

Title	「一言語・一共同体」を超えて：ケニアKプライマリ聾学校の生徒によるコミュニケーションの諸相
Author(s)	古川, 優貴
Citation	くにたち人類学研究, 2: 1-20
Issue Date	2007-05-01
Type	Journal Article
Text Version	publisher
URL	http://hdl.handle.net/10086/15643
Right	

<論文>

「一言語・一共同体」を超えて ——ケニア K プライマリ聾学校の生徒によるコミュニケーションの諸相——

Beyond "One Language, One Community":
Aspects of Communication among the Students at a Kenyan Deaf School

古川 優貴*

要旨

欧米社会において言語は、意思疎通の手段としてだけでなく連帯意識の象徴として捉えられてきた。近年の欧米や日本におけるろう者アイデンティティの主張も、ろう者は手話を共通言語とする少数言語集団であるという考えに依拠している。多言語主義あるいは多文化主義と軌を一にするこの主張は、「聴覚障害者」や「聾啞者」という従来の医療・福祉的な括り方を再考するうえで極めて重要であった。

しかしながら、「一言語・一共同体」という枠組みに通じる「少数言語集団としてのろう者」という考え方にも限界がある。本稿ではその限界を、ケニアの K プライマリ聾学校の生徒及び周囲の人々のコミュニケーション手法が様々に混在している実際を具体的に検討することにより示す。

キーワード： ろう者、手話、「一言語・一共同体」、コミュニケーション、ケニア

目次

- I はじめに
- II 多言語主義とろう文化
 - 1 ろう者と手話
 - 2 「一言語・一共同体」という考えの歴史的背景
 - 3 ろう者アイデンティティと聾学校での言語教育
 - 4 まとめ
- III ケニア K プライマリ聾学校の生徒によるコミュニケーションの諸相
 - 1 東アフリカ地域における言語と人々
 - 2 ケニアにおけるコミュニケーション手法の混在
 - (1) ケニアの学校における言語教育の歴史と現況
 - (2) K プライマリ聾学校の生徒及び周囲の人々のコミュニケーション状況
 - 3 欧米の言語観の限界
- IV 結論

* 一橋大学大学院社会学研究科博士後期課程

I はじめに

本稿の目的は、「少数言語集団としてのろう者」という考え方の歴史的・思想的背景と成果を概観すると共に、この考え方にも限界があることを、ケニアにおける聾学校の生徒を中心とした人々のコミュニケーションのあり方を具体的に検討することによって示すことにある。

本稿では以下の構成で議論を進める。II章では、この「少数言語集団としてのろう者」という考え方が「一言語・一共同体」という枠組みに基づく多言語主義の流れの中に位置づけられることを示す。III章では、東アフリカ地域における「多言語」社会の実際とケニアの聾学校の生徒及び周囲の人々によるコミュニケーションのあり方を具体的に紹介する。IV章では、ろう者＝一つの手話を共通言語とする言語集団という考え方をKプライマリ聾学校の生徒に適用することは困難であることを示し、結論とする。

II 多言語主義とろう文化

1 ろう者と手話

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。

[木村・市田 1995: 354]

近年欧米や日本において、当事者が「聴覚障害者」や「聾啞者」という括り方に異議を唱え、ろう者アイデンティティを主張するようになった。日本では、自身もろう者である木村らが 1995 年に上掲の「ろう文化宣言」（以下「宣言」）を発表し、各方面に衝撃を与えた。

従来の「聴覚障害者」や「聾啞者」という括り方は、聴覚の程度を基準とした医療・福祉的な枠組みに依拠している。また「啞者」とは、音声言語を口で話さないならばたとえ手話で話せても「言語を話せない」ということを含意した表現である。これに対し「宣言」は「ろう者の用いる手話が、音声言語と比べて遜色のない、“完全な”言語であるとの認識」[木村・市田 1995: 354]を明示した¹。ここで木村らは、「聾啞者」の「啞」という表現を退け、「聴覚障害者」でも「聾啞者」でもなく²、ろう者³＝一つの手話を共通言語と

¹ この手話＝言語という位置づけは、後述する、とりわけ 1960 年以降の手話をめぐる言語学的研究の成果に基づくものである。

² 木村らは、耳が聞こえないことを障害とみなす病的視点を否定しているのではない。ろう者の耳が聞こえないことは当たり前すぎてわざわざ書くまでもないことだと述べている[木村・市田 2000: 398-399]。彼女らが強調したかったのは、あくまで、手話が他の音声言語と同じように言語であり、その言語を共有したコミュニティをろう者は形成している、ということである。このことを強調しなければ、後述する従来の言語観に基づいた聾学校教育、すなわち口話法（読唇と発音）によって教育を行うことに異議を唱えることができない現状がある。

³ 「ろう者」という表記に「聾」という漢字を当てないのは、この漢字表記が「つんぼ」という差別的な呼称を想起させるからである。本稿で、欧米や日本の事例以外で「ろう者」と表記

する言語的少数者であると定義づけた。

この定義の下、木村らは一口に手話と言っても日本の場合大きく分けて二種類あることを示し、その区別の必要性を訴えた。従来「中途失聴者」や「難聴者」また手話通訳者が使用してきた手話は、音声の日本語を発音しつつそれに手話単語を当てた、いわゆる「日本語対应手話」であることが多かった。木村らは、「日本語対应手話」を「日本語の単語に対応したジェスチャーの集合にすぎず、読話の補助手段になる程度で、それ自体、言語としての構造を備えていない」⁴[木村・市田 1995: 361]としている。他方、日本のろう者が本来使用してきたのは、音声言語に依拠しない「日本手話」であった。

聾学校で口話法（読唇と発音）による教育が採用されてきた背景には、「手話はジェスチャーと同じで言語ではない」という見方があり、言語でない以上手話は習得するに値しないと考えられていた。従って、日本語対应手話と区別し日本手話の独自性を主張することは、音声言語の習得を強制する従来の聾学校の教育方針（＝口話主義）を変えるために極めて重要なことだった。日本手話は日本語でも日本語の補助手段でもなく他の音声言語と同様に独立した言語であるということを提示しない限り、口話主義に見直しを迫ることはできない。

このような、手話を一つの独立した言語として捉える動きは、日本に限らず欧米においても極めて顕著である[ウィルコックス 2001; Ladd 2003; パッデン・ハンフリーズ 2003; Monaghan et al. 2003]。そして以上のことはろう者が被ってきた諸問題にのみ関係することではなく、言語をめぐるより広い歴史的事象に関係している。この歴史を次節で概観してみたい。

2 「一言語・一共同体」という考えの歴史的背景

欧米において、言語は、はじめは国家レベルにおける統合の象徴として位置づけられ、近年では共同体レベルの連帯意識の象徴として位置づけられるようになった。また、各時代の言語政策は言語学に影響を与え、逆に言語学もまた言語政策に影響を及ぼしてきた。

とりわけフランス革命以降、言語は意思疎通の一手段という役割を超え、集団意識を芽生えさせる象徴として考えられるようになった⁵。そして言語と国家、あるいは言語と国民意識が、政策上強く結びつけられるようになった[田中 1981; クルマス 1987; Rod 1993]。言語学の趨勢もこうした社会的潮流の下にあった。言語を個別的に捉えることは、近代語の文法書や辞書の作成に現れ、その動きは 15、16 世紀の列強国の出現と一致する[カルヴ

せず「聾者」と表記するのは、「ろう」という平仮名表記に既に盛り込まれている意図を敢えて入れるということとせず、また読みやすさを追求したためである。

⁴ 木村らは、コミュニケーション手段としての「日本語対应手話」の存在を否定しているのではない[木村・市田 1995: 361 参照]。

⁵ そして極端な場合、言語はコミュニケーションのツールとしての本来の役割を離れ「差違を設ける象徴として、国民語 (national language) が単にアイコン的なままでありつづけ…市民は必ずしもその言語を習得する必要がない」[Wright 2000: 77]。

エ 2000: 18]。そして、18世紀から19世紀、つまりヨーロッパ植民地主義に踵を接して発展した比較言語学によって、個別言語は方言分化によって生まれてきたという認識が広まっていった[クルマス 1987: 23]。

20世紀に入り欧米各国では、国の内部において従来の「一言語主義」に代わり「多言語主義」がもてはやされるようになる。しかしながら「多言語主義は、いわゆる多文化主義がそうであるように、あるまとまった閉じられた自己完結的な言語共同体と、それと結びついたアイデンティティを『本質的』なものとみなし、そのうえで複数の実体との間の関係を考えていこうとする発想に支えられている」[姜1997: 139]ことが多い。つまり「一言語・一国家」から「一言語・一共同体」というより小規模の実体への変換と言えよう。実際、この考え方に基づき独立しようとした少数言語集団による要求運動が、旧ユーゴスラビアやスペインなどヨーロッパの至るところに現れることとなった[シュリーベン＝ランゲ 1996: 167]。

言語学史を見てみると、例えばアメリカの社会言語学の領域においてとりわけ1960年代から、バイリンガリズムとダイグロシア⁶の研究がなされるようになり、個々のマイノリティの事例が、マイノリティ自身を含めた共同研究者たちによって調査されるようになった[シュリーベン＝ランゲ 1996: 61]。また、フィンガンらはアメリカ合衆国内における言語の多様性とその社会的、歴史的、政治的重要性を追究するという目的でFinegan and Rickford [2004]を編み、多種多様な英語、ネイティブ・アメリカンの言語、スペイン語、アメリカ手話など、合衆国内で使用されている諸言語を個別に取り上げている。

以上のことから、言語は個別的な実体であるという考え方と「一言語・一共同体」という考え方とは、この二つの言語観を培った欧米の歴史において一体であると言えよう。

このことを踏まえつつ、次節では聾学校での言語教育の方針の変遷と手話に関する言語学的見地からの代表的な研究を検討しながら、ろう者アイデンティティが主張される背景を見てゆきたい。

3 ろう者アイデンティティと聾学校での言語教育

1760年頃からフランス革命を挟んで1880年までの間、欧米における聾教育では様々な方法が用いられた。アルファベット文字を指の形で表す指文字を用いた書記法、手話を用いた手話法⁷、口からの明瞭な発話を目指した口話法、そして以上の三つの方法を混合した

⁶ 社会言語学者ファーガソンが提唱した用語で、二つの言語あるいは方言・変種が、同時に社会に存在している状態を指す[岩田 2003: 240]。

⁷ 19世紀以前の手話に関する具体的な資料がほとんど残っていないため、どのような手話が用いられていたのかははっきりとしない。ただし、当時の欧米の聾学校では、音声言語ならびに文字言語を習得することを最終目的としていたため、音声言語に対応させて手で表現させるといういわゆる「口話対应手話」を教授していたことから、19世紀以前の「手話」は「口話対应手話」を指していたと考えるのが妥当であろう[ベサギュー＝ドゥリュイ 1994; レイン 2000]。

混合法である。中でも手話法と口話法が、1880年の聾教育者会議（ミラノ会議）まで、欧米の聾学校における主な指導体系だった [エリクソン 2003: 156]。

1880年のミラノ会議では、手話法と口話法のどちらが優れているかということが争点となり、激しい論争を巻き起こした。結果、次の宣言が採択された。「本会議は、聾啞者（the deaf mute）を社会に復帰させる際に、また、聾啞者に言語のより完全な知識を与える際に、手話（signs）よりも話し言葉の方が比較にならないほど優れていることを考慮し、聾及び啞者（the deaf and dumb）の教育と指導において、手話法より口話法を選ぶべきであることを宣言する」 [Wright 1969: 177]。この口話法がミラノ会議以降 1980年代まで優勢となり、「口話主義」（oralism）と呼ばれるようになった⁸。

この宣言から、当時「聾啞者」を社会に統合するためには言語——音声言語や文字言語——を習得させる必要があるとみなされていたことが窺える。そのため聾学校において、手話法は、音声言語や文字言語を習得させるための補助手段に過ぎないばかりか、たとえ補助手段としてもそれを用いることは望ましくないという判断がここで下されたことが窺える。つまり、「聾啞者」を社会統合するためには音声言語の習得が不可欠であり、手話は妥当なコミュニケーション手段ではないと判断されたと言えるだろう。

しかし、このような見方は、1960年を機に覆される。アメリカの社会言語学の領域においてバイリンガリズムやダイグロシアの研究の黎明期であった1960年、ろう者のための大学であるアメリカのギャロデット大学⁹の教授で言語学者であったストーキーが、『手話の構造』¹⁰の中で、手話は音声言語と同様に独立した構造をもつことを具体的に明らかにした [Stokoe 1978]。また1980年になると、ストーキーは、1960年の自著と同じタイトルで発表した論考の冒頭部「手話と複数の手話」という章で、「ろう者は異なる国家間で異なる手話を有するばかりではない。大きな国家内であれ人の行き来が限られているより小規模の地域間であれ、しばしば互いに理解不可能な言葉あるいは方言を使用する。一国家内の話し言葉はその国のろう者が使う手話の性質にほとんどあるいは全く影響を及ぼさない」 [Stokoe 1980: 366]と述べ、手話の個別性を唱えている。

ストーキーの研究成果に遅れる形で、聾学校教育の方針の転換が始まった。早くとも1980年代以降、特に1990年代に入ってから徐々に聾学校における手話教育の重要性が認知されるようになった。更には、手話を公用語の一つとして数える国も出てくるようになった [エリクソン 2003: 166-172]。

1980年代以降急速に、ろう者はろう者としてのアイデンティティを前面に出すようにな

⁸ 自然手話、方法的手話（口話対応手話）、指文字、口話法という四つの主な教育方針が、各時代・地域において誰によって支持されたかについては、レイン[2000]の「聾教育論争史概念図」に詳しい。

⁹ 1864年にその前身がワシントン D.C.に創立されたろう者のための大学。2006年秋時点の学部生の在籍者数を見ると、ろう者が1,086名、聴者が36名、不明16名となっており、学部生の95%以上がろう者である [GU 2005: 5]。

¹⁰ 本稿では同書の改訂版である Stokoe[1978]を参照した。

るが、その際「手話は独立した言語である」「手話は世界共通ではなく、個別的である」ということをしばしば強調する[木村・市田 1995; ウィルコックス 2001; パッデン・ハンフリーズ 2003 など]。例えば日本の場合、本章の冒頭で示した通り、ろう者は「日本手話を共通言語とする少数言語集団としてのろう者」と自己を定義づけている。そして、この少数言語集団の一員となる入り口——ろう者が初めて自分以外のろう者と出会い、その中で独自の言語である手話とろう文化を伝承する場——がろう学校だと主張している[木村・市田 1995; Ladd 2003 など]。

こうして、一つの音声言語が人々の連帯意識の象徴としての役割を担ってきたのと同様、一つの手話もまたその手話を共通言語とするろう者というアイデンティティの根幹を成すことになった。そして、ろう者アイデンティティを育むという意味においても、聾学校で手話教育を行うことが極めて重要になってくる。

従来、「一言語・一国家」という際の「言語」は音声言語を示し、手話は言語として認められていなかった。ミラノ会議における宣言は、「聾啞者」を社会に統合するため、彼らに音声言語を獲得させることを求め、そのことは以降 200 年余りもの間、欧米の多くの聾学校において口話主義を採用することに反映されることとなった。しかし、20 世紀後半の多言語主義の芽生えと軌を一にしていると言える手話の言語学的研究の成果は、聾学校教育において従来の口話主義から手話による教育に転換することが必要であるという主張に理論的根拠を与えた。

以上見てきたように、手話は個別的な言語としての地位を獲得し、他の言語と同様に連帯意識の象徴となった。そして、聾学校を入り口としたろう者共同体の一員として、ろう者アイデンティティを主張することが、欧米や日本のろう者にとって重要になった。

4 まとめ

繰り返し強調するように、「少数言語集団としてのろう者」という考え方の根幹には、手話は他の音声言語と同じ言語であるという認識がある。手話が他の音声言語と同じだということには二つの意味が内包されており、一つは、それが音声言語に依拠しない独立した構造を持っているということである。もう一つは、他の言語と同様、連帯意識の象徴としての役割を担っているということである。そして、この二つの考え方——言語の個別性という考え方と「一言語・一共同体」という考え方——は、本章第 2 節で示した通り、欧米の歴史において一体であった。

次章では、この「一言語・一共同体」という考え方が必ずしも普遍的ではないことを、東アフリカ地域における人々の言語使用の実際、とりわけケニアの聾学校の生徒や周囲の人々のコミュニケーションのあり方を検討することで示したい。

III ケニア K プライマリ聾学校の生徒によるコミュニケーションの諸相

1 東アフリカ地域における言語と人々

II章で示した通り、欧米社会において多言語状況とは、個々の言語が実体として複数存在する状況を意味している。この意味で、アフリカ諸国は多言語社会あるいは複数言語社会と捉えられている。そして、一国内における多言語状況は人々の間に軋轢を生じさせると考えられ、アフリカの国々におけるそうした状況はしばしば問題視される [Bamgbose 1994; Fardon and Furniss 1994]。

しかし、多言語社会と言われるアフリカ諸国では、単に複数の言語が併存しているというのではなく、各人が場面や対話者に応じて複数の言語を使い分けることが日常的に見られる [小森 2002: 170]。また、一つの言語と連帯意識とが必ずしも堅固に結びついているとは言えず、だからと言って人々の間で必ずしも分裂状態が生じているわけではない、それが「多言語」社会であるアフリカ諸国の実際である。

小森はタンザニア・ウケレウェの人々の言語使用状況について次のように述べている。「スクマ人の女性の夫はケレウェ人で、彼女はケレウェ語を話していた。ジタ人女性もケレウェ語で話していた。ジタ人女性に『なぜケレウェ語で話したのか』と尋ねると、ジタ人女性は自分はジタ語を話していたと答えた。言語の実態とそれが何語であるかという話者の意識の乖離さえ日常的である」 [小森 2002: 180]。ここでは、そもそもケレウェ語やジタ語という区別自体が当の本人たちの認識にではなく観察者の側の言語の分類の仕方に基づくものだと考えることもできる。

また、シュレーはオロモとレンディーレにおける借用語についての分析を通して、使用言語とアイデンティティとが必ずしも堅固には結びつかないことを具体的に明らかにしている。そこでは、イスラミ的な集団が非イスラム、更には反イスラム集団の言語を採用し、非イスラム集団もまた、慣習の名称にアラブやムスリムの用語を採用している [Schlee 1994: 196-197]。

以上のような言語の使用状況においては、まず話者の使用言語に関する認識と観察者の側の認識との間に隔たりを見出すことができる。小森が挙げた事例の場合、当の話者にとって何語で話すかということは重要な問題ではなかったとも言えるだろう。また、シュレーの論考からは、使用言語とアイデンティティの結びつきが必ずしも普遍的とは言えないことがわかる。

次節では、ケニアの聾学校の生徒や周囲の人々によるコミュニケーションの手法が混在する背景と現在の状況を具体的に検討したい。

2 ケニアにおけるコミュニケーション手法の混在

(1) ケニアの学校における言語教育の歴史と現況

【学校における言語教育：英国植民地体制期から現在】

英国やベルギーの植民地における言語教育は、フランスやポルトガルのそれとは異なっていた。フランスなどが同化の推進に尽力し、学校でアフリカの諸言語の教育を阻んだの

とは対照的に、英国やベルギーは植民地の独自の発展とアフリカの諸言語の教育を奨励した[Bamgbose 1983: 57-58]。英領下のケニアもその例外ではなかった。筆者の調査地であるナンディ・ディストリクト周辺地域の教育に関しては、1905年から1960年のディストリクト行政官による定期レポートにその歴史を垣間見ることができる。そして、現地の首長の後継者に対する教育がその最初であったことが同レポートから窺える¹¹。この頃、少なくとも現ナンディ・ディストリクト周辺地域では宣教本部での教育が中心となっていた。1927年頃には、Africa Inland Mission (現 Africa Inland Church) のナンディ本部にて、聖書のナンディ語訳を作成する作業が開始され、1939年にその刊行に至り、広まったという[Biwot 発行年不明; Bryson 1959]。また1920年代には、キリスト教教育を受けたナンディ人が教会の長老になっている。

1925年には、ディストリクトの中心地に工業学校が設立され、初代の校長に、英国人で人類学者でもある E.W.ハンティンフォードが就任した。彼は「ナンディ語を使用することは幼い子供たちを教えるためになくしてはならないことなので、しっかり教育を受けたナンディ人自身を教員として採用することを希望する」旨をナイロビ教育本部長宛に書簡で送っている¹² [NISAR 1925]。当時のカリキュラムによると、スワヒリ語とナンディ語は独立した授業科目として読み書きが教えられ、また少なくともスワヒリ語は教授言語としても使用された[NISAR 1925]。この地域で生まれ育った現在100歳近い人々のほとんどがナンディ語話者で、スワヒリ語も多かれ少なかれ理解することができる。前述の工業学校の創立時に在籍していたという100歳前後のある男性は、スワヒリ語が堪能であるばかりか英語も若干話すことができる。筆者が通訳者を伴ってインタビューをした際、通訳者は筆者の英語による質問を全てナンディ語に通訳したが、この男性はその質問に対し筆者に向かって全てスワヒリ語で、ときに英語混じりで回答してくれた。

教育本部による1924年の定期レポートによると、この時点で地域語 (vernacular) のテストも全国の学校で行われていたようである[C.P.K. Education Department 1924]。遅くとも1950年代には、プライマリ学校のカリキュラムの中に、英語やスワヒリ語の他、地域語を見ることができる[C.P.K. Education Department 1953]。

¹¹ 例えば1909年のレポートには「妖術の力でリーダーになっているライボン *laibon* の息子に対しキリスト教布教団の下での教育を提供することによって、彼がオカルトの力に頼ることなく首長として父親の後を継ぐことを望む」[QR 1909]という記述がある。なお、ライボンに関しては、同レポート内で「妖術 (witchcraft) に見られる地位」や「呪医長 (chief medicine man)」という記述が見られる。現在、ナンディ人によると、「ライボン」とはマサイ人の用語で、ナンディではオロコイヨット *orokoiyot* だという。両者の社会的位置づけが同じかどうかについて筆者は現時点で把握できていないが、英国植民地政府によるナンディ・ディストリクト関連の文書では「ライボン」という用語が統一的に使用されている。

¹² ハンティンフォードの手記や、彼とナイロビの教育本部長との間の書簡からは、英国植民地支配に伴う学校教育の導入とナンディの伝統的なイベントとの調整に彼が苦慮していたことが窺い知れる。

独立から4年後の1967年には、ケニア教育省から新しいシラバス[MEK 1967]が発行された。これは、英国植民地行政府が従来、アフリカ人、ヨーロッパ人、アラブ人及びアジア人の各学校のために発行してきたシラバスに替わるものである。英語とスワヒリ語¹³、そして「地域語」ではなく「母語 (mother tongue)」¹⁴という表現が用いられ¹⁵、その授業枠もカリキュラムにある。人々の語りによると「地域語」あるいは「母語」とはいわゆる部族語のことである¹⁶。しかしながら現在、とりわけ都市部では様々な地域出身の人々が居住しているため母語を一つに絞ることができず、スワヒリ語の授業に代えられることが多い。他方、都市から離れた地域では、プレ・プライマリ課程及びプライマリ学校の低学年クラス（後述する STD3 以下）で母語を独立した科目として教授するケースが見られる。また、スワヒリ語の授業ではスワヒリ語で、英語の授業では英語で授業が行われ、特に都市部では他の授業を英語やスワヒリ語で行う¹⁷。

このように、ケニアの学校では英国植民地体制下にあった時期から、英語、スワヒリ語、地域語（母語）の三つが並行して教育されてきた。

【聾学校における言語教育：手話の混在】

現在ケニアには、ごく小規模のものも含め聾学校が71校ある。学校制度は、プライマリ課程がスタンダード (STD) 1-8 の8年間、セカンダリ課程がフォーム (FORM) 1-4 の4年間の8-4制であり、聾学校もそれに則っている。ただしセカンダリの他に職業訓練学校¹⁸があり、技術レベルによって4年以上在籍できる場合がある。

ケニアの聾学校では、従来、主として口話法（読唇と発音）の方針で授業を行っていた。しかし、特殊教育の教員養成学校 Kenya Institute of Special Education (KISE)¹⁹がデンマークの支援で設立された1983年以降、手話による教育が始まり現在に至っている。

プライマリ聾学校では、プライマリ学校のシラバス[KIE 2002a; 2002b]の他、聾学校用

¹³ 同シラバスでは、「第二言語」と表記されている。

¹⁴ 同シラバスでは、「スワヒリ語を含む」としている。

¹⁵ 「地域語」という表現から「母語」という表現に変更した理由は明示されていない。

¹⁶ K プライマリ聾学校の教員はよく「我々の地域語はナンディ語だ」あるいは「ナンディ語は我々の地域語だ」と語った。筆者の知る限りでは、このケースにおいては「母語」よりも「地域語」という表現を用いる方が多かった。他方「K 聾学校の生徒にとって母語は手話だ」と語るが、この場合「地域語」という表現を使った例は見られなかった。「地域語」と「母語」というそれぞれの用語の使い分けに何らかの意図があるか検討の余地があるだろう。

¹⁷ スワヒリ語のみで記述されているスワヒリ語の教科書を除き、全ての科目の教科書は英語で記述されている。筆者が訪問した都市部のプライマリ学校では、授業中に教員が英語やスワヒリ語で説明をし、休み時間に教員が生徒に話かける場合スワヒリ語が用いられる光景がよく見られた。住民のほぼ100%がナンディ人の遠隔地域では、地元のプライマリ学校に通う子供によると、教員が授業で何かを説明する際ナンディ語を使用することがあるという。

¹⁸ 職業訓練学校の場合、聾学校と、聞こえる生徒との混成学校がある。

¹⁹ ケニア教育省管轄下のKenya Institute of Educationの傘下であり、精神障害者、視覚障害者、身体障害者（いずれも「障害」は[handicapped]という表現）、そして聴覚欠損 (impaired) 者に対する教育者養成コースがある。

のシラバス [KIE 2001a; 2001b]に則って授業を行っている。言語教育に関して前者は、英語とスワヒリ語、そしてSTD3以下で母語を一定時間教えるように規定している。後者は、コミュニケーション・スキルの授業で、ケニア教育省管轄下の Kenya Institute of Education (KIE) 監修の学校用ケニア手話²⁰ (以下、KIE の手話) を教えることを規定し、また読み書き能力を高めるよう求めている。

ケニアの聾学校では、しかしながら、KIE の手話のみならず複数の種類の手話が混在している。世界各地の言語情報を網羅しているウェブサイト「エスノログ」²¹ [Gordon 2005]によると、ケニアの聾学校で使用されている手話は KIE の手話の他に、それとは異なるケニア手話 (KSL)、アメリカ手話 (ASL)、イギリス手話、韓国手話、ベルギー手話などで、ときに混ざった状態で使用されている[Gordon 2005]。

筆者が同行したケニア全国聾学校スポーツ・文化活動競技会では、様々な種類の手話を観察できた。必ずしも同じ人が一種類の手話のみを使用するわけではない例の他、「自分は KSL を使用している」と言いながら、筆者の観察では ASL の単語を主に使用する例も見取れた。

プライマリ聾学校からセカンダリ聾学校あるいは職業訓練学校に進学すると、ほとんどの場合プライマリ時代に使っていた手話ではなく進学先で使っている手話を習得することになる。また転校した場合、転校先の学校の手話を新たに習得するという事例が多い。学校が変わった当初は戸惑うことがあるものの次第に慣れ、卒業後もその学校で覚えた手話を中心に使う生徒を観察することができた。

(2) K プライマリ聾学校の生徒及び周囲の人々のコミュニケーション状況²²

【K プライマリ聾学校と周辺地域】

K プライマリ聾学校 (以下 K 聾学校) は、ケニアのリフトバレー州ナンディ・ディストリクトの中心地に所在する²³。地域住民はカレンジン²⁴系が多いが、ルヒャ人、ルオ人、キクユ人、キシイ人なども居住している²⁵。

²⁰ この手話は、後述するケニアの聾者団体が編んだケニア手話 (KSL) の辞書に基づくものではない。KIE が独自に編んだ『学校用ケニア手話』[KIE 2002c]に基づいている。

²¹ このサイトは、ケニアの聾学校においてセカンダリ以上の課程となる職業訓練の聾学校もプライマリ聾学校として数えてしまっている点で正確さに欠けている。

²² 筆者は、K 聾学校を拠点として、学校開校期間中は同学校に住み込んで調査を実施した。学校休暇期間中は同学校周辺地域や生徒の帰省先に滞在したり、ケニア全国聾学校スポーツ・文化活動競技会に同行したりするなど、K 聾学校の生徒や教職員のみならず、彼らの家族や帰省先の人々、また他校の生徒を対象とした調査も行った。

²³ ケニアの聾学校は、それぞれの地域の中心部 (都市部) に所在することが多い。

²⁴ 小馬によると、カレンジンとは、かつてナンディ語諸族と他称されたケニアに居住する南ナイル語系民族群をいい、ナンディ、キプシギス、トゥゲン、ケイヨ、マラクエット、ポコット、テリック、サバオットが含まれる[小馬 1994]。

²⁵ ナンディ・ディストリクトの住民の内訳は、カレンジン系住民が約 73%、次いでルヒャ人 17%、ルオ人 3%、キクユ人とキシイ人が各 1%などとなっている[Republic of Kenya1989]。

他の地域と比べ、この地域の人々の悩みの種は日々の糧についてよりも子供の学費のことが多い。学期が終わると、子供の成績の話や新学期の学費をどう捻出するかという話で持ちきりになる。こうした、人々の学校教育に対する意識が高い地域に K 聾学校はある。

K 聾学校には、プレ・プライマリ課程 2 年、プライマリ課程 8 年の計 10 学年があり、各学年 1 クラスの構成である。生徒数は 100 名前後、教員と職員は各 20 名前後である。アメリカのボランティア団体から、定期的に通常 2 年間の契約でボランティアが派遣されて滞在することもあり、ボランティアが授業やクラス担任を受け持つことがある。

【K プライマリ聾学校における言語教育】

K 聾学校では、プレ・プライマリ課程を含む STD3 以下のクラスにおいて、プライマリ学校用のシラバスが規定する母語の授業枠で手話を教えている。プライマリ聾学校用のシラバスは KIE 監修の辞書に基づく手話を使用するよう規定しているが、結果として生徒は複数の種類の手話を教授されることになる。一つめはその KIE の手話であり、ほとんどの教員が授業で使っている²⁶。これは将来教員になる KISE の学生が主に教わる手話である。K 聾学校の教員の多くは KISE 出身であり、彼らは K 聾学校も所蔵する KIE の手話の辞書[KIE 1990]をしばしば参照する。この辞書は、ケニア人の聾者で前述のギャロデット大学への留学経験もあるンドゥルモ博士らによって、ASL の単語を基に編まれたものである²⁷。二つめは KSL である。ケニアの聾者団体 Kenya National Association of the Deaf (KNAD) の事務局メンバーは、この KSLこそケニアで発達した自分たちの手話だと語り²⁸、KNAD は KSL を聾学校で使用することを推奨している。この KSL の辞書

なお、1999 年のセンサスには部族ごとの人口が掲載されていない。ディストリクト行政政府の統計部職員に筆者が聞いたところによると、「部族主義につながるため政府の方針で掲載していない」とのことである。

²⁶ K 聾学校では、しばしば教職員同士でも特に遠方にいる人と話す場合は手話を用いることがある。また、手話をよく知らない人が同席している中で、その人に知られたくない話をする場合も手話を用いることがある。

²⁷ KIE[1990]の第 4 版である KIE[2002c]を見ると、Kenya National Association of the Deaf (KNAD) が発行した辞書の語彙と重複する部分が見受けられる。例えば曜日について見ると、2002 年版では「土曜日」以外の曜日が 1990 年版とは異なり KSL と同じ表現になっている。また「土曜日」に関しては、1990 年版も 2002 年版も KSL と同じ表現である。KIE によると、2002 年の改訂版では、聾学校や聾コミュニティ (deaf community) (“Deaf”とは表記していない) で新たに使用が明らかになった手話を盛り込んだ[KIE 2002c: vi]。ただし、参照文献の中に KNAD による辞書はなく、KNAD に関して言及されていない。K 聾学校では KIE の辞書は 1990 年版しか所蔵しておらず、教員が参照しているのはこの古い版の方である。

²⁸ このことについて筆者が KNAD の責任者にインタビューを実施したところ、彼は「ケニアには KSL があったのに、我々がそれをまとめる前に、当時 KIE に勤めていたンドゥルモ博士たちが先に別の手話の辞書を発行してしまった。KIE が辞書をまとめたのが 1990 年、KNAD が KSL の辞書の初版を発行したのは、遅れて翌年の 1991 年だった」と語った。ンドゥルモ博士との協力関係については、「以前は協力もあったが、今はない。ンドゥルモ博士は大学を出ているから、所詮、プライマリやセカンダリしか出ていない我々は相手にされないのだ」と語った。ンドゥルモ博士自身は、現在ギャロデット大学に在り、ケニアに聾者のための大学を創

[KNAD 2001]は単語だけでなく、語順についても言及している。SVO、SOV、OSVの語順が基本だが、語順はトピックに依存し、話し手が最も言いたいことが文頭に来る[KNAD 2001: XVIII]。この辞書もK聾学校は所蔵し²⁹、教員は必要に応じて参照することがある。また、以上のKIEの手話やKSLの他にASLの使用も見られる。

筆者は結果として生徒は複数の種類の手話を教授されると前述したが、具体的に記述すると、例えば数字を教える場合にある教員がKSLで教える一方で別の教員はKIEの手話で教えるケースがある。同時に、数字にはKSLを用いる教員が、他をKIEの手話で教えているケースもある。また、来校者が生徒を前にスピーチする際に教員は交替で通訳を行うが、この際ASLの単語を多用する教員もいる³⁰。そして、K聾学校の生徒にインタビューを実施すると、どの教員の言うこともわかると語るのである。

K聾学校ではプライマリ学校用のシラバスに基づき、英語とスワヒリ語の授業もある。聾学校用のシラバスに則り主に読み書きの訓練を中心に行うが、発音の練習も時折行う。

【K聾学校の生徒及び周囲の人々のコミュニケーションのあり方】

K聾学校の生徒は、日常生活の中で様々なコミュニケーション手段を用いている。

手話に関しては、教員から結果として複数の種類の手話が教えられると共に、寄宿制であるため、下級生は上級生が使う言い回し³¹も日常的に見習うことになる。生徒は、身内に聾学校出身者がいない限り手話をほとんど知らない状態で入学する。彼らは授業や学校行事、寄宿生活において日々手話を習得してゆく。

複数であるのは手話ばかりではない。前述の通り、K聾学校の授業では他のプライマリ学校と同様、英語とスワヒリ語の授業がある。教員や生徒の話によると、読み書きにおいて、生徒はスワヒリ語が最も不得手となり、英語の方が得意になるという。生徒同士でサクセス・カード³²やときにラブレターなど手紙類を交わすが、それらは英文³³で交わすのが通例である。

立しようという話をしている。筆者も何度か面会しインタビューを実施したことがあったが、自身の学歴に関して特に言及することは、これまでなかった。

²⁹ 本稿では、KNAD[2001]を参照したが、K聾学校は1991年版（初版）を所蔵している。

³⁰ 筆者がその理由を尋ねると、その教員は「ASLは語彙が豊富だから」と語った。このASLを「KSLが我々の手話だ」と語ったKNAD関係者も使用しており、筆者が理由を尋ねると「KSLにない語彙がASLにあり、それを借用している」と答えた。

³¹ 生徒同士や生徒とごく親しい教員のみが知っている言い回し（教員によると「スラング」）などを指す。

³² ケニアでは11月に、聾学校を含めたプライマリ及びセカンダリ学校で全国統一の卒業資格試験を行う。この試験を前に、試験志願者にはサクセス・カードと呼ばれる合格祈願のカードが友人、家族、親戚などから送られる。

³³ 語順が英語ならばSVOのところOSVになるといったケースがみられる。また英語では通例動詞や名詞として使われる単語が、英文の手紙で接続詞的に使われることがある。例えば“*And move S V...*”というように使われた場合、“*move*”は、「それは置いておいて」＝「話は変わって」という意味で使われている。K聾学校の生徒の手話では、話が変わる際に、英語に直訳すれば“*move*”という手話が使われることがある。

音声の使用については、聞こえる者への呼びかけなどの際の発声や、単語や文章レベルでの口からの発話を観察できる。授業で読み書きの他に読唇と発音を習得したか、あるいは学校内の教職員同士の会話を見たり帰省先で覚えたりしたためか、手話と共にその手話に対応するスワヒリ語や地域語を口から発話するケースも見られる³⁴。例えば、出身地域を問わずよく使われるスワヒリ語、シャンバ *shamba* (スワヒリ語で「畑」) を口から発話するケースが学校内でも見られるが、シャンバの代わりに英語のファーム (farm) を用いるケースはこの場合見られない。また、親が話す地域語を口から発話する生徒もいる。家族がカレンジン系であれば、センゲ *senge* (ナンディ語で「(父方) オバ」) や、マミイ *mamii* (同「何もない」) などの表現を口から発話するケースをしばしば見ることができる³⁵。

更にK聾学校の生徒は、様々な手話や、読み書き、発声・発話の他に、いわゆるマイムを使用することにも長けている。マイムとは、身振りによってその場に無い物を可視化する表現手法である。

このように、生徒は複数の言語をはじめ様々なコミュニケーション手段を身につけてゆき、それらを柔軟な姿勢で自在に使用するが、この姿勢は音声言語を使用する周囲の人々同士の会話にも見られる。ただし音声言語話者同士の場合、コミュニケーション手段の多様性は、音声言語の範囲に限られる傾向が強い。例えば、K聾学校周辺はナンディ人が多いが、彼らはナンディ語以外にもいくらか他の地域語を知っている。また、ナンディ語で話す場合も、ときおりスワヒリ語や英語が混ざることがある。このケースは、都市部のみならず遠隔地域でも見ることができる。他方、カレンジン系ではなくバンツー系諸語を母語とする人が同席する場合は、互いにスワヒリ語を使用することが多い。

この音声言語の範囲内での柔軟性は、特に教職員以外の人々がK聾学校の生徒とコミュニケーションを図る際に、音声言語外的手段にまで拡大される。生徒の話し相手は帰省先の家族や近所の人々といった、生徒に直接関係する人々とは限らない。例えば、畑仕事を手伝う現場や冠婚葬祭などのイベントに行ったとき偶然居合わせた人々、市場の売り手など様々であり、彼らにとって初対面の人も多い。このような人々と生徒とのコミュニケーションにおいて、生徒は地域語を口から発話したり、身ぶり手ぶりや筆談など、様々な手段を用いて意思疎通を図る。生徒が相手にその場で手話を教えることもある。相手もまた手話を積極的に教わったり、身ぶり手ぶりを使ったりと、あらゆる手段を駆使する。生徒と手話で話せる筆者が同伴しているときも、筆者に通訳を依頼することは最終手段である。

³⁴ だからといって手話の意味と英語やスワヒリ語の単語の意味が的一对で対応するわけではない。例えば口で“*bado*” (スワヒリ語。英語の“*still*”や“*not yet*”の意味) と言いながら用いられる手話単語は、多くの場合“*not*”すなわち全否定の意味となる。

³⁵ 非カレンジン系であるルヒャ人の生徒が、K聾学校内で、「何もない」という手話表現と共に、“*mamii*”と口から発話したことがあった。

以上のように、K 聾学校の生徒同士、周囲の人々同士、そして生徒と周囲の人々の間で問題になるのは、「何語を話すべきか」ということや「その言語の『正しい』規範に則って話しているか」ということではなく、「どうしたら通じるか」ということなのである。

3 欧米の言語観の限界

しかし、このようなごく日常的な状況は、必ずしも外国人に受け入れられるわけではない。K 聾学校に派遣されたあるアメリカ人のボランティアによると、ケニアのろう者なら KSL を使用すべきだという。また彼女は、手話が混在した現在の状況に対しても何年かかれば統一できるはずだと主張した。K 聾学校のナンディ人の教員はこの主張に対し、ナンディ人以外の方が同席する場ではスワヒリ語や英語を話すから、それと同じで相手によって手話を変えればよいただけのことだと応えた。しかし、このボランティアは納得していないようであった。

K 聾学校に滞在していたボランティアは音声言語話者だったが、別の聾学校には同じボランティア団体からアメリカ出身のろう者が派遣されていた。このボランティアは「一つの」手話へのこだわりを表明したことがあった。K 聾学校の教員が彼女に手話で話しかけたところ、彼女はその教員による「父親」という手話単語をなかなか理解できなかった。教員は知る限りの「父親」を示す手話単語を繰り返し、同時に身ぶり手ぶりなどを交えた説明をし、ようやく通じた。しかしながらそのボランティアは、その教員による「父親」の手話は間違っていると指摘し、「父親」の正しい表現方法を教員に教えながらこの手話でなければわからないと主張した。

この二人のアメリカ人ボランティアの手話に対する姿勢とは対照的に、K 聾学校の教員は、しばしば、手話を使用するにあたっては柔軟に対応しなければならないと主張する。ある教員は次のように語った。「ケニアの聾学校では、地域ごとに手話が異なる³⁶。自分が既に知っている手話に固執すると、別の地域の手話をその人の頭が一切受けつけなくなる。それはよくない。一旦、自分が知っている手話を頭から取り除いて、改めてその地域で人々が使っている手話を学び直す必要がある」。実際彼は、教育実習で別の地域の聾学校に行ったとき、その学校での手話の使い方を改めて習得したという。

二人のアメリカ出身のボランティアと K 聾学校の教員との間にある手話の使用に関する考え方の違いは、何に由来しているのだろうか。なぜこの二人は「一つの」手話体系や単語表現に固執するのか。

³⁶ この「地域ごとの手話の違い」が、先の「エスノログ」の記述にある 6 種類の手話の差違に基づくものか、あるいは地域ごとの方言によるものなのかは検討の余地がある。「方言」という場合も、例えば一つの単語で手の形の微妙な違いを指すのか、あるいはある手の形における意味の違いを指すのかなどということをも丹念に分析する必要がある。場合によっては、従来の（音声）言語学における「方言」という概念そのものを再考する必要があるかもしれない。

それは彼女たちの手話に対する理解が、歴史的に形成された欧米の言語観に依拠しているからだと言うことができよう。Ⅱ章で概観したように、欧米において言語は、意思疎通の手段としての役割を超え、人々の連帯意識の象徴として捉えられてきた。従来は、「一言語・一国家」という枠組みにおいて、ある言語の使用がその言語使用者のアイデンティティを形成した。その枠組みが、近年「一言語・一共同体」という考え方に転換しつつある。欧米あるいは日本におけるろう者アイデンティティ——一つの手話を共通言語とする少数言語集団であるという考え——は、そうした多言語主義的な発想と同様の論理で主張されていると言える。

多言語主義に通じる主張の多くは、言語が個別に実体として存在するという認識に依拠している。しかしアフリカ諸社会（とりわけ東アフリカ地域）における人々の言語使用のあり方を見てみると、本章第1節で述べたように、言語間の境界さえ曖昧である。

ケニアの聾学校の生徒及び周囲の人々のコミュニケーションのあり方を見ると、複数の手話や音声言語、更にはあらゆるコミュニケーション手段を日頃から柔軟な姿勢で用いていることがわかる。本稿では詳細には触れられなかったが、音声言語でナンディ語、スワヒリ語、英語が混ざるように、手話の場合も一文の中で、例えば、KSL、ASL、生徒同士で通じる言い回しが混ざっているように観察できる。

従ってこのケニアの事例において、音声言語話者にも、手話を用いる聾学校の生徒にも、「一言語・一共同体」という考え方を適用することは妥当ではないのである³⁷。

IV 結論

本稿では第一に、従来の「聴覚障害者」や「聾啞者」という括り方を再考させた日本の「ろう文化宣言」における「言語的少数者」という考えの背景を概観した。それは、欧米において歴史的に形成された言語観と共通の論理を備えていた。その言語観は、言語を意思疎通の手段としてのみならず、人々の連帯意識の象徴として捉えるものである。一つの手話を共通言語とするろう者共同体の一員であるというアイデンティティの主張は、従来の「一言語・一国家」に代わり「一言語・一共同体」を原則とする世界的な流れの中に位置づけることができる。

言語学的な見地により手話を音声言語と同等だと理論づけた研究成果は、欧米や日本の聾学校における口話主義を見直すうえで極めて重要だった。ろう者を社会に統合するには音声言語を習得させるべきだという考えに基づいた口話主義は、ときに聾学校内での手話の使用自体を禁止する極端な事例を生んだからである³⁸。このことは、「一言語・一国家」主義の、その「一言語」以外の言語に対する姿勢と類似していると言えよう。

³⁷ 詳しくは別稿に譲るが、K 聾学校の生徒及び周囲の人々による、自己と他者の差違を語る場合の第一の指標は使用言語ではなく、出身部族（＝父親の出身部族）、所属するキリスト教会、クラン、性別などである。

³⁸ ケニアの聾学校教育で手話を導入したのは 80 年代になってからだが、欧米や日本の聾学校

第二に、「一言語・一共同体」という考え方は、本稿で検討した東アフリカ地域の事例には適用できないことを示した。ケニアにおける言語教育の歴史を見ると、既に英国植民地体制の下で英語、スワヒリ語、地域語が並行して教育されており、現在も同じ教育方針である。このような背景をもつケニアの人々の意思疎通を図る姿勢には柔軟性が見られた。音声言語話者同士の意思疎通では、相手によって使用言語を変え、また同じ地域語（母語）話者同士でも、地域語のみならず英語やスワヒリ語が混ざるケースがあった。聾学校の生徒との意思疎通に至っては、あらゆる手段を駆使する柔軟性を見ることができた。そして、**K**聾学校の生徒はこうしたコミュニケーション環境で生まれ育ち、聾学校では複数の手話を自ずと習得し、日々の生活であらゆるコミュニケーション手段を使用するようになる。

以上のことから、こうした状況にあるケニアの聾学校の生徒について論じる際、欧米の多言語主義に通じる「言語集団としてのろう者」という捉え方を適用するには限界があることをもって本稿の結論とする。

最後に、本稿では十分に論じることのできなかつた重要な点を指摘しておきたい。本稿で筆者は、「手話の混在」あるいは「複数の種類の手話」と記述してきた。重要なのは、この「混在」の状況を整理して説明することが容易ではない点である。「混在」と表現した時点で、筆者自身が、再び、言語は個々に独立して存在していることを前提としているという指摘もあろう。

本稿における手話の分類は、確かに観察者の側の分類に基づいている。この分類は、**KIE**の手話、**KSL**、**ASL**として体系化された辞書³⁹に基づく筆者の判断であり、話者である聾学校の教員や生徒は、体系化された辞書を見ながらコミュニケーションをとっているわけではない。ただし、その分類が必ずしも「観察者本位」ではないことも確かである。Ⅲ章で紹介した人々の語りにも見られる通り、話者自身もまた、その分類に則って自分が話す言語に関して説明することがあるからである。

手話はどのように「混在」していると言えるのだろうか。**K**聾学校の生徒たちに「教員が使う手話は異なるか」と尋ねると「異なる」という答えが返ってくる。だが、生徒たちは口をそろえて「どの先生の手話もよくわかる」と言う。**K**聾学校の卒業生が、進学先の手話は **K**聾学校のそれとは異なると具体的に語るケースも見られる。彼らはどのように手話の「相違」を認識し、語るのか。そして手話が「混在」する状況で、なぜ意思疎通を図ることが可能なのか。

ここで、——手話に対する偏見をまさに形成してきた——欧米の言語観に基づく、コミュニケーション手段としての言語の捉え方を再考する必要がある。ストーキーは前出の

のように手話の使用自体を禁止するという極端な事例は筆者の知る限りでは見られなかった。³⁹ これらの辞書は、手話を表現している人の上半身の図や写真を用いているが、そもそも手話の一連の動きを二次元の媒体に全て還元することは困難であり、辞書は手話表現の動きの中でも視覚で最も捉えやすくまた重要な部分を断片的に図示しているに過ぎない。音声言語が本来そうであるはずであるように、手話による表現もまた、個々の要素に切り分けることは困難であろう。

1980年の論文で手話の個別性を明示したが、同時に興味深いことを示唆している。それぞれの話者が使用する手話に多かれ少なかれ違いがあったとしても、ろう者は自分とは異なる手話を使うろう者とコミュニケーションをとるのに様々な面で熟練しているという [Stokoe 1980: 366]。また、筆者は次のようなエピソードを聞いたことがある。日本のろう者が音声言語話者の妻と共に海外に赴き現地で偶然同じ組合せのカップルに出会った時の話であるが、ろう者同士は最初は手話が異なるため意思疎通が難しかったものの、次第に通じるようになり最後は話が盛り上がったという。だが、音声言語話者同士は話が盛り上がりならず、気まずい沈黙さえもあったという。このことは何を意味しているのだろうか。

観察者の側による言語の分類に疑問の余地を挟むことなく、その分類を前提に議論を進めるとしたら、手話の「混在」をめぐる問いには答えられないだろう。今後、ある言語を使用することと、その言語に関して説明することとの間にどのような関係があるのかを検討しつつ、ケニアの聾学校の生徒及び周囲の人々のコミュニケーション手法と内容を丹念に分析し考察する必要がある。これにより「言語」という枠組みを超え、より広い意味でのコミュニケーション手段としての手話の新たな可能性を提示することもできるであろう。

付記

本稿で使用した資料は、2003年1月-2006年1月にケニアで断続的に実施した計22ヶ月にわたる現地調査で収集した。調査は、澁澤民族学振興基金「大学院生に対する研究活動助成」、笹川科学研究助成、科学研究費（特別研究員奨励費）の支援を受けて実施した。調査中は、日本学術振興会ナイロビ研究連絡センターの駐在員の方々及びそこに出入りしていた研究者の方々に大変お世話になった。心より御礼申し上げる。

文中の略語

1. QR=Quarterly Report.
2. NISAR=Nandi Industrial School Annual Report.
3. C.P.K. Education Department=Colony and Protectorate of Kenya Education Department.
4. MEK= Ministry of Education Kenya.
5. KIE=Kenya Institute of Education.
6. GU= Gallaudet University.

参考文献

Bamgbose, Ayo

1983 Education in Indigenous Languages: The West African Model of Language Education. *Journal of Negro Education*. 52(1): 57-64.

1994 Pride and Prejudice in Multilingualism and Development. In *African Languages, Development and the State.*, Richard Fardon and Graham Furniss

(eds.), pp. 33-43. London: Routledge.

ベサギユ=ドウリュイ、マリーズ

1994 『ド・レペの生涯：世界最初の聾啞学校の創設』赤津政之訳、伊藤政雄（監修）、近代出版。

Biwot, Peter

発行年不明 *The Story of Kalenjin Christian Literature*. A.I.C. Kalenjin Literature Publication.

Bryson, Stuard M.

1959 *Light in Darkness : The Story of the Nandi Bible*. Sussex: Sussex Printers Ltd..

Colony and Protectorate of Kenya Education Department

1924 *The colony & Protectorate of Kenya, Education Department, Annual Report 1924*.

Nairobi: East African Standard Ltd.

1953 *Syllabus for African Primary Schools 1953*. Nairobi: The Eagle Press.

エリクソン、ペール

2003 『聾の人びとの歴史』中野善達・松藤みどり訳、明石書店。

Fardon, Richard and Graham Furniss

1994 Introduction: Frontiers and Boundaries -African Languages as Political Environment. In *African Languages, Development and the State.*, Richard Fardon and Graham Furniss (eds.), pp. 1-29. London: Routledge.

Finegan, Edward and John R. Rickford

2004 *Language in the USA: Themes for the Twenty-first Century*. Cambridge: Cambridge University Press.

岩田 祐子

2003 「ダイグロシア」、『応用言語学事典』、小池生夫（編）、p. 240、研究社。

姜 尚中

1997 「『クレオール化』と複合的なアイデンティティ」、『多言語主義とは何か』、三浦信孝（編）、pp. 138-147、藤原書店。

カルヴェ、レイ=ジャン

2000 『言語政策とは何か』西山教行訳、白水社。

Kenya Institute of Education

1990 *Sign Language for Schools 3rd Draft*. Nairobi: Kenya Institute of Education.

2001a *Special Education Curriculum Guidelines for learners with Hearing Impairment: Pre-Primary Level*. Nairobi: Kenya Institute of Education.

2001b *Special Education Curriculum Guidelines for learners with Hearing Impairment: Foundation Level*. Nairobi: Kenya Institute of Education.

2002a *Primary Education Syllabus*. (Volume One). Nairobi: Kenya Institute of Education.

2002b *Primary Education Syllabus. (Volume Two)*. Nairobi: Kenya Institute of Education.

2002c *Kenyan Sign Language for Schools*. Nairobi: Kenya Institute of Education.

Kenya National Association of the Deaf

2001 *Kenyan Sign Language Dictionary*. Nairobi: Kenyan Sign Language Research Project.

木村 晴美・市田 泰弘

1995 「ろう文化宣言：言語的少数者としてのろう者」『現代思想 特集サイド以後』(23) 3: 354-362、青土社。

2000 「ろう文化宣言以後」、『聾の経験：18世紀における手話の「発見」』、ハーラン・レイン著、石村多門訳、pp. 396-408、東京電機大学出版局。

クルマス、フロリアン

1987 『言語と国家：言語計画ならびに言語政策の研究』山下公子訳、岩波書店。

小森 淳子

2002 「多言語社会の言語選択：タンザニア・ウケレウエの事例から」、『現代アフリカの社会変動：ことばと文化の動態観察』、宮本正興・松田素二(編)、pp. 170-193、人文書院。

小馬 徹

1994 「カレンジン」、『文化人類学事典 縮刷版』、石川栄吉・梅棹忠夫・大林太良・蒲生正男・佐々木高明・祖父江孝男(編)、p.178、弘文堂。

Ladd, Paddy

2003 *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

レイン、ハーラン

2000 『聾の経験：18世紀における手話の「発見」』石村多門訳、東京電機大学出版局。

Ministry of Education Kenya

1967 *Primary School Syllabus*. Nairobi: Ministry of Education Kenya.

Monaghan, Leila, Constanze Schmaling, Karen Nakamura and Graham H. Turner (eds.)

2003 *Many Ways to Be Deaf: International Variation in Deaf Communities*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Nandi Industrial School Annual Report.

1925 PC/NZA3/10/6/2 (Kenya National Archives).

パッデン、キャロル・トム・ハンフリーズ

2003 『「ろう文化」案内』森壮也・森亜美訳、晶文社。

Quarterly Report.

1909 DC/NDI/1/1-DC/NDI/1/5 (Kenya National Archives).

Republic of Kenya

1989 *Kenya Population Census. Volume 1.* Nairobi: Central Bureau of Statistics.

Rod, Mengham

1993 *The Descent of Language: Writing in Praise of Babel.* London: Bloomsbury Publishing.

Schlee, Günther

1994 Loanwords in Oromo and Rendille as a Mirror of Past Inter-Ethnic Relations. In *African Languages, Development and the State.*, Richard Fardon and Graham Furniss (eds.), pp.191-212. London: Routledge.

シュリーベン＝ランゲ、ブリギッテ

1996 『新版 社会言語学の方法』原聖・糟谷啓介・李守訳、三元社。

Stokoe, William

1978 *Sign Language Structure.* Silver Spring, MD: Linstok Press.

1980 Sign Language Structure. *Annual Review of Anthropology.* 9: 365-390.

田中 克彦

1981 『ことばと国家』岩波新書。

ウィルコックス、シャーマン（編）

2001 『アメリカのろう文化』鈴木清史・酒井信雄・太田憲男訳、明石書店。

Wright, David

1969 *Deafness: A Personal Account.* London: Allen Lane The Penguin Press.

Wright, Sue

2000 *Community and Communication: The Role of Language in Nation State Building and European Integration.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

参照ウェブサイト（2007年1月7日にアクセス確認）

Gallaudet University

2006 2006 Enrollment Report.

URL : http://oes.gallaudet.edu/oes/enrollment_report.pdf

Gordon, Raymond G. Jr. (ed.)

2005 Kenyan Sign Language : A language of Kenya. In *Ethnologue.*

URL : http://www.ethnologue.com/show_language.asp?code=xki

(2007年1月25日採択決定)