

Educational problem of Deaf Junior-Senior High School pupils and Remedial Education

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/2297/23459

聾学校中学部・高等部生徒の有する指導上の 問題点と養護・訓練について

大塚 明敏 京田 松夫*

Educational problem of Deaf Junior—Senior High School
pupiles and Remedial Education

Akitoshi OHOTSUKA Matsuo KYOODEN

序 言

聴覚障害児のインテグレーション、メイン・ストリーミングが日常化し、一般化し、聾学校では生徒数の激減を来している今日、「聾学校の中学部や高等部は聴覚障害をもつ生徒の幸福にとって一体どのような意味をもっているのか」もう一度根底より洗いなおしてみる時期にきているように思われる。すなわち何も問題がなければ、あるいは、特別な教育上の措置を必要としなければ、彼等とて今や聾学校の中学部や高等部に在学しているはずはないのである。そこにこそ実は聾学校の中学部や高等部の真の存在意義、悲観的にいうならばサバイバルの意義が見出せるのである。

その核心をなすものは何か、今日言うところの「養護・訓練」であり、聴覚障害に伴う種々のハンディキャップに対して最大限の補償をする教育活動の領域においてである。つまり、このような困難な課題を解きながら、中学部や高等部の生徒が個人に即してできるだけ年齢相応の正常な発達を遂げるよう方向づけて行くのが、聾学校の中学部や高等部の社会的使命や役割となってくるのである。しかしながら、その主要な使命の一つである養護・訓練については今日まで軽くあしらわれ、適当に処理されて、研究、実践ともにあまり本腰を入れてこなかったのが、中学部や高等部の現状ではなからうか。

そこで、この度の研究は、実際経験をもふまえた諸種の資料により聾学校中学部、高等部生徒のもつ指導上の問題点を把握することと、全国の聾学校向けのアンケート調査により、中学部及び高等部の特設養護・訓練の実施状況等を把握することを計画し、今後の養護・訓練の展望を考える上での基礎資料や足がかりを求めようとしたものである。

なお、今回の研究については、校務ご多忙の最中アンケートにご協力くださった全国の聾学校に対して、深く感謝の意を表しておく。

I 聾学校中学部・高等部生徒の有する指導上の問題点

鉄砲の弾丸も対象に正確に狙いをつけて発射しなければ命中するはずがないと同様に、聾学校中学部・高等部の教育であろうとも、指導の対象である生徒の実態、なにかんずく、生徒の有する聴覚障害の状況についての適確な認識や把握なしには、望ましい指導とか、適切な教育というものは、けだし不可能に近いと言ってよからう。

このようなことについて筆者の先輩で、その人自身聴覚障害者にして聾学校の教師でもあった日展入選数十回の画伯、大原省蔵氏は、

「聾学校の教師の多くは、聴覚障害の何たるかについて殆ど知らない。大学を出て立派な免

* 富山県立高岡聾学校教諭

許状はもっているが。それでいて、卒業と同時に就職し、就職と同時に教壇に立ち、あつかましくも独りよがり念願を空転させている。この歴史が百年を数えたとしても、念願の空転であることは必定である。」

と、昭和30年代にきびしい指弾を行っている。

しかしながら、聾学校の中学部や高等部におけるその状況は、昭和61年の今日においてすらも必ずしも改善されてきているとばかりは言い難い。すなわち、聴覚障害に対する適確な理解、本質的理解が依然として教育者に必要とされるゆえんである。

最も単純明解ない方をすれば、その生徒がいまだに聾学校の中学部や高等部に在籍しているということは、裏をかえせば、聴覚障害に起因する諸々のハンディキャップの克服、軽減の措置がいまだに十分には効を奏していないということを実態として物語るものである。では、どのような問題を有するののかということについて、聾教育人生38年の大塚、10有余年の京田の経験を中心に、筑波大学附属聾学校副校長、宮野忠夫の資料(昭54)、山口県立聾学校研究紀要(昭60)等を参考に具体的に列記すると、個人に即して見た場合、問題の所在の濃淡は色々であるが、一般に次のような傾向を有する者が多いと言ってよからう。

もちろん、これらのことは、従来から聾学校の中学部や高等部における生徒の実態として「読解力が弱い」「言語力が不足している」「語彙が貧困である」「コミュニケーションが困難である」「思考力が弱い」「抽象化の能力が低い」「概念形成が困難である」「常識に欠けている」「経験が貧困である」などと概括的によく言われてきたことではあるが、生徒のもつハンディキャップに対して適切な手当てをするという実際指導の立場からは、より詳細な状況把握がやはり必要とされてくるのである。

この研究では、収集し得る問題状況をすべて取り上げ、以下のように

- (1) ことば、コミュニケーション、読み、書きの面における問題点
- (2) 学習面における問題点

- (3) 生徒指導面における問題点
 - (4) エチケット、マナー面における問題点
 - (5) 全般的な種々の問題点
- という五つの枠づけによって整理を試みることにした。

1 ことば・コミュニケーション、読み、書きの面における問題点

- 授業場面であれ、生徒指導の場面であれ、ことばの力の不足や、コミュニケーション・スキルの不十分さから、正確な意志疎通を欠くことがしばしばである。
- 相手の話をきこうとし、わかろうとする積極的な態度が欠けている。
- 読書や読むことに対する関心が薄い。
- 本を読む習慣があまりなく、自分で好きな本や学習上必要な本などを買って求めることが少ない。
- 自分のレベルに合った図書や本の選択ができない。
- 新聞や本、書かれたものなどが読めない。
- 読めない部分は平気でとばし、ごまかして読んでいく。
- 音読はしても書いてあることの内容が読みとれていない場合がしばしばである。
- 内容を要約して話したり、文にしたりすることが困難である。
- ことばで詳しく叙述したり、説明したりすることが困難である。
- 単語や二語文程度のことばで意思を伝えようとする。
- 語彙が貧困である。
- きちんとしたセンテンスで表現する習慣・態度が身につけていない。
- 語尾の変化を意識しない。
- 他のことばでの言い換え、書きかえが困難である。
- 自動詞・他動詞を区別して正しく使えない。
- 話す場合も、文に書く場合も、助詞、助動詞の誤りや、乱れが多い。正しくマスターしていかなくて、あてずっぽうに文の中に入れて使う

ことが多い。

- 主語のわからない文を書く。
- 話す時も、文章を書く時も時制（テンス）を正しく表現することができない。
- ことばの配列の順序に乱れが多く、話す時も書く時も日本語離れをした使い方をすることが多い。
- 説明不足の文や、文脈のつながらない何を言わんとしているかが相手に伝わらない文を書く。
- 敬語をつかって話すことが少ない。また、それを正しく使えない。
- 手紙や葉書の文が、文法構造的に見て、正しい日本語になっていないことが多い。
- 日記の題材とか、日常の話題の範囲が狭い。
- ことばを通して考える習慣や態度が乏しい。つまり、言語的思考力が育っていない。

2 学習面における問題点

- 学習の目的や目標をしっかりと認識していない。
- 学習に対する目的意識や目標意識をもたせにくい。
- 学習意欲に乏しく、学習を自分のものとして受けとめていない。
- 主体的な学習態度に欠けている。
- 学習に対しては受身になりがちである。
- とかく漠然とした意識で学習しがちである。
- 学習内容の中の大切な事柄を徹底して理解し、知識として身につけようとする意欲が乏しい。
- 学習したことが身につかない。
- 学習内容の理解が断片的のため、丸暗記のための学習に陥りやすい。
- 耳学問の欠落による経験の不足から物事概念が浅かったり、欠如していたり、また時には、誤った概念として定着してしまっていることがある。
- 新しい問題や事象を、自己のもつ知識や経験と照合して類推したり、理解したりしようとする態度に乏しい。

○ 今、やっている学習や経験がすでに学習した事柄と結びつかない。学習や経験の統合化が困難である。

- 他の教科で得た知識や技能を今学習している教科について応用したり、生かしたりしようとしなない。「バラバラ学習」や「煙突学習」になりがちである。
- 難語句や新出語の連続で、教科書などに書かれている文章や教師のことばを通して知識を得ることに制約が大きい。
- その教科を学習していく上に必要な用語・記号や、その教科で多く使われることばを理解させにくい。また、思考するための手がかりとしても定着しないことが多い。
- 教科学習の背景となる読書習慣や読書力が不足しているものが多い。
- 教科学習の背景となる年齢相応の雑学や一般常識を身につけていないものが多い。
- 独断や早のみこみによる誤りが多い。
- 難しそうだと思う問題にはすぐ「わかりません」と答え自分で考えようとしなない。
- 簡単な問題は「もうわかっている」と言って面倒がり、意欲を示さない。
- 教師の方からの「わかりましたか」の問いに対して、本当はわかっていなくても、「わかりました」と答える生徒が多い。そして本当は理解していないのに理解しているかのように振舞う傾向がある。そのために教師の方では、その落とし穴にひっかかることがしばしばである。
- 漢字は発音として読めるだけで、意味がわからない場合でも、平然として「知っている、わかっている」と答える。
- 経験や体験がことばで裏うちされていない。
- 文やことばの意味や読みが不明でも平気である。
- 教師のことばが何を言っているのかはっきりしなくても注文したり、態度で訴えることがほとんどない。
- 宿題をやらないことが多く、やらないことに対しての自責の念が薄く、しゃあしゃあとしている。
- 家庭学習が不足がちである。

- スポーツにおける競争心と比較して、学習面における競争心の発揮が極端に少ない。
- 自学・自習の態度や習慣が十分に身につかず、監督や指示をされないと、学習や作業を進めない。
- ノートをとる目的を理解していない。
- ノートを毎日の復習や試験勉強などに活用しない。
- ノートをする習慣があまりなく、指示されないと、とらないことが多い。
- ノートのとり方に自分なりの創意や工夫がない。
- ノートのとり方が下手である。
- 数教科のノートを1冊ですますことが多い。
- 欠席などで欠けた部分のノートの補充をしない。
- 別のノートや紙に書いた部分を本来のノートに書き写すことがない。
- 一字ずつ書き写したりなどするので、ノートをとるのに長時間を要する。
- 計算力に比べ、文章題を解く力が極度に劣る。
- \times がだめなら \div で、という思考のともなわない記号の変換を平然とおこなう。
- 間違いを指摘されると、「どこが」とか、「どのように」とかを考えないで全てを捨て、消してしまう。
- 自分に合った辞書や書物を選択できない。
- 学習参考書を自分から求めることがない。
- 教師の許可を得ないで、席を立ったり、便所へ行ったり、保健室へ行ったりすることが多い。
- 長年にわたって累積してきた基礎学力の不足の度合に大きな差がある。
- 個々の生徒の学習事項の理解度、定着度に大きな差がある。
- 学力差はますます大きくなる傾向がある。
- 教科の目標レベルと、生徒のもつ諸能力との差が、学年が進むにしたがって大きくなる。
- 環境の影響や、自己の心の動揺から、急に学習への意欲や、興味を失うことがある。

3 生徒指導面における問題点

- 自分で判断しているのに自己判断があいまいである。
- 主体的判断が出来にくい。
- 仲間がいる時は、判断を他に依存する。
- 仲間の雰囲気や判断を左右する。
- 自己中心的な判断をする。
- 自己の判断に固執する。
- 善悪や好き嫌いなどの判断は、2段階（よろしい、だめ）か、3段階（よろしい、だめ、普通、またはまあまあ）で行うことが多い。
- 類推による判断ができない。（例 拾ったお金は届けるが、落し物になると、どうするかが明確でない。）
- 見えることだけで思考を加えず、表面的な判断をする。
- 現場を見られていないことについては、平気でうそを言ったり、ごまかしたりする。
- 仲間同志で責任の所在をあいまいにしたり、他人の責任にしたりする。
- 非が自分にあるとわかったり、感じたりした時は、話がわからないふりをしたり、黙りこんでしまったりする。
- 無責任を恥じることが少ない。
- 役割分担を果たさなかったり、約束や規則を守らなかったり、あるいは、そういったものを忘れても平気である。
- 感謝の気持が薄い。
- 感謝の気持を表現する「ことば」や「しぐさ」を知らない。
- 他人に対する思いやりやいたわりがない。
- 弱い者や小さい者をいじめる。
- 障害の重い生徒や、別の障害を持った生徒に対して、軽蔑や嫌悪感情をあからさまにする。
- 感情の起伏が激しく、時として瞬間的に爆発することもある。
- 行動について注意を受け、「わかりました」と言った後、すぐまたその行動をとることがある。

4 エチケット・マナー面における問題点

- 好き嫌いや快、不快をオーバーに表現する。
- 他人のささやかなミスに対してもオーバーな表現でからかう。
- 場に応じた挨拶ができない。
- 敬語や丁寧語がうまく使えず、目上の人との応答に適切さを欠く。
- 「○○先生」「○○さん」「○○君」をつけて人を呼ぶことが少ない。先生であろうが友だちであろうが、相手の名前を呼び捨てにすることがしばしばである。
- AとBが会話をしている時、その中へ平気で割りこんでくる。
- 会話中の人前を平気で横切る。
- 大きな音や不快音をたてること、食事中不快な音を発することに対して配慮がない。
- 用具、新聞、本、ゴミなどについて、自分の使用したもの以外はかたづけようとしめない。
- 公の物と私物の分別が稀薄で、自分が必要とするものは黙って持ってきたり、使ったりする。
- T. P. Oに応じた服装が選べない。
- 先生や友人の家へ都合もきかずにグループで遊びに行くことが多い。

5 全般的な種々の問題点

- 話を最後まで聞かないで、早のみこみで行動を起こすことが多い。
- 監督や指示されないと行動を開始しなかったり、完遂しようとしめないことが多い。
- うまくやれそうにない、むつかしそうだと思うことには「下手」「苦手」といって尻込みし、教師のあきらめを待つ姿勢をとることが多い。
- 言われたことはするが、自分からはすすんでやることが少ない。
- お互いに注意をしあうことが少ない。
- 規則を積極的に守ろうとしめない。
- 甘えん坊である反面、さびしがり屋である。
- 劣等感を強く持つことがある。

- 集金に対して「高い」と言ったり、出ししぶったりすることがある。
- 金銭の貸借、割り勘、おごりの確認が不明確でトラブルを生ずることが多い。
- 価格の表示のないものは自分でたずねたりすることができず買えないので買わない。
- 冠婚葬祭、宗教等についての理解がほとんどない。
- SFの世界や心霊現象、予言等を強く信じたりすることがある。
- あまり痛くなさそうな怪我でも表現がオーバーである。
- 男女交際のルールをよく理解していない。
- 男の生徒は女子生徒のもつ繊細な感情に気づいていない。
- スポーツを見ることは好きであるが、そのルールはほとんど理解していない。
- 自己に対する内省がない。
- 自己を客観的にながめることができない。
- 情緒的な理解やつながりが希薄である。
- 社会の動きや働きに無関心であることが多い。
- 年齢相応の物の見方、考え方、感じ方、振舞い方ができていない。

(1)から(5)にわたる様々な問題状況の萌芽は、幼稚部や小学部においても発見できるものがあるが、他方、それぞれの段階でこれらに対しての指導もなされているはずであるが、指導組織が教科担任制となる中学部（学級担任の目から離れて自発的に活動する場面が多くなる）の頃より聴覚障害をもつ生徒の望ましからざる行動特性として、にわかには顕著になってくように見受けられる。したがって、生徒のもつこうした行動パターンに対する軌道修正や補正が、中学部や高等部の重要な指導事項となるのであるが、或る意味では幼稚部や小学部における不十分な教育や手抜き教育のツケを中学部や高等部が払わされるようなものでもある。長年のツケを返すことは実に容易ならぬことであるが、この仕事を着実にこなし、問題状況の軽減、克服に導いていくところに、中学部や高等部にお

ける養護・訓練の実質としての性格が存すると言えよう。

Ⅱ 聾学校中学部・高等部における養護・訓練の実施状況と、その考察

前章に詳述したような聾学校中学部・高等部生徒のもつ種々の問題を最大限に解消し、できるだけ人間として正常な発達をたどるよう援助し、方向づけるところに聾学校の中学部ないしは高等部としての養護・訓練の真の意義があるわけであるが、果たしてその実践はどのようになされているのであろうか。

歴史的には、養護・訓練が聾学校の中学部や高等部において聴覚障害を有する生徒のハンディキャップを補償する教育領域として正規に取り上げられるようになったのは昭和47年から48年にかけてである。もちろん、それ以前においても聾学校中学部・高等部の教育現場において養護・訓練に相当する指導というものは存在していたが、あまりにも恣意的に取り上げられ、指導の恒常性や一貫性に欠けるといいうらみがあった。つまり、やる先生はやるし、やらない先生は全くやらないでも通用してきたのである。そのことによって多大の被害を受けるのは、いうまでもなく中学部や高等部の生徒自身である。もっと伸び得る生徒も伸びなくなり、もっと育ち得る生徒も育たなくなってしまうのである。

ともあれ、この案件は昭和47・48年から聾学校の中学部、高等部に養護・訓練が実施されることとなり、一応、聴覚障害の生徒のもつハンディキャップ対策に最小限の歯止めはかけられることとなったのである。さりながら、その当時としては、新しい指導領域としての養護・訓練について、内容がよくわからない、指導書がない、指導担当者はどうするかなど、かなりの混乱を招いたのは事実である。このようにして試行錯誤を重ねながら十数年を経過し、今日においては、少なくともカリキュラムの一スタイルとしては、聾学校の世界においてはほぼ定着してきたと言ってよかろう。

しかしながら、養護・訓練は、養護・訓練のもつ性格、すなわち学習指導要領における「生徒の心身の障害の状態、発達段階及び経験の程度に応じて一」その指導内容や指導形態によって実施しているところから、教育諸条件の不備や研究、情報、資料の不足などから起きてくる問題を数多くかかえているのが現状である。

そこで全国の聾学校中学部・高等部における養護・訓練の現在の実態を把握し、問題を探り、養護・訓練に対する今後の指針を得る一助として、全国の聾学校にアンケートを発し、中学部並びに高等部における特設・養護訓練の時間数、指導内容、指導担当者などの調査を試みしてみることにした。

- 調査実施期間 昭和60年11月～61年1月
- 調査対象 全国の聾学校の中学部及び高等部
- 回答数 中学部 75校 (回収率 79.0%)
高等部 60校 (回収率 80.0%)

その結果について考察を加えながら報告すると次の通りである。

1 「養護・訓練」の週当たり時数(表1)

○ 中学部、高等部とも2時間を設定している学校が過半数を占め、次に中学部は3時間、高等部では1時間の学校が多い。

○ 学習指導要領では中学部105時間、高等部3単位を標準、小学部でも105時間を標準としている。しかし現実には小学部低学年で時数を多くとり、上級の学年に進むにしたがって少なくしているようで、中学部と高等部の時数の若干の相違もその流れにあると言える。

○ 授業時数や単位数の総数の制約がある中で「目標及び内容を普通教育に準ずる」とする聾学校において養護・訓練の時間を特設しているわけで、学習指導要領に基準として示される数値と相違することも止むを得ないところである。

表1 「養護・訓練の時間」の週当り時数

	中 学 部					
	0 h	1 h	2 h	3 h	4 h	5 h
1 年	1	7	41	23	1	1
2 年	1	7	39	24	1	1
3 年	1	8	37	24	1	1
%	1.2	8.9	47.5	28.9	1.2	1.2
	高 等 部					
	0 h	1 h	2 h	3 h	4 h	5 h
1 年	0	18	33	9	1校	
2 年	0	18	35	7	1	
3 年	0	17	35	7	1	
%	0	29.1	56.6	12.6	1.6	

2 グループの編成 (表2, 表3)

表2 「養護・訓練の時間」のグループ編成方式

1. 1学年1学級の学校の場合	中 学 部	高 等 部
学級別	47校 (65.3%)	39校 (73.6%)
学年わくをはずした聴力別	3 (4.2)	2 (3.8)
学年わくをはずした言語能力別	16 (22.2)	5 (9.4)
その他(学習能力別・合同等)	6 (8.3)	7 (13.2)
2. 1学年2学級以上の学校	中 学 部	高 等 部
同一学年で学級別	22校 (61.1%)	25校 (62.5%)
同一学年で聴力別	1 (2.8)	1 (2.5)
同一学年で言語能力別	1 (2.8)	4 (10.0)
学年わくをはずした学習能力別	9 (25.0)	6 (15.0)
そ の 他 *	3 (8.3)	4 (10.0)

* クラス人数分け、同一学年学習能力別、全学年の合同など

表3 学級数と「養護・訓練の時間」の編成グループ数との比較

	増している										同数	減じている			
	不明	+8	+6	+5	+3	+2	+1	0	-1	-2		-3	不明		
中学部	5	・	・	1	2	5	3	50	3	2	・	1			
高等部	1	1	1	・	3	1	4	45	・	・	1	2			

* 不明…増減の記入はあるが数の記入がない

○ 学級別に実施する学校が1学級の生徒数の多少にかかわらず6割をこえる。

○ 学級のわくをはずしたグループ編成を実施している学校では、その編成は主に言語能力、学習能力により行われ、聴力別編成は少ない。聴能訓練や発音指導をする際であれば、聴力別編成も意味をもつが、言語指導や読みの指導の場合等は、必ずしも効果的とは言いがたい。

○ 学級数と編成グループ数との比較において、学級数より多くのグループ数をもつ学校は、中学部では16校、高等部では11校ある。表には示さなかったが、これらの学校の学級生徒数との関連をみると、1学級の生徒数が3学年とも6人以上であるか、またはある学年だけ特に数が多い(例 中1-2名、中2-5名、中3-3名)状態の学校が8割を占めている。

○ 個別指導が望ましいとされながらも学級別の指導が多くを占めている理由としては、教員数、教室数、時間割編成などの制約や、指導内容、生徒の学年差(学力や知識量)や学年意識などが考慮されてのこととも考えられるし、先生たちが team teaching 方式で対応をはかっているとも考えられる。

3 指導担当者とその計画の立案及び指導担当者選定の理由 (表4, 表5, 表6, 表7)

○ 特設養護・訓練は中学部・高等部とも学級担任(単独であれ、team teaching であれ)が担当している時間が50%をこえている。

○ 養護・訓練専任教員が指導にあたっているのは約10%の時間である。

○ 教師1名(学級担任または専任教員または学部所属教員)での指導は中学部で70.0%、高等部においては62.5%であり、T・T方式はその他を含めて30%程度である。

表 4 「養護・訓練の時間」の指導担当者とその時間の年間指導計画の立案（中学部）

指導担当者	合 計 %	年間指導計画の立案		合 計 %
学級担任 (1名)	152 (32.1%)	A	学級担任	101 (66.4%)
		B	学部(担任をふくむ)全体	41 (27.0)
		C	養護・訓練専任教員と学級担任	7 (4.6)
		D	学級担任を含めた養護・訓練班	3 (2.0)
養護・訓練 専任教員 (1名)	40 (8.4%)	A	養護・訓練専任教員	36 (90.0%)
		B	学 部	3 (7.5)
		C	そ の 他	1 (2.5)
学級担任と 養訓専任	11 (2.3%)	A	学級担任と養護・訓専任教員	11 (100%)
学級担任と 学部所属教員 (2名)	101 (21.3%)	A	学級担任と学部所属教員	41 (40.6%)
		B	学部全体	38 (37.6)
		C	学部所属教員と養訓専任教員	9 (8.9)
		D	その2名と養護・訓練班	9 (8.9)
		E	そ の 他	4 (4.0)
学部所属教員 (1名)	140 (29.5%)	A	そ の 人	82 (58.6%)
		B	学部全体	46 (32.9)
		C	学部教員と学級担任と養訓班	6 (4.3)
		D	そ の 他	6 (4.3)
その他 *	30 (6.3%)			30 (100%)
合 計	474			474

* 学部所属教員2名、学部所属教員全員、音楽担当教員など

表 5 「養護・訓練の時間」の指導担当者とその時間の年間指導計画の立案（高等部）

指導担当者	合 計 %	年間指導計画の立案		合 計 %
学級担任 (1名)	128 (37.9%)	A	学級担任	95 (74.2%)
		B	学部(担任をふくむ)全体	18 (14.1)
		C	養護・訓練専任教員と学級担任	3 (2.3)
		D	学級担任を含めた養護・訓練班	12 (9.4)
養護・訓練 専任教員 (1名)	29 (8.6%)	A	養護・訓練専任教員	21 (72.4%)
		B		6 (20.7)
		C	養護・訓練専任教員と学級担任	2 (7.1)
学級担任と 養訓専任	14 (4.1%)	A	学級担任と養護・訓練専任教員	14 (100%)
学級担任と 学部所属教員 (2名)	55 (16.3%)	A	学級担任と学部所属教員	18 (32.7%)
		B	学部全体	13 (23.6)
		C	学部所属教員と養訓専任教員	0 (0)
		D	その2名と養護・訓練班	24 (43.6)
		E	そ の 他	0 (0)
学部所属教員 (1名)	54 (16.0%)	A	そ の 人	46 (85.2%)
		B	学部全体	0 (0)
		C	学部教員と学級担任と養訓班	3 (5.6)
		D	そ の 他	5 (9.3)
その他 *	58 (17.2%)			58 (100%)
合 計	338			338

* 国語科教員、音楽科教員、学部全員、学部教員2名、担任と副担任、生活指導部と各学年代表、生徒会顧問、進路指導主任など

表6 指導担当者選定の理由(中学部)

指導担当者選定の理由	指導担当者							計
	学級担任	養護・訓練専任教員	養護専任教員	学級担任と学級所属教員	学部所属教員	その他		
担任だから(生徒に密着して指導に適している)	140	2	0	27	0	0	169	
専門的な知識・技能を必要とするから	10	24	5	3	32	3	77	
聾教育の経験が短かく専門的な知識や技能が不足しているから	0	0	6	3	4	3	16	
聾教育の経験が長いから	2	9	6	6	9	0	32	
専任の教員がいない、または不足しているから	5	6	0	33	52	6	102	
持ち時間の都合から	4	3	0	26	50	11	94	
その他 *	3	0	0	3	28	16	50	

* 聾学校教員として当然 国語と密接な関係があるから、学部所属者全員で担任することになっている、など

表7 指導担任者選定の理由(高等部)

指導担当者選定の理由	指導担任者							計
	学級担任	養護・訓練専任教員	養護専任教員	学級担任と学級所属教員	学部所属教員	その他		
担任だから(生徒に密着して指導に適している)	120	0	6	24	0	13	163	
専門的な知識・技能を必要とするから	9	18	8	7	3	5	50	
聾教育の経験が短かく専門的な知識や技能が不足しているから	0	0	6	3	0	0	9	
聾教育の経験が長いから	0	12	0	0	7	0	19	
専任の教員がいないか、または不足しているから	8	3	0	16	13	8	48	
持ち時間の都合から	14	5	6	24	27	16	92	
その他 *	1	0	0	3	1	20	25	

* 表6にほぼ同じ

○ 高等部における指導担当者のうち、その他がかなりの数値を示しているがその注*にみられるようにバラエティーに富み、養護・訓練がどのようにとらえられ、どのように対応されているのかの一端を表わすものであろう。

○ 中学部において、学級担任(1名)31.1%と学部所属教員(1名)29.5%とが似た数値を示し、高等部の37.9%、16.0%とは相違をみる。

○ 指導計画の立案では、大部分はその時間を担当する教員(1名または2名)によってなされている。

○ 学部別にみると、中学部では授業担当が1または2名であっても学部全体での立案が相当あり、高等部とは顕著なちがいがみられる。

○ 指導担当者の選定についてみると、学部担任の場合担任だから(生徒に密着して指導に適する)という理由が最も多く、学部所属教員が担当している場合では、養護・訓練専任教員の不足や持ち時間の都合からという理由が多い。

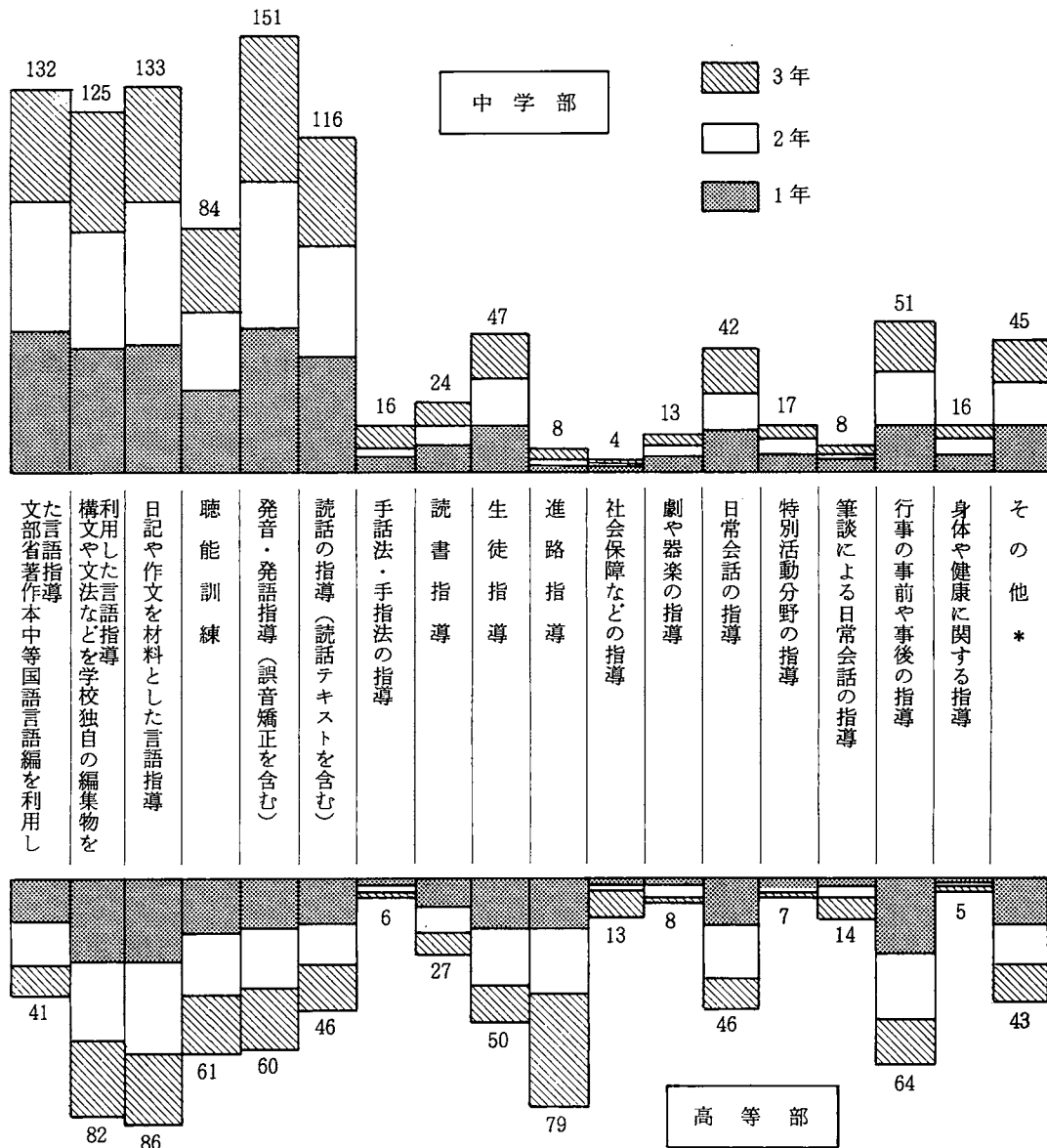
4 養護・訓練の時間の指導内容(表8)

○ 中学部においては、文部省著作本中等国語言語編、構文や文法など学校独自の編集物、日記や作文などを利用した言語指導が多くを占めている。発音・発語指導、読語指導、聴能訓練が高い数値を示しているが、これはそのことのみで指導されていることはほとんどなく、中等国語や編集物、日記、作文の指導と並行して実施されているものである。(この表は養護・訓練の時間の各時間についての指導内容を1~3項目を記入してもらった総計である。)

また日常会話の指導や行事の事前・事後指導、生徒指導にもかなりの時間があてられている。

○ 中学部3学年における指導内容の変化はほ

表 8 「養護・訓練の時間」の指導内容



* 教育漢字、トピックス、クロスワードパズル、国語教科書の言語事項、TV放送、読解指導など (中学部)
 一般社会常識、エチケット、ニュース (トピックス)、性教育、障害の自覚、社会人としての心がまえ、読解指導、教科学習の補習など (高等部)

とんどない。

○ 高等部においては、学校独自の編集物や日記、作文を利用した言語指導、進路指導、行事の事前・事後の指導、生徒指導、日常会話の指導に多くの時間があてられている。とりわけ進路指導が高等部3年において多く指導されているのが目立つ。

5 いわゆる帯養護・訓練について（表9，表10，表11）

表9 「帯養護・訓練」の実施

	中 学 部		高 等 部	
実施している	26校	35.1%	21校	35.0%
実施していない	48	64.9	39	65.0

表10 「帯養護・訓練」の1週当りの実施回数と実施時間

1 週	1 回	2	3	4	5	6
中学部	2	0	3	4	8	9
高等部	2	1	1	4	6	7
1 週	5 分	10	15	20	30	45
中学部	1	13	6	5	0	1
高等部	1	8	6	4	1	1

表11 「帯養護・訓練」の指導内容

	トピックス	計画的な訓練	計画的な読練	日記指導	構文指導	その他*
中学部	19	17	12	11	8	7
高等部	15	7	7	7	7	10

* 運動、リズム、聴能、生徒会、手話、歌、学校行事、サーキットトレーニング、生徒指導、連絡など（中学部）生活指導、進路指導、手話、歌、行事、漢字練習、会話、筆答、教科の補習など（高等部）

○ 帯養護・訓練を実施している学校は中学部、高等部とも全体の35%である。

○ 実施の回数は5～6回が最も多く、集会や土曜日などを考慮すればほぼ毎日行われているようで、その時間は1回10分～20分がほとんどである。

○ 指導内容については、中学部・高等部ともトピックスが多く、中学部では発音・発語訓練が、計画的に実施している学校が多いといえる。

6 集団補聴器の設置と使用状況（表12，表13）

○ 集団補聴器の設置率は、中学部81.8%、高等部49.5%である。

昭和48年の大宮校における調査（中学部26.3%、高等部21%）と比較してみれば、格段の充実がはかられてきているといえる。

○ 集団補聴器の使用状況は、中学部においては（よく使われている）（まあまあ使われている）と答えた学校が半数（54.1%）をこえ、高等部では（あまり使われていない）（ほとんど使われていない）を合せて70.5%となってい

表12 集団補聴器の設置状況

	中学部	高等部
学 級 数	324 学級	392 学級
設置総台数	265 台	194 台
一般型	212	133
F M型	53	61
学級数に対する設置割合	81.8%	49.5%
全学級に設置の学校	43校	19校
学級数より不足している学校	18校	25校
設置の全くない学校	10校	14校

表13 集団補聴器の使用状況

		中学部	高等部
集団補聴器の使用状況	1 よく使われている	13	7
	2 まあまあ使われている	20	6
	3 あまり使われていない	19	20
	4 ほとんど使われていない	9	11
上記の使用状況のうち3・4の時の理由	個人補聴器で十分と考えている	20	12
	故障、または老朽による性能の低下による	15	13
	台数の不足	3	9
	教師の使用の不慣れ	7	18
	使用がわずらわしいこと	8	12
	集団補聴器の効果に期待できないから	3	3
その他	2	0	

る。

○ あまり使用されないことの理由として、中学部、高等部とも（個人補聴器で十分と考えている）（故障、または老朽化による）（教師の使用の不慣れ）（使用のわずらわしさ）が多くあげられている。

○ （個人補聴器で十分）という理由は幼稚部・小学部における個人補聴器の装用訓練の充実と習慣化、補聴器の性能とフィッティング技術の向上、学級生徒数の減少などが背景になっているのだろうか。また高等部での集団補聴器の設置率の低さは、授業時間の半数近くに及ぶ特別室使用度の高さや卒業後の状態を想定してのものか、いずれにしろ設置の要求が強くない状態といえそうだ。

○ （故障、または老朽による）は新規導入された集団補聴器を、主に使用頻度の高い幼稚部、小学部へ配当するという学校もあり、その影響による面もあると察せられるが、（使用の不慣れ）（使用のわずらわしさ）とともに学校全体の取り組みと体制に問題がありそうだ。

7 個人補聴器（表14、表15、表16、表17）

○ 聴力検査は中学部、高等部とも養護・訓練専任教員や養護・訓練チーム、分掌係の手で実施されている学校が60%をこえる。

○ 個人補聴器のフィッティングにおいては、その傾向がより顕著となっている。

とりわけ、高等部においては学級担任が扱うことはほとんどない状態である。

○ 個人補聴器の購入や重度の故障の修理依頼についても同様の係の手で行われている。

○ 個人補聴器のハード面の管理は、主として養護・訓練専任教員や養護・訓練チーム、分掌係の業務として校内（または学部）に位置づけ

表14 聴力検査の実施者及びフィッティングの実施者

聴力検査実施者	中学部	高等部
学級担任	29 (33.7%)	20 (28.6%)
養護・訓練専任教員、養護班、分掌係など	53 (61.6)	46 (65.7)
校外の施設 (病院や大学など)	1 (1.2)	2 (2.9)
その他 * 養護教諭	3 (3.5)	2 (2.9)
フィッティング実施者	中学部	高等部
学級担任	14 (16.3%)	4 (5.7%)
養護・訓練専任教員、養護班、分掌係など	57 (66.3)	52 (74.3)
校外の施設 (病院や大学など)	6 (7.0)	5 (7.1)
その他 * メーカー、業者、生徒自身など	6 (7.0)	9 (17.1)

表15 個人補聴器の、購入や重度の故障の修理を外部へ依頼する業務

	中学部	高等部
学級担任	13	7
養護専任教員、養護班、分掌係など	62	50
父兄	4	5
その他	2	3

表16 学習中の個人補聴器の装用状況

	中学部	高等部
ほとんど全員がかけている	61 (81.3%)	41 (68.3%)
約半数がかけている	12 (16.0)	17 (28.3)
ほとんどかけていない	2 (2.7)	2 (3.3)

表17 学習中、補聴器を装用しない生徒に対する教師の対処

	中学部	高等部
どの生徒にも必ず注意する	55 (72.4%)	24 (40.7%)
効果のないらしい生徒には注意しない	16 (21.1)	26 (44.1)
ほとんど注意しない	2 (2.6)	5 (8.5)
その他	3 (3.9)	4 (6.8)

られていると考えられる。

○ 個人補聴器の装用状況は、注意をしなくても「ほとんど全員がかけている」状態の学校が多く、生徒にとって必要なものとなっているようである。これは、早期指導、幼稚部、小学部における指導の成果と言える。

○ 装用状況における高等部と中学部における若干の相違は、高等部の実習の影響が入っていると考えられるが、次表の教師の対処の違いにもよるといえそうである。

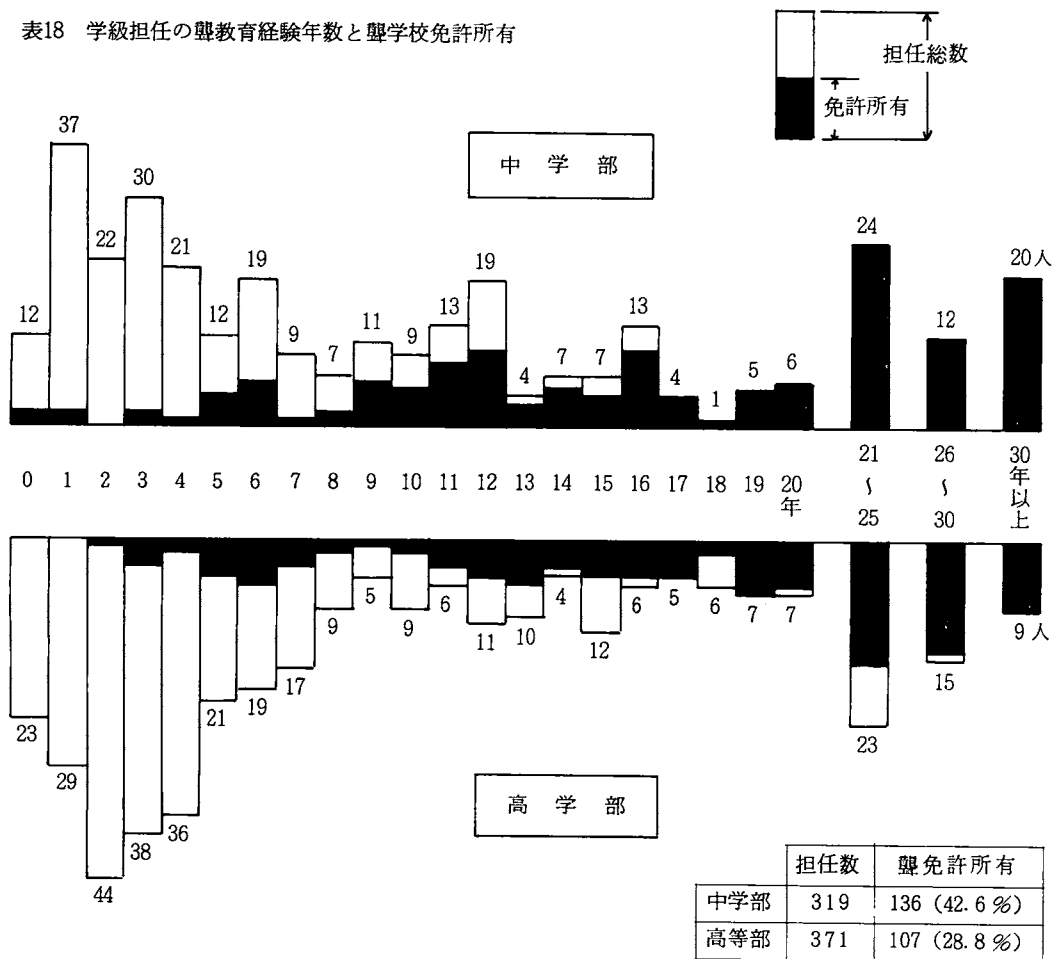
高等部における教師の対処のうち、「効果のないらしい生徒には注意をしない」が多くを占めている。

生徒個人が必要とするならば、注意しなくても装用するだろうという判断があるのだろうと思う。しかしながらいつも装用しない生徒であっても器楽や劇を行う時や卒業式などでは黙っていても装用していることを見かけたり、将来の自動車免許取得のことなどを考えると、もっと積極的に装用をすすめてもよいのではなかろうか。

8 学級担任の聾教育経験年数と聾学校免許の所有 (表18)

○ 学級担任における聾学校免許の所有率は、中学部で42.6%、高等部で28.8%である。

表18 学級担任の聾教育経験年数と聾学校免許所有



○ 中学部の担任の半数（160人）は聾学校経験7年までの教師で占められ、その聾学校免許の所有は14.2%である。

○ 高等部の担任の半数（186人）は聾学校経験5年までの教師で占められ、聾学校免許の所有率は5.2%である。

○ このグラフは学級担任だけの集計であるが、「全教員の聾学校経験年数の年度別分布の変化」（聴覚障害教育の実際－聾教育研究会昭52）と同様の傾向を示している。つまり、20年以上にわたってピークが1～3年にあり、聾学校への転入、聾学校からの転出が激しいことを物語っている。これは聾学校教育における問題の1つと考えられ、解消する努力が必要であるとともに、この状態をみこした対応が重要であると思われる。

9 その他（表19、表20、表21、表22、）

○ 国語の授業担当者の国語免許所有率は、中学部70.5%、高等部78.1%であり、また（学級あり）が中学部52.3%、高等部66.7%となっている。教科担任制となる中学部、高等部において、小規模校における他教科への圧迫が考えられる中でのこの数値は相当の高率であり、聾学校において国語の重要性と指導の困難性が考慮されての結果といえる。

○ これに反して中学部9校、高等部3校「全学級なし」となっている。教員の不適当配置によるものか、国語は学級担任が担当することに決めていることによるものかはわからないが、こうした状況はなるべく解消したほうがよいのではないだろうか。臨時免許で担当した場合、次年度の異動によって国語の担当者が変わることが予想され、聾学校教育の根幹ともいえる継続性をもった国語の授業に支障をきたすのではなからうかと考えられるからである。

○ 道徳の時間についてはその実施の状況を調

査したものであり、重複学級の養護・訓練の時間数については学習指読要領における「重複障害のうち学習が著しく困難な生徒については……養護・訓練を主として指導……」という条項の適用の実態を調査したものである。

表19 国語の授業の担当者の国語免許所有

学部	学級数	免許所有者の担当数 (%)	国語免許所有	
			全学級有り	一部欠ける
中学部	312	220 (70.5%)	全学級有り	40校
			一部欠ける	26校
			全くいない	9校
高等部	342	267 (78.1%)	全学級有り	38校
			一部欠ける	16校
			全くいない	3校

表20 「道徳の時間」について

年間指導計画はたてている	60校
“ たてていない	12校
ほぼ計画通りに実施している	53校
計画通りに実施しているとはいえない	19校

表21 重複学級の「養護・訓練」の週当り時数

	1h	2h	3h	4h	5h	6h	7h	8h	9h	10h
中学部	2	11	3	5	5	5	0	3	3	1校
高等部	6	5	3	4	3	1	1	1	0	1

表22 普通学級と重複学級の「養護・訓練の時間」の週当り時数

	普通学級	重複学級
時数を増している学校	22校	13校
時数の同じ学校	16校	11校
時数を減じている学校	2校	2校
重複学級を設置していない学校	29校	33校

10 自由記述分 「養護・訓練の時間」の指導に対する問題点や困難点、悩みなど

調査時に自由記述してもらった内容をおおまかに、まとめたものである。

(1) 中学部について

[教師の指導力に関する事項]

○ 新任教師の指導力の向上が必要

- 指導者の専門性を高めること
- 教師の力量不足
- 発語指導における教師の指導力の不足
- 指導技術、指導法の研修と向上が必要
- 発音・発語を指導できる教師がだんだん少なくなってきた。
- 概念形成、誤音矯正に対する指導力の不足

[指導内容に関する事項]

- 指導内容・方法の研究
- 教材の整備
- 指導内容をどうしぼったらよいか
- 体系化されていないから、思いつきの指導になりやすい。
- 読話や構文指導についての資料や方法が乏しい。
- 中学部における養護・訓練の基本的なものがわからない。
- 正しい手話の指導が必要
- 手話や指文字をどう獲得させるか。
- 高学年用聴能ソフトがほとんどない。

[生徒の実態に関する事項]

- 障害の差及び能力差が大きい。
- 個々の実態にもとづく適切な指導が困難。
- 個々に合わせているので統一がとれない。
- 定着が困難。
- 多様化、重度化が指導を困難にしている。
- 生活指導に追われ、本来の養護・訓練がとどこおる。

[校内の指導体制に関する事項]

- 指導内容についての意志統一が困難。
- 組織的な取組みが困難。
- 全員担当のため指導内容に一貫性がもてない。
- 週1時間なので定着度が低い。
- 養護・訓練専任教員を増してほしい。
- 専科による指導の時間がとりにくい。

- 個別指導の時間がとりにくい。
- 施設、設備の不足

(2) 高等部について

[教員の指導力に関する事項]

- 新任教員が多くなり、養護・訓練のできる教師が減少している。
- 指導力の不足。
- 言語指導に練達した教員が少く、徹底した指導ができない。
- 養護・訓練専任教員が育ってはず、発語・発音面の指導がおろそかになっている。
- 誤音矯正が正しく行なえず、読み書きの指導に偏りがちとなる。

[指導内容に関する事項]

- 内容A（心身の適応）の指導に時間がとられるため、内容D（意志の伝達）の扱いが不足する。
- 指導カリキュラムが立てにくい。
- 系統的なテキスト、教材がないため、指導者の力量にまかされている部分が多い。
- 聴能訓練のカリキュラムが作りきれない。
- グループを多くしているため、資料製作が幅広く、製作が困難。

[生徒の実態に関する事項]

- 能力差が大きい。
- 重複傾向が強くなってきている。

[校内の指導体制に関する事項]

- 教師間の養護・訓練に対する共通理解が困難。
- 養護・訓練専任教員の育成と体制をつくる必要がある。
- 担当者が1年毎にかわる。
- 盛りあがらない。

- 教室数と教員数によりクラス数が決定されるため、実態に合った編成ができにくい。
- 養護・訓練の時間が不足。
- 養護・訓練の担当者がきまらないため、学級担任が担当している。担任によって内容・方法がまちまちである。

11 調査全体についての考察

① 聾学校中学部、高等部における特設養護・訓練の指導に対し、「表23」にみられるように、教師全般の指導力、養護・訓練専任教師の不在、指導内容、時間数など、領域設定後十数年を経た現在も、種々問題がつかまどっている。

② 養護・訓練の時間の指導担当者が、或る学校では、「学級担任だから当然である」とし、或る学校では、「養護・訓練専任教師がないから」、また或る学校では「持ち時間の都合とか、バランスで」止むなくというように決められているようである。この状況は、集計に見られるように聾学校教員免許をもたない教師が多いことによることは勿論であるが、たとえば、聾学校における勤務経験が長くても同様の傾向が見られるようである。これは、中学部や高等部の教師にとって、依然として養護・訓練はむづかしいもの、わからないものという考え方が大きく影響しているせいだと思われる。

なお、それには、従来から養護・訓練の時間の指導内容は、発音、発語、誤音矯正、読話、聴能訓練、言語指導などが中心的な指導内容であり、それらについての専門的知識や技能を有してはじめて有効な指導が成立するというように幼稚部教育や小学部における養護・訓練の延長線上に平板に中学部・高等部のそれが位置するかのごとくに誤認されてきたことが大きく影を落としていることも事実である。

③ 養護・訓練専任教師や養護・訓練チーム、分掌係等はほとんどの学校に設置はされているが、それらの教師が中学部、高等部の養護・訓練の時間を直接に指導担当する学校は少ないと

言ってよからう。

これは、教科担任制からくる制約、学部における適任者の不在や幼稚部、小学部段階の指導に重点をおく学校全体の体制によるものとはいえ、現状では、また将来を見通しても特設養護・訓練の時間の指導の専門教師を確保することは大して期待できないと見るのが現実的な判断といえよう。

もちろん、いくつかの学校では、専任の養護・訓練担当教師の実現をみているが、週1～2時間のみの指導では所詮限界があり、そのみに依存しているところでは、学級担任や生徒の日常生活からは疎遠となり、問題が生じているところもあるようである。ちなみに聴覚障害の生徒のもつ聴覚障害に起因する派生的障害をも含めた種々のハンディキャップは24時間持続するからである。

したがって、専任の教師も含めて、基本的には学部全体で、中学部、高等部の教師集団すべてによって、特に学級担任によって指導するという姿勢や、しくみをつくりあげていくことが、特設の養護・訓練の展開にとって最も堅実な方策となるにちがいないと考えるものである。

④ 特設した養護・訓練の時間の担当者の主体や主力は、むしろ、学級担任におき、それを養護・訓練専任教師や養護・訓練チームなどが支援するというシステムこそ、生徒を指導する上からは実際的であるし、また、教師養成、現職教育という意味からも実質的に機能するのではなかろうか。

中学部、高等部の学級担任の場合、教科担任制をとっていても必ずしも自分の学級の授業が多くないとはいえ、その学級の生徒と毎日朝夕必ず顔をあわせ、会話をかわし、生徒の実態については一番把握できているはずだし、その意味では、どこが弱点で何をなすべきかも明確で、切実な要求や指導事項を常につきつけられているようなものである。学級担任を活用することにより、養護・訓練指導担当者として最適の指導組織がつくれるのではあるまいか。

ただし、その場合は、学級担任自身、常時、

次のような態度や姿勢をもって聴覚障害の生徒に接することが必要とされる。もちろん、これから述べる配慮事項は新旧、老若、学級担任、教科担任等の立場の如何を問わず、聾学校中学部、高等部を担当する教師として要求される条件でもある。即ち、これなしには、中学部や高等部における授業のみならず、すべての指導が効果的には行われないからである。

○ 教師自身が正しい構文の日本語で、声を出して生徒に話しかける。

○ 生徒にも単語とか、単語の羅列でなく、正しい日本語の構文で、声を出して話させる。文をつかわない場合には文をつかうことを要求し、もし、文がつかえない時は、それを教えてやるようにして、文で表現する習慣を序々に育てていくようにする。

○ 無声で口をパクパクさせて話す場合には声を出すよう、注意したり、要求したりする。

○ 間違えた発音や、不明瞭な発音は時折言いなおさせたり、あるいは、徹底的に指導したりする。

何回か続けてみて、自分の才覚で指導できない時は、養護・訓練専任の教師や、発音・発語指導のうまい教師の力を借りるようにする。

○ 生徒に教師の顔や口の動きを、はっきりと見せて話す。

○ 必ず全部の生徒が見ている時に話す。

○ 黒板を向いて話したり、生徒の後ろで話したりしない。

○ 声は少し大き目に、口形は普通の大き目でスピードは少しゆっくり目に、自然なリズムではっきりと話す。

○ 補聴器は常時装着させる。でき得れば、授

業中、集団補聴器を活用し、マイクロホン、テレホンコイル（電磁波で音や音声を伝送する装置）双方を利用し、音響条件を一定に保つように聴覚的環境を設定する。すなわち、教室中どこにいても同じ大きさの音が生徒の耳に入るように心がける。

○ 表情たっぷりに生々と意味をこめて話す。

○ 太陽や強い光源を背にして話さない。生徒にとって教師の顔や口の動きが見にくくなってしまふからである。

○ 話す時、首を振ったり、口の前に物や手を出したりしない。生徒にとって読話しにくくなるからである。指文字や、キュー、手話を口の前ですることも注意すべきである。つまり、口が見えるところに一寸位置をずらすことが望ましい。

○ 話を2、3度くり返してもわからない時は、言い方を変えてみるか、板書してみる。

○ 生徒の知っていることばや、わかることばのみの使用に終始せず、年齢相応に多様なことばを豊かに使ってやるようにする。

○ 表現形式のとのわかない、どんなにお粗末な表現であっても、一応最後まで聞いてやるようにする。

○ 生徒の言うことがどうしてもわからない場合には文字で黒板に書かせたり、絵を書かせたり、現物を持ってこさせたり、他の子に通訳させたりする。

○ いつ、だれが、何を、どこで、どうした、どんな、なぜ等のことばで内容の理解や習熟度を確認しながら指導を進める。

○ 生徒の理解を促進するために、絵や図などの資料や図書、スライド、TV、VTRなどを

多用する。

- 実験や観察、実習、見学などの機会をできるだけ多くし、具体的経験や操作を通して理解させるようにする。
 - 事典、図鑑、参考書などの資料の見方、使い方などを指導し、これらを積極的に活用させる。
 - 生活体験の言語化を奨励、促進する。
 - ひとりひとりの生徒のレベルに合わせた指導をする。
 - 指導しようとする内容について、個々の生徒のつまづきを予知し、適切な援助をする。
 - 学習の目標をはっきりと示し、「わかる」ということに力点をおいた指導をする。
 - 生徒の知的関心を呼びさますような学習刺激を工夫する。
 - 理解できない時、生徒自らが自分なりのやり方で、そのことを相手に伝える習慣、態度をきちんと育てておく。
時によっては、生徒の表情、目の動き、身体の動きで理解したかどうかを判断しなければならない場合もあり得る。
 - どうしても理解困難な場合には、ジェスチャーや手話など、種々の方法を使っても理解させ、その後、必ず、ことばにおきかえて定着をはかる。
 - 学習の道具としての読みの力や読書習慣をつけていく。
 - 開放的で親密な雰囲気の中で指導を進める。
- ⑤ 道徳、特別活動の指導領域のものであっても、養護・訓練の時間で題材として取り上げ

ることは大いにあり得るし、タイミングを考えれば、効果的な場合もあると言える。

生徒のもつ問題点のどこに指導の重点をおいているかが「表8」にあらわれているわけではあろう。これは道徳で、これは特別活動でといった線引きはあまり意味がないように思われる。極論すれば題材をなげに求めるか、語法か、行事か、生活指導か、ということなのであろう。

⑥ 先に述べたように学級担任が養護・訓練の時間の指導にあたるとするならば、生徒の日記や作文、日頃の言動をみることによって生徒の実態を知り、その時機をはずさずにそれを題材として指導をおこなうことがよいと思われる。また、教師によっては語法の指導や発音指導などを自信のない状態でおこなうより、生徒の興味や関心に沿った内容を取り上げた方が、かえって指導効果があるとも言えよう。

総 括

今、聾学校の中学部や高等部の教育現場において必要とされる「養護・訓練」は、形式主義や法規主義に堕したそれではなく、この論文で終始追求しているように、聴覚障害をもつ生徒の実態や、本当のニーズに対応して実践する「養護・訓練」の指導である。即ち、プラグマティズムに立脚した「養護・訓練」である。

このような考え方から見直す時、文部省の聾学校用学習指導要領に示されている「養護・訓練」の内容領域、A、心身の適応、B、感覚機能の向上、C、運動機能の向上、D、意志の伝達 という領域設定は聴覚障害の生徒を基準としてあてはめた場合、著しく真実味を欠いていると言わざるを得ない。何故にそのような問題を生じるのか。聴覚障害の生徒を対象とする時、元来、この領域設定自体に大きな無理があったからである。

どのような場合であれ、指導領域の設定は、本来、対象とする生徒のもつ障害の独自性に基いて、それに最も適合した形で、つまり最も指導するのに便利で、かつ効率的なプログラムが

直ちに組めるようなやり方でなされるべきものである。それが、文部省のやり方では、盲、聾、精神遅滞、肢体不自由、情緒障害、言語障害、重複障害、すべてひとまとめにした領域設定となっており、元元無茶なこじつけ以外の何物でもないのである。したがって、それを真なるものとしてこだわり続けられれば、益々もって、空虚な方向へ逸脱していくのみである。

毛沢東ではないが、「質的に異なった問題は、質的に異なった方法によって解決しなければならない。」という実践原理は、各障害別の「養護・訓練」にも文字通り適用されて然るべき原理となるにちがいない。あくまでも精神遅滞児に対する養護・訓練は精神遅滞児に対する養護・訓練であり、聴覚障害児に対する養護・訓練は聴覚障害児に対する養護・訓練である。この質的相違は厳然たるものであり、こういった事実認識に立つ養護・訓練こそ役に立つ養護・訓練のわけである。無理をして紙面の上のつじつま合わせをしたところで、そのようなものは所詮無意味としか言いようはない。聴覚障害の生徒に即して求められる「養護・訓練」は、ストレートに生徒のもつ障害の本質に迫る特別な計画や指導である。具体的には下記のような領域設定によって把握し、指導を展開することが最も適切であると言ってよい。聴覚障害児に対する特別な指導領域を経験的に整理したものである。同時に、このような内容把握や方向性の中で筑波大学附属聾学校は、この道の研究において現実に世界に冠たる成績を上げてきていることをも付言しておく。

1, 一般の幼児・児童・生徒に対するカリキュラム、および指導法の聴覚障害児への適合
(adaptation or adjustment)

※ 小学部、中学部、高等部において特に重視すべき仕事

2, 言語指導

(1) 生活場面における指導

(2) 言語指導の時間における指導

※ 幼稚部ないし小学部低学年段階において特

に重視すべき仕事。不足分については中学部や高等部でも手当が必要。

3, 読話指導

(1) 生活場面における指導

(2) 読話指導の時間における指導

※ 言語指導と同様。

4, 聴覚活用の指導

(1) 生活場面における指導

(2) 聴覚活用の時間を設定した指導（聴能訓練）

※ 言語指導と同様。

5, 発音・発語指導

(1) 生活場面における指導

(2) 発語・発音指導の時間を設定した指導。

※ 言語指導と同様。

6, 読みの指導

※ 小学部、中学部、高等部で特に重視すべき仕事。

7, 書くことの指導

※ 小学部、中学部、高等部で特に重視すべき仕事。

8, 心理・社会適応指導

※ 中学部、および高等部で特に重視すべき仕事。

9, 両親教育

※ 幼稚部、および小学部で特に重視すべき仕事。

10, 一般児との交流教育、統合教育

※ 幼稚部、小学部、中学部、高等部を通してトライすべき仕事。

11, 中途失聴児に対する指導

※ ケースに即してトライすべき仕事。基本的には1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,

9, 10, の指導に準ずる。

12, 重複障害児に対する指導

※ ケースに即してトライすべき仕事。

こういうものが、実は聴覚障害児のもつ障害に即した本物の「養護・訓練」の内容領域となるわけである。とにかく、中学部であれ、高等部であれ、「養護・訓練」というものは、こじつけやでっちあげでなく、他方、生徒の障害状況に目をつぶることなく、また安易にあきらめることなく、上記のように必要なものは必要なものとして取り上げ、教師や学校が自然体でフレ

キシブルに対応していく時、はじめて、意味のある指導、即ち本当に生徒の障害を軽減し、克服する指導へと連動し、現実化されてくるのである。

参 考 文 献

- 聾教育研究会：聴覚障害教育の実際 昭和52年
文部省・筑波大学：聴覚障害教育担当教員講習会テキスト 昭和54年
山口県聾学校：第19回全聾研 山口大会 研究紀要 昭和60年