

Practice of Special Technique and Skills in Hearing Impaired 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/2297/20587

聴覚障害児教育における専門性の行使について

大塚 明 敏

Practice of Special Technique and Skills in Hearing Impaired Education

Akitoshi OTSUKA

はじめに

平成元年の暮れであったか筑波大学附属聾学校のA先生より頂いたお便りに次のような聴覚障害児教育の現状を憂える一節があった。

「……………先生もご存知のように全国の聾学校の多くは職員の移動等によって教育力は低下し、専門性を失いかけています。聾学校の専門性とはまず教師が手話を身につけることであると、本気で考えている先生たちですらいる有様です。

最も具合の悪いことに聴覚障害とはどのような障害であり、教育上、何が問題であるのかという基本的な理解すらおぼつかない先生たちも多数いることです。……………」

流石にわが国における聴覚障害児教育のメッカである筑波大学附属聾学校の先生である。その高い見識と現実認識的確さには敬意を表するものである。何故ならば現状は正しくA先生ご指摘の通りであるが故である。

しからば何故にこのような事態がまかり通るのであろうか。一言で無邪気に答えれば「無知なるが故」と言わざるを得まい。しかしながら、注意を要する点は、「無知」も度を過ぎると真実のところ罪悪にすらなりかねないということである。そのことによって聴覚障害児の成長、発達をあらゆる方向へ導いてしまう危険さえしばしば生じ得るからである。

たとえば、一日中、発音指導ばかりしているのが口話法である、あるいは言語指導である、

子どもにわかろうがわかるまいが話をしておれば口話法である、読話は教室の芸であって実用にはならない、子どもにわかろうがわかるまいが形だけは健常児に対する授業のように板書をし、毎日、授業を流して行けば、それで事足りる、重度の聴覚障害児の成績が上らぬのは仕様がないうことである、聾学校でも知恵遅れの養護学校みたいな授業をすればよい、コミュニケーションだけの障害だから、手話や指文字、キュード・スピーチ等を全校的に導入すれば、すべて事は解決する、0、1、2歳児の教育相談は制度としての学校教育の範囲外であるので聾学校は一切手を引くべきである、等々。ひどい見当違いの対応も全国的には随分と勝手気儘になされていると見てよからう。

子どもこそ災難であるという他はない。正に一種の教育公害である。すべては無知がなせる業であり、こうなると無邪気とばかりには打ち捨ててはおけなくなってくる。この場合、無知であるということは、聴覚障害児を教育する上で必須とされる専門性の大きい欠落を意味するからである。

真実を知る古い者には、それなりに真実を語り、真実をば新しい世代に伝える義務があろう。そこで、聴覚障害児に適切な教育を保障するとはどのようなことなのか、つまり、聴覚障害児教育の専門性とは何を意味するのか、といった問題について長年の聾学校教育の実践を踏まえた研究者の立場より筆者なりの考えを述べておくことにする。題して「聴覚障害児教育におけ

る専門性の行使について」

なお論述の順序は

- I 聴覚障害の本質を的確に把握した教育をなすべきこと
- II 聴覚障害児教育の基本的方向性を的確に把握した教育をなすべきこと
- III 聴覚障害児教育において必須とされる特殊な指導方法・技術を身につけて実際の指導に臨むべきこと

という構成で進めることとする。

いわば、こういった内容が、「専門性」とか、「聾スペシャル」「スペシャル・テクニク」「聾学校教師の備えるべき条件 (Competencies and requirement)」などと呼ばれている事柄の骨子をなすものであるが故である。

I 聴覚障害の本質を的確に把握した教育をなすべきこと

これは、聴覚障害というハンディキャップをどのようなものとしてとらえるのかというエジュケーショナル・インプリケーション（教育的解釈や教育的理解と訳す）の問題に発する要請であって、聴覚障害児教育の専門性を考察する上で真っ先に取り上げなければならない課題である。何故ならば、聴覚障害に対するエジュケーショナル・インプリケーションの如何によって教育の目的、目標、内容、方法、コミュニケーション・メディアの選択（口話、手話、トータル・コミュニケーション、キュード・スピーチ等のいずれを採るか）、果てはその到達度に至るまであらゆる面にわたって影響が及ぶからである。

ひとりの子どもの人間形成、すなわち、教育という観点から聴覚障害というハンディキャップを見る場合には、「聴こえ」や「ことば」の障害、「コミュニケーション」の障害といった程度に狭く、かつ、単純にとらえるのではなく、「人間全体として見て、どのような影響を及ぼすものか」としてとらえることが重要な鍵となつてく

る。それを要約的に示すと以下ようになる。

1 聴覚障害というハンディキャップ自体は、決して聴覚障害児自身が人間の子どもとして有する根源的な能力や、人間として成長するグレート・アビリティ（偉大なる可能性）までも奪うものではない。むしろ、それらの能力、すなわち、潜在能力においては、健常児のそれと大体同等レベルにあると見てよいであろう。

2 人間が生命体である以上、聴覚障害は人生の如何なる時期においても出現し得るものである。

このような観点から聴覚障害児を類型化して示すと、「生来～早期失聴」と「中途失聴」の2つのグループに大別することができる。

(1) 生来～早期失聴

生まれた時から聴覚障害を有する子や、ことばを習得する以前に失聴した子どものグループで、従来、「先天聾」などと呼ばれていたケースである。

障害発生の時期が、人間性の基礎や母国語を形成する人生の早期であるが故に、個人の人間形成に致命的な打撃を与え易く、その分、教育もまた困難になり易いケースである。聾学校に在学する幼児、児童、生徒の大部分は、このタイプのものによって占められていると見てよからう。このような子どもをマキシマム・グロース（最大限の成長・発達）させるところに聾学校の教育的意義が存在する。これがいうところの専門性なるものである。

(2) 中途失聴

一通り母国語（日本語）を習得した後、つまり、3歳以降に失聴したケースで、幼稚園期、小学校期、中学校期、高等学校期等に失聴した子どもの場合である。大学生や社会人になってから失聴したような場合も同様の範疇に入ると考えてよい。ベートーベン、スメタナ、エジソ

ン等は典型的な例である。日本の例としては、江戸時代に「北越雪譜」を著作した鈴木牧之、幕末の儒家、谷三山などがあげられよう。

耳が遠い、耳が聴こえないというだけの障害で、ことばも有しており、ひとりの人間として見た場合は、全く普通の人である。聾学校で優秀児としてもはやされる子どもの中にしばしばこのタイプの者が存在するが、元来、そのように育って当然のケースである。むしろ、これをうまく伸ばせない方が異常だと指摘しておく。

3 人間は生命体であるので、聴覚に損傷を被る程度も各人各様である。

障害の重さによって大別すると次のように類型化される。

(1) 重度聴覚障害

「聾」とか、「聾啞」などと呼ばれるケースで、特に聴力損失が重度の場合、放置されたり、適切な援助が受けられなかったりすると、ことば（われわれ共通の母国語である日本語）やことばによるコミュニケーション能力の発達に致命的な打撃を被り、人間としての成長・発達に必要とされる様々な文化（物の見方、考え方、感じ方、振舞い方、生活習慣等）の習得に困難を来たし易い類型である。もちろん、教育を実施する上では最も専門性を要求される類型であり、このような子どもをマキシマム・グロースさせるところにこそ聾学校や聾学校教師の使命とか、役割があると言ってよかろう。それがすなわち、専門性と言われるものである。

(2) 難聴

聴力損失的には軽度のタイプであり、いわゆる聴力のよい子どもで、音や音声、ことばが聴こえ難いという程度の障害で、補聴器の装用による聴覚それ自体への直接補償も著しく有効で、早期教育の効果なども著しく上がる類型である。健常児よりほんの少し手厚く面倒を見て

やれば、大体正常に発達していくもので、元来がうまく育って当然と見てよいケースである。うまく伸ばし得ない方が、むしろ、異常だと言っておく。ことばによるコミュニケーション能力が付き易く、発音が比較的明瞭であるので聾学校では優等生扱いをされることがしばしばである。しかしながら、往々にして確実な学習を欠く場合も起り得るので、読み書き能力や学力の形成に当たっては慎重、細心な指導が必要とされる。

4 人間は生命体であるので、聴覚障害であるのと同時に他の障害を合併する場合も生じ得る。

これを聴覚障害だけの場合と区別して「重複障害」と呼んでいる。典型的な例としては三重苦の聖女、ヘレン・ケラーを想起すればよい。聴覚障害の他に、視覚障害（盲・弱視）、精神遅滞、肢体不自由（脳性マヒ等）、身体上の奇型（口蓋裂等）、内臓疾患（心臓、腎臓等）、自閉症、学習障害（LD）、情緒障害等の障害を合わせもつ障害である。聴覚障害だけの場合と比べて、教育方法的にも予後の上でも未知なる部分があり、あまりにも多いが、目指すべき方向はやはり子どもをマキシマム・グロースさせるところにある。

5 人間の身体の一部をなす感覚器官の一つである聴覚の損傷に起因する聴こえの障害である。

6 音や音声、ことばを中心とする聴覚性情報の欠除や偏りから来る情報障害であり、また、それから由来する経験不足症候群である。

7 適切な援助が欠けること、ことば（母国語である日本語）が正常に発達しなくなる障害である。

しかも、人間の子どものとして健常児同様に生得的にLAD（言語発現能力）を備えていたとしてもである。ことばの学習にとって最も基本

的な自然条件の一つをなす聴覚という通路に制約を受けているからである。聴覚障害児の人間としての発達にとって最も痛手となる障害である。「手話こそは聴覚障害児の母国語なり」とする主張もあるが、いずれのことばであれ学習によってしか習得されない以上、その発生の機序から言及しても、事実としても大きな誤りであることを指摘しておく。子どもは当初手話もなければ、ことばもない世界に生きている。

8 適切な援助が欠けると、「聞く一話す」共にことばによるコミュニケーションができなくなる障害である。

つまり、相手の話が理解できず、自分もまた音声や口を用いて話せなくなる障害である。かくして聾啞の状態に陥るわけである。

9 適切な援助が欠けると、ことばがわからないうが故に、目が見えていても書かれた物を読むことに困難を来す障害である。

文字や書きことばから意味がとれず、読解や読書にまで障害をもたらすわけである。こうなると、人間形成に必要な情報の獲得に益々欠落を生じてくる。

10 適切な援助が欠けると、日本語の構文や文章表現に困難を来す障害である。

ことば（日本語）の習得不足や読みの困難が連動し、その結果として日本語で正しく文をつづれないという障害が生じるわけである。更にはことばをマスターしないまま手話などを常用すると益々このような状態をエスカレートさせる恐れがある。

11 適切な援助が欠けると、学習や学業に著しい困難を来し、学力遅滞を惹き起こす障害である。

物事を自発的に学びとるのに不可欠なことばの力、読みの能力等が不十分な上に、耳学問の欠落による経験不足が追い討ちをかけ、更には

コミュニケーションの困難等の要因が、聴覚障害児の学習を益々困難とし、誤解、曲解、まよかしの理解といった悪しき習慣の形成すらもたらしることがしばしばである。その累積された結果が「9歳レベルの壁」という精神発達の面における遅滞現象を惹起するわけである。したがって、教師たる者には授業における学習の空転を常に警戒し、確実な指導を心がけることが特に要求されてくる。

12 適切な援助が欠けると、日本の社会共通の物の見方、考え方、感じ方、思い方、振舞い方、生活習慣等を身につけることが困難となる障害である。

いわゆる世の中で通用する常識が育ち難く、望ましい人間関係の成立や、社会適応を困難とする障害である。

13 適切な援助が欠けると、抽象的な思考や、人間的な情感の触発にも困難を来す障害である。

14 適切な援助が欠けると、成長するに従って雪だるま式にハンディキャップが増幅、拡大され易い障害である。

15 何時、如何なる時、如何なる場所においても存続する24時間障害である。

16 適切な援助が欠けると、単なる聴覚障害にとどまらないで諸々の障害がひとりの人間としての人格のまとまりにまでも影響を及ぼすトータル・オルガニズム（人間全体）の障害である。

その典型的な姿や集大成された人間像が「9歳レベルの壁」と言われるものである。

17 適切な援助が欠けると、当人自身の社会的自立や社会的統合を困難とし、自己実現までも大きく制約するに至る障害である。

18 細かに見ると様々の条件の重なり合いによって各人各様の表われ方をする千差万別の障害である。

19 複雑多様で困難な障害ではあるが、教育による軽減・克服の可能性が極めて高い障害である。

極端な言い方をすれば、たとえ、生まれた時からの重度聴覚障害児であったとしても、ことばや読み書き能力、学力、人間性等の形成に限っていえば、健常児同様に無限の可能性を有すると言ってよかろう。したがって、口話、手話、トータル・コミュニケーション、いずれの方法で教育しようとも、聴覚障害児を駄目な存在として、あるいは、能力の低いものとして把握してかかるようなことだけは絶対にあってはならないことである。それによって両親や教師の教育への意気込みや熱意が変わり、教育の目標設定が変わり、教育内容、教育方法までが影響され、教育の成果までもが大きく変容を受けるからである。

II 聴覚障害児教育の基本的方向性を的確に把握した教育をなすべきこと

聴覚障害児教育の行くべき道をいずこに求めて実際の教育に臨むのかという問題であり、これまで述べてきたような聴覚障害に対するエジュケーション・インプリケーション（教育的解釈・理解）が確立しておれば、答えは自ずと出てくるはずのものである。

聴覚障害児教育の目指すべき方向は、聴覚障害児のマキシмум・グロース（最大限の成長発達）とノーマリゼーション（その子なりにできるだけ正常な発達ができるように援助をすること）の徹底追求をはかることにある。この発想こそが今日の聴覚障害児教育における最も前衛的な行き方であり、世に聴覚障害児が存在する限り時代を越えて追求され得るフィロソフィーである。その意味では人類の夢とすら考えてよか

ろう。しかも、はかなき夢としてではなく、実現可能な夢としてマキシмум・グロースも、ノーマリゼーションも存在することを主張しておく。以下、その論拠について触れることにする。

1 マキシмум・グロースとノーマリゼーションは医療に準ずる措置である。

医学による聴覚障害の根本療法が開発され、普遍化されるに至るまでは、神ならぬ人間の手に策として残り得るものは教育のみである。もちろん、教育にも質的に見ていろいろあろうが、求められるものはより良き教育に決まっていよう。これが聴覚障害児のマキシмум・グロースとノーマリゼーションを目指した教育というものである。

すなわち、徹底的に聴覚障害児本人の有する力を出しきらせるような教育をすること、つまり、潜在能力を顕在能力に変える教育をすること、そして、ひとり一人の聴覚障害児がその子なりにできるだけ正常に発達していくように援助をしていくことである。マキシмум・グロースとノーマリゼーションは表裏の関係にあるもので、マキシмум・グロースを追求すれば、自ずとノーマリゼーションに手を貸すこととなり、ノーマリゼーションを追求すれば、これまた自ずとマキシмум・グロースをもたらしと見てよかろう。

両者とも、どのような援助や教育を目指すのかといえば、聴覚障害児に対して社会一般の人々や子どもたちが持つような物の見方、考え方、感じ方、振舞い方、生活習慣、ことば、コミュニケーションのやり方等、つまり、日本人としての思想、感情、生き方というものを最大限に共有できるように手引をすることにある。同時にそのことによって聴覚障害児を社会に統合し、当人自身の自己実現が最大限にはかれるように方向づけ、クオリティライフ（質的に豊かな生活、日本国憲法流に言えば、健康で文化的な生活）が充足できるようにしていくことで

もある。

その実現過程が聾学校における具体的な教育であり、教師の仕事であり、専門性の行使であると言えよう。

2 マキシマム・グロースとノーマリゼーションは歴史の帰結である。

スペインにおいてレオン(1520～1584)とキャリオン(1579～不明)が貴族の家系に生まれた聾啞児数名についてことばの教育と人間教育を行って成功して以来、今日に至るまで大きな歴史の流れとして聴覚障害児教育が果てしなく追求してきたことは、レオンやキャリオンのような成果を上げることであり、あるいは、それ以上の成果をより多くの聴覚障害児に対して上げることにあつたと見てよかろう。とすれば、それはすなわち、聴覚障害児のマキシマム・グロースと、ノーマリゼーションを追求する歴史であつたと総括することもできるにちがいない。

実際、聴覚障害児の教育がスペインの地に誕生して400年、欧米、及び日本で考案、研究され、実践されてきたことの要点は次のような聴覚障害児の人生にかかわる切実な問題の解決にあつたと見てよかろう。

- 如何にして聴覚障害児に対して母国語（スペインではスペイン語、イギリスでは英語、ドイツではドイツ語、フランスではフランス語、日本では日本語を意味する）の形成をはかるのか。
- 如何にして周囲の人とコミュニケーションできるようにするのか。
- 如何にして読み書きの能力を身につけさせるのか。
- 如何にして知識や常識を身につけさせるのか。
- 如何にして職業的自立の能力を身につけさせるのか。
- 如何にして社会に参加できる市民としての能力を身につけさせるのか。

○ 如何にして聴覚障害児自身の自己実現を可能にするのか。

等々。

まとめて言えば、聴覚障害児に対してのその所属する民族や国の文化、すなわち、その社会集団の持つ物の見方、考え方、感じ方、振舞い方、生活習慣、ことば、コミュニケーションのやり方等を如何にして身につけさせ、共有させ、生きて行かせるかにあつたと言ふことができるであろう。これが、つまりは、聴覚障害児に対する人間としてのマキシマム・グロースであり、ノーマリゼーションというものである。

口話（含聴覚）、手話、指文字、トータル・コミュニケーション、キュード・スピーチ、文字等、いずれを言語メディアの中心に置こうとも教育として求めてきた究極の方向はグローバルには聴覚障害児のマキシマム・グロースとノーマリゼーションにあつたと見てよかろう。問題はどのようなメディアがその営みに対してより直結し、整合性を有するのかということに対する明敏なる洞察と、それを現実化するための意欲の如何にあり、というだけのことである。

3 マキシマム・グロースとノーマリゼーションこそ、情報化社会の要求に応え得る聴覚障害児教育の方向である。

社会的流動性の益々の激化が想定される情報化社会をたくましく生き抜くには、聴覚障害児であれ、それなりの学習の武器を学校教育の守備範囲にある間に身につけておくことが必要とされるが、マキシマム・グロースとノーマリゼーションを目指した教育は、結果として必然的にそれらの条件の用意を保障するものである。ここでいう学習の武器とは、ことばの力、読みの力、コミュニケーションの能力、基礎学力、常識（一般の人々が有しているような物の見方、考え方、感じ方、振舞い方、生活習慣等）、自学自習の構え、等のことを指して使っておく。

Ⅲ 聴覚障害児教育において必須とされる特殊な指導方法・技術を身につけて実際の指導に臨むべきこと

ここに述べる「特殊な指導方法・技術」とは、聴覚障害のエジュケーション・インプリケーションに基礎を置いて可能なる限り子どもの持つハンディキャップを軽減・克服しながら聴覚障害児のマキシマム・グロスとノーマリゼーションをはかるために必要とされるメソッドロジーである。文部省の学習指導要領流に言えば「養護・訓練」の核心部分の具体的内容をなす指導領域であると解しておけばよいであろう。こういうものを聴覚障害児教育においては従来「スペシャル・テクニック」とか、「専門性」などと呼んできている。

その主たる内容について整理し、構造的に示すと、以下のようなものがあげられる。

1 教育課程・指導法の適合

健常児のために用意された教育課程や指導法を聴覚障害児の成長・発達に合わせ、しかも、できるだけ健常児と共通する指導目標や教育目標の達成をはかるにはどうすればよいかという課題に対する工夫にまつわる実践領域である。段階別に対応のしかたを例示すると次のようになる。

(1) 幼稚部における教育課程・指導法適合の工夫例

- 0, 1, 2 歳児の教育の充実をはかることにより幼稚部教育の自然なレベルアップを狙う。
- 人はカリキュラムなり主義でアプローチし、指導力のある教師を育て、教育課程・指導法適合の問題を総合的に解決する。
- ことばやコミュニケーションの障害聴覚障害に起因する情報不足、経験不足等の問題

に対して常時配慮しながら、毎日の日課活動を一般の幼稚園と全く同一のプログラムで実施する。

- 幼稚園のプログラムを基軸としながらも、聴覚障害のニーズに基く特別指導の時間であるトピックス、天気、カレンダー・ワーク、ピクチャ・ディスクリプション(絵の話)、テキスト・ワーク、読話練習、聴覚学習、発音指導、個人指導等の時間を一日の日課や週を通した計画の中にアレンジした指導をする。
- 登校時、下校時、おやつ、給食、弁当、手洗い等の機会もことばかけや、ことばでのやりのチャンスとして活用する。
- 健康、環境、人間関係、表現等の指導の場においてもことばかけやことばでのやりとりを十分に配慮した扱いをする。
- コミュニケーションの障害を補うために、実物や絵、写真、絵本、図鑑、スライド、ビデオ、行動・動作による提示等を多用する。
- 行事や校外指導等を実施する際には、できるだけ事前、事中、事後にわたって指導を継続し、特にことばによってきめ細かく密に扱うようにする。
- グループ指導の際は、必ず子ども全員が見ている時に話す。
- 必ず子どもに聴こえるように話す。
- 意味を伝えやすくするために、話すものを見せたり、指さしたりしてから話すようにする。等々。

(2) 小学部、中学部、高等部における教育課程・指導法適合の工夫例

- 教材の精選、統合や教師自身の指導力のアップをはかることによって、小学部より高等部に至るまで、ほぼ小学校、中学校、高等学校の該当学年と対応した学習内容とレベルを保持させるようにする。

- 健常児の学習内容に比して全体的に1～2年遅れて高等部まで進めるようにする。
- 小学部6年で小学校4年レベル、中学部3年で小学校6年レベル、高等部3年で中学校3年でレベル相当の学習をさせるようにする。
- 健常児に対する場合より教材研究や授業に用いる教具の研究を徹底的にやっておくようにする。
- 教科書に出てくる新出語や文型、難語句、その他教科特有の用語（社会科用語、理科用語、算数用語、家庭科用語等）を調べ上げ、学校や家庭で日常使い慣らすようにしておく。
- 形だけ授業を流すのではなく、子どもによくわかるまで、子どもができるまで徹底的に扱うようにする。
- 子どもにわかったかどうかを確認しながら授業を進めるようにする。
- できるだけことばによる内容理解をはかるようにする。
- 授業中の説明、教示、指示、命令、注意、誘導等もできるだけことばで行うようにする。
- 漢字の仮名ふりよりは文章の理解に重点を置いた指導を行う。また、計算問題よりは文章題を解くことを重視する。
- 行事や校外指導等も人間教育の絶好の機会としてとらえ、形式的に流すのではなく、充実したものとして扱っていくようにする。等々。

2 早期教育の技法

0, 1, 2歳の聴覚障害児を対象とする指導法である。つまり、子どもが聴覚障害とわかったその時から、その子ができるだけ正常な発達をしていけるように両親に子どもへのかかわり方を手引したり、あるいは、直接、教師が子どもに援助をしたりする領域である。ここでは、

次のような問題が主要な課題として浮上してくる。

- (1) 子どもが聴覚障害とわかって失望落胆している両親を立ち上がらせ、やる気を出させるにはどうすべきか。
- (2) 望ましい親子関係を育て、子どもに安定感を築き、子どもらしい円満な発達を促すような正常な育児ができるようにするためにはどうすべきか。
- (3) 残された聴覚を生かし、読話の手引をし、声を育て、ことばの基礎づくりをするにはどうすべきか。

具体的な実践のあり様としては、教室指導方式、デモンストレーション・ホーム方式、訪問指導方式、個別指導方式、グループ指導方式、講演・講義方式、実演指導方式、実技・実習指導方式、座談会方式、ビデオ視聴方式、ビデオ分析方式、読書会方式、母親学級・父親学級・家族学級方式等、種々なやり方がある。

子どもが幼いが故に両親に対する援助が中心になるが、教師には子どもに対する指導のモデルを両親に提供する役割もあるので聴覚障害を持つ乳幼児への実際のなかかわり方についても身につけておく必要がある。

3 学習レディネス形成の技法

従来、感覚訓練、知覚訓練、内語の訓練、見本合わせ法、同一物認定法、マッチング・アクティビティーズ、精神発達促進法、概念遊びなどと呼ばれている指導法の総称である。単独の範疇で扱われる場合もあれば、言語指導法、読話指導法等に包含して、その初期指導としての位置づけの下に実施される場合もある。狙いとするところは教材・教具というノン・バーバルな媒体を手がかりとする子ども対両親、あるいは、子ども対教師の活動を通して学習全般、並びにことばやコミュニケーションの学習にの

せる基礎づくりをすることにある。

実的な展開としては、実物合わせ、絵合わせ、絵と実物合わせ、色合わせ、形合わせ、はめ板、大きさ合わせ、長さ合わせ、高さ合わせ、重さ合わせ、きめ合わせ、香り合わせ、味合わせ、パズルボックス、パズル、数合わせ、記憶合わせ、身体動作模倣、分類遊び、関連づけ遊び(例、持物合わせ)、福笑い、着せ換え人形遊び、ロットゲーム、料理セット、等の活動をしながらか教師または両親が子どもとやりとりをし、活動や教材・教具に即してことばをかけ、人間関係やコミュニケーションのきっかけをつくり、見る態度や聴く態度、相手を受容し、協調する態度をつくり、更には、ことばの受容、理解へと発展させていく活動の形をとることとなる。

1, 2, 3歳の時期や、子どもがまだコミュニケーションの手がかりとなることばを持っていない段階にある時、その他、中枢機能障害や精神遅滞等の障害を重複して有するような場合に用いるのに効果的である。教材と方法が明確であるので両親や素人の教師が活用するのにも便利である。

4 言語指導法

聾学校教育におけるスペシャル・テクニックの中核をなす指導領域で、聴覚に障害を有するが故に放置すればことばの発達ができなくなったり、ことばの発達に遅れや歪みが生じたりする恐れのある子どもに対して、ことばが正常に発達していくように援助する方法・技術である。

ことばを換えれば、聴覚さえ正常であれば、本来、全能の神がやってくれたはずの「ことばの発達」という作業を非力な人間の手によって代行することである、と言ってもよかろう。具体的な作業としては、聴覚障害の故に日本語というわれわれ共通の母国語を獲得していない子

どもに対して母国語を育てていこうとする挑戦や営みとなってくる。そして、健常児が持つようなことばの感覚や感性であるところのノーマル・ランゲージ・センス(正常な言語感覚)の触発をはかること、これこそが言語指導の究極の目標というものである。

実的な指導の展開は、次の二つのアプローチによって相補う形で進められることとなる。

(1) 生活の中での指導

言語指導の主流や中核とすべき方法で、家庭生活、社会生活、学校生活、学習生活のあらゆる機会を通してなされる自然なことばの指導のやり方である。すなわち、日常生活の場面々々において子どもにことばをかけたたり、ことばでやりとりをしながら、つまり、子どもを「ことばの風呂」に浸すことによって結果として自然に、あたかも健常児がことばを習得するようなやり方でことばを育てていこうとするアプローチである。乳幼児の段階においてはもちろんとして、児童・生徒の段階においてもこの方法による充実した扱いがなされる必要があることは言うまでもない。

(2) 時間を設定した指導

聴覚障害児のことばの発達を効率よく促進するために、ことばの指導の時間をプログラムの上に特別に設定して、特定の方法や教材、場面等を用意して、組織的、系統的に、あるいは集的に子どもにわかるまで、身につくまで指導をするアプローチで、曖昧になり易い「生活の中での指導」の弱点を補強、補完する方法である。「養護・訓練」の時間とか、「言語指導」の時間、などと称して実施されることが多い。

方法的には、トピックス(朝の話し合い)、ニュース、天気、カレンダー・ワーク、経験発表、絵日記、ピクチャ・ディスクリプション(絵の話)、ディスクリプション(人間、動物、事象等の説明)、道順説明、自己紹介、友人紹介、先生紹介、家族の紹介、テキスト・ワーク(テ

キストによる指導）、アクション・ワーク（行動の言語化）等、種々な手法がある。

5 「聴覚学習」指導法

従来、「聴能訓練」とか「聴覚活用」などと呼ばれてきた指導領域にまつわる方法・技術のことである。狙いとするところは、聴覚障害児に対して残存する聴覚の状態に合うように調整された補聴器を装着させ、音や音声、ことば、音楽などを豊かに聴かせることによって、つまり、「音の風呂」に聴覚障害児を浸すことによって、その有する聴覚機能ができるだけ正常に発達していくように援助をすることにある。

それが同時にことばや発音の正常発達や、ことばの受容機能を補う読話の発達等と密接不可分で一体的な関係にあることは言うまでもない。

方法的には次の二つの側面よりアプローチされていくこととなる。

(1) 生活の中での指導

聴覚学習を計画する上で最も基盤として重視すべきアプローチであって、家庭生活、社会生活、学校生活、学習生活等、すべての場面や機会を通して聴覚障害児を音や音声、ことば、音楽など聴覚性刺激、聴覚性情報を豊かに経験できるように環境の中に置くようにすることである。

補聴器を常用すること、室内用、屋外用のループアンテナを活用すること、FM補聴器を活用すること、そして、できるだけ様々な音やことばが子どもに意味が伝わるような状況の中できめ細かく、提示されていくことなどが、その具体的な実践のあり様となってくる。

(2) 時間を設定した指導

音素材を系統的、段階的に提示して傾聴態度をつけたり、聴き分けの技能を磨いたりする指導の時間である。音の聴き分けや遊びや弁別練

習、子音、母音、語、文、文章の聴き分け練習等がそれに該当する。このような活動を一般には「聴能訓練」と呼んでいる。日課表や時間割の上では「養護・訓練」や「聴能訓練」として実施されることもある。

6 読話指導法

読話とは、聴覚障害児が自分の残存聴力の如何にかかわらず話し手の表情や口の動きを見て、同時にそれに伴う聴覚への音声的な刺激をも手がかりとして、話し手の言わんとすることを理解する働きであり、そして、そのために必要とされる習慣、態度、技能を身につけさせようとするのが読話指導というものである。すなわち、健常児の「聞く」機能に相当する構えを唇の動きを読むこと、並びに聴覚活用をも含めて聴覚障害児につけてやるのが今日的意味でいうところの読話指導である。

もちろん、ひとり一人の持つ読話のモダリティ（態様）は、残存聴力の程度によって、より唇の動きを読むことに依存する者から、その反対に聴覚の手がかりの補助として用いる者に至るまで実に多様であるが、コミュニケーション場面におけることばの受容や理解にとって実用として役立てば、それでよいわけである。コミュニケーション・メディアとしての読話の利点は、グローバルながらも話し手のことばを通訳抜きで、直接、聴覚障害児自身がリアルタイムでキャッチできることにある。

方法的には次の二つの側面よりアプローチされていくことになる。

(1) 生活の中での指導

読話指導を実施する上で主流や基盤として取り上げるべき方法で、家庭生活、社会生活、学校生活、学習生活等、様々な場面や機会を通して、子どもが見ている時、ないしは、話し手の顔が子どもに見えるようにして、ことばをかけたり、ことばでやりとりをしたりすることに

よって、読話の習慣、態度、技能を自然に育てていこうとする方法である。一般の授業中、保育中、休憩時間、昼食時等における充実したことばかけやことばでのやりとり等はすべてこのアプローチに該当する。

(2) 時間を設定した指導

特定の手法や、教材、教具、場面等を用意して読話能力を磨き、読話の切れ味をよくするための指導法である。名詞の指導、動作語の指導、質問・応答の指導、カルタを用いた指導、百人一首を用いた指導、物語を用いた指導、歴史年表を用いた指導、日本地図・世界地図・地球儀を用いた指導、新聞を用いた指導、歌を用いた指導、などなどを用いた指導、等の方法がある。プログラムの上では「読話練習」の時間とか、「養護・訓練」の時間という名称の下に実施されることがある。

7 発音・発語指導法

日本語の正しい発音・発語のモデルを残された感覚チャンネルを通して刺激として聴覚障害児に提示することによって、聴覚障害児が人間の子どもとして本来有する発音・発音能力を基盤として、それを文化としての日本語の発音・発音へと凝集・体制化するように方向づけ、できるだけ正常な発音・発語の発達をするように援助をする方法である。

実際の展開としては、聴覚性フィードバック・メカニズムの成立による発音・発語の発達を期待して、できるだけ聴覚から正しい発音・発語を聴かせるようにし、それで補いきれない部分を眼で見せたり、触知させたりすることによって、唇や舌の動きをどうする、息や声の使い方をどうするといったひとつ一つの発音を構成する運動メカニズムそのものに訴えて発音・発語の発達をはかるという方法をとることとなる。具体的な指導としては、次の二つの側面よりアプローチされることとなっていく。

る。

(1) 生活の中での指導

日常の言語生活やコミュニケーション活動の中で自然に発音・発語の発達をはかろうとする方法である。

- ① 家庭生活、社会生活、学校生活、学習生活等の各場面において様々な機会を通してできるだけことばをかけ、モデルとなる正常な発音・発音・発語パターンに触れさせるようにする。
- ② 子どもの自発的な発音・発音・発語活動に対して声をまねて返したり、ことばにして返したり、笑顔で応じたり、振り向いたりなどすることによって反応してやり、子どもの自発的な発音・発音・発語活動を励ますようにする。
- ③ グローバルな口まね（口声模倣）をさせたり、言いなおしをさせたりすることによって、出そうな音やことばを誘導したり、出ている音やことばをなるべくそれらしく使わせるようにする。

(2) 時間を設定した指導

ひとり一人の子どもの発音・発語の発達のニーズに合わせて、時間を特設して、系統的、組織的に、かつ、集中的に指導する方法である。自然に出ない音については、この方法が有効である。

- ① その子にとって発音・発語がし易いことばを用いて、耳から聴かせてまねて言わせたり、口の動きをまねて言わせたり、耳からも聞かせながら口の動きを見てまねて言わせる練習をしたりする。
- ② 呼吸練習、発声練習、舌・顎・唇の動きの練習といった発音・発語のための基礎練習をする。
- ③ 出にくい音については、子音、母音に分けて要素的に誘導し、それらを結合して音韻を形成し、音韻と音韻を結合して発語を育てるようにする。

- ④ 同じ音が、語頭、語中、語尾に来てても明瞭に使えるように音をことばの中に定位する練習をする。
- ⑤ 文や文章としても明瞭に話せるように練習する。

日課表の中では、「養護・訓練」の時間とか、「発音指導」の時間、「個別指導」の時間、などと称して扱われることが多い。

8 読みの指導

読みとは文字で書かれたことばを介して書き手の思想・感情を理解する働きである。読みの力を身につけることは、聴覚障害児の場合、ことば（母国語）を身につけることと同じくよりよき生存にかかわる大問題であると言ってよからう。書かれた文や文章、テキストが読めないとしたら、学力をつけることも、自学自習の力や自己学習力をつけることも、社会一般の人々や子どもが持つような物の見方、考え方、感じ方、振舞い方等を共有することも困難となることは言うまでもない。何故ならばことばを媒介とする聴覚による情報の獲得を日常的に欠いているからである。

読みの指導とは、いうまでもなく聴覚障害児をして読めるようにする指導であることには違いないが、多くの場合、必ずしも全ての学習条件が整ってスタートがきられるものではないので、実際的には次のような性格を帯びることとなってくる。つまり、聴覚障害に起因する母国語形成の不備、経験不足、思考力の不足などを補いながら、すなわちリーディング・レディネスを形成しつつ読解力や読書力をつけたり、その核心であるリーディング・センス（読みの感覚）を触発したり、あるいは、読書興味や読書習慣を育てたりする指導となってくる。

直接的には聾学校小学部における教育の主要課題であるが、実状としては、中学部、高等部をも含めた聾学校教育全体の必須課題であると断言してもよからう。なお、読みの力の向上の

如何は、聴覚障害児の場合、人格形成や教育の成果を決定する鍵となるほどの影響力を有するものである。以下、読みの力をつけるための方略、すなわち、読みの指導の方法について述べる。

(1) 読みのレディネスの充実をはかる

聴覚障害児の持つ読みの障害や遅滞の最大の原因は、そのレディネスが整わないままに読みの指導にのせられてしまうところにある。したがってまずはレディネスを形成するための工夫について紹介しておく。

- ① 経験を豊かにし、豊かな心を育てる。
- ② ことばを豊かに育てる。

ことばが豊かで、しかもそれを流暢に駆使できることは「読み」が成立するための最大の基礎条件である。

- ③ 豊かな言語受容力（聞く力、読話力等）を育てる。

「読む」という働きは、元来、「聞く」働きの延長線上に位置する精神作用であるので、聴覚障害児の場合にも、言語受容の指導をする際には、その働きの各面について広く経験させておく必要がある。たとえば、次のような精神機能についてである。

内容をざっとつかむ、つかんだことを一時覚えておく、つかんだことの中から必要な情報を探す、つかんだことを要約する、大意をつかむ、事実と意見を区別する、内容をつかみながら終末を推量する、内容をつかみながら様子を思い浮べる、かくされた意図をつかむ、資料と結びつけながら内容をつかむ、つかんだ内容に対して意見や感想をもつ、つかんだ内容の通りに劇化したり、行動したりする、質問に対して答える、など。

- ④ 機会あるごとに文字ことばに親しませる。

(2) 読みのセンスの触発をはかる。

読みのセンスとは、ランゲージ・センスの延長線上にある精神作用であって、読みの力の中

核にあって働く鋭敏な感受性のことである。その意味では、読みのセンスの指導は、即、読みの指導と解してよいほどのものである。読みのセンスとしては例として次のようなものをあげておく。

- 語・句・文として文字から直観的に意味をつかむ。
- 文章として意味をつかむ。
- ざっと読んで一般的印象をつかむ。
- 内容の主要な事柄や語句等を一時覚えておく。
- 自分の必要とする事柄が、どこに書いてあるか素早く見つけ出す。
- あらすじや、あらましをつかむ。
- 全体の大雑把な内容をつかむ。
- 内容の中心思想や主題をつかむ。
- 内容を読み手の考えで概括する。
- 主題を支えている細部に注意を払う。
- 事実と意見・感想を読み分ける。
- 書いてはないが、当然の帰結として予想される発展や終末を推量する。
- 書かれていることを手がかりとして様子を思い浮べる。
- 書かれている事柄と資料の表わす意味やアイデアと結びつける。
- ことばのはしばしにかくされている書き手の意図や思想を探り出す。
- 読み手の立場に即して価値判断を下したり、感想を持ったりする。
- 読んだ通りに劇化や動作化をすること、行動に移すこと等ができる。
- 読んだことを自分の経験に還元したり、結びつけたりする。

以上のような読みのセンスは、次のような指導によって触発されていく。

① 豊かな読みの環境に子どもを置く。

授業中、授業外を問わず、教科書、辞典、事典、参考書、図鑑、雑誌、掲示、通知、新聞、板書等を介して文字ことばに頻度多く触れさせ、更には、子ども自らの意欲と選択によって

本を沢山読ませるようにすることである。

② 読みそのものの指導を目的とする時間の扱いを徹底する。

たとえば、国語の時間などに、ひとり一人の子どもが一体どの程度意味として読んでいるか確認しながら身につく指導をするように心がける。一字一字が音として読めることはもちろんであるが、特に語や文、文章として意味がとれるようにすること、目的に即して内容の意味が自由自在に読みとれるようにすることなどに重点をおくようにする。

9 書くことの指導

聴覚障害児に生きる力としての書く力を育てる指導であり、自分の思想、感情、意見、感想など、すなわち、自らの物の見方、考え方、感じ方、思いなどを書きことば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、文章が書けるようにすることである。

健常児の場合には母国語を一通り身につけた上で6歳になって正規の指導が開始される領域であるが、聴覚障害児の場合にはしばしば母国語の習得が不備なまま書くことの指導にの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らぬのが現実である。実際、高等部を卒業してすら手紙一本満足に書けないとか、書く文に助詞、助動詞、動詞の時制の変化、語の配列の順序等に誤りが多く日本語の文の形をなさないなどといったことは、よく見られる例である。

したがって聴覚障害児に対する書くことの指導は、健常児の作文指導と全く同列にとらえるよりは、母国語形成である言語指導そのもの、あるいは、言語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る。ちなみに、聴覚障害児が日本語としての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、こと

ば、すなわち、われわれ共通の母国語である日本語をマスターしたという的確な指標にすらなり得るものである。というようなわけで、書くことの指導においては、どのようにしてことばの貧困を克服し、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。

書くことの指導も読みの指導と同じく直接的には小学部教育の主要課題であるが、実態としては中学部、高等部を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あろう。実際の指導は次のような二つの側面より扱われていく。

(1) 生活の中での指導

- ① 生活の中でことばかけをしたり、ことばのやりとりをしたりする時、できるだけ文字で書いて直後に提示し、書きことばとしてさらして行くようにする。
- ② 子どもの生活経験を教師や母親が絵日記に書いて整理し、それを手がかりとして子どもと話し合い、その内容を文字で文章化してやり、更にそれを読ませたりする。
- ③ 絵本・童話等の読み聞かせをしたり、それらを子ども自身に読ませたりする。なお、紙芝居についても同様の扱いをする。
- ④ 子どもが自発的に書き始めるのを受け入れ、子どものペースに合わせてその表現に少しづつ付け足しをしてやったり、誤字・書き順の誤りなどを直してやったりする。

こうして子どもが自分から書こうとするのを助け、励まし、その意欲を高めていくわけである。

- ⑤ 学校でなされる全ての学習経験や教科の学習にわたって子ども自身に要求される書く活動を丁寧に対処するようにする。

(2) 時間を設定した指導

子どもに書かせることを直接の目的とした指導の時間である。その方法の例を以下に紹介す

る。

- ① 絵や絵カード、写真、実物等を用いて物の名称や人の名前などを文字化させる。
 - ② 子どもに種々な動作をするように命じて、その後、動作や行動について文字化させる。
 - ③ 学校や家庭での印象に残る出来事を絵日記に書かせる。
 - ④ 学校や家庭での生活経験を作文に書かせる。
 - ⑤ 絵や人物、動物、品物、街の様子、風景等を見せてその場で写生作文をさせる。
 - ⑥ 自己紹介、友だち、先生、家族、学校等の紹介を紙に書いて行わせる。
 - ⑦ 家庭から学校までの道順を詳しく文に書いて説明させる。
 - ⑧ 紙芝居や物語などを創作させる。
 - ⑨ 将来の希望、過去の思い出、教師、友人、両親、兄弟等への希望や意見、感想等を書かせる。
 - ⑩ 読書感想文を書かせる。
 - ⑪ 文字カードを拾って語を構成する練習や、文や文章をランダムに切ってカード化したものを並べて文や文章を構成する練習をする。
- ただし、以上のような指導をする際には、まずは子どもに書かせてみて、あるいは、チャレンジさせてみて、うまく行けば、それで可とし、不十分な点や誤りがあったら教師の方で補助するというやり方で扱っていくようにする。

10 心理的適応を助長するための方策

カウンセリングやガイダンスのことであって、特に中学部や高等部段階において必要とされてくる課題である。思春期にまつわる不安、動揺にまつわる指導、性の問題、校内暴力、粗暴行為、いじめ、孤立化、登校拒否、無力感、怠学等の問題、金銭問題、宗教問題、非行、社会的マナー、身だしなみ等の問題、一般の小・中学校、高等学校等より進学・転校等をしてきた生徒や中途失聴児の心理適応指導、進路指導、職

業選択指導等、学習指導以外の問題は全てこの領域に集約されてくると言ってよかろう。

問題をもたらす原因の多くは、聴覚障害から来るところの情報不足や経験不足、コミュニケーションの難しさ、当人自身の人間としての育ち方の未熟さ、両親、教師、友人といった周囲の人々の適切でない接し方等より結果として生じてくるものである。したがって、ここでは、生徒の気持をよく理解してやり、問題の本質をつかみ、もつれにもつれた糸を解きほぐし、断ち切り、生徒自身が問題に直面し、自ら考え、自ら立ち上がり、自らチャレンジしていくように援助し、方向づけていくことが、その主要な仕事となってくる。

このような問題に効果的に対処するためには、教師自身の人間観や人間としての幅を広げること、聴覚障害に対する広い理解を持つこと、基礎的な知識・技能としてカウンセリングの技法を身につけておくこと、聴覚障害児とコミュニケーションができるようにしておくこと、等の努力が要求される場所である。研究的にも方法的にも最も未開の分野であり、現実の問題事例の処理を累積し、記録していくことが、新たな問題の解決を助ける手がかりと方法を提供する英知となるにちがいない。

要するにケースの持つ問題の本質を的確につかみ、それに合わせて徹底的につきあい、面倒を見ていくことである。思やり深く接すること、親切な励ましと慰さめを与えること、適切な課題や学習を用意してやること等は、生徒を立ち上がらせる環境づくりとして有効だと思われる。更に両親や友人の本人に対する協力と理解は、重要な援助要因と見てよいであろう。

これに加えて言えることは、児童・生徒数が激減の傾向のある聾学校の今日においては、メインの担当者のみでなく、少なくともその部局全部の先生たちがもっと密に全ての生徒にかかわり、生徒をかわいがってやることではなからうか。素朴な日常の実践こそが問題の解決にも、問題発生の予防にも意味を持つと考えてよかろう。

う。

11 両親教育、及び両親との協力

聴覚障害というハンディキャップの特質の一つが24時間障害である以上、それを軽減、克服しながら聴覚障害児自身のマキシマム・グロースとノーマリゼーションを目指すためには、必然的に24時間の補償教育が必要とされてくる。聾学校に子どもが来ている時間には教師が専門性を行使して積極的にハンディキャップに対する補償の手だてを講じるが、他の大部分の時間についても家庭で充分にカバーしてもらうことが必要となってくる。その場合における聴覚障害児に対する正しい接し方を素人である両親に対して専門家である教師が具体的に手引し、うまく子どもにかかわれるようにしていくのが両親教育というものである。したがって、聾学校の教師の場合には、単に学校で子どもを指導するだけではなしに、子どもを育てる実際的な方法について両親を指導すべき責務もついてまわることを知っておくべきである。これもまた聾学校の教師としての必要条件として求められる専門性の一つである。

実際の対応に触れると、両親の遭遇する問題は、聴覚障害児自体の成長・発達とともに幼稚部、小学部、中学部、高等部、それぞれの発達段階なりに始めて経験する内容もあるので、必要とされる情報については、子どもの方の発達段階とニーズに即して両親に提供されていくことが必要である。なお、提供される情報は、聴覚障害にまつわる問題を理解するのに必要な知識的情報と、実際に子どもを扱う種々のテクニクといった行動的情報の両面をも含むものである。

とにかく、聴覚障害児の教育においては、その障害の重さの故に、このように両親と教師、家庭と学校とが一体化した形でチャレンジがなされるわけであるが、相手も同じ大人である以上、教師自身が専門家として如何に熱心であっ

たとしても、子どもの幸福にとっての最終的な責任者である両親の支持や協力が得られなければ、目的の達成が困難になるということも予め、理解してかかることが重要であろう。その意味では教師の方に聴覚障害プロパーの対応策のみでなく、好ましい人間関係を保持するのに必要な技法であるカウセリングの技法等を身につけておくことも一つの工夫となつてこよう。

具体的な実践形態としては、「早期教育の技法」のところで述べたように種々の指導方式がある。

I, IIの理解を前提として、以上、11項目にわたり述べてきたような聴覚障害児を教育するための特殊な方法・技術が、ひとり一人の教師に統合され、専門性として行使され、更には、幼稚部、小学部、中学部、高等部として、あるいは、学校全体として有機的に組織され、統合的に専門家集団の専門性として行使されていく時、聾学校の成績は向上し、聴覚障害児のマキシマム・グロースと、ノーマリゼーションは、その分実現に近づいていくと予言してもよいであろう。

お わ り に

ソビエトの教育学者デムコフは「教師の力はよく考えられ、よく研究された授業のシステムである」と、単純明解に言い切っているが、正しく教師としての専門性の本質をついたことばではなかろうか。聴覚障害児教育における専門性行使のあり方についても全く同様に解して然るべきものである。それでなければ、実際の指導を進める時、専門性として実効性の上からは生きてこないからである。理論と実際の統一、知行合一の世界こそ専門性の求める理想郷である。

デムコフは、更にひとり一人の教師の力を高めるための具体的な方策として次のような提言を行っている。

- 1 自分の授業の成果と欠陥を研究すること。
- 2 授業についての個人的な経験を広く交換すること。
- 3 授業問題に関する理論と授業法の文献を研究すること。
- 4 授業中、授業外を問わず子どもをひとり一人研究し、必要な援助を行うこと。

聴覚障害児教育における専門性の向上に関しても基本的には全く同様の努力が事実としてなされることが必要とされるものである。

かくして専門性が全一体としてひとり一人の教師の血肉と化し、それぞれが聴覚障害児に対して指導力を行使できる教師として成長していく時、聾学校も本当の意味での専門性が行使されるところとなり、聴覚障害児のマキシマム・グロースとノーマリゼーションという社会的使命の遂行へ向けてより効果的に機能していくようになるのではなかろうか。専門性とはあくまでも教師によって行使されるものであり、決して額縁に入った餅であってはならない。

参 考 文 献

- 川本宇之介：聾教育学精説 信楽会 昭和15年
 イ・エヌ・カザンツェフ著 勝田・佐藤訳：ソヴェトにおける授業の方法 昭和31年
 萩原浅五郎：新しいろう教育 東京教育大学附属ろう学校 昭和32年
 荒川勇：欧米聾教育通史 峯文閣 1970
 大塚明敏：聴覚障害児のことばの指導 —その成果を高めるための方策— 金沢大学教育学部紀要 教育科学編 第34号 昭和60年
 1986年
 大塚明敏：聴覚障害児授業法序論 金沢大学教育学部紀要 教育科学編 第36号 昭和62年
 大塚明敏：聾学校幼稚部における読みの指導について 教科教育研究 第25号 金沢大学教育学部 1989
 大塚明敏：現代口話法 —最新口話論— 金沢大学教育学部紀要 教育科学編 第39号 平成2年(1990年)