

<原 著>

聴覚障害特別支援学校（聾学校）で取り扱われる 特徴的な自立活動の内容に関する調査

—— 手話使用の広がり背景とした発音発語・指導に関する2002年調査結果 ——

波多野雄一*・谷本 忠明**

特別支援教育の新たな時代を迎え、聴覚障害特別支援学校における教育内容もそれに対応した充実が図られようとしている。特に、自立活動の指導においては、ここ10年余りの手話・指文字の使用の広がりにより、改めて、これまでの内容に加えて、新たな時代に対応した内容を検討する必要性が生じている。本稿では、2002年に全国の聾学校（当時）の幼稚部から高等部までを対象として実施した、自立活動における発音・発語指導の扱いの状況に関する調査結果の概要を示した。当時は、手話の使用が幼稚部段階から急速に広まり始めたことが背景としてあり、特に、手話を使用する学校や、中学部以降においては、発音・発語指導についてもそうした状況を窺わせる結果が示されていた。また、発音・発語指導の重要性が認識されていたものの、それを指導できる教員が必要であることについて回答者からの指摘が見られていた。調査を通して、現在にも通じる状況が当時から窺えていたことが示され、今後の同様の調査における基礎的資料としての意味合いがあるものと考えられた。

キーワード：聴覚障害教育、自立活動、聾学校、発音・発語指導

I. 目的

特別支援教育が平成19（2007）年に開始され、平成21（2009）年には特別支援学校学習指導要領も改訂された。平成23（2011）年には小学部、平成24（2012）年には中学部において全面实施となり、平成25（2013）年からは高等部における新教育課程の実施も予定されている。

今回の特別支援学校学習指導要領の改訂の中でも、特に「自立活動」の内容については、新たな時代に対応した改訂がなされ、平成21（2009）年6月には、「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）」（文部科学省、2009）が出されている。今回の改訂の特徴の一つは、旧課程における自立活動で示されていた区分や項目の見直しが行われた点と、特に、自立活動の扱いとして、個々の幼児児童生徒が示す学習上、生活上の困難を踏まえ、実態把握を基にして、「必要とされる項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する」（p.34）ことがより明確にされた点であろう。

例えば、従来より聴覚障害教育における専門的な指導領域の一つであった発音・発語指導における扱いについても、個々の幼児児童生徒の実態に基づいて行われる趣旨での記述がなされている。発音・発語指導に最も関連する区分である「6 コミュニケーション」の「(2) 言語の受容と表出に関すること」の「②具体的指導内容例と留意点」（p.70-71）における聴覚障害に関する例示では、「また、意思の表出の手段の一つとして音声があるが、幼児児童生徒の障害の状態によって、その明瞭度は異なっている。したがって、こうしたことに配慮しつつ、音声だけでなく身振りを状況に応じて活用し、さらに、手話・指文字や文字等を活用して、幼児児童生徒が主体的に自分の意思を表出できるような機会を設けることが大切である。」（p.71）と述べられている。

発音・発語指導の扱いについては、例えば、平成元年学習指導要領に関する解説（文部省、1992）では、言語メディアの活用は話し言葉をベースとした位置づけがなされており、手話や指文字については音声言語との対応関係に注意し、口話を補完する役割として位置づけられていた。

その位置づけに変化をもたらした1つのきっかけは、聴覚障害児のコミュニケーション手段に関する調

* 下関市立江浦小学校

** 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

査研究協力者会議（1993）の報告において、聴覚障害教育における多様なコミュニケーション手段の使用について検討され、聴覚障害児の諸条件や、保護者や家庭といった環境条件を十分に考慮し、適切な手段を選択していくことが示されたことが挙げられる。特に、この報告では、手話、指文字が主に中学部以降の生徒に対する選択手段として示されていたが、学校現場では、その後、個々の子どもに応じたコミュニケーション手段を用いていくという考えが広まり、事実上、日本語獲得の初期の段階（幼稚部）からの手話・指文字の導入につながっていった。この間の動向については我妻（2008a,b）に示されているが、平成19（2007）年までの約10年間で、幼稚部において手話を使用する教師が半数以上いる学校は22.5%から86.3%と大きく増えている。

この早期からの手話・指文字の導入の動きは、後の聴覚障害教育における教育活動の内容の変化にもつながっていると考えられる。具体的には、手話・指文字の使用を背景に、その後の「障害認識」に関する指導につながっていったと考えられ、さらには、聴覚障害教育における言語の獲得（特に日本語の読み書きの獲得）を巡る後の議論にもつながっていったと考えられる（脇中，2009）。特に後者については、書記言語獲得における「音韻意識」の形成の問題にも関連し（長南，2005）、改めて発音・発語指導の意味や位置づけについて検討することの必要性につながっていったといえよう。

これとは別に、発音・発語指導に関しては、聴覚障害教育における「専門性の確保」の流れで取り上げられることも少なくない。実際、手話の使用が広がり始めた平成13（2001）年に国立特殊教育総合研究所（当時）が行った調査でも、学級を単位とした自立活動の指導では、発音指導（51%）が言語指導（79%）に次いで多く扱われ、個別指導では最も多く（88%）の学校で扱われていた（小林・澤田，2004）。しかし、当時すでに担当教員の世代交代を背景として、指導技術の継承の困難さが生じていることは指摘されていた（柳生，1991）。

こうした、旧聾学校から特別支援学校（聴覚障害）への移行に伴う、教育内容、教育環境を巡る状況の変化の中で、自立活動において扱われる特徴的な内容も、一人ひとりの障害の状態に応じては言え、変化してきていると言えよう。そうした中で、発音・発語指導の意味合いも少しずつ変化しており、その扱いについての変化をたどるためにも、それぞれの時代における

状況を把握しておくことが重要になると考えられる。

筆者らは、これまで平成14（2002）年と平成20（2008）年の2回にわたり、聴覚障害特別支援学校（聾学校）における自立活動で扱われているその当時での特徴的な内容に関する調査を実施している。平成14年では、手話の使用の広がり背景としながら、自立活動において扱われる発音・発語指導を巡る状況について調査を行った。平成20年では、発音・発語指導も含めて、自立活動における指導内容について調査するとともに、手話等の広がりを背景に新たに広く扱われるようになってきた障害認識の指導に関する内容についての調査を行った。平成20年時点での自立活動における発音・発語指導の占める割合の動向（幼稚部～高等部）は、今回の結果とつながる部分も示唆されている。

両者の調査は時代背景が異なることから、調査内容、項目はすべてが同じではないが、そこに共通する項目も含まれており、今後さらに同様の調査を実施していくに当たっての参考資料として位置づけられるものと考えられる。本稿では、聾学校（当時）における手話の広がりが見られ始めた時期における自立活動における特徴的な領域といえる発音・発語指導の状況について報告し、後に実施した自立活動に関する調査結果との比較を行う際の基礎的な資料とすることとした。

II. 方法

1. 調査対象

平成14年度における全国106校の聾学校（分校を含む）の幼稚部97校、小学部98校、中学部92校、高等部72校の、のべ359校を対象とした。

2. 調査項目

調査項目は各学部とも以下に示す内容で構成した。

- (1) 学校で使われているコミュニケーション手段について（4問）
 - ・学校（学部）として採用している手段
 - ・手段の変更 等
- (2) 現在行われている発音・発語指導の実施状況について（7問）
 - ・発音・発語指導の時間の有無
 - ・自立活動に占める割合
 - ・発音・発語指導の担当者 等
- (3) 発音・発語指導の研修形態（3問）
 - ・学校（学部）としての研修の有無 等
- (4) 発音・発語指導の今後についての考え（自由記述）

3. 調査方法

郵送法により、各聾学校長宛に調査用紙を送付し、各学部の発音・発語指導の状況に詳しい教師に回答を依頼した。

4. 調査期間

平成14（2002）年10月1日～12月11日

Ⅲ. 結果と考察

1. 回収率

調査を依頼したのべ359学部（以下、校と表記する）のうち273校（76.0%）から回答が得られた。このうち回答用紙に記載のなかった幼稚部2校、小学部2校、中学部3校、高等部4校を除いたものを有効回答とした。有効回収率は73.0%（262/359校）であった。その内訳を、各学部で用いられているコミュニケーション手段に関する回答に基づき Table 1 に示す。

なお、表中の「手段分類」に関して、「手話群」は、手話のみ、または手話と指文字が選択されていた学校（学部）、「中間群」は、手話とキュー、または手話とキューに加えて指文字が選択されていた学校（学部）、「口話群」は、上記の項目がいずれも選択されていないか、キュー、指文字のいずれか、または両方が選択されていた学校（学部）とした。

なお、以下の調査結果を示すにあたり、必要に応じて上記の分類に従って結果を示した。

2. 各学部におけるコミュニケーション手段

(1) 学部で採用しているコミュニケーション手段

学校（または部として）採用しているコミュニケーション手段の使用状況を尋ね、コミュニケーション手段の種類ごとにまとめた結果を Table 2 に示す。いずれの学部においても音声言語と手話・指文字とはほぼ同程度に使用されていることが示されたが、発音・発語を手段として用いている学校の割合は、中学部・高等部では小学部までよりも幾分、少なくなっていた。手話については、我妻（1998）の調査結果において、幼稚部の使用割合が37.3%であった時点からさらに使用が進んでいることが示された。

(2) コミュニケーション手段の変更

① 幼稚部

過去5年間でコミュニケーション手段の変更が行われたかを尋ねたところ72校中37校（51.4%）で変更されていた（Table 3-1）。手話群に変化した学校については、口話群から手話群に変化した学校が16校と最も多くなっていた。また、口話群から中間群に変化した学校も14校中9校（64.2%）であった。なお、変更前と後が同じ群については、群内での手段の変更があったことを示す。

Table 1 コミュニケーション手段による分類後の有効回収数（%）

手段分類	幼稚部	小学部	中学部	高等部	総計
手話群	31(43.1)	28(36.8)	47(68.1)	39(86.7)	146(55.7)
中間群	26(36.1)	26(34.2)	16(19.7)	6(13.3)	74(28.2)
口話群	15(20.8)	22(28.9)	6(8.7)	0(0.0)	42(16.0)
総計	72(100.0)	76(100.0)	69(100.0)	45(100.0)	262(100.0)
有効回収率（%）	74.2	77.6	75.0	62.5	73.0

Table 2 学部別コミュニケーション手段使用状況（複数回答）（%）

	幼稚部 (72校中)	小学部 (76校中)	中学部 (69校中)	高等部 (45校中)	合計 (262校中)
ア. 読話	67 (93.1)	71 (93.4)	59 (85.5)	41 (91.1)	238 (90.8)
イ. 発音・発語	69 (95.8)	71 (93.4)	54 (78.3)	37 (82.2)	231 (88.2)
ウ. 文字	56 (77.8)	64 (84.2)	59 (85.5)	39 (86.7)	218 (83.2)
エ. キューサイン	29 (40.3)	39 (51.3)	19 (27.5)	6 (13.3)	93 (35.5)
オ. 指文字	41 (56.9)	54 (71.1)	62 (89.9)	45 (100.0)	202 (77.1)
カ. 日本語対応手話	56 (77.8)	51 (67.1)	60 (87.0)	45 (100.0)	212 (80.9)
キ. 日本手話	11 (15.3)	8 (10.5)	10 (14.5)	14 (31.1)	43 (16.4)
ク. その他	46 (63.9)	21 (27.6)	12 (17.4)	9 (20.0)	88 (33.6)

Table 3-1 コミュニケーション手段の変更のパターン
(幼稚園) (n=37)

変更後 変更前	手話群	中間群	口話群	合計
手話群	3	—	—	3
中間群	2	5	—	7
口話群	16	9	2	27
合計	21	14	2	37

Table 3-3 コミュニケーション手段の変更のパターン
(中学部) (n=15)

変更後 変更前	手話群	中間群	口話群	合計
手話群	1	—	—	1
中間群	1	2	—	3
口話群	8	3	—	11
合計	10	5	0	15

Table 3-2 コミュニケーション手段の変更のパターン
(小学部) (n=30)

変更後 変更前	手話群	中間群	口話群	合計
手話群	2	—	—	2
中間群	5	1	—	6
口話群	9	9	4	22
合計	16	10	4	30

Table 3-4 コミュニケーション手段の変更のパターン
(高等部) (n=10)

変更後 変更前	手話群	中間群	合計
手話群	2	—	2
中間群	—	—	—
口話群	7	1	8
合計	9	1	10

②小学部

小学部における過去5年間の変化についても76校中30校(39.5%)で変更が見られ、その多くは、口話群から手話群、または中間群への変化であった(Table 3-2)。

③中学部および高等部

中学部における変化について Table 3-3に、高等部については Table 3-4に示した。中学部では、72校中15校(20.8%)において、高等部では45校中10校(22.2%)において変更が行われていた。多くは、手話群や中間群への変化であったが、その割合は、小学部までよりも低くなっていた。これは、以前から用いられている手段として手話等が多かったことを反映しているものと思われる。

3. 発音・発語指導の状況

(1) 発音・発語指導実施の有無と実施時間

発音・発語指導が行われているか、行われている場合にはどの時間で行われているかについて尋ねた結果を Table 4-1から4-4に示した。なお、表中の「自立」は「自立活動の時間」を指している。

幼稚園については、72校より回答が得られた。発音・

発語指導は、コミュニケーション手段によらず、すべての学校において行われていた。実施の時間は、「自立活動の時間+その他」(59.7%)が中心であった。

小学部については、76校より82の回答が得られた。これは、児童の実態に応じて複数の形態があることを回答したものと思われる。結果を Table 4-2に示す。小学部でも、幼稚園と同様に多くの学校で発音・発語指導が行われていた。

中学部については69校から71の回答が得られた(Table 4-3)。最も多かったのは「行われていない」(39.4%)という回答であった。発音・発語指導が行われていないのは手話を使っている学校(手話群+中間群)で、小学部までとは異なる状況であった。高等部については、45校から47の回答が得られた(Table 4-4)。高等部においても約半数の学校(55.3%)で発音・発語指導が行われていないことが示された。指導が行われている場合でも「自立活動のみ」(25.5%)が中心であった。

中学部以降では、発音・発語指導の実施は少なくなっており、これは手話を中心としたコミュニケーション手段の使用との関連性が示唆された。

Table 4-1 発音・発語指導の実施（幼稚部）(n=72)

	行われている			行われていない	総計
	自立のみ	自立+その他	その他のみ		
手話群 (n=31)	3(9.7)	20(64.5)	8(25.8)	0(0.2)	31(100.0)
中間群 (n=26)	1(3.8)	16(61.5)	9(34.6)	0(0.3)	26(100.0)
口話群 (n=15)	5(33.3)	7(46.7)	3(20.0)	0(0.4)	15(100.0)
総計 (n=72)	9(12.5)	43(59.7)	20(27.8)	0(0.5)	72(100.0)

Table 4-2 発音・発語指導の実施（小学部）(複数回答：n=82)

	行われている			行われていない	総計
	自立のみ	自立+その他	その他のみ		
手話群 (n=30)	8(26.7)	19(63.3)	1(3.3)	2(6.7)	30(100.0)
中間群 (n=29)	5(17.2)	20(69.0)	2(6.9)	2(6.9)	29(100.0)
口話群 (n=23)	9(38.1)	11(47.8)	2(8.7)	1(4.3)	23(100.0)
総計 (n=82)	22(26.8)	50(61.0)	5(6.1)	5(6.1)	82(100.0)

Table 4-3 発音・発語指導の実施（中学部）(複数回答：n=71)

	行われている			行われていない	総計
	自立のみ	自立+その他	その他のみ		
手話群 (n=49)	9(18.8)	13(27.1)	2(4.2)	24(50.0)	48(100.0)
中間群 (n=16)	4(23.5)	6(35.3)	3(17.6)	4(23.5)	17(100.0)
口話群 (n=6)	3(50.0)	3(50.0)	0(0.0)	0(0.0)	6(100.0)
総計 (n=71)	16(22.5)	22(31.0)	5(7.0)	28(39.4)	71(100.0)

Table 4-4 発音・発語指導の実施（高等部）(複数回答：n=47)

	行われている			行われていない	総計
	自立のみ	自立+その他	その他のみ		
手話群 (n=41)	10(24.4)	6(14.6)	2(4.9)	23(56.1)	41(100.0)
中間群 (n=6)	2(33.3)	0(0.0)	1(16.7)	3(50.0)	6(100.0)
総計 (n=47)	12(25.5)	6(12.8)	3(6.4)	26(55.3)	47(100.0)

(2) 発音・発語指導時間の割合の変化

自立活動の時間に発音・発語指導が占める割合が過去と比べて変化したかどうかについて尋ねた結果、「不明」を除くと、中学部までは、変化があった場合と変化がなかった場合とは半数程度で分かれていた(Table 5-1～5-3)。特に、手話群、中間群において

指導時間が減ったとする学校が多くなっていたことが特徴的であった。高等部のみ、手話群での指導時間が増加しているという回答が見られた(Table 5-4)。全般的に見ると、手話の広がりとともに、発音・発語指導に対する相対的な指導の割合が低下していることが窺えた。

Table 5-1 自立活動の時間に占める割合の変化（幼稚園）(n=48)

	変化あり		変化なし	不明	合計
	増	減			
手話群(n=24)	2(8.3)	8(33.3)	8(33.3)	6(25.0)	24(100.0)
中間群(n=13)	2(15.4)	3(23.1)	8(61.5)	0(0.0)	13(100.0)
口話群(n=11)	1(9.1)	1(9.1)	7(63.6)	2(18.2)	11(100.0)

Table 5-2 自立活動の時間に占める割合の変化（小学部）(n=69)

	変化あり		変化なし	不明	合計
	増	減			
手話群(n=26)	5(19.2)	10(38.5)	7(26.9)	4(15.4)	26(100.0)
中間群(n=25)	2(8.0)	8(32.0)	10(40.0)	5(20.0)	25(100.0)
口話群(n=18)	1(5.6)	2(11.1)	12(66.7)	3(16.7)	18(100.0)

Table 5-3 自立活動全体に占める割合の変化（中学部）(n=37)

	変化あり		変化なし	不明	合計
	増	減			
手話群(n=21)	1(4.8)	4(19.0)	8(38.1)	8(38.1)	21(100.0)
中間群(n=10)	1(10.0)	3(30.0)	3(30.0)	3(30.0)	10(100.0)
口話群(n=6)	1(16.7)	0(0.0)	4(66.7)	1(16.7)	6(100.0)

Table 5-4 自立活動に占める割合の変化（高等部）(n=18)

	変化あり		変化なし	不明	合計
	増	減			
手話群(n=26)	5(19.2)	10(38.5)	7(26.9)	4(15.4)	26(100.0)
中間群(n=25)	2(8.0)	8(32.0)	10(40.0)	5(20.0)	25(100.0)
口話群(n=18)	1(5.6)	2(11.1)	12(66.7)	3(16.7)	18(100.0)

(3) 発音・発語指導の担当者

発音・発語指導を誰が担当しているのかについて尋ねた。幼稚園では72校より回答が得られた。自立活動専任の教師のみが発音・発語指導を担当している学校は2校(2.8%)だけで、34校(47.2%)の学校では複数の教師が指導に関わっていた。また、72校中66校(91.6%)の学校では学級担任の教師が指導に関わっていた(担任以外の教師も加わった形での指導)。「学級担任のみ」が担当している学校は32校(44.4%)で

あった。コミュニケーション手段による群の違いは見られなかった。

小学部は、76校中70校より回答が得られ、担当者のパターンとしては、「自立活動担当(兼任)+学級担任」という学校が21校(30.0%),続いて「学級担任のみ」(14校,20.0%)という回答が多かった。群別に見ると、手話群では「学級担任のみ」(8校;30.8%),「自立(兼)+学級担任」(7校;26.9%)の順に多く、中間群では「自立(兼)+学級担任」(10校;41.7%)が多く、

口話群では、「学級担任＋その他」（6校；30.0%）、「自立（兼）＋その他」（4校；20.0%）となっていた。

中学部については、41校から回答が得られた。「学級担任のみ」（10校；24.4%）、「自立（兼任）＋学級担任」（7校；17.1%）という順に多かった。群別に見ると、手話群では「自立活動（専任）のみ」（4校；17.4%）が最も多く、中間群では「学級担任のみ」（4校；33.3%）が多く、口話群でも「学級担任のみ」（3校；50.0%）が最も多かった。

高等部は、45校中19校より回答が得られ、「自立活動担当の教師」のみが指導を担当する学校は5校（26.3%）で最も多かった。群別の違いは回答数が少ないため明確ではなかった。

発音・発語指導の担当は、中学部までは学級担任が担当していることが多く、高等部では自立活動担当の教師が指導していることが窺えた。

4. 発音・発語指導の研修形態

学校（学部）としての発音・発語指導に関する研修の形態について尋ねた。

幼稚部に関する結果を Table 6 に示す。幼稚部は、72校中66校より75の回答が得られ、学校（学部）として発音・発語に関する研修を行っている学校は全体の約半数の36校（48.0%）であった。個人として行って

いる場合もほぼ半数であった。群別に見ると、口話群の学校では15校中12校（80.0%）において、学校（学部）としての研修が行われていたが、手話群や中間群については、その割合は口話群よりも低くなっていた。特に手話群では、個人としての研修が全体の半数を超えていた。

この傾向は小学部でも同様であった。76校より79の回答が得られ、その内訳を見ると、全体では、学校（学部）として研修が行われている学校が41校（51.9%）、個人として行われている学校が34校（43.0%）であった。群別にみると、中間群と口話群ではそれぞれ67.9%（28校中）と52.2%（23校中）で学校（学部）として実施されていたが、手話群では35.7%（28校中）であった。

中学部でも上記と同様の傾向であったが、高等部については、手話群において、学校（学部）としての研修を行っている学校と、個人として研修を行っている学校とはいずれも38.5%（39校中）校であった。高等部段階における発音・発語指導は、自立活動での指導を卒業を控えて改めて行う必要があることから扱われている可能性も窺えた。しかし、中学部までは、手話群の学校においては、個人としての研修を行う学校が多いことが示された。

Table 6 発音・発語指導に関する研修形態（幼稚部）(n=75)

	学校（学部） として	個人として	その他	合計
手話群(n=33)	12(36.9)	18(54.5)	3(9.1)	33(100.0)
中間群(n=27)	12(44.4)	13(48.1)	2(7.4)	27(100.0)
口話群(n=15)	12(80.0)	3(20.0)	0(0.0)	15(100.0)
合計(n=75)	36(48.0)	34(45.3)	5(6.7)	75(100.0)

5. 今後の発音・発語指導の位置づけについて

自由記述により、各学部における発音・発語指導の位置づけが今後どうあるべきと考えるかについて回答を求めた。得られた記述について、その内容ごとに分類、集計を行った。幼稚部では、72校中62校より回答が得られ、内容を分類したところ、のべ110の回答になった。小学部では76校中71校より141の回答が得られた。中学部では69校中62校より120の回答が得られ、高等部では72校中38校から70の回答が得られた。

幼稚部の結果についてのみ Table 7 に示す。

全体および各群において多かった回答は、「発音・

発語指導は大切である」という意見で、全体では62校中20校（32.3%）と最も多く、次いで「個別に対応する」（19校；30.6%）が多く見られた。ただ、これについては口話群では、他の群に比べて記述されている割合は低かった。口話をコミュニケーション手段としている場合には、全体として統一的に用いられていることを反映しているのかもしれない。

上記以外では、日本語習得のための手だてとして捉える意見が多く見られていた。また、手話群、中間群では、指導できる教師の必要性を挙げる記述が見られていた。

Table 7 今後の発音・発語指導に関する考え(幼稚部)(n=110)

項 目	手話群 (回答校数 27)	中間群 (回答校数 23)	口話群 (回答校数 12)	合計 (回答校数 62)
個別に対応する	9 (33.3)	8 (34.8)	2 (16.7)	19 (30.6)
意見				
・ 発音・発語指導は大切である	10 (37.0)	6 (26.1)	4 (33.3)	20 (32.3)
・ 多様なコミュニケーション手段の一つとして学ぶ	2 (7.4)	4 (17.4)	0 (0.0)	6 (9.7)
・ 日常生活の中で指導したい	2 (7.4)	1 (4.3)	0 (0.0)	3 (4.8)
・ 音声言語が第一	1 (3.7)	0 (0.0)	1 (8.3)	2 (3.2)
・ 基本的な生活習慣を身につけることが先決	0 (0.0)	1 (4.3)	1 (8.3)	2 (3.2)
・ 伝え合うことの喜びを味わわせることが先決	1 (3.7)	0 (0.0)	1 (8.3)	2 (3.2)
・ 手話が主になるだろう	0 (0.0)	1 (4.3)	0 (0.0)	1 (1.6)
・ 今後更に求められるようになる	0 (0.0)	1 (4.3)	0 (0.0)	1 (1.6)
意義や ねらい				
・ 日本語習得のための指導	5 (18.5)	6 (26.1)	4 (33.3)	15 (24.2)
・ 将来の音声言語の使用を想定して	7 (25.9)	5 (21.7)	3 (25.0)	15 (24.2)
・ 明瞭度を上げる	1 (3.7)	4 (17.4)	1 (8.3)	6 (9.7)
・ 日本語の音韻意識、音韻知識の育成	2 (7.4)	2 (8.7)	1 (8.3)	5 (8.1)
・ コミュニケーション能力の向上	1 (3.7)	1 (4.3)	0 (0.0)	2 (3.2)
・ 発声の基本的な内容	0 (0.0)	1 (4.3)	0 (0.0)	1 (1.6)
指導者 について				
・ 専門的に指導できる教師が必要	1 (3.7)	2 (8.7)	0 (0.0)	3 (4.8)
・ 指導者養成の必要性	2 (7.4)	1 (4.3)	0 (0.0)	3 (4.8)
・ 指導できる教師が少ない	0 (0.0)	2 (8.7)	0 (0.0)	2 (3.2)
・ 全員が指導できるのが望ましい	0 (0.0)	1 (4.3)	0 (0.0)	1 (1.6)
・ 教師は手話力、発音指導の力両方を高める必要がある	0 (0.0)	1 (4.3)	0 (0.0)	1 (1.6)

小学部の結果もほぼ同様で、最も多く見られたのは「個別に対応する」(21校; 29.6%)であった。また、発音・発語指導の意義やねらいに関する意見で最も多かったのは「日本語習得のため」(21校; 29.6%)で、また、「将来の音声言語の使用を想定して」(14校; 19.7%)という回答も多く見られた。

発音・発語指導に対する意見としては、「音声言語、手話ともに大切である」(16校; 22.5%)と「発音・発語指導は大切である」(15校; 21.1%)という回答が多かった。これらは、群による違いはあまり見られなかった。ただ、手話群、中間群では、数は多くないが、「手話の位置づけが主となり、発音・発語指導が薄れていきそうである」という意見や「指導できる教師が少ない」という回答が見られていた。

中学部でも最も多く見られたのは「個別に対応する」(19校; 30.6%)であった。その他に多く見られた意見が、「多様なコミュニケーション手段の一つとして学ぶ」(16校; 25.8%)や、「他の内容が大切」(8校; 12.9%)であった。また、少数ではあるが、手話群において、発音・発語指導が減少していくという意見や、指導できる教師の必要性を挙げる意見が見られていた。

高等部は回答数が少なかったため、必ずしも明確な傾向が見られないところもあるが、最も多かった回答

が「個別に対応する」(16校; 42.1%)であった点は他の学部と同様であった。ただ、高等部に特徴的であったのは、ねらいとして「明瞭度の維持、継続」や「将来の音声言語の使用を想定して」、「障害認識のための指導」を挙げる回答がそれぞれ6校(15.8%)ずつ見られていた点である。これは、高等部が社会に出る直前の段階であることを背景としてと考えられる。また、「指導できる教師が少ない」といった指導する教師の不足についての回答は他の学部と同様に見られていた。

IV. まとめ

本調査からも、聾学校(当時)において、口話のみの手段から手話をういた手段へとコミュニケーション手段が変更されていることが示されたが、こうした状況を背景として、自立活動の時間における発音・発語指導は、幼稚部、小学部に比べて、中学部、高等部で扱われることが少ない傾向にあることも示された。また、発音・発語の指導に充てる時間が以前よりも減少していると回答している学校は中学部までの手話群、中間群に見られていることも示された。

また、自立活動において発音・発語指導が扱われることが多いことを反映し、担当する教師は中学部まで

は、担任教師であることが多かった。しかし、研修については、学校（学部）でそうした機会を設けている学校は、口話群の学校に多く、手話群では個人的な研修が多くなっていった。また、発音・発語指導を行う意義等についても、中学部や高等部での捉え方は、小学部までとは幾分異なる面も窺えた。何よりも、手話の使用のなかで、発音・発語指導が減少していく懸念や、指導する教師の不足などについての意見は、手話群、中間群に多く見られていた。

自立活動の中における発音・発語指導の扱いについては、新学習指導要領の実施などに伴う時代変化を背景として、障害認識の指導等の他の領域との関連性の中でその位置づけが変わってきているとも考えられる。これについては、改めて検討していきたい。

文 献

- 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. 上越教育大学研究紀要, 17(2), 653-664.
- 我妻敏博（2008a）聾学校における手話の使用状況に関する研究（3）. ろう教育科学, 50(2), 77-91.
- 我妻敏博（2008b）聾学校における手話使用に関するレポート.
- 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(1993)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報告.
- 長南浩人（2005）聴覚障害児の音韻意識に関する研究動向. 特殊教育学研究, 43(4), 299-308.
- 小林倫代・澤田真弓（2004）聾学校における指導形態別の具体的指導内容. 国立特殊教育総合研究所, 盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際研究—自立活動を中心に—（平成12年度～15年度）, 10-13.
- 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）. 海文堂出版.
- 文部省（1992）特殊教育諸学校学習指導要領解説—聾学校編—. 海文堂出版. 532-534.
- 脇中起余子（2009）聴覚障害教育これまでとこれから—コミュニケーション論争・9際の壁・障害認識を中心に—. 北大路書房.
- 柳生浩（1991）だれでもできる発音・発語指導. 湘南出版社.

（2013. 1. 18受理）