

# 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 —

都築繁幸

障害児教育講座

## Consideration on Developing Process of Total Communication in the Education for the Deaf in the U.S.A. (4)

— from the Situation of Bi-Lingual Bi-Cultural Education —

Shigeyuki TSUZUKI

*Department of Special Education, Aichi University of Education, Kariya 448 - 8542, Japan*

### I. はじめに

アメリカにおけるトータル・コミュニケーションの台頭の影響を受け、我が国の聴覚障害教育では1980年代末から「聾教育に手話を」という運動がおこり、1990年代頃から教育現場への手話導入の要求が見られるようになった(都築, 1991)。この「聾教育に手話を」という運動の中で2003年5月に日本弁護士連合会(以下, 日弁連)に人権救済申立が行われ、これに対して同年10月に財団法人全日本ろうあ連盟(以下, 全ろう連)が見解を示し、2005年2月には「手話教育の充実を求める意見書」を日弁連が公表するなど、教育的課題のみならず国民的政治課題に発展してきた。2005年7月には、全日ろう連を中核とした日本の聴覚障害教育構想プロジェクトが「日本の聴覚障害教育構想プロジェクト最終報告書」をまとめた。この両者の意見の対立は、「手話を単純に日本手話・日本語対応手話に二分し、両者を対比させる発想は、聴覚障害者の実際の手話、実際のコミュニケーション方法を無視するものであって賛成できない」とする文言に典型的に示される。すなわち、「日弁連は、二分論を前提に日本手話こそ手話であるという主張を現実から見ると安易に二分論はできない」とする全ろう連の主張との差異である。

この主張の違いは極めて重要であろう。というのも運動の目指している姿が、「二分論にこだわらないとする立場」ならば、究極的にはトータル・コミュニケーションを支持し、「二分論に固執する立場」ならば究極的にはバイリンガル教育を支持することになり、

目標行動が大きく異なるためにその論点を明確にして議論すべきと提起されてきているからである(都築, 1991)。

これは、運動が開始された当時に早々、指摘したものであるが、その論拠は、アメリカ聴覚障害児教育のトータル・コミュニケーションの発展に関する研究から推察されたものである(都築, 1991)。すなわち、「アメリカにおいて1960年代の手話-口話論争, 1970年代のトータル・コミュニケーションの導入・実践・展開, 1980年代後半からの手話-手話論争という経過を経て、1990年代からバイリンガル教育へと移行していくならばトータル・コミュニケーションは、聴覚-口話法からバイリンガル教育への橋渡的存在として位置づけられる」と考察されたことによる(都築, 1991)。

我が国の現在の状況が、アメリカの1960年代後半から70年代初頭にかけての議論とやや類似しているという指摘も踏まえ(都築, 2005)、アメリカにおける1960年代以降の論点を再検討することは、我が国の「2005年プロジェクト報告書にみる手話-手話論争」に対して何らかの提言ができるかもしれない。

本稿では、我が国の聴覚障害教育において生じている問題が、アメリカをはじめ、各国の聴覚障害教育の発展の中に見られる共通の問題であるという認識にたって「手話とは何か?」という視点から手話や指文字を使用する教育方法の変遷を検討したい。

### II. 20世紀末におけるアメリカの状況

アメリカにおける手話による教育は、聾者として最

初の教師である Laurent Clerc が、フランスから渡ってきたところから開始されたとみなされる。彼は、フランスでは、フランス手話言語 (FSL) とフランス語を用いていたが、アメリカに移住してからもアメリカ手話言語 (ASL) と英語を使いこなしていた。

19世紀の口話法論争の象徴的な出来事は、1880年のミラノ会議であろう。この会議で聴覚障害児教育において手話のみの方法と手話と口話を併用する方法は、いずれも聴覚障害児教育で用いられるべきではないと宣言された。この結果は、口話主義が勝利したように見られ、口話主義の勝利は、19世紀末まで完全のように思われていた。

しかし、聴覚障害児教育に手話を用いることを支持する側の先頭に立っていた Edward Miner Callaudet は、“Must Sign Language Go?” とする論文を1899年に公表した。

19世紀後半、聾児は口話と読話を習うことができ、それによって英語を学び、手話は必要なくなるという主張したのがアレキサンダー・グラハムベルである。彼は、口話主義を主張する代表としてみなされる。ベルは、アメリカの聾者が、話す力を身につけることを促進する協会、ベル協会の創設者であり、財政上の支援者であった (Moore 1996)。1883年、ベルは「Memoir Upon the Formation of a Deaf Variety of the Human Race」を発表した。1884年には、彼は「聾に関して、誤った推論が基になっている」と発表した。彼は、聾者同士の結婚に関しての見解に悩み、そして「障害者の産出は悲劇である」という結論を下した。ベルは、寄宿舎の聾学校は閉鎖すべきであり、聴覚障害者の教師を失職させ、手話の使用をやめるべきであると提案した。

ベルは、自分の主張と Fay (1898) を比べた。Fay (1898) の意見は、以下のようなものである。

(1) 聾者は健聴者との結婚を好まない。両親ともに聾者であっても彼らの子どもの殆どは耳が聞える。

(2) 聾者は、聞こえる生徒と共に教育を受けてきたとしても、聾者と結婚する傾向にある。

(3) アメリカの聾者は、ヨーロッパの聾者よりも結婚をする率が高い。

(4) 両親が共に聾者であるとき、離婚して別れる率が低いので、結婚をすると幸せになれるであろう。

ベル自身は、この意見を受け入れたが、ベルの信奉者たちは受け入れることができなかつたし、聾者の結婚が健聴者と同じような普通の結婚であることに合意できなかった。

### Ⅲ. 20世紀初頭から中半

北アメリカに位置するアメリカとカナダの両国とも20世紀の前半は、聾児が手話を使うコミュニケーション方法に偏見が持たれていたといえる。特に ASL

を使うことに激しく反対意見が出され、その意見の大多数は、聾学校の聞こえる教師からであった。ASL は、具体的な単なるジェスチャーにすぎず、中途失聴者を疎外するもの、動物的なものとして中傷されてきた経緯がある。

このような立場をとるものは、この世の中は、聞こえの世界であり、聞こえの世界に聴覚障害者を同化させようとするものである。世界は1つだけであり、そこには聾者と健聴者が共存していることを念頭においてははいない。この立場の教師は、自分たちの使命は、耳が聞えないことを治したり防いだりすることである。

この考え方は、聴覚障害児は健聴者と同じでなくてはならないとする。すなわち、聴覚障害児は、話すことを学び、成功の主要な基準は、話しことばを理解する能力を持つことである。手話を誤って信じることは、話す能力の発達を妨げると考え、口話法の信奉者は、ASL の撲滅に専念した。

聾の生徒が、現在のギャローデット・ユニバーシティーであるギャローデット大学に入学し、卒業していくのは、選ばれたほんの一部の学生だけであった。

Fusfeld (1941) は、ギャローデット大学を卒業した人の半数以上は、寄宿制の聾学校の教師や寄宿舎の指導員として雇われていた、とする。当時の状況では、教室で子どもたちを指導する立場にある教員は、学校管理に対する発言権はなく、ほとんどの聴覚障害者が教育を変革していくことへの影響力やその機会がほとんどなく、将来性のない職者であり、十分に給料が支払われない職についていた。

### Ⅳ. 1960年代

1960年代初期の聴覚障害児教育は口話のみ、あるいは口話優先であった。公立の聾学校では教室で手話を使用することは認められていなかった。このことは、12歳以上の子どもたちのための寄宿舎のあるすべて学校でも行われていた。“口話”学校は、高校まで一貫してこの考えを維持し続け、“手話”学校は、手話が認められている学級に、そこでの口話教育における失敗を提案していたのかもしれない。年下の子どもたちは、年上の子どもたちから隔離されていた。それは、年上の子どもが手話を使用することが年少の子どもたちに影響を及ぼし、手話によって悪影響を及ぼされるかもしれないと考えていたからであった。

聴覚障害の教師は、公立学校や口話の学校には、雇われなかった。寄宿舎のある聾学校においても聴覚障害の教員は高等部、あるいは職業科で教えるという制約が見られた (Moore, 1996)。

1960年初頭では、口話のみの教育を継続していくこととそれをより強固にしていくことが課題であった。聴力を更に利用できるようにし、幼稚園での聴覚

障害児のための教育を発展させることが重要視されていた。早期教育によって聴能訓練を重視する事によって聴覚障害児の数を実質的に減らしていくことができると信じられていた。

このような考え方は、Pollack (1964), Stewart, PollackとDowns (1964) に示されている。もし、生後8ヶ月以前の幼児に聴能訓練が徹底して行われるならば、耳が聞こえない事が治ると述べている (Griffiths, 1967)。Griffithsは自分の著書に「Conquering Childhood Deafness (児童期に聾を克服する)」というタイトルをつけている。

しかし、こうした考え方は、必ずしも広範に支持を得ているものとは言えなかった。

1965年、聴覚障害教育に関する諮問委員会で健康・教育・福利の長官の報告では、「アメリカの人々は聴覚障害児教育での限られた成功によって満足するための根拠がない」と不十分な聴覚障害教育の状態であることが示された (Advisory Committee, 1965)。

このパビッジ委員会報告と時期を同じくして、教育研究者からも聾学校幼稚部段階での口話法による教育は、効果が十分ではない、という報告がなされ始めた。Pfillips (1964) は、6つの学校で幼稚園でのトレーニングを受けた9歳以上の聴覚障害児と、同じ歳で幼稚園でのトレーニングを受けていない聾児との間には、英語と算数、社会に関して違いがないことを見出した。

同様にGraig (1964) は、2つの学校からサンプルを取り出し、幼稚園での経験がある聾児と、経験がない聾児との間には、読話と読みに関する能力について違いがないことを示した。

McCroskey (1967) は、幼稚園での教育方法を家庭でも集中して行っていた子供と幼稚園の経験のない子供とを比較し、後者のほうが促進する傾向にあるという違いを報告した。

VernonとKoh (1970) は、寄宿舎のある聾学校に通う、3年間のJhon Tracyクリニック (幼稚園のプログラム) に参加した児童と幼稚園の経験のない児童とを比較した。この両群では、言語能力、読話、学問能力、読み能力において違いがないことが示された。また、これら二つのグループと聴覚障害の両親を持つ聴覚障害児とを比べた時、スピーチと読話に関しては両群に違いはないが、聴覚障害の両親を持つ聴覚障害児の方が、学科の能力と読みにおいてより優れていることを示した。

聴覚障害の両親を持つ聴覚障害児が優れていたとい VernonとKohの報告 (1970) で明らかになった事は、Meadow (1967) やStucklessとBirch (1966) による報告と同様な結果であった。すなわち、聴覚障害の両親をもつ聴覚障害児は、生まれたときから手話をコミュニケーション手段として用いており、健聴の

両親をもつ聾児よりも英語能力、学問能力、読み、書き、社会性の成熟に関して高いスコアである、という結果である。

聴覚障害児教育の関係者は、この思いがけない結論に直面した。まず、幼稚部で口話のみの教育が十分に影響を与えていなかったということである。次に、家庭で手話を用いて教育を受けた子どもは、そうでない子どもよりも英語や各教科において優れており、家で手話を使っている子どもは、スピーチや読話にプラスの影響を受けていたことである。これらの結論は、手話は、スピーチや英語、教科の習得に悪影響を与えると信じていた教育者に動揺をもたらした。

## V. 1970年代

最も一般的に使われている英語に対応するコードは Signing Exact English (SEE) (Gustason, PftzingとRosen, 1976, 1979)と Signed English (SE) (BornsteinとSaulnier, 1972, 1982)である。

1975年に出された報告では、教室で用いられている教育方法に注目すべき変化があったことが示された。(Jordan, GustasonとRosen 1976, 1979)。聴覚障害児の約2/3は、複数のコミュニケーション方法を用いて教えられ、1/3は口話のみで教えられていた、というものである。

トータル・コミュニケーションは、Holcomb (1968) によって提唱され、1970年代に教育現場に導入されたシステムであると言われている。Holcomb自身が聴覚障害者であり、公立学校の聴覚障害教育プログラムの責任者であった。彼は、スピーチ、読話、聴取、読み、書き、アルファベット、英語に合わせたコード、ASLなどの、すべてのコミュニケーション手段を合体させるべきであると、述べている。

教育プログラムの中で手話を使用することによって聴覚障害児の学力が、総体的に改善したという傾向が示されるようになった (CaccamiseとBlaisdell, 1977: HatfieldとBrewer, 1978: Delaney, StucklissとWalter, 1984: Goppold, 1988: Mitchell, 1982: Moores, 1985, 1996)。

これは、口話のみの教育方法から効果を得ていた子どもたちにとっても効果的な助けとなる選択肢が増えたことによるからであった。

こうした事態に対し、多くの教育関係者は、コミュニケーション方法は、スピーチのみと主張しながらも手話や指文字の導入によって、聴覚障害児の成績が改善されることに同意するようになった。

ここで導入されていたのは、英語手話体系 (English-based sign systems) であった。この体系を受け入れていくことは拡大した。

しかし、アメリカ手話言語 (ASL) の要素は、見逃されていくこととなった。この見逃しが、ASLの性質

を帯びた無知であるのか慎重さであるのかは、はっきりしない。

## VI. 1980年代

1970年代に普及していった英語手話体系 (English-based sign systems) に疑問が出され始めた。

まず、英語手話体系の効果に関することである。英語は手話で適切に表せることができるのか、手話は順序よく整理できていて、スピーチは適切に表され、理解されているのか、という点である。

Kluwin (1981) は、教師の手話能力は時が経てば、同時法を使う事に改善され、もっとすらすらと話せるようになり、教師の手話にASLの要素を組み入れる傾向になっていくと報告した。Supalla (1992) は、聾学校小学部において手指英語で教えられていた年少聾児は、英語統語法を表現すると報告している。手指英語は自然な言語ではなく、また、それらを使う子供たちは、ASLのような自然の言語に似ている、より能率的なシステムに変えるようになっていくと主張した。彼の考えは、手指英語は、適切に英語を表すことができないという立場にたった考えである。

これとは対照的に、手指英語を使っている聾学校の子どもを英語に触れさせることについて研究しているSchickとMoeller (1989) は、子どもたちが英語に高い能力を示し、英語のルールを自分のものにしていくことを報告した。

## VII. 1990年代

StedtとMoorse (1990) は、19世紀からのコミュニケーション論争は、ASLと手指英語の両方ともに聴覚障害児教育が始まってから発展し、続けられてきているとする。英語が手話で表され、理解されるための手指コードを提案する根拠は、健聴者が手話を学習していくのに「ふさわしいトレーニング・モニターが与えられるかどうかである」とされるとされる。

Luetke-Stahlman (1988) やMayerとLowenbraun (1990) は、流暢に手話を使う人や手話を使用する教師とを合わせて約90%が英語対应手話 (Sign-to-speech) である、とする。

このアメリカにおける英語対应手話は、オーストラリアではASE (Hyde and Power 1991)、イギリスではBSE (Savage, Savage, and Potter 1987) も同様なものであるということが報告されている。これによるとと今もなお、殆どの教育学者たちは、能力の欠如したサインシステムや自然なサイン言語 (natural sign languages) の洗練されたやり方を創り出すことに同意しているとする。

聾児の教育者たちは、本来、単独や組み合わせによって使うことのできる、4つのコミュニケーション手段の選択は、次のように簡潔にまとめられる。

① 聴覚システム：これは、感覚器官としては唯一、聴覚を用い、最初から聴覚を用いることを強調し、特に幼児に対して用いられている。訓練では、視覚を使う事をあまり重要視しておらず、単感覚を使うという条件である。この方法を正当化するには、早期の発見と補聴器 (もしくは人工内耳) との適合、そして集中的な訓練をすることである。聴覚障害児は、聴覚を使うことを教えられ、本来の聴覚機能をもつ利用の可能性を向上させる。残存聴力を使用できる子どもには効果的であるが、完全に聴力を損失している子どもには、ほとんど効果が現れないという論争の対立がある。この方法は、第二次世界大戦の年に、スウェーデンから西ヨーロッパや北アメリカに広められた (現在のところスウェーデンでは、バイリンガル/バイカルチャー教育が用いられている)。

② 読話 (Speech reading)：読話は、通常、残存聴力を利用して視覚と聴力を用いて典型的な口話教育を行うものである。子どもは、自分の残存聴力を使うことができるが、それにすべてを頼ることはできない。聴力損失の程度が大きいほど、正確に読話を理解することが難しい、ことが示されている。

③ 手指英語：ほとんど共通して教室で用いられている手指法で、残存聴力の利用と読話、話し言葉、指文字、手話を英語に適した表現をするために用いる方法である。口話のみを教育を改善したとされるが、それはやりにくく、英語を十分に表現していないとされている。

④ アメリカ手話言語 (ASL)：ASLは、1960年代の中頃まで、教室で公式に用いられていなかった。ASLは完全なもので、効力があり、自然な言語としてコミュニケーションのすべてを表すために用いることができるものである。教室での使用が保留されたのは、英語と直接的に調和していないこと、ほとんどの聾児の親が健聴者でASLを使う事ができないためである。

バイリンガル/バイカルチャー教育は、聴覚障害児や聴覚障害児教育者がASLと英語の二つの言語を持っているべきであり、すべての年齢の聴覚障害児は、成人聴覚障害者や聾社会の文化に接するべきであると考えている。彼らは、英語とASLは使われるべきであるとしてきた。

1990年8月、教育学者と行政官、研究者のグループがニューヨーク州にあるHofstra大学に集まり、ASLを使用した教育に関する問題を討議するために3日間のシンポジウムを行った。シンポジウムは、次の主要な4つの問題について議論された (Walworth, MooresとO'Rourke, 1992)。

1. 親子間のコミュニケーション、特に、健聴の親と聴覚障害の子どものコミュニケーションについて
2. 英語とASLでは、どちらの言語が、聴覚障害児の第一言語としてふさわしいかについて

3. ASLは現在、どのように聴覚障害児の教育方法として用いられているかについて
4. 英語を第2言語としている健聴者のための教育計画は、聴覚障害児教育者に見識を与えることができるかについて

このシンポジウムの参加者は、約半分が聴覚障害者であり、半分が聴者であった。このシンポジウムでASLの使用が増加しそうであることには全員が同意した。しかし、どのようにして増加させるべきかについては、意見の一致をみなかった。

Bowe (1992) は、このシンポジウムの記録を次のように要約している。

- ・この分野では、教室でASLを使用することの目的が、まだはっきりしていない。
- ・教室でASLの使用が適用しているか、どうかを調べるよい測定手段を持っていない。
- ・私たちは意外にも、どのように聾児がASLを学ぶのか、また、どのように私たちは教えるべきなのかをほとんど知らない。ASLを使用する教育計画に関して、ほとんど研究がされていない。
- ・この分野は、ASLを使いこなす教師が不足している。特に、聴覚障害者でASLを使いこなせる教師が不足している。
- ・私たちは、教師がプログラムをトレーニングすることが、これらの不足を軽減するという証拠を、ほとんど見つけていない。
- ・変化に対する抵抗が強い。
- ・研究の多くが、教育でASLを使用していくことがとても複雑で、長い期間における学習計画が必要となってくるであろう問題に対処していない。

聴覚障害児教育においてバイリンガル/バイカルチャー教育を実施していく際に次の2つの基本的な立場がみられる。

一つ目の立場には、その人、状況に合わせたコミュニケーション手段としてはASLのみで、また、教育で用いられる言葉としては、ASLでなくてはいけないという立場である。この方法論は、手指英語は使われるべきではないという考えである。それは、ASLは英語とは異なった言語であり、話しことばを使うべきではないからである。英語は、ASLを第一言語として習得した後に、教えられるべきである。健聴の両親は、言語が流暢である成人聴覚障害者によって、ASLを教わるべきである。ASLはわずかな聴覚障害の教師しか利用できないこと、ASLに対する偏見、そして健聴者との言葉のやりとりの問題が提示されている (Philip と Kuntze, 1992)。

二つ目の立場では、個々の状態に応じてASLをスピーチ・聴覚・英語そしてASLを伴うモデルへ編入することを主張している。このアプローチは、StewardとMooreによって提唱され、手指英語はス

ピーチと分けて、もしくは組み合わせで英語を適切に表現することができるということが想定されている。そのアプローチは、健聴の両親が、違った構造や組み合わせの規則を伴う新しい言語を習得するよりも、簡単に、英語対応手話 (English-based sign systems) を身につけることができると想定している。英語コード (English codes) と話し言葉の使用は、音韻体系への接近方法や読み書きの能力の必要条件を知ることができる、としている。また、StewardとMooreは、ASLは他の手指英語よりも有効的で熟練した手段であり、他の教育計画の中でも目立って特筆されるべきであることに同意している。教育の進展を最大にするためのカギは、コードスイッチの技術や手法を発達させることである。

このシンポジウムが開催されてから教育界でASLが使用される頻度は、増してきた。American Annals of the Deaf (1998) のDirectory of Servicesの資料にある1997～1998年度のアメリカ国内の20の大きなプログラムについてMooreらが検討した。子どもの在籍数は399人～2455人にわたっている。これらの報告は、ニューヨークやロサンゼルスのような大都市や郊外、州、寄宿舎のある学校など、広範囲のプログラムについて報告している。教育において使われているコミュニケーション・モードに関して「聴覚口話法」、「キュード・スピーチ」、「手話と同時スピーチ」、「ASL」の4つのコミュニケーション手段から選択するよう意見を求めた。その結果を表1に示した。ほとんどすべてのプログラムが各校が使用している指導モードとして4つのうちのいずれかを含んでいることがわかる。「聴覚口話法」だけを用いているプログラムはない。20すべてのプログラムが、いくつかのコミュニケーション・モードを併用しており、19のプログラムが「手話と同時スピーチ」を、また16のプログラムが「ASL」を用いている。「ASL」のみを用いているのは1つのプログラムだけで、「手話と同時スピーチ」のみを用いているプログラムは2つだけである。20のプログラムのうち、15が「ASL」を用いながら、「手話と同時スピーチ」も用いている。

Mooreらは、これらのデータからアメリカにおける聴覚障害児のための大規模なプログラムにおいては、その75%がすでにバイリンガル教育を行っている、と結論を下している。MillerとMooreは、バイリンガル教育が最も普及力のあるプログラムであり、聴覚障害児や難聴児に役に立っていると評価することができる、と述べている。明らかにASLに反対してきた経緯があるにも関わらず、ほとんどの教師が学級でASLの使用を快く受け入れているのである。

Mooreら (2002) は、表1の状況から将来を次のように予想している。現在、一般に使われているアプローチは、手話と同時スピーチ (sign-with-speech)

と聴覚口話とASLの構成要素を組み合わせたものである。聴覚口話法のための教育は、通常の学校の学級で使われているが、比較的古くからの教育法であり、普通は、難聴児に用いられる。子どもの聴力損失が大きければ大きいほど、教育において様々なコミュニケーション方法が用いられる見込みが高くなる。さらに、人工内耳や補聴器の技術の改善に頼る傾向は、21世紀にも続いていくであろう、とする。

**VIII. 考察**

聾児の両親となる人は、90%以上が健聴者で、聾についてほとんど接したことがない人たちである。聾教育のサービスが、聾についての情報提供にもなり、両親の容認のための励みとなり、また、コミュニケーション能力や、聾児がいる家族に特有の能力の発達の助けとなっている。

ほとんどの両親は、子供が重度難聴か聾の場合、最善の医学的処置や補聴器を装着しても、流暢に話せるようになる能力の発達は難しいので、少なくとも、早期に発見し、あいまいでないコミュニケーション能力を身につけさせる必要がある。子供が重度難聴か聾であると確認されたとき、両親は子供のために2つの選択をすることができることについての情報提供を受けるべきである。選択とは、話し言葉と聴覚の発達を妨げないようにするのか、聴覚に障害があると確認した時にすぐに、コミュニケーションを開始するかである。

聾両親のほとんどはすでに、子供にバイリンガルな環境を与えるための能力を備えている。一般的にこれらの両親は、ASLを流暢に使いこなす、手指英語へのコードスイッチも容易に行うことができる。そして、子供が小さいときから、このような能力を見せることができるのである。

しかし、健聴両親は、応急に挑戦しなくては行けない。例えば、母国語として英語やフランス語を話していた親が、中国語を話さなければいけなくなる以上に、ASLを使いこなすことは難しいのである。

Kemp (1998) はASLの習得は、他の言語の習得と同じように難しいことである、とする。Kempは、食べること、寝ること、飲むことのジェスチャーをすぐに理解することは、新しいサインが日常の細かい言語につながる第一歩である、と指摘している。それは、一夜のうちに身につけることができるようなものではないのである。

この指摘は、言語とコミュニケーションの区別をするために役立つ。健聴両親が、手話言語や新しい言語を話すことを、容易に習得できるとは期待できない。しかし、自分たちの言語能力を発達させながら、聾幼児に効果的にコミュニケーションを習得させることはできる。可能な限り早く、コミュニケーションの効果を証明することが鍵である。両親は言語の枠を超えた理論的な問題や論争に直面することになる。これらの問題は、言語ではなく、コミュニケーションについての問題に関係付けられる。

表1 アメリカ1997-1998年度における大規模な聴覚障害児の教育機関で採用されている指導モード

	在籍数	指 導 モ ー ド			
		聴覚口話	キユード・スピーチ	ASL	手話と話し言葉
ロスアンジェルス統一学区	2455	○		○	○
イングハム学区	2347	○		○	○
ニューヨーク市公立学区	1893	○	○	○	○
フロリダ州立聾学校	512				○
カリフォルニア州立聾学校					
フレモント校	510			○	○
リバーサイド校	507			○	○
オレンジ郡公立学校区	487	○	○	○	○
メリーランド州立聾学校	470			○	
フェアファックス郡公立学校区	450	○	○	○	○
テキサス州立聾学校	446			○	○
アリゾナ州立聾学校	445	○		○	○
サンディアゴ公立学区	440	○		○	○
デイデ郡公立学校区	424	○		○	○
イリノイ州SEDOL	408				○
ルイジアナ州立聾学校	408			○	○
デュページ公立学校区	406	○			○
レキシントン聾学校	404	○		○	○
ピネラス郡公立学校区	400	○			○
コロンビア郡公立学校区	399	○		○	○
南カロライナ州立聾学校	399			○	○

両親は、自分の子どもである聾児に対して、使用するコミュニケーションのタイプを決定する権利を持っており、専門家たちはこれらの両親が、自分の子供に合わせたニーズに応じた、発達の目的を選択するために必要な知識を得るために、必要な情報を与える責任がある。特に、幼児の場合、家族にサービスを与えるときに、両親はその可能性の程度を決定する必要がある。専門家が認めることは難しいけれども、両親は自分の子供について他の誰よりもよく知っていて、子供については本当の意味で専門家といえる。もし両親が子供に対してバイリンガルプログラムを選ぶのなら、両親は、獲得できる手段の数に気づいているべきである。多くの両親は、ASLのような新しい言語の習得や、ASLを紹介されてからすぐに、家で導入するという考えに困惑されている。

大人が新しい言語を習得することの難しさに加えて、家事や他の家族の要求にも応じなくてはならない。それにもかかわらず、両親はASLを習得することにやる気を起こし、そしてすぐに聾社会に参加をするようになる。両親ともに適応することができる。はじめに両親は、英語を基礎としたマニュアルシステムやもう一つの話される言語のマニュアルシステムの習得を始めるようになり、そして気楽な程度に、話し言葉も調和させていく。子供たちは家や学校、または他の場所で、ASLを使っている成人聾者や子供を通してASLを見ることができると。両親は、健聴児のためのバイリンガルプログラムは、学校では2つの言語を含んでいるが、家では1つの言語だけを用いているということに気づく必要がある。健聴者である聾児の親にとって、徹底した環境にASLを用いることが目標である。どちらの言語も尊重し、容認することが重要であるが、両方ともに、流暢である必要はない。

両親のサインが流暢であっても、環境がバイリンガル／バイカルチャー1つとなるように努力される必要がある。バイリンガル／バイカルチャーの環境は、無数の方法を教育することができる。聾者たちは、自然な方法を用いて家で過ごし、教師や支援する人は必要ではないかもしれないが、聾者であるベビーシッターは必要とされるべきであり、家族は聾文化のイベントにしっかりと参加するべきである。結婚式、葬式、進行確認式などのすべての家族の行事には、聾児にとって可能なコミュニケーションが必要である。

聾児が幼い間は、その子の健聴の家族はコミュニケーションの語用や聾児の行動パターン、そして聴覚文化について触れる必要がある。2つの文化は異なったコミュニケーション手段をとっているため、アイコンタクトや身体接触を用いる傾向にあり、また、これらの違いについても習得すべきである。

聾児が流暢なASLをどのように獲得するのかは、ほとんど知られていなかった。英語の習得について、

話す・書くのかサインで表すのか、どちらであるのかについても同様である。サインを用いる聾児は、家での言語 (home language) によって十分に話し言葉や読み書きの能力が発達しないのではないかと不安である。Goppold (1988) や; Moores (1996) は、手話を使うことは読み書きを容易にし、音声の能力において、影響はないであろうということを示唆している。

両親が、聾児に対してバイリンガル／バイカルチャーを環境としたいと決心したとき、彼らは一つの言語や一つの文化を他の中から選ぶことではないということを確認する必要がある。その名前が暗に意味するように、彼らは英語(もしくは他の話し言葉)とASL(もしくはほかのサイン言語)でのバイリンガルを子供に要求するのである。同様に、その家族は、その後、他の文化の中から、一つだけを選ぶ必要がない。両親は聾児に、聾社会への参加を覚悟させて、新しい可能性や経験を引き起こすのである。聾社会では、地元や地域、国家、また世界的なレベルでの聾組織によって、さまざまなことを楽しんでいる。

コミュニケーションに有効な必要性、特に評価の問題を過度に強調することはできない。Moores (1996) は、聾児に対するカウンセラーとしての仕事や学校の心理学者としての仕事について教育する専門家が不足していることを述べている。

Miller (1991) は、聾児を対象とした有効で信頼できる心理テスト、特に知能の言語性テストは、子どもの要求や能力に合わせて、流暢にサインを使い、英語を基礎としたものからASLへと変換できる能力を備えている人によって、はじめて成し遂げられることを論証した。検査者の適切性なしに、私たちが子供の学問や認識に関する可能性を評価することは危険である。

## IX. おわりに

聾児のためのバイリンガル／バイカルチャー教育は、20世紀の最後の10年間で評判が上がり始めた。それは健聴児のためのバイリンガル教育の出現のずっと後であった。出現が遅くなった理由は複雑であり、ASLの正当性や聾社会が栄えることに対して、1世紀以上もの間、嘆かわしい抵抗が続けられたことである。一般の人々は快く、聾教育学者たちがもたらした多様性のある考えを受け入れ、ASLが幼い聾児の教育において重要な位置に到達したことが重要なポイントであろう。

バイリンガル・アプローチの考え方の基にあるのは、すべての言語の根底には共通する能力があるというカミンズの言語相互依存モデル (Linguistic interdependence model) である。これによると、第一言語 (ASL, 日本手話) で学習された認知的、学力的ス

キルは第二言語（英語、日本語）での関連した学習に転移すると考えられる。これは、両親が聾であり、手話に基づく第一言語を獲得した聴覚障害のある子どもの学力が相対的に優れていることで示される。

Mayerら（1996）は、聾児の読み書きの学習にカミンズのモデルを用いることに関して、ASLが聾者の第一言語であることとその意義を認めながらも、VygotskyやHallidayの理論に基づき、ASLが書記形式を持っていないことから、ASLを媒介として英語の書記言語を獲得するのは非常な困難を伴う、と批判している。

一方、Strongら（1997）のように、カミンズのモデルに基づくバイリンガルの考え方を支持している者もいる。言語獲得と読み書き能力について、聴児が話しことばで内言語を発達させると同じように、聾児はASLで内言語を発達させる。聴児にとって内言語と書記言語は、モードは異なっても英語というコードに基づいており、話しことばが両者の橋渡しをする。聾児にとっては内言語と書記言語は、はっきり異なるコードであるASLと英語から導かれる。そのため外言モード（ASL）が、内言語と書記言語の間の橋渡しをすることができるとは仮定できないとMayerらは述べ、聾児の内的サインと書記言語の間に効果的に媒介する言語モードの実質は何かを、明らかにしなければならない、と提唱している。

我が国において聾者独自の手話（日本手話）か日本語対応手話かという議論が盛んであるが、これも切り替え方法の一つであってどちらも大切にすることで、コミュニケーションの範囲を広げ、視野を広げ、二言語使用の利点であるという思考の柔軟さや独創性を、さらに保証できると考えることが必要である。一方、親や教師が音声言語を強要することが、決していい結果にはつながらないように、手話についても敢えて「聾者の手話を先に学び、日本語を後から学ぶ」という「聾バイリンガリズム」を強調する必要もあまりないかもしれない。バイリンガル教育を選択した結果、親と子のコミュニケーションができにくい状況になることは好ましくない。

すでに述べたように我が国の「聾教育に手話を」という運動が目指している姿を、第一段階の「トータル・コミュニケーション」に想定しているのか、第二段階の「バイリンガル教育」に想定しているのかによって大きく議論は分かれてくると思われる（都築、1991）。「トータル・コミュニケーション」を想定しているのであれば、教師はコミュニケーション手段のすべての技術を習得することが前提になる。教師側から手段を特定することはできないからである。「バイリンガル教育」を想定しているのであれば、「日本手話」を早期の段階から優先的に使用することになる。米国での「バイリンガル教育」の主張を我が国に当て

はめると、聴覚障害の教師が聾学校に多く採用され、とりわけ幼稚部に多く配属される。そして、乳幼、幼稚園段階から日本手話を導入し、聴覚障害の教師を通して聴覚障害の生き方を学んでいく。そして児童期から音声言語、書記言語を随時指導していく。教師と子どもとのコミュニケーションは、日本手話が中心で、音声言語を伴わない交信スタイルを採るという流れになると考えられる（都築、1991）。バイリンガル教育を行うには、早期から聾者として育てる環境を徹底する必要があると言えるであろう。

我が国の聾学校は、アメリカの聾学校のように学校の方針として「手話の利用」を銘打ってはいない。アメリカからみれば、「使える教師が使っているだけであり、統一した学習手段とは成りえていない」状況とみなされる。しかし、かつてのように手話を禁止したり、抑制したりしていた時期からみれば、「聾学校の教師が手話を使用している」環境は、隔世の感がある。

## 文献

- 1) Advisory Committee on the Education of the Deaf (1965) Report to the Secretary of Health, Education and Welfare. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- 2) Bell, A.G. (1883) Memoir upon the formation of deaf variety the human race. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office; reissued by the Alexander Graham Bell Association for the Deaf, 1969.
- 3) Bell, A.G. (1884) Fallacies concerning the deaf. American Annals of the Deaf 28, 124-139.
- 4) Bornstein, H., and K., Saulnier. (1972) The Signed English series. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- 5) Bornstein, H. (1982) Signed English: A brief follow up to the first edition. American Annals of the Deaf, 126(1), 468-481.
- 6) Bowe, F. (1992) Reading vs. reason: Direction in the educational use of ASL. In A free hand, ed. M. Walworth, D. Moores, and T.J.O'Rourke. 182-197. Silver Spring, Md.: T.J. Publishers.
- 7) Caccamise, F., and R. Blaisdell (1977) Reception of sentences under oral, manual, interpreted, and simultaneous conditions. American Annals of the Deaf, 109(2), 280-296.
- 8) Craig, W. (1964) Effects of preschool training on the development of reading and lip reading skills of deaf children. American Annals of the Deaf, 109(2), 280-296.
- 9) Delaney, M., R. Stuckless, and G. Walter. (1984) Total communication effects: A longitudinal study of a school for the deaf in transition. American Annals of the Deaf, 129(6), 481-286.
- 10) Fay, E. A. (1898) Marriages of the deaf in America. Washington, D.C.: Gibson Brothers.
- 11) Fusfeld, I. S. (1941) Professional preparation and advancement of deaf teachers. American Annals of the Deaf, 86(5), 420-428.
- 12) Gallaudet, E. M. (1989) Must the sign language go? American Annals of the Deaf, 44(3), 221-229.
- 13) Goppold, L. (1988) Early intervention for preschool deaf



- children: The longitudinal effects relative to methodology. *American Annals of the Deaf*, 141(4), 285-288.
- 14) Griffiths, C. (1967) *Conquering childhood deafness*. New York: Exposition Press.
  - 15) Gastason, G., D.Pfetzing, and E. Zawolkow. (1972) *Signing Exact English*. Rossmoor, Calif.:Signs Press.
  - 16) Holcomb, R. (1970) The total approach. In *Proceedings of the International Congress on Education of the Deaf*, 104-107. Stockholm.
  - 17) Hyde, M. B., and D. Power. (1991) Teachers' use of simultaneous communication. *American Annals of the Deaf*, 136(5), 381-387.
  - 18) Jordan, I., G. Gustason, and R. rosen. (1976) Current communication trends at programs for the deaf. *American Annals of the Deaf*, 121(5), 527-531.
  - 19) Jordan, I. (1979) An update on communication trends at programs for the deaf. *American Annals of the Deaf*, 124(3), 350-357.
  - 20) Kemp, M. (1998) Why is learning American Sign Language a challenge? *American Annals of the Deaf*, 143(4), 255-259.
  - 21) Kluwin, T. (1981) The grammatically of manual representation of English in classroom settings. *American Annals of the Deaf*, 126(3), 417-421.
  - 22) Luetke-Stahlamn, B. (1981) Documenting syntactically and semantically incomplete bimodal input of hearing children. *American Annals of the Deaf*, 113(2), 230-234.
  - 23) Mayer, P., and S. Lowenbraun. (1990) Total communication use among elementary teachers of hearing impaired children. *Annals of the Deaf*, 135(2), 227-233.
  - 24) McCroskey, R. (1967) Early education of infants with severe auditory impairments. In *Proceedings of International Conference on Oral Education of the Deaf*, 1,891-905. Washington, D.C. A.G. Bell Association
  - 25) Meadow, K. (1967) The effect of early manual communication and family climate on the deaf child's development. Diss., University of California, Berkeley.
  - 26) Miller, M. (1991) Sign language iconicity and test construction theory for deaf individuals. Diss., Georgetown University, Washington, D.C.
  - 27) Mitchell, G. (1982) Can deaf children acquire English? An evaluation on manually coded English systems in terms of principles of language acquisition. *American Annals of the Deaf*, 132(3), 331-336.
  - 28) Moores, D. (1985) Early intervention programs for deaf children. In *Children's Language*, 5, ed. K. Nelson. 159-195. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
  - 29) Moores, D. (1992) What do we know and when did we know it? In *A free hand*, ed. M. Walworth. D. Noores and T.J.O'Rourke, 67-88. Silver Spring, Md.: T.J. Publishers.
  - 30) Moores, D. (1996) *Education of the deaf: Psychology, principle and practice*. 4<sup>th</sup> ed. Boston: Houghton Mifflin.
  - 31) 日本の聴覚障害教育構想プロジェクト委員会 (2005) 日本の聴覚障害教育構想プロジェクト最終報告書 (財) 全日本ろうあ連盟/ろう教育の明日を考える連絡協議会
  - 32) Philp, M., and M. Kuntze (1992) Blueprints for the future: Two programs. In *A free hand*, ed. M. Walworth. D. Noores and T.J.O'Rourke, 3-19. Silver Spring, Md.: T.J. Publishers.
  - 33) Phillips, W. (1963) Influence of preschool training on language arts, arithmetic concepts and socialization of young deaf children. Diss., Columbia University New York.
  - 34) Pollack, D. (1964) *Acoupedics: A unisensory approach to auditory training*. *Volta Review*, 66(7), 400-409.
  - 35) Reagan, T. (1990) Cultural consideration in the education of deaf children. In *Developmental and educational aspects of deafness*, ed. D. Moores and K. Meadow-Orlans, 73-84. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
  - 36) Savage, R. D., J. F. Savage, and J. Potter. (1987) The classroom communication of experienced teachers of the deaf. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 4(1), 17-22.
  - 37) Schick, B., and M. Moeller. (1989) The expressive English language of deaf students exposed to SEE II. Paper presented at the American Speech and Hearing Association annual convention, St. Louis, Missouri.
  - 38) Schlesinger, H. (1992) The elusive x factor: Parental contributions to literacy. In *A free hand*, ed. M. Walworth. D. Noores and T.J.O'Rourke, 37-64. Silver Spring, Md.: T.J. Publishers.
  - 39) Stewart, J., D. Pollack, and M. Downs. (1964) An unisensory approach for the limited hearing child. *ASHA*, 6, 151-154.
  - 40) Stedt, J., and D. Noores. (1990) Manual codes on English and American Sign Language. In *Manual communication: Implications for education*, ed. H. Bornstein, 1-20. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
  - 41) Stuckless, R., and J. Birch (1966) The influence of early manual communication on the linguistic development of deaf children *American Annals of the Deaf*, 120(5), 417-421.
  - 42) Supalla, S. (1992) Equal educational opportunity: The Deaf version. In *A free hand*, ed. M. Walworth. D. Noores and T.J.O'Rourke, 170-181. Silver Spring, Md.: T.J. Publishers.
  - 43) 都築繁幸 (1991) 21世紀に向けての今後の課題と展望 聴覚障害児の理解のために p.67-69.
  - 44) 都築繁幸 (1988) 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 聴覚障害リハビリテーション研究, 91-99.
  - 45) 都築繁幸 (1991) 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 (2) ろう教育科学, 33(2), 81-95.
  - 46) 都築繁幸 (2005) 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 (3) 治療教育学研究 第25輯, 89-97.
  - 47) Vernon, M., and H. Koh. (1970) Effects of manual communication on deaf children's educational achievement, linguistic competence and psychological development. *American Annals of the Deaf*, 115(5), 527-536.
  - 48) Walworth, M. (1992) ESL/ASL: Unanswered questions. In *A free hand*, ed. M. Walworth. D. Noores and T.J.O'Rourke, 119-139. Silver Spring, Md.: T.J. Publishers.
  - 49) Walworth, M., D. Moores, and T.J.O'Rourke, eds. (1992) *A free hand*. Silver Spring, Md.: T. J. Publishers.

(平成17年9月20日受理)