

<原 著>

聴覚障害幼児に対する文字の指導に関する研究(2)

— ろう学校教育相談部・幼稚部を対象とした2003年度調査を通して —

山下 睦子*・谷本 忠明**・川合 紀宗***

近年の聴覚障害教育,特にろう学校の教育場面においては,手話,指文字がコミュニケーション手段として用いられるようになり,改めて書記日本語の獲得のための手だてについての検討が求められている。特に日本語の読み書きの出発であるひらがな文字の導入を幼児期においてどのように行うかは,これらの課題といえる。本稿は,2000年度に全国のろう学校幼稚部を対象として実施した,文字の使用に関する調査を受けて,2003年度に実施した同様の調査の結果について報告するものである。手話の導入率は,前回調査よりもさらに増加していた。また,文字の提示開始時期についても早まっていることが示された。これに伴い,読みの指導も年少段階からの開始が多く見られた。他方で,読み指導を幼稚部において指導の一部として位置づけている学校と,取り立て指導を行わない扱いとなっている学校とがあり,必ずしも文字指導に対する捉え方が同じではないことが伺えた。また,文字の指導の考え方も,生活の中でいわば自然に行うという考えに基づいている場合が多いことが伺えた。

キーワード:聴覚障害幼児,ろう学校,文字提示,読み指導

I. 問題の所在と目的

近年,特別支援学校(聴覚障害)(以下,ろう学校とする)を巡る状況は大きく変化している。そうした変化の中で最も大きなものは,教育場面におけるコミュニケーション手段としての手話,指文字の導入が就学前の早期から見られるようになってきたことである。それまでの聴覚口話法を中心としてきたわが国のろう学校教育を巡るこうした変化は1990年代以降に起こってきたと考えられるが,こうした動向は,我妻(1998,2004)の調査結果に示された幼稚部段階からの手話使用校の増加という結果からも見て取れる。

こうした変化が生じてきた状況については谷本・川合・中務・三好(2008)において述べたが,もう1つの背景としては,聴覚障害児の読書力に見る日本語習得の困難さが挙げられるであろう。聴覚障害児の読書力に関する調査は我妻(1983)によって25年前に報告されているが,最近の調査結果(長南・澤,2007)においても,日本語習得の困難さは依然見られることが示されている。

こうした読み書きの困難さを生じさせている要因は様々であろうし,手話を用いた教育を長年実践してきた諸外国でも書記言語習得の問題が指摘されていることから,その解決のための手だてについてはまだ検討の余地があるといつてよいであろう。しかし,少なくとも,聴覚障害児教育においては,なるべく早期からの文字導入を行わなければ,小学部から開始される教科の学習に備えることはできない場合が多いことは容易に想像できるであろう。

そうしたことから,谷本ら(2008)は2000年度に,全国のろう学校幼稚部を対象として,文字の使用や指導の実際について調査を実施した。その結果,約4割のろう学校で手話が導入されていたものの,多くはキュー・サインなどの音韻伝達手段と併用されていることが示された。また,ひらがな文字の導入は早期から行われてはいるものの,意図的な読みの活動は年中段階以降に行われていた。さらに,読み指導を意図的に行っている学校の割合は約3割であり,そうした学校でも,指導の考え方は幼児の生活に合わせて行う場合と意図的に文字を提示している場合とに分かれていた。指導開始時期も,年少と年中に分かれる結果となった。

このように,幼児期における文字の指導についてはまだ統一した見解はなく,手話,指文字の使用と文字

* 広島県教育委員会事務局教育部特別支援教育室

** 広島大学大学院教育学研究科障害児教育学講座

*** 広島大学大学院教育学研究科附属障害児教育実践センター

の導入とをどのように関連づけるのかについてもこれからの検討課題である。少なくとも、久米（2007）も指摘しているように、手話の導入がそのまま読み書きに結びつくわけではない。

本研究においては、聴覚障害幼児に対してろう学校ではどのように文字の提示や読みの指導が展開されているのかについて、前回に引き続き全国調査を実施し、文字の提示と指導に関する動向を明らかにするとともに、今後のろう学校における文字指導のための基礎的資料を得ることを目的とした。

II. 方法

1. 調査項目

今回の調査では、乳幼児教育相談部（以下、乳相部とする）も含めることを明記し、乳相部および幼稚園における文字の提示の実際や、読みの指導の実施について質問を設けた。なお、質問の対象として想定した聴覚障害児は、他の障害を有しない幼児とした。また、前回調査ではひらがな文字の書き指導についても質問したが、今回は読みの指導を中心に尋ねることとした。調査項目は以下の通りである。

- 1) 学校の所在地区および在籍児の学年
- 2) 乳相部・幼稚園で音声言語以外に使用している話しことばの手段
 - (1) 話しことばを伝える際に使用している手段（部での統一的手段と、個別対応的な手段）
 - (2) ことばを構成している日本語音を伝える際に使用している手段（部での統一的手段と、個別対応的な手段）
- 3) ひらがな文字の提示、読みの指導の部としての考え
 - (1) ひらがな文字提示に関する部としての考えや提示時期
 - (2) ひらがな文字の読み指導に関する部としての考えや導入時期
 - (3) 読み指導の計画の有無と指導形態
- 4) 各学年における具体的な文字提示・読みの指導内容
- 5) 文字提示に使用している文字の種類
 - (1) 文字の種類
 - (2) 文字以外の記号的なものの使用
 - (3) 文字および記号を使用する際の留意点（自由記述）
- 6) 家庭に対する文字提示・読みに関する指導内容
- 7) 幼稚園修了時までにつけておきたい読みの力（自由記述）

2. 調査対象

平成14（2002）年度全国聾学校実態調査による全国

のろう学校106校（分校を含む）のうち、幼稚園が設置されている99校を対象とした。

3. 調査方法・実施期間

郵送法によるアンケート調査を実施した。調査期間は平成15（2003）年8月8日から9月30日までとし、当該年度（平成15年度）の記入時点での回答を求めた。調査用紙は学校長宛に送付し、乳相部・幼稚園の状況に詳しい教員に回答してもらえるよう依頼した。

III. 結果および考察

1. 回収率

調査用紙を送付した99校のうち78校から回答が得られた（回収率78.8%）。北海道から九州までの全国9地区から、それぞれ6割以上の回答が得られた（60.0%～84.6%）。

2. 在籍児の学年

調査時点での在籍児のいる学年（乳相部、年少、年中、年長）について回答を求めた結果、78校すべてからの回答が得られた。その結果、就学前（乳相部）から年長まですべての学年に在籍児がいる学校は61校（78.2%）であった。また、乳相部に在籍児がいる学校は74校（94.9%）であり、前回調査よりもその割合は高くなっていった。地域におけるセンターとしての機能の広がりを示すものと思われる。なお、今回の調査では、「在籍」という用語を乳相部にも用いたため、回答者による判断の違いが見られたが、回答内容から指導の対象となる幼児がいる事が明らかな場合には含めて判断した。

その他の学年ごとに在籍児がいる学校数と割合を見ると、年少73校（93.6%）、年中71校（91.0%）、年長73校（93.6%）であった。

3. 音声言語以外に使用している話しことばの手段

ここでは、話しことばに相当するコミュニケーション手段として、「音声言語」以外に教師が用いている手段について、「部として使用している手段」および「部として統一していないが、個別対応的に使用している手段」とに分けて尋ねた。なお、前回調査では、キュー・サインと発音誘導サインを区別して尋ねたが、今回は併記して尋ねることとした。

また、今回の調査では、特に日本語の音韻情報を伝えるための手段について尋ねることとし、上記の質問とは別に設けた。これは、聴覚や読話、手話によって、ある日本語を子どもが受信する際の曖昧さをどのように補っているのかについて明らかにするために設けた

ものである。その背景には、文字の読み書きの習得には「音韻意識」(phonological awareness)の獲得が重要であり、谷本(2003)においても、音韻意識課題得点とひらがな文字の読み書きとの間には強い相関が見られていたことがある。

1) 乳相部・幼稚部で用いている話しことばの手段

(1) 部で統一的に使用している手段

今回の調査では、在籍児がいる学年ごとの回答を求めたため、以下の記述においても、学年ごとの結果を中心に述べることにする。回答が得られた学校数および、音声言語のみの使用か、それ以外の手段を使用しているかを Table 1 に示した。

Table 1 から、ほとんどの学校が各学年において音声言語以外の手段を用いていることが示された。さらに、これを乳相部と幼稚部別にまとめたものが Table 2 である。なお、学年ごとの回答数が異なるため、合計欄は延べ数で示している。また、併用の内訳を

Table 1 音声言語およびそれ以外の手段を使用している学校数 (n=78)

	乳相部	年少	年中	年長
音声言語のみ	12	6	6	5
それ以外使用	62	67	65	68
計(校)	74	73	71	73

Table 3 に示した。各部の最下段が回答校数である。

これによると、手話を単独で用いている学校数はそれほど多くないが、他の手段との併用という形で用いている学校は、各学年とも全体の57%になっており、単独使用校を加えると、すべての学部ではほぼ6割の学校が手話を導入していることが示された。前回調査(約4割)よりもさらに手話をコミュニケーション手段として導入する学校が増えていることが明らかとなった。

また、手話と併用する手段として最も多かったのは指文字である。しかし、手話とキュー・サイン等を併用する学校もそれよりは数が少ないものの、指文字併用使用53%に対して、キュー併用使用47%とほとんど違いが無いことも示された。また、手話および指文字にサインを併用している学校も全体の1割見られており、幼児段階においては、日本語の音韻との対応関係を図る手だてとして使用されていることが伺えた。

手話、指文字を使用しているも、キューなどの音韻伝達手段も併用している学校が半数程度見られたという点では前回調査と同様であった。幼児段階においては、話しことばの音韻的側面に関する情報の伝達についての意識的な取り組みが行われている学校も多いことが伺えた。

併用している手段のうちの「その他」の内訳のうち、回答数の多かった主なものを示したのが Table 4 であ

Table 2 音声言語以外に用いている手段と使い方(複数回答)

	乳相部		幼稚部(全体)		計(内訳%)
	単独	併用	単独	併用	
キュー・発音誘導サイン	0	15	1	81	95(16.5)
指文字	0	22	3	88	113(19.6)
手話	3	42	8	141	194(33.7)
その他	15	29	29	101	174(30.2)

Table 3 併用している手段の内訳

手	指	サ	他	乳相部	年少	年中	年長	計
○	○		○	8	13	16	12	49
○	○			10	10	9	11	40
○		○	○	8	11	8	8	35
○		○		2	6	6	6	20
		○	○	1	7	6	6	20
○			○	10	4	2	2	18
○	○	○		2	2	3	6	13
○	○	○	○	2	1	2	3	8
計				43	54	52	54	203

手:手話 指:指文字 サ:キュー・発音誘導サイン 他:その他

る。Table から、文字を併用するという回答は、各学年とも全体の3分の1程度であることが示された。ただ、学校数は少ないものの、乳相部段階において文字を用いている学校も見られており、これは前回調査での併用されているその他の手段の中にはほとんど見られなかったものである。話しことばのレベルにおいても早期からの文字の併用が進められ始めた結果ではないかと考えられる。

(2) 部で個別に対応する際に使用している手段

部で個別に対応する手段として用いている手段について学年ごとに尋ねた結果、全体の約3割から4割の学校で個別に対応する手段を用いていた。その割合は、乳相部が74校中21校(28.4%)、年少が73校中25校(34.2%)、年中が71校中29校(40.8%)、年長が73校中27校(37.0%)であった。また、その際の個別対応的な手段として最も多かったのは指文字で、次いで手話、キュー・発音誘導サインであったが、特に顕著な傾向は見られなかった。個々の幼児の実態に応じた対応は、全体から見ると少数の幼児に対してのみ必要となる場合が多いためと考えられる。

2) 日本語音を伝える際に使用している手段

(1) 部で統一的に使用している手段

ここでは、聴覚活用や読話で話しことばを受信する際の不十分さを補う際や、手話単語表現と日本語音との対応を図る際に用いる手段について尋ねたものである。複数回答で使用手段を尋ねた結果(Table 5)、乳相部では、そうした手段の使用を行っている学校自体が少なく、また、その手段もキュー・発音誘導サイン、

指文字が多く用いられていた。年少段階になると、そうした形での手段使用を行う学校が増えているが、用いられる手段自体は乳相部と同様であった。年中以降になると指文字の使用が増えてきており、また、文字も学年が上がるにつれて指文字と同様の用いられ方をしていることが伺えた。

(2) 部で個別に対応する際に使用している手段

これについては、ほとんど回答が得られなかった。質問が意図している内容が十分に伝わらなかったことが考えられる。乳相部8校、年少から年長にかけて16~21校の回答が得られたが、ほとんどは、キュー・発音誘導サイン、指文字という回答であり、明確な傾向は見られなかった。

3) ひらがな文字の提示、読みの指導の部としての考え

(1) ひらがな文字提示に関する部としての考えや提示時期

ここでは、子どもが読めるかどうかは別として、ひらがな文字が目に触れるようにすることについての部としての考えを尋ねた。選択肢としては、ア.部として可能な限り早期からの提示を行うことにしている、イ.部として早期からの提示を行う必要はないと考えている、ウ.部として時期は決めていないが、各学年の担任の判断によって提示している、を設け、併せてアとイについては、文字導入の時期についても尋ねた。前回の調査では、実際にひらがな文字をどのような場面で用いているかについて尋ねただけで、部としての方針については尋ねなかったため、実際には乳相部段階からの文字提示が行われていたものの、それが

Table 4 「その他」の併用手段(複数回答)

	乳相部(44)	年少(45)	年中(43)	年長(38)
身振り・動作的サイン	37	34	30	28
絵・写真などの視覚教材	15	16	16	15
文字	6	11	12	11

注) 学年横の数字は「その他」を回答した学校数

Table 5 日本語音を伝える際に使用している部としての統一的手段(複数回答)

	乳相部(55)	年少(62)	年中(62)	年長(66)
音声・口形	24	7	7	6
その他の手段を使用	31	55	55	60
・キュー・誘導サイン	15	27	24	23
・指文字	15	25	30	33
・文字	8	19	24	26
・上記以外	1	3	2	1

注) 学年横の数字は回答した学校数

Table 6 ひらがな文字の提示についての考え (n=78)

部として可能な限り早期から提示する	35 (44.9%)
部として早期からの提示は必要ない	2 (2.6%)
学級担任が判断し提示している	40 (51.3%)
その他	1 (1.3%)

Table 8 ひらがな文字の読みの指導についての考え (n=78)

部として読みの指導を行う	12 (15.4%)
学級担任が判断し指導している	48 (61.5%)
取り立てた読みの指導はしない	16 (20.5%)
その他	2 (2.6%)

Table 7 ひらがな文字導入の時期

回答	0	1	2	3	4	5歳	計
ア.	1	10	8	16			35
イ.				1	1		2

Table 9 ひらがな文字の読み指導の開始時期 (n=12)

年齢	2歳		3歳			4歳	
学期	1	2	1	2	3	1	2
校数	1	1	2	4	2	1	1

指導過程に沿ったものとしてなのか、担任による判断なのかについては明らかでなかった。

今回の調査では、まず文字指導の方針について尋ねた。その結果 (Table 6)、78校から回答があり、部として文字を提示している場合と、担任の判断による場合とがほぼ半数ずつとなり、早期の文字導入の必要がないという回答は2校のみであった。導入時期について尋ねた結果 (Table 7)、部としてなるべく早期からの文字提示を行うとしている学校では、その導入時期は、0~2歳までが19校、3歳が16校と、ほぼ半数に分かれていた。しかし、半数以上の学校では、乳相部から文字に触れさせていることが示された。また、早期導入を行う必要がないと回答した2校の導入時期は、それぞれ幼稚園部年少、年中で、いずれについても、小学部直前の5歳(年長)段階での導入は見られなかった。ろう学校の考えとしては、早期からの導入の考えが中心になっていることが示された。

(2) ひらがな文字の読み指導に関する部としての考えや導入時期

ひらがな文字の読みの指導 (文字で書かれた単語を見て意味が分かる、文字を見て音声、指文字、キュー・サインなどの方法で音韻を表すことができるようになる) についての考えや導入時期について尋ねた。選択肢として、ア. 部として読みの指導を行うことにしている、イ. 部として時期は決めていないが、各学年の担任の判断により指導することにしている、ウ. 普段の生活で読む機会は利用するが、自然に読めるようになることを待ち、取り立てた読みの指導は行わないことにしている、を設けて尋ねた結果 (Table 8)、部としての指導を行うことにしている学校は全体の15%であった。

前回調査では、読み指導を行っている学校が80校中27校 (33.7%) であったのに対して、今回の調査では半数以下に減少していた。前回調査では、選択肢は2

つで、学級担任の判断による指導と取り立てた指導をしない場合とを一緒に扱っていたため、内訳の違いは明らかではないが、担任の判断に任せる形での指導を行う学校が増えた可能性もある。その理由として考えられることは、子どもの状態の多様化に伴い、部としての統一的な方針をとらなくなっていることが考えられるが、いずれにしても理由は不明である。

Table 9は、部として読みの指導を行うことにしている学校の指導開始時期の内訳を示したものである。前回調査では、年少2学期、年中1学期がそれぞれ7校と最も多かったが、2歳段階での指導開始は見られなかった。また、前回調査では年長1学期からの指導開始が最も後の時期であったが、今回は年長段階での回答は見られなかった。読みの指導を行う学校数は少なくなっていたものの、開始時期については3歳を中心として2歳段階まで下がっていることが示された。

(3) 読み指導の計画の有無と指導形態

読みの指導を行う際 ((2) で選択肢アまたはイを選択した場合) に、指導計画に基づいているのかどうかについて尋ねた結果、60校のうち58校から回答があり、部または担当者で計画を作成している学校は11校 (20.0%) のみであった。また、指導の形態について併せて尋ねたところ58校より回答があり、学級での一斉指導に重点を置いている学校が10校 (17.2%)、個別指導に重点を置いている学校が39校 (67.2%)、両方を行っている学校が9校 (15.5%) であった。前回調査では、指導の順序などを尋ねる質問であったため、直接の比較はできないが、身の回りのことばから開始する、絵カードを使用しマッチングさせる、「あ」から順番にといった回答が見られており、指導計画の内容についてはさらに検討が必要であろう。

また、指導形態については前回調査では尋ねていないが、文字の読み指導の場合には、個々の子どもの状況に合わせて行う必要があることから、日常の保育の

中で子どもの興味や関心に沿った内容を個別の指導の中で取り上げるという形での対応が行われているものと考えられる。

4) 各学年における具体的な文字提示・読みの指導内容

ここでは、具体的な文字提示、読みの指導例を14挙げ、それぞれの例について回答時点で行っているもの、行っていないが可能であれば行うことが望ましいと考えられるもの、必要ない、実施が困難と考えられるものについて回答を求めた。14の例は、筆者らの経験や資料に基づき、文字習得の環境作りに関わるもの（5例）、教材の工夫・保育の展開に関わるもの（6例）、課題学習的なもの（3例）で構成した。なお、各例ごとに異なる傾向が示され、結果が多岐に渡るため、概略について述べることにする。

(1) 環境作りに関する項目

子どもの名札、靴箱などの個人の名前に文字と一緒にマークをつけることは、すべての学年において多くの学校で行われていたが、文字だけの表示に切り替わる学校は年少段階で半数を越え（58校中31校）、年中以降では文字表記のみを行う学校が多くなっていた。

また、備品や保育用品に文字カードで名前を付けている学校は年少以降約半数でほぼ同じであった。子どもが読む予定表やお便りの作成配布は、年少、年中で約半数の学校が行っており、年長段階で多くなっていた。また、50音表やことば絵辞典の活用は年少段階で約8割の学校で行われ、年中、年長段階ではほぼすべての学校で行われていた。前回調査では、ひらがな文字の導入時期について尋ねる形式にしていたため、今回の結果との直接比較はできないが、絵本や絵日記以外の活動では、年少段階での導入が多く見られていたことから、文字環境の整備については、年少段階から行われていることが伺えた。

(2) 教材の工夫・保育の展開に関する項目

年少段階からほぼ行われている活動としては、絵カードに文字を添えること、トピックスの中で出てきた単語などを文字で提示することであった。また、年少段階で半数程度の学校で行われ、年中段階以降ではほとんどの学校で行われている活動が、文字玩具（文字

積み木など）を用いたことば遊びであった。

これに対し、年少段階ではほとんど行われず、年中段階でも61校中33校と約半数の学校でしか行われていなかった活動が、絵本を見せる際に、文字に関心を向けたり読ませたりする活動であった。前回調査でも、絵本の読み聞かせにおいて文字に注目させる学校が最も多かったのは年長段階であることから、絵本を読み聞かせる際には、文字よりも話の内容を味わう事へ活動の主眼が置かれていることが推測される。

この他、字幕つきビデオの使用はいずれの学年もほとんど行われていなかった。また、教師が教室外に筆記用具を携帯する事については、年長段階で64校中31校と約半数の学校で行われていたが、それ以前の学年ではあまり行われていなかった。

(3) 課題学習に関する項目

これには、絵と文字、手話と文字のマッチング学習、ひらがなの1文字読みの課題が含まれる。各学年ごとに回答校数が異なるため、無回答を除いた学校数に対する割合で、それぞれの課題の実施の状況について示したものがTable 10である。

一般的に特徴的と言えるのが、手話と文字のマッチングが年長段階でもほとんどの学校で実施されていないという点である。また、残り2つの課題も、文字の主要な提示、導入時期のが年少段階にあるにもかかわらず、年長段階で実施される場合が多い。幼児期における文字指導の考え方にはまだ幅があると言えるであろう。実際には、生活や遊びの中で文字の刺激を与えようという形がとられてはいるものの、指導内容として系統化されるまでには至っていないとも考えられ、今後さらに検討が求められる。

5) 文字提示に使用している文字の種類

(1) 文字の種類

文字を提示する際に用いている文字の種類（ひらがなを含む）について尋ねた結果、78校より回答があり、ひらがな（73校）が最も多く、次いでカタカナ（単独）（27校）、カタカナ（ふりがな併記）（24校）、漢字（ふりがな併記）（20校）、漢字（単独）（14校）の順となっていた。前回調査では、ひらがなに併記する他の記号

Table 10 課題学習を実施している学校の割合 (%)

	0・1歳	2歳	年少	年中	年長
絵－文字マッピング	2.3	10.0	33.9	66.2	74.6
手話－文字マッピング	2.4	2.6	9.1	26.3	37.9
1文字読み	2.3	7.5	25.0	55.0	60.3

ということで尋ねたため、漢字、カタカナともに1校のみほとんど使用例が見られなかった。

上記の結果ではカタカナが約6割、漢字が約4割用いられていることが示されたが、ひらがなの使用校に比べて少なくなっていることから、導入時期が比較的後になっていることが推測される。文字が通常用いられる形態で提示されることは、文字の字形イメージを持つことにもつながると言えるが、カタカナや漢字の導入が幼稚部段階でどのように進められているかについては今後の検討課題である。

(2) 文字以外の記号的なものの使用

文字以外に用いられている記号的なものについて、口形文字、発音記号、指文字の絵、品詞を表す記号(例：助詞を囲む○)の使用の状況を尋ねた結果がTable 11である。

結果を見ると、前回調査でも最も併記されることの多かった口形文字が今回も多く用いられていることが示された。特に、併記の形で年少以降用いられることが多いことが示された。また、前回調査では、36校中3校しか回答のなかった指文字の絵の使用が文字併記の形で多くなっていることが特徴的であった。さらには、前回調査では尋ねなかった品詞記号の使用については、年少段階以降、半数以上の学校で用いられ、学年が上がるにつれて増加していることが示された。

(3) 文字および記号を使用する際の留意点

自由記述で、文字や記号類を使用する際に工夫している点について尋ねた結果のうち、5校以上から回答が得られた内容は、「大きめ」(5校)で、「正しい書体、楷書」(7校)を用い、「縦書き」(23校)で「分かち書き」(12校)にし、「助詞に注目させるような表記や記号を用いる」(10校)ことであった。

6) 家庭に対する文字提示・読みに関する指導内容

学校から家庭(保護者)に対して文字の提示や読み

の学習を促進するために勤めている内容について、8項目を提示し、複数回答で尋ねた。その結果、最も多かったのは「絵日記に子ども向けの単語や文を添記してもらう」(76校：97.4%)で、以下、「子どもが文字に興味を示した時に読み方を教えてもらう」(54校：69.2%)、「50音表、ことば絵辞典、文字遊び玩具の使用を勧める」(51校：65.4%)、「カレンダーなどに家庭の行事を記入」(51校：65.4%)、「名前カードを部屋や家具などに付けてもらう」(43校：55.1%)であった。「子ども向けのお便りを一緒に読む」(26校：33.3%)や「マッチング課題や字読み課題の復習をしてもらう」(24校：30.8%)は、約3割にとどまった。課題学習の実施が学校でも少ないことを反映しているものと思われるが、系統的な文字指導のあり方について検討するうえで、こうした課題学習的な活動をどのように位置づけていけばよいのかは避けて通れない課題であると言える。

7) 幼稚部修了時までにつけておきたい読みの力

自由記述で、幼稚部修了時において子どもの読みがどの程度まで到達している事が望ましいと考えるかについて尋ねた。なお、回答者個人の考えか、部としての考えかも併せて尋ねた。69校から回答が得られ、回答内容を筆者らがまとめた結果、個人回答がのべ125、部としての回答がのべ16得られた。部としての回答はほとんど1校のみのものが多かったため、ここでは、回答者の考えの主なものについて述べる。

「文字の読み」については、「ひらがなが読めること」(19校)が最も多く、「単語の読み」については、「単語を固まりとして読め意味が分かること」(12校)が挙げられていた。「文・文章の読み」については、「簡単な絵本の文が読め、内容が理解できる」(14校)、「絵日記などの経験に基づく生活文の読解」(13校)、「2～3語文の読解」(10校)、「小学校1年程度の教科学

Table 11 文字以外に使用される記号類 (複数回答)

	0・1歳	2歳	年少	年中	年長
	n=69	68	73	71	73
口形文字(単独)	0	6	11	0	7
口形文字(併記)	5	9	22	20	16
発音記号(単独)	0	0	2	1	2
発音記号(併記)	0	0	1	4	4
指文字絵(単独)	0	3	0	0	0
指文字絵(併記)	2	5	8	13	11
品詞記号	1	2	24	35	38

習に対応できる読みの力」(8校)などとなっていた。

読みの力(読書力)はきわめて多様な言語力で構成される概念である。これらの言語力の習得を限られた時間に達成するためには、様々な工夫や配慮が求められるであろう。ただ、前回調査でも読み指導に対する考え方の多くは、教え込もうとしないこと、生活や遊びの中で興味を持たせるようにするといった、自然法的な考え方であった。これは、幼児期を考慮すれば必要なことではあるものの、上記のような目標を達成するためには、どのように指導内容の系統化や文字環境の整備を図るか、といった観点からの検討も求められるであろう。

IV. まとめ

本研究は、2000年度に実施した、全国のろう学校幼稚部を対象とした文字の使用に関する調査を受けて、3年後に実施したものである。調査項目は、その後の教育環境の変化や、前回調査での不備な点を考慮した結果、すべてが同じにはならなかったが、共通する質問項目や、新たに加えた項目の結果から、幼稚部の状況の変化が明らかとなった。

何よりも、手話や指文字を使用する学校の割合がさらに増加していた。このことは、文字の指導のあり方にも大きく関わる要因であると考えられる。幼稚部段階においては、様々な形で文字の導入や読みの指導が図られていたが、前回調査と大きく異なった点としては、部としての読みの指導を行う学校が減少していたことである。これは、個々の子どもの状況が異なってきたこと、主要なコミュニケーション手段も子どもによって異なることなどが要因として推測されたが、他方で、系統的な指導計画に基づいた指導を行っている学校は多くなかった。また、課題学習的な手法による文字の指導については、幼児期における特性を

ふまえてあまり行われていないことも示された。ただ、幼稚部修了までの達成目標の1つは、教科学習が成立するための読みの力を付けることでもあり、その達成に向けてどのような指導を行っていくのかについては、手話の広がりとともに改めて検討する事が求められているように思われた。

こうした動向が、今後どのように変化していくのかについては、国の特別支援教育制度の開始という別の要素も加わったことをふまえて、さらに検討することが求められると言えよう。

文 献

- 我妻敏博(1983)聴覚障害児の「読み」の能力。国立特殊教育総合研究所特別研究報告書『手指法等の評価と適応に関する研究』, 61-66.
- 我妻敏博(1998)聾学校における手話の使用状況に関する研究。上越教育大学紀要, 17, 653-663.
- 我妻敏博(2004)聾学校における手話の使用状況に関する研究(2)。ろう教育科学, 45(4), 53-65.
- 長南浩人・澤隆史(2007)読書力診断検査に見られる聾学校生徒の読書力の発達。ろう教育科学, 49(1), 1-10.
- 久米武郎(2007)「三年とうげ」を読む。ろう・難聴教育研究会会報, 16, 6-15.
- 谷本忠明(2003)聴覚障害児におけるひらがな文字の習得に関する研究(2)―文字の読み書きと音節分解・抽出課題との関係について―。日本特殊教育学会第41回大会発表論文集, 220.
- 谷本忠明・川合紀宗・中務瑞子・三好いづみ(2008)聴覚障害幼児に対する文字の指導に関する研究(1)―ろう学校幼稚部を対象とした調査を通して―。学校教育実践学研究, 14, (印刷中).
- (2008.2.7受理)