

第二言語としての手話言語教授法に関する文献的検討

中野 聡子

群馬大学教育実践研究 別刷

第38号 255～265頁 2021

群馬大学共同教育学部 附属教育実践センター

第二言語としての手話言語教授法に関する文献的検討

中野 聡子

群馬大学共同教育学部特別支援教育講座

A Review of Studies Related to the Sign Language Pedagogy as a Second Language

Satoko NAKANO

Department of Special Needs Education, Cooperative Faculty of Education, Gunma University

キーワード：手話言語，第二言語習得（SLA），外国語，成人音声母語話者

Keywords : sign language, second language acquisition (SLA), foreign language, hearing adults

(2020年10月30日受理)

1 はじめに

1.1 L2/Ln（第二言語／追加言語）としての手話言語教育

近年、障害者の権利に関する条約（障害者権利条約）にみられるように、障害者の人権及び基本的自由の享有を確保し、障害者の固有の尊厳の尊重を促進するという目的のもと、各国において障害者の差別を禁止し、権利実現のための措置を講じる法的整備が進んできた。このような情勢のなかで、世界的な傾向として、ろう児・者の社会権の保障に関わる手話通訳サービスの需要が供給を上回り、手話通訳者の不足が顕在化している。また手話でろう者とコミュニケーションをとれる教育・支援専門職の養成の必要性が高まっている。

日本手話を始めとする手話言語は、独自の体系を持った自然言語であり、音声言語を母語/L1（第一言語）とする聴者は、L2/Lnとして手話言語を習得することになる。しかし、手話言語のL2/Lnの研究と実践においては、音声言語におけるL2/Lnの教授法についての最新の理論的・経験的知見が、十分に反映されているとは言い難い。L2/Lnの手話言語教育における構

造的な問題として、Mackee et al. (2014) は、

(a) 手話言語教育の専門的基盤を構築できる学術的環境で、カリキュラムや指導法の研究開発にあたるろう者が少ない。

(b) 手話教育クラスは、コミュニケーション障害、特殊教育、地域教育などの学問分野のもとで行われることが多く、L2/Ln教育の領域外となっている。

(c) 手話言語教師のための専門的な教師準備プログラムと資格要件を整備している国は少ない。

の3つをあげている。

そのため手話言語教師は、利用可能な学習資料や実践的な経験や直感に基づいて指導にあたっていることが多い (Cresdee & Johnston, 2014 ; Mckee et al., 2014 ; Rosen, 2010 ; Schornstein, 2005)。本稿は、こうした背景のもとで行われているいくつかの国のL2/Lnの手話言語教育における傾向と特徴について分析を行い、将来的展望を得ることを目的としている。まず、第2節では、2.1でL2/Lnの手話言語教育における歴史的経緯と音声言語におけるL2習得理論の影響について述べる。2.2では、5つの手話言語における13点のL2/Ln手話言語カリキュラムについ

て、シラバス、教師の役割、学習者の言語産出活動、社会文化的トピックスの観点を中心に整理する。そのうえで、2.3では、日本において現在最も広く使用されている手話言語教育カリキュラムである「手話奉仕員養成カリキュラム」のテキスト（社会福祉法人全国手話研修センター）について、分析を行う。第2節をふまえて、第3節では、L2/Lnの手話言語教授法の将来的展望について検討を行う。

2 L2/Lnとしての手話言語教授法の動向

2.1 手話言語教育における歴史的経緯

1980年代から、多くの国でL2/Lnとしての手話コースの作成が始まったものの、これらは、主に地元のろう協会が主導し、手話言語教師としての訓練を受けていない聴者またはろう者によってコースが組み立てられ、指導が行われていた。コースでは、主として手話の単語リストを提示し、音声言語の語順に従って手話単語を表出するという練習をするものであった。聴者の教師は音声言語を話しながら手話を表出することも多く、独自の文法体系を持つ手話言語と手指でコード化した音声言語との区別すらなされていないものであった（Elton, 1994；List, 1994；Denmark, 1990；Wilcox & Wilcox, 1997）。

その後、1980年代後半から1990年代初頭にかけて、学校や大学で、手話コースが提供されるようになった。初期のアメリカ手話（American Sign Language：ASL）のカリキュラムでは、言語構造、ろう者に関する社会文化的情報、身振りコミュニケーションの演習が含まれており（Rosen, 2010）、ASLのカリキュラムは、他国において手話コースを開発するためのモデルとして広く普及していった（List, 1994；Boyes-Braem, 1994；Bouchauveau, 1994；Elton, 1994；Denmark, 1990；Edenas, 1994）。

Rosen (2010) は、こうした手話カリキュラムやコース、現場で行われているアプローチが、音声言語のL2/Lnの教育的アプローチから採用されてきたとしている。L2/Lnの教育的アプローチは、「言語形式」「意味」の2つの要素にどのように焦点をあてるかという見方をすることができる（Archibald et al., 2006）。高井（1993）は、心理学を基礎とした学習理論と、言語学を基礎とした言語理論に支えられたL2/

Ln教育の変遷を概観し、「学習成果」と「学習過程」のバランスをいかに保つかという点で、文法教育を重視した演繹法的アプローチと、コミュニケーションを重視した帰納法的アプローチの間で揺れ動いてきたとしており（図1）、L2/Lnの手話言語教授法においても同様のことが言えると考えられる。

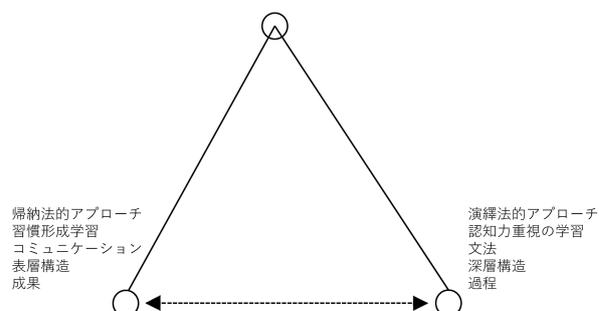


図1 L2/Lnの教授法における2つのアプローチ（高井, 1993）

2.2 海外の手話言語教授法

Rosen (2010・2020), Oviedo et al. (2020) の報告に基づいて、アメリカ合衆国及びカナダの英語圏で使用されているASLの7つのカリキュラム：「A Basic Course in American Sign Language」(ABC) (Humphries et al., 1994), 「American Sign Language」(Green Books) (Cokely and Baker-Shenk, 1980a-e), 「The American Sign Language Phrase Book」(Fant, 1983), 「Learning American Sign Language (Level I・II)」(Humphries & Padden, 2004), 「Master ASL!」(Zinza, 2006), 「Bravo ASL!」(Cassell, 1997), 「Vista American Sign Language Series: Signing Naturally」(Lentz et al, 1988；Smith et al., 1989；Mikos et al, 2001), ドイツ手話 (Deutsche Gebärdensprache：DGS) の3つのカリキュラム：「Frankfurt」(Happ & Voköper, 2006), 「Grundkurs」(Beecken et al, 2002), 「Desire」(Deaf and Sign Language Research Team [Desire], 2002) と、ブラジル手話 (Língua Brasileira de Sinais：「Libras」) (Felipe & Monteiro, 2004), オーストラリア手話 (Australian Sign Language：「Auslan」) (VCAA, 2001), スペイン手話 (Lengua de Signos Española：LSE) 「CNSE」(CNSE, 2010) の合計13点のL2/Ln手話言語カリキュラムについて、方針や特徴をみていく。表1は、これ

表1 L2/Ln手話言語教育カリキュラムの比較

	アメリカ手話				ドイツ手話			ブラジル手話	オーストラリア手話	スペイン手話		
	ABC	ASL Phrase Book	Green Books	Learning ASL	Master ASL!	Bravo ASL!	Vista	Frankfurt Grundkurs	Desire	LIBRAS	Auslan	CNSE
語彙	○		○	○	○	○	○		○	○	○	○
文法	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
内容		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
社会文化			○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
構造シラバス	○		○	○	○			○				
概念・機能シラバス		○		○	○	○	○	○	○	○	○	○
教師中心	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
学習者中心						?	?	?	?	?	○	○
Fon F				○	○	○	○	○	○	○	○	○
Fon M		○		○	○	○	○	○	○	○	○	○
知識	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
学習成果		○		○		○	○	○	○	○	○	○
基準準拠											○ (VCAA)	○ (CEFR)

らのカリキュラムについて、内容、方法、学習成果の観点からまとめたものである。

2.2.1 シラバスにみられる特徴

シラバスの観点からみると、これらのカリキュラムは、「構造シラバス」と「概念・機能シラバス」で分類することができる。

構造シラバスで構成されているのは、*ABC, Green Books, Frankfurt*である。例えば、*Green Books*では、名詞、動詞、代名詞、所有格、主語、目的語、所有格、主語、目的語、CL (Classifier)、時制及びアスペクトの屈折、再帰性などの他に、文タイプとして、平叙文・質問文・否定文・話題化文・命令文・条件文・断定文・関係節などが取り扱われている。

概念・機能シラバスで構成されているのは、*The American Sign Language Phrase Book, Bravo ASL!, Vista American Sign Language Series: Signing Naturally, Grundkurs, Desire, Libras, Auslan, CNSE*の8つのカリキュラムである。例えば、*The American Sign Language Phrase Book*では、手話、聴覚障害、知り合い、健康、天気、家族、学校、食べ物、衣類、スポーツとリクレーション、旅行、動物、色、市民、宗教、数、時間、日付、お金など、日常生活の中で発生する基本的なトピックスを取り扱っている。

構造シラバス、概念・機能シラバスの両方で構成されているのは、*Learning American Sign Language*と*Master ASL!*であった。*Master ASL!*では、言語規則に関するトピックスとして、NM (Non-Manuals)、代名詞、対照構造、CL、時制、アイコンタクト、手話空間、顔の表情に関わる文法、指文字、音韻パラメータ等が、社会的状況に関するトピックスとして、挨拶、曜日、自己紹介、住居、天気、家族、友人、年齢、ライフイベント、学校、スポーツ、健康、民族、コミュニティ、救助要請などが含まれている。

音声言語のL2/Ln教授法の変遷と同様に、形式面での正確さよりも、意味を伝達し、コミュニケーションの目的を達成できる能力の習得を目的としたコミュニケーション型教授法 (communicative language teaching : CLT) の考え方に基づくカリキュラムが多いことがわかる。また、学習者が手話言語の文法を習得できるように、構造シラバスと組み合わせたカリ

キュラムを組む、フォーカス・オン・フォーム (Focus on form) を取り入れる、といった工夫がみられる。例えば、*Vista American Sign Language Series: Signing Naturally*では、各レッスンにおいて、不満を言う、命令をする、といった社会的状況を含んだASLの会話が提示され、その中で扱われているASLの文法について、教師が説明をしたあと、同様な会話のフレーズを使って、学習者がロールプレイでASLの産出活動を行うという流れになっている。*Grundkurs, Desire, Libras*のカリキュラムも*Vista*と同様に、概念・機能シラバスに沿った各レッスンの活動の中で、文法指導を受ける構成となっている。

また、*Auslan*や*CNSE*では、内容中心教授法 (content-based instruction : CBI) やタスク中心教授法 (task-based language teaching : TBLT) を採用している。

2.2.2 教師の役割の位置づけにみられる特徴

人間主義的教授法の観点からL2/Lnの教授法をみると、教室での活動が教師を中心として行われるのか、学習者を中心として行われるのかといった分類をすることができる。本稿では、教室内の各レッスンの進め方において、「教師が学習者に文法や言語表現について説明する」、「教師の手話モデルを学習者に模倣させて覚えさせる」、「教師と学習者のやりとりは文法や意味の理解に関する質問-応答が多い」といった要素の強いものを教師中心型とし、そうでないものを学習者中心型として分類した。

CBIやTBLTを採用している*Auslan*や*CNSE*を除いて、CLTであるか如何にかかわらず、教師中心型となっていることがわかる (表1参照)。なお、*Frankfurt*のカリキュラムは、教室で使用するのではなく、学習者がテキストでドイツ手話を学び、手話翻訳や文法理解問題をこなすという使い方をするため除外した。

例えば、*ABC*では、各レッスンの冒頭で、学習者に勉強して暗記するための語彙と例文が提示され、質問-応答を繰り返す中で同じ文法構造を持つ文を学習する。最後に学習者は学んだ文法構造を使用した文を作成するように求められる、といった流れとなっている。

*Green Books*では、「暗記」練習は行われないものの、教師が各レッスンで学ぶ構文・文法の規則を説明し、学習者は覚えた言語規則を組み込んだ文を作るこ

とを要求される。また、Grundkurs, Desire, Librasのカリキュラムにおける学習者の活動は、教師の手話を模倣して覚えて表出する「暗記」が中心となっている。

このような教師中心型の指導は、行動主義理論を強く反映した教授法 (Willis & Willis, 2007) であると言えるだろう。行動主義理論では、ヒトは*tabula rasa*であり、学習は、模倣・練習・強化・習慣形成によって成立するとしている。行動主義の考え方は、L2/Ln学習にも応用され (Brooks, 1960; Lado, 1964), 1940年代から1970年代にかけて、特に北米でL2/Ln教育に強い影響を与えたとされる (Lightbown & Spada, 2013)。Oviedo et al. (2020) は、アメリカ合衆国におけるろう者のASLの社会文化的発展によるASLのL2/Ln教育やカリキュラム開発が他国に強い影響を及ぼしているとしており、世界各国におけるL2/Lnとしての手話言語教育にも、北米の行動主義理論の影響が反映されていると考えられる。

一方、Oviedo et al. (2020) は、学習者が新しい言語知識を得てから手話文を作成する流れをとることで失敗や修正によるストレスを削減する (Libras), レッソンを開始する前にアイスブレイクを行う (Libras, CNSE) といった配慮は学習者中心の要素があるとしている。

2.2.3 学習者の言語産出活動にみられる特徴

インターアクション仮説 (Long, 1980・1996) では、相互作用における意味交渉 (negotiation of meaning) (=お互いの意思疎通がなされるまで発話意図やメッセージの意味を明確にしようとして生じる) (小柳, 2012) が、学習者にとってインプットを理解可能なものとし、L2/Ln習得が促進されるとしている。

意味交渉を要するような言語産出活動は、通常CBIやTBLT, 内容言語統合型学習 (content and language integrated learning: CLIL) の中で生じる。そのため、CBIやTBLTを採用しているAuslanやCNSEのカリキュラム以外は、学習者自身が手話で文を作成して産出する機会は全くないか、あるいはそうした機会があっても、提示される例文や会話例に基づいて一部をアレンジしたり、学習中の表現を使うことを条件とするものが多く、多様な手話文を産出する活動となっていないと言える。

2.2.4 社会文化的トピックスの扱いにみられる特徴

全米外国語教育協会 (American Council on the Teaching of Foreign Language: ACTFL) が開発したL2/Ln学習基準 (1999) では、社会言語学的能力に必要な外国文化の知識を含めている。*ABC, ASL Phrase Book*, Frankfurtを除いたすべてのカリキュラムにおいて、各レッスン内での文脈や活動に沿う/沿わないの違いはあっても、ろう者の社会文化的トピックスを取り扱っている。例えば、*Bravo ASL!* では、ろう教育、ろうに関わる昔話、相手の注意をひくときの作法、ろう者の職業、ろう者と救急医療などのトピックスを取り扱っている。

2.3 日本の「手話奉仕員養成カリキュラム」

我が国では、聴覚障害者が社会生活上での意思疎通を円滑に行えるようにすることを目的とした意思疎通支援事業が展開されており、手話については、厚生労働省手話奉仕員及び手話通訳者養成カリキュラムに基づいて、各自治体で養成事業が行われている。手話奉仕員養成カリキュラムは、手話の学習経験がない者を対象としており、通訳訓練は行われていない。日常会話レベルの手話習得が学習到達目標となっており、実質的には、手話通訳者養成カリキュラム受講の前段階に位置づけた手話習得カリキュラムとみなすことができる。同カリキュラムは、入門課程 (講義5時間, 実技30時間) と基礎課程 (講義5時間, 実技40時間) で構成されている。

手話奉仕員養成カリキュラムに対応したテキストとして、学習者用テキスト, 指導書, 及び各講座の会話文例を収録した視聴覚教材が、社会福祉法人全国手話研修センター (2014) によって作成されている。

入門課程の第1-18講座は、自己紹介や旅行, 病院といったような概念・機能シラバスで構成されている。しかし、概念的なトピックスが多く、機能的なトピックス (質問をする, 希望を示す, 提案する, 意見を言う, 不満を言う, 謝罪する, 命令するなど) が少ない。各講座では、設定されている場面について、(1) イラスト等を使った基本文と語彙の指導, (2) 視聴覚教材を利用したろう者の手話の読みとりと理解, (3) 基本の型に沿って語を入れ替えるなどのバリエーションをもたせた表出練習, という活動を行うのが基本パターンとなっている。

基礎課程の第19-39講座では、構造シラバスの要素が入っているものの、「一致動詞」「CL」「RS (referential shift)」といったような手話言語特有の文法用語は一切使われず、「主語をわかりやすく①位置・方向 (一対一で)」「両手や指をうまく使いましょう②指の代理的表現」といったような項目立てとなっている。各講座における活動は入門課程とほぼ同様である。

ろうに関わる社会文化的トピックスは、入門課程と基礎課程でそれぞれ5時間ずつ設けられている講義と、学習者用テキストにある複数のコラムでカバーされている。

海外の手話のカリキュラムと比較して、大きな相違点と言えるのは、構造面に対する指導やフォーカスが少ないことである。教師用の指導書においても、CLやRSなど手話言語特有の文法用語は一切みられず、また、グロス(注)は、手話表現と同じ/類似の意味を持つ日本語の単語のみが表記されており、話題化や疑問、命令、順接・逆接、条件などを表すNM、動詞の一致がわかるような記載は一切ない。ただ、教師が例文を手話で現してモデルを示すように指示しているのみである。

概念的なものを中心に取り扱い、構造面に関しても文法用語は一切使用せず、全体的にトピックスを絞り込んでゆとりをもたせているのは、L2/Ln習得の適性要素とされる年齢・年代や認知能力、外国語学習経験などに極大影響を受けず、幅広い学習者にとっての学びやすいと感じられるメリットがあると思われる。そして、意味交渉を要しない範囲での言語産出活動は、消極的な学習者にとって緊張を強いられることがないという点でも学びやすいと言えるであろう。また、指導者研修は実施されているものの、その内容は、L2/Ln教育における言語学的・心理学的・教育学的知識を身につけ、指導実践のための具体的な手法を学べるものとはなっていないため、暗示的指導の割合を高め、教師中心のアプローチをとるカリキュラムにすることで、スキルの低い教師でも指導にあたることができるように配慮されていると言えるであろう。問題は、「教室内L2/Ln学習」(classroom L2/Ln learning)と言われる、L2/Ln経験が量的・質的に限られた環境の中で、こうした教授法でどの程度の日本手話が習得できるかということである。佐々木(2014)は、外国

語教育に関わる中学校学習指導要領と概念・機能的アプローチの関連について分析を行っている。1998年の要領において、実践的活動が重視され、言語運用に直接関わる文法だけに焦点をあてるのみにとどめ、文法用語の解説や用法の区別などの細分化された文法知識の積み重ねや体系的な文法指導は不要されたことについて、「教室外で実際に外国語を使用する経験がほとんど望めないL2/Ln学習環境では、文法内容が教室で体系化され一般化されることが必要である」としている。そして、「文法用語の理解が文法概念の理解に直接結びつくわけではないものの、名前のない概念を理解させることは難しい」と指摘している。このような観点にたつて、「手話奉仕員養成カリキュラム」の学習者テキストと指導書を見る限り、入門課程・基礎課程を合わせた合計70時間の実技学習で、手話通訳者養成カリキュラムの受講が可能なレベルの日本手話の言語運用力を身につけるのは困難であると考えられる。

3 L2/Lnの手話教授法に関わる将来的展望

清水(2003)は、L2/Lnの日本語教育におけるCLTについて、CLTの本来の学習目標はコミュニケーション能力を高めることであるにも関わらず、実際の教室活動では、「コンテキストの中での練習」、すなわち「学習者にコンテキストを与え、学習中の表現を使わざるを得ない状況に学習者を追い込むことにより、その文型をコミュニケーションの中で初めて使う機会を与える」(横溝, 1997)といったような、学習者にとって意味のあるコミュニケーションの中で目標言語の構造や型をより効果的に習得させるための「手段」になっていると述べている。CLTに基づく手話言語教育カリキュラムの多くが、清水が述べる日本語教育の教室活動の実態と同様に、概念・機能的な文脈の中で手話の言語形式を指導するための「手段」と化していることは注目に値する。言語運用能力は、文法的能力 (grammatical competence), 社会文化的能力 (sociocultural competence), 談話能力 (discourse competence), 方略的能力 (strategic competence) の4つの要素で構成されており (Canale & Swain, 1980), CLTは、これらの4つの能力のうちのどれか1つを強調するのではなく、4つの能力の統合が促進されるようなものでなくてはならない (Canale,

1983) とされている。CLTに基づく手話言語教育カリキュラムの多くは、このような総合的な言語運用能力が高い熟達度で習得可能なものになっていないと考えられる。

言語形式の習得を強く意識した指導が手話教育について広く行われている背景として2つの要因が考えられる。1つは、手話言語がバイモーダルなM2L2であり、手話の音韻・形態・統語的側面を学習するうえで、M1L1やM1L2の言語経験が全く活かされないということにある。実際、Quinto-Pozes (2005) は、CL, RS, 空間の使用, NMといった音声言語にはない視覚空間・同時的な言語形式や文法的要素は、成人の音声言語母語話者にとって特に習得が難しいと報告している。こうした事実は、手話のL2習得において、特に初期段階で暗示的に学習することの困難さを示唆していると言えよう。2つめに、成人を対象としたL2/Lnの手話言語教育プログラムの多くは、手話通訳者を養成するという目論見を含んでいることがあげられる。典型的な手話言語教育プログラムは、90~240時間程度で設定されていることが多いが (Monikowski, 2009; 二神他, 2018), 手話通訳訓練に入るには、手話言語教育プログラム修了段階で、高度な手話言語運用能力を有していなければならない。また、手話通訳も音声言語通訳と同様に、起点言語から目標言語への訳出には、双方の言語を構造的・意味的・機能的に分析を行うための「言語的知識」(Gile, 2009) が求められる。Schick et al. (1999) は、手話通訳者の手話表現における全体的な傾向として、文法スキルに比して語彙スキルが高く、音声言語の単語で表象されるサインを心的辞書内で探索し、音声言語の語順に沿って手話の単語に置き換えていることが多いと指摘している。日本においても同様に、手話通訳者が用いている手話は音声日本語の要素が強い (原・黒坂, 2011)。手話通訳者におけるこうした手話表現は、手話通訳者が手話言語の言語形式、意味内容、言語機能を身につけられていないことを示唆している。*Green Books*を開発したCokelyは、同カリキュラムの目的について、学習者を「より良い伝達者 (communicator)」にすることではなく「ろう者と聴者の手話を分析する準言語学者」にすることであると述べている (Cokely & Baker-Shenk 1980a-e)。Cokelyの言う「ろう者と聴者の手話の分析」は、手

話通訳者を含めた聴者の多くが用いる、音声言語を手指コード化した手話と、手話言語の違いに目を向けさせることで、習得しづらいとされる手話の構造的側面を始めとして意味的・機能的側面にも気づきを与えることによりASLを習得させ、ASL-英語通訳者養成プログラムへとつなげる意図があると思われる。また、成人のL2/Ln学習者には明示的指導が効果的であることはいくつかの研究から示されており (Pienemann, 1989), 手話習得についても同様のことが指摘されている。例えば、Willoughby et al. (2015) は、オーストラリア手話の入門クラスを担当する教師6名にインタビューを行い、ターゲットとする言語構造に焦点を合わせて、学習者のエラーを明示的に修正・指導を行った場合、その効果は高いと感じていたとしている。

習得の難易度が高いにも関わらず、短期間で高い熟達度への到達が求められるという手話言語教育プログラム特有の背景をふまえると、言語形式に関する指導のあり方について、音声言語のL2/Ln教授法とは異なるアプローチを探索すべきなのか、それともL2/Ln教授法のトレンドであるコミュニケーションを重視した帰納的アプローチを使ったカリキュラムやコースの開発に関わる研究や実践の中で、文法的能力も高められるようにしていくべきなのか、今後慎重に検討していく必要があるだろう。そのためには、手話言語の習得において、明示的学習によって習得が促進される要素とそうでない要素を学習者の習得過程の分析により整理するといった研究や、学習者の手話表現におけるエラー分析などの研究も必要であろう。

新しいアプローチとして、ヨーロッパでは、translanguaging (二言語活用) による手話の文法指導も試みられている。異なる言語とその文法的特徴を、ジェスチャー、指差し、絵などを使って、比較できるように示したり、交互に現したり、一方の言語に他言語を埋め込むなどして表すアプローチである (Holmström & Schönström, 2018)。手話学習者のL1音声言語との違いを示して文法を指導することもある (Nilsson & Schönström, 2014)。また、Holmström & Schönström (2018) は、スウェーデンの高等教育機関のCLIL授業「手話」「ろう者の第二言語としてスウェーデン語」「手話と教育」「認知文法」において、スウェーデン手話 (Swedish Sign

Language : SSL) をL1とするろう教員が, SSLとスウェーデン語, 英語, ASLを多様な形態・方法で連鎖的に提示したり, 他言語を, 指文字, グロスの使用, 口型模倣によって視覚化して提示するといった translanguagingを活用していたとしている。

手話通訳を行うには, L2の手話言語だけでなく, L1の音声言語も, 言語運用能力をさらに高めていかなければならない。その点において, CLILにおける translanguaging理論は興味深い。従来, CLILにおいて母語/L1を使用するのはL2/Lnでの学習が成立しない時の妥協と捉えられてきたが, 「内容学習において母語/L1とL2を積極的かつ意図的に使用する」というのがtranslanguagingの概念である (Garcia & Weigh, 2014)。translanguagingは, 本物の言葉を使い (authentic language use), 意味の伝達を重視し (meaning-oriented), 内容学習の手段とする (a means to content learning) ことで, 二言語のスキルとリテラシーを高めることができる (池田, 2017)。このようなtranslanguagingの特徴は, 手話通訳やろう者の教育・支援に関わる専門職で必要とされるレベルの手話言語習得を比較的短期間で実現させうる可能性がある。

謝辞

本研究は, 日本学術振興会科学研究費補助金 (挑戦的研究 (萌芽) 19K21764) (基盤研究 (B) (一般) 19H01702) (若手研究20K14047), 令和2年度厚生労働科学研究費補助金 (障害者政策総合研究事業) (20GC1014), 日本財団助成事業「学術手話通訳に対応した専門支援者の養成」の助成を受けた。

参考文献

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (1999). *National standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Yonkers, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Archibald, J., Roy, S., Harmel, S., Jesney, K., Dewey, E., Moisk, S., & Lessard, P. (2006). *A review of the literature on second language learning*. Edmonton: University of calgary.
- Beecken, A., Keller, J., Prillwitz, P., & Zienert, H. (2002). *Grundkurs Deutsche Gebärdensprache. Lehrbuch Für Lehrende*. Hamburg: Signum.
- Bernardino, E. L. A., Pereira, M, C. C., & Passos, R. (2020). L2/Ln sign language teaching approaches and strategies. In R. S. Rosen (Ed.), *The Routledge handbook of sign language pedagogy* (pp.174-187). New York, NY: Routledge.
- Bouchauveau, J. (1994). Educational methods for teaching sign language. In C. J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith, & B. D. Snider (Eds.) *The deaf way; Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp.441-445). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Boyes-Braem, P. (1994). An overview of current sign language projects in Switzerland. In C. J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith, & B. D. Snider (Eds.) *The deaf way; Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp.382-387). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Brooks, N. (1960). *Language and Language Learning*. New York: Harcourt Brace, N. [納谷友一・青木昭六 訳 (1972) 言語と言語学習: 理論と実際. 大修館書店]
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp.3-27). London: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cassell, J. (1997). *Bravo! ASL Curriculum*. Salem, OR.: Sign Enhancers.
- Cokely, D., and C. Baker-Shenk (1980a). *American Sign Language: A Student's Text, Units 1-9*. Washington, D.C.: Gallaudet College Press.
- Cokely, D., and C. Baker-Shenk (1980b). *American Sign Language: A Student's Text, Units 10-18*. Washington, D.C.: Gallaudet College Press.
- Cokely, D., and C. Baker-Shenk (1980c). *American Sign Language: A Student's Text, Units 19-27*. Washington, D.C.: Gallaudet College Press.
- Cokely, D., & Baker-Shenk, C. (1980d). *American Sign Language: A Teacher's resource text on curriculum, methods, and evaluation*. Washington, DC: Gallaudet College Press.
- Cokely, D., & Baker-Shenk, C. (1980e). *American Sign Language: A Teacher's resource text on grammar and culture*. Washington, DC: Gallaudet College Press.
- Confederación Nacional de Sordos de España (2010). *Propuesta curricular de la lengua de signos española. Nivel usuario básico A1-A2*. Madrid: Author.
- Cresdee, D., & Johnston, T. (2014). Using corpus-based research to inform the teaching of Auslan (Australian Sign Language) as a second language. In D. McKee, R. Rosen, & R. McKee (Eds.) *Teaching and learning signed*

- languages: International perspectives and practices* (pp.85-110). Basingstoke, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Deaf and Sign Language Research Team (2012). *Deutsche Gebärdensprache (DGS) fliegende Hände*. Aachen: RWTH Aachen.
- Denmark, C. (1990). British Sign Language tutor training course. In S. Prillwitz, & T. Vollhaber (Eds.), *Sign language research and application* (pp.253-260). Hamburg: Signum.
- Edenas, C. (1994). How to improve the sign language skills of hearing teachers. A Swedish experiment. In C. J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith, & B. D. Snider (Eds.) *The deaf way; Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp.615-620). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Elton, F. (1994). Teaching across modalities. BSL for hearing people. In C. J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith, & B. D. Snider (Eds.) *The deaf way; Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp.432-436). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Fant, L. (1983). *The American Sign Language phrase book*. Lincolnwood, IL: Contemporary Books.
- Felipe, T., & Monteiro, M. (2004). *Libras en context. Curso Básico. Livro do professor*. Brasília: Ministerio de Educação.
- Garcia, O. & Weigh L. (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- 二神麗子・金澤貴之・中野聡子 (2018). 高等教育機関における手話通訳者の養成に関する課題—大学生が全国手話通訳統一試験受験資格を取得するための課題—. 群馬大学教育実践研究, 35, 167-173.
- Gile, D. (2009) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. [田辺希久子・中村昌弘・松縄順子 訳 (2012) 通訳翻訳訓練 基本的概念とモデル. みすず書房]
- 小柳かおる (2012) 「第二言語習得 (第3章)」近藤安月子・小森和子編『研究社 日本語教育事典』研究社.
- Happ, D., & Vorköper, M. O. (2006). *Deutsche Gebärdensprache. Ein Lehrund Arbeitsbuch*. Frankfurt: Fachhochschulverlag.
- 原大介・黒坂美智代 (2011) 日本における中間型手話はハイブリッド手話なのか. 電子情報通信学会技術研究報告 WIT 福祉情報工学, 110 (418), 31-35.
- Holmström, I., & Schönström, K. (2018). Deaf lecturers' translanguaging in a higher education setting. A multimodal multilingual perspective. *Applied Linguistics Review*, 9(1), 90-111.
- Humphries, T., & Padden, C. (2004). *Learning American Sign Language, levels I and II (2nd ed.)*. San Francisco:Holt, Rinehart, and Winston
- Humphries, T., & Padden, C., & T. O'Rourke (1994). *A Basic Course in American Sign Language*, 2d ed. Silver Spring, Md.: Linstok.
- 池田真 (2017) CLIL (内容言語統合型学習) における translanguaging (二言語活用) のモデル構築. 英文学と英語学 (上智大学英文学科紀要), 53, 1-12.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching.: A scientific approach*. New York: McGraw-Hill. [織谷馨 訳 (1970) 外国語教育: 科学的学习指導法. 明治図書出版]
- Lentz, E. M., K. Mikos, and C. Smith (1988). *Signing Naturally: Teacher's Curriculum Guide. Level 1*. Berkeley: DawnSignPress.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. (4th ed). Oxford University Press: Oxford. [白井恭弘・岡田雅子 訳 (2014) 言語はどのように学ばれるか: 外国語学習・教育に生かす第二言語習得論. 岩波書店]
- List, G. (1994). Sign language research in Germany. In C. J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith, & B. D. Snider (Eds.) *The deaf way; Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp.432-436). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Long, M. H. (1980). *Input, interaction and second language acquisition*. Ph. D. Dissertation. University of California, Los Angeles.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- McKee, D., Rosen, R. S., & McKee, R. (2014). Introduction. In D. McKee, R. Rosen, & R. McKee (Eds.) *Teaching and learning signed languages: International perspectives and practices* (pp.1-7). Basingstoke, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Mikos, K., C. Smith, and E. M. Lentz (2001). *Signing Naturally: Teacher's Curriculum Guide. Level 3*. San Diego: DawnSignPress.
- Monikowski, C., & Peterson, R. (2005). Service learning in interpreting education: Living and Learning. In M. Marschark, R. Peterson, & E. A. Winston (Eds.), *Sign language interpreting and interpreter education: Directions for research and practice* (pp.188-207). New York, NY: Oxford University Press.
- Nilsson, A. L., & Schönström, K. (2014). Swedish Sign Language as a second language: Historical and contemporary perspectives. In D. McKee, R. Rosen, & R. McKee (Eds.) *Teaching and learning signed languages: International perspectives and practices* (pp.11-34). Basingstoke, United Kingdom: Palgrave Macmillan.

- Oviedo, A., Griebel, R., Kaul, T., Klinner, L., & Urbann, K. (2020). Course design for L2/Ln sign language pedagogy. In R. Rosen (ed.), *The Routledge handbook of sign language pedagogy*. (pp.161-174). New York, NY: Routledge.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic Experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Quinto-Pozos, D. (2005). Factors that influence the acquisition of ASL for interpreting students. In M. Marschark, R. Peterson, & E. A. Winston (Eds.), *Sign language interpreting and interpreter education: Directions for research and practice* (pp.159-187). New York, NY: Oxford University Press.
- Rosen, R. S. (2010). American Sign Language curricula: A review. *Sign Language Studies*, 10(3), 348-381.
- Rosen, R. S. (2020). Teaching L2/Ln sign language grammar. In R. Rosen (ed.), *The Routledge handbook of sign language pedagogy* (pp.218-232). New York, NY: Routledge.
- 佐々木陽子 (2014) 伝達重視の外国語教育における文法指導の位置づけに関する一考察, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 54, 449-457.
- Schick, B., Williams, K., & Bolster, L. (1999). Skill levels of educational interpreters working in public schools. *Journal of deaf studies and deaf education*, 4(2), 144-155.
- Schorstein, R. A. (2005). Teaching ASL in the university: One teacher's journey. *Sign Language Studies*, 5(4), 398-414.
- 社会福祉法人全国手話研修センター (2014) 『手話奉仕員養成テキスト 手話を学ぼう 手話で話そう 指導書』. 社会福祉法人全国手話研修センター.
- 社会福祉法人全国手話研修センター (2014) 『手話奉仕員養成テキスト 手話を学ぼう 手話で話そう』. 社会福祉法人全国手話研修センター.
- 清水崇文 (2003) 日本語の教室活動は本当にコミュニケーション能力の養成を目指して一. *Journal CAJLE*, 5, 117-129.
- Smith, C., E. M. Lentz, & K. Mikos (1989). *Signing Naturally: Teacher's Curriculum Guide. Level 2*. Berkeley: DawnSignPress.
- 高井収 (1993). 外国語教授法を考える. *Language Studies : 言語センター広報*, 1, 52-60.
- Victorian Curriculum and Assessment Authority (2001). *Languages other than English: AUSLAN*. Victoria: Author.
- Wilcox, S., & Wilcox, P. (1997). *Learning to see: Teaching American Sign Language as a second language*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willoughby, L., Linder, S., Ellis, K., & Fisher, J. (2015). Errors

and feedback in the beginner Auslan classroom. *Sign Language Studies*, 15(3), 322-347.

横溝紳一郎 (1997) 『ドリルの鉄人：コミュニケーションなドリルからロールプレイへ』. アルク

(注)

手話言語は、視覚-空間言語であることから、これまでさまざまな表記法が提案されているが、一般的に普及した表記法はない。そのため、手話の語順を、音声言語の類似した意味の単語で表記して示されることが多い。これを「グロス」または「ラベル」と言う。

ASLの例：

$$\begin{array}{c} \text{t} \qquad \text{neg} \\ \text{MY LAWNMOWER NOT+WORK, REFUSE START,} \\ \text{q} \\ \text{NOT-MIND ME BORROW YOU++} \end{array}$$

(私の芝刈機が壊れて動かなくなってしまったから、あなたのを借りてもいい?)

t : 話題化を表す眉上げのNM

neg : 否定を表す首振りのNM

q : 疑問を表す眉上げのNM

++ : 手話の反復

日本手話の例：

$$\begin{array}{c} \text{t} \qquad \text{cond} \qquad \text{t} \\ \text{PT1 仕事 指示 他の人-PT3 y-ツイテクル-x} \\ \text{t} \qquad \Delta \\ \text{佐藤 佐藤-PT3 z-無視-x 佐藤-PT3} \end{array}$$

(私が仕事の指示をすると、他の人は従ってくれるのに、佐藤さんは無視するのです)

PT 1 : 一人称を表す指さし

PT 3 : 三人称を表す指さし

t : 話題化を表す眉上げのNM

cond : 条件節を表す眉上げとうなずきのNM

Δ : うなずきのNM

x, y, z : 空間位置 (図2参照)

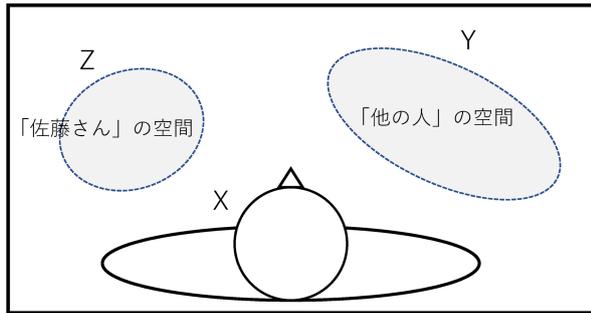


図2 「私が仕事の指示……無視するのです」の日本手話文における空間の割振り

(なかの さとこ)

