

## スウェーデンにおけるバイリンガル聾教育の展開と変成： 聾学校，難聴学校の教師へのインタビューから

### Development and modification of bilingual deaf education in Sweden: An analysis of narratives by teachers of the schools for deaf and hard-of-hearing children

鳥越隆士\*

TORIGOE Takashi

スウェーデンの聾教育は、世界の中でも先進的に手話の導入を果たし、聾児には第一言語としてスウェーデン手話を、スウェーデン語は第二言語として学習させるというバイリンガル聾教育（「スウェーデン・モデル」）を推し進めてきた。ところが2000年頃から、聾教育を取り巻く内外の環境の変化により、この教育方法の概念や実践が変容してきた。本論文では、聾学校や難聴学校の教員へのインタビューにより、その概念や具体的な取り組みの変容を明らかにする。聾学校では、聴覚の活用が可能な難聴児や人工内耳装用児のために、従来の手話を中心としたクラスと異なるクラスを設け、教育目標としてバイリンガルをめざすものの、従来の「スウェーデン・モデル」と異なった道筋を模索しつつあった。また聾学校と難聴学校との共同学習の試みや統合に向けての取り組みが進められつつあった。ただ類似の取り組みを先行させている難聴学校とともに、健聴児との共同学習に対しては積極的ではなかった。以上のような状況を、仮定された集団の同質性と異質性という視点から捉え、バイリンガル聾教育の再構築に関して考察を行った。

Sweden has been a pioneer country concerning the implementation of the signed language into the deaf education, what they call "Swedish Model" in which Swedish Sign Language is the first language for the deaf children and Swedish would be learned by them as a second language. Since around 2000, however, the situation of the deaf education has been changing and the concept and contents of this model have also been changing. In this paper, through interviews with teachers of the schools for the deaf and hard-of-hearing children, I tried to clarify what these changing were, and how they would try to reconstruct the bilingual deaf education under these circumstances. Some of these changing were that the use of residual hearing as a result of digital hearing-aids and/or cochlea implants, and the implementation of "speech or hearing class" for hard-of-hearing children in a bilingual deaf education framework. In addition, the teachers have tried to conceptualize another route toward their bilingualism, being different from deaf children's one, that is, "Swedish Model". Finally, I discussed those situations from the viewpoints of assumed homogeneity and heterogeneity in the population of deaf and hard-of-hearing children.

キーワード：バイリンガル聾教育，スウェーデン，手話，難聴児，人工内耳

Key words : Bilingual deaf education, Sweden, Signed language, Hard-of-hearing, Cochlea implantation

#### 1, 問題の所在

1981年、スウェーデン国会はスウェーデン手話が1つの独自の言語であるとし、聾児の教育に関して、以下のように決議した。

「政府のインテグレーション委員会は、重度の聾者は、彼ら自身の間で、そして社会の中でうまくやっていくためにバイリンガルにならなければならない。彼らにとっての二言語とは、視覚的・身振りの言語である手話と彼らを取り巻く社会で使われている言語、スウェーデン

語を意味する」(国会決議1981:100)

この決議に基づき1983年から導入された「聾児／難聴児のための特殊学校のカリキュラム」では、聾児にとっての手話とスウェーデン語に関して、以下のように語られている。

「手話は、聾生徒にとって知識を獲得するための主要な手段であり、他者と直接的なコミュニケーションを行うための言語である。・・・スウェーデン語は主として書き言葉の機能を果たす。しかしながらもちろん読話

やスピーチもこの学科においては重要な要素である。」

これらのカリキュラムの根底には、聾児にはまず、第一言語としてスウェーデン手話を習得させ、第二言語として、スウェーデン語の獲得を目ざすという考えがある。スウェーデンの聾教育関係者はこれを「スウェーデン・モデル」と称している (Mahshie, 1995; 鳥越・クリスターソン, 2003)。聾児の教育は、概ね通常の基礎学校と同様のカリキュラムに沿って行われるが、4つの科目が聾児のための独自のものとして設定された。「聾児のためのスウェーデン語」「スウェーデン手話」「聾児のための英語」「リズム／ドラマ」である。前三者は手話が聾児にとって第一言語であることから作られ、「リズム／ドラマ」は健聴児の「音楽」に替わるものである。

これに基づき、バイリンガル聾教育が全国の聾学校に導入された。平行して、現職の教師のための手話研修プログラム、手話を活用した教材の開発、聾学校の教室への聾者の手話教師としての派遣など様々な施策が導入された。聾学校の教師養成システムも聾者自身が教師になりやすいように変わり、また聾児のための幼稚園が作られ、両親のための手話学習の機会も設けられ、聾児の手話環境の整備も進んだ。まさに教室をバイリンガルにする取り組みがなされてきた (Svaltholm, 1993; Mahshie, 1995; 鳥越・クリスターソン, 2003)。

ところが、近年、スウェーデンで、聾児や学校を取り巻く状況が大きく変わりつつある。1つが、小児への人工内耳装用が飛躍的に増大したことである。新たに生まれる重度の聴覚障害児のおよそ90%が人工内耳装用の手術を受けているという (Preislerによる私信, 2005)。バイリンガル聾教育の枠組みでは、聴覚活用に対して積極的でなかった。カリキュラムにも、スウェーデン語を「主に読み書きを通して」学ぶと示されてある。それが、現在、すべてではないにしても、人工内耳の装用によって聴覚活用の効果が期待でき、当然、聴覚を通したスウェーデン語の獲得も指導のプログラムに含めることが求められるようになってきた。それまでのバイリンガル聾教育の枠組みの中にこれをどう位置づけるかが問われている。その1つの取り組みとして、聾学校の中に手話が第一言語と見なされない生徒のために「聴覚クラス」の設置が試みられている。また同時に人工内耳装用児の増加とともに通常の学校への入学者が増えつつある。このような聴覚障害児に対して聾学校がどのような役割を担うのかも問われている。

2つめの大きな動きは、スウェーデンの教育全体の改革である。エビデンスに基づく計画の策定、実施、評価の考えが前面に押し出され、1998年春から全国学力検査 (ナショナルテスト) が導入され、基礎学校の卒業に関しても、このテスト結果が加味されたグレイディングシステムが導入された。これは教育の成果を、教育目標

との関連でより眼に見える形で提示することをめざしたものである。基礎学校の生徒は最終学年 (9年生) にそれぞれの科目ごとにカリキュラムに示されている教育目標を達成したか否かを絶対評価で判定を受ける。この評価は、同時に高校 (ギムナジウム) の正規課程への入学資格ともなっており、高校の正規課程に入学するためには、少なくとも「スウェーデン語」、「数学」、「英語」の3科目 (中核科目と言われている) で合格点を得なければならない。聾学校でも、その結果が公表されるようになったが、聾教育関係者の期待する結果が得られていない。毎年、健聴の卒業生が90%近く高校の正規課程に入学できているのに対して、聾学校卒業者は40%ほどしか入学できていない。このことで、バイリンガル聾教育、「スウェーデン・モデル」の成果に対して様々な議論が巻き起こっている (Bagga-Gupta, 2004)。

本論文の目的は、以上のような状況の中で、スウェーデンのバイリンガル聾教育がどのような変化をなし遂げつつあるのかを現地調査により明らかにすることである。1つには、聾学校、難聴学校の視察を行い、教育実践の具体的な取り組みを調査した。2つには、教員等、関係者に対して、バイリンガル聾教育の成果と課題についてインタビューを行った。学校関係者の語りを通して、バイリンガル聾教育の現状と変成をどのように認識し、また再構築しつつあるのかを明らかにする。

## 2. 調査方法

調査期間は、2005年3月から5月であった。訪問した聾学校は3校 (以下、A~C校とする)、難聴学校が2校 (以下、D、E校とする)、聾・難聴児のためのフリースクール1校であった。訪問時には、授業の参観と教師や管理職へのインタビューを行った。インタビューは、英語で行った。インタビュー終了後、メモに基づいて、内容をできるだけ詳細に書き起こした。1回のインタビューは概ね30分から1時間程度であった。インタビューの主な項目は以下の通りであった。

- ① スウェーデンのバイリンガル聾教育の成果をどのように評価するか?特に、ナショナルテストの成績が芳しくないことをどのように見るか?
- ② バイリンガル聾教育の中で聴覚の活用をどのように位置づけているか?あるいは人工内耳などで聴覚の活用ができるようになることが教育実践にどのような変化をもたらしているか?
- ③ 通常の学校に在籍している聾児、難聴児、人工内耳装用児へのサポートを行っているか?もし行っているのであれば、具体的にどのようなサポートを、どのような考えのもとで行っているか?

なお上記の資料を補うものとして、学校のホームページや特別教育局による年次報告書等も参照した。

### 3 結果と考察

#### 3-1 バイリンガル聾教育の現状と成果に対する評価

スウェーデンの聾教育は、バイリンガル聾教育プログラムを基調とする聾学校が担っている。スウェーデンには現在聾学校が6校ある。スウェーデン全土が5つの地域（ストックホルム近郊、北部、西部、中部、南部）に分けられ、それぞれの地域に1つの聾学校がある。地域聾学校とも言われている。そして地域聾学校とは別にもう1つ、主として重複障害を持つ聾児に対応した聾学校がある。これらはすべて国立の聾学校である。

聾学校を管轄する特別学校局は、2000年以来、毎年事業報告書を作成し、インターネットのホームページ上で公表している。内容は、各聾学校に在籍する児童生徒や教師の人数、予算、それに生徒たちのナショナルテストの成績などである。明らかにされた実績は、必ずしも好ましいものだけでない。特に、在籍生のナショナルテストの結果が芳しくないこと（表1）、それに全体として生徒数が少しずつ減少していること（表2）が示されている。

A聾学校は5つの聾学校の中でも小規模校で、生徒は69人（手話クラスが58人、聴覚クラスが11人、うち人工内耳装用児は4名）。現在小学2年が欠学年であった。校長先生にまず聾学校の現状についてうかがった（以下、発言部分を太字とした）。

人工内耳の性能がもっとよくなり、早期に装用するようになるとますます聾学校の生徒数が少なくなる。それはそれとしてよいのではないか。ひょっとしたら聾学校がなくなるかもしれない。ただ様々な問題を抱えている子どもたちも依然いる。例えば人工内耳の装用がうまくいかない子どももいる。今在学している1人の子どもは2回装用手術をし、結局3回目の手術で取り外した。また移民の問題もある。移民のバックグラウンドをもつ聾児が増えている。2004年の資料では、家庭でスウェーデン語以外が話されている生徒の割合は、およそ20%。その親たちはスウェーデン語だけでなく、手話も学ばないといけないので負担が大きい。またスウェーデンでは、外国、特に発展途上国から聴覚障害児を養子に迎えるこ

とも多い。そのような子どもは小さい頃何も教育を受けていないことが多い。また何らかの心の傷を負っていることもある。そのような子どもたちの教育も大切な課題であり、聾学校が主として担っている。それから重複障害の子どもの問題も。重複障害を持つ子どもたちのための聾学校が別にあるが、親たちは遠方の聾学校でなく、近くの聾学校に入れたがる。本校で、特別な支援を受けている生徒の割合は、27.5%。また知的障害のための特別な教育課程（Särskolanという）で勉強している生徒の割合は5.8%。いずれも近年増加傾向である。ただ重複障害をもつ子どもを聾学校が受け入れると、財政的な圧迫がある。例えば、重複障害児には教師の手を多く取る。教師の研修も必要で、そのための予算も必要だ。オスバック聾学校（聾重複障害児のための学校）では生徒一人当たり、通常の聾学校よりも2倍の補助金がある。地域の聾学校で重複障害児を受け入れても、同じようには補助金が来ない。結局聾学校の中で何とかやり繰りをしなくてはならない。学校の管理職として考えるべきことは多い。

最近の教育改革についての話もうかがった。

2000年に聾学校がSPM（特別教育局）の管理下になったことで（それまでは聾学校がそれぞれ独立に運営されていた）、お互いに協力しやすくなった。それまでももちろん聾学校同士で協力関係があったが、SPMが中心になっているような共同事業を展開している。また聾学校同士、相互に刺激しあえる。ただ、実際ナショナルテストや単位の取得に関してはあまり成績がよくない。ただし移民の問題や他の障害も考慮に入れる必要がある。またナショナルテストが聾児にとって果たして公正なテストかどうか。聾児にとってスウェーデン語は第二言語。英語は第三言語。でも聴児と同じように競わないといけない。また高校に入るには、「スウェーデン語」「英語」「数学」が必須。でも、なぜ彼らの第一言語である「手話」がここに入ってこないのか？ ナショナルテストの改善が必要ではないか。

B聾学校は、北部地域にある学校で、生徒数が77人（手話クラスが55人、聴覚クラスが22人）である。校長

表1 聾学校卒業生の学業成績（特別学校局の2005年次報告書より）

	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
3科目（中核科目）合格者数	24	28	25	28	17
（割合）	48%	47%	40%	38%	27%
卒業生数（重複児を除く）	50	59	63	73	63

表2 聾学校在籍生徒数の年次変化（特別学校局の2005年次報告書より \*は予測値）

	2000/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08
在籍生徒数	638	642	606	587	550	516	490*	471*

に同様に、最近のスウェーデンの聾教育の実態について話をうかがった。

聾学校は1938年に国立になった。それからだいたい10年ごとに管理についての見直し論議が起ってきた。政府は聾学校運営にお金がかかるので聾学校を手放したいとの意向を持っているようだ。2000年に、各聾学校はそれぞれのコミュニティの管轄になるようにと国から提案があった。しかしそれはうまくいかず、結局各聾学校は対象とする地域が指定され、その全体を管理する組織としてSPMが作られたのだ。

学力が期待したほど伸びていないことに関しては、ナショナルテストが始まった当初、私もそう思った。成績がよくない。どうすればいいのかと当時考えたが、Svartholms氏（ストックホルム大学教授）との話の中で考えが変わった。聾児たちは、よくやっているではないかと。子どもたちは手話が第一言語。学校に入学してスウェーデン語を第二言語として学習している。それから10年ほどの間に聴児と同レベルにまでスウェーデン語の力を発達させた生徒が40%もいる。それはよくやっていると言えるのではないか。また移民の問題や聴覚障害以外の障害の問題もある。大まかに言うと、ほぼ生徒の3分の1はいい結果を出している。3分の1はもともといるんな問題（移民や知的障害の問題）を抱えていてなかなか難しい（特別のサポートをしても）。3分の1は何らかのサポートをすると何とかいい結果を出すことができる（例えば、軽度の発達障害の問題）。

C聾学校（ストックホルムにある聾学校、生徒数は150人、調査当時は、「手話クラス」のみで「聴覚クラス」は設置されていなかった）の校長も学力問題に関して、以下のように述べていた。

現実には、卒業生のほぼ40%しかナショナルテストに合格できていない。その原因や対応について、話しあっている。本校の場合、昨年度の卒業者は10人で、うち半分が不合格。不合格した生徒のバックグラウンドについて調べてみると、4人が外国からの移民の子弟。例えば、7年生や8年生になって聾学校にやってくる。それ以前はほとんど学校教育を受けていない。そのような生徒が数年間の学習でナショナルテストに合格できるはずはない。また1人は知的な遅れがあった。だからそれらを考慮すると、結果はそれほど悪くないと考えている。現在、聾学校に入学する生徒たちがかつての状況と変わってきている。それなのに数字だけが一人歩きしている。それがむしる大きな問題だ。

以上をまとめると、最近の聾学校の現状や教育改革に対しては、必ずしも否定的に捉えられていないことが示されている。ナショナルテストの成績が必ずしも期待したものになっていない点に関して、その理由として、第一に、聾児の特殊性、即ち、第一言語がスウェーデン手

話であるため、第二言語であるスウェーデン語で試験が実施されることで不利になるとの考え、また第二に、移民の問題を考慮する必要があること、そして第三に発達障害の割合が聴覚障害児の集団の中で多い可能性があることなどが語られていた。ナショナルテストの成績が芳しくないことを、バイリンガル聾教育という教育政策に原因を求めようとしていないことが特徴的であった。教育現場の外での議論（例えば、Bagga-Gupta, 2004）とは対照的である。教育政策あるいは理念という理論的あるいはイデオロギー的な議論に埋没するのではなく、現場の実態に寄り添った分析と対応をと考えているのだろう。

聾教育の役割を、聾学校に閉じるのではなく、教育全体の中で捉えようとしている点も特徴的である。これは多くの聴覚障害児が聾学校でなく、通常の学校に就学するようになってきたこと、通常学校から聾学校へと転入してくる生徒も多くなっていること、聾学校在籍児も聴覚を活用できる生徒が増え、通常の学校と同じような教育プログラム（「聴覚クラス」、これについては後述）が併設されてきたことなどにより、従来のようにかならずしも通常の教育と異なる「特別な」教育という意識が弱くなっているのかもしれない。

スウェーデンの聴覚障害児教育は、聾学校の他、難聴学校の果たしている役割も大きい。難聴学校は、通常は地域の学校の中にあり、聴覚障害児のために特別クラスが設置されている（その運営が、本校とは独立になされていることから、本論文では、難聴学級でなく、難聴学校としている）。スウェーデン難聴者協会の年次報告書（2005）によると、難聴学校が6校で、在籍人数は365名、聾学校在籍人数（542人）と比べても、その聴覚障害児教育における役割の大きさを認めることができるだろう。

その学校の1つ、D難聴学校の副校長から現況について説明を受けた。

まず学校の概要。5つの部門からなっている。生徒は全部で150人。1つが幼稚園。30人が在籍。言語障害のユニットと聾・難聴のユニットがある。聾・難聴のユニットでは、手話、サインサポートスピーチ（口話つき手話）、スピーチが使われている。2つ目は聾児クラス。1年生から9年生まで。30人が在籍。手話を使用。生徒は補聴器をほとんどつけていない。3つ目は、難聴児クラス。1年生から9年生まで、70人が在籍。主にスピーチで授業している。4つ目は、言語障害クラス。10人が在籍。3年ないし5年で地域の学校に帰すことを目標にしている。5つ目は、重複障害クラス。聴覚障害と知的障害を併せ持つ。15人が在籍。聾児クラスと難聴児クラスはフレキシブルに考えている。ニーズに応じて移ることも可。また体育や工作、美術などは合同授業。中に人工内耳装用児が23人いる。

この学校は1994年にできた。そのときの生徒数は25

人。現在は150人、1997年には新校舎を建設した。かなり成功している学校と認識している。今地域の聾学校が5つ、それらの学校と生徒の獲得に関して競争している状態。この学校はコミュニケーションベースの学校。この地域には21のコミュニティがある。本校はその21のコミュニティに対して責任を持っている。そのコミュニティから来る生徒は、安く本校に来ることができる。もちろん生徒の費用はコミュニティから支払われる。もし空きがあれば、この地域外からも生徒を受け入れる。出身のコミュニティにchairを「売る」。ただし、その場合はかなり高い費用をそのコミュニティが負担する。

同副校長に最近の聾教育の変化についてうかがった。

人工内耳装用児の受け入れなど、本校は時代を先取りして取り組みを進めてきたが、この5年間に限っても状況は大きく変化しつつある。例えば、人工内耳の装用時期がますます早くなっているし、技術がどんどん進歩している。それにつれて子どもたちはますます聴覚の活用ができるようになってきた。常に知識や対応をアップデートする必要がある。

「フレキシブル（柔軟性）」というのが、今の聾・難聴児教育のキーワードのようだ。「難聴学校」といっても、人数は少ないが「聾（手話）クラス」もある。そういう意味では、上述したように、制度上の区別はあるにしても、指導や実践上では、今や「難聴学校」と「聾学校」の区別がなくなりつつあると言えるのかもしれない。

### 3-2 聴覚の活用をめぐる問題

聾学校でバイリンガル聾教育に基づき、手話を第一言語として教育するクラスの他に、「聴覚クラス」を設置する動きが広がっている（調査当時は、5校のうち、3校に設置されていた）。「聴覚クラス」は、歴史的に、まずB聾学校に設置された。B聾学校の校長先生にその経緯について話をうかがった。彼は、1974年に、この学校の教員になり、現在までおよそ30年間勤めている。まさに口話法から、トータルコミュニケーション、そしてバイリンガル聾教育へと、時代の流れを、現場という内側から見てきたと言えよう。

1974年にこの学校の先生になったとき、手話はできなくてもいいと言われた。それからトータルコミュニケーションを経て、1983年にバイリンガル教育に移行した。が、この聾学校では1985年に聴覚クラスができた。

手話と読み書きに焦点を据えるバイリンガル教育の実践の中で、どうして「聴覚クラス」ができたのかとうかがった。

まず聾学校で手話の活用が始まって、インテグレーションしていた多くの子どもたちが聾学校に帰ってきた。聴覚活用や口話だけの生活でなく、確かなコミュニケーションを聾学校に求めていたのだろう。ただ彼らは手話を知

らないので、聾学校でなく、近隣の通常学校の中に設置された難聴児クラスに入れられることになった。そのあといろんな経緯があり、聾学校の中に戻された。80年代に寄宿舎が地域の小さなアパートに分散したので、そのスペースを使って、難聴児のためのクラスが設けられた。それが現在の「聴覚クラス」の前身だ。ただ同じ敷地内にある「聴覚クラス」は、建前上、聾学校とは別の名称がつけられた（Hofskolanと言われたそうだ）。聾学校の中に「聴覚クラス」があることが政策的（イデオロギ一的？）に許されなかった。実は83年以前もインテグレーションしている生徒が聾学校に戻ってくることがあったが、当時はトータルコミュニケーションの時代であったので特別にクラスを設ける必要がなかった。手話があまりできなくともトータルコミュニケーションのクラスでは何とかやっていけた。83年以降、教室言語がスウェーデン手話になったので、インテグレーションから戻ってきた生徒たちは（手話を知らないで）、教室に居場所がない。それでその子どもたちだけが集められて「聴覚クラス」が作られたのだ。通常の学校から「聴覚クラス」に帰ってきた子どもたちの多くは、地域の学校の大きなクラスの中で孤立していたり、いろんな問題行動を起こしたりしていた。ある生徒のエピソード。この生徒は、地域の学校では暴力を振るうことで有名だった。聾学校に移ったあと、問題行動が激減した。もとの学校の先生が、その生徒の問題行動をあまり聞かなくなったがどうしたのかとたずねてきた。聾学校でその生徒はもう問題行動を起こす必要がなくなった（コミュニケーションができるので）と答えたと言う。

同聾学校の副校長に、「聴覚クラス」の現状について話をうかがった。

「聴覚クラス」は、まさに聴覚を活用して指導しているクラス。教室の言語は音声スウェーデン語。ただし、必要に応じて手話を併用したりしている（音声語対応手話）。また別の時間には教科としての手話（これはスウェーデン手話）の授業もある。また発音・発語に関する個別指導の時間もある。これは1週間に20分×2回程度で、STによる指導である。「手話クラス」に在籍している生徒にも希望に応じて発音・発語の個別指導を受けることができる。この指導に対する親（特に人工内耳装用児の親）の要望は大きい。かつての聾教育はそれほど難しくなかった。「手話クラス」1つでやっていけた。現在は教師にとっても、親にとっても、子どもたちにとっても、状況が複雑になり、難しくなっている。子どものニーズを見ながら、どのように聴覚やスピーチを使うかを考えないといけない。手話とのバランスも大切。集団をどのように作るかも難しい。ニーズに応じてクラスを細かく分けてしまうと結局、1つの集団が小さくなってしまふ。「聴覚クラス」と「手話クラス」について、

人数が少なくなってしまう場合には分けられないこともある。ただそうすると同じ1つの教室にスピーチと手話が同居することになる。その中でどのように手話とスピーチを使うかも難しい問題。スピーチが使える子どもだけがしゃべってしまうと聾の子どもはついていけない。どのように教師がサポートするか。授業の中で、教師が時には手話通訳者の役割を担うこともある。いろいろと試行錯誤しながら教室での活動を工夫している。

この学校の主任教員に手話と音声スウェーデン語の使用に関して、どのように実践で工夫しているかをたずねた。

3-5年生の特別な学習活動として、読書活動に取り組んでいる。25人を4つの「読みグループ」に分けている。手話+書きことばのグループ、手話+スピーチのグループ、スウェーデン語が主のグループ（手話単語や口話つき手話がある）、手話/スウェーデン語のグループ（どちらの言語が主かまだわからない子どもたち）である。スウェーデン語が主のグループでは、教師2人が担当。1人が話し、1人が手話通訳をしたりしている。基本的には子どもが言語を選択する。言いたいことを言いたい言葉で話せるということが大切。間違うことを恐れない。ただ手話も必要。例えば、難聴児や人工内耳装用児も高等教育へ行くと手話通訳を利用している。

同教師は、手話の導入に関して興味深いエピソードを語ってくれた。

口話つき手話について、実は数年前まで聾学校で使用することを「禁止」されていた。現在は個々のニーズを配慮するという考えで、「解禁」された。実は以前から使っていたが、公式には使っているとは言えない雰囲気だった。私は22年前に聾学校の教師としてスタートした。そのときは、丁度バイリンガル教育がスタートした頃で、この学校ではほぼ同時に「聴覚クラス」が設置された。「聴覚クラス」では、口話つき手話が自然だった。でも外ではそれを使っているとは言えなかった。やっと4-5年前から許容されるようになってきた。

C聾学校の校長が、人工内耳や聴覚活用の現実を、バイリンガル教育を行う聾学校がどのように受け止めてきたかを語ってくれた。校長は聾学校の教師歴20年のベテランであった。

校長になったのは6年前から。多くの人工内耳装用児が本校のプレスクールに入学した。その当時は、デフパワーが強く、学校で人工内耳装用児を受け入れる雰囲気になかった。教師たちとディスカッションを重ねた。その子どもたちが今の7年生だ。人工内耳装用児を受け入れるようになって、学校の雰囲気も少しずつ変わってきた。以前は教室でスピーチを使うことは許されなかった。難聴児が声を使っても、先生はそれを認めなかった。それが今少しずつ変わってきた。声を使うことが日常に

なってきた。今また本校は大きく変わろうとしている。この秋の学期（2005年）から「聴覚クラス」ができる。そこでは、もちろん手話も使うが、主な指導は音声スウェーデン語で行われる。これに関しても多くの議論はあったが、先生たちが少しずつ「現実」を受け入れ始めている。

同じくC聾学校の心理士が、教師とは異なった立場から、教師の「現実」を受け止めつつある様子が語られている。

まずここ最近の変化について。大きな成果は、教師が人工内耳やスピーチを肯定的に見ることができるようになってきた。難聴児や人工内耳装用児が聾学校に多く来るようになった。もちろん手話がベースで、そのような子どもたちも、手話をするとき口を動かさずにやっている。手話がしっかりと根付いている。でも子どもたちは状況によっては自然にスピーチも使う。時には両方同時に使うこともある。スウェーデンでは、現在も、理論的（あるいはイデオロギー的）にはスウェーデン語対応手話は否定されているが、現実にはそれなりに機能（役割）を持っている。そういう状況を見てきて教師の態度が徐々に変わってきた。人工内耳装用児もスピーチも受けとめられるようになってきた。それがここ数年の大きな変化だろう。以前は口を使わずに手話だけでやってきた。その分、ある意味、教師も親（特に聴者）も非常にストレスフルだった。「正しい」手話をしなくてはいけないと。また一方で聾児や難聴児に対する診断がしっかりしてきた。手話の環境があっても、人工内耳を装用しても、なかなか言語が習得できない、やはり課題が残る子どもたちがいる。これまでは「言語」の問題と大まかにしか考えられてこなかったが、どこに原因があるのか、診断がなされるようになってきた。いわゆる軽度の発達障害の問題だ。それに応じた対応も可能になってきた。またこれから聾学校の児童・生徒はますます重度化していくのではと思っている。これまで行動的な問題を持った聾児が通っていた聾学校があったが閉鎖された。国が通常の聾学校で対応可能と判断したのだろう。そういう子どもたちも本校に通うようになってきた。また中等度の知的障害であれば、（重複障害児が通うオスバッカ聾学校でなく）地域の聾学校に入るようになってきた。親もそれを望む。これからも聾学校は変わりつつけるだろう。

かつて聾学校のバイリンガルの教室では、事実上、音声スウェーデン語が排除されていた。たとえ聴覚の活用がそれなりに可能な聴覚障害児であっても、教室内では、音声を使うことに教育的意義を認めていなかった。スウェーデン語を、主に読み書きを通して、とカリキュラムに明記されていることからもうかがえるだろう（聴覚の活用やスピーチはあくまでも個別指導の枠組みで取り扱われてきた）。それに対して、人工内耳装用の拡大に伴って、聴覚活用という現実や価値が、正当に教育現場でも認め

られるようになってきたのであろう。そのような中で、それまで否定されてきた口話併用の手話についても、その用法について限定的ながらも認められるようになってきたことが述べられている。

一方で、聾バイリンガリズムのもう一方の言語である手話に関して、B聾学校副校長が、「聴覚クラス」での手話の学習についての課題について、述べている。

これからの取り組みとして、難聴児（聴覚クラス）の手話学習をどう補償していくかが課題だ。例えば、手話に関してSPMのプログラムでは、聾児本人（聾児のための幼稚園）や親・兄弟（手話講習会）への取り組みはあるが、難聴児本人へのプログラムはない。せいぜい週に数時間の「手話」の授業があるだけ。また親は以前よりも、聴覚の活用や難聴児・人工内耳装用児への取り組みについて、強く要望を言うようになってきた。また医療機関との関係の問題もある。医者はなかなか手話のことを親に言わない。人工内耳が期待したほどうまくいかなかったらどうしようもない。いずれにしても手話があったほうが良いと考えている。

ストックホルム地域にあるE難聴学校は、生徒数900人ほどの地域の基礎学校の中にある。難聴生徒が120人ほど在籍している。聾学校並みの生徒数である。この学校は地域（コミュニティ）の学校だが、難聴生徒はストックホルム地域全域から来る。この学校の副校長が手話への取り組みの課題について語っていた。

今この学校で手話環境の整備（バイリンガル教育）に取り組んでいる。難聴児や人工内耳装用児にとっても手話環境が必要と考えている。したがって、難聴児や人工内耳装用児もバイリンガルをめざすべき。バイリンガルは聾児だけの教育目標でない。2つの言語が十分育った段階で、例えば成人になって、あるいは思春期の時期に、どちらかを選択すればいい。また難聴児のアイデンティティの獲得も重要な課題だ。自分が聾者とも聴者とも自信を持って関わることができ、自分を表現できることが大切。成人の難聴者たちは、自分たちが聴者の中で孤立していた体験をよく語っている。最近の難聴協会の年次報告書の中でも、難聴児にとっても手話が必要であることが主張され始めている。

具体的な手話に学習については、週に3日聾の先生が来る。その先生は手話のみで授業を行う。その先生に対してはもちろん子どもたちも手話だけで話す。聾の先生は手話の授業を行うだけでなく、ときにはスウェーデン語や算数の授業にも参加する。バイリンガル環境を整えるにはキーパーソンが必要だ。聾の人がその役割を担う。なかなか聴の先生がその役割を担えない。生徒の手話環境を整える意味で、同地域にある聾学校生徒と交流も行っている。1年間に4回程度。同じ学年の子どもたちが互いの学校に行ったり来たりしている。

難聴学校でのバイリンガル教育への取り組みに対する教師や親の反応について、同副校長にうかがった。

教師は概して肯定的。この学校の教師の意欲や実践力のレベルは高いが、ただこれまで十分に手話や聾者についての知識を持っていなかった（学習の機会がなかった）。親に関しては、半分は手話に肯定的。もう半分は手話をやるとスピーチがおろそかになるのではとの心配を持っている。ただこれは手話や言語獲得に関しての十分な知識や情報を与えられていないから。現在、様々な機会を利用して、親に今の取り組みについて情報を提供している。

これまでスウェーデンのバイリンガル聾教育の中で否定されてきた、口話併用の手話に関して意見を聞いた。

教室で子どもたちの様子を見ていて、話しながら手話をするのは自然だと感じるようになった。彼ら（難聴児）なりのバイリンガルへの道がある（第一言語がスウェーデン語、第二言語としてスウェーデン手話）。それは聾児のバイリンガルへの道と異なる。聾児の場合、口話と手話の併用は好ましくないが、難聴児の場合は有効だと考えている。ただ難聴児もバイリンガルとなるためには、きちんとした手話の環境も必要。先ほど述べたキーパーソンと特別な学習環境が必要だ。週に数時間だけの手話の学習では当然足りないと認識している。また今、多くの聾学校で「聴覚クラス」の取り組みが増えつつあるが、そこではスピーチが主で、手話は単に学習するだけに終わっている。学んだ手話が生活や学習活動の中に十分生かされていないのではないかと危惧している。教室の中にまさに生きたバイリンガル環境を作ることが必要ではないかと考えている。

以上のように聾学校の中での「聴覚クラス」の取り組みや難聴学校の手話への取り組みから、手話とスウェーデン語のバイリンガル環境の重要性、聴覚レベルの違いによって、異なったバイリンガルへの道があるとの認識が指摘できよう。そして従来のように口話付き手話が全面的に否定されるのではなく、聴覚の活用の可能性と連動して、口話付き手話の教育言語としての役割も指摘されつつあることがわかる。ただ聴覚活用の可能性に関しては、十分な、あるいは客観的な基準があるわけでない。その意味で、聴覚活用の取り組みのみを進めるのではなく、まさに「柔軟な」取り組みが必要であることも特徴的であった。

ストックホルム地域では、C聾学校、E難聴学校のほか、聾児・難聴児のためのフリースクールがあった。校長（聾児の親でもある）から話をうかがった。

このフリースクールはまず生徒5人でスタートしたが、現在は19人になっている。内訳は、低学年（1、2年生）が6人、中学年（3－5年）も6人、高学年（6－10年）は7人である。いずれも複式学級となっている。

る。低学年の児童は初めからこの学校に入学した。中学年のうちの2名はコミュニケーションの通常の学校にインテグレーションして、途中からこの学校に来た。高学年は4人が聾学校から、1人は難聴学校から移ってきた。先生は全部で10名程度（パートタイムも含め）。聾の先生もいる。生徒の実態は、聾、難聴、人工内耳装用児がおおよそ3分の1ずつの割合である。

この学校の設立の経緯をうかがう。

基本的には親の選択肢を増やしたかった。今スウェーデンでは、フリースクールなど親の学校の選択肢を増やす方向に行っている。健聴であれば、例えば、英語のフリースクールとかフランス語のフリースクールとかがある。この学校は手話のフリースクールだ。例えば、英語のフリースクールは英語で指導されているが、それ以外は普通の学校と同じ。この学校も手話で指導されているが、「普通」の学校。同じ地域にあるE難聴学校は「普通」の学校だが、手話環境が十分でない。同地域にあるC聾学校は「特別」の学校で「普通」の学校ではない。どこが違うのかというと、10年制であること、カリキュラムが違う、また居住している地域との交流ができない、地域から孤立しているなどなど。自分の子どもたちが幼稚園に通っているとき、親たちが集まっていつも話題にしていたのは学校選択のことだった。難聴学校にするのか、聾学校にするのかを選択しなくてはならない。難聴学校には手話がない。でも聾学校は「特別」の学校。親たちは手話を使う「普通」の学校が欲しいという思いが常にあった。それがこの学校を設立する大きな動機になった。親たちは、あくまでも地元のコミュニティに所属した学校に子どもたちを行かせたいと言う。親には学校を選択する権利がある。

最近のスウェーデンの聾教育の変化についても同校長に話をうかがった。

全般的にはいい方向に行っている。この学校はある意味で時代を先取りしている。またこの学校の今の状況を固定的に考えたくない。常に発展していきたい。また常にオープンでありたい。手話とスピーチの関係については、自然に使っている。もちろん聾児と難聴児がいるときは、手話を使うが、難聴児同士、また先生と難聴児と個別に話すときは声だけで話すこともある。彼らの第一言語はスウェーデン語。それも大切に考えたいと思っている。

先に、聾学校と難聴学校の異同に関して議論したが、教育制度や親の意識からは、依然大きな違いがあることが指摘されている。そのような違いを埋める取り組みが現在、ストックホルム地域で行われている。即ち、C聾学校とE難聴学校との統合に向けた取り組みである。ここでも発端は、親の要望であった。現在、学校関係者や行政も巻き込み、統合の在り方が検討されている（聾教

育におけるこれらの取り組みの意義については別稿に譲りたい）。

### 3-3 地域に在籍する聴覚障害児への支援

前述したように、人工内耳装用の増大とともに、聾学校でなく、通常の学校に在籍する聴覚障害児が増えつつある。聾学校や難聴学校など、聴覚障害を専門とする学校が地域への支援を担うことも期待されつつある。また聾学校や難聴学校の在籍児と通常の学校の在籍児との交流・共同学習も考えられよう。ただこのような動きに対して、多くの学校は積極的ではなかった。

D難聴学校副校長は以下に述べている。

本校からインテグレーションして地域の学校に帰ることはない。それを教育目標としていない。難聴児や人工内耳装用児のニーズがこの学校の教育活動で十分に満たされているのだろう。また同じ学校内で、聾児・難聴児と健聴児との交流や共同学習を教育活動として特に行っていない。体育館やグラウンド、図書館などは共有されている。が、健聴児が特に手話を学ぶこともない。また難聴児や聾児が外の学校との交流に出るといったこともない。彼らはめいっぱい、この学校のプログラムで学んでいる。やることはたくさんあってそんな余裕はない。また地域の学校に在籍する聴覚障害児への支援に関して、興味はあるが実際行っていない。

E難聴学校の副校長は、同じ学校に在籍する健聴の児童・生徒とも十分な交流がないことを、以下のように述べていた。

この学校に在籍している健聴の生徒は残念ながら手話を学習していない。聴の生徒との交流も必要との認識はあるが、まだできていない。難聴の生徒が高学年になると、聴者とうまくやっていけるのか心配になる生徒もいる。聴者と肯定的な関わりを体験していることは重要。やり方としては、あまり大きな集団に入っていくのではなく、同じくらいの集団同士で交流をすることが重要と考えている。また学年の途中でこの難聴学校にやってくる生徒もいる。大きな集団の中でなかなかついていけなかった生徒だ。

A聾学校の校長も、同様に地域支援に関して積極的に対応できない事情を以下に述べている。

人工内耳装用などでインテグレーションした子どもへのサポートも徐々に模索しつつある。実は、今日もインテグレーションをしている子どもの親がやってきて教師と話をしている。その子どもは人工内耳を装着して地域の小学校へ通うようになったが、なかなか授業についていけない。で、聾学校に試行的に1週間通うことになった。手話を少しずつおぼえ、同じ年齢の子どもたちと生き生きと生活していた。周りの判断では、彼女には手話が必要とのことだった。ただ親は子どもを聾学校に移す



との決心にまでは至っていない。これからも先、地域の学校に通いながら、聾学校がサポートするかということそれがなかなか難しい。彼女が住んでいるコミュニティが彼女のために高いお金を聾学校に対して支払わなければならない。サポートが必要であっても、それを実際聾学校が行うと、当然人手が要る。それはしっかり予算に裏打ちされなければならない。子どものために現在ある様々な資源を、柔軟に有効に活用するという発想は必要だが、まだまだ学校単位の発想が強く、お金がどこから出るか、必要な人手をどう工面するかということが（管理職である）校長にとって大きな問題だ。

一方、B聾学校は地域の学校に在籍する聴覚障害児に対して様々な活動を展開中であった。その内容や経緯について、副校長から話をうかがった。

北部地域では現在1人の人工内耳装用児がインテグレーションしている（ただし、すべての人工内耳装用児に関して情報を持っているわけではない）。彼にはアシスタントがついているようだ。アシスタントは（たまたま）手話もできるので、それなりに手話も学習できている。が、医療関係者は親に手話に関する情報を十分に提供していない。今後、インテグレーションをする人工内耳装用児が増えていくことが予想されるが、果たして十分な学習環境が確保されるか、危惧している。

現在の生徒数は77人（「手話クラス」が55人、「聴覚クラス」が22人）であるが、実は、「聴覚クラス」にさらに9人が加わる。この9人は国を通して正式に入学しているのではなく、地域のコミュニティを通して学校に来ている。聴力障害の程度がそれほど重くない（聾学校の対象でない）が、地域の学校では一般に20人や30人の大きなクラスなので、その中でなかなかついていくのが難しい。ここではとても小さなクラスで、ついていけるということで、コミュニティの学校に在籍しながら、この聾学校で勉強をしているのだ。以前はこの学校に来る聴覚障害児は60dB以上がおおよそ基準であった（現在はフレキシブルになっている）。そのためそれより軽度の子どもたちは自動的にコミュニティの学校に行くことになるが、そこで何らかの理由でついていけない子どもたちもいる。その子どもたちがコミュニティの学校に籍をおきながら、聾学校に通っているのだ。予算の出所は違うが、学校の中で特に区別していない。プレスクール（1年制）にも同様に正式の就学（正式の入学者は4人）ではないが、2名が地域のコミュニティから通っている。在籍している子どもたちだけでなく、地域にいる子どもたちへの様々なサービスも展開している。

またこの聾学校では、「訪問週間」という、地域の学校に在籍する聴覚障害児に対する独自のプログラムを展開している。このプログラムについて、同副校長に話をうかがった。

「訪問週間」とは、インテグレーションをしている聾児・難聴児が、聾学校に1週間滞在して、様々な学習活動に参加するプログラムだ。2002年から始まった。以前からこのようなプログラムに対する要望があり、学校としても個々に対応していたが、子どもたちと一緒に集めたほうがいいのでは、ということで正式にプログラムとしてスタートした。プログラムへの参加費用は、児童・生徒が居住しているコミュニティが出す。プログラムの目標は、まず手話を学ぶこと、そしてインテグレーションしている子ども同士のつながりを作ること。多くの場合、周りに自分しか聴覚障害者がいない。このプログラムでは、互いの体験を共有したり、アイデンティティを獲得したりできるように援助している。また聾学校の生徒との交流も行っている（一緒に授業を受けたり、課外活動に参加したりする）。他の聾学校でも1日体験コースのようなプログラムがあったが、このように組織的にやり始めたのはこの聾学校が初めてだ。

今年の訪問週間の参加者は、1-4年生が4人、5-9年生が8人。秋学期、春学期と1週間ずつ、計2週間行っている。課題もある。どのように参加者を募るかという問題。インテグレーションの状況については、聾学校としてなかなか把握できていない。それでいろんなネットワークを使って、このプログラムに参加する生徒を募っている。例えば、地域の教育事務所に所属し、主としてインテグレーション児の援助を行っている、特別支援教育の専門家にコンタクトをとったり、関連する病院などに働きかけたりもしている。またインテグレーションをしている生徒を担当する教師のための研修コースが特別教育研究所であるが、それに参加している教員を通してインテグレーション児に関する情報を把握したりしている。

C聾学校でも最近、地域の学校に在籍している聴覚障害児に対してサポートを始めた。校長に話をうかがった。

現在、この聾学校で、インテグレーションしている生徒に対して3日間の手話講習が行われている。プログラムの内容は手話の指導を行ったり、難聴に関してグループで話し合いをしたり、聾学校の生徒と授業と一緒に受けたりなど。今年度は、3年生と4年生で行っているが、まだ試行的ですべての学年で行っているわけではない。来年度も同様に実施するかどうかこれから検討する。なかなか生徒集めが難しい。聾学校が独自にインテグレーションしている生徒について情報を把握するのは難しい。今回は親同士のネットワークを利用して、プログラムの参加者を募集した。また毎年何人かインテグレーションに適応できなくて、この聾学校に転校して来る生徒もいる。彼らは通常の学校の大きな集団についていけない。学習や心理面でも様々な問題を抱えてやって来る。

地域の通常学校に在籍する聴覚障害児童生徒に対する

支援は、制度としてまだ十分に整備されていない。しかしながら、ニーズがあり、いくつかの聾学校で試行的に実施されつつある。たとえ聴覚の活用やスピーチが可能であったも、通常の学校での学習に困難を持つ聴覚障害児がいることが「現実」であり、その現実に対応しようとしているのだろう。内容としては、手話の学習（あるいは手話を使用する聾児との交流）だけでなく、難聴児や人工内耳装用児同士の集団活動、話し合いなど、難聴児・人工内耳装用児としての心理的な成長を支援する試みが行われていた。難聴児や人工内耳装用児の中にもバイリンガルに成長することのニーズがあり、それに聾学校が対応しつつあるのであろう。ただ取り組みはまだまだ限定的であり、難聴児や人工内耳装用児が実質的にバイリンガルに成長するためのプログラムの整備はまだなされていない。

#### 4. 総合的考察

本論文は、スウェーデンにおけるバイリンガル聾教育の現状と変成について、聾・難聴教育関係者のインタビューを通して、明らかにすることを試みた。バイリンガル聾教育の成果に関しては、ナショナルテストの成績が芳しくないことは認めつつも、聾学校に在籍する児童・生徒自身の困難さ（移民、発達障害など）やナショナルテストの在り方（第一言語としての手話を考慮していない）への疑念が多く語られた。一方、聾・難聴児の取り巻く「現実」への対応に関しても、様々な取り組みがなされていた。特に聴覚の活用や口話併用の手話への柔軟な対応、難聴児や人工内耳装用児にとってのバイリンガル教育の意義に関しても多く語られていた。

スウェーデンでも聴覚活用の可能性を持つ難聴児への教育が注目されるようになってきたのだろう。従来の「スウェーデン・モデル」の枠組みでは、聴覚の活用をしている子どもたちも、教室（集団活動）では手話でのみ指導を受け、聴覚活用に関わる取り組みは個別的な指導に限られていた（鳥越・クリスターソン、2003）。現在は、まさに聴覚やスピーチが使える利点も活用しながら、手話も活用するという現実的な対応になってきている。聴覚が活用できるのであれば、その活用（あるいは口話も含め）を前提としている口話つき手話（音声語対応手話）の使用も有効であると考えられる。もちろんこの子どもたちもスウェーデン手話を学習する（第二言語として）意義はあるが、教室言語とするかどうかは別の問題と考える。また聾児だけでなく、聴覚を活用できる難聴児や人工内耳装用児もニーズがあれば、バイリンガルになることが教育の到達目標となる。それに至る経路は異なっているということであるが、果たして実質的にバイリンガルになるプログラムが「聴覚クラス」に在籍している聴覚障害児に提供できているかについては、様々な

議論があった。

いずれにせよ、かつては「スウェーデン・モデル」という、聴覚障害児（聾児、難聴児、人工内耳装用児も含め）に対して、一律のプログラムを提供してきたが、現在、スウェーデンでは、聴覚障害児たちの様々な「現実」に向き合い、聾学校や難聴学校の取り組みを、子どもたちのニーズから出発させようとしている。その中で先駆的な取り組みとして「聴覚クラス」を作り、また人工内耳装用児にも対応してきた。また地域に在籍する聴覚障害児に対しても、「訪問週間」というプログラムにより、彼らなりにバイリンガルに成長するための支援を行いつつある。ただそのような取り組みもいつも肯定的に見られていたわけではない。バイリンガル聾教育という枠組みの中で、時には「折衷的」だとか、とかく批判の対象になっていたのだろう。難聴学級は別の名称を使うことを余儀なくされたり、子どもたちにとって、ある意味で自然な口話つき手話を使っていると学校の外で言えなかったりなどのエピソードが語られた。まさにイデオロギーの問題を垣間見ることができよう。

スウェーデンの聾学校、難聴学校を巡っていて、日本と決定的に違うところに気づかざるを得ない。1つは聾児と難聴児を明確に区別しているところだ。聾児の中には補聴器を装着していない子どもも多い（むしろ補聴器の装着の有無で、聾児と難聴児を区別しているところもある）。また2つに聾児と難聴児の関係（共同学習や「聴覚クラス」と「手話クラス」の間の柔軟な対応など）については多く議論されているが、聴覚との関係が教育のプログラムに上っていないところだ。日本でも近年、インテグレーションをあまり肯定的に捉えない風潮が出てきているし、世界的に見ても、例えば、サラマンカ宣言のように、聾児、難聴児にとってのインクルージョンの意義を限定的に捉える論調が主流だ。そのような動向も背景にあるのだろう。健聴の生徒との交流についてあまり積極的ではなかった。難聴学校においても、同じ敷地内にいる、難聴児と聴覚児がほとんど交流していなかった。

聾と難聴との関わりに関しては、スウェーデンの聾教育は、いわば難聴児も聾児もすべて「聾」と見なしてきたと言えるのではないだろうか。だから聴覚を活用すること、それを日常の教育の中で生かすことが考えられていない（個別指導で発音指導があるが）。その一方で、日本の聾教育は、難聴児も聾児も「難聴」と見なしてきた。従って、ほとんどの聴覚障害児は、たとえ聴覚の活用が見込めなくとも、補聴器が必須であった。まさにそのようなイデオロギーであったのだろう。教育の対象として、等質な集団を仮定しているのだろう。そのため教育の指導法も単一になりがちである。ある意味でその方が教育システムとしては効率がいい、やりやすいか

もしれない。スウェーデンの聾教育関係者が昔は余り考えなくて良かった、とりあえずみんな（難聴児も含め）「手話クラス」に入っていたから、と述べていた。しかしながら、子どもたち（あるいは家族）にとってはどうなのだろうか？トータルコミュニケーション（あるいは口話つき手話）への批判がなされるようになって久しい。もちろん手話言語の復権のためには、その当時、普及していた口話つき手話を批判する必要があったのはうなずける。聴覚から音声言語が入っていないのであれば、口話つき手話では、手話も音声言語も不十分にしか表示できていないので、言語入力としては不十分といわざるを得ないとの議論である。ただこれは、聴覚を活用していないということを前提としている。ただどの程度、聴覚から音声言語の入力があれば、口話つき手話が機能するのは十分な議論がなされていない。上記の聾学校の実践では、親や先生が選ぶのではなく、とりあえず子どもたちに選択をさせていた。ただ、共通のコミュニケーション手段を持つ集団をどう確保するのか、異なったコミュニケーション手段をもつ集団の中でコミュニケーションをどう確保するか、など解決すべき課題が多い。それに関しては、まだまだ試行錯誤の状態であった。

難聴児（聾児も含め）の全国学力検査の結果については、新たに2008年に報告書が公表されている（Hendar, 2008）。そこでは聴覚障害児がいくつかのグループに分けられ、中核3科目の合格率が示されている。聾児が40%前後であることはすでにこの稿でも紹介してきたが、難聴学級／学校に在籍していた難聴児が65%、通常学級に在籍していた難聴児が78%であった。ちなみに健聴児の合格率は90%である。「スウェーデン語」、「数学」、「英語」の各科目についても数値が挙げられているが、ほぼ同様であった。難聴児の成績は、確かに聾児よりも高いが、それでも、聴児並みの成績が挙げられているわけではない。

これらの調査結果は、日本のインテグレーションをしている聴覚障害児の状況と似ているのではないかと感じた。難聴学級担当の教師から、小学校低学年の時には何とか交流クラスの授業についていけたが、中学年、高学年になるに従って、難しくなってきた、聴覚もスピーチも活用できている、なのにそれに相応する言語力、学力がなかなかついていけない、のような報告もたびたびなされている（美濃・鳥越, 2007）。もちろん、本論で議論されているように発達障害の問題は考えなければならぬだろう。ただ通常の学級での子どもたちの「聞こえるけれど、十分でない」音・言語（コミュニケーション）環境から、どのように彼らは言語能力や知識、あるいは心を成長させているのだろうか。そこでどのような難しさを抱えているのだろうか？何とか聞こえるのだから、それをもっと使えばいい、使えば使うほど、使える

ようになるのだからと、のように単純には考えることができないのではないか。音声だけか、手話も活用するか、の議論はあるが、その際、やはりコミュニケーションの「質」がもっと問われなければならないだろう。コミュニケーションこそが、言語や知識の源なのだから。

近年、一方では、聾学校に聾児たちが集まりさえすれば、手話がありさえすれば、他方では、デジタル補聴器や人工内耳などテクノロジーが進歩しさえすれば、という議論があるように感じる。それらによっても、やはり「難しさ」が存在するのであれば、そしてそれはコミュニケーションに関わるのであれば、コミュニケーションが学習や言語、ひいては心の成長に本質的に関与していることを踏まえれば、われわれの議論や取り組みは、まずもってもっと「柔軟」である必要があるだろう。「もっと柔軟にならなければ」はスウェーデンの聾教育・難聴児教育のいろんな現場で聞かされたことばでもあった。

本調査は、日本学術振興会の助成（特定国派遣研究員、2004年度）を得て行われた。

## 引用文献

- Bagga-Gupta, S. (2004) *Literacies and deaf education: A theoretical analysis of the international and Swedish literature*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Hendar, O. (2008) *Måuppfyllelse för döva och hörselskadade i skolan*. Örebro: SPM
- Hörselskadades Riksförbund (2005) *Sanning och konsekvens om hörselskadades situation in Sverige: Årsrapport 2005*. Stockholm: HRF
- Mahshie, S.N. (1995) *Educating deaf children bilingually*. Washington, D.C.: Gallaudet University Pre-College Programs.
- 美濃孝枝・鳥越隆士 (2007) インテグレーションをしている聴覚障害児童・生徒に対する支援のあり方に関する調査：本人の語りからの分析 ろう教育科学, 49(2), 47-66.
- Specialskolemyndigheten (2005) *Årsredovisning*. Örebro: SPM
- Svartholm, K. (1993) Bilingual education for the deaf in Sweden. *Sign Language Studies*, 81, 291-332.
- 鳥越隆士・クリスターソン, グニラ (2003) バイリンガル聾教育の実践：スウェーデンからの報告 東京：全日本聾啞連盟出版局