

重複障害児への教育支援と対応

特集 ●●一学習指導要領改正のなかで重複障害児支援のシステムを考える一●●

Japanese Journal on Support System for Developmental Disabilities

聴覚への制約を中心とした重複障害への教育支援

金澤 貴之 群馬大学教育学部

要旨：聴覚と他の障害を併せ持つ重複障害者への支援においては、コミュニケーション上の問題が大きく、固有の教育上の課題を抱えることになる。本稿では、「聾重複」が固有に抱える課題として、1) コミュニケーション環境によって障害の軽重が相対的に変化する、2) 居心地の善し悪しは指導法上の理念・思想と無関係ではない、3) 教育課程の編成が聴覚の単一障害クラスとは大きく異なるため、個別の指導計画作成等において、重複クラス担当の教員のみ書類作成等に関わる負担がかかってしまう、4) 進路先の問題について、ニーズに対応した受け入れ先が極めて少ないことについて指摘した。その上で、最後に今後の方向性として、「聾学校」から「特別支援学校」への変更が聾学校に意識改革を促し、聾重複児への対応が好転していく可能性についても指摘した。

Key Words： 聾重複、手話、聴覚口話法、コミュニケーション手段、個別の指導計画

● I. はじめに

知的障害・視覚障害・運動障害などを併せ持つ聴覚障害者について、しばしば関係者間では「聾重複（ろう重複）」と称される。一口に「聴覚障害」と言ってもその程度は多様であるし、まして「他の障害」を一括りにして語ることに問題性がある（そして関係者間でもそのことは重々承知している）にも関わらず、「聾重複」と一括りに称されるのは、ひとえにそこに関係者間が共通して抱える問題性が内在し、関わる者の間で共感的な連帯意識が生まれるからに他ならない。

このことは、聴覚と視覚の重複障害者のことを他の重複障害者と区別して「盲ろう」と称することと似ている。当然、一口に「盲ろう」と言ってもその障害の程度は実に多種多様であるにも関わらず、それを総称し、かつ、他と明確に区別して称される理由は、ひとえにその障害が相乗的なコミュニケーション上の困難性を引き起こすという点において共通しているからである。^{注1)}

聾重複の場合、当然のことながら、取り得るコミュニケーション手段や、指導のあり方について、特別な配慮を必要とする。ただしそれは、単に、聴覚障害に関する配慮と他の障害に関する

配慮とを足し合わせた指導をするというだけの話にはとどまらない。その問題性を紐解く際には手話という言語の存在を無視することができず、それゆえに聾教育の理念・思想との関連という本質論的な議論を避けて通ることができない。

本稿の目的は、「聾重複」が固有に抱える問題性について、筆者らがこれまで行ってきた調査結果を中心に多角的に指摘することにある。

● II. 相対概念としての聾重複

聾重複の抱える固有性の問題として、1つには、聴覚障害児がそうである以上に、障害の軽重が環境によって相対的に変化するということがあげられる。

聾児・者に囲まれ、周囲に手話があふれる中で生活するのか、それとも誰も手話ができない聴者に囲まれて生活するのかわ、そのコミュニケーション環境は大きく異なる。聾学校で聾重複児がおかれる学習環境は、通常の学校で障害児がおかれる学習環境とパラレルな関係になるということである。知的障害の程度が相当に重度であっても、聾児・者集団の中で育つことにより、その人なりの「手話」を身につけ、視覚的情報で判断する行動様式、いわば聾文化を

身につけることになる。聾者から見れば、彼らは重複障害ではなく、障害のある聾者なのであり、同じコミュニティの成員とみなされる。このことは、成人聾者にとって聾重複児・者の問題がしばしば聴覚障害者関連の大会等での主要議題の1つとして取り上げられることからもうかがえる。

一方、健常者から見れば、聾重複は聴覚障害と他の障害という二重の困難を抱え持つ重複障害者に他ならない。それどころか、コミュニケーションが通じないことにより、もう1つの障害に対する教育的配慮も十分に行えない結果を引き起こし、本来の心身の障害の程度以上に相乗的に「重い障害」となってしまう場合もありうる（中野，2003）。つまり、例えば重度の運動障害を併せ持っていたとして、そのために肢体不自由養護学校を選択した結果として、十分なコミュニケーション環境が保障されなくなり、本来十分に育つはずの言語、認知、情動的な発達に阻害されてしまい、実質的に3重、4重の障害を引き起こす結果につながってしまいかねない。あるいは知的障害を併せ持っていたために知的障害養護学校を選択した結果として、「おはよう」、「ありがとう」、「はじめます」などの1つ1つの身振りが教員により不統一なものとなってしまった場合、たとえその働きかけの1つ1つがわかりやすく丁寧になされたものであったとしても、十分な言語発達が促進されず、その結果、認知的な発達に障害があるために知的障害養護学校を選んだにもかかわらず、当の認知発達に大きな支障が生じてしまうという現象がしばしば見られる。

このように、十分なコミュニケーション環境が保障されているかどうかによって、その障害の程度が大きく左右する結果になるという点に聾重複の独自性の1つがあげられる。しかしながら、聾学校を選択すればそれで十分なコミュニケーション環境が保障されるかといえば、そう簡単ではない。そこには言語指導法の理念が与える影響を無視することができないからである。

● Ⅲ. 言語指導法の理念が与えてきた影響

聾重複児がおかれている教育上の問題状況は、聴覚障害児教育をこれまで支えてきた指導法の理論やその背景にある理念・思想と無関係ではない。近年、急速に幼児期から手話を導入

するが増えつつあるが、聾教育では歴史的に「聴覚口話法」という方法を全国的に採用してきた。この聴覚口話法には、聴力に加え、知的な能力等の高さも含めたさまざまな条件が必要とされた（馬場，1996）。そしてその条件は翻って、聾重複児を「全体方針になじまない子どもの問題」として際立たせることになっていた。

聾重複児は、単一障害児に対して義務教育が実施された1948年以降も聾教育の対象としては認められてこなかった。それは、一般に重度障害児が1979年の養護学校義務化以前は、学校教育法第23条の「就学義務の猶予・免除」の規定の下に、保護者が入学を望んでも受け入れてもらえなかったという問題に加え、重複障害児では口話を習得することが困難であると考えられていたため、すべての聾学校が聴覚口話法を採用していた時代にあっても、教育効果が期待できない子どもとみなされていたという理由も大きい。そうした中であっても、入学してから重複障害と判明した場合など、一部の聾学校では、聾重複児学級（「口話遅進児学級」）を校内操作で設ける学校もあった。1950年に東京都立大塚ろう学校、1951年に大阪府立聾啞学校、1952年には京都府立聾学校、福岡聾学校、長岡聾学校、香川聾学校などにも設けられていった。

ただし、「口話遅進児」という言葉にも表れているように、彼らが今で言うところの重複障害児だったのか、それとも知的障害を伴っていたのではなく、聴覚口話法による日本語獲得に不応であった結果として、言語発達、認知発達に遅れが生じたのかは、疑問の余地が残るところである。義務教育が実施された前までは、経済的な事情等も含め、親子ともども相当の時間を拘束される聾学校の口話教育を受けさせる余裕がある家庭でなければ、聾学校に子どもを入学させることは困難であった。ところがそこに義務制が実施されたことで、少なくとも重複障害であると直ちには判断されないすべての聴覚障害児が聾学校に入学するようになった。その結果、相対的にそれまで以上に口話教育では十分な成果があがらない子どもが聾学校に多く見られるようになり、「口話遅進児学級」を設置する必要性が出てきたと考えられる。

1950年代後半から1960年代前半には、「口話遅進児」の原因論的な側面に関心が寄せられるようになり、「ろう精薄児」とか「二重障害」といった名称が用いられるようになった。しか

しそのことが聾重複児の受け入れを促進したとは必ずしも言えず、むしろこの言葉は各々の聾学校が入学相談を拒否する理由として、いわばラベリングの機能を果たしていたとも言える。その一方で、東京や広島など一部の地域では、「聾精簿児学級」の設置が認可される、といった動きもみられた。

1966年からは、東京都立江東聾学校の教職員と聾重複児の保護者が、共同して重複学級運動を展開した。その一方で文部省も、聾重複児のための学級を設置することを奨励し、設備費等の補助を行うようになった。そうした結果、制度的に認められる形で重複学級が次々に設置されていった。

聾重複児のみならず、重度重複障害児の教育環境を劇的に変化させたのは、1979年の養護学校義務化である。これにより、ごく例外的な場合を除き、すべての障害児が教育を受けられるようになった。それ以降現在も、行き場のない聾重複児はいなくなったといえる。しかしながら、それはどこかしらに行き場が確保されたということであって、聾学校が積極的な受け入れを行ったという意味ではない。

聴覚障害児にとっての聴覚口話法の是非・功罪はここでの議論としては取り上げないが、ともかく聴覚口話法が全国的に校内の統一的な方法として採用される中、聾重複児が「聴覚口話法になじまない子ども」とみなされ、その結果、重複障害学級だけは例外的に手話を用いることが「黙認」されつつも、単一障害児の口話教育の妨げにならないように遠慮がちに手話が使用される、といった状況を生み出すことになった。例えば朝礼や学部の集会などで全体に向けたアナウンスが口話でなされる際に、重複クラスの担当教員が部屋の隅で手話で言い換えをしていると、他のクラスの教員からは「他の子どもたちの目に見えないところでやってほしい」とクレームを言われる、といったことは、1995年当時の聞き取り調査でも、聾重複クラスの担当教員からしばしば日常的に聞かされる話であった。

その一方で、近年は早期から手話を導入する学校が劇的に増えてきた（我妻，2004）。その結果、重複障害児と単一障害児とが同じコミュニケーション手段を用いることとなり、両者の間の心理的な距離も縮まってきた。全校的に手話によるコミュニケーションを認めている環境にあつては、ことさら聾重複児の手話使用を問題視する要素はなく、担当教員が肩身の狭い

思いをすることもない。とはいえ、聾学校の指導方針との摩擦により、すべての聾学校が聾重複児の受け入れに積極的であり切れない現状はまだまだあり、とりわけ就学の際に保護者は聾学校と養護学校との間で揺れ動くことになる。

● IV. 就学先をめぐって

聴覚以外の障害の程度などの事情により、多くの場合、重複障害児の就学先について、聾学校か養護学校かで、保護者は迷うことになる。

中野・金澤（2003）が聾重複児を持つ保護者約40名を対象に行った調査によれば、就学先の内訳として、聾学校が72%、養護学校が19%、通常の学校が9%となっている（ただし、対象者は聾重複家族連絡会の会議に参加した保護者であるため、養護学校や通常の学校に就学した場合にはそうしたネットワークの存在すら知らないケースもあることに留意する必要がある）。4割の保護者が聾学校か養護学校かで迷いつつも、9割弱の保護者が比較的希望に添った就学ができています。しかしながら、学校生活に満足しているかどうかについては、聾学校に注目すると、半数は不満を感じている点に留意する必要があります。

調査の自由記述からは保護者の切実な思いが伝わってくる。

聾学校に保護者が感じる不満については、一言で言えば、「重複」への「冷たさ」に集約される。例えば「ろう学校見学時、学校側の対応があまりにもひどかった。『頭の悪い子はろう学校へは入れません』という感じだった。」「入学するまで、ろう重複の子供が他にもいると聞いてなかった。（見学の時にも重複のクラスは見せてもらえなかった）」といった、就学前の対応の際の不満に始まり、「親の希望は聞いてもらえたように思うが、入学してみるととても冷たい、寂しい学校生活に見えた」という、入学後の印象、そしてそれは「発音、ことばの授業をあまりしてくれなかった」という、専門性への期待が外れたことへの落胆といった言葉に示されるように、聾学校の対応のあり方や指導法の問題とも連動する。

一方、養護学校の場合、多様な障害の子どもたちを受け入れており、個別のニーズに応じた対応を求められている現状がある。聴覚障害を併せ持つかどうかに限らず、発語がほとんど見

られない子どももいれば、おしゃべりな子、多動な子など、さまざまである。そのため、「聴覚障害がある」ということも、教員側の認識としては、日常的に経験している多様なニーズの1つにすぎない。そのため、「事前に養護学校へ見学に行った時に、主任の先生より『どうぞ心配しないで来て下さい』と言われ、迷いはなかった」といった保護者の言葉に示されるように、受け入れの姿勢そのものに対して不満を抱かずにすむ。しかしながら、「声がけで指示することが多いし、補聴器の管理等はできません。個別で聞こえや言葉の勉強はなかなか難しいので、それを望むならろう学校へ」といわれるなど、聴覚障害に関する個別的な問題についての要望への対応の難しさはあり、受け入れの姿勢がよいということ、聾重複児にとって適切な接し方ができているかどうかは別問題だという点に留意する必要がある。まして、1人の聾重複児の言語環境を十分に保障するためには、その子1人のために教員全体が統一した手話なりサインなりを覚えなければならず、極めて困難である。^{注2)}

● V. コミュニケーション手段の選択をめぐって

筆者は2005年に全国の聾学校を対象としてアンケート調査を実施した。^{注3)}その中で、日常的(あるいは原則的)に用いられているコミュニケーション手段について尋ねたところ、小学部では、単一障害学級で「聴覚口話法」が23校、「キュードスピーチ」が1校、「手話を併用(同時法を含む)^{注4)}」が34校であるのに対し、重複障害学級では聴覚口話法が6校、「手話を併用(同時法を含む)」が44校となり、単一障害学級と重複障害学級とで用いられるコミュニケーション手段が異なる実態があることが明らかとなった(図1)。

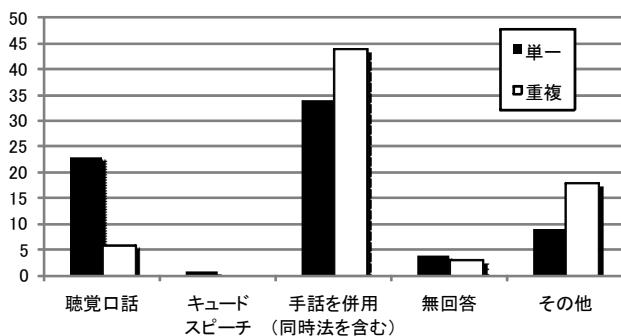


図1. 日常的(あるいは原則的)に用いられているコミュニケーション手段について(小学部)

聾学校が聴覚口話法による指導を行っている学校に聾重複児が在籍している場合、聴覚口話法によるコミュニケーションが困難な聾重複児への対応に関して、さまざまな課題や方法論上の矛盾を抱えることになる。その一方で、年齢を問わず全校的に手話が使用されている学校の場合、子どもの状態を問わずコミュニケーションモードが共通となる。知的障害の程度によっては、手話言語の獲得が困難である場合も可能性としてはありうるだろうが、この問題は知的障害養護学校において単一障害の知的障害児が音声言語を獲得できる子どもがいることとパラレルな関係になる。すなわち、少なくとも手話言語に関しては、ある程度の知的障害があったとしても、環境さえ整えば、獲得が可能であるといえる。

もちろん実際に聾学校で手話を導入することの是非についてはさまざまな見解があるが、あくまで聾重複児の問題に焦点化させて論じるならば、手話を全面的に導入している聾学校の場合、重複障害児も他児とコミュニケーションを同じくすることになる。その結果、単一障害児と重複障害児との交流が日常的に行いやすくなるだけでなく、指導上の共通性も増すことなどで、教員間での意思疎通も図りやすくなる。さらに、そうした学校の場合に、単一障害児/重複障害児といった二分法的な分け方ではなく、よりフレキシブルな授業編成を行えているところもある(金澤, 2004)。すなわち、朝の会や帰りの会を合同で行うのはもちろんのこと、授業についても、学年全体で行えるものは全体で行いつつ、授業内容によって、クラス編成を細かく組み変えるということである。軽度の知的障害の場合や、知的障害とは言えないが、授業によっては他の児童とは分けて教えた方がいい児童への対応についての自由度が、手話を共通のコミュニケーション手段としたことで、格段に増した例が見られる。

我妻(2004)によれば、小学部の授業中における手話の使用状況について、1997年の調査では「手話使用者半数以上」が27.1%であったものが、2002年には75.6%となっており、聾学校における手話の使用状況はここ数年ほどの間に劇的に変化している。したがって、コミュニケーション手段が異なるがゆえに聾重複児が孤立してしまう状況もまた、このことと連動して減少していくであろう。

VI. 重複障害学級の教育課程と個別の指導計画

盲学校・聾学校および養護学校、小学部・中学部学習指導要領では、第1章総則第2節第5に「重複障害者等に関する特例」があり、「重複障害者のうち、学習が著しく困難な児童又は生徒については、各教科、道徳若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができる」と定められている。聾学校の重複障害学級の場合、聴覚以外の障害の程度が軽度である場合も少なくないため、通常通りに教科学習を行っている場合もしばしば見られるが、児童・生徒の実態によっては、こうした学習指導要領上の特例を背景に、単一障害学級とは全く異なった教育課程が編成されている場合もある。

また、単一障害児の場合には自立活動の指導のみについて、「個別の指導計画」の作成が義務づけられているが、それに加えて重複障害児の場合は、第1章総則第2節第7で「重複障害者の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成すること」とあり、「個別の指導計画」の作成が二重に義務づけられている。この、自立活動の教育課程上の位置づけと、個別の指導計画の作成が自立活動に限定されずに求められているという点に、重複障害学級の特徴があるといえる。

聾学校の教育課程は、基本的には通常の学校に準ずる形で編成されている。聾学校において、単一障害児のための自立活動は、聴覚障害に関する「改善・克服」に向けられており、実際に行われている具体的な指導内容としては、発音指導、聴覚学習といった、聴覚口話法に関わる指導に加え、手話等の手指手段を含めたコミュニケーション指導、そして近年は障害そのものについての学習（障害認識）や聾文化といった、聴覚の障害に関わる内容を意味する。そのため、個別の指導計画の作成は、そうした聴覚の障害の「改善・克服」に関する内容に限定される。そのため、自立活動について計画を作成することはすなわち、自立活動の時間における指導において取り扱っている内容を中心とした、聴覚障害そのものの「改善・克服」に関する内容についてのみ作成するものとして理解される。

一方、聾重複児の場合、二重の意味で、個別の指導計画の作成はそれだけにとどまらない。1つは、自立活動の内容が、聴覚以外の障害に関する「改善・克服」にも向けられることになるということであり、もう1つは、個別の指導計画の作成の対象が「自立活動」に限定されていないということである。実際問題、重複障害であるために、特設の自立活動の内容のみならず、合わせた指導として、「作業学習」等の指導の形態が採られているなど、教育課程の編成そのものが単一障害学級と大きく異なっている場合はしばしばある。当然、個別の指導計画の作成も、よりボリュームのあるものとならざるを得ない。それは、各教科・領域を合わせた指導が恒常的に行われている、知的障害養護学校での個別の指導計画の位置づけにより近いものとなる。

知的障害養護学校の場合、自立活動の時間に限らず、すべての指導の形態ごとに目標や指導方針を記入するのが一般的な個別の指導計画のフォーマットとなっている。

筆者が2005年に全国の聾学校を対象として実施したアンケート調査の中で、個別の指導計画の書式作成について参考にした書式について小学部に尋ねたところ、他の聾学校については単一障害学級が36校、重複障害学級が20校であるのに対し、(知的・肢体)養護学校については単一障害学級では16校、重複障害学級では30校であった。さらに、その中で最も参考にしたものは、他の聾学校が単一が16校、重複が4校であるのに対し、養護学校が単一が0校、重複が9校であった。この結果からも、個別の指導計画の書式の作成段階から、単一障害学級と重複障害学級とでは大きく異なっていることが明らかである(表1)。

表1. 小学部で個別の指導計画の書式作成の際に参考にした書式(括弧内は最も参考にしたもの)

	他の聾学校	養護学校	教育委員会	その他
単一	36 (16)	16 (0)	12 (2)	15 (1)
重複	20 (4)	38 (9)	10 (2)	10 (4)

では、聾重複児の個別の指導計画は、実際のところ、どのようなものとして作成がなされているだろうか。単一障害学級とは教育課程が大きく異なることにより、知的障害養護学校と聾学校において生じる個別の指導計画の差異と同様の違いが表れることになる。さらに聾教育固有の問題として、コミュニケーションモード

の選択の問題が指導法や子ども同士の関わり合い全体に影響を及ぼすことは無視できない。特に単一障害児の指導で聴覚口話法が用いられている場合で、かつ、その学校にいる聾重複児が、聴覚活用による音声日本語の習得が困難な場合に、この問題は顕著になる。聾重複児に対しては、例外的に、単一障害学級とは異なるコミュニケーションモードを採用せざるを得ないからである。その結果、重複障害学級を担当する教員は、教育課程上も、コミュニケーションモードの選択の問題を含む指導法についても、他のクラスとは全く独自なものとして、個別の指導計画の書類を作成しなければならず、重複クラス担当の教員のみ書類作成等に関わる負担がかかってしまっている。

全く独自の書式により個別の指導計画を作成しなければならない結果、作成に携わるメンバー構成も異なってくる。前述のアンケート調査において、個別の指導計画の作成メンバーを尋ねたところ、小学部については、単一障害学級では学部全体で基本的に検討を行っている学校が18校と最も多いのに対し、重複障害学級では学部の重複担当が19校、各学部の重複担当が縦割りで作成する学校が6校となり、重複障害学級の教員間での検討が中心であった(図2)。

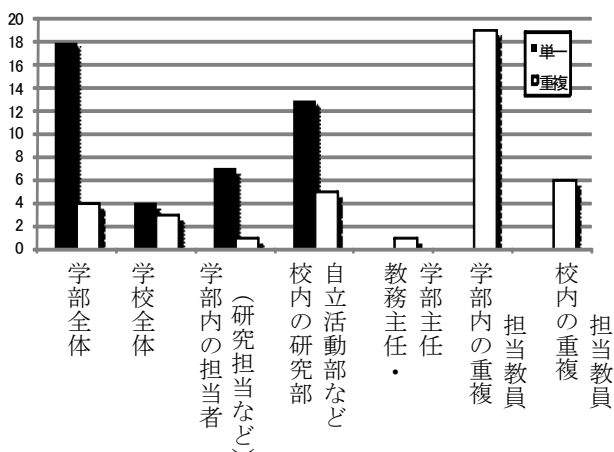


図2 個別の指導計画の書式作成メンバー (小学部)

このように、聾重複児の個別の指導計画の作成は、学校の指導方針などにより、1)フォーマットの違い、2)教育課程の編成上の違い、3)作成メンバーの違いの3点について、大きく方法や内容が異なってくるといえる。

● VII. 進路先の課題

聴覚障害者の場合にも、職場定着は大きな課

題ではある。とはいえそれは聴覚障害者本人の能力的な問題というより、コミュニケーション環境の改善を中心とした、職場環境の改善・配慮に課題の中心は向けられる(独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構、2005など)。しかし聾重複者の場合、そもそも彼らのニーズに対応した受け入れ先が極めて少ないという現状がある。

聴覚のみの単一障害の場合は、一般就労を当然の前提として進路先を検討することになる。知的障害者の場合、一般就労については、まだまだ受け入れ先は十分ではないとはいえ、障害の程度によっては、それを前提に進路学習を進めていくことになる。しかしながら、聾重複の場合、知的障害者以上に一般就労の受け入れは厳しい。

では、作業所等での福祉的就労ではどうか。この場合に問題になるのは、共通のコミュニケーション手段が確保されるかどうかである。学校の問題と同様に聾重複者の場合、何にもまして、コミュニケーション環境こそが本人の居心地を大きく左右する。知的障害者のための作業所を利用する場合、周囲の会話がほとんど伝わらない環境で過ごすことになる。

一方、全国的には、聾重複者に特化した作業所もいくつかある。この場合、施設職員も利用しても、身ぶりや手話といった、視覚的に理解できる手段によってコミュニケーションを図ることができるため、もっとも「わかる」環境で生活を送ることができる。問題は、聾重複者の人数の少なさである。広域にわたって利用者を募ることになるが、その場合、2点に問題が生じる。1つは、遠距離になる場合、そもそも通うこと自体が困難になるということ、したがって、まずは「どこに設置するか？」が問題となる。そしてもう1つは、行政の補助金等の支援が市区町村単位で取り扱われることになるため、設置された施設の市区町村以外の場所からの利用者に対する補助金の取り扱いが難しくなるという問題である。なのはな作業所(福島)のように、郡山市に設置しつつも、利用者は郡山市以外の市町村から通うため、補助金がもらえないという課題を抱えているところも少なくない。

そのため、通所という形態ではなく、「ふれあいの里・どんぐり」(埼玉)などのように、聾重複に特化した入所型の施設が果たす意義は大きい。職員にも「なかま」(障害者施設ではしばしば利用者のことをこのように呼ぶ)に

も、手話で通じ合える環境が用意され、生活丸ごと引き受ける体制があることで、自分のいいことが伝わらないというストレスから解放される意義は大きく、全国から入所希望者が絶えない状況である。しかしながら、近年の障害者福祉の方向性は、大規模入所施設から小規模なグループホームへとシフトしており、聾重複の固有性について力説したところでなお、入所型の施設の新規設置は極めて認められ難い現状がある。

● VIII. 特別支援教育と重複障害児の教育

2006年6月に「学校教育法等の一部を改正する法律」が公布され、翌年4月から施行されるに至ったことで、ひとまず特別支援教育の法制度上の整備がなされたといえる。では、聾重複児の教育は、どのように変わっていくだろうか。

特別支援学校の設置については、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議による報告書「今後の特別支援教育の在り方」の作成の際、具体的には「中間のまとめ」パブリックコメントにおいて、多くの聴覚障害関係者から、反対意見があげられた。その結果、最終報告において障害別の部門を設けることが提言され、中央教育審議会の答申においても、「これを設けることが有効である」とし、「その具体的内容はできる限り設置者等に委ねるような形で制度的位置付けを検討すべき」とされるに至った。したがって、設置者等に委ねられるという不安定さを残すとはいえ、ひとまずは聴覚障害に特化した学校が今後も存続していくと考えられる。^{注5}

その一方で、特別支援学校への一本化には、「障害の重度・重複化に対応する」という明確な目的が示されていることに注意を向ける必要がある。聾重複児を持つ親は、これまでいつの時代も、自分の子どもが「たらい回し」にされる不安を抱え続けてきた。それはまず第一に、聾学校が、他の障害を併せ持つ聴覚障害児の受け入れに消極的であったことに帰因しているのではないだろうか。その意味で、「聾学校」から「聴覚障害部門を担う特別支援学校」への変更は、聾重複児とその保護者にとってはむしろ聾学校に意識改革が求められるという意味で、朗報として捉えることもできる。「聴覚障害部門」を設けた場合、聾者コミュニティの形

成という意味でも、聴覚障害のない子どもを積極的に引き受ける理由は見出せないが、聴覚に障害があり、それ以外にも障害のある子どもを排除する理由は見出せないからである。

これまでの聾学校では、聴覚口話法を採用してきたために、重複障害児の受け入れに消極的だったという歴史があったことは事実である。その上でこれから、「聴覚以外に障害がある子どもは、うちでは引き受けられない」と考えるか、それとも「聴覚に障害がある子どもなら誰でも、うちが責任を持って引き受けましょう」と考えるか。聾重複児にとっての「居心地の良さ」は、このわずかな（しかし意外に大きな）意識の違いから生み出されるのではないだろうか。

なお、本稿執筆にあたり、科学研究費補助金、課題番号14710172、若手研究(B)「聾重複障害児の「個別の指導計画」作成をめぐるディスコース研究」(平成14～16年度)、及び、課題番号17730512、若手研究(B)「聾学校卒業後の就労実態に基づく聾重複障害者の個別移行支援計画の作成に関する研究」(平成17～19年度予定)の助成の成果の一部を活用した。

注1)「盲ろう」関係者からすれば、「盲ろう」の問題を「聾重複」という括りの中で語られることを好ましく思わない場合も散見されるため、本稿では「盲ろう」については対象として取り扱わない。

注2)ただし、困難ではあっても、実現不可能というわけではない。複数の聾重複児が同時期に在籍し、かつ、聾学校経験のある教員が複数そろったことをきっかけとして、聾重複児のいるクラスでの全面的な手話の使用を実現させた事例もある(小林, 2003)。

注3)2005年3月に、全国の聾学校の小・中学部にアンケート用紙を送付した。98校に送付し、70校から回答を得た(回収率71.4%)。

注4)ここで言う「同時法」とは、栃木聾学校で考案された方法(幼児期は音声と指文字を併用してコミュニケーションを図り、小学校中学年程度を目安に同時法の手話を導入する方法)を指すのではなく、幅広く複数のコミュニケーション手段を同時的に併用する方法を指すものとして用いている。

注5)全ての聾学校がそのまま存続するとは限らないということにも注意を払う必要がある。各地で盲学校と聾学校の統合化が計画され、

それに対して地元の聾教育関係者からの反対運動が起こっている。例えば愛媛県では県立松山盲学校と松山聾学校を統合再編する計画が示されたが、卒業生や聾教育関係者を中心とした反対運動を受け、当初方針を修正し、「県立学校再編整備計画案」に盛り込まないこととした（読売新聞 6 月 13 日掲載記事より）。

文 献

- 1) 我妻敏博 (2004) : 聾学校における手話の使用状況に関する研究 (2). ろう教育科学, 45(4), 273-285.
- 2) 馬場 顕 (1996) : 第 18 回聾教育国際会議と附属聾学校の教育. 筑波大学附属聾学校紀要, 18,1-12.
- 3) 中央教育審議会 (2005) : 特別支援教育を推進するための制度の在り方について (答申).
- 4) 独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構 (2005) : 平成 15 年度研究調査報告書 聴覚障害者の職域開発に関する研究. 251 号.
- 5) 金澤貴之 (2003) : 聾重複障害児の教育的対応をめぐる問題の構造的把握に向けて. 特別支援の実践研究, 1, 29-35.
- 6) 金澤貴之 (2004) : 聾学校における聾重複障害児の『個別の指導計画』作成に関する一考察 : コミュニケーションモードの選択との関連から. 日本特別ニーズ教育学会第 10 回記念研究大会発表要旨集, 39-40.
- 7) 金澤貴之 (2005) : 聾重複障害児の個別の指導計画作成に関する類型化にむけて. 特別支援の実践研究, 2, 5-9.
- 8) 金澤貴之・中野聡子・池頭一浩・小林宇文・福島智 (2003) : ろう重複児をめぐる教育現場および学校卒業後の実態と課題 (2) : ろう学校と養護学校の, それぞれの場でのコミュニケーション環境を考える. 日本特殊教育学会第 41 回大会発表論文集, 141.
- 9) 小林宇文 (2003) : 秋田県立稲川養護学校における児童生徒の就学とコミュニケーション環境. 日本特殊教育学会第 41 回大会自主シンポジウム 22 話題提供資料.
- 10) 中野聡子 (2003) : 2 次障害発生予防を意識したろう重複児とのかかわり. 聴覚障害者の精神保健, 11, 60-68.
- 11) 中野聡子・金澤貴之 (2003) : ろう重複児の就学と教育環境に関する実態調査報告書. ろう教育の“明日”, 37, 33-38.
- 12) 中野聡子・金澤貴之・木島照夫・細野浩一・松田直 (2002) : ろう重複児をめぐる教育現場および学校卒業後の実態と課題. 日本特殊教育学会第 40 回大会発表論文集, 164.
- 13) 日本の聴覚障害教育構想プロジェクト委員会 (2005) : 日本の聴覚障害教育構想プロジェクト最終報告書. 全日本ろうあ連盟.
- 14) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議 (2003) : 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告). 文部科学省.