

## 聴覚障害児のインクルーシブ教育の展開（2）： イタリア及び米国の公立小学校での co-enrollment プログラムの事例から

### Development of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children (2): Co-enrollment programs of the public elementary schools in Italy and USA.

鳥越 隆 士\*  
TORIGOE Takashi

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。本論文は、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、前報のノルウェー調査に引き続き、イタリア、米国での現地調査の結果を報告した。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担当教師との協働、手話の活用と支援等について分析を行った。教室談話を詳細に分析した結果、グローバル（フォーマル）な情報の流れとローカル（インフォーマル）な情報の流れがあり、前者は手話通訳等により、支援されていたが、後者については、聴覚障害児と聴児が直接にコミュニケーションを行うための手立てが必要であることが明らかになった。最後に、インクルーシブな聴覚障害児の通常の学級における学びの生成について、社会・文化的な観点から考察した。

The numbers of deaf and hard-of-hearing (DHH) children who enroll in the regular schools have increased these days here in Japan. The previous paper dealt with the co-enrollment programs for inclusive DHH children in Norway. The present paper dealt with those in Italy and USA. I observed the activities of co-enrollment classrooms, and described the relationships between DHH and hearing pupils, the collaboration between general teachers and DHH teachers, and DHH's participation in the classroom activities. Two kinds of information flow were found in the classroom discourses. One was the formal, single-track flow, as the teacher talked to all the pupils, and the teacher asked the question and the pupils responded to it. The other was the informal, multiple-track flow, as the pupils murmured spontaneously, and they talked with each other locally. While the sign language interpreters supported mainly the former flow of discourse, the direct interactions between DHH and hearing pupils were found to be needed for the latter flow. Finally, we discussed how the learning would be developed for DHH pupils in the inclusive classrooms from the socio-cultural point of view.

キーワード：聴覚障害児教育, Co-enrollment program, 協働学習, 手話, 社会・文化的観点

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

#### 1 はじめに

本論文は、前報（鳥越, 2011）に引き続き、聴覚障害児のインクルーシブ教育の最近の展開に焦点をあてる。近年、聴覚障害児へのインクルーシブ教育に関して、co-enrollment プログラムの実践が積み重ねられつつある（Kirchner, 1994; Kluwin, 1999; Jimenez-Sanchez & Anita, 1999; Kreimeyer et al, 2000; Kelman & Branco, 2004; Bowen, 2008; Krausneker, 2008）。これらのプログラムの特徴として、1, 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複数名おり、集団が確保されていること）、2, 互いのコミュニケーションに十分に配慮されていること、そのために手話環境が整備されていること、3, 通常の学級の教員と聴覚障害専門の教員がともに協働的に関わっていることがその特徴として

挙げられている（Stinson & Kluwin, 2003; Cerney, 2007）。聴覚障害児にとっては、教室環境がインクルーシブでありながら、同時に手話の活用を含むバイリンガルな教育実践の場となっていると言えるだろう。

本研究は、このような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（音声言語と手話言語）が存在し、教師がどのように協働し、また聴覚障害児と聴児がどのように学びを構築しているか等、具体的な実践の様相は明らかにすることを目的とする。そのために co-enrollment プログラムを実施している学校のクラス活動を詳細に観察・記述し、また担当教員へのインタビューを行い、その実践の実態に迫りたい。特に、教師が具体的にどのような指導/支援を行っているのか、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。

## 2 調査方法

### 調査地

調査を行った学校は以下の2か所である。A 学校は、イタリア北部にある地域の公立小学校である。1990年代に co-enrollment プログラムがスタートした。概ね各学年3クラスあるが、そのうち1クラスのみが co-enrollment クラスになっている。またこれと連動して隣接の幼稚園や中学校にも co-enrollment の取組がなされている。B 学校は、米国南西部の州にある公立の小学校である。学校内にもともと固定制の難聴学級があったが、関係する教職員の提案のもと、1995年頃から co-enrollment プログラムがスタートした。学級構成は複式で、K-1-2年、1-2-3年、3-4-5年と3つの学年に分けられている。それぞれ2クラスずつあり、そのうちの1クラスで co-enrollment プログラムが実施されていた。

### 調査時期と手続き

A 学校には、2005年と2009年の2回訪問した。いずれも1週間程度滞在した。B 学校には2011年に訪問し、1週間滞在した。学校訪問では、概ね始業時から終業時まで、co-enrollment クラスの教室に滞在し、授業やクラス活動の様子を観察・記録した。特に、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当てた。観察時はノートへのメモ程度に留め、観察終了後、詳細に観察したことを書き起こした。教員を含め、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。

## 3 イタリアの事例

### 3-1 背景

この学校での co-enrollment プログラムの取組の経緯や現状について、プロジェクトリーダーである大学教員及び校長より聴取した。このプロジェクトは、聴覚障害児に関わる言語聴覚士がアイデアを出し、近隣の公立学校に提案、この学校が応じたとのこと。イタリアでは、1970年代に聾学校が廃止され、国を挙げてインクルーシブ教育が進められた。通常学校（学級）に聴覚障害児が1人という状況が一般的であり、特別支援教師がサポートにつくが、必ずしも聴覚障害児教育について専門的に学んでいるわけではなく、また手話もできない場合が多く、十分なサポートになっていなかったとのこと。そういう中で、近隣の学校に在籍する聴覚障害児たちがこの学校に集められ、このプロジェクトが生まれた。

幼稚園から中学校まで、すべての学年に co-enrollment クラスがあり（各学年1クラスのみ）、そこに聴覚障害児が集められた。聴覚障害児は基本的には、クラスで聴児とともに授業を受ける（すべての授業に手話通訳が配置されている）が、週に3～5時間ほど、聴覚障害児だけの取り出し指導もある（手話、読み書き指導など）。聴児にも聾者の教師によって手話が教えられている（週に3時間程度）。クラス替えがないため（もちろん希望すれば、co-enrollment クラスから他のクラスに替わることができるとのこと）、幼稚園から小学校、中学校と、12年間手話を継続して学ぶことができる。ただ聴覚障害児が在籍していない学年もいくつかある。しかしながら、その場合も将来聴覚障害児が転入してくる可能性があるため、聴児の手話指導が続けられている。

校長によると、聴児の親たちはこの co-enrollment クラスに子どもたちを入れたがっているようだ。当初は、手話を学ぶことが聴児たちにとって負担になるのではと考えられたが、学力テストでこのクラスの生徒の成績が他のクラスの生徒よりも良いということが分かったようだ。聴覚障害児たちの成績は様々で、聴児並みの成績をあげる者もいるが、苦戦している生徒もいるようだ。この学校には、手話のできる難聴の特別支援教師が長く勤めていて、主にイタリア語の読み書き指導を担当している。

以下では、いくつか co-enrollment クラスの授業の様子を紹介する。なお、コミュニケーションと支援に関わるエピソード部分には下線を付した。

### 3-2 授業記録

#### 1年「国語」

クラスの子どもは15人ほどで、うち聴覚障害児は1名のみ（以下Aとする）。主教師が声のみで話し、隣で手話通訳者が通訳を行う。主教師が、「今日は何を書く？休みがあったね。休みに何をした？どんなふう遊んだ？」など次々に発問をする。それに対して、子どもたちが手をあげて答える。子どもたちは、主教師の質問に触発されて、休みの日に行ったことを思い起こしている。主教師は子どもの発言を繰り返しながら対話を広げていく。「友達と遊んだ？休みで行った場所は？何をしたの？何を食べたの？誰と行ったの？家族と一緒に？」などである。挙手をしていない子どもに対しても順番に質問していく。主教師がたずねても答えられない子どももいる。「少し考えていなさい」と言って、次の子へ。そこに聾教師と特別支援教師がやってきて、しばらく授業の様子を見ている。Aの発言の番。主教師が休みにやったことをたずねると、Aは、友達とベニスに行ったこと、レストランへ行って、食事をしたことなどを話す（通訳を介して）。A「びっくりしたことがあった。それはプールへ行って

泳いだとき、水に入り、顔に突然、水がやってきた。びっくりした。父がサプライズでプレゼント。1つは自分に、1つは友達に・・・」。A の話を手話通訳者が理解できないこともあった。その時は、直接 A に手話で聞き返す（ただし A と通訳者との閉じた対話になっていた）。なおも話が続く。「岩場に登る。滑って、下に落ちる・・・」。A の話が終わり、次に子どもの話になる。外国からやって来たばかりの子ども。イタリア語がほとんどわからないようだ。それに恥ずかしがり屋で主教師が質問するが目をそむける。「日曜日は何をした？家にいた？外に行った？」と質問するが反応なし。声を出さず、少し唇だけが動いている。次の子へ。この子どもあまり反応がない。主教師がまた Yes/no 疑問文で反応を引き出そうとする。教師の質問に、子どもはうなずいたり、首を振ったり。まだ1年生で様々な子どもたちがいる。

子どもたちの発言が一通り終わって、次に特別支援教師（難聴者）と手話教師（聾者）が前に出る。特別支援教師は、声と手話を併用して、聾教師を子どもたちに紹介する。この授業は「フリーテキスト」と称されていて、特別支援教師が積極的に関与している。特別支援教師が先ほどの子どもたちの話を取り上げ、「あそこに行って楽しかったね。あれを食べておいしかったね」など、子どもたちのわくわくした体験を復習する（声と手話を併用して）。すると先ほど発言できなかった子どもが手を挙げて、休みのときに祖母の家に行ったことなどを追加して話す。

次に、紙が配られ、「お話ししたことを紙に書いて」と指示が出る。子どもたちが、自分たちの体験したエピソードを絵と文章にし始める。主教師と特別支援教師は、机間巡視しながら、個々に子どもたちを支援し始める。書こうとしている内容について質問したり、作業をアドバイスしたり。手話通訳者は子ども同士の私語や教師と他の児童との1対1の対話は通訳しない。聴児（手話がかなりできるのだろう）が主教師と話している時、時々手が動いていた。ただし、教師は声のみで応答。主教師が、A のところにも行く。その時は、さっと背後から手話通訳者が入り、通訳する。教師も何とか手話ができるそうだが、それほど技能は高くないようだ。特別支援教師も、A の支援だけでなく、聴児のところも回っていた。その際、聴児とは、声と手話で話していた。聴児が単語のつづりをたずねるとき、手話や指文字で聞いている。聴児も彼女と話すときには手話を併用することになっているのだろう。しばらくすると、A のところで特別支援教師と手話通訳者が付きっきりでサポートし始めた。A が何か書きたいことがあるようだ。盛んに特別支援教師に質問している。特別支援教師は手話を使うが、時々声を伴ったり、声だけになったりすることもある。そのときはさっと手話通訳者が入る。

しばらくして、特別支援教師と聾教師（手話通訳者も一緒に）が、A を別室に取り出して指導を始める。まず聾教師が、手話のみで A と対話をしながら、もう一度ベニスに行ったことについて話を聞く。「車で行ったの？一人で行ったの？お母さんと？」など A の語りを明確にしていく。「まずモンターネメというところに行って、それからベニスに行った。行くときは父がいなかったが、向こうで合流した。向こうへ行って、母が電話をして、友達がやってきた。・・・」など、対話を通して、よりストーリーが明確になってきた。さらに手話の語りを精緻化していく。A 「砂浜に行こうと思って、歩いて、遠くまで・・・橋があって。」聾教師「こんなふうな橋？」A 「そう、（こんなふう）に）上がって、降りて、渡った。」聾教師「素晴らしい。それから？水に入ったの？」A 「水が顔にやってきた。・・・」これらの語りをすべて特別支援教師が書きとっている。A 「それからプールのすべり台にのぼって滑って降りてきた。」分かりにくいところがあると、聾教師が質問をして、明確化していく。A 「そこで（何かを）見つけた。」A が貝を身振りで表現したため、よく伝わらなかったようだ。聾教師「ソフトクリーム？」A 「違う。こんなふうな貝・・・」やっとなりも理解できる。A 「・・・それから家に帰った。友達も家に帰った。・・・」A は聾教師の助けを借りながら、長いストーリーを作ることができた。特別支援教師も時々A に質問する。手話通訳者は特別支援教師のためのもので、声だけでしゃべったときに手話に換える。それを A と聾教師が見る。最後に聾教師が A が話したことを手話でまとめる。語りの手本を見せているのだろう。次に、特別支援教師が「まず絵を描いて、それから文章を書いて、それからみんなの前で発表するよ」と手順を説明する。

A が教室に戻り、絵を描き始める。聴児たちは、すでに絵を描いたり、文を書いたりしている。文章にはまず、タイトル CARI AMICI（親愛なる友達へ）と書いて、それから考えた文を書いていく。主教師は作業している子どもたちのところに行き、描いている内容について質問したり、アドバイスしたり。特別支援教師も子どもたちのサポートをしている。すでに終わった子どもには、主教師はまず絵の内容を言わせて、それから書いた文章を読ませる。A は紙に3人の女の子と海の絵を描き終わる。特別支援教師がそれを見て、「これはだれ？何しているの？」と質問して、先ほどの語りを復習する。次に、A は CARI AMICI と書き、それからいくつか単語のようなものを書きはじめる。まだ一人で文を書くことができないようだ。特別支援教師が書いたものを見てたずねる。「これは何？」1つの文字がベニスだと言う（教師によると、子どもなりに自発的な書きがあり、そこにルールがあるとのこと）。特別支援教師はそこに「ベニス」

と単語を書き入れる。そんなふうにして、Aの書いた文字に、イタリア語をのせていく。最後に、CIAO(さようなら)と書かせる。そして書いた文をまず指文字で示し、それをAが読み取り、真似をさせる。すでに他の児童はほぼ作業が終わったようだ。Aは取り出し指導があった分、少々時間的に慌たしい。

次に、一人ひとり前に出て、自分の描いた絵と書いた文章を紹介する。子どもたちは、まず絵を見せ、次に書いたことを読みあげていく。発表の途中で、「あ、クラゲを描き忘れた」と言って、自分の机に戻り、描きたす子もいる。それぞれの発表に対して、主教師が短いコメント(時間が押していたのだろう)。絵の説明が多く、文が少ないと、主教師が「話したことを文にしてね」と文を書きたすようにアドバイスする。Aの発表の番。絵を見せながら、手話でベニスに行ったことについて、やや長い語りをする(文章を読み上げるのではない)。手話通訳者がすべて声にする。Aは発表を終え、席に戻ると、他の聴児と少し手話で話している。授業が終了する。「フリーテキスト」は週に1回(2時間)程度で行っているとのことであった。

#### 5年「算数」

5年生は13人で、うち聴覚障害児は5人であった。子どもたちはコの字に座っていて、お互いに見えるように工夫されている。前に主教師、そしてその隣に手話通訳者がいる。授業では、算数の問題が与えられ、グループでその解法を話し合わせ、発表させる計画とのこと。問題は、「7つの家、7つの箱、7匹のねずみ、7つの小麦、7つの種・・・がある。全部でいくつ?」。主教師が絵も利用しながら、問題を説明する。次に4つのグループに分かれ、グループで解法が話し合われる。聴覚障害児もそれぞれ別々のグループに加わる。主教師は、机間巡視しながら、それぞれのグループの様子をチェックしている。時にアドバイスも。主教師が聴覚障害児のいるグループで話しをするときには、さっと背後から手話通訳者が入り、通訳を行っていた。

1つのグループ(聴覚障害児1人、聴児3人)。算数の得意な1人の聴児(以下、Bとする)が解法を思いつく。Bが手話と声を使って一生懸命、自分の考え付いた解法を聴覚障害児(以下、Cとする)に話している。Cはふんふんとうなずきながら手話を見ている。他の聴児はそれほど手話がうまくないだろう。声だけで、この解法にコメントするので、その場では内容が十分にCに伝えられない。ただそのあとBは他の聴児の話も含めて手話で聴覚障害児に説明しようとしていた。Bは手話でも学習言語が身につくつあるだろう。見出だした解法に従って、紙を使って計算をしはじめる。

別のグループ(聴覚障害児2人、聴児2人)。ここで

は聴児同士が声だけで話すこともある。聴児が話し合った結果を聴覚障害児2人に伝えようとする。手話が分からないと、近くにいた手話通訳者に手話単語を教えてもらい、それで何とか聴覚障害児に伝えようとする。聴覚障害児の一人が聴児に対して声だけで話す時もある。その時は他の聴覚障害児に話の内容が共有されない。もう1人の聴覚障害児は、教師によると学習障害の診断を受けており、なかなか話についていけないとのこと。

別のグループ(聴覚障害児2人、聴児3人)。ここでは1人の聴覚障害児(教師によると算数が得意とのこと)と1人の聴児が中心になって、解法を話し合っている。2人が手話で一生懸命話をしている。他の聴児もときに加わるが、そのときは声だけで話す。聴児同士の話し合いで考えがまとまったようだ。1人の聴児が手話だけで、聴覚障害児2人に説明をする。聴児は、まずイタリア語で考え、それを次に手話にして聴覚障害児に伝えているのだろう。聴児が解法を説明し、他の児童たちの納得が得られたようだ。その計算を1人の聴覚障害児が行う。グループの中で協同的な学習活動ができて印象を受けた。聴児が声だけで話をしていると、手話通訳者がそのグループに行き、手話も使いなさい、聴覚障害児にもきちんと話し合いに参加しなさいとアドバイスや励ましを行う。話し合いが終わると、解法と計算結果を紙に書き、それにみんなのサインを記し、先生に提出する。1つのグループが結果を主教師に提出し、その際、1人の聴覚障害児が代表して主教師に声のみで説明を行った。教師によると、手話ではきちんと説明できるが、声になると曖昧になることがあるとのこと。曖昧になったときは、教師が説明を求め、明確化させるとのこと。他のグループもこれらの作業が終わる。

1つずつグループが前に出て、話し合いの結果や発見した解法をみんなの前で報告する。1つ目のグループは聴児のみのグループ。1人が説明し、手話通訳される。主教師が説明の途中で質問。通訳者は、手話通訳だけに徹するのではなく、黒板を使ったりもして、内容を聴覚障害児に分かりやすく工夫して伝えようとしている。次のグループは、全員が分担して説明した。聴覚障害児も分担している。どうも聴覚障害児が説明を間違えたらしい。 $7c \times 7g = 49g$ ,  $49g \times 7t = 343t$ のように計算していくが、最後の方を $7 \times 7$ と書いた。他の子どもが教えて、修正させる。 $343t \times 7s = 2401s$ ,  $2401s \times 7c = 16807c$ と書く。4人の児童たちが何とか協力して説明をした。次のグループは聴覚障害児が1人いる。中心の聴児が一人で説明。別の聴児が黒板に式を書いていく。他の児童(聴覚障害児も含め)は見ているだけ。最後のグループが発表。聴児が説明。別の聴児が黒板に式を書く。2人の聴覚障害児は手話通訳を見ている。結局、3つのグループが別々の答えを出したようだ。主教師がコメントする。

説明しながら、聴覚障害児に質問する。議論が理解できているかどうか、確認している。聴覚障害児の質問に対する答えは、手話通訳者が声にする。聴覚障害児が主教師に質問。すぐに手話通訳が声に通訳し、それに対して主教師が声で答えていた。（以下、省略）

#### 幼稚園 3 歳児クラス

10人ほどの中に、聴覚障害児が2人。教師が子どもたちに話している（隣で手話通訳）。今日はお客さんがあるらしい。みんな誰だろうとわくわくしている。そこにカエル（教師が扮している）がやってくる。挨拶をすると、カエルが手紙をくわえている。それをみんなに見せる。「何が書かれている？」とたずねるが、もちろん、みんなまだ読めない。カエルが内容を伝える。これは子どもたち宛の手紙。指さしして、文字に着目させながら読んでいく。その内容について、カエルと子どもたちがしばらく対話。カエルが帰っていく。今度は教師が大きな紙を出して、カエルに宛てて手紙を書こうと誘う。「まず何を書く？」とたずねる。最初に何を書くか、手紙のルールを教える。「カエルさんへ」だね。それから対話をしながら、子どもたちに書きたいことをしゃべらせ、それを少しずつ文にしていき、前の紙に書いていく。教室にいる鳥の名前を手紙に書こうということになる。どんな鳥がいるか、子どもたちに名前を言わせる。

次に1人1人手紙の最後の方に自分の名前を書かせる。中にはほとんど自分の名前が書ける子どももいるが、でたために文字らしい綴りを書く子どももいる。正確に文字を覚えたり、書いたりするのではなく、まずは文字に関心を持たせ、書くことを楽しむ段階（プレリテラシー）の指導なのであろう。聴覚障害児たちは、あまり集中できていない印象を受けた。手話通訳者がさかんに自分の方に注意を向けさせるが、なかなかグループの活動に入れない。手話通訳者は、先生の話を通訳しているが、他の子どもたちの発言まで通訳できていない様子であった。また聴覚障害児が手話通訳者を見ていない時もある。結局、手話通訳者と聴覚障害児との間の閉じた対話になってしまう。手話通訳者と聴覚障害児の対話の内容が、教室にいる他のメンバーにも共有されない。また聴覚障害児はいつも情報の受け手で、情報の発信者になりづらいようにも感じた。教師によると、手話通訳者は子どもの発話をすべて通訳せず、選択しているとのこと。ただどのように選択をするのか、手話通訳者がいる授業の在り方を試行錯誤しているとのことであった。

#### 幼稚園 5 歳児クラス

15人ほどの子どもたちは半円に座り、前で教師が話している。聴覚障害児は2人。手話通訳者が教師の横で通訳をする。今日は火曜日ということで、mercoledì（イ

タリア語で火曜日）の文字カードが前に貼ってある。教師がこの単語の文字について話をした後、文字の学習に入る。例えば、M のつく名前を子どもたちに言わせたり、書かせたり、単語を見て、初めの文字と最後の文字がどんなふうになっているかなど、いろんなふうに関与する指導を展開する。教師の話は手話通訳されるが、子どもたちが同時に発言することもあり、すべての発言を通訳することは難しい。また聴覚障害児の反応をすばやく声にすることもなかなか難しい。結局、手話通訳者と聴覚障害児との1対1の閉じた対話になってしまう。しかも授業はどんどん進行していくので、聴覚障害児と聴覚障害児の間で互いに情報を共有することが難しくなってしまう。ただ聴覚障害児の方も発言中に自然に手が動くこともある。途中から聾教師が授業に加わった。主教師の背後から、聴覚障害児へのサポートを行う。主教師の話を手話通訳者が通訳し、その手話を聾教師が見て、聴覚障害児へのサポートを行っている。聾教師は聴覚障害児だけでなく、時に聴覚障害児へも手話でサポートしている。聴覚障害児だけでなく、聴覚障害児に対してバイリンガルな関わりが試みられていた。

#### まとめ

まず幼児から中学生まで、一貫したバイリンガル言語環境がクラスに確保されていた。主教師の手話能力は不十分で、主として声のみによる授業が行われていたが、一貫して手話通訳者が配置されており、少なくとも手話言語にはフルにアクセスできる環境であった。聴覚障害児たちの音声言語（発語や聞こえも含め）の能力は様々であり、主教師から直接的に音声による情報を入手している者もいた。聴覚障害児にとって、どこから情報を得るかは本人たちに任されている。

一斉指導に比べ、グループ指導や個別指導の場面では、アクセスが必ずしも十分でない場面があった。教室内に聴覚障害児が複数いる場合や同時発言がある小グループ活動では手話通訳者による支援が不十分であった。ただ教師が個別指導や小グループ活動などで、直接的に聴覚障害児と手話（あるいは声と手話）でコミュニケーションをする場面も散見された。聴覚障害児も継続した手話指導を受けており、聴覚障害児に対する発言で手話を併用することもあったが、聴覚障害児の手話能力は様々であった。手話による学習言語が獲得できていると思われる聴覚障害児もおり、直接聴覚障害児と手話（声も併用して）で話し合いができていたり、手話の能力が十分でない聴覚障害児のために手話通訳を行ったりする場面も見られた。しかしながら、手話能力が十分でない聴覚障害児が声のみで発言したりする場面も多くみられ、その際、聴覚障害児の対話が聴覚障害児に共有されていなかった。

聾者（手話教師）や難聴者（特別支援教師）が様々

な指導に関わっていたのは特徴的であった。聴覚障害児が自由に手話で語れるだけでなく、聴児と聴覚障害児との直接的な関わりや対話を促進していた。ただし、これらの支援者がいつも教室にいるわけではなく、常時いる手話通訳者の役割や教師との機能の分担についての議論が必要であろう。

## 4 アメリカの事例

### 4-1 背景

校長によると1995年に co-enrollment の取組がスタートした。当初この学校には聴覚障害児のための特別クラスがあったが、聴覚障害児が学校の中で孤立していた、問題になっていた。カリフォルニア州で行われていた聴児と聴覚障害児が共に学ぶプログラム (Kirchner, 1994) を複数の教師が見学し、触発されて、この学校で導入されたとのこと。現在、この学校には6クラス (K-1-2年, 1-2-3年, 3-4-5年の複学年学級が2クラスずつ) があるが、そのうち3クラス (各クラス30名程度, うち聴覚障害児が10名程度) で co-enrollment プログラムが実施されている。各 co-enrollment クラスには、一般教育専門の教師 (主教師とする) と聴覚障害教育専門の教師の2名がいる。1-2-3年の学級のみ聴覚障害教育専門の教師は聴覚障害者であった。また授業には、すべて手話通訳者が配置されている。

以下では、いくつかの授業観察記録を示し、教室でのコミュニケーションや支援の様子を紹介する。なお、前述同様、コミュニケーションと支援に関わるエピソード部分には下線を付した。

### 4-2 授業記録

#### K-1-2クラス「朝の会」

朝25人ほどの児童が、すでに黒板の前の床に座っている。主教師が前に立ち、声のみで話を始める。「おはよう、みんな元気？」その隣に手話通訳者が立ち、手話通訳を始める。主教師が子どもたちの名前を一人ずつ声で呼び始める。名前を呼ばれると子どもたちが返事をする。聴覚障害児の場合、自身の声で返事をする子ども、手を挙げるだけで、手話通訳者が返事を代弁する子どもがいる。朝の会の間、聴覚障害教育専門の教師が聴覚障害児の補聴器を一人ずつチェックしている。主教師が、今日1日の時間割の確認をする。黒板にスケジュールとそれぞれの時刻が書かれていて、その隣に時計の絵が描かれている。スケジュールの説明のあと、子どもたちに質問がないかたずねる。何人か手をあげる。教師が指名し、子どもが立って質問する。聴児は声だけで質問し、手話通訳者が通訳する。例えば、「科学の授業では何をするのか?」「算数はどの教室で行うのか?」など。聴覚障害児も手を挙げて質問する。手話のみで質問し、手話通

訳者が声にする。質問の仕方が不十分であれば、教師が明確化をする (「あなたはこのことを聞いているのね?」と)。質問と応答を通して、学習言語を育てようとしているのだろう。座っている子どもたちの中には、私語を手話でする聴児もいる。質問が終わると、先生がもう一度、スケジュールとそれぞれの時刻を大きな声で言う。子どもたちも声をそろえて復唱する。

床に座っているのも、子どもたちの姿勢が悪くなったり、もぞもぞしたりする子どももいるが、その都度、教師が「じっとして、集中して」と話す。できると「ありがとう」と強化する。タイムアップも使う。「きちんと座って」と言い、「5, 4, 3, 2, 1」とカウントダウンをする。その間に、姿勢がきちんとできると「ありがとう」と強化。できないと後ろの特別のスペースに移動させる。

次に、今日の係りの確認。日直の子どもが前に出て来る。係りは7つくらいがあり (鉛筆を削る、鞆をチェックするなど)、それぞれ前の黒板に書いてあり、その下に名前カードがぶら下がっている。日直の子どもが名前カードをめくりながら、それぞれの係りの名前を確認する。係りは1人でするのでなく、他の誰かに手伝ってもらってもいい。気に入った友達を1人選び、一緒に係りをする場合もある (選ばれた友達の名前も係りの下に書かれる)。このような話し合いはすべて手話通訳されており、聴児、聴覚障害児ともに活動に参加できていた。「朝の会」が終了し、学習に入る。

#### 1-2-3クラス「朝の会」

8時半が過ぎて、ほつほつと子どもたちが教室に入ってくる。みんなざわざわとおしゃべりしている。聴覚障害児も友達と声だけでおしゃべりしたり、手話でおしゃべりしたり。聴児も聴覚障害児と声と手話でおしゃべりしている。コミュニケーションには様々なバリエーションがある。子どもたちが教室に入る前に、教師が白板に Do you want H.W. (宿題) for vacation? Yes No と書いている。毎朝、教師は様々な質問を子どもたちのために準備している。子どもたちは、教室に入ると、その質問を読み、自分の名前が書いてあるマグネットを、Yes か No のどちらかの下に貼りつけていく。今回の質問では、No が多かったが、Yes も数人いた。リテラシーと関係つけた活動で、毎朝、子どもたちに投票をさせる。またみんなで投票して決めるという教室文化も育成しているのだろう。聴覚障害児が、質問文を見て、ひとりで手話で表現しながら文を読んでいる。それ見て聴児がやってきて、聴覚障害児の手話を真似して表現する。わからない単語を聴覚障害児に聞いて、何とか表現する。2人で質問内容について、手話と声で話しをする。文字 (文)、手話、声の3つの間を自然に行ったり来たりして

いる。子どもたちは、ざわざわして落ちてかず、なかなか座れない。聴覚障害児たちは前の方にすでに何人かかたまっていたり座っていて、待機している通訳者や教師と手話で何かを話している。手話でのローカルな対話空間がある。

子どもたち全員がやっと座り、「朝の会」が始まる。主教師（隣に手話通訳者が通訳）が子どもたちの名前を一人一人言い、子どもたちが Here と返事をする。次にカレンダーワーク。「今日は、何曜日?」「昨日は、何曜日?」「明日は何曜日?」と質問し、答えた子どもに曜日の単語カードを換えさせる。次に「今日の天気は?」と質問。これも答えた子どもに天候の単語カードを換えさせる。それから「今日は何日?」の質問。同様に月と日の単語カードを換えさせる。聴覚障害児も聴児と同じように指名され、手話で答え、フルに活動に参加できている。月名（英語）で書かれてある隣に、スペイン語の単語カードも貼りつけてある。これもそのスペイン語を発音しながら、カードを貼りつけさせていた。スペイン語がホーム言語の子どももいるのだろう。聴覚障害児にもできる範囲でスペイン語の発音を促しているようだ。

次に、みんなで数字を数える練習。3つの紙の袋が横に並べられ（それぞれ100の位、10の位、1の位）、100の位の袋には正方形のもの、10の位のところには、長細い長方形のもの、1の位のところにはビーズのような小さいものが入っている。日直の子どもが前に出て、袋に手を入れ、1つずつ数える。まず100の位のところは、1つだけだったので、100と声を出して言う。教師は手話でこう表現するよと教え、もう一度声と手話で表現させる。次に10の位のビーズを数える。これも1つだったので、10、次に1の位はたくさん入っている。1、2、・・・と順番に数え、9個あった。それらを合わせて、119。手話と声で、みんな一緒に表現させる。次に主教師が今日のスケジュールについて説明して「朝の会」が終わる。

別の日の「朝の会」。この日は聾教師が主担当となっていた。いつものように白板に質問が書かれていた。質問文は、Which word is the verb? new deeply listen

部屋にやってきた子どもたちが、3つのうちの一つの単語の下に自分の名前の書いてあるマグネットを貼りつけていく。圧倒的にlistenが多かったが、newの下にも3人ほどマグネットがあった。聾教師が「お早う」と朝の会を始める。手話通訳者は教室のうしろにいて、聾教師の手話を読み取って、声にしていく。話がテンポよく進むが、手話通訳者の声が結構早口になっていて、果たして子どもたちにとってわかりやすい話し方になっているかどうか。手話のリズムと音声言語のリズムとは異なっているかもしれない。まだ子どもたちが全員そろっていない様子。聾教師「まだ少ないね。昨夜、ロデオのパーティに行ったのかなあ?」ロデオの話をする、子ども

たちが口々に発言する。聾教師の方に手を振り、自分の方に注意を向けて、手話をしながら、発言する聴児もいるが、その場で発言する子どももいるので、聾教師がすべてを聞きとることができない。手話通訳者もすべての発言（同時の発言もあり）を手話にすることもできない。また聴覚障害児は、手話で発言をするので、それを手話通訳者が声にししないと、他の子どもたちに共有されない。ただし手話通訳者は教室の後ろにいて、子どもたちの手話は見づらい。手話通訳者がオーバーワーク気味であった。情報のコントロール（教室文化）が必要だろう。聾教師が、発言したい子どもに手をあげさせ、子どもを指名して、発言させる。情報の流れを単線化させているのだろう。聴児の発言が声だけだと、聾教師はさっと手話通訳者の方を見る。何とか声と手話で発言しようとする聴児もいる。また聴覚障害児でも声だけで答える子どももいる。もし声だけで発言がなされた場合、手話が必要な聴覚障害児は、背後にいる手話通訳を見なくては行けない。なかなか子ども同士の会話を互いに共有することが難しいと感じた。

いろいろと話が展開した後、カレンダーワークに入る。黒板にFebruary 23 2011と書かれてあり、それを聾教師は、手話と声で表現する。聾教師「今日は何曜日?明日は?昨日は?」と発問。子どもたちが手を挙げ、指名された子どもが手話か声で答える。声だけで答えると、「手話も使ってね」と言って、手話を一緒に表現させる。前日と同様、スペイン語の曜日も示される。次に数字を数える課題。一人の子ども（聴児）が前に出てきて、3つの袋（100の位、10の位、1の位）に入っているものを数える。子どもが数え、その袋の下に数字を書く。この日は1と2と0だった。一緒に120と声と手話で表現する。次にお金の計算。黒板にお金の絵がいくつか貼りつけてあり、それを計算する。合計1ドルと10セント。その数字を黒板に書き、手話と声と一緒に表現する。聾教師の手話には手話通訳者が声をかぶせて話しているが、前日の主教師のように子どもたちの様子を見ながら、声の調子や抑揚、速さを変えたりすることができない。聾教師の手話を声にするだけで精一杯で、結構早口になってしまっている。聴児にとって、なかなか理解が難しいのではないかとの印象を受けた。聾教師も、それには気づいているようで、下を向いている子どもに自分の方に注意を向けさせたり、「今何を言った?」と復唱させたりしていた。

今日のスケジュールの説明。書かれたスケジュールを子どもたちと一緒に声と手話で表現していく。聾教師が白板（前の黒板の左手）のところに移動。子どもたちに姿勢だけ白板の方に向けさせる。手話通訳者の位置はそのまま変わらず。まず手話と声で、質問文Which word is the verb?を一緒に表現。声は余り大きく

ないため、背後で手話通訳者が声をかぶせる。「New とは何？」と子どもたちに発問。1人の聴覚障害児が now と手話で答える。New と now を混同しているようだ。「違うよ」と言っ、new の手話を示して修正する。その品詞をたずねる。別の男の子（聴児）が「形容詞！」と答える。聾教師「じゃあ、この単語は？」別の子が「副詞」と答える。「意味は？これは？」このような文法を表す単語はすでに指導済みなのだろう。聾教師「じゃあ動詞はどれ？動詞の意味は？」子どもが「動作を表す」と答える。質問文の正解を言って、終了。

少し時間があるのだろうか。聾教師が先週の学校での行事の話をする。聾教師「みんな family dance に行った？」15人ほどの子どもが手をあげる。その時の様子について、子どもたちは手話であるいは声（通訳付き）で発言しようとする。ある聴児は、まず声で答えてから、そのあと、手話で答えた。別の女の子は、何かプレゼントをもらったようだ。その時の様子を報告した。声だけだったので、聾教師はさっと手話通訳者を見る。また複数の聴児が口々にしゃべる時もある。その時はコントロール不能で、聾教師も聴覚障害児たちも発言を十分に共有できていなかった。

### 3-4-5年クラス「理科」

午前中の全て授業時間を使って、1つの学習活動（「プロジェクト」と称していた）が行われていた。プロジェクト形式の授業は、何か月間かけて1つのテーマに絞って体験学習や実験、グループ活動などが進められるとのこと。今回の内容は、電気の配線（並列と直列）に関わること。今日は最終日で、電池と電球、新聞紙を使って、何か作品を作るという課題。グループでの作業の進め方が黒板に書かれてあった。「作品を作ること、その際、グループのメンバー全員が理解できること、みんな前で絵も使って説明できること」であった。グループに分かれて、作業を進めていた。教師によると、理科が得意で中心的なメンバーになりそうな生徒を入れて、5つのグループを作ったそうだ。

そのうちの1つのグループ（以下、グループAとする）は、聴覚障害児と手話がかなりできる聴児で構成されていた（口話が可能で、聴児と直接対話ができる聴覚障害児はそれぞれ別の聴児のグループに入っていた）。聴児は両親がろうで手話が十分にできるとのことであった。このグループには、また手話通訳者が配置されていて、近くに待機していた。教師はグループ間を巡回しながら、何をどんなふうにするかたずねたり、コメントしたりしていた。その際、中心になるメンバーの生徒が答えるが、他の子どもたちにも説明を求めている。実際、たずねると違ったことを答える場合もあるとのこと。その時はまた子どもたちに十分に話し合いをさせる。グルー

プAでは、新聞紙を丸めてロケットを作り、それを電池と電球を使って、発射させるという作品を作っていた。聴覚障害児と一人の聴児が、いかにロケットを飛ばすか、どんな配線にするか、図や絵を描きながら、手話で議論を行っていた。他のメンバーも時折、手話で、議論にコメントをしていた。背後で手話通訳者が待機しているが、見守るだけの時間が多かった。聴児は聴覚障害児と手話で話せるが、それでも議論が複雑になると、声だけの方がきちんと話せるようだ。その際は、手話通訳者を頼んだりする。また教師が巡回してきて、いろいろと説明を求めるときには、教師の隣に手話通訳者が来て、通訳を行っていた。ただし、この主教師も、手話がかなりできるようだ。状況に応じて、直接手話のみで話したり（その際は、手話通訳者が他の聴児に声で通訳）、声と手話を併用して話したり、様々なバリエーションが見られた。また教師がクラス全体に対して追加の説明を加えるときなどは、聴児が自主的に聴覚障害児に手話通訳を行っていた。教室での言語環境については、英語（声、文字）と手話が共に確保されていた。ただできるだけ直接に対話する雰囲気も大切にされており、その際には様々なコミュニケーションの形態が柔軟に用いられていることが印象的であった。

### 3-4-5年クラス「社会」

ゲスト教師による授業。近隣の大学の教員と学生のチームが特別授業を行った。テーマはアメリカの歴史で、開拓時代のアメリカ人の生活を知ることが目標であった。まず一人のゲスト教師がスライドを使って、アメリカの昔の写真（人々の服装、風景、幌馬車を使った旅行の様子など）を写しながら、説明していく。手話通訳者が隣で通訳を行う。各グループ（4つのグループに机が配置されていた）にその当時の幌馬車の乗客のリストが配られている。そこには当時の人の名前とか年齢とか家族構成とか職業とか、どんなふうに住んでいていたかなど書かれている。またその当時の音楽も流されている。説明が一通り終わったあと、画用紙が配られた。課題は、その当時の風景を描くこと。自分がその当時にそこにいることを想像して描くこと。また描く際の参考に、黒板に、以下のことが書かれていた。「誰？あなたあなたの家族／何？あなたの乗っている幌馬車／どこ？風景／いつ？一日のどの時間／起きたことできるだけ詳細に」また参考のためにと、その当時のことを描いた絵本や本が数冊ずつ各グループの机に配られる。そして、教師が「グループで話し合ってもいいよ、お互いにコメントしあってもいいよ」と付け加え、作業が始まる。同時にプロジェクターからも絵や写真がスライドショーで映し出されている。当時の音楽も流され、雰囲気を作りだしている。想像しやすくしているのだろう。

子どもたちは本をばらばらと見たり、早速絵を描きはじめたり、絵のタイトルを書いたり、描いた絵に文で説明を書き加えたり、……。教師たちが巡回しながら、絵や文にコメントをしたり、サポートしたり、相談ののりたりしている。子どもたちも時折作品を見せ合いあったり、「これ何?」「これ面白いね」「……。を描いているんだ」など話したりしている。手話と音声が教室のあちこちで飛び交っている。聴覚障害児と聴児、聴覚障害児同士、聴児同士、それぞれのやりやすいコミュニケーションの方法で対話をしている。子どもたちが描いているのは、幌馬車、草原で作業をしている人々、動物、ネイティブアメリカンの人々とテントなど。描いた人に吹き出しをつけ、文を加えたり、絵に色を塗ったり。教師がやってきて質問。「これは犬?」子ども「コヨーだよ。コヨーテを人が追い払っているんだ」。似たような絵本の絵を教師が持ってきて、「ここに似た絵があるよ」（男たちがコヨーテを追い払っている絵）。それを参考にしながら、自分の描いている絵を膨らませていく。一人の聴覚障害児が草原で起こった火事の様子を描いている。ゲスト教師がやってきて、話をしようとするが、うまく通じなかったようだ。そこで、火事の様子が描かれている絵本を持ってきて、これも参考になるよと言って手渡す。作業の途中でゲスト教師が追加の説明をクラス全員に加えようとする。初め、その場で、大きな声で説明するが、もちろんさっと隣に手話通訳者が行って通訳するが、聴覚障害児たちは作業をしているので、手話通訳者を見ていない。教師が、ライトをオン/オフして、手話通訳者に注目させて、もう一度説明が付け加えられた。しばらくした後、教師がライトをオンオフして注意を向けさせ、「あと15分で仕上げてね」と伝える（手話通訳者が手話通訳）。15分が終わり、絵が回収される。次の時間にそれぞれみんなの前で描いた絵について発表するとのこと。

### 3-4-5クラスの「国語」

読みの能力に応じて、グループに分かれている。読む本も異なる。それぞれ本とワークシートを持って、個々に作業を進めている。一人読み、独力読みの取組であろう。読む本は3種類あり、おそらく学年（あるいは本人の読み能力）と対応しているのだろう。同じ教室で、主教師は手話通訳とともに聴覚障害児2人と小グループ指導（指導付き読み guided reading であろう）をし始める。教材は、聴児が使っているものでなく、写真付きの簡単な英文からなったもの（教師による自作教材で、数ページもの）。タイトルは Land、内容は地理に関するもの。教師も含めて、3人で順番に1ページずつ音読していく。聴覚障害児の一人は声で、もう1人は手話で（手話通訳者が手話を声にする）読んでいく。読み方を間違えると、教師がその都度指摘する。

それぞれが読み終わると、次に内容やことばに関して教師が質問をする。手話通訳者はいるが、主教師も手話がかなりできるように、時々直接に声と手話を併用して、話をする。読んでいく中で、例えば、「東」という言葉が出てくると、地図の中で、東西南北の方向を確認したり、実際の方向を確認したりする。「コロラド川はとても大きく、水量が多く、深い谷になっている」という文があると、「深い (steep)」って何?と質問。類似した英単語（例えば、deep）も示し、その違いを手話で説明させる。また単に単語の意味でなく、文全体の意味を理解させようとしている。教師は（絵も描きながら）「初めは、地面はフラット、それから雨が降って、徐々に地面がえぐれていく。初めは?もう深い?まだだよ。浅い。それからどんどん深くなって、そこを登ることが難しいくらい。「深い Steep」だよ。そしてどんどん谷が深くなる」。教師はとてもたくさんのことばをしゃべる。できるだけ、いろんな英語を入力させようとしているのだろう。わからない単語は、教材の最後の頁にグロッサリー（巻末の用語集）として、生徒にまとめてさせている。前に学習したものを忘れていないと、そこに戻ることができる。

Land の読みが終わる。読みのまとめ。最後の文に、every kind of geography とある。様々な地理の様子を説明した文章。「じゃあ、具体的にどんなジオグラフィーがあった?」と発問。また教師は紙に中心にジオグラフィーと書き、それを中心に放射状に線をいくつか引く。その先端に、生徒が答えたものを書き入れていく。例えば、ロッキー山脈、フロリダの湿地帯、氷河、ミシシッピー川など、文章の中に書かれていたことを一緒に思い出す。「これが様々なジオグラフィーだよ」と確認。描かれた図はジオグラフィーの概念図のようなものになっていた。

少し時間が余ったので、速読の練習。どれか1頁を選び、できるだけ間違いないようにしかも早く読む練習。教師が時間を計る。一人が声で早く読む。いくつか発音の間違いがあったようだ。訂正がなされ、もう一度読む。タイムは短くならなかったが、間違いがなかったと褒められる。もう一人は、手話（口型も動かしながら、ただし発音は不明瞭）で、主教師は読み終わった後、同じように発音の違いを修正した。授業終了の時間となる。

### まとめ

3つのクラスの授業記録から、情報に2つの流れがあり、それにより授業を構成されていることがわかった。単線的（フォーマル）な情報の流れと複線的（ローカル）な情報の流れである。前者は、例えば、主教師がクラス全員に対して話す場合、特定の個人に話す場合、教師から指名を受けて、子どもが発言する場合などである。主教師と聴児、聾教師と聴覚障害児の間では、音声語ある

いは手話で直接的にコミュニケーションが可能であった。それ以外の組み合わせの場合には、手話通訳者が介在し、音声語あるいは手話のいずれで語られても、通訳がなされ、同等の内容が音声語と手話で提供されていた。まさに教室がバイリンガルにあり、子どもたちは、音声語、手話のいずれかにフルにアクセスできていた。またこの時には、音声語と手話の併用は行われることがなかった。たとえ手話が可能な教師でも、しゃべりながらの手話がなされることはなく、声あるいは手話のどちらかが選択されていた。手話と英語が明確に分離されていると言える。

複線的（ローカル）な情報の流れは、教師の発言に対して複数の児童が同時に発言したり、小グループ活動で子ども同士が話し合いを行ったり、教師が机間巡視で個別にあるいは小グループに対して指導や支援をしたり、子ども同士で私語を行ったりするなどの場合である。参加者によって大きく4つのパターンに分けることができよう。①聾教師と聴覚障害児、②聾教師と聴児、③主教師（聴者）と聴覚障害児、④聴覚障害児と聴児、である。

①では、例えば「朝の会」の始まる前に、聾教師とその近くにいる複数の聴覚障害児が手話で話しており、ローカルに手話空間ができていたことがよくあった。その時には、手話の可能な聴児もその対話に参加していた。

②では、単線的な情報の流れの場合手話通訳者が関与するが、ローカルな場面では、必ずしも手話通訳が利用可能ではなかった。聴児は手話で直接的に聾教師に話すよう励まされ、本人たちも努力していた。例えば、聾教師担当の朝の会の時、聴児が聾教師に質問する際、何とか手話を併用して話そうとしていた。また個別な関わりでは、聾教師が口型を読み取って、それを手話と口話併用で繰り返し、そのあとコメントを伝えていた。

③では、主教師が個別的に聴覚障害児を指導する場合、手話通訳者が介在することも多いが、主教師が手話と声を併用しながら直接的に聴覚障害児を指導する場面も見られた。

④では、例えば K-1-2 クラスの朝の会の前、聴覚障害児が白板にある英語の質問文を手話で読もうとしていて、それを見ていた聴児が手話を真似したり、聴覚障害児から手話を教えてもらったりしていた。関わりの中で手話学習が自発していた。また 3-4-5 クラスでは、グループが聴覚障害児と手話のできる聴児で構成され、そこで手話による議論が行われていた。聴児にとってなかなか手話のみで説明することが難しいときもあったが、まず声で言い、そのあとそれを自分で手話に翻訳するようなこともあった。また手話のできる聴児が他の聴児の発言を手話通訳することもあった。以上のように、複線的（ローカル）な情報流れでは、直接的なコミュニケーションが重視され、その際、手話と音声語が併用され

ることが特徴的であった。

## 5 考察

本研究は、2つの co-enrollment プログラムについて、授業観察も含めて、その特徴を明らかにした。

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。いずれの教室にも手話通訳者が配置されていた。主教師が、聴者の場合、たとえ手話ができるにせよ、主として声のみで発言され、また主教師が聾者の場合、手話のみで発言され、それらの発言が手話通訳者により通訳されていた。教室内で語られた内容が、2つの言語のいずれかでもアクセス可能である状況と言える。

ただこれは主として一斉指導のような、単線的なコミュニケーションの流れの状況であり、ローカルな学習の場、複線的なコミュニケーションが存在する場では、手話通訳が十分機能せず、教師は手話と声を併用しながら、直接的に聴覚障害児や聴児とコミュニケーションをとる努力を行っていた。

また子ども同士の関わりでも、単線的なコミュニケーションの場では、手話通訳者がそれなりに機能していたが、グループ活動やローカルな私語、複数の同時発言等、複線的なコミュニケーションの場面では、手話と声が併用され、直接的なコミュニケーションが出現していた。しかしながら、これには関わる者の手話の能力に依存していて、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では、聴覚障害児が学習の場から取り残されてしまうケースも見られた。また手話と音声語を併用することにより、それぞれの言語の質が低下することも考慮する必要もあるだろう。ただ共同学習の積み重ねにより、様々な工夫、例えば、音声語のみで話し合われた後、話し合った内容が聴児によって手話で伝えられたり、他の聴児によって手話通訳されたり、声で発言した後、それを自分で手話に翻訳したりするなどが観察された。

バイリンガル教育環境の中での手話言語と音声言語との関わりについて、Simonsen ら (2009) は、2つのモデルが存在するとしている。モダリティ分離モデル (modality-separate model) とモダリティ混交モデル (modality-mixed model) である。前者では、教室で2つの言語が分離され、1教師1言語の原則が貫かれる。また音声語対応手話に対しては否定的である。後者では、両言語がともに教室に存在することは重視されつつも、教師は状況に応じて手話と音声言語の間を行ったり来たりし、また必要に応じて音声語対応手話も活用される。先に報告したノルウェーのプログラム (鳥越, 2011) は、後者にあたると言える。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単線的なコミュ

ニケーションの場でも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かった。本稿で取り上げたプログラムは、前者に当たる。手話通訳者が介在し、教師は音声語と手話の併用には消極的であった。ただし、これはフォーマルで、単線的なコミュニケーションの場(例えば、一斉指導の場)に限定される。現実の学びの場面では、ローカルで、複線的な情報の流れが存在し、そこでは手話通訳者が十分に機能せず、2つの言語の間の様々なバリエーションが使用されていた。一方で、先の論文でも議論したように、質的に高い言語であるためには、2言語が分離される必要があるが、他方、学習が社会的に構築される(ワーチ, 2004)ことを考慮するならば、直接的なコミュニケーションも確保されなければならないだろう。

Hyde & Ohna (2004) は、ノルウェーの3つのバイリンガルプログラムを実施する通常学級で教室活動を参与観察し、2つの言語間の関連とコミュニケーションの様相を記述している。モダリティ分離的な教室では、音声語と手話との境界が明確にされており、聴児と聴覚障害児の間の直接的な対話が欠如していた。手話に関して質的に高い言語入力が期待できるが、主教師(聴者)や聴児と聴覚障害児との間の直接的なコミュニケーションが難しく、言語が分離されるだけでなく、言語を使う人たちも分離されてしまう危険性があると指摘されている。モダリティ混交的な教室では、質的に高い手話言語へのアクセスに課題はあるが、主教師も聴児も手話を学び、手話を使用しようとする意欲が高く、聴覚障害児との直接的なコミュニケーションが成立しやすいという利点があった。単に言語入力の問題だけでなく、その場にいる人々の間でどう相互交渉を活発化させるかが重要であることが指摘されている。

以上、手話の活用に着目して、co-enrollment クラスでの具体的な実践について検討を行った。教室では、聴覚障害児が聴児と同レベルの情報や言語の入力を得るだけでなく、質的に高い相互交渉や言語活動が重要となろう。それに何よりも十分な学びが確保されねばならない。それを可能にする条件の整備やそのための支援のあり方について、今後さらに検討が必要であろう。そのためのより包括的で、長期的な調査研究が求められる。

## 引用文献

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.

Hyde, M. & Ohna, S.E. (2004) Education of the deaf in Australia and Norway: A comparative study of the interpretation and application of inclusion. *Skadalen Competence Center Publication Series* 22, pp.139-166.

Jimenez-Sanchez, C., & Antia, S.D. (1999) Team-teaching in an integrated classroom: Perceptions of deaf and hard-of-hearing teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 215-224.

Kelman, C.A., & Branco, A.V. (2004) Deaf children in regular classrooms: A socio-cultural approach to a Brazilian experience. *American Annals of the Deaf*, 149(3), 274-280.

Kirchner, C. (1994) Co-enrollment as an inclusion model. *American Annals of the Deaf*, 139(2), 163-164.

Kluwin, T.N. (1999) Coteaching deaf and hearing students: Research on social integration. *American Annals of the Deaf*, 144, 339-344.

Krausneker, V. (2008) Language use and awareness of deaf and hearing children in a bilingual setting. In: C. Plaza-Pust, & E. Morales-Lopez, *Sign bilingualism*. John Benjamins, pp.195-221.

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.

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., & 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 (2011) 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 兵庫教育大学紀要39, 47-58.

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