーム等で興奮すると声のみになることもあった。ひとり言は、声のみでなされた。

身振りの役割：まだ手話を十分に獲得していないため、コミュニケーションのため、身振りを多用することがあった。例えば、指差しであったり、数字（身振りとしての）であったり、動作（鳥が羽ばたく様子など）であったりした。身振りと言語が拮抗することがあった。これは身振りを手話として、あるいは手話を身振りとしてとらえたことによるミスコミュニケーションである。身振りとしての指差しは、指差しの方向に何かがある、そちらを見るよう求める。他方、手話では人称代名詞や指示代名詞として用いられ、指差しの方に気をかける（あるいは周辺視で確認する）が、発話者への視線をそらすことはない。教師が手話としての指差しを使用したとき、児童は、身振りとして捉え、指差しの方に目を向けてしまい（結果的に教師への注意が途切れた）、教師の手話の発話が中断した。

文字の役割：指で文字を空書したり、机の上にかいたりすることにより、教師に伝えようとすることがあった。

声と手話：まず声で発言した後、その発言の一部の単語を手話で表していた。まず手話と声が同時に表現されることよりも継起的に表現されることが特徴的であった。またこの時期、手話のみ（声なし）の表現はなかった。

見ること：手話による対話の際、見ることの重要性が少しずつ認識されていった。相手の注意を獲得するため、手を振ったり、軽く肩をたたいたりすることは早期に獲得された。ただ教師が見ていないときに、児童が手話発

話を行い、伝わらないこともたびたび見られた。

学習モード：コミュニケーションモードだけでなく、学習モードに基づく振る舞いも見られた。それらは、教師の手話を自発的に模倣する、手話の手の形に関心を示す、復習のため教師の求めに応じて手話表現することなどである。この際は、多くの場合、手話のみ（声なし）で表出された。

他児へのサポート：児童の手話習得のレベルは様々で、手話指導開始時、すでにいくつかの手話単語を知っている児童がいた。比較的手話を知っている児童が手話を知らない児童に自発的にサポートすることがたびたび見られた。例えば、指差しや声で、教師の言っている内容を伝えたり、答えられない児童の代わりに教師に答えたり、手話の単語の手の形を相手の手で作ったり（モールディング）することがあった。

②中期の学習場面

「声への依存」「身振りの役割」「指文字の役割」「声と手話」「見ること」「学習モード」「他児へのサポート」「話題の拡張」の8つのカテゴリーが抽出された。以下、概略を示す。

声への依存：初期の学習場面同様、児童が一方向的に声のみで教師に話しかけたり、児童同士の私語やひとり言で声のみの発話をしたりすることがあった。教師は可能な範囲で、児童の口型を読話し、内容を手話置き換え、手話による発話を促していた。その結果、児童が教師の手話を模倣し、コミュニケーションが成立することもたびたびあった。

身振りの役割：初期の学習場面同様、身振りが引き続き、コミュニケーションに大きな役割を担っていた。まず声で言い、それを身振りで表現したり（冗長的）、声と身振りで文を構成したり（相補的：例えば、「風船が飛んでいく」の意味を表現するため、「風船（声）→飛んでいくしぐさ（身振り）」など）していた。身振りとしての指差しもよく用いられていた。ただ初期に見られた身振りと言語の拮抗によるミスコミュニケーションは少なくなっていた。

指文字の役割：文字でなく、指文字がよく用いられるようになっていた。手話では、一般的に固有名詞が指文字で表現される。ここでもそのような用いられ方がなされた。その他、手話単語がわからない場合に、指文字で表現されることがあった（例えば、「ササ」「選ばれた」「浜辺」「ベッド」など）。児童が指文字で表すと、それを教師が手話単語で表現し、児童がそれを模倣して使用する。以上のように、指文字には手話の一部（固有名詞）としての役割と手話と日本語をつなぐものとしての役割の2つがあることがわかる。

声と手話：初期の学習場面では、声の発言に一部のみ手話が表現されることが特徴的であったが、声と手話の関係は、継起的、同時的、さらに冗長的、補完的と多様になってきた。いずれにせよ、声が表現の中心にあったものが、徐々に手話に移行してきたことが示されている。また声なしの手話の発話も見られるようになってきた。特に、生徒同士の私語で声なしの手話が用いられるようになってきた。

見ること：手を振ったり、肩を軽くたたいたりなど、相手の注意を獲得する方法が定着していた。相手が自分を見ていることを確認して発言を始める。

学習モード：初期の学習場面で見られた特徴の他、教師の示した手話の意味を訊ねたり、教師の手だけでなく、文法的表情も自発的に模倣したりすることがあった。

他児へのサポート：多様なサポートが見られた。初期の学習場面で見られたものの他、通訳をする、わかりやすく伝える（声や身振りも使って）、手話表現の解説、教師を見るように伝えるなどがあった。支援の方法も、声のみ、身振り、指文字、手話口話併用、手話のみなど、多様となった。

話題の拡張：手話の指導方法であるナチュラルアプローチは、自然な対話を通して言語の習得をめざすが、対話は主に教師による発問とそれに対する応答からなっている。中期になると、単に応答するだけでなく、児童側から対話の内容を拡張するような発言が多くみられるようになった。話題に関連して自分の経験を話したり、応答でも理由を付け加えたり、教師に対して質問したりするようになった。ただ唐突に自分の知っていることを話したり、相手が知らない固有名詞を出して話したりなど、必ずしも話題の拡張に成功していない例もあった。

③発展期の学習場面

「声への依存」「身振りの役割」「指文字の役割」「声と手話」「見ること」「学習モード」「他児へのサポートと対話空間の成立」「話題の拡張」の8つのカテゴリーが抽出された。以下、概略を示す。

声への依存：初期、中期同様、教師への声のみによる話しかけが継続してあった。ただ長い文でなく、単語レベル（あるいは、一語文レベル）の話しかけに限定されるようになった。これは教師の読話が機能するためかもしれない。他の児童同士では、私語や掛け声（例えば、一緒に何かを行うとき、「せーの」と言い合う）あるい

はゲーム等で興奮したときに限定されるようになり、児童間でも手話ないし手話つき口話がよく用いられた。ただひとり言の際には、声のみを継続して用いる児童もいた。教師の手話による発言の内容を声で復唱したり、発言の間（「えーっと」など）、つぶやき（「何にしようかなあ」など）など、内言を音声化しているように見られた。

身振りの役割：手話の習得に伴い、身振りの役割は縮小してきた。用いる際も単独でなく、音声や手話とともに（継起的、相補的）用いられることが多くなった。

指文字の役割：空書等、文字を用いてコミュニケーションしようとすることはほとんどなくなり、日本語を伝えるために指文字が一般的に用いられるようになった。

声と手話：まず音声と手話との併用がスムーズになり、教師とのフォーマルな会話は手話口話併用が一般的となった（特に長い発話の場合）。また手話と併用される口話は、声がなくなり口型のみであったり、ささやき声であったりすることが多く、声の役割はますます減じていた。初期や中期は声の一部が手話になることが特徴的であったが、この時期には声と手話が一致していなかったり、手話文の一部のみが声で表現されたりしていた。手話口話併用でも、手話がより中心的な役割を担うようになってきていることが明らかになった。また限定的である（短い文や教師との私語、生徒同士の私語など）が、声のない手話（まさに日本手話と言っていいかもしれない）も見られるようになった。

見ること：中期の学習場面と同様であった。

学習モード：中期の学習場面と同様、メタ言語的な発言がよく見られるようになった。また手話の構成素を意図的に変えるような、メタ言語的な遊びも見られた。

他児へのサポートと対話空間の成立：他児へのサポートとして、中期同様、代わりに答える、わかりやすく伝える、通訳、内容の解説、手話の形式の教示など見られた。またこの時期、支援しあうだけでなく、対等な関係として対話を発展させるような場面も多く見られた。教師と児童との対の対話関係だけでなく、教師も含めた児童間の対話空間が成立するようになってきたことが示されている。

話題の拡張：手話による様々な談話機能が獲得され、話題の拡張も多様になってきた（関連した質問する、追加の情報を求める、関連して自分の経験を話す、児童同士で質問しあう）。

以上の3期にわたる手話学習場面で得られたコミュニケーションと学習に関わるカテゴリーとカテゴリー間の関連から、以下の4つの大きな発達的な変化があることが分かった。

(i) 声から手への変化：コミュの主要な役割が、声から手話へと変化した。その際、声は縮小したり、ささやき声や口型のみになったりした。また声の一部手の動きが加わる形で手話口話併用となっていった。併用の形式は、まず発言の一部のみ手話で表現されるように、相補的、継起的であったが、徐々に対等になり、さらに手話の方が中心になっていった。発展期には声のない手話発話もよく見られるようになった。

(ii) 耳から目への変化：当初、声のみで教師に働きかけたり、教師の手話を見ない、あるいは自分の手話表現を、相手の視覚的注意の獲得なしに表現したりすることがあったが、学習の経過の中で、視覚的な手がかり（手を振る、軽くたたくなど）により相手の注意を獲得したり、発言中に相手が見ているかどうかを確認しながら発言する（注意を維持する）ようになった。

(iii) 多様で、柔軟な関わり：当初は、手話も十分でなく、声のみで話しかけ、ミスコミュニケーションが多く見られたが、身振りを使ったり、文字、指文字、口型など、手話だけでなく、様々な方法を柔軟に使うようになっていった。

(iv) 対話集団の形成と談話の拡張：当初は、教師と児童との1対1の関係で学習が進んでいったが、まず他児をサポートすることを契機として、児童同士の対話が生まれ、さらに教師も含めた、児童間の手話による対話空間が形成されるようになってきた。また教師から児童への一方的な関係だけでなく、児童から教師へとあるいは児童同士の様々な談話的機能（情報の追加、質問、関連した経験を話すなど）の獲得に伴う話題の展開が見られるようになっていった。

ここでは手話の学習過程を、社会・文化的な観点から、明らかにした。ただ先にも述べたように児童間の学習の進度や個人差は大きい。今後個人の学習プロセスに焦点化した分析が必要であろう。学習プロセスの個人差とそれぞれの特性を関連付けることが、今後の検討課題である。

2、聴覚障害児が参加する通常の学級での手話指導

神戸校でのみ実施した。聴覚障害大学生1名が、計24回（平成27年度12回、平成28年度12回）、通常学級の朝の会（各10分程度）で手話指導を行った。対象学年は4年生と6年生であった。指導した単語は、挨拶、学校でよく使う単語（例えば、教科に関係するもの）、季節の単語、気持ちをあらわす語等であった。

いずれの学年も複数クラスがあるので、学年ごとに合同で指導を行った。そのため人数が多くなり、必ずしも指導に適した規模とは言えなかった。また統合前には、指導のあと、聴覚障害大学生が2時間程度、教室に滞在し、聴覚障害児を支援したり、休み時間には児童と交流を持ち、手話の通常学級での拡がりを試みたが、統合後、大規模校になり、また聴覚障害児が同じ学年でも複数の学級に分散していたため、その取組が難しくなった。もともと通常学級での手話の指導は健聴児童や通常学級での手話の活用の拡がりを目指したものであったため、今後実施方法について再検討が必要となった。

3、聴覚障害児の参加する通常学級の授業での支援の実施と検討

神戸校でのみ実施した。2名の支援者により、計98時間（校時）の授業で支援を実施した（平成27年度のみ、平成28年度は諸般の事情により実施できなかった）。支援者の入った教科は、社会、理科を中心として、必要に応じて家庭科、音楽、英語活動、学活等であった。支援対象者は、難聴学級担当教員との協議により、支援ニーズが比較的高いと思われた5年生の2名とした（同じクラスに在籍）。ただしこのクラスに入らないときは、別のクラス（4年生、6年生）に入って支援を行うこともあった。これについても難聴学級担当教師の判断によった。

インクルーシブ教育における支援と配慮について、「基礎的環境整備」と「合理的配慮」が議論されている。前者は、すべてのクラスの成員が享受すべき配慮や支援であり、後者はその上に、個別のニーズに応じた配慮や支援と考えられている。例えば、聴覚障害児が複数在籍する教室に手話通訳を配置し、教師の横で手話通訳を行う場合、これは基礎的環境整備と言えよう。教室を手話と音声言語の両方からアクセス可能にする環境を整備していると言える。個人のニーズによって、自由に手話か音声を選択できる。以前に実施した手話通訳支援（平成22年～24年度に実施）はこれにあたるだろう。これに対して、今回の支援は、主として「合理的配慮」の考えから、個別的な支援とした。支援は個々人のニーズに応じて、必要な時に必要な支援を実施することを支援者は心がけた。支援方法も、手話や指文字だけでなく、ホワイトボードを持参し、文字による情報提供や授業の進行についていけるような指示なども含まれた。従来の「基礎的環境整備」に基づく支援（教室の前での手話通訳）と今回実施した「合理的配慮」による個別的支援を比較し、それぞれの様相、効果や課題を検証する。

(1) 「合理的配慮」としての支援

98時間の指導記録から支援に関わるエピソード（効果のあった支援や課題となること、支援者と支援対象者、教師や他のクラスメイトとの関わりなど）を抽出し、オープンコード法により分析した。創出したコードは大きく4つに分類できた。「支援内容や方法」に関わること、「支援者の役割」に関すること、「支援の効果と課題」に関すること、「支援者と教師やクラスメイトとの関わり」であった。

「支援内容や方法」に関することでは、さらに「支援内容」と「支援方法」に分けられた。前者では、具体的な支援内容が示された。支援内容は主として、教師の言葉（あるいは他の児童の発言）をそのまま伝えること、固有名詞、キーワード、数字などを文字情報で伝えること、言葉の意味を教えること（あるいは日本語の指導）、わからないときに手がかりや答えを教えること、授業参加を促進させること、他の児童との関わりを支援することなどがあつた。「支援方法」では、ホワイトボードの活用、手話や指文字による支援、支援のタイミングの問題（特に手話通訳の場合、支援者を見ることの難しさ等）、文字情報と手話情報の関わり、支援者と対象者の距離などであつた。

「支援者の役割」では、通訳としての役割（周りの情報をそのまま手話や文字で伝える）、チューターとしての役割（教師が話したことをわかりやすく伝えたり、難しい日本語の意味を説明したりなど付加的な情報を伝えること、授業参加や友達関係を促進させること）の2つに大きく分かれた。特に個別的な支援となると、後者の割合が増加した。後者の支援に関しては、支援者と被支援者だけの関係になってしまい、クラスの他の成員との共有が難しいことが指摘される。特に担任教師が、対象児の学習の状態を把握できなかつたり、支援者に任せきりになってしまう危険性も指摘されよう。

「支援の効果と課題」では、大きくうまくいった事象とうまくいかなかった事象に分けられる。うまくいった点に関しては、全般的には支援が行われることにより、授業内容の理解が促進されたことが挙げられる。支援者

は、支援の開始時、終了時に対象児に理解の有無を確認していた。また確認できない場合でもその後の作業の進み具合や表情等で判断していた。合理的配慮としての支援は、個人的なニーズによるため、このような確認作業は常に支援者に求められることが明らかになった。

「課題」としては、支援のあり方に関係する。個別的な支援は、個別的なニーズに対してなされるため、被支援者の求めに応じて、あるいは支援者が必要と判断して実施される。もしニーズがないと判断されれば、支援はなされない（手話通訳であれば、対象者がそれを見ようと見まいと話言葉を手話話言語に変換し続ける。つまり教室環境にアクセス可能な形で音声言語と手話言語が存在するように、いわば「基礎的環境整備」として実施される）。しかしながら外から見ただけでは、聴覚障害児が十分に支援なしで授業に参加しているのか、話の内容についているのか不明な場合がある。実際に参加していないと判断したときに支援しても、すでに授業はある程度進んでいるため、支援は常に遅れに対する修復と言う側面を持つ（基礎的環境整備はスタートラインを等しくするという意味がある）。

「支援者と教師やクラスメイトとの関わり」では、支援者と対象者、支援者と教師、支援者と他の健聴児童との関わりに関することがエピソードして挙げられた。まず支援者と対象者に関しては、支援は対象者の個別的なニーズにより実施されるので、対象者からの自発的な支援要求が基本的には求められよう。ただし対象者はこれまで支援を受ける経験が乏しいため、なかなか自発されなかった。そのため支援者が予想しながら支援を構築していた場合が多い。今後自分がどのような支援がいつどのような場面で必要とされるのか本人の障害認識の学習が不可欠であることが指摘された。支援者と教師に関しては、支援がともすると支援者と対象者の閉じた空間で実施され、教師に共有されない場合があった。教師は、聴覚障害児に対しても一義的に指導の役割を担っていることから、少なくとも支援内容とその効果については、十分把握できていることが必要であろう。その手立ての検討が必要であった。支援者と他の健聴者との関わりについては、まず支援者が他の健聴児童の支援モデルになることが指摘できよう。いつも支援者が近くにいるわけではなく（特に小グループ活動のようなとき）、実際、他の健聴児による自発的な支援も散見された。そのようなときより支援の効果を高めるために、健聴児童への働きかけも必要であろう。また教師と連携して、支援を可能にするような教室の雰囲気（あるいは教室文化）を構築していく取組も必要と感じられた。

(2) 「基礎的環境整備」としての手話通訳支援

以前には、今回の支援モデルでなく、手話通訳モデルで支援を実施した。支援対象の近隣にいてだけでなく、講師の横に立ち、通常の手話通訳のように音声言語を手話に変える支援の方法である。これらの取組に関しては、今回と同様、手話通訳記録から、手話通訳の困難な状況やそれに関連するエピソードを抽出して分析した。その結果、手話通訳が困難となる原因として、「聴覚障害児本人に関わるもの」、「手話通訳者に関わるもの」、「授業形態に関わるもの」の3つに大きく分けることができた。以下概略を示す。

「聴覚障害児本人に関わる困難」

これには、本人の手話運用能力に関するものと本人の手話通訳利用経験が乏しいことに関するものがあった。前者は、手話そのものの習得が十分でなく、手話通訳を見ても手話が分からないという状況があった。また日常生活で使用する手話では問題はないが、授業で使用するようなことばの手話に慣れていないという状況もあった。

後者は、手話通訳を利用する経験が乏しいため、通訳を十分に生かせない場合である。例えば、日常生活では通常通訳がなく、教師や生徒の発言を直接聞いたり、見たりしながら、その理解に努めているが、通訳が配置された場合、通訳を見るのか、発言者を見るのか、戸惑う場面があった。まず発言者を見て、途中で理解できなくなると、通訳者を見るということもたびたびあった。その際、通訳者は聴覚障害児が自分を見ていない状況で、手話通訳を行うことに戸惑いがあり、通訳者を見た段階で、その前の発言内容も合わせて、通訳を行っていた。その際、通訳が遅れ気味になった。また通訳を最後まで見ずに、途中で視線を別の方向に向ける（例えば、映像資料や自分の教科書）こともたびたびあった。いずれの場合も、通訳から与えられる情報が断片的になってしまう印象を受けた。

「通訳者に関わる困難」

これは主として、手話通訳者の能力に関するものである。記録には、授業内容が十分に理解できなかったり、通訳が追いつけなかったりしたために、通訳が困難となったと記されていた。通訳者に関わる困難さの原因として、通訳者の手話通訳能力そのものの課題もあるが、学校の授業という特殊な状況に不慣れなために十分に通訳

ができなかった場合もある。後者に関しては、準備時間を十分にとることによって、その困難さを軽減できよう。

また、上述の聴覚障害児本人に関わる困難さとも関連するが、社会や理科で使用する専門的な用語（例えば、水溶液、リトマス試験紙、アルカリ性など）に手話単語がなかったり、あったとしても聴覚障害児と共有されていなくなったりする場合には通訳が困難となった。実際には、その都度、手話の表現方法を聴覚障害児に聞きながら手話通訳を行った。またそもそも手話の表現方法がない、あるいは聴覚障害児自身が知らない場合も多くあり、その場合には指文字を使用したり、書いて示したりした。いずれにせよ、本人と表現方法を相談して決めたため、それに時間がかかり、通訳が音声語に著しく遅れてしまうことも生じた。

「授業形態に関わる困難」

授業の形態によって、通訳が困難となった場合である。授業の形態としては、一斉指導場面、小グループ学習場面、個別作業場面があった。一斉授業場面では、しばしば複数の児童の同時的な発言やつぶやきがあったり、また児童のあるつぶやきを教師が特に取り上げて、そこから授業が展開したりすることがあった。その場合、その発言者名（聴覚障害児が通訳を見ていると誰が発言したかわからないため）と発言内容をすべて手話で表現すると、通訳が時間的に難しくなった。ただ通訳者が発言者の方を指さして示すが、聴覚障害児が振り返ったとき、すでに発言が終わっていて、誰が発言したのかわからない時もあった。つぶやきの通訳に関して、聴児であれば、重要でない（と思われる）他児の発言やつぶやきは聞き流すことが可能であるが、通訳者が教師の発言と同じように通訳を行うと、直接関係のない話が含まれ、時に聴覚障害児が混乱することもあった。通訳者が聴覚障害児の学びという視点から、情報を取捨選択せざるを得ない状況もたびたびあった。教師の示す視覚的情報と通訳者の手話とが競合することがあった。例えば、教師がそれらを参照しながら発言をすると（さらに関連して児童の発言があったりすると）、聴覚障害児は通訳者の手話とそれら視覚的教材と両方を見なければならず、注意の配分が困難になる（手話を見ると、教材を見ることができず、教材を見ると手話を見ることができない）。例えば、プロジェクターに映し出された教科書を見ながら、教師が解説する場合（しかもさらに児童の教科書に下線を引かせたり、ノートに記録させたりする場合）、注意の配分が困難となった。通訳者は、聴覚障害児が教材の方を見ているときは通訳を中断し、通訳者の方を再度見たときに、通訳を再開するが、その間に授業が展開していった場合、しばしば手話通訳が困難になった。

授業で、教師が教科書を朗読したり、児童に朗読させたりすることもよくある。聴覚障害児は自分の教科書と通訳を同時に見ることもできないため、基本的には手話通訳せず、読む部分を手話で示し、あとは本人が自分のペースで教科書を読んだ。ただ途中で教師が解説したり、追加でコメントを加えたりする場合、それを通訳することが難しかった。本人が読み終わり、頭を上げ、通訳者の方を見たときに、（後に）その内容を手話で伝えた。教師が教科書の読むべきページを言って、児童に順番に読ませる場合もある。通訳者が聴覚障害児の近くにいるのであれば、読まれている教科書の部分を指さすことが可能である（時に、隣の児童がそのような支援を行うことがある）が、主として教師の横で通訳をしているため、それは難しい。また読まれている内容を通訳すると本人が読んだことにならないだろう。それで通訳者が読むべき部分を聴覚障害児に伝え、聴覚障害児は自分の教科書を読んだ。読んでいる間は、通訳者の方は見ない。ただ児童の読むスピードと聴覚障害児が読むスピードが違うため（概して聴覚障害児の方が遅かった）、児童が読み終わって教師がコメントし始めていても、聴覚障害児がまだ読んでいることがあった。こちらを見させて通訳すると、読むのを中断させてしまうし、そのまま最後まで読ませていると、授業が先に進んでしまうという状況があった。授業では、児童にノートを記入させることもしばしばある。ノートを記入しているとき、時に教師が追加の指示を与える場合があった。その際、聴児はノートを記入しながら、聞くことができるが、聴覚障害児はできない。通訳者は、状況を判断して、作業を中断させて通訳をしたり、ある程度作業をした後、少し前に遡って通訳をしたりしていた。

小グループ活動場面では、グループで図書館に行って調べ活動したり、運動場で一緒に観察したり、実験したり、教室で話し合い活動を行ったりしていた。教室での小グループの話し活動では、教室が狭く、なかなか聴覚障害児ともにグループに入っての通訳が困難であった。いずれにおいても、通訳者が聴覚障害児と他児との間に入って通訳することはなかった（ただ通訳の要請が子どもたちからあった場合は、通訳を行った）。小グループの活動で、通訳者の空間的な場所の確保が難しかったこともあるが、聴児が聴覚障害児を自発的に支援する「文化」がクラスに育っており、間に通訳が入ることにより、その「文化」を壊す可能性があると考えたこともある。

グループでは、比較的に手話ができる児童がいる場合もあり、その時は十分でないにしても、手話や指文字で話し合った内容を聴覚障害児に通訳していた。聴覚障害児自身も積極的に聴児に情報を求め、聴児が簡単な手

話や指文字、口話で支援をすることがたびたび見られた。また運動場では、聴覚障害児に話しかけると、肩を少したたいて自分の方に顔を向けさせ、指さしなども多用しながら話していた。ただ、教室での話し合い場面では、他グループの声も入り、教室全体がざわざわとなり、音環境が悪く、必ずしも友達の発言を聞き取っていると思われない状況も多々あった。また結果だけ教えられ、そのプロセスは伝わっていなかったり、伝えられる情報も断片的になりがちであったりしていた。例えば、グループで花の観察をして、記録する場合、いろいろと話し合われたが、それが聴覚障害児に伝わっておらず、結局、最後に友達の描いたノートをそのまま写していた。他の例では、社会の時間、教師の質問に関連して、小グループでの話し合い、グラフにまとめる課題であった（グラフは丸いシールを貼って数を示す）。話し合いでは聴覚障害児は見るだけだった。最後にシールを貼るとき、聴覚児に「ここにシールを貼るよ」と言われ、シールを貼った。なぜ貼るのか（一連の活動も含め）わからないまま、シールを貼るといふ最後の活動だけを一緒に行っていたと言えるだろう。聴覚児からの情報が断片化し、学習全体の流れが見えない中、聴覚障害児はなかなか主体的に学習活動に参加することができないでいるとの印象を受けた。

児童それぞれのペースで個別に学習を進める場面があった。教師が教室を机間巡視しながら個別に指導を行う。その際、聴覚障害児に直接指導するとき、通訳者が間に入って通訳したり、教師が直接口話等で指導し通訳者が関わらなかつたりした。他児を指導している場合（教師が指示を与えたり、感想を言ったり）、その内容を聴覚障害児に通訳するかどうか、判断が難しかった。また聴覚児同士のインフォーマルな発言などもある。聴覚児であれば、それらをオーバーヒアリングでき、自分の判断でそれらを取り入れたり、聞き流したりすることができる。聴覚障害児の場合、それらを通訳すると、本人の作業を中断させてしまう。しかしそれらには時に重要な情報を含んでいるかもしれない。実際には、通訳者の工夫として、聴覚障害児が作業を終えたり、作業が一段落して、途中で顔を上げたとき、それまでの話しを要約して、聴覚障害児に伝えた。

本人の作業中、教師が追加の指示を与えたり、説明を加えたりするとき、どのタイミングで通訳を行うかも課題となった。これについても、聴覚児は作業を継続しながら、耳で指示を聞くことができるが、聴覚障害児は作業を中断させ、通訳に注意を向けさせる必要がある。

個別指導場面では、通訳者は通訳の役割を越え、いわばサブチューターのような役割を担うこともあった。例えば、教師の指示が分かりにくかったとき、聴覚障害児はよく通訳者にたずねていた。その際、通訳者が分かる範囲で情報を補足することもあったが、通訳者の役割に徹するのであれば、それを仲介して、教師にその質問を返すべきであろう。また聴覚児であれば、教師に個別的に質問したことも、他児にオーバーヒアリングされ、教室全体で共有されるが、聴覚障害児と通訳者との対話は、2人の間だけに閉じてしまい、教師や他児に共有されなくなってしまう。

以上より、支援モデルと通訳モデルで大きく重なる部分があった。特に後者でも個別場面では、支援（あるいはチューター）の役割を担うことが多かった。

4. 学校全体としての手話への取組の可能性：教員への手話研修会のアンケート調査による分析

神戸校は、2年前に学校統合がなされた。それまで全校で200名程度の在籍児童数で、1学年1学級のため、聴覚障害児と健聴児の関わりも密接であった。6年間同じクラスのため、例えば自主的に聴覚障害児への支援を行うことや高学年になると手話を覚える者も少しずつ増えていった。統合後は、なかなか介入ができず、従来のような形態になるのは2学期になってからであった（聴覚障害児童への手話指導のみ5月から開始）。大規模校になったため、聴覚障害児や手話に対しての取組が進まない状況であった。変化の契機になったのは、夏休み期間中に行われた教員のための手話研修であった。ほとんどの教員が研修に参加して、成人ろう者の手話教師から指導を受けたところから、2学期以降、通常学級での介入が可能となった。ただ前年度まで、1学年1学級だったため、通常の学級での介入がしやすかったが、今年度から複数のクラスに分かれる学年もあり、学年一斉にと言うよりも、聴覚障害児のニーズに応じた個別的な介入となった。個別的な支援や介入を以下に学校全体の取組として展開していくのが今後の課題となった。

ここでは手話研修終了後に自由記述形式のアンケート調査を実施し、その記述内容を、統合前のものと比較し、統合前と統合後の教員の手話への意識の変化を明らかにすることを試みた。アンケート内容は、講義に対する感想、要望等で、自由記述形式であった。回収できたアンケート数は、統合前は3年間で44名、統合後は2年間で33名であった。回答内容をまず統合前と統合後で合わせて質的に分析した。そのあと、前後で比較を行った。

分析の結果、回答内容は「指導方法や講習全般に対する感想」「手話への理解の深まり」「聴覚障害児とのコミュニケーションについての内省」「今後について」の4つに大きく分けることができた。

講習全般に関しては、「手話を学びたいと思っていた。身近な所で、夏休み中で学べてよかった」等、肯定的な感想が多く記された。また指導方法に関しても、「会話を中心に、自然な流れで学ぶことができ、手話を覚えるのが速かったように思う」「楽しみながら覚えることができた」「音声を使わず、集中して学ぶことができた」等、ナチュラルアプローチによる手話指導に関して肯定的な感想が多く述べられていた（以上「統合前」）。統合後の回答でも類似の記述が多く見られた。

講習を通して、手話そのものへの理解が深まったとの記述があった（「統合前」、「統合後」ともに）。「ことばの動作への置き換えだけでなく、場面、状況に応じて替わることも面白かった」「手話は手だけでなく、体を使って表現する・・・」「手話の内容は手元だけでは理解できない・・・口元、表情を見ていると次第に理解できるようになった」「（単語だけでなく）手話にもしっかりと文法がある・・・」等の感想が記された。これまで学校では職員朝会等で手話単語を中心とした学習が行われ、学校の生活の中でも手話によるコミュニケーション場面を見ることも多々あったであろう。しかしながら、これらの手話はいくまでも音声語を補完するものとしての手話であり、言語としての手話ではなかったと予想される。ろう講師による手話に接して、単に日本語を手話単語に置き換えた手話でなく、言語としての手話への理解が深まっていたことがうかがえる感想である。

手話そのものの学習だけでなく、ろう講師とのコミュニケーション経験により、普段の教育活動や聴覚障害児との関わりの振り返りにもなっていた（「統合前」の回答）。「聴覚障害児とは・・・お互いに言いたいことが伝わらず、フラストレーションがたまることがしばしばだった」「声を出していけないということが初めはとてもしんどかった」「しゃべることができず、戸惑った」「集中して目が疲れた・・・難聴の人は大変だなあと思った」等、普段とは違う関わりに、必ずしも肯定的でない経験や感情が語られている。ただ学習が進む中で、「日本語音声禁止という状況の中、表情や口型の大切さを実感できた」「手話にこだわらず、表情やしぐさからも理解しあえることが分かり・・・」「音のない中で・・・何とか分かり合おうとした」「手話が分からなくとも・・・表情から何を言われているか想像できた」「表情がとても大切だとわかった」「伝えようという気持ちが大切・・・」「見ることが大切・・・」「手話がコミュニケーションのための言語と改めて思った」「（講師が）わからない言葉・表現も、文字を書くのではなく、場面による説明で理解させようとしていた」「手の動きに合わせて、顔（表情）で感情表現を大きくすることが・・・大切だと感じた」等、コミュニケーション全体へと気づきが広がっていることがうかがえる。「統合後」の回答でも、「表情の大切さ」「伝えようとする意欲」「体全体でコミュニケーションすること」などの言及があり、また「2学期以降、学んだ手話を使っていきたい」との記述はあった。ただ具体的にどのようなコミュニケーションの改善を行うのか、講習内容と関連付けた記述は、「統合前」と比べ、非常に少なかった。統合後、大規模校になり、個々の教員が聴覚障害児と日常的に接する機会が格段少なくなっていることと関連しているのかもしれない。

今後の取組として、継続して学びたいとの要望も多く寄せられた。また手話の活用に関しても、「今後学校で学んだ手話を使っていきたい」「2学期から早速活用していきたい」「1つのツールとして相互理解の礎を築いていきたい」「生徒との日常の会話から使うことができたらい」「簡単な手話を使って、・・・子どもとコミュニケーションをとりたい」「表情豊かにすることを意識して生徒と関わっていきたい」と語られている。ただ十分な講習内容となっておらず、手話の運用能力を身に着けるところまでは行っていないのだろう。学習場面での手話活用でなく、日常の生活場面での使用について多く語られていた。

以上、研修参加者へのアンケート調査より、検討を行った。時間的な制約の中での手話指導の試みであったが、「統合前」、「統合後」のいずれの回答においても、手話への理解の深まり、聴覚障害児とのコミュニケーションへの内省等、肯定的な影響を示唆する感想が得られた。ただ統合後では、手話指導に関する、いわば閉じた感想が多く、これをどのように日常の聴覚障害児とのコミュニケーションに関連付けて活用するのかについての記述は、「統合前」に比べ、少ないように感じられた。これらは講習直後の感想であり、その後のフォローは行っていない。また講習内容に関しても、通常の成人聴者に対する手話講習内容を参考にしたものであり、今後は聴覚障害児に関わる教員のための講習カリキュラムや指導内容に関する検討も必要だろう。いずれにしても聴覚障害児に対して手話を活用した指導に耐えうる、教員の手話運用能力の向上を可能にするような研修プログラムの検討が今後必要であろう。

5, まとめと今後の課題

この報告書では主に神戸校における取組について取り扱った。大阪校については、平成27年度が初めての介入であり、実施できたのは聴覚障害児に対する手話指導のみであった。難聴学級での介入を越えて、より全校的な取組として広げるためには、様々な戦略、戦術が必要となることが痛感させられた。今後は全教員に対する手話研修や通常学級での聴覚障害児の学びの実態の把握と共有化を可能とする仕組み作りを模索することが必要と感じた。

引用文献

- Bowen,S.K. (2008) Coenrollment for students who are deaf or hard of hearing: Friendship patterns and social interactions. *American Annals of the Deaf*, 153(3), 285-293.
- Cerney,J. (2007) *Deaf education in America: Voices of children from inclusion settings*. Gallaudet University Press.
- 岩田吉生 (2006) 地域の学校で学ぶ難聴児の教育と心理支援：自己意識と障害認識との関連「発達」106(27), 64-68.
- Kreimeyer,K.H., Crooke,P., Drye,C. Egbert,V., & Klein,B. (2000) Academic and social benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 174-185.
- 美濃孝枝・鳥越隆士 (2007) インテグレーションをしている聴覚障害児童・生徒に対する支援のあり方に関する調査：本人の語りからの分析 ろう教育科学, 49(2), 47-66.
- 鳥越隆士 (2008) 聴覚障害児のコミュニケーションと心理的援助 村瀬嘉代子・河崎佳子編「聴覚障害者の心理臨床2」日本評論社, pp.75-95.
- 鳥越隆士 (2012) 聴覚障害児へのインクルーシブな教育実践に関する研究動向「特殊教育学研究」50(1), 87-96.
- 鳥越隆士 (2013) 聴覚障害児のインクルーシブ教育の展開(3)：難聴学級を持つ公立小学校での手話導入・活用の試み「兵庫教育大学研究紀要」43, 37-49.
- 鳥越隆士 (2016) 手話の活用とインクルーシブ教育の共存をめざして「手話・言語・コミュニケーション」3, 68-110.
- 鳥越隆士・クリスターソン,G. (2003) 「バイリンガルろう教育の実践」全日本ろうあ連盟出版局
- Wauters, L.N., & Knoors,H. (2008) Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), 21-36.