

平成10・11年度科学研究費補助金（基盤研究C(2)）
研究成果 報告書 課題番号 10680294

聴覚障害生徒を対象とした教科指導における
コミュニケーションの役割に関する研究

平成12年3月

研究代表者 松藤 みどり

(筑波技術短期大学・聴覚障害関係学科・一般教育等)

はしがき

聴覚障害はコミュニケーション障害とも言われ、教科指導におけるコミュニケーションの障害が、聴覚障害者に一般的にみられる学力の遅滞を生み出す一因となっている。

平成10年度、11年度に文部省科学研究費補助金基盤研究(C)(2)の交付を受けることにより、筑波技術短期大学・聴覚部・一般教育等の英語、国語、数学の授業担当者が、コミュニケーションという共通の問題に取り組み、二年間の研究期間の中で、それぞれの教科におけるコミュニケーションの役割について研究した、授業実践に基づいた研究成果を報告する。

報告書の構成

本報告書は、3部構成である。各部を研究分担者の各視点からの考察を軸として構成した。

第Ⅰ部では、英語指導におけるコミュニケーションの具体的な側面に焦点を当て、コミュニケーション手段として、英語そのものを手話で表現することを提案し、その導入の方法について考察したものと、教養教育における英語において、学力差のある学生グループを指導するさいの教材の扱いについて考察したものとで構成した。

第Ⅱ部は、変革を迫られている国語教育の諸課題に聴覚障害教育の立場からどう取り組むかという考察と聴覚障害学生の書記能力に関する考察から成る。前者では国語科の学習すべてがある意味でコミュニケーションに関わることから、全般的な問題点を取り上げている。後者では作文資料を用いた言語能力評価の可能性について論じている。

第Ⅲ部では、数学的知識を生徒が創る基礎である生徒なりの見方に着目し、その見方の変容におけるコミュニケーションの役割について検討している。式表記と、数学の学習指導で特に難しいとされている証明、に関わる見方の変容におけるコミュニケーションの役割が考察されている。

最後に、この報告書作成にあたってご協力いただいた、法政大学工学部 藤田将輝氏に厚く御礼申し上げます。

平成12年3月

研究代表者 松藤 みどり

目 次

第 I 部

英語学習場面における手話の使用.....	1
	松藤 みどり
テキストから得た情報に対する個人の評価.....	10
	松藤 みどり

第 II 部

国語教育の課題と展望.....	19
	細谷 美代子
作文資料の質的分析における二つの視点.....	31
	細谷 美代子

第 III 部

命題の正しさの説明における学生の見方の柔軟性と固執性.....	39
	森本 明

○研究組織

研究代表者	松藤みどり	(筑波技術短期大学・助教授)
	細谷美代子	(筑波技術短期大学・助教授)
	森本 明	(筑波技術短期大学・助手)
研究協力者	藤田 将輝	(法政大学・工学部)

○研究経費

平成10年度	1900千円
平成11年度	800千円

英語学習場面における手話の使用

筑波技術短期大学

松藤みどり

Ⅰ. はじめに

聴覚に障害があれば、英語の音声聞き取りにくい。このことが聴覚障害者の英語学習の大きな支障になっていることは言うまでもない。学習場面における英語の音声には、モデルとなる英語の音声だけではなく、授業中の教師や他の生徒の発言、および聴覚障害者自身の発言も含まれる。自身が発声する音が聞き取りにくいために、聴覚障害者が発音する英語にはたいてい歪みがあり、発問に正しく答えていても、教師が聞き誤って正解とみなされなかったりすることがある。このことは学習者の意欲を減退させる要因にもなる。

これら教室内のコミュニケーションの障害を解決する一つの方法として、筆者は英語を表す手話の導入を提言する。1992年に文部省から発行された特殊教育諸学校学習指導要領解説・聾学校編の高等部学習指導要領解説には、「読話や手話の読み取りは、コミュニケーション手段としての『聞くこと』の代替となり得るので、英語を読話させたり、英語の指文字や手話を取り入れるなどして、相手の意向を理解し、適切に対応しようとする態度を育てるよう工夫したい。」とあり、文部省は英語の授業における手話の導入を提唱している。しかしながら、具体的な方法は何も示唆されていない。

本稿は、どのような手話をどのように導入すべきかを具体的に提案することを目的とする。

Ⅱ. 英語を表す手話

1. どの国の手話をモデルとするか

音声言語である英語は、イギリスを発祥の地とし、イギリスの植民地開拓に伴って世界各国に広まった。地域によって方言はあるものの、英語を話したり書いたりする人達は、通訳や翻訳なしで互いに意思の疎通ができるのが普通である。

英語圏で用いられる手話は、音声言語である英語とは独立して発達した。日本の英語教育の中に手話を採り入れる場合、新たに考案したり、創作したりするよりは、すでに他国で使用されている手話を導入するのが妥当であろう。学習場面で使用され、習得された手話が、実際のコミュニケーションにも役立つほうが実用的であり、学習者の意欲を引き出すことにもつながるであろう。英語発祥の地のイギリスの手話と、聾教育においても手話の研究においても現在、指導的な立場にあるアメリカの手話には、ほとんど共通点がない。このことは、

日本の英語学習者がどちらの手話を選んで使用するかという問題を引き起こす。

アメリカの手話は、1816年にフランス人聾者によってアメリカにもたらされたフランス手話と、アメリカ土着の手話が融合して現在の形になった。アメリカではアルファベットを表すのに片手を用いる。これはスペインの修道院で用いられていた指文字に起源を発するもので、ヨーロッパ大陸で広く用いられている。一方、イギリスではアルファベットを表すのに両手を用いる。オーストラリア、インドネシア等もイギリスと似たアルファベットを用いている。インドでは、英語を用いる聾者の間ではイギリス式が普及していたが、ヒンズー語等の現地語を表すには、アメリカ式の片手のアルファベットを変形させたものを用いている。アルファベットだけでなく、語彙や文法の表し方もイギリスの手話とアメリカの手話は全く異なる。

アメリカには135年以上の歴史を持つギャローデット大学 (Gallaudet University)、創立30周年を迎えたNTID (National Technical Institute for the Deaf、ナショナル聾工科大学)の二つの聴覚障害者のための高等教育機関があり、世界各国からの留学生も受け入れられている。また、アメリカの一般大学で聴覚障害者が学ぶ際には手話通訳がつくことになっており、外国人留学生の場合も例外ではない。このため、アジア、アフリカ諸国のみならず、ヨーロッパ先進国からもアメリカへ留学する聴覚障害者は多い。世界中の聾のリーダーがアメリカで学んだ経験を持ち、アメリカの手話を共有していると言っても過言ではなく、この状況は当分の間変わらないと思われる。日本人の聴覚障害者のための英語の授業では、特殊な場合を除いてアメリカの手話を用いることを提案する。なぜなら、日本人の聾者が国際交流をする際に、相手がアメリカの手話を知っている聾者である可能性が高いからである。

日本の中学校と高等学校の学習指導要領では、英語は長年の間、選択科目の外国語の一つとして位置づけられていた。しかしながら、2002年度から中学校で、2003年度から高等学校で実施される新しい学習指導要領では外国語が必修教科となり、原則として英語を履修することになった。英語が特定の国々の言語であるだけでなく、世界共通語として機能していることを認めたからである。アメリカの手話は、音声言語における英語と同じ立場にあると考えることができる。

別の国の手話を使える外人教師が指導する場合や、将来アメリカ以外の英語圏に行くことが決まっているような場合は、その国の手話を使用するのが良いであろう。そのような場合を除いては、アメリカの手話を選んで用いることが有利である。

2. アメリカの手話の種類

イギリスの手話ではなく、アメリカの手話の導入を決めたとして、次に、どのアメリカの手話を使うかということが問題になる。アメリカの手話も一様ではない。これは方言とかバリエーションというのではなく、形態のよく似た、機能的には独立した二つのものと、その中間のさまざまなものが存在するということである。

アメリカに聾学校が開かれてから二年後に、創立者の一人で、校長となった Thomas

Hopkins Gallaudet (1787-1851)は、「聾啞者の教育に当たる者は、手話で考えを表すことができ、その考えを同時に書き言葉の構造に対応する並び方の手話でも表すことができなければならない。」と記している。そのときすでに聾啞者の使用する手話と、英語に対応する手話の二種類が併存し、教育者は両方を身につけるべきであるという考えがあったのである。

(1)ASL

アメリカで成人聾者同士がコミュニケーション手段として用いている手話はASL (American Sign Language) と呼ばれ、英語とは異なる文法を持つ。アメリカでは、フランスから手話がもたらされたことによって、もっぱら手話法による教育が半世紀ほど続いた。しかしながら、1867年にドイツからの移住者によってアメリカにも口話法の聾学校が作られ、口話法が次第に普及していった。1880年にミラノにおける第二回聾啞者教育国際会議で、聴覚障害者の教育には手話ではなく口話を用いるべきであるという決議がなされ、アメリカでも手話は教育現場から遠ざけられたり、禁じられたりした。

1960年にギャローデット大学の William Stokoe が言語であることを発見するまでは、ASL は聾啞者が使用する不完全な英語の代替物として、闇の中に存在した。古代・中世の英文学が専門だったストーキーは、言語間の相違について敏感だった。聾者同士が意志の疎通をしているとき、自分が教わった正しい手話とは異なる手話を用いていること、自分に手話を教えてくれるカウンセラーが、聾者にカウンセリングするときには、正しい手話ではなく、聾者が用いる手話を用いていることなどを観察したストーキーは、聾者同士が使用する手話が、英語とは異なる言語なのではないかと考えた。研究が進むと、手話は、音声言語が音素や音韻の変化を持つと同様に、構成要素や変化を持つこと、手の形・手の位置・手の動きを記述することによって手話の記述が可能であることを発見し、1965年に初めて手話を記述する辞書を作成した。

ストーキーの研究は、はじめのうちは聾者からも同僚からも大学当局からも顧みられることがなく、少数の協力者だけに支えられてASLの研究は続けられた。手話が言語であるという認識は、聾者がアメリカにおける少数民族と同様に独自の文化をもつ集団であるという考え方と共に次第に聾者の間に広まった。1988年にギャローデット大学当局が選んだ健聴の学長を辞任に追い込み、聴覚障害者の現学長が就任したDPN (Deaf President Now) の運動も、手話と聾文化の認識の上に立ったものである。学生たちは自分たちの言語と文化を共有し、通訳を介さないで直接対話できる学長を望んだ。ギャローデット大学は1995年に、キャンパスの言語を英語とASLの二言語とした。

アメリカでは、のちに述べる英語対応手話による指導では学力が伸びなかったと結論を出し、ASLを聾児の第一言語として指導しようという動きが一部に見られる。聾の両親の元に生まれ育った聾児のほうが、言語発達、学習の達成度、情緒の安定、社会性等の面で、健聴の親の元に生まれ育った聾児より優れているとする調査結果が発表された。この結果に基づき、聾児が視覚的に、自然に身につけることができるASLを英語より先に導入すれば、親が

健聴でも、聾の親に育てられた聾児と同様の発達を遂げるのではないか。学校に入ってから、外国語を教えるように英語を教えてゆけば、今の方法よりもっと言語が身につく、学力も伸びるのではないかという仮説が立てられた。

就学前には ASL を用いることによって自然に言語を身につけさせ、学校に入学してから、徐々に英語の読み書きを導入してゆき、ASL と英語の読み書きの両方に、同じ程度の達成度と流暢性を持たせることを目標に教育しようというのである。具体的な指導方法には、外国人に対する英語指導法と、少数民族に対して行っている二言語教育法がモデルになった。第二言語の導入の初期の段階では、第一言語を用いて指導を行い、徐々に第二言語の使用の割合を増やしてゆくやりかたである。英語教師の国際的組織 TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) の大会でも、DPN のあった 1988 年から、聾者に対する第二言語としての英語の分科会が設けられ、今も続いている。

この思想をそっくり日本の英語教育に持ち込んで、聴覚障害者に英語を指導する際に、英語対应手話ではなく、ASL から始めるべきであるという論が日本人の一部にある。筆者はこれには反対の立場を取るが、それを論じる前に、もう一つの手話、英語対应手話について概観してみよう。

(2) 英語対应手話

① SEE

教育現場では口話法が主流になったが、口話法では聾者の読み書き能力も学力も向上しない現状を認識し、体系的な手話を作って教育に応用しようと真剣に考える人たちが 1960 年代にあらわれた。

聾の両親のもとに聾者として生まれた David Anthony は、できるだけ指文字の使用を控え、すべての単語や単語の一部が独立した手話を持つようにし、話し言葉の英語の語順に従う手話システムを考案した。彼はそのシステムを Signing Essential English、のちに Seeing Essential English、頭文字を取って SEE と名づけた。最初の手引き書は、1971 年に出版され、約 3000 語の語彙を含んでいた。

アンソニーは接頭辞や接尾辞を表す手話を考案し、たとえば、play, plays, played, playing, player を区別して表すことができるようにし、一つの単語が一つ以上の動作で表されることになった。また、異なる意味の単語でも同じ手話を用いる。であるから、「ガス欠(run out of gas)」でも「選挙に立候補する(run for election)」でも run は「走る」と同じ手話を用いることになる。アンソニーのやりかたを、ばからしいと思う人も多かったし、聾者の中には手話を損なうものだとして非難する人もいた。

アンソニーを中核とするグループの中から従来の手話を残したいという考えや、単語をむやみに分割すべきではないという考えの人たちが分かれ、5歳で失聴した聾者の Gerile Gustason を中心としたグループによって、SEE II というシステムが生まれた。彼らの編集したテキスト Signing Exact English は 1972 年に初版が発行され、1980 年に第三版が発行され

たときには、15000部が4ヶ月で売り切れたほどの売れ行きであった。

② Signed English

同じころギャローデット大学では健聴のBornstein博士らがギャローデット大学の幼稚部の聾児のためにSigned Englishを考案した。ボーンスタインは、手話は結局のところ意味や概念を表すのにふさわしいだけで、英語の正書法を指導するには指文字が一番確実であるとして、SEEの実効性に疑問を投げかけた。

サインド・イングリッシュは、幼児向けのものであるので、複雑な接頭辞などではなく、マーカーという14の文法的な活用などを表す手話があるだけである。1983年に初版が発行されたThe Comprehensive Signed English Dictionaryには、約3100語の語彙が収録されている。これらの語彙はASLを基盤としているが、SEEから借用したり、ギャローデット大学やNTIDなどの高等教育機関で用いられている手話に起源を持つものも含まれている。

③受け入れと反発

これらの、音声を手話で表す方法は、英語を話す聴者に受け入れられ、多くの人が手話に興味を持った。この手話は、音も、読話も、手話も、利用できるものはすべて利用しようというトータル・コミュニケーションの理念の普及と共に用いられ、トータル・コミュニケーションと英語対応手話は、あたかも同義語のように解釈された。英語を話しながら手話をするにはASLではなく、英語対応手話を使わざるを得なかったからである。また、この手話は聴者にとって習得しやすく、健聴の両親が聴覚障害をもつ子どもとコミュニケーションを取るのに、有効な方法であった。

しかしながら、多くの人が手話を習うにつれて、その手話が、彼らが思っていたような聾者が使う純粋な手話ではなく、手話と英語の混合物であることに人々は気づき始めた。1980年代には、英語的な手話に対する反発が公然となされ、聾児は音声言語である英語を教えられる前に、第一言語としてASLを教えられるべきであるという主張も生まれた。現在バイリンガル・バイカルチュラル教育としていくつかの聾学校で二言語教育が実践されている。コミュニケーション手段をASLのみとしている寄宿舎制聾学校は、1999年の統計で5校ある。

聾児にとっての第一言語が、果たしてその国の手話であるかどうかという議論は、専門家に委ねる。日本の聾の生徒に英語を基礎から指導するさい、どのような手話を用いたらよいか考えてみたい。

III. 日本人聴覚障害者の英語学習場面

1. アメリカ人の英語学習との相違点

(1) 学習者の条件

日本の聾者がアメリカの手話を用いて英語を学習するさいには、アメリカ人聾者の英語習得方法が参考になる。しかしながら、アメリカ人聾者の英語の習得と、日本人のいわば第三言語としての英語習得には、同じには論じられないさまざまな要素がある。

まず、アメリカの聾者は英語に取り囲まれて生活しなければならない。つまり、英語は生活言語として必修である。これに対し、日本人は日本語に取り囲まれて生活しており、生活の基盤は日本語である。アメリカの聾者は、読み書きにおいては、最終的に native の大人のレベルの達成度を要求されるのに対し、日本人の中学生、高校生に要求される英語力は、せいぜいアメリカの小学生が達成する程度のもではなかろうか。アメリカの聾幼児教育のために編集されたボーンスタインの Signed English Starter でさえ、約 1000 語の語彙を扱っている。これに対して新学習指導要領では、中学校において指導すべき語彙数を 3 年間で 900 語程度と定めている。

多くの日本人が英語学習を始める中学一年の年齢で、日本の聾の子供たちは日本語の操作や日本語による思考を、おおむね身につけていると考えられる。アメリカの聾児と日本の聾児とでは英語を習得する環境や目標と意義、および学習開始年齢が非常に異なっている。

(2) 指導者の質

アメリカでは英語を流暢に操作できる指導者によって英語の指導が行われる。日本では、教室内の指示をすべて英語で行える教師は希である。従って、日本語が、場合によっては日本手話が、聾学校の英語指導場面でもっぱら用いられる言語であり、英語は、目的言語であっても指示言語になることは少ないのが現実である。アメリカで行われている聴者を対象とした二言語教育のように、入門期にはもっぱら第一言語を用いて指導し、徐々に次第に第二言語の使用の割合を増やしてゆき、最終的には第二言語のみを使用するクラスに移るといようなことはない。

アメリカのトータル・コミュニケーションによる教育の批判の中に、教師のあいまいな手話の提示ということがある。教師が英語を話しながら英語対応手話を用いる際に、実際には標榜している SEE や Signed English ではなく、冠詞や be 動詞や屈折語尾を省略したり、正確に表現しなかったりして、pidgin、つまり ASL と英語を恣意的に混合した、そのどちらでもないものを生徒に提示しがちである。それで生徒は完全なモデルを得ることができず、きちんとした英語を身につけることができないのだと言われている。これは教師が英語に流暢過ぎるために起こる弊害と言えるのではないだろうか。

日本人の英語教師は一般的に、英語もアメリカの手話もアメリカ人ほど流暢ではない。日本の聾学校の教室場面において、英語は個々の単語をはっきりと、ゆっくりと発音される。口で言いながら手話では省略するということは、気をつけていけば生じないであろう。

日本の聾学校で英語の手話を使う際には、Signed English が良い。そして上記の pidgin の批判は、日本ではあてはまらないと思われる。

2. 学習場面における手話の導入

(1) 文法用語を表す日本語に対応する手話

教室内のコミュニケーションを考えたとき、英語を表す手話だけでなく、説明や翻訳された日本語を表す手話も必要である。文法用語を表す手話を約束事として決めておいて教室内

での指示や説明に用いると良い。新しい高等学校学習指導要領に「言語材料の分析や説明は必要最小限にとどめ、実際の場面でのどのように使われるかを理解し、実際に活用することを重視すること。」とあるとおり、分析や説明は学習の目的ではないが、全くしないわけにはいかない。その際、文字や空書では能率が悪い。

文法用語の表現の仕方には、教科指導の中で使われる基本的な単語と文章表現をまとめた「学習場面で使う手話」が参考になろう。この語彙集によれば、たとえば「現在完了」は、二動作で示すことができる。しかしながら、手話を教える前に「現在完了」の概念を十分に理解した上で手話を用いることは言うまでもない。文法用語の定着は、必ずしもその概念の理解とは結びつかないことに留意すべきである。

(2) アルファベットを表す手話（指文字）

学習場面で綴りを確認したり、単語の語尾“s”などをつけさせたりするとき、指文字は有効に働く。練習問題の解答を口頭で発表させているとき、生徒によっては、答えはわかっているのに単語をうまく発音できない場合がある。空書も悪くはないが、指文字を使うとコミュニケーションの効率化を図ることができる。

日本の指文字はアメリカの指文字をもとに考案されたので、共通するものが多い。中には「エ」と「E」のように、似ていても若干異なるものもあるので、注意して指導する必要がある。日本の指文字を教室内の生徒全員が知っている場合は、文字のアルファベットを指導すると同時に指文字を導入しても差し支えないが、日本の指文字をまだ習得していない生徒がいる場合は、混乱を避けるために、アルファベットの指文字の導入は控えたほうが良い。使い初めの段階では、左手で示したときは日本の指文字、右手で示したときはアルファベット、というふうに、提示する手を分けて決めておく配慮も、初期の段階では必要である。

(3) 教科書の使用に沿った英語の手話の導入

①語彙

BornsteinのThe Comprehensive Signed English Dictionaryには、アルファベットと数字を表す指文字の他に、3100の語彙と14のマーカーが収録されている。3100という数の語彙は、日本の中学校で指導される語彙数（約900）をはるかに上回っており、聾学校高等部においても充分に対応できる語彙数である。

2003年から年次進行で実施される新しい高等学校学習指導要領では、英語Ⅱとオーラル・コミュニケーションⅡでそれぞれ400語程度、英語Ⅱとオーラル・コミュニケーションⅡでそれぞれ500語程度、リーディングで900語程度とされているので、リーディングまで学習したとしても、教授される語彙は中学校における学習語彙と合わせて、合計2700語程度になる。

サインド・イングリッシュのシリーズ本には、LevelⅡ、Beginning Books、LevelⅡ、Growing Up Books and Stories、LevelⅢ、More Stories and Poemsの他、参考書としてThe Signed English Starter、The Signed English Schoolbook、Signed English for the Residence Hall、

Signed English for the Classroom、ぬり絵、ポスター、フラッシュ・カードも発行されており、工夫次第で日本の授業にも活用できる。Level IIからIIIは、幼児が対象のものなので、The Signed English Starter や The Signed English Schoolbook が、中学部、高等部では使用しやすいのではないだろうか。Starter には、家庭内で用いる手話として約 1000 語が衣類や食品などのカテゴリー別にまとめられている。pattern practice などの活動場面で利用できるであろう。

② name sign

中学校の英語の教科書では、継続的に登場する人物がはじめに紹介されている場合がある。アメリカの聾者は、name sign を持っており、いちいち指文字で名前を全部綴ることはしないので、登場人物を表す手話を決めておくが良い。name sign は、その人の名前の頭文字を用いたり、人物の身体的な特徴を用いたりする。生徒の名前もそれぞれ sign を決めておく方が良いであろう。普段使用している日本の手話を用いても差し支えないが、英語の授業のときだけは、好きな偽名を決めて用いても良い。

③発音の指導との関連

手話を導入しても、発音を無視したり、おろそかにして良いとする考えには、筆者は不賛成である。音声の英語で通じることができれば、世界は広がるであろうし、幼少より受けてきた発音指導の成果を有効に活用しないのはもったいない。英語対应手話は、発音しながら手話をするのが可能であるが、学習が進むと、手話の速さが音読の速さに追いつかないことが出てくる。手話を導入すると言っても、常に手話をつけることを強いる必要はなく、本文を通読させる際には音声だけにして、文法の説明をするときや、練習問題の答えを発表するときには積極的に手話を用いるなど、生徒の実態や状況に応じた使い分けをする配慮が必要である。トータル・コミュニケーションへの批判にあるような、手話の恣意的な省略や曖昧な使用は、最も避けるべきである。

④数字の注意

数字は日常生活で用いる基本的な語彙である。数字を表す指文字の導入に際しては、次のことに留意しなければならない。アメリカの指文字 W と 6、F と 9 は似ているので、単独で提示するときには注意が必要である。日本の指文字 3 はアメリカの 6 に似ている。また、アメリカの X と日本の 10 が似ているので、数学などの数字を扱う授業でアルファベットの指文字を使用するときには、特に注意が必要である。

(休)動詞の不規則変化は指文字で

動詞の過去形を表す場合、規則変化は、-ed、-d、-ied に関わらず、動詞の原形に指文字"d"をつけて表し、不規則変化の場合は、動詞に、過去を表すマーカーをつけて表すことになっている。Bornstein も述べているように、正しい書き方を指導するには、指文字の使用が良く、手話の導入によって、綴り字の指導をおろそかにしてはいけない。Signed English には過去分詞は動詞を表す手話に指文字 N をつけて表すことになっているが、日本の英語教育の過去分詞の導入場面では、指文字や書記文字で提示したいものである。be 動詞や have 動詞は、そ

れぞれの変化に対応した手話があるので、受動態や現在完了の表現にそれらの手話を用いることは、学習の効率を上げるであろう。

□ASLとの関連

英語対应手話の学習が進むと、ASLに興味を持つ生徒も出てくるかもしれない。また、ASLを使用する外国人とコミュニケーションする機会を得て、英語対应手話に疑問を持つ生徒が出てくることも考えられる。ASLを教室で扱っても良いが、そのさいには、ASLは英語とは独立した文法を持つ言語であるという認識をしっかりと持ち、英語との恣意的な混合は避けるべきである。指導者側は、英語対应手話の元になったASLについての知識や技能を、身につけているに越したことはない。

IV. おわりに

聴覚障害者が、学校における外国語教育とは関係なく、自分たちのやりかたで国際交流をしていることは事実である。海外旅行の際に、聴者で多少の英語を知っている人たちよりよほど上手に買い物をしたり、初対面の人と仲良くなって家庭を訪問し合ったりする様子を数多く目にしてきた。「英語なんか分からなくても通じる。」というのは、確かに一面の事実である。しかしながら、これからの英語教育は、直接的なコミュニケーションだけでなく、インターネットのホームページから情報を得たり、電子メールをやりとりしたりするような、書記言語としての英語を媒介としたコミュニケーションにおいて、聴者と同等のレベルを目標にしなければならない。書記言語を視覚化した手話の導入が、目標達成の一助となることを望む。

参考文献

- 文部省「特殊教育諸学校学習指導要領解説－聾学校編」1992
- 文部省「中学校学習指導要領」1998
- 文部省「高等学校学習指導要領」1999
- 中野善達監修「学習場面で使う手話」1998 東峰書房
- Jack Gannon, Deaf Heritage (1981) National Association of the Deaf
- Harlan Lane, When The Mind Hears (1984) Vintage Books
- Schools and Programs in the U.S.(1999) American Annals of the Deaf

テキストから得た情報に対する個人の評価

筑波技術短期大学

松藤みどり

Ⅰ. はじめに

筑波技術短期大学聴覚部一般教育等の「英語Ⅰ」の授業で、Alexander Graham Bell（アレキサンダー・グラハム・ベル）について批判的に記述したテキストを扱った。一般教育で行われている「聴覚障害学」の中では、ベルについて肯定的に記述したテキストを用いて講義が行われた。一方、アメリカの聾学校等で行われている Deaf Studies の授業の中では、聾者の歴史を学習するさいに、ベルが聾者同士の結婚を禁じることを提案し、聾社会の抹殺を企てたことも扱うべきであるとされている。英語の講義終了後に学生に書かせたレポートには、英語のテキストから得られた情報だけでなく、「聴覚障害学」で学んだ知識や、読書で得た情報、実体験などが反映され、ベルに対する評価は肯定的なものとの否定的なものとの両方が見られた。

一人の人物についての評価の異なる記述を読んだり、講義を受けたりしたあと、その人物についての個人の評価を論述することは、文献や講義内容に対する批判的な見方を養い、物事に対する価値判断をはっきり認識し、表現する一助になると考える。

Ⅱ. 教養教育の英語で何を扱うか

大学や短期大学の教養教育における外国語としての英語は、高等学校までのように学習指導要領はなく、それぞれの教育機関がそれぞれの実状に応じて内容を定めることができるようになっている。筑波技術短期大学（以下本学）聴覚部の教養教育ではどのような英語を教材として扱い、何を教えるべきであろうか？本学聴覚部の特色として、①短期大学である ②技術系である ③学生が全員聴覚障害者である ④学生の英語力にばらつきがあり、低いほうに偏在している などが挙げられる。

本学を工業技術系の短期大学として捉えるならば、工業技術教育の基礎となるような教材を選ぶのが一般的であろうし、そのような分野を守備範囲とする教員が配置されるであろう。しかしながら、学生が全員聴覚障害者であるという特色に着目し、その観点から独自の教材選定が行われ、独自の授業が行われてもおかしくはない。

1997年に出された大学審議会の答申「高等教育の一層の改善について」には、教養教育について、「例えば、ある外国語文献を教材とする授業を行う場合、外国語を言語として修得することが目的なのか、文献から読みとれるその国の現状や思想を学ぶことが目的なのかといった点を明確にし、その目的に適した方法で授業を行うなど、明確な目的意識と適切な方

法による教養教育を実施することが必要である。」と述べられている。

本学聴覚部には聾学校出身者と普通高校出身者がほぼ半数ずつ入学する。聾学校出身者の入学前の履修状況を見ると、英語Ⅱまで進んだ者は少数で、中には中学校の教科書も3年生用を終わらないで入学してくる学生もいる。一方、高等学校出身者の多くは英語Ⅱの教科書を終了し、リーディングやライティングも履修して入学して来る。英語の授業は専攻別のクラス編成で行われており、履修歴や学力の異なる学生が一つのクラスで一緒に勉強することになる。学力の高い学生も十分な満足感が得られ、低い学生も学習した内容から得るもののある教材を選定することは、一斉授業を成立させる鍵になる重要な課題である。

聴覚部の一般教育には「聴覚障害学」という講座があり、聾者の教育、歴史、社会的状況などを扱うが、発音、読話、聴能といった、障害やその補償に焦点を当てた内容も含んでいる。それに対して、アメリカの聾学校や高等教育機関で行われている Deaf Studies (聾者学) は、「聾」をあるがままに認め、聾者が聴者になることはあり得ないことで、それを教育目標にすべきではないとする考え方に立った教科である。アメリカではすでに黒人学、ユダヤ人学、女性学といった学問が確立しており、聾者学は社会的少数者の研究としてその延長上にあると考えられる。聾者学がとりあげる内容には次に示された範囲が含まれ、対象者の発達段階やニーズに合わせて教育活動が展開される。

(1)聾文化 (2)聾者のアイデンティティ (3)アメリカ手話 (4)聾文学・聾者の芸術 (5)聾文化の中のユーモア (6)聾者の歴史と遺産 (7)少数集団としての聾者 (8)黒人聾者 (9)視聾女性 (10)他の少数集団 (11)聾者の国際組織 (12)社会の変化 (13)聾者の社会におけるテクノロジーの進歩 (14)研究

本学のような障害者のための教育機関において、学生が共通に持つ障害に関する歴史的取り組みや、体験、価値観などについて学ぶことは大切であると考えます。日本語でさっと読める内容でも、英語で注意深く読むことによって理解や思考が深まるということはおおいに考えられる。すでに聴覚障害学で学習したことと関連する内容を英語で読むというのは、教育歴が異なり、英語の学力に差のある学生全員にとって興味深いことではないかと考え、平成10年度と11年度に一年生を対象とする英語Ⅰの講義で上記の項目のうち(6)の「聾者の歴史と遺産」に関する内容を扱ってみました。

Ⅲ. 聾者の歴史と遺産

Gallaudet (ギャローデット) 大学の Bienvenu は、聾者学を構成する内容の一つである「聾者の歴史と遺産」では、「聾者の文化面での貢献に焦点を当て、成功した著名な聾者の歴史が扱われる必要がある。自分たちの集団の過去の姿を知り、過去の聾者の姿を知ることは、生徒にとって明確な目標になる。Thomas Hopkins Gallaudet (トーマス・ホプキンズ・ギャローデット) や Laurent Clerc (ローラント・クラーク)、それぞれの聾学校の設立の経過、1988年のギャローデット大学革命等が教材になる。アレクサンダー・グラハム・ベルが聾者同士

の結婚を禁じることを提案し、聾者という種の抹殺を企てたことも扱うべきである。」としている。

聾者の歴史と遺産に関する大作、Jack Gannon (ジャック・ギャノン) による Deaf Heritage (聾者の遺産) は、1981年に全米聾協会 (National Association of the Deaf) の創立100周年を記念して出版された483ページからなる大著で、アメリカの聾者の歴史について記述するさい、しばしば参考文献として取り上げられる資料である。1983年には Felicia Mode Alexanderによって聾学校高等部生徒向きに易しく書き直され、内容理解の補助になる問題もつけた Deaf Heritage Students Text and Workbook (以下テキストブック) が出版された。このテキストブックは本学聴覚部一年生の平均的学力に合った教材であると思われた。

アメリカの聾教育は、トーマス・ホプキンス・ギャローデットが、フランスから帰国する際に、フランス人の聾者、ローラント・クラークを連れて帰り、1817年にコネチカット州ハートフォードに聾のための教育施設を開校したことから始まったとされ、テキストブックも Prologue としてギャローデットの紹介にページを割いている。第一章 The Early Years (1816-1880)、第二章 The Late 1800s (1880-1899) と章は進み、第二章の終わりに、アメリカの聾教育に大きな影響を与えたとされる、もう一人の重要な人物が取り上げられている。それは一般社会では電話を発明した人として良く知られるアレキサンダー・グラハム・ベルである。

学生の多くは英語の授業で学ぶ前に、「聴覚障害学」の中で日本語を通してベルについて学んでいる。「聴覚障害学」の中で学ぶベル像は、使用しているテキスト (著者は講義担当者) には「ベルは聴覚障害児の教育と研究に、電話の発明で得た莫大な財産のほとんどを投入しただけでなく、自ら聞こえと言葉の教師となって一生を捧げたのでした。」と、肯定的なイメージで描かれている。この記述は確かにベルの一面を表していると言えよう。

しかしながら「聾者の遺産」に描かれているベルは、まったく別人のようである。これは著者ジャック・ギャノンのベル観でもあれば、1980年当時の、全米聾協会の会員のベル観を代表するものであったであろう。100年前の1880年は、彼らにとって重要なできごとが2つあった年である。テキストブックには A Year to Remember として一節がもうけられているが、イタリアのミラノで行われた第二回聴覚障害者教育国際会議において、今後の聾教育のとりべき道は口話法であるとの決議がなされ、手話は闇の中に封じ込められる運命になったこと。そしてアメリカの聾者の全国的な組織、全米聾啞協会 (National Association of Deaf-Mutes) が結成されたことである。ベルが「Upon the Formation of a Deaf Variety of the Human Race (人類における聾という変種の形成について)」という論文を科学アカデミーに提出し、聾同士の結婚を非難したのは1883年のことである。

ジャック・ギャノンは、当然のことながらベルを非難する立場から、ベルについて書き、テキストブックも、The Influence of Alexander Graham Bell と More about Alexander Graham Bell の二つの節をもうけ、2ページを割いている。記述されている主なベルの所業は次のよう

なものである。

ベルは「人類における聾という変種の形成について」という科学アカデミーに提出した論文の中で、聾同士の結婚によって聾が生まれるので、これは良くないことだとした。聾学校が聾者同士が知り合う場を提供しているという理由で、聾学校を非難した。聾の子供は、聞こえる子供たちと同じ学校で学ぶべきであるとした。聾者同士の結婚を違法とする法律を作ろうとした。ベルは口話法の聾学校の設立に貢献したことで知られる Gardeiner Hubbard の聾の娘と結婚し、手話を知っていたにもかかわらず、妻との話には決して手話を使わなかった。聾の子供が手話を使うと国語の力がつかないという信念を持っていたが、それを証明することはできなかった。

IV. 学生のレポート

筆者は、三学期に More about Alexander Graham Bell の講義が終わった時点で、英語 I を受講する学生にベルについて思うことを 600 字から 800 字で日本語で記述させた。記述した日本語を英文で要約する課題も同時に課したが、その英文についてはここでは扱わない。このレポートは、成績評価の対象となることを学生は周知していた。英語 I の受講生はほとんどが一年生で、一学期に聴覚障害学でベルの功績について学び、肯定的なイメージを持っていた。

英語 I は学科・専攻別の 5 クラスに分かれているので、筆者はほぼ同じ内容の講義を 5 回繰り返して行った。ベルの伝記「孤独の克服」を参考に、聾学校教師としてのベルの苦悩、当時強く望まれていた口話法による教育など、どちらかといえばベルを擁護する情報を付加し、聴覚障害学で用いられたテキストも OHP で提示して改めて読ませた。筆者としては中立の立場をとったつもりである。

59 件のレポートによって発せられたベル観を大きく分けると、肯定的なものは 14、否定的なものは 35 であり、態度を保留したものが 3、内容の要約のみを記述し、自分の意見を書かなかったものが 7 あった。日本語で板書したにも関わらず、課題の指示を理解しなかった者が 1 割以上にもなり、英語力があると思われた学生も含まれていたのは残念である。授業中の解説や意見交換の延長上にこの課題を課したつもりであった。英文和訳ができたとしても、内容について考えずに読んでいるとすれば、本当に英語を理解しているとはいえない。

肯定的な見方をした学生の支持の理由は次のように集約された。

1. 電話を発明したことで、FAX や携帯電話を聾者も使用できるようになった
2. 聾者と健聴者がいっしょに生活し、学ぶべきだという考えに賛成
3. 聾者のことを考え、聾教育に一生を捧げたので尊敬する
4. 彼の理念はベル協会による国際会議や学会誌の出版として受け継がれている
5. 口話教育に貢献した

学生のレポートの一部を以下に引用する。

学生1. |私のアレキサンダー・グラハム・ベルについての評価は、「彼はそんなに悪い人ではないかもしれない。」です。ベルは「聴覚障害者も『話す』ことができる」ことを証明したかったがために、こういうふうな結果になってしまったのだと思います。

私の想像ですが、たぶんベル博士は聾の人々をなるべく「健聴者」に近づけようとしたのかもしれませんが。健聴者に近づける為に、口話法を主張して聾学校をなくそう、聾の人同士の結婚を法律違反として聾の子供が生まれやすいことをなくそうとし、聾の子供が自分の障害に対して苦しむことがないようにしたかったのかもしれませんが。何故ベルはこの考えを持つようになったのか。それはベルの母親が聾者であったことに大きな理由があると思います。ベルの母親は聾者でありながら、コミュニケーション能力が高く、残った聴力を活用してピアノの演奏もできたそうです。そういう環境で育った結果、聾者も訓練すれば口話法でのコミュニケーションがとれると思ってもおかしくないのです。

妻のメイベルに対しては一切手話を使わず、口話のみで会話をしたとあり、ベルは冷たいと言われているけれど、私はそうは思いません。メイベルはわざわざドイツまで行って口話法を習ったくらいです。だから、口話法ができる聴覚障害者としてのプライドが手話を使うことを許さなかったと思います。ベルはそれを理解していたからこそ、口話のみでコミュニケーションをとっていたのだと思います。|

学生2. |彼にとって、聴覚障害世界は身近い(ママ) ことであるだけ、彼なりに聴覚障害世界に対する貢献を尽くして来たに違いないと思う。けれども彼の1883年に発表された「人類の中の聾の変種の形成について」論文より、近親結婚を妨げようという考えが多くの聾の人々が反感を抱くことになってしまった。でも、彼は身近い(ママ)母親を通して、これ以上の不幸な聴覚障害児がこの世に生まれて欲しくないという気持ちが一杯だったに違いない。彼は聾の人々を差別などせず、彼らが健常者の世界に普通でいられることを援助した。彼の最愛の妻に手話を知っていながらも、口話のみで話したのもその理由にすぎない。偉人の栄光の陰に功罪の罪があるのは、誰にでもあるので、僕は、彼のことが嫌いではない。今の僕たちでいられたのはかつて聴覚障害世界にあらゆる面で貢献してくれた偉人のおかげであることは忘れない。彼も忘れない。|

学生1、2ともに母親の障害に対する悲しみをベルの思想の源流としてとらえ、ベルを支持している。学生1の「口話法ができる聴覚障害者のプライド」という記述は、学生本人の状況を反映していると思われる。この学生が本学を卒業するまでに、価値観の変容があるか、ないか、興味深いところである。学生2の、結果はともかく、一生懸命やってくれたのだから良しとする、という評価のしかたは、ベルを支持した学生の何人かに共通にみられた。

否定的な見方をした学生の批判は次のような点に集約される。

1. 聾同士が結婚してもでもいいじゃないか 結婚は個人の自由だ
2. 聾同士が結婚すると聾の子供が生まれるというのはまちがっている
3. 身内に聾がいたことを恥じたのではないか

4. 健聴者とのつきあいをうまくできない聾者もいる 聾学校がふさわしい人もいる
5. 電話の発明が健聴者と聾者の格差を作った
6. 手話ができるのに妻とは口話だけで話した
7. 聾者には口話よりわかりやすい手段がある
8. 聾者を健聴者に合わせたり近づけたりするべきだという見方に反発する
9. 障害を克服するのは困難である 障害を受容することが大切である
10. 聾者を自分より劣る者として見ている

学生のレポートの一部を以下に引用する。

学生3. |「アレクサンダー・グラハム・ベルの影響」 「アレクサンダー・グラハム・ベルにつてもっと多くのこと」という題でベルについて勉強した。勉強してみると少し残酷な気持ちを受けた。なぜならば、「聴覚障害学」で勉強したのは少ないというよりもいい所しか書かなかったが、「英語Ⅰ」で勉強した方が詳しく、読んで見ると信じられないとか、こんな考え方をしていたのか、とか考えてしまいショックを受けたからです。例えば文から抜いて見ると「聾の大人が互いに結婚する事は悪いことだ。」 「聾の人々が他の聾の人々と交際することは悪い事だ。」とか。ベルは聾の子供が増加するのを防止、聾者の為とか考えてくれるのはうれしい事だが、厳しすぎるなと思いました。

私はなぜ聾の大人がお互いに結婚するのはいけないのかと疑問をもった。聾の子供が増えるからという問題じゃないと思う。その前に大切な事は人間らしさではないか。愛するのは自由であり、なのに聾者と互いに結婚は悪いという考え方は、本当に厳しい、つらい事だと私は思っていました。|

学生4. |私が始(マ) めてアレキサンダーグラハムベルを知ったのはヘレンケラーの伝記本からです。ベルのことが書かれてあったのはほんの少しだけだったので詳しくは知りませんでした。1つだけわかったのは電話発明者で、ヘレンケラーに発音指導をしたということでした。そして、「聴覚障害学」で『あなたの耳は大丈夫?』という本から、ベルの家族、ヘレンケラーとの関係について勉強しました。このことから、障害者に対して、深い思い入れがあるなと思っていました。だけど松藤先生からアレキサンダーグラハムベルについて詳しく聞くと、私の想像のベルとは全く違っていました。ベルは聴覚障害者に嫌われていたという事を知って大変驚きました。また、ベルの「人種の中の聾の変種の形成について」の研究論文を書いたことなどでベルの聾に対しての考え方が理解でき、知らなかったベルの一面が見えました。|

学生3、4ともに「聴覚障害学」で得られたベル像が、「英語Ⅰ」の学習によって覆された驚きを記述している。否定的な見方をした他の学生にも共通に見られた展開の仕方である。学生3の「厳しすぎる」、「厳しい」という表現には、ベルを教育者、自分自身を生徒とする枠組みの中でのとらえて方が反映されているように思われる。学生4は、「聴覚障害学」以前の知識にも言及しており、論述に奥行きが出ている。このような言及をした学生は少な

かった。

否定的な記述の中には、聾同士に結婚に反対し、法律まで作ってそれをやめさせようとしたことに言及したものが多かった。配偶者を見つけ結婚するというライフステージが間近に迫った学生にとっては、切実な問題なのであろう。多くは結婚の自由を主張するものであった。聾の子供が産まれてもいいとまで言い切った学生は、聾同士の結婚でも健聴者が生まれる可能性があることを論拠に反論した学生に比べて少なかった。

部分的には肯定できるが、全体としては否定するという見方は、当然のことながら上記の意見が混在している。中には次のような記述もみられた。

1. 聾学校の同級生で両親聾の生徒たち(複数)のほうが、両親健聴の自分より言語力が優れていたという実感がある
2. 幼稚部は聾学校で、小学校から健聴の学校へ行くのが良い
3. ベルの影響力を恐れて、聾者が団結したことにベルの存在意義がある

以下の学生5のレポートは、論の展開に「聴覚障害学」で学習した考え方の応用が見られ、筆者の狙いに合致した作品である。

学生5. 「私が思うに、ベル博士は健聴者的な考え方をしているなあとと思う。これは聴覚障害学で学んだのだが、ろうの生き方には3種類あるという。1つ目は、聴覚障害者を健聴者より劣った人とみなし、健聴者であるかのようにふるまう生き方。2つ目は、聴覚障害者であることはすばらしいことだと信じ、健聴者中心の社会への同化や屈服を拒む生き方。3つ目は、聴覚障害を受け入れ、1つ目や2つ目のどちらにも偏らないような中立的態度で生きる生き方のことだと分類されている。(中野善達:「聴覚障害者の社会的成熟」より)この見方によれば、ベル博士は明らかに1つ目の考え方を推奨している。健聴者こそ、最善の人間の形態であるかのように、そこからいろんな意見を発している。そうでなければ、聴覚障害者同士の結婚反対論や、聴覚障害者同士での交際反対論も出なかったであろう。このような、ベル博士の意見を聞くと、「健聴者がなに支配的な事言うてんねん!」と思う。おそらく健聴者の立場から、聴覚障害の人々を救わねばなるまいと感じていたのだろう。だが(健聴者である)自分達こそ絶対である考え方はまずかったと思う。それは結果として、聴覚障害者の人々を人間として受け止めていないことにつながるからである。

しかし、聴覚障害者の世界の中のベル博士の存在意義は大きかったと思っている。ベルに対する反論に熱がこもったからだ。なぜならば、ベル博士は電話を発明した。その分ベル博士の知名度は、あくまで予想に過ぎないが、当時かなり高かったはずである。そのベル博士の論文や発言などはいやでも皆注目するのである。ましてや、学者という権威を持っているのだから、皆がベル博士の発表をうのみにしてしまいかねない。が、その発表は偏見のあるものだった。当然強い反論や、皆に聴覚障害者の事をもっと知ってもらうための何らかの行動を起こさなければならないというプレッシャーが、反対論者に強くかかったと思うからだ。その結果、聴覚障害者に関する考え方が磨かれたと思うゆえに、ベル博士の存在は欠かせな

かったと考えるのである。

これがベル博士に対する感想である。↓

V. まとめ

学力差のある集団に対する英語指導のための教材は、学習者にとってなじみやすく、身近で共通のテーマをとりあげたものを選ぶと、授業展開がしやすい。文献から内容を読みとることを主眼にし、日本語による意見交換をさせることも、教養教育の英語の一つの姿であり得ると考える。本稿では、学生が共通にもつ聴覚障害に関連した、他の講座ですでに学習した人物について、別の視点から論じた英語の教材を取り上げ、学習後に書かれたレポートから、その人物に対する学生の評価の記述を考察した。

日本語で書かれた学生のレポートには、テキストから得られた情報と自分の体験や既得の知識の他、他の講座で習得した知識や考え方に照らし合わせた評価が展開された。多くのレポートには、学力に関わらず、英語のテキストを深く読んだ結果が反映されたと考えられる。異なる二つの価値観に対し、すでに持っている知識や情報と照らし合わせて、自分なりの価値判断を展開することは重要なことである。日本語と英語で価値観の異なる内容の文献を読み、自分なりの評価を論述することは、学習した英語のテキストを更に深く読む契機になったと考える。

参考文献

Felicia Mode Alexander and Jack R. Gannon: Deaf Heritage A Student Text and Workbook,

National Association of the Deaf, 1984

大沼直紀：あなたの耳は大丈夫？, PHP 研究所, 1997

The Universe of English：東京大学教養学部英語教室, 財団法人東京大学出版会

根本匡文：日本とアメリカの聴覚障害にかかわる教育内容の比較検討, 日本とアメリカにおける聴覚障害高等教育, 筑波技術短期大学, 1999

孤独の克服：Robert V. Bruce, 唐津 一 訳, NTT出版, 1991

MJ Bienvenu : Deaf Studies in the 90's "Meeting a Critical Need" Deaf Studies for Educators, Gallaudet University, 1992

大学審議会：高等教育の一層の改善について（答申）, 1997

国語教育の課題と展望

筑波技術短期大学

細谷美代子

1. はじめに

教育課程審議会の「審議のまとめ」（1998.6.22）、小学校・中学校の次期学習指導要領案（1998.11.18）など初等・中等教育に関する重要な発表がすでになされた。数次にわたる学習指導要領改訂のなかでも、完全学校週五日制実施に連動した今回の98年度改訂は戦後教育の歴史的な転換点となろう。このような状況の下で、国語教育においてもさまざまな課題があるものの、本稿では音声言語コミュニケーション教育・作文教育・古典教育の三分野について普通教育・聾教育双方の視点から考察する。

2. 音声言語コミュニケーション教育

近年、「音声言語コミュニケーション能力（の育成）」という長い用語が喧伝されてきた。これは「話すこと・聞くこと」あるいは「話しことばの教育」と同じであるのか、それとも何か違うのであろうか¹⁾。

2. 1 何が違うか

近代的な学校教育が始まった明治期は国語教育の草創期でもある。明治28年の「高等女学校規程」にはすでに「話方」という語が登場する。しかし、この「高等女学校規程」を考察した安（1990）は、「『話方』は国語科の一領域ではない、というのが第1の性格である」とし、「話しことば教育は、朗読を通じての話し方、朗読を通じての読書といった、いわゆる独話の範囲を超えず、討論などの対話・会話については十分に意識されているとは言えない。」とする。

明治33年の「小学校令施行規則」に「話シ方」の項が設けられてから、話しことば教育の歴史が始まったと見ることができよう。

明治政府にとっての関心は、国民が一定の標準的な日本語を使用するようになること、にあった。したがって、方言は駆逐されるべきものであり、児童生徒が訛のない標準的な話しことばを使うことは学校生活全体を通じて期待されることであった。放送というマスメディアが誕生していない当時であっては、話しことば教育は発音の標準化をも含むものであった。それは「形」を整えるということであるが、その意味では発音に限られたものではない。従前の話しことば教育はいわば「よそ行きの場」における音声言語表現を念頭に置くものであ

った。

たとえば、学芸会や運動会で来校者に対して挨拶を述べる、司会進行役を務めるなどの場がある。発言はいずれもあらかじめ準備されており、ある種の筋書きに沿ってなされる。その多くは一方通行的発言である。つい先頃までの話しことば教育はいわばこの路線上にあったといえよう。少なくとも、そこから大きく離れようとはしてこなかった。そして、それに対する反省・批判が「音声言語コミュニケーション能力」に対する注目として出てきているのである。

村松（1998）は「モノログ型」と「ダイアログ型」という視点から問題を分析している。

表1に見るように、従前の話しことば教育において想定されていた型は「モノログ型」と捉えることができる。対するところの「ダイアログ型」こそ、今関心が集まっている音声言語コミュニケーションの型である。すなわち双方向的発言であり、言葉の受け答えを必須とするものである。それは言葉がただ行き交えばよいのではなく、言葉のやりとりが創造的なものであることを目指すものである。

表1 モノログ型話しことば教育とダイアログ型話しことば教育

	モノログ型	ダイアログ型
1 「話す」 ことのとらえ方	自立的表現行為	相互的共同作業
2 目標	人前できちんと話す力	対話能力
3 何を話すか	話し手の話したいこと	聞き手の知りたいこと
4 コミュニケーションの方向	一方通行	双方向
5 冗長性の評価	無駄として否定	不可欠として容認
6 「聞く」 指導との関係	切り離して指導	統合的に指導

村松（1998）より

言葉のやりとりが創造的なものであるとは何か。それはあらかじめ用意された台本を双方がそつなく演じることでもなければ、一方が他方を予定された結論に導いていくのでもない。対話者が共同で道を探りつつ、双方が納得できる価値ある結論を築きあげることをいうのである。単なる知識の伝達、連絡事項のやりとりは創造的な対話ではない。

村松の表で注目すべき点は「5 冗長性の評価」の項である。村松は、コミュニケーション能力を育成する「ダイアログ型」教育では、言葉の繰り返しや「えーと、あのー」「～ね、～よ」などを必然的で不可欠なものであり、矯正の対象にはしないとす。先にも述べたようにこれまでの指導が「形」を重視していたこととは対照的で、画期的なことである。

2. 2 聴覚障害教育における対応

まず、誰もが考えるのは聴覚に障害を有する児童生徒にとってはこのような双方向型の「音声」を中心に据えた学習活動はやや抵抗のある課題ではないかということであろう。

モノローグ型のコミュニケーションであるならば、十分時間をかけて準備した原稿を、これまた時間をかけて朗読できるよう丁寧に指導することで乗り切ることができたかもしれない。しかし、ダイアログ型となるとそうはいかない。その場その場で相手の発言を正確に聞き取り、それに対して的確、かつ、明瞭に応答しなければならないからである。とはいえ、「聴覚に障害を有する学習者には無理→この分野は聴覚障害児童生徒を対象とする国語教育の場から省く」という対応で問題は解決されるのであろうか。いうまでもなく、そのような対応は何も解決したことにならず、さらに問題を生み出すだけにすぎない。

課題の根元を今一度確認したい。何のための音声言語コミュニケーションであるのか。期待されているものはダイアログ型のやりとりを通じて創造的な活動に導くという点ではなかったか。そもそも、「音声言語コミュニケーション」というのは多数派の聴者のネーミングである。人と人が顔を合わせた場における、双方向の意志の通い合いによる「問題の共同解決能力」が目指す点であるならば、聴覚障害教育の場にあっては当然「手話や指文字等、視認できる伝達手段を活用したコミュニケーション」と置き換えられるべきものである。いたずらに「音声言語」の文字に拘泥して、求められていることの本質を見誤ってはなるまい。本質を正確に捉えて教育目標の中に位置づけたい。

2.3 カリキュラムの可能性

次に、このような教育課題に対応したカリキュラムの可能性について述べたい。

聾学校では近年在籍数が減少している。当然ながら、一クラスの人数も非常に少なくなっている。コミュニケーション能力の育成を目標とする指導において、このようなクラスサイズは長所もあろうがまた短所もある。

何よりもまず多様な意見・考えに接することが制限されるという問題がある。成長段階にある学習者にとって、これは実に大きなマイナス要因である。学校教育において児童生徒への言語情報は量とともに質、そして多様性が確保されねばならない。聴覚障害教育において、量と質を問題にすることはあっても、多様性についてはこれまでどのように配慮されてきたのであろうか。この点の検証は重要であると考えるが、これについては別稿に譲る。本稿では多様性を今後いかに確保するかという課題に応える方策の一つとして「異学年交流」を提案したい。一学年一クラスの規模でも複数の学年が同じ時間を共有することで数人のクラスサイズを構成することは可能である。

学年を異にするメンバーで学習に取り組むことは新鮮な刺激を生み出す。なぜなら、そこでは学力による教室の力関係とは異質の力学が働くことが予想されるからである。そのような力学はクラブ活動など、クラスの枠をくずした活動の場における観察によってすでに明らかかなところである。加えて、複数のクラスを結合することで教師の数も複数となる。一つの学習集団を複数の教師が見るというのはT・T方式の実践ですでに報告がなされている通り、可能性に富む授業方式である。一般にはその教育効果が高く評価されながら、もっぱら予算問題が壁となって普及しない方法である。しかるに聾学校等における小規模クラスの合同授

業は一般にはネックである予算問題に振り回されることなく、その果実を手にする事ができるものとする。

一学年に複数のクラスが置かれているならもう一つのプランも用意できる。複数のクラスを合同させるという点は同じであるが、その際、教科目を合同させるのである。たとえば、二つのクラスを併せ、国語と理科の合科学習として教案を準備するということが考えられる。

こうして特別な予算措置を待たずに、(1)多様な意見・考えに接する機会の確保、(2)T・T方式の導入、(3)合科学習の導入など、それぞれの教育現場に合わせて実践に移すことが可能である。

3. 作文教育

「作文」という言葉から一般に想起されるのはどのようなことであろうか。

3. 1 学校行事と作文

学校時代、遠足や運動会などの学校行事の後に決まって作文を「書かされた」という思い出は多くの人々が持っている。

遠足は明治以来の学校教育の歴史の中で、長らく児童生徒にとって刺激的で印象深い経験をする貴重な場であった。多くの場合、遠足の作文を綴ることは楽しい時の再来であり、わくわくした思いの再現であった。それは文章を綴ることの困難・負担感を軽減する方向に作用した。

運動会も同様である。遠足の魅力が主に「学校や居住地域を離れたところを舞台にする」という点にあるとするなら、運動会は「日常の場がその日に限り非日常の場になる」という点に魅力があった。さらに「勝敗・スリル・晴れがましさ」などというものが生み出す混沌としたエネルギーもそこには在った。

こうして学校行事は作文を書く大きな契機であった。しかし、「遠足も運動会も楽しみだけど、その後の作文がいや」といわれるようになって久しい。

3. 2 読書と作文

読書感想文も同じような軌跡を描いている。かつて、家庭に子供用図書を備えることに意を用いる親は極めて少数であったに違いない。そもそも、子供用図書の出版そのものが今とは比較にならぬほど少なくもあった。そのような時代、本好きな子供にとって学校こそは宝物の在る場所であった。今は、子供が本好きであれば親は喜んで欲しい本を買い与えるであろう。図書館といえば、学校図書館しか身近になかった時代から、地域図書館が根付く時代になった。本が身近にあるようになった今、「子供が本を読まなくなった」「読書感想文が嫌われる」という事態は残念なことである。

3. 3 作文の読み手

行事作文といい、読書感想文といい、これらに共通する問題の原因はどこにあるのであろう。それを考える時、「いかに書かせるか」という視点から問題を見ている限り答えは出て

来ない。必要なのは「書かれたものを読む」という視点からの考察であろう。

3. 3. 1 「読む」とは

問題は、読み手は誰かということに関わるが、まず「読む」ということについて考えたい。それは「読んでもらう」のか、「読ませる」のか、「読ませてあげる」のかという点を検証するということである。同時に読み手は「一人」か、「複数」か、「不特定多数」かという「数」についても考察する必要がある。この「読むこと」「読み手の数」という二種の要素を組み合わせる中で、本来は幾通りものバラエティに富んだ「書かれたものを読む」という行為が学習の場で保証されるべきであった。しかし実際はごく限られたパターンしか用いられなかった。それは「担当教師一人」に「読んでもらう」という組み合わせである。どうかすると「読まれる」であったかも知れない。

この組み合わせでは何が問題か。それは、書き手からすれば「書いた甲斐がない」という事態がまま発生しがちであったということである。せっかく書いた作品が一人の大人の目に触れるだけ、それも評価という眼差しによってである。多くは、朱を入れて返却されるであろうが、担当教師の指摘に違和感があっても児童生徒がそれを自分から申し出るといのはなかなか難しいことである。納得できないまま作文用紙を鞆にしまい込む。検印だけということも少なくはない。教師にしてもそのような指導で済ませざるを得ない状況に忸怩たるものを感じつつ、一方で、通り一遍の指導と批判されることには納得できないであろう。

双方に不満が残る作文教育は特定の学校の特定の教室に限られたものではない。

3. 3. 2 新しい読み手の登場

限られた人員と時間とで何ができるかというのが現場の正直な気持ちでもある。そのような中でどう活路を開くのか。まず、せっかく書いたものを教師一人が読むだけに終わらせないということはすぐにでも実践可能である。それはクラスの作品を教室で読み合うのである。もちろん「いやだ」とか「恥ずかしい」との声は出る。しかし、「同級生の作品を読むのはいやだ」という声はまず出ない。「つまらない」と言う声も出ない。生徒は読みたいのである。本音は、「自分の作品を読まれるのは恥ずかしいが、人の作品は読みたい」である。生徒は前半部だけをぶつけてくる。教師はその勢いに押されて、後半部の気持ちを見落としてはならない。

ただし、注意すべき点はある。あらかじめ、「皆で読む」という授業の方針を伝えておくことである。そうでないと、時には個人的な悩みや訴えを書いた生徒を窮地に追い込むことになる。テーマを与えるなら当然皆で読み合うに適するものにすべきである。それは当たり障りのないことを書かせるということとはまったく次元の違うことである。心情を吐露した作品を書かせることが国語教師の手柄ではないということは肝に銘ずる必要がある。

自分の書いた作品がどう扱われるのかは誰しも関心のあることである。書き上げた作品を複数の人間が「読んでくれる」という見通しを与えられると生徒は落ち着く。筆者のこれまでの実践経験では多くの場合、プラスに作用した。比較すると次のような差がある。

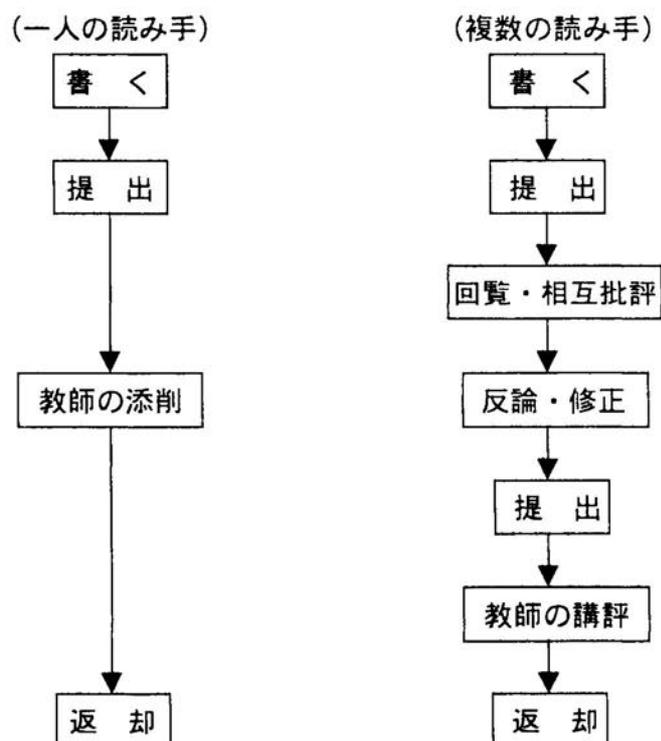


図1 提出後の作品の流れ

ここには「書きっぱなしでない」・「友人の作品による刺激」・「複数の眼からの批評の重み」・「読むことの訓練」など多くのプラス要素が存在する。「書きっぱなし→書かせっぱなし→とにかく升目を埋めるだけ」という悪循環を絶たねばならない。

クラスサイズにもよるが、回覧だけなら1時間で十分である。

ここに示した「新しい読み手を確保する」というプランは先に音声言語コミュニケーションで考察した「双方向性」を作文学習の場に導入したのものである。書き手と読み手の間に双方向性のコミュニケーションが成立するとき、作文は孤独な作業ではなくなる。行事作文に代表される作文のマンネリズムを打破するためのこの提案は、聾学校にも普通校にも共通に適用できるものであると考える。

3.4 添削の視点

聴覚障害児童生徒の作文に特徴的なこととして、助詞などの誤用が見られる。それらの作文の添削にあたり、不適当な表現は大小問わず、徹底的に朱を入れるという「善意の丁寧さ」はいかほどの効用があるのであろう。聴覚障害児童生徒を対象とする作文教育において、「て・に・を・は」の誤用箇所の指摘を控えたら表現力は急落するのであろうか。

助詞を正確に使いこなすよう指導することはなるほど大事なことではある。しかし、助詞の誤用に関する個々の指摘がすぐに次回の作文に生かされ、誤用が根絶されるというわけのものではない。繰り返し添削しても「て・に・を・は」の整った文章を書かせることがいかに困難であるかは日々の教育にあたっている人間なら誰しもが思い知らされている点である。

「善意の丁寧さ」はその期待に反して、児童生徒に自信を失わせ、達成感を得る機会を奪うばかりでなく、作文に対する苦手意識を持たせる大きな原因ともなっているのではないか。

およそ物事は時宜に適うか否かが常に吟味されねばならない。日々育ち行く子供達を対象とする学校教育においてはなおさらである。初等・中等の十年以上に及ぶ国語教育のなかで「て・に・を・は」を終始同じ重みで扱い続けてよいはずがない。どの年齢で、どの学習段階で、どのくらいの期間、どういう方法・教材で指導するのがよいのかということは基礎的な研究課題であるはずだが、今日までどれほど明らかにされ、教育実践に活かされてきたのであろう。

後期中等教育段階では、時には助詞の誤用には目をつぶって、指導の重点を全体構成・内容に置く方法も試みてよいのではないかというのが筆者の立場である。構成や内容に関する大局的な指導は書く力を育てるには必要不可欠なことだからであり、そうした指導は次の作文機会に生かしやすいからである。構成や内容は自覚的に書くことで自力改善が期待でき、書き手の達成感も高い。

添削を受けて「ああ、そうか、次はこう書こう」という意欲がわくような、書き手を支援する前向きなコメントでありたい。そのためには添削の視点が十年一日のごときのものであってはならず、学習段階に応じて「今年は何を」、「今回は何を」、「今回は何を」というきめ細かな指導計画が欠かせない。

これまでの作文教育研究には書き上げるまでの方法についての論究が多い。しかし、作文教育は一本を書き上げたところで終わってはならないのである。書いた後も「学習と指導」は必要である。なぜなら、それが次の作品を書くための有益な準備となるからである。今後は書いた後の「読む」「添削」についての実践研究がいつそう強力に進められねばならない。

3. 5 漢字書記能力

筑波技術短期大学に入学してくる学生の中には漢字の書取りに熱意と関心を持つ学生も多い。ただ、筆者が問題であると感じるのは、正確に書くという力量と一字一字に対する理解とがアンバランスな学生が時に見られるという点である。たとえば、書取テストでなら書けるある漢字が、熟語として初めて目の前に出てくると「読めない」「意味が分からない」ということになる。漢字練習帳などでコツコツと努力してきたのであろうが、応用がきかない、文章の中での意味理解が不適切であるという者もいる。いうなれば、漢字テストに対しては高得点を期待できるが、運用力という点で不安のある学生が存在しているのである。

また、今ひとつの問題は学生の意識の問題である。漢字を書けることが国語力であると思っている学生が毎年いる。ここでの「書ける」とは、漢字を構成する線や点をコピーする力というほどの意味である。そうした「コピー力」に自信のある学生のなかには自分の漢字運用力や理解力の実際を正確に把握できないものがある。入学後、早い段階でそのことに気づいてほしいと思うが、本人の意識を変えるのはなかなか難しいこともある。

漢字テストの得点に惑わされず、使える知識となっているかどうか慎重な見極めが必要で

ある。その見極めのための方法開発が急がれる。

4. 古典教育

古典教育は、古典に親しむ態度を育成する、というのが基本姿勢である¹²⁾。しかし、古典教育の中心的な担い手である高等学校においては、古典教育は将来的に縮小されるのではないかという懸念が広がっている。

現行の高等学校学習指導要領には必修科目として「国語Ⅰ・4単位」が指定されている。これは〈総合国語〉という理念に基づく科目である。つまり、どの社のどの教科書を採択しようと、現代文・古文・漢文の三本の柱から構成されていることには変わりがない。この現行の「国語Ⅰ・4単位必修」に対し、次期教育課程では「国語表現Ⅰ・2単位」か「国語総合・4単位」のうち、いずれか一科目を「選択必修」とするという方向が示されている。

4. 1 古典教育のカリキュラム

なぜ、「国語総合・4単位必修」ではないのか。また選択必修を導入するとしても、なぜ「国語表現Ⅰ・4単位」が用意されず、「国語表現Ⅰ・2単位」であるのか。これについては多様なカリキュラム構成のために2単位科目が求められたということではある。であるならば、「古典Ⅰ・2単位」・「古典Ⅰ・2単位」が姿を消して、「古典・4単位」に統合されているのはなぜか。伝わるところによれば、現行の科目数「8」をとにかく減らす方向で検討されたということであるが、教育理念においても、整合性においても問題が残る。4単位というボリュームは一箇学年ではなかなか確保しにくい。必然的に二箇学年にわたって履修することにならざるを得ないが、それこそは、個を生かした多様なカリキュラムの障害になるものではなかったか。高等学校国語の科目編成に関しては疑問点が多いと言わざるを得ない¹³⁾。

4. 2 古典教育の課題

古典教育の本来の意義を見失わず、「古典に親しむ態度を育成する」という目標にどうアプローチするかという点が焦点である。そのためには古典教材の見直し・発掘が不可欠となる。

4. 2. 1 古典をめぐる幻想

基本的な古典文法を学び、重要古語を覚えれば初見の古典作品でも読めるというのは幻想である。

しかし、古典学習の基礎を終えればある程度は読めるはずと教師も生徒も思いこんでいるような節がある。かつて益田勝実(1976)は「目的と手段が顛倒し、古典文学そのものを学ぶのではなく、それを読むための準備をするのだ」「他日学校を出て社会人として暮らす時、自力で広くクラシックが読めるよう、基礎学力をつけてやるのだ、という非現実的なタテマエが、その顛倒を支援している。」と厳しく批判した。この状況は今も変わらないだろう。読めないのは勉強が足りないからだとされる。そこで努力する者はひたすら励むが、投げ出

すものは投げ出して恥じることがない。

まず、頭を切り換えて、古典を自由に読みこなすことは無理であるということ正面から見て、学習目標の設定を再検討すべきではないだろうか。

4. 2. 2 視覚情報の活用

聳学校の卒業生のなかには、後期中等教育の段階でほとんど古典教育を受けていない者がいる。さまざまな理由からその出身学校では国語の学習領域のなかから古文・漢文をカットないしは縮小していることがうかがわれる。

言語情報の受け取りにハンディのある生徒に対する古典教育は高等学校の現場が直面している古典教育の困難にさらにもう一つの困難が加わるだろうということは予想されることではある。しかし、その「古典教育の困難性」がある種の学習法、すなわち、文法・重要古語の暗記を中心に据えた学習を念頭に置いてのものであるなら、考え直されねばならない。

原文を解剖するような学習や「口語訳」と称してことばを置き換えるだけの学習がすべてではない。視覚情報を活用した学習プランなどは今後大いに研究の余地がある。たとえば絵巻と説話を組み合わせた案が考えられる。

貞観8年(866)、応天門が放火により焼失するという事件があった。『宇治拾遺物語』の「伴大納言応天門を焼く事」はこの事件をめぐる世俗説話の一つとして伝わる。『伴大納言絵巻』(出光美術館蔵)は事件の300年ほど後に描かれたものであるが、そこに残された詞書は『宇治拾遺物語』とほぼ同じである。そこで、『伴大納言絵巻』を手がかりに『宇治拾遺物語』を読み解くというプランが可能となる。筋書きは、伴大納言が時の大臣を放火犯と名指しし、大臣が無実の罪に陥れられそうになったが、関係者の子供の喧嘩が発端となって真犯人である伴大納言が逮捕されるという起伏に富むものである。絵巻の、炎をあげて燃えさかる応天門、子供の喧嘩に飛び出してくる親の表情などまことに興味深い。

扱いはいろいろ工夫できよう。絵を見てから文に入ってもよいし、逆に文から絵をたどってもよい。また、冒頭から終末部までを扱ってもよいし、生徒が興味を持った部分に絞ってもよい。場面ごとにグループが担当して発表するのもよかろう。絵と文を組み合わせることで、生徒は双方の資料を往復して情報を得ることができる。鑑賞したり、自分で読む姿勢が生まれるということがこの素材の強みである^[4]。

絵巻という視覚に訴える資料は背景となる当時の生活や社会に対する理解を深めることにも非常に有益である。

4. 2. 3 原文の扱い

多様な古典学習というとき、原文主義を否定し、訳文だけで良しとする考えがある。筆者は、古典が漢文を含め、日本の古典として学ばれるのである以上、原文を読むということは譲れない要件であると考え。先に、少々の勉強では古典を読解することは困難であると述べたが、それとこれとは矛盾するものではない。自力で初見の古典を読めるようになるのは一般に考えられているほど簡単ではないということを述べたのが先の記述である。教室で適

切な指導を受けながら学ぶ古典学習ではやはり原文を取り上げるべきである。文章というものは表記に用いる字、言葉の音・リズムなど複雑な要素が絡み合っ一つ調和を作っている。

聴覚に障害があるから古典のリズムなどわかるまいとか、不要だなどいうことは断じてないのである。その生徒が主に日本語を用いて考え、自己表現をし、成長していく環境におかれているのであれば、古典のリズムに近づける工夫のある学習計画が必要であろう。なお、優れた古典評論を古典教育の教材として原文とともに用いることは有益である。教材の「精選」というかけ声の下で、かつては教科書教材として採用されていた古典評論が削除され、工夫なく原文だけが並べられていることも、原文否定の訳文絶対主義に力を与えている結果となっている。

5. むすび

初等・中等教育における国語教育、また聾学校における国語教育、いずれにも共通の課題がある。教育をめぐるさまざまな動きが錯綜する今日、新しい実践の試みには大胆に、新しい用語の使用には慎重でありたい。国語教育全体に日頃から目配りしておくことは必須であるが、何か一つの領域を自分の立脚点として持つことを考えたい。そうしたものがないと流行の用語・術語の大波に足をさらわれる。足場があれば、膨大な情報のなかから「意味のある新しさ」と「意味のない新しさ」とをかぎ分けることができよう。この識別の力を備えることこそ、今、最も求められているものである。

注

1. 高等学校用と聾学校用の学習指導要領（案）は本稿執筆段階でまだ発表されていないが、内容は「審議のまとめ」に沿ったものと考えてよいであろう。
2. 教育課程審議会の「審議のまとめ」では、古典教育に関して次のような文言が示されている。
 - ・古典に関する指導については、我が国の文化と伝統を尊重し、生涯にわたって古典に親しむ態度の育成を重視する。（4 各教科・科目等の内容 (2)小学校、中学校及び高等学校 ① 国語 ア 改善の基本方針の(ウ)）
 - ・古典に親しむ態度を育成するため、親しみやすい文語調の文章について音読を中心に指導することとする。（上記 ① 国語 イ 改善の具体的事項（小学校）の(オ)）
 - ・古典の指導については、古典に親しませることに重点を置く。その際、言葉のきまりについては、細部にわたることなく教材に即して必要な範囲で指導することにとどめる。また、文学史については扱わない。（上記 ①① 国語 イ 改善の具体的事項（中学校）の(オ)）

高等学校（上記（1）国語イ改善の具体的事項（高等学校））は科目ごとに記されているが、古典に関わる文言の一部を示せば次のようなものである。

「古典の表現法や語句、語彙等も関連的に取り扱うようにする」（国語表現Ⅰ）

「古典の世界に親しみがもてるよう指導の在り方 について工夫する」（国語総合）

「ある程度系統的に古典に接し、各領域の言語活動を通して読むことの能力を伸ばし、古典に親しむ態度を育成する」（古典）

「教材として、古文と漢文のうち、まとまりのある文章や作品を取り上げ、各領域の言語活動を通して、古典に親しむ態度を育成するとともに、我が国の文化と伝統に対する関心を深める。この場合、古文と漢文の両方又はいずれか一方を取り上げることができるものとする」（古典講読）

3. 教育課程審議会における審議の様子は同審議会委員の次の報告に詳しい。

・ 緑川祐介「高等学校国語科の新しい指導について」『新しい漢字漢文教育』第27号, pp.10～21, 1998.

4. こうした視点から教材化されたものに次のものがある。

・ 「応天門炎上」『高等学校 国語(特)』pp.35～43, 1985（改訂版1988, 三訂版1991）, 三省堂.

『伴大納言絵巻』の参考文献には次のようなものがある。

・ 『日本絵巻大成2 伴大納言絵詞』1977, 中央公論社.

・ 上野憲示解説『国宝絵巻 伴大納言絵巻 双書美術の泉38』1978, 岩崎美術社.

・ 宮 次男「図版特集 説話絵巻の展開」『図説日本の古典8 今昔物語』pp.141～155, 1989, 集英社.

・ 五味文彦『絵巻で読む中世』1994, 筑摩書房.

引用文献

益田勝実：「古典文学教育の場合」『解釈』22巻5号, pp.13～18, 1976.

安直哉：「中等話しことば教育成立史研究－『高等女学校規程』（明治28年）に見る『読方話方』についての考察－」『人文科教育研究』17号, pp.73～83, 1990.

村松賢一：「モノローグ型話しことば教育観からの脱却が必要」『月刊 国語教育研究』No.313, pp.4～9, 1998.

本稿は平成10年度筑波技術短期大学公開講座「現代聴覚障害教育研修講座」において一部を発表し、その後『筑波技術短期大学テクノレポート』6号, 1999.3に発表したものである。

作文資料の質的分析における二つの視点

筑波技術短期大学

細谷美代子

はじめに

聴覚障害学生の作文には障害を持たない学生のそれとは異なる問題点があるとされる。しかし、今求められているものは目につきやすい問題点を指摘することではなく、学生の表現力向上に資するような手がかりを得ることではなかろうか。であるならば研究の方向は「指摘から分析へ」と向かわねばならない。

それでは学生作文を分析するにあたり、どういう視点から分析することが有効であろうか。

不自然な表現や誤用がなぜ生じるのかを明らかにし、それを防ぐための教育方法の開発を研究目標とするなら、問題点だけを取りあげるのではなく、無難とみえる表現に対してもその内部に立ち入って分析する視点が必要ではないだろうか。

問題点の中には、聴覚障害者が日本語を獲得する過程において日本語ネイティブ一般とは異なる言語発達を遂げてきたことと関係があると考えられるものもあろう。それでは日本語を母語としない日本語学習者の誤用との関係はどうかという視点からの分析も意味があるのではないだろうか。

本稿では、筑波技術短期大学に学ぶ聴覚障害学生の作文資料を基に、この二つの視点からの質的分析を試みる。

1 「は」と「が」

1.1 「は」と「が」の性質

日本語学習者にとって使い分けが難しいことからの筆頭に「は」と「が」の問題がある。「は」と「が」の問題は古くから取り上げられながら、十分な解明がなされていなかった。近年¹⁾、このテーマについての研究が盛んになり研究成果もあがっているのは、外国人等に対する日本語教育上の必要性和精密な誤用分析研究が行われてきたことによる。

まず、「は」と「が」の使われ方によって文意はどう違うのかを確認しておこう。

- (1) 私は耳は不自由だ。
- (2) 私は耳が不自由だ。
- (3) 私が耳は不自由だ。
- (4) 私が耳が不自由だ。
- (5) 私の耳は不自由だ。

(1)は「目は良いが、耳については」とか「耳は不自由だが、しかし、それ以外は全く問題ない」などという意味が感じられる。

(2)は「象は鼻が長い」という例文で有名な構文で、格成文の連体修飾部が主題になっている。主題である「私」の属性として「耳が不自由だ」ということを述べるものである。

(3)は「他はともかく、耳について不自由である」のは誰かといえ、それはこの「私」だという意味が感じられる。(1)・(2)と違ってやや不自然な表現である。

(4)は「耳が不自由だ」というのは誰かといえ、それはこの「私」だという意味が感じられる。これも独立した一文として使われる事は少ない。

(5)は「私の耳」が主題となっている。(2)とは主題が違うだけで事実関係は同じである。

このように「は」と「が」の使い方で意味は微妙に変わるが、日本語ネイティブは意識的な学習を経ずにこの微妙な差を身につける。つまり教育歴の違い、本人の能力の高低はさほど関係しないのである。これは「は」と「が」が日本語の根幹に関わるものであることを示している。

日本語学習者にとって「は」と「が」の使い分けが難しいのは、日本語がいい加減な法則しか持たないからではない。残念ではあるが、日本語文法の解明がまだ十分ではないからにすぎない。

1. 2 学生の作文例から

それでは、日本の聴覚障害学生の言語表現において、この「は」と「が」の使い分けはどのようなものであるのか。筑波技術短期大学生の作文資料に限っていえば、「は」と「が」の使い分けに関する誤用はまれにしか出現しない。「は」と「が」の使い分けという点で、障害を持たない学生と明確な差があるとは思えない。

1. 2. 1 従属節の中の「は」と「が」－その1－

例を通して見てみよう。学生資料には*を付す。()は筆者が補った部分である。

「私は耳が不自由だ」という情報が「(妹は)皆にいじめられたこともある」というもう一つの情報と結びついて一文を作る場合、(6)とはならず、学生例の(7)となる。

(6) (妹は、)私は耳が不自由なため、皆にいじめられたこともある。

(7) (妹は、)私が耳が不自由なため、皆にいじめられたこともある。*

「私は耳が不自由だ」が従属節に入るとき、「は」が「が」に変わるというのは、従属節の中では主題を表す「～は」に代わって格を表す「～が」が使われることによる。文全体の主題は「妹」である。

(8) 私は建築を勉強したいと思った。

(9) 原因の一つはさっき書いた事に関係があるのです。

(8)が従属節になって(9)に入ると(10)にはならず(11)になる²⁾。これも同じ原理による。

(10) 私は建築を勉強したいと思った原因の一つはさっき書いた事に関係があるのです。

(11) 私が建築を勉強したいと思った原因の一つはさっき書いた事に関係があるのです。*

また(9)自体が「は」と「が」を含んでいる。

(9) 原因の一つはさっき書いた事に関係があるのです。

(12) 原因の一つはさっき書いた事に関係はあるのです。

(13) 原因の一つがさっき書いた事に関係があるのです。

(14) 原因の一つがさっき書いた事に関係はあるのです。

(12)・(14)は不自然である。(13)は不自然ではないが、いつでも使えるのではない。「原因」、あるいは「複数の原因」がその場ですでに話題になっている時に使われる。

一方、(11)の原資料は当該部分で初めて建築を志す理由に触れている。この文脈においては上の四パターンのうち(9)が最適であると評価できる。このように分析してみると、「は」と「が」に関する限り、(11)の表現の背後にはかなり複雑な言語処理をこなす力が存在することが了解されよう。

1. 2. 2 従属節の中の「は」と「が」—その2—

ところで従属節の中では必ず「が」が使われるわけではない。従属節の中でも独立した文に近い性質を有する「～ので」「～から」「けれど」では「は」が残ることがある。学生例(15)を見よう。

原資料は「私の夢」というタイトルで、将来的には環境学を学びたいという希望を述べたエッセイである。なぜ環境学を学ぼうとするのか、その希望をどうやって実現させるかということを記している。(15)は短大卒業後に環境学講座を設ける四年制大学へ編入するという計画を記した後に、教官から受けたアドバイスを紹介した箇所の一部である。

(15) 普通の大学への編入はやや難関であるので、一年生から、ずっと猛勉強する必要がある(と言われた)。*

(16) 普通の大学への編入がやや難関であるので、一年生から、ずっと猛勉強する必要がある(と言われた)。

(15)は「普通の大学への編入」という主題を従属節の中に立て、その主題について、「難

関である」と述べたうえで、それを理由として「猛勉強する必要がある」のだという。原資料のこの後の部分で「だから、これからずっと一所懸命に頑張るつもりです」と書きつなぐ書き手の気持ちは「普通の大学への編入は難関である。しかし、私は夢を実現させるために一年生からずっと猛勉強する覚悟である」というものであるはずだ³⁾。書き手の意図がこのようなものであるとき、ここで「は」を使うことが日本語として自然である。(16)のように「が」を用いた場合は「難関である」が弱くなり、「猛勉強する必要がある」が伝えたいことの中点になる。書き手にとってそれはしっくりしないものであったろうと推理される。「難関である」ということは書き手にとって重大な問題なのである。したがって例のように「は」を用いた独立性の強い従属節として現れるのである。

1. 3 まとめ

以上、「は」と「が」、特に従属節の中での「は」と「が」を原資料の文脈に照らしつつ分析した。ここから聴覚障害学生が「は」と「が」を十分使いこなしていることが示唆された。非ネイティブが共通して難しいとする「は」と「が」の使い分けをハンディのある学生がほぼ満足すべきレベルで使い分けている可能性を示していることは興味深いことである⁴⁾。

2 連体修飾成分

2. 1 学生の作文例から

(17) 僕が一番言いたい事は自然のあふれた日本の中で豊かに生活をしたいのことだ。*

「は」と「が」については問題がないが、他の問題点は多い。

「自然のあふれた」「日本の中で」はいずれもぎこちない。「豊かに生活をしたい」はせめて「豊かな生活をしたい」「豊かに生活したい」としたいところであるが、誤用と言わなくてもよいかもしれない⁵⁾。どうしても不自然なのが「したいのことだ」である。ここは「したいということだ」でなければならない。

(18) 僕が一番言いたい事は自然のあふれた日本の中で豊かに生活したいということだ。

それでは、「したいのこと」はなぜおかしいのであろうか。次の文と比較してみよう。

(19) 豊かな生活をしたいのは当たり前のことだ。

(19)の「したいのは」は自然である。また、「当たり前のこと」も自然である。「したいのこと」はなぜおかしいのか。

(19)の「したいの」の「の」は体言代用として機能し、「したいの」を名詞格として存在

させている。したがって「豊かな生活をしたいの」は「豊かな生活をしたいこと」と同義であって、「は」の前に来ることに問題がない。

次に、「のこと」を見てみよう。「当たり前」は名詞と考える。すなわち「私のこと」「家のこと」などと同じ構造「名詞 + の + こと」であり、問題がない。

一方、学生例の「したいの」は後に「こと」が続いているが、それが可能であるためには「したいの」が連体修飾成分としての機能を持つ時だけである。つまり、助詞「の」は名詞を受けなければならない。ところが学生例では「たい」という助動詞を承けている。したがって(17)は誤用なのである。

2. 2 日本語学習者の誤用

中国語を母語とする日本語学習者の犯しやすい誤用として「したいのこと」と同じパターンが知られている。

(20) 正義を愛するの人民

(21) 彼が怒るの時

(22) 難しいの問題

これらは中国語ではそれぞれ次のようになる。

(23) 愛好正義的人民

(24) 他生气的時候

(25) 很難的問題

動詞や形容詞が活用しない中国語にあっては、連体修飾語は「的」という語を介して被修飾語に接続することが多い。中国語を母語とする日本語学習者のこの誤用は「母語の干渉」という原因によるものであると推理される。

しかし、この誤用は、比較的克服されやすいものであるという⁶⁾。初級クラスにおける発生の率は高いが、適切な指導によってほぼ矯正されているということになる。

2. 3 学生の誤用をどう考えるか

それでは(17)の学生誤用例はどう考えればよいのであろうか。書き手は筑波技術短期大学の学生で、表現意欲はあるが文章表現力は中の下に位置する。

一つの解釈として、基礎となるべき母語の言語力がそもそも弱いのだという考えがあるかもしれない。(17)などは典型的な、克服しがたい誤用例として日常的に観察されるものと見なす考え方である。

たしかに母語の習得が十分ではないこと、言語経験が少ないことなどは認めねばならないであろう。それでは打つ手はないのであろうか。

筆者が注意を喚起したいのは、誤用や不自然な表現のすべてを「基礎的言語能力の低さ」という原因に還元してしまうことの危険性である。「基礎的言語能力の低さ」という解説は万能薬のようなものであるが、それを使うことで、見えなくなるものが必ず存在するはずである。「力がない」「能力が低い」という判定の前にいま少し現象の奥にあるものを探ろうというのが本稿の意図である。

2. 4 誤用はなぜ起きたのか

それでは、この(17)から何が見いだせるであろうか。自然な表現や問題のない部分も検証するという視点から(17)全体を見直せば、次のような矛盾に気がつく。

それは、後半で「したいのこと」という誤用に陥っているが前半では正しく「言いたい事」という接続ができていているということである。そこで原資料に遡って全体を見直せばこの学生の連体修飾成分の誤用はここだけであった。活用の操作が未熟であるのではないことも、「言いたい」「あふれた」「豊かに」「したい」などの正確さを見れば明らかである。であるならば、(17)における誤用は日本語初級の中国語話者と性質を同じくする誤用ではない可能性が高いと見なければならぬ。

それでは、(17)の誤用は単純ミスとして処理すべきものでしょうか。いや、それもまた否定されねばならない。なぜなら、一般学生の作文には(17)のような不自然な表現はまず出現しないからである。何か、書き手が抱えている問題が必ずあるに違いない。それは何かを次に探ってみよう。

「AはBだ」の文型はそれ自体は単純である。しかし、A・Bが名詞で一単語であるのはむしろ特別な場における文である。実際はA・Bが様々に姿を変えて、複雑な構造となることの方が多いためである。試みに例を挙げてみる。

- (26) a /は/b ということ /だ
- (27) a するの /は/b すること /だ
- (28) a するの /は/b ということ /だ
- (29) a というのは /は/b すること /だ
- (30) a というのは /は/b ということ /だ

(26)~(30)は「AはBだ」のパターンを基本とする無数の表現構造のごく一部である。

さて、(17)の書き手は「言いたい事」と表現できた以上、「したいのこと」より単純な「したいこと」とすることもできたはずである。なぜそうしなかったのであろう。

- (31) 僕が一番言いたい事は自然のあふれた日本の中で豊かに生活をしたいことだ。

もちろん、(31)も不自然である。なぜなら、その構造は「言いたい事/は/~したいこと/だ」

となるからおかしいのである。「言いたい事」という主題に対して「～したいこと」は述語とはなりえない。「言いたい事はどういうことか」というと、それは、「～ということ」だ、というのが文の意味であるからだ。「言いたい事」の内容は「～と」で紹介されねばならない。したがって、「～したい」の「たい」は「と」で伝えられる情報に関わるのであって、「言いたい」の「たい」と同じ階層に位置するものではないことにも注意が必要である。

(32) 出勤してまずすることはパソコンのスイッチを入れることだ。

(32)は「出勤してまずすることは何か」というと、それは、「パソコンのスイッチを入れること」だという意味である。これは(27)の構造である。

(31)はこの点で(26)～(30)・(32)とは全く異なる。この点に注目するなら、学生は明確な見通しを持ってではないにせよ、(31)の不自然さを回避しようとしたと考えられないだろうか。この仮定に基づいて考察すれば、誤用に至るプロセスは次のようなものとなる。

学生は(31)の不自然さを避けようとした。しかし、助動詞「たい」を近接して二カ所に用いたことから文構造の階層把握に混乱を生じた。結果として(26)・(28)のような骨格を形成することができず、「したいのこと」という不自然な表現に至らざるを得なかった。

このように考えることで「言いたい事」という正しい接続と「したいのこと」という誤用が同時に出現する不合理と誤用の原因をともに説明することができる。

2. 5 まとめ

以上、連体修飾成分の誤用例を分析してきた。

「したいのこと」の出現は言語能力の低さだけを示すものではない。「言いたい事は～したいことだ」を不自然と感じる能力、避けようとする前向きの意志の存在を示すものと見なければならぬ。「したいということ」に至る途中で混乱を起こしたという点においてのみ問題があったといえる。このように分析することで、この書き手にはどのような力があるのか、どこが未熟であるのかがようやく見えてくるのである。

結び

学生の作文力を向上させるためには誤用の指摘や量的分析研究から、質的分析研究へ進むことが必要である。本稿では作文資料の質的分析にあたって重要な二つの視点を提示し、分析例を通してその意義を明らかにした。

視点の一つは、誤用にだけ目を向けるのではなく自然な表現・無難な表現についてもその表現内容を精査・分析するという視点である。そこから、いくつかの有益な情報が得られた。

もう一つは、日本語学習者の誤用分析研究の成果を考察の手がかりとして分析するという視点である。これは誤用の原因を聴覚障害学生の「基礎的言語能力の低さ」に安易に還元することにブレーキをかけ、真の問題点を探るための有効な指針となった。

この二つの視点を個別に用いるのではなく、並行して用いることで表現の奥にある学生の言語力の実態をより合理的に解明できると考える。

注

- 1) 野田尚史は1990年ごろからとする。『「は」と「が」』p.301,くろしお出版,1996。
- 2) (8)と(9)が結びついたとき、「原因」という語が適当であるかどうかは議論があろう。「きっかけ」「契機」「理由」などの語がよりこなれたものであるが、ここでは追求しない。
- 3) 「難関である」との判断、「猛勉強する必要がある」と言う判断はもとは書き手のものではなく、教官のものである。しかし、当該部分は間接話法で書かれていること、教官の発話の忠実な再現ではなく書き手の要約であることから、アドバイスを受けたこの書き手の心情を伝える表現と見なすことができる。
- 4) ただ、次のような問題点があることは断っておかねばならない。今回の分析に用いた資料は日常の授業の中で書かれた作文のうち、本人や指導者による修正・添削を経ないものに限った。分析を意図しての人為的な資料収集テスト形式・アンケート形式による——は避けた。そのプラス面は書き手の力や個性がそのまま見えるという意味で、質的分析にふさわしい資料が得られることである。マイナス面は対象が少数集団であるときには、分析に利用できる表現・文例の出現にばらつきがあり、十分なサンプルを確保するのが難しいことである。「は」と「が」についていえば、比較的学力のある学生は従属節を持つ文構造をよく用いており、従属節中の「は」と「が」についての様々なパターンが採取できた。学力の低い層では従属節を持つ文構造を用いた例が量的にやや少なかった。そのため、本稿で取り上げた分析の対象としての条件「は」と「が」が一文中に現れること、従属節に「は」か「が」があること、従属節でない場合の表現と照合できることなどを満たす文例はさらに少なかった。その結果として、ここに例示したものは比較的力のある学生のものになった。学力階層間の分析は資料収集の方法の検討とともに後日を期したい。
- 5) 「豊かな生活」が経済的なものを意味するのでなければ「心豊かに暮らしたい」などの表現が望ましいところである。
- 6) 吉川武時「誤用分析Ⅰ」『日本語誤用分析』(日本語学叢書),明治書院,1997。

本稿は『現代聴覚障害教育研究—小畑修—学長退官記念論文集—』(1999)に発表したものである。

ここに下記の論文がありますが、著者の許諾を得ていないため、筑波技術大学では電子化・公開していません。

「命題の正しさの説明における学生の見方の柔軟性と固執性」

文部省科学研究費基盤研究C(2)
聴覚障害児を対象とした教科指導における
コミュニケーションの役割に関する研究
(課題番号10680294)
研究代表者 松藤みどり
平成12年3月
(簡易製本)