

「いわゆる聴覚障害学生」に対する教授法改善の研究

瀬 島 順一郎 (§ 1 ~ § 5) 木 村 忠 雄 (§ 6) 山 田 全 紀 (§ 7)
Junichiro Sejima Tadao Kimura Masanori Yamada

目 次

- § 1. はじめに
- § 2. 問題の所在
- § 3. 「いわゆる聴覚障害学生」の現状と要望
- § 4. 手話、口話、指文字と言語体系との問題
- § 5. インテグレーションの視点
- § 6. 障害者の進路指導
- § 7. 聴覚障害と教育の問題 —— 学生諸君へのあとがき ——

§ 1. はじめに

本大学の現行の入試制度の元においては、入学試験に合格し、書類上の不備その他の欠格事項に相当しない学生であれば、入学を許可され大学教育を受ける権利は保障されている。しかしながら「いわゆる障害」*を持つ学生については、「勉学に支障のない限りにおいて」という前提で入学が許可されている。そうだからといって、大学側が「いわゆる障害」を持つ学生に対して、彼らの学習権に対して何ら顧慮しないという姿勢は許されるべきではない。ここに一つの問題として「いわゆる聴覚障害学生」の学習権のことがあげられる。つまり彼らは著しい聴覚能力の障害のため講義をほとんど聞き取ることができないのである。

そのため、彼らは板書、教科書そして、友人のノートテイキングというボランティア活動に頼らざるを得ない状況である。しかし彼らにこれらの条件がかなり満たされたとしても、口頭だけのレポート提出や試験期日、その他の連絡事項については、時として何も知らされぬままになることが多く、著しく学生生活に支障をきたすことがある。筆者がこの問題に気付いた契機は4年前にさかのぼるが、「いわゆる聴覚に障害を持つ」一女子学生が、前期においては友人に支えられ元気に勉学を続けていたにもかかわらず、後期になり授業に姿を見せなくなったので不審に思い、彼女の友人にたずねたところ、体調をくずして入院しているとのことであった。それから少し調べてみると、大学生生活でのストレスによるものであることが判明した。前期試験の成績が思っていたより悪かったことにより、今後の学生生活に自信が持てなくなったことや、友人関係の悩みなどが後期になり一挙に不安となって、精神身体症状をひきおこしたのである。その後彼女は立ちなおり、昭和63年春には無事卒業し就職することができたが、それ以降本大学には、毎年数名の「いわゆる聴覚障害」学生が入学してきている。そのようなことから、昭和62年には「大阪産業大学聴覚障害学生懇談会」が結

平成元年5月15日原稿受理
大阪産業大学 教養部

* 人間存在の基本から考えると、障害児や障害学生といった類型は存在しないし、便宜的な効用からの類型を拒否するところから教育は出発しなければならない。障害という言葉には否定的な意味があることから「いわゆる」をつけることにした。このことは早稲田大学教育学部の三島二郎教授の考え方を継承したものである。

成され、学生同志の相互扶助や情報交換及び、大学に対する要望などを中心に週一回の会合を開くようになった。そのような経過の中で、授業改善の問題を調査した結果、彼らにとって理解しにくい授業というのは、分野に特別の偏りはなく、むしろ教員の授業のすすめ方、方法等に問題があることがわかった。さらに重要なことは「いわゆる聴覚障害」学生にとって理解しにくい授業というのは、一般の健聴の学生にとってもわかりにくい授業であるという点である。これは何を意味するであろうか。学生の授業の理解度を計ることはむづかしいことであるが、授業そのものが教師と学生との相互作用であることから、教師の教壇での行動つまり話し方、声の大きさ、表情、板書事項などと共に学生のすわる教室での位置、学習意欲などによっても、授業理解度は大きく左右されるであろう。

これらの事から「いわゆる聴覚障害」を持つ学生に対する授業の改善、教材の研究、教育方法等の研究を体系的に推進することは、一部の学生への教育効果のみならず、大学における教育全般にかかわる問題であろうと思われる。

§2. 問題の所在

前述のような認識をふまえ、問題を整理してみるならば以下のようなになるであろう。

- ① 「いわゆる聴覚障害」学生に対する授業の具体的改善
 - イ. 教室にループ設備の整備を推進すること
 - ロ. 補聴器のシステムの整備
 - ハ. 聴覚教育機器の充実
- ニ. 手話通訳の導入
- ② 教師の授業方法の具体的改善
 - イ. 板書方法について
 - ロ. 授業中の口話法について
 - ハ. 教科書等資料の充実について
- ニ. 視覚教材の導入
- ③ 「いわゆる聴覚障害」学生に対する訓練と指導
 - イ. 口話の読み取り訓練
 - ロ. 概念形成の方法に対する訓練
 - ハ. 補聴器による聞き取りの訓練
- ④ その他の条件整備
 - イ. ノートテーキング等学生のボランティア活動の活性化
 - ロ. パネルディスカッションの開催
 - ハ. 考え方との教育哲学の確立

§3. 「いわゆる聴覚障害学生」の現状と要望

これまで昭和62年と昭和63年の二度にわたって、聴覚障害学生懇談会から大学学長あての要望書が提出されている。ここにその要約を掲載することにより、聴覚障害学生の大学における現状の把握の一助にしたいと考える。

- (1) 昭和62年度要望書の要約

[聞こえないために]

私たちは、聴覚障害を持っているために講義の内容が聞きとれません。高校まではテキストや参考書とかがありましたし、先生方にも板書を多くしてもらおうなどの配慮をしていただいたので、なんとか講義の内容を理解することができていました。大学に入るとテキストもなく、あっても満足に使わなかったり、板書も非常に少ないために講義の内容を理解することが非常に困難な状況にあります。というより講義内容が聞き取れないために理解できないと言った方が正しいでしょう。それで講義中はぼーっとしていることが多くあります。友人とかに頼んで何を言っているのか教えてもらったり、ノートを見せてもらっている人もいますが、いつでもきちんと教えてくれるわけではなく、試験前などはノートを貸してもらえません。つまり、善意に頼らなければ講義の内容が分からないという不安な状態にあります。そういう善意に頼らなくても安心して講義が受けられる状態が欲しいのです。

[講義保障を求める意味]

私たち聴覚障害学生も他の聞こえる学生と同じように勉強するために大学に来ています。また、授業料も同じように払っています。それなのに私たちが自分の努力によらなければ、またさきに挙げたような善意に頼らなければ講義が分からないというのは、納得できません。分かったとしてもその講義の時にではなく、終わった後になります。しかしそれではその講義を受けたことにはならず、何のために大学まで来ているのか分かりません。私たちの中にはストレートに進級し、単位もほとんど取っているものもいますが、それは講義が分かったからではなく、講義が分からない状態の中独学で単位を取ってきたのです。講義の内容そのものを理解するのは聞こえる学生も聞こえない学生も自分の努力次第ですが、まずそれが出来るように講義の内容がリアルタイムで分かるようにして欲しいのです。

[要望事項]

- ① 講義には必ずテキストを使用して下さい。
- ② 講義の内容はテキストに基づいたものにして下さい。但し、テキストのページ順ではなくてもいいからどこをやっているのか、分かるようにして下さい。
- ③ 講義でテキスト使用しない場合は毎時間、その日の講義内容を書いたレジュメを作して下さい。
- ④ 板書をできるだけ多くして下さい。特に大事なこと、テキストには載っていない言葉などは書いて下さい。
- ⑤ 大事な連絡は必ず掲示するか、黒板に書いて下さい。例えばテスト範囲とか、そういうものは必ずお願いします。特に試験中の諸連絡とか変更は徹底して下さい。
- ⑥ 参考図書の紹介は必ずして下さい。
- ⑦ 口の動きを見て話の内容を理解する場合も多いので、しゃべる時は必ず教壇の位置でしゃべって下さい。
- ⑧ 工学部には実験室にビデオ教材がありますが、それに字幕をつけて下さい。
- ⑨ 語学では訳が分からないので添削をやって下さい。
- ⑩ 今、友人に頼んで講義の内容を筆記通訳してもらっているものがあります。その人

に対してノート・ペン代の補助をして下さい。

⑪ 就職説明会やその他にも講演形式の集会有る時には、聴覚障害学生からの依頼があればすぐに大学の責任で筆記通訳、手話通訳の派遣を依頼できるような体制を取って下さい。

⑫ 講師の声がはっきり聞こえた方がもっと分かりやすくなるので、磁器テープを教室に取り付けて下さい。

(2) 昭和63年度の要望書の要約

前回の要望事項は主として、講義における配慮と求めるものであったが、今回は学生生活における要望が中心となっている。

① 手話通訳者及び筆記通訳者派遣依頼のルートを大学側で確立してほしい。またそのようなシステムが確立されたら、学生便覧及び履修の手引きなどにきちんと掲載してほしい。

② 前回だした要望について先生方により、一層の協力を呼びかけて下さい。

③ 大学職員、先生方を対象に「障害」について理解を深めるための学習会を大学の方で開いて下さい。

④ 大学内に公衆 FAX を設置して下さい。

(3) 昭和63年度における改善

以上のような問題を踏まえ漸次的な改善の方法を考えた時、次のような方針がたてられよう。

① 改善にかかる費用の面から見て実行可能なものから始める。

② 改善にかかる人的協力面から見て比較的小人数の協力で実行可能なものから始める。

③ 大学の教員に対する意識の向上をはかった後に、協力体制のネットワーク作り。

④ 大学事務職員の意識の向上をはかった後に事務レベルのシステム作り。

⑤ 毎年度の予算化を含めた大学全体の教育体制の完備。

以上の事から今年度において実行可能な改善の具体策として次のようなものあげることができる。

① ノートテイキング用のペーパーとボールペンの援助（学生課）

② 教員への呼びかけと協力の依頼（教務課）

③ FAX の設置（学生課）

④ FM 補聴器と FM マイクの貸し出し（教務課）

すでに述べたように昭和63年度においてなされた改善についてその問題点を指摘しておく。

① ノートテイキング用のペーパーとボールペンの補助。

すでに学生課のクラブ活動用のボックスの前に、ペーパーとボールペンが置かれてあり、「いわゆる聴覚障害」の学生が自由に使ってもよいようにしてあるが、その都度記名をして持っていかなければならない。ノートテイキング用のペーパーは1コマの講義に対してA4のレポート用紙50枚綴りのもので、約3分2を消費してしまうために、学生の負担はかなり大きいものであった。今後は一冊づつのレポート用紙になったものを補助

して行くのが望ましいと思われる。現在のペーパーは散逸しやすいため、1コマの講義中に順序が乱れるために、学生にとっては不便なものである。また学生課における経済的な予算化も望まれる。

② 教員への呼びかけと協力の依頼。

昭和63年度は教務部長名で2回にわたり、「聴覚障害学生に対する配慮のお願い」を全教員に配布している。その結果、学生たちは授業の後での質問やノートの誤りなどを教員に対してききやすくなったと考えており、授業内容の把握はかなり改善されたとみてよいであろう。しかしながら非常勤の教員に対しては、まだ情報が徹底されていないためか、学生がうまくコンタクトできないようである。それと連絡事項の板書がまだ不徹底でレポートの期日、試験有無、範囲といったことに対して、学生が知らずにいることがしばしばあるようである。教員は学生の障害の内容を知ることが不可欠であり、その理解を通して相互の信頼関係を深めていくべきであろう。またその事が授業内容の把握という教育効果も生むのである。

③ FAX の設置

「いわゆる聴覚障害」を持つ学生の場合、電話を一人で使用することは不可能であるため、代理の人にかけてもらわなければならない。これは本人にとって大変ストレスを感じるものである。親しい人間がまわりに居る場合はあまり困難は生じないが、そうでない時は協力してくれる人を求めるのは容易なことではない。家族との連絡、あるいは緊急の場合には電話を使用する必要があるが、大学に「いわゆる聴覚障害」を持つ学生が自由に使用できる FAX を設置しておくことは、当然考えなければならない条件であろう。学生課にはすでに FAX が設置されており、使用等に記名して使用することになっている。

④ FM 補聴器と FM マイクの貸し出し。

一般的に補聴器が有効に働く聴覚障害は、伝音性難聴の場合であるといわれている。伝音性難聴の刺激を感じる内耳から脳の方には、何ら問題がないため補聴器による助けが有効に働くわけであるが、内耳や聴神経に何らかの障害が生じているものを感音性難聴と呼んでいるが、この場合は単に音を増幅させただけで聞こえるとは限らない。つまり特定の周波数だけが聞こえにくいとか、特定の語音が聞き取りにくいといったことが起こり、正確にはオーディオグラムを作成しなければわからない。従って補聴器をそれぞれのオーディオグラムの型に合ったものでなければならないといわれている。FM 補聴器では、FM マイクを通して流れる特定の音だけを増幅して聞くことができるために、特に講義の場合には良いとされている。本大学の「いわゆる聴覚障害」を持つ学生の場合ほとんどが感音性難聴で補聴器による対応は難しいのであるが、FM 式による補聴システムを3ヶ月など試行的に使ってみたところ、聞き取りが比較的容易になったので、一応このシステムを取り入れることにしたのである。貸し出し用として設置されているものは、リオン社製、FT-28型ワイヤレスマイク2台、FR-28型 FM 補聴器2台である。学生は教員にワイヤレスマイクを装着してもらうように依頼し、学生の方は FM 補聴器を装着して講義を聞くのである。

ただし、この方法ですべて解決するわけではない。それはすでに述べたように学生一

人一人のオーディオグラムが異なっていることと、聞き取りの訓練が十分にできていない学生もいるためである。語音の聞き取りは幼児期からの長い訓練期間を要するものであるから、その訓練が欠如していると、たとえ口語が少し出来たとしても語音によるコミュニケーションはできない。つまり音と有意味な語音として聞きわけることができないのである。つまり、聞こえていても意味として聞こえてこなければ、補聴器システムは使うことは出来ないということである。

§4. 手話、口語、指文字と言語体系の問題

大学へ入学してくる「いわゆる聴覚障害」を持つ学生たちは、そのほとんどが幼児期から既存の言語教育を受けてきている。したがって彼らは口語をすることができ、同時にある程度の読唇ができる。したがって手話や筆話はコミュニケーションの補助手段として、用いている場合が多い。幼児期から適切な言語教育を受けると、たとえ音声がかたとしても、健聴者と同等の言語能力を発達させることができるといわれている。このようにして健聴者と同一の教育的環境の中で教育を受けるということを総合教育（インテグレーション）と呼んでいる。大学はいわばこの総合教育の総決算ともいえるべき立場にある。大学は言語の府ともいえるべきところであるから、言語による概念の形成を行い、さらには新しい概念も創造されていく場である。そしてその伝達は音声と文字が中心となっている。高校までの教育が決められた事を決められたように学ぶところであるのに対し、大学はさらに抽象度の高い概念の形成を行い、創造へと発展するために、特定の形成だけが整った講義が行われるというわけではない。「いわゆる聴覚障害」を持つ学生が大学の講義に困難を感じる点はこちらにある。彼らは高校までの教育は比較的うまく適応できたのである。それは、制限のある教育条件と使用する言語、そして教科書による授業といったことによってであろう。またそのような条件のもとでは手話も重要な役割を果たすであろう。しかしながら大学においては、それぞれの専門分野に特有の言語体系が存在し、大学で学ぶということはまさに専門の言語と概念を学ぶということである。それに対して既存の手話を対応させることはとうていできないであろう。そのためには各専門分野の手話体系を新たに作らなければならない。これが大学の講義において手話を導入できない理由である。それ故に現在のところでは、大学における新しい言語や概念を学生が学ぶ方法は、音声と文字による以外はない。

指文字は、アメリカンサインランゲージのように26文字によってすべてあらわされる言語では、かなりの用途があるであろうが、日本語のように50音に濁点や拗音、さらに同音異義の漢字も多いため修得も困難であるし、表現に時間がかかりすぎるという欠点がある。口語の修得はかなり長い訓練を要するが、最も便利で一般的な言語体系に最も近いものである。読唇も修得が困難であるが、手話との併用によってかなりスムーズなコミュニケーションの手段となる。例えば「タバコ」と「タマゴ」などは手話との併用でないと読唇だけでは読み取ることができない。

大学に進学してくる「いわゆる聴覚障害」を持つ学生が口語に堪能であるのは、そのような理由からである。さらに、現在のいかなる教育システムも言語能力がその基本条件になっているということがわかるであろう。高校までの教育が言語的には比較的クローズドシステムであるのに対し、大学の教育はオープンシステムであるといえる。「いわゆる聴覚障害」を

持つ学生のとまどいは、クローズドシステムからオープンシステムへの移行によるものであると考えられよう。そのようにとらえることによって、次のような点が明らかになる。まず第一は彼らは十分な言語能力を有する学生であるという認識の確立、よってわずかな情報量の増加によって、比較的容易に理解力を増加させることができるということ。第二に健聴の学生とスタートラインは同じであるということ、つまり新たな概念を学ぶという限りにおいて、同じ条件であるということである。例えば「自我同一性」という用語の概念を形成するという場合、健聴の学生も「いわゆる聴覚障害」学生も初めて学ぶ限りにおいて同じ条件である。従って、やはり「いわゆる聴覚障害」学生に対しては若干情報量を増加することによって、十分に概念形成は可能であると思われる。従って、大学の職員および教員がまず考えなければならないことは、「いわゆる聴覚障害」学生に対して、わずかの情報量の増大をはかることである。具体的な方法については今後の研究課題であるが、例えば話しをする時に必ず相手の目を見て話すというようなことは、非常に大切なノンバーバルコミュニケーション（非言語情報）である。また、相手を理解し受け入れようとする心構えなどもコミュニケーションを飛躍的に高めるものである。今回の報告では若干抽象的なきらいもあるが、「いわゆる聴覚障害」学生に対する総合教育という視点で問題をとらえてみたい。

§5. インテグレーションの視点

インテグレーションという言葉は、大正期に外国から導入されたもので、もっぱらろう教育の場において使用されてきた。つまり、幼児期のきわめて早期から言語指導（口語指導、語音聞き取り、発話、読唇）を行うことにより話せるようになり、一般の学級で教育をうけられるようになることを目指す運動をインテグレーションと呼んでいる。

日本語訳では総合教育と呼んでいるが、インテグレーションとそのまま使うことも多い。現在では単に教育的インテグレーションというだけでなく、社会が障害者を受け入れていくという意味で社会的インテグレーションをも目指すものとして考えるようになっている。「社会参加と平等」という国連の国際障害者年の行動スローガンは、障害者の社会へのインテグレーションを目指しているものといえよう。

窪島務氏は、教育実践の角度から教育におけるインテグレーションを次のように述べている。「教育的インテグレーションは、社会的インテグレーションを実現することを展望しつつも教育の論理に従って組織される活動であり、子供の能力と人格の発達の筋道に即して展開される教育活動です。従って、可能な条件がある場合には、障害を持つ子供の学習と発達を通常の学級で保障する形態を追求します」（「障害児教育とインテグレーション」科障研編労働旬報社P.5）

このようにインテグレーションとは、障害を持つ子供の条件に即して発達可能な道をさぐるものであり、単に障害児と健常児が同じ所で同じ教材で同じ集団で教育すればよいというものではない。

滝一二三と渡部昭男は「似て非なるインテグレーションの実態」(前掲書、Ⅲ章)において、次のように鋭くインテグレーションの場と名を借りて障害児の人権が侵されていることを指摘している。

- ① 「あるがまま論」教育は子供一人一人をありのままの姿に評価することから出発し、

さらに子供の持っている発達への可能性を実現することであるが、時として「あるがまま論」は、後者の取り組みを放棄し結果として障害児の発達権を侵害している。とりわけ重度児の発達を認めてはいない。「あるがまま」といつつ、子供の姿をみようとしなない。重度児が多動・奇声・パニックで今の教育の場や教育内容が不適切であることを命がけでサインとして教師に出しているのに、普通学級に置くという命題にのみ忠実であろうとするために、教師はそのようなサインに全く無頓着であったりする。

② 「かかわり論」

「かかわり論」の主張点は、次のようなものである。「障害者が地域で共に生活できないのは、健常者が障害者に慣れてなく、障害者を差別して排除しているからだ。だから健常者こそ意識変革しなければならない。そのために校区の学校で健常児と障害児が共に生活しなければならない。健常児は、障害児にかかわるなかでしか意識変革はできない。

以上がいわゆる「普通学級主義」者の主張であるが、この考え方は次の点で基本的にまちがっている。

- (1) 差別の元凶を社会の中に見ず、個人の意識のみに求めている点。
- (2) 社会的統合の姿を強引に教育の場にもちこみ、教育的統合の独自性を認めていない点。
- (3) 障害児と健常児がたとえはなれて学習していたとしても、共に理解できることを認めていない点。

このような「かかわり論」的な実践の中で、障害児の世話をたくさんすることが、美德とされる中で、障害児の主体性が奪われていくことが多くある。また、教師に発達の視点がなく、普通学級の時間制やリズムに障害者を適応させることで精一杯の場合、障害児へのかかわりが過保護になっているケースが多い。子供たちがかかわり合ったり、人間関係を築く上での発達の視点での指導はない。かかわりが児童まかせになっている場合、健常児は過剰な世話が、障害児への「やさしさ」だと思いこんでいる場合が多い。いろんな教師や生徒が障害児にかかわるために障害児が位置づけられている。障害児のための障害児教育であって、教師や健常児がかかわるための障害児教育ではない。

以上の論述はインテグレーションの実践において、陥りやすい誤りを指摘したものである。そこで本大学においても基本的な考え方として、次のようなことを認識しておく必要があると思われる。

- ① 「いわゆる聴覚障害」を持つ学生の人権を侵害してはならない。
- ② 「いわゆる聴覚障害」を持つ学生の主体性を尊重しなければならない。
- ③ 「いわゆる障害」の内容を知り、可能な基本的援助をして行くこと。
- ④ 「いわゆる聴覚障害」を持つ学生の能力と発達可能性を過小評価しない。
- ④ 必要とあれば「いわゆる障害」を持つ学生のために、特別の訓練をするシステムを作らなければならない。

以上のことは「いわゆる障害」を持つ学生全般にわたっての基本的考え方として、確立すべきことであると思われる。インテグレーションの効果は、地域や集団が「いわゆる障害者」を差別せず、受け入れる体制が整っていればいるほど大きいといわれている。それは1つに地域や集団の人々が彼らを特別扱いないということであり、必要な援助は負担になら

ない程度に行っていくという姿勢が大切なのである。

大学が社会の縮図であるなら、また大学が1つの理想を目指すものであるなら、そして教育の場であるならそれは多様な価値の存続を保証することから始められなければならないであろう。知的発達を求めるいかなる学生に対しても大学はそれに答えなければならないだろう。よしんば「いわゆる障害」を持つ学生の発達権が、健常学生の学習権と対立を生じたとしても、大学はあらゆる価値を切り捨てることなく、たえざる教育実践を通して困難に立ち向かわざるを得ないものではないだろうか。

§ 6. 障害者の進路指導

わが国の心身障害児の教育は、昭和54年（1979）養護学校教育の義務化が行われ、障害児は原則として全員就学となった。障害児は学校教育第71条より、「盲者（強度の弱視者を含む）、聾者（強度の難聴者を含む）又は精神薄弱者、肢体不自由者もしくは病弱者」となっている。

国際的には、昭和56年（1981）障害者の「完全参加と平等」をテーマとする国際障害者年が実施され、わが国でも各種行事が行われ障害者の問題に対する関心が高まった。

このような障害児教育に対する関心の高まりや、国連のテーマは障害者の進路指導とどのような関わりを持つのであろうか。

本来、進路指導は学校教育における進学指導と職業指導の両者を含むものである。しかしここでは職業指導について若干の考察をてみたい。

学校教育法において、「社会に必要な職業についての基礎知識と技能、勤労を重んずる態度および個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと」また、「社会において果たさなければならない使命の自覚に基づき、個性に応じて将来の進路を決定させ……」と述べられているように、中学校・高等学校の教育目標の一つとして進路指導が位置づけられている。これらの目標は障害児にあっても変わらず、同じ事が言える。

1. 障害者の労働の意味

身体障害者雇用促進法に「身体障害者である労働者は、職業に従事する者としての自覚を持ち、自ら進んでその能力の開発及び向上を図り、有為な職業人として自立するように努めなければならない。」と記されている。しかしこのように障害者に職業人としての自立を促しながら、現実には雇用の範囲が狭められているのはなぜだろう。

その原因の一つは、労働能力の有無を評価の基準としてみてきたところにある。もう一つは、道路、交通機関、公共施設の不備などが障害者の社会参加を妨げたことにある。このことが障害者の生活空間を狭め、地域社会との交流を少なくし、人間らしく生きる権利を脅かすことになったのである。これらの理由で障害者の職業生活が奪われることは、人権問題そのものである。

ところが、わが国でも昭和54年10月より、身体障害者雇用促進法の改正法が施行され。法的に民間事業所で1.5%官公庁では現業1.8%、非現業1.9%、特殊法人1.8%以上の障害者を雇用することが義務づけられて以来、官庁、企業等が雇用に積極的になってきたことは評価できる。しかしながら、西ドイツ、オーストラリア、イギリス、フランスなどの西欧諸国と

比較すると、まだまだ日本の障害雇用率は低い。

障害者に雇用を保証することは、単に生活の経済保証を意味するのみならず、人間として生きることを意味するものである。

人はなぜ働くか、に対する理由として次の三つの側面が従来述べられてきた。

- (1) 生計の手段 職業について収入を得て、経済生活の自由が確立されること。
- (2) 自己実現への希望 自己の能力を生かし、自己の可能性を試してゆくこと、あるいは将来に向かって自己を最大限に開発伸長していくこと。
- (3) 社会的関係の確立 職業につくことによって、社会的地位を確立し社会との関わりを持つこと。

これらの理由に加え、価値観の多様化にともなって、仕事と余暇との合理的調節が特に若い人達の間を広がっている。その様な意味で、生計の手段としての労働の意味が稀薄化してきているといえる。しかし一方では仕事の中で自己実現を計り、仕事自体においてアイデンティティを求めている。なおここでのアイデンティティとは仕事を通して自己確認の自我の確立を計ることである。

これらのことは障害者であっても全く妥当するものである。

2. 障害者の適性

精神薄弱者のような人達でも、その程度によって就学の可能性が変わるものであるが、一般に考えられているよりもいろいろの作業の遂行ができる。

障害者の職業選択を狭めている大きな理由の一つに、職業適性の問題があげられるが、本来、職業適性は雇用の拒否に使われるのではなく、労働者の職業への勤労意欲を高めるように使われることが重要なのである。一般論的に言うならば、適性とは個人の持つ固有の能力であり、他人と区別されるべき特有性であり、その人の個性を形づくっているものである。

このように考えるならば、適性と言うものは育成されるべきものでなければならない。

確かに障害者の場合適職は限定され、少数の仕事しかないと思われるかもしれない。しかしたとえば、アメリカ労働省の「職務分析ハンドブック」によれば、職務は要素作業、課業、職位の3つの下位概念よりなる。要素作業とは作業活動における分割可能な最小単位である。課業とは作業を行う上で必要な幾つかの要素作業の集合体である。職位とは人に割り当てられている課業の全体をさし、労働者の数だけ存在する。職務とは職位占有者が遂行することを期待されている業務、あるいはフォーマルに決められた仕事の総体である。このように、要素作業や課業の水準で適性を考えたならば、障害者の仕事の広がりはずと開けてくるはずである。

3. 障害者の職場適応

障害者の職場を狭めているもう一つの要因として、職場適応の困難さが指摘されている。

一般に職場適応、職業適応とは、職場からの様々な要求、要請に対しうまく適合し、自らも積極的に職場環境に働きかけ変革を求めていくことである。

もう少しその内容を吟味するならば、労働者が仕事そのもの、職場の管理政策、監督、同僚、報酬などに満足するかどうかで決まってくる。

障害者の場合職場の不適應の原因は仕事そのものより人間関係や欠勤に関する健康管理の問題、また職場で課せられている「役割期待」に応じられないところからくる場合が多い。ただ、余りに役割期待を重視し過ぎると、企業や社会の望む人間だけを作り出すことになってしまう恐れがある。むしろ、障害者にたいし健常者が積極的に働きかけ、障害者の特性つを知り、理解を深めることが大事である。

4. 障害者の進路指導

障害者の進路指導は単なる就職斡旋であってはならない。進路指導の本質は個々の障害者の能力・適性などを伸長することであり、かつ正しい職業観・勤労観・人生観を身につけさせることである。このことが個々の障害者の人生設計を促し、将来の職業生活における適應能力や態度を養うことにつながるのである。

§7. 聴覚障害と教育の問題

— 学生諸君へのあとがき —

人文科学演習（山田）の時間に、いわゆる「障害者」問題に関するいくつかの文献を輪読していたとき、学生たちは歴史上著名な「障害者」の名を列挙してもらったことがある。学生たちはそれぞれに想いつくまま、ヘレン・ケラー、ベートベン、野口英世と幼い頃から親しまれている偉人伝中の人物を挙げ、蟬丸、琵琶法師たち、さらには塙保己一と日本史の知識を想起した。文献の助けを得て、すでに『日本書記』のなかに「蛭子神話」のあることも気付かされた。学生たちから促されて、私自身のかかわる人物を想起すれば、実存思想の始まりに位置するキルケゴールその人が「障害者」であったという証言がある。

歴史の解釈は、それを物語る人の数だけあろうが、総じてわれわれの歴史が何らかの意味で「例外者」と共にしか語られないということは確かである。ちょうど写真のネガ（陰画）とポジ（陽画）の関係がそうであるように、われわれのしている歴史のポジティオン（状況・局面）は、「例外者」とされる人々の強力なネガティオン（否認の力）の焼きつけであるといえよう。たとえば「差別」の歴史が語られるのは、歴史のもつその両面が意識されたときである。しかも、さしあたりまたたいていは、写真のポジ、すなわち歴史的現実の陽画しか人々が見ようとしないうところに「差別」問題の根深さがある。写真のネガなどは専門家の見るものであって、素人の見るものではないという、まことしやかな見解があって、一方が「差別している」ことに気付かないばかりか、他方がまたそれに欺かれて「差別されている」ことに気づかないという現実まであるから、この問題は根深くて途方なく見える。

私自身の乏しい経験からしてもそのとおりであった。10年ほど前に、一人の全く聴覚を失った女子学生に出会ったことがある。彼女は幼い頃から音の無い世界に生きてきた。しかし、彼女は歌を歌うことができてのだ！私の驚きは強烈であった。読唇術にたけていたから、彼女は講義を「聴く」ことができたし、口話で質問することもできた。しかし、言葉を話すことにさえ相当の熟練を要するであろうに、その人が見事に歌を歌うとは！私はその時まで、うかつにも音の無い世界に住む人には、何も聞こえないのだと単純に思いこんでいたのだった。かのベートーベンには第9交響曲の初演時の周知のエピソードがある。彼は終曲の時の聴衆の歓声と大喝采の拍手にさえ気づかなかったという。だが、今の私にはこの話は

信じがたい。聴覚を完全に失った人は何も聞き取ることができないというのは、目かくしをされたら何も見えず、口をふさがれたら何も語れないという、いわゆる健常者の単純な偏見と同根であって、この偏見がわれわれにつきまとう限り「差別」が生じる。われわれは子供の頃、誰もが「人形」とさえ会話することができたのに、山川草木すべての声を聞くことさえできたのに、いつの間にその声を単なる「幻想」とすることに慣らされてしまったのか、あげくの果てに口話の不自由な人の声すら、聞き分けられなくなってしまうのか？ 先の女子学生は、確かに耳から音を聴くことができなくなった。しかし、彼女は全身で音を聞き分けることが実際にできた。彼女が聞き分けたとおりの音階を私は自分のうかつさにあきれながら、わが耳で、いや全身の共振を覚えながら聞き分けた。普段当然のごとく聴いている音の世界の不思議さにうたれながら、私は自分にはないと思いこんでいた「健聴者」の単純なまさに偏見に気づかされたのであった。

われわれの「教授法改善の研究」は、まだ漸く端緒を開きかけたばかりである。だから当面は、学生諸君の最低限の要求はかなえられるように努力したいと思う。ただし、われわれは同時に学生諸君が単なる要求主義に陥らないように望んでいる。要求の実現を図ることが決してわれわれの研究目的ではない。そうでなく、われわれはむしろ次のように望んでいる。

たとえば、補聴器システムによって、講義が聞き取り易くなったとしよう。これは、確かに教員にとっても学生にとっても喜ばしいことである。しかし、講義は補聴器によって聞き分けられるのではない。聞き分けられたのは、学ぼうとする者がもともと「聞く耳」を持っていたからにはかならない。私は時として講義において、口話で語りかけるよりも、むしろ沈黙のほうを選ぶ。そのほうが語り伝えたいことをよりよく伝達できそうに思えるからである。あるいはまた、時として大声で語るよりも、聞こえるか聞こえぬかの小声で語ることのほうを選ぶ。小声の内証話が最も伝わり易いと思えるからである。あれもこれも洋の東西を問わず、古典を例にとれば明らかな事実である。だから、学生諸君には補聴器を使用する以前から、すでに諸君に恵まれていた「聞く耳」をどうか失わずにいてほしいと願いたい。なぜなら、諸君は他の学生と同じようにいや、むしろ彼ら以上にそれぞれがそれぞれの仕方、われわれの講義を「聴講」していたはずであるのだから。もしも補聴器を使用しただけで講義が聞こえるようになったというのであれば、学生諸君の要求はもつとずっと昔に、補聴器を使わずに済む人たちの耳に聞き入れられていたはずであろうに！

さて、こうしてみれば、すでに冒頭で瀬島が指摘しているように、「障害学生」といった特殊の人間類型は教育においてあるべきではない。しかしあるべきではないものが現に社会的に存在するから、党派のあるいは宗派的活動から障害者解放運動と呼ばれるものまで、「例外者の戦い」を戦わねばならぬ人たちがいる。だがその戦いは、あのキルケゴールが身をもって示したとおり、最終的には「単独者」の戦いであるしかない。誰も他の人に代替して生きてゆくことはできないし、生きてもらえるわけではない。党派のあるいは宗派的な戦いはキルケゴール的に言えば、挫折するかさもなくば虚偽に終始するしかないであろう。

そういう意味では本学に学ぶ学生諸君にはまた、「類型」を主体的に打ち破る自己自身の戦いが要求される。安易にグループの中に避難所を見いだしたり、こっそりと「健聴者」の中に紛れこんだりすることは、たとえそうすることによって大学生活を無難に切り抜けられたとしても、大学の門を一步踏み出せば待ちうけている「差別」との戦いに、すなわち自己

自身の戦いに敗れることになるであろう。

学生諸君から触発されてこの研究らしきものを開始したわれわれは、彼らに与えられる教育上の特別のものを何らもちあわせてはいない。われわれは、この場合もまた彼らから多大のものを学んでいるにすぎない。彼らからすればわれわれは確かに「健聴者」であるかもしれない。しかし身体的には、われわれの誰がいつ聴覚を失うことになるかもしれず、また「障害者」とは造られるものであるとすれば、それによって「障害者」とされるかもしれないのだ。いやわれわれは別の意味では、すでに何らかの「障害者」であった覚えを誰しも認めざるを得ないし、現に今も自己自身の戦いを戦っている者であることを認めざるを得ない。われわれが彼らから多大のものを学ぶのは、彼らがわれわれ以上に切実に自己自身の戦いを戦う者であるからにほかならない。われわれが全身の共振を覚えつつ「聞く耳」をもって彼らから学ぼうとすることが、関係者の耳元でささやかれることにでもなるならば幸いである。

参考文献

1. 『障害児教育とインテグレーション』
科学的障害者教育研究会編、労働旬報社 1986
2. 『「障害児」の教育心理学』
三島二郎著 ぶどう社 1988
3. 『難聴児と聴能およびその補聴』
坂部長正他編、坂本市郎訳 ナウカ 1984
5. 『障害者解放運動の現在』
——自立と共生の新たな世界——
全国障害者解放運動連絡会議編、現代書館 1984
6. 『心身障害の教育と福祉』
最新心身障害教育・福祉講座第一巻、図書文化 1977
7. 『教育と福祉のための人間論』
田中未来著、川島書店 1988
8. 『障害児の進路指導』
石部元雄 渋沢 久編、ミネルヴァ書房
9. 『学校進路指導』仙崎 武 野々村 新編 福村出版