

聴覚障害教育における日本手話・ 日本語バイリンガル・アプローチによる授業 —授業の中で二つの言語をどのように用いているのか—

阿 部 敬 信

Classroom Discourse Analysis in Japanese Sign Language and Japanese
Bilingual Education for Deaf Children: Focus on How to Use Two Languages
in Instruction to Deaf Children

Takanobu ABE

【要 旨】

本研究は、日本手話と日本語によるバイリンガル・アプローチをとる日本のろう学校における授業において、日本手話を母語とするろう者教師と児童による教室談話を記述し、実際に日本手話と日本語の二つの言語をどのように用いて指導を行っているのかを明らかにすることを目的として行われた。

バイリンガル・アプローチを用いているろう学校小学部の理科、社会、日本語科の授業では、日本語は基本的には文字で書かれた日本語で提示されていた。そして、その際にはすべての場合に、必ず指さしで文字で書かれた日本語を指した後に、日本語と等価な意味が日本手話で示されていた。つまり、日本手話・日本語バイリンガル・アプローチにおいては、日本語は書かれた文字列として表され、それと同時にその意味が日本手話で提示されることによって、はじめて日本語が意味をもった文字列として機能し、それら二つの言語形式を結び付けているのが日本手話における代名詞である指さし(PT)であることが分かった。

【キーワード】

聴覚障害教育 日本手話 日本語 バイリンガル・アプローチ

1. はじめに

聴覚障害教育における世界的な一つの流れとしてバイリンガル・アプローチという新たな教育方法が実践されている。これは、聴覚障害児

が自然に獲得できる言語は手話であるとし、まず第一言語として手話を獲得する環境を保障することで、言語発達や認知発達を促し、それを基盤にして、第二言語として音声言語の読み書きを習得させようというものである。1980年代より北欧で、1990年代より北米で先駆的な実践

が進み、その成果も明らかになりつつある^{1)~3)}。

一方、我が国においては、現在に至るまで早期からの教育的介入によって音声言語を習得させようとする従来の聴覚口話法が主流であり、ほぼ全ての公立のろう学校がこの方法で教育を実践している。日本で初めてのろう学校が1887年に京都に設立され聴覚障害教育が始まって以来、ごく初期の頃を除けば、手話は音声言語の習得を妨げるとして禁止されてきた。しかし、近年は、聴覚口話法を基本としながらも「手話」を併用して教育を行うとするろう学校が増えている⁴⁾が、ここで用いられている「手話」は日本語対応手話であり、これは日本語を視覚的に表現したコミュニケーションシステムであり、自然言語ではないことに留意しておく必要がある。このような状況の中、2008年に我が国で初めてバイリンガル・アプローチを教育方法とする私立のろう学校が開校した⁵⁾。

聴覚障害教育におけるバイリンガル・アプローチという教育方法は、手話の言語学的な研究が進み、聴覚障害者が用いる手話が自然言語であることが科学的に明らかにされたことから考え出された。バイリンガル・アプローチを世界で先駆けて聴覚障害教育に取り入れた国であるスウェーデンのSvartholm⁶⁾は、「ろうの子どもの言語についての問題は、聞こえる子どもとの比較ばかりで、ほとんど“言語の欠陥”に集中している。この言語的欠陥の原因の大半を子どもの責任にしていた。ろうは認知の発達を妨げると考え、言語学習能力に影響するとされた。ろうの子どもの書く文章の文法の誤りなどが指摘されるが、聞こえる子どもが第二言語を習得する場合の誤りと同じであり、文法的な誤りは第二言語の習得の特徴であり、文法構造の再構築過程で生じるものである。“言語の欠陥”は、障害によるものでなく、聴覚の有無にかかわらず人間の言語学習能力を示しているのである。」と述べている。

我が国においても、市田⁷⁾は、「日本手話は自然言語のひとつであり、日本語とは語彙も文法も異なる独自の言語」と述べている。また、

日本手話 (Japanese Sign Language; JSL) は、自然言語であるが故に、母語話者 (native signer) の集団も存在する⁸⁾。以後、日本手話を母語とする聴覚障害児を「ろう児」とし、成人聴覚障害者を「ろう者」と称することにする。

今までのろう児の言語習得は、聴覚に欠損があり、音声言語の習得が困難なことから、書き言葉の習得に問題が起こるといった障害児教育の文脈から語られることが多かった。しかし、現実の社会においてろう児は、日本手話と日本語 (主として書き言葉) のバイリンガルとして生きているのである⁹⁾。

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

2. 先行研究

(1) 聴覚障害教育における二言語共有基底仮説の検証

聴覚障害教育におけるバイリンガル・アプローチに理論的根拠を与えているのは、Cumminsが提唱した理論である二言語共有基底仮説 (common underlying proficiency hypothesis; CUP) である^{10), 11)}。この二言語共有基底仮説は、英語とスペイン語といったような音声言語の組み合わせによる言語発達の相互依存性について検証されている。しかし、visual-gestural languageである手話言語と音声言語の書きことばといった組み合わせでも、この理論は有効であるのか、そして、バイリンガル・アプローチによってろう児の音声言語の書きことばの能力を高めることができるのかについては、議論になっているところである^{12), 13)}。

そのため、北米では、アメリカ手話 (American Sign Language; ASL) の言語能力と英語の読解力の相関について、いくつかの先行研究がなされている。Strong and Prinz¹⁴⁾, Padden

and Ramsey¹⁵)らは二言語共有基底仮説を支持するデータを提出する一方で、Mayer and Wells¹⁶、Moore and Sweet¹⁷)らは、手話に書きことばがないことから、そのまま、二言語共有基底仮説を援用することは支持できないとしている。また、Delena, Gentry, and Andrews¹⁸)は、先に述べた研究を含めASLの言語能力と英語の読解力の相関性について調査した先行研究11編のまとめを行っているが、10編の先行研究は、ASLの言語能力と英語の読解力に有意な相関があるとし、二言語共有基底仮説を支持する研究が多く見られるとしている(唯一有意な相関関係を見いださなかった研究は、Moore and Sweet¹⁷)。

一方、国内において、手話能力と日本語能力の相互依存性について検討した研究は、冷水¹⁹)、長南²⁰)、阿部²¹)がある。

阿部²¹)では、手話能力を示す指標として挙げた手話会話力インタビューテストの評価得点と日本語能力を示す指標として挙げた教研式読書力検査の総合得点の間に比較的強い相関を得ることができたとしている。これは、冷水¹⁹)における小学部児童において日本語能力の一部である文の理解の得点と手話の技術の高さに相関が見られたという結果と一致する。また、Chamberlain and Mayberry¹²)でまとめられているASLと英語の読解力の関係に関わる研究の中でも、7歳から15歳の児童生徒48名を対象としたMayberry et al.の研究における相関係数(Chamberlain et al. ¹²)に近い値となっている。一方、高等部生徒において、手話能力と日本語能力の相関関係について調査している長南²⁰)では、二つの能力の相関はほとんど見られず、相互独立的であるとしている。しかし、小学部児童と高等部生徒では、相互依存関係の程度が異なるかもしれないとも述べている。

(2) 聴覚障害教育におけるバイリンガル・アプローチの授業の分析

さらに、手話言語と音声言語の書きことばという組み合わせによるバイリンガル・アプローチにおける授業では、実際にこのような言語能

力の発達をどのように支えていくのかについても大きな関心が寄せられているところである。

Padden and Ramsey¹⁵、Humphries and MacDougall²²、Padden and Ramsey²³)は、バイリンガル・アプローチをとるろう学校の授業ビデオを分析することで、アメリカ手話を母語とするろう者教師がどのような方法によって、手話と書きことばの橋渡しを行っているのかを明らかにしている。しかも、その方法は、ろう者のコミュニティの中で世代間を超えて伝えられてきたろう文化の一部であると述べている。

また、Smith and Ramsey²⁴)では、第一言語がASL(アメリカ手話)、第二言語が英語(主として読み書き)のバイリンガル・アプローチのろう学校の教室談話分析で、Goldenberg et al. ²⁵)のICモデルによる発話カテゴリーを援用し、一部修正し用いて、ビデオテープに録画した詩の授業を分析し、聴覚障害者教員がたびたび用いている談話の維持・発展のためのストラテジーを抽出している。その結果、指導言語であるASLの言語的特徴を用いた、空間配置・非手指動作・視線・指さし・談話マーカーといった指導技術が頻繁に見られたと報告している。

Akamatsu, Stewart, and Mayer²⁶)は、手話とリテラシーに関する研究を概観する中で、聴覚障害者教師が指導したのか、または聴者教師が指導したのかといった比較や、ろう学校で指導したのか、小学校の難聴学級で指導したのかといった比較、また、自然言語としての手話を用いて指導したのか、それとも、音声言語に対応した手話を用いて指導したのかを比較するような、二分論的な研究が多いとしている。そして、例えば、自然言語としての手話(例えば、アメリカ手話)の能力と書きことばとしての英語の能力を比較して、どのような相関が見られたのかといった研究では、アメリカ手話の何に効果があって、その相関に作用しているのかが明らかにされていないと述べている。自然言語としての手話か、音声言語に対応した手話かの二分論ではなく、聴覚障害の子どもたちのリテラシー獲得への道は複雑で輻輳していることは

確かなのだから、アメリカ手話はどのような場面で効果があるのか、音声言語対应手話はどこで用いれば有効なのかといった研究が必要ではないかとしている。このような状況の中で、今後は、特に、教室の中でどのような対話が進行し、どのようなやりとりがあったのかを丁寧に分析して評価できるような研究が求められているとしている。

Singleton and Morgan²⁷⁾では、ろう学校での教室談話研究について、第一に聴覚障害の子どもの教室活動への参加態様と会話進行の動き、第二に教授と学習が効果的に進む談話進行の分析、第三に聴覚障害の子どもたちに有効な視覚的かつ言語的なストラテジーの議論、第四に教室内における文脈化された言語とアイデンティティの社会化といった四つの視点から概観を行っている。

それによると、1980年代から1990年代までのろう学校の教室談話研究は、治療教育的な視点の研究が多かったが、近年は、教室での教授や学習過程を社会文化的アプローチによって分析することで、どのような知識の構築が起きているのかを明らかにしようとする教室談話分析が行われるようになってきているとしている。また、手話言語によって文脈化された教室談話の分析を行うことで、視覚的かつ言語的なストラテジーを明らかにして、ろう学校の教室内での教授学習過程の研究も行われるようになってきているとしている。

Mayer, Akamatsu, and Stewart²⁸⁾は、子どもに効果的に知識を構築させるためには、手話の言語的な流暢さだけが関与しているのではなく、教師と子ども、あるいは子ども相互のコミュニケーションの質が大きく関与しているとしている。つまり、教室での会話が、子どもの実態に即した質の高いコミュニケーションを成立させ、子どもにとって意味のあるものとなっているかが重要であるとし、その上立って、ろう学校ならではの視覚的かつ言語的なストラテジーを明らかにしていくことが必要であるとし、コミュニケーション手段の選択や手話に焦点が当たりがちなるろう学校における教室談話分

析の新たな展望を示唆しているのは注目できる。

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

3 研究目的

以上を踏まえ、本研究は、日本手話と日本語によるバイリンガル・アプローチをとる日本のろう学校における授業において、日本手話を母語とするろう者教師と児童による教室談話を記述し、実際に日本手話と日本語の二つの言語をどのように用いて指導を行っているのかを明らかにすることを目的とする。

4 研究方法

日本手話と日本語によるバイリンガル・アプローチをとるろう学校小学部3・4年(児童数7名)の理科(45分×1コマ)、社会科(45分×1コマ)及び小学部5年(児童数3名)の日本語科(45分×1コマ)の授業を分析対象とした。表1に授業の概要について示す。

理科及び社会科の教師は、日本手話の母語話者であるろう者1名であった。日本語科は、手話通訳士の資格をもち日本手話による通訳ができる聴者1名であった。対象となった児童は、全員が研究対象となった学校が開校した年度から在籍していた。教師撮影用1台及び児童撮影用1台の計2台のデジタルビデオカメラを設置し、授業における発言等をビデオデータとして収録した。次に、ビデオデータから発言や行動をトランスクリプトに書き起した。日本手話に

よる発話を文字化するに当たっては、神田²⁹⁾、赤堀ら³⁰⁾による表記に従った。トランスクリプトについては、作成後に手話言語学の識見を有する日本手話母語話者1名による記述の信頼性の検証を経た。その一部を、例1に示す。例1に示した列は、左から時間、発言者、日本手話

による発言内容、児童または教師の行動である。また、トランスクリプトに用いた記号の凡例を表2に示す。

次にトランスクリプトから、教師が次のいずれかの形式で日本語を提示した箇所を抽出して、日本手話や教材に対してどのように提示さ

表1 分析対象となった授業の概要

教科名	理科	社会科	日本語科
年月日	201X年9月26日	201X年11月25日	201X+1年6月20日
単元名	植物のからだのつくり	スーパーで働く人にインタビューしよう	物語文「のどがかわいた」
目 標	植物は根・茎・葉・花からできており、一つの種が育って多くの種をつくることを理解する。	次時のスーパーマーケット見学で店員へのインタビューの内容や方法を考えることができる。	物語文「のどがかわいた」の冒頭部分を読んで理解し、主人公の心情を考えることができる。
概 要	<ul style="list-style-type: none"> ① 植物のからだがかどのような部位からできているのかをヒマワリを例にして発表する。 ② ニンジンなどの野菜を見て食べられるところが植物のどの部位なのかを発表する。 ③ 前年に育てたヒマワリの経験から種から花が咲き多くの種を採ったことを思い出す。 ④ まとめ。 	<ul style="list-style-type: none"> ① 次時はスーパーマーケットの見学に行くことを思い出す。 ② 前の週の学園祭での催しで来校者に対して行った配慮や工夫を発表する。 ③ スーパーマーケットの店員に尋ねることや尋ねる方法についてペアで考える。 ④ 各ペアで発表する。 ⑤ まとめ。 	<ul style="list-style-type: none"> ① 新出漢字の学習 ② 物語文「のどがかわいた」の作者及び物語の舞台であるイスラエルについて理解する。 ③ 物語文「のどがかわいた」の冒頭部分を段落ごとに読んで内容について発表する。 ④ 物語文「のどがかわいた」の冒頭部分における主人公「イタル」の心情について考えて発表する。 ⑤ まとめ
教科書	「小学校理科」学校図書	「小学生の社会」日本文教出版	「国語」光村図書出版

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

例1 トランスクリプトの一部

れているのかを質的に検討する。

- 音声日本語 (Oral Japanese; OJ) : 音声を用いた日本語のこと。
- 手指日本語 (Signed Japanese; SJ) : 日本語の文法に従って手話単語などを借用して視覚的に標示した日本語の二次的コードのことであり、音声日本語を併用する場合もあるが義務ではない。
- 文字で書かれた日本語 (Written Japanese; WJ) : 文字カードや板書などに文字で示した日本語のこと。
- 指文字 (Fingerspelling; FS) : 日本語のかな文字一つ一つに対応した手形が決まっており、その提示と運動の組み合わせによって日本語を視覚的に表示すること。

表2 トランスクリプトの凡例

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

5 研究結果

対象となった授業において、トランスクリプトから抽出した日本語を提示した箇所は表3のとおりであった。

表3 日本語を提示した箇所

教科名	OJ	SJ	WJ	FS
理科	0	0	37	94
社会科	0	0	41	5
国語科	0	0	54	36

音声日本語 (OJ) 及び手指日本語 (SJ) で

日本語が提示された箇所はなかった。

指文字 (FS) で日本語は提示されていたが、2音節以内の語(「たね」「くき」「み」「ね」など)か固有名詞(「エルダット」「ダニエル」「ミッキー」など)など限定的な用いられ方であった(例2)。特に2音節以内の語の指文字は連続して表示されており、手話語彙化していると考えられた³¹⁾。

57:28	T	/PT-文字カ「種」/FS(たね)/OK/ありがとう/.
57:32	T	/名前/覚える/お願い/.
		/PT-6枚の文字カ/後/PT-C6/質問/構わない/?
		/植える/から/CL(花が咲いて枯れる)/FS(たね)/まで/経過/話/お願い/どうぞ/.

例2 指文字(FS)及び文字で書かれた日本語(WJ)による提示の抽出された箇所

日本語は基本的には文字で書かれた日本語で提示されていた。教材として準備された文字カード(「植物」「種」「茎」「実」「根」「植物は、1つの種から育て、たくさんの実をつくれます」など(例2))、ホワイトボードに板書された語や文(「スーパーで働く人にインタビューをしよう」「客の対応が大変だった」など(例3))、ワークシートに印刷された文字(「だれに」「いつ」「何を」など)、大型ディスプレイに投影された国語の教材文などが文字で書かれた日本語として提示された。その際にはすべての場合に、必ず指さし(Pointing; PT)で文字で書かれた日本語を指した後に、日本語と等価な意味が日本手話で示されていた。

57:28	T	/PT-板書「スーパーで働く人にインタビューしよう」/スーパー/インタビュー/する/.
57:32	T	/PT-C1/質問する/構わない/?
		/PT-全員/構わない/?

例3 文字で書かれた日本語(WJ)の抽出箇所

また、児童がワークシートに日本語を記述する際に、日本語文による表現に迷い、教師に質問した時も、教師は児童が示した日本手話を日

本語に翻訳してホワイトボードに文字で書かれた日本語（「テストや面接はありますか」「客へのあいさつなどの練習はありますか」など）として示してから書かせていた

6 考察

阿部³²⁾では、公立ろう学校小学部第一学年、第三学年及び第五学年の国語科の授業における手話と指文字の活用を調査している。対象となった授業において、教員はすべて聴者の教員であり、音声日本語のおおよそ8割に手指日本語を併用していた。これらの授業において教師は、板書や文字カードによって文字で書かれた日本語を提示するとともに、指さしで示してから、日本語を手指日本語で視覚的に表すとともに音声日本語を併用して示すか、もしくは指文字と音声日本語を併用して提示していた。このようにバイリンガル・アプローチを用いていない公立ろう学校においては、指導者が「手話」を用いていても、それは日本語を視覚的に表示した二次的コードである手指日本語であったり、もしくは指文字で表示したりしていた。

それに対してバイリンガル・アプローチを用いるろう学校は、板書や文字カードによって文字で書かれた日本語を提示する際には、必ず指さし（Pointing; PT）で文字で書かれた日本語を指した後に、日本語と等価な意味が日本手話で示されていた。なお、指さしを表示している教師は日本手話を用いていることから、この指さしはジェスチャーとしての指さしではなく、日本手話における代名詞としての指さしであると考えられる。つまり、記号ではなく、日本手話の文を構成する語として機能している。このような代名詞としての指さしの現場指示的用法においては身振り要素が結合していると考えられている³³⁾。

日本手話・日本語バイリンガル・アプローチの授業での日本手話と日本語の提示を図にまとめると図1のようになる。なお、図1及び図2に示す図形の横幅は情報量を表している。

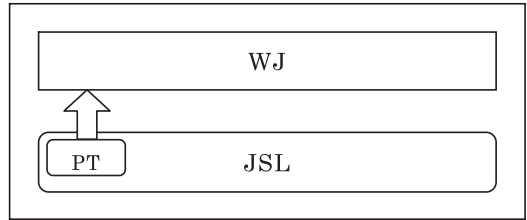


図1 文字で書かれた日本語 (WJ) と日本手話 (JSL) の提示

つまり、日本手話・日本語バイリンガル・アプローチにおいては、日本語は書かれた文字列として表される。それと同時に意味は日本手話で提示されることによって、はじめて日本語が意味をもった文字列として機能し、日本語の文字列と日本手話という二つの言語形式を結び付けているのが指さし (PT) であることが分かる。

一方、バイリンガル・アプローチを用いていない公立ろう学校における文字で書かれた日本語提示を図にまとめると図2のようになる。

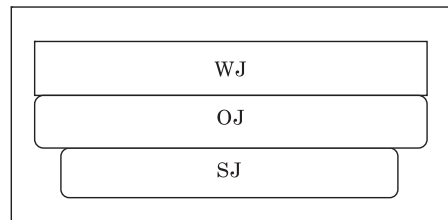


図2 文字で書かれた日本語 (WJ) と音声日本語 (OJ), 手指日本語 (SJ) の提示

バイリンガル・アプローチを用いてない公立ろう学校は、日本語で指導を行うため、当然音声日本語及び文字で書かれた日本語を提示（つまり日本語を声を出して読む）し、そこに手指日本語を補助的に併用することになる。手指日本語は音声言語におおよそ8割程度付加されるので、すべてが視覚化されるわけではない。

バイリンガル・アプローチを用いているろう学校では、日本手話を母語とするろう者が指導を行うことが多い。このように授業における日本手話と日本語という二つの言語の使用をモデル化すると、日本社会でバイリンガルとして生きているろう者にとって機能する日本語とは、

文字として書かれた日本語のことであり、視覚的にとらえることのできない音声日本語はもちろんのこと、視覚的に表示されていても、決して手指日本語、指文字のことを指しているのではないという有り様が見えてくる。

Ramsey and Padden¹⁵⁾は、バイリンガル・アプローチのろう学校小学部3年の国語、算数、理科、社会の授業を35時間にわたり収録したビデオテープを分析することにより、児童の英語の読解と作文は、いつも英語の詳細な知識を基盤として営まれているのではなく、それよりは、むしろASLと英語の関係に基づく知識やASLを用いて英語にアプローチする能力に基づいていることを述べている。これと同様に、日本手話・日本語バイリンガル・アプローチによる指導が行われている教室では、日本手話の母語話者であるろう者が現実の日本社会の中で実践している日本語にアプローチする方法や日本手話と日本語の関係への参与の有り様が「伝承」されているのかもしれない。

7 結論

本研究は、日本手話と日本語によるバイリンガル・アプローチをとる日本のろう学校における授業において、日本手話を母語とするろう者教師と児童による教室談話を記述し、実際に日本手話と日本語の二つの言語をどのように用いて指導を行っているのかを明らかにすることを目的として行われた。

バイリンガル・アプローチを用いているろう学校小学部の理科、社会、日本語科の授業では、日本語は基本的には文字で書かれた日本語で提示されていた。そして、その際にはすべての場合に、必ず指さしで文字で書かれた日本語を指した後に、日本語と等価な意味が日本手話で示されていた。つまり、日本手話・日本語バイリンガル・アプローチにおいては、日本語は書かれた文字列として表され、それと同時にその意味が日本手話で提示されることによって、はじめて日本語が意味をもった文字列として機能し、それら二つの言語形式を結び付けている

のが指さし(PT)であることが分かった。

そして、バイリンガル・アプローチによる授業における日本手話と日本語という二つの言語の使用をモデル化することで、日本社会でバイリンガルとして生きているろう者にとって機能する日本語とは、文字として書かれた日本語であることを示唆した。

今後は、さらに分析対象とするろう者教師の数と授業を増やすことで授業における日本手話と日本語という二つの言語の使用モデルの一般化を図る必要がある。

【引用文献】

- 1) Lewis, W., Bilingual teaching of Deaf children in Denmark—Description of a project 1982–1992. 1995, Døveskolernes Materialecenter, Aalborg.
- 2) Bagga-Gupta, S.& Domfors, L., Pedagogical issues in Swedish deaf education. Many to be Deaf – International variation in Deaf communities, 2003, Washington D.C, Gallaudet Univ. Press, 67–88.
- 3) 武居渡, ろう児の手話獲得と第2言語としての日本語, 手話を活用したろう教育実践, 2005, 日本手話研究所ろう教育研究部, 62–75.
- 4) 我妻敏博, 聾学校における手話の使用状況に関する研究(3), ろう教育科学, 2008, 50(2), 77–91.
- 5) 明晴学園, 子どもが学校を作る～ろう児のリテラシー～, 2010.
- 6) Svartholm, K., Second language learning in the Deaf. Bilingualism in Deaf education, 1994, Hamburg, Signum, 61–70.
- 7) 市田泰弘, 手話の言語学(1) 自然言語としての手話, 月刊言語, 34(1), 90–97, 2005, 大修館書店.
- 8) 市田泰弘・難波友加・伏原桃子・三宅三枝子・吉井美樹, 日本手話母語話者推計の試み, 日本手話学会第27回大会予稿集, 42–45, 2001.
- 9) 市田泰弘, ろう者のバイリンガリズム, 月刊言語, 32(8), 22–33, 2003, 大修館書店.
- 10) Mashie, S.N., Educating deaf children biligualy. 1995, Washington D.C., Gallaudet Univ. Press.
- 11) Cummins, J., The relationship between American Sign Language proficiency and English academic development: A review of the research. 母語・継

- 承諾・バイリンガル教育 (MHB) 研究, 2007, 3, 75-94
- 12) Chamberlain, C.D. & Mayberry, R.I., Theorizing about the relationship between ASL and reading. *Language acquisition by eye*, 2000, Mahwah, NJ, Erlbaum, 221-259.
- 13) 都築繁幸, アメリカ聴覚障害児教育におけるトータル・コミュニケーションの発展過程に関する一考察 (4) バイリンガル・バイカルチャー教育の動向から, 愛知教育大学研究報告 教育科学, 2006, 55, 19-27.
- 14) Strong, M.& Prinz, P.M., A study of the relationship between American Sign Language and English literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1997, 2 (1), 37-46.
- 15) Padden, C.A.& Ramsey, C.L., Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders*1998, 18 (4), 30-46.
- 16) Mayer, C.& Wells, G., Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students?. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1996, 1 (2), 93-107.
- 17) Moores, D. & Sweet, C., Relationships of English grammar and communicative fluency to reading in Deaf adolescents. *Exceptionality*, 1990, 1, 97-106.
- 18) Delena, M.Gentry, M.A., & Andrews, J., The efficacy of ASL/English bilingual education: Considering public schools, *American annals of the Deaf*, 2007, 152 (1), 73-87.
- 19) 冷水来生, 聴覚障害児における文理解の発達, 特殊教育学研究, 1988, 25 (4), 21-28.
- 20) 長南浩人, 聾学校高等部生徒の手話能力と日本語能力の比較に関する研究, ろう教育科学, 2002, 44 (1), 47-54.
- 21) 阿部敬信, 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, 2011, 30, 25-33.
- 22) Humphries, T. & MacDougall, F., "Chaining" and other links: Making connections between American Sign Language and English in two types of school settings. *Visual Anthropology Review*, 2000, 15 (2), 84-94.
- 23) Padden, C. A. & Ramsey, C. L., American Sign Language and reading ability in deaf children. In C. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (Eds), *Language acquisition by eye*, 2000, Lawrence Erlbaum Assoc. Inc., Mahwah, 165-189.
- 24) Smith, D. H. & Ramsey, C. L., Classroom discourse practices of a deaf teacher using American Sign Language. *Sign Language Studies*, 2004, 5 (1), 39-62.
- 25) Goldenberg, C. & Patthey-Chavez, G., Discourse Processes in Instructional Conversation: Interactions between Teacher and Transition Readers. *Discourse Processes*, 1995, 19, 57-73.
- 26) Akamatsu, C. T., Stewart, D. A., & Mayer, C., Is it time to look beyond teachers' signing behavior?. *Sign Language Studies*, 2002, 2 (3), 230-254.
- 27) Singleton, J. L. & Morgan, D., Natural signed language acquisition within the social context of the classroom. In B. S. Schick, M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds), *Advances in the sign language development of deaf children*, 2006, Oxford Univ. Press, Oxford, 344-375.
- 28) Mayer, C., Akamatsu, C. T. & Stewart, D. A., A model for effective practice: dialogic inquiry with students who are deaf. *Exceptional Children*, 2002, 68 (4), 485-502.
- 29) 神田和幸, 手話学講義-手話研究のための基礎知識, 1994, 福村出版.
- 30) 赤堀仁美・岡典栄・小野広祐・榎陽子・狩野桂子・長谷部倫子・深瀬美幸・森田明・木村晴美, ハルミブック指導書(手話版), 2009, NPO法人バイリンガル・バイカルチュラルろう教育センター.
- 31) 市田泰弘, 手話の言語学(4)二つの世界のはざままで-手話の音韻形態構造(3)「数字・漢字・指文字」, 月刊言語, 2005, 34 (4), 90-99, 大修館書店.
- 32) 阿部敬信, 特別支援学校(聴覚障害)の授業における手話・指文字の活用-小学部国語科における授業分析から-, 聴覚言語障害, 2013, 41 (2), pp. 65-76.
- 33) 市田泰弘, 手話の言語学(6)空間の文法-日本手話の文法(2)「代名詞と動詞の一致」, 月刊言語, 2005, 34 (6), 90-98, 大修館書店.

【付記】

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

本稿は「母語・継承語・バイリンガル教育研究」第

9号に掲載された阿部敬信(2013)「バイリンガル・アプローチによるろう教育における教室談話分析—日本手話による視覚的かつ言語的なストラテジーに焦点をあてて」に新たなデータを加え、別の分析方法による考察を加筆したものである。