

手話を用いた語りの研究序論

— 文化的ダイバーシティ・文化的エコロジーと説話伝承 —

鴉野 祐介

一、研究の動機

筆者が本研究に取り組みきっかけは二つの出会いからだった。一つ目は二〇一六年六月下旬、英国スコットランドのエディンバラで、スコティッシュ・ストーリーテリング・センター所長のドナルド・スミスに取材する中で、彼がセンターの課題として挙げた「文化的ダイバーシティ」[cultural diversity]と「文化的エコロジー」[cultural ecology]とこのキーワードである。

将来に向けて、センターが取り組むべき課題の一つが、マイノリティ（少数民族・少数社会集団）や移民・難民への支援です。そこで重要となる考え方が「文化的ダイバーシティ」です。スコットランドには古くから「移動生活民」[traveling people]があり、彼らの所有する伝統文化を尊重してきた歴史があります。一方で、アングロサクソン文化によってゲー

ル語（ケルト）文化を駆逐しようとした負の歴史もあります。文化的ダイバーシティの精神を生かし、互いにシェアし互いを理解しようと努めることが今後ますます求められるでしょう。また、異なる文化を持つ他の社会の人びとに敬意を払い、異なる文化とつながりあって自分たちの文化があるということとを認めること、そうした考え方を「文化的エコロジー」と呼んでいます。が、「文化的エコロジー」はうたや語りの文化を考える上でも重要な概念となるでしょう（鴉野二〇一六／〇八／〇一）。

「多様性」を意味する「ダイバーシティ」という言葉は、当時まだ筆者の周りではあまり耳にする機会がなく新鮮だった。一方、「エコロジー」は一般に「生態学」と訳され、自然科学の分野で用いられる以外にも、ベイトソンの『精神の生態学』をはじめ、社会科学や人文科学においても用いられてきたが、これが「語りの活動」において重要だという認識は持ち合わせてお

らず興味を覚えた。

もう一つの出会いはその約一週間後のことである。七月一日、英国スコットランドのアバディーン大学で開催された「民俗学・民族学・民族音楽学二〇一六年度研究大会」に参加し、数日前に博士号を受理したばかりというエディンバラ大学大学院生エラ・リースの研究発表を聴く機会を得た。タイトルは「聴くことの喪失——ろう者の世界における非ろう者フィールドワーカー」で、「口承文芸」¹⁾、「音声言語」によって伝達された文芸」という既成概念を打ち砕く斬新な内容と、ろう者の世界に飛び込んでフィールドワークを行なった真摯な研究姿勢、そして身ぶり手ぶりを交えた豊かな表現力に筆者は魅了された（鶴野二〇一七・214、表記を一部変更）。彼女の研究は、一週間前に聞いたスミスの挙げた「ダイバーシティ」と「エコロジー」の課題に向き合った事例研究に他ならなかった。この時、筆者の中に（日本でもこうした研究は行われているのだろうか。まだ行われていないとすれば、自分が手掛けてみたい）との衝動めいた想いが湧き起こった。こうして本研究を始動させることとなった。¹⁾

二、研究の目的と本稿の位置づけ

本研究の目的は三つに要約される。第一に、日本の「ろう者」における説話伝承の歴史と現状を確認すること、第二に、「口承

文芸」¹⁾「音声言語」によって伝達される文芸」との固定観念から脱却し、「音声言語」に「手指や顔の表情を用いた視覚的な言語」（亀井二〇〇九・26）としての「手話（手話言語）」を加えた、「身体的・口頭的伝承 [corp-oral traditions]」（鶴野二〇一七・216）として「口承文芸」を再指定すること、第三に、「ろう者」に対する「聴者」の意識変革を促すと共に、「文化的ダイバーシティ」と「文化的エコロジー」を尊重する社会の実現にとって説話伝承が果たす役割を究明することである。そして本稿は、①概念規定の確認、②歴史的経緯の検証、③奈良県立ろう学校でのフィールドワークに基づく手話による説話伝承の可能性の考究、以上三点に言及し本研究の序論と位置づけた。¹⁾

はじめに「聴者」と「ろう者」について説明を加えておこう。まず「聴者」とは「健聴者」とも言い、「耳の聞こえる人」を指す。次に「ろう者」について、「広辞苑 第六版」には「ろうしゃ」「聾者」耳の聞こえない人。特に手話を日常言語として用いる人を言う」とある。また亀井伸孝は以下のように規定する。「世界各地で、耳の聞こえない人たちの集まりが、手指や顔の表情を用いた視覚的な言語を話していることが知られている。この諸言語を『手話（手話言語）』と総称し、この人びとを『ろう者』と呼ぶ」（亀井二〇〇九・26）。ここで注目すべきは、「聴覚障がい者」と総称される、耳の聞こえない人や聞こえづらい人全員が「ろう者」と見なされるわけではなく、手話を用いるこ

とが要件となるという点である。

亀井によれば、聴覚障がい者の中にも、補聴器を使い音声言語を話すことを選ぶ「難聴者」や、聴者として生まれ育ち、人生の途中で耳が聞こえなくなったために、急に手話という新しい言葉を話せることにはならず、引き続き音声言語を話す「中途失聴者」もいて、聴覚障がい者全体の中には、音声言語を第一言語としている彼ら「難聴者」や「中途失聴者」と、手話を第一言語とする「ろう者」との二つのグループがある (ibid:28-29)。さらに言えば、障がいの程度や発症の時期、家庭や地域や学校教育などの生育環境に応じて、彼らと「手話」との出会い方や向き合い方は多種多様であり、次節で述べる「ダイバーシティ」の観点に基づいた対応が求められる。

三、「文化的ダイバーシティ」・「文化的エコロジー」とは何か

「ダイバーシティ」という言葉は、ここ一二年、日本でも特に経営学の分野において、女性や障がい者や外国人など多様な人材の活用を推奨する言葉として耳にする機会が多くなった。教育社会学者の藤田由美子は、「ダイバーシティ」の視点について「人間社会における性別・人種・民族・宗教などの多様性を受容し、互いに認め合おうとする考え方である」と規定する (藤田・谷田川二〇一九:i)。その上で藤田等は「教育原理」のテ

キストに取り上げるべき教育的諸課題として、①貧困家庭の子ども、②社会的養護によって育つ子ども、③外国につながる子ども、④性的マイノリティの子ども、の四者を挙げ、「ジェンダー」と「ダイバーシティ」の視点からこれらの課題について論究する。

注目されるのは、四者はいずれも「社会的少数者・弱者」と見なされる存在であり、おそらくはそれ故に、教職科目としての「教育学」や「教育原理」のテキストにおいて従来あまり多くの紙面を割いてこなかった領域であるという点だろう。「文化的ダイバーシティ」とは何かを考える上で、「社会的少数者・弱者」と見なされてきた(あるいは現在も見なされている)人びとが創造し継承してきた文化に焦点を当て、その価値や意義を認め、尊重しようとする姿勢が求められるように思われる。

そしてまた「口承文芸」の研究対象としても、貧困層・底辺社会、被差別部落、少数民族、(移民・難民を含む)外国につながる人びと、障がい者、性的マイノリティ、といった社会的少数者・弱者の集団が保持してきた独自の口承文芸が具体的に想起される。従来、これらに関して個別の研究は行われてきたが、「文化的ダイバーシティ」という視点から「インクルーシヴ(包括的)」に捉え、各自の個性や特異性と共に、ある種の共通性や普遍性を発見しようとする試みは少なかつたように思う。この点に着手しようというのが本研究の目論見の一つである。現時点では「推断」の域を出ないが、「社会的少数者・弱者」の

口承文芸に共通する特性として、「社会的多数者・強者」の側からの「異人」の眼差しや、それに伴う「畏怖」と「差別」の眼差しに対する「反骨心」や「批判精神」が見出せるのではなからうか。この点、稿を改めて詳しく論じたい。

次に「文化的エコロジー」について見ておこう。「エコロジー」という言葉はドイツのヘッケル『一般形態学』（一八六六年）における「Ökologie」が初出とされ、一九世紀後半から二〇世紀初頭にかけて、ソローをはじめとするアメリカの環境主義者たちによって自然環境の保全を軸とするエコロジー思想が拡がっていった（太田一九九七・144・157）。一方、自然界の様々な生物や無生物におけるつながりやネットワークを「観念」[Ideas]または観念の集合体である「精神」[mind]の考究に適用させたのが前述したイングラッド（後にアメリカ移住）の人類学者ベイトソンで、『精神の生態学』（一九七二年）には自然・人文・社会科学を縦断しての「エコロジー」という発想法の有効性が提示されている。さらに、現代思想家モートンは「エコロジーの思考」（二〇一〇年）において、「エコロジーは私たちがいかにして一緒に生きていくかを想像するその方法の全てを含む」と規定し、「相互連関」[interconnectedness]と「共存」[coexistence]の概念をめぐる考察から人やものの存在が許されている「ゆるやかさ」や「不整合の余地」が成立する条件について論じている（篠原二〇一六・139）。

以上を踏まえて「文化的エコロジー」を筆者なりに定義する

なら、特定の社会集団によって継承されてきた特定の文化は、異なる社会集団における異なる文化との「相互連関」の中で「共存」しているとする発想を指すものであり、「文化的ダイバーシティ」の発想が内包する「他者性」が、「異人」や「異文化」に対する不信任や差別・排除へと向かっていかなかったための一種の安全弁、補完装置として機能する。つまり、異なる個性を持った多様な文化が、孤立し排斥し合う形ではなく、相互に連関し合い共存しているが故に尊重し合おうとすることこそ、「文化的エコロジー」の発想と言えるだろう。

四、日本における視覚的メディアを伴う語りの文化の歴史

先に、「口承文芸」Ⅱ「音声言語」によって伝達される文芸」との固定観念から脱却する必要性を説いたが、口承文芸における「音声言語」以外の伝達手段、特に視覚的メディアは、手話以外にもさまざまな形で存在していた。これらを確認しておくことは、手話という視覚的言語の、他の視覚的メディアとの異同性を比較検討する上で、重要な予備的作業となるように思われる。ここでは日本における歴史を確認しておきたい。

まず、身体表現という視覚的メディアを併用した「語り」として太古より存在していたと思われるのは「演劇」である。日本では「古事記」や「日本書紀」などの「神話」に題材を取っ

た「神楽」の祖形が古代には誕生していたと思われ、今日においても全国各地で継承されている。中世以降、「能」や「狂言」、近世には「歌舞伎」や「人形浄瑠璃」など様々なスタイルの「演劇」が誕生し、物語を演じるという形で「語り」が行われた。

一方、日本における視覚的メディアを併用した「語り」のもう一つの代表的な文化財と目される紙芝居は、一九三〇年頃に後藤時藏等が製作・上演したのが嚆矢とされるが、上地ちづ子によれば、そのルーツは平安時代以降の「絵巻（絵物語）」や鎌倉時代以降盛んになった「絵解き」などに求められる（上地一九九七・12・17）。視覚的メディアとしての「絵」もしくは「図絵」を音声言語と併用することによって、語り手が伝えたい情報をよりの確に聞き手に届けることができ、聞き手の理解がより深まると考えられたのである。そして「絵巻」は、室町時代以降「奈良絵本」や「丹祿本」、さらには「絵草紙」としてより広く社会に普及し、江戸時代には「赤本」や「黄表紙」などの「絵入り本」が大量に出版され、「桃太郎」をはじめ数多くの昔話が書籍として固定された形で流布していく。

「絵入り本」を用いた語りが一人もしくは比較的少人数の聞き手に対して行われていたのに対して、「絵解き」の系譜を引く、大勢の聞き手を対象とする視覚的メディアとして、「のぞきからくり」「幻燈（写し絵）」「立絵（ペープサート）」などがある。これらは明治以降に盛んとなり昭和の戦前期まで上演された。また、語り手が掛図を見せながら日本や世界の昔話や伝説（当

時は「お伽噺」と呼ばれていた）、あるいは創作童話を大勢の聴衆の前で語る「口演童話」もまた、巖谷小波や久留島武彦などによって明治期後半から昭和初めにかけて朝鮮や台湾などの統治領を含む全国各地で行われた。

さらに、前述したように一九三〇年には「紙芝居」が誕生して、街角では「街頭紙芝居」が、また屋内では「教育・保育紙芝居」「キリスト教紙芝居」「仏教紙芝居」が、競うように演じられた。一方で、大正期には欧米から映画が紹介され、国内でも制作されて大人も子どもも魅了された。そして一九六〇年代以降には漫画とテレビが一般家庭にも普及し、「紙芝居」をはじめとする既存の視覚的メディアを駆逐していったことは周知の通りである。しかし二世紀を迎えた今日の家庭や幼稚園・保育所などにおいても、幼い子どもに絵本の読み語りをしたり、子どもたちと一緒に読みあいをしたりする大人たちの姿は日常的に見られ、スマホの動画アプリを乳幼児に見せてあやすという新たなスタイルも含めて、視覚的メディアを併用した語りは活況を呈していると言えるだろう。

付言すれば、「落語」のような、音声言語を主要なメディアとして聴衆を惹きつける「話芸」が上演される際にも、扇子や手拭等の「小道具」が視覚的メディアとして効果的に用いられる他、ジェスチャーや顔の向き、表情などの「身体表現」もまた視覚的メディアとして重要な役割を果たす。さらに言えば、会場の広さや雰囲気など、「語りの場」が発信する視覚的情報も大

きな比重を占める。

五、手話とろう教育の歴史

次に、手話とろう教育の歴史を概観しておきたい。人類の進化の中で言語の能力が備わった時期をホモ・サピエンスが出現した約二十万年前と仮定するならば、「その時に、耳が聞こえる人類たちはその能力で音声言語を生み、耳が聞こえない人類は同じ能力で手話を生み出した」（亀井二〇〇九：120）と推測することも可能である。一方、最も古い文献としては紀元前四世紀のユダヤ教の文献に身ぶりで話す聞こえない人たちが登場し、また古代ギリシャの哲学書にも手で話す聞こえない人たちのことが記されているという（ibid. 118）。

世界最初に開かれたろう学校は、フランスのパリろうあ学院である。一七六〇年ド・レベ神父がパリのムーラン街にある自宅を開放して、身分や家庭状況によらずさまざまなろう児を無償で教えていった。一七九一年パリ国立ろうあ学院として認可され、以降イングランド、ドイツ、オーストリアなどヨーロッパ各地にろう学校が設立される。ド・レベの教育方針は、ろう者の言葉である「手話」を学びつつ、フランス語文法を習得するための「方法的手話」（音声語に対応した手話）を考案し、両者を併用して進めていくというものだった。パリ校からは何人もの優秀なろうの教員が育っていった。その一人であるローラ

ン・クレールを招聘したアメリカのトーマス・ギャロデットは、一八一七年アメリカ初の公立ろう学校「コネティカットろうあ学院」をハートフォードに設立する。

「ろう教育の歴史について語る時、手話と口話の対立の話を避けては通れない」（レイン二〇一八：下267）。口話法とは発話を中心に始まり、口の動きを読み取る方法（読話）と結びついたものである。初めてこれをろう教育に取り入れたのは十七〜十八世紀のオランダ人医師ヨハン・コンラッド・アンマンとされ、十八世紀後半のフランスでも口話法を推進するヤコブ・ペレイラが手話法推進者のド・レベと論争を繰り広げたが、やがて手話法が主流となっていく。一方、ドイツとイギリスでは口話法が広がり、一九世紀後半になると、その普及にとつて足かせとなる手話法を排斥しようとする口話主義として、アメリカでも大きな影響を及ぼすようになる。その指導的役割を果たしたのは、スコットランド出身で電話の発明者として知られるアレクサンダー・グラハム・ベルだった。

ろう者にできる限り聴者と同じような生活をさせてやりたい、そのために聴者の話す言葉を口の動きで読み取り、音声で話せるようにさせたいという口話法の発想そのものは、ろう教育の基本方針として間違っていない。だが、難聴の程度、先天的か中途失聴か、親が聴者かろう者かなど、さまざまなケースがあるにもかかわらず一括りに扱い、「手話」は口話法を習得する上での阻害要因となるものであるためその使用は全面的に禁止

すべきとする「口話主義」の根底には、ろう者やろう者社会が育んできた「手話」という言語文化に対する差別意識が横たわっていると思われる。そしてその背景には、ダーウインの進化論を人類社会に応用し「野蛮から文明へ」と進化したとする「社会進化論」、社会的強者によって社会的弱者は淘汰されていくのは自然の理とする「社会淘汰説」、優秀な血統を保持するために劣悪な血統は排除されるべきという「優性思想」といった、一九世紀後半以降における一連の社会思潮としての「強者の論理」がある。本稿冒頭で触れたスコットランドにおけるアングロサクソン文化によるケルト文化の抑圧のみならず、日本政府による沖繩の人びとやアイヌ民族に対する抑圧も同時代の出来事である。口話主義の台頭もまた、強者である聴者のろう者に対する社会的抑圧として理解される。

一八八〇年にイタリア・ミラノにおけるろう教育者会議において、口話主義者が手話法派の反対を抑えて、音声言語の優位を称え、「手話」は締め出されるべきとする決議が採択された。その結果、「欧米のろう教育において、ろう者のさまざまな人権を踏みにじる基盤の上に口話法が君臨するようになった」(ibid. 270)。

日本のろう学校は一八七八年、古河太四郎によって設立された京都盲啞院を嚆矢とし、二年後には東京・築地に山尾庸三によって楽善会訓盲院が設立された。これを皮切りに全国各地に盲児とろう児が一つの校舎で学ぶ形の学校が設立されていった

が、やがて両者の教育法の相違は極めて大きいと認識されるようになり、一九二三年盲ろうの分離を明記した「盲学校・聾学校令」が出された。

「大正後期から昭和初期にかけてベルの視話法や欧米のろう学校の口話法実践が続々と紹介され、わが国のろう教育は、手話中心の教育方法から、読話と発語による口話法へ傾倒していく」(ibid. 273)。一九三三年、全国盲啞学校長会議での鳩山一郎文部大臣の訓話で、政府が口話法を支持する姿勢を示し、ろう教育の方針が口話法となることが決定的となった。しかしこの会議の中で、大阪市立聾啞学校長の高橋潔は「少数者は多数者の犠牲になれというのか」と政府を批判し、手話を擁護する演説をした。その後も同校は障がい程度や年齢段階等に応じて手話法と口話法を使い分け併用する「ORAシステム（大阪市立聾啞学校法）」と呼ばれる「適性教育」を続けていく。

潮目を変えたのは、一九六〇年アメリカのウィリアム・ストーカーが発表した「手話は、音声言語と同様に、機能的で独立した構文と文法を持つ言語である」と結論づけた論文である。これに続いて六〇年代、黒人の公民権運動に影響を受けながら発展したろう者たちの運動が「手話」の言語的認知を拡げていった。八〇年代には大脳生理学の分野でも「手話」が言語であることが証明された。こうした流れを受けて八〇年代後半から北欧で「手話」を第一言語とするバイリンガル教育が始まり、アメリカでもバイリンガル・バイカルチュアルろう教育の実践校

が増えていった。日本においてもこの頃から「手話」を積極的
に取り入れるろう学校が増え、ろう者の教員も再び採用される
ようになり、二〇〇八年には「手話」を第一言語とする「明晴
学園」が東京都品川区に設立された。²⁾

二〇一〇年、カナダ・バンクーバーでの第一〇回世界ろう教
育会議においてミラノ決議は公式に却下される。バンクーバー
声明には、「すべての言語とコミュニケーションの形態を尊重す
ることを喚起する」と記され、口話法も手話法も含まれた。
二〇一三年、鳥取県で全国初の手話言語条例が制定され、同年
以降「手話パフォーマンス甲子園」が毎年鳥取県で開催される。

但し、国の政策として手話をろう教育の「言語」として位置
づけるには至っていない。ろう者の教員の割合も少なく、聴者
の教員が手話を学ぶ機会も整えられていない等、解決すべき課
題は多く残されており、「教育での手話の自由を求めてきたろう
者たちの思いが、少しずつ実現に向かっているという現状」(亀
井二〇〇六：136)と総括される。

六、高橋潔の手話による語りの活動

高橋潔は一八九〇年宮城県仙台市で生まれ、東北学院英文科
を卒業し、一年間中学教諭を勤めた後、一九一四年に市立大阪
盲啞学校に助教諭として赴任。一九二四年大阪市立聾啞学校長
に就任、一九五二年退職、一九五八年死去(川淵二〇〇〇・

430・435)。高橋は聴者だが、「手話否定の時代にあっても手話を
守るために闘った人物として、高橋潔の名前は、ろう者たちの
間で敬意とともに記憶されて」(亀井二〇〇六：131)いる。『宗
教教育について』(一九三二)の中で、もともと音楽家を志して
いた高橋は次のように記す。

従来の手話は、私が試みんとした感情の陶冶から始めるに
はあまりにもごつごつした非音楽的なものでした。(中略)そ
こで、今度は手話の芸術化という事に就いて努めました。即
ち手話を手の位置、手の順序、手の勢いの三つをリズム的に
動かす事を試みました。自分でもこれならば手話も綺麗だし
小説なども教えることができるかと確信して、いよいよ日本の
聾啞学校に於いて初めて人情ものの小説を教えることにして、
まず、私の受け持ちの高等科一年にやってみました。しかし、
内心、いわば聾啞者から見れば人為的な手話が果たして聾啞
者に受け入れられるだろうかかと心配しましたが、結果は却つ
て非常に受けがよく、また、談話会のときなど、そうした手
話での話はあたかも夢のような美しいものとなって、話して
いる私の手や体の動くがままに見ている生徒の体もゆらりゆ
らりと動くようにさえなりました(川淵二〇一〇：27)。

高橋は手話を用いて具体的にどのような話を、どのような形
で「語って」いたのだろうか。高橋の娘・川淵依子の編著

(二〇〇〇、二〇〇一) や山本(一九九一) から抽出し分類してみた。①素話(手話と口話で語るストーリーテリング) …「桃太郎」「カチカチ山」「安寿と厨子王」³⁾ など。②「手話歌」…讚美歌や讚仏歌などを手話で歌う。後には手話講習会などで「新三朝小唄」を手話で歌い踊った。③「手話劇」…「ヴェニス商人」「レ・ミゼラブル」「父帰る」など。役者は教員。口話への通訳付。一九二八年、生徒・卒業生・教師によるろう者と聴者の混成劇団「車座」を創設し、「鬼界ヶ島俊寛」「ド・レペとシカール」などを上演。なお管見の限りでは、高橋は絵本を用いた「語り」は行っていない。

七、奈良県立ろう学校の手話を用いた絵本読み聞かせの活動

(一) 吉本努

奈良県立ろう学校における活動について筆者自身のフィールドワークを基に紹介していきたい。二〇一八年七月に同校を訪れ、中学部に所属する吉本努に取材を行った。吉本はろう者の教師で、一九九六年に幼稚部に配属されると、担当した五歳児に手話を使って「しあわせの王子」「かぐや姫」「ブレーメンの音楽隊」などの絵本の読み聞かせを始めた。「子どもたちは競うようにして、その本を借りて帰り、家の人に読んでもらったり、絵本の内容を遊びに反映させるようになった。食い入るように

手話を見つめ、『しあわせの王子』『ごんぎつね』の絵本を読んでもらいながら泣き出す子もいた。明らかに子どもたちの気持ちは絵本の内容によって動かされていた。また、読み聞かせを楽しんだあとで、二度三度と自分で繰り返して読む姿も見られた」(吉本二〇〇二)。

吉本は、子どもにとっての絵本の意味を以下の四点にまとめている。①絵本そのものを共感しながら楽しむことで、心を安定させる。②遊びやコミュニケーションのきっかけになる。③経験したことを整理・拡張し、想像の世界を楽しむ。④知識を広げる。

その上で、手話を使った読み聞かせの留意点を以下のように挙げている。①絵本を載せる台を使う。両手を充分動かせるように、絵本は譜面台などに載せて高さも調整する。②子どもたちとの距離を考える。近づきすぎても遠すぎても見づらいので、絵本も手話表現も見やすい距離をとる。③子どもたちが見やすい環境にする。④内容によつて絵本を動かして使う。例えば「七匹の子やぎ」で、狼が子やぎを食べる寸前に絵本を動かして、狼が飛び出すような感じに見せる。また「三匹の子ぶた」で、家が飛ばされる場面は、絵本を揺り動かすとイメージしやすい。以上のような留意点より気づくのは、手話を使った絵本読み聞かせ(読み語り)は、紙芝居の上演とよく似ていることである。①の譜面台を使うのは、紙芝居における木枠の舞台に対応するし、④は紙芝居において、画を抜く速度を変えたりゆらし

たりして行なう「抜き」の技法に対応する。一方、紙芝居と手話による絵本読み聞かせとの違いはと言えば、音声言語の有無である。紙芝居のように、声の強弱や声色の変化によって聞者の心の集中や弛緩を導くことができないため、その部分を手話と身ぶりの表現で補っていかねばならない。吉本の報告の中の「表現を切り替えるタイミングを考える」「手話・身ぶりの位置、方向、移動をはっきりする」「視線の方向に注意する」「喜怒哀楽をはっきりと表現する」などの指示も肯ける。

吉本はさらに、「手話による読み聞かせを家で、家族と一緒に楽しみたい」という保護者の希望により、「お話ビデオ」を作成して配布した。これは家庭でのコミュニケーションのきっかけになり、保護者の手話学習にも効果的だという。「ただし、子どもと対話しながら読み進められるところが、生の読み聞かせの良さだ」と吉本は述べている。手話を使って「子どもと対話しながら読み進める」とは一体どんな具合なのだろうか。

(二) 小学部「ろう読会」

二〇一八年九月下旬の午後、再び奈良県立ろう学校を訪れた。この日は二〇〇八年に同校の保護者有志三名によって結成された「ろう読会」が月一回校内で行っている、手話による絵本読み聞かせの上演日だった。二〇一八年現在十名が会員登録し、練習と本番を月一回ずつ行っているという。

昼食後の昼休みの時間を利用した約十五分のプログラムで、

この日は小学部一年生から六年生までの約二十名が一室に集まり、三名のメンバー（全員女性、一名がろう者、二名が聴者）が読み聞かせを行なった。一冊目は写真絵本「すごいね！みんなの通学路」（ローズマリー・マカーニー 西村書店）、二冊目は「こんもりくん」（山西ゲンイチ作 偕成社）で、聴者のIさんとKさんがそれぞれ読んだ。そして三冊目は「狂言えほんくさびら」（もとしたいづみ文、竹内通雅絵 講談社）で、ろう者のYさんが読んだ。筆者にとってはじめて体験する手話による絵本読み聞かせだったが、二人の聴者の方は、絵本に書かれた文章を誠実に手話で翻訳して伝えているという感じできっちりとした印象を受けた。一方、ろう者のYさんは実にダイナミックで躍動的な、翻訳ではないネイティブの「語り」だった。そしてその圧倒的な迫力に引き寄せられるように、子どもたちも明確な音声言語ではない「声」と、手話や身振りで自らの感情をエネルギーッシュに表現していた。そのやりとりは、実際には音声言語ではないにもかかわらず、「語り」の場に互いの「声」が飛び交っているようだった。これが「手話で対話しながら読み進める」ということなのだと気づかされた。

この後、「ろう読会」の皆さんに少しお話をうかがった。月に一回の読み聞かせ会の対象は小学生のみだったが、昨年から幼稚園でも行うようになった。参加は自由で、低学年が多いという。これまでに紙芝居を上演したこともあり、また中高生を対象に手話で落語を演じたこともあるそうだ。この会を続けて来

られた原動力となったのはやはり、興味深く「聞いて」くれ、「もう一回やって！」とリクエストしてくれる子どもたちの「声」だという。日本語（音声言語）に自信がないためか、ろう者の「読み手」が少ないので、今後もっと多くのろう者の保護者たちに、「読み手」として参加してもらいたいとのことだった。

(三) 幼稚部「おはなしタイム」

保護者たちによる「ろう読会」の活動の他に、同校には前述の吉本によって幼稚部で始められた手話による絵本読み聞かせがきっかけとなった「おはなしタイム」があり、毎週水曜日の午後一時から約二十～二十五分、幼稚部の教師が「読んで」いる。現在この活動を中心となって進めているろう者の教師・小林由季によれば、「ろう読会」が絵本を「読む」楽しさを味わってもらうことを主眼としているのに対して、「おはなしタイム」の方は楽しさだけでなく言語指導という教育目的も併せ持った活動だという。

こちらの活動もぜひ見せていただきたいとお願ひして、同年一〇月下旬、三たび同校を訪れた。午後一時に到着し幼稚部へと案内された。ちょうど昼食後の昼休みで、園児たちは外で元気に遊んでいた。人工内耳の子もいれば補聴器の子もいる。難聴のレベルはさまざまで、また他の障害も複合的に持っている子もいるようだが、活発に遊んでいる彼らの様子や表情は聴者の幼稚園と全く変わらなかった。

やがて年長の「あお一組」の教室に幼稚部の児童一九名全員と六～七名の教師が集合し、午後一時十五分、おはなしタイムが始まった。この日のプログラムは次の通り。

①手遊び「一本指」…「一本指 一本指 鬼になっちゃった／

二本指 二本指 とんぼになっちゃった／…／五本指 五本指 おばけになっちゃった」…この後、「五本指でできるもの

のつて他に何がある？」と先生が質問すると、「クモ」「蝶々」「ペンギン」「ひよっこり覗く」「投げる」「あとで」などの答えが次々と子どもたちから発せられた。「ひよっこり覗く」「あとで」といった答えはろう者の子どもならではのだろう。

②「絵本の歌」…「えほん えほん ぱちぱちぱちぱち うれしいおはなし かなしいおはなし しーしーしー しずかにさきましよう」。毎回はじめにこの歌を全員で歌う。

③絵本『グリム童話集より 金のがちょう』（読み…聴者のI先生）…手話と口話の両方で語られたが、がちょうに触った者の手が離れなくなり、次々とつながっていく場面は、特に大きなジェスチャーを交えて語られ、子どもたちも笑い転げながら「聞いて」いた。読み終ええるとI先生は子どもたちに感想を求めた。皆の前に進み出て一人ずつ発言する。「行列が長くなったところが面白かった」「金のがちょう、大きくなったなあ」等。口話が聞き取りにくい子は先生が補助を務め、ほぼ全員が手話や口話で発言した。

この日の帰り、二〇一八年度四月～十二月に行う二十回のおはなしタイムで読む絵本リストをいただいた。全十五冊中、日本の昔話が六冊、ヨーロッパの昔話が八冊あった。

その後、小林にメールで質問し、次のような回答を得た。

Q. 昔話を積極的に選んでいる理由は？ A. 昔話に親しんで欲しい、知っていて欲しいという教師側の意図によるものです。例えば、聞こえない子どもたちが大人になった時に「桃太郎がね〜」という話題になった時に、話題を共有できるようになって欲しいという理由からです。また、書店には最近の絵本が出ていることが多く、保護者の方もそれを選ぶ傾向があるので、学校ではそうでないものを意図的に読もうというところもあります。

Q. おはなしタイムの活動をしてきてよかったと思うことは？ A. 絵本を楽しむにしてくれる子どもが増えてきて、給食の時に『今日はお話しタイムがあるね』と話しかけると、『誰が読んでくれるの？』『どんなお話？』と聞いてくれるようになりました。

以上、保護者と教師がそれぞれの立場で、手話を使った絵本の読み聞かせを行っていること、昔話が手話を学ぶための格好の教材となっていること、また読み手や他の聞き手と一緒に楽しむための最適の道具となることが分かってきた。

八、結びに代えて―昔話を題材に用いることの意義―

研究の初期段階における中間報告として、昔話を手話による語りの題材に用いることの意義を三つ挙げて本稿を結びたい。それは第一に、共通の話型やキャラクターを知識として共有することで、ろう者と聴者が「繋がる」。つまり、両者の民族的・地縁的アイデンティティの共有という「文化的エコロジー」に貢献できる。第二に、現実とは異なるファンタジーの世界を語り手や他の聞き手と共有することで、「語りの場」における連帯感の創出に貢献できる。そして第三に、こうした「語りの場」を聴者とうろ者が一堂に会して設けることができるならば、音声言語と手話言語それぞれの特徴と異同性を体感でき、「文化的ダイバーシティ」の発見に繋がられる。

最後に、仮説の域を出ないが、身体的・口頭的にして視覚的な言語である手話は、リユティが昔話の様式性として抽出した「二次元性」「平面性」「抽象性」「孤立性」などの諸特徴を表現するのに適した言語的特性を持っているのではないかと予感している。この仮説を言語学的・身体論的に証明していく作業が次の課題として求められる。

〈注〉

(1) その手始めとして本誌「口承文芸研究」第四〇号に、

- 二〇一六年七月の研究発表の内容だけでなくその基となったリースの博士論文「スコットランドの身体的・口頭的伝承における、言葉を超える身体の動き―英国手話ストーリーテリングと〈聾者社会の声〉との出会い―」（二〇一六）の概要も含めて「海外における研究動向の紹介」として掲載した。
- (2) 明晴学園の設立経緯については、ジョンナン（二〇一七）に詳しい。

- (3) 山本（一九九二）は高橋が最初に行った手話語りが「安寿と厨子王」だったとしているが、川淵（二〇〇〇）、同（二〇一〇）には触れられておらず、現状では事実関係は不明。

- (4) 日本の昔話は「猿地蔵」「一寸法師」「舌切り雀」「浦島太郎」「おむすびころりん」「かもとりごんべえ」の計六話、ヨーロッパの話は「赤ずきん」「うさぎとかめ」「金のがちよう」「大きなかぶ」「狼と七匹の子やぎ」「ブレーメンの音楽隊」「小人と靴屋」「白雪姫」の計八話である。

〈引用・参考文献〉

鵜野祐介（ウェブ通信）「うたとかたりのネットワーク通信」七二〇一六／〇八／〇二配信

鵜野祐介「スコットランドの聾者社会におけるストーリーテリングの研究」『口承文芸研究』四〇 二〇一七 日本口承文芸学会

太田哲男「レイチェル・カーソン」一九九七 清水書院

上地ちづ子『紙芝居の歴史』一九九七 久山社

亀井伸孝『手話の世界を訪ねよう』二〇〇九 岩波書店

川淵依子『手話讚美 手話を守り抜いた高橋潔の信念』二〇〇〇 サンライズ出版

川淵依子「高橋潔と大阪市立聾哑学校」二〇一〇 サンライズ出版
木村晴美・市田泰弘『はじめての手話』一九九五 日本文芸社

篠原雅武『複数性のエコロジー 人間ならざるものの環境哲学』二〇一六 以文社

ジョンナン、クアック『日本手話とろう教育』二〇一七 生活書館
中島隆『ろう者の祈り 心の声に気づいてほしい』二〇一七 朝

日新聞出版
藤田由美子・谷田川ルミ編著『ダイバーシティ時代の教育の原理

多様性と新たなつながりの地平へ』二〇一八 学文社
ベイトソン、グレゴリー（佐藤良明訳）『精神の生態学』一九九〇

思索社 原典初出一九七二
松岡和美『日本手話で学ぶ手話言語学の基礎』二〇一五 くろし

お出版
山本おさむ『わが指のオーケストラ』全四巻一九九一 秋田書店
吉本努「絵本の読み聞かせを考える」、『聴覚障害』五七―五

二〇〇二 聾教育研究会
リュティ、マックス（小澤俊夫訳）『ヨーロッパの昔話 その形と

本質』二〇一七 岩波書店
レイン、ハーラン（斉藤渡訳、前田浩解説）『手話の歴史』（上・

下巻）二〇一八 築地書館
(うの・ゆうすけ／立命館大学)