

聾学校の新教育課程について

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-04-14 キーワード: 作成者: 倉橋, 克, Kurahashi, Masaru メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24517/00005218

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



聾学校の新教育課程について*

倉 橋 克

昭和四十五年十月二十三日、文部大臣・坂田道太に教育課程審議会長・木下一雄は、本審議会は、文部大臣から諮問された盲学校、ろう学校および養護学校の教育課程の改善について、慎重に審議してきましたが、このたび小学部および中学部の教育課程について下記のとおり結論を得ましたので、ここに答申しますとして、盲学校、および養護学校の教育課程の改善について、答申をした。

昭和四十六年三月十三日、文部大臣・坂田道太は、文部省告示第七十八号として、学校教育法施行規則（昭和二十二年文部省令第十一号）第七十三条の十の規定に基づき、ろう学校学習指導要領小学部編（昭和三十九年文部省告示第七十一号）及びろう学校学習指導要領中学部編（昭和四十年文部省告示第百三号）の全部を次のように改正し、昭和四十六年四月一日から施行する。ただし、中学部については、昭和四十七年三月三十一日まで、なお従前の例による、と告示をした。

昭和四十六年三月十五日、文部事務次官・天城 勲は、金沢大学長に、この省令および新学習指導要領の概要は下記のとおりでありますので、その趣旨がじゅうぶん達成されるよう教員養成のうえでも格別の御配慮を願います。また、貴管内の盲学校、ろう学校および養護学校ならびに市町村教育委員会に対し、このことをじゅうぶん周知徹底されるとともに新学習指導要領による教育課程の実施について遺漏のないよう願います。なお、改正後の学校教育法施行規則第七十三条の十七の規定により小学校または中学校における特殊学級において特別の教育課程による場合は、新学習指導要領を参考として実

施されるよう願います（文初特・第九十号）として、学校教育法施行規則の一部を改正する省令の一部を改正する省令の制定ならびに盲学校・ろう学校学習指導要領小学部編・中学部編の全部を改正する告示および養護学校小学部・中学部学習指導要領を制定する告示の公示について、通達をした。

昭和四十五年十月二十四日、朝日新聞に、特殊教育課程の改善策（審議会答申）の解説として次のようにのべておる。教育行政の谷間といわれる特殊教育の教育課程が全面的に改められることになった。現在の学習指導要領ができたのは三十八、九年。特殊教育への一般の関心の低さも手伝って、その内容は現場の先生にいわせると「とても、そのままでは使えない」というしろもの。たとえば、盲、ろう学校の児童の一割は目や耳のほかにも他の障害をあわせ持ち、肢体不自由児養護学校の児童の約六割は脳性マヒで、知能の遅れを伴っているが、指導要領は盲学校は目の障害、肢体不自由児養護学校は手足の障害という観点だけから作られていて、重複障害児への配慮が欠けている。精神薄弱児の場合も、しだいに症状の重い児童が就学するようになり、とても画一的な教育課程でこなせる現実ではなくなった。もっぱら現場の先生が自分の工夫で事情にあわせているというのがいまの特殊教育の姿だ。だから今度の答申には「実情にあわせた」という色合いも濃い。改善策の大きな特色は、児童一人一人の特性に応じた教育を打出し、そのため現場の教師に創意、工夫の余地を大幅に認めたこと、いわば教育課程の編成権を教師に認めたことだ。しかし改善策を現実を実施するには、かずかずの障害もある。

* 昭和46年9月16日受理

新しく設けられた「養護・訓練」にしても、指導の教師をどう確保するか。文部省は現在、機能訓練専門の教員を盲学校一人、ろう学校二人、精神薄弱児養護学校二人、肢体不自由児養護学校三人の割合で配置を進めているが、特別な養成機関がないため一般の先生を十日前後の再教育で専門教師に仕立てている実情だ。また改善策は、二つ以上の障害をあわせ持つ重複障害児の対策を重視しているが、大学での教員養成は盲学校教員コース、養護学校教員コースなどにわかれ、重複障害児担当の教員を特別に養成するコースはまだない。毎年、特殊教育の教員養成コースを卒業する学生千人のうち、実際に特殊教育の教員になれるのは二割という慢性的な教員不足もある。文部省は近く神奈川県久里浜に着工する国立特殊教育総合研究所で現職教育の形で専門の教員を養成する計画だが、研究所が実際に働きだすのは二年以上も先のこと。このほか施設設備の拡充など体制づくりが伴わないとせっかくの教育課程の改善も実効のないものに終るとして、表題は専門教員の養成に課題ありの解説をしている。

朝日新聞の解説にあった、特殊教育への一般の関心の低さも手伝って、その内容は現場の先生にいわせると「とても、そのままでは使えない」というしろもので教育する特殊教育諸学校へ、これも解説にあった、毎年、特殊教育の教員養成コースを卒業する学生千人のうち、実際に特殊教育の教員になるのは二割という慢性的な教員不足になるのも当然ともいえよう。

「とても、そのままでは使えない」というしろもので、教育ができると、大学が教員養成をやってきたことは事実である。特に、ろう学校の場合は、言語指導といわれる指導内容になるのであろう。

この小論は、「とても、そのままでは使えない」ということも知らずに、学生を教育した前非を改める意味で、細部にわたらず、答申、学習指導要領を中心として、主として、ろう学校にとって「発達の可能性」とは、どういうことかをの

べることにしたい。

教育課程改善答申に改善方針の前提となる理由を「記」として、次のようにのべている。最近の特殊教育の普及に伴い、盲学校、ろう学校および養護学校に就学する児童生徒の障害の種類、程度は、しだいに広範囲に及ぶようになってきた。そのため、これらの学校に在学している児童生徒の能力、特性等は、きわめて多様となり、ひとりひとりの児童生徒に適切な教育を行なうためには、いっそうきめ細かな配慮が必要となってきている。一方、心身に障害を有する児童生徒に関する医学、心理学等が進歩するとともに、教育方法が改善され、また教材、教具等もしだいに開発されつつあり、これらの成果を教育実践に積極的に取り入れる必要がある。このようなすう勢に即応し、さらに小学校および中学校における教育課程改善の趣旨を生かし、心身に障害を有する児童生徒に対する教育をいっそう充実するため、次の方針により、特殊教育諸学校における小学部および中学部の教育課程の改善を図る必要があるとしている。この「記」の「心理学等が進歩するとともに、教育方法が改善され、……」についてふれてみたい。

ろう学校小学部・中学部学習指導要領第2章各教科第1節小学部第2各教科に関する指導計画の作成と各学年にわたる内容の取り扱い2社会(3)内容の指導に当っては、児童の経験や言語の能力の不足を補うために、見学や観察の機会を多くするとともに、各種の視聴覚教材や資料を有効に活用することが必要である。ここでは、「言語の能力の不足を補うために、各種の視聴覚教材を有効に活用することが必要である。」としている。

ところが、滝沢武久の紹介になるパリ大学発達心理学研究室のオレロン教授の見解によれば、(3)の内容は正しいとはいえないのではなからうか。オレロン教授の見解とは、次のとおりである。じっさい、ろう啞児たちは、問題解決や学習の過程で提供される情報を利用する能

力に、きわめて乏しい。この弱さについて、ろう啞児の経験の狭さによるものがあるが（アメリカ、心理学者、H・G・ファース）、必ずしもそうではない。というのも、知覚力や想像力にかけては、正常児と変りがないからだ。原因は、物理的な環境によるものではなく、文化的環境、とくに言語的環境による。つまり、対象やイメージの貧困によるのではなく、それらの意味への接近、または概念への接近に乏しいのだ。だから、刺戟が与えられても、その記号解説の能力がないのである。ろう啞児は、イメージのない世界に生きているのではない。むしろ、彼らが、言語を欠いているからといって、周囲の人たち、とくに、親や教師は、彼らに視覚的なものを示しすぎている。その傾向さえある。だが、それは、決して、彼らに対する教育的配慮にはならないのだ。要するに、ろう啞児が対象やイメージを解釈することができないのは、言語的情報の欠如、したがって、言語的訓練の欠如によるのである。オレロン教授をはじめとするバリ大学は、このように、言語による訓練を強調するのだが、この主張は、従来受身的な経験主義とは、するどく対立する。

特殊教育諸学校の教育課程改善答申第1改善の基本方針—特殊教育諸学校における教育のねらいのなかに「発達の可能性」をおおげている。以下その一部分をあげると次のようになる。特殊教育諸学校における教育は、教育基本法および学校教育法の示すところに基づき、児童生徒の障害の種類・程度および能力・特性等に即応する教育を行なって人格の形成を図り、障害を克服して、可能な限り積極的に社会に参加し、貢献しうる人間を育成することをねらいとする。このため、特殊教育諸学校の小学部および中学部の教育課程の改善にあたっては、特に次の諸点を強調する必要がある。（1）教育の目標については、ひとりひとりの児童生徒の全人的発達を図り、その可能性を最大限に伸ばすことをめざして、次のような点を考慮し、いっそう明確にする。ア 盲学校（略）。イ ろう学校

聴覚障害に基づく種々の困難を克服し、円滑に意思疎通を行なう能力を身につけ、それぞれの個性を伸ばして、積極的に社会に参加していくための知識、技能および態度を養うこと、となっている。この「ひとりひとりの児童生徒の全人的発達を図り、その可能性を最大限に伸ばすこと」を取り上げてみたい。

その前に、「教育基本法および学校教育法の示すところに基づき」のところを堀尾輝久のいう法律主義の若干の問題とかかわりを持ってあろうか。堀尾によれば次のようになる。戦後教育政策の動向のなかで、教育における法律主義ないし「教育と法」の問題は、新しい問題性を帯びてクローズ・アップされてくる。第一に、新たな立法措置ないし法改正は、憲法＝教育基本法体制に法体系上の柔盾をもたらす、法体制の整合的一貫性を失うにいたったという問題である。そこから、法改正や、新法の制定それ自体の違憲性・違法性（教基法違反）の問題がでてくることになる。教育に関する諸立法は、憲法や教育基本法のいわば執行法としてのみ、その内容上の正当性が認められ、かつ正当な手続きにもとづいて立法される限りにおいて有効性をもたずである。第二に、法文上の字句の部分的抽取と便宜的解釈、さらには職務命令の乱発による法の精神の歪曲と法律主義の空洞化の問題である。たとえば、今日、教科書検定の問題が注目を集めている。ところで、教科書検定の法的根拠といわれている学校教育法第二十一条一項は「検定権や検定を受くべき義務を定めたものではなく、しかも、検定の要件、基準をまったく定めていない」のであり、この法律のみに検定の根拠を求めるとすれば、それは「とうてい法律主義を満たすものではない」といわれている。第三に、これらのことから当然引きおこされる法体系の柔盾は、下位法ないし後法による上位法ないし前法（具体的には憲法＝基本法）の、立法精神を無視しての歪曲した解釈を生みだすことになる。たとえば、教育課程の編成権は文部大臣にあるとしての、指導要領の国家規

準性、その法的拘束力の主張、あるいは学力テストの強行は、教育基本法第十条の、教育行政の教育内容不介入と、教育の自律性の原則の否定的解釈と結びつく。第四に、しかし果して、教育基本法とその立法の精神は、権力と文部当局にとって全く無視しうる問題かといえれば決してそうではない。そこで、一方で、教基法の精神を前提としこれをさらに具体化するというポーズのもとで、実質的にこれを否定する立法や行政施策を行い、他方で、教基法自体の改正を意図することになるのである。そしてその際、教基法の法的性格が一つの争点になってくる。「教基法の形式は通常法律」であり、したがって教基法の原則に反する規定も法規上は必ずしも無効にすることはできないのか、それとも、教基法は「憲法と直接につらなる特殊な法律」であり、「準憲法的性格」をもつものとして「他の法規に解釈上優先する」ものなのかが、問題になってくるのである。さらに（第五）これまでのべた問題の次元を異にして、教育は深く憲法問題とかかわり、そのことを通して「法と教育」の問題を構成している。以上のような問題をもつ視点が、「特殊教育諸学校における教育は、教育基本法および学校教育法の示すところに基づき、の文意に対して必要ではなからうか。

「ひとりひとりの児童生徒の全人的発達を限り、その可能性を最大限に伸ばすことをめざす」という文章の全人的発達は、いわゆる「全面発達または全面的発達」とかかわりをもつのであろうか。鈴木祥蔵の教育目的としての全面発達についての見解をあげてみる。

わが国の憲法の第二六条にもしめされているように、教育をうけるということは国民の基本的権利の一部である。基本的人権の一部であるということは、人間である限りの人間は幸福を追求することができるのだが、教育は幸福追求の権利の一部なのだということである。幸福とは何かということについては、もちろん今日でも意見の一致に達することは困難であるけれども、もっともわかりやすく、もっとも普遍性を

もったものを探しもとめていってみると、世界人権宣言（一九四八年）や日本国憲法の中にある、人間の諸権利が十分に保障されていることだと考えてよい。わが国の憲法にも、第二章では戦争の放棄が宣言され、第三章にはたくさんの国民の基本的権利が保障されるたてまえになっている。たとえば、思想・信仰・宗教の自由、学問の自由、住居変更の自由、信書の秘密を守る自由、労働の自由、結婚の自由などの諸権利もあるし、官吏を罷免させうる権利、団結権、団体行動権などのような社会的行動の自由の権利も保障されている。

教育をうける権利は、これらもろもろの権利の一部であると同時に、その他のもろもろの権利を享受し、充分に行使しうる能力を育てるということでもあるから、その意味ではもっとも基本的な権利だともいえるのである。と同時に、他人、他の国民の幸福を保障し促進するための連帯責任を十分に果たすことができなければならない。つまり個人の幸福追求の権利と他人の幸福追求の権利とが同時に統一的に追求されるためには、そのような質の教育が権利として求められ、その求めに応じて与えられねばならないのである。

近代社会が当面している課題と個人の幸福追求の課題とは、実は共通の問題である。戦争でも起これば人類は破滅をまぬがれないという段階にきているからである。世界の平和のための社会的条件をつくり上げてゆくということと、個人の幸福を追求してゆくということとは、今や密接不可分の関係になってきている。しかも平和を守るということを可能ならしめるためには、社会を発展させてゆき、その発展のテンポを狂わせないようにしなければならない。社会の発展は生産の量と質の問題でもあるし、そのことと同時に「文化的生活」のレベルの向上でもなければならない。古い、ほろびる必然性をもつものはほろびてゆき、新しい生命をもったのがどんだんのびてゆくということが、平和であることと同時に保障されていなければならない

ないのである。そういう状態の中で、子どもたちは、自分の能力を充分にのばし、自由実現の可能性を拡大してゆくと同時に、自己の幸福と他人の幸福とを調和させて成長してゆくことが望まれるのである。このような課題を解決する教育の目的・目標として、「全面的発達」ということがますます自覚されるようになってきたのである。つまりわれわれは、「子どもの発達」ということをまず第一に、無限に発展する民主的権利の問題としてとらえるのである。以上が鈴木の見解である。

文部省特殊教育課教科調査官・北原一敏編になる「新学習指導要領の基本的考え方——小学部解説——」には、「児童生徒の全人的発達」について解説がない。

「ひとりひとりの児童生徒、を学習指導要領では、次のように表わしている。

第1章総則第2教育課程一般8以上のほか、次の事項について配慮するものとする。(1) 個々の児童または生徒の聴覚障害の状態および能力・適性等の的確なはあくに努め、個人差に即応した指導を行なうとともに、中学部においては、あわせて適切な進路の指導を行なうようにすること。

第5章養護・訓練第3指導計画の作成と内容の取り扱い1指導計画の作成に当たっては、次の事項について配慮するものとする。(1) 個々の児童または生徒の心身の障害の状態、発達段階および経験の程度に応じて、それぞれに必要な第2の内容の具体的な事項を選定し、個別にその指導の方法を適切に定めるようにすること。

同じく第3指導計画の作成と内容の取り扱い6内容の指導に当たっては、個々の児童または生徒の心身の障害の状態および能力・適性等に応じた具体的な目標を明確にし、児童または生徒の意欲的な活動を促すようにすることが必要である。

次に、「その可能性を最大限に伸ばす」というところへ移る。

文部省は、昭和四十五年三月二十五日、重複障害教育の手びきを出した。その中に、「どんな重複障害児であっても、発達の可能性はもっている。われわれは、この発達の可能性に基づいて教育を行なうのである。現在、重複障害児を教育するのに、一定の教育方法が見いだせないとしても、少なくとも発達の道すじにそって教育していけば、必ず発達してゆくものであり、一定の段階の経験を一つでもとばすと、その後の教育に抵抗が多い。時によると、ある段階に滞ってしまうことがある。」とのべている。

汲田克夫・河野勝行・飯野節夫等は、精薄児についてであるが、「精神薄弱児」発達限界説の問題点として、次のようにのべている。「ちえおくれ」やその他のいろいろな発達障害をもった子どもたちを含めて、文字どおりすべての子ども、すべての人間の発達の可能性はかぎりなく無限にきりひらいていくことができます。その可能性はあるかないか、信ずるか信じないかという観点で論ずるべきことがらではなくて、実践、労働、運動によって作りだしていくものなのです。ところが、わたくしたちのまわりには、まだまだあやまった考えにとりつかれている人がかなりいるようです。たとえば、古くから、「ちえおくれ」のこどもの教育にとりくんでこられ、いまでも日本の「精神薄弱児」教育界にかなりの影響力をもつといわれる、東京大学の三木安正さんは、次のように書いています。

薄弱者は、精神発育に限界のあるもので、たとえば、精神薄弱とは成人になっても精神年齢十二才以上にならないものというような定義にも示されるように、ある水準以上には達しないもの（後略）——精神薄弱児研究、昭和四四年十二月号。いったい、このような2つの考え方、つまり、すべての子ども、すべての人間はかぎりなく発達していく可能性をもっているという考え方と「精神薄弱児」の発達の可能性には限界があるという考え方のちがいは、どこからくるのでしょうか。それは、こどもの発達を、量としてみるだけではなく、量と質という対立の

統一としてとらえる見方（前者）と量としてみている見方（後者）とのちがいといっているのではないのでしょうか。後者（発達の可能性の限定論あるいは否定論）は、こどもの発達を、「何がどこまでできるか、あるいは、何がどこまでしかできないか（量的変化としてはあくしていく）とみていくのに対し、前者（発達の無限の可能性論）は、「何にどのようにとりくんでいるか」、「何がどこまでどのようにできるか」（量的変化としてだけでなく、量的変化と質的变化とを統一してはあくする）と追究していく見方です。

また、勝田守一は、無限の可能性について、次のようなことを書いている。「五年の国語『星の話』のところで、宇宙には数しれぬ星があり地球もその一つにすぎず、夜ごとの星の光も、何万年どころか何億年もかかって地球に届いているものがたくさんあるのだ、というような説明がある。それは、何か人を茫漠とした無限感や虚無感、ひいては無力感におとしこむものだ。話しているうちに、いつかわたしは、またそんな思いにとらわれていた。すると、さち子が『いやだね、先生。』という。わたしの感じていることが伝わっているのだ。『うん。』といったが、同時にしまった、と思った。すでにガガーリン少佐は地球をまわっている。人間が地球の外へ出てゆくことが可能な時代なのだ。ツィルオルコフスキーのことばのように、『人間は永久に地上に留まるものではない。』とすれば、無力感におちこむような宇宙感覚はもう古いのだ。宇宙の無限ということは、無限の不可解ということではなく、無限の可能を意味するものに転じているのだ。（鈴木敏子『らい学級の記録』明治図書）。このように人間の環境としての宇宙。昔は、というよりもこの文章の著者（鈴木敏子）が前半でいうように、今でさえも、それは、人間のいかんともしがたい、超絶した存在として、情感的な一体感でそこへ融即していくほか、人間的意味をもちえないものであった。しかし、この文章の後半は、歴史的に組織してきた知識

（望遠鏡や分光器やそして電気計算器などの器具の助けをかりた）の発展と、そしてなによりも宇宙船を製作し、操縦する技術とその労働の組織が、宇宙という人間の環境を変革しつつあることを意味している。新しい社会の生産組織が人間の組織と技術とによって宇宙空間の意味を変えるように、人間の能力を発揮させ、そのことの認識が、宇宙の環境を「無限の不可解か」から「無限の可能」へと転じさせてきたのである。現代の人類の子どもたちは、このような歴史的な社会の環境の中に生まれ、その条件のもとで成長する。かれらはその成長の過程で、環境にはたらきかけ、そこから自分を形成する。

勝田は、教育とはなにかに対して、「教育とは、個人の能力の可能性を最大限にのばす過程だ」という規定の仕方が行われている。この規定には、一つの理想が語られている。それは、理想のがわからの規定であるとともに、学習するがわの主體的な条件を語るものである。おそらく、ルソーによって、明瞭に光を当てられた、近代的な教育的意識の表現であろう。」とのべている。

たしかに、昭和四十二年十月三十日、教育課程審議会の小学校の教育課程の改善についての答申、昭和四十三年一月、中学校教育課程分科審議会の中学校教育課程改善についての中間まとめには、「教育の目標については、ひとりひとりの児童生徒の全人的発達を図り、その可能性を最大限に伸ばすことをめざし」の文章がない。

堀尾輝久は、教育の本質と教育作用（勝田守一編・現代教育学入門・有斐閣・昭和四五年十一月）の中で次のように書いている。教育は、こどもの可能性の開花のための意図的といわれ、社会の再生産（持続）のための統制的作用だともいわれる。教育という人類の歴史とともにつづくいとなみのなかに、社会の秩序や価値体系の再生産による持続と統制の機能が担われ、他方において、新しい世代の可能性の開花が、社会の発展と更新のための起動力たることを期待されつづけていたといつてよい。ところで、この教育の2つの機能は、つねに柔

盾なく共存するわけではなかった。既存の価値の継承。持続、そのための統制が、発展や更新をおしとどめ、逆に新しい教育は、古い社会の崩壊を準備した。さて人間は、自然的存在であると同時に歴史的、社会的存在である。人間は、自然と社会に主体的に働きかけ、それを変えることを通して、自らも変革していく存在である。自然的、社会的存在としての人間は、変化・発展するものであり、発達の視点は、人間の価値を最終目的との関係で評価するのではなく、変化の過程それ自体に価値を認める人間観と結びつく。現在は、将来の完成のための準備として意味あるのではない。将来の準備のために現在を貧しくすることは、実は、その将来をも貧しくする。未来は、現在のうちにふくまれ、現在は、未来によって方向づけられる。そして、現在の充実こそが、明日を豊かさを約束する。発達段階に応じた適切な学習と教育による現在の充足が将来における可能性の開花を準備する。この意味で、現在の充実は、こどもにとって同時に未来への背のびを含んでいる。そこでの発達と教育の関係は、発達が教育を規定すると同時に、教育は発達に先行し、学習を媒介として発達に積極的に関与するものとしてとらえられる。さて、発達を促すための学習の指導としての教育は、文化価値の伝達を媒介として行なわれる。人間は、歴史的に規定された自然と社会の環境のなかで、文化との接触、その内在化を通して、習慣を身につけ、学力を身につけ、諸能力を開花させていく。文化価値はそのまま、教育的価値ではないといわねばならぬ。文化価値は、発達をうながし、人格形成に役立つものである限り、そのこどもにとって教育的意味をもつ。文化価値は、こどもとかわるかわり方、そのときの存在形態を含んで教育的価値としてとらえなおされる。伝達さるべき文化、教えられるべき内容は、こどもの主体とのかかわり方によって規定され、教材として編成される。だから、教材は、文化価値独自の体系性とこどもの発達の法則にもとづいて再構成されること

によって、教育的価値を担うものだといえよう。教育は、ひとりひとりの子どもの能力の可能性を全面かつ十分に開花させるための意図的となみであり、教材を媒介とし、こどもの発達に照応した学習を指導し、発達を促すいとなみである。以上が堀尾の見解である。

教材であるが、学習指導要領では、第1章総則第2教育課程一般8以上のほか、次の事項について配慮するものとする。(5)教科書その他の教材・教具を有効に活用し、学校図書館を計画的に利用するよう指導すること。なお、児童または生徒の聴覚障害の状態および能力・適性等に即した教材・教具を創意くふうし、それらを活用して指導の効果を高めるようにすること。

北原一敏編の「新学習指導要領の基本的考え方——小学部解説——」の中、学習指導要領の考え方についての中で教材についての考え方を次のように書いている。小学校学習指導要領をまず読み、理解し、これをどのように児童にアジャストしていくかという調整上の問題をいくつかの抽象度の高い表現で示してある。小学校の各教科などの第3指導計画の作成と各学年の内容にわたる事項のそれぞれの事項がろう学校の学習指導要領には転載されていないが、指導要領の冒頭の規定でそのまま、「小学校の第3の指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」が適用されるということを看過しがちであるから、注意を要することである。言語指導、聴能については、基礎教育である低学年の重視は当然のことながら、ろう学校教育でもっとも、「開拓研究にまつものは教科教育法であり、中学年と高学年の教科の力をどのようにつけるかということである。」教師はこの面に心の張り抱負を、教育課程の編成において指導計画の作成において、私どもは今後たなければならぬと思うのであるとしている。

遠山 啓は、教科教育の可能性(障害児教育)について、次のようにのべている。障害児の人間復権を可能ならしめるには、彼らに人類がこ

れまでに達成した文化や学問の宝庫の扉を開くカギを与えてやらねばならない。そのためには、彼らのために教科教育がつくり出されなければならない。しかし、それは普通児教育を好い加減にうすめたものであってはならないし、また、そのようなものは何の効果ももたないであろう。残念ながら従来¹⁾の障害児の教科教育はそのようなものであったし、そのために、障害児には教科教育は不可能だという通念を拡げることになった。しかし、障害児の教科教育は、盲、ろう、精薄等でおのおの相違はあるが、普通児の教育をさらに精密にしたものでなければならない。うすめるとは反対に濃くしたものでなければならないだろう。このような教科教育は、まだ、²⁾つくり出されてはいない。これからつくり出されていくべきものである。そのような新しいものをつくり出していくことは、決して容易ではないだろう。しかし、そのようなものをつくって、教科教育の可能性を実証してみせることが、何よりも、まず、必要である。ただし、その点でも、普通児教育のように国語、社会、算数などとはっきりした区別をつけることは困難であり、言語教育、感覚教育などのような、より一層、基礎的なものを通過したのちに、既成の教科に分かれるようにすべきであろうとしている。

また、遠山は、可能性の発見として次のようなことを書いている。知恵おくれのこどもたちにも知的発達の可能性があるかどうか、それはまだ実証されてはいなかった。それを事実をもって証明すること、それが最初の課題であった。はじめての授業であったが、意外なことが起った。それは、そのときまで教育不可能とみなされていた一人のこどもが、俄かに、目覚めたのである。その子は、養護学校のなかでも「お客さん」であって、知能指数は三十以下で言語もほとんどないほどであり、入学以来、いかなる学習にもほとんどついてこれなかったのである。ところが、この「はめ板」の授業がはじまると、その問題の意味を確実に理解し、それを

正しく解決することができたのである。おそらく、その子にとって生れてからこのかた最初の体験であったかも知れない。そのこと自身が驚きであったが、それ以上に、かれの表明したよろこびの感情は、さらに見る人々にとって感動的なものであった。できたことがわかると、両手をあげて跳び上がったばかりでなく、自分の番が廻ってくるのを待ちかねて、走り出して、床にころぶ、額にコブを出して泣き出すという場面もあった。これまでいかなる知的学習をも受けつけようとしなかったその子が、突然示した知的興味の激しさは、われわれに深い反省を迫った。それは、その子が駄目だと考えていたことは誤りであり、教える側がそれを引き出すだけの能力をもっていなかったということである。このこどもも琴線にふれるような適切な方法が発見されれば、これほどの知的要求をかくし持っていることが、わかったのである。つまり、こどもではなく、教える方が、「知恵おくれ」だったということになる。以上のような成果は、研究グループに希望を与えた。少なくとも、知恵おくれのこどもにも、正常児に優るとも劣ることのない知的興味が潜在していることが確められ、したがって、それを、いかにして掘り起すかが、これからの課題となったのである。彼らのなかで、知能は不在なのではなく眠っていたということである。

次に、学習するがわの主體的な条件に移ることにする。まず、乾 孝の「心理学の人間像について」を見ることにしたい。心理学は、一口にいえば、個人が自分の「心」で、つまり「自分」としての間ではなくて、ひとりひとりが自分の決意で社会的に行動できる社会が来たときに、はじめて、意味を持つ学問なのです。その意味からいえば、心理学が重要視されるということは、少くとも、ひとりひとりの人間の個人的な決意というものが、充分尊重されることです。さらに、また、ひとりひとりの心理的な特性が、この社会で生かされる可能性をもっていることが前提となって、この学問は成立する

はずのものです。近世のはじめにこの見通しが立てられ、哲学者たちが大びらにひとりひとりの「心」というものを扱いはじめたところに、心理学は萌芽を発しているということができたのです。しかし、心理学が、そのとおりにまっすぐのびてきたとはいえません。このようにして、近代的な人間を前提にしてできた問題と取り組むために、とくに呼びだされた学問としての心理学は、それを呼び出した社会につれて発展していきました。呼びだした社会というのは、資本主義社会です。それが、だんだん進展していくにしたがって、資本主義的な体制は、すべての市民をいまいった理想のように生かすことができないということが明らかになってきます。したがって、心理学説そのものも、それを呼びだした資本主義体制といっしょうに非人間化していくことになるのです。人間の可能性をきりひらく側から、こんどは、むしろ人間の可能性を限界する側にまわらざるをえないようなイデオロギー的側面を背負いこまないわけにはいかなかったのです。心理学が、独立した科学領域として、一応認められるようになったのは、よく知られているように十九世紀後半です。その頃、心理学は、何よりも「客観的」な科学として認められようという非常な熱意をもっていました。その熱意は、客観的であるためには、自然科学の真似をしなければならない。自然科学の真似をするということは、何時、誰が繰り返しても、かならず、同じ結果がでてくるという意味での、いわゆる「客観的な法則」をみつけなければならぬという方向に進展していきました。そこで、こういう形になったのは無理もなかったと思います。これが、第一の心理学一般についての限界です。第二の限界というのは、「個人」が目覚めるところに心理学が発したために、個人というものをとりあえず社会から切り離して、それだけで完結したものとして扱うという傾向をもっていったということです。第一と第二の特徴を合わせると、人間を歴史、社会から切り離してしまって、その中

で、「繰り返す法則」と取り組む、こういう傾向がでてきます。これこそ、みなさんが、今手に入れることのできる多くの心理学の底に流れているひとつの限界であり、とくに、教育にとって最大の問題点ですとしている。

ジョーシャルは、ろう者の発達の可能性について、次のようにのべている。おしやつんぼ、それに盲が加わって、じゅうぶんに再教育を施すと、最高の教養を身につけるまでになれる。人間の天性は、感覚的事実に支えられているのだが、人間の脳が視覚や聴覚がなくても、正常な知性を構成するまでになるということは、実におどろくべきことである。人間の脳は複雑であるから、教育がどんな感覚の路を選んで行なわれようが、言語のシンボル化、内言語の構成、反省思考の成立に適しているのである。絶録された人間には何もできないが、社会におれば、触覚、振動覚などの通信という一番ひどい廻りみちによっても、人間的文化と思考を身につけることができるのであるとしているが、表情言語については次のような見解をのべている。おしつんぼが、コミュニケーションに自然に身振りをつかうのは、未知の外国では耳のきこえる人もそうすると同じである。手話法は、イロハによって初歩の象徴的抽象観念まで表現することができる非常に巧妙な表情言語であるが、これは文字のコードを指で表わすので、高次の言語形態を表現するには適さない。単語が貧弱であるし、思考の発達に大切な文法上の要素に欠けている。そのため幼児の言葉の段階をこえることができない。たとえば、「お父さんがわたくしにリンゴをくださった。」という文章が、「リンゴ、父、わたしに、くれる」となる。そこで表情言語によって、人間思考と反省が目覚めるとすれば、その内言語は不完全であり、そのために矯正のできない習慣ができ上り、言語再教育を施してから後もそれが消えない。そこで、今日では、表情言語（手話法）は禁止されている。読み書きで教育されたおしつんぼの言葉と異常な表情言語とを統一することは、とくにむ

つかしい。身振りは、言語に代る巧妙な手段であるが、文化的通信を正確に伝達することはできない。その通信の起源にもなれない。表情または書いた言語は、常に、話す言語に依存する。思考の目覚めは、結局は常に正常人の内言語に多少は似た内言語を脳の中に作るものであるとしている。

一方、アンリ、ワロン、動作言語について、次のような見解をのべている。ろう啞者に動作を禁ずることを主張する人がときどきあるがそれは馬鹿げていて無駄な主張である。ろう啞者にとっては、動作は、実践的にも知的にも、非常に必要なものであるから、ろう啞者が二人寄れば、かならず動作言語をその場で作りし、ろう啞者といつも接している正常人自身は、自分の話に身振り——身振りだけしか理解されないことが多い——を伴わせないようにすることは、決してできない。この禁止の根拠は、ろう啞者に読唇を強制することによって、正常者の社会に再適応させようとするのであろう。読唇の可能性は、とにかく非常に限られている。もし、かりに、ろう啞者が周囲の人たちとの交渉から受けとることのできるものが、本当に読唇によるものだけに限られているとしたならば、彼の知的発達および社会性そのものは、おそらく萎縮させられるであろう。ろう啞者に欠けているものは表現手段なのであって、そこからもろもろの心的制限が結果しうるのである。ろう啞者の表現欲求——それが、どのような形であらわれるにせよ——を妨害することなく、逆に、はげますことが望ましいであろう。そこから彼の表現感覚が発達し、ほかのもろもろの表現手段——読唇をふくめて——へのはるかに広い道を彼に開くであろうことは疑いない。もろもろの表現手段のあいだで、比較が行なわれ、競争がなされ、おたがいに刺戟し合うであろう。ろう啞者の動作言語を公然と使えないものに無理にすることなく、その使用を粗野な低級なことに格下げすることなく、逆に、その発達を助け、そのあらゆる可能性を研究し、必要ならば、

ろう啞者と物まね師とが協力する研究および実験の委員会をつくるが必要であろう。というのは、エペ司祭がしたように、口による言語を指に移すことが問題なのではなく、動作そのものに、その表現力のすべてを発揮させることが問題であるからである。この位置に高められれば、動作言語は、それ自体の法則と構文をもった一つの言語となり、正常人自身も、こと次第によっては、用いるものとなるのであろう。個人にとって、動作言語がほかの諸言語の理解に役立ち得るようになればなるほど、それは、ほかの諸言語との比較を通して、思考と言語の関係についてのわたくしたちの知識を完成させることができるようになるのであろうとしている。

最後に残ったのは、学習であるが、これを柴田義松の「ソビエトの学習心理学研究の動向」から取り上げてみて行くことにしたい。新しいカリキュラムへの移行は、1966年度からはじまった。しかし、問題はなお山積している。新しいカリキュラム自体が完全なものとはいえないし、ますます高度化する教育内容の理論的水準に対して生徒と適応させるだけでなく、まづもって、教師自身を再教育することが必要である。さらに教科内容の現代化という問題は、教育科学の研究自体の根本的改革を要求しているということがいわれており、学習心理学に対する期待や要求もきわめて大きい。教科内容の理論的水準をいっそう高めなくてはならないという要求が一方であるのと同時に他方では、カリキュラムにおける生徒の過重負担を軽減し、もっと自主的な活動を活発化させなくてはいけないという要求が、以前からだされている。この一見矛盾した課題は、教科内容を現代化するなかで、いわゆる古くさくなったガラクタ教材を排除することで解決をはかると同時に、教授方法を改善し、より効果的な生徒の知的発達を高度に促進し、自主的な学習能力を高める教授方法を創造することによって解決をはからねばならない。ソビエトの学習心理学者たちは、これらの問題に、“教授と発達との相互関

係、の追求という角度からせまってきた。60年代には、教科内容現代化という緊急な問題をかかえて、新しい様相で展開した。その動向については、ここでは省略する。60年代には、このような学習の能力あるいは可能性に関する研究への関心が高まったのは、明らかに、教科内容の現代化と結びついている。ますます高度化する教育内容の知的水準に対して、こどもの側に、それを受容する可能性がどれだけ存在するか、その心理的前提となるものは何かの解明が、学習心理学の大きな課題となったのである。この研究は、おのずと知能の新しい発達段階の探求を問題とするようになる。ソビエト心理学では、知能の発達段階を教育とは無関係に、自然的に決定されたものと見る考え方は古くから否定されている。1966年、モスクワで開かれた第18回国際心理学会でも、この教育と発達との相互関係の問題をめぐってのシンポジウムで、ピアジェ、インヘルダーたちの「教育は発達の法則に従うものであって、その逆ではない。」という立場とソビエトの心理学者たちの「発達における教育の主導的役割」を認める立場との対立があった。ソビエトの心理学者たちは、「教育は発達の可能性を拡大したり、

発達を促進することが可能であり、思考の発達段階とか順次性に影響を与えることができるばかりか、その発達段階そのものの性格をも変えることができる。」との考えに立っている。発達における教育の主導的役割の命題を、ソビエトで最初に心理学的に定式化したのは、ヴィゴツキーであった。教育は発達の後についてすすむのではなくて、発達の前を歩まねばならないとして、「発達の最近接領域」という概念を定式化したことは有名である。60年代の研究も、基本的にはヴィゴツキーのこのような思想に立脚し、発達における教育の役割、個々の教科や教授法の役割りを解明し、新しい教育課題や教授方法との関連のなかで、こどもの知的発達を追求しようとしているのであるとしている。

北原の「新学習指導要領の基本的考え方」の中に、「学習指導要領の実施に当り、四六年度はその意味で、今後、種々の面から試行され発展され定着していくこと」となっているが、教科教育、発達（特にろう児）、学習について見てきたのだが、四六年度と限定は問題外であって、文字通り、今後、種々の面から試行され発展され定着していくことの出発点に立ったといってもよいのではなかろうか。

参 考 文 献

1. 文部広報：昭和45年11月13日
2. 官報：昭和46年3月13日（号外第16号）
3. 特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領：昭和46年3月31日，慶応通信
4. 滝沢武久：思考心理学は教授理論にどう寄与するか—フランスの研究を中心に—，現代教育科学，1968年2月号
5. 堀尾輝久：現代教育の思想と構造—国民の教育権と教育の自由の確立のために—，岩波書店，昭和46年8月6日
6. 鈴木祥蔵：松田道雄編新しい保育百科，新評論，昭和44年8月31日
7. 北原一敏：新学習指導要領の基本的考え方—小学部解説—，聾教育，1971年3月号
8. 文部省：重複障害教育の手びき，昭和45年3月25日
9. 汲田克夫，河野勝行，飯野節夫：ほくも働きたい，鳩の森書房，1970年
10. 勝田守一：能力と発達と学習—教育学入門1—，国土社，1968年4月20日
11. 勝田守一：教育学（理代哲学全書）青木書店 1971年6月20日
12. 堀尾輝久：勝田守一編現代教育学入門 有斐閣 昭和45年11月30日

13. 遠山 啓：障害児教育の問題，数学教室（国土社） 1970年8月号
14. 遠山 啓：障害児教育について，教育（国土社） 1971年7月号
15. 乾 考：児童心理学入門 新評論 昭和45年4月
16. ショシャル：言語と思考（文庫クセジュ） 白水社 1966年8月20日
17. フロン：子どもの思考の起源（滝沢武久，岸田 秀訳）中，子どもは何を考えるか 明治図書，1968年3月
18. 柴田義松：学習心理学研究の最近の動きとその特徴，ソビエトの学習心理学研究の動向，授業研究（明活図書） 1971年7月号

On New Curriculum of School for the Deaf

Masaru KURAHASHI

Nineteen hundred and seventy one gives promise of being one of the landmark years in the history of deaf-education.

Japanese psychologists have contributed their talents and efforts to the creation and development of deaf-education.

We shall renew old acquaintances and establish new knowledges.

We shall exchange ideas and information.