



Title	「ろう者になること」と「ろう教師になること」 : あるろう教師のアイデンティティとビリーフの変容
Author(s)	堤, 彩奈; 田中, 瑞穂; 佐野, 愛子
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2022, 18, p. 15-30
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/91722
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

《研究論文》

「ろう者になること」と「ろう教師になること」
— あるろう教師のアイデンティティとビリーフの変容 —

堤 彩奈（北海道札幌聾学校）

ayana.tsutsumi185@gmail.com

田中 瑞穂（北海道札幌聾学校）

mizuho_tanaka@eis.hokudai.ac.jp

佐野 愛子（立命館大学）

aikosano@fc.ritsumei.ac.jp

“Becoming Deaf” and “Being a Deaf Teacher”:

A Deaf teacher's Negotiation of Identity and Teacher Beliefs

TSUTSUMI Ayana TANAKA Mizuho SANO Aiko

要 旨

ろう教育にはろう児の聴覚障害のみに焦点をあてる口話教育のアプローチと、バイリンガル教育としてのろう教育の2つの異なるアプローチがある。この2つのアプローチの違いはろう教育における手話の有効性の議論にとどまらず、ろう者のアイデンティティやろう教育実践に関わる教員のビリーフの点からも重要な意味を持つ。本研究は口話教育で育ったろう者の教員が自ら聾学校の教員となって、口話教育とバイリンガルろう教育両方の教育実践を経験する中で、どのようにろう者としてのアイデンティティを確立・変容させ、同時に教育、言語、そして言語教育についてのビリーフを変容させたかについての記録である。当事者による学術的報告を可能にする対話的自己エスノグラフィーの手法の使用をめぐる方法論的な考察とともに、聴の家庭でろう児として育つこと、ろう者であること、ろう教育の実践者であること、の3つがどのように変容したかについて分析した。

Abstract

There are two different approaches to Deaf education: the aural-oral approach, which focuses only on the hearing impairment of Deaf children, and the bilingual approach to Deaf education. The difference between these two approaches is important not only for the discussion of the effectiveness of sign language in Deaf education but also for the identity of Deaf people and the beliefs of teachers involved in Deaf education practice. This study documents how a Deaf teacher who grew up in an aural-oral approach and later served as a teacher at two deaf schools; one in aural-oral approach and the other in bilingual approach, established and transformed her identity as a Deaf person and at the same time transformed her beliefs about education, language, and language teaching. Along with methodological considerations surrounding the use of dialogic autoethnography that allows for scholarly reporting by minorities themselves, the present study analyses how three things have interacted with each other in their transformation: growing up as a Deaf child in a hearing

family, being Deaf, and being a practitioner of Deaf education.

キーワード：バイリンガルろう教育、ろうアイデンティティ、教師ビリーフ、対話的自己エスノグラフィー

1. はじめに

ろう教育を障害教育の観点からのみ見るアプローチである口話教育と、日本のろう者の本来のL1である日本手話を、L2の日本語とともに教育言語とするバイリンガル教育としてのろう教育は、聴覚に障害を持つ児童・生徒に対する教育的アプローチとしては対極にあるもの（全国ろう児をもつ親の会, 2008 など）である。本研究は口話教育で育ったろう者の教員が自ら聾学校の教員となり、2つの異なる教育実践を経験する中で、どのようにろう者としてのアイデンティティを確立・変容させ、同時に教育、言語、そして言語教育についてのビリーフを変容させていったかについての記録である。

教師ビリーフは、言語教育実践に強く影響を及ぼす言語教師認知の3つの要素（思考、知識、ビリーフ）の中でも中心的・仲介的な役割を果たし、重要な位置を占めることが指摘されている（長嶺, 2014）。教師のビリーフには変容しにくいコアの部分と比較的変容しやすい周辺的な部分があると考えられているが、その中でも、学習者として身に付けたビリーフは変化しにくいとされている（Gabillon, 2012; Kagan, 1992 など）。その一方で、個人にとって重大な出来事などによって変容する場合があることも指摘されている（長嶺, 2014）。本研究では、2つの対極的な教育実践への出会いが、長嶺の言う「個人にとって重大な出来事」（p. 26）として教師ビリーフに大きな影響を与えた様子を報告する。

2. 方法論的経緯

本研究を進めるにあたってまず直面したのは方法論的な葛藤であった。すなわち、だれが語るのか、という問題である。

当初この研究は第三著者（以下 A3）の設定した研究課題に答えるためのものとして企画された。その時点では、第一著者（以下 A1）の語りをナラティブ・データとするライフストーリー研究の手法をとることが予定されていた。しかし、最初のインタビューを行った時点で、その語りの持つ「声」の強さに圧倒された A3 はなんとかこの「声」を A1 自身の語りとしてまとめたいと考えた。

ライフヒストリー研究¹⁾においては、その主体の匿名性が重視される。その理由について桜井(2007, p. 60) は、プライバシーの保護に加え、実名にすることによって語り手の自由な語りが聞き出しにくくなること、予測できない迷惑が本人ないし関係者にかかる可能性があること、語り手の過度な自己アピールなどの恐れを避けることができること、の3つをあげている。こうした研究手法上の匿名性に対する要請を十分に意識しつつ、なお、当事者自身の「声」としての研究にこだわろうとしたのは、「語る」ことの持つ力を考慮したからである。マイノリティ自身が語ることの意義について SODA (Sibling of Deaf Adults/children: ろうの兄弟姉妹を持つ聴者) のオートエスノグラフィーを行った丸田(2020) は、語り手である自身の生きづらさの解放と、聴き手である他者への働きかけ、と

いう2つの側面から説明している。特に前者については、当事者自身が語ることでしか到達しえない研究の価値であり、また、後者においても、当事者が語る場合と「語ってもらう」場合とではその重みが異なってくる。この点について、ライフヒストリー研究が無自覚だったわけでは決してなく、そうした内省は、以下の石川（2005, pp. 176-177）が研究者としての自らに向けた問いに端的に示されている。

ライフストーリー研究は、語ることを抑圧されてきた人びとをしばしば対象とし、その生を内的に理解することに努めてきた。しかし、そうした人びと「語ってもらう」もしくは「語らせる」ことではスピヴァクが提起した問題²⁾は克服しえない。なぜなら、それでは「声なき存在」を生み出すような権力構造自体は問い直されないままに「語る側（＝研究者）」が透明化されるからだ。周縁化されてきた人びとの語りを記録し、それを彼ら自身の「声」として「表象／代弁」する自分（＝研究者）とはいったい何者なのか。

こうしてみると、社会的に周縁化されてきた人々のナラティブを用いる質的研究を行う場合、「誰が語るべきか」という問いは、当事者とその周りの人々に対する影響を十分に考慮したうえで、当事者自身の意思を最大限に尊重しつつ、決定されるべきもののように思われる。本研究ではその研究内容がA1自身のアイデンティティ及び教師ビリーフの変容を対象にしており、周りの人々との関係性そのものが焦点になっているわけではないことから、非匿名性による研究倫理上の問題は小さいと判断し、かつ、A1自身の意欲を考慮したうえで、自己エスノグラフィーの手法をとることとした。自己エスノグラフィーとは、自己のナラティブを批判的・分析的に解釈・検討することを通じて、自己とそれを取り巻く他者に関わる文化的理解を深めようとする質的研究手法である（Chang, 2016）。ただし、この手法は「個人の文化や生活世界の中で立ち上がる経験から出発し、ボトムアップな知をつくる」という利点があると同時に、自己中心的な内観に陥りやすく、またそうした解釈に適合する記憶データのみを収集しがちになるという方法論上の危険性を併せ持つ（沖潮＝原田, 2013）。この危険性を回避する目的で本研究では沖潮＝原田（2013）によって提案された「対話的自己エスノグラフィー」の手法を採用した。より具体的には、第二著者（以下、A2）が経験豊かなバイリンガルろう教育の教員としての専門的視点を提供し、A3がバイリンガル教育研究全般に関わる理論的な視点を提供しながら対話していくこととした。

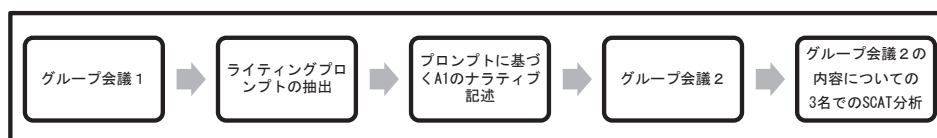
2.1 第一著者（A1）について

本研究の第一著者かつ分析の対象となるA1は、聴者の両親及び妹の家族におけるただ1人のろう者として育った。小学4年生までは手話を使ったことはなく、口話教育で育った。小学5年で聾学校の寮に入った後、寮生が手話で話している様子を見る機会を得て、自身も手話を使い始めた。関東の聾学校で高等部までを終え、卒業後は聴者を対象とした大学に入学し、聴者の友人のノートテイクや外部の手話通訳者による手話通訳にたよりながら極めて限られた情報保障の中で教員免許を取得した。その後、口話教育を実践する聾学校で3年勤務し、転勤によってバイリンガルろう教育を推進する現任校に赴任して2年目の教員である。

3. データ収集及び分析の方法

本研究の流れを図1に示す。

図1 本研究の流れ



グループ会議1でA1が自らの研究の方向性について日本手話を用いて語り、日本手話に堪能な聴者であるA2が音声日本語に訳した。それを受けてA3がライティングプロンプト(表1)を提示した。

表1 A3がA1に提示したライティングプロンプト

1	A1が自ら受けた聴覚口話教育とはどのようなものだったか。
2	大学に進学したA1はそれまで受けてきた自らの教育をどのように捉えたのか。
3	教員として初めて赴任した聾学校ではどのような教育実践がなされていたのか。そうした教育実践をする中で、ろう教育に対するA1の捉え方は変化したか。変化したとすればどのように変化したのか。
4	その後赴任した聾学校でバイリンガルろう教育を実践するようになって、ろう教育の捉え方は変化したか。変化したとすればどのように変化したのか。
5	バイリンガル教育としてのろう教育に出会ったことは、ろう者としての自らのアイデンティティの変容に影響を与えたか。与えたとすればどのような影響を与えたのか。

これらのライティングプロンプトに対しA1が書いたナラティブ・データをもとに、全員によるグループ会議2を行った。この、グループ会議2が前述の「対話的自己エスノグラフィー」における「対話」の部分にあたる。こうした手順をふんだのは、初めて自己エスノグラフィーという手法を用いて研究するA1の経験の乏しさを補いつつ、質の高いナラティブ・データを得るためである。テーマを絞り込んだ形で書いたライティングプロンプトをもとに、さらに掘り下げるような質問をA2及びA3が行うことによってA1の内省が深まり、より精緻な議論が可能になると考えた。

会議2の内容を書き起こしたものうち、A1の語りを対象として、グループ会議3において全員でSCAT (Steps for Coding and Theorization, 大谷, 2019) の4ステップの分析過程に基づき概念化し、ストーリー・ラインを紡ぎ出した。SCATとは、〈1〉データの注目すべき語句、〈2〉それを言いかえるようなテキスト外の語句、〈3〉それを説明するようなテキスト外の内容、〈4〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念、の順にコードを付していく脱文脈化のステップと、そのテーマ・構成概念を再文脈化してストーリー・ラインを記述し、そこから理論を記述していく質的データ分析の手法である。この手法は、その明示的な手続きのため初学者にも着手しやすいという特徴があり、質的研究の経験に乏しいA1にも取り組みやすいと考えた。

なお、大谷(2019)は「SCATによる分析の目的はストーリー・ラインを得ることではない。

SCAT による分析の目的はあくまで理論を得ることであり、ストーリー・ラインは、そのための中間的産物 *intermediate product* であることを認識すべきである」(p. 311) と注意を喚起している。しかし、本研究で採用した研究手法である「対話的自己エスノグラフィー」は、語りの個別性・具体性そのものに価値を見出す研究手法である。そのため、本研究では SCAT による分析を方法論として採用するのではなく、SCAT の手法を援用する形で「深層の意味の記述」(大谷, 2019, p. 310) であるところのストーリー・ラインを得たうえで、さらにそれについて考察を加えるという形をとる。

4. 結果と考察

この項では、グループ会議 2 のディスカッションを SCAT によって分析した結果産出されたストーリー・ラインを中心に報告し、必要に応じて、グループ会議 1 で提示された内容及びライティングプロンプトに促されて日本語で書かれた A1 のナラティブ・データによって補強しながら A1 のアイデンティティとビリーフの変容について考察する。オートエスノグラフィーとしての本研究の性質上、以下の記述においては A1 の第一人称を「私」とする。また、ストーリー・ラインを日本手話で語ったものは以下の QR コードより視聴できる。日本手話を A1 が、音声日本語への通訳を A2 が担当している。



4.1 SCAT を用いた分析によって得られた「テーマ・構成概念」

グループ会議 2 のディスカッションは 1 時間 47 分で、55 ターンのやり取りが交わされた。これを意味のまとまりごとに区切った結果、46 のセグメントに分けることができた。3 人によるディスカッション 2 を経てこれらのセグメントから浮上してきた「テーマ・構成概念」を表 2 に示す。

表 2 各セグメントから浮上してきた「テーマ・構成概念」

1	病理モデルの聴覚障害者理解
2	バイリンガルとしてのろう者理解
3	バイリンガルろう教育に関する講演で得た知見
4	日本手話の内容が頭の中で映像化される実体験
5	ろう者についての理解の深まり
6	音声重視の両親に対する反発
7	自らの意思による家族との関係断絶
8	自分とは異なる教育を受けているろう児との出会い
9	自らが受けた教育について理解したいという思い
10	自分の過去を知る上での家族との関係修復への意欲
11	教育についての理解を深めることについての教師としての意義
12	過去について家族で経験を共有しようという提案の発議
13	家族側も持っていた関係修復への希望

14	妹の気持ちを考えたことがなかったことに対する気づき
15	言語としての日本手話の価値についての認識の転換
16	児童の成長によって実感するバイリンガル教育の効果
17	国語教育の ALP を育てるための強固な基盤としての手話の有効性
18	ろう教育における手話の重要性についての強固なビリーフの確立
19	音声日本語重視の教育による補助手段としての手話理解
20	幼いころから刷り込まれた音声重視の言語観
21	自分の音声に対する低い評価とそれに基づく自己肯定感の低さ
22	バイリンガルとしてのろう者モデルとの遭遇による自分の理想の生き方の発見
23	自分のアイデンティティに対する不確定性
24	現任校に赴任したことによるろう者としてのアイデンティティの獲得
25	ろうの社会に近づこうとする聴教員とろう児の観察と共感
26	日本手話で学ぶ子どもたちが確固としたアイデンティティを確立していることに対する驚嘆
27	小学生時代における過干渉な親の押し付けに対する反発
28	聴の世界で困難に直面した際の自罰感情
29	情報支援のなさという悩みを共有する友人の不在
30	弱者としてのアイデンティティの内面化による集団へのなじみにくさ
31	ろう者としてのアイデンティティの確立と日本手話での自己可能性の理解の相互補完性
32	自分の考えを肯定的に受け止めてくれた同僚の存在
33	思考のツールとしての日本手話の意義
34	ろう者としてのアイデンティティの確立と日本手話での自己可能性の理解の相互補完性
35	前任校における手話に対する音声言語の優位性を内面化した児童の存在
36	自分の音声に自信過剰になることによる挫折の可能性の認識
37	聴の世界で通用しない音声に衝撃を受ける児童の観察
38	音声だけにたよらない児童のコミュニケーション力への信頼
39	音声についての根拠のない自信とそれに基づく音声優位思想への批判的視点
40	日本手話を主体にすることによる考えの深まりと自己表現の可能性
41	聴文化を絶対視せず相対化することによるろう者としてのアイデンティティの確立
42	ろう者としてのアイデンティティの確立によって聴者とのコミュニケーション場面で自信を持つ児童の姿
43	ろう者の立場を相対化できるろう教師としてのアイデンティティの確立
44	聞き取りが完全でないことを否定的に捉える前職場での立ち位置
45	日本手話が共通言語である現職場における教師としての立ち位置の変化
46	全ての聾学校でバイリンガル教育を行ってほしいという願い

注：ALP=Academic Language Proficiency (Cummins, 2001). 会話能力、弁別的言語能力と並ぶバイリンガルの言語能力の3つの側面のひとつで、教科学習言語能力と訳されるもの（中島, 2016, p. 45）

4.2 ストーリー・ラインに基づく考察

これらの構成概念を全て用いて記述したストーリー・ラインを以下に枠線で囲んで示す。分析の便宜上、意味のまとまりに合わせて4つのセクションに分けて提示する。【 】で示す部分が「テーマ・構成概念」であり、丸数字は表2に示したセグメント番号に対応する。

4.2.1 刷り込まれた音声重視の言語観

ストーリー・ライン1

【幼いころから刷り込まれた音声重視の言語観^{②⑩}】や【自分の音声に対する低い評価とそれに基づく自己肯定感の低さ^{②⑪}】のためA1はもともと【病理モデルの聴覚障害者理解^①】に立っていたが、次第に【音声重視の両親に対する反発^⑥】や【小学生時代における過干渉な親の押し付けに対する反発^⑦】を感じるようになっていた。また、大学進学後も【情報支援のなさという悩みを共有する友人の不在^{②⑨}】もあって、【聴の世界で困難に直面した際の自罰感情^{②⑩}】を持ち、【弱者としてのアイデンティティの内面化による集団へのなじみにくさ^{③⑩}】を感じるなど、【自分のアイデンティティに対する不確定性^{②③}】を持っていた。さらに、【前任校における手話に対する音声言語の優位性を内面化した児童の存在^{③⑤}】を目の当たりにしつつ、【聴の世界で通用しない音声に衝撃を受ける児童の観察^{③⑦}】などに基づく【自分の音声に自信過剰になることによる挫折の可能性の認識^{③⑥}】を持つなど、【音声についての根拠のない自信とそれに基づく音声優位思想への批判的視点^{③⑨}】を持つようになっていた。

私の両親は私が生まれて9か月後に耳が聞こえていないことを知り、途方に暮れて地域の聾学校を訪ねた。そこで、「お母さん、この子は大丈夫。伸びるよ」と声をかけてくれた教員の存在に安心し、手話を使わないほうがよい、というその教師の指導方針を受け入れていく。聴覚口話教育が主流だった当時、読話力が育たなくなってしまう、発音も悪くなってしまう、文章力も育たなくなってしまうから等の理由で手話の使用を否定する指導はごく一般的なものだった。そうした保護者及び学校の教育方針を私は自分自身の中に取り込んで育った。この点についてセグメント^{②⑩}及び^{②⑪}で私は次のように語った。

音声がいい、という考え方は前からずっと刷り込まれてたわけですよね、親にも言われて先生にも言われて、その中で育ってきたので、それは当たり前のことだと思ってました。自分で「音声が一番素晴らしいんだ。」「自分は音声で下手だから下」という。自分では自信なかったんです、音声に。発音が下手だと。他の人は発音が上手な人が、私よりも上手な人がいっぱいいるって、そういう考え方だったので。

(ディスカッション2：ターン25)

しかしその後、寮生活の中で手話に出会った私は、手話によるコミュニケーションの否定に対し違和感を持つようになる。セグメント^⑥で表された両親への反発の具体的事例には次のようなものがあった。

手話を使って話すようになったある日、母とデパートに行った。デパートの中を歩きながら、ふと母に手話を使って話しかけた。母は、怒って私の手をはたいた。そして「手話なんか使っていると、発音が悪くなる！」と怒鳴り、そのまま歩いて行ってしまった。

(ライティングプロンプト1に対する記述より抜粋)

こうした違和感を持ちつつも、子ども時代から刷り込まれた音声優位の考え方は私の中に強固に存在していた。制度化された情報補償がなく、ろう者の仲間もいない中で大学生活において、私の自尊感情はさらに否定されていった。セグメント⑳から㉑にかけて語った大学時代の回顧は、ライティングプロンプト2を受けて書いた以下の記述にも詳しく表れている。

聾学校に通っていたころは「発音が上手」「コミュニケーションがとれている」と評価されていて、それらに対する自信は少しだけあったのだが、大学に進学して聴者に囲まれるようになってからその自信も砕け散った。声に出して話しても、相手に伝わらない。困惑した相手から「もう一度言って」と返される。このやり取りを何度か繰り返すと、相手の表情がだんだん陰しくなってくる。「相手の手を煩わせてしまっている、相手の時間を無意味に奪ってしまっている」と申し訳ない気持ちが膨らみ、「すみません、なんでもありません」とこちらから話を切ることもあった。最後の一言も相手に伝わったかどうかすらも怪しかったが、大学に進学してからの1年間はそこまで気にかけられるほど心に余裕がなかった。相手の話も読み取れなかった。あんなに厳しい読話の訓練を受けてきたのに、訓練の成果がほとんど出ていないと感じた。

聾学校に通っていたころに、先生や親から「話が分からなかったら『もう一度言って』と聞きなさい。分かるまで何度も聞きなさい」と耳にたこができるほど言われていたが、聴者に囲まれていると、この言葉を一日に何十回も使う。しかも、おそらく生きている限り一生言い続けなければならないのだ。社会人になった後も、表情が陰しくなっていく聴者に「もう一度言ってください」と恐る恐る言いながら生活している自分を想像したとき、ものすごく惨めな気持ちになった。「よくも、聾学校の先生や親は気軽に『分からなかったら聞きなさい』なんて指導できたものだ」と、恨めしく思ったこともあった。

(ライティングプロンプト2に対する記述より抜粋)

こうした自尊心を打ち砕かれた経験が、音声重視の最初の赴任校における私の教師ビリーフを形作っていた。この学校の児童たちの多くが人工内耳をしており、音を取れることに自信を持っている姿を見ながら私はそこに不安を覚えていた。セグメント㉒の部分で私は以下のように述べた。

「私は音声だけでできるもん」っていう考え方について「違う、不安、心配だな。井の中の蛙だな」っていうふうに思ってます。そういう考え方であれば社会に出たときに行き詰まるだろうと。何かが起こったときには、自分の力では対応できない、力不足だと。

(ディスカッション2：ターン51)

音声重視の指導法に対する私の不信感は、自分の音声に自信を持っていた前任校の児童が地域の学

校との交流行事の中で聴の児童とうまくコミュニケーションをとれずに衝撃を受ける様子の観察などでさらに強くなっていった。バイリンガルろう教育を推進する現任校へ着任する前までの私のアイデンティティは否定的かつ不安定なものであり、聴覚口話教育に対する不信感や違和感を持ちつつ、代わりに拠るべき教育のあり方も見出せずにいたことがこのストーリー・ラインに表れている。

4.2.2 教師ビリーフの変容とそれを支えるろう者としてのアイデンティティの確立

ストーリー・ライン 2

しかし、【現任校に赴任したことによるろう者としてのアイデンティティの獲得②④】がA1の【バイリンガルとしてのろう者理解②】への変容につながった。この理由のひとつに教師として【日本手話を主体にすることによる考えの深まりと自己表現の可能性④⑩】を目の当たりにしたことがある。【国語教育のALPを育てるための強固な基盤としての手話の有効性⑪】を確認し、【児童の成長によって実感するバイリンガル教育の効果⑫】と【音声だけにたよらない児童のコミュニケーション力への信頼⑬】を認めることがもともと持っていた【音声日本語重視の教育による補助手段としての手話理解⑭】から一転して【言語としての日本手話の価値についての認識の変換⑮】へとつながり、【ろう教育における手話の重要性についての強固なビリーフの確立⑯】及び【全ての聾学校でバイリンガル教育を行ってほしいという願い⑰】に至った。同時に、【バイリンガルろう教育に関する講演で得た知見③】とその後の【日本手話の内容が頭の中で映像化される実体験④】もこうした変容につながっていった。

前項とは対照的に、バイリンガルろう教育を推進する現任校に赴任したことで、私がろう者としてのアイデンティティを確立し、さらに目指すべきろう教育のあり方について意識的になっていったことが、このストーリー・ラインには表されている。音声重視の言語観を受容してきた私にとって、バイリンガルろう教育との出会いは驚きに満ちたものであった。特にセグメント⑫、⑬で私はバイリンガルろう教育の効果について述べているが、それは、ライティングプロンプト4に対して書かれた以下の私の記述に関連しており、児童の成長を目の当たりにしたことで小さいころから刷り込まれてきた音声重視のビリーフが急激に変容していったことが表れているだろう。

前に勤めていた聾学校と決定的に違っていたのは、赴任先で行われている教育が「バイリンガルろう教育」と呼ばれるものである点だった。日本手話をベースにした授業を行い、日本手話を通して日本語を習得するという考え方だった。

初めは、自分がこれまでに聾学校で受けたことのない全く新しい教育だったこともあり、「日本手話をベースに日本語を習得するなんて、そんなことができるのだろうか」と疑いながらバイリンガルろう教育と関わっていた。だが、初めての物語の学習で、教科書を開いて『くま』以外、何と書いてあるのか分からない」と言っていた児童が、半年後には二語文の日本語を自力で読むようになっていく姿を間近で見た。また、日本語の文章を日本手話で表すことで内容のイメージが明確に捉えられ、登場人物の心情を想像したり行間を読んだりすることもできていたのには驚かされた。

(ライティングプロンプト4に対する記述より抜粋)

セグメント⑰で「国語教育の ALP」として表現したものが上記に示された登場人物の心情の想像や、行間を読んだりすること、の部分である。こうした読み取りは国語教育の本質的な目標に関わる部分である。しかし、言語入力に障壁がある形での聴覚口話教育のもとでは、だれが何をどうした、というような表面的な理解にとどまってしまうことも少なくない。この点について、最初のディスカッション上で私は自分の体験を以下のように説明した。

日本語の文章も、文章の裏にある内容を読み取ることが苦手だった。物語のテストで「このときの登場人物の気持ちを答えなさい」という問題があったが、分からなかった。だって、本文のどこにも書いていないから。(中略) 先生から「なんで分からないの?」と聞かれたが、こちらからすれば「なんで分かるの?」と聞きたいくらいだった。

(ディスカッション 1 からの抜粋)

さらにもっと根源的なレベルでは、日本手話を使用していなかった子ども時代の記憶すらあやふやな自分(セクション 4.2.4 に詳述)と、日本手話を活用して学ぶ現任校での子どもたちの姿の違いに対する驚きもある。現任校の子どもたちが手話を活用して学ぶ姿について、自らの子ども時代と対比しながら私は次のように記述している。

学習した内容もはっきりと記憶していて、新しい単元の文章を読むときも「この言葉、前にやった物語・説明文で出てきたよね」と、自分から教科書をめくって見つけた単語を探そうとすることもあった。授業を通して学習したことがしっかりと身に付いている。そして、学んだことを使って、新たな問題を解こうとしている。これが学習の本来あるべき姿なのだと、楽しそうに授業を受けている児童を見ながら感じた。

聾学校に通っていたときの私はここまで内容を理解できていただろうか。そう考えて、子どものころに受けたはずの授業を思い出そうとしたが、ひたすら意味の分からない文字列を目で追い、書かれている文字に合わせて必死に声に出しながら読んでいる記憶しか思い浮かばなかった。そこに「楽しい」という感情は一切含まれていなかった。

(ライティングプロンプト 4 に対する記述より抜粋)

こうした自分自身の経験と比較した際のバイリンガルろう教育の優位性を目の当たりにして、当初持っていた日本手話による指導に対する私の疑念が払拭されていった。

こうした教師ビリーフの変容は、私自身が現任校に来て日本手話を使うようになったこととも関係している。私は小学 5 年生から寮生活を送る中で手話を身に付けたが、それは日本語を基盤とする手指日本語³⁾であった。そのため現任校に着任当初は児童が用いる手話が分からずとまどった。しかし、この子どもたちが使っているのが日本手話であり、これがろう者のアイデンティティと深く結びついている言語であることを学ぶ中で、私は日本手話の言語としての本質的な機能について身をもって実感したのだ。

バイリンガルろう教育に関わるようになり、日本手話を日常的に使うようになって半年経った

ころ、本を開いて日本語を目で追おうとすると、頭の中に文章の内容に応じたイメージが思い浮かぶようになった。これまでは、頭の中は文字しか思い浮かばず、映像イメージはほとんどなかった。物語を読むと頭の中に映像が思い浮かび、内容に沿って映像イメージが動いていく。その感覚ははととても新鮮で、「本を読むって本当はこんなに楽しいことなのか」と思わされた。

(ライティングプロンプト4に対する記述より抜粋)

この点について、学会発表⁴⁾でさらに説明を求められ、私は以下のように補足した。

日本語の文章を日本手話に訳しながら読むとき、頭の中に映像が浮かんでくる。日本語の文を読むときに、①頭の中で『誰が』『何を』『どうした』『それをしているのはどこか』といった要素をイメージする、②イメージしたものを日本手話に訳する、③日本手話で表出する、という順に取り組んでいくが、日本手話を習得する前は①の時点で全くイメージできずつまづいていた。その反面、日本手話で読むと上の『 』内の要素が目の前で展開されていくので、イメージするときの取っ掛かりになりやすい。日本手話は視覚言語であり、内容が視覚的に得られるという面では、ろう者の私にとって理解しやすいものだった。日本手話を習得した後に日本語の文章を改めて読むと、頭の中に日本語の文章に即した映像が思い浮かび、文章の展開に応じて頭の中の映像も展開されていく。日本語の文章を日本手話に訳しながら読むことで、日本語の意味を深いところまで捉えることができるようになることを実感した。

上述した教師ビリーフの変容は私自身のろう者としてのアイデンティティの確立とも密接な関係を持っていた。セグメント④で私は「【現任校】に赴任して、『ろう者っていうのは、こういう人。私もろう？ ろう者なんだ、アイデンティティ、いいの？ 持ってもいいの？』と気がつきました。」と述べている。これは、ライティングプロンプト5に対して書かれた以下の記述に対応しているものである。

実際に、バイリンガルろう教育と出会う前の私は、「自分自身を『ろう者』とは思えなかった。だが、音を聴き取ることができないから聴者でもない。では、私は一体何者なのか」とアイデンティティがぐらついている状態だった。自己があやふやで自分の意思を持つこともできず、周りの人に「私は何者なのか」と聞き回ることもあった。

それが、バイリンガルろう教育と出会い、日本手話を使うようになり、ようやく「自分は『ろう者』である」と自信を持って表に出せるようになった。自分は日本手話と日本語のバイリンガルなのだと認識することで、自分は障害者として周りから助けられるだけ、周りに迷惑をかけるだけの存在ではないと思えるようになった。『『ろう者』とは、日本手話と日本語のバイリンガルである」バイリンガルろう教育の根底には、その認識があるのだと感じている。

(ライティングプロンプト5に対する記述より抜粋)

この記述からも、ろう者としてのアイデンティティの確立と、バイリンガルろう教育への信頼の構築、そして日本手話の運用能力の向上という3点が不可分に関係しあっている様子が明らかだろう。

ろう者としてのアイデンティティの確立については次のセクションでさらに詳しく見る。

4.2.3 ろう者としてのアイデンティティの確立と教師としての立ち位置の変化

ストーリー・ライン3

【思考のツールとしての日本手話の意義③】だけでなく、【バイリンガルとしてのろう者モデルとの遭遇による自分の理想の生き方の発見②】と【日本手話で学ぶ子どもたちが確固としたアイデンティティを確立していることに対する驚嘆⑥】や【ろう者としてのアイデンティティの確立によって聴者とのコミュニケーション場面で自信を持つ児童の姿④】が【聴文化を絶対視せず相対化することによるろう者としてのアイデンティティの確立④】へつながり、【ろう者としてのアイデンティティの確立と日本手話での自己可能性の理解についての相互補完性③④】へと結実している。こうしたA1の【ろう者についての理解の深まり⑤】には【ろうの社会に近づこうとする聴教員とろう児の観察と共感⑤】や【自分の考えを肯定的に受け止めてくれた同僚の存在③】など職場の同僚のサポートの力もあった。同時に、【聞き取りが完全でないことを否定的に捉える前職場での立ち位置④】から【日本手話が共通言語である現職場における教師としての立ち位置の変化⑤】という変容をもたらした。

現任校に赴任して、ろうとしてのポジティブなアイデンティティを持つろう者に会うようになり、そうした出会いが私自身のろう者としてのアイデンティティの確立につながった。この点について私はセグメント②で次のように語っている。

日本手話とのバイリンガルで、初めて同等になる。みんなと互角になる、対等に話せる。そういう人を見て「あ、これだ！」と。そうですね、音声使わないろう者に会って私は、私が本当に生きてみたいのは、この生き方だというふうにパラダイムシフトしました。

(ディスカッション2：ターン25)

ろう者としての私のアイデンティティの確立に寄与したのは成人のろう者との出会いばかりではない。セグメント⑤及び⑥に関連する内容として、「ろう者としてのアイデンティティは誰に影響されて確立していったのか」という問いに私は次のように答えている。

先生がたが子どもたちを見る、ろうの子、ろうの社会がある、と。先生がたが、そこに近づいていっている。子どもたちもその様子が、「日本手話が僕たちには合ってるんだ」子どもたちも日本手話で話されて教えられると、自分がろうなんだったアイデンティティを強く持って自己主張もしているし、そういうふうに成長していっている。【現任校】の子どもたちは、そのアイデンティティがすごいなってふうに思いました。

(ディスカッション2：ターン31 【 】内の語のみ改変)

この語りには、ろう・聴両方の教員がろうの児童生徒の言語や文化を尊重する姿勢と、そうした環境でポジティブなアイデンティティを育む子どもたちの様子全体が私自身のろう者としてのアイデン

ティティに貢献したことが刻まれている。学びの重要なツールとしての日本手話の有効性への気づき同様、ろう者としてのアイデンティティのあり方に関しても、子どもたち自身及び同僚・先輩教員の教育実践からも私は学んでいるのだ。特に、後者について私は以下のように説明している。

聴者に対しても、「聴者の考え方はそうなんだね」って、「ろう者の考え方はこうだよ、違いがあるよね」って子どものときから学ぶ機会が多いわけで。

(ディスカッション2：ターン51)

ろう者を聴覚障害の観点からのみ見る病理モデルから脱却し、日本手話という少数言語を使っているが聴者と対等な立場にあると捉えるバイリンガルろう教育では、ろう者の文化と聴者の文化の間のずれも、上記のように相対化して受け止めることができる。この2つの文化は異なる部分もあるが、どちらがより良いというわけではない、ということを理解できるような教育実践は子どもたちの肯定的なアイデンティティの涵養にも資するが、そこで働く私自身にも影響を与えたのである。

また、こうしたアイデンティティの変容は、ろう教員としての立ち位置の違いにも起因し、かつ影響を与えた。セグメント④及び⑤の部分で私は、聴覚口話教育を推進していた前任校と、バイリンガルろう教育を推進している現任校における自らの教師としての立ち位置の違いについて以下のように述べた。

【前任校】と【現任校】での働き方、自分も違います。【前任校】のときは、手話がある音声もできる、手話ができる先生、音声もできる先生という立ち位置で、聞き取りは、ちょっとできる先生っていう立ち位置でした。そういう自分としてのモデル、自分がモデルとして求められているという感じでした。だから、「私聞こえないんです」って言うときにみんなが「え？」って。「聞こえないの？ どうして？ 私はできるよ」って子どもたちに言われました。「私は聞こえる」って。でも【現任校】では、音声もできないはそれにかかわらず、とにかく自分の考えをきちんとかう、表出できる方法がいろいろあるんだと。その中でメインは日本手話であると。みんなお互いに共通の言語があるということを【前任校】と【現任校】で比較して、そういう意味で立ち位置が変わったと思います。

(ディスカッション2：ターン53 【 】内の語のみ改変)

音声による指導や聞き取りが教員の資質の一部として求められる前任校では、必然的に教師の評価は聞き取りや発話の能力と関係づけられ、したがって聴の教員とろうの教員の間の立場の優劣は決定的で不変のものとなる。子どもたちから見た場合も、聴の教員の方が当然「優秀な」教員という評価になる。しかし、聴者とろう者を対等な関係として捉えるバイリンガルろう教育の枠組みの中では、共通言語としての日本手話を活用することで、音声言語の優劣にかかわらず全ての教員及び児童それぞれの良さを発揮できる。ろう教員はろう教員として、ろう児にとって重要なロールモデルになる立場となる。これはろう者としてのポジティブなアイデンティティを確立しているからこそできることでもあり、そうした自信がまた、さらなるアイデンティティ強化につながるのだ。

4.2.4 自らが受けた教育の理解への願いと家族関係の修復

ストーリー・ライン 4

【ろう者の対場を相対化できるろう教師としてのアイデンティティの確立④】は、最近までの【自らの意思による家族との関係断絶⑦】の状態への変化ももたらした。【自分とは異なる教育を受けているろう児との出会い⑧】により【自らが受けた教育について理解したいという思い⑨】が強まり、それが【自分の過去を知る上での家族との関係修復への意欲⑩】へつながったが、その背景には【教育についての理解を深めることについての教師としての意義⑪】があった。【過去について家族で経験を共有しようという提案の発議⑫】は【家族側も持っていた関係修復への希望⑬】や【妹の気持ちを考えたことがなかったことに対する気づき⑭】につながっていった。

前項で詳述した、ろう者と聴者の立場を相対化する見方を身に付けたことは、少なくとも私自身の意識として家族の中の私の立ち位置にも変化をもたらした。本人以外は全員聴者である家族の中で、音声言語重視の視点に立っていた時期、私は圧倒的に立場の弱いマイノリティとしての立場を甘受せざるを得ず、それに対する反発のため家族から距離を取っていた。しかし、異なる言語的文化的背景を持つ対等な関係性という視点を持ったことが私の家族関係への態度に変化をもたらした。とりわけ、自分の子ども時代のことをよく理解するためには家族の協力が必要であると思い当たったことについてはセグメント⑩で述べているとおりである。この前提には、私自身の子どもの時代の記憶の不確かさがある。この点について私は以下のように説明している。

私自身には、幼稚園、小学部のころの記憶がほとんどない。

数年前に、母から「家に置いていても仕方ないから、持って行ってほしい」と乳幼児相談室～小6までの絵日記・日記を持たされ、一人暮らししている家に帰った後に読んでみた。絵日記や日記にはいろいろなことが書かれてあったが、それらを一切覚えていなかった。日記を読んでも、私が子ども時代の写真を見ても、自分とは違う、知らない誰かのように感じる。

「子ども時代の思い出は？」と聞かれると、かろうじて思い出せるのが「幼稚園のときに呼吸困難に陥って病院に運ばれたこと」と、「ぐにやぐにや動く唇」の2点。(中略)

とにかく全てが曖昧で、何も分からない。話した内容、勉強した内容など何もかもが記憶に残らない。相手の話を読み取ろうと唇の動きに神経の全てを注いでいたので、話し終わった後に何の話をしていたか覚えていないこともざらにあった。

(ディスカッション1からの抜粋)

断絶していた家族関係を修復し、自分が学んできたこと、経験してきたことを共有しながらよりお互いの理解を深めたいという私の思いは、家族の方にも好意的に受け止められた。家族と対話を深める中で私は、これまで全く理解していなかった SODA としての妹の苦しみについても知るようになった。

5. 結び

ここまで見てきたように、聴覚口話教育で育ち、聴覚口話教育を実践する学校とバイリンガルろう教育を実践する学校の両方で教員として勤務してきた経験を持つ私は、日本手話という言語を獲得し、ろう者としてのアイデンティティを確立させ、日本手話を主要な教育媒体として教えることの重要性に関する教師ビリーフを獲得していった。そもそも刷り込まれていた音声言語重視の言語観・学習観とそれに起因する低い自尊感情からのこのような変容は、それぞれがお互いに支えあう形で一体として変化をもたらしたことが明らかになった。この点については、ここに示す最初のディスカッションでの私の発言にその全てが込められていたと思う。

今になって思うのは、「手話と出会って、私はようやく人間になれた」ということ。

(ディスカッション1からの抜粋)

自分を肯定できる人間であることと、良い教師であること、互いを尊重しあう家族のメンバーの一員であることは不可分に結びついていること、そしてろう者にとってはその全てを結びつけるものとして日本手話があることを私の語りから示してきた。日本手話を活用するバイリンガルろう教育と従前の口話教育のどちらがより学習効率が良いか、というような矮小化された議論を超えて、人間教育の本質に関わる重要な核としての日本手話の重要性をこの語りによって提示できたと思う。

私は札幌聾学校に赴任してから日本手話を習得し、日本語の理解を深めることができた経験を得たが、私以外の聴覚口話教育を受けたろう教員の中で同じような経験を持つに至ったろう教員にはまだ出会ったことがない。ろう教育に携わるろう者自身が、自らのアイデンティティと教師ビリーフの関係について自覚的になって語りあうことができれば、バイリンガルろう教育のさらなる発展に寄与することができると考えている。本稿がその最初の一歩となれば望外の喜びである。

最後に、本研究の研究方法論上の意義と限界について言及する。本研究は、ろう者を含めたマイノリティの社会参加における当事者の視点の重要性を訴えた佐々木（2014）の指摘にこたえる形で、ろう者自らの語りとしてまとめることを重要視した。その中で、研究手法に慣れていない当事者にも自らの研究としてまとめることができる共同研究のあり方を示すことができたことは本研究の一定の成果であったといえよう。しかしその反面、自己エスノグラフィーの手法をとることは、研究者だけでなく、家族や同僚など、研究者に密接に関わる人々の匿名性の担保という点で研究倫理上の問題が残る。とりわけ、教育現場を扱う研究では、その点に慎重にならざるを得ない。このバランスをどうとるべきかについては今後さらに追究していきたい。

注

- 1) 桜井（2007）はライフストーリーとライフヒストリー、さらにオーラスヒストリーやナラティブという概念について、その類似性を指摘したうえで、ライフヒストリーとは、「個人の人生や出来事を伝記的に編集して記録したもの（p. 58）」であり、ライフストーリーを含む上位概念であり、ライフストーリーは、「個人が歩んできた自分の人生についての個人の語るストーリー（p. 60）」であると説明している。桜井（2007）はさらに、方法論上のこの2つの違いを調査者の立ち位置に求め、ライフヒストリーでは調査者の立ち位置は「神の目」の位置にあるのに対し、ライフストーリーでは語り手と同じ位置にある、と指摘している。
- 2) 階級・ジェンダー・エスニシティなどによって社会的に周縁化された存在として定義される「サバルタン」の研究にあたり、スピヴァクは「サバルタンは語ることができるか」と問いかけ、知識人がサバルタンを代弁すること自体が彼らの声を奪っているという構造的な暴力性の問題を可視化した。

- 3) 「手指日本語」は一般的に「日本語対応手話」と呼ばれてきたコミュニケーション方法を指すが、本稿では「日本語対応手話」という呼称はこれが手話であるという誤解を生みやすい、とする木村（2011）を受け、手と指を使って日本語を表現したコミュニケーション手段であることがより明確に示される「手指日本語」という用語を使用する。
- 4) 母語・継承語・バイリンガル教育学会 2021 年度研究大会における口頭発表「聴覚口話教育で育つろう教師のアイデンティティとビリーフの変容」（2021 年 8 月 8 日）。

引用文献

- 石川良子 (2005) 「サバルタン：キーワード 13」 桜井厚・小林多寿子編『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門—』（pp. 176-177）せりか書房
- 大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方—研究方法論から SCAT による分析まで—』 名古屋大学出版会
- 沖潮 (原田) 満里子 (2013) . 「対話的な自己エスノグラフィー語り合いを通じた新たな質的研究の試み—」 『質的心理学研究』 12(1), 157-175.
- 木村晴美 (2011) 『日本手話と日本語対応手話（手指日本語）—間にある「深い谷」—』 生活書院.
- 桜井厚・小林多寿子編 (2005) 『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門—』 せりか書房 .
- 桜井厚 (2007) 『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方—』 せりか書房 .
- 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—』 くろしお出版 .
- 全国ろう児をもつ親の会編 佐々木倫子監修 (2008) 『バイリンガルでろう児は育つ—日本手話+書記日本語で教育を！—』 生活書院 .
- 中島和子 (2016) 『完全改訂版 バイリンガル教育の方法—12 歳までに親と教師ができること—』 アルク .
- 長嶺寿宣 (2014) 「言語教師認知研究の最近の動向」 笹島茂・西野孝子・江原美明・長嶺寿宣編『言語教師認知の動向』（第 2 章 pp. 16-32）開拓社 .
- 丸田健太郎 (2020) 「SODA（聴覚障害者のきょうだい）の語りと解放のプロセス—当事者（筆者）に関わる他者との対話を通して—」 『言語文化教育研究』 18, 104-122.
- Chang, H. (2016). *Autoethnography as method*. Routledge.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society (Second edition)*. California Association for Bilingual Education.
- Gabillon, Z. (2012). Revisiting foreign language teacher beliefs. *International Online Language Conference 2012*, Nov 2012, Online/en ligne, pp. 190-203. fflalshs-00799937
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.