

**日本手話でひととおりの授業を提供しないことの合憲性****【文献種別】** 判決／札幌地方裁判所**【裁判年月日】** 令和6年5月24日**【事件番号】** 令和4年（ワ）第1462号**【事件名】** 損害賠償請求事件**【裁判結果】** 棄却**【参照法令】** 憲法26条、13条、14条1項、国家賠償法1条1項、教育基本法4条2項、18条、学校教育法72条、77条、学校教育法施行規則126条1項、129条、児童の権利条約23条2項・3項、障害者権利条約24条3項、北海道言語としての手話の認識の普及等に関する条例**【掲載誌】** 裁判所ウェブサイト

◆ LEX/DB 文献番号 25573611

帝京大学講師 杉山有沙

**事実の概要**

本件は、地方公共団体である被告が設置する特別支援学校である北海道札幌聾学校小学部に在籍し又は在籍していた先天性の聴覚障害がある原告らが、日本手話を十分に使用することのできない教員を担任として被告の公務員が配置し、その後も適切な対応がなされなかったことに対して、国家賠償法に基づき損害賠償を請求した事案である。

**判決の要旨****1 憲法適合性審査**

裁判所は、憲法26条、13条、14条について順に審査したが、いずれの点についても否定したので、国家賠償の請求も棄却した。

**(1) 憲法26条**

憲法26条の規定には、国民各自が「成長、発達し、自己の人格を完成、実現するために必要な学習をする固有の権利を有すること、特に、みずから学習することのできない子どもは、その学習要求を充足するための教育を自己に施すことを大人一般に対して要求する権利を有するとの観念が存在している」(旭川学テ事件)。このような同条は、「国民が、必要な学習をすることを公権力から阻害されない権利」や「公権力に対し必要な教育制度・教育施設その他の教育条件の整備を求める権利」について学習権として保障する。後者は公権

力に対する作為請求権であるが、公権力に対する必要な教育制度・教育施設その他の教育条件の整備を求める権利は「立法措置により具体化されることで、具体的権利としても保障されるのであり、第一言語により教育を受ける権利を同条に基づいて直ちに保障されるとは解されない。もっとも、同条1項は「その能力に応じて、ひとしく」教育を受ける権利を定めているので、立法府が教育条件の整備に係る権利の内容を具体化していないとしても、行政府がある行政措置を採ったこと又は採らなかったことが、行政府の作為・不作為が裁量権の逸脱・濫用に当たる場合、同条に違反するものとなる。

日本手話で授業を受ける権利を憲法26条が立法措置により具体的権利として保障しているかについて、教育基本法4条2項、18条、学校教育法72条、77条を確認した上で判断した。学校教育法施行規則126条1項、129条、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領2章1節1款2(3)、児童の権利条約23条2項、3項、障害者権利条約24条3項、北海道言語としての手話の認識の普及等に関する条例を検討したものの「日本手話で授業を受ける権利は、具体的権利として保障されたものとはいえない」。

次に、日本手話以外にも、他のコミュニケーション手段を多く用いて授業をすることが、憲法26条1項の「その能力に応じて、ひとしく」規定に違反するかについて検討した。「憲法14条は、事柄の性質に応じた合理的な根拠に基づくもので

ない限り、法的な差別的取扱いを禁止する趣旨のものであり」(待命処分事件、尊属殺重罰規定判決)、これは憲法 26 条 1 項にも妥当する。そして、第一言語で授業を受けられるかどうかの点につき、「日本手話を第一言語とする児童と日本語を第一言語とする児童は区別されている」。したがって、このような区別をすることの合理性が認められない場合には、憲法 26 条 1 項に反することになる。なお、教育条件の整備の内容・方法については立法府に裁量があるが、憲法 26 条の背後にある学習権に照らし、その平等は保障される。

区別の目的について、教員の育成・確保の状況にあった教育制度の設定や教育関係法令及び学習指導要領に則った教育と手話を活用した教育との両立を図ることから合理的な根拠を有する。次に、目的との関連における区別の合理性について、日本語対応手話と日本手話の共有された語彙の存在や書記日本語、イラストでも情報理解・伝達が可能であること等から、日本手話を主なコミュニケーション手段とする児童の不利益(コミュニケーションの困難や疎外感等)等を考慮しても、目的との関連において合理性を有する。

### (2) 憲法 13 条

日本手話で授業を受ける権利「は、特定の言語で授業を提供することを求めるものであり、公権力に一定の給付を求める権利である」。そして「公権力により特定の言語でのコミュニケーションを妨げられないことを超えて、公権力に対し特定の言語での授業を求めることまでが、個人の人格の重要な要素であるとまではいい難い。」言語としての日本手話で授業を受ける権利が、憲法 13 条が保障する人格権の一内容とはいえない。

### (3) 憲法 14 条

前述憲法 26 条審査を踏まえて、第一言語である日本手話以外にも、その他のコミュニケーション手段を多く使用して授業を提供することが、不合理な差別的取扱いであるとはいえない。

## 2 入学前の説明に対する違法性

「学校側が入学前に説明した教育内容の一部を変更し、これを実施しなくなった場合には、子どもの期待、信頼を損なう違法なものとして、不法行為が成立する場合もあり得る」。しかし学校教育における教育内容等の決定や教育内容等は、学校設置者や校長、教員の裁量に委ねられる。本件

において入学前に二言語クラスでは日本手話を基軸にする旨の説明をしたとは認められないので、国家賠償の請求は棄却された。

## 判例の解説

### 一 本判決の意義と判断枠組

本判決の意義は、障害児の教育を受ける権利の問題としてインクルーシブ教育に注目が集まる中<sup>1)</sup>、聴覚障害児にとって一般的に有効な教育方法が、日本手話が第一言語である聴覚障害児に対しては、同権利の侵害になる可能性があることを示した点にある。

審査枠組の概要は以下の通りである。憲法 26 条について、具体的な教育条件の整備要請権は立法措置により具体化されることを確認した上で、これがなされていない場合、同条が定める教育の機会均等に基づき行政措置に対して行政府の裁量の逸脱・濫用があれば違憲性が認められるとした。また、憲法 13 条の人格権については特定の言語での授業の提供の保障までは含まないとし、憲法 14 条については独立して審査するのではなく前述憲法 26 条の審査結果を用いて判断した。

### 二 日本手話の位置付け

本判決を分析するためには日本手話の位置付けを先に確認する必要がある。そもそも手話には、本判決で問題になった日本手話 (Japanese Sign Language) と日本語対応手話 (Signed Japanese) がある<sup>2)</sup>。テレビ等で一般的に見るのは日本語対応手話であり、文字通り日本語を音声媒介せずジェスチャーを用いて表現するものである。これは、ろう者が使ってきた言語(手話)ではない。日本手話は「語彙、文法・統語構造、用法等において言語学的に見て日本語とは全く異なる自然言語である」。1990 年代まで日本語対応手話が正しい手話とされてきたが、1995 年 5 月に『現代思想』にて掲載された「ろう文化宣言」<sup>3)</sup>の影響を受けながら、2007 年学校教育法の改正を経て「日本語が授業言語となる口語法による教育、日本語への同化主義への揺り戻し」等があった。なお、母語を習得・使用する権利は、世界人権規約や民族的もしくは種族的、宗教的及び言語的マイノリティに属する者の権利宣言等で保障されている<sup>4)</sup>。

本判決において裁判所は日本手話を十分に保障しなくても、日本語対应手話等の他のコミュニケーション手段を用いることで対応できるものと捉えている。しかし日本語対应手話は日本語を中心とする非障害者基準の社会にろう者が合わせる性格があり、日本手話を第一言語とする者に対してはこれに基づく教育は医学モデル<sup>5)</sup>に根ざすものであるといえる。これに対し日本手話を第一言語とする者が日本手話で授業を受ける権利を主張することは、彼らの存在を無視して形成された非障害者基準の社会構造から生じる社会的障壁の緩和・解消の社会モデルに基づくものである<sup>6)</sup>。なお、この社会的障壁の緩和・解消の要請は、憲法14条・25条により解釈上<sup>7)</sup>、そして障害者権利条約、障害者基本法、障害者差別解消法等により明文で根拠付けられる。このように本判決の本質的な問題は、日本手話を第一言語とする日本国籍の障害児が教育を受ける権利の行使の際に第一言語とは異なる言語で行われたことに対して、立法・行政裁量の見地から正当化されたことにある。

### 三 教育を受ける権利と教育条件整備義務

教育を受ける権利には3つの側面がある。第1に、社会権として「教育制度・教育施設その他の教育条件の整備を国に対して求める権利」であり、第2に、自由権として「既存の教育制度・教育施設等を利用して教育を受けることを不当に妨げられない権利」であり、そして第3に、平等権として教育の機会均等が保障される<sup>8)</sup>。

まず社会権的側面として、幸福追求権の一環として教育の自由を有することを前提に、国に対して合理的な教育制度と施設を通じて適切な教育の場の提供を要請する<sup>9)</sup>。これは国の教育条件整備義務と言い換えることができ、国の教育権力行使の具現化ではなく、児童の学習権を保障するためのものと位置付けられる。ここでいう学習権とは、学習によって人間らしく成長発達していく権利であり、これを保障するのは、人間社会の福祉や文化づくりとして社会全体の責任とされる。このような教育を良く行われるための条件整備的機能は、施設整備や教育費公的負担といった外的諸条件の整備と教育の内容面から理解される<sup>10)</sup>。

このように教育を受ける権利は立法府・行政府による教育条件整備により具現化されるので、その構築・運用の際には裁量が認められるもの

の<sup>11)</sup>、その裁量の行使は、学習上の必要の充足（または学習権の保障）によって方向付けられる<sup>12)</sup>。そもそも、作為請求権である社会権に立法・行政裁量が認められるのは未確定性があるからであり<sup>13)</sup>、法律や条約等でそれが縮減したら、認められる裁量の射程も狭まる。つまり教育条件整備義務は、学習権の保障の観点から方向付けられるだけでなく、同義務に係る法律等があれば、それに基づき裁量の余地が縮減する。

以上を踏まえて、本判決の社会的側面について再考しよう。裁判所は教育条件の整備要請権は立法によって第一義的に保障されるとし、これに伴い裁量の余地も認める。これについて本稿も同意するものの、日本手話は日本語対应手話と互換性があるものではない。当該児童の学習権を保障するためには日本手話が必要だったこと、また判決の際に引用された障害者関連立法が前提にしているのは社会モデルであることを意識すると、裁量の逸脱・濫用に当たらないか再検討することが期待される。

### 四 教育の機会均等と差別禁止

次に教育を受ける権利の平等権的側面について見ていく。憲法26条1項の原則の1つとして、教育を受ける機会や教育条件に関する平等原則がある。この「ひとしく教育を受ける権利」における「ひとしく」は、教育の機会均等の要請を意味し、これは、憲法14条1項の法の下での平等を受けて教育における平等原則を示し、さらにこの文言の具体化として、教育基本法4条がある<sup>14)</sup>。本判決も、憲法14条1項後段が保障する差別禁止に基づいて、日本手話を第一言語とする児童と日本語を第一言語とする児童の間に教育条件の整備に関する区別と前者児童に対する具体的な不利益があることを認めた上で、具体的な教育条件整備は立法府に裁量があるとし、目的手段審査を経てその区別を正当なものであると判断している。

こうした審査枠組において、ここで注目したいのは、審査密度についてである。そもそも、平等原則をめぐる審査基準について、憲法14条1項後段列挙事由に関する差別について厳格な基準を求める特別意味説が有名である。障害についてはこの列挙事由に含まれないものの、障害を理由とする不利益取扱いには厳格度の高い審査が行われるべきとされる<sup>15)</sup>。本判決において問題になっ

た区別は、障害児（ろう者）と非障害者の間の教育条件の整備であるので、障害を理由とした不利益取扱いといえ、厳格度の高い審査が求められることになる。

また、本判決は、憲法 26 条 1 項に係る問題として審査されており、憲法 14 条 1 項単体で判断されたわけではない。これが意味することは、憲法 25 条問題に関係する憲法 14 条審査と同様に広い立法裁量論の磁場におかれてしまうということである<sup>16)</sup>。しかし、こうした広い裁量論が認められるのは、未確定性が横たわっていることに原因を見出すことができる。そうであれば、法律等の存在で未確定性が縮減されるので、安易に広範な裁量論を許容するべきではない。

## 五 人格権の保障

最後に教育を受ける権利の自由権的側面に関連して、特に憲法 13 条が保障する人格権の観点から検討する。そもそも、自由権的側面として学習権を阻害する国等の行為が問題になるが、例えば「誤った知識や一方的な観念を子どもに植えつけるような内容の教育を施すことを強制するようなことは」憲法 26 条、13 条の規定から許されない<sup>17)</sup>。日本手話には「劣った言語」としてろう者の文化が否定されてきた経緯があり<sup>18)</sup>、これを教育場面で軽視することは児童に誤った観念を植え付ける原因になりかねない。また、人格権保障とそれぞれの文化を守ることに密接な関係があるといえる。教育において、児童たちの人間的な成長発達を通して全体として人間社会の文化の再生産に深く関わることにより、地域・民族・人類の「文化」の伝承と創造の担い手として、それに参加する自由の保障が要請される<sup>19)</sup>。

裁判所は、人格権は特定の言語での授業の提供の保障までは含まないという。しかし、日本手話を用いることは、障害児（ろう者）の教育を受ける権利だけでなく彼らの人格・文化を守ることに他ならない。そもそも、社会的障壁の緩和・解消が法的に保障されることを意識すると、教育を受ける権利の自由権的側面と人格権の保障の観点からも日本手話で授業を受ける権利について再考するべきである。

### ●—注

1) 関連する判決として、留萌中学校事件（旭川地判平 5・

- 10・26 判時 1490 号 49 頁）や奈良肢体不自由児中学校入学仮の義務付け申立事件（奈良地判平 21・6・26 賃社 1504 号 47 頁）等多数存在する。
- 2) 木村晴美『日本手話と日本語対応手話（手指日本語）』（生活書院、2011 年）12 頁。
- 3) 木村晴美＝市田泰弘「ろう文化宣言」現代思想 23 巻 3 号（1995 年）354～362 頁。
- 4) 山内一宏「日本語と日本手話」立調 386 号（2017 年）101～107 頁。
- 5) 障害モデルについて、杉山有沙『障害者の自律／自立と憲法』（弘文堂、2024 年）13～15 頁等参照。
- 6) 青柳幸一「『ろう者』の憲法上の権利」明治ロー 14 号（2014 年）2～6 頁参照。
- 7) 杉山有沙「社会的障壁と平等保障の射程」日本障害法学会編『講座障害法』（生活書院、2025 年予定）。本稿では紙幅の制限により省略するが、日本手話をめぐる権利は、障害者の人権だけでなく、日本国籍を持つマイノリティの言語保障をめぐる権利の問題としても検討するべきである。
- 8) 工藤達朗「教育を受ける権利」渡辺康行＝穴戸常寿＝松本和彦＝工藤達朗『憲法 I 基本権〔第 2 版〕』（日本評論社、2023 年）409～410 頁。
- 9) 佐藤幸治『日本国憲法論〔第 2 版〕』（成文堂、2020 年）406 頁。
- 10) 兼子仁『教育法〔新版〕』（有斐閣、1978 年）228～234 頁、343～345 頁。同旨、兼子仁『入門教育法』（エイデル研究所、1976 年）168～173 頁、植野妙実子「憲法からみた教育法」植野妙実子＝宮盛邦友『現代教育法』（日本評論社、2023 年）13 頁。
- 11) 戸波江二「憲法・教育基本法」姉崎洋一＝荒牧重人＝小川正人＝金子征史＝喜多明人＝戸波江二＝廣澤明＝吉岡直子『ガイドブック教育法〔新訂版〕』（三省堂、2015 年）47 頁。
- 12) 中川律『教育法』（三省堂、2023 年）(ebook-Kinoppy) 53 頁。同旨、野中俊彦「社会権」野中俊彦＝中村睦男＝高橋和之＝高見勝利『憲法 I〔第 5 版〕』（有斐閣、2012 年）518 頁等。
- 13) 小山剛『「憲法上の権利」の作法〔第 3 版〕』（尚学社、2016 年）115～127 頁。
- 14) 植野・前掲注 10) 5～6 頁。
- 15) 植木淳「障害のある子どもの教育を受ける権利」憲法研究 9 号（2021 年）149 頁。同旨、植木淳『障害のある人の権利と法』（日本評論社、2011 年）175～176 頁。
- 16) 佐藤・前掲注 9) 241 頁。同旨、葛西まゆこ『生存権の規範的意義』（成文堂、2011 年）77 頁。
- 17) 尾形健「憲法 26 条」辻村みよ子＝山元一『概説 憲法コンメンタール』（信山社、2018 年）168 頁（旭川学テ事件）。
- 18) 山内・前掲注 4) 103～104 頁。
- 19) 兼子・前掲注 10)『教育法〔新版〕』211 頁。