

手話の早期習得支援

—当事者が中心となる習得計画について—

高嶋 由布子 (国立障害者リハビリテーションセンター研究所)

1. はじめに

手話言語は、ろう者がいるところに生まれては消えていく性質を持つ。手話言語の類型のうち都市型手話は、ろう・難聴児を集めたところに自然発生し、その集団内で先達から後輩に継承されることで複雑な事象を効率よく伝達できる十全な言語となったもののことである。

先天的あるいは言語習得前に十分な聞こえを得られない失聴になる子どもは、1000人に1~2人である。手話言語は常に社会の主流派言語である音声言語に囲まれており、先天的な聴覚障害は、多世代にわたって聞こえない人が多数を占める家系は稀である。ゆえに手話言語の継承は音声言語とは異なる様相を呈する。手話を話そう者の親をもつネイティブサイナーは先天的な聴覚障害の1割以下(Mitchell & Karchmer 2004)で、音声言語と同様に親から子へ言語継承ができる。それ以外の手話を話そう者の親をもたないろう・難聴児は、聾学校(聴覚特別支援学校)等の子ども集団で手話を習得してきた。しかし近年、人工内耳を含む補聴技術の向上で、聾学校へ参加しないろう・難聴児が増え、聾学校での手話継承は従来以上に貧弱な環境になってきている(高嶋 2020, 中島 2018)。そもそも手話の継承が起こっていたのは聾学校が提供する正規の教育課程ではなく、寮生活等の子ども達の共同生活によってであり、聾学校の子どもの集団が小さくなり、寮が廃止されることで、手話の継承環境は先細っている。また、幼児教育から集団生活を通した社会性の発達が期待されているが、聾学校に参加するろう・難聴児が減っていて集団が十分なサイズを得られないこと、またろう・難聴児が地域の保育園・幼稚園等に参加しても集団生活を通した社会性の発達は典型的な発達とは異なることが予想されること(高嶋・伊藤 2023)から、ろう・難聴児の社会性の発達に適した環境が現在乏しいと状態にある。

2000年頃から新生児聴覚スクリーニングが実施されるようになり、先天的な聴覚障害は生後間もなく発見できるようになった。早期発見に続く早期支援体制は医療的介入に偏る傾向にあり「早期からの(音声)言語的なインプット」が説かれる。音声言語を獲得させるための支援には多くの労力や公的資金が投入されており、「音声がかうまくいかなかったら手話」という音声言語の訓練が先行する流れがある。手話言語が音声言語と同等の言語であり、視覚で完全にアクセスできるという点でろう・難聴児にはアドバンテージがあるが、手話言語を獲得させるための支援はほぼ整備されていない(今橋ら 2024)。

ろう・難聴児が手話に早期から触れられない場合、音声言語の訓練が上手くいかないという「無言語」状態が続く。このうち聾学校等で手話に出会うと、6歳や10歳以降に手話を習得するレイトサイナー(late signer)となる。レイトサイナーとネイティブサイナーを比較した研究で、レイトサイナーは文法性判断・短文復唱課題でネイティブサイナーと異なる傾向を示したことから、第一言語習得には「臨界期」があること(第二言語習得においては「臨界期仮説」にすぎないが)が示されている(Mayberry and Lock 2003; 武居 2008 も参照)。

現在までの経験・科学的知見の積み重ねから、音声言語の訓練に集中するだけでは、子どもの言語権(第一言語習得の機会を剥奪されない権利)を守ることができないことは明らかである(高嶋・杉本 2020)。そして、手話を知らない聴者の親単独では子の言語権を守ることが不可能であることから、親子を支援する体制構築が求められている。

本発表で注目するのは、聞こえない・聞こえにくい子どもたちと、その養育者が子の聴覚障害を知るまで手話に出会ったことがないという組み合わせである。この聞こえない・聞こえにくい子ども達をろう・難聴児と呼ぶが、彼らの言語習得・言語発達には困難が多い。これは養育者と子の「言語の違い」だけでなく「身体性の不一致」から起こっている。

1.1 早期支援の「視覚的コミュニケーション」フェーズ

第一言語習得のうち、乳幼児期は、特に親子コミュニケーションが重要な時期で、最初の3年間で、愛着形成、意思疎通(三項関係)の成立、他者への要求、一語文(記号的関係の成立)などの重要なステップを踏むところから、その言語の基本的な音韻・語彙・文法が身につくところまで一気に進む。

子どもに聴覚障害があると、子は養育者からの音声インプットが受信できず、声かけの無効化された前触れのない対応を

受け取ることになる。例えば、聞こえる子では、泣いていて目を閉じていても養育者のあやす声は聞こえる。聞こえない子はこの「あやす声」なしに突然抱きかかえられたり、オムツを替えられたりすることになる。また、定型発達の子どもは喃語段階から養育者と音声での応答的なやりとりを楽しむが、これも双方の一方通行になってしまう。

これを子ども側の「受信の障害」と見ると、できるだけ早く補聴することに活路を見いだすことになる。一方、これは聞こえる（聴者の）養育者側の視覚的コミュニケーションに対する感受性と技術の乏しさと見ることもできる。一般に聴者は聞こえない人と対峙しても、相手に声が届いていないことが直観的に理解できないし、視覚的な伝達も即座にできない人が多い。そこで、ろう・難聴児が生まれた家庭に早期から親子コミュニケーションを成立させるために、「視覚的コミュニケーション」を導入する支援が求められるのである。

2. 障害者の権利条約における言語の習得計画

日本には公用語の定めはないが、国連障害者の権利条約委員会からは日本手話を公用語化するよう勧告されている（Committee on the Rights of Persons with Disabilities 2022）。障害者の権利条約の第24条教育に「手話の習得及び聾社会の言語的アイデンティティの促進を容易にすること。」「盲人、聾者又は盲聾者（特に盲人、聾者又は盲聾者である児童）の教育が、その個人にとって最も適当な言語並びに意思疎通の形態及び手段で、かつ、学問的及び社会的な発達を最大にする環境において行われることを確保すること。」と書かれている。

「聾社会」としての言語的アイデンティティの促進を行うことと、「個人にとって最も適当な言語・意思疎通の形態・手段」で「学問的」だけでなく「社会的な発達」を最大にする環境が求められている。これらのことから導き出されるのは、音声言語で個々に「学問的な発達」を目指すだけでなく、子どもの集団で社会的な発達を最大にするための環境を整備すべきということである（Humphries et al. 2014）。また、聾社会としての言語的なアイデンティティを促進するためには、子ども集団があればよいのではなく、その集団を導くろう者の大人の関与も示唆される。つまり、年長のろう者が、年少のろう・難聴児の言語発達の支援をすることで、ろう者コミュニティの「言語的なアイデンティティ」の共有を目指すのが、障害者権利条約から導き出される、ろう・難聴児支援の形である。

3. 当事者が中心になる言語習得の支援

手話言語の「当事者」は、手話を第一言語として運用するろう者である。一方、ろう・難聴児とその養育者という親子コミュニケーションの「当事者」は、多くの場合、聞こえる親と聞こえない子どもでもある。

ろう・難聴児の親の9割以上が手話を知らない聴者であることから、ろう・難聴という身体を持つ子どもが手話を第一言語として運用するようになるには、介入が必要となる。しかし多くの支援者が聴者であるために、聴者の都合に偏った支援方法が採られてきた。例えば日本語対応手話のほうが教育言語として適しているという主張がある（上農 2020）。日本では、手話を用いる当事者間でも、日本手話を母語にして習得した者、教育によって日本語を第一言語として習得したために日本語対応手話を使う者、聞こえない身体を持つが手話使用をしないために手話に対して否定的な意見を持つ者などが各々に意見を述べてきた。必要な支援もそれぞれ異なるために、資源の分配で議論が起こってきた（cf. Nakamura 2006）。

では「早期から導入する手話・視覚的コミュニケーション」はどの言語コードで誰が教えるのが良いのだろうか。これは、第一言語として習得するものなので、日本語を前提としない日本手話のほうがより適している。日本手話は聴覚的刺激・反応を挟まないで完結する、視覚的コミュニケーションの体系を持っているからだ。そもそも日本手話そのものが「都市型手話」つまり、聾学校で年少の子どもが年長の子どものインプットを受けて、習得する過程で自然言語の構造を得てきたものなので、この「年少の子どもが最も習得・利用しやすい」形式での支援を行うのがよいだろう。

一方で、養育者が身に付けやすい手話は日本語をベースにした文法を持つ日本語対応手話である。日本手話という別言語を身に付けるのは困難に感じ、手話を学ぶことに尻込みしてしまう人が多くなるのも無理はない。養育者の障害受容が困難であるほど、手話に対する拒否感情も強い。この入り口のサポートには工夫が必要である。

特に早期支援で重視しなければならないのは、文法が異なる言語としての日本手話というよりは、コミュニケーション様式（モダリティ）である。視覚モダリティに特化したコミュニケーションは、共同注意もターンテイクも音声の影響なしに構築される。聴者がこの様式を学ぶためには、音声を使わないやりとりの経験やろう者からの支援が必要になる。

3.1 デフスペースを構成するか否か

国立障害者リハビリテーションセンター学院手話通訳学科は、手話通訳養成を行っている国内唯一のフルタイムの課程である。ここでは「デフスペース」を守ることが徹底されている。手話通訳学科のフロアでは、日本手話で日常会話ができる

ようになって以降は、音声を使わず、手話のみで生活する。退避スペースと座学で講師が音声で話す教室以外では、音声で会話をしないルールがある。これは、生活をすべて第二言語で行って第二言語を身に付けるというイマージョンプログラムの意味と、手話で生活する様子を身に付けるのに優れた効果を発揮する。例えば、音声を使わずにろう者に「声をかけ」、話を開始するのに、こちらを振り向かせる実践ができる(木村 2007 参照)。

デフスペースの意義は、ろう者が情報に遅れないという、ろう者に対するエンパワメント的な側面がある。「手話」でも、手話付きスピーチを使うと、「スピーチ」のほうに優位になってしまい、それに伴って表される断片的な手指単語だけでは何を話しているのかわかりにくくなる傾向がある (Liddell 2002)。二つの言語を同時に使うのは難しいからだ。この状況では、手話での情報は情報の「下流」で受け止めることになる。従来、聴者がろう者に敢えて伝えようとする以外、音声のみで話されるのが常で、ろう者は従属的な立場に置かれてきた。これだと、ろう者は支援される立場になり、自身で情報を取捨選択できない。つまりデフスペースの考え方に沿って、音声を空間からできる限り除くことで、ろう者の主体性を尊重する空間を運用することができる(cf. Fisher, Napoli & Mirus 2020)。

筆者を含む研究チームでは、日本とアメリカのいくつかの聾学校・児童発達支援事業所等を視察し、音声・手話の使い分けについて情報を得た。アメリカでは、アメリカ手話と英語を用いるバイリンガルろう教育校では「音声を使うスペース」と「音声を使わないスペース」を原則として分けていた。しかし日本においては、デフスペースの考え方は、「日本手話と書記日本語のバイリンガル教育」と打ち出している私立明晴学園を除いて(明晴学園の乳幼児期の支援については阿部編 2022 を参照) 浸透していないようであった。

日本では、「手話」が使われている機関でも、音声と手話のスペースが切り離されていないことが多かった。音声と手話の使用については、「1人が声と手話を同時に発する」手話付きスピーチと、「手話を使う人は声を出さないが、もう1人が同内容を音声で話す」同時通訳方式の場が観察された。どちらも「音刺激を絶やさない」ことを目的としている。こうした聴覚障害児教育の現場では、人工内耳装用児が増え、視覚的な情報を補いつつ、常時の音声入力を養育者が求めるとのことだった。これは、医療側(医師、言語聴覚士)からのアドバイスに従ったものだという。

同時通訳方式は、手話付きスピーチでは情報が過不足なく伝えられないので、手話と音声を発する人を別々にすることで、視覚的に情報を過不足なく伝えつつ、音声を絶やさないという折衷案である。ある聾学校では、教員同士はみな、手話付きスピーチで話すようにしている。そして幼稚部の教室では、声が混ざると聞き取りにくくなるので、メインで話す人が声と手話(あるいは手話に音声通訳)で話していれば、それ以外の教員は声を出さず手話のみで話し、聴覚活用をしている難聴児に聞き取りやすくなる環境の工夫をしているとのことであった。これは音声も「聞き取りにくい」前提で聞こえるようにするという実践的な対応で、デフスペースの考え方とは異なるものである。

3.2 「当事者」vs. 支援者

養育者が出会う支援者は、まず聴覚障害の確定診断を行う耳鼻咽喉科医、その支援を行う言語聴覚士、聾学校教諭、聴覚障害児向け発達支援センター(旧難聴児通園施設)のスタッフ等になる。聾学校は県域に1~2校、発達支援センターは全国で33カ所(あっても県域に1拠点、ない県も多い)なので地域の保健師や保育園・幼稚園等の保育士・教諭等も支援を担うことになる。このうちろう者が含まれる可能性があるのは聾学校教諭だが、これもほとんどが聴者で占められている。限られた数のろう者の保育士資格保持者もいるが、多くは地域の保育園で働いていない。こうした現状から、手話習得に関する意思決定が、「手話の当事者」である大人のろう者によってなされてきていない(金澤 2013)。一方、アメリカでは対応手話が教育に用いられなくなった意思決定は、1990年代初頭にろう者が半数を占める会議で行われた(Nover 1995)。

ろう者の大人が支援者になる場合は、手話の当事者ではあるが、ろう・難聴児の言語習得に関しては、親子コミュニケーションの当事者であるろう・難聴児の養育者に対して、上手く振る舞えるような環境が必要になる。ろう・難聴児の養育者に対しては、まず入り口段階の支援にあたって、バランスが取れた、バイアスのない情報提供を心がける必要がある。特に障害受容の過程では注意が必要だ。子どもとの身体性や予測される経験の一致という点で、ろう者の大人が、自身の経験をふまえて子どもの代弁を行ってしまわないように注意が必要となる。多くのろう・難聴者は親子コミュニケーションにおいて心理的ストレスを感じた経験があり、「ディナーテーブル症候群」(Meek 2020)なども指摘されてきたからである。入り口段階の支援にあたっては、養育者の立場を慮って養育者自身が子の選択肢を広げるために手話を「拒否しない」決断をしてもらうことが目的になる。

加えて、ろう者の大人が支援に入るときは、ロールモデルとしての役割も重要である。音声に頼らない生活をしているろう者こそ、ろう・難聴児の音声ではない言語的な萌芽を捉えられるし、その視覚的なコミュニケーションを取る方法が、ろう・難聴児とのコミュニケーションを充実させるのに役に立つ知見を持っている。そして「ろう者の大人」はろう・難聴児のロールモデルになる。これらの利点を聴者の養育者が受け入れられれば、ろう者という「手話言語」の当事者である大人

が、ろう・難聴児に手話言語を伝えていく支援を担うことができるようになる。

4. おわりに

かつて、ろう・難聴児が手話を発展させ、継承する場合は聾学校だったが、この環境は失われつつある。聾学校の教諭が日本手話を使えないことは裁判にもなった（佐野・佐々木・田中 編 2023）。現在まで、教員免許取得時、採用時、異動時に手話の技能を問われることがなく、自助努力で「手話」を身につける体制しかない。このため、聾学校の教諭でも日本手話ができる人は少なく、かつ十分な技能でなくてもよしとされてきた。しかし、早期支援に関しては、手話の技能、当事者性を重視する必要がある。ろう・難聴乳幼児の早期コミュニケーションの支援には視覚的なコミュニケーションの技能の高さが要求されるし、ろう・難聴の大人に会ったことがない聴者の養育者やろう・難聴児本人に対しては、ロールモデルとしての大人のろう者の役割が必要になる。また、国連障害者の権利条約に従うなら、「聾社会の言語的アイデンティティ」の促進が図られるべきである。

現在まで特別支援学校教諭になるには大学教育を受けなければならない、大学教育を受けるためにろう・難聴者には情報保障の壁があり、なかなか達成できないという問題がある。今後、改善していかなければならないのは、高等教育へのアクセスの改善を含めた、支援者としてのろう者の知識の強化と、専門家としての研修制度である。これは幼児教育・初等中等教育共通の課題である。また、ろう者の支援者を支える聴者側の支援者に対しても、情報保障を含めたろう者と働くための知識や制度設計が必要である。

謝辞 本稿は、厚生労働省科学研究費「難聴児の手話療育体制整備に関する研究」の成果である。研究班の皆様に感謝申し上げます。

参考文献

- 阿部敬信 編著(2022). 聞こえなくても大丈夫! : 人工内耳も手話も ココ出版
- 今橋久美子 (編著) (2024). 難聴者の手話療育体制整備に関する研究 令和五年度総括・分担研究報告書.
- 上農正剛 (2020). 聾教育における手話と書記日本語の問題—現実の中で議論するために 手話学研究, 29(2), 74-93.
- 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
- 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
- 佐野愛子・佐々木倫子・田中瑞穂 (編) (2023). 日本手話で学びたい! ひつじ書房
- 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, 121-148.
- 高嶋由布子・伊藤理絵 (2023). ろう・難聴児の就学前教育と支援の現状と課題 乳幼児教育・保育者養成研究, 3, 3-33.
- 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, 16, 1-28.
- 武居渡 (2008). 手話研究の現状と展望—手話研究が言語獲得研究に貢献できること— 認知科学, 15, 289-301.
- 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
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2022). Concluding observations on the initial report of Japan. Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 1-18. United Nations.
- Fisher J., D. J. Napoli & G. Mirus (2020). Unveiling Sign Languages in the Linguistic Land-scape: Representations of Sign Languages in Non-signing and Signing Milieux. In Greg & Seals (Eds.). *Linguistic Landscapes Beyond the Language Classroom*. Bloomsbury. 37-55.
- Humphries, T., R. Kushalnagar, G. Mathur, D. J. Napoli, C. Padden, C. Rathmann, & S. Smith (2014). The right to language. *The Journal of Law, Medicine & Ethics*, 41(4), 872-884.
- Mayberry, R. I. & E. Lock (2003). Age Constraints on First versus Second Language Acquisition: Evidence for Linguistic Plasticity and Epigenesis. *Brain and Language* 87, 369-384.
- Meek, D. R. (2020). Dinner Table Syndrome: A Phenomenological Study of Deaf Individuals' Experiences with Inaccessible Communication. *The Qualitative Report*, 25(6), 1676-1694.
- Mitchell, R. E. & M. A. Karchmer (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies*, 4 (2), 138-163.
- Nakamura, Karen (2006). *Deaf in Japan: Signing and the politics of identity*. Cornell University Press
- Nover, S. M. (1995). Politics and Language: American Sign Language and English in Deaf Education. In Lucas, C. (ed.), *Sociolinguistics in Deaf Communities*. Gallaudet University Press.