

インドの教育現場におけるろう文化

Deaf culture at Indian schools

舘井 菫¹

¹上智大学大学院 総合人間科学部教育学専攻

Ayame Tatei¹

¹ Department of Education, Faculty of Human Science, Sophia University

7-1 Kioi-cho, Chiyoda-ku, Tokyo, Japan 102-0094

キーワード：インド、ろう文化、聴覚障害児教育

Key words : India, Deaf culture, Education for deaf children

抄録

近年、聴覚障害者を言語的少数者である「ろう者」と表現し、彼らの文化体系に関する研究が盛んに行われている。しかし、途上国では医療モデルが根強く残り、ろう文化研究がほとんど行われていない。そこで本研究ではインドの学校を対象として、ろう教育が急激な変化を遂げる中、ろう者の間でどのような文化が見いだされるか明らかにすることを目的とする。

対象地域はデリーとダージリンとし、参与観察法を用いた。学校種は「ろう児が複数人在籍している」という条件に該当する学校を選出した。基本的には生徒と教員のやり取りを観察していたが、必要に応じて聞き取り調査を行った。観察したデータの中で、ろう者と聴者との交流で顕著に見られた特徴や、ろう者同士の特有のやり取りが見られたものを抽出し、それらを「ろう文化」と捉えた。

フィールド調査の結果、①学校において少数の教員が多数の生徒を支配し、管理する状態、②聴者同士の相互作用、③ろう児が築く遊びの世界が見られ、④徹底した口話教育が行われた学校においては、ろう児集団における相互作用が見られないことが分かった。また、口話教育を経験した成人の語りから、彼らの帰属集団の不明確さが明らかになった。

調査の結果から、多くの学校において口話主義が支配的になっていることが分かった。聴者がろう者に対して、直接的な権力よりも、権力関係を維持するイデオロギーを発展させることによって、支配を広げている点が植民地主義と類似している。また、聴能主義下では、ろう児集団の相互作用が形成されにくく、成人後も帰属集団が曖昧になることが分かった。早期からの帰属集団の確立が必要とされるとともに、従来の「ろう者」の概念には括られない、多様なろう者の存在を認めることによって、ろう文化をまた新たな視点から捉えることができる。

今回の調査では、調査期間の短さや言語上の障壁から、ろう者へのインタビュー調査が不十分だった点が課題となった。そのため、今後の研究においては、インド手話を習熟した上で、より長期的な期間で、インタビューを中心とした質的な調査をさらに重ねることが求められる。

1. はじめに

「ろう者とは、日本手話という、日本語とは異なる言語を話す、言語的少数者である」
——これが、私たちの「ろう者」の定義である^[1]。

木村と市田は『ろう文化宣言』という文章によって、ろう者が手話を母語とする言語的少数者で

あることを主張した。1970年代からアメリカを中心として、ろう者を言語的少数者と捉える研究が徐々に増加したものの、日本にはその影響は及んでいなかった。『ろう文化宣言』の発表以後、聴覚障害者支援に携わってきた医療、福祉そして教育の分野における人々、さらには耳の聞こえない人々自身からも、賛否両論が出された。『ろう文化宣言』の妥当性についてはここでは議論しないが、

このような反応から、ろう者に対する認識を、病的観点から社会的文化的観点へと移行することがどれほど難しいかが分かる。

1990年代に入ると、イギリスやアメリカを中心にろう者によるろう文化運動が活発になった。この運動をきっかけとして、ろう当事者によるろう文化研究が盛んに行われ、ろうクラブあるいはろう学校で築き上げてきた独自の文化体系が明らかになった。

しかし、ろう文化の研究はいまだに未開拓の部分が多く、とりわけ途上国における研究はほとんどなされていない。要因として、途上国における障害者は未だに病理学、あるいは開発経済学の領域における研究が中心となっていることが挙げられる。このような状況の中で、筆者は急速に成長を遂げているインドに注目した。従来の医療的あるいは福祉的ケアを中心とした障害者政策から、西欧の人権アプローチが流入する混沌とした状況の中で、ろう者たちの間でどのような文化が見いだされるのか明らかにすることが本調査の目的である。とりわけ、ろう者集団における独自の特徴と、ろう者と聴者との関わりにおいて見られる特徴の違いを明らかにしたい。

伝統的にろう文化が発祥する場所として、とりわけろうクラブ、ろう学校が挙げられるが、筆者が日本人の聴者であり、短期間ではろう者のネットワークに踏み入るのが難しかった点、インドのろうクラブは小規模あるいは積極的な広報活動を行っておらず、アクセスが難しかった点から、今回はろう学校に焦点を当てて調査を行った。また、調査地をデリーおよびダージリンに限定したため、ろう学校のサンプル数が少なくなってしまったので、障害児を対象とした学校あるいはインクルーシブ教育を掲げている普通学校も調査対象とした。一見まとまりのない調査に見えるが、「ろう者が複数人いる」という点を基本として調査を進めた。

2. インドの聴覚障害児教育政策

2-1. インド全体における聴覚障害児教育

最初に障害児教育における世界的な理念の変化について説明したい。障害児教育は長い間、分離教育を行っていた。1950年代から北欧を中心に、障害者が施設から出て可能な限り文化的に普通の

生活を送ることを主張する、ノーマライゼーションの理念が発展した。ノーマライゼーションの流れを受け、1980年代頃から障害児教育においてインテグレーションが叫ばれるようになった。インテグレーションの理念において、従来の分離教育の反省から、障害児を非障害児の集団のなかへ統合していくことが目指された。アメリカにおいても、メインストリーミングという同様の理念が提唱された。

インテグレーションの理念から発展して、1990年代にはインクルージョンの理念が提唱されるようになった。とりわけ、後にも述べるように1994年のサラマンカ宣言をきっかけに世界的にインクルージョンの理念が共有されるようになった。インテグレーションやメインストリーミングの理念においては障害児と非障害児という二分構造で捉えていたが、インクルージョンでは、障害児を含む学校教育から疎外された多様な子どもを包括することを目的としている。

インドにおいても世界的な潮流を受けて、分離教育からインテグレーション、そしてインクルージョンという変遷を辿ってきた。しかし教育現場においては、教育的な理念を誤って解釈したまま教員が指導を行っている場面が見られる。

それでは、インドの聴覚障害児教育について説明していきたい。インド政府は聴覚障害児教育に関して個別の政策を実施しているわけではない。大きな枠組みとして一般の教育政策が存在し、その一部として障害児教育が行われている。聴覚障害児教育はさらに、その障害児教育の枠組みの一部として扱われている。

インドは連邦国家と呼ばれているが、教育に関しては中央集権的な傾向が見られる。1950年に制定されたインド憲法第246条及び付表7では、教育の管轄権は州に帰属すると明確に記されている。しかし憲法の拡大解釈によって、連邦政府は徐々に教育における指導権を掌握するようになった。このため、1976年に憲法の教育規定を改正することによって、連邦政府と州政府の教育管轄権区分を明確化した^[2]。

インドは国家教育政策(National Policy of Education, 1968)が制定された後、ほとんどの州で10+2+3制度が採用されている。最初の10年は初等(Primary)が5年、上級初等(Upper Primary)が3年、セカンダリー(Secondary)が2年から構成され

る。このうち初等教育が義務教育の対象となっている。その後、2年間の高等セカンダリー(Higher Secondary)、3年間の学士課程、そして修士、博士課程へと続く。就学年齢は州によって異なるが、原則として5歳である。10学年と12学年の修了時には共通試験が課せられ、試験に合格した者が次の教育段階へと進むことができる^[3]。

ここまでインド全体の教育制度を見てきたが、次に障害児教育の特徴を見ていきたい。インド憲法45条では、14歳までの全ての子どもに無償の義務教育を与えることが規定されているが、障害児に関しては障害者法(The Persons with disabilities [Equal Opportunities, Protection of Right and Full Participation] Act, 1995)によって、義務教育の範囲が18歳まで拡大している。障害児教育の担当行政については課題点が見られる。普通学校での障害児教育は人的資源開発省(Ministry of Human Resource Development)、障害児を対象とした学校^{注1}での教育は社会正義・エンパワーメント省(Ministry of Social Justice and Empowerment)に管轄されている。そして教員養成に関しては、普通学校での障害児向け教育は人的資源開発省、障害児を対象とした学校は社会正義・エンパワーメント省下の組織であるリハビリテーション協議会(Rehabilitation Council of India, RCI)が管轄している。普通教育に関しては、人的資源開発省が一括して管轄している一方で、障害児教育は2つの省によって分断されて管轄されていることが分かる。

ここまで障害児教育の特徴を挙げてきたが、聴覚障害児教育における特徴とは何だろうか。聴覚障害児が進学先として選択できるのは、障害児を対象とした学校、普通学校そしてろう学校である。元々、ろう学校は政府によって主体的に設立されたものではなく、多くはボランティア団体及びキリスト教伝道団によって設立されたものである。インド政府は、ろう学校あるいは障害児を対象とした学校の利点を認めつつも、普通学校に聴覚障害児を統合することを推進している。ろう学校の数は聴覚障害児に対して極めて少なく、聴覚障害児の約5%しかろう学校に通っていないというリハビリテーション協議会^[4]の報告から、ろう学校がインドの聴覚障害児にとってアクセスしにくいものであることが分かる。また、ろう学校の多くは、初等教育段階で終了しており、中等教育まで継続できないことも課題となっている。そして普

通学校においても、聴覚障害児に対して充実した支援が与えられるわけではない。インドの多くの学校では、教員1人に対する生徒の数の比率が非常に高いことが問題となっている。また、障害児教育の専門知識をもつ教員も少ない。そのような状況の中で、聴覚障害児教育を行うことは非常に難しい。

また、聴覚障害児教育について特筆すべき点は、1言語政策を行っているという点である。多言語多文字社会として知られるインドにおいては、教育において独自の言語政策を行っている。インド政府は「3言語定則(Three language formula)」を定め、初等・中等教育においては3言語を習得することとしている。対象言語に関しては、ヒンディー語圏においては英語とヒンディー語の他にもう1つの近代インド語を、非ヒンディー語圏においては地域語と英語の他にヒンディー語を習得すると定められている^[5]。このような流れの中で、聴覚障害児はまず1言語を習得することが定められている。しかし対象言語については特に規定はない。重要な点は、インドにおいて手話は公的な言語としては認められていないため、対象言語に手話は含まれないということである。手話の習得に関して公的な保障がなされないことに加え、多言語社会であるインドにおいて、特定の言語しか学習できないという環境に置かれることは、社会に出る上で不利な立場に置かれる可能性がある。以上の点から、インド政府は聴覚障害児のインクルージョンを推進しているが、結果的には聴覚障害児が専門的な教育を享受することにはつながっていないことが分かる。

2-2. ダージリンの聴覚障害児教育

ダージリンはインドの西ベンガル州のダージリン地方の都市である。従って西ベンガル州政府が行政を担っている。西ベンガル州政府は、障害児を対象とした学校の設置は行っていないが、補助金制度を制定することによって、普通学校における統合教育を推進している。また、NGO等が設立した障害児を対象とする学校については、補助金を支給するという形で支援を行っている^[6]。

教育行政については、学校教育局(Department of School Education)が普通学校の障害児教育を管轄している。ただし障害児への奨学金に関しては女

性開発・社会福祉局(Department of Women Development and Social Welfare)が管轄しており、障害児教育プログラムについて、しばしば2つの局が連携して実施することもある。

2-3. デリーの聴覚障害児教育

デリーはインドの首都であり、連邦直轄地でもある。インドは連邦制度をとっており、州そして中央政府の連邦直轄地によって構成されている。

「連邦直轄地は大統領が自ら任命した行政官または隣接州の知事を通じて行政権を行使する」^[7]ため、州よりも行政権が制限されている。

デリーでは普通学校における障害児教育および障害児を対象とした学校は教育局(Directorate of Education)が管轄している。また、デリーには障害種に応じた公立学校も設置されており、盲・聾・養護学校は社会福祉局 (Department of Social Welfare)^{注2}が管轄している。それぞれの局では、学習指導要領が異なっており、教育局の管轄下にある学校では統一したシラバスを使用しているが、社会福祉局の管轄下にある学校では、それぞれの学校にシラバス作成を委ねているという^{注3}。

3. 「ろう」の概念と先行研究

3-1. 「ろう者」と「聴覚障害者」の定義

ろう文化を捉える上で、「ろう者」と「聴覚障害者」という概念の違いを理解することが重要となってくる。「ろう者」は文化言語的なディスコースの中で、「聴覚障害者」は病理的なディスコースの中で語られることが多いにもかかわらず、必ずしも対立した関係ではない。「ろう者」と「聴覚障害者」との境界線は曖昧で、動的なものであることを認識する必要がある。

それでは、「ろう」というのはどのような状態を指すのだろうか。本稿では「ろう者(Deaf)」を、手話を母語とする言語的少数者と定義する。ろう者は先天性のろうもしくは子ども時代に聴覚を失い、手話を用いるろうコミュニティに属しており、また周囲の人々もそれを認めており、独自の文化体系の中で生活している。ただし、近年は人口内耳やインテグレーション化の影響で、先天性のろうであってもろう者の定義に当てはまらない人々も

増加している。

一方、「聴覚障害者(deaf/hearing handicapped etc.)」とは本人が言語病理的な立場から、聴覚に欠損があると見なしており、ろうコミュニティとの接触がほとんどなく、聴者社会の一員であり続けようとする。難聴者、中途失聴者などはこれにあたる。また先述した先天性のろうでありながら、手話を母語としない者に関してもこの用語がしばしば使われる。

また、耳が聞こえるものに関しては「聴者(hearing)」という用語を用いる。健聴者と表記する場合もあるが、この表記は聴者が言語病理学的に優位な立場に立っているということを暗に示しているため、本稿では「聴者」という表記を用いることにする。

3-2. ろう者を取り巻く現代のディスコース

かつて医療的ディスコースの中で語られていたろう者は、現代において様々なディスコースの中で語られるようになった。例えば、ラッドは「医療、社会、文化言語モデル^[8]」という3つの領域が存在していると指摘した。注目すべき点は、ラッドが文化言語モデルを提唱することで、ろう者と障害者の違いを明示したことである。これは、インテグレーションに関するろう者と障害者の認識のずれを説明する際に必要となる概念である。

ディスコースの1つとして、まず医療モデルが挙げられる。これは耳が聞こえないという状態を身体的欠損とみなす立場である。この立場においては、ろう者は孤立した存在としてみなされ、集団として独自の文化を形成しているものとは考えられていない。医療モデルの最終目標は、口話法の訓練を行い、手話の使用や他のろう者との交流を一切排除することによって、より聴者に近い存在になることである。

次に現れたのが社会モデルである。1970年代から1980年代にかけて障害者活動家や障害者当事者組織などが医療モデルに対する批判の声を上げるようになった。隔離に反対する身体障害者連盟(Union of the Physically Impaired Against Segregation, UPAIS)の声明書である『ディスアビリティの基本原則(Fundamental Principles of Disability)』(UPIAS, 1976)によって、かつて密接な関係を持っていたインペアメントとディスアビリティという用語が明

確に区分された。インペアメントは身体的または機能的欠陥を指す一方で、ディスアビリティは周囲の環境によって作られる困難を指す。その後、オリヴァーによって初めて社会モデルが提唱された⁹⁾。彼は、障害学における課題はインペアメントの改善や克服にあるのではなく、ディスアビリティが発生する要因であるとした。そして、社会の障壁を取り除くことによって障害者も健常者も共生する社会を目指していくべきだと主張した。

1990年代以降、社会モデルが徐々に影響を強めていった。しかし、ろう者に関しては医療モデルが根強く残っている。それは科学技術の進展に伴い、補聴器の改良や人口内耳^{註4}の出現が大きな要因となっている。とりわけ先進国では人口内耳の装着率が高まっている国もあり、今後のろう者を取り巻くディスコースを考える上でも医療モデルは無視できない存在となるであろう。

最後に文化言語モデルが挙げられる。これは1990年代ころから学界において語られるようになった。文化言語モデルにおいて初めて、ろう者は集合的な存在であるという見方が示されるようになった。ろうコミュニティにおいて、耳が聞こえないことは障害ではなく、むしろ文化的なアイデンティティとして捉えられている。ろう者は障害者の一部ではなく、手話を母語とする言語的マイノリティであるという主張がなされた。ろう者にとって重要なのは、ろうコミュニティを維持し、次世代に継承していくことである。

文化言語モデルが出現したことによって、社会モデルがもちうる問題点が浮き彫りになった。社会モデルは、従来の分離政策によって社会から疎外されてきた障害者にとっては、理想的な理念であった。しかし、言語的マイノリティであるろう者にとっては、ろう者を個々に分断され、多数派社会に取り込まれるということは、ろう文化に甚大な被害を与えることを意味していた。ところが、社会モデルのイデオロギーはいくつかの点でろう者の要求と重複する点があったため、完全に否定することは出来なかった。例えば、社会モデルの観点からすると、ろう者にとっての障害を取り除くためには、アクセスの問題を解消することに重点が置かれる。社会における障壁を取り除くことは、文化言語モデルにおいては最優先事項でないにしても、ろう者にとっては重要な問題である。

しかし社会モデルは、ろう者を「障害者」とい

うカテゴリーにひとくくりにする危険性をもっている。実際にアメリカ障害者法(Americans with Disabilities Act of 1990, ADA)にしても、インドの障害者法にしても、ろう者は障害者として捉えられている。しかしろう者はコミュニティの形成において、他の障害者とは異なる特徴をもっている。ろう者の人口学的な特徴として「90%ルール」というものがある¹⁰⁾。この中の1つに、「ろう者の約9割がろう者同士で結婚する」というものがある。

社会モデルが、ろう者にとっては完全に否定できない理念ではあるものの、文化言語モデルとは教育の分野において最も大きな違いが見られる。社会モデルでは、障害者がかつての隔離教育の批判から、普通学校における教育を目指している。一方で文化言語モデルでは、ろう学校の維持および再建を理想としている。ろう学校で、ろう児に手話や文化的慣習を身に付けさせることによって、ろうコミュニティの維持を目指すのである。医療モデルと社会モデルが、障害者を個々に分断して、多数派社会への統合を目指してきたのに対し、文化言語モデルは、最初にろうコミュニティを形成し、それを基盤にして多数派社会との関係性を構築することを目指しているのである。

3-3. ろう文化に関する先行研究

1880年にろう教育国際会議(通称ミラノ会議)が開催され、そこで手話法よりも口話法が優先されることが決議された。ミラノ会議は世界的な影響力を持ち、一部の地域を除いては口話主義が長い間台頭することとなった。ミラノ会議の影響が残る20世紀初頭においては、「ろう」は病理学的観点から語られることが多く、聴力損失をどのように補完するかが最大の焦点となっていた。そのような観点が変化するきっかけとなったのは、ストーキー¹¹⁾(Stokoe, 1976)の研究であった。彼は、手話は文法的規則をもった真正の言語であると主張し、後にその主張の正当性が認められた^{註5}。そして1970年代以降、ろう者は手話を母語とした言語的マイノリティである、と捉える研究が徐々に増えていく。かつては「障害者」と見なされていたろう者が、「言語的マイノリティ」と捉えられるようになった点で、この研究は大きな意義を持っている。

ろう者が言語的マイノリティと認識されたことによって、彼らが持つ独自の文化にも注目が集まった。文化人類学、社会学など様々な学問の立場からろう社会を分析する試みがなされた。これらの研究から、ろう者は「ろう」を身体的欠損とはみなしておらず、むしろそれが彼らのアイデンティティの重要な部分を占めており、手話を用いて独自の文化体系を紡いでいたことが分かった。

そして、ろう者自身がろう社会について語る著作も見られるようになった。とりわけパッデンとハンフリーズ^[12]の研究は、ろう当事者の研究として先駆的な役割を果たしている。彼らはアメリカ手話(American Sign Language, ASL)の認知が拡大し、関心が高まる中で、ろう文化は存在するのか、また存在しているとしてもそれは下位文化ではないのか、という議論に対して、ろう当事者という目線から「ろう文化」の規定を行った。そして聴覚障害者を小文字の deaf, ろう者を大文字の Deaf と表記することによって^{注6}、両者の差異を明らかにした。ここでは、ろう芸術などをとりあげることによってろう文化そのものの奥深さを紹介しているが、続く『ろう文化の内側から』^[13]では、抑圧的な聴者との関係性の中でろう文化が形成されていく過程を描いている。

アメリカのろう文化に関する著作が多く見られる中で、イギリスのろう文化について研究したラッド^[8]の著作は、異なる視点を与えてくれる。彼は聴者からろう者に与えられる「デフネス(聞こえないこと)」という概念ではなく、「デフフード(ろうであること)」という新たな概念を作り出した。デフフード(ろうであること)とはろう者個人のアイデンティティを確立していく過程を指した動的な言葉であり、デフネス(聞こえないこと)とは対立的な関係にある。ろう者はかつて医療的な立場から研究がなされていたが、デフフードの概念を拠り所として新たなろう者の歴史を探ることが可能であるとした。

そして近年、社会学的な研究の中で、構築主義的な立場からろうを捉えるものが増えてきた^{[14][15][16]}。つまり「ろう」というのは、耳が聞こえない状態を指すのではなく、人々の言説によって構成される動的なものである。レイン^[15]は、いわゆる「ろう者に尽くしていると称する人々」こそが、社会的弱者であるろう者像を構築することによって「善意の仮面」を押し付けながらろう者を

抑圧していると指摘している。レインはアフリカとろう者を比較しながら、ろう者が抑圧されていく過程は植民地主義と類似していることを指摘した。構築主義はろう社会の活動そのものに焦点を当てるのではなく、聴者の専門家集団によってどのような表象が作られ、またそれが実際にろう社会にどのような影響を与えているのかという点に注目している。

ろう文化は、研究する集団の立場によって病理的または文化的など様々な姿で描かれることが分かった。このことは筆者がどのような観点で調査に臨んでいるのかを明確に記述する必要があることを示唆している。

3-4. 教育分野におけるろう文化分析

現在、学校という空間において、ろう者は大きく2つの描き方がなされている。1つは主に聴者によって描かれる方法である。ここではろう教育の手法に対する賞賛もしくは非難が行われ、ろう者は聴者によって成功もしくは失敗させられた存在となる。一見、正反対の例を挙げているようだが、両者に共通するものは「聴者の目線から見たろう者像」が存在するという点である。ろう児の心的変化について当事者から聞き取りを行った研究は、依然として数が少ない^[17]。また、当事者の声があったとしても、とりわけ成功例においては、ろう児ではなく難聴児が挙げられることが多いなどの問題点も指摘されている。また、ろう文化の認知が高まるにつれて、注目されるようになったのが聴者とろう者の力学である。金澤はろう学校の教員の多くが聴者、そしてろう児の親の多くが聴者という状況から、「教育という言説空間での、聴者と聾者とのパワーポリティクスが反映されて」^[18]教育方針として口話教育が選ばれていくのだと指摘した。

先にも指摘したように、聴者の観点からでは、ろう者の心的変化が見えにくい。聴者の間でもろう文化の認知が高まっているにも関わらず、学校という空間の中でろう文化がどのように形成されているかについては、ほとんど言及がない。そこで示唆を与えてくれるのが、ろう者による研究である。ラッド^[8]はろう者の中ではしばしば、ろう学校を「家庭」のイメージと結びつけるものが見られたという指摘をした^{注7}。また木村^[19]も、知ら

ないろう者に話しかける際に、共通の知人を辿る方法として、出身ろう学校を尋ねると述べている。ここからも分かるように、ろう者にとってろう学校とは、単なる出身校以上の意味を持っている。言語的少数者であるろう者にとって、同じ言語を話す集団を見つけるということは、自己のアイデンティティ形成において非常に重要な役割を果たす。特に、ろう児の親の多くが聴者であるという点、また学校を卒業するとろう者の多くは聴者社会の中で生活をしなければいけない点を考えても、ろう学校がろう児にとって安らぎの場となることが分かる。そしてろう児はそのような環境の中で、独自のろう文化を継承していく。つまりろう児は、ろう学校の中で「ろう者」となっていくのである。

しかし、ろう学校はしばしば恐怖の場、あるいは抑圧の場と描かれることがある。それはとりわけ、19世紀末から20世紀半ばにかけて、口話主義が徹底された時期について言及されることが多い。口話教育の有効性については、聴者の立場からも批判されていることではあったが、ろう者の立場からはより鮮明な描写によって、どれほどの恐怖感と無力感を与えられたのかが示されている。さらに口話教育はろう児の自己形成にも悪影響を及ぼした。一方で、ろう児が聴者に抵抗する姿も描かれている。時にはユーモアを交えることによって、学校の中でのパワーポリティクスを覆そうとする実践が見られる。ここで興味深いのが、聴者からの抑圧が強いほど、ろう者同士の絆が強まる⁸⁾と指摘されているということだ。

以上のような研究から、聴者から見たろう学校は、聴者とろう者という二項対立関係が構築されることが多いことが分かる。一方で、ろう者から見た学校は、独自の文化形成の場、そして聴者からの抑圧あるいは聴者への対抗といった、単なる二項対立だけでは描けない諸相を示している。筆者は聴者であるため、後者のような多様なろう文化の諸相を描くことは困難であるが、前者の立場に偏らないような記述を試みたい。

4. インドの学校におけるフィールド調査

4-1. 筆者の立場

フィールド調査のデータを分析する上で、筆者の立場を明らかにする必要がある。ギアーツ¹¹⁾が、

研究のデータというものは研究対象者の解釈に対するわれわれの解釈であると指摘している点からも、その必要性が分かる。

筆者の立場で特徴的な点は2つある。1つ目は筆者が聴者であることだ。調査を開始した2013年3月の時点では、インド手話を習得しておらず、生徒や教師から手話を教えてもらうという状態であった。そのため、ろう者との会話は原則、インド手話、書記ヒンディー語、書記英語の3種類を用いていた。残念ながら、このような方法で抽象的な話題について話すことは難しかった。また、書記ヒンディー語あるいは英語についても、ろう児が完全に習得していたわけではないため、彼らの意思表示の方法としては適切とは言えなかった。筆者が聴者であることで一番不利な点はろう者コミュニティの内部に入ることが出来なかったことだ。パッデンとハンフリーズ¹²⁾が聴者を「他者(アザーズ, others)」と表現しているように、聴者はろう社会の外部者に過ぎない。多数派である聴者がマイノリティであるろう者に関わる際に、いくらかの警戒感をもたれることは避けられない。本論はあくまで外部者として観察したろう文化の様子を説明するということに留意する必要がある。

2つめは筆者が日本人でかつ大学生であるという点である。

多くの教員が最初は筆者を「来客」としてもてなし、普段とは違う態度で授業に臨む姿を見せた。しかし時間が経つにつれて、筆者の存在を特に気にしなくなっていった。一方で、多くの生徒は筆者を「外国人」として扱った。とりわけ初対面の際には、筆者を質問攻めにし、その内容は日本に関するものが多かった。彼らにとって筆者は異質な存在であったが、関係性に関しては教員にも生徒にもつかない中間的な立場であった。筆者に対して友人のように親しげに話しかける者もいれば、目上の人として敬う態度を示す者もいた。

4-2. 研究手法

調査に当たっては、基本的には筆者が学校に行き、1校あたり1週間程度の参与観察を行った。学校によっては、1つの学校の中に14学年の生徒が在籍する場合もあったが、その際は可能な限り各学年を観察するようにした。また、必要に応じて生徒あるいは学校関係者から聞き取り調査を行

うことはあったが、質問形式が固定していたわけではない。記録媒体はデジタルカメラとフィールドノーツを用いた。

授業内での生徒と教師とのやりとりの他にも、後述するように、授業を行っていない教員が多く見られたため、授業時間内に筆者が生徒と交わした会話、食事の時間、また観察期間外に行われた学校行事に積極的に参加することによって、1週間という限られた期間ではあったが、より多くの情報を得ることができた。またインドでは、学校行事に関係なく保護者が教員を訪ねる場面がしばしば見られたため、保護者への聞き取りを通じて、ろう学校の様子を多面的に見ることができた。また、調査は原則として学校で行っていたが、筆者は公共交通機関を用いて通学していたため、行き帰りで生徒とのやりとり、筆者がインド手話を学んだデリーの NGO におけるろう者とのやりとりも今回の調査に大いに役立った。

4-3. 調査対象地

筆者は、①2013年3月から4月、②2013年10月から12月にかけて約5か月間フィールドワークを行った。3.1でも触れたように、伝統的な寄宿制学校におけるろう文化は、現在のインクルージョンを目的とした多様な教育制度の下では、あまり語られることがない。多様な学校種の中で調査を行うことこそが、今日のろう文化分析を行う上で肝心である。従って学校種の多様性を維持するため、本調査では公立および私立、そして普通校、障害児を対象とした学校、ろう学校を対象地とした。対象地域はデリーを中心に行ったが、寄宿制の学校がなかったため、ダージリンの寄宿制の学校の調査を行った(付表参照)。私立校であるA校とI校については、ミッション系の学校であり、キリスト教に関連した行事や教育がなされていた。

デリーの普通校における調査を通して、2種類の普通校があることが分かった。1つ目は障害児とのインテグレーションを宣伝しているが、実際

学校名	調査期間	所在地	通学形態	学校種	公立/私立	教育方針	学年(生徒の最少年齢と最高年齢)	生徒数(在籍者数および登校者数)	教員数	保育学校の有無
A校	3月13~22日	ダージリン	寄宿制	ろう学校	私立	手話法	9学年(最少年齢5歳、最高年齢約22歳)	68名(在籍者数および登校者数)	12名	無し
B校	4月1日	デリー	通学制	障害児を対象とした学校	私立	併用法	5学年(不明)	約25名(登校者数)	約6名	有り
C校	4月4~13日	デリー	通学制	普通校	私立	併用法	8学年(不明)	約450名(在籍者数)	不明(ろう者1名)	有り
D校	4月19~26日	デリー	通学制(寄宿舎有り)	ろう学校	公立	併用法	12学年(最少年齢4歳半、最高年齢不明)	約500名(在籍者数) 約200名(登録者数)	約15名(ろう者2名)	無し
E校	10月14~21日	デリー	通学制	ろう学校	公立	併用法	8学年(最少年齢満4歳、最高年齢不明)	168名(在籍者数)	8名	有り
F校	10月29日~11月6日	デリー	通学制	ろう学校	公立	併用法	10学年(最少年齢満4歳、最高年齢不明)	約380名(在籍者数)	約13名	有り
G校	11月7~11日	デリー	通学制	ろう学校	公立	併用法	5学年(最少年齢満4歳、最高年齢不明)	約64名	3名	有り
H校	11月12~25日	デリー	通学制	ろう学校	公立	併用法	8学年(不明)	320名(在籍者数) 約230名(登校者数)	約16名	有り
I校	12月10~27日	デリー	通学制	ろう学校	私立	口話法	特になし(最少年齢8ヶ月、年齢27歳)	約20名(登校者数)	5名	有り

付表 調査対象校のプロフィール

には障害種別に教室を分けているものである。もう1つはインテグレーションを宣伝しているわけではなく、教室の中に障害児と健常児が混在しているものである。ただし後者のほうは、障害児の比率が極端に低かったり、障害児を受け入れる体制が整っていなかったりする場合が多い。

また、調査を通して、学校の教育方針は大きく3つに分けられることがわかった^{注8}。まずは、手話法が挙げられる。原則として手話もしくは筆談が教育手段として用いられる。手話法が用いられていた学校はA校のみであったが、A校にはろう者教員は1人もいなかった。教員は生徒あるいは先輩の聴者教員から手話を学んだり、校内研修を行っていた。

手話法に対立する教育法として、口話法あるいは聴覚口話法が挙げられる。口話法はろう者の音声言語の獲得を目的とし、読唇や発声を教育手段とする。そしてこの口話法に補聴器等を用いて聴覚を活用し、音声言語の習得を図ったものが、聴覚口話法である。口話法あるいは聴覚口話法においては、手話は音声言語の獲得を阻害するものとして使用が禁じられている。この方法を用いている学校として、I校が挙げられる。指導形態は、生徒は基本的に普通学校に通いながら、週に数回程度I校に通うという、いわゆる日本の通級指導制度に近い形をとっている。通学するのに年齢制限はなく、保護者が子どもの聴覚障害に気づいた時点で通学が認められる。授業に関しては、平日は個別指導、土曜は少人数の集団指導が行われる。

手話法と口話法の間道的な立場として併用法が挙げられる。併用法とは、筆者が便宜的に名づけた教育方針である。併用法は、手話も口話も教育手段として用いるものである。似たような理念としてトータルコミュニケーションが挙げられる。トータルコミュニケーションとはアメリカで提唱され、ろう者とコミュニケーションをとるため、一人ひとりに合わせて適切な手段を用いるという理念であった。しかし、実際には単なる手話と口話の折衷法になっているとの問題点が現在指摘されている^[20]。調査校においては、口話法が徹底できず、コミュニケーション手段として手話が用いられている状況が多く見られた。併用法が用いられている学校は、BからH校までである。そこではほとんどの教員が生徒や先輩教員から学んだ数語の手話単語を、発話と同時に示すという手段^{注9}

で授業を進めている。

4-4-1. データ分析法

本稿では、筆者が設けたカテゴリーに沿って、ろう集団において見られる事例を分類し、その中から頻繁に見られた事象を集め、概念化した。カテゴリーとは、「ろう者と聴者の間において見られる特徴」と「ろう者集団において見られる特徴」である。また、分類を進めるうちに、ろう者の内的な側面、すなわちアイデンティティ形成の過程にも特徴があることが分かったため、新たに「ろう者のアイデンティティ形成」というカテゴリーを加えて事例を分類した。

次項では、これら3つのカテゴリーで見られた事象と特徴的な概念について説明したい。

4-4-2. ろう者と聴者の間において見られる特徴

ろう者と聴者の間では、多くの事例で相互作用が形成されていることが分かった。ただしそれは対等な関係ではなく、とりわけ学校という場においては不均衡な力関係が形成されていることが分かった。すなわち、少数の教員が、多数の生徒を管理もしくは指導するという関係である。さらに調査対象校においては、教員の多くが社会的マジョリティである聴者で、生徒は社会的マイノリティであるろう者という、複雑な状況が生まれていた。口話教育は聴者の観点を中心にした教育法であるが、とりわけ口話教育が行われている学校においては、教員による抑圧が顕著に見られた。そのような抑圧はしばしば聴者目線の理不尽な理由によって起きることがある。具体的にF校での授業風景を取り上げたい。保育学校の3年の教室で、女性教員がヒンディー語を教えていた時のことである。

この教室も机が足りておらず、生徒4名ほどが机のない状態で授業を受けたり、そのまま床にしゃがんで授業を受けている。教員が黒板を見るように指示。「मेरा घर merā ghar^{注10}」

(「私の家」[ヒンディー語])と記入。その後、「आप के घर में कौन कौन हैं? āpa ke ghar mem kaun

kaun haim?) (「あなたの家には誰と誰がいる? [ヒンディー語]) と言いながら「家/誰?」と手話で尋ねる. 教員の手話が分かりにくいため, 生徒に質問の趣旨が伝わらなかったり, 指示が通らなかったりするが, 教員は生徒の理解不足だと考えて怒って生徒に手を出し始める^[21].

2009年に施行された子どもの無償義務教育権利法では教員の体罰を禁止しているものの, 先のような場面が他校でもしばしば目撃された. これはインドの学校では教員と生徒との上下関係が明確であることが起因している. ろう学校においては, 教員の言っていることが理解できないことが生徒にとって大きな問題であるが, そのような理由は考慮されず, 生徒の責任に帰され一方的な体罰を受けていた.

また生徒自身もその抑圧に屈している場面も見られた. F校の初等学校3年のヒンディー語の授業では, 普段は手話を用いている生徒が, 教員の指示で一斉にヒンディー語を発話し始めた. しかしそれは到底筆者には理解できる音ではなかったし, 本人たちも半ば馬鹿にしたように, そしてやけになったように発話していた. この事例からは, 生徒は抑圧に対して抵抗することもなく, 一種のあきらめの気持ちで屈していることが分かる.

しかしながら, 生徒は抑圧を単に受け入れるだけではなく, 一種の戦略でもって上手くかわそうと試みている. 例えばE校では, 出席確認は口話によって行われる. 生徒は教員の発話を聞き取ることができないため, 教員が口を開けるのを確認しながら, 生徒が出席番号順に返事をする. その際, 生徒が互いに目配せをすることによって, 出席番号通りに生徒全員が返事をできるようにしていた. 同じような場面はC校, F校でも見られた. ここでは発話を促す教員に対し, 生徒が結束して間違いを起こさないようにしている. 間違いをするということは即ち, 教員に叱られ, 体罰を受ける可能性もある. そのような状況の中でお互いが協力することによって, 抑圧から逃れようと試みているのである.

またそのような抑圧に対し, 間接的な形で抵抗する姿も見られた. とりわけ初等学校の高学年の生徒に見られたことであったが, 手話ができない教員の目の前で手話を用いて, その教員の悪口を

言っていたのである. 大抵は教員の手話能力の欠如に対する非難であった. そして, 日常的にその教員と生徒とのコミュニケーションが成立していないのは明らかであった. ただしここでは, 非難の内容そのものよりも, そのような非難が教員がいる場で行われたということに注目したい. 彼らは普段, 一方的に抑圧されている側であるが, 教員が気づかない形で非難をすることによって, 真っ向から対立することを避けつつも, 教員への抵抗を示しているのである.

聴者とろう者の関係性において, 常に一方的な力が働いているとは限らない. 聴者同士あるいはろう者同士の関係性の構築においても他者からの影響を受けていることは考えられる. 例えば, F校のとあるクラスでは, 教員がしばしば悪ふざけをしている生徒を注意するために, 木の棒を振りかざしていた. すると教員が席を外した際に, 男子生徒の1人が木の棒を持って, 他の生徒を注意深く監視し始めたのである. そして教員が戻るや否や, ふざけていた生徒を伝え始めたのだった. ここから教員による生徒への監視あるいは支配体制が, 生徒同士の関係性の中にも反映されていることがわかる.

対照的な例として, A校が挙げられる. A校では, 手話法を教育方針として掲げているが, 教員のほとんどはA校に着任した当初は手話を習得していなかった. 従って, 教員は生徒から手話を「教えてもらう」関係になるのである. A校では教員を対象とした手話講習会が開かれていた. そこではベテラン教員が指導を行っていたが, 講習会の最終目標として, ろうの生徒を招いて手話のみで会話をする, ということを掲げていた. このように, 教員が権力を誇示し, 生徒を抑圧する態度をとらないために, 教員と生徒の間において緊張状態が生じることはめったに見られなかった. 生徒同士においても同様に一方的な力関係が形成されている様子は見られなかった. 生徒間で協力する場面や, 上級生が積極的に下級生を統率する場面も見られた. A校のようにそして生徒の関係性が安定的なのは, 少なからず教員同士の協力的な関係性からも影響を受けていると考えられる. A校は手話法という教育方針をとっていること, また寄宿制であることなど多くの点で他校とは異なる特徴も持っている. おそらくそれらの特徴も, 生徒および教員集団の基盤形成に何らかの影響を与

えたのだと考えられる。

4-4-3. ろう者集団における特徴

ろう者集団における特徴で顕著に見られたのが、「ろう者独自の遊びの世界」である。ろう者同士で遊びが行われる際、聴者との直接的な接触は少なくなる。そこで見られたろう者独自の規範や日常における創意工夫を紹介したい。

ろう児の遊びの中で特に目を惹いたのが、彼らの豊かな身体表現である。例えばA校では、初等学校9年生の男子生徒2名が、2人場織のような恰好をしてパントマイムを披露してくれた。彼らは目を合わせることもなく、まさに阿吽の呼吸で歯を磨く、服を着るなどの動作を披露した。また、何人かの生徒（例えばA校、D校など）はダンスを披露してくれた。聴者にとっては、リズムを取る際に何らかの音声による補助が必要であるが、ろう者の中には聴者とは異なる「リズム」が流れていることが分かる^{注11}。

さらに、遊びの中でろう者ならではの創意工夫を見出すことができた。C校では4、5人の女子生徒が日本でいう「だるまさんがころんだ」のような遊びを行っていた。「だるまさんがころんだ」の場合は、鬼が先の言葉を言い終わると同時に、他の人が動きを止めるというのがルールである。しかしろう児の場合は頭の上で両手を叩くことによって、合図を出している。聴者からすれば、彼らが慣れ親しんでいる遊びをろう者が行うのは難しいように感じるが、それは聴者からの視点にすぎないのであり、彼らは独自のルールの中で遊びを楽しんでいるのである。

D校では、いつまでたっても教員が授業を始めないため、数名の男子生徒が廊下でクリケットに興じていた。クリケットはインドのスポーツで、とりわけ男子に人気があり、町を歩くと空地でクリケットが行われている場面をしばしば目にする。以上の観察から、ろう者は常に聴者との関係性を意識しながら生活をしているわけではなく、ろう者集団の中で創意工夫に富んだ遊びを行っていることが分かった。ただし、その慣習は聴文化と隔絶しているわけではなく、むしろ聴文化および地域的な慣習からも大きく影響を受けているのである。

4-4-4. ろう者としてのアイデンティティ

4-4-2と4-4-3の事例は、手話を母語とし、ろうコミュニティに属しているろう者の集団において見られたものであった。例え手話が未習得な子どもであっても、ろう者集団に入ることによって手話を習得し、「ろう者」としての態度や慣習を受け継いでいく過程が見られた。すなわち、彼らはろうコミュニティの中で「ろう者」としてのアイデンティティを獲得していくのである。

しかし、ろう者が一定数いるにも関わらず、本稿における「ろう者」の定義に当てはまらない子どもが見られた学校もあった。

I校は聴覚口話法あるいは口話法の学校である。I校に通う生徒らは、原則として補聴器の着用を義務付けられている。さらにI校では、生徒が指導を受けている間、保護者は待合室で待機し、授業後に保護者と教員が話す場面がしばしば見られた。この時間は教員にとって非常に重要な意味をもつ。なぜなら耳の聞こえないろう児にとって、音声言語の獲得は容易なことではないため、学校だけでなく家庭での訓練が必要となってくる。保護者は生徒と多くの時間を過ごしているため、彼らに発話指導の方法を教えることも、口話教育の上では重要である。そのため、授業後の会話あるいは月1回の保護者懇談会では、発話指導に関する具体的な説明がなされる。このようにして、生徒は学校でも家庭でも口話主義の影響にさらされることになる。

I校では、様々な場面でレイン^[4]が言うところの「聴能主義（オーディズム）」的な価値観が、生徒に押し付けられていた。普段の授業においては、教員が発話訓練を行い、それがどのような音であれ、生徒がある程度適切な発音をすることによって、教員はそれを褒め称え、次の課題に進む。またクリスマスの行事において、キリスト誕生の劇を行った生徒らが自己紹介をした場面では、次の様子が見られた。

最初に教員からの挨拶。その後、劇の役ごとに自己紹介を行う。男児Aはマイクを持って自分の名前を言う。「मेरा नाम A है। merā nām A hai」「(私の名前はAです)」までは聞き取れるが、そのあとはうまく聞き取れない。し

かし、教員は代弁をするかのように生徒が話した内容をマイクで伝える。その度に保護者達は「おおー」という歓声を上げる^[22]

ここでは、ろう児が音声ヒンディー語で話したものの、彼の発音に慣れていない筆者は聞き取ることができなかった。教員も恐らくそれを分かった上で、ろう児の話を通訳したのである。それに対し、保護者は生徒が発言するたびに歓声を上げている。ここでは話の内容よりも、「ろう児が音声ヒンディー語を話した」という事実が重視されていることが明らかである。この2つの事例から「音声言語を話すこと」が「素晴らしいこと、褒め称えるべきこと」だという観点が中心にあることが分かる。

それでは聴能主義はろう者にどのような影響を与えるのだろうか。その影響について話す前に本調査で観察をした児童の言語獲得のレベルについて簡単に説明したい。ほとんどの生徒が、教員からの質問に対し聞き取れないあるいは主旨と外れた回答をしていた。また書記英語あるいはヒンディー語については、多くても3語の単文を書ける程度で、自分の思考を書記化することは難しいようだった。従って彼らとコミュニケーションをとるのは難しい状況であったが、そのような中で筆者は手話で会話することを試みた。多くの生徒は首をかしげるか、横に振って「手話が分からない」と伝えた。中には教員に手話が見られていないか、慌てて辺りの様子を確かめる生徒もいた。ここから彼らは第一言語を獲得できないまま、ろう者の母語といわれている手話に対しても口話教育の指導の中で遠ざかってしまっていることが分かる。そして第一言語の獲得の遅れは、人間関係の形成の中で大きな影響を与える。

口話の指導でよく見られるのは、教員と生徒そして保護者と子どもという、限定的な縦のつながりにおける会話である。しかし生徒同士といういわゆる横のつながりにおいて、彼らはどのようにコミュニケーションを取り合っているのだろうか。口話教育を受けている生徒同士のやり取りから、その様子を見ていきたい。次の例はI校で開催されたクリスマスの行事での一場面である。

児童はシートの上に座って、開会を待っている。児童は保護者の顔を見たり、周囲をきょろきょろ

見たりと落ち着かない様子。しかし手話を用いての会話は見られない。7歳ほどの男児2人が音声言語で会話をしようとするが、お互いに何を言っているのかわからないために会話を止めてしまう。手話を使おうとするが1人の男児が周りを窺うような様子を見せて、会話を止めてしまった^[23]。

この事例では彼らが口話教育の中で学んだはずの音声言語が、横の人間関係を形成する際には、却ってコミュニケーションの妨げとなっていることが分かる。保護者あるいは教員は、日常的に生徒の発話を褒め、そして理解できると言っているがゆえに、このような現象は生徒にとって理解しがたいあるいは矛盾を孕んだ出来事なのである。さらに音声言語が使えないために、最終手段として手話を用いようとするが、I校では手話が禁止されているために、生徒はやむなく会話を中断する。生徒は何のコミュニケーション手段も持っていないのである。

先のような矛盾が現れる中で、ろう者はどのような価値観を形成しているのだろうか。本調査では、I校に通っている社会人のろう者と、I校の卒業生の2名の聞き取りからその価値観の一部を明らかにしたい。最初に社会人のろう者（以下、Bさん）の経歴について簡単に説明したい。Bさんは2013年の時点で27歳であり、コンピューター関係の会社に勤めている。富裕層の出身で、幼少期から口話教育を受けていた。I校の教員によると、Bさんの仕事は叔父の斡旋によるものだという。手話は全くできず、聴者とは音声ヒンディー語あるいは書記英語、ヒンディー語で会話をしている。Bさんは補聴器を着用しており、ゆっくり明瞭に話しかければ会話の内容はほとんど理解できる。Bさんに「口話教育を受けてよかったか、役に立っているか」と聞いたところ、肯定的な意見が返ってきた。さらに調査当時も週に5日I校に通っており、熱心に授業を受けていた。

また、I校（以下、Cさん）の卒業生からも話を聞くことができた。彼女は2013年の時点で、デリーの大学に通っていた。先に紹介したI校のクリスマス行事に参加しているところを見かけ、声をかけた。しかし、Cさんは筆者の発音を聞き取ることができず、同伴していた父親が聞き直す、という形で会話を進めた。なお、父親は筆者の話を理解していたため、筆者の発音が一般の聴者に聞

き取りづらいものだったわけではないことが分かる。以下、筆者とCさんのやりとりである（父親がCさんに聞き直す部分は省略する）。

筆者「कब से जनरल स्कूल गए थे? kab se janral skūl gae the?»（「いつから普通学校に通い始めましたか？」）

Cさん「प्राइमरी स्कूल से। prāīmarī skūl se」（「初等学校からです。」）

筆者「स्कूल में कोई समस्या नहीं थी? Skūl mem koī samasyā nahīm thī?»（「学校で何か問題はなかったですか？」）

Cさん「नहीं। nahīm」（「いいえ」）

筆者（驚いて）「अच्छा? acchā?»（「本当に？」）

Cさん（首を横に振る）

筆者「OO का शिक्षा कैसी थी? OO (I校の名前) kā shikshā kaisī thī?»（「I校の教育はどうでしたか？」）

Cさん「अच्छा। achhā」（「よかったです」）

筆者（驚いて）「अच्छा? I校 ज़्यादा आई थी? acchā? I校 zyādā āī thī?»「本当? I校には頻繁に来ていましたか？」

Cさん（質問が聞き取れず、戸惑った表情を浮かべる）

父親「वह महीने में एक या दो बार आए थे। vaha mahīne mem ek yā do bār āī thī.」（「Cは月に1, 2回来ていましたよ。」）

筆者「हाँ...hāñ...」（「なるほど...」）^[24]

この会話を分析する上で、筆者の観点についても考える必要がある。筆者はそもそも口話教育に否定的な見方をしており、ろう者にとって手話という母語獲得は重要なことだと考えている。従ってI校での教育方針についても批判的な考えを持っており、I校の生徒に対して一種の憐みの感情を

持っていた。例え子どもの時に口話教育に従っていても、自分の意見を述べられる年齢に達すれば、口話教育に対して否定的な発言が出ることを期待していたのである。そのため、先の2名の話は驚くべきことであり、聞き取りの際にも、何度も念押しするという態度に現れた。筆者の発言自体にもそのような偏見がかかっていることに注意しなければならない。また、Cさんの聞き取りに関しては父親が同伴しているという点も考慮しなければならない。肉親、とりわけ自分の教育に大きく関与している人が目の前にいる状態で、どれほど本音を引き出せたかは疑問である。

以上のような考慮すべき点があるものの、聞き取りからBさん、Cさんは口話教育に対して肯定的な意見を持っていることが分かった。それは口話教育によって、社会人あるいは大学生というある程度の地位を獲得できたことも起因しているだろう。ただしここで重要なのは、彼らのアイデンティティの問題である。母語として手話を獲得していない点、そして帰属集団がろうコミュニティではないという点を考慮すると、彼らを「ろう者」を見なすことは非常に難しい。かといって、彼らは「聴覚障害者」と称される人々のように、聴者社会に属しているとは言い難い。Bさんであれ、Cさんであれ、会話をする際には、彼らの発音に慣れた人の仲介が必要である。また彼らの聴力は、1対1でゆっくり明瞭に話しかければ聞こえるという程度である。日常生活においては、雑音の中で複数人が会話をするという場面の方がむしろ多くみられる。聞き取れることが即ち、日常生活において不自由なく会話したり、必要な情報を聞き取ったりすることにはつながらないのである。自分の帰属集団を特定できないことは、例え社会的に成功したとしても、心理的あるいは情緒的側面において何らかの悪影響を及ぼすのではないだろうか。

4-5. 小括

インドのダージリンとデリーにおけるフィールドワークによって、聴者世界とろう者世界は相互に影響を与え合っていることが分かった。また、ろうコミュニティにおける遊びから、ろう者は「ろう」という状態を創意工夫でもって、楽しみながら生きていることが分かった。そこには障害を克

服するといった悲観的な意味合いは含まれない。そして、聴能主義が徹底された場合においては、ろう者は独自の言語文化的アイデンティティを形成することが難しいことが分かった。言語獲得のためには、補聴器がろう者に装着させられることとなる。ろう者はしばしば、これらの機器を聴者による抑圧の象徴として揶揄する。ここでは、ろう者が補聴器を装着させられた状態を「身体の支配」と表現したい。「身体の支配」は単に実質的な管理を指すだけではなく、常に聴者となることを意識させられた結果として、自分の帰属集団が不明確になるという危険性を孕んでいる。たとえ口話教育に賛成しているろう者がいたとしても、遅かれ早かれ、彼らは聴者になりきることはできないという矛盾に気づくだろう。果たしてその後も、聴者になるべく努力をし続けられるのだろうか。

次章では、3章でみたらう文化の個別の事例から、より普遍的な共通点を見出していきたい。それはろう文化を厳密に定義づけるものではなく、その多様性とろう文化はどのような関係性において存在することができるのかを検討するものである。これは今後のろう文化のあり方を考えるうえでも重要な観点となる。

5. 結論

5-1. 口話主義と植民地主義

ろう教育の現場においては、支配的勢力として口話主義について多く語られた。口話主義は、その枠組み自体は植民地主義に類似している。ただし、口話主義の導入が植民地化を指すわけではない。ラッドは、植民地化が行われる以前は、聴者が音声および書記言語の知識を教える一方で、ろう者は手話の知識を教えるという、いわゆる「技術の交換」^[25]が行われていたことを指摘している。

しかし資本主義が確立し、国民国家が形成されることによって、マイノリティ言語が多数派言語へと統一される動きが見られ始めた。ろう教育の分野においては、ろう教育の専門家が支配を強め、一般の人々は専門家に教育方針を任せようになった。それは、アメリカやフランスにおいて人工的な手話システムが開発されたことなどに象徴される。そして行政機関が確立することによって、ろう教育の植民地化は急激に進んだ。

これは、ろう文化の権力構造を考えるうえで重要な概念である。なぜなら、手話を用いている学校であったり、トータルコミュニケーションなど他の理念を用いている学校であったりしても、ろう者に対して支配的になることができるからだ。ラッド^[8]は、1960年代まで口話主義が導入されていなかったアイルランドのろう教育を例に挙げている。そこでのろう教育は識字率の向上にはつながらなかったものの、ろう文化を奨励するものや、ろう者自身の思考と行動の発達を促すようなものではなかった。結果として、生徒はろう学校を卒業した後も、宣教師が支配している福祉システムの枠組みから離れることは出来なかった。以上のような観点から、口話主義のみならず、多数派である聴者の教員が主導権を握っている学校においては、何らかの植民地主義的構造が成立していることが考えられる。

5-2. アイデンティティ形成の困難

社会的マジョリティである聴者と社会的マイノリティであるろう者との関係性の中で、聴者からの抑圧によってろう者の中でいくつかの反応が見られることが分かった。4-4-2の事例のように、「ろう者」としてのアイデンティティを確立し、抑圧に対して服従あるいは抵抗する態度を見せるものもいた。その一方で、手話を獲得したり、ろうコミュニティに帰属したりすることもなく、聴者世界の規範に組み込まれていくものもいた。

ろう者においては、言語的少数者としての生きづらさを抱える一方で、彼ら独自の世界において、「ろう」をアイデンティティの1つと捉え、創意工夫に富んだ遊びを行う姿が見られた。

その一方で、聴者世界の規範に組み込まれたものについては、聴能主義下において、何らかの矛盾は生じつつも、聴者に近づいているという喜びを得る機会が与えられていた。

4-4-4の中で口話教育について肯定的な見解を持っている2人のろう者について取り上げた。彼らは口話教育のおかげで満足した生活を過ごすことができているということであったが、一方で聴者になりきることはできないのも事実である。中野^[26]は、自身がインテグレーションを経験したろう者であるが、聴者集団の中にいると完全にはコミュニケーションを取れないために、対等な関係

が築けず、常に周囲の状況を把握できないという焦燥感や絶望感に襲われたと述べている。さらに中野は「第三の世界」という言葉についても触れている。これは専門家が作り出した難聴者の生きる空間を指しているが、中野自身は聴者でも、ろう者でも、専門家が言及する口話のできる難聴者でもなく、どの世界にも自己のアイデンティティおよび帰属集団を見出すことができない空虚さがあると述べている。つまりマジョリティ文化からの圧力は、マイノリティ文化に生きる者に対して、「自分がどのような存在であるか」という選択を常に迫っている。おそらく、本稿の事例で挙げた2人のろう者についても、同じような状況が生じていると考えられる。

5-3. まとめ—今後の研究の可能性—

ろう文化研究は欧米を中心にして行われていたために、欧米以外の国々におけるろう文化の実態が未だに明らかにされてこなかった。そのような状況の中で本調査は、インドにおいてもろう文化が形成され、聴文化による植民地化という構造の中で、抑圧あるいは抵抗していることを示唆している。しかし近年、教育現場では急速にインテグレーションが進み、ろう者集団を形成することが難しくなっている。それに加え、科学技術の発展に伴って、聴覚口話法を導入する学校も見られている。したがって、手話を母語として独自のコミュニティを形成していた、「ろう者」という概念は曖昧かつ動的なものになりつつあることが分かった。今後、ろう文化研究を行う上で、従来の「ろう者」には含まれない、多様な人々を捉えることが必要とされる。それは、ラッドが指摘するような聴覚障害者がろう者に近づくという一方向的な過程として捉えるのではなく、手話を母語とせず、ろうコミュニティを帰属集団としない人々の存在を認め、彼らがそのままの状態であってもよしとする観点を形成すべきではないだろうか。

以上のことが明らかになった一方で、いくつかの課題点が残った。1つは、インドの複雑な宗教的・言語的背景について触れることが出来なかった点である。インドは多宗教・多言語社会であり、今回調査を実施したダーズリンでは、主にネパール語が話されており、ネパール語と英語が教科として指導されていたが、家庭で話される言語は必

ずしもネパール語とは限らない¹²。デリーの場合は、学校においてヒンディー語と英語が教科として指導されていたが、教育言語と家庭で話される言語が異なる可能性がある。このことから、言語という側面においてヒエラルキーが生じていることが分かる。

ここから、手話と音声言語という二項対立で問題を捉えるのではなく、多言語状況の中で手話がどのように位置づけられているのかを把握する必要がある¹³。

また、インドではヒンドゥー教徒がマジョリティであるが、今回調査を行った学校¹⁴では、イスラム教を始めとした異なる宗教を信奉する生徒も数名見られた。彼らにとって「ろう」という共通性が宗教的違いよりも文化的アイデンティティの形成に寄与しているかは、把握することが出来なかった。

他方では、ろうコミュニティの歴史に関して触れることが出来なかった点が課題として挙げられる。たとえばイギリスではろうクラブを起点として、主にろうの中産階級が宣教師および聴者団体に抵抗し、やがて全国的な運動に発展したことが明らかになっている¹⁵。また、アメリカでは1988年にろう者のための大学であるギャローデット大学で、学生らがろうの学長の選出を求めた学生運動、いわゆるデフ・プレジデント・ナウ(Deaf President Now, 今こそろう学長を)が起きたことをきっかけに、ろう者自身の共同体意識も高まった¹⁶。

インドにおいても森¹⁷が2つの全国的なろう当事者団体の歴史について詳細に記述している。しかしながら、社会学的な観点からのろうコミュニティに関する研究は少ない。大きな枠組みとしての、ろう当事者団体の政治的な動きを理解するとともに、個々のろう者からの聞き取りを行うことによって、ろう者がどのような支配構造の中で独自の文化を築いてきたのかを知ることができる。ろう文化は世界的に均質なものと捉えられがちであるため、インドという土地に根差した文化分析を行うことが、今後のろう研究の発展にとっても重要な要素だと考えられる。

注

1 インド政府の文書には学校の区別が normal school (あるいは general school) と special school

の2つしかないため、普通学校と障害児を対象とした学校と訳した。ただし地域レベルで見ると、障害種に応じた学校が設置されているため、必要に応じてろう学校と訳している。

2 Directorate of Education および Department of Social Welfare には定訳がない。両者がデリー政府の直属組織であるという点を考慮して、便宜的に「教育局」と「社会福祉局」という訳をつけた。

3 2013年3月に筆者が教育局および社会福祉局で職員に行ったインタビューより。

4 人口内耳は1980年代に開発された。耳の代わりに電磁気装置を頭蓋骨の内部に埋め込み、聴神経を直接刺激することによって音を聞こえるようにする仕組みになっている。

5 手話が真正の言語であるかという問題は、現在においても議論がなされている。その理由として、ろう者、中途失聴者、難聴者などの中で用いられる手話が異なるため、何をもち「手話」と定義づけるのが難しいことが挙げられる。また手話には書きことばがないため、書きことばが権威を持つ現代において、音声言語よりも軽視される傾向にある。手話の言語としての位置づけについて解説している文献として、[神田和幸. 基礎から学ぶ手話学. 福村出版, 2009], [斎藤くるみ. 少数言語としての手話. 東京大学出版会, 2007]が挙げられる。

6 翻訳版の中では小文字の deaf は細字のろう者、大文字の Deaf は太字のろう者として表記されている。

7 近年においては、インクルージョンの影響でろう学校に通う生徒が減少しているため、必ずしも現代において「ろう学校=家庭」というイメージが結びつくわけではないことに留意すべきである。

8 各学校の特徴については、付録1参照。

9 手話には音声言語とは異なる文法体系があるため、発話と同時に手話単語を示すという方法では、ろう者に話の主旨を伝えることは不可能である。

10 本稿では、本文中で示したヒンディー語にローマ字による発音転写を付した。転写の方法は原則としてアメリカ議会図書館の翻字規則 (LC方式) に則ったが、潜在母音の有無については実際の発音に従った。参照サイトは以下のとおりである。

アメリカ議会図書館 The Library of Congress,

ALA-LC Romanization Tables

<http://www.loc.gov/catdir/cpsd/romanization/hindi.pdf>,
(accessed 2014-12-3) .

11 古川は、ろう学校において生徒が手話と発声を伴いながら、リズムカルに体を動かして讚美歌を歌った例を挙げて、リズムを刻むために聴覚は必ずしも必要ではないという可能性を示唆している。

(吉田(古川)優貴. ““まざる”ことば, “うごく”からだ:ケニア初等聾学校の子供と周囲の人々の日常のやりとりを事例に.” 聴覚障害者情報保障論——コミュニケーションを巡る技術・制度・思想の課題, 2011, 7, p.56-102.)

12 2011年度の国勢調査では、ダージリンの人口は約161万人で、そのうちネパール語を母語とする人は約74万人であった。さらに、ダージリンには寄宿制のろう学校が一校しかなく多様な家庭背景を持つ子どもが在籍していると想定した。

13 さらにインド国内の手話についても、ヒエラルキーが生じている可能性は否定できない。現在、インド国内で用いられている手話は、総じてインド手話 (Indian Sign Language, ISL) という呼称がつき、国立聴覚障害研究所 (Ali Yavar Jung National Institute of Hearing Handicapped, AYJNIIH) が開設した手話通訳者養成課程では、インド手話のテキストが用いられている。しかし、インドの多言語状況を鑑みると国内においても異なる文法体系を有する手話が存在している可能性があり、それらとインド手話との間には一定の力関係が生じていることが考えられる。

14 今回の調査対象の多くは公立校であり、公立校における宗教的背景について簡単に触れたい。インドの公教育では、宗教に関してセキュラリズムの方針をとっており、原則として宗教間での優劣の差はありません。しかし、政権によってセキュラリズムの維持が脅かされる時期もあり、インド人民党 (BJP) が政権を樹立していた際、2002年から2004年の間に教科書の改訂が行われ、歴史教科書の内容がヒンドゥー・ナショナリズムという、ヒンドゥー教に優位を与えるようなもの書き換えられた。従って、公教育においてもヒンドゥー教の優位性が保障されていたことが分かる。しかし、筆者が調査を行った2013年には、国民会議派政権化でセキュラリズムが積極的に進められていたため、調査校においても宗教間の優劣差が

BJP 政権下に比べて弱まっていたことが考えられる。

(澤田彰宏. “歴史教科書にみるインドのセキュラリズム.” 大正大学大学院研究論集. 2012, 33, p.136-144)

引用文献

[1]木村晴美・市田泰弘. ろう文化宣言. ろう文化. 現代思想編集部, 2000, p.8.

[2]弘中和彦. “インドにおける教育政策の展開と諸問題.” 九州大学比較教育文化研究施設紀要. 1985, 36, p.79-92.

[3]広瀬崇子, 近藤正規, 井上恭子, 南埜猛, 編. 『現代インドを知るための60章』明石書店, 2007年, p.229-233.

[4]Rehabilitation Council of India. Curricular Strategies and Adaptations for Children with Hearing Impairment. New Delhi: Kanishka Publishers, 2006.

[5]Government of India. “National Policy on Education 1968”

<http://www.teindia.nic.in/Files/Reports/CCR/NPE%201968.pdf>, (accessed 2014-12-5)

[6] Government of West Bengal. “Department of School Education”

<http://www.wbsed.gov.in/wbsed/default.html>, (accessed 2014-12-5)

[7]辛島昇ほか. 南アジアを知る事典. 平凡社, 1992, p.784.

[8]Ladd, P. Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood. Multilingual Matters, 2003, p.233. (森壮也, 長尾絵衣子, 古谷和仁, 増田恵里子, 柳沢圭子訳 『ろう文化の歴史と展望—ろうコミュニティの脱植民地化—』明石書店, 2007.)

[9]Oliver, M. The Politics of Disablement. Basingstoke: Macmillan, 1990. (三島亜紀子, 山岸倫子, 山森亮, 横須賀俊司訳 『障害の政治—イギリス障害学の原点』明石書店, 2006.)

[10]金澤貴之. 聾教育の脱構築. 明石書店, 2001.

[11]Stokoe, W., Casterline, D. and Croneberg, C. A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles. New edition. Linstok Press, 1976.

[12]Padden, C and Humphries, T. *Deaf in America: Voices from a Culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988. (森壮也, 森亜美訳『「ろう文化」案内』晶文社, 2003.)

[13]Padden, C, and Humphries, T. *Inside Deaf Culture*. Harvard University Press, 2005. (森壮也, 森亜美訳 『「ろう文化」の内側から』明石書店, 2009)

[13]Geertz, C. *The Interpretation of Cultures*. London: Hutchinson, 1973. (吉田禎吾, 柳川啓一, 中牧弘允, 板橋作美訳 『文化の解釈学 I - II』岩波書店, 1987.)

[14]Lane, H. *The Mask of Benevolence*. New York: Random House, 1993. (長瀬修訳 『善意の仮面—聴能主義とろう文化の闘い』現代書館, 2007.)

[15]金澤貴之. 聾教育の脱構築. 明石書店, 2001.

[16]上農正剛. たったひとりのクレオール:聴覚障害児教育における言語論と障害認識. ポット出版, 2005.

[17]美濃孝枝, 鳥越隆史. インテグレーションをしている聴覚障害児童・生徒に対する支援のあり方に関する調査—本人の語りからの分析. ろう教育学会編. ろう教育科学, 2007, 49, p.47-66. など

[18]金澤貴之. 聾教育という空間. ましこ ひでのり, 編. ことば/権力/差別:言語権からみた情報弱者の解放. 三元社, 2006, p.227.

[19]木村晴美. ろうの民族史. 現代思想. 24(5), 1996, p.200-211.

[20]Wilcox, S. ed., *American Deaf Culture*. Linstok Press, 1989. (鈴木清史, 酒井信雄, 太田憲男訳 『アメリカのろう文化』明石書店, 2001.)

[21]2013年10月30日付フィールドノートより

[22]2013年12月27日付フィールドノートより

[23]2013年12月27日付フィールドノートより

[24]2013年12月27日付フィールドノートより

[25]Ladd, P. Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood. Multilingual Matters, 2003, p.646. (森壮也, 長尾絵衣子, 古谷和仁, 増田恵里子, 柳沢圭子訳 『ろう文化の歴史と展望—ろうコミュニティの脱植民地化—』明石書店, 2007.)

[26]中野聡子. インテグレーションのリアリティ. 金澤貴之の編著. 聾教育の脱構築. 明石書店, 2001, p.321-340.

[27]森壮也. 第2章 インドの障害当事者運動—ふたつのろう者の運動の対比から—. 森壮也編. 南アジアの障害者当事者と障害者政策—障害と開発の視点から—. アジア経済研究所, 2011, p.29-56.

Abstract

In recent years, more and more scholars conduct research on Deaf culture representing hearing handicapped people “Deaf”, a linguistic minority. However, scholars have studied Deaf culture in developing countries based on a medical model persistently. This research aims to demonstrate how Deaf culture is expressed among deaf students at Indian schools while education for the hearing handicapped is changing day by day.

I conducted fieldwork in Delhi and Darjeeling through the method of participant observation. I selected the schools for this investigation where hearing handicapped students had registered. I basically observed the interaction between teachers and students in those schools, and had interview with them if needed.

I observed specific characteristics between hearings and deaf and extracted some unique features among deaf students, which were represented as “Deaf culture”. Through the fieldwork I found those three profiles as below.

- (1) A situation where a limited number of hearing teachers dominated a large number of deaf students,
- (2) An interaction between teachers and students,
- (3) The play world which deaf students created.

I could not find any interaction among deaf students under a strict oral method education. Moreover, it was found that adults who had an oral method education throughout their youth did not belong to any particular communities.

I also found that an oral method dominated many schools. It was similar with the scenes of Colonialism that the hearing people extended domination over Deaf through an ideology which held power in relationships rather than by dominating them directly. Moreover, it was hard to develop an interaction among deaf students under Audism, and they didn't belong to a particular community after they became adults. It is important that deaf students find a particular community to belong in early stages. At the same time, we should appreciate that deaf people have a great diversity which is not tied to a conventional concept of “Deaf” so that we could perceive deaf culture at a new point of view.

This research did not have enough interview data with Deaf since I did not have enough time to do research and had difficulties with speaking local languages as well as Indian sign language. Long term research based on interview method in local languages should be conducted.

(受付日：2017年1月25日，受理日：2017年7月4日)

舘井 菫 (たてい あやめ)

所属：上智大学総合人間科学研究科教育学専攻博士前期課程

東京外国語大学外国語学部南・西アジア課程ヒンディー語専攻を修了後，東京学芸大学特別支援教育特別専攻科を修了。専門は教育社会学，特別専攻科では「知的障害者の多様な「生」におけるライフストーリー研究」に従事。