

質的研究による聴覚障害児の日常行動分析と生活指導法の開発

山之内 幹

鹿児島県立鹿児島聾学校

Developing Methods for Counseling Hearing-impaired Students through Qualitative Analysis of Behavior

Miki YAMANOUCHI

Kagoshima Prefectural School for the Deaf

The purpose of this study was to identify effective methods for counseling hearing-impaired students about their daily concerns. The author qualitatively analyzed the records of 84 separate instances of student-teacher discussions about behavioral problems over a six-year time span. It was found that the primary cause of behavioral problems was the students' aural insufficiency. The secondary causes included insufficient vocabulary, a tendency to imitate others' actions and an over-reliance on visual information. The following were identified as effective counseling methods for teachers: 1. Reproducing students' actions or behavior problems visually 2. Asking students to think objectively about their actions or behavior problems and 3. Presenting students with a model of appropriate behavior.

キーワード／聴覚障害 聾 生活指導 質的分析

Key words / Hearing impairment, Deafness, Student counseling, Qualitative analysis

I 問題と目的

聴覚障害の本質は聞こえない、話せないことから生まれるコミュニケーション障害・情報障害と対人関係障害であると言われている（米川 2002：48）。聴覚障害児における学力や言語習得上の問題、あるいはコミュニケーション上の制約は、社会規範や道徳についての真の理解を損ないかねないとし、聴覚障害児の中には、友だちとの交流や道徳的判断において問題を持つ者も少なくない（澤 1999：112）。しかし、このような心理的・社会的環境、そしてそこから生じやすい性格特性については、難聴児のみでなく、重度の聴覚障害があり聾学校という環境の中で育つ子どもたちについても基本的には同じように考えられるが、このような特徴がどのようにして形成されるかについては科学的に明らかになっていない（四

日市 1999：129-130）。聴覚障害に起因する心理的な問題や、学校生活あるいは社会生活をしていく上での問題の改善、望ましい人格形成を図る指導は、主として生活指導の中で行われるが、問題となる行動が、どういった原因によって、どのように形成されるかを知ることは、生活指導法を検討する上で、必要なことである。

ところで生活指導には、1 学校生活全般を通して行われる指導、2 定められた時間に予め設定されたねらいや意図に沿って行われる指導、3 両者を併用して同時的に行われる指導がある。全日本聾教育研究大会の生活指導部会（昭和60年～平成5年）で報告された実践的研究の中からいくつか紹介すると、1については、千田（1993：190-191）の、生き生きとした子どもの姿をめざして取り組んだ学級経営の報告がある。千田は、これまでの小学校での教職経験から、聴覚障害児

があいさつをしようとする意識が薄い、廊下を気軽に走り回る、いい加減な掃除、競争心、向上心が乏しいと感じ、「やる気 根気 本気のあるクラス」という経営目標を掲げ、学級憲法をつくり、ポスター掲示や教師のあいさつの励行等による指導を行った。2については、三春(1992:8-13)の、小学部で取り組んだ養護老人ホーム訪問を通しての指導がある。三春は校内でとても元気に明るい子どもたちが一歩外に出ると、学習や体験した知識を十分活用できず、人とかかわりがうまくいかないこと等の問題に対し、その原因の一つとして、核家族化と学校の少人数化による話し合いの不足を挙げ、定期的に養護老人ホームを訪問させ、紙相撲大会やゲートボール活動を通して、子どもたちが他の人とうまくかかわりが持てるよう、指導を行った。しかし、成果については、すぐに現れないとし、訪問を継続していきたいと結んでいる。3については、有森(1986:142-143)が、聴覚障害児の言動の観察から、小学部の聴覚障害児が言い出したことをなかなか譲らない、今あったことを順序よく話せない、相手の気持や痛みが理解しにくい、という実態を挙げ、学校生活の中で「思いやりの言動」を指導する一方で、道徳の授業を通して、物語文「きつねとぶどう」をOHPを用いたり、動作化したりすることによって、一人一人の内面にはたらきかける指導を行った。また、武井(1985:197-198)は、うそをつき、万引きをくり返す生徒に対する個別指導と保護者への面談について報告し、特異なケースとしながらも、この生徒が別の価値基準や違った社会規範を持っているのではないかと述べ、さらに親の甘やかし等の養育態度にも言及した。

このように、多くの教師が、学校生活でのかかわりを通して聴覚障害児がどのような対人関係や社会とのかかわりをもっているかを観察し、その中から問題点を見つけ、自身の過去の教育実践と照らし合わせながら、生活指導法を考え、実践を行っている。しかし、これらの実践または実践的研究は個別的であり、ここから一般性や普遍性を

求めることは難しい。また、一教師による実践研究となると恣意性や独善性に陥る可能性もあり、客観性の問題も生じてくる。

そこで、本研究では、以上のような実践的研究の方法論上の問題も踏まえ、6年間に及ぶ参与観察による生活指導の記録(指導日誌:テキストデータ)を質的に分析し、聴覚障害児の生活指導上の行動の形成に関わる原因とその連関を析出する。そして、それを基に生活指導法の一モデルを案出する。尚、ここで求められる生活指導法とは、行事とか児童・生徒会活動といった集団活動を通しての指導ではなく、教師が予め意図やねらいをもって時間を設定し、個別または数人の聴覚障害児を相手に行う生活指導法である。

II 方法

結城(1992:158)は、エスノグラフィーの方法について、「長期にわたる日常場面の集中的な参与観察を通して、現象が生起する過程を包括的に記録する。そして、その記録の中に繰り返し現れる事象(ドメイン)を分類・整理(カテゴリー化)し、そのカテゴリー間の関係を推論することによって、ある現象が生成される原理を考察する。」と述べている。

そういう意味では、本研究は聾学校というフィールドで行われた教師と聴覚障害児のかかわりに関するエスノグラフィー、またはエスノグラフィーの方法による実践的研究と言えよう。具体的な手順は下記の通りである。

1 指導日誌の抽出

6年間に記された指導日誌は459件である。その中から生活指導に関する指導日誌150件を選び出した。さらに同一群児(平成11・12年度A聾学校小学部入学児童13名)を対象にした指導日誌を84件を選び出した。尚、指導日誌には小学部1年から6年までの6年間の生活指導上の出来事が記されている。

2 対象児

対象児は13名である。13名の聴覚障害児の良耳の聴力レベルは下記の通りである。

A 児 (女) — 67dB	H 児 (女) — 110dB
B 児 (男) — 94dB	I 児 (男) — 94dB
C 児 (男) — 90dB	J 児 (男) — 80dB
D 児 (女) — 103dB	K 児 (女) — 89dB
E 児 (男) — 60dB	L 児 (女) — 120dB
F 児 (女) — 73dB	M 児 (女) — 105dB
G 児 (女) — 105dB	

A 児, E 児, F 児, J 児以外は耳元での大声も聞きづらく, 日常音がほとんど聞こえない。通常は補聴器を装用し, 概ね両耳とも40~60dB (普通の会話が聞きづらい) の装用聴力である。周波数ごとの聴力レベルには個人差があり, 聞こえ方は一様でない。また, 学力面ではG 児, L 児, M 児は促進学級に在籍し, 下学年代替の教科書を用いて授業を受けている。他は学年対応の教科書で授業を受けている。教師と聴覚障害児間のコミュニケーション手段は, 主として聴覚口話法^(註)を用いているが, 手話, 指文字, 身振り等も補助手段として用いる。

3 分析手順

出来事をカード化し, 共通する概念によってカードを結びつけ, 新たな概念をつくっていく。これによって, 一見関係のないような日々の出来事も新たな概念によって結びつけられ, 今まで気づかなかった聴覚障害児の特性や指導上の課題の発見につながることもある。

a カードの作成

84の指導日誌に記述されている日々の出来事を要約し, カード化する。

b 概念的カテゴリーの作成

出来事を共通概念によって分類・整理 (カテゴリー化) する。

c チャートの作成

カテゴリー間の関係を推論しながら, 概念的カテゴリーを, 順序性や関係性によって結びつ

けチャートを作成する。

分析は上記手順により, 筆者が行う。

III 結果と考察

1 生活指導上の行動と原因

チャート (図1) は「聞こえにくいこと」を一次的原因として作成された。二次的・三次的原因は, 一次的原因に場面や状況等の変化が加わり, 一次的原因から新たに派生した原因である。チャートは「聞こえにくいこと」から1 聴覚情報の不足につながり, そこから2 視覚依存性と6 語彙不足という二つの方向へ分かれる。

2 視覚依存性は聴覚障害児に3 行動模倣を増加させる。聴覚障害児はそのことにより4 外面的・視覚的判断が増え, 5 客観視が困難になる。ここで言う, 客観視が困難というのは, 自分の行動を第三者的立場から考えることが難しいということである。

2 語彙不足により7 記銘と再生が困難になったり, 8 伝え方が困難になったりする。つまり, 語彙不足から言葉で記銘・再生することが少なくなり, そのことにより内言語活動がうまくいかず, 思考や判断も困難になっていると考えられる。また, 相手や場に応じた言葉をつかうことが難しくなり, 対人関係にも問題が生じてくる。

また, 9の反発心は5・6年生のみ現れ, これは教師への反発心であり, 二つの方向への流れとは別な問題として捉えられた。

これらの原因は行動に対して1対1で対応しているのではなく, 重なり合って対応していると考えられる。例えば, Eが小学部1年の時, ドッジボールの取り合いから小学部5年生につかみかかる出来事があった。Eは体も大きく, その5年生とあまり身長は変わらなかった。それを教師が「先輩にそういうことをしたらいけない」と注意した。Eは納得しなかった。またEは「先輩」という言葉もその意味も知らなかった。Eの言い分は, 「その5年生が同じ5年生や6年生につかみ

かかっているのを見た。どうして自分がしてはいけないのか。」ということだった。このように聴覚障害児間または聴覚障害児と健聴児とのかわりにおいて、聴覚障害児が自分以外の人と人がかわる場面を見て、その二人の関係性、例えば先輩後輩の関係、教師とお客様との関係等を知らないままに、片方の人の行動をそのまま模倣し、してはいけない相手にその行動をしたり、してはいけない場面（いつもとは違う場面）だとわからず、いつものような対応をして失礼に思われることは多い。Eの行動は、2 視覚依存性、3 行動模倣、4 外面的・視覚的対人判断、5 客観視が困難、の原因が連関して生じたと考えられる。

また、1 聴覚情報の不足から聴覚障害児が様々な不利益を被り、誤解を受けることもあった。

かけること等であった。この出来事も、1 聴覚情報の不足から様々な原因が連関し、自分に対する5 客観視が困難になって生じたものだと考えられる。

次に、これらの原因の連関が小学部の聴覚障害児のみについて言えることなのか、それとも幼稚部、中学部、高等部の聴覚障害児についても言えることなのか検討する。

小川（1990：6）は聴覚障害児の行動を観察し、聴覚障害児は相手の言語を理解し難く、外面的な対人判断に頼らざるを得ないので、低水準の対人判断にとどまり易いとし、この傾向は年長になっても促進されると述べている。また、森貞・木村（1958：58-64）は岡山ろう学校の中学部・高等部の生徒112名に道徳性診断検査（田中教育研究所）とピアジェ（1956）の過失・盗

み・虚言問題を行い、聴覚障害児の多くは心性の発達段階が自己中心性の段階にあり、協同の段階、あるいはそれ以上の段階にあるものは極わずかであると報告している。また過失問題から、中学部の生徒は過失の判断を動機にウエイトをおくものが42.3%、結果にウエイトをおくものが52.2%であり、高等部になると、わずかながら結果

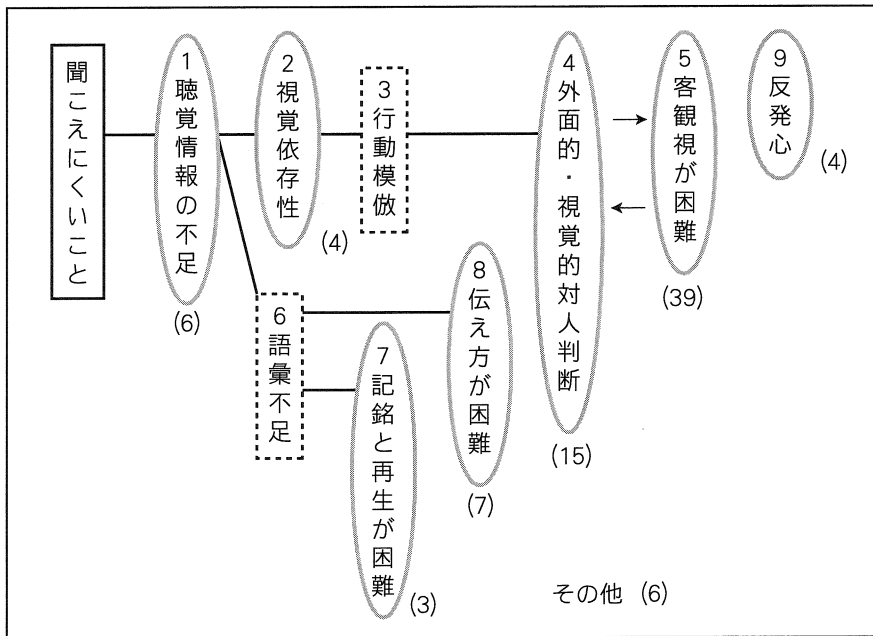


図1 チャート 原因の連関（指導日誌の件数）

*楕円はデータから析出された原因である。四角（点線）はチャート作成時に推論によって、加えられた原因である。

例をあげると、公共の場でのアナウンスや生活音が聞こえず、触れてはいけない展示物を触ったり、エレベーターに乗る時、後ろから乗って来る人の足音や会話に気づかず入口を塞いだりして迷惑を

論的判断から動機論的判断への進展がみられ、聾児の中高等部の生徒は健聴児の児童の判断と相似すると報告している。さらにその原因について4つあげ、1つは過失の動機について考える前に、

聾児が見えた事象から思わずハッとして、その善し悪しを判断してしまうことだと述べている（チャートの2 視覚依存性）。2つ目は大人の禁止や命令に対して天下り式に守ろうとすること、具体的には「あいさつ」をする理由を相手へ好意を示すために行うのではなく、それが世の中のきまりであるとか、父母や先生がしているからといった理由で行っているということである（チャートの3 行動模倣）。また、3つ目は他人の立場や社会的なことへの理解の困難であることであること（チャートの5 客観視が困難）。4つ目は家庭環境や保護者の教育方針による結果論的傾向の助長を挙げている。したがって、聴覚障害児の場合は、児童期のみならず、幼児、中高生においても、このチャートに示された原因の連関が存在していると考えてよいだろう。

2 生活指導法の開発

生活指導は、出来事が生じたその時に、その場で指導することが効果的だと考えられている。しかし、その場での指導は、状況や時間的な制約もあり、十分にできないことが多い。ましてや、主たるコミュニケーション手段が違う教師と聴覚障害児の関係であるなら尚更であろう。

例えば、生活科の授業で郵便局見学に行くことになった。途中、聴覚障害児7名が歩道に塊になってバスを待っていた。そこへ、自転車が向かってきた。自転車に乗っている人はぶつかると思いベルを鳴らした。しかし、聴覚障害児はベルの音が聞こえにくかったため、向かってくる自転車に気づかなかった。自転車はぶつかる寸前に停止した。自転車に乗っていた人は、この子たちが聴覚障害児であることを知らないまま、怒った顔をして走り去った。この出来事は自転車のベルという聴覚情報の不足（チャートの1）から生じたものである。

引率の教師が、その時その場で教えないといけないことは、まず状況であり、さらにどうして自転車に乗っていた人は怒った顔をしたのか、そし

て何に気をつけないといけなかったのか、ということである。具体的には「あなた方は塊を作ってバスを待っていた。歩道が狭くなっていた。歩いている人は迷惑。自転車も、ここを通るのは難しい。自転車に乗っている人はベルを鳴らした。ベルの音はリンリン。でも聞こえない。みんな道路（車道）ばかり見ている。こちら（歩道側）も見えないといけない。次から周りも見えないといけない。バスは一列に並んで待つのがマナー。」ということ等である。しかし、教師にそのことを、その場で聴覚障害児に理解させるだけのコミュニケーション能力（手話や指文字を使う技能等）があるとは限らない（チャートの8 伝え方が困難）。また、聴覚障害児がその場で教師が話す内容を理解するだけの語彙を持っているとは限らない（チャートの6 語彙不足）。ましてや、バスを待っている時であり人通りの多い歩道にいる、といった状況では、十分な補助手段（書記言語 絵 他）を用いて指導することは難しい。そこで、聴覚障害児が経験した出来事について改めて再現し、自分の行動について考えさせる指導が必要になってくる。具体的には、聴覚障害児の視覚依存性（チャートの2）を生かし、紙芝居やペープサート⁽²⁾等で問題となった行動を視覚的に再現し、本人が自ら自分の行動に気づくように仕向ける指導である。

ところで、一般に9、10歳の健聴児は自分が具体的に理解できる範囲のものに関しては論理的な操作によって思考したり、推理したりすることができるようになる。また、身の回りの事象や事柄の関係を自己中心的な見地からではなく、「脱中心的な見地」から捉えることができるようになる。しかし、聴覚障害児は“九歳の壁”または“九歳の峠”と言われるよう、言語による概念操作の発達に壁があると考えられている [吉野1997: 2-3]。相手の行為に対する判断や、その時の相手の気持を推しはかることも言語による概念操作であり、“九歳の壁”は社会性や道徳性の発達にも影響を与えていると考えられる。それだけに、外面的・視覚的対人判断（チャート4）が

優位に作用しやすいのではないだろうか。また、そのことが自身の行動に対しての客観視を困難(チャート5)にさせていると考えられる。

したがって、自分の問題となった行動に対して、周りの人はどう思ったか、ということについて教師が問いかけをし、聴覚障害児に自他の考えには違いがあるということをことに気づかせ、その上で、自分の行動について再考させることが大切であると考えられる。また、そのことが客観視を育てることにもつながってくると思われる。

さらに視覚的な情報だけでなく、言語的な情報も入れる必要があるだろう。そのことによって、聴覚障害児は、行動の意味をより正確に把握することができる。また自分自身で行動の意味を言葉で反復をしたり、あるいは他の人と会話したりすることによって行動が概念化され、より定着していくと思われる。したがって、教師は、聴覚障害児が理解できる言葉、即ち、聴覚障害児の辞書にある言葉とコミュニケーション手順を用いて行動の意味を説明したり、望ましい行動モデルを提示したりする必要があると考えられる。

以上のことから、聴覚障害児への効果的な生活指導法として下記の手順による指導法を提案する。

a 気づき

教師は、聴覚障害児の視覚依存性を生かし、その場でその時に指導できなかつた生活指導上の行動を、あらためて紙芝居やペープサート等の視覚教材を用いて視覚的に再現し、問題となった行動について聴覚障害児自身が自ら気づくように仕向ける。

b 客観視

視覚的に提示された教材で、改めて自分の行動を観察させ、その時の自分の気持や周囲の人の気持を考えさせる。

c 意味づけ (概念化)

教師は聴覚障害児にどういう行動をとるべきだったのかを問いかけ、考えさせる。そしてその場に適した行動モデルを提示するだけ

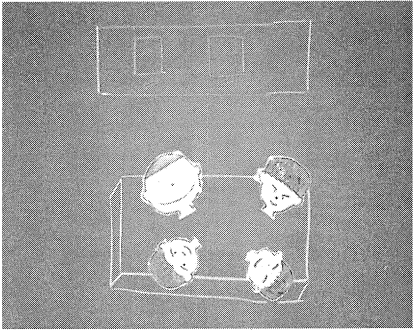
でなく、聴覚障害児の理解できる言葉及びコミュニケーション手段によって意味づけ(概念化)を図る。

IV 指導事例

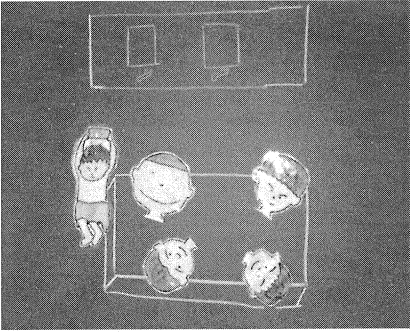
実際に行った指導事例の中から2つ紹介(一部抜粋)する。

(その1)

寮の風呂場で自分で体を洗う時、周りにどういう迷惑をかけているか気づいていないY(高3男子)への指導。Yは高等部3年生で、もうすぐ卒業である。3年ということで、他の寮生は全員後輩であり、誰もYの行為に対して、注意しない。
(*表中のTは教師)

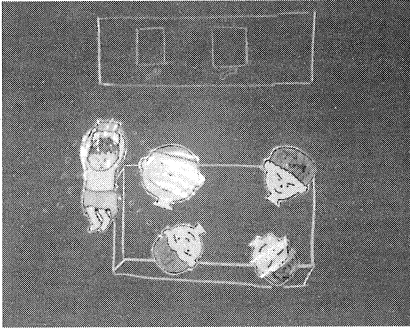
<p>日 時：平成19年3月7日 場 所：男子寮食堂 場 面：点呼時(21:50～22:00)の指導 対象児：中学部男子 3名 高等部男子 3名 テーマ：風呂場のマナー</p>
<p>1</p> 
<p>T「お風呂。」 そう言いながら、Tは黒板に顔(ペープサート)を並べ始める。寮生はお互い、顔を合わせて笑い始める。</p>

2



T 「それで、この時なんだけど・・・わかる？」
みんな黙っている。

3



Tは体を洗っている生徒から飛び散り、浴槽に入っている生徒にかかるお湯を黄色のチョークで描き加える。

T 「わかる？」
ほら、洗面器のお湯が飛んでいるね。迷惑だね。」

U 「それはおれのことだ。」

V 「自分は洗い場であらっている。」

T 「そうだね。
本当は、洗い場で洗うのが一番いい。
Y君、会社の風呂場には先輩がいる。
町の風呂屋にもいろんな人がいる。
今夜、先生が話したことを、風呂に入る前に思い出して下さい。」

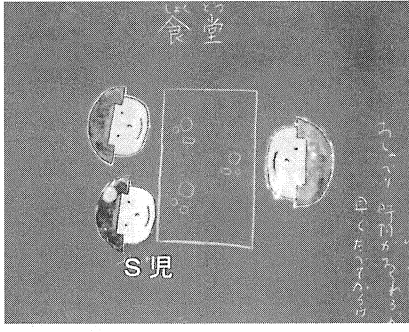
Y 「わかった。」
と、胸を二回叩く。

(その2)

S (小6女子) は、時々、仲間はずれにあう。しかし、教師がSの行動を観察すると、S自身も他の女の子を無視したり、会話に入れなかったりすることが多い。

日時：平成19年9月21日
場所：個別指導室
場面：生活指導
対象児：S (小学部6年女子)
テーマ：仲間はずれ

1



T 「給食の時間、この二人 (左上と右)、話をしている。
この子 (左下) はSね。
どうね、どう思う？」

S 「(二人は) おしゃべりばかりして、食べるのが遅くなる。」

T 「そう、それはいけないね。
じゃあ、もう、食べ終わりました。
.....
それでも話をしている。
あなたは、どう？」

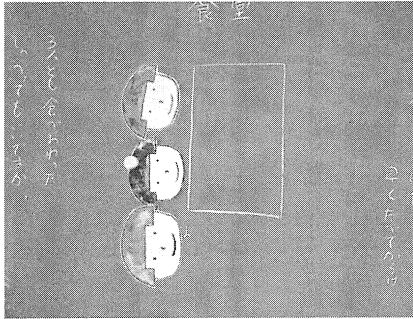
S 「がまんする。」

T 「がまん？
どんな気持？」

S 「しゃべりたい。
くやしい気持。」

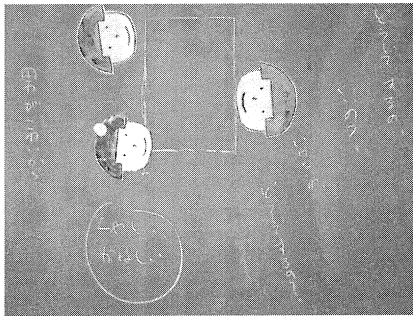
T 「どうすればいいの？」

S 前に出てきて、黒板のペープサートを動かし、二人の間にS（自分）をおく。



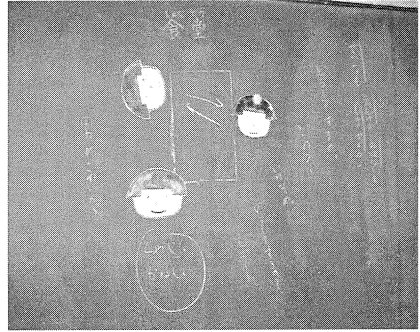
T 「こうすれば、二人は話さない？」
S 首をふる。
T 「これで、いい？」
S 首をかしげる。

2



Tは絵を元に戻す。
T 「これはS（左下）.
あなた、どんな気持？」
S 「くやしい、悲しい。」
Tは吹き出しを描き、くやしい、かなしいと書き込む。
T 「くやしいよね、悲しいよね。
でも、あなたも二人（だけ）で話をすることがあるよね。」
S 「……………」
T 「どうして？」
S 「……………、わからない。」

3



TはSと右の女の子を入れかえる。
T 「ほら、ここ入れかえたよ。
ここの子の気持（左下）はどうね？」
S 「くやしい、悲しい。」
T 「同じだね。
よくないね。」
S 「うん……………」
T 「二人（だけ）でしゃべる、よくないね。
（三人いる時は）三人でしゃべる、これはマナーだよ。」

Yの指導事例は、毎日の入浴時に起こる問題であり、他の寮生も感じていただけに、すぐに寮生はTの意図に気づいた。また、指導後、Yだけでなく、他の寮生も風呂場での体の洗い方に気をつけるようになった。ここでは、Tが自ら「迷惑だね」と発言しているが、指導のねらいからすると、見ている子どもたちに「周りにはどんな気持かな？」と発問し、考えさせることが必要だった。そのことによって、風呂場だけではなく、その他の場面においても、迷惑をかけるということがどういうことなのか、周りに人がいる時にどんなことに気をつけて行動しないといけないのか、を自分で考えるようになると思われる。

Sの指導事例は、仲間はずれにあい会話に入れてもらえない人の気持を考え、自分もそういうことをしてはいけない、ということを教師がSにわかって欲しくて行ったものである。この指導事例

から、問題となる行動に気づかせるという点ではペープサートは有効だが、逆に目に映るペープサートにとらわれ、位置関係など場の状況だけを変化させれば、問題は解決するといった考えを抱かせてしまうのではないかと感じられた。Sがそういう見方をしがちなのかも知れないが、目で見えることのない人の心の動きをSにどう理解させるかが大切なのであり、発問の仕方や言葉の選び方など、もっと工夫が必要である。

まとめと今後の課題

聴覚障害児の生活指導上の行動は、「聞こえにくいこと」を一次的原因とし、1 聴覚情報の不足、2 視覚依存性、3 行動模倣、4 外面的・視覚的判断、5 客観視が困難と原因が連関し、生じていると考えられた。またもう一つの方向として、3 語彙不足、7 記銘と再生が困難、8 伝え方が困難、があった。

効果的な生活指導の方法として、視覚教材を用いて聴覚障害児が自分の問題行動に気づくように仕向け、その行動を第三者的な立場で考えさせる。さらに、望ましい行動モデルを提示し、言葉によって意味づけ（概念化）を行う、という指導法が提案された。

しかし、指導事例にもあったように、ペープサート等による視覚教材からは問題となる行動に気づくことはできても、次の段階で、提示されたペープサートからでしか、その場に適した行動を考えようとしないう聴覚障害児もいるということがわかった。つまり、出来事を再現し、問題となった行動に気づかせるということについてはペープサート等の視覚教材は有効だが、第三者的立場でどういう行動をとったらいいかを考えさせるということについては、言葉の選び方や発問の仕方なども含め、再検討が必要がある。

生活指導上の行動は、「聞こえにくいこと」だけからでなく、それ以外の原因が複雑に絡み合いながら行動を形成していると考えられる。本研究で示したチャートや指導法は、一つの見方、考え

方にすぎず、一般化を図るとするならば、さらなる事例の蓄積と他の研究との比較検討が求められる。

今後も、実践を通して、発問の仕方等を中心にして、研究を行っていきたい。

【注】

- (1) 聴覚障害児に音声言語で指導する教育方法の一つ。補聴器で音（音声）情報を受容し、これに読話（表情、口形を読み取る）情報を補って理解する。発信も自ら音声言語を用いる。
- (2) 日本で生まれた紙人形劇。画用紙の両面に登場人物を描き、クルクルと表裏を返して演じることができる。

【参考文献】

- 有森敦子：「心豊かな子どもを育てるために」、全日本聾教育研究大会研究集録，pp142-143，1986
- 三春充：「わが校の生活指導～小学部の場合～」，聴覚障害2，vol47，pp8-13，1992
- 森貞章 木村肇：「道徳教育に関する一教材」，全日聾教育研究大会研究集録，pp58-pp64，1958
- 小川再治：障害児発達学研究，p6，文化書房博文社，1990
- ピアジェ 大伴茂訳：「児童道徳判断の発達 臨床児童心理学Ⅲ」，同文書院，1958
- 澤隆史：「社会性の発達」，中野善達 吉野公喜編：『聴覚障害の心理』，pp112，田研出版，1999
- 千田正義：「生き生きとした子どもの姿をめざして」，全日本聾教育研究大会研究集録，pp190-191，1991
- 武井順一：「Aの非行に関する一考察」，全日本聾教育研究大会研究集録，pp197-198，1985
- 四日市章：「パーソナリティの形成」，中野善達 吉野公喜編：『聴覚障害の心理』，pp129-130，田研出版，1999
- 米川明彦：『手話ということば』，p48，PHP 新書，2002
- 吉野公喜：「九歳の峠を考える」，聴覚障害52，pp2-3，1997
- 結城恵 藤田英典：「幼稚園における集団の編成 原理」，東京大学教育学部紀要32，p158，1992

(*本研究はトヨタ財団2005年～2006年度研究助成を受けて行われた。また指導事例に示された教材は一部『第3回学校における教育実践に対する助成基金シテイ・サクセス・ファンド』によって作成された。)