

聴覚障害学生に対する教室での具体的英語指導 —愛知教育大学における取組と課題—*

浜崎 通世 (愛知教育大学外国語教育講座) 岩田 吉生 (愛知教育大学障害児教育講座)
田口 達也 (愛知教育大学外国語教育講座) 小塚 良孝 (愛知教育大学外国語教育講座)

Teaching English to the Students with Hearing Impairment: A Report from the Classrooms of Aichi University of Education

Michiyo Hamasaki (Department of Foreign Languages), Yoshinari Iwata (Department of Special Education),
Tatsuya Taguchi (Department of Foreign Languages), and Yoshitaka Kozuka (Department of Foreign Languages)

要旨 本研究では、聴覚障害学生と健聴学生とが同時に英語の授業を受ける多くの大学の現状の中で、1) 音声上の聴取・理解や産出能力にハンディキャップを抱える聴覚障害学生に対して、具体的にどのような指導がなされているか、2) そうした指導を通じて、聴覚障害学生と健聴学生との相互理解がどの程度実現できているか、3) 聴覚障害の有無を問わないユニバーサルデザインの英語の授業の在り方、の三点について、筆者らが勤務する愛知教育大学で実際に聴覚障害学生が受講する授業を担当した教員に対して質問紙調査を行い、現状の把握と将来に向けての提言を行うことを目的とする。

KEY WORDS: 聴覚障害 英語教育 ユニバーサルデザイン

1. 序

筆者らは岩田・田口・小塚・浜崎 (2015) において、大学の英語講義の担当教員を対象とする質問紙調査を行い、高等教育機関で学ぶ聴覚障害学生の英語学習に対する教育支援の現状と課題を整理した。同論文において示唆された通り、日本の小・中・高各段階での英語教育において、「コミュニケーション能力の育成」が重視される現状の中、音声上の聴取・理解や表出能力にハンディキャップを抱える聴覚障害者の英語教育については、十分な検討がなされていない。岩田他 (2015) では、英語の授業における聴覚障害学生への基本的な配慮や情報保障に関する教育支援の実態、授業担当者による聴覚障害学生の英語力の把握状況など、幅広く教室の内外での教育支援の現状と課題について検討した。その中で、教員側の取り組みの現状が評価された上で、聴覚障害学生の自律的な英語学習を促す環境整備や、また同じ講義を履修する学生たちの理解や協働の必要性が指摘されている。

本研究では、聴覚障害学生に対する教育支援から教室での具体的な英語の指導内容に視点を移し、調査と考察を行う。具体的には、聴覚障害学生と健聴学生とが同時に英語の授業を受ける多くの大学の現状の中で、1) 音声上の聴取・理解や産出能力にハンディキャップを抱える聴覚障害学生に対して、教室でどのような英語指導がなされているか、2) そうした指導を通じて、聴覚障害学生と健聴学生との相互理解がどの程度実現できているか、3) 聴覚障害の有無を問わないユ

ニバーサルデザインの英語の授業の在り方、の三点について、筆者らの勤務する愛知教育大学の授業担当教員に対して質問紙調査を行い、現状の把握と将来に向けての提言を行うことを目的とする。

2. 問題の背景

2010年2月1日付の朝日新聞によると、「交通事故の後遺症により手話が不自由になった」女性の訴えに対し、手話の障害が言語障害にあたるとの判決が、2009年11月25日に名古屋地裁から出された。判決に対する原告側の評価として、「聴覚障害者の手話は、健常者の口話による意思疎通に相当すると、初の司法判断が出た」一方で、「障害の判断基準が、口話では発音が可能かどうかだが、判決は、手話の場合にはこれ（手話ができる、できない）に加えて、『意思疎通が可能かどうか』という新たな基準を入れた」ため、手話に障害が残っても意思疎通が可能であれば障害の等級が軽いと判断される点で、不満が残るとされている。(注1)

音声言語の障害が、言語能力そのものの障害と判断されるのに対して、手話の障害の場合には、そのような判断になっていないことになり、依然として「手話は言語」との社会的認識には至っていないことになる。

手話が音声言語と同じ自然言語の一種であることは、言語学の分野では広く知られた事実である。手話が第一言語として獲得される場合、音声言語の獲得と同じように、一定の手話環境に置かれれば短い年月で自然に手話を獲得し、逆に一定の臨界期を過ぎると手話の

獲得は難しくなる(村杉 2014: 69). また手話はジェスチャーのような図像的記号ではなく、音声言語と同じように意味との関係が恣意的であるとされる(村杉 2014: 75).^(注2) 結局音声言語と手話とは、媒体こそ異なるもののどちらもヒトに共通に備わる言語能力の発現であり、その能力の喪失については音声言語の場合と同等の扱いが要求されることになる。

このように手話の本質についての理解が不十分な形ながら徐々に浸透しつつある状況の中で、聴覚障害者を対象とする英語指導についても、相応の認識の変化が求められているのではないだろうか。具体的に指摘すると、第一に、手話が単なるジェスチャーではなく音声言語と同等の複雑性を備えた自然言語であるなら、聴覚障害学生と健聴学生とが同時に英語の授業を受ける環境は、異なる言語的背景を持った個人が同等の資格で共存する空間であるとも言える。^(注3) 第二に、手話と音声言語とが同等の自然言語であり、しかもその根源がヒトに共通の言語能力にあるなら、音声上の聴取・理解や産出能力の向上のみにコミュニケーション能力育成の目標を限定する考え方は根本的に誤りである。言語活動の本質である創造性や刺激による統制からの自由、また状況に対する適切さといった項目を重視するなら、^(注4) 英語教育の場合、媒体が音声であるか文字であるかに関わらず、等しくコミュニケーション能力の育成に寄与することが可能であり、音声言語に偏重した英語教育の在り方は、かえって言語の本質を見誤っていると言える。また聴覚障害者を含めた授業設計という目標にもつながっていない。^(注5) 問題は、「読み」「書き」に重点を置いた授業の中に、真に上記の意味でのコミュニケーション能力の向上を目指した要素が含まれているか、という点であろう。「聴く」「話す」に重点を置いた授業であっても同様に、音声を取り扱うことがそのままコミュニケーション能力の育成を意味しないことは、言うまでもない。

以上、1) 聴覚障害学生と健聴学生とが、言語的には同等の資格を持った存在であること、また2) コミュニケーション能力育成の目標を音声上の聴取・理解や産出能力の向上のみに求めることに関する問題点を、それぞれ指摘した。岩田他(2015)で指摘された通り、英語教育に関する文部科学省の改革は主に健常者を対象としており、障害者、特に聴覚障害者を対象とした教育の在り方について十分な検討がされていない。聴覚障害学生と健聴学生とが協働して英語のコミュニケーション能力を向上させる上で、最適の方法は何か。この点について現状の把握を行った上で、教室における共生社会の実現、またユニバーサルデザインの英語授業の実現といった問題についても理解を深め、将来に向けての提言を行うことを本調査の目的とする。

3. 方法

3. 1. 基本的方針

先述の通り岩田他(2015)では、教室の内外での教育支援の現状と課題について幅広く検討した。前節で確認した二つの点との関連で述べると、第一の点に関連して同論文では、「同じ講義を履修する学生たちの理解や協働の必要性」(同書 33)が課題とされ、健聴学生と聴覚障害学生とが相互理解に基づき、協働して学び合うことの重要性が指摘される。また第二の点に関連して、聴覚障害学生が受講する英語の授業では読解重視の傾向があるとされ、「今後、コミュニケーション重視の授業が増加することは否めず、聴覚障害学生と健聴学生との合同授業が多く行われるため、適度なバランスのとり方が教員には求められることになる」(同頁)と指摘されている。この点については、健聴学生と聴覚障害学生との間のバランスの問題と捉えるところからさらに進んで、両者の協働が可能なコミュニケーション重視の授業の実現が望まれる。また上述のように、コミュニケーション能力育成の目標を音声上のスキル養成に狭く限定しないことが求められる。

どちらの課題も、筆者らを含めてすぐには答えを見出しがたい難題であり、常勤・非常勤という勤務形態や所属学科を問わず、教育組織として問題意識を共有し、協力して取り組んでいくべきである。愛知教育大学の授業担当教員の経験と知恵を求め、よりよい方策を探っていく中で、組織としての連携を探っていくことが、本調査のもう一つの目標である。

3. 2. 調査対象と手続き

本調査では、筆者らの勤務する愛知教育大学で2011年度から2016年度前期までの間に、聴覚障害学生を受講学生に含む英語授業を担当した11名に対して、2016年3月から5月にかけて質問紙調査を行った。調査依頼をした上記11名中8名から、質問紙への回答を得た。また、回答についてさらに詳しく理解する必要がある場合には、面接調査を行った。

3. 3. 調査内容

調査内容は以下の通りである。

(1) 授業に関する基礎情報

1) 授業担当教員の基礎情報

- ・性別 ・年齢 ・勤務形態(常勤・非常勤)
- ・英語授業担当年数(本学・本学以外) ・聴覚障害学生が履修する英語授業の担当経験(本学以外)

2) 授業の概要

- ・開講年度 ・授業科目 ・受講人数
- ・聴覚障害学生の受講人数

(2) 教室での具体的指導

- ・教室全体に対する指導
- ・聴覚障害学生に対する個別的配慮
- ・聴覚障害学生を指導する上での教員の意識

(3) 健聴学生との協働

(4) 成績評価

以下では、(1)「授業に関する基礎情報」を4節でまとめた後、5節で(2)「教室での具体的指導」、6節で(3)「健聴学生との協働」、また7節で(4)「成績評価」について、それぞれ調査内容をまとめる。

4. 授業に関する基礎情報

4. 1. 授業担当教員の基礎情報

8名の教員から、質問紙への回答を得た。表1に「授業担当教員の基礎情報」の結果を示す。

表1. 授業担当教員の基礎情報 (教員8名分)

項目	内訳
性別	男性6名 女性2名
年齢	30代1名 40代4名 50代3名
勤務形態	専任教員5名 非常勤講師3名
英語授業担当年数 (本学・本学以外)	5年以上10年未満1名 10年以上20年未満2名 20年以上30年未満5名
聴覚障害学生の 指導経験 (本学以外)	経験あり2名 経験なし6名

4. 2. 授業の概要

聴覚障害学生が受講した授業の概要について、質問紙への回答をまとめた結果を表2に示す。

表2. 授業の概要 (注6)

項目	内訳
開講年度	2011年度前期：1授業
	2011年度後期：0授業
	2012年度前期：2授業
	2012年度後期：1授業
	2013年度前期：1授業
	2013年度後期：2授業
	2014年度前期：0授業
	2014年度後期：1授業
	2015年度前期：3授業

	2015年度後期：3授業
授業科目	英語Ⅰ～Ⅳ：6授業 英コミⅠ／Ⅱ：5授業 無記入：3授業
受講人数	20～29名：1授業 30～39名：3授業 40～49名：4授業 50～59名：0授業 60～69名：4授業 70～79名：0授業 80～89名：1授業 無記入：1授業
聴覚障害者の受講人数	1名：10授業 2名：4授業

授業科目欄の「英コミ」は、「英語コミュニケーション」の略である。なお英語Ⅰ～Ⅳは、必ずしも英語を話す・聴くといった能力育成を目的としないため、授業の性質上、英語Ⅰ～Ⅳと、英語コミュニケーションⅠおよびⅡという分類とした。また受講人数については、おおむね英語Ⅰ～Ⅳが50名、また英語コミュニケーションⅠおよびⅡが30名を標準とし、受講学生の学科、再履修者の受け入れその他の事情によって、人数が変動している。

5. 教室での具体的指導

5. 1. 教室全体に対する指導

聴覚障害学生が受講している英語授業で、教室全体に対する指導として、これまでに重点を置いてきた技能（読む・話す・書く・聞く）について上位二つを回答者が選択した結果は、表3の通りである。

表3. 聴覚障害学生が受講する授業で重点を置いてきた技能 (注7)

	順位1	順位2
英語Ⅰ～Ⅳ	読む：5名 書く：0名 聞く：1名 話す：0名	読む：1名 書く：1名 聞く：3名 話す：1名
英コミⅠ／Ⅱ	読む：0名 書く：0名 聞く：3名 話す：2名	読む：0名 書く：3名 聞く：1名 話す：1名

英語Ⅰ～Ⅳでは、順位1として「読む」を選んだ教員が全体の8割以上(6名中5名)を占めている。ただし順位2として「聞く」を選んだ教員が5割(3名)

となっていて、全体としてみると「読む」の次に「聞く」に関する指導を重視する教員が多いことが分かる。

それに対して英コミⅠ／Ⅱでは、順位1として「聞く」を選んだ教員が6割（5名中3名）、「話す」を選んだ教員が4割（2名）であり、音声上のスキル重視の傾向がはっきりと表れている。一方で順位2として「書く」を選んだ教員が6割（5名中3名）、この傾向が特に聴覚障害学生を受講生に含む英語授業に顕著であるかどうかについて、今後の調査が必要である。

5. 2. 聴覚障害学生に対する個別的配慮

聴覚障害学生が受講している英語授業で、聴覚障害学生に対して健聴学生と別の課題をさせたことがあるかについて、結果を表4に示す。

表4. 英語授業における聴覚障害学生への別個の課題の有無

	ある	ない
英語Ⅰ～Ⅳ	1名	5名
英コミⅠ／Ⅱ	2名	3名

英語Ⅰ～Ⅳでは、聴覚障害学生に対して別個の課題を授業中にさせたことのない教員の割合が、約8割（6名中5名）となっている。5.1節で見たように、指導上の重点を置いてきた技能として「読む」を挙げる教員が、英語Ⅰ～Ⅳでは約8割（6名中5名）となっているが、その際の指導内容（パラグラフごとの日本語での要約、逐語訳、英文の内容理解、単語の説明、文法事項の説明等）が、聴覚障害学生と健聴学生に対してそれぞれ別の指導を要求するものではなかったためと考えられる。（巻末資料 1. 1. 「教室全体に対する指導」英語Ⅰ～Ⅳ＜順位1＞「読む」の項を参照）

それに対して英コミⅠ／Ⅱでは、聴覚障害学生に対して別個の課題を授業中にさせたことのある教員の割合が、英語Ⅰ～Ⅳの場合の2割（6名中1名）に対して、4割（5名中2名）となっている。これは、英語コミュニケーションの授業内容として一般に、特に健聴学生が「聞く・話す」を期待しているため、授業内容も全体としてはそれらのスキル養成を目指した内容になっていて、音声上のハンディを抱える聴覚障害学生に対しては、事前にスクリプトを渡す、あるいは記入式の設問を用意するなどの、特別の配慮が必要とされたためと考えられる。（巻末資料 1. 2. 「聴覚障害学生に対する個別的配慮」の項を参照）

聴覚障害学生と健聴学生とが同時に受講する英語授業の在り方を検討する上では、コミュニケーション能力について健聴者を含めた受講学生がどのような考えを持っているかについての調査が、今後必要であろう。

5. 3. 聴覚障害学生を指導する上での教員の意識

聴覚障害学生の英語によるコミュニケーション能力育成に関する4技能の指導の重要性について、教員の意識を調査するために、4技能を「聞く・話す」と「読む・書く」に分類した上で調査した結果を、表5に示す。

表5. 聴覚障害学生の英語によるコミュニケーション能力育成と4技能の指導

	重要である	分らない	重要でない	無記入
聞く・話す	2名	4名	1名	1名
読む・書く	6名	1名	0名	1名

5. 3. 1. 「聞く・話す」の指導

「聞く・話す」の能力養成が聴覚障害学生にとって重要かどうかについて、「重要である」と答えた教員は2名であるが、「重要でない」と回答した教員も1名に過ぎず、半数の4名は「分からない」と答えている。このことは、「聴覚障害学生の障害の程度が個々に異なるため、一概には言えない」（F）また、「一概に聴覚障害者といっても、日本語・英語でのコミュニケーション能力には差があり、高校までどの程度英語教育を受けてきたか、また、各自でどのくらい勉強してきたかによって、『聴く・話す』指導が重要な学生とそうでない学生がいると思います」（D）といった意見に代表されるように、聴覚障害を抱える学生の障害や教育に関する背景が様々であるため、それこそ一概には論じきれない様々な問題をはらんでいることの表れと言える。（巻末資料 1. 3. 「聴覚障害学生を指導する上での教員の意識」の中の「聞く・話す」の項を参照）^{注8)}

このうち教育的背景に関する問題について、前回の調査では、「また、彼らは大学入学以前に培っておくべき英語の語彙力が低く、文法事項の理解が不十分である傾向も感じられる」（岩田他 2015: 33）との指摘がなされている。また障害の程度に関する問題については、聴覚障害学生でも例えば英語調音が明瞭な学生の場合、その能力を伸ばすことに意義はあると思われる、英語調音が十分に明瞭でなくとも、「口を動かすことによって、発音の仕方を体得できると思うからです。つまり、身体で単語の発音の仕方を覚える、ということです。そうすることによって、コミュニケーションを行うための英語力の育成が出来ると思います」（A）、「口頭[での表現]が不十分であってもそれをしようとする姿勢が聞くものを動かす」（B）、さらに「たとえ十分に明瞭な英語発音が出来なくとも、楽しそうに発話練習」（B）等の記述に代表されるように、英語の語感を身につけたり、能動的な英語学習の習慣を身につけたりする上で、音読が重要な役割を担っている可能性がある。

る。(同じく巻末資料 1.3.「聴覚障害学生を指導する上での教員の意識」の中の「聞く・話す」の項を参照)

5. 3. 2. 「読む・書く」の指導

表 5 に示されるように、8 割近く (8 名中 6 名) の教員が、「読む・書く」の指導が聴覚障害学生の英語によるコミュニケーション能力育成の上で、重要であると考えている。また、「聴障学生が、実際に英語でコミュニケーションをとる必要があるのは、読むときと書くときになるため、そのための技量を伸ばすことが彼らにとって有意義と思うからです」(A)、「障害があるにかかわらず、『読む・書く』は大切なコミュニケーション能力です。聴覚障害学生にとっては、読むこと、書くことは学習するのに適した分野なので、大いに指導していくことが大切だと思います」(D)、また「聴覚障害学生の障害の程度に関わらず、重要である。健聴者に引けをとらない能力の養成が可能である」(F) 等の記述にみられるように、「読む・書く」の技能が健聴者・障害者、また障害の程度を問わず、誰にとっても「大切なコミュニケーション能力」であるという認識が、教員の側に浸透していることが分かる。(巻末資料 1.3.「聴覚障害学生を指導する上での教員の意識」の中の「読む・書く」の項を参照)。

このように多くの教員が、聴覚障害学生の英語指導において「読む・書く」の項目を重要視する中、「分からない」と答えた教員も 1 名いた。そのため、理由について聞き取り調査を行った結果、「聴けない以上、コミュニケーション能力育成の上では読む・書くの能力を伸ばすことが必要である」が、「リスニングとスピーキングの力を伸ばさせる」という授業目標を掲げたにも関わらず、聴覚障害学生に対してリーディングの内容把握や、ディクテーションの該当箇所の英語をスクリプトで示して文全体の意味を確認させる等の作業を課したことに、その学生自身が実際に納得していたのかどうか確信が持てない、との回答を得た。この一例にとどまらず、一般に教員側の配慮が学生にどのように受け止められているかについて不明な点が多く、今後の調査課題としたい。(注 9)

前節 (5.3.1.) でも述べたように、聴覚障害学生については音声的技能に関する背景が一様ではないため、「読む・書く」の技能育成を重視しつつ、それ以外の技能についても聴覚障害学生の個別的な事情に配慮して、最初から排除しない姿勢が重要ではないだろうか。

6. 健聴学生との協働

聴覚障害学生が受講する英語授業において、聴覚障害学生と健聴学生が協働して行うアクティビティを取り入れているかどうかについての回答を、表 6 に示す。

表 6. 聴覚障害学生と健聴学生が協働して行うアクティビティ

項目	内訳
取り入れている	2 名
取り入っていない	6 名

「取り入っていない」と答えた教員が全体の 8 割近く (8 名中 6 名) であり、本学において実質的なインクルーシブ教育が、聴覚障害学生を含む英語授業においてほとんど実現していない実情が窺える。

一方で、「取り入れている」と答えた教員のうち 1 名は、その具体的な内容について「健聴学生とペアになって音読や会話の練習をしていました。また、各自の回答について意見交換をさせたりしていました」

(A)、もう 1 名は「視聴する映画の内容をもとにしたダイアログを作成し、それをを用いてペアで会話練習を行った」(F) と回答している。共通して健聴者とのペアワークによる音読や会話練習を取り入れていることが分かる。また「利点」については、「教室の一体感」(F) の他、「[各自の解答について意見交換をすることにより] 自分の考え、特に設問への回答をみちびいた理由を、手話であれ、筆記であれ、言語化することによって、解答を導く過程が正しかったかどうかを知ることができると思うからです」(A) のように、単なる設問への解答という範囲を超えた言語活動を行う点、また「会話練習をする際には、聴障学生は自分の考えを英語で表現する必要があるため、英語の書く力をつけることができると思うからです」(同教員) のように、書くことを通して自律的なコミュニケーション能力を養成しうる点が、担当教員によって強調されている。(巻末資料 2「健聴学生との協働」を参照)

以上の実践には、聴覚障害学生が健聴学生とペアワークを行うことにより、ダイアログを利用した会話練習だけではなく、設問に対する解答の過程を言語化したり (手話・筆記)、書くことも交えながら相手との意思疎通を図ったりするなどの、高度で豊かな言語活動が可能であることが、具体的に示されている。今後、音声言語と書記言語の垣根を越えたコミュニケーション能力育成の在り方を探っていく上では、重要なヒントとなりうる筈である。

7. 成績評価

5.2 節において、聴覚障害学生が受講している英語授業で、聴覚障害学生に対して健聴学生と別の課題をさせたことがあるかについての調査結果をまとめたが、関連して、学生に対する評点 (S, A, B, C 等) を決

定する際に、聴覚障害学生と健聴学生に対して別個の試験を作成、もしくは別個の課題を提示したことがあるかどうかについての調査を行ったので、その結果を表7に示す。

表7. 成績評価の際の聴覚障害学生への別個の試験・課題の有無

	ある	ない
英語Ⅰ～Ⅳ	1名	5名
英コミⅠ／Ⅱ	2名	3名

英語Ⅰ～Ⅳに比べて、英コミⅠ／Ⅱの場合に別個の試験・課題を作成する配慮が若干多くみられるのは、5.2節の表4に関連して述べたことと、同様の理由によるものであろう。つまり、英語コミュニケーションの授業内容として、一般に「聞く・話す」が期待されているため、授業内容も全体としては音声面でのスキル養成を目標とする内容になっていて、音声上のハンディを抱える聴覚障害学生に対しては、特別の配慮が必要とされたためと考えられる。また、表4に関連して既に述べたように、健聴学生を含めた受講学生が、コミュニケーション能力についてどのような意識を有しているかについての理解が、今後聴覚障害学生と健聴学生との間の協働的な英語授業の在り方を探っていく上で、重要であろう。

次に、英語Ⅰ～Ⅳおよび英コミⅠ／Ⅱについて個別に見ていく。英語Ⅰ～Ⅳについては、「読んで書くタイプの試験でした」(B)「講読の授業だったので、リスニングの問題を作らず、リーディングとライティングのみの問題で行いました」(D)「筆記試験」(E)等の記述に代表されるように、音声面での技能を要求しない内容の作問が可能であるため、多くの教員は、聴覚障害学生に対して特別の配慮を必要としないと認識したようである。(巻末資料3「成績評価」の項を参照)

それに対して英コミⅠ／Ⅱの場合には、「ディクテーションの問題については、健聴者がディクテーションをする内容を前もって覚えるように指示を出し、試験時には日本語を提示し、その英訳を課しました」(A)また「[リスニングの設問を排除した上で、健聴者に対する高校までの学習のハンディキャップを考慮して]試験範囲を狭くした」(F)等の記述にみられるように、音声上の技能を問う作問にならないような工夫がなされている。(同じく巻末資料3「成績評価」の項を参照)

8. 全体的考察

以上4~7節において、質問紙および面接調査の結果内容を概観した。本節では、「序」で設定した三つの問題、1)聴覚障害学生に対する英語指導、2)聴覚障

害学生と健聴学生との相互理解、3)ユニバーサルデザインの英語授業について、順次考察する。

8. 1. 聴覚障害学生に対する英語指導

5節において、教室全体に対する指導(5.1)、聴覚障害学生に対する個別的配慮(5.2)、また聴覚障害学生を指導する上での教員の意識(5.3)についての質問紙および聞き取り調査の結果をまとめた。特に5.3節では、聴覚障害学生の英語によるコミュニケーション能力育成における「聞く・話す」および「読む・書く」能力の重要性について、意識調査を行った結果をまとめた。結論として、「聴覚障害学生については音声的スキルに関する背景が一樣ではないため、『読む・書く』の技能育成を重視しつつ、それ以外の技能についても聴覚障害学生の個別的な事情に配慮して、最初から排除しない姿勢が重要」との指摘を行った。

このうち前半の指摘「読む・書く」の技能育成の重要性については、5節で紹介した記述の他にも「聴覚障害学生が、実際に英語でコミュニケーションをとる必要性があるのは、読むときと書くときになるため、そのための技量を伸ばすことが彼らにとって有意義と思う」(A)、「国際化の時代であるから、『読む・書く』については健聴学生と同等の力をつけさせるべき」(E)のような意見があり、同節で述べたように、これらの英語の技能が「健聴者・障害者、また障害の程度を問わず、誰にとっても」重要な技能であるという認識が教員側に浸透していると言える。

2節でも指摘したように、言語活動の本質が創造性や刺激による統制からの自由などにあるなら、音声面を通じた訓練と書面面を通じた訓練は、どちらもコミュニケーション能力の育成に等しく寄与するはずである。「言語習得に欠かせない4技能のうち何点か不十分なところがある分、できるところはしっかりできた方が、よいのでは、と思います」(B)という記述にみられるように、4技能のうちできるところをしっかりと伸ばすという意識が必要であり、やはり同節で指摘したように、4技能のいずれに重点を置くにせよ、その中に真に言語活動の本質に迫る要素が含まれているかどうかという点が、むしろ重要であろう。

同様の点を指摘した記述として「どんな学習でも重要であって、重要でないものは学習しませんし、あつちよりこつちがより重要ということもない」(G)というものがある。同じ回答者は英語コミⅠ／Ⅱの教室全体に対する指導として、「話す」を順位1、「書く」を順位2として挙げながら、「順位は便宜的なもので、特に意味はありません。英コミでは、ベーシックイングリッシュのコンセプトを基に、簡単な英単語と12コの動詞だけであらゆる発話を行う。その方法論を教えています」(同教員)と回答している。創造的な言語使用

を目的としたコミュニケーション能力育成の上で、「話す」と「書く」との間に本質的な違いがない点を指摘したと言える。ことばが第一義的に、自己表現のための無制限の可能性を開く能力であるとするなら、言語教育は、ひとまず、この時点で完結しようと言えよう。

8. 2. 聴覚障害学生と健聴学生との相互理解

6 節「健聴学生との協働」においていくつかの実践例を紹介し、考察を行った。その中で、聴覚障害学生と健聴学生とのペアワークの中に、ダイアログを交互に音読する等の活動にとどまらず、設問に対する解答の過程を言語化する(手話・書記)、書くことも交えながら相手と意思疎通を図るなど、豊かな言語活動を取り入れることが可能であることが示された。

一方で、協働的アクティビティを取り入れていない理由として、「私は授業の様子を窺いながら、健聴学生と聴覚障害学生との協働的なアクティビティを取り入れるつもりだったのですが、健聴学生の側が聴覚障害学生を受け入れる気配が少しも感じられなかったので、取り入れませんでした。少しも感じられなかったというのは、私も同じですが、健聴学生がたぶんどう接しているか全く分からなかったのだと思います」(C)という記述がある。どのように接したらよいか分からなかったのは、多くの健聴学生にとって、聴覚障害学生と接した経験がそれまでほとんどなかったために、戸惑いがあったのだらうと察せられるが、より具体的に言うと、聴覚障害学生とのコミュニケーションを行う際どのような言語的手段によるべきか、音声中心の意思疎通に慣れてきた健聴学生には、臨機応変に対応することが難しかったのではないかと推察される。

5. 2 節で、聴覚障害学生と健聴学生とが同時に受講する英語授業の在り方を検討する上で、コミュニケーションについて健聴学生も含めた意識調査の必要があると述べた。そのことと関連して、音声上のスキルだけでなく4技能の養成全てが、ことばの創造的使用の訓練に寄与するという点を、健聴学生に対してより深く認識させる必要があるだろう。健聴者にとって「聞く・話す」の訓練が重要であることは言うまでもないが、自己表現のための豊かな能力を母語以外にもう一つ習得すること自体の重要性という観点から、4技能の間に大きな差はなく、また各自の身体的条件によってその方法がいくつもあるという点を、再確認する必要がある。聴覚障害学生にとってもこの点の認識は非常に重要であると思われる。その上で、聴覚障害学生と健聴者との協働的アクティビティ、また建設的な相互理解が可能になるのではないだろうか。

8. 3. ユニバーサルデザインの英語授業

最後に、聴覚障害者と健聴者との垣根を越えた英語

授業の在り方について、これまでの議論で指摘された二点、つまり1) コミュニケーション能力の育成が、ことばの4技能のいずれを通じても実現可能であるという認識の重要性、2) その認識を踏まえていくつかの授業実践を想定することが可能である点、を前提として、いくつかの問題点を指摘する。

第一に、「課題については、ペアの相手とは筆談や手話でのやり取りのため、活動時間が他のグループよりも余計に時間がかかってしまうので、時間の調整が難しく、活動の時間が足りなくなり、中途半端な内容になってしまうことがありました」(A)という記述にみられるように、90分という時間的制限の中で想定した授業を行う難しさを挙げることができる。第二に、学習支援に入る学生の問題として、手話通訳が日本語への訳出となるため、英語の学習として成立しているのかという疑義が、同じ教員から提出されている。(巻末資料4「その他の課題」の項を参照)

ここまで度々指摘したように、ダイアログを交互に音読するなどのペアワークが、一定の表現の機械的な暗記と産出にとどまるなら、音声面の訓練とは言え本質的には、健聴者にとってもコミュニケーション能力の育成にはつながらない恐れがある。^(注10) 他方、コミュニケーション能力という概念を適正に理解するなら、これまで紹介してきたような、設問に対する解答の過程を言語化する(手話・書記)、書くことも交えながら相手と意思疎通を図るなどの実践例は全て、正当に、コミュニケーション能力の育成と云うものである。授業の時間的制限や手話通訳の在り方等の技術的問題はあるものの、これらの課題を決して否定的要因と捉えることなく、「グローバル人材育成」の目標を偏りなく理解し、大学内の教員との意思疎通を図りながら、よりよい学習環境の実現を目指していきたい。

注

* 本研究は、2014年度より継続中の文部科学省特別経費「グローバル人材育成を主軸とした教員養成等のプログラム開発」の一環である。調査に協力して下さった方々に感謝を申し上げる。また査読の先生方より、たいへん丁寧かつ有益なコメントを多数いただいた。記して御礼申し上げます。なお、本調査は文部科学省科学研究費補助金(基盤研究C:岩田吉生(代表)課題番号16K04825)による助成を受けている。

(注1) 上原(2010:26-27)は本件について、音声言語の場合には純粋に機能障害(発音できなくなった語音の数)により障害の程度が判断されるのに対して、手話の場合には機能障害(利き手や肩関節の可動域制限)に加えて「意思疎通が可能かどうか」という点が判断材料とされている点で不当であるとする原告関係者の

コメントを引用し、「口話に関する後遺障害等級において、実際にどの程度意思疎通が出来ているかは考慮要素とされていない」点を指摘する。その一方で、「相当数の実務の蓄積（実例）に裏付けられた口話の後遺障害等級とは異なり、手話の「機能障害」については、どの程度の「機能障害」であれば、どの程度の「意思疎通」の支障をもたらすかという相関関係について、ほとんど未解明である」点を指摘し、機能障害に関する判断基準の不備を補う形で「意思疎通」を考慮要素としたことに、「一応の合理性がある」としている。

しかし手話に関してどこまでを言語の範囲とみなすかを曖昧にしたまま「意思疎通」を判断基準に持ち込んだことに、問題がないとは言えないであろう。朝日新聞の記事が指摘する通り、手話の場合にだけ不当に意思疎通の基準を持ち込んでいるとされても止むを得ないのではないか。上原（2010: 27）も指摘する通り、手話の機能障害の基準が今後の議論の対象になろうが、手話が言語であるという点が十分に理解された上での議論であることが望まれる。

（注2）自然言語としての手話の特性については、他に岡・赤堀（2011）、松岡（2015）を参照。

（注3）この点に関連して、健聴学生にとって教員の日本語による説明が重要であるのと同様に、聴覚障害学生に対する手話による教育支援が一つの課題として浮き上がり始める。この点に関する前回調査（岩田他 2015）では、「講義を行う上での課題に関する自由記述」において、32名の回答者中1名が「簡単な手話ができるといい」と記述したにとどまり、また実際に行われた「講義の工夫や配慮事項」として、32名の回答者中8名が、手話通訳による支援を指摘したに過ぎない。

ただし実際には、査読者から指摘された通り聴覚障害学生の聴力・教育の背景等が多様であり、日本手話・日本語対応手話等の使用について、一概に論じることは難しい。そのため手話による教育支援については今後の検討課題としたい。また英語対応手話によって英語の視覚化が可能とのご指摘もいただいた。この点に関する教室での実施可能性についても、別の機会に譲りたい。

（注4）ここで挙げた言語活動の本質については、Chomsky（2006: 10-11）を参照。

（注5）小嶋（2012）は口話教育の問題点を指摘した上で、「音声言語としての側面以外の、書記言語としての日本語は、ろう者にとっても習得が必要であり、このような意味において、ろう者は必然的に日本手話と書記日本語との二つの言語を使用することとなる」（同書 89）とし、書記言語習得の必要性を指摘する。英語教育についても同じことが言えるのではないか。聴覚障害者にとって音声言語よりはむしろ書記言語と

しての英語の方に自己表現の可能性が開かれており、そのためコミュニケーション能力育成という目標に、より直接的につながりうると考えられる。

（注6）回答を得た8名のうち、2名は表中の全項目について無記入であった。したがって授業数を特定できないため、表中のデータには反映されていない。

（注7）英語Ⅰ～Ⅳと英語コミュニケーションⅠ／Ⅱについて、回答者8名のうち非該当の教員が、それぞれ2名および3名となっている。以下の表4と表7についても同様である。

（注8）自由記述の後に示したアルファベットは、質問紙に回答した教員を示す。巻末資料を参照。

（注9）学生側の受け止め方に関する調査の必要性について、査読者からのご指摘もいただいた。

（注10）ただし5.3.1節で述べたように、健聴学生だけではなく聴覚障害学生にとっても、「英語の語感を身につけたり、能動的な英語学習の習慣を身につけたりする上で、音読が重要な役割を担っている可能性」が大いにある。またダイアログによる役割練習が外国語による対人的コミュニケーションを学ぶ上での第一歩であることは、言うまでもない。これらの練習が有効でありうるか否かは、学習者の意識次第であろう。

引用文献

朝日新聞（2010. 2. 1）「保障、健常者と同等に「手話は言語」判決確定」。

Chomsky, Noam (2006) *Language and Mind: 3rd Edition*, Cambridge University Press, Cambridge.

岩田吉生・田口達也・小塚良孝・浜崎通世（2015）「聴覚障害学生の英語学習の教育支援に関する実態調査」、『教養と教育』、26-36、愛知教育大学。

小嶋勇（2012）「言語権をめぐる長い道のり」、佐々木倫子（編）『ろう者から見た「多文化共生」』、78-91、ココ出版、東京。

松岡和美（2015）『日本手話で学ぶ手話言語学の基礎』、くろしお出版、東京。

村杉恵子（2014）『ことばとところ—入門心理言語学』、みみずく舎、東京（発行）、医学評論社、東京（発売）。

岡典栄・赤堀仁美（2011）『文法が基礎から分かる日本手話の仕組み』、大修館書店、東京。

上原純（2010）「保険法・判例研究（1）聴覚障害者の交通事故による手話の不自由と言語障害【名古屋地裁平成21. 11. 25判決】」、『共済と保険』、52（10）、22-29、日本共済協会。

巻末資料：自由記述欄の回答

以下では、質問紙の自由記述への回答の内容を全て記載する。なお、本文中に関連するセクションがある場合には、その番号を見出しの後に示した。また、アルファベットは回答者を表す。

1. 教室での具体的指導 (5)

1.1. 教室全体に対する指導 (5.1.)

英語 I～IVと英コミ I/IIのそれぞれについて、聴覚障害学生が実際に受講している英語授業での、教室全体に対する具体的な指導内容に関する自由記述を示す。

英語 I～IV

<順位 1 >

読む：

- A. 「授業では、テキストの英文についてパラグラフごとに日本語で要約を行いました。そして、文中で特に構文が難しかったり、意味が分かりにくいところは、逐語訳をしていきました。そのあと、テキストの読解に関する設問の解答を確認していきました。」
- B. 「リーディングの授業なので内容理解のため必要な授業でもあり、本人もよく読んでから参加しているので特別な指導はありませんでした。しいて、辞書以上に意味を取る必要のある単語について、授業後説明をしました。」
- D. 「テキストの内容を理解するための、内容の和訳、要約、文法事項の説明。」
- E. 「長文の中から指定した箇所について和訳を行う。」
- G. 「教材として映画のシナリオを利用しているので、まずシナリオ（英文）を読み、内容を理解することに努めています。」

聞く：

- C. 「ビデオ教材を使用し、その教科書の課題をこなすという形で授業を進めました。ビデオスクリプトの単語の空所埋めと、ビデオスクリプトの文の並び替えを行いました。」

<順位 2 >

読む：

- C. 「ビデオスクリプトの日本語の意味を学生達に発表させ、その和訳を配布しているプリントに書かせました。」

書く：

- B. 「読めるようになるために書く行為も同時進行していました。学生が書いた英文が理解可能かどうかチェックしました。こちらは主に筆談でした。」

聞く：

- D. 「テキストの内容についての CD の聞き取り。内容についての Q&A の聞き取り。」

- E. 「CD を聞いて内容を理解する。」

- G. 「次いで、その週（時間）に読んだ分だけ、実際の映画を見て、ヒアリングの練習をします。また部分的にはディクテーションも行っています。」

話す：

- A. 「テキストの英文の内容について、自分の意見を英語で言えるようにするために、ペアで練習を行い、それを発表するようにしました。また、英語での発話を行うための練習として、音読も行うようにしていました。」

英コミ I/II

<順位 1 >

聞く：

- A. 「テキストが DVD を用いたものだったので、その聞き取りを中心にして学習を行いました。具体的には、内容理解の問題を解き、そして単語等のディクテーションを行いました。」
- E. ビデオや CD を視聴して、内容を理解する。
- H. 記述欄無記入。

話す：

- F. 「1) 視聴した映画の内容を基にしたダイアログを作成し、ペアで会話練習をさせる。」 2) 基礎的な音声学に相当する内容（子音・母音の発音、音の変化、アクセント・イントネーション等）」
- G. 「順位は便宜的なもので、特に意味はありません。英コミでは、ベーシックイングリッシュのコンセプトを基に、簡単な英単語と 12 コの動詞だけであらゆる発話を行う。その方法論を教えています。」

<順位 2 >

書く：

- E. 「ディクテーション」
- G. 「順位は便宜的なもので、特に意味はありません。英コミでは、ベーシックイングリッシュのコンセプトを基に、簡単な英単語と 12 コの動詞だけであらゆる発話を行う。その方法論を教えています。」
- H. 記述欄無記入。

聞く：

- F. 「1) 映画の視聴 2) ミニマルペアを利用した子音・母音の聞き取り、簡単なディクテーション等。」

話す：

- A. 「テキストが DVD を用いたものでしたが、その内容について、自分たちの意見を英語で表現することを目標にしていました。最初は自分たちの意見を言い合う活動を行い、次に、その内容をクラスで発表するようになってきました。また、テキストのディクテーションの設問に解答をした後、テキストの一部の箇所を用いて、音読を行うようにしました。それによって、英語で発話する練習になると思ったからです。」

1.2. 聴覚障害学生に対する個別的配慮 (5.2.)

英語Ⅰ～Ⅳと英語コミⅠ／Ⅱについて、それぞれ聴覚障害学生に対して健聴学生と別の課題をさせたことが「ある」と答えた回答者の、具体的な課題内容についての自由記述をまとめる。

英語Ⅰ～Ⅳ

A. 「健聴学生がリスニングの課題を行っている時には、前もって聴障学生の支援に入ってくださいる方にスク립トを渡し、放送箇所を指で指示していってもらおうというリーディングの課題を出しました。」

英コミⅠ／Ⅱ

A. 「健聴学生がリスニングの課題を行っている時には、前もって聴障学生の支援に入ってくださいる方にスク립トを渡し、放送箇所を指で指示していってもらおうというリーディングの課題を出しました。」

F. 「テキストで空所補充のディクテーションをさせる際、聴覚障害学生には別個の穴埋め問題と文章の内容に対する英問英答（記入式）を用意した（用いる英文は、健聴学生に聴かせるものと同じ。）」

1.3. 聴覚障害学生を指導する上での教員の意識 (5.3.)

英語による聴覚障害学生のコミュニケーション能力育成に関して、「聞く・話す」また「読む・書く」の指導が「重要である」、「分からない」あるいは「重要ではない」と答えた理由についての自由記述をまとめる。

「聞く・話す」

重要である：

A. 「聴くことに関しては、訓練しても、その力を伸ばすことは難しいと思いますが、話すことは大事だと思います。実際に、話すことはできないとは思いますが、口を動かすことによって、発音の仕方を体得できると思うからです。つまり、身体で単語の発音の仕方を覚える、ということです。そうすることによって、コミュニケーションを行うための英語力の育成が出来ると思います。」

B. 「口頭が不十分であってもそれをしようとする前向きな姿勢が聞く者を動かすと感じたので、できるだけ、声はだしてもらおうにしました。とはいえ本人にとってストレスになるのかもしれないとも思っていたので、強制はしていません。」

分からない：

C. 「その学生が英語専攻の場合には、重要だと思いますが、教養英語の場合であれば、その学生の好みによると思います。その学生が、教員免許を取得する目的で出席しているのなら、重要だと思いますが、聴講生という程度なら出来る範囲でいいと思います。」

D. 「一概に聴覚障害者といっても、日本語・英語でのコミュニケーション能力には差があり、高校までどの程度の英語教育を受けてきたか、また、各自でどのくらい勉強してきたかによって、『聴く・話す』指導が重要な学生とそうでない学生がいると思います。私が担当した3人の学生も、その能力には大きな違いがあり、2015年度に担当した学生は他の学生とほとんど変わらずよくできましたが、そうでなかった学生もいました。50人近いクラスの中で、1人のために特別メニューをつくるのは難しく、そのために『聴く・話す』特別課題を作ることができませんでした。」

F. 「聴覚障害学生の障害の程度が個々に異なるため、一概には言えない。特に話す能力については、障害の程度によって、その能力を大いに伸ばすべき場合もあるし、そうとは言い切れない場合もある。また、たとえ十分に明瞭な英語発音が出来なくとも、楽しそうに会話練習（映画をもとにしたダイアログ）をしている姿をみていると、実用として役に立つ立たないとは別の意義があるようにも思う。」

H. 記述欄無記入

重要ではない：

E. 「もともと聴き取れないのであれば、無理強いはできない。」

無記入

G. 「質問の意味が分かりません。どんな学習も重要であって、重要でないものは学習しませんし、あっちよりこっちがより重要ということもない（あったとしても個人による）と思います。」

「読む・書く」

重要である：

A. 「聴障学生が、実際に英語でコミュニケーションをとる必要があるのは、読むときと書くときになるため、そのための技量を伸ばすことが彼らにとって有意義と思うからです。」

B. 「言語習得に欠かせない4技能のうち何点か不十分などところがある分、できるところはしっかりできた方が、よいのでは、と思っています。」

C. 「今回、聴覚障害学生と接して、私は全く手話が分からなく、学生とコミュニケーションを図ることができたのは、書くことによってでした。『読む・書く』という活動を通して、健聴学生とかなり近い英語の授業をすることが可能と思いました。」

D. 「障害があるないにかかわらず、『読む・書く』は大切なコミュニケーション能力です。聴覚障害学生にとっては、読むこと、書くことは学習するのに適した分野なので、大いに指導していくことが大切だと思います。」

E. 「国際化の時代であるから、『読む・書く』につい

ては健聴学生と同等の力をつけさせるべきであろう。」

- F. 「聴覚障害学生の障害の程度に関わらず、重要である。健聴者に引けをとらない能力の養成が可能である。」

分からない：

H. 記述欄無記入

無記入：

- G. 「質問の意味が分かりません。どんな学習も重要であって、重要でないものは学習しませんし、あつちよりこつちがより重要ということもない（あつちとしても個人による）と思います。」

2. 健聴学生との協働 (6)

健聴者との協働的アクティビティを「取り入れている」と回答した場合には、さらにその具体的内容と、それらのアクティビティを行うことの利点と行う上での課題について、また「取り入れていない」と回答した場合にはその理由について、それぞれ自由に記述してもらった。その記述内容を以下にまとめる。

「取り入れている」

アクティビティの内容：

- A. 「健聴学生とペアになって音読や会話の練習をしていました。また、各自の回答について意見交換をさせたりしていました。」
- F. 「視聴する映画の内容をもとにしたダイアログを作成し、それをういてペアで会話練習を行った。」

利点：

- A. 「利点としては、自分の考え、特に設問への回答をみちびいた理由を、手話であれ、筆記であれ、言語化することによって、解答を導く過程が正しかったかどうかを知ることができると思うからです。また、会話練習をする際には、聴障学生は自分の考えを英語で表現する必要があるため、英語の書く力をつけることができると思うからです。さらに、音読の際には、口を動かすことにより、単語の発音の仕方も再認識できると思うからです。」

F. 「教室の一体感」

課題：

- A. 「課題については、ペアの相手とは筆談や手話でのやり取りのため、活動時間が他のグループよりも余計に時間がかかってしまうので、時間の調整が難しく、活動の時間が足りなくなり、中途半端な内容になってしまうことがありました。」

「取り入れていない」

理由：

- B. 「リーディングを強化するために必要なアクティビティは非常に個人的な活動なので、そもそも健聴学生間でも共通学習はあまりないので、聴覚障害学生

とのアクティビティは考えていませんでした。」

- C. 「私は授業の様子を窺いながら、健聴学生と聴覚障害学生との協働的アクティビティを取り入れるつもりだったのですが、健聴学生の側が聴覚障害学生を受け入れる気配が少しも感じられなかったので、取り入れませんでした。少しも感じられなかったというのは、私も同じですが、健聴学生がたぶんどう接していいか全く分からなかったのだと思います。」
- D. 「聴覚障害学生が受講することを知った時にはある程度、授業の進め方を決め、準備を進めた後だったので、それを大きく変更することが不可能だったからです。ペア学習の際に、隣の学生は手話ボランティアの方の助けも借りて、工夫してコミュニケーションをとっていました。」
- E. 「特に必要を感じなかった。」
- G. 「全員が個々に理論を学ぶスタイルなため。」
- H. 「使用していた教材が、グループワーク、ペアワークを要求していなかったため。」

3. 成績評価 (7)

聴覚障害学生が受講している英語授業で、学生に対する評点を決定する際に、聴覚障害学生と健聴学生に対して別個の試験を作成あるいは課題を提示「したことがある」と答えた回答者に対しては、聴覚障害学生に対して作成あるいは提示した試験や課題の内容を、また「したことがない」と答えた回答者に対しては、受講学生全員に対して作成あるいは提示した試験や課題の内容を、それぞれ答えてもらった。その記述内容を以下にまとめる。

英語 I ~ IV

「したことがある」

- C. 「聞き取る問題を出さずに、その分、他の問題を多く出題しました。」
- 「したことがない」**
- B. 「読んで書くタイプの試験でした。」
- D. 「講読の授業だったので、リスニングの問題を作らず、リーディングとライティングのみの問題で行いました。」
- E. 「筆記試験」
- G. 「教えた理論を応用して、英語の発話／作文が出来るようになったかを記述方式で出題している。」

英コミ I / II

「したことがある」

- A. 「リスニングの問題に対しては、個別の問題を作成しました。例えば、ディクテーションの問題については、健聴者がディクテーションする内容を前もって覚えるように指示を出し、試験時には日本語を提示し、その英訳を課しました。」
- F. 「試験範囲を狭くした（高校までの学習について、

健聴者と比べてハンディキャップがあるとの考えから.)」

「したことがない」

E. 「筆記試験」

G. 「英語を話し書く，アウトプット用の練習として，ベーシック・イングリッシュをもとにしたオリジナル教材を使っていますが，発話・英作文を理論的に学ぶものなので，文字さえ読めれば，聴覚に問題があっても，他の学生と同じように学ぶことができます。ゆえに特別扱いはしません。」

H. 「映画教材に即した3つの問いに対して，それぞれ100～150 words の英語でレポートを試験代わりにしました。」

4. その他の課題

聴覚障害学生が履修する英語授業を実施する上でのその他の課題について，自由に記述してもらった内容をまとめる。

A. 「例えば，健聴者や教員が話している英語を，学生が手話で通訳する場合，日本語にして訳すことが往々にしてあったため，英語の学習としては成り立っていない気がしました。そのため，この点をどのようにするかは今後の課題かと思います。」

C. 「今回，授業が始まる1週間位前に聴覚障害学生を引き受けて欲しいといった依頼をもらいました。中々難しいかもしれませんが，もう少し早く，そのような話が頂けると対処し易いと感じました。私のような授業でよければ，受講してもらうことは全く構わないのですが，聴覚障害学生の知識や対処等全く分からない状態で，授業を行うことは，健聴学生に対しても，十分な授業を行うことができなかつたような気がしました。」

E. 「授業内容によると思われます。自分の場合は，補助する学生がいればあまり問題はありませんでした。」

H. 「出口の保証」