

# スウェーデンの聴覚障害教育における 到達目標達成度に関する報告書

Goal fulfilment in school for the deaf and hearing impaired

2009. 5

スウェーデンろう・難聴特別支援学校局  
(SPM : Specialskolemyndigheten)  
(谷本忠明・林田真志・川合紀宗 訳)

2014年3月

広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター

本報告書は、スウェーデン語版の「ろう・難聴児童生徒のための学校における到達目標達成度に関する報告書 (goal fulfillment in school for the deaf and hearing impaired)」の主要部分を英訳したものである。

本書の英訳作業は、Interverbum translation 社、エディンバラ大学の Rachel O'Neil 氏、前国際交流担当の Paul Simson Batod 氏と校長の Karin Angerby 氏の協力で進められたものであり、感謝申し上げます。

スウェーデン以外の国の方々が読まれるに当たって、報告書の最初の部分を増補するとともに、国家教育局において作成された、わが国の教育に関する説明・紹介を行っている5つの資料(付録)を加えた。したがって、わが国の報告書を初めて読む場合には、まずこれらの補足資料の部分から読まれることをお勧めする。そこで取り上げられている簡単な紹介や活動内容がわかっているならば、報告書を読む際の参考になるであろう。

なお、質問紙の内容については、スウェーデン語版で提供しているのでそちらを参照されたい。また、スウェーデンにおける学校制度および手話バイリンガル教育プログラム (Sign-Bilingual programme) についてさらに知りたい方は、下記機関のホームページを参照されたい。

Ola Hendar (著者)

- ・本報告書は Specialskolemyndigheten (SPM: スウェーデンろう・難聴特別支援学校局) に属する文書である。
- ・SPM は、ろう・難聴児童生徒に対して、可能な限り義務教育学校に準ずる教育を提供している。さらに SPM は、学習上の困難のあるろう・難聴児童生徒や、盲ろうの児童生徒に対して、彼らのニーズに応じた教育を提供している。
- ・2008年7月1日より、SPMの機能は、National Agency for Special Needs Education and Schools (スウェーデン特別支援教育・学校局 Specialpedagogiska skolmyndigheten : SPSM) へと移行されている。
- ・本報告書の著作権は、上記著者と SPSM が保有している。
- ・本文書は、2007年度予算関係文書として委員会に提出されたものである。

プロジェクト責任者: Ola Hendar (Östervångs 校)

発行: 2008年5月 (英語版は2009年5月)

表紙デザイン: Plan 2 (Sundsvall)

文書番号: 00133 (英語版: 00195)

ISBN (pdf 版): 978-91-28-00133-5 (英語版: 978-91-28-00195-3)

- ・本報告書は、SPSM のサイト ([www.spsm.se](http://www.spsm.se)) から pdf 文書としてダウンロード可能である。

©Ola Hendar and Specialskolemyndigheten.

Description of the document: A presentation of a commission in accordance to budget document, executed 2007.

Project manager and author: Ola Hendar

Swedish version published: 2008-05 (English version: 2009-05)

Text layout: Sofia Akerberg

ISBN (Swedish pdf versions): 978-91-28-00133-5 (English pdf version: 978-91-28-00195-3)

「ろう・難聴児童生徒は，学校教育において異なるニーズと異なる到達目標を持つ。彼らに必要となるものは多様であり，様々なタイプのサポートを受けている。しかし，多くの生徒はいまだ学習目標に到達していない。」

# 目 次

1. 略語と用語	1
2. 付録	3
I. カリキュラムと授業計画	
3. はじめに	5
背景    実施方法とプロジェクトの目的    調査協力者	
難聴者およびろう者    学校の種類    ろう学校	
義務教育学校－難聴学校    義務教育学校一個別に在籍している児童生徒	
学習上の困難のある児童生徒のための義務教育学校    関係規定    カリキュラム	
授業計画    教育課程    評定と段階評価    教育の評価	
誰が到達目標を達成するのか	
難聴児童生徒およびろう児童生徒の学校における目標到達度    学校の意義	
4. 方法と実施手続き	16
方法    実施手続き    実施のモデル    段階評価比較のための基礎的資料	
質問紙調査の結果比較のための基礎的資料	
5. 結 果	21
学校種    聴覚障害    他の障害を有するろう児童生徒および難聴児童生徒    群レベルで見た段階評価	
科目の段階評価    スウェーデン語    英語    数学    手話	
アクションプラン    学校の物理的環境    参加    学校に関する状況	
6. 分析結果のまとめ	35
SPM による調査    聴覚障害の程度    他の障害を有する児童生徒の割合	
他の国で生まれた児童生徒の割合	
段階評価の際の障害による到達目標の例外的適用    学校種を変更した児童生徒	
指導の状況	
7. SPM によるその他の提言	38
手話    関係規定    施設および環境	
学校間の異動    他機関との連携    学校活動における困難	
インクルージョン    基礎的資質    今後の評価の必要性	
8. 文 献	41
未公開資料    公開資料    【注】	
9. 付 録	47
II. 義務教育学校    III. 評定と段階評価    IV. ろう学校	
V. 知的障害のある児童生徒のための義務教育学校	

## 略語と用語<sup>1)</sup>

- 【SPM】：国家ろう・難聴特別支援学校局 (The National Agency for Special Schools for the Deaf and Hard of Hearing; Specialskolemyndigheten)  
〔関係学校〕 Birgitta 校, Kristina 校, Manilla 校, Väner 校, Östervångs 校, Åsbacka 校
- 【SV】：国家教育局 (The National Agency for Education ; Skolverket)
- 【SIT】：スウェーデン特別支援教育研究所 (The Swedish Institute for Special Needs Education; Specialpedagogiska institutet)
- 【難聴学校】 (schools for the hearing impaired) : Solander 校, Park 校, Alviks 校, Nya Bro 校, Kannebäcks 校, Söder 校, Silvia 校, Elinebergs 校, Nya Stenkula 校

一段階評価の結果に関する部分は、2002～2006年に修了した難聴生徒がいた6校についての結果を示したものである。

一質問紙調査は、2007年に難聴・ろう児童生徒を教育していた9校すべての難聴学校の児童生徒（1991～1999年生まれ）を対象とした。

2008年7月1日発足

【SPSM】：国家特別支援教育・学校局 (Specialpedagogiska skolmyndigheten)

下記の機関の機能を引き継いだものである。

- ・国家特殊教育支援局 (The National Agency for Special Education Support; SISUS)
  - ・スウェーデン特別支援教育研究所 (The Swedish Institute for Special Needs Education ; SIT)
  - ・国家ろう・難聴特別支援学校局 (The National Agency for Special Schools for the Deaf and Hard of Hearing ; SPM)
- ホームページ : [www.spsm.se](http://www.spsm.se)

【国家教育局】：スウェーデン国内の子ども・青年・成人のための公立学校制度、および就学前段階の活動や、学齢児のケアを行う中央監督官庁である。

上記機関は、障害のある児童生徒に関する事項、環境に関する事項および、スウェーデンに入学後間もない児童生徒に関する事項について、国の対応を調整する権限を有している。

ホームページ : [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

【スウェーデン学校調査部】 (The Swedish School inspectory)

ホームページ : [www.skolinspektionen.se](http://www.skolinspektionen.se)

【ろう】 (Deaf) : 手話を第1言語として身につけている者

【難聴】 (Hearing Impaired) : 平均聴力損失が30dBを超える者

【dB】 : デシベル

【SSL】 : スウェーデン手話 (Swedish Sign Language)。以下、本文中で「手話」と記してある場合には、スウェーデン手話と同義である。

【バイリンガル】 : 手話との二言語使用

【段階評価】 (Grades)

MVG : 特に顕著な合格 (Pass with special distinction)

略語と用語

VG：顕著な合格 (Pass with distinction)

G：合格 (Pass)

EUM：到達目標に未到達

【平均学力評価ポイント】 (Average merit rating)：成績上位の16の教科の段階評価値を合計したものが全体学力評価値で、段階評価 G を10ポイント、VG を15ポイント、MVG を20ポイントに換算する。平均学力評価ポイントは、段階評価が少なくとも1科目以上ある生徒について算出するものである。

【対象群】 (The target group)：補聴器、人工内耳、手話を必要とする程度の聴力損失がある児童生徒。

スウェーデンの義務教育学校

義務教育学校	授業計画	年度ごとの修了生概数 (聞こえる児童年間約10万人)	最も一般的な聴力損失のレベル	
統合 (メインストリーム)	通常版	およそ180人/年	軽度・中等度難聴	地方自治体が管理
難聴学校	通常版	およそ40人/年	中等度・高度難聴	地方自治体が管理
ろう学校	手話バイリンガルに合わせた授業計画	およそ60人/年	高度・重度難聴	州が管理
学習上の困難のある児童生徒のための義務教育学校	知識面に合わせた授業計画	高度・重度の学習上の困難のある児童生徒のための学校	すべての聴力損失レベル	
Sami 学校	Sami 語と文化に合わせた授業計画	独自の教育委員会を持つ Sami の人々のための学校		Sami 学校の管理者は Sami 委員会

聴力損失のレベル

ろう (重度)	補聴器を装用していても、1 m以内での距離で話し声を聞くことができない。
難聴 (高度)	補聴器を装用していても、1 m以内での距離で話し声を聞くことに困難がある。
中等度難聴	1 m以内であれば、補聴器を装用することで話し声を聞くことができる。
軽度難聴	1 m以内であれば、補聴器なしで話し声を聞くことができる。

## 付 録

- I. カリキュラムと授業計画（以下を参照）
- II. 義務教育学校（巻末）
- III. 評定と段階評価（巻末）
- IV. ろう学校（巻末）
- V. 学習上の困難 / 知的障害のある児童生徒のための義務教育学校（巻末）

### I. カリキュラムと授業計画（www.skolverket.se より）

義務教育学校のための基本的な規則は、教育法（1985：1100）および義務教育学校令（1994：1194）に定められている。政府と議会は、カリキュラムを通じて、学校の活動および、実行に移すべき到達目標やガイドラインによって浸透させていくべき根本的意義を定めている。学校の活動を構成しているこうした規定以外のものとして、授業計画がある。これは、州が種々の科目の教育に関して課している要件を含んだ各種規定の結合体である。

授業計画の最初の部分では、各科目のねらいと教育における役割が示されるとともに、種々の社会的、国民的なニーズに応えていくために科目の学習を行う理由と、各科目がカリキュラムの到達目標を達成するうえでどのような役割を果たすかが明記されている。

その科目が目指す方向性がわかることを視野に入れた到達目標というのは、児童生徒の知識をどのように伸ばしていくかについての観点を含んだものでなければならない。それらは、科目において欠くことのできない知識の質がどのようなものであるのかを明らかにするものである。これらの到達目標が授業の計画を立てる際の主要な基盤となるものであり、そこでは、児童生徒の知識獲得に何かしらの限界があるということを述べてはならない。

科目の構造と特性に関する部分では、科目のコアとなる内容や科目独自の側面に関して、最低限必要な側面とともに取り上げてあり、これらは科目を教える際の基盤となる内容を提供するものである。また、科目はいろいろあることから、それぞれに応じた記述がなされている。

到達目標は、すべての児童生徒が第5学年および第9学年において到達すべき最低限の知識を規定したものである。したがって、到達目標は、両学年の時間的な見通しに立って、科目に求められる基礎的レベルの知識を配置したものである。第9学年において達成すべき到達目標が、生徒が「合格」の段階評価を得ているかどうかの最終的な評価を下す基礎となる。生徒の多くはさらに次の段階に進むが、これは当然、次の段階での学習を継続していくことを意味する。

授業計画は、児童生徒が何を学習しなければならないのかを明らかにすることを意図して作成されるもので、同時に、教師と児童生徒に対して、自分たちがどのような教材を選択し、どのようなやり方で進めていくのかについての大枠の見通しを提供するものでもある。授業計画は、進め方、構成の仕方あるいはやり方に関して規定したものではない。そうではなく、授業を通じて向上させていかねばならない知識の質的側面を示すことで、どのような教材を選択したらよいか、どのような方法を用いたらよいかについて、各地方の学校で決めていくことができるような枠組みを提供しているものである。各学校、各学級において、教師は、国の授業計画を解釈し、児童生徒の実態、経験、関心やニーズに基づいて、児童生徒と協同しながら授業の計画作成や評価を行っていかねばならない。

義務教育におけるすべての科目に共通していることは、創造の喜びや、もっと学習を続けていきたいという欲求がもたらされるものでなければならないということである。児童生徒は、教育を通して、説明する力や、結論や一般化を導き出せる力を身につけるとともに、自分の考えや結論に対しての理由づけができる力を伸ばしていかねばならない。児童生徒自身の経験や疑問に根ざすことにより、児童生徒は適切な判断力と、何が重要である

かを捉える意識を育てていくことができる。

実際にどのように授業をしていくかを考える際には、カリキュラムや授業計画に基づかねばならない。児童生徒が有する、侵されない権利、個人としての自由と誠実さ (integrity)、すべての人の平等な価値、男女間の平等、弱さやもろさとの共存 (solidarity) といった根本的な価値は、各科目のすべての授業の中に浸透しているだけでなく、種々の科目に関して行われる授業をどのように構造化したり、相互に関連づけたりするかを考える際にも、また、どのような作業を選ぶかを考える際にも、同じように考慮されなければならない。カリキュラムの中に示されている到達目標は、授業の方向性および、学習活動がどのような原理に基づいて用意されねばならないかのガイドラインを定めたものである。

それ以降の部分では、科目ごとの授業計画が、アルファベット順に取り上げられている。「理科」の見出しで示されている科目は、生物、物理、化学が、「社会」の見出しには、地理、歴史、宗教、公民が含まれている。理科と社会については、各科目共通の記述と、各科目それぞれに関する授業計画が一緒になっており、これらの科目について国として求めている課題に沿った内容が示されている。

各科目の区分は、教育内容を編成していく際の実際的なやり方に従ったものであり、これは、科目間に境界線を引くことをねらったものではない。各科目をまたいで関連づけをすることは、国のカリキュラムの基礎的な意義および到達目標やガイドラインに沿いながら、知識の全般的かつ有意義な向上を図る上でも必要なことである (Skolverket 2008-12-15)。



## はじめに

### 背景

「ろう学校 (Special schools) は、ろう (deafness) あるいは難聴 (impaired hearing) により義務教育学校に通うこと、もしくは知的障害のための学校における当該部門に通うことのできない児童生徒のための学校である」(スウェーデン教育法、第1章、第6項第6号)

この条項は、SPM を通じて、上記の学校を統括していく際の根拠規定となるものである。SIT は、主として、特別なニーズに関わって生じる種々の事柄に関連した国からの支援と、障害に起因する特別なニーズとの間の調整に責任をもってあたる国の機関である。支援はすべての種別の学校の管理者および構成員に対して提供されるものである。国家教育局は、国の監督官庁であり、公立学校制度、学校の到達目標の設定、情報の提供、学校調査を行うとともに、学校制度の中での障害に関する基本方針の遂行に関わる全般的な責任を有する機関である。

その年次報告において SPM は、国内の後期中等学校プログラムに適していると判断されるろう学校の生徒の割合が、他の学校種に比べて低いことを指摘している (SPM, 2007)。手話の位置づけに関する政府の公的な報告書 (SOU 2006:54) によれば、多くの生徒がろう学校を修了するにあたり、なぜ段階評価の基準を満たしていないのかの理由に関する分析がなされていないことを指摘している。報告書の作成に関わった委員は、報告書の中でその理由として、学校におけるバイリンガルな環境が、ほとんどの子どもが手話に関する知識のない家庭に生まれているという現実を踏まえたものになっていないためであると述べている。報告書はまた、ろう学校と他の学校種とでは運営の仕方について構造的な違いがあることを指摘している。

1997年のろう学校に関する調査について、国家教育局は、対象となった群、実施方法やまとめ方に関していくつかの疑問を提起している (Skolverket, 1997)。1999年にスウェーデン全国ろう・難聴・言語障害児協会 (DHB) は、ろう学校の児童生徒が、実際の所、本来、到達できると考えられる程度にまで到達目標に達することができていないことについて、国家教育局の目を向けさせた。これを受け、教育局は2000年に、

この問題についての調査を行うことを Örebro 大学に委託した (Bagga-Gupta, 2002)。その結果報告書によれば、日常におけるコミュニケーションだけでなく、授業についても調査が必要であるとされた。さらに報告書では、ろう学校の生徒のうち、1998 / 99年度および1999 / 2000年度において、国の後期中等教育プログラムに相当する段階にない生徒の割合がおよそ60%であることも述べている。

SPM が2006年の年次報告書で述べたことは、ろう学校において到達目標に達している生徒の割合が低いのは、多くの生徒が、特に多くの支援が必要となる時期を過ぎてから学校教育を始めていることによるのではないかと、ということであった。難聴学校の1つである Silvia 校もまた、このことが生徒の平均段階評価ポイントが低くなっている理由の1つであると指摘している (Skolverket, 2004c; Hörselskadades riksförbund, 2007)。

学習上の困難を有して、重度の学習上の困難がある児童生徒のための義務教育学校が相当と考えられる児童生徒であっても、そうした学校での授業計画に従った教育を選択しない児童生徒の割合が、他の義務教育学校よりもろう学校で増えてきていることも考えられる。これを受け、SPM は、最近の年次報告書においていくつかの群を比較分析することの必要性に言及した (SPM, 2007)。難聴者協会 (HRF) もまた、最近の年次報告において、多くの難聴生徒は学校教育における到達基準に達しておらず、難聴以外の生徒と比較すると、大学や高等教育機関で学んでいる難聴者の割合が低いことを指摘している (Handikappförbunden, Vuxenutbildning för alla, 2006; HRF, 2007)。

SPM は「特別な支援を必要とする児童生徒…」の報告の中で、かなりの支援を必要としている児童生徒がろう学校に見られることを示している (Hendar, 2006)。ろう学校児童生徒の約40%は、学校においてさらに特別な支援が必要と考えられる困難があるものと推定されている (Hendar, 2006)。同様に、SPM は中間報告書 (Stoverket, 2004b) において、SPM が管轄しているろう学校の3分の1の児童生徒は、ろう以外の障害を有していると述べている。他の資料においても、聴覚障害児のおよそ40~60%に、子どもの発達に影響を及ぼすその他の困難が見られていると述べられている (Picard, 2002; Konradsson & Järholm, 2004)。

本報告は、ろう学校の生徒における到達目標の達成度を、他の学校で学ぶろう・難聴生徒の結果および聞こえの障害のない生徒の結果と比較したものである。国内外の研究も参考としながら、SPMが分析を行い、よりよい到達目標達成に向けた指針を提案した。こうした指針は、ろう学校に通うろう・難聴児童生徒にとどまらず、すべてのろう・難聴児童生徒にとって有益な指針になり得るものである。

今回の検証プロジェクトの遂行に当たっては、教育調査省(The Ministry of Education and Research)が今回の検討に関わる一連の調査を実施した。検証プロジェクトは、以下に挙げるこれまでの調査結果を踏まえながら進めた。

1. ろう学校等における教育課程の現状に関する課題〔Uppdrag angående översyn av timeplanen för spacialskolan m.m.〕(U2007/4930/S)
2. 義務教育学校における到達目標とフォローアップシステム等の現状〔Översyn av grundskolans mål-och uppföljningssystem m.m.〕(U2006/9245/S)
3. 州立特別支援学校一条件整備と責任範囲の明確化〔Statliga specialskolor-bättre förutsättningar och tydligare ansvarsfördelning〕(U2006/9245/S)
4. 学校制度における管理構造改革の指示〔Uppdrag att förändra myndighetsstrukturen inom skolväsendet〕(Skolmyndighetsutredningen, 2007)

## 実施方法とプロジェクトの目的

SPMは、国家教育局の指示のもと、ろう学校生徒と、ろうあるいは難聴であって他の学校種に在籍している生徒の到達目標の達成度の違いについて分析、報告をしなければならない(Regleringsbrev, 2006)。

## 調査協力者

本プロジェクトの遂行者はSPMであった。SPMの中心メンバーは、Greger Bååth, Signild SalanderおよびBengt Danielssonであった。統括責任者はOla Hendarであった。

以下のメンバーは、国家教育局、SITとSPMの間で編成されたワーキンググループのメンバーである。

- ・Claes-Göran Aggebo (国家教育局 教育調査部)
- ・Madelene Dahlborg (国家教育局文書係)
- ・Staffan Engström (国家教育局 教育課題部)
- ・Mikael Henningsson (国家教育局 教育統計係)

- ・Eva Andåker (スウェーデン特別支援教育研究所:SIT)
- ・Ola Hendar (SPM)

国家教育局は今回の検証プロジェクトにおいて重要な役割を果たした。SITは、特別支援教育における諸課題に対する各種の支援を行ってきた機関であることから、今回のワーキンググループに加わってもらったこととした。

検証プロジェクトを実施する間、SPMはスウェーデン地方自治体・行政区連合(SKI)や国家健康福祉委員会およびスウェーデン資料調査委員会とも連携しながら実施計画や実施モデルについての意見を収集した。対象となる群を規定したり確定したりする際には、GothenburgのShalgreńska大学病院の医師Radi Jönsson氏およびLund大学病院の医師Jan Grenner氏の協力を得た。

さらに、国内7校の難聴学校のうちの6校の段階評価に関する資料を得るにあたっては、各校の校長の協力を得た。段階評価の分析対象となった難聴学校は、Kannebäcksk校、Alviks校、Söder校、Silvia校、Solander校、Park校であった。なお、ストックホルムにあるNya Bro校は調査対象とはしなかった。

質問紙を作成するにあたっては、今回の分野について過去に行われたスウェーデン国内の調査の際の経験を参考にすることとした。こうしたコンタクトを通じて、ストックホルム大学の特別支援教育研究施設、Malmö大学の教員養成プログラムからの意見を得ることができた。さらに、数名の保護者や教師が質問紙に関する意見提供に協力してくれた。

SPMに代わり、Statistics Swedenが質問紙の発送と結果の集計にあたった。

ろう・難聴者の当事者組織や保護者組織にもコンタクトをとって情報提供を行い、そのうちのいくつかからの提案も得られた。

オスロ大学のOddvar Hjulstadt氏は、特定分野の結果の解釈に協力するとともに、貴重な参考データの提供も好意的に行ってくれた。Växjö中央病院の耳鼻咽喉科医師であるMagnus Järholm氏には、聴力データの評価について多大の支援を得た。

## 難聴者およびろう者

ハビリテーションが必要となる聴覚障害を有して生まれてくる子どもは毎年、1,000人当たり1~4人である(Van Naarden, Decouffé, & Caldwell, 1999; Andersson, 2002; NCHAM, 2003; Parving, Hauch, & Christensen,

2003; Statens beredning för medicinik utvärdering, 2004; 2006)。ここで言うハビリテーションが必要になる場合というのは、何らかの聞こえの補償機器（補聴器や人工内耳）の、あるいは手話による教育（Statens beredning... 2006）の対象となる場合である。子どもの聴力損失の程度は、国際間でも、あるいは国内においても、どのようなハビリテーションが必要になるのかを推定するために規定しておくことが必要となる。もし、確定された聴力損失（dBで示される）の程度が小さければ、集団の規模は大きくできるし、逆に損失値が大きくなれば集団内の子どもの数は少なくなっていく（NCHAM, 2003）。聴力損失の型、程度、原因は同一集団の中でもかなり異なることがある（Van Naarden, Decoufle, & Caldwell, 1999; Parving, Hauch, & Christensen, 2003; Konradsson & Järholm, 2004）。ハビリテーションが必要な聴力損失のある子どもが一定の人数生まれているとすれば、学校教育を受け始める頃に、その対象となる子どもの数はそのうちおよそ半数いると推定されている（Fortnum, Stacey, & Summerfield, 2006）。学校には、同じ程度の聴力損失であっても、補償機器の種類がそれぞれに異なっている児童生徒が在籍している。そのため、同じ聴力損失であったとしても、学校で必要となる支援の内容が全く異なってしまうことも考えられる。さらには、子どもも保護者も学校間で、聴力損失を巡る経験や受け止め方が異なっていることも考えられる。このことが、学校において提供される支援の内容や、要求される支援の内容の違いとなって現われることにつながっている。また、聴力損失の型、程度、原因に加えて、どのような聴覚補償機器を選択するか、コミュニケーション方法を選択するかでも違いがみられている。

本報告では、補聴器あるいは人工内耳を用いているすべての難聴・ろうの児童生徒に適用する用語として、「ハビリテーションの要件」という用語を用いているが、これは手話を用いている児童生徒についても同じようにあてはまる。

自分たちに合った教育環境を望む難聴・ろう児童生徒にとって学校を選択する余地は限られている。保護者には、子どもの聴力損失、コミュニケーション方法、聴覚補償機器、条件の整った施設、学校との距離、とりわけ、子ども自身が何を望んでいるかを踏まえて<sup>2)</sup>、自分たちで判断することが求められている。

ハビリテーションの内容は、子どもが成長過程にある数年間は、家庭との密接な連携のもとで提供されていくものであり、学校を選択してどういう学校が

勧められるのかに関係するきわめて重要な役割を担っている。

難聴者協会（HRF）によれば、難聴者およびろう者の3分の2以上は、通常学級か、難聴児のための小人数学級に通っている。残り3分の1が、ろう学校あるいは難聴学校に通っている（HRF, 2007）。子どもの聴力損失の程度は、学校選択においてきわめて重要な要素となっている。スウェーデンには、保護者および子どもを代表する2つ以上の当事者組織がある。それらの組織は、手話および、聴覚補償機器、特に人工内耳に対して異なった立場をとっている。このことがまた教育のあり方にも影響している。しかしながら、こうした二分化して捉える傾向は見られなくなりつつあり、すべての人にとって有益であるような、よりオープンなスタンスで臨む方向に変わりつつある（Willstedt Svensson, 1999; Anmyr & Lundin, 2006）。

しかし、コミュニケーション方法に関する見方が変わってきたとは言え、それらは依然として、聴覚障害者、その保護者、専門家の意見を分けるものとなっている。ハビリテーションには、多くの人々が可能な限り聞くことや話すことができるようにし、そのためにそうした領域に多くの力を注がねばならないという目標がある。従って、それと同時に手話の使用を推奨することは、人によっては矛盾する事にもなりかねない。他方で当事者組織は、難聴者やろう者に手話は必要であるという原則に賛同する立場を取っている。彼らの立場を異ならせているものは、難聴児童生徒やろう児童生徒、保護者は手話をいつ、どこでどの程度学ぶ必要があるのかについての見解である。同様に、学校環境において手話をどの程度まで用いるべきなのかについての見解にも不一致が見られている。

## 学校の種類

本プロジェクトでは、ろう学校と他の種類の学校との比較を行っている。

われわれは、ろう学校を、他の義務教育学校および、学習上の困難のある児童生徒のための義務教育学校との間で比較することとした（表1参照）。義務教育学校には私立学校も含まれている。義務教育学校は、ろう・難聴児に対して異なるやり方で授業を行っている。

われわれは、ろう学校の生徒と難聴学校の生徒、および通常学級で、聞こえる生徒と一緒に授業を受けている統合教育（mainstreamed）の学校の生徒との比較を行っている。統合教育の学校においては、難聴児

童生徒は学級に1人だけか、難聴児童生徒の集団が構成されている。

難聴学校の中には、その学校所在地域の児童生徒のみを受け入れている場合があるが、他の地域からの児童生徒も受け入れている学校もある。SISの資料(学校における特別支援教育の推進)をみれば、こうした動向について推測することができると思われる。

なお、Sami校は、通っている難聴・ろうの児童生徒がほとんどないことから、今回の比較検討の対象校の中には含まれていない。(Sami校についての説明は、『略語』の箇所を参照されたい。)

表1 プロジェクトの対象となった学校種

ろう学校 (特別支援学校)
義務教育学校 公立学校及び私立学校
a) 難聴学校
b) 難聴児童生徒のための小規模学級
c) 個別に在籍している場合
学習上の困難のある児童生徒のための義務教育学校

## ろう学校

ろう学校は、聴力損失が原因で、義務教育学校に通うことができない、ろう児童生徒あるいは難聴児童生徒のための学校の1つである。ろう学校は、第1学年～第10学年までがあり、教育法、ろう学校令、Lpo94カリキュラムおよび国の授業計画(national syllabi)によって規定されている。ろう学校は、可能な限り義務教育学校に準じた教育を行わねばならず、他方で、バイリンガル環境において、児童生徒のニーズに応じていかねばならない(Skolverket, 2004b; Hermanson & Dravins, 2007)。手話、スウェーデン語、英語、現代語、ムーブメントとドラマといった科目の授業計画がこうした種類の学校に適用されている。また、基準となる教育課程も定められている。

ろう学校に通っているろう・難聴児童生徒の数は、他の学校種を選んだ児童生徒と比較した場合、長期的に見ると年によって異なっている。1960年代では、政策の決定や、聞こえの領域に関する技術の進歩により、多くの聴覚障害児童生徒が専門施設やろう学校を去り、通常学校にインテグレートした。その結果、10年間で児童生徒数は507人から339人に落ち込むこととなった(Lundahl & Odin, 1974)。1980年代の初頭から1990年代の中頃にかけて、1981年に手話が教育手段

として認められたことで、ろう・難聴児童生徒を対象とするろう学校の児童生徒数は増加していった。しかしながら、2000年以降、在籍児童生徒数は再び減少していった(Skolverket, 2004b)。ろう学校に通う児童生徒の数は、教育方針の質的内容、聴覚関連技術の進歩、出生率、こうしたタイプの学校に対する保護者やその他のハビリテーション、ヘルスケアに関わる人々の考え方に影響されている。

ろう学校に通うろう児の数は、教育制度上の他の学校に比べて、学校の関係規定だけでなく、児童生徒、保護者、当事者組織、聴覚ハビリテーションの専門家がどのように学校を見ているのかに影響されている度合いが高いといえる。言い方を変えれば、こうした種別の学校は、いくつかの異なった、時によっては相容れないニーズに対応していかなければならない。

長い間、ろう学校においてろう児童生徒に有効な唯一の方法とされてきた手話に対する考え方もまた変わってきた。長年にわたり、難聴者協会は、より多くの難聴児童生徒が学校において手話を学べるようにする努力を積極的に行ってきた(HRF, 2007)。現在では、以前に比べてより多くのろう・難聴児童生徒が、手話によって教えられたり、手話を学校で習ったりするようになっている。なぜなら、バイリンガル環境は、難聴児童生徒にとっても、ろう児童生徒の場合と同様に、支援のための1つの方法と見られるようになっていくからである。

スウェーデンでは、ろう学校に通っている児童生徒だけは、ろう学校の教育課程の到達目標に従って学ぶことができる道が残されている。他の学校種を選択したろう児童生徒は、義務教育学校の到達目標に沿って学習を行っている。

多くのろう・難聴児童生徒は、その他の障害も有しており、学習上の困難のある児童生徒のための義務教育学校におけるろう・難聴児童生徒の占める割合はそのために高くなっている。ろう学校はまた、学習上の困難によって到達目標に達することが難しい児童生徒に対して、学習上の困難のある児童生徒のための義務教育学校における授業計画に従った学習の機会も提供している。したがって、こうしたニーズのある児童生徒は、バイリンガル教育を行っている学校に通うことができるのである。

州が運営するろう学校の理念は、児童生徒に合った学校環境の下であれば、聞こえる児童生徒が通常の義務教育学校において目指している到達目標を目指すことがより容易になるというものである。聞こえる児童

生徒の割合に対する、高度の難聴およびろう児童生徒の割合は小さいため、多くの児童生徒にとっては、家から最も近いろう学校がどれくらい離れているかが関心事になってきた。こうした児童生徒の就学を促進するために、ろう学校は、寄宿制をとる学校として考えられてきた。

学校の1つのタイプとしてのろう学校の理念については、時代を通じてかなりの議論がなされてきた。これまで最も議論の対象となってきたのが、言語の指導(手話、口話)、寄宿制、指導の方法(語全体を基盤とした学習(whole-word based learning)-音声を基盤とした学習)、話しことばと聞こえに対する考え方(無声、手話環境-口話と手話表現-話しことばのみ)、運営組織の形態(州-郡/区-地方自治体)に関する問題である(Pärson, 1997)。

児童生徒を中心として考えるという事に関して、今日では、児童生徒がバイリンガル教育(手話)を望むかどうか、まずは考慮要因として考えられている。ろう学校は、盲ろうの児童生徒もまた受け入れている。

1960年代の終わりから現在までの間、一貫して強調されてきたことは、ろう児童生徒や高度難聴児童生徒が、知識に結びつくような授業が行われている学校に通える可能性を高めていく、ということであった。手話による教育を認めた改正Lgr80(義務教育学校カリキュラム1980)は、こうした動きを後押しすることとなった。関係規定も、全体として、限られた特定の誰かの将来の可能性に基づいて教育を行うという考え方から、すべての対象児が到達目標を達成することを目指して、今現在の状態に目を向けるという考え方に変わってきている。こうした変化が起こったお陰で、教育制度の中に入るろう児童生徒や高度難聴児童生徒の数がかなり増加していったのである。

こうした進歩がもたらした1つの結果として、国際的に見ても、スウェーデンは、大学やその他の高等教育施設でのきわめて高い在籍率を示すことができたのである。難聴者協会のことばによれば、期待されるだけの難聴学生の割合には達していないとしても、教育を受けることのできる可能性の高まりや、スウェーデン国内の動きは、ろう・難聴者にとっては明るい光となっている。もはや、ろうや高度難聴の学生が大学において学べるのかどうかといった疑問は過去のものとなっているが、むしろ継続的な学習に向けて、学校はどのように最適な状況を準備できるのかが問われている。

それに合わせて、人々の関心は、学校が児童生徒に

合った環境になっているかどうかよりも、すべての学校種にいる、学習目標に到達できていない児童生徒の存在に向けられるようになってきている。

## 義務教育学校-難聴学校

現在スウェーデンには9つの難聴学校がある。Solander校、Park校、Alviks校、Nya Bro校、Kannebäcks校、Söder校、Silvia校、Elinebergs校、Nya Stenkula校である。難聴児童生徒に対して口話と聴覚を用いているこれらの学校は、Nya Bro校が私立学校であることを除けば、地方自治体によって運営されている。これらの学校の対象となる児童生徒は、学校生活を送る上で、音響的に整備された施設と聴覚補償機器を必要としている児童生徒である。

難聴学校における指導で用いられている言語はスウェーデン語の話しことばである。聞こえる子どもの集団の人数に比べると、それぞれの指導場面における集団の人数はより少なくなっている。すべての学校では、スウェーデン手話の授業が提供されている。さらに、Kannebäcks校やNya bro校では、ろう児童生徒のグループを対象として手話による授業を行う環境も提供されている。Kannebäcks校ではまた、学習上の困難のある児童生徒のための義務教育学校の教育課程の到達目標に沿った学習を行う、ろう児童生徒のための小グループを編成している。

今回の調査にあたって、難聴者協会によれば、Nya Bro校では、2006/2007年度において5人のろう児が段階評価の獲得に至ったとされていたが、それがどのような形でなされていたのかに関する情報については、われわれは持ち合わせていない。Kannebäcks校は、ろう学校の授業計画に沿って、手話と、ムーブメントとダンスについて段階評価を行っていた(Skolverket, 2005b)。こうした学校では、部分的にバイリンガル教育が行われてはいるが、現在の規定によれば、ろう学校で適用されているろう学校向けの到達目標に基づいた教育活動を展開することはできない。

## 義務教育学校-個別に在籍している児童生徒

この群に含まれる難聴・ろう児童生徒は、ろう学校や難聴学校以外の学校に通っている児童生徒である。比較的不均質な群で、聴力損失の程度はかなり異なっており、用いている聴覚機器も異なる児童生徒で構成されている。児童生徒に共通している点といえば、聴

覚障害の程度によらず、いずれも難聴学校にもろう学校にも通っていないという点である。すなわち、この群の児童生徒は、聞こえる児童生徒の学級に通っており、学級内に1人か、多くてももう1人の聴覚障害児童生徒がいるくらいの状況にある児童生徒である。この群にはまた、難聴学級に在籍している一方で、通常学校に自分の学級がある児童生徒も含まれている。難聴学校では固定的にそこで授業を行うが、難聴学級にいる児童生徒の場合には、どこの学校でも長期にわたって難聴学級に所属することはない。

難聴者協会によると、こうした児童生徒は4,000～5,000人という大きな集団を構成している。われわれの調査では、対象を、聴覚補償機器を使用している児童生徒あるいはろうの児童生徒に限定した。難聴者協会によれば、この条件に当てはまる児童生徒は2,000人前後である。この群の児童生徒は長年にわたって、さまざまな呼び方がなされてきた。個別に在籍している、インテグレートした、インクルージョンされた(included)、などである(Powers, 2002)。当初、こうした用語は難聴児童生徒に対して用いられていた。なぜなら、そうした群の中にいるろう児童生徒の数が少なかったからである。しかし、人工内耳を装着しており、もしそうした機器がなければおそらくろう学校に通っていたであろう児童生徒の占める割合が増加してきている。本報告では、上記のような群を表すのにより適切な用語は何かという問題には触れないこととし、「個別に在籍している児童生徒」(individually placed pupils)という表現を用いている。

こうした群の児童生徒と、ろう学校の児童生徒とのもう1つの違いは、すでにこれまでに述べたことを除くと、手話を学ぶ機会の有無である(ろう学校の科目である『手話』と、義務教育学校で教えられている『聞こえる人のための手話』との違いについては、後の『関係規定』の節のところで述べることとする。)

## 学習上の困難のある児童生徒のための義務教育学校

「知的な障害のある者のために設けられている学校は、その障害によって義務教育学校および後期中等学校に通うことができない子どもや青年を対象としている」(SFS 1985: 1100第1章第5項)。各年度の同一年齢集団のおよそ1.5～2%が学習上の困難のある子どもである。学習上の困難のある児童生徒のための学校にいる、ろう・難聴児童生徒の割合は高い。もちろん、

こうした学校においても他の学校種と同様に、児童生徒の参加度を高めていくために、コミュニケーションの機能を高めたり、理解度を高めたりすることが求められる。学習上の困難のある児童生徒のための義務教育学校は、Lpo94カリキュラムに沿って、児童生徒に合わせた学習目標を設定し、教育活動を行っている。Lpo94に準拠した到達目標の基礎になっているのは、学習上の困難を伴う知的な障害である。今回の検証プロジェクトにおいてわれわれは、学習上の困難のある児童生徒のための義務教育学校と訓練学校(重度の学習上の困難を有している児童生徒のためのもの)は分けなかった。

学習上の困難のある児童生徒のための義務教育学校は独立したタイプの学校で、第1学年～第9学年の教育を行い、場合によっては10年間の教育を行うことができる学校である。

学習上の困難のある児童生徒のための学校への入学資格は、教育法(Education Act)に規定されている。

## 関係規定

すべての学校種に関する根本的な規定は教育法(SFS 1985: 1100)およびそれぞれの学校に対応した法令(SFS 1994: 1194; SFS 1995: 206; SFS 1995: 401)の中に含まれている。

手話の現状に関する本報告では、ろう学校の児童生徒が全ての到達目標に届いていない理由として関係規定の存在が考えられることを指摘している。現在の規定によれば、ろう学校は、義務教育学校に準じた教育を行わねばならないとされていると同時に、児童生徒がろう学校に通わなかったとした場合よりも、児童生徒集団がより多くの到達目標を達成できるように、環境を整えなければならないとされている。関係規定は、これら2つの側面に関して極めて重要な関わりを持っている。もし、義務教育学校に準じる、という部分に多くの注意を向けすぎると、特別な環境調整に焦点を当てるのが少なくなってしまう危険性が生じる。今日のろう学校は、できるだけ多くの児童生徒を継続的な教育につなげていくための準備が行える、児童生徒に合わせた学校になるための挑戦が求められている。

## カリキュラム

Lop94カリキュラムでは、次に示す8つの教育領域における編成と、児童生徒が学校教育を修了するまで

に到達すべき最低限の到達目標について示している。

すなわち、

- ・ 規範と意義
- ・ 知識
- ・ 児童生徒の責任と影響 (influence)
- ・ 学校と家庭
- ・ 移行と連携
- ・ 学校と周囲の世界
- ・ 評定と段階評価
- ・ 学校長の責務

である。

義務教育学校の到達目標はまた、ろう学校にも適用されている。その点において、カリキュラムははっきりしている。「知識」の領域に関する部分のみが、義務教育学校とろう学校・Sami校・学習上の困難のある児童生徒のための義務教育学校とで異なっている。

## 授業計画

授業計画は、政府が教育制度の中に位置づけている必要な事項を示す諸規定をとりまとめたものである。授業計画は、「目指すべき到達目標」、「達成すべき到達目標」と、科目の特徴に関する情報を含んではいるものの、それをどのように実施するかは活動内容、構成の仕方あるいは指導方法といったものは含んでいない。むしろ授業計画では、授業において伸ばすべき知識の質に関して規定されている。ろう・難聴でろう学校にいる児童生徒で、それに加えて重度の学習上の困難を有している児童生徒には、重度の学習上の困難を

有する児童生徒のための授業計画が適用されている。

(詳細については、『略語』の説明を参照のこと。)[手話]の場合には例外で、児童生徒はろう学校の授業計画に従って授業を受けている。

## 教育課程 (Timetables)

教育課程は、教師が行う指導をそれぞれの科目において最低限どのくらいの時間、児童生徒が受ける権利があるのかを明示したものである。「暫定教育課程」といって、その適用期間中は、授業時間数を学校自身が決めることのできる、より多くの裁量を学校に与える制度もあり、これが長く続いてきたこともあって、国内のいくつかの地域ではまだこの制度を適用しているところもある。

ろう学校の教育は第1学年～第10学年までにわたるもので、その期間、種々の科目に関して総計7,845時間が割り当てられている。しかし、義務教育学校における科目と同じ科目については、すべて、義務教育学校の児童生徒よりも多い時間の学習をすることはない。しかし、これは、例えば、スウェーデン語と数学の場合においては、変更することも可能である(表2参照)。表に示している通り、スウェーデン語の学習時間は、義務教育学校の児童生徒が9年間で受ける授業時間数よりも、ろう学校の児童生徒が10年間で受ける時間数のほうが少なくなっている。この状況は、数学の場合には逆になっている(これについては、『科目の段階評価』の節を参照のこと)。

2007年、SPMは教育調査省に対して、異なる学校

表2 義務教育学校と特別支援学校の教育課程の比較

教 科	義務教育学校の9年間の教育時間数	ろう学校の10年間の教育時間数
芸術	230	300
家庭と消費者科学	118	140
保健体育	500	600
音楽	230	—
ムーブメントとドラマ	—	260
工芸	330	380
スウェーデン語	1490	1360
手話	—	710
英語	480	480
数学	900	1040
地理・歴史・宗教・公民(総合)	885	905
生物・物理・化学・技術(総合)	800	830
選択言語	320	320
自由選択	382	520
最低履修時間	6665	7845
上記のうち学校裁量時間	600	600

種における教育課程の調整を図るための検討を行うことを提案している。

## 評定と段階評価 (Assessment and Grading)

学校修了時点での最終評定が、段階評価を行うことにより実施される。合格 (G) と評価されるためには、生徒は少なくとも各学校種別における授業計画において明示された「到達目標」 (= 授業計画に示された目標) に到達していなければならない。顕著な合格 (VG) および、特に顕著な合格 (MVG) は、政府の指示により、国家教育局 (National Agency for Education) が全ての種別の学校に適用される特別な指針を示している。

しかしながら、特別な理由がある場合には、教師は、生徒が到達しなければならない特定の目標、あるいは達成すべき特定の基準によらないことができるかとされている (SFS 1994 : 1194 ; SFS 1995 : 401)。ここでいう「特別な理由」に当てはまるのは、学習上の困難あるいは一時的な性質を持ったものではない個人的な件で、生徒が特定の到達目標に達したり、特定の基準を達成したりする可能性が直接的に妨げられているような場合である。学校で実施される評定の基本原則は、異なる種類の学校であっても比較的似通っている。しかしながら、ろう学校の評定は、授業がバイリンガル教育の視点に立って行われ、義務教育学校に比べて視覚的要素が極めて多く導入されているという点で、特定の側面に関しては幾分異なった基準に基づいて実施されている。

ろう学校において手話の授業は第1言語としての中心的役割を備えているのに対して、義務教育学校における、「聞こえる人のための手話」の授業は、現代語 (外国語) あるいは母語 (保護者が、ろう／難聴である児童生徒にとって) としての性質を持っている。

ろう学校では、手話は多くの場合、書きことばあるいは話しことばのスウェーデン語と平行して科目の指導を行う際に用いられている。

したがって、手話はそれが用いられる場所によって、違った役割を持つものとなっている。

## 教育の評価

学校の到達目標は、授業を通して知識や必要なスキルを与え、職業生活および、生涯学習の継続のための準備を児童生徒にさせることである (Rådet för skolans

måluppfyllelse och fortsatta utveckling, 2005)。大まかにいえば、この到達目標を評価するための方法は3つある。1つは、学校が教えたスキルを児童生徒が身につけているかをチェックする方法であり、2つ目は、児童生徒が成人になった際に、それまで得たスキルを実際にうまく用いることが出来ているのかを確かめる方法である。3つ目は、求められているスキルを学校が実際に教えているかどうかを評価する方法である。

こうした3つの方法は、学校の質を異なる側面から示してくれるものである。学校の種別によってかなりの違いがあるとはいえ、以下の評定においては、学力評価 (merit ratings)、すなわち、生徒が何を学んだのかに関する評価の結果を取り上げ、記述することとした。われわれはまた、特定の到達目標を達成することについて、保護者や教師が学校にどの程度の可能性があると見ているのかについても言及することとした。

したがって、今回の調査は、対象となる生徒群について、ろう学校あるいは義務教育学校で学んだことを基盤としながら、彼らが後期中等学校でどのような状況にあるのか、あるいは成人期や労働市場において、自分の知識をどのように用いているのかについて言及するものではない。

近年、スウェーデンの学校ではできるだけ多くの生徒が、学習目標を達成出来るように努めていこうとする動きが高まっている。数学、スウェーデン語、英語においてパス (G) しなければ、後期中等学校で国のプログラムを学習するレベルに達しているとはみなされない。学校がこうした知識獲得への視点を持つようになったことは、ほんの50年ほど前には今よりもはるかに実践的で職業的な内容に向かっていたろう学校のあり方にも影響を及ぼしている。

知識の獲得に関連した到達目標に加えて、学校における到達目標には社会の価値観に基づいた到達目標も含まれている。到達目標は、制度の根幹をなす「目指すべき到達目標」と、測定や評価の基盤となる「達成すべき到達目標」との両方を含むものである。到達目標を達成するための1つの手だては、児童生徒が活動する環境にあるといえる。ろう学校や難聴学校は、その環境を特定の対象群に合わせるように整えてきた。活動する環境を豊かにし、補償することで、児童生徒が授業から得るものが多くなり、到達目標が達成できるようにもなっていく (Rådet..., 2003)。その他の難聴児童生徒に関しても、授業をより受けやすくするために、程度の違いはあるが、様々に調整された環境に



置かれなければならない。学校は、支援を必要としている児童生徒が可能な限り到達目標に達することができるよう、教育方法を合わせていくものでなければならない。

教育法によれば、学校は民主主義的な基盤の上に成り立っていないければならず、学校で働く者はすべて、(児童生徒に対して)すべての個人に固有な価値を尊重するように働きかけねばならない。このように、学校は、社会が目指す民主主義的な目標に向かってその制度が存続し続けるように努めるという重要な責務を負っているのである。

本報告において、われわれは、段階評価の結果を集めることにより、授業計画に沿って到達目標がどのくらい達成されているのかについての評価を行う。さらに、カリキュラムの全般的な到達目標および意義の部分について、保護者や教師に対する質問紙調査による検討を行う。

## 誰が到達目標を達成するのか

国家教育局は、学校種別間でも同一学校種別内でも、学力評価ポイントの広がり大きいことを報告している (Skolverket, 2005a; 2005dc)。学校間の差は、通常、学校内での差よりも小さい。国家教育局によれば、学校間での段階評価の差は、授業の質以外の要因によって説明できるとされている。社会経済的な背景、性別や民族的な背景が、いずれも児童生徒の学力評価に影響していることは広く知られている事である。したがって、こうしたカテゴリーの1つに関連した集団が1つの学校内で大きくなりすぎると、その学校全体の段階評価の平均値に影響を及ぼすこととなる (Skolverket, 2005c)。

しかしながら、上述した要因以外にも、学校や個々の生徒の段階評価の平均値に影響を及ぼす要因がある。監査局 (National Audit) の報告によれば、2006年において、障害のある生徒のわずか57%しかスウェーデン語、英語、数学で到達目標を達成できていないとされている (Larfors & Casson, 2006)。国際的な研究や報告においても、学習上の困難のある児童生徒が学校の学習目標をどの程度達成できるのかに関して、いずれも同じ様な結果が示されている。たとえば、高度の聴力損失あるいはろうの原因の1つである髄膜炎にかかった児童生徒は、学校場面での困難が生じるリスクが増加することがこれまでの研究で示されている (Grimwood et al., 1995)。また、低体重による出

生と将来の学校生活に関わる困難との間にも関連性があることが報告されている。難聴のある子どもの読みや数の操作も、その他の障害を有している場合には、大きな影響が見られる (Resnick et al., 1999; Nafstad et al., 2002)。

したがって、難聴やろうに加えて他の困難のある児童生徒が占める割合の高い学校では、段階評価の平均値が低くなってしまふ可能性がある。

## 難聴児童生徒およびろう児童生徒の学校における目標到達度

1960年代には、ろう児が就学前段階において十分な言語ハビリテーションを受けることができないのは当たり前前の状況であった。Heiling は1993年の論文の中で、手話をういた早期からのハビリテーションの試みや、大人と一緒に活動する形態の就学前教育において、自発的な遊びと関連づけた場面を通して早期からの読み活動を行った結果、ろう児童生徒がより多くの学習目標に到達できる可能性が広がっていったことを示している。そのことに続けて彼女はまた、大人の支援を伴う早期の読み学習から遠ざけてしまったことが、ろう・難聴児童生徒の読みレベルを1990年代後半のレベルに停滞させてしまった1つの原因として考えられると指摘している (Heiling, 1993; Heiling et al. 印刷中)。

Petersson et al. (2000) は、ろう児童生徒の読解レベルは、正規分布していないことを示している。ひとかたまりの児童生徒の群は比較的通常読み発達をしているが、他の群の多数の児童生徒は読解力に顕著な困難を抱えている。言い方を変えると、ろう児童生徒の読み発達は群全体の平均値をもって述べられることが最も一般的ではあるが、これは群が正規分布していないことからすれば正しい記述とは言えないのである (O'Donoghue, 1999)。

このことは、難聴児童生徒の読みの発達について、読解力は低学年段階においては正常であるものの、学年が上がるにつれて彼らの困難さが増加しているとした2003年のスウェーデンの報告においても示されている (Hendar, 2004)。

カリフォルニアろう学校 (California School for the Deaf) は、2007年のろう児童生徒の多くが数学において到達目標に達することが困難であるとともに、難聴児童生徒においても同様な結果であったと報告している (California Department of Education, 2007a; 2007b)。

スコットランドの低学年のろう児童生徒および難聴

児童生徒に関するこれまでの研究結果をまとめたエジンバラ大学の報告でも同様の知見が得られている(Thoutenhoofd, 2006)。ろう児童生徒は、群として見た場合、年齢とともに期待や知識獲得の要求度が高くなっていくにつれて次第に取り残されてしまっている状況にある(Grimes & Cameron, 2005)。

バーミンガム大学のある論文では、イングランドのろう学校の児童生徒の結果を分析する際に生じた種々の困難さについて述べている。あまりに多くの共変する変数が、結果に対してネガティブに作用していたのである。著者が挙げている要因としては、聴力損失の程度、聴力損失の原因、補聴器の使用、知能、その他の障害の有無、年齢、性別、手話の使用、保護者の聴力損失の有無、母語、民族的起源、学校の場所、授業に用いる言語、早期のハピリテーション、家庭の社会的経済的な状況がある(Powers, 2003)。その他の研究では、もし保護者が高等教育を受けていれば、学校における難聴・ろう児童生徒の種々の結果にポジティブな影響を及ぼすことが示されている(Spencer, Gantz & Knutson 2004)。

学校の到達目標に達していないろう・難聴児童生徒は常に存在しており、その点に関しては、国内外の研究の結論も一致したものとなっている(Antia, Kreimeyer & Johnson, 2005; Karchmer & Mitchell, 2003; Roe, 2007)。別の言い方をすれば、聞こえる児童生徒と同様の学習目標を、ろう・難聴児童生徒に対して当てはめるとすれば、また、ろう・難聴児童生徒群も聞こえる児童生徒群と同じ時期に目標に到達しなければならぬとしたら、慢性的な学習目標未到達状態を生むことにつながるといえる。こうした要因が、難聴児童生徒およびろう児童生徒が学校在学期間において、困難な状況を示すようになることにもつながっているのである(Nordén, Tvingstedt, & Äng, 1990; Bergkvist, 2001; Karchmer & Mitchell, 2003; Roe, 2007; Lindahl & Nilsson, 2007)。

以上のようなことから、これまでろう学校は、児童生徒に合わせた指導をしても依然として学習目標に到達することができない児童生徒集団に対して、学習目標を扱っていくというよりも、やる価値があるかどうかに基づいた到達目標を扱ってきたのである。このことは、現在「学習課程の縮減化」(reduced course of studies)と呼ばれる枠組みの中で進められてきた。ろう学校は、すべての児童生徒が早期から手話やスウェーデン語に触れることができるわけではないという実態を踏まえた形で、10年間の教育プログラムを持

つ学校として作られた。ただし、10年目の教育プログラムが付加されるのは、児童が学校に3年以上在籍している場合である。現在SPMも、バイリンガル教育の視点から10年目の教育の必要性を提唱している。科目としての手話は、義務教育学校には設けられていないが、ろう学校では合計710時間扱うこととなっており、これはおおよそ1学年で学習する時間に相当するものである。

## 学校の意義

学校の持つ意義については、Lpo94に定められた義務教育学校のためのカリキュラムの中に集約されている。そこには「目指すべき到達目標」が示されており、それらは学校のすべての活動の中に現れていなければならない。学校は、平等で、学習を促し、一人一人に注意を向けるところに特徴がなければならない。学校は児童生徒に対して、大人になったときの生活を送るための準備をさせなければならない。学校は個別の要素を教えるだけでは不十分で、学校の意義に沿って活動を展開し、組織化していかなければならない。これはすべての学校種にあてはまる。

学校は、児童生徒が自分で課題を解決する手だてを、個人あるいは集団の中で身に付けることができるように社会的な発達を促さねばならない。

さらに学校は、児童生徒に対して学習を継続していけるように支援し、励ましていかなければならない。別の言い方をすれば、次の段階の教育に向かって準備ができるようにしていかなければならない。

国家教育局は、学校がその意義に関連してどのくらいの成果を挙げているのかについての調査を行っている。国家教育局が実施する義務教育学校評価(NU)は、われわれが本報告で示している検証結果の基礎的資料となっているものである。

われわれが学校の種別による比較を行う場合には、アクセシビリティに関する障害連盟(Disability Federation)の定義を用いることとした。すなわち、物理的(physical)、コミュニケーション(communicative)、情報(informative)、心理社会的(psychosocial)アクセシビリティである。

聴覚障害の状態を考慮すれば、視覚的な支援をかなり必要とする児童生徒にとって、「参加」(participation)はきわめて重要な要素である。「参加」は、学習場面だけでなく、自由な活動の時、社会的場面、友だちと交流する場面においても重要になってくる。

「参加」の考え方は、「アクセシビリティ」とは反対に、個人と集団との間の相互作用に焦点を当てたものである。もし、児童生徒が学校でコミュニケーションの方法（話しことば、手話）によらず、誰とでも快適なコミュニケーション関係が持てるような環境に置かれていたとすれば、参加の可能性も増してくる。このことは、基本的には学校がいかに児童生徒との間での相互作用を行うようにしていくかに関わってくる問題でもある。

しかし、相互作用が行われなくなる重大な事態が時折生じることがある。ある調査によれば、調査対象となった教師の3分の1しか、学級での意見交換に難聴児童生徒やろう児童生徒が加わるような積極的な働きかけを行っていなかった。ここでいう「積極的な」とは、教師が、頼まれていなくても、学級で討議しているときには児童生徒の補聴用のマイクを学級内で回すといったことが確実に行われることを指している（Bergkvist, 2001）。

## 方法と実施手続き

### 方法

ろう・難聴児童生徒を対象として行われ、地方議会の監督からは離れたところで行われてきたこれまでの研究や調査は、対象者が自分が診てもらっている耳鼻科のクリニックに承諾の意思を伝える、あるいはろう児童生徒の巡回指導教師や協会の登録者といった別のルートに頼る形で対象群にたどりつくという方法がとられてきた。こうした形でのやり方にはいずれも方法論上の困難さが伴っている。

全国規模で比較を試みた報告を見つけようとする、1970年代にまでさかのぼらなければならない。1970年代の終わりに、Hammarstedt と Amcoff が、聴力データと学校の選択に関する資料に基づき、ろう児童生徒と難聴児童生徒に関する全国規模での結果の整理を行っている (Hammarstedt & Amcoff, 1979)。

本調査においては、ろう学校にいるろう・難聴生徒と、その他の学校種にいるろう・難聴生徒との比較を行うために、1986～1990年の間に生まれた児童生徒を対象として、学校修了時の最終段階評価に関する全数調査を実施した。

分析と考察を行う基礎資料を得るため、1991～1999年生まれの児童生徒を対象として学校での様子に関する質問紙調査を行うとともに、上記の期間に生まれた児童生徒の保護者を対象として、子どもの学校や学校における活動についてどのように見ているのかに関する質問紙調査を実施した。

われわれは、ろう学校にいる児童生徒と、義務教育学校にいる難聴・ろう児童生徒、学習上の困難のある児童生徒のための学校にいる児童生徒との比較を行った。さらに、学校の種別ごとに、段階評価、関係規定、教育課程の到達目標、アクセシビリティ、参加、授業に関して、また、Lpo94 (義務教育学校のためのカリキュラム) に含まれる学校の意義に関するいくつかの項目について、比較検討を行った。

### 実施手続き

調査は、SPM が国家教育局と連携して2006年春に開始した。両機関は互いに協力して検証プロジェクトの枠組みの策定や対象群の確定を行った。

2006年のプロジェクト開始時点で、対象群となる児

童生徒に関する全国的な記録、すなわちどこに誰がいるかという詳しい情報はどの公的機関も持ち合わせていなかった。各地域の聴覚センターだけが、それぞれの当該地域にいる聴力損失のある児童生徒の詳しい資料を持っていた。全国的な登録作業—Växjöにおける聴覚障害児登録—の集約が進行中ではあったが、2006年の秋の時点ではまだ全国規模までカバーするには至っていなかった (Konradsson & Järholm, 2004)。

さらには、まだすべての学校種にいるろう・難聴児童生徒に関する目標到達度の状況については、だれもその全体概要についての情報を提供することはできないでいた (HRF, 2007; SPM, 2007)。

### 実施のモデル

検証プロジェクトが実施できるかどうかは、対象群に含まれる児童生徒を特定し、彼らに関する必要な詳細情報を収集できるかどうかにかかっていた。

このプロジェクトでは、対象群が小さく、そのことで無回答による影響を受けやすいことから、全数モデルを考えることがわれわれの出発点であった。さらにこのモデルを選んだ理由は、近年、この領域に関する国際的なデータを収集した結果の報告がなされてきているからでもある (Gallaudet Research Institute, 2005; Stacey et al., 2006; Thoutenhoofd, 2006; ADPS, 2007)。

登録されている難聴児童生徒とろう児童生徒をまとめていくことで、当初の目的であった学校種別ごとの評価が可能になるだけでなく、聴覚ハビリテーションと教育とがどのように連携してきたかに関する具体的なハビリテーションの内容についての評価も可能になると考えられた。すでに述べたように、ろう学校は関係規定に沿って、取り組みが目指すべき到達目標が定められているが、他方で、学校選択や教育内容とリンクした、多少なりともハビリテーション的な性質を備えた到達目標が設定されることが増えつつある。

今回の調査モデルは、すべての聴覚センターに今回の調査に任意で参加してもらうことと、スウェーデン統計局 (SCB) による、スウェーデン国内に住民登録された、今回の調査該当年齢に属するろう・難聴児童生徒の人数に基づくものとした。これを受けて、SPM からの指示により SCB は住民登録者数を集計し、保護者と学校に対して、質問紙を発送した。SPM は

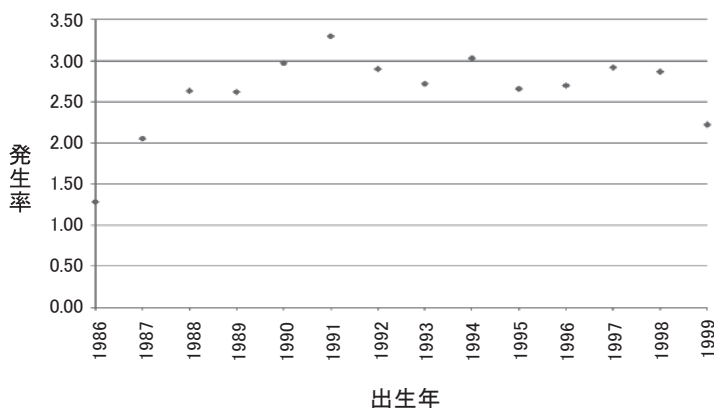


図1 聴覚センターからの聴覚障害発生率報告 (N=3985)

また、お知らせを通じて当事者組織に情報を伝えたり、当事者組織の定期刊行物や日刊紙に広告を出したりして、対象群に対してプロジェクトのことが周知されるよう、キャンペーンを開始した。

ハビリテーションが必要となる聴力損失が発生する推定確率は、各年のコホート集団の0.1%から0.4%で、われわれの調査では、住民登録における割合は1986年生まれの0.13%から、1991年生まれの0.33%までの間の値となっていた。図1に示すように、われわれはおそらく、今回検討対象としている1988～1998年生まれの群からかなりの割合を対象として集めることができたように思われる。しかしながら、最も年齢の高い群に関しては、年齢段階別の住民登録者数が、十分と思われる数をかなり下回った。この理由について、われわれは、年齢が上がった児童生徒は、年齢が低いときと同じような形で聴能学的なヘルスケアに接することがないためではないかと判断した。健康サービス機関では、こうした対象者を「登録取り消し対象者データ」(deregistered patient data)と呼んでいる。

年齢が上がった段階の児童生徒の詳細情報は、時には同じクリニックの別の部署に引き継がれていることがある。最年少の群(1999年生まれ)については、数の少なさについて解釈することはさほど容易なことではない。1つ考えられる解釈としては、新生児のスクリーニング検査が始まり、広がっていったことにより、4歳段階で聞こえのチェックを受ける人数が減少した

表3 聴覚センターから収集した人数

市民登録者数 (人)	1986年～1999年	3985
(内訳)	1986年～1990年	1313
	1991年～1999年	2672

ことが挙げられる (HRF, 2007)。ある研究によれば、すべての聴覚障害の約95%は8歳になるまでに発見することが可能である (Van Naarden, Decoufle, & Caldwell, 1999)。われわれは、そうしたことが反映されて1988～1998年に生まれた児童生徒の各年のコホート集団は、比較的ろう児や難聴児の発生状況をうまく表しているのではないかと考えている。これら11の異なる年齢集団についてみると、発生率は1,000人あたり2.8人(95%信頼区間で2.7-3.0人)であった。

1991～1999年に生まれた児童生徒の2,672人の保護者のうち、66%が、子どもがどこの学校に通っているのかに関する具体的な回答をSCBに寄せた(表3・表4参照)。したがって、学校に送付した質問紙よりも保護者宛の質問紙数の方が多かったことになる。

2007年の春に、SPMと国家教育局およびSITは、保護者用の質問紙と学校用の質問紙を作成した。後者は児童生徒の担当教師が回答するものである。質問項

表4 最終第9学年(ろう学校第10学年)2002-2006年度

	人数計	女	男
ろう学校	306	142	164
難聴学校	200	98	102
個別に在籍	801	407	394
小計	1307		
評価ポイントが0あるいはWaldorf校へ在籍(除外数)	▲ 32		
計	1275		
(内訳)			
ろう学校	298	140	158
難聴学校	199	97	102
個別に在籍	778	395	383

注1：小計数は、教科の比較を行う際の対象人数

注2：計の人数は、学校種別の比較を行う際の対象人数

目を作成するにあたって参考資料としたのは、国家教育局による全国調査 (NU) (Skolverket, 2004a), SIT の2007年公表の報告書 (Coniavitis Gellerstedt, 2007a), およびその他の研究結果からの知見 (Bergkvist, 2001 ; Tvibgstedt & Preisler, 2006) である。質問紙の目的は、児童生徒における目標到達度を知り、分析できるような資料を得ることであった。最近、スウェーデン全国ろう・難聴・言語障害協会 (DHB) により、ろう児や難聴児がいる施設の整備が不十分であることが報告されていることから、われわれもまた、学習環境へのアクセシビリティ (Sjöström, 2007) 分析のための基礎資料を得たいと考えた。

こうして2007年の秋、SCB は2,630の保護者対象の質問紙と1,770の学校対象の質問紙を発送した (表5, 表6および説明図参照)。これらのうち1,841の保護者用質問紙と1,341の学校用質問紙が返送されてきた。後期中等学校での教育を開始したばかりの生徒の回答

は回収数に含まれている。ただし、彼らは対象群には含まれていないため、最終結果からは除外している。2,672人の住民登録者数から、無回答および重複していた者を除いた結果は2,476人となった (表5参照)。

こうしてわれわれは保護者の68%, 学校の75%からの回答を得た。しかし、カバーできた学校は実際にはわずか53%であった。これは、対象となる学校の住所が、全部はわからなかったためである (表6参照)。

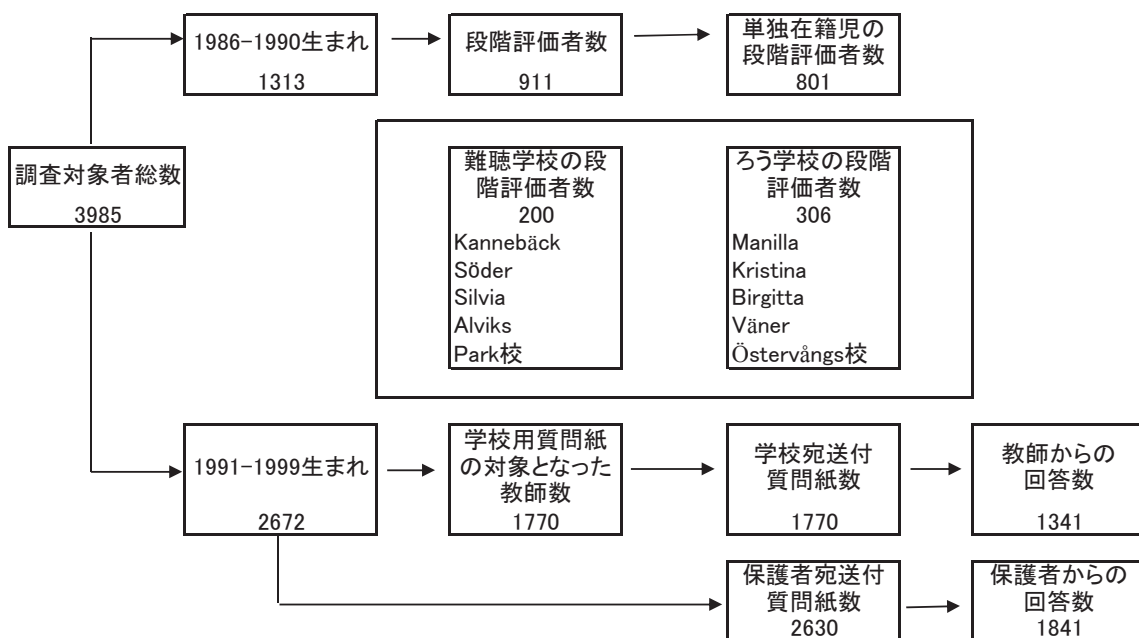
国内外の比較研究を元に見ると、特に学校用質問紙に関して、今回の調査は良い結果であるということができよう。われわれは、それぞれが当初は互いに独自の立場をとっていた3つの団体に対して任意の参加を呼びかけた。この参加は、保護者が関わることで学校からの回答を得ることにつながり、それがさらには聴覚センターの回答につながるといった連鎖を生じることとなった。

表5 保護者対象質問紙調査の基盤となる資料

保護者用質問紙対象者数	2672
無回答および重複数	42
SCBによって発送された調査用紙数	2630
回収数	1841
重複数(上級中等教育学校生徒)	154
修正後の調査対象者数	2476
修正後の回収数	1687
回収率	68%

表6 学校を対象とした質問紙調査の基盤となる資料

学校用質問紙対象数	2672
無回答および重複数	902
SCBによる質問紙発送数	1770
回収数	1341
重複数(上級中等教育学校生徒)	24
修正後の調査対象者数	1746
修正後の回収数	1317
回収率	75%



(説明図) 質問紙および段階評価に関する資料収集の流れ

## 段階評価比較のための基礎的資料

難聴者協会によれば、今回の検討対象となる群は、1年あたり平均300人のコホート集団となっている。

聴覚センターから回収したデータでは、各年のコホート集団の人数は平均およそ280人となっていた。

Statistics Sweden が、1986～1990年生まれの1,313人の住民登録者を元に作業を行い、児童生徒の記録から、彼らの最終段階評価の抽出を行った。この作業で得られたのは、わずかに911の段階評価であったが、ろう学校における評価を受けた者および、学習上の困難のある児童生徒のための義務教育学校における具体的な評定結果を受けた者を含んでいない登録者の結果として解釈する事が可能であった。911の段階評価のうち、110は、いくつかの難聴学校のものであったことから、Statistics Sweden の手助けを得て、データから除いた。その結果、個別に在籍している801人分の児童生徒の段階評価結果が残った。ろう学校については、2002～2006年の最終段階評価の記録があり、第10学年の306人分の段階評価が得られた。難聴学校については、同時期の生徒について、全部で200人分の段階評価が得られた。

全部で32人の生徒は、学力評価ポイントが0であった。こうした生徒は、学校種別ごとの比較の中には含めなかった。しかし、国のプログラムに適合している生徒の割合を述べるときや、すべての科目において到達目標を達成している者の割合を述べる際には、そこに含めて記述した。

Nya Bro 校については、学力評価を行っていないことから、段階評価について無回答が生じることとなった。国家教育局からの情報によれば、これには5人の生徒が含まれていた。また、難聴学校にいる何人かの生徒が対象から漏れている可能性も考えられた。1986年と1987年生まれの群の住民登録者数が実際よりも下回っており、この両年では無回答が最も多くなっていた。このことは、個別に在籍している生徒に関して、得られた段階評価の数は、2002年と2003年ではかなり数が実際よりも少なくなっていることを意味している。なお、聴覚センターからの報告者数が下回っていることは、ろう学校から得た、段階評価を行った者の数や難聴学校から得た報告者数には影響していない。

これは、Statistics Sweden が聴覚センターから得た個人情報を取り出した段階評価者の人数について、われわれが難聴学校から得た個人資料および、国家教育局が SIRIS/SALSA データベースに記録してい

る詳細情報との突き合わせを行った結果、実際の数よりも下回っていたことが明らかとなったものである。

## 質問紙調査の結果比較のための基礎的資料

保護者対象の質問紙は、聴覚センターが数を把握している、住民登録をした児童生徒すべての保護者に対して送付した。Statistics Sweden からの報告や、質問紙の回答から、後期中等教育の生徒との重複があったが、それとは別に、すでに上で述べたように、聴覚センターに住民登録されている数が実際よりも下回っていた。

保護者対象の質問紙の回収率は68%であった。保護者用の質問紙における無回答の割合は、移住の背景がある男児の保護者、主要都市や比較的規模の大きな都市の居住者でいくぶん高くなっていた。しかし、これは回答が得られた群と比べても、わずか数パーセント程度の違いであった。児童生徒の担当教師は、75%が学校用質問紙に回答してくれた。

他の質問紙調査と同様に、保護者や学校が全ての質問に回答しようという意識を持っていない場合があることで、われわれの場合もまた、回答の欠落が生じたと思われる。われわれは、いくつかの異なる聴力損失の型について、さまざまな角度から迫っていきたくて考えていた。このことがまとまった数の細かな質問となり、その結果、こうした質問に対する無回答の割合が高くなってしまった。保護者に対して学校の住所を尋ねる設問は、いきなり30%の無回答になってしまったが、国レベルで障害と学校とを結び合わせて登録した記録がないだけに、この手続きは必要なものであった。他方で、住所を尋ねることは、保護者に対して調査の初めの段階で調査に関する情報を与えることとなり、その結果、保護者に調査に協力するかどうかの迷いを与えることになった可能性がある。その結果、われわれの調査では、詳細情報が保護者用質問紙と学校用質問紙の両方から得られた児童生徒、保護者用質問紙からのみ情報が得られた児童生徒、学校用質問紙からのみ情報が得られた児童生徒とが含まれる形となった。

われわれが受け取った回答は、学校種によって分類された。その結果、難聴学校の保護者の回答が、同じ児童生徒の教師からの回答よりも幾分多くなっていることが明らかとなった（表7参照）。ろう学校と、学習上の困難のある児童生徒のための学校についてみると、結果は逆になっていた。すなわち、教師の回答数

表7 質問紙への回答数の内訳

保護者用質問紙				
合計	1687			
(内訳)		割合(%)	女	男
ろう学校	238	14	124	113
難聴学校	211	13	114	97
個別に在籍	1090	66	543	547
学習上の困難のある児童生徒 のための義務教育学校	121	7	56	65
無回答	27		837	822
学校用質問紙				
合計	1317			
(内訳)		割合(%)	女	男
ろう学校	203	16	102	101
難聴学校	133	10	72	61
個別に在籍	854	66	419	435
学習上の困難のある児童生徒 のための義務教育学校	109	8	44	65
無回答	18		637	662

が保護者のそれよりも多くなっていた。しかし、難聴学校にいる全児童生徒数と、ろう学校にいる全児童生徒数という観点で比較してみると、難聴学校の保護者の回答率が最も高く、その児童生徒の教師の回答率が最も低いことが明らかとなった（それぞれ59%と37%）。秋学期の時点で、ろう学校には、第2学年～第10学年に464人の児童生徒がおり、難聴学校には、第2学年～第9学年に360人の児童生徒がいた。

難聴者協会の統計によれば、児童生徒全体の68%は、われわれが言うところの「個別に在籍している」児童生徒であり、その他17%がろう学校、12%が難聴学校に通っている（HRF, 2007）。本報告で、われわれは学習上の困難のある児童生徒のための学校についても触れ、さらには、難聴者協会がその統計資料の中で、約3%の児童生徒が、聴覚的な特性<sup>3)</sup>（Profile）をもちつつ通常校にメインストリームして通っていると報告していることをふまえれば、われわれが元にしてデータ分布は、全般的には、ろう・難聴児童生徒の学校における状況を反映したものになっていると言えるであろう。表6に示されているように、学校用質問紙の回収率は50%をわずかに越えた程度のものであるものの、他方で、難聴者協会の統計資料と同じように、異なる学校種にまたがった結果を得たものになっ

ている。

SITが行った無回答に関する分析では、回答した群と回答しなかった群の間の違いは、予想よりも小さいものであることが示された。結論としては、様々な事柄はあるにしても、調査によって得られた回答は、全体を代表するものと見なしてよいというものであった（Coniavitis Gellerstedt, 2007b）。しかし、今回の研究における無回答の多さからすれば、結果全体に関わる誤りを含んでいるという危険性は依然なくなっているわけではない。たとえば、社会経済的に高い位置にいる保護者が回答を寄せているということも考えられる（Fortnum, Stacey, & Summerfield, 2006）。

したがって、われわれの質問紙では、保護者や学校の無回答率は、全体の状況に関して確実な記述をするには高すぎる値になっていると言える。他方で、回答してくれた群について、その中で結果の記述を行ったり、比較を行ったりすることはできるであろう。

質問紙の目的は、段階評価の比較を行う中で得られた結果について、きちんとした全体像を描き出し、データの裏にあるものを分析することである。無回答はあったにしても、今回得られた数量的なデータは、こうした分析に十分耐えうるものであった。



# 結 果

## 学校種

スウェーデン国内の学校は、すべて同等でなければならない。これは、ろう学校は、可能な限り地域の義務教育学校で提供される教育と同等の教育を提供しなければならないことを意味している。つまり、すべてのろう・難聴児童生徒は、同等の教育が提供されている学校に通う機会が与えられなければならない。しかし、実際のところは学校種によって違いがあり、ここではまず、そうした違いについて述べることにする。

まず、その差異として挙げられるものは、主に学級集団の構成、聴力損失の程度、彼らの学習活動を規定する到達目標の記述内容である。また各学校は、教育に用いる言語や教育課程、義務教育修了年限にも違いがある。これらの差異が存在していることは、学校間で公平な比較を行うことを難しくすることを意味している。

今回の調査では、4つの群のろう・難聴児童生徒が、それぞれの教育環境の中でどのような対応を受けているかについて示している。ここでわれわれが報告できる違いを通して、授業が行われている状況や、授業を計画するにあたり、教師や学校運営にとって、どのようなことが困難な課題として立ちはだかっているかの概要が見えてくるであろう。

## 聴覚障害

ろう学校や難聴学校への入学は、聴力損失の程度やコミュニケーション手段、学習環境をどの程度まで整える必要があるか、といったことに基づいて決まってくる。ろう学校の場合とは異なり、難聴学級を選択する場合の基準となる公的な関係規定は、一般的な規定以外には存在しない。

すでに述べたように、今回の調査では、聴覚に関する医学的な詳細情報は持っていなかった。そこで、児童生徒の聴力損失の程度に関する実態を把握する手立てとして、保護者や学校に対してこれに関する一連の質問を行った。われわれは、WHOによる聴覚機能に関する事項（WHO, 2006）を基に、これをスウェーデンの実態に合うように変えた、聴覚障害を4つの異なるレベルに分けるための基準を用いることとした（表8参照）。なお、この聴覚機能に関する事項は、その妥当性にばらつきがあり、これまでも意見が分かれている分野である。オーディオグラムは、耳がどの程度感知するかを表してはいるが、脳が耳からの情報を理解したかどうかについては表していない。聴覚機能に関する問題は、聞こえの感度というよりも、コミュニケーションの側面に焦点が当てられている（Noble, 1998; Borg & Bergkvist, 2006）。

図2は、保護者が回答した児童生徒の聴覚障害の内容である。これから明らかなことは、ろう児童生徒は、一般的にはろう学校にのみいるということである。ろう以外の聴覚障害については、すべての学校種において見られている。図3は、保護者が子どもの聴力を、

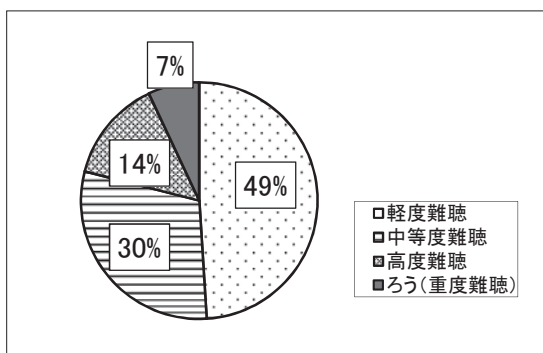


図2 保護者による子どもの聴力損失の推定状況 (N=1610)

表8 損失聴力の程度を分類する4つの評価基準

保護者または教師として、あなたの子ども（児童生徒）の損失聴力レベルはどの程度だと考えますか？
1. 軽度難聴：1 m以内であれば、補聴器なしで話し声を聞くことができる。
2. 中等度難聴：1 m以内であれば、補聴器を装用することで話し声を聞くことができる。
3. 高度難聴：補聴器を装用していても、1 m以内での距離で話し声を聞くことに困難がある。
4. ろう（重度難聴）：補聴器を装用していても、1 m以内での距離で話し声を聞くことができない。

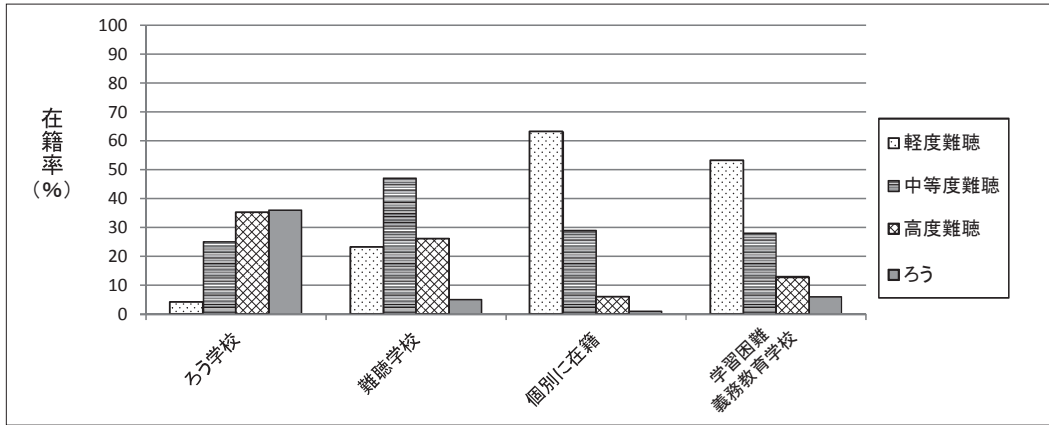


図3 学校種別ごとにみた保護者による聴力の推定 (N=1610)

ろうあるいは高度難聴と判断した児童生徒のほとんどが、ろう学校に在籍していることを示している。

### 他の障害を有するろう児童生徒および難聴児童生徒

ろう学校に在籍する児童生徒は、学校教育における到達目標のすべては達成できていない。SPMは、この年次報告書において、この原因と考えられる1つの理由を挙げている。それは、ろう学校に在籍する児童生徒は、他の学校種の児童生徒と比べて、ろうあるいは難聴に加えて、学校での活動に関連する困難を有している割合が高いことである (SPM, 2007)。しかし現在のところろう学校には、児童生徒の学校での結果を医学的診断と結び合わせる形で登録しておく様式はない。また、スウェーデンの学校では、医学的診断に基づいて支援を行っている学校もない。児童生徒は医学的診断に関係なく、彼らが在籍する学校環境の中で支援を受けることとなっている。

2005年にSPMは、ろう学校の児童生徒に、ろう・難聴に加えてどの程度の困難が見られるのかについての実態調査を行った。その結果、WHOによる国際生活機能分類(ICF)<sup>4)</sup>を基準にすると、その年度の約40%の児童生徒にろう・難聴以外の困難が見られることが示された (Hendar, 2006)。こうした困難は、授業のあり方や、児童生徒が到達目標を達成できるかどうかにかつ多の影響を及ぼすものであった。地方の義務教育学校においても同様に、学習場面における困難が複雑に絡まりあった児童生徒群がみられていた (Asp Onsjö, 2006)。

今回の調査の質問紙では、教師や保護者に対して、

彼らが担当する児童生徒や彼らの子どもたちに、ろう・難聴以外に何か困難があるかについても尋ねた。保護者からの回答によれば、難聴学校やろう学校に在籍する児童生徒の約40%に、聴覚障害以外に少なくとも1つ以上の困難が見られていることが明らかとなった。他方、義務教育学校に個別に在籍する児童生徒の場合、同様の状況が見られていたのは約25%であった。教師に対して、聴覚障害に関連した支援以外に児童生徒が特別な支援を必要としているかどうかを尋ねた結果、難聴学校の教師の60%から、児童生徒にはそうした特別な支援が必要であるという回答が得られた。学習上の困難のある児童生徒のための義務教育学校の教師の85%は、児童生徒にそうした支援の必要性があると回答した。(しかし、ここで注意しなければならないのは、こうした学校の児童生徒は、ろう・難聴に加えて学習上の困難があるということである。)その他の学校種についてみると、ろう学校では44%の教師が、個別に在籍している学校については34%の教師がそうした支援が必要であるという回答をしていた。

追加の支援を必要としている児童生徒の大多数が女児であった、学習上の困難のある児童生徒のための義務教育学校を除き、ほぼすべての学校種において、教師が支援の必要性を感じている対象は男児のほうが多かった。

### 群レベルで見た段階評価

段階評価それ自体は、知識が取り込まれている状況を表すための指標としては不確実な面を持っているというものの、ナショナルテスト以外で現在のところ、

われわれが持っている唯一の指標である。このデータを収集するにあたり、州の聴覚センター協議会 (the county councils hearing centres)、難聴学校長およびSPM 局長からの多大な協力が得られ、ろう・難聴の児童生徒が在籍するすべての学校種の学校からの段階評価(2002～2006年の卒業生)の結果を示すことができた。

ろう・難聴生徒の修了証明と科目の段階評価値を、2006年に義務教育学校を卒業した生徒のそれと比較した。段階評価の比較においては、学習上の困難のある生徒のための義務教育学校は含まれていない。

すべての図(図5～図7)は10パーセント値から90パーセント値までの分布を示している。図中の箱になっている部分は、25パーセント値から75パーセント値までの分布を示している。中央値は箱の中央部分に示している。したがって、ここでは下位および上位から10%の生徒は除いてある。国家教育局の定義によれば、学力評価ポイントは、生徒の卒業時点での段階評価のうちの、上位16科目の段階評価の評価値(G=10, VG=15, MVG=20)の合計で示される。個々の生徒が獲得できる最高評価値は320ポイントとなる。平均学力評価ポイントは、最低1科目以上で段階評価が得られた生徒が対象となり算出されるものである。すべての科目で段階評価のデータがない生徒や、Rudolf Steiner 学校(Waldorf 学校)に在籍する生徒のデータは含まれていない。

図5は、ろう学校の学力評価ポイントの中央値が145であることを示している。この値は、難聴学校や個別に在籍している生徒の中央値である185と190という値と比べてどうなのかを検討する必要がある。2006年において、義務教育学校にいる聴覚障害以外の生徒の中央値は210であった。

この結果は、一般的には、ろう・難聴の生徒にとって、学校における学習目標を達成することは困難であるが、ろう学校の生徒群のほうが、ろう学校以外の学校に通っているろう・難聴生徒よりも学力評価ポイントが低いことを示している。

ろう・難聴の生徒にとっては、学校種を問わず、より高い段階評価を得ることは難しいといえる。実際、義務教育学校生徒の結果との差は有意であった。しかし、多くのろう・難聴の生徒が、彼らが選択した種類の学校において、高い段階評価を得ることができていることも述べておかなければならない。いくつの段階評価に基づいて学力評価ポイントが算出されるかは、すなわち生徒の上位16までの段階評価の合計は、学校種によって異なっている。ろう学校の学力評価ポイントは、比較的少ない数の段階評価に基づいて求められている。別の言い方をすれば、生徒は、他の学校種に比べて少ない科目数の段階評価になっているということである。ろう学校の生徒では、56%しか11以上の科目の段階評価を得ていない。他の学校種のろう・難聴生徒については、およそ85%がこれに該当している(図4を参照)。

性別による学力評価の違いを見ると(図6)、性別の違いが最も大きかったのはろう学校であった。さらに、図6では、ろう学校の特に男児において学力評価の分布の広がりが極めて大きいことが示されている。

国家教育局は、義務教育学校全体に関する最新の統計資料で、2006年に卒業した女子生徒の平均段階評価の値が218であったのに対し、男子生徒は196で、性差が見られていることを示している。そうであれば、一般的には、男児よりも女児のほうが学校の到達目標を達成しているといえる。

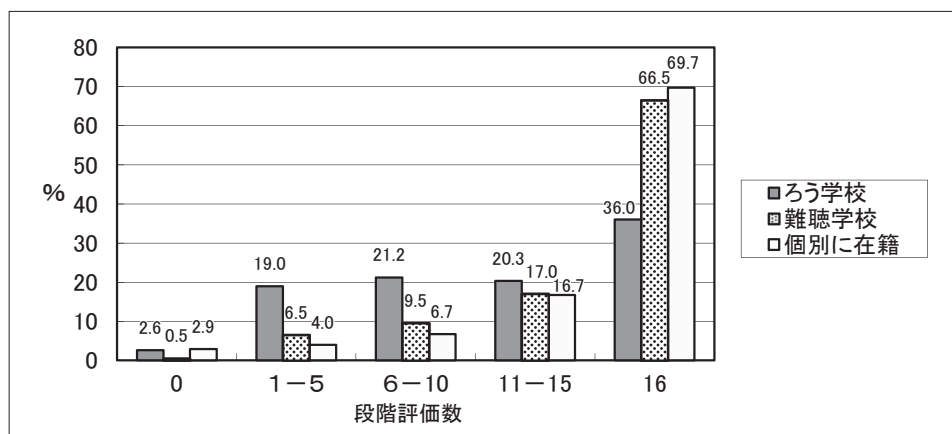


図4 学力評価値算出の元となった段階評価の数 (N=1275)

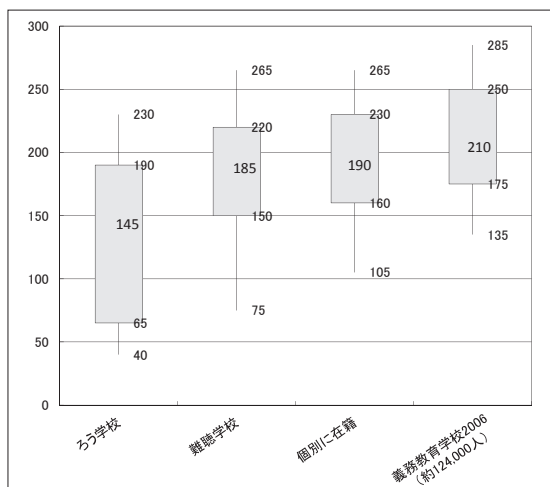


図5 各種学校における学力評価値 (N=1275)

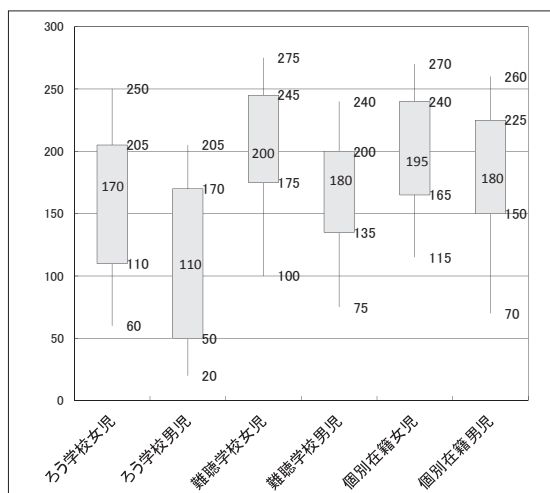


図6 学校別・性別に見た学力評価値 (N=1275)

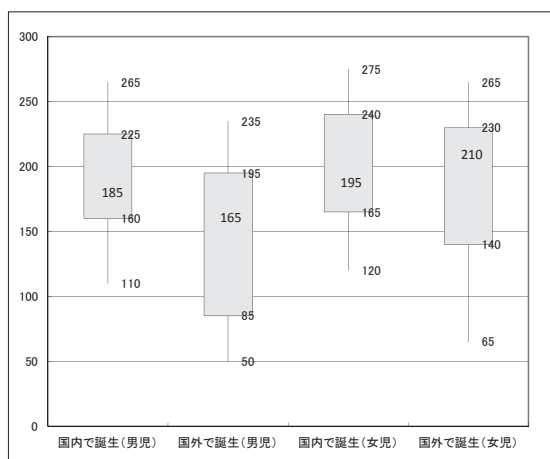


図7 スウェーデン国内外で生まれた生徒の学力評価値 (N=778)

後期中等学校の入学資格があると判定された、ろう・難聴生徒の割合は、ろう学校が最も低くなっていた(表9参照)。義務教育学校に在籍する、ろう・難聴生徒についても、国の教育プログラムに相当すると判定された者の割合は、義務教育学校に比べて低い割合となっていた。同様の傾向は、1つ、いくつか、あるいはすべての科目において到達目標に達していない生徒の割合でも見られている。他の国で生まれた生徒にとっては、学校における学習目標を達成することはさらに困難であり、スウェーデン語以外の言語を母語とする生徒のろう学校での在籍割合は、義務教育学校における割合に比べて高いものとなっている。保護者から得られた回答によると、スウェーデン国外で生まれた生徒の割合は、難聴学校およびろう学校のほうが、他の義務教育学校にいる難聴生徒のそれよりも高かった。本プロジェクトで、段階評価に関する情報を収集する過程で、われわれは個別に在籍している生徒の生まれた国についての情報にのみアクセスすることができた。図7には、個別に在籍している778人の生徒について、性別および生まれた国に分けて段階評価の結果を示している。図から、他の国で生まれた聴覚障害生徒がやはり学校で困難を示しており、これは特に男児に当てはまることが読み取れる。

保護者の教育水準を考慮に入れると、これもまた生徒の学力評価に大きな影響を及ぼしている。保護者の最高学歴が義務教育あるいはそれと同等水準かどうかでみた場合、778人の難聴生徒の学力評価の中央値は、母親あるいは父親の学歴がどうであったかによって、それぞれ165と175となっている。これを、少なくとも3年課程以上の高等教育を受けた保護者がいるかどうかで比べた場合には、生徒の学力評価の中央値は、それぞれ220ポイントと230ポイントであった。

前述した、聴覚ヘルスケアサービス機関からの回答数が実際より少なかったことにより、学力評価ポイントに定誤差(systematic errors)が生じているかどうかを確認するために、われわれは個別に在籍する生徒の中央値と、ろう学校および難聴学校に在籍する生徒のそれとを複数年度にわたって比較した。2002~2003年、2004~2005年、および2006年の各卒業年ごとに、学力評価ポイントの比較を行ったところ、ろう学校での落ち込みが最大15ポイントに達しているなど、3つの群いずれにおいても低くなっていることが明らかとなった。これは、義務教育学校に在籍する聴覚障害のない生徒では、学力評価が向上していた時期の状況である。このことは、別のことを借りれば、個別に在

表9 後期中等学校に入学する資格があると判定された生徒および目標に到達していないと判定された生徒の割合 (%)

後期中等学校への入学資格があると判定された生徒の割合(%)	
ろう学校	38
難聴学校	65
個別に在籍	78
義務教育学校2006年	90
1科目以上あるいはすべての科目で目標に未到達の生徒の割合(%)	
ろう学校	68
難聴学校	44
個別に在籍	32
義務教育学校2006年	24

籍している生徒の学力評価の傾向は、本プロジェクトにおける他の学校種別の生徒と同様の傾向を示していたことを意味している。われわれは、こうしたことを根拠として、聴覚ヘルスケアサービス機関からの報告数が実際の数よりも少なかったことは、学力評価ポイントに影響していなかったという結論に至った。

### 科目の段階評価

段階評価を表すためにわれわれが用いた手法は、国家教育局の年次報告概要で用いられているものと同じものである。

表9で示したように、ろう・難聴の生徒にとっては、到達目標を達成することが、聴覚障害のない生徒と比較すると、より困難なことであることがわかる。しかしながら、それぞれの科目についての生徒の達成度に関してわれわれが持っている情報は限られている。公表された統計資料では、生徒がある科目を受けたものの不合格になったのか、初めからその科目を受講しなかったのかについては、何も示されていない。ろう学校に在籍する20%弱の生徒は、縮減された学習課程で学んでいる。それ以外の学校種においては、縮減された学習課程に関する詳細についての情報は得られていない。

次節より、われわれはすべての生徒が対象となっているスウェーデン語、英語、数学、手話に関する段階評価の結果を示していく。比較のために、義務教育学校に関しては、国家教育局の年次統計を用いた。本報告書で扱っている「個別に在籍している生徒」や「難聴学校」は、教育局の統計では全体の1%にも満たない数ではあるが、本報告の記述の中にも含めるとともに、義務教育学校生徒という観点から、そこに内在するデータとして含めることとした。各科目において到達目標に到達しなかった生徒については、表中の「EUM」

の欄に示した。

### スウェーデン語

以下に、「スウェーデン語」に関する段階評価の結果を示す。ろう学校でスウェーデン語を第2言語として学習している生徒はいなかったが、相互比較のため、難聴学校の生徒や個別に在籍している生徒向けに設けられている「第2言語としてのスウェーデン語」の科目を「スウェーデン語」の一部をなすものとして示した。本報告の中では、「第2言語としてのスウェーデン語」の科目はまた、義務教育学校について扱う場合には「スウェーデン語」の一部として扱っている(表10~12参照)。

スウェーデン語の位置づけは他と比べても独特で、後期中等学校への進学資格が与えられる3つの科目のうちの1つとなっている。長年にわたってスウェーデン語はろう学校において多くの注目を浴びてきた(Skolöverstyrelsen, 1991; Henning, 1995; Henning, 2003)。とりわけ、ほとんどのろう児童生徒は学年が進んでいっても聴覚障害のない児童生徒と同等のスウェーデン語の言語経験を身につけることがないという認識に基づいて、科目の内容や指導方法の発展のための試みが重ねられてきた。さらに、外国からやってくる多くのろう・難聴の児童生徒は、成長期に積極的にハビリテーションを受けることがないことが当たり前前の状況で、そのため、手話も書記言語も使用する経験を持たないで学校に入ってくる。その結果、スウェーデン語は時として外国語の扱いを受けてきた。こうした児童生徒にとっては、手話が第1言語とみなされている。国家教育局はこれについて、授業計画共通解説(common syllabus text)の中で説明している<sup>5)</sup>。すでに述べたとおり、ろう学校で学ぶスウェーデン語の時間数は義務教育学校よりも少なくなっている。

段階評価の手続きにおける測定の基になる事項についても、義務教育学校とろう学校との間では異なっており、後者では生徒がろう・難聴であることを考慮する形で到達目標や段階評価の基準が決められている。

すべての学校種に在籍するろう・難聴生徒に共通していることは、科目の到達目標に達しない生徒の群が比較的大きく、中でもその割合は、ろう学校において最も大きいということである。また、学校種に関わらず、高い段階評価を得るろう・難聴の生徒の数も少ない。男女間の差も、すべての学校種において顕著である。

教師用質問紙に対する回答から、学校種に関係なく、

20%の教師が、児童生徒のスウェーデン語の知識の伸びに不安を感じていることが明らかとなった。同様の不安は、30%の保護者が感じていた。このことは、第2学年～第9(10)学年の児童生徒にあてはまっていた。こうした不安が生じているのは、到達目標を達成できない可能性のある児童生徒や、低いレベルでしか学習目標を達成できない児童生徒に対してであろうと推測できた。

児童生徒はいつも、あるいはしばしば教師が学級全体を単位として授業を行う形で学習しているか、という質問に対して、学校種に関わらず、70%強の教師が、スウェーデン語の授業に関して当てはまるという回答をしていた。学級全体を単位として活動を行う形で授業を進めるというのはどこでもよく見られることである。学級全体の活動という形はめったにない、あるいは全くない状態で学習しているという児童生徒は約8～10%のみである。なお、ここでははっきりさせておかなければならないのは、個別に在籍している児童生徒の場合の学級全体というものは、20～30人の児童生徒を指しており、他方、難聴学校とろう学校においては、学級全体というものは、平均5～15人の難聴児童生徒、あるいは4～8人のろう児童生徒を指しているということである。

表10 段階評価で合格、顕著な合格、特に顕著な合格の生徒、目標に到達できなかった生徒(EUM)の割合(%) (スウェーデン語)

	G	VG	MVG	EUM
ろう学校	29.4	19.1	7.7	43.8
難聴学校	50.8	27.6	6.0	15.6
個別に在籍	49.0	32.4	10.8	7.8
義務教育学校2006年	42.8	37.2	15.6	4.3

表11 段階評価で合格、顕著な合格、特に顕著な合格の生徒、目標に到達できなかった男子生徒(EUM)の割合(%) (スウェーデン語)

	G	VG	MVG	EUM
ろう学校	27.0	12.6	1.9	58.5
難聴学校	58.8	20.1	1.0	19.6
個別に在籍	57.4	26.1	5.7	10.7
義務教育学校2006年	54.9	31.1	8.2	5.8

表12 段階評価で合格、顕著な合格、特に顕著な合格の生徒、目標に到達できなかった女子生徒(EUM)の割合(%) (スウェーデン語)

	G	VG	MVG	EUM
ろう学校	32.1	26.4	14.3	27.1
難聴学校	42.3	35.1	11.3	11.3
個別に在籍	40.7	38.5	15.7	5.1
義務教育学校2006年	30.1	43.5	23.4	2.9

## 英 語

英語の学習における到達目標は、どの学校種においても比較的似たものとなっている。ろう学校についてみると、授業方法と到達目標は、個々の児童生徒の状態や学習の前提となる状況に合わせてなければならない。授業計画では次のように示されている。

「ろう学校における英語科については、大多数の児童生徒にとって視覚的な形で語学学習が行われているという実態や、英語は通常、第3言語となっているという実態に影響されている面がある。児童生徒は、主として読みや、読みにおいて提示された一連のことばのつながりを学習する形で英語に接している。語学学習を行うにあたっては、児童生徒は自分の持っている第1言語である手話や、第2言語であるスウェーデン語の知識を用いなければならない。手話は、討論をしたり、説明をしたりするときに用いられるものである。書記スウェーデン語は、特に児童生徒が単語や表現を理解するための助けとなるものである。書記英語は、読みの時、文章内容を学習しているとき、書くことと自分で文章を作ってみることを相互に関連づけたりするときに用いられる。児童生徒の個別の状況に応じて、英語の話しことばを用いる能力を高めていくことも可能となる。」(ろう学校における英語の授業計

表13 段階評価で合格、顕著な合格、特に顕著な合格の生徒、目標に到達できなかった生徒(EUM)の割合(%) (英語)

	G	VG	MVG	EUM
ろう学校	29.4	12.6	3.8	54.3
難聴学校	40.8	25.0	9.7	24.5
個別に在籍	46.4	30.6	9.9	13.1
義務教育学校2006年	39.5	37.2	17.3	5.9

表14 段階評価で合格、顕著な合格、特に顕著な合格の生徒、目標に到達できなかった男子生徒(EUM)の割合(%) (英語)

	G	VG	MVG	EUM
ろう学校	23.4	9.1	2.6	64.9
難聴学校	39.6	18.8	7.9	33.7
個別に在籍	45.4	29.0	8.1	17.5
義務教育学校2006年	43.6	35.2	14.3	6.8

表15 段階評価で合格、顕著な合格、特に顕著な合格の生徒、目標に到達できなかった女子生徒(EUM)の割合(%) (英語)

	G	VG	MVG	EUM
ろう学校	36.0	16.5	5.0	42.4
難聴学校	42.1	31.6	11.6	14.7
個別に在籍	47.3	32.2	11.6	8.9
義務教育学校2006年	35.3	39.3	20.4	5.0

画より)

児童生徒が、科目における到達目標をどのくらい達成できているのかを見ると、多くのろう・難聴の児童生徒にとって到達目標に達することは困難あるいはきわめて困難であると言える。表13～15は、英語においてどのくらいの生徒が到達目標に達していないのかの割合を示したものであり、これらから、ろう学校において未到達の生徒の割合が最も高くなっていることがわかる。義務教育学校においても、やはりこの科目において、到達目標未達成の難聴生徒が多くみられていることがわかる。表13～15はまた、英語においてMVG（特に顕著な合格）を得た生徒の割合は、どの学校種においても低いことを示している。とりわけろう学校においてその割合が低くなっている。

われわれの調査では、4分の1の教師が、児童生徒がどのように英語の知識を深めていけばよいのか気になっているという回答をしていた。同様に、保護者では37%がそうした回答をしていた。

## 数 学

数学においては、どういう形態で教えるかということ自体が段階評価の低さを説明しているとは言えないであろう。同様に、手話では、表せる概念がないことが段階評価の低さを十分に説明しているとも言えないであろう。学校種別に関わらず、聴覚障害があるということが、生徒の到達目標達成の可能性を弱めてしまっていると思われる。

表16～18は、ろう学校において、数学の到達目標に到達できていない生徒の割合が高いことが示されている。同様に、ろう学校では、数学でMVGを得ている生徒の割合が最も低いことが表からわかる。

今回の調査では、教師の20%強が、どのように児童生徒に数学の知識を身につけさせればよいのかについての悩みを述べていた。また、同様の悩みを持っている保護者も28%いた。

数学を学習していくには、コミュニケーション能力と読み能力がきわめて重要になってくることから、SPMは、ろう学校における教育課程の見直しについての提言を行うにあたり、これらのことを含めたものとした。

表16 段階評価で合格、顕著な合格、特に顕著な合格の生徒、目標に到達できなかった生徒(EUM)の割合(%) (数学)

	G	VG	MVG	EUM
ろう学校	32.1	14.7	4.0	49.2
難聴学校	51.3	17.1	7.5	24.1
個別に在籍	58.0	21.5	8.1	12.5
義務教育学校2006年	52.9	27.7	12.8	6.6

表17 段階評価で合格、顕著な合格、特に顕著な合格の生徒、目標に到達できなかった男子生徒(EUM)の割合(%) (数学)

	G	VG	MVG	EUM
ろう学校	24.5	15.1	3.1	57.2
難聴学校	53.9	16.7	6.9	22.5
個別に在籍	57.4	22.5	8.1	12.0
義務教育学校2006年	55.0	26.3	11.7	7.0

表18 段階評価で合格、顕著な合格、特に顕著な合格の生徒、目標に到達できなかった女子生徒(EUM)の割合(%) (数学)

	G	VG	MVG	EUM
ろう学校	40.7	14.3	5.0	40.0
難聴学校	48.5	17.5	8.2	25.8
個別に在籍	58.5	20.5	8.1	12.9
義務教育学校2006年	50.7	29.1	14.0	6.2

## 手 話

科目としての手話は、ろう学校では「手話」(Sign Language)と呼ばれているが、義務教育学校では「聞こえる人のための手話」(Sign Language for the hearing)と呼ばれている。

手話が義務教育学校に一般的な言語科目の1つとして導入されたのは1995年である<sup>6)</sup>が、やはり音声による話しことばが中心的な言語であることから、手話の授業は、難聴児童生徒にとっては補足的なものにすぎない。義務教育学校における選択教科として教えられる手話は、ろう学校で指導される手話とは異なっている。例外的には、Kannebäcks校、Nya Bro校では、主に手話で教育されている児童生徒がいる。これらの学校では、手話は、ろう児童生徒にとっては学校の到達目標を達成するための必要条件であり、難聴児童生徒にとっては補完的なものとしての役割をもっている。

Kannebäcks校やろう学校の教師は、手話を学習している難聴児童生徒のほうが、ろうの児童生徒と一緒に作業をしていくことが容易になることを見いだしている(Carlsson et al., 2000)。これはおそらく、コミュニケーションは人と人が出会うときに発生し、出会った者は、そこにいるすべての人々にとって最も効果的なコミュニケーション手段を選択するという、広く受

け入れられている考えを裏付けているのであろう。

多くの人々は、ろう学校はまったく声のない、手話を中心とした環境の学校であると思っている。しかしそれは正しくない。ろう学校に在籍する約80%の児童生徒は主として手話によるコミュニケーションを行っているが、手話と口話の両方を求める児童生徒の数は増えてきている。国のカリキュラムでは、ろう学校はバイリンガル教育に関する任務を有した学校であると述べられている。難聴学校では、保護者によれば、28%の児童生徒が学校で主に手話によるコミュニケーションを行っている。個別に在籍している児童生徒については、2%の児童生徒が主に手話でコミュニケーションしている。

たとえ手話の位置づけに関する調査 (Översyn av teckenspråkets ställning, 2006; SOU, 2006: 54) において、手話の使用は、アクセシビリティや民主主義に関する問題であることが明らかになっているとしても、実際の所、どういう児童生徒を手話をベースとする児童生徒と考えるかについての議論は高まってきている。ろう学校には、すでに1日の何時間かは話しばいによる学習を行っている児童生徒が存在している。人工内耳を装着している子どもたちにとって、手話が確かな言語発達を促進するのか、あるいは阻害するのかについても不確定である。このことは、おそらく保護者や人工内耳医療チームの間でも、ろう学校やNya Bro 校、Kannebäcksk 校でのバイリンガル教育の環境が、実際のところ、聴覚ハビリテーションを最適なものとしているかどうかについて、確実なものとなっていないことを意味している。言語発達は、手話とスウェーデン語のいずれにもあてはまるものと考えられるのである。

科目としての手話に対する関心は、義務教育学校ではあまり高くはないように思われる。国家教育局の2005/2006年度の統計資料における報告では、義務教育学校で「聞こえる人のための手話」の科目を選択した児童生徒は、124,285人中、わずか230人に留まっていた。難聴学校およびろう学校では、当然、手話は重要な科目であることから、これらの学校では全員が履修していた。しかし、2002~2006年の間に卒業した、ろう学校や難聴学校以外の学校の801人の難聴生徒のうち、手話の科目で段階評価を得ていた者はわずか20人であった。これらのことから窺えるのは、義務教育学校においては、手話に関心はあるものの、学校の履修上の規定という形で教えるまでには至っていないということである (Skolverket, 2004b)。

ここで指摘しておかねばならない点として、ろう学

校で、手話の科目で合格の段階評価が得られるところまでに至らなかった生徒の割合が22%に達していることである。これは全体で64人の生徒であり、彼らは意図してバイリンガル教育の環境を選択したにもかかわらず、手話で合格の段階評価にまで至らなかったのである。また、これらの生徒の平均学力評価ポイントは50ポイントであり、平均して5科目のみでの段階評価を受けていた。別の言い方をすれば、こうした生徒の群は、学校教育においてかなりの困難を示す群であるといえる。

また、ろう学校における「手話」と義務教育学校における「聞こえる人のための手話」では、それぞれ学習するための前提条件や到達目標が異なることについて留意しておくことも大切である。たとえこれらの科目を結果を元に相互に比較できないとしても、ここでは、同じ学校内で、および学校種間で違いが認められた部分について示した。これに加えて、ろう学校において、学習を遅く始めた児童生徒や、それまでに手話を学んでいない児童生徒が存在していた。

教師の16%は、どのようにして児童生徒の手話知識の向上を図ればよいかについての悩みを持っていた。保護者に対しては、学校の科目としての手話に関して何か気にかかることがあるかについては尋ねなかった。

表19 段階評価で合格、顕著な合格、特に顕著な合格の生徒、目標に到達できなかった生徒 (EUM) の割合 (%) (手話/聞こえる人のための手話)

	G	VG	MVG	EUM
ろう学校	51.5	20.6	5.8	22.0
難聴学校	29.4	38.1	15.7	16.8
個別に在籍	45.0	30.0	20.0	5.0
義務教育学校2006年	29.1	34.3	23.0	13.5

表20 段階評価で合格、顕著な合格、特に顕著な合格の生徒、目標に到達できなかった男子生徒 (EUM) の割合 (%) (手話/聞こえる人のための手話)

	G	VG	MVG	EUM
ろう学校	51.3	14.1	1.3	33.3
難聴学校	34.7	34.7	9.9	20.8
個別に在籍				
義務教育学校2006年	33.3	30.2	16.7	19.8

表21 段階評価で合格、顕著な合格、特に顕著な合格の生徒、目標に到達できなかった女子生徒 (EUM) の割合 (%) (手話/聞こえる人のための手話)

	G	VG	MVG	EUM
ろう学校	51.9	28.1	11.1	8.9
難聴学校	24.0	41.7	21.9	12.5
個別に在籍				
義務教育学校2006年	26.1	37.3	27.6	9.0



## アクションプラン (Action Plan)

これまで報告してきた段階評価に関する結果は、すでに学校を卒業した生徒についてのものであったが、われわれはさらに、現在在籍している児童生徒に対して何らかのアクションプランが運用されているかどうかについて尋ねた。本プロジェクトでは、さまざまな科目における知識が児童生徒の中でどのように育っているのかについて、教師や保護者が広く関心を寄せていることが示された。すべてのろう・難聴児童生徒に対するアクションプランの実施率は高いものであった(表22)。

ろう学校や難聴学校では、学校教育の後半の期間になると、アクションプランを実施している割合が最も高くなっている。一方で、個別に在籍している児童生徒の場合には、ニーズがもっと早期に発見されることを反映しているのではないかと考えられる(表23)。

これに加えて、多くの児童生徒は学校で補助員の支援を受けていた。1割強の児童生徒に補助員がついており、これは、児童生徒の聞こえとコミュニケーションに関連したニーズに応えるためのものであった。補助員に対するニーズとしては、ろう学校と学習上の困難のある児童生徒のための学校では、学習の際の支援および、社会的側面での困難さに対する支援に関するものが最も多くなっていた。

## 学校の物理的環境

学校環境の整備は、児童生徒のニーズに沿ったものでなければならない(表24)。多くのろう・難聴児童生徒は、学校の授業やその他の活動に積極的に参加で

表22 スウェーデン語、英語、数学、手話の科目でアクションプランを実施している児童生徒の割合(%) (教師の回答)

	スウェーデン語	英 語	数 学	手 話
ろう学校	30	24	32	18
難聴学校	26	26	23	5
個別に在籍	22	17	20	1

表23 スウェーデン語、英語、数学、手話の科目でアクションプランを実施している児童生徒の割合(%) (学年ごとの割合)

学 年	ろう学校	難聴学校	個別に在籍
1～5年	29*	27	46
6～9年	71*	73	54

\*上段：1～6年  
下段：7～10年

きるようにするため、聴覚補償機器を使用している。こうした児童生徒にとっては、彼らを取り巻く環境がどうであるかが、彼らがどのくらい授業に加わっているのかを決めていく重要な要因となっている。本プロジェクトにおいてわれわれは、難聴で人工内耳あるいは補聴器を装着している児童生徒と、ろうで補聴器や人工内耳を用いていない児童生徒とに分けた検討を行った。質問紙に回答した保護者によれば、85%が補聴器または人工内耳を用いており、そのうち4分の3の児童生徒は、学校において常時あるいはほとんどの時間、こうした機器を使用していた。

通常は、学校にいる聴覚障害児に関わっている人は、利用可能な機器についての意識を持っていたり、それを扱うことができると思われるかもしれないが、われわれが音響や聴覚技術について教師に尋ねたところ、その結果は幾分困った状況を示すものとなった。図8は、すべての学校種の教師の回答結果を示したものである。パーセントで示された各項目は、どのくらいの教師が、学校の建物が音響的に整備されている、あるいは学校に何らかの聴覚機器があると回答したかを示している。

1割強の教師は、自分が教えている建物の中にループシステムやFMシステムがあるかどうかを知らなかった。3分の1の教師は、聴覚補償機器はないと答えた。こうした回答の背景には、おそらく様々な理由によって、学校にある聴覚補償機器を使用したくないという児童生徒がいるものと思われる。予算の不足など、その他にも様々な理由が考えられるであろう。しかし、実際の状況からすれば、スウェーデンの学校において、設備あるいは授業内容から見ても、最適な学習環境の中で教わっていない児童生徒があまりにも多すぎるといえる。

表24 ろう・難聴児童生徒が聴覚補償機器を使用する場合、しない場合に必要となる一般的な手立て

	手 話	話しこと ばの増幅	音響的調 整	視覚的支 援と光の 調整
ろう児	*			*
人工内耳装 用のろう児	*	*	*	*
人工内耳装 用の難聴児	(*)	*	*	*
補聴器装 用の難聴児	(*)	*	*	*
補聴器を装 用しない難聴児		(*)	(*)	(*)

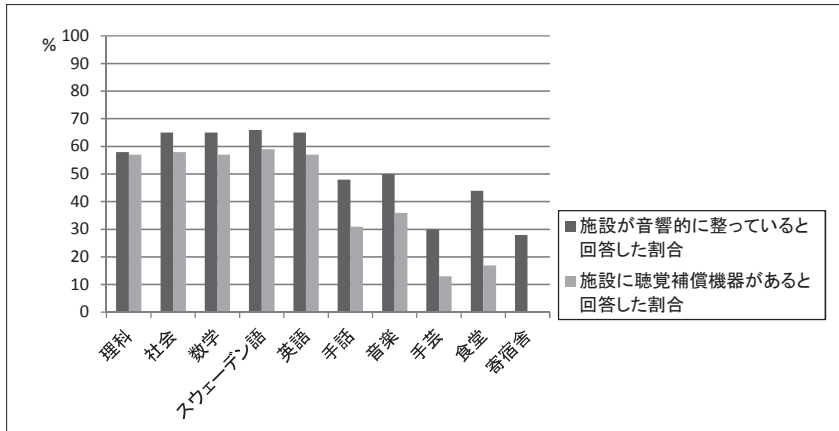


図8 施設の音響・機器の状態について整っていると回答した教師の割合 (%)

たとえ軽度の聴覚障害であっても、十分な話しこたばを獲得する基盤を奪う要因になる (Amcoff, 1973)。もし学校で適切な条件整備が行われなければ、児童生徒は、後で評価の対象となる知識を与えてくれる授業が受けられなくなってしまう危険性を負うことになる。さらに、騒音レベルが高いと、こうした児童生徒にとってはストレス反応の引き金となってしまうこともある (Wälinder et al. 2007)。

ろう学校および個別に在籍している児童生徒のおよそ3分の2は、音響的に整備された施設内でスウェーデン語の授業を受けている。他方、難聴学校では、すべての児童生徒がスウェーデン語の授業をそうした施設内で受けている。

難聴学校のうちの90%は、ループシステムやFMシステムを施設内に設置しており、スウェーデン語はそうした施設の中で教えているという回答であった。これについて、ろう学校および個別に在籍している児童生徒の場合では50%という結果であった。ろう学校における割合が低かったのは、重度難聴(ろう)の占める割合が高かったことによるという解釈ができるであろう。学習上の困難のある児童生徒のための学校では、学校内で聴覚補償機器に接する事ができている児童生徒は33%であった。

本報告で示された結果では、体育や工芸の授業、学校の廊下においては、児童生徒のわずか20~30%しか音響的に整備された施設にいないことが示された。保健体育や工芸の時間でループシステムやFMシステムに接することができる割合はきわめて低く、20%を下回っていた。しかし、このことはおそらく音響的に整備することがきわめて難しい施設に関する問題であることも指摘しておかねばならないであろう。

また、児童生徒の半数は、音響的に整った施設の中で音楽の授業を受けていた。

われわれの調査の対象となったすべての学校に共通していた事柄は、コミュニケーション成立の観点から見て、いずれの学校も廊下を重要な場所と考えていなかった点である。とはいえ、これまで、自由な活動が休憩時間の間に廊下で行われており、授業において見られる活動に比べてコミュニケーション上の意義が少ないことを示した研究が行われているわけでもない。

しかし、授業のための良い環境の問題は、適切な施設や聴覚技術に限られたものではない。多くの人々にとって、快適なコミュニケーションは、学校を楽しみ、知識を向上し、固い関係を築いていく上でも決め手となる要因である。われわれがろう学校の児童生徒の保護者に、学校での主要なコミュニケーション手段は何かを尋ねたところ、78%は手話という回答であった。難聴学校児童生徒の保護者に対して尋ねた結果、上記の回答が得られたのは27%であった。難聴学校を除く、義務教育学校の児童生徒に関しての結果は2%であった。教師に対して、児童生徒は学校がある日は、どのようにコミュニケーションしているかを尋ねた結果、ろう学校の教師の回答は、児童生徒の63%が手話でコミュニケーションしているとのことであった。

多くの調査において、児童生徒に対して、学校がある日に頭が痛くなったことがあるかを尋ねている。これは、頭痛は、環境の不備を示す指標の1つとして考えられるからである。ろう学校児童生徒の保護者によれば、8%の保護者が、自分の子どもにしばしば、あるいはいつも頭痛があると答えている。その他の学校種にいる難聴児童生徒およびろう児童生徒に関する同じ問いに対する結果は、それぞれ10%と12%であっ

た。彼らの多くは、学校にいる間、あるいは学校が終わってからそうした症状を示していた。このことは、学校で活動する環境は、多くの聴覚障害児にとって適切なものではないことを示しているものといえ、実際、多くの研究もこの問題を明らかにしようと試みている (Bergkvist, 2001; Coniavitis Gellerstedt, 2007a; Lindahl & Nilsson, 2007; Nordén, Tvingstedt, & Äng, 1990; Tvingstedt, 1993)。

## 参 加

個人の環境における「参加」といえば、通常、何らかの妨げや困難に遭遇することなく、提供された活動における役割を担うことが可能となっている状態を指す。学校において、知識を獲得していく過程としての参加は、次第に重要なものと考えられるようになってきている。本調査においてこの概念を用いる際に、われわれは「生活場面における関与 (involvement)」と定義されている ICF の考え方に倣うこととした (Socialstyrelsen, 2003)。

児童生徒は、友だちと一緒にあって、彼らを取り巻く環境と相互に関わりあっており、自分の考えや興味を発展させていくべく環境に向かっていっている。学校は、カリキュラム到達目標を利用しながら、児童生徒が自立して、また民主的に大人の世界に入っていくように、上記の過程を進めるべく児童生徒を導いていかねばならない。残念なことに、そうした成長の過程において、彼らはいくつかの妨害に直面する。例を挙げれば、われわれが上で述べた場合のように、児童生徒が活動する環境を、音響的に適切な施設であるか、聴覚補償機器を用いることが可能であるか、という点から見たときに、環境が十分に満足できる状況にあるとは言えない状況であるような場合がこれにあたる。

われわれが保護者に対して、自分の子どもに学校での友だちがいるかを尋ねた結果、75%の保護者が、自分の子どもには十分な友だちがいると考えているという回答が得られた。教師に対して同様の質問をした結果、80%の教師が、児童生徒には3人以上の友だちが学校にいるという回答であった。このように、児童生徒の大多数は学校での友だちがいる。これは、別の過去の調査において示された状況よりも良くなっていた (Barnombudsmannen, 2002)。しかしながら、他方で児童生徒の20%以上が2人以下しか友だちがいないという事でもあるということは、大事なこととして強調しておかねばならない。参加の背後に隠れている障害

要因の概要を明らかにするために、われわれはさらに、保護者に対して、子どもが学校で他の児童生徒や大人からのいじめを受けたことがあるかを尋ねた。保護者の約3分の1から、自分の子どもが学校でのいじめの対象となっていたという回答が得られた。学校種にかかわらず、すべての保護者の2%は、大人が学校でのいじめに関わっていると考えていることが明らかとなった。

学校での保護者活動にしばしば、あるいはいつも積極的に参加している保護者は3分の1弱であり、学校での児童生徒会にしばしば、あるいはいつも積極的に参加している児童生徒は、それよりも幾分上回る数であった。教師の3分の2は、児童生徒にはしばしば、あるいはいつでも学校で自分が興味を持ったことを自分の力で追求できる環境があると考えていた。

この質問に回答した1,305人の教師の98%は、児童生徒はしばしば、あるいはいつも学校では安心感が持っていると考えていた。これは保護者の回答と同様の結果であった。これはまた、2003年にろう学校によって報告された際の結果よりも高い値となっていた (Utredningsinstitutet Handu, 2003)。

## 学校に関する状況

ほとんどの保護者は、通常、家から最も近い場所にある学校を選択する。国家教育局の2003年調査によれば、保護者の80%はそのように回答していた。しかし、ろう・難聴児童生徒の保護者は、種々の環境条件を踏まえて、聞こえる児童生徒の保護者とは違った基準で学校選択を考えねばならないと感じているようである (表25および26参照)。中等度から高度の難聴のある児童生徒の保護者の多くは、聴覚機器の利用可能性を元に学校を選んでいる。多くの場合、聴覚ヘルスケアセンターの勧めによって学校を決めている。ろう児童生徒の保護者の場合、学校選択に当たっての最も重要な要素は、手話やバイリンガル教育の実施である。

多くの保護者は、選択の結果に満足、あるいはとても満足しているという回答であった。難聴児童生徒のための学級に子どもがいる保護者の場合に、最も高い満足度 (88%) を示していた。この結果は、他の調査結果 (Hässleholms kommun, 2005) とも一致するものである。ろう学校についてみると、保護者の78%が満足、あるいはとても満足という結果であった。

異なる学校種間の転校は、常に何件かは起こっているものの、件数は比較的少ない (Thoutenhoof, 2006)。保護者からの1,660の回答についてみると、最

も転校が多いのは、難聴学校と通常の義務教育学校との間であった。しかし、多くの児童生徒は、通常の義務教育学校からろう学校にダイレクトに移ることを選択していた。こうした転校が起こるのにはきわめて当然の理由があるとはいえ、たとえば、施設の整備状況や異なるコミュニケーション方法などの、児童生徒にとっては困難な状況もあると思われる（Wrennstad Gyllenram, 2006）。

表25 児童生徒の聴力との関連で見た学校選択の際に重要と思う条件を挙げた割合（％）

	表8に示した聴力損失の程度			
	軽度	中等度	高度	ろう
聴覚技術/聴覚設備	5	14	15	7
聴覚ヘルスケアサービスからの勧め	5	11	19	15
保護者機関からの勧め	1	2	2	2
SPM/SITからの勧め	2	4	7	8
手話/バイリンガル環境	2	8	17	31
自宅からの距離	44	26	12	12
友人	24	19	15	12
知識のレベル	5	6	5	5
学校からの説明	11	10	9	6

表26 学校種別に見た学校選択の際に重要と思う条件を挙げた割合（％）

	ろう学校	難聴学校・学級	個別に在籍	学習困難義務教育学校
聴覚技術/聴覚設備	12	28	5	4
聴覚ヘルスケアサービスからの勧め	18	24	5	5
保護者機関からの勧め	2	3	1	1
SPM/SITからの勧め	10	4	1	17
手話/バイリンガル環境	31	14	1	8
自宅からの距離	4	5	46	14
友人	11	6	27	7
知識のレベル	3	5	5	20
学校からの説明	8	10	9	25

義務教育学校からろう学校や難聴学校に転校してきた児童生徒の場合、以前の学校で大きな困難を抱えていたことがその背景にあるのかどうか、ろう学校や難聴学校で議論されることがある。児童生徒の状況に合わせた調整が行われていない環境の中で徐々に困難が大きくなるとともに、そうした困難が後になってから発見されたような児童生徒の場合、難聴学校やろう学校という環境に身を置いても、数年の間にリハビリテーションしていくことは決して容易なことではない。表27は、われわれの質問紙調査に対する回答に基づいて、異なる学校種間の転校の状況について示したものである。スウェーデンでは、他の国に比べると、ろう・難聴児童生徒がどのような学校を選択するかについては、選択の自由度がかなりあるといえる。

子どもが留年したかどうかについて尋ねた結果<sup>7)</sup>、

表27 91年～99年生まれの児童のうち学校種を変えた児童生徒の数（保護者からの回答）N=160

転校前の学校	転校先の学校			
	ろう学校	難聴学校	個別に在籍	学習困難義務教育学校
ろう学校	—	10<	10<	10<
難聴学校	10<	—	35	10<
単独で在籍	28	38	—	26
学習困難義務教育学校	10<	10<	10<	—

平均約10%の保護者から留年したという回答が得られた。これに関しては、学校種間の違いは見られなかった。

なお、言うまでもないことではあるが、学校種が異なっても、聴覚障害の程度に関わらず、同等の教育が提供されねばならない。歴史的な視点から学校種を見れば、ろう学校は、他の学校種では話しことばを用いているのに対して、手話を用いているという、その点だけが異なっている。ろう学校は、特別なニーズに応じた教育をバイリンガル教育の形でやっている学校である。保護者や教師に対して、学校は聴覚障害の程度に関わらず、児童生徒に対して同等の教育が十分に提供できていると感じるかどうかについて今回尋ねた結果、保護者の受け止めは、教師よりも否定的なものであった。図9は、学校が児童生徒に対して「十分な程度、あるいはきわめて十分な程度」に同等の教育を提供できていると、保護者と教師が考えているかどうかの結果を示したものである。

児童生徒が自信を持つことや他と協同することは、学校で課題に取り組む際に必要となる力である。しかし、このような力を学校が児童生徒につけさせることができているかどうかは、いくつかの要因にかかっている。われわれは、保護者と教師に対して、学校はこのことについて成果を挙げていると感じているかについて尋ねた。

その結果、保護者が学校の取り組みについて受け止めている内容と、学校自体が捉えている状況との間には明らかな開きが認められた（図10参照）。ろう学校の保護者と教師は、児童生徒の協同する力を育成する任務について学校が成果を挙げているという点に関しては、同じような結果を示していた。

そこには当然のことながら、聞こえやコミュニケーションに関する要素が関わっており、そのことは、学校がどのくらい児童生徒に協同の力をつけさせることができるのかという見通しにも関わっている。おそらく、このことがろう学校の結果が他の学校種よりも低

くなっていることの原因として考えられることである。われわれが教師に対して、授業内容はどのようにして決めているかについて尋ねた結果では、義務教育学校（難聴学校ではない）においては、60%の児童生徒に関して、巡回教師からのアドバイスに従って授業内容を決めていることが広く見られた。難聴学校とろう学校においては、こうしたことはかなり少なくなるが、これは専門家が学校にいるためであろうと考えられる。その代わりに、学習活動を担当している教師チームが授業の内容を決めることに関与していた。そうした違いはあるにせよ、当然のことながら、すべての学校種において児童生徒のニーズに焦点を当てて授業内容の計画が立てられていた。

われわれは、学校の到達目標を達成するために大切なものは何か、という質問に対する教師の回答が学校種によって違っているかどうかについて調べた。難聴

学校における授業では、児童生徒が、自分自身の力で取り組んだ作業内容を示せること、学級での話し合いに参加できること、自分の作業内容を計画し、読んだ本について話ができることなどに主な重点を置いて取り組まれているようであった。ろう学校では、他の学校とは異なり、児童生徒の割合が小さいこと（10%）を反映して、児童生徒が自分の作業内容を発表すること、学級内で話し合うこと、児童生徒の作文についてやりとりすること、簡単な文章を書くことについては、到達目標の達成にとって特に重要、あるいはきわめて重要という見方はされていなかった。それ以外の側面については、各学校は類似した結果を示した。学習上の困難のある児童生徒のための学校については、学校自体が別の到達目標に基づいて運営されていることから区別して扱うこととした。教師によれば、ここで最も重視されている側面は、児童生徒が自分の意見を言

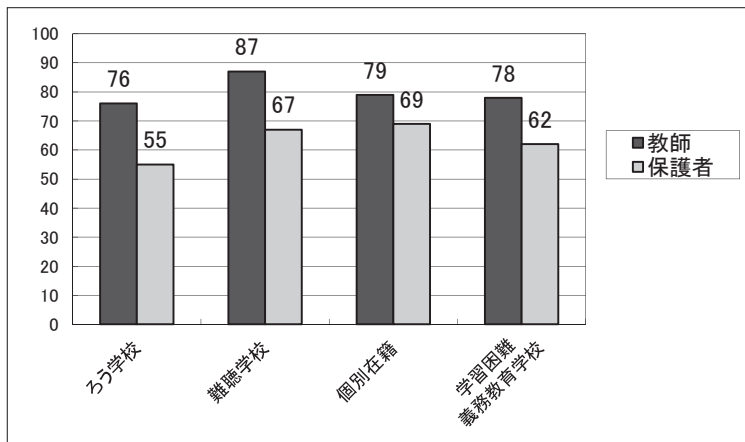


図9 聴力損失の程度によらず学校は平等な教育を与えていると考える教師と保護者の割合 (%)

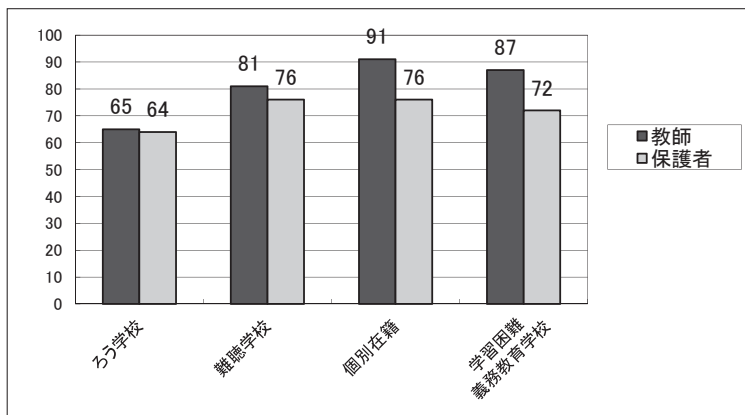


図10 学校は児童生徒の協同の能力を育てていると考える教師と保護者の割合 (%)

えるようになることであった。これはこの学校での活動や到達目標とよく合致したものであった。

われわれは最後に、もし児童生徒に恒常的な困難さや、それに類似した一時的でないその他の個別的な状況があったりした場合に、教師が段階評価を行う際に、特定の到達目標の基準を下げるかどうかについて尋ねた(SFS 1994: 1194; SFS 1995: 401)。難聴学校以外で、

難聴児が在籍する義務教育学校の教師の20%は、上記のような可能性があるとは回答していた。ろう学校の教師で、そのような回答をした教師の割合も同じであった。他方で、難聴学校では、およそ40%の教師が、こうした対応をする可能性があるとは回答していた(図11参照)。

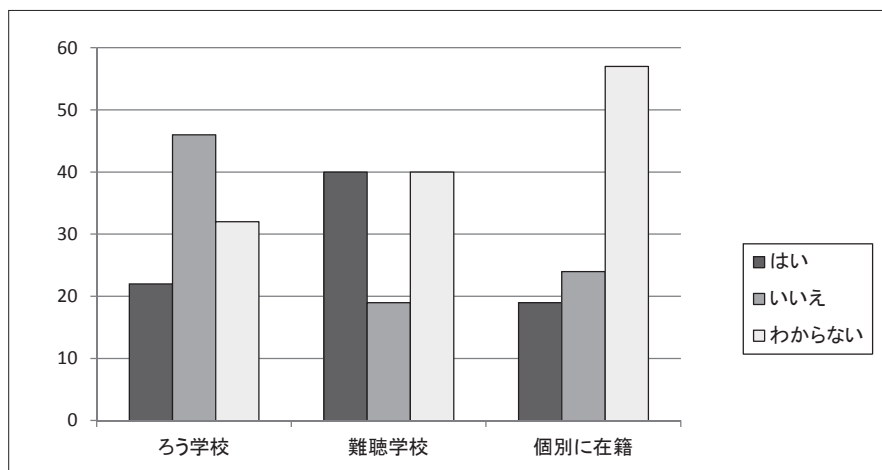


図11 学校種別ごとに見た到達目標の変更を行う可能性のある教師の割合 (%)

## 分析結果のまとめ

### SPMによる調査

「ろう・難聴児童生徒には、学校教育における異なるニーズと異なる到達目標がある。彼らに必要となるものは多様であり、様々なタイプのサポートを受けている。しかし、多くの生徒ははまだ学習目標に到達していない。」

SPMは、今回の検証プロジェクトを国家教育局の指導助言の下に遂行した。検証プロジェクトは、政府の2006年承認文書に基づいてSPMに付託されたものである。SPMはここに、分析のまとめを行うものである。

本検証プロジェクトは、到達目標達成に関して、ろう学校とその他の学校種との間に明確な違いが見られたことを明らかにするものである。

本プロジェクトは、学力評価ポイントがろう学校において、難聴学校や個別に在籍している場合に比べて有意に低い値となっていることを明らかにした。ろう学校では、後期中等学校に進学する資格を有していると判断される生徒の割合が低く、また、1つあるいはそれ以上の科目において到達目標に達していない生徒の割合もまたろう学校では有意に高かった。ろう学校では、評定の対象となる科目すべてにおいて段階評価が他の学校種よりも低かった。ろう学校の生徒は、平均的に見れば、他の学校種よりも少ない科目数での段階評価を受けていた。

本調査はまた、ろう学校の生徒において段階評価値の分布の広がり最も大きく、これは特に、男児全体とスウェーデン以外の国で生まれた男児に見られていたことを明らかにした。

特に顕著な違いが見られていたのは、各学校種における教育内容の編成方法、児童生徒の実態、段階評価の結果内容に関してであった。違いはまたカリキュラムにおける到達目標をどのように達成していくかというやり方においても生じていた。

結果として得られていることがどのような理由によるものなのか、についてはいろいろ推測できるであろう。ここでSPMは、有意な差が見られたことの解釈として、次の6点を挙げておく。

すなわち、聴力損失の程度、その他の障害を有する児童生徒の割合、他の国で生まれた児童生徒の割合、障害の特性をふまえて段階評価の際に到達目標の内容

の適用を一部変更すること、学校を変更する児童生徒、指導の状況（聴覚的な指導の反対に位置する視覚的指導）、である。

### 聴覚障害の程度

ろう学校は、聴覚障害によって義務教育学校に通うことができない者および、自発的にバイリンガル教育の環境を選択しようとしている者を受け入れる学校である。本プロジェクトで、児童生徒の保護者に、子どもの聴覚障害の程度や学校を選択するにあたって考慮した点を尋ねた結果、子どもの聴覚障害の程度が、義務教育学校よりもろう学校のうちのどの学校にするかの選択をする上で、より重要な要因となっていることが明らかとなった。こうした児童生徒の保護者は、コミュニケーション成立の視点から、効果的な環境が創り出せる学校を探していた。したがって、上記の保護者は、他の保護者群とは幾分異なる基準で学校を選んでいるといえる。こうした理由から、ろう学校には、他の学校種以上に、ろうや高度難聴の児童生徒が多くいると考えられる。義務教育学校とろう学校を比べる際に、重要かつ意識しておかねばならないのは、構成されている群が100%相互比較が可能な群ではないということである。調査結果によれば、段階評価が低い値となっているのは、ろう（重度難聴）や高度難聴の群であることが示された。こうした結果は、国際的な調査結果とも一致していた<sup>8)</sup>。

SPMは、今後、高度難聴およびろうの児童生徒がろう学校で増えていった場合、段階評価の低い生徒の割合も増加していくと考えるものである。

### 他の障害を有する児童生徒の割合

SPM<sup>9)</sup>の2007年の年次報告では、ろう学校の児童生徒の中で、他の障害や困難を有する児童生徒の割合が高くなっていることが示されている。

国家教育局の報告では、各地方のろう学校において、その他の障害を有する児童生徒の割合は約30%となっている。本調査では、聴覚障害に加えて他の障害を有する児童生徒の割合は、ろう学校だけでなく、難聴学校においても高かった。このことは国内外の状況からもうなずけるものである。

その他の障害を有していることは、学校が示す調査結果にも影響している。SPMは、今回示された結果は、他の障害を有する児童生徒の割合によって変わってくるであろうと考えている。質的な分析を行った報告書<sup>10)</sup>の中でSPMは、学校において複数の障害を有する児童生徒を教える際に生じる困難な状況について示している。そうした困難は授業進度に影響するだけでなく、その内容にも影響する。こうした群の児童生徒は、学校において最も支援を必要とする児童生徒である。

他の障害を有する児童生徒の割合と、その他の困難が増えていけば、段階評価が低い生徒の割合も増えていく、というのがSPMの結論である。

## 他の国で生まれた児童生徒の割合

保護者の回答によれば、他の国で生まれた児童生徒の割合は、義務教育学校に比べて、ろう学校や難聴学校での割合が高くなっていた。こうした児童生徒の状況は、聞こえる児童生徒が他の同じ国から来ている場合の状況とはかなり異なっている。障害に対する捉え方は国によっても異なり、先進工業国以外の国で生まれた児童生徒のほとんどは、言語やコミュニケーションに関する有効なハビリテーションをほとんど、あるいは全く受けないままできている。スウェーデンに来て初めて手話に出会うというのが通例である。こうした子どもの保護者は2つの新しい文化と言語に出会うこととなる。始めは、スウェーデン語とスウェーデンの文化を身につけねばならない。次いで、彼らは障害やコミュニケーションに対するわが国の姿勢について学ばねばならない。他の国から来ている児童生徒は、しばしば言語上のジレンマに陥る。彼らは、しばしば新しい言語を学習しなければならないだけでなく、基礎的なコミュニケーションスキルや生活スキルも合わせて身につけていかねばならない。

SPMは、スウェーデン語以外の母語を有する児童生徒の割合が増加していった場合、段階評価が低い生徒もまた増加していくものと結論づけるものである。

## 段階評価の際の障害による到達目標の例外的適用

義務教育およびろう学校に関する規定では、段階評価を行う立場にある教師は、児童生徒に障害がある場合には科目の特定の到達目標についてその基準を下げてよいことになっている。バイリンガル教育の環境

にあるろう学校は、代替措置的な環境、すなわち、児童生徒の聴覚障害に応じて代替的な措置を行わねばならない環境にある学校である。このことからすれば、ろう学校の教師で、障害を考慮に入れて段階評価の基準を下げる権限を行使する教師の割合が、難聴学校に比べて低くなっているのは、決しておかしいことではない。しかし、この状況は、本来ならばろう学校において児童生徒に合った環境が必要となるような児童生徒が、難聴学校にもいることを表している可能性がある。こうしたことから、SPMとしては、得られた結果の解釈を行うにあたっては十分な注意を払うことが望ましいと考えていることを述べておきたい。例えば、異なる学校種において、障害は同じように受け止められているのだろうか、あるいは、授業計画における到達目標について異なった評価がなされているのだろうか、といったことである。段階評価の際に、到達目標の基準を下げて行われている可能性があるとするれば、違いが見られたことの1つの説明にもなると考えられる。

SPMは、上記の事柄が、実際に結果を解釈する上での手がかりになっているかどうかについては言及しないが、学校種間に差が認められていること、また、これに対して注意を払っていく必要があるということは述べておきたい。

## 学校種を変更した児童生徒

本検証プロジェクトにおいて、保護者からどのくらいの児童生徒が学校を変更したり、学齢期間中に学校での活動内容を変更したのかについての回答を得た。結果として、10%の児童生徒が同じ学年を繰り返していた。保護者によれば、約30人の児童生徒が個別の在籍からろう学校に転校していた。さらに、同じくらいの児童生徒が、難聴学校から、あるいは難聴学校へ転校していた。こうした児童生徒が転校した理由は、おそらく、今通っている学校よりも別の学校に変わった方が、自分たちの可能性を高めていけると考えたからではないかと推測される。SPMは、こうした選択は肯定的になされたものであると考えている。しばしば忘れられがちなのは、学校を変える児童生徒は、学習やコミュニケーションといった角度から見ると、おそらく彼らにとって必ずしも最適な環境になかったと思われる点である。転校は、教育的要因からだけでなく、聴覚的、コミュニケーション的な要因に基づいても行われている。受け入れ校にとっては、受け入れる



ことが、多くの場合、きわめてやりがいのある教育状況を生み出すことにつながっている。学校での活動に対する児童生徒のモチベーションは、転校のきっかけが、以前の学校環境では十分な活動が行えなかったということであった場合には、低下する方向に向かってしまう。そうなると、児童生徒は、余りにも長い期間に渡って不適切な環境の中に身を置くことになってしまうかもしれない。SPMは、本検証プロジェクトにおいて、段階評価が低くなっていた理由の1つとしてこのことを挙げるができるのではないかと考えている。

SPMはまた、このことは、すべての学校種において段階評価が低くなっていることの解釈にもなるのではないかと、すなわち、社会的な側面での成果に重きが置かれ、彼らの知識レベルにまで影響を及ぼすところにまで至っていない環境に、児童生徒が余りに長期にわたり身を置くことが、彼らの低い段階評価につながっているのではないかと、考えている。SPMの結論は、学齢期の後の方の時期になってから、それまでの学校における活動が十分でないという理由で児童生徒が転校する割合が増加していけば、低い段階評価の生徒の割合もまた増えていくであろう、というものである。

## 指導の状況

本プロジェクトの結果では、難聴とろうの群においては、学力評価の広い分布が見られることが示された。ろう児童生徒の指導を行う際には、最大限に視覚的なコミュニケーション手段を用いることで、通常の

場合、より多くの時間がかかるとされている (Foisack, 2003)。ごく簡単に言えば、同じ量の知識を1つの言語で教えるよりも2つの言語で教える方が時間がかかるとのことである。

児童生徒のニーズやレベルがかなり異なっている小グループを教える場合であっても、学校種に関わらず時間はかかる。ろう学校においては、学習集団の中には、聴覚障害に加えて学校場面での困難が見られる様々な児童生徒が含まれていることが一般的である。たとえば、ろう児童生徒は指示は手話で受け、その他の教材はすべてスウェーデン語で書かれたものを用いていると言ってもよい状況にある。このことは、児童生徒に書記スウェーデン語の規則性が十分に身に付いていなければ、困難な指導場面を生み出してしまふこととなる。

もし、集団内のニーズやレベルの違いが大きければ、さらには、1人あるいはそれ以上の児童生徒に、聴覚障害に加えて困難が見られていることにより視覚的なコミュニケーションの手立てが十分にその役割を果たしていなければ、児童生徒に対して、各自のニーズに基づいて発達していく機会を提供する場であるべき指導の場面にも影響が及んでしまうであろう。SPMは、こうした違いが生じているのは、それぞれの学校種で指導の条件も異なってしまうことによるものではないかと考えている。

SPMの結論は、学校において児童生徒の状況に合わせた指導が必要となる児童生徒の割合が増えれば、段階評価が低い生徒の割合もまた増えていくということである。

## SPMによるその他の提言

「ろう・難聴児童生徒には、学校教育における異なるニーズと異なる到達目標がある。彼らに必要となるものは多様であり、様々なタイプのサポートを受けている。しかし、多くの生徒はいまだ学習目標に到達していない。」

一般的な結論として言えることは、ろう・難聴児童生徒の指導はやりがいのあるものであり、個々の児童生徒のニーズがすべての計画の中心に据えられなければならない、ということである。SPMは、聴覚ヘルスケアサービス、保護者、教師が中心となってそれぞれの方向性を集約することで、それが可能になっていくのではないかと考えている。この報告書で示した内容からわかるように、すでに指導のあり方に関する関心は広く存在しているのである。

さらにSPMは、多くのろう・難聴児童生徒にとって、学校種に関わらず、より上位の段階評価を得ることが困難であるという結論に至った。本検証プロジェクトにおいて、これは、とりわけろう学校の男児や、スウェーデン以外の国で生まれた男児にとって困難になっていることが明らかとなった。

本プロジェクトではまた、学習活動の各部門ごとに評定や評価ができるような形でデータを集めた。

SPMは、ろう・難聴児童生徒が義務教育を受けているすべての学校部署において、配慮しながら取り組むことが重要であると考えられる領域は何かについてまとめを行った。

### 手話

SPMは、当事者組織ではニーズはあるとしているにも関わらず、ろう学校や難聴学校以外の場面で、手話を学んでいるろう・難聴児童生徒がきわめて少ないことについては、満足できる状況ではないと受け止めている。もっと多くの機会（すなわちもっと多くの手話の教師を育成すること）が利用できるようになるべきであると考えている。インターネットやコミュニケーション技術（ICT）による遠隔授業を利用すれば、難聴児童生徒は国内のどこにいても正規の授業を受けることが可能となるであろう。そうすれば、各学校は、教師がいる、いないや、最低5人以上の児童生徒が科目を選択しなければ授業を開けないといったことに左

右されることはなくなるであろう。こうしたコースは、長期・短期を問わず、国内の手話環境の整った場所で手話を学習した場合と全く同様の内容が得られるようにしていくことが必要となる。現在、ろう学校で開設されている「きょうだいのための手話」が、こうした活動の1つのモデルとなるべきであろう。

上記に加えて、義務教育学校とろう学校における「手話」科目の段階評価基準についても改訂しなければならない。義務教育学校においてバイリンガルになる機会もさらに促進していかねばならない。ろう学校における手話の教育課程を、義務教育学校の児童生徒にも同じように適用することが可能になるようにしていかねばならないであろう。

### 関係規定

すでに述べたとおり、検証プロジェクトの結果に基づいて、学校の到達目標達成度に関して、関係規定がどのような役割を果たしているのかについてコメントすることは難しい。本報告において、スウェーデン語の科目の教育課程および言語科目や手話（ろう学校で開設されている科目、および『聞こえる人のための手話』の両者を含む）における特定の学習到達目標に関して注目した違いについては、見直しを図るとともに、基本的なレベルで、両方の科目同士でよりよい対応が図れるようにするため、規定を設けることが求められる。

さらに、学校で多くの児童生徒が多量の困難を抱えているという現状についての考慮もしていかねばならない。これは学校環境に関する問題だけではなく、聴覚障害に加えてその他の障害を有している児童生徒に関する問題も関わってくる。後者の児童生徒は、学習上の困難のある児童生徒のための学校に通っている児童生徒群の中には含まれておらず、むしろコミュニケーションに弱さがみられる群であり、知識習得に関わるいろいろな要素に対してきわめて大きな困難を示す群である。SPMは、こうした児童生徒に対して特に留意すべきであるという結論に至った。こうした群に対して必要となるのは、教育方法の開発と、学校の教育到達目標を彼らに合わせたものにするこを平行して進めることである。

SPMは、政府に替わり、u207/4930/sの規定に沿って、ろう学校の教育課程が義務教育学校とさらに同等

となるように、教育課程改訂の勧告を行った。提示された案は、ろう学校と義務教育学校の間での教育課程の統合を図るものとなっている。この連結を行うにあたり、SPMはより広範でバイリンガルの視点から、言語に関する授業計画の見直しを行う必要性を示している。

「ろう・難聴児童生徒には、学校教育における異なるニーズと異なる到達目標がある。彼らに必要となるものは多様であり、様々なタイプのサポートを受けている。しかし、多くの生徒ははまだ学習目標に到達していない。」

## 施設および環境

ろう・難聴児童生徒群に適した施設を有している学校はきわめて少ない。この点に関してSPMが行った提案は、聴覚技術や、特に、聴覚に関する専門家養成に向けた投資をするため、学校に対して予算強化していくということである。このニーズは義務教育学校で最も強いが、ろう学校もまた、児童生徒集団が近い将来変化していくであろうことを考えて、校内施設の整備を行わなければならない。バイリンガル教育環境の提供ができ、音響的な整備がなされた学校を、多くの児童生徒が求めているのである。

## 学校間の異動

現在の制度では、児童生徒がある学校種から別の学校種の学校に変わる場合には、様々な困難が生じる。そのため、入学や転校の手続きは簡単なものにならなければならない。ろう学校の児童生徒集団は変化し、変化し続けていくであろう。話しことばを有し、バイリンガル教育環境を必要とする児童生徒が増えてきており、このことは、より広範なバイリンガル教育の視点から授業計画を見直す必要性につながってきている。

## 他機関との連携

現在のところ、児童生徒や保護者が学校を選択する際には、多くの異なった関係機関が関わっている。もし、教育サイドが主導していくようにしていくのであれば、保護者、聴覚ヘルスケアサービス機関、当事者組織、学校との間でのさらにオープンな話し合いがで

きななければならないであろう。ハビリテーションの到達目標も明らかにしていかなければならない。発音指導は、学校の到達目標に基づいて行われる教育的活動である。しかし、ハビリテーションの視点においても同じように重要なものとして位置づいている。もし学校が、互いに綱引きをしているような異なる立場の当事者にならないようにすれば、学校の教育理念の全体像がもっと外からわかりやすいものになっていく可能性も開けていくであろう。

## 学校活動における困難

ろう・難聴に加えてどのような困難があるかを、すべての場合に同じように評価するための仕組みを作っていくためには、継続的で綿密な作業を進めていかなければならない。学校における困難を分類するための共通システムは、残念ながら存在しない。現在用いられている方法は、どのようなことが原因でどのように困難が顕在化しているのかということと、それに対してどのような手立てを取るべきなのかの両方の視点が混じりあったものである。

また、別の種類の問題に関しては、たとえ学校内で起こっているととしても、違う担当者が内々に扱っていかねばならず、複雑な状況を作り出すことにつながっている。このことは、異なる領域の専門家が異なった守秘義務に基づいて仕事を行っていることを意味している。

## インクルージョン

到達目標としての、あるいは方法としてのインクルージョンは重要な事項であり、本報告における対象群もこうした視点に基づいた働きかけを受けていれば、その恩恵を受けることになるであろう。一方で、ある児童生徒はろう学校を必要としており、他方で別の児童生徒は違うタイプの環境を必要としている。選択の可能性が広がっていくことは、児童生徒にとっても有益になるであろう。

## 基礎的資質

聴覚障害のある児童生徒に関わる教師が、オージオロジー、聴覚機器、指導方法に関して基礎的な知識を持っておくことはきわめて重要なことである。児童生徒とコミュニケーションする能力があることは必須条

件である。特定の児童生徒にとっては、手話は学習内容を吸収するために必要なものであり、そのことからすれば、ろう児童生徒がいる学校においては、手話は学問的な基準に即したものでなければならない。このことは、学校の管理職は他の機関と一緒に、手話、オージオロジー、聴覚機器について研修を受けることのできる機会をすべての構成員に提供できるようにしなければならないことを意味している。

## 今後の評価の必要性

今回の調査を進めるにあたって、最も苦労した点は、本来存在すべきデータが欠けていたり、対象群までたどり着くことが困難であったことである。国の委員会は、学校における障害児童生徒に関する全国データの収集と公表を求めている。今後、同様の調査を行う際には、本来存在すべき基礎的資料に基づいて実施されるべきである。

## 文 献

### 未公刊資料

Coniavitis Gellerstedt, L. 2007b. "Om elever med hörselskada i skolan – Svarare och bortfall i elevstudie våren 2006". PM. Hälsovetenskapliga institutionen, Institutet för handikappvetenskap, Örebro universitet.

Heiling, K. Kommande. *Teckenspråk är nödvändigt – men inte tillräckligt*.

Henning, L. 1995. "Synen på svenskundervisning för döva: Utveckling och förändring under drygt 100 år". B-uppsats. Institutionen för Nordiska språk, Lunds universitet.

Henning, L. 2003. "Syllabuses in a bilingual setting". Föredrag vid European Days of Deaf Education (EDDE) konferens. 8-11 maj, Örebro.

### 公刊資料

ADPS: Achievements of Deaf Pupils in Scotland. 2007. <<http://www.education.ed.ac.uk/adps/>>. Hämtad 20 november 2007.

Amcoff, S. 1973. *Relationer mellan språkliga uttrycksformer: Een undersökning av elever i specialskolan för hörselskadade*. Pedagogisk forskning 1973: 1. Institutionen för pedagogik, Uppsala universitet.

Andersson, E. 2002. *Spädbarn med hörselnedsättning: Diagnostik och habilitering; en handlingsplan för samlade insatser rörande diagnostik, behandling och habilitering*. Vällingby och Göteborg: Hjälpmedelsinstitutet och Västra Götalandsregionen.

Anmyr, L. och Y. Lundin. 2006. "Cochleaimplantat på barn – föräldrarnas synpunkter på omhändertagandet och samarbetet mellan hörselvården, CI-teamet och förskola/ skola". Karolinska universitetssjukhuset. Sjukvård, Vuxen, Kliniker & enheter, Öron-, näs- och

halskliniker, Huddinge Cochleaimplantat. <<http://www.karolinska.se/upload/Hörselkliniken/Habilitering/Cochleaimplan%20Rapport%2020060825.pdf>>. Hämtad 20 november 2007.

Antia, S., K. Kreimeyer och C. Johnson. 2005. "Academic Status and Progress of D/HH Students in Public Schools". Föredrag vid "International Congress on Education of the Deaf (ICED): Longitudinal Study of Academic and Social Status of D/HH Students in Public Schools", Maastricht, Netherlands, July, 2005. Website for the longitudinal study of academic and social status of deaf and hard of hearing (D/HH) students in public schools. <[http://www.ed.arizona.edu/dhhstudy/ICED\\_presentations/Academic\\_Status\\_and\\_Progress.ppt](http://www.ed.arizona.edu/dhhstudy/ICED_presentations/Academic_Status_and_Progress.ppt)>. Hämtad 20 november 2007.

Asp Onsjö, L. 2006. *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Doktorsavhandling. Göteborg studies in educational sciences 248. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Bagga-Gupta, S. 2002. *Vardagskommunikation, lärande och måluppfyllelse i tvåspråkiga regionala specialskolor*. Stockholm: Skolverket. <<http://www.skolverket.se>>. Välj rubrik "Publikationer" och sök på författare eller dokumentets namn. Hämtad 20 november 2007.

Barnombudsmannen. 2002. *Många syns inte men finns ändå: BO:s rapport till regeringen 2002*. Stockholm: Barnombudsmannen.

Bergkvist, H. 2001. *74 röster om skolan: Att vara hörselskadad individualplacerad i år 7, 8 eller 9: Enkätundersökning bland elever i DESUW län som är ordinerade hörapparat*. Örebro: Specialpedagogiska institutet. <<http://www.sit.se/download/PDF/H%F6rselaktuellt/74roster.pdf>>. Hämtad 20 november 2007.

- Borg, E. och C. Bergkvist. 2006. *En ny verktygslåda för vuxenhabilitering: Enkäter för bakgrundsanalys, uppföljning och beskrivning av tillfredsställelse med rehabiliteringsarbetet. A. Utveckling och utvärdering av enkäter*. AFI-rapport nr 10A. Örebro: Ahlsens forskningsinstitut. <<http://www.orebroll.se/upload/USO/Ahlsens/Dokument/10A-Verktygslada%20for%20vuxenrehab.pdf>>. Hämtad 9 januari 2008.
- California Department of Education. 2007a. "California Standardized Testing and Reporting Program. STAR 2007 Test Results." California School for the Deaf – Northern District, Alameda County. <<http://star.cde.ca.gov/star2007/Viewreport.asp>>. Hämtad 21 november 2007.
- California Department of Education. 2007b. "California Standardized Testing and Reporting Program. STAR 2007 Test Results". California School for the Deaf – Southern District, Riverside County. <<http://star.cde.ca.gov/star2007/Viewreport.asp>>. Hämtad 21 november 2007.
- Carlsson, B. et al. 2000. "Möte i teckenspråkig undervisning ger vinster för alla – erfarenheter från samarbete mellan en dövklass och en hörselklass på Kannebäcksskolan". Kannebäcksskolans rapportserie: nr 2. Kannebäcksskolan:Göteborg. <<http://www10.goteborg.se/hogsboskolor/kannebacksskolan/rapport-2.html>>. Hämtad 9 januari 2008.
- Coniavitis Gellerstedt, L. 2007a. *Om elever med hörselskada i skolan*. Specialpedagogiska institutet.
- Foisack, E. 2003. *Döva barns begreppsbildning i matematik*. Doktorsavhandling. Malmö studies in educational sciences, 1651-4513; 7. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Fortnum, H., P. Stacey och A. Summerfield. 2006. "An exploration of demographic bias in a questionnaire survey of hearing-impaired children: Implications for comparisons of children with and without cochlear implants". *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 70, nr 12: 2043-2054.
- Gallaudet Research Institute. 2005. "Regional and National Summary Report of Data from the 2004-2005 Annual Survey of Deaf and Hard of Hearing Children and Youth". Washington, DC: GRI, Gallaudet University. <[http://gri.gallaudet.edu/Demographics/2005\\_National\\_Summary.pdf](http://gri.gallaudet.edu/Demographics/2005_National_Summary.pdf)>. Hämtad 20 november 2007.
- Grimes, M. och A. Cameron 2005. "Inclusion of Deaf Pupils in Scotland: Achievements, Strategies and Services". Föredrag vid "Inclusive and Supportive Education Congress: International Special Education Conference: Inclusion: Celebrating Diversity?" 1st - 4th August 2005. Glasgow, Scotland. <[http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers\\_g/grimes\\_m.shtml](http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_g/grimes_m.shtml)>. Hämtad 20 november 2007.
- Grimes, M., E. Thoutenhoofd och D. Byrne. 2007. "Language Approaches Used With Deaf Pupils in Scottish Schools: 2001-2004". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12, nr 4: 530-551.
- Grimwood, K. et al. 1995. "Adverse Outcomes of Bacterial Meningitis in School-Age Survivors". *Pediatrics* 95, nr 5: 646-656.
- Hammarstedt, B. och S. Amcoff. 1979. *Integration av hörselskadade elever i grundskolan: En kartläggning vårterminen 1978*. Pedagogisk Forskning i Uppsala nr 15. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Handikappförbunden, Vuxenutbildning för alla. 2006. "Utbildningsnivån fortsatt låg för personer med funktionshinder". <<http://vuxenutbildning.hso.se/showFile.asp?objectId=14241>>. Hämtad 20 november 2007.
- Heiling, K. 1993. *Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv: Kunskapsnivå och sociala processer*. Doktorsavhandling. Studia psychologica et paedagogica. Series altera: 108. Institutionen för

- pedagogik, lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Hendar, O. 2006. *Elever i behov av särskilt stort stöd inom specialskolan för döva och hörselskadade: En studie utifrån WHO:s klassificeringsinstrument ICF*. Rapport 2006: 3. Örebro. Specialskolemyndigheten. <<http://www.spm.se/download/18.31c9e28c1109c7606ff800010390/Kval.red.2005.esss.pdf>>. Hämtad 29 november 2007.
- Hermanson, M. och C. Dravins. 2007. *Tvåspråkighet: Resultatet av diskussioner bland Specialskolemyndighetens personal*. Rapport 2007: 4. Örebro: Specialskolemyndigheten <[http://www.spm.se/download/18.31c9e28c1109c7606ff800041235/Tv%C3%A5spr%C3%A5kighet\\_2006\\_web.pdf](http://www.spm.se/download/18.31c9e28c1109c7606ff800041235/Tv%C3%A5spr%C3%A5kighet_2006_web.pdf)>. Hämtad 8 januari 2008.
- Hässleholms kommun. 2005. "Kvalitetsredovisning 2005: Område Silviaskolan". Silviaskolan, Kvalitetsredovisning. <[http://www.hessleholm.se/galax/verk/2005/pdf/Silviaskolan\\_kval\\_redov%2005.pdf](http://www.hessleholm.se/galax/verk/2005/pdf/Silviaskolan_kval_redov%2005.pdf)>. Hämtad 21 november 2007.
- Hörselskadades riksförbund. 2007. *Äh, det var inget viktigt: Om hörselskadades situation i Sverige*. Årsrapport. Stockholm: Hörselskadades riksförbund.
- Karchmer, M. och R. Mitchell. 2003. "Demographic and achievement characteristics of deaf and hard-of-hearing students". In *Oxford Handbook of Deaf studies, Language and Education*, red. M. Marschark och P. Spencer. Oxford: Oxford University Press.
- Konradsson, K. och M. Järholm. 2004. "Introducing a national paediatric hearing register in Sweden". *Audiological medicine: International forum for hearing, balance and communication disorders* 2, nr 2: 113-122.
- Larfors, K. och S. Casson. 2006. "Elever med funktionshinder – statens ansvar och insatser". Riksrevisionen. Dnr 31-2005-0233. <[http://www.riksrevisionen.se/upload/RiR-PM\\_2006-06-16\\_Elever\\_m\\_funktionshinder.pdf](http://www.riksrevisionen.se/upload/RiR-PM_2006-06-16_Elever_m_funktionshinder.pdf)>. Hämtad 22 november 2007.
- Lindahl, S. och J. Nilsson. 2007. "'Säg till om du inte har hört!' – En studie om nio ungdomar med hörselnedsättning och deras syn på sin skolgång". C-uppsats. Institutionen för vårdvetenskap och socialt arbete, Växjö universitet. <[http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn\\_nbn\\_se\\_vxu\\_diva-1350-2\\_fulltext.pdf](http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_vxu_diva-1350-2_fulltext.pdf)>. Hämtad 22 november 2007.
- Lundahl, A-B. och A-M. Odin. 1974. *Hörselskadade barns skolsituation: En komparativ undersökning rörande gravt hörselskadade elever i årskurserna 5-8 inom olika skolformer*. Doktorsavhandling. Pedagogisk forskning 1974: 1. Institutionen för pedagogik, Uppsala universitet.
- Nafstad, P. et al. 2002. "Birth Weight and Hearing Impairment in Norwegians Born From 1967 to 1993". *Pediatrics* 110, nr 3: e30. <<http://pediatrics.aappublications.org/cgi/reprint/110/3/e30>>. Hämtad 29 november 2007.
- NCHAM: National Center for Hearing Assessment and Management. 2003. "Prevalence of Permanent Congenital Hearing Loss". Resources for Establishing and Operating Universal Newborn Hearing Screening Programs, Frequently Asked Questions (FAQ). <<http://www.infantheating.org/faq/PrevalenceOfCongenitalHearingLoss-2003-09.pdf>>. Hämtad 22 november 2007.
- Noble, W. 1998. *Self-assessment of hearing and related functions*. London: Whurr.
- Nordén, K., A-L. Tvingstedt och T. Äng. 1990. *Hörselskadade elever i vanliga skolor. Vad säger forskningen?* 90: 7. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- O'Donoghue, G. 1999. "Hearing without ears: Do cochlear implants work in children?" Editorial. *BMJ (British Medical Journal)* 318, 9 Jan: 72-73.

- Parving, A., A-M. Hauch och B. Christensen. 2003. "Høretab hos børn - epidemiologi, identifikation og årsager gennem 30 år". *Ugeskrift for Læger* 165, nr 6: 574. november 2007.
- Petersson, M. et al. 2000. "Resultat från lästest genomförda i klasser med teckenspråkig undervisning: Med modifierade instruktioner." Rapport 2001: 1. Yrkesföreningen psykologer för döva och hörselskadade: Stockholm
- Picard, M. 2002. "Children with Permanent Hearing Loss and Associated Disabilities: Revisiting Current Epidemiological Data and Causes of Deafness". *The Volta Review* 104, nr 4: 221-236.
- Powers, S. 2002. "From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 7, nr 3: 230-243.
- Powers, S. 2003. "Influences of Student and Family Factors on Academic Outcomes of Mainstream Secondary School Deaf Students". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 8, nr 1: 57-78.
- Pärson, A. 1997. *Dövas utbildning i Sverige 1889-1971: En skola för ett språk och ett praktiskt yrke*. Doktorsavhandling. Avhandlingar från historiska institutionen i Göteborg: 17. Historiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Resnick, M.B. et al. 1999. "The Impact of Low Birth Weight, Perinatal Conditions, and Sociodemographic Factors on Educational Outcome in Kindergarten". *Pediatrics* 104, nr 6: e74. <<http://pediatrics.aappublications.org/cgi/reprint/104/6/e74.pdf>>. Hämtad 29 november 2007.
- Roe, S. 2007. "Monitoring Progress of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing". National Center on Student Progress Monitoring, Library, Articles and research. <<http://www.studentprogress.org/library/ArticlesResearch/MonitoringProgressofStudentsWhoAreDeaforHardofHearing.doc>>. Hämtad 28 november 2007.
- Rådet för skolans måluppfyllelse och fortsatta utveckling. 2003. *Skolans måluppfyllelse 2002: Rådets första delrapport*. Stockholm: Rådet för skolans måluppfyllelse och fortsatta utveckling.
- Rådet för skolans måluppfyllelse och fortsatta utveckling. 2005. *Måluppfyllelsen i svensk skola och förskola 2000-2004: Rådets slutrapport*. Stockholm: Rådet för skolans måluppfyllelse och fortsatta utveckling.
- SFS 1985: 1100. *Skollag*.
- SFS 1994: 1194. *Grundskoleförordning*.
- SFS 1995: 206. *Särskoleförordning*.
- SFS 1995: 401. *Specialskoleförordning*.
- Sjöström, M. 2007. "Anpassningar i praktiken för elever med hörselnedsättning - en utvärdering av hinder och möjligheter". Delrapport 1. Riksförbundet för döva, hörselskadade och språkstörda barn, Verksamhet, Projekt. <[http://www.dhb.se/filearchive/1/1408/anpassningar\\_i\\_praktiken\\_for\\_elever\\_med\\_horselnedsattning\\_delrapport.1.pdf](http://www.dhb.se/filearchive/1/1408/anpassningar_i_praktiken_for_elever_med_horselnedsattning_delrapport.1.pdf)>. Hämtad 8 januari 2008.
- Skolmyndighetsutredningen. 2007. *Tre nya skolmyndigheter: Betänkande*. SOU 2007:79. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. 1997. *Utvärdering av statens specialskola*. Stockholm: Skolverket. <<http://www.skolverket.se>>. Välj rubrik "Publikationer" och sök på författare eller dokumentets namn. Hämtad 28 november 2007.
- Skolverket. 2004a. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Sammanfattande huvudrapport*. Rapport 250. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2004b. *Utbildningsinspektion i Piteå*



- resursskolor*. Inspektionsrapport från Skolverket, Dnr 53-2003:2889. Stockholm Skolverket.
- "Skolverket: Siris, information om kvalitet och resultat". <<http://siris.skolverket.se>>. Välj kommun "Piteå", välj dokument". Hämtad 28 november 2007.
- Skolverket. 2005a. *Om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat*. Rapport 273. Stockholm: Skolverket. <<http://www.skolverket.se>>. Välj rubrik "Publikationer" och sök på författare eller dokumentets namn. Hämtad 28 november 2007.
- Skolverket. 2005b. *Utbildningsinspektion i Kannebäcksskolan, grundskola F-9*. Inspektionsrapport från Skolverket 2005:68, Dnr 53-2004:1600. Stockholm Skolverket."Skolverket: Siris, information om kvalitet och resultat". <<http://siris.skolverket.se>>. Välj kommun "Göteborg", välj verksamhetsform "Grundskolan" och välj sedan skola "Kannebäcksskolan". Hämtad 28 november 2007.
- Skolverket. 2005c. *Vad gör det för skillnad vad skolan gör? Om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2006a. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2006b. *Skolverkets lägesbedömning 2006: Förskola, skola och vuxenutbildning*. Rapport 288. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2006c. *Utbildningsinspektion i Silviaskolan: Förskoleklass, grundskola årskurs 1-9*. Inspektionsrapport från Skolverket 2006: 108, Dnr 53-2005: 3060. Stockholm Skolverket."Skolverket: Siris, information om kvalitet och resultat". <<http://siris.skolverket.se>>. Välj kommun "Hässleholm", välj verksamhetsform "Grundskolan" och välj sedan skola "Silviaskolan". Hämtad 28 november 2007.
- Skolöverstyrelsen. 1991. *Metodbok: Svenska för döva: Läsa, skriva, tala. Servicematerial S91:7/*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Socialstyrelsen. 2003. *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa: Svensk version av International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Specialskolemyndigheten. 2007. *Årsredovisning 2006*. Örebro: Specialskolemyndigheten. <[http://www.spm.se/download/18.31c9e28c1109c7606ff80009225/SPM\\_Arsred\\_2006.pdf](http://www.spm.se/download/18.31c9e28c1109c7606ff80009225/SPM_Arsred_2006.pdf)>. Hämtad 29 november 2007.
- Spencer, L., B. Gantz och J. Knutson. 2004. "Outcomes and Achievement of Students Who Grew Up with Access to Cochlear Implants". *The Laryngoscope* 114: 1576-1581.
- Stacey, P. et al. 2006. "Hearing-impaired children in the United Kingdom, I: Auditory performance, communication skills, educational achievements, quality of life, and cochlear implantation". *Ear and Hearing* 27, nr 2: 161-186.
- Statens beredning för medicinsk utvärdering. 2004. "Allmän hörselscreening av nyfödda". SBU Alert-rapport 2004-03-31. <[http://www.sbu.se/upload/Publikationer/Content0/3/Allman\\_horselscreening\\_nyfodda\\_2004.pdf](http://www.sbu.se/upload/Publikationer/Content0/3/Allman_horselscreening_nyfodda_2004.pdf)>. Hämtad 8 januari 2008.
- Statens beredning för medicinsk utvärdering. 2006. "Bilaterala cochleaimplantat (CI) hos barn". SBU Alert-rapport nr:2006-01. <[http://www.sbu.se/upload/Publikationer/Content0/3/Bilaterala\\_cochleaimplantat\\_CI\\_barn\\_200601.pdf](http://www.sbu.se/upload/Publikationer/Content0/3/Bilaterala_cochleaimplantat_CI_barn_200601.pdf)>. Hämtad 21 november 2007.
- Thoutenhoofd, E. 2006. "Cochlear implanted pupils in Scottish schools: 4-year school attainment data (2000-2004)". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 11, nr 2: 171-188.
- Tvingstedt, A-L. 1993. *Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser*. Doktorsavhandling. Studia

- psychologica et pedagogica series altera CIII. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Tvingstedt, A-L. och G. Preisler. 2006. "A psychosocial follow up study of children with cochlear implants in different school settings". *Educare 2: Educare vetenskapliga skrifter 2/2006*. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan. 2007. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan: Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem: Betänkande*. SOU 2007: 28. Stockholm: Fritzes.
- Utredningsinstitutet Handu. 2003. "Elever och föräldrar tycker (till) om Specialskolorna". Stockholm: Handu. <<http://www.spm.se/download/18.31c9e28c1109c7606ff800010405/SPMtotalrapport.pdf>> Hämtad 21 november 2007.
- Van Naarden, K., P. Decouffé och K. Caldwell. 1999. "Prevalence and Characteristics of Children With Serious Hearing Impairment in Metropolitan Atlanta, 1991-1993". *Pediatrics* 103, nr 3: 570-575.
- Willstedt Svensson, U. 1999. "Att höra eller inte höra: En studie om barn med cochleaimplantat". Examensarbete vid institutionen för specialpedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm. Specialpedagogiska institutet, Forskning och utveckling, Rapport och uppsatser, Döv-hörsel. <[http://www.sit.se/download/PDF/H%F6rselaktuellt/exjobb\\_ursula\\_w-svensson.pdf](http://www.sit.se/download/PDF/H%F6rselaktuellt/exjobb_ursula_w-svensson.pdf)>. Hämtad 29 november 2007.
- World Health Organisation. 2006. *Primary Ear and Hearing Care: Training Resource - Advance level*. Geneva: WHO Press.
- Wrennstad Gyllenram, A-C. 2006. "Ifrågasätt inte föräldrarna". Ledare. *Barnplantabladet*, hösten 2006.
- Wälinder, R. et al. 2007. "Physiological and psychological stress reactions in relation to classroom noise". *Scandinavian Journal of Work Environment and Health* 33, nr 4: 260-266.
- Översyn av teckenspråkets ställning. 2006. *Teckenspråk och teckenspråkiga: Översyn av teckenspråkets ställning: Slutbetänkande*. SOU 2006: 54. Stockholm: Fritze.
- 
- 【注】**
- 1) この部分は、スウェーデン語版にはなく、補足的な説明のために付加したものである。
  - 2) スウェーデンでは、子どもが日常生活で遭遇する選択場面において彼らの意思を尊重することは文化的にもごく当たり前のことと考えられている。学校を選ぶ際に、子どもの意思が最終決定につながることも珍しくない。
  - 3) ここでいう聴覚的な特性をふまえた学校というのは、聴覚障害児童生徒に対して手話やコミュニケーションのクラスを設けるなどして、彼らが自信を持って過ごせるようにしていくための暫定的な環境整備を行っている学校をさす。
  - 4) ICF : International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO, 2001).
  - 5) 授業計画共通解説についての更に詳しい内容は、付録Ⅲを参照されたい。
  - 6) 1981年に、ろう学校では、手話は指導のための言語として位置づけられた。
  - 7) もし保護者が申請すれば、学校長は児童生徒に対して同じ学年に留まることを認めることができる。(義務教育学校令 (Compulsory School Ordinance) を参照のこと。)
  - 8) APDS Scotland.
  - 9) National Agency for Special Schools for Deaf and Hard of hearing のこと。
  - 10) Hendar (2006) : "Pupils with need for an extensive support at special school".

## 付 録 II

### II. 義務教育学校 (www.skolverket.se より)

義務教育学校は、9年課程である。各学年は、秋期と春期に分かれている。

義務教育学校は、9年間の学校教育が義務づけられている。通常の義務教育学校に通うことができない児童生徒は、ろう児のためのろう学校か、難聴児のための難聴学校、あるいは学習上の困難のある児童生徒のための学校に通うことができる。

#### 義務教育学校に通うのは誰か

義務教育学校は、通うことが義務づけられており、7～16歳のすべての子どもが対象である。

#### 学校はどのような内容なのか

スウェーデン国内のほとんどの学校は、公立学校で、設置者は地方自治体である。

通常は、子どもは家から近い学校に通っている。しかし、児童生徒も、その保護者も他の公立学校や私立学校を選択する権利がある。

私立学校は、すべての子どもを受け入れ対象としており、国家教育局の認可を受けねばならない。私立学校の授業は、公立学校の授業と程度の差はあるが似通っており、また、公立学校とは異なった学校方針を持つこともできる。もし、学校が現行の規定に合わないようなことがあれば、国家教育局は認可を取り消すことができる。

私立学校では、独自の教育方法 (Montessori or Waldorf)、言語的/民族の方針も含めて、公立学校とは異なる学校方針を持っていたり、特定の宗教的な背景に基づいていたりする場合が一般的である。

#### 個別の学習到達度面談 (personal progress review)

義務教育学校に在籍している間を通じて、各学期ごとに、教師は児童生徒とその保護者と個別の学習到達度面談を行うこととなっている。そこでは、児童生徒の知識の獲得の状況や、社会性の発達について、どのようにすれば一番よいかについてのやりとりが行われる。そうした内容は、授業計画に示された到達目標に関して行われた児童生徒の進歩の状態に関する評価の内容に基づかねばならず、また、児童生徒が到達目標を達成するためにはどのような手立てが必要かについて、明らかにしなければならない。保護者からの要求があれば、教師は、学習到達度面談の補足資料として、学校での児童生徒の到達度について、紙に書かれた情報を提供しなければならない。なお、この面談は段階評価に含めてはならないことになっている。

#### 義務教育学校はどのような規定で運営されているのか

国のカリキュラムには、基盤となる学校の意義、基礎的到達目標、ガイドラインについて述べられている。これらは、義務教育総合制学校 (compulsory comprehensive school)、Sami 学校、学習上の困難のある児童生徒のための義務教育学校、ろう児のためのろう学校、難聴学校に共通した内容になっている。

#### 各科目に関する国の授業計画

児童生徒が、教師による指導を受けることが保証されている最低授業時間数を種々の科目ごとに示した国の教育課程がある。

公立学校計画には、公立学校がどのように組織され、発展してきたかが示されている。

各学校ごとの個別作業計画 (local work plan) (これは国のカリキュラムの内容をそれぞれの学校にあてはめて作成したものである) には、授業計画、教育内容構造化の計画、取り組みの方法、その学校を取り巻く固有の環境が示されている。

## 付 録 Ⅲ

### Ⅲ. 評定と段階評価 (www.skolverket.se より)

#### 評定はどのようになされるのか

第8学年の秋期および春期の終わりと、第9学年の春期の終わりに、学期末報告書 (End-of-term reports) が渡される。義務教育が修了したら、修了証書が発行される。生徒は、満16歳を迎える年の春期が終了した後は、学校に通う義務はなくなる。

学期末報告書と、修了証書の最終段階評価は、教師によって作成される。次の段階評価が用いられる。

合格 (G) 顕著な合格 (VG) 特に顕著な合格 (MVG)

VGとMVGについては、国で定められた基準がある。最終の第9学年に進めるかどうかが決まるまでに行われる評価において、生徒が合格しているかどうかを判断する際には、教師は授業計画の到達目標を考慮しなければならない。学期末報告書の段階評価は、個々の学校において設定された科目の目標に照らして決定される。

もし、生徒がある科目、あるいはある科目群のすべてにおいて合格に達しなかった場合には、段階評価は発行されない。その代わりに、書面にした評定で、その科目や科目群で何が足りなかったのかを知らせるようになっている。評定では、どのような特別な支援が付加されたのかについても述べて良いことになっている。

#### ろう学校

第9学年の各学期から学期末報告書が渡されるとともに、第10学年が修了する時点で卒業証明が渡される。

通常の義務教育学校と同じ規則と評価基準が、ろう学校の生徒にも適用される。すなわち、段階評価の基準に従って、合格 (G)、顕著な合格 (VG)、特に顕著な合格 (MVG) が与えられる。ただし、これは第10学年に対してである。

#### 知的障害のある児童生徒のための義務教育学校

学校を卒業する際に、生徒は学校教育を修了したことを示す証書を受け取る。もし保護者が希望すれば、証書には、生徒の学習課程に沿って学習する能力に関して全般的な評定を行った結果が追記される。(このときの評定は、将来に対するガイドラインとしての機能を持たせるという意図により行われるもので、生徒の知識を評定するものではない。)

生徒あるいは保護者の要求があれば、学期末報告書が、第8学年と第9学年の各学期末に渡される。

修了証書も第9学年が、あるいは10年間に在籍している場合には、第10学年が終わった時点で発行される。もし段階評価がセットされている場合には、科目に関する知識が、授業計画で求められている要件と照らし合わせて評価される。

学期末段階評価と、最終段階評価は、教師によって準備される。次の評価が用いられる。

合格 (G) 顕著な合格 (VG)

訓練校では段階評価は出されない。しかし、これは、学習過程に関するフォローアップや評価がなされていないということの意味するものではない。出発点となるのは、児童生徒の保護者と一緒に作成した、個別の学習計画における設定目標である。

## 付 録 IV

### IV. ろう学校 (www.skolverket.se より)

これは、ろう児あるいは高度難聴児のための学校である。10年の在学年限で、可能な限り通常の義務教育学校と同等の教育を行わなければならない。

#### 誰が通うのか

手話を第1言語とするろう児および高度難聴児である。

#### 学校はどのような規定で運営されているのか

国のカリキュラムは、義務教育学校のものと同じである。また、ほとんどの科目に同じ授業計画が適用されている。

義務教育学校の児童生徒が第5学年の終わりまでに達しなければならない到達目標は、ろう学校においては、第6学年の終わりまでの到達目標となっている。義務教育学校の児童生徒が第9学年の終わりまでに達しなければならない到達目標は、第10学年の終わりまでの到達目標となっている。

特別な授業計画が、手話、スウェーデン語、英語、現代言語、ムーブメントとドラマの科目について作成されている。これらは、ろう学校の児童生徒に当てはめられるように作成されたものである。しかし、ろう・高度難聴に加えて学習上の困難のある児童生徒の場合には、学習上の困難のある義務教育学校児童生徒の授業計画に従うこととなっている。

## 付 録 V

### V. 知的障害のある児童生徒のための義務教育学校（www.skolverket.se より）

知的障害児のための義務教育学校には2つのタイプがある。1つは知的障害児のための総合制学校（comprehensive school）で、1つは重度の知的障害のある子どものための「訓練学校」（training school）である。児童生徒は、自分の知識を広げたり深めたりするために10年間の教育を受ける権利がある。

#### 知的障害児のための学校に通うのは誰か

知的障害児がこの学校に通う。

中等度の知的障害児も知的障害児のための義務教育学校に通う。

「訓練学校」は、知的障害があるために義務教育学校に通うことができない子どもを対象としている。

#### 知的障害児のための義務教育学校はどのような内容なのか

##### ・知的障害児のための義務教育学校の場合

児童生徒が学習する科目は、ほぼ義務教育学校の児童生徒が学習するものと同じである。科目の内容と範囲は個々の児童生徒の能力に合わせて設定されている。このことは個別の学習計画が個々の児童生徒に対して作成されているということである。

##### ・重度の知的障害児のための学校の場合

個々の科目を教える代わりに、「訓練学校」の授業計画は5つの科目領域で成り立っている。芸術的活動、コミュニケーション、運動技能、日常生活活動、現実認識（awareness of reality）である。

訓練学校では、段階評価は行われない。これは、学習過程に関するフォローアップや評価がなされていないということの意味するものではない。出発点となるのは、児童生徒の保護者と一緒に作成した、個別の学習計画における設定目標である。

#### 知的障害児のための義務教育学校はどのような規定で運営されているのか

国のカリキュラムは、通常の義務教育学校のものと同じであるが、知的障害児のための学校の場合には独自の授業計画をもっている。

知的障害児のための義務教育学校用の授業計画は12の科目にわたっている。芸術、英語、家政と消費者行動、体育と保健、数学、母語、音楽、自然科学、社会、手芸、スウェーデン語、第2言語としてのスウェーデン語、である。

訓練学校の授業計画は5つの広範囲の科目領域をカバーするものとなっている。すなわち、芸術的活動、コミュニケーション、運動能力、日常生活活動、現実認識である。訓練学校における母語の授業は、コミュニケーションの科目の中で取り扱われている。



---

広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要

別冊

2014年3月 発行

発 行 広 島 大 学

編 集 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター

〒739-8524 広島県東広島市鏡山一丁目1-1

電話 (082)422-7106

印 刷 (株)ニシキプリント

〒733-0833 広島市西区商工センター七丁目5-33

電話 (082)277-6954

---