



聴覚障害者を対象とした
「バイリンガルろう教育」の
エビデンス調査

最終調査報告書

令和7年12月
(2025年12月)

公益財団法人 日本財団
株式会社国際開発センター

聴覚障害者を対象とした「バイリンガルろう教育」のエビデンス調査
最終調査報告書

目 次

目 次	i
略 語 表	iii
第1章 調査目的・調査方法	1
1.1 調査の目的	1
1.2 調査期間	1
1.3 調査の背景	1
1.4 調査の方法	5
1.5 調査実施者	7
1.6 調査の制約	8
第2章 先進国の研究動向	9
2.1 二言語相互依存説	9
2.2 バイリンガルろう教育の興隆	10
2.3 リテラシー獲得及び学力向上に関する議論	13
2.4 出生後聴覚スクリーニングの拡大とデジタル補聴技術の進歩	15
2.5 インクルーシブ教育の推進	17
2.6 バイモーダル・バイリンガル教育	19
第3章 フィリピンにおけるろう教育の実施状況	22
3.0 途上国におけるろう者・手話の概況	22
3.1 フィリピンにおけるろう者・手話の概況	22
3.2 バイリンガルろう教育	26
3.3 今後の展望	27
第4章 ラオスにおけるろう教育の実施状況	29
4.1 ラオスにおけるろう者・手話の概況	29
4.2 バイリンガルろう教育	31
4.3 今後の展望	32
第5章 途上国におけるろう教育の介入事例	33
5.1 Co-enrollment（共籍モデル）	33
5.2 早期手話教育プログラム	35
第6章 結論	37
6.1 バイリンガルろう教育の類型別効果	37
6.2 仮説の検証	38
6.3 途上国におけるバイリンガルろう教育支援の展望と提言	39
引用文献	43

添付資料 1 サマリーシート

添付資料 2 参考文献

略 語 表

ADDP	Asian Development with the Disabled Persons	障害者活動を支援する会
ASL	American Sign Language	アメリカ手話
AVT	Auditory-Verbal Therapy	聴覚言語療法
CEAD	Center for Education Advancement of the Deaf	ろう教育促進センター
CODA	Children of Deaf Adults	コーダ
CRPD	UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities	国連障害者権利条約
DepEd	Department of Education	フィリピン教育省
EFA	Education for All	万人のための教育
FSL	Filipino Sign Language	フィリピン手話
IDCJ	International Development Center of Japan, Inc.	国際開発センター
JICA	Japan International Cooperation Agency	国際協力機構
JSL	Japanese Sign Language	日本手話
LDPA	The Lao Disabled People's Association	ラオス障害者協会
NHS	Newborn Hearing Screening	出生後聴覚スクリーニング
PFD	Philippine Federation of the Deaf	フィリピンろう連盟
SPED	Special Education	特別教育
TC	Total Communication	トータル・コミュニケーション
TTC	Dong Kham Xang Teacher Training College	ドンカムサー教員養成学校
WFD	World Federation of the Deaf	世界ろう連盟
WHO	World Health Organization	世界保健機関

本調査で用いる単語の定義を以下に記載する。

- モダリティ** 各言語の表出・受容形態。手話は視覚モダリティ。aural-oral（聴覚・音声）か visual-gestural（視覚・身振り）かといった、各言語の表出・受容形態を意味する。手話の場合は視覚モダリティが、日本語の場合は一義的には音声モダリティが使用される。したがって、日本手話と書記日本語だけを用いる場合は、視覚だけのモダリティを用いたバイリンガルとなる。人工内耳等により聴覚を活用できるろう者が、日本手話と音声日本語を用いる場合は、視覚と音声という異なるモダリティを使うバイモーダルのバイリンガルとなる。
- リテラシー** 語彙力・読解力・言語運用能力
- モノリンガル** 単一言語話者。本調査では、聴覚障害児・者が手話を習得せずに、補聴技術を用いて音声言語を習得することを指す。
- トータル・コミュニケーション** コミュニケーション手段を限定せず、口話・手話・読唇・ジェスチャーなど可能な手段を利用するろう教育の手法
(TC)

「ろう」等の表記について

手話を基盤とする言語文化を共有し、その集団への帰属を自己決定する人々を社会文化的にろう者として定義をする考え方も、一定程度の市民権を得ていると考えられるが、本調査研究は途上国における学齢期の教育のあり方の研究であり、ろう者としてのアイデンティティの確立以前の段階といえ、その教育環境いかんによって、ろう者アイデンティティの形成も可変的と考えられる。そのため本調査研究報告書の目的を鑑み、本報告書では音声言語でのコミュニケーションが難しい程度に聴覚に障害がある人々を「ろう」と表記する。難聴者や後天的な失聴者を含める場合は「聴覚障害児・者」と表記する。

第1章 調査目的・調査方法

1.1 調査の目的

日本財団は「手話はろう者の母語である」という視点に立ち、国内外でろう者の進学・就労支援や、手話と書記言語で教育を行う「バイリンガルろう教育」の普及を推進してきた。フィリピンとラオスでは、「バイリンガルろう教育」のモデル校を設置し、手話の発展や普及、手話による教育に力を入れてきた。こうした経緯を踏まえ、本調査を以下の目的の下に実施した。

「バイリンガルろう教育」についての研究・調査実績を振り返り、開発途上国におけるその有効性についての理論的裏付けを得る

1.2 調査期間

本調査は、2025年6月1日から2025年12月31日までの期間に実施した。

1.3 調査の背景

(1) バイリンガルろう教育とは

バイリンガルろう教育とは、聴覚障害児・者が手話を用いて学びながら、その国・地域の公用語である音声言語の読み書き（書記言語）を学ぼう教育の形態である。この場合のバイリンガルとは、二種類の手話ができることではなく、手話と音声言語ができることを指す。日本に住むろう者の場合、日本手話と日本語となる。したがって日本におけるバイリンガルろう教育であれば、日本手話を用いて日本語の書記体系を学ぶこととなる。

聴者の乳幼児が両親や周りが話している音声言語を聞いて母語を習得するのと同様に、聴覚に機能障害があり、「聞く」「話す」ことに困難がある乳幼児も、両親や周りが日本手話を使用していれば手話言語を母語として習得する。このように手話が音声言語を手指で表すのではなく独自の文法構造をもっている自然言語であることは、1960年代からの言語学研究や近年の脳科学研究により証明されてきた¹。こうした動き

¹ 活発な言語学的手話研究の成果により、1970年代以降手話の文法構造が明らかにされた。ろう者のための総合大学である米国ギャロデット大学の言語学者 Stokoe (1960/1978) は、手話における手の動きに伴う発語、表情に注目し、手話が「位置」「形状」「動き」の三相(aspects)から構成されるとした。各相は音声言語の音素と同様に意味の弁別に関与する最小単位となる構成素「手素(chereme)」から成り立つとした。発語、表情のような非手指の手素が統語的には大きく異なる形態素を弁別しているため、言語学的な意味を持つことを解明した。Berent (2004) は、バイリンガル話者による発話中の使用言語の切り替え(コードスイッチング)が、手話と音声言語の間にも行われることを解明し、手話が音声言語と同様に言語であることを証明した。以上の成果から、手話が音声言語と同様の精緻な文法体系をもつ自然言

と並行して、1970年代より欧米を中心としてろう者が独自の言語と文化をもつ少数言語・少数文化集団として捉える運動や研究（ろう者学）も盛んとなった。2008年に成立した国連障害者権利条約は、第二条において言語とは音声言語及び手話、その他の形態の非音声言語をいう、と定義した。2025年5月時点で81か国が法律で手話を言語であると認知している²。このように、手話言語の法制度上の認知は世界の趨勢であると言える。その一方で、手話を用いたろう教育のあり方はさまざまである。次項では、まず聴覚障害者の人口動態と手話の使用状況を概観する。

(2) 聴覚障害者の状況

世界保健機関（WHO）の推計によると、世界で聴覚に何らかの機能障害がある15.8億人のうち、約1億6,300万人が日常生活に深刻な影響を及ぼす高度以上の聴覚障害を有している（WHO, 2021）。下表に示す軽度～高度区分の難聴である場合は補聴器を用いれば会話が聞こえるケースが多い³。

表 1 聴力の程度分類

区分	聴力レベル	静かな環境	騒がしい環境
軽度	20 ～ 35dB 未満	通常の会話に支障なし	通常の会話で聞き取りにくいことがある
中程度	35 ～ 50dB 未満	通常の会話の聞き取りが難しい場合がある	会話への参加が困難
高度	50 ～ 65dB 未満	大きな声で話されないと聞き取ることができない	大きな声であっても会話への参加が困難
重度	65 ～ 80dB 未満	大きな声であっても聞き取ることが困難	声を聞くことが非常に困難
最重度	80 ～ 95dB 未満	大きな声であっても聞き取ることが非常に困難	声を聞くことができない
全ろう	95dB ～	声やほとんどの生活音が聞こえない	声やほとんどの生活音が聞こえない

出所: WHO (2021) World Report on Hearing を基に調査チームが作成

語であることは今では議論の余地がない。

² 世界ろう連盟（WFD）による（https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/Legal-Recognition-of-National-Sign-Languages-World-map_May2025.png）。日本では2011年改正障害者基本法でこれを明記した。手話の言語としての認知や公用語としての認知と、公教育における教授言語化は別である。日本においては1993年に文部省がろう学校における手話使用を容認したが、2025年時点で日本の教育制度は日本手話を教授言語として明確に位置付けていない。

³ 日本聴覚医学会（2014）難聴対策委員会報告 - 難聴（聴覚障害）の程度分類について

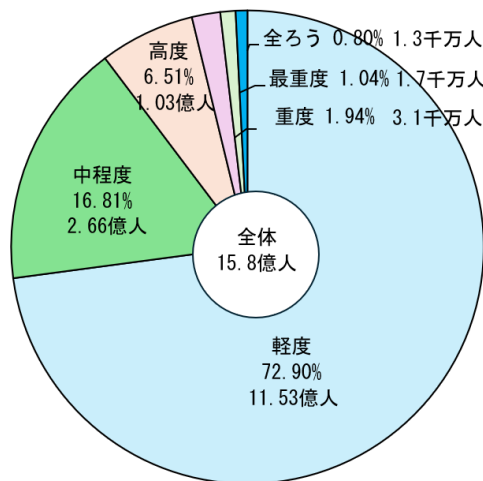


図 1 世界の聴覚障害者人口（2021年、WHO 推計）
出所: WHO (2021) World Report on Hearing を基に調査チームが作成

a. 補聴技術と手話習得の関係

先天的に聴覚障害をもつ確率はおおよそ 1,000 人に 1 人とされる (Moores, 2001; 森, 2015; Athanasopoulos et al., 2024)⁴。ただし、Olusanya (2012)⁵ は途上国では 1000 人に 6 人が先天的な重度難聴を持つと報告している。このうち約 9 割の親は聴者であり、ろう者の子どもの約 9 割は聴児である (岩田 2000、佐々木 2018、金澤 2023)。米国では聴覚障害児の 10%未満、世界では 2%未満しか早期の手話接触を受けていないと推定されている (Murray et al., 2020)。手話の習熟度は、使用年数や教育歴でなく、初めて手話に触れた年齢と有意な関連がある (Newport, 1990; Mayberry & Eichen, 1991)。先進諸国においては、新生児を検査し、聴覚障害を早期発見する出生後聴覚スクリーニング (NHS) が普及している。聴覚障害が発見された場合、家庭の方針や専門家の助言に基づき、補聴器や人工内耳を利用して聴覚を活用しつつ口の動きを見て話す聴覚口話法や手話など、子どもに合ったコミュニケーション方法を選択することになる。聴力の程度が重度である者ほど、手話を母語としているとは限らない。先進国では最重度であっても人工内耳を装用することにより残存聴力を活用し⁶、音声言語を母語とする子どもが増加している (2.4 に詳述)。

ろう親家庭では親が手話を使用するため、子どもは手話を母語として習得することができるが、上述のとおり多くの聴覚障害児は聴者の家庭に生まれ、聴者の親は通常は手話を解さないため、重度の聴覚障害をもつ子どもの母語として手話を選択しない傾向がある (高嶋, 2020、高嶋・杉本, 2020、守屋, 2025)。このため、手話を母語とし

⁴ <https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/mm6121a2.htm>

⁵ <https://adc.bmj.com/content/97/7/654>

⁶ ただし、人工内耳によって得られる音質は、電子音に近く、雑音下での聞き取りや音楽の理解は難しい。また、高周波音の知覚は得られても、微妙な周波数の弁別や抑揚の理解には限界があるため、正常聴力と同じ聴力が得られるわけではないことに留意を要する。

て習得するためには、生育環境において家庭以外に手話を用いるろうコミュニティとの接触がある必要がある。ろう学校は、聴覚障害児の集団の中で手話を習得するという重要な役割を果たしているが、聴者の親が子どもの就学先として通常学校を選択した場合、手話を習得し手話で通じ合える仲間と出会う機会を失うことになる（金澤, 2023）。

b. 先進国／途上国における聴覚活用の違い

一方で、大部分の聴覚障害児は途上国に居住している（Tucci et al., 2010）。WHO（2021）は、子どもの聴覚障害の約 60%は予防可能な後天的原因によると述べている。Olusanya et al.（2015）は、途上国では乳幼児期に感染症や中耳炎など後天的な原因で難聴になる子どもが多いと報告している。途上国のように補聴器や人工内耳を用いることが困難な経済環境では、中程度～最重度の難聴であっても聴覚活用ができず音声言語を母語とすることが困難となり、手話を母語とすることが適当となる可能性もある。

(3) 手話言語の状況

世界ろう連盟（WFD）は、約 7,000 万人が 200 の異なる手話を日常的に使用していると推計している⁷。18 世紀末から 19 世紀初頭にかけてのろう教育勃興期には、手話で教えるろう学校（フランス⁸、米国、スペイン、ポルトガル、スウェーデン、日本など）と、読唇及び発声練習により音声言語のみに基づいて言葉を学ぶ純口話法⁹で教えるろう学校（英国¹⁰、ドイツ、イタリアなど）との、二つの潮流があった。1880 年に欧州のろう教育機関が中心となり開催された第二回国際ろう教育会議（ミラノ会議）において、ろう教育は口話法で行い、手話の使用を学校教育から排除する方向性が打ち出された。ミラノ会議以降、20 世紀半ばまで口話法が支配的となった。日本においても純口話法が普及し、1933 年に文部省がろう学校で手話の使用を禁止して以降、ろう学校の教育において手話の使用は禁止され、口話法とこれを補うための日本語対応手話¹¹が採用されてきた（斉藤, 2007）。

しかし、ろう児が口話法のみによって音声言語の文法を完全に習得することは困難であり、1970 年代頃より教育の補助手段として「音声言語の語順や文法に対応させて人工的に作られた手話（対応手話）が注目され始めた¹²。これは自然にろう者コミュニ

⁷ WFD 「世界の手話言語に関する法制度の状況」、<https://www.jfd.or.jp/info/misc/sgh/20170606-sgh-tokyo-slides.pdf><https://wfdeaf.org/our-work/>

⁸ 1760 年パリろう者国立学院（ド・レペろう学校）はフランス語の語順・文法を手話に対応させた「方法的手話（signes méthodiques）」を用いた（上野, 1977; Ruben, 2005）。

⁹ 今日は補聴技術が発達したため、聴覚を活用しつつ発声や読唇で言葉を学ぶ聴覚口話法が用いられる。聴覚活用のない口話法は、純口話法と呼ばれる。

¹⁰ 1783 年ブレイドウッドろうアカデミーは口話と指文字中心の教育を実施した（Paul & Moores, 2012）。

¹¹ 以下、対応手話。日本語を部分的に手話単語で表したものであり、日本語を第一言語として身に付けたうえで使われる代替手話としての手指コミュニケーション。

¹² 米国では 1960～70 年代にろう児に英語の文法を教えるため「Signed English」「SEE1」「SEE2」「Linguistics of Visual

ティから生まれた手話言語とは異なり、教育の現場で「音声言語を教える目的」で考案されたものである。音声言語を第一言語として身に付けたうえで使われる代替手話としての手指コミュニケーションであり、音声言語と併用して成立する。日本の場合、助詞が欠落する、自動詞と他動詞の識別が十分にできない、という特徴があり、日本手話を母語とするろう児には理解が難しいとされる（斉藤, 2012）。

こうした動きの背景には、前項に述べた手話研究の成果としての言語的正当性の認識が広まりとともに、手話を取り入れた教育方針への転換が進行し、同時期にコミュニケーション手段を限定せず、口話・手話・読唇・ジェスチャーなど可能な手段を利用してろう教育を行う「トータル・コミュニケーション（TC）」という教授法が普及したことがある。ただし、TC で用いられる手話は対応手話であり、バイリンガルろう教育の興隆において批判の対象となる。詳細は 2.2 に述べる。

1.4 調査の方法

(1) 調査ゴールの設定

本調査は途上国、とくにフィリピンとラオスにおけるバイリンガルろう教育がどの程度有効であるかを導き出すことを目指した。したがって途上国独自の背景・文脈を考慮に入れた。デスクリサーチによる情報収集の限界に加え、途上国のろう教育の現状に関して信頼に足る学術的な論文・報告は限定的であった。参考情報の収集のため、関係者へのヒアリングを行ったが、客観的事実を網羅できるものではないことに留意した。このように可能な限り把握できた情報を基に仮説を検証した。

(2) 仮説の設定

手話が言語と認知された今日にあって、ろう者が手話を教育言語として学ぶ権利にアクセスすることへの支援が言語権の保障の観点から重要な取り組みであることは自明である。一方で、どのような教育法であれなんらかの効果はあるため、“バイリンガルろう教育は有効なのか？”という問いをさらに掘り下げ、“どのようなコンテキストにおいて、どのようなろう児に対して「バイリンガルろう教育」が他の教育法と比較してより効果的であると言えるのか？”という問いを設定する。この問いを検証するため、以下の仮説を設定する。

English」などの英語対応手話が普及した（Pauls & Moores, 2012, Lou, 2012）。英国では 1970 年代以降、「Signed English」や「Sign Supported English」が教育現場で導入され、イギリス手話（BSL）と共存しつつ、特にインクルーシブ教育下で補助的に使われた（Swanwick & Gregory, 2008）。フランスでも 1970 年代に教育現場でフランス語の語順・文法に忠実に、フランス手話 LSF の語彙を並べる「Français signé（符号化フランス語）」が導入され、1980 年代以降、フランスのろう学校は「口話法+ français signé」が基本形（Mugnier, 2021）。日本では戦後から 1970 年代にかけて、教員が日本手話とは異なる教育用の符号体系である「日本語対応手話」が使うようになった（佐々木, 2018; 高嶋, 2020）。口話法の老家であるドイツにおいても、1970 年代に Lautbegleitende Gebärden（LBG, 音声伴随手話）が考案・導入された（Proske et al., 2020）。

仮説 1:

開発途上国の支援において、音声言語獲得のための医療インフラ等が未整備である場合には音声言語の獲得が困難な聴覚障害児にとって「バイリンガルろう教育」が最適解となる

仮説 2:

開発途上国の支援において、補聴器、人工内耳装用児に対しても「バイリンガルろう教育」を通して十分な学力を獲得できる可能性がある

次項に述べる方法で体系的な文献調査を行い、これらの仮説を検証する。

(3) 調査方法

以下の方法で調査を実施した。

方法 1: 文献調査

以下の文献に当たり、以下の項目を整理した。

- ろう教育におけるアプローチの変遷
- バイリンガルろう教育が必要とされる理由
- バイリンガルろう教育が実施される学校
- バイリンガルろう教育が対象とするろう児
- バイリンガルろう教育における音声言語習得の効果
- バイリンガルろう教育における学力向上の効果
- フィリピン及びラオスを中心とした途上国における手話の使用状況
- フィリピン及びラオスを中心とした途上国におけるろう学校の状況
- フィリピン及びラオスを中心とした途上国におけるインクルーシブ教育の状況
- フィリピン及びラオスを中心とした途上国における補聴技術の状況

以下の基準に合致する文献を対象とした。

- ・ 査読付き学術誌に掲載された研究
- ・ 学術書・専門書のうち、参考文献を伴い、研究的性質を有するもの
- ・ 日本語または英語文献
- ・ 聴覚障害のある小児を対象として言語発達または教育的介入・支援を扱った研究
- ・ 定量的または質的研究のいずれも含む

一方、以下の文献は除外した。

- ・ 雑誌記事、ブログ、個人レポート等の非査読文献（ただし、他に根拠とすべき情報がない場合は、非査読文献であることを示したうえで参照した）
- ・ 小児以外（成人・高齢者）を対象とした研究

- ・ 医学的治療のみを扱った文献（人工内耳手術を除く）

文献は CiNii、PubMed、Research Gate、Wiley Online Library、Taylor & Fransis Online、Google Scholar、J-STAGE、NDL オンライン、OPAC 等から検索し、閲覧あるいは購入した。収集・閲覧した文献はサマリーシートに整理した（添付資料 1）。収集した文献の信憑性を以下 4 項目 3 段階の評価基準で採点し、サマリーシートに記載した。判定の結果、スコアが 12 点満点中 8 以下で信憑性が弱いと判別された文献については、データの希少性等を勘案し、限定的な参考情報として使用した。

表 1 参照文献の信憑性評価基準

評価項目		1 (低)	2 (中)	3 (高)
1	査読の有無	査読なしのウェブ記事、ブログ、商業出版された書籍、プレプリント	学会発表論文集、大学の紀要・ワーキングペーパー、政府機関の公式報告書	査読付き学術誌、主要な専門家による編集済み学術専門書
2	主張の明確さ	複数の主張が混在し、焦点が不明確	主要な目的や主張は明確だが、副次的な主張や概念の定義に一部曖昧さや分散あり	研究の問い、目的、結論が一貫して極めて明確
3	論理的妥当性	論理的な飛躍や矛盾が認められる	主要な推論は健全だが、一般化の範囲に飛躍や不足が認められる	根拠と結論の間に論理的な飛躍や矛盾がない
4	文献の適切性	古い、信頼性の低い、または主張を十分に裏付けていない	引用文献の大半は適切だが、一部に古すぎる文献や、主張を直接裏付けない文献の引用あり	引用文献が最新、権威があり、主張を十分に裏付けている

方法 2: ヒアリング

バイリンガルろう教育の実現には、対応手話の影響の程度や、自然言語である手話を教えることができる教員の数が重要な要因となる。現地状況に詳しいリソースパーソンへのヒアリングを基に、当該国におけるこうした要因やろう教育の趨勢を整理するとともに、モデル校における対象生徒の属性、公立ろう学校における教育方法や NHS の実施状況、補聴器・人工内耳の使用状況も把握し、「バイリンガルろう教育」実施に必要な要素を探る。

1.5 調査実施者

本調査を実施した調査チームのメンバーは以下のとおりである。

表 3 調査チーム

担当業務	氏名	所属
総括/バイリンガルろう教育	堀場 浩平	株式会社国際開発センター (IDCJ) 主任研究員
アドバイザー	金澤 貴之	群馬大学 共同教育学部 教授
実態把握 1	廣瀬 芽里	特定非営利活動法人 Yes, Deaf Can! 代表
実態把握 2	Peggy Prosser	特定非営利活動法人 Yes, Deaf Can! 副代表

1.6 調査の制約

本調査の実施にあたり以下の制約があった。

- 本調査は文献調査を情報収集の主体とするため、学術的かつ広く閲覧可能な形で報告されていないろう教育の実践を分析していない。したがって実証研究が行われていない限り、個別の学校におけるろう教育の実態や児童・生徒の言語能力や学力に関する情報を収集し、教育効果を評価するものではない。
- 途上国のろう教育の現状に関して信頼に足る学術的な論文・報告は限定的であった。参考情報の収集のため関係者へのヒアリングを行ったが、客観的な事実を網羅できるものではないことに留意した。
- 本調査は基本的に聴覚の単一障害のある児童に対する「バイリンガルろう教育」の有効性を検証した。日本や先進諸国においてはインクルーシブ教育の推進と補聴器・人工内耳の普及により、通常の学校に就学する聴覚障害児が増加し、ろう学校には聴覚と他の障害を併せ持つ児童に対する重複障害児が増加する傾向にある。こうした児童生徒に対する「バイリンガルろう教育」については、本調査で積極的に取り扱わなかった。

第2章 先進国の研究動向

2.1 二言語相互依存説

音声言語のバイリンガル教育研究者であるカミンズは、すべての言語は表層的な言語形態、すなわちモダリティや音韻、発音、語彙、文法形式などは別々のように見えるが（“水面上 surface features of language” と表現される）、それらを支える基盤となる言語知識や認知（Common Underlying Proficiency; CUP）を共有していると主張した（Cummins, 1979; 1981）。例えば英語を第一言語（L1）とする者が、スペイン語のような第二言語

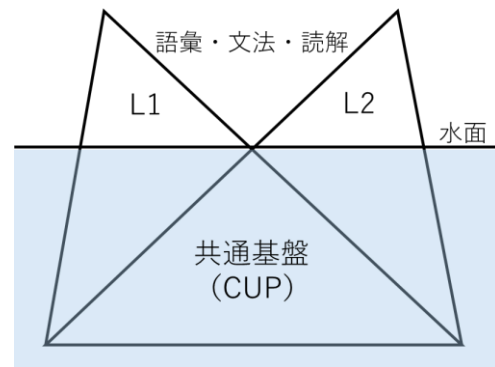


図2 カミンズの二言語相互依存説
出所: Cummins, 1980, 1996を参照して調査
チームが作成

(L2) を学ぶ際に、L1 で発達した認知能力（CUP）を用いて L2 の言語形式にアクセスすることにより、CUP に形成されたスキル・知識・処理能力が L2 の理解・習得に利用される（転移する）ことで L2 の学習が促進される。これを二言語相互依存説（あるいは二言語共有基底仮説）という。

手話を用いて学びながら音声言語の読み書きを学ぶバイリンガルろう教育は、このカミンズの二言語相互依存説を手話に適用し、手話の発達を基盤に音声言語の読み書きの力を育てるという理論を基盤としてきた（Strong & Printz, 2000; Marschark & Spencer, 2010; 佐野 et al., 2018; 阿部, 2021; 金澤, 2023）。手話はろう者独自の言語であり、書記体系をもたない視覚言語であるため、手話を L1 とするろう児は 2 つの言語を習得する必要がある。

程度に差はあるものの、ろう児に手話を教えることで音声言語の習得が妨げられる恐れがあるとして、長年にわたり多くの医療・聴覚専門家は親に対し子どもに手話を教えないよう勧告してきた（Henner et al., 2016）。手話はろう児の音声言語発達を妨げるというこの言説が、経験的エビデンスが不十分であるにもかかわらず支持されてきた理由について、Hall et al. (2017) は基本的に自然手話と対应手話を混同していると分析している。

こうした言説に対し、アメリカ手話（ASL）能力と英語のリテラシーの間の強い相関を実証した複数の研究がある。Strong and Prinz (1997) は ASL 能力が高いろう児は、英語リテラシーも高い傾向があることを示した。また Padden and Ramsey (2000) は ASL を L1 とするろう児は、英語の語彙理解・文章構造の認識が強く、読解力が高いこ

とを報告し、カミンズ仮説の言語間移転のメカニズムが手話と音声言語の間でも機能することを主張した。Hoffmeister (2000) や Singleton et al. (2004) が同様の報告を行っているほか、Hassanzadeh (2012) は、ろう者の親を持つろう児の方が聴者の親を持つろう児よりも人工内耳装用後に聴覚及び発声の発達に高い効果を示したことから、早期の手話への早期の接触が音声言語の発達を阻害せずむしろ促進することを実証した。また、Davidson et al. (2014) は人工内耳装用児と CODA 児¹³の比較実験において言語発達程度が同程度であったことから、人工内耳手術の前に言語への接触がない環境に置かれなければ、手話による言語入力が音声言語の発達に悪影響を及ぼさないと結論付けた。

これらの研究が手話の使用が L2 のリテラシー学習を妨げないというエビデンスとなっている一方で、カミンズ仮説の手話への援用には議論がある (Marschark & Spencer, 2010)。手話が音声言語と同様に言語としての構造を有している証明されているが、カミンズ仮説が書き言葉を有する音声言語同士の転移を想定しているのに対し、手話は身振りや表情等による発信と視覚による受信という視覚モダリティを用いる言語であり、書き言葉を用いない。Mayer らは手話に書記体系がないことから、L2 獲得において (音声への接触なしに) 自然な転移は起こりえないとして、カミンズ仮説の手話への適用に疑問を呈している (Conrad, 1979; Mayer & Wells, 1996; Mayer & Akamatsu, 1999; Paul, 1998; Swanwick, 1998; Mayer & Leigh, 2010)。カミンズ自身も二言語が水面上で構造的に同様であるときに転移は可能であると述べており (Cummins, 2000; 2005)、手話 L1 から音声言語 L2 への転移を積極的に肯定しているわけではない。

次項ではこの理論に基づいたバイリンガルろう教育の勃興と拡大を俯瞰する。

2.2 バイリンガルろう教育の興隆

1970 年代初め頃より、それまでの口話法では、手話を用いず読唇・発声により音声言語のみの習得を目指すという意味でモノリンガルアプローチをとっていたことにより、多くのろう者のリテラシーが高校卒業に時点で小学 4 年生レベルに留まっている結果をもたらしていることが顕著となった (Gibson et al., 1997; Swanwick, 2010; Marschark et al., 2012)。1970 年代以降に口話だけでなく手話・指文字・筆談などあらゆる方法を用いる TC 導入において手話がろう教育で用いられ始めたものの、対応手話を用いており実質モノリンガル教育であるという指摘がなされ、読み書きの改善につながらなかった (Pickersgill & Gregory, 1998; Knoors & Marshark, 2014)。

スウェーデンは、1981 年に世界で初めて手話をろう児の第一言語として認める政府

¹³ Children of Deaf Adults。聴覚障害者の親を持つ聴児。

提案 (Proposition 1980/81:100) を国会で可決し、1983 年にバイリンガルろう教育へ移行した (Hualanda & Holmström, 2019; 佐々木, 2018)。Svartholm (2014) は、スウェーデンのバイリンガルろう教育を概観して 1980 年代当時における「スウェーデンモデル」では手話を第一言語とし、音声言語を第二言語として学ぶとした、と整理している。この方法では、それまでの口話法や TC によるろう教育とは異なり、発声は完全に排除されるものではないが手話と読み書きを補完するものとして扱う。英国においても 1970 年代より手話言語への意識の高まりが見られ、対応手話を用いた TC の効果への不満と相まってバイリンガルろう教育への移行の機運が高まった (Pickersgill & Gregory, 1998)。この TC から手話を中心とする教育法への転換を引き起こした背景要因として、従来の方へへの失望に加えて、1980 年代に手話の言語研究が進み、手話が音声言語のジェスチャー化したものではないことが認知され、ろう児が聴児と同様の段階を踏んで手話を母語として獲得することが明らかになったことや、学校において英語を第一言語としない児童の増加が顕著となり、二言語使用を許容する風潮が生まれたことが指摘されている (Kyle & Woll, 1985; Swanwick, 2010)。

米国においても、1960 年代から TC が公立ろう学校で広く採用されたが、1980 年代以降教育成果としての TC の限界が顕在化し、1988 年に全米ろう教育審議会は、TC を「受け入れがたいほど不十分である」とした¹⁴。ギャローデット大学の研究者は、全米ろう教育審議会報告書を踏まえ、手話言語へのアクセスの欠如や低い期待水準が、ろう教育の成績不振を引き起こしていることを指摘した (Johnson et al., 1989)。さらに同論文は、ASL をろう児にとっての第一言語として位置づけ、音声言語 (英語) を第二言語として教授するバイリンガル・モデルを提唱した。

バイリンガル・バイカルチュラル教育と呼ばれるこの教育法について、上述の Johnson et al. (1989) が説明する特徴を以下に挙げる。

- 自然手話は幼児期における社会文化的情報及び教育カリキュラム内容へのアクセス手段として最適である
- 幼児期早期から手話に完全にアクセスできるよう環境を用意する
- 認知的に指導が受けられる準備が整った段階で第二言語としての音声言語の読み書きの学習を正式に開始する
- 手話の自然な習得が求められるため、自然手話に習熟したろうの教員がその学習環境に関わる必要がある
- ろう教員は社会的アイデンティティの形成、及び自尊心向上のための最良のモデルとなる
- 家庭環境が認知的・言語的・社会的・情緒的成長を促進するよう、生徒の家庭に

¹⁴ Commission on Education of the Deaf (1989)の最終報告書 “Toward Equality; Education of the Deaf”

は集中的な手話訓練を提供する

- 手話と音声言語は同一ではなく、使用上区別されなければならない
- 聴覚は言語的入力を受ける主要な経路であってはならず、聴覚と発話へ焦点を当てることで年齢に応じた言語や知識の通常の習得を妨げてはならない
- 音声言語のリテラシーの育成と、学年相当以上の達成度提供により、社会に完全かつ効果的に参加できるよう準備する

このように、バイリンガル・バイカルチュラル教育は自然手話である手話を用いた教育を行うためだけでなく、児童生徒のろう者のアイデンティティや自尊心の形成のモデルとなるために、手話を母語とするろう教員の配置を重視する。Mason (1994) は、バイリンガル・バイカルチュラル教育を実践するカリフォルニアろう学校の教職員数におけるろう者と聴者の割合が、1992年の時点で同率であったことを報告している。

1990年代よりギャローデット大学附属校や一部のろう学校でモデル事業が始まり、これ以後、バイリンガルろう教育はろう教育における政策・研究・実践の中心的トピックとなった。2000年代にかけて、バイリンガルろう教育は先進国を中心としてデンマーク、英国、米国、カナダ、ニュージーランド、オーストラリア、オランダ、スペイン、ブラジル、中国、香港、台湾、日本、ベトナム、南アフリカ等へ拡大した (Knors & Marschark, 2014)。2003年時点で、米国にはASLと書記英語のバイリンガルろう教育を行う学校が19校ある (LaSasso & Lollis, 2003)。これらプログラムの共通点は、上に挙げたバイリンガル・バイカルチュラル教育が特徴とする、手話を指導における主要な言語とし、聴覚活用を制限し (Swanwick et al., 2014)、ろう者の文化とコミュニティの重視、教育機会の平等、ろう者としての自尊心、帰属意識、ろう児が聴児と同等の言語的ポテンシャルを有しているという点であり、年齢相応の学力的成果を出すことが前提であった (Mayer & Leigh, 2010; Swanwick, 2010; 中島, 2018)。

このプログラムにおけるろう児の学習成果についていくつかの報告がなされている。Heiling (1995) は、スウェーデンのろう学校において8年生¹⁵のろう児40人中14人が、4年生と同等かそれ以上の読解力、語彙力の成績を示し、5人は同学年の聴児と同等かそれ以上の読解力、語彙力の成績を示したと報告した。米国では、Nover and Andrews (Andrews & Rusher, 2010を参照) は、ASL/英語バイリンガルプロジェクトで153名のろう児を対象として、3年連続で英語語彙力、英語読解力、英語言語テストの得点向上を示したと報告している。またLange et al. (2013) は、4年間の米国での実践を通して生徒の66%が数学と読解において平均以上を達成し、聴児と同等の水準であることを

¹⁵ スウェーデンの学制は、義務教育 (1-9年生;7-16歳)、それに続く後期中等教育 (3年間)、及び大学などの高等教育から成り立っている。 <https://sweden.se/life/society/the-swedish-school-system>, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/The-Swedish-Education-System.pdf>

示した。Swanwick (2016) は、これらの研究からは教授法の詳細を推測できず、結果のさらなる分析が困難であるが、一部のろう児にとってこのアプローチが有益であるという証拠を示していると述べている。

2.3 リテラシー獲得及び学力向上に関する議論

2010年代より、バイリンガルろう教育が、ろう児のリテラシー及び学力の向上に十分な効果をもたらしていないのではないかと疑問が提起されるようになった (Spencer & Marschark, 2010; Swanwick, 2016)。米国の国立ろう工科大学 (NTID) を併設するロチェスター工科大学の著名なろう教育研究者 Marschark は、2009年の著作において米国ではバイリンガル・バイカルチュラル教育がろう学校でもっともよく実施されていると述べる一方で、手話と書記言語の二言語においてろう児の能力の向上を報告する公式な評価研究は少ないと指摘している (Marschark, 2009)。Karchmer and Mitchell (2003) は米国におけるろう児の学業成績は、特に読解力において聴児より遅れていると述べている。スウェーデンにおける1990年代のバイリンガルろう教育の成果について、Bagga-Gupta (2002) は、前項で言及した Heiling が1990年代に入り読解力の低下を報告していること、国立教育庁が1997年に5つの公立ろう学校において、ろう児の作文能力が聴児を下回った結果を示したこと、1999年には、卒業するろう生徒の3分の2以上が、スウェーデン語・数学・英語のいずれかの科目で合格点を得られなかったため、後期中等教育課程の通常プログラムへの入学許可を得られなかったことを報告した。これは手話習得に注力する期間が長くL2リテラシーの指導開始が遅れていることを問題視したものである (中島, 2018)。こうした報告から、Marschark and Spencer (2010) は、従来のバイリンガル教育が言語発達の成果を示す経験的エビデンスが十分に存在しないと主張している。

バイリンガル・バイカルチュラル教育の効果への疑問は、理論的な基盤であるカミンズ仮説の手話への適用に対する疑問でもある (Hermans et al., 2010)。2.1に述べたろう児の手話スキルと読解力の正の相関の実証研究について、Hermans et al. (2010) は反論を試みている。たとえば Strong and Prinz (1997) の研究は手話理解と読みの理解の比較において、手話の文法や語彙などの水面上の知識と英語の関係性を分析していないと指摘している。カミンズ仮説において自動的な転移は認知能力と概念的知識に限られるものであり、文章の構造理解や運用能力が読み書きの向上にいかに関与するのか、という問いには答えられていないという批判である。カミンズ仮説の手話への適用への懐疑派の最先鋒である Mayer も、Strong and Prinz や Padden and Ramsey による正の相関に関する実証研究にも関わらず、バイリンガルろう教育に期待されていたはずの年齢相応の言語、読み書きレベルをこのアプローチが達成できたというデータはないと主張している (Mayer & Leigh, 2010)。このように、二言語相互依存説の適用の

成否は、カミンズ自身 (Cummins, 2000) で“賭け”であり、複雑で議論が分かれると認めているように、解決しておらず、不安定である (上農, 2003; Wauters et al., 2006; Plaza-Pust & Lopez, 2008; Tang et al., 2014)。

英国リーズ大学の著名なろう教育研究者 Swanwick は、バイリンガル・バイカルチュラル教育に対するこうした指摘を認めたくて、以下のような反論が可能であるとしている (Swanwick, 2016)。1) 口話法では十分に対応できなかったろう児の言語・学習ニーズへの教育的対応として発展してきたものであり、他よりも優れた手法となることを目的として確立されたわけではない、2) 教育手法の成功を学業成績で測るという視点が、より広範で根本的な言語的・認知的・社会情緒的成果に関する議論を覆い隠してしまう、3) 小規模で不均質な集団を対象とする研究で教育手法の優劣を証明しようとする試みは、方法論上の問題を抱えている。

二点目の言語的・認知的・社会情緒的成果について、複数の研究者がバイリンガル・バイカルチュラル教育の社会情動的スキル、自尊心や帰属意識の向上面における効果を主張している。Wilbur (2001) はバイリンガル・バイカルチュラル教育が認知スキル、社会スキル向上に大きく貢献すると述べている。また、Hauser et al. (2010) は視覚言語・ろう文化へのアクセスが自己肯定と健康・学習行動を支えるという枠組みを提供している。Bat-Chava (2000) はろうの成人 267 名への調査から、ろう文化あるいはバイカルチュラルなアイデンティティを有する層に自尊心が高い傾向があることを指摘している。Hintermair (2008) も、聴覚障害者 629 名へのアンケート調査からバイカルチュラルな文化アイデンティティを有する層が最も自尊心／生活満足が高く、文化的帰属が十分でない周縁的な層が最も低いことを示し、バイリンガル・バイカルチュラル教育の有効性を補強している。「手話+書記言語」及び「ろう文化+聴文化」の双方の価値承認を目指すバイリンガル・バイカルチュラル教育は、文化的・言語的・社会的に周縁化された状態 (marginal acculturation) に陥ることを防ぎ、統合的なアイデンティティを育み、社会情動的ウェルビーイングを高める (*ibid.*)。Leigh and Bat-Chava (2009) や Maxwell-McCaw and Zea (2011) は、ろう文化及び聴文化それぞれへの関与の組み合わせからろう者の文化的アイデンティティを文化的適応 (acculturation) の多様な形として捉えるモデルを提示し、ろう者の文化圏への関与の程度とウェルビーイングの相関を示した。これは次項以降に示すもうひとつのバイリンガルろう教育のあり方を検討するうえで重要な視点となる。

2010 年代以降、こうした教育方法をめぐる議論は減少する。代わりに盛んとなったのは幼少期における言語アクセスの有無に言語習得や学力向上の遅れの原因を求める研究である。Mayberry and Lock (2003) は幼少期にほとんど言語アクセスがなかったろう成人は、その後 ASL を第一言語として学んでもさらに第二言語 (英語) を学んでも文法理解や作文の成績が一貫して低いことを示した。Hall et al. (2017) や Murray et

al. (2019) も、言語発達上重要とされる生後数年の期間（臨界期）に自然言語への接触が遅れると、認知発達の多くの側面に持続的かつ広範な悪影響を及ぼすことを主張し、学力遅滞の主因は聴覚の欠如ではなく「言語剥奪」にあるとした。つまり、両親や周りの人々が聴者であることにより、多くのろう児は手話に触れる環境にすることが難しく、高い言語剥奪のリスクにさらされていることになる（守屋, 2025）。Mayberry and Kluender (2018) は音声・手話のモダリティを問わず、早期言語入力の有無が後の言語発達を規定することについて多くの研究者が同意していると述べている。早期に手話にアクセスすることにより聴児同様に書記言語を学ぶことができることを実証する研究も現れている。ただしこれは人工内耳装用児の場合であり、2.6 で詳述する。次項以降、もうひとつのバイリンガルろう教育が現れる背景となった変化を述べる。

2.4 出生後聴覚スクリーニングの拡大とデジタル補聴技術の進歩

欧州諸国は全国レベルでのスクリーニング実施を達成しており（Bussé et al., 2021; Athanasopoulos et al., 2024）、スウェーデンでは99.1%と報告されている（Hergils, 2009）。米国の受検率は2012年時点で98%である¹⁶。厚生労働省のウェブサイトによれば、日本の新生児 NHS の受検者数の割合は、2021年時点で94.2%である¹⁷。日本における NHS は2004年に一部自治体で開始され、2007年に一般財源化、2016年以降よりほとんどの自治体で受検率が9割を超えた（Holloway & Takagi, 2022）。

NHS の拡大により2010年以降人工内耳の装用が増加しており（Archbold, 2010）、欧州の多くの国で出生児1,000人当たり1件の人工内耳装用があると報告されている（Raeve et al., 2020）。北欧諸国では遺伝的に聴覚障害のある子どものほぼすべてが人工内耳を装用すると報告されている（West et al., 2020）。英国では1～3歳の適合児の人工内耳装用率は74%と推計されている（Raine, 2013）。日本においても、生後6か月から1年の間に両側高度難聴という診断を受け、小児人工内耳適応基準に適合する多くの聴覚障害児が人工内耳の移植手術を受けるようになっている。特別支援学校（聴覚障害）における人工内耳装用幼児児童生徒数は、2008年695名から、2013年に1,290人、2018年に1,907人と10年間で3倍以上に急増した¹⁸。

1996年にデンマークの Widex 社と Oticon 社がデジタル補聴器を発売した。内部にデジタル信号処理チップを搭載できるようになったことによりフルデジタル化され、単に音量を増やす装置としてでなく高音域と低音域を別々に最適化し、また「ことば」

¹⁶ <https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/mm6121a2.htm>

¹⁷ https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_32451.html

¹⁸ 文部科学省委託事業「新学習指導要領に示される聴覚障害の状態に応じた言語活動の充実～人口内耳装用児に対する全国調査と実践研究に基づいて」研究成果報告書。

と環境雑音を分けて調整することが可能になった¹⁹。世界市場における補聴器出荷台数は1997年まで4百万台を推移していたが、1998年以降急増し、2017年には15百万台に達している²⁰。2000年代半ばより左右の音の聞き分けや、音源方向・反響・環境ノイズの認識などが可能となり、会話の聞き取りが劇的に改善された。

1990年、米国政府はコクレア社が開発した人工内耳システムの小児への適用を認めた。1999年には耳掛け型のサウンドプロセッサが発売され、装着感が向上し、耳介の小さい小児でも装着しやすくなった。また、補聴器に使われるデジタル信号処理(DSP)は、1990年代後半から2000年代初頭にかけて本格的に導入され、標準技術として確立された(Swanson et al., 2007)。それ以前の人工内耳はアナログ信号処理に基づいていたが、DSPの導入により、音質が向上し、雑音が抑制できるようになった。このように特に1990年代からデジタル補聴技術が飛躍的に発展し、先進諸国においてはNHSや早期の人工内耳装用の実践の拡大が顕著となり、80%以上のろう児が人工内耳を装着している(Humphries et al., 2014)。

人工内耳を装着するための手術において、ろう児はAVT(聴覚・言語治療)を受けて、手話の習得をしないことが必要条件とされることがある(Snoddon, 2008; Small & Mason, 2008)。人工内耳の急速な拡大に加え、こうした手話習得を抑制する動向に対する倫理的懸念を含めた「言語剥奪」への反発は少なくない(Christiansen & Leigh, 2002)。Humphries et al. (2014)は、人工内耳手術は常に成功を保証するものではなく、ろう児の一部は手話による言語アクセスがないことにより初期段階で言語獲得の機会を奪われていると主張している。手話習得における早期介入と言語獲得のリンケージについてはエビデンスがある(Kennedy et al., 2006; Yoshinaga-Itano, 2004)。また、Hall et al. (2017)は人工内耳手術に要する期間に手話に接触できないことにより言語剥奪が起こりうることを指摘している。手話への早期接触の必要性を主張する研究者は、幼少期における手話がなかったことにより、適切に言語を学べなかったろう児の事例を報告している(Mayberry & Fischer, 1989; Emmorey & Corina, 1990; Newport, 1990; Emmorey, 1991; Mayberry & Eichen, 1991; Wood, 2007, 2011)。このように今日、人工内耳によりろう児の多くが音韻と発声にアクセスできているが、すべてのろう児がこのルートで読み書きを行うわけではないことに留意を要する(Plaza-Pust & Lopez, 2008; Punch & Hyde, 2011)。Murray et al. (2020)は補聴技術による音声言語習得のみに依存することは、聴覚障害児の言語習得不良および関連する発達上の問題リスクを高めると述べている。またHenneret al. (2016)は、音声言語訓練を優先し、うまくいかなかった際に、手話を後から代替的・後発的手段として導入する手話の「バックアップ」としての位置付けは、その時点で言語獲得の臨界期を過ぎており言語発達上の不利を

¹⁹ きこえナビウェブサイト <https://www.kikoe-navi.jp/what-is-digital-hearing-aid>

²⁰ 日本補聴器工業会, 日本補聴器販売店協会. (2018). 補聴器業界の歩み.

もたらすとして批判している。

人工内耳の普及拡大は、先進国に限られた動向ではない。人工内耳手術は高額であり、医療技術やメンテナンスに必要な人材やサービスが十分でないため、途上国では限定的であるが、経済の発展に応じて普及が予測される。中国では普及率は低いものの、3万人以上が人工内耳を装着しており、85%が子どもであるという報告がある（Han & Wang, 2013）。WHO（2021）は、高所得国だけでなく中所得国シナリオでも、人工内耳への投資は1ドル当たり1.67ドルの効果が見込まれると試算しており、経済発展とともに導入が合理的になることを裏付けている。Mayer and Leigh（2010）は、ろう児の親の大部分が聴者であるため、補聴技術を利用することを選択する結果として、手話を第一言語として学習するろう児が減少し、ろう児が音声言語と手話を第一言語として同時に獲得する可能性を指摘している。この予測はすでに現実のものとなっており、人工内耳を装着しながら手話と音声の両方を用いるろう児を対象としたバイリンガルろう教育の出現については2.6で詳しく記述する。

2.5 インクルーシブ教育の推進

1990年にタイのジョムティエンで開催された「万人のための教育世界会議」を契機として、世界的に「万人のための教育（Education for All: EFA）」推進に向けた取り組みが強化された。これには特に途上国における不就学率や非識字率の高さなど基礎教育の危機的な状況が背景にあった（UNESCO, 2008; Miles & Singal, 2010）。1994年にUNESCOとスペイン政府が開催した「特別ニーズ教育世界会議」で採択されたサラマンカ声明は、インクルーシブ教育に関する最初の国際的約束である（Ainscow & César, 2006; 嶺井 2021）。

同声明は特別な教育的ニーズを持つ子どもが一般の学校に包摂されるべきであるとし、インクルーシブ教育を「万人のための教育」達成の最も効果的な手段であると位置づけた（UNESCO, 1994）。サラマンカ声明以降、インクルーシブ教育は障害児だけでなく、人種や言語、居住環境など、あらゆる特別な状況と対処を必要とする子どもの教育を対象とするものとして国際社会で広く認知されるようになった（黒田, 2022）。

障害のある子どもの学ぶ権利の実現が広く認知されるようになった背景には、まず、北欧諸国を中心として1960年代頃より拡大したノーマライゼーション思想という潮流がある。これは、障害のある人も障害のない人と同じように生活し、社会に参加できるのが当たり前とする考え方である（Wolfensberger, 1972）。この思想は、国際障害年（1981年）のテーマ「完全参加と平等」に受け継がれ、翌年策定された世界行動計画は、障害を治療されるべき疾患・機能不全とする医学モデルから、「社会の側に存在する障壁によって生み出されるもの」と捉える社会モデルへの転換を促した（United

Nations, 1982²¹; Barnes & Mercer, 2005)。「完全参加と平等」の理念は教育分野にも波及し、すべての子どもが共に学ぶ権利を求める「統合教育 (Integration)」を推進する原動力となった。米国において1970年頃から1980年代半ばまで統合教育が主流であったが、これは障害の程度に応じて、学校側が大幅な調整をせずに障害児が学校に適應することができ限りにおいて入学を認めるものだった (UNESCO, 2005; Thomazet, 2009)。嶺井 (2021) はサラマンカ声明の作業段階において、統合教育から、学校側の文化、政策、実践を改革し多様な子どもの参加を促進するインクルーシブ教育への転換を図る動きが醸成されたと分析している。

サラマンカ声明以降、多くの国々において教育政策と実践をより包摂的な方向へ転換する取組みが進められてきた (Mittler, 2000; Ainscow et al., 2019)。Vislie (2003) は同声明前後の1990年と1996年の欧州における特別支援学校と特別支援学級の在籍状況を比較し、イングランド、ウェールズ、フィンランド、フランス、スペイン、スウェーデンにおいて在籍割合が低下し、通常学級で学ぶ障害児数が増加したことを示唆している。さらに、2006年に採択された障害者権利条約²²は第24条において他の者との平等を基礎として教育を提供することを各国政府に義務付けており、インクルーシブ教育を推進するための法的拘束力のある根拠を提供した。また、2015年から2030年にかけて取り組まれている「持続可能な開発目標 (SDGs)」でも、目標4において「すべての人々への包摂的かつ公正で質の高い教育の提供」が掲げられ、各国のインクルーシブ教育推進の重要な原動力となっている。このように、過去30年間、欧州諸国を中心に障害のある子どもの就学形態は大きく変化し、多くの子どもが特別学校・特別学級から通常学級へと移行してきた (EASPD, 2015; Amor et al., 2018²³)。米国では、「落ちこぼれ防止法 (NCLB, 2001)」や「障害のある個人教育法 (IDEA, 2004²⁴)」の成果として通常学級で特別支援サービスを受けて学ぶ障害児の数と授業時間の割合が増加していることが指摘されている (Richter et al., 2012)。カナダにおいても特別なニーズのある児童生徒を通常学級に配置することが教育制度の中心的哲学となってきたとされる (Bradley, 2022)。聴覚障害児については日本でも同様の傾向にある。通常学校内の難聴学級利用者数は1995年に小学校1,077名、中学校129名が、2023年には小学校1,695名、中学校419名へと増加の一途にある。これに対しろう学校 (聴覚障害特別支援学校) 数は減少傾向にあり、1995年に107校在籍者数7,257名が2023年には85校²⁵4,354名となっている²⁶。

²¹ World Programme of Action Concerning Disabled Persons. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/resources/world-programme-of-action-concerning-disabled-persons.html>

²² 2025年11月時点で193か国が批准している。

²³ International perspectives and trends in research on inclusive education; a systematic review

²⁴ 1990年成立、2004年改正

²⁵ 単一障害種

²⁶ 文部科学省特別教育資料、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00012.htm

通常学級で聴覚障害児が学ぶ際は多くの場合、補聴機器を利用していることが前提となる (Stepanchak, 2017; Shaver et al., 2014)。ろう児に対し手話通訳が配置される場合もあるが、こうした取り組みは限られている (de Wit, 2017)。Winston (2004) は、聴覚障害児が通常教室で学ぶ際の困難について以下のように述べている。聴覚障害児の通常学級への統合には、聴覚障害児が聴者向けに構成された通常学級の授業内容をそのままの形で学ぶことができること、聴覚障害児が手話を使う場合は手話通訳者がいれば聴児と同等に授業内容にアクセスできること、という二点が想定されている。しかし、こうした措置は子どもの言語的背景を考慮せずに行われるため、教師・児童間あるいは児童間の一対一のコミュニケーションが生まれず、音声言語を習得することは困難である。また、聴児が聴きながら同時に読書や黒板を見るときといった作業を行える一方で、聴覚障害児は通訳者を見なければならず、情報処理が遅れ、学びが遅れが生じる。教室内で起きているすべてについて情報を得ることが制約されるため、授業及び学校生活への参加機会や同級生との自然な交流が限られ、孤立感が高まることとなる。

通常学級における聴覚障害児はこうした困難に直面する可能性がある一方で、インクルーシブ教育は 1990 年代以降、多くの国において主要な政策潮流となってきた。こうした教育環境の大きな転換の中で、バイリンガルろう教育はどのように再定位され、どのような対応が求められているのか、次項に述べる。

2.6 バイモーダル・バイリンガル教育

Swanwick は、2.4 及び 2.5 に述べたコンテクストの変化により、2000 年代に入り北欧諸国や英国では従来のバイリンガルろう教育の縮小傾向が見られると述べている (Swanwick, 2010; Swanwick et al., 2014)。多くのろう児が通常学校・学級で学ぶようになった。スウェーデンやノルウェーではろう学校の多くが閉校されており、デンマークでは 2002 年時点で 350 名だったろう学校の在籍児が 2020 年時点で 50 名まで減少している²⁷。英国も同様の傾向にあり、結果としてろう学校は重複障害のろう児が学ぶ場となっている (Swanwick, 2010)。鳥越 (2009) や Mayer and Leigh (2010) は、リテラシーと学力の発達という点に限って、もう一つのコンセプトの出現を指摘している。

Mayer らによれば、ろう者としてのアイデンティティ、情動的ウェルビーイング、ろう文化、ろうコミュニティという点では従来のバイリンガルろう教育、いわゆるバイリンガル・バイカルチュラル教育が有効であることに疑問の余地はない。1980 年代から 2000 年代にかけてのバイリンガルろう教育の各国への拡大における共通点は、手話を指導における主要な言語とし、ろう者の文化とコミュニティの重視、教育機会の

²⁷ <https://nordics.info/show/artikel/signed-languages-in-the-nordic-countries>

平等、ろう者のエンパワメント、ろう児が聴児と同等の言語的ポテンシャルを有しているという点であり、年齢相応の学力的成果を出すことが前提だった。根底には、手話の発達を基盤に音声言語の読み書きが向上するという理論があった。2.3 に述べたとおり、これまでにこの前提に対する理論上及び教育上の懸念が提示されてきた (Mayer & Leigh, 2010)。

こうした中で、もう一つのバイリンガルろう教育のあり方として台頭してきたのは、手話（視覚モダリティ）と音声言語（聴覚-音声モダリティ）の二つのモダリティを組み合わせる言語発達と学習を支援するバイモーダル・バイリンガルプログラムと呼ばれる教育アプローチである (Paludnevičienė & Harris, 2011; Marschark et al., 2014)。バイモーダル・バイリンガル教育は主要なモダリティを手話と音声言語のどちらかに線引きをしないことで、聴覚障害児のより広範なニーズに応えることを方針としている (Swanwick et al., 2014)。手話を用いるろう児は重度の聴覚障害を持つことが多いため、人工内耳などの補聴技術を用いて聴覚を活用し、音声言語を入力する。したがって NHS が普及し、早期に人工内耳を装用することができる医療インフラが整備されていることが前提となる。授業実践を担うチームには、手話のできる聴者教員、人工内耳の調整等を担う専門職に加え、ろう教員あるいはろうスタッフが関与することが望ましいとされるが、バイリンガル・バイカルチュラル教育において想定されるような構成要件となっていない (Mayer & Leigh, 2010; Humphries et al., 2014)。

ギャローデット大学の研究者もこの動向に無反応ではない。Paludnevičienė and Harris (2011) は、人工内耳の普及がろう教育やろうコミュニティに与える影響を分析し、米国で最初にバイリンガル・バイカルチュラル教育を導入したマサチューセッツ州フランシングムろう学習センター（マリーフィリップ校）も音声言語への対応を開始したことを報告し、ろう学校の存続のためには人工内耳装用児のニーズに適応しなくてはならないと主張している。また、ギャローデット大学の Chen Pichler らは、手話を第一言語とする人工内耳装用児を対象に音声言語能力の学習レベルを CODA の聴児グループと比較する調査を行った。調査の結果として、語彙・構文・発話能力において同程度であることを示し、手話への早期アクセスは音声言語習得を妨げないと結論付けたうえで、バイモーダル・バイリンガルは選択肢として真剣に考慮されるべきと述べている (Davidson et al., 2013)。

いくつかの研究が、バイモーダル・バイリンガル教育の有効性の実証を試みている。Hassanzadeh (2012) はろうの親をもつ人工内耳装用児は、聴者の親をもつ人工内耳装用児よりも高い成績を出したことを示し、早期に手話に接し第一言語として育つことは、人工内耳装用後の音声言語発達を阻害しないどころか、むしろ促進すると結論付けた。Swanwick (2016) は過去 15 年間のバイモーダル・バイリンガリズム研究を包括的に整理し、手話スキルが音声英語のリテラシー促進に寄与することを示唆するとと

もに、人工内耳を装用するろう児は手話と言語を柔軟に使い分けており、教育もその実態に合わせて進化すべきと主張している。カナダのろう学校で、手話を基本とするバイリンガル・バイカルチュラルから手話及び音声言語を併用するバイモーダル・バイリンガル教育へと転換する過程を記録した Priestley et al. (2017) は、生徒全員に手話及び音声言語両方の向上が認められたものの、伸び方に個人差が大きかったことから、ろう児の言語発達は多様であり、個別の言語プロファイルに基づく支援の必要性を示した。これらの研究に共通することは、バイモーダル・バイリンガルにおいても手話への早期アクセスが音声英語のリテラシー向上に寄与することであり、2.1 で述べた「手話はろう児の音声言語発達を妨げる」という言説の誤謬を証明している点である。とはいえ、「妨げない」ことが実証されたものの、手話と音声言語の両方で学ぶバイモーダル・バイリンガルと、音声言語のみ、すなわち聴覚口話法の比較研究はまだ限られているため、バイモーダル・バイリンガルが一貫して優れていると断言することはできない (Swanwick, 2016)。

人工内耳装用者の中には、手話を基盤とするろう文化と、音声言語を中心とする聴者文化の間で、自らのアイデンティティの確立に葛藤を抱くことが指摘されている (Leigh, 2009; 鈴木, 2022)。こうした文化的・言語的アイデンティティへの配慮は、バイリンガル・バイカルチュラル教育における重要な柱の一つであった。一方で、Knors and Marschark (2014) や Swanwick (2016) が総括するように、バイモーダル・バイリンガル教育は、手話と音声言語という二つの言語モードの併用を通じた言語発達やコミュニケーション支援を主眼とするため、文化的アイデンティティの育成はバイリンガル・バイカルチュラル教育ほど第一義的には扱われていない点に留意する必要がある。

本章では先進国のバイリンガルろう教育をめぐる研究動向を概観した。バイリンガル・バイカルチュラル教育を対象とした直接的研究の減少はその教育方法の“失敗”というよりも、制度的・社会的背景の大きな転換によって説明することができる。すなわち、人工内耳の普及によりバイリンガル・バイカルチュラル教育の対象となるろう児母集団が減少したこと、インクルーシブ教育の拡大によって聴覚障害児の学ぶ場が通常学校へ移りろう学校が縮小したこと、そして研究の焦点が「手話への早期アクセスの重要性」及び「バイモーダル児の学習環境整備」へと移行してきたためであると言える。

第3章 フィリピンにおけるろう教育の実施状況

3.0 途上国におけるろう者・手話の概況

前章では北米・欧州を中心とするバイリンガルろう教育の研究動向を整理した。第3章及び第4章では、日本財団が支援を行ってきたフィリピン及びラオスにおけるろう教育の実施状況を概観し、その展望を分析する。最初に途上国において聴覚障害児が直面する状況やろう教育の状況について述べる。途上国では一般に以下の点が指摘されている (Jepsen et al., 2015; Knoors et al., 2019)。

- 途上国のろう教育においても 1960～70 年代以降に口話法が拡大した
- NHS の実施や補聴器・人工内耳装用・調整の遅れが難聴児の聴覚活用を阻害している²⁸
- インクルーシブ教育推進の流れにより通常学校で学ぶろう児・難聴児が増加し、これによりろう学校が減少傾向にある
- 手話で（また手話を）教えられる教員が不足している

NHS の普及、補聴器・人工内耳装用・調整の遅れがあることは、仮説 1 における「音声言語獲得のための医療インフラ等が未整備である」ことを意味しており、仮説 1 を支持するものである。しかし、次項でフィリピンの例が示すとおり、あくまで途上国の一般的な傾向として指摘されているものである。国によって手話の成立経緯や、旧宗主国や海外ドナーによる介入はさまざまであることから、フィリピンやラオスにおける状況はこうした傾向にどの程度当てはまり、また異なる様相を示しているのか、それぞれ概観する。なお、途上国におけるろう教育に関する研究は断片的であるため、日本財団の助成先機関やキーパーソンへのヒアリングにより得られた情報で補足しつつ各国の概況を把握した。

3.1 フィリピンにおけるろう者・手話の概況

本章の情報収集の一環として、収集可能な学術論文、報告書、公式文書等から把握が難しい現場の実態、及び非公式な意見を把握するため、以下の関係者に対し個別ヒアリングを実施した。なお、ヒアリングはビデオ会議あるいは E メールで行い、ビデオ会議の際は必要に応じて手話通訳を用意した。ヒアリングを通じて、収集された情報は現状分析の根拠として活用した。以下、ヒアリングより得られた情報を根拠とする記述についてはその旨を記載する。

²⁸ 途上国においては需要に対しその 3%以下しか利用されていないと推計されている(Knoors, et al., 2019)。

表 4 フィリピンにおけるヒアリング対象者

氏名	所属先・職位	日時
Rafael Vergel de Dios Domingo 氏	デラサール大学 BENILDE-CEAD ²⁹ ろう 遺産・手話研究室代表	2025 年 8 月 21 日
Theresa Christine De La Torre 氏	デラサール大学 BENILDE-CEAD センター長	2025 年 9 月 10 日

(1) 手話の状況

フィリピンでは 1898 年の米西戦争以降、アメリカの統治下におかれた。1901 年に英語を教育言語として公教育が開始され、これ以降英語は、フィリピン語に加えて公用語の一つとされている³⁰。1907 年に米国人教師が開設したフィリピンろう・盲学校（The School for the Deaf and Blind）がフィリピンで最初のろう学校である。同校は後に教育省（DepEd）管下のフィリピンろう学校（Philippine School for the Deaf: PSD）となる。着任した米国人教師の Delia Rice 女史は ASL によるろう教育を行った³¹。このようにフィリピン固有の手話は 20 世紀初等に ASL との接触や、1970 年代から英語対应手話との接触を受けた結果、アメリカ手話とクレオール化³²し、Filipino Sign Language (FSL) の形成につながった（Hurlbut, 2008; Imperial, 2015; Balanquit, 2025）。

2018 年に FSL をろう者の国民言語とする FSL 法が成立した（Rogers 2020）。同法は FSL を公用語と位置付け、学校、放送、職場における FSL の使用を義務付けた（Daculan et al., 2022; Tabingo & Lovitos, 2025）。しかし、実際には一部で対应手話が使用されており、Imperial (2015) は、全国手話通訳者協会の発言を引用して、フィリピンでは主に都市圏に住むろう者の 7 割が FSL を使用し、諸島部では対应手話（Artificial Signing System: ASS）が使われることが多いと報告している。また、一部のろう学校では英語の対应手話（Signing in Exact English: SEE）で教えているという報告もある（Tadeo, 2017; Rogers, 2020）。

ところで、フィリピンは 170 以上の言語話者を有する多言語国家である（Nolasco, 2008; Oh, 2025）。UNESCO は教育の包摂性を考えるうえで母語を重視する姿勢を打ち出しており、教育段階初期において母語を教授言語として積極的に採用する多言語教育モデル母語を基礎とした言語教育（Mother Tongue-Based-Multilingual Education program; MTB-MLE）を提唱している³³。これを受け、フィリピン政府は 2023 年に就学前教育段階から初等教育段階第 3 学年まで児童の母語を教授言語とし、その上で公用語であるフィリピン語と英語を積み上げるという言語政策を開始した³⁴（Metila et al.,

²⁹ デラサール大学セントベニルデ校ろう教育促進センター（Centre for Education Access and Development, De La Salle-College of Saint Benilde）

³⁰ https://vc.bridgew.edu/arc_conf/Mar2015/schedule/7/

³¹ PSD ウェブサイト <https://psd.deped.gov.ph/history/>

³² 異なる言語や文化が混ざり合っ、新たな言語や文化が生まれること。

³³ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247333>

³⁴ <https://www.cnnphilippines.com/news/2023/2/6/>

House-OKs-bill-suspending-mother-tongue-based-teaching-fromkindergarten-to-Grade-3.html

2016)。「ろう児の母語」として FSL を位置付けることにより、FSL は MTB-MLE の「母語による学習」の枠組みに組み込まれている。

このように国の言語政策として手話の一本化が図られているにも関わらず、対応手話も依然使用されていることには、いくつかの原因が考えられる。第一に、FSL 法は実施細則が依然整備中であり、各政府機関は具体的な履行を指導できていないために実効性を欠いている (Fuente, 2021; Asia Foundation, 2021; Domingo 氏ヒアリング)。ろう児に対する教育言語が FSL へ移行できていないと考えられる。また、前述した唯一の公立ろう学校であるフィリピンろう学校は、ウェブサイトにおいて対応手話である SimCom (Simultaneous Communication) を含む TC の理念を採用すると明記していることから、教員養成においても FSL を基に関する標準化がなされていないと考えられる。

ろう学校の状況については 3.3 でさらに記述する。

(2) スクリーニングと人工内耳及び補聴器装用の状況

WHO は聴力障害の改善のためにリハビリテーションを必要としている割合を総人口の約 5% と推計している³⁵。統計局国勢調査結果 (2020 年) によれば、5 歳以上人口 97.6 百万人のうち 1.83% (1.7 百万人) に補聴器を使用しても聴力に困難がある³⁶。別の研究では中等度以上の難聴の有病率は、18 歳未満の小児で 7.5%、18~65 歳の成人で 14.7%、65 歳以上の成人で 49.1% と推計されている (Newal et al., 2020)。手話を使用するろう者人口は 12.1 万人 (0.11%) と推計されている (Mendoza, 2018)。

NHS は拡大傾向にあり、NHS センターは 2024 年に 1,217 か所³⁷、出生後聴覚スクリーニングリファールセンターの年次報告によれば、2024 年時点で全国 1,217 か所に NHS センターがあり³⁸、受検者数も増加している。近年の傾向を下図に示す。

フィリピン大学国立耳科研究所の Chiong (2023) によれば、リファール先の 9 か所で人工内耳手術を受けることができる。スクリーニングを受けた幼児のうちどの程度が人工内耳装用に至ったのかに関するデータは存在しないが、保健省や出生後聴覚スクリーニングリファールセンターなどが主導する人工内耳プログラム (NCIP) は 2024 年にルソン、ビサヤ、ミンダナオの三次医療機関で 20 名に人工内耳手術を行ったという報告があることから (Robles et al., 2024)、数十名の規模であると推察される。

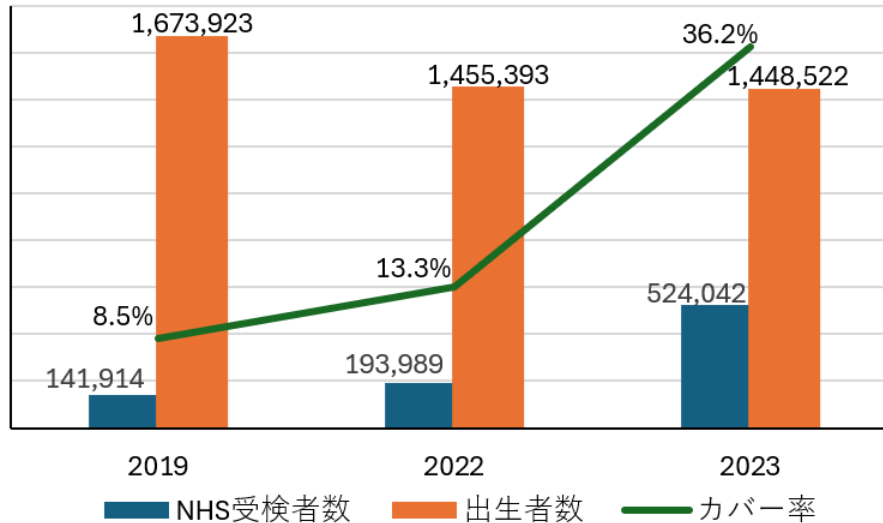
³⁵ WHO (2021) World Report on Hearing

³⁶ Philippine Statistics Authority <https://psa.gov.ph/content/functional-difficulty-philippines-household-population-five-years-old-and-over-2020-census>

³⁷ NHSRC ウェブサイト <https://nhsrc.ph/2025/06/09/a-year-in-review-the-nhsrc-2024-annual-report-is-here/>

³⁸ NHSRC ウェブサイト <https://nhsrc.ph/2025/06/09/a-year-in-review-the-nhsrc-2024-annual-report-is-here/>

図3 NHS 普及状況



出所: NHSRC 年次報告及びフィリピン統計局のデータに基づき調査チーム作成

さらに、聴覚医療のような専門人材は主要都市に集中する傾向がある。そのため、特に地理的に孤立した地域や経済的に不利な地域では、耳と聴覚の医療へのアクセスが課題となっている。

表5 フィリピンにおける聴覚専門家配置状況（2024年）

職種	推奨値	フィリピン
耳鼻咽喉科医	最低 1 人/10 万人	全 862 人 (0.76 人/10 万人)
聴覚療法士	最低 1 人/10 万人	全 84 人 (0.074 人/10 万人)
言語聴覚士	5-20 人/10 万人	全 462 人 (0.41 人/10 万人)

出所: WHO (2022), Ramos et al. (2018)を基に調査チームが作成

補聴器の利用度合を報告するデータはないが、Dillard et al. (2024) は補聴器関連のサービス提供アプローチに焦点を当てたシステマチック・レビューにより、低中所得国（一人当たり GNI1,086 ドルから 4,255 ドル）で約 15%の利用率であると推計している。世界の補聴器市場は高齢化人口と医療インフラで支えられており、北米が約 38%、欧州が約 30%を占める³⁹。ハイエンドの補聴器は\$2,500 と非常に高価であるのに対し、途上国では\$100 以下の廉価な補聴器も流通しており軽度から中軽度の難聴者には有効性があることを示す研究もある (Alier et al., 2025)。しかし、フィリピンの公立病院で提供される補聴器はあまりメンテナンスされず、多くが電池の入手に困難を有しており、日常的に使用しているのは 12%のみと報告されている (Newal et al., 2019; Dillard et al., 2024)。

³⁹ In-the-canal (ITC) Hearing Aids Market, 2025, <https://www.linkedin.com/pulse/in-the-canal-itc-hearing-aids-market-size-application-xynhe/>

3.2 バイリンガルろう教育

DepEd は 2000 年に教育令 11 号によって各教育区に特別教育センターを少なくとも 1 か所設置し、特別な支援を必要とする生徒に対応することを義務付けた。2008 年の CRPD 批准以降はそれまでの特別教育 (Special Education: SPED) システムをインクルーシブ教育システムへ移行させ、特別な支援を必要とする児童生徒を通常の教室に統合し、通常の生徒と並んで学ぶ環境を整えている (DepEd 2021⁴⁰、Fuente 2021)。障害のある児童・生徒は通常学級で学び、地域の特別教育センターから巡回する特別教育教員の指導を受ける (Wong & Alcantara-Doroja, 2015)。しかし、FSL 法の教育における実施不備と教員のろう教育の専門性不足により十分な支援が行き届かず、通常学校は聴覚障害のある児童生徒にとって適切な学びの場となっていないことが多い⁴¹ (Pizarro, n.d.; Kilag et al., 2025)。フィリピンにおけるオルタナティブ・メディアである Bulatlat は、通常教室で適切な支援がないためにコミュニケーション面で孤立し、障害のある児童生徒のみが学ぶ特別教室 (self-contained classroom) で学ぶことを選択せざるをえない聴覚障害児の現状を伝えている⁴²。公立ろう学校はマニラ首都圏にあるフィリピンろう学校 1 校のみであるため⁴³、大多数のろう児が特別教室で学んでいることになる。特別教室で FSL あるいは TC を用いた指導が行われているのか正確に伝える資料はないが、教員の専門性不足を考慮すると、特別教室において FSL と書記フィリピン語及び英語によるバイリンガルろう教育が行われているとは考えにくい。

フィリピンろう学校は英語を指導言語とし、対応手話を含む TC の理念を堅持しているため、発声・読唇・聴覚訓練を行っているモノリンガルのアプローチを採用していると判断できる。通常学校に就学していない聴覚障害児は私立のろう学校で学んでいると推察される。フィリピンには私立ろう学校が多数存在する。そのうちの 1 校で、高等教育や職業訓練を提供する Manila Christian Computer Institute for the Deaf (MCCID) のウェブサイトによれば、2013 年時点で全国に 51 の私立ろう学校が存在する。このうちの 8 割が首都マニラのあるルソン島に集中している⁴⁴。

日本財団の支援先であるデラサール大学セントベニルデ校附属ベニルデろう学校は、中等教育段階のろう児に対しバイリンガル・バイカルチュラル教育を提供していることを明記している。本調査で行ったヒアリングでは、学校は生徒の聴力レベルを把握することはせず、聴覚活用は行っていないことが分った (De La Torre 氏ヒアリング)。

⁴⁰ 省令 44 号, Policy Guidelines of the Provision of Educational Programs and Services for Learners with Disabilities in the K to 12 Basic Education Program, https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2021/11/DO_s2021_044.pdf

⁴¹ <https://wingatchalian.com/news/inquiry-needed-on-gaps-hounding-filipino-sign-language-use-for-deaf-education/>

⁴² 2025 年 3 月 30 日“Sign of the Times; Filipino Deaf learners and their plight for inclusive education”,

<https://www.bulatlat.com/2025/03/30/sign-of-the-times-filipino-deaf-learners-and-their-plight-for-inclusive-education/>

⁴³ <http://psd.depedpasay.ph/about-us/history/>

⁴⁴ <https://www.benilde.edu.ph/programs/benilde-deaf-school/>

ほか私立校の教育法について、ウェブ上の情報では詳細を確認できないが、いくつかの学校は聴覚障害児に聞き、話すことを教えると明記しており聴覚口話法を用いていると考えられる。手話を用いると明記する学校もあるものの、ウェブサイトからはベニルデろう学校のようにバイリンガル・バイカルチュラル教育であるのか、TC であるのかは判然としない。このようにろう学校の教育法は混然としている。

言語剥奪という課題

2.3 で述べた言語剥奪は、米国や英国における研究から指摘されたものである。しかし、WFD は早期に手話にアクセスできないことが、ろう児の言語剥奪とそれに伴う学力の遅れなどのリスクになると述べ、言語剥奪は普遍的な事象であることを示唆している⁴⁵。フィリピンのろう児に言語剥奪が顕著であることを明示する研究はないが、前項に述べたように NHS は近年拡大の傾向にある。Langga et al. (2021) は聴者の家庭に生まれたろう児の言語習得の困難を報告している。また、ベニルデろう学校も、本調査で行ったヒアリングにおいて同校の生徒に深刻な言語剥奪があることを報告した (De La Torre 氏ヒアリング)。生徒の大半が手話を使用しない聴者家庭に生まれ、中等教育段階までで手話を使う教師が限られていたか、あるいは手話を使う教師がいない通常学校から進学しているためである。幼少期に手話に適切に触れることができず、また長年にわたり豊かな学習環境が得られなかったことが学業成績に著しく影響を与えている。

3.3 今後の展望

前項までに述べたフィリピンの状況を以下に整理する。

- 法制度上は FSL が公用語の一つとして認知されている。
- 適切な支援を行うことのできる教員が不足しているため、聴覚障害児の多くは通常学校内の特別教室で学ぶことを余儀なくされている。
- 補聴器や人工内耳の装用は限定的と考えられる。ただし、NHS は急速に拡大しており、今後増加する可能性がある。
- 公立ろう学校は 1 校のみであり、対応手話を用いている。私立ろう学校が首都圏を中心に散在するが、教育法は多様であり、自然手話で学ぶことのできる教育施設は限られている。
- 幼少時に手話に触れる機会が少なく、その後の言語習得が遅れ学力向上に影響のある聴覚障害児がいる可能性がある。

これらのことから、フィリピンにおいて音声言語獲得のための医療インフラの整備

⁴⁵ <https://wfdeaf.org/resources/position-paper-on-the-right-to-sign-language-for-families-carers-of-deaf-children/>

状況は十分ではなく、補聴器や人工内耳を装用する聴覚障害児は多くはないことがわかる。DepEd はインクルーシブ教育を積極的に推進しており、1校のみである公立ろう学校では、対応手話を用いる TC を採用している。2.2 に述べた経緯から、これはバイリンガルろう教育とみなすことはできない。現状でフィリピンにおいてバイリンガルろう教育で学べる機会は限定的であるが、FSL 法は施行を推進中であること、補聴器及び人工内耳の装用が増加傾向であることから、将来的にはバイモーダル・バイリンガル教育の機会が拡大する可能性がある。

こうした状況の中で、ベニルデろう学校は、自然言語である FSL を用いたバイリンガルろう教育を実践している。バイリンガル・バイカルチュラル教育の手法を採っており、聴覚活用は行っていない。本調査は同校のろう生徒の学力を評価するものではないため明らかにしていないが、ヒアリング対象者はろう生徒への深刻な言語剥奪の影響に言及していることから、少なからず聴児と同等のレベルではないことがうかがえる。これはろう教育に携わる教育機関すべてが共通して向き合う課題である。これらを踏まえ、同校に対する懸念点を以下に二点挙げる。

- 同校で中等教育課程を修了したろう生徒は、高等教育課程から聴者の生徒とともに学ぶ環境に移行する。この際に、以下の要因が当該生徒の適切な学びの確保を困難にする恐れがある。①FSL を用いて教えることができる教師が常時配置されない場合、②中等教育課程修了時に当該生徒の学力が聴者の生徒と同等レベルに達成していない場合。
- 現在、フィリピン全国で人工内耳装用児は少数と推察されるものの、将来的には高所得家庭のろう児を中心に装用率が増加すると予測される。本校はマニラ首都圏に位置する私立学校であるため、当該層の就学先として選択される可能性が高い。人工内耳装用児が入学した場合、バイモーダルで指導するノウハウが不足している。これは、聴覚も活用しながら学ぶというニーズと、現状の教育提供方針との間にミスマッチを生じさせる。

同校は私立学校であるため、その教育理念に賛同する家庭が就学先として選択する自由を有している。しかし、先進諸国におけるろう教育の変遷と日本財団から財政支援を得ていることに伴う社会的責任に鑑み、先導的な役割を果たすことが期待される。

第4章 ラオスにおけるろう教育の実施状況

4.1 ラオスにおけるろう者・手話の概況

ラオスのろう者の実態を報告する研究はきわめて少ない。本章の情報収集の一環として、収集可能な学術論文、報告書、公式文書等から把握が難しい現場の実態、及び非公式な意見を把握するため、以下の関係者に対し個別ヒアリングを実施した。なお、ヒアリングはビデオ会議あるいは E メールで行い、ビデオ会議の際は必要に応じて手話通訳を用意した。ヒアリングを通じて、収集された情報は現状分析の根拠として活用した。以下、ヒアリングより得られた情報を根拠とする記述についてはその旨を記載する。

表 6 ラオスにおけるヒアリング対象者

氏名	所属先・職位	日時
中村由希氏	ADDP 事務局責任者	2025 年 6 月 21 日
Phanita Maiphone 氏	ろう協会前事務局長	2025 年 9 月 8 日
池田ますみ氏	ADDP ラオスろう支援プロジェクトマネージャー	2025 年 9 月 26 日
ろう学校教員 3 名	ドンカムサーTTC 附属ろう学校	2025 年 11 月 5 日

(1) 手話の状況

オーストラリア政府が実施するラオスのろう教育支援事業のウェブサイト⁴⁶によると、同国では 2021 年時点で聴覚障害者が約 8 万人いると推計されている。ラオス手話は 1993 年に成立した (Maiphone 氏へのヒアリング; Chanlivong, 2025)。ラオス手話にはタイ手話や ASL の影響が示唆されているが、研究は途上である (Woodward, 1996; Noschese, 2023)。ラオス政府は 2009 年に障害者権利条約を批准したが、ラオス手話は公式に言語として承認されておらず、2022 年に発出された第 1 回総括所見においてもこの点が指摘されている⁴⁷ (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2022)。保健省がろう児と盲児のための特別学校 2 校を運営している (Enfield, 2008; Chanlivong, 2025)。本調査が行ったラオスろう協会 (Lao Association for the Deaf, 2013 年発足) の元事務局長 Maiphone 氏へのヒアリングにより、ラオスにおけるろう者とラオス手話について、以下の概況が報告された。ラオスろう協会はラオス手話の辞書作成を進めており、2025 年時点でも毎日単語ができていく。しかし、言語としての歴史が浅く、社会的な認知度も低いいため、手話通訳者は全国で 10 名に満たない⁴⁸。聴覚障害児を持つ親向けの継続的な支援プログラムは存在せず、一部の親はろう者協会の手話講座を受

⁴⁶ BEQUAL: Basic Education Quality and Access in Lao PDR, <https://bequal-laos.org/2021/12/01/learn-how-to-communicate-without-speaking/>

⁴⁷ Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2022). Concluding observations on the initial report of the Lao People's Democratic Republic. CRPD/C/CO/1.

⁴⁸ Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016). Initial report submitted by the Lao People's Democratic Republic under article 35 of the Convention, due in 2011. CRPD/C/LAO/1.

講するが、講座への参加者は少なく、最後まで継続する親は稀である。

(2) スクリーニングと人工内耳及び補聴器装用の状況

日本財団の助成を得てドンカムサー教員養成学校（TTC）附属ろう学校でろう教育事業を実施する ADDP（アジアの障害者活動を支援する会）に対し、本調査において実施したヒアリングによれば、NHS は実施されていない。CRPD 批准国として条約の履行状況を確認するために定期的な提出が義務付けられている政府報告によれば、医療リハビリテーションセンター（CMR）が子どもの障害診断を担当しており、2016 年までに 207 人の診断を行っている⁴⁹。なお、ADDP は難聴児のスクリーニングサービスを提供し、補聴器の適合支援を行っている。

ヒアリングによれば、一部の高所得世帯の子どもの人工内耳の利用が見られる。Olusanya（2015）は、所得水準 6,000 ドル以下の低・中所得国を対象に NHS の実施状況を整理し、低・中所得国の大多数でほとんど実施されていないと述べている。WHO（2021）は、人工内耳を含む高度な聴覚補装具へのアクセスが、主として高所得国・高所得層に偏在しており、一部のみが利用できていないことを指摘している。また前章でも言及した Dillard et al.（2024）は、低所得国で補聴器関連のサービスの利用率は約 9%であると推計している。ラオスは低所得国（LDC、一人当たり GNI が\$1,136 未満）に分類されているが、2025 年の一人当たり GNI は\$2,375 と予測されている⁵⁰。ラオス固有の利用状況を示すデータは確認できないが、これらの報告から、ラオスにおいても人工内耳へのアクセスはきわめて限定的であり、補聴器利用は 9～15%程度であると推察される。

(3) インクルーシブ教育

ラオス政府は 2003 年に障害者令を制定し、第 20 条において政府の責務として障害児の教育を受ける権利の保障、合理的配慮の提供、適切なカリキュラムと教材の開発を挙げている⁵¹。2010 年にはインクルーシブ教育に関する国家政策が策定された（Lee & Outhaithany, 2011）。2020 年時点で全国 3,829 の小学校のうち 1,968 校に 5,075 名の障害児が在籍し、81 名の特別支援教員（手話・点字）と 2,151 名のインクルーシブ教室教員が配置されている⁵²。

11 の障害者団体らによるパラレルレポートによれば、ビエンチャンの小学校 2 校は聴覚障害児を受け入れ、ろう協会がラオス手話教材の提供、移動支援、インクルーシブ

⁴⁹ Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). Initial report submitted by the Lao People's Democratic Republic under article 35 of the Convention, due in 2011. CRPD/C/LAO/1.

⁵⁰ UN Committee for Development Policy. (2025), 2025 Monitoring Report; Lao People's Democratic Republic. <https://policy.desa.un.org/sites/default/files/2025-06/cdp-pl-2025-lao.pdf>

⁵¹ Disability Rights Education & Defense Fund. (2023). Laos – Decree on the Rights of Persons with Disabilities. https://www.rcrc-resilience-southeastasia.org/wp-content/uploads/2017/12/2007_decree_on_the_rights_of_persons_with_disabilities_-_disability_rights_education_defense_fund.pdf

⁵² Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2020). Replies of the Lao People's Democratic Republic to the list of issues in relation to its initial report. CRPD/C/LAO/RQ/1.

ブ教育に関する教師・生徒向け研修などを通じて、2つの特別支援学校と2つの一般校を体系的に支援する上で重要な役割を果たしている。他方で、国連障害者権利委員会による総括所見（2022年）は、これら障害者団体からの指摘を踏まえ、学校で障害のある児童・生徒たちを支援する教員の能力が低く、インクルーシブ教育についての教員研修の機会も限定的であると総括している⁵³。

4.2 バイリンガルろう教育

ラオスにはビエンチャン・ハンズ・オブ・ホープろう学校（Hands of Hope Skill Development Center、1993 設立）及びルアンパバーンろうあセンター（2008 設立）のろう学校のろう学校 2 校がある。いずれも初等及び中等教育段階までである。宿舎を有しており、全国 17 県から 211 名の児童生徒が これら 2 校で学んでいる⁵⁴。これらに加え、ビエンチャンにあるドンカムサー（TTC）附属ろう学校において成人を含むろう学生 19 名が高等教育段階で学んでいる⁵⁵。初等教育段階を学べるろう学校は全国で 2 校のみであるため、Maiphone 氏によれば、ろう児の大部分が 5 歳から通常学校に入学する。通常学校では授業は口話で行われるため、ろう児は授業内容を理解することができず、大半のろう生徒は放課後、自宅で独学するか家庭教師と学習する。中学校卒業後に高校へ進学するろう生徒はごく少数であり、高校卒業資格を取得できる者はきわめて稀である。中等教育段階を終了後に、2校のろう学校あるいは通常学校で学んできたろう児が数名ドンカムサーろう学校へ進学する。

ヒアリングの結果からこれらのろう学校における教育法を以下に整理する。

表 7 ろう学校の状況

	ハンズ・オブ・ホープろう学校 ルアンパバーンろうあセンター	ドンカムサーろう学校
教員	聴者の教員が大半 ろう教員が計 5 名	聴者の教員のみ ADDP の研修を受けた後、ろう講師から学ぶ
使用する手話	多くの教員は手話と口話を同時に行 う「学校手話」を用いる	ラオス手話
生徒の 手話スキル	N/A	まちまちだが、ろう学校から進学してくる生徒は（通常学校から進学してくる生徒に比較して）手話スキル、コミュニケーション力が優れている。
口話の訓練 聴力活用	発声や読唇の訓練は行われていない	補聴器や人工内耳を使用する生徒はいない 口話に重点を置いていない

出所: ドンカムサーろう学校教員および ADDP 専門家へのヒアリング結果に基づき調査チームが作成。

⁵³ Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2022). Concluding observations on the initial report of the Lao People's Democratic Republic. CRPD/C/CO/1.

⁵⁴ Members of 11 Organizations of Persons with Disabilities (OPDs) and Disability Service Centers operating in Vientiane and 11 Provinces of Lao PDR. (2022). Submission Report on the Implementation of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities in Lao PDR.

⁵⁵ ADDP へのヒアリング

本調査では「学校手話」が TC であるかの是非は確認できなかった。ドンカムサーろう学校は、ADDP の支援を得て、高等教育 3 年間で修了したろう生徒が TTC へ進学し、4 年間の教員養成期間を経てろう教員となることを目指している。計画どおりに事業が進めば 2030 年にラオス手話で教育を受けた最初のろう教員が誕生する見込みである。

言語剥奪の状況

ラオスろう協会は、2022 年のパラレルレポートにおいて、地域社会や家庭レベルでの認識不足により、聴覚障害児は同年代の子どもよりも遅れて特別支援教育を開始し、大半が 10～14 歳で小学 1 年生に編入されている状況を報告している。その結果、通常教育への移行がいつそう困難になるとしている。また、ドンカムサーろう学校教員へのヒアリングにおいても、同校に在籍するろう児の中に 30 歳を超えるろう生徒がいることが指摘された。同生徒の個別の事情は不明であるが、公的な NHS が実施されていない現状を踏まえると、ろう協会の指摘する状況がラオスにおいて一般的である可能性が示唆される。

4.3 今後の展望

ラオスのろう教育の現状は以下のように整理できる。

- ラオス手話は成立から歴史が浅く、公的に認知されていない。
- 聴覚障害児の多くは通常学校内で学ぶが、適切な指導が行われていない可能性がある。
- 補聴器や人工内耳の装用はきわめて限定的であり、聴覚を活用したろう教育が行われている可能性は低い。
- ろう学校で手話を用いた指導が行われているが、初等及び中等教育段階ではラオス手話と異なる対应手話に近い視覚コミュニケーションで指導が行われている可能性がある。
- 聴覚障害児は一般的に幼少時に手話に触れる機会が少なく、その後の言語習得が遅れ学力向上に影響を及ぼしている可能性が高い。

バイリンガル・バイカルチュラル教育はろう者の第一言語である手話言語を用い、またロールモデルとしてのろう教員の存在を重視する教育手法であるが、ラオスにおけるろう教育の実態は、そうした手法を行うために必要な手話への低い認知と専門人材の不足が深刻な状況にあると考えられる。フィリピンとは異なり、補聴器や人工内耳を装用するために必要な医療インフラは未整備であり、バイモーダルなバイリンガル教育が拡大する兆候はないため、聴覚障害児は手話モダリティが当面の唯一の選択肢となる。

第5章 途上国におけるろう教育の介入事例

前章までに概観したフィリピン及びラオスにおけるろう教育の実態に加え、本章では今後の途上国におけるバイリンガルろう教育支援のあり方を検討するために参考となりうる事例を取り上げる。

5.1 Co-enrollment（共籍モデル）

(1) 共籍モデルの概要と実施例

Co-enrollment は、聴覚障害児と聴児を同じ学級に配置し、担任教師と聴覚障害教育の専門教員の2名以上の教師による共同教授（team teaching あるいは co-teaching 以下、チーム・ティーチング）を行う教育モデルである。邦訳は定まっていないが、本章では以下「共籍モデル」と呼ぶ。主に先進諸国で実践事例がある。同モデルの代表的な研究者である Antia は、1990年代以降に主流となった聴覚障害児を通常学級に個別に配置するインクルーシブ教育では、専門的支援が限定的であることにより以下の問題点があることを指摘した（Stinson & Antia, 1999）。

- 孤立が生じやすい。聴覚障害は出現率が低いため、同一学級内に同じ障害の同級生がいない可能性が高くなる。これにより言語モデルや情緒的な安心を欠き、また、聴者同級生との交流は限定的であるため孤立や周縁化が起きやすい。
- 通訳依存による学習面での情報の不足。通訳があっても即時的なやりとりや深い学習参加を完全には補えず、学級内のコミュニケーションへの参加が制限され、学業的な統合が保証されない。

また、同時期に一般教育で障害のある児童とない児童が同じ教室で学び、担任教員と専門教員あるいは補助教員が共同で指導するチーム・ティーチングが広まり始めた（Friend & Cook, 2010）。これと同時期にバイリンガル・バイカルチュラル教育が拡大する中で、手話をろう児の主要な教授言語として扱いながら、通常学級内に聴覚障害児を複数配置し、聴児とともに学ぶ環境を模索する動きが出てきた（Stinson & Antia, 1999）。

共籍モデルでは特別支援学級やリソースルームとは異なり、固定された障害児のみのクラスを置かず、一つの学級を聴児と共有し、二言語・二文化を尊重した形で教育が行われる。典型的には1名の一般教育教員、1名のろう教育専門教員及びろう教員（あるいはスタッフ）の三者が協働で授業を行う（Antia et al., 2002, 2007）。Yiu and Tang (2014) は、共籍モデルの特徴として 1) 一学級あたりの聴覚障害児と聴児間のバランスを確保（同数もしくは1:3から1:4）⁵⁶、2) 手話と音声言語の二言語環境の保証、

⁵⁶ 共籍モデルにおける学級内の必要最低限のろう児数をクリティカル・マス（Critical Mass）と呼ぶ。

3) チーム・ティーチングによる通常カリキュラムへの平等なアクセス、4) 包摂的な学級を創造するための全体的な調整、の4点を挙げている。

最初期においては、1982年に米国カリフォルニア州で Tripod プログラム⁵⁷が実施され、その後アリゾナ州で Tucson プログラムが実施された (Antia & Metz, 2014; Kirchner, 2019)。ほかにオランダの Twin-school プログラム (Hermans et al., 2014)、イタリア (Rinaldi et al., 2014)、スペインのマドリッドプログラム (Martin et al., 2014)、香港の SLCO⁵⁸プログラム (Tang et al., 2014, Yiu & Tang, 2014) などがある。2025年時点において途上国における実践の報告はないが、米国開発庁 (USAID) の学びのユニバーサル・デザイン・ツールキット (2018)⁵⁹ は、共籍モデルを途上国の文脈においても有望な選択肢の一つとして言及している。

(2) 共籍モデルの効果

上述した国々における実践から肯定的な結果が多いことが明らかになっている。McCain and Antia (2005) は、共籍モデルで4年間学んだろう児の成績に向上が見られたことを報告している。Kreimeyer et al. (2000) も同様に共籍モデルで2、3年学んだろう児が、読解力テストで、ろう学校で学んだろう児より高得点を取得した事例を報告している。ただし、その得点は聴児の得点より低いものだった。計算力は共籍モデルとろう学校間で大きな差異は見られなかった。Hermans et al. (2014) は、オランダの Twin-school プログラムにおいて、ろう児にオランダ語語彙力の向上が見られ、読解力、計算、書き取りの平均点は聴児を下回ったことを報告している。ただし、仲間意識のスコアで有意の差があり、聴覚障害児が通常学級内でサブグループをつくる傾向があり、否定的なスコアになったと分析している。Martin et al. (2014) は、マドリッドの事例で仲間意識の向上と交流機会の増加について肯定的結果を報告している。Yiu and Tang (2014) や Yiu (2024) は、香港の事例を評価し、学力面や社会的統合はおおむね良好だが、ろうアイデンティティの受容には長期間で安定した環境が必要であることを示唆している。なお、マドリッド及び香港の事例では、共籍モデルで学ぶ聴覚障害児の全員が人工内耳もしくは補聴器を装着していることが確認できる。

(3) 共籍モデルの制約

これまでの実践は、いずれも一時的なプロジェクトもしくは実験であり、同モデルを実装・拡大することには制約がある。同モデルでは複数名、一学級30名としても最低6名の聴覚障害児を一つの学校に集約する必要があるが、人口的に希少な聴覚障害児を同地域で毎年度複数名確保しなければならない点が、このモデルの実現性を構造的に困難にしている (Tang, 2016; Antia et al., 2019; Silvestri & Hartman, 2022)。地方・農

⁵⁷ Toward Rehabilitation Involvement by Parents of the Deaf

⁵⁸ Sign Bilingualism and Co-enrolment

⁵⁹ Universal Design for Learning to Help All Children to Read, 2018, <https://www.inclusive-education-initiative.org/knowledge-repository/universal-design-learning-help-all-children-read-promoting-literacy-learners>

村部ではさらに学区内の聴覚障害児が少なくなり、学区外通学は各世帯に負担を課すため難易度が増すと考えられる。

また、公教育において聴覚障害児と聴児が、ともに手話と音声言語を用いて学ぶためには、手話が教授言語とし承認されていることが前提となる (Mayer & Leigh, 2010)。加えて、先進国においても聴覚障害児の専門教員は不足する傾向にあり常時配置が困難であることが指摘されている (Pedersen & Beste-Guldborg, 2019)。Kreimeyer et al. (2000) は、人的資源を集中投下できる環境であれば良好な言語発達が可能であることを示しつつ、実装に多くの課題があることを率直に述べている。総じて、共籍モデルは成功例があるもののニッチなモデルであり、人的資源の限られる途上国において実現性は限られると言える。

5.2 早期手話教育プログラム

2.3 及び 2.6 で概観した研究動向から、ろう児に対し早期に手話環境を準備することが、バイリンガルろう教育を進める前提条件となることが明らかとなっている。また、フィリピン及びラオスのろう児の多くが言語剥奪の状況にある可能性があることから、NHS の拡大だけでなく、新生児・乳幼児期に聴覚障害が判明した子どもに手話へのアクセスを保障する取組みが求められる。本項では途上国におけるそうした取組みを取り上げる。

英国の聴覚障害児・者支援組織 NDCS⁶⁰は、バングラデシュの非政府組織 (NGO) である CDD⁶¹と連携して、ろう児の早期診断と支援システムを改善し、医療従事者に対して手話研修を行い、家族や教師に手話を含む聴覚障害児に配慮したコミュニケーション方法を教えたと報告している。

東アフリカ諸国では複数の取組みが確認できる。UNICEF は東・南部アフリカ地域向けのろう教育ガイダンス文書において以下のように述べている。聴覚障害児の大部分は手話を用いない聴者の両親に生まれ、自然に言語を学ぶことができない。アフリカ諸国の大半で NHS は一般的ではなく、ろう児の家族の多くはろう児が既に言語発達における重要な時期を迎えているか、それを過ぎた段階で初めて障害に気づく。このため、手話に精通した専門家やろう者のメンターの関与が必要である (UNICEF ESARO, 2021)。2024 年より、教育開発のための国際機関である GPE⁶²及びカナダの国際開発研究センター (IDRC) は、「ろう児の早期教育拡大プロジェクト⁶³」を支援している。ケニア、マラウイ、ルワンダにおいて、ろう児が家庭と学校で手話に触れる環

⁶⁰ National Deaf Children's Society, <https://www.ndcs.org.uk/history-deaf-child-worldwide>

⁶¹ Centre for Disability in Development

⁶² Global Partnership for Education

⁶³ Scaling inclusive early learning for deaf children

境をつくるとともに、就学前教育機関及びろう児の親への手話研修を実施している。同プロジェクトは、こうした活動を通して手話をろう児の第一言語及び教育言語として位置付けるエビデンス創出を目指している⁶⁴。ウガンダにおいても多くのろう児が9歳頃まで就学できず、言語発達の重要な時期を逃しており、英国のろう者支援組織である Sign Health は、2011年に3歳から就学できるろう児向け幼児学級を開始した。全国のろう児とその親・教師を対象に手話研修、教材開発等を実施し、就学前段階から家庭と学校の双方で手話環境を作ること目指している⁶⁵。

このように、確認できる手話への早期アクセスを掲げる途上国のプログラムは限られている。Humphries et al. (2014) は、先進諸国において、NHS後の情報提供・早期介入の実態は聴覚活用中心に傾きやすく、早期から手話へ接触する機会が限定的であることを報告している。WFD は手話の権利を主張するポジションペーパーにおいて、多くの国で、NHS や早期介入サービスには、手話に関する情報の提供や、手話学習の支援は含まれておらず、手話を使ってコミュニケーションを取るための支援を受ける機会が侵害されていることを懸念している⁶⁶。WHO (2021) も、途上国ではろう児の乳幼児期の言語発達のために手話サービスの訓練・認定・報酬制度が整っていないと述べている。上述の取組みを除くと、新生児・乳児のスクリーニング・プログラムを経て診断後に手話言語の獲得を介入に含めている取組みは多くない。インドネシア (Andriani et al., 2024) やカンボジア (Waterworth et al., 2022)、ベトナム (Stringer, 2022)、ケニア (Ndegwa et al., 2024)、南アフリカ (Casoojee et al., 2024) の事例は、いずれもろう児が補聴器や人工内耳を装用し、聴覚を活用して音声言語の獲得を目指す口話法による介入を中心としている。WFD が懸念するように、途上国においても早期診断後に制度的に提供される支援は、手話を伴わない口話法中心の介入である可能性が高い。ただし、早期介入における手話使用の有無を報告している研究はほとんどなく、定量的に示すことはできない。

⁶⁴ <https://idrc-crdi.ca/en/what-we-do/projects-we-support/project/scaling-inclusive-early-learning-deaf-children>,
<https://www.gpekix.org/blog/scaling-intention-early-lessons-building-sign-language-rich-environments-deaf-children-kenya>

⁶⁵ <https://signhealthuganda.org/preschool-programme-is-giving-deaf-children-a-beacon-of-hope/>

⁶⁶ <https://wfdeaf.org/resources/position-paper-on-the-right-to-sign-language-for-families-carers-of-deaf-children/#:~:text=The%20WFD's%20Declaration%20on%20the,consequences%20as%20well%20as%20any>

第6章 結論

6.1 バイリンガルろう教育の類型別効果

近年、先進諸国においては対応手話を用いた TC に代わる形で登場したバイリンガル・バイカルチュラル教育は、NHS と補聴技術の普及、及びインクルーシブ教育の拡大により縮小した。補聴技術を用いて音声言語と手話の両方で学ぶバイモーダル・バイリンガル教育が、バイリンガルろう教育の主流となりつつあるものの、この手法によって同年齢の聴児と同等の学力向上が達成できたことを示す研究は限定的である。これらから、バイリンガルろう教育の効果を下表のように整理することが可能である。

表 8 バイリンガルろう教育の類型別効果

類型	書記言語リテラシー／学力	自尊心／ろうアイデンティティ
バイリンガル・バイカルチュラル	学力に関する量的研究は限定的	肯定的なエビデンスあり
バイモーダル・バイリンガル	条件付きで学力の向上が認められる (聴児と同等ではない)	条件付きで効果あり (最低限のろう児数やろう教員を安定して確保できることが条件)

手話のみを用いて書記言語を学ぶバイリンガル・バイカルチュラル教育の効果に関する議論は終結していないが、バイモーダル・バイリンガル教育で学ぶろう児が多数を占めるようになったことにより、研究の焦点は「手話への早期アクセスの重要性」及び「バイモーダル児の学習環境整備」へ推移してきている。ここで注目されるのは、手話への早期アクセスがないことで生じる言語剥奪により、バイモーダル・バイリンガル教育においても、聴児と同等の学業成績の達成が困難であることである。

バイリンガル・バイカルチュラル教育における自尊心や帰属意識の形成の効果は実証されており、特に共籍モデルにおいて手話でコミュニケーションができる環境を用意するだけでなく、一定割合のろう児数やろう教員の配置が重視されている点はその証左と言える。ろう児は手話を第一言語としない聴者の両親に生まれる確率が高いため、今日において補聴技術を利用して音声言語も獲得することを両親が選択することは不可避の趨勢である。しかし、これは手話の無用性を意味するものではない。多くの研究が人工内耳手術を受けるとしても、乳幼児期からの手話へアクセスすることの重要性を実証している (e.g., Hassanzadeh, 2012; Davidson et al., 2014)。また、人工内耳などの補聴技術が音声言語への完全なアクセスを保証するものではないため、今後も手話を主要なコミュニケーション手段として必要とするろう児は継続して存在する。したがって手話を用いたろう教育の重要性は今後も維持される。

6.2 仮説の検証

途上国におけるバイリンガルろう教育のあり方は、そのコンテキストにより多様である。以下にフィリピンとラオスにおけるバイリンガルろう教育のあり方を、前項で示した類型に沿って示す。

表9 バイリンガルろう教育の類型別の状況

類型	学びの場所	フィリピン	ラオス
バイリンガル・ バイカルチュラル	ろう学校	ベニルデろう学校で実践	ろう教員育成中
バイモーダル・ バイリンガル	通常学校 ろう教室	実施していない可能性が高い	実施していない
	ろう学校	一部私立学校で実施している 可能性あり	実施していない

バイリンガル・バイカルチュラル教育ではろう教員がいることが必須である。ろう者が教育者となるためには、教授言語としての手話が確立されているうえで、その手話と書記言語を用いて高等教育を修める必要があるため、ろう教育がそれを可能にする水準にあることが前提となる。ラオスでは教授言語としての手話が確立して間もなく、ろう教育の基盤が脆弱であるため、ろう教員の育成に取り組んでいる段階にある。フィリピンには公用語としての手話が存在するが、ろう学校の経営を民間が担っており、教育方法はさまざまで、対応手話を用いる TC で教える学校も含まれる。公教育では、大多数の聴覚障害児が専門人材の配置が十分でない通常学校で学んでいる状況にある。下表にこれらの状況を整理する。

表10 二か国におけるろう教育の現状

	フィリピン	ラオス
音声言語獲得のための医療インフラ	NHS の普及は 4 割弱 人工内耳利用率: 低い 補聴器利用率: 15%程度	NHS 実施なし 人工内耳利用率: 低い 補聴器利用率: 9~15%程度
臨界期における手話へのアクセス	一部で親・乳幼児向けプログラムあり 地方格差がある 言語剥奪に陥ることが多い	アクセスは困難 言語剥奪に陥ることが多い
ろう教育の現状	私立ろう学校が多様な方法で実施 公教育は専門的な支援が乏しい	ろう学校 3 校のみ 手話を教える人材が十分でない

こうした状況を踏まえ、本調査における仮説を以下のとおり検証した。

表 11 仮説の検証

仮説	フィリピン	ラオス
1: 開発途上国の支援において、音声言語獲得のための医療インフラ等が未整備である場合には音声言語の獲得が困難な聴覚障害児にとって「バイリンガルろう教育」が最適解となる	<u>支持される。</u> 多くの聴覚障害児は補聴技術を利用することができないため、自然言語である FSL を用いるバイリンガルろう教育が最適解であると言える。	<u>支持される。</u> 非常に多くの聴覚障害児が補聴技術を利用することができないため、バイリンガルろう教育が最適解であると言える。しかし、バイリンガルろう教育を担うためのろう教員が不足しているため、その育成が急務である。
2: 開発途上国の支援において、補聴器、人工内耳装用児に対しても「バイリンガルろう教育」を通して十分な学力を獲得できる可能性がある	<u>部分的に支持される。</u> 補聴器や人工内耳を利用できる一部の聴覚障害児にとっても、聴覚も活用するバイモーダル・バイリンガル教育が有効である可能性があるが、聴覚口話法と比較して有効であると言えるだけのエビデンスはない。ベニドろ学校では、聴覚を活用した教育を実施していないため、補聴器、人工内耳装用児にとって適切な学びの場とは言えない。フィリピンにおいて、ほかにバイモーダル・バイリンガル教育を実践できる環境があるか、本調査では明らかにできていない。	<u>支持されない。</u> ラオスにおいて補聴器や人工内耳を利用できる聴覚障害児はきわめて限られているため、3校の公立ろう学校においてもバイモーダル・バイリンガル教育は実践されていない。したがってラオスにおいて補聴器、人工内耳装用児に対して手話を用いたバイリンガルろう教育が行われる可能性は低い。

途上国におけるろう教育のあり方を検討するうえで、その国独自の手話やろう教育の発展過程、その国の経済力に応じたろう教育人材の質及び量に加え、補聴技術の普及度合が変数となると考えられる。低中所得国においても聴覚口話法やバイモーダル・バイリンガル教育が一般的な選択肢となるほどに補聴器や人工内耳の普及が進んでいないため、手話で学ぶバイリンガルろう教育が有効な教育法となる蓋然性は高い。一方で、その実現の阻害要因となるのは、自然手話で教えることのできる教員の不足と幼児期に起きている言語剥奪である。

6.3 途上国におけるバイリンガルろう教育支援の展望と提言

(1) 今後の展望

本調査の結果、途上国におけるろう教育は以下の主要な構造的要因により複合的な制約のもとに置かれていることが明らかとなった。

1) 乳幼児期における言語アクセスが欠如している（言語剥奪）

多くのろう児が、学齢期以前に自然手話にも音声言語にも十分にアクセスできない

状態で育っており、就学時点で深刻な言語発達の遅れを抱えている。

2) 自然手話で教えることのできる教員が慢性的に不足している

ろう教育の専門性のある教員やろう教員の絶対数が不足しているままに、聴覚障害児の通常学校への就学が進んでいる。

3) 教授言語としての手話の体系化が発展過程にある

国によっては公教育としてのろう教育の歴史が浅く、ろう児が空間的・時間的に分断されていて教授言語としての手話の体系化が発展過程にある。正式な手話辞典や文法規範が整っておらず、教育現場で使用される手話が体系化されていないことにより、ろう学校で教える教員の安定した養成ができず、結果として、教育の質の安定的確保が難しくなる。

また、低中所得国においても、NHS の普及や人工内耳・補聴器の利用は限定的であるため、音声言語のみを前提とした教育モデルは、制度的・経済的に成立しにくい状況にある。このような文脈において、自然手話を一次的な教授言語とするバイリンガルろう教育は、引き続き最も現実的な教育選択肢としての位置を占める可能性が高い。とりわけ、音声言語へのアクセスが困難な多数のろう児にとって、早期からアクセス可能な自然言語を保障することは、言語発達のみならず認知発達の前提条件である。

一方で、今後も補聴技術の利用が徐々に拡大していくことが予想され、これに伴い、バイモーダル・バイリンガル教育の可能性を制度的に検討すべき局面も拡大していくと考えられる。ただし現段階では、バイモーダル・バイリンガル教育は、医療インフラ、専門人材、手話を教授言語とする言語環境のすべてがそろって初めて成立する高度な教育モデルであり、低中所得国において一般的になるには至っていない。

以上を踏まえると、今後の展望として以下のような二段階の発展経路が想定される。

表 12 今後の展望

	展望	検討課題
短中期	自然手話を基盤とするバイリンガルろう教育の普及・質的向上	<ul style="list-style-type: none"> 自然手話への早期アクセスの保障 ろう教員の育成 教授言語としての手話の整備
中長期	補聴技術の普及と連動したバイモーダル・バイリンガル環境の構築	<ul style="list-style-type: none"> 通常学校におけるろう教育専門人材の育成、充実

(2) 提言

以上を踏まえ、途上国におけるバイリンガルろう教育支援においては、対象国の状況を精査したうえで次の三点を中核に据える必要がある。

- 早期の手話アクセス

- ・ 自然手話で教えることのできる教育人材の育成
- ・ 教授言語としての手話の整備

これらの点に基づき、以下の提言を行う。

提言 1: 乳幼児期からの手話アクセス保障プログラムのパイロット実施

子どもの言語発達の根幹は、学齢期以前に決定づけられる。このため、補聴技術の利用の有無にかかわらず、以下のコンポーネントで構成されるパッケージ化した支援モデルを開発し、その有効性に関するエビデンスの創出を目指す。

- ・ 親子手話教室: 聴覚障害の診断後に親が手話を獲得する機会を整備し、親子双方に自然なコミュニケーション手段を保障するとともに、音声言語中心の支援に偏ることを避け、言語剥奪の発生を予防する。
- ・ 就学支援: 幼児期の言語発達に応じて教育現場への移行支援を行い、就学後に生じがちな学習上の遅れを最小化する。
- ・ 言語発達・学力評価: 早期手話アクセスの有無による言語・認知・学力発達への影響を縦断調査により体系的に評価する。

第 5 章の末尾で言及したように、早期診断後に提供される支援が手話を伴わない口話法中心の介入に偏る可能性がある点に留意する必要がある。本パイロットを通じて、言語剥奪のない環境下で自然手話による学びがろう児の年齢相応の発達を実証することで政策的示唆を提供できることが期待される。

提言 2: 専門教員・ろう教員養成の長期的人材戦略の構築

より多くのろう児・聴覚障害児が家庭の所得に左右されず質の高い教育を受けるためには、公教育の枠組みにおいてバイリンガルろう教育を実施できる体制を整備することが適当である。その持続性は教員養成制度に依存するため、養成課程の中に手話を教授言語として用いる専門教員を育成するコースを創設する。導入初期段階では、経験年数の長い現職の専門教員を対象に追加的な研修を実施し、一定の要件を満たした者をマスタートレーナーとしての暫定的に認定するなど柔軟な措置が求められる。ろう教員に関しては、ろう生徒が高等教育を修め教員免許を取得することに高いハードルがある現状を踏まえ、手話運用能力に応じて補助教員として登用できる制度的選択肢を整備する。また教員採用を促進するための奨学制度を創設するなど、多様な形でろう者が教育分野への参画を可能にする仕組みづくりが必要である。

提言 3: 教授言語としての手話の基盤整備

教授言語としての手話の整備は、自然言語としての自律性と制度上の使用言語としての公共性の双方を調和させながら進める必要がある。これは当該国における手話の多様性を否定するものではなく、公教育へのアクセス権を保障するためのインフラ整

備である。支援に当たってはろう者の参画を確保し、国内のろうコミュニティの合意に基づいて進めるべきである。そのため、ろう者組織、教育省、大学（手話研究者・ろう教育研究者）が参画する常設協議体を設置し、教科語彙の収集・整理、使用実態の把握、既存のカリキュラムとの整合、手話教材・ガイドラインの作成を制度的に行うことが望ましい。ろう者が手話収集・デジタル動画辞書作成の中心を担い、教育で必要なコア語彙を優先的に整理することで教育言語としての手話という公共的役割を確立できる。教授言語としての手話の整備を支えるのは社会的理解であり、手話を言語として認める法制度の整備、教員・保健医療従事者・行政官に対する基礎研修、手話の日／手話週間のキャンペーン、テレビ・SNS を通した広報等の普及啓発活動により、手話が特別支援ではなく正規の教育言語として社会的に認知される基盤が形成される。

また、整備プロセスと早期介入は相互依存の関係にあるため、提言 1 で述べたパイロットで使用する教育用コア語彙を整備作業の中から抽出、パイロットで観察された言語使用データを手話整備チームにフィードバック、親子教室での実際の自然手話使用を、辞書・教材に反映する、という循環型の仕組みを構築することで、手話の整備が現場から乖離することを防止しつつ、現場に根ざした言語計画が可能となる。これらは、単に手話を整備することではなく、ろう児の言語権の保障、学力基盤の構築、教育格差の是正という課題に直接寄与する政策的意義を持つ。

(3) まとめ

途上国におけるバイリンガルろう教育支援は、特定の教育手法の選択ではなく、言語権の保障、人材育成、インクルーシブ教育における聴覚障害児の学びの質的担保という複合課題への総合的対応を意味する。国によっては TC や聴覚口話法など複数のアプローチが併存しており、教育現場の状況は一様ではない。このような多様性の中で、音声言語へのアクセスが困難な子どもに対し、確実に学びを保障しうる選択肢を提供することは、権利保障の観点から特に重要である。

一方で、NHS や補聴技術の普及が十分である国は少なく、乳幼児期に十分な言語入力を得られないまま就学に至るろう児が多数存在する。この状況は、言語剥奪という深刻な課題を生み出している。言語剥奪が認知発達、自己概念、学力、社会情動的スキルに及ぼす長期的影響を踏まえれば、途上国における最大の課題は、幼少期から確実な言語アクセスを保障する体制の構築することである。この観点から、各国の文脈に応じつつ、手話への早期アクセスを保障する環境を整備するとともに、手話が教育言語として周縁化されることなく適切に位置付けられるためのエビデンスを継続的に創出し、バイリンガルろう教育の基盤を強化していくことが、持続的に支援すべき領域であると考えられる。これにより、すべての聴覚障害児が適切な言語環境と質の高い学びにアクセスできる体制の構築が期待される。

引用文献

- Ainscow, M. & César, M. (2006). The Salamanca Statement; 25 years on. *European Journal of Psychology of Education, Volume 21*.
- Ainscow, M., Slee, R. & Best, M. (2019). Inclusive education ten years after Salamanca; Setting the agenda. *International Journal of Inclusive Education, Volume 23, Issue 7/8*.
- Alier, K. K., Malcolm, K. A., Zhang, W., Alphonse, J., Lee, T. T., Akera, M., Okwahi, A., Rubena, J., Cole, J., Solomon, D., & Reed, N. (2025). Hearing care in low-resourced and humanitarian settings; findings from a pilot study in South Sudan. *International Journal of Audiology, Vol. 64, No. 8*.
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Karrie A. Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Kathryn M. Burke, K. M. & Aguayo, V. (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education; a systematic review. *International Journal of Inclusive Education, Volume 23, Issue 2*.
- Andrews, J. F. & Rusher, M. (2010). Codeswitching techniques; Evidence-based instructional practices for the ASL/English bilingual classroom. *American Annals of the Deaf, Volume 155, Number 4*.
- Andriani, N. W., Naftali, Z., Marliyawati, D., Widodo, P. & Muyassaroh. (2024). Factors influencing auditory verbal therapy outcome among children with cochlear implant. *Indonesian Journal of Biomedicine and Clinical Sciences, Volume 57, Number 1*.
- Antia, S., Stinson, M. S. & Gaustad, M. G. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7(3)*.
- Antia, S., Sabers, D. L. & Stinson, M. S. (2007). Validity and reliability of the classroom participation questionnaire with deaf and hard of hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12(2)*.
- Antia, S. & Metz, K. K. (2014). Co-enrollment in the United States; A critical analysis of benefits and challenges. In Marschark, M., Tang, G. & Knoors, H. (eds.) *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*.
- Antia, S. Knoors, H. & Marschark, M. (2019). Co-Enrollment and the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Learners; Foundations, Implementation, and Challenges. In Marschark, M., Tang, G. & Knoors, H. (eds.) *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford University Press.
- Archbold, S. (2010). Children with cochlear Implants — what is needed — and what is wanted in the long-term? *Cochlear Implants International, Volume 11*.
- The Asia Foundation. (2021). *Philippine Disability Sector Research; An Initial Analysis of Access to Social and Public Services, Education, Work and Employment, and Civic Participation and*

- Governance*. Asia Foundation.
- Athanasopoulos, M., Samara, P., Batsouras, G. & Athanasopoulos, I. (2024). Making a difference from day one; The urgent need for universal neonatal hearing screening, *Children*, 2024, 11, 1479.
- Bagga-Gupta, S. (2002). Explorations in bilingual instructional interaction; a sociocultural perspective on literacy. *Learning and Instruction*, 12.
- Balanquit, L. N. (2025). Language change in Filipino Sign Language cardinal numerals. *University of Pennsylvania School of Arts & Science, Penn Working Papers in Linguistics, Volume 31.2*.
- Barnes, C. & Mercer, G.(eds.) (2005). *The Social Model of Disability and the Majority World*. The Disability Press.
- Bat-Chava, Y. (2000). Diversity of deaf identities. *American Annals of Deaf*, 145(5).
- Berent, G. P. (2004). Sign language-spoken language bilingualism; Code mixing and mode mixing by ASL-English bilinguals. In Bhatia, T. K. & Ritchie, W. C. (eds.), *The handbook of bilingualism*. Wiley-Blackwell.
- Bradley, J. (2022). The Changing Roles of Special Education Teachers in the 21st Century. *Brandon University Journal of Graduate Studies in Education, Volume 14, Supplement 2*.
- Bussé, A. M. L., Mackey, A. R., Bussé, M. L., Hoeve, H. L. J., Goedegebure, A., Carr, G., Simonsz, H. J., Uhlén, I. M. & for the EUSCREEN Foundation. (2021). Assessment of hearing screening programmes across 47 countries or regions II: coverage, referral, follow-up and detection rates from newborn hearing screening. *International Journal of Audiology*, 2021, Vol. 60, No. 11.
- Casoojee, A., Khoza-Shangase, K. & Kanji, A. (2024). A comparative study of learning outcomes for hearing-impaired foundation phase learners. *South African Journal of Childhood Education*, 14(1).
- Chanlivong, K. (2025). Empowering Laos' Deaf Community Through Education and Employment, *The Laotian Times (February 14, 2025)*, <https://laotiantimes.com/2025/02/14/empowering-laos-deaf-community-through-education-and-employment/>
- Chiong, C. M. (2023). Newborn Hearing Screening and Beyond; A Continuing Journey in the Philippines. *ACTA Medica Philippina*, Vol. 57, No.9.
- Christiansen, J.B. & Leigh, I.W. (eds.) (2002). *Cochlear implants in children; Ethics and choices*. Gallaudet University Press.
- Conrad, R. (1979). *The deaf school child; Language and Cognitive function*. Harper & Low.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19.
- Cummins, J. (1980). Psychological assessment of immigrant children; Logic or intuition? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success

- for language minority students. In California State Department of Education (Ed.) *Schooling and language minority students; A theoretical framework*. Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities; Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy; Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005). A Proposal for Actions; Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom, *Modern Language Journal*, 89.
- Daculan, M. D., Tan, A. J. O., & Ceniza-Canillo, A. M. (2022). The Development and Assessment of Pattern Matching Algorithms Used by ZEE; A Filipino Sign Language (FSL) Dictionary and English-Learning App. *Proceedings of the 36th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation*.
- Davidson, K, Lillo-Martin, D. & Chen Pichler, D. (2014). Spoken English language development among native signing children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(2).
- Dillard, L. K., Der, Laplante-Lévesque, A., Swanepoel, D. W., Thorne, P. R., McPherson, B., de Andrade, V., Newall, J., Ramos, H. D., Kaspar, A., Nieman, C. L., Clark, J. L., Chadha, S. (2024). Service delivery approaches related to hearing aids in low- and middle-income countries or resource-limited settings; A systematic scoping review. *PLOS Global Public Health*, 24;4.
- The European Association of Service Providers for Persons with Disabilities. (2015). *Towards More Inclusive Learning Environments in Europe*.
- Emmorey, K., & Corina, D. (1990). Lexical recognition in sign language; Effects of phonetic structure and morphology. *Perceptual and Motor Skills*, 71(3, Pt 2).
- Emmorey, K. (1991). Repetition priming with aspect and agreement morphology in American Sign Language. *Journal of Psycholinguistic Research*, Volume 20.
- Enfield, N. J. (2008) Lao Linguistics in the 20th Century and Since. In: Goudineau, Y. & Lorrillard, M. (eds.) *Recherches nouvelles sur le Laos*. EFEO.
- Engberg-Pedersen, E. (2022). *Signed languages in the Nordic countries*. Nordics. Info., <https://nordics.info/show/artikel/signed-languages-in-the-nordic-countries>
- Fuente, J. A. D. (2021). Implementing inclusive education in the Philippines; College teacher experiences with deaf students. *Issues in Educational Research*, 31(1).
- Friend, M. & Cook, L. (2010). *Interactions; Collaboration Skills for School Professionals*. Pearson.
- Gibson, H., Small, A. & Mason, D. (1997). Deaf bilingual bicultural education. In Cummins, J. and

- Corson, D. (eds.) *Encyclopedia of language and education, Volume5; Bilingual Education*. Springer.
- Hall, M. L., Eigsti, IM, Bortfeld, H. & Lillo-Martin, D. (2017). Auditory deprivation does not impair executive function, but language deprivation might. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 22(1)*.
- Han, D. Y. & Wang, C. C. (2013). The Current Status and Focus of Cochlear Implantation. *Chinese Scientific Journal of Hearing and Speech Rehabilitation, 2013; 5*.
- Hassanzadeh, S. (2012). Outcomes of cochlear implantation in deaf children of deaf parents; comparative study. *The Journal of Laryngology & Otology, 126*.
- Hualanda, H. & Holmström, I. (2019). When language recognition and language shaming go hand in hand – sign language ideologies in Sweden and Norway. *Deafness & Education International, 21(2)*.
- Hauser, P. C., O’Hearn, A., McKee, M, Steider, A. & Thew, D. (2010). Deaf Epistemology; Deafhood and Deafness. *American Annals of the Deaf, Volume 154, Number 5*.
- Heiling, K. (1995). Bilingual vs. oral education; a comparison of academic achievement levels in deaf eighth-graders from two decades. *Paper presented at the International Congress on Education of the Deaf*.
- Henner, J., Caldwell-Harris, C. L., Novogrodsky, R. & Hoffmeister, R. (2016). American sign language syntax and analogical reasoning skills Are Influenced by Early Acquisition and Age of Entry to Signing Schools for the Deaf. *Frontiers in Psychology, 7 (2016)*.
- Hergis, L. (2009). Analysis of measurements from the first Swedish universal neonatal hearing screening program. *International Journal of Audiology, 2007, Vol. 46, No. 11*.
- Hermans, D., Ormel, E. & Knoors, H. (2010). On the relation between the signing and reading skills of Deaf bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13*.
- Hermans, D., Wauters, L., de Klerk, A. & Knoors, H. (2014). Quality of instruction in bilingual schools for deaf children; Through the children’s eyes and the camera’s lens. In Marschark, M., Tang, G. & Knoors, H. (eds.) *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford University Press.
- Hintermair, M. (2008). Self-esteem and Satisfaction With Life of Deaf and Hard-of-Hearing People - A Resource-Oriented Approach to Identity Work. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13;2*.
- Hoffmeister, R. J. (2000). A piece of the puzzle; ASL and reading comprehension in Deaf children. In Chamberlain, C., Morford, J. P. & Mayberry, R. I. (eds.) *Language Acquisition by eye*. Psychology Press.
- Hollowell, J. L. & Takagi, A. (2022). The status of newborn hearing screening in Japan; Past, present and the Future. *Cureus, 14(9)*.

- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Jo Napoli, D., Padden, C. & Rathmann, C. (2014). Ensuring language acquisition for deaf children; What linguists can do. *Language, Volume 90, Number 2*.
- Hurlbut, H. M. (2008). *Philippine Sign Language Survey; A Rapid Appraisal*. SIL international.
- Imperial, M. F. (2015). Kinds of sign languages in the Philippines. VERA files, <https://verafiles.org/articles/kinds-of-sign-language-in-the-philippines>
- Jepsen, J. B., DeClerck, G., Lutalo-Kiingi, S. & McGregor, W. B. (eds.) (2015). *Sign Languages of the World; A Comparative Handbook*. Walter de Gruyter, Inc./Ishara Press.
- Johnson, R., Liddell, S. & Erting, C. (1989). *Unlocking the Curriculum; Principles for Achieving Access in Deaf Education*. Gallaudet Research Institute Working Paper.
- Kenney, C. R., McCann, D. C., Campbell, M. J., Law, C. M., Mullee, M., Petrou, S., Watkin, P., Worford, S., Yuen, H. M. & Stevenson, J., (2006). Language ability after early detection of permanent childhood hearing impairment. *The New England Journal of Medicine, Vol. 354, No. 20*.
- Kilag, O. K., Torres, J. L., Mira, J. P., Ramos, G. P. & Peranco, R. (2025). The State of Special Education in the Philippines; Challenges and Opportunities for Inclusive Practices. *International Multidisciplinary Journal of Research for Innovation, Sustainability and Excellence, Volume 2, Issue no. 2*.
- Knors, H. & Marschark, M. (2014). *Teaching Deaf Learners; Psychological and Developmental Foundations*, Oxford University Press.
- Karchmer, M. & Mitchell, R. (2003). Demographic and achievement characteristics of deaf and hard-of-hearing students. In Marschark & Spencer (eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. Oxford University Press.
- Kirchner, C. J. (2019). TRIPOD; Answer to the seeds of discontent. In Marschark, M., Antia, S. & Knors, H. (eds.), *Co-enrollment in deaf education*, Oxford University Press.
- Knors, H., Brons, M. and Marschark, M. (eds.) (2019). *Deaf Education beyond the Western World*. Oxford University Press.
- Kreimeyer, K. H., Croke, P., Drye, C., Egbert, V. & Klein, B. (2000). Academic and social benefits of co-enrolment model of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5*.
- Kyle, J. G., & Woll, B. (1985). *Sign Language; The Study of Deaf People and Their Language*. Cambridge University Press.
- Langga, M. M., Sabandal, K. N., Datu-Ulama, R. T., Guimba, W. D., Sialana-Nalla, A. N. & Alico, J. C. (2021). Communication Approaches of Hearing-Impaired Students in an English Language Learning Classroom; The Case of a Public Elementary School. *International Journal of English Language Studies, Volume 3, Issue 4*.

- Lange, C. M., Lane-Outlaw, S., Lange, W. E. & Sherwood, D. L. (2013). American sign language/English bilingual model; a longitudinal study of academic growth. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 18*;4.
- LaSasso, C. & Lollis, J. (2003). Survey of Residential and Day Schools for Deaf Students in the United States That Identify Themselves as Bilingual-Bicultural Programs, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Vol.8, No.1*.
- Lee, Y. & Outhaithany, S. (2011). *Inclusive education*, 2nd Annual Forum for High Officials of Basic Education of SEAMEO Member Countries and Associate Members.
- Leigh I. W. (2009). *A Lens on Deaf Identities*, Oxford University Press.
- Leigh, I. W. & Bat-Chava, Y. (2009). Correlates of psychosocial adjustment in deaf adolescents with and without cochlear implants; A preliminary investigation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14*;2.
- Lou, M. W. (2012). The history of language use in the education of the Deaf in the United States, In Strong, M. (ed.) *Language Learning and Deafness*. Cambridge University Press.
- Marschark, M. (2009). *Raising and educating a deaf child; A comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators*. Oxford University Press.
- Marschark, M. & Spencer, P. E. (eds.) (2010). *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. Oxford University Press.
- Marschark, M. Lang, H. G. & Albertini, J. A. (2012). *Educating Deaf Students; From Research to Practice*. Oxford University Press.
- Marschark, M., Tang, G. & Knoors, H. (eds.) (2014). *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford University Press.
- Martin, M. P., Balanzategui, M. V. & Morgan, G. (2014). Sign bilingual and co-enrollment education for children with cochlear implants in Madrid, Spain. In Marschark, M., Tang, G. & Knoors, H. (eds.) *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford University Press.
- Mason, D. G. (1994). Bilingual/Bicultural deaf education is appropriate, *Occasional Monograph Series, Number 2*, Association of Canadian Educators of the Hearing Impaired.
- Maxwell-McCaw, D. & Zea, M. C. (2011). The Deaf Acculturation Scale (DAS); development and validation of a 58-item measure. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16*;3.
- Mayberry, R. & Fischer, S. (1989). Looking through phonological shape to lexical meaning; The bottleneck of non-native sign language processing. *Memory and Cognition, 17*.
- Mayberry, R. I. & Eichen, E. B. (1991). The long-lasting advantage of learning sign language in childhood. Another look at the critical period for language acquisition. *Journal of Memory and Language, 30*.
- Mayberry, R. I. & Kluender, R. (2018). Rethinking the critical period for language; New insights into an old question from American Sign Language. *Bilingualism; Language and Cognition*,

Volume 21, Issue 5.

- Mayberry, R. I. & Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition; Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language, Volume 87, Issue 3.*
- Mayer, C. & Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1 (2).*
- Mayer, C. & Akamatsu, C. T. (1999). Bilingual-Bicultural Models of Literacy Education for Deaf Students; Considering the Claims. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 4.*
- Mayer, C. & Leigh, G. (2010). The changing context for sign bilingual education programs; issues in language and the development of literacy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13.*
- McCain, K. G. & Antia, S. (2005). Academic and Social Status of Hearing, Deaf, and Hard of Hearing Students Participating in a Co-enrolled Classroom. *Communication Disorders Quarterly, 27(1).*
- Mendoza, A. (2018). The sign language unique to Deaf Filipinos. *CNN Philippines (October 29, 2018),*
<https://web.archive.org/web/20221010011356/https://www.cnnphilippines.com/life/culture/2018/10/29/Filipino-Sign-Language.html>
- Metila, R. A., Pradilla, L. A., & Williams, A. (2016). The challenge of implementing mother tongue education in linguistically diverse contexts; The case of the Philippines. *The Asia-Pacific Education Researcher, 25(5-6).*
- Miles, S. & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate; Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education, Volume 14.*
- Mitler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education; Social Contexts.* David Fulton Publishers.
- Moore, D. (2001). *Educating the deaf; Psychology, principles, and practices.* Houghton Mifflin.
- Mugnier, S. (2021). Plurilingualism in Deaf Education in France; Language Policies, Ideologies and Practices for the Bimodal Bilingual Skills of Deaf Children. In Snoddon, K. & Weber, J. (eds.) *Critical Perspectives on Plurilingualism in Deaf Education.* Multilingual Matters.
- Murray, J. J., Hall, W. C. & Snoddon, K. (2019). Education and health of children with hearing loss; The necessity of signed languages. *Bulletin of the World Health Organization, 97(10).*
- Murray, J. J., Hall, W. C. & Snoddon, K. (2020). The importance of signed languages for deaf children and their families. *The Hearing Journal, 7(3).*
- Ndegwa, S., Pavlik, M., Gallagher, E. R., King'e, M., Bocha, M., Mokoh, L. W., Macharia, I., Stringer, P., Njuguna, I., Wamalwa, D. & Benki-Nugent, S. (2024). Hearing Loss Detection and Early Intervention Strategies in Kenya. *Annals of Global Health, Volume 90, Issue 1.*
- Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (eds.) (2006). *Handbook of early literacy research.* The Guilford

- Press.
- Newal, J., Biddulph, R., Ramos, H. & Kwok, C. (2019). Hearing aid or “band aid”? Evaluating large scale hearing aid donation programmes in the Philippines. *International Journal of Audiology*, Vol. 58, No. 12.
- Newal, J. P., Martinez, N., Swanepoel, D. W. & McMahon, C. M. (2020). A National Survey of Hearing Loss in the Philippines. *Asia Pacific Journal of Health*, 32(5).
- Newport, E. L. (1990). Maturation constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14.
- Nolasco, R. M. (2008). The prospects of multilingual education and literacy in the Philippines. *SEAMEO Presentation Document*.
https://www.seameo.org/_ld2008/documents/Presentation_document/NolascoTHE_PROSPECTS_OF_MULTILINGUAL_EDUCATION.pdf
- Noschese, E. J. (2023). The Positioning of WH Words in Modern Laos Sign Language. *Sign Language Studies*. Vol. 23, No. 2.
- Oh, J. (2025). The Filipination; Philippine governmental efforts towards nation-building through national language policies. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/01434632.2025.2571455>
- Olusanya, B. O. (2015). Screening for neonatal deafness in resource-poor countries; challenges and solutions. *Research and Reports in Neonatology*, 2015;5.
- Padden, C. & Ramsey, C. (2000). American Sign Language and reading ability. In Chamberlain, C., Morford, J. P. & Mayberry, R. I. (eds.) *Language Acquisition by eye*. Psychology Press.
- Paludnevičienė, P. & Harris, R. L. (2011). Impact of cochlear implants on the deaf community, In Paludnevičienė, P. & Leigh, I. W. (eds.) *Cochlear implants; Evolving Perspectives*. Gallaudet University Press.
- Paul, P. (1998). *Literacy and deafness; The development of reading, writing, and literate thought*. Allyn & Bacon.
- Paul, P. & Moores, D. (2012). *Deaf Epistemologies – Multiple Perspectives on the Acquisition of Knowledge*. Gallaudet University Press.
- Pedersen, H. F. & Beste-Guldborg, A. (2019). The Impact of a Collaborative Consultation Service Delivery Model for Rural Deaf/Hard of Hearing Students. *Journal of Education and Learning*; Vol. 8, No. 5.
- Pickersgill, M. and Gregory, S. (1998). *Sign bilingualism; A model*. Adept Press.
- Pizarro, L. (n.d.). *What inclusive education means for d/Deaf learners in the Philippines; Considerations in designing a deaf-inclusive education model*. Oscar M. Lopez Center for Climate Change Adaptation and Disaster Risk Management Foundation, Inc.
- Plaza-Pust, C. & Morales-Lopez, E. (eds.) (2008). *Sign Bilingualism; Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. John Benjamin.

- Priestley, K., Enns, C. & Arbuckle, S. (2017). Altering Practices to Include Bimodal-bilingual (ASL-Spoken English) Programming at a Small School for the Deaf in Canada, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2017.
- Proske, S., Hermann, A., Hosemann, J. & Steinbach, M. (2020). A Grammar of German Sign Language (DGS). <https://www3.thesignhub.eu/grammar/dgs/pdf>
- Punch, R. & Hyde, M. B. (2011). Communication, Psychosocial, and Educational Outcomes of Children with Cochlear Implants and Challenges Remaining for Professionals and Parents. *International Journal of Otolaryngology*, Volume 2011.
- Raeve, L. D. & Hardeveld, R. V. (2013). Prevalence of Cochlear implants in Europe; What do we know and what can we expect? *Journal of Hearing Science*, Vol. 3, No. 4.
- Raeve, L. D., Archbold, S., Lehnhardt-Gorjany, M. & Kemp, T. (2020). Prevalence of cochlear implants in Europe: trend between 2010 and 2016. *Cochlear Implants International*, 21(5).
- Raine, C. (2013). Cochlear implants in the United Kingdom; Awareness and utilization. *Cochlear Implants International*, Volume 14.
- Ramos, H., Baguyo, B. & Martinez, N. (2018). Improving access to hearing care and hearing rehabilitation in the Philippines. *Community Ear & Hearing Health*, Volume 15, Issue 19.
- Richter, M. M., Lewis, T. J. & Hagar, J. (2012). The relationship between principal leadership skills and school-wide positive behavior support; an exploratory study. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2012, 12; 69.
- Rinaldi, P., Caselli, M. C., Onofrio, D. & Volterra, V. (2014). Language acquisition by bilingual deaf preschoolers; Theoretical and methodological issues and empirical data. In Marschark, M., Tang, G. & Knoors, H. (eds.) *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford University Press.
- Robles, A. C., Chiong, C. M., Velasco, K. J., Dela Cruz, A. P., Ombao, J. C., Tantoco, M. L., Ricalde, R., Labra, P. J. & Laganao, C. R. (2024). Auditory outcomes of cochlear implantation among pediatric patients under the Philippine National Cochlear Implant Program. *ACTA Medica Philippina*, Volume 59, Issue 16.
- Rogers, A. (2020). The Filipino Sign Language Act in the Philippines; Policy Analysis. *Gallaudet University, Honors Capstones*, 73.
- Ruben, R. J. (2005). Sign language; Its history and contribution to the understanding of the biological nature of language, *Acta Oto-Laryngologica*, 2005, 125.
- Shaver, D., Marschark, M., Newman, L., & Marder, C. (2014). Who is where? Characteristics of deaf and hard-of-hearing students in regular and special schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19 (2).
- Silvestri, J. A. & Hartman, M. C. (2022). Inclusion and Deaf and Hard of Hearing Students; Finding Asylum. *Education Science*, 12.

- 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*(1).
- Small, A. & Mason, D. (2008). American Sign Language (ASL) bilingual bicultural education. In Cummins, J. & Hornberger. (eds.) *Encyclopedia of language and education, 2nd edn, Volume5; Bilingual Education*. Springer.
- Snoddon, K. (2008). American Sign Language and early intervention. *The Canadian Modern Language Review, 64*.
- Spencer, P. E. & Marschark, M. (2010). *Paradigm shifts, difficult truths, and an increasing knowledge base in deaf education*. In Marschark, M. & Spencer, P. E. (eds.) *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. Oxford University Press.
- Stepanchak, M. A. (2017). Factors Affecting DHH-Specific Quality of Life in Deaf/HH Adolescents Attending Mainstream Schools. *A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Public Health, University of Washington*.
- Stinson, M. S. & Antia, S. D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 4*; 3.
- Stokoe, W. C. (1960/1978). Sign language structure; An outline of the visual communication systems of the American Deaf, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10*(1).
- Stringer, P. (2022). Helping Children with Hearing Loss in Developing Countries Listen, Talk, and Thrive, *The Hearing Journal, April 2022*.
- Strong, M. & Prinz, P. (2000). Is American Sign Language Skill Related to English Literacy? In Chamberlain, C., Morford, J. P. & Mayberry, R. I. (eds.) *Language Acquisition by eye*. Psychology Press.
- Svartholm, K. (2014). 35 years of Bilingual Deaf Education – and then? In *Educar em Revista*.
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600004&script=sci_arttext&tlng=en
- Swanson, B., Vaelen, E. V., Jassens, M., Goorevich, M., Nygard, T. & Herck, K. V. (2007). Cochlear implant signal processing ICs. Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2007, Custom Intergrated Circuits Conference Paper.
- Swanwick, R. (1998). The teaching and learning of literacy within sign bilingual approach, In Gregory, S., Knight, P., McCracken, W. Powers, W., & Watson, S. (eds.) *Issues in deaf education*. David Fulton Publishers.
- Swanwick, R. & Gregory, S. (2008). *Sign Bilingual Education; Policy and Practice*, Douglas McLean.
- Swanwick, R. (2010). Policy and practice in sign bilingual education; Development, challenges and directions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13*(2).
- Swanwick, R. (2016). Deaf Children’s Bimodal Bilingualism and Education. *Language Teaching*,

49(01).

- Swanwick, R., Hendar, O., Dammeyer, J., Kristoffersen, A., Satler, J. & Simonsen, E. (2014). Shifting contexts and practices in sign bilingual education in Northern Europe; Implications for professional development and training. In Marschark, M., Tang, G. & Knoors, H. (eds.) *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford University Press.
- Tabingo, S. D. & Lovitos, A. H. R. (2025). Analyzing Filipino Sign Language through Systemic Functional Linguistics. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, IX(II).
- Tadeo, P. (2017). How the deaf use social media for their advocacies, Rappler (September 8, 2017), <https://www.rappler.com/moveph/social-good-summit/181503-how-deaf-use-social-media-advocacies/>
- Tang, G., Lam, S. & Yiu, K.C. (2014). Language development of Deaf and hard-of hearing students in a sign bilingual and co-enrollment environment. In Marschark, M., Tang, G. & Knoors, H. (eds.) *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford University Press.
- Tang, G. (2016). Sign Bilingualism in Deaf Education; From Deaf Schools to Regular School Settings. In O. García, O., Lin, A. M. Y. & May, S. (eds.), *Bilingual and Multilingual Education*. Springer Nature.
- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education; does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, Volume 13, Issue 6.
- Tucci, D., Merson, M. G. & Wilson, B. S. (2010). A summary of the literature on global hearing impairment; current status and priorities for action. *Otology & Neurotology*, 31.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion; Ensuring Access to Education for All*.
- UNESCO. (2008). *Global Monitoring Report 2008; Education for All by 2015; Will we make it?*
- UNICEF ESARO. (2021). *Sign Language for Deaf Children's Education and Guidance on its Use in Accessible Digital Teaching & Learning Materials*.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion; focusing global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, Volume 18, Issue 1.
- Waterworth, C. J., Marella, M., Bhutta, M. F., Dowell, R., Khim, K. & Annear, P. L. (2022). Access to ear and hearing care services in Cambodia; a qualitative enquiry into experiences of key informants. *The Journal of Laryngology & Otology*, 138.
- Wauters, L.N., Van Bon, W. H. J. and Tellings, A. E. J. M. (2006). Reading Comprehension of Dutch Deaf Children. *Reading and Writing*, Vol 19.
- West, N. C., Kressner, A. A., Bauingard, L. H., Sandvej, M. G. Bille, M. & Caye-Thomasén, P. (2020). Nordic results of cochlear implantation in adults; speech perception and patient reported outcomes. *Acta Oto-Laryngologica*, 140(11).
- WHO. (2021). World Report on Hearing. <https://www.who.int/news-room/fact->

sheets/detail/deafness-and-hearing-loss

- Wilbur, R. (2001). Sign language and successful bilingual development of deaf children. *Journal of the Institute for Social Research*, 56.
- Winston, E. A. (2004). Interpretability and Accessibility of Mainstream Classrooms. In Winston, E. A. (ed.) *Educational Interpreting; How It Can Succeed*. Gallaudet University Press.
- de Wit, M. (2017). Sign language interpreter use in inclusive education. In Reuter, K. (ed.), *UNCRPD Implementation in Europe – A Deaf Perspective*. European Union of the Deaf.
- Wolfensberger, W. (1972). *The Principle of Normalization In Human Services*. National Institute on Mental Retardation.
- Wood, S. (2007). Degrees of resiliency in acquisition of language. *Nanzan Linguistics (Special issue 3)*, 1.
- Wood, S. (2011). Acquisition of topicalization in very late learners of LIBRAS; Degrees of resilience in language. In Mathur, G. & Napoli, D. J. (eds.) *Deaf around the world; The impact of language*, Oxford University Press.
- Woodward, J. (1996). Modern Standard Thai Sign Language, Influence from ASL, and Its Relationship to Original Thai Sign Varieties. *Sign Language Studies*, 92 (1).
- Wong, J. T. & Alcantara-Doroja, E. C. (2015). General education and special education; Harmonization of inclusive education towards K-12 system in the Philippines. *Proceedings of the International Conference on Special Education, Vol.1*.
- Yiu, K. C. & Tang, G. (2014). Social integration of deaf and hard-of-hearing students in a sign bilingual and co-enrollment environment. In Marschark, M., Tang, G. & Knoors, H. (eds.) *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford University Press.
- Yiu, K. C. (2024). Measuring academic attainment and progress of deaf and hard of hearing students in Sign Bilingualism and Co-enrollment (SLCO) classrooms; A case study. *Deafness & Education International, Volume 26, Issue 1*.
- Yoshinaga-Itano, C. (2004). From screening to early identification and intervention. In Power, D. & Leigh, G. (eds.) *Educating deaf students; Global Perspectives*, Gallaudet University Press.
- 阿部敬信. (2021). 日本手話・日本語バイリンガル児童はどのようにして日本語を読んでいるのか. *人間科学*, 2021年3巻.
- 上野益雄. (1977). 19世紀前半のアメリカ聾教育における手話法について(1), *心身障害学研究*, Vol.1.
- 上農正剛. (2003). リテラシー問題を議論する際の前提条件. 上農正剛, *たったひとりのクレオール 聴覚障害児教育における言語論と障害認識*. ポット出版.
- 金澤貴之. (2023). 手話の定義をめぐる社会言語学的考察. *手話学研究*, 32(2).

- 黒田一雄. (2022). インクルーシブ教育のグローバルガバナンスと特別支援教育-その相克と連携可能性. 川口純編, *SDGs 時代のインクルーシブ教育 グローバルサウスの挑戦*. 明石書店.
- 斉藤くるみ. (2007). *少数言語としての手話*. 東京大学出版会.
- 佐々木倫子. (2008). 日本におけるバイリンガルろう教育—何を、どう、進めるべきか. 全国ろう児をもつ親の会編, *バイリンガルでろう児は育つ*. 生活書院.
- 佐々木倫子. (2018). これまでの日本におけるバイリンガルろう教育とその理論的背景. *MHB 研究会事前学習会 資料*.
- 佐野愛子, 増谷梓, 阿部ゆかり. (2018). ろう児の日本語作文指導における日本手話の活用, *母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究*, 14 号.
- 鈴木隆子. (2022). ろう者と聴者の懸け橋に. 大月書店.
- 高嶋由布子. (2020). 危機言語としての日本手話. *国立国語研究所論集*, 18 号.
- 高嶋由布子, 杉本篤史. (2020). 人工内耳時代の言語権—ろう・難聴児の言語剥奪を防ぐには—. *言語政策*, 第 16 号.
- 鳥越隆士. (2009). スウェーデンにおけるバイリンガル聾教育の展開と変成. *兵庫教育大学研究紀要*, 第 19 巻.
- 中島武史. (2018). ろう教育と「ことば」の社会言語学. 生活書院.
- 嶺井正也. (2021). インクルーシブ教育の原点を確認する ～サラマンカ宣言から 25 年～. *専修大学教職教育研究*, 第 1 号.
- 森尚彫. (2015). 日本における人工内耳の現状. *保健医療学雑誌*, 6 巻 1 号.
- 守屋敬介. (2025). ろう児の言語獲得環境における日本の現状と課題—ロールモデルとしてのろうメンターの重要性—. *リベラルアーツ&マイノリティ*, vol.2.