

Sign Language and Literacy(<Special Issue>Public Education and Literacy)

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-02 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/2297/6680 |

手話とリテラシー

—ろう児の指導法をめぐる—

武 居 渡*

1. はじめに

1980年にスウェーデンで、スウェーデン手話が国語として正式に認められたのを皮切りに、世界各国で手話言語が法的に認知され、現在約20の国で手話が社会的に認められている。手話が法的に認知されるということは、手話が音声言語に匹敵する一つの独立した言語であるということを国家が認めているということの意味する。これにより、手話を使用する人々、すなわちろう者が、「聴覚に障害のある人」というような障害者という枠だけで語られるのではなく、手話を母語とする言語的少数者であるという視点が新たに生まれてきた¹⁾。

わが国でも、国際的な動向を反映して、ろう者が日常的に使用する日本手話を、福祉の一環としての手話ではなく、ひとつの言語として教える専門学校やカルチャーセンターが各地にでき、日本手話が社会的に認知されてきている。

しかし、ろう児に対して教育を行うろう学校では、手話を用いると日本語の獲得が困難になるとされ、これまで長い間手話の使用が禁止され、手話の話題はタブー視されてきた。ろう学校では、ろう児の残存する聴力を補聴器などによって活用し、話者の唇の動きから話者の話を理解する読話指導や発音指導を根気強く行いながら、音声日本語を用いて日本語指導や教科指導を行う聴覚口話法によって教育が行われてきた。

しかし、近年、ろう教育の中でも、手話を積極的に取り入れるろう学校が増えてきた。この背景として、第一に、手話が社会的に認知されてきたこと、第二に、高い専門性が必要とされる聴覚口話法で指導できる教員がろう学校に残らず異動の対象となって少なくなってきたこと、第三に、ろう学校在籍児の障害重度重複化、などの要因が挙げられる。これに加えて、欧米のろう教育の成果

が明らかになるにつれ、手話による教育をろう学校に求める保護者も増えてきたことも、ろう学校に手話が導入された大きな要因であると考えられる。

ところが、ろう教育の大きな目標は、聴覚口話法であれ、手話を用いた教育であれ、日本語の読み書きの力を育てることと学力の向上におかれていることは現在でもかわらない。このため、ろう児が使用する手話をどのように日本語の読み書きにつなげていくかについては、多くのろう学校教員やろう教育にかかわる研究者が関心を持ち、研究や実践を行っている。日本語のリテラシーについての研究や、手話を通して日本語のリテラシーを高める指導法に関する研究には関心が向けられたが、手話は書記言語を持たないため、手話そのもののリテラシーを検討する試みはあまりされてこなかった。筆者は、手話のリテラシーを高めることこそが、ろう児の日本語のリテラシーを伸ばすことにつながると考えている。

一般的に「手話」と呼ばれるものの中には、「日本語対应手話」と「日本手話」という、文法や構造、主な使用者などが全く異なる2つの手話が存在し、そのどちらを用いるかによっても、手話から日本語への道筋も異なってくる。そこで本稿では、まず日本における「手話」とはどのようなものなのかについて整理し、その後、手話のリテラシーという観点からリテラシーの概念を再検討した上で、ろう教育の中での手話の位置づけをしたい。

2. 手話という言葉

1) 2つの手話

一般に「手話」と呼ばれるものの中には、「日本手話」と「日本語対应手話」の2つがある(田上・

*たけい わたる 金沢大学

キーワード：手話／ろう教育／リテラシー的思考／読み書き／ろう学校

森・立野, 1981)²⁾。

「日本語対応手話」とは、その名のとおり、日本語を手で表現することによって目に見える形で表すものであり、語彙や文法、語順などは日本語と全く同じである。「日本語対応手話」は、Signed Japanese とも言われ、「手話化された日本語」あるいは「手指日本語」と言われることもある。すでに日本語を獲得した後に失聴した中途失聴者や、聴力が比較的残っており、日常的には音声言語を用いて生活する難聴者によって主に使用されている。日本語を目に見える形で表そうと人為的に作られた手話であるので、人工言語であるといえる。

また、「日本手話」とは、主にろう者によって使用される音声言語とは全く異なる独自の語彙と文法体系を持った自然言語である。手話が音声言語に匹敵するほど複雑で精緻な文法構造を兼ね備えた言語であると認識されるようになったのは、つい最近のことである³⁾。言語学をはじめとして、心理学や脳科学⁴⁾、社会学など多くの視点から、日本手話が、音声言語に匹敵する言語であることが科学的に証明されている。

2) ろう教育の中での手話

ろう教育の中で、幼児期から手話が導入され始めたのは、1970年代からであった。この背景として、当時、口話法によって日本語を理解し、読み、話し、書けるろう児が育つ一方で、ろう学校には日本語を完全には習得できず、セミリンガルの状態でろう学校を卒業せざるを得ないろう児もまた少なくなかったことが挙げられる。聴覚口話法ではどうしても力をつけられないろう児に対して、話者の唇の動きからスピーチを理解する読話や補聴器を通して入るあいまいな音声に加えて、教師が話者の日本語を手話や指文字で表現し、日本語の言語入力をより正確なものにする試みがされるようになった⁵⁾。日本語を正確に手で表現するために、日本語の助詞や助動詞を表す手話が考案され、日本語に対応する多くの手話語彙が作られた。このように話しながら同時に手話を使用して、ろう児に目標言語を習得させようとする指導法をトータルコミュニケーションという。ここでの手話とは「日本語対応手話」である。日本語を目に見える形でろう児に保障することにより、ろう児の日本語獲得は確実なものになると思われた。

しかし、その結果は予測に反し、決して最上の方法ではなかった。手話が入ることにより、少な

くともコミュニケーションができないろう児はいなくなりましたが、日本語獲得や学力の向上につながらないろう児も依然として存在した。「日本語対応手話」を用いることによって日本語を手で表現するという試みは、ろう児の日本語入力を100%に近づける試みと言い換えることができる。しかし、助詞や用言の活用など、細かなところまで手話で表現することはできない上、話しながら手話をする教師は、当然手話を省略したり、間違えたりする。このような「日本語対応手話」を使用することによって日本語の入力を保障しようとする指導法は、言語入力を100%に近づけることには成功したが、100%ではないということにその限界があるという結果になった⁶⁾。

現在、ろう児の教育の先進的な試みとして、言語として、それだけで完結しており、自然言語であるアメリカ手話やデンマーク手話のような手話言語を、早期に第一言語としてろう児に獲得させ、第二言語として音声言語を書記言語として学習させるという指導が、北欧やアメリカで実践され始めている。このような手話言語は、ろう児にとって言語環境さえ与えられれば、必ず確実に獲得できる言語である。まず手話言語を第一言語として獲得し、第一言語である手話言語を使って第二言語として音声言語を読み書き中心に学習していく指導法は、バイリンガル教育と呼ばれており、北欧などで成果を挙げている。

3) 日本手話の特徴

ここでの手話とは、ろう者が日常的に使っている手話言語であり、日本では「日本手話」に相当する。日本でもろう児に対する指導において、バイリンガル教育にかなり近い試みがされ始めているが、日本手話がどのような言語であり、第一言語としての日本手話をどのように日本語につなげていくかについての指導法がまだ明確にされていないので、実践に踏み切れないろう学校教員も多い。そのためには、まず日本手話とはどのような言語であるのかについて知る必要があると考えられる。手話言語は、一般社会から大変誤解されている言語である。ここではその誤解を紹介しながら、それを否定することを通して、日本手話の特徴を明らかにしたい。

○手話はジェスチャー同様、世界共通のコミュニケーション手段なので、大変便利である。

手話は、世界共通ではないにもかかわらず、手

話が世界共通の言語であると信じられている。しかし実際は、それぞれの国ごとに手話は異なる。同じ英語を話すアメリカとイギリスも、手話は全く異なり、日本手話とアメリカ手話もまた全く異なる。

○手話には文法がないので、他の音声言語と比べると習得しやすい。

手話言語には、文法が存在する。日本手話の動詞は、ドイツ語やフランス語のように主語や目的語に応じて語形を変化させる。また、疑問文や否定文、関係節などを表示する文法マーカーとして、表情や体の傾き、首振りなどのような非手指動作(Non Manual Signals: NMS)が、手指で表される手話単語と共に起こることによって手話文が構成される。また、これらの文法事項を満たさない文は、非文となり、ネイティブの手話話者にとって不自然な文となる。非文が存在するということは、文法が存在するということの証拠になろう。

○手話には助詞がないので、主語や目的語を表すのに困ることがある。

日本手話に、助詞は存在しない。しかし、それゆえ主語や目的語を表示するのに困ることはない。なぜなら、助詞はないが、助詞と同じ機能を果たす文法マーカーが日本手話の中には存在するからである。例えば、日本手話の動詞のうち、ある種類の動詞は主語や目的語によって動詞の語形が変化する。例えば、「言う」という動詞は、口元から軽く握った手を前方に向かって開くことで表されるが、この動詞の運動の始点が主語に、目的語が終点に一致する。すなわち、「あなたが私に言う」という場合、前方から自分のほうに向かって手を開くことによって表される。これにより、「は」、「に」というような助詞がなくとも、動詞の始点や終点に主語や目的語が明示されている。また、これ以外にも、指さしや非手指動作などによって、日本語の助詞の機能を果たす文法機能が日本手話には備わっている。そのため、日本手話のネイティブ間における日本手話の会話では、主語や目的語を表すのに困るようなことはない。

○手話は語彙数が少ないので、表せる事柄に限界がある。

日本語の辞書は、小さなものでも約7万から8万語の語彙が掲載されている。しかし、日本手話の辞書は、最も掲載語彙の多いものでも7千語程度である。これだけを見ると日本手話の語彙は少

ないといえるかもしれない。しかし、日本手話の中には手の形にさまざまな運動を伴わせることによって無数の動詞を生成する類辞と呼ばれるものが存在する⁷⁾。類辞を用いて作られた動詞は、無数に作ることができるため、手話の辞書には載っていない。そのため、日本語の辞書と手話の辞書の語彙数を比較することはそれほど意味がない。また、ネイティブのろう者は、日本手話で表せない事柄はないという。それはその言語が持っている語彙数の問題ではない。日本手話で表せる事柄に限界があるという人がいたならば、日本手話にその限界があるのではなく、その人がすべての事柄を表せるほど日本手話に熟達していないということができる。

このように、日本手話は独自の語彙と文法を持った言語であり、ろう児が第一言語として獲得し、その言語によって思考し、その言語を通して第二言語を習得するに耐えうる言語であるといえよう。この日本手話を用いて、日本語を指導する方法がバイリンガル教育なのである。しかし、日本手話に熟達しても、それが日本語のリテラシーを高めることにつながるのかどうか疑問を持つ人が多いのも事実である。次に、リテラシーという概念について考えたい。リテラシーについて検討することによって、日本手話と日本語をつなぐ方法もまた見えてくると思われる。

3. リテラシーの2つの側面

1) リテラシーとは

リテラシーという語は、コンピュータや数学にも用いられることはあるが、多くは文章を読んだり書いたりする能力に関して使用されることが多い。すなわち、文字の羅列である書記言語を分解し、意味に変換し、1つの概念にまとめあげ、理解する能力と考えられている⁸⁾。

ろう教育の中で、リテラシーの力がことさら強調されるようになったのは、科学の進歩により、文字を通して多くの情報を手に入れられるようになったことが挙げられる。聴覚に障害があり、音声言語の受容に困難があっても、FAXや電子メール、インターネットなど、日本語の読み書きの力があれば、従来では考えられなかった多くの情報をろう者も手に入れることができるようになった。また、テレビでは、字幕付の放送が普及し、日本語の力があれば聴者と同様の情報を、タイムラグ

なしに受容できるようになった。このような科学技術の進歩は、ろう児やろう者が社会で生きていくうえで日本語力の必要性をより高める結果につながっていった。このようなことから、メディアリテラシーとの関連のもと、リテラシーが語られる必要性があるとの指摘もある⁹⁾。しかし、ここで求められているろう児やろう者の日本語力とは、決してきれいに発音し話すことや、相手の言うことを、残存聴力を活用しながら話者の唇の動きから理解することではない。むしろ日本語の読み書きの側面を伸ばすことが、ろう教育のひとつの大きな目標となっている。

「ろう児のリテラシー」という語が使われるとき、書かれている日本語のテキストを分解し、意味と結びつけ、再構成し、理解するという「読み書き能力」という狭い意味で捉えられてしまっている。それゆえ、ろう児のリテラシーを高める指導が、実際の指導場面では、単に日本語のドリル的な指導や教科書の精読の形に終始してしまいがちになっている。リテラシーの一部として読み書き能力が含まれることに疑問の余地はないが、リテラシーと読み書き能力は同義ではない。ろう児の日本語指導を考える上で、リテラシーという概念をもう一度検討し、再構築していくことが、ろう児に対する新たな日本語指導のあり方を構築する基礎となると考えられる。

2) リテラシーの2つの側面

Paul (1998)¹⁰⁾ は、「リテラシーとは何か？」という問いに対する答えとして、リテラシー概念を整理する2つの枠組みを提示している。一つは、「読解的側面 (Reading-Comprehension Framework)」であり、もう一つは「批判的読みの側面 (Literary Critical Framework)」である。

「読解的側面」とは、言語の持つ階層構造に従って、文字の羅列を形態素にまとめ、形態素を単語に、単語を文に構成し、それらを統合することで、文章全体の意味を明らかにし、理解するという側面である。この枠組みでは、理解すべき意味は文章の中に存在し、読むという作業は読み手によって、書かれた文字の羅列が解読 (decode) される過程であると捉えている。すなわち、知識や情報は読み手の外側にあるテキストの中に存在し、読むという作業は、テキストを解読することによってテキストの中に含まれている情報や知識を読み手の中に取り込む過程であると言うこともできよ

う。テキストに書かれた文字や単語を積み上げて全体的な意味を形成し、理解することから、リテラシーの「読解的側面」は、ボトムアップ的な特徴を持っていると考えられる。

「読解的側面」に依拠した読みの指導は、文章を解読することに焦点が当てられ、教育的介入が行われることになる。例えば、文字の羅列を単語にまとめる力を育てるために単語帳などを使って単語を覚えることに力を注ぐ指導や、単語のつながりを一つの意味概念にまとめるために、単語の並びを支配する文法の学習を強調する指導は、「読解的側面」に依拠した読みの指導といえよう。また、学校現場で行われる精読指導は、教科書に書かれた文章を単語に分解し、単語一つ一つの意味をおさえ、最終的に文章全体の意味を理解する方法であるゆえ、「読解的側面」を強調した指導法であると考えられる¹¹⁾。聴児は、話し言葉を通してすでに獲得した日本語を原動力に、書かれている文章を解読し、読むことを学ぶ。すでに話し言葉として獲得した日本語を書き言葉として改めて学ぶことになる。通常学校の国語科では、物語文や説明文を段落にわけ、段落ごとに細かく意味を取り、その後、登場人物の気持ちを話し合ったり段落の要旨をまとめたりすることを通して、読みを深めていく。

しかし、ろう学校での国語の授業では、読むことと同時に日本語そのものを学ぶことになるため、単語の意味理解に多くの時間が費やされ、他の事柄にまで指導が及ばないのが現状である。ろう児の場合、書かれている文章を通して日本語そのものを学習し、同時に読むことも学ばなければならない。当然のことながら、ろう児にかかる負担は大きくなり、ろう児の学習意欲を下げてしまうことは容易に想像できる。「読解的側面」に焦点を当てた指導法以外の視点が、ろう児の読み指導を考える際には必要になってくる。

一方、リテラシーの「批判的読みの側面」とは、批判的、内省的に読む能力をいう。絶対的な意味や真実は、テキストの中にはないと考える。むしろ、読み手が持つ知識や読み手を取り巻く文化環境、時代背景によって、テキストの意味は解釈されると捉えている。「読む」ということを、テキストの中にある意味や真実を読み手が翻訳し、取り込む作業として考えるのではなく、書かれている内容にかかわる先行知識や情報、想像力や批判的思考

能力、自分がどのくらい理解しているかを知るモニタリングなどの総体として考えている。それゆえ、「読む」ことの焦点は、テキストではなく、読み手側に置かれることになる。読み手側が、持っている知識や批判的思考能力を駆使して、書かれたテキストを読み解くことから、リテラシーの「批判的読みの側面」は、トップダウン的な処理に焦点を当てているとまとめることができよう。

「批判的読みの側面」を強調した読みの指導は、わが国ではそれほど実践されてはいない。しかし、アメリカで近年脚光を浴びているホール・ランゲージ・アプローチなどは、リテラシーの「批判的読みの側面」に力点を置いた指導法であるとの指摘もある¹²⁾。ホール・ランゲージとは、言語を要素に分断せず、言語形式より、意味や言語の機能、学習者の思考を重視した指導法である。さまざまな手がかりを基に、文章の意味を推測し、予想し、確認し、修正しながら読むという過程で作業は進められ、教師と子どもあるいは子ども同士の相互作用を重要視する。わが国のろう児の読み指導やリテラシーを考える際、リテラシーの「批判的読みの側面」に着目することが、新たな視点を提供することになると筆者は考えている。

ただし、注意すべきことは、「読解的側面」と「批判的読みの側面」は、二者択一を迫るものではないということである。むしろ必要なのは、「読解的側面」を重視した読みの指導に、「批判的読みの側面」という視点をどのように入れていくのかということにあると思われる。特にろう児に対する読みの指導では、「批判的読みの側面」をサポートするという意味で、手話言語が重要な役割を果たすと思われる。

4. 手話のリテラシー

1) リテラシー的思考とは

リテラシーを狭義の読み書き能力と捉えたならば、書記言語を持たない手話言語の視点からリテラシーを語ることはできない。しかし、Paul(1998)が指摘した「読解的側面」と「批判的読みの側面」のリテラシーの2つの側面を考慮すれば、書記言語を持たない手話言語のリテラシーを考えることができる。

Paul(1998)はまた、批判的、内省的に思考し、推論する能力を「リテラシー的思考(Literate thought)」と定義している。高度の思考とは、自

ら批判的、内省的に思考し、推論する力であり、他者の考えについて書かれたテキストを理解したり、暗記したりすることによって育成されるものではない。この高度な思考は、本や文章を読む能力を前提としたものではなく、テキストを読んで理解する能力とは別のものであると述べている。教師や学習者同士の議論を通して、言語を使って思考し、推論し、論理的に物事を考える力が「リテラシー的思考」である。ここで言う言語とは、書記言語だけに限らない。話し言葉や手話言語でも「リテラシー的思考」は育つ。「リテラシー的思考」によって、批判的に思考、推論できるようになれば、テキストをトップダウンの過程も使って読み解くことができるようになる。

ろう児の場合、「リテラシー的思考」を高める原動力になるのは手話言語であると考えられる。手話言語は、ろう児にとって確実に獲得できる言語であり、受容や表出に全く支障のない言語である。また、ろう児の集団内でのやり取りにおいても手話言語を共有していれば、聴覚障害ゆえの支障はない。では、ろう児が手話で「リテラシー的思考」を高めるとはどのようなことなのであろうか。何をもって、「リテラシー的思考」が高まったといえるのであろうか。

2) 手話獲得の3つの段階と手話のリテラシー

筆者は、ろう児の手話獲得の段階を、「コミュニケーションとしての手話」、「今ここを越えた記号としての手話」、「言語としての手話」の大きく3つに分けて考えている。

「コミュニケーションとしての手話」とは、親子間や対教師間で、手話を用いて意図のやり取りができるようになる段階である。しかし、この段階では、子どもは独力で論理的に発話を構成することはできない。親や教師の問いかけに答えることを繰り返す中で、言いたいことを他者に伝達することができるようになる。また、大人が子どもの言いたいことを汲み取ったり、子どもの発話を補完したりすることもしばしば行われる。手話言語環境にあるろう児では、個人差はあるが、4歳前後まではこの段階にあると考えられる¹³⁾。

5歳を過ぎるころになると、「今ここを越えた記号としての手話」の段階になる。この段階では、大人からの問いかけや支援がなくても、伝達したいことを手話で、独力で伝えられるようになる。特にろう学校では、前に立ってクラスメイトに手

話で自分の経験や考えを話すことができるようになり、相手に応じて話し方を変えることができるようになる。

また、この段階になると言語形式に着目できるようになる。言語を形成する2つの側面として、意味と形式が挙げられる。「コミュニケーションとしての手話の段階」では、手話の形式的側面へ注意が向かず、意味のやり取りに終始するが、「今ここを越えた記号としての手話」の段階に入ると、手話で用いられる手型や運動に関する言動が見られるようになる。例えば、「嘘」という手話をあごでやったら「変」になっちゃった¹⁴⁾というように、「嘘」や「変」という手話単語の意味的側面ではなく、手型や表出位置、運動などの形式的側面に言及できるようになる。また、手型の似ている手話単語を集めたり、一本指で作ることのできる手話を集めたりするような手話の言葉遊びができるようになる。

「言語としての手話」の段階に入ると、手話という言語がどのような言語であるのかについて説明できるようになる。中学部や高等部以降に到達する段階であり、特に日本語と手話の両方に触れることで両者を比較し、その違いを理解する。しかし、この段階に到達するためには、かなり手話に熟達しなければならない。それに加えて、通常学校では小学校高学年や中学校で日本語の文法についての授業があるが、それと同様に手話とはどのような言語であるかという授業を通して身につけるものであると考えられる。日本手話の文法についてまだ研究が体系的にまとめられていない現在、日本手話の文法について早急に整理していくことが課題である。

上記の手話獲得段階と同様の段階が、日本語においても存在する。わが国のろう教育の中では、「生活言語」と「学習言語」という語が用いられてきた。アメリカでは、BICS (Basic Interpersonal Communication Skill) と CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) という語で言語能力の質的な違いを説明している。また、岡本(1985)¹⁵⁾は、聴児の読み書きの発達の基礎になる段階として、話し言葉から書き言葉に単純に移行するのではなく、話しことばの中でも、大人の助けを借りて言葉で表現できるようになる一次的話しことばの段階と、計画的・論理的に話ができるようになる二次的話しことばの段階があることを指摘して

いる。鳥越(2001)¹⁶⁾は、「一次的話しことば」から「二次的話しことば」へ移行し、書き言葉へつながる日本語の発達過程が、手話の発達においても当てはまると述べている。ここで言われている手話の「一次的話しことば」と「二次的話しことば」は、本論文で言う「コミュニケーションとしての手話」と「今ここを越えた記号としての手話」に対応していると考えられる。

では、ろう児の手話言語のリテラシーを高めるとはどのようなことであるのだろうか。それはまさに、「今ここを越えた記号としての手話」の段階に達し、そこでろう児の同年齢集団と多くの相互交渉を行うことを通して、手話で議論を深めていくという経験を積むことであると考えられる。ろう児は、同年齢集団内で、手話で議論し、推測し、手話で表現されればどんなことでも理解し、自分の考えや意見を表現できるようになる。このとき、ろう児から出る多様な意見を教師が整理しながら、手話で深めていく経験が、手話のリテラシーを高めることにつながる。また、同時に手話の形式的側面にも着目できるようになり、日本手話と日本語の形式的相違についても話題にすることができるようになる。単に手話でコミュニケーションができるだけではなく、手話で議論を深める力がついたこの「今ここを越えた記号としての手話」の段階に達して初めて、他言語との比較や言語の形式的側面への着目が可能になり、第二言語習得の土台となる。

5. 手話から日本語へ

日本手話と日本語とは全く別の言語である。日本手話の力が、そのまま日本語の力に直接つながるわけではないと考えるろう教育関係者も多い。しかし、英語とフランス語のバイリンガル環境にある子どもの言語獲得研究などから、第一言語の能力と第二言語の能力は強い相関があることが知られており、日本手話で培った力は、日本語の力に反映されることは疑いない。ただし、ろう児が獲得した日本手話を日本語につなげるためには、何らかの教育的な介入が必要になる。ここでは、まず日本手話の力が日本語の力につながると考えられる理論的根拠を3つ挙げる。その上で、わが国のろう学校で実践されつつある日本手話を用いた国語の授業を提案する。

筆者は、日本語とは異なる言語である日本手話

のリテラシーを高めることこそが、日本語のリテラシーにつながると考えている。言い換えれば、日本手話で「今ここを越えた記号としての手話」の段階に達したろう児は、手話の力を原動力に日本語の読み書きを効果的に学ぶことができる。その理由は、3点あると考えられる。

第一に、日本手話を通して「言語とは何か」、「文法とは何か」というようなメタ言語的知識を得ることができる。日本手話を習得したろう児は、日本手話を通して、疑問文や否定文がどのようなものであり、どのように用いられるのかについて知っている。これは、第二言語として学ぶ日本語習得の際に役立つ。第一言語を通して学んだメタ言語的知識は、第二言語を学ぶ上でアドバンテージとなると考えられる。

第二に、2つの言語に接することによって、日本手話と日本語の両方を比較することができる。2つの言語を比較することによって、2つの言語の共通点や相違点を見つけることができる。我々が英語を学ぶことによって、日本語の特徴がより理解でき、それが同時に英語の文法や語彙を学ぶ上で役立つように、日本手話を獲得したろう児は日本語に接し、日本語と日本手話の両者を比較することによって、日本手話の言語的特徴を再発見することになる。日本手話と日本語を行き来し、比較しながら、ろう児は日本語を学ぶことができる。

第三に、手話を使って日本語を説明すれば、ろう児は理解することができ、わからないところは手話で質問ができる。確実にコミュニケーションできる方法を持っているろう児は、手話で説明を受けることができる。また、日本手話で「今ここを越えた記号としての手話」の段階まで達しているろう児は、手話を通して「わかる」ということがわかっている。「わかる」ということがわかれば、「わからない」ということもわかるため、「わからない」とき「わかる」ための施策を考えることができる。

では、手話から日本語へつなげるためにはどのような指導が考えられるだろうか。幼児期から手話を導入し、手話で互いにコミュニケーションができるようになり、「今ここを越えた記号としての手話」の段階に達しても、小学部に入って最初に渡されるのはすべて日本語で書かれた教科書である。ろう学校小学部では、ろう児が持っている手話の力と教科書に書かれた学べき日本語をつな

ぐ橋渡しが必要になる。

筆者も構成員の一人である全日本ろうあ連盟日本手話研究所ろう教育部では、小学校1年、2年の国語科教科書を日本手話に翻訳したビデオ教材を作成している。日本手話が第一言語である成人ろう者に教科書の内容を日本手話で表現してもらい、それを編集してビデオ教材とした。

従来、ろう学校国語科の授業では、教科書に書かれた単語や熟語を一つ一つ説明しながら教材全体の意味を理解していく指導にならざるを得なかった。単語の意味や文法事項の学習の繰り返しは、ろう児にとって退屈でつらい作業になり、物語文の面白さや書かれている内容の深みに到達できないまま、国語の授業が終わってしまう。しかし、手話教材ビデオを使うことにより、全く異なる国語科の授業展開が可能になる。手話ビデオを見ることにより、手話をすでに獲得しているろう児は内容をほとんど理解できる。手話を通して理解できた内容を、教科書の中の日本語と比較し、どのように日本語で書かれているかを学んでいくことになる。少なくとも内容が全くわからないろう児はいなくなる。また、今までろう学校では、内容理解だけで時間が終わってしまい、本来国語科で重視される登場人物の心情理解まで触れることはできにくかったが、手話教材ビデオを用いることにより、ろう学校で取り扱うことが可能になる。手話ビデオを何度も見ることで、わからない日本語を推測し、クラス内で議論することも可能になる。また、手話の文法と日本語の文法を比較し、日本語の文法を学習していくことも考えられる。手話ビデオ教材は作成されたが、それを用いてどのように指導すべきかについては、今後ろう学校教員を中心として議論していくことが必要になろう。

ただし、注意すべきことは、なぜ手話を導入したのかという理念や目的である。もし、日本語を目に見える形で表すのを目的として手話を導入した場合、そこで用いられる手話は日本語対应手話になる。日本語対应手話の文法は日本語と同様であるゆえ、日本語を用いて日本語を指導するという枠組みは聴覚口話法と変わらない。この理念の下で行われる国語の授業では、手話教材ビデオは不要である。日本手話で教科書の内容を表現した手話教材ビデオは、文法も語順も教科書に書かれた日本語とは異なり、手話と日本語の一对一の対

応はできない。日本語話者である教師自身が話しながら手話をするのが、より日本語を明確に手で表すことにつながる。

しかし、上記の手話教材ビデオを用いた指導は、日本語とは異なる独立した言語である日本手話を用いるところにその特色がある。そのため、手話教材ビデオで使われている単語を安易に教科書の日本語に一对一で対応させたり、日本語と手話を表面的なところで比較したりすることは、かえって日本手話を用いて指導する利点を弱めることになる。ここで大切なのは、手話ビデオ教材で議論し、推測し、手話で表現されている内容と形式をクラス内で深めて、その上で教科書の日本語と結び付けていくことである。

6. 公教育の中での手話

ろう児の日本語指導を第二言語習得と捉える視点から、ろう児の第一言語である日本手話のリテラシーを育てることによって、第二言語である日本語の読み書きにつなげていく指導を提案した。しかし、これらの前提となるのが、ろう児の手話言語獲得の問題である。

手話言語と音声言語の違いは多くあるが、社会言語学的に見てもっとも大きな違いは言語伝承の過程である。日本語や英語のような音声言語の場合、多くは親から子へ、子から孫へという伝承の仕方をする。我々は、親が日本語を話すから自然に日本語を獲得し、フランス語を第一言語とする親のもとに生まれた子どもは自然にフランス語を話すようになる¹⁷⁾。

しかし、手話の場合はそうではない。アメリカや日本の調査から、ろう者の90%は聞こえる両親を持ち、ろう者の90%は聞こえる子どもを生む¹⁸⁾¹⁹⁾。これは言い換えれば、親から手話を学ぶことのできるろう児は10%にすぎず、その手話をろうの子どもに伝えられるろう者はわずか1%であるということになる。そう考えると、日本手話はすでに消えてしまっても不思議ではない。それにもかかわらず、日本手話が今日も使われているのは、日本手話の言語伝承の方法が、親から子へ、子から孫へという血縁関係を通じて伝承されるだけではないことを示している。では、90%のろう児はどこで日本手話を学ぶのか。

その答えは、ろう学校である。ろう児が手話を獲得できる条件は大きく2つ考えられる。第一に、

ろう児の同年齢集団である。ろう学校は、ろう児が出会う最初のデフ・コミュニティであり、ろうの同年齢集団やろうの先輩と出会う最初の場である。そのろう学校が教育方法として手話を禁止しようとして、手話は寄宿舎や教室外で先輩から先輩へと伝えられた。このように、ろう児の同年齢集団を保障することが、ろう児の手話獲得の必要条件になる。同年齢集団内での手話による相互作用により、特に手話を教師が教えるという教育的介入がなくても、子どもたちは自然に手話を獲得する。この集団が保障できるのは、今のところ、ろう学校以外には考えられない。

第二の条件として、ある程度の手話入力が必要になる。ろう学校の教師の多くは聴者である。聴者であるゆえに、日本手話はネイティブではない。むしろ現在のわが国のろう学校では、ほとんどの教師がたどたどしい手話で子どもたちと手話で話をしている。それにもかかわらず、ろう児はわずか4歳か5歳で教師の手話力を追い越す。これは、子どもたちは生まれながらにして持っている言語能力を駆使して、教師のたどたどしい言語入力を言語に変える力があるからに他ならない。すなわち、教師は日本手話を完全に使いこなせなくてもろう児は日本手話を獲得することができるのである。手話的なものを手話言語に変える生得的な言語能力がそれを可能にする。さらにろう児の集団が保障されることにより、手話が共有され、日本手話として獲得されることになる。実際、手話を幼児期から導入している多くのろう学校では、教師の手話力をはるかに超える手話能力を有した子どもたちが育っている。

以上をまとめると、ろう児の手話獲得に必要なものは、ろう児の集団とある程度の手話入力ということになる。そして、ろう児の同年齢集団が保障できるのは、公教育の一環としてろう児を集め、教育を施すろう学校なのである。最近、健常児の集団の中で障害児も学ぶべきであるというインクルージョンの思想が広がっている。しかし、手話を獲得する上で、ろう児はろう児を必要としている。ろう児の集団が保障されてはじめて、ろう児は日本手話を獲得できる。そして獲得した手話を深め、手話のリテラシーを高めることによって、日本語の読み書きが育つのである。

手話が親から子へ、子から孫へという伝承の仕方をしない言語であるため、ろう学校は、ろう者

にとって手話言語を次の世代に伝える重要な場になっている。公教育の場であるろう学校が、ろう者にとっては絶対に欠かすことのできない重要な言語伝承の場になっている。ここで得た手話言語を原動力に、手話のリテラシーを高め、日本語のリテラシーへとつなげるろう児のバイリンガル教育は、まだ始まったばかりである。諸外国では成果が報告されているが、バイリンガル教育でどのくらい日本語が定着するか、まだ未知数である。しかし、確実に言えるのは、バイリンガル教育では、自分の考えや意図を他者に伝えられないろう児は一人もいなくなるということである。聴覚口話法が、セミリンガルのリスクを伴うモノリンガルを目指す教育であるとすれば、ろう児のバイリンガル教育は、モノリンガルにバイリンガルの可能性を託す教育ともいえる²⁰⁾。ろう学校での教育実践のみがその成果を証明できる。

注

- 1) 木村・市田 (1995) ろう文化宣言。現代思想, 23, 3, 354-362.
- 2) 田上・立野・森 (1981) はじめての手話。日本放送出版協会。田上・立野・森 (1981) は、日本で使用されている手話を「伝統的手話」「同時法的手話」の2つに分類している。「伝統的手話」は、今日で言う「日本手話」と同義であると考えられるが、「伝統的手話」という語は、過去に使われていたが今後使われなくなる、というような印象を受け、この語は今日ではほとんど用いられることはない。そのため、ここでは、「日本手話」という用語で論を進めている。また、「同時法的手話」という語は、栃木県立聾学校の教育の中で日本語を視覚的に受容できるように開発、使用した手話をいう。日本語対応手話と類似しているが、同時法的手話は今日では教育の中で使われている手話の固有名詞として用いられているため、ここでは「日本語対応手話」という語を使用することとした。
- 3) アメリカの Stokoe が、1960年代にアメリカ手話を言語として取り上げ、言語学的に分析した研究が、手話言語学の契機となった。手話についての最初の学術的な研究として、Stokoe (1960) Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. Studies in Linguistics: Occasional Paper, 8. Buffalo, NY: University of Buffalo. がある。わが国でも、1975年に手話学術研究会が発足し、手話を言語学的に研究する動きが始まった。1992年に日本手話学界と名称を変更し、研究者だけでなく、手話を第一言語とするろう者によって研究成果が多く報告されている。最近の手話学研究掲載論文として、大杉豊 (1999) 日本手話における「指差し/男」の意味論的分析。手話学研究, 15, 1-2, 1-1-14. や原大介 (1998) アメリカ手話における接触を含む視認度ソノリティについて。手話学研究, 14, 2, 1-20. などがある。また、これ以外にも、言語学的研究だけでなく、社会言語学、言語教育関係の論文も掲載され、幅広い分野で手話に関わる研究がされ始めている。
- 4) 手話を第一言語とするろう者が脳血管障害で失語症になったとき、手話の理解や表出に障害が起こる。損傷を受けた脳の領域により、音声言語の失語症とほとんど同じ障害が手話の理解や表出に現れる。このことから、手話も音声言語と同様に、左脳の言語野で処理されていることがわかってきた。
- 5) 1968年に栃木県立聾学校で、口話と同時に、手話や指文字を使用する教育方法として同時法による指導が開始された。同時法では、教師は話しながらできるだけ正確に日本語にあわせた手話をするを求められた。また、日本語と手話の差異を埋めるべく、日本語にあわせた手話が考案されることになった。栃木県立聾学校の同時法開始とほぼ同時期に、アメリカでは同時法ときわめて類似したろう児に対する指導法が提案された。手話と英語の同時使用により、英語を目に見える形でろう児に示すトータルコミュニケーションである。トータルコミュニケーションは、1970年代から80年代にかけて、多くの国のろう学校に普及した。同時法とは、栃木県立聾学校で採用された方法をいい、トータルコミュニケーションとは、音声と手話を併用して指導するろう児に対する指導法の一般的な名称である。
- 6) 武居 渡 (2003) ろう児の第二言語習得。月刊言語, 32 (8), 49-57.

- 7) 例えば、5本指を広げ親指だけを内転させた手型は、辞書では「車」という名詞として記載されているが、この手話単語は名詞として使用されることはほとんどない。さまざまな運動を伴うことによって、「車がジグザグに走る」、「車が山に登る」、「車が急に止まる」などの種々の動詞（述部）を形成する。これらの語彙は辞書には記載されていない。
- 8) Douglas, M.(1989) *Learning to read: The quest for meaning*. New-York: Teacher College, Columbia University.
- 9) 小田侯朗 (2002) 聴覚障害教育におけるリテラシー観の変遷に関する研究—新たなリテラシー概念の構築に向けて—。特殊教育総合研究所研究紀要, 29, 1-10.
- 10) Paul, Peter, V.(1998) *Literacy and Deafness - The development of reading, writing, and literate thought*. Allyn and Bacon.
- 11) ただし、平成14年より施行される小学校学習指導要領国語科では、「読むこと」、「書くこと」だけではなく、「話すこと・聞くこと」にも指導の力点がおかれている。また、教材の読解にかける時間を少なくし、むしろ他の作品を読んだり、教材の作者に手紙を書いたりするような発展的な学習に時間をかける指導がされるようになってきた。
- 12) 前掲 小田侯朗 (2002) による
- 13) 手話を幼児期から導入しているろう学校に通ってるろう児のおおよその年齢である。しかし、ろう児の手話環境は、聴児にとっての音声言語環境に比べてはるかに多様であり、通常学校に通うろう児では、この段階に到達する時期がもっと遅れることになる。このように、ろう児の言語環境によって、個人差が大きくなることは大いに考えられ、4歳という年齢はあくまで目安であると考えるべきであらう。
- 14) 「嘘」という手話は人さし指を頬に当てることによって表される。また、「変」という手話は人さし指をあごに当てることによって表される。ともに人さし指を頬に接触させることによって表されるが、接触する位置が異なる。
- 15) 岡本夏木 (1985) *言葉と発達*。岩波書店。
- 16) 鳥越隆士 (2001) *手話・ことば・ろう教育*。日本手話研究所ブックレット, 1. 全日本ろうあ連盟日本手話研究所。
- 17) ただし、日本人の両親のもとに生まれたが、事情によりアメリカ人に預けられ、育てられた場合など、子どもが両親の第一言語とは異なる言語を第一言語として獲得するケースは存在する。
- 18) Higgins, P. C. (1980) *Outsiders in a hearing world: A Sociology of deafness*. Beverly Hills, California: Sage.
- 19) 古田弘子・吉野公喜 (1994) ろうの両親を持つ聴覚障害児の実態について。ろう教育科学, 36 (1), 37-45.
- 20) 前掲 武居 (2003) による。

Sign Language and Literacy

Wataru TAKEI (*Kanazawa University*)

In schools for the deaf, sign language has been banned for a long time because using sign language causes difficulty in acquiring the Japanese language. The subject of sign language has been taboo, but, sign language has become socially recognized and the more achievements in education in Europe and the United States that are reported, the more schools for the deaf have positively adopted sign language in Japan. Naturally, schools for the deaf that have introduced sign language have set their goal “to increase literacy of Japanese” in deaf education. Along with the popularization of fax, email, Internet, closed caption broadcasting service, etc. the deaf have come to obtain much more information than ever, but, Japanese language ability is needed for this.

This study reviewed the concept of literacy from the viewpoint of sign language literacy, and then positioned sign language in deaf education. Generally, literacy is considered as the ability to read and write. Based on this, there is no literacy in sign language. Paul pointed out that there are two frameworks in literacy, a reading-comprehension framework and a literary critical framework. In deaf education, teachers have placed emphasis on the reading-comprehension framework in literacy and gave their students guidance in meanings of words, grammar and drill-like sentence construction. In order to develop Japanese ability by sign language, the author considers that it is important to raise the literacy of sign language itself and to improve the critical reading ability. That is, lay the groundwork to acquire Japanese as a second language and enhance the capacity to use sign language to discuss, infer and correct through interactions with friends and teachers. Advanced sign language use ability, however, is indispensable in the approach to learn Japanese from sign language.

Many of deaf children have hearing parents, and cannot acquire sign language at their homes. Most deaf children acquire sign language at schools for the deaf where education is provided as part of public education. Whether schools for the deaf positively use sign language or not, the first deaf community where deaf children encounter deaf children, is a school for the deaf. Sign language literacy cannot be raised which leads to Japanese language ability, without schools for the deaf where the group of deaf children is secure.

Key words : sign language / education for the deaf / literary critical framework / reading and writing / school for the deaf