

ろう者による手話の習得過程の語りから考える 「手話の豊かさ」

飯田 奈美子

立命館大学衣笠総合研究機構

naimei1972@gmail.com

Consideration of the "Richness of Sign Language" From the Narratives of the Process of Deaf People Learning Sign Language

Namiko IIDA

Ritsumeikan University

*Keywords: Sign Language, Deaf People, Narration, Sign Language Acquisition Process,
Diversity of Sign Language*

要旨

本稿は、ろう者の語りから、ろう者がどのように手話を習得していったのかを明らかにし、ろう者における手話習得方法を通して手話のあり方を考える礎を提供する。特に、デフ・ファミリーではなく、口話教育を受けてきたろう者が日本手話をどのように習得しろう者としてのアイデンティティを構築していったのかを明らかにする。そのことにより、ろう者にとっての手話の意義や、その手話をどのように習得していったらいいかを考え、さらに聴者がろう者とのコミュニケーションをどのようにすればよいかについて共に考えていける環境づくりに貢献していく。

1 はじめに

手話⁽¹⁾には、ろう者⁽²⁾の生活や学習を支える言語としての機能だけでなく、ろう者自らのアイデンティティを支える機能もある。しかし、長い間、手話の使用は制限され、口話が強制されてきた。そのため、ろう者自身が自らのアイデンティティを取り戻すために、1995年、木村・市川による「ろう文化宣言」が発表され、「日本手話」⁽³⁾使用が「ろう者」であることを示す条件とみなされるようになった（木村・市川 1995=2000）。「日本手話」が日本語とは異なる文法体系を持った独自の言語であり、ろう者をその言語を使用する「言語的少数者」として定義した「ろう文化宣言」の影響は大きく、Dpro の活動⁽⁴⁾（1993年～）や、明晴学園設立⁽⁵⁾（2008年～）など、様々な団体やろう者の運動により、「日本手話」の社会的認知が進んでいった。

しかし、日本のろう教育では、依然として聴覚口話教育が行われており、明晴学園を除き、日本手話を学校教育の中で習得することは難しい。また、インクルーシブ教育の推進により、通常学級／学校に進学した場合は、手話に触れることがなく成長するろう者も多くいる。さらに、ろう者の親の9割が聴者であると言われており（金澤 2001a: 72）、家庭内での継承もできないことが、手話習得に大きな足かせとなっている。近年は、手話を幼少期から学ぶことの重要性が知られてきており、ろう学校幼稚部で手話を取り入れた教育が行われたり、聴者の親が手話を学び、家庭内でも手話を用いたりする流れがでてきている（前田 2005）が、学校教育においては日本語の習得が第一であり、手話の学修は目指されていない。

また、ろう者は「日本手話」を使用する「言語的少数者」であるという定義が広まることによって、あたかも自然に「日本手話」を身に着け、自由に使用しているというイメージが先行してしまいがちだが、実際は、様々な努力をすることによって、手話を習得しているのである。そして、ろう児・者にとって手話の習得は、ろう者として生きていくために必要不可欠であるにも関わらず、手話を学ぶ時期、方法は、ろう児・者自身、もしくはろう児の親の考えや環境によるところが多く、手話をいつ、どのように学ぶかは、それぞれ異なるのだ。従って、ろう者がどのように手話を習得し、ろう者コミュニティとどのように関わり、また、聴者とどのようにコミュニケーションをとっているのかは、ろう者が自らのコミュニケーション方法をどのようなものにするのか、また、どのように自らのアイデンティティを形成していくかを考えていくために重要な情報であるが、ろう者を対象としたインタビュー調査は少なく、管見の限り詳細には語られていない。

そこで、本稿では、ろう者の語りから、ろう者がどのように手話を習得していったのかを明らかにし、ろう者における手話習得方法を通して手話のあり方を考える礎を提供したい。特に、デフ・ファミリーではなく、口話教育を受けてきたろう者が日本手話をどのように習得し、ろう者としてのアイデンティティを構築していったのか、そして、ろう者として聴者とどのように関係を築いているのかを明らかにする。そのことにより、ろう者にとっての手話の意義や、その手話をどのように習得していったらいいか、聴者がろう者とのコミュニケーションをどのようにすればよいかについて共に考えていける環境づくりに貢献していきたいと考える。

さらに、インタビュー場面におけるろう者と聴者のコミュニケーションのありようを分析することで、聴者がろう者とのコミュニケーションをどのようにとるかについても考察する。

2 日本における手話・ろう教育の歴史

日本におけるろう教育の歴史の始まりは、1878年に設立された京都盲啞院とされる。院長古河太四郎（ふるかわ たしろう）氏の熱心な取り組みにより、手勢法⁶⁾を用いた教育が展開されていった。もちろん、手話は家庭内におけるホームサイン⁷⁾やろう者同士の交流

などで、それ以前から行われるコミュニケーション手段であった。京都盲啞院開設後、全国で視覚障害児、聴覚障害児対象の学校が開設され、その多くは寄宿舎を併せ持っており、各地から集まった子どもたちは学校内や寄宿舎で手話を習得・継承していった。

その後、欧米の口話法⁽⁸⁾を中心とした教育が紹介されると、口話教育が全国に広まっていった。1933年鳩山一郎文部大臣から「口話教育を聾啞者としての国語として教育するべし」という訓示がだされ、ますます口話教育の広がりが加速していった。1960年代には、補聴器の性能が向上して、聴覚の活用が重視されるようになり、聴覚口話法⁽⁹⁾が行われるようになった。それと同時に、厳格な口話教育が行われるようになり、学校で手話を使用することが禁じられるようになった（前田 2005: 50）。

しかし、聴覚口話法だけでは、教育の成果が十分に得られないことを直視して、手話、指文字⁽¹⁰⁾を併用する教育方法を開始するろう学校が現れるようになった。その後、1980年代後半、全日本ろうあ連盟やろう教育関係団体が、ろう学校に手話の導入を訴えていった。こうした取り組みや、手話通訳制度の進展など、手話の重要性が社会に認知されるようになり、1995年に文部省（当時）は、「聴覚障害者教育の手引き—多様なコミュニケーション手段とそれを活用した指導—」を発行し、全国のろう学校現場に手話コミュニケーションを取り入れる流れが広まっていった。社会的情勢と合わせてこれにより、厳格な聴覚口話教育は終焉していくが、聴覚口話教育がなくなるのではなく、厳格な指導からゆるやかなものへと変更されていったに過ぎなかった。というのも、手話はあくまでも教科学習の補助として用いられるに過ぎず、日本語を第一言語として教育を受けるスタンスに変わりはない。さらに、ろう学校の教員の多くは聴者であり、ろう児童・生徒の使用する手話を理解することができていないことが報告されており（金澤 2001b）、手話を用いた教育がどの程度保障されているかは明らかになっていない⁽¹¹⁾。

1960年代以降、難聴学級の設置を契機として、インテグレーションが行われるようになり、地域の小中学校へ入学するろう児が増えていった。難聴学級を合わせ持つ学校もあったが、通常学級に在籍すると、手話と出会うことがなく、義務教育・高校を過ごすことになり、手話にふれず成人するろう者も増えていった⁽¹²⁾。

1990年代になると、米国や北欧のバイリンガルろう教育の理念と指導方法が次々と紹介され、聴覚障害の乳幼児からの手話導入を開始したろう学校が1990年代から2000年代にかけて続出した。そのような中、2008年に日本で初めてバイリンガルろう教育を実践する、明晴学園が誕生した。バイリンガルろう教育とは、日本手話と書記日本語を身に着けることを目的とする教育で、ろう学校で行われている聴覚口話教育と一線を画すものである。それにより、ろう児の第一言語である手話を教育言語として使用し、日本語の読み書きを第二言語として習得する教育を行っている。しかし、このような取り組みを行っている学校は明晴学園のみであり、幼少期から日本手話を教育言語として、その獲得を目指している学校は他にはない。

日本手話を教科として教えられておらず、ろう学校においても聴者の教員としか交流がない場合は、ろう児同士の交流があるとはいえ、積極的に手話を習得する環境が整えられているとは言い難い。さらに、インテグレーション教育を経験したろう児・生徒は、手話を身に着けられる環境になく、大学入学や社会人になってから手話を習得する場合も多い。そのため、ろう者の中には第一言語が書記日本語で、後天的に日本手話を習得した人もい

れば、日本語対応手話または中間手話などを使用している人もいる。つまり、ろう者が、いつ、どのように手話を習得することができるかによって、第一言語が書記日本語なのか、日本手話なのか、また、使う手話が日本手話なのか、日本語対応手話／中間手話なのか異なるのである。そのことは、ろうコミュニティに入る／入れるのか、また、ろう者としてのアイデンティティを持つことができるのかということにも大きく関係してくる。ろう者がいつ、どのように手話を習得するかは、ろう者自身にとって、とても大きな問題なのである。

表1. ろう者、難聴者などが用いるコミュニケーションの種類

用語	意味	ベースとなる言語	主な使用者
日本手話	日本語とは異なる文法体系を持った独自の言語 ⁽¹³⁾ 。	手話言語	ろう者
日本語対応手話	日本手話の単語を用いて、日本語の文法構造に合わせて表現するもの ⁽¹⁴⁾ 。	日本語	聴者や難聴者、日本語を習得した後で手話を学んだ人
中間手話	日本語の語順に従って日本手話の単語を用いて表現するもの。日本語対応手話と異なり、空間の配置をうまく利用したり、何が話題になっているかを最初に説明したりという手話の特徴を取り入れている。	日本語	聴者、難聴者、日本語を習得した後で手話を学んだ人
指文字	日本語の50音を手や指の形で表現するもの。地名、企業名などの固有名詞や、手話で該当する単語がない場合に用いられる。	日本語	ろう者、聴者、難聴者など
口話	日本語の音声を発話し、読唇で日本語発話を読み取る方法。	日本語	口話教育を受けた人
書記日本語	読み書きにかかわる日本語。	日本語	すべての人

3 手話を学ぶ場所

では、ろう者はいつ、どのように手話を学ぶのだろうか。手話を獲得・習得する場について下記にて詳述する。

① デフ・ファミリー／ネイティブサイナー

ろう者の夫婦のもとにろう児が生まれるなどして、家族の構成員に二代以上にわたってろう者が含まれる家族のことをデフ・ファミリー (Deaf families) と呼ぶ (佐々木 2012: 24)。また、ろうの親を持つろうの子どもをネイティブサイナー (native signer) と呼ぶ。このような場合、家庭での言語は日本手話になり、ろうの子どもは自然に日本手話を身に着けることができるとされている。しかし、前述したようにろう者の親の9割は聴者といわれていることから、家庭環境によって自然に手話を身に着けることができるろう児は圧倒的に少ない。また、デフ・ファミリーで育ったとしても、必ずしも手話を身に着けられるとは限らない。ろう者の中でもデフ・ファミリー出身者は少数であるが、デフ・コミュニティで非デフ・ファミリー出身のろう者などに、手話を伝える大きな役割を担っている。

② デフ・コミュニティ

狭義のデフ・コミュニティは「ろう文化」を身に着けている人々だけが構成員であるとする見方（木村・市川 2000 など）である。一方、広義のデフ・コミュニティは、非ろう者も含めたデフ・コミュニティの共通の目的を積極的に支持し、その達成のためにろう者と一緒に力を尽くす人々も含む（Padden 1980 in 田門 2012: 212）とするものである。広義のデフ・コミュニティには、手話サークルやろう運動当事者団体などが含まれる。ろう文化は血縁関係を基盤としない結びつきによって支えられており、ろう者は聴者のもとに生まれた時点では、文化的にはろうではないが、ろう者同士のコミュニティにつかることで「ろう者」になっていくとされ、早期に成人ろう者との触れ合いが重要であるとされる（金澤 2013: 58）。手話サークルや当事者団体など、成人ろう者がいるデフ・コミュニティに早い段階で接触することが手話の習得に大きく影響を与える。

③ ろう学校、寄宿舎

デフ・ファミリーではないろう児にとって、手話を継承する場として挙げられるのはろう学校やろう学校の寄宿舎であるとされる。厳格な口話教育が行われていた時代においても、休み時間や寄宿舎での生活空間では、ろう児たちは先輩や同級生が使用する手話を見て学び、継承していった。しかし、ろう学校によって手話が異なることや、コミュニティ内で継承ができて、公的に社会から手話を認知されないことによる、様々な軋轢を経験している。

④ 手話サークル（地域）

日本において、手話サークルの存在は、広義のデフ・コミュニティとして大きな役割を果たしている。手話サークルは、ろう者と聴者が手話を学びながら、ろう者のおかれている社会問題に関心をよせ、ろう者の社会参加を後押しする活動を行っている団体である（西田 2019）。全国にある手話サークルに共通する役割として、手話を習得するための学習機能をもつこと、また、手話によるコミュニケーションが可能な場の提供（佐野 2009）であるとされるが、手話サークルの目的と活動のスタイルは、団体ごとに異なっている。例えば、ろう者と聴者の交流を目的とするものから、手話コーラス・手話ダンス等の趣味等を楽しむもの、ろう者の生活や学習支援を目的とするもの等、様々な目的、活動内容に分かれており、それにより構成員もろう者と聴者混合、または聴者だけなどと異なっている⁽¹⁵⁾。

手話サークル最初の発足は、1963年の京都の「みみずく」である。その当時病院に勤務していた看護学生Nさんが、入院している難聴の患者が医療スタッフとコミュニケーションが上手く取れない様子を見て手話を学び橋渡しをしたいと思い、同じ看護学生たちと京都で手話通訳を行っていた伊東雋祐氏、府立身体障害者福祉センターろうあ課職員のK氏の約20名で設立された。「みみずく」の特徴は、手話の学習だけでなく、きこえない人の困りごとの解決の手助けをしたり、通訳を行ったりする支援活動を行っていたこと、また、

当事者団体であるろうあ連盟と連携をとり、ろう運動にも関わっていたことが挙げられる。その後、様々なろう運動の成果から、手話奉仕員養成事業や、手話通訳者等派遣事業が成立していくことになった(西田 2019)。「みみずく」のようにろう運動を積極的に行ったり、個人的にろう者の困りごとを通訳したりソーシャルワーカー的に支援したりする活動を行うことで、ろう運動に積極的にかかわる手話サークルも多く存在していた。

⑤ 手話サークル (大学)

小中学校でインテグレーション教育を経験したろう者が、手話と出会う場として、大学での手話サークルがある。高校までの学校教育においては、基本的に教科書に沿って授業がなされる。教師の発話が聞き取れないろう児・生徒も、教科書を覚えたり、板書することで、教科内容を理解することができた。しかし、大学での授業は、教科書が指定されることはあまりなく、教員が教科書代わりに資料を配布したり、音声だけで説明を行ったりすることが多い。そのため、大学に入って、それまでの勉強方法では授業について行くことができなくなり情報保障を求めため、ろう学生が手話サークルを立ち上げ、学生に手話を覚えてもらい、情報保障支援を進めていくというケースがある(松崎 2023: 148-163)。ろう学生が入学したときには手話サークルが存在していて、サークル先輩に声を掛けられ、手話につながるケースもある。このように、インテグレーション教育を経験したろう学生にとっては、大学の手話サークルは、手話と出会える場でもあり、また、大学教育においてろう者が置かれている状況や困難さを理解共有できる場となっている。

⑥ 手話講座

各自治体では、聴覚障害者の福祉の向上や、手話の普及、通訳者養成を目的として手話講習会が行われている。しかし、これらの講習会の対象者は聴者が前提になっている。最近、民間団体や企業による手話講座などが開催されており、ろう者も学習者として学ぶことができるものもある。

このように手話を習得する場は複数あり、言語学習だけでなく、交流や運動、連携がそれぞれの団体の目的に合わせて行われている。しかし、問題は、ろう児・者が自らの(親の)選択でどのような場で手話を習得していくことかを決められるわけではなく、周りにどのような情報や資源があるかによって、選択肢が限られてしまうことである。

現在、手話言語法の制定を目指した運動がなされており、法が制定されたら、ろう学校などにおいては、手話をカリキュラム化して学ぶことができるようになるかもしれない。しかし、通常学級/学校に進学したろう児・者などは、手話に触れる機会が少ないと予想される。今後も多様な場での手話習得方法は必要であると言える。

4 研究方法

上記の問題関心から分析を行うため、ろう者1名にインタビュー調査を行った。調査期間、調査対象者は以下の通りである。

【インタビュー調査の概要】

・調査期間 2023年2月～2023年9月

・調査対象者

Aさん(60歳代・女性) X県情報提供施設勤務
幼稚部から高等部までろう学校

調査方法は、インタビュアー(筆者:聴者)が調査対象者に質問を行い、調査対象者が返答を行う。その間のコミュニケーションは手話通訳者(2名)による手話言語-日本語の通訳が行われた。調査対象者(Aさん)は、日本手話と口形、時々音声を用いて発言を行っていた。Aさんの発話、インタビュアーの発話ともに通訳が行われた。

従って、Aさんのインタビューの発言は、手話通訳者が手話の読み取りをして日本語に翻訳したものである。訳出された日本語は、テープ起こしをして、Aさんに内容を確認してもらった。なお、インタビュー発言の中での()内の表示は、筆者による補注を記載している。

なお、この調査の倫理的配慮については、調査対象者には研究内容、倫理的配慮事項を説明し、同意を書面にて得てから調査を行った。

5 分析

5.1 Aさんの家庭・教育背景

Aさんは両親・弟の4人家族で、Aさん以外は聴者である。家庭内では口話が用いられていた。Aさんは4歳でろう学校幼稚部に入学し、寄宿舎生活を送る。幼い時期に親元から離れる寂しさを感じていた。そのような中、厳しい口話教育をうける。高校までろう学校に通っていたが、中学校まで寄宿舎生活を送る。高校は通常高校に通いたかったが、自宅から通うことができなかつたため、Aさんは母親から離れるのが寂しいといわれ、ろう学校(高等部)に通った。資格を取るために専門学校も高校と並行して通い、高校卒業後に県内の企業に就職する。

Aさんは、聴覚口話教育を受けていたが、書記日本語の読みは、母親から送ってもらっていた4コマ漫画を読むことで覚え、書くことは、中学の担任の先生に日記を添削してもらい習得したと語った。これは、ろう学校の教育の中で、全く読み書きを教わっていないというのではなく、日本語の発話、読唇の読み取りが中心に行われる教育の中で、Aさん自身の努力で書記日本語を習得していったことを表している。

コミュニケーションに関わる成育歴を聞き取りしていく中で、Aさんは、口話教育によ

る影響について話をした。

5.2 口話教育の弊害

① 口話教育の徹底（稲荷ずし事件）

Aさんは幼稚部から中学部まで寄宿舎生活であったが、夏休みなど休み期間には自宅に帰省していた。ある時、母親が迎えに来てくれて、同じ地域の友人と母親2組と一緒に電車に乗り、帰っていた。Aさんの母親は、娘に久しぶりに会える嬉しさもあり、稲荷ずしを作って持ってきてくれていた。電車の中で友人たちも一緒に稲荷ずしを食べようと誘ったのだが、友人親子は、電車の中でも口話の練習を行っており、稲荷ずしを食べようとしなかった。Aさんは、せっかく母親が忙しい中稲荷ずしを作って持ってきてくれたのに、友人の母親たちはそれを食べさせようとせず口話の練習を行っていることに驚き、Aさんの母親が口話の練習よりも、親子の時間を大切にしていたことを語った。

Aさん：母は他のお友だちの分もたくさん作って持ってきてくれてたんですね。（中略）大きな弁当箱にいっぱい詰めて。それを出して、同級生の子、見たら食べたいですよ。同級生は、一緒に食べたいですよ。でもお母さんたちは認めずに、食べさせてあげなかったんですね。母も、もういいよ、食べたらいいでしょって、私だけが食べたんです。その雰囲気は覚えています。次からもう別々に帰るようになりました。母は、もう気にしないでいいよって。厳しくする必要なんかないっていうふうに母は考えてました。別というふうに考えて。で、2人で帰ってました。母としては、私と一緒にいることができる大切な時間。大切にしようとしていたんだと思います。今思えば、そうしてたんだなっていうふうに分かります。

口話教育は学校内だけでなく、家庭においても取り組むようにという指導が行われ、多くの親たちもそれに従っていたのだ。それは、多くの親の話す言葉が日本語であり、ろう児たちにマジョリティが使用する言語の習得を親自身も望んでいたからであると思われる。

だから厳しい口話教育に対しても理解を示し、家族や友人たちとの団らんのある場であっても口話教育が行われるようになっていったのだ⁽¹⁶⁾。

そして、口話教育は常にどのような状況でも行われていただけでなく、どのような状況においても、もっとも優先されて行われていたのだ。

② お弁当事件

Aさんが小学生のころ、学校で遠足に行くことになった。寄宿舎生活をしてきたAさんやその友人は、家庭で作られたお弁当ではなく、粗末なお弁当しか持っていきることができなかった。寄宿舎生活をしている友人が、他の子どもが持参していた家庭で作られたおい

しそうなお弁当から勝手におかずを取ったことで、子ども同士のけんかになり、その子どもが膝を怪我した。そこに、ろう学校の先生が現れて、けんかの仲裁をするのではなく、怪我した子どもを慰めるのではなく、いきなり「イタイ、イタイ」と言って、口話教育を始めたのであった。

A さん：先生が見に来て。最初の言葉が忘れられないんです。私が見て、えっ？と思った言葉があったんです。口話教育が始まって、「イタイ、イタイ」。口話教育を始めちゃったんです。そういう状況で。泣いてるのに、痛いという言葉覚えさせようとしてたんですね。それにとってもびっくりしました。考えられないですよ。私はそのとき凍りました。私は彼をかばって。かばったのに私も怒られたんですね。どこが悪いの？って私は思ったんですけども、また同じ言葉を繰り返し、口話で言えというふうに言って怒られるんです。「分かる？」っていうふうに言ってくるんですね。口を見て。そんな場合じゃないでしょっていうふうには思ったんですね。

家族と離れ寂しい思いをしている寄宿舎生徒は、さまざまな感情を抱いていたであろうと推測される。家庭でのお弁当ではなく粗末な弁当だけしか持参できないみじめさ、家庭の味を味わえない寂しさ、うまく相手に自分の気持ちを伝えられないもどかしさ、やっではいけないことをしてしまった悔しさ、いろんな思いを持っていたと思われるその状況で、教師がいたわりの言葉をかけるのではなく、友人との中を取り持つのでもなく、口話教育をそのような場で行うという状況にAさんは憤然とした。学校教育の役割は、学科や口話を身に着けさせるだけでなく、集団生活において、教員・学友などとの人間関係の構築を通して、ろう児の健全な人格形成を促進していくことである。口話教育が何よりも優先して行われたことによって、口話教育を行うことが目的化してしまい、ろう児という人間の教育を行っているという認識がなかったと言わざるを得ない⁽¹⁷⁾。

このように生活・教育のすべてに口話教育が入り込んだ結果、口話教育は、手話というコミュニケーション方法を否定しただけでなく、子どもたちが間違っていることに対して子どもたちが抵抗する力さえも、もぎ取ってしまったのである。

インタビュアー：Aさんがろう学校の寄宿舎に入っている頃って、一番そういう口話教育が厳しい時代だった？

A さん：そうですね。嫌でした。いい思い出ないです。我慢したほうがよかったといえるか、そうでもないかなと思っています。我慢しなかったです。我慢必要なところもあるけれども、それは置いといて私は我慢できなかったです。主張が強かったんですね。そういうふうに先生から言われていました。

インタビュアー：でもそんだけ厳しい状況だったら、やっぱり誰かが言わないといけないし。でもそれを子供たちに言わせるっていうのも、ちょっとかわいそうというか。時代だったけれども、誰か大人がもっと気付いてほしいというか。

A さん：そのとおりです。言えないのか、言わないのか（下線筆者）、それは分からないですね。でも今考えてみると、言えなかったのではないかと思います。つまり、言葉の理解が難しかったので言えなかった。先生が口話で言った内容がつかめないのも、逆に言い返せなかったんですよね。私はある程度分かったたので、自分の意見を言うことができました。

「言えないのか、言わないのか」の部分は、A さんは慎重に手話で表した。口話では相手の言っていることがわからないだけでなく、自分の思いや意見を述べることもできない。手話というコミュニケーション方法を身に着けられなかっただけでなく、抵抗したり反発をしたり、抗議をしたり意見を述べたりという力をもそぎ取られてしまっていたのであった。「言えない」ことは、ろう児たちの関係性にも影響を与え、その後、級友とは関係性を深めることはできなかつたと A さんは述べた。

このような徹底した口話教育が行われることで、ろう児たちから「手話」を遠ざけるだけでなく、次項で挙げられているような手話への抵抗感も植え付けていったのであった。

③ 手話への抵抗感

それはある質問で明らかになった。A さんが専門学校に通っていた時に、周りとのコミュニケーションを取る余裕もなく、友人と雑談ができなかったという話が出た際に、インタビュアーは、「専門学校の友人で、例えば指文字とか簡単な手話を覚えて一緒に」話をすることはなかったのかと質問をした。その質問に A さんは、「私がまずできなかったので」と答えた。インタビュアーは、何ができないのかわからず、思わず聞き返している。そこで初めて A さんはろう学校時代に、寄宿舎生活でありながら、手話を身に着けていないことが分かったのである。

インタビュアー：専門学校のお友達の人、例えば指文字とか簡単な手話を覚えて一緒にちょっと・・・

A さん：私がまずできなかったの。

インタビュアー：何ができなかった？

A さん：つまり、ろう学校で口話教育を受けてきたんです。私は。なので、手話は使っ

ちゃ駄目と言われていたんです。使えなかった。禁止されてたんですね。使ってはいけないと。その意味は分からなかったんです。とにかく手話で会話は認めないっていうふうに、ずっと言われ続けていたんです。怖かったですよ。

インタビュアー：寄宿舎で生活しているときも、手話は使ってなかったってことですか。

A さん：先輩は使ってました、それを見ることはありました。でも私はなぜかそれを否定してました。

インタビュアー：なるほど。

A さん：同じことはしたくないという気持ちがあったかもしれないですね。口話だけでいいと思いつんでたのかもしれないです。先生も厳しかったんですよ。もし手話で会話してるのが見つかったら、何をされるか分からない大変でした。だから逃げる場を探してたような感じです。

厳格な口話教育では手話の使用が禁止されていた。それは、日本語の発音を覚えるために、手話を使用すると視覚に頼ってしまうため、日本語の発音を覚えることができなくなると考えられていたからだ。しかし、ろう児たちは、特に寄宿舎生活のろう児たちは、先生が見ていないプライベートの空間などで、密かに手話を使用し、自らの言語、アイデンティティを確立させていったというのが定説となっている⁽¹⁸⁾。しかし、A さんの場合は、学校で手話での会話は認めないとずっと言われ続けてきたことにより、もし手話で会話しているところが見つかったら、何をされるか分からないという恐怖心が植え付けられてしまっていたのである。だから、寄宿舎の先輩が手話を使っている、自分から手話で会話しようという思いには至らなかったのである。それほどまでに、口話教育は子どもたちの心まで支配していったのである。このような教育は口話を徹底させるだけでなく、手話について「マイナスのラベリング」を行っていった（金澤 1999: 207）と言える。

5.3 手話習得過程

① 手話サークル

A さんは、就職後、聴者と口話でコミュニケーションを取っていたが、「思うように口話は通じなかった」ためスランプに陥り、それを打開するために手話を学ぶことを思いつく。

県の障害福祉課に行き、手話を学ぶ講座があるかと尋ねると、聞こえる人対象の講座はあるが、きこえない人向けの講座はないといわれ、地域の手話サークルを紹介された。A さんは、手話サークルというものがどのような人が集まっているかイメージが持てず、不

安な気持ちを持って、手話サークルの夜の部に恐る恐る参加してみた。

A さん：初対面ですので、自己紹介してくださいって言われたんです。そのときにゆっくり指文字で名前を表現しました。ゆっくりしたんですね。指文字で表したわけです。そしたら「難聴か？」って言われたんです。難聴ってどういうこと？と思いましたね。ろう、難聴、違い何？その辺分からなかったの、難聴って何？と思いました。ろう学校の中で、ろう、難聴、中途失聴なんかの言葉は教えてもらったことがなかったんです。ちんぷんかんぷんでした。初めての場所で。その中に優しいおばあさんがいたんですね。私に手話で声かけてくれたんですね。「来週から私の家に来てください」って言ってくれたんです。口形でゆっくり手話を付けて言ってくれたんですね。ですので分かったんです。(中略)そこから特別訓練を受けたんです。手話の特別訓練。その人の家ですね。手話サークルじゃないんです。その人の家で教えてもらいました。

手話サークルで指文字を用いて自己紹介を行ったら、「難聴か？」と聞かれてびっくりした A さんだった。ろう者同士で自己紹介をする場合は、名前(苗字)を手話で表す⁽¹⁹⁾。指文字で名前を表したことで、手話を日常的に使用しない難聴者かと質問されたのであった。

A さんは、それまでろう学校で「ろう」「難聴」「中途失聴」という属性について教えてもらっていなかった。自らがどのような状態であるかを知ることは、自らのアイデンティティを構築していく上でも重要なことであるが、口話教育が行われている学校では、手話が否定されるだけでなく、ろう者としての属性はどのようなものであるのかさえも教えてもらえなかったことがわかる。

そして、手話サークルに来ていた優しいおばあさんに手話を学ぶことになったのであった。その優しいおばあさんとは、ろうあ連盟理事の Y さんで、A さんと同じようにろう学校で厳しい口話教育を受け、口話を身に着けていた人であった。Y さんは A さんが全く手話ができないことを瞬時に見分け、A さんのために自宅で半年間、手話の特別訓練を行ったのであった。その後 A さん、Y さんのろうあ連盟の仕事に「カバン持ち」として一緒についていき、様々なろう者と出会い、手話を学んでいったのであった。

② 手話の文法を学ぶ

A さんは 19 歳で地元のろうあ協会に加入し、ニュースレター発行の担当を任された。しかし、ろう者の会員に原稿を書いて出してもらおうように依頼しても、締め切りを守ってくれる人はいなかった。A さんは、Y さんに相談して、ビデオでろう者の手話を撮影して、それを A さんが書記日本語に変換するというやり方で行うようになった。

A さん：このビデオを巻き戻して、テープ起こしていいですか、日本語に変えてたん

です。翻訳します。テープ起こしをするときに、日本語が分からないということがあります。言いたいことは、これなの、間違っていないか、この日本語で合ってるのかというの、本当に苦労しました。

日本語ができる A さんはろう者の手話を日本語に翻訳する役割を与えられる。しかし、日本語と手話言語の文法構造が異なるため、ビデオに映っている手話表現を日本語に翻訳することができないことがあった。そのため A さんは、さらに日本語の概念や構造を学ぶことを通して、手話の文法を理解するようになった。

A さん：手話で言ってくださってるんですが、私は発音でしゃべる。口話でしゃべる。あれ？違う。なんか違うな。どこが違うんだろう、あれ？と、そこで思いました。もう一度、先輩の手話をずっと見て、助詞がないということに気付いたんです。助詞がないなって。私は、とか、私が、とか。ご飯を、とか、そういうのがない。あなた、飲み物、何？いい？とか、こんなふうに助詞がないんですね。そういうことに気付きました。あれ？と思ったんですね。(中略) 助詞がないのは、なぜかなと。自分の中で疑問を持ったんです。口話は助詞がありますが、手話を見ると、助詞がない。なんで違うんだろう、というふうに思って、いろいろ勉強を始めたんです。助詞について、昔からのものですが、助詞の働き、役割という文がありますので、読みました。読みながら、手話を見て、覚えて、自分も手話をやってみて、位置と方向が変わったんだ、助詞の代わりに、位置や方向で、それを活用して、助詞の役割を果たしてるってことが分かったんです。(中略) もっと日本語を理解しないと、手話が分からない、そういうふうに思ったんです。

A さんはインタビューの会場にたくさんの日本語のテキストを持参してきていた。日本語を身に着けていた A さんは、手話と日本語の文法の違いを日本語の文法を改めて学ぶことによって理解していったのであった。

A さん：手話を表現されますが、言葉には変わりません。口形と手話は一致しません。ですので、理解が難しかったんです。言いたいことは、これで合ってるのかどうか、確認もできませんでした。でも、これらの本を読んで、そして、小学生向けの本ではありますが、こういう本も読みました。それを読みながら、手話に変換してみても、自分なりにですね。あの人が言いたいのは、これだったんだ、とか、理解につながりました。自分の中で整理がついたということです。みんなに確認をして、整理をしたわけではなく、自分の中で整理ができたということです。自分の中で確認をしながら、自分の頭の中で理解を深めていったわけです。逆に、先輩がたは、日本語が、これですね(日本語だとこれのことですね)、とか言うと、怒られたんです。言いたいのは、これですねって言うと、先輩がたから、怒られたんですね。なぜ、怒られたかといいますと、それ分かった

んです。日本語は理解ができないんですね、先輩がたは。私が生意気っていうか、そんなふうを受け取られたんだと思います。それで怒られたんだと思います。日本語の話（日本語で意味を確認すること）は、もう聞くのを、それからはやめました。先輩の気持ちが分かったんです。

ろう者の先輩に手話の内容を日本語で書いて確認すると怒られた。その経験により、Aさんは日本語のできないろう者もいることを知ることになったのだった。先輩たちは、口話教育を経験しているが、日本語の習得は難しかった。手話を獲得・習得していても、手話使用が認められていない状況下において、ろう児・者たちは、自らの意見や考えを述べたりする機会が剥奪されてしまっていた。ようやく思うように自らの意見を述べられる機会ができて、（書記）日本語の使用が必須となる。自由な意思を表現できなかったろう学校時代を経験しているAさんは、そのような先輩たちの気持ちが痛いほどわかるのであった。

Aさんは、このようにさまざまなろう者と出会い、そのろう者たちが使用する手話を見て、日本語に翻訳することを通して、ろう者の思いとともに手話を理解していった。しかし、それだけでなく、Aさんが手話を理解できるようにコミュニケーションを取ってくれていた人もいる。最初に手話の特訓をしてくれたYさんは、口話教育を受け日本語を身に着けていたことから、Aさんが理解しやすいような表現を取ってくれていたのだった。

Aさん：手話と同時に口形もつけて、言ってくれたんです。他の人と違うなどは思いました。私の先輩がたは口話教育を受けたんですけれども、助詞はつけてない。口話、使うけども、助詞はつけてない。でも、Yさんは助詞をつけてくれたんです。助詞をつけて、手話も同時に表現されてるんですね。Yさんのほうが、私にとって分かりやすかったです。言ってくれる内容は、ほとんど理解ができました。

口話教育や独自の努力で日本語の読み書きを覚えていったAさんにとって、第一言語は日本語である、日本語の文法をベースに手話も同時に表現されることで、手話を理解することができるようになっていったのであった。これは、ろう者であれば、自然と手話が身に着くというのではなく、ろう者の第一言語が何なのかによって、学び方が異なることを指している。また、日本語をベースにして手話を学んでいくことは、日本語対应手話／中間手話を使用する段階があるということでもある。Aさんは初めて行った講演で、参加者のろう者からAさんの使用する手話がわからないと言われることを経験している。

Aさん：逆に、みんなから言われるのは、Aさんは日本語対应手話だって言われることがあります。忘れられないのは、私、20歳のときですが、初めて講演に行ったんですね。講演に初めて行ったんですが、私では無理と言いながら、受けたというふうな状況があ

ります。場所はD県でした。2時間ぐらいの講演でした。参加者はほとんど、ろう者だったんです。申し訳ないんですが、話が伝わらなかったですね、分からないって言われました。申し訳ありません、いや、手話が分かりません。手話、何、言ってんの？もっと分かる手話表現をしてほしいと言われてたんですね。ショックだったんですけども、当然だったと思います。言われて当然です。私が身に着けたのは口話教育だったんですし、後から手話を覚えた。そういう状況でしたので仕方がなかった。言われて当然だったと思います。そういうことがありまして、伝えるのでは駄目(伝えても通じない)で、伝わること(伝えるのではなく伝わるかどうか大切)が必要だと思いました。もっと自然に手話、スムーズに表現ができればよかったですけれども、いろんな人の手話を盗んでといいますか、見て、身に着ける。

手話を学び始めて2年ぐらいのAさんの手話は、口話教育で日本語を身に着け、後から手話を覚えたものであったことから日本語対応手話だというろう者から言われ、日本手話を使用するろう者にとっては理解しにくいものであった。もちろん現在では、Aさんは日本手話が身につけており、ろう者とのコミュニケーションに問題はない。それどころか、ろう者の手話を読み取り、代弁する役割を担っている。

5.4 「手話の豊かさ」をつなぐ

① アドボカシーとしての手話

Aさんは、多くのろう者と係わることで、ろう者の背景や置かれている立場を知るとともに、手話を身に着けていった。あるときAさんの講演会に参加していたろうの男性から質問がなされたが、手話通訳者とその男性の手話を読み取ることができず、Aさんが読み取り、手話通訳者が理解できる手話に変換したことがあった。

Aさん：私の話が終わった後に、70歳ぐらいのろうの男性が、こちらに来て、質問したい。通訳者は、その人、読み取れないわってふうに言われたんです。読み取れないって。失礼な、それは失礼。読み取れないって、どういうこと？ってふうに思ったんですね。仕方がないので、彼が話す手話を、私が日本語に代えて、しゃべったことがありました。後から、その男性が不快な感じで。なんか、ばかにされたっていうふうに言われたんですね、不快に思われたようで。私は、ずっと手話で育ってきて、それを全て否定された。そのように言われたことがあるんですね。そうだなってことで謝ったんですけども、自分の話を受け止めるっていう必要がありますよね。受け止めて、確認をしてっていうことが必要ですよ。共感してほしいかったですよね、彼は。それを私は反省しました。

インタビュアー：でも、Aさんは、あれですよ、通訳者が読み取りができないから、

されたってということなんですよ。なので、やっぱり、通訳者が、もっといろんなろう者のコミュニケーションに接して、いろんなろう者の手話を読み取れるようにしていくっていうことが必要になってくる。

A さん：そう言われれば、そうです。ですけども、本人としてはショックですよ、彼は。私が、日本語に代えるのではなくって、私は、ろう、お互いにろうですよ、男性と同じ。なので、私が代えるのではなくって、聞こえる人が代えてもらわなければいけない、と思うんですね。同じろう者同士なのに、私ができる、あなたはできないみたいに、比べてしまったような気持ちだと、よくないなって思いました。なるほど、と、思いましたね。

その男性は、幼いころから使用している手話を手話通訳者が読み取れないこと、また、その男性の手話をろう者である A さんが別の手話に変換したことが、今まで使用してきた手話を否定され、ひいては自分自身も否定されたという思いを抱いたのだらうと推測できる。もちろん、この問題には手話通訳者の読み取りの力量を上げていくことが必要であるが、それだけでなく、それぞれのろう者がさまざまな成育歴で培ってきた自らの手話を尊重すること、そして、そのような手話に優劣をつけるのではなく、受け止め、確認しあうことで尊重していくことが重要であることを示唆していると言える。

そして、A さんは、ろう者の手話を正確に読み取ってもらえないことで、ろう者について誤ったイメージや認識を聴者に持たれてしまうことがあり、手話によるアドボカシーが必要だと述べている。

A さん：いろいろ、あると思うんですけども、ある意味で、私はいろんな場面を経験させてもらって、感じた。自分なりに整理をしていっているんで、私が、あらためて対人援助の技術を身に付けていかなければならないなと思っているので、大学行って、社会福祉士を目指したんですけども、何ていうか、アドボカシー。

ろうが手話でしゃべってるのを、みんな読み取れないですよ。読み取れません。言いたいことが何なのか。悪い意味で、発達障害じゃない？みたいなふうに言われることがあるんですね、ろう者に対して。間違った方向に進んでしまうんです。その人の生き方も否定されるってということになります。なので、アドボカシー。私がアドボカシーとして代弁するっていうこと。きちっと、彼の言ってることを尊重できる力が必要。それが対人援助技術だと思います。それを勉強しようと思って、社会福祉士を取ったんですね。

A さんは 45 歳のときに社会福祉士の資格を取るために大学に通い資格を取得した。そして、相談員として現在も活動している A さんは、社会福祉士としての権利擁護だけでなく、ろう者の手話を的確に読み取り、他者に伝えることでろう者のアドボカシーを行う重

要さを述べている。ろう者が使う手話や言語、コミュニケーション方法は様々あり、かつ複雑であることから、ろう者が使う手話を読み取り、尊重することが求められる。高山は、そのためにはソーシャルワーカーがろう者を対象に適切なソーシャルワーク実践やアドボカシーを展開する一つのキーワードとして日本手話の習得並びに多様なコミュニケーション手段への対応が必須になると述べる⁽²⁰⁾ (高山 2022: 43)。

アドボカシーとして、ろう者それぞれの「手話」を尊重するという姿勢は、ろう者や手話を使用する人々の権利を保障するものであるが、今まで手話を抑圧してきた口話教育や日本語中心主義的なイデオロギーを前に、「手話」が分断されてしまっていることが語られた。

② 多様な手話である「手話はひとつ」

「ろう文化宣言」により、ろう者とは日本手話を使用する「言語的少数者」という定義が広まっていった。Aさんは、その定義により使用する「手話」によってろう者が分断されてしまっている状況について語った。

Aさん：そうですね。Kさんは友達なんです。いつも、けんかしてるけれども。けど、口形は使わないですね、彼女は。それは正しいといえるけれども、今の現状に合わないんです。私たちは口話教育を受けたので、口形が必要と言う人もいます。それはいらないうて、Kさんは言うんですけれども、それは、おかしいんではないかってふうに思います。人間として排除をするっていうのは、おかしいのではないかと思うんですね。そもそも、手話言語の文法では正しいということが出来ます。正しいかもしれないけれども、教育の歴史、あとは背景。そういうものがあって、もう仕方ないというか、認める範囲があるんじゃないかというふうについて話しています。

「日本手話」を推進してきたK氏(ろう者)は、手話で表現しながら口形を付けることに反対を示している(木村 2011: 47)。日本語と日本手話は文法が異なる別の言語であるので、日本語音声をつけながら手話を行うことは無理であり、音声/口形を付けると日本語に手話単語を当てはめた日本語対応手話になり、それは日本手話ではないことから、そのような運用に反対を示しているのだ。

「ろう文化宣言」をもとにした日本手話推進の運動は、口話教育中心で抑圧されてきた手話の歴史の中で、日本語を強制させられることへの抵抗と手話使用の権利を主張したものであった。その戦略は日本手話と日本語とを対峙させ、言語としての確立を主張することで、押し下げられたろう者の権利を尊重させようとしたものだった。しかし、それにより、日本語をベースにした日本語対応手話や日本手話と日本語対応手話混合の中間手話を排除することにつながった⁽²¹⁾。ろう者の使用する「手話」は、ろう、難聴、中途失聴などきこえない程度とそれがいつからかという時期、家庭環境や学校教育がどのようなものだ

ったか、また、年代や地域によって、異なり、多様で、それぞれが尊重されるべきものである。

日本手話の推進運動は、日本社会にろう者の言語・コミュニケーションの権利保障を進めることに貢献した一方、理念としての「手話」像を確立させることになった。あるべき像は人々の目指すべき目標になる一方、その像から逸脱するものは排除されてしまうのだった。

口形を使わないことに対して、Aさんは「正しいけど、現状に合わない」と述べる。日本手話を日本語と異なる言語として見ていくなれば、口形／音声をつけることは正しくないかもしれない。しかし、口話教育を受けたり、日本語をベースにしてコミュニケーションを行ったりする人たちにとっては、それが理解しやすい方法でもあるのだ。

Aさん:好きでろうになったわけではないんです、みんな。そうですね。病気や事故、さまざまな理由で聞こえなくなってるんです、みんな。聞こえなくなった年齢も、さまざまです。生まれつきという人もいます。そういう人もいれば、中途失聴の方もいらっしゃいます。高齢になって聞こえなくなった人も、また、います。それぞれ、いろいろいらっしゃいます。みんな日本手話を覚えろって言ってるのと同じですよ、彼女の手話はね。それぞれ生活の環境っていうもの、または教育の環境、育った環境も違うわけなんです。だから、排除っていうのをするのは差別につながりますよね。だから、連盟は手話は一つ、さまざまな聞こえない人は、全部、一緒であるという考え方を出してるんですね。

ろうあ連盟は2018年に「手話言語に関する見解」(全日本ろうあ連盟 2018)を出し、手話を「日本手話」と「日本語対应手話」に分ける考え方が提唱されていることに対して、「手話はひとつ」と主張をしている。これは、①「手話」は、聞こえなくなった時期や障害の程度、生活や教育環境によってそれぞれ異なるものであるが、それらをすべて「手話」として認めていくこと、そして、②ろう者や聞こえにくい人、さらに手話を使用する聴者を分断するために「手話」を用いることに反対をするという考えである。末森(2015)は、むしろ意図的に「手話」の多義性を許容することにより、条約や法律を現状追認的かつ玉石色のなものにしたとみなすこともできると述べており(末森 2015: 181)、運動としてろう者や聞こえない人々の権利を保障していく上で戦略的にそのような言説を主張していることも考えられる。しかし、Aさんの語りは、長年ろう運動に携わってきたことから運動の言説と重なりあうものであるが、Aさん自身が、さまざまな状況に置かれたろう者とそのろう者が使う多様な「手話」に出会ってきたからこそ、それぞれの「手話」を尊重し、認めていくことの大切さを知っていることで発言されたものだと考える。

手話の多様性は、地域差、性差、世代差などのバリエーションや、デフ・ファミリーで育ったろう者の手話と聴者家族で育ったろう者の手話の違いもバリエーションもあるが、

それだけでなく、ろう者と聴者との接触により、手話と音声言語とのピジン⁽²²⁾としてバリエーションが現れることもある(齋藤 2023: 84)。Aさんは、インタビュー中に、Aさんが考案した手話表現「歯がゆい(歯/ガ:指文字/かゆい)」を紹介してくれた。「歯がゆい」を日本手話で表すと「苦しい(右手5指を折り曲げた指先を胸にあてて、円を描く)」と同じ表現になり、日本語の「歯がゆい」のニュアンスをろう者に伝えることは難しいとAさんは述べる。日本語と手話が混ざった表現を行うことで、ピジン化し、新たな手話表現として定着していく可能性が開かれていく。さまざまな邂逅によって、言葉はつねに変化していくものである。バリエーションが増え、それを受け止めること、それが、手話の豊かさにつながっているのだと考える。

6 考察

Aさんの語りから、Aさんがどのように手話を身に着け、手話をどのようなものとして位置づけ、聴者とのコミュニケーションを行っているかについて記述していった。Aさんの語りにおけるポイントは以下の3点である。

- (1) Aさんはろうあ連盟での活動を通して、様々なろう者と多様な手話に出会い、自らのベースである日本語をもとに理解をしていき、手話を身に着けていった。
- (2) 手話は、ろう者の生きてきた歴史、生活環境によって一人一人異なり、どのような手話であってもそれを尊重すべきである。
- (3) ろう者のアドボカシーを行うために、それぞれのろう者が使用する手話を理解し、日本語に翻訳していくことが必要である。

ろうあ連盟を中心に手話言語法の制定に向けて長年盛んな運動が行われてきた(全日本ろうあ連盟)、その成果とし、多くの自治体で手話言語条例が制定され⁽²³⁾、手話は言語であるという認識が高まっている。手話言語法には、①手話言語を獲得する、②手話言語で学ぶ、③手話言語を習得する、④手話言語を使う、⑤手話言語を守るの5つの権利を主張している(全日本ろうあ連盟 2020)。手話言語法が制定され、それぞれの権利が遵守されることが必要だと考えるが、権利の遵守のためには、まずは、ろう者がどのように手話を身に着けていったかの過程とどのように生きてきたかを整理することが重要であると考えられる。

Aさんの語りから見えてきたことは、実は、手話の習得が学校教育でカリキュラム化されていないことが多様な場での学びにつながっており、言語学習だけでなく、仲間づくり、ろう運動、アイデンティティ形成などにつながっているということである。もちろん学校教育で学ばなかったことで、Aさんやろう者たちはつらい経験を、多くの苦勞を伴って手話を身に着けなければならなかった。そのため、手話言語法が制定され、学校教育で手話の習得がカリキュラム化されることは、ろう児が早い段階から手話を学ぶ機会を得ることになり、手話を第一言語とすることができる早道になると言える。しかし、多様な手話

は、仲間との連携、ろう運動、ろうアイデンティティに大きくかかわっており、この網目の中に手話が存在している。手話は、ろう者の歴史と文化を映す言語（大杉 2012）であり、それが手話の豊かさである。

それを認識せずに手話習得をカリキュラム化したとしても、国民統合のために日本語の地域差・階層差を解消するため「国語」を創始し教育してきた国語化の過程と同じ道をたどることとなり、手話の豊かさを失ってしまうと考える。手話の豊かさを保持しながら、手話を学べる環境の整備をどのようにしていけばいいか、手話を習得したろう者の語りからその解決の糸口をさぐる必要があると考える。

7 おわりに

本研究の調査では、聴者であるインタビューアー（筆者）が手話通訳を介してろう者である A さんにインタビューを行ったものを分析した。最後に、通訳を介してろう者と聴者がどのように相互行為を行っていったかについて述べていきたい。

A さんは、現在ではろう者同士での会話は日本手話を使いコミュニケーションを行っている。そして、聴者に対してのコミュニケーションは、聴者に合わせて、または、手話通訳者の読み取り能力に合わせたコミュニケーション方法を使用していると言える。ろう者は、場面に応じて日本手話や日本語へコード・スイッチすることが多い（木村 2011: 27）のだが、筆者とのやりとりにおいては、A さんは手話と口形を付けて、また時には音声で発声をして話すというコード・スイッチをしてくれた。これは、聴者であり、また、手話を理解しない筆者に対して、理解しやすい表現方法を採用してくれていたと考える。

通訳を介したコミュニケーションを行ったとしても、聴者とろう者はこのように全くの対等ではなく、ろう者が聴者にあわせるという、一方的な同化（クアク 2017: 158）になってしまう危険性がある。おそらく、ろう者（言語的マイノリティ）と聴者（言語的マジョリティ）とのコミュニケーションにおいて、ろう者に負担をかけさせない全く平等な方法というのはないだろう（金澤 2001b）。だからといって、マジョリティ言語とマイノリティ言語が不均衡であることが正当化されるものではない。だからこそ、言語的マジョリティ（聴者）は不均衡であることを理解する必要がある。言語的マジョリティは、言語的マイノリティがどのように自らの言語を獲得・習得して、マジョリティとコミュニケーションをとることができるようになるかは、マジョリティ側もともに考えていかなければならない課題なのである。

補注

- (1) 本稿では、手話を、きこえない・きこえにくい人が用いるコミュニケーション手段で、日本語とは異なる文法体系をもつ日本手話、また日本語をベースにした日本語対応手話や中間手話なども含めた総括的なものとして使用する。なお、音声言語と対置し言語の側面を述べる場合は、手話言語と表記する。

- (2) 本稿では、ろう者とは、きこえない・きこえにくい状態にあり、自らをろう者と自認している人を指す。
- (3) インタビューを行った A さんやその他ろう者の間では、「日本手話」を「日本の手話」と呼んでいる。
- (4) D プロは、「ろう文化宣言」を発表した木村晴美や市川泰弘を中心に、日本語と日本手話という二つの言語、聴者の文化とろう者独自の文化という二つの文化を尊重せよとする理念に基づき結成されたグループ。
- (5) 明晴学園は、日本手話と書記日本語の習得を行うバイリンガル教育を行っている学校。幼稚部、小学部、中学部がある。
- (6) 「手勢法」は、ろうあ者が使用している手話を用いて教育を行う方法を指す。古河は手勢法を用いた教育は、ろうあ者の日常会話の状況を注目して、そこから彼らの意図をくみ取り、その表現の意味を推測して、その上で解釈して行うべきものと述べている（小枝 2019）。
- (7) ホームサインとは、日本手話やアメリカ手話など体系的な手話言語に一切接していないにもかかわらず、独自の身振りを個人内で作り出し、ごく身近な人とのコミュニケーション手段として使用するもの。
- (8) 口話法とは、ろう者・児に日本語を教える際に、音声言語に基づいて行う方法で、読話、発語の要素からなる。
- (9) 聴覚口話法は、口話法に聴覚を活用して行う教育方法を聴覚口話法という。
- (10) 指文字は、手話とは異なり、50 音を手の形で 1 音ずつ表現する方法。
- (11) 2023 年に北海道札幌聾学校に通う小学 5 年生の男子児童と、卒業した中学 2 年生の女子生徒の 2 人が、「日本手話」ができる教諭が相次いで定年退職し、「日本語対应手話」を主に使う教諭に代わったため、授業についていけなくなり学校を休みがちになったと主張し、道に賠償を求めた裁判を起こした。札幌地方裁判所は「日本手話で授業ができる教員の確保には限界があり、ほかの手段も使って授業の水準を保つことには合理性がある」などと原告の訴えを棄却した（北海道 NEWS WEB2024.5.24 日本手話で授業受けられず権利侵害 原告訴え退ける 札幌地裁、<https://www3.nhk.or.jp/sapporo-news/20240524/7000067192.html>, 2024 年 9 月 15 日アクセス）。
- (12) ろう学校入学者数は年々減少しており、2016 年度では 5,644 名、ろう学校数は 86 校である（中島 2018: 25）。
- (13) 日本手話の文法は、日本語の語順と違う。それだけでなく、大きな特徴として、手以外の NM (Non-Manual Signals/非手指動作) に文法的な意味がある。また、手指動作が同じでも、肩の向き・うなずき・顔（眉、目、口）の動きなどによって意味が異なる。また、ものの形や動きをそのまま手で表現する CL (Classifier/類辞)、話者が現在の話者以外の他者（過去/未来の話者も含む）の発言を引用して伝える RS (referential shift/指示対象シフト)、人称や代名詞として使われる PT (Pointing/指さし) という

独自の文法がある（特定非営利活動法人バイリンガル・バイカルチュラルろう教育センター「手話って種類があるの？」 <https://www.bbed.org/kikoe/parenting/type> 2024.10.2 アクセス）。

- (14) 日本語対応手話は、主に音声で話をしながら、その語順に従って手話単語や指文字を表現する。名詞や動詞のような単語の意味は伝わっても、単語と単語の関係を示す助詞は省略されることが多い。日本手話で用いられる CL や RS といった文法表現はない（特定非営利活動法人バイリンガル・バイカルチュラルろう教育センター「手話って種類があるの？」 <https://www.bbed.org/kikoe/parenting/type> 2024.10.2 アクセス）。
- (15) みみずくは初期にはろう者の賛助会員もいた。それは、社会福祉制度が整備されていない時代においてろう者は手話ができる聴者に生活の困りごとを助けてほしいという思いがあり、また聴者はろう者から手話やろう運動について学びたいという思いがあることから、ろう者は当事者団体へ入ることとなった。例外として、手話を未習得のろうあ者・難聴者・中途失聴者の場合はみみずくに入会できるが、手話を習得したらみみずくを卒業し、ろうあ協会や、難聴者協会に入って活動するという規定が作られている（西田 2019）。
- (16) 金澤（1999）は、口話法によってすべてのろう児がしゃべれるようになったのではなかっただけでなく、口話法を行うためには子どもと親に相当の負担を強いることになり、しゃべれるようになること以外のことを犠牲にしなければならなかったと述べる。また、中村（2003）は、母親が自分の子ども（ろう児）に聴能訓練や言語訓練を行う「母親法」という指導を受けて行った経験から、それにより普通の自然な親子関係でいられなくなることや、母親に責任が重くかかることなどの問題点を指摘している。
- (17) 斎藤（1999: 50）は、ろう者が口話についてあまり多くを語りたがらないのは、それがつらかったからではなく、なんのためにするのかわからなかったからだと述べ、口話訓練はろう者によれば「犬でもしつけるようなやり方」で行われるものであり、その成果に誇りをもつろう者はほとんどいないと述べている。
- (18) どんなに手話を禁じられても、休み時間や寄宿舎という教師の目の届かないところで、先輩から後輩へと手話が引き継がれてきた（榎 2012: 176）。
- (19) 例えば、筆者の名前（飯田）の手話は、（ご飯/田）である。
- (20) 1950 年代からろうあ連盟などが地方自治体に対して、「ろうあ者専任福祉司の設置」を求めた結果、1960 年代以降から、各自治体において、ろうの当事者で相談業務を行うろうあ者相談員が設置されるようになった（高山 2022: 58）。
- (21) 木村らは、シスコム（日本語対応手話）の存在そのものを否定していないが、不完全なコミュニケーション手段であるとし、日本手話を話すろう者とシムコムを最善のコミュニケーション手段としている中途失聴者・難聴者とではその言語的要求が異なっていると述べる（木村・市川 1995=2000: 17）。
- (22) ピジンとは 2 ヶ国語が混合することにより生み出された通用語を指す。

- (23) 手話言語条例成立自治体は、38 都道府県/21 区/359 市/116 町/7 村 計 541 自治体 (2024 年 9 月 5 日現在) である (全日本ろうあ連盟「手話言語条例マップ」<https://www.jfd.or.jp/sgh/joreimap>, 2024 年 9 月 15 日アクセス).

引用文献

- 一般社団法人全日本ろうあ連盟, 2018, 「手話言語に関する見解」
<https://www.jfd.or.jp/2018/06/19/pid17838> (2024.9.13 アクセス).
- 一般社団法人全日本ろうあ連盟, 2020, 「手話言語法の制定へ——手話言語で GO³」
<https://www.jfd.or.jp/info/misc/sgh/20200124-sgh-shuwadego3.pdf> (2024.9.14 アクセス).
- 金澤貴之, 1999, 「聾教育における『障害』の構築」石川准・長瀬修編『障害学への招待』明石書店, 185-218.
- 金澤貴之, 2001a, 「ろう教育におけるリアリティのズレ」金澤貴之編『聾教育の脱構築』明石書店, 61-81.
- 金澤貴之, 2001b, 「コミュニケーションと抑圧」
<http://www.arsvi.com/2000/010000kt.htm> (2024.9.13 アクセス).
- 金澤貴之, 2013, 『手話の社会学——教育現場への手話導入における当事者性をめぐって』生活書院.
- 榎陽子, 2012, 「ろう教育のこれから」佐々木倫子編『ろう者からみた『多文化共生——もうひとつの言語的マイノリティ』ココ出版, 170-209.
- 木村晴美, 2011, 『日本手話と日本語対応手話 (手指日本語) 間にある「深い谷」』生活書院.
- 木村晴美・市川泰弘, 2000, 「ろう文化宣言——言語的少数者としてのろう者」現代思想編集部編『ろう文化』青土社, 8-17.
- 小枝豊, 2019, 「総説 『手勢』考——古河太四郎の場合」『手話学研究』28(2): 10-25.
- クァク・ジョンナン, 2017, 『日本手話とろう教育——日本語能力主義をこえて』生活書院.
- 前田浩, 2005, 「ろう教育と手話」『21 世紀のろう者像』財団法人全日本ろうあ連盟出版局, 49-68.
- 松崎丈, 2023, 「4. 情報保障」松崎丈編『聴覚障害者×当事者研究—「困りごと」から、自分と他者とつながる』金鋼出版, 148-163.
- 中島武史, 2018, 『ろう教育と「ことば」の社会言語学——手話・英語・日本語リテラシー』生活書院.
- 中村成子, 2003, 「母親法の指導を受けて」全国ろう児をもつ親の会編『ぼくたちの言葉を奪わないで!——ろう児の人権宣言』明石書店, 76-83.
- 西田朗子, 2019, 「京都市手話学習会『みみずく』の成立過程と初期の活動」『立命館産業社会論集』55: 87-100.
- 大杉豊『ノーマライゼーション 障害者の福祉』2012 年 8 月号「ろう者の歴史と文化を映

す言語としての手話」障害保健福祉研究情報システム

<https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n373/n373013.html> (2024年9月13日アクセス).

Padden, C., 1980, *The Deaf Community and the Culture of Deaf People*. In C. Baker & R. Battison (eds.), *Sign Language and the Deaf Community: Essay in Honor of William C. Stokoe*, Silver Spring: National Association of the Deaf, 89-104.

齊藤くるみ, 2023, 『少数言語としての手話』東京大学出版会.

齊藤道雄, 1999, 『もうひとつの手話——ろう者の豊かな世界』晶文社.

佐々木倫子, 2012, 「はじめに——『ろう者』と『手話』と『多文化共生』」佐々木倫子編『ろう者からみた『多文化共生』——もうひとつの言語的マイノリティ』ココ出版, 3-26.

佐野美保, 2009, 「手話サークルによるコミュニケーション支援者育成の現状と課題——大阪府内手話サークルの実態調査を通して」日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要 14 (0): 60-70.

末森明夫, 2015, 「日本の聾啞空間の親密圏・中間体・公共圏の変容に伴う『いわゆる日本の手話』の変遷」立命館大学生存学研究センター編『生存学』8: 178-194.

高山亨太, 2022, 『ろう者学とソーシャルワーク教育』生活書院.

田門浩, 2012, 「ろうコミュニティのこれから」佐々木倫子編『ろう者からみた『多文化共生』——もうひとつの言語的マイノリティ』ココ出版, 210-251.

【編集後記】『現象と秩序』第 21 号をお届けします。今回も多様な 6 論考です。

第 1 論文は、オンライン模擬裁判実験における尋問が法実践に及ぼす影響について、法廷でのリアルな尋問との比較のなかで探究しています。ハードの問題、手続の問題、法廷という場の意味を含む「複合問題」と称される問題群等の指摘は、決定的な意義をもちます。

第 2 論文では、高次脳機能障害者が抱える「雑談の困難」という問題に、アクティブ・インタビューが調査方法としてのみならず、その問題解決方法としても有用である点が見出されています。インタビューの共同構築性と心理学的療法の親和性を感じさせる論考です。

第 3 論文では、アロマセラピストである筆頭著者が、緩和ケア病棟で実施した施術場面のなかで患者にもたらされるその“効果”を探究しています。診療記録に基づく研究の難しさはありますが、全人的苦痛の除去にアロマセラピーが寄与する可能性が垣間見えます。

第 4 論文は、口話教育を受けてきたろう者のアイデンティティ構築過程に関する貴重なインタビュー記録です。言語的マジョリティ／マイノリティや日本手話／口話といった対立構図およびデフ・コミュニティとの関係性に翻弄されるろう者の人生が描かれています。

第 5 論文は、在宅で ALS 療養者を介護する訪問看護師と主介護者との相互行為場面のビデオ・エスノグラフィー研究です。主介護者によるもはやプロ並みのポジション取りとそのメッセージ性、そして、場面を支配しているかのように見える優先性は大きな発見です。

第 6 論文では、介護度認定調査員が認知症者の季節認識能力を調べる質問 - 応答場面が分析されています。調査員の「瞠目の表情」を読み取る認知症者の高度なコミュニケーション能力と、季節理解の共同作業という「認知症者の豊かさ」に関する説明は実に鮮やかです。

本誌掲載論文へのご意見・ご感想など、どうぞ本編集委員会までお寄せください。(Y.H.)

『現象と秩序』編集委員会 (2024 年度)

編集委員会委員長：堀田裕子 (摂南大学)

編集委員：榎田美雄 (摂南大学)、飯田奈美子 (立命館大学)、加戸友佳子 (摂南大学)

編集協力：村中淑子 (桃山学院大学)

編集幹事：福永和也 (京都産業大学)

『現象と秩序』第 21 号 2024 年 10 月 31 日発行

発行所 〒572-8508 大阪府寝屋川市池田中町 17-8

摂南大学 現代社会学部 榎田研究室内 現象と秩序企画編集室

電話・FAX) 072-800-5389 (榎田研), e-mail: kashida.yoshio@nifty.ne.jp

PRINT ISSN : 2188-9848

ONLINE ISSN : 2188-9856

<https://gensho-kashidayoshio.sakuraweb.com/> (←今号から新サイトになりました)
