

聴覚障害児の二言語教育における各言語の位置づけ

上農 正剛

Positioning of languages for bilingual education of deaf children

Seigou UENO

Abstract

The purpose of this paper is to propose the positioning of languages for bilingual education of deaf children. In recent years, main stream education of deaf children in Japan has shifted from the oral approach to bilingual education. Most schools for the deaf use voice and sign language during teaching. This situation, gives rise to two issues. First, there are two types of sign language in Japanese schools for the deaf: signed Japanese and Japanese sign language (JSL); of those, which language is more suitable for learning among deaf children? Second, how does sign language contribute to Japanese literacy? However, these issues are discussed separately and locally. As a result, we cannot apply them to the education of deaf children in reality. When we discuss these issues, we need to consider mutual relationship and feasibility. For that purpose, the overall layout of the positioning of languages for bilingual education is necessary.

Key words : education of deaf children, bilingual education, signed Japanese, Japanese sign language, academic language

キーワード : 聾教育, 二言語教育, 日本語対応手話, 日本手話, 学習言語

1. 本論の目的

本論の目的は、聴覚障害児の二言語教育における各言語の成立条件とその相互関係を明確にし、指導時に意識されなければならない学習要素の全体構成図を示すことにある。全体構成図を明示するのは、現在、二言語教育において、他の要素との関連や現実の条件を考慮しないまま、各要素が単独で局所的に議論されている状況があるからである。

例えば、日本手話の言語学的文法研究にはそれ自体としての学術的意義はあるが、それが二言語教育の中で実際にどのような形で位置づけ可能なかが考慮されていなければ、少なくとも二言語教育にとっては実用面での価値は希薄になる。また、助詞の機能を詳細に説明したとしても、それを授業の現場で実際にどのように活用するのかという具体的方策が伴っていなければ、二言語教育にとっては役に立てることは出来ない。¹⁾ 全体構成図

を踏まえた現実的かつ具体的議論をするのが聴覚障害児教育の二言語教育、バイリンガル教育においては大前提である。

2. 問題設定

聴覚障害児教育の世界は、音声言語の習得が中心的課題として最重要視されていた以前の口話法時代から、手話も容認する状況に徐々に変化して来た。現在、口話法やキュードスピーチを堅持する一部の聾学校を除き、ほとんどの聾学校の幼稚部、小学部、中学部、高等部では音声言語と手話を併用している二言語使用状況になっている。

ただし、その二言語併用状況にはいくつかの根本的な問題が生じている。その根本的な問題の根源にあるのは、手話そのものに含まれている問題と書記日本語教育との関係という二つの問題である。

教育現場においては、この二つの問題に対する明確な検討がなされないまま、手話の導入のみが先行的に流布した結果、実際の教科学習の指導場面において、学年の推移と共に指導上の現実的困難に遭遇するという状況に立ち至っており、二言語教育の本来の目的が十分に達成されているとは言い難い事態となっている。

従って、まず必要なことは、二言語教育における各言語（音声日本語、書記日本語、対应手話、日本手話、指文字、等）を習得する際の条件と、各言語の相互関係を明確にし、それを踏まえた上で全体構成に基づいた議論をすることである。

本論では以下、「二言語教育」と「バイリンガル教育」という用語を分けて使用する。現在、多くの聾学校では口話法と対应手話を併用している結果的な二言語使用状況があり、一方、日本手話と書記言語の併用を明確に意識した上でバイリンガル教育を実施している私立教育機関である明晴学園がある。混同を避けるため、前者を「二言語教育」とし、後者を「バイリンガル教育」とする。

3. 聴覚障害児教育における手話導入の経緯

従来、聴覚障害児教育においては音声言語の習得を目指した口話法という教育が熱心に実施されてきた。しかし、二十数年前頃から音声言語とは全く異なる手話という視覚的コミュニケーション方法が教育現場で再評価され、容認から積極的活用へと変化する事態が生じた。それは何故だったのか。

その「変化」の契機は、主流化していた口話法自体に再考の眼差しが向けられたことにあった。口話法に潜在していた根源的問題は二つあった。一つは、口話法の現実的成果に関する問題である。口話法教育は音声言語を習得させるために聴覚障害児に多大な言語訓練の努力を強いたが、その成果は期待されたレベルに達することは稀で、多くの聴覚障害児は音声による意思疎通に困難を抱えざるを得なかった。そして、その必然的な結果として教科学習においても理解困難状態に陥るという問題が生じていた。

もう一つの問題は幼少時の過酷な音声言語訓練がもたらした精神的苦痛による否定的自己像の形成というアイデンティティに関わる問題を生んだことであった。口話法は、母語となり得た手話という言語の獲得機会を奪い、その代わりに意思疎通手段としては不完全なものにしか成り得ない音声言語の習得を強いたものとして、成人した聴覚障害者にはルサンチマンの対象となっていることが少なくない。

手話への再評価、積極的活用という状況を招来した理由の一つに、こうした音声言語を絶対視した医療モデル的口話法への不信、反発、批判、ルサンチマンという心理から生じた反動的現象があったことには十分注意を払っておく必要がある。何故なら、その心理は、「二言語」や「バイリンガル」と言いながら、実際は手話に対する強いこだわりから書記日本語への取り組みが現実的には「二の次」「後まわし」的なものになるという不均衡を生む潜在的原因になっているからである。また、この心理は後述する日本手話を母語化すれば、それを基盤に書記日本語にも移行できるという安易な考えへの支持とも深く関係していると思われる。何故、書記日本語より手話の方を優先的に重視する無意識の風潮が日本手話に固執する一部の聾者やそれを支持する聴者に流布しているのか。それは、書記日本語教育の重視が音声日本語の習得を強いた以前の口話法教育と重なり、その再来に見えるからであろう。

何れにせよ、様々な問題が徐々に指摘されるようになった結果²⁾、口話法絶対化の理念は根本から見直されざるを得なくなったのである。そして、その反省の中から、従来の聾教育では否定的にしか取り扱われて来なかった手話という視覚的コミュニケーション手段が再評価されるようになった。

重ねて、手話が聴覚障害児教育へ積極的に導入されるようになった背景には社会的状況もあった。1996年に雑誌「現代思想」で「ろう文化」が総特集され、そこに木村・市田による「ろう文化宣言」が掲載された。³⁾ この論文は、(1) 手話には対应手話と日本手話という2種類の異なる手話があること、(2) 日本手話を使用するのが聾者であり、聾者は対应手話を使う難聴者や中途失聴者とは異なる独自の言語的少数集団であること、(3) 日本手話は日本語とは異なる独自の文法構造を持った独立した自然言語であること等を主張した。

この「宣言」は、それまでほとんど社会に認知されていなかった日本手話という手話の存在を知らしめ、また従来は障害者という負のイメージしか付与されていなかった聾者の表象に対し文化論的な新たな別視点を提供したことで隣接領域の人文社会科学系の専門家からも注目された。⁴⁾

ただし、手話を教育現場に導入し始めていた聾学校の現場にとって、この「ろう文化宣言」の主張は微妙な意味を持つものでもあった。何故なら、聾学校の教員のほとんどが指導時に使っていたのは日本手話ではなく対应手話だったからである。⁵⁾ この矛盾については現在も解決されておらず、そのことが二言語教育における根本的

な問題を生んでいる。

4. 手話導入の書記日本語に対する効用

日本手話を母語とするバイリンガル教育の有用性が主張された際、それが書記日本語の習得にも効用をもたらすということが喧伝された。そして、この副次的な効用の主張は日本手話の重視やバイリンガル教育への期待を生んだ大きな要因の一つだった。明晴学園のバイリンガル教育における書記日本語指導はこの効用論に基盤を置いている。⁶⁾

日本手話がもたらすこの書記日本語への副次的な効用を最初に示唆したのは鳥越（1999）で、その主張は言語発達心理学の岡本夏木（1985）の「一次的事ば／二次的事ば」理論を援用したものだ。また、バイリンガル教育の研究者カミンズ（Cummins）の「基底言語共有」理論および「相互依存」仮説も同様に日本手話から書記日本語への「移行（転移）」を実現するものとして紹介された。しかし、上農（2003）は当初から、これらの主張に疑義を呈してきた。理由は、岡本もカミンズもその見解の対象にしているのは聴覚障害児ではなかったからである。⁸⁾

また、当初カミンズが比較対象にしたのは、例えば英語とフランス語のような共通の祖語を持った、つまり語彙や文法構造面で類似したインド・ヨーロッパ語族同士の言語だった。現実的観点に立てば、日本語とは全く異なる独自の文法構造を持っている視覚言語である日本手話と書記日本語との間にも「基底言語共有」仮説に基づいた「移行（転移）」が容易く生じるとする見解には根本的な無理があるように思われた。⁹⁾

また、もし、日本手話を母語として獲得しさえすれば、それを基盤に本当に書記日本語も習得し得るのであれば、既に日本手話の母語話者となっている中高年の聾者は日本語の読み書きにも何ら苦労しなくなっている筈である。しかし、中高年の多くの聾者が日本語の読み書きに大きな問題を抱えていることは関係者ならば皆知っている事実である。この現実を見ても移行説の転用解釈には矛盾があった。

この「移行」効用説に基づきバイリンガル教育を実践した明晴学園が開設されて10年経ったが、書記日本語の教育成果については明確な報告はなされていない。¹⁰⁾ 日本手話に付随したこの書記日本語に対する効用については抜本的に再考されるべき時期に来ているのではないだろうか。日本手話を母語とするバイリンガル教育を実施する際、書記日本語の教育に関しては別様の対応が必

要であることを10年間という時間的経過は示唆しているように思われる。

5. 手話導入の現状

様々な問題を内包しながら現実的には手話を「併用」している多くの聾学校の二言語使用の実状は現在どのようなものになっているだろうか。

まず、聾学校で教育を受ける子供たちには習得言語の面で多様性がある。口話法教育を受けた結果、基本的に音声中心で手話がほとんど理解できない子供もいれば、手話と音声を併用する子供もいるし、ほとんど手話だけしか理解できない子供もいる。その一方で人工内耳を埋設した子供も増えている。

また、その習得している言語力自体のレベルにもそれぞれ大きな格差がある。デフファミリー（両親聾家庭）の出身児であっても、手話が苦手な子供もいれば、日本手話を母語としながら対応手話も理解し、かつ音声言語も一定レベルで活用できる子供もいる。要するに生徒側の手話に対する理解能力は決して一様ではないのである。では、その不均衡を平準化するための手話学習の時間がカリキュラムの中に設けられているかということ、そのような時間は幼稚部、小学部、中学部、高等部のどこにも設定されていないのが実状である。

教員の手話能力はどうか。これも原則、教員個人の努力に委ねられているのが現実である。学校によっては手話の研修が実施されていることもあるが、それへの参加も任意であることが殆どで、手話の能力レベルは基本的に教員次第である。その結果、授業の際、現在では殆どの教員が音声と共に手話を併用しているが、その手話のレベル、正確さ、使用頻度には著しい相違がある。「手話も併用して授業を実施している」と言う教師は少なくないが、その実態は、音声の所々に簡単な手話単語を付けているだけという杜撰な状況も少なくない。

仮に対応手話であったとしても、それを音声と併用して教科学習の内容を遺漏なく、きちんと表現できるようになるためには、教師は少なくとも1、2年の手話学習に励まなければならない。そのため、「対応手話できちんとした授業をする」ということ自体、聾学校のすべての教師が実行できるわけでは決してないのが現実である。

要するに、手話併用と言っても、手話は音声（口話法）で指導する際の補助手段、それも間に合わせ的な曖昧なレベルの補助手段として使われているというのが平均的現状である。

このような状況の中で聾学校では何が教えられているのか。無論、それは各科目の教科内容である。そして、それは教科書という書記日本語で書かれたテキストの内容を読解することを基盤とした学習である。日本語で書かれた内容を、日本語として正確に理解し、それを日本語で表現することが学習の目的であり、生徒にはそれに副った理解能力が求められる。当然、その学習が順当に成立するためには生徒側にそれ相応の日本語の語彙力と文法に対する堅固な理解力があることが前提となる。

仮に聴覚障害児が手話を介したやり取りに拠って「教科内容が何となく分かったような気になった」としても、そして、それがかつての口話時代への理解状況に比べれば多少なりとも改善されたものになっているとしても、日本語の基礎的語彙や文法の理解力が不足していれば、書記日本語で書かれた教科書を十全に理解することはやはり困難にならざるを得ない。教科学習理解を支える日本語自体の問題は手話の活用によっても決して容易に解決できているわけではないのである。まして、教育現場で使用されているのが曖昧な対応手話でしかないならば、その授業理解に対する効果はさらに低下せざるを得ないのは論を待たない。

6. 対応手話と日本手話の効用比較

対応手話の利点は手話単語さえ学習すれば（それでさえ一定の労力は要するが）、あとは日本語の発話に合わせ、それを表示すればいいという、聴者や中途失聴者にとっての簡便性にある。文章を組み立てる際、文法は日本語のまま使用できる（それに比べ日本手話の場合は日本語とは全く別の文法を習得する必要がある）。言語的には手指で表された日本語であり、そのため手指日本語とも言われる所以である。

また、対応手話には通常、音声や口形が付随しているため、口話教育の補助手段になり得る。教育理念として手話を認めつつ音声言語の習得も同時に堅持しようとする多くの聾学校にとっては矛盾を生じさせない都合のいい手話ということにもなる。

ただし、対応手話には授業の際、教科内容を厳密に説明したり、それについて生徒と教師が質疑応答しようとしたりする時、大きな問題が生じる。対応手話では日本語の助詞の部分は欠落する（何も表示されない）。助詞は音声と口形だけによって表出される。¹¹⁾ そのことは何を意味するのか。聴覚障害児にとって一語や二語という短い音節の助詞を正確に聞き取ることは極めて困難であり、視覚的に補足できる口形も日本語の場合、瞬時に見

て明確に識別できる母音の口形は類似しているため実質的には三種類、場合によっては二種類でしかない。

つまり、対応手話の場合、助詞を認識するのは非常に困難なのである。助詞が言語情報間の論理関係を表す重要な機能語であることを考えると、それが明確に認識できないとなれば文の意味を理解する上で致命的なダメージとなる。また、対応手話では動詞の活用、自動詞と他動詞、時制、能動態と受動態、使役、等も正確に表現することに困難が生じる。¹²⁾

要するに教科内容の複雑な論理関係や微妙な感情のニュアンス等を正確に説明しようとした時、対応手話ではそれを適切に表現できないという指導言語としての欠点がある。日常場面で簡単な情報を伝え合う際には対応手話は生活言語として口話より遥かに優れた伝達性を発揮するが、学習言語のレベルにおいては明らかに限界がある。

一方、日本手話は、独自の文法機能を通して微妙なニュアンスや精密な論理を正確に表現する。そして、その表現は日本手話の母語話者である聾者であれば、誰にとつても視覚的に明確に認識できる。

しかし、日本手話は日本語とは全く異なる独自の文法に基づいた言語であり、音声も伴わないため、口話法の補助手段にはならないし、発話の練習にも寄与しない。聴能や発音も堅持しようとする聾学校にとっては都合の悪い手話となる。何より、聴者教員が外国語同様の日本手話をゼロから習得し、それを駆使して教科内容を正確に説明できるレベルになるためには数年の研鑽を要する。日本手話の習得を求めることは、授業以外の校務で多忙を極めている現在の聾学校教員には現実的に極めて困難な要求である。

手話併用という昨今の状況は口話法絶対化への反省という時流の結果として利便的に選択された対応手話に拠ってもたらされたものに過ぎない。従って、手話の種別に関する教育言語としての妥当性の厳密な比較検討もまだ十分になされてはいない。¹³⁾

7. 二言語教育における書記日本語の問題

対応手話に比べて、日本手話が言語としての伝達性や表現力の点で遥かに優れていることは指摘した通りであるが、そのことと、それが日本語の習得に効力を持つかどうかはまた別な問題である。そして、バイリンガル教育が主張したような日本手話による「移行（転移）」という都合のいい効用は容易くは望めないことは前述した。また、音声日本語の習得を基盤にして、それを文字に変換させるという口話法の書記日本語習得方略が功を

奏さなかったことも指摘した。さらに、対応手話についても、口話による簡単なコミュニケーションの補助手段としては便利ではあっても、学習言語のレベルになれば伝達性の点で精密さを欠くことは説明した。

要するに、日本手話、口話、対応手話の何れにおいても、それを介して書記日本語の能力を育成することは今もって困難なままだということである。

そのような八方塞がりの状況の中、一つの打開策の試みとして、近年、東京都立大塚ろう学校小学部では動詞の活用や助詞の運用を音声や手話を介さず、図やカードを活用して視覚的に直接指導する江副文法を援用した大塚式文法指導法が実践された。¹⁴⁾

8. 各言語の位置づけと全体構成要素図

1) 就学前の生活言語

聾学校における日本語（音声と書記）と手話（対応手話）の二言語教育を実施する際も、また日本手話と書記日本語のバイリンガル教育を実施する際も、必要な学習内容を構想する際には生活言語と学習言語という大枠の概念は有効に機能するだろう。何故なら、言語獲得は生活言語から学習言語へと段階的に推移していくからである。

生活言語とは子供が誕生してから就学するまでの6年間に様々な生活体験を通して習得していく基礎的な文法知識と基本語彙のことである。この基礎的な言語力が重要な意味を持つのは、それが子供の思考力の基盤となるからである。例えば、日本語の場合であれば助詞という品詞の運用によって物事の因果関係や比較、仮定といった論理を駆使するようになるし、語彙の蓄積によって、言葉自体の階層的なカテゴリー構造を理解するようになる。そして、その就学前の時期に習得した言語的思考力が就学後の学習言語理解の不可欠な支えとなるのである。

しかし、聴覚障害児の場合、この就学前の基礎的な言語力が聴児と比較して非常に脆弱なことが多い。音声からも手話からも言葉が的確に、そして十分に入っていない場合が多いからである。そして、この基礎的な言語力の脆弱さは必然的に小学校に就学してからの教科学習理解に大きな支障を生じさせる。¹⁵⁾

バトラー後藤（2011）が指摘するように学習言語という概念の厳密な定義は研究的にもまだ確定していないが、少なくとも、それが出現するのは就学後の教科学習においてであるということは基本的な前提であろう。そして、その教科学習は教科書という書記日本語で書かれ

た文字情報の理解を中核としていることも忽せには出来ない現実である。

この現実がある以上、就学後の教科学習を理解していくために書記日本語の基礎的能力は子供にとって必要不可欠なものなのであることは誰の目にも明らかである。二言語教育において書記日本語への指導が手話の習得に劣らず同等の非常に重要な意味を持つのはそのためである。

2) 就学後の学習言語

教科学習の中で未知の新出語句として出現する学習言語の意味を理解する際、子供はそれを就学前に習得した既知の類似した生活言語に変換して理解する。あるいは複数の生活言語に分解して理解する。このように学習言語と生活言語は循環的に関係し合って理解を推し進めていく。また、文章に含まれた思考の論理を読解する際は、就学前にその基礎的構造を理解したカテゴリー認識が応用される。

3) 教科学習に対する理解困難

生活言語の語彙も貧弱で、カテゴリー認識も育っていない聴覚障害児の場合、就学直後より教科書の理解を前提とした教科学習に付いていけなくなるのは必然である。未知の学習言語を噛み砕いて理解するための生活言語の持ち合わせがないからである。

こうして生活言語もわからないままで、かつ新出の学習言語もわからないという負債を二重に背負いつつ、その状態が学年の進行と共に堆積、増大していく。そして、それは高等部になって手の施しようがない膨大な学力の積み残し問題となって露呈する。¹⁶⁾

4) 日本手話の時間差バイリンガルの問題

日本手話を母語化させるため時間的に日本手話の習得を優先させ、書記日本語への教育を一定期間経過後で実施する時間差バイリンガル教育を採用した場合、そこには当然、先発言語と後発言語の理解レベルに言語的落差が生じる。

その結果、書記日本語で書かれた教科書を使用した教科学習を学年対応で実施するのは困難になる。日本手話の生活言語の語彙や文法は母語として習得できているとしても、それは書記言語で書かれた教科書の日本語の語彙と文法とは全く異なるものでしかないため、書記日本語の学習言語の理解には容易に繋がらないのである。

5) 学習言語における漢字の問題

二言語教育における学習言語という問題を考える際、対応手話か日本手話という議論により忘れられがちになっている重要な他の問題がある。それは学習言語の大部分が日本語の場合、漢熟語であるという事実である。漢

熟語で表記された学習言語の読み方と意味を理解するためには漢字に対する一定量の正確な知識が不可欠となる。¹⁷⁾

例えば、「確認」という学習言語を正しく読んで、意味を理解するためには、「確」という漢字の音読みが「カク」で、訓読みが「たしか(める)」であり、「認」という漢字の音読みが「ニン」で、訓読みが「みと(める)」であるという知識が必要である。さらには、「確かめる」とは「正しいかどうか調べる」、「認める」とは「それでいいと思う」という生活言語レベルの意味の理解も必要である。

書記日本語については漢字ひとつ採っても、このように音読み、訓読み(意味)、書字という三要素の学習が必要となる。この知識を小学6年間で約1000字、中学3年間で約1400字について習得しなければならない。さらに聴児の場合、読み方も意味も音声から情報が入るが、聴覚障害児の場合は一つ一つ文字と指文字で確認しながら記憶していかなければならない。

また、漢字の書字についてはそれ自体として習得していくしかなく、その事情には聴児と聴覚障害児の違いはないし、日本手話が活かされる余地もない。つまり、日本手話から書記日本語に「移行(転移)する」と言った所で、漢字学習についてはそのような効用が生じることは期待できないのである。

書記日本語に関しては、就学前の生活言語レベルの語彙と基礎的文法、文字(平仮名の読み書き)、そして就

学後の学習言語レベルの語彙、発展的文法、漢字(訓読み、音読み、書字)、作文、読解という多様な学習要素がある。それを音声言語、対応手話、指文字という各メディアを組み合わせながら、具体的にどのように指導するかという課題がある。

6) 日本手話の学習言語の問題

日本手話が自然言語である以上、当然、それを母語とする聾児は就学前の時期に日本手話の生活言語を獲得する。であるなら、就学後はその生活言語は学習言語へと発達するのだろうか。¹⁸⁾ もし、その生活言語が日本手話としての学習言語として発達すると言い得るためには教科書(学習対象)の問題を明確にする必要がある。教科書学習の際、なぜ教科書という限定された情報を学習の対象にするのか。それは学習内容の恣意性や曖昧化を避けるためであり、その事情は日本手話による教科書学習の場合においても同様であろう。

ただし、日本手話という言語は文字を持たない。であるなら、書記言語で書かれた教科書はあり得ないわけで、日本手話で実施する授業の教科書はビデオ等で作成された視覚的なものであるしかなくなるが、現在、固有の教科に関する包括的な教科書としての視覚教材はまだ存在していない。

7) 全体構成図

以上述べてきた内容を図示した全体要素構成図(図1)を示す。

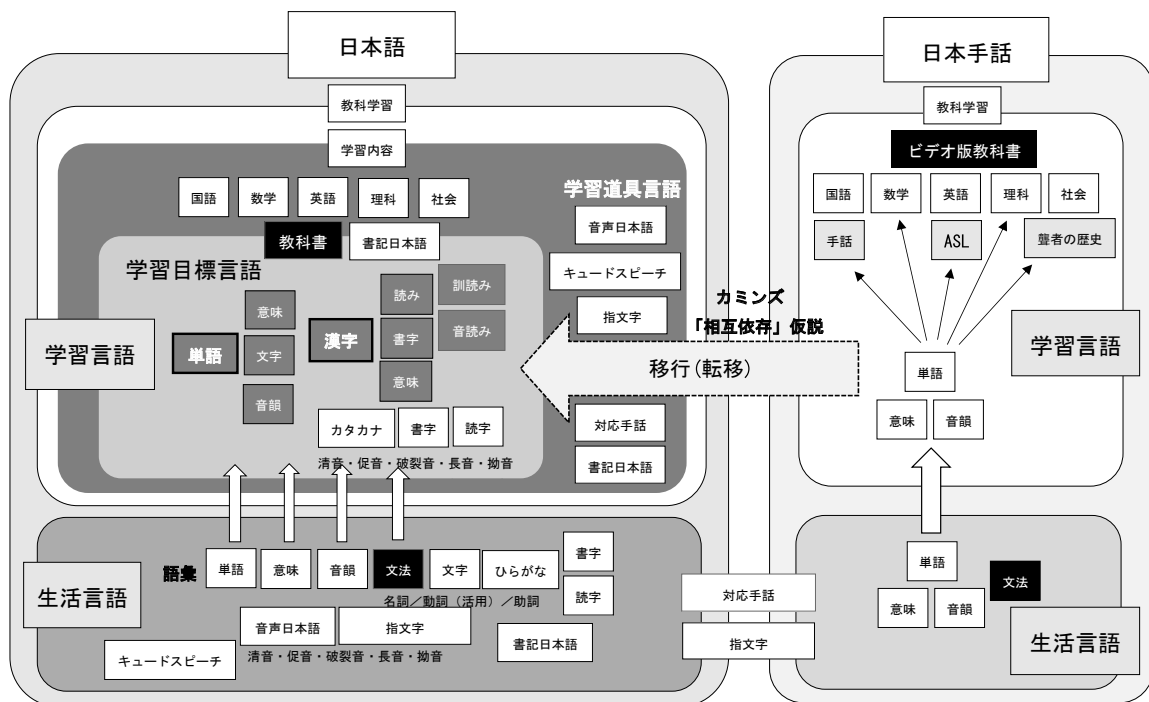


図1 聴覚障害児教育の二言語教育における学習要素の全体構成図 (2018 上農 作成)

注

- 1) 手話による助詞の指導法に関する研究として脇中 (2012) がある。格助詞に始まり副助詞、接続助詞等、かなり詳細に解説した労作であるが、網羅的であるだけに、指導時に辞書的に活用できても、助詞を一定時間内に計画的に指導する際の指針としてはやや活用し辛い。木鳥 (2013) はその点、より実践的な内容になっている。
- 2) 上農 (2003) は口話法によるインテグレーション (統合) 教育の問題を詳細に分析した。
- 3) 初出は前年 1995 年の「現代思想」3月号 (サイド特集) の「特別企画」としての掲載。
- 4) 社会学の大澤真幸 (1996,2007)、脳科学の酒井邦嘉 (2002) 等の言及がある。
- 5) 現在、日本手話と言われている手話は、以前は「伝統的手話」「聾者的手話」と呼ばれていた。つまり、聾者が日常的に使っていた手話は不完全なものと思なされ、聴者の聾学校教員や手話通訳者から「日本語の文法に則した正しい対応手話に直される」という奇妙な逆転現象があった。その伝統を継承してきた聾学校の聴者教員の多くは口話法による教科指導に適合させなければならぬという必要もあり、対応手話を使用するのが通例であった。また、聴覚障害教員の場合も、ほとんどが口話法教育を受けたインテグレーション出身者であるため、その使用している手話は通常、口話法で培った日本語に基づいた成人前後に習得した対応手話である。
- 6) 日本手話を母語とするとバイリンガル教育を実施している明晴学園が運営しているサイト「バイリンガル・バイカルチュラル教育センター」上の「ミニ講座」では、日本手話を母語として獲得すれば、そこから他の言語に移行 (転移) できるという説明がされている (第 9、10、11 回)。
- 7) 「一次的ことば／二次のことば」概念の典拠である岡本 (1985) には確かに難聴児、聾学校、手話に言及した箇所が数箇所ある。岡本が明らかに聴覚障害児の問題も意識していたことがわかる。ただし、発話を文字にすれば書き言葉が獲得されるとする安易な考えに対しては次のような注意を促している。「単に文字さえおぼえれば、自分の話している文をただちに書きことばとして綴れるというような単純なものとみなさないことを、おとなたちはあまりにも気づいていないのではないか。」(岡本 1985:66)
- 8) カミンズには ASL と聾児の学力の関係について考察した論考 (2011) があるが、ASL と英語の事例を日本手話と書記日本語の関係に該当させることの妥当性に

関してはやはり慎重な検討を要するだろう。

- 9) カミンズの移行説に関する同様の批判的見解が長南 (2006:121-122) にも見られる。
- 10) 明晴学園教員の岡 (2013) が「時期尚早」と断りながら、初めての中学部卒業生の高校進学状況を通し、「まずは高校受験に耐えうる日本語力は付いてきているものと思われる」とその教育成果を報告しているが、書記日本語の文法指導等を具体的にどのように実施しているのかは外部からは確認できない。
- 11) 1968 年、栃木聾学校の教員だった田上隆司を中心として使用実践が開始された「同時法的手話」は、助詞や動詞活用語尾については指文字で逐次提示することで対応手話の欠陥を補うような工夫が施された。しかし、その手指運動の煩雑さ故に「同時法」はその後、広範囲に流布することはなかった。
- 12) 脇中は日本手話絶対主義の頑ななバイリンガル教育には懐疑的であるが、脇中 (2012) の助詞の手話表現をみると、使役等に関してはかなり日本手話的な要素が採用されている (第 1 巻 171 頁等)。
- 13) 聾教育の日本語指導における手話の効用を実証的な調査に基づき検討した研究に長南 (2001,2006) がある。貴重な知見が報告されているが、調査対象が既に一定期間の教科学習を経ている段階の聾学校高等部生徒であり、最も肝心なそれまでの言語的生育歴が不明である。その点が詳細に解明されない限り、書記日本語の指導法への示唆としては十分なものと言えない。必要なのは幼少期における手話習得と書記日本語の関係の実態調査なのである。
- 14) 東京都立大塚ろう学校小学部では木鳥照夫の主導により江副文法を援用した文法指導を実施してきた (詳細は上農 2012,2013)。その 15 年に及ぶ実践成果を簡略に総括した資料が大塚ろう学校 (2017) である。また、実践の中期から後期にかけ中心的な教員として授業を展開した島田 (2018) による補足的な報告もある。木鳥が単独で運営しているブログ「難聴児支援教材研究会」の内容はこの大塚ろう学校における実践を反映させたもので、成果に関する数値データを含め指導法の詳細が開示されている。
- 15) 聴覚障害児の言語力が聴児に比べ押し並べて低いことを指摘する実証的研究は以前からあった。井澤他編 (2010) には 1971 年から 2004 年までに実施された 4 名の研究者による読書力調査の結果がグラフに纏められているが、それらは共通して聴覚障害児の言語力が聴児のそれと 3 年前後遅れており、その差は小 1 から高 3 (専 2) まで続いていて、埋められていないことを示している。

また、2007年から2011年にかけて実施された岡山大学医学部耳鼻咽喉科（福島邦博）の感覚器障害戦略研究においても、同様の遅れがあることがその大規模な調査を通し、実証的に指摘されている。

16) 桑原（2014）は北海道高等聾学校の生徒に対する標準読書力テストの結果を分析した研究だが、そこでは、対象生徒の3分の2強が中学3年以下、2分の1弱が小学6年以下の各段階に留まっていること、下位検査の結果を見ると最も多集団である中1から高1の集団における読解力は小3から小4程度と考えられることが報告されている。

17) バトラー後藤は「漢字の学習は国語の授業の中だけでは不十分である」（バトラー後藤 2011:152）と漢字が学習言語に占める重要性を指摘している。

18) 第27回全国聴覚障害教職員協議会シンポジウム宮崎大会（2018年）の記念講演「聴覚障害児教育の現場において、『学習言語』と『生活言語』をどう考えるか」（宮城教育大松崎丈）においては幼稚部児童に見られる日本手話の学習言語という問題が取り上げられたが、鳥越は第11回ろう教育を考える全国討論集会in奈良（1999年）の記念講演「ろう教育と手話の言語発達」で「手話には学習言語（二次的言語）はない」と記された比較表のスライドを提示している。

引用・参考文献

- 井澤信三他編（2013）『障害児心理入門』〔第2版〕52-67, ミネルヴァ書房
- 上農正剛（2003）『たったひとりのクレオール-聴覚障害児教育における言語論と障害認識』ポット出版
- （2012）「「文法直接指導法」実践校の実施過程」『九州保健福祉大学QOL研究機構社会福祉学研究所 2011年度研究・活動報告書』51-64.
- （2013）「「文法直接指導法」実践展開と課題」『九州保健福祉大学QOL研究機構社会福祉学研究所 2012年度研究・活動報告書』67-82.
- （2018）「聴覚障害児教育における書記日本語教育の現状と課題」『ことばと文字』9号, 74-82. くろしお出版
- 江副隆秀（2014）『新版 見える日本語、みせる日本語』創拓社出版
- 大澤真幸（1996）「語ることの（不）可能性」『現代思想 総特集ろう文化』第24巻第5号, 292-304.
- （2007）『ナショナルリズムの由来』講談社, 623-642.
- 岡典栄（2013）「ろう児に対して第二言語として日本語教育

を行うことによるエンパワーメント」『日本語教育』155号, 66-80.

- 岡本夏木（1985）『ことばと発達』岩波新書
- Cummins, J. (2011) A dialogue between theory and practice: The education of Deaf and hard-of-hearing students. (=2011, 中島和子訳「理論と実践との対話-ろう児・難聴児の教育」『言語マイノリティを支える教育』153-195. 慶應義塾大学出版会)
- 木島照夫（2013）『聞こえない子のための日本語チャレンジ』難聴児支援教材研究会
- （2017）「難聴児教材研究会」
(<http://www.nanchosien.com>. 2018年10月21日)
- 木村晴美・市田泰弘他（1996）『現代思想 総特集ろう文化』青土社
- 桑原一哲（2014）「聴覚障害生徒における読書力と学びの力との関連-標準読書力テストにおける下位検査間の偏りに着目して」『日本教育心理学会総会発表論文集』56(0), 511.
- 酒井邦嘉（2002）『言語の脳科学』255-274. 中公新書
- 佐々木倫子（2015）「バイリンガルろう教育実現のための一提案 手話単語つきスピーチからトランスランゲージへ」『言語教育研究』第5巻, 13-24.
- （2018）「これまでの日本におけるバイリンガルろう教育とその理論的背景」MHB研究会事前学習会資料
- 島田静香（2018）「聴覚障害児への日本語文法指導」『ことばと文字』9号, 83-99. くろしお出版
- ジム・カミングズ, 中島和子訳（2008）「手話力と学力の関係に関する研究」ろう児を持つ親の会編『バイリンガルでろう児は育つ』
- 長南浩人（2001）「日本手話, 中間型手話, 日本語対応手話の構造の違いが聴覚障害者の手話の理解に与える影響」『教育心理学研究』49, 417-426.
- （2006）『聴覚障害者の日本語指導における手話の使用に関する研究』風間書房
- 長南浩人編（2005）『手話の心理学入門』東峰書房
- 東京都立大塚ろう学校（2017）『聴覚障害児への日本語文法指導-実践を通じた具体的指導方法の工夫と共有・継承に向けて』（平成28年度東京都教育委員会言語能力向上拠点校研究成果報告書）
- 鳥越隆士（1999）「ろう教育における手話の導入」『兵庫教育大学研究紀要』第1分冊, 学校教育・幼児教育・障害児教育 19, 163-171.
- 鳥越隆士, グニラ・クリスターソン（2003）『バイリンガルろう教育の実践』全日本ろうあ連盟
- バイリンガル・バイカルチュラルろう教育センター

(<http://www.bbed.org>.2018年10月21日)

バトラー後藤裕子 (2011) 『学習言語とは何か』 三省堂
脇中起余子 (2012) 『助詞の使い分けとその手話表現』
第1、2巻, 北大路書房