

MODERN ORAL APPROACH : Ultramodern Theory of Oralism

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/20590

現代口話法

—最新口話論—

大塚 明 敏

MODERN ORAL APPROACH

—Ultramodern Theory of Oralism—

Akitoshi OHTSUKA

はじめに

平成元年7月、山形県の天童で東北地区聾学校PTA連合会主催の研修大会があり、そこで筆者が学生であった頃、東京教育大学（現筑波大学）附属聾学校の高等部に在学中であった中途失聴者のI君に37年ぶりに出会い、お互懐しさ一杯で握手をかわしたのだが、開口一番、彼は、口話で「大塚さんはまだ口話法をやっていますか」とたずねかけてきた。

某県の聴覚障害者団体のリーダーをしているI君には、今や口話法ははやらないという時代認識があったのではあるまいか。実際、社会の動きとしても手話が謳歌され、聾学校では、キュード・スピーチ、トータル・コミュニケーション、手話、指文字と、手指メディア、百花斉放の時代となっている。しかるにまだ口話とは、彼にしてみれば、筆者が御しがたい口話法の頑固者に写ったのにちがいない。

されど口話であり、口話法である。生まれた時から聾で啞の状態にある先天聾の子どもをI君のような後天聾（中途失聴）の状態にまで育て上げること、これぞ、口話法である。生まれつきの聴覚障害児や、ことばを習得する以前の人生の早期に失聴した子どもに対しても、中途失聴の人々同様に、つまり、健常の子ども同様

に話すべきことばや思考の道具としてのことばの力を先ずは、がっちりつけてやる必要がある。これも口話の力というものである。

このような口話の力を口話によってつけることができるとしたら、それは最も理想的な出会いであり、健常の子どものコミュニケーションやことばの発達は、実際、そのような仕組みの下に行われていると言ってよい。それを聴覚障害児のコミュニケーションやことばの発達においても等しく実現しようとする試みが実は口話であり、口話法というものである。

何故に今日、キュード・スピーチやトータル・コミュニケーション等、手指メディア活用の繁盛を招来したのか。最も大きな理由は、口話法ならざる口話法、でたらめ口話法、まやかし口話法、メッキに過ぎない口話法が「口話法」としてまかり通ってきたからである。羊頭をもって狗肉としてきた、その報いであると言ってよからう。口話法と称しながら、実は真正の口話法になっていなかったということである。

よって、ここには、筆者自身の40数年にわたる口話教育の体験と、わが国における100年にわたる口話法開発の伝統を踏まえて現在の時点なりに総括し、現代並びに未来へ向けての標準とすべき口話の概念や、口話法のあり方について私見を示すものである。

I 口話のフィロソフィー II 口話の方法学
III 今後の課題 という三部構成で以下、論じていく。

I 口話のフィロソフィー

両親や教師が聴覚障害児に口話を指導したり、口話法を適用したりする上で、前提として踏まえておくべき口話観、口話に対する見方、考え方、即ち、口話のイデオロギーについて述べるものである。これが筆者の言うところのフィロソフィーである。

それは、口話とは何か、口話は聴覚障害児の生存にとってどういう意義をもつものか、口話は聴覚障害児の人間形成にとってどのような位置を占めるのか、等の問題について答えることである。

何故にこのような立論をするのか。

そのいずれもが、口話の社会的生命や、社会的存立の根底に深くかかわっており、それへの理解なくしては、効果的な口話の実践策や方法学など生まれてくるはずがないからである。

要するに、口話というものをどのようなものとして捉えるかという立場によって、それを如何にして実現していくかという方法までもが大きく影響されるという認識が重要だということである。

以下に述べることは、実践者の立場から集約した日本における明治以来の口話法開発の現時点における最終結論としての口話観であるとともに、世界の口話法の集約としての口話に対する捉え方である。見方によれば、口話に対する最も新しい解釈を示すことともなり得るであろう。

1 健常の子どもの「聞く」「話す」に相当するものが、聴覚障害児にとっての「口話」である。

そして、健常の子どもの「聞く」「話す」に相当する機構を聴覚障害児に用意してやること、が、「口話の指導」と言われるものである。

(1) 口話について

口話とは、相手が口で話すのを受け手である聴覚障害児自身が理解することであり、また、自分も相手に対して口で話すことである。つまり、相手も口で話し、自分も口で話すというふうにして交互にことばでやりとりをすること、お互が口で話すことによってコミュニケーションをすること、これが口話である。

ことばを換えれば、健常の子どもが日常生活の中でしているような聞いたり、話したりする活動や経験を聴覚障害児にも可能な限りやらせようとするものである。

その主な場合を例で示すと次の通りである。

[聞く活動]

- 日常生活の中で行われる自由な談話、挨拶対話、会話、問答、改まった話等を聞く。
- 指示、命令、説明、報告、講議、講演等を聞く。
- 紙芝居や劇を見たり、詩や物語の朗読を聞いたりする。
- テレビや映画を見たり、ラジオや校内放送を聞いたり、電話の話を聞いたりする。

[話す活動]

- 家族や友だちと自由に語り合ったり、学校で休み時間に教師や友だちと自由な会話をする。
- 経験したことを話したり、発表したりする。
- 質問したり、話し合いをしたり、意見を交換したり、討論したりする。
- 説明したり、報告したりする。
- 自己紹介や友だち、教師、家族等の紹介をしたりする。
- 絵話や紙芝居をしたり、劇をしたりする。
- 物語りをしたり、本を朗読したりする。
- 電話をかける。
- 会議に参加する。

(2) 口話の指導について

聴覚障害児が話し手としても、聞き手として

も口話でコミュニケーションができるようになるための指導である。

前述のような「聞く」「話す」の活動や経験をさせるにしても、現実には聴覚に障害をもっているので、その程度に合わせてひとり一人にシフト（補償措置）を用意してやる必要が生じてくる。

ある子どもは「聞く活動」に直結することばの受容の窓口として聴覚を主体に読話を補助的に活用するように指導したがよいかもしれないし、ある子どもには聴力損失が非常に厳しいが故に読話を主体として聴覚を補助的に活用するというようになってくるかもしれない。

また、「話す活動」に直結する発音・発語のフィードバック機構についても、より聴覚に依存できる者から、口や唇を見て真似ることや、振動や口の動き、位置等を触って真似ることなどに依存しなければならない者に至るまで実に様々な場合があり得るわけである。

そのような場合、実際には、聞くべきことばも話すべきことばも有さない聴覚障害児が多いので、ことばの指導をも同時に始めざるを得なくなってくることは言うまでもない。

こういった障害を受けた機能に対する補償措置をも包み込みながら、「聞く」「話す」の活動が機能として成立するように方向づけていくのが、今日、口話の指導と呼ばれるものである。

口話の指導という観点から特に重視しなければならない第一の点は、ことばを聞く時、その入口として聴覚を主とするか、読話を主とするか、あるいは、その両者を一体化して活用するかを問わず、要するに相手の話が直感的にわかるようにすることであり、また、それを可能にするだけの豊かなことばのネットワークを用意してやることである。

第二の点は、ことばを話すことについて明瞭な発音を求めることもさることながら、それ以上に、口を使って話そうとする意欲や態度を育てることや、話すべきことばを豊かに持たせようとするものである。

2 口話とは、話しことばであり、われわれの住んでいる社会で用いられていることばである。

われわれの住んでいる社会で用いられていることばとは、いうまでもなく日本語である。その意味では、口話もまた、まぎれもなき日本語だと言ってよい。

したがって、聴覚障害児に口話を身につけさせるということは、取りも直さずわれわれ共通の母国語である日本語を身につけさせることとなってくる。その日本語というものは、われわれ日本人の日常生活におけるコミュニケーションの手段であるのと同時に日本人としての物の見方、考え方、感じ方、振舞い方であり、発想の根源をなすものである。

というわけで、聴覚障害児が日本語を身につけるということは、日本人としての物の見方、考え方、感じ方、振舞い方を身につけることをも意味してくる。これが即ち、聴覚障害児が口話を身につけるということである。

実際問題として健常な子どもがことば、つまり日本語を習得していく際にも、やはり、日本人としての物の見方、考え方、感じ方、振舞い方の習得といったものと表裏一体、密接不可分の関係において、その象徴や代数としてことばを身につけていくわけである。これが健常の子どもにとってのことばの習得であり、聴覚障害児にとっては、口話の習得となってくるものである。その口話とは当然のことながら話しことばであり、われわれの住んでいる社会のことば、即ち、日本語というわけである。

3 口話の習得は、聴覚障害児の基本的人権である。

何故ならば、前にも述べた通り、口話は日本語であり、われわれの社会にとっての共通のことばであり、母国語であるからである。したがって、それなしには、社会生活を円滑に行うこと

にも、人間としての調和的な成長発達を促すことにも困難を来たすことはいうまでもない。

ことば自体が元来、情報獲得の主要な道具であり、コミュニケーションの手段であり、思考の道具であり、自己形成の手段であるという本質を有しているからである。かくして聴覚障害児の場合にもこの世でよりよく生きるためには、ことばであるところの口話を身につけることが必要不可欠の条件として浮上してくるわけである。

健常の子どもは洋の東西を問わず誰でも生まれてから3～4歳になるまでの間に周囲にある母国語も自らの選択によって自然に身につけ、6歳になる頃には小学校における初等普通教育にのせられるまでのことばの力を身につけてくる。これに対して聴覚障害児は特別な手立てが講じられない限り、ことばの発達は止まったままとなるか、あるいは、歪んだり、遅れたりするという事象を生じてくる。しかも、健常の子ども同様にLAD（遺伝的に内在させていることばを習得する能力）を持ちながらである。

ここで注目しなければならない点は、聴覚障害児を有する両親の求めている究極の願いが口話の習得やことばの獲得にあるということと、それを可能にする知識と方法を現代の社会が持ち合わせているという事実である。

とするならば、もし、それを満足させるような方策が適切にとられないとしたら、聴覚障害児の基本的人権を奪うことともなりかねないであろう。

具体的には、口話がわれわれの社会の共通のことばであり、母国語である限り、それを身につけることなしには、次のような憲法上の権利さえ十分には保障しきれないからである。

憲法第13条に定めている個人の尊重、生命、自由、幸福追求の権利もその人自身が母国語を共有していない限り、実際問題としては非常に制約を受けざるを得なくなってくるであろう。

また、第25条で保障している人間らしく生きる権利にしても、母国語であることばを知らず

してはどうして満足されることがあるであろうか。人間を人間らしくするものはことばを持っているということであり、そのことばを身につけることなしに、どうして人間らしく生きることができであろうか。

同様に第26条にうたっている能力に応じて等しく教育を受ける権利にしても、ことばを十分身につけることなしには、その実現過程は表面のみをなでるような、本質的理解に迫らないマヤカシやゴマカシの学習として終わるのみである。かくして大半の聴覚障害児は読み書きもままならず、学力もつかず、人格形成もいびつなまま、9歳レベルの壁（聾学校高等部卒業時における多くの聴覚障害児の人間的な高まりは健常の子どもの大体9歳レベル相当という説）を突破できないまま、形だけは学校教育の課程を卒業ということになるわけである。

なお、日本国憲法の精神に則って制定された教育基本法第1条（教育の目的）には、冒頭に「教育は人格の完成をめざし……」とあるが、ことばを身につけることなしには、どうして人格の完成などめざすことができるであろうか、けだし、不可能と断定してはばからないものである。

というように、これまで繰り返し述べてきたごとく、口話がわれわれの共有することばや母国語である限り、健常の子ども同様に聴覚障害児に対しても、それを育て、身につけさせていくことが、社会の義務であり、両親の義務であり、それを援助する専門機関の教師たる者の義務というものではなかろうか。同時にそうすることは、憲法の規定はもとよりとして、更には、それをも超えて聴覚障害児が天から与えられた人間としての権利というものであろう。

大部分の聴覚障害児は、知能障害や中枢機能障害でも合併していない限り、条件さえ整うならば、等しく口話を習得する可能性を秘めている存在であり、その意味では、軽々しく口話の指導を放棄したり、切り捨てたりすることこそ大いなる人権侵害であることを知るべきであ

る、口話習得の徹底追求をはかることこそ、真の意味において聴覚障害児の人権を尊重することであり、自己実現や魂の開放を可能とし、聴覚障害児をしてヒヤリング・ワールド（聴こえる人々の社会、つまり、一般の社会）へはばたかせる王道へとつながるものである。

4 口話は聴覚障害児のノーマリゼーション（正常化）を実現するための重要な部分をなすものである。

(1) ノーマリゼーション（正常化）とは

スウェーデン語ではノーマリセーリングといい、英語ではノーマリゼーションといたり、ノーマライゼーションといたりしている。ここでは英語のノーマリゼーションの方を用語としては取り上げておく。

ノーマリゼーションというのは、1975年ぐらいからヨーロッパの先進諸国の間で広がりを見せつつある社会福祉に関するイデオロギーである。もちろん、社会福祉のフィロソフィー（哲学）と理解してもよいであろう。

その意味するところは、心身に障害を有する人、病気の人、高齢の人、などに対して、社会の側が最大限に手を貸してやり、本人自身ができるだけ今住んでいる地域で他の人々同様に普通の生活ができるようにし、自己実現を保障し、クオリティライフ（質的に豊かな生活、憲法流には健康で文化的な生活）を充足させようという発想である。

さりながら、実際の展開としては社会の側が援助を要する個人や家庭に対して一方的に援助するのではなくて、個人や家庭の有する自力更生の可能性とバランスをとりながら、その必要に応じて援助が進められることはいうまでもない。

その意味では、ノーマリゼーションというのは、その実現過程を考えた場合、個人や家庭に対する社会の側の援助や処遇としてのノーマリゼーションと、個人や家庭の立ち上がりとし

てのノーマリゼーションの二面があり、この両面からのアプローチがウエルバランスされていく時、本人自身の社会的自立や自己実現、並びにクオリティライフが保障され、充足されるといってよからう。

(2) 聴覚障害児のノーマリゼーション

聴覚障害児の場合における福祉や教育にしても基本路線や目指すべき方向は、いうまでもなく「ノーマリゼーション」にある。このようなイデオロギーやフィロソフィーの下に現状を組み換え、統一しない限り、その到達度は低いレベルを到底脱することができないであろう。やるべきことは、「ノーマリゼーション」の旗の下に現状を変革し、統一することである。

それは、また、聴覚障害児をもつ両親の祈りという真の意味での時代的要請に真正面から応える道でもであろう。両親の本音としての願望や無限要求というものは、正しく、「ノーマリゼーション」そのものとして理解してよいものである。人情としても、理屈としても、これが最もまともな考え方というものであろう。専門職と称する人々も自分たちの一方的な思い上がりや偏見を脱して、痛切な両親の祈りに素直に心を傾けることこそ肝要である。

以下、聴覚障害児のノーマリゼーションの実現過程について述べることにする。

聴覚障害児のノーマリゼーションを進めるに当たっては、次の二つの側面が相補う関係で調和をとりながら実施されることが必要である。いうまでもなく、それは、社会の側の遇し方としてのノーマリゼーションであり、他の一つは、聴覚障害児本人のノーマリゼーションである。

① 聴覚障害児に対する社会的処遇のノーマリゼーション

これは、聴覚障害児が自分の住んでいる地域で、健常の子ども同様に普通の生活ができるように社会の側が、社会の見識として、また社会システムとして保障をしていくことである。

① ソフト面の援助

聴覚障害児を地域の保育所や幼稚園、小学校、中学校、高等学校等に在学させることや、子ども会や学童保育など、校外の子どもグループに入れてやること、お祭りなど地域社会の活動に参加させること、近所づきあいや、親せきづきあい等に積極的に受け入れることなどが、具体的な展開のあり様となってくるであろう。

もちろん、この場合、社会の側が聴覚障害児と接触をもつ機会々々において口話的環境や聴覚的環境を用意すること、即ち、周囲の人々が聴覚障害児に対してことばで話しかけ、ことばを聞かせ、ことばに触れさせ、ことばでやりとりをし、ことばを使わせ、それを受け入れるという姿勢や態度で対応することは、重要な条件である。

ただ、形式としてのみ地域社会で生活させればよい、健常の子ども集団に入れておけばよいという程度では、子どもの生きる時間として意味をなさないということである。音の風呂に入れるという聴覚的環境や、ことばの風呂に入れるという口話的環境によって聴覚障害児を包んでやることができる時、健常児の集団に置くということも始めて意味をもってくるわけである。

それはまた、ノーマル、カルチュア、つまり、健常の人々の文化、即ち、社会一般の人々がもつような物の見方、考え方、感じ方、振舞い方、ことば、コミュニケーションのやり方等で包んでやることでもある。このノーマル・カルチュアのことをヒヤリング・カルチュアとも呼んでいる。こういったカルチュアを構成する重要な要素や領域としてことばやコミュニケーションのやり方があり、聴覚障害児の立場では、こういったものが口話体験として大きな意味をもってくるのである。

したがって、聴覚障害児に対する社会の側の遇し方のノーマリゼーションとは、言ってみれば、聴覚障害児を最大限にノーマル・カルチュアであるところのヒヤリング・カルチュアに浸

す用意をすることとなってくる。

② ハード面の援助

子どもの聴力の状態に合った補聴器を地域社会が常時供給することや、個人用補聴器やFM補聴器の教室内での使用を受け入れることであり、集会場などでは最も見やすい一角にループアンテナを設置したりなどして、聴覚障害児にとって周囲の人の話がキャッチしやすい条件を確保してやることである。

この件に関しては、国立大学の入学試験としての共通一次学力テストにおいて、聴覚障害者の補聴器使用が申し出制になっていたことなど、全くの時代遅れであり、眼鏡使用者と比較して不公正であり、入学試験センターによる人権侵害だと指摘しておく。

② 聴覚障害児自身のノーマリゼーション

聴覚障害児のノーマリゼーションを実現するために欠くべからざるもう一つの側面は、聴覚障害児本人に対する直接的なノーマリゼーション（正常化）にかかわる領域である。

明白に言って、医学が聴覚障害の抜本治療に成功し、それが普遍化される時代が到来するまでは、いささかなりともそれに代わり得るものとしては、教育が残るのみである。しかも、その教育の可能性の極限を追求するのが、ノーマリゼーションというものである。

聴覚障害が医学的に不治だとわかっていたとしても、それを治したい、何とかしたいと願うのが親心であり、その親心に対して現在の時点において治療可能性として最も応え得るものがノーマリゼーションという考え方であり、方法である。

もう少し具体化すると、子どもが聴覚障害というハンディキャップを持ちながらも、一人の人間としてはできるだけ正常に発達していけるように、まわりの人、つまり、両親や学校の教師等が手を貸して、その子自身の実己実現や社会への統合をはかるように精一杯、工夫や努力

を累積していくこととなってこよう。これが現代の最も進んだ聴覚障害児教育の目指す道であり、同時に聴覚障害児自身のノーマリゼーションというものである。

この人間形成としてのノーマリゼーションと密接不可分の関係において必然的に要求されてくる重要な要素が、ことばやコミュニケーションの面における正常発達の徹底追求ということである。実は、これが今日言うところの口話とか口話法というものである。つまり、健常の子どものようにことばが自由自在に使いこなせるようにすること、ことばで何でもわかり、何でも話せるようにすること、即ち、われわれ共有の母国語である日本語を身につけさせること、これぞ現代の口話であり、口話法と呼ばれるものである。

ことばを換えれば、オーラル・スインキング（ことばによる思考）やオーラル・コミュニケーション（ことばによるコミュニケーション）の習慣、態度、技能を育てることであり、ノーマル・ランゲージ・センス（健常の子どもが持つようなことばの感覚）をつけることである。

こういったことを聴覚障害児の全人としての発達の中の統合していくこと、正しくこれこそが口話であり、口話法である。即ち、ノーマリゼーションを目指した聴覚障害児の人間形成において欠くべからざる一環を荷なうもの、それが実は口話や口話法と呼ばれるものである。

II 口話の方法学

前述のフィロソフィーに基いて聴覚障害児に対して口話やことばを身につけさせるための方法、即ち、口話能力や言語能力を獲得させるための方法についての原理や構造について述べるものである。

1 聴覚・口話的環境の設定と維持

実践策として先ずなすべきこと、並びに常時なすべきことは、子どもが聴覚障害とわかったその時から日常生活の中でできるだけ長い時間

にわたって、また、家庭、学校、病院、道路、バスや電車の中、場所の如何を問わず、聴覚的環境（音の風呂）や口話的環境（ことばの風呂）に浸すことである。そうすることによって、あたかも健常児が話しことばを身につけるかのように口話によるコミュニケーション・スキル（交信技術）や、ことば、つまり、われわれ共有の母国語である日本語を聴覚障害児自身をして主体的に身につけさせていくわけである。

具体的には、毎日々々、両親や教師が、子ども自身の行動や子どもの周りで起こっている事柄等について、即ち子どもの関わる全ての生活事象について、きめ細かく、しかも同一のことばでもできるだけ頻度多く、更には、子どもの耳に聴こえるよう、話し手の表情や唇の動きが見えるよう、ことばをかけたり、あるいは、そのことについてことばでやりとりをしたりすることによって、その指導は展開されることとなる。

2 口話指導としてのコミュニケーション・スキルとことばの指導

指導の対象が聴覚障害を有する子どもである以上、この二つの領域は一体的であるのと同時に狙いとする点が非常に異なる側面もあるので次のように明確に分けて考えることがベターである。

(1) コミュニケーション・スキルの指導

口話でコミュニケーションができるようにするための方法・技術、習慣・態度を育てるための指導領域で、聴覚障害によって奪われたことばの受容と表出のしくみをできるだけ自然に近く作りあげてやるための指導である。

さりながら、旧来の口話法なるものは、純粋口話法をも含めてこの面の指導にのみ大きく比重をかけ、それを即「ことばの指導」として誤認してきたきらいがある。

ついでながら「純粋口話法」について注釈をつけておくが、元来は pure oral の訳語である、

「純粹」などという日本語になると「百パーセント完全な」とか、「完璧な」という意味合いにとられやすいが、決してそのような意味ではなくて、自分が口で話すだけの一方通行の口話ではなくて、相手が口で話すことをも読話によって理解することばの相互通行が可能な口話という程度の意味に過ぎない。簡単に言えば、読話、発語、理解と表現の両面の機能を有する口話法という程度のものであって、「純粹」に幻惑された解釈をしないことが重要である。その意味では「純粹口話法」は決してイコール「完璧な口話法」であることを意味しないことを知っておくべきである。

とすれば、欠陥やその裏返しである改善、開発の余地が多々内包されていたとしても少しも不思議ではないわけで、その新たな理論化もまた試みるべき時期に来ていると見てよいであろう。

ともあれ、コミュニケーション・スキルの指導は構造的に見て、ことばを受容する機構や表出する機構を聴覚に障害のある子どもに対してどのようにして育てるのかという二面の問題にわたってアプローチすることが必要となってくる。

① ことばを受容する機構を育てる指導

健常な子どもの「聞く」に相当することばの受容機構を聴覚障害の子どもに用意してやる作業である。その成立なくしては、話し手のことばがキャッチできず、口話によるコミュニケーションが成立しないことはいうまでもない。結果として周囲にあることばの吸収が益々困難となっていくことは勿論である。

その指導に当たっては、ひとり一人の子どものもつ残存聴力の程度や状態に即して、聴覚と読話のいずれかをことばを受容する際のメインチャンネルとして位置づけ、相互に補完させ、最大限に活用するとともに、それを必要に応じて触覚、筋肉運動知覚、手示サイン、指文字等のキュー的使用、文字の活用等の方法によって

補助するという方策をとることとなる。

以下のことばを受容する機構を育てるに当たっての柱となる構造と、その意義等について明示しておく。

① 聴覚補償

聴覚に障害のある子どもにことばを受容する機構、即ち、窓口をつけてやる上で真先に取り上げるべき、最も直接的で自然な補償措置である。したがって、この方法だけで全ての解決や大部分の問題の解決となるのであれば、最も理想的といえるであろう。その反対に聴力損失が重度で、聴覚それ自体による補償が、ことばを受容する際の主役とまではならないにしても、それなりに聴覚を活用することは読話の同時的併用とあいまって、スピーチ・パーセプション（言語知覚）としてことばの受容の促進に大いに役立つものである。

方法的には、聴力損失を補聴器の装用によって最大限に補償し、音声やことばが聴覚障害児の耳に届くようにしてやり、その上で周囲の人、なかんずく、母親や教師が日常生活のあらゆる機会において意味と結びつけてことばをかけてやる努力を一貫して続けるということになる。

そうすると、聴力差等に起因する個人差はあるものの、やがては、あたかも健常な子どもがことばを聞くことを学習するのと類似の経過で、遅まきながらも聴覚からことばを受容し、理解するという働きが始まってくるわけである。なお、この場合、より正確にことばの記号的側面を受容するという観点からは、聴覚をことばを受容するメインチャンネルとしながらも、読話との同時的連動や協働も大いにあり得てよしとするものである。

コミュニケーション・スキルの指導、しかも、ことばの受容機構の指導として特に重視すべきことは、聴覚補償と読話との感覚配分比率、即ち、組み合わせがどのようであろうとも、相手の発する生の話しことばを直観的、反射的に受

容し、何を意味するのかを理解することができれば、コミュニケーションの道具として実用になるという認識であろう。現状においては、聴覚補償、聴覚重視の実践は革命的というほどにもっともっと推進すべきだが、同時にその展開過程においては、ことばの受容機構としての機能を高める上から読話の指導をも常に包み込むスピーチ・パーセプションの発想の下に実施されることが望ましい。

次に聴覚補償が何故に重視され、かつ、それが可能となるかという根拠について触れておく。

第一の根拠は、人間がことばに用いる一次的記号は、洋の東西を問わず話しことばであり、しかも、それを受容する自然の通路は聴覚であるということである。そして、その聴覚は、ことばの表出機構に対して自動的にフィードバックをかけ、それを育てるという働きをもしていることである。

第二の根拠としてあげられることは、ほとんどの聴覚障害児が多かれ少なかれ残存聴力を有しており、適切な時期に適切な方法で指導されるならば、聴覚の働きをより正常に発達させ得る可能性を有しているということである。

第三の根拠としては、健常の子どもですらも決して生まれながらにして完成された聴覚を有するものではなく、短く見積もって生後2年間長く見積もれば、生後6年間、ことばを聴くという学習を経て、人間の耳として機能する高次の聴覚に発達をしていくのだということがあげられる。

以上の三つの根拠は、いずれも、聴覚障害児の聴覚補償、つまり、聴覚機能の発達促進を考えるに当たっての原理として役立つものである。

② 読話

ことばの受容の問題が、聴覚補償によって全て解消されるならば、読話という曲芸まがいの作業は無用であるが、そうは行かないのが、聴

覚障害という聴こえの障害の本質である。

たとえ、補聴器を装着していたとしても、話し手との距離が離れれば離れるほど聴こえが悪くなるし、電車の中のような騒音の中でも、やはり相手の話が聴き取り難くなっていく。また、聴力損失の程度や状態によっては、聴きとれない音というものも出てくるであろう。

そういう意味においては、読話を全く必要としない聴覚障害児など、厳密に言えば皆無ということになるにちがいない。こういう場合、読話を身につけていたら、ことばの受容にとって有効な働きをしてくれるわけである。

そこで読話に対する最も新しい考え方を述べておく。

読話とは、聴覚障害児が相手の話をきく時、自分の聴力損失の程度や聴力レベルの如何に拘らず、話し手の顔、なかなずく、唇の動きを注視して、同時にそれに伴う音声による聴覚からの刺激をも手がかりとしながら、更には、置かれた場面、状況、話されることばの文脈等をも手がかりとしながら、全一的、直観的、一握的に相手の言わんとすることを理解する働きである。そして、そのために必要とされる習慣、態度、能力といったものを聴覚障害児に第二の天性として育ててやるのが「読話指導」と言はれる指導領域である。

注意すべきことは、現代の読話や、読話指導というものは、常に聴覚的な手がかりの活用を包み込んで実施され、展開されるということである。つまり、聴覚補償と一体化された形で、即ち、スピーチ・パーセプションとして扱われるということである。したがって、今日的には、聴覚的な手がかりを除外した全くの視覚的な手がかりのみに依存する読話、つまり、唇の動きにのみ手がかりを求める読話など、存在する方がむしろ、おかしいと評してよかろう。ことばを目にすると同時にことばを耳にする、そのことによって相手のことばを理解する、これが今日の読話というものである。

読話や聴覚補償のコミュニケーション・スキ

ルとしての生活上の利点は、通訳を介せずに生の話をキャッチし、受容し、理解できるということである。リアルタイムで社会的なコミュニケーションの手段として役立つということは周囲の人、聴覚障害児、双方にとって何よりもメリットにちがいあるまい。

読話の狙いとするところは、だれの話でも、どんな話でも受容でき、わかるようにすることである。

「読話は実用にならない」とか、「読話は教室の芸なり」といった批判もあるが、多くの場合、それは拙劣な指導や、最初より読話は難しいからこんな程度でよいとばかりに限界を設けた指導の手抜きによるものである。着実に指導された読話であれば、聴覚障害児が家庭生活、社会生活を送る上でそれなりに通用し、役立ってくるはずのものである。

とにかく、実用となる読話能力を身につけさせるためにはことばの受容の窓口として機能するように基礎から時間をかけ、手をかけて、確実に手引されることが先ずは必要である。同時に読話はやはり難しいとばかりに簡単にあきらめないことが肝要である。むしろ、読話能力開発の限界に挑むようなつもりで、読話能力のマキシマム・グロース（最大限の成長）をはかることこそ目指すべき方向である。

聴覚障害児に口話によるコミュニケーションを可能にしようとする限り、読話は、ことばを受容する機構を育てる上で、聴覚補償と同等レベルの比重においてその基盤をなすチャンネルとして指導されることが必要だとする認識こそ口話能力を向上し、安定させ、堅実化する立場からは重要である。

[3] 触覚・筋肉運動知覚

ことばの受容の上で決定的な働きをするものではなく、聴覚補償や読話といったメイン・チャンネルに対して補助的な役割を演ずる程度のものにすぎないが、乳・幼児の場合における初期口話指導の際、子どもの手を母親や教師の口唇

やほほに当てさせることによって、簡単な短いことばの弁別に効果を得ることもある。

昔はタドマ法と称して、その効果が喧伝されたこともあるが、むしろ、近接した位置からの反復されることばかけによる聴覚刺激の効果に負うところが大きいと見るのが今日における解釈である。

[4] 手示サイン・指文字等のキュー的利用

手示サインは発音サインともいい、音素を表示する手指サインであり、指文字は、50音を指の形や動きで表わすようにしたものである。こういった眼に見える手指記号を用いて「イチニイ」と「シチニチ」「キンジチ」というような口形的にも、聴覚的にも弁別や受容が困難なことばの識別を助けるようにするわけである。

もちろん、これらの記号は、ことばの受容の際、全面的に用いるのではなく、あくまでも特定の語や音の認識に限定して補助的に利用する程度にとどめることが重要で、適用範囲を拡大し、使い過ぎるようになると、音声的にも口形的にもことばの自然なパターンやリズムを壊す恐れが生じてくることを知っておくべきである。

しかしながら、生のコミュニケーション場面で使い易いという特性もあり、話されていることばの正確な受容をはかる上からは大いに活用してよい方法である。

[5] 文字の利用

話しことばが人間のことばの一次記号であるとするならば、文字は正しく二次記号であり、同じ意味や音を視覚的に表示する話しことばと同様に社会性や一般性を有する記号である。

文字の利用とは、この文字を聴覚障害児が話しことばを受容する際の聴覚的な曖昧さや、口形的な大まかさ、という記号性としての不確かさを補う手段として活用することを意味するものである。

実際の適用としては、話してやった直後に、

そのことばを語、句、文として文字で示してやったり、聴覚的に、あるいは、口形的にキャッチし難しい語や音を文字で示してやるという方法をとることとなってくる。しかし、聴覚や読話を使用してことばをキャッチする能力が進んできたら、弁別困難な特定の語や音を識別する手がかりとして使用する他は用いないように、補助的役割もその機能を益々縮小させていくようにするわけである。

② ことばを表出する機構を育てる指導

健全な子どもであれば、聴覚で受容したことばが、その蓄積とともに子どもとしての全体的な発達に支えられながら、やがては、聴覚によるフィードバックと運動しながら口をついて使えるようになってくる。しかしながら、聴覚障害児の場合には、ことばの入口である聴覚に損傷を受けているが故に、音声、並びに、それによって構成されることばの記号パターンが明瞭な形で入り難く、結果としてことばが育たず、ことばが使えず、もちろん、ことばを話す時、用いるのに適切な音声や発音も育たなくなってしまうわけである。

要するに聴覚に障害があるために放置すれば日本語が覚えられず、日本語が使えず、日本語の発音・発語が発達できなくなるわけで、簡単に言えば、世間で言うところの、いわゆる「啞」になってしまうということである。

したがって、16世紀にスペインで口話法の開発が始まって以来、今日に到るまで、如何にして啞でなくするかに重点が置かれ、口で話せるようにすることにえいえいとした努力が払われてきたといってよい。従来、口話法として脚光を浴びた部分は、むしろ、この点にあったと断じててもよからう。

「口話法」という名称の起りも文字通り啞である子どもに対して口で話させるということにあったのである。

しかしながら、音声を用いて話ができるようにするという意味では、今日的に見れば、こう

いった指導領域は「発音・発語指導」として位置づけることが妥当なあり方であろうと考えられる。これが、ここに述べるところのことばの表出の機構を育てる指導である。実際にはイメージが描き易いように「発音・発語指導」として論を展開する。

発音・発語指導とは、聴覚障害児が人間の子どものとして生来的に有している原始的な発声・発音能力を根底的な基盤として、聴覚障害による聴覚的音声情報の欠落や聴覚的フィードバックの制約を補いながら、日本語の発音・発語パターンを育てていく指導である。ことばを換えれば、聴覚障害児に対して発音・発語の正常な発達を限りなく追求し、それを周囲の人、なかんずく、両親や教師が援助することである。

公式的方法ともすべき最も新しい考え方を示すと次の通りである。

まず、できるだけ聴覚から正しい発音・発語を聴かせることによって、正しい発語の発達を期待する「聴覚刺激法」を基盤的方法として据えながら、可能な限り聴覚と発音・発語のつながり、即ち、聴覚的フィードバック・メカニズムを育てるように方向づけていくようにする。

次に、その方法だけで補いきれない部分については、唇や顎の開閉をどうする、舌の位置や動きをどうする、息の使い方をどうする、声を鼻に響かせる、響かせないなど、ひとつ一つの発音を構成するメカニズムそのものに訴えて、発音・発語の発達をはかる「発音定位法」によって補うという方法をとることとなってくる。このやり方は、発音運動の要領自体を発音運動に関与する全ての筋肉に覚えさせることから、別名を「筋肉知覚法」と呼ぶ場合もある。

ともあれ、ことばのもつ音声学的な側面の正常発達を最大限に伸長させること、つまり、より明瞭な発音・発語の発達をはかることも、口話による表現スキルを向上させ、その通達性を高め、社会適応性を高める上からも避けて通ることのできない一つの大きな課題である。

されながら、こういった側面の指導こそが口

話なるものの主たる使命であるかという点を決してそのようなものに非ずといわざるを得ない。何故ならば、発音・発語という音声媒体にのせるべき内容であるところの子ども自身のことばが、内部世界に育っていないとしたら、子どもが一見どんなに明瞭な発音・発語をしようとも、話すべきことばをもたないが故に、コミュニケーションの手段としても、思考の手段としても日常生活の道具として生きてこないからである。

(2) ことばの指導

聴覚障害児に対して口話を指導するという狙いの本質は、昔も今も口で話せるようにすると、口話でコミュニケーションができるようにするという点もさることながら、それを介して一元的に健常の人々との共通の母国語を共有し、共通の物の見方、考え方、感じ方、振舞い方を身につけさせ、社会へ統合することにある。

ただし、旧来、従来の口話法、否、今日行われている口話法の多くについても、後段の部分に対する認識が欠落していたり、曖昧であったという指摘がされるにちがいない。特に、口話の指導が母国語形成指導であり、正常なことばの発達を目指し、それを援助するのだという観点がぼやけたままであったと言ってよいであろう。さもないと、忘却されていたということである。

この点をもう一度しっかりと押さえなおしておくことが、聴覚障害児に口話の手引きをする上で極めて重要な鍵となるものである。口話の指導は、コミュニケーション・スキルの指導という聴覚障害を補う道具立ての指導にとどまらず、多くの場合、ことばの指導と一体となっているものである。

さて、ことばの指導とは何であろうか。

これは、聴覚障害児が人間の子どもとして生得的に内在させているLAD（言語習得能力や言語発現能力と訳す。ことばを身につける根源

的な能力を意味している）を土台として正常なことばの発達へ方向づけ、正常なランゲージ・センス（言語感覚）を触発し、日本語というわれわれ共通の母国語を身につけさせることを意味している。ことばを換えれば、「ことばの発達」という本来、自然がやってくれたはずの壮大な作業を止むを得ず非力な人間が肩代わりをすることである。したがって、その過程において非常な努力とか、大いなる工夫が必要とされたり、多少の困難が伴うことなど当然のことであると云ってよからう。

原理的には、健常の子どもがことばを身につけていく際の条件を少しばかり意識して聴覚障害児のことばの習得に合うように整えてやるだけのことをすればよいわけである。具体的に方法化すると、次のような二つのやり方を子どもの生活状況や教育条件に合わせてバランスよく使い分けていくこととなる。そのやり方とは、日常生活の中で行う方法と、特別に指導時間を設定して行う方法である。

① 日常生活の中での指導

ことばの指導の主流や根幹とすべき指導法で、学校、家庭を問わず日常自然に起こる生活場面の中での子どもに対することばかけや、ことばでのやりとりを大切に、それを充実したものとすることによって、結果としてことばの発達をはかる方法である。つまり、健常の子どものことばの習得の原理を徹底的に踏襲することによって、聴覚障害児にことばを身につけさせようとする方法である。簡単に言えば、子どもをことばの風呂に浸し、子どもの生活を徹底的にことばづけにすることによって、ことばの発達や芽生えを期待する方法ということになってこよう。この場合に必要とされる指導上の留意事項について以下に述べる。

[1] できるだけ早期から、即ち、子どもが聴覚障害とわかったその時から、健常の子どもに対するよりは豊かで密なことばかけや、ことばで

のやりとりを心がけるようにする。

② 子どもをよくかわいがり、親子、教師対子どもの愛情の交流にのせてことばをかけたり、ことばでやりとりしたりする。

③ その折、その折における子どもの気持や、心の流れに合わせて、それに即したことばをかけてやるようにする。

④ その折、その折の子どもの置かれた場面や、状況の推移に合わせて、それに即したことばをかけてやるようにする。

⑤ 毎日の生活の流れであるところの日課に即して、同じような場面や状況、活動等と結びつけて、同じようなことばを繰り返しかけてやるようにする。

⑥ 話している内容を表わす品物や絵、写真などを示して、できるだけ意味が伝わるような条件の中でことばをかけるようにする。

⑦ 子どもの視線のありかたや、持っている物、行動等から子どもの興味の所在をつかんで、それについてことばをかけたり、ことばでやりとりをしたりする。

⑧ 子どもの自然な表出である身振り、表情、叫び声、呼び声、片言、動作、行動などを受け入れ、できるだけ理解してやり、それに即したことばを子どもに言ってやったり、子どもの出す声を真似て返すなどして、子どもが生来有しているLAD（言語発現能力）に徐々に結びつけていくようにする。

⑨ ことばをかける時は通り一遍でなく、同じことばを二、三度繰り返して言ってやり、子どもの感覚や印象に残り易いようにする。

⑩ 子どもの生活や人間としての発達の全面を扱いながら、即ち、健常の子どもがもつような物の見方、考え方、感じ方、振舞い方を育てながら、それについてことばをかけたり、ことばでやりとりをしたりする。

⑪ 子どもの耳に聴こえるほどの大きさの声で、正しいアクセントやイントネーションで、しかも正確な口形ではっきり話すようにする。

⑫ 一音一音区切って話すのでなく、語や文で、

普通に滑らかに話すようにする。

⑬ 顔と顔、目と目を合わせて、子どもが見ている時に生々とした表情で話すようにする。

⑭ 初期の段階においては、話をさせることよりも、理解できることばを拡げることを優先し、話すことばについては、子どもの方から自然に使い始めてくるのを待つようにする、"取り出す前に注ぎ込め。"という方針で徹底的に扱っていくわけである。

⑮ ことばがいくつか分りかけてきたら、分かった、分からないを評価しながら、ことばかけや、ことばでのやりとりを進めるようにする。

特に、ことばを用いた指示、命令、質問、説明等の理解が適確にできるように積み上げていくことが先ずは大切である。

⑯ 子どもにことばをかけるチャンスと同程度に、子どもの表出や表現を受けとめてやる時間も十分にとるようにする。

コミュニケーションは、ギブ・アンド・テイク、五分と五分の関係であることを忘却してはならない。

⑰ 子どもが自発的な話し始めてきたら、発音・発語の明瞭度の改善自体よりも、先ず話そうとする意欲や、ことばを使おうとする姿勢、表現内容等を認めてやるようにする。

⑱ 子どもの全体的な発達や状況をよく見つけ、子どもの能力に合ったことばかけや、ことばでのやりとりを心がけるようにする。

こういった留意事項は、次の「時間を設定した指導」を展開する上でも、いうまでもなく配慮されるべき事項となってくる。

② 時間を設定した指導

健常の子どもの自然なことばの習得に代えるにことばの指導という人為をもってする限りは、指導の効率を上げる工夫やそのための方策も必要となってくる。そこに登場するのが「時間を設定した指導」のわけである。つまり、この方法は、聴覚障害児のことばの発達を促進す

るために一日の生活日課の中にことばの指導の時間を特別に設けて、組織的、系統的に、あるいは集中的に指導を展開し、子どものことばの能力に磨きをかけ、メリハリをつけ、その発達にハズミをつけていくというやり方である。

「日常生活の中での指導」との関連を考えると、それを横から援助し、太らせていくという役割をもっており、前者の態様が生活即ことばの指導であるのに対して、「時間を設定した指導」は、やや枠組のきまったレッスンスタイルの指導といってよかろう。しかし、そうでない指導法を含むことも付言しておく。

主な方法を例示すると次のようなものがある。

① トピックス

子どもが持ってきた話題、両親や教師が持ちかける課題、その場で生じたハプニング等を中心に話し合いを展開し、臨機応変に、状況に即応してことばを指導する方法である。毎日、どんな所においても、どんな話題でも取り上げられるところにことばの指導としての意義がある。

② 天気

毎日、変動する天気を話題として取り上げ、天象、気象、地象、自然の変化、それと子どもの生活実感、時の経過等と結びつけながら、変化に対応する認知能力やことばの能力を育てていこうとする方法である。

③ カレンダー・ワーク

カレンダーや日めくり暦等を手がかりに、毎日、年月日、曜日、行事、出来事等について話し合いながら、時に関する概念やそれを表わすことばの発達をはかったり、問答能力を高めたりしようとする方法である。

④ コミュニケーション教材法

感覚訓練や知覚訓練、見本合わせ法などと呼ばれているやり方で、実物合わせ、絵合わせ、絵と実物合わせ、色合わせ、形合わせ、大きさ合わせ、高さ合わせ、長さ合わせ、記憶合わせ、

関連づけ遊び、動作模倣といったノン・バーバル・コミュニケーションより出発してことばの理解へとつないでいく指導法である。

⑤ 絵日記メソッド

家庭において母親が子どもの経験を絵日記にまとめてやり、それを手がかりとして話し合いをしたり、ことばをかけたりして、ことばや、ことばの基礎となる概念を育てていく指導法である。

⑥ ピクチャ・ディスクリプション

1枚または、数枚の絵をことばで説明、描写させることによって、ことばによる叙述能力を高めていこうとする方法である。

⑦ 物語メソッド

物語や紙芝居のもつ場面や、ストーリーをことばの指導の教材として活用し、総合的にことばの能力やコミュニケーション能力を開発しようとする指導法である。

⑧ テキスト・ワーク

教科書やワークブック等の文章や、子どもの生活経験を文章化した資料等を教材としてことばの導入、ドリル、定着をはかり、問答能力をも高めようとする方法である。

⑨ 言語素材法

語い・文型指導のことで、指導すべき言語素材を選択し、その意味・用法について吟味、研究し、それにふさわしい教材や場面を用意して、導入し、ドリルし、生活化していこうとする指導法である。

⑩ アクション・ワーク

口答で指示、命令をくだして、行動や動作をさせ、その事態について問答し、行動や動作を言語化していく方法で、ことばと行動、動作を直結する指導法である。

⑪ 動作語メソッド

口答で指示、命令をして、行動や動作をさせ、反射的に反応できるまで練習し、ことばと行動、動作を直結する指導法で、特にことばを受容する能力を高めるのに有効である。

以上、列挙したように「時間を設定した指導」には色々なやり方があるが、子どもの実態と指導者自身の技倆、学校の指導態勢等と勘案して、それらの方法から選択し、あるいは、いくつかの方法を組み合わせて用いることは、合理的で効果的な処方せんと言えるであろう。

とにかく、口話の指導なるものは、コミュニケーション・スキルというハード面の指導と、ことばの指導というソフト面の指導が一体となって進められる時、始めて実用としての効果を発揮するものであって、その意味では、聴覚障害児に口話を指導することの核心や、口話法の口話法たる核心は、むしろ、ことばの指導にあり、とさえ言い切つてよいくらいのものである。

旧来、従来、現代を問わず、実際の扱いの上でことばの指導という意識、特に正常なことばの発達を目指すという観点が欠落したり、曖昧であるような口話指導、コミュニケーション・スキル中心の口話指導、発音・発語中心の口話指導なるものは、決して現代の口話法などと称されるものでなく、古き先祖返り的な指導法であることを指摘しておく。

III 今後の課題

口話法のよりよい発展をはかり、より多くの聴覚障害児に生きた口話力を身につけさせるために必要とされる主要な課題について提言しておく。

1 口話法の現代化をはかること

一言で口話法と呼んでも、モダン・タイプであり、クラシックあり、その中間も色々ありというふうに決して単一のものではないということを知っておくべきであろう。同様の現象は、世界的にも日本的にも存在するし、また、同一学校の教師の間にすら存在するものである。新しい教師、必ずしも現代口話法が使えると限らず、その反対に古い教師だからといって現代口話法を身につけているかと思えば、必ずしもそ

うではないというのが実態である。世界の口話法も日本の口話法もデモクラシーと同じくよき姿を求めて今尚、開発の過程とか、途上にあると見るのが最も当を得た評価といえよう。

問題は、どのような口話法を採用しているのか、どのような方向へ向けて口話法を開発しつつあるのか、等の要因によって子どもの口話能力の発達が決定的な影響を受け、伸びたり、伸びなかったりするということである。これは子どもの立場から見た場合、まことに迷惑千萬なことではあるまいか。より多くの聴覚障害児が伸び得る口話法を実施すべきことは言うに及ばない。

目指すべき方向としては、I、IIで述べてきたような考え方に基づく口話法、即ち、現代化された口話法をより多くの聴覚障害児に対して適用し、その可能性を徹底的に追求することである、今、必要なことは、口話や口話法による教育の研究を子どもに即して先ずは徹底的に研究することである。

ことばの力がつく口話法、学力がつく口話法、読みの力がつく口話法、健常の子ども同様の物の見方、考え方、感じ方、振舞い方が身につけられるような口話法、実用性のある口話法でなくしては口話法に非ずと指摘しておく。

2 教員養成を充実すること

聴覚障害児に対して口話を指導できる教師をいかにして育てるか、また、同時にそのような子どもをもつ両親に対して口話法の手ほどきのできる教師をどのようにして育てるかという問題で、これこそが口話法の成果の向上に直結する最大の鍵といってよからう。その意味では、口話法は難しいから別の手指利用の方法でやった方がよい、などと最初から決めてかかるような教師に、口話法の指導がますます困難となるのは理の当然である。対象児が聴覚障害という克服、軽減するのに至難なハンディキャップを有する以上、教師の方に口話法に対する正しい理解や情熱と執念、それに努力なしには、マキ

シマムグロースとしての役立つ口話法など元来成立するはずがないのである。聴覚障害児の持つ可能性に着目して、補聴器を上手に使うことばを聴覚から入れたり、読話を自然に、かつ、最大限に身につけさせたりなどして、言語受容の構えをつけ、言語力をもどンドン伸ばせるような教師の養成が切に求められるゆえんである。なお、それを抜きにしては聴覚障害児の言語・コミュニケーションの能力を可能性いっぱい伸ばすことも、家庭における確かな子どもの援助者としての両親を育てることも、けだし、困難だといってよい。

3 両親教育を充実すること

聴覚障害は24時間存続するし、その補償には24時間の工夫と、努力が必要とされるものである。とすれば、学校における教師の指導力のみならず家庭における両親の指導力、殊に最も子どもの身近にいる母親の指導力が大きく問われるであろうことはいうまでもない。そのために必要な援助を専門家である教師がするのが両親教育のわけである。

具体的には、母親自身をして子どもに口話でコミュニケーションができ、ことばも教えることができ、かつ、家庭全体をより口話的雰囲気満ちた環境や聴覚的環境につくり変えていくように援助していくことが、その中心課題となってくる。こういった工夫や努力を組織的に用意することも、聴覚障害児にことばやコミュニケーションの能力の限りなき発達を期待する立場からは、不可欠の課題となるわけである。両親教育の充実こそは正しく聴覚障害児の口話力を充実させ、口話法を成功させるためもう一つの大きな鍵である。

おわりに

口話とか、口話法というのは、聴覚障害児がヒヤリング・ワールド（耳の聴こえる人々の世界、つまり、社会のこと）を効果的に生き抜く有力な武器となり得るもので、これが限界だということまで試みるだけの値うちのあることばやコミュニケーションの障害に対するオーソドックスな補償措置である。

しかるに、そこまでの実践をも踏まないままにあきらめとして否定したり、観念的に不可能と決めてかかるような論が、現代においては社会的にも壘学校的にも流行しているが、聴覚障害児のノーマライゼーションという観点から見た場合、そういう立場こそ、むしろ、大いなる偏向と言う他はない。

口話や口話法なるものは、行きどまりどころか、これまで述べてきたような現代口話法への発想の転換と脱皮とによって、同時に、それに伴う実践面の質的向上によってもっともっと発展し得るものである。最も重要なことは、専門家をも含めて聴覚障害児に対して口話や口話法を手引きする立場にある人が、それを実行するか、どうかにかかっていると言えよう。

参考文献

- 1) 伊沢修二：視話法 全
大日本図書株式会社 明治34年
- 2) 大塚明敏：壘学校における言語治療の歴史と展望
小児内科10 Volume20 Number10 Oct. 1988 東京医学社
- 3) 大塚明敏：口話法 養護訓練法ハンドブック 伊藤隆二編 福村出版 平成元年