

2. 聾学校における課題

1) 聾学校における教育課程の現状と課題

現在の聾学校の状況は、平成14年5月1日の時点で、聾学校数は106校、児童生徒数は6,719人(幼稚部1,410人、小学部2,055人、中学部1,383人、高等部1,871人)である。また、小・中学部の重複障害在籍率は、17.9%である。

これらについて、この10年間の推移を見ると、幼児

児童生徒の在籍数は、聾学校総数で、平成4年度の7,997名から平成14年度6,719名へと、約1000名の減少(表1)となっている。平成5年度から小・中学校に教員の加配が開始された「通級による指導」及び平成12年度から聾学校に教員が加配が始まった「聾学校の通級による指導」など、聴覚障害児童生徒への教育形態の広がりという背景もあり、聴覚障害児に対する聾学校、難聴特殊学級、通級による指導の特殊教育全体で見ると、大きな児童生徒数の増減は見られない。

表1 聾学校、難聴特殊学級、難聴通級指導教室の在籍者数等の推移(H1～14)

聾 学 校						難聴特殊学級・難聴通級指導教室					在籍者数 (人)
年度	幼稚部	小学部	中学部	高等部	小計	小 特	小 通	中 特	中 通	小計	
H1	1,578	2,586	1,630	2,525	8,319	1,136		432		1,568	9,887
H2	1,531	2,456	1,748	2,434	8,169	1,038		450		1,488	9,657
H3	1,680	2,416	1,669	2,384	8,149	1,011		410		1,421	9,570
H4	1,655	2,417	1,456	2,469	7,997	1,028		358		1,386	9,383
H5	1,658	2,407	1,236	2,541	7,842	931	1,065	321	76	2,393	10,235
H6	1,374	2,488	1,255	2,440	7,557	911	1,029	312	108	2,360	9,917
H7	1,286	2,406	1,334	2,231	7,257	835	1,077	366	129	2,407	9,664
H8	1,309	2,285	1,372	2,033	6,999	825	1,107	362	168	2,462	9,461
H9	1,350	2,242	1,300	1,949	6,841	753	1,220	347	169	2,489	9,330
H10	1,402	2,193	1,222	2,009	6,826	714	1,234	320	169	2,437	9,263
H11	1,296	2,263	1,202	2,063	6,824	749	1,210	312	159	2,430	9,254
H12	1,282	2,112	1,400	2,024	6,818	744	1,197	306	223	2,470	9,288
H13	1,357	2,078	1,421	1,973	6,829	745	1,235	323	231	2,534	9,363
H14	1,410	2,055	1,383	1,871	6,719	762	1,325	347	285	2,719	9,438

(1)聾学校の教育課程編成の状況

聾学校における教育課程は、国の定める基準に基づき、学校において、各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間、自立活動及び学校行事等について、その学年に応じて、その目標、指導に充てる時間等を組織的に配列したもので、このことを踏まえて、それぞれの聾学校の設置者・学校において、幼児児童生徒の聴覚障害の状態や発達段階や、実態等を考慮して適切に編成されることになる。

小学部では、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭科及び体育の各教科、道徳、特別活動、自立活動並びに総合的な学習の時間によって編成される。中学部では、必修教科（国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭及び外国語）、選択教科、道徳、特別活動、自立活動及び総合的な学習の時間で編成される。高等部では、高等学校と同様に、必修教科、学科に関する選択教科、特別活動、総合的な学習の時間、自立活動を履修する。聾学校の教育課程には、小学校、中学校、高等学校に加えて、特別な教育課程として自立活動が位置づけられており、これは聴覚障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、心身の調和的な発達の基盤を培う領域である。

教育課程の編成においては児童生徒の実態に応じて、特に必要がある場合には、各教科又は、高等部においては各教科に属する科目の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができるようになっている。

ここで、平成 13 年度に独立行政法人国立特殊教育総合研究所が行った盲・聾・養護学校の教育課程編成状況調査（表 2）に基づいて、現在の教育課程の状況を整理すると、次のようになる。

表 2 平成 13 年度教育課程編成状況

教育課程	小学部	中学部	高等部
小・中学校等に準じた教育課程	63.4%	59.4%	79.2%
下学年・下学部適用の教育課程	23.2%	29.2%	11.0%
知的障害養護学校代替の教育課程	11.7%	11.2%	8.6%
自立活動を主とした教育課程	1.7%	0.1%	1.2%
訪問教育による教育課程	0%	0.1%	0%

小学校・中学校・高等学校に準じた教育課程を実施している割合は、小学部で 63.4%、中学部においては 59.4%、高等部では 79.2% である。下学年又は下学部適用の教育課程を実施しているのは小学部では 23.2%、中学部では 29.3%、高等部では 11.0% である。知的障害養護学校代替の教育課程を実施しているのは、小学部で 11.7%、中学部で 11.2%、高等部で 8.6% である。自立活動を主とした教育課程は、小学部で 1.7%、中学部で 0.1%、高等部で 1.2% という状況である。平成 13 年度の重複障害（小・中）生徒の在籍率が、17.4%（表 5）であることから、総じて、重複障害であっても教科の指導が実施されている状況が分かる。

次に、昭和 62 年の教育課程の実施状況調査（表 3）と比較した結果について整理すると、次のようになる。

表 3 盲学校、聾学校及び養護学校教育課程実施状況調査（昭和 62 年文部省）

教育課程	小学部	中学部	高等部
小・中学校等に準じた教育課程	36.4%	22.9%	63.1%
下学年適用の教育課程	52.2%	68.9%	29.6%
知的障害養護学校代替の教育課程	7.3%	5.0%	5.5%
自立活動を主とした教育課程	4.1%	3.2%	1.8%
訪問教育による教育課程			

ア「小・中学校に準じた教育課程」の編成状況

小学校・中学校・高等学校に準じた教育課程の実施状況は、小学部において昭和 62 年度の 36.4% は平成 13 年度は 63.4% になり、27% の増加となっている。中学部では昭和 62 年度 22.9% が平成 13 年度に 59.4% になり 36.5% の増加となっている。高等部では昭和 62 年度は 63.1% であったのが 79.2% で、16.1% の増加という結果となった。このことは、平成 13 年度では、聾学校において多くの児童生徒が当該学年の教科指導を行っているという結果が明らかになったといえる。小学校・中学校・高等学校に準じた教育課程の実施状況が増加した背景には、教科指導方法の工夫や教科の評価規準が最低規準としての学習指導要領の目標に準拠した評価、いわ

ゆる絶対評価の影響が考えられる。準じた教育課程が拡大した結果として、大学進学者が増加してきたこと（後述（6））などとの関連も推察されるが、今後も、指導方法の工夫の更なる改善を望みたいところである。

「準じた教育」は、教育の目的や目標は小学校・中学校・高等学校と同一であるが、障害があるがゆえに、小学校や中学校と同じ方法の学習では、同じ目標に達することができないため、障害の特性に配慮した特別な指導方法で対応するという教育であり、今回の結果から、昭和 62 年から平成 13 年の間に、教育課程の実施に際して相当の工夫や改善が学校現場でなされたと解釈できる。この教育課程の実施状況は、学校の教育課程なので直ちに一人一人の学力の評価とはつながらないため、学習評価は注意をして把握しなければならない。教育課程上、当該学年どおりの学習が成立していることは、交流教育や学籍異動、小学校や中学校との教科指導の連携において、従来以上に教育内容面において通常の学校と聾学校の違いが減少したといえる。

イ「下学年・下学部適用の教育課程」の編成状況
下学年・下学部の教育課程とは、障害の状況等に依じて、内容の精選が行われた結果、教科書の採択において、当該学年より下学年・下学部の教科書を使用して学習を行う教育課程である。昭和 62 年の状況調査と平成 13 年の状況調査（表 3・4）を比較してみると、小学部で昭和 62 年度 52.2%が平成 13 年度は 23.2%になり 29%の減少である。中学部でも昭和 62 年度の 68.9%が平成 13 年度に 29.2%となり 39.7%の減少である。高等部では平成 62 年度 29.6%が平成 13 年度には 11.0%となり 18.6%の現象となっている。準じた教育課程の実施が増えている状況が、ここに反映されているといえる。

ウ「知的障害養護学校代替の教育課程」

「知的障害養護学校代替の教育課程」を編成している場合、小学部では「生活単元学習」「日常生活の指導」「遊びの指導」「自立活動」と教科「国語」「算数」「体育」等で教育課程が編成される。中学部では、「生活単元学習」「作業学習」「日常生活の指導」「自立活動」と「国語」「保健体育」「数学」「美術」などの教科が取り入れられる。高等部では、

「作業学習」「自立活動」と教科では「国語」「保健体育」「算数」「家庭」などが取り入れられる。

昭和 62 年度小学部 7.3%が平成 13 年度には 11.7%となり 4.4%増加している。中学部では、昭和 62 年度 5.0%が平成 13 年度には 11.2%となり 6.2%の

増加がある。高等部では、昭和 62 年度 5.5%が平成 13 年度には 8.6%となり 3.1%の増加が見られる。いずれの学部においても、数パーセントの増加がある。

エ「自立活動を主とした教育課程」の編成状況

小学部では、「自立活動」と「日常生活の指導」を中心に行われている。各教科では「音楽」「図工工作」などが取り入れられている。中学部では「自立活動」「生活単元学習」「日常生活の指導」が行われている。高等部では「自立活動」「生活単元活動」「日常生活の指導」が行われている。

小学部では、昭和 62 年度 4.1%が平成 13 年度には 1.7%となり、2.4%減少している。中学部では、昭和 62 年度 3.2%が平成 13 年度では 0.1%となり 3.1%減少し、この教育課程を履修している生徒は、ほとんどいないことがわかる。高等部では、昭和 62 年度 1.8%が平成 13 年度となり 1.2%に減少している。

(2)各教科における指導上の配慮

聾学校の教育活動は、言語概念の形成、保有する聴覚の活用、的確な視覚的教材の工夫、コミュニケーション手段の配慮などが重要である。聴覚障害児の教科の指導に当たっては、次のような配慮が必要となる。

ア 小学部・中学部

- ① 体験的な活動を通して的確な言語概念の形成を図り、児童の発達に応じた思考力の育成に努めること。
- ② 児童の言語発達の程度に応じて、主体的に読書に親しむ態度を養うように工夫すること。
- ③ 児童の聴覚障害の状態等に応じて、指導内容を適切に精選し、基礎的・基本的な事項に重点を置いて指導すること。
- ④ 補聴器等の利用により、児童の保有する聴覚を最大限の活用し、効果的な学習活動が展開できるようにすること。
- ⑤ 視覚的に情報を獲得しやすい教材・教具やコンピュータ等の情報機器を有効に活用し、指導の効果を高めるようにすること。
- ⑥ 児童の言語発達の程度に応じて、言葉による意思の相互伝達が活発に行われるように指導方法を工夫すること。

イ 高等部

- ① 生徒の積極的な言語活動を促すとともに、抽象的、論理的な思考力の伸長に努めること。

- ② 生徒の言語力等に応じた読書指導を行い、適切な読書習慣の形成を図るとともに、主体的に情報を獲得し、適切に選択・活用する態度を養うようにすること。
- ③ 生徒の聴覚障害の状態等に応じて、指導内容を適切に精選し、基礎的・基本的な事項に重点を置いて指導すること。
- ④ 補聴器等の利用により、生徒の保有する聴覚を最大限に活用し、効果的な学習活動が展開できるようにすること。
- ⑤ 視覚的に情報を獲得しやすい教材・教具やコンピュータ等の情報機器を有効に活用し、指導の効果を高めるようにすること。
- ⑥ 生徒の聴覚障害の状態等に応じ、音声、文字、手話等のコミュニケーション手段の適切な活用を図り、意思の相互伝達が正確かつ効率的に行われるようにすること。

聴覚に障害のある児童生徒に、学習指導要領に示されている各教科の内容を身に付けさせるためには、これらの配慮事項を踏まえた指導を行うことが重要である。聴覚障害教育を担当する教員は、教科指導のための基礎免許として、小学校、中学校、高等学校の免許状を所有している。しかしながら、聴覚に障害がある子どもの特性を踏まえた授業が可能かという点、それだけでは十分とはいえない。平成 14 年度盲学校、聾学校及び養護学校教員の特殊教育教諭免許状保有状況等調査結果（文部科学省）では、聾学校に勤務している教員で、聾学校教諭免許を所持している割合は、全国平均で 31.1%、県別では最高 55.9%～最低 7.7%という状況であり、教科指導の配慮事項を踏まえた授業展開を行う上で、言語概念形成への配慮、補聴器等の効果的活用、コミュニケーション手段の特性の理解及び実技能力の点で、免許状所有者を増やして、専門性を向上すべき課題があると思われる。

今回の学習指導要領の改訂では、聾学校の教科指導における基本的な内容に加えて、コンピュータ等の情報機器の活用の重要性が強調されたところがある。平成 15～16 年度の文部科学省研究協力校として、宮城県立ろう学校において「数学・理科における情報通信ネットワークの活用」について研究に取り組んでおり、コンピュータ等が、聴覚障害児への教材提示や授業方法等に有効であるかどうか、その意義と評価の研究に取り組んでいるところである。

(3)自立活動における指導

聾学校における自立活動の内容としては、保有す

る聴覚を活用すること、体験等のイメージ等の概念形成をもとに言葉を習得していくこと、発達段階に応じて自然な身振りで表現したり声を出したりして相手とかかわることができるようコミュニケーションを行う基礎的な能力を養うこと、聴覚に障害があることにより音・音声情報を受け取りにくいことから結果として発音が不明瞭になったりすることへの対応、聴覚以外にも視覚を活用すること、言語理解においても年齢を追って、次第に抽象的な理解力を育てることなどが課題となる。自立活動での成果が、充実した教科指導につながることをしっかりと踏まえる必要がある。

(4)「総合的な学習の時間」における指導

総合的な学習の時間の実施状況は、平成 14 年度の全国聾学校長会の調査では、次のような結果となっている。

表 4 総合的な学習の時間の年間授業数と学校数（平成 14 年度 全国聾学校長会）

学年 時数	小 3	小 4	小 5	小 6	中 1	中 2	中 3	高 1	高 2	高 3
21～ 40	14	12	10	11	18	17	15	40	36	35
41～ 60	4	4	3	1	4	5	4	5	4	3
61～ 80	44	43	48	48	59	55	57	8	11	11
81～ 100	3	2	1	1	4	5	4			
101～ 120	23	26	25	26	1	0	1			
121～	1	1	1	1	0	1	2			

小学部では週当たり 2 時間を行っている学校が半数で、次いで週に 3 時間を行っている学校が約 3 割、週 1 時間という学校が約 1 割となっている。中学部では週 2 時間を行っている学校が約 7 割、次いで週 1 時間が約 2 割となっている。高等部では週 1 時間という学校が多い。平成 13 年度に独立行政法人国立特殊教育総合研究所が行った盲・聾・養護学校の状況調査によると総合的な学習の時間の取組では、小学部では「児童の興味・関心に基づく課題」「交流活動」「地域や学校の特色に応じた課題」が多く、その内容は、「興味のある課題を調べること」「小学校との交流」「地域の調査」などである。中

学部での、総合的な学習の時間の取組は、「生徒の興味・関心に基づく課題」「交流活動」「地域や学校の特色に応じた課題」であり、その内容は「興味のある課題」「中学校との交流」「地域の調査」などである。高等部での総合的な学習の時間の取組は、「生徒の興味・関心に基づく課題」「環境」「交流活動」が多く、その内容は「興味のある課題」「野菜づくり」「高等学校との交流」である。このほかにも、各学部とも「国際」での「ALTとの交流」や「情報」での「コンピュータの利用」・「インターネットの活用」などに取り組みされている。総合的な学習の時間の評価をどうするかということや、教科学習などの基礎基本を踏まえた上で、総合的な学習の時間の内容をどのようにしていくかが課題となってきた。

(5)重複障害児の教育

小・中学部の重複障害在籍率の推移については、平成12年度17.9%、平成13年度17.4%、平成14年度17.9%と、ここ数年では大きな変化はないが、昭和60年当時12.7%時点と比較した場合、18年間の5%の重複障害児の在籍率の増加が傾向が見られる。

表5 聾学校における重複障害学級在籍率の推移

年度	S60 年度	H2 年度	H7 年度	H12 年度	H13 年度	H14 年度
小・中学部 (%)	12.7	12.7	15.7	17.9	17.4	17.9
高等部 (%)		5.3	6.0	7.9	7.3	7.1

平成14年現在、聾学校には、小・中学部では17.9%、高等部では7.1%の重複障害児童生徒が在籍している。聾学校で学習している児童生徒は、主たる障害が聴覚障害であるという判断のもと、聾学校で勉強しているわけである。重複障害の状況を踏まえた授業は、他の障害の教育の専門性と連携が必要となる。聴覚障害と視覚障害を併せ有する場合は、コミュニケーション手段で特段の配慮が必要であり、知的障害を併せ有する場合は、知的障害の教科や領域について、専門の配慮が必要となる。聴覚障害の重複障害の子どもたちへの支援や学習評価については、一人一人の子どもの実態が多様なため、全国の聾学校間の連携のみならず、盲学校や養護学校と連携し、その効果的な指導方法や進路指導を進展させていくことが重要である。聾学校内の教育だけでなく地域の特殊教育のセンターとしての機能を発揮

して、盲学校や養護学校に在籍する聴覚に障害のある子どもへの教育相談などの支援も必要なことである。

(6)職業教育と進路指導

聾学校高等部学習指導要領には、聾学校の代表的な職業学科として、印刷科、理容・美容科、クリーニング、歯科技工科について示している。この他にも、産業工芸科、被服科、機械科などの学科が数多くある。後述の学科については、高等学校の学習指導要領で示した内容と同一であるため聾学校の専門教科としては、特に示していない。

今回の、盲・聾・養護学校高等部の学習指導要領の改訂においては、特色ある教育、特色ある学校づくりに対応して、弾力的な教育課程を編成できるように教科・科目について内容の大綱化を図った。

印刷科においては、社会における情報化の進展、印刷技術の革新等に対応するため、コンピュータグラフィックの応用や「図案・製図」の内容を等の改善を図ったところである。また、理容・美容においては、理容師・美容師に必要な実践的な能力や態度を育成するとともに、専門性を確保する観点から内容等の改善を図った。理容・美容に関しては平成10年に理容師法、美容師法の改正が行われ、理容師養成学校の入所資格が中学卒業から高等学校卒業に変わるなど、理容師・美容師ともに資質の向上が求められている背景が生じてきている。理容科は聾学校に伝統的な学科として、中学部卒業における理容師養成が認められているが、世の中の全体の動向として理容師・美容師養成を見た場合、学力面・知識面において、より高い水準になってきていることへの対応が求められている。

表6 受験特別措置（聴覚障害）人数の推移（大学入試センター）

年度	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12
人数	80	64	66	66	61	94	117	106	108	138	145

進学の間では、聴覚に障害のある生徒の大学等への進学者が近年、増加してきている状況も顕著なってきた。大学等という進路希望者が増加している現状も踏まえて、聾学校における教科指導について、準ずる教育を行うという意義を踏まえることが必要と思われる。

以上、聾学校における教育課程の状況を踏まえると、聾学校における教育課程編成・実施上の課題は、

次のとおりである。

① 聴覚に障害のある児童生徒に「確かな学力」を身に付けさせるために必要な教育課程をこなすための授業時数を確保するとともに、教科内容の精選等を行う際の観点を明確にすること。

② 児童生徒の実態に応じて、「小・中学校等に準じた教育課程」、「下学部・下学年適用の教育課程」、「知的障害養護学校代替の教育課程」、「自立活動を主とした教育課程」等を編成するに当たっては、当該教育課程を編成する根拠をはっきりさせるとともに、小学部、中学部、高等部という一貫した教育課程の中での位置づけを明確にすること。

③ 各教科の指導上の配慮事項を踏まえた指導や、個別の指導計画に基づいた自立活動の指導において、聴覚障害児の特性を踏まえた専門的な指導が行われているか、児童生徒の能力や可能性を最大限の伸ばしているかどうかの評価を的確に行い、次の教科指導に反映すること。

④ 「総合的な学習の時間」

総合的な学習の時間の評価や、教科学習などの基礎基本の育成を踏まえた上で、総合的な学習の時間の内容をどのようにしていくか明確にすること。

⑤ 重複障害児の教育

盲学校、養護学校等の専門性と連携する上で、多種別の教育課程についての理解を深める同時に、聴覚障害教育にける地域の特殊教育のセンターとしての機能を発揮すること。

⑥ 職業教育と進路指導

従前からの職業指導についてはその良さを継承するとともに、国家資格に関する学科では、その高等学校卒業が基礎要件となるなど、基礎資質の向上が求められていること。大学進学者の増加傾向等も踏まえ、十分な準じた教育の実施を学校で取り組むこと。

⑦ 準じた教育課程の実施状況と一人一人の確かな学力の育成

学校としての教育課程の実施状況の評価は、一人一人の学力の評価の視点でどういう評価を行うかということが重要であること。

(藤本 裕人)

2) 聾学校における重点課題について

(1)言語指導の充実と基礎学力の向上

聾学校教育における言語指導の充実や基礎学力の向上の必要性はこれまでもたびたび指摘されてきた。今、改めてそのことが重点課題として指摘されるのは、教育の新たな時代を迎え、これまでの歴史的経緯を踏まえた対応が求められていることによる。特に、教育課程編成の観点からみると、聴覚障害児の示す言語習得上、学習上の諸課題への教育的な手だてでは、乳幼児段階から高等部段階までの学校教育期間全体を見通した、連続性のある教育課程の中に位置付けられたものにするのが求められている。同時に、それは聾学校教育の独自性や専門性も含んだものにする必要がある。

教育課程は、教育の様々な領域を組織的系統的に構成した全体であり、障害児教育においては、その運用において通常の基準よりも一層の弾力化が求められている(細村 2000)。このことは、教育課程の中に何を含めるかだけでなく、それらを障害児の特性に応じてどう扱うかという方法論も含んだものにしていく必要があることを意味している。

聾学校教育についていえば、聴覚障害児に言語習得や学習にかかわって、何をいつ指導するのかという側面に加えて、個々の子どもの言語の習得状況に応じて、それをどのように進めていくかという個別的方法論的側面を融合した教育課程の構築が求められている。聴覚障害児にとって言語習得上の課題は、同時に学習上の課題でもある。これらの解決を図るためには、聴覚障害児が直面する種々の課題の低減、克服に向けた、長期的かつ個別対応的な側面を含んだ教育課程を作ることが必要である。そのためには、個々の聴覚障害児が示す諸課題の元にある要因を分析検討し、考えられる手だてを系統化、構造化していく作業がそこに含まれなければならない。

以上のことを具体化していくに当たっては、これまでの歴史的経緯を振り返る中で示唆される課題を踏まえた取り組みを行っていく必要がある。ここでは、言語指導と基礎学力の形成にかかわる二つの側面について概観する。

ア 言語指導充実の手だてとコミュニケーション手段の問題

近年、聾学校教育における多様なコミュニケーション手段と言語習得との関係について議論されることが多くなってきた。そのことを反映して、言語獲得の初期段階から聴覚障害児に対して手話を用いる聾学校が増加する傾向にあるといわれている

(我妻 1998)。

わが国の戦後の聾学校教育において、手話を学校全体の教育手段として採用した学校が見られ始めたのは 1960 年代末である。これは、米国においてトータルコミュニケーションの理念が教育現場に広がり始めた時期とほぼ同じである。いずれも、音声言語の表出に添う形で手話、指文字を併用して伝達の効率を高めようとする方法であった。米国ではこの方法が公立聾学校を中心に急速に広まっていったのに対し、わが国においては学校全体の教育手段として手話を使用する動きはその後しばらくみられなかった。

その後、平成 5 (1993)年に聴覚障害児のコミュニケーション手段に関する調査研究協力者会議による報告が、その 2 年後に「聴覚障害教育の手引—多様なコミュニケーション手段とそれを活用した指導—」(文部省 1995)が出され、それを契機としてわが国における聾学校教育においても、子どもの実態に応じて言語習得の初期段階から多様なコミュニケーション手段を使用することを巡る議論が盛んになり始めたように思われる。

しかし、90 年代以降の米国やわが国における議論や動きは、純粋に教育実践的な観点からのみ進んだとはいえない。そのことは、1980 年代末に米国において連邦議会に提出された聴覚障害児教育の現状と課題に関する報告書「Toward Equality」(1988)と、その後の米国における一連の動きからも伺える。同報告書では、聴覚障害児教育の現状と課題を示し、その改善に向けた提言もなされた。特に注目されたのが、全米の聴覚障害児の読書力が健聴児に比較して依然として低い成績に留まっていた点である。これに関して同報告書の提言では、現行の音声言語と併用する手話ではなく、アメリカ手話を導入することと、読み書き能力の向上のための集中的な教育プログラムの必要性が述べられていた。これを契機として米国では 1990 年代初頭より、教育的な手段としてアメリカ手話を導入することの是非について議論が盛んになっていった。

しかし、米国におけるその後の動きは、手話を教育場面に導入することへの議論が中心となり、どういった教育的な方法を確立するかについての議論は顕著にならなかった観がある。それと同時に、アメリカ手話は同国における聴覚障害者の社会的な認知の向上をめざす役割を持つものとしての側面を持っていった。それを象徴的に示した出来事が、1988 年に起きたギャローデット大学における歴代初の聴覚障害学長の誕生を巡る騒動である。

こうした動きの中で、教育の手段として用いられるアメリカ手話はそれまでのトータルコミュニケーションや口話法教育の反対極に位置づくものとなった。そのため、言語習得（特に学習を支える書記言語の習得）における手話の役割について、従来の教育方法と比較検討しながら教育実践的にその意味を明らかにする検証の機会を逃すことになった。そのため、手話の使用を巡って現在でも検討が必要な問題が残されることとなった。

一つは、聴覚障害児の言語習得過程において、聴覚学習や発音指導といったそれまでの教育で扱われていた内容と手話の使用との関係はどのように捉えればよいかという問題である。たとえば、健聴児においては「音韻意識」の形成が文字習得にかかわっていることはこれまで多くの研究で示されている。手話を使用する場合に、指文字が音韻に代わるものとして主張される場合もあるが、実際には、指文字で表記できても書けない場合が見られる。言語習得におけるこれまでの指導方法との関連の枠組みの中での検証が必要である。

もう一つは、聴覚障害児が示す書記言語の習得（読み書き能力の習得）の困難さを改善するために、手話を使用しながらどのような教育的な手だてをとって書記言語を獲得させていくのかという、具体的な指導方法や教育課程の内容の問題である。

1990年代以降、わが国においても諸外国における動向が多く紹介されるようになり、聾学校教育にも影響を与えてきたといえるが、手話から書記言語への橋渡しの問題は、諸外国においてもまだ十分に検討され、一定の方向性が得られているという状況にあるとはいえない。たとえば、米国の動向と同時期にわが国に紹介されるようになった北欧諸国におけるいわゆるバイリンガル教育についても、方法論としての確立には至っていない。

スウェーデンを例にとれば、1980年代初頭からこの教育が開始された。しかし、Bagga-Gupta(2001)は、同国におけるそれまでの聾教育の流れを概括する中で、これからの聾教育の課題は、それまで手話を導入することを中心に行ってきたバイリンガリズムの、中身について検討することであると指摘している。この背景には、手話を用いた教育の方法論としての確立がまだ十分でなく、教育の効果についても手段の効果と個人差の要因とを分けて述べるまでに至っていない段階にあることがあげられる。書記言語によらないで子どもの言語習得の状況を評価する方法についてもこれからの検討課題である。

なお、補足ながら、バイリンガル教育は、書記言語の習得を強く意識しながら手話の使用を進めていくという点に特徴がある。この方法はわが国にも紹介されているが、しかし、その内容が誤って紹介されている資料がある。実際のバイリンガル教育では手話導入と「並行して」書記言語（文字の読み書き）の学習を言語習得の初期段階から図っている。しかし、誤った情報では、まず聾者手話を最初に獲得させ、その後に書記言語の習得を図る方法という紹介がなされている。これによって、就学前から小学部低学年にかけて手話を優先して習得させるといった考えで指導がなされているとすれば、わが国の聴覚障害児教育において読み書きの指導開始が大きく遅れるおそれがある。

以上の流れを概観して明らかなのは、これからの聾学校教育において優先して検討すべき課題は、各教科を中心とした学習が成立するための手だてを整えること、つまり「読む、書く」ことの指導、「聞く、話す」（手話では受発信することに相当すること）と同等あるいはそれ以上に意識した言語指導の体制を整えることである。

読み書きの習得に至る過程は聴覚障害児にとって長期にわたり、また、その習得過程は複雑な側面を持っているために、指導の具体的な方法については、当面は、個々の具体的な実践事例を少しずつ蓄積することによって、教育課程としての構造化を図らねばならない。そのことが、教育課程の中に個々の子どもへの対応を含んだものを作ることにもつながるといえる。ただ、これまで指摘されてきた聴覚障害児の言語指導上の課題は、その改善に向けた取り組みが教育課程にまで般化されたものが少ない。個々の事例への教育的な手だてを教育課程にまで構成していく作業は、学校全体としての取り組みの中で進めていくことが必要である。

イ 基礎学力の形成につながる言語指導の視点

これまで、学習を支える言語である書記言語の習得を意識した取り組みの必要性を述べてきたが、実際、聾学校教育において就学前から小学部低学年段階にかけての書記言語の指導について、教育課程編成の視点から議論されたことはあまりなかったように思われる。

それは就学前段階での教育活動の特徴から、必要とされなかった面もあるだろう。しかし、就学前段階での指導が就学後の教科の学習に直接に結びつきにくい状況があることは、「わたりの指導」の必要性が現在でも多く指摘されることから伺えよう。

前述したように、障害のある子どもの教育における教育課程は、弾力的な運用が可能であり、必要であることからすれば、まずは、小学部からの教科学習の開始を視野に入れた就学前教育と初期の就学後教育との結びつきの在り方を言語指導的な観点から考える必要があるだろう。

では、文字の読み書きができ、ことばの数が多ければ、そうした学習は成立するであろうか。確かにそうしたことも必要条件ではあるだろうが、学習を支える言語の習得を図るためには、さらにそこに含めておくべき視点があると思われる。

たとえば、次に紹介している文章を読んで理解するには、書かれている文のことばや意味が理解できているだけでは難しい。書かれていないことを、書かれていることから推測、理解する力が必要になる。教科の学習を考えると、むしろ書かれている形態的な内容にすべての情報が含まれていることの方が少ない。しかし、その手がかりは、書かれている内容から導き出さねばならない。たとえば、「春」ということばは知っていても、それが単に、季節の中の一つの呼び方、といった辞書的な意味としてしか習得していない子どもにとって、以下に示した文章に描かれている季節が春ということが容易に導き出されるであろうか。「春」ということばが担う、春になると目にするさまざまな風景や生活の変化などの意味的情報が同時に獲得されていなければ、ここでの文章の学習は深まらない。

このように考えるならば、言語指導は、書きことばの習得を視野に入れながら、学習を支える基礎学力になっていく形をめざす必要がある。これまで、小学部以降でそうした段階に至らない聴覚障害児の課題がたびたび指摘されてきた。書かれたことから書かれていないことを推測する力の形成は、言語習得の初期段階から意図的に構成されねばならない。そのための取り組みを小学部に入ってから開始するのでは学習の進度に間に合わないことが多い。

就学前の段階から、ことばの習得に合わせて、ことば遊びなどの形を通して、ことばの形態や意味の操作、また、ことば相互の結びつき、ことばと経験との関係などを身につけていく手だてが必要である。繰り返しになるが、そのための教育課程を、就学後との連続性の中で作っていく必要がある。書記言語のもつ規則性を読み出すための基盤をどう作るのかは、どういった話しことばの手段を用いるかよりも重要な課題である。

また、就学後においても解決すべき課題がある。これまでの聾学校の授業には、1時限の授業の間に

机の上に置かれた教科書を開いたり、児童生徒がノートやプリントに書いて作業をしたりすることが全くない授業が見られていた。授業は聞く、話す(手話でのやりとりも含む)ことを媒介として展開されるが、その展開の基礎は常に読むこと、書くこととのバランスの上に成り立つことの意識化が必要である。これらの手だてが考慮されることから、新たな教育課程や基礎学力の形成への展望が開けてくるといえる。

(2)個々の子どもの教育的ニーズへの対応

現行の教育課程における重要な観点の一つが「個に応じた」教育の展開である。個に応じるとは、個々の子どもの違いをふまえて指導し、指導の効果を個別に評価できる体制を作ることである。「個人差」ということばに結果を帰結することではない。

これまで述べてきた内容から、聾学校教育における教育課程の編成と個々の子どもの教育的ニーズを踏まえることとは、一体をなす過程であることが示唆されるであろう。個々の子どもの教育的ニーズに対応するためには、まずニーズの把握、評価が求められる。そしてその結果が指導における仮説設定、さらには方法論的視点を含んだ教育課程の編成へとつながっていく。一連のプロセスは、個人から出発し、個人に還元されるという、循環的な過程である。突き詰めれば、これからの教育に求められているのは、今まで以上に個々の子ども、あるいは子ども相互の関係を意識して展開される授業である。

国語科教科書の文章(光村図書「こくご一上かざぐるま」「はなのみち」(P.26-29))を例として取り上げてみよう。なお、文中の「/」および「//」は、それぞれ原文の改行の位置および改ページの位置を示している。

くまさんが、/ふくろを/みつけました。
「おや、なにかな。/いっぱい/はいつて
いる。」//くまさんが、/ともだちの/
りすさんに、/ききに/いきました。//
くまさんが、/ふくろを/あけました。/
なにもありません。/「しまった。/あなが/
あいていた。」//あたたかいかぜが/ふきは
じめました。/ながい ながい、/ はなの/
いっぽんみちが/できました。

この文章の内容を読み取るためには、直接書かれていない様々な情報(たとえば、くまがたまたま家の中で何か(種ということばは文中に出てきていない)入った袋を見つけたのだろう、など)につい

て予め理解しておかねばならない。そうした学習の前提となる事項がクリアできていなければ、教科本来の学習に入ることや目標を達成することは困難である。

その前提となる事項には何があるのか、この単元の指導を聾学校児童に行った経験のある山下睦子教諭（広島）と検討してみた。山下教諭からあげられた、指導の際に課題と感じられたさまざまな事項を整理してみると、それらは語彙、文型、知識、言語のきまり、場面展開の理解など多様な側面に分かれるものとなった。

たとえば、この文章には、二つの挿絵が描かれている。しかし、二つの絵に描かれている内容の違いが十分に意識化されなければ、たとえ挿絵があってもそれを手がかりとして場面と文章の時間的な変化を捉えることはできない。また、文章の学習に入る前にその他に確認しておくことが押さえられていなければ、「はなのみち」ができたことの意味も十分に理解できないであろうし、それが行われて初めて、文章だけの読み取りの指導に入る準備ができたといえる、というのが共通した見解であった。

細かな事項については省略するが、こうした事項をきちんと洗い出すことは、すなわち、児童それぞれの学習前の評価にも直結する。健聴児であればすでにわかっていると思える事項であっても、聴覚障害児においてはそのことを確認し、その結果、指導が必要な事項が出てくるのがむしろ一般的である。しかも児童による個人差もしばしば認められる。こうした事項の整理を通じて、個別のニーズをつかむとともに、対応の手だてを構成していくことが、「個に応じる」ことになる。

また、こうした一連の作業から導き出される学習活動は、その教科以外の学習との関連性も高い。たとえば、春をめぐる概念化の活動は、生活科や自立活動の時間における指導などとも関係してくる可能性がある。それを整える作業は、長期的な教育課程の編成への出発点である。こうした取り組みが各聾学校においてなされることが、特色ある教育課程の編成につながっていくといえる。

参考・引用文献

- 1)細村迪夫：障害児教育の教育課程－その進展と創造に向けて－。コレール社，2000.
- 2)我妻敏博：聾学校における手話の使用状況に関する研究。上越教育大学研究紀要，17(3)，653-663. 1998.

3)The Commission on Education of the Deaf : Toward Equality:Education of the Deaf, 1988.

4)文部省：聴覚障害教育の手引－多様なコミュニケーション手段とそれを活用した指導－。海文堂出版，1995.

5)Bagga-Gupta, S. : Critical reflections-Swedish Deaf Education (*draft*), 2001.

6)Gannon, J.R. : The Week the World Heard Gallaudet. Gallaudet University Press, 1989.

(谷本 忠明)