

【寄稿】

ろう児へのことばの教育の基盤にあるべきもの

『リテラシーズ』の発展的終刊にあたって

佐々木 倫子*

はじめに

筆者と『リテラシーズ』の直接の関わりは、創刊号から16号までの編集委員を務めたことにあるが、それ以前に『リテラシーズ』を生み出した研究会および研究会誌があるので、付き合いは長い。『リテラシーズ』の前身である『21世紀の「日本事情」——日本語教育から文化リテラシーへ』（くろしお出版）を出版したのは、1999年10月のことであった。編集委員会はそれ以前から研究会を続けてきており、あの頃「21世紀」ということばは新鮮な響きを持っていた。これから到来する新世界であり、そこには期待感が含まれていたのである。あれから20年以上が過ぎ、今や「21世紀」は日常化し、「21世紀型日本語教師」「21世紀型スキル」などという言葉は発するのにも気恥しいほど手垢がついている。

しかし、2020年は、その年の元日には誰も夢想だにできなかった変則的な年である。それが『リテラシーズ』の発展的終刊の時にあたったわけで、ここで本論文誌を振り返り、「ことば・文化・社会の言語教育」の今後を考えることには、多少の意味があるかもしれない。本稿では、あるキーワードから本論文誌を振り返ったうえで、ろう児への「ことば・文化・社会の言語教育」に求められるものについて述べたい。

1. あるキーワードに現れるもの

『リテラシーズ』の創刊号(2003年)から22号(2018年)までの15年間に掲載された論文および

研究ノートのキーワードを見る。「学習者、言語教育、教科書」などの、言語教育に基本的な単語は複数回出現する。当然、「リテラシー」が付く語も出現し、クリティカル・リテラシー、メディア・リテラシー、アカデミック・リテラシー、読解リテラシー、職場リテラシーと、多様なリテラシーに関する論考が出現している。「ライフストーリー」と「アイデンティティ」も複数回挙がったキーワードである。しかし、筆者はここで「批判的/クリティカル」を採りあげたい。異なる書き手が異なる論考で、「批判的～」「クリティカル～」をキーワードに挙げているのである。以下、該当箇所を簡単に振り返る。

1. 1. クリティカルペダゴジー・批判的思考

佐藤(2004)が論考において挙げたキーワードに、「クリティカルペダゴジー」と「批判的思考」がある。従来型の学校教育では「どのような知識をどのような方法で学習者の前に呈示し(あるいは呈示せず)、どのように能力として測るのか、その測り方までもが教育者の手に握られて」(p.4)おり、教育者が権力を行使してきた。しかし、「日常世界では教育者も学習者もみなと一緒に意味のある世界を作り上げようとしている。そういった観点で見えていくと、学習とはある到達点に向かって何かを習得していくことではなく、お互いがお互いに影響を与えながら変化していく過程と捉えることができる」とするのである。「学校ではシラバスを作り、目標を明確に設定して、カリキュラム、スケジュールを組み、それに沿ってクラスをすすめるという考えが根付いているが、教育者が学習者と対話できるようになるためには、目標の内容や設定方法、また、評価というものに疑問を持ちながら、どれだけ提供できる選択肢を

* 桜美林大学(名誉教授)
Eメール: msasaki@obirin.ac.jp)

多くし、教育者側が柔軟に対応できるかということを考えることが大切になってくる」(p. 4)とする。当然とされてきた従来型の教育理論に批判的な目を向け、新たな可能性を提案している。

1. 2. 批判的日本語教育

三代(2005)は「批判的日本語教育」をキーワードに挙げている。韓国の外国語高校における教育実践にあたり、「高校における日本語教育も「機能主義的」な観点からだけではなく、「世界を読む力」や「課題解決力」が育成できる活動を行う必要がある」(p. 20)と考え、高校生たちの生活の場である「学校」をテーマに、「学校を「学び」という観点から批判的に検討し、自分たちが学校で何を学びたいかを考えるもの」とする教育実践をおこなった。日本の高校生数人を扱う教材を使用し、話し合い、グループ発表、まとめなどの活動を重ね、その成果として各自のレポートが提出された。レポート評価では、学びの方法の問題化と、学びの質の問題化の2点が重要な要素と考えられた。しかし、生徒のレポートに2点とも満たすものはなかったという。さらに、「日本語教育は日本語運用能力だけを目的にするべきではないと考えられる一方で、それを目的から除外することはできない」ため、日本語運用能力に関する課題も残されたとする。

1. 3. 批判的談話分析

オーリ(2005)は「批判的談話分析」の観点から、「母語話者による非母語話者のステレオタイプ構築」を記述している。共生を目指す地域の相互学習型活動の場、つまり、「教える側-教えられる側」という力関係の構図を取り払い「対話の場」として設定された場であっても、そこには「目に見えない形で巧みに発信され、受け入れられる支配的イデオロギー」が存在するという。その一例として、「母語話者による非母語話者のステレオタイプ構築の結果、「我々」(母語話者)と「あなた(たち)」(非母語話者)の間の差異を固定させるような発話があった」経過が分析されている。このようなステレオタイプに対するリテラシーが現在の地域日本語教育にとって重要な課題であることが主張されている。

1. 4. クリティカル・リテラシー

アレクサンダー(2006)は、キーワードに「クリティカル・リテラシー」を挙げ、日本語教育における批判性を、「言語情報というメディアについて、無根拠に設定された視点・多種多様な要素の取捨選択の過程を分析する能力」(p. 13)と規定する。つまり、学習者はどのような前提や取捨選択が働いたかを分析する能力を育成されるべきだとするのである。クリティカル・リテラシーを、日本語教育の目標である、多様性を前提とした、日本語を用いてのあらゆるレベルの社会・文化の形成に必要な能力として提示しているのである。知識やストラテジーの一方的伝達は、この論考においても、母語話者によって作られた「現実」の再生産に陥りがちな教育の形として、問題視されている。

1. 5. クリティカル・リテラシー

熊谷(2007)もまた「クリティカル・リテラシー」を挙げ、日本語教育を単なるコミュニケーションの道具としてのことばの習得ではなく、世界を批判的に読み解き、ことばを自分の目的達成のために効果的に使える能力を養うこととする理念にのっとり、従来の読み書き教育の問題点を提示している。そして、読み書き教育を再考し、米国の大学での既存のカリキュラム内でおこなったふたつの実践例を紹介している。それらはクリティカル・リテラシーの基本的概念への気づきを十分促すような実践となっている。

1. 6. 批判的日本語教育

羽鳥(2009)は、「批判的日本語教育」をキーワードに挙げている。本質主義的日本語教育批判から新たな日本語教育構築への転換を想定し、本質主義批判に有効な概念として「複合アイデンティティ」を日本語教育研究に導入することを提案している。その概念が、学習者の言語使用を「日本語らしい日本語」へと同化させることを求めない日本語教育の構築に必要なものとするのである。「文化が今日生まれるのは過去の伝統の中心ではなく文明と文明がぶつかる境界線」であり、「境界線でぶつかりあう様々なアイデンティティと言語・言説実践としての日本語使用の研究が、多文化・多言語社会の日本語教育に新たな道を拓くと考える」(p. 24)ためである。

1. 7. 批判的アプローチ

芝原(2012)は、「敬語の使用状況を記述的に理解する実践」において、「批判的アプローチ」をキーワードに挙げている。そして、「日本語の持つ規範や日本の文化的特徴、及び社会事情を教えること」を重視するのではなく、言語の実態を記述的に理解する試みとして、学習者らがテレビドラマの敬語使用を分析する「敬語プロジェクト」を行っている。その結果、「教科書に記述された敬語に関する規範が、現実の敬語使用を完全に説明するものではないという結論に学習者自身がたどり着いた」とする。ここでも、「日本語教育の現場では、日本語の持つ規範や日本の文化的特徴、及び社会事情を教えることが重要視されることがある」(p. 11) ことの問題視が出発点となっている。

1. 8. 批判目標・批判的読解指導

封(2013)は、「批判目標、批判的読解指導」をキーワードとして挙げている。「批判的読解とは「内容、形式や表現、信頼性や客観性、引用や数値の正確性、論理的な思考の確かさなどを理解・評価したり、自分の知識や経験と関連付けて建設的に批判したりするような」読みを指す」(p. 12)。しかし、「日本語能力が制限されている読み手の場合、批判的読解は認知的負荷を高めてしまい、深い処理が実行できない可能性も考えられる」(p. 13)。そこで、批判的読解が促進されるよう、批判目標に繋がる課題で具体的な状況設定を行ったうえで、日本語学習者の読解過程を分析した。その結果は通常は、肯定的な立場で、文章をわかるように読むことを目標とする中級学習者が、今回は批判的読解を行ったことが観察されている。

1. 9. 「批判的」であること

以上、『リテラシーズ』上で「批判的」をキーワードとした8つの論考に触れた。各論の書き手たちには、共通の姿勢が見いだされる。従来守られてきて一般化した先達の知見を正確に理解し継承することに汲汲とする姿勢ではなく、自身がこれまで積み上げてきた知見に照らし合わせて、疑問点を整理し、新たな発見を加えて発信する態度である。そこに真の学びがあり、これこそ『リテラシーズ』が重視してきた点であろう。そこで後

半では、私自身が従来から保持してきた知見に対して、それを覆すような論考に接し、批判的になり得たかを忠実に振り返ってみたい。それが今後のろう児への「ことば・文化・社会の日本語教育」に意味を持つことを願っている。

2. ろう児への「ことば・文化・社会の言語教育」

2. 1. 高山・中山(2020a)が主張する手話言語の特性

2020年6月に、手話に関する研究者、教育者の中で注目を集めた論考がある。高山守(聴者: 東京大学)と中山慎一郎(ろう者: 全国手話研修センター日本手話研究所)による論考(以下「高山論文」)で、手話言語の特性を扱ったものである。それは以下の主張から始まっている。

音声言語が音声によって表現されるのに対して、手話言語は手や身体の動きによって表現されるという、画像的な性格をもつ。ただ、手話言語の画像的な性格は、その表現形態にとどまらず、より根本的であり本質的である。ろう者は画像で考えるのである。これは、ろう者7名、聴者8名からなる限られた集団の知見に基づくとはいえ、これまででない哲学的な道筋を拓きうるものではないか。日本人の聴者は日本語で考える。ならば日本人のろう者は日本手話で考えると思いがちだが、ろう者は画像そのもので表現し、考えているのである。

そして、以下の具体例で説明をおこなっている。

例えば、「電車が遅れている。また乗客に病人が出て、救護に時間がかかっているのかなあ。」

一人のろう者が、その思考のプロセスを日本語で次のように解説している。

- ① 「電車」が到着するはずの時間(辺り一面黒色のなか、くっきりと浮かび上がる白数字)が黒にのまれて消滅していく」画像
- ② 「電車の中で床にへたりこんでいる婦人を介護している〈自分〉」をさらに感知している自分
- ③ 「駅員」と「運転士」「車掌」がせわしく話し込んでいるのを感知している〈自分〉」をさらに感知している自分

④ 「次に動き出す時間」が辺り一面黒色のなかで白数字となって出てきては消える」画像

⑤ 「手話単語：かも」を表わしている〈自分〉をさらに感知している自分

電車の到着時刻の電光表示が消える画像が、電車の遅延を意味し、病人の乗客の救護の画像には、自分自身が登場している。また、時間がかかっている様子が画像化され、電車の遅延画像が再登場する。そして最後に、「かもしれない」という手話言語表現を行なっている自分が現われている。こうしてAさんは、基本的に画像で思考を展開している。

(高山・中山, 2020a, p. 4)

直接経験した事柄については、思考は基本的に画像で行われる。そこでは一定程度の経験あるいは技術が思考内容に盛り込まれるので、経験の有無が重要になるという。しかし、一般的には、直接的な経験というよりはむしろ、当の事柄が画像化されているかどうかということであり、あるいは当の思考内容を思考者自身が、どこまで画像了解しているかにかかっているとす。ろう者には画像表現優勢派と手話言語優勢派という個人差があるが、おおむね画像で思考するとされている。

高山論文ではろう者の発語のプロセスを以下のように捉える。

- ① 思考内容を手話で伝える場合：画像を思い浮かべる（手話はあったりなかったり）→手話表現
- ② 相手の手話を見る場合：手話を見る→画像を思い浮かべる→自分の手話に翻訳（内容によっては画像のみ）〈全て頭の中〉
- ③ 日本語を読む場合：日本語を読む→画像を思い浮かべる→手話に翻訳〈全て頭の中〉
- ④ 思考内容を日本語で伝える場合：画像を思い浮かべる（手話はあったりなかったり）→口で日本語を話す or 書く

(高山・中山, 2020a, pp. 6-7)

日本語は音声言語であるがゆえに、視覚表現（画像）や手話言語とは異質である。しかし、手話言語は、身体言語であるという外的理由に加えて、画像との言語的な変換というプロセスが不可

欠だという内的な理由によって、画像思考および画像了解と不可分（一体）であると主張されるのである。

2. 2. 高山論文への批判的アプローチ

間接的にはあるが、筆者は20年近くろう児に対する日本語教育に関わってきた。当初は、外国人児童生徒に対する日本語教育との共通性を強く感じ、日本語教育のこれまでの知見を応用すれば、ろう児による日本語学習の困難点がかなり解決できるのではないかと考えた。が、ほどなくその考えに限界があることを認識させられることになった。基本的に音声言語である日本語を、聴覚なしに目から学ぶことには大変な困難がつきまとうのである。しかし、高山論文が指摘するような、根源的な認知プロセスの違いが存在するとしたら、これまでの認識とはまた次元の異なる困難が存在することになる。以下、高山論文を批判的に読むことで、今後のろう児に対する日本語教育の在り方を考えてみたい。

2. 3. 手話言語を基本とする思考の展開

高山論文のもととなる研究会のろう者メンバー7名のうち、6名は誕生時から、1名は3歳からのろう者であり、一般的には手話ネイティブと考えられる人々である。しかも、うち5名は両親がろう者というデフファミリー出身者である。そうなると、ものごころつく以前から手話に囲まれて手話言語を獲得したろう者の場合は、母語である手話言語によって思考が育てられ、従って手話言語によって思考が展開されるのではないかという考えがぬぐえなくなる。ろう者の思考における画像の関与は、どのようなケースでも絶対的なもののだろうか。

高山論文の主張を支えるひとつの可能性として、例えデフファミリーのろう者であっても親世代が聾学校で口話教育を受けたために、家庭内においても手話の学習言語の使用が無いに等しい言語環境で育ったというケースが考えられる。抽象的な概念を表すことばはすべて日本語で学び、手話の使用は感情などと結びついた生活言語レベルに留まっていたとしたら、手話言語は洗練されず、思考プロセスとは結び付きにくいと考えられよう。生活レベルのコミュニケーションは画像処理を行い、抽象的な思考ややりとりになると、頭の中で

書記日本語に切り替えるというパターンである。

次にろう者の90%以上を占める、親が聴者のケースを考えてみる。現在は新生児聴覚スクリーニングが普及し(厚生労働省, 2020), 聴覚障害は早期に発見されるようになってきたが, 少し前までは誕生後2年ぐらいいは気づかれないケースも少なくなかった。その間ろう児は目からの画像処理のみで自身の認知システムを発達させてきたわけで, これらの子どもたちにとっては, 画像処理が思考の基盤となって当然だろうと推察される。

ところが, 日本手話を学習言語として用いているろう学校では, 聴の家庭に生まれたいろう児の手話にもNM(非手指), CLなどの手話の文法要素が豊かに見いだされ「大人顔負けの手話を使いこなす」と形容される。言語環境さえ整っていれば, 生徒たちは年齢に応じた学習手話言語を発達させるのである。そして, 時に彼らが, 日本語の文章を読みこなしたり, 課題を解いたりしている時に, 無意識に手が動いているのを見る。手話言語でものごとを把握し, 論理を展開している証左と思われるのだが, そのようなプロセスの記述は高山論文には見いだせない。ここでは手話言語の環境が整っているろう児・ろう者の思考は手話言語を基盤として展開される形に発達する可能性を指摘しておきたい。

2. 4. 聴者の思考への画像の関与

高山論文は, ろう者と対比させて, 聴者は日本語で考えをめぐらし, 日本語で伝えるとする。そこに画像の入り込む余地はないのだろうか。何らかの概念が頭に浮かぶとき, 画像化されやすいものについては聴者もろう者も画像から展開するときもあり, 非常に抽象的な概念で画像化しにくいものについては, 聴者もろう者もそれぞれの母語から思考を展開するという可能性である。ろう者, 聴者に関係なく画像想起や画像了解には個人差があると同時に, 想起/了解される概念にも画像化されやすいものとされにくいものがある。例えば「信頼」, 「正直」, 「意味」などのことばではどのような画像が浮かぶのだろうか。「ざらざら」「冷たい」などは視覚よりも触覚が思考の出発点になるのかもしれない。聴者は「ざらざら」とした感覚からいきなり思考が展開することはないのか, ろう者はどんな概念においても, 画像がまず浮かぶのかという点である。

上記の疑問を解決するのは, 多様な思考プロセスの存在を認め, それらが「相対的」なものだと捉える姿勢である。無論, 耳(と目)からことばを覚える聴者と, 目からのみでことばを獲得するろう者とは, ものごとの画像化度には大きな違いがあると思われる。しかし, 聴者が耳からだけでなく同時に目も使う点は看過できない。自分自身を振り返っても, 筆者は小さいときから割合音声言語には強いが, 画像には弱いタイプの間であったと思う。大人になって, 手話が学習言語である聾学校に週2日通っても, 手話を覚えることがなかった。国立情報学研究所の新井紀子教授のリーディングスキル・テストを受けても, 係り受け解析, 照応解決, 同義文判定, 推論, 具体例同定は社会人平均よりもかなり上位にあったが, 「イメージ同定」という, 文と非言語情報を正しく対応づける問題は平均点以下であった。つまり, 目の読解力が弱いのである。

そんな筆者ですら, 視覚による現状把握が先行するケースがあると感じる。「ああ, そうだ!」と, 手を打つような想起や了解が起こるときは, 聴者でも画像が浮かび, それを出発点にすることが多いのではないだろうか。何かのフラッシュバックから思考が展開される時はどうか。起点のフラッシュバックが言語化されているとは限らない。ただし, そのまま次から次へと画像によって思考が展開されるかは場合によるだろう。

近年私たちの集中力はどんどん短くなっているという説が流布している。LINEやTwitterでの短文使用にとどまらず, 例え学会発表であっても, 資料原稿を配布するのではなくPPTで箇条書きにする, 文章の長さは1文3行以下にする, 段落ではまず結論を簡潔に示す, など, 一目で意味が伝わることを強調される。この傾向は私たちの認知プロセスにどのような影響を及ぼすだろうか。いずれにしろ, 聴者の思考も多様な感覚を出発点にするという意味で, 画像が関与することもあると言えるのではないか。

2. 5. 2言語間の翻訳と思考のさまたげ

高山論文では, 手話言語はろう者特有の画像思考および画像了解と一体であり, もしそうでないならば, 思考伝達および言語了解のプロセスにおいて, 異質なものへの翻訳, つまり, 外国語への翻訳とでもいうべき言語的な乖離が生じてしまう

と主張している。一体でなければ、思考に関わる、きわめて重要な基盤的プロセスが、成立しないことになろうとするのである。ここではモダリティーが一致したモノリンガルな状況が絶対視されている。しかし、「言語的翻訳」は、ろう・聴に関係なく、多くの多言語話者が日常的に行っているプロセスである。卑近な例で恐縮だが、私の母語は日本語で、英語は第二言語である。米国に6年近く住み、それなりに英語はできるし、英語とともに知った概念もある。例えば、rapport（ラポール）という単語がある。米国の大学院の外国語教授法のクラスで、初めて自分の耳には「ラポア」と響く単語を聞いた。それまで聞いたことのない単語で、何も頭に浮かばない。授業で必要なもの、教師・学生間に形成すべきものとして、教師も同級生も討議の中で触れる。聞くたびに概念形成がされていった。そして、今でも私の耳には「ラポア」に近く聞こえる「rapport」という英語を聞くとぱっと温かい空気が浮かびあがる。それは日本語の「ラポール」では浮かびあがらない感覚である。そこでは、第二言語である英語を第一言語の日本語に訳して理解するといった流れは起きない。たとえ、成人後であっても、第二言語の環境で生き、第二言語での概念形成が進み、第二言語に習熟すればするほど、思考と第二言語表現は直接的に結びついていく。

上記から考えて、ろう者でも何かの概念に対して、画像ではなく、第二言語の日本語（の文字）が浮かびあがることは、日本語に習熟すればするほど増すのではないか。モダリティーは異なるが、聴者と同様の言語獲得装置を持ち、聴児と同じ言語獲得プロセスを持つろう者が、しかも、ある意味で豊かすぎる日本語（第二言語）環境で育つろう者が、複言語話者になれないとする根拠は見当たらない。誰も認めることであるが、多数の高等教育を受けたろう者は複言語話者なのである。また、2言語を対比して、手話は具体的で日本語は婉曲などとされるが、ろう者が日本語に習熟すればするほど、日本語運用に良く見られるハイコンテクストな表現方法もとるようになるのではないか。日本手話にも日本語にも習熟したろう者の頭の中で、日本語によって形成された概念の占める割合も大きいのではないか。

2. 6. 視覚情報（感覚内容）と思考内容の空隙

高山・中山（2020b）では、以下が述べられている。

優美で落ち着いたたたずまいの日本庭園を見ている。（中略）あらためて言うまでもなく、眼前の水は水、池は池、木々は木々、紅葉は紅葉、葉の舞いは葉の舞い等々であり、きちんと思考化され概念化されているのである。にもかかわらず、私たちはしばしば、それは純粹無垢な視覚風景であると思う。そうした思いが生じうるのは、視覚情報（感覚内容）と思考内容とが、情報形態として異質だからであろう。すなわち、視覚情報は、むしろ視覚情報であるわけだが、それに対して、思考内容は聴覚情報なのである。思考は、聴者においては、聴覚言語で遂行されるのだから。それゆえに、視覚風景と思考内容との間には空隙があり、そこに、隙間風が吹いているように感じられる。つまり私たちは、この両者は分離できる、あるいは分離していると思入るのである。画像思考および画像了解と一体である手話言語においては、視覚風景と思考内容との間に、空隙が入り込み、そこに隙間風が吹くという余地は、まったくないということである。（中略）眼前の視覚風景は、そのまま思考的・概念的風景なのである。（高山・中山，2020b，pp.5-6）

このあと議論は哲学的な論議へと進み、直観と概念の二元論が論じられる。カントの直観（感性）と悟性（思考・概念）の二元論からの論議はここでは省略し、結論に進みたい。

一息に本稿の結論に飛ぼう。こうしたいかんともしがたい空隙が、私たち（聴者）において存在するのは、先にも述べたように、私たちの言語が聴覚言語だから、なのではないか。直観（感性）の大部分が視覚情報であるのに対して、私たちの概念（思考）は、聴覚情報なのである。ここに空隙があるのは、むしろ当然のことだろう。だが、これに対して、手話言語においては、この空隙は原理的に存在しない。画像言語である手話言語においては、概念（思考）もまた、直観（感性）と同

じ視覚情報なのだからである。

(高山・中山, 2020b, p. 9)

聴者が聴覚によって言語習得・概念形成をしていくのは確かであるが、視覚もまた使われることはすでに述べた。視覚情報と聴覚情報から来る思考内容との間に空隙が存在するとしても、それは長年の習熟によって、ほとんど認識できないような空隙ではないか。例えば、聴者が、一幅の絵を見て突然悟る、一幅の書を読み突然悟る、ひとつの教示を聞き突然悟る、どの思考展開もあり得るだろう。同様に、ろう者が、一幅の絵を見て突然悟る、一幅の書を読み突然悟る、一連の手話を読み取り突然悟る、どの思考展開もあり得るし、その展開に大きな差があるとは思えない。

以上、すべて「相対的」なものだと捉えることが出来るというのが筆者の暫定的結論である。

2. 7. 佐々木の暫定的結論に対する批判的内省

上記の暫定的結論では解決できないエピソードを、あるろう児のお母さんから聞いた。

散歩中に子どもが道の真ん中を歩いたら、そのとき車がいなくても、親は「車が来たら危ないから、端を歩きなさい」と言う。聴児なら素直に道端に寄るだろう。しかし、それはろう児には通用しない。きっと彼らは「大丈夫、大丈夫。車はいないから」と言う。

「今は車はいないけれど、車が来たら危ないでしょ」と母親が念を押すと、ろう児は「だから、車はいないでしょ」と答える。

では、ろう児には想定した話ができないのか？そのようなことはない。

家を出る前に、「道路の真ん中を歩いていると、車が来たら危ない。ぶつかったら痛い。血が出て、病院に行って、傷を縫うかも知れない。だから、道を歩くときは端を歩くよ」と約束してから出かければいいのか。これが「目の子」だ。

このエピソードは、筆者には理解の難しいものだった。なぜ仮定の話が家にいて出かける前ならば理解され、道路を歩いている時には受け入れられないのか。筆者はその疑問をろう者教員にぶつけてみた。すると、なぜ分からないのかが分から

ないという反応が返ってきたのである。

そこで、筆者はろう文化と手話をよく知る聴者教員に同じ質問をぶつけて、以下の回答を得た。

- ① 家での路上に出た時の話はあくまでも仮定の話である。車は来るかもしれないし、来ないかもしれないが、両者はともに対等な仮定上の話である。
- ② いったん外に出て、路上の状態が実際に視認できるようになったら、見えるものがすべての世界となる。見えないものは存在しない。背後から車が来て危ないからはじめから道路の端を歩けと言いたいのなら、別の注意の仕方をしなくてはならないだろう。例えば、子どもを先に歩かせて、親が車になったつもりで背後からのびよってわざとぶつかるといった設定を必要とする。

以上の説明を受けても、筆者はまだ完全に納得出来たとは言えなかった。しかし、ここで高山論文に対する自身の暫定的結論を保留し、高山論文の主張を応用すると、ろう児のエピソードが説明できるのである。つまりろう児にとっては、道路を歩いているときに目に入る状況の画像が思考展開の出発点になっている。そこで頭脳が動き始めたところに、手話で「例えば、道の真ん中を歩いて…」と言われても、今日の前にある画像了解のインパクトにはかなわないのではないか。一方、聴児の場合は、歩行中の眼前の風景は続いていても、母親からの注意の声はインパクトをもって受け入れられ、母親のこぼれを起点として思考が展開されるのであろう。ろう児と聴児の画像把握には圧倒的なインパクトの差が存在するのだろう。

その出発点の差に配慮せずに、「もし～たら」といった仮定形の導入や定着練習をやったところで、ろう児にとってわかる日本語授業、身につく日本語授業になるとは思えない。

おわりに

「ことば・文化・社会の言語教育」の在り方を考えるとき、学習者の「ことば・文化・社会」が教育の出発点となることは当然の前提である。国語教育とは異なり、身につけるべき、良き市民として持っているべき日本語能力が教育の出発点と

なるわけではない。ろう児に対する第二言語としての日本語教育をおこなう場合、私たちはろう児の「ことば・文化・社会」の理解に努め、それを基盤にコースデザインを行ってきただろうか。ろう文化の基本も知らずに、ろう児の概念把握の基盤と自身の基盤との大きな差を知ろうともせず、日本語の授業設計をしてこなかっただろうか。自身の教育実践に対して、さらに批判的になることと、さらに柔軟になることの重要性を再認識させてくれたこの機会に感謝したい。

文献

- アレクサンダー, A. (2006). 日本語教育における「クリティカル・リテラシー」の序論——批判性・創造性の実現にむけたメディア・リテラシー論の可能性と限界『リテラシーズ』3(2), 10-17. <http://literacies.9640.jp/vol03.html>
- オーリ, リチャ (2005). 母語話者による非母語話者のステレオタイプ構築——批判的談話分析の観点から『リテラシーズ』2(1), 1-9. <http://literacies.9640.jp/vol02.html#ohri>
- 熊谷由理 (2007). 日本語教室でのクリティカル・リテラシーの実践へ向けて『リテラシーズ』4(2), 1-9. <http://literacies.9640.jp/vol04.html>
- 厚生労働省 (2020). 『平成30年度「新生児聴覚検査の実施状況等について」の調査結果』
https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_10564.html
- 佐藤慎司 (2004). クリティカルペダゴジーと日本語教育『リテラシーズ』1(2), 1-7. <http://literacies.9640.jp/vol01.html#satou>
- 芝原里佳 (2012). 敬語の使用状況を記述的に理解する実践——ビジネス場面のコミュニケーション学習における企業ドラマの発話分析『リテラシーズ』10, 11-20. <http://literacies.9640.jp/vol10.html>
- 高山守, 中山慎一郎 (2020a). 手話言語の画像性『理想』704, 2-17.
- 高山守, 中山慎一郎 (2020b). 「画像言語としての手話言語——直観と思考の一体性」日本シェリング協会大会 (2020年7月5日) 発表原稿.
- 羽鳥 (江頭) 玲子 (2009). 複合アイデンティティと日本語教育研究『リテラシーズ』6(2), 21-26. <http://literacies.9640.jp/vol06.html>
- 封静宜 (2012). 「批判」という目標が読解過程に

与える影響——日本語中級学習者の事例研究『リテラシーズ』12, 12-21. <http://literacies.9640.jp/vol12.html>

三代純平 (2005). 韓国外国語高校における批判的日本語教育の試み『リテラシーズ』2(2), 19-27. <http://literacies.9640.jp/vol02.html#miyo>