

## 論文

# スウェーデンのバイリンガルろう教育の現状と課題 — マニラ聴覚障害特別学校・ヴェーネル聴覚障害特別学校 ・カナベック聴覚障害特別学校の訪問調査から —

The Current Situation and Problem of Bilingual Deaf Education in Sweden  
-Analysis of the Inspection Visits to Manillaskolan, Vänerskolan and Kannebäckskolan-

藤本 明菜 (高知大学教育学部)

是永かな子 (高知大学教育学部・障害児教育学研究室)

Akina FUJIMOTO<sup>1</sup> and Kanako KORENAGA<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Department of Education, Kochi University, Kochi Japan

<sup>2</sup> Laboratory of Education for Children with Disabilities, Faculty of Education, Kochi University, Kochi, Japan

## ABSTRACT

Sweden has been a pioneer in bilingual deaf education. Bilingual deaf education in Sweden means the education acquiring both sign language and Swedish. The purpose of this study is to identify the current situation and the problems of a bilingual education in special schools for the deaf and hard of hearing in Sweden. Our analysis was based on this, after understanding the program outline of bilingual deaf education in Sweden and visiting special schools for the deaf and hard of hearing in Sweden. Through interviews and data collection, the results were analyzed using the following factors: the staff organization, the curriculum and educational method, the support of identity establishment, deaf children wearing cochlear implants, and oral training. The schools visited for our investigation were the National Manilla hearing impairment special school (Manillaskolan), the National Väners hearing impairment special school (Vänerskolan), and Gothenburg municipal Kannebäck hearing impairment special school (Kannebäckskolan). As a result of the field investigation; it can be said that flexible education according to each child's educational needs is practiced at hearing impairment special schools in Sweden. In a hearing impairment special school, the acquisition of both sign language and Swedish is a very important educational aim. However, the curriculum and the educational methods vary. For instance, children have the right to select which language they make their first language. And, the selection can be changed at any time. Moreover, the group is organized with consideration given to the children's needs. For example, learning material like the Adams book has been developed. The educational environment is maintained with the use of information instruments such as smart boards. There are a lot of deaf or hard of hearing teachers, who play a key role as an adult hearing-impaired model. Moreover, there are possibilities for sign language teaching and this peer group of children who are Coda. The problem of a bilingual deaf education and the teaching of immigrants with hearing disabilities, show positive educational results in linguistic competence and academic achievement. Going on to the next stage of education, going to work, and social integration are other positive effects.

## 1. 問題の所在

日本のろう教育は、明治時代の黎明期を除いて主として口話法により進められ、現在は、聴覚口話法が採られている。聴覚口話法とは、補聴器によって残存聴力を最大限に生かしつつ、読話訓練と発音・発語訓練を通して日本語の習得を目指すものである<sup>1</sup>。日本のろう教育において日本手話が使用されているのは、特定の私立学園や数少ない聴覚障害教員による授業に限られている。これはろう学校教員の免許取得単位に手話学習科目が入っていないこと、現職教員の手話学習環境も整備されていないことおよびろう学校教員の勤続期間が短いことが影響している<sup>2</sup>。幼稚園での手話導入も進められているが、ほとんどの場合教員が用いている手話は日本手話でなく、日本語対応手話である<sup>3</sup>。

こうした聴覚口話法を中心とするろう教育の現状を背景に、日本手話による教育を求める動きが高まっている。2003（平成15）年、ろう学校に通うろう児とその保護者が、日本手話による教育を求めて人権救済申立をおこなった。「申立の趣旨」は、1、文部科学省は、日本手話をろう学校における教育使用言語として認知・承認し、ろう学校において日本手話による授業を行う、2、①ろう学校に、日本手話を理解し、使用できる教職員を適切に配置し、そうでない教職員については日本手話研修を行う、②ろう学校教員希望者は日本手話の実技科目及び理論科目を履修しなければならないこととする、である<sup>4</sup>。さらに最近の大きな動きとしては、2008（平成20）年4月に日本手話を基盤にしたバイリンガルろう教育を推進する私立学校、明晴学園が開校したことがあげられる<sup>5</sup>。明晴学園は私立であるが、ようやく日本でのバイリンガルろう教育の試みが始まったと言える。

ろう児の教育方法をめぐっては、諸外国においても試行錯誤の状態にある。歴史をさかのぼるならば、口話法教育はヨーロッパにおいて1880年のミラノ会議により普及したが、その行き詰まりが認識され、トータルコミュニケーション教育が台頭した。それでもなおコミュニケーション障害の改善には十分とは言いがたく、バイリンガルろう教育が提唱・実践されるようになった。バイリンガルろう教育の実践において、現在世界で最も先進的な地域は北欧である<sup>6</sup>。例えば北欧スウェーデンでは、1981年にスウェーデン議会が、世界で最初にスウェーデン手話を公的に認知して、1983年には聴覚障害特別学校のために新しいカリキュラムを作成し、バイリンガルろう教育の実践が行われてきたのである。1999年に改正された教育法では、聴覚障害教育の目標をスウェーデン手話と書記スウェーデン語のバイリンガリズムに定めた<sup>7</sup>。

このように世界でも先駆的にバイリンガルろう教育に取り組んできたスウェーデンでの実践を検討することは、

日本のろう教育の示唆を得る際において有用であると考える。よって、本論文では、スウェーデンのバイリンガルろう教育についての分析を試みるが、スウェーデンの聴覚障害教育に関する邦文の先行研究は極めて少ないため、スウェーデンの聴覚障害特別学校を実際に訪問して調査することによって、現状と課題を把握することを目的とする。

## 2. 研究の課題と視点

本研究では、スウェーデンの聴覚障害教育におけるバイリンガルろう教育の現状と課題を明らかにすることを目的とする。具体的な作業課題は、スウェーデンにおけるバイリンガルろう教育の概要を把握した上で、スウェーデン聴覚障害特別学校を訪問して職員構成、カリキュラム、アイデンティティ確立の支援、人工内耳装用児、口話訓練の視点から、聞き取り調査および資料収集を行い、調査結果を分析する。訪問対象としたのは、国立マニラ聴覚障害特別学校（Manillaskolan）と国立ヴェーネル聴覚障害特別学校（Vänerskolan）、イエーテボリ市立カナベック聴覚障害特別学校（Kannebäcksskolan）である。

## 3. スウェーデンの聴覚障害教育の概要

スウェーデンの聴覚障害教育は19世紀初頭の聾哑院から始まる。当初は手話か口話法の指導法は学校および教員に任されていた。しかし、1880年のミラノ会議によって口話法が採用され、20世紀以降の主流は口話法となり<sup>8</sup>、休み時間の手話の使用は許されていたが、授業では手話を使用させないよう罰則もあった。1950年代には、補聴器の性能が向上したこともあり、口話主義者の勢いが増していたが<sup>9</sup>、これに反して、全国聾者協会は、手話を聾者の第一言語にすることを強く訴え続けていた<sup>10</sup>。1960年代になると、米国でストーカー（Stokoe, W.C.）によって手話の研究が始まり<sup>11</sup>、1972年には、スウェーデンでもストックホルム大学附属言語学研究所のブリーダ・ベリィマン（Brita Bergman）によって手話（Svenskt teckenspråk）の研究が開始された。1970年代は、スウェーデン語の文法に手話単語をつけるスウェーデン語対応手話（Tecknad svenska）が開発され<sup>12</sup>、トータルコミュニケーション法（同時法）浸透の時流の影響から、手話に関する社会的関心や政府の関心は高まった。そして全国聾者協会の運動が結実し、1980年版学習指導要領で手話が教科として公認された<sup>13</sup>。1969年版学習指導要領においては、手話は初級・中級学年では任意・上級学年では国語の中で指導し、手話指導を希望しない児童生徒には強制しないというものであったが、1980年版学習指導要領では手話は、国語、英語

が一括された「言語ブロック」が創設され、これにともない手話が初級学年から必修科目となった。さらに「言語ブロック」のみでなく、他の教科においてもまた手話によるコミュニケーションが重視されるべきであるとして手話の指導に関する考慮がされている<sup>14</sup>。1994年制定・交付の義務教育学校・6歳児学級・学童保育所のための教育課程の聴覚障害特別学校の到達目標においては、以下のように規定されている。聴覚障害特別学校は、それぞれのろう又は難聴児に対して聴覚障害特別学校の修学によって以下のことに責任をもたなければならない。①バイリンガルであること。すなわち、手話を読解し、スウェーデン語を読解することができる。手話および書記スウェーデン語で思考を表現することができる。②書記英語でコミュニケーションが可能である<sup>15</sup>。

スウェーデンには現在、エステルボングス聴覚障害特別学校（ルンド市）、ヴェーネル聴覚障害特別学校（ヴェーネルシュボリ市）、ビルギッタ聴覚障害特別学校（エレブロ市）、オスバッカ聴覚障害特別学校（グネスタ市）、マニラ聴覚障害特別学校（ストックホルム市）、クリスティーナ聴覚障害特別学校（ヘルネサンド市）、の6つの国立の特別学校と、イエーテボリ市立のカナベック聴覚障害特別学校（イエーテボリ市）がある。グネスタ市にあるオスバッカ聴覚障害特別学校は、スウェーデンで唯一の重度の学習困難を持つろう、聴覚障害の子ども、そして盲ろう子どものための学校である<sup>16</sup>。

特別学校の行政当局であるSPM（SPECIALSKOLE-MYNDIGHEN: 現在のSPSM）の発行するパンフレット "Schools for Deaf and Hard of Hearing in Sweden"<sup>17</sup>によると、聴覚障害特別学校が児童生徒に提供するサービスは、以下の4つである。①手話もしくは口話での教育、②個別の発達計画、③個別のニーズと選択に合わせた音や口話刺激の訓練、口話訓練、④ろう教員と難聴教員である。また家族へのサービスとして、ろう児や難聴児の両親は無料で240時間手話を教えてもらう権利があり、ろう児や難聴児の兄弟やろうの親をもつ健聴児（Coda: Children of Deaf Adults）にもまた無料の手話教授を提供している。さらに、特別学校の目

的は、実用的なバイリンガルになることであり、児童生徒が周囲の人たちとコミュニケーションできるために2つの言語を使うことができ、新しい知識を見つけ、彼らの生活と個性の発達に影響できることとしている。教育は、手話とスウェーデン語の両言語をもち、異なった機能とお互いの強化のために平行して使われることに特徴付けられる。この目的に近づくために、手話、スピーチ、読み、書きの個人のニーズに合わせて、教授を合わせ、全ての教員が、児童生徒の言語発達のための責任を共有している。スウェーデンでの公教育は、授業料は無料である。特別学校も同様に公教育であり、授業料や交通費、住居費、給食、余暇活動も提供される。家が学校から遠い場合は、4～5人の児童生徒のグループが家庭のような雰囲気の中一緒に住める子ども用宿舎が保障される。スウェーデンでは9年間の義務教育が定められているが、特別学校では通常より1年延長した10年間の義務教育が保障されている。

## 4. バイリンガルろう教育に関する訪問調査

### 4. 1 調査概要

第一に、5月22日に国立マニラ聴覚障害特別学校（Manillaskolan）に訪問現地調査を行うとともにコーディネーターのHelena Foss Ahldén氏に対してインタビュー調査を行った。

第二に、5月20日に国立ヴェーネル聴覚障害特別学校（Vänerskolan）に訪問現地調査を行うとともに、コーディネーターのMalin Johansson氏に対してインタビュー調査を行った。

第三に、5月23日にイエーテボリ市立カナベック聴覚障害特別学校（Kannebäckskolan）に訪問現地調査を行うとともに、校長のBirgitta Hultqvist氏に対してインタビュー調査を行った。

### 4. 2 訪問調査結果の比較

各学校の調査結果を聞き取り項目にしたがって以下に示す。

表1 各学校の比較

	マニラ聴覚障害特別学校 (Manillaskolan)	ヴェーネル聴覚障害特別学校 (Vänerskolan)	カナベック聴覚障害特別学校 (Kannebäckskolan)
管轄	国	国	市
創立年	1808年	1877年	1990年代
児童生徒数	145	54	150
教員数	約50	30	約50～60
ろう又は難聴の職員	50%	不明	職員15～20% 教員10～15%

カリキュラム	<ul style="list-style-type: none"> <li>・10年の教育を保障</li> <li>・手話と書記スウェーデン語の二言語</li> <li>・音楽の科目はなく、ドラマがある</li> <li>・英語のスピーチがない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・10年の教育を保障</li> <li>・手話と書記スウェーデン語の二言語</li> <li>・音楽の科目はなく、ドラマとリトミックがある</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・10年の教育を保障</li> <li>・手話と書記スウェーデン語の二言語</li> </ul>
スウェーデン語の教授	手話との比較	自分のことから、具体的なことで学習	不明
アイデンティティ形成の手段	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ろうモデル（ろう又は難聴の大人）との関わり</li> <li>・手話の歴史の学習</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同質集団の保障</li> <li>・ろうまたは難聴教員との関わり</li> </ul>	・聴覚障害関連の科目において学習する
口話を主としたグループ（第一言語が口話）	有 3学年に18人	有	有
スウェーデン語対应手話	使用しない	使用しない	使用しない
人工内耳装用児	装用児35人	装用児5人	不明
通常学級への支援	していない	していない (別の組織が担当)	巡回相談部局が担当 (6名)

以下に、各学校の特徴について記述する。

#### 4. 3 各学校の特徴

##### 4. 3. 1 マニラ聴覚障害特別学校（Manillaskolan）

マニラ聴覚障害特別学校は、1864年に設立されたスウェーデンで最も古い障害児学校である。通常教育では7歳から9年間であるが、10年間を保障し、卒業後ほとんどの生徒が17歳でオレブロの特別高等学校に進学する。

児童・生徒の目標は、バイリンガルになることである。それはろう児も人工内耳装用児も同じ到達点である。現在、35人の人工内耳装用児が在籍している。児童・生徒や保護者が望むなら、週2回言語療法士の指導を受ける機会が保障されている。高学年で人工内耳をつけていないろう児はスピーチを学習しない。

他の学校と類似したカリキュラムを採用しているが、相違点は、手話とスウェーデン語の2つの言語を持っている、英語のスピーチがない、音楽の代わりにドラマがある、の3つである。

マニラ聴覚障害特別学校には、140人の子どもに対して100人の教職員（内約50人以上が教師）がいる。職員の中は、50%がろう又は難聴の成人である。ろう又は難聴の大人がいることで、子どもが彼らをろう者のモデルにすることができ、自尊心を高めることができる。

手話の教授には、アダムスブックやペトラスブックなどの様々な手話の教材を使用し、手話教材の教員の手引書もある。教員が教材を選ぶ権利がある。スウェーデン

語は、スウェーデン語と手話の二言語の文法や構造の比較で教えている。まず、テキストを読み、手話に翻訳するなどを行っている。

多くの子どもたちがカリキュラムの目標に到達し、オレブロの特別高等学校に進学している。しかし、教育目標に到達しない子どももいるのが現状である。目標に到達しない理由は、子どもたちが他の問題も抱えているためである。他の問題とは、重複障害や移民、以前に言語学習を全く行っていない、不就学で学校文化がないなど、約35%の子どもたちが何らかの他の困難を抱えている。前期中等教育段階においても手話も口話もできない子もいるのである。

ろう児のアイデンティティの確立については、ろう児が何を必要としているかを話し合うが、聴者教員では全てを理解・共感することができないため、ろうの教員の役割を重視している。アイデンティティにおいては手話の位置づけも重要であるが、手話は、手話という独立した教科として学習する。手話の歴史を学び、昔のろう者の生活と現在の自分を重ねて考えたりする。また、ろう者組織と連絡をとったり、ドラマなどの表現活動を通して、自分を表現することを大切にしている。

口話を主とする指導グループもあり、その口話指導グループは3学年にわたって18人在籍している。18人のうち5人は第一言語が口話であるが、授業中は口話、休憩時間には手話を使って会話している。他の児童生徒と一緒に授業では手話を用い、他の教員のところに口話の



練習に行く。口話のクラスではなく、二言語を保障しているのであり、言語指導の導入が口話であるだけである。この学校では、卒業時に2つの言語を獲得するよう支援しており、言語指導の導入が口話でも手話でも、バイリンガルという同じ教育目標を目指す。

学校教員は通常学校に在籍する聴覚障害児への支援はしていない。マニラ聴覚障害特別学校の教員の仕事は、聴覚障害児を学校に招いて、手話や手話に関する知識を教えることである。例えば、通常学校在籍の聴覚障害児10人が6日間一緒に集まり、手話を話す子どもと出会い、手話や聴覚障害者であることのアイデンティティなどを教える試みを行う。通常学校におけるマイクロフォン使用や聴覚補助など、通常学校での問題や悩みについて話をする。他にも、ろうの両親をもつ健聴児（Coda）のための手話指導コースを毎学期一週間行っている。さらに、ろう児のきょうだいにも手話を教えている。

#### 4. 3. 2 ヴェーネル聴覚障害特別学校（Vänerskolan）

1980年代スウェーデンがインテグレーションを推進するにあたり、ヴェーネル聴覚障害特別学校は基礎学校との併設案が提案されていた。しかし、当事者の強い反対によって聴覚障害特別学校の分離型の継続が決定されたのである<sup>18</sup>。

ヴェーネル聴覚障害特別学校では、カリキュラムを工夫している。例えば、音楽のかわりにリトミックや演劇を教示している。リトミックのために、ランプがリズムに合わせて点灯し、体で音を聴くことができるよう床の特殊な仕様を1990年代に導入している。難聴児は楽器の使用が可能のため、太鼓等も使用している。教授に関しては、後述するスマートボードなどを活用している。書記スウェーデン語の教授は、具体的な内容で学習するように工夫しており、まずは自分に関することから学習を始める。しかし、書記スウェーデン語と手話の文法は異なるので、困難も伴う。ろう文化については、カリキュラムの中にろう文化はないが、個人の経験やろうの歴史について、65歳のろうの職員が話をしたりしている。アイデンティティの確立については、同質集団の保障を重視しており、ろう又は難聴教員もアイデンティティの確立に関わっている。

卒業後の社会におけるインテグレーションでは、言語の問題もあり特に就労が困難である。就労のために8年次に実習を行っているが、実践的な内容であり、就労に必要な読み書きの学習ではない。大学卒業後は就労は容易になるが、大学への進学率はあまり高くない。

難聴児の場合は第一言語がスウェーデン語であり、口話クラスもある。ヴェーネル聴覚障害特別学校には5人の人工内耳装用児がいるが、1人人工内耳が順調に機能

してのみである。人工内耳が順調に機能している子は難聴児クラスに在籍している。以前は、全ての子どもに対して言語療法士が口話を教えていたが、現在口話指導は難聴児のみである。

この学校には、子ども用宿舎が3つあり、12人が利用している。マンションや住宅の一角を借上げて、それぞれが家庭的な雰囲気を感じられるように工夫している。

通常学校に対する支援は、学校と併設している県の担当部局に所属する特別教育家が巡回で行っている。聴覚障害児が生まれたときには、特別教育家が家庭を訪問して、ろう学校や手話についての支援をする。他にも、毎学期に一回ずつ一週間、きょうだいを招待して、きょうだい同士が知り合い、ピアになり、手話の学習を行っている。マイクや補聴器の支援システムは通常学級でも保障されるが、教員によっては配慮がされていない場合がある。その場合には学校に行き、協議をするなどの役割を今後は担う必要があると考えている。

#### 4. 3. 3 カナベック聴覚障害特別学校（Kannebäckskolan）

カナベック聴覚障害特別学校は、1990年代に設置された市立の聴覚障害特別学校である。イエーテボリ市近郊には、国立のヴェーネル聴覚障害特別学校（Vänerskolan）が設置されているが、スウェーデン第二の都市イエーテボリに聴覚障害特別学校が必要であるという議論が起り、カナベック聴覚障害特別学校が設置された。国立のろう学校との違いは、就学期間があげられるが、市立でも就学期間を10年に延長することができるため、多くの子どもが就学期間を10年に延長している。

この学校は図1のような6本の指の組織で構成されている。手のひらはカナベック聴覚障害特別学校で、手話とスウェーデン語を保障する。各組織の説明は以下の通りである。



図1 カナベック聴覚障害特別学校の組織

- ① 就学前学校（５歳まで）  
（聴覚障害のある）年少クラスと年長クラス、言語障害クラスの３つのクラスがある。
- ② ろうクラス  
０学年から９もしくは10学年までを保障し、教育は主に手話を用いる。
- ③ 難聴クラス  
０学年から９もしくは10学年までを保障し、教育は主に口話を用いて、手話は補助的に使用している。
- ④ スウェーデン語（話しことば）学級  
５学年までの学級。
- ⑤ 巡回相談部局  
通常学級に在籍する難聴児の支援として、外へ出向いている。スウェーデン語の教示方法・内容の支援を行っている。巡回相談の頻度は、一週間に１回から一年間に２・３回など様々であるが、イエーテボリ市の全ての聴覚障害児をフォローできるようにしている。イエーテボリ大学附属病院など他機関との連携を重視している。
- ⑥ 知的障害をもつ聴覚障害クラス  
他のクラスとはカリキュラムが違っており、カリキュラムが知的障害対応である。また聴覚障害のある知的障害児への対応を支援する部局もある。

カナベック聴覚障害特別学校の児童生徒数は、150人で、職員は90～100人であり教員（50～60人）、言語聴覚士、教員免許を有しないアシスタント、事務員、健康管理チームなどによって編成されている。手話が第一言語である者は、職員では15～20％、教員では10～15％の割合である。ろう又は難聴教員は、例えばろう文化を教える時に、自分たちの経験を話すことや、共感してアドバイスをすることができる。ろう文化については、聴覚障害関連の科目の中にろう文化、ろうアイデンティティが含まれている。

学級規模はそれぞれであり、４人のクラスもあるし、12人のクラスもある。学級規模が大きくなるのは、難聴学級である。難聴学級ではスウェーデン語を話す、手話やコンピューターなどを補助手段として使用している。

カナベック聴覚障害特別学校の基本部分は、他の聴覚障害特別学校と同じであり、ろうで生まれたならば手話を学ぶことが大切であるという方針であるが、他の国立の聴覚障害特別学校に比べると多くの人工内耳装用児が在籍している。連携しているイエーテボリ大学附属病院では人工内耳の手術が行われると、装着後すぐ訓練が病院で始まる。そして、病院からの紹介などを通じてこの学校に就学する子どももいる。

ろう児であれば手話を学ぶので、話しことば練習をす

ることはないが、人工内耳装用児、残存聴力がある子どもは、基本的には話しことばの練習を行う。その際には保護者の意向も考慮される。就学前では言語療法が特に重要になるため、言語療法士が難聴児だけでなく、ろう児にも話しことばの練習を行っている。難聴児の場合は常に口話を練習して、手話を補助的に使用している。しかしそれは、同時法（スウェーデン語対応手話）ではなく補助としてスウェーデン手話を用いるのである。

二言語主義を重視しているが、第一言語が手話である場合もスウェーデン語である場合もある。手話は必須科目であるため、第一言語がスウェーデン語の場合、第二言語で手話を教える。もしCodaで、手話が第一言語であれば、聴力に関わらず手話を第一言語にする。二言語主義は職員会議においても同様で、手話通訳者が保障できない場合会議は開かれない。両方の言語に対する権利が子どもと職員に保障されている。

カナベック聴覚障害特別学校は大学附属病院との連携があるため人工内耳装用児が多いが、学校の目標は子どもの能力の発展であり、人工内耳や口話も一つの可能性として位置付けている。

通常学校への支援は、巡回相談部局の６人の教員が行っている。就学前から３年生までを中心に担当する教員と、４年以上を担当する教員に分かれている。援助方法、補助器具についての情報提供、現状の聞き取り、他の難聴児と会う機会の設定など、どのようにすれば難聴児が通常学級で学ぶことができるか、通常学校において難聴児への支援が機能しているかを評価する。また通常学校に就学している聴覚障害児が聴覚障害特別学校を訪問する、スクーリングの機会も保障している。保護者への援助も行っており、巡回相談の教員が保護者と話をし、保護者が聴覚障害特別学校を訪問する場合もある。

#### ４．３．バイリンガルろう教育を支える教材

以下に、聴覚障害特別学校で使用されていた、アダムスブック、レンケット、スマートボードについて説明する。

マニラ聴覚障害特別学校では、アダムスブック（写真１）が使用されていた。アダムスブックは、ろう児のためのスウェーデン語学習教材である。国立障害児教育研究所教材センター（SIH）でグニラ・クリスターソン（Gunilla Christersson）が中心となって開発された教材である<sup>19</sup>。ろう児のアダムとその周りの人の話が絵と短い文で展開されている。

レンケット（写真２）も、アダムスブックと同様に開発された教材ソフトである。画面の半分にアダムスブックの本文が提示され、その隣にその手話表現を同時提示することができる。スウェーデン語と手話表現を同時比

較することができる。写真では、スマートボード（写真3）を利用してこのソフトを表示している。

スマートボード（電子黒板）は、マニラ聴覚障害特別学校、ヴェーネル聴覚障害特別学校において一部の教室に導入されていた。スマートシステムは、生徒からも好評を得ている。生徒が見ている教材と同じ画面を「スマートボード・インタラクティブ・ホワイトボード」に投影し、画面全体を指で上下させ、見せたいところに移動し、手書きを加えるなど効果的な授業が出来る<sup>20</sup>。

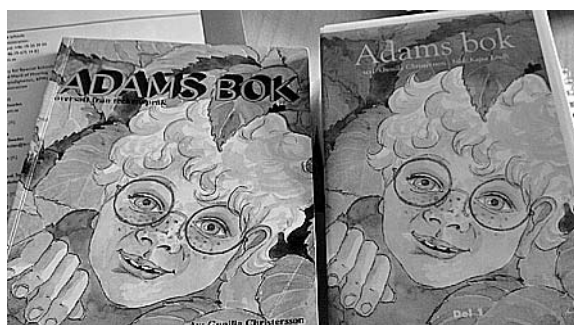


写真1 アダムスブックの本（右）とビデオ（左）



写真2 スマートボードを利用したレンケット

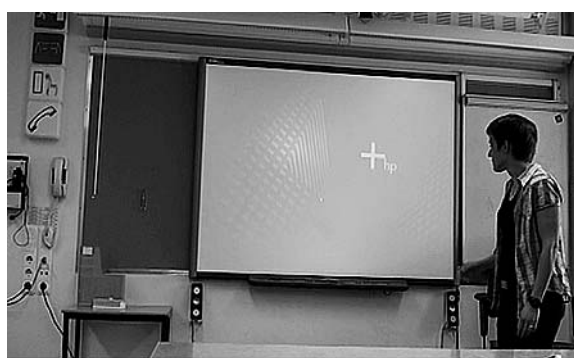


写真3 スマートボード

## 5. 調査結果に基づく考察

まず、教職員の構成について、教職員においてはろう又は難聴者の割合が高く、特にマニラ聴覚障害特別学校では、職員の半数がろう又は難聴者であった。聴覚障害児の教育にとってろう又は難聴の教職員の存在が重要で

あることが示唆された。

次に、カリキュラムについて、通常教育よりも1年長い10年間の教育を保障しており、手話と書記スウェーデン語（またはスウェーデン語）のバイリンガルを目標としていた。それは、手話を第一言語として書記スウェーデン語を第二言語とする場合と、スウェーデン語を第一言語として手話を第二言語とする場合がある。手話という付加的な教科の習得および特別な教育の保障のために通常教育よりも長い就学期間が保障されている。バイリンガルろう教育のための方法や手順は子どもの聴覚障害の程度や本人のニーズに応じていた。

児童・生徒のアイデンティティの確立には、ろう又は難聴教員が関わっていた。ろうの歴史を語る、自分の経験を話すなど、ろう又は難聴教員がろうモデルや相談相手として活躍していた。特別な科目や学習内容は固定的に設定していないが、日常的なかかわりや会話、相談の中で、子どもが必要とした時に必要な支援ができる体制があると言えよう。

人工内耳装用児の数も増えており、特にカナベック聴覚障害特別学校は、大学附属病院との連携で人工内耳装用児が多いようであった。人工内耳装用児や難聴児で、口話を選択するのであれば、スウェーデン語（口話）を第一言語とするが、手話も学習し、休み時間には手話で会話する。口話訓練を受けるかどうかは、本人や保護者が選択できる上に、変更も可能である。バイリンガルであるため、手話とスウェーデン語は保障される。その上で付加的に口話指導を受けることもできるが、子どもの状態やニーズに応じて柔軟に対応することが前提とされている。

口話訓練に関しては、学校で言語聴覚士による指導を受けることができる。言語聴覚士には医学を基礎とするログペード（Logoped）と、教育学を基礎とするツールペタゴグ（Talpedagog）が存在し、前者は就学前、後者は就学後にかかわることが多い。医療の視点のみならず教育の視点でも言語療法を受けられること、それぞれの専門家が学校において指導する体制があることも有用であろう。また、アダムスブックやレンケットなどの教材開発に積極的で、学校も機器の導入が進んでおり、スマートボードなどを活用していた。1970年代に開発されたスウェーデン語対応手話は現在使用されていない。スウェーデンにおいて手話はスウェーデン手話のみである。スウェーデン語とともに手話を使用する場合は、スウェーデン語に対して手話の単語を対応させる。手話は文法が違う言語としての位置づけが明確であった。

今回の調査で訪問した学校は、国立と市立という違いがあるものの、カリキュラムやバイリンガルろう教育においての大きな違いはなかったが、市立カナベック聴覚



障害特別学校は、市内の基礎学校との連携が強く、巡回相談部局が学校の組織内に位置づけられていた。国立の聴覚障害特別学校はSPM（現SPSM）を母体として役割を分担しているため、巡回相談は別の組織となっている。

第一言語を手話とした場合の書記言語獲得の課題や卒業後のインテグレーションの問題は、まだ解決していないようである。障害の重複化も進んでいるため、教育成果を示すことは容易ではない。他にも、移民の問題なども顕在化している。カナベック聴覚障害特別学校では、聴覚障害学校内で聴覚障害特別学校内の通常学級へのインテグレーション準備クラスとして、移民の子どもだけのクラスもあった。ろう又は難聴のある移民の場合、それまで学校に就学した経験がなく、何の言語も有していないこともある上、保護者がスウェーデン語も手話も理解困難であるという問題があった。移民の教育に関しては他の通常学校と同様の課題を抱えていると言えよう。

## 6. 総括

本研究では、スウェーデンの国立の聴覚障害特別学校2校と市立の聴覚障害特別学校1校を訪問しスウェーデンのバイリンガルろう教育の現状と課題について、聞き取り調査を行った。

現地調査の結果、スウェーデンの聴覚障害特別学校においては、子どもの教育的ニーズに応じた柔軟な指導が行われていたといえる。聴覚障害特別学校では、手話とスウェーデン語のバイリンガルが教育目標として統一されている。しかし、その教育内容や教育方法は多様である。例えば、手話を第一言語にする場合と口話を第一言語にする場合の選択が保障されていること、その選択はいつでも変更が可能であること、口話指導グループや手話指導グループ、移民クラスなど配慮に応じたグループ編成がされること、手話の学習教材のみならずアダプスブックやレンケットのような手話からスウェーデン語への学習教材も積極的に開発されていること、スマートボードなどの情報機器の活用による教育環境の整備がなされることなどがあげられる。またろう又は難聴教職員も多く、成人聴覚障害者モデルとしても重要な役割を担っていた。その上、Codaやろう児のきょうだいに対しても手話学習や同質集団保障を行っている。

バイリンガルろう教育の課題は、移民や重複障害への対応が求められていること、言語能力や学力など教育成果が明確には示されていないこと、卒業後の進学、就労などのインテグレーションの問題があることなどであった。

## 註・引用文献

- 1 鳥越隆士（1998）ろう教育における手話の導入『兵庫教育大学研究紀要』19, p.163.
- 2 坂本幸（2004）かな単語の文字配列への幼児の視線誘導と指文字の役割—手話コミュニケーションに基づく或るろう学校幼稚部の視察—『宮城教育大学紀要』第39巻, p.220.
- 3 市田泰弘（2003）ろう者のバイリンガリズム『言語』32(8), p.31.
- 4 小嶋勇（2006）日弁連「意見書」と人権救済申立、小嶋勇監修、全国ろう児をもつ親の会編、『ろう教育が変わる！日弁連「意見書」とバイリンガル教育への提言』明石書店, pp.156-157.
- 5 佐々木倫子（2008）日本におけるバイリンガルろう教育—何を、どう、進めるべきか、佐々木倫子監修、全国ろう児をもつ親の会編、『バイリンガルでろう児は育つ—日本手話プラス書記日本語で教育を！』生活書院, pp.135-136.
- 6 日本弁護士連合会（2005）手話教育の充実を求める意見書『ろう教育が変わる！日弁連「意見書」とバイリンガル教育への提言』明石書店, pp.202-203.
- 7 Sangeeta Bagga-Gupta（2002）Vardagskommunikation, lärande och måluppfyllelse i tvåspråkiga regionala specialskolor, Skolverket., イ・ヨンスク（2006）手話言語と言語政策、小嶋勇監修、全国ろう児をもつ親の会編、『ろう教育が変わる！日弁連「意見書」とバイリンガル教育への提言』明石書店, p.28.
- 8 石田祥代（2003）『スウェーデンのインテグレーションの展開に関する歴史的研究』風間書房, pp.251-252.
- 9 Kerstin Olsson（2008）荒川明久、全国ろう児をもつ親の会訳、スウェーデンのろう学校より、佐々木倫子監修、全国ろう児をもつ親の会編、『バイリンガルでろう児は育つ—日本手話プラス書記日本語で教育を！』生活書院, pp.120-121.
- 10 前掲8, p.252
- 11 市田泰弘（2003）ろう者のバイリンガリズム『言語』32(8), p.27.
- 12 前掲9, p.123.
- 13 Utbildningsdepartementet（1980）Läroplan för grundskolan 1980.
- 14 前掲8, pp.254-256.
- 15 Utbildningsdepartementet（1994）Läroplan för det obligatoriska skolväsendet förskoleklassen och fritidshemmet.
- 16 Skolverket（2008）Barn, elever och personal-



- Riksnivå Sveriges officiella statistik om för vuxenutbildning Del.2.
- 17 SPECIALSKOLEMYNDIGHEN (2006) Schools for Deaf and Hard of Hearing in Sweden, Version2, Januari.
- 18 石田祥代, 小川克正, 柳本雄次 (1999) スウェーデンにおけるインテグレーションの変容に関する一考察ー聴覚障害特別支援学校に焦点をあててー『岐阜大学教育学・心理学研究紀要』第14号, pp.25-26.
- 19 鳥越隆士 (2003) スウェーデンにおけるバイリンガルろう教育ろう学校の教室から『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, p.50.
- 20 日本スマートテクノロジー株式会社HP, <http://www.smartboard.co.jp/SMARTBoardSchool.htm>.



とは注目に値しよう。内容については、委員会として詳細な法令案を提出しており、その案に基づいて議論が進められた。とくに学校教育法において知的障害特別学校のための章を新たに設けるなど、知的障害特別学校の位置づけを強固にする策が取られた。他にも、若干の組織改編、教育の質の向上のための個別の発達計画等の開発や教員養成・研修、学校卒業後や成人教育を見通した支援、そして予算について議論された。この内容はその後、教育省提案となり国会で審議されて法案や具体的な政策に反映されることとなる。その結果、教員養成改革や個別の発達計画や対応プログラムの内容検討が行われる。委員会は、改革の全体的方向性の規定・修正のみならず、法律案や予算案を審議して提案する権限を有していることがうかがえる。報告書の内容はその後、教育省提案となり、国会で審議されて法案や具体的な政策に反映されるが、現在、教員養成改革や個別の発達計画や対応プログラムの内容検討に影響を及ぼしている。

第六のその後の教育政策評価の方法と結果等については、現在議論が行われているところであるが、2002年の学校法委員会（Skollagskommittén）、2002年の高等学校委員会、2000年の機能障害のある子ども成人学習者に対する教材検討委員会、2004年のLSS法および補助器具検討委員会、2004年の就学援助検討委員会、守秘義務についての検討委員会（Sekretessutredningen）、などの検討とともに、今後総合的な方向性が示されることになっている<sup>62</sup>。評価は委員会の役割ではなく、次の委員会・政策検討の際に行われるのである。

## 5. 総括

カールベック委員会による「知的障害特別学校の解体」はこれまでスウェーデンが進めてきた「全ての者の学校」やインクルーシブ教育の具体化の文脈に沿っているように見える。1962年の9年一貫制の統一学校としての基礎学校を創設する際の改革スローガンとしての「全ての者の学校」は、その後の改革において障害や様々な特別な教育的ニーズのある子どもも包括するためにも有効に機能した。スウェーデンはこれまで障害児に対する教育に関しても1960年代の統一学校創設時に肢体不自由教育や病弱教育の機能を通常教育に包括させ、1986年には視覚障害特別学校を廃止し、その後も国立の聴覚障害特別学校の数を減らす改革を行ってきた。その後の改革においても可能な限りの障害児のための学校・教育形態はインクルージョンをめざしたのである。そして21世紀に入って、知的障害特別学校の統合・廃止の可能性が議論された。しかし、カールベック委員会の前提となる提起には、「政策的意図」が先行しており、解体の根拠やデータとしての「客観的」根拠も、当事者のニーズとい

う「主観的」根拠も、インクルーシブ教育実現のための具体策（受け皿・代替策）も十分には示されなかったため、委員会議論は修正を余儀なくされたのであった。

教育政策の立案には客観的もしくは主観的な根拠・データが示され、議論が進められる。本委員会から提案されたことの一部は政策として具体化されたり、現在の教育改革に影響を及ぼしたりしている。しかし政策は他の委員会の審議も踏まえて具体化されるため、1つの委員会の提言全てがすぐに政策化されるわけではない。とくに本委員会の当初の方向性は否定されたため、議論は大幅な修正を余儀なくされた。よって、成果および評価は現在進行中の社会政策や教育政策における委員会の位置づけを確認する必要がある。またそれぞれの委員会は密接に関連して展開するため、本委員会の議論も次の関連委員会の審議の際に評価されるのである。

## 註・引用文献

- 1 Dir.2001:100, Översyn av utbildning för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning.
- 2 審議では知的障害成人学校（Särvux）のありようも議論されたが、本報告では知的障害特別学校に関する部分に注目する。
- 3 ChristOpher Gillberg, Peder Rasmussen, Eva Nordin Olson, Lena Andersson, Cecilia Olsson, Lare Thorsell, Gun-Marie Jaråker-Wicksén (2005) Carlbeck-kommittén visar brist på kunskaper om autism, Special Pedagogik, 3,s.40-41.
- 4 Dir.2002:162, Tilläggsdirektiv till kommittén för översyn av utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning
- 5 Dir.2003:32, Tilläggsdirektiv till kommittén för översyn av utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning.
- 6 SOU 2003:35, För den jag är, Om utbildning och utvecklingsstörning, Del-betänkande av Carlbeck-kommittén, Stockholm.
- 7 SOU 2004:98, För oss tillsammans, Om utbildning och utvecklingsstörning, Slutbetänkande av Carlbeck-kommittén, Stockholm.
- 8 dnr 2000:2037.
- 9 SOU 2004:98,s.75.
- 10 SOU 2004:98,s.301-306. (Bilaga3)
- 11 SOU 2004:98,s.3.
- 12 SOU 2004:98,s.31-36.
- 13 SOU 2003:35,s.222-225.
- 14 SOU 2003:35,s.220-221.
- 15 SOU 2003:35,s.221-222.

- 16 SOU 2004:98,s.3.
- 17 「社会の中の学校－社会的排除の構造について」の論文を寄稿, SOU 2004:98,s.307-326.
- 18 「インテグレーションの実践と理論」の論文を寄稿, SOU 2003:35,s.255-274.
- 19 Synen på "avvikande" barn och på särskolan över tidの論文を寄稿, SOU 2004:98,s.275-291.
- 20 SOU 2004:98,s.3.
- 21 SOU 2004:98,s.79.
- 22 Mats Börjesson, M (1997) Om skolbarns olikheter. Diskurser kring "särskilda behov" i skolan - med historiska jämförelsepunkter. Stockholm: Skolverket.
- 23 SOU 2004:98,s.81-83.
- 24 「インテグレーションの実践と理論」の論文SOU 2003:35,s.255-274. および2008年9月8日マルメ大学におけるインタビューから。
- 25 Magnus Tideman, Jerry Rosenqvist, Birgitta Lansheim, Lisbeth Ranagården, Katharina Jacobsson (2004) DEN STORA UTMANINGEN-Om att se olikhet som resurs i skolan, Bokshopen.
- 26 Utviklingshemmete i norsk skoleの論文を寄稿, SOU 2003:35,s.293-311.
- 27 Organisering af undervisningen af børn med psykise udviklingsforstyrrelserの論文を寄稿, SOU 2003:35,s.313-328.
- 28 SOU 2004:98,s.79.
- 29 SOU 2003:35,s.139-140, skolverket (2002) Efter skolan.
- 30 SOU 2003:35,s.97,123-, Magne Dahl (2002). Särskolans träningskola. Hur särskild får man vara där", på uppdrag av Carlbeck-kommittén
- 31 SOU 2003:35,s.149-156.
- 32 SOU 2003:35,s.196, Skolverket Dnr 1996:565 Kvalitet i särskolan samt Skolverkets planerade insatser och Prioriteringar.
- 33 SOU 2004:98,s.288
- 34 同様の指摘をイエーテボリ大学教授Bengt Persson 氏らが行っているMarianne Lundgren, Bengt Persson (2003) Barn och unga i riskzonen - Samverkan och förebyggande arbete, Svenska kommunförbundet.
- 35 SOU 2004:98,s.289.
- 36 SOU 2004:98,s.89-90.
- 37 SOU 2004:98,s.147-148.
- 38 Regeringens proposition 2003/04:140 Kunskap och kvalitet - elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan, SOU 2002:120, Åtta vägar till kunskap - en ny struktur för gymnasieskolan.
- 39 SOU 2004:98,s.158-160.
- 40 SOU 2004:98,s.97-98.
- 41 SOU 2004:98,s.135.
- 42 SOU 2004:98,s.137.
- 43 SOU 2004:98,s.139.
- 44 SOU 2004:98,s.111-113.
- 45 例えば教育省からの諮問に対する意見Ds 2003:46 などである。SOU 2004:98,s.127.
- 46 SOU 2004:98,s.209.
- 47 SOU 2004:98,s.103.
- 48 SOU 2004:98,s.156.
- 49 SOU 2004:98,s.15-24.
- 50 SOU 2004:98,s.25-29.
- 51 SOU 2004:98,s.37-73.
- 52 Utbildningsutskottets betänkande 2004/05:Ubu 11 Särskolan och specialskolan.
- 53 Ds 2002:66, Stöd till vuxnas lärande, SOU 2004:98,s.327.
- 54 Betänkande 2004/05:UBU11 Särskolan och specialskolan.
- 55 Tydligare regelverk för särskoleplacering
- 56 Utbildningsutskottets betänkande 2005/06:Ubu 7 Särskolan och specialskolan.
- 57 Tydligare regler för särskoleplacering.
- 58 2008年9月8日、マルメ大学におけるインタビュー。
- 59 学校大臣のJan Björklund氏は2007年3月にNorrköping市で行われた全国知的障害学校会議において、カールベック委員会報告をゴミ箱に捨てるとの発言をした。それに対しての批評である。Britt Nedestam (2007) Björklund och Carlbeck-kommittén är eniga om mycket-så töm inte papperskorgen!, Specialpedagogik, 4,s.16.
- 60 著者不明 (2007) Ny speciallärar-utbildning, Specialpedagogik, 3.
- 61 著者不明 (2007) Ekeskolan och Hållsboskolan åter statliga specialskolor, Specialpedagogik, 1,s.21-22., 著者不明 (2007) Två nya statliga specialskolor, Specialpedagogik, 4,s.34.
- 62 二文字理明 (2006) スウェーデンにおけるインクルーシブ教育の現状と思想的相克－カールベック委員会の設置から最終報告書まで－, 研究代表者中村満紀男『民主社会実現手段としてのインクルーシブ教育の社会的背景と理論的基盤に関する研究』平成14年度－平成17年度科学研究費補助金（基盤研究(A)）研究成果報告書, pp.96-98.