

Title	ろう児童・生徒の言語習得における手話使用の意義と有効な学習環境に関する研究
Author(s)	尾垣, 都紀子
Citation	大阪大学, 2018, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/69304
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

ろう児童・生徒の言語習得における手話使用の意義と
有効な学習環境に関する研究

尾垣 都紀子

The Study of the Significance of the Use of Sign Language and the Effective
Environments for the Language Acquisition by Deaf Children

Tokiko Ogaki

大阪大学大学院人間科学研究科
グローバル人間学専攻

The Graduate School of Human Sciences
Global Human Studies
Osaka University

住所：577-0032 大阪府東大阪市御厨3丁目8番36号

電話／ファックス：06-6784-6080

メールアドレス：E-mail: lui-lei@maia.eonet.ne.jp

Mailing address: 3-8-36 Mikuriya Higashi-Osaka City Osaka Japan 577-0032

Telephone / Fax number : 06-6784-6080

E-mail: lui.lei.ogaki@gmail.com

目次

序論

1. はじめに	1
2. 本稿の目的	1
3. 研究の背景	2
第1節 ろう教育と手話使用に関わる社会的背景	2
第2節 ろう児童・生徒の識字力向上の必要性和教育現場が抱える課題	3
第1章 先行研究の検討と本稿の独自性と意義	5
第1節 先行研究の検討	5
1) 自然言語としての手話言語	5
2) 音声言語におけるバイリンガル研究	6
3) 手話言語能力とろう児の識字力の関係性に関する研究	7
4) 母語習得時期の違いによる手話言語習得への影響に関する研究	8
5) ろう児の読みの力に対する手話言語と対应手話の影響に関する研究	9
6) 手話言語を母語とするバイリンガル・バイカルチュラル教育	9
7) 手話言語習得がもたらす音声言語習得への正の効果に対する反論	10
第2節 本稿の独自性と意義	11
1) 本稿の独自性	11
2) 本稿の意義	12
第2章 英語前置詞習得に効果的な教授法と学習言語に関する研究	13
第1節 調査目的と意義	13
第2節 調査対象	13
第3節 調査方法	14
第4節 分析方法	14
第5節 結果	14
1) 前置詞テスト平均点比較	15
2) アメリカのろう生徒を日本の聴生徒と日本のろう生徒が正答率で上回る前置詞	17
3) アメリカ手話と日本語の前置詞誤用への影響	18
a) 上下の空間配置を表す前置詞の誤用とアメリカ手話や日本語との関連性	19
b) 前置詞の誤用とアメリカ手話や日本語の視点(vantage point)との関連性	22
c) 位置と方向を表す前置詞の誤用とアメリカ手話や日本語との関連性	23
4) 両親がろう者である生徒と両親が聴者である生徒の前置詞力比較	26
5) 両親の手話使用と前置詞力の関連性	28
6) 人工内耳の装用と前置詞力の関連性	28

第6節 分析	28
1) 前置詞テストの平均点比較からわかること	28
2) アメリカのろう生徒と日本の聴生徒を、問題別の前置詞誤用で比較してわかること	29
3) アメリカのろう生徒の前置詞力と言語使用背景の関係からわかること	30
第7節 考察	31

第3章 ろう生徒の手話言語能力が日本語助詞能力および英語前置詞能力に与える影響に関する研究 34

第1節 調査目的	34
第2節 調査対象	35
第3節 調査方法	36
1) 日本手話文法理解テスト	36
2) 助詞テスト	37
3) 前置詞テスト	38
4) 言語使用背景調査	38
第4節 分析方法	39
第5節 結果	39
1) テストごとの点数比較	39
a) 日本手話能力と入学および手話使用開始時期の関連性	43
b) 助詞能力と入学および日本語学習開始時期の関連性	43
c) 前置詞能力と英語学習開始時期と英語学習期間の関連性	43
2) 相関関係分析	44
a) 日本手話能力と助詞能力の関連性	44
b) 日本手話能力と前置詞能力の関連性	46
c) 助詞能力と前置詞能力の関連性	47
第6節 分析	49
1) 手話テスト、助詞テスト、前置詞テストの結果から	49
a) 手話テストの結果からわかること	50
b) 助詞能力向上における学習言語や指導方法、日本語学習開始時期の影響	50
c) 前置詞能力向上における学習言語や言語的能力、教授法の影響	51
2) 相関関係分析から	53
a) 日本手話能力と助詞能力の関連性	53
b) 日本手話能力と前置詞能力の関連性	53
c) 助詞能力と前置詞能力の関連性	54
第7節 考察	54

第4章 日本手話、日本語助詞および英語前置詞の全てにおいて習熟度が高いろう生徒に 対する質的調査	57
第1節 調査目的と意義	57
第2節 調査対象	57
第3節 調査方法	58
第4節 質問項目	59
第5節 分析方法	60
第6節 結果	61
1) アンケート調査で得られた情報の確認	61
a) 聴力について	61
b) 親子でのコミュニケーションについて	62
c) 聴覚障がい診断時期と手話使用開始時期について	63
2) 言語学習に関する質問	66
a) 内言語について	66
b) 日本語について	67
c) 英語について	69
3) コミュニケーションについて	72
a) ろう学校でのコミュニケーションについて	72
b) 聴者とのコミュニケーションについて	74
4) 学習方法について	76
a) 家庭での取り組み	76
b) ろう学校 A/B を選んだ理由	82
5) 学校生活で困ったことや不安に感じたこと	85
6) ろう学校への要望	86
第7節 分析	88
1) 生徒 A と生徒 d2 の日本手話、日本語、英語の習熟度について	88
a) 生徒 A と生徒 d2 の日本手話力	88
b) 生徒 A と生徒 d2 の日本語力	89
c) 生徒 A と生徒 d2 の英語力	89
2) 生徒 A と生徒 d2 を取り巻く言語環境について	90
a) 就学前の乳幼児期	91
b) 小学校入学以降中学校卒業まで	91
c) 高校入学以降インタビュー調査実施時まで	93
3) 生徒 A と生徒 d2 の第一言語について	94
4) 早期に日本手話を習得することによる書記言語習得への影響について	95
5) 乳幼児期のろう児の言語習得に必要な家庭でのサポートとは	96

6) 効果的な英語指導法について	96
第8節 考察	98
第5章 結論と今後の課題	103
第1節 結論	103
第2節 今後の課題	105
注	107
参考文献	108
付録	114
謝辞	153

序論

1. はじめに

近年、手話が言語として認知されるようになるにしたがって、ろう児の手話による教育の効果に期待が高まる一方で、人工内耳¹⁾や補聴器の性能の急速な向上によって、聴覚活用による音声言語習得の可能性も主張されてきている。本稿では、ろう児童・生徒の手話と書記言語のバイリンガル教育を支持する立場をとるが、その目的は、聴覚活用による書記言語習得の可能性を否定することではない。すべてのろう児童・生徒にとって書記言語の習得は非常に重要な課題ではあるが、達成するための手段やプロセスは、個々の障がいの状況やそれぞれの家庭の教育方針によって様々であり、必ずしも1つではない。これからは、手話による教育と聴覚活用の両方を視野に入れた教育の在り方を検討する必要がある。そして、ろう児童・生徒の書記言語習得という共通の目標のために、ろう児童・生徒一人ひとりの状況に応じたコミュニケーション手段を、保護者がそれぞれのニーズに合わせて選択できるような環境整備が必要なのである。このように、ろう児童・生徒を取り巻く状況が常に変化している中で、本稿では、これまで先行研究で繰り返されてきた「手話-口話論争²⁾」に終止符を打ち、新たにろう教育の多様化を目指す上で、手話が果たし得る役割を論証することで、ろう児童・生徒の言語習得にとって最も効果的な学習環境³⁾を提案する。

2. 本稿の目的

本稿は、第一・第二言語習得、外国語教育、およびバイリンガリズムといった複数の分野にまたがる「教育現場における効果的なろう児童・生徒の言語指導法」をテーマに、これまで指摘されてこなかった第二言語・外国語習得の視点から見た言語指導の可能性について論証する。そして、日本手話の早期習得が、日本語と外国語（英語）の習得の両方に有効であることを論証することを目的としている。従来のろう教育研究には、手話を媒介とした教授法の有効性を主張する物がいくつか存在する。ただし、手話は音声言語とは語順も異なり、日本語助詞や英語前置詞のような機能語は、手話では空間配置や動きの方向といった非手指の部分に現れることがあり、対応する手指表現が存在しないことが多い。そのため、ろう児童・生徒の書く日本語に助詞の誤用が目立つことの原因が、手話の使用によるものとされてきた。また、先行研究においても、機能語の習得には手話による指導の効果がみられないとされている(第1章第1節の7)で詳述する)。しかし、筆者の経験

から、実際はどのろう学校にも機能語を正しく使いこなすろう児童・生徒が存在し、彼らのほとんどが手話も流暢に使いこなす。そこで、本稿では、手話能力が高いろう者でも習得が困難であるとされている機能語にあえて的を絞って検証する。さらに、日本語と英語という二つの異なる言語の機能語の習得状況を、教授法の異なる日本国内の2つのろう学校において調査し、量的・質的両面から分析しており、このような研究はこれまでに存在しない。

3. 研究の背景

第1節 ろう教育と手話使用に関わる社会的背景

まず、日本のろう教育における手話⁴⁾使用が、これまで世界的な変化の影響を受けてどのように変わってきたのかをみてみよう。日本では、1878年に初めて京都盲啞学校が設立され、日本でも当時は手話を使ったろう教育が行われていた。しかし、1880年にイタリアのミラノで行われたろう教育国際会議で、ろう児を口話法で教育するべきだという決議がなされると、欧米で口話法が広がっていった。その世界的な流れを受けて、1920年代には口話法が日本でも普及し始める。その後、1933年に当時の文部大臣が「口はなしを指示する訓示」を發布すると、「手話を使うことを認めれば音声言語習得の妨げになる」という理由で、全国のろう学校⁵⁾で手話が否定され始める(斎藤, 2007)。それ以降、ごく最近までの長い間、日本のろう学校では、手話を使わず、ろう児童・生徒の残存聴力を補聴器などによって活用しながら発音指導と読話指導を行い、音声日本語で教科指導を行う聴覚口話法による指導が主流であった。

しかし、1960年代にアメリカで、1972年にはスウェーデンの言語学研究所において、手話言語⁶⁾の研究が始まり、徐々に手話言語が完全な言語であるという認識が世界に広がっていく。そして、1981年にスウェーデンの国会において、世界で初めて手話言語が音声言語に匹敵する1つの独立した言語であることが決議されると、それ以降、様々な国で手話言語が法的に認知されるようになっていった。

日本でも、世界で手話言語が言語として認知されてきていることを背景に、ろう教育の現場で手話が取り入れられるようになってきている。これまでの聴覚口話法のみによる指導では、児童・生徒の聴覚障がい重度で語音聴取能力が低い場合、口形が同じ単語(例: 卵と煙草など)を見分けることが困難で誤解が生じやすいなど、指導に困難が生じていたこともあり、現在では、ほとんどのろう学校で、音声言語を可視化する目的で、多少なり

とも手話を取り入れた指導を行っている。しかし、ここでいう“手話”とは、日本語対応手話⁷⁾やキュードスピーチ⁸⁾、指文字⁹⁾を指しており、いずれも手話言語である日本手話とは異なる不完全な言葉なのである(この違いについては第2章5節で詳しく述べる)。

現在、憲法で手話言語を言語として認知している、もしくは、手話言語法を制定している国は15カ国以上あるが、日本は未だその中に含まれていない(日本ろうあ連盟, 2016)。実際、筆者が2006年3月までの3年間勤務していたろう学校でも、その当時、小学部の職員室で「手話」という言葉を口にした際に、ベテランの教員に咎められるなど、手話自体がタブー視されていたほどである。しかし、その一方で、児童・生徒は、授業外ではお互いに手話を用いて生き生きとコミュニケーションを取り、高等部になると高度な教科内容を指導するため、必要にかられて多くの教員が日本語対応手話を用いていた。このように、日本では、一つのろう学校の中でも幼稚部、小学部、中学部、高等部と部によって指導方針が異なるため、用いるコミュニケーションツールが異なることも珍しくない。ろう児童・生徒が日本手話を獲得し、日本手話で学習できる環境の整備は、北米や北欧の先進国に比べて日本は随分遅れたままなのである。

しかし、日本でも「全国ろう児をもつ親の会」が、ろうの子供の母語環境を保障するための活動を行っている。「全国ろう児をもつ親の会」は、ろう者の母語は日本手話であり、その母語で教育を受ける権利を保障することの重要性を訴えて、2002年に『ろう児の人権宣言』を発表し、2003年には日本弁護士連合会に『ろう児の人権救済申立』を行っている(岡本, 2003)。

第2節 ろう児童・生徒の識字力向上の必要性和教育現場が抱える課題

これまで、日本では、多くのろう学校教員が、手話やパワーポイント等を駆使した授業により、“十分な情報保証”を行っているにも関わらず、多くのろう児童・生徒の識字力が、同年齢の聴者の水準にはるか及ばず伸び悩む現実に直面してきた。また、海外でも同様の問題が指摘されており、ろう児童・生徒の識字力の向上は、世界中のろう教育の最大のテーマであるといえる。

次の英文は、筆者が勤務していたろう学校高等部の生徒が、アメリカ合衆国内のろう学校に在籍する文通相手から受け取った手紙の原文そのままである。この英文から、アメリカ合衆国在住のろう生徒も識字力に問題を抱えていることがわかる。また、筆者のろう学校英語教員としての経験から、日本のろう学校の生徒の中で英語を得意とする生徒は、同

じろう生徒でありながらも、アメリカ在住のろう生徒と比べて、より正確な英文を書くことができた。このことが、後に第2章で論じる英語前置詞習得に効果的な教授法と学習言語に関する研究を実施した背景となっている。

Heya, how are you? I'm so very good. I'm live from Washington state in United States at North America. You are how old? I'm in freshman as 9th grade, I'm 14 years old... soon my birthday in February. I real big interesting into you...because you from Japanese! I real love to Pen Pals to other country.

(an American high school student(2004))

ろう児童・生徒にとって音声言語の習得が困難であることは誰もが容易に理解できる事実である。しかし、たとえ筆談を用い、日本語対应手話やキュードスピーチ、指文字を使って音声言語を可視化しても、日本語の能力が不十分であるために、ろう児童・生徒の多くがその内容を正しく理解できるとは限らないということは、一般的にはあまり知られていない。

しかし、その一方で、聴者に劣らない高いレベルの学力やコミュニケーション能力を有するろう児童・生徒がどのろう学校にも必ず存在しており、両親がろう者である場合にこれらの能力が高い傾向にあるということが、国内外問わず多くのろう学校教員からも経験的に指摘されてきた。その理由として、日本手話やアメリカ手話を母語として早期に習得できることが、書記言語の能力や学力に正の影響を与えている可能性が指摘されており、最近の研究でも、ろう児童・生徒の学習言語としての手話使用の意義が検証されてきている。これらの研究内容については第1章第1節で詳しく取り上げる。

ろう児童・生徒が現代社会の中で自立し、聴者と共に生きていくためには、書記言語を読み書きできる力が不可欠であることは、母語がどの言語であるかに関わらず議論の余地はない。ろう児はバイリンガルとして育つ以外に自立の道がないのである。したがって、教育現場において、ろう児童・生徒に対して適切な方法で指導がなされなければ、彼らの書記言語習得のみならず学業全体に深刻な負の影響を及ぼし、就業・自立の機会を奪いかねない。しかし、日本のろう学校では、学習言語がキュードスピーチであったり、日本語対应手話であったり、パワーポイントなどを用いた書記日本語であったりと様々であり、

ろう児童・生徒の識字力向上にとって、最も有効な教授法が確立されているとは言えない。それぞれのろう学校、各教員レベルにおいて、様々な方法で指導が行われており、未だ、一貫した指導がなされていないのが現状である。

第1章 先行研究の検討と本稿の独自性と意義

第1章では、初めに、第1節で1)自然言語としての手話言語、2)音声言語におけるバイリンガル研究、3)手話言語能力とろう児の識字力の関係性に関する研究、4)第一言語習得時期の違いによる手話言語習得への影響に関する研究、5)ろう児の読みの力に対する手話言語と対応手話の影響に関する研究、6)手話言語を母語とするバイリンガル・バイカルチュラル教育、7)手話言語習得がもたらす音声言語習得への正の効果に対する反論、という7つの研究テーマごとに先行研究の検討を行い、次に、第2節で本研究の独自性と意義について説明する。

第1節 先行研究の検討

1) 自然言語としての手話言語

まず初めに、ろう児の言語習得について議論する前に、「手話言語とは何か」について先行研究をまとめておく。手話言語は語彙が少なく、抽象的で知的な会話ができないジェスチャーのようなものと誤解されやすいのだが、それは手話言語自体に言語として問題があるのではなく、手話言語を取り巻く人々に手話言語に対する理解や知識が不足しているだけなのである。手話言語が自然言語である根拠として、自然言語だけが持つ特質を手話言語が兼ね備えていることが、言語学や脳科学の分野の研究で明らかにされている。

第一に、手話言語は母語として、特別な訓練なしに習得可能な言語であり、十分な接触があれば次の世代に引き継がれ得る。両親がろう者である子供は、自分自身がろう者であるかどうかに関わらず、教えられなくても自然に手話言語でコミュニケーションが取れるようになる。

第二に、手話言語は、話し言葉を元に人工的に作られたものではなく、ろう者のコミュニティの中で、話し言葉と同様の段階を経て自然に発生した言語である。1979年にニカラグア政府がろう学校を設立し、それまで孤立していたろう児を集めた際に自然発生したニカラグア手話に関する研究(Senghas, A., 2003; Senghas, R. J., 2003)では、音声言語同様の過程を経て、ニカラグア手話が自然発生的に生み出されたことが確認されている。ニカラ

グア手話の発声過程でも、音声言語同様に、一貫した構造を持たない不確かなピジンと呼ばれる混成言語から、一貫した構造を持つ新しい言語であるクレオールが生み出されている。

第三に、手話言語には、二重文節がある。二重文節とは、「文」は「語」といった意味を持つ単位に分けることができ、さらに「語」は「音素」という意味を持たない単位に分けることができる性質のことをいうが、手話言語では、手の位置や運動、手型などが「音素」にあたとされている(市田, 2003)。また、頭の動きやあごの位置、口の動きといった手の動き以外の要素や空間の使い方も手話言語の文法として含まれており、非常に重要な役割を果たしている(市田, 2008) ¹⁰⁾。手話言語は、その階層構造と独自の文法によって複雑な文を作り、複雑な概念や抽象的な意味を表すことができるため、ジェスチャーやパントマイムとは全く別のものである(Emmorey, 2002)。

第四に、脳科学の分野における手話言語研究(堀田・酒井, 2007)でも、手話言語がジェスチャーやパントマイムとは異なる完全な言語であることが証明されている。手話言語は、ジェスチャーやパントマイムと同じ右脳ではなく、音声言語と同じ左脳で処理されており、左脳損傷者は手話言語の失語症を患うことがある。また、ブローカー野やウェルニッケ野など脳内の言語中枢の位置も音声言語と手話言語で共通している。

このように、手話言語は訓練の必要なく自然に習得され、音声言語に劣らない複雑で抽象的な会話も可能な自然言語であり、母語として習得可能な言語である。ろう者の母語としての手話言語の可能性については、第2章以降で論証する。

2) 音声言語におけるバイリンガル研究

次に、音声言語における母語と第二言語の関係に関する諸研究について、言語的少数者¹¹⁾のバイリンガル教育の視点で実証されている内容についてみてみよう。言語的少数者の聴児とろう児が抱える困難や、彼らを取り巻く環境には、いくつかの共通点がみられる。言語的少数者の母語は、社会の中で多数派・主流派とされる言語に比べて軽視されがちであり、自分たちの母語を話したり、その言葉で学んだりする機会が制限される。そして、その社会で生きていくためには、多数派・主流派の言語を習得しなければならない。母語が手話言語であるろう児も同様に、彼らを取巻く音声言語の習得がその社会で生きていくために非常に重要であり、バイリンガルとして成長することを余儀なくされている。したがって、言語的少数者の聴児が、高いレベルのバイリンガルに成長する為に必要な条件や、

効果的な指導法に関する研究結果が、ろう教育に応用できる可能性が考えられる。

トロント大学教授で言語認知・バイリンガル教育に関する理論で世界的に大きな影響を与えているカミンズは、「2 言語共有説」(1980)の中で、2 言語環境でバイリンガルとして育つことは、一方の言語の習得の妨げにはならず、逆に2つの言葉が互いに関係し合い、共有面を持っていることで、認知面においても学力の面においても、正の影響があるとしている。

また、「2 言語相互依存の原則」(1979)では、接触する機会が十分で、学習する動機が十分な時に2言語の力は互いに影響し合うと主張している。つまり、母語の基礎があつて第二の言語が育ち、また第二の言語を持つことが言語そのものに対する認識を高めるというように、2言語間で認知能力の移行が起こるのである。

さらに、カミンズ(1979)は、「2 言語の閾説」で、2言語の習熟度によってバイリンガルを分類している。その分類によると、2言語の習熟到達レベルには2段階の敷居があり、2言語とも年齢相応のレベルまで達しており、2つの敷居を超えている「高度に発達したバイリンガル(バランス・バイリンガル)」(2言語型)、1つの敷居を超えている「1言語が優勢なバイリンガル(ドミナント・バイリンガル)」(1言語型)、1つも敷居を超えていない「2言語とも年齢相応のレベルに達していないバイリンガル(ダブルリミテッド・バイリンガル)」(2言語低迷型)がある。2つの敷居を超えた場合は知的発達にプラスの影響があり、1つの敷居のみを超えた場合は知的発達に良い影響も悪い影響も与えない。しかし、1つも敷居を超えられない場合は知的発達にマイナスの影響を与えるとしている。

カナダの言語的少数者のバイリンガル教育研究者ランドレイと言語教育研究者アラード(1993)は、「2言語発達のカウンター・バランス説」で、子供を取巻く3つの主要環境である家庭・学校・社会において、使用する2つの言語への接触の質と量のバランスをとることで、高度なバイリンガルを育てることができると説明している。

3) 手話言語能力とろう児の識字力の関係性に関する研究

これまで音声言語のバイリンガル研究について検討し、母語と第二言語の2言語間で認知能力の移行が起こることが分かった。それでは次に、音声を伴わない手話言語と書記言語におけるバイリンガル研究についてみてみよう。

近年のアメリカ手話(ASL)と英語識字力に関する研究でも、ASL能力の書記英語力への移行が見られ、ろう児のASL能力が高い場合に、彼らの英語識字力が高いことが

明らかになってきている(Strong & Prinz, 1997, 2000)。彼らは、ろう児の ASL 能力と英語の読み書きの能力の関係を調査し、たとえ ASL の流暢度がそれほど高くない場合であっても、ろう児の ASL 能力と英語の読み書きの能力との間に有意の関係があったと結論付けている。また、彼らの主張の中で最も興味深いのは、英語識字力の高さは、両親がろう者であるろう児だけでなく、両親が聴者で ASL 習熟度の高いろう児の英語識字力の高さにもはっきりと表れていることである。ASL 習熟度が同等に高い場合、両親がろう者である利点は識字力の高さには表れておらず、両親がろう者であるろう児の英語識字力の高さは、ASL 習熟度の高さによるものだと結論付けている。

聴者の英語学習者(ESL)とアメリカ手話(ASL)能力でグループ分けされたろう児の英作文比較を行った研究(Singleton, et al, 2004)では、ASL 能力の高いろう児グループの方が、語彙が豊かで創造力のある文章を書き、ASL 能力の低いグループは、定型文の様な文章の繰り返しが多いことが明らかになっている。

4) 母語習得時期の違いによる手話言語習得への影響に関する研究

手話言語能力が高いことが、ろう児の書記言語習得に有効であるというこれまでの研究結果を踏まえて、手話の習熟度の高さに母語習得時期がどのように影響するのかを検証した研究についてみてみよう。

アメリカ合衆国の神経生理学者レネバーグ(1967)は、生物学的視点から「臨界期説」を提唱し、言語習得にはそれに適した時期が存在し、ある時期を過ぎると言語の習得が難しくなると主張している。この「臨界期説」は、もともと母語の習得について論じられたもので、第二言語の習得を対象としたものではなかったが、近年では第二言語習得研究や手話言語習得に関する研究にも応用されてきている。音声言語の第二言語習得研究の分野では、例えば、一家で国外へ移住した場合、親より子供のほうが外国語を早く上手に使いこなせるようになるなど、外国語の習得の成否についても、年齢が大きな影響を与えている理由として「臨界期説」が提唱されている。

手話言語習得に関しては、アメリカ合衆国の言語学者で手話言語研究者メイベリー(1993)が、母語習得のタイミングが言語の習熟度に影響を及ぼすことは、音声言語に限ったことではないとしている。彼女は、ろう者のアメリカ手話(ASL)の能力と母語習得の時期との関係について検証し、先天的なろう者であっても、ASL 習得の時期が遅いと、その習得レベルが低く、逆に、音声言語獲得後に聴力を失う中途失聴によって遅い時期に ASL

を習得したろう者であっても、音声言語を母語として幼少期に習得していれば、幼少期に ASL を母語として習得した先天的なろう児と同様に、第二言語として習得した ASL の運用能力が非常に高いとしている。これらのことから、ASL の運用能力の高さは、母語習得の時期の早さには依存しているが、母語の種類とは無関係であると結論付けている。

つまり、序論 3 の第 2 節で「両親がろう者である児童・生徒が高いレベルのコミュニケーション能力や学力を有することが多い」ことに言及したが、両親がろう者であることが重要なのではなく、早い段階で何らかの言語に触れることが重要であると考えられる。先天的に障がいがあるろう児の場合、母語として生後間もなくから習得可能な言語は手話言語のみであり、早期に手話言語に触れておくことが、後に音声言語を習得する際にも非常に重要になると考えられる。要するに、手話言語習得が音声言語の習得を妨げるのではなく、結果的に音声言語の習得を助けることになるのである。

5) ろう児の読みの力に対する手話言語と対応手話の影響に関する研究

手話言語習得が音声言語の習得を助けるのであれば、手話言語と対応手話のどちらを用いる方が、よりろう児の識字力向上に効果があるのだろうか。対応手話というのは、音声言語を話しながら手話単語を並べる方法で、助詞や助動詞といった機能語のように、対応する手話単語がない部分は口形や指文字で補い、いわば音声言語を可視化したものである。言語としてみた場合には一貫した構造を欠いており、その理解にも音声言語の知識が必要になるため、自然言語である手話言語とは区別されている。

アメリカの心理学者であるゴールディン・メドーとメイベリー(2001)は、ろう児の英語の読みの力に対する、アメリカ手話(ASL)の力と英語対応手話(MCE)の力の影響に関する先行研究で、MCE がろう児の英語習得を目的として開発されたにもかかわらず、ASL の能力の方が MCE の能力に比べて英語の読みの力の向上に正の影響を与える可能性を示唆している。この研究では、ASL と MCE の両方の能力で安定した進歩がみられるろう児は、英語の読みの力も安定して向上しているが、MCE 能力だけに進歩が見られるろう児は英語の読みの力に安定した進歩がみられなかった。

6) 手話言語を母語とするバイリンガル・バイカルチュラル教育

これまで述べてきた研究成果やろう者の要望により、1980 年代には北米や北欧の先進国で、ろう児に手話言語を母語として獲得させることで、ろう児の言語発達や認知発達を

促し、それを基礎として第二言語である音声言語の読み書きを習得させるというバイリンガル教育が始まった。さらに、ろう者が手話言語を中心としたろう文化を持つ集団であることを認め、手話言語だけでなく、ろう文化を教えようとするバイリンガル・バイカルチュラル教育が行われるようになった。

最もバイリンガル・バイカルチュラルろう教育が進んでいるとされているスウェーデンにおけるろう教育は、「スウェーデン・モデル」と呼ばれ、ろう児のためのスウェーデン語学習教材として開発された教科書とビデオ『アダムブック』¹²⁾を使った指導方法などが報告されてきている(鳥越, 2003: 50, Christersson, 2003, 118-155; 斉藤, 2007: 184-186; 鳥越, 2009; Olsson, 2008: 126-131)。

日本でも、多くの研究者やろう児の親などが、ろう児の母語として最も適した言語は日本手話であり、ろう児を日本手話で教育するべきだと主張している(岡本, 2003: 11-13; 斉藤, 2007: 78-79, 181-186; 佐々木, 2008: 137-140)。そして、筆者が調査を続けてきたろう学校(第3章で詳述する)は、バイリンガル・バイカルチュラル教育を実施している日本で唯一のろう学校である。

7) 手話言語習得がもたらす音声言語習得への正の効果に対する反論

これまで検討してきた、手話言語能力が音声言語の識字力に移行し得るとした研究や、アメリカ手話(ASL)を使用する方が英語対应手話(MCE)を用いるより、ろう児の英語の読みの力の向上に有効であると主張する研究に異論を唱えている先行研究もいくつか存在する。それらの中には、手話言語の能力が書記言語の識字力に移行されるとは言えないとした研究や、ろう児の識字力向上には、手話言語よりも対应手話の方が有効だと主張する研究があるが、そのすべてにおいて実証的な根拠が不十分である。

カナダのろう教育研究者メイヤーと教育学者ウェルズ(1996)は、ASL はろう児の認知力を育てることはできても、それ自体が書体を持たないため、言語的な相互依存関係の可能性はないと主張し、英語の識字力向上には MCE が不可欠だとしている。しかし、その論拠は全く示されていない。

日本でも、聴覚口話法の有効性を検証する研究(広田, 1993)が行われており、聴覚口話法の利点として、残存聴力を活用して音声の学習を促せることや、音声によるコミュニケーション技法を獲得することで、一般社会への適応が計れることを挙げている。そして、聴覚口話法によって就学前の5年間指導することで、重度聴覚障がいの場合であっても、

就学時点で同年齢の聴児同等の書記言語を獲得し得ると主張している。しかし、指導および調査はあくまでも就学時までである。重度聴覚障がい児の児童・生徒の場合でも、就学後に学年が上がるにつれて必要になってくる抽象度の高い内容をやり取りする高度な言語能力が、聴覚口話法のみによる指導で聴者と同等に身に付くのかは、非常に疑問である。

障がい児教育の研究者の野本と都築(2002)は、ろう児童・生徒の学力向上には、日本語対応手話と聴覚活用の併用を確実にすることが先決で、それから日本手話活用の検討への道が開かれると主張している。しかし、そもそも、日本語対応手話と自然言語である日本手話は全く別物であるにも関わらず、それらを混同している節があり、日本手話での検証が全くされていない。日本語対応手話で成果が上がらないからといって、日本手話の導入の是非を決める根拠にはなり得ない。

しかし、ASL 能力と英語識字力の間には、正の相関関係があると主張している研究者でも、前置詞等の機能語に関しては、たとえ ASL 能力が高いろう者でも、適切に用いられることが少ないとしている(Singleton, et al, 2004)。ASL 能力の高いろう児は、ASL に等価な意味を持つ単語が存在するいくつかの機能語は、頻繁に、かつ適切に用いることができおり、ASL 能力との正の相関関係がうかがえるが、ASL に等価な意味を持つ単語がない機能語においては、ASL 能力の低いグループのろう児の方が ASL 能力の高いグループのろう児より、使用した機能語の数は多いとしている。また、その原因として、ASL 能力の低いグループのろう児は音声言語を視覚化した MCE を用いて指導されているため、より、機能語に焦点を当てた指導がなされていたことによる影響を挙げている。ただ、数が多くても、繰り返し同じ機能語を使っており、ESL グループの方が、使用した機能語の数および範囲において、すべてのろう児を上回っており、いくら MCE によって英語を手指で表し、可視化したとしても、ろう児にとって機能語の習得は困難であるとも述べている。

第2節 本稿の独自性と意義

1) 本稿の独自性

本稿は、母語である日本手話で身に付けた能力が、第二言語である日本語と外国語である英語の習得に正の影響を与えることを論証することを目的としている。本稿は、従来の研究では取り上げられてこなかった①ろう生徒の外国語習得を扱っている点、②日本語と英語という二つの異なる言語への手話言語能力の影響を調べている点、③手話言語能力が高いろう者でも習得が困難であるとされている機能語の能力に絞って調査している点、④

日本国内で教授法の異なる2つのろう学校の生徒を対象として比較・分析を行っている点、⑤アメリカのろう学校においても調査を実施している点において、従来の研究とは異なる独自の視点で調査を行っている。

2) 本稿の意義

本稿は、母語・第二言語習得、外国語教育、およびバイリンガリズムといった複数の分野にまたがる「教育現場における効果的なろう児童・生徒の指導法」をテーマに、これまで指摘されてこなかった第二言語・外国語習得の視点から見た機能語指導の可能性について論証する。どの言語で、どのような方法でろう児童・生徒に日本語と英語を教えると最も効果的であるか、言語習得にとって重要な幼少期をどのように過ごすことが後の書記言語習得にとって重要であるか、を突き止めることで、今後のろう児童・生徒の教育環境整備に役立てる。

第2章 英語前置詞習得に効果的な教授法と学習言語に関する研究

第1節 調査目的と意義

本研究は、アメリカ合衆国内でろう生徒が英語を第一言語¹³⁾とした教育を受けてきた場合の英語前置詞力(以下、前置詞力)と、日本国内で日本語を第一言語、英語を第二言語(外国語)として学んでいる聴生徒およびろう生徒の前置詞力を比較分析することで、ろう生徒の前置詞習得にどのような要素が影響を及ぼしているのか、また、どのような指導方法がろう生徒の前置詞習得に最も効果的なのか検証することを目的とする。対象者の前置詞テストの結果を、言語使用背景との関連性を考慮しながら比較するとともに、誤用分析を行い、前置詞力の高低やその誤用の要因を調査する。

これまで、社会で用いられる主要な音声言語が英語であるろう生徒と、取り巻く家庭・学校・社会で用いられる言語が日本語である聴生徒の前置詞力を比較した研究は本研究において他になく、また、日本のろう生徒の外国語機能語能力に注目した研究も本稿以外にはない。

第2節 調査対象

まず、主要な音声言語が英語中心である社会で暮らすろう生徒の前置詞力を測定するため、アメリカ合衆国内のろう学校で調査を実施した。筆者が、当時勤務していたろう学校で、英語に対する学習意欲の低い生徒の英語学習への動機付けとして始めた文通を通して、4年間交流を続けてきたアメリカのろう学校に調査協力を依頼した。対象者はアメリカ合衆国内の公立のろう学校 X¹⁴⁾に在籍する生徒で、聴覚障がい以外に重複する障がいがない14歳から19歳の生徒22名全員(以下、アメリカのろう生徒)を対象に調査を実施した。

次に、同じくろう生徒ではあるが、取り巻く音声言語が日本語であり、可視化された日本語を媒介として、英語を外国語として学んでいるろう生徒の前置詞力を測定するため、筆者が勤務していた日本国内の公立のろう学校 Y に在籍する生徒で、聴覚障がい以外に重複する障がいがない15歳から20歳の生徒49名全員(以下、日本のろう生徒)の前置詞力を調査した。

さらに、英語を外国語として学ぶ聴生徒(ESL)とアメリカのろう生徒の前置詞力を比較するため、日本の公私2校の高校¹⁵⁾に在籍する15歳から18歳の聴生徒136名(以下、日本の聴生徒)の前置詞力も調査した。

第3節 調査方法

はじめに、対象者の前置詞力と誤用分析を行う目的で、英語前置詞テスト（以下、前置詞テスト）を独自に作成した(添付 1,添付 2)。21 種類の前置詞を正答とする 57 問、空所 65 カ所 65 点満点の空所補充形式で、基礎的・基本的な問題を中心に作成し、57 問の内 15 問を慣用表現とした。第一言語が英語ではない被験者の状況理解を助けるために絵を用い、前置詞以外の誤答を避ける目的で 21 個の前置詞の選択肢を与えた。聴者の英語母語話者 11 人の協力を得てパイロットテストを実施し、予想される正答が正しいことを確認した。

次に、前置詞力との因果関係を調査する目的で、アメリカのろう生徒と日本のろう生徒を対象に、言語使用背景に関するアンケート調査（以下、アンケート調査）を実施した(添付 3,4)。調査対象者自身がアンケート用紙に記入する方法で、年齢、国籍、家族とのコミュニケーション手段、第一言語、日本語学習開始年齢、ろう家族の有無、手話使用開始年齢、家族の手話使用の有無、失聴時の年齢、ろう学校入学時の年齢、人工内耳¹⁶⁾装用の有無と、装用している場合は装用開始時年齢、英語学習開始年齢についてたずねた。

前置詞テストとアンケート調査は、1 授業時間内に実施され、筆者が作成した前置詞テストおよびアンケート調査実施マニュアルに従って、筆者が同席しない状態で、それぞれの学校の授業担当者が 2009 年に実施した。

第4節 分析方法

初めに、グループ間の前置詞力の比較を総合得点の平均点をもとに行った。次に、問題ごとの正答率において、アメリカのろう生徒を、日本の聴生徒とろう生徒の両方が上回った問題を抽出した。そして、アメリカのろう生徒と日本の聴生徒の前置詞誤用に、アメリカ手話や日本語の単語や表現、さらに視点(vantage point(Evans & Tyler, 2005))がどのように影響を及ぼしているのかを中心に調査した。さらに、アメリカのろう生徒のグループの中で点数に差があることの原因を探るべく、言語使用背景に関するアンケート調査の結果と照らし合わせながら分析した。

第5節 結果

ここでは、前置詞テストとアンケート調査の結果を次の 6 つの論点に基づいて解説する：1)平均点において、日本の聴生徒がアメリカのろう生徒を上回るか、2)ある特定の前置

前置詞において、アメリカのろう生徒よりも日本の聴生徒や日本のろう生徒が正答率で上回るケースがあるか、3)アメリカ手話や日本語がアメリカのろう生徒や日本の聴生徒の前置詞誤用に何らかの影響を及ぼしているか、4)アメリカのろう生徒の中で、両親がろう者の生徒は、両親が聴者の生徒を前置詞テストの点数で上回るか、5)アメリカのろう生徒で、両親と手話を用いてコミュニケーションを取る生徒は、それ以外の生徒より前置詞テストの点数が高いか、6)人工内耳を装着しているアメリカのろう生徒は、前置詞テストの点数が高いか。

1) 前置詞テスト平均点比較

まず、前置詞テストの平均点を対象生徒のグループ毎に比較した結果(表 1)、前置詞テストの対象者グループ別平均点において、日本の聴生徒とアメリカのろう生徒がほぼ同じ値を示した。アメリカのろう生徒、日本のろう生徒、および日本の聴生徒の点数分布は表 2 の通りである。日本のろう生徒の中には、英語に対する学習意欲が聴生徒と比べて低い生徒も多く、問題に取り組みさえしなかった生徒や、全てに同一の解答で答えるといった答案も多かった。そこで、より正確にどのような要素が日本のろう生徒の前置詞誤用に影響しているのかを調査するため、今後、2)から 3)で特定の前置詞における誤用分析を行うにあたって、日本のろう生徒の中で前置詞テストの点数が日本のろう生徒の平均点以上の生徒のテスト結果に注目して分析を進めることとする。2)以降は、日本のろう生徒全員の平均点 14.2 点を超える生徒 19 人でグループを再編成し、新しいグループの生徒(日本のろう生徒 2)のテスト結果を用いて誤用分析を行った。

表1：前置詞テストの平均点

グループ	AD	JD	JH
点数	30.2	14.2	30.3

AD=アメリカのろう生徒、JD=日本のろう生徒、JH=日本の聴生徒

出典：2009年に実施した前置詞テストの結果をもとに著者作成

表2：前置詞テスト点数ごとの人数分布

グループ	AD		JD		JH	
	人数	%	人数	%	人数	%
61-65	0	0%	0	0%	0	0%
51-60	1	4%	0	0%	0	0%
41-50	4	17%	0	0%	12	9%
31-40	5	22%	3	6%	62	46%
21-30	7	30%	8	16%	43	32%
11-20	5	22%	15	31%	17	13%
0-10	0	0%	23	47%	2	1%
合計	22	100%	49	100%	136	100%

AD=アメリカのろう生徒、JD=日本のろう生徒、JH=日本の聴生徒

出典：2009年に実施した前置詞テストの結果をもとに著者作成

2) アメリカのろう生徒を日本の聴生徒と日本のろう生徒が正答率で上回る前置詞

次に、グループ毎にそれぞれの問題の正答率を比較した結果、中心的な意味で用いられている前置詞は、全てのグループにおいて比較的正答率が高く、慣用表現の中で用いられている前置詞は正答率が低い傾向が見られた。日本の聴生徒がアメリカのろう生徒を正答率で上回った問題は全部で30問あったが、その中でも、48番の *in front of* や53番の *listen to* で、日本の聴生徒の正答率はアメリカのろう生徒の正答率を大きく上回った。

表3：日本の聴生徒の正答率がアメリカのろう生徒の正答率を大きく上回った慣用表現

No.	AD	JD2	JH	問題
48	17%	11%	68%	The bicycle is (in) front of the car.
53	43%	21%	84%	The boy is listening (to) the radio.

No.=問題番号、AD=アメリカのろう生徒、JD2=グループ再編成後の日本のろう生徒、JH=日本の聴生徒

出典：2009年に実施した前置詞テストの結果をもとに著者作成

また、日本の聴生徒と習熟度の高い日本のろう生徒の両方が、アメリカのろう生徒を上回った問題は13問あり、特に上下の空間配置や起点・終点、方向を表す前置詞の4番、10番、25番、31番の問題で正答率の差が20%を越えて顕著であった(表4)。

表 4: 日本の聴生徒と習熟度の高い日本のろう生徒の両方がアメリカのろう生徒を上回った問題

No.	AD	JD2	JH	問題
4	35%	89%	86%	There is a pencil (on) the paper.
10	26%	63%	63%	It takes five minutes to walk (from) her house
	26%	53%	63%	(to) her school.
12	70%	84%	79%	The girl played ball (with) her friends.
13	65%	84%	67%	The butterfly flew (out) of the window.
17	26%	53%	55%	the dishes are being washed (by) hand.
18	43%	47%	54%	The man is riding (along / by) the train tracks.
20	65%	74%	73%	Papa bought some flowers (for) Mama.
25	4%	26%	24%	There is a bridge (over) the street.
26	4%	11%	20%	The man arrived at the coffee shop (in) time to drink
28	35%	42%	39%	The ninja is (on) the ceiling.
31	17%	63%	88%	Where are you (from)?
	35%	63%	87%	I am (from) Japan.
35	26%	42%	32%	There is a cat (in) the corner.
39	13%	26%	59%	She went to work (by) bus.

AD=アメリカのろう生徒、JD2=グループ再編成後の日本のろう生徒、JH=日本の聴生徒

出典：2009年に実施した前置詞テストの結果をもとに著者作成

3) アメリカ手話と日本語の前置詞誤用への影響

さらに、アメリカ手話と日本語が、アメリカのろう生徒と日本の聴生徒の前置詞誤用に影響を及ぼしているかどうかについて、a)上下の空間配置を表す前置詞の誤用とアメリカ手話や日本語との関連性、b)前置詞の誤用とアメリカ手話や日本語の視点(vantage point)との関連性、c)位置と方向を表す前置詞の誤用とアメリカ手話や日本語との関連性に着目して分析した。日本の聴生徒と日本のろう生徒の両方がアメリカのろう生徒を正答率で20%以上上回った4番、10番、25番、31番に加え、4番と25番同様、上下の空間配置を表す28番の誤用も含めた5問を中心に調査した。4番の誤用で数が多かった前置詞が占

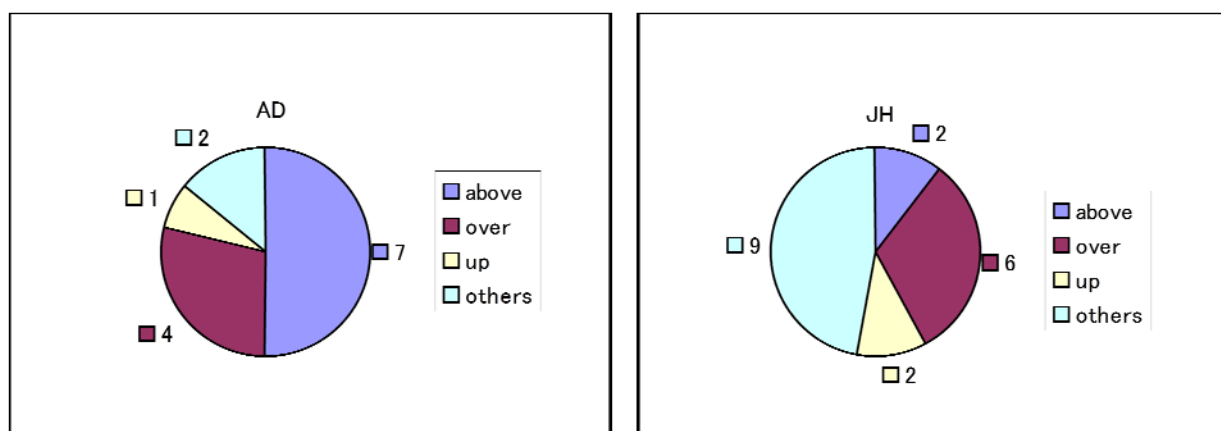
める数を図 1、25 番の誤用で多かった前置詞の数を図 2、空間配置を表す前置詞に対応するアメリカ手話単語を図 3、28 番の誤用で多かった前置詞の数を図 4、10 番の誤用で多かった前置詞の数を図 5-1 と 5-2、31 番の誤用で多かった前置詞の数を図 6-1 と図 6-2、位置や方向を表す前置詞に対応するアメリカ手話単語を図 7 で表している。

a) 上下の空間配置を表す前置詞の誤用とアメリカ手話や日本語との関連性

まず、初めに、アメリカのろう生徒と日本の聴生徒の空間配置を表す前置詞誤用における、アメリカ手話と日本語の単語の影響について、4 番と 25 番の誤答をもとにみてみよう。アメリカのろう生徒は 4 番の問題の正答率が 35%に留まっており(表 4)、*above* と *over* がその誤用のほとんどを占めている(図 1)。25 番の問題の正答率はさらに 4%と低く、正解者はわずか 1 人であり(表 4)、*across* と *above* が誤用の大半を占めている(図 2)。そこで、英語の前置詞に対応するアメリカ手話単語と比較してみると、4 番の正答である *on* を表す手話単語と、“*more than*” の意味で用いられる *above/over* に対応する手話単語が、右手の動きの方向を除くと非常に良く似ていることがわかる(図 3)。また、25 番の正答である *over* と手話単語の *across* は、同じ手話単語 *across/over* で表される場合があり、*over* と *above* は、しばしば同じ手話単語で表される(図 3)。

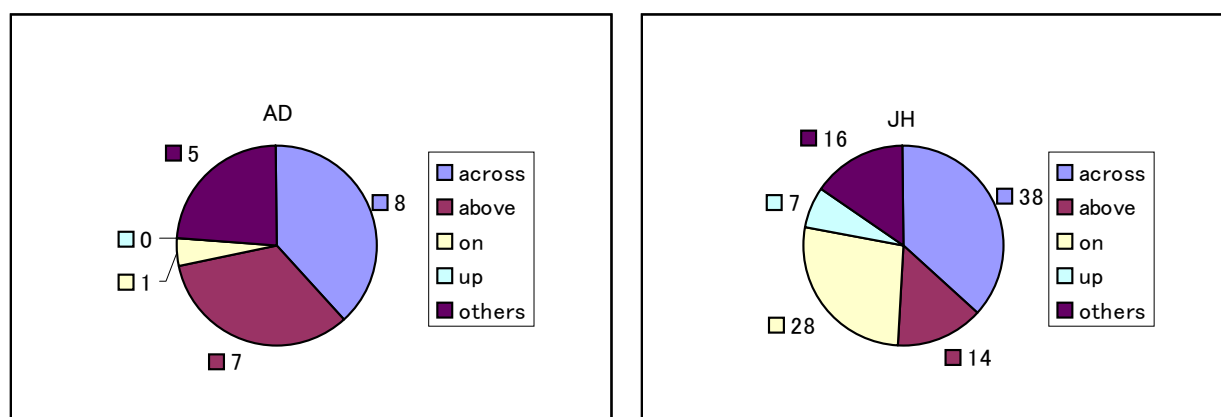
日本の聴生徒の 4 番の正答率は 86%と間違いは少なかったが、誤用の中には、*over* と *above* が含まれている。こちらも、第一言語である日本語の表現と比較してみると、4 番の空間配置を表す際に用いる日本語の「～の上に」という表現は、接触の有無に関わらず、位置関係で上方にある時に使用され、日本語では前置詞の *on, over, above, up* は全て「～の上に」という日本語に訳されることが多い。そのため、誤用に *over, above, up* が含まれていると考えられる。また、25 番の正答率は 24%と低く、*across* と *on* に続いて *above* と *up* の誤用が多くなっている。*across* に関しては、道を横切る際に用いられる *across the street* のような語の配列(*collocation*)による影響が考えられるが、*on, above, up* については、やはり「～の上に」という日本語表現による影響の可能性が高いと思われる。

図 1 : 4 番 *There is a pencil (on) the paper.*における誤用



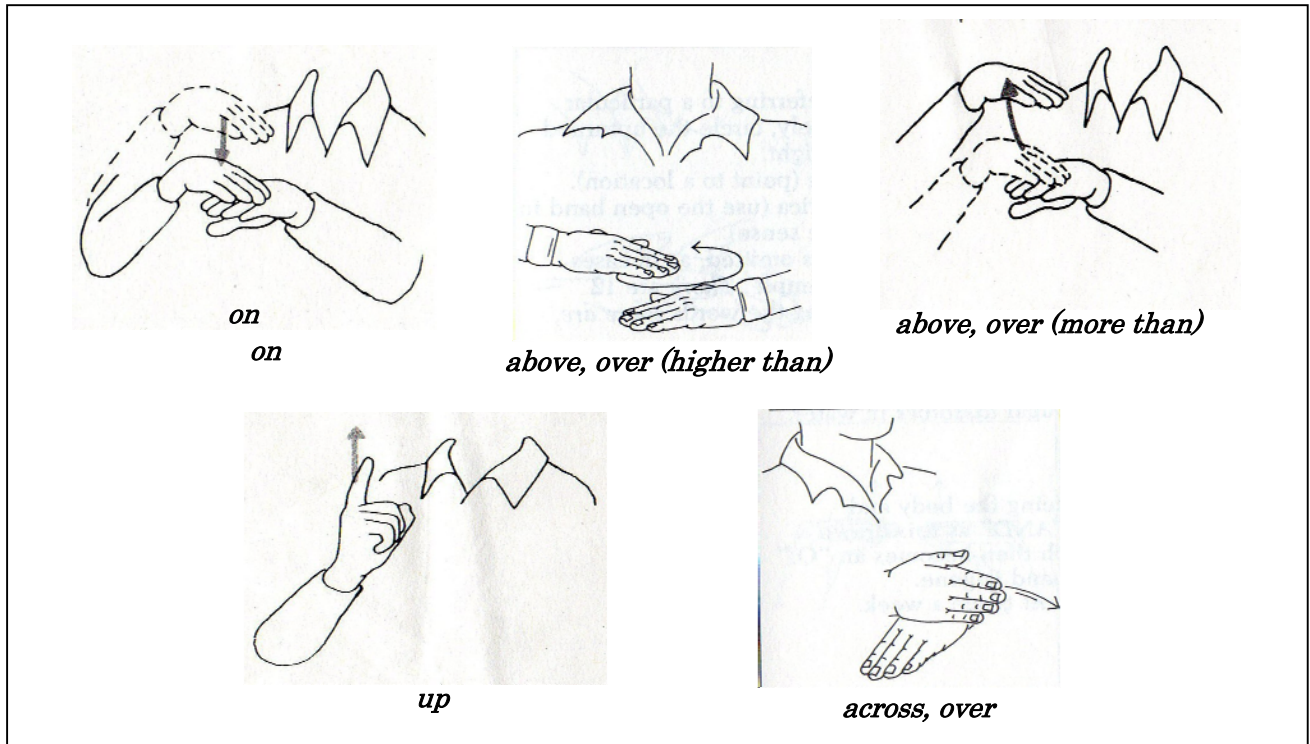
出典：2009 年に実施した前置詞テストの結果をもとに著者作成

図 2 : 25 番 *There is a bridge (over) the street.*における誤用



出典：2009 年に実施した前置詞テストの結果をもとに著者作成

図3：英語前置詞 *on, over, above, up, across* に対応するアメリカ手話単語



出典：Riekehof(1987)をもとに筆者作成

b) 前置詞の誤用とアメリカ手話や日本語の視点(vantage point)との関連性

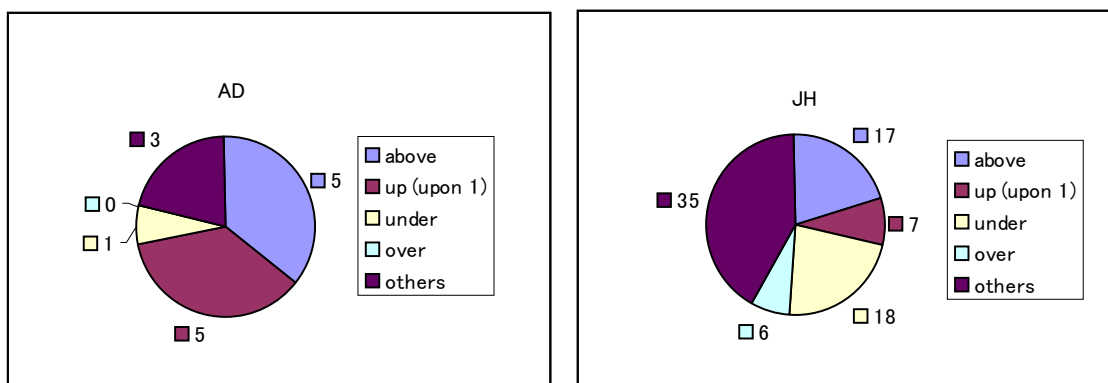
次に、アメリカのろう生徒と日本の聴生徒の空間配置を表す前置詞誤用に対する、アメリカ手話と日本語の視点(vantage point)の影響についてみてみよう。異なる言語は、同じ情景の異なる側面を強調し、異なる視点(vantage point)を取るといわれており(Evans and Tyler, 2005)、空間配置に関する前置詞の問題 28 番の誤用を、焦点が当てられている要素(トラジェクター: TR)と、背景となる要素(ランドマーク: LM)と、視点(vantage point)の関係をもとに分析することで、アメリカ手話と日本語の前置詞誤用への影響を検証する。

28 番の問題におけるそれぞれのグループの正答率を見てみると、アメリカのろう生徒は 35%に留まっており、日本の聴生徒と日本のろう生徒 2 の正答率もそれぞれ 42%と 39%と低い。従って、前置詞 *on* の用法の中でも 28 番は全体的に誤用が多い用法であることがわかる(表 4)。そして、英語と異なる言語を第一言語とする人が、28 番の”*The ninja is (on) the ceiling.*”の情景を認識する際に、英語とは異なる視点(vantage point)を取ることによる影響が、その要因として考えられる。

アメリカのろう生徒の誤答を見てみると、大半を *above* と *up* が占めており、*the ninja*(TR)と *the ceiling*(LM)の両方の位置が、視点(vantage point)よりも上にあることが影響していると考えられる(図 4)。この”*The ninja is on the ceiling.*”をアメリカ手話で表す場合、話者は実際に上方を見上げ、両手が目線より高い位置で手話を行う。この場合、視点は話者にあり、*the ninja*を見上げる形になっていることによる影響が *above* や *up* の誤用に現れていると考えられる。

一方、日本の聴生徒の誤答で最も多かったのが、日本語では「～の下に」の意味で訳されることが多い *under* である。この場合、視点が *the ceiling*(LM)にあり、*the ninja*(TR)が *the ceiling*(LM)の下方にあることによって *under* が選択されたと考えられる。同じ前置詞 *on* が正答である 4 番 *There is a pencil on the paper.*で、誤答に *under* が含まれていないことに対しても同様の説明が可能である。*A pencil*(TR)は *the paper*(LM)の上であり、視点が *the paper*(LM)にあると考えられるため、*under* の誤答は生じず、*above, over, up* の誤答がみられる。また、28 番の誤答には *above* も目立つ。これは、視点を話者に置いたために生じた誤用であると考えられる。

図 4 : 28 番 The *ninja* is (on) the ceiling.における誤用



出典：2009 年に実施した前置詞テストの結果をもとに著者作成

c) 位置と方向を表す前置詞の誤用とアメリカ手話や日本語との関連性

最後に、起点や終点等の位置や方向を表す前置詞の誤用における、アメリカ手話と日本語の影響について、アメリカのろう生徒と日本の聴生徒の 10 番と 31 番の問題の誤用をもとにみてみよう。

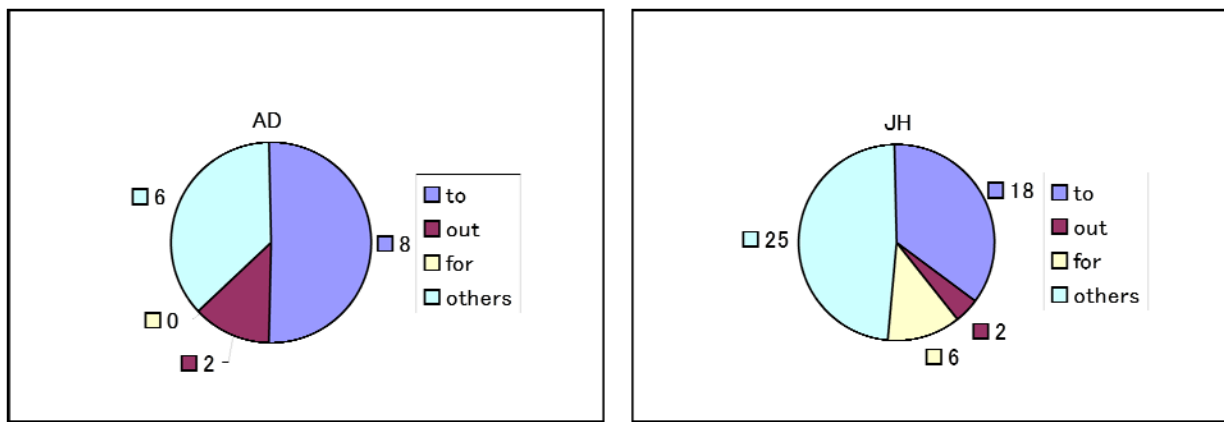
まず、10 番の問題では、日本の聴生徒が正答率 63%と 63%、日本のろう生徒 2 が 63%と 53%と半分以上の生徒が正答であるのに対し、アメリカのろう生徒の正答率は 26%と 26%と非常に低くなっている(表 4)。アメリカのろう生徒の誤用をみると、起点と終点の *from* と *to* を逆にしてしまっているケースが多くみられる(図 5-1、図 5-2)。また、*to* の代わりに *at* を記入した誤用も多く、後に続く *school* と *at* が共に用いられることが多い、語の配列(collocation)による影響であると考えられる(図 5-2)。アメリカのろう生徒の誤答に *for* は見られず、アメリカ手話で前置詞 *for* に対応する単語も、起点や終点を表す単語とは随分異なっている(図 7)。

一方、日本の聴生徒の誤用には *at* と *from* の誤用に加えて、*for* の誤用が最も多く見られる。これは、「学校へ行く」という意味の英語を指導する際に、「～へ」という日本語が、*go to school* における *to*、もしくは *leave for school* の *for* で表されることによるものと考えられる(図 5-2)。

また、31 番の問題においても、日本の聴生徒の正答率は 88%と 87%で非常に高く、日本のろう生徒 2 も 63%と 63%で過半数が正しい答えを選んでいる。それに対し、アメリカのろう生徒の正答率は 17%と 35%で、グループ間で正答率に非常に大きな開きがある(表

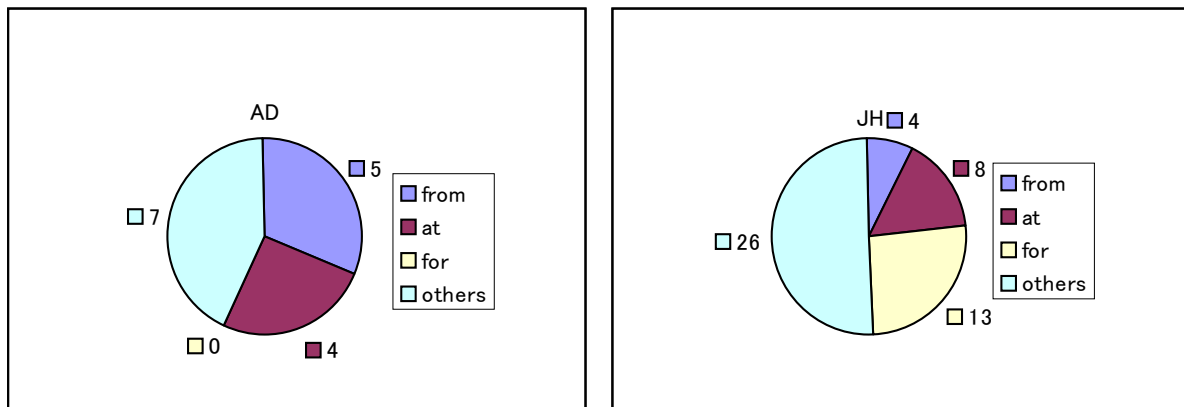
4)。アメリカのろう生徒と日本の聴生徒の誤用は共に、英文の意味が理解できず、あとに続く *Japan* の影響を受けて、「日本で」という意味の英文であると解釈した可能性が高い。その場合、「～で」という内容を、アメリカのろう生徒の多くが、場所を表す単語と共に用いられる前置詞 *at* で表し、日本の聴生徒は、*in Japan* の形で *in* を用いて表していると考えられる(図 6-1,図 6-2)。

図 5-1: No. 10 It takes five minutes to walk (from) her house to her school.における誤用



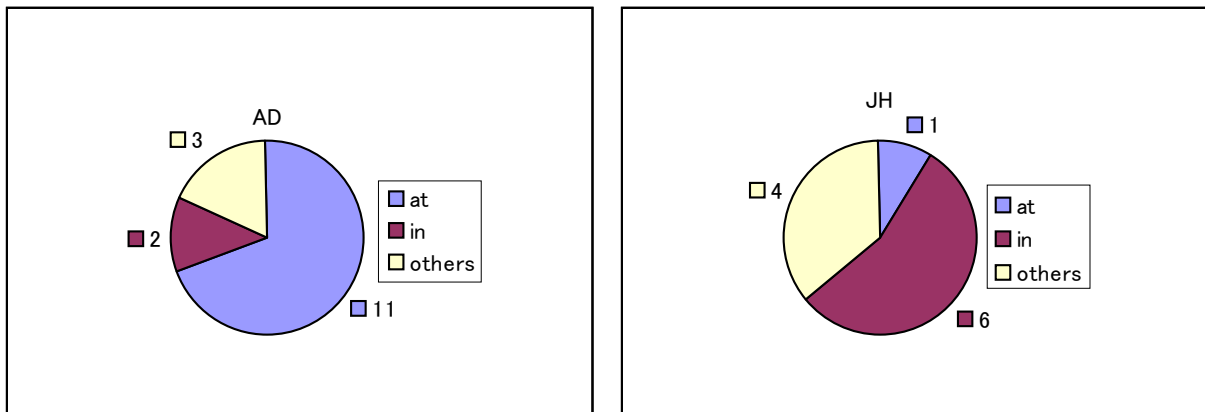
出典：2009 年に実施した前置詞テストの結果をもとに著者作成

図 5-2: No. 10 It takes five minutes to walk from her house (to) her school.の誤用



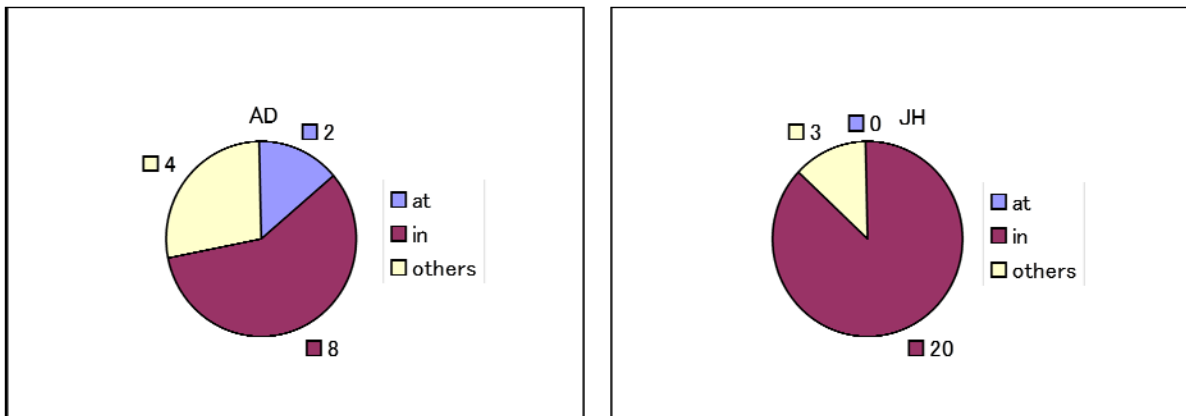
出典：2009 年に実施した前置詞テストの結果をもとに著者作成

図 6-1 No. 31 Where are you (from)?の誤用



出典：2009年に実施した前置詞テストの結果をもとに著者作成

図 6-2: No. 31 I am (from) Japan.の誤用



出典：2009年に実施した前置詞テストの結果をもとに著者作成

図 7: 位置や方向を表す英語前置詞に対応するアメリカ手話単語

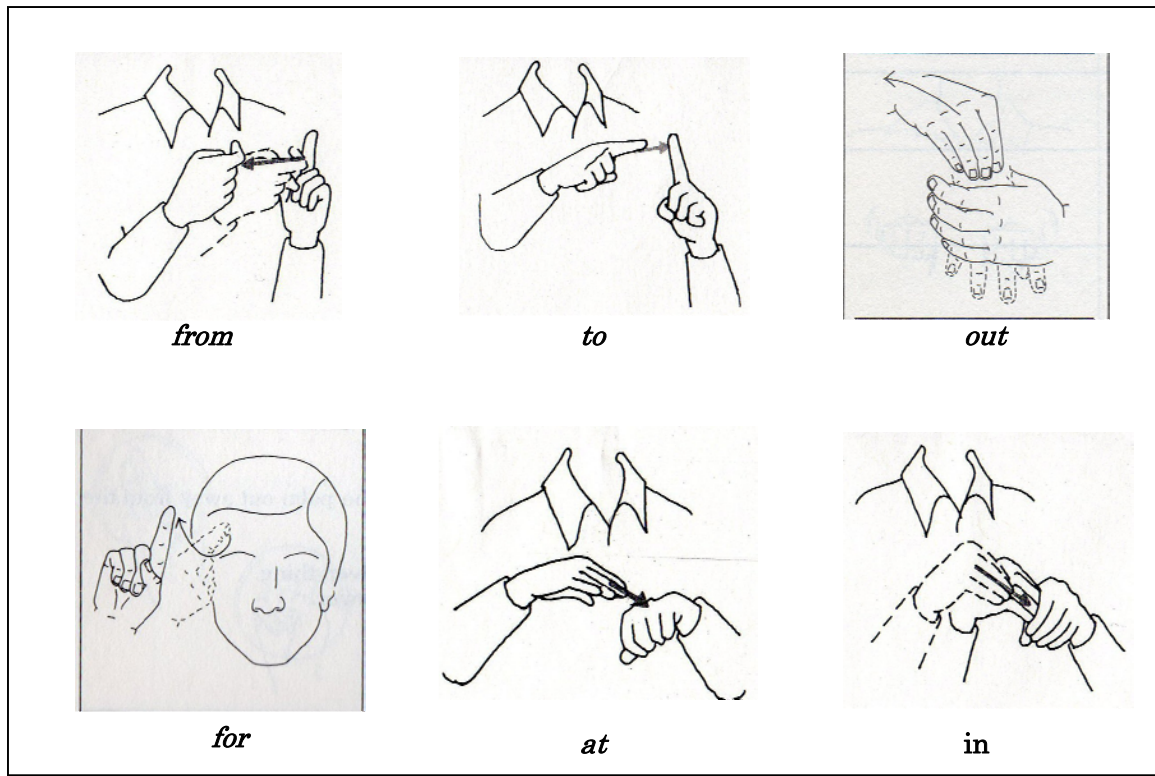


Fig. 7: The corresponding expressions to *from*, *to*, *out*, *for*, *at*, and *in* in ASL

出典：Riekehof(1987)をもとに筆者作成

これまでみてきたように、アメリカのろう生徒と日本の聴生徒の前置詞誤用の原因として、前置詞に対応するアメリカ手話や日本語の単語による影響と同じ場面であっても英語とは異なる視点(vantage point)を取ることによる影響が考えられる。加えて、文全体の意味を捉えきれずに、空所前後の英単語の配列(collocation)によって影響を受けるケースもみられた。

4) 両親がろう者である生徒と両親が聴者である生徒の前置詞力比較

ここからは、アメリカのろう生徒の前置詞力と言語使用背景との関係について分析する。まずは、両親がろう者であるアメリカのろう生徒 2 人の前置詞テストの点数をみてみることにする。アンケート調査によると、アメリカのろう生徒 22 人の中で、両親がろう者である生徒は 2 人だけであり、彼らの前置詞テストの順位は 2 番目と 3 番目に高く、点数は 50 点と 48 点で、アメリカのろう生徒全体の平均点 30.2 点に対して非常に高かった(表 5)。

表5：アメリカのろう生徒の言語使用背景に関するアンケート結果

No.	点数	国籍	両親の使用言語				両親がろう者かどうか	ASL 使用開始年齢	失聴年齢	人工内耳装用の有無	人工内耳装用年齢
			英語	ASL							
1	56	White	English	ASL			No	3	0	Yes	4
2	50	White	ASL				Yes	0	0	No	
3	48	Native American	English	ASL			Yes	0	?	No	
4	45	White	English	ASL			No	Toddler	2	No	
5	42	Caucasian	English				No	4~5	1	No	
6	36	White	English				No	3	Baby	No	
7	34	American	English	ASL			No	2	0	Yes	5
8	33	Mexican	Spanish				No	10	0	No	
9	34	White	English	ASL			No	0	0	No	
10	31	American	English				No	*	*	Yes	9
11	29	Hispanic	Spanish	English			No		0	No	
12	28	American	ASL				No	5	0	No	
13	26	Hispanic	English				No	8	*	No	
14	26	American/Russian	Russian	English			No	3		No	
15	25	American	English				No		?	No	
16	22	American	English				No	*	1	No	
17	22	Hispanic	English				No		2	No	
18	20	Hispanic	Spanish	English			No	*	1	No	
19	17	Hispanic	Spanish	English	Philippine	ASL	No	10	0	No	
20	15	American/Hispanic	Spanish	English			No		0	No	
21	14	American	English				No	9	0	No	
22	11	American/Hispanic	Spanish	English	ASL		No	5	1	No	

*無効回答

出典：2009年に実施したアンケート調査の結果をもとに著者作成

5) 両親の手話使用と前置詞力の関連性

次に、両親と手話でコミュニケーションを取っていることが、アメリカのろう生徒の前置詞力に影響を与えているかどうかをみてみよう。両親がろう者である生徒を除き、20人中7人の生徒の両親が手話を用いて子供とコミュニケーションを取っているが(表5)、そのうち4名の生徒が前置詞テストの点数が平均点以上である。テストの点数が平均点以下である3名は、3名とも手話使用開始年齢が5歳を超えている。一方、前置詞テストの点数が平均点以上の4名の手話使用開始年齢が0歳から幼児期である。従って、平均点以下の3名は、平均点以上の4名に比べて、手話使用開始時期が遅い傾向にあるといえる。さらに、平均点以下の3人のうち2人は両親の第一言語が英語ではない。両親の第一言語が英語ではない生徒は全員で7人いるが、そのうち6人は前置詞テストの点数が平均点以下である。

6) 人工内耳の装用と前置詞力の関連性

最後に、人工内耳を装用しているかどうかと、その装用時の年齢の前置詞力への影響についてみてみることにする。人工内耳を装用しているアメリカのろう生徒は3人で、全員が前置詞テストで平均点以上の点数を取っている。前置詞テストの順位が全体の1位であった生徒も人工内耳を装用している。人工内耳を装用している3人のテストの点数は、それぞれ56点、34点、31点であり、装用年齢は4歳、5歳、9歳であった(表5)。装用時の年齢が上がると点数が下がる傾向にある。

第6節 分析

1) 前置詞テストの平均点比較からわかること

前置詞テストの平均点を比較した結果から、次の2つのことがわかった。

第一に、前置詞テストの平均点比較で、英語を第二言語として学習している日本の聴生徒が、英語に触れる機会が多いアメリカのろう生徒と同等の数値であったことから、英語指導法の違いが前置詞力に影響している可能性が考えられる。アメリカのろう生徒は、英語を第一言語として対应手話などの可視化された英語を媒介として学んでいる。一方、日本の聴生徒は、英語を第二言語として、第一言語である日本語で学んでいる。つまり、第一言語を媒介として第二言語の英語を学ぶことが、前置詞習得に正の影響を与える可能性が考えられる。

第二に、アメリカのろう生徒、日本の聴生徒、日本のろう生徒の全てのグループの前置詞テストの平均点が低いことから、前置詞自体が英語学習者にとって習得が難しいことが分かる。その中でも、英語を日本語対応手話などの可視化された日本語で学んでいる日本のろう生徒の平均点は特に低い。英語に触れる機会がアメリカのろう生徒より少ないだけでなく、音声による前置詞習得も難しい中で、日本国内でろう生徒が日本語で前置詞を習得することは非常に難しいといえる。

2) アメリカのろう生徒と日本の聴生徒を、問題別の前置詞誤用で比較してわかること

アメリカのろう生徒と日本の聴生徒を、問題別の前置詞誤用で比較することで、次の3つのことがわかった。

第一に、指導方法の違いが、中心的な意味で用いられていない前置詞の習得に影響を与えていると考えられる。中心的な意味で用いられている前置詞は、アメリカのろう生徒にとっても日本の聴生徒にとっても習得しやすいが、それ以外の *in front of* や *listen to* のような熟語に含まれる前置詞は、たとえ日常的に使用されるような表現であっても、アメリカのろう生徒にとって習得が難しいことがわかった。その要因として、会話などから音声によって前置詞を聴取することができないろう生徒にとって、熟語の中で用いられる前置詞は、学習した中心的な意味から類推して用いることが難しいことが挙げられる。それぞれの前置詞の持つ中心的な意味を学習したとしても、熟語の中の前置詞を正しく選ぶことは困難である。

一方、日本の聴生徒は、日常的に使用される熟語の中の前置詞は、イディオムとして指導されるため、それぞれの単語の意味から熟語の意味を類推するのではなく、単に暗記している。そのため、基本的な熟語の問題は、中心的な意味で用いられている前置詞でなくとも日本の聴生徒の正答率が高いと思われる。

第二に、アメリカのろう生徒と日本の聴生徒は、ともに英語を第二言語として学習している可能性が考えられる。その根拠として、アメリカ手話と日本語が、アメリカのろう生徒と日本の聴生徒の前置詞誤用に影響を及ぼしていることと、アメリカのろう生徒と日本の聴生徒が、同じ場面を英語とは異なる視点(vantage point)で捉えていることが挙げられる。

まず、アメリカのろう生徒の正答率が低かった上下の空間配置を表す前置詞について検証した結果から、アメリカ手話の単語がアメリカのろう生徒の前置詞誤用に影響を与えて

いると考えられる。対応する手話型が似ている前置詞があったり、手話単語と前置詞が1対1対応でなかったりすることが、それらの前置詞の誤用に影響していると考えられる。同様に、1つの日本語表現に当てはまる前置詞が複数あるなど、日本語においても1つの単語が1つの前置詞と対応していないために誤用が生じていると思われる。

次に、同じ場面において、どこに焦点が当てられているのか、背景となる要素は何か、そして視点(vantage point)はどこにあるのかを、アメリカのろう生徒と日本の聴生徒の前置詞誤用をもとに調べた結果、アメリカのろう生徒と日本の聴生徒の前置詞誤用に、それぞれ、異なる視点(vantage point)の影響がみられた。アメリカの認知言語学者エヴァンズとタイラー(2005)は、「異なる言語は、同じ情景の異なる側面を強調する」と述べており、言語が異なれば、同じ場面であっても異なる視点(vantage point)を取ると主張している。アメリカのろう生徒と日本の聴生徒は、同じ場面を英語とは異なる視点で捉えているのである。

第三に、英語力の低さが原因で文全体の意味を捉えきれずに、空所前後の英単語の配列(collocation)が誤用に影響を与えていると思われるケースが見られた。「*school* や *Japan* のような場所を表す単語の前には *at* か *in* が入る」という判断から生じる誤用が多くみられた。

3) アメリカのろう生徒の前置詞力と言語使用背景の関係からわかること

アメリカのろう生徒の前置詞力と言語使用背景の関係を調べることで、次の3つのことが明らかになった。

第一に、アメリカのろう生徒で、両親がろう者である生徒の前置詞力は、両親が聴者である生徒の前置詞力と比べて高い傾向にある。両親がろう者である生徒は2名しかいなかったが、どちらも総合点の順位が2番目と3番目に高く、点数も全体の平均点が30.2点であるのに対して、50点と48点で非常に高かったことから、両親がろう者であるアメリカのろう生徒は、前置詞力で他の生徒を上回っているといえる。

第二に、両親と手話でコミュニケーションを取っていることが、アメリカのろう生徒の前置詞力に正の効果をもたらしている。両親と手話を用いてコミュニケーションを取っているアメリカのろう生徒は、手話使用開始時期が早ければ、前置詞テストの点数が高い傾向にあるため、ろう児の両親が早期に手話使用を開始することは、子供の前置詞力向上に有効であると考えられる。しかし、たとえ両親が手話を用いていても、両親の第一言語が英語ではない生徒は、前置詞テストの点数が低い傾向にある。

第三に、早期から人工内耳を装用して音声を聴取することが、前置詞習得に有効であると考えられる。人工内耳を装用している3人全員が前置詞テストで平均点以上の点数を取っており、総合得点の順位が1番高かった生徒も人工内耳を装用していることから、人工内耳の装用は前置詞習得に有効である可能性がある。また、人工内耳を装用している3人のテストの点数が、装用時の年齢が上がると下がる傾向にあり、人工内耳装用が早いほど、言語発達の遅れは小さくてすむとしたスパースキー等(2000)の主張とも一致している。

このように、テスト結果のグループ間比較や誤用分析から、英語指導法の違いが前置詞習得に影響を及ぼしていること、前置詞はアメリカのろう生徒と日本の聴生徒の両方にとって習得が難しいこと、アメリカのろう生徒と日本の聴生徒の両方が英語を第一言語としていないと思われることが明らかになった。また、言語使用背景に関するアンケート調査とテスト結果との関連性を分析することで、両親がろう者である生徒の前置詞力が高いこと、両親と手話でコミュニケーションを取っている生徒の前置詞力が相対的に高いこと、さらに、早期に人工内耳を装用することが前置詞習得に有効である可能性があることがわかった。

第7節 考察

本研究の目的は、ろう生徒の前置詞習得にどのような要素が影響を及ぼしているのかを調べることで、ろう生徒の前置詞習得に最も効果的な教授法について検証することである。まず、第一言語や指導方法の違いによる影響を調べるために、それぞれ第一言語が異なるアメリカのろう生徒、日本の聴生徒、日本のろう生徒の3つの対象者グループの前置詞テストの結果を比較し、アメリカのろう生徒と日本の聴生徒の前置詞誤用分析を行った。

また、個々の言語使用背景による影響を調べるために、アメリカのろう生徒のアンケート調査の結果と前置詞テストの結果との関連性を分析し、前置詞力の高低とその要因を調査した。これまで行ってきた調査の分析結果から、ろう生徒の前置詞習得について、以下の4つの点が明らかとなった。

第一に、日本の聴生徒と前置詞習熟度が高い日本のろう生徒の両方のグループが、いくつかの前置詞において、アメリカのろう生徒の正答率を大きく上回っていることから、英語を第二言語として指導することが、彼らの前置詞習得に有効であると考えられる。聴覚障がい者であるという条件は同じではあるが、日本のろう生徒は、アメリカのろう生徒に比べて英語に触れる機会も少なく、英語の習得が社会で自立するために必須ではないため、

英語に対する学習意欲も高くはない。それでも、日本のろう生徒の正答率が高い問題で、アメリカのろう生徒の正答率が低いものが存在する理由としては、教材と指導方法が異なることが考えられる。このように、英語の教授法の違いが前置詞力に影響している可能性が考えられることから、生徒の第一言語がどの言語であるのを知り、その生徒にとって英語が第二、もしくは第三言語である場合は、生徒に合わせて学習言語や指導方法を変える必要があるのではないかと考えられる。

第二に、アメリカのろう生徒の正答率が低い前置詞の誤用分析の結果、アメリカ手話単語がアメリカのろう生徒の前置詞誤用に影響していることや、同じ場面を捉える際に、アメリカのろう生徒の視点(vantage point)が英語による視点と異なることから、アメリカのろう生徒の多くが、英語を第一言語としていないと思われる。誤用を分析しているため、正答であった生徒の中には例外が存在する可能性は否定できないが、ほとんどの生徒が英語学習者である可能性が高い。また、両親の第一言語が英語ではない生徒は、両親が手話を用いても前置詞テストの点数が低い傾向にあることから、英語が彼らにとって第三言語である可能性も考えられる。

第三に、アメリカのろう生徒の中で、両親がろう者である生徒と、両親が手話を用いて早期からコミュニケーションを取っている生徒は、前置詞テストの点数が高い傾向にあることから、早期にアメリカ手話でコミュニケーションを取ることが、前置詞力に正の影響を及ぼしていると思われる。両親がろう者である生徒は、前置詞テストの点数が非常に高く、両親が聴者であっても、アメリカ手話を使い始める時期が早いほど、子供の前置詞テストの点数は高くなる傾向がある。従って、生後間もない時期に手話でコミュニケーションを取り始めることが、その後の書記言語の機能語習得に有効であると思われる。

第四に、早期から人工内耳を装用することによって、音声による前置詞習得に有効であるケースがみられる。アメリカのろう生徒で、人工内耳を装用している3人全員が前置詞テストで平均点以上の点数を取っており、装用時の年齢が上がるほど、テストの点数は下がる傾向にある。早期に人工内耳を装用することが、音声言語の機能語の習得に正の影響を与える場合があると考えられる。

以上の結果により、1)ろう生徒に英語を第二言語として指導することが、彼らの前置詞習得に有効であると考えられること、2)アメリカのろう生徒の多くが、英語を第一言語としていないと思われること、3)早期にアメリカ手話を習得することで身に付けた能力が前置詞力に影響していると考えられること、4)早期から人工内耳を装用することは、音声に

よる前置詞習得に有効であること、が明らかになった。

本研究の課題として、以下の3点が挙げられる。まず、対象のろう生徒全員の手話能力を調べる必要がある。両親がろう者であるからといって、ろう生徒の手話能力の高さが客観的に保証されるわけではなく、また、聴者の両親が手話を用いて対象生徒とコミュニケーションを取っているとしても、質も量もまちまちである。手話研究者メイベリー(1993)も、ASLの運用能力の高さは、母語の種類とは無関係であると主張しており、手話能力を測るには、手話能力テストを実施して、全てのろう生徒の手話能力を数値化する必要がある。

次に、対象のろう生徒全員の残存聴力を考慮して分析する必要がある。特に、機能語の習得には聴力が影響を与える可能性が考えられる。

さらに、効果的な日本語および英語教授法について議論するためには、日本国内での調査が必要であり、指導方法のみが明らかに異なるろう学校2校で学ぶ生徒を比較することで、教授法の影響を調査する必要がある。

第3章 ろう生徒の手話言語能力が日本語助詞能力および英語前置詞能力に与える影響に関する研究

第1節 調査目的

すでに、序論で述べたように、本稿では、手話言語能力が高いろう者でも習得が困難であるとされている機能語に焦点を絞り、ろう者を指導する際に効果的な教授法について、手話言語を媒介とした第二言語・外国語習得の有効性を論証することを目的としている。

まず、第2章では、それぞれ第一言語が異なるアメリカのろう生徒、日本の聴生徒、日本のろう生徒の3つの対象者グループの前置詞テストの結果を比較し、アメリカのろう生徒と日本の聴生徒の前置詞誤用分析を行った。さらに、アメリカのろう生徒の言語使用背景に関するアンケート調査の結果と、前置詞テストの結果との関連性についても分析した。その結果、アメリカのろう生徒の多くが、英語を第一言語として習得していないことを示唆するデータが得られた。また、アメリカのろう生徒に、アメリカ手話を母語として早期に習得させたうえで、英語を第二言語として指導することが、彼らの前置詞習得に有効である可能性を示す結果が得られた。

次に、第3章では、効果的な日本語および英語教授法について議論するために、日本国内で、明らかに指導方法が異なる2校のろう学校の生徒の日本語と英語の能力の比較・分析を行う。

第1章の第1節で検討したように、従来の研究にも、手話言語を媒介としたろう教育の有効性を主張するものはいくつか存在する。しかし、日本語の助詞と外国語である英語の前置詞のように、2つの異なる言語の機能語習得に特化した研究はこれまでに存在しない。アメリカ手話の能力と英語の能力の関係に関する先行研究では、等価な意味を持つ手話表現が存在する英語の内容語などには、手話言語習得で身につけた言語能力が移行することが論証されているが、等価な意味を持つ手話表現がない前置詞等の機能語に関しては、たとえ手話言語能力が高いろう者でも、適切に用いられることが少ないとしている(Singleton, et al, 2004)。しかし、筆者は、自らがろう学校教員であった時に、非常に正確に助詞を使いこなす生徒に多数出会っている。そして、彼らが流暢な日本手話を使いこなしていたり、いわゆる deaf family の出身であったりした事実から、手話言語能力が高いことが、たとえ等価な意味を持つ手話表現がない機能語に対してであっても、正の影響を与えるのではないかと考えてきた。そこで、日本手話能力と日本語および外国語の機能語の運用能力との

間に何らかの相関関係があると考え、それを論証することで、ろう児童・生徒の言語習得における手話言語使用の意義と効果的な教授法について論証することを本研究の目的としている。

外国語教育研究という学問分野は、科学的な側面を保ちながらも、実践への応用までも幅広く含むとされており(竹内・水本, 2015)、質的研究と量的研究を組み合わせることで、より説得力のある結果が得られると考える。そこで、第3章では、テストの点数のような数量を用いた分析が可能なデータをもとに量的調査を行い、一般化が可能でより科学的な分析を行う。そして、さらに第4章において、対象者の経験や意識のような、統計的な分析が難しいデータに関して、質的な調査を行うことで、より実践的な分析を行う。そのうえで、第5章で、量的・質的両面の総合的観点から分析を行う。そのための準備段階として、第3章では、量的なデータの分析を行い、ろう生徒の日本手話能力が、日本語助詞の能力と英語前置詞の能力に正の影響を与えていることを論証する。

第2節 調査対象

まず、本調査の対象生徒について説明する。第2章第7節の末尾で研究課題として挙げた「日本国内のろう学校で、指導方法のみが明らかに異なる2校で学ぶ生徒の比較」を行うため、本調査で対象としたのは、第一言語を日本手話とし、その日本手話を媒介として指導しているろう学校Aと、第一言語を日本語とし、日本語対应手話で指導しているろう学校Bの生徒である。

このうち、ろう学校Aからは、聴覚障がい以外に重複する障がいがない中学部生徒1年1名、2年3名、3年5名の計9名全員(以下、ろうAとする)、ろう学校Bからは、聴覚障がい以外に重複する障がいがない中学部生徒1年7名、2年13名、3年11名の計31名全員(以下、ろうBとする)を対象者とした。また、聴者との比較基準となるデータ収集のため、公立中学校¹⁷⁾の3年生80名全員(以下、聴生徒とする)にも協力を依頼した。また、前置詞能力の比較基準となるデータとして、第2章の量的研究で14-19歳のアメリカのろう生徒22人を対象に実施した前置詞テストの中から、同一問題の結果のみを使用した。

ろう学校Aは、教育課程の特例校として認可され、2008年に開校したバイリンガル・バイカルチュラルろう教育を行う日本で唯一の私立ろう学校である。ここでは、教員の約半数がろう者であり、聴者の教員も含む全員が日本手話を流暢に話すことができる。どの

教科もすべて日本手話で教えられており、教員と生徒、生徒同士の会話はすべて日本手話を用いている。一般の幼稚園から中学校にあたる幼稚部、小学部、中学部があり、58名(2016年4月時点)の生徒が学んでいる。小学部からは第一言語である日本手話の授業があり、日本手話の文法や言語的構造についても学ぶことができる。そして、その日本手話をもとに第二言語である日本語の読み書きを習得することを目指している。小学部5年生(調査実施時は中学部1年生)からは、英語の授業も行われているが、あくまでも日本手話によって説明され、生徒は英語を日本手話で理解し、日本語を介さない形で指導されている。

一方、ろう学校 B では、ろう学校 A とは異なり、日本語習得に効果があるとして、幼稚部4歳まで、発音指導の際にキュードスピーチを多用している。5歳から日本語対应手話を取り入れ始め、小学部になると、文字につなげるために、日本語対应手話に加え指文字を導入している。また、発音指導もあるため、キュードスピーチも引き続き使用している。日本語の読み書きは、聴者と同じく国語の教科書を用いて日本語で行われる。もちろん、外国語としての英語の授業もあるが、単語や文の意味は、主に日本語を表示することで確認している。

第3節 調査方法

それでは次に、ろう A とろう B に対して実施したテスト項目やアンケート調査について説明する。

ろう生徒の助詞と前置詞の習得状況と、日本手話能力や言語使用背景との因果関係を調べるため、ろう A とろう B に日本手話文法理解テスト、助詞テスト、前置詞テスト、および言語使用背景に関するアンケート調査を行った。また、比較するための基準となるデータを得るために、聴生徒に助詞テストと前置詞テストを実施し、第2章の研究で得たアメリカのろう生徒の前置詞テストの結果も利用した。

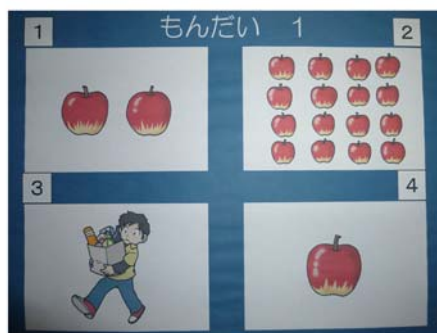
1) 日本手話文法理解テスト(以下、手話テスト)

まず、ろう A とろう B に行った手話テストについて説明しよう。

本調査で実施した手話テストは、Herman, Holmes, and Woll (1999)が開発したイギリス手話文法理解テスト(Assessing British Sign Language Development: Receptive Skills Test)を参考にしながら、日本手話の文法や日本文化に合うように改編し作成された日本手話独自の手話言語力評価法(武居, 2010)であり、日本手話の文法理解力を評価するテストで

ある。問題は、11 項目の評価項目(付録 5)を含んだ 47 問からなり、4 つのイラストの中から、映像で提示される日本手話が表すものを番号で選び答える形式になっている(図 8)。

図 8 手話テスト問題例



2) 助詞テスト

次に、ろう A とろう B、聴生徒に実施したのは、日本語助詞空所補充テストである。

まず、ろう児の格助詞¹⁸⁾誤用に関する先行研究(高岡・川田・太田, 1993; 澤, 2000, 2010; 金・伊藤, 2008, 2010; 相澤・澤, 2010)やろう児の受動文における統語知識¹⁹⁾に関する先行研究(龍崎・伊藤, 1999)を参考に、特に誤用が集中しているとされる格助詞「が」「を」「に」「で」の正確性を問う問題 27 問 35 点、さらに、比較的誤用が少ないとされる「から」「まで」「より」「へ」「と」を正答とする 9 問 10 点を加え、計 36 問 45 点の問題を筆者が独自に作成した。

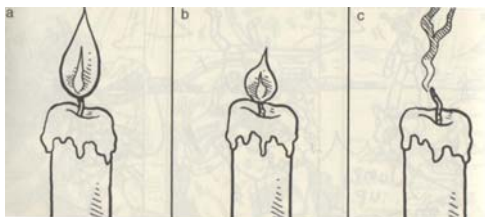
問題文の作成にあたっては、助詞を含む名詞句が有する意味機能の違いによって難易度に差があり、同じ意味機能を示す格助詞への置換が、それ以外への置換の誤りより多いとされている(澤, 2000, 2010)ため、意味構造に偏りがないように考慮した。また、動詞の自他、態なども考慮した(付録 6)。

これまで行われてきた、絵を提示して物語を作成させる方法(澤, 2000; 金・伊藤, 2008)や、自由作文の分析(相澤, 2010)といった方法では、出現した誤用が項構造の誤りによるものなのか、語順の誤りによるものなのか、動詞の自他等の誤りによるものなのかの判別が困難である。また、テーマによって出現する表現に偏りが出る可能性や、受動文など苦手とされる項構造を避ける可能性も考えられる。よって、本研究では、格助詞に焦点を絞り、項構造に偏りのない調査を行うため、空所補充問題を用いて調査した。また、調査対象となる格助詞以外の解答を防ぐため、問題ごとに選択肢を与え、日本語が第一言語ではない

被験者の状況理解を助けるため、絵を用いた(図 9)。

図 9 助詞テスト問題例：ろうそくの火()消える。

【が/を/に/で/から/まで/より/へ/と】



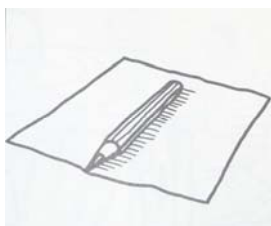
出典：ロス典子、モーリス・タック(2000)をもとに著者作成

3) 前置詞テスト

手話テスト、助詞テストに加え、本研究でも、第 3 章の量的研究で実施した英語前置詞空所補充問題の中から、日本の中学校 3 年生終了時までには学習すべき前置詞について問う問題 28 問 32 点のみを使用して前置詞テスト(添付 7)を実施した。助詞テスト同様、選択肢を与え、絵を用いた(図 10)。

図 10 前置詞テスト問題例：There is a pencil () the paper.

【across / along / at / between / by / before / for / from / in / into / on / over / through / to / under / with】



出典：ロス典子、モーリス・タック(2000)をもとに著者作成

4) 言語使用背景調査(以下、アンケート調査)

そして最後に、ろう A とろう B に対して、言語使用背景に関するアンケート調査を実施した。

聴力の目安として障がい者手帳の等級²⁰⁾、さらに、家族とのコミュニケーション手段、第一言語、日本語学習開始年齢、ろう家族の有無、手話使用開始年齢、家族の手話使用の有無、失聴時の年齢、ろう学校入学時の年齢、人工内耳装着の有無と、装着している場合は装着開始年齢、英語学習開始年齢などをアンケート形式でたずねた(付録 8)。

以上、4種類のテストや調査を実施することにより、ろう A とろう B の日本手話、助詞、前置詞の能力および言語使用背景に関する情報と、比較対象となる聴生徒の助詞および前置詞のテスト結果のデータが得られた。

第 4 節 分析方法

それでは、上記の調査結果から、どのような結論が導き出されるのかを検証するために、調査によって得られたデータの分析方法について説明する。

ろう A とろう B の手話テスト、助詞テスト、前置詞テストの平均点、正答率、最高・最低点を聴生徒やアメリカのろう生徒(以下、AD)の点数と比較しながら、アンケート調査の結果をもとに分析した。次に、ろう A とろう B の日本手話能力と助詞能力、日本手話能力と前置詞能力、助詞能力と前置詞能力の相関関係について分析した。

第 5 節 結果

まず、ろう A、ろう B、聴生徒、および AD のテスト結果をグループごとに比較するため、テストごとの平均点の比較を行った。さらに、日本手話能力や助詞能力とろう学校入学時期やそれぞれの言語の使用開始時期との関連性や前置詞能力と、英語学習開始時期と学習期間の関連性について分析した。

次に、日本手話・助詞・前置詞のそれぞれの能力が、それ以外の言語の能力に影響を与えているかどうかの分析を行った。

1) テストごとの点数比較

第一に、手話テスト、助詞テスト、前置詞テストにおける各グループの平均点、正答率、最高・最低点を比較し(表 6)、ろう AB の全てのテストの結果を、アンケート調査の結果(表 7,8)をもとに、それぞれ a)日本手話能力と入学および手話使用開始時期の関連性、b)助詞能力と入学および日本語学習開始時期の関連性、c)前置詞能力と英語学習開始時期と英語学習期間の関連性という項目ごとに整理した。

表6 各テストのグループ別平均点・正答率・最高点・最低点

テスト内容	比較項目	ろう A	ろう B	聴生徒	AD	ろう A(3年)
手話テスト (47問 47点)	平均点	40.9点	38.8点			
	正答率	87.0%	82.6%			
	最高点	43点	42点			
	最低点	37点	30点			
助詞テスト (36問 45点)	平均点	28.4点	35.1点	41.6点		
	正答率	63.1%	78%	92.4%		
	最高点	44点	45点	45点		
	最低点	13点	10点	36点		
前置詞テスト (28問 32点)	平均点	9.7点	7.4点	7.7点	16.0点	14.0点
	正答率	30.3%	23.1%	24.1%	49.9%	43.8%
	最高点	26点	22点	21点	27点	26点
	最低点	2点	0点	0点	6点	4点

*ろう A=9名、ろう B=31名、聴生徒=80名、AD=22名、ろう A(3年)=5名

出典：各グループの手話テスト、助詞テスト、前置詞テストの結果をもとに筆者作成

表7 アンケートとテスト結果(ろう A)

	1	2	3	4	5	6		7	8		9	10	11		12	手話	助詞	前置詞
A	3	2	手話／筆談	日本手話	2	無		1	母		1	10	無		12	40	44	26
B	3	2	日本手話	日本手話	3	無		1	母、父、兄	1歳8か月	1	3	無		12	42	41	8
C	2	2	日本手話	日本手話	3	無		3	母、父、弟	父母3歳、弟8歳	0	13	有	2歳11か月	12	40	40	2
D	3	2	日本手話	日本手話	5	無		0	家族全員		1	6	無		12	43	38	23
E	3	1	日本手話	日本手話		無		2	母	2歳	1	10	無		12	40	30	9
F	2	2	日本手話	日本手話	6	無		3	母、父	幼1(3歳?)	1	3	無		12	37	20	4
G	3	2	日本手話	日本手話	6	有	母、姉	1	母、姉		0	10	無		12	41	16	4
H	2	2	日本手話	日本手話	6	無		2	母、父、兄、姉	3~4歳(10年程前)	2	3	無		12	43	14	5
I	1	2	日本手話	日本手話	6	無		3	母	3歳	2	3	無		12	42	13	6

出典：ろう A のアンケート調査の結果をもとに筆者作成

表8 アンケートとテスト結果(ろう B)

	1	2	3	4	5	6		7	8	9	10	11		12	手話	助詞	前置詞
a	1	2	手話	手話、少々口話		有	妹	?	家族、母、父	0	2	有	9	12	34	33	1
b	1	2		*				13			1			12	31	10	0
c	1	2	口話8、手話2	手話と口話	?	無		?	母、父、姉	?	0	無		11	40	42	2
d	1	1	口だけでも	両方とも	1.5	無		4	母、妹	1	1	有	3	10	40	39	0
e	1	2	*	ない	3	無		3	母、父(少し)	1	3	無		11	36	34	0
f	1	2	手話	手話	2	無		11	母、兄	0	13	有	11	10	37	18	0
g	1		*	*		有	母、弟	5	全員	0	?	無		12	41	36	0
h	2	3	日本語	口話		無		?	母	0	?	無		10	40	40	7
i	2	1	手話	両親=手話、妹=口話	6	有	父、母	3	全員	0	0	無		11	38	43	6
j	2			手話と口話		無		8	母、妹	0	4	有	5	12	41	38	9
k	2	2		口話		無		6	母	2	2	無		12	40	41	6
l	2	2	口話	手話	10	無		10	有り	0	4	有	2	12	41	29	2
m	2	2	手話			有	弟	8	母、弟	0	3	有	3	11	36	27	1
n	2					無		*	有り		*	無		13	35	17	1
o	2	2	手話と口話と筆談	手話と口話		無		6	母、父、弟、祖父母	1	2	無		11	38	41	9
p	2		手話	口話		無		3	無	0	3	無		11	39	22	0
q	2		日本語	口話、キュード、手話		無		12	母	3	3, 12	無		小学校	39	27	0
r	2		口話	口話		無		13	無	0	13	無		13	36	23	0
s	2		手話	口話	2	無		6	母、祖母	?	7	無		11	38	40	12
t	2		手話	手話と口話		無			母、父			無		13	41	42	5
u	3		手話	手話、指文字、音声、キュード	15	無			母、兄	0		?	?	?	30	31	0
v	3	2	口話	口話		無		3	母、父	1	2	有	1	11	40	45	22
w	3	2	手話と口話	筆談		有	姉	4	母、父、姉	0	0	無		13	42	44	20
x	3	2	手話、キュード	キュード	7	無		12	母	0	3, 12	無		11	39	43	8
y	3	2	口話	手話		無		6	母	2	2	有	4	12	42	40	14
z	3	3	手話と口話	手話と口話		無		3	母、父、姉	0	1	無		13	39	40	21
a2	3	2	手話と口話	手話	2	無		2	全員	?	2	無		12	41	39	15
b2	3	2	ため口	手話と口話				7	母	0	0	有	*		40	44	15
c2	3	2	手話、指文字	手話、指文字	2	有	家族	1	全員	0	3	無		13	38	36	12
d2	3	3	口話、手話少し	手話と口話		無		?	母	0	3	無		11	42	42	21
e2	3		手話と口話	手話	10	有	姉	8	母、父、姉	0	1	有	3	13	40	41	19

※無効解答

出典：ろう B のアンケート調査の結果をもとに筆者作成

a) 日本手話能力と入学および手話使用開始時期の関連性

まず、ろう AB の手話テストの結果を比較してみると、ろう A がろう B を比較項目全てで上回っている。平均点も 40.9 と高く、全体的に高得点で個々の能力に大きな差がみられない。

一方、ろう B では、ほぼ半数の 16 名が 40 点未満で、個々の能力に差が見られる(表 8)。また、ろう B のろう学校入学時の年齢(表 8 の 10)と手話使用開始年齢(表 8 の 7)を、手話テストが平均点以上の生徒と平均点未満の生徒で比較してみると、平均点以上 19 名のうち無効解答 4 名を除く 15 名の平均年齢がそれぞれ 1.9 歳と 6.2 歳であるのに対し、平均点未満の 12 名のうち無効解答 2 名を除く 10 名の平均年齢は 4.7 歳と 7.1 歳である。つまり、ろう学校 B 入学と手話使用開始の時期が早いほど、手話テストの点数が高い傾向があり、特に、入学時期の影響が大きいと思われる。

b) 助詞能力と、入学および日本語学習開始時期の関連性

次に、ろう A とろう B の助詞テストの結果を比較してみると、ろう B がろう A を平均点と最高点において上回っている(表 6)。ろう B のろう学校入学時の年齢を、助詞テストが平均点以上の生徒と平均点未満の生徒で比較してみると、平均点以上 20 名のうち無効解答 3 名を除く 17 名の平均年齢は 1.9 歳だが、平均点未満の 11 名のうち無効解答 2 名を除く 9 名の平均年齢は 5.0 歳である。つまり、手話テスト同様、ろう学校入学時期が早いほど、助詞テストの点数が高い傾向がある(表 8 の 10)。日本語学習開始時期については、無効解答が多く、有効な数字が得られなかった。ろう A で入学時の年齢を同様に比較すると、平均点以上 5 名の平均年齢は 8.4 歳、平均未満 4 名の平均年齢が 4.8 歳と逆転している(表 7 の 10)。しかし、日本語学習開始時期で比較すると、助詞テストで平均点以上 5 名のうち無効解答 1 名を除く 4 名の平均年齢が 3.3 歳だが、平均点未満 4 名は全員 6 歳であることから、日本語学習開始時期が早いほど、助詞テストの点数が高い傾向がある(表 7 の 5)。特に、ろう A の最高点の生徒 A は、最も早い 2 歳時から、絵本やテレビの字幕を通して日本語に触れている。

c) 前置詞能力と英語学習開始時期と英語学習期間の関連性

最後にろう A、ろう B、聴生徒、およびアメリカのろう生徒の前置詞テストの結果を比較してみると、ろう A、ろう B、聴生徒ともに平均点は 10 点未満で、すべてのグループ

で低い、その中でも、ろう A がろう B および聴生徒を比較項目全てで上回っている(表 6)。ろう A で、聴生徒と同じ 3 年生 5 名のみの平均点を比較すると、聴生徒との差はさらに広がる。ろう A で 20 点以上の 2 名 (23,26 点 22.2%) は、ろう B の 4 名 (20,21,21,22 点 12.9%) や、聴生徒の 1 名 (21 点 1.2%) を人数比率や点数でも上回っている。さらに、アメリカのろう生徒の結果を、年齢差を考慮してろう A の 3 年生のみと比較してみると、アメリカのろう生徒の 20 点以上の生徒は 5 名 (21,21,24,26,27 点 22.7%) で、ろう A の 3 年生の人数比率との間に大きな差はみられない。また、ろう A の 3 年生の平均点も 14.0 であり、平均点にも大きな差は見られない。加えて、ろう A の最高点は、アメリカのろう生徒の最高点と僅差である。

次に、英語学習開始時の平均年齢を比較すると、ろう B で前置詞テストが平均点以上の 13 名のうち、無効解答 1 名を除く 12 名は 11.8 歳、平均点未満の 18 名のうち、無効解答 2 名を除く 16 名は 11.6 歳で、ほとんど差が見られない(表 8 の 12)。ろう A が全員 12 歳であることから、英語学習開始時期の影響はみられない(表 7 の 12)。テスト実施時の学年に注目すると、ろう A の前置詞テスト上位 4 名は、全員が 3 年生であり、ろう B の平均点以上 13 名に、3 年生 11 名中 10 名が含まれている。したがって、中学部における英語学習期間の長さが前置詞テストの点数に影響している可能性が高い。

2) 相関関係分析

ここでは、一つの言語の能力が他の言語の能力に影響を与えているかどうかを調べるため、ろう A とろう B の a) 日本手話能力と助詞能力、b) 日本手話能力と前置詞力、c) 助詞能力と前置詞力の相関関係について分析した。

a) 日本手話能力と助詞能力の関連性

まず、ろう A、ろう B の両方で、日本手話能力が助詞能力に影響を与えているかどうかを調査するため、それぞれのテスト結果に相関関係がみられるかどうかを調べてみると、助詞テストの点数が高い生徒の手話テストの点数は高い傾向がみられた。また、ろう B で助詞テスト平均点以上 20 名の手話テストの平均点は 40.0 点であるのに対し、平均点以下 11 名では 35.8 点にとどまっている。加えて、助詞テストが平均点以上であるにも関わらず、手話テストの点数が低いケースはみられない。

しかし、ろう A、ろう B 両方で、手話テストで高得点であるにも関わらず、助詞テス

トで点数が低いケース(表 9 の G, H, I と表 10 の l, q, p)がみられ、手話テストの点数が高いからといって、必ずしも助詞テストの点数が高いとまでは言えない。

表 9 ろう A の手話と助詞のテスト結果

名前	手話	助詞
A	40	44
B	42	41
C	40	40
D	43	38
E	40	30
F	37	20
G	41	16
H	43	14
I	42	13

平均点 40.9 28.4

出典：2014 年にろう A 対象に実施した手話テストと助詞テストの結果をもとに筆者作成

表 10 ろう B の手話と助詞のテスト結果

名前	手話	助詞
v	40	45
w	42	44
b2	40	44
i	38	43
x	39	43
c	40	42
t	41	42
d2	42	42
k	40	41
o	38	41
e2	40	41
h	40	40
s	38	40
y	42	40
z	39	40
d	40	39
a2	41	39
j	41	38
g	41	36
c2	38	36
e	36	34
a	34	33
u	30	31
l	41	29
m	36	27
q	39	27
r	36	23
p	39	22
f	37	18
n	35	17
b	31	10

平均点 38.8 35.1

出典：2014 年にろう B 対象に実施した手話テストと助詞テストの結果をもとに筆者作成

b) 日本手話能力と前置詞能力の関連性

次に、ろう A とろう B において、日本手話能力が前置詞能力に影響を与えているかどうかを調査するため、それぞれのテスト結果に相関関係がみられるかどうかを調べてみると、助詞テスト同様、ろう A とろう B の両方で、前置詞テストの点数が高い生徒の手話テストの点数は高い傾向がみられた。また、ろう B で前置詞テストが平均点以上の 13 名の手話テストの平均点が 40.0 点であるのに対し、平均点以下の 18 名では 37.5 点にとどまっている。加えて、前置詞テストで平均点以上の生徒に、手話テストの点数が低いケースはみられない(表 9, 10)。

一方、手話テストで高得点であっても、前置詞テストで 0 点の生徒もおり、手話テストの点数が高いからといって、必ずしも前置詞テストの点数が高いとは言えない。しかし、ろう B で手話テストが平均点以上であるにも関わらず、前置詞テストで平均点以下の生徒は全て 1、2 年生である。

表 11 ろう A の手話と前置詞のテスト結果

名前	学年	手話	前置詞
A	3	40	26
D	3	43	23
E	3	40	9
B	3	42	8
I	1	42	6
H	2	43	5
G	3	41	4
F	2	37	4
C	2	40	2

平均点 40.9 9.7

出典：2014 年にろう A 対象に実施した手話テストと前置詞テストの結果をもとに筆者作成

表 12 ろう B の手話と前置詞のテスト結果

名前	学年	手話	前置詞
v	3	40	22
d2	3	42	21
z	3	39	21
w	3	42	20
e2	3	40	19
a2	3	41	15
b2	3	40	15
y	3	42	14
s	2	38	12
c2	3	38	12
j	2	41	9
o	2	38	9
x	3	39	8
h	2	40	7
k	2	40	6
i	2	38	6
t	2	41	5
l	2	41	2
c	1	40	2
m	2	36	1
n	2	35	1
a	1	34	1
g	1	41	0
d	1	40	0
q	2	39	0
p	2	39	0
f	1	37	0
e	1	36	0
r	2	36	0
b	1	31	0
u	3	30	0

平均点 38.8 7.4

出典：2014 年にろう B 対象に実施した手話テストと前置詞テストの結果をもとに筆者作成

c) 助詞能力と前置詞能力の関連性

最後に、日本語の機能語である助詞の能力が、英語の機能語である前置詞の能力に影響を与えているかどうかを調査するため、それぞれのテスト結果に相関関係がみられるかど

うかを調べてみると、ろう A、ろう B 共に助詞テストの点数と前置詞テストの点数の間に正の相関関係が見られた。助詞テストで平均点以上の生徒と平均点未満の生徒の前置詞テストの平均点を比較すると、ろう A では、平均点以上 4 名の前置詞テストの平均点は 14.8 点であり、平均点未満 5 名の 5.6 点と比べて高く、ろう B でも、平均点以上 20 名の前置詞テストの平均点は 11.2 点で、平均点未満 11 名の 0.5 点と比べるとかなり高い。

さらに、中学部における英語学習期間の長さの違いを考慮すると、助詞テストが平均点以上で、前置詞テストで平均点未満の生徒のうち、ろう A の 1 名はテスト実施時の学年が 2 年生、ろう B の 7 名のうち前置詞テストが 0-2 点の 3 名は 1 年生、5-7 点の 4 名は 2 年生である。

表 13 ろう A の助詞と前置詞のテスト結果

名前	学年	手話	助詞	前置詞
A	3	40	44	26
B	3	42	41	8
C	2	40	40	2
D	3	43	38	23
E	3	40	30	9
F	2	37	20	4
G	3	41	16	4
H	2	43	14	5
I	1	42	13	6

平均点 40.9 28.4 9.7

出典：2014 年にろう A 対象に実施した助詞テストと前置詞テストの結果をもとに筆者作成

表 14 ろう B の助詞と前置詞のテスト結果

名前	学年	手話	助詞	前置詞
v	3	40	45	22
w	3	42	44	20
b2	3	40	44	15
x	3	39	43	8
i	2	38	43	6
d2	3	42	42	21
t	2	41	42	5
c	1	40	42	2
e	3	40	41	19
o	2	38	41	9
k	2	40	41	6
z	3	39	40	21
y	3	42	40	14
s	2	38	40	12
h	2	40	40	7
a2	3	41	39	15
d	1	40	39	0
j	2	41	38	9
c2	3	38	36	12
g	1	41	36	0
e	1	36	34	0
a	1	34	33	1
u	3	30	31	0
l	2	41	29	2
m	2	36	27	1
q	2	39	27	0
r	2	36	23	0
p	2	39	22	0
f	1	37	18	0
n	2	35	17	1
b	1	31	10	0

平均点 38.8 35.1 7.4

出典：2014 年にろう B 対象に実施した助詞テストと前置詞テストの結果をもとに筆者作成

第 6 節 分析

1) 手話テスト、助詞テスト、前置詞テストの結果から

ろう A とろう B の手話テスト、助詞テスト、前置詞テストの結果を比較し、聴生徒とアメリカのろう生徒のテスト結果を参考にしながら、次の 3 つの論点で分析を行った：a)

手話テストの結果からわかること、b)助詞能力向上における学習言語や指導方法、日本語学習開始時期の影響、c)前置詞能力向上における学習言語や言語的能力、教授法の影響。

a) 手話テストの結果からわかること

まず、ろう A とろう B の手話テストの結果からみてみよう。ろう A は、手話テストの平均点が高得点であり、ほぼ全員が基本的な日本手話を安定して獲得している。つまり、どの言語も年齢相応のレベルまで達していないダブルリミテッド・バイリンガルになる可能性は低いと考えられる。ろう学校 A では、まず、ろう児に日本手話を母語として獲得させ、それを基礎として音声言語の読み書きを習得させることを教育方針としており、第一言語としての日本手話の獲得において、その成果が表れているといえる。本研究で使った手話テストは、4 歳から 10 歳程度までの日本手話を日常的に使用する幼児・児童を対象として作られたテストであり、中学生が実施した場合、問題が易しすぎて天井効果を示す可能性が作成者からも指摘されていた。しかし、簡単だとされる内容であっても、ろう A とろう B の間で差が表れたことで、両者の手話言語能力の差は大きいと思われる。

また、ろう B でろう学校入学と手話使用開始の時期が早いほど、手話テストの点数が高いことから、指導方法や使用言語に関わらず、早くからろう学校に通うことが手話言語の獲得に有効である可能性を示唆している。ろう学校で出会うろうの子供たちの中には、数名、両親がろう者の生徒も含まれ、ろう者の教員や先輩ろう者なども彼らの言語モデルとなり得る。武居(2003: 543)は、ろう児の同年齢集団を保証することが、ろう児の手話言語獲得の必要条件だとしており、阿部(2011:27)も、両親が聴者の場合は、ろう学校が手話言語の伝承の場所となると述べている。ろう学校 B でも、手話言語の伝承が起きていると考えられる。

b) 助詞能力向上における学習言語や指導方法、日本語学習開始時期の影響

次に、ろう A とろう B の助詞テストの結果をみてみよう。

まず、助詞テストの平均点と最高点において、ろう B が A を上回っている理由として、次の 2 つが考えられる。

第一に、ろう A とろう B の間の学習言語と指導法の違いの影響が考えられる。ろう B の生徒は、助詞が手指と口形で日本語の語順にそって表される手指日本語を媒介として、助詞を強調した日本語の指導を受けている。そのため、空所に助詞を入れるような課題に

対応しやすい可能性がある。それに対し、ろう A の学習言語である日本手話は、日本語とは語順も異なり、日本語の助詞にあたる部分が、日本手話では空間配置や動きの方向といった非手指の部分に現れることが多く、対応する手指表現が存在しないのである。この結果は、第 1 章第 1 節の 7) で解説した、ASL 能力の高いグループと低いグループで英語機能語の能力を比較した先行研究(Singleton, et al, 2004)の結果と類似している。

このことは、日本手話から日本語への移行をスムーズに行うための独自の教授法の開発の意義や、その手段の 1 つとしてのキュードスピーチや指文字の活用の有効性を示唆している。たとえ聴者でも、「話せる」＝「読める」とはならないが、ろう A の場合は、さらに第一言語が書体を持たないため、特に日本手話の非手指要素の書記日本語への移行には、何らかのサポートが必要である。

第二に、できるだけ早い段階で日本語学習を開始することが日本語助詞習得に有効である可能性が考えられる。このことは、ろう A で、日本語学習開始時期が早いほど、助詞テストの点数が高いことから裏付けられている。

次に、ろう A がろう B とは逆に、入学時期が遅いほど助詞テストの点数が高い理由として、次の 2 つが考えられる。

第一に、ろう A とろう B の 2 言語習得における発達過程に違いがあることが考えられる。ろう A は、母語として日本手話を習得し、そのうえで日本語を第二言語として後から身に付けていくため「継起発達バイリンガル」²¹⁾、ろう B は、日本語が学習言語である環境で学んでおり、ろう者とのコミュニケーションによって手話を身に付けるのと同時に日本語を習得する「同時発達バイリンガル」²²⁾であると考えられる。2 言語の発達の途中で調査を実施した場合、「同時発達バイリンガル」の方が「継起発達バイリンガル」に比べて第二言語の習熟度が一時的に上回ることによるものであると考えられる。

第二に、他のろう学校から転入してくる生徒の転入時期が遅い、つまり、ろう B の生徒と同じ環境で勉強する期間が長いほど助詞テストの点数が高いのではないかと推測される。

c) 前置詞能力向上における学習言語や言語的能力、教授法の影響

最後に、ろう A とろう B の前置詞テストの結果を、聴生徒やアメリカのろう生徒と比較してみよう。ろう A とろう B の前置詞テストの結果から、次の 4 つのことが言える。

第一に、全てのグループの平均点が低いことから、母語と異なる語順や文法構造を持つ

外国語の機能語習得は、聴覚障がいの有無に関わらず難しく、ろう生徒が聴者に知的・言語的能力で劣っているわけではないことがわかる。また、ろう A だけではなく、ろう B の平均点においても、聴生徒の平均点との間に大きな差が見られないことから、何らかの情報保障がなされた環境で学ぶことによって、聴覚障がいの有無に関わらず、前置詞を習得できることがわかる。

第二に、ろう A がろう B を前置詞テストの平均点と最高点で上回っており、ろう A とろう B のグループ間の最大の違いが、学習言語であることから、日本手話を第一言語とするろう児童・生徒に前置詞を指導する際、日本語を介さず、日本手話で指導すると、より効果が上がる可能性が考えられる。ろう A、ろう B 共に、日本国内で英語学習者向けの外国語教授法による指導を受けているが、ろう A は、第二言語である日本語に訳して意味を確認したりせず、第一言語である日本手話のみで授業が行われていることで、授業の内容は理解しやすいと考えられる。ろう B は、学習言語が日本語対应手話や日本語であるので、まず、日本語で行われる授業自体を正しく理解する必要がある、日本語の能力が高いことが英語学習に不可欠になってくる。しかし、日本語の能力にすでに個々の差が生じているため、平等に情報の保障がなされていない状況が起こることになる。

第三に、ろう A が聴生徒を平均点と最高点で上回っており、ろう A と聴生徒の違いが、聴力以外に、英語がろう者にとって第三言語であるという点のみであることから、ろう A が第二言語である日本語習得で身に付けた言語的な能力が、外国語習得に移行された可能性が高いと考えられる。ろう A と聴生徒は、学習言語は第一言語であり、外国語教授法によって学ぶという点においても条件は等しい。逆に、ろう A は、語音聴取による音声言語習得が難しいため、前置詞習得においても聴生徒に比べて非常に不利なはずである。それでも、ろう A が聴生徒を前置詞テストの平均点でも最高点でも上回った背景には、助詞能力の前置詞能力への移行が存在すると考えられる。助詞テストと前置詞テストの結果に相関関係がみられることから(第 5 節 2)の c)、何らかの形で、ろう A が第二言語習得で身に付けた言語能力が、外国語学習にも正の影響を与えていると考えられる。

最後に、前置詞の学習において、アメリカのろう生徒とろう A の 3 年生の平均点と最高点の間に大きな差が見られないことから(表 6)、ろう者に英語を指導する際、第一言語で教え、教授法を手話言語の母語話者向けに工夫することで、聴者同等の成果が期待できるのではないかと考えられる。第 3 章で述べたようにアメリカのろう生徒にとって英語は第二言語である可能性が高い。アメリカのろう生徒とろう A 双方にとって、英語が第一言語

でないことは共通している。ろう A の媒介言語が第一言語であるということ、また、教授法が外国語教授法であることが、アメリカのろう生徒の英語学習方法との大きな違いである。ろう A は、第一言語で学ぶことで、授業自体が理解しやすいということに加え、第二言語習得で養った言語能力が、第三言語にあたる英語学習に応用され、英語圏で暮らす利点に劣らない効果を生み出す可能性が考えられる。英語学習を始めてわずか数年であっても、前置詞の学習において、アメリカのろう生徒に劣らない成果をあげることができると考えられる。

2) 相関関係分析から

ろう A とろう B の手話・助詞・前置詞テストの結果を次の 3 つの相関関係に着目して分析する：a) 日本手話能力と助詞能力の関連性、b) 日本手話能力と前置詞能力の関連性、c) 助詞能力と前置詞能力の関連性

a) 日本手話能力と助詞能力の関連性

まず、ろう A とろう B のそれぞれのグループで、手話テストと助詞テストの結果に相関関係があるかどうかについて調査した結果を分析する。ろう A とろう B の両方で、助詞テストの点数が高いと手話テストの点数も高く、助詞テストで平均点以上の生徒に手話テストの点数が低い生徒がいないことから、日本手話能力が高いことが助詞習得に何らかの正の効果をもたらしていると考えられる。

一方、手話テストの点数が高いにも関わらず、助詞テストの点数が低いケースが見られたが、ろう生徒にとって日本語が第二言語であることを考えると苦手な生徒がいることは容易に理解できる。聴者であっても前置詞が苦手な人がいるように、第一言語と異なる語順や文法構造を持つ他の言語の機能語習得は難しいと思われる。

b) 日本手話能力と前置詞能力の関連性

次に、ろう A とろう B のそれぞれのグループで、手話テストと前置詞テストの結果に相関関係があるかどうかについて調査した結果を分析する。助詞テスト同様、前置詞テストの点数が高いと手話テストの点数も高く、前置詞テストで平均点以上の生徒に手話テストの点数が低い生徒がいないことから、日本手話能力が前置詞習得に正の影響を与えていると考えられる。

一方、手話テストで高得点であっても、前置詞テストの点数が低いケースが見られたが、ろう生徒にとって英語が第三言語であることに加え、ろう B で手話テストが平均点以上で前置詞テストが平均点以下の生徒が 1、2 年生であることから、中学部における英語学習期間が短いことが要因であると考えられる。

c) 助詞能力と前置詞能力の関連性

最後に、ろう A とろう B のそれぞれのグループで、助詞テストと前置詞テストの結果に相関関係があるかどうかについて調査した結果を分析する。2 つのテスト結果に正の相関関係が見られることから、助詞の能力が前置詞の能力に移行された可能性が考えられる。また、ろう A とろう B 共に、助詞テストで平均点以上であるが前置詞テストの点数が低いケースに関しては、中学部における英語学習期間が短いことによる影響が考えられる。しかし、たとえ 2、3 年生であっても、助詞テストで平均以下の生徒は前置詞テストで 2 点までにとどまっているため、やはり、英語学習期間の長さだけではなく助詞能力の影響が大きいと考えられる。

さらに、テストごとのグループ間点数比較の結果からも、第二言語の機能語である助詞の能力が、外国語の機能語である前置詞の能力に移行する可能性が大きいと考えられる。

第 7 節 考察

本研究は、ろう児童・生徒を指導する際に効果的な教授法について、近年のバイリンガル・バイカルチュラルろう教育(第 1 章、第 1 節の 6))の動向を支持しつつ、これまで指摘されてこなかった第二言語・外国語習得の視点から見た機能語指導の可能性について論証することを目的としている。これまでのバイリンガルろう教育では、第一言語の言語能力が第二言語である書記言語の能力に移行されるかどうかのみに重点を置いており、手話言語を第一言語とした第二言語および外国語の機能語習得に有効な教授法に関する研究はこれまでに存在しない。

これまで行ってきた考察から、ろう生徒の日本手話や助詞、前置詞習得について、以下の 4 つの点が明らかとなった。

まず、第一に、日本手話を第一言語としたバイリンガルろう教育は、日本語のモノリンガルを目指してダブルリミテッド・バイリンガルに陥る可能性が残る従来のろう教育に比べ、日本語や英語の機能語の習得も期待できるリスクの少ない教育だと言える。その根拠

として、①ろう A のほぼ全員が基本的な日本手話を安定して獲得し、自分の考えを表すことができる少なくとも1つの言語を習得することができていること、②日本手話能力が高いことが助詞や前置詞の習得に何らかの正の効果をもたらす可能性が考えられること、③少なくとも手話言語能力が高いことが助詞習得の妨げにはならないと断言できることが挙げられる。

第二に、日本手話の非手指要素を書記日本語の助詞へと橋渡しするための「日本手話母語話者への助詞教授法」といった独自の教授法の開発が必要であると考えられる。また、その手段の1つとして、キュードスピーチや指文字、日本語対应手話の活用が有効である可能性がある。その根拠として、ろう B がろう A より助詞テストの点数が高く、ろう B が早期から手指日本語を媒介として助詞を強調した日本語指導を受けていることが影響している可能性があることが挙げられる。

第三に、あくまでも日本手話を第一言語として習得しながらも、幼少期から絵本などで書記日本語にもふれておくことが助詞習得において効果的であると考えられる。日本語の早期教育が、ろう生徒の助詞習得に効果がある可能性が考えられることが、その根拠である。

最後に、日本のろう児童・生徒は、日本語を介さない英語教育を受けることによって、第二言語習得で身に付けた言語能力を活かし、高いレベルの英語を身に付けることができる可能性が考えられる。ろう生徒に英語を指導する際、全員が授業内容を理解できる第一言語を媒介とし、外国語教授法で指導することが、ろう生徒の前置詞習得に効果がある可能性があること、また、第二言語の機能語である助詞の能力が、外国語の機能語である前置詞の能力に移行する可能性があることがそれを示唆している。

以上の結果により、①日本手話が全てのろう児童・生徒に習得可能な言語であること、②その日本手話を第一言語および媒介としたバイリンガルろう教育によって、第二言語および外国語を早期から学ぶことで、ろう児童・生徒が高いレベルのバイリンガルやトライリンガルに育つ可能性があること、また、③母語に書体がない日本手話母語話者に書記言語を指導するための教授法について、日本語対应手話やキュードスピーチの可能性も視野に入れた更なる研究が必要であることが明らかになった。

本研究の研究課題としては、質的な調査を併せて行い、総合的な分析を行うことが挙げられる。ろう学校 A の教員が言った「私達の目指す日本語力は、日本語能力試験 1 級 (N1) です」という言葉が、彼らの目指すろう教育を明確に表していて印象的であった。ろう学

校 A の目標は、単にろう児童・生徒の日本語能力を聴者同等レベルまで引き上げることでなく、第二言語として日本語を学ぶ外国人聴者同様、日本手話を母語として獲得することを通じて豊かなコミュニケーション能力や認知力を身に付けた大人を育てることであり、日本手話と日本語のバイリンガルの育成なのである。したがって、量的な調査で点数に表れにくい児童・生徒のコミュニケーション能力の習得過程や情緒面の成長の様子などについて、さらに質的な調査を行う必要がある。

第4章 日本手話、日本語助詞および英語前置詞の全てにおいて習熟度が高いろう生徒に対する調査

第1節 調査目的と意義

前章の研究では、母語習得によって身に付けた能力が、第二言語や外国語の機能語の能力に移行し得るということを数量的観点から実証するために、日本手話の活用という観点から、全く異なる指導法を採用しているろう学校Aとろう学校Bの生徒を対象に、日本手話能力、助詞能力、前置詞能力に関するテストを実施した。この量的調査から得られたさまざまな結果（第3章6節参照）の中で最も興味深い発見は、ろう学校Aの生徒の前置詞テストの平均点が聴生徒よりも高く、助詞の能力と前置詞の能力の間に正の相関関係がみられることであった。

本研究では、量的な調査では表面化し難い児童・生徒の言語・コミュニケーション能力の習得過程などに焦点をあてながら、前章の結果を元に、日本手話、助詞および前置詞の全てにおいて習熟度が非常に高い、学習環境の異なる2名の生徒にそれぞれインタビューを行い、どのような要素が、彼らが3つの言語を高いレベルで習得することを可能にしたのかを調査する。

第2節 調査対象

本調査は、両親が聴者であり、かつ、音声聴取による言語習得が難しいろう児が、書記言語を習得するために最も効果的な教授法について論証することを主要な目的としている。そこで、前章の手話テスト、助詞テスト、前置詞テスト、およびアンケート調査の分析結果に基づき、ろう者にとって習得が難しいといわれている(Singleton, et al, 2004)音声言語の機能語を、高いレベルで習得しているという観点から、特に顕著な特徴を有する生徒を、それぞれ異なる指導方法を採用している2つのろう学校から各1名ずつ対象者として選定することにした。なお、前章でも述べたように、ろう学校Aではバイリンガル・バイカルチュラル教育を実施しており、ろう学校Bでは、キュードスピーチや日本語対应手話、指文字を用いた聴覚口話法による指導を行っている。以下、それぞれの学校における対象者選定の基準およびプロセスについて説明する。

まず、ろう学校Aでは、手話テストの点数が全体的に高く、個々の能力に大きな差がみられないことから、助詞テストと前置詞テストの両方のテストで最も点数が高かった生

徒 A を調査対象とした (表 13)。

一方、ろう学校 B では、全てのテストの点数にばらつきがあったため (表 14)、まず、本研究の目的である学習環境による言語習得への影響に焦点をあてるため、全生徒の中から、ろう者の家族がいる生徒と人工内耳²³⁾を装用している生徒を、アンケート調査をもとに除外した。次に、残りの生徒の中で、最も手話テストの点数が高く、かつ助詞テストと前置詞テストの両方のテストにおいても高得点であった生徒 d2 を対象とすることとした (表 8)。また、幼少期の言語習得や進路の選択において、本人の記憶にない情報も非常に重要な手掛かりになると考え、生徒 A、生徒 d2 それぞれの母親にもインタビュー調査への協力をお願いした。

第 3 節 調査方法

インタビュー調査のデータ収集は 2016 年 10 月にそれぞれ 1 日で行い、筆者が、対象生徒とその母親に直接面接を行う個人面接法で行った。

質問事項はあらかじめ設定したうえで、返答に応じてさらに深くたずねることもできる半構造化面接法を採用し、約 1 時間のインタビューを実施した。筆者は、聴者の母親が同席していることと、日本手話での会話が不可能であるため、口話を伴う日本語対応手話を用いて質問を行った。応答の方法に関しては、本人の意思に任せたが、生徒 A は口話を伴わない日本手話と筆談で、生徒 d2 は口話中心で、ところどころ日本語対応手話も用いながら質問に答えた。

インタビューの場所は、対象者の希望を聞いた上で、対象者に馴染みのある場所を選定した。生徒 A に対するインタビューは、生徒 A の自宅近くの障がい者センターロビーにある丸テーブルに、全員がお互いの手話が見えるように正三角形の頂点の様な形で向かい合って行った。生徒 d2 に対するインタビューは、生徒 d2 が卒業したろう学校 B の教室で行い、机を並べて座る生徒 d2 とその母親 2 人に筆者が向かい合う形で行った。

以下、インタビューがどのように実施されたのか、そのプロセスを説明する。

まず、著者自身の簡単な自己紹介を行い、かつて筆者がろう学校の教員であったこと、ろう教育の改善のために研究を続けていることなどを説明した。生徒 A のインタビュー時には、生徒 A と筆者の間に入って調査にご協力頂いているろう学校 A の教員が、インタビュー冒頭、同席する形で緊張を和らげて下さった。一方、生徒 d2 のインタビュー時には、生徒の恩師と筆者との関係 (元同僚で指導教官としてご指導頂いたことなど) やエピソード

ドを紹介し、信頼関係を築いた。

次に、今回の調査の目的と筆者が質問に使用するコミュニケーション手段（日本語対応手話の関西版であること）を、口話を伴う日本語対応手話で確認した。許可を得た上でインタビューの全てを録画したが、日本手話は音声を伴わないため、録音に意味がないことに加え、筆者が日本手話話者の会話を録音することに抵抗がある²⁴⁾ため、録音は行わなかった。

そして、個人情報の取り扱いや守秘義務については、面接調査承諾書(付録 9)を作成し、研究の趣旨や内容の説明を口頭と書面の両方で行い、母親に調査承諾の署名を頂いた。

インタビュー終了後には、録画データを見ながら、日本手話は筆者が日本語に翻訳し、口話による発話も含め、全ての発話を書き起こしてトランスクリプトを作成した。その上で、書き起こしたトランスクリプト全文に筆者の誤解や聞き間違い等がないことを、対象生徒とその母親に確認して頂いた(付録 10、付録 12)。

また、インタビュー終了後にいくつかメールで追加の質問を行った(付録 11、添付 13)。こうして完成したトランスクリプトをもとに、インタビューの質問項目ごとに応答内容を分析するためのワークシート（ワークシートについては第 5 節で後述する）を作成して分析を行った。

第 4 節 質問項目

インタビューに用いた質問内容は 5 つのグループからなり、それぞれ 1) アンケート調査で得られた情報の確認、2) 言語学習に関する質問、3) コミュニケーションについて、4) 学習方法について、5) 学校生活で困ったことや不安に感じたこと、6) ろう学校への要望である。質問項目は、対象生徒の第一言語がどの言語か、日本語と英語に対する対象生徒の意識と学習方法、ろう学校でのコミュニケーション方法や聴者とのコミュニケーションについて、また、家庭学習の様子や家庭の教育方針、ろう学校に対する印象や要望を聞き取る目的で構成した。

このうち、1) は前章の研究でアンケート調査を実施した際、対象のろう学校の協力を得て授業時間内にアンケート用紙に生徒本人が記入した情報をすでに入手しているが、本人の幼い頃の記憶について、より正確で詳細な情報を入手するため、生徒の母親が同席の上で生徒と母親の両方にアンケート結果の確認をお願いした。

- 1) アンケート調査で得られた情報の確認(表 14)
 - a) 聴力について
 - b) 家族内でのコミュニケーションについて
 - c) 聴覚障がいの診断時期と手話使用開始時期について
- 2) 言語学習に関する質問
 - a) 内言語²⁵⁾について
 - b) 日本語について
 - c) 英語について
- 3) コミュニケーションについて
 - a) ろう学校でのコミュニケーションについて
 - b) 聴者とのコミュニケーションについて
- 4) 学習方法について
 - a) 家庭での取り組み
 - b) ろう学校 A/B を選んだ理由
- 5) 学校生活で困ったことや不安に感じたこと
- 6) ろう学校への要望

第 5 節 分析方法

次に、分析方法について説明しよう。

この調査では、言語データに基づいた分析を経て、概念を形成し、概念同士を関係づけて理論を生成する方法で分析を進めていく、グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Grounded Theory Approach) の「修正ストラウス・グレイザー版 GTA」を参考に分析を行った。

GTA には、グレイザー版、ストラウス・コービン版(以下、SC-GTA)、修正ストラウス・グレイザー版(以下、M-GTA)の 3 種類が存在する。そのうち、グレイザー版 GTA は、数量的方法論の影響を受けて整備され、質的研究手法としては紹介されることが少ない。質的研究手法として用いられることが多い GTA には、言語データを前後の文脈から切り離し、分析者が言語データから距離を取ることを特徴とする SC-GTA と、言語データに根ざした分析者の解釈を分析プロセスに積極的に取り入れることが特徴の M-GTA の二種類が存在する。

本研究では、対象生徒と母親の両方に同時にインタビューを行っており、対象生徒に向けた質問にも途中で母親が答えたり、母親が自分の回答の内容を対象生徒に確認したりする場面などがあり、前後の文脈や対象生徒と母親のやりとりも重要な情報であると考えた。そのため、言語データを全て切片化して前後の文脈から切り離して分析する SC-GTA ではなく、切片化を行わずに分析する M-GTA を採用した。

M-GTA では、どのデータに解釈を加えたのかを記録する「ヴァリエーション」欄、ヴァリエーションの記述を束ねる上位の概念を示す「概念名」欄、どのようにデータを解釈したのかという定義を記入する「定義」欄、一連のプロセスで気がついたことや考えたこと、採用しなかった解釈を記録する「理論的メモ」欄から構成されるワークシートを用いて分析する（竹内・水元, 2015）。

本研究で作成したワークシートでは、「概念名」に今回行ったインタビュー調査の質問の趣旨を記し、「ヴァリエーション」にはその質問に対するトランスクリプトをそのまま抜き出し、そのトランスクリプトから導きだされる解釈を「定義」に記入することでワークシートごとに分析を行った。その後、同一定義における生徒 A と生徒 d2 のワークシートを比較分析した。

第 6 節 結果

それでは、以下、このインタビュー調査でわかった内容を、質問項目グループ毎に要約しておこう。

1) アンケート調査で得られた情報の確認

インタビューの冒頭に、前章の研究時に実施したアンケート調査の記録をもとに、より具体的な内容や時期について質問を行った(表 14)。その中で、生徒 A と生徒 d2 の聴力について確認した内容と、新たに興味深い情報が得られた家庭内のコミュニケーション手段、聴覚障がいの診断時期、および手話使用開始時期について、ここで詳しく記載しておく。

a) 聴力について

まず、対象生徒の聴力レベルはどうであろうか。

通常、聴力というのは、医学の分野では、語音聴取による音声言語習得にとって不可欠であると考えられている。具体的には、身体障がい者福祉法における聴覚障がい者の程度

等級では、2 級を両耳の聴力レベルがそれぞれ 100dB 以上のもの（両耳全ろう）、3 級を両耳の聴力レベルが 90dB 以上のもの（耳介に接しなければ大声による言葉を理解し得ないもの）としている。

このうち聴覚障がいのみの場合は、最も重度な場合でも障がい者程度等級は 2 級までとされており、言語障がいがない場合は 1 級に認定されない。生徒 A は 2 級、生徒 d2 も 3 級であるため、語音聴取によって言語習得が可能であるとは考えられない。また、言語障がいを含めて聴覚障がい以外に重複する障害はない。

以上から、生徒 A、生徒 d2 共に、聴力という観点からは、会話を聞くことで音声言語を習得することは難しいと判断できる。

b) 親子でのコミュニケーションについて

それでは次に、親子のコミュニケーション手段という観点から生徒 A と生徒 d2 を比較してみよう。

生徒 A は手話と筆談を用いて家族とコミュニケーションを取っており、全く口話はいない。インタビューの際にも声を出すことは全くなかったが、母親は生徒 A の日本手話も指文字も正確に読み取り、筆者に配慮して口話を用いながら、生徒 A に対しては流暢な日本手話を用いて会話をしていた。親子の間のコミュニケーションに全く問題は感じられなかった。

一方、生徒 d2 はほとんど口話で家族と話をしている。口話以外には、母親が少し手話を用い、3 歳年下の妹が時々指文字⁵⁾を使うことがある程度である。インタビュー中も、母親が生徒 d2 に向かって話しかける時は、(聴者同士の会話でみられる程度の)多少のジェスチャーは用いるものの、手話を使わずに口話のみで話をしていた。生徒 d2 も、日本語対応手話で質問する筆者に対しては、口話で答えながらも、自然に手話単語が出てくる感じで日本語対応手話を用いてはいたが、母親に対しては口話のみで話をしていた。読み取りや発話は非常に訓練されており、発音は筆者が口話のみで理解できるほど明瞭であった。生徒 d2 も母親との意思疎通に全く問題は感じられなかった。

ろう学校で務めていた時の経験から、ろう児童・生徒が保護者と問題なく意思疎通がとれていることは当たり前ではないことを、筆者は明確に認識している。複雑な内容になると、母親の言うことを子供が理解できなかつたり、三者懇談で子供の話す内容の通訳を筆者が母親から頼まれたりといったこともあった。

しかし、生徒 A と生徒 d2 のケースでは、コミュニケーション手段という点においては非常に対照的ではあるものの、母親との意思疎通に問題は感じられなかった。また、「どの言語で考えるか」といった抽象的な質問に対しても、問題なく応答していた。

c) 聴覚障がいの診断時期と手話使用開始時期について

ここで非常に重要で興味深い点が 1 つある。それは、生徒 A と生徒 d2 の聴覚障がいの診断後から幼児期にかけて、2 人の母親の行動に共通点が非常に多いことである。b) で述べたように、調査実施時の生徒 A と生徒 d2 のそれぞれの母親とのコミュニケーション手段は非常に対照的であり、後ほど 4) の b) で詳しく述べるが、子供の進路・言語選択に関する母親の教育方針も大きく異なっている。しかし、その一方で、幼児期の子供に対する母親の接し方には類似点が多い。

ここでは、具体的に 2 つの共通点が指摘できる。聴覚障がいの診断以降の対象生徒本人と母親の「手話使用開始時期」と「ろう学校入学時期」の順に見ていこう。

まず、聴覚障がいの診断を受けた時期は、生徒 A が 1 歳 7 ヶ月の時で、生徒 d2 が 1 歳半健診の時であり、2 人ともほぼ同時期である。そして、生徒本人と母親が手話を使用し始めた時期も、1 歳 9 ヶ月と 2 歳で、ほぼ同時期と言える。また、2 人とも診断後の比較的早い段階の幼児期に地域のろう学校 C とろう学校 D (生徒 A が通っていた公立のろう学校をろう学校 C、生徒 d2 がろう学校 B に入学前に通っていたろう学校をろう学校 D とする) に通い始めている。生徒 A は、ろう学校 A の前身であるフリースクール(以下、フリースクール)にも同時に通い始めており、生徒 d2 が早期教育で通っていたろう学校 D は、ろう学校の中でも特に手話による教育に力を入れている学校である。

このように、生徒 A と生徒 d2 の母親は 2 人とも、子供に聴覚障がいの診断が出て間もなく、手話を身に付けやすい環境を子供に提供し、子供が手話を使い始めるのと同時に、共に手話を習得する努力を始め、手話で子供とコミュニケーションを取る努力をしている。

この「母親の手話習得」について、生徒 A の母親は、次のように自身の手話習得の経緯を語っている。

今まで空っぽだった分を取り返そうと思って、私も下手なりに手話を勉強して、楽しいことをいっぱいした。そうすると、感情が伴うと言葉が頭に入ると思ったので、そんなことをした(生徒 A 母親)

また、同じく自身の手話習得について、生徒 d2 の母親は、以下のように証言している。

だいたいさっきの 2 歳ぐらいから身振り手振りから入って、で、うちは初めろう学校 D の方の早期教育を受けていた。その時に、ちょっとこう、手話とか先生とかに教えてもらったりして、で、あと学校で週 1 ぐらいで開催している手話教室…で、そっからこう、本格的に身に付けてって感じです。(生徒 d2 母親)

このように、最終的にどの言語を子供の第一言語として習得させたいかという言語選択や進路選択について、母親の教育方針に差異はあれども、ろう児であるわが子とコミュニケーションを取る最初的手段として、両者とも手話が最も効果的であると考えていたことがわかる。また、読み書きが難しい生後間もないろう児とコミュニケーションが取れる唯一の手段が手話であるため、自らが手話を習得してわが子とコミュニケーションが取りたいという思いが切実だったということがわかる。

表 14 アンケート調査およびテスト結果

	アンケート／テスト結果	生徒 A	生徒 d2
1	テスト実施時の学年	中学 3 年生	中学 3 年生
2	障がい者手帳の等級	2 級	3 級
3	家族とのコミュニケーション手段	手話／筆談	口話、手話少し
4	一番わかる言葉(母語)	日本手話	手話と口話
5	日本語学習開始時年齢	2(絵本やテレビの字幕など生活の中で)	2 歳
6	家族内ろう者の有無	無	無
7	手話使用開始時年齢	1 歳 9 ヶ月	2 歳
8	手話使用家族	母	母、妹が少し
	家族手話使用開始時年齢	1 歳 9 ヶ月	2 歳
9	聴覚障がいがあった時期	1 歳 7 ヶ月	1 歳半健診時
10	ろう学校入学時期	乳幼児期(ろう学校 C 乳幼児教室+フリースクール) 6 歳(ろう学校 C+フリースクール) 9 歳(フリースクール) 10 歳(ろう学校 A 入学)	2 歳(ろう学校 D 早期教育) 3 歳(ろう学校 D 幼稚部) 6 歳(ろう学校 B)
11	人工内耳装用の有無	無	無
12	英語学習開始時年齢	12	11
テスト結果	手話 得点／満点	40/47	42/47
	助詞 得点／満点	44/45	42/45
	前置詞 得点／満点	26/32	21/32

出典：2014 年に実施したアンケート調査と、2016 年に実施したインタビュー調査の結果をもとに筆者作成

2) 言語学習に関する質問

以上、生徒 A と生徒 d2 の言語使用背景について確認し、2 人とも音声聴取による言語の習得が難しいことに加え、幼児期の言語環境に共通点が多いことがわかった。それでは、言語学習については、2 人はどの言語で理解し、どのような内容にどのような方法で取り組んでいたのだろうか。以下、この点について、内言語、日本語、そして英語の順にみていこう。

a) 内言語について

内言語とは、音声を伴わない内面化された思考のための道具としての言語である。このように、相手に合わせて発せられる言語ではなく、自分の頭の中で考えるときに用いる言語は、一般的に本人にとって一番よくわかる言語であると思われる。そこで、まず内言語に関する質問に対する対象生徒 2 人の返答についてみていこう。この点については、2 人の答えは大きく異なっている。

まず、生徒 A についてみてみよう。生徒 A は、自身の内言語について次のように話している。

面接者(I)：例えば、目をつぶって明日の予定を確認するとき、どの言葉で確認しますか。…難しい質問ですね。

A：(笑う AM に向かって)『何?』

AM：いつもこう(手話の動作)やってる。一人でこうやってる。

A：(AM に向かって)『違う、日本語で独り言を言うときもある！日本語で独り言を言うときもある！日本語で考える時もある!』(笑う AM をたたく真似をする)

I：一人でバーッ(手話の身振り)ってする?

A：『というよりも…というよりも…』

(笑い続ける AM に向かって)『止めて!』

『(独り言を言っていた)というよりも、発表の練習の時、たくさんの人の前に立って話しをするのが苦手だったので、慣れるために練習していただけです。だけど、ケースバイケース。その時その時違いますね。例えば、手話の時もありますし、日本語の時もありますよ。』

一方、生徒 d2 の現在の内言語は日本語のみであることが、質問に対する返答に迷いがなく即答であったことからわかる。

I: 考える時にどの言語で考えているんですか。例えば、声を出さずに明日の予定を思い浮かべてみてください。

生徒 d2(d2): 日本語。

I: 日本語だけ？

d2: (頷く)

記入凡例: …は短い沈黙、(日本語部分)は筆者による補足、

『 』内は日本手話による発話内容を筆者が日本語に翻訳したもの、

【 】は筆談もしくはメール原文そのまま。

このように、生徒 A は、日本語と日本手話の 2 つの内言語を状況に応じて使い分けており、即答で答えられるほど 1 つの言語に限定されていないことがわかる。一方、生徒 d2 の内言語は日本語のみで、手話は全く使用しておらず、2 人の内言語使用には明らかな違いがみられる。生徒 A も生徒 d2 も高い日本手話能力、助詞能力、前置詞能力を有しているが(表 14)、言語習得のプロセスに大きな違いがある可能性を示唆する結果となっている。

b) 日本語について

上で見たように、生徒 A と生徒 d2 の内言語には違いがあることがわかった。それでは次に、日本語（国語）の学習についてみてみよう。

日本語（国語）の指導方法は、ろう学校 A とろう学校 B で大きな違いがある。まず、ろう学校 A では、日本語を第二言語とする外国人を想定した日本語学習者向けの方法で、日本語教員が「日本語」の指導を行っている。一方、ろう学校 B では、聴者同様、通常の（日本語を第一言語とする）中学生用の国語の認定教科書を用いて、教員が板書と日本語対应手話等で解説を行う一般的な「国語」の授業が行われている。

生徒 A は、ろう学校 A の日本語の授業内容について、「易しい」と感じており、日本語の授業で特に問題を抱えていた様子はみられない。しかし、中学生の時点までは日本語に対する苦手意識があったとも答えており、日本語自体には多少の難しさは感じていたよう

である。

このような日本語の授業に対する印象や日本語に対する意識について、生徒 A は、次のように自身の中学時代の日本語の授業について語っている。

A:『前の学校(ろう学校 A)の時は、日本語できました… (筆談)』(I が覗き込んだが書いてすぐに消してしまった)

I: (書いていた「やさしい」という言葉に対して)「やさしい」というのは「簡単」ってどういう意味?

A: (頷く)『(学校が) できてすぐというものもあったので、どんな方法で、日本語というか国語を、どうやって授業を進めるのか手探り状態というのがあったと思いますね。私が覚えているのは、小 5、6 の時、普通、小 5、6 の時は教科書を使いますよね。でも、使わなかったのを覚えています。』

AM: ろう学校 A は、日本語の勉強。国語ではなく。だから、外国人に日本語を教える先生が、日本語を教えてください。

I: 日本語は得意でしたか。

A:『中学生の時、まだ、苦手な気持ちがありました。』

I: 苦手な気持ちがあったのは、ろう学校 A に入る前からずっと?

A: (頷く)

(以降、メールによる追加の質問とその回答)

I: 日本語に対する苦手意識がなくなったのは、大体いつごろでしょうか。わかる範囲で大体で結構です。

A: 【高 2 の途中からですね。(中略) ネット上でやり取りしていた人に、実は耳が聞こえないということを告げたら、「話してて違和感がなかったから、びっくりしたよ」と言われました。「あれ、自分の日本語って思ってた以上に出来ているんだ」と、自信を持つようになったきっかけでしたね。】

このように、生徒 A は、日本語の授業を「易しい」と感じながらも、中学生の時までは日本語に対して苦手意識があったことがわかる。しかし、高校 2 年生の時点では、聴者とのネット上のやり取りで相手が違和感を感じないレベルの、高い日本語運用能力が身に

ついていたことがわかる。

では、生徒 d2 の場合はどうであろうか。生徒 d2 は、ろう学校 B の中学部の国語の授業について以下のように振り返っている。

I : 授業は先生たちはどんな形でやってた？

d2 : 書いたり、手話を使ったり…かな。

I : 簡単に分かる？

d2 : (頷く)

I : 国語は得意？今、というよりかはろう学校 B の時。

d2 : ん～ (首を傾げて) まあ、普通です。

I : 普通。苦手やなどか嫌やっていう気持ちはない？

d2 : (はっきりと頷いて) ない。

生徒 d2 も、ろう学校 B の国語の授業で苦労した様子はなく、特に苦手意識があったようにも感じられない。

このように、学習環境には大きな違いがあるものの、2 人とも、日本語（国語）の学習で何か問題を抱えていた様子もなく、授業も理解できていたことがわかる。

c) 英語について

それでは次に、英語学習について見てみよう。

言語の学習に関するインタビューの中で、最も興味深い内容がこの英語学習についてである。

まず、生徒 A の英語力の高さが特筆に値する。聴覚障がいがあるにもかかわらず、前置詞テストの点数が 26 点で、アメリカのろう生徒(14-19 歳)の平均点 16.0 点よりも随分高く、アメリカのろう生徒の最高点が 27 点であることから考えても、英語学習を開始し、わずか 3 年足らずの成果としては驚異的である(表 5、表 14)。

さらに、追加で行ったメールによる質問の回答(添付 11)によると、中学 2 年生の時点で実用英語技能検定（以下、英検）準 2 級の 1 次試験に合格していることから、日本の聴者の基準でも、英語学習を始めてわずか 2 年で驚くほど高いレベルの英語を習得してい

るといえる。高校 2 年生の秋には 2 級に合格しており、前置詞テスト実施後も、さらに高い英語力が身に付いていることがわかる。

また、生徒 d2 も、前置詞テストの点数が 21 点と高く、聴生徒であっても最高点が 21 点であることから、かなり高い前置詞力を有していることがわかる。

加えて、英検のレベルにおいても、聴者が中学 3 年終了時点の目標として掲げている 3 級にも中学 3 年生の時点で合格しており、高い英語習熟レベルに到達していることがわかる。

このように、ろう学校 A とろう学校 B の英語教授法には大きな違いはあるが、生徒 A と生徒 d2 とともに語音聴取による言語習得が難しい中で、聴者と同等以上の英語力を身に付けていることは、第 6 章で議論するように、ろう者の外国語習得に関連して非常に興味深い。

そして、さらに、最も驚くべきことには、生徒 A は英語の授業で、英語を英語で理解しているという点である。そのことについて、生徒 A が語った内容について見てみよう。

I : 英語を読むとき、どの言語で理解していますか。

A : 『英語で、です。初め、入った時、最初は日本語と手話と併せてやっていたけれども、時間を食う。内容をつかむまで時間がかかるから、頭で英語で…。英語を見たまま英語で理解するので、内容をもっと簡単に理解することができるので。』(中略)

A : 【頭の中でイメージするように心がけてました。I like sushi.】(人とハートマークや矢印を用いてイラストを描いて説明) (図 11)

AM : すごいね。中学の時は、英語読みながらそれを手話で訳してて、それがちょっと私的には感動。日本語じゃなくて、読んだまま手話でやってたから、良かったと思ったんですけど。

I : 英語と日本語のどちらが得意ですか。

A : 『正直言うと、中学に入った時は、日本語より英語の方が楽だと思ったことがありますね。』

M : 全部外国語だからね。そしたら英語は簡単ね。

A : 『そういうところも含めて、簡単だった。』

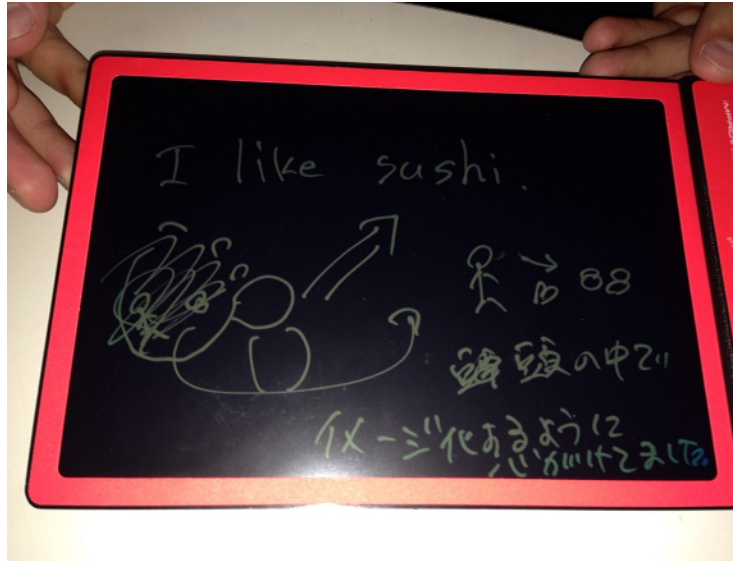


図 11 : 「I like sushi.」のイメージを生徒 A 本人が絵で表したものの

同じく自身の英語学習について、生徒 d2 は、以下のように話している。

I : 英語を読むとき、どの言葉で理解していますか。

d2 : 日本語。

I : (手話で理解するろう者もいることを話してから) 日本語に置き換えて理解する？

d2 : (頷く)

I : 英語と日本語のどちらが得意ですか。

d2 : (即答ではっきりと) 国語です。

生徒 A の発言から、生徒 A は、英語習得の初期段階では、英語を読む時、日本手話と日本語に置き換えて理解していたようだが、英語の習得が進むにつれて、英語を英語で理解するレベルにまで到達した様子がうかがえる。しかし、たとえ聴者が同じ期間、日本国内で英語を勉強したとしても、英語を英語で理解するようになるとは考えにくい。また、日本語と英語を比較して英語の方が楽だと感じている点も、聴者が同様に感じるとは考えにくく、非常に興味深い。

一方、生徒 d2 は、英語を読む時、日本語のみで理解しており、英語と日本語のどちらが得意かという質問にも、「国語です」と即答であった。生徒 d2 は、日本語を第一言語と

する聴者と同様のプロセスで英語を理解しているようである。

このように、英語前置詞テストでは同様に高得点の 2 人だが(表 14)、英語学習における学習言語に大きな違いがみられることから、ここでも 2)の a)の内言語の違い同様、同じ聴覚障がい者であっても、言語習得のプロセスに大きな違いがある可能性を示唆する結果となっている。

3) コミュニケーションについて

次に、生徒 A と生徒 d2 がろう学校で、どのように先生や友人とコミュニケーションを取っていたのか、また、聴者とはどのようにコミュニケーションをとっているのかについてみてみよう。

a) ろう学校でのコミュニケーションについて

ろう学校の友人とのコミュニケーション手段は、生徒 A も生徒 d2 も「手話」だとしている。しかし、学校によってコミュニケーション手段が様々であった様子を、生徒 A とその母親が以下のように語っている。

AM : (ろう学校 C の) 先生は対応手話、友達もまちまちで。手話の人もいるし、対応手話の人もいるし、声を出す人もいるので。まあ、そんな感じですね。(A を指して) (彼は) しゃべれはしないので。

I : (A に向かって) コミュニケーション、スムーズにできてた？

A : 『小さい時は、問題なくコミュニケーションが取れていたと思い込んでいましたが、前、たまたま連絡簿…お母さんと先生がやり取りする連絡簿がありますよね。それ、見たとき、例えば意志疎通にずれが生じた時があったみたいなの(ことが書いてありました)。』

AM : あつたと。今と違って昔は、Deaf Family とか…手話はまだ早いから教えられない。だから、しゃべりもしないし、手話も分からない中で乳幼(児クラス)とか幼稚部に行ったりしてたので、あの…コミュニケーションが取れないということも珍しくはなかったです。

I : 小学校 5 年生までいろんなコミュニケーション方法の生徒がいるっていう状況で？

A:『基本は手話ですが、きちんとした日本手話というのは無理だったと思いますね。』

生徒 A の発言から、ろう学校 A 入学以前に通っていた公立のろう学校 C では、教員は日本語対应手話、生徒間のコミュニケーション手段は、日本手話や日本語対应手話、口話など様々で、小学 5 年生までの環境では「手話」を用いても意思疎通が難しかったことが伺える。

一方、生徒 d2 はろう学校 B でのコミュニケーションの様子を次の様に話している。

I: 友達と話す時は声を使わないんじゃないですか。

d2: 使う。

I: へー使いますか。声を。

d2: (頷く)

d2M: と、手話…声と手話。

d2: (頷く) 声と手話。

I: 一緒に使う。以前勤めていた学校では、生徒同士はワーって手話だけで話すから全くわからなくて、私に話す時は声だけで話してたけど、友達と話すのも声を使いますか。

d2: (頷く)

このように、生徒 d2 は、ろう学校 B の友人と声を伴った手話で会話をしていたと語っているが、音声言語と共に用いられる「手話」が、口話とは語順等が異なる日本手話だとは考えにくい。そこで、インタビュー語に、直接生徒 d2 を指導していた教員にも確認したが、生徒 d2 はろう学校 B で、日本語対应手話を用いて友人とコミュニケーションを取っていたと思われる。

以上のような生徒 A と生徒 d2 の発言から、公立のろう学校では、教員だけでなく生徒同士のコミュニケーションにも対应手話が多く用いられていることがわかる。

ろう学校でのコミュニケーション手段の違いの他に、公立のろう学校で学んだ経験を振り返って、生徒 A は日本語対应手話でのコミュニケーションに支障があったと感じている様子なのに対し、生徒 d2 は意思疎通に全く問題を感じていないことも大変興味深い。

b) 聴者とのコミュニケーションについて

では、今度は、聴者とのコミュニケーションについてみてみよう。

筆者は、ろう学校の教員であった時に、直接的な表現でないと生徒にうまく意思が伝わらなかったという自身の経験から、ろう生徒の多くが、曖昧で抽象的な表現や相手の気持ちを理解することが難しいという印象を持っていた。しかし、同時に、人の気持ちが分かるコミュニケーション能力の高いろう生徒にも出会ってきた。では、何がこの違いを生み出すのだろうか。

まず、生徒Aがどのように聴者とコミュニケーションを取っているのかをみてみよう。生徒Aとその母親は、生徒Aの聴者とのコミュニケーションについて、以下のように語っている。

I: はっきりわかりやすく言うと、ろうの人達は相手の気持ちを理解するのが難しいと言われてますよね。

AM: あ～！

(中略)

A: 『あー、そうですね。私の場合は、小さい頃から母とのコミュニケーションが手話で、ストレスフリーの環境で育ってきたので、問題は…ないと思いますね。』

I: ろう学校Cをご卒業後、聴者のお友達と交流するようなことはありますか。

A: 『あります、あります。』

I: その時に、相手が筆談で言っている意味の理解が難しく、困った経験はありますか。

A: 『全くないですね。』

I: じゃあ、多分できている。

AM: 筆談は大丈夫。

生徒Aは、聴者と会話をする時でも、全く口話を用いていない。確かに、2)のb)でも述べたように、メールの内容に相手の聴者が違和感を感じないほど生徒Aの日本語の能力は高い。しかし、日本語を正しく理解できるからといって、必ずしも相手の気持ちを理解できるとは限らない。

そこで、念のためにインタビュー後に追加で行ったメールによる質問には、ろう A は次のように答えている。

I：現在、親しくされている聴者の友人は何人ぐらいおられますか。

A：【現在のところは、大学の関係だったり大学の手話サークルの友達を除けば三人ですね。筆談から始まって、何度も会っているうちに向こうが手話を覚えたいという気持ちが芽生えたようで、日常会話レベルなら問題なく会話できています。その中の一人とは、本当に仲良くてドライブしに行ったりしています。】

このように、ろう A は、聴者との意思疎通にも問題はなく、うまくコミュニケーションが取れていることがわかる。

次に、生徒 d2 はどうだろうか。高校の授業参観の様子をたずねた質問に、生徒 d2 の様子について、生徒 d2 の母親は次のように語っている。

d2M：中学は行った記憶がない。高校は一回。高校はほとんど友達と話すのは手話は使わない。

I：友達作れた？

d2：（頷く）

（中略）

d2M：グループでやっぱ（いくつかのグループをジェスチャーで）できるから、今はそういうグループに入れてる、問題ないね。

d2：（頷く）

生徒 d2 は一般の高校に在籍しており、聴者の友人もいる。クラスでは仲の良い友人同士のグループの一つに溶け込んでいる様子で、聴者の友人とは手話を使わずに接している。

このように、生徒 A はインタビューで、筆談でのコミュニケーションに問題はないと答えている。念のため、聴者の友人についても追加で尋ねたが、その回答からもコミュニケーションに問題がない様子が伺える。大学や手話サークル以外の利害関係を伴わない聴者の友人が複数名いることや、筆談から始まった会話も、友人が生徒 A に合わせる形で、手話でコミュニケーションを取るように変化していることから、対等で仲の良い友人関係

が築けていることがわかる。

一方、生徒 d2 はほとんど手話を使わず、口話で仲の良い友人のグループに溶け込んでいる。こちらも、聴者とコミュニケーションが取れずに困っている様子は感じられなかった。

以上から、ろう学校でのコミュニケーションに関しては、公立のろう学校では、コミュニケーション手段は日本語対応手話を中心であり、日本語対応手話による意思疎通に、生徒 A は問題があったと感じているが、生徒 d2 は全く問題を感じていないことがわかった。また、聴者とのコミュニケーションに関しては、2 人とも聴者の友人がいて、聴者とのコミュニケーションにも困難を感じていないことがわかった。

4) 学習方法について

これまで見てきたように、それぞれのろう学校で学習言語は異なるものの、生徒 A と生徒 d2 は共に日本語の能力も英語の能力も高い。また、それぞれコミュニケーション手段は異なるが、聴者と無理なく意思疎通ができていたことがわかった。それでは、一体どのような取り組みが彼らの言語習得に正の影響を与えているのだろうか。

ここで、生徒 A と生徒 d2 の乳幼児期における家庭での取り組みと、小学校以降の進路選択、すなわち学習言語の選択について見てみよう。

a) 家庭での取り組み

すでに、第 1 章第 1 節の 4) で、早期に何らかの言語に触れることが、ろう児の言語習得にとって重要であることに言及したが、言語習得にとって非常に重要な乳幼児期に、生徒 A と生徒 d2 は、家庭でどのような取り組みを行っていたのだろうか。

子供が日本手話、助詞、前置詞全てのテストで高得点であることに関して、「どのような取り組みが影響を与えたと思うか」という問いに、生徒 A と生徒 d2 の母親は共に、幼少期に行った家庭学習として「情報と文字の可視化」と「絵本または漫画の提示」を挙げている。また、それぞれ異なる内容として、生徒 A の母親は「自らが手話を習得し、楽しい経験を共有したこと」、生徒 d2 の母親は「妹との遊びや学童保育で聴者の子供たちと触れ合わせたこと」を挙げている。

まず、第一に「情報と文字の可視化」について、生徒 A の母親は次のように話している。

AM：最初の1歳半ぐらいで聞こえないって分かって、とても不安だろうと。行先もわからないし、今から何をやるかもわからないっていう風にいたと思ったので、なるべくこう、これから行くところはどこかとか、何をしに行くかとか、そういう事がわかるようになってもらいたいと思ったので、ま、写真を一杯撮ってね、その時は今みたいにデジカメがなかったので、写真撮って現像だしてって感じだったんですけど、それで、パン屋さんとか絵を描いたりとか、字も書いたりしながら。で、テレビも、今みたいに、これ（テレビのリモコンを押す動作）で字幕が出なかったんですけど、字幕の機械を取り付けて。で、こういうの（日本語・文字）があることが、まあまあ自然に入っていけばいいなと思ったので、そういう環境を作った

次に、生徒 d2 の母親は、メールの回答で、以下のように証言している。

d2M：【家ではみんなの何倍も親子で日本語や発音の練習をしてました。例えばテレビのところに「てれび」の文字を書いたシールを貼ったりして家のあらゆる物…ビデオ、冷蔵庫、電話、扇風機など目から言葉の情報を自然な感じに入れてました。あとはスケッチブックに d2 にとって身近な物の写真を貼って物の名前を覚えたりもしてました。自転車、車、家、家族…など】

このように、生徒 A と生徒 d2 の母親の両方が、物とその名前を表す文字と一緒に見えるようにすることで、知識や語彙を文字と関連付けて覚えられるようなサポートを行っていることがわかる。

第二に、生徒 A と生徒 d2 の母親が挙げているのが、「絵本または漫画の提示」である。その様子がわかる生徒 A の母親の応答をみてみよう。

AM：うちには絵本が一杯あったんですね。お古でもらった絵本。…興味がなかったんです。で、ある時、私が具合が悪かった時に一人で遊んでて、まあまあそれでなんか、こうちょっと絵本が面白いなと思ったみたいで。だから、そこから絵本に興味を持ったので、そこから読むということを結構たくさん、興味

があったのでやってあげたとか。あとその…

I：手話でやったんですか。

AM：そうです、もちろん、もちろん手話で。それが結構長い時間割いたかな。

それは国語力とかいうよりも、なんだろ？言葉ができるようになってもらいたいとかじゃなくて、読むと、情報の助けになるので、とか、そういう感じだったと思うんですけど。

また、生徒 d2 の母親は、次のように話している。

I：本とか読んでないですか？

d2：(ないというジェスチャー)

d2M：本が好きじゃなかった。言われてたんですけど、読み聞かせとか良いよーとか。でも全くやってないよね。

d2：(首をふる)

I：そうですか！？

d2M：で、なんかどうやったら本を好きになるかなって思って小学校 1 年生になって、いきなり買い与えても、なんかもう引くじゃないですか。親も嫌いだし。だから好きになるはずないと思って、あの「チャオ」とかマンガ系から入ろうと思って、そうしたら、やっぱこうはまったよね。本じゃなくマンガ。

I：マンガも結構良いですよ、絵もあるし分かりやすいし。

d2M：結構自分的になんか本当に嫌なことをさせたくなかったの、スッて入れるようなことを考えてただけで。

このように、生徒 A の母親は、生徒 A が本に興味を示したタイミングで絵本の読み聞かせを、生徒 d2 の母親は生徒 d2 が興味を示しそうな漫画の提示を行っている。絵本の読み聞かせは、幼児の心情理解、児童のストーリー理解を促進する一つの有効な方法であると言われている(今井・坊井, 1994; 斎藤, 2008)。また、漫画も絵によって視覚的情報を伴うため、文章による言語的情報だけの表現と比較して、長期の記憶保持や新しい事態への知識の適用を促進すると言われている(向後・向後, 1998)。したがって、絵本の読み聞かせも漫画も状況理解の助けになると考えられる。

以上のように、生徒 A と生徒 d2 母親は共に、子供の幼児期に「情報の可視化」と「絵本または漫画の提示」を行っている。しかし、生徒 A の母親は読み聞かせについて「言葉ができるようになってもらいたいとかじゃなくて、読むと、情報の助けになるので」と話しているように、これらの家庭学習は、日本語の習得を目的に行われたものではないことがわかる。

一方で、生徒 d2 の母親は、「みんなの何倍も親子で日本語や発音の練習をしました」という発言に表れているように、日本語の習得を目的として家庭学習を行っている。このように、同じような活動であっても、その目的が異なっていることがうかがえる。

その目的の違いが明確に表れている取り組みが、生徒 A の母親が挙げた「自らが手話を習得し、楽しい経験を共有したこと」と、生徒 d2 の母親が話した「妹との遊びや学童保育で聴者の子供たちと触れ合わせたこと」である。

まず、生徒 A の母親は、手話をういた乳幼児期の生徒 A との関り方について、次のように振り返っている。

AM : そうやって生活していると、聞こえてる子供とね、そんなに変わらないんじゃないかなと思って。その…育ち方が。だから、別に聞こえないだけだから、っていう風に、私もだんだん変わっていった。で、この年の聞こえる子はこのぐらいのことは分かるだろうなっていう事は意識しながら、生活の中で算数を取り入れた。ケーキがあって、3人で分けるところを6つに分けて、いくつずつ貰えるとか、そんな感じの会話をしたりとか。あとはほんとに、その…ま、国旗に興味…それがまあ、〇〇市というところに住んでいて、それが〇〇県で、それは日本で、それでこう、世界があってって事を何となく体系としてわかるといいなと思って、日本地図や世界地図のパズルをやったりしながら。それも、興味があったからね。こっちに寄せようとしても、あんまり無理なので、準備して待つっていう感じだったんですけど。で、オリンピックとかが丁度いいんですよ。国旗を作って、応援とかしていると、だんだん世界があるみたいなことが分かって。で、国旗にすごく興味を持ったので、国旗のカードとか絵本とかいっぱい買って。すると、どんどん覚える、すっごく覚えた。国旗と国の名前とかを全部覚えたりとかしてたので。ま、そんな感じですかね。もしかしたらそれが助けになったかも知れないけれどもっていう程度です。

I：日本語の勉強っていう形ではなくても、何か、言葉とつながる何かがなかったら、つながらないから…きっと…

AM：それは、ほんとにその…毎日ね、プールに行ったりとか、プール行きたいって、カブトムシ探しに行きたいって、その…毎日探しに行ったりね。そういうことはして、それはもう私も楽しかったし。そういう中で、言葉がこう、覚えられたかなっていうのはあります。

一方、生徒 d2 の母親は、まず、生徒 d2 と生徒 d2 の妹の「ごっこ遊び」について、次のように語っている。

d2M：3つ下に妹がいるんですけど、りかちゃん遊びがすごい好きで、(中略)ずっと遊んでたんですね。結構、そういうのって、言葉を発する…(中略)、会話ってすごいしてると思うんですね。そういうのが、やっぱり大きかったのかなあ。(中略)

次に、生徒 d2 の母親は、生徒 d2 を学童保育に通わせていた当時を振り返って、わざわざ隣の校区の規模の小さい学童保育に通っていた経緯を、次のように話している。

d2M：あと、小学校、ここ(ろう学校 B)に入学してからなんですけど、〇〇市って、あの、学童保育って、放課後遊べるっていうので、一応、自分のところ…家の校区の小学校に学童保育でこの学校が終わってから、ちょっとほんの1、2時間とか行かせてたんですけど、たまたまうちの校区の小学校が結構マンモス校、マンモス校っていうか、ほんとに一学年4クラスあるような大きいところで、結構学童保育行っても、なんか預けられてるっていう感じで、(生徒 d2 を指さし)すごい拒絶反応してて、で、じゃあなんかやっぱこう、一般の健聴の子と親的には触れ合わせたいと思ってたんですけど、これじゃあ、ちょっとなんかだめだなあと思って、たまたまその隣の校区なんですけど、下の子の幼稚園関係の友達のお姉さんがその校区の小学校の学童保育行ってたんですけど、その校区は一学年に1クラスなんですよ。で、本当に家庭的な雰囲気なかで、学童保育とかもできる感じで、それで私は教育委員会の方に向け

あって、ちょっと越境っていう形になるんですけど、この子のためにこういう雰囲気の方が入りやすいし…（中略）そこでほんとに強引にお願いして2年ぐらいなんですけどお世話に。学校終わってからそっちの学童保育行って、結構その時に、やっぱすごい色んなことを、なんか学んできたっていうか、その学童保育の先生も、すごい手話を…手話の本を買って、なんとかこう馴染ませようとすごい努力してくださって、そういうのなんで、すごいいい感じで…（生徒 d2 を見て）よかったよね。そういうのって、なんか親が、親とかがこう会話するんでなく、やっぱ同世代、同じ世代の子と会話、低学年時、会話もなくても一緒に遊ぶだけでもすごい刺激になったのかなっていうのは今すごい思っ…そうですね。

さらに、生徒 d2 の母親は、校区内の学童保育に戻ってからの様子についても、つぎのように語っている。

d2M：で、それで、一応3年生までそこ（隣の校区の学童保育）にいて、今度4年生の時に教育委員会の人、下の子が自分の校区の小学校1年生になるんで、そこでじゃあ、1回こっちに戻して、で姉妹で学童保育に行ってみればっていうことで、ちょっとそういう感じでこう、夏休みとかでも行かせたことがあったんですよ。じゃあ、また今度、偶然なんですけど、たまたまその学童保育の指導員の先生が、ちょっとこう手話をおぼ…覚え…（娘を見る）

d2：手話ができる

d2M：手話ができる先生、ちょっとできる先生っていうか、すごいまあ優しいお兄さんみたいな感じだったんですけど、すごいなんか、いい感じでこう接してくれて、それ3年間ぐらい（生徒 d2 を見る）学童保育通っ…てた？4、5、6？

d2：覚えてない。

d2M：まあ、でも暇を見て結構通ってて、だからその、小学校までやっぱ、そういう感じで健聴の子とも触れ合わせてたのがすごい良い、なんか言葉の習得につながったのかなあっていうのは思ってます。

このように、生徒 A の母親は、生徒 A が興味を示した物を、興味を示したタイミングで与え、一緒に楽しい時間を共有したことが、生徒 A の知識を増やし、言葉を覚える助けになったのではないかと話している。しかし、取り組み自体は、母親も一緒に楽しみながら、知識や認知面の成長を促すことを目的に行われており、日本語の習得が目的ではない。また、聴者との関りについてのエピソードも全く語られていない。

一方、生徒 d2 の母親は、妹との会話や学童保育での聴者との関りが言葉の習得につながったと考えており、生徒 d2 に同世代の聴者と、より質の高い交流ができる環境を提供する為に、随分と努力している。取り組み自体が、初めから、聴者の子供達との触れ合いを通して日本語の習得を目的に据えたものになっている。

以上から、生徒 A と生徒 d2 の幼児期の取り組みには「情報と文字の可視化」「絵本または漫画の提示」といった共通点はみられるが、その目指すところは「知識や認知面の成長」と「日本語の習得」というように異なっていることがわかる。

b) ろう学校 A/B を選んだ理由

これまで、生徒 A と生徒 d2 の母親が子供の幼児期に行った家庭学習とその目的について見てきた。それでは、次に、生徒 A と生徒 d2 の母親はどのような目的でそれぞれ進学するろう学校を選んだのかを見てみよう。

ろう児にとって、学校を選択＝学習言語の選択になるケースが多く、進路選択はろう児の言語習得にとって非常に重要な意味を持つ。ここでは、生徒 A と生徒 d2 の母親が、それぞれろう学校 A とろう学校 B を子供の進学先に選んだ理由についてみてみよう。

進路選択の最大の理由に、第一言語の選択があるが、この点に生徒 A の母親と生徒 d2 の母親の間の教育方針の違いが最も顕著に表れている。

ろう学校 A を選んだ理由について、生徒 A の母親は次のように述べている。

AM: 共通言語。ろう学校では先生の説明の意味をつかむまでが大変なんですネ。

簡単なことでも意味が、聞かれている意味が分からないし、子供がしゃべっても、お友達が何を発表しているのかもわからない。勉強にならないので。

(中略)

AM: で、同じ言葉で教えてもらう、簡単に勉強できる、楽というのが基本的にあったかなと思いますネ。手話をその、基本的には、私がこう、変なこんな(手

話の動作)手話でやってたから、この人もこんなちょっと手話が変だったんで。ろう学校 A に入って、手話がほんとに素晴らしいってなったからよかったかなって思って、その時は。今はまた少し変かも。夏休みとかで、行かなくても手話が変に戻らなくなってたから、よかったなって。綺麗な手話をしていたので、ろう学校 Aに通ってるときは。

(中略)

I: あと、「手話が上手になってすごい嬉しかった」っておっしゃってましたが、あれはやっぱり…手話が

AM: 第一言語だから。私の変な手話が染みついちゃってたんで、それだとセミリングルで、手話をきちんと使えない人になったら困るよね。

つまり、生徒 A の母親が、ろう学校 A を子供の進学先に選んだ一番の目的は、日本手話を第一言語として習得させることである。そして、その日本手話で学べる環境を提供することで、最も理解し易い共通言語による学習環境を保証するためである。また、生徒 A の母親は、インタビューの最後に、次のように強調している。

I: これで質問は全て終わりました。ありがとうございました。(中略)

AM: さっきの手話が第一言語っていうのも、あれ、日本語だったら結局ただの障がい者にしかならない。でも、手話をきっちりと持っていれば、ろう者というちゃんとしたアイデンティティがあるというか持てると思うので、だから、手話は必要って私は思う。ずっと、そのお、手話がないと、聞こえる人に頼って生きていくんじゃないけども、それが当たり前みたいになるのではないかなと思うんで。

インタビューの終わりの挨拶の後に、改めて強調されていることからわかるように、子供にとって日本手話とろう者としてのアイデンティティーが非常に重要であるという、生徒 A の母親の強い思いが表れている。また、日本語が上達したかどうかではなく、「手話が上手になってすごい嬉しかった」と手話能力向上についてのみ語られており、手話能力の日本語能力への移行については全く触れられていない。日本語能力の向上については、

それほど重要視されていない様子なのが非常に印象的である。

一方、生徒 d2 の母親は、ろう学校 B を選んだ理由について、次のように証言している。

d2M : (中略) 初め、幼稚部、ろう学校 D に行っていて、それで、ほんとは自分もこの校区の(一般の)学校に入れたかったんですよ。で、その時に、その入れる…入る前にそこの校長先生に、受け入れてもいいけど生徒 d2 にとってメリットはないかもねっていうことをすごい言われて、だから多分、今の時代じゃそん…考えられないと思うんですけど、なんかちょっとやっぱ多動な子とかも多かったんです、この学区。そっちばかりに手がかかってほったらかしくなっちゃうかもよって言われて、で、それだったらと思って。で、そのままろう学校 D の小学部に上がればよかったんですけど、やっぱりろう学校 D って結構手話を大事にする学校で、たまたまろう学校 B に見学に来た時に、すごいみんな同学年の子、声を出す子が多かったんで、それだったらもうこっちの方が合うのかなっていうんで、こっちに移ってきた感じですね。親の希望として、やっぱり手話だけの世界じゃなくって話して欲しかったので。そういう感じの育て方はして来たのかも知れません。

このように、生徒 d2 の母親は、生徒 A の母親とは対照的に、子供の第一言語として日本語、特に「口話＝声」を選択している。当初は地域の小学校への入学を希望していたが、一般の小学校は、ろう児の受け入れ体制が十分でなかったために入学を断念している。また、同じろう学校であっても、手話を重視するろう学校 D ではなく、聴覚口話法の流れをくむ、ろう学校 B を選択している。「手話だけの世界じゃなくって話してほしかった」という言葉からもわかるように、手話ではなく日本語を第一言語とし、発話を習得させたい、聴児と同じように話せるようになって欲しいという母親の意思が伺える。

以上のように、生徒 A と生徒 d2 の母親の教育方針は、第一言語が日本手話か口話かという点で非常に対比的である。異なる教育方針のもとで、異なる言語環境を選択した 2 人が、共に日本手話・日本語・英語の 3 つの言語において高い習熟度を示している理由については、次節で詳しく分析を行う。

5) 学校生活で困ったことや不安に感じたこと

これまで、生徒 A と生徒 d2 の幼児期における家庭学習と、小学校の選択とその理由について見てきた。

次は、「ろう学校で困ったことや不安に感じたこと」について、生徒 A と生徒 d2 の母親がどのように話しているのかを見てみよう。生徒 A の母親は、ろう学校 A ではなく、公立のろう学校 C で、生徒 A と教員がうまくコミュニケーションが取れないことを、生徒 d2 の母親は、ろう学校 B の生徒の人数が少ないことを、それぞれ挙げている。

まず、ろう学校 C での意思疎通について、生徒 A の母親は次のように証言している。

AM : 先生とずれちゃった。それが、やっぱりその…なんかこう…それ、困る感じですかね、やっぱり。意味がきちんと伝わってなかったことが、受験に関することだとか結構あったので。文章にしてくださいとお願いしたのと、必要な事は電話してくださいと。そうしないと、こうこうこうこう (AM、A、先生を行き来するジェスチャー) やると、なんか、全然がちが明かなくなっちゃったのが、そういうのがちょっと困ったかな。高等部は、もう私ほんとに見ていないのであまり分からない。で、最後にずれてるなって思うことがあった。あと、あの、私もうっかりしてたんですけど、授業見てなかったの。成績表をもらってくると、態度が悪いみたいなことをしょっちゅう書かれてて。

(A を見て)、態度が悪いって。

だから、テストは良いんだけど、成績そんなに素晴らしくもなく、え？みたいな。だから、それが態度が悪いから、ちょっと落とすみたいなのところがあって、それは別にいいんですけど、私もうっかりしてたんですけど、ろう学校 A に通ってた時に、態度は特に。勉強がわかるし、先生もこの人に合わせて、ちょっと難しい問題をやったりとかしてたので、だから、ろう学校 C の中では、まず説明がやっぱり分からなかったのかな。だから態度が悪いのもあるのかなと後で思ったんですけど。

このように、生徒 A の場合、日本語対応手話を使う先生との間のコミュニケーションにずれが生じ、誤解が生じた可能性があるという点で、生徒 A の母親は意思疎通が難しかったと感じていることがわかる。

一方、生徒 d2 の母親は、意思疎通の難しさではなく、人数が少ないことによる人間関係の難しさについて、以下のように述べている。

d2M：(人数が) 少なかった…。やっばろう学校って本当に少ないじゃないですか。少ない中で自分に合う子ってなかなか難しいなっていう。で、何かちよつとね、派閥があったりね…そういうのがろう学校 B の時は心配しました。

I：大丈夫だった？

d2：(頷く)

以上のように、2 人とも、コミュニケーション手段が対応手話中心(3)の a))の公立のろう学校での経験に基づいて話してはいるものの、生徒 A の母親は困ったこととして意思疎通を挙げており、生徒 d2 の母親は一般の学校との違いである人数の少なさによる弊害をあげている。生徒 A と生徒 d2 が通っていたのは同じろう学校ではないため、言語環境が全く同じであるとは言えないが、公立のろう学校に対する不満が異なっていることも、母親の教育方針の違いが異なることを反映していると思われる。

6) ろう学校への要望

最後に、教育環境の改善に役立てるという目的で、ろう学校に対する要望を伺った。

生徒 A は、ろう学校 C の改善点として、教員のろう教育に関する知識不足を次のように指摘している。

A：『さっきおっしゃっていたように、新しい先生が来られると、ろう学校がどのようなものかがわからない人が多いです。だから、口話ができると、それはつまり、聴覚障がい軽くて聞こえるのだ、と勘違いします。手話を使うのだから話すのは無理です。また、声…簡単に声が出せるわけじゃないですよ。小さい時から、一生懸命練習した結果できるということを知らない人が多いです。そうした勘違いで、衝突がよく起こります。例えば、ある同級生は、小さい頃から一生懸命練習したからしゃべれます。障害もまあまあ重いので、聞き取りが難しいという時があります。ある日、新しい女の先生が来て、その同級生は声が出るから、その先生が声だけで何か言いました。たまたま聞くことが無理

で、何を言われているのか分かりませんでした。まあいいか、空耳かなと思って行ってしまった。そうしたら、その先生が怒りました。理由は、説明が終わっていないのに、なぜ出ていくの、みたいなことがありました。ろう学校が分からないから（そういうことが）起こると思います。他には例えば、ベテランの先生、（経験の）長い先生、ろうの生徒は色々、何て言うか…（筆談に切り替える）

【ベテラン先生の方が、ろう教育を取巻く問題などを良く知っていると思いますし、実際にベテラン先生の方が、柔軟に対応できると感じました。】

このように、生徒 A は、ろう学校 C の問題点として教員のろう教育に関する専門性が不十分であることを挙げている。

一方、生徒 d2 の母親は、聴者との感覚のズレを問題点に挙げており、次のように語っている。

d2M：生活全般の事なんですけど、やっぱ、あの、ろうの人ってルーズな人が多い。だから時間とかを、なんか守らなかつたりとか、それはやっぱ私からしたら、ろう学校にいた時ってそんな印象がすごい強かったんですけど。だからもう、ちょっとぐらい遅れても大丈夫みたいな、あったよね（娘を見る）。

d2：（頷く）

d2M：一般の学校で、この時間集合だったらちゃんと集合しないと置いていかれるじゃないですか。本当に団体行動とか集団行動。ろう学校って少ないから、ちょっとぐらい遅れても待っててくれるよなっていう、なんかちょっと甘さがあると思うんです。

I：対応できてしまう…

d2M：そういう危機感っていうのは芽生えてないのかなっていうか、うち 1 学年でも 600、700 人ぐらいいる学校なんですけど、やっぱりその辺は厳守みたいな感じだし、ね（娘を見る）。そう考えたら、本当にろう学校って何かルーズだなんてすごい感じたりとか。

I：社会との差がない方が（いいですよ）

d2M：そうなっちゃうと、やっぱり一般の人から見て、ろうの人はルーズだから

ねっという感じで、世界がもう違うくなっちゃうんですよ。そこをもうちょっとこう、みんなと合わせれば、みんなも受け入れてくれるのかなっというのがすごいあるし、なんか、ろうだからね、みたいな感じで見られないかなっという。

このように、生徒 d2 の母親は、一般の学校とは異なるろう学校の対応が、「ろう者は一般の人とは違う世界の人だ」とろう者が特別視される原因になっていると述べている。

以上のように、「ろう学校に何を求めるか」という問いに、生徒 A は教員の知識不足による誤解が生じた例を挙げて、教員側の専門性の問題について語っている。一方、生徒 d2 は、「みんな=聴者」とのズレを問題点として挙げている。これらの点にも、「子供をろう者として育てるのか」という育て方の違いがろう学校への要望として表れている。

ここまで、第 6 節では、大きな質問グループごとに、1) アンケート調査の情報の確認、2) 言語学習に関する質問、3) コミュニケーションについて、4) 学習方法について、5) 学校生活で困ったことや不安に感じたこと、6) ろう学校への要望の順にインタビュー結果をまとめた。

第 7 節 分析

これまでに第 6 節でまとめたインタビュー結果をもとに、第 7 節では 1) 生徒 A と生徒 d2 の日本手話、日本語および英語の習熟度、2) 生徒 A と生徒 d2 を取り巻く言語環境、3) 生徒 A と生徒 d2 の第一言語、4) 早期に日本手話を習得することによる書記言語習得への影響、5) 乳幼児期のろう児の言語習得に必要な家庭でのサポート、6) 効果的な英語指導法、について項目順に分析していく。

1) 生徒 A と生徒 d2 の日本手話、日本語、英語の習熟度について

初めに、生徒 A と生徒 d2 がどの程度、a) 日本手話、b) 日本語、c) 英語を身につけているのか、それぞれの習熟度について見てみよう。

a) 生徒 A と生徒 d2 の日本手話力

まず、生徒 A と生徒 d2 の日本手話力について見てみよう。

前章の手話テスト(表 14)やアンケート調査(表 7,8)の結果から、2 人の日本手話力はろう

生徒の中でも高いといえる。

生徒 A の手話テストの点数は 47 点満点中 40 点である。また、生徒 A はアンケート調査で「一番わかる言葉」に日本手話を挙げており、アンケート調査実施時点の第一言語は日本手話だと考えられる。また、ろう学校 A における日本手話を学習言語とした授業も、特に問題なく理解できていた様子から、日本手話の理解力は高いと思われる。

生徒 d2 の手話テストの点数は 42 点で、こちらも高得点である。加えて、アンケート調査の「一番わかる言葉」には、「手話と口話」を挙げている。

このように、日本手話は、生徒 A と生徒 d2 にとって一番わかる言葉であり、テストの点数からも 2 人の日本手話力はともに高い水準にあるといえる。

b) 生徒 A と生徒 d2 の日本語力

次に、生徒 A と生徒 d2 の日本語力について見てみよう。

生徒 A は、前章の助詞テストにおいて 45 点満点中 44 点(表 14)で、聴生徒の平均点が 41.6 点(表 6)であることから考えても、日本語母語話者である聴生徒と同等の高い助詞力を身に付けていることがわかる。また、一度も会ったことのない聴者とのネット上のやり取りで、相手が「違和感を感じなかった」と話していることから、生徒 A は高い日本語運用能力を有していることがわかる。

生徒 d2 も、前章の助詞テストにおいて 45 点満点中 42 点(表 14)で、聴生徒の平均点より高い得点であることから、十分な助詞能力が身につけているといえる。また、ろう学校 B では、国語の授業も日本語母語話者向けの教科書やカリキュラムによる指導を行っており、日本語や日本語対应手話を媒介とした授業であるが、生徒 d2 は、その国語の授業を無理なく理解できていたと語っている。さらに、インタビュー時に通っていた一般の高校では、友達と話す時には手話はほとんど用いておらず、口話によるコミュニケーションによって友達の輪に溶け込んでいる様子からも、生徒 d2 も日本語の能力が高いことがわかる。加えて、a)でも述べたが、アンケート調査の「一番わかる言葉」には、手話だけでなく口話も挙げており、日本語にも苦手意識がないことがうかがえる。

このように、生徒 A も生徒 d2 も機能語である助詞の能力を含めた日本語運用能力が同年齢の聴者同等に高いことがわかる。

c) 生徒 A と生徒 d2 の英語力

最後に生徒 A と生徒 d2 の英語力について見てみよう。

生徒 A は、前章の前置詞テストや英検の結果から、同年齢の日本の聴生徒の水準をも大きく上回る英語力を身に付けている。前置詞テストの点数は、32 点満点中 26 点(表 14)であったが、日本の聴生徒(中学 3 年生)の平均点が 7.7 点、最高点が 21 点、アメリカのろう生徒(14-19 歳)の平均点が 16.0、最高点が 27 点であることから考えても、非常に高得点である。また、中学 3 年生で英検準 2 級、高校 2 年生で英検 2 級に合格していることから、英語全般の習熟度も非常に高い。さらに、生徒 A はインタビューの中で、「英語を読む時、英語で理解している」「日本語より英語の方が楽だと思ったことがある」と語っている。語音聴取による言語習得が不可能なろう者が、わずか数年でこれだけの英語力を身に付けたことは特筆に値する。

生徒 d2 も、前章の前置詞テストや英検の結果から、英語力において、一般的な同年齢の聴者に劣らない高い習熟度であることがわかる。前置詞テストでは 32 点満点中 21 点(表 14)で、日本の聴生徒とアメリカのろう生徒の平均点や最高点を考慮すると、こちらも非常に高得点である。また、生徒 d2 も中学 3 年生で英検 3 級、高校 2 年生で準 2 級に合格していることから、英語全般の習熟度も一般的な同年齢の聴者に引けを取らない。

このように、まず、生徒 A と生徒 d2 は共に、日本手話と日本語の習熟度が高いことから、少なくとも 2 人が日本手話と日本語において、「高度に発達したバイリンガル」である可能性が高い。さらに、生徒 A は、英語の習熟度も非常に高く、「高度に発達したトライリンガル」であるといえる。また、生徒 d2 は、同年齢の聴者と同等の英語力はあるが、「日本語と英語のどちらが得意か」という同様の質問に、即答で「日本語」と答えていることから、日本手話と日本語の 2 言語が母語話者の年齢相応のレベルまで発達していて、もう 1 つの言語である英語が明らかに弱い「2 言語が優勢なトライリンガル」であると考えられる。

2) 生徒 A と生徒 d2 を取り巻く言語環境について

1)で見てきたように、生徒 A と生徒 d2 は、少なくとも日本手話と日本語の 2 つの言語の習熟度が十分に高いバイリンガルであり、すべてのろう児が目指す「書記言語の習得」を成し遂げたモデルケースだといえる。

それでは、これまで彼らを取り巻いてきた言語環境について、a)就学前の乳幼児期、b)小学校入学以降中学校卒業まで、c)高校入学以降の順にみてみよう。

a) 就学前の乳幼児期

まず、乳幼児期の彼らを取り巻く言語環境が、バランス・バイリンガルになるための条件を満たしていたのではないかと考えられる。生徒 A も生徒 d2 も、乳幼児期の間、乳幼児教室や早期教室、幼稚部では手話中心で学んでいる。家庭では、母親が手話を用いてコミュニケーションを取りながら、日本語習得のサポートを行っている。そして、音声の聴取は難しいものの、取り巻く社会で目にする言語は日本語という環境で育っている。このように、生徒 A と生徒 d2 は、「2 言語発達のカウンター・バランス説」(Landry & Allard(1993))によるところの、家庭・学校・社会における 2 言語への接触の質と量のバランスが取れた「高度なバイリンガルを育てることができる言語環境」におかれていたと考えられる。

特に、家庭において、母親自身が手話を習得し、手話で子供とコミュニケーションを取っていたことが、後に生徒 A と生徒 d2 の言語習得に非常に大きな影響を与えたと考えられる。第 6 節 4)の a)で述べたように、生徒 A と生徒 d2 の母親は共に、子供が小さい頃に「情報と文字の可視化」を行い、子供に文字の存在を意識させている。また、ろう A の母親は手話による「絵本の読み聞かせ」を行っている。このように母親が、子供が視覚や手話を通して得た情報や知識と日本語の間の橋渡し役を担っていたことが、生徒 A と生徒 d2 の日本語習得に有効であったと思われる。

しかし、生徒 A の母親は、日本語の習得が目的で家庭学習を行っていたわけではない。一方で、生徒 d2 の母親は、日本語の習得を目的として家庭学習を行っている。このような教育方針の違いが、この後小学校入学以降になってさらに明確になるにつれて、彼らを取り巻く言語環境にもはっきりと違いが現れてくる。

b) 小学校入学以降中学校卒業まで

生徒 A と生徒 d2 の小学校入学にあたって、「子供をどの小学校に入学させるのか=子供を取り巻く学習言語としてどの言語を選ぶのか」について、生徒 A と生徒 d2 の母親の教育方針は大きく分かれている。このことが、生徒 A と生徒 d2 の言語習得のプロセスに大きな違いを生み出していく。

まず、生徒 A は、中学校卒業まで、日本手話が優位に身に付く環境で学んでいる。

生徒 A は、フリースクールとろう学校 A において、日本手話でコミュニケーションを

取り、日本手話を第一言語として学習しながら、第二言語として日本語を学習している。当時はまだ第二言語である日本語について苦手意識があったことなども語られており(第6節2)のb))、日本手話が優位に習得されていたと考えられる。生徒Aの母親は、日本手話を習得することで得られる言語能力の日本語への移行を期待する様子はなく、ただ、生徒Aの第一言語としての日本手話の習得、そして、ろう者としてのアイデンティティ確立のために、生徒Aの学習言語として日本手話を選択している。公立のろう学校に対する不満や要望として、「意思疎通の難しさ」を挙げている(第6節の5)や6))ことから、学習言語が日本手話であることの必要性に対する強い思いが感じられる。また、家庭では、「私が頑張ったのは、ほんとに幼稚園ぐらいまで」という母親の発言から、言語学習のサポートというよりは、手話と筆談でごく普通に親子でコミュニケーションを取っていたようである。

一方、生徒d2は、小学校入学以降は日本語が優位な環境で学んでいたと考えられる。生徒d2の母親は、子供の第一言語として日本語(声を出すこと)を選択している。ろう学校の問題点として「みんな=聴者とのズレ」を挙げていることから、聴者を意識し、日本語習得を目標とした教育方針が取られていたことが分かる。さらに、生徒d2の母親は、子供をろう学校Bに通わせながらも、学童保育などで聴者と接する機会を多く作り、漫画を与えるなど、日本語習得のサポートを行っている。ろう学校Bでは、口話を伴う日本語対应手話によるコミュニケーションが中心ではあるが、日本語対应手話は日本手話とは異なり、第一言語として習得することはできない³⁾。つまり、“見える日本語”でコミュニケーションを取ることで、生徒d2は、手話単語を用いて日本語を習得していったと考えられる。しかし、ろう学校Bでも、手話使用開始の時期が早いほど、手話テストの点数が高いことから、日本手話の伝承も同時に起こっていたと考えられる(4章6節1)のa))。つまり、生徒d2は日本語と日本手話を同時に習得していったと思われる。

ここで最も重要なのは、日本語対应手話による授業を理解するためには、ろう学校Bの小学部入学時点で、手話単語はもちろん、日本語の力が必要だということである。生徒d2がろう学校Bでの授業を理解し、友人とも不自由なくコミュニケーションが取れたのは、乳幼児期に身に付けた日本手話と日本語の基礎的な力(第7章1)のa)とb))の両方が備わっていたからではないかと考えられる。もし、小学校入学当初までに同年齢の聴者が身に付けているべき知識や語彙を、生徒d2が日本語と日本手話で身に付けていなければ、日本語が可視化されただけの聴者の授業内容を理解することができなかったと思われる。

また、生徒 d2 の母親のメール内容からわかるように(付録 13)、生徒 d2 は家庭でも、高学年になるにつれて口話を中心に、学年があがるにつれて、徐々にコミュニケーションの手段が日本語中心に移行している。

このように、小学校入学以降中学校卒業までの時期は、生徒 A は日本手話優位、生徒 d2 は日本語優位の環境で学んでいたと考えられる。

c) 高校入学以降インタビュー調査実施時まで

まず、生徒 A は高校生の間は日本語対応手話、つまり“見える日本語”が優位な環境で学んでいると考えられる。生徒 A は、ろう学校 A に高等部がないため、公立のろう学校 C の高等部に進学しており、ろう学校 C では、教員は日本語対応手話でコミュニケーションを取っている。つまり、ろう学校 B と同様に、ろう学校 C では日本語や日本語対応手話といった“見える日本語”を媒介にした、一般の高校と同様の教科指導を行っているため、日本語が優位な環境であったといえる。

しかし、ここで重要なのは、やはり、生徒 A がろう学校 C 入学時点で、同年齢の聴者の日本語母語話者と同等の日本語力を身に付けていたことである。これは、中学 3 年次に実施した前章の助詞テストの点数が高いことから明らかである。また、生徒 A の母親は、インタビューで「ろう学校 C で困ったこと」に関する質問に、「テストの点数はいいが成績がそれほどでもなかった」と述べている。つまり、意思疎通の難しさから誤解が生じ、授業態度で減点されることはあったようだが、逆に、授業の内容はしっかりと理解できており、考査の点数は良かったことがうかがえる。

一方、生徒 d2 は、公立のろう学校の高等部ではなく、一般の高校に進学しており、学習言語は完全に日本語のみ、会話は口話のみの環境であった。生徒 d2 本人が、「授業についていくのが大変ではないか」という質問に、「わからない時もたまにあるが、友達に聞いている」、書きながら話す先生（先生の口元が見えないので読唇が不可能な授業）の有無については「半分半分」と答えており、授業の際に手話通訳や要約筆記を行うなどの特別な配慮はなされていなかったようである。

ここでも、やはり、大人数の教室で口話によって行われる授業を理解するには、前提として、かなり高い日本語力が必要であったと考えられる。口話を読み取り、内容を文脈から推測しながら授業を理解するためには、かなりの努力が必要であったことは想像に難くない。

このように、高校入学以降インタビュー調査時までの時期は、生徒 A は日本語優位、生徒 d2 は日本語のみの環境で学んでいたことがわかる。

ここまで、生徒 A と生徒 d2 を取り巻く言語環境について見てきたが、2 人とも日本手話と日本語における高度なレベルのバイリンガルではあるが、2 人の言語習得のプロセスは大きく異なっている。

まず、生徒 A は、乳幼少期に日本手話を母語として習得し、その後も中学卒業までの間、日本手話で日本語や英語を学んできている。そのため、生徒 A は、日本手話という 1 つの言語が先行して、その上に第二の言語が加わる「継起発達バイリンガル」(中島,2007)であるといえる。

一方、生徒 d2 は、乳幼少期には日本手話を母語として習得したものの、公立のろう学校の小学部に進学してからは、友人とは日本語対应手話で会話し、日本語を第一言語とし、その日本語を媒介として国語や英語を学んできている。つまり、ろうの友人と手話を用いて会話し、学習言語と国語の授業を通して日本語を習得することで、中学 3 年次までに第一言語が日本手話と日本語の 2 言語の状態(第 7 節 1)の a)と b))に変化していったと考えられる。インタビュー時には一般の高校に通い、母親や友人との会話も口話のみであることから日本語が最も優位な状態であったと考えられる。しかし、生徒 d2 は、インタビュー調査実施時までに 2 つの言語を十分に習得していた可能性が高く、日本語対应手話を用いた筆者のインタビューに答える際には、自然と手話表現が表れていた。そのことから、生徒 d2 は、2 つのことばに同時に接触することによってバイリンガルになる「同時発達バイリンガル」(中島,2007)であると考えられる。

3) 生徒 A と生徒 d2 の第一言語について

これまでに、生徒 A と生徒 d2 は共に「高度に発達したバイリンガル」であること、また、生徒 A は「継起発達バイリンガル」、生徒 d2 は「同時発達バイリンガル」であると思われることについて述べた。それでは、インタビュー調査実施時点での生徒 A と生徒 d2 の第一言語について見てみよう。インタビュー調査の結果から総合的に判断すると、生徒 A の第一言語は日本手話であるが、生徒 d2 の第一言語は日本語対应手話、つまり“見える日本語”であると考えられる。

生徒 A の第一言語が日本手話であると考えられる根拠としては、親子のコミュニケーション手段が日本手話と筆談であること、日本語と日本手話の 2 つの内言語を状況に応じ

で使い分けてはいるが、高校 2 年生(インタビュー時に高校 3 年であるので、比較的最近)まで日本語に苦手意識があったこと、小学校入学から中学校卒業までの学習言語が日本手話であること、日本語対応手話による会話が中心の公立のろう学校ではコミュニケーションに支障があったと感じていること、現在でも仲の良い聴者の友人とのコミュニケーション方法として日本手話を用いていることなどが挙げられる。

一方、生徒 d2 の第一言語が日本手話ではなく日本語であると考えられる理由としては、現在は母親とも口話で話をしていること、内言語が日本語であること、小学校入学から中学卒業までの学習言語が日本語対応手話を含む可視化された日本語であること、声を伴う日本語対応手話でろうの友人とコミュニケーションを取っていること、英語を日本語に置き換えて理解していること、日本語の語順で表される日本語対応手話での意思疎通に全く問題を感じていないこと、などが挙げられる。

このように、一見すると 2 人とも“手話”で学んでおり、「一番わかる言葉」は“手話”だと証言しているのだが、生徒 d2 の用いる“手話”が声を伴う以上、それは日本手話ではなく、日本語対応手話、つまり日本語であり、生徒 d2 の第一言語は日本語なのである。

4) 早期に日本手話を習得することによる書記言語習得への影響について

次に、早期に日本手話を習得することが、その後の書記言語習得にどのような影響を与えるのかを見てみよう。

まず、インタビュー調査の結果から、生徒 A や生徒 d2 のような語音聴取による言語習得が難しいと考えられるろう児の場合、早期に日本手話を習得することと、母親と手話でコミュニケーションを取ることが、その後の書記言語の機能語習得にとって有効である可能性を示唆するデータが得られた。

インタビュー調査で親子のコミュニケーション手段、聴覚障がいの診断時期、および手話使用開始時期についてたずねた結果、生徒 A と生徒 d2 の小学校入学までの乳幼児期の言語環境が非常に似通っていることがわかった。生徒 A と生徒 d2 の母親は 2 人共、子供の聴覚障がいの診断後すぐから小学校入学までの間、日本手話が身に付けられる環境を子供に与え、自分も手話を習得して、手話で子供とコミュニケーションを取っている。小学校入学後の生徒 A と生徒 d2 の言語環境が随分異なっているにも関わらず、2 人の日本手話・助詞・前置詞の習熟度は共に高い。

つまり、2 人に共通している小学校入学までの言語環境が、その後の日本手話・助詞・

前置詞の習熟度に大きな影響を与えているのではないかと考えられる。そして、このデータは、ASL の運用能力の高さが第一言語習得の時期の早さに依存しているとしたメイベリー(1993)や、ろう児の ASL 能力が高い場合に彼らの英語識字力が高いとしているストロングとプリンツの主張(第 1 章 1 節)を支持する結果になっている。

5) 乳幼児期のろう児の言語習得に必要な家庭でのサポートとは

上記第 7 章 4)で、早期に日本手話を習得することの重要性について述べたが、日本手話の習得に関する取り組み以外で、生徒 A と生徒 d2 の母親が家庭で行った言語習得に関するサポートが「情報の可視化」と「絵本の読み聞かせや漫画の提示」である。したがって、ろう児の言語習得には、乳幼児期におけるこれらの 2 つの取り組みが有効である可能性が考えられる。

まず、第一に、子供に聴覚障がいがあるとわかった段階で、身近な物の写真を撮ったり、絵を描いたりすることで情報を可視化し、それらの名前を文字で表したり、テレビの字幕を表示したりしながら日本語と文字の存在を幼い頃から意識させることが、日本語習得に有効であると考えられる。将来、「高度に発達したバイリンガル」になるためには、母語として早期に日本手話を習得すると同時に、書記日本語にも触れておくことが必要であると考えられる。

第二に、絵本の読み聞かせや漫画を与えることによって、心情の理解やストーリーの理解を促進させることである。生徒 A の母親は、生徒 A が本に興味を示したタイミングで絵本の読み聞かせを手話で行っている。しかし、あくまでも日本語の勉強としてではなく「情報の助け」として行っており、このことが言語能力だけでなく相手の気持ちを理解するといったコミュニケーション能力の向上に役立ったのではないかと考えられる。また、生徒 d2 の母親が、生徒 d2 に漫画を与えたことが、生徒 d2 の言語能力の向上だけではなく、状況を理解する力を養う助けになったのではないかと考えられる。

このように、生徒 A と生徒 d2 の母親の証言から、ろう児の書記言語習得にとって、早期の日本手話習得と共に、「情報と文字の可視化」と「絵本の読み聞かせや漫画の提示」が有効である可能性を示唆する結果が得られた。

6) 効果的な英語指導法について

最後に、非常に興味深い結果が得られたのが、生徒 A の英語力の高さについてである。

そして、生徒 A の英語力の高さの理由として、1 つは、中学卒業までの学習言語が母語の日本手話であったことが考えられる。もう 1 つが、第二言語習得で身に付けた言語能力が第三言語である英語の能力に移行した可能性が考えられる。

語音聴取による言語習得が難しい中で、生徒 A と生徒 d2 が同じ年齢の聴者と同等以上の英語力を身に付けていることだけでも、ろう者の外国語習得という点で十分に興味深い。しかし、なぜ、生徒 A は、日本の聴生徒をはるかに上回り、英語を英語で理解するほどの習熟度にまで英語学習開始から数年で到達することができたのだろうか。

生徒 A が短期間で日本の同年齢の聴者を上回る非常に高い英語力を身に付けることが可能であった理由としては、2 つの可能性が考えられる。まず、第一に、英語を日本手話を媒介として学ぶことで、教員の解説も英語の内容も理解しやすかったと考えられる。わざわざ第三言語にあたる英語を、第二言語の日本語になおして理解するのではなく、母語で理解することで、効率的で正確な英語の理解につながったと考えられる。

第二に、第二言語習得で身に付けた言語能力が何らかの形で第三言語に移行された可能性が考えられる。前章の第 6 節 2) の c) でも述べたように、助詞の能力と前置詞の能力に正の相関関係がみられることから、第二言語である日本語習得で身に付けた言語能力が、第三言語である英語習得に有利に働いた可能性が考えられる。

以上のように、第 7 節では、インタビュー調査の結果から、1) 生徒 A と生徒 d2 の日本手話、日本語および英語の習熟度、2) 生徒 A と生徒 d2 を取り巻いてきた言語環境、3) 生徒 A と生徒 d2 の第一言語、4) 早期に日本手話を習得することによる書記言語習得への影響、5) 乳幼児期のろう児の言語習得に必要な家庭でのサポート、6) 効果的な英語指導法について分析してきた。その結果、次の 6 つのことがあきらかになった：① 生徒 A と生徒 d2 は共に日本手話と日本語の「高度に発達したバイリンガル」であり、特に生徒 A の英語の習熟度は非常に高いこと、② 生徒 A と生徒 d2 は、小学校入学以降は、生徒 A が日本手話、生徒 d2 が日本語対应手話という異なる言語環境の中で学習してきたこと、③ インタビュー調査時の生徒 A の第一言語は日本手話、生徒 d2 の第一言語は日本語であると考えられること、④ 早期に日本手話を習得することが、その後の書記言語習得に正の影響を与えられられること、⑤ 早期に言葉や文字を可視化することで書記日本語に触れておくことが、その後の書記言語習得に有効であると考えられること、⑥ 日本手話を母語として習得し、その日本手話で日本語を介さずに英語の学習を行うことが英語習得に有効である可能性と、第二言語習得で身につけた言語能力が第三言語である英語の習得に移行され

た可能性があること。

第 8 節 総合的考察

本稿の目的は、ろう児童・生徒の書記言語習得にどのような素因が影響を及ぼしているのかを調べることで、ろう児童・生徒の言語習得における手話使用の意義と効果的な学習環境について論証することである。そのため、3種類の調査を実施し、その結果を第2章から第4章にわたって分析した。

まず、第2章で、第一言語や指導方法の違いによる英語前置詞習得への影響を調べるため、それぞれ第一言語が異なるアメリカのろう生徒、日本の聴生徒、日本のろう生徒の3つの対象者グループの前置詞テストの結果を比較し、アメリカのろう生徒と日本の聴生徒の前置詞誤用の分析を行った。また、個々の言語使用背景による前置詞習得への影響を調査するため、アメリカのろう生徒のアンケート調査の結果と前置詞テストの結果との関連性を分析した。その結果、1)ろう生徒に英語を第二言語として指導することが、彼らの前置詞習得に有効である可能性が考えられること、2)アメリカのろう生徒の多くが、英語を第一言語としていないと思われること、3)アメリカのろう生徒が早期にアメリカ手話を習得することで身に付けた能力が、彼らの前置詞力に影響していると考えられること、4)早期から人工内耳を装用することが、アメリカのろう児の音声による前置詞習得に有効である可能性があること、がわかった。

次に、第3章で、効果的な日本語および英語教授法について議論するため、指導方法が異なる日本国内の2校のろう学校の生徒の日本語助詞と英語前置詞の能力の比較・分析を行った。また、上記2校において、日本手話文法理解テストと言語使用背景に関するアンケート調査を実施し、日本手話能力および言語使用背景と、助詞能力および前置詞能力との因果関係を調べた。その結果、1)日本手話が全てのろう児童・生徒に習得可能な言語であること、2)その日本手話を第一言語および媒介としたバイリンガルろう教育によって、第二言語である日本語および外国語を学ぶことで、ろう児童・生徒が高いレベルのバイリンガルやトライリンガルに育つ可能性があること、また、3)母語に書体がない日本手話母語話者に書記言語を指導するための教授法について、対应手話やキュードスピーチの可能性も視野に入れた更なる研究が必要であること、が明らかになった。

さらに、第4章では、量的な調査では表面化し難いろう生徒の言語・コミュニケーション能力の習得過程などに焦点をあてながら、第3章の結果を元に、日本手話、日本語助詞、

および英語前置詞の全てにおいて習熟度が高い、学習環境の異なる2名の生徒にインタビュー調査を行った。そして、「彼らがなぜ、聴覚障がいがあるにも関わらず、3つの言語を高いレベルで習得することができたのか」について分析し、1) 早期に日本手話を習得することが、その後の書記言語習得に正の影響を与えると考えられること、2) 早期に言葉や文字を可視化することで書記日本語に触れておくことが、その後の書記言語習得に有効であると考えられること、また、3) 日本手話を母語として習得し、その日本手話によって日本語を介さずに英語の学習を行うことが英語習得に有効であり、第二言語である日本語習得で身につけた言語能力が第三言語である英語の習得に移行された可能性を示唆する結果を得た。

ここまで第2章から第4章にかけて行ってきた調査の結果から、ろう生徒の言語習得について、以下の6つの点が明らかになった。

第一に、日本手話を母語として早期に習得することが、ろう生徒の書記言語習得に有効であると考えられる。次の3つがその根拠として挙げられる。

1つ目は、日本手話が全てのろう生徒に習得可能な言語だということである。第3章の調査で、第一言語として日本手話の指導を受けている日本のろう生徒のほぼ全員が、基本的な日本手話を安定して獲得していることから、個々の潜在能力に大きく左右されることなく、日本手話がすべてのろう児に母語として習得可能な言語であるといえる。

2つ目は、書記言語が全てのろう児に母語として習得可能な言語だとは言えないということである。第2章の調査で、アメリカのろう生徒が、前置詞テストの平均点で日本の聴生徒とほとんど同じ結果であることから、必ずしも全員が英語を十分に習得できているとは言えない。また、第3章の調査で、ろう学校Aの生徒(ろうA)は第二言語として、ろう学校Bの生徒(ろうB)は第一言語として日本語を学んでいるが、どちらのグループも助詞テストの平均点が日本の聴生徒よりもかなり低いことから、すべてのろう生徒が安定して日本語を習得できているとは言えない。従って、書記言語は必ずしも全てのろう児にとって「自然に身に付く言語」ではないといえる。

3つ目は、生後間もない時期から手話でコミュニケーションを取ることが、ろう児の書記言語の機能語習得に有効であると考えられることである。まず、第2章の調査結果から、アメリカ手話の習得時期が早いほど、前置詞テストの点数が高くなる傾向が見られる。また、第3章の調査結果から、日本のろう生徒の日本手話能力が高いことが、彼らの助詞や前置詞の習得に正の効果がある可能性が考えられる。さらに、第4章のインタビュー調査

の結果から、生徒 A も生徒 d2 も乳幼児期に日本手話を習得し、母親と手話でコミュニケーションを取っていることから、日本手話を早期に習得し、母親と手話でコミュニケーションをとることで身に付けた言語能力が書記言語の能力に移行する可能性が考えられる。

以上から、日本手話が全てのろう生徒に習得可能な唯一の言語であり、生後間もない時期から手話でコミュニケーションを取ることが、ろう児の書記言語の機能語習得に有効であるといえる。

第二に、あくまでも日本手話を第一言語として習得しながらも、幼少期から書記言語に触れておくことが、後の書記言語習得において効果的であると考えられる。その根拠として次の 2 つのことが挙げられる。

1 つ目は、第 3 章の調査から、ろう A において、日本語学習開始時期が早いほど、助詞テストの点数が高い傾向がみられること(表 7 の 5)から、日本語の学習を早期に始めることが、日本のろう生徒の助詞習得に効果があると思われることである。

2 つ目は、第 4 章の調査結果から、ろう児に幼少期から「情報の可視化」を行うことで日本語と文字の存在を意識させることや、「絵本の読み聞かせ」を行うことが日本語習得に有効であると考えられることである。生徒 A と生徒 d2 の母親は共通して、子供に聴覚障がい診断が出るとすぐに、写真を撮ったり絵を描いたりすることで情報を可視化し、物の名前を文字で表したり、テレビの字幕を表示したりしながら、子供に日本語と文字の存在を意識させている。また、生徒 A の母親は、絵本の読み聞かせに力を入れており、読み聞かせによって生徒 A の心情の理解やストーリーの理解を促進した可能性が考えられる。

以上から、将来、日本手話と日本語の「高度に発達したバイリンガル」になるためには、母語として早期に日本手話を習得すると共に、乳幼児期から「情報の可視化」や手話による「絵本の読み聞かせ」を行うことで、書記日本語にも触れておくことが必要であると考えられる。

第三に、日本手話の非手指要素を書記日本語の助詞へと橋渡しするための「日本手話母語話者の日本語助詞教授法」といった独自の教授法の開発が必要であると考えられる。そして、その手段の 1 つとして、キュードスピーチや指文字、日本語対応手話の活用が有効である可能性がある。その根拠として、第 3 章の調査で、ろう学校 B の生徒(ろう B)がろう A より助詞テストの点数が高く、ろう B が早期から手指日本語を媒介として助詞を強調した日本語指導を受けていることが影響していると考えられることが挙げられる。

以上から、日本手話の非手指要素を書記日本語の助詞へと橋渡しする独自の教授法の開

発が必要であることが示唆される。

第四に、日本のろう児童・生徒は、日本手話を媒介とした日本語を介さない英語教育を受けることによって、第二言語である日本語習得で身に付けた言語能力を活かし、高いレベルの英語を身に付けることができると考えられる。その根拠として、次の2つが挙げられる。

1つ目は、ろう児に日本手話を母語として習得させたうえで、その日本手話を媒介として英語を指導することが、ろう生徒の前置詞習得に効果があると考えられることである。すでに本章で述べたように、日本手話は全てのろう児にとって母語として習得可能な言語であるが、書記言語は母語として習得可能な言語だとは言えない。つまり、習得が簡単ではない日本語を介して英語を学ぶよりも、安定して習得可能な日本手話を母語として習得したうえで、その日本手話を介して英語を学ぶほうが、ろう児童・生徒にとって負担が少ないと考えられる。日本語を媒介にして英語を学ぶ場合、前提として高い日本語能力が必要になるため、すべてのろう児童・生徒にとって十分に理解可能な英語の授業は不可能である。

2つ目は、第二言語の機能語である助詞の能力が、外国語の機能語である前置詞の能力に移行する可能性があることである。根拠として、第3章の調査で、助詞テストの点数が高いと前置詞テストの点数が高い傾向がみられることや、第4章の調査で、生徒Aが英語学習を開始してわずか数年で非常に高いレベルの英語を習得していることが挙げられる。しかし、1つ目の根拠として挙げたように、生徒Aが母語である日本手話を媒介として英語を学んでいることのみが英語習得に有効だというのであれば、日本の聴生徒が母語である日本語を媒介として英語を学んでいるという状況と言語環境的な条件は変わらない。むしろ、音声による習得が不可能な分、聴生徒に比べて生徒Aが不利であると考えられる。それにも関わらず、生徒Aが聴者の水準を超えるレベルの英語を習得していることは、第二言語である日本語習得によって身に付けた言語能力が外国語である英語の能力に移行した可能性を示唆している。

以上から、日本のろう児童・生徒は、日本手話を母語として習得したうえで、その日本手話を媒介とした日本語を介さない英語教育を受けることで、高いレベルの英語を身に付け「高度に発達したトライリンガル」になる可能性が示唆される。

第五に、人工内耳は、早期に装用することで音声による機能語習得に効果がみられるケースもあるが、万能とはいえない。第2章の調査で、アメリカのろう生徒で、人工内耳を

装用している3人全員が前置詞テストで平均点以上の点数を取っており、装用時の年齢が上がるほど、テストの点数は下がる傾向にある。このように、早期に人工内耳を装用することが、音声言語の機能語の習得に一定の正の影響を与えていると考えられる。

しかし、人工内耳は、聞こえに個人差も大きく、装用すれば聴者と同じように聞こえるというわけではないため、万能でない。第3章の助詞テストにおいても、人工内耳を装用している9人のうち、4人が平均点以下であり、必ずしも全員が高得点だとは限らないことから、人工内耳を装用しても100%の聞こえが保証されるわけではないことがわかる。

第六に、アメリカのろう生徒にも英語を第二言語として指導することが、彼らの英語前置詞習得に有効である可能性がある。第2章の調査において、日本の聴生徒と前置詞の習熟度が高い日本のろう生徒の両方のグループが、いくつかの前置詞において、アメリカのろう生徒の正答率を大きく上回っている。特に、聴覚障がい者であるという条件が同じで、英語に触れる機会がアメリカのろう生徒に比べて圧倒的に少なく、英語の学習期間も短い日本のろう生徒が、いくつかの前置詞の問題でアメリカのろう生徒に正答率で大きく上回っている理由として、日本のろう生徒が英語を外国語として指導されていることによる影響が示唆される。アメリカのろう生徒と日本の聴生徒およびろう生徒の英語指導における最大の違いは、英語を第一言語として教えるか、第二言語として教えるかにある。

したがって、アメリカのろう生徒にも英語学習者用の教材を用いて、英語を第二言語として指導することで効果があがる可能性が考えられる。

このように、第2章から第4章にかけて検証してきた調査結果を総合的に考察した結果、①手話言語を母語として早期に習得することが、ろう生徒の書記言語習得に有効であると考えられること、②幼少期から書記言語に触れておくことが、後のろう児童・生徒の書記言語習得において効果的であると考えられること、③手話言語の非手指要素を書記言語の機能語へと橋渡しするための独自の教授法の開発が必要であると考えられること、④日本のろう児童・生徒は、日本手話を媒介とした日本語を介さない英語教育を受けることによって、第二言語である日本語の習得で身に付けた言語能力を活かし、高いレベルの英語を身に付けることができる可能性があること、⑤早期から人工内耳を装用することは、ろう生徒の音声による機能語習得に一定の効果が得られるが、万能とまではいえないこと、⑥手話言語を第一言語とする場合、アメリカのろう生徒には英語を、日本のろう生徒には日本語を、第二言語として指導することが、彼らの英語もしくは日本語習得に有効であると考えられること、が明らかになった。

以上から、全てのろう児が手話言語を母語として早期に習得し、同時に書記言語に触れておくことや、手話言語を媒介とし、書記言語を第二言語・第三言語とした言語教育を受けることが、人工内耳を装用するかどうかに関わらず、ろう児童・生徒の書記言語習得にとって有効な方法であるといえる。

第5章 結論と今後の課題

第1節 結論

本稿では、「ろう教育の現場における効果的な言語指導法」をテーマに、これまで指摘されてこなかった第二言語・外国語習得の視点から見た書記言語指導の可能性について、ろう児童・生徒のバイリンガル教育を支持する立場から論証してきた。ろう児童・生徒が、書記言語を効果的に習得するためには、どのような学習環境が必要で、どのような教授法を用いるべきかを調べるために、量的・質的両面から調査を行った結果、次の6つのことが明らかになった。

第一に、手話言語を母語として早期に習得し、母親と手話で豊かなコミュニケーションを取ることが、その後のろう児の書記言語習得に有効であると考えられる。たとえ、将来的には音声言語を第一言語として習得することを目指す場合であっても、生後間もなくから始められるコミュニケーション手段としては手話が最も適していると思われる。

第二に、乳幼児期から書記言語にふれておくことが、後の書記言語習得において効果的であると考えられる。たとえ文字が読めない時期の乳幼児であっても、文字の存在を認識し、写真や絵によって可視化された情報と文字とに触れておくことが、書記言語の習得に有効であると考えられる。例えば、乳幼児期から手話による絵本の読み聞かせを行うことによって、絵によって与えられる情報と、文章が表す内容を手話でつなぐことで、手話の習得だけでなく書記言語の習得にも役立つと考えられる。

第三に、ろう児童・生徒が日本手話を母語として習得した場合、日本語を介さない日本手話による英語の指導を受けることで、同年齢の聴者の水準よりも高いレベルの英語を身に付けることができる可能性がある。母語である日本手話の能力を基に、日本語という第二言語を習得することで身に付けた言語能力をさらに活かし、高いレベルの英語を習得できると考えられる。

第四に、ろう児童・生徒の第一言語が手話言語である場合、書記言語を第二言語として

指導する教授法を採用することが、彼らの書記言語習得に有効である可能性が考えられる。具体的には、ろう児童・生徒に対しては、日本語教員が日本語学習者用の教材を用いて日本語を指導することが効果的であると考えられる。

第五に、早期から人工内耳を装用することは、音声による書記言語の機能語習得に一定の効果が期待できるが、決して万能ではない。人工内耳は1歳以降装用が可能であり、新生児聴覚スクリーニング²⁶⁾によって聴覚障害の早期発見が可能になってきていることから、その効果が期待できる。ただし、人工内耳のもたらす可能性を主張する星野(2010)も、人工内耳の聞こえのレベルには大きな個人差があり、人工内耳を装用しても「難聴児を聞こえる子供にはできない」と述べているように、人工内耳や補聴器には限界があり、決して万能ではない。したがって、人工内耳装用の場合でも、装用までの間、手話を用いてコミュニケーションを取っておくことが非常に重要である。

第六に、手話言語の非手指要素を書記言語の機能語へと橋渡しするための「手話言語母語話者に対する機能語教授法」といった独自の指導方法の開発が必要であると考えられる。高いレベルの日本語を母語として習得している聴者にとっても英語前置詞の習得が難しい場合があるように、日本手話を母語として習得しているというだけで日本語の助詞が自然に身に付くということはない。したがって、日本手話と日本語の仕組みの違いを考慮したうえで、ろう児童・生徒のための効果的な日本語助詞学習法の開発が必要なのである。

以上から、ろう児童・生徒の書記言語習得において、1)手話言語を母語として早期に習得することで、生後間もなくから少なくとも1つの言語に触れておくこと、2)乳幼児期から同時に書記言語にも触れておくこと、3)第一言語を媒介とした言語指導を受けること、4)書記言語を第二言語とした言語指導を受けること、5)人工内耳装用の場合でも、手話言語を母語として習得しておくこと、が重要であること、また6)今後、手話言語母語話者の書記言語教授法といった独自の教授法の開発が必要であることがわかった。

「はじめに」で述べたように、本稿の目的は、人工内耳や補聴器を用いた聴覚活用による書記言語の習得の可能性を否定することではない。難聴医療と医療工学の進歩によってもたらされた人工内耳の性能の向上により、聴覚活用による音声言語習得の新しい可能性が提供されてきていることは事実であり(星野, 2010)、聴者の母親が自分の母語で子供を育てたいという気持ちや、将来、手話が通じない音声言語の社会で生きていくことへの不安、第二言語で子育てをする難しさは十分に理解できる。しかし、人工内耳や補聴器には限界があり、決して万能ではないこともまた事実である。

ろう児は約 1000 人に 1 人の割合で誕生し、そのうち両親が聴者であるろう児は約 9 割と言われている。ろう児の両親のほとんどが、ろう児の誕生時点でほとんど「ろう」についての知識がなく、驚きと不安で一杯の状態である。そんな時、医師から「人工内耳を装用したら治る、聞こえるから大丈夫」だと告げられたとしたら、手話言語の可能性と人工内耳の限界について触れられなかったとしたらどうだろう。正しい情報提供、選択肢の提示がなされているとは言えないのではないだろうか。座主(2011)のろう児の母親への聞き取りの中でも、ろう児の生後 41 日目に、聴覚障がいの可能性を告げられるのとほぼ同時期に、「人工内耳を装用したら聞こえる、治るから大丈夫だ」と言われて安心したことが語られている。

第 5 章および第 6 章で見てきた生徒 A と生徒 d2 の事例のように、言語習得のプロセスに違いがあっても、ろう児童・生徒が書記言語の習得を成し遂げることは可能である。しかし、生後間もない時期に日本手話を母語として習得することが、その成否をわける鍵になる可能性が示唆されており、ろう児が生後間もない時期に、保護者に手話使用の意義に関しても伝えておく必要がある。日本手話を第一言語としたバイリンガル・バイカルチュラルろう教育が、ろう児童・生徒が日本語のモノリンガルを目指してダブルリミテッド・バイリンガルに陥るリスクが低く、日本語や英語のバランス・トライリンガルを目指せる教育であることも含めた情報提供を行ったうえで、ろう児童・生徒一人ひとりのニーズに合わせて保護者が言語環境を選択できるように、日本手話で学べる教育環境の整備が必要なのである。

ろう A の母親は、「聞こえないことや話せないことで不便はあるでしょうが、ろう A は卑屈にはなっていない」「中学まで、ろう学校 A に通うことを選んだことは間違っていない」と、私は確信を持っています」(付録 11)と述べており、ろう学校 A の関係者全てに感謝の気持ちを綴っている。手話で育てるという選択を可能にするために、ろう学校 A のような、日本手話でろう児童・生徒を教育するろう学校が必要であることは間違いないのである。

第 2 節 今後の課題

今後の研究の課題としては、大きく次の 3 点を挙げることができる。

まず、調査の対象者の人数が少ないことが挙げられる。調査時点で在籍している対象者全員の調査を実施してはいるが、調査を行った年度に在籍している生徒に偶発的に生じた

結果である可能性も考えられる。同様の調査を複数年度継続して実施することで、より信頼性の高いデータを得る必要がある。また、質的調査の対象生徒も2名にとどまっており、今後より多くの事例について調査する必要がある。

次に、本稿で採用した日本手話のテストが小学生対象のものであり、手話文法理解力のみを測るものであるため、**input** のみならず **output** の能力も含む、より抽象的で高度なレベルの日本手話能力を測定したうえで、日本手話の力と書記言語におけるコミュニケーション能力との関係を調査する必要がある。

また、書記言語能力についても、機能語の能力のような文法的な要素だけではなく、コミュニケーション能力に焦点を当てた研究が必要である。

最後に、第一言語である日本手話の言語的な能力が第二言語である日本語や英語の能力に移行することを示唆する結果は得られたものの、具体的に日本手話のどのような要素が移行したかは明らかにできていない。言語的などの部分の能力が、どのようなプロセスによって移行しているのかを示すことによって、「日本手話母語話者のための効果的な日本語および英語教授法」を開発することが可能になるのである。

注

- 1) 聴覚障がい者の内耳の蝸牛に電極を接触させ、聴覚を補助する器具。
- 2) 聴覚障がい児を音声言語で育てるべきか、手話言語で育てるべきかといった論争
- 3) 家庭学習や学校教育、学童保育などを含め、ろう児童・生徒を取り巻く広い意味での学習環境を指す。
- 4) ここでの「手話」とは世間一般で広い意味で使われている手話全般を指す。日本手話か日本語対応手話かが断定できない場合も「手話」と表記している。
- 5) 現在では、地域によって聴覚支援学校等の名称に変更になっているが、「ろう者の学校」という意味の総称として、本稿ではまとめてろう学校と呼ぶこととする。
- 6) 言語としての手話を、対応手話を含めた世間一般で広い意味で使われている手話と明確に区別するため、本稿では言語としての手話を「手話言語」と呼ぶこととする。
- 7) 音声言語を話しながら、その語順のままに、手話単語を一語一語あてはめて表そうとするものを対応手話と呼び、手話とは区別している。日本語に即して手話単語を用いて表す方法を日本語対応手話というが、文法は日本語のものになるので、言語学的には独立した言語とは言えず、キュードスピーチ 4) や指文字 5) と合わせて、手指日本語・サイン化された日本語 (Signed Japanese) などと呼ばれている。
- 8) ろう児のリテラシー向上を目的に開発されたものであり、一般的に、顔面近くの4カ所で8種類の手の形で表される簡単な手のキューで子音をあらわし、口形で母音を表現することで、話しことばを視覚化する。
- 9) 手の形を書記言語の文字に対応させた視覚言語の一要素で、ひらがなすべてを表すことができる。
- 10) 手話単語は手の形、向き、位置、動きといった音素が統合することによってあらわされる。また、手指以外の頭や顎の位置や動き、視線、上体の動きなどが文法的に重要な役割を果たしている。さらに、話者が、話の中の登場人物の会話を頭の動きや姿勢、視線で演じることで、使役や受動態のような複雑な文章を表すこともできる。
- 11) 共通語などに対して、相対的に下位に置かれた言語の話し手を言語的少数者と呼ぶ。
- 12) 手話でストーリーを表現したビデオと同じストーリーをスウェーデン語で表現した本からなっていて、教師用の指導書も作られている。ろう学校に通うろう児アダムと彼の4人のクラスメイトについての話。
- 13) バイリンガル児の場合は、母語と第一言語が異なる場合がある。日常生活で母語以外の言語を使用することによって、母語以外の言語が第一言語となる場合もある。そのため、本稿では、第一言語を「最もうまく使いこなせる言語」、母語を「一番最初に自然に習得する言語」として区別している。
- 14) 調査実施時点までで4年間、英語による文通や手話によるビデオレターを通じて親交があったろう学校で、現地のろう学校の担当教員とも一定の信頼関係が築けていた。
- 15) 大阪大学で筆者と共に学んでいた英語教員2名に依頼し、彼らの勤務校で調査を実施した。
- 16) 聴覚障害者の内耳の蝸牛に電極を接触させ、聴覚を補助する器具。
- 17) 筆者の地元の公立中学校。筆者の高校時代の同級生が教員として勤務しており、研究の趣旨に賛同頂き調査協力を得た。
- 18) おもに名詞、代名詞につき、その文節が他の文節とどう関係するか、つまりその語が他の語に対してどのような関係に立つかを示すもの。
- 19) 語が文を構成する仕組み、文法に関する知識
- 20) 身体障害者福祉法における聴覚障害者の程度等級: 2級: 両耳の聴力レベルがそれぞれ100dB以上のもの (両耳全聾)、3級: 両耳の聴力レベルが90dB以上のもの (耳介に接しなければ大声語を理解し得ないもの)、聴覚障害のみの場合は、最も重度な場合の人でも障害者程度等級は2級までとなるが、言語障害が加わると1級に認定される場合がある。
- 21) 1つのことばが先行して、その上に第二の言語が加わることによってバイリンガルになる場合(中島, 2007)。
- 22) 毎日の生活を通して2つのことばに同時に接触することによってバイリンガルになる場合(中

島, 2007)。

- 23) 聴覚障害者の内耳の蝸牛に電極を接触させ、聴覚を補助する器具。
- 24) 録音できない日本手話で話す人との会話の録音を申し出るとは、相手に音声言語話者の感覚を押し付ける様で違和感がある。
- 25) 内言語とは、音声を伴わない内面化された思考のための道具としての言語で、通常の音声を伴う伝達の道具としての社会的言語と区別する為に使われる用語。
- 26) 新生児聴覚スクリーニング検査とは、早期に難聴の有無を発見するために、新生児に行う聴覚検査である。

参考文献

<日本語文献>

- 相澤宏充・澤隆史(2010), 「聴覚障害児の話しことばと書きことば—生徒の助詞「に」の分析—」, 『福岡教育大学紀要』 59(4), 79-84.
- 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.
- 阿部敬信(2014), 「聴覚障害教育における日本手話・日本語バイリンガル教育に関する研究」, 博士学位論文, 明星大学大学院.
- 市田泰弘(2008), 「日本手話と日本語対应手話」, 佐々木倫子監修, 全国ろう児をもつ親の会編, 『バイリンガルでろう児は育つ—日本手話プラス書記日本語で教育を!』, 生活書院.
- 一般財団法人全日本ろうあ連盟(2006), 「手話で Go! ～手話のある豊かな社会を手話言語法制定に向けて～」, 28-29.
- 今井靖親・坊井純子(1994), 「幼児の心情理解に及ぼす絵本の読み聞かせの効果」, 『奈良教帝大学紀要』 第43巻第1号(人文・社会).
- オールソン, K. (2003), 荒川明久・全国ろう児をもつ親の会訳, 「スウェーデンのろう学校より」, 全国ろう児をもつ親の会編『バイリンガルでろう児は育つ—日本手話プラス書記日本語で教育を!—』, 生活書院.
- 岡本みどり(2003), 「私たちの望むろう教育」, 全国ろう児をもつ親の会編著『ぼくたちの言葉を奪わないで!』, 明石書店.
- カミンズ, J. & マルセル, D(1990), 中島和子・高垣俊之訳(2005), 「声の否定—カナダの学校教育におけるろう児の言語の抑圧—」, 『カナダの継承語教育—多文化・多言語主義をめざして—』, 99-115, 明石書店.
- 金銀珠・伊藤友彦(2008), 「日本と韓国の聴覚障害児における格助詞の誤用の比較—構造格と内在格を中心に—」, 『特殊教育学研究』 46(1), 19-27.
- 金銀珠・伊藤友彦(2010), 「日本と韓国の聴覚障害児の格助詞「に」に関する統語知識」, 『東京学芸大学紀要 総合教育科学系 I』 61, 213-219.
- クリスターソン, G. (2003), 鳥越隆士訳, 「『アダムスブック』はいかにつくられたか—手話でスウェーデン語を教える試み—」, 鳥越隆士, グニラ・クリスターソン共著『バイリンガルろう教育の実践—スウェーデンからの報告—』, 全日本ろうあ連盟出版局.
- 向後智子・向後千春(1998), 「マンガによる表現が学習内容の理解と保持に及ぼす効果」, 『日本教育工学会論文誌 日本教育工学雑誌』 22(2), 87-94.
- 斉藤くるみ(2007), 『少数言語としての手話』, 東京大学出版会.
- 斉藤康子(2008), 「児童のストーリー理解に及ぼす読み聞かせの効果」, 『創価大学大学院紀要』 Vol. 43, No. 1.
- 佐々木倫子(2008), 「日本におけるバイリンガルろう教育—何を、どう、進めるべきか」, 全国ろう児をもつ親の会編『バイリンガルでろう児は育つ—日本手話プラス書記日本語で教育を!』, 生活書院.

- 座主果林(2011), 「聴の母親にとっての手話: ろうの子どもをもつ母親への聞き取り調査から」, 『奈良女子大学社会学論集』 Vol. 18, pp.165-180.
- 澤隆史(2000), 「聴覚障害児の文産出における格助詞誤用と動詞の自他—「が」と「を」の混同を中心に—」, 『東京学芸大学紀要1部門』 51, 179-184.
- 澤隆史(2010), 「聴覚障害児の作文における格助詞の使用と誤用—深層格の視点から—」, 『音声言語医学』 51, 19-25.
- 高岡滋・川田祐慈・太田富雄(1993), 「聴覚障害児の格助詞の誤用傾向に関する一考察」, 『大阪教育大学障害児教育研究紀要』 16, 55-66.
- 武居渡(2010), 日本手話 文法理解テスト, [CD-ROM], 金沢大学学校教育系, 石川県.
- 竹内理・水本篤編著(2015), 「質的研究の基礎と展開」, 『外国語教育研究ハンドブック—研究手法のより良い理解のために—』 290-298, 松柏社.
- 玉井智子(2010), 「聴覚障害児と健聴母親の手話コミュニケーションについての一考察」, 『松山大学論集』 22, 5.
- 鳥越隆士(2003), 「スウェーデンにおけるバイリンガルろう教育 ろう学校の教室から」, 鳥越隆士, グニラ・クリスターソン共著『バイリンガルろう教育の実践 スウェーデンからの報告』, 全日本ろうあ連盟出版局.
- 鳥越隆士(2009), 「スウェーデンにおけるバイリンガル聾教育の展開と変成—聾学校、難聴学級の教師へのインタビューから」, 『兵庫教育大学研究紀要』 30, 47-57.
- 中島和子(1998), 『バイリンガル教育の方法 12歳までに親と教師ができること』, アルク.
- 野本裕子・都築繁幸(2002), 「聴覚障害児教育への手話導入に関する一考察」, 『治療教育学研究』 22, 75-84.
- 堀田凱樹・酒井邦嘉(2007), 『遺伝子・脳・言語』, 中央公論新社.
- 星野友美子(2010), 「聴こえない・聴こえにくい子ども」の子育て—人工内耳のもたらした可能性—」, 『昭和女子大学女性文化研究所紀要』 37, 59-60.
- 龍崎麻由美・伊藤友彦(1999), 「聴覚障害児の受動文における統語知識—項構造と句構造を中心に—」, 『特殊教育学研究』 36(4), 23-30.
- ロス典子, モーリス・タック(1999), 『CDBOOK ネイティブの感覚で前置詞が使える』, ベレ出版.
- ロス典子, モーリス・タック(2000a), 『CDBOOK ネイティブの感覚でもっと前置詞が使える』, ベレ出版.
- ロス典子, モーリス・タック(2000b), 『CDBOOK ネイティブの感覚でもっともっと前置詞が使える』, ベレ出版.

<外国語文献>

- Azar, Beth(1998), Acquiring sign language may be more innate than learned: Research on sign language supports theories that humans have a natural ability to structure language, *The American Psychological Association Monitor Online, Volume 29*.
- Azar, Beth(1998), Sign language may help deaf children learn English: Research reveals

- some unexpected benefits of American Sign Language, *The American Psychological Association Monitor Online, Volume 29*.
- Brown, Douglas H.(1980), The Optimal Distance Model of Second Language Acquisition, *TESOL Quarterly, Volume 14, No.2*.
- Chodorow, Martin, Joel R. Tetreault, & Na-Rae Han(2007), Detection of Grammatical Errors Involving Prepositions, *The 4th ACL-SIGSEM Workshop on Prepositions 25-30*.
- Cummins, James(1979), Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children, *Review of Educational Research, Volume 49, No.2, 222-251*.
- Cummins, Jim(1978), Educational Implications of Mother-Tongue Maintenance in Minority-language Children, *The Canadian Modern Language Review, 34, 395-416*
- Cummins, Jim(1980), The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue, *TESOL Quarterly, Volume 14, No.2*.
- Emmorey, Karen(2002), Language, Cognition, and the Brain: Insights From Sign Language Research, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Emmorey, Karen, *et al.*(2004), The neural correlates of spatial language in English and American Sign Language: a PET study with hearing bilinguals.
- Evans, Vyvyan & Andrea Tyler(2005), Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The English Prepositions of Verticality, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada 5, 2, 11-42*.
- Goldin-Meadow, Susan & Rachel, I. Mayberry(2001), How Do Profoundly Deaf Children Learn to Read?, *Learning Disabilities Research & Practice, 16(4), 222-229*.
- Krause, Jean C., Judy A. Kegl, and Brenda Schick(2007), Toward Extending the Educational Interpreter Performance Assessment to Cued Speech, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 13:3 Summer 2008*.
- Landry, Rodriguez & Real Allard(1993), Beyond Socially Naive Bilingual Education: The Effects of Schooling and Ethnolinguistic Vitality on Additive and Subtractive Bilingualism.
- Lenneberg, Eric H.(1967), Biological Foundations of Language, New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Lindstromberg, Seth(1949), English Prepositions Explained. Philadelphia: John Benjamins B.V.
- Macnamara, John(1977), *Language Learning and Thought*, New York: Academic Press, Inc.
- Mayberry, Rachel I(1993), First-Language Acquisition After Childhood Differs From Second-Language Acquisition: The Case of American Sign Language, *Journal of Speech and Hearing Research, Volume 36, 1258-1270*.
- Mayer, C & Tane C. Akamatsu(1999), Bilingual-Bicultural Models of Literacy Education for Deaf Students: Considering the Claims, *The Australian Journal of Education of the Deaf, Volume 2. Pp. 5-9*.

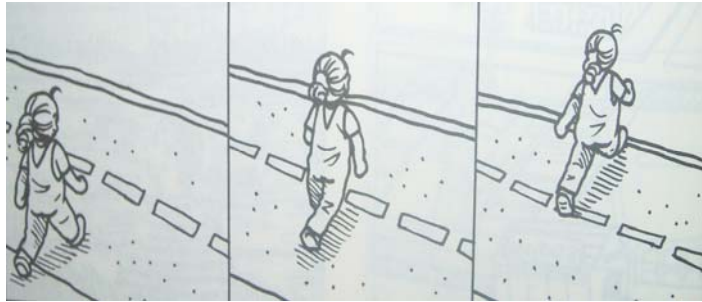
- Mayer, C & G. Wells(1996), Can the Linguistic Interdependence Theory Support A Bilingual-Bicultural Model of Literacy Education for Deaf Students?, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 1, 93-107.
- McCoy, Kathleen F. & Lisa N. Masterman(1997), A Tutor for Teaching English as a Second Language for Deaf Users of American Sign Language.
- Ogaki, T.(2010), Language Learning by Deaf Children: A Case Study Based on Some English Prepositions, A Thesis Submitted to the Graduate School of Integrated Studies in Language and Society in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts.
- Ogaki, T.(2011), Language acquisition by deaf children: A case study based on some English prepositions, *The Bulletin of Global Human Studies*, 4, 47-78.
- Padden, Carol A.(1990), Deaf Children and Literacy, *Literacy Lessons*.
- Paul, Peter V.(1997), *Literacy and Deafness: The Development of Reading, Writing, and Literate Thought*, Boston: Allyn and Bacon.
- Power, Des & Gregory R. Leigh(2000), Principles and Practices of Literacy Development for Deaf Learners: A Historical Overview, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 3-8.
- Riekehof, Lottie L. (1987), *The Joy of Signing*. Missouri: Gospel Publishing House.
- Rinne, Mary Glenn(1996), Potential Barriers to Implementing a Bilingual/Bicultural Program, *Sign Language Studies* 93: 327-356.
- Rohlfing, Katharina J.(2001), No preposition required. The role of prepositions for the understanding of spatial relations in language acquisition, *Cognitive Linguistics Research. Applied Cognitive Linguistics 1: Theory and Language Acquisition*, Berlin · New York: Mouton de Gruyter.
- Schneider, David & Kathleen F. McCoy(1998), Recognizing Syntactic Errors in the Writing of Second Language Learners, *Psychological Science, Volume 12, Issue 4, Pages 323-328*.
- Senghas, A.(2003), Intergenerational Influence and Ontogenetic Development in the Emergence of Spatial Grammar in Nicaraguan Sign Language, *Cognitive Development*, 18, 511-531.
- Senghas, R. J.(2003), Cybernetic Systems Approaches and Language Change: The Nicaraguan Sign Language Case and Principles of Evolution, *Texas Linguistic Forum*, 47, 173-182.
- Singleton, J. L., Morgan, D., & DiGello, E., et al.(2004), Vocabulary use by low, moderate, and high ASL-proficient writers compared to hearing ESL and monolingual speakers, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 86-103.
- Strong, M. & P. M. Prinz(1997), A study of the relationship between American sign language and English literacy, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 37-46.
- Strong, M. & P. M. Prinz(2000), Is American Sign Language skill related to English literacy?, Charlene Chamberlain, Jill P. Morford, & Rachel I. Mayberry, *Language Acquisition by*

- Eye*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, Inc., 131-141.
- Svirsky, Mario A. *et al.*(2000), *Language Development in Profoundly Deaf Children with Cochlear Implants*.
- Tyler, Andrea & Vyvyan Evans(2003), "The Semantics of English Prepositions: Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition." Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler, Andrea and Vyvyan Evans(2004), "Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The Case of Over." *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching* 257-280.
- Vygotsky, L. S.(1962), *Thought and Language*, Massachusetts: The M. I. T. Press.
- Wilcox, Sherman(2004), Cognitive iconicity: Conceptual spaces, meaning, and gesture in signed languages, *Cognitive Linguistics* 15-2, 199-147.

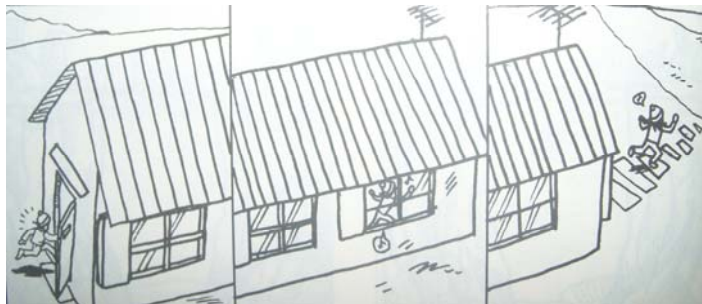
付録

付録 1 : 英語前置詞テスト

1 The girl is walking () the street.



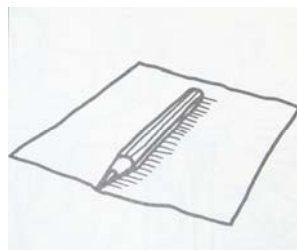
2 The man skipped () the house.



3 There is a pencil () the paper.



4 There is a pencil () the paper.



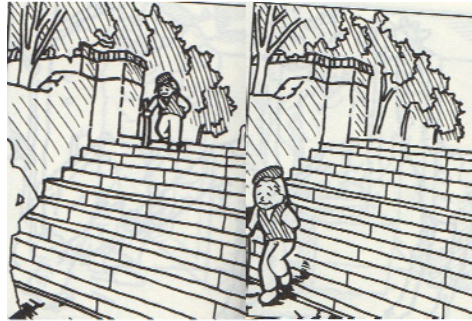
5 There is a fish () the bowl.



6 The mouse is () the bottle and the vase.



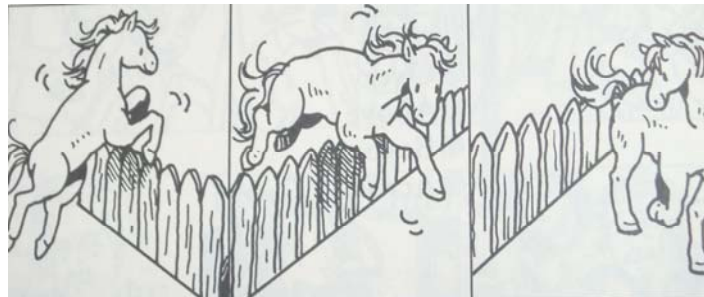
7 The old man is walking () the steps.



8 The monkey is climbing () the tree.



9 The horse jumped () the fence.



10 It takes five minutes to walk () her house () her school.



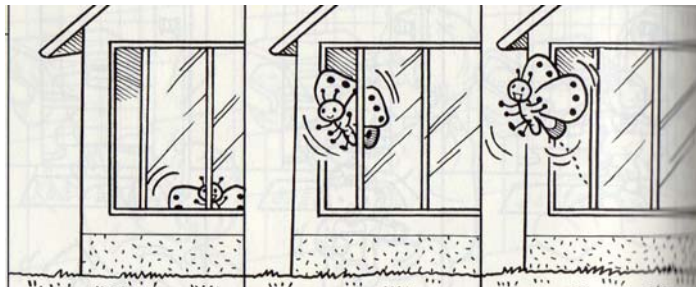
11 He lives () Washington state () the US.



12 The girl played ball () her friends.



13 The butterfly flew () of the window.



14 According to the second frame, the cat is going () the closet.
According to the third frame, the cat is () the closet.



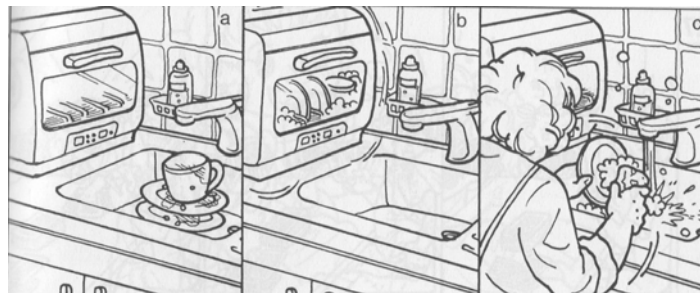
15 The baby is crawling () the chair.



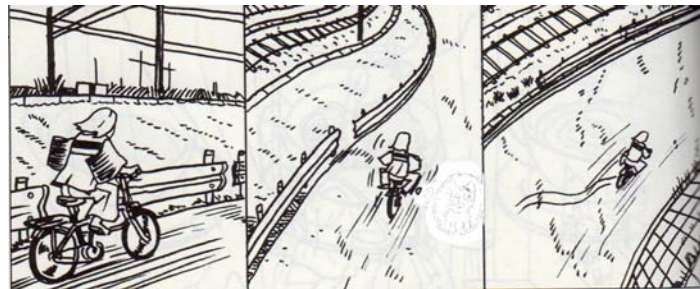
16 Mama bought some fish () dinner.



17 According to the third frame, the dishes are being washed () hand.



18 The man is riding () the train tracks.



19 The woman arrived () the office at 9:00 a.m.



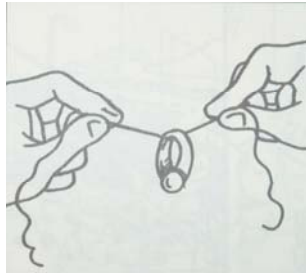
20 Papa bought some flowers () Mama.



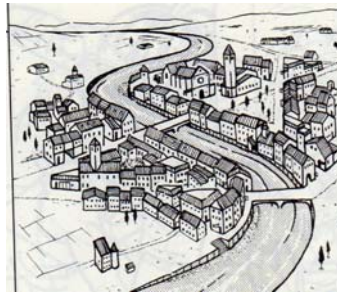
21 The man gave some flowers () the woman.



22 The ring is hanging () a string.



23 The river runs () the town.



24 The soccer ball is () the glove.



25 There is a bridge () the street.



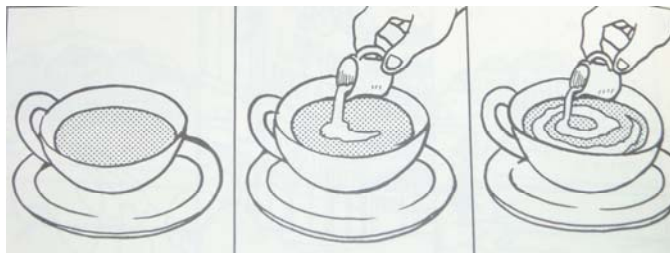
26 The first : Let's meet () 10 a.m.

The second : The man arrived at the coffee shop () time to
drink a cup of coffee before the woman showed up.

The third : The woman arrived at the coffee shop () time.



27 She takes her coffee () milk.



28 The *ninja* is () the ceiling.



29 Someone is writing () a pencil.



30 The town is just () the second hill.



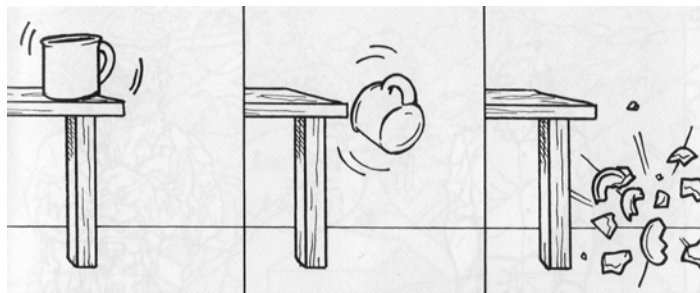
31 The boy: Where are you ()?

The girl: I am () Japan.

(Put the same word in both blanks.)



32 The cup broke () pieces.



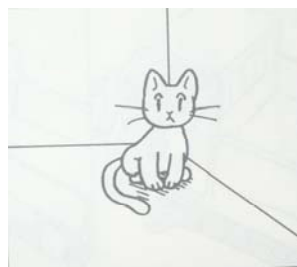
33 The boy threw the ball () the girl and hit her.



34 The boy threw the ball () the girl.



35 There is a cat () the corner.



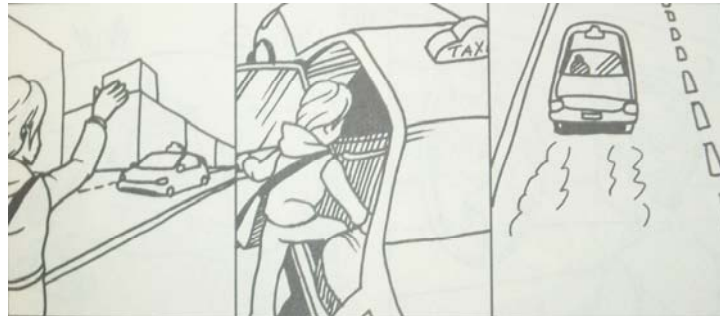
36 The boy is putting a board () the hole.



37 The boy leaves () school at 8:00 and arrives at school at 8:30.



38 The woman got () the taxi.



39 The woman got () the bus. She went to work () bus.



40 They keep a secret () themselves.



41 The two houses are () the street from each other.



42 The girl is jumping () and () on the bed.



43 They are dancing () a circle.



44 The boy kicked the cat () purpose.



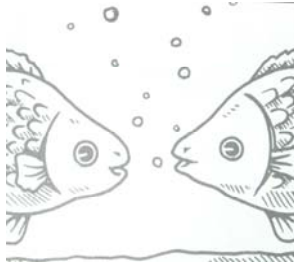
45 The boy kicked the cat () accident.



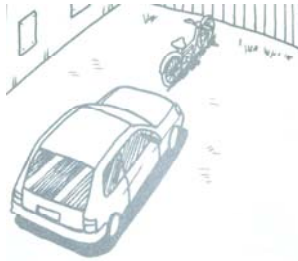
46 The horses are side () side.



47 The fish are face () face with each other.



48 The bicycle is () front of the car.



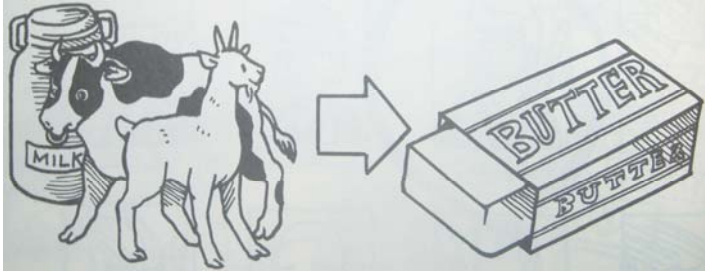
49 The dog is tired () the same dog food.



50 People are waiting () a line.



51 Butter is made () milk.



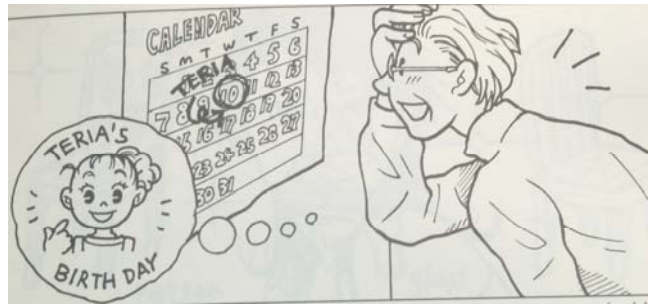
52 The man is good () sports.



53 The boy is listening () the radio.



54 The calendar reminded Papa () Teria's birthday.



55 The family is going () a picnic.



56 The town is covered () snow.



57 The girl hung () the phone.



付録 2 : 前置詞テストで使用した前置詞一覧

前置詞	レベル 1	レベル 2	レベル 3	慣用句
across	1		42	
through	2	24		
under	3	20		
on	4	23	29/40	45/56
in	5/11/14	26	36/39	44/49/51
between	6		41	
down	7		(43)	
up	8		(43)	(58)
over	9	27	32/37	
from	10	31		52
to	10	22	35	48/54
at	19	26	34	53
into	14		33	
with	12	28	30	58
out	13			
along	18			
around	15			
for	16	21	38	
above		25		
by	17			46/47
of				50/55

付録 3 : 言語使用背景に関するアンケート調査 (英語)

1. What is your nationality? ()
2. How old are you? ()
3. What languages do your family members use? ()
4. What is the language that you have learned first and you still understand?
()
5. If your answer to 4 is not English, at/from what age did you start using English?
()
6. Is there anyone who can't hear in your family? ()
7. If your answer to 6 is 'yes', who is it? ()
8. Is there anyone who can understand and use sign languages in your family?
()
9. If your answer of 8 is 'yes', who is it? ()
10. If your answer of 8 is 'yes', how old were you when he/she/they started using signs
to communicate with you? ()
11. At what age did you lose (or begin to lose) your hearing? ()
12. When did you enter the deaf school? ()
13. Do you have cochlear implants? ()
14. If your answer to 12 is "Yes", how old were you when you received them?
()
15. What is your hearing Db? ()

Thank you very much for your cooperation.

付録4：言語使用背景に関するアンケート調査（日本語）

以下の質問に分かる範囲で答えて下さい。答えは複数でも構いません。

※「言葉」には、手話も含みます。

1. あなたの年齢は？ ()
2. あなたの国籍は？ ()
3. あなたは家族とどんな言葉でコミュニケーションを取りますか？ ()
4. あなたの一番よく分かる言葉は何ですか？ ()
5. 4の答えが「日本語（口話・筆談）」でない場合、
何歳で日本語（口話・筆談）を使い始めましたか？ ()
6. 家族の中に、聴覚障害を持つ人はいますか？ ()
「はい」の場合・・・それは誰ですか？ ()
7. あなたは何歳で手話を覚えましたか？ ()
8. 家族で誰か手話ができる人はいますか？ ()
「はい」の場合・・・それは誰ですか？ ()
その人はいつ手話を覚えましたか？ ()
9. 何歳から聴覚障害がありますか？ ()
10. 何歳から聴覚支援学校（聾学校）で勉強していますか？ ()
11. 人工内耳の手術を受けましたか？ ()
「はい」の場合・・・それはいつですか？ ()
12. 何歳から英語を勉強していますか？ ()
13. 英語は得意ですか？ ()

以 上

付録5：手話テスト問題ごとの評価観点

	課題の日本語訳	数	否定	屈折	空間動詞	SASS	Handle	意味類似	ロールシフト	指差し	NMS	アスペクト
1	リンゴがたくさんある	◎			○						○	
2	車が3列に並んでいる	○			◎			○				
3	アイスクリームがない		◎									
4	食べたくない		◎									
5	ベッドの上に本がある				◎							
6	テディベアがひとつある	◎										
7	帽子がない		◎									
8	テーブルの上にボールがある				◎		○					
9	2人が出会う				◎			○				
10	箱の中に犬がいる						○		◎			
11	1人でエスカレーターを降りる	○			◎			○				
12	子供が見上げる								◎			
13	グラスが3つある	◎										
14	家の後ろに車がある				◎							
15	カーリーヘア					◎						
16	ベッドの下に箱がある				◎		○					
17	本を子どもに渡す							○	◎			
18	男の子を女の子が殴る			◎	○			○				
19	太い鉛筆					◎						
20	太い縦縞のパンツ					◎						
21	寝ていない		◎									
22	人が並んでいる	◎						○				
23	傘をさして歩く						◎					
24	隣の子供の頭に水をかける			◎	○			○				

25	ヘッドフォンがない		◎									
26	男の子に手紙を渡す			◎			○					
27	コートを着ているが雨は降っていない		◎			○						
28	届かない		◎									
29	2人が並んで本を読む			◎	○							
30	首輪のない犬が大きい骨を食べている		○			◎						
31	犬が箱の前にいる				◎							
32	割れていないグラス		◎									
33	補聴器がない		◎									
34	薄いサンドイッチを食べる						◎					
35	車が手前に並んでいる	○			◎							
36	犬が箱の中の右側にいる				◎					○		
37	家が右上にある				◎							
38	5人が行く	◎										
39	5月 12日	◎										
40	下の鉛筆が赤い									◎		
41	真ん中の男の子の背が低い						○			◎		
42	私がグラスを割った									◎	○	
43	快適に運転する										◎	
44	雨だったら出かける										◎	
45	僕が作ったお弁当をお母さんが食べる										◎	
46	雪がだんだん溶けていく											◎
47	同じ男の子に3回本を渡す						○					◎

付録6：日本語助詞テスト問題ごとの評価観点

構造格【が・を・に・で】

動詞の自他

- 1. ろうそくの火が 消える。(有対自動詞)
- 7. すいかを わる。(有対他動詞)
- 9. コップが われる。(有対自動詞)
- 16. お金を ためる。(有対他動詞)

「が」「を」「に」の置換/同じ深層格を示す格助詞

- 2. ぼくは 彼女が 好きです。(「対象」の「が」→「に」「を」：無対他動詞)
- 4. 遠くに にじが 見える。(「対象」の「が」→「に」「を」：有対自動詞)
- 10. おうだんはどうを わたる。(「対象」の「を」→「が」「に」：有対自動詞)
- 13. 大玉を ころがす。(「対象」の「を」→「が」「に」：有対他動詞)
- 14. 女の子に ボールを あてる。(「対象」の「に」→「が」「を」：有対他動詞)
- 17. かべに ポスターを はる。(「対象」の「に」→「が」「を」：無対他動詞)
- 12. 遊んだあとは みんなで 片づけましょう。(「動作主」の「で」→「が」)

動詞の意味構造(場所や時間の「に」と「で」が置換可能でない場合)

- 3. 幼稚園に 行く。(東京に泊まる/東京で泊まる)
- 5. プールで 泳ぐ。
- 8. 朝6時に 起きる。(12時に終わる/12時で終わる)

直接受動文(「動作主」の「に」→「が」で書き換え可能)

- 19. 女の子が 男の子に おいかける。(男の子が女の子をおいかけた)
- 22. お母さんに しかられる。(お母さんが 子供をしかる)

間接受動文(自)

- 20. 赤ちゃんに 泣かれて 困る。

間接受動文(他)

- 21. ひったくり に 鞆を とられた。

使役(～させる)

- 23. 赤ちゃんに ごはんを 食べさせる。
- 24. 子供に パンを 選ばせる。

授受(～てもらう、～てやる)

- 25. お母さんに 本を 読んでもらう。
- 26. 子どもたちに 紙しばいを 読んであげる。

その他

- 29. つみきで 遊ぶ。(手段・道具)
- 27. 虫歯で 歯医者に行く。(原因)
- 6. パターは 牛乳で できている。(「材料」「から」「より」除外)
- 15. 彼女は 絵が 上手です。(述語状態の対象)
- 11. 富士山は 日本で 一番高い山です。(範囲・限度)

内在格【から・まで・より・へ・と】

他の格助詞でも可能な場合が多く、選択肢によって正答を一つに絞る

- 28. 男の子から チョコレートを もらう。(「動作主」「に」も可、「より」除外)
- 30. バスで 幼稚園へ 向かう。(方向・目的地「に」も可。)
- 31. ぼくは たけし君より 走るのが 速い。(「比較・選択の対象」)
- 32. 新学期は 4月から 始まります。(「起点・時間」「に」も可、「より」除外)
- 33. おとうとと 背の高さを 比べる。(「相手・比較」「が」除外)
- 34. 東京より 北の地域では 雪が降っている。(「起点・場所」「から」も可、「から」除外)
- 35. 3時に待ち合わせて 5時まで待ったが 来なかった。(「終点・時間」)
- 18. 家から 学校まで バスで 10分かかります。(「範囲」「起点・場所」「終点・場所」)
- 36. 八百屋で りんごと みかんを買う。(「並列」)

が…	5 + 1
を…	1 1
に…	1 2
で…	2 + 4
計	3 5

から…	3
まで…	2
より…	2
へ…	1
と…	2
計	1 0

付録 7 : 英語前置詞テスト模範解答

- 1 The girl is walking (across) the street.
- 2 The man skipped (through) the house.
- 3 There is a pencil (under) the paper.
- 4 There is a pencil (on) the paper.
- 5 There is a fish (in) the bowl.
- 6 The mouse is (between / by) the bottle and the vase.
- 7 The horse jumped (over) the fence.
- 8 It takes five minutes to walk (from) her house (to) her school.
- 9 He lives (in) Washington state (in / of) the US.
- 10 According to the second frame, the cat is going (into / (in)) the closet.
- 11 According to the third frame, the dishes are being washed (by) hand.
- 12 The man is riding (along / by) the train tracks.
- 13 The woman arrived (at / (in)) the office at 9:00 a.m.
- 14 Papa bought some flowers (for) Mama.
- 15 The man gave some flowers (to) the woman.
- 16 The river runs (through) the town.
- 17 There is a bridge (over) the street.
- 18 The first : Let's meet (at) 10 a.m.
The second : The man arrived at the coffee shop (before) the woman came.
The third : The woman arrived at the coffee shop on time.
- 19 The *ninja* is (on) the ceiling.
- 20 Someone is writing (with) a pencil.
- 21 The boy: Where are you (from)? The girl: I am (from) Japan.
- 22 The boy leaves (for) school at 8:00 and arrives at school at 8:30.
- 23 The woman went to work (by) bus.
- 24 The girl played (with) her friends.
- 25 The bicycle is (in) front of the car.
- 26 Butter is made (from) milk.
- 27 The man is good (at) sports.
- 28 The boy is listening (to) the radio.

付録 8 : アンケート内容

以下の質問に分かる範囲で答えて下さい。答えは複数でも構いません。

※「言葉」には、手話も含みます。

1. あなたは中学部の何年生ですか？ ()
2. あなたの障害者手帳の等級は何級ですか？ ()
3. あなたは家族とどんな言葉でコミュニケーションを取りますか？ ()
4. あなたの一番よく分かる言葉は何ですか？ ()
5. 4の答えが「日本語（口話・筆談）」でない場合、
何歳で日本語（口話・筆談）を使い始めましたか？ ()
6. 家族の中に、聴覚障害を持つ人はいますか？ ()
「はい」の場合・・・それは誰ですか？ ()
7. あなたは何歳で手話を覚えましたか？ ()
8. 家族で誰か手話ができる人はいますか？ ()
「はい」の場合・・・それは誰ですか？ ()
その人はいつ手話を覚えましたか？ ()
9. 何歳から聴覚障害がありますか？ ()
10. 何歳からろう学校 A / ろう学校 B で勉強していますか？ ()
11. 人工内耳の手術を受けましたか？ ()
「はい」の場合・・・それはいつですか？ ()
12. 何歳から英語を勉強していますか？ ()

年 月 日

面接調査承諾書

調査者は、大阪大学 人間科学研究科 グローバル人間学専攻 博士後期課程 3 年の尾垣都紀子です。調査者は現在、「ろう者の書記言語誤用に現れる相違点を、使用言語や指導方法の違いによって分析することから分かる母語の重要性」について研究しております。この面接調査では、以前ご協力頂いた日本手話テスト・日本語助詞テスト・英語前置詞テストの全てにおいて点数が高かった方ご本人と保護者の方を対象にして、「ろう者の書記言語習得にとって最適な条件とは何か」について研究します。

本インタビューでは、言語習得に関して、ご家庭での取り組みや学習方法等について具体的にお話を伺うことで、ろう者の学習環境の向上に役立てたいと考えております。

面接は口頭で行います。回答時間は約 1 時間です。面接の際の録音データ及び筆記記録は調査者が責任を持って厳重に保管致します。これらのデータは学問分野においてのみ使用し、個人情報と個人を特定できると思われる情報は、回答者の許可がない場合、一切公表致しません。

ご不明な点がございましたらお気軽にお聞き下さい。面接調査に承諾していただける場合は、以下に署名をお願い致します。

調査者：尾垣 都紀子

電話番号：090-9868-7110

E メールアドレス：lui.lei.ogaki@gmail.com

私は上記の項目に同意し、面接調査に協力致します。

日付：____年 ____月 ____日 氏名：_____

調査者は上記の項目を厳守することを約束致します。

日付：____年 ____月 ____日 氏名：_____

記入凡例：Q=質問項目・内容（概念名・定義）

生徒 A=A、生徒 A 母親=AM、面接者=I、

生徒 A がろう学校 A の前に通っていた公立のろう学校=ろう学校 C、

ろう学校 A の前身のフリースクール名=（ろう学校 A の前身の）フリースクール

…は短い沈黙、(日本語部分)は筆者による補足、『 』内は日本手話による発話内容を筆者が日本語に翻訳したもの、【 】は筆談原文そのまま。

Q：アンケート調査に誤りがないか。

日本語学習開始時期：2 歳（絵本・テレビの字幕）

AM：（絵本や字幕も）別に、特別国語ってわけではなくて、情報保障のために…そういうことですかね。

Q：教員・クラスメートとのコミュニケーション方法

AM：（ろう学校 C の）先生は対応手話、友達もまちまちで。手話の人もいるし、対応手話の人もいるし、声を出す人もいるので。まあ、そんな感じですね。（A を指して）（彼は）しゃべれはしないので。

I：（A に向かって）コミュニケーション、スムーズにできてた？

A：『小さい時は、問題なくコミュニケーションが取れていたと思ひ込んでいましたが、前、たまたま連絡簿…お母さんと先生がやり取りする連絡簿がありますよね。それ、見たとき、例えば意志疎通にずれが生じた時があったみたい（ことが書いてありました）。』

AM：あったと。今と違って昔は、Deaf Family とか…手話はまだ早いから教えられない。だから、しゃべりもしないし、手話も分からない中で乳幼（児クラス）とか幼稚部に行ったりしてたので、あの…コミュニケーションが取れないということも珍しくはなかったです。

I：小学校 5 年生までいろんなコミュニケーション方法の生徒がいるっていう状況で？

A：『基本は手話ですが、きちんとした日本手話というのは無理だったと思いますね。』

Q：授業内容・学習方法について

先生達はどんな言語・形式・人数等で授業をしていましたか。

A：（ろう学校 C では）『私を合わせて 10 人です。勉強する時は、苦手だったり得意だったり、できるレベルがばらばらなので、学習グループは 3 つに分かれていました。私のグループは私を入れて 3 人です。』

I：少ないですね、3 人で。

AM：それはでも、国語…

A：『算数…理科』

AM：理科、社会…

A：『社会、学年全員』

AM：体育とかはみんな一緒。

A：（頷く）

Q：学習に関する質問

内言語について：独り言を言う／考える時、どの言語を用いますか。

I：独り言ってわかりますか。

A：『はい、分かります。』

I：例えば、目をつむって明日の予定を確認するとき、どの言葉で確認しますか。…難しい質問ですね。

A：(笑う AM に向かって)『何?』

AM：いつもこう(手話の動作)やってる。一人でこうやってる。

A：(AM に向かって)『違う、日本語で独り言を言うときもある！日本語で独り言を言うときもある！日本語で考える時もある！』(笑う AM をたたく真似をする)

I：一人でバーッ(手話の身振り)ってする?

A：『というよりも…というよりも…』

(笑い続ける AM に向かって)『止めて!』

『(独り言を言っていた)というよりも、発表の練習の時、たくさんの人の前に立って話しをするのが苦手だったので、慣れるために練習していただけです。だけど、ケースバイケース。その時その時違いますね。例えば、手話の時もありますし、日本語の時もありますよ。』

Q：日本語について

日本語(国語)の授業は、ろう学校 C とろう学校 A とで、違いを感じましたか。

A：『同じです。前の学校(ろう学校 A)の時は、日本語できました…(筆談)』(I が覗き込んだが書いてすぐに消してしまった)

I：(書いていた「やさしい」という言葉に対して)「やさしい」というのは「簡単」って意味?

A：(頷く)『(学校が)できてすぐというものもあったので、どんな方法で、日本語というか国語を、どうやって授業を進めるのか手探り状態というのがあったと思いますね。私が覚えているのは、小 5、6 の時、普通、小 5、6 の時は教科書を使いますよね。でも、使わなかったのを覚えています。』

AM：ろう学校 A は、日本語の勉強。国語ではなく。だから、外国人に日本語を教える先生が、日本語を教えてください。

I：内容は、例えば、羅生門みたいなのを読むのではないという…。

AM：そうです、そうです。

A：『そうです、そうです。』

Q：日本語は得意でしたか。

A：『中学生の時、まだ、苦手な気持ちがありました。』

I：苦手な気持ちがあったのは、ろう学校 A に入る前からずっと?

A：(頷く)

Q：英語について

英語を読むとき、どの言語で理解していますか。

A：『英語で、です。初め、入った時、最初は日本語と手話と併せてやっていたけれども、時間を食う。』

内容をつかむまで時間がかかるから、頭で英語で…。英語を見たまま英語で理解するので、内容をもっと簡単に理解することができるので。』

AM：へえ～！

I：すごいですね。面白いというか、興味深い！

A：【頭の中でイメージするように心がけてました。I like sushi.】(I like sushi を人とハートマークや矢印を用いてイラストを描いて説明)

AM：すごいね。中学の時は、英語読みながらそれを手話で訳してて、それがちょっと私的には感動。日本語じゃなくて、読んだまま手話でやってたから、良かったと思ったんですけど。

Q：英語と日本語のどちらが得意（好き）ですか。

A：『正直言うと、中学に入った時は、日本語より英語の方が楽だと思ったことがありますね。』

M：全部外国語だからね。そしたら英語は簡単ね。

A：『そういうところも含めて、簡単だった。』

Q：ろう学校 A 入学直後は、友達とすぐに仲良くなることができましたか。

A：『ろう学校 A の前に（ろう学校 A の前身の）フリースクール通ってましたから、みんな知っていたので、新しい環境という意味ではなかったから、知っている人がいて、ドキドキする、みたいなものまではなかったです。』

AM：多分…先生は、手話であるから、同じことばだからすぐに仲良くなるかどうかが知りたい感じですかね？

I：まあ、言語だけの問題ではないだろうな、という感じはあるんですけど。

AM：そういう話は良く聞くんですけども、この人は別に…ね。

（Aを見て）（そう）でもないもんね。

A：『私以外の皆は、なんか、ろう学校が合わないというのもあって、手話が必要だと思う人が多くて、私以外の皆は仲良くできていました。』

『(AM に) 手話が必要と思ってなかったよね？』

『他の皆は、ろう学校が合わないとか色々あって、手話が必要だからと言って、みんなもっと仲良かったような記憶があります。』

AM：この人はそんなに固執してないけど、他の人はみんな手話が必要と思ってたから、そういう人達みんなすごく仲良くなったんじゃないかな。

Q：日本手話で、コミュニケーションが円滑に取れると、相手の気持ちを簡単に理解できると思いますか。

A：『(AM に) さっき連絡簿の事言ったよね。その時見たけど、さっき言ったけど、気持ちをつかむのは…みたいな事が書いてあった。』

AM：それはでも、小さい時のことですよ。

A：『質問は、今も、っていう意味ですか？』

AM：中学校の時？今もってことですかね？

I：はっきり分かりやすく言うと、ろうの人達は相手の気持ちを理解するのが難しいと言われてます

よね。

AM：あ～！

I：で、私も、生徒とのコミュニケーションで感じた経験があります。例えば、お土産を買ってきて欲しいと言われて、はっきり断るとかわいそうかなと思って、「無理」と言わなければ、いつまでも催促されたことがある。

AM：うん、うん、うん。

A：『そうなんですか。』

I：はっきり断らないと通じない。そういうのはよく聞くので。でも、私の別の経験では、すごく相手の気持ち分かる生徒にも出会った。なんで？ Deaf Family。なるほど。手話上手、相手の気持ちわかる。

A：『あー、そうですね。私の場合は、小さい頃から母とのコミュニケーションが手話で、ストレスフリーの環境で育ってきたので、問題は…ないと思いますね。』

I：ろう学校 C をご卒業後、健聴のお友達と交流する様なことはありますか。

A：『あります、あります。』

I：その時に、相手が筆談で言っている意味の理解が難しく、困った経験はありますか。

A：『全くないですね。』

I：じゃあ、多分できている。

AM：筆談は大丈夫。

I：筆談でも、よく問題が起こるんですよ。書いて、問題ないということは、多分、気持ちも含めて理解できているのかな。

Q：日本語力も英語力も大変高いレベルで習得されています。それにはどのようなことが影響したと考えられますか。

ご家庭で、何か日本語（国語）の学習をされていましたか。

どんな内容で、どのような方法で、いつからされていましたか。

AM：最初の1歳半ぐらいで聞こえないって分かって、とても不安だろうと。行先もわからないし、今から何をやるかもわからないっていう風にいたと思ったので、なるべくこう、これから行くところはどこかとか、何をしに行くかとか、そういう事がわかるようになってもらいたいと思ったので、ま、写真を一杯撮ってね、その時は今みたいにデジカメがなかったんで、写真撮って現像だしてって感じだったんですけど、それで、パン屋さんとか絵を描いたりとか、字も書いたりしながら。で、テレビも、今みたいに、これ（テレビのリモコンを押す動作）で字幕が出なかったんですけど、字幕の機械を取り付けて。で、こういうの（日本語・文字）があることが、まあまあ自然に入っていけばいいなと思ったので、そういう環境を作ったということと、今まで空っぽだった分を取り返そうと思って、私も下手なりに手話を勉強して、楽しいことをいっぱいした。そうすると、感情が伴うと言葉が頭に入ると思ったので、そんなことをしたのと。あと、うちには絵本が一杯あったんですね。お古でもらった絵本。…興味がなかったんです。で、ある時、私が具合が悪かった時に一人で遊んで、まあまあそれでなんか、こうちょっと絵本が面白いなと思ったみたいで。だから、そこから絵本に興味を持ったので、そこから読むということを結構たくさん、興味があつたのでやってあげたとか。あとその…

I：手話でやったんですか。

AM：そうです、もちろん、もちろん手話で。それが結構長い時間割いたかな。それは国語力とかいうよりも、なんだろう？言葉ができるようになってもらいたいかじゃなくて、読むと、情報の助けになるので、とか、そういう感じだったと思うんですけど。そうやって生活していると、聞こえてる子供とね、そんなに変わらないんじゃないかなと思って。その…育ち方が。だから、別に聞こえないだけだから、っていう風に、私もだんだん変わって行って。で、この年の聞こえる子はこのぐらいのことは分かるだろうなっていう事は意識しながら、生活の中で算数を取り入れた。ケーキがあって、3人で分けるところを6つに分けて、いくつずつ貰えるとか、そんな感じの会話をしたりとか。あとはほんとに、その…ま、国旗に興味…それがまあ、〇〇市というところに住んでいて、それが〇〇県で、それは日本で、それでこう、世界があつてって事を何となく体系としてわかるといいなと思って、日本地図や世界地図のパズルをやったりしながら。それも、興味があったからね。こっちに寄せようとしても、あんまり無理なので、準備して待つっていう感じだったんですけど。で、オリンピックとかが丁度いいんですよ。国旗を作って、応援とかしていると、だんだん世界があるみたいなのが分かって。で、国旗にすごく興味を持ったので、国旗のカードとか絵本とかいっぱい買って。すると、どんどん覚える、すっごく覚えた。国旗と国の名前とかを全部覚えたりとかしてたので。ま、そんな感じですかね。もしかしたらそれが助けになったかも知れないけれどもっていう程度です。

I：日本語の勉強っていう形ではなくても、何か、言葉とつながる何かが無かったら、つながらないから…きっと…

AM：それは、ほんとにその…毎日ね、プールに行ったりとか、プール行きたいって、カブトムシ探しに行きたいって、その…毎日探しに行ったりね。そういうことはして、それはもう私も楽しかったし。そういう中で、言葉がこう、覚えられたかなっていうのはあります。それで、思い出した。小1の時は、やっぱり算数の方が得意だったんです。だから私はもう、国語はいらないと。算数だけを一生懸命やれっていうみたいに言ってたんだけど。もう、変わっちゃいましたね。(Aを見て) ね、算数は苦手だよ、今ね。

A：(頷く)

I：そうですか…私、子供がいるんですけど…真似して頑張ります。

AM：準備しておけばいいんです。

I：そうですね。無理やりやっても、嫌っ!てなるから…。

AM：絵本はね、ほんとに、本が読めると楽しいし、いいなと思ってたんだけど、興味が全然なくて。でも、面倒…その…ろう学校に行って、乳幼の時の先生が、表情こう豊かに面白く読んでくれると喜ぶ。私はそこまで無理と思って。もう面倒だから(笑)。ホントに準備しておけば、丁度こう…ってなる時があるみたいで、それがいいみたいですよ。

I：じゃあ、(私も子供が興味を持つまで)我慢して待つてみます。なるほどねー。

AM：そんな、あれなんですけど。私が頑張ったのは、ほんとに幼稚部ぐらいまでなので、あとはあんまり覚えてないですね。

Q：なぜ、ろう学校Aにお子さんを入学させようと思いましたか。

AM：共通言語。ろう学校では先生の説明の意味をつかむまでが大変なんですね。簡単なことでも意味が、聞かれている意味が分からないし、子供がしゃべっても、お友達が何を発表しているのかもわからない。勉強にならないので。

I：ならないですね。

AM：で、同じ言葉で教えてもらう、簡単に勉強できる、楽というのが基本的にあったかなと思いますね。手話をその、基本的には、私がこう、変なこんな（手話の動作）手話でやってたから、この人もこんなちょっと手話が変わったんで。ろう学校 A に入って、手話がほんとに素晴らしいってなったからよかったかなって思って、その時は。今はまた少し変かも。夏休みとかで、行かなくても手話が変に戻らなくなってたから、よかったなって。綺麗な手話をしていたので、ろう学校 A に通ってるときは。

Q：学校での（授業参観などの）お子さんの様子を見て、どの様に感じられましたか。

AM：ろう学校 A の授業参観は…親参加みたいなのだから良く分からない。

A：(AM に向かって)『何？何？』

AM：(A に手話で説明)

I：参加するんですか。

AM：今は知らないけど。

I：見てるのではない？

A：『一緒にやるんですよね、カルタとか。』

AM：ろう学校 C の高等部に戻ったあとは、一回だけ、苦しいので一回行って、もう見てなかった。…やっぱり先生がしゃべることしゃべること全然分からない。

I：手話なしで？

A：『あります。』

AM：それはまちまちで、手話っても、こんなこんな（手話の動作）で、手話もほとんどない先生もいて、分からないから、想像でやってみたりする、で、先生はそれが変なことする人みたいに見えるみたいで、ちょっと、もう、ねえ、ちょっと大変かもわからないですよ。

I：私も、普通のろう学校で指導してたら、全く手話を使わない先生もいっぱい残ってるし…制度上、最初の 4 年間くらいで代わらないといけない。私も、採用試験に受かって、ろう学校に行ってくださいって言われて、ろう学校って何？って。

AM：ね、ね、そうなんですよ。

I：やっと、ろうが何かが分かり始めたくらいで転勤。

A：『そうそう、いっぱい問題を抱えていると思います。』

Q：学校生活で、困ったこと、不安に感じたことはありますか。

AM：それはろう学校？

I：ろう学校ですね。

AM：先生とずれちゃった。それが、やっぱりその…なんかこう…それ、困る感じですかね、やっぱり。意味がきちんと伝わってなかったことが、受験に関することだとか結構あったので。文章にしてくださいとお願いしたのと、必要な事は電話してくださいと。そうしないと、こうこうこうこう (AM、

A、先生を行き来するジェスチャー) やると、なんか、全然がちが明かなくなっちゃったのが、そういうのがちょっと困ったかな。高等部は、もう私ほんとに見ていないのであまり分からない。で、最後にずれてるなって思うことがあった。あと、あの、私もうっかりしてたんですけど、授業見てなかったの。成績表をもらってくると、態度が悪いみたいなことをしょっちゅう書かれてて。

(Aを見て)、態度が悪いって。

だから、テストは良いんだけど、成績そんなに素晴らしくもなく、え？みたいな。だから、それが態度が悪いから、ちょっと落とすみたいなのところがあって、それは別にいいんですけど、私もうっかりしてたんですけど、ろう学校 A に通ってた時に、態度は特に。勉強がわかるし、先生もこの人に合わせて、ちょっと難しい問題をやったりとかしてたので、だから、ろう学校 C の中では、まず説明がやっぱり分からなかったのかな。だから態度が悪いのもあるのかなと後で思ったんですけど。

I：私も見た事があります。若い先生が手話を間違っ、生徒が答えを間違えて、先生が、ちゃんと聞いとけ！とすごい怒って…生徒は手話で、ちゃんと聞いとったし！って。難しいなど。

AM：だから、ほんとに、早く(気づいていたら)…(ろう学校 C に)言ったんですけど。

A：『何？』

I：ありがとうございます。用意してきた質問の内容は終わったのですが、途中でお話を聞いてお母さんに伺いたいことが。

Q：ろう学校 B のインタビューで生徒 B の母親が「手話の世界で生きて行くわけではない。だから、しゃべって欲しい。」と言っていました。確かに、日本社会の中で生きて行くには、国語がいるという大きな壁があります。それに対してどう思われますか。

AM：さあ、それは(笑)。さあ、それは…。それは多い意見で。多分、まず、自分が知らないからだと思う。ろうの世界を知らないから。知ってる中でやりたんじゃ？…分かりませんが。だから、もう私は理解できないんだけど。こちらが手話を分かることでほんとに楽しい時間を、小さい時は、ほんとに楽しかったんで(笑)。それでね、ちょっと話がずれちゃうかも知れないけど、さっき、手話があれば気持ちもわかるか、と質問されて、この人、小5、6位の時は、おばあちゃん、姑さんの介護があって、私すごく忙しかったです。そういうのを見て、わかるんですよ。だから、義母がショートで泊りに行ってる時はわがままなんですけど、義母が家にいる時は、わがままだも言わないすごい良い子だったんですね。で、だからそういうのって、手話とか関係なく体で感じるものって思ったんですけど、そのあと、これが、ゲームやったり、これ(パッドを指して)とか携帯とかすごく普及しましたよね、パソコンとかね。で、そうすると、そればかりやるようになって、そういうなんか、繊細な気持ちとか無くなったみたい。見えない事は分かりませんよってふうに。

A：(AMに向かって)『何？』

I：そんなことはないですよ。

AM：小さい時の話…(手話で説明)

A：(AMに向かって)『関係ない、関係ない。』

AM：ある、ある、ある。私、インタビューね、他のろう学校 A の同級生とかはね、手話が必要だというのをすごく持ってる。でも、うちはない。引きこもりみたいに楽しそうに(ゲーム等)やってて、私、本当にイライラしてて。逆に言うと、普通に育ったかなって感じ。それはそれでいいのかもわからない。で、それはそれで…手話が必要なのは、親は死んじゃう。そのあと、仲間が要るでしょう。

だけど、聞きたいのは、手話使わないで、しゃべる練習、聞く練習、でも、年取ると目も悪くなるし、耳も悪くなる、それでこんな読み取りなんか無理だと思う、私は。これ（手話の動作）があれば、どこに行っても、外国に行っても通じるし、お友達とか、先輩とかいろんな人とも交流、ろうの中で生きていける。助けてもらえるし、助けもできるし。対等のお友達。聴の中にいると、やっぱこう助けてもらわなきゃいけない。いつも頑張らなきゃいけない。すごく苦しいし楽じゃないかな。その、すいません、あんまり…でも、日本語を習得っていうことで、手話は邪魔にはならない、むしろ必要。

(Q: なぜ、ろう学校 A にお子さんを入学させようと思いましたか。)

I: あと、「手話が上手になってすごい嬉しかった」っておっしゃってましたが、あれはやっぱり…手話

AM: 第一言語だから。私の変な手話が染みついちやっていたんで、それだとセミリングルで、手話をきちんと使えない人になったら困るよね。

Q: 聴覚支援学校に要望はありますか

A: 『さっきおっしゃっていたように、特別支援学校の生徒…』(筆談するが、すぐに消してしまう)

I: 具体的に…?

A: 『さっきおっしゃっていたように、新しい先生が来られたとしても、ろう学校がどのようなものかが分からない人が多いです。だから、口話ができると、それはつまり、聴覚障がい軽くて聞こえるのだ、と勘違いします。聞こえが悪いから、話すだけでは無理です。また、声…簡単に声が出せるわけじゃないですよ。小さい時から一生懸命練習してきた結果できるということを知らない人が多いです。そうした勘違いで、衝突がよく起こります。例えば、ある同級生は、小さい時から一生懸命練習してきたからしゃべれます。聴力がまあまあ悪いので、聞き取りが難しいという時があります。ある日、新しい女の先生が来て、その同級生は声が出るから、その先生が声だけで何か言いました。たまたま聞くことが無理で、何を言われているのか分かりませんでした。まあいいか、空耳かなと思って行ってしまった。そうしたら、その先生が怒りました。理由は、説明が終わっていないのに、なぜ出ていくの、みたいなことがありました。ろう学校が分からないから(そういうことが)起こると思います。他には例えば、ベテランの先生、(経験の)長い先生、ろうの生徒は色々、何て言うか…(筆談に切り替える)

【ベテラン先生の方が、ろう教育を取巻く問題などを良く知っていると思いますし、実際にベテラン先生の方が、柔軟に対応できると感じました。】

I: 最高で10年くらいかな?入れるの。

AM: これがきついですよね。なんか県立の高校の先生が来たりするから。

I: 私もOLを4年間して、採用試験に合格し、初めての学校がろう学校だったので、最初は毎日、道の看板を指文字になおしながら帰りました。

A: 『良い先生だと思いますよ。手話を覚えるのが大変、面倒だから、覚える努力をしない先生がいっぱいいるので。』

I: 私は、一緒に採用された同期がろうについて良く知っていて、色々教えてもらえたから、たまたま運が良かったんです。

A: 『そうなんですね。』

I : これで質問は全て終わりました。ありがとうございました。これ（論文）よかったら差し上げます。

AM : さっきの手話が第一言語っていうのも、あれ、日本語だったら結局ただの障がい者にしかならない。でも、手話をきっちりと持っていれば、ろう者というちゃんとしたアイデンティティがあるというか持てると思うので、だから、手話は必要って私は思う。ずっと、そのお、手話がないと、聞こえる人に頼って生きていくんじゃないけども、それが当たり前みたいになるのではないかなと思うんで。

I : 海外に行くと同じ状況ですよ。

AM : (頷く)

付録 11：生徒 A および生徒 A の母親からのメール全文

I：中学生の時に英検を習得されていると聞いています。中学在学中の期間で、いつ、どの級を習得されていますか。

A：具体的な方がいいと思いますので、不合格も併せて教えますね。

中一の冬→五級を受けるも、数点足らず不合格となりました。(不合格 A となった記憶がありますので)リスニングの代わりにテロップに戸惑ってしまい、リスニングがボロボロでした。学校側がテロップの問題を入手できなかったため、どういうものなのかわからず臨んだよう気がします。

中二の夏→四級合格。合格点が 38 点に対して、総合得点は 57 点でした。

中二の冬→三級と準二級の W 受験。三級は結構余裕をもっての合格でした。総合点数が 60 点に近かった記憶があります。対照的に準二級は、結構ギリギリでした。あと二か三点を落としたり落ちたという状態でした。

二次試験に関してですが、三級は二点、準二級は四点足らず不合格となりました。

中三の夏→なぜか絶対に受かるという謎の自信があり、準二級のみを受験でした。対策不足だったため、当然ながら不合格になりました。

中三の秋→落ちたらまた一次試験から受けなおさなければいけないのと、四級止まりで高校受験に臨むのが嫌だったので、W 受験をいたしました。三級 19 点、準二級 22 点で晴れて合格することができました。勉強に関してですが、まじめにしたのは中三の秋だけでした。

中二の冬は、準二級用の単語帳？だけを買って通学時に電車の中でぱらぱらと眺めてたくらいです。準二級レベルの単語に対応できているようになれば、三級は余裕で受かるはずだと当時はそう考えていました。具体的な点数は手元に残ってある個人成績表によるものです。

I：中学卒業後に英検を習得されておられれば、その時期と級を教えてください。

A：高二の秋に二級を受けて不合格 A となりました。冬にリベンジし、一次試験は合格点が 44 点に対して総合得点 48 で、二次試験では 19 点を獲得して合格しました。

I：インタビューで日本語に対して「中学生の時、まだ、苦手な気持ちがあった」、「今は、筆談で問題なく聴者とコミュニケーションがとれる」と答えておられますが、日本語に対する苦手意識がなくなったのは、大体いつごろでしょうか。わかる範囲で大体で結構です。

A：【高2の途中からですね。(中略)ネット上でやり取りしていた人に、実は耳が聞こえないということを告げたら、「話してて違和感がなかったから、びっくりしたよ」と言われました。「あれ、自分の日本語って思った以上に出来ているんだ」と、自信を持つようになったきっかけでしたね。

I：今は筆談で誰とでもコミュニケーションが取れますが、幼いころはお母様以外の家族とどのようにコミュニケーションを取られていましたか。

A：お父さんも手話を勉強していましたが、子どもの手話だったため毎日密接に接してないと難しかったようですね。なので、お父さんとのやり取りはほとんどお母さんが間に入るという感じでした。祖父母とも手話でしたが、お父さんと同様でした。ほかの親戚はほとんどお母さんの通訳に頼っていました。

I：現在、親しくされている聴者の友人は何人ぐらいおられますか。

A：現在のところは、大学の関係だったり大学の手話サークルの友達を除けば三人ですね。筆談から始めて 何度も会っているうちに向こうが手話を覚えたいという気持ちが芽生えたようで、日常会話レベルなら問題なく会話できています。その中の一人とは、本当に仲良くてドライブしに行ったりしています。

AM：息子は4月から大学に通っています。1 授業にパソコンテイカーさんが二人ついて授業をサポートしてくれます。

夏休みには、手話サークルの合宿やろう大学生のキャンプに参加しました。

家庭教師のアルバイトなど、大学生活を彼なりに謳歌しているようです。

聞こえないことや話せないことで不便はあるでしょうが、彼は卑屈にはなっていない。

中学まで、ろう学校 A に通うことを選んだことは間違っていなかったと、私は確信を持っています。

私たち親子は、ろう学校 A の関係者全ての方々に支えられたんだと実感しています。

付録 12：生徒 d2 とその母親のインタビュー全文

記入凡例：Q=質問項目・内容（概念名・定義）、生徒 d2=d2、生徒 d2 の母親=d2M、面接者=I、生徒 d2 がろう学校 B の前に通っていた公立のろう学校=ろう学校 D、
…は短い沈黙、(日本語部分)は筆者による補足

Q：アンケート調査で未記入であった情報の確認：手話使用開始時年齢

A：だいたいさっきの 2 歳ぐらいから身振り手振りから入って、で、うちは初めろう学校 D の方の早期教育を受けていた。その時に、ちょっとこう、手話とか先生とかに教えてもらったりして、で、あと学校で週 1 ぐらいで開催している手話教室…で、そっからこう、本格的に身に付けてって感じですよ。

Q：学習に関する質問：内言語について

I：考える時にどの言語で考えているんですか。例えば、声を出さずに明日の予定を思い浮かべてみてください。

d2：日本語

I：日本語だけ？

d2：(頷く)

Q：日本語について

I：授業は分かりやすかったですか。

d2：(頷いて) 分かりやすかったと思います。

I：授業は、先生たちはどんな形でやってた？

d2：書いたり、手話を使ったり…かな。

I：簡単に分かる？

d2：(頷く)

Q：日本語は得意でしたか。

I：国語は得意？今、というよりはここ（ろう学校 B）の時。

d2：ん～（首を傾げて）まあ、普通です。

I：普通。苦手やなんか嫌やっていう気持ちはない？

d2：(はっきりと頷いて) ない。

Q：英語について

I：英語を読むとき、どの言葉で理解していますか。

d2：日本語。

I：(手話で理解するろう者もいることを話してから) 日本語に置き換えて理解する？

d2：(頷く)

Q：英語と日本語のどちらが得意ですか。

d2：（即答ではっきりと）国語です。

Q：学校に対するイメージについて

I：学校に対する印象…学校は楽しかったですか。

d2：ここ（ろう学校 B）？楽しかったです。

Q：教員・クラスメートとのコミュニケーション方法

I：友達とは手話でしゃべってた？

d2：（頷く）

I：コミュニケーションがうまくいなくて困ったとかはなかった？

d2：特にはなかったと思います。

I：みんな手話できるもんね。

d2：（頷いて）できます。

Q：友達と仲は良かったですか。

d2：（頷いて）仲良かったです。

Q：・日本語も英語も高いレベルで習得されています。それにはどのようなことが影響したと考えられますか。

d2M：思い当たることは何個かあったんですけど、ほんと小っちゃい頃から、3つ下に妹がいるんですけど、りかちゃん遊びがすごい好きで、休みの日になると朝から、ほんと夜寝るまで、りかちゃん部屋みたいな感じで、数もすごい増えちゃったんですけど、そういうのでずっと遊んでたんですね。結構、そういうのって、言葉を発する…そこの家族になって、何々ちゃん遊ぼう、みたいな感じで言葉も発するし、それでこう、会話ってすごいしてると思うんですね。そういうのが、やっぱ大きかったのかなあ。ほんとに下の子がすごい好きで、それにつきあってたようなもんなんですけど、ほんとに二人でよく遊んでたっていうのが一つと、あと、小学校、ここ（ろう学校 B）に入学してからなんですけど、〇〇市って、あの、学童保育って、放課後遊べるっていうので、一応、自分のところ…家の校区の小学校に学童保育でここの学校が終わってから、ちょっとほんの1、2時間とか行かせてたんですけど、たまたまうちの校区の小学校が結構マンモス校、マンモス校っていうか、ほんとに一学年4クラスあるような大きいところで、結構学童保育行っても、なんか預けられてるっていう感じで、（生徒 d2 を指さし）すごい拒絶反応してて、で、じゃあなんかやっぱこう、一般の健聴の子と親的には触れ合わせたいと思ってたんですけど、これじゃあ、ちょっとなんかだめだなあと思って、たまたまその隣の校区なんですけど、下の子の幼稚園関係の友達のお姉さんがそこの校区の小学校の学童保育行ってたんですけど、そこの校区は一学年に1クラスなんですよ。で、本当に家庭的な雰囲気なかで、学童保育とかもできる感じで、それで私は教育委員会の方に向けあって、ちょっと越境っていう形になるんですけど、この子のためにこういう雰囲気の方が入りやすいし…であと、同じ学年の子も、下の子の友達のお姉さんみたいな感じで、すごいなんか周りが、（下の子は）〇〇（名前）っていうんですけど、〇〇ちゃんのお姉ちゃんっていう感じですごい受け入れてくれる感じだったんで、

で、そこでほんとに強引にお願いして2年ぐらいなんですけどお世話に。学校終わってからそっちの学童保育行って、結構その時に、やっぱりすごい色々なことを、なんか学んできたっていうか、その学童保育の先生も、すごい手話を…手話の本を買って、なんとかこう馴染ませようとすごい努力してくださって、そういうのなんで、すごいいい感じで…よかったよね（生徒 d2 を見て）。そういうのって、なんか親が、親とかがこう会話するんでなく、やっぱり同世代、同じ世代の子と会話、低学年時、会話もなくても一緒に遊ぶだけでもすごい刺激になったのかなっていうのは今すごい思って…そうですね。で、それで、一応3年生までそこにいて、今度4年生の時に教育委員会の人が、下の子が自分の校区の小学校1年生になるんで、そこでじゃあ、1回こっちに戻して、で姉妹で学童保育に行ってみればっていうことで、ちょっとそういう感じでこう、夏休みとかでも行かせたことがあったんですよ。じゃあ、また今度偶然なんですけど、たまたまその学童保育の指導員の先生が、ちょっとこう手話をおぼ…覚え…（娘を見る）

d2：手話ができる

d2M：手話ができる先生、ちょっとできる先生っていうか、すごいまあ優しいお兄さんみたいな感じだったんですけど、すごいなんか、いい感じでこう接してくれて、それ3年間ぐらい（生徒 d2 を見る）いきいき通っ…てた？4、5、6？

d2：覚えてない。

d2M：まあ、でも暇を見て結構通ってて、だからその、小学校までやっぱり、そういう感じで健聴の子とも触れ合わせてたのがすごい良い、なんか言葉の習得につながったのかなあっていうのは思ってます。

I：ろう学校では手話でお友達と会話して、放課後は学童保育で聴者の子と話して、バイリンガルだったんですね。それが良かったのかも知れませんね。どちらか一方だけでなく良かったのかも。

d2M：（頷く）

Q：なぜ、聴覚支援学校にお子さんを入学させようと思いましたか。

I：聴者の学校に入れようとは思わなかったのですか。

d2M：それも思って。初め、幼稚部、ろう学校Dに行っていて、それで、ほんと自分もこの校区の学校に入れたかったんですよ。で、その時に、その入れる…入る前にその校長先生に、受け入れてもいいけど生徒d2にとってメリットはないかもねっていうことをすごい言われて、だから多分、今の時代じゃそん…考えられないと思うんですけど、なんかちょっとやっぱり多動な子とかも多かったんです、この学区。そっちばかりに手がかかってほったらかしになっちゃうかもよって言われて、で、それだったらと思って。で、そのままろう学校Dの小学部に上がればよかったんですけど、やっぱりろう学校Dって結構手話を大事にする学校で、たまたまろう学校Bに見学に来た時に、すごいみんな同学年の子、声を出す子が多かったんで、それだったらもうこっちの方が合うのかなっていうんで、こっちに移ってきた感じですね。親の希望として、やっぱり手話だけの世界じゃなくて話して欲しかったので。そういう感じの育て方はして来たのかも知れません。

I：すごい私の言うことを理解して聞いてくれている感じがするんだけど、

d2：そういうのに慣れちゃったんだと。

I：聞こえてるんじゃないかなと思うくらい。

d2M：一般の高校に行ってたんで慣れたと思う。

I：今は授業についていくの大変じゃないの？

d2：分かる。理解…理解はできます。分からない時もたまにはあるけど。

I：どうしてるの？

d2：友達に聞いたり…してます。

I：授業、英語とかもあるんでしょう？先生、ベラベラベラって。

d2：それはちょっと分からない。

I：書きながら喋ったりとかする先生もいると思う。

d2：たまにいます。半分半分です。

I：半分くらい…お友達に聞いたりとか先生に聞く？

d2：(頷く)

Q：学校での（授業参観などの）お子さんの様子を見て、どの様に感じられましたか。

I：授業参観に行かれた印象は？

d2M：今行っている学校は本当に良くしてくださっているというか、何かほんと、これも偶然なんですけど、たまたま中3の時に、とりあえず一般の高校って考えたんで、色々なんかそういう進学フェアみたいなのに行って、たまたま良いなっていうところに行った時に、話を聞いて終わって帰ろうとした時に、そこの教頭先生が追いかけてきて下さって、で、その教頭先生の娘さんが人工内耳、ほんとたまたま。

I：そうなんですか。

d2M：それで、すごいそういう形で良くしてくださって、この学校（ろう学校B）まで見に来て下さったんですよ。どんな、どれくらいのことが要るかとか、そこまで見てくださって、本人もすごいその学校行きたいっていうことだったんで、それでその学校受かって、まあ本当に教頭先生主導のもと、すごい学校の先生方も色々なことをして下さって、例えば、放送の朝礼、（娘を見て）放送で朝礼やるんだよね（ジェスチャー付きで）全部紙に書いてくれたね。

d2：(頷く)

d2M：聞きとれなかったらかわいそうっていうことで、そういうカンペをくれたりとか、そういうんで、すごい対応は良くして下さっている。だから、そこまで聞き取れない不安を感じることは少ないと思います。

I：ろう学校Bを見に来られた時とかなり違いますか？

d2M：そう…そうですね。

I：ろう学校Bに参観に来られた時はどんな感想を持たれましたか。

d2M：私が？あんまり印象がないんですけど…（娘を見て）参観行ったっけ？

d2M：ここ（ろう学校B）の参観は多分一回しか行ってない…参観。

d2：中学部？

d2M：中学は行った記憶がない。高校は一回。高校はほとんど友達と話すのは手話は使わない。

I：友達作れた？

d2：(頷く)

（この質問に対して、原稿を確認頂いた際、メールで以下、補足）

d2M:【ここでの質問を当時、突然で何も出てこなかったのですが、今思うことを答えさせてください。
学校での様子は、ろう学校の時の方がよく声は出ていたと思います。授業も少人数ですし、発言回数も圧倒的に多かったと思います。
高校に入って1クラス45人だったので授業での発言回数もほとんどなかったし。私が感じてたことは、高校に入って（学校での発言が減ったせい）口や顎を動かす回数も減ったと思うので、家で会話する時に発音が悪くなった気がします。】

Q: 教員・クラスメートとのコミュニケーション方法

I: 友達と話す時は声を使わないんじゃないですか。

d2: 使う。

I: へー使いますか。声を。

d2: (頷く)

d2M: と、手話…声と手話。

d2: (頷く) 声と手話。

I: 一緒に使う。以前勤めていた学校では、生徒同士はワーって手話だけで話すから全く分からなくて、私に話す時は声だけで話してたけど、友達と話すのも声を使いますか。

d2: (頷く)

Q: お子さんの学校生活で、困ったことや不安に感じたことはありましたか。

I: ろう学校 B の学校生活で困ったなと感じた事がありますか。

d2M: (人数が) 少なかった…。やっばろう学校って本当に少ないじゃないですか。少ない中で自分に合う子ってなかなか難しいなっていう。で、何かちょっとね、派閥があったりね…そういうのがろう学校 B の時は心配しました。

I: 大丈夫だった？

d2: (頷く)

d2M: グループでやっぱ (いくつかのグループをジェスチャーで) できるから、今はそういうグループに入れてる、問題ないね。

d2: (頷く)

Q: 授業のやり方など、学校に要望があれば教えてください。

I: 学校への要望とか、授業のやり方でもう少しこういう方法を使って欲しいっていうのがあれば是非教えて欲しいです。

d2,d2M: (大きく頷く)

I: もっとこういう方法だったら良かったとか…特に今は健聴の学校にいるから比較することができるし。

d2: … (首をかしげて考えるが出てこない様子で母親を見る)

d2M: 授業のやり方は、ろう学校 (小学部) の授業は脱線が多かったです。算数にしても1つ問題を解くと話が脱線して全然関係ない話に広がってチャイムがなって終わる。会話をすることは良いことなんですけど、そこは授業なんで先生にも気を付けてもらいたいです。少人数だから逆に脱線しやすい

んだと思います。

それから、生活全般のことなんですけど、やっぱ、あの、ろうの人ってルーズな人が多い。だから時間とかを、なんか守らなかつたりとか、それはやっぱ私からしたら、ろう学校にいた時ってそんな印象がすごい強かったんですけど。だからもう、ちょっとぐらい遅れても大丈夫みたいな、あったよね
(娘を見る)

d2 : (頷く)

d2M : 一般の学校で、この時間集合だったらちゃんと集合しないと置いていかれるじゃないですか。本当に団体行動とか集団行動。ろう学校って少ないから、ちょっとぐらい遅れても待っててくれるよなっていう、なんかちょっと甘さがあると思うんです。

I : 対応できてしまう…

d2M : そういう危機感っていうのは芽生えてないのかなっていうか、うち1学年でも600、700人ぐらいいる学校なんですけど、やっぱりその辺は厳守みたいな感じだし、ね(娘を見る)。そう考えたら、本当にろう学校って何かルーズだなんてすごい感じたりとか。

I : 社会との差がない方が(いいですよ)

d2M : そうなっちゃうと、やっぱり一般の人から見て、ろうの人はルーズだからねっていう感じで、世界がもう違うくなっちゃうんですよ。そこをもうちょっとみんなと合わせれば、みんなも受け入れてくれるのかなっていうのがすごいあるし、なんか、ろうだからね、みたいな感じで見られないかなっていう。

Q : 家庭学習はどんなことをされていましたか。

d2M : そんなに教育熱心じゃなかったよね。自由に遊ばせてただけだよ。でも、とにかく子供の頃は一杯遊ぶのが一番かな。あまり詰め込んでっていうのは…。

I : 本とか読んでないですか？

d2 : (ないというジェスチャー)

d2M : 本が好きじゃなかった。言われてたんですけど、読み聞かせとか良いよーとか。でも全くやってないよね。

d2 : (首をふる)

I : そうですか! ?

d2M : で、なんかどうやったら本を好きになるかなって思って小学校1年生になって、いきなり買い与えても、なんかもう引くじゃないですか。親も嫌いだし。だから好きになるはずないと思って、あの「チャオ」とかマンガ系から入ろうと思って、そうしたら、やっぱこうはまったよね。本じゃなくマンガ。

I : マンガも結構良いですよ、絵もあるし分かりやすいし。

d2M : 結構自分的になんか本当に嫌な事をさせたくなかったの、スッて入れるような事を考えてただけで。

付録 13：生徒 d2 の母親のメール全文

記入凡例：面接者=I、生徒 d2 の母親=d2M

I：ろう学校 D の早期教室では、日本語に触れる機会がありましたか。

d2M：早期教育では人見知り激しくてなかなか日本語までたどり着かなかった記憶しかないですけど、その分家ではみんなの何倍も親子で日本語や発音の練習をしてました。例えばテレビのところに「てれび」の文字を書いたシールを貼ったりして家のあらゆる物...ビデオ、冷蔵庫、電話、扇風機など目から言葉の情報を自然な感じに入れてました。

あとはスケッチブックに d2 にとって身近な物の写真を貼って物の名前を覚えたりもしてました。自転車、車、家、家族...など

I：お母様は、現在は、d2 との会話でほとんど手話を使わないとおっしゃっていました。ろう学校 D で手話を覚えられて、手話を使うことも可能だと思いますが、いつ頃から手話を使わずに会話をするようになりましたか。

d2M：手話に関しては小学低学年くらいまでは家族で話すときは手話と口話で話してました。3つ下の妹にも手話を理解してもらいたい思いもあったので。高学年くらいからは会話がだんだん複雑になっていく事もあって手話で表現出来なくて（そこまで手話を知らなかったので）口話が中心になっていきました。私の記憶では高学年になり反抗期もあるのかもしれませんが、手話を使われるのが嫌みみたいな感じでした。

I：なお、もし英語検定等を受験されておられて、差し障りなければ、合格した級と合格した時期が分かれば教えて頂けませんでしょうか。

D2M：4級...中学2年

3級...中学3年

準2級...高校2年

謝 辞

本研究を進めるにあたり、熱心で温かいご指導を頂いた指導教官の大阪大学人間科学研究科教授千葉泉先生、副指導教官の藤目ゆき先生、河森正人先生、また、大阪外国語大学大学院言語社会研究科の博士前期課程在籍の頃から長きにわたり、研究科や専攻の枠を越えて多大なる御指導と助言を賜った言語文化研究科教授 真嶋潤子先生ほか、多くの先生方に感謝の念が絶えません。

本研究の調査に快くご協力頂いたろう学校や中学校・高等学校の先生方、生徒と保護者の皆様、日常の議論を通じて多くの知識や示唆を頂いた大阪大学の学生の皆様に深く感謝いたします。

また、私が通学する間、私の子供達を0歳の頃から預かり、我が子同然に可愛がって下さった田中聡史・敦子夫妻と、実の弟・妹のように一緒に遊んでくれた長女ほのかちゃん、次女ころちゃん、長男新之介くんには、感謝の気持ちで一杯です。

最後に、これまで12年もの間、私の研究活動を支えてくれた家族、家事や子育てを引き受けてくれた夫 大、遊んで欲しいのを我慢してママの研究を応援してくれた長男瑠依と長女黎衣に「ありがとう」と伝えたいと思います。

平成 29 年 3 月 尾垣 都紀子

- 1 聴覚障がい者の内耳の蝸牛に電極を接触させ、聴覚を補助する器具。
- 2 聴覚障がい児を音声言語で育てるべきか、手話言語で育てるべきかといった論争。
- 3 家庭学習や学校教育、学童保育などを含め、ろう児童・生徒を取り巻く広い意味での学習環境を指す。
- 4 ここでの「手話」とは世間一般で広い意味で使われている手話全般を指す。日本手話か日本語対応手話かが断定できない場合も「手話」と表記している。
- 5 現在では、地域によって聴覚支援学校等の名称に変更になっているが、「ろう者の学校」という意味の総称として、本稿ではまとめてろう学校と呼ぶこととする。
- 6 言語としての手話を、対応手話を含めた世間一般で広い意味で使われている手話と明確に区別するため、本稿では言語としての手話を「手話言語」と呼ぶこととする。
- 7 音声言語を話しながら、その語順のままに、手話単語を一語一語あてはめて表そうとするものを対応手話と呼び、手話とは区別している。日本語に即して手話単語を用いて表す方法を日本語対応手話というが、文法は日本語のものになるので、言語学的には独立した言語とは言えず、キュードスピーチ⁴⁾や指文字⁵⁾と合わせて、手指日本語・サイン化された日本語(Signed Japanese)などと呼ばれている。
- 8 ろう児のリテラシー向上を目的に開発されたものであり、一般的に、顔面近くの4カ所で8種類の手の形で表される簡単な手のキューで子音をあらわし、口形で母音を表現することで、話しことばを視覚化する。
- 9 手の形を書記言語の文字に対応させた視覚言語の一要素で、ひらがなすべてを表すことができる。
- 10 手話単語は手の形、向き、位置、動きといった音素が統合することによってあらわされる。また、手指以外の頭や顎の位置や動き、視線、上体の動きなどが文法的に重要な役割を果たしている。さらに、話者が、話の中の登場人物の会話を頭の動きや姿勢、視線で演じることで、使役や受動態のような複雑な文章を表すこともできる。
- 11 共通語などに対して、相対的に下位に置かれた言語の話し手を言語的少数者と呼ぶ。
- 12 手話でストーリーを表現したビデオと同じストーリーをスウェーデン語で表現した本からなっていて、教師用の指導書も作られている。ろう学校に通うろう児アダムと彼の4人のクラスメイトについての話。
- 13 バイリンガル児の場合は、母語と第一言語が異なる場合がある。日常生活で母語以外の言語を使用することによって、母語以外の言語が第一言語となる場合もある。そのため、本稿では、第一言語を「最もうまく使いこなせる言語」、母語を「一番最初に自然に習得する言語」として区別している。
- 14 調査実施時点までで4年間、英語による文通や手話によるビデオレターを通じて親交があったろう学校で、現地のろう学校の担当教員とも一定の信頼関係が築けていた。
- 15 大阪大学で筆者と共に学んでいた英語教員2名に依頼し、彼らの勤務校で調査を実施した。
- 16 聴覚障害者の内耳の蝸牛に電極を接触させ、聴覚を補助する器具。
- 17 筆者の地元の公立中学校。筆者の高校時代の同級生が教員として勤務しており、研究の趣旨に賛同頂き調査協力を得た。
- 18 おもに名詞、代名詞につき、その文節が他の文節とどう関係するか、つまりその語が他の語に対してどのような関係に立つかを示すもの。
- 19 語が文を構成する仕組み、文法に関する知識
- 20 身体障害者福祉法における聴覚障害者の程度等級: 2級: 両耳の聴力レベルがそれぞれ100dB以上のもの(両耳全聾)、3級: 両耳の聴力レベルが90dB以上のもの(耳介に接しなければ大声語を理解し得ないもの)、聴覚障害のみの場合は、最も重度な場合の人でも障害者程度等級は2級までとなるが、言語障害が加わると1級に認定される場合がある。
- 21 1つのことばが先行して、その上に第二の言語が加わることによってバイリンガルになる場合(中島, 2007)。
- 22 毎日の生活を通して2つのことばに同時に接触することによってバイリンガルになる場合(中島, 2007)。
- 23 聴覚障害者の内耳の蝸牛に電極を接触させ、聴覚を補助する器具。
- 24 録音できない日本手話で話す人との会話の録音を申し出るとは、相手に音声言語話者の感覚を押し付ける様で違和感がある。
- 25 内言語とは、音声を伴わない内面化された思考のための道具としての言語で、通常の音声を伴う伝達の道具としての社会的言語と区別する為に使われる用語。
- 26 新生児聴覚スクリーニング検査とは、早期に難聴の有無を発見するために、新生児に行う聴覚検査である。