

ドイツと日本における聴覚障害者の統合教育

インカ ルードヴィヒ¹・矢崎慶太郎²・嶋根克己³

Integrative Bildung Hörgeschädigter Japan-Deutschland

LUDWIG, Inka¹, YAZAKI, Keitaro², SHIMANE, Katsumi³

要旨: 本論文では、ドイツと日本の義務教育における聴覚障害者児童のインテグレーションを対象とする。その際、日独両国における授業の典型的な統合形態を記述し、その利点と欠点を検討する。さらに、日独両国の統合形態を相互に比較し、それらの形態をインテグレーション、インクリュージョン、ノーマライゼーションの概念へと分類する。

キーワード: インテグレーション、インクリュージョン、ノーマライゼーション、聴覚障害、日本、ドイツ

1. はじめに

聴覚障害という概念には、難聴者、ろう者、中途失聴者、人工内耳使用者等、様々な集団が含まれており、これらに共通しているのは、聴力が低下あるいは損失しているということである。しかし、このような「聴覚障害」という言葉の純粋に概念的な研究が記述しているのは、外的なメルクマールあるいは症状にすぎず、その人たちににとって実際に意味するものは何であるのかということや、聴覚障害がその人たちの生活にどのような影響を与えるのかということではない。特別支援教育者のアンネッテ・レオンハルト (Annette Leonhardt) が強調しているように、実際の障害は、内的な心的状況のなかにあるのであって、障害によって浮かび上がってくるのは、コミュニケーションが困難であるために、他者とコンタクトを持ったり、人間関係を作ることに制約が課されるということである。このことは、特に聴覚障害によって現れてくる (Leonhardt 2010: 20)。

コミュニケーションへの制約があるということが、聴覚障害者の主要な特徴であり、この点で他の障害とは異なっている。視覚や精神、身体の障害を持った人は、健常者とのコミュニケーションを言葉によって行うことが

でき、自分の環境に言葉で反応することができるのに対して、聴覚障害者の場合、その能力は全くないか、著しく制限されている。聴覚障害ではこのことがしばしば問題になるので、手話のように自分の考えや感情を表現することが必要になる。この点が、本研究の主な関心である。

コミュニケーションの支援、なかでも特に社会的能力あるいは社会的言語能力の獲得は、学校において最も重要な教育目的である。しかし聴覚障害を持っている生徒は、コミュニケーションの制約ゆえに、コミュニケーション能力を限定的にしか獲得することができない。聴覚障害のための伝統的な教育施設は、ろう者や難聴者のためのものが中心であり、聴覚障害者は授業を受け、障害の程度に応じてコミュニケーションの仕方が変えられてきた (Leonhardt 2010: 149)。

しかし近年、統合授業を提供できる普通学校や施設が重要な意味を持つようになってきている。これらの施設で特に注目されているのは、すべての子どもに成長の平等な機会を与えるために、聴覚障害の生徒と障害のない生徒とのコミュニケーションの場を提供し、人間の相互関係を構築できるようにしていることである。

本論では、日本とドイツにおける義務教育での障害者の統合可能性について研究する。ろう者と難聴者、また若者とその統合教育とが主な対象となる。

第2節ではまず、インテグレーション、インクリュージョン、ノーマライゼーションの概念の定義を行い、それらの方法的な違いを明らかにする。第3節では日本の教育制度と特別支援教育の位置づけについて記述する。さらに第4節では日本の統合教育の形態、特殊学級、通

受稿日2013年11月25日 受理日2013年12月5日

- 1 マルティン・ルター大学ハレヴィッテンベルク哲学部 I 社会学科および政治学・日本学科修士課程 (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, philosophische Fakultät I: Soziologie und Japanologie, Masterstudentin)
- 2 専修大学大学院文学研究科社会学専攻 (Graduate School of the Humanities, Senshu University)
- 3 専修大学人間科学部社会学科 (Department of Sociology, Senshu University)

級による指導、交流教育、交流活動の4つの形態について記述する。第5節では、ドイツの教育制度と特別支援教育の位置づけを扱い、第6節ではドイツにおける統合教育の形態を論じる。ここでは、単独統合、統合学級、予防統合／逆統合、追加総合制学校／合同総合制学校、バイリンガル授業／共同授業について扱う。第7節では日独の統合形態を比較する。結論では、もう一度、これらの記述を批判的に考察し要約したい。ここでの問題関心は、日独の教育において統合という考えがどのように実現できたのかということである。音声を聞くことができることを前提にした社会に聴覚障害者を適応させるために、両国はどのような対策を行っているのだろうか。本論ではこの点を、インテグレーション、インクルージョン、ノーマライゼーションの3つの概念を用いて考察したい。以下の第2節では、この3つの概念について説明する。

2. インテグレーション、インクルージョン、ノーマライゼーションの概念区分

ドイツと日本の授業の違いをより正確に観察できるようにするために、まず、インテグレーション (Integration: 統合)、インクルージョン (Inklusion: 包摂)、ノーマライゼーション (Normalisation: 規範化) という3つの概念をどのように区分するかここで説明したい。

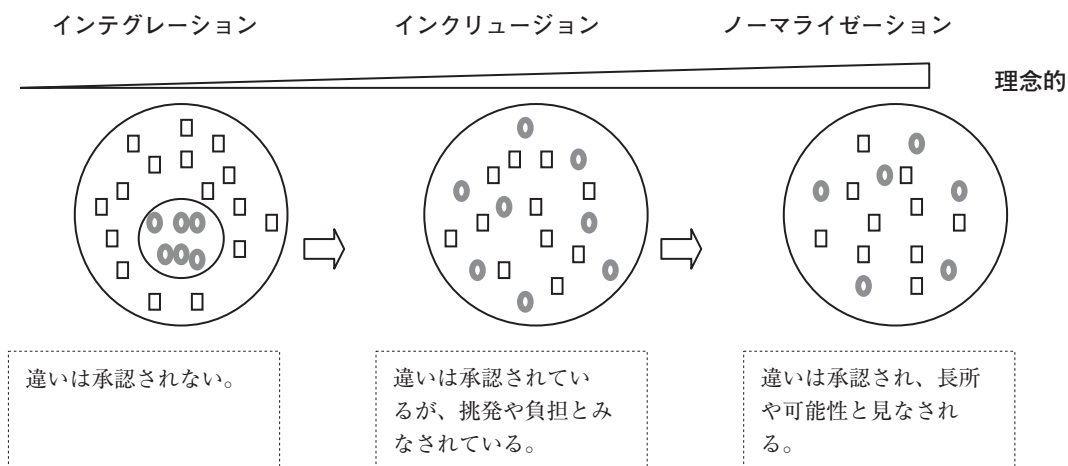
インテグレーションの概念は、教育学の分野で使われているだけでなく、移民や障害者などのマイノリティを共同体や社会全体で受け入れるための提案として、政治的・社会的な議論においてもしばしば取り上げられている。エミール・デュルケームやゲオルク・ジンメル、ハーバート・スペンサーなどの古典的な社会学者は、インテグレーションが次の二つの側面に依存しているとい

うことに気づいていた。一方でマイノリティである個人は、共同体に統合されたいと望んでいるに違いない。他方で共同体は、インテグレーションを許容し、マイノリティを受け入れる必要がある。インテグレーションの目的は、マイノリティの個人が、社会的な決定プロセスや社会的資源 (例えば教育) へと平等に参加できるようになるということである (Lewinski-Reuter, Lüddemann 2011: 84)。

ドイツの教育学者レーダーによると、日本の特別教育の領域においては、Integrationに該当する概念として「統合」と外来語の「インテグレーション」という2つの概念があり、これらは同義語として用いられている (Roeder 2001: 99)。小林は、特別支援教育の分野における「インテグレーション」について、それを障害者と非障害者の双方の児童がひとつの同じ場所で授業を受けることと定義している (Kobayashi 2011: 108)。しかし、その際に小林は、レーダー (2001) と同様に、インテグレーションとインクルージョンとノーマライゼーションの3つの概念を区分している。以下では、この3つの概念をより正確に区分したい。

すでに述べたように、インテグレーションの場合、マイノリティ・グループ、つまりここでは聴覚障害者は、非障害者であるマジョリティへと受け入れられ、彼らに同化されなければならない。つまり、聴覚障害者はそのルールと価値とを引き受けなければならない。レーダーは単に聴覚障害者のグループが適応すること、あるいは変化することを期待しているだけという、一面的な行動傾向しか重要視されていないことを批判している (Roeder 2001: 100)。

インテグレーションの場合、マイノリティだけが社会に適応するように変化しなければならないのに対して、



図表1 インテグレーション、インクルージョン、ノーマライゼーションの概念区分

インクルージョンの場合、マジョリティもマイノリティも変わる必要はない。この意味でマジョリティはマイノリティ・グループの独自性を受け入れる必要があるとされる。聴覚障害の児童も、非障害者も、同じひとつの空間にいるべきであり、同じ授業を受けるべきである。障害者は特別な支援を必要としているが、非障害者も、例えば不得意な科目があれば、特別な支援を必要とする場合がある。この意味で、教育者は、あらゆる個人に対して、教育上の必要性に応えたり、学習上の不得意なものを改善するように努めるべきである (Roeder 2001: 101)。

ノーマライゼーションの概念は、デンマークで1959年に提出された法案、いわゆる「ノーマライゼーション条例 (Normalization Act)」によって登場した。この法律は、デンマークにおける障害者との関係を確立したものであり、教育分野でも障害者に対して非障害者と同等の権利と義務を保障したものである (Holst 1999: 180)。しかしこの概念も様々な批判を受けることになった。その主な批判点は、障害者が「正常 (normal)」に生活できるようにするべきであるとする「正常性 (Normalität)」についてであった。多様化した社会では個人の生活は様々であるのに、何が「正常」な生活に含まれるのかという問題を批判者たちは提起した。ノーマライゼーションは、社会が何を正常とみなすかということ事前に規定するという「正常さによる圧政 (Tyrannisierung)」を引き起こしかねないと批判された (Holst 1999: 181)。

しかし、特別支援教育分野では、デンマーク政府が用いたものとは違って、ノーマライゼーションの概念は、肯定的なものと考えられている。ノーマライゼーションの理念が示すのは、マイノリティのグループ、つまりここでは障害者のグループだけが、変化や適応を行うのではなく、マジョリティ自身も、障害者の特徴や異質性に取り組み、変わらなければならないということである。障害者を受け入れることは、重荷や負担と考えるべきではないのである (Roeder 2001: 101-102)。

教育において障害者にも同じ権利が必要とされるなか、ここで取り上げた3つの概念は、目的、つまり理念的な状態の状態に応じて理解することができる。

図表1では、3つの概念の違いを視覚的に表現しており、ノーマライゼーションは特別支援教育において達成されるべき目標と考えられている。ここではこの図について説明しよう。まず小さな四角い記号が表しているのは、健常者あるいはマジョリティであり、それに対して小さな丸い記号が表しているのは、障害者あるいはマイ

ノリティである。

インテグレーションの場合、確かにマイノリティは、共同体へと受け入れられているものの、しかし引き続き、ある特別なグループとして共同体のなかで仲間はずれにされている。マイノリティは、共同体とより緊密にコンタクトを取れるようにするために、その規則と価値とを受容しなければならない。

インクルージョンの特徴は、この図が示しているように、マイノリティとマジョリティが混ざり合っていることにある。その際、マイノリティ・グループが持つ特異性は受け入れられており、マイノリティはマジョリティの規則と価値とを完全に受容する必要はない。しかしながら、彼らの主張はマジョリティに対する負担や挑発とみなされている。

ノーマライゼーションは、インクルージョンの場合とは異なり、マイノリティの存在は負担ではなくて豊かさであると捉えられている。つまり、共同体全体がマイノリティをポジティブに処遇し、場合によってはマイノリティに対する態度を変えなければならない。

この3つの概念が表しているのは、どのように障害者を健常者の世界に受け入れるかについての教育制度の違いをそれぞれ表している。まず次節では、日本とドイツの教育制度を記述し、その後この3つの概念によって説明を加えることにしたい。

3. 日本の教育制度と特別教育の位置づけ

日本の教育制度は、1947年にアメリカを模範として、今日も存在している6-3-3-4制度へと改革した。このシステムの構成は、6年制の小学校、3年制の中学校と高等学校、第3期教育から成っている。義務教育の期間は小学校と中学校の9年間で、学校教育の開始は6歳からとなっている (MEXT 2004a)。

図表2が示すように、日本では幼稚園が学校制度のなかに含まれており、3歳から通うことができるが、義務的なものではなく、就学前教育となっている。3月31日までに6歳になった子どもが、4月から学校に通うことができる (Leonhardt 2009: 146)。

義務教育修了後、生徒の大多数は高等学校にも進学する。文部科学省によれば、2003年度には15歳の97.3%が高等学校への入学手続きを行っており、進学をやめた生徒の割合はわずか2.3%である。大学や専門学校への進学率は、2004年度で72.9%に達した (MEXT 2004b)。

日本の学校制度には、身体的・精神的な健常者のための学校教育だけでなく、障害児童を養育する特殊学校も

図表3 2003年度の生徒の度数分布表

特別支援教育を受ける生徒の数	1.6% (171,540人)
特別支援学校	0.47%
特殊学級	0.78%
通級	0.31%
通学できない生徒	0.001%

参照：Leonhardt 2003：96

特別なものとしては行われておらず、またそれぞれの指導員によって異なるので、これ以上詳しくは扱わない (Leonhardt 2003：61)。

4.1 特殊学級

特殊学級とは、障害児童に特化したクラスであり、空間的にも授業計画的にも普通学級と関係しており、両者の結びつきを作っている。特殊学級は、義務教育全体に広がっており、内容的に児童の能力に応じた共通の授業計画に基づいている (Leonhardt 2008：97)。生徒数の定員は、8人程度であるが、たいていはこの数を下回っており、そのため指導員はひとりひとりの生徒に耳を傾けることができる (Leonhardt 2003：164)。特殊学級の授業形態は、統一的な型に収まるものではなく、障害児童の能力に応じて普通学級へと統合するための様々な方法がある。「それぞれの生徒は、時間ごと (特に音楽や体育、図工などの場合) に通常学級の授業に参加することができるが、特殊学級全体もまとめてその学年に応じた普通学級へ行くことができ、そこで授業に参加することができる」(Roeder 2001：104-105)。さらに学校生活上の課題、例えば教室の清掃や通常学級の生徒たちと一緒に朝礼が開かれ、共同の活動が行われるきっかけが作られている (Roeder 2001：105)。

聴覚障害の特殊学級を担当している教員は、専門教育を受けた教育者であり、部分的には手話通訳の知識も持ち合わせている。学級内でのコミュニケーションは、学習者の必要性と能力に基づいており、日本手話や日本語対応手話による支援や、「キュードスピーチ」という読唇術や手話による発話などを支援する視覚コミュニケーションシステムなどによる支援も行われている (Leonhardt 2008：99)。

一週間の授業のうちの多くは、通常学級とも共に行われる。多くの場合、その授業は、図工や音楽、体育などである。さらにすべての特殊学級の生徒たちに「聴覚障害学」というテーマの授業単位が設けられており、聴覚障害者に特化した教育内容が普通学級の内部でも主題になっている (Leonhardt 2008：99-100)。

図表4 初等学校における支援授業に参加している聴覚障害者の数 (2006年)

初等学校			
全生徒数	自校内の通級クラス	他校での通級クラス	モデルプロジェクトのクラス
1,495	248	1,105	142

参考：Leonhardt 2009：152

4.2 通級による指導

特殊学級の生徒に対する支援授業は、1993年、学校法第73条21項に基づき、すべての学校で実施された。その内容は、教員それぞれが個別的に実施していたものであった。「通級による指導」とは、通常学級での聴覚障害者を含め、障害者全般の授業を指す。障害者児童にとって難しい授業科目があれば、通常の授業に参加させる代わりに、個別授業や少人数授業を行う (Leonhardt 2009：151)。

支援授業の条件になっているのは、障害の程度が軽度であるということであり、さらに通常の授業についていくことができる場合である。この授業が特に重きを置くのは障害を可能な限り克服し改善することであるが、通常の授業内容の補助ともみなされている (Roeder 2001：105)。支援授業は義務教育期間中、さらにそれが必要とされる場合にのみ行われる。補習の度合いは、月1時間から多くても週8時間であり、これは障害の程度と学校組織の状況によって異なる (Leonhardt 2009：151)。

一般的には、校内通級と自校通級、校外通級の3つの授業形態がある。校内通級と自校通級は、生徒が自分の学校の特殊学級に何時間か通う制度であるが、すべての学校に支援授業があるわけではないので、障害に合わせた授業を受けるためには、他の学校に何時間か、あるいは何日か通わなければならないこともある。このような支援授業形態は、校外通級または他校通級と呼ばれており、通学できることが条件になっている。支援学級の3つ目の形態は、支援学級の先生が生徒たちのためにクラスに来るというもので、巡回指導と呼ばれており、特に生徒数の少ない地方自治体で用いられている (Roeder 2001：106-107)。

支援授業に参加している聴覚障害者の数は、レオンハルト (Leonhardt 2009) によると、1993年から2000年のあいだにおよそ2倍に増加している。図表4から見て取れるように、たいていの生徒は、自分の学校では様々な理由からその人に必要な支援授業がないために、別の学

校で受けるために、通学時間を割いて通学しなければならない (Leonhardt 2009: 152)。

4.3 交換教育

交換授業は、文部省のプロジェクトで行われるようになった。1979年以降、全国の小中学校で交換教育のモデルが施行され、一部は学術的な支援も受けている。このプロジェクトの目的は、障害児童のための理解を促進し、さらに障害児童と通常学級での児童が接触しやすくようにすることにある (Roeder 2001: 107)。

交換授業とは、障害児童と通常学級の児童とが共同で活動したり授業したりすることであり、数時間、あるいは丸一日を使った一回限りの授業が重要視されている。このような交換は、勝手に行われるわけではなく、両者の教員が計画して、交換活動の目的と経過とを正しく設定することが必要である (Roeder 2001: 108)。授業の枠組みで通常学級の生徒たちは、障害者と付き合う際の困難とそれを避けるためにどうしたらいいのかについて話すことで交換の準備をする (Roeder 2001: 108)。交換授業のあいだは、生徒たちは相互に割り振られ、話し相手や行動相手を自分で選ぶことはできない。交換活動の内容は、極めて多種多様であり、田植えのような農作業から、演劇の上演、工作にまで及んでいる (Roeder 2001: 109)。交換教育が終わったあと、両者の生徒は授業で感じたことを感想文に書き、その作文はそれぞれの学校で発表されることが多い (Roeder 2001: 108)。

4.4 交流活動

障害者に同世代の人との交流だけでなく、学校周辺の様々な人々との交流も可能にするために、文部省は1987年にいくつかの特別支援学校に、地方自治体との交流活動を行うように求めた。授業は、障害児童と様々な活動をしている大人との絆として行われている。この交流では、障害児童が学校卒業後にも自立的で統合できる生活を送れるように準備することが目的となっているだけでなく、大人の障害者に対する理解も深めることも目的となっている (Roeder 2001: 109)。交換教育と違って、この活動は、授業というかたちを取らずに、場合によっては学校の外で行われる。それぞれの学校は、協定先に応じて自由に交流活動を実施するので、あるひとつのやり方でまとめることはできない。しかしながら重要なのは、学術的な見解を伴って意識的に準備計画した行動であり、決して勝手に起こるものではない (Roeder 2001: 110)。地域やスポーツクラブ、女性や老人グループは、

しばしばこの活動のパートナーとみなされている。学校がこの活動の企画に極めて積極的である場合、月に2回まで活動を開催することができるものの、しかし生徒全員がいつでも参加するわけではない (Roeder 2001: 111)。

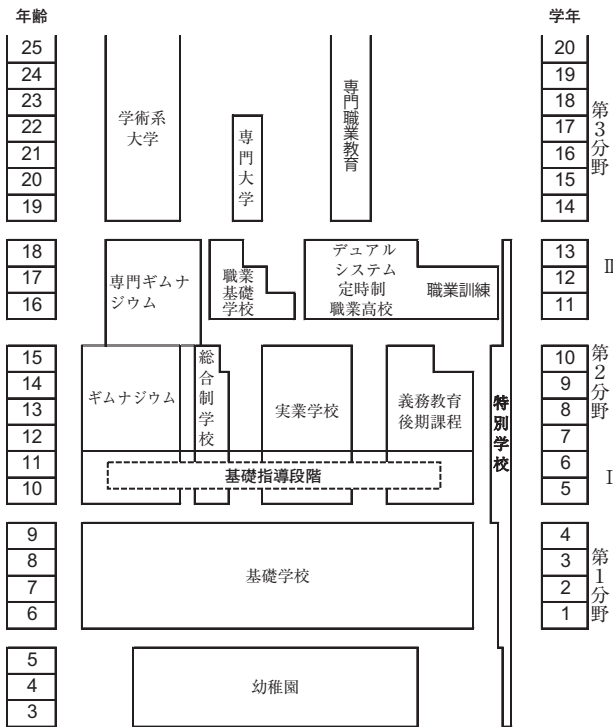
「交流活動を行うのに適したイベントには、特に運動会、夏祭り、文化祭、ホームパーティ、音楽祭、地域の神社やお寺の祭、盆踊り、もちつき、ハイキング、果物や野菜の収穫、それ以外にも清掃活動やゴミ拾い、マッサージや鍼などの奉仕活動、普遍的な関心のあるテーマでの発表会のようなものも含まれる」(Roeder 2001: 109-110)。どのような活動が交流のために選ばれるかは、障害者の能力、この催しが両者の相互理解を深められるかによって決まる。レーダーは、『日本の障害者—学校教育と職業統合の研究』という本のなかで次のように報告している。これらの共同活動をする前には障害者との関係を殆どあるいは全く持っていなかった多くの人間は、子どもたちに何らかの制約があるにもかかわらず、その生きる喜びや学習意欲の高さに驚いている」(Roeder 2001: 111)。この交流活動は、まず第一に障害を持った人々に対する怖れを取り除き、その結果、普段でも歩み寄り、場合によっては助力できるようになる。この活動は、この出来事についての直接の話し合いや論文のなかである復習段階をもたらす。この論文のいくつかは、文部省の出版物で公表されるが、しかし考慮に入れておかなければならないのは、特に良い結果を伴ったものが報告されることである (Roeder 2001: 111)。

5. ドイツの教育制度と生涯教育の位置づけ

ドイツの教育制度は、それぞれの州によって決められているので、教育施設の名前や教育期間は、それぞれ異なっている。連邦政府は、教育制度においては従属的な役割しか演じておらず、教育計画と教育研究は各州と共同で行っている。一般的に言えば、ドイツの教育は公立であり、学費はかからない。義務教育は16歳まで存在している (Gries et. al. 2005: 17)。

ドイツ連邦の教育制度は、図表5でわかるとおり、第1分野 (基礎学校、特別学校)、第2分野 (ギムナジウム、総合制学校、実業学校、義務教育後期課程、特別学校)、第3分野 (学術系大学、専門大学、専門学校) の3つの領域に分けられている。

1996年からは、3歳以上のすべての子どもは、幼稚園、つまり就学前教育機関に入ることを要求する権利を持つようになった。幼稚園の通園は、しかし強制的なも



図表5 ドイツの教育制度

参照：Seltman 2012

のではなく、それぞれの両親によって異なる (Gries et. al. 2005: 17)。

教育課程は、たいていの場合6歳に、基礎学校へと入学して始まる。児童に何らかの障害が見られる場合には、特別学校へと入学する。この図から読み取れるように、児童は第1分野において、1年生から4年生を過ごし、読み書き計算と、言語、社会、自然科学を勉強する。学習にどんな重点が置かれるのかは、州によっても、基礎学校内部の可能性によっても異なる。基礎学校が修了したあと、学校教育のさらなるコースが決まる。児童は5年生から、義務教育後期課程、総合制学校、実業学校、ギムナジウムの進学コースを選択することができる。どの学校に出願するかは、(1) 基礎学校の推薦、(2) 両親の希望、(3) 児童の学校成績によって決まる。とはいえ、4学年が終わったあとが最終決定ではなく、いわゆる「基礎指導段階」と呼ばれる期間中であれば、一度決めてしまっても、もう一度進路を変更することができる。どの進学コースに選ばれるかによって、異なった卒業証書をもらう。最も高度な教育学科としてギムナジウムがあり、それは「アビトゥーア」(大学入学資格試験)の合格によって修了し、第3分野である大学へと進学することができる (Gries et. al. 2005: 18)。

ドイツ連邦の意向は、障害者の不利な立場を緩和することである。この傾向は1994年にドイツの憲法に該当す

る基本法 (Grundgesetz) の第3条の範囲が拡大されたことによって明白になった。その条文は「何人もその障害のために冷遇されてはならない」というものである。

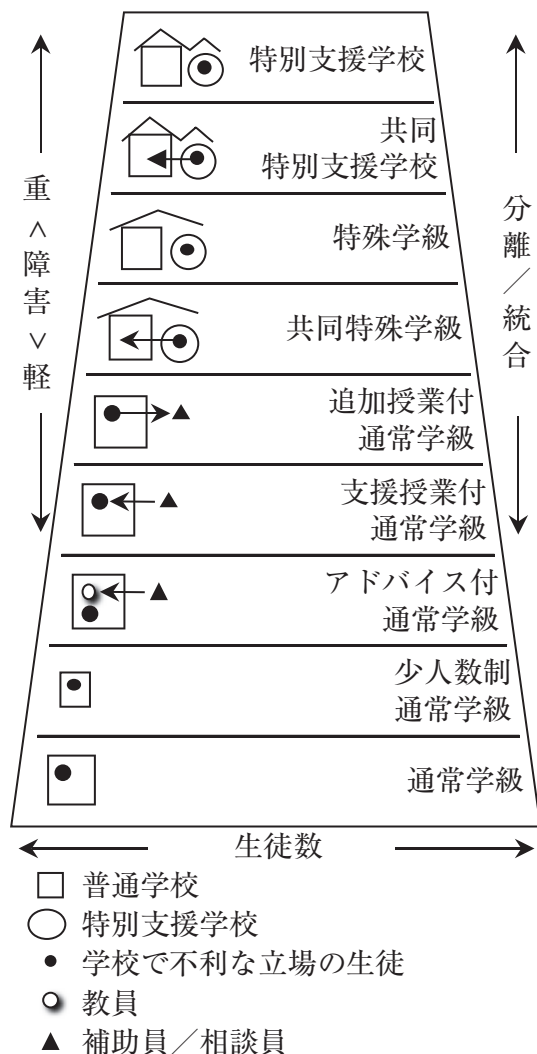
聴覚障害が早く認知されるほど、よりよい成果が期待できるので、支援学校は聞くこととコミュニケーションに重点をおいた早期支援教育を実施している。その目的は、聴覚障害の子どもを支援して、義務教育開始時期にはクラスと一緒に勉強ができるようにすることである。この支援は、3歳までの子どもに対しては早期家庭教育として行われ、3歳から6歳の子どもに対しては、特別支援幼稚園や普通幼稚園のなかで特別支援教育的な支援が行われる (Leonhardt 2010: 153)。

他にも聴覚障害の子どもには、支援学校と緊密に連携した教育的・聴覚学的な相談室が設けられている。ここでは、どの幼稚園に子どもを通わせた方がいいのか、補聴器をどこで入手し、どうやって使うのかということ両親にアドバイスしている (Leonhardt 2010: 151-152)。

ドイツでは教育制度が地方分権化しているため、障害者の教育については様々な措置が州ごとによって異なっている。それぞれの州は、障害者の特殊な要求に特化した様々な特別学校を揃えている。普通学校で支援に必要な条件がないために、支援を受けることができないのであれば、基礎学校卒業後には特別学校に通うことができる。このことは、精神障害者だけでなく、身体障害者、学習障害者にも当てはまる。障害によって、特別支援教育に特化した様々な特別学校と支援学校のタイプがある。学習障害者のための学校があれば、精神障害、言語障害、聴覚障害、視覚障害、行動障害、教育指導の困難な者、精神病者などの特別学校もある。特別学校、支援学校だけでなく、特別教育支援の場合も、方針と授業計画は、各州によって異なるため、全体を一瞥することは不可能である。文化省によれば、2011年度には365,719人の生徒が特別学校に通い、そのうち約1万1千人が聴覚障害の学校に通っている (KMK, 2012: 3)。

6. ドイツの統合教育形態

すでに1974年には教育学者のレーヴェ (Löwe) は、フレキシブルな聴覚障害教育の組織化に賛成していた。つまり、統合か隔離かの二元論ではなく、その二つのあいだに、様々な段階が存在していることを支持していた。聴覚障害者には様々なグループが存在しており不均衡なのだから、フレキシブルな組織化が必要不可欠であるということである (Löwe 1992: 123)。障害者をどの



図表6 フレキシブルな聴覚障害教育の組織化
参照：Bürli, 1997: 87

ように支援できるかをひと目でわかるようにするために、教育学者のアーロイス・ビューリ (Alois Bürli) は、ピラミッド型の図を描いて、統合と分離の度合いや障害の程度のなかで支援するための提案を説明した (Bürli 1997: 87)。

図表6 が表しているように、障害が重いか軽い、あるいは必要とする支援が多いか少ないによって、支援の量は増える。その目的は、もし可能であるのなら、障害者を通常学級に任せ、もしそうではないのなら、特別学校に委ねるということである。障害のある生徒が、普通学校に統合されれば、図が示すように、様々な統合の状態がある。ドイツ全国に普及している統合授業の形式は、単独統合、統合学級、統合学校である。さらに、バイエルン州、ブレーメン州、シュレスヴィヒ・ホルシュタイン州、ベルリンにはいわゆる長期間支援クラスと診断クラスとがある。

ここで言及した統合授業の形態については、以下で詳

細に記述したい。

6.1 単独統合

単独統合は、聴覚障害の生徒が普通学校の通常学級へと統合する経過を示している。しかしこの統合形態は、該当する学校が、聴覚障害の児童を支援するために組織、授業計画、授業方法を変えるということを意味しているわけではない。この統合形態では生徒1人だけが統合されるので、聴覚障害者がクラス内での特別支援教育を利用することはできない。障害のある生徒が支援を受けることができるのは、授業での兵役代替社会奉仕活動や特別支援教育者のアドバイス、付き添いである。

単独統合は、たいていの場合、保護者、教育学・聴覚学の相談室や学校との取り決めによって行われる。

6.2 統合学級

統合学級とは、普通学校において障害のある生徒を直接統合するために設置された学級である。単独統合よりも授業を受ける1クラスあたりの障害児童の数は多く、およそ1人から4人である。授業中は、最低でも1人の特別支援教員が付き添っており、授業を支援するだけでなく、質問や問題があった場合に、アドバイスをすることができる。

アーロイス・ビューリは、統合学級を4つに区分している。ひとつめの「少人数制通常学級」とは、普通学校の通常学級よりも少ない生徒数で運用されているクラスである。アドバイス付き通常学級では、障害者は通常の授業に参加するものの、このクラスの教員は、特別支援教育者からの定期的なアドバイスを受け、問題があればその助力を受けることができる。支援授業付き通常学級は、聴覚障害者が十分に授業の学習についていけなかった場合に補助することを目的としている。補助はたいていの場合、普通学校に来ている特別支援教員と共に、教材をもう一度勉強し、それぞれの授業で習ったことを復習、あるいは学習をさらに深めることによって行われる。いつどの程度、支援授業を行うのかは、支援が必要かどうか、十分な特別支援教員がいるかどうか、時間割りなどによって決まる。

追加授業付き通常学級は、支援授業付き通常学級と同様であり、十分な学習の成果が上がらない場合に、補助が行われる。支援授業とは違って、追加授業は通常学校の外部で行われる。つまり生徒たちは追加授業を行っている組織や教員のもとに行かなければならない。

聴覚障害に特有の事例としては、手話を使った定期的

な教育がある。聴覚障害者の児童が手話通訳者の支援を受けながら通常学級の授業に参加することができる。手話通訳者は、聴覚障害者と健常者の世界のあいだの架け橋となり、手話で授業内容を同時通訳したり、あるいは聴覚障害者が表したいことを声に出して健常者に伝える。つまり、聴覚障害者は手話の知識を身につけていなければならない、さらに音声言語を習得することも望ましい。

統合学級への登録は、支援の必要性を判断する教育局または学校管理者の指定によって行われる。

6.3 予防統合／逆統合

予防統合または逆統合は、従来の統合モデルとは全く逆に、聴覚障害の子どもを健常者のクラスで教えるのではなく、健常者の児童の方が、聴覚障害者の学校に入学するというものである（Kockert 2000: 41）。聴覚障害者の学校は、技術的にも広さの上でも、また人員においても最適な条件下にあるので、この統合には利点がある。通常の教育は、通常言語の環境で行われ、たくさんの生徒が出席しているが、この点は聴覚障害者の学校とは異なっている。健常者の生徒にとっても、少人数のクラス、充実した設備、教員の数の多さはメリットである（Kockert 2000: 41）。さらに健常者と障害者とが対面環境で相互行為することで、相互の世界をより深く理解することができるようになる。

しかしこのような聴覚障害者の統合方法は、ドイツではまだそれほど普及していない。予防統合を提供している学校は、ミュンヘンにある「聴覚障害プファルト・インスティテュート」と「ザムエル・ハイニッケ実業高校」である。

6.4 追加総合制学校／共同総合制学校

追加総合制高校、または共同総合制学校は、聴覚障害学校が（通常学級である）実業学校内に併設されている制度である。障害者と健常者の合同授業は特定の教科だけで行われている。このモデルの背景にあるのは、聴覚障害学校が聴覚障害生徒のための逃げ場となっているという見方である。このモデルは、聴覚障害者の生徒が、特別教室の外部で勉強し、同じ境遇を持った子どもたちと経験を積み重ねられると同時に、いつでも「聴覚障害学校の安全空間」へと後退できるという環境を保障するものである（Kockert 2000: 41-42）。

6.5 バイリンガル授業、共同授業

バイリンガル授業または共同授業は、追加総合制学校と同様であるものの、しかしここでは授業の半分が健常者の生徒と共同で行われ、残りの半分は、障害者だけの学校（Stammsschule）で行われる。このようなやり方によって、相互の親近感や交友関係の構築が可能になると同時に、聴覚障害者に安全性と専門知識を障害者だけのクラスで提供できる（Günther 1998: 70）。合同授業が可能なのは、特に音楽や芸術、工作、体育などの教科であり、言語を中心とする教科については、それぞれの生徒たちの需要を満たすために別々に授業することになっている。このモデルが試みているのは、統合と分離が持つそれぞれの利点を採用し、それぞれの欠点を最小化することである（Kockert 2000: 41）。

7. 統合方法の比較

普通学校への入学は、ドイツと日本では相互に異なる。2009年以降、ドイツにおいて新生児スクリーニング検査は、公的健康保険を使って受けることができる。それによって、先天的な聴覚障害を早い段階で認知することができ、それに適した支援措置を取ることができる。これを行うのは幼児聴覚学に基づいた相談室である。診断学だけでなく、幼児聴覚学にとっても、障害者を確認し、補聴器の問題や、個別支援と子どもの治療、統合教育を受ける際の支援などについて、両親にアドバイスするということが課題となっている（Leonhardt 2010: 152）。

ドイツの単独統合の場合、すでに言及したように、特別支援教員は授業内にいないことが多い。さらに聴覚障害を持った生徒の不利益になりうる授業方法や授業計画の調整は行われていない。補聴器によって障害を埋め合わせることはできるなら、通常学級への単独統合は妨げにはならない。聴覚障害者は、授業内での兵役代替者によって付き添いを受けることができるが、2011年に徴兵制が停止されたため、かなりの人員が削減されることになった。2011年7月1日から、連邦志願代替者で、人員の一部を埋め合わせようとしたが、それはまだ十分に足りていない。そのため、聴覚障害者を支援する人員の数も減少している。

聴覚障害を持った子どもが、クラス内で、あるいは学校でも独りであると、しばしば孤立の感情を引き起こし、「障害」を持っているというスティグマを内面化してしまう。たとえ障害があっても独りではないという気持ちを伝えることが重要である。

ドイツの統合学級では、通常学級1クラスにつき、た

いては1人から4人の障害を持った生徒が編入しているが、彼らが様々な障害を持っているということに注意しなければならないと同時に、特別支援教員は様々な障害を持った子どもたちの支援についての基本知識を持ち合わせているべきである。しかし、このことは聴覚障害者との関係についての専門知識が不足しているということの意味しているわけではない。さらに、クラスの生徒数が多すぎることで、机の配置や音響が悪いなどの状況は、聴覚障害者の子どもにとってマイナスに作用している。

統合学級には様々な障害を持った子どもが通っているため、相対的に聴覚障害者の数は少ないものになる。しかし、聴覚障害者だけのクラスは専門的に教育できるという点で利点もある。

授業への同時的な参加を可能にする手話通訳者を動員して、通常学級へと通級させることについては、それが健常者と聴覚障害者との内発的なコミュニケーションと遊びとを阻害しているという批判がある。さらに手話通訳者の存在は、障害児童の依存を生み、やる気をそぐかもしれないし、社会にとっては大きな財政負担になる。

追加総合制学校は、聴覚障害の学校を普通学校へと編入させているが、両者の生徒は、何時間かは一緒に授業があるにもかかわらず、接触は少なく、本当の意味で混ざり合っているわけではない。自分たちの安全な特別学級の外に出て、聴覚障害者が自分から積極的に関わりを持つようとすることによって接触が生じうる。

共同授業も同様で、両者の合同授業は確かに接触を作るものの、それが授業以外の場所でどれくらい維持されるのかは疑問である。

追加総合制学校の場合でも、共同授業の場合でも、重要なのは、健常者の生徒に聴覚障害者の多面的な捉え方を説明し、そのような障害を持った人との接し方を身につけることである。この説明は、学年の始業時にできるだけ敏感で思いやりのあるかたちで行うべきであろう。

さらに社会全体では、合同授業は健常者の生徒の不利益になりかねないという議論がある。実際にこのような不利益がどの程度生じているのかについては、今日でもまだ十分に一般化できるほどには明らかにできていない。

予防統合は、健常者の不利益は考慮されていない統合形態である。少ないクラスの人数によって、すべての子どもたちがそれぞれ、障害があるかどうかとは関係なしに支援を受けることができる。しかしながら、この点で注目しなければならないのは、このような統合形態は、

財政的にも人間的にも大きな負担を招くので、実用化されたケースは極めて少ないということである。

日本でも新生児スクリーニング検査は存在しているが、しかし健康保険は使えないため、あまり利用されていない。日本では、障害を持った子どもを、事前に学校のアドバイスや医療検査を受けなくても、普通学校に通わせることができるので、通常学級に様々な障害者がいることがある (Roeder 2001: 97)。保護者たちは、「障害の拒絶、無関心、『特別なコース』(特別支援学校)に対する不安と恥、[...]分離した学校制度の拒否」(Roeder 2001: 79)などの様々な理由から自分の子どもを普通学校へと通わせるため、このような状況をしばしば利用している。統合プログラムのない通常学校では、クラスの教員も多くの場合は特別支援教員としての資格を持っていないため、障害児童は支援を充分にあるいは全く受けることができない (Roeder 2001: 97)。

特殊学級は、聴覚障害者の子どもにそれぞれの必要性に応じた支援を提供している。クラスの人数の上限は8人までと少なく、またたいてはそれを下回っている。そのため、自由な時間割や従来にはない新しい授業(例えばハイキングやプロジェクト型作業)ができるものの、逆にクラスの人数が少ないために、社会的な接点、例えば友だちを見つけることが困難になるという問題も生じている (Roeder 2001: 98)。クラスのなかでは多くの生徒が同い年の行動を模倣することによって学習するが、小さなクラスではその対象が不足しているだけでなく、そのモチベーションも不足している。リーダーが指摘しているように、教員は特殊学級を自発的に担当するのではなく配属によって決まるので、フラストレーションやストレスが生じることもある (Roeder 2001: 98)。

通級による指導では、障害者は、同い年の生徒との社会的つながりを得ることができ、問題があった場合にのみ直接支援授業を受けるというやり方で、クラスへと統合していくことができる。しかし、支援授業は生徒の通う学校内では行われないことが多く、2つの学校を行き来しなければならない。両親は子どもを安全に通わせるために別の学校まで送り届けなければならないと、またその間の交通費は支給されることがないので、時間的にも経済的にも負担になっている (Roeder 2001: 107)。

交流教育では、特別支援学校に通う障害を持った生徒は、自分の通う学校の外部で社会的接触を得ることができ、様々な共同の活動によって、「ふつうの」子どもたちとの交友関係を築くことができる (Roeder 2001: 108)。しかし事前に綿密に計画された一回限りの活動

で、どれほど偏見が取り除かれるのか、途絶えていた社会的接触が発展するのかは、疑問である。さらに、このような交流教育には他の普通学校が選出されるので、確かに障害者は「ふつうの」子どもたちとの接触を持つが、しかし「ふつうの」子どもにとっては、障害のある子どもと親しくなることは稀である (Roeder 2001: 109)。

一般的には、日独の統合教育には2つの根本的な問題があることをここでは指摘することができる。すなわち、(1) 日常性の欠落、(2) 教員と特別支援教員の不足である。

日常性の欠落とは、統合可能な状況はしばしば時間的に極めて限定されており、定期的には生じることはないということである。いわゆる障害者と健常者が相互に接触を持つ「健常なルーティン」が発展するべきであろう。このような日常性を通じて、綿密に計画されたイベントの強制性も減少する。最初のイベントは、しばしば不自然で心地の良いものではないと感じられることが多いが、長期間続けていけば、信頼と理解とが発展する (Roeder 2001: 113)。さらに、日常性を作りだすのに重要なのは、健常者が聴覚障害者について説明を受けることであり、聴覚障害者との関係を学ぶことである。そうしなければコミュニケーションがストップしてしまうであろう。

日本における統合教育で最も大きな問題は、教員の養成である。1994年の調査によると、日本では小中学校の特別支援学級の教員のうち、特別支援教育資格を持っているのは、44.06%だけであり、地域間では20%から80%の開きがある (Roeder 2001: 90)。レーダーは、日本では徐々に資格取得者が増えてきているものの、長期的な観点からみれば抜本的な解決には至らないと推定している。なぜなら、特別支援学校の生徒は、通常学級にとどまり続けているからである (Roeder 2001: 91)。

ドイツでは単独統合や統合学級のある普通学校での教員は、特別支援教育能力を身につけなければならない、どのような補助手段、例えば授業内での視覚装置の利用、騒音減少、席順の最適化、唇の動きの可視化などを使うかを調べている。

ドイツでは特別支援教員の資格は、大学での専門的な勉強と、卒業後に大学内の教員検定試験合格で取得できる。大学では、様々な障害のうちでひとつを専攻することが多い。教育政策は州ごとに異なるので、全国の特別支援教員数および普通学校で採用されている特別支援教員数を明確に把握することは難しい。しかし各州の統計

は存在しており、例えばニーダーザクセン州を見てみると、普通学校にいる特別支援教員の数は、特別学校よりも少ないということがわかる。学校政策担当広報官であるイーナ・コルター (Ina Korter) の発表によると、支援を必要としている子ども1人につきどのくらいの時間を教員は指導しているかについて、平均で3.9時間であり、普通学校では平均3.1時間だったが、基礎学校の場合は2.4時間しかなかった。そのような不平等な時間の割り当ては、障害者を包摂するのに悪影響を与えているであろう。

8. 結論

聴覚障害児童を統合する考えは日本の学校制度にもドイツの学校制度にも根づいており、授業のあり方を決める様々な統合モデルがある。どのような支援方法を取るかは、障害の程度、財政手段、学校のサービス、子どもの通学能力、両親と教員の参加の度合いなどによって異なる。しかし障害者に対する支援プログラムをどんなに多く提供しても、その質が悪ければ十分な効果は得られない。統合授業の質は、最終的には教員の参加と協力と理解にかかっている。

日本の学校制度は、近年柔軟になっているものの、しかしさらに柔軟にするべきである (Leonhardt 2009: 153)。例えば、義務教育中に提供されている障害者の学校形態の流動性 (Mobilität) は著しく制限されており、選択の余地を狭めている。なかでも特に注目すべきなのは、クラスで障害児童を受け入れる特別支援教育教員の養成および高等教育である。ドイツの学校システムも、近年統合教育に対する考え方は強まっており、統合教育サービスの充実を図っているものの、まだ発展の余地は残されている。州ごとに異なる様々な学校政策によって統合教育の内容が不鮮明になっていることが批判されている。日本と同様、ドイツでも特別支援教員の養成は大きな注目を浴びており、支持されている。

日本もドイツも、障害者を社会や教育制度へと編入させることに関心を持っているということは確かであろう。聴覚障害者は、教育制度全体で様々な統合の可能性を利用することができるが、様々な統計が示しているように、改革の余地のある欠点を示している。例えば、予防統合のコンセプトは、包摂の可能性を示しているものの、しかし高い財政負担と人員不足によって、一部しか実現していない。日独両国で、まずは現在考えられている統合モデルを制度化し、さらに拡充できるような条件が作られなければならない。

日独の学校制度における聴覚障害を持った子どもと若者の統合は、近年では発展しているが、様々な不足点があるために完全な統合とは何なのかについて十分に議論されていない。日独の教育システムは、統合に向けたプログラムを用意しているものの、いまだに不十分である。すでに述べたように（１）日常性の不足、（２）教員、特別教員の制度に改善の余地があるという２点である。これらが改善されれば、日本もドイツも、教育制度の完全な統合について議論できるようになるだろう。インクリュージョンとノーマライゼーションは、統合を高めるが、私見では、まだそれを達成してはいない。

学校制度だけでなく、学校卒業後の聴覚障害者の状況も考慮されるべきである。日本もドイツも、聴覚障害者の職業状況に関する包括的な調査はほとんどない。学校は、のちの職業生活のための準備であると考えられているので、この研究領域に対してはさらに注目されるべきであろう。

引用文献

- Bürli, Alois, 1997, *Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven*. Luzern: SZH/ CSPS Verlag.
- DINF, 2009, 日本のリハビリテーション No. 6, (<http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/resource/other/z00013/z0001306.html>, 参照日: 2013年10月1日).
- Gries, Jürgen, Mathias Lindenau, Kai Maaz, and Uta Waleschkowski, 2005, *Bildungssysteme in Europa, Kurzdarstellungen*, Berlin: ISIS Berlin e.v.
- Günther, K.-B., 1998, „Von der Taubstummenanstalt zum Ressourcen- und Förderzentrum für Hörgeschädigte“. In: *hörgeschädigte kinder*, 35 Jg. H. 2, 1998, 63–71.
- Holst, Jesper, 1999, “The welfare state and individual freedom”, in: Harry Daniels and Philip Garner (eds.), *Inclusive Education*, London: Routledge.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland), 2012, „Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen)“, (http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_Sopae_2011.pdf, 参照日: 2013年10月2日).
- Kobayashi, Kenichi, 2011, *Hoiku ni yakudatsu-kyōkuseidogaisetsu-Educational System (Hilfreiches zur Kindererziehung-Übersicht zum Bildungssystem)*, (小林建一, 2011, 『保育に役立つ教育制度概説 Educational system』, 三恵社).
- Kockert, Michael, 2000, *Zur Integration von nichthörenden Kindern*, Wissenschaftliche Hausarbeit FU Berlin. (http://www.taubenschlag.de/cms_pics/integrationvonnichthoerendenKindern.pdf, 参照日: 2013年8月3日).
- Leonhardt, Annette, 2003, „Das System der Sonderklassen an Japans Elementarschulen“, In: *Sonderpädagogische Förderung-Integration und pädagogische Rehabilitation*, 48. Jahrgang 2003, 159–167.
- 2008, „Wege der Integration: Die Sonderklassen für Hörgeschädigte an der „Nijokita-Elementary School“ in Kyoto, Japan“. In: *Sonderpädagogische Förderung-Integration und pädagogische Rehabilitation*, 53. Jahrgang 2008, 93–103.
- 2009, „Schulische Integration in Japan-beispielhaft dargestellt an der Integration hörgeschädigter Schüler“, In: Bürli, Alois/ Strasser, Urs/Stein, Anne-Dore (Hrsg.), *Integration und Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 145–154.
- 2010, *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik*, München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG Verlag
- Löwe, A., 1992, *Hörgeschädigtenpädagogik international. Heidelberger Sonderpädagogische Schriften*, Bd. 19, Heidelberg.
- MEXT 2004a, Ministerium für Bildung, Kultur, Sport und Wissenschaft; Japan's Education at a Glance 2004, School System, Seite 1, (http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afiedfile/2011/03/07/1303004_002.pdf, 参照日: 2013年8月3日).
- MEXT 2004b, Ministerium für Ministerium für Bildung, Kultur, Sport und Wissenschaft; Japan's Education at a Glance 2004, School Education Seite 8–9, (http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afiedfile/2011/03/07/1303004_006.pdf, 参照日: 2013年8月3日).
- Lewinski-reuter, Verena and Stefan Lüddemann (Hrsg.), 2011, *Glossar Kulturmanagement*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Roeder, Maike, 2001, *Behinderte Menschen in Japan-Eine Studie zur schulischen Bildung und beruflichen Integration*, Bier'sche Verlagsanstalt: Bonn.
- Von Seltman, Lothar, 2012, Das deutsche Bildungswesen: Schaubild (<http://www.derweg.org/deutschland/bildungswesen/grafik.html>, 参照日: 2013年8月3日).