

# バイリンガルろう教育実現のための一提案 手話単語つきスピーチからトランスランゲージングへ

(『言語教育研究』2015年 第5巻)

佐々木 倫子 (桜美林大学名誉教授)

キーワード ろう教育, バイリンガル, 手話単語つきスピーチ,  
トータルコミュニケーション, トランスランゲージング

## はじめに

本稿ではマイノリティ言語話者の中でも、非常に大きな課題を抱えている、ろう児の教育を取り上げるものである。「ろう児」と聞くと、聴覚障害を持った子どものことであり、一般には関係ないと思われるかもしれない。しかし、ろう児に対する教育の歴史と現状を見ると、これがマイノリティ言語を母語とする子どもたちに対する日本の教育の歴史と現状を、明確に、極端な形で示すものであることに気づかされる。著者自身、もともとは南米への移住者の子どもたちの継承日本語教育から始まり、来日した“日本語を母語としない子どもたち”に対する教育を経て、ろう教育の分野に関わることになった。親の都合で言語文化間を移動する子どもたちのことばの発達を考えると、ろう児の教育問題が与える示唆はきわめて大きい。逆に、ろう児への教育が複数の言語的文化的背景を持つ子どもたちへの教育から得る示唆も大きい。そこで本稿では、ろう教育の現状を見た上で、複数の言語的文化的背景を持つ子どもたちへの教育研究の新しい理念を取り入れて、新たなろう教育の展開を提案する。本稿で取り上げる理念は、最近の概念であるトランスランゲージングである。ちなみに本稿における「ろう児」とは先天的、あるいは、幼少時から重度の聴覚障害を持つ子どもを指す。そして本稿における「ろう者」とは、日本手話を日常言語として用いる聴覚障害者を指す。

## 1. 乳幼児期のろう児

聴覚障害を持つ子は、1000人から1500人にひとり出現すると言われている。生まれてすぐの乳児の聞こえを確認し耳の聞こえの問題を早期に発見するシステム、新生児聴覚スクリーニング検査はかなり普及し、2013年現在、全国平均60%、多い地域は95%を超えていると言われる(加我:2013)。従って、現在の課題は、発見された聴覚障害児(以下、ろう児)に対するその後の適切な支援のシステムをどう整えるかに移りつつある。

ろう児の親の90%以上は聴こえる人(以下、聴者)である。聴覚スクリーニング検査で産まれた我が子が「再検査」と言われた瞬間から、聴者の親はパニックにおちいる。どうにかして子どもの耳が聞こえてほしいと願うのが一般的である。最初にすぎることの多い耳鼻科の医師は、仕事上当然聴覚障害を“治す”道を選ぶ。そこで、補聴器が幼時からつけられ、その効果が思わしくなければ人工内耳手術の可能性が探られる。しかし、ろう児が言語音を捉えるためには長期にわたる訓練が必要で、結果としての発音の明瞭度も個人差が大きい。手術によって聴覚がかなりの程度補償されても、個人差があり、「多くは軽中度の難聴の人と同じような聞こえの不

自由さを経験する」(棚田 2013:158)という報告もあるのが、聴覚補償テクノロジーの現状である。失聴時期がいつなのか、失聴はどの程度なのかに加えて、家族にろう者がいるのか、手話に対する理解と受容はどの程度か、そして、その後の人工内耳や補聴器の装着の有無まで、きわめて個人差の大きい分野である。

しかし、個人差は大きくても、音声言語を自然に習得できる状況にないという点は、すべてのろう児に共通している。従って、共通して必要なのは、順調な言語発達、認知発達を環境を整えることである。しかも、その言語は、自然習得が可能な第一言語(以下、L1)、つまり、目のことばである手話と、日本の社会生活に必須の第二言語(以下、L2)である日本語の、最低ふたつの言語を意味する。ふたつの言語を使用する中で、無理なくその能力が育ち、認知発達が起るような環境の整備が必要なのである。ところが現実には、親も教師もL2の日本語のみを育てることに躍起となり、結果として、L1の基盤のない日本語能力、日本手話も日本語も不十分な言語能力を持つ子を育てる結果となってしまう。以下の略図の通りである。

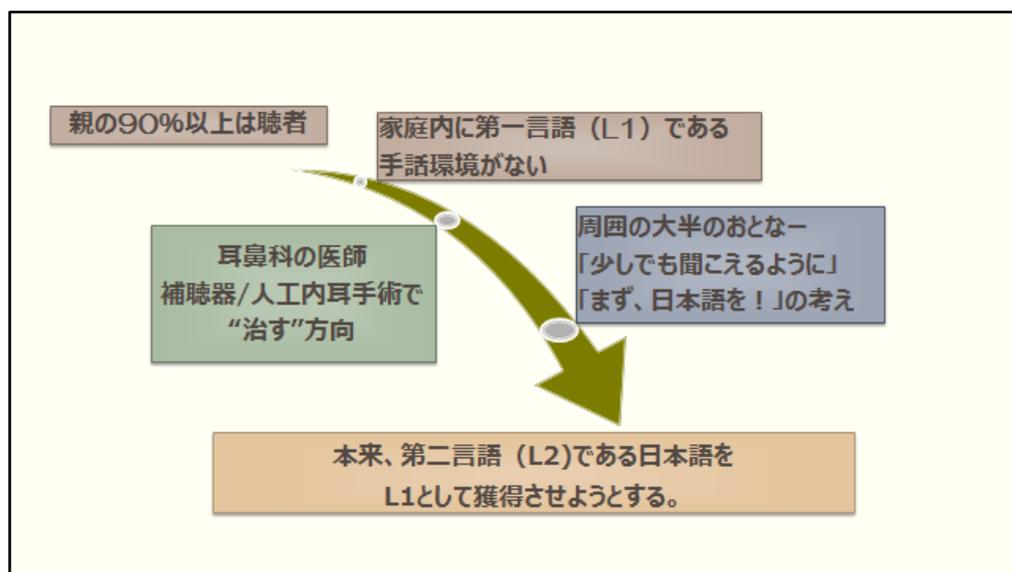


図1 ろう児の言語環境

## 2. 就学期のろう児

聴覚障害の有無に関わらず、乳児の言語発達は初期の身振りから始まる。正常な聴覚を持つ子ども(以下、聴児)は、徐々に発声を始め、半年頃から喃語、1歳頃に単語、1歳半頃に二語文、2歳すぎには文法と、音声言語が発達する。一方、ろう児はL1としての日本語を音声から習得することはできない。同様の道筋を、視覚言語の手話でたどる。日本に住むろう児は、ろう者一家であるデフファミリーであれば手話環境があるので、L1である日本手話が育つ。しかし、90%以上の家族は、聴者の親が意識的に日本手話を学ぶか、ろう者を家に招くかしなければ日本手話の力は育たない。生まれてから自然と始まるジェスチャーは自己流のホームサインに留まり、L1能力は制限のあるものとなる。

そして、就学年齢に達した日本のろう児には、三つの選択肢がある。(1)右の日本手話を授業言語とする私立ろう学校に入学するか、(2)中央の(難聴学級を含む)近隣の普通校に入学するか、(3)左の日本語を基盤とするろう学校に入学するか、である。小学部の1年生から6年生に限って人数を見ても、(1)は30人台を推移し、2014年度が38人であるのに対し、(2)は増加の一途を示している。普通学級は無論のこと、難聴特別支援学級の在籍者も2008年に900人台に乗って以後も順調に増え続け、2013年度は989人となっている。(3)のろう学校は減り続け、2014年度にはついに2000人を切って、1999人となった。(学校基本調査)

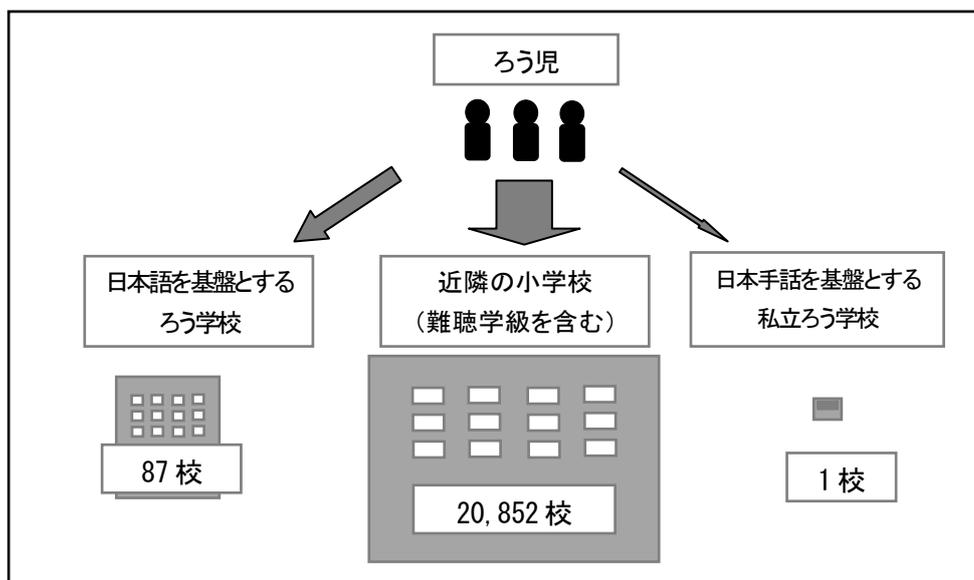


図2 ろう児の就学先 (2014年度学校基本調査をもとに筆者作成)

## 2. 1 日本手話を基盤とする私立ろう学校

図2の右の、日本手話を授業言語に採用しているろう学校は、日本に2014年現在1校しかない。明晴学園という私立ろう学校である。教師もろう者半数、日本手話のできる聴者半数の構成になっており、校内のL1は日本手話で、生徒たちのL1はそれなりの発達を見せている。L2にあたる書記日本語も授業言語であり、バイリンガル・バイカルチュラルろう教育をその教育理念とする。では、この学校では、L1がろう文化の中で順調に育つので、L2の日本語の習得も早く、日本語での教科学習も順調に進むのだろうか。

2言語習得はそのように簡単なものではない。日本手話と日本語とは、語彙・文法ともにまったく異なる別個の言語である。例えば、日本手話では、頭の動き、顎の位置、眉の位置、目の開き方、口型、視線、上体の姿勢などの非手指標識は文法であり(木村ほか:2014)、これを聴者が習得するのは容易ではない。逆に、日本手話をL1とするろう児も日本語の助詞や動

詞の活用には苦勞する。日本手話で順調にコミュニケーションがとれるろう児には、日本語の読み書きは複雑で面倒だと受け取られてしまうことも多い。

## 2. 2 近隣の普通校

図2の矢印の太さが示すように、ろう児の現在の就学先で圧倒的に多いのが、中央に位置する近隣の小学校のケースである。人工内耳、補聴器などによって聴力をおぎなったうえで、近隣の普通校に送り込むわけであるが、現実には、いわばひとりだけ透明のヘルメットをかぶせられて、音声で多くのやりとりがされる環境に放り込まれることになる。教師の適切な介入の中で、クラス全体の聴覚障害に対する意識が高まり、情報保障がかなりなされるケースもないわけではない。しかし、皆が笑っているときに笑いの理由が理解できない、皆が行動しているときに指示がわからない、などが頻繁に起こる中で、その孤独感、疎外感、劣等感から、自信を失い、自身のアイデンティティに問題を抱え込む子どもも少なくない。いずれにしろ、日本語のみが授業言語である点は一貫しており、ろう児がどれだけスムーズに日本語支配の世界に溶け込めるかが絶対的に問われている。機能する目も耳も持つ級友のほうが真剣に日本手話を学び、日本手話で生活情報はもとより教科内容にまで及ぶコミュニケーションを取り始めるほうが、身体的条件からは公平であるが、それはまったく考えられない。さらに、難聴学級では、次の2. 3に述べる、日本語を基盤とするろう学校に近い環境となる。

## 2. 3 日本語を基盤とするろう学校

図2の左に位置しているすべてのろう学校は日本語を基盤とする。これらの学校における教育理念は、程度の差こそあれ、聴覚口話法と言えよう。多くのろう学校では1933年の、時の文部大臣の、ろう児も日本人たる以上国語の理解は大切であり、ろう学校では口話教育に奮励努力せよという訓示以後1990年代に至るまで、口話法の時代が続いた。かつては、ろう学校では厳しい口話訓練が待っていた。手を後ろでしばり、聞こえないにもかかわらず発声訓練を長時間受けさせられ、生徒たちの本来のL1である日本手話は校内禁止であった。さらに、トータルコミュニケーションと呼ばれる、口話、キュード・スピーチ（音声の子音の部分に手の形と動きをつけることで読話の困難さと発音の不明瞭さを補う方法）、日本語対応手話、指文字、書記日本語と、各子どもに合わせてあらゆる手段の有効活用を考えるとする教授法が1970年代、1980年代にはかなり提唱された。しかし、ろう児たちの言語発達・学力の限界は変わらなかったし、生徒間で連綿として日本手話は継承されてきた。

現在、生徒の手をしばるようなろう学校は存在しない。ろう生徒たちは、先生の大きな声、黒板の板書や教科書の文字、口形の読み取り、指文字などの多様な形の日本語で教育内容が伝えられる。無論、日本語の構造の上に、主たる単語を手話に置き換える日本語対応手話も多用される。聴者の教師の場合は、話しながら手話単語を添えるので、手話単語つきスピーチと呼ばれることも多い。ろう生徒たちのL1である日本手話の使用は、生徒間、あるいは、各校に少数見られるろう者の先生との間に限られるが、その使用は禁止されない。手話を使用するため

に、ろう生徒たちの日本語を聞き取ろうとする努力が弱まることを心配する聴者教師はかなりいるが、表立ってそれを主張できる学校ばかりではない。逆に、日本手話の存在を重視し、日本手話が読み取れる聴者教師もいるが、大半の教師は手話単語つきスピーチを使用する。ろう生徒も生徒間で日本手話のやりとりをしたあと、先生に向かうときは日本語に切り替えて、ゆっくりと手話単語をつけながら声を出すことが多い。教師の大多数が日本手話の読み取りを苦手とする中で、手話単語つきスピーチがもっとも多くの情報が伝わる方法だからである。

### 3. ろう教育の変わらぬ課題

#### 3.1 手話単語つきスピーチ

手話単語つきスピーチを主たる授業手段とするろう学校の姿は日本だけに見られるわけではない。バイリンガルろう教育では世界の先端を行ったヨーロッパ地域の研究者が、手話単語つきスピーチを推す論文すら発表している。Knors と Marschark (2012) だが、この背後には日本とは比較にならないほどの、聴覚スクリーニング検査の普及がある。同論文によると、オランダの5歳以下のろう児の場合、2歳以前に90%の子が人工内耳手術を受けているそうである。早期診断、早期手当が可能になり、人工内耳・補聴器装着の普及が見られ、20年前よりもずっと多くの子が発声に優れているという。しかも、オランダにおいても、聴者の親に生まれたろう児に対して、豊かな手話環境を用意することは依然難しい。モノリンガルの子どもよりもバイリンガルの場合、2言語間の競争のため、1言語あたりのインプット量が減るので、さらなる悪影響を与えることなども考慮され、そこで早い段階で手話のロールモデルが得られない限りは、手話単語つきスピーチを勧めるとされているのである。

同様に手話環境を整えることの難しさをかかえる日本のろう学校は、まさしくその手話単語つきスピーチを採用している。しかし、教師、生徒の双方で努力を重ねても、生徒の言語能力の遅れ、学力の遅れは依然として埋まらない。筆者は2014年8月に、ある公立ろう学校で教員研修の講義を担当したが、教員から出された事前質問に、以下があった。

「口話法教育が始まった頃から、（書記）日本語指導の課題が変わらないのはなぜか。」  
1930年代から依然として、ろう児の日本語指導は思うように進まず、学力の遅れも埋まらない。それはなぜなのかという問いである。その主たる要因として、筆者は以下の2点を挙げたい。  
(1) 基本的に日本語で日本語を教え、日本語で教科を教えるモノリンガル教育であり続けてきた。  
(2) 基本的に教師主導の知識伝達型の教育であり続けてきた。

90%以上のろう児は家庭内に十分なL1環境が用意されない中で育ち、日本手話が十分に発達していない状況で就学している。また、L1環境に恵まれているデフファミリーの子どもたちが学業めざましいかと言えば、そうとも言えない。ろうの親が情報弱者に置かれてきたため日本手話で豊かなコミュニケーションが交わされる家庭環境ばかりとは限らないからである。優れた手話による物語や講演、芸術性豊かな手話ポエムのDVDといったリソースも著しく限られており、絵本や漫画、テレビをはじめとする、聴児のリソースの豊かさとは比べ物にならない。

その上、ろう児は本来音声言語である L2 の日本語を、目によって獲得していくのである。このような中での出発であるため、ろう学校における L1 および L2 環境の整備は周到な準備を要する。しかし、現在でもまず日本語の位置づけに比して日本手話の位置づけは恐ろしく低い。リソースがないだけではない。国語の授業をはじめとして、どの授業でも大切な言語として育てられる日本語と異なり、日本手話にはその発達を促す国語のような授業が一般のろう学校には設けられていないのである。ふたつの言語は、同等の言語として扱われるわけではなく、日本手話は禁止された言語から容認される言語に変わったに過ぎず、それを育てる環境は整えられていないのである。

それならば Knoors ほか(2012)が述べるように、日本語に一本化すればいいのだろうか。その答えはろう児たちを見れば明白である。ろう児が集まれば、そこでは日本手話によるコミュニケーションが自然発生する。日本手話でなら、制約なく、十分に、互いの意思伝達ができるからである。これが L1 たるゆえんであり、ろう生徒集団から L1 を奪う試みは失敗し続けてきた。しかし、人工内耳手術・補聴器の普及により、形を変えた口話訓練が学齢期の子どもたちの学習時間を奪う傾向が増しつつある。日本ではヨーロッパに比して人工内耳の普及率は低いですが、それでも聾学校校長会の 2014 年の調査結果は小学部で 28%、幼稚部で 32%となっている(大西)。モノリンガル時代が継続しているだけでなく、特に、音声言語優先の姿勢への形を変えた回帰が見えてきている。

### 3.2 手話能力の育成

このような中で、2014 年に注目すべき論文が発表された。権威ある学術雑誌として知られている、アメリカ言語学会刊行の学術論文誌『Language』に以下の論文が掲載された。Tom Humphries ほか(2014・7)“Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do (ろう児の言語獲得の保証:言語学者ができること)”である。この論文の特質は、多くの先行研究が網羅されていることにある。巻末には 219 篇の参考文献が挙げられており、リストだけで 11 ページ弱にわたる。そこには、人工内耳が音声言語の習得を保証するものではないこと、手話学習の遅れが手話能力も制限のあるものにする、さらに、言語習得が遅れることで認知発達にも遅れが生じることなどが述べられている。同時に人工内耳が長期的な言語習得には何らかの貢献をするといった論文も 10 分の 1 ちょっとならに、26 篇含まれている。5 歳ごろまでに習得可能な言語の環境に安定的に接触できなければ母語話者のような流暢さで言語運用できるようになるのは難しいこと、誕生から放置された子どもは 2 歳までに何らかの介入がなければ認知、社会的情緒的機能の損傷回復が難しいことなどが指摘され、まとめにあたって、「すべての先天的、あるいは、幼児期失聴の子どもが人工内耳や補聴器装着の有無にかかわらず手話を学ぶべきだ」(p. e36)と太字で提言されているのである。ろう児には手話が必要であると、言語学者たちが主張している。

ところが、前述したように、L1 発達を順調に促すような手話の時間が設けられ、大人のろう者による、豊かな手話で教科を学べるような環境が用意されている学校は、2014 年の日本全国

においてわずか1校である。他には、公立ろう学校における、ごくわずかな手話クラスがろうじて存在するのみである。このような条件を踏まえた上で、次に、新たなろう教育への提案を試みたい。

#### 4. 新たなろう教育への提案

L1, L2の豊かな環境を設定しようにも教員免許状をもつろう者の数には限りがある。教員の移動は近年ますます頻繁になり、手話能力を持たない聴者教員のろう学校着任が増えている。近隣の普通校に進む、聴覚障害を持った子どもの数も増加している。そこで、(1)モノリンガル教育であり続けてきたことと、(2)基本的に教師主導の知識伝達型の教育であり続けてきたことの2点を出来るかぎり解決する道を考えたい。筆者は、(1)の問題には、トランスランゲージングを、(2)の問題には構成主義的教育観を提案し、ふたつの理念によってろう教育が変わることを提案したい。

##### 4.1 トランスランゲージング

日本生まれで、日本の学校制度の中で一貫して教育を受け、日本語で仕事をし、日本語のみを家庭内で使う聴者は、日本語の単一言語話者としてそれなりの一生をおくれるだろう。しかし、現代は単一言語話者よりもはるかに多くの複言語話者が存在する時代である。まして、聴覚に障害を持つ子は生まれながらにして複言語話者となることを運命づけられている。最小限でも、日本居住者ならば日本手話と日本語、アメリカ居住者ならばアメリカ手話と英語という、現地手話と現地語の組み合わせが必要な人々である。ものごころつく前から2言語に囲まれ、2言語を同時に使いつつ言語能力を育て、学力をつけ、2言語を使用しつつ仕事をし、社会生活をおくる。つまり、ひとりの日本在住のろう者にとっての「言語」は、日本手話と日本語というふたつの独立した言語を使い分けると考えるよりも、むしろ全体でひとつのシステムと考えたほうがいい。そして、これが García(2009)の主張する *dynamic bilingualism* (動的バイリンガリズム) であり、逆に、これこそろう者の言語システムを示すのにふさわしい表現であろう。そして、教育現場においても、まず、その形を常態化させることがろう教育成功の第一の鍵と思われる。それは言葉を変えれば、*translanguaging* (以下、トランスランゲージング) の理念とも形容できる。「ランゲージ」つまり「言語」には、体系、構造といった概念が結びつくが、「ランゲージング」には動的な意味合いが込められている。Baker ほか(2012:641)には、「トランスランゲージング」が新しい、進展しつつある概念であること、最初に1994年に Cen Williams によりウェールズ語で作られ、後に Baker と García などによる、21世紀に入ってから最初の10年間の出版によって一般に広められたと記されている。Williams はバイリンガル教育において「ひとつの授業の中での、教育と学習に対する計画的、構造的な言語使用」(p.643)を意味したが、同時に、「トランスランゲージングが生徒の2言語使用に、より留意すること」(p.644)を提案していたと述べている。トランスランゲージングの定訳はまだなく、日本の研究者の中の第一人者である加納なおみは「言語(間)の境界線超越使用」などをを用い

ることもあるとするが、「バイリンガルが自分の言語レパトリー全体を一つの集合体と見て、そこからその場のコミュニケーションに最適な言語要素を選んで使う」（加納:2014）行為に焦点があたっているとす。Code-switching では切り替えて使用されるふたつの言語のほうに焦点化されるが、トランスランゲージングでは言語の境界を超えたことばの使い方そのものに焦点があてられるのである。

そして、これはまた、マルチモダリティーズ概念とも重なってくる。つまり、視覚的モードも、触覚的モード、嗅覚的モード、などのコミュニケーション手段のひとつとしての言語的モードを含む、コミュニケーション行為につながり、まさにろう児のリテラシーの育成、ろう教育にふさわしい理念である。Bakerほか(2012:651)では、研究の今後の展開の節で、“how does translanguaging extend to the education of Deaf children using sign language and literacy in another language?” と書かれているが、ろう教育の分野におけるトランスランゲージングの応用と研究は未開の分野である。しかし、生徒の言語使用を出発点とする理念を今後の教育実践に生かすことは喫緊の課題であろう。

Baker(2012)には、Bakerのそれぞれ2001年、2006年、2011年の版が指摘するトランスランゲージングの4つの教育的利点の可能性が引用されている。

1. 授業内容のより深い理解
2. 弱いほうの言語の発達
3. 家庭と学校との連携の促進
4. 熟達した話者と萌芽的学習者との統合

これに先立つ Bakerほか(1998)では1と2のみが挙げられているが、その後、これに3.と4.が加えられている点は大きな意味を持つ。教師から生徒への知識の伝達を中心とした縦の線を中心とする教育から、家庭と学校、および、生徒同士などの、横の線での連携、統合が教育理念に入ってきていることを意味するからである。多様な家庭から、多様な生徒が集まって、ひとつの教室内に存在する現在、この流れを発展させる可能性を持つ理念は、ろう教育にとっては重要である。

## 4.2 構成主義的教育観

多くのろう学校では、普通校を手本に、学習指導要領に沿った授業を進めてきた。聴児に比べて遅れる進度を視野に、基本的に教師主導の知識伝達型で教育内容を取捨選択しつつ進めてきた。ろうの生徒は、自身の存在とつながりを強く感じることの難しい聴者の歴史を暗記したり、聴者の文学を味わったり、聞こえない耳で音楽の時間までもこなしたりすることを要求されてきた。自身のこれまでの生活体験から形成された知識とは結びつきにくい断片的知識を一時的に暗記する。コミュニケーションの不十分さとあいまって、「わかった!」「こうだったのか!」といった理解と結びつくことがない断片的知識も、テストを切り抜けるために暗記し、そして忘れることを繰り返してきた。

この悪しき循環を断ち切るにはどうすべきか。García ほか(2014)の 4.2 にもあるように、ろう児に置き換えれば、日本語支配の教室で、受け身の、あきらめた生徒を作り出すか、複数言語が生きる教室で、主体的な、創造力と批判的思考力を発揮する生徒を作り出すかの違いをどうとらえるか、が重要となる。当然、後者が選択されるべきで、教師から生徒への知識伝授型教育を、これまでの生徒の持つ体験と知識に基づいて、ふたつの言語・文化を新たな体験と思考で塗り替えていくプロセスが重視されるべきである。L1 が抑圧された状況で、L2 は習得できない。L1 とろう文化が堂々と表の場で使用できること、自分のもつ言語レパートリーを総動員して学ぶことのできる教室が望まれる。

## 5. 新しい理念を基盤とする授業実践例

### 5.1 教室活動例

ポスト構造主義の教育理念に基づけば、教師の役割は教授役ではなく、活動の進行役となる。一方、生徒集団は、学びに主体的に関わる創造集団であり、批判的思考力を持つ人々でもある。これまでの各自の経験から蓄積された知識をもとに、伝統的なものの上に自分たちの創造的思考を提案していく集団である。そこにはろう文化が肯定的に含まれることであろう。

Celic ほか(2011)には、多様な学年のトランスランゲージングを基盤とする授業例がまとめられている。そこでは教科指導と言語教育を行うための具体的な教案やリソースが示されている。米国の指導要領に沿っている点を、日本の指導要領で置き換えて考えるとしても、多言語のテキストや音声教材、辞書などに相当するリソースがまだ存在しない点は苦しい。しかし、スペイン語と英語、中国語と英語といったふたつの音声言語例を、日本手話と日本語に応用しても十分成立可能な実践例も見受けられる。ろう者教師自身、日本手話・ろう文化の強力な人的リソースであるし、聴者教師は日本語・聴者文化の強力な人的リソースである。以下、概要に過ぎないが、2例を提案する。

#### (1) アイデンティティ・テキスト

まず、強い方の言語で、自分についてまとめる。それを弱い方の言語でもまとめる。

自分を知るプロセスは重要である。まず、自身の文化的背景から始めるが、地図のどこで生まれたかから始めるのも良いだろう。ファミリー・ヒストリーを図でまとめるのも良い。そこに家庭を巻き込み、最終発表には家族を招く形も考えられる。デフファミリー特有の文化なども明かされると、以後の授業での理解が進む可能性もある。

#### (2) 言語ポートフォリオ

自身の言語学習の歩みを記録する。学習指導要領の目標を横に、自身と2言語との関わりを振り返り、記録を図示していく。絵日記などの作品もファイルする。手話ポエムの写真やDVDも良い。どの言語で、何ができるのかを生み出した成果物も含めて記録する。

### 5.2 今後にむけて

最後に、本提案が、トータル・コミュニケーション（以下、TC）の陥った失敗をなぞらないことに留意したい。TC失敗の主たる要因は、日本語対応手話/手話単語つきスピーチやキュードスピーチなどの人工的な手段に頼りすぎた点、教育内容を教科書に書かれた知識の伝授に限定しすぎた点にあった。日本語対応手話は中途失聴者にとっては重要な伝達手段であるし、日本語の文法を説明するといった範囲に留めるならば、役立つ面はある。しかし、それに教科学習の手段といった役割まで負わせることは出来ない。出来ないだけでなく、手話の劣化を招く。日本手話の文法の重要部分が抜け落ち、習得レベルが低くとどまるためである。また、Baker(2011)は以下の指摘をしている。”The teacher can allow a student to use both languages, but in a planned, developmental and strategic manner, to maximize a student’s linguistic and cognitive capability, and to reflect that language is sociocultural both in content and process”(Baker, 2011:290), 教師は生徒の言語的、認知的能力を最大限に伸ばすために、また、言語が内容でも過程でも社会文化的であることを反映するように2つの言語の計画的、発達の、方略的使用をさせることができるとしている。つまり、教育である以上、2つの言語を社会人として、実際の場合や思考と結びついた形の熟達した使用者を生み出すのが目標であり、ピジン化した言語の教師と生徒による使用からでは、両言語の十全たる発達は望めないのである。

最後に、4.1で触れた、トランスランゲージングの4つの教育的利点について再度触れたい。利点1の授業内容のより深い理解が達成されるためには、ピジン化した言語の使用では不十分である。次に、利点2であるが、授業内容の討議にも発表準備にも、L1,L2が同等の資格で臨むのであるから、弱いほうの言語の発達が見込まれることは改めて言うまでもない。利点3であるが、米国にはホームスクール制度があり、常日頃から家庭と学校との連携の促進が感じられてきたかもしれない。その点、日本は通学する子どもが圧倒的であるが、障害をもった場合はやや事情が異なる。留意したいのは、「母親法」といった、ろう学校での手話つきスピーチによる教授法を母親に習わせるのではなく、家庭における子どもと親の真のコミュニケーション目的を持った、自然な自発的言語使用の姿を学校側の授業に持ち込むという点である。利点4の熟達した話者と萌芽的学習者との統合は言うまでもない。ろう学校ではどのクラスも少数な上に、個々の生徒が持つコミュニケーション上の強みと弱みは大きく異なる。個々の教師が持つコミュニケーション上の強みと弱みも大きく異なる。個性が際立つのである。授業内で真のコミュニケーションが成り立つために、4. は常に頭に置かれる必要があり、それに利する教授法であるトランスランゲージングの理念の取りこみがいっそう望まれる。

以上、トランスランゲージングの理念とろう教育への応用を中心に考えた。聴者の教師が日本手話の熟達者であることも、ろう生徒が聴児なみの日本語能力を持つことも要求されない中で、各生徒が自身の持てる言語力を最大限に発揮しつつ、その言語力・学力を伸ばす方向は、行きづまりに悩むろう教育の現状において、模索する価値のある方向ではないだろうか。

付記 本論文は、科学研究費助成事業学術研究助成基金助成金 基盤研究(C)平成24-26年度「ろう児の書記日本語教育におけるマルチリテラシーズ概念の有用性」(研究代表者：佐々木倫子)の研究成果の一部である。

## 引用文献

- 加我君孝(2013・12)『コミュニケーション障害学』30 コミュニケーション障害学 30(3), 日本コミュニケーション障害学会 171-177
- 加納なおみ(2014.9)「Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US」解説資料 (MHB 読書会 2014年9月13日)  
木村晴美・市田泰弘(2014)『改訂新版 はじめての手話』生活書院
- 棚田茂(2013)「パターンリズムとしての聴覚障害補償」『社会言語学』XIII「社会言語学」刊行会, pp.155-174
- Baker, C. & Jones, S. P. (1998) *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (2001) *Foundations of bilingual education and bilingualism*, 3<sup>rd</sup> edition (Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (2011) *Foundations of bilingual education and bilingualism*, 5<sup>th</sup> edition (Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Celic, C. & Seltzer, K. (2011) *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. The Graduate Center, The City University of New York: CUNY-NYSIEB ([www.nysieb.cuny.org](http://www.nysieb.cuny.org))
- García, O. (2009) *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: A global perspective*. Malden, Ma: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Kano, N.(2014)“Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US”The Multilingual Turn in Language Education: Benefits for Individuals and Societies(Clevedon, UK: Multilingual Matters) 258-277
- García, O. & Wei, L. (2014) *Translanguaging: Implications for language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Pivot
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., & Rathmann, C.(2014・7) “Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do”, *Language*, volume 90, Number 2, Linguistics society of America, e31-e52
- Knors, H. & Marschark, M.(2012) “Language Planning for the 21st Century: Revisiting Bilingual Language Policy for Deaf Children”, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (<http://jdsde.oxfordjournals.org>)

Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012) "Translanguaging: origins and development from school to street and beyond" *Educational Research and Evaluation*, Vol. 18, No. 7, October 2012, 641–654

#### 参考 URL

大西孝志 (2014. 5) 「特別支援教育のもとでの難聴児教育」 ACIC 年次フォーラム VII 難聴と障害者権利条約 (平成 26 年 5 月 31 日) 資料

(<http://www.acictmu.jp/2014Forum7-pdf/2014forum7-5-3.pdf>)

学校基本調査 特別支援学校

([http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020103.do?\\_toGL08020103\\_&tclassID=000001055962&cycleCode=0&requestSender=dsearch](http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020103.do?_toGL08020103_&tclassID=000001055962&cycleCode=0&requestSender=dsearch))

#### **A Proposal to Create Bilingual Education for the Deaf:**

**From sign supported speech to translanguaging**

SASAKI Michiko