

2018年3月18日 MHB研究会事前学習会 資料

## 「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」

桜美林大学名誉教授・MHB研究会顧問

佐々木 倫子

### はじめに

内容に入る前に、この分野にあまりなじみのなかった方々のために、基本的な用語を説明しておきたい。

ろう児—聴覚に障害があるために、聴覚を介して音声言語（日本語）を習得することが困難な児童（岡・安東：2018）。成人はろう者。また反対は（健）聴児・（健）聴者。なお、日本語獲得後に失聴した、あるいは、聴覚障害が軽度の児童・成人を本発表では「難聴児・難聴者」と呼ぶ。

ろう教育（聾教育）—聴覚に障害を持つ子どもたちに対応する教育。ろう学校や難聴学級、通級で行われる。現在は、人工内耳装用や補聴器で聴力を補い、地域の支援なしの一般校に通う、つまり、ろう教育を受けない、ろう・難聴児もかなりいる。

人工内耳—Cochlear Implant。音を電気信号に変えて、蝸牛の中に埋め込んだ電極で直接脳の聴神経を刺激する装置。音をことばとして聞きとれるようになるためにはリハビリテーションが必要。

日本手話—日本に住むろう者の第一言語であり、独自の文法を持った視覚言語。米国のアメリカ手話（ASL）、英国のイギリス手話（BSL）など、世界には多様な手話言語があり、これらは自然言語である。

日本語対応手話—日本語の手指単語表示で、「手指日本語」とも言われるように、構造的には日本語に近い。音声つきの場合「手話付きスピーチ」とも呼ばれる。手話の単語を用いるため、これも含めて「手話はひとつ」とする全日本ろうあ連盟のような立場もある。

ろう者のバイリンガル—通常は、2つの手話言語ができることではなく、ろう者の手話と居住地の（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。

モダリティ—aural-oral（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。手話の場合視覚モダリティが、日本語の場合—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であり、ろう児は「目の子」と言われる所以である。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なバイリンガルである。

### 1. ろう教育の流れ

以下に、ろう教育史上の主な動きを示す。

表1 国内のろう教育史上の主な動き <カッコ内は国際的事項>

時期	事項
<1760年代 <1770年代 1878年	フランスのド・レペが手話法によるろう教育を始める> ドイツのハイニッケが口話法を確立する> 古河太四郎により京都盲啞院が設立され、手勢法(手まね・身振り語)による教育が始まる。
<1880年 1910~20年代 1920年代後半	ミラノろう教育者会議—ろう教育における口話法の採用決議> 西川吉之助、川本宇之介らが口話法を広める。 ろう教員は減少へ
1933年 1960年代 1965年	文部大臣、口話法推進の訓示—手話法は大阪市立聾啞学校のみ (補聴器の普及とともに)聴覚口話法が広がる。 京都府立聾学校高等部「手話禁止」に対し、生徒たちの授業ボイコット
1966年 1980年代	ろうあ運動元年「3・3声明」—聾学校高等部の教育に手話導入 トータル・コミュニケーション法が米国より入り、日本語対应手話 も手段のひとつとして採用される。
<1991年 <1992年 1993年	東京で世界ろう者会議開催「バイリンガル・アプローチの支持」を 打ち出す> アメリカ政府委員会がろう教育の現状を受け入れ難い状況とする> 「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」(文部省)—「手話を含む」多様な手段の活用を明記⇒ 日本語対应手話がろう学校で広がる。
2003年5月 2003年10月	人権救済申立—全国のろう児とその親 107名が日本手話による教育 を求める 全日本ろうあ連盟、「日本手話」と「日本語対应手話」の二分に反対 する見解を発表
2005年2月 2008年	日弁連は「手話教育の充実を求める意見書」(勧告ではない)を公表 私立ろう学校・明晴学園設立—日本手話と書記日本語を授業言語と するバイリンガルろう教育スタート
<2010年 2016年5月	バンクーバーろう教育者会議—ろう教育における手話の使用を禁じ たミラノ会議の決議をすべて退ける。> テクノロジーの時代・多様性の時代 ろう学校/特別支援学校(聴覚)数 86校、在学者数 5,644名 (最盛時の1959年 ろう学校数110校、在学者数 20,744名)

(参考:小嶋(監)、上農、佐々木(編)、各種サイト)

## 1.1 欧米の体系的ろう教育の注目点

アメリカのろう教育は19世紀のはじめにヨーロッパからの移入によって始まったとされ、上野ほか(2002)は、初期の50年間(1817-1867)は、手話の時代とされたとする。ただし、手話にもいろいろあり、教育者たちの、指導上の手話に対する意見は、ほぼ3つの立場に分けられるとする(p.54)。

- (1) ろう者が用いる自然的手話と書記言語をはっきり分け、自然的手話はろう者にとり、生涯かけがえのないものとする。
- (2) 指導の初期においては自然的手話は必要である。しかし、書記言語を習得するに従って、自然的手話はなくしていい。指文字を多く使用すべきである。
- (3) 指導の初期においては自然的手話は必要である。しかし、英語の習得のためには、早くから英語の語順に沿った手話をする必要がある。

3つの立場とも、指導の初期に自然的手話を用いることは共通していた。つまり、手話使用にも、(1)のバイリンガルに立脚した立場もあれば、地域言語への橋渡しのための手話運用とする立場の(2)、(3)がある。特に、(3)は対応手話の推進で口話法につながるものである。

時代は、手話法と口話法の対立へと続く。やがて、1880年のミラノの聾教育者国際会議での口話法の採択で世界は口話法の流れとなる。さらに、補聴器の発達とともに、聴覚口話法が台頭した。しかし、それもまた劇的な効果をあげることは出来なかった。そこに登場したのが、トータル・コミュニケーションであり、続くバイリンガルろう教育である。

2010年の聾教育者国際会議、バンクーバー2010では、以下が表明された。

- ・ ろうの児童生徒の教育プログラムにおける手話の使用を禁じた1880年ミラノ会議の決議をすべて退ける。
- ・ ミラノ会議が及ぼした有害な諸影響を認め、心から遺憾に思う。
- ・ 世界のすべての国家が、歴史を記憶し、すべての言語とあらゆるコミュニケーションの形式を教育プログラムが受け入れ、尊重することを要求する。

(新しい時代：ろう者の参加と協働)

## 1.2 日本の体系的ろう教育の注目点

日本は常に欧米からろう教育の理論と実践を学んできた。

日本における体系的なろう教育の始まりは、古河太四郎による「手勢(しかた/てぜい)法」と呼ばれる手話を用いる教育とされる。続いて1890年代に全国各地で盲啞学校が設立され、口話教育が広がり始める。20世紀の日本のろう教育は、口話法の流れとなるが劇的な効果はあげられなかった。そして、20世紀も60年代に入り、上野ほか(2002)は栃木聾学校の指文字と声付き対応手話を用いる「同時法」の研究授業を見て、純口話法一辺倒で手話法を真っ向から排撃してきた教員の「断固戦ってきた私は、身のおきどころがないほど寂寞の淵に突きおとされた」(p.53)という長嘆息を引用している。そして、「聾学校内に

において口話法は、補聴器の進歩、聴能教育の拡充とともに、依然として主流の座を占めていた。しかし、聾学校の外では、聾者の社会生活において、コミュニケーションの保障をする手話通訳の必要性が叫ばれるようになっていた。聾学校の教師たちは気づいていなくても、口話法の理念が崩れていくのは、もう目の前にきていたのである」(p. 53)と書いている。

模索は続き、トータル・アプローチ、そして、バイリンガルろう教育などが紹介される。石戸谷ほか(1978)によれば、米国でトータル・アプローチ・プログラムが導入されたのは、1968・69年 で「子どもができるだけ早くから使えるコミュニケーションの手段のすべてを活用(許容)するということで、聴能訓練、スピーチ、読話、フィンガー・スペル、古いサイン、SEEサイン、新しいサインなど」(p. 72)を使う。20世紀最後の20年ほど、日本国内でもある程度トータル・コミュニケーションは普及したが、「手話」は日本語対応手話中心だった。聴者教員が圧倒的に多く、手話研修は限られており、手話は日常会話レベルのもので学習言語に達していないと考えられ、教育の目的があくまでも日本語の定着にあったからである。それは、1993年の「聴覚障害児のコミュニケーション手段に関する調査研究協力者会議」の報告書によってろう学校における手話の使用が保障されても同様だった。1995年に木村晴美・市田泰弘による「ろう文化宣言」が出て、日本手話、ろう文化論争が起きたが、ろう教育の授業言語や科目として日本手話が採用されることはならなかった。

## 2. 日本におけるバイリンガルろう教育

日本はバイリンガルろう教育に関しては、北欧に多くを学んできた。スウェーデンは口話時代からトータル・コミュニケーション時代を経て、1983年にバイリンガル教育に移行した。鳥越などが紹介したスウェーデンモデルが、日本のろう教育に疑問を抱いていた保護者や教育関係者に与えた影響は大きい。鳥越・クリスターソン(2003)ではスウェーデン手話が100%通じる環境ではあるが、半数の生徒が聴覚を通して第1言語としてのスウェーデン語を習得しつつある様子、子どもたちが自分なりの表現方法を用いて対話の中で自分の思いを絞り込み、課題を遂行していく様子などが描かれ、対話から語り、そしてリテラシーへと、ダイナミックに実践を進めていることが具体例で説明されている。「先生がすべてを教えるのではなく、子どもたち自身が学びとっていく環境—興味、好奇心、対話、集団—がしっかりとそこにある」(p. 50)という記述は、意味もわからぬままに単語や文を繰り返し音読し、書き、暗記する“勉強”で、学力不振に陥っているろう・難聴児に強い危機を持っていた人々には実に魅力的だったと思われる。さらに、続く4本の小文で、鳥越(2007、2008)は、まずスウェーデンモデルへのスウェーデン国内での批判を紹介し、さらに、その後の展開を述べている。ベッガ＝グプタ・サンギータは以下を指摘した。

(1)「イデオロギー」に先導され実証的データに基づいていない。

(2) 幼少期のろう児が、手話のモノリンガルになっており、また教育環境が意識的に音声言語（書き言葉であっても）の導入を遅らせて（排除して）いる。

(3) 2つの言語、すなわち手話とスウェーデン語の間の橋渡しを十分に実践してこなかった。

上記の3点は、国内のバイリンガルろう教育実践校である明晴学園に対して、多くの日本のろう教育関係者が浴びせる批判でもある。しかし、(1)に関しては、これまでのろう学校のやり方に登校拒否を起こしたわが子を前に、主義・主張なしに、フリースクールを設立し、私立学校に育てることはできなかつただろうし、1クラス10人以下の少人数で一般化に耐えられるような実証的データを集めるのは難しい。(2)の手話のモノリンガルの件であるが、90%の親が聴者で家庭に豊かな手話環境が求められないろう児の場合、無言語の状態で幼稚部に入る子どももいる。まず、年齢相応の第1言語の力、つまり、手話力を育てることが喫緊の課題である。しかし、第2言語の日本語を排除したり遅らせたりはしない。意味のある日本語掲示などで、子どもが文字に関心を持つ瞬間、掲示と意味が結びつく瞬間から開始。関心にそって計画的に読み書き学習を進めるが、すでに流暢な音声言語の土台を持つ子どもに読み書きを教えるようなスピードでは進まない。(3)に関してであるが、2言語の距離が大きければ大きいほど困難さは増す。日本語と日本手話の間の距離は、他どの音声言語同士の距離よりも大きい。音韻意識を考へても、表記システムをとつても、根本から違ふのである。その2言語間の橋渡しに世界中のバイリンガルろう教育の現場が努力しており、明晴学園も札幌ろう学校の手話クラスも例外ではない。明晴学園では中学部1期生5名が卒業して5年、うち3名が普通の大学の学生である。中間層の私立大学でそれぞれ日本語による勉学生活を滞りなくおこなっている。そして、ろう学校専攻科に進んだ1名は、国家資格の甲種危険物取扱者試験に一発合格した。(甲種危険物取扱者試験の合格率は2015年度で32.2%)。化学と物理は難題だという。福祉の対象ではなく税金が払える市民を育てることを目標とする教育が、成果をあげていると見るひとつの根拠にならないだろうか。

### 3. 従来型ろう教育と2言語

#### 3.1 ろう教育の必要性

21世紀の現在、世界の先進国は、新生児聴覚スクリーニングなどの普及、デジタル補聴器の進歩、人工内耳装用やモバイルの普及などで、テクノロジーの時代に入っている。そこでは、形を変えた聴覚口話法がより重視される流れになっている。同時に、多くの、本来ろう教育の対象となる子どもが、ろう学校以外の場で教育を受け始めて久しい。早期発見・早期介入から一般校への進学へという流れが進んでいる。このためろう学校では重複障害児率の増加が進み、障害が聴覚だけの子は近隣の一般校に入学する流れが強い。上農(2003)は500ページを超える著書において、実に第1章、159ページをその問題にあてている。一般校に進んだ多くのろう児たちの「聞こえていない」度合いが、通常、「聞こえてい

るはず」と思いたがっている大人たちの想像より「はるかに大きいというのが現実」(p. 36)であると述べ、さらに、難聴学級・通級指導教室の先生方は「補聴器の管理調整さえ適切におこなえば、子どもは残存聴力を活用し、後は聴児と同じ環境の中で「自然」に言語を獲得していくことが出来る」(pp. 40-41)と基本的に考えているとする。そして、家庭においても「聞こえない子どもは話の「内容」をではなく、母親の「顔の表情」やまだらに聞こえる「声の強弱」などを手がかりに、ただ適当に、あるいは一生懸命、相槌を打っていたとする。さらに、一般校進学成功例だと言われる親子が「ことばや学校の勉強は本来、家庭でしっかりやるべきものです。難聴学級は気分転換に行く場所であって、何かをきちんと教えてもらうことを期待する方が甘いではありませんか」(p. 60)と述べた例を挙げている。

しかし、これは現場の先生を責めれば済む問題ではない。難聴学級担当の先生方は悩んでいる。抽象的な概念を扱いだす小学校高学年から勉学の遅れが出る「9歳の壁」は、聴覚もスピーチも活用できているように見える難聴児にも存在するのである。原島ほか(2016)が述べるように「しかしながら、聴覚障害が完全に解消する訳ではなく、聴覚障害教育の専門性は今後も必要であるし、専門的教育機関も存続し続ける必要があると考える。(中略)聴能や発音は確かに重要ではあるが聴覚障害児教育において大切にしてきた言語力、学力、コミュニケーション力、社会性などの課題は、人工内耳により全て解決できるものとは考えにくい」(p. 147)のであるが、「人工内耳⇒一般校」の流れは止められない。

### 3.2 従来型ろう学校の「手話」

我妻(2008)によると、平成19年(2007年)段階で、すでに幼稚部で86.3%、小学部で88.6%、中学部で93.0%の学校で半数以上の教師が授業中に「手話」を使用しているという調査結果があるが、ここでの「手話」とは、依然として、多くが日本語対应手話である。

小田(2008)は、「聾学校における手話の活用は日本の多くの聾学校においてもはや特別なことではなく、むしろ本研究で行った全国聾学校調査の結果からは、聾学校で用いられる様々なコミュニケーション手段の中でも、主要な役割をなすものとなってきていることが分かる。」しかし、「この手話が聾学校の教員やそこで学ぶ幼児児童生徒にとって充分機能するものであり、教科学習を含め様々な活動を満足のいくものに行っているかと言えば、必ずしもそうではないのである。」(2008:6)と述べているのである。

そして、澤(2017)は「聾学校で手話を使うという考えが全国に広まり終わった時期」の2003年データでも、40年前と比較して、読書力はやや上がってはいるが大きな違いはないこと、半分以上にあたる56%が読書力が1年以上遅れていることを指摘している。さらに、2015年のデータで読書力が1年以上遅れているのが47%と、減ってはいるが、それほど大きく変わっていないことも指摘されている。

大部分のろう教育は、音声、書記、指文字、手指単語のいずれの表出形態にしる、日本語を学校の公的言語としてきた。現在、日本手話を授業言語とするろう教育は、私立ろう

学校1校と、公立ろう学校のごくわずかな日本手話クラス以外にはない。

ろう学校にかなりの数のろう児が集まり、ろうコミュニティを形成していた時には、上級生から下級生へと、日本手話が裏舞台で継承されていた。裏舞台ではあったが、話者の身体的条件から、継承語としては力強いものだった。しかし、過去50年以上にわたって、ろう学校に在学する生徒たちの数は減少を続けている。障害が聴覚のみの子どもは、テクノロジーで聴力を補い、一般校に進むケースが増えており、ろう学校は弱体化し、重複障害の生徒が増え、ろうコミュニティの核、日本手話継承の中心であり続けるのは難しい。日本手話は危機言語なのである。

脇中(2009)は「聴覚に頼る者と手話に頼る者が見られる聾学校では、共通のコミュニケーション手段としては「対応手話」にならざるを得ないでしょう。」(p. 145)と述べている。

ここには佐々木(2015)が主張したトランスランゲージングのろう教育への応用は見いだせない。日本語対応手話は中途失聴者にとっては便利で重要な伝達補助手段である。日本語の構造を明示するには役立つし、音声言語がある程度つかめる難聴児の補助手段としては有用であるが、教科内容に集中するための言語という役割を担うことは難しい。ろう児が自然習得できて、手段にとらわれずにコミュニケーションを持ったり、思考を練ったりできる言語は日本手話である。例え、教師が読み取れる日本語対応手話でコミュニケーションをとるように言っても、ろう生徒同士の手話は、思考のスピードにあわせて、日本手話化する。

### 3.3 従来型ろう学校の日本語

ろう・難聴児が示す日本語リテラシーの課題とは具体的にどのようなものか。脇中(2009)は、聴覚障害児に見られる「つまずき」の例を数多く挙げているが、日本語の獲得に関わって、(1)語彙量が少ない、(2)字面が似ていると混同しやすい、単語の音節が正確に覚えられない、(3)漢字が正確に読めない、(4)漢字に頼りすぎて意味を考える、(5)抽象的なことばが少ない、理解しにくい、(6)具体的なことばの適用範囲が正しく理解できない、(7)具体的なことばであっても覚えにくいものがある、(8)活用形の誤り、時制による意味の違いが理解できない、(9)助詞の理解が難しい、(10)やりもらい文、受身文、使役文、比喻文の理解が難しい、(11)複文の理解が難しい、(12)ひとつの動詞にいろいろな意味があることが理解できない、(13)「辞書の意味」からはあっているが、不自然な文章を書く、(14)「仮定」の意味の理解が難しい、(15)「部分否定」や「二重否定」の意味の理解が難しい、の15項目に分類している。

さらに、日本語の使用に関わっても、(1)文法的には正しいが、使われる場面が不適切、(2)知っているけど自ら使えない、(3)「上位概念から出発した思考」が難しい、(4)パラダイグマティックな関係がシンタグマティックな関係に先行しがち、の問題点を挙げている。さらに、ことばとことばの集合的關係に関わる4つの問題点、問題の解き方や思考の仕方に関わる6つの問題点、物事の見方や社会性に関わる5つの問題点がまとめられている。

聴児に比べると、いかに日本語の課題を抱えているかが、実に 22 ページにわたって細かく述べられており、読んでいるだけでも溜息を禁じえない。「9 歳の壁」がキーワードであり続けたことが示すように、日本語対应手話を取り入れても、日本語リテラシーの育成は大きな結果を残せないできたのである。

では、このような課題を抱える生徒の教育をどうするか。例えば、2017 年刊行の論文には以下のような記述がある。これはけしてひとりの国語教員の意見ではなく、日本の 99% のろう学校教員の考えも同様ではないだろうか。そこでは「聴覚に障害のある児童・生徒は耳から入ってくる情報が健聴者に比べて不足している。そのハンデを補うために、特定の文型を覚えさせ、正しく使うことができるようにするのは非常に大切だということは先行研究からも明らかである（佐坂 2014、谷口 2013）」（田中 2017:114）とされ、「特に初等・中等教育においては、正しい形をインプットしていく作業は欠かせないものである」（同上 2017:119）とされる。そして、その作業実践の結果「主述関係を中心に文の構造に注目させることで、（中略）文法的な誤用を減らすことができた。主述関係を明確に意識することで、助詞の間違いも減ったと思われる」とされている。もっとも優秀な高校生たちが集まるとされる聴覚特別支援学校の高等部におけるリテラシー指導で、作文データの分析の結果主述関係の誤用が多く見られるというレベルにある点も残念であるが、従来型の言語教育がボトムアップの方向性には力を注いでいるが、批判的読みを含むトップダウンの方向の重要性ももう少し強調されるべきではないだろうか。言語手段によって、自身の頭の中の既存の知識や情報を、新たに取り込んだ情報によって組み替えていく作業が重要で、従来型の読解授業のように、発音、表記、辞書的意味を積み重ねていって、最後に書き手の意図を推量して正誤を判断する授業には限界がある。

### 3.4 2 言語能力のアセスメント

中野 (2001) は日本語で行われる知能検査や非言語検査で聾児の知的諸能力の発達を見るのではなく、聾児にとっての本来の自然言語である手話という表現手段を通してはじめて彼らの発達が正しく評価されるのではないかと考えられる (p. 85) とする。当然の意見だが、開発は進んでいない。日本語能力に関して言えば多様な調査ツールが開発され、使用されてきた (ALADJIN など)。種々のアセスメントツールの実施方法や評価方法の紹介があり、研究成果が紹介され、ろう・難聴児を取り巻く現状と、彼らの言語発達がまとめられている。

これに対して、日本手話力については、日本手話文法理解テストに武居渡開発のものを数える以外、客観的に評価するテストバッテリーは未開発である。「手話言語などの発達については評価できていません」(2012:72) と明記されている通りである。

しかし、総合的に言語能力を見ることの必要性が指摘されていないわけではない。ろう・難聴児の言語発達を考えるには、「手指日本語（日本語対应手話）」「手話（日本手話）」「指文字」「発音サイン」などのうち、どの手段を対象にするかという問題があることを

指摘しつつ本研究では、検討の対象とする言語を当面「日本語（音声または文字を使用）」としている。(P. 68)そこから 272 名の、4 歳～12 歳の 70 d BHL 以上の難聴児、(2009 から 2010 年当時)のデータに基づいて、以下のような点が指摘されている。

結果1 耳だけをつかっても（聴覚群）、それに手指日本語（日本語対应手話）や指文字などを併用しても（併用群）、会話（あるいはコミュニケーション）の力、語彙・統語の力には差がないことがわかった。(p. 84)

福島(2013)は、日本の聴覚障害児の 10 から 20%ぐらいの子どもたちの言語力をいろいろなテストバッテリーで調査した。その結果、学齢期の当初は音声優勢の生徒のほうが成績がいいが、小学校高学年になると差がなくなると言う結果を得ている。定型発達児の語彙力と比較すると、使用モダリティにかかわらず、定型児 10 に対して、平均 6 の評価点となる。したがって、音声日本語で指導するほうが効果的というわけではない。

鄭(2017)は大学に入学し、順調に勉強を遂行している、ある意味で「9 歳レベルの壁」を超えた聴覚障害者を対象に、「場面と発達段階別の言語学習」を調べた。

「使用言語による比較」を行うと、27 名中、音声言語優勢群が 13 名、手話言語優勢群が 14 名となった。ただし、音声言語だけを使用するのは 1 人だけで、「ほとんどの場合、両方使えているという状況」だという。「手話群では、低学年からコミュニケーション活動を積極的に取り入れていたり、小学校になると音声群は発音指導や音読などが手話群より多い傾向」(124-125)が見られたという。「高学年になると手話群では作文に重点を置くような傾向」(p. 125)が見られた。さらに、27 名を「通常学校に通った群とろう学校に通った群に分けて」みても大きな違いは見られなかったという。本人が手話が優勢だと感じるかどうか、ろう学校に通ったか、通常学校に通ったかも、日本語能力の育成には差を生じなかったという。

以上から、欧米での調査結果と同様の結論が引き出される。手話を運用する道を選んでも日本語に遅れが生じることはない。日本語のみが出来る聴覚障害者に比して、ろう者の第 1 言語を持ち、第 2 言語の日本語の話者としても互角に機能できるのだ。

#### 4. 「温故知新」から新たなバイリンガルろう教育へ

金澤（編著）(2001)は、20 世紀までの日本のろう教育の問題点を指摘し、21 世紀の日本のろう教育のあるべき姿を追究している。「聾教育のパラダイム転換、聾教育・聾研究の社会的公正、指導法で求められてきた価値観、聾児を育てている親として、聾児にとってのリアリティ」の見出しのもと、10 人のそれぞれの領域の当事者が、「真実」を分析している。例えば、「日本手話か日本語対应手話か」という議論で、金澤は「日本語対应手話支持者の

中で、日本手話を読みとれる人がどれだけいるのだろうか」(p. 35)と投げかける。20年近く過ぎた今でも、状況は変わっていない。

そんな中で、今から100年近く前、口話法教育一本へと流れを変えた日本で、大阪市立聾唖学校は「一致団結、消されようとする手話を必死に守っていた。」(川渕 2010:58)「大阪城はまだ落ちないか」と、手話にしがみつく高橋をあざ笑う人たちばかり」(同上 60)という逆境を描いている。大阪市立聾唖学校の教育方針はO.R.Aシステム(大阪市立聾唖学校法)と呼ばれる。この教授法開発の背景には2人の教員の1930年前後に米国、欧州への派遣にあった。米国に10カ月、欧州各国に1年3か月、滞在し視察することで、聾教育の実際、更に卒業生の社会生活、殊に一般社会人との意思交換の場合の口話と手話の実態、等を考察してO.R.Aシステムを確立した。口話に適する者には口話法で、適さない者には手話法で、3クラスに分けて適性教育を行う。デンマーク方式の残聴能力などで子どもを振り分けるシステムを参考にした。生徒の主体性を重視し、手話、指文字、を活用、生きたコミュニケーション、学習、自治活動、文化、スポーツ活動を保障し、その卒業生の生涯の拠り所であった。

ここで、特記したいのは、以下の4点である。

#### (1) 教師の手話能力の重視

「教師は口話法を受け持とうと手話法を受け持とうと手話のベテランでなければならない。市立校では新入教員は6か月の手話特訓」(p. 68)を受けた。口話担当でも手話で教えられることが徹底された点である。他校を退職したろう者教師も雇用したという。

#### (2) 日本手話の認識

学校の手話はろう者の自然手話である日本手話で、日本語対应手話ではなかった点。つまり、言語としての手話を認めていたわけである。

#### (3) 手話研究の推進

自由な雰囲気の中で手話の研究を進め、昭和2年から6年までの確認できる論文、研究発表のタイトルだけでも51にのぼるという(清野 1997)。

#### (4) 手話文化の追究

大学あたりの演劇などは足元にも及ばない、本格的な手話劇の活動を行い、ろう文化も重視した点。

上記から、人工内耳装用児も増え、多様化がいつそう進んだ現代のろう教育は多くを学べるのではないだろうか。音声により強いろう児も出現する現代だからこそ、何も失わないバイリンガルろう教育の視点が重視されるべきである。それぞれの子にとって、それぞれの場で最適の言語運用が奨励され、意味ある運用と適切な意識的学習によって、各人が2言語の能力をそれぞれの方策とペースで伸ばしていける教育環境、しかし、全教員がろう児の第1言語である日本手話の理解力を持っている教育環境が望まれる。

大阪市立聾唖学校の試みが、孤軍奮闘に近い形だったということは、いかに手話使用が日本語習得を妨げるといふ考えが強かったかを示している。市田(2001)は教員の手話能力について、以下の指摘をしている。

「(ろうの) 子どもたちはすでに手話の精緻な文法をつかいこなしているのである。あるいは、手話容認の方針が言語的孤立を改善した時から、教員たちの企みとは無縁に、子どもたちはその文法を使いこなすようになるのである。「ろう教育に手話を導入する」ということは、「手話を教える」のではなく、「手話で教える」ということなのだということを、ここで再確認する必要がある。(中略) 手話の精緻な文法を使いこなす子どもたちを前にして、その文法を使いこなせない教員に、いったい何ができるのか、と。」(2001:139)

## 参考文献

我妻敏博(2008) 聾学校における手話使用の調査、『聾学校におけるコミュニケーション手段に関する研究—手話を用いた指導法と教材の検討を中心に—』国立特別支援教育総合研究所、pp. 139-147

([http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7412/b-222\\_all.pdf](http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7412/b-222_all.pdf))

市田泰弘(2001)「ろう教育は手話を言語として認知できるか」『聾教育の脱構築』明石書店 pp. 113-141

上野益雄・野呂一・清野茂(2002)「大阪市立聾唖学校教師たちの手話についての考え方」『つくば国際大学 研究紀要』No. 8、53-74

上農正剛(2003)『たったひとりのクレオール』ポット出版

岡典栄・安東明珠花(2018.2)「ろう児とくやさしい日本語」『くやさしい日本語と多文化共生』学習院女子大学(シンポジウム予稿集)

小田侯朗(2008)「聾学校での指導と手話の活用を考える」『聾学校におけるコミュニケーション手段に関する研究—手話を用いた指導法と教材の検討を中心に—』独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

([http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7412/b-222\\_all.pdf](http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7412/b-222_all.pdf))

金澤貴之(編著)(2001)『聾教育の脱構築』明石書店

川渕依子(2010)『高橋潔と大阪市立聾唖学校』サンライズ出版株式会社

清野茂(1997)「昭和初期手話—口話論争に関する研究」『市立名寄短期大学紀要』第29巻 市立名寄短期大学 ([http://www.hat.hi-ho.ne.jp/at\\_home/edu/edu02.html](http://www.hat.hi-ho.ne.jp/at_home/edu/edu02.html))

公益社団法人テクノエイド協会(2012)『聴覚障害児の日本語言語発達のために ~ALADJINのすすめ~』公益社団法人テクノエイド協会

小嶋勇(監) 全国ろう児をもつ親の会(編)(2004)『ろう教育と言語権』明石書店

佐々木倫子(編)(2012)『ろう者から見た「多文化共生」』ココ出版

佐々木倫子(2015)「バイリンガルろう教育実現のための一提案—手話単語つきスピーチからトランスランゲージングへ」『言語教育研究』第5巻 桜美林大学大学院言語教育

## 研究科

- 澤隆史(2017)「3-1 聾学校に在籍する児童生徒のリテラシー」『東京医科大学病院 聴覚・人工内耳センター 平成28年度 年報』東京医科大学病院 聴覚・人工内耳センター
- 鄭仁豪(2017)「3-2 難聴児にみられる高い日本語力の背景要因」『東京医科大学病院 聴覚・人工内耳センター 平成28年度 年報』東京医科大学病院 聴覚・人工内耳センター、pp.122-126
- 武居渡(2008)「子どもの手話力をどのように評価するのか」『国立特別支援教育総合研究所 課題別研究報告書 聾学校におけるコミュニケーション手段に関する研究』pp.148-156
- 武居渡(2010)「日本手話文法理解テスト実用版の開発」『第4回ことばと教育研究助成事業 研究成果論文集』財団法人博報児童教育振興会
- 田中優子(2017)「聴覚特別支援学校における作文指導 ―主述関係に注目して―」『つくば大学附属聴覚特別支援学校 紀要』第39巻 筑波大学附属聴覚特別支援学校  
(<http://www.deaf-s.tsukuba.ac.jp/repository/Bulletin2017/index.htm>)
- 鳥越隆士(2007、2008)「バイリンガルろう教育の展開―スウェーデンからの報告―(4)『ろう教育の明日』51、52、53、55 ろう教育の明日を考える連絡協議会  
(<http://www.edu.hyogo-u.ac.jp/torigoe/sweden1.pdf>～  
<http://www.edu.hyogo-u.ac.jp/torigoe/sweden4.pdf>)
- 鳥越隆士・グニラ・クリスターソン(2003)『バイリンガルろう教育の実践 スウェーデンからの報告』(財)全日本ろうあ連盟出版局
- 中田文菜・澤隆史(2016)は、「聴覚障害児における文章理解の特徴と課題に関する文献的考察：読書力診断検査の分析と非連続型テキストを中心に」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ 67』165 - 172 (<https://core.ac.uk/download/pdf/33468589.pdf>)
- 日弁連「手話教育の充実を求める意見書」『ろう教育が変わる!』明石書店 pp.173-211
- 藤井東洋男(1931 再録2010)「ヨーロッパの聾啞教育について」川渕依子(2010)『高橋潔と大阪市立聾啞学校』サンライズ出版株式会社 pp.114-126
- 脇中起余子(2009)『聴覚障害教育 これまでとこれから』北大路書房

## 参考サイト

新しい時代：ろう者の参加と協働

([http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/giji/\\_icsFiles/afieldfile/2010/09/08/1297399\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2010/09/08/1297399_1.pdf))

学校基本調査 聴覚障害を対象とする特別支援学校 第2部データ編

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/06/29/1386911\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/06/29/1386911_002.pdf)

バンクーバー2010 新しい時代：ろう者の参加と協働「基本方針の表明」第21回聴覚障害

教育国際会議資料

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/giji/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2010/09/08/1297399\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/__icsFiles/afieldfile/2010/09/08/1297399_1.pdf)