

聴覚障害児のインクルーシブ教育の展開（1）： ノルウェーの co-enrollment プログラムの事例から

Development of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children (1): Co-enrollment program in Norway.

鳥越 隆 士*
TORIGOE Takashi

The numbers of deaf and hard-of-hearing (DHH) children who enroll in the regular schools have increased these days. In the present paper, I dealt with the co-enrollment program for those inclusive DHH children in Norway. Through observation of the classrooms and interviews with teachers, I attempted to clarify the present situations of these programs. Especially, I focused on DHH children's participation in the classroom's activities, interaction between hearing and DHH pupils, the collaborations between regular teachers and the teachers for DHH, and the relations between the signed language and spoken language. The teachers put an emphasis on how the classroom became really bilingual, and how their learning became collaborative and interactive. It was also shown that the sustainable condition and the DHH adults' role should be considered for these programs.

通常の学校が聴覚障害児童・生徒の主要な教育の場となりつつある。本研究は、このようなインクルーシブな聴覚障害児への教育プログラムとして、近年欧米を中心に拡がりつつある co-enrollment プログラムの現状と課題について、現地調査を通して検討を行った。本論文では、まずノルウェーで実施されているプログラムを取り上げた。授業の観察と教師等へのインタビューにより、聴覚障害児の授業への参加、聴覚障害児と聴児との関わり、通常学級担任と聴覚障害教育専門の教員との協働、手話の活用と支援等について分析を行った。教室をバイリンガルにする努力が不断に行われ、対話的あるいは協働的な学習が重視されていることが明らかになった。また今度の課題として、プログラムの継続のための条件整備や成人聴覚障害者の関与等が示された。

キーワード：聴覚障害児教育，Co-enrollment program，協働学習，手話

Key words：Education for deaf and hard-of-hearing, Co-enrollment program, Collaborative learning, Signed language

1 問題の所在

聴覚障害児教育が大きく変化してきた。1つには、手話の活用が挙げられるだろう。長い間、手話は多くの国や地域で、音声言語の獲得を妨げるものとして、教室から排除されてきた（鳥越，1999）。しかしながら、近年、手話の自然言語としての社会的認識が進み、学校でも教育言語として手話を活用する取り組みが進められつつある（鳥越・クリスターソン，2003）。2つには、通常の学校や学級で教育を受ける聴覚障害児童・生徒の増加である。日本のみならず、欧米諸国でも、ろう学校でなく、通常の学校が聴覚障害児の主要な教育の場となってきている（Antia, Kreimeyer & Reed, 2010; Cerney, 2007など）。その背景には、近年の人工内耳等、補聴機器技術の発展により、聴覚活用が格段に進んできたことがあるだろう。

周りの声がかきこえない（聞こえにくい）、また手話を

使用することから、聴覚障害児にとって、通常の学校（学級）での教育実践が、時には否定的に捉えられてきた（Stinson & Antia, 1999; Hyde & Ohna, 2004; Cerney, 2007）。例えば、インクルーシブ教育の推進において重要な役割を担った「サラマンカ宣言」や現在批准の手続きが進められつつある「障害者の権利条約」においても、聴覚障害児はコミュニケーション等、他の障害児と異なるニーズがあり、必ずしもインクルーシブな教育環境が適切とは言えないことが議論されている。日本においても、一方では、通常の学校への就学者が増加しつつあるが、他方、そのことがもたらす様々な課題についても議論されている（岩田，2006；美濃・鳥越，2007；鳥越，2008）。

このような中、近年、聴覚障害児へのインクルーシブ教育に関して、新たな取り組みがおこなわれつつある。これが、co-enrollment プログラム（あるいは co-teaching）

と称されるものである。これらのプログラムでは、教室に聴児と聴覚障害児がともにいること（しかも聴覚障害児が一人ではなく、複数人数いること）、聴児と聴覚障害児の相互のコミュニケーションに十分な配慮がなされていること、そのために手話環境が整備されていること、通常の学級の教師と聴覚障害専門の教師がともに協働的に関わっていることなどがその特徴として挙げられている（Kirchner, 1994; Stinson & Kluwin, 2003; Cerney, 2007）。いわば、教室環境が聴覚障害児にとってインクルーシブでありながら、同時に手話と音声言語のバイリンガル教育実践を行う試みと言えるだろう。その成果については、断片的ながら様々な報告がなされつつある。例えば、Wauters & Knoors (2008) は、このプログラムで、聴覚障害児のクラスへの参加や統合が進んだこと、また Bowen (2008) は、通常のクラスと co-enrollment クラスを比較して、聴児にも肯定的な影響が見られたことなどを示した。学業に関しては、Kreimeyer ら (2000) は、通常のインクルーシブな状況（クラスに聴覚障害児が1人しかいない）よりも、co-enrollment クラスに在籍する聴覚障害児の方が、クラスへの参加が進み、また成績も高かったと報告している。

いずれにおいても、co-enrollment プログラムの肯定的な成果が示されているが、インクルーシブな環境で、具体的にどのように2つの言語が存在し、教師がどのように協働し、また聴覚障害児や聴児に対してどのような指導や支援がなされているのか等、実践の具体的な様子は報告されていない。その肯定的な成果が、クラス活動や実践のどこに関連するのかを明らかにするためには、まずもって、そこで何が起きているのか、関わる者たちがそれをどう意味づけているのか等、詳細に観察・記録する必要があるだろう。そこで本研究は、co-enrollment プログラムを実施している学校を訪問し、クラス活動や学習の様子を詳細に観察・記述すること、さらに担当教員へのインタビューを行うことにより、その実践の実態に迫りたい。特に、教師の具体的な教育実践、その教室での子どもたちと教師との関わり、子ども同士の関わり、手話と音声言語（特に声）との関わりに焦点をあてたい。本論文では、まずノルウェーでの取り組みを取りあげる。次稿では、イタリアと米国での取り組みを取り上げる予定である。

2 背景

ノルウェーの聴覚障害児教育は、1997年にバイリンガル教育となった。改正された「教育法」(Education Act 1998)の2-6項に、「手話言語を第一言語としてもつ生徒は、手話を使用した教育を受ける権利を有する」と明記された。これに基づき、聴覚障害児のためのカリキュラム（いわゆるバイリンガル・カリキュラム）が制定さ

れ、「聴覚障害児のためのノルウェー語」「ノルウェー手話」「聴覚障害児のための英語」「ドラマ/リズム」という新しい科目が創設された（KUF, 1996）。親が自分の子どもにとってそれが適切だと判断すれば、バイリンガル・カリキュラムを選択できる。ただノルウェーでは、school for all など、インクルーシブ教育を重視する長い伝統もあり、加えて近年は人工内耳装用児の増加とともに、ますます通常学校への就学が増え、ろう学校在籍生徒数の激減が大きな課題となっている（Arnesen et al, 2008）。ろう学校のみでは、聴覚障害児のためのバイリンガル教育を担いきれない状況と言えよう。その結果、子どもがろう学校でなく、地域の学校に在籍する場合でも、バイリンガル・カリキュラムを選択できるようになっている。まさにインクルージョンの枠組みの中でバイリンガル教育が推し進められようとしている（Hjulstad & Kristoffersen, 2007）。

地域の学校に就学し、バイリンガル・カリキュラムを選択した聴覚障害児に対しては、フルタイムの支援教師が配置される（Hyde & Ohna, 2004）。支援教師の役割は、メインの教師の指導を支援・補充したり、手話通訳の役割を担ったり、取り出し指導を行ったり等、様々である。また聴覚障害児に関わる支援センターから聴覚障害児教育アドバイザーによる定期的な巡回指導も受ける。ただこのような様々な手厚い支援がなされていても、必ずしもバイリンガル教育が十分に成功していると言えない状況も報告されている（Arnesen et al, 2008）。まず、多くの場合、学校に聴覚障害児が一人しかいないこと、十分に力量のある支援教師の確保が困難なこと、成人ろう者やろう者社会との関わりが十分に教育プログラムに組み込まれていないことなどがその原因として挙げられよう。そのような中、本調査で取り上げる co-enrollment プログラムが新たな取り組みとして立ちあがったのである。

3 調査方法

調査地

Nedre-Gausen 学校は、オスロ近郊の都市 Holmstrand にある学校である。国立のろう学校の1つであったが、在籍数の減少とともに、隣接していた Gausentangen 学校（基礎学校、日本の小・中学校にあたる）との共同プログラムが2006年に始まった。

校長からこのプログラム実施の経緯について聴取した。その当時、ろう学校に在籍している児童生徒数は、6歳から16歳までで10名（フルタイム；ただしパートタイムの児童生徒は35人）であった。ろう学校は社会的には必要な場であるが、児童生徒数が激減してきて、数年後には在籍生徒がいなくなる可能性もでてきた。クラスの集団も小さくなり、また教師も少なく、質的に高い教育の

実施が困難になりつつあった。何とかしなくてはとの議論があり、1つの方向性として学校の移転が模索された。近くの大きな町の基礎学校に数人、難聴生徒が在籍していた。そこへの移転がまず考えられたが、ただほとんどの難聴生徒が手話を使っていなかったこと、また学校の規模も大きすぎる(聴覚障害生徒が埋もれてしまう)ことから、計画は取りやめられた。そのあと隣接する基礎学校との共同事業の話が出てきた。隣の学校も小規模校(児童生徒数は当時90人)で、やはり生徒数が減少しつつあり、このままでは存続が危ぶまれる状況であった。ろう学校にとっても人数のバランスがよく、また基礎学校にとっても、国立学校の様々なリソースを使うことができるなどのメリットもあったため、まずは共同プログラム(クラスレベルでの統合)としてスタートした。当初は、1年生のクラスでスタートした(その後、他の学年にも拡張)。ろう学校の教師と地域の学校の教師と2名で、共同でクラスの運営に当たり、ともにすべてのクラスの子どもに責任を負う。ろう学校教師が通常の学級に入って聴覚障害児のみをサポートするというような形態でない。通常学校の教師は、事前に大学で6ヶ月間の手話研修を受けた。また聴児には手話の授業が週1時間設けられている。

調査手続き

Nedre-Gausen 学校には、ノルウェーに聴覚障害児教育の調査のために滞在(2008年に2カ月間、2009年に2週間)した際に、不定期に10回ほど学校訪問を行った。

学校訪問時には、概ね始業時から終業時まで、co-enrollment プログラムの教室に滞在し、授業やクラス活動の様子を観察・記録した。観察時はノートへのメモ程度の記録に留め、観察終了後、詳細に観察したことを書き起こした。教師を含め、関係者へのインタビューは、授業の空き時間や放課後を利用して行った。これについても、インタビュー時にメモし、終了後、内容全体を書き起こした。

本論文では、スペースの制約もあり、最も観察時間が多かった小学4年生のクラスを取り上げる。教師は2人(X:通常学校の教師;Y:ろう学校の教師)、生徒は13人(うち聴覚障害児は3人)であった。聴覚障害児の内訳は、男児1人と女児2人。3人とも手話が主要なコミュニケーション手段で、スピーチは不明瞭であった。担当教師によると、いずれも学習面ではなかなか厳しいようであった。男児は、人工内耳を装着している。両親ともにろう者で、手話が第一言語である。算数はよくできるが、ノルウェー語は苦戦しているとのこと。1人の女児は、数年前に発展途上国からやってきた。ノルウェーにきたとき、ノルウェー語もノルウェー手話もできなかったが、まずノルウェー手話を獲得。今はノルウェー語の

読み書きもかなりできるようになったとのこと。ただ聴児と同等の読み書きレベルまでには達していない。彼女も算数が得意である。もう1人の女児は、全般的に学習が厳しい。まず聴覚障害の発見が遅れたそう(3歳か4歳頃)。さらに聴覚障害以外に学習障害の診断も受けている。

4 授業観察・記録

小学4年生の教室は、通常はコの字に机が並べられていて、お互いのスピーチや手話が見えるように工夫されていた。一斉指導の時は、教師2人が前に出て授業が進められた(授業により、どちらかがメインに、他方がサブになった)。以下に、授業記録を示した。特に、子ども同士の相互交渉がよく見られた小グループ活動の形態をとった指導を中心に記述した。なお教師による支援や児童同士のコミュニケーションに関わる部分には下線を付した。

算数の授業

ノルウェーの学校の授業の構成の仕方、考え方は日本と大きく違うように感じた。すなわち、一斉指導の比重が小さく、小グループに分かれての指導(あるいは個々の学習のペースに沿った個別学習)が多かった。小グループの中では、児童同士対話をしながら、課題を考え、解決し、しかもそれを生活に密着した題材を用いて行うことを目指しているように感じた。算数でも、訪問時、このような形式の授業が続いていた。このときは、クラスは4つのグループ(各3名)に分かれた。教室には、何箇所か課題を行う場が設定された。例えば、買い物ごっこ遊び(値札のついたおもちゃがあり、売り手と買い手を交替しながら、買い物をし、おつりの計算をする)、足し算のプリント(すべての式は足すと20や30など1の位がゼロになるようになっている。グループで話し合い、解答手順を考えるように課題が工夫されている)、絵から問題を解く(プリントに絵が描いてあり、その内容を読み取り、それをもとに式を作って、解答を考えさせるもの)、コンピュータでの学習(隣のコンピュータ室に行き、算数ソフトを使って勉強する)などである。1回の滞在は、15分間。X先生は1つの場所に待機していて、そこで指導(足し算と引き算の関係について)をしていた。Y先生は、教室を巡回し、子どもたちの学習の様子をチェックしたり、グループに入って子どもたちをサポートしたりしていた。3名の聴覚障害生徒は、いずれも聴児2人と別々のグループを作っていた。

X先生が聴覚障害児を含めた、3人に教えている。3人全員に向かって話すときは、ささやき声と手話。聴覚障害児に向かって話すときは、声を使わずに手話だけで話すときもある。

女児3人のグループの様子を観察する。1人は聴覚障害児、2人は聴児。1人の聴児はかなり手話がうまいように見える。聴覚障害児と2人で、手話（声なし）で盛んに会話している。後で聞くと彼女はフィリピン出身。ノルウェーに来てこの学校に入り、まず手話を獲得し、その後ノルウェー語を獲得したようだ。聴児にとっても、まず手話を獲得することが容易なのかもしれない。もう1人の女児は、あまり手話がうまくない。2人の手話の対話をもっぱら眺めている。聴児の2人が声だけで話すと、逐次、内容を1人の女児が聴覚障害児に手話通訳していた。

各場所に15分ずつ課題を遂行する。その時間が終わると、先生が電灯をON/OFFさせ、場所を交代させる。その際、Y先生が、みんなに前に注意を向けさせ、各グループに、どんなことを学んだか、話させる。これができたとか、これが難しかったとか、子どもたちがそれぞれ報告する。Y先生は、全員に話す時には、手話と口話を併用している。聴覚障害児が、おつりを計算するのがなかなか難しかったと手話のみで報告する。Y先生が、その発言を声にしながらか、さらに、手話と口話を併用しながら、「練習したらできるよ、練習しようね」とコメントした。

次の15分が始まり、今度は聴覚障害男児のいるグループを観察する。同じグループには、他に聴の男児と女児がいる。男児の方は手話がうまい。いつも教室では、席が彼の隣なので、手話の習得が早かったのだろう。聴覚障害児とは声なしの手話で流暢に会話をしている。時にはしゃべりながらの手話もある。女児の方はあまり手話がうまくなさそうだ。ここでも、聴児同士が声だけで話したり、女児が声だけで話すと、男児が聴覚障害児のために手話通訳をやっていた。このグループに、Y先生が来たとき、女児が先生に対して声だけで話しかけたので、先生が手話も一緒に使ってねと言った。それで女児は、Y先生に、分からない手話単語の表現の仕方を聞きながら、聴覚障害児に手話で話しかけていた。聴児にとっても手話の能力や使用に差があるのだろう。相互のコミュニケーションを促すため、Y先生は、子どもたちの能力や実態に応じて様々なサポートをしていた。たまたまこのグループで、「 $19 \div 2 =$ 」を解く場面があり（まだ学習していない内容だったようだ）、自分たちで何とか考えて、答え（9.5）を導いた。考えついたのは聴の男児だったが、手話で一息懸命、他の子どもたちに解き方を説明していた。学んだことを手話で集団の中で共有しようとしていた。いわゆる「学習言語」としての手話が聴児にも発達しつつあるとの印象を受けた。後で先生に聞くと、このグループは算数が一番できるそうだ。場所の交替のとき、この「発見」をみんなの前で報告させていた。ただ教室全体で、報告を共有するとき、子どもたち

が必ずしも手話の方をみていない場面が多々あった。まだまだ他人の話をしっかり聞き（見）、共有するという力（あるいはルール）が出来上がっていないとの印象も受けた。先生はその都度、みんなにこっちを見なさいとは言っているのだが。また聴児だけのグループでは、子ども同士は手話を使わず、声だけで話をしていた。

聴覚障害児と聴児2人のグループ。手話だけで3人が対話をしている。ただし勉強とは関係のない話しのよう。Y先生がやってくる。先生も加わり、声を使わず、手話だけで話す。どうも生徒間でトラブルがあったようだ。聴の男児が聴の女児の悪口を言っていたらしい。そのことを聴覚障害児がY先生に報告している。先生が子どもたちに、手話とささやき声を使って、問題解決のためのアドバイスをしていた。インフォーマルな場面では、子ども同士、手話だけでいろんな会話ができるようだ。先生が別のグループに行こうとした時、聴児が手を振って先生の注意を引こうとする。先生は気づかずに、別のグループへ行ってしまう。このとき、初めて、先生に対して声で話しかける。聴児にもろう者のやり方（手話の文化）が身につけていて、それを使用するときがある。子どもたちは、手話や声をうまく使い分け、対話を進めていた。グループによっては、聴児たちの手話が多く見られる。また手話による長い語りや対話も見られる。ただこれらの手話の力が、生活言語レベルにとどまっているのか、学習言語にまで高まっているのかは不明である。またインフォーマルな会話では声のない手話だが、フォーマルになると（例えば、みんなの前で発表する）、声を伴う（あるいは声だけの場合も）。

別の聴覚障害女児と聴児2人のグループを観察する。聴児の1人は、ノルウェー語よりも手話を先に獲得したという女児。この聴児は2人ともかなり長い手話の語りができる（少なくとも1語文や2語文ではない）。ただここでも算数の問題に取り組むとき、聴児2人が向き合っていて、声だけで話しあうときがある。その後、聴覚障害女児に対して、手話で内容を報告していた（聴児2人が同時にやっていた！）。情報をきちんと伝えたいという気持ちがあるのだろう。でも、難しい問題を考えるときはノルウェー語で行う必要がある。それで時間差で言語を使い分けていたのかもしれない。問題の解法で何か行き詰ったようだ。聴児2人でほぼそと声だけで話しあった。結局、分からないということになって、それを聴覚障害児にも手話で報告する。この聴覚障害女児は、なかなか学習が難しい。ふんふんとうなずくばかりで、反応に乏しい。が、聴児たちは一生懸命、手話で説明しようとする。聴児の1人が手話を使って聴覚障害児に説明しようとしたとき、聴覚障害児は下を向いて、見ていなかった。もう一人の聴児が肩をタップして、今説明しているよ、見てと聴覚障害児に手話で伝える。聴覚障害児が聴

児の方を見て、聴児が改めて手話で説明する。何とか3人で共有しようという思いが伝わってきた。子どもたちは、ただ単に手話で一方的に伝えて終わるのでなく、理解したことを共有しようとしていた。結局3人で考えてもできなかったのが、聴覚障害児がY先生を呼びに行った。

コンピュータ室にいた聴覚障害児と2人の聴児が教室に戻ってくる。Y先生がグループに入ってサポート。Y先生はこのグループがあまり手話を使っていないことを知っていたのだろう。まず聴児に問題文を読ませる（手話も使って）。手話単語が分からないところは先生が教える。それを先生と聴覚障害児が一生懸命見る。Y先生が、聴覚障害児にもきちんと手話を見るように、男児に顔をくっつけるようにして視線を重ねる。聴児は何とか手話をつけて問題文を読むことができた。その後、先生がもう一度、手話とささやき声で問題を読みながら、さらに問題の説明を付け加える。そして子どもたちに考えさせる。Y先生は単に算数の説明をしたというよりも、聴覚障害児と聴児と一緒に学習するときのモデル（やり方）を3人に示したのだろう。聴児には聴覚障害児に対して一生懸命手話もするように、そして聴覚障害児に対しては聴児の手話を一生懸命見てあげてくれることを。その後、Y先生はグループを離れたが、2人の聴児は聴覚障害児に声を手話をつけて何とか伝えようとしていた。聴児が問題文を、手話をつけながら、声で読む。聴覚障害児はそれを見ながら、同時に問題文を指さしていく。つまるところ聴児が分からない手話単語を教えていた。ただ問題文を手話で読むことはできたが、その後、実際に問題の解法を考えると、聴児同士、声だけで話していた。聴児が、解答を書き始めると、聴覚障害児が違ふよ、こうだよと手話で教える。すると聴児がそれを見ながら書き直した。この聴覚障害児は算数が得意だ。本人の得意な部分で、うまく聴児との活動に何とか参加できていた。今度は聴覚障害児が問題を読む。手話で問題文を表現し始める。でもノルウェー語の単語でわからないものがある。分からないという表情で問題文の単語を指さす。すると聴児がこうだよと、手話（身振り？）で教える。それを見て何とか問題文が表現できた。そのあと3人で解法の話し合いをする。先生の支援のもと、お互いに教えあう、学びあうという関係ができつつあるように感じた。

授業終了後の休憩時間に2人の先生が情報を交換しあっている。この問題のときに、こんなふうにつまずいていたとか、グループ内での会話の様子とか。2人の先生がクラス全体を把握し、指導・支援するという姿勢がうかがわれた。

別の算数の授業。同様に小グループでの学習が進められていた。聴覚障害児のグループが双六のような課題

に取り組む。聴覚障害児が淡々とサイコロを投げ、駒を進める。時々聴児同士が声だけで話しをしている。Y先生がその様子を見て、手話も使ってねと言う。が、その後も変化なし。勝った時は、ヤッター！と身振りで表現していたが。同じグループが、次の場所では、サイコロを3つ使ったの少々複雑な活動。相変わらず、聴児同士で声だけで話しをしながら作業を進めている。聴覚障害児は、聴児の様子を見て、できたねとか、2人に手話で話しかけようとするが、手話では返ってこない（せいぜい身振りレベル？）。Y先生がやってくると、3人の間で少し会話が増える。Y先生と聴覚障害児との間では、時に手話のみの会話。これは聴児には共有されない。

グループ活動が終わり、片付け。手を洗って、ランチの時間に入る前に、少し話し合いがあった。どうも聴児が騒いで、トラブルになつたらしい。先生が2人前に出て、2人とも手話と声で子どもたちに話しをしている。トラブルを起こした聴児もみんなに対して話しをするが、はじめは手話をつけようとしたが、途中から声だけになる。するとY先生がその話しを通訳する。何とか話し合いができて、解決に至る。

ノルウェー語（国語）

小グループ学習の形式。初めにX先生が、模造紙に書いた課題とグループ分けについて手話と声で説明する。Y先生が時々補足説明（やはりX先生の説明だけでは聴覚障害児たちに伝わりにくいと思ったところもあるのだろう）。とりあえずのメイン教師、サブ教師の役割はあるが、臨機応変、間髪を入れず、うまくサブ教師も前面に出ることができる。課題は6つで、6つのグループに分かれる（1グループ2人ずつ）。①は一人読み。子どもたちが作った本（調べ学習で作った本。ふくろうとか犬とか猫とか。中に文章と写真、それに子どもたちが描いた絵があり、それで本が作られている。大体4～5ページくらいか）が10冊ほど置いてある。②には、新聞から切り取った広告がいくつか画用紙に貼り付けられている。その広告文を読んで、それが何の広告か、何を売っているのかを、2人で相談しながら、与えられたワークシートにまとめていく。③では、3コマの文字のない絵が描かれているプリントが与えられる。太陽が照っていて、犬がいて、猫がいて、犬が猫に吠えて、それから最後に買い物に行くような絵。その絵にそったストーリーを2人で相談して作って、文章に書く課題。④にはいくつかの単語が書かれているプリントがある。それらの単語を全部使って文を作る課題。⑤では、X先生と一緒に、本読み（宿題の確認）をする。聴児だけの場合は、X先生が担当。聴児と聴覚障害児のペアの場合は、X先生とY先生がそれぞれ児童に1対1で対応。聴覚障害児のノ

ルウェー語の学習が遅れているため、一緒には学習ができないとのこと。取り上げる本も異なる。⑥は隣のコンピュータ室で、ノルウェー語学習ソフトで学習をする。算数の学習と同じように15分ごとに場所を替わっていく。

まずコンピュータ室に行ってみる。聴覚障害児と聴児のペア。聴覚障害児は読み書きがあまりできないのだろう。並んで（左が聴児、右が聴覚障害児）それぞれコンピュータの前に座っているが、聴覚障害児は何もできない。聴児がスタートのための文字を画面に打つ。それを聴覚障害児がそのまま、1文字1文字写してやっとスタートできる（最後の方は聴児が代わりに打った）。課題の絵が画面に出てきて、その絵にあうような、前置詞を使った3語文を作り打ち込むという課題のようだ。例えば、「網の中の魚」fisk i nettのような句。絵はランダムに出てくるので、聴児のものと聴覚障害児のものとは異なる。しばらく聴児が一人でどんどん打ち込んで、学習を進めていたが、聴覚障害児がポーッと聴児のコンピュータの画面をながめている。聴児と一緒にやろうと言って、聴覚障害児の方のコンピュータの前に並んで座る。はじめは手話や指文字で聴覚障害児に単語を教えていたが、なかなか聴覚障害児が打つのが遅かったり、間違ったり。最後は聴覚障害児の代わりに文字を打ち始める。どうも入れた文字を間違えると、画面の下に×のマークが出るらしい。たまたま聴児の画面と同じ絵が出た。「同じ」と手話で言って、また聴児は自分のコンピュータの前に座る。これはこういう絵だよと手話で教える。そして自分のコンピュータに文字を打ち始める。聴覚障害児もそれを見て、打ち込み始めるが、打ち込むのが遅い。聴児は打ち込み終わるまで待っている。最後の方は、やはり聴児が手伝う（代わりに打つ）。やっと打ち込むと、また聴児のコンピュータの画面の絵と違う絵が出てきた。絵を手話で説明、単語を指文字で表現、代わりに入力するなど、聴児が一生懸命サポートしている。学習のレベルが違くと（特にノルウェー語の読み書き）、聴児のサポートもかなり大変な様子だ。Y先生が様子を見にやって来て、聴覚障害児をサポート。その後は、聴児は1人で学習する。

④で、聴覚障害児と聴児のペアを観察。1文ごとに交替で進めていた。まず聴児が単語を見て1人で文を書く。書いた文章を読みながら手話で表現する。それを聴覚障害児が見て、内容について、手話でコメント。今度は聴覚障害児が文を作る番。まず手話で文を表現する。それに聴児がコメント。でも、それを書くのはなかなか難しい。近くにいたY先生がサポートに入る。聴覚障害児が手話で文を表現する。そして文を書き始める。分からない単語がある（あるいは行きづまる）と、Y先生の顔を見る。Y先生が指文字で綴りを教える。書こうとしている文が分からないと、手話でまず表現させる。そのあ

とポイントとなる単語を指文字で教える。ノルウェー語に関して、聴児が聴覚障害児に適切なサポートをすることがなかなか難しいようだ。聴覚障害児のどこが分かっていなくて、何を教えれば分かるのかを考えるのは、聴児にとってまだ難しいのだろう。聴児の側に、自身のノルウェー語についてのメタ認知的な発達が必要なかもしれない。

⑤で聴覚障害児とY先生が1対1で読みの練習を行っていた。教科書の文を1つ1つ手話で読んでいく。聴覚障害児が分からないと、1つ1つ単語ごとに手話で説明していく。分かるところは聴覚障害児がどんどん手話で読み進めていく。読んだ後、読んだ文章を今度はノートに書き写す。読んだ文章について、理解しているかどうか確認するために先生が質問をして答えさせる。文法的なものも含め、綴りを指文字で答えさせる。

④では、聴覚障害児と聴児のペア。なかなか協働的な学習が難しいようである。聴覚障害児は、ポーッとして別の方を見ている。聴児がどんどん文章を書いていく。書いたものを手話で説明しようとするが、聴覚障害児はふんふんとうなずいて終わり。どこまで課題が共有されているのか。聴児は手話がうまく、声なしの手話で聴覚障害児に話すことができる。が、やはり学習のレベルに差があると、コミュニケーションができたとしても、なかなか共同学習が難しい。Y先生がサポートに入る。聴児が、自分が書いた文章を手話と声で、Y先生に報告。Y先生が手話と声で感想を言う。対話になれば、聴覚障害児もそこに加わることができる。聴覚障害児も語られた内容に対してコメントをする。Y先生が、あなたもよく考えているんだねと肯定的にコメントする。手話ではコメントができるが、それがなかなか文につながっていないのだろう。

②で聴覚障害児と聴児が順番に交替しながら広告の課題をやっている。聴児はすぐに分かり、その内容を用紙に書く。次は聴覚障害児の番。内容は分かったが、ただ文を書くのが難しい。聴児が指文字で表現、それを聴覚障害児が見て書いていく。この絵とこの絵は私が担当、これとこれはあなたが担当と、聴児が手話で話す。すると、聴覚障害児はこれとこれがいいと言う。このレベルでは、十分に手話での対話が可能。

③で別の聴覚障害児と聴児のペア。ここでも聴児が主導的。聴児がどんどん絵を文章にしていく。内容を手話で話す。聴覚障害児はそれにうなづくだけ。聴児が紙の裏に、横線を引いて、清書をしようとするが、1文1文交替で文章を書くことを聴覚障害児に提案する。聴児も、何とか聴覚障害児との共同学習の機会を作ろうとしているようだ。

聴覚障害児のいないペアでは、もちろん声だけで学習が進んでいた。聴覚障害児と聴児がペアを組む場合、コ

コミュニケーションの問題だけでなく、学力(あるいは読み書きの力)の問題がある。不均等だと、一方向的な関係になってしまう。日常会話のレベルだと手話で対話が盛り上がるが、文章に絡めた会話になると、一方向的にならざるを得ないようだ。聴児も何とか一緒に学習しようといろいろと工夫しているが、聴覚障害児にとって課題が少し難しいのだろう。また聴児にとっても、聴覚障害児をどうサポートしていいのか、分からないこともあるようだ。

②で聴覚障害児と聴児のペア。Y先生が支援に入る。聴児が手話で話し、聴覚障害児が書く役。聴児が手話で話す場合、声だけの時よりも話す量がやはり少なくなる。Y先生が広告の絵について、いろいろと質問をしたりして、手話で理解を深めようとする。ただY先生が介入しすぎると、聴児の方も教師に依存してしまい、グループ活動の意味がなくなってしまう。子ども同士の会話をいかに促進させるかが重要と感じた。先生の役割として付かず離れずというところであろうか。でも、Y先生が離れると、なかなか手話による対話が生じにくい。聴覚障害児も同じグループの聴児の方を見ず、離れたY先生と他児との手話による会話をボーっと見ている。聴児が1人で課題を進めている。Y先生がグループに戻ってくる。Y先生が広告の絵を示して、「これ何しているところ?」とたずねる。聴覚障害児も聴児もそれに対して積極的に話しをする。聴覚障害児が絵に絡めて、自分の体験を話し始める。かなり長い手話の語り。Y先生がうなずきながら話しを聞く。ただ聴児には内容が共有されていない。横で聴児が1人で文章を書いている。なかなか共同学習が難しいように感じた。Y先生がグループを離れる。聴児が絵を見せ、これ「スポーツ自転車」と手話で表現。聴覚障害児も確認。聴覚障害児はその単語を書き始める。分からない部分は、聴児が指文字で1字1字表現、聴覚障害児はそれを見ながら文字を書いている。時には聴児が発音だけで示す。「ゲー(G)」と何度も言う。聴覚障害児はそれを読み取って書く。書き終え、聴児がそれを見て、「正しい(right)」と手話で話す。聴児主導ではあるが、何とか共同学習が進行している。が、それでもよく聴覚障害児はボーっとしていることがある。聴覚障害児の方にも共同学習に積極的に関わろうとするモチベーションが必要だろう。

グループ学習を終了。子どもたちにその場で座らせ、前でY先生がひとつひとつのグループに「今日はどうだった?たくさん学んだ?協力し合った?」と手話と声で聞いていく。聴覚障害児たちにもできるだけ発言させる。聴覚障害児の発言は、Y先生が声と手話で繰り返し、聴児にも共有させようとしていた。聴児は声だけで報告することもある。その場合は、先生が手話通訳を行う。次にX先生が、前で、子どもたちの書いた3コマ漫画

の文章をひとつひとつ読んでいく(声のみ)。Y先生が横で手話通訳。コメントを言うときには、2人とも声と手話を併用。子どもたちは、自分たちのグループの文章が発表される時、恥ずかしそうに、机の下に隠れたりする。聴覚障害児が、ボーっとしてあまり注意していないと、Y先生が、もう一度文章の内容を、その聴覚障害児に対して話しかけ(手話だけ)をする。内容について、子どもたちに質問することもある。他の子どもたちも手を挙げて答える。子どもたちが書いた文章をみんなで共有し、学習の達成感を共有しようとする。グループ活動の最後の方で、あれだけ少々疲れ気味であった子どもたちが、このときは、Y先生の手話と声に一生懸命集中して聞いて(見て)いた。

社会科の授業

担当の教師はX先生と自身難聴であるZ先生。時々、X、Y以外の先生が、授業に加わる。子どもたちは、いつものようにコの字状に座っている。2人の先生の対話から始まる。声と手話(時には声なし)で。Z先生が今度アメリカに行くらしい。それについて2人で対話。Z先生の手話での語りの部分はX先生が声に通訳。話しが終わった後、Z先生が生徒に質問。「アメリカまで何時間かかる?」生徒が手を挙げて答える。「外国に行ったことのある人は?」生徒が何人か手を挙げる。1人ひとりに外国での体験を聞いていく。聴児は声だけで答える。あるいは何とか手話と声で答える。手話と声の関係には様々なバリエーションがある。生徒が手話を使いながら話そうとして、手が追いつかないことも。Z先生が手話単語を教えるが、話しながら次々と分からない単語が出てくる。結局、その生徒は声だけになってしまった。また聴覚障害児がZ先生に対してインフォーマルに手話だけで質問をする。それに対して、Z先生が手話で答える。この対話は、声に通訳されず、手話の理解が十分でない聴児には共有されない。聴児が、手話と声で話そうとするが、手話の部分が漏れてしまう。はじめZ先生は聴児の方を見ているが、手話の部分の漏れが大きくなり、声だけになると、X先生を見る。するとX先生が、Z先生に生徒の発言内容を手話通訳する。とりあえず聴児には手話をつけての発言を求めるが、できなくなると、X先生がZ先生や聴覚障害児のために手話通訳を始める。ただはじめから手話をせず声だけの生徒もいる。また聴覚障害児は手話だけで話す。X先生は、それらの発言を手話と声で繰り返すが、いつもそうなるとは限らない。手話だけで対話が進んでしまうときもある。そのときは聴児には共有されない。また聴児がその対話を見ていないこともある。また2人の教師がそれぞれ生徒と平行して対話(声だけ、手話だけ)をしてしまうときもある。情報の流れのコントロールと共有がなかなか

難しそうだ。

一通り子どもたちの話しを聞いた後、X先生とZ先生が2人で、また手話と声で対話。X先生が、Lomme Pengar（お小遣い）と板書。「どんなときにお小遣いもらう？」と子どもたちにたずねる。子ども達が次々に手を挙げて答える。聴児は声と手話で答えようとする。手話がわからないとZ先生がその単語の手話を教える。声だけの子どもの場合、X先生が声と手話で復唱して、確認する。X先生が子どもの発言から Ukelommi（週ごとにもらうのお小遣い）と板書。さらに「どんなことをしたらお小遣いもらう？」とたずねる。子どもたちの発言をX先生が板書していく。聴覚障害児も積極的に挙手して、手話で発言。Z先生が声と手話で復唱する。ただすべてではない。単語レベルではいいが、対話になったり、話が長くなったりすると、聴児には共有されていないだろう。聴児が声だけで話し、X先生がそれを聞きながらうなずくだけになるときもある。このときは、聴覚障害児にもZ先生にも内容が共有されず。聴児の話しが長くなってしまうと、X先生の手話通訳が追いつかない。でも基本的には、聴覚障害児側の発言をZ先生が声と手話で繰り返し、聴児側の発言（声のみのとき）をX先生が声と手話で繰り返す。聴覚障害児がZ先生に長い手話だけでの話をしている。Z先生はすぐには通訳せず、うなずいて聞いていたが、発言が終わると、その内容を手話と声で要約した。それを聞いて今度はその内容をX先生が板書した。2人の教師が同時に話しているときもある。聴児は半数くらいが声と手話、残りが声のみ。聴児の発言に対して、他の聴児が反応してまた声のみで発言に重ねることもある。こうなると情報が錯そうしてしまう。こんな時は、X先生が「シッ！」と言って発言を抑制する。それを許すと、情報のコントロールがますます難しくなってしまうのだろう。でも、子どもたちは他の子どもの発言に反応してすぐに発言したときもある。むずかしいところだ。子ども同士の私語を含めて、すべてを共有することは困難な印象を受ける。聴覚障害児同士もときどき手話で私語をしている。また時には聴覚障害児と隣の聴児とも手話で私語。また子どもたち同士で、中でも手話がよくできる聴児が声だけで話し始めると、X先生が手は？と手話も使わせようとする。すべての子どもにこれを求めているわけではない。また聴児が声だけの発言になると、Z先生が口を見て（読話をして）、手話で重ねるように発言。それを見て、子どもも手話を使ったりすることもある。手話の不得手な聴児が声だけで話し始める。それを聞きながらX先生が内容を板書し始める。それを見て、Z先生が聴覚障害児に手話で内容を説明する。聴覚障害児にとっては文字だけでは分かりづらい。やはり手話が必要なのだろう。聴児たちは、手話でインフォーマルな会話ができるように

なっても、フォーマルな発言では、しゃべりながら（しかも考えながら）手話を使うのにはしんどさがあるようだ。

一通り、発言が終わると、次はワークブックでの作業。その準備として、OHPに表が映される（ワークブックにも同じ表がある）。お小遣いをもらうためにどんなことをしているのか、1つ1つ子どもたちに挙手させて、人数を数える。それを先生がOHPの表に書き込む。OHPにないものは空欄に項目を書き入れる。先生が質問をして、聴児が挙手をして、声だけで答える。するとX先生が手話もつけてと言う。聴児は手話が分からない。その生徒はおもむろに教室を歩き、実物を持ってきて、示す。それを見て、Z先生が手話を教える。聴児も、いろんな工夫をしながらコミュニケーションをしようとしている。聴覚障害児が他の生徒が挙手をしている意味が分からなかったようだ。注意を別に向けていた。それを見て、Z先生が「あなたは？」と聞く。分からない表情。Z先生は少し前に戻って、今どんな作業をしているのか、先生が何を質問していて、生徒が何を答えているのかを手話で個別に説明する。それで聴覚障害児が挙手することができた。聴覚障害児に対するサポートの役割は、Z先生には明確だが、X先生の場合は少々複雑だ。授業を主に進めつつ、自身は手と声を使って発言する。声だけの生徒の発言には、手話通訳を行う。また直接聴覚障害児にたずねることも、あるいは聴覚障害児の答えに直接手話で反応することももちろんある。また聴児1人1人の状況に応じた対応も考えなくてはならない。そのつど役割を替えながら授業を進めていた。聴児でも声なしで、手話だけで答えることもある。そのときは手話のできない聴児には共有されない。聴児の手話の発言を声で通訳する必要があるが、それはなされていない。またZ先生の聴覚障害児に対する関わりは、時には、その間だけでの閉じた対話の輪（メイン教師と聴児の対話以外に）ができてしまい、それがその外と共有されないこともある。聴覚障害児同士で大々的に私語をしているとZ先生が制止することもある。また時に教師同士が、その場で授業の次の展開を相談することもある。

生徒がワークブックを取り出し、OHPに書かれたことを写す。聴覚障害児たちは、OHPの文字や数字を写すのも時にサポートが必要だ。OHPのマーカーの字が不鮮明になっていると、聴児には分かるが、聴覚障害児には分からないこともある。1字1字Z先生に聞いていた。ワークブックに写し終わると、今度は自分のノートを持ってきて、そこに作文をする。「僕は、お小遣いをもらったら、ためて、何々を買うつもりだ」のような文章。作文の横には、それに関連する絵を描く。先生が巡回し、個々に対話をしながらサポートする。絵について話を聞き、それに基づいて文章を膨らますことを提案

していく。聴覚障害児たちは、文章を書かずに、絵から描いている。その絵の内容を先生が手話で説明させ、その中から短い文を作り出し、書かせる。単語などは指文字でサポート。作文の課題が終わった聴児は、教科書を取り出し、お小遣いについての章を各自読み始める。聴覚障害児はなかなか教科書の文章を読むことが難しい。4年生くらいになると、社会科の教科書もかなり難しい文章になっている。X先生が聴覚障害児と一緒に手話を使いながら文章を読み進めていく。むしろ手話で読み聞かせるような感じ。それを聴覚障害児が見ている。それを見てなんとか教科書の内容を理解しているようだ。Z先生のサポートはもちろん聴覚障害児にだけでない。聴児にも行っていた。Z先生もX先生と同じように、聴児の書いた文と絵を見て、対話を行い（手話と声で）、文を追加させようとしていた。聴児はZ先生に対しては声で、時々手話で補いながら話しをしていた。聴児が声だけで話すと、Z先生は口型を見て、理解（読話）し、手話で返し（復唱し）、確認するというをやっていた。でも、どうしても分からないときもある。そのとき、隣の聴児が手助けをしていた（聴児が聴児に手話を教えていた）。聴児同士での助け合いがある。

全般的に意欲的な授業だったが、課題もあった。聴児、聴覚障害児双方にどう情報を保障し、共有させるか。どうサポートするか。二つの言語をどうコントロールするか。そしてそれをどう統合し、1つの授業として展開していくか。むしろ、聴覚障害児へのサポートの方が分かりやすい。手話という経路が1つだからだ。どう聴児にコミュニケーションに関してサポートするか、聴児の手話のレベルも様々なので非常に複雑になってしまう。それでも共同で学習することの意義はあるとの印象を持った。

分離的な指導の試み

ノルウェー語の時間。この時間は、同じ部屋にいるが、聴覚障害児と聴児は別プログラム。聴覚障害児3人が1つのグループになり、教室の後方左側の机に向かって座る。聴児たちはそのまま自分の席で授業を受ける。聴覚障害児のグループはY先生が手話のみで、聴児はX先生が声のみで授業を進める。

聴児は教科書とノートを広げ、ペアになって、教科書を互いに順番に音読し合っている。X先生が順番にまわり、ノートをチェックしている。聴児の中にもノルウェー語の読み書きが苦手な子どもたちもいる。そのような子どもたちのところではかなりの時間をかけて、個別の指導をしていた。その後、X先生がみんなに対して朗読。子どもたちは教師が読んでいるところを指でさしながら見ている。次に内容について質問。子どもたちが質問に答える。それからみんな一緒に声をそろえて読んだ。これが

一般的な国語の授業の進め方なのであろう。教科書を読み、残った時間は、各自ワークブックをやっていた。

聴覚障害児のグループでは、まずY先生が、生徒の書いたノート（宿題）をチェック。書いた内容を手話で復習。次に教科書で勉強。聴児が持っている教科書でなく、低学年向けの読み物教材で、文章も短い。順番に本を手話で表現させる。難しい単語は、手話で説明するとともに、指文字と発音で音韻を抑える。Y先生が発音の指導（発音を強調する）のとき、同じ教室なので、Y先生の声かX先生の声と競合するときがあるが、聴児は慣れているのだろう、特に気にならないようだった。Y先生が本を閉じさせ、手話で内容に関する質問して、答えさせる。次に手話で単語を表現して、それを文字に書かせる。その後、指文字で表現。確認させる。指導はオーソドックスな言語指導のように感じた。手話で内容を理解。ノルウェー語は、指文字、発音、書くことによって覚えさせる。文法（語形変化）も発音や指文字を強調して教える。聴覚障害児が文を書いて、分からないとき、すぐに指文字で教えない。まず発音を示す。それを文字に書きとらせる（読話の強調）。それから指文字で確認する（あるいは補助的に指文字を示す）。書いた後、もう一度発音を見せ、読話で確認をさせる。授業の最後に、生徒がノートに書いたものを、1人1人手話で表現させ、3人で学習したことを共有させる。そしてよくできたと互いにほめあう。時間が少し残ったようだ。男児が個別指導で学んでいる絵本を読みたいと提案。他の児童も個別で学んでいる絵本を取り出し、順番に手話で読みあう。本はそれぞれレベルが違う（例えば、1人の聴覚障害児が使っている絵本は1ページに短い文が1文しかなかった）。読んだ後は、内容について、手話で互いに話をする。

昼食の時間

昼食の時間が始まると、聴児たちはもっぱら声だけで話している。聴覚障害児たちも手話だけで話をしている。Y先生は、聴覚障害の子どものたちのグループに入って手話で話している。2つの言語集団が突然、別々に現われた印象を受けた。食事の時間も聴児と聴覚障害児と一緒にという状況ではないのだろう。聴覚障害児が聴児に何か話したいとき、Y先生が間に入って仲介（通訳）をしていた。学習場面のような、ルールがあるような場面（話すこともおおよそ決まっている）ではそれなりにうまく行っても、こういう食事場面ではなかなか難しいのかもしれない。話したいことがたくさんあるのに、手話がなかなか追いつかない。あるいは聴覚障害児の方も読話が追いつかない。先生の方も無理に一緒にするという考えもないようだ。それぞれのニーズがあるということなのだろう。こういう場面も、子どもたちにとっては必

要なのであろう。

5 教師へのインタビュー

校長は、この取り組みの基盤にある理念として、以下のことを述べている。インクルージョンを考える際、6つの観点が必要だと言う。すなわち belong to (所属していること)、social ability (社会的能力)、life quality (生活の質)、active pupil (主体性)、relationship (関係性)、freedom to select (選択する自由) である。クラスに所属感を持っていること、社会的にしっかりと関わるスキルを持っていること、表面的でなく、質的に高い友人関係や学びの体験があること、そして自分の言語や友達を主体的に選べることである。クラスに聴覚障害児が複数名いると、その子ども同士でしか関わりがなかったりすることがよくあるが、ここでは、聴覚障害児だけでなく、聴児も友達として選べるようにしたい。また functional communication (機能的コミュニケーション) ということも重視していると語った。言語に拘りすぎるのでなく(音声言語か手話言語か、手話に関しても音声語対応手話かノルウェー手話かなど)、機能しているコミュニケーションを重視すべきとの考えである。聴覚障害児は聞くことを学ぶことはできないが、聴児は手話を学ぶことができる。聴児にも手話学習の機会を与え、日常的に使用していけるように支援する。ただ地域の学校のすべての先生が、手話ができるようになるわけではない。それぞれの手話のレベルに応じた指導支援ができればよい。全体として、手話能力の底上げは必要だが、より現実的な対応をしているとのことだ。地域の学校の親はどのように見ているのかの質問に対しては、当初から非常に好意的に見ているとのこと。実際、地域の学校の方も小規模校なので、他の学校と統合される可能性があり、このような取り組みを行うことで新たな展開を期待できる。またろう学校の施設やリソースを使える(国立の学校なので、様々な配慮がある)というメリットもあるとのこと。ろう学校側としても、多くの先生が関わるので刺激にもなる。またこの新しい取り組みによって、それがうまくいくことによって、聴覚障害生徒を増やせる可能性もある。ろう学校はこれまで手話のニーズを持つ生徒だけが集まっていた。これからは難聴児や人工内耳装用児も含め、手話とスピーチの双方に幅広いニーズを持つ生徒を受け入れられる可能性を持つ。

Y先生によると、このクラスは2年生の時から聴覚障害児と聴児が一つのクラスになった。もう2年が過ぎた。全般的にはうまくやっていると評価しているとのこと。聴児は1週間に1時間、ろうの先生から手話を学んでいるそうだ。手話の授業は、小学3年生までは、聴覚障害児と聴児と一緒に進んでいたが、今年からは別々に行っているそうだ。レベルが違うからとのこと。聴覚障害児は

より進んだ内容の手話の勉強をしている。聴児たちも手話を楽しんでやっているという。ただ転校生には少々難しいようだ。聴児にとっても手話を学ぶことは有用ではないかと考えている。しっかり見ることが育ちつつある。X先生に、手話をしながら授業をすることについてうかがうと、この取り組みが始まる時、実はとても心配したそうだ。今は、手話を使うことを楽しんでいるという。聴児の親たちも、子どもたちが手話を学んでいることを肯定的に見ているようだ。新しい言語を学ぶことはいいことという考え。ただ学年が上がるとそうでもないようだ。上級生になると、手話を学んだり、使ったりするのを面倒に思う生徒もいるようだ。そこで今、学校全体の1つの試みとして、単に手話を学ぶだけでなく、手話を使った新たな学習を試みようとしているそうだ。ろう者から手話による話しや体験談などを聞いて、それについて調べたり、ディスカッションしたりするような授業だそうだ。いわゆるローカルプログラム(学校の特色を生かした、地域に根ざした学習科目)らしい。

4年生になって、分離的な指導の取り組みが増えつつあるとのこと。聴覚障害児と聴児と一緒に学ぶ場合、単にコミュニケーションの問題だけでなく、学力(あるいは読み書きの力)の問題がある。不均等だと、共同学習の場面で一方的な関係になってしまう。日常会話のレベルだと手話で十分に対話が可能であっても、文章に絡めた会話になると、一方的にならざるを得ないようだ。聴児も何とか一緒に学習しようといろいろと工夫しているが、聴覚障害児にとって難しい内容だと聴児に依存的になってしまう。また聴児にとっても、聴覚障害児をどうサポートしていいのか、分からないこともあるようだ。特にノルウェー語の授業では、顕著になってきている。ノルウェー語の授業をいつまで同じグループ活動でできるかわからないと言う。分離して学習を進める必要性がますます出てくるだろうとのこと。ただそうになると、聴児が手話を使う機会が少なくなってしまう。何とか1つのクラスとしてできることを続けたいとのこと。

また毎年何人かいる転出入の生徒が大きなチャレンジだと言う。折角2年間、3年間手話の環境で学んできた聴児が転出し、また新たに手話を知らない聴児が転入してくるとクラス運営が難しくなる。また転入生の多くは、外国からの移民で、ノルウェー語を全く知らずに入ってくる場合もある。ノルウェー語と手話を2つ学ぶことは、大きな負担になる可能性もある。ただノルウェー語の前に手話を学び、それを通してコミュニケーションが広がった児童もいる。また教師は2名のみ。外国から来た子どもは、特別な支援が必要で、その負担も大きいとのこと。この学校は7年生までで、その上は別の大きな学校に行く。この学校では、クラスが小集団なので、それなりに上手く行っているが、大きな集団の中では、聴覚障害児

が埋もれてしまう可能性もある。今後の課題とのことだ。

6 考察

ノルウェーの聴覚障害児教育は3つのタイプに分類できる(Hyde & Ohna, 2004)。ろう学校モデル、インクルージョンモデル、それとろう学校と地域の学校の統合モデルである。ろう学校モデルは、聴覚障害児集団が形成でき、豊かな手話環境や成人ろう者との関わりが可能となるメリットがある。ただ遠くから学校へ通ってくるため、家庭や居住地域から離れてしまい、家族や地域社会との関わりが希薄になる。また幼小の年齢では家族から離れることが難しいなど課題がある。インクルージョンモデルでは、居住地域の学校に通う。家から通えるというメリットがあるが、多くの場合、聴覚障害児が学校の中で1人しかおらず、周りとのコミュニケーションが難しく、クラスの中で孤立してしまったり、手話など十分な能力を持つ支援教師の確保が難しかったり、成人聴覚障害者と継続的に関わる機会も設けにくいという課題がある。3つ目が本調査で取り上げた取り組みである。理論的には、前二者のデメリットを解決する可能性を持つことが指摘されているが、教室での具体的な取り組みがこれまで十分に検討されてこなかった。本論文では、教室での参与観察や教師へのインタビューにより、以下のような現状と課題が明らかになった。

まず言語環境に関しては、教室が手話と音声言語のバイリンガル環境になるように十分に配慮されていた。2人の教師のうち、一人はろう学校の教員であり、手話能力を十分に持つ。他方の教員も手話に関する研修を経験していた。一斉指導の場合には、1人の教師が音声のみで話し、他方の教師が手話通訳を行ったり、1人の教師が手話のみで話し(特に聴覚障害児に話しかける場合)、他方の教師が手話を音声通訳したりしていた。また教師が、音声語と手話を同時併用して、聴児、聴覚障害児双方に同時に話をする場合も多くあった。聴覚障害児は3人とも、手話を主要なコミュニケーション手段としていた。聴児も、プログラム開始当初から手話の指導がなされており、習得レベルは様々であるが、聴覚障害児に対しては手話を用いるように指導がなされていた。

聴覚障害児と聴児とのグループ活動では、聴児が手話と音声の併用をしてコミュニケーションをとっていたが、手話能力が十分でない場合、あるいは、内容が高度になり、手話の併用が難しい場面もあった。その際、音声語のみで話し合われることもあったが、その後、話し合った内容が聴児によって手話で伝えられたり、手話通訳されたり、また教師によって手話通訳がなされ、聴覚障害児が活動に参加できるような配慮がなされていた。また教科内容によっては、聴児から聴覚障害児へと一方的に情報が伝達されるのではなく、例えば、算数など得意分

野において、あるいは手話単語を教えるなどにおいて、聴覚障害児が主体的に参加できる場面も多々見られた。

聴児と聴覚障害児の共同学習が行われるために、教師の役割の重要性も指摘できよう。1つには聴児への手話の指導がある。指導の結果、かなり高い手話の習得レベルに達している聴児も見られ、彼らは聴覚障害児と手話のみで対話が可能であった。ただそのレベルが、生活言語を越え、学習言語にまで達しているかどうかは不明であった。例えば、算数の解決方法について、手話での議論が可能なグループも見られたが、認知的な負荷がかかると、発言が手話併用から声のみに移行する場面も多くみられた。2つには、日常的に手話と音声を併用することへの励ましがある。クラスへの転入生や自身様々なニーズを持つ聴児が増えつつあり、常に手話と音声語の併用を行うことは困難であるが、教師は、聴児に手話の併用を常に励まし、また聴覚障害児に対しても、聴児の手話をしっかり見るように支援していた。支援の仕方も、対話が困難になればすぐに間に入って手話通訳を行うのではなく、聴児に手話単語を教えたり、とにかく手話を併用した発言をさせ、曖昧になったところを教師が発言を補充して明確化したり、支援の方法も様々であった。3つには、聴児と聴覚障害児がともに学ぶ、あるいはともに生活するモデルを子どもたちに提示することである。教員には、聴者と聴覚障害者がおり、言語も音声ノルウェー語、ノルウェー手話、音声と併用した手話などあり、時と場面によって、互いに助けあって、授業を進めていた。聴者は音声語、聴覚障害者は手話のように、人と使用される言語との関係を固定的に考えるのではなく、非常に柔軟に交替させていた。これらの共同作業の取り組みは、聴児と聴覚障害児との共同学習のモデル、さらには後の共生社会を共に構成するモデルとなっていくのだろう。校長もインタビューの中で、主体的に選択できることの重要性を指摘していた。

ただ言語への十分なアクセスという点では、いくつか課題が指摘できる。まず音声語と手話を併用する場合、一般的に手話の文法的要素が漏れ落ちるため、聴覚障害児に十分に情報が伝わらない可能性がある。ただそれを補うため、一斉指導のとき、初めに音声語と手話の併用による発言があり、次に、聴覚障害児に対して、同じ内容をノルウェー手話で話し、理解を確認するような支援もなされていた。また個別的なグループ活動で、必ずしも十分に聴児と聴覚障害児の間でコミュニケーションできていない場面(多くの場合、聴覚障害児が活動に参加できない場面)が散見された。これについては、教師のインタビューからも問題視されていたが、単に手話の能力という問題だけでなく、コミュニケーションに対する態度、あるいは共同学習を大切に考える「教室文化」の育成への取り組みも今後必要になってくるのかもしれない。

い。

ノルウェーのバイリンガルろう教育プログラムは、Mixed-modality と Separate-modality の2つに分けられる(Hjulstad & Kristoffersen, 2007; Simonsenら, 2009)。本プログラムは、前者にあたり、2つの言語の他、音声語と手話の併用というコミュニケーション方法が積極的に取り入れられていた。また手話通訳者という明確な役割を担った専門職が介在していない。次稿で取り上げるプログラムは、後者に当たり、教員は、音声語と手話の併用には消極的であり、また教室環境には手話通訳者が介在している。次稿では、後者のプログラムを検討し、言語への十分なアクセスという観点から、音声語と手話の併用や手話通訳者の役割について検討したい。

教室運営に関しては、分離的指導の試みがなされつつあった。これは言語環境への配慮というよりも、学力や言語力の差というニーズに応じた取り組みであった。具体的には、聴児と聴覚障害児のノルウェー語や手話の習得レベルの差が、上級生になるに従って大きくなり、それに対応するための分離的指導の取り組みであった。ただ学習がまずは社会的に構築される(ワーチ, 2004)ことを十分に考慮した取り組みを進めるためには、ただ単に学力的、言語的な同質集団を限りなく追及するのではなく、様々な能力を持つ子どもたちの協働的な学習という利点を生かした取り組みも求められよう。今後の検討課題である。

本研究は、日本学術振興会特定国派遣研究員(平成20年度)及び村田学術振興財団研究者海外派遣(平成21年度)の援助を受けた。

引用文献

- Antia, S.D., Kreimeyer, K.H., & Reed, S. (2010) Supporting students in general education classroom. In M. Marschark, & E.P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education, vol.2*. Oxford University Press, pp.72-92.
- Arnesen, K., Enerstvedt, R.T., Engen, E.A., Engen, T., Høie, G. & Vonen, A.M. (2008) The linguistic milieu of Norwegian children with hearing loss. *American Annals of the Deaf*, 153(1), 65-77.
- Bowen, S.K. (2008) Coenrollment for students who are deaf or hard-of-hearing: Friendship patterns and social interactions. *American Annals of the Deaf*, 153(3), 285-293.
- Cerney, J. (2007) *Deaf education in America: Voices of children from inclusion settings*. Gallaudet University Press.
- Hjulstad, O., & Kristoffersen, A-E. (2007) Pupils with CI in Norway: Perspectives on learning and participation in research and practice. *Skådalen Competence Center Publication Series*, 25, pp.67-90.
- Hyde, M., & Ohna, S.E. (2004) Education of the deaf in Australia and Norway: A comparative study of the interpretation and application of inclusion. *Skådalen Competence Center Publication Series*, 22, pp.139-166.
- 岩田吉生 (2006) 地域の学校で学ぶ難聴児の教育と心理支援: 自己意識と障害認識との関連 発達, 106(27), 64-68.
- Kirchner, C. (1994) Co-enrollment as an inclusion model. *American Annals of the Deaf*, 139(2), 163-164.
- Kreimeyer, K.H., Crooke, P., Drye, C., Egbert, V., & Klein, B. (2000) Academic and social benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 174-185.
- 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.
- Simonsen, E., Kristoffersen, A-E., Hyde, M.B., & Hjulstad, O. (2009) Great expectations: Perspectives on cochlea implantation of deaf children in Norway. *American Annals of the Deaf*, 154(3), 263-273.
- Stinson, M.S., & Antia, A.D. (1999) Consideration in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 163-175.
- Stinson, M.S., & Kluwin, T.N. (2003) Educational consequences of alternative school placements. In M. Marschark, & E.P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. Oxford University Press, pp.52-64.
- 鳥越隆士 (1999) ろう教育における手話の導入 兵庫教育大学研究紀要, 19(1), 163-171.
- 鳥越隆士 (2008) 聴覚障害児のコミュニケーションと心理的援助 村瀬嘉代子・河崎佳子編, 聴覚障害者の心理臨床2, 日本評論社, pp.75-95.
- 鳥越隆士・クリスターソン, G. (2003) バイリンガルろう教育の実践: スウェーデンからの報告, 全日本ろうあ連盟出版局
- Wauters, L.N., & Knoors, H. (2008) Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), 21-36.
- ワーチ, J.V. (2004) 心の声: 媒介された行為への社会的文化的アプローチ (田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子訳) 福村出版