

# **Deaf People and Their Sign Language in Japan**

## **– Establishing Sign Language in Deaf Education –**

**KATO Mihoko**

### **Abstract**

If we allow that language is the most important manifestation of the self, as is often argued in the theory of bilingual education, and that sign language is a natural human language, as is demonstrated in current sociolinguistic research, then it follows that we should not allow deaf people to be deprived of their language of signs. The use of sign language should be considered as one of their natural rights, to be guaranteed and protected if necessary. Although the situation on the ground is still challenging, by taking on the various obstacles in their path, the sign language community in Japan has gradually improved their situation.

This paper attempts to describe some of the essentials of lexical structure in Japanese Sign Language and considers to what extent the language and education problems that deaf people currently face can be taken as symbolic of the plight that has befallen linguistic and cultural minority groups around the world. The key focus is on the on-going struggle to establish sign language as a legitimate instruction in the school education of deaf children.

# 日本のろう者と手話

## ～ろう教育での手話法確立に向けて～

加 藤 三保子

### 1. はじめに

日本語を母語としない子どもたちの教育については、すでに多方面からさまざまな研究がおこなわれている。特に異文化間教育学に関連する多くの研究会や学会では、帰国児童・生徒や在日外国人児童・生徒、あるいは日本で学ぶ留学生のことばや文化、生活に関する諸問題を取り上げ、彼らを対象にしたバイリンガル・バイカルチャー教育のあり方が議論されてきた。しかし、振り返ってみると、その中に聴覚障がい児のことばと文化に関する議論はほとんど含まれてこなかった。

聴覚障がい児は音声言語を聞いたり話したりすることが困難であるため、手話や筆談、ジェスチャーなどを使用してコミュニケーションをとる。しかし、日本のろう学校では音声日本語（以下、日本語）を使って教科が教えられ、子どもたちが日本手話（以下、手話）を使用することを長い間敬遠してきた。その理由は、手話が日本語とは異なるしくみをもっているために、手話を使用すると日本語獲得の妨げになると考えられていたからである。しかし、近年、手話や聴覚障がい児教育に関するさまざまな研究によって、手話が聴覚障がい児の発達に極めて重要な役割をはたすことが明らかになってきた。

本稿では、手話のしくみを紹介しながら、日本における聴覚障がい児のことばと文化をめぐる諸問題について述べ、ろう学校の教科指導言語として手話が公的に認定されることの重要性を論じる。

### 2. 言語的・文化的少数者としての「ろう者」

本稿では、聴覚障がい児（者）を「ろう者」と表現するが、ここでいう「ろう者」とは、補聴器を装用しても音がほとんど聞こえず、おもに手話を使用して生活する

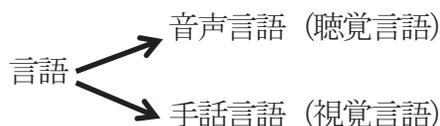
聴覚障がい者のことを指す。彼らは、自らを「ろう者」と表現し、聞こえる人たちを「聴者」<sup>(1)</sup>と呼ぶ。「ろう者」という言い方が好まれるのは、手話を使用する聴覚障がい者のほとんどは聞こえない（すなわち「ろう（聾）」）であるが、「話すことはできる」（すなわち「あ（啞）」ではない）からである。

もちろん、ろう者は自分で出した声が聞こえないため、特に先天性ろう者は根気強く発話練習をしないと第三者にわかるような明瞭な発声はできない。また、聞こえない人の中には、手話のみを使用し、発声が多少可能であっても声をまったく出さない人たちがいるので、「ろうあ者」という言い方をする場合もある。一般に、広義のろう者とは、重度の聴覚障がいをもち、手話などの視覚的なコミュニケーション手段によって日常生活を送る人たちを意味し、狭義のろう者とは、音声言語の基本的概念を習得する以前に重度の聴覚障がいをもち、手話を第一言語とする者（米川、2002）を意味する。

ところで、かつて一般社会で、聴覚障がい者はどのように見られていたのだろうか。音声言語のみが言語であり、手話は単純な身振りに過ぎないと思われていた時代、彼らは耳が聞こえない「障がい者」であり、身ぶりでしか意思疎通ができず、ことばを学習する能力が十分でないかのように思われていた。また、ろう者は、補聴器を装用していれば、普通に聞こえると誤解されることも多かったようである。

アメリカでは1990年に「障がいをもつアメリカ人法」(Americans with Disabilities Act of 1990)が制定され、ろう者たちから、自分たちを「障がい」(disabilities)をもつ者とするのではなく、「違った能力」(different abilities)を有する者と認識してほしいという要望が出された。このようなアメリカのろう者の活発な運動に影響され、やがて、日本でも若いろう者を中心に「ろう者とは、日本手話という、日本語とは異なる言語を使う言語的少数者である」(木村・市田、1996)という考えが支持されるようになってきた。

さらに、近年、諸外国では、ろう者が使用する手話をその国のもうひとつの言語と認識するようになってきた。たとえば、スウェーデンでは、スウェーデン語に加えてスウェーデン手話を国語に定め、2言語主義を謳っている。また、アメリカでは、ろう者のための大学としてワシントン D.C. にギャロデット大学 (Gallaudet University) が設立され、手話を主言語として大学教育が行われている。まさに、手話は「人間のもうひとつのことば」として認識されている。



### 3. ろう者のコミュニケーション手段

手話は、ろう者にとってもっとも重要なコミュニケーション手段であるが、彼らは手話のほかにも指文字を頻繁に使用する。指文字は、片手で日本語の五十音、濁音、促音、拗音、長音などすべての音節を表す方法である。主として、カタカナで表記されるようなことばや、従来の手話では表現できない概念などを表すときに使われる。もちろん筆談も有効である。また、身体の前空間に人差し指で文字をなぞって書くこともできる。これは「空書」と呼ばれる。このとき、相手と対面しているからといって、鏡文字のように文字を逆にして書く必要はない。向きが逆でも、ろう者は空書された文字を正確に読み取ることができる。このほか、口話（または読話）がある。これは、いわゆる読唇術のことで、口形や唇の動きによる伝達手段であるが、「タバコ」と「タマゴ」のように、口形がまったく同じになってしまう場合もあるので注意が必要である。

このように、ろう者は手話に加えてさまざまな方法を使用するが、聴覚障がい者の中には中途失聴や軽度難聴者も含まれ、中には手話よりも口話を重視する人も少なくない。最近では、人工内耳の手術をして音の獲得に努める人も出てきたので、聴覚障がい者を一様にとらえることはできない。しかし、先天的に聴覚障がいをもつろう児や重度の難聴児など、音声言語の基本的概念を獲得する以前に著しく聴力を奪われてしまった子どもたちにとっては、手話が非常に重要な役割を担う。

ところが、これまで、ほとんどのろう学校では指導言語に日本語を採用し、ろう児には幼児期から日本語の発話（発語）と聴覚活用の訓練（音声を聞き分ける訓練）を行ってきた。音をベースにして日本語を獲得させようというのである。しかし、もともと音声による情報の受信・発信が困難なろう児にとって、「聞く」「話す」に重点をおいた指導法は想像以上にストレスを受ける。

日本では、1993年に文部科学省（当時文部省）の諮問機関が『聴覚障害者のコミュニケーション手段に関する調査研究協力者会議報告』（文科省、1993）で手話を言語と認識し、ろう学校で手話を「補助的に」使用することを容認したこともあって、現在では手話を教育の場に取り入れようとするろう学校が増えてきた。しかし、ほとんどの学校では、まだ公的に手話を教科の指導言語と認定しておらず、手話の必要性を理解しながらも、依然として日本語が指導言語の主流となっている。このような状況はどのようにしてつくられてきたのか、以下に聴覚障がい児教育の変遷を述べる。

### 4. 聴覚障がい児教育：手話法から口話法の時代へ

日本における聴覚障がい児教育（以下、ろう教育）は、1878年京都府立盲聾院

の設立とともに始まった。当時は諸外国と同様に、日本でも教師と生徒が手話を自然な形で使う教育がなされていた。しかし、1880年にイタリアのミラノで開催された「世界ろう教育者会議」において純粋口話法<sup>(2)</sup>が採択されて以降、欧米ではろう学校から手話が消え、音声言語最優先の時代が始まった。日本でもこの影響で1925年ごろからろう教育が口話主義一色となり、日本語発話のスキルをのばすことが最優先された。言い換えれば、「ろう児をいかにして聞こえる子どもに近づけるか」(日本の聴覚障害教育構想プロジェクト委員会、2005)というのが聴覚障がい児教育の目的であったといえる。

このように世界各国で手話の使用が禁止された背景には、手話が音声言語に劣るものであり、手話の使用がことば(音声言語)の獲得の妨げになると考えられているからである。また、ろう児をもつ親の90%以上が聞こえる親である(米川、2002)ことも、手話の使用を拒む大きな要因となっている。当時、一般社会では手話について以下のように考えられていた。

- (1) 手話はジェスチャーやパントマイムと同じであり、抽象的な概念を表現できない。
- (2) 手話は音声言語と比べると語彙数が少ない。
- (3) 手話と音声言語は語順が異なる。
- (4) 日本手話には助詞が表現されない。
- (5) 手話表現では動詞と名詞の区別ができない。(例:「食事」と「食べる」が同じ表現)
- (6) 幼児期に少しでも音声を獲得させておかないと、日本語の獲得が困難になる。
- (7) 日本語を使用しないと、日本人としての文化を共有できない。

しかし、これらの指摘はいずれも手話の言語特性を正しく理解していないことから生じた誤解であり、言語=音声言語という観念が手話を教育の場から排除し、ろう児から母語を奪った結果となったのは否めない。しかし、1960年代に入り、一般言語学及び社会言語学の分野で、非言語コミュニケーションの諸要素への関心が高まるにつれ、ろう教育に新たな理念が導入された。

## 5. トータル・コミュニケーションの台頭

日本語を話せるようにし、ことばをしっかりと獲得させることが口話法教育の目標であるが、結果的には、ろう児に明瞭な話しことばを教育して学力を充分にのばすことはできなかった。事実、かつて、ろう者の読み書き能力は、聞こえる人と比べるとかなり遅れをとっていた。スウェーデンのろう協会が、口話教育を受けてろう学校を卒業した1970年代の成人ろう者について調査をしたところ、スウェーデン

語の読み書きが満足にできる者は1割ほどにすぎず、約4割が新聞を十分に読めなかった。そして、正しい文章を書くことができたのは、ほぼ半数しかいなかった<sup>(3)</sup>。

デンマークでも同じころに手話研究機関が同様の調査をしたところ、約3割のろう者がデンマーク語の読み書きが満足にできなかった。また、徹底した口話教育を受けてきたにもかかわらず、先生が理解できるように口話を使えるものは4人に1人という割合であった。さらに、義務教育(9年間)修了者のうち、同年齢の聴こえる子どもと同レベルの学力まで達成できたものは1割ほどしかいなかった<sup>(4)</sup>。

混沌とした時代が続いたが、1970年代になるとアメリカ人のホルコム(Roy Holcomb)がろう教育にトータル・コミュニケーションという考え方を導入した。トータル・コミュニケーションは次のように定義される(都築、1997)。

- (1) 聴覚障がい者と相互にコミュニケーションをおこなうときに、聴能(補聴器などを利用して音を聞き取る能力)・口話モードと手指モードを柔軟に使用するというニーズを認めた一つの理念である。
- (2) 聴覚障がい者と、そして聴覚障がい者どうしの効果的なコミュニケーションを確実なものにするために、聴覚・手話・口話のコミュニケーション・モードを適切に統合させていくという理念である。
- (3) 聴覚障がい児のさまざまな能力に応じて変化させることを重視し、コミュニケーション過程に関与するコミュニケーションの聴能・口話モードと手指モードを賢明に統合することをさす。

つまり、トータル・コミュニケーションとは、ろう児ひとりひとりの聴力や口話力に合わせて、あらゆる方法(口話、聴覚、手話、指文字、筆談など)をトータルに使用しようというものである。

この方法は一見有効に思えたが、ろう児の学力は期待するほど伸びなかった。その理由としては、手話に堪能な教師が極めて少なかったうえに、結局はこの方法も、あの手この手でろう児に「口話」と「読話」を身につけさせるものであり、手話も音声言語の語順に対応させた表現形式であったために、ろう者の自然な手話表現ではなかったことなどがあげられる。

## 6. ろう児のバイリンガル教育：デンマークの挑戦

1970年後半になると、アメリカ、カナダ、北欧では口話教育によって音声言語を獲得させることに限界を感じ、新たな教育法を模索し始めた。これらの国では、長く使用を避けてきた「手話」について言語学的な研究に力を入れ、手話がれっきとした言語であることを関係諸機関に報告し、手話の使用がろう児の発達におよぼす影響について実践的な研究を開始した。特に顕著な成果をあげて注目を浴びるこ

とになったのは、北欧におけるろう児のバイリンガル教育である。ここでいうバイリンガル教育とは、ろう児にとって手話を第一言語、国語（音声言語）を第二言語とし、国語に関しては「聞く・話す」よりも「読む・書く」に重点をおき、すべての教科を手話で指導する教育法である。

デンマークやスウェーデンでは、手話をろう者の母語と認識し、ろう児が手話で教育を受ける権利を保障してすべての教科を手話で教えた。また、政府が積極的に、ろう児をもつ家族（特に両親）に手話を学習する機会を提供し、家庭でもろう児と手話でコミュニケーションをとるようにすすめた。つまり、ろう児は、学校でも家庭でも手話を使用し、手話を母語としてしっかり身につけることができたのである。

1982年にデンマークのコペンハーゲンろう学校で開始されたバイリンガル教育の成果は、世界に大きな衝撃を与えた。1982年に小学部（普通校の小学校に相当する）に入学した9名のろう児を対象に開始されたこのプロジェクトは、子どもにも教師にも手話学習が必要となるうえに、ろう児の親にも手話指導をするという多くの時間と労力を費やすものであり、プロジェクト開始当初は子ども、教師、親のそれぞれが戸惑いを感じていた。しかし、バイリンガル教育を開始して2年後、子どもたちが8歳になったころには、7名のろう児が学齢期なみの言語能力を有するようになった。さらに4年後、子どもたちが12歳になったころには、9人中5人がデンマーク語を充分に読めるようになった。他の2名もまあまあの読解力を身につけたが、充分とはいえなかった。そして、残りの2名はまだ不十分という結果であった（Lewis, 1995）。しかし、現場の教師たちは、この時期までにすべての子どもが情緒的に安定し、知的好奇心が増大し、社会的に成長したことを認めている<sup>(5)</sup>。

デンマークでも義務教育は9年間であるが、小・中学校は一貫教育となっている。また、9年生（中学3年生）を終えた後、多くの子どもは10年生クラスに進み、その後高等学校へ進学する。子どもたちは9年生を終えた時点で「卒業試験」(Leaving Examination)を、10年生を終えた時点では「上級卒業試験」(Advanced Leaving Examination)を受験する。いずれも強制的なものではないが、全国共通テストであるので、相対的な学力を知るためにほとんどの生徒が受験する。

各科目のろう児の分布を見ると、全体的に健常児並みか、それ以上の評価を受けた者が多かった（加藤、1998）。デンマーク語の口頭試験では、受験したろう児10名全員が、同年齢の聞こえる子どもの平均以上の評価を得た。なお、口頭試験では、必要があれば試験本部で手話通訳をつけてくれる。物理／化学においても10名中7名が聞こえる子の平均以上の評価を得たうえに、特に1名は最高の評価を得た。数学の試験（Math; problem solving）でも、半数が聞こえる子の平均以上であった。書く力をみてみると、デンマーク語のエッセイ試験（Danish Essay）では10名の

うち半数が聞こえる子以上の評価を得ている。

紙幅の関係で、10年生が受験した上級卒業試験の結果を詳細に紹介することはできないが、デンマーク語口頭試験では受験者7名全員が聞こえる子と同等か、それ以上の評価を得た。また、英語エッセイ試験では、受験した4名のろう児全員が聞こえる子の平均を大きく上回った。

これらの結果を見ると、幼児期から手話を導入したバイリンガル教育が、ろう児の教科学習に極めて効果的に作用したことがわかる（加藤、1998）。

## 7. ろう児をもつ親の意識変革：ろう児の人権宣言

デンマークにおけるろう児のバイリンガル教育の成功は、日本のろう児をもつ親たちに大きな影響を及ぼした。デンマークの「ろう児をもつ親の会」にならい、日本でも「全国ろう児をもつ親の会」（以下、親の会）がろう児の成長に手話は不可欠であることを訴え、2003年には以下のような「ろう児の人権宣言」を発表した（全国ろう児をもつ親の会、2003）。

- (1) 私たちの子どもはろう児です。
- (2) ろう児は将来ろう者となります。
- (3) ろう児とろう者の母語は日本手話です。
- (4) 私たちは子どもの母語環境を保障し、母語で教育を受ける権利を保障します。
- (5) 書記日本語を第二言語とするバイリンガル教育を推進します。
- (6) ろう児をろう児として育てたいのです。
- (7) 人としてろう者としての誇りを大切にしてほしいのです。
- (8) 私たちはろう児とろう者の文化があることを理解し、バイカルチュラル教育を推進します。
- (9) 「聞こえないこと」は不幸ではありません。
- (10) 私たちはろう児の人権を守ります。

かつては、聞こえない我が子に「ことばを話せるように」と願って口話教育を優先し、ろう児を普通校へ通わせて聞こえる子どもの中で育てようとしていた親たちの中に、ろう児の発達と教育には手話が必要であるという意識が定着していった。

先に述べたように、デンマークにおけるろう児のバイリンガル教育を強く推し進め、大きな成果をもたらした背景には、1960年代後半から徐々に始まった手話の言語学的研究の成果がある。ここで、手話という、もうひとつのことばについて、その仕組みを概説する。

## 8. 手話の仕組み

### 8-1. 手話とジェスチャーの違い

手話の言語学的研究は、手話が一般のジェスチャーやパントマイムとは違うということを示す調査から始まった。手話の語彙のなかには、聞こえる人が日常的に使うジェスチャーもある程度は含まれているが、それはごく少数にすぎない。しかも、それらのジェスチャーが手話として使われると、もっと広い意味を作り出す。また、他の要素と組み合わせさせて、より複雑にことばを生成する。

たとえば、「お金」を意味する手話は、一般のジェスチャーと同じように、親指と人差し指でマルを作ってあらわすが、これは次ページのイラストが示すとおり、動かす方向や位置を変えると次のようにいろいろなことばとして使われる<sup>(6)</sup>。

- (1) 「高い」: 「お金」を下から上にあげる。
- (2) 「安い」: 「お金」を上から下に降ろす。
- (3) 「インフレ」: 両手の「お金」を徐々に斜め上方へあげる。
- (4) 「金持ち」: 両手の「お金」を肩の上から徐々に半円を描きながら下に降ろす。
- (5) 「経済」: 両手の「お金」をからだの前で左右に交互に円を描くように動かす。
- (6) 「給料」: 右手に「お金」をつくり、額に当ててから左手の手のひらにのせて手前に引く。
- (7) 「税金」: 右手に「お金」をつくり、その手を開いて前方に差し出す。
- (8) 「デパート」: 両手で「お金」をつくり、交互に前後させてから、両手で「建物」をつくる。
- (9) 「銀行」: 両手で「お金」をつくり、上下に動かす。
- (10) 「けちんぼ」: 右手につくった「お金」を歯にくわえる。
- (11) 「使う」: 左手の手のひらにのせた「お金」を前に出す。
- (12) 「買う」: 右手に「お金」をつくり、前方に押し出すと同時に左手を手前に引く。
- (13) 「売る」: 右手に「お金」をつくり、手前に引くと同時に左手を前方に出す。
- (14) 「無駄」: 左手の手のひらにのせた右手の「お金」を素早く前に出して輪を解く。
- (15) 「わいろ」: 左手の肘の下に、右手の「お金」を押し込む。

このように、手話はジェスチャーやパントマイムとは違って、言語的組織をもっていることがわかる。



(1) 「(値段が) 高い」



(2) 「(値段が) 安い」



(3) 「インフレ」



(4) 「金持ち」



(5) 「経済」



(6) 「給料」



(7) 「税金」



(8) 「デパート」



(9) 「銀行」



(10) 「けち (んぼ)」



(11) 「使う」



(12) 「買う」



(13) 「売る」



(14) 「無駄 (使い)」



(15) 「いろいろ」

手話と一般の身振りとの相違が明らかになり、一般社会でも手話は言語であると認識されると、その地位と役割は大きく変わっていくことになった。なお、言うまでもないが、手話はれっきとしたことばであり、日本のろう者が使うのは日本手話、アメリカのろう者が使うのはアメリカ手話である。一部の共通ジェスチャーを除き、両者は異なる文法をもつ別の言語である。

## 8-2. 写像性と恣意性

手話と一般のジェスチャーとの違いのほかにも、手話の写像性と恣意性は、手話の言語特性を知る上で重要なテーマである。ふつう、手話は写像性が高いといわれていた。それは、手話の表現モード、あるいはチャンネルがパントマイムや他の描写的動作と同じであるため、手話がこれらの行為と区別しにくいこと、また手話がこれらの行為に部分的ながらも依存しがちであることからきている。

しかし、たとえば、先に示した「お金」という手話が今の形でなければならない根拠はどこにもない。銭を意味する「丸」を形づくるなら、親指と他のどの指（中

指、薬指、小指) を組み合わせてもよいはずである。あるいは、丸でなくてもまったく違ったものであってもよいはずである。実際、アメリカのジェスチャーと手話では、「銭」ではなく、「紙幣」を意識して表現される。下の二つの図は、いずれもアメリカ手話の「お金」であるが、左側は紙幣を持つ右手を左手に当てるしぐさ、右側は紙幣を指先で数えるしぐさで表現する (Martin, 1994)。この意味では、手話における記号と内容との関係は、音声言語における記号表現 (シニフィアン) と記号内容 (シニフィエ) の関係と、それほどかけ離れているとは思えない。

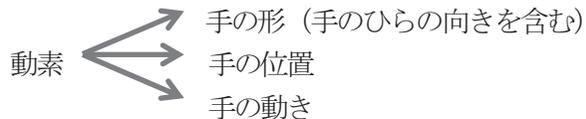


アメリカ手話「お金」 (Martin, 1994)

### 8-3. 手話の構成要素

手話は一定の構成要素によって形成されていることも明らかになった。これらの構成要素は音声の音素と対比できるもので、手話を構成する最小単位をここでは「動素」と呼ぶことにする。先に示した「(値段が) 高い」は、[胸の前で] - [右手の親指と人差し指で丸をつくる] - [右手を上げる] という3つの動素によってできている。このように、手話には大別して3種類の動素体系があると考えられる。すなわち、手の形、手の位置、手の動きである。これら3つの動素は諸外国の手話にも存在する。(なお、手のひらの向きを独立した要素とする考えもあるが、ここでは手のひらの向きを手の形に含めて考える。)

手話は常にこれら3つの動素を組み合わせて作られ、きわめて規則性の高い組織をもっているといえる。手話以外の身ぶり行動は、このような規制を受けておらず、人々はまったく自由に独特の方法で身ぶり表現をするのである。



#### 8-4. 空間利用

さらに、手話の文法的特徴を規定する要因として、空間利用の方法も興味深いテーマである。手話は空間において手を操作することによって成り立っている。このことは、手話の構造と機能を決定する重要な要因となる。手話では、意味の変化は手の形や位置や動きを空間のなかで調整することによって示されることがごく普通である。日本の手話でこのことが特に顕著なのは、動きの方向の変化による能動態と受動態の区別である。たとえば、「助ける」と「助けられる」で明らかのように、動きを外側に向けると能動態となり、内側に向けると受動態となる。



「助ける」



「助けられる」

#### 8-5. 日本手話の語彙のなりたち

日本手話の語彙のなりたちは、おおむね次の6つに分類できる（本名・加藤、1994）。

- (1) 実在するものの外観や動作を表現する例には、「木」「犬」「魚」「山」などが該当する。「木」は両手で木の幹の形を、「犬」は両手を頭の上に当てて犬の耳の形を描写する。「魚」は、手を開いてくねらせながら動かし、魚が泳ぐ様子をあらわす。「山」は、手で身体の前に大きく山の形を描く。



「木」



「犬」



「魚」



「山」

- (2) 一般のジェスチャーを利用するものには、「お金」（親指と人差し指で丸を作る）や「男」（親指を立てる）、「女」（小指を立てる）、「さようなら」（手を振る）などがある。

- (3) 漢字の外形を表現する例には、「北」「井」「中」などがある。いずれも、両手の手指を使って、漢字の形を描写する。



「北」



「井」



「中」

- (4) 漢字そのものの意味を表現する例には、「上手」や「土曜日」があげられる。「上手」は漢字で「上・手」と書くので、これらの漢字の意味のとおり、上腕を肩の方から撫で下ろすようにして表現する。「土曜日は」、指先をこすり合わせて「土」（つち）を表現する。



「上手」



「土曜日」

- (5) 日本語の身体表現を記号化するものには「待つ」「苦しい」「責任」などが該当する。「待つ」は、右手の甲をあごの下に当ててるが、これは「首を長くして待つ」様子を表現している。「苦しい」では、指先を曲げた手を胸に当てててまわす。これは苦しみで「胸がかき乱される」様子を描写したものである。「責任」は、指先を曲げた手を肩に置く。これは、責任が「肩にかかっている」ことを表す。



「待つ」



「苦しい」



「責任」

(6) 概念を空間に表現するものには「関係」「わかる」「癖」などがある。「関係」は、両手に人差し指と親指で輪をつくり、これをつなげる。二つのことがらが連結していることを描写している。「わかる」は、手を胸に当てて下になで降ろす。これは、ことがらが呑みこめたことを示す。「癖」では、開いた右手を閉じながら左手の甲に当てる。癖が自分の身にしみついたものであることを表現している。日本語には「手癖」などということばがあるので、この手話は手の甲でおなわれる。



## 9. ろう者のアイデンティティー：手話とろう文化

ろう者は、ことばも文化も聞こえる人とは異なる。ろう児はやがて成人ろう者になるのであって、十分な学力が身に付いたところで音が聞こえるようになるわけではない。つまり、ろう者は聞こえる人の言語と文化を学びながらも、ろう者として手話とろう文化を大切にし、ろう者としてのアイデンティティーをしっかりとつことが必要である。そのためには、ろう児には早期から聞こえる人とのさまざまな相違に気づかせることが大切である。

ろう者には「ろう文化」とよばれる、彼ら特有の文化が存在するが、それは、ろう者に共通の、聞こえる人とは異なる行動様式、思想、価値観、思考の体系である。手話という共通言語、ろう文化という共通の文化をもつことで、ろう者どうしの結束は強くなる。また、聞こえる人が「ろう文化」を知ることによって、ろう者が言語的・文化的に自立していることが確認される。

アメリカでは、ろう者の手話が言語として認められる過程で、デフ・コミュニティ (deaf community: ろう者社会) を言語的少数者、文化的集団として捉える視点が生まれた (木村・市田, 1996)。デフ・コミュニティは、ろう者が手話とろう文化 (deaf culture) を共有することによって成り立つ社会であり、アメリカのろう者は自分たちの言語と文化に自信と誇りをもって生きている。先天性ろう者もいれば、中途失聴や難聴の人もいるので、アメリカのろう者は耳の聴こえない人を指す一般的なことばとして “deaf” という語を使い、デフ・コミュニティのメンバーを指すときには

“d”を大文字にして“Deaf”を使う。“Deaf”には、病理的観点からの「障害者」ではなく、ある種の「民族」なのだという主張が存在している（木村・市田、1996）。

ろう学校で教育を終えた後、ろう者は聞こえる人の社会に出ることになる。そこには、聞こえる人特有の行動様式、思想、価値観、思考の体系が存在する。ろう者はその中で異文化を感じながら生きることになるので、ろう児には学校教育の中で早い時期から聞こえる人の文化について教える必要がある。それと同時に、音声言語を母語とする聞こえる人も、ろう者が特有の文化をもつことに気づくことによって、双方向でお互いの言語と文化を理解し、これを尊重することが大切である。

## 10. 新時代の異文化理解とコミュニケーション

ろう児は必然的に日本語と日本手話という二つの言語を学習することになる。また、ろう児は聞こえる人の文化とろう文化という二つの文化の中で生きる運命にある。デンマークのバイリンガル教育の成果は、ろう児の母語教育がいかに重要であるかを示している。また、ろう児をとりまく環境、特に家庭での手話による親子間のコミュニケーションがろう児の発達に大きな影響をおよぼすことも明らかになっている。そもそも世の中が聞こえる人中心の社会であることや、ろう児をもつ親のほとんどが聞こえることから、ろう児にも音声言語による教育を望む声が長く続いてきた。しかし、最近では、医学、科学、教育学、言語学、社会学などさまざまな分野で手話とろう者に関する研究がなされ、その成果が少しずつ横糸でつながるようになってきた。

欧米におけるろう児のバイリンガル・バイカルチャー教育の成功例を参考にする、日本でろう児のバイリンガル・バイカルチャー教育を成功させるためには、社会全体で以下のことを実行しなければならない。

- (1) 手話をろう者の母語と認識し、ろう教育で手話を教科の指導言語として使用する。
- (2) 手話をろう学校のカリキュラムの中で一つの独立した科目として教える。
- (3) 手話を使用して各教科を教える教員を養成し、教授法を確立し、教材を準備する。
- (4) ろう児をもつ父母（特に聞こえる父母）に対して適切なカウンセリングをおこない、ろう児のことばの習得について正しい知識を提供する。
- (5) 親の会、ろう学校、文部科学省、手話研究機関が一体となってろう児のためのバイリンガル・バイカルチャー教育を推進する。
- (6) 聞こえる人が、ろう者と手話、ろう文化について学び、これらを正しく理解する。

ヒトが文化を超えて伝え合い、理解しあうことは決して容易ではないが、八代らは、特に異文化理解の際の心構えを次のように考えている。(八代、荒木、樋口、2001)

- ①お互いの考え方を理解・尊重する姿勢（決めつけない）
- ②自文化中心のものの見方だけにとらわれない態度
- ③オープンな心・柔軟な心・リラックスした心
- ④判断を保留する心
- ⑤感情をコントロールする心
- ⑥相手への共感
- ⑦良い聞き手となること
- ⑧違いを楽しむ気持ち
- ⑨自分の失敗を笑うことのできる余裕
- ⑩汝自身を知れ（文化的自己を見つける）

これらは、聞こえる人とろう者が互いの言語と文化を理解する上で重要である。また、他文化を知ることは、自文化を再認識することにもなる。ろう学校で学ぼう児は、ろう者として手話を使用し、ろう者特有の文化をもつ一方で、日本語の書記言語をしっかり身につけ、聞こえる人の文化に充分慣れてこれを理解することが必要である。

## 11. 手話の普及と変容：日本手話 VS. 日本語対応手話

近年、手話通訳制度の確立、テレビ手話講座や全国手話検定試験の開始などにより、聴覚障がい者と手話に関する認識と関心がかなり高まってきた。日本には手話を学習する聞こえる人は50万人とも60万人とも言われる。この数は、日本手話を母語とし、日常的に手話を使用して生活する人の数（およそ5～6万人）をはるかに上回っている。このように、多くの聞こえる人に使用されることで、元来の日本手話とは異なるタイプがあらわれるようになってきた。

手話の母語話者のほとんどは、語彙や語順が日本語と一致していない「日本手話」(Japanese Sign Language)を使用する。日本手話は、ろう者のコミュニティで自然発生的に生まれたもので、独特の構造をもっている。日本の影響はないわけではないが、語順や表現法などはずいぶん異なっている。日本語の助詞や助動詞はほとんど表示されない。ろう者はこのようなタイプの手話の方が使いやすいようである。

一方で、手話学習者の多くは、成人後に手話を学習する聞こえる人であり、そのほとんどは、日本語を話しながら手話表現をするために、語順が日本語に対応した手話（日本語対応手話：Signed Japanese）と日本手話との中間タイプを表現することが多い。しかし最近、ろう者の自然な日本手話こそが、「ろう」というアイデンティ

ティの証であり、音声言語に準じて表現される聞こえる人の手話表現はあくまでも「(音声) 日本語」であるという主張が出ている。手話の普及にともない、ろう者(母語話者)と聞こえる人(非母語話者)の手話がどのように異なり、今後、両者がいかに理解され、共存していくのかを考えなければならない。

手話は、聴覚障がい者(特にろう者)にとって最も重要なコミュニケーション手段であることは言うまでもない。しかし、手話はろう者どうしで使用される言語であると同時に、聞こえる人との対面交流を可能にする言語でもある。音声言語(特に英語)では、母語話者と非母語話者の言語使用の様式に関する学術的研究がすすんでいるが、手話ではこの観点からの研究がまだほとんどおこなわれていない。

## 12. おわりに

ヒトは生物学的な特質として「言語」をもって生まれる。したがって、通常環境で成育する限り、ヒトは言語を習得せざるをえない。聴力を失うことは、この「言語能力」とはほとんど関係がない。聞こえの喪失が聴き取りと発話を困難にするのは事実であるが、そのかわりに手話の獲得が促される。つまり、音声言語と手話の違いは、概念を調音によって表現するか、手指を中心とする身体操作によって空間に表現するかの違いであり、概念を表出できるという点では何ら違いはない(本名・加藤、2017)。

日本の文化と言語の多様性を考えるとき、聴覚障がい者の地道な活動と手話の発展を忘れることはできない。現在、いろいろな国をみても、ろう者の手話はその国のもうひとつの言語として認識されている。手話の普及が加速している現代においては、日本における言語政策の一環として、手話も含めた言語ニーズと対応を考えることが重要である。

ろう者は少数者集団であり、手話も少数者言語であるが、彼らは地味な活動とおして自立と平等を訴え、広範囲な社会参加を求めてきた。ろう者の主張、手話の普及、手話研究、ろう者の雇用については一定の進歩がみられるが、学校や職場におけるろう者の情報保障はまだ十分とはいえない。手話は、高度な知的、情緒的活動を十分に表現しうる言語のしくみをもっている。したがって、ろう学校では、手話を公的に指導言語と認定し、音声言語を第二言語とするバイリンガル教育を早期に実践する必要がある。新しい時代の新しい言語生活の中で、今後、ろう児(者)が手話というもうひとつの言語を最大限に利用していくことが期待される。

### 注:

- (1) 以前、聞こえる人は「健聴者」あるいは「聴者」と表現されていたが、最近はろう者で組織する当事者団体が「聞こえる人」という表現を使用するようになったので、本稿でも「聞こえる人」と表記する。

- (2) 純粹口話法とは、手話を使用せず、補聴器を使って残存聴力を活用し、話し手の口の動きや表情を読み取るコミュニケーション法。
- (3) 1992年に筆者がスウェーデンのろう協会及びろう学校でインタビューした時の談話による。
- (4) 1992年に筆者がデンマークのろう学校でインタビューした時の談話による。
- (5) 1997年に筆者がコペンハーゲンで Wendy Lewis にインタビューした時の談話による。
- (6) 本稿で使用する日本手話のイラストは、『手話を学ぶ人のために』（本名・加藤、2017）より引用。

## 参考文献：

- 加藤三保子（1998）, 「デンマークの手話事情（その2）」, 『手話コミュニケーション研究』, No.29, 日本手話研究所.
- 加藤三保子・小林昌之（2013）「ろう者と手話：日本と中国の手話事情」, 『北東アジアのことばと人々』, 大学教育出版
- 木村晴美・市田泰弘（1996）, 「ろう文化宣言」, 『現代思想』, Vol.24-5.
- 全国ろう児をもつ親の会（2003）, 『はくたちの言葉を奪わないで』, 明石書店.
- 聴覚障害者のコミュニケーション手段に関する調査研究協力者会議（1993）, 『聴覚障害者のコミュニケーション手段に関する調査研究協力者会議報告書』, 文部科省.
- 都築繁幸（1997）, 『聴覚障害教育コミュニケーション論争』, お茶の水書房.
- 日本の聴覚障害教育構想プロジェクト委員会（2005）, 『日本の聴覚障害教育構想～プロジェクト最終報告書』, 財団法人全日本ろうあ連盟・ろう教育の明日を考える連絡協議会.
- 本名信行・加藤三保子（1994）, 「手話－もうひとつのことば」, 『異文化理解とコミュニケーション 1』, 三修社.
- 本名信行・加藤三保子（2017）, 『手話を学ぶ人のために』, 一般財団法人全日本ろうあ連盟.
- 八代京子・荒木晶子・樋口容視子（2001）, 『異文化コミュニケーション・ワークブック』, 三修社.
- 米川明彦（2002）, 『手話ということば』, PHP 研究所.
- Lewis, W.（1995）, *Bilingual teaching of deaf in Denmark: Description of a Project 1982-1992*, Deaf School Material Center.
- Martin L.A.Sternberg（1994）, *American Sign Language Concise Dictionary*, HarperCollins Publishers, Inc.