

# 言語障害児及び聾児の教育

## Teaching Children with Speech Handicaps and Deafs

岡 本 一 平

(高知大学教育学部 教育研究室)

障害 (Defect) の重大性は、それがその児童に及ぼす影響に鑑みて、判断されなければならない。この影響は身体的なこともあれば精神的であることもあり、又それら 2 つの状態が結合した場合もあろう。児童の自信を喪失させる障害は、児童を終生肢体不自由者たらしめる障害よりも悪質であることも考えられる。肢体不自由者は人々と交際し指導的地位を確保し、自尊心を保持して社会集団の福祉に寄与することができる。ところが自信が失われ社会的関係が回避されるようになると、自活することも、集団の向上に寄与することもできないのである。言語障害 (Defective Speech) がこれ程重大な障害となるのもこうした事情に基づくのである。言語障害者の身体状況は一般に言語障害以外の身体障害ほど著しいものではない。言語障害を非常に重大な問題たらしめるものは、その障害の招来する種々の心理的結果であり、こうした心理的結果 (the psychological result) は、確かに一般人がその障害に対してとる一般的な態度に起因するものである。言語障害以外の殆どすべての身体的障害は、すべて一般人の同情を喚起し、障害児も自分たちが社会集団に対して重要であるということを感じさせられている。これに反して異常な言語障害をもつ児童に対しては何らの特別な注意も払われず彼らのために救済運動も行われなかったのである。Johnson, W. は以下の如くのべている。言語障害は障害学童の中でも相当大きな数を占めているもので、その障害の程度は学校経営方針 学校教育の方法 教師の人格性など学童に影響する諸要因に依っていることもよく知られた事実である。

学校の内外をとわず、児童も大人も Reading や Writing のいずれよりも遙かに多くの、Speaking を行なうものである。はなしことば (Speech) はすべての言語機能の中でもっともよく用いられるもので、日常の社会的、職業的人間関係において、決定的な役割を果たすものである。それ故、言語障害 (Speech Disorder) は学童個人にとっても、また彼らが市民となって発展に寄与することとなる社会にとってもっとも重大な問題である。

井村恒郎氏は言語障害の定義として以下のごとくのべている。すなわち、発音器官や聴覚器官の異常 脳の言語領域の損傷あるいは発音過程の機能的障害によっておきる言語の障害をいう。ふつう言語障害というときは、精神障害の一部として言語に異常がみとめられるばあい、すなわち、根底にある精神障害が言語の面にあらわれているばあいをのぞいている。たとえば精神の発達がおくれる精神遅滞児で言語の発達もおくれているばあいや、精神病による思考の異常が言語の面にもあらわれているばあいは言語障害とはいわない。

Heck, A. O. の言語障害の定義を引用すると、言語障害 (Speech Defect) とは、その克服に通常、専門家の援助を必要とするような強度の障害を言う。言語障害なる術語は“発音器官の畸型又はその誤用により生ずる発音の誤りに適用される。又、ある人によれば、言語障害とは聴覚的に、(1) 特に顕著な、(2) 混乱した、(3) 不快な程度に日常行なわれている話しことばの規準から隔っていることと定義してよかろう”となっている。

Johnson, W., Brown, F. らによると言語障害の種類には以下のごとき多くの種類がある。

1) 発音器官の異常に原因のあるもの、即ち声帯の麻痺による失声 aphonia, 発音運動に必要な唇や舌や頬の言語筋群の麻痺による構音不能 anarthria, そのやや軽度のものとして構音不全 dy-

sarthria などがある。

2) 聴覚器官の障害に原因のあるもの、即ち言語を習う前に聴覚の障害をうけているばあいであって、いわゆる、ろう啞がその代表的なもの。

3) 脳の言語領域 (Language Zone) の損傷によるもの、すなわち、失語症 aphasia、これは言語の表現ができないもの 言語の理解ができないもの 言語の音韻の面に障害のあるもの 言語の意味の面に障害のあるものなどいろいろに分類される。

4) 発音過程の機能的な障害によるもの—機能的障害というのは構音不能や失語症のように発音構官やそれを支配する神経系に器質的な損傷 (解剖してたしかめられるような損傷のこと) はないがその機能が異常な場合である。どもりはこの種の言語障害の代表的なものである。

吉益脩夫氏は言語障害を2種類に分け一つは認むべき器質的变化なくして起るものであり、他は器質的な障害として起るものである。

(1) 機能的障害：吃訥は言語器官の予期神経症である。一般に予期神経症の根源となるものは失敗した試みを反復することの恐れと、自己の薄弱の経験による自信の喪失にある。

本来の吃訥は素質に基礎を有し、学童時代に起って、適切な処置を講じないと殆んど一生継続くものである。模倣性吃訥というのは、真の吃訥者の近くに生育した子どもがこの時代の旺盛な模倣欲に駆られてただ一時吃訥の現象を呈する場合をいう。しかし、素質のある子どもではこれが習慣となって持続する。

発達期の吃訥というのは、子どもの言語発達の特性による殆んど尋常な障害である。思考過程と言語過程とが並行しないために起る。

これと同様な精神身体的過程を多くの成人もある機会に経験することがある。これを当惑性吃訥と呼ぶ。要するに、体質的吃訥は発達期に起って悪い経験によって病的習慣となるところの言語の予期神経症である。それは一つの条件反射であって多くはただ一定の条件の下々にのみ現われ他の条件の下には起らない。この条件として最も一般的なのは威圧的な劣等感を抱かせるような人が自分の発表に注意しているという苦痛な意識である。そのため平素自動的に進行する運動の個々の作用に不自然な注意が向けられる。普通の吃訥は習慣的な捉われであって (緊張性吃訥) それと同時にこれに打ちかたんとする活発な努力を伴う。(間代性吃訥) 言語器官の神経症が特に多い理由は、言語能力の薄弱は人間生活において自己の意志を貫徹する能力の最も重大な制限を意味し、俗に精神的劣弱と誤認され易いためである。

(2) 器質的言語障害：言語不明症は稀には兎唇 狼咽 口蓋帆麻痺 鼻咽腔腫瘍 歯牙欠落 難聴などによって起る。治療としては、先ずこれら原因を除いた後に発音の練習を必要とする失語症 (Aphasia) は脳の毀損によって起る言語障害であって、精神障害もなく末梢の器官に故障なくして起る。

Heck, A. O. は言語障害の種類 (Types of speech defect) について以下のごとくのべている。：都市の学校組織がその言語障害児保護組織の構成に際して直面する諸問題については、言語障害の類型における多様性にかんするある程度充分な知識をもたない限り、その問題構造を理解 (appreciate) することは殆んど不可能である。例えば、もし計画全体を吃音 (Stammering) に集中することができれば、この問題はさ程困難なものではなからう。最近の言語障害の研究家達に認められている障害の種類は益々増加を示している。Swift は3種類、即ち音声障害 (Phonetic cases) 吃音 (Stammering and stuttering) 及びこの両者に含まれない他の障害を提唱した。

Blanton は (1) 発声遅滞 (delayed speech) (2) 文字置換 (lettersound substitution) (3) 口部不随 (oral inactivity) (4) 吃音 (Stuttering) に分けている。その他種々の分類を試みて、40乃至50種の Speech defects を挙げている。

白亜館会議 (The White House Conference) はあらゆる型の言語障害を4種に大別している。

即ち (1) 吃音 (Stuttering) (2) 発音不明晰 (articulatory defects) (3) 音声不調 (disorders of voice) (4) 失語症 (aphasias) である。発音不明晰 (articulatory defects) の中には、齒舌口蓋又は鼻腔の畸形による障害 神経中枢の損傷による障害 (defects due to some injury to nerve-centers) 口部不随 音置換及び外国、又は地方の方言 (sound substitution, and foreign or provincial dialects) が含まれている。音声不調の中には、嘎れ声 (huskiness) 瘖高声 (shrillness) 滑かな均衡のとれた顫動的声調の不能が含まれる。

吃音 (Stuttering) — 吃音は時には stammering と呼ばれるものを含む。吃音とは話しことばのリズムの混乱 (A disturbance) 又は間歇的閉塞 (an intermittent blocking) であって、対話の調子がよい時は、時として児童がそれを免れることもある。この閉塞 (Blocking) は顔唇舌顎の諸筋肉に、咽喉又は声帯に、或は呼吸筋に起ることもあり、単に音を発する時又は音を発した後その反復のためらいに過ぎないこともある。

Stammering を発語の完内的な停止 吃音を特定の音 語又は句の反復であると考える人がある。これらは吃音の普通の明瞭な特徴である。Harry Amoss は吃音は“かーかー紙”のような語の最初の文字の反復であり stammering は単に文字又は音を発音する前のためらいでなく、その発音の不能をいうのとべている。この不能は発語を妨げる筋肉硬化状態 (musclebound condition) に起因する。Stammering の場合は身体の特異な運動 呼吸不調 顔の歪みを伴うことさえる。

舌もつれ (Lisping) — この障害は極く普通のもので、S Z S.h Z.p のような歯音の正確な発音のできない状態を言う。S が不完全な th となる場合が往々ある。Amoss, H. は、子音の m 又は p と結合した S は長母音 e 又は短母音 i 以外の母音の前の s よりも、この種障害者には発音し易いという。更に Amoss は舌もつれの者も s 音を非常に速く正確に発音することができるようになるけれども、児童が長期間障害に罹っていた場合には、その矯正には長期間の絶え間のない練習が必要であるといっている。

ラレイション (Lallation) — これは r 音を l 音と発音するものであって、時に赤ん坊口調と呼ばれる。舌筋の調節不良によるもので、4才又は5才から時には6才の幼児にかなり多く見受けられ、一時的に放置して差支えない。それは精神欠陥 (Mental deficiency) に関係がなければ、しばしば成長と共に自然に矯正されるからである。

強度発音不完全 (Acute Defective Phonation) — これは児童の発音が聴き取り難い程度に明瞭を欠くものであり、これは構造的欠陥 (structural defect) はないが言語障害が話しことばの悪習慣に基づいているものである。大抵の事例は普通学級の教師によって治癒され得るのである。

鼻音 (Nasality) — 談話中に鼻を通して音を発すると、鼻音化として知られている特異な音を生ずる。口蓋破裂 (Acft palate) 扁桃腺異常肥大 (an excessive growth of the tonsils) 故意又は偶然的習慣がこの種類の原因となることがある。Amoss, H. は児童に指で鼻孔を閉塞させて幾つかの母音を連続的に発音させることを示唆して鼻音化を説明している。指に振動 (Vibration) が感じられると鼻音化が行なわれている訳で、英語の母音は総じて鼻を通らず、口を通るものであり、又鼻腔は唯これらの音を強化する役目を果ただけであると Amoss, H. はいっている。別種の鼻化音と呼ぶものは今上に述べたものとは正反対の型のものである。鼻腔共鳴 (Nasal resonance) が強過ぎるのでなく、それが不足する場合である。m・n・ng のような子音は常態では著しい鼻腔共鳴を伴う筈であるが、共鳴が足らなければ、これらの音は息詰った、消された音となる。この種の障害を持つ者もこの部類に含める。

失音症 (Aphonia) — これは音声の喪失 (loss of voice) である。音声の完全な喪失が行われていない時は、低い囁きであり、往々喉声であって、その矯正に特別の注意と処置とを加えなければ生涯の障害となるだろう。失音症は (1) 急性喉頭炎 (acute laryngitis) (2) 疲憊性疾患に伴う喉頭筋 (the muscles of the larynx) の極度の衰弱、又は (3) 喉頭麻痺 (laryngeal paralysis) の

何れかに起因するものである。Borden, Busse は、これらの疾患者に直ちに医師の診断を受けさせることを提唱している。ある研究者は「失音症 (aphonia) は発音器官 (the vocal organs) の発音不全によるものである」となしている。この疾患は治療が可能であって、発育不良の器官を発育させるための規則正しい練習が行なわれるならば、現に一般に治療されており又将来も治療されるだろう。しかし、この疾患は器管的なものではなく、精神的状態 (Mental condition) によるものであって、その治療には適切な精神分析的処置が必要である。

外国訛り及び地方訛り (Foreign and Local Accent) や文字置換 (Letter Substitution) 及び喉声と高声 (Guttural and High-pitched voices) の説明は割愛する。

基本原則：言語障害の予防並びに矯正法は主として2つの方面に要約される。即ち (a) 言語の訓練或は再訓練 (b) 言語に好ましい影響を与える諸条件を用意すること。

大抵の言語障害は就学年令以前に始まるものである。それ故、公立学校における言語障害の予防について基本的事項を要約していえば大体以下のごとくである。：〔1〕Voice Problem の予防のために (a) 悪ふざけに、ことばを濫用することを禁止すること (b) 呼吸器病や鼻の障碍、特に Adenoid に特別に注意を払ったすぐれた保健計画 (c) 声がわり (Voice change) にさしかかっている子どもに対して理解のある同情的な態度 (d) 発声上の欠陥をもつものに共通にみられる (The feelings of fear) 不安定感 (Insecurity) はにかみ (Shyness) を生み出す児童期の不適応に対する積極的な注意の4つが列挙される。〔2〕聴力失陥 (Hearing Loss) に結び合っている言語及び音声問題 (Speech and Voice problems) の予防は聴力失陥それ自身の予防或は阻止によってもっとも確実になされるのである。Heck, A. O. によるとアメリカの学校においては、Hearing Tests は常規の仕事となりつつある。眼科学と耳科学のアメリカの Academy の聴力保存委員会は公立学校の Hearing conservation にかんして、audiometric testing を含めて種々の Recommendation を行なっている。委員会はすべての学童に3年毎に Test することをすすめ、新しい個別聴力測定計或はグループ聴力測定計の使用を主張している。更に単に聴力を、Test するといったせまい考え方よりはむしろ Comprehensive Hearing-Conservation program の方が重大であると強調している。聴力失陥の事例における早期医学的配慮の価値とその軽視に含まれる重大な危険が強く主張されている。

殆ど完全失聴の case の場合も、集約的な徹底した Speech Training によって有節音を正しく維持したりすることが期待できるのであって、そうしなければ、やがてそれらは悪化してしまうものである。

Lip-Reading の教授はできるだけ早く始めなければならない。

〔3〕大抵の事例の示すように、吃音 (Stuttering) は就学以前に始まっている。しかし、就学後の罹患の場合、学校教育の方針や実践に問題はありはしないかと疑われるのであって、吃音にかんする限り予防法は先ず一般的に民主的 友好的 認知的学校雰囲気の充実ということに依拠している。そうした好ましい学校の雰囲気は有能で適応した学級教師によって作りだされるが一人一人の生徒の人間の価値と尊敬を、正しく評価尊重する学校の教育方針が確立徹底していることが条件である。

正常な普通児の個人的適応 幸福 能率をすすめる教師はまた吃音を生ぜしめたり、或はつらせたりすることは先づないといってもいい教師である。この点特に留意すべきことがある。すなわち、学級教師も管理者も決して、いかなる子どもも Stutterer 吃音者として診断してはいけないということである。学級教師や管理者が Stutterer として診断しても、その子の家族 近隣 他の教師及び仲間がその子どもを stutterer として愛情と配慮をもって扱わなければ、すこしも現実的な扱いとはならないし、むしろ吃音者という刻印をおすことに大きな危険がある。子どものささいなしかも正常な Nonfluency についての両親と教師の情緒的反応は、子どもに発語意識を自意識のか

たちでおこさせ、やがてそれらが Stuttering の特長である不安な緊張感をみちびき出すことが考えられる。もっとも重要な具体的な予防の方法は簡単で、子どもを困惑させるような批評を与えないで、よどんだ話しことばであるが正常な子どものことばを先づうけ入れること (Accepting) である。その外、予防の基本原則的なこととして3つのことがあげられる。

(1) 「話すこと」は楽しいものであらねばならない。(Speaking should be fun) : 過去50年間の実証的学習心理学の調査は、一つの基本的な学習原則を確立したのである。即ち、学習の総量は、学習行為に対する報償の量に数的に対応するものである。子どもは言語障害克服のための継続的努力と実行に対して、報償される程度にほぼ呼応して、よりよく話しをしたり、言語欠陥を矯正したりすることを学習すると考えられ、そして、言語的努力と実行に対する報償の程度は子どもがどの程度迄、Speaking is fun と感じているかということの主として評価される。多くの重症障害者の Case-Study は大なり小なり学級経験というものは主要な原因であることをあきらかにしている。是認する (Approving) よりむしろ非難する (Criticizing) 教師の共通のやりかたというものは特に生徒の言語活動 (Speech Performances) に有害である。このような批判的な態度 (this Critical attitude) が言語障害をもつ生徒の言語活動にむけられる場合、生徒の気持を全く消極的・不安定なものにしてしまうという結果がひとしくあらわれている。

(2) 「話すこと」が積極的に奨励されねばならない。(Speaking should be encouraged) : 学習の基本的な条件は、その行為に満足感が結びつくということである。はなしことばの改善の第一の要件は話すこと (Speaking) である。言語障害児は Speaking につとめればつとめるだけ、それだけ改善進歩が期待できるのである。しかし、いうまでもなく言語障害児は話すことを強制されてはならないのである。強制せられた話し (Coerced Speaking) は決して現実にたのしいものではないから学習における報酬の原理 (Principle of Reward) に違反するものとなる。むしろ言語障害をもつ生徒は話すように助力さるべきである。障害児は学級の言語活動 (Speech activities of the classroom) に参加する気持の準備が情緒的に充分できていなくてはならない。そうした参加 (Participation) は言語障害児に魅力的なものとなっていなければならない。教師は障害児と言語困難 (Speech difficulty) について話し合いの時間をもち、その言語困難克服の積極的な意欲をいただき、客観的にこの問題処理に努力し解決によって得られるよろこびに興味を抱くように導くことが大切である。

(3) 話言葉に不利に働らく諸条件はできるだけ最小にせねばならない。(Conditions affecting speech adversely should be minimized) : 言語障害の望ましくならぬ影響は、感情と意見の比較的自由な表現を許容する高度に許容的な事態において最小のものとなるのである。学校教室にそうした事態をつくりだす鍵は非形式性と学級デモクラシー (Informality and classroom Democracy) を維持することにあるといつてよい。これはまた能率的学習指導法の原理でもある。言語障害児の Speech difficulties 克服のためには教室の壁を破って環境条件を構成する幅広い実践活動を行なう必要がある。すなわち、父兄と話し合いをなし、彼らに問題の解決という点で助力をし、父兄の協力を強化することも必要である。父兄との話し合いなどを契機として Speech clinic その他医療行為を必要を見出させたり、実際にそうした Medical care や Welfare agencies などの Services を与えることでもある。要するに Speech Correction は協同作業的性質の極めて大きい実践課題である。一般的にいえば、具体的な問題事例における言語障害改善に好ましい諸条件は以下のごときものである。(a) 児童 教師 両親に言語の問題とその処理の可能な手段にかんして明快な理解を与えるに必要にして十分な知識 (b) 障害改善のために障害児が行なった Speaking や行なっている行為に対する奨励 (c) はなしことばの改善の可能性を制約すると思われる organic condition の中矯正可能のもの除去 (d) Speaking に満足を与え積極的な自己評価を生みだすと思われる社会的人間関係 娯楽的活動 個人的適応。

これらの条件はある程度迄、教師や行政関係者によって用意されるものである。

Heck, A. O. は問題緩和策として次のようにのべている。：合衆国に100万名の言語障害児を擁し、しかも僅か52,112名が特殊学級で保護されているに過ぎない事実を見て、我々は予防の重要性を痛感する。消極的な矯正計画よりは総合的な予防計画の方が疑いもなくより効果的である。総合的な予防計画が現実に実効をあげる場合には測り知れない苦悩や当惑を除去し、多くの学業遅滞を防止する外、現在矯正に費されている経費の節減となるであろう。予防(Prevention)を効果的にするためには、両親はそうした障害を初期の段階において剪除することの重要なことを認識する必要があり、又小学校教師は軽度の障害が強度に昂進する迄に検出し治療するように訓練されねばならない。

両親教育(Education of Parents)一言語に関してすべての親が守らねばならない若干の戒律がある。(1)どのような事情があっても、両親は子どもたちのいるところで、幼児語(baby talk)を用いてはならない。(2)発音の明瞭と締りの良さが両親のことばの特長でなければならない。(3)両親は常にこどもの話言葉に注目し、子どもが話を正確に発音するように注意しなければならない。児童は多くの語を聞き誤るものであるが、正確な発音を聞いていたら、それを発音することは、聞き誤っていたことを発音するのと全く同様容易であったらう。もしも誤った発音が、可愛いことから、許されるならば、それは間もなく一つの習慣的様式となって固定しその障害の矯正は極めて困難となることが考えられる。(4)比較的重症の障害が現われた場合は、両親は直ちに言語矯正家の専門家に相談すべきである。その障害が器官に起ったと思われる場合は、医師の診察を乞うべきである。(5)両親は最善の身体的保護を与えることの重要なことを充分に理解しなければならない。この保護というのは適切な食物 多量の健全な運動 豊富な日光 十分な睡眠 幸福な家庭遊びの生活及び愛情深い理性的な両親などを指すのである。

言語矯正の訓練を受けた教師(Teachers trained in Speech Correction)一すべての教師は、その訓練の一部として、言語障害の検出と矯正に関し、或る程度の教育を受けねばならない。

予防の観点からいえば、そうした訓練は幼稚園保姆や小学校教師には特に重要である。市の中には総ての教師に言語矯正の訓練(speech-correction training)を受けることを要求しており、教師たちがそうした訓練を受けていない市においては、最悪の疾患者に限って矯正を施しており、軽症者には観察を行なって、その症状の悪化した場合に、診療所(the clinic)又は特殊学級に送ることにしていると率直にのべている。この方法は、成長と共に漸次その障害を離脱する者を除外しているが、初期の段階であれば治癒できたと思われるに拘らず、悪化してゆく者が極めて多い。

Heck, A. O. は地方都市の諸問題の中で以下のごとくのべている。シカゴ市教育部は、公立学校に奉職するすべての教師が「言語矯正の基本的訓練を受けなければならない」と信じている。同局は彼らの speech defects の克服に好成果を挙げるためには、それ以前に矯正を加える必要のある身体障害を持った児童が多数あることを認めている。同時に、大抵の言語障害は心理的基底(Psychological basis)を持つものと信じられている。これら言語障害児は自分たちは決してうまく話しができないと考えている。それで、矯正に対する正しい態度を啓発するために、以下の話しことば十戒を学ぶのである。

1. 私は少しも恐れぬ。私は自分が巧く話すことができることを知っている。
2. 私は話す前に考えよう。
3. 私は筋肉を全部弛めて、常に静かに穏やかに話そう。
4. 私は常にゆっくりそして注意して話そう。
5. 私は立ち坐りを静かにして、話す時には姿勢を正しくしよう。
6. 私は緊張しないで、口を開いて、速く深く息を吸い込もう。
7. 私は各文の最初の2語によく注意しよう。

8. 私は常に要母音を長く強く発音しよう。
9. 私は短母音を長く発音するよう特に気をつけよう。
10. 私は自分を偽らず、言い難い語を避けないようにしましょう。

聾児：聾とは遺伝や疾患やそのほか事故などのために聴覚が侵され、まったく聞こえないかきわめてわずかしかな聴力が残っていないために会話を聞き取ることができないものをいう。一般にろう者というとき発声器官や脳髓などに欠陥があって語彙をもたないものと解されている。従って知能その他にも欠陥をとまなうかのように考えられているが、もちろん一部の者にはこういう種類の者もあるが、大部分の者はそうではないのである。発語中枢の部位の脳皮質も生理的には何らの障害も受けておらず、また発音器官及びこれに連絡ある運動中枢も生理的には少しもかわるところがないのである。そして人間特有の発語本能も有し、その本能は適当な方法によって指導されるならば、言語の理解と発語とを習得させこれによって言語活動が営まれ、思考力 判断力 推理力 批判なども養われる可能性も十分備えているものである。

Heck, A. O. によると、通俗的には聾者 (the deaf) とはその聴力を喪失したものと考えられているが、聴力の喪失にも種々の段階があるという事実は無視されている。普通の会話 (ordinary conversation) を聞くことのできない者は聾者と呼ばれる。専門的には、出生以来聴力を持たない者 話し言葉の習得以前に聴力を喪失した者 話し言葉の習得後 早々にして聴力を喪失したために、既得の話し言葉をも喪失したものを聾者と定義する。話し言葉を確実に習得した後、聴力を喪失した者は悉くこれを難聴者の部類に含める。この Heck, A. O. の定義は、失聴の時期年令とその程度と習得した言語の有無を簡単にあらわして、はなはだ複雑な概念をまとめてある。ろう教育はルネッサンス後、人間理性の回復と人道精神の勃興を基調に諸科学の興隆をまっけてはじめて可能となった。聾者に関する Hippocrates や Aristoteles の観念 (Ideas) は今日、尚も現存して聾者は聾啞 (deaf and dumb) であるといわれ近年迄、聾啞学校と呼ばれ馴らされている。医学の大家であると同時に有名な哲学者でもあったこの 2 人のギリシヤ人は生来の聾者は同時に啞であると信じていた。彼らにとっては言葉 (Speech) は持って生れた機能 (a faculty inborn) であって聴力によって得られるものではないと思われていた。従って児童がもし言葉を発達できなければ彼は啞であり、その教育を受ける能力がないものとされた。この考えは紀元前、5 世紀以降後世に至る迄、権威を持っていた。従って聾者は屢々狂人 (the insane) の仲間に入れられ、公民権 (the rights of citizenship) は付与されなかった。ローマ法 (Roman Law) も又同様に聾啞者を知能のない者と考えているがユスティニアヌス法典 (The code of Justinian) は先天性聾者と後天性聾者とを区別している。盲の場合には言語により相互の Communication が自由自在であるので教育することもできるし、その結果を認めることも可能である。ところが、聾の場合には、ことばが通用しないから相互の理解が成立しがたいわけである。したがって聾啞者というものは教育することはできないもの、言語のないものは思考能力がないから啞者の教育は不可能であるという考えが古くから行なわれ、社会の評価も盲者に対する場合とはおのずから異なるものがあつた。7 世紀後半頃迄の聾児教育の企てに関する記録は残されていない。Bede はその僧院史において聖ヨネ (St. Tohn) が聾啞少年に先づ文字を、次に語と文とを反復することを命じた一例を挙げている。しかし、彼の努力の成果については知ることができない。彼は紀元 721 年に没した。現存の記録中に現れている聾児教育の他の諸例はそれより幾世紀も後の時代に属する。Fay は、Reading, Writing を覚え得るだけの感をもち得ない筈であるという理由でその真偽を疑った。

Milano の Cardano はこの話を信じて、そうした教育の基礎となる原理を樹立した。即ち、彼は音のない人々も種々の観念とわかれた文字を連合することを教えられると主張した。彼の在世は 1501—1576 年である。記録に残っている最初の正規の聾児教育者は Pedro Ponce de Leon (1520—1584) である。彼は貴族で、貴族の子弟たちに読み書き 算数及びラテン語 ギリヤ語 占星術を

教えた。Jacob Rodriguez Pereire は聾の妹の教育に助力してから、聾教育に興味を寄せるに至った。後年、彼は D'azy D'etavigny なる少年の教育に成果を収めたため、1749年、同少年を Paris の Academy に連行するよう招聘を受けた。Pereire の在世は1717—1780年であった。

最初の聾学校設立の栄誉は Charles Michel de Lepée に帰すべきものである。同校は1755年 Paris に創立せられた。Abbé de l'épée は Versailles に生まれた。1736年に僧籍に入り、数年の後、Vanin 神父の下で教育を受けていた2名の聾姉妹を識るに至った。神父の没後、彼は2人の教育を企図し、これが異常な成功をおさめたので聾児の教育に生涯を捧げるに至ったのである。1755年、彼の設定した学校は彼の私財の一部投入によって経営されることになった。ド・レペは収容に際して貧富の別を設けなかった。これは独乙の Heinicke や英国の Braidwood の事業と顕著な対照をなしている。この2人はその方法を秘密に付し、それによって富者に多額の謝礼金を請求することができた。人々の中には、授業料を払うことができなかつた貧しい子弟を学校に収容したことが、直接的な原因となって聾教育新指導法の考案が生れたのであるという者がある。同校が極めて多く多数の生徒を吸収していたため、彼は口話法 (the oral method) で養成された教師を十分に揃えることができなかつたといわれている。又、他の人々は de l'épée ド・レペは唯手真似の方法によってのみ聾者は教えられる、と信じていたのであると言う者もある。理由はともあれ、我々は、ド・レペが手真似言葉 (A mimic language) を考案したということを知っている。彼は語彙と措辞法 (Vocabulary and Syntax) とに関して、手真似 (the signs) をできる限り国語に一致させようと努力した。

聾啞者によって、自然に用いられていた本来の手真似言語 (the original mimic language) を利用して、彼は今日、ろう教育で用いられる手話法いわゆる方法的手話 (the methodical signs) を案出した。ド・レペのこの手話法は最初はフランス方式 (the French System) として知られた。後年、フランスの学校が1879年より1886年に至る間に口話法 (the oral method) に転換した時、手話法 (the manual method) をアメリカ式となし、口話法をヨーロッパ式と呼ぶ者が現われ始めた。

ド・レペの方法は一時優勢であったがこの方法を以てしては、ろう生徒を思うだけの高い言語生活を送らせることはどうしても不可能であった。生徒の書く文は文法的に見て誤謬が多く甚はだ不明確であり、思考がまとまらず、したがって読書力もはなはだ低劣であり、その思想の発達もまた思う通りに進めなかつた。かくてこの方法自身に多くの欠陥が存在することがあきらかになり、1880の第2回、ろう教育国際会議の宣言後、教育方式として急速に衰えていった。今日、純粋に手話方式で教育する学校は世界でもまれであるが、ただ能力の低いろう啞児の指導において比較的学習にのせやすい点で採用される傾向にある。手話そのものは、学校の指導とは別に口話成績をあまり上げていない多くのろう児、ろう者の日常生活において、あるいは、ほかの手段との混用において交信の道具としてもちいられる傾向にある。

口話法 (The oral Method) は Ammen, Johann Konard によって、はじめて体系づけられたが、古来の説を論理的に展開して口話法による学校をひらいたのが Samuel Heinicke である。彼は1760年頃、独乙の Hamburg 近郊に学校を創設したが、1778年、州政府筋の指示によって Leipzig に移転した。政府の公認を受けた学校は彼の学校を以て嚆矢とする。同校開設に先立ち、彼は Jena の大学の一学生であった頃、彼は家庭教師であった。従って彼の学校が最初の公立聾学校として認められたことはまことに自然というべきである。彼は自分の方法を秘密にしたので僅かにレペ僧院長宛の書翰より彼の方法の一端を窺知し得るにすぎない。Samuel Heinicke は、ろう者は読唇を学ぶことが可能であり、話すことを教え得るものであると信じた。彼は「明瞭なる思想」は「話しことば」によってのみ可能である。ゆえに、ろう者は話し言葉を語るように教えられねばならぬと主張した。彼は多くの人たちによって口話法の創始者と目せられている。Heinicke の考え方は



正しかったが彼は Speech Reading に関する認識が不十分であって、その指導に工夫と努力が足らなかったために、ろう児に対する言語教授が不完全となり、その成績が必ずしも予期した通りでなかったものの如くである。そこで彼の死後はこの口話方式に対する疑惑を起すものがあり、これと共にあるいは手話、あるいは指文字を加えねばならぬという意見を有するものがでてきたのであった。かくて、独乙の口話法が危機に直面したときに、ドイツ法を完成したといわれる Hill があらわれた。もっとも彼の前に口話法式を強調する者もあったが、そのもっとも有力でかつ後世に大きな影響を与えたのが Friedrich Moritz Hill であった。

彼は一部の人々の間で最も偉大な聾教育者と謳われている。彼は真のドイツ式教授法の編出者である。彼の言語教授の原理は Pestalozzi の教授法の原理のうち、もっとも基本的であった直観法であった。その主張の主要な点をあげると次の3点である。

(1) 聴者と同様にろう者にとっても話しことばをもって、ことばの基礎とせねばならぬ。

書き言葉はこの話しことばに依存するものであって思想表現法としては第2次的のものとして取扱わねばならぬ。

(2) ろう児は聴児がことばを習得するのと同様な方法で、ことばを学ばねばならぬ。すなわち実物や動作とことばとを直観的に結びつけ、自然的にことばを覚えるように仕組んでいかねばならぬ。

(3) 話しことばをもって、ろう者の思考の手段 思想伝達の運搬車たらしめねばならぬ。

したがって聾者にはこれにかなうようにできるだけ具体的現実性を与えねばならぬ。この原理に基づいて、彼はろうあ者に言語指導の方法に苦心をかさねていったので、その成績は向上し従来の口話方式に疑をもっていた独乙人はもちろん諸外国にまで歓迎された。

かくて、彼は、いわゆる German System を大成し、従来手話方式をもって言語教育を行っていた学校も漸次、口話方式にあらためられていった。

つぎに、わが国における、口話教育の歴史を概括してみよう。

#### (1) 後援団体の時期

勅令発布(大正12年)以前の教育法は京都ろう学校が大体中心に多言主義であって、発音方法に手話法 文語法(筆談) 指話法も併用して試みられていたようであるが主として手話法によっていた。この発音の指導基底に読唇という観念はなく、ただ試行錯誤的に発音させ、これを綴って簡単な単語を発しさせたにすぎない。その後、官立東京ろう学校が中心となったときも、発音口話法を試みようとしたが主として手話 指話 文話併用法で教育された。大正時代に入って、口話法に関心をもった日本ろう学校は創立者ライシャワー夫人によってアメリカで行なわれていた口話法を採用した。また、その頃、名古屋ろう学校でも橋村徳一 安藤太郎氏の両氏によって従来の発音法と石川文平氏の欧米式の読唇発音法とを比較研究して純口話法の基礎を開拓したのである。名古屋ろう学校では、ろう児童も音声語を話すことができることを固く信じて、ろう児童にものを言わせようという研究から出発した。ところが文は語から、語は綴り音から、音節は単音から成り立っているから、言葉を話させるのには、この逆に発音の指導を行わねばならないと考えて「音韻教授」から出発して、音節の発音を指導し、これを組み合わせて語を、語を組み合わせて文を話せるというように指導した。これを橋村は「発語指導の音韻主義」といい、川本宇之介氏は、「発語指導の要素主義」といっている。同校では音韻の発音を指導していると、発音の基礎は呼吸にあることがわかって、呼吸練習に努力し、種々の訓練用具を考察した。これらの教具は今日でも尚使用されている。更に同校初期の「発音教授」で注意すべきことは仮名文字を用いての発音を指導したことで川本氏はこれを「文字発音主義」といっている。初め同校では、ろう児童が読唇のできることを知らなかったが、発音指導のために、教師の口唇の運動を注視、模倣させているうちに語音の読唇ができることがわかり、これを発音指導に利用した。読唇を発音指導に利用していると語音のみならず語や文の読唇ができて、読唇によってことばの意味を理解することがわかった。こ

のことは、同校の口話法研究の転機となり、その後は専ら読唇を訓練して、ことばを理解し学ばせる研究に進んだ。読唇を訓練していると、読唇が一定段階に達すると、ろう児童は自然に口形を模倣しながら読唇し、次に口声模倣して読唇することがわかった。そして、この自然な口声模倣では「音韻教授」による不自然できき苦しい発音とはちがって極めて自然で美しい声で発語することがわかった。そこで、従来の「文字発音主義」や「発語の音韻主義」をすてて、先ず読唇を指導してことばの理解と学習を進め、その過程で口形模倣 口声模倣を利用して自然に発語を誘導して、自然で美しい声で自然に発語させるのが最もよい指導法であるという結論に達した。すなわち、読唇先進主義 発語自然主義である。(昭和2年)更に口話法を徹底するためには言語指導においてはもちろん、教育指導全体に手話を廃止し、すべて口話で教育すべきであり、また教育することができると確信した。即ち、言語中心主義である。このようにして言語中心主義 読唇先進主義 発語自然主義という言語指導原理が成立したのである。(昭和2-3年)従来のろう教育では最も重要な教育手段であり、同校でも研究の初期には言語指導の初めから使用した文字については(1)文字を早くから使用することは読唇力の発達を妨げ、発語を不自然にする。(2)普通児童は、話し言葉の力を十分に身につけ、話し言葉の生活が十分にできるようになって、6才前後から初めて文字を学習する。従って、ろう児童も当然そうするのがよい。という理由から、言語指導においては、先ず初めに、読唇発語の力を十分に養って話し言葉の力を身につけ、話し言葉の生活ができるようになって後に入学後3年以後になって文字を教えるのがよいという結論に達した。

川本宇之介氏はこれを文字後続主義といった。

以上のようにして、読唇先進 発語自然 文字後続主義という言語指導原理で成立したのである。即ち、名古屋公式である。名古屋公式はわが国における最も有力な、あるいは唯一といってもよい言語指導原理であって、多くのすぐれた後継者によって大きく発展させられ広く展開されて、ろう児童の言語指導の基礎原理となった。後の川本公式、読唇中心総合主義は一見、名古屋公式とは何ら関係のない独自の原理のように見えるがその基底は名古屋公式であって、名古屋公式以上にはほとんど全く出ていないのである。名古屋公式は、同校が15年にわたって積み重ねた経験的探求によって得た結論であって、ろう児童に音声語を教える順序 方法を規定した原理である。この公式はもっぱら経験の帰納によって形成されたもので関係諸科学の援助によって構成されたものではない。従ってこの公式は科学的基礎づけはその後継者たちによって試みられた。また川本氏は普通児童では、言語理解は言語使用開始に先行すること。言語使用開始当時には理解語いは使用語いの5-10倍であること更に W. Stern の言語理解閾と使用閾とのずれ説などによって、言語理解は表現に先行する。これが普通児童の「言語発達の理法」であるから、ろう児童の言語指導においても当然、読唇先進 発語自然でなければならないといって、名古屋公式の読唇先進 発語自然でなければならないといって名古屋公式の読唇先進 発語自然主義を児童心理学の言語発達の知識によって基礎づけようと試みた。このようにして名古屋公式は、初めは純粹に経験的事実として読唇先進 発語自然 文字後続が自然で最もよい言語指導の、Sequence であるとして原理化したのであったが後継者たちがこれに科学的基礎を与えて検証を経た理論的原理として発展させたのである。川本公式は名古屋公式を基礎にしてその上に当時提唱せられていた言語指導に関する内外の諸主張を選択総合して組織したもので、彼の読唇中心総合主義を理解するためには、先ず当時における言語指導に関する内外の動向について概観しておかななければならない。名古屋公式の成立以来、川本公式の発表迄の15年間はわが国の言語指導は専ら読唇を中心として研究が行なわれた。他方、名古屋公式の枠外では言語指導に触覚 振動感覚を利用しようという方法とリズム陶冶を基礎とする指導方法及び残存聴力を利用しようとする方法などが提唱せられた。

(指導法) Methods of Instruction

Heck, A. O. の所説によってこの問題を考えてみると、ろうは主として視覚を通して Communi-

cation をなさねばならないわけであるが、どんな種類の言語をどう指導するかによって、手話法 (Manual Method) 口話法 (Oral Method) 混合法 (Combined Method) などにより大きくわかれる。これらの方法には文字指導が付帯している。そしてその指導される言語が他教科の指導と学習の用具となるから、けっきょく口話式教育 手話式教育というぐあいになる。通俗的には、ろう児指導の方法には2種類ある。即ち手話法と口話法とである。専門的には4方法即ち手話法 手指文字法 口話法 総合法と名付けられるものがそれである。Heck, A. O. の説明を引用すると手話法 (The Manual Method) : この方法は観念を表現するため、自然な合図、即ち身振りと大きな身体の運動とかを利用するもので、それは又、手指文字 (The Manual Alphabet) (Finger Spelling) を思想伝達の手段として利用する。その目的とするところは児童を知的に発達させ、文字 (Writing Language) を習得させて読書力を与え、身振言語 (The Sign Language) を知らない人たちと文字を以て思想の伝達を可能ならしめることにある。身振言語 (The Sign Language) は身振り (Gesture) 身体の運動 (Bodily Movement) 模倣動作 (Mimic Actions) 所作 (Pantomime) 姿勢 (Postures) 一細やかな意味の綾を伝えるためには、肩をすくめ、眉毛を上げたり、顔面の表情を変えたりさえする一などそれに慣れた者の眼には絵のように訴えるものを悉くその要素としている。推察できる通り、これらの身振りの多くは不自然ではなく、或る意味においては1つの世界共通語 (A universal Language) といってもよい。この方式は極めて表現的であって、その使用法を訓練された人達には、迅速明瞭に理解され得るものである。

手指文字法 (The Manual-Alphabet Method) 一この方法は身振りをを用いない。文字を書くことが重視され、使用されていることは勿論のことであるが、手指文字は文字以外に用いられる思想伝達の方法である。この方式を用いる人たちは、言語の習得を相当重要視して身振りを使用すると、適切な国語を使って立派な文体を作るのを乱す傾向があると信じている。手指文字は正規の字母に準じて作られ諳良な口語の習熟という点で優れた訓練を与え得るものである。Manual Alphabet, Finger Spelling は指をもって Alphabet の符号を定め、そのくみあわせにより語をつくり、その語の連結によって文章をつくり、Communication の手段とする方法である。日本のばあいは50音符となる。これには両手をもちいるもの (イギリス系) と片手だけもちいるもの (スペイン、フランス系) とがある。アラビヤやヨーロッパで数千年の昔からもちいられた指符牒が hint となり、ろう啞教育に導入されたもので、すでに Bulwer, J., Bonet, J. M. P, Pereire, J. R. らによって考案されている。

ド・レベも Holder, W. Bonet, J. M. P. の指文字を知り、これを利用している。この指文字はその国の国語を文字で紙に書くかわりに指で綴っていくのだから筆談するのと似ている。その学習はアルファベット26字であとは普通児と同様に語の綴りをおぼえればよいので比較的普通児の学習にちかい。そして、書記語との連結になんら支障をきたさず、手話の制限を克服して高等の精神発達を期待できる。しかし、ろう啞者なかま同志の Communication にかぎり、聴者とのあいだでは筆談にたよらねばならないこと、手話よりもいっそう語の綴りがわずらわしいこと、したがって手話と混用されるばあいは、しぜんと安易な手話に淘汰される傾向にあることなどの欠陥をもっている。ただし、いずれにしても、こんにち手話の欠陥を以上のごとき面で克服した口話の困難、労苦を緩和するといった中間的な方法としてその効能がそうとうみとめられている。そして、これをもちいる学校は併用制度の学校である。日本にても古河太四郎 渡辺平之甫 大曾根源助らによって明治初年来、指文字はいろいろ考案、教授に利用されたが日本のばあいは50音の指文字になるため複雑化して効果をあげえないでいる。

わが国の聾学教では現在すべて口話法による教育を行なっているが、ろう児の言語指導について宮部正夫氏の所説を引用すると、もともと聴力の欠損によって、ろうとなり啞となるのであって、ろう、そのものが啞となる直接の原因でないことは今日一般に知られているところであるが、言語

教育を受ける機会が与えられなければ生涯、啞の域を脱することはできない。音波の振動が言語中枢に伝達するために、聴覚作用がその媒介の作用をつかさどるのである。ろうは聴覚作用をもたないため音声言語を直接耳から受けることはできない。このことをもって直ちに、ろうは言語を習得することの不可能の条件とはならない。即ち、聴覚以外の器官の代償機能の活用が考慮される。ろう教育における口話法指導はこの点に着眼し、音声言語を受け入れる代りに、視覚や触覚によって言語指導体系がうちたてられるのである。しかし現実の言語指導による学習成果即ち言語習得の度合はきわめて遅々たるものであって心理学的・医学的研究と相まって練習を重ねることなしには、その目的を達成することは極めて困難である。

この発達の低い原因は聴覚欠損が最も大きなものであることはいうまでもないが、残存聴力の活用・視覚による口形模倣・触覚による振動感覚などによって、適正な指導と練習さえつめば音声言語の習得は不可能なことではない。ろう児の言語発達の遅滞は、その精神発達の遅滞を意味する。言語指導において、ろう児の思考が具体的思考の段階にある時に言語習得の機会を与え、幼児の言語発達に準じた指導体系が考慮されねばならない。もちろん、ろう児の自然的言語としての身振語もこの体系の一部として取り入れ、音声言語におきかえられるように指導されなければならない。口話法の教授成果は低年齢ほどあがり、年齢が長じて発声器官の筋運動の柔軟性が失なわれるにつれ発語は困難となり異常音が出るようになる。このような意味でも聾学校の教育はできるだけ低年齢から開始したほうがよいといわれ、特に幼稚園部の教育の重要性が力説されるわけである。しかし、現在わが国の聾学校で幼稚部をもつものは総数103校中（分校を含む）34校だけで全体の33%ほどである。幼稚部の教育を経てきた児童とこれを経ずに、ただちに小学部1年に入学してきたものとは発語に非常な差があることはもちろん、この差はさらにその後の進歩にも影響があるから、幼稚部の設置促進はわが国聾教育にとっての一つの課題である。

次に発声指導であるが言語指導にあたっては、発音・発声指導がなされなければならない。その要素としては児童の声質と声量がいかに求められなければならないかという問題がある。自然的発声を基礎にして、子どもらしく明るく、柔らかく、人によくわかる声が要求される。ろう児も生れながらにして持っている声は発音器官、又は聴覚神経などに故障さえなければ自然であるはずである。しかるに、ろう児の声には自然さを欠いている場合が非常に多い。これは、初期の発声指導が自然でなかったか、指導の適正化がなされなかなかったことに起因すると考えるべきである。

初期の指導にあたっては、発声訓練も、発語・発音指導も誘導的に無理をしないように計画されなければならない。このために全身の柔軟性をはかるため軽いリズム訓練と併行して行なうとか自然動作に伴う声の出し方・補聴器や、振動刺激をもつ器具の使用などによって行なわれるべきである。発声指導を目的とした場合には児童の能力心情に適した遊戯や作業をさせながら自発性を尊重し、気分を朗らかに愉快な気分の中に無理のない自然な声を出す習慣をつけるように心がけなければならない。声量を指導する場合でも大きい声とか、小さい声を出しなさいとか、意識的に取り扱うよりは自然に大きい声を出さなければならない状態に誘導してやるのが大切である。長短・断続・強弱・高低などにしてもできるだけ生活と結びつけて、運動と結びつけて発語基本練習を無意識の間に訓練するように習慣づけるべきである。こうして自然になめらかな発声習慣ができた頃から、次の段階として正しい発語・発音要領を求める態度を養うように仕向けていくことである。次に自覚的な指導に入るるのであって、口声模倣・口形模倣によって円滑な音器の訓練と流暢な語調とを養いながら、その要領を誘導していくようにしなければならない。

（聴話法 Auricular Method 聴音法 Acoustic Method）

残存聴力をもっている難聴児が対象である。

前者はだいたい、50%以上の聴力をもっているもので、補聴器そのほかの手段でできるだけ聴能を発達させ、話しことばの了解および発表をはじめ、そのほかの一般の学習にも聴力を参与させて

効果をあげようとする方法である。後者はだいたい20—40%の聴力を存するものが対象で、ことばを聴覚によって理解することはできないが、いろいろの音や音声の弁別により、発音発語の学習に効果をあげようとする方法である。残存聴力の利用については Urbantschitsch, Bezold, F. M. によって強調され Goldstein, M. A. や Wright, G. D. らによって研究がすすめられたものである。日本では岡田和一郎が1900年(明治33年)ベッオールが残存聴力利用法をもちかえった。

### 5. 併用法 (Combined Method)

以上のいくつかの方法を利用して、それぞれの長所をあげていこうとする方法。そのさい、どの方法をどのように併用するかにしたがっているいろいろの方法にわかれる。たとえば手話と指文字とを混用する Manual Method, 指文字と口話法とを併用する Rochester Method, 口話と手話とを併用する口話, 手話法 (Mundhandsystem) のごときである。そしてこれらはどれも思考過程を2つの言語によらしめて混乱と煩瑣を生じさせ、けっきょくいっぽうの方向に自然淘汰される傾向にある。どちらにせよ、この方法は子どもの能力に応じて方法を調整するたてまえであり、こんにちアメリカの Residential School の多くに見るように実際的な方法としてかなりもちいられている。Heck, A. O. によると、アメリカ合衆国における州立学校の大部分は今日、口話法, 手話法又は手指文字法を併用している。その目的とするところは口話法を有利とする者にはその方式を以て指導し、他の者には手話法を用いるにある。手話法を用いる必要ありと認められる者の比率は、学校によってさまざまである。これらの諸学校における口話法は大部分、教室で用いられる技術であり、教室外においては (A Schoolroom Technique) 生徒たちは殆んど例外なく、手話法 (Sign Language) を用い又、集会の指揮は一般に手話法によって行なわれる。

荒川勇氏はこれらの方法について以下のごとくいっている。以上、いくつかの方法はどれも長所、短所をもっており、いっぽうが他方の短所をおぎなうといった関係にあり理論的、理想的には口話法をすぐれた方法とするが、教育の実際的な効果よりするとこんにちまだ多くの技術的、科学的未熟よりする制限をもっており、ほかの方法とくに指文字を主体とした併用法による教育効果から遠くぬけているといえない状態である。これは、すでに多くの人の実験研究によってしめされている。

したがって、いまの段階では口話教育の未熟と相対的に、指文字あるいは手話教育とくに混用方式の存在意義があり、けっきょく、どれかひとつの方法がほかの方法より絶対的にすぐれた教育効果をあげないでいるといえると主張している人が多い。また実際にも、ろう児は学校での教育方法とは別に日常生活においてその能力に応じて必要な場合、適宜に口話 指文字 手話を混用していることがよくみられる。ただこんにち残存聴力利用がとくに重視され、これまでの視覚 触覚だけにたよった口話法 視覚的口話より残存聴力を参与させた視聴覚的口話の方向に強調がむけられているのである。

Heck, A. D. は The education of Exceptional Children において、以下の如き、根本原則 (Guiding Principles) をのべている。

#### Guiding Principles

: What is best for the child? There are many problems involved in the education of deaf children, such as (1) Whether they should be taught in state or local schools, (2) What they should be taught, and (3) What methods should be used in instruction. Prime consideration should always be given, in answering such questions, to the way proposed will affect the child. Whatever is best for him ought to be the lodestar that guides us in making those decisions.

Equality of opportunity. —The second principle demands equality of opportunity; but this does not mean identity of opportunity. It means that we are not to limit the opportunities

of the deaf to a greater extent than his physical handicaps limit him. In the past we have tended to overemphasize printing and various kinds of handwork and to neglect his regular academic training. Also, many states have neglected to make compulsory the education of deaf children; others have made it Compulsory the education of deaf children; others have made it compulsory only when provisions were made for such a program. Under such conditions the deaf are not being given an equal educational opportunity. Education for Association with the Hearing. —The third principle suggests educating deaf children so that they can communicate with hearing people. Unless this is done, the deaf will be considered a group apart. The more effective we make intercommunication, the greater the blow given to barriers that tend to separate the two groups. The hearing must understand the abilities and capacities of deaf children; they must learn to react to them as to normal, hearing children. Unless this happens, the deaf will find it difficult in later life to get any Jobs by which they can support themselves.

Prevention. —Fourth, the education of the deaf should emphasize prevention. This may be attained by educating parents and Communities and by properly educating the deaf children themselves. All three groups should clearly understand the causes of deafness; they should know how to eliminate these causes.

#### 引用文献

- (1) わが国の特殊教育(文部省)(昭和36年)
- (2) 特殊教育(宮部正夫)(1950)
- (3) 特殊教育概論(新堀通也)(昭和27年)
- (4) 特異児童の教育(岩田, 坂田)(昭和25年)
- (5) 教育学辞典(平凡社)第2巻 p. 326 「言語障害の項」—井村恒郎
- (6) 「教育研究辞典」(金子書房) p. 578 「言語障害の項」—戸川幸男
- (7) 「教育学辞典」(平凡社)第5巻 p. 466 「聾教育」の項—荒川 勇
- (8) 「教育研究辞典」(金子書房) p. 1508 「ろう児」の項—川本宇之助
- (9) 言語指導とはどのようなことか(桜井利平)
- (10) Johnson, W., Brown, S. F., Curtis, J. F., Edney, C. W., Keaster, J. : Speech Handicaped children in school (1948)
- (11) Goldstein, K. : Language and Language Disturbance (1948)
- (12) Best, H. : Deafness and the Deaf in the united States (1943)
- (13) Bluemel, C. S. : Stammering and Allied Disorders (1935)
- (14) Davis, H. : Hearing and Deafness (1947)
- (15) Eisenson T. : The psychology of speech (1938)
- (16) Fletcher, M. : The problem of Stuttering (1928)
- (17) Garrison, K. C. : The psychology of Exceptional children (1940)
- (18) Boome, E. T., Richardson, M. A. : Nature and Treatment of Stammering (1931)
- (19) Louttit, C. M. : Clinical Psychology
- (20) Travis L. E. : Speech Pathology
- (21) Pintner, Eisenson, Stanton : The psychology of the physically Handicapped (1941)
- (22) The Education of Exceptional children (1950) (Forty-Ninth Year book, Past II)
- (23) The Exceptional child (Jordan, E. T.) (1962)
- (24) The Education of Exceptional children (Heck, A. O.) (1940)
- (25) The Modern Educational Treatment of Deafness (Edited by Sir Alexander Ewing) (1958)

(昭和40年9月17日受理)