

言語的マイノリティ児童の教育の課題と展開
— ろう児と在日ブラジル人児童 —

佐々木 倫子

Problems and Perspectives of the Education of Linguistic Minority Children
- Studies of Deaf Children and Japanese Brazilian Children in Japan -

SASAKI Michiko

桜美林大学

桜美林論考『言語文化研究』第4号 2013年3月

The Journal of J. F. Oberlin University

Studies in Language and Culture, The Fourth Issue, March 2013

キーワード：ろう児、在日ブラジル人児童、言語的マイノリティ、インクルーシブ教育

要 約

ろう児と在日ブラジル人児童は、異なる性格を持つ言語的マイノリティ集団である。前者は聴覚に障害を持ち、日本手話を本来の第1言語とする。後者は保護者のことばであるポルトガル語を本来の第1言語とする。本稿では、日本社会が抱える言語的マイノリティの課題がより明確化されることを目的として、両集団の比較対照をおこなった。

両集団間には、主に6つの共通性である、可視性の低さ、集団の活力の弱体化、バイリンガル教育に対する施策の消極性、日々の文化的越境、情報弱者であること、逆境での強さ、が見られる。同時に、学校の位置づけ、学校内コミュニケーションの不全度、言語の地位という3つの相違点も見られる。両集団の異同を明確化した上で、これまでの教育環境を概観することで、現状の課題をより明確化する。そして、課題解決に向けて、本稿では改正障害者基本法の趣旨等を踏まえたインクルーシブ教育システム構築の動きを採りあげた。その理念が、すべてのマイノリティ児童の教育に応用可能な面を持つことを見た上で、理念の現場への浸透の重要性を訴える。最後に、マジョリティ側の児童も射程に入れなければ課題の解決には至らないことを指摘する。

1. 言語的マイノリティ児童

1.1 社会のバリアフリー化と言語的マイノリティ

ろう児と在日ブラジル人児童とは、まったく異なる性格を持つ子どもたちの集団である。前者には聴覚障害があり、後者の大多数は聴覚障害を持たない。両者は経済的基盤も就職状況、医療面の状況などにも大きな開きがある。しかし、両者は日本社会において「言語的マイノリティ」とであるという大きな共通点を持つ。以前は少数派を意味する「マイノリティ」という概念は、在日コリアン、在日ブラジル人といった民族モデルにのみ用いられていた。しかし、現在は、民族だけでなく、障害、性別、年齢、人種、宗教、性的指向等にも拡大されている。時に応じ、場合に応じて、多くの人はそれぞれマイノリティ集団に属することになる。

はじめに断っておくが、本稿は、外国人児童生徒を、聴覚障害をはじめとする、知的障害、学習障害、視覚障害などを持つ児童と同様に、「障害者」として扱うことを主張するものではない。特別支援学級で教育を受けることを主張するものでもない。なお、「障害」という語に関して、杉野(2007)によれば、海外でも、アメリカの社会モデルは幅が広く、司法的解決(社会モデル)と意識変革(文化モデル)、あるいは、障害アイデンティティを強調する(マイノリティ・モデル)など多様な形があるが、障害を社会の偏見の態度としてとらえる点は共通しているという。本稿でも、社会の側によって「障害」が生みだされるという意味で「障害」と表記することとした。つまり、多くの「障害」は社会によって作り出されるものであり、聴覚に「障害」があるから通常の学級で孤立する、学齢相当の日本語を知らないから授業理解に「障害」があるなどの、社会の側、マジョリティ側が「障害児」を作りだしているのを見ると、両者の共通点が可視化される。

第1言語(以下、「L1」)を「最初にもっとも自然に獲得され得る言語」と規定するとすれば、両集団の子どもたちはともにL1が日本語ではない。聴覚に障害を持つろう児にとって、本来のL1は「目のことば」である手話である。そして、在日ブラジル人児童にとって、本来のL1は親のことばであるポルトガル語である。これら、本来のL1が日本語以外の子どもたち、つまり、言語的マイノリティの児童にとって、日本社会はL1で満足な社会生活を営める場となっていない。そこで、外国人就労者とその家族など、日本語習得が前提とされていない人々を日本社会が受け入れている現状で、日本社会の多言語化、バリアフリー化の方向は必須となる。しかし、現実には、文書ひとつとっても、その実現は困難を抱えている。平成22年度の国勢調査における外国語調査票は27言語(前回は19言語)に翻訳されたが、当然、日本在住のすべての外国人の母語をカバーしているわけではない。外国人児童生徒のための就学ガイドブックですら、2012年度現在、英語・韓国・朝鮮語、ヴェトナム語、フィリピン語、中国語、ポルトガル語、スペイン語の8言語にとどまっており、主要言語だけによる情報保障は言語的マイノリティの間に格差を生じさせることにもなっている。さらに、視覚障害者に対する点字版や音声版、拡大文字版、知的障害者や日本語以外の言語

話者に対するやさしい日本語版、ろう者に対する日本手話の映像版などを考えると、そこには気の遠くなるような現実が待ち構えている。しかも、何をもって主要情報とするのか、知的発達段階に応じた内容整理はどうするかなどの精査が、多言語版作成の前に必要とされている。

従って、言語的マイノリティの子どもたちにとって、日本で十全たる社会参加を果たすためには、2番目のことばであり、在住地域で主に使われていることば、つまり、第2言語（以下、「L2」）である日本語の習得は避けて通ることができない現状がある。その場合、個々の言語的マイノリティ児童のL1とL2との関係を出発点に、児童の人間発達、言語発達、認知発達の環境整備を行う姿勢が教育関係者に望まれる。

しかし、現実はどうか。L2である日本語能力育成に邁進し、日本の主流の教育に一刻も早く参加できるレベルに達することが強調されがちではないだろうか。しかも、それは教育者側に限ったことではない。保護者も、保護者の影響下にある児童も、見えざる圧力によって日本語学習に走りがちで、それまでの自身の認知発達を支えてきたL1を置き去りにする。十分なL1発達の言語環境が整えられない中では、当然L1が年齢相応に発達することは難しい。その状況下でのL2学習の強要が、児童のL2発達は無論のこと、人格形成も認知発達も阻害するケースを生じさせがちなのはなかなか理解されない。木村（2008）はろう者と音声言語的少数者の共通点と相違点を論じ、「少数言語の教育への導入や公的な場での使用など、ろう者の課題は他の言語的少数者と似ているところが多々ある」（p.29）としているが、「言語的マイノリティ」としてのろう児と在日ブラジル人児童とを対照させることは決して突飛なことではない。それによって、日本社会が抱える言語的マイノリティの課題がより明確化され、今後の言語的マイノリティ児童に対する教育の方向性がより可視化されると考えられよう。本稿を未整備なマイノリティ児童生徒の教育の分野に、課題の解決策を見出していく一助としたい。

1.2 「ろう児」と「在日ブラジル人児童」

「ろう児」とは、手話をL1とする、聴覚に障害を持つ子どもたちである。手話とは、ろう児が自然習得できる唯一の言語であり、音声言語とはまったく異なる文法体系を持つ自然言語である（市田泰弘・手話文法研究室、岡・赤堀：2011、佐々木：2012）。日本のろう児にとっては日本手話（木村・市田：1995）がL1となる。逆に言えば、聴覚に障害を持つ子どもたちにとって、本来音声言語である日本語は、L1とはなり得ない。しかし、子どもの言語発達の間である、家庭、学校、コミュニティのいずれをとっても、大多数のろう児は圧倒的に日本語が強い環境下に置かれる。従って、ろう児の日本手話能力を年齢に応じた知的発達にふさわしい言語手段として育てるとともに、（口話ではなく）書記に特化した日本語の能力を育てる必要がある。将来的な社会参加のための、言語手段の基礎を作ることが、ろう学校（特別支援学校）や特別支援学級には課せられているのである。

一方、本稿における「在日ブラジル人児童」とは、本来のL1がポルトガル語で、ブラジ

ル文化を背景に持つ在日の子どもたちを指す。国籍がブラジルか日本か、あるいは、第3の国かは問題としない。親のL1がポルトガル語であるため、最初に自然に習得できるL1はポルトガル語である。にも関わらず、圧倒的にL2である日本語が強い社会・教育環境に身を置いている。2010年9月1日現在、日本語指導が必要な外国人児童生徒の総数は28,511人中であるが、ポルトガル語を母語とする児童生徒数は9,477人で、全体の3割を占めている（文科省「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」）。日本語を母語としない児童の中の最大グループであるが、2008年の11,386人に比べて1,909人、16.8%減となっており、今後の推移に注目したい。

2. 両集団間の共通点

まず、両集団の主たる共通点を挙げる。

2.1 可視性の低さ

多くの在日ブラジル人児童は、日系の両親を持ち、マジョリティ側の日本生まれ、日本育ちの児童と外見はあまり変わらない。ろう児も同様で、見た目だけではまったく区別できない。この、一見見分けがつかないという単純な事実が、マジョリティ側の無意識的な同化圧力につながっている。いかにも日本人離れした外見、肢体不自由の児童など、違いが可視化されている場合、偏見・差別といった新たな問題には直面するが、マジョリティ側からは異なるという事実の認識はされ、期待も対応も変わってくる。ところが、違いが目立たない場合は、同じように振る舞うこと、同じように出来ることが期待されてしまうのである。違いが目立つ場合は、「普通の日本人なみに」出来ることが賞賛され、目立たない場合には出来て当然とされる傾向が強い。ろう児と在日ブラジル人児童の集団は、マジョリティ側の思い込みと向き合うことを絶え間なく求められる。

2.2 集団の活力の弱体化

言語的マイノリティの児童にとって、家庭、コミュニティ、学校の中のどれが集団の核の役割を果たせるだろうか。もっとも強力な核となり得るのは、その集団に特化した学校である。しかし、現状で見られるのは、L1を共有する集団独自の学校/教室の減少・弱体化である。それは、ろう集団においても、在日ブラジル人集団においても顕著に見られる。日本全国には2012年現在91校のろう学校（特別支援学校一聴覚）がある（学校基本調査）が、それらは減少の過程にある。聴覚障害を持つ子どもはおおよそ1000人に1.5人の割合で生まれると言われる。2011年の日本の出生数は105万698人（厚生労働省）であるから、少子化の現在でも、毎年1500人ぐらいの子どもは何らかの聴覚障害をもって生まれ続けてきていることになる。しかし、岡（2012）によれば、2006年の聴覚・言語障害児17,300人中、ろう学校在籍児は6,544人で38.4%にとどまっている。2007年度以降の数値は、複数の障害種に対応できる特別支援学校制度へ転換したが、ろう学校（特別支援学校）も在籍児の数も、

4. で述べるとおり、減少し続けているのは確かである。

一方、ブラジル人学校も同様に、その減少速度は2008年のリーマンショック以後大きなものがある。ブラジル人学校に通っているブラジル人の子どもの数は2008年12月1日から2009年2月2日の間に34.9%減少（基礎教育段階が4,406人から2,778人へ36.9%の減少、中等教育段階が637人から503人へ21.0%の減少）が見られた（文科省「ブラジル人学校等の実態調査研究結果について」）。この調査は調査対象校が90校から86校に減り、回答した学校数は両年度とも67校という条件下の数字だが、その後の2011年3月11日の東日本大震災と原発問題により明らかに減少が続いている。2011年5月現在、文部科学省による無認可のブラジル人学校を含めた実態調査では72校（文科省「インターナショナルスクールとブラジル人学校の現状」であり、駐日ブラジル大使館のHPには、2012年8月現在、在日ブラジル人学校（ブラジル教育省認可）として、44校が載っている。44校には無認可校は含まれていないので、実際の数字はこれよりも大きい）、いずれにしても減少の状況は明らかである。

以上、日本全国で100校を下回るという学校減少の現状は、両マイノリティ集団の弱体化につながっている。

2.3 バイリンガル教育に対する施策の消極性

日本において日本語は公用語として法的に定められているわけではない。しかし、実質的に、きわめて強い唯一の言語として多くの場面で機能している。従って、日本の公教育における学校環境は、幼児教育から高等教育に至るまで、基本的に日本語環境である。日本手話と書記日本語であれ、ポルトガル語と日本語であれ、国が率先してバイリンガル教育を推進することは現状では望めない。ブラジルもまた、フロンティア・バイリンガル学校プログラム（ブラジル国境におけるスペイン語・ポルトガル語学校）以外、ブラジル教育省が積極的に認める方向ではないという（ミックメーヒルほか：2012）。ブラジルのろう教育では、インクルーシブ教育政策がブラジル連邦政府によって打ち出されており、L1であるブラジル手話での教育が重視されるわけではない。バイリンガル教育が推進されているわけではないのである。一方、国内において、ブラジル人学校等に通う子どもたちについても日本語教育を受ける機会を提供すること、地方自治体におけるバイリンガルその他の専門的能力を有する人材確保、ブラジル教育省との間との情報交換に関する多少の言及はあるが、効果をあげるには至っていない。そして、両国間において、ブラジル政府が日本政府にバイリンガル教育施策推進の期待を表明することもなければ、日本政府が率先してバイリンガル教育を推進することも望めない現状がある。つまり、両集団ともに単一言語による教育施策のもとに置かれていると言えよう。

2.4 日々の越境

以下の表1はマイノリティ児童の言語的越境状況を示すものである。児童の言語発達の

場は、大きく家庭、学校、コミュニティ（近隣社会、メディアなど）に分けられる。日本国内のそれぞれの場において、本来のL1である日本手話とポルトガル語、L2である日本語のどちらがおおむね優勢であるかを考えたい。

表1 マイノリティ児童の言語的越境状況

	家庭	学校	コミュニティ
(1)	L1	L1	L2
(2)	L2	L1	L2
(3)	L1	L2	L2
(4)	L2	L2	L2

(1) 家庭－L1、学校－L1、コミュニティ－L2

ろう児の場合、数的には大変限られているケースだが、ろう者一家に生まれ、日本手話を授業言語とする私立ろう学校（全国においてただ1校）、あるいは、授業言語を原則日本語とする公立ろう学校だが、ろう者の教員を採用して手話学級を作り、ろう児同士の手話によるコミュニケーションを重視している学校に通う児童のケースである。家庭内言語も学校の言語も優勢なのは日本手話（L1）でL1の伸びが期待できるが、一步、家や学校を出ると、そこは日本語の世界である。無論、親を通したろう者コミュニティとの接触はあるが、あまり多くはないのが普通であり、毎日、コミュニティに一步踏み出すたびに言語的越境を繰り返すことになる。

在日ブラジル人児童も同様で、親のポルトガル語継承の意識が高く、家庭内言語はポルトガル語、そして、ブラジル人学校に通わせているケースである。親を通したブラジル人コミュニティとの接触はあるが、毎日、外に一步踏み出すたびに越境を繰り返すことになる。

(2) 家庭－L2、学校－L1、コミュニティ－L2

ろう児の親の90%は聴者である。聴親のL1は日本語である。日本ではろう児の親のための日本手話講習の機会が整っていないため親の手話力は限られ、家庭内での優勢言語は書記日本語となるケースも多い。それでもわが子のL1育成を重視し、日本手話を授業言語とする私立ろう学校か公立聾学校の手話学級に児童を通わせるケースである。同様に、ブラジル人児童の場合は、親がブラジル人学校に子どもを通わせつつも、家庭内では徐々にL2である日本語が優勢になっていくケースがここに当てはまる。この場合、学校だけは本来のL1を育ててくれるが、家庭とコミュニティはL2が優勢で、児童は言語的越境を繰り返すことになる。

(3) 家庭－L1、学校－L2、コミュニティ－L2

ろう児の場合、家庭内は手話を重視するが、公立のろう学校、あるいは、近隣の普通学校へ行って、授業言語が日本語であるケースが当てはまる。公立ろう学校の多くのクラスでは、口話、書記、手指と多様なモードを用いるが、授業言語は日本語であり、近隣の学校の授業言語は言うまでもなく日本語である。コミュニティの言語も日本語であり、毎日の言語的越境が家を出るたびに繰り返されることになる。これは、在日ブラジル人の場合、家庭内言語がポルトガル語 (L1) で、学校での言語は日本語、コミュニティも日本語という越境が重なる。

(4) 家庭－L2、学校－L2、コミュニティ－L2

最後に、すべてマジョリティの言語である日本語で通す場合はどうか。家庭内も基本的に日本語を使用し、言語的越境はない。一貫してはいるが、児童本来の言語であるL1が育たないという問題がある。ろう児の場合は、聴力に障害があるというハンディを背負ったまま、本来は音声言語である日本語の習得を課されるという大変負担の大きい状況になる。そのため、本来のL1である日本手話はまったく出来ないが、かといって、L2である日本語が発達するかと言えば、そこにも課題を抱えるケースが多い。ブラジル人児童の場合は、ある時期までの自身の根っこが絶たれるということ、日本語に限界を持つ親との言語的断絶が起りがちであるという点が問題となってくる。親の日本語力の限界が、家庭での本や会話などの日本語環境の限界につながることもあり、また、アイデンティティの揺れに悩むことも多いことは看過できない。

以上、ろう児、在日ブラジル人児童のどちらにも多様なアイデンティティと複雑な言語使用・言語能力があり、ひとつにくくることが難しいことを見た。無論、上記のすべてにおいて、ろう児の場合失聴時期が言語形成期以前なのか、ある程度日本語習得がなされた時期なのかでL1が異なってくるが、それはブラジル人児童の移動時期にも重なる面がある。そして、言語的にも認知的にも発達上立ち足はかかる困難点には、多くの共通性が見られる。言語的マイノリティは日本という単一言語・単一文化圧力の強い社会で多くの困難に直面している。人は自然にバイリンガルにはならない。特に、日本社会のように、ひとつの言語（この場合、日本語である）がさまざまな側面で唯一の機能する言語として強い力を持つ場合、よほど家庭と学校環境がそれに抗する力をもっていないと、簡単に押し流されてしまう。聴覚に障害をもって生まれてくるろう児の場合、肉体的条件までであるにも関わらず、社会の同化圧力に抗することが難しい現実がある。家庭内でも学校でもコミュニティでも、迷うことなく日本語を運用するマジョリティの子どもたちに比べた場合、大きな課題を抱えていることは明らかである。

2.5 情報弱者であること

社会が生み出す障害の大きなものに情報弱者に留めおかれるということがある。最近、

日本社会で徐々に多言語化が進みつつあることは確かであるが、日本手話によって、あるいは、ポルトガル語によって、必要不可欠な情報が必要なときに伝えられるというわけではない。

3.11は多くの人々の記憶に生々しい大きな災害である。東北地方を大地震・津波・原発事故が襲い誰もが混乱したとき、耳からの情報が入らないろう者をはじめとする情報弱者は大変な状況にさらされた。津波が来るというアナウンスはろう者に聞こえるはずもない。同様に、ナチュラル・スピードの日本語が聴き取れなければ、音としては届いていても、在日ブラジル人に意味が伝わるわけではない。ろう者にしても、在日ブラジル人にしても、メールを見ても地震のニュースばかりが流れる中で、津波が迫る家で地震の後片付けをしているという事態は十分あり得たのである。マイノリティはどのようなシステムを整えれば、災害時等の、緊急時の生命にかかわる重要な場面において、情報弱者になることを避けられるのか。さらに一步進めて、むしろ彼ら自身が力強い支援者として障害やL1の違いを越えた活躍が期待できる条件は何かを考える段階にあるという点で、両者は共通した立ち位置にある。

2.6 逆境での強さ

山ノ内 (2012) は在日ブラジル人や、ブラジル在住の日系人たちを対象とした人類学的研究から「彼/彼女たちから話をうかがうたびに、逆境を乗り越え、困難を生き抜くためのタフさには感心させられてきた。(中略) 与えられた状況の中で、うまく生き抜く処世術のようなものに長けているのである。」(p.157) と記述している。同様に、佐々木 (2012) は「ろう者は年少時から、圧倒的に日本語が強い社会、音声言語話者向きに作られた社会で、日常の買い物ひとつでも多くの危機を乗り越えてきている。入ったトイレのドアが突然あかなくなる、乗っているエレベーターが止まる、非常ボタンを押しても、何がどうなっているのか自分には届かない。そんな危機を切り抜けてきている。この方法がダメなら、あの方法でやってみるといった柔軟性・想像性・創造性が鍛えられているのである。筆者の目には、混乱の中で方向性を見失っている日本社会、経済的繁栄の時代を過ぎ、過疎化や天災・人災を前に立ちすくむ日本社会に、新たな方向を示唆してくれる人々に映るのである。」(p.vii) と記述している。ここに両者の共通点がある。

無論、上記のような臨機応変の能力が育っているということ自体が、そういう力を育てなければ生き延びることができない日本社会の限界を強く感じさせるものであることを忘れてはならない。まさに、「障害」は社会が作り出すものである。マイノリティは、どの集団であっても、マジョリティによって当然の前提とされている会話力や識字力が欠落するために、不自由さ、自己肯定感の維持の難しさにさらされている。

以上、6点にわたって両集団の共通性を見てきた。次に、両集団の相違点に注目したい。

3. 両集団間の相違点

3.1 学校の位置づけ

ろう学校は公立も私立もすべていわゆる一条校である。一条校とは、学校教育法第一条に掲げられている教育施設のことであり、公の性質を持ち、整った設備を持ち、適正な待遇のもと、充実した研修を経た教員が教育にあたる学校と受けとめられている。これに対して、ブラジル人学校は当然一条校ではなく、各種学校としても、ブラジル政府からも、認可のない学校もある。

山ノ内 (2012) は日本のブラジル人学校を以下に分類する。

- (1) 「デカセギ」を経験した在日ブラジル人が経営している学校
- (2) ブラジル本国にある私立学校の系列校として経営されている学校
- (3) 日本人によって経営されている学校

そして、教育の質の低さや未熟さがしばしば指摘され、「日本またはブラジル本国で行われる教育の代用物として捉えられてきた」(p.157) と指摘し、ブラジル人保護者やブラジル人学校の経験が、なぜこのように否定的に語られるのかと問題提起している。ただ、ブラジルでは教員の研修制度も、社会的地位も、日本に比して社会的位置づけが高いとは言えないことは確かであり、本国の状況が反映されている面があることは否定できない。

では、逆に、一条校であるろう学校には、教育の質の低さや未熟さが無いのだろうか。筆者が見学したろう学校は私立を含めて、設備面での問題は小さかった。教員の資格・待遇も適正であった。この点は多くのブラジル人学校とは大きく異なる。各学校にはさほどろう教育に強い動機を持っていない教員も見受けられたが、多くの教員は誠実に、真剣に、ろう生徒の教育に取り組んでいた。生徒たちを把握する力、生徒たちに何とか考えさせようとする姿勢、生徒間の学びあいを奨励する姿勢、そして、何よりも教材作成の力に、教員の専門性が滲み出していた。

しかし、それでもなお、教員がろう教育にふさわしい充実した研修を経ているか、児童の特質に適切な教育内容が確保されているかという点では疑問が残った。それは個々の教員の姿勢や教育観のレベルではなく、教員養成システムの問題である。ろう教育を担当する教員に必要な、ろう生徒とのL1コミュニケーション能力が確保されていない問題であり、それについては次の3.2において触れたい。従って、両学校それぞれに問題点を抱えるという共通点を持つことにはなるが、学校の位置づけとそこから生じる差は大きい。

3.2 学校内コミュニケーションの不全度

表1を見るまでもなく、ろう児は家庭内においても聴者の親とはなかなか満足のいくコミュニケーションが持てないわけであるが、学校内においても事態は同様である。日本のろう教育は1933年の文部省発表以来、手話の使用が70年余にわたって禁じられてきた。現在は手話の使用は認められているが、日本全国でただ1校の私立学校とわずかな手話学級

を除き、ろう者の本来のL1と言える日本手話が学校の授業言語として使用されているわけではない。教員も同一の1校を除き、手話能力の低い聴者の教員が音声/書記/手指とあらゆる日本語を用いて教育に当たるケースが多い。コミュニケーション不全の状況は恒常化している。

一方、ブラジル人学校はどうか。母語としてポルトガル語を話す教員が大半であり、ブラジルのカリキュラムに従って、ブラジルの教科書を用いて、ブラジル式の教育をおこなうことを基本的な方針としている(小内：2003)。子どもたちのポルトガル語能力は必ずしもブラジル本国の児童に相当するとは言えないケースも多いとされるが、学校生活をおくる上でのコミュニケーション不全の状況はろう学校に比して限られている。よって、不全都の高い一般ろう学校と不全都の低い一般ブラジル学校とまとめることが出来よう。なお、学校外のコミュニケーションについても、通訳をはじめ、多くの難題を抱えるが、本稿では省略する。

3.3 言語の地位

手話は書きことばを持たない言語である。したがって、日本のろう者は日本手話を話しことばとして用いて、日本語を書きことばとして用いてきた。2言語を使い分けるダイグロシア状態にあるため、日本語をことさら上位言語とし、日本手話を正式な場面では用いられない、学習には使えない言語とみなしてきた傾向がある。それが教育にも反映され、ろう学校であるにもかかわらず、教育言語は日本語のみを用いる形が連綿と続いている。日本語の文法に、手指単語をつける手指日本語(日本語対応手話)が使用されることは増えているが、手指日本語はあくまでも日本語であり、欠落する情報も多く、ろう児は頭の中で翻訳過程を経なければならない。これでは思考を支える、十全なコミュニケーションが成り立たない。日本手話自体の使用域も、DVDによる手話物語、NHKの手話ニュースをはじめとして広がりつつあるが、日本手話が独自の体系を持つ自然言語であるという認識はまだ浸透していない。

一方、ブラジル人児童の本来のL1であるポルトガル語はどうか。ブラジルでは当然すべての使用域に用いられる言語であるが、日本においてもポルトガル語のフリーペーパーが発行され、限られているとはいえ、ポルトガル語の放送もおこなわれている。ポルトガル語学習サイトも教材も、複数並ぶ状態である。ポルトガル語が広い使用域にまたがる大言語であることを疑う人はおらず、言語の地位としては安定したものがある。その点の両言語のへだたりは大きい。

3.4 居住の安定性

在日のブラジル人の多くは日系人であり、ビザの発給も更新も比較的容易である。その容易さが、ブラジルと日本間の行き来の活発化を招いている。近年、日本滞在は長期化する傾向にあるが、同時に、多くの雇用は不安定な工場労働であり、長期的計画が立てにくい。

いきおい子どもたちの日本における居住も「宙づり状態」(宮島2003)となる。一方、ろう児の大半は、日本生まれ・日本育ちの日本国民である。その意味での安定性は、好むと好まざるとにかかわらず存在する。

以上をまとめたのが、以下の表2である。

表2 両集団の相違点

		ろう児	ブラジル人児童
1	学校の位置づけ	一条校・充実・適正	課題を持つ学校もあり
2	学校内コミュニケーション	不全度が高い	不全度は比較的低い
3	L1の地位	一般的には低い	世界的には高い 国内でも低くはない
4	居住の安定性	安定	不安定

4. 現状の課題と今後

2. および、3. ではろう児集団と在日ブラジル人児童生徒集団の異同を、教育環境を中心に見た。4. では両集団の教育環境の流れを考えたい。

4.1 ろう児の教育環境の沿革と現状

1978年度までは障害児には義務教育制がなく、多くの障害者が就学免除・猶予となった。そのため、現在40代後半以上の聴覚障害者には、基本的な読み書きができない人も多く、大きな困難を抱えているという。1933年に、文部大臣訓示により口話法が絶対優位となり、1993年の「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」によってろう学校における手話の使用が明記されるまで、授業言語においては口話法による日本語使用が絶対的であり、現在でも基本的に日本語重視の方針は変わらない。そしてますます、ろう児たちは日本手話で自由闊達なコミュニケーションを持てる状況から遠ざけられつつある。新生児聴覚スクリーニングで早期に聴覚障害ありと診断された子どもには、補聴器装着、人工内耳への道が示されることが圧倒的で、「ろう児を難聴児に作り替える」動きが活発化している。しかし、現状では生活音は聞こえても、言語音を捉えるための訓練に多くの時間を費やす必要があり、ろう児は学力低下の危険にさらされる。まして、「難聴児」であるから大丈夫と、受け入れの準備もない近隣の学校に入れられる、いわゆる、インテグレーションの形を保護者が選択した子どもたちは、通常の学級で多大な困難を強いられることになる。学力低下はもとより、人間関係の孤立に苦しむケースも多い。「周囲の人々が、障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中で、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていく」(「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)概要」)ことは理念としてはすべての教育者の賛同を

得たとしても、その実現は容易ではない。

前章で見たろう学校の生徒数の減少は、手話コミュニティの核の弱体化を示している。しかも、ろう学校にいるから全員がL1である日本手話の話し手かということ、そういうわけではない。ふつうL1は就学前に家庭内ではぐくまれ、学校においてさらなる育成が行われる。しかし、ろう児の場合、聴者の家庭に生まれて家庭内での就学前のL1育成が難しい。さらに、前述のように、教員の大半が（音声/書記/手指）日本語、つまり、L2を用いる以上、学校においてL1である日本手話が順調に育成されることは難しい。

このような言語環境で、聴覚障害者の中で手話話者はどれぐらいの割合を占めるのだろうか。厚生労働省(2008)の調査結果では、聴覚障害者は34万3千人、そのうち主たるコミュニケーション手段を「手話・手話通訳」とする人は18.9%である。田中(2011)も、講演において、市田ほかの推定でも2割程度とされていると述べており、2割とみなしてもそう外れてはいないと思われる。ここで留意すべきは、2割という数字が、日本手話環境が整わない中で、親の90%が聴者である中で、人工内耳手術や補聴器が推奨される中で、5歳を過ぎて失聴する人も聴覚障害の程度が比較的軽い人もかなり含まれる中で、手話は日本語よりも低い言語であるといった言語観が存在している中で数字だという点である。貧しい手話環境にもめげず、成人の聴覚障害者の中の2割が手話使用者であると答えている事実は、いかに手話が聴覚に障害を持つ人にとって本来の言語であるかを示唆していると言ってよいのではないだろうか。

4.2 在日ブラジル人児童をめぐる施策的動き

日本において、ブラジル人を含む外国籍の子どもたちは、文部科学省によって「義務教育」の対象ではないとされてきた。ろう児に重なる面である。一方、2005年には、文部科学省が不就学外国人児童生徒支援事業を開始し、就学ガイドブックが、ポルトガル語やスペイン語など7言語に翻訳されて発行された。また、多言語・学校プロジェクトは、全国の外国人の子どもの教育を支援するためのオンラインデータベースであり、このような多様な教材をはじめとする支援リソースに文部科学省の公式Webサイトから入ることができる。(文部科学省・かすたねっと)

「虹の架け橋教室」が不就学・不登校となっている義務教育年齢の児童を一時的に受け入れ、学習の場を提供し、学校へ復帰できる架け橋となる目的で開講された。2009年から大きな予算がつき、日本語指導員やバイリンガル指導員、コーディネーターなどがそれぞれの持ち場で尽力し、不就学、自宅待機となっている児童を、公立学校、ブラジル人学校等へ転入させることに一定の成果をあげた。当初3年間を目途としていたが、さらに3年度延長されている。また、2012年現在、日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する検討会議が開催されており、日本語教室を正式授業にする方向が検討されつつある。

4.3 特別支援教育における動き

全国の義務教育未修了者は百万人を超えるといわれる。2012年9月初旬に文科省HPでは、平成25年度、つまり、2013年度に向けての文部科学省概算要求が説明されている。概算要求主要事項のひとつとして、我が国経済社会を支える人材の育成の項の6番目に、インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の充実等94億3千5百万円が挙げられている。つまり、改正障害者基本法の趣旨等を踏まえ、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組として、早期からの教育相談・支援体制の構築、幼小中高等学校における合理的配慮の充実及び拠点地域・学校の整備、高校の特別支援教育の充実、就学奨励費の支給対象の拡大、医療的ケアのための看護師配置、データベースの構築、合理的配慮の関連知識の習得及び情報共有を図るためのセミナー開催の実施などが並べられている。無論、これは概算要求なので、予算削減は必至である。教育施策にインクルーシブ教育システム構築事業【新規】とある点を評価するか、現行の枠組みに新しいラベルを貼っただけとするか、さらに、地域の小中学校に就学し通常学級に在籍することを原則にし、特別支援学校を廃止・縮小する、後退の動きだと解釈する考え方も当然存在する。

一方、在日の外国人児童生徒に関して、ユネスコ学習権宣言の「学習権は人間の生存にとって不可欠な手段である」をもとに、外国人の公教育の拡充を求める動きが活発化している。しかし、ミックメーヒルほか(2012)が「文化的・言語的多元主義への移行は、日本では個々の教師や指導者の草の根レベルでの努力によって非常にゆっくりと進んでいる。(中略) 大多数の子どもは支援の欠如に苦しみ、それに抗議するには、結果として学校を中退し、あるいは育った国を離れるしか方法がないのが現状である。」(p.133)と指摘する事実は否定しがたい。

以上、言語的マイノリティ児童の学習環境に関し、否定的側面を見ることはたやすい。しかし、今後、より積極的に打開していく方向を考えたとき、多様でインクルーシブな社会を目指す国際的な動向をとらえ、言語的マイノリティの教育全体を考える方向性として取り込むことで光を見出すことは出来ないだろうか。障害者の権利に関する条約の動きを真のインクルーシブ教育を構築するための出発点とみなす。これは国際人権法に基づき、2006年12月の第61回国連総会において採択され、日本においては、政府が2007年9月に同条約に署名し、2009年12月に「障がい者制度改革推進本部」を設置、2011年8月に障害者基本法が改正された。「第十六条 国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢及び能力に応じ、かつ、その特性を踏まえた十分な教育が受けられるようにするため、可能な限り障害者である児童及び生徒が障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、教育の内容及び方法の改善及び充実を図る等必要な施策を講じなければならない。」とし、「これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会を作る」とされる。そのための、「障害者の権利に関する条約第24条によれば、「インクルーシブ教育システム」(inclusive education system、署名時仮訳：包容する教育制度)とは、人間の多様性の尊重、障害者の精神的・身体的な能

力を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に教育を受ける仕組みであり、障害のある者が「general education system」（署名時仮訳：教育制度一般）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。」とされる。

ここで、「精神的・身体的な能力を可能な最大限度まで発達させ」という文言を、けっして「可能な最大限度まで“健常者”に近づける」という意味ではないこと、各児童の個性を生かすことを意味するとまず確認したい。その上で、「障害のある者」の概念を、「ろう児」は無論のこと、「異なる言語・文化的背景を持つ児童」に範囲を広げて、教育環境の整備を考える。

4.4 インクルーシブ教育システムの構築

以下の7項目（文部科学省「特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告（案）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（案）」）はすべてのマイノリティ児童にあてはまる面を持っている。「障害のある子どもが十分な教育を受けられるようにするため」を、「言語的マイノリティの子どもが十分な教育を受けられるようにするため」と置き換えて違和感はない。

- 1 ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用
- 2 専門性のある指導体制の確保
- 3 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導
- 4 教材の確保
- 5 施設・設備の整備
- 6 専門性のある教員、支援員等の人的配置
- 7 個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導

上記は報告書における詳細な文言とあいまって、真のインクルーシブ教育システムを構築するための拠り所に十分なり得るものである。しかも、「特別支援教育」から「言語的マイノリティへの教育」へと視点を広げることで開ける道がある。これまで見られてきた、個別の指導・配慮なしにマジョリティの中に突っ込んでしまうような「手当なきインテグレーション」ではなく、専門性のある指導体制のものと「手当あるインクルージョン」システムの構築である。

しかし、教育システム構築は、単に理念をお題目のようになおすだけ、詳細ではあるが一般的な文言を報告書にまとめるだけでは、意味をなさない。ろう児に対する、そして、ブラジル人児童に対する、「専門性のある指導体制」は具体的にどのような条件を最低満たしていなければいけないのか、「専門性のある教員、支援員等」の養成はどのような人が

どのような方法で行えばマイノリティ児童自身の力を伸ばし、社会にとってもプラスとなる結果が上げられるのかを、現場を視野に入れ、予算規模との調整の中で考えていかなければならない。それぞれが異なる事情を抱える児童生徒に対して「個に応じた指導や学びの場」が必要なのは自明のことである。理念を現場に浸透させていくこと、理念と現場のギャップを埋めることは、施策を作ることに重要である。現実には、人的、財政的手当がなされなければ、施策は意味を持ち得ない。さらに、理念を連ねた文言は否定的に問題点を拾うことも、それを抛り所に改善をはかっていくことも可能である。ひとりひとりが自分の持ち場で、理念と目の前の現実との落差をどう埋めるのかを考え、同様の立場にある人々との間で連携し、課題解決の流れ、改善の流れを作り出していく姿勢が望まれる。

4.4 マジョリティとの連携

本稿は、異なるマイノリティ集団の比較対照によって課題解決を進めることを考えるものであるが、最後に、非常に重要な点として、マジョリティの児童を無視出来ない点に言及しておきたい。マジョリティの中にも、経済的困窮等の理由で、悲惨な生活環境・教育環境に置かれた児童たちが増加しており、国はその対応に追われている。厳しさを増す中でマイノリティ児童の教育問題であり、教育施策の整備を求めていくということであって、マイノリティ児童の悲惨さのみを声高に主張するだけでは、いくら現場の声であっても説得力に欠けるものである。すべての児童を取り巻く全体像の中で、国は緊急を要する問題から優先順位をつけて取り組んでいく。目の前の、ある特定の子どもたちの集団が中学卒業後、男子が条件の悪い単純な工場労働か暴走族、女子が若いシングル・マザーといった道に固定化されがちな現実には、言語的マイノリティに限られているわけではなく、それを防ぐ教育の力は広範な連携なしには成立しない。たとえ、ひとりの日本語教育関係者であっても、マクロなレベルから教室内のミクロ・レベルまでの教育の動きを視野におくこと、自身の対象児童のみに焦点化せず、マジョリティの児童までも含めた視点を持つこと、自分ひとりで教育するのではなく、教育者同士の連携、教育者と保護者の連携、教育者と教育者以外の人々との連携を重視する姿勢が重要であることを改めて本稿の結びとしたい。

付記

本論は、IX CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS JAPONESES NO BRASIL (第9回ブラジル日本学国際学会)における口頭研究発表に、大幅に加筆したものである。本研究は、次の科学研究費補助金により助成を受けている。

研究種目名：基盤研究 (s) 課題番号：20220005 研究期間：平成20-24年度

研究課題名：言語の脳機能に基づく手話の獲得メカニズムの解明 研究代表者：酒井邦嘉
(東京大学)

参考文献

- 岡典栄 (2012) 『日本手話 ―書きことばをもたない少数言語の近代』一橋大学審査博士学位論文
- 小内透 (編著) (2003) 『在日ブラジル人の教育と保育 ―群馬県太田・大泉地区を事例として―』明石書店
- 岡典栄・赤堀仁美 (2011) 『文法が基礎からわかる日本手話のしくみ』大修館書店
- 木村護郎クリストフ (2008) 「言語的少数者の教育としてのろう教育」『バイリンガルでろう児は育つ ―日本手話プラス書記日本語で教育を―』生活書院
- 木村晴美・市田泰弘 (1995) 『はじめての手話』日本文芸社
- 佐々木倫子 (編) (2012) 『ろう者から見た「多文化共生」』ココ出版
- 杉野昭博 (2007) 『障害学 理論形成と射程』東大出版会
- 田中邦夫 (2011) 「情報はどう保障されているか ―中途失聴者から見た現状―」『社会言語学』別冊 I 「社会言語学」刊行会
- ミックメーヒル・カイラン／村元 エリカ (2012) 「日本における言語教育環境の移民への影響」『トランスナショナルな「日系人」の教育・言語・文化』明石書店
- 宮島喬 (2003) 『共に生きられる日本へ』有斐閣
- 山ノ内裕子 (2012) 「国境を越える在日ブラジル人の教育」『トランスナショナルな「日系人」の教育・言語・文化』明石書店
- 山本雅代 (編) (1999) 『バイリンガルの世界』大修館書店

参考サイト (2012年8月18日検索)

- 市田泰弘 手話文法研究室 <http://slling.net/intro/intro1.htm>
- 学校基本調査特別支援学校 <http://www.e-start.go.jp/SGI/estart/List.do?bid=00000/037157&cycleCod>
- 厚生労働省平成23年度人口動態統計月報年計
<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/geppo/nengai11/dl/gaikyou23.pdf>
- 総務省日本の統計 第2章 人口・世帯 <http://www.stat.go.jp/data/nihon/02.htm>
- 多言語・学校プロジェクト <http://www.tagengo-gakko.jp/>
- 駐日ブラジル大使館「在日ブラジル人学校 (ブラジル教育省認可)」
http://www.brasemb.or.jp/culture/study_school.php
- 文部科学省「インターナショナルスクールとブラジル人学校の現状」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/011/attach/1319310.htm
- 文部科学省・かすたねっと <http://www.casta-net.jp/>
- 文部科学省「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2012/07/24/1323733_8.pdf
- 文部科学省「特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告 (案) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (案)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321927.htm
- 文部科学省「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査 (平成22年度)」の結果について【概要】

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/__icsFiles/afieldfile/2011/12/12/1309275_1.pdf

文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する検討会議（第2回）の開催について」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/07/1323621.htm

文部科学省「平成25年度概算要求主要事項」

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2012/09/07/1325568_4.pdf

文部科学省「ブラジル人学校等の実態調査研究結果について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/03/__icsFiles/afieldfile/2009/04/17/1259580_1.pdf