

聴覚障害学生に対する外国語指導方法

—海外からの実践的示唆— (注)

田口 達也 (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)
小塚 良孝 (愛知教育大学外国語教育講座) 浜崎 通世 (愛知教育大学外国語教育講座)

Foreign language teaching strategies for the deaf and hard-of-hearing students: Practical suggestions from outside Japan

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

要旨 聴覚障害学生に対する授業経験が少ない(または皆無の)英語教員にとって、手話に頼らないインクルージョン教育方法の開発は大きな課題である。本稿では、海外での研究及び教育実践の文献に基づいて、教員が手話を用いることなく、聴覚障害学生と健聴学生が合同で受講する英語授業において効果的と考えられる具体的な授業運営および指導方法を考察する。特に、(1) 授業運営や指導に際しての環境整備や基本的配慮事項、(2) 聴覚障害学生に対する教育実践の中から、健聴学生にも有効と考えられる技能別指導方法、とりわけ語彙指導、文法指導、リーディング・ライティング指導、そして音声関連指導、(3) ICT 機器の使用方法和教材、の三つの側面に焦点を当て、それぞれに関連する配慮事項や教育実践方法を最近の文献から抽出し、それらを実りのある方法で統合した指導法を探る。

KEY WORDS : 聴覚障害 英語教授方法 海外での教育実践

1. はじめに

語学教育における教授方法は、言語習得成否の鍵を握る要因の一つである。その方法を開発・実践するために、研究者と教育実践家は日々研鑽を重ねている。効果的な教授方法は、英語学習において特に求められている。グローバル化による経済や社会のひずみが顕在化する一方で、この状況を打破しようとグローバル化促進の一翼を担ってきた「英語」および「英語教育」の重要性がさらに増している。

英語の重要性が強調されている現状において、日本の英語教育には大きく分けて二つの流れが形成されている。一つは英語教育開始時期の低年齢化である。2020年度から小学校において5・6年生で英語が教科化され、現行の外国語活動が3年生で開始される。二つ目の流れは、コミュニケーション力向上を意識した授業実践である。一例として、高校では英語の授業は英語で行うことが推奨・実践され、中学校でも同じ方針で行われようとしている。

特に後者のコミュニケーション力向上を意識した英語教育の波は、大学教育にも大きく影響を及ぼしている。この流れは歓迎されるべきことであろうが、その潜在的な問題点を一顧だにせず実践することは時として不利益を被る学習者を生む可能性がある。その代表となるのが、障害、特に聴覚障害のある学習者である

う。とりわけ大学においては、聴覚障害のある学生の絶対数が少ないこともあり、このような学習者だけで構成されるクラスを開講することは難しく、インクルージョン(別称インクルーシブ)教育、つまり、障害のある学習者が障害のない学習者と共に学習する教育にならざるを得ない。このようなインクルージョン教育には、障害者と健常者との共生社会の実現や、前者の将来的な自立を見据えた活動の一環といった積極的な面がある一方で、マイナス面が取り沙汰される傾向もある。例えば、会話やグループワーク中心の授業では、準備者の配慮や情報保障支援がない条件では、聴覚障害学生の認知では追いつけないほど授業中の変化が多いため、参加が非常に困難になるかもしれない(Domagala-Zysk, 2015)。

実際、この教育環境で一番戸惑うのは英語教員ではないだろうか。岩田・田口・小塚・浜崎(2015)による英語教員を対象にした調査では、英語講義担当者の多くが聴覚障害学生の英語指導について予備知識も経験もない状態で講義を担当している傾向が観察され、聴覚障害学生と健聴学生による合同授業のデザインが、心理的、物理的負担になっているという。さらに、浜崎・岩田・田口・小塚(2016)が行った愛知教育大学の英語担当者の調査から、聴覚障害学生と健聴学生が協働して行う活動を取り入れていない教員が多いとい

うことが分かった。

聴覚障害学生の担当については、教科書選定とシラバス執筆の後で判明することが多いかもしれない。担当が判明すると、聴覚障害学生への指導経験が全くない、あるいは経験に乏しい教員は、指導方法について当惑し不安になるであろう。実際、浜崎ら（2016）では、調査参加者による次のような意見が報告された：「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。（中略）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。」（p.12）。聴覚障害学生を担当することによるこのような教員側の戸惑いは海外でも観察される：「Actually, the methodology [teaching methodology to deaf and hard-of-hearing students] is virtually non-existent. I couldn't find anything on the internet, I asked for help from English language teachers who had taught hearing impaired students before, and so I also had to develop my own technique with which teaching can be more efficient」（Piniel, Kontra, & Cszizér, 2016, p.81）。

通常、聴覚障害学生を担当する際、その学習者のコミュニケーション言語である手話を用いることが望ましいが、手話に通じている語学教員は、筆者らの勤務校の例を見ても非常に少ない。手話を知らない場合、担当教員も手話を学ぶことは推奨されるべきことであろうが、学習の時間的余裕がないのも事実である。

以上の現状に鑑みると、聴覚障害学生に対する授業経験が少ない（または皆無の）教員にとって、手話に頼らない合同授業の方法の開発・提示は喫緊の課題であると言える。そのため、合同授業で有益とあると考えられる指導法の提示をすることが本稿の主目的となる。

本稿では、日本における聴覚障害学生への教育実践を扱った文献（例：Fukuda, 2009; Lewis, 2016; Smith, 2016）以外の文献、特に非英語圏を含む諸外国における英語を始めとする語学教育に関する最近の文献を頼りに実践方法を整理する。とりわけヨーロッパの非英語圏は欧州連合としてまとまっているものの、グローバル化の一つの産物である英語学習が盛んになり、近年、数多くの研究が行われているため、これらの地域の文献研究は大いに参考になる（例：Domagała-Zyśk & Kontra（編）（2016）*English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons: Challenges and strategies*; Domagała-Zyśk（編）（2013a）*English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons in Europe*）。

以下では、最初に授業運営・実践に向けた土台作りとして、聴覚障害学生に対する学習環境や配慮事項に

ついてまとめ、次に聴覚障害学生を対象にしたものではあるが、健聴学生にも効果的と思われる技能別による指導方法および指導補助に関する改善事例を紹介し、最後にこれらを統合しながら、健聴学生と聴覚障害学生との協働授業の方法を考察する。

2. 授業運営と指導に際しての環境整備と基本的配慮事項

効果的な教育を行うためには、その前提として学習のための環境を整え、また授業運営や指導に際して配慮すべき事項に教員が気づいている必要がある。これらのことは、あらゆる学習者への指導の際にも当てはまるが、聴覚障害学生の場合は学習に対しての障壁が多いため、特化された配慮が必要になる。

2. 1. 教室環境

聴覚障害学生の学習が促進するように、あるいは妨害されないように、学習する教室環境に注意を払う必要がある。教室を使用する際に気をつけておくべき点として、以下の四つが挙げられる（Darroch, 2013; Gulati, 2016; Pritchard, 2016; Sutherland, 2008）：

- 明るい部屋—聴覚障害学生にとって、主となるインプットは視覚情報であるため、部屋を明るくすることは大切だが、その際、光の向きにも注意を払う必要がある。教員の後ろから光が出ていると、教員の顔や口が見にくくなり、聴覚障害のある学習者にとって読唇が難しくなるからである。
- 騒々しくない環境—補聴器を使用している聴覚障害学生にとって、雑音の中から話を聞きとるのが難しくなるため、教室以外からの雑音が大きい場所を使用することが大切になる。
- 座席の配置—アーチ状、U字型、あるいは円形状にすることが望ましい。これにより、学習者が教員だけでなく、他のクラスメートの顔等も見ることが可能となり、また他のクラスメートも聴覚障害学生を見ることが可能になる。大学における典型的な固定式机が配置された教室ではこの実践は難しいものの、近年アクティブ・ラーニング導入の流れ等から可動式机が増えてきているため、この方法はより実践しやすくなる。少人数の場合には全体を一つのグループとして机を配置することは容易だが、30人前後のクラスの場合、グループごとに分けて配置する方法もあろう。
- ICT（Information and Communication Technology）機器の設備—ビデオや映画、コンピュータなどによって、情報を字幕等で視覚化することが可能となるため、これらの機器を使用できる教室を使用することを検討する（ICT機器を用いた教育実践については、4. 1節参照）。

2. 2. 指導時の配慮事項

聴覚障害学生の指導に慣れていない教員にとって、どのような点に気をつけて指導を行えばよいか分からない場合が多い。また、授業を行うことに意識を集中してしまうため、聴覚障害学生の学習にとって不利となる状況が無意識的に生じる可能性もある。そのため、配慮すべき一般的な事項として、以下の点がある（Darroch, 2013; Domagała-Zyśk, 2013b, 2016a; Sutherland, 2008; Urdarević, 2016）：

- 発話者の口や顔が見えるようにする。
- 顔の表情やジェスチャー等は、メッセージの内容と一致するようにする。
- 学習者に向かってはっきりと、適度な速度で話す。
- 大きな声で話すのではなく、普通の声の大ききで話す。これは補聴器や人工内耳を使用している学習者に対する留意点で、これらの装置は音を大きくするため、音がさらに増幅されるからである。
- 教員が話している内容を聴覚障害学生が理解していないと思った場合は、違った表現で話す。
- 大切な情報は板書する。
- 聴覚障害学生が理解している語彙や文法構造を使うようにする。
- 授業中に会話・議論が活発になった際、数人が同時に話すのではなく、一度に一人ずつ、明確に、そして聞き手が聞こえるように話すよう指導する。これは手話通訳者が一度に一人しか通訳できないことによる。
- 授業の流れを明確に、そして見通しを持ちやすいように構成する。
- 板書やプレゼンテーション等は色を使用して説明するようにする。例えば、色の使用により、言語の形態素的および統語的要素の説明がより明確にしやすくなる（指導例については、3. 2節を参照）。
- レッスンプランが明記されているハンドアウトを配布する。
- 聴覚障害学生は一度に一つの視覚情報しか処理することができないため、話す際に複数の情報を提示しないように気をつける。
- スクリーンを使用する際、教員はスクリーンの横に立つようにする。それにより、学習者は教員だけでなく、スクリーンの情報をも同時に見ることが可能になる。

以上の様な学習環境の整備を行い、指導時のふるまい等に留意することにより、次の段階としての効果的な指導が実を結ぶようになる。このような安心でき、また励みとなる環境をつくることにより、Domagała-Zyśk (2016a) が言うように、聴覚障害学生

が質問したり説明を求めるのに自信を持つことができ、コミュニケーションの手段として、言語を使用したり、自分自身を表現しようとするのが期待される。

3. 技能別による指導方法

現在の日本の英語教育では読む・書く・聞く・話すの「4 技能統合」を目指した授業実践が期待されている。しかし、聴覚障害のある学習者が受講している場合、重点の置きにくい技能や、より重点を置くべき技能もある。そこで本節では、上記のような技能領域ではなく、聴覚障害学習者に対応した指導技能領域、特に、語彙指導、文法指導、リーディング・ライティング指導、音声関連指導、の四つに焦点を絞り、聴覚障害学生を対象としている教授方法の中から、健聴学生にも有効と考えられる方法を個別に提示していく。

3. 1. 語彙指導

語彙は語学学習の基礎であり、上級レベルに到達するための大切な要素である。通常の英語授業では、単語学習だけに特化して時間を割くことはあまりないかもしれない。一方で、聴覚障害のある学習者は母語においても語彙力が限られており、外国語学習となると、概念等の名前を覚えるだけでなく、その概念自体をも理解する必要があるため（Domagała-Zyśk, 2016b）、学習における負担が健聴学習者と比べるとさらに大きくなる。しかし、英語を学ぶことにより、彼らのコミュニケーション言語も上達するという意見もある（Bedoin, 2011）。これらの点を考慮に入れて、次の四つの語彙指導方法が効果的と考えられる（Domagała-Zyśk, 2016b; Urdarević, 2016）：

- 語彙の個別化—学習者の日々の経験、趣味、興味についての語彙を教えるようにする。学習者がそれらについて話す必要がある場合、より積極的にそれらに関連する語彙を学ぶようになる。
- 語彙の情緒化—明瞭に提示されるだけでなく、情緒的な面も併せて提示されたときに単語は記憶されやすくなる。Domagała-Zyśk (2016b) では、学習者は家族に対して強い感情的結びつきを持っているため、家族について話をさせる例を提示している。
- 単語の形態素分析—英語の接頭辞や接尾辞を学ぶことで、単語をより理解することができ、さらに新出単語の意味も推測することが可能になる。
- 語彙の視覚化—視覚教材、実物、写真、イラストなどを用いて、できる限り語彙を視覚化することが必要である。また、時には、語彙の意味を動作化して示すことも効果的である。

3. 2. 文法指導

文法を学ぶことは、確固とした語学力を築く上で必

要となる。特に、日本語と英語は文法構造が大きく異なるため、意識的にその違いを学ぶ必要がある。聴覚障害学生の英語力は健聴学生の英語力より低くなる傾向があり、その原因の一端は文法力にある可能性が高い。実際、聴覚障害学生の日本語の文法力と英語の文法力は相互依存的であることが三簾（2011）の研究で報告されている。以下は、聴覚障害学生と健聴学生への文法指導に有効と考えられる方法である（Doležalova, 2013; Gulati, 2016; Pritchard, 2016; Urdarević, 2016）：

- 操作的視覚言語（Manipulative Visual Language）— アメリカにあるギャロデット大学（Gallaudet University）の Jimmy Challis Gore が開発した方法で、名詞、動詞、前置詞等の品詞が様々な色で表された幾何学的シンボルを、視覚的に、あるいは物理的に操作することで、文の組み立て方などを学ぶことができる（詳細は Gore & Gillies, 2003 参照）。
- 学習言語と学習者の母語の類似点と相違点に注意を払う。
- 色を用いて文法事項の説明を行う（例：Takeshi (blue) eats (red) bread (green)）。

3. 3. リーディング・ライティング指導

他の技能と比べて、リーディングとライティングの技能指導については、健聴学生を対象にした場合と大きく違うことはないであろう。Gulati（2016）が言うように、ライティングにおいては健聴学生も聴覚障害学生もかなり似た間違いをし、また逐語的な翻訳しがちであるという。一方で、上記の点を踏まえながら、いくつかの有効な指導方法があるため、以下でそれらをまとめる（Doležalova, 2013; Gulati, 2016; Pritchard, 2016）：

- 映像や写真の視聴やキーワード理解を通じて、プレリーディング活動を行う。
- スキミングやスキヤニングのテクニックを練習する。
- クリティカルシンキングの仕方を学ぶ。
- メールや SNS 等で使用されている会話の英語表現を学ぶようにする。
- 文字と発音の関係を学ぶ（特に発音されない音に注意を払う指導をする）。
- テキストの内容と個人的経験を結びつけるような活動を含める。
- 読んだ内容を自分の言葉で述べる（つまり書く）。
- 架空の状況について話を書く。
- Google chat の機能を用いて、挨拶、週末について話、問題の解決にむけての話し合いなどを行う。

3. 4. 音声関連指導

聴覚障害学生は、自分の声を聴くことに制限があるため、単語の正しい発音、強調する箇所、そしてイントネーションを学ぶことが難しい（Domagała-Zyśk, 2016a）。そのため、自分の発音を通じないと思う学習者もあり、実際に理解されにくいという研究報告もある（Moritz, 2016）。しかし、興味深いことに、英語の母語話者は、聴覚障害学習者の 62 パーセントの発音は理解できるという報告もある（Domagała-Zyśk, 2013b）。当然、その聴覚障害学習者がヨーロッパ言語になじみがあるため、このような結果が報告された可能性もある。一方で、発音の明瞭さの程度によって習得目標は変わってくるであろうが、音声で会話ができることを望んでいる聴覚障害学生もいる（Gulati, 2016; Podlewska, 2013）。そのため、学習者の必要性和希望に応じて音声に関する指導を行うことも考慮に入れる必要がある。

音声の中でも特に発音に関しては、次の二つの指導方法が有効であろう（Domagała-Zyśk, 2016a; Podlewska, 2013）：

- Sound grids の使用— 音声を視覚的に確認しその仕組みを理解するのに役立つ格子型の表を使用した方法で、その表に学習単語とその意味を記入するだけでなく、単語を文字と対応する音に分け、また同じ音を表す別例の単語を記入したり、さらには指文字、文字数、母音子音の音の数、音節の数も記入できるようにデザインされている。
- IPA（International Phonetic Alphabet）の使用— 音声用アルファベットを用いることにより、単語の文字と音の違いを学ぶことができる。

また、近年、プレゼンテーション力の必要性から、その指導をすることもある。Darroch（2013）は聴覚障害学生がプレゼンテーションを行う際の指導について、次の方法を提案している。最初に、聴覚障害学生がノートパソコンで発表内容をタイプする。そして手話通訳者が代って声に出して発表する。この方法により、教員は手話通訳者の技能レベルによることなく、自信を持って聴覚障害学生の英語力について評価することが可能になる。発表の際には、手話通訳者の代わりに同級生が行うようにすることも、協働学習の観点から有効な手段である。

4. 指導補助関連

上記のような技能を指導する際に有効な機材や教材がある。本節では、それらについて述べていく。

4. 1. ICT 機器関連

ICT 機器を使用した教育は、今まで不可能であった、

あるいはかなりの手間を必要とした授業での指導を可能にするため、聴覚障害のある学習者にとっては非常に有効である。ICT の一つであるインターネットの有効性について、Domagała-Zyśk (2013b) は次のように説明している：「it [the internet] creates an opportunity for alternative communication, makes the education process more interesting and enables them to communicate with different persons and institutions by the use of writing or online signing, without using speech」 (p.84)。

ICT 用に数多くの機器があり、次の三つが主に有用であろう (Doležalova, 2013; Domagała-Zyśk, 2013b; Sutherland, 2008)：

- インタラクティブホワイトボードやスマートボード—教員がインターネットからの写真や映画、YouTube から字幕付きの話を見せたり、練習問題での訂正、一斉のリーディングを行ったりするのに役立つ。特に、書き込みしたものをデジタル化して保存できる点は、学習内容の復習のしやすさからも効果的である。
- タブレット端末—iPad を始めとするタブレット端末を使用することで、学習者同士で会話をするのができたり、文章を読んだり、分からない単語を即座に調べることができ、テキストで述べられている地理的・歴史的事項を調べることも可能になる。
- PowerPoint—映像や写真を文字と併せて提示することができ、また色も文字につけることができ、さらに口頭で述べる大事な情報も併せて提示することが可能となる。

さらに、ビデオや DVD などの映像や映画を見せる際は字幕のあるものを使用することが推奨される (Sutherland, 2008)。特に英語の字幕表示によって、聴覚障害学生は直接スクリーンを見ることができ、他の学生と同じ経験が可能となるため、学習経験の共有という点からも大切であろう。

一方で、ICT 機器を用いた指導では、いくつかの留意すべき点がある。一つは学習者の学習スタイルである。健聴学生だけでなく、聴覚障害学生の中にも、伝統的な紙のテキストや標準的なコンピュータスクリーンを好む学習者もいるため (Domagała-Zyśk, 2013b)、学習者と協議してその使用を検討する方が良い。もう一つは学内インフラである。予算の関係上、学内インフラが十分に整っていない場合があり、それにより活動が特定の場所に限られるか、あるいは実施できない場合もある。さらに、必要台数分のタブレット端末がそろわない場合もある。そのため、ICT 機器の使用が可能かどうかの確認が必要となる。

4. 2. 教材

Piniel et al. (2016) の研究結果から分かるように、通常の語学学習教材は、健聴学習者を対象にしており、聴覚障害学習者を対象にしたものが非常に少ない。語学学習教材の不足は、健聴学習者と聴覚障害学習者が混在する授業については特に顕著である。

英語の授業は全人教育という観点から考えるべきであるとして、Domagała-Zyśk (2016a) は言語知識を増やす教育だけでなく、学習者その人を豊かにするための教育を行うことを主張し、成功のために努力した人の自伝を教材として使用することを薦めている。とりわけ、聴覚障害のある偉人を扱うことは、聴覚障害学生のモデルになるとしている。この点に関しては、Hilzensauer and Skant (2008) も聴覚障害関係のトピックを扱うことの重要性を述べている。

上記の ICT の節に関連するが、ICT は機器といったハードな面だけでなく、教材内容というソフトの面でも有効である。例として、聴覚障害学生対象のウェブサイトも構築されつつある (Pritchard, 2016)。

- Signworld (www.signworldlearn.com)
- BSLZone (www.bslzone.co.uk/watch)

一方で、Dotter (2008) は健聴学習者向けに作成されたものでも、聴覚障害学習者にも使用できるものがあることを主張している。次のインターネットサイトはその教例である。

- Activities for ESL students (a4esl.org/q/j/ck/mc-vf02.html)
- EnglishLearner (www.englishlearner.com)
- Nonstopenglish (www.nonstopenglish.com)

これらのサイトは、リスニング学習に特化しておらず、文法や語彙等について多くの内容が提供されているため、聴覚障害学生にも有益である。このように、健聴学生を対象にした教材でも、教員が内容の吟味を行い、必要に応じて取捨選択して使用することで十分利用することが可能になる。

以上、本稿では ICT 機器を用いた教材の一部を紹介したにとどまるが、他にも有効な機器や教材があろう。特に ICT 機器の進化と普及によって、今後さらに効果的な学習教材提供の可能性が広がると思われる。

5. 考察

前節で、教員が手話を用いることなくできる教育実践について、聴覚障害学生と健聴学生が混在する授業において、効果的であろう指導方法とそれに付随する教育的事案を見てきた。フランスでの外国語教授について、「Managing a language classroom with hearing and

hearing impaired students is a real challenge」(Moritz, 2016, p.22)とあるように、海外でも語学教育においてのインクルージョン教育は非常に困難なものとして認識されている。前節で述べた指導法は、個別指導で実践しやすいであろうが、学習内容や教育目的に応じて、健聴学生と聴覚障害学生の集団としての合同授業においても実践することが可能である。例えば、単語の形態素分析や語彙の視覚化、色を用いた文法構造の説明は、テキストで扱われている重要学習事項を用いて行うことが可能であり、また、映像や写真、キーワードを用いたプレリーディング活動も英語のテキストでは本文の内容を扱う前に実践されている。一方で、それぞれの方法を独立して行うよりも、学習者の状況や授業内容に合わせて、統合して実行することで意義のある成果を生むこともある。

統合の方法はいくつかあり、一つの方法として、反転学習(Flipped learning)がある(Domagala-Zyśk, 2016a)。この方法に沿った進め方の一例として、事前に教員が学習教材を用意し、学習者はそれらを事前に、例えば映像やPowerPointのスライドを見るなどして学習し、授業ではその内容に基づいて学習者の個人的な体験と結びつけることができるようなディスカッションやペアワークなどのやり取りの活動を行うことが挙げられる。これにより、各学習者が自分の強み弱みを理解し、それぞれの力を伸ばすことが可能になる。もう一つの方法は、Urdarević(2016)が行ったプロジェクト形式の学習である。これは現実的で意味のある状況での言語使用の機会を提供するために、前もって設定されたテーマに基づいて活動を行うというものである。その際に、コミュニケーション活動の一環として、例えば、Google chat機能を使用したライティング活動を行うことができよう。これによって、聴覚障害学生が健聴学生との交流の機会をより持てるようになり、結果として、自信と自尊心を高めるのに役立つことが期待される。

さらに、Sutherland(2008)は協働学習の具体的方策について次のように説明している：

- 個人の課題に焦点を当てられるような小グループにクラスを分ける。それによって、聴覚障害学生が健聴学生とより親密なやり取りができるようになる。
- グループ活動を頻繁に行うのであれば、ローテーションでグループの構成員が変わるようにする。これによって、他の人と協働する機会を持つことも可能になる。
- メンバーの各人に課題に対する責任を持たせるようにする。それにより、完成を目指して課題が全員で共有される。

学習者をグループという単位に分けることにより、各人が学びに貢献するだけでなく、特に健聴学生と聴覚障害学生各々が得意とする方法や分野でお互いをサポートする環境を作り出すことが期待される。このような協働体がクラスででき上がるようになると、クラス全体が協働学習という大目標に向かって活動を行うことにつながるであろう。

このように、聴覚障害学生と健聴学生とのインクルージョン教育に向けての指導法は、協働学習に向けての活動を促進させる上で有効であることに付け加えて、健聴学生に対する教員の指導法を見直す契機になる点についても言及しておきたい。例えば岩田ら(2015)は聴覚障害学生への教授方法が、健聴学生への教授方法にも良い影響を与えているという調査結果を報告している。具体的実践例として、健聴学生を対象にしたAll Englishの授業が考えられる。英語が苦手な学習者にとって、All Englishの授業は理解することが非常に難しく、学習意欲の減退や無力感に繋がり、英語嫌いを生む可能性がある。このような状況下で、たとえ授業が英語だけで行われたとしても、聴覚障害学生指導の原則である情報の視覚化を行うことにより(例：実物を見せる、アクションをして見せる)、英語が苦手な学習者にも理解の拠り所ができ、学習の継続に結びつくようにできることもある。また、授業構成の分かりやすさや機器を使用する楽しさも十分にありうる。このように、聴覚障害学生を担当することによるマイナスの面だけを見るのではなく、プラスの面も強調されるべきであろう。

6. まとめ

本稿では、海外、とりわけヨーロッパの非英語圏における聴覚障害学習者に対する語学教育、特に英語教育の研究と実践方法についての近年の文献から、教員が手話を用いる必要がなく、また聴覚障害学生を主な対象としながら、英語を指導する上で健聴学生にとっても有効であろう指導方法を提示してきた。本稿で提示した教授方法等は包括的なものではなく、どの学習者にも通用する万能なものでもない。特に、健聴学生と聴覚障害学生の英語力の程度により、これらの指導法の効果も変わる。また、Urdarević(2016)が「There is no special methodology for the FL [Foreign Language] teaching of D/HH [Deaf and Hard-of-Hearing] students」(p.96)と述べているように、聴覚障害学習者への教授方法として、何か特別な方法があるというのではなく、健聴学生に対して行っている方法を基にして、適宜修正・改良を行っていくだけのものである。こうした限界や本質を踏まえつつ、今後もさらなる教授方法の収集及び開発を進めていくことが必要であろう。

Doležalova(2013)が「Teaching English to deaf and hard of hearing students is a richly rewarding experience, yet

often a great challenge」 (p.153) と述べているように、聴覚障害者に英語を教えることには、様々な困難が伴うが、教授者自身がそこから得るものも大きい。現状では負担面の方が強く感じられる傾向にあるが、本研究で提示したものをすべて実行に移すと考えるのではなく、できることから一つずつ行うことにより、少しでも負担感が減り、その活動を楽しむことができるようになることが期待される。

注

本研究は、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。

謝辞

本稿に関してコメントをしてくださった 3 名の査読者の方々に感謝いたします。

参考文献

- Bedoin, D. (2011). English teachers of deaf and hard-of-hearing students in French schools: Needs, barriers, and strategies. *European Journal of Special Needs Education, 26*(2), 159-175.
- Darroch, K. (2013). Interpreting for deaf students in foreign language classes. *ALVIC News, 29*(2), 1-6.
- Doležalova, M. (2013). An English quest: An art of teaching English to the deaf and hard-of-hearing students. In E. Domagała-Zyśk (Ed.), *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe* (pp. 153-162). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (Ed.) (2013a). *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2013b). Using technology to teach English as a foreign language to the deaf and hard of hearing. In E. V. Beltran, C. Abbott, & J. Jones (Eds.), *Inclusive language education and digital technology* (pp. 84-102). Bristol: Multilingual Matters.
- Domagała-Zyśk, E. (2015). *Learning and teaching strategies in English as a foreign language classes for the deaf and hard-of-hearing students*. Paper presented at the 22nd international congress on the education of the deaf, Athens, Greece.
- Domagała-Zyśk, E. (2016a). Teaching English as a second language to deaf and hard-of-hearing students. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in language* (pp. 231-244). Oxford: Oxford University Press.
- Domagała-Zyśk, E. (2016b). Vocabulary teaching strategies in English as a foreign language classes for deaf and hard-of-hearing students. In E. Domagała-Zyśk & E. H. Kontra (Eds.), *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons: Challenges and strategies* (pp. 135-152). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Domagała-Zyśk, E., & Kontra, E. H. (Eds.) (2016). *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons: Challenges and strategies*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Dotter, F. (2008). English for deaf sign language users: Still a challenge. In C J. K. Bidoli & E. Ochse (Eds.), *English in international deaf communication* (pp. 97-121). Bern: Peter Lang.
- Fukuda, S. T. (2009). Support for deaf students in ESL/EFL conversation classes. *The Internet TESL Journal, 15* (2). Retrieved from <http://iteslj.org/indexPrev09.html>.
- Gore, J. C., & Gillies, R. (2003). Manipulative visual language: A tool to help crack the code of English. *Odyssey, Fall, 72-75*.
- Gulati, B. (2013). Deaf students and English: The art of teaching and learning. In E. Domagała-Zyśk (Ed.), *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe* (pp. 207-215). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Gulati, B. (2016). Visualizing: The most effective way to teach EFL to deaf and hard-of-hearing students. In E. Domagała-Zyśk & E. H. Kontra (Eds.), *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons: Challenges and strategies* (pp. 153-167). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Hilzensauer, M., & Skant, A. (2008). *SignOn! English for deaf sign language users on the Internet*. In T. Berberi, E. C. Hamilton, & I. M. Sutherland (Eds.), *Worlds apart? Disability and foreign language learning* (pp.155-177). New Haven, CT: Yale University Press.
- Lewis, A. (2016). Intonation phrases in the use of closed captions for deaf and hard-of-hearing students in EFL classes. *Tohoku TEFL, 6*, 23-37.
- Moritz, N. (2016). Oral communication and intelligibility in deaf speech. In E. Domagała-Zyśk & E. H. Kontra (Eds.), *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons: Challenges and strategies* (pp. 9-22). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Piniel, K., Kontra, E. H., & Csizér, K. (2016). Foreign language teachers at schools for deaf and hard-of-hearing students. In E. Domagała-Zyśk & E. H. Kontra (Eds.), *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons: Challenges and*

- strategies* (pp. 73-89). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Podlewska, A. (2013). Cued speech as an empirically-based approach to teaching English as a foreign language to hard of hearing students. In E. Domagała-Zyśk (Ed.), *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe* (pp. 181-196). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Pritchard, P. (2013). Teaching of English to deaf and severely hard-of-hearing pupils in Norway. In E. Domagała-Zyśk (Ed.), *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe* (pp. 113-134). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Pritchard, P. (2016). Experiences in teaching English to deaf and severely hard-of-hearing pupils in Norway. In E. Domagała-Zyśk & E. H. Kontra (Eds.), *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons: Challenges and strategies* (pp. 41-54). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Smith, E. (2016). Classroom techniques for teaching EFL to deaf and hard of hearing students in Japanese universities. *Kyoto Sangyo University Essays Humanities Series*, 49, 283-293.
- Sutherland, I. M. (2008). Everybody wins: Teaching deaf and hearing students together. In T. Berberi, E. C. Hamilton, & I. M. Sutherland (Eds.), *Worlds apart? Disability and foreign language learning* (pp. 43-69). New Haven, CT: Yale University Press.
- Urdarević, I. (2016). Teaching English to deaf and hard-of-hearing students in Serbia: A personal account. In E. Domagała-Zyśk & E. H. Kontra (Eds.), *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons: Challenges and strategies* (pp. 91-107). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- 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』第 15 号, 26-36.
- 浜崎通世・岩田吉生・田口達也・小塚良孝 (2016) 「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—」『教養と教育』第 16 号, 1-12.
- 三簾和宏 (2011) 「聴覚障害者の日本語文法の力と英文法の力の関連と特徴」『ろう教育科学』第 52 卷 4 号, 29-43.