

【書評論文】

障害当事者へのまなごしの必要性

佐々木倫子（編）『マイノリティの社会参加——障害者と多様なリテラシー』

原田 大介*

キーワード

マイノリティ, リテラシー, 当事者, 障害, 社会, 参加

こういう本を読みたいと思っていた。

編著者の佐々木倫子は、本書の目的について『リテラシー』とは何かを考え、マイノリティ言語話者のリテラシーと社会参加を考える」(p. iv) ことにあると述べる。また、本書では障害、性別、年齢、人種、宗教、性的指向、民族等さまざまに用いられる「マイノリティ」の中でも「障害」に焦点化し、「障害当事者の声を出発点に、施策から教育現場までを考え」(p. iv) ることを試みている。

本書は12名の執筆者から成る。そのうち、第1部では「6人の障害当事者が登場し、発信」(p. iv) している。

本書の構成は、次のようになっている。なお、各章の執筆者の名前は省略した。

- 序 少数派のリテラシーと社会参加
- 第1部 当事者が語る教育と社会の現実
 - 第1章 ビジュアル・リテラシーの重要性——1 ディスレクシア当事者の声
 - 第2章 テクノロジーとリテラシーの多様性——1 ロービジョン当事者の声
 - 第3章 聴者の家庭に生まれた1ろう者の声
 - 第4章 デフファミリーに生まれた1ろう者の声
 - 第5章 モンスターの分析——不確かな人類学とろうのスーパーヒーローの生い立ち
 - 第6章 ろう者がろう者に聞く——ろう学校でリテラシーは育成されたか
- 第2部 当事者と社会参加

第7章 当事者と非当事者

第8章 デフ・インタープリター入門

第9章 ろう児に対する教育政策——障害児教育かマイノリティ言語教育か

第3部 社会のバリアフリー化と多様なリテラシー

第10章 情報のユニバーサルデザイン

第11章 ろう児のバイリンガル・リテラシーの育成

第12章 マイノリティと多様なリテラシー
あとがき 当事者と非当事者の協働

この構成を見るとわかるように、本書のテーマは「リテラシー」であると同時に、「当事者」でもある。小見出しにあるそれぞれの語を数えてみると、「リテラシー」が7に対し、「当事者」は8（「非当事者」も含める）であった。本書を読む上で、障害当事者の思いや願いを受けとめることも求められているのだと推察される。

ここで、評者の立ち位置を示しておきたい。評者（以下、私）の専門は国語教育と特別支援教育である。その中でも小学校の授業研究と学習者研究を中心に取り組んできた。また、私は幼少期より吃音の自覚症状がある。加えて、医師より高機能自閉症とADHD（注意欠如・多動症）の診断名を受けている。「精神障害者保健福祉手帳3級」を所持し、現在も服薬を続けている。

国語教育と特別支援教育を専門とする私は、本書をそれぞれの立場から読んだ。また、吃音、高機能自閉症、ADHDの当事者である私は、本書で提示された障害に関する内容を、当事者の立場で

* 福岡女学院大学 (Eメール:d_harada@fukujo.ac.jp)

読んだり非当事者の立場で読んだりした。このため、障害に対するとらえ方については知識や経験等に一定の偏りがあることを先に断っておきたい。

本書が残した成果は、大きく2点考えられる。以下、順に見てみたい。

第一の成果として、本書は、ディスレクシア当事者、ロービジョン当事者（視覚障害者）、ろう児者（聴覚障害児者）など、障害当事者による生の声を打ち出したことにより、健常者／定型発達者を前提とする従来のリテラシー論からの脱却に成功していることにある。

近年、リテラシーは「識字能力」や「読み書き能力」という辞書的な意味を基礎に、情報リテラシー、批判的リテラシー、メディア・リテラシー、マルチリテラシーズ、あるいは OECD の PISA 調査で用いられているような数学的リテラシー、科学的リテラシーなど多種多様に用いられている。また、それらの用語の意味は複合的・重層的な関係にあり、その定義に関しても、国語教育における批判的リテラシーやメディア・リテラシーの議論がその典型であるように、研究者の数だけ存在すると言ってよい。

しかし、リテラシーの議論をすすめる上で、その基盤となる「識字」や「読み書き」そのものが身体的な理由で困難である場合、私たちはどう考えればよいのだろうか。例えば、本書において神山忠はディスレクシア当事者の立場から、「自分の伝えたいこと」が「単語で表記するのは何とかできるが、それをどの順番でつないでいけばいいのか、どういう接続詞や助詞、副詞を使えばいいのかかわからない」（p.9）と述べる。ディスレクシア／LD（学習障害）と高機能自閉症は異なる障害である。だが、母語としての日本語を第二言語としか思えない私にとって、神山の身体にある障害の特徴が私自身の身体と重なる部分も少なくなく、この話はとても共感できるものであった。

これまでの言語教育者が唱えるリテラシー論は、接続詞や助詞、副詞を扱うことができる者であることを、前提として論じてきたのではないだろうか。障害当事者の生の声に光を当てたとき、従来のリテラシー論は健常者／定型発達者の論理であったことに私たちは気づかされるのである。

第二の成果として、本書は、当事者と非当事者とが協働する必要性を唱えた上で、マイノリティを含むすべての人々に開かれたリテラシー論の手

がかりを提示したことにある。

本書の構成では、基本的に前半の章では障害当事者が、後半の章では障害非当事者が語る内容となっている。本書は当事者の声を大切にしているが、当事者を特権的な場所に位置づけることに対しては慎重な姿勢をとっている。むしろ後半では非当事者の立ち位置からできることやできないことが何であるかを真摯に見つめ、当事者と非当事者とが協働することの必要性や可能性を模索するような内容となっている。

例えば第7章の「当事者と非当事者」を担当する齊藤道雄は、障害非当事者の立場から論じている。齊藤は「『健常者』という、狭くてときに不健全な視点から抜け出すこと」について「それがいまだに不十分な学習の過程にあるとしても」（p.89）、当事者研究に関する事例をもとに「当事者と非当事者はいつかおなじ地平に立てる」とし、「苦労や悩みがあれば、人は人とつながれる」（p.106）と述べる。また齊藤は、「リテラシーという概念が、たんにことばの読み書きができるという能力を超え、人間存在そのものを読み取る能力にまで拡大されるなら、障害者と健常者について、またその関係性についてのリテラシーは、最も高度なリテラシーの一環ということになる」（pp.88-89）と主張する。

齊藤が考えるリテラシーには、「障害のある学習者がとり得る様々な方法によって他者との関係性を読み解くこと」を想定していることが推察される。かつて私は、国語科におけるメディア・リテラシー教育の目的について、メディアという「私」をまなざし、「人間関係の再構築」という視座を導入することを主張したことがある（原田、2005）。齊藤の論から得た知見を私なりに解釈し、意味づけ直すのであれば、今後マイノリティを含めたリテラシー論の基盤には、障害当事者／非当事者がとり得る様々な方法によって、障害当事者と非当事者との間にある関係性を「私」の立場から読み解くことにある、と考えることができるだろう。

以上が、本書の成果である。リテラシーとは何かを学ぶ者にとって、あるいは従来のリテラシー論に違和感を覚え、その枠組みからの脱却を目指す者にとって、本書はまさに必読の書と言える。

しかし一方で、本書には課題も残されている。このことを、本書の編著者であり問題提起、総括、あとがきを担当している佐々木倫子の執筆箇所

限定して考えてみたい。課題も成果と同様に2点ある。

まず第一の課題として、本書の構成において、ろう児者（聴覚障害児者）に関する内容が半分以上の割合を占めているために、本書の副題でもある「障害者と多様なリテラシー」を狭めたもの／偏りのあるものとして提示している点にある。

例えば、特別支援学校に在籍する知的障害や重度重複障害のある児童・生徒のリテラシーとは何かを考えてみるとよい。特別支援学校で知的障害／重度重複障害の児童・生徒とかかわる教師たちの多くは、ことばの授業のありようについて日々模索している。授業の導入場面で学習者一人ひとりに「〇〇さん、今日は元気かな？」などの声をかけたあとの「はい」という声の大きさや表情の有無、沈黙や間、あるいは学習者のまばたきの回数や視線のおくり方によって、教師はその日の授業への学習者の参加の有無をみとっている。

また、特別支援学校のことばの授業における絵本の読み聞かせ場面では、教師は彼らが見せる、ゆっくりとした笑顔や手足のちいさな動き、目の開き具合などの変化を見逃さず、彼らにことばの学びが生まれることを願っている（高野、2014）。彼らにとっての「読み書き」としてのリテラシーとは、声色を変える、表情を変える、視線をおくる、瞬きをする、笑って見せる、手足を動かす、（教師が求めるタイミングに合わせて）声を出す、などがあげられる。

本書では、このような知的障害や重度重複障害のリテラシーについては触れられていない。加えて言えば、私にある3つの障害（吃音、高機能自閉症、ADHD）のリテラシーについても触れられていない。しかし、本書の副題は「障害者と多様なリテラシー」（傍点＝引用者）である。障害の種類によって、とりあげられる者とそうでない者たちがいる。この事実を私たちはどう考えればよいのか。

もちろん、すべての障害カテゴリーを一つの本だけで網羅することは現実的には無理なことである。また、単に複数の障害カテゴリーを一つの本に配列すればよいという問題ではなく、障害カテゴリー間の権力関係（見えない障害よりも見える障害のほうが一般的に苦しみを理解されやすいため発言力が強い傾向にあるなど）にも十分に配慮する必要があるだろう。だが、一つの障害カテ

ゴリーへの偏りを少しでも和らげ、様々な障害のリテラシーの特性を提示することにより、健常者／定型発達者に対し、健常者／定型発達者と障害者とは地続きの関係にあることをより示すことができたはずである。そして、斉藤が述べた「当事者と非当事者はいつかおなじ地平に立てる」可能性も、様々な障害カテゴリーの特性という構成上の工夫から開けたはずである。

結果、本書は「ろう児者（聴覚障害児者）をめぐる多様なリテラシー」と限定した方が、読者に誤解を与えることもなく、編著者である佐々木の問題意識とも重なるはずだと考えた。むろんその場合、本書に掲載されたろう児者（聴覚障害児者）以外のいくつかの障害カテゴリーについては整理する必要がある。

本書の第二の課題として、佐々木が本書で提示しているリテラシー教育の目的が、いまを生きる学習者の実態と少なからず離れている点にある。

佐々木は「マイノリティ生徒への教育の目的」として、「マジョリティに負けないリテラシーをもったマイノリティ・グループの勝ち組を育て、マイノリティ・グループからの脱出を図らせることにあるのではない」（p. 216）ことを前提とした上で、「自分が参加しようとする社会に目を向け、誰にも公正な新たな社会をつくりだすことを目標に、社会の成員として自立して機能する個人を育てることにある」（p. 216）としている。「社会」ということばが3回も出てくるとか、書名にも「社会参加」とあるように、佐々木の論の中で「社会」がとても重要な位置にあり、このこと自体はとても私も共感できる。

しかし、そもそも社会とは何かを考えてみたい。佐々木は「自分が参加しようとする社会」（傍点＝引用者）と述べているように、社会は自分から離れているものであり、参加しようとしたら参加しなかったりできるものだと捉えていることがわかる。しかし、社会とはすでに「私」が居るところが社会なのであり、どんなに遠く離れたように見える社会（というものがあるとして）であっても「私」と地続きの関係にある。つまり、「私」から離れて考えることは出来ない。また、いまを生きる学習者たちにとって、社会とはすでに／常に私たちに参加することを強いてくるものであり、このことに多くの子どもたちや若者たちは生きづらさを感じていることが問題なのではないだろうか。

例をあげれば、ひきこもり当事者や、場の空気を読みすぎてしまうことから動悸や息切れが生じてしまう子どもたちや若者たちにとって、身近な人とかかわるということ、このこと自体がすでに彼らにとっては大切な社会参加なのである。人とかかわり、「私」をめぐる他者との関係性が変わることにより、すでに／常に「私」をめぐる社会の見え方も変わる。また、直接他者とかわらなくても、他者とのかかわり方についての考え方が「私」の中で変わること、あるいは、他者とのかかわりについて考えようと試みるのが、すでに／常に「私」と他者との関係性を変える契機となるのであり、この過程において「私」をめぐる社会にも変化が生まれている。このことはひきこもり当事者や空気を読みすぎる子どもや若者に限った話ではなく、私たち自身のことでもある。

このような考え方は特別なものではなく、実は本書で紹介されている「日本手話と書記日本語のバイリンガル教育を実施している私立ろう学校での実践例」(p. 213)で証明されていることでもある。佐々木は、第12章において「マイノリティ言語話者の子どもたちの今後のリテラシー育成のあり方を考える」(p. 197)とし、その章で本書を総括するような授業実践の方向性を示している。その授業の活動内容は、4年生7名、5年生4名、6年生3名の生徒たちに夏休み中に担当教員と写真付きの携帯メールのやりとりをさせ、「(1)身の回りの『不思議に思ったこと』『わからないことば』を見つけ、写真に撮ってメールで送る。(2)メールにタイトルをつける。(3)本文に、いつ、どこで、なぜこの写真を撮ったかを書く。(4)夏休みに5通以上送る。」というものであった。

しかし結果は、ここが最も重要な点であるが、「ろう児たちの生活範囲にある意味不明の表記を解決するという計画当初の目的のひとつは、ほとんど達成されなかった」(p. 215)のである。生徒たちは「読めない掲示や看板についてよりも、旅行などの内容を話題にしたかった」(p. 215)のであり、「教員とメールのやりとり」(p. 215)を繰り返したり、「お互いの作文を読みあい、熱心に講評しあった」(p. 215)という。

ここで興味深いことは、授業に参加した学習者の多くは教員とのメールの交換や友だちとの意見の言い合いなど、身近な人間関係のやりとりに強い参加態度を示したことにある。佐々木を含む教

員側の意図とは別に、学習者の多くは教員とのメールのやりとりや意見の言い合いに楽しさや、あるいは苦痛をとめないながらも学びの可能性を見出したのである。社会参加とは、まさにこの他者とのかかわりが生成している過程にある。佐々木自身、「真のコミュニケーションの場を得た生徒たちは、自ら率先して、日本語の読み書き能力だけではなく、情報リテラシーなども、実質運用の中で育成したのである」(p. 215)と実践に手ごたえを感じている。

よって、佐々木が本書で提示した先の教育目的は、いまを生きる学習者の実態に沿うように考えると、次のように言い換えることができる。「学習者が自己と他者に目を向け、公正な関係性をつくりだすことを目標に、学習者の関係性を育てることにある」と。

今後、このようなリテラシー教育の目的から生まれることばの授業実践は、学習者の人間関係により踏み込むものとなり、学習者一人ひとりの「私」をめぐる関係性を再構築することを見通したものとなるだろう。それはつまり、障害の有無を問わず、すべての学習者にとってのことばの学びをうながすものになるはずである。

以上、本書の成果と課題について示してきた。

本書の課題として示した2点の内容は、私自身が向き合うべき課題でもある。本書で学んだことを生かしつつ、研究に取り組んでいきたい。

文献

- 佐々木倫子(編)(2014).『マイノリティの社会参加——障害者と多様なリテラシー(リテラシーズ叢書3)』くらしお出版。
- 高野美由紀(2014).重複障害児へのことばの授業. 浜本純逸(監), 難波博孝, 原田大介(編)『特別支援教育と国語教育をつなぐ ことばの授業づくりハンドブック』(pp. 134-135) 溪水社。
- 原田大介(2005).メディア・リテラシー教育に関する一考察——「人間関係の再構築」という視座の導入に向けて.『国語科教育』57, 36-43.