



Title	バイリンガル・アプローチによるろう教育における教室談話分析：日本手話による視覚的かつ言語的なストラテジーに焦点をあてて
Author(s)	阿部, 敬信
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2013, 9, p. 50-66
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/50821
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

《研究ノート》

バイリンガル・アプローチによる
ろう教育における教室談話分析

—日本手話による視覚的かつ言語的なストラテジーに焦点をあてて—

阿部 敬信 (別府大学短期大学部)

t-abe@nm.beppu-u.ac.jp

**Analysis of classroom discourse on bilingual education for the Deaf:
Focusing on visual and linguistic strategies in Japanese Sign Language**

ABE Takanobu

キーワード：日本手話、ろう児、バイリンガル教育

要 旨

日本手話と日本語によるバイリンガル・アプローチを教育方法とするろう学校の授業において、日本手話を母語とするろう者教師と児童が指さし、指文字及びレファレンシャル・シフトといった日本手話の視覚的かつ言語的なストラテジーをどのように使って、授業の内容を理解したり考えたりすることを促しているのかを、記述的に明らかにすることを目的とした。その結果、文字カードやホワイトボードに示された日本語に対する指さしは、書き言葉としての日本語と手話を関連させるために有効に機能しており、「チェイニング (chaining)」と言われる指導技術 (Padden and Ramsey, 2000) の中核をなしていると考えられた。第二言語としての日本語に対する方略としては、日本語対応手話や指文字といった日本語の二次的コードを用いていなかった。また、児童は書かれた日本語を日本手話に翻訳して発表したり、レファレンシャル・シフトを使って、過去の自分の経験や考えを説明したりすることができていた。これは、日本手話と日本語という二つの言語の意味的側面に焦点化させた指導を行うことによって、第一言語としての手話が「学習言語」として育ちつつあることを示唆しているといえた。

Abstract

This study investigates how deaf teachers and pupils whose mother tongue is Japanese Sign Language (JSL) use visual and linguistic strategies in JSL, such as pointing, fingerspelling, and referential shift, to promote the understanding and examination of

lesson content in schools for the Deaf whose educational method involves a bilingual approach to JSL and written Japanese. The results indicate that pointing to Japanese writing on letter cards and whiteboards effectively works to link written Japanese and JSL and to constitute the center of a teaching method called chaining (Padden and Ramsey, 2000). Additionally, secondary Japanese codes, such as manual coded Japanese and fingerspelling, are not used as strategies for in Japanese as a second language education. Pupils can present the results of their translation of written Japanese to JSL and explain their past experiences and their thoughts by using referential shift. This suggests that JSL as the first language can be developed as 'the Academic Language' by instruction to focus on the meaning aspects of the two languages, JSL and written Japanese.

1. はじめに

聴覚障害教育における世界的な一つの流れとしてバイリンガル・アプローチという新たな教育方法が実践されている。これは、聴覚障害児が自然に獲得できる言語は手話であるとし、まず第一言語として手話を獲得する環境を保障することで、言語発達や認知発達を促し、それを基盤にして、第二言語として音声言語の読み書きを習得させようというものである。1980年代より北欧で、1990年代より北米で先駆的な実践が進み、その成果も明らかになりつつある (Lewis, 1995 ; Bagga-Gupta and Domfors, 2003 ; 武居, 2005)。

一方、我が国においては、現在に至るまで早期からの教育的介入によって音声言語を習得させようとする従来の聴覚口話法が主流であり、ほぼ全ての公立のろう学校¹⁾がこの方法で教育を実践している。日本で初めてのろう学校が1887年に京都に設立され聴覚障害教育が始まって以来、ごく初期の頃を除けば、手話は音声言語の習得を妨げるとして禁止されてきた。しかし、近年は、聴覚口話法を基本としながらも「手話」を併用して教育を行うとするろう学校が増えている (我妻, 2008) が、ここで用いられている「手話」は日本語対応手話²⁾である。これは日本語を視覚的に表現したコミュニケーションシステムであり、自然言語ではないことに留意しておく必要がある。このような状況の中、2008年に我が国で初めてバイリンガル・アプローチを教育方法とする私立のろう学校が開校した (明晴学園, 2010)。

聴覚障害教育におけるバイリンガル・アプローチという教育方法は、手話の言語学的な研究が進み、聴覚障害者が用いる手話が自然言語であることが科学的に明らか

れたことから考え出された。バイリンガル・アプローチを先駆的に聴覚障害教育に取り入れた国であるスウェーデンの Svartholm (1994) は、「ろうの子どもの言語についての問題は、聞こえる子どもとの比較ばかりで、ほとんど“言語の欠陥”に集中している。この言語的欠陥の原因の大半を子どもの責任にしていた。ろうは認知の発達を妨げると考え、言語学習能力に影響するとされた。ろうの子どもの書く文章の文法の誤りなどが指摘されるが、聞こえる子どもが第二言語を習得する場合の誤りと同じであり、文法的な誤りは第二言語の習得の特徴であり、文法構造の再構築過程で生じるものである。“言語の欠陥”は、障害によるものでなく、聴覚の有無にかかわらず人間の言語学習能力を示しているのである。」と述べている。

我が国においても、市田 (2005a) は、「日本手話は自然言語のひとつであり、日本語とは語彙も文法も異なる独自の言語」と述べている。また、日本手話は、自然言語であるが故に、母語話者 (native signer) の集団も存在する (市田・難波・伏原・三宅・吉井, 2001)。以後、日本手話を母語とする聴覚障害児を「ろう児」とし、成人聴覚障害者を「ろう者」と称することにする。

今までろう児の言語習得は、聴覚に欠損があり、音声言語の習得が困難なことから、書き言葉の習得に問題が起こるという障害児教育の文脈から語られることが多かった。しかし、現実の社会においてろう児は、日本手話と日本語 (主として書き言葉) のバイリンガルとして生きているのである (市田, 2003)。

そこで、本研究では、バイリンガル・アプローチを教育方法とする我が国で初めてのろう学校において、実際の授業の中で、日本手話を母語とするろう者教師と児童の間で、日本手話と日本語によってどのような教室談話が展開され、どのような教育的成果を挙げているのかを記述的に明らかにしたいと考えた。

2. 先行研究

2.1 聴覚障害教育における二言語共有基底仮説の検証

聴覚障害教育におけるバイリンガル・アプローチに理論的根拠を与えているのは、Cummins が提唱した理論である二言語共有基底仮説 (common underlying proficiency hypothesis ; CUP) である (Mahshie, 1995 ; Cummins, 2007)。この二言語共有基底仮説は、英語とスペイン語といったような音声言語の組み合わせによる言語発達の相互依存性について検証されている。しかし、visual-gestural language である手話言語と音声言語の書きことばといった組み合わせでも、この理論は有効であるの

か、そして、バイリンガル・アプローチによってろう児の音声言語の書きことばの能力を高めることができるのかについては、議論になっているところである (Chamberlain and Mayberry, 2000 ; 都築, 2006)。

そのため、北米では、アメリカ手話 (以下, ASL) の言語能力と英語の読解力の相関について、いくつかの先行研究がなされている。Strong and Prinz (1997)、Padden and Ramsey (1998) らは二言語共有基底仮説を支持するデータを提出する一方で、Mayer and Wells (1996)、Moore and Sweet (1990) らは、手話に書きことばがないことから、そのまま、二言語共有基底仮説を援用することは支持できないとしている。また、Delena, Gentry, and Andrews (2007) は、先に述べた研究を含め ASL の言語能力と英語の読解力の相関性について調査した先行研究 11 編のまとめを行っているが、10 編の先行研究は、ASL の言語能力と英語の読解力に有意な相関があるとし、二言語共有基底仮説を支持する研究が多く見られるとしている (唯一有意な相関関係を見いださなかった研究は、Moore and Sweet (1990))。

一方、国内において、手話能力と日本語能力の相互依存性について検討した研究は、冷水 (1988)、長南 (2002)、阿部 (2011) がある。

阿部 (2011) では、手話能力を示す指標として挙げた手話会話力インタビューテストの評価得点と日本語能力を示す指標として挙げた教研式読書力検査の総合得点の間に比較的強い相関を得ることができたとしている。これは、冷水 (1988) における小学部児童において日本語能力の一部である文の理解の得点と手話の技術の高さに相関が見られたという結果と一致する。また、Chamberlain and Mayberry (2000) でまとめられている ASL と英語の読解力の関係に関わる研究の中でも、7 歳から 15 歳の児童生徒 48 名を対象とした Mayberry et al. (1989, 1994, 1999) の研究における相関係数 (Chamberlain et al. 2000 : 236) に近い値となっている。一方、高等部生徒において、手話能力と日本語能力の相関関係について調査している長南 (2002) では、二つの能力の相関はほとんど見られず、相互独立的であるとしている。しかし、小学部児童と高等部生徒では、相互依存関係の程度が異なるかもしれないとも述べている。

2.2 聴覚障害教育におけるバイリンガル・アプローチの授業の分析

さらに、手話言語と音声言語の書きことばという組み合わせによるバイリンガル・アプローチにおける授業が、実際にこのような言語能力の発達をどのように支えていくのかについても大きな関心が寄せられているところである。

Padden and Ramsey (1998), Humphries and MacDougall (2000), Padden

and Ramsey (2000) は、バイリンガル・アプローチをとるろう学校の授業ビデオを分析することで、アメリカ手話を母語とするろう者教師がどのような方法によって、手話と書きことばの橋渡しを行っているのかを明らかにしている。しかも、その方法は、ろう者のコミュニティの中で世代間を超えて伝えられてきたろう文化の一部であると述べている。

また、Smith and Ramsey (2004) では、第一言語が ASL (アメリカ手話)、第二言語が英語 (主として読み書き) のバイリンガル・アプローチのろう学校の教室談話分析で、Goldenberg et al. (1995) の IC モデルによる発話カテゴリーを援用し、一部修正して用い、ビデオテープに録画した詩の授業を分析し、聴覚障害者教員がたびたび用いている談話の維持・発展のためのストラテジーを抽出している。その結果、指導言語である ASL の言語的特徴を用いた、空間配置³⁾・非手指動作⁴⁾・視線・指さし・談話マーカー⁵⁾といった指導技術が頻繁に見られたと報告している。

Akamatsu, Stewart, and Mayer (2002) は、手話とリテラシーに関する研究を概観する中で、聴覚障害者教師が指導したのか、または聴者教師が指導したのかといった比較や、ろう学校で指導したのか、小学校の難聴学級で指導したのかといった比較、また、自然言語としての手話を用いて指導したのか、それとも、音声言語に対応した手話を用いて指導したのかを比較するような、二分論的な研究が多いとしている。そして、例えば、自然言語としての手話 (例えば、ASL) の能力と書きことばとしての英語の能力を比較して、どのような相関が見られたのかといった研究では、ASL の何に効果があって、その相関に作用しているのかが明らかにされていないと述べている。自然言語としての手話か、音声言語に対応した手話かの二分論ではなく、聴覚障害の子どもたちのリテラシー獲得への道は複雑で輻輳していることは確かなのだから、ASL はどのような場面で効果があるのか、音声言語対応手話はどこで用いれば有効なのかといった研究が必要ではないかとしている。このような状況の中で、今後は、特に、教室の中でどのような対話が進行し、どのようなやりとりがあったのかを丁寧に分析して評価できるような研究が求められているとしている。

Singleton and Morgan (2006) では、ろう学校での教室談話研究について、第一に聴覚障害の子どもたちの教室活動への参加態様と会話進行の動き、第二に教授と学習が効果的に進む談話進行の分析、第三に聴覚障害の子どもたちに有効な視覚的かつ言語的なストラテジーの議論、第四に教室内における文脈化された言語とアイデンティティの社会化といった四つの視点から概観を行っている。

それによると、1980年代から1990年代までのろう学校の教室談話研究は、治療教育

的な視点の研究が多かったが、近年は、教室での教授や学習過程を社会文化的アプローチによって分析することで、どのような知識の構築が起こっているのかを明らかにしようとする教室談話分析が行われるようになってきている。また、手話言語によって文脈化された教室談話の分析を行うことで、視覚的かつ言語的なストラテジーを明らかにして、ろう学校の教室内での教授学習過程の研究も行われるようになってきている。

Mayer, Akamatsu, and Stewart (2002) は、子どもに効果的に知識を構築させるためには、手話の言語的な流暢さだけが関与しているのではなく、教師と子ども、あるいは子ども相互のコミュニケーションの質が大きく関与しているとしている。つまり、教室での会話が、子どもの実態に即した質の高いコミュニケーションを成立させ、子どもにとって意味のあるものとなっているかが重要であるとし、その上に立って、ろう学校ならではの視覚的かつ言語的なストラテジーを明らかにしていくことが必要であるとし、コミュニケーション手段の選択や手話に焦点が当たりがちなろう学校における教室談話分析の新たな展望を示唆しているのは注目できる。

このように、聴覚障害教育におけるバイリンガル・アプローチの研究は、実際の授業で、言語としての手話による教授過程や教師と児童相互のコミュニケーション活動の質が、子どもたちの言語発達などにどのように寄与しているかに問題意識が移ってきている。ろう学校教育の現場に直接資する研究が指向されているともいえる。しかしながら、これらはすべてアメリカのろう学校におけるバイリンガル・アプローチでの研究であって、我が国においては、全く研究されていない。

3. 研究目的

以上を踏まえ、本研究は、日本手話と日本語によるバイリンガル・アプローチをとる日本のろう学校における授業において、日本手話を母語とするろう者教師と児童による教室談話を分析することで、ろう者教師がどのような視覚的かつ言語的なストラテジーを使って、児童の知識理解や思考判断を促しているのかを明らかにしていくことを目的とする。

4. 研究方法

日本手話と日本語によるバイリンガル・アプローチをとるろう学校小学部3・4年(児童数7名)の理科(45分×1コマ)及び社会科(45分×1コマ)の授業を分析対象とした。表1に授業の概要について示す。

表1 分析対象とした授業の概要

教科名	理 科	社会科
年月日	201X年9月26日	201X年11月25日
单元名	植物のからだのつくり	スーパーで働く人にインタビューしよう
目 標	植物は根・茎・葉・花からできており、一つの種が育って多くの種をつくることを理解する。	次時のスーパーマーケット見学で店員へのインタビューの内容や方法を考えることができる。
概 要	<ul style="list-style-type: none"> ①植物のからだかどのような部位からできているのかをヒマワリを例にして発表する。 ②ニンジンなどの野菜を見て食べられるところが植物のどの部位なのかを発表する。 ③前年に育てたヒマワリの経験から種から花が咲き多くの種を採ったことを思い出す。 ④まとめ。 	<ul style="list-style-type: none"> ①次時はスーパーマーケットの見学に行くことを思い出す。 ②前の週の学園祭での催しで来校者に対して行った配慮や工夫を発表する。 ③スーパーマーケットの店員に尋ねることや尋ねる方法についてペアで考える。 ④各ペアで発表する。 ⑤まとめ。
教科書	「小学校理科」学校図書	「小学生の社会」日本文教出版

教師は、日本手話の母語話者であるろう者1名であった。児童は、全員が研究対象となった学校が開校した年度から在籍していた。教師撮影用1台及び児童撮影用1台の計2台のデジタルビデオカメラを設置し、授業における発言等をビデオデータとして収録した。次に、ビデオデータから発言や行動をトランスクリプトに書き起した。日本手話による発話を文字化するに当たっては、神田(1994)、赤堀ら(2007)による表記に従った。トランスクリプトについては、作成後に手話言語学の識見を有する日本手話母語話者1名による記述の検証を経た。その一部を、例1に示す。例の列は、左から時間、発言者、日本手話による発言内容、児童または教師の行動である。また、トランスクリプトに用いた記号の凡例を表2に示す。

次に、トランスクリプトから日本手話に特徴的な視覚的かつ言語的なストラテジーを抽出するために、本研究と同様に教室談話分析を行っている Padden and Ramsey

例1 トランスクリプトの一部

時間	T/C	発話	行動
57:28	T	/PT-文字カ「種」/FS(たね)/OK/ありがとう/.	
57:32	T	/名前/覚える/お願い/.	
		/PT-6枚の文字カ/後/PT-C6/質問/構わない/?	
		/植える/から/CL(花が咲いて枯れる)/FS(たね)/まで/経過/話/お願い/どうぞ/.	
57:44	T	/PT-児童全員/植える/CL(土をかぶせて, 茎が育つ)/見る/終わる/話/経過/お願い/.	自分の席を立ち, WBの前まで出て来たC6に対して。
		/おい/一番/おい/一番/FS(たね)/植える/から/.	
57:52	C6	/FS(たね)/植える/RS(CL(土をかぶせる))/後/CL(水をやる)/後/CL(芽が出て)/子ども/葉/分かる/?	
58:06	T	/双葉/.	
58:08	C6	/双葉/RS(CL(芽が出て, 茎が育ち, 葉が出てきて, 花が咲く))/夏休み/終わり/後/RS(CL(花が枯れて, 下に落ちていて, 種を一つ一つ探る))/FS(たね)/意味/.	
58:30	T	/拍手/OK/PT-C6/?	
		/経過/OK/.	
		視線-C6/OK/PT-C6/.	

表2 トランスクリプトに用いた記号

記号	凡例
/ /	手話ラベル表記
/.	文末(疑問文以外)
/?	文末(疑問文)
PT-	指さし(-以降は指している事物, 場所)
FS()	指文字(対応している文字列) ※表3参照
CL()	Classifier 構文(該当する発話) ⁶⁾
RS()	レファレンシャル・シフト(該当する発話) ※表3参照
視線-	視線の方向(-以降は視線の向いている方向)

(2000) 及び Smith and Ramsey (2004) を参考にし、表3にある指さし、指文字及びレファレンシャル・シフトを分析対象として、これらが使われている指導場面を抜き出した。そして、教師の発話と児童の発話の中で授業の内容を理解させたり考えさせたりするために、これらが実際にはどのように使用されているのかを検討した。

表3 分析の対象(市田(2005c,d,e)から筆者が作成)

対象	定義
指さし(PT)	手話言語においては代名詞として用いられるが、現場指示的用法においては身振り要素が結合していると考えられている。
指文字(FS)	音声言語の文字に対応した記号体系。その多くは、手話言語の一部として音声言語(読み書き)の借用に用いられる。
レファレンシャル・シフト(RS)	話者が引用された発話の話者や描写された行動の動作主の表情や動きを演じること。引用型のシフトと行動型のシフトの二つのタイプがある。

5. 結果

5.1 指さし (PT)

指さしは、手話においては代名詞として用いられる。その用法には大きく分けて、その場に存在する人や物に言及する現場指示的な用法と、その場に存在しない指示物を話者の前方にある空間の特定の位置に指示物を結びつけ、その位置を指すことによって、その指示物を指すことができる文脈指示的な用法がある(市田, 2005c)。

本研究で対象となった授業において指さしは、すべてが現場指示的用法として用いられていた。手話文においては、発言者、レアリア、文字カード、図版などの教材を、主語や目的語として手話文の構成要素にスーパーインポーズをするために使われていた。今授業の焦点が何に当たっているのか、また、誰が発言しているのかが明確に示されることから、児童に対する発問において必ず使用されている。

例2は理科の授業である。まず教師は、ホワイトボードに貼られた文字カード「種」を指さしながら、指文字で「たね」と示し、全員がこの文字カードで示された文字が何かを理解できているかを視線で確認してから、手話単語/OK/を表出している。なお、日本語訳すると「これは種ですね。」となる。例の列は、左から時間、発言者、日本手話による発言内容である(以下、例6まで同じ)。

例2 指さしの使用例

57:28	T	/PT-文字カ「種」/FS(たね)/OK/ありがとう/.
57:32	T	/名前/覚える/お願い/.
		/PT-6枚の文字カ/後/PT-C6/質問/構わない/?

次に、「種」という言葉を覚えるように指示をしてから、文字カード「種」の他、「花」「茎」「根」などの植物の部位を表している文字カードを全て指してから、児童 C6

を指して、これから質問することを予告している。なお、日本語訳は「名前を覚えてね、このことを、後でC6さんに質問するよ。」となる。

例3は社会科の授業の冒頭である。まず教師はホワイトボードに板書した「スーパーで働く人にインタビューしよう」という文を指さしで示した後、すぐに書かれた日本語文と等価な意味の手話文を示していた。授業の目標を日本語と手話で児童に示してから、児童C1に「あなたに質問してもいいですか。」と、授業の目標を理解しているかを問うていた。

例3 指さしの使用例

05:44	T	／PT-板書「スーパーで働く人にインタビューしよう」／スーパー／インタビュー／する／.
	T	／PT-C1／質問する／構わない／?

特に、文字カードやホワイトボードに示された日本語に対する指さしは、書き言葉としての日本語と手話を関連させるために有効な機能を果たしていると考えられ、ろう学校でろう者教師が多用している「チェイニング (chaining)」と言われる指導技術 (Padden and Ramsey, 2000) の中核をなしているとも考えられる。

例4は理科の授業である。教師が、指さしによって提示した文字カードには日本語で「植物は、1つの種から育て、たくさんの実をつくります」と記述されていた。この日本語文に対して、児童C4は、この日本語を、例4に示すように日本手話に翻訳して答えた。

例4 児童が日本語文を日本手話に翻訳した例

1:00:02	C4	／例えば／植物／分かる／言う／1／FS(たね)／植える／後／育つ／退いて／育つ／後／FS(み)／たくさん／CL(種がたくさんある)／できる／.
---------	----	---

ここには、日本手話の構文／例えば／A／分かる／言う／… (日本語訳 つまりAというものは…) が埋め込まれており、／分かる／や／言う／が機能語として適切に用いられていた。児童は、日本語に対して書き言葉としての日本語の意味を理解した上で、日本手話に翻訳して発言するというストラテジーをとっていた。

5.2 指文字 (FS)

しかし、日本語の手指コードでもある指文字は、全く使用されていなかった。指文字も Padden and Ramsey (2000) や Humphries and MacDougall (2000) によれば、書き言葉を提示するために「チェイニング (chaining)」の一つの項を形成してい

ると言われているが、本研究で対象となった授業では、それはホワイトボードや文字カードに書かれた日本語が担っていた。例4にもあるように、FS (たね)、FS (み) のように使用されていたが、これらは手話語彙化した指文字であった。

5.3 レファレンシャル・シフト (RS)

レファレンシャル・シフトは、行動型RSが用いられていた。教師及び児童ともに観察したことや体験したことを説明するために用いられていた。

例5は理科の授業である。教師に前年のヒマワリを育てた経験を説明するように求められた児童は、例5に示すようにレファレンシャル・シフトを用いて答えた。

児童は「前年度の自分」に行動の動作主を写像して、ヒマワリを育てた経験とヒマワリが育つ様子を説明できた。途中で、理科の教科特有の用語である／双葉／が思い出せなくて、教師の助言を得る場面があったが、それも児童自身の力で解決して、説明することができていた。

例5 児童がレファレンシャル・シフトを用いて説明した例

57:52	C6	／FS(たね)／植える／RS(CL(土をかぶせる))／後／CL(水をやる)／後／CL(芽が出て)／子ども／葉／分かる／？
58:06	T	／双葉／.
58:08	C6	／双葉／RS(CL(芽が出て, 茎が育ち, 葉が出てきて, 花が咲く))／夏休み／終わり／後／RS (CL(花が枯れて, 下に落ちていて, 種を一つ一つ採る))／FS(たね)／意味／.

例6は社会科の授業である。学園祭でジュースを販売した時に苦労した経験を問われた児童C3は、例6に示すようにレファレンシャル・シフトを用いて答えた。

児童は、まず前提となる状況を説明した後に、行動の動作主を「学園祭の時の自分」に写像して、ジュースを販売した時に次から次へと注文を言われた経験を理由として述べた。そして、混乱してもきちんと覚えなければならないことを説明することができていた。

例6 児童がレファレンシャル・シフトを用いて説明した例

11:21	C3	／PT-不定／計算／担当／PT-C3／.
		／PT-不定／客／公開／客／集まる／.
		／PT-C3／計算／担当／同じ／PT-C3／.
		RS(／メニュー／PT-左手／メニュー／言われる／言われる／…／頭が混乱／) 後／覚える／必要／.

6. 考察

阿部（2008）は、公立ろう学校小学部第一学年、第三学年及び第五学年の国語科の授業における手話と指文字の活用を調査している。対象となった授業において、教員はすべて聴者の教員であり、音声日本語に日本語対应手話を併用していた。これらの授業において教師は、板書や文字カードによって提示するとともに、日本語を読ませる際に、文レベルにおいても、指文字で一音一音読ませるという方略をとっていた。このようにバイリンガル・アプローチを用いていないろう学校においては、指導者が「手話」を用いても、それは日本語を視覚的に表示した二次的コードである日本語対应手話であったり、もしくは指文字で表示したりすることがほとんどである。ここには、一つ一つの音をつなげたものが語になり、語がつながったものが文になって意味が理解できるようになるというボトムアップ的な指導という考え方がありと思われる。

しかし、バイリンガル・アプローチを用いる私立ろう学校においては、指文字は手話語彙化した日本手話の語彙として用いられることはあったが、教師が提示する際も、児童が答える場合においても、指文字は全く用いられていなかった。バイリンガル・アプローチでは、日本語は書き言葉として書かれた文字によって提示されることが最も自然で機能するという考え方がありと推察された。ここには、日本語を書かれた文字によって文としてまとめて提示し、文全体の意味を理解させていくというトップダウン的な指導という考え方がありと思われる。

バイリンガル・アプローチを用いていないろう学校においては、日本語の音韻や機能語、述語の活用といった日本語の形式的側面に焦点化して指導しているとも考えることができる。一方、本研究で対象としているバイリンガル・アプローチのろう学校では、日本語の意味的側面に焦点化して指導していると考えられる。意味を介在させて二つの言語形式を、児童が対照的に参照できるように用いているといえる。

児童が自分の経験や考えを説明する際に行動型RSによる説明を行えているということは、文脈依存していない発話として考えることができる。行動型RSそのものは、「描写される行為の当事者の姿勢、頭の動き、視線、表情を演じること」である（市田, 2005e）。行動型RSによって語っている間は、話者は実際の話し手であると同時に別の場や時間での観察者として出来事を語っていることになる。文脈依存度が低かつ認知力の必要性が高い発話であると考えられる。手話の「学習言語」が育っていることが示唆される。

武居（2005）は、手話獲得には「コミュニケーションとしての手話」、「今ここを越

えた記号としての手話」、「言語としての手話」の三段階が考えられるとしている。二つめの段階である「今ここを越えた記号としての手話」は、「大人からの問いかけや支援がなくても、伝達したいことを手話で、独力で伝えられる」段階であるとし、岡本(1985)の「一次的話しことば」と「二次的話しことば」という聴児の話し言葉の二段階の発達過程を手話に援用して、手話の「二次的話しことば」に相当すると述べている。授業や学習場面で用いられる言葉を「学習言語」とするなら、自分の経験や思考を独力で伝え、議論を深めることのできる手話の「二次的話しことば」である「今ここを越えた記号としての手話」は手話の「学習言語」といえよう。

また、武居(2005)は、第一言語である手話が「今ここを越えた記号としての手話」に達していれば、第二言語としての日本語習得の原動力になるであろうとしている。バイリンガル・アプローチを用いているろう学校の児童の手話が日本語習得の原動力となるまでに育ちつつあることが見えてくる。

7. 結論

本研究は、日本手話と日本語によるバイリンガル・アプローチを教育方法とするろう学校の授業において、日本手話を母語とするろう者教師と児童が指さし、指文字及びレファレンシャル・シフトといった日本手話の視覚的かつ言語的なストラテジーをどのように使って、授業の内容を理解したり考えたりすることを促しているのかを記述的に明らかにすることを目的として行われた。

その結果、バイリンガル・アプローチのろう学校では、第二言語としての日本語に対する方略として日本語対応手話や指文字といった日本語の二次的コードを用いていなかった。これは日本語の形式的側面ではなく意味的側面に焦点化させようとしているのではないかと考えることができた。

また、児童は書かれた日本語を日本手話に翻訳して発表したり、レファレンシャル・シフトを使って、過去の自分の経験や考えを説明したりすることができていた。これは、先に述べたように、日本手話と日本語という二つの言語の意味的側面に焦点化させた指導を行うことによって、第一言語としての手話が「学習言語」として育ちつつあることを示唆しているといえる。

今回の研究では、ろう者教師一人の授業2回分のみの分析を記述的に明らかにしたにすぎない。今後は、分析対象の授業及び教師を増やすことによって、日本手話と日本語というバイリンガル・アプローチでは、教師がどのような視覚的かつ言語的なストラ

テジーを用いて、教室談話を生成し、児童の知識理解や思考判断を促しているのかについて、定量的な分析を含めてより詳細な検討が必要である。

【注】

- 1) 重度聴覚障害のある幼児児童生徒が在籍する学校であり、ほとんどの学校で幼稚部・小学部・中学部・高等部が設置されている。ただし、2007年の学校教育法改正により、従来の「聾（ろう）学校」は「特別支援学校（聴覚障害）」とされ法令上の名称はなくなったが、校名に「聾学校」「ろう学校」と冠している学校は残っている。
- 2) 「手話」の種類については様々な議論があるが、本研究においては、次のように分類して用いる。

- ① 日本手話 (Japanese Sign Language)
- ② 日本語対応手話 (Signed Japanese, Manual Coded Japanese)

①は、主として、ろう者同士の会話に用いられる「手話は音声言語に匹敵する、複雑で洗練された構造をもつ言語」(木村・市田 [1995] 354) であり、「音声言語の習得が聴覚障害によって妨げられることで生じたクレオール言語」(市田, 2005a) である。つまり、①は、日本語とは別個に存在する独自の音韻体系・語彙体系・統語体系等の言語構造をもつ自然言語である。

この自然言語である日本手話に対し、それ以外の日本手話の単語を借用したコミュニケーションの方法を②とする。主としてろう者に音声言語を習得させるために、または、聴者とうろう者の双方がコミュニケーションを可能にするために、聴者が日本手話から語彙の借用や手話の文法のオプション的な利用をしながら屈折要素や機能語に対応する記号を加えつくったもの(市田, 2005) であって、日本語をできる限り視覚的に表示できるようにした人工的なコミュニケーションシステムである。語順等基本的な文法は日本語に従っている。これらの詳細については、木村(2011)を参考にされたい。

本研究において単に“手話”としている場合には、①の自然言語としての日本手話の意味で用いている。

- 3) 空間配置とは、手話文における主語や目的語を手話話者の前方空間のある一定の空間で一度産出すると、その空間を指さしなどで参照することができるようになることとしている(Smith and Ramsey, 2004)。しかし、日本手話においては、指さしが示す空間は、必ずしも一定の位置に固定されるわけではなく、手話話者の前方に展開される格表示の制約に従って指さしが示すことによって代名詞として用いられるとされている(市田, 2005d)。
- 4) 非手指動作とは、手話文における手話話者の手指以外の、頭の動き、表情、視線、上体の動きなどであり、手話文においては統語的な役割を果たすものである(市田, 1998)。
- 5) 談話マーカ―とは、英語においては対話の論理性や結束性を明示的に示す語のことであり、対話の維持を図る機能をもつものである。手話ではASLにおいて/OK/や/NOW/などの手話単語がこの機能をもつといわれている(Smith and Ramsey, 2004)。
- 6) CL構文とは、手話文において図象的な手形を用い、手話話者の前方空間において、その手形の位置や運動に意味を与え、図象的な表現を行うことであり、手話の語彙レベルおよび空間表現において図像性を利用する際に用いられる(市田, 2005b)。

【引用文献】

- 阿部敬信 (2008) 「聴覚障害の障害特性に応じた教科指導の工夫—小学部国語科授業における視覚的手段の活用を通して—」『平成19年度(全期)教員長期研修「教育総合研究」実践研究論文』(未公刊) 1-12
- 阿部敬信 (2011) 「聴覚障害児の言語発達の様相と聴覚障害教育における言語指導の実践的課題—日本手話と日本語のバイリンガルという視点から」『別府大学短期大学部紀要』30 25-33
- 我妻敏博 (2008) 「聾学校における手話の使用状況に関する研究 (3)」『ろう教育科学』50(2) 77-91
- 赤堀仁美・岡典栄・小野広祐・榎陽子・狩野桂子・長谷部倫子・深瀬美幸・森田明・木村晴美 (2009) 『ハルミブック指導書(手話版)』NPO法人バイリンガル・バイカルチュラルろう教育センター
- 長南浩人 (2002) 「聾学校高等部生徒の手話能力と日本語能力の比較に関する研究」『ろう教育科学』44(1) 47-54
- 市田泰弘 (1998) 「日本手話の文法」『月刊言語』27(4) 44-51 大修館書店
- 市田泰弘 (2003) 「ろう者のバイリンガリズム」『月刊言語』32(8) 22-33 大修館書店
- 市田泰弘 (2005a) 「手話の言語学 (1) 自然言語としての手話」『月刊言語』34(1) 90-97 大修館書店
- 市田泰弘 (2005b) 「手話の言語学 (2) 図像性をめぐる2つの世界—手話の音韻形態構造 (1) 「CL構文」」『月刊言語』34(2) 94-100 大修館書店
- 市田泰弘 (2005c) 「手話の言語学 (4) 二つの世界のはざま—手話の音韻形態構造 (3) 「数字・漢字・指文字」」『月刊言語』34(4) 90-99 大修館書店
- 市田泰弘 (2005d) 「手話の言語学 (6) 空間の文法—日本手話の文法 (2) 「代名詞と動詞の一致」」『月刊言語』34(6) 90-98 大修館書店
- 市田泰弘 (2005e) 「手話の言語学 (7) 話し手の身体と視線—日本手話の文法 (3) 「動詞の一致(再考)と指示対象のシフト」」『月刊言語』34(7) 92-99 大修館書店
- 市田泰弘・難波友加・伏原桃子・三宅三枝子・吉井美樹 (2001) 「日本手話母語話者推計の試み」『日本手話学会第27回大会予稿集』42-45
- 神田和幸 (1994) 『手話学講義—手話研究のための基礎知識』福村出版
- 木村晴美 (2011) 『日本手話と日本語対応手話(手指日本語)間にある「深い谷」』生活書院
- 木村晴美・市田泰弘 (1995) 「ろう文化宣言 言語的少数者としてのろう者」『現代思想』、23(3) 354-362 青土社
- 明晴学園 (2010) 『子どもが学校を作る～ろう児のリテラシー～』
- 岡本夏木 (1985) 『言葉と発達』岩波書店
- 冷水来生 (1988) 「聴覚障害児における文理解の発達」『特殊教育学研究』25(4) 21-28
- 武居渡 (2005) 「ろう児の手話獲得と第2言語としての日本語」『手話を活用したろう教育実践』62-75 日本手話研究所ろう教育研究部
- 都築繁幸 (2006) 「アメリカ聴覚障害児教育におけるトータル・コミュニケーションの発展過程に関する一考察 (4) バイリンガル・バイカルチャー教育の動向から」『愛知教育大学研究報告 教育科学』55 19-27
- Akamatsu, C. T., Stewart, D. A., & Mayer, C. (2002) Is it time to look beyond

- teachers' signing behavior? *Sign Language Studies*, 2(3), 230-254
- Bagga-Gupta, S. & Domfors, L. (2003) *Pedagogical issues in Swedish deaf education. Many to be Deaf - International variation in Deaf communities*, Washington D.C, Gallaudet Univ. Press, 67-88
- Chamberlain, C.D. & Mayberry, R.I. (2000) *Theorizing about the relationship between ASL and reading. Language acquisition by eye*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 221-259
- Cummins, J. (2007) *The relationship between American Sign Language proficiency and English academic development: A review of the research*. 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 3 75-94
- Delena, M., Gentry, M.A., & Andrews, J. (2007) *The efficacy of ASL/English bilingual education: Considering public schools*, *American annals of the Deaf*, 152(1), 73-87
- Goldenberg, C. & Patthey-Chavez, G. (1995) *Discourse Processes in Instructional Conversation: Interactions between Teacher and Transition Readers*. *Discourse Processes*, 19, 57-73
- Humphries, T. & MacDougall, F. (2000) "Chaining" and other links: Making connections between American Sign Language and English in two types of school settings. *Visual Anthropology Review*, 15(2), 84-94
- Lewis, W. (1995) *Bilingual teaching of Deaf children in Denmark-Description of a project 1982-1992*. *Døveskolernes Materialecenter*, Aalborg.
- Mashie, S.N. (1995) *Educating deaf children bilingually*. Washington D.C., Gallaudet Univ. Press
- Mayer, C. & Wells, G. (1996) *Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students?*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(2), 93-107
- Mayer, C., Akamatsu, C. T. & Stewart, D. A. (2002) *A model for effective practice: dialogic inquiry with students who are deaf*. *Exceptional Children*, 68 (4), 485-502
- Moore, D. & Sweet, C. (1990) *Relationships of English grammar and communicative fluency to reading in Deaf adolescents*. *Exceptionality*, 1, 97-106
- Padden, C.A. & Ramsey, C.L. (1998) *Reading ability in signing deaf children*. *Topics in Language Disorders* 18(4): 30-46
- Padden, C. A. & Ramsey, C. L. (2000) *American Sign Language and reading ability in deaf children*. In C. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (Eds), *Language acquisition by eye*, Lawrence Erlbaum Assoc. Inc., Mahwah, 165-189
- Singleton, J. L. & Morgan, D. (2006) *Natural signed language acquisition within the social context of the classroom*. In B. S. Schick, M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds), *Advances in the sign language development of deaf children*, Oxford Univ. Press, Oxford, 344-375
- Smith, D. H. & Ramsey, C. L. (2004) *Classroom discourse practices of a deaf teacher using American Sign Language*. *Sign Language Studies*, 5(1), 39-62
- Strong, M. & Prinz, P.M. (1997) *A study of the relationship between American Sign*

Language and English literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*,
2(1), 37-46

Svartholm, K. (1994) Second language learning in the Deaf. *Bilingualism in Deaf edu-
cation*, Hamburg, Signum, 61-70

付記

本研究は、日本学術振興会平成22-23年度科学研究費補助金「研究活動スタート支援：
バイリンガル・アプローチを用いた聴覚障害教育における教室談話分析」(研究課題番号
22830129)による研究成果の一部である。