

聾学校での手話を活用した「よい授業」に関する日中比較研究： 研究授業を通じた分析

Comparative research on ‘Good Practices’ among Chinese and Japanese signing schools for the deaf through a lesson study.

鳥越隆士* 賀 暁星** 小林由季*** 森井結美***
TORIGOE Takashi He Xiaoxing KOBAYASHI Yuki MORII Yumi

聴覚障害児教育が大きく変化してきている。その変化の1つが手話の活用であろう。日本や中国の聾学校でも、近年、欧米の手話バイリンガリズムの影響を受け、手話が活用されるようになってきた。本論文では、日本と中国の聾学校の教室でどのように手話が活用されているのか、その社会的、文化的文脈の中で明らかにする。特に、教師の「よい授業」に関するディスコースに着目する。中国の聾学校で、聴覚障害を持つ中国人教師および日本人教師による研究授業が実施され、その授業内容と授業検討会での教師によるディスコースが仮説構成的な観点から分析された。手話を活用した「よい授業」に関して、中国人参加者からは、授業の計画性、教師による系統的な言語や教材の使用、言葉の指導ストラテジー等が言及された。他方、日本人参加者からは、子ども同士の話し合いや相互交渉、学びにおける子どもの主体的な役割等が言及された。前者が、教師主導的、後者が子ども中心的観点を持っていると示唆されよう。最後に、欧米発信のグローバルスタンダードな概念が、いかに社会的、文化的な文脈の中で拡がり、変成していくかの視点から考察がなされた。

The education for the deaf children has been drastically changing. One of the changes was the implementation of the signed language for deaf children. The present paper investigated how the signed language was dealt with in the signing classrooms of the deaf school, focusing on teachers' 'Good Practices' discourses and their differences between China and Japan. A 'lesson study' was performed at a Chinese signing deaf school; First a Chinese deaf teacher gave a lesson to preschool-level pupils, second a Japanese deaf teacher did to the same pupils, and third teachers and participants discussed about the lessons performed. Chinese participants often referred to the planning of the lesson, systematic uses of languages and materials by teachers, and language instruction strategies, assumingly based on a teacher-centered perspective. Japanese participants often talked about discussion and interaction among pupils, the pupils' active role played in learning, assumingly based on a child-centered perspective. Finally, we discussed about the spreading of global-standard notions of education and their modification in Asian countries in the context of their cultures and societies.

キーワード：聾学校，日中比較，手話，教育における文化的実践

Key words : school for deaf and hard-of-hearing, comparison between Japan and China, sign language, cultural practices in education

1 問題の所在

聴覚障害児教育が大きく変化してきた。一方では、人工内耳、デジタル補聴器、新生児聴覚スクリーニング検査等、医用機器や技術の飛躍的な発展により聴覚活用の可能性が格段増大してきたことがある。また他方では、手話の活用がある。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、欧米を中心とした国々の聾学校では、手話を教育言語の1つとする取組が進められ（鳥越・クリスターソン、2003）、他の国々にもその取組が拡がりつつある。本研

究で取り上げる日本、中国においても、今なお聴覚口話法が主流の指導法であるものの、手話に対する取組も少しずつ拡がってきた。

欧米発信の「進んだ」取組やそれに底在する新しい概念が、どのように日本や中国など、アジア諸国の教育実践の場に拡がっていくのだろうか。新しい概念や取組には、「自然言語としての手話」「聾文化など、聾に対する社会・文化的視点」「バイリンガリズム」「手話の活用」などが含まれるだろう。手話言語は、聾者社会の自然言語であり、マジョリティの言語である音声言語とは文法体系も語彙体系も異なる、独立した言語であるとの認識が定着してきた（例えば、国連による「障害者権利条約」

*兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻障害科学コース **南京大学社会学系 ***奈良県立ろう学校 平成26年4月30日受理

(2006))。聾児は第一言語(母語)として手話言語を学び、これをもとに第二言語として音声言語(その書記形態を中心に)を学習していくとの考えのもと、欧米の聾学校で先進的な実践(一般的に「手話バイリンガリズム」(注1)と称する)が積み重ねられてきた。そのような理念や考えは他の国々や地域にも導入されつつある。ただ新しい実践や概念は、それがそのまま取り入れられるのではないだろう。それぞれの国や地域の歴史的、制度的、文化的な枠組みの中で、それぞれの教育実践の積み重ねがあり、そこには長い間に培われてきた伝統や価値観、理念、暗黙の合意事項等が底在している。新しい概念や実践が取り入れられるときには、すでにある枠組みとの摩擦や衝突、妥協などが有形、無形に存在すると考えられよう。教育の変遷(あるいは「進歩」や「変革」)を考えると、特に、先進国から新しい理念や概念、取組が導入され、活用されていくとき、それらがその国や地域にどのように受け止められ、取り入れられていくのか、その過程の中でどのように変成していくのかを明らかにすることは、教育実践の本質をより深く理解する上で、欠くことができないだろう。例えば、同じように教室で「手話の活用」の実践が行われ、それについて語られていたとしても、その内実は大きく異なる可能性がある。本研究は、聾教育における手話の導入を手掛かりに、グローバルスタンダードとなっている欧米発信の障害児教育に関わる概念が、どのようにアジアの国々に導入され、変質を受けてきたのか、その解明を試みたい。

このことに取組むため、本研究では、2つの視点を重視したい。まず1つは、新しい概念が変成しながら受け入れられる場合は、まさに実践の場、「授業」であるという点である。新たな概念や取組が、たとえ資料や文献等で紹介されても、それが実践を通して具体化されてこそ、それが「導入」されたと言えるだろう。実践の場で教師により咀嚼され、試され、その国や地域の実情に合った改変が加えられて、そこでの実質的な実践となるだろう。本研究では、教師の具体的な授業実践を観察・分析することにより、その様相を明らかにしたい。

2つには、異なる地域の実践者の相互交流を契機として、その解明の手掛かりを得たい。本研究では、日本と中国の聾学校を取り上げる。両国とも、聾教育の黎明期を除き、長い間手話を活用せず、口話法(あるいは聴覚口話法)をその中心に据え、実践を積み重ねてきた。近年、主として欧米からの情報に基づき、手話の活用が試みはじめられた。欧米ですでにグローバルスタンダードとなっている実践やその背景にある考えが、どのようにそれまでの歴史と折り合いをつけながら取り入れられてきたのか、日中の教師の教育実践を通じた相互交流の場から、その違いや共通性を明らかにしたい。そのツールとして、「研究授業」を取り上げる。我が国の教育現場

では、新任教師、中堅教師を問わず、定期的、組織的に、研究授業が実践されてきた。研究授業とは、同僚の観察のもと、通常の授業(指導案の作成や教材・教具の周知な準備など、通常の授業よりも一般に時間・労力が費やされる)が実践され、その後、授業実践者や参加者により、実施された授業実践を素材に、指導計画や具体的な教師の教授行為、子どもたちの学びに関して意見交換、助言等がなされる。いわば「よい授業」に向けての協働的省察的な取組と言えよう。授業者は、参加者と共に、「よい授業」について深い洞察を得ることができ、このことが教師としての成長に大きく寄与すると考えられてきた。他国の教育現場では、管理職による授業評価を除き、他の教師の前で授業を行うことは一般的でないが、近年、途上国への教育協力の取組として着目されている(鳥越・富山・松井, 2010; 鳥越・堀谷, 2008)。

以上のような視点を踏まえて、本研究では、中国人教師及び日本人教師による研究授業を実施し、その実践行為とその後の授業検討会に見られたディスコースを相互に比較することにより、日本と中国の手話を活用した「よい授業」についての理解を深めたい。さらに、欧米発信の新しい概念や考えが、どのように日本や中国の教育現場に取り入れられ、変成してきたかを検討したい。

2 方法

2-1 調査対象

本研究は、中国と日本の聾学校(及び教師)を調査対象とした。中国では、2004年から5年間、ノルウェーのNGO団体との共同プロジェクト(SigAm Bilingual Deaf Education Project)により、江蘇省の聾学校を中心に手話を活用したバイリンガル教育が実験的に導入された(王, 2011)(注2)。本研究で研究授業を実施した聾学校A校は、このプロジェクト開始当初からの参加校の1校である。幼稚部から高等部まであり、在籍児は約300名である。教師は60名ほどで、うち聴覚障害教員は6名。同校校長によると、中国では、教員の採用試験に標準中国語による面接試験があり、聴覚障害者が教員になるのは非常に難しい、この学校の聴覚障害教員の数は、他の聾学校と比べても多い、また中国では聴覚障害教員は一般的に補助的な役割を担い、非主要科目を担当することが多いが、この学校では主要科目(国語や算数・数学)も担当しているとのことであった。研究授業は聴覚障害を持つ教員が担当し、その他10名程度の教員(副校長を含む)が、研究授業と授業検討会に参加した。

日本からは、B聾学校の教員が加わった。B校は、関西にある県立の聾学校で、幼稚部から高等部まであり、在籍児が120名ほどである。教員数は70名ほどで、うち聴覚障害教員は4名である。日本の中でも先進的に早期からの手話の導入・活用に取り組んできた。同校幼稚部

教員によると、1970年頃に、従来の聴覚口話法に加え、キュードスピーチ法が導入された、1985年頃に、幼稚園の指導方針が「言語指導」中心から「遊び中心の保育」へ転換され、1990年代に手話の導入・活用を積極的に行うようになった、1996年以降、幼稚園に聴覚障害教員の配置もなされているとのことであった。本研究授業実施には同校教員2名が派遣された。1名は聴者教員（幼稚園主事）で、もう1名は聴覚障害を持つ教員（研究授業実施担当）であった。

2-2 調査手続き

本調査研究は、3年間の聾教育に関する日中共同研究プロジェクトの一環としてなされた。この研究期間中に、日中の教育関係者が相互に聾学校等教育関連施設の視察を行っており、その際、授業参観や教員相互の意見交換もなされている。本論文で取り上げる研究授業は、本研究プロジェクトの2年目6月になされた。

研究授業はA校で実施された。対象児は幼稚園部に在籍する聴覚障害児5名（男児3名、女児2名）であった。まず中国人教師が授業（45分程度）を行い、次に日本人教師が同児に対して授業（50分程度）を行った。その後、授業者と参加者で授業検討会を開き、実施された授業に関して、協議を行った。また合わせて、参加者には、授業の感想等を自由記述してもらった（中国人参加者にはその場で、日本人参加者には帰国後）。これも分析の対象とした。

授業及び授業検討会はいずれもビデオ収録され、トランスクリプトが作成された。授業全体の様子（使用機材や配置、教材・教具等も含め）、教師による授業行為、子どもたちの反応や活動、授業検討会での教師のディスコース（発言や感想文）を質的に分析した。まずデータ（発言、文章）を意味のまとまりのある単位に区分し、相互に比較しながら、類似したものをまとめカテゴリーを生成・構成していった。さらにカテゴリー間で比較し、構造全体の把握を試みた。

3 研究授業

3-1 中国人教師による授業

授業の目標は、ゴミをゴミ箱に捨てるという社会ルールの学習と言語理解・表現（語り）という2つがあると考えられた（事前に授業計画や授業案等は示されていなかった）。授業の構成は、(1)挨拶、(2)導入、(3)展開、(4)まとめの4つの部分からなっていた。(1)では、挨拶と呼名が実施された。(2)では、夏の話と実物のスイカが導入された。(3)では、アニメ視聴によるストーリー内容の理解、子どもの手話語り（動作化）、場面ごとの言葉の指導（手話単語、中国語単語、手話による語り）の3つからなっていた。(4)では、社会ルールの確認と

子どもの手話語りの評価がなされた。以下に、授業の流れにそって、教師による指導と子どもたちの反応の様子を示す（以下、対話部分は「」, Tは教師, Cは子どもを示す）。

(1) 挨拶

子どもたちは、横一列に並んで座っている。まず教師はみんなに起立させ、挨拶をする。T「こんにちは」（声と手話で）と言い、C「こんにちは」と大きな声と手話で言う。子どもたちを座らせ、教師が、「ボンボン」と声を出しながら、手をたたき、両手を挙げ、ひらひらさせながら降ろす。子どもたちがそれを真似する。次に教師が一人ひとりの名前を言う。名前を呼ばれた子どもは立ち、教師とハイタッチをして座る。

(2) 導入

教師が、『夏』の話題を導入する。以下、対話を抜粋する。T「こっち見て。今暑いね。夏だよ。夏って何がある？」C「氷棒」T「そうそうこんなふうにして折って食べるよね」子どもも実際に折るしぐさ。T「暑いとき、服はどう？」C「半袖」T「そう、半袖だよ。暑いからね。他は？」C「ノースリーブ」T「ノースリーブもあるね、そう半ズボンも」C「ぞうり！」T「それから暑くて、汗をかいたらどうする？」C「泳ぐ」T「そう、泳ぐね」C「海中メガネして潜る」T「そう。こんなふうで息止めて泳ぐよね」C「魚がいたら、それをとるよ」・・・子どもは横一列に並んで座っているため、互いの話を見ることができないが、教師が子どもの発言を繰り返して、子どもたちはそれに触発されて発言する。また教師は、子どもの短い発言を、手話で拡張して表現している。それを見て子どもたちもどんどん話を広げていく。子どもは常に教師に対して発言し、子ども同士の対話はほとんどなかった。あっても、教師に「こっちを向いて」と制止される。

突然、教師は手を膝におき、「黙って」と言う。男の子が隣の男の子に喋っているが、制止する。T「シーッ、こっち見て」。別の男の子も思いついて、何か話そうとするが、教師は「黙って」と言う。教師が魔法の杖を取り出し、前に置いてあった箱に魔法をかけるしぐさをする。T「何が起こると思う？」C「うーん、なんだろう？」教師が箱をあけると実物のスイカがあった。T「これは何？」C「スイカ」教師がスイカをたたいて、耳を近づける（中国手話で「スイカ」の表現は、たたくしぐさをして耳を近づける。ただし、この時は実際にスイカをたたいて耳を近づけた）。T「スイカだよ」教師が1人の子どもを誘う。子どもにスイカをたたいて、音を聞くしぐさをさせる。別の子どもにも「おいで」と誘う。子どもがスイカを実際に軽くたたき、耳を近づけるしぐさをする。T「じゃあ今からスイカが出てくるアニメを見るよ」と言って、アニメを視聴させる。

(3) 展開

アニメの視聴と内容の理解

アニメを見せる。猪八戒がスイカを割り、よだれが出る場面。何人かの子どもが、よだれをぬぐう真似をする。教師がその様子を見ている。猪八戒がむしゃむしゃと食べる様子を見て、1人の子どもがそのしぐさを真似て、教師にこんなふうに乗っているかと伝える。教師がそうだねと答える。猪八戒が食べたスイカの皮を鼻の周りで回している場面。それを見て子どもがこんなふうに乗るところで回しているとしぐさを真似ながら教師に伝える。教師は微笑みながらうなずく。子どもたちはアニメの個々の場面で教師と個別に对话を行っている。ただ子ども同士でそれが共有されることはない。猪八戒が食べ散らかしたスイカの皮で滑って転び、あやうく崖から落ちそうになる。思い直して捨てた皮を拾い始める。その場面で、教師はビデオを止め、子どもたちに「どう思う？」とたずねる。子どもたちからの反応はなかった。教師は、自分でスイカを食べる、皮を捨てる、その皮を拾うしぐさをする。再度子どもたちに「皮を捨てる？ どうする？」とたずねる。1人の子どもが、教室にあったゴミ箱を指さし、「捨てる」と答える。T「そうね。ゴミ箱に捨てるね。答えは正しいよ。」

子どもの手話による語り（動作化）

教師が子どもたちに「ビデオ見たね。じゃあ、今見た話を手話で表現してみて。うまくできるかな？ できる人は手を挙げて」とたずねると、4人が手を挙げる。教師は左端の子どもを指名する。子どもは前に出て、手話と身振り（動作化）で表現する。以下、子どもの動作化の様子を示す（動作化の内容をくゝで示す。また動作表現以外の様子は括弧内に示す）。く日が照っていて、暑い。喉が乾いた。あ、あそこにスイカがある。手前に引き寄せる。2つに割って、切って、食べる。おいしい。（時々教師の方を見ている）1つ食べ、皮を放り投げ、また別のスイカを食べる。おなかがいっぱいになる。その場で寝る。（1人の子どもが手を挙げて、何か話そうとするが、教師がその子どもに「手話を見て」と促す）目が覚める。歩く。滑って転ぶ。（子どもたちの方でなく、教師の方を見て表現している）腰を打つ。痛い。また歩く。また滑って転ぶ。痛い。それからあっちこちに投げ捨てたスイカの皮を拾い集める。（別の子どもが何かコメントするが、教師は「手話を見て」と制止する）。集めた皮をゴミ箱に捨てる。自分が悪かった。教師が「どう？ よかった？」とみんなにたずねる。教師が両手を挙げ、ひらひらする。子どもたちもみんな両手を挙げ、ひらひらする。

教師は、「じゃあ、別の人。前に出て、手話をして」と促す。別の子どもが指名され、前に出て表現を始める。く日が照っていて、暑い。（この子どもも教師を見なが

ら動作化をする。教師はみんなの方に向けてと促す。少し子どもの方に体を向けるが、また教師を見たまま、表現する）歩く。スイカを見つける。引き寄せる。持ってきて割る。食べる（教師はうなずきながら見ている）食べる。捨てる。繰り返す。おなかがいっぱい。（教師が再び、子どもたちの方を見て表現してと促す。子どもたちの方を見て表現する）寝る。起きる（また教師の方を見ながら手話）。歩く。滑って転ぶ。腰が痛い。（見ていた子どもたちがその場面を面白がる。子ども2人が、実際に転ぶしぐさをする。教師は語り手の子どもの方を見ている）滑って崖から落ちる。崖を登る。捨てた皮を拾う。ゴミ箱に捨てる（最後の方はほとんど教師を見ながら手話をしている）終わる。教師が「どうだった？」とたずね、両手を挙げて、ひらひらする。他の子どもたちも両手を挙げ、ひらひらする。

場面ごとのことばの指導

教師が「みんなよく表現できたね」と話す。アニメの中国語のタイトル（「猪八戒吃西瓜」）を書いた短冊を黒板に貼る。教師が1つ1つの単語を指さし、手話で表現する。子どもたちもそれぞれ真似をして（発語をする子どももいる）、単語ごとに手話で表現する。教師は「一緒に手話でするよ」とみんなを立たせ、手話と声で「猪八戒吃西瓜」と斉唱させる。子どもを座らせる。

黒板に1枚の絵（猪八戒が歩いている様子を描いた絵：第一場面）を貼る。T「これは誰？」子どもたちが手を挙げ、その場で「猪八戒」と答える。教師も「猪八戒」と手話を繰り返す。教師が手話の形を解説する。T「これは耳。ほら見て（絵を指さす）猪八戒は耳が大きいでしょう。」子どもたちもいろいろと発言するが、教師はそれに直接反応せず、説明を続ける。「それからこの手話。これは鼻を表している。で、こういう手話になっている。」と「猪八戒」の手話をゆっくり繰り返す。子どもたちもそれを真似する（声を出している表現する子どももいる）。T「じゃあ、猪八戒は何をしている？ ほら見て（絵を指さす）」C「汗をかいている」と表現。T「そう汗かいているね。太陽があたっているからね。これが「汗」の手話だよ、さあ、みんな立って。一緒にするよ」子どもたちを立たせ一緒に「汗」と表現する。単語と一緒に表現する時は、教師も子どもも手話と口話を併用して表現する。子どもを座らせ、T「暑い、汗かいた、喉が渴いた（と身振りに表現）、それからどうした？」C「スイカがある！」と目の前のスイカを指さす。教師は、何かを探ししぐさ、それから、「あ、あった」と身振りに表現する。T「そうだね」

教師は、2枚目の絵（猪八戒がスイカを割る様子を描いた絵：第2場面）を貼る。また教師が身振りに手話で表現（動作化）する。以下、その様子を示す。く暑い。汗をかいた。喉が渴いた。あ、スイカを見つけた。手前

に引き寄せて、持ち上げて（実際にスイカを持ち上げる）、食べたいなあ（絵を指さす）、スイカを割る。むしゃむしゃ食べる。（子どもたちも何人かが食べている様子を自発的に身振りで示す）皮を放る。また食べる。皮を放る。アー落ち着いた。手をなめる。> T「この絵を見て。これが「スイカ（口話併用）」の手話だよ。みんな立って」。子どもたちと一緒に「スイカ」（声も一緒）の手話を表現する。T「いいよ、座りなさい」。教師が左端の子どもを指名。子どもは立って「スイカ」を表現。T「いいよ」次々に子どもを指名して、立たせて、「スイカ」の手話を表現させる。また教師が動作化を続ける。<食べる、おなかがいっぱい。眠たい。寝る。（1人の子どもが寝る真似をする）起きる。伸びをする。（何人かも同じように伸びをする）荷物を持って、歩きはじめる。おなかがいっぱい。>

教師が、3枚目の絵（猪八戒が滑って転ぶ様子を描いた絵：第3場面）を貼る。子どもたちが声をあげ、自発的に滑って転んだと表現する。教師が「そうだね」と言い、歩いて、滑って転ぶしぐさをする。それから手話で「滑って転ぶ」を示す。「滑って転ぶ」の手話を何度か繰り返す（声と一緒に）。T「さあ、みんな立って」と言い、子どもたちと一緒に「滑って転ぶ」の手話を表現する。1人の子どもがはっきりと表現していなかった。教師がその子どものところにいき、手を添えて手話を表現させる。次に教師は一人ひとり順番に立たせて表現させる。先ほどの子どもがまた曖昧に表現している。教師が再度その子どものところに行き、手を添えながら、手話を表現させる。教師がまた動作化を続ける。<あれ、なんで転んだのだろう。あ、この皮か。えいと皮を蹴る。あ、腰が痛くなった。歩きはじめ、また滑って転ぶ。どうしてだろう？（子どもが「スイカの皮を捨てたからだよ」と自発的に表現するが、Tは動作化を続ける）あ、そうか、さっきはスイカを食べて、あちこちに皮を放り投げたなあ。自分が悪いのか。皮を拾い始める。どこに捨てよう。>

教師は、4枚目の絵（スイカの皮を集め、ごみ箱に捨てる様子を描いた絵：第4場面）を貼り付ける。教師は動作化を続ける。<皮を捨てる。皮を捨てる。> T「どこに捨てるの？」（子どもたちにたずねる）教師が絵のごみ箱を指さす。子どもたちは答えられない。教師が「ごみ箱」の手話表現を繰り返す（声も一緒に）。T「これが手話だよ」子どもたちもそれぞれ声と手話で真似する。T「さあ、みんな立って、「ごみ箱」だよ」子どもたちが立って、一緒に「ごみ箱」の手話を表現する。また左から1人ずつ「ごみ箱」を表現させる。1人の子どもが立ったまま、表現できない。教師が子どものところにいき、手を添えて、「ごみ箱」を表現させる。全員が表現し終わる。また教師が動作化を続ける。<皮を拾って、捨てる。

皮を拾って、捨てる。自分はダメだった。反省する。心を入れ替える。もうゴミをあちこちに捨てないよ。すべて転んだら困るから。> T「話しが分かったかな？」

教師は、もう一度4枚の絵を順番に指さしながら、短く動作化を繰り返す。子どもたちが少し落ち着きなくなってきた。教師の手話や動作化を真似する子どももいるが、そわそわして隣の子どものちょっかいを出す子どももいる。子どもたちが教師の動作化を真似したり、あるいは内容を少し先取りした表現をしたりすると、「そうそう」と強化する。また教師の動作化の表現になかったが、アニメにあった、崖から転げ落ちそうになった様子を子どもが表現すると、「そうそう、そうだったね」と教師がほめる。子どもたちは何とか教師の動作化を見ている。

(4) まとめ

教師がまとめの話をする。T「結局、何が悪かったのかなあ？スイカを食べたのが悪かったの？」と子どもたちにたずねる。1人が手を挙げ「食べた皮をあちこちに捨てたのが悪かった」と答える。別の子どもの「あちこち皮を捨てたから、そのうえにのって滑って転んだ」と答える。T「そう、そうだね」。教師は発言した子どもとは別の子どもに絵を指さしながら「こんなふうには、あちこちに捨てたらどう？」とたずねる。子どもは「だめ、ゴミ箱に捨てる」と答える。教師が「そう、あちこちに捨てないで、ゴミ箱に捨てたらいいね」と話す。

教師が「さあ、だれが一番うまく表現できるかなあ」とたずねる。1人の子どもが手を挙げ、前にでて、手話でストーリーを表現する。教師も子どもたちもしっかり見ている。仏様が来て、物を捨てたら駄目だよと付け加えて話をする。それについて、教師がコメントする。「あたらしい話が加わったね。でもよくわかったね」。シールを1枚子どもに選ばせ、額に貼る。T「よくできたね」。別の子どもの指名。前に出てきて、表現する。T「よくできたね」。同じようにシールを選ばせ、額に貼る。教師は、小道具（かき寄せ棒、猪八戒の面、おもちゃのスイカなど）をいくつか出し、「これも使って表現して」と別の子どもの指名する。子どもは表現をするが、小道具を使うことによりかえって手話表現から身振りの表現になる（例えば、「寝る」手話でなく、実際に寝ころんだり、「滑って転ぶ」手話表現も、実際に滑って転ぶしぐさで表現したりする）。教師が「よくできたよ」と言い、子どもにシールを貼る。

教師が再度、「ゴミをあっちこっち捨てたらだめだよ。そういうことをしている友達がいたら、ダメだよって言ってあげてね」と話をする。最後に実際にスイカを切り、みんなで食べる。実際にゴミ箱に皮を捨てさせ、授業が終了する。

3-2 日本人教師による授業

授業の目標は、動物をテーマにした表現遊びと折り紙制作を通した話し合い活動が挙げられていた（指導案、巻末資料）。授業は大きく5つの部分から構成されていた。(1)挨拶と自己紹介、(2)手遊び、(3)表現遊び、(4)折り紙制作（話し合い活動）、(5)まとめ、であった。およそ50分間の授業であった。以下に、授業の流れにそって、教師による指導と子どもたちの様子を示す。

(1) 挨拶と自己紹介

手を振って、視線を合わせる。教師はまず、自己紹介を行う。スケッチブックに絵が描かれていて、それを示す。日本と中国の地図が示されていて、それに飛行機の絵がある。教師が、日本から中国に飛行機に乗ってきたことを手話で示す。子どもの一人が飛行機の手話を真似している。子どもが上を指さす。T「そう、上だよ。上の方で飛行機に乗って、下を見ていたよ。」(子どものつぶやきに反応して、対話を広げる) C「時間は？」 T「(考えながら) 3時間くらい(中国手話で「3」も示す)」 T「何時間もじゃなくて、すぐについたよ」 C「飛行機が上下した？」 T「飛行機、ひっくり返らないよ」子どもたちに、飛行機がひっくり返る様子のしぐさに笑いが起こる。T「(写真を見せ) わたしは○○(名前)」 C「あなたが？」 T「わかった？」 子どもたちがうなずく。いろんな手がかり(地図、写真、身振り、日本の手話、中国の手話)を用いながら、伝えようとしていた。また子どもからの反応を手がかりに、対話を広げようとしていた。次の絵は、教師の好きな物、嫌いな物が示されている(イチゴ、犬など)。単語レベルで、中国手話(好き、イチゴ、犬)を使用し、身振り(ダメ、逃げる)でも表現していた。

(2) 手遊び

手遊びの導入。教師が両手を頭にあげる。子どもたちに真似をさせる。T「一緒、同じ、そうそう」などの手話を使う。次に両手を肩に置く。子どもたちも真似をする。手を膝に置き、次に、手を合わせる。また膝に置く。目、耳、鼻、口を手で触れる。次に、教師が動作を早くする。子どもたちもすばやく真似をする。T「もっと早くするよ」。すばやく動作を行い、子どもたちも真似をする。T「次はゆっくりするよ」ゆっくり動作を行い、子どもたちも真似をする。T「よくできたね」と言って、一人ずつ握手をする。

(3) 表現遊び

絵カードによる表現の導入

動物の絵カードを何枚か示し、中国手話の表現を確認する。まずブタの絵。絵を見せられると、みんな手話で表現する。教師もそれを真似する。一人の子どもが身振的にブタを表現すると、教師がそれを笑って面白がる。他の子どもも、ブタのしぐさを示す。競って、ブタのい

ろんな表現を付け加える。子どもたち側からの自由な表現の拡張がある。次にキリンの絵。子どもたちがキリンを手話で示す。T「なるほど」と言い、その手話を真似る。子どもが教師の役割になっている。次にサルの絵を示し、子どもが教師に手話を教える。教師がサルのしぐさをし、子どもたちもいろいろと手話を身振的に広げる。その動物の手話単語を表現するだけでなく、その動物にまつわる話も付け加える(体を搔いたり、木に登ったり、木にぶら下がったりなど)。ゾウの絵。子どもが手話単語を表現する。T「ゾウは大きいよ(身振りで示す)怖いね。」と言い、子どもたちもいろいろゾウにまつわる話題で対話をする。ネコの絵。手話単語だけでなく、声(鳴き声)やしぐさで表す子どももいる。トラの絵。同様に手話だけでなく、教師がいかつい姿勢で歩くしぐさを身振的に示す。子どもたちもこんな体の形だよと身振りで示す。別のC「決闘するよ」T「ワー怖いなあ」C「獲物をこんなふうにとったりするよ」次々に子どもたちがトラに関して教師に話しかけようとする。トラで知っていることを表現する。C「強いのはサイもいるよ」教師は子どもの表現を真似しながら、それを他の子どもにも伝えようとする。カエルの絵。教師がカエルの跳ぶ様子やのどを膨らませる様子を身振りで示す。子ども2人が、その場で実際にカエルのように跳びはねる。他の子どもたちが笑う。

身体による表現遊び

教師は、椅子を脇に移動し、広い空間を確保する。カエルの絵を示し、T「みんなと私でカエルになるよ」と話す。T「ぐるっと跳ねながら周るよ」教師と子どもたちが一緒にカエルになって跳ねながら教室を1周する。子どもたちが楽しみながら跳ねている。一人の子どもが「舌がない」という。T「そう、カエルは舌でこんなふうにも獲物を取るね」としぐさで応答。T「もう1度するよ。何か獲物がないかなあ」喉を膨らませるしぐさをする。子どもたちも真似をする。T「獲物をとりながら周るよ」跳ねながら獲物を舌で取るしぐさを入れる。一緒に動作化する。T「たくさん食べておなかがいっぱい」その場で寝転ぶ。みんなも笑いながら寝転ぶが、子どもたちは背後で参観している中国人教師たちをちらちらと見ている。教師が寝転びながら、喉を膨らませるしぐさ。子どもたちも真似をする。T「目が覚める」みんな起き上がり、椅子のところに戻る。

子どもたちを座らせ、動物の絵カードを示して、「じゃあ、次はどれにする？」と子どもたちにカードを選ばせる。「これがいい」と、一人ひとり絵カードを選び、それを持つ。1人の女兒が座ったままで、カードをとっていない。教師がこっちへ来て一緒に選ばせよう誘う。女兒の絵カード(ネコ)を教師が指さし、「ネコはどんなふうにするのかな？」と、彼女を呼び、動作化させる。女

の子は少し戸惑いながらも、ネコになって、歩きまわる。教師は、みんなに「いいね、ネコみたいだね」と話す。T「みんなおいで。ネコになって歩くよ」と一緒にネコになって歩き回る。ニャーと声を出しながら歩く子どももいる。「爪がこんなふうになっているよ」と話す子ども。子どもたちはそれぞれ少しずつ工夫しながら動作化して1周して席にもどる。T「どうだった？ネコはどうだった？こんな手だったね。この手は何？」C「爪が出ている」T「そうだね。」動作化したことを言葉にして話し、共有化する。T「ネコはどんなふうにも餌を食べる？」C「こんなふう」子どもを呼び、一緒に動作化する。

教師は、次の子どもの絵カード（トラ）をとり、みんなに見せる。子どもたちは、こんなふうには歯が出ているとか、こんなふうには爪が出ている、体にはこんな模様という子どももいる。お互いに意見を言い合う。子どもたちの意見を他の子どもたちも見るようになっていく。子ども同士の相互作用を教師が促している。子どもが前に出てトラの真似をして歩く。教師も他の子どもたちも一緒にトラの真似をしながらのし歩く。T「顔も虎になってね」と言いながら、「ガオー」と吼える真似をする。みんなも真似する。1周して席に戻る。

T「次は、サルだね。手話はこうだね。サルはどんなふうになっている？」C「こんなふうには踊るよ」それを他の子どもも真似する。胸をたたく子。T「そうだね。胸をこんなふうにはたたくね」C「こんなふうには木と木の間に移動するよ」T「そうだね」と言いながら子どものしぐさを真似する。教師が「こんなふうにはぶら下がるね」とあまり発言をしない女兒にも話しかける。女兒が「こんなふうには木に登りする」と言う。みんなが意見を言えるように配慮している。T「そうだね。じゃあ、一緒にするよ。」それぞれサルの真似をして歩く（木に登ったり、バナナを食べたり、・・・いろんな動作が付け加わる）。

T「キリン。キリンの手話はこうだったね」子どもたちから、こんなふうには草を食べる、足はこんな形・・・いろいろと意見が出る。T「歩き方は？」C「こんなふうには歩く」T「そう、こんなに首が長いね」みんなでキリンの真似をしながら、歩く。歩きながら教師は、「こんなふうには草を食べるよ」と子どもたちに動作を促す。みんなが席に戻る。T「最後はゾウ。じゃあ、ゾウになるよ。長い鼻はどうする（どんなふうには表現する？）」と問いかける。教師が片腕を動かしながら歩く。それを見て子どもたちも真似をする。T「鼻で水を飲むよ」水を飲んでおいしいと子どもが表現。鼻で水を振りまくよと、いろいろな表現が子どもたちから生まれる。T「はい、座って。からだは温かくなったね。」

(4) 折り紙制作

折り紙の導入

椅子を元の位置に戻す。横1列になって座る。教師は1枚のカードを示す。カードには「ゾウ」の漢字が書いてある。T「これゾウだね」教師がカードを裏返すとゾウの折り紙が貼ってある。T「紙で折ったんだよ」と言い、実際に別の折り紙でゾウを折ってみせる。子どもたちはそれを見ている。次のカードを示す。T「これは何？」C「ウサギ」T「そうだね、ウサギだね」カードを裏返すとウサギの折り紙がある。子どもたちが「それいいね」と言う。次々に動物の漢字カードとその裏の折り紙を示す。

話し合い

T「じゃあ、みんなで一緒に折り紙を折るよ。どれを折る？みんなで相談して1つを決めて。」子どもたちはそれぞれ指さしをして自分が折りたいものをアピールする。T「1つだけ、みんなで話し合って」これがなかなか通じない様子。みんなが折り紙の方に近寄ってくる。みんなそれぞれが1つを選ぶと勘違いしている様子。子どもたちが「僕がトラだからね」「僕はゾウだよ」と話している。教師は、（横1列に並んだ位置から）互いに向かい合うように椅子の配置を変えて、話し合いを促そうとするが、子どもたちは教師に一方的に話そうとする。教師が4枚のカードを示すが、それぞれがカードをとろうとする。みんな教師に向かって話そうとして、なかなか子ども同士の話し合いにならない。

結局教師は折りたいものを、一人ずつ順番に聞く。ウサギとイヌに分かれる。T「じゃあ、どっちにするか話し合って決めて」と言うが、それも通じない。「じゃあ、僕はゾウにする」と別の動物を選ぶ子どももいる。教師は子どもたちを円になって座らせ、自分はやや背後に移動する（子ども同士の話し合いをやりやすくするため）。少しずつ子ども同士対面で、どうするか話ができるようになる。子どもの1人が「これがいいよ」、別の子も「私はいや、こっちがいい」と主張しあうが、解決のための話し合いにならない。教師がもう一度言う。「時間がないから、みんなで作るのは1つだけ、どれにする？」男児同士が少し言い合いになる。結局教師は1枚1枚カードを見せ、多数決をとる。2つに絞られ、2対3になる。T「どうする？」結局不満そうな顔をするが、1人多いウサギに決まる。

折り紙の制作

椅子をもとに戻し、「じゃあ、ウサギを一緒に作るね」と確認する。机を持ってきて、輪になって座る。紙を1枚ずつ配る。「やっぱり別のを作りたい」と主張する子どももいるが、一緒に折り始める。C「僕下手だから」T「そんなことないよ。うまく折っているよ」対話しながら折り進める。子ども同士、できたのを見せ合ったりコ

メントしたりする。ゆっくり作業をしている子どもも、教師のサポートを受けながら自分で折っていく。他の子どもはそれを待っている。最後にマジックで目を描いて、出来上がる。

男児がどうしてももう1つ(イヌ)作りたいと主張する。時間が迫っているが、もう1つ作ることになる。男児は、うれしくて全身で喜ぶ。みんな教師の折る様子を真似して集中して折っている。男児が「できないよ」と教師に折り紙を渡す。教師が手伝う。別の子どもが「こんなふうにするんだよ」と自分の折ったのを見せる。T「ここが耳になるんだよ」と対話をしながら折っていく。教師に「そうだよ、うまいね」と言われると得意げな顔になる。折り終わって、顔をマジックで描く。いろいろな色のマジックから1つ選んでとる。順番に取るが、女児がとった紫のマジックを男児も欲しいと言う。どうしても欲しい、「服が同じだから」と言い張る。教師が「どうしよう。話し合って決めて」と言うが、結局女の子が譲り、別の色のマジックをとる。最後にマジックで折った紙に顔を描いて終了する。

(5) まとめ

机を片付け、初めの椅子の位置に座る。T「ウサギとイヌの折り紙を作ったよ。これで終わるよ」男児が「もう1つ作りたい」と言うが、T「もう時間がないから、もうこれでおしまいだよ」と言い、みんなで手をひらひらする。教師が子どもと1人ずつ握手をして授業が終了する。

3-3 2つの授業の比較

授業はともによく計画されており、またほぼ計画通りに進行していた。ともに様々な教具・教材(中国人教師: スイカの実物、おもちゃのスイカ、ビデオ、魔法の杖、場面ごとの絵など; 日本人教師: スケッチブック、動物絵カード、文字カード、折り紙など)を使用していた。また手話によるコミュニケーションを重視し、子どもとの対話を中心に授業を展開させていたことも共通していた。中国人教師の授業では導入部分で、夏の話題に関して、子どもたちの発言を契機として対話を深めていた(例えば、夏の服装や水を浴びることなど)。日本人教師の授業においても、表現遊びで子どもたちの創発的な発言を促し、それを契機に動作化を多様に展開させていた。また手話のみでなく、音声や身振りも多用されていた。特に、中国人教師の授業では、教師が発音や声(中国語の口型)を使う場面が多々あった。ただし発音をする(あるいは手話と声を併用する)場面と手話をする場面を明確に区別しようとする意図が見られ、例えば、手話とともに発音するとき、子どもを立たせるなど、通常のコミュニケーション場面と明確に区別していた。日本人教師の授業においては、中国語の発音は用いられなかつ

たが、身振りや動作、中国語の文字なども多用し、コミュニケーションの確実性(例えば、自己紹介)を確保し、またその拡がり(表現遊びなど)を試みていた。

中国人教師と日本人教師の授業でいくつかの違いが見出された。1つは動作(身振り)の取り扱いである。中国人教師の授業では、展開部でまずアニメを見せ、それを動作化させ、さらにそれらに基づいて言葉の指導(手話の語りや中国語の指導)を展開している。動作はいわば、言葉の前段階として位置付けていると言えよう。これに対して、日本人教師は、動物カードで、子どもたちと中国手話の確認をするものの、そこから様々な動作化を喚起させている。例えば、ネコの絵カードを子どもたちに見せ、ネコの手話を一緒に表現した後、ネコの様子(歩き方、体の特徴、鳴き声など)を身振りで表現したり、子どもたちに表現を促したりしている。言葉(手話単語)を契機として、多様な発想や想像、創発的な表現をめざしている。動作が単に言葉への橋渡しとして用いるのではなく、言葉から動作へと指導の流れとなっている。

2つには、子どもの発言の取扱いである。ともに子どもの発言を重視し、教師もそれを再現し子どもたちの間で共有化する試みが多くなされていた。ただ中国人教師の授業での情報の流れは、子どもと教師の間が主であり、子ども同士の対話は重視されていなかった。子ども同士の対話に発展すると、しばしば教師が制止をしていた(例えば、夏の話題での子どもの発言の制止)。また子どもの発言も教師に向けてなされることが多く、前に出ての動作化や手話による語りも教師に対して(教師を見て)行われることが多々あった(それに対して教師は、子どもたちの方を見て演ずるように促していたが)。それに対して、日本人教師は、同様に子どもの発言を繰り返していたが、それは子ども同士の発言ややり取りを促進するために用いていた。また指導項目として、子ども同士の話し合いを挙げていることも特徴的であった。

3つには、教師と子どもとの関係である。中国人教師は、授業では、一貫して「指導」の役割を担っている。子どもに発問したり、子どもの発言を評価したり、手話の語りのモデルとなったり、情報の流れを統制したりしていた。日本人教師も「指導」の役割(情報の流れの統制、発問など)を担うことはあったが、役割はより柔軟であった。一緒に笑ったり(友達同士の役割)、子どもから教えてもらったり(指導を受ける役割)、子ども同士の話し合いを促すために、背後に位置したり(触媒の役割)、多様な役割を担っていた。それは椅子の配置や教室のレイアウトにも現れていた。中国人教師の授業での子どもの椅子の配置は横一列であった。また基本的には座ることが求められていた。中国人教師は、多くの時間、子どもの前に立っていた。日本人教師の授業では、

様々な配置があった。子どもが横一列に座る場面もあったが、教師も座ったり、子どもたちの座る椅子を扇形にしたり、円形にしたり、また折り紙作業では机の周りに座らせている。椅子を取り払い、教室内を動き回ったり、寝転んだりすることもあった。これらにより、子ども同士の関わりを生じやすくしていた。

以上、2つの授業の共通点と違いを示した。もちろんそれぞれ45分程度の1回きりの授業であり、また教師自身の言語的なバックグラウンドや子どもとの関係性も異なるため、それらを中国的、日本的と一般化することはできないだろう。ただこのような共通点や違いがどのように教師によって意味づけられているかを探ることにより、日本人と中国人の授業に対する認識の違いを理解する手掛かりが得られるだろう。そのような観点から、次に教師のディスコースの分析を行う。

4 授業検討会におけるディスコース分析

授業検討会での教師や参加者のディスコースは、内容から大きく3つに分けることができた。1つは言語やコミュニケーションに関わること、2つが授業の進行に関すること、3つが指導内容に関することであった。以下、それぞれを詳述する。

(1) 言語とコミュニケーションに関するディスコース

まず日本人授業者から「最初の自己紹介から5人の子どもたちが私の話注目し、一つ一つの事柄に反応してくれたことが一番嬉しかった。言語が違ってても手話は世界共通なのだ、と研究授業中ながらも感動した」とあり、またその後の授業でも「表現遊びで、互いに心をふれあわせ、一緒に表現することが達成できた。通じない時、いろいろと工夫して子どもたちが返してくれた。」と述べている。中国人参加者も、「中国の手話の分からない先生が、日本の手話をわからない子どもに授業をすること、授業が成り立つかどうかとても心配した。でも、言葉の壁はあったにせよ、授業が成り立っていたのはすごいと思った。健聴の先生が、健聴の子どもに授業を行う場合は、そうはいかない。」「日本手話と中国手話が異なるから、交流は難しいと思った。しかし、教師は自分で作った絵を通して子どもたちに自己紹介を行い、子どもたちも理解できて、うまく交流できていた。」「日本の聾教師は手話と表情が非常に豊かであった。特に自己紹介と動物カードのゲームのとき、先生がジェスチャーでいろんな動物を表すことができていた。このことを通して聾児の注意力を引き寄せ、教師と子どもとの交流も順調になった。子どももジェスチャーで動物を生き生きと描きだしていた。」と感想を述べている。

ただ難しさもあり、日本人教師は「いろんな発想をしてくれたが、それらをきちんと受け止められなかった。また折り紙制作の時、子ども同士で話し合っ

て考えたが、それが難しかった。伝えたいことが子どもに伝わらなかった。」と述べ、結局、「1つだけ選んで一緒に作ると私から強引に提案してそれを行ってしまった。」とコミュニケーションの質が十分でなかったことも述べている。

手話に関する発言や記述も多く見られた。日本人授業者は「中国手話のテキストに掲載されているイラストを引用した絵カード、折り紙の見本を貼り付けた中国語カードを作成して授業に臨んだ。またテキストに掲載されている簡単な手話を覚えて行った」と中国の手話に関して事前準備を行っている。中国人参加者から「日本の先生の手話を見ていて、そんなに違わないと思った。日本の手話もその意味が想像できた。」「先生の表情が豊かで、子どもの交流もうまかった。雰囲気がとても良かった。」「ゾウが水をまき散らす動作を行ったが、中国の手話では「太陽」という手話単語と似ている。子どもが間違っ

(2) 授業の進行に関するディスコース

授業の進行に関しては、ともによく計画された授業であること、また教材や教具などもよく準備されていることが述べられた。中国人参加者からは、日本人教師の授業に関して、「よく準備された授業だった。先生が動物の動きを表し、それを子どもに真似させる、そういうやり方が印象深かった。折り紙の指導でも、言葉と関連付けをしているのがよかった。折り紙に子どもたちは非常に興味を持って参加できていた。」と述べられていた。日本人参加者からは「中国の先生の授業はしっかりと教えているなあと感じる。日本の先生の授業は子どもたちの自由な発想をいかに引き出すかと言うことを中心に据えていた。日本でも多くの聾学校が教えることに一生懸命になりがち。本聾学校では、あそびを中心に据えて、そこから指導を展開している点に特徴がある。」と展開の違いの指摘があった。

また教具に関しては、中国人参加者から「1人1人の子どもたちにきちんと対応していた。日本の授業は人と人の関わり、コミュニケーションを非常に大切に考える。現代の中国では、人と人の中に機械を入れて、指導の効果を高めようとする、そこに大きな違いがある。中国では必ず、例えば、パワーポイントを使うとか、ビデオを使う（いかどうかは別にして）。今日の日本の先生の授業では、折り紙だけでいい授業をしていた。非常に感心した。中国では機械がないとだめだという考えがあるが。」という教師と子どもとの関わり方の違いに関しての感想も示されている。

(3) 指導内容に関するディスコース

ここでは、表現遊びの意味、折紙活動の意味、語る力、

話し合う力、文化的差異に関しての発言や記述を取り上げる。

表現遊び (動作と表情の意味)

指導内容に関していくつかの議論があった。1つは動物の表現遊びである。(1)に、日本人授業者から動物の表現遊びの指導目標について語られているが、中国人参加者から、「動物に関しての指導については、例えば「ネコ」を取り上げるのであれば、ネコに関してのいろんな言葉を指導できればもっと良かった。例えば、ネコは魚を食べるけど、草は食べないとか、そういう知識を指導できればよかった。」「できるだけ種類の動物の写真と名前を一緒に黒板に貼って、子どもに動物の手話も教えてはどうか。そうすれば、子どもたちは動物の名前をしっかりと覚えられる。」等のアドバイスが見られた。これは、中国人参加者にとって、動物表現遊びは、動物に関する名前や知識を指導すると誤って捉えられていることによるのだろう。またこれに関連して、他の中国人参加者から「日本の授業の特徴は、遊びを通して、指導を行っていくということが理解できた。」「この授業は、ただ教師と子どもたちと特に目的もないように遊んでいたが、実は様々な活動に目標があり、それに従って実行していた。」と、遊びが「指導」となる日本の授業に対して戸惑いも感想として述べられている。

表現遊びにおける動作(身振り)の意味付けについても議論があった。中国人参加者は、「教育はその対象があり、その対象の発達レベルに応じて、指導の内容が決まる。今日の子どもたちは、年長。ある程度の言葉の知識があり、中国人教師の授業では、物語を再現したり、長い文を表現させたりしていた。日本人教師の授業では、子どもに求めているのは、単語レベルであり、中国では、年少レベルの授業内容になっていた。言葉は単語からストーリーへと発達するが、彼らの年齢になるとストーリーレベルの指導が必要だ。今日の題材は、子どもたちにとっては簡単すぎたかもしれない。」と述べ、動作化を手話(単語)の指導に繋げるものとして捉えている。これに対して、日本人参加者は、「まずは心を通じ合わせる。からだの表現を通して、心を開放することが最初の狙い。動物の身振りは、手話ではなく身体表現遊びである。子どもたちとの関係は、言葉の壁を越えて、うまくできたと思う。」と動作を教師と子どもの関係性を促進するものと捉え、また日本人授業者は「授業を進めていく中でも、子どもたちが楽しそうに表現遊びに取り組んでくれ、色々なアイデアを出して話をふくらませてくれたことで、授業を楽しく展開することができた。」と述べ、動作は単に言葉への橋渡しに留まるのではなく、言葉からあふれ出て来るもの、心を開放するものと捉えている。

このことに関連して表情の取扱いについても同様の議

論があった。中国人参加者から、「共通しているところは、ともに表情を非常に大切にしている。表情を強調して指導している。表情は手話の文法の側面もあるので、それは非常に大切なことだと思う。ただ強調の仕方が少し違う。中国人教師の授業は、物語の展開の中で、具体的な場面で、どのような表情が出て来るか、表情の意味を教えたり、学習させたりしていた。具体的な場面を切り離して表情は考えられない。日本人教師の授業では、言葉(単語)そのものだけから、どんな表情がでてくるか子どもたちに意識させ、考えさせている。具体的な場面がなくても、その言葉で表情について勉強できる。どちらがいいか悪いかでなく、そこに違いが感じられた。自然手話では、表情の違いによって、登場人物の表現を使いわけるとあると思うが、今日の日本人教師の授業では、それは見られなかった。」と発言があり、表情に関しても、手話の語りの中で、その文法的、談話的機能を担うものとして捉えようとしている。

折り紙活動の意味

折り紙活動の捉え方についても違いが見られた。中国人参加者からは「折り紙ゲームは、子どもの手の巧緻性を鍛え、目測力と操作力を発達させ、また模倣能力と注意力を育成することもできる。」と称賛しているのに対して、日本人授業者は、「大事な目標は、折り紙を折ることだけではない。子どもたちは、何を折りたいか、相談して決めるようにという課題を出されて戸惑っているようだった。相談するというのは、まさに言語力を使って、友達と交渉するとか、妥協点を見出すとか、非常に大事なスキルであると思う。友達と言葉を使って交渉するという課題は5歳児の目標としても低くはないし、中国でも日本でも必要な学習課題だと思う。」とあくまでも言語活動の一環としての教材であると語っている。

語る力

幼児期に指導すべき言語活動、語る力に関して言及があった。中国人参加者は、折に触れ、手話で語る力を育てることが重要な教育目標になると主張している。日本人参加者は、中国人教師に授業に対して「アニメーションを見た後、子どもたちは今見た物語の内容を手話で語るよう求められ、順に前に出て物語を再現した。驚いたことにどの子も、印象に残った一部分だけを話すのではなく、順を追って全場面を語ることができ、しかも起承転結をとらえて物語を再現していた。また、手話の文法的な指さしや表情、手の動きやリズム、文の構成など、「言語」として整った形で手話が表現されていた。」「子どもたちが語る力を持っていることに驚かされた。この先生による毎日の授業の積み重ねが功をなしているのだろう。ストーリービデオの視聴からの振り返り、子どもの発表を生かした先生の動作化、先生の動作化をアレンジした児童の動作化。この流れによる積み重ねがあっ

こそ、子どもたちは物語を語る力を身につけていくのだろうと感じた。」と感想を述べ、また「授業は非常に構造的で、物語をきちんと子どもたちが再生していて、その力に驚かされた。そのようにきちんと物語れる、自分を表現できる力は、人と交渉する、相談する時の基礎にもなっていると思う。聾の子どもたちが生きていくために、そういう力が必要なことは、日本も中国も同じだと思う。」と言語に関する指導目標として語りの力を重視することに共感している。また日本人の授業に対して「子どもたちが自分の意見を言うことに終始してしまった。そのような場合、椅子に座るだけでなく、前に立って自分の意見を発表するという形式も選択することができたのではないか。そうすれば、話し合い活動に展開させることができたかもしれない。また、表現遊びの中で子どもたちからいい意見が出ていたのに、それを捨てることができず、表現するだけで終わってしまった。表現遊びを展開した後に話し合いの時間を設ければ、動物の特徴などについて話を深められたかもしれない。」と日本人教師の授業で、語る力が十分に取られなかったことを指摘している。

話し合う力

日本人教師は、話し合い活動が十分にできなかったことに多く言及している。日本人の授業者が「ただ、子どもたちに意見を話し合わせる計画を立てていたのに関わらず、こちらの誘導が足りなかったため、結局強制的に進めてしまったことを反省する。」と述べ、また日本人参加者も「(授業者が)『どの動物を折るかみんなに相談しひとつだけ選ぶ』という課題を子どもたちに出した。ところが、この課題は予想以上に難航した。子どもたちは自分が折りたい動物をそれぞれに主張して、なかなか意見がまとまらない。先生は絵カードを提示して「一つだけ」と繰り返し指示し、席を丸く寄せて自分たちで話し合うよう促すのだが、「ウサギかイヌ」まで絞り込めたところでまた話が進まなくなってしまった。結局、先生が介入して多数決をとり、まずウサギを折ることになった。」と指導の難しさを指摘している。また同参加者は、別の授業場面のエピソードを取り上げ「最後にウサギの顔をサインペンで描き込む段階になって、紫色のサインペンが取り合いになる場面があった。先生はここでも子どもたち同士の話し合いを促した。A児は「僕の服は紫だから、このペンが合っている。紫色は僕のものだ」と強く主張した。それに対してB児は「私はピンク色でいい」と早々に譲り、C児は「僕は後でいいから待っている」と紫色のペンを交代で使うことを提案した。先生はこれらのやりとりを、ずっと見守っていた。」と記述している。話し合う力を日本人教師が重視していることがうかがえよう。

これに対し中国人参加者からは話し合い活動について

は全く言及がなかった。このことに関して、日本人教師は、「中国ではおそらく、このようにして子ども同士で話し合って意見調整するような活動をあまり経験させていないのではないか。日本では、人の意見をよく聞くことや自分の気持ちを調整することが求められるが、中国ではまず自分の意見をはっきり主張することが優先されているのかもしれない。また、子どもの自主的な活動よりも教師の指示に従うこと、また話し合いよりも知識伝達が重んじられているのかもしれない。こんなところにも、日本と中国の価値観や文化の違いがくっきりと現れたように感じた。」と感想を述べている。

文化的差異

以上、2つの短い授業ではあるが、相互に比較した結果、いくつかの共通点と、表現遊びや動作の意味、目指すべき言語指導の活動に関して違いが指摘できた。これらについて、日本人参加者も、「映像や視覚教材を多彩に活用し、手話で語らせることに重点が置かれた中国側の授業に対し、日本側の授業は、やりとりや表現活動を中心としたものであった。この違いは、単に今回の授業に限られたものではなく、日頃の実践の方向性や幼児教育に対する意識の違いをも反映していると思われた。」とその文化的違いの可能性を示唆している。また「私たちが日本で行う授業研究でよく話題になるのは、子どもたちの活動状況や題材の適否、教師の支援のあり方などであるが、今回はもっと異なる観点で授業を見つめなおすことができたように思う。それは、例えば『授業の基盤となる活動は何か?』や『子どもと教師の関係のあり方はどのようなものか?』といった観点であり、より根本的な指導観や価値観に関わる部分への問いであった。子どもとのコミュニケーションが制約された条件であったからこそ、むしろこれらの課題がはっきりとあぶり出されたようにも思われた。当たり前にしてきたことが必ずしも当たり前ではない状況では、このように本質的な問題が浮かび上がってくるものなのかもしれない。」とさらなる検討の必要性を述べている。

5 考察

本研究では、手話を導入している中国の聾学校で、聴覚障害を持つ中国と日本の教師による研究授業を実施し、授業実践と教師のディスコースを相互に比較することにより、その共通性と違いを明らかにした。授業では、ともに手話による活発な対話があり、言語活動を中心としたダイナミックな指導が展開された。共通する特徴として、よく計画された授業、手話のみでなく多様なコミュニケーション(身振りや動作、発音、文字等)の活用、よく準備された多種の教材・教具の活用、対話を中心とした授業の進行が挙げられた。

ただ授業の展開をより深く分析すると、いくつかの異

なった特徴も見られた。また、同じ現象に対しても異なった視点が明らかになった。1つには、動作（身振り）の位置づけの違いである。中国人教師は身振りや動作を言語への橋渡しをするものとして意味づけていたのに対して、日本人教師は、もちろん言語活動を重視しつつも、それとは異なる次元の（あるいは協働して）、独自の表現性を支え担うものと見なしていた。また対話をともに重視しつつも、指導における位置づけは異なっていた。中国人教師にとって、対話は教師と子どもとの間でなされるものであり、構造的な指導（道徳的な意識の育成も含めて）を支えるものであった。他方、日本人教師は、教師と子どもとの間の対話だけでなく、子ども同士の対話も重視していた。対話（話し合い）そのものが教育目標ともなっていた。このことに伴い、幼児期に獲得すべき高度な言語活動についての捉え方も異なっていた。中国人教師からは、手話の文法的側面、単語だけで終わるのでなく語りの重要性、表情についても文法的な表情に言及されていた。より高度な手話による言語能力（語彙、文法、語りの力等）の育成が教育目標であると言えよう。それに対して、日本人教師にとっては、言語はきっかけとして、身体の活動（表現性）の豊かさを達成することが教育目標であったり、言語を使って社会調整能力（話し合いを通して問題解決を行う）を育成したりなど、いわば一般的な発達や学習を支えるものとして言語活動が位置づけられている。ただ、この点は、日本の従来の聾教育（特に口話法の時代）が文法や語彙の系統的な言語指導を重視してきた歴史があり、手話の導入を契機に、そのことに対する反省から、系統的な言語指導に消極的になったという経緯があるのかもしれない（B校の教師も感想で同様のことを述べている）。

中国人教師の授業では、部分的ながら発音や音声に関する活動（音声を用いた手話表現など）が見られた。欧米の手話バイリンガル教育の思想は、歴史的にはトータルコミュニケーション実践の否定から生まれた（Johnson, Liddell & Erting, 1989）。トータルコミュニケーション実践の大きな特徴は、MCE（Manually coded English 手指英語）の開発と使用であり、手でできるだけ忠実に英語を表すため手話の改造（創出）がなされた。MCEは、英語の発音・発語とともに使用され、その実践の過程の中で自然言語としての手話が教室から排除されてきた経緯がある。バイリンガル教育の論争では、まずMCEが攻撃され、音声語との手話併用や発音・スピーチの指導そのものにも否定的、あるいは消極的になった（Modality Separate modelと言えよう）。第二言語としての音声言語の指導も、「読み書きを中心に」と明記されている。ところが中国においては、中国手話と自然手話の議論があるものの、トータルコミュニケーションの実践の蓄積を欠いたままで、手話バイリンガル教育の理念

と実践が導入された。日本においても、一部の聾学校などでMCJ（Manually coded Japanese、「同時法の手話」と称していた）の開発と使用の試みがあったが、広く普及したものとならなかった。ともにトータルコミュニケーション実践の蓄積のないままの手話バイリンガル教育の導入となった点は共通している。

SigAmプロジェクトの報告書等でノルウェー側のメンバーが、中国手話を中国語（音声語対应手話も含め）と明確に区別する必要性を説いているが、上述のように中国人教師による音声語を併用した手話の使用もあり、発音を強調する場面も多々あった点は特徴的である。これらは中国的な取組と言えよう。ただ発音の指導がどの程度、中国の手話バイリンガリズムで一般化、普遍化されているのかは、他校での実践も含め検討が必要だろう。

一方、日本の聾学校における手話の活用は、一般的にModality Mixed model（モダリティ混交モデル）によっている。「本校幼稚部では、『遊びと生活経験を通した言語獲得』を教育方針に掲げて実践を重ねてきた経緯があり、音声言語だけでは子どもの活動が十分に深められないことから手話も取り入れるようになり、約20年が経過した。音声と手話とが混在した状況で、個々の子どもに合わせて柔軟にコミュニケーションを進めてきた」（B校教師の感想文）とあり、またB校の幼稚部の取組を分析した堀谷・鳥越（2003）でも、音声語併用の手話が多用されていることが報告されている（ただ本研究授業では、日本人授業者が中国語の知識を持っていないため、当然、中国語の音声に関わる指導はなされていなかった）。欧米の手話バイリンガル教育の主張が「口話か手話か」という議論から出発しているのに対して、中国や日本の実践はある意味で、「手話も口話も」を模索していると言えるのかもしれない。なお現在、欧米等でも早期の人工内耳装用の普及等によって実質的な聴覚活用が可能になったことから、音声言語（聞く、話すを含め）と手話言語のBimodal Bilingual 聾教育の可能性が議論されつつある（Knoor & Marschark, 2012）。いわば欧米の最新の手話バイリンガル教育でも「口話も手話も」の実践が模索されつつあると言えよう。ただし、この辺りの情報は、SigAmプロジェクトによる研修会や研究報告で言及されていない。

最後に、本研究が持つ障害児教育分野における国際協力の在り方についての示唆について議論する。先進的な実践やその概念がどのように導入され、その地の文化や歴史、社会的制約等と相互交渉を繰り返しながら、どのように変成を受け、広がっていくのか、本研究では、手話の活用を手がかりにその一端を見ることができた。現在、途上国に対する様々な国際協力が先進国により行われているが、特に教育分野での取組はその国の制度や歴史、その背景にある文化と密接に関わるため、開発の持

続性やオーナーシップ／パートナーシップなどの観点から実践の検証や理論化が求められている。現地で語られる欧米発信のグローバルスタンダードな言葉が、時には、いわば未消化のまま、あるいはその国の制度や文化の文脈の中、意味内容が実践の進行とともに変質して、現地専門家たちのディスコースや実践行為を構成していることも指摘されている。教育分野の支援では、このような変成過程を十分に視野に入れた形での、国際協力モデルの構築が必要であろう。今後の研究課題である。

謝辞

なお本研究は、日本学術振興会二国間交流事業共同研究「欧米発信のグローバルスタンダードな障害概念の拡がり」と変成に関する日中共同研究（平成23～25年度）により行われた。本研究の実施に当たっては、日中双方の多くの教育関係者の援助を受けた。すべてのお名前をここに挙げることはできないが、特に、揚州市特殊教育学校校長、邵宝兴氏、同副校長、王琦氏、同教師、丁愛華氏、蘇州市盲聾学校校長、顧瑞華氏、同副校長、方紅氏、成都市特殊教育学校校長、魏祥明氏、愛徳基金会社会福祉部門主任、呉安安氏、同研究員、戴曼莉氏、南京師範大学准教授、鄭荔氏に感謝をしたい。

注1 本論文において、「手話バイリンガル教育」を、教育現場における手話言語と音声言語の使用という意味で広く捉えている。狭義には、第一言語（母語）として手話を獲得させ、教育言語として手話言語を用い、第二言語として音声言語（特に、その書記形式を中心に）を学習させる取組を「バイリンガル教育」とする向きもあるが、第一言語、第二言語にこだわらず、また手話と音声言語の併用形式もそこに含める二言語使用状況（コードスイッチ、コードミックス、コードブレンド等も含め）と広義に定義している。前者を Modality Separate Model（モダリティ分離モデル）、後者を Modality Mixed Model（モダリティ混交モデル）とする整理もなされている（Simonsen et al, 2009; 鳥越, 2012）。ただ後者は、通常使用されている手話言語と異なる、手で音声言語をできるだけ忠実に表そうとする手指音声語（例えば、Manually coded English 手指英語）の創出と使用という取組（一般的には「トータルコミュニケーション」と命名されている）とは、これがモノリンガリズムに基づくものであるという点で区別されるべきだろう。ただし「トータルコミュニケーション」を標榜していても現実の実践の場では、バイリンガル状況が現れていることもある。この辺りの理論的な整理については、別稿に譲りたい。

注2 SigAm Bilingual Deaf Education Project。Signo Foundation（聾者、盲ろう者を対象に支援を行うノル

ウェーのNGO団体）と愛徳基金会（Amity Foundation：キリスト教をバックグラウンドとし、障害者支援や社会福祉に関する事業を行っている中国のNGO団体）の共同プロジェクト。プロジェクトでは、まず江蘇省にある5つの聾学校でバイリンガル教育を実施する実験クラスが設置された。クラス運営は聴者教員と聾者教員が共同で担った。またプロジェクトを進めるために、教師や学校管理者を対象とした研修会の開催、バイリンガル教育の実質的担い手となる聾者教員の育成、手話に関わる教材の開発、聾児の保護者対象の手話講習等が行われた。なお、この事業は内陸部の聾学校へと対象を拡げながら、現在も継続されている（第2期：2010～2014）。

引用文献

- Johnson, R.E., Liddell, S.K., & Erting, C.L. (1989) Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education, *Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3, Washington, D.C.*
- Knorr, H., & Marschark, M. (2012) Language planning for the 21st century: Revisiting bilingual language policy for deaf children, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 291-305.
- 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・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
- 鳥越隆士・富山篤史・松井典子 (2010) モンゴルの聾学校での授業を通じた教育開発支援の試み, *学校教育学研究*, 22, 55-62.
- 鳥越隆士・堀谷留美 (2008) 研究授業を通じたウズベキスタン聾学校への教育開発支援の試み, *学校教育学研究*, 20, 59-66.
- 堀谷留美・鳥越隆士 (2003) 聴覚障害幼児の遊び場面における会話行動：手話導入校における観察から, *ろう教育科学*, 45(2), 73-87.
- 王燕新 (2011) 中国におけるバイリンガルろう教育に関する調査, 兵庫教育大学学校教育研究科修士論文
- Simonsen, E., Kristoffersen, A.E., Hyde, M.B., & Hjulstad, O. (2009) Great expectations: Perspectives on cochlea implantation of deaf children in Norway. *American Annals of the Deaf*, 154(3), 263-273.

巻末資料

日本人教師による授業指導案

(1) 本時のねらい：指導にあたっては、児童の様子に合わせて身振り，簡単な中国手話，中国語の単語カード，絵や写真などの視覚的教材を示して，保育を進めることを計画している。集団活動において，幼児と指導者，幼児同士のコミュニケーションを図ることで，伝え合うことや表現することの大切さと楽しさを味わって欲しい。

(2) 本時の展開

時間	幼児の活動	指導上の留意点	準備物
5分	◆自己紹介	互いに通じ合っているかどうか確認する。	スケッチブック
5分	◆手遊び 頭・肩・膝・ポン 教師の手の動きを模倣する。	指導者の動きを模倣できているかどうか確認する。	
15分	◆表現遊び 絵カードを見て，手話で表現する。 色々な動物を身体で表現する。	絵カードの動物を手話で表現できるような発問をする。 動物を身体でのびのびと表現できるような雰囲気を作る。	動物の絵カード
15分	◆折り紙（動物） 折り紙の見本を見て，動物の手話を表現する。 折り紙を作ることを知る。 どの動物を作るか友だちと相談する。 教師と共に折り紙で動物を作る。	動物の手話を表現できるよう促す。 折り紙を作ることを伝える。 どの動物を作るかみんなで相談できるように引っ張っていく。 幼児が折れているかどうか確認しながら進める。	折り紙の見本 (豚，象，犬，猫) 折り紙／マジック
5分	◆まとめ 教師の話を見る。		