

第二部 調査研究・実践報告

1. 手話研修について
2. 手話通訳者の養成・研修に学ぶ
3. 手話を活用した授業について
4. 手話活用への学校全体としての取り組み

1. 手話研修について

奈良県立ろう学校における教職員の手話研修について	宮木 郷子
神奈川県立平塚ろう学校におけるコミュニケーション方法の検討と 手話研修の取り組み	佐渡 雅人
熊本県立熊本聾学校における教職員の手話力向上の取り組み	茶園 浩志
高等教育機関（国立大学法人筑波技術大学）における 教職員の手話実技研修	佐藤 正幸
国立12大学における聴覚障害児教育関連授業に関する調査 ～手話に関する授業に焦点を当てて～	我妻 敏博

奈良県立ろう学校における教職員の手話研修について

奈良県立ろう学校
宮木郷子

○ 本校のコミュニケーション環境

・中学部・高等部

高等部に聴覚障害教員が2名所属している。生徒は、聴覚口話優先の生徒と、キュードスピーチでの情報交換が優先の生徒が多い。手話コミュニケーションも理解するが、苦手感覚をもつ生徒もいて、幼稚部児童との交流の際に躊躇する姿も見られる。手話コミュニケーションが困難なわけではないがコミュニケーション手段としては優先するものをほかに持っている。

教職員は、手話研修の機会も持つが聴覚優先生徒を介したコミュニケーションになっている場合も結果的には考えられる。手話を活用した授業については、教材の工夫などを行ないながらも個々の意欲や力量によりばらつきが出る。

・小学校部

聴覚障害教員が2名所属している。児童は聴覚優先の児童も手話を共通のコミュニケーション手段としている。声を伴う、伴わないのスイッチングを相手に合わせて行なっている児童が多い。

教職員は、授業時は手話を使用し、ねらいによって声の併用を選択している。発信部分の工夫・検討は、全日聾研担当の関係もあり統一されてきたが、受信面では自由な活動場面の児童間の会話の読み取りが課題である。

・幼稚部・早期教育部

聴覚障害教員が1名所属している。共通のコミュニケーション手段は、身振りと手話であり、指文字での音韻確認も行なう。相手によって声のスイッチングを行う児童もいる。保護者の理解と協力が不可欠で、手話学習会等も実施している。また、子どもによって情報の届き方がまちまちにならないよう、声を伴わない手話での保育をしてほしいという主張を持つ保護者もいる。

教職員は、声を伴う手話コミュニケーションで日常の活動を行い、あきらかに個別の会話の場合は、声を伴わない手話での会話を進めることもある。

学部ごとに児童・生徒の状況には、少々違いがあるが、説明やコミュニケーションにおける共通の手段は手話である。教育技術は勿論だが、教職員の発信・受信の手話力が子どもたちの身につけるべき力に反映していくともいえる。

○ 手話研修状況

・研究部担当研修

校内新任研修 新任・転勤者対象

5月に2回実施。ろう教員が担当し、基本的手話理論を講演したうえで実技講習を行う。

日本語・手話学習会　全教職員対象・有志参加

学期に1回程度、研究大会参加者や発表者の報告会、話題性の高いテーマでの議論、校内研究会などの会議で物足りない部分の掘り下げなどの場として設定している。

・各部担当研修

手話研修

各部ごとに研究担当が中心になって部の実態に応じた内容で、手話研修を進める。

授業研・保育研

各部の事情に合わせ、授業・保育を公開し、事後の研究会で指導技術に加え、手話や指文字の使い方、示し方などの研修を行う。

○ 各部手話研修内容

中学部・高等部 合同研修

実 施 日	月1回 考査中などを利用の場合は90分 その他の場合は60分
参 加 者	中・高教職員有志
担 当 者	3名　　聴覚障害教員　2名　　聴教員　1名
研修項目・内容	<ul style="list-style-type: none">・手話の読み取り ろう教員、生徒の日本手話表現をビデオ撮りし内容を読み取る。・日本語の意味にあった手話表現 職員朝礼や部会の際の内容伝達力につける。手話表現における文構成、表現の工夫、使用手話の選択などを研修。・表情の工夫とそのポイントについて・新しい手話について表現、意味理解の確認・ろう教員の職場環境について、共に働く職場環境について・その他 指文字表現練習・ろうあ者問題・ディベート、模擬授業
課 題	<ul style="list-style-type: none">・研修の機会をより多くの教員に啓発していきたい。・ろう教員と聴教員が共に働く平等な職場環境を目指し、互いの状況の理解に努める。・手話力向上の意識を高めたい。

小 学 部

ね ら い	対応的表現からの脱却～手話文法を意識した表現力を育てる～
実 施 日	毎週木曜日（14：30～15：30） 主に部研日に実施 学期に6～8回
参 加 者	小学部教師24名
学 習 形 態	2 グループに分ける（1,3,5年グループ・2,4,6年グループ）
進 行	<ul style="list-style-type: none"> 研究部担当が中心になって内容を考える それぞれのグループにろうの教師・難聴の教師が1名ずつ入り、アドバイザー的役割をする
手話研修への期待	<ul style="list-style-type: none"> 子ども同士の会話などにおける手話をしっかり読み取りたい 身振り・対応手話・日本手話それぞれの違いをきちんと意識できるようになりたい 微妙にニュアンスが違う日本語を、手話でどのように表現すればよいのかを知りたい 手話にコードスイッチする感覚を養う 日本手話を読み取り、内容をつかむ 簡単な通訳ができるようになる
学習内容（概要）	<p>(1,3,5年グループ)</p> <p>表現 「身振りで表そう」「1分間スピーチ」「手話で相談」「絵を見て伝えよう」 いずれもテーマ設定したり経験を説明したりする</p> <p>読み取り：手話ビデオから会話の読み取り、会話文の筆記</p> <p>(2,4,6年グループ)</p> <p>表現 「1分間スピーチ」「単語・ことわざの意味概念を手話で説明する」「手話の選択」「通訳練習」</p> <p>読み取り：成人ろう者の日本手話を見て、内容を理解する</p>
問題点・その他	<ul style="list-style-type: none"> 放課後いっせいに集まりにくい グループ内で手話力に差があり、より充実した内容の検討が必要 アドバイザーまたは相談役となるろう者の不足 週1回でさえ時間確保が困難で積み上げができない 手話の文法事項をまとめたもの、またそれを手話で「解説」（字幕付）したビデオ（表情に注目しやすいようなもの・登場したろう者と会話ができるように編集したビデオ）などがあれば学習し易い ろう学校の教師が一律に受けられる手話検定のような独自のものがほしい。 自分の手話力を把握できる何か。語彙数、文章表現、読み取りなど総合的に手話研修の成果が分かるようなものがほしい。

早期・幼稚部

ね ら い	様々な保育場面につながる豊かな表現力・理解力を身につける 保護者との連携に支障のない手話力（表現力・読み取り力）を磨く
実 施 日	毎週金曜日（15：00～15：40） 部研日に引き続いて実施（各学期10～14回程度）
参 加 者	早期教育部・幼稚部教員13名
研 修 形 態	テーマにより全員が順番に行ったり、グループに分かれて行ったりする
進 行	各学年および自立活動担当から1名ずつ係を出し、テーマを担当し教材や、内容を考えて進める
手話研修への期待	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭で日本手話の生活をする子どもが多くいるため、日本手話の読み取りができるようにしたい ・保育場面において幼児とのコミュニケーションがスムーズに運ぶようにしたい ・書き言葉につなぐ段階での有効な手話コミュニケーションの深め方を学びたい
研修内容（概要）	<ul style="list-style-type: none"> ・絵本の読み聞かせ その時期にちなんだ題材の絵本を選び、対象年齢を指定したり、強調するポイントを指定したりして、2～3人のグループで相談し、代表の表現をチェックし合う。又ビデオ取りして自己チェックする ・通訳練習 職員朝礼の際の連絡事項を書きとめておき、同時通訳を行う。手指の動きの方向や語順の組み換えなどポイントをはっきりさせて表現練習をする ・保育内容に関連した説明の仕方 折り紙の折り方やあそびのルール説明など対象年齢を想定した表現練習をする。 ・ろう者の会話表現の読み取り ・日本手話独特の表現の使い方の練習と日本語への変換練習など ・指文字表現の練習と手話単語への変換練習
課題・困難点・その他	<ul style="list-style-type: none"> ・手話力の開きが大きく、2段階3段階の課題や例文の準備が必要になり、進行担当の事前準備が難しい ・アドバイザーであり、モデルであるべき、ろう教員の不足 ・雰囲気が捉えられても日本語に変換できないことも多く、会話表現の読み取り解説や、独特の手話表現の例文などの紹介はろう教員に委ねる事になる。ろう教員の不足が補えるような教材がほしい。 ・手話理論をふまえた学習表が整理されれば進めやすくなる。

○ 具体的研修事例

・幼稚部

- 絵本の読み聞かせ ①「なかよしのいす」 位置決め
②「ぐりとぐらのおきゃくさま」 ロールシフト
③「かさじぞう」 位置関係・基線の意識
- ① ・・できた できた。 どこにおこうか？ ここがいいわ。・・・
手話単語のみに頼らず見渡す動きを加える。見渡す行為の「間」と文に示されていない「さがす」という言語意識作りが自然に与えられていくことが大切。
・・おにんぎょうのいすに おにんぎょうが、おおきいいすに うさこと こぐまとこんたと こりすと ゆきがならんですわりました。
大きい椅子から始めた方が、お人形の小さい椅子の表現がしやすい。はじめに示した椅子の大きさと位置取りの維持に注意。
- ② ロールシフトが有効な場面を考えて表現しよう。
ぐりとぐらの雪投げ遊びの場面 一瞬の切り替えのタイミング練習
雪にできた穴を探る 覗きこみのさいの目線の角度による浅さの表現
深さを確かめながらの落とし穴か足跡かの主張の会話におけるロールシフト表現
- ③ ・・かみちょうからしもちょうへ、しもちょうからかみちょうへ、いくどもあるいた。・・
上町、下町の位置決めはそれぞれにできてきているが、顔の角度、目線の向きなどによる距離感の表現が足りない。
お地蔵様にかさをかぶせる場面
かさの大きさが背中からおろしたときと地蔵にかぶせるときで変わってしまう。手元にあるとき、差し出すとき、大きさの維持を意識すること。

手話表現の対比

- ① ニュアンスの違いによる表現の区別 例文「行事予定が重なっている」
たまたま目を通してみると重なっていた。
これまでにもよく重なっていて困っていたのだがまた今回重なった。
- ② 状況の違いによる表情の区別 例文「明日晴れたら散歩に行くけれど、雨なら絵を描く」
今日が雨か晴れかによって表情が変わる。
(あごの動きを加えることで「晴れなら散歩、雨なら描画」の条件を示す。) など

担当者による最近の検討会項目

- ・声をどのように伴うか一個々の課題に沿った取捨選択を行なうこととする。
- ・自己の研修課題が個々に明確になってきているだろうか。

○ 今後に向けて

学部により手話力向上に対する意識には温度差がある。また、手話そのものの技術に加え、ろう文化の理解、情報保障のあり方などの意識を育てることも手話力に含めて考える必要がある。各部の事情により研修内容に偏りが生じがちだが、研修状況の紹介や情報交換により互いに学びあい、工夫が加えら

れることが必要である。

幼稚部では、研修の際ビデオ撮りを積極的に利用し、個々の研修ポイントについて自己評価を行なったり、手話表現についての解説を学んだ後に、ろう者の手話を再度繰り返し見るようになった。このことにより目がなじんできて読み取りが楽になったりする場合などもある。また新着任者の表現力も、身振り、実物、指差しなどをうまく活用し表現する工夫力が備わってきた。しかしこれもあくまで個々の意識と努力による。これに対し、どのラインまでできるようになろうとか、どの段階まで来ていると言いうような目安を具体的に持てるようなものがあると、もっと主体的に進められる部分ができるだろう。

今年度末には、手話読み取りクイズとして、ろう教員の手話表現を読み取り、その内容に関してのクイズを行うことにしている。目標ラインの作成ではないが、到達ラインの自己確認はある程度できるのではないかと考えている。

また、ろう教員が我々の研修の軸になってくれているが、ろう教員の数が少なく、欠席のときは研修時間を確保していても、一方的な研修でアドバイスなしに感想を出し合う程度のものになってしまふ。身近なろう者に頼るばかりではなく、地域のろう者の力、映像の力などがもっと自由に活用できるような工夫も必要と感じる。

最近、部内では手話表現の際に声を伴うかどうかについての意見交換も多い。声を伴うことで手話が省かれてしまうと言う主張があるが、本当にそうだろうか。声を伴わないことで手話表現が省かれずになされるのだろうか。我々の手話力、言語感覚の確認が必要になる。声を伴う手話表現と伴わない手話表現の違いをビデオで検証するなどの希望も出ており、日本手話への対応にあたって必要なこと、落としてはいけないことの再検討にもつなげていく必要がある。

これらの研修を重ね、日本語の微妙なニュアンスの違いと、手話のそれとが理解でき、つなげて考えられるようになったら、手話を第1言語として育った幼児の第2言語習得に役立つ力となるだろう。また、その上で、日本語習得に向けての道筋の整理も急ぎたい課題であり、今年度から取り組み始めていく。

神奈川県立平塚ろう学校における コミュニケーション方法の検討と手話研修の取り組み

神奈川県立平塚ろう学校
佐 渡 雅 人

神奈川県立平塚ろう学校（以下本校）では、幼稚部においては1997年度（平成9年度）、小学部においては2000年度（平成12年度）から手話がそれぞれ1学年から導入されることになった。手話を導入するしないに関わらずそれ以前から教員の聴覚障害児に対する指導技術の低下が危惧され、校内でも手話導入だけでなくろう学校の教員にはどのような技術が必要なのかについて活発に話し合われる機会が多くなってきていた中での改革であった。

ただし手話を導入したとは言っても、従来の口話法的アプローチにあわせて手話が使われていることが多く、家庭でのコミュニケーション環境が手話であってその中で育ってきた児童に対する「ことばの指導」（手話⇒日本語）についての検討はまだまだ不足であることは否めない。この課題を克服するために校内をどのように組織し研修を行うべきか、また実際に手話からことばへの移行をどのようにすればよいのか、聴覚障害教員からの手話授業ならびに健聴職員に対する手話研修をどのように展開することが望ましいのか、など問題・課題も多く試行錯誤で行われているのが実際である。

本報告は、平成14年から田村順一前校長の発案により分掌に設置された自立活動指導部の活動と全校に発信してきた取り組みの様子をまとめたものである。

手話を幼稚部で導入した後、どのような学校一貫での指導をしていくことが望ましいのかについて検討するために学校長の諮問委員会としてまず一貫教育検討委員会が発足した。本来ならば手話導入とその後の指導について学校全体で議論があつてしかるべきであったが、まず幼稚部での手話導入という形で平塚校での取り組みは始まってしまったというのが実際であった。以下にこれまでの議論を年度ごとにまとめて紹介する。

1. 一貫教育検討委員会でのまとめ（平成14年度）

1) 本校のコミュニケーション方法に関する現状

(1) 各学部で使用されているコミュニケーション方法

平成9～10年度にかけて幼稚部での手話（日本語対応手話）導入を受け、小学部でも平成13年度入学児童から同様に手話導入を行った。現在、小学部は3年生～6年生がキュード・スピーチをコミュニケーション手段として使用している。（おそらく、キュード・スピーチは、中学部以上の生徒やそのご家族にとっても重要な手段として現在でも使われていることが予想される。）

中学部では、小学部から進学してくる生徒の実態に合わせ1年間はキュードを使用して授業を行い、徐々に手話にコミュニケーション方法を切り替えるような配慮（学校行事に関係する手話語彙を積極的に生徒に提示し身につけさせるような配慮）を従来からとっている。さらに高等部では、積極的に手話を使用し「内容を深める」よう努力している。

(2) 幼児児童生徒が使用するコミュニケーション方法

幼稚部 日本語対応手話、音声、（文字）

小学部 日本語対応手話、音声、文字（1,2年生と、3～6年の若干名）

キュード・スピーチ、音声（3～6年生）
身振り、手話単語、（文字）（重複学級）

中学部 キュード・スピーチ、音声、文字、日本語対応手話（1年生）
キュード・スピーチ、音声、身振り、文字、日本語対応手話（2年生）
音声、日本語対応手話、キュード・スピーチ、文字（3年生）

高等部 音声、手話、日本語対応手話、文字

* 幼・小・中学部においても家庭で手話を主要なコミュニケーションの方法と捉えている場合、手話を使用できる例も多い。

2) コミュニケーションの方法の統一によって期待されること

数年前に当時の研究指導部学校学部研究係が各学部に検討を依頼してまとめた本校のコミュニケーション指導における目標は、「最終的に（高等部卒業あるいは専攻科修了）日本語と手話の力を十分に身につけさせる」というものであった。しかし、この話し合いは以後進展がなく、一貫教育の中での指導法の検討まではいたらなかった。各学部での検討に終始してしまったことが大きな原因であった。

(1) 目標の設定

幼稚部から高等部（専攻科）までの15年間（17年間）一貫した指導を行うことにより、幼児・児童・生徒に日本語と手話の力を十分に身につけさせる。

(2) 目標達成のための方法について

全学部コミュニケーションの方法として幼稚部から提案されている日本語対応手話（シムコム、Sim-com; simultaneous communication）で行われることが望ましいと考える。

日本語対応手話は、基本的には手話ではなく文法構成や音韻など日本語を基礎として構築されるコミュニケーション方法である。

（しかし、指導者は子どもたちから発信される日本手話を正確に受信する必要があり、また、日本手話を使用して日本語指導を行う例も出てくるものと予想されることから、手話単語だけの研修ではなく言語として日本手話を理解しておく必要があるだろう。）

(3) 期待されることと問題点

効果として次のことが考えられた。

- ・現在、学部によって様々であるコミュニケーションの方法を統一することにより、手話指導と日本語指導の問題について全校で共通した問題解決のための話し合いが期待できる。
- * 学部を越えた各教科の段階別目標が明らかにでき、学年ごと或いは個人の発達段階ごとのしっかりした評価基準を設けることができる。
- * 自立活動の言語（手話、日本語）分野についても、課題別指導方法が明らかにされ、評価基準を作成することが可能となる。
- ・幼児、児童、生徒が躊躇無く自然にコミュニケーションできる場が設定できる。

次に問題点としては以下のことが考えられた。

<手話指導について>

- ・日本語対応手話は、基本的に日本語である。ゆえに日本語の形態については一貫した指導を行うことにより、幼児児童生徒に定着させることができると期待できる。しかし、手話のしっかりとした文法指導は難しい。カリキュラムの中に（自立活動の分野として）「日本手話」を設けることが望ましい。日本手話担当の指導員は、基本的に聴覚障害を持ち日本手話を第一言語としていることが望ましいと思われる。

<聴覚活用について>

- 手話を導入することにより聴覚活用がおろそかになるという危険性が以前から問題にされていた。しかし、実際に指導してみて手話を使用することは発信者を注視することにつながり、注視しながら発せられる音声を傾聴する場面が多くなることで、より聴覚活用は活性化されると実感している。問題点は、幼児児童生徒に対して注視させることなく手話を発信している指導者側にあり、手話が問題なのではない。

<発声、発語、発音について>

- 自立活動指導部内での話し合いの様子では、高等部生徒において卒業した先輩などからの情報により発音の重要性を感じているものが多いという報告を受けている。現在、本校の発音指導の実態としては、幼稚部3年での個人指導から発音指導が始まり、小学部1,2年で週2~3時間（5回）と個人指導（週1回）、3年以上でも週3回の発音指導の時間がとられる。おそらく小学部において発音の清音、濁音、半濁音、拗音、撥音、促音についての基礎的な指導が行われているものと推測される。中学部では、個人の目標により課題別で発音指導が行われているが、小学部の指導を受けて単語、文章中のイントネーションやアクセントについての指導や場合によっては個人的に単音の指導を受けていることが予想される。高等部では、学部会で発音指導を行わないことを決定したという報告を受けている。このように発音に関しても全校一貫した見解を持たずに指導を行っていることがわかる。この分野についても、手話同様にカリキュラムの自立活動時に指導を行うべきではないか。また、学部の方針として「発音指導は何歳からはじめる」とか「発音指導は行わない」と考えるのは、個人の実態を考えに入れていない、つまり自立活動的な発想ではない。また、小学部で行っているような学級単位での指導もまた個人の実態に合っているとは言い難い。発音分野の一貫した指導体制については、専門教員の配備がもっとも望ましく、専門教員による個別指導がこれから必要であると考える。

<教科指導について>

- 現在、「学校研究において教科指導の研究は各学部に分かれて行われており、年度末に各学部から研究のまとめが発表され、全体に流される」という方法が唯一学部間を越えた連絡会である（近接した学部の連絡会は年数会実施されている）。これは、コミュニケーションの方法が学部間においてばらばらであったことが大きく原因し、これを看過してきたキード・スピーチ導入後の過去の運営委員会などの幹部の責任は大きい。コミュニケーションの方法の統一により学部の教科ごとの研究が学校の教科ごとの話し合いにつながり、一貫性を持たせることができると期待できる。

3) 具体的な方策

	コミュニケーションの方法	教科指導（前教科指導）	留意点
幼稚部	Sim-com 発達段階或いは個人の実態に合わせて、聴覚を重視したSim-com、手話単語重視であることなどIEPの中に個人の実態から導き	個人の実態（聴力、集中力など）に応じて幼稚部入学と同時に発音指導を行う。 「設定遊び」など小学部入学後から始まる教科指導の前段階（しっかり話を見るなどのしつけの育成）	<発音>必要な児童においては単音の発音要領を理解させ、ことばの中で練習。 清音の発音要領を知っておくことが望まれる。

	<p>出された方法を記入。</p> <p>口形をしっかりと提示するよう促す。それらしく発語発声できるよう促す。</p>	<p>(指文字と文字の対応－文字を指文字に変換できる、またその逆変換)</p> <p>(数遊び－順番、まとめた数、足す・引く、何時長さ、重さなど) の指導を行う。</p>	<p><しつけ>ルールが守れることが必要最低限の目標である。</p>
小学部	<p>Sim-com</p> <p>一斉指導の際、原則として Sim-com を使用するが、児童の受容実態に合わせ、音声重視、単語中心であるなど配慮する。口形とともに音声もできる範囲で表せるよう指導する。</p> <p>文章の読解を発達段階に応じて指導する。</p> <p>文章表現を発達段階に応じて指導する。</p> <p>提示は手話、音声だけでなく、文字の提示も必ず行うことを徹底する。</p> <p>発音指導は個別に行う。ただし、発声練習（息）などの練習は短時間で毎日行なうことが望ましい。</p>	<p>低学年：学年に対応した教科書使用にこだわらず、日本語の生活言語を、手話から指文字へ、さらに文字の読み書きというように学習する。季節、行事や学校生活全般についての事柄いわゆる身近な事柄について簡単な文章の読解や、文章表現を学習する。算数については、加減算をしっかりと定着させる（文章題や、数の概念についてもじっくり指導し、生活で使えるような配慮をした指導計画を作成することが必要）。</p> <p>中学年：接続詞のつかい方や、日本語の熟語・慣用句を簡単な日本語で書かれた絵や写真など思考の手掛りになるような教材文を探し（作成し）読解練習を行う。文章表現については、毎日の生活で出てくることばや言い回し（教材文からも）で短文を作る、短歌を作るなど言葉遊びを中心に行う。</p> <p>算数は、乗法除法の練習を徹底して行い定着させる。また加減算同様生活の中で使えるようになる方法を考え指導する。</p> <p>高学年：重文、複文を含む文章読解の練習。読書力テスト読解力については（低）で8割以上、（中）で6割以上の正答が望まれる。</p> <p>算数は分数、小数についての理解をさまざまな単位（g, kg mm, cm, m, kmなど）を使って理解させる。</p> <p>四則計算の問題（具体的な生活に密着した問題）が理解でき、計算もすばやく正確にできる。</p>	<p>教科ごとに、低中高での指導について検討する。全校の教科研での意見を参考にすることが必要である（学部だけでの検討ではいけない）。</p> <p>教科書にこだわらずに児童の実態に応じた教材文を作成することが必要である。</p> <p>評価の目安として教科研でどんなものが考えられるか検討すべきである（読書力テスト、教科研で作成したリストなど）。</p> <p>算数教科研で小学部では四則計算と単位変換を理解できる程度の小数分数の指導を徹底して行うことを理解してもらい、中学以降の指導につなげていく。</p> <p>社会、理科についてはコミュニケーションの中での理解に努め、「なぜなのか」という理由説明を求めたり、状態を知り今後の結果を予想させるなどの思考力を育てるべきである。</p>

中学部 高等部	Sim-com 小学部同様であるが、日本手話について個別の自立活動に時間を設ける。 (発音も同様)	それぞれの教科研で、単元を設定し指導を行う。ただし、教科書にこだわらず生徒の実態に合わせた形で題材設定を行うことが必要である。 聴覚障害生徒にとって必要な教科(カリキュラム)の検討	小学部からの個人情報提示を受けて、中学部入学時に高等部卒業時までの目標が設定されることが望ましい。これは特殊教育諸学校の中・高等部に勤務する上での最低条件ではないか。
------------	---	---	---

2. 「コミュニケーション方法に関する検討委員会」の報告について（平成15年度）

校長の指示により、各学部の代表者が集まり話し合いを行ったものである。委員会の報告内容は以下のようであった。

- ・平塚ろう学校における幼児児童生徒に対しての教育目標は、「日本語の力とともに手話の力を身に付けさせること」に主眼を置く。
- ・コミュニケーションの概念としては「確実に伝え合う力」とする。
- ・全校一貫して本校幼児児童生徒に対して「確実に伝え合う」力を育成するために力を注ぐ必要がある。
- ・ろう学校の使命として、教育目標にあげたように「日本語の力」「手話の力」の育成に努めなければならないが、日本語の力については「読む」「書く」ことに指導の主眼がおかることになる。
- ・全校のコミュニケーションの方法としてなるべく共通のものとして考えられるのは日本語対応手話である。
- ・ただし、本校の基本的な姿勢は上記のとおりであるが、最も基本的には幼児児童生徒の一人ひとりの実態に合わせた指導方法がとられることが必要であり、コミュニケーションの方法を無理に押し付けるべきではない。一人ひとりが身につけている方法を尊重して指導にあたるべきである（個人指導計画の作成）。

3. 小学部における集会等での共通コミュニケーション方法の変化に関するまとめ

（平成15年度）

- ・13年度：集会など全体の場面ではキュードスピーチ。1年生に対しては1年生担当が手話で提示してきた。

入学児童のコミュニケーションの方法がさまざまであったことから日本語対応手話とした。
(児童によって中間型手話、具体的身振りも使用)
- ・14年度：小学部のグループを1, 2年の小低グループ（手話グループ）と、3年生以上の小高グループ（キュードスピーチ・グループ）にわけた。

小低の集会では日本語対応手話あるいは、具体的身振り、文字、絵、VTRなど全体が理解できる方法を模索し提示するよう配慮した。

学年、学級の実態によって多少表現は異なっているが、授業では日本語対応手話（ただしコミュニケーション場面では方法にこだわらない、児童が理解したことを自分なりの表現方

法で表すよう配慮する）を基本的に提示した。

生活場面ではやり取りの正確さを狙って会話することが多いために、グループや学級の実態に合わせた方法である。

- ・15年度：1，2，3年生を小低グループ（手話グループ）、4，5年生を小高グループ（キュードスピーチグループ）としたが、日常生活場面や集会場面で小高グループでも手話を使用することが増えてきた。ただし、手話を理解しにくい児童もいるために、全体場面では手話とキュードスピーチの同時提示（2名提示）を心がけた。

小学部として「コミュニケーションの方法」については以下のようにとらえた。

小学部においては毎年幼稚部段階を（他の施設保育園幼稚園などを経ていて）、手話を使用しないで入学してくる児童がいること、幼稚部を経ていても個人の様子によって手話がどちらかというと苦手である児童がいることなど、コミュニケーションの方法についてさまざまな実態を持つ児童が入学してくることを考えると、日本語対応手話ひとつに方法を固定することは難しい。集団の場面では基本的に日本語対応手話での提示となることが予想されるが、授業場面生活場面での「やり取り」（コミュニケーション）場面ではさまざまな方法を駆使することが指導するすべての子どもを授業に参加させることができるとなる方法と思われる。むしろ方法を固定させることは好ましくはない。

また小学部の自立活動については学習指導要領の「健康の保持」「心理的な安定」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション（意思の伝達）」の5内容を基本に個別の指導計画を作成することを確認した。聴覚口話法およびキュードスピーチ法による自立活動から手話法を含めた自立活動への移行を以下にまとめてみる。

<聴覚口話法、キュードスピーチ法での自立活動>

聴能：「環境の把握」に関わる課題だが、ことばの学習との関係でコミュニケーションに必要な力である。

発音：聴能と同様に、音声日本語（話し言葉コミュニケーション）において非常に大切な力である。

言語：日本語の力のことだが、聴覚口話法では話し言葉に重点が置かれるために音声日本語でコミュニケーションが取れること（受容—読話、表現—発音、内容）が重要課題であった。

<手話法における自立活動>

コミュニケーション

基本姿勢…児童個々の実態に合わせた言語の設定（児童にとって最も自分が表現できるコミュニケーションスタイルの見極め、認知、積極的使用）、個々の児童の実態把握（アセスメント）が重要課題である。

指導の実際…個々のコミュニケーションスタイルを認め、全体にそれぞれのスタイルを認め合い確認しあいながら、共通のコミュニケーションの方法である手話（対応手話）を書記日本語とともに提示していきながら、手話単語と書記日本語について学習を進めるべきである。
(コミュニケーションの方法は、過去の事例から手話、口話、身振り、ホームサイン、絵が考えられる。)

聴能：「環境の認知」内容で、個々に必要度は違ってくる。個人指導計画で個々にどのような指導方法をとるかは明らかにされるべきである。

発音：音声日本語をコミュニケーションの方法としている児童にとり重要な項目である。個々に重要度は違うが発声により「健康の保持」の内容との関係も出てくることが考えられるし、呼吸法とい

う観点では水泳における「身体の動き」の内容との関係も出てくる。口の形は手話法の中でも重要なコミュニケーション方法となっていて、ろうの保護者からも口形だけは確実にしてほしいとの要望が多く出されている。

心理的な安定

周囲とのコミュニケーションを正確に行うことができるようになることにより、自己表現力が増し積極性・意欲が生まれてくることが予想される。自己の表現方法が学校でひとつに限定されると規制が働くことが考えられ、表現したいことが思うように表現できなくなることが予想される（実際に過去に数多くそのような事例が見受けられた）。児童の表現はそのまま受け入れることを前提とすることが個人的心理的安定につながると我々小学部の教員は考える。

このような取り組みの変化にともない教職員からはその成果や問題点についていくつかの意見が示された。それらを以下に箇条書きにする。

- * 入学時に読字、書字が完璧にできていることが条件ではないか？
- ・学力、読解力については指導の方法により年齢相当まで伸ばすことが可能
- ・発音、聴能については小学部で初めて指導を受けるため、なかなか上達しない
- ・文字を書く、読むことが入学時点である程度できていることが望ましい。ただし、できなくてもその後十分に伸びる可能性はありそう
- ・口話（読話）力は、聴覚口話法を知っている教師の指導により開発される。ことばの指導も同様（聴覚口話法について教師が熟知していることが条件ではないか）。

経験のある教師とない教師が同じ手話をつかって指導した場合、クラス間に差が出てきていることから

- ・音韻の不正確さはあるが、低気圧、高気圧、上昇気流などの概念を知っている児童もいる。教科指導において心配は無さそうである。
- ・教科指導のスムーズさに較べ、文章表現・読解に問題がある。小低段階はクリアできてもかなり無理をさせているので穴があることが十分予想される。中学年以降9歳の壁を突破できるかどうかは今後の結果報告を待ってほしい。
- ・キュードスピーチ導入でも問題とされたことが手話でも問題になりそう

また、教師、児童、家庭のそれぞれで問題になると思われる点についても意見が述べられたので以下に記述する。

<教師側の問題>

手話（キューサイン）を使用できない。

自分の発する文章にただサインをつけてだらだらと話続ける

提示する文章が長すぎる

子どもの反応を確認せずに自分本位に話し続ける

たどたどしい手話、指文字（キュードスピーチ）

入れるべきアクセント（強調など）がない提示

口頭提示のみ（文章提示して確認しない）

聾教育の指導の基本を知らず（私は昔からの方法が今のところことばの指導にとってベストであると考えている）手話だけ流暢に提示している。

<児童の問題>

個々に違うサイン（表現方法が若干違う）

発音（発声）意識の希薄さ

手話ができるとの優越感、できないとの劣等感　　聴覚口話法との逆転

両親聾家庭の児童は日本手話（声を出すと手話の語順が乱れる）、ことばで話して手話を提示することは難しい

<家庭の問題>

聴者の両親の場合、手話を覚えることは非常に難しい

両親ともに手話で育児をしていくとする強固な意志が必要

さらに教師が配慮すべきこととして

- ・日本語対応手話にこだわらないこと（子どもの表現を認めること）
- ・訂正は書記表現の際、どこがどうして間違っているのかクラス全体で確認しながら
- ・個人の客観的実態把握をもとに指導計画を立てること

などがあげられた。

以上のことまとめると学校として15年度に行ない、確認したことは以下のようになる。

- ・新分掌が発足し、自立活動支援部が支援部自立活動支援係となることになった。
- ・言語指導と一貫教育についての検討会が発足し、学校全体で考える場ができた。
- ・校内プロジェクトが発足（新教育機器、高等部学科再編、個別教育推進）
- ・特に検討会とプロジェクトでは活発な意見交換が行われた。
- ・コミュニケーションの方法としては、教科指導、ことばの指導を考えると従来の対応手話が妥当であるという話の結果となった。
- ・実際に手話をどのように使用して日本語指導を進めることができるか　という問題については表面化しなかった。

4. 本校における統一したコミュニケーション手段について（平成16年度）

1) 学校長諮詢による「言語指導と一貫教育についての検討会」報告

学部主事、研究指導部と自立活動指導部主任副主任、及び教務主任が学校長より召集を受け、本校における一貫した言語指導とコミュニケーション手段についてどのような方向性が望ましいであろうかという内容で話し合いが持たれた。

検討会においては、在籍する幼児児童生徒一人ひとりに社会に出て行く際に必要な力を身につけさせるために、①日本語指導について②コミュニケーション手段の統合③検査体制の確立　以上3点について一貫した考え方で指導が行われる必要性があることが話し合われた。（もちろん以上の3点は言語という狭い範囲での視点であり、個別教育支援計画をすべて掌握できるものではないし、あくまでも日本語の習得－特に書記日本語　読み書きの力－を念頭に置いたものに過ぎない）

①については現在国語科教科研究会において検討されているものであり、今後研究会を中心にして全校で話し合われる機会が持たれることになった。

②については、本来本校のコミュニケーション・モードについて指導的な立場に立ち、考えるべき分掌であるコミュニケーション指導係が全校に発信していくべきであるが現在そのような動きが全くない。コミュニケーション指導係がリーダーシップを發揮し全校で考える機会をつくり、検討すべきであるということが望ましいという結論となった。

③は、研究指導部が中心になって現在も検討が行われており、今後も継続して当部が任に当たる。

2) コミュニケーション手段の統合について

コミュニケーション手段の統合問題については、今後当該係が各学部また全校組織の中でリーダーシップを取っていかねばならないと考えている。しかし、学部や実際に指導に当たっている指導者の意見を聞かずに検討することは難しい。まず学部の中で、(具体的にコミュニケーション手段について場面ごと教科指導ごとによっても考え方方が違うことが予想されるので) どのような形が望ましいのか係が中心となって検討していくことが確認された。

3) 検討内容と結果について

ここでは以下の項目について検討された。

- ① 本校の一貫したコミュニケーション・モードについて
- ② コミュニケーション・モードと日本語指導・教科指導との関連
- ③ コミュニケーション・モードによるグループ編成指導
- ④ 自分が考える 聾学校における教育目標

このような項目について検討を重ねた結果、16年度に確認されたのは以下のようのことであった。

- ・「言語指導と一貫教育についての検討会」が実施され、検討内容まで提示されたものの学部ごとに検討されることとなり、学校全体の委員会として継続して話し合うことができなかった。
- ・学校教育目標については、学校長と教務係（各学部主事）が検討し、幼稚部小学部での連動、小学部中学部との連動性など配慮が見られるようになってきた。
- ・コミュニケーションの方法については、小学部以降については音声対応手話使用が圧倒的多数意見であり、日本語の習得のためには対応手話を使うことが絶対条件であるという意見が多数を占めた。
- ・具体的な手話を有効活用した事例的研究がまだ出てきていない。

5. 本校における職員研修計画について（平成17年度）

以上のような経過をふまえて平成17年度には職員研修の見直しをはかった。

近年、本校では職員の頻繁な転出入により長い間継承されてきた「ろう学校の教員」としての専門的な技術・指導力が極端に低下している。この理由としては、職員の入れ替わりの激しさによるベテランの教員の減少を挙げることができるが、ここ10年ほどの指導に用いられるコミュニケーションの方法の変遷も大きな要因となっていると思われる。筆者の私見を述べるならそこには以下のようないくつかの理由がある。

聴覚口話法を探っていた時代には、この方法では理解が難しい子どもも多く存在したために発音サインをコミュニケーションに利用したり、クラス独自のコミュニケーションサインを考案して授業を行うこともあった。つまり学習内容を伝え、さらにそのことについて話し合うことを必要と考える教師が多く存在していたことを示している。ことの良し悪しは別として、基本的にどのような話かけをしたら伝わるのか（語文はどの長さが適当なのかを考察し、音数が多い場合や拗音濁音促音を含む場合の受け取りの困難さを補うために常に携帯用の黒板を持ち歩く、など）という現在基本的な専門性といわれる技術が必ず方法は異なっても存在していたように思う。

しかし、キュード・スピーチ、手話とコミュニケーションの方法が変わるにつれ基本的な専門性よりも、サインを覚えたり手話を覚えたりすることのほうに重点がおかれるようになった。子どもの理解力などおかまいなしに、教師はただ自分の伝えたいことを話すことばで補助的にサインや手話をつけて提示する授業が増えてしまった。ベテラン教師たちはそれを危惧し、授業研究などで指摘し、自分たちが

授業を行うときには必ず基本的な技術を提示するようにし、子どもたちも授業の中でその教師と良質の授業（平板でなく内容の深い授業）を作り上げていた。しかし、経験の浅い教師らにはその違いに気づくことが少なく、「なぜ、そのような日本語的ではない話し方をするのか」「日本語とは言えない文を提示していては正確な日本語を身につけられないのではないか」という疑問を投げかけてきた。正論はあるが、ある意味での外れな疑問でもあった。なぜこのような話し方をするのか、なぜ日本語といえないような不自然な文を提示するのか？そこには子どもの受容・理解の実態に合わせた配慮がある。自分のクラスの子どもにとって最もわかりやすい日本語の提示方法を考えるがゆえの表現なのである。だからそのときはおかしな表現でもいざれは正確なものに変化していく（「いつから？」という質問にはその担当教師しか答えることはできないであろうが）。つまり、聾教育とは、音声日本語の面において様々な実態を抱える子どもたちの集団に対して日本語指導と同時に教科指導を試みるために様々な模索をしてきた教育であるといつても良いであろうと私は考える。その積み重ねの中に、日本語指導のヒントが隠されている（実際に先輩から学んだ方法が非常に有効であったという経験を私は何度もしてきた）。すべてが正しい方法であるとは思わないが、日本語指導におけるヒント・基本的な指導法が聴覚口話法にはある。しかし、現在本校の教壇に立っている多くの教師は、日本語指導に必要な聴覚口話法についてまったく知らない。日本語指導や、ましては聞こえの厳しい子どもの側に立って教師と子どもが授業を作り上げていくという深さ・内容のある授業の創造という問題があるという点で、今回保護者の方々から批判がでてきたのもうなづける。

手話はもちろん必要ではあるが、現在の問題はそれだけではなく、聞こえない子どもの側に立ってどれだけ配慮をしながら指導が行えるかという大きな問題を解決しなければ平塚ろう学校の指導はいつまでも変わらない。また、小学部だけが変わればよいという問題でももちろんない。今回の問題提起は幼稚部のある1学年の保護者の方々からの指摘ではあったが、他の学部に在籍している保護者の方々も表には出していないものの同様な感想を抱いているのではないだろうか。

このような専門性の問題をさらに整理すると、下記のような領域についての改善が必要になるであろう。

- ① 教師の専門性の低さ1（聞こえが厳しい子どもと接するための最低限の配慮）
- ② 教師の専門性の低さ2（子どもが表現していることを理解するためにその背景などの情報を常に取り入れる）
- ③ 教師の専門性の低さ3（実態把握）
- ④ 教師の専門性の低さ4（指導目標、指導計画、指導内容、指導方法、評価）
- ⑤ 教師の専門性の低さ5（実際の指導—保育・教科・生活指導など 研究授業の徹底）
- ⑥ 教師の専門性の低さ6（手話力）

これらは、授業を行うための基本的な専門性の問題点であると思われる。

そしてこのような問題の改善には、「職員研修の充実」と「研究授業の徹底」が必要な手立てであろう。

平成17年度のはなしあいの中では、以上のような経緯から下記の5つの改革案が提示された。

<改革案（1）職員研修について（新転任者及び希望者）>

平成17年度

①	②	③	④	⑤	⑥
基本問題	実態把握1	実態把握2	指導計画	保育・授業	手話力
4／7から5月末 計11回 初歩的な授業に必要な知識・技術について講義、授業参観 講師（本校教諭、外部講師）					
学部主事、自立活動指導部主任	観察法について 小学部教諭	客観的検査法について ITPA K-ABC Y大学院	IEP作成について 自立活動支援係	2学期研究授業 主事、自立係が指導	聾文化、手話概論 通訳の方法 読み取り

- * 従来学校規則などの研修であった内容を大幅に変更し、実際の指導のために年度始めに集中して講義することとする。 合計11回 担当 係主任
- * 手話研修については、1年間継続して行う。 担当 係
- * アセスメントについての講義（より正確に子どもを捉えるために）も行う。Y大学院に検査協力をお願いし、講義もお願いする。

18～20年度（3年計画）

新転任者については17年度同様に行う。

2年目以降の教職員の研修としては、授業研究会・手話研修の2本立てで行う。

授業研の際*コミュニケーション・チェックリストを使用して評価に役立てる。

<改革案（2）授業の評価>

授業研の際の「コミュニケーション・チェックリスト」の作成

* 子どもの表現を実態に照らして把握し、その後の授業に活かせたか。

* 有効な手段を使って授業をスムーズに進めることができたかなど。

* 授業研は「指導内容の検討」「コミュニケーションの深まり」について話し合われる。

* 授業研は各学部で開催され、必ず年に一度は担当する。方法は学部に任せること。

* 学校全体授業研を年間2回設定（担当学部代表が行う）

（検討中）

<改革案（3）手話リストの作成>

授業に必要な手話リストの作成 平成17年度～18年度（平成19年3月末完成）

幼稚部	小低部	小高部
<p>小低部 1年生教科書語彙の抽出を受けて、保育の中で積極的に使用し、教科指導についての準備を図る。 (小低部の情報を受け、準備を17年度中に始める)</p>	<p>1年生教科書から、使用される語彙・文型をすべて抽出。 (国、生活、算、音、図) 1年生段階手話辞典作成 2年生段階手話辞典作成 3年生段階手話辞典作成 (17年度終了が努力目標)</p>	<p>4年生段階手話辞典作成 5年生段階手話辞典作成 6年生段階手話辞典作成 (18年度終了が目標) 中学部・高等部は、各教科研究会において手話辞典を作成する。 (18年度終了が目標)</p>

<改革案（4）充実した効果ある手話研修の創造>

- * 現在、自立活動指導係を中心に検討
- * 教科手話リスト（改革案3）を使用した手話研修

<改革案（5）教科用手話ビデオ、研修用手話ビデオの作製>

- * 神奈川県内の手話研修機関、国立特殊教育総合研究所等と連携し、教材・研修手話DVDを作成する。
- * 研修プログラムに使用できる内容にする。

この他にも手話研修に焦点をあてた改革案と専門職員の配置に焦点をあてた以下のA、B案なども提案された。

<提案A 職員研修の機会を多くしていく>

<具体的な活動>

- 本年度より新転任者研修会において基礎的な知識についての概論
- 手話研修会の活性化（手話サロン）…自主的な学習会へと展開
- 発音研修会の実施 夏季休業中に開催（母音）、筑波大学講義参加者が講師となる
- 手話文法講義 日程調整が必要 1回の開催 特総研に依頼
- 授業研究会の活性化（学校学部研究係との連携）

<提案B 専門職員の配置（自立活動エリアの有効活用）>

<具体的提案>

- 現在の自立活動エリア（聴能エリア）に「聴能」「発音」「手話」における専門職員を配置し、本校の幼小中高一貫した自立活動に取り組む。また、専門職員は教員の聾教育基礎研修の計画推進に携わり、本校の教育活動における支援を行う。
- 専門職員は「聴能」「発音」「手話」にそれぞれ本校常勤教員をリーダーとして配置する。その3部

門それぞれに実習助手的な職員を配置する。「聴能」「発音」部門担当者については、ST（聴能言語士、言語聴覚士など）、自立活動担当教員などの有資格者を採用する。できれば大学病院などの人工内耳リハビリなど実務経験がある職員が望ましい。「聴能」部門はリオンなどの補聴器関連会社からの出向も考えられる。「手話」部門担当は、日本手話・聾文化・カウンセリング・バイリンガル（日本手話、対応手話問題）などに関する専門家を幅広く配置する必要がある。表1は専門職員配置例として提案されたものである。現在、改革案(1)～(5)については可能な部分から実行にうつされている。提案Aについては教務部研修係との連携で、18年度、指導方法に関する基礎講座を5回、発音講座を2回、手話講座・聾教育・聾文化講座を5回実施することになった。手話サロンは、長期休暇中などを中心に自由参加で行ってきたが自立活動支援係が企画運営し、手話文法学習会などの内容をもりこむことになった。提案Bについては検討中である。

6. これまでの取り組みの総括と今後の課題

報告してきたように年度が変わるたびに聾教育の専門性については多くの提案がなされ、様々な議論がつみかさねられてきた。これらの活動と思いは長年の大きな懸案であった学校内の連携・校内での一貫性を持った指導体制、内容、評価の構築という形で少しづつではあるが実現されつつある。これまで個々の教員がこの活動に大変な労力（様々な提案やそれについての会議の設定や意見のまとめ、さらに実践・事例研究と評価など）をさいてきただが、これからはそれに加えて「コミュニケーション方法が日本手話である子どもたちの力を活かした日本語指導」という大きな課題のために、さらに全力を尽くすことになる。

時に話し合いの中でふと漏れる同僚たちの声の中には「一教員として学校を支えていける幸せを感じないわけではないが、子どもたちの現在、そして将来のためにもう少し指導・授業に割ける時間が欲しい」という意見も聞かれる。今年度毎月の会議（12回）を8期に分けた設定で年間計画が組まれたが、結局は学校改革に関わる仲間たちにとってはさらに委員会などの会議が増える状態である。このような時であるからこそ学校内の連携という課題が一番の大きな課題ではないかと思う。最後に本校の今後の課題として考えられるものを列記して報告を終える。

<今後の課題>

- ◎コミュニケーション方法が日本手話である子どもたちの力を活かした日本語指導
 - ・上記目標を達成するための学部間の連携、指導の一貫性
- ◎個々の実態に対応した指導技術の向上
 - ・実態把握、評価についてのアセスメントの向上
 - ・指導技術向上のための授業研究会の充実
- ◎校内はもとより、卒業生など地域の聴覚障害児者に対する支援
 - ・カウンセリング、各種相談（補聴器、発音指導、手話、子育て、学習など）
- ◎県内ろう学校、聴覚障害者団体、ろうあセンターとの連携

表1 専門職員を活用した指導例（幼児児童生徒人数は想定値）

学部	学年	人数	聴能・発音 想定指導	手話
幼稚部	1	10	各幼児 週1回ずつ聴能・発音するとして 聴能30h 2名 発音30h 2名 計60h	本の読み聞かせ ・日本手話的 ・対応手話的 日本手話授業 学年読み聞かせ週1で3h 自由遊び参加など2×5=10h 計13h 1名
	2	10		
	3	10		
小学校部	1	15	<1,2年>自立活動週2h *個人指導1(担当、担当) 聴能 週2h×3学級=6h 1hに児童2名とすると 発音 週2h×3学級=6h 1週4人指導可能	本の読み聞かせ ・日本手話的 ・対応手話的 日本手話授業
	2	15	<3,4年>自立指導週1h *個人指導1(担当、担当) 聴能 週1h×3学級=3h 1hに児童2名とすると 発音 週1h×3学級=3h 1人 1回／2～3週	聾文化 経験談(障害理解)
	3	15	<5,6年>自立指導週1h *個人指導1(担当、担当) 聴能 週1h×3学級=3h 1hに児童2名とすると 発音 週1h×3学級=3h 1人 1回／2～3週 聴能12h 発音12h 各1名	カウンセリング 自立活動各学級週1として 18h 1名
	4	15		
	5	15		
	6	15		
中学部	1	15	自立活動週1h *個人指導1(担当、担当)	日本手話授業
	2	15	聴能：1名	聾文化
	3	15	発音：1名 中学部 学年3h×3学年=9h 一人 1回／4週	経験談(障害理解) カウンセリング
高等部	1	20		
	2	20	高等部 学年3h×3学年=9h 一人 1回／4週	中学部学年2クラス 高等部学年3クラスとして 15h
	3	20		
専攻科	1	10		専攻科4h 合計19h 1名
	2	10		

想定専門職員数 合計14名（最低必要限度）

「聴能」部門 リーダー教員1名 S T 4名 合計5名

「発音」部門 リーダー教員1名 S T 4名 合計5名

「手話」部門 リーダー教員1名 教員3名 合計4名

*各部門リーダー教員は、各種アセスメントも実施可能な教員が望ましい。

熊本県立熊本聾学校における教職員の手話力向上の取り組み

熊本県立熊本聾学校
茶園 浩志

1 はじめに

本校の児童・生徒数は、幼稚部14名、小学部25名、中学部21名、高等部・専攻科29名、計89名である。教職員数は、校長1名、教頭2名、教諭43名、講師・非常勤講師28名、寄宿舎指導員10名、他職員33名、計117名である。

平成15年度12月、全国聾学校長会を通して、聾学校教職員の手話力調査が実施された。本校では、それまで、朝の職員会議時手話学習会（週3回）、講師を招いての手話講座（週1回）等を年間通して計画的に実施し、教職員の手話力向上に努めてきていた。しかし、本校で授業に支障のないレベルの教員は、54人中16名約30%という結果であった。

近年まで、本校では、日本語の獲得を阻害するとして、手話は積極的には用いられてこなかった。平成15年度、学校全体で、一年間を通してコミュニケーション手段の検討を行った。その結果、平成16年度より、コミュニケーション手段を原則として手話・指文字に位置づけた。現在では、学校生活場面だけでなく、授業場面においても、手話が積極的に用いられているが、授業に支障のないレベルにまで手話の知識・技術を教職員が身につけるためには、早くても数年を必要とし、今後も継続した取組が必要があると考えた。

そして現在「くまもと教育改革支援事業（予算は、1年間60万程度）」という県の事業の一環として、平成16・17・18年度の3年間でこの教職員の手話力向上に向けて取り組んでいる。

2 目的

手話力向上の目標として当面以下のような数値を設定し、これを実現することを目的とした。

第1年次（平成16年度）

授業に支障のないレベルの教員の割合、50%以上を目指す。

第2年次（平成17年度）

授業に支障のないレベルの教員の割合、65%以上を目指す。

第3年次（平成18年度）

授業に支障のないレベルの教員の割合、80%以上を目指す。

3 内容及び方法

取り組み	16年度	17年度
手話研修会 (会議室)	毎週金曜日 17：00～18：00 対象：全職員 講師：松永 朗氏 (県聴覚障害者情報提供センター所長) 内 容： 教育現場における手話	毎週金曜日 奇数週16:00～17:00 偶数週17:00～18:00 1学期のみ初心者コースを設置、2学期より合同 対象：全職員 講師：継続者コース 松永 朗氏 初心者コース 聾職員 内 容： 教育現場における手話

寄宿舎・厨房 手話研修会 (寄宿舎)	未実施	毎週水曜日 13:30~14:20 対象：寄宿舎・厨房職員 講師：聾職員 内容：家、学校、舎生活に関わる手話
朝の手話学習会 (会議室)	週2回(職員会議時) 講師：聾職員、研修部員 内容：学校生活に関わる基本的な手話	週3回(職員会議時) 講師：聾職員、研修部員 内容：学校生活に関わる基本的な手話
手話サークル (寄宿舎)	毎週木曜日 18:30~20:00 講師：聾職員、聾保護者 参加者：教職員、大学生、地域の方等 内容：手話実技や交流、会話を楽しむよ うな自由な会	毎週木曜日 18:30~20:00 講師：聾職員 参加者：教職員、大学生、地域の方等 内容：手話実技や交流、会話を楽しむよ うな自由な会
講師招聘	国立特殊教育総合研究所小田侯朗氏	滋賀県立聾話学校 西垣正展氏 国立特殊教育総合研究所 小田侯朗氏 兵庫教育大学 烏越隆士氏 久留米聾学校 小野藍子氏 ろう者福祉協会 福島華子氏
研修会派遣	「聴覚と手話の併用による日本語獲得について」 高知女子大 長南浩人氏(佐賀聾研修会) 「乳幼児期からの手話活用と日本語獲得」 金沢大学 武居 渡氏(大分フォーラム)	全日本聾教育研究会コミュニケーション 分科会レポート報告 悅 秀美教諭
手話教材	手話ビデオ・DVD購入 10万円	貸し出し体制確立 実績(12月現在 延べ40人)
評価	アンケートによる自己評価(5段階) 学校生活場面 授業場面	<ul style="list-style-type: none"> アンケートによる自己評価(5段階) 学校生活場面 授業場面 全教員の授業場面VTRに基づく評価 (手話講座講師: 松永 朗氏)
絵本の読み聞かせ	幼稚部対象(8回実施) 講師: 野田尚子氏(成人聴覚障害者)	幼稚部対象(12回実施予定) 講師: 野田尚子氏 福島華子氏 手話サークル会員(健聴者)
保護者手話学習会	週1回10:00~11:00 講師: 成人聴覚障害者数名(保護者他)	木曜日10:00~11:00 講師: 成人聴覚障害者数名(保護者他)

4 結 果

1) 平成16年度

平成16年度は、対象教員（教諭および講師）全員にアンケートを実施し、学校生活場面と授業場面における手話力を、それぞれ以下の5段階で自己評価した。

学校生活場面

- 1 学校生活に関する会話が全くできない。
- 2 学校生活に関する会話がほとんどできない。
- 3 学校生活に関する会話がどうにかできる
- 4 学校生活に関する会話が大体できる
- 5 学校生活に関する会話ができる

授業場面

- 1 授業成立が困難である
- 2 授業にかなり支障をきたす
- 3 授業がどうにか成立する
- 4 授業にほとんど支障がない
- 5 授業に全く支障がない

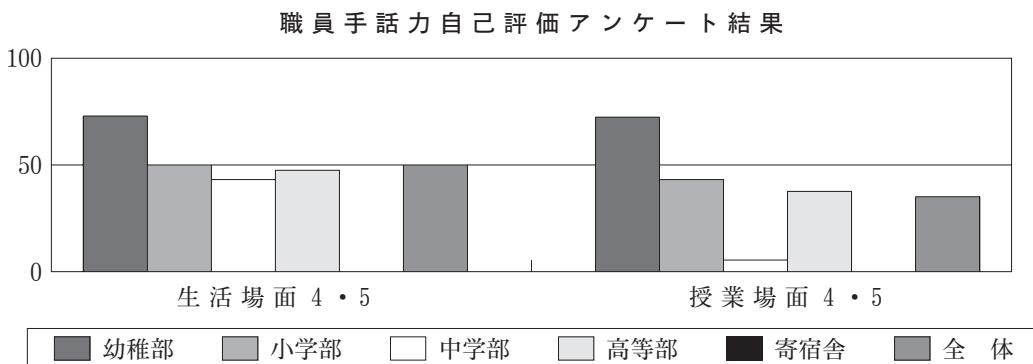
ア 対象教員の在籍平均年数

	在籍数	在籍平均年数	1年未満	2~4年	5年以上	生活場面4・5	学校場面4・5
幼稚部	7人	4.0年	0人	5人	2人	5人	5人
小学部	16人	4.1年	4人	7人	5人	8人	7人
中学部	14人	2.4年	7人	5人	2人	6人	1人
高等部	23人	2.6年	7人	13人	3人	11人	9人
合計	60人	3.1年	18人	30人	12人	30人	22人

*聴覚障害の教員は除く。

*高等部の在籍平均年数で、在籍24年の教員は除く。

イ 自己評価の結果（平成17年3月実施）



ウ 結果について

16年度の授業に支障のないレベル4以上の教員は、60人中22人で全体の37%。前年度に比較して6%の増加（前年度54人中17人）。16年度は、授業に支障のないレベル50%を目指としていたが、達成できなかった。

原因として、講座参加人数の少なさが考えられた。そこで、17年度は、講座を月2回勤務時間内

に設定し、勤務時間内の講座は原則全員参加とした。

2) 平成17年度

17年度は、学校生活場面における手話表現力・読み取り能力と授業場面における手話表現力を、5段階で自己評価するとともに、対象教員全員の授業場面をVTR撮影し、その分析を専門的な知識、技能を有する関係機関に依頼し、第3者の評価を導入した。寄宿舎職員は、学校生活場面のみ手話表現力と読み取り能力の自己評価を行った。

今年度6月実施の自己評価では、段階4以上の教員の割合は、学校生活場面・授業場面ともに38%であり、段階3の割合が約56%であった。年度末の3月に実施予定の手話力調査では、段階3の教員のレベルアップが期待され、段階4以上の教員65%という目標達成は十分可能と予想している。

ア 対象教職員の経験年数と自己評価（平成17年7月実施）

(ア) 幼稚部（7人）

No.	学校生活場面		授業場面	経験年数	No.	学校生活場面		授業場面	経験年数
	手話表現	読み取り				手話表現	読み取り		
1	4	4	4	5	5	3	3	3	4
2	3	3	4	2	6	3	3	4	2
3	4	3	4	2	7※	4	4	4	7
4	4	3	4	2	平均	3.6	3.3		3.4

(イ) 小学部（17人）

No.	学校生活場面		授業場面	経験年数	No.	学校生活場面		授業場面	経験年数
	手話表現	読み取り				手話表現	読み取り		
1	3	3	3	5	10	4	4	4	
2	4	3	3	4	11	3	3	3	2
3	3	2	3	0	12	5	5	4	3
4	4	4	4	7	13	3	3	2	0
5	3	4	3	2	14	3	3	3	4
6	4	4	4	5	15	3	4	4	1
7	4	4	4	4	16	5	4	4	10
8	4	4	4	11	17	3	3	3	0
9	4	4	3	4	平均	3.6	3.6		3.6

(ウ) 中学部（12人）

No.	学校生活場面		授業場面	経験年数	No.	学校生活場面		授業場面	経験年数
	手話表現	読み取り				手話表現	読み取り		
1	2	2	3	0	7	4	4	4	9
2	4	3	3	有	8	3	4	3	3
3	3	3	3	1	9	4	3	3	5
4	3	3	3	13	10	3	3	3	1
5	4	3	4	3	11	3	2	3	0
6	3	3	3	2	12	3	3	3	4
					平均	3.3	3	3.2	3.4

(エ) 高等部 (30人: 聴覚障害職員及び非常勤講師は除く)

No.	学校生活場面		授業場面	経験年数	No.	学校生活場面		授業場面	経験年数
	手話表現	読み取り				手話表現	読み取り		
1※	3	3	3	7	17	3	3	2	有
2	3	3	3	0	19	4	3	4	1
3	3	3	3	2	20	3	3	3	2
4	4	3	4	有	21	3	3	3	3
6	3	3	3	6	22	3	3	3	1
7	3	3	3	3	23	3	3	3	1
8	3	3	3	3	25	3	3	3	2
9	2	2	2	2	26	4	4	4	24
10	3	3	3	1	27	3	3	3	0
11	3	3	4	4	28	3	3	3	4
12	2	2	2	0	33	3.5	3	3	1
13	3	3	3	1	34	4	4	4	1
14	3	3	3	1	35	4	4	4	3
15	4	3	4	5	36	4	3.5	4	7
16	2	1	2	0	37	3	2	3	0
					平均	3.3	3.1	3.1	2.1

※経験年数24年の教員は除いて平均を計算 ※1は高等部として自己評価

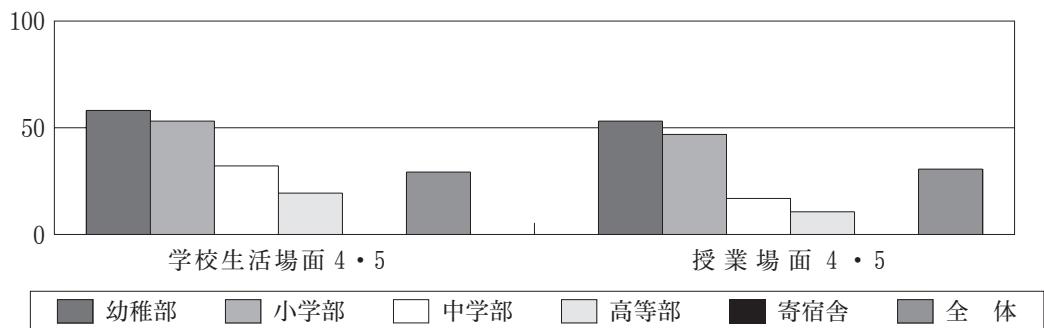
(オ) 教員全体 (65人中)

評価	手話表現	読み取り	授業場面
1	0	1	0
2	4	6	5
3	3.7	4.1	3.6
4・5	2.4	1.7	2.4

(カ) 寄宿舎職員 (10人)

No.	学校生活場面		経験年数	No.	学校生活場面		経験年数
	手話表現	読み取り			手話表現	読み取り	
1	2	2	0	6	3	3	1
2	3	2	1	7	3	3	6
3	2	2	2	8	3	3	8
4	3	3	10	9	1	1	0
5	2	2	3	10	3		22
					平均	2.5	

自己評価グラフ（平成17年6月）



イ 手話講習会参加状況および内容

実施時間 奇数週〔16：00～17：00〕 偶数週〔17：00～18：00〕

1学期（活動回数：奇数7回、偶数6回） 2学期（活動回数：奇数9回、偶数6回）

活動日：毎週金曜日			具体的な活動内容
4／15	キ	77人	開校式・手話表現の基本（強弱・相手に合わせた使い方）
4／22		32人	初心者・経験者コース開始／手話表現の基本（遠近感など）
5／6	キ	59人	手話表現（方向に注意して）
5／13		—	講師の都合により中止
5／20	キ	36人	【ない】の5つの表現方法
5／27		27人	
6／3	キ	45人	【ない】の手話表現
6／10		29人	【ない】の手話表現
6／17	キ	51人	【ない】の手話表現
6／24		—	講師の都合により中止
7／1	キ	40人	【ない】の手話表現
7／8		31人	【よい】の手話表現
7／15	キ	43人	【よい】の手話表現
初心者コースは、聴覚障害職員3人＋福泉T 『初めての手話』利用			

活動日・時：毎週金曜日			具 体 的 な 活 動 内 容
9／2	キ	60人	購入した手話教材の紹介
9／9		34人	【よい】の手話表現
9／16	キ	46人	例「わがままをするとお父さんが困ります」の表現3種他
9／30	キ	35人	初任者・経験者合同／手の動きの重要さ
10／7	キ	27人	数字の表現・重さや長さ、広さ等の表現
10／14		28人	数字に関する手話（○+○=など）
10／21	キ	37人	数字に関する手話・計算の仕方など
10／28		22人	数字に関する手話・かけ算など
11／4	キ	34人	数字に関する手話・時間の計算に関する例文から
11／11		13人	手話のとらえ方について
11／18	キ	—	文化祭前中止
11／25		23人	「誰が誰に」「何が何に」、両手を使って表現、位置の確認
12／2	キ	57人	言葉の意味に適した手話表現、（指さし、強弱）
12／9		—	講師の都合により中止
12／16	キ	40人	先生方からの質問に答えて
9／30より合同グループ			

※表中、キは奇数週、空欄は偶数週を表す。

※12月現在参加者平均

奇数週（勤務時間内）45人

偶数週（勤務終了後）27人

5 考 察

17年度は、月2回、勤務時間内に研修会を実施した。その結果、参加者がかなり増加した。このことが、職員の手話力向上に大きく寄与したと考えられる。来年度も同様に実施していく予定である。

手話力向上に関しては、経験年数や研修会への参加状況が結果に大きく影響する。経験年数が長く、研修への参加回数が多い教職員は、手話力において、大半が4以上のレベルにある。本取り組みを評価するときには、教員の人事異動を考慮に入れなければならないと考える。

手話教材（ビデオ・DVD）・書籍は12月現在で延べ40人が活用した。月1回の学部研修会においても、それらの教材を活用している。このことも、手話力の向上につながっていると考える。

また、評価に関しては、自己評価に加え、17年度は、職員の授業時の様子を2分程度ビデオ撮影後、研修会の講師を中心に専門家に依頼し、分析してもらった。その結果、間違いやすい表現の訂正やわかりやすい表現等の指導・助言を受けた。これらの指導・助言を手話研修会に取り入れて充実した内容にしていくことができた。第3者の評価を導入したことが、手話力向上につながったと考えている。

これまでの2年間の取り組みで、職員の手話力向上において一定の成果を確認できた。18年度も、過去2年間の取り組みを継続・発展させる方向で取り組んでいく予定である。

高等教育機関（国立大学法人筑波技術大学） における教職員の手話実技研修

国立大学法人筑波技術大学
障害者高等教育研究支援センター

佐 藤 正 幸

1. はじめに

筑波技術大学は、その前身である筑波技術短期大学として昭和62年10月に開学し、平成2年4月より聴覚障害のある学生を受け入れるようになってから、16年が経過した。平成17年10月には、国立大学法人筑波技術大学として改組され、平成18年4月より4年制大学として初めての学生を受け入れる予定となっている。本学は、聴覚障害及び視覚障害のある学生のための大学として位置づけられているのが特徴である。特に産業技術学部（天久保地区）は聴覚障害のある学生の教育を担うことから、産業技術学部に在籍する教育系職員、産業技術学部のある天久保地区に勤務する事務系職員は着任と同時に手話実技研修が義務づけられている。本稿では、筑波技術大学における教職員手話実技研修について紹介する。

2. 手話実技研修の実施状況

手話実技研修は、教育系職員及び事務系職員に対して、基礎的な手話実技を習得させ、もって聴覚障害者についての見識を高めるとともに、聴覚障害者（学生）との円滑なコミュニケーションを図ることをその目的としている。期間は毎年9月の前半を利用し、一日2時間の10日間、合計20時間である。研修を担当する講師は、主として障害者高等教育研究支援センターの教育系職員が中心となり、必要に応じて産業技術学部の教育系職員が担当している。また、実技内容によっては、現在、在学する聴覚障害学生が補助に入ることもある。なお、研修修了者には、修了証書が与えられ、人事記録に記載される。

3. 手話実技研修内容

前項で述べたように、手話実技研修は、10日間、10回のプログラムが構築されている。その内容は、理論から始まり、様々な場面における手話コミュニケーションの実技からなっている。以下にそれぞれのプログラムについて解説する。

1) 聴覚障害者とのコミュニケーション（理論）

聴覚障害者のコミュニケーション手段（手話、口話、聴覚の活用など）のそれぞれの特徴について紹介し、利点、欠点などを概説するものである。また、コミュニケーション手段だけではなく、相手の理解の程度の確認の方法についても触れている。

2) 学生とのコミュニケーションにおける方略 一確認、復唱、補助手段等一（実技）

これは手話でコミュニケーションを行う場合の基礎知識を学ぶものであり、まず、手話そのものの基礎知識を学ぶ。その内容としては以下のものがある。

- ・手話とは？
- ・手話と日本語の関係（手話と日本語は基本的に異なることばであること、手話は日本語を身振りで表すものではない。）
- ・手話は世界中で通じるものですか（手話は基本的に国によって異なる。）
- ・手話は手だけで表すものですか（手話は手だけではなく、頭、顔など身体を使って表現する）
- ・学生は皆、手話ができるのですか（新入生については入学当初概ね3割から5割程度はほとんど手話がわからない。しかし、1年生の2学期が終わるころには基本的な手話会話のスキルは習得する。）
- ・同じ手型でも向きが違うと意味も違いますか（手が同じかたちであっても、向き、位置、動きの方向、動き方により、意味が変わってくる。）
- ・指文字とは何ですか。

そこで、一通りの理論の説明のあと、聴覚障害学生との手話会話の際の状況をシミュレーションし、呼びかけ、指示の方法（手話に限定しない）、及び確認の方法などの実際に実習する。この場合、手話の他に筆談で伝える方法もあることを解説する。

3) 基本的な疑問詞と応答、頷きと首振り、表情（実技）

手話表現をする時の疑問詞、表情などを実習する。
特に表情などは、手話表現には大事な要素の1つである。
下記の例文などを使って実技を行う。

「空が暗くなってきたから、早く帰ろう」
「こわーい！ 今、ピカッて光ったよ」

「ぼく、電車に乗るの、大好き」
「だって、外の景色がびゅーんと走るのがおもしろいんだ」

4) 指文字・数詞・人物・人称（実技）

指文字・数詞・人物・人称について、それぞれの指文字・手話がどのような成り立ちで使われているのかを理解しながら、実習を行う。

5) 日常生活の表現（聴覚障害者の一日の動き）（実技）

6) 感情や動作に関する表現（実技）

7) 寄宿舎における非常時、避難誘導に関する表現（実技）

8) 業務と関連して想定される学生との会話（実技）

9) 手話の文法、手話学習のポイント（理論・実技）

これらのコマでは、学生が実際に補助として入り、例文などを示しながら、手話表現の実習を行う。

10) 聴覚障害者に関する法律、福祉、雇用、まとめと復習（理論）

ここでは、聴覚障害者に関する法律など、歴史的変遷をふまえながら解説し、その背景にある手話、福祉、コミュニケーションを理解する。

4. 今日的課題

このように、初任者に対しては手話研修が義務づけられているが、これだけでは本学の特色である工学系の専門講義が手話で担当できるとは限らない。手話に限らず、教材の提示方法、字幕などの情報保障も必要となっている。さらに手話表現については、特にＩＴ関連は用語の入れ替わりが激しく、筆者が10年前、情報工学専攻に助手として在籍した時の手話表現はほとんど使われていない。また、新しいＩＴ関連の用語についても手話表現の開発が追いつかず、ほとんどが指文字か板書などに頼っているのが現状である。教育系職員及び事務系職員の中には、自分の手話表現が学生に伝わっているかどうか不安になる場合もあり、障害者高等教育研究支援センターでは手話相談室を設置し、手話表現などに関する個人的な相談に応じている。

国立12大学における聴覚障害児教育関連授業に関する調査

～手話に関する授業に焦点を当てて～

上越教育大学

我妻敏博

I. はじめに

聴学校教員免許状取得に必要な単位を出している教員養成系の大学においては、聴学校教員としての専門性を習得させるためのカリキュラムが組まれているが、その科目区分は免許法施行規則に従っている（表1）。

表1 一種免許状取得に必要な単位数

	免許法施行規則に定める科目区分	最低修得単位数
第一欄	教育の基礎理論に関する科目	4 単位
第二欄	心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目	6 単位
第三欄	心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目	6 単位
第四欄	心身に障害のある幼児、児童又は生徒についての教育実習	3 単位
	計	23 単位

注) 各欄ごとに最低修得単位数以上の単位を修得し、合計では23単位以上修得しなければならない

表1のように大きな枠は決められているが、該当する個別の授業科目の名称、内容、開設科目数などは各大学に任されている。そこで、聴学校教員を養成している国立の大学を対象に、手話に関する授業がどのようにになっているのかに焦点を当てつつ、他の聴覚障害児教育関係の授業科目とあわせてアンケートによる調査を実施した。

II. 調査対象、調査時期及び回収率

- 1) 調査対象 聴学校教員を養成している国立の大学12大学
- 2) 調査時期 平成17年10月
- 3) 回 収 率 100%

*我が国では聴学校教員免許状の課程認定を受けている大学は上記12大学のみであり、他の公立大学、私立大学で聴学校免許状を出せる大学は存在しない（平成16. 4. 1現在）

III. 調査内容

- * 障害児教育専任の全教員数、聴覚障害児教育専任の教員数と非常勤講師の人数
- * 聴覚障害あるいは聴覚障害児教育に焦点を当てた授業科目
- * 手話に関連する授業の内容、工夫点、問題点など
- * 大学の授業として「手話」を取り扱うことの是非
- * 実施の可能性など

IV. 調査結果

1. 教員数（表2の人数の欄）

上記の表には示されていないが、聾学校の教員免許が取得できる大学の障害児教育専任の全教員数は6人から40人で、12大学中8大学は 10 ± 2 人であった。国立の大学で障害児教育講座を持っている大学はおよそ50大学あるが、その中で聾学校教員免許状を出せる大学は12大学しかなく、比較的障害児教育専任の教員が多い大学に限られている。

聴覚障害児教育を専門とする教員の数は12大学中10大学が2人であった。大学教員にはそれぞれに研究の専門領域があり、得意な領域が限られているので、この2人で聾学校一種の授業科目区分（表1）全部をカバーすることは事実上不可能であり、非常勤講師による集中講義や障害児教育の他の教員による授業科目で補っているのが現状である。

聴覚障害関係の非常勤講師数（聴覚障害児教育に特化していない大学も含まれている）は年平均で0.5人から11人で、大学によってバラツキがある。無理やり平均値を出せば約5人ということになるが、概して総合大学（○○大学）では非常勤講師の数が多く、教員養成系の単科大学（○○教育大学）では非常勤講師の数は少ない。大学は外部評価対策として「費用対効果」を重んじているため、受講生が少ない授業の非常勤講師枠は年々縮小されている。もとより単科大学は学生数が少なく、の中でも障害児教育を志す学生の数は少ない。その障害児教育の中でもさらに、盲学校、聾学校の教員免許状取得をめざす学生は養護学校教員免許状取得をめざす学生より圧倒的に少ないと、視覚障害および聴覚障害関係の非常勤講師枠を必要なだけ確保するのは困難である。

表2. 聾教育専任の教員数、聴覚障害関係の授業科目数、手話関連の科目数

大 学	人 数		科 目 数 (手話は内数)				
	専 任	非 常 勤	学 部	手 話	大 学 院	手 話	
①	6	8.5	1 2	1	7	0	
②	2	2	8	1	8	0	
③	2	7	8	1	2	0	
④	2	2.5	1 0	1	8	0	
⑤	2	0.5	—	—	1 1	0	
⑥	2	1	—	—	9	1	
⑦	2	5	9	4	3	2	
⑧	2	5	1 7	2	1 1	?	
⑨	2	1 1	1 5	3	5	0	
⑩	2	2	7	0	1	1	
⑪	2	3.5	1 9	3	7	2	
⑫	1	1 1	—	—	1 1	?	

注1) 非常勤講師の人数は最近2年間の延べ人数を回答してもらい、それを2で割った数である

注2) 手話に関する授業科目かどうかは授業内容の記述から判断したが、記述の仕方が大学によってまちまちであったので判断に悩む場合も多くあり、一定の基準で集計することができなかった。したがって、表2の科目数はあまり厳密なものではない。

2. 学部での授業科目

1) 授業科目数（表2の科目数の欄、母数9大学）

12大学中、学部を持っていたのは9大学であった。授業科目名や授業内容から聴覚障害あるいは聴覚障害児教育に焦点が当てられた授業科目と思われた科目の数を調べたところ、科目数は7科目から19科目で、平均で12科目弱であったが、大学によってずいぶん違っていた。大学の規模（つまり、教員数）や非常勤講師数が開設授業科目数に大きく影響している。

2) 授業内容と授業科目名

大学間で授業科目名に統一性はなく、各大学内で他の授業科目との関係で科目の名称が与えられているものと思われる。しかし、カリキュラムは免許法に沿って表1の枠組みで組まれてあるので、授業内容には大学間で共通のものがある。以下、免許法とは別に授業内容をカテゴリーに分類し、そのカテゴリーに属する授業科目名（「」書き）をいくつか例示する。

注1) 学部のある大学は9大学あったが、1大学は講義名からは内容が類推不可能であり、内容の説明も記述されていなかったので集計からはずした。ただし、手話に関する回答からその大学には手話を教える授業があることはわかった。

注2) 以下に挙げるカテゴリーは筆者が便宜上設けた分類であり、例示してある授業科目の内容は複数のカテゴリーにまたがることが多い。

* 手話関係：9大学中8大学に該当科目あり

「手話の実際」「手話学習の基礎」「聴覚言語障害児研究法」「コミュニケーション方法論」

「手話指導法」「聴覚言語障害児の理解と指導」「手話コミュニケーション論」「聴覚障害指導法」

* 聴覚障害児教育概論：8大学中7大学に該当科目あり

「聴覚障害教育特講」「聴覚障害児教育」「聴覚障害児の指導」

* 聴覚障害児言語指導：8大学中8大学に該当科目あり

「聴覚障害言語指導法」「言語指導」「聴覚障害児指導法」「聴覚言語障害児教育特論」「聴覚障害言語指導法」「言語指導の理論と実際」

* 聴覚障害生理・病理：8大学中8大学に該当科目あり

「聴覚障害心理・生理特講」「聴覚音声生理・病理」「聴覚障害児病理」「聴覚の生理と病理」

* 聴覚障害検査診断法：8大学中7大学に該当科目あり

「聴力検査法」「聴覚検査法」「聴力検査と聴覚学習」「聴覚障害検査法」「聴覚障害心理検査法」

* 聴能、発音、音・音声：8大学中7大学に該当科目あり

「音声病理概論」「聴覚言語障害児研究法」「音響音声学」「聴覚音声生理・病理」「聴覚学習指導法」「聴覚の発達とその障害」「心理音響学特講」

* 補聴器、聴覚補償：8大学中7大学に該当科目あり

「聴覚障害児指導法」「聴力検査と聴覚学習」「聴覚補償方法論」「教育聴能学」

* 聴覚障害児の学力、教科指導：8大学中7大学に該当科目あり

「聴覚障害児教育学」「聴覚障害教育課程論」「聴覚障害児指導法」「聴覚言語障害児指導法」

「聴覚障害教育授業論」「聴覚障害児教育課程論」

*聴覚障害児心理・発達：8大学中4大学に該当科目あり

「聴覚障害心理」「聴覚障害児心理」「聴覚障害心理学」

*聾教育の歴史・制度、ろう文化：8大学中3大学に該当科目あり

「聴覚障害児教育学論」

*聴覚障害児自立活動：8大学中3大学に該当科目あり

「聴覚障害自立活動」「聾学校『自立活動』」

*聴覚障害児臨床：8大学中2大学に該当科目あり

「聴覚障害児教育指導実習」「聴覚言語障害児臨床実地研究」「臨床聴能学実習」

1大学で表面上手話の授業はないが教員1名が自分の授業の中で手話を教えている。したがって、学部のある9大学全部が手話を扱っている。

上記は聴覚障害児教育に焦点が当てられている科目であるが、一般的には他に障害児教育歴史、教育行政制度、教育課程、心理検査法、障害児生理病理学などが障害児教育共通の科目として開設されており、その中に聴覚障害児教育関連の内容も含まれている。

3. 大学院での授業科目

1) 授業科目数（表2の科目数の欄、母数12大学）

科目数は1科目から11科目で、大学によって違う。大学院では専修免許状取得に必要な24単位以上が履修できるカリキュラムを持っているはずなので、科目数の少ない大学では授業科目名には「聴覚障害」ということばを使っていないだけで実際は授業を行っているはずである。

2) 授業内容・方法と授業科目名

大学院の授業科目名には特講、特論、演習、臨床、セミナー、実習などのことばが最後につくことが多い。一般的な講義の他に、文献講読、ディスカッション、レポート発表、実習など、様々な方法や形態で授業が行われているのが大学院の授業である。臨床実習科目が多いのも大学院の特徴である。専修免許状取得には24単位必要だが、表1の一種免許のように授業科目区分が指定されてはいないので、聴覚障害に特化した授業ばかりではなく、院生自らがテーマを持って研究するために必要な知識やスキルを与えるための授業も組まれている。また、指導する大学教員の得意とする領域についての演習やセミナーが多くなるのは仕方ないことであろうし、それがその大学の特徴ともなっている。

大学院は学部よりもずっと多様な授業編成が可能なので、同じ基準で大学間を比較したり分類するのは困難である。大学院での授業内容・方法とそれに対応する科目名の例を以下にいくつか示すが、これは筆者の主観によって勝手に分類したものなので、各授業科目を担当している教員の意図とは必ずしも一致していないかもしれない。

* 学部と同様な項目についてより専門的な内容での授業

「聴覚障害教育特講」「聴覚障害児教育学特講」「聴覚障害児心理学特講」「聴覚障害児指導法特論・演習」「聴覚障害学特論」「コミュニケーション障害特論・演習」「発達臨床特論・演習」

* 文献講読を中心とした授業

「聴覚障害演習」「障害児研究法」「聴覚障害児教育学演習」「聴覚障害児心理学演習」「障害児教育実践学研究セミナー」

* 臨床実習を中心とした授業

「聴覚障害自立活動特講」「言語・聴覚障害指導実習」「障害児臨床実習」「実践場面分析演習」

「聴覚障害児教育臨床研究」「聴覚言語障害児実地指導研究」

* 研究を実施するための授業

「障害児研究法演習」「聴覚障害教育課題研究」「実践学研究セミナー」

3) 手話関係の授業

大学院で手話についての授業科目があるのは、わかった範囲で4大学と少ない。手話の授業は主に学部で開かれていると言える。

学部では講義形式の授業が多いが、大学院では講義形式の授業が少なくなり、演習や実習形式の授業が増える。手話についても他の授業と同様に、「手話」を研究対象とするような演習が各大学にあってしかるべきであろう。問題は大学院レベルで「手話」を対象に授業できる程度に手話を知っている大学教員が少ないと想される。筆者の印象では現在は聴覚口話法の立場の研究者の方が多いように思われる。今後は聴覚障害児教育の分野で手話を研究対象とする研究者を増やしていく必要があるが、そのような研究者を養成する土壤となるのが主に大学であることを考えると、今現在大学で手話の研究に携わっている教員の役割は大きい。

4. 手話に関する授業の担当者、内容、工夫点、問題点など

1) 誰が授業を行っているか（重複を許してある。2) 以下も同様）

大学教員（3大学）、非常勤講師（4大学）、ろう者（非常勤）（4大学）、手話通訳士（2大学）という結果であった。大学教員が自分で手話関連の授業を担当できればいいのだが、現実はそうはない。そもそも聴覚障害児教育を担当する大学教員の数が1大学当たり2人と少なく、その中でも手話関係の研究をしている、あるいは手話に詳しい教員はさらに少なくなる。その結果、外部の人を非常勤講師として雇っているのである。

2) 手話に関する授業の内容と形態について

実習（3大学）、手話ビデオ使用（2大学）、手話のCD-ROM使用、ろう者の話を聞く、講義、文献講読などが主な内容と教材である。手話は知識として知っているだけでは不十分なので実技の時間を設けている。大学の授業は科目ごとに週1回が原則で、90分の授業を15回実施して単位を出すのが標準的であろう。大学の年間スケジュールの関係で、通年あるいは2年以上にまたがる授業科目はなかなか組めないので、大学における手話実技といってもそこで習得できる手話技能のレベルには限界があるので実情であろう。

各大学では、効率よく手話の学習を進めたり不足を補ったり実経験の場を設けたりと、工夫や配慮をしている。以下に紹介する。

3) 授業上の工夫点、配慮点

- ・映像を使用している
- ・手話サークルを利用している
- ・実技試験を実施している
- ・ろう者の非常勤講師なので読み取り通訳（有資格者）2名を配置している
- ・研究協力者（ろう者）に授業の補助を依頼している
- ・手話・指文字を使って授業している科目がある

1人の大学教員が担当する授業科目は多岐にわたっており、数多くの科目それぞれについて工夫や配慮をして授業を行っている。手話関係の授業に対しても、不十分とは知りつつもできる限りの工夫や配慮をしているのである。

4) 授業を運営する上での問題点

- ・非常勤講師の予算や人材の確保・採用の困難性（4大学）
- ・手話専門教員の不在
- ・技能評価の困難性（2大学）
- ・学外での活動の時間的制限
- ・他コースの学生も聽講しているので学生の人数が多すぎて実習が困難
- ・学生の個人差が大きい
- ・総合免許になった時、手話の授業が残れるか不安

以上のように、授業を運営する上での問題点や壁はたくさんある。

まず、非常勤講師を雇う予算がどの大学でも少ないため、十分な人員配置ができていないという問題がある。これは手話に関する授業だけの問題ではない。各講座に割り振られた限られた予算枠の中から様々な授業科目に対する非常勤講師を雇うので、聴覚障害の分野だけ特別扱いはされない。表2に非常勤講師の人数が大学ごとに示されているが、総合大学の場合は単科大学に比べて非常勤講師の数が多い傾向がある。費用対効果の原理でいくと、単科大学の場合は受講生が少ないので、他の科目に比べて不利な状況にある。また、大学での授業を担当できる人材を見つけるのも大変である。大学の附属聾学校や協力協定を結んだ聾学校や機関でも持っていないければ、なかなか人が見つからない。さらに、非常勤講師を雇う場合は大学の採用基準があるので誰でも講師になれるわけではない。それなりの実務実績や研究業績が問われる。特に大学院での非常勤講師の採用基準は非常に厳しい。

受講生にしても、かなり手話ができる学生から全く初めてという学生まで同じ教室にいるわけで、どのレベルに焦点を当てればよいのかという難しさがある。手話のレベルでグルーピングしても十分な対応が困難である。手話の知識や技術の到達目標があいまいなので、学生の手話能力をどのように評価するかという問題もある。

このように、授業で手話を扱っている大学は多いが、授業科目としてはまだ未熟であり、不備な面が多々ある。今後、手話の授業に関する研究を行っていかなければ実りの少ない授業となってしまう恐れがある。

5. 大学で手話を教えることの是非

全大学から大学でも手話を教える必要があると回答があった。内容は「あった方がいい」というではなく「必要不可欠である」「絶対必要」という強い調子の回答が多かった。大学教員は、聴覚障害児教育に携わる教師の資質として手話ができることが必要であり、たとえ自分では授業ができなくても手話の授業は必要だと考えている。では、各大学で今後どのようなことを考えていかなければならないのか、どのようなことであれば実行可能なのか。この点について、各大学からの回答を次に紹介する。

6. 大学での手話の授業や実習実施の可能性を求めての提案

回答の要約を列挙すると以下のようになる。

- ・手話に熟達した教員を継続的に採用する（2大学）
- ・非常勤枠の確保に努める（2大学）
- ・手話サークルでの実習を単位化する

- ・手話の授業を必修科目としてしまえば非常勤講師枠が確保しやすい
- ・大学間で単位互換協定を結んで集中講義による授業を開設する
- ・放送大学で「手話」の講義を実施し大学の単位とする
- ・公開講座や一般向けの継続講義を開く
- ・地元のろうあ協会などに依頼する
- ・障害学生支援の視点から全学的に取り組むプロジェクトを立ち上げる
- ・実地指導講師としてろう者を採用する
 - * 実地指導講師とは、実務経験が十分あり、その授業の何割かだけを担当するという条件で雇う講師。単位認定権は与えられない。

各大学から様々なアイディアが出された。それぞれ大学には個別の事情があるので、実行困難な提案もあるが、できそうなものもある。これらを実現させるためには、必要性を説くだけでは大学や行政は動かないでの、どれだけのニーズがあるかやどれだけの効果があるかを数値で示していかなければなるまい。ある大学では「学生が多く採用される都道府県の聾学校の現状から手話に関する講義を開講した」という実績がある。今後は基礎的な調査を行ってデータを溜めていくことも必要である。

7. さいごに

国立大学が法人化され、予算が縮小された代わりに大学の自由裁量によって決められることが多くなった。各国立大学では自由裁量権を使って予算縮小への対応や特色ある大学作りを図っているが、切り捨ての対象になりやすいのが産学連携が取りにくく少子化の影響も受けている学校教育学部であり、その中でも障害児教育が真っ先に予算削減の有力候補として挙げられている。

また、特別支援教育構築へ向けての大きな変化が免許法の上にも現れようとしている。これまでの特殊教育の教員免許状は盲・聾・養護学校それについて設定されていたが、近い将来（多分平成19年度から）、盲・聾・養護の枠組みがなくなり、「特別支援学校教諭免許状」（仮称）として一本化される見通しである。

これらの変化が障害児教育の教員を養成をしている大学の教員人事や教育課程にどのような影響を及ぼすかは具体的にはまだわからないが、大きな変化が生じてくることは間違いない。

一方で、障害児教育に携わる教師にはますます多様な専門性が求められており、教員養成大学はそのニーズに応えるべく体制を強化しなければならなくなっている。大学の予算縮小に伴う常勤教員や非常勤講師などの人員削減、総合免許状に対応したカリキュラムの再編成など、教育現場だけではなく、大学も結構大変なことになりつつあるのである。

このような時代背景の中で、あれもこれもうまくいくような教員養成の構想は現実的には描きにくい。我々大学教員は他大学や他機関あるいは教育現場との連携を深め、互いに補い合ったり助け合ったりしながら対処していくよう、また、教員養成の分野から障害児教育講座が無くならないよう、努力したり工夫したりするのみである。

