

手話言語条例を真に意味のあるものとするために～ろう児の教育を考える～

(追補改訂版)

古石篤子

1. 異言語話者との共生～教育編

ろう者との共生を考えると、「言語が異なる人との共生」を考えるとという視点が重要である。たとえば、日本語ができないブラジル人の子どもを集めたブラジル人学校に、ポルトガル語、あるいはブラジル・ポルトガル語ができない教員が配置され、きちんとした研修も無しに自助努力で片言のポルトガル語で授業を行うことを想像してほしい。現在のろう学校はそういう状況にある。

ただし、生徒のなかにもある程度日本語を解する者もいるので、教師の言わんとするところを汲んでなんとか授業が成り立つ場合もあるが、生徒が不完全な言語を通して得る知識は不完全なままであるし、それを得るにも無駄な時間を費やしていることを認識すべきである。生徒にわかる言語を使って教えれば、生徒は教科内容に集中でき、細かいことまできちんと学ぶことができるのに、...

また、なかにはブラジル人ながら完全にはポルトガル語ができない生徒もおり、その場合には教員の不完全なポルトガル語と、よくはわからない日本語のはざままで言語習得も知識もいずれも中途半端に終わる悲劇的なケースも起こりうる。これは明らかに人権侵害である。

2. 聴覚障害者の生きる複雑な言語状況

聴覚障害者は非常に複雑な言語状況を生きていると言われ、聴者にはそれが目に見えないだけに大変わかりにくい。しかし、こと子どもの教育に関する限り、その複雑な状況をそのままひきずってはいけない。言語獲得、言語習得に関する正しい知識に基づいて、教育における言語使用を考えていかななくてはならない。

(1) まず「聴覚障害者」の言語状況を理解しよう。

「聴覚障害者」という概念は、それぞれ独自の問題を持つ 3 つの集団(ろう、中途失聴、難聴)の「総称」であるから、それ自体「解りにくい」(i)のだが、その言語使用状況は非常に複雑であるといわれる。聞こえる人間はまずこのことから理解しようと努力しなければならない。この言語使用状況の実態について神田(1996)は次のように書いている。「日本語と日本手話とその混合言語(PSJ=Pidgin Sign Japanese)が存在し、聴覚障害者は失調時期、育った環境、教育歴、思想、信条などにより、いずれかの変種を習得している、という複合言語状態であるというのがノーマルな状況である。」(ii) そのうえ、ひとり人間も時と場合や相手によってもこれらを使い分けることがあるようである(iii)から、実態はもっと複雑であるといえる。

(2) 次に、「ろう者」、「ろう児」、「ろう教育」という用語の本講演での使い方についてひと言。

本講演で使う「ろう者」とは、一般に聴覚に障害のある人(聴覚障害者)のなかで、(1)生まれつきほとんど聞こえない人、(2)言語獲得以前にほとんど聞こえなくなった人のことを指すこととする(機能的区別)。つまり、音声言語の構造を獲得しているかどうかということが重要なポイントである。

そして、「ろう児」とは年少の「ろう者」を指すが、子どもはその発達とともに言語も獲得してゆくため、教育を語る際には、森田・佐々木(2016)(iv)に倣い、「日常的な聴きとりが成り立たないような聴覚障害を持つ子ども」をすべて「ろう児」と呼び、彼らを対象とする教育を「ろう教育」とする(iv, p.47)。ジョンソン他(2004)(v)も「ろう教育」についてのそのすぐれた論考において、「『ろう』という言葉は包括的な意味で使い、通常のクラスでは十分に授業が受けられないぐらいの聴覚障害を持つ子どもすべてを含めている」(v, p.199)と書いている。(下線は筆者による。)

また、森田・佐々木(2016)も主張するように、「人工内耳や補聴器の装着は関係ない」(iv, p.47)ので、ろう教育には人工内耳や補聴器を装着している子どもも含めて考えるべきである。聴児は24時間聞こえる環境にいるが、そのような子どもははそうではないし、また完全に聴児と同じように聞こえるわけではないからである。

3. 「言語権」と聴覚障害者

ことばは空気のようなものである。私たちはふだんことばを意識せず、「あたりまえ」のように使っているが、ことばは実は私達の思考や知識、そして経験や情緒を形作るのに大きな役割を果たしている。そして、ことばの力をもつことは自らの考えを深め、人間性を豊かにし、そして他者とつながることを可能にしてくれるのだ。つまり、ことばは人を人たらしめている最も基本となるものなのである。(homo loquens)たとえば「美しい」ということばを考えてみよう。『14歳からの哲学』(vi)の著者池田晶子はその著書のなかで、「美しい」という言葉があるから、私たちは「美しい」と思えるのだ、と書いている。また、ある少年刑事施設を訪れたとき、その園長が「ここに来る子どもたちはみなことばが未分化です」と言っていたことは衝撃的であった。ことばの豊かな発達は人間の発達に大きな影響力を持つのである。

したがって、そのようなことばの獲得・発達・使用を誰からも妨げられない権利を人間は持っている。それを「言語の権利」、すなわち「言語権」と呼び、英語では language rights とか linguistic rights と言われるが、上で述べたような、人間にとってのことばのもつ重要性から基本的人権の一部としてとらえ、linguistic human rights「言語的人権」という言い方をすることもある。「言語権」はまた次のようにも表現される。「自己もしくは自己の属する言語集団が、使用したいと望む言語を使用して、社会生活を営むことを誰からも妨げられない権利である」(vii)。日本国憲法にはそれとしての明文規

定はないが、いくつかの条文を組み合わせて(第 14, 21, 13, 26 条)言語権は主張できるとされる(viii)。

ところで、聴覚障害者の言語権を考えると、「アクセス権」という概念を使い、大きく「情報保障」と「教育」とに分けて考えるのが有効であろう。「アクセス権」というのは、種々の社会的サービス等へアクセスする権利ということで、上で挙げた言語権の定義のなかでの「(自分の使いたい言語を使って)社会生活を営む権利」に相当すると考えることができる。「社会にアクセスする権利」ということだ。実際、「言語権＝アクセス権」とする考え方もある(ix)。

この考え方を情報保障の点から見たとき、「コミュニティ通訳」等が、言語マイノリティの人々の情報保障を助ける重要な役割を持つとされる。「コミュニティ通訳」というのは、会議通訳・ビジネス通訳・外交通訳とは異なり、「その国の言語を解さない住民たちのための言葉の仲立ちをする地域密着型の通訳」で、司法・医療・行政・教育などの分野で介入し、手話通訳も含まれると考える国も多いという(ix)。横浜市が昨年導入した、区役所窓口でのタブレット端末を介しての手話通訳サービスもこの中に入るであろう(2016年4月施行「障害者差別解消法」による施策の1つ)。また、聴覚障害者への情報保障の他の方法としては、要約筆記などもある。

情報保障は言語権とは別物であるという見方もある(x)。しかし、障害学的言語権論の立場からは言語権のなかに入るとされる(xi)。ともあれ、情報を保障するに当たっては、上記 2 (1)で述べた聴覚障害者の複雑な言語状況を考慮し、当事者のニーズと施策者の実現可能性とをすり合わせてきめ細かく対応してゆかねばならない。相手の理解できる言語を使用しない限り、情報は保障できないからであるが、現実問題としては人的・財政的制約も無視できないこともあろう。

これに対して、ろう児の教育へのアクセスを保障するための言語選択に関しては、選択の余地はない。使用言語は自然言語でなければならないからである。ことばは子どもが世界を認知し、思考を形作るための重要なツールである。口話は論外としても、日本語対应手話(手指日本語)も、手指は使うが、文法は音声日本語のものなので、受け取る側は頭の中で意味の再構成を行わなくてはならず、不自然で認知の妨げになる危険がある。したがって、日本の場合には使用言語は自然手話言語である日本手話しかありえない。この言語は、ろう児が不全感なく身につけることのできる自然言語であり、それを身につければ、ろう児は確実なコミュニケーション手段を身につけることになり、それが知的探求心や批判的思考力の道具となる。そしてそれはその後、他の言語にアクセスする強固な土台ともなるのである。

4. ろう児の教育

ろう児の教育については次の4つのポイントが重要である。

(1) 使用言語は自然手話言語

- (2) 就学前教育の重要性(学校教育のみでなく)
- (3) 「バイリンガル教育」という考え方
- (4) 肯定的なアイデンティティの形成

ろう児の教育は自然手話言語をベースに行うことがまず基本である。日本の場合、これは日本手話となろう。これを第一言語(L1)と呼ぶ。「ろう児の母語は日本手話である」と言われることがあるが、それは理想であって現実ではない。実際にはろう児でも 9 割が聴者を親とするため、自然に日本手話が「母語」になっているとは限らないのである。しかし、ろう児が無理なく身につけることができるのは自然手話言語であるので、日本手話が L1 になっていない子どもにはそのような環境作りが重要となる。自由に自己表現でき、相手とコミュニケーションできる言語をまずは身につけることが最重要課題である。この L1 の土台作りは生後直後からだいたい 4、5 歳までと考えられている。したがって、子どもが聞こえないとわかったらすぐに、家庭と地域での自然手話言語環境の整備が必要である。そのためには、(1)保護者への十分な情報提供、(2)地域とろう学校でのサポート態勢の確立、が不可欠である。就学前の言語獲得が、その後の子どもの知的・情緒的発達に大きな影響を与える。

次に、日本に在住するろう児は日本語環境におり、将来的にも日本で暮らす以上、日本語を避けては通れない。ろう児の周囲には日本語の文字が溢れているし、周囲の聴者は日本語を話している。したがって、日本手話と日本語の 2 つの言語を身につける必要がある。この場合、日本語は第二言語(L2)といい、2 つの言語を身につけるような教育を二言語併用教育、あるいはバイリンガル教育という。これは 2 つの言語を使って、算数や理科などの内容教科を教える教育であり、単に 2 つの言語の運用能力をつけるだけでなく、それぞれの言語でのリテラシーを身につけることが重要視される。また子どもの健全なアイデンティティ育成も重要な目標である。

言語権の観点からいっても、バイリンガル教育は 2 言語併用状況を強いられている子どもの教育にとって欠かせない考え方である。Skutnabb-Kangas, T. & R. Phillipson(1995)は言語権を、(1)「必要な言語権」と(2)「より豊かになるための言語権」との 2 つに分けて考え(xii)、前者は「母語の習得と使用、そして居住国の公用語の習得の権利」、後者は「外国語学習と使用の権利」とする。ろう児の L1 としての日本手話の獲得と使用、そして L2 としての日本語習得は「必要な言語権」と認識されるのである。したがって、これは言語的人権である。

ところで、ポルトガル語話者の聴者であるブラジル人児童のポルトガル語と日本語のバイリンガル教育と、ろう児のバイリンガル教育の異なるところは、前者の場合、ポルトガル語も日本語もいずれも音声と書記体の両方を学ぶ。しかし、ろう児の場合には、L1 の日本手話には一般的に使用されている書記体がなく、L2 の日本語は音声ではなく、書記体を学ぶことを基本とするところである。つ

まり、ろう児のバイリンガル教育での L1 と L2 は次のようになる。「L1＝日本手話、L2＝書記日本語（日本語の読み書き）」。

さて、バイリンガル教育の方法についてであるが、2 つの音声言語の場合、最も効果的な方法は「早期全面イマージョン(Early Total Immersion)」モデルと呼ばれるものである。最初(就学前)は L2 にどっぷり浸し、小学校 2、3 年生ごろから L1 の使用も始め、最終的には 2 つの言語の使用割合を 5:5 とするものである。これは、最初から 2 つの言語を半々で使うもの「早期部分イマージョン(Early Partial Immersion)」モデルよりも効果があると言われる。ろう教育におけるバイリンガル教育はこれとは全く同じにはゆかないであろうし、独自の方法論の開発が必要である。しかし、バイリンガル教育の理論で重要なのは次のポイントであり、基本的な考え方のベースは同じである。

- (1) L1 の重要性。(ex. 蓮の花に例えた母語・母文化の重要性)
- (2) 「冰山仮説」(「2 言語共有説」J. カミンズ)
- (3) 「2 言語の関(しきい)説」(J. カミンズ)

この(1)～(3)に共通しているのは、2 つの言語は相互に関係し合っているという「相互依存仮説」という考え方である(xiii)。

これまで視察してきたバイリンガルろう教育には 2 つのタイプがある。まず 1 つ目は一般的なもので、スウェーデンやカナダ、そして日本のバイリンガルろう教育はこの形であり、ろう児だけを集めて教育する。それに対して 2 つ目は、聴児の教室にろう児も入れて、手話通訳がついて一緒に学習する形態をとるものである。フランスのポワティエ市で参観した授業では、だいたい 3～5 人ぐらいのろう児が普通学級の教室の最前列に座り、彼らの目の前に手話通訳が居て、授業をしている他の先生の言っていることをフランス手話に通訳するというものであった。このタイプの授業はここだけで見たので、筆者はこれを「ポワティエ型」と呼んでいる。

しかし、いずれの場合も、L1 である手話、そして L2 である居住地の言語を意識的に学ぶ授業は教科として完備していることは強調しておこう。教育言語である「手話についての教科」である「手話」は、普通の日本の学校で「国語」という教科があるようなものである。ポワティエ型といえども、手話の部分に関してはろう児だけを取り出してきちんと「手話についての」学習を行っている。

現在の日本のろう学校で行っている「発音指導」であるが、カナダのドゥルーリーろう学校では希望者に対して行う形をとっている。子どものなかには声を出してみることを希望する者もいる可能性もあるので、その場合にはチャレンジする機会を与えるべきである。しかし希望しない子どもには無理に指導する必要はない。ジョンソン他(2004)は、発話は言語獲得の手段として用いるべきではないと次のように述べている。「読話と発話は、言語獲得の手段として発達する力ではなく、言語を獲得した結果として発達する力である。それは、読み書きを通してその言語の力がしっかりついた後に発達するのである」という(v, p.238)(下線は筆者による)。

また、同様に、L1 としての手話と学力や L2 の発達に関しては、L1 としての手話がきちんと身につ

いている子どもの方が学力も高く、手話の力は書記言語の発達やその言語の発話も妨げないという(xiv)。

次に、人口内耳や補聴器装着で「聞こえのいい」と言われている子どもにはどうするかであるが、2(2)で書いたように、「日常的な聴きとりが成り立たないような」場合には、躊躇することなく手話を身につけさせる必要がある。以前は、そして今でも、手話をやると聴き取りが悪くなるというようなことが言われるが、それは事実ではない。カミンズ(2011, pp.190-191)は Snoddon(2008)を引用しながら次のように主張する。「手話の習得がろう児の話し言葉を獲得する上で害になるという、一部の聴覚学者や聴覚・言語治療(AVT)関係者の主張は、完全に誤った考えであり、これまでサポートされて来なかった分離基底能力モデルに基づくバイリンガリズムと言えるでしょう。」いずれにせよ、自分が常に不自由無く意思疎通できる言語を少なくとも1つ L1 として持つことがどれほど大切なことなのかは言うまでもないことである。

最後に、一般に社会における「マイノリティグループの児童・生徒の低学力の元凶は社会の抑圧的な力関係にある」と言われている(同上、p.183)。ろう児は明らかに言語的少数者(言語マイノリティ)として社会に存在しており、そうした子どもたちの学力を高めるためには、彼らのアイデンティティを肯定するような環境整備や教授アプローチが必要とされる。手話に対する正当な評価、順調な言語・リテラシーの発達を支援する環境整備、ろう文化の肯定、そしてロールモデルとなる成人との接触等、彼らの自尊感情、自己肯定感を育む環境を整えることを真剣に考えねばならない。

5. ろう教育の現状

日本におけるろう教育は現在どのような状況にあるのだろうか。まず、森田・佐々木(2016)(iv)では次のように書かれている。

1990年代以降、ろう学校の現場には『手話』が入って来たが、日本語を話しながら、補助的に手指単語をつける形が多い。日本語対応手話である。(p.55)

同様に、高橋・玉田(2016)(xv)にも次のようにある。

数年前、公立ろう学校の中学部を見学した際、確かに教師の手は動いていた。教師は常に日本語を話しながら手を動かす。その手は時々止まり、時々動き、手話とは思えない不自然な動きをすることもある。生徒たちも声を出しながら手を動かす。最近のろう学校でよく見られるコミュニケーション手段「手話つきスピーチ」である。(p.80)

ろう学校では補聴器や人工内耳を装着し残存聴力を活用した教育が行われている。いわゆる聴覚口話法がベースになっているのだから、日本語を話すことは大前提となっている。したがって、教師は日本語を話しながら手を動かすことになる。つまり、現在のろう

学校で使用できる手話は「手話つきスピーチ」か「日本語対応手話」にならざるを得ない状況にある。(pp.81-82)

また、高橋・玉田(同上)は、ろう学校には手話ができる教師が配属されるというわけではないといい、教師は「教科指導に必要な教育言語を独学しなければならない」(p.81)と続ける。冒頭のブラジル人学校の比喩を思い出してほしい。

さて、筆者は十年ほど前に、東京都内のいくつかの公立ろう学校や平塚ろう学校の授業参観をさせてもらった。また、今回、現状を知るために平塚ろう学校と川崎ろう学校のいくつかの授業を見る機会を得た。見学の時期が3月末ということもあり、十分な見学はできなかったかもしれないが、それでも現在の公立ろう学校での教育の「姿」に触れることができたと思う。それは残念ながら、上に書かれている通りであった。

たしかに以前よりも手話に対する認知度は上がり、先生方の「手」も動いているようには見えた。しかし、そこで行われている授業は「手話による教育」とはほど遠いと思った。それは先生方が声を出して、それに合わせて手も動かしており、明らかに上で高橋らの言う「手話つきスピーチ」、あるいはジョンソン他(2004)の言う「手話単語つき口話(SSS: sign-supported speech)」(v, p.208)であったからである。声を出しているので、時には手が止まったりもする。これではろう児にとっては情報が途切れ、また頭のなかで意味の再構成を余儀なくされ、複雑な概念や事柄等は理解が難しいであろうと思われた。同行していたろう者には教員の話していることの内容が「手話つき」であっても伝わらないことが多かったようである。(残念ながらろうの教員の授業を見ることはできなかった。ろうの教員の言語使用はどのようになされているのだろうか。また、彼らと聴の教員の言語使用のすり合せはどのようになされているのだろうか。重要なポイントである。子どもの目から見たら、様々な「言語」が目の前で飛び交い、教科内容に集中することを阻害していないのかが気になるところである。)

案内して下さった先生はいずれの場合も、「このクラスは比較的聞こえがいい子が多いので」とか、「人工内耳を入れている子が多いので」というようなことをおっしゃっていたが、ろう学校なのであるから、「聞こえる」子どもに合わせるのは本末転倒であろう。聞こえない子どものための学校である。

それから、いずれの学校にも「国語」の時間はあっても、「手話」の時間がないことにも驚いたし、またそのことに誰も疑問をもっていないことにももっと驚いた。「手話で教育を行っている」というのであれば、そのメインとなる教育言語についての授業はなくてはならない。日本語で授業がなされている日本の学校には「国語」という教科があり、週に5時間程度を割いている。そこで教えられる内容に関しては現在再考を促す意見も多いが、それでも大部分の生徒の母語である日本語についての授業がきちんとあるのである。ならば、「手話で教えている」学校であれば、「手話」という教科があってしかるべきである。

両校において「手話」という教科はなくとも「発音指導」の時間はあった。このことから、やはり使用言語のベースは日本語であると考えられていることは推察できる。

もうひとつ気づいたことがある。それは、以前に比較してろうの教員の数は圧倒的に増えている（平塚ろう学校で13名、川崎ろう学校で4名！）。残念ながら彼らの授業を参観することはできなかったが、聴の教員とのチームティーチングの授業を見ることができた（体育）。しかしそこでは聴の教員が大きな声を出し、ろうの教員が補助的な役割を担っているように見えた。子どもたちへのロールモデルの提供の観点からは好ましくない。逆であるべきである。たまたま参観した授業がそうであり、他はそうでないのならば、ろうの教員が中心となって組み立てられた授業をぜひ見てみたい。

以上述べたようろう学校の現状の問題には2つの大きな原因があると考えられる。まず1つは制度的な問題である。秋山(2016)(xvi)も述べているように、「2007(平成19)年を境にして、ろう教育は特別支援教育の枠組みに入ることとなった。このことにより、新任の教員は6年から7年で他校へ異動することになり、短期間で教員が入れ代わり始めた」(p.71)ということなのである。つまり、日本語とは異なる教育言語を身につけたろう教育専門の教員が配置されるわけではないのである。

他の1つの原因は、教育言語への認識不足である。学校教育はことばを通じてなされる。上で述べたように、もし筆者がブラジル人学校の校長であれば、教員を採用する際に、教科指導能力や人間的な魅力の他に、まずきちんと生徒たちと意思疎通ができ、教科内容を適切に伝えることのできる言語能力が応募者にあるかどうかを見るであろう。教育言語は単なる日常会話に用いられる言語とは異なり、一朝一夕に身につけられるものではない。採用時に大前提として身につけていなければならないものであるが、「異言語経験」の無い人、すなわち母語以外の言語のなかで生活した経験の無い人には、それがどういうことなのかはわかりにくい。

最後になるが、以前と比べて改善されたと思ったのは、ろう学校における情報保障のあり方である。平塚では3名の情報保障担当者(手話通訳者)が常駐しているし、川崎の場合には、見学の我々のなかにろう者がいたので県から派遣された手話通訳者が見学の間ずっと付き添って通訳を務めてくれた。これは評価すべき点であろう。

6. 現状を理解する試み

前章で見たように、現在のろう学校の教育は基本的に手話ではなく、聴覚口話法をベースにしているといえるが、その理由について考えてみたい。

- 保護者をはじめ教員にも、根強い「オーディズム」(音声言語優越主義)がある。もしかしたらろう者自身の間にも。(xvii)
- 「手話による教育」を見たことがないので、想像できないし、方法論も確立していない。
- 口話ができないと将来社会に出たときに困ると保護者も教員も考えている(xviii)。

この最後のポイントは、特に保護者にとっては切実な課題であろう。たしかにろう者で口話ができなくとも、有名大学を出て弁護士として活躍している人、教員としてろう者の特性を生かした教育をしている人等、立派に社会人として自立して活躍しているろう者も多い。そのような人たちが、「聞こえない」というコミュニケーションの課題をどのように解決して職業生活を送っているのかということ、具体的に多くの例を通して提示してゆく必要がある。手話通訳を介して仕事をしているのか、書記日本語だけで十分なのか等々、職種によって様々であろうが、そのようなことを具体的に示してゆかねばならない。特に聴者にとってはなかなか想像できないことなのであるから。そうでなければ、手話での教育が子どもの発達には不可欠だといくら説いても、手話による教育の普及には至らないであろう。

7. 現状改善のこれまでの試み

2003年5月に、全国のろう児とその親たち107名が日本弁護士連合会に対して人権救済申立を提出した。その主な内容は次のようである。

1. 申立人はろう学校において日本手話による教育を受けることができないことによって、教育を受ける権利及び学習権(憲法26条)並びに平等権(同14条)が侵害されている。文部科学省は日本手話をろう学校における教育使用言語として認知・承認し、日本手話による授業を行うことを求める。
2. そのために次のことを求める。
 - ① 日本手話を理解し、使用できる教員の配置、研修の必要性。
 - ② ろう学校教員養成課程に日本手話の実技・理論科目の設置と、ろう学校教員希望者の履修義務化。

これに対して、2005年5月日本弁護士連合会は調査の結果、「手話教育の充実を求める意見書」を公開し、文部科学省に提出した。その主な内容は次のようである。

1. 国は、手話が言語であることを認め、言語取得やコミュニケーションのバリアを取り除くために以下の施策を講じ、聴覚障害者が自ら選択する言語を用いて表現する権利を保障すべきである。(1)手話の正統な位置づけと選択の自由、(2)教科書の手話ビデオ化、(3)家族の手話環境
2. 教育委員会は、ろう学校に手話のできる教員を積極的に採用するなどして手話による教育が可能となるような環境を整備する(…)
3. ろう学校は幼稚部、小学部から手話を積極的に活用して子どもの言語能力の取得、向上を図るべきである。

全般的に内容的には意義のあるものであったが、唯一、「申立書」にあった「日本手話」が消え、

すべて「手話」とされていたことが大きな違いであり、瑕疵であった。高橋・玉田(2016)(xv)は次のように書いている。「意見書の内容は十分満足できるものであった。しかし、言語としての「日本手話」が単なる「手話」に置換えられたことで、ろう児が公立ろう学校において「日本手話を学び・日本手話で学ぶ」機会の実現に近づくことはできなかった」(p.80)。

8. 手話言語条例、手話言語法

全日本ろうあ連盟の「〇〇県手話言語モデル条例」には、第12条「学校における手話の普及」として次のようにある。(下線は筆者による。)

第12条 聴覚障害者である幼児、児童又は生徒(以下「ろう児等」という)が通学する学校の設置者は、手話を学び、かつ、手話で学ぶことができるよう、教職員の手話の習得及び習得した手話に関する技術の向上のために必要な措置を講ずるものとする。

2 ろう児等が通学する学校の設置者は、この条例の目的及び手話の意義に対する理解を深めるため、ろう児及びその保護者に対する学習の機会の提供並びに教育に関する相談及び支援等に関する措置を講ずるものとする。

3 県は、この条例の目的及び手話の意義に対する理解を深めるため、学校教育で利用できる手引書の作成その他の措置を講ずるものとする。

これに対して、「神奈川県手話言語条例」(2014年12月制定、2015年4月1日施行)には、ろう教育に関する規定はない。しかし、『平成27年度県立高等学校・県立中等教育学校における手話に関する取組事例集』(2016年3月)、『平成28年度県立高等学校・県立中等教育学校における手話に関する取組事例集』(2017年3月)(xix)が出され、手話の普及のための様々な実践例が紹介されている。中には、盲ろうの重複障害についても生徒に体験的に学んでもらうという意欲的な試みもある。しかし、ろう学校での実践は含まれておらず、収録されている事例も音楽の授業での取り組みや、福祉の枠組みでの取り組みが多いことが目を引く。

神奈川県手話言語条例の冒頭には、「手話は(…) 独自の語彙及び文法体系を有(する) (…)言語である」(下線は筆者による)とある。それは大いに評価できる。しかし、それならその普及においては、たとえば英語や中国語を学ぶような授業実践があってもいいのではないかと思われる。

「神奈川県手話言語条例」を全体的に見て、手話を「独自の語彙及び文法体系を有し」た言語であることは認めているものの、「誰のための」「何のための」手話言語の普及なのかという根本的なスタンスが定まっていないように見える。別の言葉で言えば、「県民(そのほとんどは聴者)に、手話とその使用者であるろう者についての理解を深めてもらうための普及活動」が中心となっているという印象を受ける。しかし、手話言語条例の本来あるべき姿としては、その言語の使用者であるろう者が十全に社会生活を送ることができるような環境整備をすることが目指されるべきなのではないだ

ろうか。「普及活動」という言葉の意味を今一度考え直す必要があるのではないか。

9. 提言

本講演を終えるに当たって、ろう児の教育に関して2つの提案をしたい。

(1) 就学前教育の充実

上で述べたように、乳幼児期のろう児の言語発達は極めて重要であるので、子どもが聞こえないとわかった時点で、ろう者のコミュニティと連携のうえ、次のことを保障する。

- 保護者への情報の提供(オリエンテーションは病院だけでは不十分)
- 家庭での手話言語環境の整備(ろう児の家族対象の手話講座、ろう者・ろう文化理解講座)
- 乳幼児教育制度の整備(ろう学校との連携)

(2) 自然手話言語(日本手話)でのバイリンガル教育の「かながわモデル」の試験的構築

教育言語が異なるという、特別支援学校のなかにおけるろう教育の特殊性に鑑み、ろうの教員を活かした日本手話での二言語併用教育(バイリンガル教育)の「かながわモデル」を試験的に構築する。(神奈川県では、まだ十分ではないが、以前と比較してろうの教員の数は圧倒的に増えているので、彼らの力を活用するのである。)

以下、簡単であるがそのためのいくつかのポイントを挙げてみる。

- ろうの教員の活用、彼らの日本手話の研修→教育言語としての日本手話の整備
- 聴の教員の日本手話習得のための研修
- 方法論の研究(国内外のろう児のバイリンガル教育を参考に)
- 時間割・カリキュラムの検討

以上の2つが成功すれば、ろう児の教育に関して、全国のろう教育に対して神奈川県が先導的な役割を果たすことができる。手話言語条例を真に意味のあるものとするために、この提案が少しでも受け入れられることを希望する。

<引用・参考文献>

- (i) 上農正剛(2000)「ろう・中途失聴・難聴—その差異と基本的問題」『ろう文化』現代思想編集部編、青土社、pp.52-57.
- (ii) 神田和幸(1996)「手話学の前提」『基礎からの手話学』(神田・藤野編著)福村出版、pp.9-48.
- (iii) 木村晴美(2007)『日本手話とろう文化—ろう者はストレンジャー』生活書院.
- (iv) 森田明・佐々木倫子(2016)「ろう教育における手話のあるべき姿」『手話を言語というのなら』(森壯也・佐々木倫子編)ひつじ書房、pp.47-62.

- (v) ジョンソン、R.、リデル、S.、アーティング、C. (2004)「学年相応のカリキュラムへ—ろう児に内容が伝わるためのろう教育の基本原則」『ろう教育と言語権—ろう児の人権救済申立の全容』(小嶋勇監修、全国ろう児をもつ親の会編)明石書店、pp.197-258.
- (vi) 池田晶子 (2003)『14 歳からの哲学—考えるための教科書』トランスビュー.
- (vii) 鈴木敏和 (2000)『言語権の構造—英米法圏を中心として』成文堂.
- (viii) 小嶋 勇 (2004) : 「言語権について—国際人権と日本国憲法」『ろう教育と言語権—ろう児の人権救済申立の全容』(小嶋 勇 (監修) 全国ろう児をもつ親の会編) 明石書店.
- (ix) 水野真木子 (2008)「言語権の保証としての『コミュニティー通訳』」『月刊 言語』Vol.37, No.2, pp.68-75.
- (x) 杉本篤史 (2016)「手話言語法(案)の含意—法律学の立場から」『日本言語政策学会 第 18 回大会予稿集』pp.100-103.
- (xi) 木村護郎クリストフ (2015)「障害学的言語権論の展望と課題」『社会言語学』XV, pp.1-18.
- (xii) Skutnabb-Kangas, T. & R. Phillipson (1995): “Linguistic human rights, past and present” in T. Skutnabb-Kangas & R. Phillipson (eds.) *Linguistic Human Rights*, Berlin/NY: Mouton de Gruyter, 71-110.
- (xiii) 「相互依存仮説は、二つの音声言語と同じように、ASL(視覚言語)と英語(音声言語)の間にも適応できるということです。」(カミンズ、J. (2011)「理論と実践との対話—ろう児・難聴児の教育」『言語マイノリティを支える教育』(中島和子訳著)慶應義塾大学出版、p.175.)
- (xiv) 「幼い頃から手話の堪能な大人を通して手話言語を身につけるのは、学力の獲得に有利であり、それは、英語の発話や読み書きの力の獲得を妨げないことを示している。」(v, p.221)
「幼い頃に手話言語を獲得すると英語の読み書きや口話の獲得が妨げられるという考えを裏付ける証拠は見つかっていない。逆に、幼いうちに手話言語にふれることが、その後のろう児の学力や言語力を高めるといふ証拠は存在する。」(v, p.234)
- (xv) 高橋喜美重・玉田さとみ (2016)「手話の言語法の意義—ろう児の親の立場から—」『手話を言語というのなら』(森壯也・佐々木倫子編)ひつじ書房、pp.77-87.
- (xvi) 秋山なみ (2016)「手話言語条例が制定された県の取り組み」『同上』、pp.63-75.
- (xvii) 古石篤子 (2012)「言語教育政策のこれから」『ろう者から見た「多文化共生」 もうひとつの言語的マイノリティ』(佐々木倫子編)、ココ出版、pp.252-283.
- (xviii) 「学校側としては、健聴者の世界に吸収されることが子供たちの利益に最もかなうと信じているのである。」(フォスター=コーエン、S. H. (2001)『子供は言語をどう獲得するのか』(今井邦彦訳)岩波書店、p.165)
- (xix) 神奈川県高校教育課 (2017)『平成 28 年度県立高等学校・県立中等教育学校における手話に関する取組事例集』 http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/life/1120242_3912691_misc.pdf (2017.4.6 アクセス)

この他、以下のものを参考にした。

- 古石篤子 (2004)「ろう児の母語と言語的人権」『ろう教育と言語権—ろう児の人権救済申立の全容』(小嶋勇監修、全国ろう児をもつ親の会編)明石書店、pp.47-77.