

聴覚障害の指導法の一考察 —特別支援学校学習指導要領解説・自立活動編の21年度版と 31年度版の比較を踏まえて—

A Study on Teaching Methods of Hearing Impairment :
Based on the Comparison between the 2009 and the 2019 National Curriculum of the
Compulsory Education Guidelines for Special Needs Schools

谷脇 葉子*・柘植 美文**

1. はじめに

近年、聴覚障害を新生児期に診断する技術が進歩・普及し、聴覚活用の開始時期が早まっている。また、日本耳鼻咽喉科学会による小児の人工内耳手術の適応基準は1998年には「2歳以上」であったものが、2006年は「1歳6か月以上」、2014年は「1歳以上」に変更され、人工内耳装用が低年齢化している。聴覚活用の開始時期が早まったことと聴覚補償技術の急速な進歩により、聴覚を活用する指導方法への期待が高まっている。人工内耳の手術をしたことにより、視覚的な手段を最小限にし、聴覚刺激の多い環境におきたいという医療関係者や保護者からの要望があり、幼稚園、小学校、中学校へのインテグレートも進んでいる。

一方、北欧では1980年代、アメリカでは1990年代から音声を伴わない手話を第一言語とするバイリンガル教育が聾学校で実践されるようになり、我が国でも2000年前後には幼児期から手話を導入する学校が増え始めている。早期からの手話使用が小学部段階からの日本語の読み書きの力につながるという考え方である。音声を伴わない日本手話を主なコミュニケーション手段とする指導法を採用している学校もいくつかある。

聴覚障害教育において教育の場や指導法の選択肢が大幅に広がり、全国的に大きな変化が見られる状況である。

学校教育法72条には「特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的にする」ことが示されている。この中で、障害による困難を克服し自立を図るために必要な知識技能の指導を行うために設定されている領域が自立活動である。自立活動は、特別支援学校の教育にとって重要な領域であると言える。

時代の進展に伴い聴覚障害教育を取り巻くここ10年の状況は大きな変化があり、自立

*静岡市子ども若者相談センター（特別支援教育） **浜松学院大学（特別支援教育）

活動の指導がどのような方向に向かっていくのかを展望することは意義のあることである。そこで本研究においては「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編」に注目して21年度版と31年度版の違いを整理し、文部科学省が提示する聴覚障害教育について検討することを目的とする。また、21年度版と31年度版の比較を踏まえ、最近の聴覚障害教育の研究の知見を生かして教育現場の課題を考察していく。

2. 研究の方法

(1) 比較検討

- ・21年度版「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）」
 - ・31年度版「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）」
- 上記について、聴覚障害に関わる解説を比較検討する。

(2) 比較検討を踏まえた教育現場における課題の考察

31年度版に追加されている点や強調されている点から、文部科学省が自立活動で重視する方向を読み解いていく。そして、比較検討を踏まえ、最近の聴覚障害教育の研究の知見を生かして現代の教育現場における課題について考察する。

3. 研究の結果と考察

(1)-1 比較した観点

自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）は7章からなっており、第6章の「自立活動の内容」に注目した。自立活動の内容は、「人間として基本的な内容を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素を検討して、その中の代表的なものを項目として六つの区分の下に分類・整理したもの」と示されている。区分は「1 健康の保持」「2 心理的な安定」「3 人間関係の形成」「4 環境の把握」「5 身体の動き」「6 コミュニケーション」である。これらの六つの下に3から5項目ずつ27項目について解説がある。聴覚障害、視覚障害、肢体不自由、知的障害、病弱、発達障害、重複障害などがある幼児児童生徒を対象として具体的指導内容例と留意点を示している。

本研究ではその中の聴覚障害に関わる解説に視点をあて、21年度版と31年度版の記述を比較し、31年度版で追加されている点、強調されている点について整理する。

(1)-2 比較したこと

ア 31年度版で追加されている点

- (ア) 21年度版は「補聴器等」という文言が多く見られたが、31年度版は「補聴器や人工内耳」と表し、人工内耳は補聴器と並列して取り上げられている。また、人工内耳装用および補聴器装用の聞き取り状況についての記述が見られる。これまでは残存聴力の活用を進める記述が多かったが、31年度版は聞き取りにくい面があることに注目しており、

追加された点は次のとおりである。(下線は引用箇所)

- ・「補聴器や人工内耳を装着していても、聴覚活用の状況は個々によって異なる。そのため、音がどのように聞こえ、他者の話しがどの程度理解できるのかは、聴力レベルや補聴器装着閾値のような客観的な値だけで決定されるものではない。どのような音が聞こえ、どのような音や声が聞き取れないのかを自分でしっかり理解し、時と場合によって聞こえたり聞こえなかったりすることに気付かせることが重要である。」
 - ・「補聴器や人工内耳を装着していても、音や他者の話を完全に聞き取れるわけではない。その際、聴覚活用に加えて、視覚を通じた情報の収集が考えられる。」
- (イ) 幼児期から手話を活用している指導法に特化した記述が見られる。31年度版で初めて手話を活用した日本語の習得について具体的な説明をしている。
- ・「体験した出来事を文章(5W1H)で表現するために、まず手話で体験した出来事を表現し、その内容を日本語に置き換えながら文章を書くなど、手話を活用した日本語の指導も考えられる。」
 - ・『何を書くか(内容)』と『どのように書くか(日本語表現)』の両方を考える負担がかり、なかなか文章を書き進めることができない幼児児童生徒に対しては、手話を活用することにより『何を書くか』を決めさせた後、『どのように書くか』に専念して書かせる指導が考えられる。」
 - ・「写真や絵などを見て分かったことや考えたことを学級で話し合い、それを文章で表現する指導なども考えられる。」
- (ウ) 体験を通じた問題解決への意欲についての記述が見られる。自分の聞こえにくさによって生じる問題を取り上げている。
- ・「自分自身の聞こえにくさによって、人とかかわる際にどのような困難が生じるのか、新しい体験をする際にどのように行動したり、周囲に働きかけたりするとよいのかを考え体験することを通して、積極的に問題解決に向かう意欲を育てる。」

イ 31年度版で強調されている点

- (ア) コミュニケーション手段の理解と選択に関わる記述が随所に見られる。
- ・「聴覚活用に加え、手話や筆談など、他者とのコミュニケーションを図るための様々な方法があることを理解し、その中で自分が分かりやすいコミュニケーションの方法を選択することができるようになることが大切である。」
- (イ) 聞こえの状況や理解しやすいコミュニケーション手段を自ら伝える重要性についての記述がいくつかある。
- ・「自分の聞こえの状況や最も理解しやすいコミュニケーションの方法を自ら他者に伝えていくことが聞こえる人との円滑なコミュニケーションにつながると考えられる。」
- (ウ) 31年度版はキュード・スピーチについての説明が見られる。
- ・「視覚を活用した情報収集の方法としては、手話や指文字、キュード・スピーチ(話し

言葉の音韻を5つの母音口形と子音を手指で示す記号（キュー）との組み合わせで表現する方法又はキューサインなど）、口形、読話がある。」

- ・「話し言葉を的確に受容するための視覚的な手段としての読話やキュード・スピーチ、指文字、手話等が単独若しくは組み合わせて用いられている。」

(1)-3 比較したことのまとめ

- ① アの(ア)から、31年度版では人工内耳装用を取り上げ、人工内耳装用であっても聞き取りにくさがあることを初めて指摘し、配慮が必要であることを示している。
- ② アの(イ)から、31年度版では幼児期から手話を活用している指導法を取り上げ、初めて手話を活用した日本語の習得について具体的な説明をしている。
- ③ イの(ア)(イ)から、コミュニケーション手段の理解と選択、聞こえの状況や理解しやすいコミュニケーション手段を自ら伝える重要性についての記述が増え、重要な領域であることを示している。
- ④ イの(ウ)から、キュード・スピーチを採用する聾学校が極めて少なくなっている現在であるが、31年度版ではキュード・スピーチについての説明が見られる。

(2) 比較検討を踏まえた教育現場における課題の考察

(1)の比較から追加や強調が見られたのは4つの分野であった。その4の分野に視点をあて、なぜ追加し強調したのか、教育現場では何が課題となっているのか、それに対してどのような対応が必要なのかなどについて、最近の聴覚障害教育の研究の知見を生かして考察した。

- ① 人工内耳装用(聞き取りにくい面があることに関して)について
- ② 幼児期から手話を活用している指導法について
- ③ コミュニケーション手段について
- ④ キュード・スピーチについて

(2)-1 人工内耳装用（聞き取りにくい面があることに関して）について

31年度版では、なぜ次の部分を追加したのであろうか。「補聴器や人工内耳を装着していても、聴覚活用の状況は個々によって異なる。そのため、音がどのように聞こえ、他者の話しがどの程度理解できるのかは、聴力レベルや補聴器装用閾値のような客観的な値だけで決定されるものではない。どのような音が聞こえ、どのような音や声聞き取れないのかを自分でしっかり理解し、時と場合によって聞こえたり聞こえなかったりすることに気付かせることが重要である。」「補聴器や人工内耳を装着していても、音や他者の話を完全に聞き取れるわけではない。その際、聴覚活用に加えて、視覚を通じた情報の収集が考えられる。」

まず、人工内耳について、基本的なことを整理しておく。1995年以降、我が国では子どもの人工内耳装用は増加し続けている。人工内耳は、手術で鼓膜の奥にある蝸牛に電極を埋め込み、体外に装着する装置で音を電気信号に変換して電極に伝え、蝸牛神経を

刺激して音を聞かせる装置である。人工内耳手術をしたことにより、視覚的な手段を最小限にし、聴覚刺激の多い環境におきたいという医療関係者からの要望がある。普通の環境におき、自然な話しかけのもとで聞き取る力が育つという考え方である。その影響もあり、幼稚園・保育園、小学校へのインテグレートが進んでいる。また、人工内耳を装用することにより、聞こえや言葉の様々な問題が解決すると考える保護者や関係者が少なくない。しかし、最近の研究報告では、十分な配慮が必要であることを提起しているものが多い。

静岡県立静岡聴覚特別支援学校・沼津聴覚特別支援学校・浜松聴覚特別支援学校(2014a)は、在籍する人工内耳装用の児童生徒 67 人を対象に語音弁別検査(語音の聞き取り検査)を行っている。聞き取りの程度が80%以上は6割、60%以上80%未満は1割、40%以上60%未満は2割、40%未満は1割という結果であった。語音の聞き取りが良好であるといわれる80%以上の子どもは6割であったが、聞き取りが良好とはいえない60%未満という子どもも3割おり、個人差が大きいことが認められた。

また、耳鼻科の医師である松本(2013)は、人工内耳の効果は個人差が非常に大きく、術前にその効果を正確に予測することは不可能であると述べている。そして、聴取成績の良い人工内耳装用者は、雑音の少ない環境で一对一の音声会話では耳鼻科医ですら響と気付かないほどの語音弁別能と発音の良さがあるが、人工内耳の聞き取りは雑音の影響を強く受けるため、複数の人が同時に話したときにどちらの声も聞き取れなくなることが多いと報告している。また、一般に人工内耳装用者は音楽のリズムは分かっても、メロディーを聴き取ることは難しいと述べている。

語音、声や会話、音楽の聞き取りについて本人の実態の報告は多く見られるようになり、上記のような状況を伝えている。その他に、周囲の人が本人の聞き取りと理解についてどのように受け止めているかを調査したものもある。中津・橋本ら(2012)は、保護者と学級の担任に対して、学校での子どもの姿と学校生活を送る上での配慮・支援について聞き取り調査している。担任は、FM補聴器システムを使用しているため子どもはよく聞こえているという認識をもっているが、保護者は、聞こえていても話の内容を理解していないことがあると捉えているケースがいくつかあったと報告している。そこで、中津・橋本らは、聞こえることと聴いて理解することの2つの面から子どもの実態を把握することが大切であるが、生活場面での子どもの聞こえの状態を把握することは容易なことではないと述べ、活動の場面ごとに内容を聞いて理解できたかどうかを子どもに直接尋ねることなどの必要性を強調している。

これまで補聴器装用の子どもについては聞き取りの個人差について明らかになっており、配慮の必要性は広く認められている。人工内耳装用については上記のような最近の報告から、20 dBから30 dBの装用閾値に調整してあっても聞き取りに大きな個人差があり、普段の生活で良好であっても場面によって聞き取れないことが明らかになってき

ている。そして、そのような状況にあることが周囲の人には分かりづらいという点も指摘されている。

31年度版の解説では、明らかになってきたこれらの課題への対応を求めるために、「音や他者の話を完全に聞き取れるわけではない。」と注意すべき点を追加し、「どのような音が聞こえ、どのような音や声が聞き取れないのかを自分でしっかり理解し、時と場合によって聞こえたり聞こえなかったりすることに気付かせることが重要である。」と指導が必要な点を追加したものとする。また、「自分自身の聞こえにくさによって、人とかわる際にどのような困難が生じるのか、新しい体験をする際にどのように行動したり、周囲に働きかけたりするとよいのかを考慮体験することを重視する。そして体験を通して、積極的に問題解決に向かう意欲を育てる。」という部分の追加もある。子ども自身が聞こえにくさを意識し、自ら周りの人に働きかけができるような指導を求めているところに31年度版の方向が表れていると考える。

静岡県立静岡聴覚特別支援学校・沼津聴覚特別支援学校・浜松聴覚特別支援学校(2014b)は、在籍する人工内耳装用の児童生徒67人を対象に語音弁別検査(語音の聞き取り検査)や発音明瞭度検査を行い、手術後の家庭環境や教育環境を個々の特記事項として整理している。語音明瞭度が40%未満という比較的聞き取りの難しい子どもの状況を見ると、手術後あるいは幼児期に何らかの理由で装用が安定せず聴覚活用が遅れたケース、話しかけの環境が不十分だったケースが多いことが確認されている。また、発音明瞭度が40%未満の子どもの状況を見ると、聴覚活用に結びつく支援や親子間でのコミュニケーションが十分でなかったケースがやや多いことが確認されている。

31年度版では、実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの例示として、聴覚障害が重度の人工内耳を装用した幼稚部3歳児を取り上げたことは、非常に意味のあることだと考える。上記の報告のとおり人工内耳装用の手術をただけでは聴取能力は育ちにくく、早期の丁寧な聴覚活用や日常の言葉のやりとりが特に重要である。31年度版で、具体的な指導内容の設定を「人の声や音楽、母音やいくつかの子音などを聞いたり、模倣したりする。」と例示している点や、身近な人との安定した関係を築くために幼児の聴覚活用を促しながら音や音声に意味があることに気付かせていくという捉え方を示している点は、重要であるとする。

31年度版で人工内耳装用について聞き取りにくさがある点を明示したことにより、各聾学校において様々な対応策がとられることになるであろう。聾学校の乳幼児教室や幼稚部では個別指導の時間を確保しているが、小学部・中学部・高等部の自立活動は一斉指導が多い。しかし、一人一人異なる細やかな聞き取りの状況を一斉の場で取り上げることは難しさがあるため、人工内耳、補聴器にかかわらず個別指導の時間を確保する必要があると考える。そして、どのような聞こえにくさがあるのかを知ることの意義を本人が自覚し、自己肯定感を下げることなく、自己理解を促していくことが重要であると

言える。

(2)-2 幼児期から手話を活用している指導法について

31年度版では、なぜ次の部分を追加したのであろうか。「体験した出来事を文章（5 W 1 H）で表現するため、まず手話で体験した出来事を表現し、その内容を日本語に置き換えながら文章を書くなど、手話を活用した日本語の指導も考えられる。」「『何を書くか(内容)』と『どのように書くか（日本語表現)』の両方を考える負担がかかり、なかなか文章を書き進めることができない幼児児童生徒に対しては、手話を活用することにより『何を書くか』を決めさせた後、『どのように書くか』に専念して書かせる指導が考えられる。」

31年度版の聴覚障害に関わる「言語の形成」の項目では、これまでは重要性が強調されていた言葉の意味理解を深めたり抽象的な言葉を理解したりすることの解説が削除されている。削除された内容は次のとおりである。「発達の段階に応じて、抽象的な言葉の理解が課題になる。話し言葉や書き言葉、指文字や手話を活用するなどして、言語の受容・表出を的確に行うとともに、併せて言葉の意味理解を深める必要がある。」「文法等に即した表現を促すなどして、体系的な言語の習得をはかり、適切に活用できるようにすることが大切である。」

その一方で、手話から日本語への指導法が具体的に追加されている。手話を活用した日本語習得の指導を喫緊の課題と捉えていると言える。

中学部・高等部では以前から手話を使用する聾学校は多かったが、幼稚部では聴覚口話を中心とする教育をしている学校がほとんどであった。それは、言葉の習得には臨界期があると考え、幼児期に日本語を獲得し小学部からの教科学習につなげることを重視していたからである。

2000年以降になり手話を導入する幼稚部が急速に増えていった。全国70校以上を対象として2002年と2007年に2回、手話の使用状況、手話使用によるメリットや課題について我妻(2007)が調査した報告がある。2007年の状況は「音声と手話の併用」「音声も使うが手話を中心」を合わせると、幼稚部は5割、小学部は約6割、中学部は約7割となっている。コミュニケーションがスムーズになり、概念形成をさせやすくなったというメリットと、手話を日本語に置き換えることに難しさがあり、教師の手話スキルの向上が課題であると述べている。現在は、さらに多くの学校の幼稚部で手話を取り入れているものと推測される。

幼稚部で手話中心に育った子どもたちを小学部段階で教科学習に移行する実践を報告した佐渡(2008)は、子どもたちのコミュニケーションの様子から、手話導入以前のようなやりとりの行き違いは少なくなり、子ども同士のやりとりが正確になったことや教科内容の話し合いにおいて理解を深めることができるようになったことを良かった点として挙げている。しかし、手話でのやりとりで内容を深めることが聾学校の指導の中心

ではなく、問題は理解した先にどのように日本語へと結びつけるかであると述べている。

日本語の習得の実態について井坂（2011）は、1989年と2007年の2回調査している。1989年は手話導入前であり、2007年は手話導入後である。2007年の絵画語彙発達検査では、具体的な語彙から抽象的な語彙に置き換えられ、語彙年齢が8歳、9歳代の児童生徒が増加した一方、語彙年齢が2歳代の児童も増加傾向を示したと述べている。語彙年齢の低い児童生徒に対して具体的な語彙、抽象的な語彙獲得を促す方法を検討することが今後の課題であると述べている。

早期から手話を使いこなすことにより豊かな第一言語を獲得し、そこから第二言語の日本語の読み書きの力につなげていくという考え方のもと、我が国では幼児期から手話を導入する学校が急速に増えたのであるが、手話から日本語への移行の難しさが教育現場で大きな課題になっている。31年度版の解説では、明らかになってきたこのような課題への対応を求めるために、『『何を書くか(内容)』と『どのように書くか(日本語表現)』の両方を考える負担がかかり、なかなか文章を書き進めることができない幼児児童生徒に対しては、手話を活用することにより『何を書くか』を決めさせた後、『どのように書くか』に専念して書かせる指導が考えられる。』という解説が追加したものと考える。

31年度版で、初めて手話から日本語の獲得に向けた指導内容例が示されたことにより、この課題に関する研究や情報交換が盛んになるであろう。幼児期から手話を活用している指導法に、従来の聴覚口話の指導法の利点を取り入れる研究が進むことを期待したい。一つの指導法として、幼児期より音韻意識を育てるために、手話をベースにおきながら指文字あるいはキューサインを日本語の話し言葉に活用する方法があると考えられる。幼児期の言葉の習得は文字で学習する方法も効果はあるが、日常の会話の中で習得することがより有効であり、子どもに負担が少ない。そこで、手話で内容を理解した後、日本語のスピーチに置き換えて指文字あるいはキューサインで日本語の構文を確認していく。日本語の文を理解するためには、単語ばかりでなく、助詞や語順、文末変化などの構文の理解が重要である。幼児期に指文字あるいはキューサインをスピーチに用いて、文全体の音韻の構造に慣れていく。同時法のように指文字を全ての話し言葉に付ける方法や、キューサインを話し言葉の全てに付けるキード・スピーチの利点を一部取り入れるという指導法である。指文字は成人の聴覚障害者が手話と共に用い、全国共通のものである。一方、キューサインは発音サインから発展したもので指文字の動きよりも話すスピードに合わせて使いやすい面がある。今後、指文字とキューサインの機能面が比較検討され、幼児期から手話をベースにしている子どもたちの実態に合わせて有効活用が進むことを期待する。手話を活用したことによって得られた良さを活かし、手話から日本語獲得、教科学習の定着に向けた研究が総力を挙げてなされ、教育現場の実践を支えていくことが重要であると考えられる。

また、手話や身振り、絵、映像で内容の理解をはかり日本語につなげるという方法は、

重複障害や日本語の読み書きが難しい学習障害の子どもなどにとって有効であると考えられるため、障害種を越えた多様なニーズに対応できる指導法としても実践研究を深めていく必要があると言える。

(2)-3 コミュニケーション手段について

31年度版では、コミュニケーション手段の理解と選択に関わる記述が随所に見られる。「聴覚活用に加え、手話や筆談など、他者とのコミュニケーションを図るための様々な方法があることを理解し、その中で自分が分かりやすいコミュニケーションの方法を選択することができるようになることが大切である。」また、聞こえの状況や理解しやすいコミュニケーション手段を自ら伝える重要性についての記述がいくつかある。「自分の聞こえの状況や最も理解しやすいコミュニケーションの方法を自ら他者に伝えていくことが聞こえる人との円滑なコミュニケーションにつながると考えられる。」

これらコミュニケーション手段について、教育現場では何が課題となっているか、それに対してどのような対応が必要なのかを考えてみる。

様々な言語メディアの活用については、元年度版の学習指導要領の「養護・訓練」の内容の中に明確に位置づけられ、11年度版の学習指導要領で「養護・訓練」が「自立活動」という名称に改められ、区分の一つであった「意思の伝達」は「コミュニケーション」に改められた。そして、自立活動の解説では「聴覚に障害がある場合には、補聴器を付けて聞くこと、読話すること、また、話すことや書くことの他に、キュード・スピーチや指文字、手話などを用いることがコミュニケーション手段として考えられる。」適切な選択・活用に努め、円滑なコミュニケーションが行われることが大切である。」と示された。

現在、人工内耳を装用した子どもたちが通常学級に多く在籍しており、視覚的なコミュニケーション手段が少ない教育環境での実態が明らかになってきている。斉藤(2015)は、小学5年から中学3年までの86人を対象に、それまで未解明だった学齢期の人工内耳装用の児童生徒の授業参加状況について日本語版学級参加尺度を作成して調査している。授業時における教師の発言の理解、他生徒の発言の理解、コミュニケーションにおいて情緒的にポジティブ、情緒的にネガティブの4つの領域で調査している。聾学校で学ぶ人工内耳装用の成績が最も高く、大部分を通常学級で受ける通級指導教室を利用する生徒は低い数値となっていると述べている。

教師の発言の理解、他生徒の発言の理解が良好であり、コミュニケーションに対して安心感がある点などについては、聾学校の強みであると言える。今後も多様なコミュニケーション手段を活用し、互いに理解し合える環境を整え、授業の展開などの工夫をして分かる授業の充実を追求したい。

31年度版の学習指導要領では、聴覚口話、手話や指文字、キュード・スピーチ、筆記や絵などのコミュニケーション手段の特徴を理解し、自分に分かりやすい手段を選択する

ことができるようになることが大切であるとしている。非常に重要な部分であるが教育現場では難しさもあるため、十分配慮しなければならない。実際にコミュニケーションをとる際には共通した手段が必要である。子ども同士に共通した手段がない場合は、教師が間に入って通訳せざるを得ない。どの手段でもメリットと課題があり、何を大事にしていくかについて学校内や学部内で確認し、手段やその使い方を決めて取り組むことは子ども同士のコミュニケーションを大事にする場合に必要なことであろう。

また、31年度版の学習指導要領では、卒業後、自分の聞こえの状況や最も理解しやすいコミュニケーションの方法を自ら他者に伝えていくことが、聞こえる人との円滑なコミュニケーションにつながる と示されている。これは社会自立をめざす中で最も重要な意欲と態度であろう。ただ、学校生活や家庭では情報補償を考え、本人に合わせたコミュニケーション手段を用いていることがほとんどである。

以上のことから、学校生活では機会を捉えて、自分で選択したり他者に依頼したりする場面を意図的に設定していく配慮が必要である。さらに、学校や家庭以外の場所で様々な人と関わる機会を作り、自分の聞こえにくさやコミュニケーション手段などについて他者に伝えて交流する中で、失敗や挑戦を繰り返して自分でつかみ取る過程を大切にす。その際には特に達成感や自己肯定感を高める配慮が必要である。

コミュニケーション手段については、聾学校や関係機関で常に取り上げられてきた問題であるが、今の教育現場では「6 コミュニケーション (1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること」の問題がクローズアップされている。それは、話し合いの際の受容表出の姿勢や態度、ルールやマナーに関する問題である。手話中心の学校に籍をおく佐渡(2008)は、発表者が受け取り側の反応を見て理解しやすい提示方法を考えたり、受け取り側が発表者を注視したりするなど集団でのコミュニケーション・マナーやルールに関して、手話導入以前から考えると子どもたちの力が落ちてきているようであると述べている。一方、人工内耳や補聴器での聞き取りが良好な子どもが多くなっている静岡県立静岡聴覚特別支援学校・沼津聴覚特別支援学校・浜松聴覚特別支援学校(2014c)では、教師アンケートで同じく上記の点を課題と感じている教師が多かった。「聞き取りの曖昧さを補うために話者を見ることが大切であるという姿勢がやや弱くなっている」「相手に伝わっているか、どうしたら伝わるかという意識がやや弱くなっている」などである。

どのようなコミュニケーション手段であれ、内容を知りたい、正しく伝えたいという意欲と共に、相手を意識した受容や表出のスキルを具体的な場面を捉えて粘り強く育てていくことが大切であると考え。

(2)-4 キュード・スピーチについて

31年度版では、なぜ現在ほとんどの聾学校で採用されなくなっているキュード・スピーチについての説明を加えたのであろうか。「視覚を活用した情報収集の方法としては、

手話や指文字、キュード・スピーチ（話し言葉の音韻を5つの母音口形と子音を手指で示す記号（キュー）との組み合わせで表現する方法又はキューサインなど）、口形、読話がある。」「話し言葉を的確に受容するための視覚的な手段としての読話やキュード・スピーチ、指文字、手話等が単独若しくは組み合わせて用いられている。」

1990年前後は聴覚口話を補うことができるとして、キュード・スピーチを用いて教育を行う聾学校が急速に増え、一時期は全国聾学校の75%にのぼった。現在、キュード・スピーチを採用しているのは静岡県聴覚特別支援学校3校を含め10%程度と言われている。

キュード・スピーチはどんな特徴があったのか、なぜ幼稚部や小学部で使われなくなったのかを調査したものがある。天野・濱田（2016）は、文献調査とキュード・スピーチを採用していた当時を知る教師に対する聞き取り調査を行い、音韻意識が獲得される、文章力・読解力・読書力などの児童生徒の能力が向上する、本を読むようになるなど様々な効果が出ていたという実感を抱いていることが分かったとしている。一方、音韻と結びついた多くの文節単位を操作する必要のあるキューサインは使えないが、手話は通じるという重複障害のある幼児児童の割合が高くなり、社会的にも手話が聴覚障害の言語であるという認識が広まり、キューサインから手話・指文字に移行する学校が増えたと整理している。そして、音韻意識の発達などに効果があったことからキューサインの今日的意義の再考を提起している。

その他にもキュード・スピーチの再評価を提起している報告がある。長南（2018）は聴覚障害児教育に焦点を当てて研究動向を分析し、音声言語の習得に関する指導法については、パイリンガルろう教育や人工内耳装用の子どもたちの育ちの実態から、発達早期の段階から音声を利用して指導する方法やキュード・スピーチが再び評価されていると述べている。また、キュード・スピーチの言語発達に与える効果の再検討を目的として、脇中らが2017年、2018年の日本特殊教育学会で「聴覚障害教育におけるキューサインの再評価－日本語学習支援に重きをおきながら－」と題する自主シンポジウムを実施した。

静岡県内の聴覚特別支援学校3校は、日本語で読み書きすることは生活のあらゆる場面で欠かすことができないと捉え、確かな日本語を身につけるために聴覚活用と口形の読み取りをベースに、幼稚部・小学部では日本語の音韻を視覚的に意識付けるものとして手指の形で表すキュード・スピーチを採用している。そして、中学部・高等部では手話と指文字に切り替えている。聾学校の多くの幼稚部・小学部がキュード・スピーチから手話・指文字に移行した時期にも、確かな日本語の習得と学力の向上をめざしキュード・スピーチの活用を継続している。

静岡県立静岡聴覚特別支援学校・沼津聴覚特別支援学校・浜松聴覚特別支援学校（2014d）は、「教研式 Reading-Test 読書力診断検査（全国標準）図書文化」を使用して読書力検

査を行い、考察を行っている。偏差値評定別人数割合は小学部で、評定1は0%、評定2は17%、評定3は44%、評定4は28%、評定5は11%であった。中学部で、評定1は14%、評定2は23%、評定3は41%、評定4は18%、評定5は5%であった。この結果は正規分布の理論上の出現率に近い状況であり、読書力の偏差値は比較的良好であった。幼児期に日本語の基礎を培い、聴覚口話の補助手段としてキューサインを活用していることは、日本語の読み書きの力を養う点で効果があると考えられる。

キュード・スピーチの再考が言われ始めたのは、ここ5年、6年のことである。人工内耳装用であっても場面によっては聞き取りにくさがあること、早期より手話を使用しているでも日本語の習得への移行は難しさがあることが明らかになり、日本語の音韻を意識付けるキューサインが調査や研究の対象になり始めている。幼児期から手話を活用している子どもたちの実態に合わせて、発音サインと結びつき、音韻意識を身につけやすいキューサインを日本語の習得に活用していく指導法は選択肢の一つとして考えられる。

4. 総合考察

「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編」の聴覚障害に関わる解説に注目して21年度版と31年度版の違いを整理した。そして、21年度版と31年度版の比較を踏まえて取り上げた4つ分野に視点をあて、なぜ追加し強調したのか、教育現場では何が課題となっているのか、それに対してどのような対応が必要なのかなどについて、最近の聴覚障害教育の研究の知見を生かし考察した。31年度版では、人工内耳装用(聞き取りにくい面があることに関して)、幼児期から手話を活用している指導法、コミュニケーション手段の理解・選択や他者への働きかけなどに関する教育現場の課題を重視し、それへの対応を求めて解説の追加や強調を行ったものと考えられる。

人工内耳装用については、時と場により聞き取りにくい面があり、それを本人も周囲の人も理解しづらいことが問題を大きくしている。聞こえることと聴いて理解することの違いを意識した指導、本人の理解と他者への働きかけを重視した指導が必要である。その際、どのような聞こえにくさがあるのかを知ることの意義を本人が自覚し、自己理解や自己肯定感が高まることを大切にすると考えられる。

幼児期から手話を活用している指導法については、子ども同士のコミュニケーションの中身の豊かさは多くの報告のとおりであるが、日本語の習得に苦慮している子どもが多く、学習への影響が見られていることが課題になっている。手話の使用をベースに、聴覚口話の指導法の利点を一部取り入れることが考えられる。手話で理解した内容を日本語に置き換えていく際に、指文字あるいはキューサインを話し言葉に添えて日本語の音韻意識を定着させる方法である。手話を活用したことによって得られた良さを活かし、手話から日本語獲得、教科学習への移行に関する研究が総力を挙げてなされ、教育現場の実践を支えていくことが重要である。

コミュニケーション手段については、どの手段がよいかという議論は少なくなっている。様々な手段を場面や相手によって使い分け、自身がよく分かる手段を他者に伝える本人の主体的な活用が重要である。学校生活では機会を捉えて、自分で選択したり他者に依頼したりする場面を意図的に設定していく配慮が必要である。また、発達段階に応じて学校や家庭以外の場所で様々な人と関わる機会を作り、自分の聞こえにくさやコミュニケーション手段などについて他者に伝えて交流する中で、試行錯誤を通して自分で習得していくことを大切にすることが必要である。これらコミュニケーション手段の理解、選択と活用、他者への働きかけは、学習指導要領の改定の柱でもある「主体的・対話的な深い学び」の意図をくむ重要な分野である。幼少期から段階的にスモールステップで取り組む必要がある。

学校や研究者、医療機関などが取り組んできた成果や課題などの報告からは、立場は異なっても課題は同じであることが確認された。各機関の多様な視点に関連付け課題へのよりよい対応を求めていくことがさらに重要な時期になっていると考える。

引用文献

- 1) 文部科学省 (2009) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚園部・小学部・中学部) . 34～69
- 2) 文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚園部・小学部・中学部) . 50～92
- 3) 静岡県立静岡聴覚特別支援学校・沼津聴覚特別支援学校・浜松聴覚特別支援学校 (2014) 特別支援教育に関する教育課程の編成等についての実践研究. 実践報告書 8～46
- 4) 松本希 (2013) 人工内耳の現状と将来の展望. 日本人工臓器学会 42 巻 1 号
- 5) 中津愛子・橋本誠・下郡博明・菅原一真・池田卓生・山下裕司 (2012) 難聴学級に在籍する人工内耳装用児に対する支援の実態. *Audiology Japan* 55, 118～125
- 6) 我妻敏博 (2007) 聾学校における手話使用の調査. *特殊教育学研究* B222
- 7) 佐渡雅人 (2008) 平塚聾学校小学部における手話を有効活用した授業設計. *特殊教育学研究* B222
- 8) 井坂行男 (2011) 絵画語彙発達検査を用いた聾学校児童生徒の語彙能力の変化. *特殊教育学研究* 49(1) 11～19
- 9) 長南浩人 (2018) わが国の特別支援教育における教育心理学的な研究動向と展望—聴覚障害児教育に視点をあてて—. *The Annual Report Educational Psychology in Japan* . Vol. 57, 112～122
- 10) 斉藤友介・河野淳 (2015) 人工内耳装用児の学力と学校・教育現場における機能的

アウトカムに関する研究. 科研研究成果報告書.

- 11) 天野貴博・濱田豊彦（2016）聾学校におけるキューサイン使用の経緯に関する一考察 文献と調査と当時を知る教員に対する聞き取り調査に基づいて. 東京学芸大学研究紀要. 総合教育科学系, 67(2) 187～197

註) 聴覚障害の幼児児童生徒を対象とした学校は、校名が「聾学校」であるところが多いため、本研究では「聾学校」と表記する。固有名称には「聴覚特別支援学校」と表記する。