

【講演記録】

聴覚障害児の教育を考える(続)

Consideration of Hearing Impaired Education

大塚 明 敏*
Akitoshi Ohtsuka

1998年3月発行長野大学紀要第19巻第4号(通巻第73号)に続く。

9歳レベルの壁

「9歳レベルの壁」という問題や言葉にしましても、今やごく一般の心理学や教育学の本の中に、常識的と言ってもよいくらいに、あちこちがちりばめられて書かれていますけれども、あれは一体だれが問題として提起したのか、言い出したのか、と言いますと、心理学者でもありません。もち論、教育学者が考えついたのでありません。これは、聾学校から出た着想であり、捉え方です。それでは、こんなことをだれが言い出したのか、と言いますと、初代の東京教育大学附属聾学校長であった萩原浅五郎先生であります。言い出したのは、世界広しといえども、この地球広しといえども、日本の萩原浅五郎先生であります。「9歳レベルの壁」という聾学校教育の大問題を指摘したのであります。

その意味するところは、聾学校に在学する子どもたちは、たとえ、幼稚部から教育を始めたとしても、現状の、並みの教育をしていたのでは、高等部を卒業したとしても、その学業の到達レベルというものは、健常の子どもたちのそれに引き戻してみると、9歳程度に過ぎない、というところにあります。別の解釈をしますと、発達の曲線がある時期から一般の子どもの9歳レベルで頭打ちになり、高原状態を呈しているんだ、という意味合いです。9歳になってから、つまり、9歳の段階で全般的な学業の停滞現象が起こるとい

うことを言っているわけでは決してありません。

ところが、心理学者とか、教育学者とかが書いている本を読みますと、あたかも9歳になってから「9歳レベルの壁」現象が起こるかのような書き方をしているんですけれども、そういう意味合いです。聾学校の先生を経験したことのある、どこかの私立大学の先生ですらも、自分の本に聴覚障害児の場合には9歳になってから「9歳レベル」の頭打ち現象が起こると書いていますけれども、実態や事実としては、9歳以前の段階から、いや、もっと早くから、学業達成や文化獲得の停滞現象は起こっているわけであり、学業達成の発達曲線がすでにスローになってしまっているわけであり、というのは、聴覚障害であるということは、聴覚障害になった時点においてそのようになり易いという状況にすでに陥っているわけであるからです。どうしてかと言いますと、聴覚障害という障害が情報障害であるということから来ています。なにかんぞ、言語情報障害であるということの影響は、聴覚障害児の人間形成や学業の達成、あるいは必要とされる全ての学習にわたって大きなマイナスとなるわけであり、なぜならば、言葉が聞けないからであります。その言葉というものは、人間の知識や情報のプールであり、文化のいれものであります。また、人間の複雑で広汎な経験内容を素早く伝え合うことのできるコミュニケーション媒体でもあります。もち論、人間の学習や文化獲得にとっての最も有効な手段であります。そういう武器、つまり、情報獲得のための武器を聴覚障

* 教授

害児は欠いているわけでありませぬ。ですからこそ、放って置いたのでは絶対に「9歳レベルの壁」というものは突破できるわけがありません。また、たとえ教育をしたとしても、下手な教育やいい加減な教育をしたんじゃ、そう簡単には突破できないわけでありませぬ。

9歳レベルの壁を突破するには

しかし、その「9歳レベルの壁」を突破するというのが、実は、あるべき姿としての聴覚障害児の教育であるし、あるいは、聾学校の教育である、あるいは、聴覚障害児の教育や聾学校の教育が限りなく追求し、実現すべき課題である、と、こんなふうに言い切つてよろしいであらうと思ひます。また、これこそが聴覚障害児を持つ両親のわが子への思いや願ひ、祈り、ハンディキャップの軽減、克服に向けての限りない要求にこたえる道でありませぬ。

全国の聾学校の実態から見た場合、まだまだ「9歳レベルの壁」と言われる状況は、日常的に広く存在しますし、やはり、これを克服することが今、教育現場が手をつけなければならない課題であり、挑戦ということになってきます。この状況を変革すること、すなわち、「9歳レベルの壁」を乗り越えることは、できないんじやなくて、できると言い切つておきます。一遍に全部が全部の子どもにそれを求めるんじやなくて、まずは、それができそうな子どもからそういうことを考えてやれば、だんだん、うまいこといくようになってきます。まあ、言わば競馬と同じで、まずは先頭を切る馬(子ども)をできるだけ早く走らせるように持っていくませぬ。そうすると、芋づる式に他の馬(子ども)も馳け出すわけでありませぬ。子どもの教育もこれと同じでありませぬ、そういうことをやっていくうちに、全体の子どものための教育のレベルが上がっていく、あるいは先生方お一人おひとりの教育のレベルが上がっていく、ということが起こってくるのでありませぬ。馬と乗り手、子どもと教師の関係においてこういうことは絶対に起こり得ることでありませぬ。乗り手の創意、工夫と執念が馬を走らせ、教師の創意、工夫と、執念が子どもを伸ばすことへと連動していくのでありませぬ。手を入れてやればやるほど子どもは伸び

てまいります。

実際、あそこの学校は別格だという扱ひをされている筑波大学附属聾学校にしましても、自分の家が近いものですから今でもしばしば参観に伺つてはいるのですが、私が昭和27年(1952)に初めて附属聾学校を見た時の状況と、現在(1997)の状況を比べますと、教育のレベルが非常に変わつてきているわけでありませぬ。どういうふうになつてきたのかと言ひますと、全体的に見て、格段によくなつてきているということでありませぬ。ですから、聾学校の教育水準というものは、本気で変えようとするれば、変えられるものと思ひているような次第です。反面、現状のままでは仕様がなつか、聾学校というところはそんなものだ、聴覚障害児とはそういうものだ、などと、思ひ込んでいましたら、何時まで経つても絶対に変わり得ないという側面があるのも事実だと思ひます。

もち論、学校の教育をよき方向に向けて変えようとする場合には、変えるなりの努力を学校を挙げて、あるいは、先生たちみんなでやっていく必要があります。その突破口を作るには何人かの先生が先頭切つて多少の冒険をも試みる必要があります。わかり易く言ひますと、無茶苦茶をも恐れず、子どもが伸びるのでと思われるあらゆる方法や発想を現実に自由にやってみることでありませぬ。よく言へば、一種の先導的試行でありませぬ。子どもたちの状況をよりよく変える上でこういう側面もないかと言へば、大いにあると答えてよいでありませぬ。

そういう意味では、「リヤカー・メソッド」(井原、上野、草薙編「聴覚障害児教育の革新」第2章 基礎期の教育と言葉の指導 参照)「ガムシャラ・メソッド」「動作語メソッド」「読話百万遍方式」「ピクチャー・ディスクリプション」「物語りメソッド」「暗記・暗誦メソッド」「言葉の風呂方式」「トピックス」「自然法」の開発「メイク・ザ・レコードの教育」「学年対応の教育」等々、学校や教育・指導法を変えるための無茶苦茶を、私自身も、思へば、随分とやってきたものでありませぬ。マキシマム・グロース(最大限の成長発達)といひませぬ、どこまで子どもが本当にやれるのか、伸びるのか、ということとは、ある意味では、実際に無茶苦茶にやってみないと分からない

世界、開けてこない世界であります。つまり、人間のやることですから、たとえ、教育というものであれ、限界作業なるものを発想においても、実践においても、やってみないと見えてこない世界というのがあるわけです。

そういう意味では、文部省や教育委員会の建前論の方が、現場の先生が情熱をかけてやろうとすることと比較して、要求水準が低過ぎて間違っているというような場合も大いにあり得ます。また、教育基本法だとか、憲法にどう書いてあるなんて、そんな大雑把なことなんかにはあまりこだわらない方が賢明であります。それは、あくまでも精神に過ぎないわけでありまして。それよりも、もっと大切なことは、任された子どもに即して、先生方お一人、お一人が具体的な教育の目標をはっきりと持って臨まれることであります。この子が20年先、一体どうなるか、そのために今は何をなすべきか。今から5年先この子はどうなるか、それを見越して今何をなすべきか。そういう具体的なことをお考えになって、着実にこなしていかれた方が、むしろ、子どもに即した教育ができるわけでありまして、とにかく、文部省の下請けとか、教育委員会の下請け、といった程度の仕事では、聴覚障害児をマキシマム・グロスさせるような本物の教育は、絶対にできないと思うのです。そんなことではなくて、全てを先生方お一人お一人の創意工夫にもっと任せて、そこに様々な発想や実践のストーミング(嵐)を巻き起こして行けば、必ずいいことが起こったり、いいものが見つかったりするのではないのでしょうか。障害の持つ困難性の故に、教育方法的に未知なる部分や、未解決、未開発の部分が存在するまま、現実には子どもをよりよく伸ばして行かなければならないという要求がある以上、聴覚障害児の教育というものは、本来そういうものではないかと思っております。つまり、先生の手を下手に縛りますと、その縛り自体に誤りがあることすらありますので、健常の子どもの教育の場合よりも、教師の主體的意志を尊重して、フリーハンドや独創性がふるえる余地をもっと広くしておいて当然ではないでしょうか。

要するに学習指導要領だとか、法律なんぞにあまりとらわれずにそれ以上の教育や指導を子ども

に即して実践し、成果を上げて行くことであります。子どもの姿やニーズをありのままにつきま、子どもの将来の自己実現や社会参加、QOLを見通した上で、しかも現実合った具体的な目標を設定して、子どものことは子どもに訊くぐらいの姿勢で、子どもの必要や社会の要求を満たすような教育を積極的に展開すべきであります。そうすれば、「9歳レベルの壁」なんぞ必ず突破できるに違いありません。実際にそれは、やる気があれば、そして、実践が伴えば、実現可能なことであります。あとは、先生方や両親のやる気の如何によりましょう。

歴史から学ぶ

歴史をひもといってみても、先人たちは、やはり、私たちと同じようなことを聴覚障害児の教育について着想し、その実現にえいえいと努力を傾けてきたように思われます。もち論、その時代なりの教育を支える哲学、人間観、社会、経済的条件、民族、風土、宗教的基盤、教育者自身の独創性の限界などといった条件つきではありますけれども。それでも、その時代、その時代なりに創り出された発想を一つの点として考えその点と点とを結んで線として、歴史を縦に通して考えてみますと、教育として一体何を目指してきたのかという方向を読み取ることができるとありましょう。

歴史上、聴覚障害児に対して「教える」という明確な意図を持って教育がなされるようになったのは、西歴1500年代ぐらいからで、スペインにおいて家塾的な形でそれが始められていきます。

そのような試みをした代表的な人物の一人は、ペドロ・ボンセ・ド・レオン(1520~1584)で、ヴェネディクト派の修道士でありました。彼は自分の手記に次のように述べております。

「オナー(地名)の家で、私は4人の生徒に教えました。いずれも生来の聾啞者であり、貴族や名士の子どもでありました。私は聾啞の子どもたちに、話したり、書いたり、計算したりすることを教えました。また、神に祈ることも教えました。キリストの教えをわからせ、どのようにして自分の言葉でさんげをするかについても教えました。また、ある生徒にはラテン語も教えました。また、他のある生徒には、ラテン語とギリシャ語

をも教えました。』

教えた生徒は、全部で10人から12、3人ぐらいであったようですが、成功したケースは少数だったのではと見られております。最も成功したケースは、カスチール城主の子どもでドン・ペドロ・ヴェラスコという人でありました。彼は、カスチリアン語（その地域の言葉）以外にラテン語を流暢に話し、かつ、速やかに書いたと言われております。時にはそれが非常に名文であることもあったそうです。また、ギリシャ語も書くことができたと伝えられております。

ヴェラスコの兄さんのドン・フランシスコも非常に聴力が悪かったそうですが、レオンの教育によって、とつとつではあります話せるようになっていたそうです。

もう一人の代表的な人物は、ラミレス・ド・キャリオン（1579～不明）であります。

キャリオンは、若い頃、学校の教師をしながら聾啞の子どもも教えていましたが、後に頼まれて数人の貴族の子どもも教育も手がけるようになりました。彼が自分で記録したものによりますと、最初の生徒は、ブリーゴ侯爵の子どもであるドン・アロンゾ・フェルナンデス二世でありました。この人は、完全に言葉が話せるようになったそうです。次に教えたのがカスチール城主の子どもで、後にフレソノ侯となったルイ・ド・ヴェラスコであります。このヴェラスコは、レオンが教えたヴェラスコの一番上の兄さんの孫に当たります。キャリオンが教育に最も成功したケースで、ヴェラスコは、読話も、話すことも、読み書きも巧みであったので、誰もが彼は耳が悪いだけだとしか思わなかったくらいであります。また本人も「自分は聾啞者ではない。ただ耳が聴こえないだけだ。」と言っていたそうであります。同時代の英王室侍医のケネルム・ディグバイ（1603～1665）も、1623年、当時の皇太子のお供をしてマドリッドに行った時、このルイ・ベラスコに会い、その読話のうまさに皇太子も自分も非常に驚嘆したということを1644年に出した自分の本の中に紹介しております。こういった事実から推察しますと、彼は外国からの賓客をもてなすようなこの時代の

宮廷生活のつきあいをも立派にこなしていた、また、それだけの教養をも備えていたと見るべきでありましょう。なお、その時代に必要とされる宮廷人や貴族としての教養という意味においては、レオンの教えたペドロ・ヴラスコもラテン語やギリシャ語をものにしていくくらいですから、同様にその域に達していたものと推察されます。

たとえ、少数の例とはいえ、レオンやキャリオンが、このように聾啞の子どもに対して口話教育や言語教育、読み・書き・計算の教育（基礎学力をつけること）、人間教育、あるいは、教養教育等の面で成功していたということは、歴然たる事実であります。見方によれば、聴覚障害児はどのように伸ばすべきか、聴覚障害児の教育とはどうすることなのかという発想の原型や、萌芽は、レオンやキャリオンの先駆的な実践の中にすでに現われていたと捉えることもできるでありましょう。

それ以来、ヨーロッパのいろいろな国で、あるいは、ずうっと後になりますが、アメリカ合衆国において、いろいろな人たちが、ある人は口話で、ある人は手話で、ある人は指文字で、またある人は文字を使って、ある人は聴覚の活用によって、ある人は、そういった手掛りの全てを活用したトータル・コミュニケーションの方式によって、というようにいろいろな方式によって聴覚障害児の教育にかかわってまいりました。また、ある人は、家塾みたいな形で、ある人は家庭教師のような形で、ある人は私立の聾学校を創設して、ある人は、公立の聾学校を創設するとかして、歴史を重ねてその教育の発展に貢献してまいりました。

たとえば、フランスでフランス語の文法に合わせた手話を考案して聴覚障害児の教育を始めたパリ聾学校の創立者、アベ・ド・レペー（1712～1789）などは、世界で最初に庶民や一般民衆としての聴覚障害児の教育を試みた大先覚者ということになりましょう。彼は少なくとも見積っても50人以上の子どもを教えたのではと思われます。歴史的には、多くの学校が最初は、私塾や、その発展形態としての私立の聾学校で始まるのですが、だんだん時代が経つにつれて、国立や公立の聾学校もできてくるという流れをとっているように見受けられます。そういう流れの中で、わが国の場合

は、現在、私立の聾学校が1校と、国立の聾学校が1校、その他は全部公立ばかり、すなわち、都道府県立の聾学校、ないしは、市立の聾学校ということになっております。厳密に言いますと、今日のわが国におきましては聾学校の他に厚生省所管の難聴幼児通園訓練施設というものもあるわけですが……

いずれにしましても、如何なる形であれ、先人たちが聴覚障害児の教育に対して今日に至るまで何を求めてトライし、チャレンジしてきたのかという精神や方向性の本質というものを抽出し、それを一つの実践原理として現実の教育に適用し、子どもを伸ばし、更によきものへと発展させることは、今の時代の先生方の使命というものではないでしょうか。

半世紀にわたる聴覚障害児教育とのつきあいを踏まえた私なりの独断と偏見をもってすれば、歴史の帰結としての聴覚障害児教育の実践すべき課題や原理というものは、以下のような命題をクリヤーさせることにあります。

1 いかにしてその民族の共有する母国語を身につけさせるのか。

民族の共有する母国語とは、一体何でしょうか。

フランス人の場合は、フランス語であり、イギリス人やアメリカ人の場合は英語であり、ドイツ人の場合はドイツ語であり、スペイン人の場合はスペイン語であり、ロシア人の場合はロシア語であります。中国人の場合は中国語であり、韓国や北朝鮮の人の場合は、韓国語や朝鮮語であります。ヴェトナム人の場合はベトナム語であり、インドネシア人の場合はインドネシア語であり、ビルマ人の場合はビルマ語であります。タイ人の場合はタイ語であります。

日本人の場合は言うまでもなく日本語を意味しております。日本語が日本人にとって母国語であることは、日本人一般にとって全く自明なことであります。ですから、通常は、日本語として突き離して意識せずに、むしろそれを「言葉」と呼び慣らわしています。私たちが日常生活に用いている言葉、すなわち日本語が、日本という国に生ま

れ育った私たちにとって共通の母国語であることは言うに及びません。

その日本語を聴覚障害というハンディキャップの故に習得するチャンスを奪われているのが聴覚障害児であります。そこで必要とされてくるのが、「言語指導」とか、「言葉の指導」などと呼ばれる仕事であります。これは、聴覚障害児をして日本語を母国語として私たちと共有できるようにしていく仕事であります。あるいは、日本語と、その感性を私たちと同様に聴覚障害児に形成していく仕事であります。

しかしながら、この仕事は、日常的に手話でコミュニケーションをしておれば、自然に解消するという甘っちょろい問題では全くないということを知っておく必要があります。これは、聴覚障害児教育における長い歴史の結論であり、教訓であります。究極のところ、たとえ、聴覚・口話を通すとか、書き言葉を通すとか、あるいは、その両者を併用するにせよ、とにかく、日本語は、直接、日本語によってしか育てることができないのであります。ここに要求されるのは、やはり、より優れた言語指導法であり、日本語の指導法であり、言葉の指導の方法であります。また、プロとしての教師の腕であり、情熱であり、工夫であり、努力であり、この道への献身であります。名人芸実現に向けての飽きることのない研鑽であります。

こういったことをおろぬいて、全てが手話ブームという社会の風潮に相和して手話まかせに流れたとしたら、本来育つべき日本語も育たなくなってしまう。聴覚障害児の日本語習得可能性の芽を摘むわけですから、これこそ聴覚障害児に対する人権侵害と言わずして何と言うべきでありましょうか。聴覚障害児が私たちと同じように日本語を母国語として共有できるようにすることは、彼等自身の生涯を通したQOLにかかわる大問題であり、人権中の人権であり、手話以上に人権として重要視すべき大問題であります。ところが、この件に関しましては、世間も、それを指導すべきマスコミなども全く無知、無責任であるとしか言いようがありません。

言葉あつての手話であり、日本語あつての手話であります。それが全く忘却されております。忘

却どころか欠落しております。聴覚障害児に対して日本人共通の言葉としての日本語を育てる努力や工夫、環境づくりというものが十分になされてこそ本物の教育でありましょう。かつ本当の意味での福祉であります。

聾学校に在籍している間に日本語を教えずして、あるいは、聴覚障害児にとっての日本語の生きた姿である口話を教えずして、一体、社会のどなた様はその手引をしてくださるのでしょうか。一度社会へ出てから耳の不自由な人たちに対して日本語の力や口話の力をフォローしてくれるような奇麗な人など、まず減多にいないものであります。

ですから、こういった現実をよく見据えた教育をこそやるべきであります。先生が手話を使ってやれば、あるいは、子どもたちが、手話を日常用いておれば、それによって自然に日本語をも難なく習得するであろうと思うのは、大いなる幻想であります。手話は確かに日本の手話ではありますが、だからといって手話イコール日本語というわけでは決してありません。いづこの国の手話についても、それがその民族の持つ母国語と等質等価でないことについては全く同様であります。これは、観念論やイデオロギーでなく学問としての言語学的事実であります。この点を聾学校の先生たちはプロとしてしっかりと認識しておく必要があります。

となりますと、やはり、日本語は日本語として生の言葉を直接沢山聞かせたり、受容させたりすることによって、口写しに、あるいは、書き言葉を通して、生きた生活の場の中で、あるいは、子どもがそのような心情にある時にインプットしていくことをどこまでも工夫すべきであります。あるいは、文章の多読、多作を通して日本語を豊かにし、自分のものとさせることを目指すべきであります。つまり、常に、より優れた言語指導法の研究と実践とが要求されるということでもあります。

2 いかにして周囲の人とコミュニケーションができるようになるのか。

できることなら可能なる限り一般の子どもや一般の人たちと同じようなやり方で、つまり、日本

語で、すなわち、口話で直接コミュニケーションができるようにしたいというのが理想であります。また、これは、聴覚障害の子どもを持つ多くの両親の祈りであり、悲願でもあります。あるいは、親心としての限らない要求と理解してもよいであります。

となれば、基本的には公教育の場としての聾学校は口話法や聴覚口話法を採用し、その徹底追求を計るべきでありましょう。ここまでしかやれないとか、できないなどと、最初から決めつけしないで、すなわち、限界点を安易に設けなくて、もっとやれるのではないか、もっともっとやれるのではないか、わかるようになるのではないかと、序々に要求水準を高めていくわけであります。つまり、コミュニケーション障害の克服にも“メイク・ザ・レコード(直訳すれば「記録の更新」、意訳すれば、「記録は更新するためにある。」)”の精神で臨むのです。これは、聴覚障害児のコミュニケーション・スキルの改善に当たって、最高の仕上がりや出来映えをどこまでも追求することを善とする一連の考え方や実践であります。

このような発想に立脚して、聴覚障害児のコミュニケーション・メディア(交信媒体)や言語メディアの実際生活への適応を検討する時、コミュニケーションの生理・心理的、情緒・社会的、知的自然さや、場に応じ得る柔軟な実用性という観点より生活への整合性が最も高いのは、やはり、口話法や聴覚口話法であると言わざるを得ません。ましてや、補聴器の装用を超えて、人工内耳の適用が幼児の段階より試みられつつある昨今、口話法や聴覚口話法の一層洗練された粋が指導法の上で必要とされてくることは、もち論であります。

[早期教育・幼稚部教育の段階]

早期教育の段階や幼稚部教育の段階でコミュニケーションの方法・手段として子どもたちにまず刷り込み、確立しておかなければならないことは、口話法や聴覚口話法による言葉の受容・理解が自由自在に近くできるようにしておくことと、表現面において発音が少々不明瞭なところがあったとしても、要するに言葉がよどみなく流ちょうにあやつれるようにしておくことでもあります。

なかんずく、補聴器を通して耳で聴いて、あるいは、人工内耳で直接聴いて言葉を理解する能力、聴力の厳しい子どもの場合には、聴覚の同時的活用をも含めた直観的読話力といった言語受容力、ないしは言語理解力を確実に身につけさせておくことが不可欠であります。

とにかく、こういった能力をいつまでも欠いていたのでは、第一、言葉を子どもの内面世界にインプットしてやることができません。したがって言葉が覚えられません。そうすれば「無い袖は振れない」の道理で、言葉が使えないという悪循環をひき起こすこととなってきます。かくして、言葉がわからない、言葉が話せない、片言しか使えない、会話ができない、などといった甚々困った状況が日常化してくるわけであります。

もう一つの局面では、相手が投げしてきた言葉のボールをキャッチできませんので、相手にうまく投げ返すなど、もっての他ということになってしまいます。これでは言葉のキャッチボールである会話や話し合いといったコミュニケーションができないことは言うまでもありません。ですからこそ、聴覚による直接的な言語受容力や理解力、聴覚の活用や読話の手掛りを包含する生の言語知覚力、あるいは読話力といったものを豊かにつけておくことを絶対に忘却してはなりません。そういう力をつけることをなおざりにしてはいけないということであります。

もち論、日常生活の中で両親や教師が言葉を口で言ってやるのと併行して、平仮名、片仮名、漢字、数字、ローマ字等の文字で書いてやって示すとか、子どもが口で言った後で同様のアプローチをすとかして、言葉の持つ分節的な記号構造や記号性の確立を補助していくこともできるだけ配慮することが重要であります。どうしてかと言えば、聴覚障害児がコミュニケーションをする際の言葉の持つ道具性を高めたり、強化したりすることにつながっていくからであります。

[小学部教育の段階]

小学部教育の段階におけるコミュニケーション指導の眼目は、幼稚園段階の指導で不備なる部分の手直しをしたり、一応できあがっている基礎的なコミュニケーション・スキルに一層の磨きをか

け、生活適用性や実用性の幅を広げることにあります。たとえ、口話や聴覚口話によるコミュニケーションの不備を補うためにキュー、指文字等の手指サインを導入することがあったとしても、それがコミュニケーション・メディア(交信媒体)の主体というよりはあくまでも補助としての位置づけの下に活用することを原則とすべきであります。重点はどこまでも幼稚部段階で仕上げるまでに到らなかった口話法や聴覚口話法によるコミュニケーション能力を高めることや色上げすることにあります。

同時にその基礎に立脚して、あるいは、それと併行して聴覚障害児、世間の人々双方にとってより一般性や客観性、確実性を有する情報交換、収集の手段として読み書き能力や筆談の能力をきっちりつけてやることにあります。

[中学部・高等部教育の段階]

中学部、高等部教育の段階においてコミュニケーションの指導について考えるべきことは、幼稚園部、小学部段階で身につけた口話法や聴覚口話法を中核的な言語メディアとしながらも、話し相手や場面の必要に応じて指文字、手話、文字(書き言葉)等のメディアを整合的に取り入れながら、コミュニケーションの円滑化をはかることにあります。ただし、口話法や聴覚口話法の指導の仕上がりが行き届いている場合には、当然のことですが取り立てて手指的なメディアを援用する必要がないような状況もあり得ることを知っておく必要があります。

このような状況が創り出せることがコミュニケーション指導における本来の理想であります。大事なことは、指導にかかる前からできないとか、難しいとか、無理だとか、簡単に決めてかからないことです。一見、不可能と思われるようなことを可能にしていくのが聴覚障害児の教育でもあります。

実際、私がかって附属襲学校で早期教育の段階や、3歳児の段階で直接手をかけた子どもたちが高等部の生徒になって、文化祭の際、「手話と口話を考える」という研究発表を自分たちで展示している資料の中に「私たちは、日頃は、多くの場合、口話でお互いにコミュニケーションをしてい

ます。手話はお遊びにやる程度です。」などということ堂々と述べていましたが、適切な指導が継続的に累積されていくなれば、より多くの聴覚障害児にその可能性があるとしてよいでありましょう。

公立聾学校の中学部、高等部におけるコミュニケーション問題に対する現実策としてのトータル・コミュニケーション的アプローチの導入は肯定するものでありますが、トータル・コミュニケーションだからと言いましても決して聴覚、口話、手話、指文字の単なる合算でないことは言うまでもありません。ましてや、手話がコミュニケーションのメイン・メディアなどということは、それしかできないという全体的レベルの場合を除けば、決して望ましい姿ではありません。たとえ、トータル・コミュニケーション的アプローチを採るにせよ、できるだけ生の日本語そのものである口話法や聴覚口話法をベースに置いた、つまり、メイン・メディアとするT・C（トータル・コミュニケーション）をこそ志向すべきでありましょう。

なお、教科の授業を展開するような場合には、確実な情報の授受を保障する上から手指的なメディアの活用もさることながら、それ以上に書き言葉の活用を工夫するのが合理的であり、かつ、効果的でもあります。むしろ、言葉への配慮を欠くような安易な手指メディアへの依存は、反って情報の授受や学習を曖昧なものとし、ゆがめる恐れすらあり得ます。やはり、言葉を口で言ってやりながら手指的なものを使うとか、子どもの方でも、口で言いながら使うといった工夫が必要です。もち論、それらのことを文字で書いたものを示すことも必要であります。特に筆談能力を自由自在にしておくことは手話の活用以上に重視すべき問題です。そういったことをやるには手間、暇がかかり、悪戦苦闘が要求されますが、それを実践していくのがプロとしての聾学校の教師でありましょう。

3 いかにして聴覚障害児に読み書きの能力をつけさせるのか。

歴史的には、身振りや手指サインを用いたコミ

ュニケーションに次いで着眼されたのが文字を用いた読み書きコミュニケーションであり、特に聴覚障害児の教育が発想されるようになってからは、古くより、これに比重がかけられてきたと考えてよいでありましょう。それどころか、話し言葉による指導である口話法が開発された後ですらも、否、今日においてすらも母国語の形成を目指す言葉の指導と同じく聴覚障害児における読み書き能力の獲得は依然として聾学校の教師や聴覚障害児を持つ親たちの悲願として生き続けております。

さりながら、いつの時代であれ、思ったほどの成果が上がらなかったのも読み書きの指導でありました。何故にと言いますと、一般の子どもと違って聴覚障害児の場合には、その背景や基礎となる言葉を欠いていたからです。ですから、眼は見えるのに書かれた文や文章の意味が読み取れない、文字を知っていても語、句、文、文章として正しく書けないという悲劇に見舞われることとなるのです。

それにも拘らず、教師や両親が依然として読み書き能力の向上にこだわるのは何故でありましょうか。その理由は、読み書きという手段が聴覚障害児自身、社会の側、双方にとっての最も確実性の高い情報交換の手段であり、同時に、その社会の持つ文化の伝承、伝達、獲得、創造のための基礎的手段であるからです。基礎学力をつけるにしても、自己学習力をつけるにしても、それ相応の読み書き能力の発達を抜きにしては、けだし、その実現は不可能であります。近頃流行の意欲を育てる指導や主体的学習にしても、それを欠いてはうまく機能しないことは言うまでもありません。なかんずく、読みの能力の欠落は、聴覚障害児のより高次の学習への乗りを阻害する最大原因とすら指摘することができるでありましょう。

以下、読み書き、それぞれの指導について、その意義を紹介しておきます。

〔読みの指導について〕

まず注意を喚起したいことは、聴覚障害児というものを知らない人や、聴覚障害児の教育に初めてかかわるような人の場合には、聴覚障害児は耳が不自由なだけであって、目は普通に見えるのだ

から、文字を通して文や文章を読んだりすることには格別何も問題はないのではないかと思います。目に見えない意味の世界が正しく読み取れない子どもたちが多勢いるということに着眼をして欲しいのです。しかも、そこにこそ読みの世界の本質が存在しているのに拘らずであります。

読めないレベルやその質には色々なものがありますが、主なものを列挙しただけでも次のようなものがあります。

- 書いてある文や文章の全てがわからない。
- 文や文章の中のどの言葉がわからない言葉なのか、それ自体がわからない。
- 語のまとまりがわからない。
- 言葉の意味を文脈の中で考えない。
- 一文として何のことについて書いてあるのかわからない。
- 主語がはっきり書いてないとわからない。
- 文や文章を読んでもわかったか、どうかを気にかけない。
- 読んでわかろうとする意欲にかける。
- 習得している語いが貧困なため、読みを通しての内容理解が困難である。
- 文字を見て発音することが読むことだと思っている子どももいて、内容理解まで辿り着けない。
- なかんずく、長文や長い物語の読解が困難である。
- 経験したことや、身近な生活について書いた文以外は読んでもイメージが広がらない。
- 文字を読んで内容を理解することに抵抗があり、書かれている場面が頭に浮かばない。
- 文章のあらすじやあらまし、要点等の把握が困難である。
- 本や文章を読んでも感想が持てない。
- 心情まで突込んだ理解ができない。
- 文字で表されていない行間の意味を読み取ることが困難である。
- 文や文章についての深い読み取りや背景を考えることが困難である。
- 文中の助詞、助動詞の意味が理解できない。
- 文中の指示語(こそあど言葉)の意味が理解できない。
- 副詞の入った文を理解することが困難である。
- 漢字の読みや意味が理解できない。
- 漢字の音・訓の読み換えができない。
- 文に即して忠実に読み取るのではなく、自分勝手に解釈し勝ちである。
- 説明的教材の読解の場合、文に即して論理に読む力が弱い。
- 語いが貧困なため、問題文の意味を的確にとらえることができない。特に「どんな」「どうして」「なぜ」にまつわる質問文の意味理解に困難がある。
- 自分から「どんな」「どうして」「なぜ」「どうなる」という疑問や追求的興味を持って読もうとしない。
- 国語辞典を用いても、辞典に書かれている説明や解釈の文自体が理解できない。
- 教科書はもち論として、種々な読み物や新聞等も読みこなせない。

問題は何故にこのような悲劇的状况を来たすのかということですが、最大の原因は、言葉の習得、すなわち、日本人共通の母国語であるところの日本語の習得が極めて不完全なまま、読みの指導や教科の指導に乗せられてしまうところにあります。いわば、読みのレディネス(準備態勢)が整わないままに読みの指導の路線に乗せられてしまうからです。

ではどうすればよいのかとなりますと、聴覚障害に起因する母国語(言葉、すなわち日本語)形成の不備や、それと関連する経験不足、思考力の不足などを補いながら、読みのレディネスを形成しつつ、読解力や読書力をつけ、読みの感覚を触発し、読書興味や読書習慣を育てるといった指導が必要となってきます。

聴覚障害児にとっての「読み」の生活的意義を考えてみますと、一般の子どものそれに対する以上の特別な意義を有しています。具体的に紹介しますと、次のようなことが挙げられます。

- 本が読めるということや、読みの力があると

いうことは、言葉、つまり、われわれ日本人共通の母国語である日本語を身につけることと同じく、聴覚障害児がこの世によりよく生きて行く上での必要不可欠の能力であります。

- 本が読めるようになったということは、聴覚障害児が、言葉、すなわち、日本語をマスターしたという最も確な指標であります。
- 本が読めるようになるということは、聴覚障害児の人間形成にとって不可欠の条件であり、どのような本が読めるかということは、聴覚障害児の場合、人間形成の尺度とすらなり得るくらいの重味を持つものであります。
- 読みは聴覚障害児にとって最も頼り甲斐のある学習の武器であります。
- 一般の子どもの耳学問に代わる自然な情報獲得のための最も有力な武器であります。
- 聴覚障害児が正確な情報を獲得したり、周囲の人と正確にコミュニケーションをしたりする時の道具であります。
- 聴覚障害児が周囲の世界と円滑な接触を保つパイプであります。
- 聴覚障害児にとって記号的に最も完全で信頼のおける言語メディア（媒体）であります。
- 聴覚障害児が知識や常識を身につけたり、周囲の世界から知的な刺激を受けたりするための最も有力なパイプであります。
- 聴覚障害児(者)に生涯を通して持続する読書の楽しみや読むことの楽しみを与える魔法であります。
- 聴覚障害児の精神世界の拡大や、開放をもたらす“開けーゴマ”であります。

読みの指導は、その基礎的手引きをはかる意味においては、直接的には聾学校の場合、小学部教育の主要課題として位置づけられるべきものであります。しかしながら、実状としては、中学部、高等部等をも含めた学校全体として解決すべき必須課題として位置づけ、チャレンジしていくことが必要であろうと考えています。

[書くことの指導について]

聴覚障害児が、自分の思想、感情、意見、感想、経験、行動など、すなわち、自らの物の見

方、考え方、感じ方、思い、振舞い方、直接の生の体験、間接体験などを書き言葉を通して表現する際、日本語の文法や語法、文章構成法、表記法に従って、語、句、文、文章が生き生きと書けるようにする指導であります。

一般の子どもの場合には、母国語を幼児の段階で身につけ、更に大人の言葉になりかかって、6歳になって正規の指導が開始される領域のわけですが、聴覚障害児の場合には、しばしば、母国語（日本語）の習得が不備なまま書くことの指導に乗せられる場合が多いので、いきおい、非常に苦渋に満ちた扱いとなることが多く、成果も思ったように上がっていないのが現状であります。

実際、高等部を卒業してすら手紙一本満足に書けない、職場における作業改善のための提案文が書けない、何を言いたいかわからない文を書くので筆談も十分にできない、しかも書く文に助詞、助動詞、動詞、形容詞、形容動詞の使い方、特に語尾変化、語の配列等に誤りが多く、日本語の文としての形をなさないといったことは、よく見られる現象であります。これを聾児文（デフ・ランゲージ）と呼んでおります。

したがって、聴覚障害児に対する書くことの指導や文章表現の指導は、一般の子どもの作文指導と全く同列にとらえるよりは、母国語（日本語）形成指導である言葉の指導そのもの、あるいは言葉の指導の延長線上にあるものとして先ずはとらえることが肝要であります。

ちなみに、聴覚障害児が日本語として正しい文や文章が自由に書けるようになったということは、文や文章がすらすら読めるようになったことと同じく、日本人共通の母国語である日本語（言葉）をマスターしたという的確な指導とすらなり得るものであります。書くことが、かくも重要な意義を有する以上、とにかく何とかして聴覚障害児に日本語の文や文章が正しく書けるようにする必要があるわけですが、その場合、いずれにしても、どのようにして子ども自身の手持ちの言葉の貧困を克服し、書くべき内容を豊かにし、思想をまとめさせるかが、教師の工夫のしどころとなってくることは言わずもがなのことではありますが。

書くことの指導も、読みの指導と同じく、直接的には聾学校の小学部教育の主要課題であります

が、実態としては、中学部、高等部をも通して克服すべき必須課題として認識し、対処していくのが賢明なアプローチというものではないでしょうか。前にも述べましたように聾児文(デフ・ランゲージ)的現象だけは子どもたちが聾学校を卒業するまでに何としても克服しておきたいものであります。

4 いかにして聴覚障害児に基礎学力をつけさせるのか。

これも古くて新しい問題で、原理的には前に述べたレオンやキャリオンの時代より、つまり400年も前から考えられてきた問題であります。さりながら、聴覚障害児の教育においては長い間いかにして生業や自活の道を見出してやるかという観点からの、いわゆる手に職をつける教育にウエイトが置かれ、教師や両親の間でも本気で取り組まれて来なかったのが、基礎学力をつけるという領域であります。

わが国の場合もご多聞にもれず、昭和20年代ぐらいまでは、低学年の言語指導、中学部、高等部の職業教育が聾教育の二大看板、二大支柱と言われたものであります。学力をつけるなどということは、そのおまけみたいなものに過ぎませんでした。両親の期待も多くの場合、同様のものであります。

本気で学力や学力をつけることに注目されるようになったのは、萩原浅五郎附属聾学校長による聴覚障害児の学業達成の低迷現象である「9歳レベルの壁」の指摘や、その突破を目指した「学年対応の教育」への挑戦、それから、幼稚部教育や早期教育、聴覚活用の教育等の充実による一般の小、中学校、高等学校等への入学、進学、転学を目指した「インテグレーションの教育(統合教育)」への挑戦、あるいは、自然な学習レディネスの形成によってもたらされた自然な「学年対応の教育」の実現等が現実化され、より一般化されるようになってからであります。

その実物見本を全国の聾学校に示し、多大の影響を与えたという意味において日本聾話学校や附属聾学校の果たした役割というものは非常に大きいと思います。同時にその一般化を真っ先に実践

していかれた関東地区聾育研究会加盟の先生方の働きもまた素晴らしいものであります。

いずれにしましても益々多様化し、複雑化する現代の情報社会に聴覚障害児(者)が効果的に適応し、かつ、自己実現をしていくためには、確かな基礎学力と、それに裏打ちされた自己学習力を何としても身につけさせておくことが必要不可欠であります。より望ましい、質的に高度な職業的自立を求める上からも、これは絶対に欠かすことのできない条件となってきます。専門学校、短期大学、更に大学院等に進むためには、それ相応の学力なくしては、その実現は当然のことですが困難という他はありません。こういった基礎学力を支える最も強力な柱となるものは、豊かな日本語の力(言語力)と自由自在にこなせる確かな読みの能力であります。

5 いかにして聴覚障害児(者)を社会にインテグレート(統合)できるような人間に育てるのか。

この問題も察するところレオンやキャリオンの時代以来、追求されてきた課題であります。

具体的には、社会的常識や社会性というものを聴覚障害児にうまく身につけさせ、周囲の人に違和感を持たれないように育てるにはどうすればよいのかという課題を解決する仕事となってきます。端的に言えば、前に述べたデフ・パーソナリティにならないような育て方やしつけをするわけです。すなわち、一般の子どもが持つような物の見方、考え方、感じ方、振舞い方、人間としての感覚というものをできるだけ身につけさせるように家庭でも学校でも方向づけていくということでもあります。

乳幼児のうちからの家庭でのしつけや教育、聾学校での早期教育、幼稚部教育、小学部、中学部、高等部での教育、こういったものは全て本来的にはそのためにあると言ってよいでありましょう。もちろん、それなりにしのげるだけの発達や伸びを示している子どもの場合には一般の幼稚園や保育園、小学校、中学校、高等学校等にできるだけ入れてやるようにしましょう。

ただし、そこまでの準備が整っていない子ども

たちについては、聾学校にいながら、一般の幼稚園、保育園、小、中学校、高等学校、等と交流する機会を頻度多く用意することも長い眼で見たインテグレーションのための下地づくりとして役立つでありましょう。

そのようなアプローチの仕方は、聴覚障害児に対する社会の側の接し方としての現実的なノーマライゼーションの一つの実践形態であるのと同時に、子ども自身のノーマライゼーション（聴覚に障害はあるものの一人の子どもとしてはできるだけ正常に発達していくように方向づけること）を促進する一つの方策でもあるわけです。こういうことを念入りにやっておけば、聴覚障害児が成人した時に、人間としてより望ましい姿に育つてありましょう。

しかしながら、このような作業を子ども、両親、教師の三すくみで進める上でも、子ども自身が豊かな言葉と、言葉による柔軟なコミュニケーション能力、自由自在な読み書き能力、それなりの充実した基礎学力等を持っていることは、一般の子どもの世界や、大人の世界を共に生き抜く上で大きな武器となることは言うまでもありません。

6 いかにして経済的、社会的、精神的に自立したより豊かな生活が送れる聴覚障害者に育てるのか

これは、いかにして職業的自立の能力を身につけさせるのか、また、いかにして市民としての義務と責任が社会で果たせる人間に育てるのか、いかにして日本国憲法で保障するような健康で文化的な生活や人生をエンジョイできるような生活が送れる聴覚障害者に育てるのかという問題等を含むものであります。

こういった課題をうまくクリアするためには、これまで述べてきたような諸々の課題を一つ一つ、あるいは同時併行的にいくつかの問題を聴覚障害児の人生設計、人間形成というスパンの中で、時間をかけて、きめ細かく、丁寧に解いていくことが重要であります。

こんなことが一体実現できますか、所詮、絵にかいた餅や、歌われざる詩ではないかという指摘

もあるかもしれませんが、決してそうではありません。時代は今やこのような方向に向けて動き始めておりますし、その気になって実践される先生方や学校が生き残るのみでありましょう。

歴史の最終的な要約としての聴覚障害児教育というものは、聴覚障害児のマクシマム・グロース（最大限の成長発達）と、ノーマライゼーション（聴覚に障害は有するものの、一人の人間として見た場合、できるだけ正常に発達していけるように方向づけること）を徹底的に追求することに尽きると、この際、断言をしておきます。聴覚障害児の頭脳の奥深く秘められているダイヤモンドや金を掘り出す仕事、またこれをきらきら輝くものへと磨き上げていく仕事、それこそが聴覚障害児の教育であります。

ノーマライゼーションという言葉は、近頃福祉の世界でやたらと使われるようになった社会の側が障害を持っている人をどう処遇するのかということを中心に使われている概念なんですけれども、聴覚障害児教育の場合は、昔から子ども自身のノーマライゼーションというものが考えられておりました。一般の子どもとできるだけ同じような物の見方、考え方、感じ方、振舞い方ができるような子どもに育てるという意味に使われていたのでありますが。特に口話法の研究が始まって以来、そういうことが即考えられてきたと言っても過言ではないであります。

何故に口話法が考えられ、子ども自身のノーマライゼーションが考えられたのかということになりますと、やはり聴覚障害児の教育というものは、お医者さんがサジを投げ出したところから始まりますので、結果的にそういうことになったのかも知れません。あたかもお医者さんが耳の病気をなおすのと同じような意義に両親の立場では見立てられたのでありましょう。実際、一般の子どもであって欲しい、せめて一般の子どものように育てて欲しいという両親の切実な祈りとか願いに応えるところから教育のスタートがぎられますので、子ども自身のノーマライゼーションというところにスポットが当てられるようになったのではないでしょう。たとえ、今の時代であれ、聴覚障害児の教育というものは、そこから発想していくこと

が重要であろうと、私は考えております。

例えば、日本語、つまり、言葉の力でありますが、聾学校で手を入れてやらなかったら社会へ出て、社会のどなた様が一体、その力を身につけさせてくれますか。そんな奇特な方はまず滅多に存在しないものであります。読み書き能力を身につけさせることにつきましても同様のことが言えるに違いありません。

口話によるコミュニケーション能力にしましても子どもたちが社会へ出ましてから、そういう能力は全く不要でありましょくか。そんなことは絶対ないと思います。もし不要だとか、実用にはなるまいなどと思うような調子で教育をやっていましたならば、聾学校の信用や貨幣価値は益々が落ちするだけのことであります。銀行がつぶれたり、証券会社がつぶれたりするのと同じで、聾学校は社会にとって不要な存在と化してしまっておりましょく。

そういう意味では、文部省がこういう通達を出したから、こういう手引きを出したから、あるいは社会の風潮がこうだから、それに合わせましょくという程度の下請け教育をしていたのでは、本当の意味での聾学校としての役割や聾学校の先生としての役割を遂行することはできなくなると思っています。聾学校は聴覚障害児が、言葉(日本語)を習いに行く所であり、読み書き計算を習いに行く所であり、勉強を習いに行く所でありましょく。あるいは、他の人からは教えてもらえない口話を手引きしてもらふ所でありましょく。

聾学校は福祉施設や福祉機関ではありません。聾学校というところはあくまでも聴覚障害児を教育するところでありましょく。すなわち子どもを立ち上がらせ、はばたかせる教育機関であるということを決して忘却してはなりません。それが聾学校の役割であるし、聾学校の先生たちの使命であると考えております。それならば、使命に即した仕事を孜孜として子どもたちにやってあげるのが学校や先生たちの務めということになってましょく。

そうは言っても、3年のローテーションで先生たちが、一般の学校や他の種別の障害児学校へとどンドン入れ替わるような教育行政の状況の中で、そういった本来の使命が一体追求できますか

といった指摘も絶対あるに違いないと思います。ですけれども、そういう悪条件があるからできないかと言いますと、そんなことはないであろうと思います。先生たちの指導力や教育力を高めるためのそれなりのやりようというものがあるわけですよ。要するに、校長さんでも、教頭さんでも、幼、小、中、幼の各部の主事さんでも、その学校の研究主任さんでも、一般の先生たちでも、あるいは、県や市の指導主事さんたちでも、誰でもよいですから、頭を使えばよいわけでありましょく。問題はむしろ、やる気の如何でありましょく。優れた学校の授業参観をさせるとか、その道の優れた教師を連れてきて授業を見てもらい克明に批評をしてもらふ、校内で授業研究会を実施するといったことは簡単に直ぐ実施できる授業改善や指導力向上のための一つの工夫でありましょく。

貴研究会がこの10数年続けておられる附属聾学校を会場とする、あるいはそこに委託された新任者研修会の催しとか、関東地区の各校持ち回りの授業研究会の企画といった実践的な取り組みに深く敬意を表するものであります。本来ならば、もっと文部省が考え、あるいは、都道府県市等の教育委員会が考えるべきことを関地研自体が先生たちの研修の機会として用意してくださっているものであります。本来のところはやらなければ、放っておけばよいのかと言えば、決してそういう問題ではありません。本来のところやってくれなければ、関地研のようにそれ以外のところで自主的にやればよいわけですよ。要するに主催がどこになろうとも聾学校の先生たちの指導力を高めるような研修会があちこちで企画されれば、より多くの先生たちがまともに勉強してくれるわけでありましょく。

その分、一人でも二人でもまともな先生が育てくれるわけで、そうなればなるほど、その学校の子どもたちは必ず伸びるわけでありましょく。同時に親御さんたちも伸びることとなってましょく。そうすれば、子どもたちが更に伸び、学校としても大きく伸びてましょく。そういう意味では、関地研が大事な予算をそのために割いたり、計画を割り振ったりしておられることは真に貴重な試みだと高く評価するものであります。私の恩師でありました東京教育大学附属聾学校時代の校長にし

て教授でありました萩原浅五郎先生も聴覚障害児教育を発展させてきた最大の貢献者にして原動力となったものは、聾学校の先生たちの熱心な教育実践と研究授業であるということを常々強調されておりましたが、今の時代であれ、全くその通りであると思っているひとりであります。とにかく、授業研究や研究授業を中心とした先生づくりが、聾学校の教育成果を直接左右するぐらいの大きな影響力を及ぼす鍵的役割を果たすことは、疑うことのできない事実であります。

ここにいらっしゃる代議員の先生方は、それぞれの学校のオピニオンリーダーであるのと同時に多分実質的なリーダーでいらっしゃる先生ばかりであろうと思いますけれども、そういう先生方がいらっしゃる間はまだまだ日本の聾学校の教育や、聴覚障害児の教育も捨てたものじゃない、関東地区の聾学校の教育にもまだまだ夢がある、と私は見ております。

お伝えしたいことはまだまだ沢山ありますけれども、これぐらいで私の勝手な放談は終わらせていただいて、むしろ先生方にぎっくばらんにお話を伺いたいと思っております。

(……しばらく間をおいて質問が出ないので)

最後に一言

現在の時点における聾学校教育の最大課題は、やはり、何と言っても、もっともっと子どもたちに学力をつけてやることにあると思います。基礎的な学力がついていなければ、短期大学、大学等への進学も無理ですし、今日のように経済状況が厳しい時代には、よい職場を選ぶこともいよいよ困難となってまいります。

でき得れば、それぞれの聾学校の高等部から毎年数名ずつは筑波技術短期大学（障害者のための国立短大）に入れるようにしたいものであります。また、3年に1名ぐらいであってもいいですから、それぞれの地域の国立大学に合格できるほどの実力をも学校自体が貯えていって欲しいと思います。

そういった学力をつけるためには、子どもが本を読めるようにしなければなりません。本が読めるようにならなければ、そして常に内容が言葉で理解できるようにしなければ、決して本物の学

力にはつながってまいりません。

本が読めなくては、自学自習も自己学習も、意欲的学習もできるわけがありません。どんなに先生が宿題を出そうと、家庭学習を課そうとも無いそでは振れません。元々無理な話で、あたかも薙刀のような道具なしに大きな鯨を家庭用のステンレス包丁で料理するようなものであります。

他方、本が読めるようにするためには、言葉の力、すなわち、日本語の力というものを何が何でもカチッと確実につけておくことが必要であります。本がなかなか読めないということの最大の原因は、その子が日本語をよくマスターしていないことから来ています。

そういうことが暫々ありますので、聾学校というところは、下は幼稚部より上は高等部に至るまで日本語をいかにして聴覚障害児に確立してやるかということにウエイトを置いて日常的に教育がなされるべきものと考えます。かつてアメリカのクラーク聾学校という口話法の名門校の校長であったブラット先生より「聾学校の先生は全て優れた言葉の教師でなければならない。」ということ聞いた記憶がありますが、けだし、至言と言えましょう。

それから、聾学校でよく聞かされることですが、高等部の先生は、中学部がちゃんとやっていないから高等部の指導ができないということをおっしゃいます。中学部では、小学部でちゃんとやっていないから中学部の指導に子どもがうまく乗らない、小学部は小学部で幼稚部できちんとした指導がされていないので教科の指導に乗せられない、とおっしゃいます。幼稚部の先生は親がちゃんとやっていないから、あるいは、親の扱いが悪いから子どもが伸びない、具体的にはお母さんの子どもへのかかわり方が悪いから子どもがうまく指導に乗らない、ということをおっしゃいます。お母さんは家に帰って、お父さんに「問題はあなたよ……」と来るわけです。しかし、このような責任転嫁の連鎖では、何も抜本的な解決にはならないわけでありませぬ。

発想を逆転させることが大切です。たとえば、親に期待できないならば先生たちが片をつける、あるいは幼稚部が片をつける。幼稚部が駄目なら小学部が片をつける、小学部が駄目ならば、中学

部が片をつける、中学部が駄目ならば、高等部が決着をつける、という具合に、それぐらいの気迫と気概をもって、それぞれの段階、あるいは、部局ごとに仕事をお考えになっていきますと、やり甲斐もあり、子どもも伸びる非常によい仕事ができるんじゃないかと思えます。無論、広い意味での教育方法上の創意工夫と、それなりの努力の累積が必要とされることは言うまでもありません。

それにしてもやはり大事なことは「無理だ。無理だ。」という悲観論や「できない。できない」という決定論に陥らないことであろうと思えます。物事は明るい方へ明るい方へと考えていった方が希望は希望を生むことへとつながり生産的です。この子はもっとやれるのではないか、伸びるのではないか、自分ももっと腕が上げられるのではないか、自分の学校ももっともつよくなるのではないか、と常に思い続けることが大切です。そうすれば、先生方ご自身にも希望がわいてきますし、希望がわいてくると全ていつのまにかいい方向に転がっていくのではないか、そんなふうに私は考えております。

私自身も若い時、関地研で育てていただいて、年を重ね、いろいろな経験を積んで今日に至った一人の人間であります。かつて30数年にわたり聾学校の教育現場において教師としての経験をさせていただいたことは、私にとっての大きな誇りで

あり、財産でもあります。同時にささやかな冒険の旅路でもありました。そういう意味では、ここにいらっしゃるそれぞれの先生方もより大きく聾学校のために育っていただきたいと思えます。人によっては、それを越えてさらに大きく、日本全国の、あるいは関東地区の教育界のリーダーとして大成されることを心から願ってやみません。

(1998. 1. 8 受理)

参考文献

- 1) 川本宇之介著「聾教育学精説」信楽会、1940年。
- 2) 荒川 勇著「欧米聾教育史」峯文閣、1970年。
- 3) 松崎節女・大塚明敏著「NHKテレビろう学校一耳の不自由な乳幼児の育て方」日本放送出版協会、1975年。
- 4) 大塚明敏著「聴覚障害教育における専門性の行使について」『聴覚障害』3月号・9月号・10月号、聾教育研究会、1990年。
- 5) 大塚明敏著「聴覚障害教育における専門性の行使について」金沢大学教育学部紀要 教育科学編、第40号、1991年。
- 6) 大塚明敏著「聴覚障害児の読み書きの指導について」金沢大学教育学部教科教育研究 第30号、1994年。
- 7) 井原学二・上野善雄・草薙道郎編著「聴覚障害児教育の革新」コレール社、1997年。
- 8) Hallowell Davis, S. Richard Silverman; Hearing and Deafness.