

聴覚障害児のリテラシーの発達と支援：手話活用の視点から

Literacy development and its support for deaf and hard-of-hearing children: From a viewpoint of sign language use.

鳥越隆士*

TORIGOE Takashi

本論文では、聴覚障害児のリテラシーの発達とその支援について、特に手話の活用の視点から、最近の研究動向をレビューした。まず手話の能力と読み書き能力の相関的調査から、手話が読み書き能力の発達に促進的な影響を及ぼしていることを指摘した。また手話から読み書きの力へと橋渡しするものとして、音韻意識、指文字、手話等の役割について検討した。さらにリテラシーの発達におけるプレリテラシー活動の重要性や手話を活用した国語科の実践の試みについて言及し、最後に、今後のリテラシーの発達と支援のあり方について文化的実践という視点から議論した。

We reviewed recent research and practice on deaf and hard-of-hearing children's literacy, putting a focus on the use of signed language. First, we indicated through co-relational research that signed language ability and literacy were related positively to each other for deaf and hard-of-hearing children. Second, we discussed over 'bridges' from the signed language to literacy. The candidates of those were the phonemic awareness, finger-spelling, glosses, and Manually Coded English (MCE) or Manually Coded Japanese (MCJ). We discussed their role played in reading and writing processes, and finally, the support of literacy development to deaf and hard-of-hearing children from the cultural practices.

キーワード：聴覚障害児、リテラシー、手話、文化的実践

Key words: Deaf and hard-of-hearing children, Literacy, Signed language, Cultural practice

1 はじめに

日本のろう教育は、これまで聴覚口話法をその主たる指導方法として用いてきた（文部省，1993）。すなわち、残存聴力を活用することによって日本語の聴覚的入力を得、その際口型（あるいは発音サインやキュードスピーチなども援用しながら）の視覚的刺激で補充し、さらに発音・発語による筋・運動感覚も最大限に利用しながら日本語の言語能力を獲得することをめざしてきた。そして日本語の読み書き指導に関しては、まず話しことばを身につけさせ、それを基盤に、文字の指導を通して、日本語の読み書きの力を獲得させようとする。聴覚障害児にとって読み書き能力を獲得には特別なことはなく、聴児の読み書きの発達過程を、そのまま聴覚障害児にも敷衍しようとする考え方と言えよう。

その一方で、近年ろう学校で手話を積極的に活用する試みがなされるようになってきた（鳥越，1999）。その契機として、歴史的にはまずトータルコミュニケーション（以下TCと略す）の取り組みがあるだろう。何よりもまずろう児とのコミュニケーションを最も重視する。またコミュニケーションに利用できるものは手話も含め何でも使おうとする。さらには近年の言語獲得論におけ

るコミュニケーションや対話を重視する研究的な思潮もあるだろう。子どもたちは言語を獲得し始めるまでに、すでに視線や表情、身振りなどを多用してまわりの大人たちと複雑なコミュニケーションを成り立たせている（小林・佐々木，2008）。手話そのものの言語学的な分析が進み、言語としての手話の再評価がなされるようになってきたこと（Stokoe, 1960; Klima & Bellugi, 1979）、さらに成人ろう者による手話の社会的認知に向けての根強い要求の積み重ねがあったことも重要な契機となっているだろう。

ろう学校で手話を活用した様々な取り組みがなされるようになってきている。例えば、幼稚部では、早期より手話が導入されたことにより、幼児同士のコミュニケーションが活発になった、コミュニケーションの内容に広がりや深まりが見られるようになってきた、さらに意欲的、主体的に様々な活動や学習に取り組めるようになったとの報告がなされている（中森，1999；森井，2001）。

手話の活用に関してコミュニケーションの側面への肯定的な影響や評価の報告がなされる一方、手話によるコミュニケーションの力がどのように音声言語の獲得に影響を及ぼすかについて十分な調査・研究がなされていない

*兵庫教育大学（臨床・健康教育学系）

い。近年の音声言語によるバイリンガル教育の知見によると、第一言語を十分に身につけることが第二言語の習得やそれ以外の様々な学習を容易にする（中島，2001）。このことから、手話の力を十分に身につけることが後の読み書きを含めた音声言語の習得を促進するとの予想が成り立つだろう。特に、小学部低学年では、日本語で書かれた教科書を用いる教科学習が始まるとともに、日本語の読み書きの系統的な学習が求められる時期でもある。聴覚障害児教育の大きな目標の1つが日本語の習得にあるのであれば、手話を活用した日本語指導について理論的、実践的な検討を進めていかねばならないだろう。

そこで本論文では、まず聴覚障害児のリテラシーの獲得とその支援に関して、特に手話の役割に焦点化して内外の研究論文のレビューを行う。また本論文では、手話か口話かの方法論的な議論は行わない。ろう児にとって、あるいは多くの難聴児にとっても、手話が学習や生活に不可欠な言語だと考えるからである。むしろ手話の活用を前提として、どのように手話がリテラシーの獲得に関わるのか、またそれを促進するためにはどのような手立てが考えられるかを中心に議論を行う。

なお本稿で取り扱った論文は、ろう教育関係の雑誌（*American Annals of the Deaf*, *Journal of Deaf Education and Deaf Studies*, *Deaf Education International*, *Sign Language Studies*）のバックナンバーとEricによる論文検索から入手した。概ね1995年以降に出版された論文を取り扱っているが、重要なものはそれ以前のものも含まれている。また雑誌以外に、ろうとリテラシーに関する著作や論集（Paul, 1998; Chamberlain, et al, 2000; Bagga-Gupta, 2004）もレビューの対象とした。なおこれまで日本語による聴覚障害児のリテラシーと手話に関するレビュー論文がいくつかある（小田, 2002; 武居, 2003）が、これらはいずれも文献が十分に網羅されているとは言いがたい。またリテラシーと手話の関わりに関しては、その前提条件としての手話の発達やその評価が重要であろうが、これについては別稿で取り扱った（鳥越, 2006 a,b）。

本論文では、「読み書き」と「リテラシー」の両語を使用している。一般的に前者が個人内のプロセスとして言及されるのに対して、後者はそれに加え、社会や実生活での実践や活動も含めた、より広い概念として用いられる（Paul, 1998; Bagga-Gupta, 2002, 2004）。本論文では読み書き能力の育成のためのより広範囲の教育実践にも言及することから、より広い概念である「リテラシー」をタイトルに用いた。

2 手話と音声言語との関わり

2-1 手話能力と読み能力との相関的調査

まず手話と読み書き能力との関わりについて最近の調

査報告を検討する。スウェーデンでは、1983年からバイリンガルろう教育の実践が行われてきた。これは聴覚障害児に、第一言語としてまずスウェーデン手話を習得させ、さらにスウェーデン語を、その読み書きを中心として第二言語として指導していくという指導方法である（Svartholm, 1993; Mahshie, 1995; 鳥越・クリスターソン, 2002）。スウェーデンをはじめ、北欧諸国においても同様の実践がおおよそ20年間以上蓄積されている。その中でリテラシーの獲得への手話活用の効果について少しずつであるが、明らかにされつつある。

まずHeiling（1995, 1998）は、スウェーデンのバイリンガル状況で学ぶ、ろう学校生徒の言語力や学力の伸びを、それ以前のTCによる教育を受けた生徒の成績と比較している。非言語性知能検査で両群に差がなかった（等質な集団と考えられる）が、算数や言語検査の成績で有意な向上が見られている。デンマークでも、バイリンガル教育の考えに基づいて設けられた実験クラスでの教育実践の成果が報告されている（Lewis, 1994）。基礎学校修了（中学3年にあたる）時の全国規模の学力試験（デンマーク語、英語、物理、化学、数学など）で聴児と変わらない成績を収めていたという。手話を導入した教育実践によって、聴覚障害児たちの学力や読み書きの能力は確かに向上していることが示されていると言えよう（ただしスウェーデンでは、確かに学力は向上したが、必ずしも聴児と同等レベルには達成していないとの最近の報告もある；Bagga-Gupta, 2004）。

では手話の能力のどの側面が、どのように音声言語の読み書き能力の獲得に影響を及ぼしているのだろうか？北米を中心にアメリカ手話（ASL）と英語（特に読み書き能力）との関連性についての調査がなされている。一般に手話と音声言語の読み書き能力との関連についての仮説としては、1、手話が音声言語の発達に干渉する；2、手話は音声言語の発達に関係しない；3、手話が音声言語の発達を促進するの3つの可能性が考えられる。

Strong and Prinz（1997, 2000）やPrinz and Strong（1998）は、8歳から15歳のろう学校に在籍する生徒160名にASLの能力と英語の読み書きの力を評価し、その関連性を調べた。ASLは、理解課題と産出課題、文法的課題と語用論的課題など、英語についても文理解や作文、語彙や文法について評価された。その結果、両者の間に高い相関（ $r=0.58$ ）が得られた。Hoffmeister（2000）も同様にろう児50名（8歳から15歳）を対象にASLの能力と英語の読み書き能力の関連を調べた。ASLの能力として同義語、反意語、複数表現を調べた。また英語能力の評価としては、スタンフォード学力検査の読解力検査の成績を用いた。両者の相関係数は、いずれも高い値が得られた（ $r=0.51\sim 0.54$ ）。Padden and Ramsey（1998, 2000）も同様にASLの能力と英語の読み書き能力の関わり

りを調べている（9歳から15歳、31名）。彼らは、ASLの能力の他、手話と英語を結びつける能力（Associative skill）の評価もあわせて行った。この能力は手話表現の中から指文字単語を検出・再生する課題と頭文字手話単語（Initialized signs：手話単語の一部が対応する英単語の頭文字を表す指文字によって構成されている）を再生する課題により評価された。英語の読み書きの成績は、ASLの成績、手話と英語を結びつける課題の成績、いずれとも高い相関係数が得られた（ASL： $r=0.46\sim 0.76$ ；指文字： $r=0.43$ ；頭文字単語： $r=0.80$ ）。

これらの調査結果では、いずれもASLの能力と英語の読み書きの力との間に高い正の相関関係が見出されており、決して手話を学ぶことが英語の読み書き能力の獲得を抑制していないこと、むしろ促進している可能性があることを示唆している。またASLの特定の能力と関連があるのでなく、ASLの全般的な言語力と相関があったことが示された。ただ相関的な研究であるので、必ずしも原因と結果の関係を示しているわけではない。特に介入する可能性のある要因について十分に検討されておらず、隠された要因（例えば、一般的な言語能力）が両者と高い相関関係にあり、結果として手話と読み書きの相関係数を引き上げているのかもしれない。また、たとえ手話が英語の獲得を促進させたとして、どのような経路や道筋でそれが生じているのかについても検討されていない（ただし、指文字については検討されている）。

前述のように音声言語の二言語学習状況で、第一言語で獲得した力が第二言語の学習に転移することを示され、言語相互依存モデル（Cummins, 1989）が提唱されている。すなわち、2つの言語がそれぞれ全く独立して獲得されるのではなく、共通する部分があるため、1つ目の言語で獲得した能力が、2つ目の言語学習に生かされるというのである。ただMayer and Akamatsu（1999）やMayer and Wells（1996）は、手話（第一言語）から英語の読み書き（第二言語）への移行をこのモデルで説明しようとする試みを批判し、手話の獲得が認知的能力全般を発達させ、結果として英語の獲得に影響があるかもしれないが、手話の力が直接、英語の読み書きの力そのものを発達させることはないとしている。その根拠として、第一言語から第二言語への転移が生じる条件として、両言語とも十分に入力があること、また第一言語の読み書き能力が第二言語の読み書き能力に転移することはあったとしても、それでもそれらが「近い」ことが必須であるとしている。聴覚に障害があるゆえに、第二言語として十分な入力があるとは考えづらいだろう。また手話には書きことばがなく、したがって、第一言語の話しことば（手話）から第二言語の読み書きへの転移も理論的に考えづらい。ただASLの能力だけでなく、英語と手話を結びつける能力が英語の読み書き能力と高い相関があった

ことは興味深い（Padden & Ramsey, 1998, 2000）。

これに関連して、Nelson（1998）は、ASLが英語リテラシーの発達を促進する要因について考察している。そして、ASLを学ぶことにより、意味概念を豊かにし、かつ言語的装置（文法等）に関する知識を増やすなど、言語的な要因のみならず、学習教材の理解が進む、言語を扱う柔軟なストラテジーを獲得する、教師から豊かなフィードバックが得られる、支持的な社会的相互交渉が可能になる、肯定的な学習意欲や態度が形成されるなど認知的要因や動機づけ要因なども重要であることを指摘している。これらの要因を考慮しつつ、手話と読み書きの力をつなぐ経路や道筋を考えることが必要であろう。

2-2 音韻意識をめぐる問題

聴児の読み能力の発達研究において、音韻意識が重要な役割を担うとの研究がなされてきた。聴児と聴覚障害児で読みやその発達過程が同じか異なるかの議論はある（Grushkin, 1998; Musselman, 2000; Paul, 1998）が、前者を前提とすれば、聴覚障害児においても音韻意識と読み発達の間に関連があると予想されよう（長南, 2005）。

読みの能力と音韻意識の能力との関連を検討した研究として、例えば、Harris and Beech（1998）の研究がある。彼女たちは、まず5歳のろう児の英語の音韻意識（ライムとオンセット）の能力を評価し、そして読みの能力との関連を調べた。その結果、読み能力と音韻意識との間に正の相関関係があったと報告している。他方、読み能力と指文字や手話（BSL）の能力との間にも高い相関が見出されたことは興味深い。

Musselman（2000）は、ろう児と聴児で、読みは質的に同じか異なるかの問題意識のもとに、読み能力と、コーディング（音韻的な符号化）、言語に特異な知識（英語の語彙、文法）、言語に普遍的な知識との関連を調べた。MCE（英語対応手話）やASLの能力と英語の読み書きの成績に高い相関があり、また音韻コードの使用と読み能力との間にも正の相関が見られた。しかしながら、本研究では、読み能力を測定する方法として記憶課題が用いられていた。記憶課題では確かに音韻の知識は用いられているが、読みの活動でもそれが同様に用いられているかどうか疑問が残る。また逆に読み能力が高い子どもが音韻コードをよく使用するようになるとも考えられるかも知れない。今後の検討課題である。

音韻意識は、必ずしも聴覚活用や発音の明瞭度のみ依存しない。Luetke-Stahlman and Nielsen（2003）は、より英語の文法に正確に対応したMCE（Signing Exact English: SEE）を使用することにより、英語に関する入力を増やし、それが音韻意識の向上につながり、読みの能力の向上につながると予測した。そしてSEEの接触の度合いにより、2つのグループに分け、読みの能力を比

較した。結果は、SEEの接触が長いほうが、音韻意識や読みの能力が高かったことが示された。

音韻意識は聴覚障害者の読みに関連しないとする報告もある。Miller (1997, 2002ab) は、書きことばで母音の表示が必ずしも義務的でないへブライ語の単語判断課題を用いて、聴児、手話を使用している両親ろうのろう児、日常的に口話のみ用いているろう児の3つのグループで、音韻意識や読み能力との関わりを調べた。コミュニケーションモードによって音韻情報の利用に差は見られたが、必ずしもそれが語判断の成績と関連していなかったこと、また音韻意識と読み能力の間に関連がなかったことを示した。

Izzo (2002) も同様にろう学校に在籍し、手話を使用しているろう児 (29名、4歳から13歳) で、音韻意識の発達と読みの能力の関連を調べた。音韻意識の評価は、4つの絵から同じ音を持つ2つの絵を選ぶ課題である。読み能力と有意な相関が得られたのは、音韻意識の得点でなく ($r=0.08$)、言語力 (英語やASLの力をインタビューによって評価) であった ($r=0.58$) と報告している。Harris and Moreno (2004) は、8歳と14歳のろう児に、記憶課題や命名課題で、読みの成績と音韻コードの使用との関わりを調べた。年齢による違いは見られたが、一般的には読みの成績には音韻コードの使用が関与しないとの結果を報告している。

以上のように、読みと音韻意識との間には相反する結果が得られている。1つには、調査対象としている集団の違い (手話を使用しているか、口話のみを使用しているか)、課題の違い、読みの評価の方法など、様々な要因が関与していると思われる。

さらに、これに関連してWilbur (2000) は、聴覚障害児の音韻意識とリテラシーの発達に関する研究の動向を分析し、音韻意識が読みに必須ではなく、むしろ読みのストラテジーに関連するのではと議論している。音韻意識の活用を求められるような課題では、それが用いられるが、現実の読み活動ではそれが必ずしも用いられているとは限らない。また多くの教育プログラムでは、スピーチをベースにした読み指導を行っている。指導の結果、音韻を使用する読みが学習されているのではと指摘している。同様にテスト場面でも、音韻に依存するようなストラテジーを被験者がとると、当然音韻意識と読みの成績との関連が見られることは想像できる。テストのような人工的な場面でなく、日常生活場面で、ろう児たちが読みとどのようなストラテジーをとっているのか、観察・評価が必要だろう。また読みの発達段階 (初期段階、後期段階) によって音韻意識の関与する度合いが変わるのではとも指摘している。すなわち、初期レベルの読み手には音韻意識は有効だが、後期レベルになるとむしろ音韻意識にこだわると流暢な読みを妨げる可能性がある。

特に、逸話的な報告では、スピーチや口話を十分に発達させていないにも拘わらず、優れた読み手に成長している事例が見出されている。このようならう児がどのように読みを行っているのか、さらに研究が必要であろう。また音韻は聴覚の活用とスピーチのみで作られるのではない。特に聴覚入力の不十分であるろう児にとっての「音韻意識」と、聴覚からの十分な入力によって形成される聴児にとっての「音韻意識」とは同じものでないのかもしれない。今後の検討課題である。

2-3 手話と書きことばをつなぐもの

聴覚障害児は聴児とは異なるプロセスを用いて読みを行っているとの報告もある。では聴覚障害児は音声言語 (書きことば) をどのようなもので表象しているのであろうか? 聴覚から実質的な言語入力を得られない聴覚障害児は、読みにおいて、主として視覚ベースのストラテジーを使っているとされている (Grushkin, 1998)。視覚的ストラテジーとして、まず音声言語の口型があるだろう。聴覚の活用を補うものとして、その有効性は疑うべくもないが、ここでは手話と関連したものとして、指文字、グロス、音声語対応手話を取り上げる。

指文字は、音声言語の文字に対応したシステムとして作り出されたものであり、多くの手話言語で、特に、音声言語との接触場面で多く使用されている。先に述べたように、Padden and Ramsey (1998, 2000) は、英語の読み書きの成績と指文字の能力の間に高い相関関係を得ている。彼らはまた、ろう児の自然な学習環境での観察を行い、周りの大人がろう児に対して、手話の単語と指文字を時間的に連続して示すような言語入力 (彼らは chaining と名付けている) を豊富に与えていることを明らかにした。ただ指文字の役割については、言語間の違いを考慮する必要があろう。指文字は、一般に音声言語の文字に対応して作られている。英語 (アメリカの場合) の文字は、ほぼ分節音 (母音や子音のレベル) に対応しており、しかも文字と発音は必ずしも1対1対応ではない。ところが日本語の文字の場合は、それよりも上位の音節 (拍、モーラ) レベルであり、また発音とほぼ対応している。したがって、日本では、一般に指文字は、日本語の口型と併用して産出されるが、アメリカでは、英語の口型の併用は一般的でない。指文字が、手話と音声言語をつなぐとしても、言語によって異なるプロセスが介在している可能性がある。日本の手話使用状況下での、指文字と日本語の関わりについて調査を行う必要がある。

グロス (gloss) とは、ASL文の表記のために、利用されている英単語である (英単語と区別するためにグロスと称され、またすべて大文字で表記されている)。ASL (他の手話言語も同様) には書きことばがないため、ほ

ば対応する英単語（グロス）を並べることによって手話を表記することが慣用的になされてきた。表情等、ASLの文法事項がすべて省略され、また言語が異なるので、英単語で表された意味とそれに対応する手話単語の意味が必ずしも同じでないことは当然であろう。このグロスが、手話からリテラシーへと橋渡しを行うのに有効との調査報告がある。

Swanwick (2002) は、英国手話 (BSL) を第一言語とするバイリンガルプログラムで学ぶろう児が、英語使用時に内言語として、このグロスを使用していると報告している。3名のバイリンガルプログラムに在籍するろう児に、BSL文を英語に翻訳する課題を与え、その課題実施の様子を詳細に観察した。結果は、個人差があった。一方では、手話文を見て、すぐにスピーチを産出し、それを書き写す者がいたが、他方、手話文を見てまずグロスを記録し、それに基づいて英文を作り出している者もいた。後者の場合、英語の内言語としてグロスがあり、それが手話と英語を結びつけている可能性があることを示している。

Singletonら (1998) は、ASLが優位なろう児に対する作文指導の実践について報告している。ろう児たちは、学習場面でASL文を収集する場合、グロスを積極的に用いていた。またASL文をグロスに書き写し、それに基づいて英語に翻訳する学習を積み重ねることによって、英語の作文力が向上したと報告している。手話を第一言語とする子どもたちは、いずれも手話から英語に翻訳する課題でグロスを用い、なおかつそれを有効に活用していることを示唆する。ただ翻訳場面だけでなく、英文の読解に直接取り組んだり、直接英語を産出したるときにも、グロスが有効に活用できるのかどうかは検討されていない。

音声語対応手話 (MCEなど) の活用に関しては、これまで否定的な言述が多くなされてきた。これはTCからバイリンガル教育へと移行する際に、特にASLの使用を擁護する立場から言語としてのMCEの機能の不十分さが指摘されてきた (Johnson, et al, 1989)。すなわち、MCEは、不十分にしか英語を表現できておらず、また手話としても不完全である (ASLの文法的側面が削除されている) ので、言語入力としては不十分であり、これが学力や言語学習の遅れをもたらしているとの主張である。ただASLがアメリカの多くのろう学校で教室言語として使用されている現状では、MCEは英語の入力としての役割でなく、手話 (ASL) から英語へと橋渡しする際の内言語としての役割を持つことが期待されよう (ただ、今なお理念的にMCEの使用を否定する言述も多く存在する; Kuntze, 1998)。

Meyer and Akamatsu (2000) は、ASLと英語が共に用いられているバイリンガルプログラムで学ぶろう生徒

(12歳と14歳) に、ASLのストーリービデオを見せ、英語に翻訳する課題を与えた。翻訳の過程でMCEが用いられ、それがASLから英語の書きことばへと橋渡しする内言語として有効であることを示した。

TCの実践が盛んな時代には、MCEが絵 (イラスト) で表現された絵本も盛んに作られた。Rottenberg (2001) は、就学前のろう児 (4歳6ヶ月齢) にこのような絵本を与え、リテラシーに関連する活動を観察している。その結果、単に絵を眺めているだけでなく、絵と手話のイラストを関連付けたり、手話のイラストから書きことばに注目したり、結果としていくつかの英単語も学習できたことが見出された。また親へのインタビューから、取り組みの結果、手話イラストのない絵本にも興味を持つようになったことが報告されている。Wilson and Hyde (1997) は、同様に、このような絵本を8歳から13歳のろう生徒に与え、MCEがない通常の英文とで理解の度合いを比較した。その結果、前者のほうが、読解を促進させ、また再述課題でも多くの文を正しく再生した。また読書力の低い生徒の方が、この効果が高かったと報告している。少なくとも読み書きの初期段階ではMCEが英語の学習に有効な手立てであることが示されていると言える。

LaSasso and Metzger (1998) は、バイリンガルプログラムで学習するろう児の読み書きの学習でのMCEの有効性について議論している。手話から読み書きへの橋渡しの有効性を認めてはいるが、読みにおけるワーキングメモリーでのリハーサル過程を考えると、MCEは英語の形態的側面しかカバーできていない。音韻的な側面をカバーする (音韻コード化が可能な) ためには、キュードスピーチの併用も有効であろうと主張している。

Singletonら (2004) は、小学生の作文指導との関わりで、ASL能力の高い群と低い群で分け、語彙の使用の様相を比較した。両者とも文法的な誤りがあるが、作文の中で使用されている語彙の中で「最もよく使用される語彙 (Most frequent-used words: MFW105語)」の割合が後者で高く、また表現も形式的であった。一方前者では、文法的な誤りは確かにあるが、ユニークな語彙を多く使い、創造的な作文になっていた。手話が語彙の使用に関して肯定的な影響を及ぼしていることが示唆された。また英語のモノリンガル生徒や第二言語として英語を学習している生徒の特徴とも比較されているが、いずれとも異なった特徴が見られている。手話の能力が高い生徒は、英語の語彙をこれらのグループとは異なる経路から学習している可能性が示唆されている。

以上、手話と書きことばをつなぐものとしての指文字、グロス、MCEなど視覚的な手がかりについての研究を紹介した。いずれの研究においてもそれらが有効に使用されていることが明らかになった。ろう児たちは音声言語に

つなげるものとして、さまざまな内言語を用いているのだろう。ただしそれらが、本当に書きことばの向上につながっているのかどうかについては具体的な実践の場で検討することが必要だろう。以下では手話と書きことばを結びつける教育実践について言及する。

3. 手話と書きことばを結びつける実践

3-1 イマージェント・リテラシー

書きことばは、ろう児の日常生活の中にあふれている。必ずしも話しことばを獲得した後に始まり始めるのではなく、それと同時に、あるいは話しことばの獲得に先行してそれらと関わっている。このような書きことばとの日常生活での自然な関わりが後の読み書きの力の発達への足場づくり (scaffolding) になっているのではないだろうか。ろう児の読み書き指導の枠組みにおいても、French (1999) は、ろう児の読み書き発達の段階を、Emerging (萌芽的段階)、Beginning (初期段階)、Developing (発達しつつある段階)、Maturing (成熟段階) の4つに分け、出生後から幼児期に至る早期段階の重要性を指摘している。まだ音声言語を獲得していない段階での書きことばとの関わりはどのようなものなのだろうか。さらにこれらの関わりが、その後の読み書き能力の発達にどのように影響を与えているのだろうか。イマージェント・リテラシー (emergent literacy, 以下ELと略す) という枠組みから様々な実践/観察記録が報告されている。

Williams (2004) は、「ろう児のイマージェント・リテラシー」というタイトルのレビュー論文で、従来の読み書きの力の発達/指導の考え方とは異なるELの理論的実践的意義と、これに関連する実践研究をレビューしている。これまで書きことばは、発達的には話しことばに単線的に繋がるものであると考えられ、書きことばの学習の前提として話しことばの発達が不可欠で、読み指導のためのレディネス (例えば、音韻意識) を評価したり、また書くことについては読めるようになってから指導が行われたりしてきた。ところが、Sultzby (1985) は、聴児においても、話しことばから単線的に書きことばが発達していくのではなく、書きことばが豊富な (literate rich) 環境では、両者が平行して発達し互いに強化しあうことを報告している。幼児期の子どもたちは、十分に話しことばが発達していない段階でも主体的に書きことばに関わり (絵本を眺める、なぐり書きなど)、社会的な相互交渉 (対話や相互行為) の中で意味を構築していく。そのような活動を通して書きことばのフォーマルな学習がはじめる前かなりの能力がインフォーマルに形成されているという。

このような現象は、ろう児の家庭や幼稚園での遊びでも報告されており、あらためてろう児の読み書き指導や

リテラシー発達支援の取り組みでのELの役割について検討する必要があるだろう。Williams (2004) は、同論文でELに関する実践を、絵本の読み活動、書きことばをめぐる社会的相互交渉、描き/書き活動の3つに区分して報告している。

家庭や学校で絵本が豊富にあり、子どもたちは文字を読める以前から様々な形で絵本に関わっている。Maxwell (1984) は、ASL環境にあるろう児1名の2歳から6歳までの絵本との関わりを縦断的に観察記録している。当初は、親によるASLのストーリーを見たり、絵を手話単語でラベリングするのみであったが、その後、絵について (日常生活と関連づけて、あるいは情緒的反応として) 話したり、単語レベルのみでなく、文やストーリーに関わったりするようになった。また絵から徐々に文字にも関心が拡がり、例えば、本のタイトルを指文字で表し、自分の名前にも同じ指文字があることを発見したり、本文の中によく現われる単語を手話で表現したり、絵本の手話イラストと英単語を関連づけてたりするようになった。Williams and McLean (1997) は、絵本読み場面でのろう児 (4歳から5歳) の行動を、語りに注意する、拾い読みする、再述する、話の内容をもとに絵を描いたり、ものを作ったりする等、7つのカテゴリーに分類し、その出現を聴児と比較している。その結果、出現した行動カテゴリーの種類は聴児のものと同様になっていることが明らかになった。ろう児は言語の遅れがあるにも関わらず、絵本に対して聴児と同じような反応を生成していることは興味深い。

Rottenberg and Searfoss (1992) は、幼稚園 (TCプログラムあるいは聴覚口話プログラム) の子どもたち (3歳から4歳) のEL活動を縦断的に参与観察した。ろう児たちは、1人が描画やなぐり書きを始めると、それを契機として対話や相互活動を始めたり、スピーチや手話で通じないとき、絵を利用したり、ルーチンの活動の中で文字で書かれた名前を情報として利用したり、書かれてあることの意味を知ろうとしたりなど、書きことばが様々な言語活動を引き起こしていた。いずれもまだ話しことばが十分に発達していない (読み学習のレディネスが形成されていない) 段階だが、書きことばが、子ども間での重要なコミュニケーション手段になっていたり、相互交渉の道具として活用されていたり、そこから意味を抽出し、活動を引き起こしたりなどの機能を担っていたことが示された。

絵本を通して大人側からも様々な働きかけがある。絵本の内容をASLで語ったり、絵本を字句通りに読んだりするだけでなく、手話と絵を関連づけてたり、文字と指文字、単語や句と手話とを関連づけてたり、内容を手話に翻訳したり等、様々なストラテジーを使って、リテラシーに関わる活動を援助していることが報告されている

(Andrews & Taylor, 1987; Andrews & Zmijewski, 1997; Gioia, 2001)。Akamatsu and Andrews (1993) は、このように絵本や書きことばを巡る対話を通して、メタ言語意識の育成が図られており、それがその後の手話から音声言語への学習に生かされていると主張している。

ELとしての描き／書き活動に関する観察も行われている。Ruiz (1995) は1人のろう児(3歳から7歳まで)の描き／書き活動を家庭で縦断的に観察し、その発達的变化を詳細に記録している。絵を描いたり、なぐり書きの段階から、名前が重要な機能を持っていることに気づき、自分の持ち物に名前を書く段階(ただし、スペルはでたらめ)、単語の外見を全体的に模して書く段階、単語の1文字あるいは数文字のみを書く段階、1つ1つの文字をまねて書く段階など、聴児に見られる描き／書きの発達とほぼ同様のプロセスが見られたことを報告している。また書かれたものが意味を担っていることや、それが話しことばや絵と等価であることなど、書きことばの機能についても同様に学習していた。

Andrew and Gonzalez (1991) は、ろう児の幼稚園で、絵本の読み聞かせ、教室環境での多くの印刷物や文字、文章の掲示、郵便ごっこ遊び(お互いに手紙を出す)などリテラシーが豊富な環境下での、子どもたちの描き／書き活動を観察・記録している。これらの援助により、なぐり書きの段階から、文字をでたらめにつなげる、単語を書く、文や句を書くことで発達が促進した様子を報告している。

描き／書き活動と社会的な関わりとの関連としては、Williams (1993) は、幼稚園(TCプログラムと聴覚口話プログラム)での自由遊び場面で描き／書き活動を観察している。幼児間でのコミュニケーションが活発な集団の方が、描き／書き活動が活発に見られ、なおかつそれらが、他者と経験を共有したり、語りを誘発したりするなどの社会的機能を担っていることが明らかになった。描き／書き活動に関しても、ろう児は音声言語の発達の遅れがあるにも拘わらず、聴児と同様の発達の様相が見いだされた。これらの活動が、必ずしも音韻コード化(内的な音韻システムの形成)を前提としていない可能性があることも興味深い。また社会的な関わり的重要性も示された。単に学習のための活動でなく、「意味のある」活動の中で、子どもたちが主体的に書きことばに関わる中で、描き／書きの能力が発達していることは興味深い。このような活動を、いかにフォーマルな学習活動に結びつけるかが今後重要であろう。

3-2 指文字の発達

手話を使用するろう児・者は音声言語との接触状況の中で指文字を使用している。先にも述べられているように、指文字は手話から音声言語の獲得への橋渡しとして

これまで重視されてきた。ろう児たちはこの指文字をどのように獲得しているのだろうか。また手話から音声言語へと橋渡ししていく教育実践の中で、どのように活用されているのだろうか。

Padden (1991, 1996) は、両親がろう者で、手話が豊富な家庭環境にあるろう児6人(2歳1ヶ月から4歳9ヶ月齢)の指文字の発達過程を観察・記述している。2歳頃から名前を通して指文字の表出を試みるようになり(2歳7ヶ月)、それが他の名詞に発展した。その際、「これは何?」の問いに対して手話で答え、「この名前は?」に対して指文字で答える(2歳9ヶ月)など、手話とは異なるシステムとして学習している。ただ1つ1つの指文字を正確には表現できておらず、また1つ1つの手の形よりも大人の指文字表出の「運動」を真似て表現していた。手の形として指文字が認識されるようになるのは4歳になってからであり、それと共に英語の文字との対応関係も認識されるようになった。その後、英単語を書く際、まず指文字で表出して書くようになり、指文字が英語の内的表象としての役割を担うようになった。以上のように、ろう児にとって、はじめ指文字は手話とも書きことば(文字)とも異なる独自のシステムとして学習され、まず指文字と手話の関係が、後に指文字と文字との関係が形成されることが示された。

Blumenthal-Kelly (1995) やErtingら(2000) は、自然な母子の関わりの中での指文字使用の発達の変化を報告している。ASLには通常指文字で表現される単語が多く含まれるが、養育者は、それらを育児語様に変化させて子どもに提示していた(0歳)。また文字積み木等おもちゃに文字が表記されている場合、指文字と文字との対応を入力として与えていた(1歳)。また同時期、名前を指文字でも表現したり、子どもが指文字で表現することを励ましたりしていた。断片的に指文字表出が可能になると、手話を表現した後、そのつづりを指文字で表現することも求めるようになった(3歳)。その他、前節で示したように絵本読み場面では、手話と指文字、文字との関わりを明示するような働きかけも記述されていた。

前述したように、指文字が対応している音韻レベルは英語(アメリカ手話)と日本語(日本手話)では異なる。日本の手話使用状況の中での指文字の使用の実態や発達を記録する必要があるが、まだ断片的な観察しか報告されていない。鳥越・武居(2002) は、1人のろう児の家庭での絵本読み場面から、指文字表出の縦断的な発達過程を記述している。養育者による指文字表出の段階、幼児の手話表出と文字なぞりの段階、模倣による指文字表出段階、指文字と文字との対応段階、指文字による日本語単語の読み段階が示された。特に第二段階の様子から、指文字と文字が必ずしもはじめから対応しているのではないこと、また養育者との関わりでは、養育者は手話や絵

と指文字をペアに表現することが多く、指文字の学習を援助していたことなど上述したPaddenによる発達過程の記述と同様であった。

ELの枠組みの中で、子どもたちは、一方では、書きことばとの豊かな関わりの経験を積み重ねつつ、他方では、手話の獲得とともにその一部としての指文字（早期には必ずしも文字との対応関係は明確でない）の学習が進む。そして、ある段階で、それらがこれから学習する（あるいは手話と平行して、あるいはやや遅れて学習しつつある）音声言語と等価なシステムであることに気づき、その学習の「足場」となってくる可能性がある。一部にはその発達の様相が明らかになりつつあるが、まだそれらの全体像は明確ではない。今後の研究課題である。

3-3 エスノグラフィックな授業実践研究

Bagga-Gupta (2004) は、これまでのろう児のリテラシーに関する研究のレビューを行い、言語獲得論や教育理念についての議論はあるが、日常生活や学習場面で、ろう児がどのようにリテラシー活動に参加しているのか、環境や周りの大人たちがどのようにそれと関わっているのかなどについての具体的な観察や記述に基づく調査研究が驚くほど少ないと述べている。まさにエスノグラフィの手法によるリテラシー実践の調査研究が求められている。また、このような手法を取ることによって、リテラシーに対する見方も、生活や社会から離れたところで、個人内の能力（例えば、標準化されたテストで評価されるような）として、あるいは孤立したスキルとして取り扱うのではなく、生活の中、社会の中でのコミュニケーション実践、文化的実践（Wertsch, 1991）としてのリテラシー活動を捉えていこうとする視点となる。

Ramsey and Padden (1998) は、このような視点から、ろうの教師と聴の先生が担当する小学3年生のクラス活動を詳細に観察・記録している。特にリテラシー活動として、書かれたものに関するASLでの話し合い活動とニューズレターの共同制作活動を取り上げ、すでに十分ASLを使いこなしている生徒（Native）と1名の転校生でASLをまだ十分に使いこなせていない生徒（Newcomer）の活動への参加の仕方の違いを記述している。単にASLの言語能力（文法や語彙）だけでなく、手話による発問の仕方、新規情報の入手の方法や共有の仕方、視覚的情報の利用、指文字の役割など、まさに文化に根ざした活動のスキル、手話ディスコースの特徴がリテラシー活動を支えていることが明らかになった。

Bagga-Gupta (2004) も同様に、ろう学校（高等部）の教室でのエスノグラフィックな調査研究に取り組んでいる。特に、一斉指導（小グループの活動含む）と個別指導（数学やスウェーデン語の授業ではこの方法が多くとられている）とで授業の様子を比較した。前者では多

くチェイニング（手話と指文字、対应手話、書きことばとを関連づける活動）が見られ、生徒同士の対話が重視され、リテラシー活動が日常生活や社会的な意味に関連づけられていたが、後者ではスウェーデン語の形式そのものに焦点化されているものの、学習のための学習になってしまい、またチェイニングもあまり見られなかった。ここでもリテラシー活動を支えるものとして手話ディスコースの役割が強調されていた。「個別」指導という手厚い指導がかえって、リテラシー活動を抑制していることが示されている。

Bailes (2001) は、バイリンガルプログラム（小学部低学年）での授業実践の観察と教師や親へのインタビューにより、その特徴をまとめている。ASLが様々な機能（知識を増やす、対話を促進等）を担っていることは、他の調査でも報告されているが、ここでは特に、教室の場で、英語とASLを明示的に提示することの重要性が指摘されている。たとえ同じように手で表現されていても、ASLの文で表現されるときと英語の文が表現されるときは明確に区別できるように表現することである。こうすることによって、2つの言語を意識でき、さらにメタ言語意識を育成できるとしている。

同様にPadden (1996) は、教師が授業の中で手話と書きことばとを関係づける3つのコミュニケーションスタイルを発見している。すなわち、Distance（距離）：生徒に専門用語（科学的な語彙）を注目させるときには指文字で表現し、日常で使うASLの単語と距離を置く；Linking（関連づけ）：新しい語彙と既知の語彙を指さしやアンダーラインで結びつける；Framing equivalences：言語システムの内や間で行ったり来たりする（手話、FS、かきことばなど）である。

Swanwick (2001) も、バイリンガルプログラムの教室が言語接触状況にあるとして、子どもたちや教師の言語活動を観察記述している。様々な言語の様態（BSL、音声英語、文法的に正しくないスピーチ、英語の書きことば、指文字、SSE（Sign Supported English）：声を出しながら手話を発話）が教室で日常的に観察された。ここでも教師は、2つの言語を意識して区別し、違いを明示しながら使用していたが、子どもたちは、コミュニケーション実践としてMCEとBSL、スピーチ（書きことば）とSEEなど様々な組み合わせの言語交替（スイッチング）や言語混交（ミキシング）を柔軟に行っていた。教育実践の場で、特定の読み書きの指導法の検討も行われつつあるが、本論文の目的を越えるものであるため、別稿にゆずる（例えば、キーワード法、相互教授法：Al-Hirawani, 2003；プロセス志向ライティング：Tetzchner, et al, 1997；イノベティブ読みテクニク：Schimmel, et al, 1999など）

4. 手話を活用した教育実践：日本での試み

先に述べたように、わが国でもここ15年ほどの間に、早期からの手話導入が飛躍的に進められてきた。その結果、幼児期に獲得した手話コミュニケーションの力をどのように活用して日本語の獲得に結びつけるのか、どのように手話から日本語へと「橋渡し」するのかという問いが多く語られるようになってきた。

鳥越（1999, 2001）は、岡本（1985）の1次的ことばと2次的ことばの考えを援用し、手話による2次的ことばを育成することが日本語の読み書きや学力の育成にもつながるのではないかと議論している。すなわち、従来のように日本語の話しことばから書きことばに単純に、直線的に移行させるのではなく、手話を用い、手話による話しことばを十分に育て、豊かな2次的ことばの能力を獲得することがまず必要だとしている。子どもたちは、2次的ことばの学習段階で、単に「語り」のスキルを身に付けるだけでなく、手話に対するメタ言語的な意識（言語形式を分析的にみる力）をも育てている。それは例えば、対話の相手に応じて手話や語りの様式を使い分けたりすることに見て取れる。理解の深まりは単に相手の状態を類推することによって得られるのではなく、しっかり表現形式に着目し、その形式を意識的に分析することにより得られる。そのような体験が次の段階で日本語の表現形式を分析し、語彙や文法を学習するとともに、内容の深い理解を達成することに生かされる。したがって、日本語の学習のためには、まずもって手話の言語能力を十分に育てていることが不可欠となる。

このような考えのもと、鳥越（2003）は、日本で使用されている国語科教科書を手話に翻訳し、教材化を試みた（日本手話研究所との共同研究）。手話教材の活用に関しては、柳町（1999）や田中（2001）の先駆的な実践がある。これらの実践を踏まえ、以下のような手順が考えられた。まず第1段階は手話で教材内容を大まかに把握する段階である。国語科では1次読み段階に相当する。この段階は、もちろん個々人の差は存在するが、日本語文を直接読むことのみではなかなか内容に到達することができない。第2段階は手話の形式を意識的に分析することにより、教材内容の読解が進む段階である。国語科では2次読み段階に相当する。第3段階は、すでに十分に意味を深められたことをもとに、手話から日本語へと橋渡しがなされる段階である。このように手話をバイパスとした内容の理解の深まり、読解を体験することにより、いずれ第4段階として、手話による内容の分析の助けを得ずに、直接日本語文との関わりを通して深い読解が達成されることが予想される。

この手話教材を活用した教育実践の報告がなされている。中山（2002）、勝村（2003）、本畝（2003）は早期より手話を導入し、幼児期段階で手話コミュニケーション

能力を獲得している小学部児童（1年生、2年生）に対して、手話ビデオ教材を活用した国語科指導の実践を報告している。児童間のやりとりで授業を進めていくことができ、単元のねらいに迫ることができた、児童が本来持つ「考える力」「想像する力」を引き出すことができた、日本語の文章を読み進めていく場合も、意味を考え、ビデオと照らし合わせて読んでいくようになったなど、手話の活用により国語科としての授業の質を高めることができ、また手話を通して日本語文の理解が深まったなど手話教材の活用の効果が述べられている。ただ、その一方で手話の発問では答えられるが、日本語で問われると難しい場合がある、手話でわかったことを日本語につなげることが必要である、また手話ビデオを使うことにより、結果として、日本語を読み書く時間が少なくなるのでワークシートを用いて書きに繋げたり、自宅での学習等で補ったりする必要があるなどの課題や工夫も述べられている。

一方、大山（2002）は、日本語、手話とも十分に獲得できていない小学2年生で、「スイミー」の手話教材を用いた国語科の指導実践を報告している。児童はビデオの手話を学びつつ、共通する言語である手話を通して、心情理解や情景の理解が可能となり、国語科本来のめあてに迫る授業の展開が可能であったこと、手話ビデオと教科書を並行して用いたため、書きことばへの関心も喚起されたこと、ただし書きことばの具体的な学習に課題を残したことなどを指摘している。

鳥越（2003）は、同論文で手話ビデオ教材を使用した実践の成果と課題に関する調査の報告も行っている。使用の利点として、手話ビデオの使用により物語の内容に関わる授業の展開が可能であったこと、話し合いが活発になったこと、児童が意欲的に授業に参加できたことなどが挙げられた。また書きことばとのかかわりについては、わからない日本語の表現があると、手話ビデオに戻ったりするなど、手話言語との対比で日本語の表現の理解が進んだとの事例も報告されている。ただ、教師側に十分な手話言語に関する知識がないため、手話教材の活用が大まかな内容の理解に限定されている場合も多く、必ずしも手話言語と日本語の言語対照的な指導ができていないとの課題も指摘されている。また、手話ビデオ教材を活用した授業と共に、日本語の語彙や文法に関する系統的な指導の必要性も指摘されており、これはろう学校における国語科指導と自立活動における言語指導との教育課程上の連携の必要性を示唆している。今後の検討課題である。

5. 今後の課題

本論文では、手話の活用の視点からろう児のリテラシーの発達とその支援に関して、最近の研究・実践論文をレ

ビューした。手話の活用が教室場面で進められつつある現状で、いかにそれをリテラシーの発達支援や学力に結びつけるかが大きな課題となっている。これを進めるためにいくつかの課題が考えられよう。

まず、リテラシーの評価についてである。個別のニーズに対応した指導計画を作り、実践するためには、リテラシーの発達段階を査定することが必要なは言うまでもない。ただ日本においては、読書力診断検査の他、このツールがまだない。ろう学校等ではこれが多用されているが、聴児の学年を基準として、何年遅れているかが得られるのみで、指導計画の策定には結び付けにくい。上述したようにFrench (1999) は、リテラシーの発達段階を4つに区分し、発達段階のアセスメントのためのチェックリストを創案した。これは単に、読み書きの能力を見るだけでなく、コミュニケーション力(手話の力も含まれる)や社会関係、書きことばに対する意識など、リテラシーに関わるとされる様々な能力を総合的に評価して、指導計画の策定につなげることを可能にしている。このような、教育現場で利用可能なアセスメントツールの開発が必要だろう。教育現場でのエスノグラフィックな調査研究からこのようなツールが開発されることが望まれる。また近年の発達障害児への取り組みの拡がりから、聴覚障害児の読み書きの学習や教科学習の難しさを構成する候補として、発達障害についても考えられるようになってきた。上述のツールと共に、認知的な発達のアセスメントの整備も求められよう。

また、改めて「リテラシー」をどのように考えるか、その内容に関しての検討が必要であろう。従来の心理学的なモデル、すなわち、個人内の特徴としての読み書きの力では、すでに議論してきたように、ろう児のリテラシーの実態を十分に捉えきれない。広く社会に開かれ、生活に根ざした能力(あるいはコミュニケーション実践、文化的行為)としてのリテラシーを考える必要がある。まさにヴィゴツキーが精神内機能に発達的に先行するものとして、精神外機能の重要性を指摘したのと呼応する。また、Paul (1998) もこれまでのリテラシーの研究や実践のレビューを行い、個人内に閉じた能力としての読み書きの力(狭義のリテラシー)だけでなく、書かれたものを生活の中で活用したり、批判的に受け止めたり、それをもとに思考したりする活動(広義のリテラシー)としてのリテラシー概念への拡張が必要であることを指摘している。実践から、生活から離れたところでの、細切れの能力の評価や指導でなく、まさに学習場面、生活場面でリテラシー実践と評価が必要であろう。そのための研究パラダイムの構築が求められよう。

いずれにせよ、従来の閉じた個人内の能力としてのリテラシーの概念を、より広く深く拡張する提案といえよう。ただそのような枠組みで、ろう児のリテラシー活動

を捉えたとして、教室での具体的な学習や発達支援の取り組みはどのように変化していくのだろうか。報告はまだ断片的である。今後の実践の積み重ねが必要だろう。もしそのような枠組みが可能であれば、確かに手話言語には書きことばはないが、「手話リテラシー」という考えも成り立つだろう。すなわち、手話で語られたことを批判的に捉え、思考していく活動である。この手話リテラシーの能力の発達が、音声言語のリテラシーの発達に促進的な影響をもたらす可能性が考えられる。理念やイデオロギーとしての概念や主張にとどまらず、より具体的、実践的に手話リテラシーの内容を吟味する必要がある。

その意味では、教室言語(談話)の分析が必要であろう。ろう教育では、生活言語から学習言語へとどのように発達支援を行っていくのか、リテラシーの発達にとって重要との指摘があった。ただ聴覚口話法の実践の枠組みでは、いずれも日本語に限定されていた。手話言語が豊かに存在するバイリンガルな教室場面では、手話言語に関しても生活言語から学習言語への発展に注目する必要がある(鳥越, 1991)。まずは教室言語(談話)の観察・記録を行い、学習言語への発達の契機や支援のあり方を検討することが求められる。どのように教室場面で学習言語が醸成されているのか、あるいはそれが妨げられているのか、まさに実践の現場でのエスノグラフィックな観察・記録・分析が必要とされている。

引用文献

- Akamatsu, C. T., & Andrews, J. F. (1993) It takes two to be literate. *Sign Language Studies*, 81, 333-360.
- Al-Hirawani, Y. A. (2003) Clinical examination to three methods of teaching reading comprehension to deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 146-156.
- Andrews, J. F. & Gonzalez, K. (1991) Free writing of deaf children in kindergarten. *Sign Language Studies*, 73, 63-78.
- Andrews, J. F., & Taylor, N. E. (1987) From sign to print, *Sign Language Studies*, 56, 261-273.
- Andrews, J. F. & Zmijewski, G. (1997) How parents support home literacy with deaf children. *Early Child Development and Care*, 127-128, 131-139.
- Bagga-Gupta, S. (2002) Exploration in bilingual instructional interaction. *Learning and Instruction*, 12, 557-587.
- Bagga-Gupta, S. (2004) *Literacy and deaf education: A theoretical analysis of the international and Swedish literature*. Stockholm, Sweden: Myndigheten for Skolutveckling.
- Bailes, C. N. (2001) Integrative ASL-English language arts. *Sign Language Studies*, 1(2), 147-174.

- Blumenthal-Kelly, A. (1995) Finger-spelling interaction. In C. Lucas (ed.), *Sociolinguistics in deaf communities*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, pp.62-73.
- Chamberlain, C., Morford, J. P., & Mayberry, R. I. (eds.) (2000) *Language acquisition by eye*. Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- 長南浩人 (2005) 聴覚障害児の音韻意識に関する研究動向 特殊教育学研究, 43, 299-308.
- Cummins, J. (1989) A theoretical framework of bilingual special education. *Exceptional Children*, 56, 111-119.
- Erting, C. J., Thumann-Prezioso, C., & Benedict, B. S. (2000) Bilingualism in a deaf family. In P. E. Spencer, C. J. Erting, & M. Marschark (eds.), *The deaf child in the family and at school*. Mahwah, NJ.: Erlbaum, pp.41-54.
- French, M. M. (1999) *Starting with assessment*. Washington, D.C.: Gallaudet University Pre-College National Mission Program.
- Gioia, B. (2001) The emergent language and literacy experiences of three deaf preschoolers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48 (4), 411-428.
- Grushkin, D. A. (1998) Why shouldn't Sam read? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 179-204.
- Harris, M., & Beech, J. R. (1998) Implicit phonological awareness and early reading development in prelingually deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 205-216.
- Harris, M., & Moreno, C. (2004) Deaf children's use of phonological coding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 253-268.
- Heiling, K. (1995) *The development of deaf children*. Hamburg, Germany: Signum Press.
- Heiling, K. (1998) Bilingual vs. oral education. In A. Weisel (ed.), *Issued unresolved*, Washington, D.C.: Gallaudet University Press, pp.141-147.
- Hoffmeister, R. J. (2000) A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. In C. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (eds.), *Language acquisition by eye*. Mahwah, NJ.: Erlbaum., pp.143-163.
- Izzo, A. (2002) Phonemic awareness and reading ability. *American Annals of the Deaf*, 147(4), 18-28.
- Johnson, R.E., Liddell, S.K., & Erting, C.J. (1989) *Unlocking the curriculum*. Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3, Gallaudet University.
- 勝村多絵 (2003) 気づき, 考え, 語り合う子ども達とともに 手話コミュニケーション研究, 48, 60-66.
- Klima, E., & Bellugi, U. (1979). *The signs of language*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 小林春美・佐々木正人 (2008) 新・子どもたちの言語獲得 東京:大修館書店
- Kuntze, M. (1998) Literacy and deaf children. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 1-15.
- LaSasso, C. J., & Metzger, M. A. (1998) An alternate route for preparing deaf children for BiBi programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 265-289.
- Lewis, W. (1994) *Bilingual teaching of deaf children*. Aalborg, Denmark: Doveskolernes Materialelaboratorium.
- Luetke-Stahlman, B., & Nielsen, D. C. (2003) The contribution of phonological awareness and receptive and expressive English to the reading ability of deaf students with varying of exposure to accurate English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 464-484.
- Mahshie, S. N. (1995) *Educating deaf children bilingually*. Washington, DC: Gallaudet University Pre-College Programs.
- Mayer, C. & Akamatsu, C. T. (1999) Bilingual-bicultural model of literacy for deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(1), 1-8.
- Mayer, C. & Akamatsu, C. T. (2000) Deaf children creating written texts. *American Annals of the Deaf*, 145(5), 394-403
- Mayer, C. & Wells, G. (1996) Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Study and Deaf Education*, 1(2), 93-107.
- Maxwell, M. M. (1984) A deaf child's natural development of literacy, *Sign Language Studies*, 44, 191-224.
- Miller, P. (1997) The effect of communication mode on the development of phonemic awareness in prelingually deaf students. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 1151-1163.
- Miller, P. (2002a) Another look at the STM capacity of prelingually deafened individuals and its relation to reading comprehension. *American Annals for the Deaf*, 147, 56-69.
- Miller, P. (2002b) Communication mode and the processing of printed words. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 312-329.
- 本畝朋子 (2003) 幼児期より手話を取り入れてきた児童に日本語を定着させるために 手話コミュニケーション研究, 47, 46-49.
- 森井結美 (2001) 乳幼児期からの手話使用 手話コミュニケーション研究, 41, 10-15.

- 文部省 (1993) 聴覚障害児のコミュニケーション手段に関する調査研究協力者会議報告書
- Musselman, C. (2000) How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 9-31.
- 中島和子 (2001) バイリンガル教育の方法 東京: アルク
- 中森礼美 (1999) 子ども達とつくった創作劇「わんぱくだん」 奈良県立ろう学校研究紀要, 21, 16-21.
- 中山育美 (2002) 物語の内容を理解し、読みを深めるために 手話コミュニケーション研究, 46, 36-41.
- Nelson, K. E. (1998) Toward a differentiated account of facilitators of literacy development and ASL in deaf children. *Topics in Language Disorders*, 18, 73-88.
- 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 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 29, 1-10.
- 岡本夏木 (1985) ことばと発達 東京: 岩波書店
- 大山聡美 (2002) 初期言語がスムーズに獲得できなかった児童の国語科指導 手話コミュニケーション研究, 45, 40-45.
- Padden, C. (1991) The acquisition in fingerspelling in deaf children. In P. Siple & S. Fischer (eds.), *Theoretical issues in sign language research: Psychology*. Chicago: The University of Chicago Press, pp.191-210.
- Padden, C. (1996) Early bilingual lives of deaf children. In I. Parasnis (ed.), *Cultural and language diversity*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.99-116.
- Padden, C. & Ramsey, C. (1998) Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 30-46.
- Padden, C., & Ramsey, C. (2000) ASL and reading ability. In C. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye*. Mahwah, NJ.: Erlbaum., pp.165-189.
- Paul, V. P. (1998) *Literacy and deafness*. MA: Allyn & Bacon.
- Prinz, P. M. & Strong, M. (1998) ASL proficiency and English literacy within a bilingual deaf education model of instruction. *Topics in Language Disorders*, 18, 47-60.
- Ramsey, C., & Padden, C. (1998) Natives and newcomers. *Anthropology and Education Quarterly*, 29, 5-24.
- Rottenberg, C. J. (2001) A deaf child learns to read. *American Annals of the Deaf*, 146(3), 270-275.
- Rottenberg, C. J., & Searfoss, L. W. (1992) Becoming literate in a preschool class. *Journal of Reading Behavior*, 24, 463-479.
- Ruiz, N. T. (1995) A young deaf child learns to write: Implications for literacy development. *Reading Teacher*, 49, 206-217.
- Shimmel, C. S., Edwards, S. G., & Prickett, H. T. (1999) Reading?...Pah (I got it!) *American Annals of the Deaf*, 144, 298-308.
- Singleton, J. L., Morgan, D., DiGello, E., Wiles, J., & Rivers, R. (2004) Vocabulary use by low, moderate, and high ASL-proficient writers compared to hearing ESL and monolingual speakers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 86-103.
- Singleton, J. L., Supalla, S., Litchfield, S., & Schley, S. (1998) From sign to word. *Topics in Language Disorders*, 18, 16-29.
- Stokoe, W. (1960). Sign Language Structure. *Studies in Linguistics, Occasional Papers*, 8, University of Buffalo.
- Strong, M. I., & Prinz, P. M. (1997) A study of the relationship between American Sign Language and English literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 37-46.
- Strong, M. I., & Prinz, P. (2000) Is American Sign Language skill related to English literacy? In C. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry, (eds.) *Language acquisition by eye*. Mahwah, NJ.: Erlbaum., pp.131-141.
- Sultzby, E. (1985) Children's emergent abilities of reading favorite books. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.
- Svartholm, K. (1993) Bilingual education for the deaf in Sweden. *Sign Language Studies*, 81, 291-332.
- Swanwick, R. (2001) The demands of a sign bilingual context for teachers and learners. *Deafness and Education International*, 3(2), 62-79.
- Swanwick, R. (2002) Sign bilingual deaf children's approaches to writing. *Deafness and Education International*, 4(2), 65-83.
- 武居渡 (2003) 手話とリテラシー 教育学研究, 70(4), 66-75.
- 田中温子 (2001) 手話を活用し「読み書きの力」をどうつけるか 足立ろう学校紀要, 26, 88-96.
- Tetzchner, S. Rogne, S. O. & Lileeng, M. K. (1997) Literacy intervention for a deaf child with severe reading disorder. *Journal of Literacy Research*, 29, 25-46.
- 鳥越隆士 (1999) ろう教育における手話の導入 兵庫教育大学研究紀要, 19, 163-171.
- 鳥越隆士 (2001) 手話・ことば・ろう教育 京都: 全日本ろうあ連盟日本手話研究所
- 鳥越隆士 (2003) 聴覚障害児童に対する国語科指導の

- ための手話教材ビデオ制作の試み 兵庫教育大学研究紀要, 23, 97-107.
- 鳥越隆士・クリスターソン, G. (2003) バイリンガルろう教育の実践：スウェーデンからの報告 東京：全日本ろうあ連盟出版局
- 鳥越隆士 (2006a) 聴覚障害児のための手話発達評価尺度の開発 兵庫教育大学研究紀要, 29, 31-37.
- 鳥越隆士 (2006b) 手話言語の発達と言語環境 心理学評論, 49, 180-191.
- 鳥越隆士・武居渡 (2002) ろう幼児のプレリテラシー活動 日本特殊教育学会第40回大会
- Wertsch, J.V. (1991) *Voices of the mind*. (田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子訳, 心の声, 福村出版, 1995)
- Wilbur, R. B. (2000) The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 81-104.
- Williams, C. (1993) Learning to write: Social interaction among preschool auditory/oral and total communication children. *Sign Language Studies*, 80, 267-284.
- Williams, C. (2004) Emergent literacy of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 352-365.
- Williams, C., & McLean, M. M. (1997) Young deaf children's response to picture book reading in a preschool setting. *Research in the Teaching of English*, 31, 337-366.
- Wilson, T., & Hyde, M. (1997) The use of signed English pictures to facilitate reading comprehension by deaf students. *American Annals for the Deaf*, 142, 333-341.
- 柳町麻子 (1999) 手話ビデオを使った国語科指導の試み 足立ろう学校紀要, 24, 40-47.