

# 視覚聴覚障害教育試論

三木裕和\*

An Essay on Special Education for Children with Visual Impairments,  
And Deaf and Hard of Hearing Children

MIKI Hirokazu\*

キーワード：視覚障害児, 聴覚障害児, 教育試論

Key Words: Children with Visual Impairments, Deaf and Hard of Hearing Children, an Essay on Education

## 1. 特別支援学校教諭免許取得における視覚聴覚障害教育論

(1) 「免許状に定められることとなる特別支援教育領域以外の領域に関する科目」としての視覚聴覚障害教育論

鳥取大学地域学部においては、幼稚園・小学校・中学校・高等学校教諭のいずれかの教員免許状取得に必要な単位を修得した上で、特別支援学校教育実習を含む所定の科目を修得すれば、特別支援学校教諭免許を取得することができる。特殊教育から特別支援教育へと政策転換が図られ、発達障害をはじめとする特別な教育的ニーズを有する児童生徒への関心が高まっており、この免許取得を志す学生は少なくない。

特別支援学校教諭免許は、その免許状に定められることとなる特別支援教育領域があり、現行法では視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱の五種が示されている。本学の教育課程で取得可能な領域は知的障害、肢体不自由、病弱の三領域である。これに必要とされる修得単位は、「特別支援教育の基礎理論に関する科目」2単位、「特別支援教育領域に関する科目」（この場合、知的障害、肢体不自由、病弱）として、「心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目」8単位、「心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目」8単位の他に、「免許状に定められることとなる特別支援教育領域以外の領域に関する科目」6単位も修得しなければならない。この6単位には、LD、ADHD、高機能自閉症に関するものや福祉、制度を取り扱うものも含まれているが、視覚聴覚障害教育論Ⅰ（視覚障害）、視覚聴覚障害教育論Ⅱ（聴覚障害）各1単位は必修であり、特別支援学校教諭免許を取得するためには必ず通過しなければならない授業である。

筆者は2012年度から、視覚聴覚障害教育論Ⅰ（視覚障害）、視覚聴覚障害教育論Ⅱ（聴覚障害）を担当しているが、「免許状に定められる領域以外」という法の建前から、この授業に関しては、知的障害、肢体不自由、病弱の専門性を支えるオプションな位置づけ、もしくは、障害児教育に携わる者の一般教養としてのみ捉えていた。しかし、3年間の授業経験を経た今、この認識を改めている。それは、視覚障害、聴覚障害を学ぶことは、障害についての理解をさらに深める固有の可能性があること、また、学校教員を養成する上での重要な契機がこの授業に存在するを感じたからである。この免許を取得する学生には、通常の学校の教員を目指す者も多くいるが、その彼らにとってもとても有用であると思われる。

以下、本学におけるこの授業の構成を概観した上で、授業を進める上で気づいた諸点を検討し、「視

---

\*鳥取大学地域学部地域教育学科

「視覚聴覚障害教育論」の価値を探ってみたい。

## (2) 授業の構成

この授業は、視覚障害、聴覚障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する事項、および教育課程及び指導法に関する事項で構成されている。視覚聴覚障害教育論Ⅰ（視覚障害）、視覚聴覚障害教育論Ⅱ（聴覚障害）は第1学年前期に配当されており、ⅠⅡを合わせて履修することが求められる。2015年までの授業構成はおおむね以下の通りである。（①～⑦がⅠ、⑨～⑮がⅡ、⑧は共通）。

- ① 災害と視覚障害者（三木）：東日本大震災における障害者の実態に関する報道（NHK,E テレ,2012年）の視聴と討論
- ② 視覚障害理解の基礎 1（三木）：『障害者白書』（内閣府）からみる障害者の現状、視覚障害の機序、および原因疾患
- ③ 視覚障害理解の基礎 2（三木）：点字、視覚障害の認知の特徴、弱視
- ④ 視覚障害と学校教育 1（鳥取盲学校教員）：視覚障害の定義と教育の実際
- ⑤ 視覚障害と学校教育 2（鳥取盲学校教員）：進路学習、理療科の指導、盲学校の教育課程
- ⑥ 鳥取県立鳥取盲学校の見学：学校施設・授業見学、教材、点字体験
- ⑦ 視覚障害と学校教育 3（全盲の学校教員、寄宿舎教員）：視覚障害者の人生、歩行訓練
- ⑧ 視覚障害教育と聴覚障害教育（三木）：法的位置づけ、特別支援教育の理念
- ⑨ 鳥取県立鳥取聾学校の見学：学校施設・授業見学、教材、手話体験
- ⑩ 聴覚障害理解の基礎 1（三木）：聴覚器官の構造、原因疾患、人工内耳
- ⑪ 聴覚障害と学校教育（鳥取聾学校教員）：聴覚障害の定義と教育の実際
- ⑫ 聴覚障害児者の社会参加（聴覚障害者団体役員）：聴覚障害者の人生、手話
- ⑬ 聴覚障害理解の基礎 2（三木）：聾学校の教育課程、聴能訓練、言語障害
- ⑭ 聴覚障害教育と言語聴覚指導（言語聴覚士）：失語症、発達性読み書き障害、摂食機能
- ⑮ 聴覚障害理解の基礎 3（三木）：9・10歳の壁、言語としての手話

## 2. 視覚障害教育論において特に留意して指導すべきこと

### (1) 弱視の理解

視覚障害教育論の主要な対象は、盲を中心カテゴリーとする視覚障害であるが、比較的軽度とされる弱視について学ぶことにも価値があると思われる。学生たちも弱視の存在に強い関心を寄せた。きっかけは、受講学生に弱視者がいたことだった。

当該学生は弱視という事実を障害として自覚していたわけではなかった。幼い頃から眼科治療を継続的に受けていたので、疾患としての認識はあったものの、周囲の理解や社会的サポートを必要とする概念で捉えたことはなかった。この授業で盲学校教員を招き、弱視の病理と教育的課題を説明され、自らのニーズを客観的に捉えることとなった。これは弱視学生だけの問題ではなく、通常学校の教員を目指す学生にとっても重要な発見となった。

次年度の授業で、この弱視学生が自らの体験を語った。

目の状態は、先天性眼球振とう症、遠視性乱視、裸眼視力0.2、矯正視力0.2である。ものをしっかり見ようとすると目が揺れる。横目で見ると安定する。まぶしいところで目を細める（羞明）。細かい文字は近づかないと見えない。色の識別も難しい。視覚的判断が瞬時にできない。掲示物をよく

見逃がす。外やまぶしいところでの球技が難しい。駅や街中などで看板が見えにくく、よく道に迷う。運転ができないため交通手段に困る。歩いていて、先生や友達に気づかず無視してしまう。

幼い頃から大病院を受診したものの、いつも「要観察」とされた。保育園に入る頃には眼鏡をかけていた。そのせいか、引っ込み思案であり、かつ気が強かった。教室での席は一番前であり、メガネをからかわれた。吹奏楽部に所属したが、演奏しながら譜面を読むことができず、楽譜はすべて暗譜だった。ソフトボール、体育祭での大縄跳びが苦手だった。

弱視の子どもたちは、実は身近に存在する。障害の程度が軽いからといって、悩みが軽いわけではない。この事実を、学生たちは真剣に耳を傾けた。

当該学生は、「みんなと同じようにはできない自分」を実感し、しかし、特別支援学校での教育実習を経て、人への信頼が持てるようになり、自分と向き合うことになったと語った。「見た目にはわからない障害があること」「努力不足、甘えていると言われるのが辛いこと」「自分だけではどうしようもないことがあること」を分かってほしいと訴えた。通常学校には、弱視だけでなく難聴の子どもたちもいる。視覚聴覚障害教育論では、この課題を意識しながら授業を構想する必要がある。

## (2) ファミリアリゼーションと寄宿舎教育

次に、視覚障害におけるファミリアリゼーション（familiarization：知らない環境、場所、地域、物体などを言語や行動で既知状態にすること）の課題である。

関東大震災での死亡率は、障害者の場合、障害のない人に比べて2倍にのぼることはよく知られているが、生き延びた場合でも、このファミリアリゼーションの課題は視覚障害者の生活再建に大きな障壁となる。授業で取り扱ったニュースにおいても、職業を持ち、経済的自立が可能な視覚障害者であっても、住居、通勤経路、同居家族が変わることで、身辺自立などの生活技術が損なわれ、困難な状態に立ち至った例が報告された。視覚障害者の自立と社会参加にとって、ファミリアリゼーションの課題を重視する必要がある。

盲学校はその通学範囲を広域とする性質から、寄宿舎を併設することが多い。この寄宿舎の持つ生活教育機能がファミリアリゼーション課題に貢献できるのではないか。その可能性がもっと強調されてよいように思う。寄宿舎は、遠方からの通学生を受け入れるための、いわば通学手段の代替措置、補償機能のみ語られる傾向が強く、それは主に経済的な理由からする寄宿舎軽視政策に他ならないが、貧困や虐待など、家庭の養育力、地域の教育力が危機にある現代、寄宿舎において取り組まれてきた生活教育機能が改めて重視されるべきである。これは、通常学校における貧困、虐待との関連で、学生たちと集団的に検討できる課題であろう。

## 3. 聴覚障害教育論において特に留意して指導すべきこと

### (1) 人工内耳の普及

聴覚障害教育論の主要な対象は、聾を中心カテゴリーとする聴覚障害であるが、人工内耳についての理解も重要課題であると考えられる。

人工内耳は、補聴器による効果が見込めない人にとって唯一の聴覚獲得法と言われている。早期からの適用によってその普及は速度を増している。聾学校見学においても、幼稚部などで人工内耳を装着した子どもたちが多く存在することに学生たちは気づいた。人工内耳によって聞き取り能力が飛躍的に改善し、コミュニケーションが可能となる事例を目の当たりにすると、学生たちは新鮮な驚異を感じるようだ。

しかし、当然のことながら、人工内耳は夢の技術ではない。その効果は個人差が大きいこと、自動的に聴能が獲得されるのではなく、リハビリテーションや療育が必要であることなどが指摘されている。また、長期装用の事例も少ないことから経年的な効果については未知数と言える。これらのことは、教育現場においても実際的な問題として直面することになるだろう。

また、聴覚障害の当事者からは、人工内耳について批判的な意見を聞くことがあるのも事実だ。「聴覚障害者の存在を否定するのか」という口吻には聾者が差別されてきた歴史的事実が貼りついている。新たな医療技術が歴史に登場するときには、必ず新しい倫理課題が浮上する。聾学校幼稚部を卒業し、通常の学校に進学する人工内耳の子どもたちも少なからず存在する現代にあって、学校教員には、障害と医療との関係についての深い思索が求められている。

## (2) 手話が言語であるという意味

聴覚障害教育において留意すべきもう一点は、「手話が言語である」という命題についてである。鳥取県は全国に先駆けて手話言語条例を制定した自治体であり、学生の中にも手話に関心を寄せる者もいる。しかし、「手話が言語である」という命題の理解は簡単ではない。

詳細は末尾に掲載する資料に記しているが、ここでは、学生が理解すべき論点をいくつか示した。

・手話が言語であるという法的規定、・言語の機能と手話の可能性、・言語（手話を含む）が剥奪された場合の聾者の発達、・手話の歴史、・手話言語法に関わる意見など。

なお、この文書は、非常勤講師としてこの授業に招聘した聴覚障害者団体役員（聾者）から、手話言語法制定の運動に活用するための資料として作成を求められたものである。2016年度の授業において、この資料を使用する予定である。

## 4. 視覚障害教育論、聴覚障害教育論に共通する留意点

以上、視覚障害教育論、聴覚障害教育論それぞれに関わる私見を述べた。最後に、この授業両者に共通して留意すべき点を記してまとめとする。

一つ目は、障害当事者と学生の出会いが学生にとって重要であるという点である。これは改めて指摘するまでもないことではあるが、多様な障害がある中で、視覚障害、聴覚障害の当事者は自らの体験や考えについて、学生たちに明瞭に伝えることのできる人たちである。学生の感想文を読んでも、印象的な出会いであったことは間違いない。しかし、ややもすると情緒的な受け止めに傾きやすい。若者らしい、瑞々しい感性を尊重しつつも、障害者権利条約の時代にあつては、障害のある人固有のニーズと、人間としての普遍性、共通性の両側面を関連づけながら理解することが求められる。それに留意しながら指導していきたい。

二つ目は、歴史的把握の課題である。障害者教育の歴史は盲・聾教育から出発している。福祉、医療、労働の進歩においても盲・聾に関わる自覚者がその先陣を切ってきた。一年次後期の「障害児教育原論」では、その歴史的展開を仔細に扱おうが、視覚聴覚障害教育論における生理・病理、教育課程・指導法との関連を意識して授業展開したいと考える。次代を切り開く思想と実践が視覚障害、聴覚障害関係者によって担われてきたことへの理解が肝要と考えている。

<資料> 「手話が言語である」ということの意味について (意見) 2015. 7. 14

鳥取大学 地域学部 地域教育学科 三木裕和

私は、鳥取大学地域学部地域教育学科において障害児教育を研究している者です。専門は重症心身障害児、自閉症児、知的障害児などの授業づくりであり、ここ数年は障害児教育における教育目標・教育評価を中心に検討しています。その立場から、「手話が言語である」ということの意味について、私なりの意見を申し述べます。

### 1. 障害者権利条約などの規定

よく知られているように、障害者権利条約(障害者の権利に関する条約、我が国は2014年1月批准)において「手話が言語である」ことが明記されています。

#### 第2条定義

(1)「意志疎通」とは、言語、文字の表示、点字、触覚を使った意志疎通、拡大文字、利用しやすいマルチメディア並びに筆記、音声、平易な言葉、朗読その他の補助的及び代替的な意志疎通の形態、手段及び様式(利用しやすい情報通信機器を含む。)をいう

(2)「言語」とは、音声言語及び手話その他の形態の非音声言語をいう

これに呼応するように、我が国の障害者基本法第三条では次のような規定が見られます。

三 全て障害者は、可能な限り、言語(手話を含む。)その他の意思疎通のための手段についての選択の機会が確保されるとともに、情報の取得又は利用のための手段についての選択の機会の拡大が図られること。

このように、「手話が言語である」ということは国際的合意であり、日本国も公に認めていることです。しかし、私がここで注目したいのは、手話が「補助的及び代替的な意志疎通の形態、手段及び様式」としてだけではなく、「言語」と位置づけられることの意味です。

手話は、音声言語を補助・代替するだけではなく、言語として固有の機能を持っている。それはどうということなのでしょう。

### 2. 言語の機能

言語の機能については諸説がありますが、人間の生活、行動における、表出、よびかけ、叙述などの機能に注目するもの、また、それに加えて、感情や行動の調節、他者への意図伝達、詩的機能などに着目する例もあります<sup>1)</sup>。

私が指摘したいのは、言語が、人間の思考を育てる機能を有するという点です。

通常、子どもの発話は、自分自身に向けられたものとして発せられることによって(内化)、思考が成立すると考えられています。外に向けられた発話を「外言」と呼び、自分自身に向けられたものを「内言」と呼びますが、行動調節や思考の機能は外言から内言への発展によって高まっていくとされます。

自分の中のもう一人の自分に対話するようにして思考が高まる。そういう抽象的思考に結びつくのは小学校中学年のことですが、幼児期にも、外言に頼りながら思考を広げたり、深めたりすることは可能とされます。例えば、おもちゃを取った子どもに対して、衝動的に噛みついたり、突き飛ばしたりする幼児が、スムーズに口げんかできるようになると、噛みつき行動などが消失していくと言われます<sup>2)</sup>。

「それ、わたしのおもちゃだ!」と伝えることで行動調節をしているとも見えますが、大切なことは、外言の基礎に、「それ、わたしの!」という「自分の感情を自覚する過程」があることです。言語は、自分の感情、意思、要求を対象化する思考を支えます。「そのおもちゃを取らないでほしい」という自分の感情を自覚することで、噛む、叩くという行動を回避できるのです。

このように、人間の発達にとって言語獲得は不可欠に大切なものであり、それはかなり幼い時期から成人期に至るまで、人間の人格発達を底支えるものとして重要視されなければならないのです。

### 3. 聴覚障害と言語獲得

国際的に著名な臨床医であるオリバー・サックスは、著書『手話の世界へ』<sup>3)</sup>において、言語をまったく獲得することなく、社会的に孤立する聾者が、知的発達、情動的社会的発達に深刻な影響を受ける例を数多く報告しています。

上記の例に照らせば、おもちゃを返してほしいときに、「その要求を伝えられない」だけではなく、「自分が何で怒っているか、困っているか」を自覚することが極めて困難な中で育った人たちののです。音声言語を理解することのできない聾児に必要なのは、自己の感情、意思、要求を対象化して考えるための独自の言語、すなわち手話であると考えます。

「それ、わたしのおもちゃ！」という意思を、手話は即時にリアリティを持って対象化できます。手話は、聾児の知的発達、情動的社会的発達にとって不可欠の言語となり得るのです。

また、手話は自己の感情、意思、要求を対象化する機能だけにとどまらず、「すべてのものには名前がある」という真実を発見し、万物を言い表す名称の獲得をもたらす、文脈を立案、調整しながら文章を構成し、コミュニケーションに挑戦することも可能となります。計算、推論などの科学的思考へとつながる道も拓けます。

抽象的概念や論理的思考を高次化するためには、日本語の習熟が当然期待されます。すべてのことが手話の獲得によって可能となるわけではありません。しかし、聾者にとっての手話は、意思疎通の代替手段としてのみ機能するのではなく、手話で考え、手話で記憶し、手話で世界を秩序づける機能こそが重視され、知的活動の基礎を形成する言語として理解されるべきだと考えます。

### 4. 手話の歴史に学ぶ

これもよく知られていることですが、手話は苦難の歴史を歩んできました。

1880年、イタリア・ミラノにおいて、第二回聾教育国際会議（ミラノ会議）が開かれ、聾教育から手話を排除することが決定されました。それ以降、学校では口話法にのみ限定して教育が行われるこ

ととなり、我が国においても手話は禁止されました。手話を使用した生徒がバケツを持って廊下に立たされるなど、不当な扱いが長く続きました<sup>4)</sup>。戦前戦後の沖縄において、学校教育で沖縄方言（ウチナーグチ）が否定され、沖縄方言を使った子どもが「私はウチナーグチを使いました」という札を首から下げて廊下に立たされた事実を想起させます。両者とも、子ども自身の教育的ニーズに背を向けた同化政策であり、同化を迫られる側は常に厳しい差別にさらされている人たちです。

2010年のカナダ・バンクーバー会議でミラノ決議が撤廃され、「聾教育はすべての言語とコミュニケーション方法を受け入れる」と宣言されましたが、ここまでに実に130年の年月が費やされています。手話を獲得し、手話で学び、手話を学び、手話を使い、手話を守る権利を聾者自身が宣言するという時代は、この苦難の末にたどり着いた地点です。

もちろん、手話が万能であると理解すべきではありません。人工内耳の普及などにより、音声言語への可能性に挑む人たちがいることにも敬意を払うべきであり、「すべての言語とコミュニケーション方法を受け入れる」精神こそが大切です。

しかし、全国で最初に手話言語条例を制定した鳥取県の条例は、手話を使う人たちの自由と権利を尊重する精神にあふれています。手話が否定されることのない社会への希求が読み取れます。この願いが全国に広まることを、私も深く望んでいます。

- 1) 『発達心理学辞典』、ミネルヴァ書房、1995年
- 2) 近藤直子『「そだてにくい」と感じたら』、ひとなる書房、2014年
- 3) オリバー・サックス『手話の世界へ』、晶文社、1996年
- 4) 全日本ろうあ連盟『みんなで作る手話言語法』、2011年

(2016年1月29日受付、2016年2月3日受理)