

日本手話と日本語の違いを学ぶ I

担当教員	中野聡子・川端伸哉・能美由希子・甲斐更紗・二神麗子		
科目分野	【教育学部】 総合的・実践的専門科目	開講曜日・時限	前期・木 9-10
授業形式	演習	単位数	1

❖ 授業の目的

2016年4月に施行された障害者差別解消法や、各地の地方公共団体で制定されつつある手話言語条例に基づいて、ろう児・者が、教育や生活全般にわたり手話でアクセスできるようにするための支援人材育成と環境整備が喫緊の課題となっている。

本講義では、日本手話から日本語、日本語から日本手話への翻訳及び逐次通訳演習を通して、教育場面を中心とした日本手話の言語スキルとコミュニケーションスキルを高めることを目的とする。

❖ 授業の到達目標

- 日本手話から日本語、日本語から日本手話への翻訳において、情報を正確に伝えるための構文選択や文法使用ができる
- 「言語としての日本手話 I・II」「言語としての日本手話実践 I・II」で習得済みのものを含めて、日本手話の基本語彙 2,250 語を習得する。
- ろう者の生活や文化を紹介する単独談話や日常生活における会話、小中学校の国語の教科書の説明文教材の一部を、日本手話から日本語、日本語から日本手話に翻訳・逐次通訳ができる（厚生労働省手話通訳者養成カリキュラム基本課程修了相当）

❖ 授業概要

NHK「みんなの手話」、厚生労働省手話通訳者養成カリキュラムのテキスト、小中学校の国語教科書を中心に選定した素材を用いて、翻訳・逐次通訳による演習を行う。毎週、授業時間外で取り組む課題を提示する。課題は、次週の授業で行う翻訳・通訳演習のポイントを深く理解し、スムーズに訳出を行えるようにするための準備作業となるため、必ず行うようにしてほしい。

❖ 各回の主な内容

第1回	イントロダクション	
第2回	翻訳	ろう者の趣味
	手話会話	趣味
第3回	翻訳	ろう学校の寄宿舎
	即興プレゼン	ステイホームの工夫
第4回	翻訳	ろう者の進学とノートテイク
	即興プレゼン	障害学生支援
第5回	翻訳	災害時にはろう者にも情報を伝えよう
	即興プレゼン	地震に対する備え
第6回	翻訳	ろう者の運転免許取得とルール
	即興プレゼン	日本のろうあ運動
第7回	翻訳	豆腐のカルボナーラ
	即興プレゼン	料理レシピ
第8回	翻訳	ろう者あるある
	文法学習	CL述語
第9回	翻訳	キャンプ場予約
	文法学習	テンスとアスペクト①
第10回	翻訳	新しい生活様式
	文法学習	テンスとアスペクト②
第11回	翻訳	遺失届
	文法学習	否定表現
第12回	翻訳	パソコン修理
	文法学習	モダリティ
第13回	逐次通訳	担任の先生から保護者あいさつ
	文法学習	順接・逆接・条件構文
第14回	逐次通訳	花の形に秘められた不思議
	翻訳	かけ算
第15回	逐次通訳	言葉の上達は競技を上達させる

日本手話と日本語の違いを学ぶⅡ

担当教員	中野聡子・川端伸哉・能美由希子・甲斐更紗・二神麗子		
科目分野	【教育学部】 総合的・実践的専門科目	開講曜日・時限	後期・木 5-6
授業形式	演習	単位数	1

❖ 授業の目的

2016年4月に施行された障害者差別解消法や、各地の地方公共団体に制定されつつある手話言語条例に基づいて、ろう児・者が、教育や生活全般にわたり手話でアクセスできるようにするための支援人材育成と環境整備が喫緊の課題となっている。

本講義では、日本手話から日本語、日本語から日本手話への逐次通訳演習を通して、教育場面を中心とした日本手話の言語スキルとコミュニケーションスキルを高めることを目的とする。

❖ 授業の到達目標

- 日本手話から日本語、日本語から日本手話への通訳において、情報を正確に伝えるための構文選択や文法使用、言語特性を考慮したわかりやすい表現方法を考えることができる
- 自分や他の学生の通訳結果について検討し、改善点を見出すことができる
- 「言語としての日本手話Ⅰ・Ⅱ」「言語としての日本手話実践Ⅰ・Ⅱ」「日本手話と日本語の違いを学ぶⅠ」で習得済みのものを含めて、日本手話の基本語彙 3,000 語を習得する。
- ろう児・者の教育を含む社会生活全般に関わる場面の談話について、日本手話から日本語、日本語から日本手話に逐次通訳ができる（厚生労働省手話通訳者養成カリキュラム応用課程修了相当）
- 教育を中心に、福祉・医療・就労等の場面における談話の通訳に必要な知識（ろう児・者がよく利用する教育・福祉サービスの制度と内容、サービス利用に関わる諸問題など）を身につける
- ろう児・者へのコミュニケーション支援としての手段、人と人のコミュニケーションを通訳でつなぐ手段であることを意識した手話の使い方ができる

❖ 授業概要

厚生労働省手話通訳者養成カリキュラムのテキスト、小中学校の国語教科書を中心に選定した素材を用いて、逐次通訳・同時通訳による演習を行う。毎週、授業時間外で取り組む課題を提示する。課題は、次週の授業で行う通訳演習のポイントを深く理解し、スムーズに訳出を行えるようにするための準備作業となるため、必ず行うようにしてほしい。

❖ 各回の主な内容

第1回	イントロダクション	
第2回	逐次・同時通訳	就職面接
	手話スピーチ	なぜ日本では新型コロナウイルス感染症の罹患者数が少ないのか
第3回	逐次・同時通訳	ゴミの分別についての話し合い
	手話スピーチ	国勢調査
第4回	逐次・同時通訳	健康講座：肥満と健康
	手話スピーチ	日本の貧困問題が招く子どもの「教育格差」
第5回	逐次・同時通訳	国内旅行の申し込み
	手話スピーチ	旧優生保護法による強制不妊手術の問題
第6回	逐次・同時通訳	介護相談
	手話スピーチ	生活保護制度に関わる問題
第7回	逐次・同時通訳	検察庁での取り調べ
	手話スピーチ	障害者のオリンピック
第8回	逐次・同時通訳	食生活の指導
	手話スピーチ	老老介護
第9回	逐次・同時通訳	入学式の来賓祝辞
	手話スピーチ	CODA
第10回	講義「ろう運動と福祉制度」「群馬県の手話通訳派遣事業の現状と課題」	
第11回	逐次・同時通訳	新型コロナでもいつもとちがう学校行事
	手話スピーチ	パートナーシップ証明制度
第12回	逐次・同時通訳	聴覚に障害がある生徒が劇で発表。内容は？
	手話スピーチ	補助犬（聴導犬・盲導犬・介助犬）について
第13回	逐次・同時通訳	ブラックバイト問題
	手話スピーチ	駅のバリアフリー化と障害者への配慮
第14回	逐次・同時通訳	情報社会を生きるーメディアリテラシー
	グループ課題	手話プレゼン課題の準備
第15回	プロジェクト学習「新型コロナウイルスの病気についてろう児に教えよう」	

日本手話と日本語の違いを学ぶⅢ

担当教員	中野聡子・川端伸哉・能美由希子・甲斐更紗・二神麗子		
科目分野	【教育学部】 総合的・実践的専門科目	開講曜日・時限	前期・水3-4
授業形式	演習	単位数	1

❖ 授業の目的

2016年4月に施行された障害者差別解消法や、各地の地方公共団体に制定されつつある手話言語条例に基づいて、ろう児・者が、教育や生活全般にわたり手話でアクセスできるようにするための支援人材育成と環境整備が喫緊の課題となっている。

本講義では、日本手話から日本語、日本語から日本手話への通訳実践演習を通して、教育場面を中心とした日本手話の言語スキルとコミュニケーションスキルを高めることを目的とする。

❖ 授業の到達目標

- 日本手話から日本語、日本語から日本手話への通訳において、情報を正確に伝えるための構文選択や文法使用、言語特性を考慮したわかりやすい表現方法を考えることができる
- 自分や他の学生の通訳結果について検討し、改善点を見出すことができる
- 「言語としての日本手話Ⅰ・Ⅱ」「言語としての日本手話実践Ⅰ・Ⅱ」「日本手話と日本語の違いを学ぶⅠ・Ⅱ」で習得済みのものを含めて、日本手話の基本語彙3,500語を習得する。
- ろう児・者の教育を含む社会生活全般に関わる場面の談話について、日本手話から日本語、日本語から日本手話に同時通訳ができる（厚生労働省手話通訳者養成カリキュラム実践課程修了相当）
- 教育を中心に、福祉・医療・就労等の場面における談話の通訳に必要な知識（ろう児・者がよく利用する教育・福祉サービスの制度と内容、サービス利用に関わる諸問題など）を身につける
- ろう児・者へのコミュニケーション支援としての手段、人と人のコミュニケーションを通訳でつなぐ手段であることを意識した手話の使い方ができる

❖ 授業概要

「手話通訳者全国統一試験」「手話通訳技能認定試験（手話通訳士試験）」の過去問を中心に選定した素材を用いて、翻訳・逐次通訳・同時通訳による演習を行う。毎週、授業時間外で取り組む課題を提示する。課題は、次週の授業で行う翻訳・通訳演習でのポイントを深く理解し、スムーズに訳出を行えるようになるための準備作業となるため、必ず行うようにしてほしい。

❖ 各回の主な内容

第1回	イントロダクション	
第2回	逐次・同時通訳	保護者面談①
	ロールプレイ	保護者面談①
第3回	逐次・同時通訳	保護者面談②
	ロールプレイ	保護者面談②
第4回	逐次・同時通訳	交番での遺失物
	ロールプレイ	落とし物の説明
第5回	逐次・同時通訳	職場でのトラブル相談
	ロールプレイ	アルバイト先での上司への相談
第6回	逐次・同時通訳	新型コロナウイルス感染症
	翻訳	新しい生活様式の実践例
第7回	逐次・同時通訳	市民健康講座
	文法学習	テンスとアスペクト①
第8回	逐次・同時通訳	カーリング
	文法学習	テンスとアスペクト②
第9回	逐次・同時通訳	講義「手話通訳者として必要な障害福祉の知識1」
	文法学習	否定表現①
第10回	逐次・同時通訳	講義「手話通訳者として必要な障害福祉の知識2」
	文法学習	否定表現②
第11回	逐次・同時通訳	絵本の読み聞かせ
	文法学習	モダリティ
第12回	逐次・同時通訳	大学の職員研修
	文法学習	順接・逆接・条件構文
第13回	逐次・同時通訳	豆腐のカルボナーラ
	即興プレゼン	料理レシピ
第14回	逐次・同時通訳	私の差別体験とろうあ運動
	即興プレゼン	日本のろうあ運動
第15回	逐次・同時通訳	市役所の介護保険窓口での相談

聴覚障害教育演習 C

担当教員	中野聡子・能美由希子		
科目分野	【教育学部】障害児教育専攻科目	開講曜日・時限	前期・火3-4
授業形式	演習	単位数	1

❖ 授業の目的

聴覚障害児の豊かな言語を育む指導では、目的や内容に応じた言語やモードの使い分けや組み合わせと、聴覚障害児が深いレベルで理解できる伝え方や表現が重要な鍵となる。本講義では、教育／コミュニケーション支援場面において、聴覚障害児・者の年齢や認知・言語発達段階、言語運用力、社会言語文化的背景を考慮した日本手話使用の実践力を磨く。

❖ 授業の到達目標

- 指導目的・内容に適した日本手話、手指日本語、口話、音声、視覚資料の選択及び組み合わせができる
- 概念や要点を正確かつわかりやすく伝える手話表現ができる
- 年齢や認知・言語発達段階、言語運用力を考慮した手話表現を考えることができる
- 日本手話と日本語の言語特性の違いや社会言語文化的背景の違いを考慮した手話表現ができる

❖ 授業概要

授業スケジュールに従って、各回の授業で提示された課題について、手話表現の検討、模擬授業、手話通訳を行う。当該分野における専門知識をもつ講師が授業を担当することもある。

❖ 各回の主な内容

1. 聴覚障害児教育における日本手話の位置づけ (1) 日本語習得指導との関連
2. 聴覚障害児教育における日本手話の位置づけ (2) コミュニケーションの発達との関連
3. 小学部の教科指導における手話表現 (1)
4. 小学部の教科指導における手話表現 (2)
5. 小学部の教科指導における手話表現 (3)
6. 中学部・高等部の教科指導における手話表現 (1)
7. 中学部・高等部の教科指導における手話表現 (2)
8. 中学部・高等部の教科指導における手話表現 (3)
9. 聴覚障害乳幼児の言語を育てる手話コミュニケーション (1)
10. 聴覚障害乳幼児の言語を育てる手話コミュニケーション (2)

11. 聴覚障害児を持つ保護者のコミュニケーション支援
12. 聴覚障害大学生の学びを支える情報保障（1）
13. 聴覚障害大学生の学びを支える情報保障（2）
14. 聴覚障害者の社会生活を支援する手話通訳（1）
15. 聴覚障害者の社会生活を支援する手話通訳（2）

聴覚障害教育演習 D

担当教員	前田晃秀・二神麗子・甲斐更紗・金澤貴之		
科目分野	【教育学部】障害児教育専攻科目	開講曜日・時限	後期・集中
授業形式	講義及び演習	単位数	1

❖ 授業の目的

コミュニケーションを中心とした盲ろう者への支援について、その基本的な知識と基礎的な技術の習得を目指す。

❖ 授業の到達目標

盲ろう者が抱える困難とニーズを説明できる

盲ろう者のコミュニケーション手段を説明できる

平易な内容について、盲ろう者とコミュニケーションを取ることができる

盲ろう者への移動支援を実践できる

❖ 授業概要

盲ろう者支援の実務経験のある教員により、具体的な支援方法をイメージできるよう、演習を主体にした授業を行う。

盲ろう者が抱える困難や盲ろう者の支援の特徴を理解し、盲ろう者が用いる各種コミュニケーション手段の基礎を身に付ける。

一部の授業においては、盲ろう者を招き、コミュニケーションを実践する機会を設ける。

❖ 各回の主な内容

1. 盲ろう者概論（講義）
2. 盲ろう疑似体験（講義・演習）
3. 点字・指点字①（講義）
4. 点字・指点字②（講義）
5. 手書き文字（講義・演習）
6. 点字・指点字③（講義・演習）
7. 視覚障害の理解（講義・演習）
8. 音声（講義・演習）
9. 盲ろう者の日常生活とニーズ（講義）

10. 触手話①（講義・演習）
11. 触手話②（演習）
12. 点字・指点字④（演習）
13. 基本移動介助①（講義・演習）
14. 基本移動介助②（講義・演習）
15. 盲ろう者福祉制度概論（講義）

聴覚障害教育演習 E

担当教員	前田晃秀・二神麗子・甲斐更紗・金澤貴之		
科目分野	【教育学部】 障害児教育専攻科目	開講曜日・時限	後期・集中
授業形式	講義, 演習, 実習	単位数	1

❖ 授業の目的

演習や実習を通して、盲ろう者へのコミュニケーションや情報、移動の支援に関する技術の習得を目指す。

❖ 授業の到達目標

盲ろう者と円滑にコミュニケーションを取ることができる。
 個々の盲ろう者に適した情報を提供できる。
 安全に盲ろう者を移動介助できる。

❖ 授業概要

盲ろう者支援の実務経験のある教員により、具体的な支援方法をイメージできるよう、演習と実習を主体にした授業を行う。
 個々の盲ろう者に応じたコミュニケーション手段を用い、コミュニケーションや情報、移動に関する実践的な支援技法を身に付ける。
 実習においては盲ろう者を招き、学んだ支援を実践する機会を設ける。

❖ 各回の主な内容

- 1-2. 盲ろう通訳技術の基本（講義・演習）
3. 盲ろう通訳技術の実際（演習）
- 4-5. 移動介助の基本（講義・演習）
6. 通訳・介助員の心構えと倫理（講義）
- 7-9. 通訳・介助実習①（実習）
10. 通訳・介助員のあり方①（講義・演習）
11. 通訳・介助員のあり方②（講義・演習）
- 12-14. 通訳・介助実習②（実習）
15. 通訳・介助員派遣事業と通訳・介助員の業務（講義）

聴覚障害指導法

担当教員	甲斐更紗・金澤貴之		
科目分野	【教育学部】障害児教育専攻科目	開講曜日・時限	前期・木7-8
授業形式	講義及び演習	単位数	2

❖ 授業の目的

聴覚障害児童・生徒（重複障害も含む）への支援・指導における手話の役割についての理解を深め、聴覚障害児童・生徒（重複障害も含む）が手話で各教科領域を学ぶために、教員に求められる手話スキルを活用した実践的な支援・指導力を養うことをねらいとします。

❖ 授業の到達目標

- (1) 手話スキルを活用した実践的な支援・指導について考えることができる。
- (2) 聴覚障害児童・生徒（重複障害も含む）への支援・指導における手話の役割について説明ができる。

❖ 授業概要

手話スキル活用による聴覚障害児童・生徒（重複障害も含む）への指導・コミュニケーション発達支援などの実践例をもとに、以下の(1)、(2)に重点をおいた支援・指導上の知見の共有、指導・支援における手話スキル活用の向上を図ります。

- (1) 聴覚障害児童・生徒（重複障害も含む）の手話表現の理解
- (2) 聴覚障害児童・生徒（重複障害も含む）の理解力に即した手話を活用した支援・指導力

❖ 各回の主な内容

1. オリエンテーション：本講義の目的や進め方・評価の方法・到達目標の説明、自己紹介、受講生の手話力の確認、手話動画形式のリアクションペーパーの提出
2. 講義（手話の発達：指さし、音韻、文法の発達）／実技
3. 講義（手話獲得の特殊性：90%ルール、ホームサイン）／実技
4. 講義（子どもの手話の特性を理解した上での指導）／実技
5. 講義（生活言語と学習言語の違いを踏まえた指導）／実技
6. 講義（聴覚障害児童・生徒の認知特性（同時処理・継次処理）を考慮した指導）／実技
7. 実技：教科指導の手話表現のワークショップⅠ
8. 実技：教科指導の手話表現のワークショップⅡ
9. 講義（重複障害を併せ持つ聴覚障害児童・生徒の手話）／実技

10. 講義（重複障害を併せ持つ聴覚障害児童・生徒へのコミュニケーション発達支援の一例）／実技
11. 講義（重複障害を併せ持つ聴覚障害児童・生徒の実態把握）／実技
12. 演習（重複障害を併せ持つ聴覚障害児童・生徒への指導に関するグループワーク：テーマの設定と企画計画）
13. 演習（重複障害を併せ持つ聴覚障害児童・生徒への指導に関するグループワーク：企画の立案）
14. 演習（重複障害を併せ持つ聴覚障害児童・生徒への指導に関するグループワーク：企画の立案）
15. 演習（重複障害を併せ持つ聴覚障害児童・生徒への指導に関するグループワーク：発表とディスカッション）

聴覚障害児の心理/心理概論

担当教員	中野聡子・金澤貴之		
科目分野	【教育学部】障害児教育専攻科目 特別支援教育科目（一種免許状取得）	開講曜日・時限	後期・木 9-10
授業形式	講義	単位数	2

❖ 授業の目的

聴覚障害児の心理的発達に関する基礎的知識を学び、また障害と社会（環境）の相互作用の観点から、聴覚障害児・者の発達や社会における生きづらさについて理解を深める。

❖ 授業の到達目標

- 聴覚障害児及び聴覚障害重複児の心理発達に関する基本的な知見を理解する。
- ヒトの発達におけるさまざまな観点に立って、聴覚障害児／聴覚障害重複児の発達におけるアセスメントを行うための基礎を身につける。

❖ 授業概要

聴覚障害児／聴覚障害重複児の心理的発達について、授業時に配布する資料を用いて講義を行う。

❖ 各回の主な内容

1. 聴覚の生理と機能
2. 聴覚障害と知的発達
3. 聴覚障害と認知発達
4. 聴覚障害と概念形成
5. 聴覚障害と記憶方略
6. 聴覚障害と言語発達（1）言語習得の困難さ
7. 聴覚障害と言語発達（2）読み書き
8. 聴覚障害と言語発達（3）手話言語の獲得
9. 聴覚障害と社会性の発達
10. ろう文化
11. 聴覚障害児者のパーソナリティの形成
12. ろう者の社会生活
13. 聴覚障害重複児の発達（1）
14. 聴覚障害重複児の発達（2）
15. 聴覚障害児／聴覚障害重複児のアセスメント

聾重複障害児の教育概論/特講

担当教員	金澤貴之・甲斐更紗・二神麗子		
科目分野	特別支援教育科目（一種免・専修免）	開講曜日・時限	後期・水1-2
授業形式	講義	単位数	2

❖ 授業の目的

聾重複障害児の教育に関わる基本的事項について理解を深める。

❖ 授業の到達目標

聾重複障害児の教育に関わる基本的事項の理解

❖ 授業概要

聾重複障害という状態は、単に複数の障害の「足し算」ではありません。コミュニケーションの確立の難しさが他の問題にも派生して、「かけ算」のように幾重にも困難さが増大します。そのため、一人一人のニーズに合わせたコミュニケーション手段を確立し、そしてその手段をベースにして、関わり方を考えていく必要があります。

そこでこの授業では、主に知的障害を併せ持つ聾重複障害の問題を中心に、「聾重複」がもたらす身体状況、認知特性、そしてその教育のあり方について概観した上で、就学の際の悩みや卒業後の問題についても触れ、聾重複障害児を取り巻く諸問題について多角的に捉えられるようにしたいと思います。

また、講義の際に、必要に応じてジェスチャー、サイン、手話の実技も交えつつ、理解を深めるよう努めます。

❖ 各回の主な内容

- 第1回 聾重複障害とは？
- 第2回 聾重複障害が抱えるコミュニケーション上の問題（1）
- 第3回 聾重複障害が抱えるコミュニケーション上の問題（2）
- 第4回 就学先の選択をめぐって
- 第5回 知的障害養護学校での指導の実際
- 第6回 聾学校での指導の実際
- 第7回 個別の指導計画の作成をめぐって（1）
- 第8回 個別の指導計画の作成をめぐって（2）
- 第9回 コミュニケーション技法（1）ジェスチャー、身ぶり、サインの基本

- 第10回 コミュニケーション技法（2）アイコンタクトの重要性など
- 第11回 コミュニケーション技法（3）指さしを工夫した「3語文」など
- 第12回 就労後の問題（1） 作業所等での実際
- 第13回 就労後の問題（2） 制度上の課題
- 第14回 「特別支援教育」で、どのように変わっていくのか？
- 第15回 まとめ

手話とろう文化

担当教員	金澤貴之・下島恭子		
科目分野	【教養教育】総合科目群	開講曜日・時限	前期・木 3-4
授業形式	講義及び実技	単位数	2

❖ 授業の目的

ろう者の言語である「日本手話」の実技指導を通して初歩レベルの会話を手話で表現できるようにするとともに、ろう者の考え方や行動様式を「ろう文化」という異文化理解の視点で捉えていくことで、身体状況、言語、文化の異なる者の多文化共生社会のあり方について見識を深める。

❖ 授業の到達目標

- (1) 日本手話で、日常生活全般を話題にした会話ができるようになる（全国手話検定試験4級相当）
- (2) 日本手話の基本的な文法と、ろう文化の基本的な性質を理解する。

❖ 授業概要

聴覚に障害のある人たちの中には、日本手話という独自の言語を身につけ、独自の文化を築き上げている「ろう者」と呼ばれる人たちがいる。本講義では、日本手話の実技を交えながら、手話とろう文化について概説する。

日本手話は日本語とは異なる文法構造を持っている。そのため実技指導にあたっては、ろう者教員の直接教授により、手話のみ（音声なし）で行う。また、講義形式の中で、文法等に関する理論的な説明も行う。

また、単に「日本手話」という言語を学ぶだけでなく、その背景となる「ろう文化」について概説する。具体的には、態度や言葉の解釈の違いなどの思考・行動様式や、生活・教育環境の違い、そしてその背景となるろう者社会の歴史や社会事情について幅広く取り扱う。

❖ 各回の主な内容

第1, 2回

- ・講義：手話を取り巻く国内の動向（金澤）
- ・実技：名前をたずねる（下島）

第3, 4回

- ・講義：手話の基本的な性質（金澤）
- ・実技：色やものの形（下島）

第5, 6回

- ・講義：手話の継承形態（金澤）
- ・実技：場所を説明する（下島）

第7, 8回

- ・講義：ろう者の文化・歴史（金澤）
- ・実技：数の表現（下島）

第9, 10回

- ・講義：さまざまな聴覚障害者（金澤）
- ・実技：大学生活・感情表現（下島）

第11, 12回

- ・講義：聴覚障害学生支援の課題（金澤）
- ・実技：生活・年間行事（下島）

第13, 14回

- ・実技：様々なコミュニケーション手段（金澤）
- ・実技：自分について話そう（下島）

第15回：まとめ（金澤）

手話と情報アクセシビリティ

担当教員	二神麗子・川端伸哉		
科目分野	【教養教育】総合科目群	開講曜日・時限	後期・水 5-6
授業形式	講義及び実技	単位数	2

❖ 授業の目的

ろう者の言語である「日本手話」の実技指導を通して初歩レベルの会話を手話で表現できるようにするとともに、聴覚障害に関わる情報アクセシビリティの課題を理解し、多文化共生社会のあり方について見識を深める。また、「障害」を「個人の疾病や特性に起因するもの」ではなく、「社会や人との関係性の中で構築されるもの」と捉え直すことで、「障害」のある人とない人とが共に生きる社会のあり方について自分なりの考えを深める。

❖ 授業の到達目標

- (1) 日本手話で、日常生活全般を話題にした会話ができるようになる（全国手話検定試験4級相当）
- (2) 日本手話の基本的な文法を理解する。
- (3) 聴覚障害者に関わる情報アクセシビリティを理解する。

❖ 授業概要

聴覚に障害のある人たちの中には、日本手話という独自の言語を身につけ、独自の文化を築き上げている「ろう者」と呼ばれる人たちがいる。本講義では、日本手話の実技を交えながら、聴覚障害に関わる情報アクセシビリティの課題について概説する。

日本手話は日本語とは異なる文法構造を持っている。そのため実技指導にあたっては、ろう者教員の直接教授により、手話のみ（音声なし）で行う。また、講義形式の中で、文法等に関する理論的な説明も行う。

また、単に「日本手話」という言語を学ぶだけでなく、聴覚障害者が聴者（耳が聞こえる人）たちの中でマイノリティとして生きていく上で障壁となる情報アクセシビリティの課題についても概説する。その際、聴覚障害だけでなく、知的障害や視覚障害など、その他の障害を合わせ有するために生じる課題にも触れる。その上で、地域の中で聴覚障害者（ろう者や難聴者）やその他の障害を合わせ有する人々が日常生活を送る上でどのような障壁があるのか、他社や社会との関わりの中でその障壁をどのように軽減していけるかを考えていく。

❖ 各回の主な内容

第1, 2回

- ・講義：手話を取り巻く国内の動向（二神）
- ・実技：名前をたずねる（川端）

第3, 4回

- ・講義：障害者差別解消法と合理的配慮（二神）
- ・実技：色やものの形（川端）

第5, 6回

- ・講義：様々な障害者の情報アクセシビリティ（二神）
- ・実技：場所を説明する（川端）

第7, 8回

- ・講義：聴覚障害とその他の障害を合わせ有する人のコミュニケーション（二神）
- ・実技：数の表現（川端）

第9, 10回

- ・講義：就労場面における情報アクセシビリティについて（二神）
- ・実技：大学生活・感情表現（川端）

第11, 12回

- ・講義：メディアにおける情報保障について（二神）
- ・実技：生活・年間行事（川端）

第13, 14回

- ・講義：聴覚障害者のダブルマイノリティについて（二神）
- ・実技：自分について話そう（川端）

第15回：まとめ（二神・川端）

課外活動：オンライン手話カフェ実施状況

大学の長期休暇期間中に、学生が気軽に手話を使う機会を設けるため、オンラインの手話カフェ Sign Language Café (SLC) を企画・実施した。開催時間は、全てランチタイムの12時～13時。

1. 夏休み開催 参加者数 延べ14名

1年生対象

日程：8月24日、8月31日、9月7日、9月14日、9月28日

2年生対象

日程：8月25日、9月1日、9月8日、9月15日、9月29日

3・4年生対象

日程：8月26日、9月2日、9月9日、9月16日、9月30日

2. 春休み開催 参加者数 延べ12名 (3月15日時点)

全学年対象

2月10日

2月17日

2月24日

3月3日

3月10日

3月17日

3月24日

オンライン

オンライン手話企画のお知らせ

SLC in Gunma Univ.

群馬大学でオンラインによる Sign Language Café を実施します！ Zoom を活用し、お昼を食べながら習得した手話でコミュニケーションしてみませんか？（ランチや飲み物などは各自で用意してください）手話で暑い夏を過ごしてみましよう！！

対象	1年生	2年生	3・4年生
時間	12:00-13:00		
定員	6名	5名	5名
担当	ろう者2名	ろう者1名	ろう者1名
実施日	月曜	火曜	水曜
	8/24	8/25	8/26
	8/31	9/1	9/2
	9/7	9/8	9/9
	9/14	9/15	9/16
	9/28	9/29	9/30

【申込】抽選制（第一段階の締め切りは8月22日（土）17:00まで）

【申し込み方法】QRコード（学年別の申し込みフォームあり）からアクセスしてください。（大学のアカウントでログインすることになります）

<1年生>



<2年生>



<3・4年生>



参加が決定した学生には個別で Zoom のミーティング ID とパスワードを送ります。
参加人数に余裕がある場合は随時参加申し込みを受付します。

【問い合わせ先】手話サポーター養成プロジェクト室

メール：signstaff@jimu.gunma-u.ac.jp

公式LINE:@704rtan

後期 Sign Language Café (SLC) 案内

群馬大学でオンラインによる Sign Language Café を実施します！Zoom を活用し、お昼を食べながら習得した手話でコミュニケーションしてみませんか？(ランチや飲み物などは各自で用意してください)

手話で春休みを過ごしてみましよう！！

自由参加 (定員問わず)
好きな時に Zoom のミーティング
グループに入ってください

1) 日にち・テーマ・担当

日にち	テーマ	担当
2/10 (水) 12:00-13:00	フリートーク カフェ	川端伸哉、下島恭子
2/17 (水) 12:00-13:00	手話絵本読み聞かせ カフェ	山本綾乃
2/24 (水) 12:00-13:00	フリートーク カフェ	川端伸哉、下島恭子
3/3 (水) 12:00-13:00	手話絵本読み聞かせ カフェ	山本綾乃
3/10 (水) 12:00-13:00	フリートーク カフェ	川端伸哉、下島恭子
3/17 (水) 12:00-13:00	手話絵本読み聞かせ カフェ	山本綾乃
3/24 (水) 12:00-13:00	フリートーク カフェ	川端伸哉、下島恭子

*フリートークカフェ：自由にろう者たちとお話ししてみましよう！

*手話絵本読み聞かせカフェ：ろう者と一緒に手話で楽しむ絵本の世界を経験してみましよう！

2) Zoom アクセス

ミーティング ID: 945 1402 7460

パスコード: 405717

3. 実績等

実績等一覧

1. 手話関連の資格試験開催状況等

1) 手話検定試験

COVID-19の影響により、2020年度は大学を会場とした開催は実施せず。手話・手話通訳関連の授業を受講している学生には、2021年3月実施のインターネット受験を紹介した。

2) 群馬県認定手話通訳者試験

受験資格のある学生に対して、試験案内を送付した。

2019年度試験において、本プロジェクト修了生（2018年度）の合格者1名。2020年度より群馬県登録手話通訳者として活動している。

2020年度試験において、本プロジェクト修了生（2019年度）の合格者1名。

3) 手話通訳士試験：COVID-19の影響により、2020年度は中止となった。

2. 厚生労働省手話通訳者養成カリキュラム 全課程修了者数

2021年3月末日時点 計34名 うち群馬県登録手話通訳者1名

【内訳】

2020年度 16名

(2020年度『日本手話と日本語の違いを学ぶⅢ』修了)

2019年度 17名

(2019年度『日本手話と日本語の違いを学ぶⅢ』または2018年度『聴覚障害教育演習C』修了)

2018年度 1名

(2017年度『コミュニケーション特論演習A・B・C』修了)

2017年度 0名

(事業初年度のため該当者無し)

3. 厚生労働省盲ろう者通訳・介助員養成カリキュラム 全課程修了者数

2021年3月末日時点 計6名 うち群馬県登録盲ろう者通訳・介助員0名

【内訳】

2020年度 3名

(2020年度『聴覚障害教育演習D』『聴覚障害教育演習E』『盲ろう者支援演習I』『盲ろう者支援演習II』修了)

2019年度 3名

(2019年度『聾重複障害児の教育概論I』『聾重複障害児の教育概論II』『聾重複障害児の教育特講I』『聾重複障害児の教育特講II』修了)

4. 聾学校教員向け研修（開設授業科目の活用）

4月～5月 COVID-19による緊急事態宣言により、学校現場は一斉休校。

大学は4月下旬からオンラインにて授業開始

5月 群馬県立聾学校の校内研修として授業公開：『聴覚障害教育演習 C』『聴覚障害指導法』

参加延べ人数：19名

12月 大阪府堺聴覚支援学校への授業公開：『聴覚障害児の心理』

参加延べ人数：6名

5. 関連研究：研究費助成事業 採択課題一覧

【厚生労働科学研究費】

区分：障害者政策総合研究事業

研究代表者：中野 聡子

課題名：電話リレーサービスの担い手となる通訳者の養成のための研究

【(文部科学省) 科学研究費】

区分：挑戦的研究（萌芽）

研究代表者：金澤 貴之

課題名：高校選択科目「手話」の実現に向けたカリキュラム開発

区分：基盤研究 B

研究代表者：中野 聡子

課題名：学術手話通訳者を太守とした日本手話習得再教育プログラムの開発

区分：挑戦的研究（萌芽）

研究代表者：中野 聡子

課題名：手話言語版 MLAT（現代言語適性テスト）の開発と活用

区分：若手研究

研究代表者：能美 由希子

課題名：日本手話学習者の音韻の誤用分析と明示的指導による学習効果

区分：基盤研究 C

研究代表者：甲斐 更紗

課題名：聴覚障害学生の合理的配慮に関する意思表示を支える心理教育的プログラムの開発

4. 成果発表

「調布市聴覚障害者協会企画講演会」実施概要

日 時：2020年8月29日（土）13:30～15:30（13:00 受付）

テーマ：「手話通訳スキルを磨くコツを知ろう」

講 師：中野 聡子 氏

（ろう者：プロフィールは <https://sign.hess.gunma-u.ac.jp/staff.html> ）

場 所：総合福祉センター 201・202号室

定 員：最大25名程度（三密対策あり）

参加費：会員500円 非会員1,000円

参加者は、手話通訳（学習）者21名、聴覚障害者9名であった。

日本手話の文法・構文、言い回し、文表現を、日本語と比較しながら、日本手話を習得し、通訳に取り込むことを特徴とする群馬大学の指導実践を紹介した。また、通訳パフォーマンスを決定づける4つの要素を取り上げ、手話通訳（学習）者自身が、日本手話の言語運用能力や通訳の作業処理過程を含めたマイクロレベルで自分の訳出の課題を分析し、具体的な処方箋を見出すことの重要性を述べた。

手話通訳（学習）者、指導者の立場とも、参加者の関心は非常に高く、事後の感想では、早速に実践していきたいという声が多く寄せられた。



日本手話学習者の手話表出に関わる予備的分析

—効果的な日本手話指導法の開発に向けて—

○中野聡子¹⁾ 川端伸哉²⁾ 下島恭子²⁾ 甲斐更紗¹⁾ 能美由希子¹⁾ 二神麗子¹⁾ 金澤貴之¹⁾

1) 群馬大学共同教育学部 2) 群馬大学学生支援センター

KEY WORDS: 日本手話 視覚空間・同時的言語形式 PCPP モデル

1. 問題の所在と目的

音声言語母語話者にとって手話言語はカテゴリー4に分類される習得の難しい言語である(Jacob, 1996)。手話言語で用いられる視覚-身体動作モダリティは、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を形成しており、プロの手話通訳者においてさえ、手話言語スキルの低さが指摘されている(Taylor, 1993・2000; Schick et al., 1999; 中野他, 2017・2019)。

本研究は、日本手話学習開始後18ヶ月が経過した聴者の手話表現を日本手話ネイティブと比較分析し、PCPPモデル(Presentation, Comprehension, Practice, Production)による日本手話習得指導において、習得しづらい日本手話の言語形式や文法的要素の指導のあり方について示唆を得ることを目的とする。

2. 方法

1) 対象者: A大学に在籍する大学生14名。男3名, 女11名, 収録時の平均年齢20.17歳(SD: 0.39)。全員日本語を母語とする聴者である。大学入学直後のX年4月から、A大学が提供する日本手話習得・通訳養成のカリキュラムに沿って授業を履修してきた(1年目は週2コマ, 2年目は週1コマ)。授業では、日本手話ネイティブのろう者と手話通訳士資格を持つ聴者の教員の2名体制で指導にあたっている。1年目は、日本手話の構文や文法を解説したうえで例文や会話の練習をするという指導方法であった。2年目は、日本手話から日本語、日本語から日本手話への翻訳及び逐次通訳を取り入れていた。対象者には研究の概要及び目的と、倫理的配慮及び個人情報取り扱いに十分な留意をする旨を書面で説明し、同意書の提出を以て了承を得た。

2) 分析対象データ: X+1年10月に、授業における事前課題として提出させた約1分間の手話スピーチ映像。テーマは「夏休みの思い出」。手話スピーチの内容は、レジャーランドでの遊び、花火観覧、アルバイト経験などのエピソードで、別途、日本語訳文が添えられている。

3) 手続き: まず、対象者の手話スピーチの日本語訳文をもとに、日本手話ネイティブのろう者教員が手話表出を行い、ビデオカメラに記録した。次に、対象者と日本手話ネイティブの手話映像について、日本手話ユーザーであるろう者5名と手話通訳士資格をもつ聴者2名の計7名の大学教員で手話ラベル文に書き起こし、どのような点で特徴的な相違があるかについて検討した。

3. 結果

1) 使用されている構文のタイプとその表出

WH分裂文は、対象者が最もよく用いている構文であったが、疑問詞を挿入する語順位置については適切に表出されていたものの、眉上げや文末のうなずきといったNM(Non Manuals)が脱落していることが多かった。さらに、疑問詞の表出のあとに長いポーズが入り、自問自答のように2つの文に分かれていることが多かった。

原因-結果、判断の根拠-判断、逆接などの関係をもつ複文において、日本手話ネイティブの手話表現では、[1]に示すように、NMが接続関係を示す意味機能として付随している。これに対し、対象者の手話表現では、日本語で用い

られる接続表現を、/ ので /、/ ため /、/ のに / といった手話単語で表わしていた。

[1] / 朝 3 時 出発 眠い / (朝3時に出発したので眠い)
NM(頭出し+大きなうなずき) NM(文末うなずき)

また、日本手話ネイティブは、アトラクションを楽しんでいるときの様子などを行動RS(Referential Shift)、会話のやりとりを引用RSで表現していたが、対象者らの手話表現におけるRSの使用は皆無であった。

2) 空間配置

スピーチ中の登場人物や物、場所を特定の空間位置に割り当てる試みは数名の対象者でみられたが、動詞の屈折エラー、ポインティングのエラーや脱落(タイミングのずれを含む)、CL述語のエラー等により、割り当てられた空間が1つの文章の中で維持されていないことが多かった。

3) CL(Classifier)表現

日本手話ネイティブの手話表現では、レジャーランドのアトラクションについて、指文字だけでなく、アトラクションの形状や動き、乗り方などについてSASS、操作CL、実体CLを組み合わせて表出されていたが、対象者らにこのようなCLの使用はみられず、[2]のように、指文字と辞書形の手話単語で表していた。

[2] / ソアリン 乗る 終わり / (ソアリンに乗った)
指文字 NM (ja)

また、日本手話ネイティブの手話表現では、文意を適切に表すCL述語が多く使用されていたが、対象者らは、辞書形の手話単語を用いて表現することが多かった。

4) 意味の強弱や話者の態度を表すNM

対象者の手話表現では、/ とても おいしい / というように、意味の強弱が、程度を表す手話単語で表現され、NMや手指の動きの「タメ」による表出はほとんどみられなかった。また、文に含まれている事柄や情報、出来事などについて、話し手の判断や感じ方を表すNMも同様にみられなかった。

5) 文章構成

日本手話ネイティブの手話表現では、結論を先に述べる情報の並べ方で文章が構成されていることが多いが、対象者は、日本語と同様、結論をあとにもってくる構成となっていたことが多かった。

4. 考察

対象者の手話表現は、用いられる構文や文法の種類が少なく、また文法的に不適切な表現が多くみられた。NMやCLといった手話言語特有の言語形式や文法的要素よりも、手指表現の語順や日本語の意味に置き換えて覚えやすい手話単語に注意が向けられているためと考えられる。また、文章構成においても、母語である日本語の干渉がみられた。

付記: 本研究は科研費基盤(B)19H01702, 挑戦的研究(萌芽)19K21764, 日本財団の助成による。また、群馬大学教育学部研究員の山本綾乃氏に、手話映像のデータ整理をサポートしていただいた。

(NAKANO Satoko, KAWABATA Shinya, SHIMOJIMA Kyoko, KAI Sarasa, NOMI Yukiko, FUTAGAMI Reiko, KANAZAWA Takayuki)

ろう重複障害児・者のコミュニケーション実態と支援

-ろう重複障害児・者をもつ家族への実態調査から-

○甲斐更紗¹⁾ 二神麗子¹⁾ 吉村京子²⁾ 木村素子¹⁾ 金澤貴之¹⁾

1) 群馬大学共同教育学部 2) (前) 社会福祉法人ゆずりは会障害福祉サービス事業所エール

KEY WORDS: ろう重複障害児・者 家族からの視点 コミュニケーション実態

1. 問題の所在と目的

ろう重複障害児・者 (以下, ろう重複者) は極めて個別性・専門性の高いコミュニケーションニーズを潜在的に有していると言われているが, その実態は明らかにされていない。そこで, 厚生労働省平成 30 年度障害者福祉総合推進事業「聴覚障害と他の障害を併せ持つためにコミュニケーションに困難を抱える障害児・者に対する支援の質の向上のための検討」(以下, 厚労省推進事業) として, ろう重複者に関わる関係者への多角的な調査が実施された。

本報告では, ろう重複者をもつ家族からの視点によるろう重複者のコミュニケーション実態を把握し, ろう重複者へのコミュニケーション支援のあり方について検討することを目的とする。

2. 方法

厚労省推進事業において実施された調査 A~H のうち, 調査 B (定量調査) と調査 E (定性調査) について, ろう重複者の家族からの視点による, ろう重複者のコミュニケーション実態の把握とコミュニケーション支援のあり方について考察することとした。

調査① 1) 実施期間: 2019 年 1 月から 2 月, 2) 調査方法: 郵送配布による質問紙調査, 3) 対象者: 各地区のろう重複者をもつ家族会 12 団体 (計 148 名, 回収率 49.3%)

調査② 1) 実施期間: 2018 年 9 月から 2018 年 11 月, 2) 調査方法: 半構造化インタビュー調査 (1 回あたり 1 時間から 2 時間ほど), 3) 対象者: ろう重複者の家族 9 名

3. 倫理的配慮

定量調査においては, 個人が特定されないように無記名式の調査票とし, 依頼文に調査の目的・方法・公表・個人情報取り扱い等を明記し, 回答者が調査票を返送する場合は本調査に対して同意したと見なした。定性調査では, 研究の目的・方法・個人情報の取り扱いについて文書と口頭で説明し, 同意書の提出をもって了承を得た。

4. 結果と考察

調査①

【家族からの視点によるろう重複者のコミュニケーション手段におけるコミュニケーション実態】: 「日常生活を営む上で比較的自由に相互的やりとりができる」では手話という回答の割合が最も多く (40.3%), 「意志や感情の伝達を通じ合える」で最も多かった回答は手話 (31.5%) であった。「簡単な指示や要求の伝達を通じ合える」では身振り (25.6%) を挙げている割合が最も多かった。「きわめて成立しにくい状態である」にて, 最も割合が多かったのは口話 (50.3%) であった。

【ろう重複者がそれぞれの場所 (事業所・職場, 家庭等) にて用いるコミュニケーション手段】: ろう重複者が事業所・職場等で用いている受信のコミュニケーション手段は手話 (23.7%) が最も多く, 次いで割合が多かったのは口話であった (18.0%)。発信のコミュニケーション手段にて使用の割合が最も多かったのは手話 (24.4%) であり, 次いで「口話」と「身振り」であった (20.2%)。家庭の中で用いる受信コミュニケーション手段では手話が最も多く (24.5%), 使用の割合が最も少なかったのは口話であった (1.2%)。発

信のコミュニケーション手段では, 手話 (28.6%) が最も多く, 使用頻度が最も少ない手段は口話 (1.2%) であった。このことから, ろう重複者の家族から捉えた場合, ろう重複者本人の主たるコミュニケーション手段 (発信・受信) はどこにおいても手話の使用割合が最も高いことが言えよう。その一方で, 事業所や職場では口話を用いている割合が家庭の中での使用割合に比して高い。このことから, 事業所や職場にろう重複者本人にとって比較的自由にできるコミュニケーション手段で関わるることができる者がいないため, 事業所・職場で「きわめて成立しにくい状態である」とされている口話をあえて使用しなければならない状況であることが窺えた。

【家族からみた, ろう重複者ともう一人とのコミュニケーション状況】: 日常的報告ができる具体的な状況 (15 項目) について, できるという回答が最も多かったのは「自分がその場にある欲しいものについて指差して伝える」(72.3%) であった。次いで多かったのは「自分が欲しいものや行きたい場所のところに名前を伝える」(55.4%) であった。また, 「明日の予定について〇〇に話す」(41.9%), 「学校や施設であった出来事について〇〇に話す」(36.5%) から, 時間や場所, 内容を他者に伝えるという高度な言語運用能力が必要なやりとりが成立しているろう重複者が一定程度いることが推察された。

調査② 【ろう重複者の家族が求めているコミュニケーション支援スキル】: インタビュー逐語記録を作成し, ろう重複者のコミュニケーションに関するところを抽出して, ろう重複者への支援担当職員のコミュニケーション支援スキルについて検討した (インタビュー内容は「」で括弧している)。「知的障害者の施設に通所して, 最初では支援担当者は手話をこういうふうに使ってコミュニケーションする, ジェスチャー等のサインでコミュニケーションしてまっすぐ言っていて, なかなか次に繋がらない」という内容から, 支援担当職員の持つコミュニケーションスキルの範囲でのやりとりに留まっており, 手話が使えない支援担当職員との間では手話を用いた高次の言語によるやりとりが成立しづらい状況であることが窺えた。また, 「文字とか手話でその辺が説明出来ればいいが, あんまりそういう場面がないかな」という内容から, 家族は手話や文字等の様々なコミュニケーション手段を用いてコミュニケーションの幅を拡げるような支援を求めている。しかし, そのような丁寧な関わりができる者がろう重複者の周囲にいないため, ろう重複者へのコミュニケーション支援が局限されていることが推察された。

5. 総合考察

以上のことから, 家族が捉えている「ろう重複者のコミュニケーション」は手話であるが, ある程度通じ合える範囲のコミュニケーションに留まってしまい, より複雑な内容に発展されないことが推察された。意図的に手話で高次の言語運用を図ることを意識したコミュニケーション支援スキルをもつ支援者育成が望まれよう。

【付記】 厚生労働省平成 30 年度障害者福祉総合推進事業「聴覚障害と他の障害を併せ持つためにコミュニケーションに困難を抱える障害児・者に対する支援の質の向上のための検討」の結果を 2020 年度日本財団助成「学術手話通訳に対応した専門支援者育成」事業として更に分析加筆したものである。

(KAI Sarasa, FUTAGAMI Reiko, YOSHIMURA Kyoko, KIMURA Motoko, KANAZAWA Takayuki)

神戸聴覚特別支援学校保護者研修会 実施概要

日 時：2020年11月17日（火）10:00～11:30（公開講話、オンデマンド視聴）

テーマ：「聴覚特別支援学校卒業後の自立に向けて」

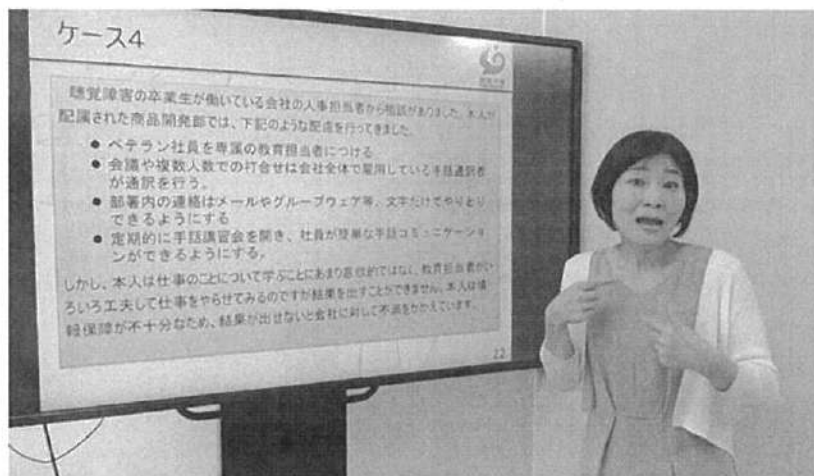
講 師：群馬大学 共同教育学部特別支援教育講座 中野 聡子 准教授

場 所：神戸聴覚特別支援学校 2階 大会議室

コロナ禍のため対面実施が困難となり、また当該学校のネットワーク通信環境の点で不安があったため、ライブではなくオンデマンド視聴で実施することになった。

高校までの特別支援教育と、大学及び社会で受ける合理的配慮の違いについて述べ、学校卒業後、自立した社会生活を送るために、自分に必要な支援をミクロレベル、長期的視点で捉える力、様々な要素を考慮した建設的対話力、ネゴシエーション力を育てることの大切さを強調した。また、重複障害の就労がスムーズかつ継続されるためのポイントについて述べた。

質疑応答は、担当教員が取りまとめてメールでやりとりする形で行われた。参加する保護者は、子どもが幼稚部から高等部と年齢も広く、重複障害をもつケースも多かったことから、親／子として今やるべき取り組み、進路における子どもの意思尊重、学校選択の悩み、重複児の進路の問題など、多岐にわたる質問が寄せられた。



第16回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム

企画1「聴覚障害学生を理解する-教育背景と心理から-」

配信期間：2020年11月4日（水）～12月15日（火）

形 式：事前収録動画の配信

主な対象：教職員、学生

司 会：藤野 友紀 氏（札幌学院大学）

講 師：中野 聡子 氏（群馬大学）

岩田 吉生 氏（愛知教育大学）

企画趣旨：聴覚障害学生が抱えている困難を理解し、適切な合理的配慮を提供するためには、聴覚障害学生特有の成長過程や認知特性を念頭に置いた丁寧なアセスメントが必要である。そこで本講座では、適切なアセスメントを行うための知識として、聴覚障害学生の生育背景としての教育・生活環境、ならびに聴覚障害学生の認知特性に関する知識を学ぶ。

新潟県手話通訳者現任研修 タイムスケジュール

金澤貴之・能美由希子・二神麗子

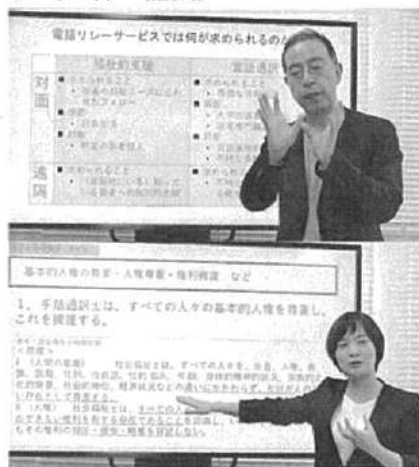
テーマ：「手話通訳者としての心構え」

午前

- 10:00-10:05 (5分) 今日の流れ (能美)
- 10:05-10:35 (30分) 講義1：「手話通訳」をめぐる今日的課題から (金澤)
- 10:35-11:00 (25分) 講義2：手話通訳士倫理綱領を深く読む (二神)
- 11:00-12:00 (60分) 事例検討① グループワーク (二神・能美)

○配付資料

- ・タイムスケジュール
- ・スライド資料 (午前)
- ・手話通訳士倫理綱領ワークシート
- ・社会福祉士倫理綱領
- ・事例シート①：「保険会社にて」
- ・事例検討ワークシート：事例①



12:00-13:00 昼休憩

午後

- 13:00-13:20 (20分) 講義3：臨機応変な対応をするために (能美)
- 13:20-14:20 (60分) 事例検討② グループワーク (能美・二神)
- 14:20-14:50 (30分) 手話通訳者のセルフケア (能美)
 - ・チェックリスト記入
 - ・グループワーク
- 14:50-15:00 (10分) 質疑・まとめ

○配付資料

- ・スライド資料 (午後)
- ・事例シート②：「授業参観」
- ・事例検討ワークシート：事例②
- ・セルフケアチェックシート



新潟県手話通訳者養成講座指導者研修 実施概要

日時：2020年11月23日（月） 10:00～15:00

形式：オンラインライブ型研修

対象：新潟県手話奉仕員・手話通訳者養成講座の指導者

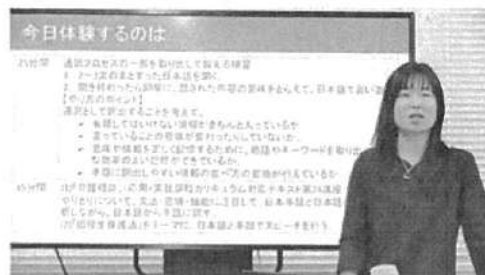
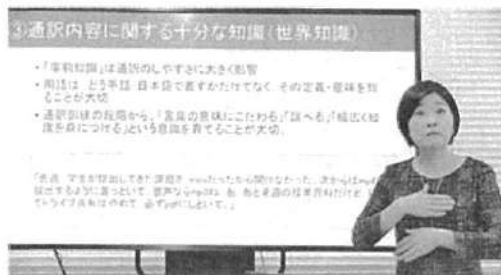
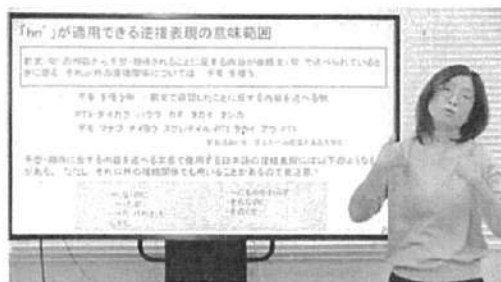
講師：中野聡子・下島恭子・川端伸哉・能美由希子

【手話奉仕員養成指導者研修】

10:00～10:05	あいさつ(金澤)	
10:05～10:35	講義1	第二言語習得理論から手話の指導法を考える(中野)
10:35～11:00	講義2	群馬大学の手話習得指導の特徴(下島)
11:00～11:10	休憩(模擬授業用のセッティングに切り替え)	
	グループ1	グループ2
11:10～11:35	模擬授業1	「日本手話の否定表現」(下島) 「無人島に行くなら…」(川端)
11:35～12:00	模擬授業2	「無人島に行くなら…」(川端) 「日本手話の否定表現」(下島)

【手話通訳者養成指導者研修】

13:00～13:40	講義	手話通訳に必要なスキルとは何か どのように訓練させるのか 群馬大学の手話通訳養成の特徴 (中野)
13:40～14:05	模擬授業1	聴解～記憶のプロセスのトレーニング(能美)
14:05～14:15	休憩(グループ別模擬授業用のセッティングに切り替え)	
14:15～15:00	模擬授業2	■手話スピーチ「旧優生保護法による強制不妊手術の問題」 →今回は学生が作成した日本語文を利用して日本手話スピーチを考えます。 ■場面通訳「介護保険」(応用・実践課程テキスト第24講座) (中野・川端)



第11回パソコン文字通訳シンポジウム

-当事者が語るウィズコロナ時代の情報保障- 実施概要

日時：2021年1月11日（月・祝） 13:00～16:50（開場 12:30）

開場：オンライン（Zoom ウェビナーとYouTube ライブ配信、アーカイブ配信）

プログラム：

初歩講座「聞こえない人と聞こえる人が一緒に参加するオンラインミーティング」

基調講演「話しことばと書きことばの違いから支援を考える」

中野 聡子 氏（群馬大学共同教育学部）

パネルディスカッション「私たちが求めるオンライン情報保障」

宇田二三子氏（大阪市難聴者・中途失聴者協会 前理事長／大阪市要約筆記事業（養成・派遣）統括）

宮田はるみ氏（みみより会事務局長）

村上 晴彦 氏（広島市中途失聴・難聴者協会青年部部长）

参加費：文字通研会員 1,000 円 非会員 1,500 円

ますが、「～ですって」といういい方が小説にあたりすると、そういう固めのいい方ですが、口語的表現はそういうものかと思っています。次に「空気を読む」ような場面の時に、> こういう言い方をかんよ

先天性聴覚障害者の話しことば

- ・基本的には書きことばがベースになっている
- ・イントネーションや声の大きさなどが会話時の要素に依存しない。言語として意味が正確につかめる意義
- ・口語的表現は、小説などで用いられるものと異なる
- ・「おもしろくない」的な表現は慣用句使用の割合が多く「きちんとおもしろくない」とはならないが基本

話しことばが文字化されたものを読んで理解するときも同様

中野聡子&手話通訳

第11回 パソコン文字通訳シンポジウム
当事者が語るウィズコロナ時代の情報保障

話しことばと書きことばの違いから支援を考える

群馬大学
共同教育学部/日本財団助成事業手話サポーター養成プロジェクト室
中野 聡子

本日のトピックス

1. 私のプロフィール
2. コロナ禍ですべてオンライン授業に — そのとき大学は
3. 文字通訳における2つの潮流
4. 日本語・日本文化の特徴
5. 話しことばの「不完全性」
6. 聴覚障害者と聴者をつなぐ文字通訳とは

成人音声言語母語話者のL2手話習得の 適性に関する文献的検討

—— 認知的要因からくる適性要素を中心として ——

中野 聡子

群馬大学共同教育学部特別支援教育講座

(2020年9月30日受理)

A Review of Studies Related to the Aptitude in Sign Language Acquisition by Hearing Adults: Cognitive Factors

Satoko NAKANO

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

(Accepted on September 30th, 2020)

キーワード：手話言語，第二言語習得 (SLA)，言語適性，成人音声母語話者

Key Words: sign language, second language acquisition (SLA), language aptitude, hearing adults

1. はじめに

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、音声言語に匹敵する複雑かつ精緻な言語構造を兼ね備えている (Stokoe, 1960)。聴覚特別支援学校教師や通訳者など、ろう児・者の教育及び支援の専門職を目指そうとする者は、熟達レベルの手話言語を習得する必要があるものの、成人の音声言語母語話者にとって、第二言語 (L2) としての手話言語習得は容易でない。例えば、Jacobs (1996) は、英語母語話者にとってアメリカ手話 (ASL: American Sign Language) の習得難易度は、中国語や日本語と同じく、カテゴリー4に相当し、1,320時間以上の学習時間、平均6~15年の期間を要すると見積もっている。

典型的な手話言語習得プログラムは、90~240時間程度で設定されていることが多い (Monikowski, 2009; 二神他, 2018)。手話言語習得プログラムを

修了した者の一部は手話通訳者養成プログラムに進むが、プログラム開始時、受講中、修了時のいずれの段階においても、受講生の手話言語スキルは総じて不十分であり (Anderson & Stauffer, 1990; Ball, 2013; Godfrey, 2010; Monikowski & Peterson, 2005; Monikowski, 1995; Quinto-Pozos, 2005; Roy, 2000; Shaw et al., 2004; Gometz et al, 2007; Stone, 2017; 霍間, 2013; 繁益, 2018 など)、通訳訓練にあてる時間の多くを、手話言語習得の指導に費やさなければならぬ¹⁾ (Shaw et al., 2004; Roy, 2000; Stone, 2017)。我が国では、手話通訳者を目指す者のほとんどが、厚生労働省の学習指導要領に基づいた「手話奉仕員及び手話通訳者養成カリキュラム」において日本手話を学習し手話通訳トレーニングを受ける。しかし、公的資格である「手話通訳士」の認定試験の合格率は低く (2019年度は11.0%)、合格には学習開始から平均10年を要するなど、日本手話学習・通訳養成の指導が成功しているとは言い難い。現役

の手話通訳者についても、通訳スキルに比べて言語スキルが低く (Taylor, 1993・2000; 中野他, 2017; 中野他, 2019 など), その背景には手話言語習得の不十分さがあると考えられる。

このような現状を鑑みるに, なるべく短期間で高いレベルの手話言語習得を実現させるには, 学習者個人の手話言語適性を把握し, 適性プロフィールを考慮した効果的な教授法を探っていく必要がある。

先天性障害など特別な場合をのぞいて, 第一言語習得 (FLA) は, ほぼすべての人が流暢な母語話者となるのに対し, 第二言語習得 (SLA) では, 最終的な到達度の目標を母語話者並みとすると, ほとんどの場合は失敗に終わる。そして, 同じ教授法・学習環境下であっても L2 の熟達度は学習者間個人差が大きい (倉八, 1994; 小柳, 2018)。この個人差を大きく左右する要因の1つとして言語適性があげられる。言語適性とは, 「言語学習での成功を予測すると考えられる特定の能力」である (Lightbown & Spada, 2013)。言語適性は特に臨界期を過ぎた年齢で言語学習を始める学習者にとって, L2 の学習開始年齢の次に重要な個人差である (Doughty, 2014)。

そこで本研究では, 音声言語と手話言語における言語適性研究を概観し, 成人の音声母語話者が教室環境において, L2 として日本手話を学ぶ場合の言語適性要素について, 主に認知的要因の観点から考察する。

2. 音声言語における言語適性研究

言語適性の構成要素についての仮説は, 研究者が立脚する SLA の理論的枠組みによって異なる (小柳, 2018)。

現在に至るまで最もよく利用されている外国語適性テストは, 「現代語適性テスト」(MLAT: Modern Language Aptitude Test) と「ピンズラー言語適性テスト」(PLAB: Pimsleur Language Aptitude Battery) である。MLAT では, 音声符号化能力 (phonetic coding ability), 文法的敏感性 (grammatical sensitivity), 連合記憶能力 (rote learning ability), 帰納的言語学習能力 (inductive language learning abil-

ity) の4つを適性要素としている (Caroll & Sapon, 1959)。また, PLAB では, 言語知能 (verbal intelligence), 聴解力 (auditory ability), 動機 (motivation) の3つを適性構成要素とし, 認知要因に関しては, 音韻的能力と言語分析能力の測定に重点が置かれている (Pimsleur, 1966)。

Skehan (1998, 2002) は, 言語適性と, SLA の言語処理の認知プロセスとの相互作用に着目した。MLAT の適性要素とされた4つの能力のうち, 文法的敏感性と機能的言語学習能力を統合して「言語分析能力」とし, これに「音韻的能力」と「記憶力」を加えた3要素を適性とする理論を展開している。インプットからアウトプットに至るまでの SLA の認知プロセス (Gass, 1988, 1997, 1998 など) に照らし合わせると, 気づきの段階では音韻的能力, 理解と内在化の段階では言語分析能力, 統合の段階では記憶力が影響するということになる。

また Skehan (1989) は, SLA の発達段階に応じて重要な役割を演じる言語適性の構成要素が変化するのはないかとしている。すなわち, 習得初期には音声符号化能力 (phonetic coding ability) が重要だが, 習得が進むにつれて「記憶」の重要性が増すとしている。また「言語分析力」は習得発達段階のすべてにおいて重要であるが, 習得が進むほど, より重要になっていくとしている。そして, 記憶か言語分析能力のどちらかが優れていれば, 言語学習において成功する可能性が高いのではないかとしている (Skehan, 1986a, 1986b)。

「記憶力」に関しては, 従来の記憶理論である「短期記憶」と「長期記憶」だけでなく, 言語処理や言語学習には「作動記憶」(WM: working memory) が大きな役割を果たしており (Doughty, 2001), Ellis (2001) は, 多岐にわたる言語学習状況において成功を予測するのに最も重要な変数は WM であるとしている。Linck, et al. (2014) は, 79 の研究にわたる 3,707 人の L2 学習者を対象にメタ分析を行い, L2 習得に WM の貢献度が高かったことを示している。L2 学習初期の重要な音韻処理能力は, WM の音韻ループの働きを伴うものであるが, 高次の言語処理においてもリーディングスパンテスト

で測定したWMの容量がL2の文法や読解のスコアと関連していたとする研究報告もある(Harrington & Sawyer, 1992)。

L1の熟達度とL2学習の関係については、Cummins (1979, 1984)によると、L1とL2の両方がさまざまなレベルで関連しており、L1のスキルとメタ言語学的知識がL2学習における基本的認知スキルとなっている(共通基底能力モデル: Common Underlying Proficiency Model)。Kahn-Horwitz, et al. (2006)は、L1がヘブライ語、L2が英語のイスラエルの小学生について、L1の単語認知や音韻意識の発達レベルがL2のリテラシースキルに影響を及ぼしていることを示した。また、Tarone & Bigelow (2005)は、文献調査から、L1のリテラシーの発達が、L2の口頭言語処理スキルに影響していると述べている。

SLAにおける言語適性の構成要素は、学習条件によって異なるとする見方もある。Woltz (2003)は、従来の言語適性テストは明示的学習に有利に作用する構成要素に基づいており、暗示的学習の成否を予測するには不十分だとしている。しかし、Harley & Hart (1997)は、フランス語のイマージョン・プログラムの学習成果を、学習開始年齢の異なる2つのグループでMLATの連合記憶、PLABの言語分析能力、Wechslerのテキスト記憶を測定した結果との関連を分析し、年少で開始したグループは記憶が、年長で開始したグループは言語分析力がL2の熟達度の予測要因であったとしている。イマージョン教育は暗示的学習能力を活性化させるものであるが、そのような学習条件下にあっても、言語適性テストは部分的に予測的妥当性があると考えられる。

しかし、付随的(incidental)学習条件のような内容中心の教授法に近いものでは、情報処理のプロセスを制御するWMが学習成果の強い予測的妥当性を有していたとされており(Robinson, 1997)、意味重視の教授法における言語適性の要素については、さらなる研究が待たれている。

Sawyer & Ranta (2001)は、教室環境におけるSLAを促進させるには、学習者の適性にアプローチしようとするのではなく、学習者の認知特性に応じて指導方法を変えるのがより現実的であるとして

いる。このように、SLAにおいて、適性と指導方法には密接な関係、すなわち適性処遇交互作用(Aptitude-Treatment Interaction: ATI)があるとされており、このことを実証した研究の1つが、Wesche (1981)である。Wescheは成人を対象としたフランス語のSLAプログラムにおいて、被験者の言語適性に関するデータをもとに2つの対象群に分けた。分析能力は高いが記憶力は平均的な群には、文法構造を中心とした指導、分析能力は平均的だが記憶力が高い群には、L2の機能的使用を中心とした指導を行い、統制群と比較した結果、適性の強みと学習タイプが合っている群では、達成レベルが高いことが明らかとなった。学習者の言語適性プロフィールの強みを適切に把握し、指導方法と合致させることができれば、L2の高い熟達度が期待できると考えられる。

3. 手話言語における言語適性研究

手話言語に関する言語適性研究は、音声言語に比較して非常に遅れており、適性の構成要素もまだ特定されていない。手話通訳養成プログラム受講の可否を決めるテストは、教師の指導経験に基づいて直感的に開発されることが多い。また、教師は教育学的/心理学的測定のバックグラウンドを持たないことが多い。そのため、テストの信頼性と妥当性を担保できているとは言えず、言語学習、認知、社会的態度など、手話通訳者としての適性を正確かつ適切に測定していない可能性がある(Stone, 2017; Bontempo & Napier, 2009; Monikowski & Peterson, 2005; Campbell and Hale, 2008)。

手話言語も自然言語であることから、言語分析能力、音韻的能力、記憶力、WMといった音声言語の適性研究で挙げられているような構成要素とほぼ共通すると予想される。

このうち、SLAとしての手話言語学習において最も注目されているのは、音韻的能力である。なぜならば、音声母語話者の手話言語学習の難易度が高い要因のひとつとして、手話言語は、母語の聴覚—音声モダリティではなく、視覚—身体動作モダリ

ティを使用するバイモーダル L2 (M2L2) であることが影響していると考えられるからである。手話言語は、手、体、顔を使用して、逐次的かつ同時に言語情報を生成する視覚言語であり、言語情報処理におけるすべてのプロセスが、強固な視覚空間処理に依存している (Williams, 2017)。実際、成人の手話学習者においては、初期の学習段階で、知覚運動協応、調音スピード、手話の視覚空間的・心的回転などの困難といった個人差がみられることが多い (Baker-Shenk & Cokely, 2002; Gomez et al., 2007)。手話単語は、手型・位置・運動・方向の 4 つの音韻パラメータで構成されている (Brentari, 1998; Klima & Bellugi, 1979)。手話母語話者は、類似性、語長、調音抑制及び不適切な刺激によって、手話単語の再生に干渉を受けることから、音声言語と同じく、手話の音韻ループが存在するとされている (Wilson & Emmorey, 1997, 1998, 2003)。Williams & Newman (2016) は、成人の非手話話者を対象に、疑似手話単語学習における知覚的類似性の影響について実験的分析を行い、視覚的に区別しやすい手話単語はそうでない単語よりも早く学習されることを見出した。このことから、手話の語彙構造の音韻的特徴が語彙習得に影響を及ぼしていることがうかがわれる。

Martinez & Singleton (2018) は、103 名の ASL 未学習成人を対象として、MIL2 の学習初期にみられる音韻的短期記憶 (phonological short-term memory: PSTM) と語彙習得の高い相関 (Masoura & Gathercole, 1999, 2005) が、M2L2 の手話の語彙習得においてもみられるかどうか調べている。対象者には、疑似サインの語彙学習を行ったあと、3 つの「運動 STM」(movement STM) 課題 (手話の音韻規則に沿っていない動きの反復再生、疑似サインの反復再生、疑似サインの対提示同定) と 2 つの「視空間 STM」(visuospatial STM) (Corsi Block Test, Visual Patterns Test (Della Sala et al., 1999)) を実施した。結果は、すべての予測変数について、手話の語彙習得と運動 STM・視空間 STM の間に、中度から高度の相関がみられ、また回帰分析から、運動 STM と視空間 STM の両方が手話の語彙学習の予測的妥当性を有していることが明らかになった。このこと

は、L2 としての手話言語学習に手話の音韻処理能力が関わっている可能性を示唆している。

ただし、運動 STM や視空間 STM が手話の語彙学習の成功を予測できるのは、あくまでも学習初期においてであると考えられる。L2 刺激は、音声言語も手話言語も、言語学習の初期段階において感覚運動領域が活性化し非言語的に処理されるが、学習が進むにつれて、言語処理領域の活性化が増加し、音韻的処理、そして語彙一意味処理へと移行していくからである (Williams et al., 2016b; Newman-Norlund et al., 2006)。このことは、PSTM は L2 の熟達段階の低い学習者層の個人差を説明することはできるが、熟達段階が高くなると関連が見いだされない (Hummel, 2009; 向山, 2013) という音声言語の研究結果とも一致している。

ただし、この非言語処理から言語処理への移行は、音声母語話者において、音声言語、手話両方の L2 学習で生じるが、手話よりも音声言語の L2 のほうが移行は早く生じていることから (Newman-Norlund et al., 2006)、手話の音韻処理能力は、新しいモダリティの L2 習得 (M2L2) に関わる能力として形成されることは確かであろう。

Gómez et al. (2007) は、スペイン手話 (LSE) 及び通訳スキルの習得を予測する変数として、(1) 知覚運動協応スキル：疑似サインの反復即時再生、(2) 認知スキル：WAIS (ウェクスラー式成人知能検査)、(3) パーソナリティ要因：MMPI (ミネソタ多面人格目録) の社会的内向性、自我強度、依存性、支配性、社会的責任、の 5 つの尺度、(4) 学歴、の 4 つを仮定した。28 名の LSE 通訳養成プログラム受講者を対象として、プログラム開始初期にこれらの予測変数に関わるテストを実施し、プログラム終期に評価した LSE 及び通訳スキルとの関連を分析した。回帰分析の結果、LSE の流暢性については、疑似サインの反復再生課題のスコアが強く影響していた ($p < .01$)。また、疑似サインの反復再生課題と WAIS の積木模様のスコアは、やや相関があった ($r = .41$)。これらの課題は、運動協応、視覚識別、視覚的直接記憶などの能力が求められる点で共通しており、知覚運動協応スキルは、手話言語学習の予

測的妥当性が高いと結論づけている。通訳の流暢性に関しては、LSEの流暢性をもっとも強く影響しており ($p < .01$)、次に、WAISの絵画配列が影響していた ($p < .05$)。手話言語スキルが、通訳訓練の成功を予測しうることは論じるまでもないが、手話通訳養成プログラムでは、手話言語のみに集中して指導する期間は極めて短いか、もしくは通訳訓練と並行して手話言語スキルを強化していくタイプのものが多いため、知覚運動協応スキルが、手話言語学習、ひいては手話通訳スキルの成功を予測できるというのは大変興味深い。

Williams et al. (2016a) は、ASLを学習する英語母語話者25名を対象として、WMとL1(英語)の語彙及び音韻知識がASLの語彙習得を予測しうるかどうかについて縦断的研究を行っている。英語の数唱、ピーボディ絵画語彙テスト(PPVT-V; Dunn & Dunn, 1997)、音韻分類テストのスコアとASLの語彙知識及び自己評価との関連をみたところ、英語の語彙知識と音韻分類スキルがASLの語彙知識及び自己評価の両方を予測していたとしている。Williamsらは、ASLの語彙産出の際のマウジングによる英語からの借用(ASLの語彙と類似した意味を持つ英語語彙の口型を表すもの)の影響を指摘しつつ、モダリティに関係なくL1の能力がL2の習得に影響を及ぼしているとしている。WMの影響がみられなかったことについては、言語学習において要求されるWMの高次性が異なる可能性も考えられる(Harrington & Sawyer, 1992)。

Stone(2017)は、イギリス手話(BSL: British Sign Language)／手話通訳コースの受講者を対象に、L2学習の成功の予測変数を探索するため、MLAT、WASI(Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence; Wechsler, 1999)の数唱と行列推理、Vernon Walden英語読書検査(Kirklee改訂版)、疑似サイン反復再生課題(Orfanidou et al., 2009)、パターン認識(Salthouse & Babcock, 1991)を行い、BSL文法性判断テスト(Cormier et al, 2012)及び学期末試験との相関を分析している。この他にもテストが実施されているが、バラット衝動性尺度(BIS, Patton et al., 1995)はL2の言語学習に影響する情意的要因、定

速聴覚的加算テスト(PASAT; Gronwall, 1977)とトレイルメイキングテスト(TMT; Salthouse et al., 2000)、フランカー課題(Timarova et al, 2014)は、通訳適性を想定して実施されたものと考えられるため、本稿では言及しない。

MLATのサブセット1(数字学習)とBSLスキルとの関連は、1学期試験で $r = .571$, $p = .006$, 2学期試験で $r = .516$, $p = .017$, 4学期試験で $r = .478$, $p = .033$ と、やや相関がみられた。

MLATの総合スコアと1学期試験には $r = .492$, $p = .032$ でやや相関がみられている。このことから、初期のL2学習における適性は、モダリティに関係なく共通している要素もあると考えられそうである。MLATの総合スコアと翻訳・通訳スキルとの間にほとんど相関が見られなかったことは、MLATのような言語適性テストは、あくまでも初期のL2習得を予測しているのであって、中長期的な到達度は予測できていないこと(Carroll, 1990; Robinson, 2005)を反映しているようにも思われる。2学期以降のBSLと通訳のテストスコアにはお互いに相関がみられていることから、L2としての手話習得は学習開始後、1年足らずの短い期間で学習者個人の習得スピード(rate)が固定化されてしまうことを示している。英語の流暢性のスコアは、1学期生(平均26.5)と6学期生(平均31.7)の間に有意差があったが($p < .01$)、L1の英語の流暢性が、L2のBSLの文法性判断スコアやBSL／手話通訳の学期試験と相関があったのかどうかは述べられていない。

パターン認識(知覚処理)は、BSLのスキルが向上しても有意差はみられず、Stoneは、BSLの音韻構造に特化した知覚が行われるようになるためではないかとしている。ただ、Stoneの用いたパターン認識の刺激は静止的な線画であり、手話の知覚に必要な静的・動的なものとはタイプが異なることにも留意する必要があるだろう。

1学期生と6学期生において、疑似サインの反復再生課題のスコアに有意差がみられたことは興味深い。先述したように、L2としての手話言語学習を重ねるなかで、L2刺激が、非言語処理から言語処理へ移行していったためと考えられる。

4. 手話言語の言語適性研究における展望

先行研究の結果からみて、成人の音声母語話者のL2手話言語学習の初期段階で音韻処理能力が大きく影響することは確実とみてよいであろう。音韻処理能力は、言語処理過程においてインプット段階に関連する能力だが (Skehan, 1998), MIL1で経験のなかった新しいモダリティへの適性がいかに重要であるかということを示している。そのため、これらの適性要素は、手話の音韻サブコンポーネントと同じく、視空間的・運動的な認知処理を伴う形で測定される必要があると考えられる。

また、音韻処理能力の他に、文法的感性や連合記憶能力、帰納的言語学習能力といった適性要素もL2手話言語学習の初期段階を予測しうる可能性がある。

しかし、手話通訳養成プログラムや聴覚障害児・者の教育・支援専門職養成では、かなり高い熟達度の手話言語スキルが、限られた期間内の学習到達目標として求められており、言語処理のインプット段階にあたる音韻処理能力のみがその到達度を説明できる予測的変数とは考えられにくい。Quinto-Pozes (2005) は、ASLの流暢さには、CL (Classifiers), RS (Referential Shift), 空間の使用やNM (Non-Manuals) といった言語機能が組み込まれており、これらは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で、成人の音声言語母語話者にとって特に習得が難しいと述べている。このような視覚空間的・同時的な言語形式の最終到達度を予測するには、学習者の言語学習を言語処理と同一のメカニズムとして捉え、インプットからアウトプットに至るまでの情報処理過程との関連において適性の構成要素を検討していく必要がある。小柳 (2012) は、WMが関係する情報処理の容量、注意制御機能、音韻的短期記憶、音韻意識、処理速度がSLAの認知プロセスにおける気づきや認知比較、自動化に大きく影響を及ぼすとしている。また、これらの能力は記憶プロセスにおける記銘、貯蔵、検索にも大きく関与している。このようなWMの基礎的認知能力をみるには、数唱のような語彙レベル

の処理に関わるWMだけでなく、読解のような意味を理解するオンライン処理とスクリプトの情報の一時的保持、長期記憶からの適切な情報の検索及び知識構造の再構築を行う (Kintsch, 1998) といった作業能力を予測できるように、リーディングスパンテスト (Reading Span Test: RST) で測定する必要があると思われる。

また、Trofimovich et al. (2007) は、音声言語のL2習得について、WAIS-IIIの下位検査である語音配列の結果が、言語産出の形態・統語的正確さに寄与していたことから、注意制御機能の高さが形態素や統語的側面への効率のよい注意配分につながり、文法習得を促すのではないかとしている。手話言語においては、形態素や統語的機能が、手指のみならず、眉・目・口の細かい動きや、うなずき、上体の動きなどで表されるNMで表現されるため、NMにも注意を向けられるかどうか文法習得に重要であると考えられる。

音声言語の適性研究では、L2において上級レベルの最終到達度が見込める学習者を識別するための言語適性テスト (Hi-LAB: High Level Language Aptitude Battery) の開発が進んでおり、構成概念として記憶 (WM, 長期記憶)、プライミング能力、知覚的鋭敏性、処理速度、機能性 (明示的/暗示的)、語用的感受性、流暢性が設定されている (Doughty, 2013, 2014)。ここで仮定されている構成要素も、言語処理プロセスに基づいたものとなっている。

高い熟達度レベルのL2習得は、手続き的記憶に支えられた言語処理のアウトプットであることを考慮すると、独立変数である言語適性に対して、従属変数であるL2の能力は、従来の文法性判断テストのような形だけでなく、自発的な言語産出を、発達段階の分析や形態素の使用 (Pienemann, 1998)、正確さ、複雑さ、流暢さといった指標 (Ellis & Barkhuizen, 2005) で評価していくことも必要であろう。

手話言語における言語適性研究は、成人のM2L2手話学習において、学習者の強み/弱みやつまづきを予測し、そのつまづきを予防する教授法の開発につなげることが期待される。この点において、M2L2としての手話言語適性テストの開発のみなら

ず、適性と、教室指導における学習条件との交互作用にも着目していくべきである。

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。

引用文献

- Anderson, G. B., & Stauffer, L. K. (1990). *Identifying standards for the training of interpreters for deaf people*. Little Rock, AR: University of Arkansas Rehabilitation Research and Training Center on Deafness and Hearing Impairment.
- Ball, C. (2013). *Legacies and legends: History of interpreter education from 1800 to the 21st century*. Edmonton Alberta, Canada: Interpreting Consolidated.
- Baker-Shenk, C., & Cokely, D. (2002). *American Sign Language: A teacher's resource text on curriculum, methods and evaluation*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Bontempo, K., & Napier, J. (2009). Getting it right from the start: Program admission testing of signed language interpreters. In C. V. Angelelli & H. E. Jacobson (Eds.), *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies: A call for dialogue between research and practice, American Translators Association Scholarly Monograph Series XIV* (pp.248-295). John Benjamin Publishing Company.
- Brentari, D. (1998). *A Prosodic Model of Sign Language Phonology*. Massachusetts: MIT Press.
- Campbell, R., MacSweeney, M., & Waters, D. (2008). Sign language and the Brain: A Review. *Journal of deaf studies and deaf education*, 13(1), 3-20.
- Carroll, J. B. (1990). Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now. In T. S. Parry, & C. W. Stanfield (Eds.), *Language aptitude reconsidered* (pp.11-29). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Carroll, J. B., & Sapon, S. M. (1959). *Modern language aptitude test*. New York: Psychological Corporation.
- Cormier, K., Schembri, A., Vinson, D., & Orfanidou, E. (2012). First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: Evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language. *Cognition*, 124(1), 50-56.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Cleveland, UK: Multilingual Matters.
- Della, S. S., Gray, C., Baddeley, A., Allamano, N., & Wilson, L. (1997). Pattern span: A tool for unwelding visuo-spatial memory. *Neuropsychologia*, 37(10), 1189-1199.
- Doughty, C. J. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp.206-286). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Doughty, C. J. (2013). Optimizing post-critical-period language learning. In G. Granena & M. Ling (Ed.), *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*, (pp.153-175). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Doughty, C. J. (2014). Assessing aptitude. In A. J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment* (Vol. 2) (pp.23-46). Oxford, UK: Wiley- Blackwell.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1997). *PPVT-III: Peabody picture vocabulary test*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Ellis, N. C. (2001). Memory for language. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp.33-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- 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.
- Gass, S. M. (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 198-217.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gass, S. M. (1998). Apples and oranges: Or, why apples ate not oranges and don't need to be. *Modern Language Journal*, 82, 83-90.
- Godfrey, L. (2010). *Characteristics of effective interpreter education programs in the United States* (Doctoral dissertation, University of Tennessee at Chattanooga).
- Gómez, M. J. L., Teresa Bajo Molina, T. B., Benítez, P. P., & Torres, J. S. (2007). Predicting proficiency in signed language interpreting: A preliminary study. *Interpreting*, Vol. 9(1), 71-93.
- Gronwall, D.M. (1977). Paced auditory serial-addition task: a measure of recovery from concussion. *Perceptual and Motor Skills*, 44(2), 367-373.
- Harley, B., & Hart, D. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 379-400.
- Harrington, M., & Sawyer, M. (1992). L2 working memory capacity and L2 reading skill. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 25-38.
- Hummel, K. M. (2009). Aptitude, phonological memory, and second language proficiency in nonnovice adult learners. *Applied Psycholinguistics*, 30, 225-249.
- Jacobs, R. (1996). Just how hard it is to learn ASL: The case for ASL as a truly foreign language. In C. Lucas (Ed.), *Multicultural aspects of sociolinguistics in deaf communities*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- 小柳かおる (2012). 言語発達を支える基本的認知能力—第二言語取得における言語適性研究との関わり. 第二言語としての日本語の習得研究, 11, 23-41.
- 小柳かおる (2018). 個人差要因: 言語適性. 小柳かおる・向山陽子著『第二言語習得の普遍性と個別性: 学習メカニズム・個人差から教授法へ』, 第2章, 29-84. くろしお出版.
- 倉八順子 (1994). 第二言語習得における個人差. *教育心理学研究*, 42(2), 110-122.
- 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]
- Kahn-Horwitz, J., Shimron, J., & Sparks, R. L. (2006). Weak and strong novice readers of English as foreign language: Effects of first language and socioeconomic status. *Annals of Dyslexia*, 56, 161-185.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Klima, E. S., & Bellugi, U. (1979). *The Signs of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Linck, J. A., Osthus, P., Koeth, J. T., & Bunting, M. F. (2014). Working memory and second language comprehension and production: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 21, 861-883.
- Martinez, D., & Singleton, J. (2018). Predicting sign learning in hearing adults: The role of perceptual-motor (and phonological?) processes. *Applied Psycholinguistics*, 39(5), 905-931.
- Masoura, E. V., & Gathercole, S. E. (1999). Phonological short-term memory and foreign language learning. *International Journal of Psychology*, 34(5-6), 383-388.
- Masoura, E. V., & Gathercole, S. E. (2005). Contrasting contributions of phonological short-term memory and long-term knowledge to vocabulary learning in a foreign language. *Memory*, 13(3-4), 422-429.
- Monikowski, C. (1995). Issue III: Proficiency. In E. A. Winston (Ed.), *Mapping our course: A collaborative venture. Proceedings of the 10th national convention, Conference of Interpreter Trainers* (pp.31-34). Washington, DC: Conference of Interpreter Trainers.
- 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.
- 向山陽子 (2013). 『第二言語習得における言語適性の役割』ココ出版.
- 中野聡子・後藤睦・原大介・細井裕子・川鶴和子・隅田伸子・金澤貴之・伊藤愛里・楠敬太・望月直人・諏訪絵里子・吉田裕子 (2017). 学術手話通訳における日本手話要素の表出に関する分析—ろう通訳者と聴通訳者の比較から—, *大阪大学高等教育研究*, 6, 1-13.
- 中野聡子・後藤睦・原大介・金澤貴之・細井裕子・川鶴和子・楠敬太・望月直人 (2019). 学術手話通訳における原語借用の分析. *通訳翻訳研究への招待*, 20, 141-158.

- Newman-Norlund, R. D., Frey, S. H., Petitto, L.-A., & Grafton, S. T. (2006). Anatomical Substrates of Visual and Auditory Miniature Second-language Learning. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18(12), 1984–1997.
- Orfanidou, E., Adam, R., McQueen, J.M., & Morgan, G. (2009). Making sense of nonsense in British Sign Language (BSL): The contribution of different phonological parameters to sign recognition. *Memory & Cognition*, 37(3), 302–315.
- Patton, J.H., Stanford, M.S., & Barratt, E.S. (1995). Factor structure of the Barratt impulsivity scale. *Journal of Clinical Psychology*, 51, 768–774.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Pimsler, P. (1966). *Pimsleur language aptitude battery (pLAB)*. New York: Harcourt Brace. Javancovich.
- 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.
- Robinson, P. (2005). Aptitude and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 46–73.
- Robinson, P. (1997). Generalizability and automaticity of second language learning under implicit, incidental, enhanced, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 223–247.
- Roy, C. B. (2000). Training interpreters: Past, present and future. In C. Roy (Ed.), *Innovative practices for teaching sign language interpreters* (pp.1–14). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Salthouse, T. A., & Babcock, R. L. (1991). Decomposing adult age differences in working memory. *Developmental Psychology*, 27(5), 763–776.
- Salthouse, T. A., Toth, J., Daniels, K., Parks, C., Pak, R., Wolbrette, M., & Hocking, K.J. (2000). Effects of aging on efficiency of task switching in a variant of the trail making test. *Neuropsychology*, 14(1), 102–111.
- Sawyer, M. & Ranta, L. (2001). Aptitude, individual difference and L2 instruction. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and instructed second language instruction* (pp.319–353). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Shaw, S., Grbic, N., & Franklin, K. (2004). Applying language skills to interpretation: Student perspectives from signed and spoken language programs. *Interpreting*, 6(1), 69–100.
- 繁益陽介 (2018). 日本手話言語の補完的学習法の検討—ブロソディに着目して—。筑波技術大学大学院修士課程技術科学研究科情報アクセシビリティ専攻学位論文。
- Skehan, P. (1986a). Cluster analysis and the identification of learner types. In Cook, V. (Ed.), *Experimental approaches to second language acquisition* (pp.81–94). Oxford: Pergamon.
- Skehan, P. (1986b). The role of foreign language aptitude in a model of school learning. *language Testing*, 3, 188–221.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2002). Theorizing and updating aptitude. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and second language learning*, pp.69–93. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Stokoe, W. C. (1960). *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf, Studies in linguistics: Occasional papers (No. 8)*. Buffalo: Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.
- Stone, C. (2017). Sign language interpreter aptitude: The trials and tribulations of a longitudinal study. *Translation and Interpreting*, 9(1), 72–87.
- Tarone, E., & Bigelow, M. (2005). Impact of literacy on oral language processing: Implications for second language acquisition research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 77–97.
- Taylor, M. M. (1993). *Interpretation skills: English to American Sign Language*. Alberta, Canada: Interpreting Consolidated.
- Taylor, M. M. (2002). *Interpretation skills: American Sign Language to English*. Alberta, Canada: Interpreting Consolidated.
- Timarova, S., Cenkova, I., Meylaerts, R., Hertog, E., Szmalec, A., & Duyck, W. (2014). Simultaneous interpreting and working memory executive control. *Interpreting*, 16(2), 139–168.
- Trofimovich, P., Ammar, A., & Gatbonton, E. (2007). How effective are recasts? The role of attention, memory, and analytical ability. In A. Mackey (Ed.), *Conversational in second language acquisition* (pp.171–195). Oxford: Oxford