

大学の授業を通じた「手話」と「手話通訳」の学習による
言語運用能力の向上

—リアクションペーパーにみる会話形式と通訳形式の差異—

能美由希子・金澤貴之・二神麗子
川端伸哉・下島恭子・中野聡子

群馬大学教育実践研究 別刷

第36号 143～152頁 2019

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター

大学の授業を通じた「手話」と「手話通訳」の学習による 言語運用能力の向上

—リアクションペーパーにみる会話形式と通訳形式の差異—

能美 由希子¹⁾・金澤 貴之²⁾・二神 麗子¹⁾
川端 伸哉¹⁾・下島 恭子¹⁾・中野 聡子³⁾

1) 群馬大学大学教育・学生支援機構学生支援センター

2) 群馬大学教育学部障害児教育講座

3) 大阪大学キャンパスライフ健康支援センター

A Study on Sign Language Proficiency through Learning Sign Language
and Learning Sign Language Interpretation
: Analysis on daily report between Conversation Training and Interpretation Training

Yukiko NOMI¹⁾, Takayuki KANAZAWA²⁾, Reiko FUTAGAMI¹⁾
Shinya KAWABATA¹⁾, Kyoko SHIMOJIMA¹⁾, Satoko NAKANO³⁾

1) Student Support Center, Organization for Higher Education and Student Services, Gunma University

2) Department of Special Education, Faculty of Education, Gunma University

3) Health and Counseling Center, Osaka University

キーワード：授業、手話、手話通訳、記述分析

Keywords : Lecture, Sign Language, Sign Language Interpretation, Analysis on text

(2018年10月31日受理)

1. 研究の背景

2013年施行の障害者総合支援法により、意思疎通支援を行う者の養成の主体が、市町村と都道府県となった。これにより、手話に関しては、市町村が「手話奉仕員」の養成を、都道府県および政令指定都市が「手話通訳者」の養成を行っている（厚生労働省、2013）。「手話奉仕員」の養成は、手話の学習経験がない者を対象とした日常会話の手話の習得を目標とし、「手話通訳者」の養成は、手話での日常会話が可能なる者を対象として、手話通訳に必要な語彙・表現技術・基本技術の習得を目標としている（厚生労働省、1998）。これらの養成カリキュラムを受講する人のほ

とんどが成人であり、第二言語として手話の学習を始め、そのうえで手話通訳の技術を学ぶことになる。

成人が第二言語を学習する場合には、母語との類似性が高いほど習得が容易であり、言語学的あるいは文化的な差異が大きいほど習得が困難とされている（U.S.Department of State, 2011）。聴覚－音声モダリティの音声言語を母語とする人々にとって、視覚－身体動作モダリティである手話言語は言語学的にも文化的にも差異が大きく、その習得は容易ではない。さらに、通訳の技術を習得する場合には、第二言語の高い言語運用能力および通訳者としての適性が必要であるため、手話および手話通訳の習得はかなり困難であると考えられる。

手話通訳者の養成に関する課題として、講習希望者の不足による技術不足の受講者を受け入れざるを得ない実態があることが指摘されている（藪間・四日市, 2013）。そのため、通訳そのものの学習ではなく手話の学習に焦点を当てていることが報告されている（手話通訳士養成指導者養成委員会, 1998）。このように、手話通訳者の養成においては、語学学習と通訳学習を平行して行わなければならない現状があるといえる。

語学学習と通訳学習を平行して行わなければならない現状については、音声言語通訳の養成においても指摘されている。染谷・斉藤・鶴田・田中・稲生（2005）によると、105以上の大学・大学院で語学通訳関連の授業が実施されている。通訳を学ぶ学生の80%は「英語力を高めたい」という理由で通訳コースを選択しており、学生の意識には差がある（田中・稲生・河原・新崎・中村, 2007）。入門レベルの講座では、語学学習が必要な学生が多く、通訳技能の獲得よりも、語学的関心から受講を希望する傾向にあることも報告されている（稲生・河原・溝口・中村・西村・関口・新崎・田中, 2010）。すなわち、手話に限らず大学における通訳学習の科目においては、本来授業科目の目標として行うべき通訳学習に加えて語学学習も平行して行わなければならない現状があるといえる。

このような状況において、語学学習に通訳訓練法を用いる教授法の有用性が報告されてきている（飯塚, 2009；長沼, 2005；越智, 2005；田中, 2004など）。例えば、通訳訓練法の導入により、自然な日本語で文頭から訳出できる、和訳を見ながら英語で再生できる、シャドーイング練習を通して英語のイントネーション・ストレス・リズム・ポーズを身につけるような意識ができる、等である。さらに波及効果として、活気・活力・相互作用がもたらされ、授業を楽しいと感じる学生が多くなった（越智, 2005）。また、通訳訓練法のうち、リスニング能力を高める方法としてのシャドーイングと、スピーキング能力を高める方法としてのリプロダクションを組み合わせることが、語学指導として有効である指摘もなされている（飯塚, 2009）。

第二言語としての手話習得指導を考えるうえで、音声言語の場合と同様に、教授法としてインプットをどのような内容でどの程度与えるのか、アウトプットをどのような形で行うかを考慮する必要がある。イン

プット仮説（Krashen, 1985）とは、言語習得は主にメッセージを理解することによるという主張であり、理解可能なインプットを大量に与えられれば、第二言語は自然に獲得できるという入力仮説のことである。それに対してアウトプット仮説（Swain, 1995）とは、言語習得にはインプットだけでは不十分で、アウトプットによるより深い言語処理が重要であるという出力仮説のことである。強制的なアウトプットの機会を設けることにより、言いたいことと言えこととのギャップに気づいたり、フィードバックによる修正を得られたりするとされている。ただし、インプットだけでも習得しやすい言語形式と、アウトプットが明白な効果を発揮する言語形式とがあるとの指摘（横山, 2004）や、インプットとアウトプット活動の両方に参加した学習者の伸びが最も大きいとの指摘もある（Izumi, 2002）。このように、インプットとアウトプットのあり方は言語習得の成功に大きく影響すると考えられる。

大学において学生の学びを可視化する手段として、リアクションペーパーの存在がある。リアクションペーパーは、学習者にとって授業の振り返りとしての役割を果たすものであり、その記述内容には学びの様子がよく表れているとされる（須田, 2015）。よって、リアクションペーパーの分析を行うことにより、学生が授業内容のどこに着眼し、それに対して理解や思考などのどのような反応を示しているかという実態の把握が可能となる。一般的に、カリキュラムには「意図されたカリキュラム」、「実施されたカリキュラム」、「達成されたカリキュラム」という3つがあるとされており（田中, 2008）。すでに開設されている授業科目の中で、学生が結果として何をどう学んだかという「達成されたカリキュラム」についての可視化を図る手段として、リアクションペーパーの分析の有効性が示唆されている（須田, 2017）。

そこで本研究では、学生のレベルに合わせて日本手話習得から都道府県登録手話通訳者を目指すこともできる一連の手話関連カリキュラムを開講している大学の授業において、演習内容のタイプが異なる授業の学生が提出したリアクションペーパーの記述内容の分析から、会話形式および通訳形式でアウトプットをさせることによる手話言語習得上の効果について検討する。

2. 目的

本研究では、「手話奉仕員」の養成の授業科目（会話形式の演習科目）、および「手話通訳者」の養成の授業科目（通訳形式の演習科目）を開講しているA大学において、両講義を受講した学生のリアクションペーパーを分析する。当該授業科目からの学生の学びについて、シラバスと受講学生の印象とを交えて分析することにより、演習形式の違いによる手話言語習得上の効果について検討する。

3. 方法

(1) 調査対象者：A大学における会話形式（手話奉仕員養成に準拠）の平成29年度開設科目「言語としての日本手話」、通訳形式（手話通訳者養成に準拠）の平成30年度開設科目「言語としての日本手話実践」の両科目を修了した学生全17名のうち、本研究への協力に同意した17名。

(2) 手続き

1) シラバス内容の確認：授業担当教員2名に対して、授業の内容に関してシラバスやリアクションペーパー記載にあたっての指示等の情報提供を求めた。2つの授業の概要をTable 1に示した。会話形式の講義のうち、会話実技をメインとする「言語としての日本手話実践」においては、ろう者講師の手話を真似て学生が手話表現を行い、ろ

う者講師からフィードバックを得る形で会話演習が進められた。通訳形式で学習を行う「日本手話と日本語の違いを学ぶ」において、週3回の課題提出が課されていた。課題の内容は、シャドーイング12回、聞き取り通訳18回、読み取り通訳3回で、学生は演習室にて録画・録音したものを提出していた。これら提出課題は、授業内で視聴およびフィードバックに用いられた。

2) リアクションペーパーの収集：当該2科目では、毎回の授業終了時5～10分程度を用い、授業を受けている中で考えたことや感じたことなどを自由に記述させていた。リアクションペーパーへの記入は習慣化されており、書き方・意義・目的などについての教示は行っていない。研究協力の同意が得られた17名について、授業期間終了後に授業者からリアクションペーパーを受け取った。

3) 分析：テキストデータを客観的に処理するため、テキストマイニングの分析ソフトである「KH-Coder」を用いてテキスト分析を行った。近年、自由記述などによるテキストデータに注目して分析することで、その姿をより正確に捉えることができるとの指摘（藤井, 2002）があり、テキスト分析を用いた研究事例も報告されている（例えば松下, 2015；越中・高田・木下・安藤・高橋・田幡・岡・石澤, 2015）。本研究では、樋口（2014）の手続きを参考に、抽出語リストの作成、共起ネットワーク図の作成、文脈把握のための記述的

Table 1 対象講義の概要

講義名	「言語としての日本手話」(聴者講師) 「言語としての手話実践」(ろう者講師)	「日本手話と日本語の違いを学ぶ」
学習形式	会話	通訳(聞き取り・読み取り・シャドーイング)
目的	手話が言語であることの意味を概説するとともに、手話の実技指導も実施する。	双方の言語の変換(手話通訳)の技法を学ぶことで、日本手話と日本語の言語としての違いを実践的に理解し、学習場面での日本手話使用のためのスキル向上を図る。
到達目標	日常会話レベルの手話(手話技能検定2級相当)を身につける。	簡単な授業の課題発表などを、日本手話で表現できる。平易な聾者の日本手話の読取りを、分かりやすい日本語に直すことができる。各都道府県において実施されている手話通訳養成講座の初級レベルの内容を習得する。
概要	手話についての解説(グラマティカルアプローチ)および手話の会話の実技(ナチュラルアプローチ)	各都道府県において実施されている手話通訳者養成講座の基本コース(初級)に準拠した内容をもとに、聴覚特別支援学校の現場で求められる実践力を踏まえて構成する。
講義形式	演習	演習(手話表現・手話通訳の実技を含む)
受講要件	特になし	簡単な日常会話を手話で行うことができること。「言語としての日本手話」及び「言語としての日本手話実践」を履修していること。

分析を行った。

(3) 倫理的配慮：授業内にて、本研究の実施に当たり、研究の目的や意義、授業の成績評価には一切関係がないこと、リアクションペーパーの記載内容は個人を特定しない形で本研究のみに使用することなどを、口頭および文書で提示した。その際に配布した同意書へのサインの提出をもって、本研究への参加の同意を得られたこととした。

4. 結果と考察

(1) リアクションペーパーの概要

1) 会話形式：リアクションペーパーの枚数は408で、文章の数は804であった。すべての語の延べ数は17,279であり、助詞や助動詞など一般的に用いられる語をのぞいた「使用語」は6,743であった。また、何種類の語が用いられているかを示す「異なり語数」は1,627であり、そのうち使用語彙は1,316であった。出現数が多かった順に、「思う」

248件、「手話」205件、「表現」109件、「文」81件、「難しい」74件、「考える」69件、「使う」60件であった。シラバスの目標にも記載されている「会話」は32件であった。抽出された語のリストのうち出現頻度が15回以上のものをTable 2に示した。

2) 通訳形式：リアクションペーパーの枚数は247で、文章の数は629であった。すべての語の延べ数は16,314であり、助詞や助動詞など一般的に用いられる語をのぞいた「使用語」は6,256であった。また、異なり語数は1,457であり、そのうち使用語は1,164であった。出現数が多かった順に、「思う」235件、「手話」201件、「単語」103件、「見る」91件、「通訳」91件、「自分」90件、「表現」90件であった。シラバスの目標にも記載されている通訳方法である「読み取り（通訳）（註1）」は39件、「聞き取り（通訳）（註2）」は23件であった。抽出された語のリストのうち出現頻度が15回以上のものをTable 3に示した。

3) 学習形式による比較：会話形式と通訳形式両方

Table 2 会話形式のリアクションペーパーから抽出されたごと出現数

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
思う	248	気	28	疑問	19
手話	205	少し	28	使える	19
表現	109	必要	27	ディズニー	18
文	81	忘れる	27	聴	18
難しい	74	Wh	25	練習	18
考える	69	形	25	学校	17
使う	60	表情	25	言う	17
自分	56	話す	24	使い分け	17
人	55	意味	23	障害	17
知る	53	多い	23	LGBT	16
感じる	48	動画	23	頑張る	16
分かる	48	ディスカッション	22	大切	16
今日	47	違い	22	普段	16
見る	43	今	22	聞く	16
単語	42	先生	22	慣れる	15
復習	40	出る	21	驚く	15
口	37	分裂	21	手	15
覚える	33	理解	21	授業	15
意識	32	たくさん	20	伝わる	15
会話	32	情報	20	内容	15
配慮	32	伝える	20	発表	15
学ぶ	29	話	20	保障	15
否定	29	楽しい	19		

Table 3 通訳形式の授業リアクションペーパーから抽出された語と出現数

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
思う	235	練習	33	気	20
手話	201	意識	30	出る	20
単語	103	今日	30	頭	20
見る	91	先生	30	理解	20
通訳	91	文	29	手	19
自分	90	少し	28	言葉	18
表現	90	知る	27	使う	18
感じる	50	覚える	26	改めて	16
難しい	47	人	25	初めて	16
動画	46	多い	25	大変	16
日本語	45	今	24	話	16
分かる	40	必要	24	話す	16
読み取り	39	文章	23	ろう者	15
口	38	聞き取る	23	音声	15
内容	38	言う	22	学ぶ	15
聞く	37	考える	22	前	15
部分	35	勉強	22	力	15
課題	34	意味	20		

に高頻度で出てきた語句を比較するため、比率の差の検定を行った。有意差がない語句は、「思う」「手話」、「表現」、「難しい」、「分かる」であった（思う： $Z=0.84, p>.05$, 手話： $Z=1.14, p>.05$, 表現： $Z=0.50, p>.05$, 難しい： $Z=1.83, p>.05$, 分かる： $Z=0.28, p>.05$ ）。どちらの科目も、手話を扱うという点では共通であり、「手話」、「表現」という語が抽出されたと考えられる。また、演習科目のリアクションペーパーという性質上、「思う」、および内容の理解等に関わる「難しい」、「分かる」が共通して抽出されたといえる。

一方で、有意差がある語句は、「文」、「考える」、「自分」、「単語」、「見る」、「知る」であった（文： $Z=4.42, p<.01$, 考える： $Z=4.43, p<.01$, 自分： $Z=3.67, p<.01$, 単語： $Z=5.99, p<.01$, 見る： $Z=5.00, p<.01$, 知る： $Z=2.40, p<.05$ ）。会話形式で優位に多く見られた語句は、「文」、「考える」、「知る」であった。シラバスの概要にもあるように、会話の実技としての文例や文例を参照して表現を考えたり、授業で取り扱った知識を知るといった内容を反映しているといえる。通訳形式で優位に多く見られた語句は、「自分」、「単語」、「見る」であった。シラバスの概要

から、聞き取り通訳を表現している自分、言語変換に伴う単語、読み取り通訳の際に手話を見る、ということ強く意識していたものと思われる。

以上の結果から、両科目ともに、「言語としての手話」を学んでいるという結果が得られた。Izumi (2002) は、言語学習場面においてインプット単独では目標言語項目の習得を促すほどの効果が見られなかったとし、インプットとアウトプット活動の両方に参加した学習者の伸びが最も大きかったことを明らかにしている。飯塚 (2009) も、インプットとしてのシャドーイングと、音声によるアウトプット活動を継続的に行えば、プロソディー面のみならず、語彙選択、論旨展開など、発話上の意識においても学習者は気づきを得られ、やがてそれはスピーキングの自動化を促進し、コミュニケーション能力育成の大きな一助となるであろうと指摘している。講義形式が演習であることから、リアクションペーパーの記述からも、両科目ともに学生が積極的に手話でのコミュニケーション能力を身につけられる環境であることが窺えた。

(2) 学習形式の差異と共起ネットワーク図の特徴

共起ネットワーク図とは、抽出語を用いて、出現パターンの似通ったものを線で結んだ図、すなわち共起

関係を線で表したネットワーク図である。関連が特に強い語同士を線で結んだものであり、検索の条件として用いた語を2重の正方形で囲んだものである(樋口, 2014)。

会話形式および通訳形式両方で出現頻度が高かった語句「手話」について、より詳細に特徴を検討するため、出現頻度が15回以上の語句に限定して共起ネットワーク図を作成した (Fig. 1: 会話形式, Fig. 2: 通訳形式)。さらに、「手話」に関する共起関係にある語彙のJaccard係数を算出した。

1) 会話形式: とても強い共起関係を示した語句 (Jaccard係数が0.3以上)「思う」0.3173、共起関係を示した語句 (Jaccard係数が0.2未満0.1以上)

は、「表現」0.1942、「難しい」0.1633、「使う」0.1556、「知る」0.1196、「覚える」0.1111、「今日」0.1022、「見る」0.1017、「人」0.1011であった。つまり、会話形式では、「手話」を中心として、「思う」、「表現」、「難しい」、「使う」が共起ネットワークにて描かれた。

2) 通訳形式: 強い共起関係を示した語句 (Jaccard係数が0.3未満0.2以上) は、「見る」0.2897、「自分」0.2752、「通訳」0.2157、「感じる」0.2029であった。共起関係を示した語句は、「難しい」0.1786、「日本語」0.1783、「先生」0.1509、「聞く」0.1504、「内容」0.1481「動画」0.1439「分かる」0.1353、「読み取り」0.1343、「意識」0.1308、「今日」0.1288、

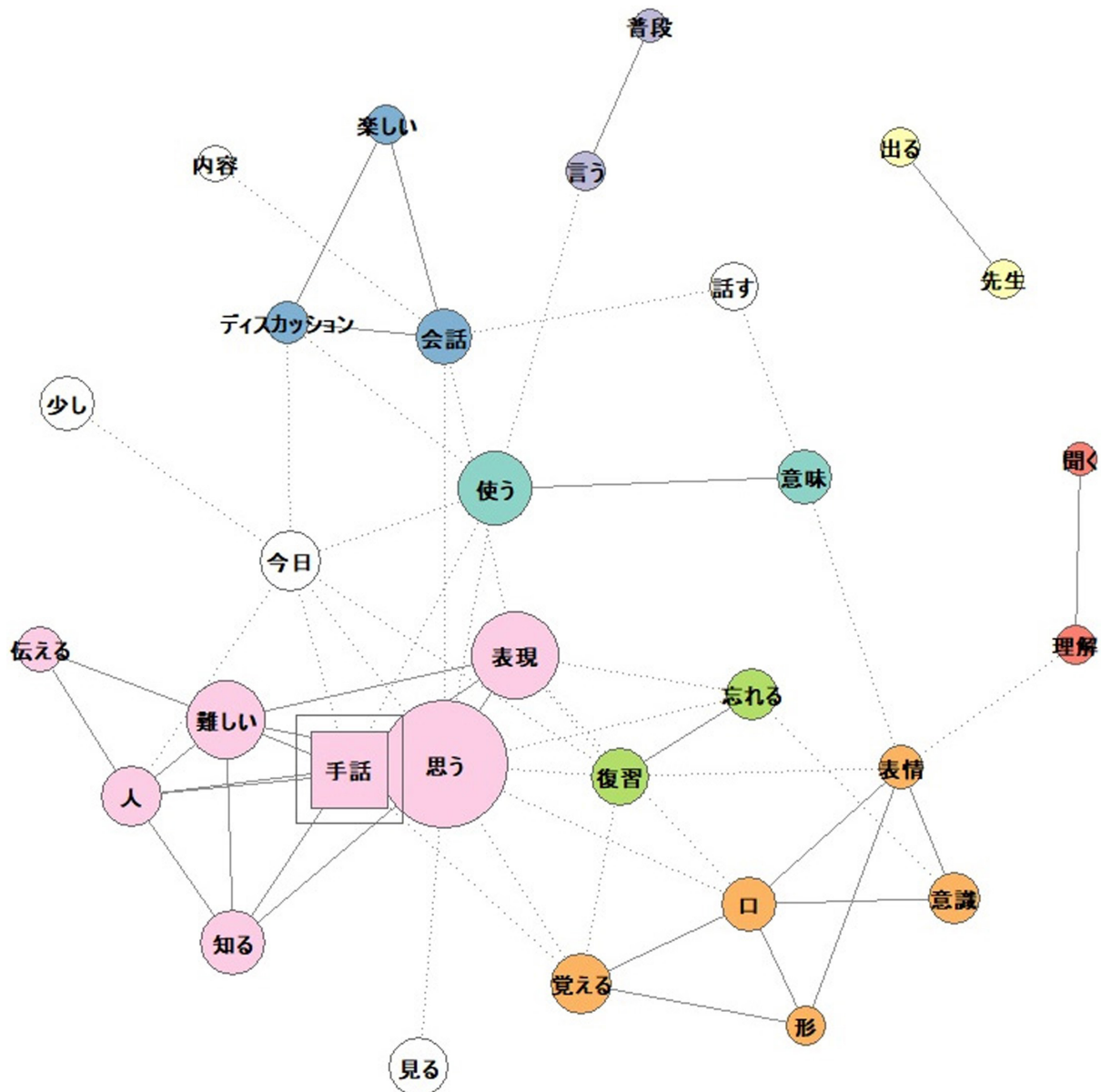


Figure 1 会話形式のリアクションペーパーから抽出された語の「手話」に関する共起ネットワーク図

「課題」0.1278、「練習」0.1269、「部分」0.1185、「今」0.1181、「考える」0.1094、「人」0.1085「知る」0.1077、「言う」0.1008であった。つまり、通訳形式では、「手話」を中心として、「見る」、「自分」、「通訳」、「感じる」が共起ネットワークにて描かれ、関連語句として、「難しい」、「日本語」、「先生」、「聞く」、「内容」、「動画」、「分かる」、「読み取り」、「意識」、「今日」、「課題」、「練習」、「部分」、「今」、「考える」、「人」、「知る」、「言う」という数多くの語彙も結びついていた。通訳は、起点言語テキストは一回のみ提示され、再現したり再生したりすることはできず、また目標言語テキストは時間的制限の中で算出され、訂正や修正

の機会はほとんどない (Kade, 1968) ことから、「見る」「聞く」への意識が高まったと思われる。
 3) 通訳形式における記述内容の抜粋：「手話」と強く結びついている語句のうち、会話形式との比較で出現率に有意差のあった「自分」、「見る」が同時に出ている記述は4件あった。どのような文脈で用いられているかを探るため、以下にリアクションペーパーの記述を抜粋する。

「初めて自分の手話を見たが、頭ではできているつもりだった。」

ここでは、自分の表現している手話が、自分の思っていたイメージと異なることへの気づきが記述されていた。自分の手話を動画として視聴することにより、実

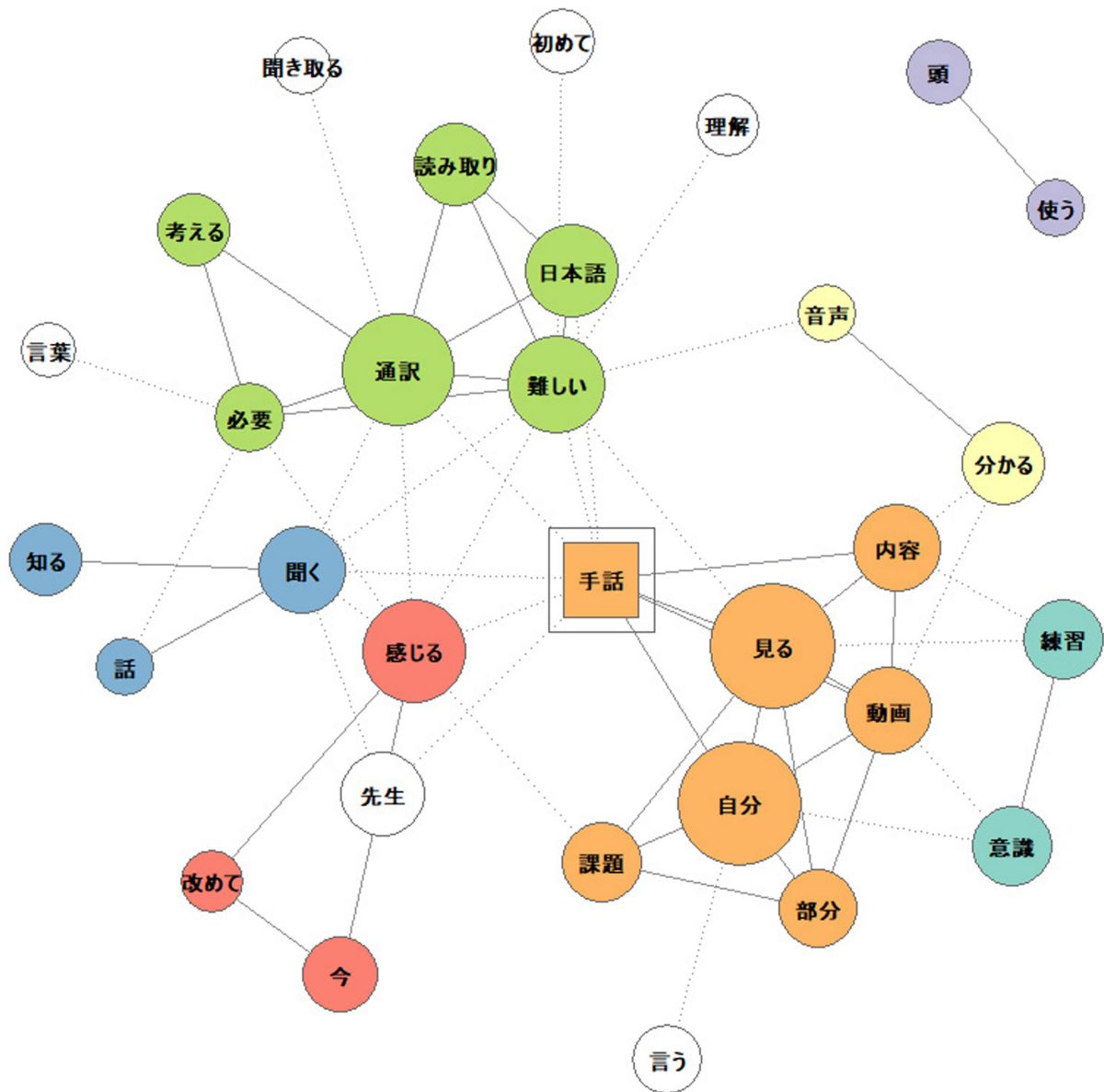


Figure 2 通訳形式のリアクションペーパーから抽出された語の「手話」に関する共起ネットワーク図

際の身体動作とそれに対する自己イメージとの差異への気づきが生じている。

「人の手話を見る、自分の手話を見る、少し恥ずかしいような気もするが、改善点を見つけられる。」

ここでは、手話を見ることによる改善点への気づきが記述されていた。自分の手話の動画だけではなく、クラスメイトの手話の動画を視聴することにより、より多くのフィードバックが得られるという気づきが生じている。

「頷きを文末にするだけで、自分の手話が見やすくなった気がした。」

ここでは、手話の文法（頷き）を改善することによる手話表現の上達への気づきが記述されていた。手話の動画を視聴しながらフィードバックを得ることによって、改善点を自覚および実行することにより、より良い手話表現ができるようになるという気づきが生じている。

通訳形式におけるこれらの記述は、聞き取り通訳をする自分の手話を見ることに対する、技術的な面および心理的な面への自覚的な気づきであるといえよう。通訳学習においては、アドバイスを得られる場に自分を置くことによって上達が早くなり（池田，1995）、「気づく」機会を学習者により多く与えることで、効率の良い言語習得が可能になることが見込まれる（飯塚，2009）ことが指摘されている。手話通訳学習においても、「自分」として記述されていたこの気づきにより深い内省へとつながり、通訳形式での共起関係を示す語の多さに関与していると考えられる。

また、第二言語でコミュニケーションをするという行為の複雑さを表す“Willingness to Communicate (WTC)”モデル (MacIntyre, Clément, Dönyei, & Noels, 1998) によると、第二言語のコミュニケーションには、語学力、語学力に対する自信あるいは自信のなさ、異文化間の関係など、母語でのコミュニケーションより遙かに多くの要因が複雑に絡んでいる。最も直接的にWTCに関連しているのは、「不安」という情動的な要因と、「自らの言語能力の認知」という認知的な要因である (MacIntyre, 1994)。通訳形式におけるリアクションペーパーの記述に鑑みると、「自らの言語能力の認知」が高められており、手話を使用することに対する積極性も高められているのではないかと考えられる。

(3) 会話形式と通訳形式のアウトプットの違い

会話形式でも通訳形式でも、手話を使用してアウトプットをしている点では同様であり、両科目ともに学生は「言語としての手話」を学んでいるという結果が得られた。ただし、両科目はアウトプットの方略が異なっている。

会話形式である「言語としての日本手話」と「言語としての手話実践」は、コミュニケーション・アプローチを部分的にとっていると言える。つまり、学生のアウトプットがある程度中途半端であっても教師はそれを受け止めて会話として成立するように返し、より良いアウトプットができるように促す。その繰り返しの中で、言語運用能力を高めることを目的としている。

一方、通訳形式である「日本手話と日本語の違いを学ぶ」は、船山 (2012) が指摘するような理解、記憶、検索、産出などの一連の情報処理作業の負荷がかかる中で、2つの言語の間を行ったり来たりしながらアウトプットしている。これにより、それぞれの言語の違いに意識が向けることもでき、しかも限られた時間の中でスムーズに変換するという高い言語運用能力が身につくことを目的としている。会話形式の授業のように、やりとりの流れの中でアウトプットが修正されたり、言語的な正確さよりもやりとりや意図の伝達を重視したりすることはない。通訳形式の授業においては、最初から目標言語として正確なアウトプットであることが求められ、その確認やフィードバックを行うためにアウトプットを記録録画して視聴しており、それに対する学生の反応がリアクションペーパーに現れたと言えるだろう。

5. 本研究のまとめと今後の課題

本研究では、会話形式、通訳形式の手話および手話通訳の講義において、学生がどのような意識で受講しているかをリアクションペーパーのテキスト分析を通して、アウトプットの方略の違いによる言語習得上の効果の検討を試みた。本研究の結果からは、科目の内容やレベルとは関係なく、「手話」という言語を扱うという観点において共通性が観られるとともに、扱う技能に応じて教わっている学生の意識には違いが見られた。会話形式では、手話でのやりとりに対する記述が多かった。それに対して、通訳形式では、手話を

使っている自分に対するイメージが強く、通訳形式のアウトプットを通じて学んだことによる手話表現の困難さや自分の技術への内省等、自覚的で多角的な記述が特徴としてあげられた。すなわち、A大学における手話通訳者養成科目では、通訳形式での学習を通じて学生は自覚的で多角的な気づきを得ることができており、手話の言語運用能力を高めるためには通訳形式の学習が有効であることが示唆された。

一方で、本研究はあくまで学生のリアクションペーパーに基づく分析である。これらの結果を生じさせた要因については、学生の条件に加えて、授業者がどのような意図でどのような指導法を用いたか等、相互作用を含めた総合的な解釈が不可欠であろう。また、あくまでも17という少ない対象者数であり、大学における手話通訳者養成の全体像を明らかにしたわけではない。今後は、授業者へのインタビュー調査や、受講者のサンプル数を増やすなどして、当該科目の在り方について検証していく必要があるといえる。

註

1) 「読み取り通訳」

日本手話を音声日本語へと通訳すること。

2) 「聞き取り通訳」

音声日本語を日本手話へと通訳すること。

付記

本研究は、日本財団助成「学術手話通訳に対応した通訳者の養成」事業の一環として行いました。記して感謝申し上げます。

引用文献

- 樋口耕一 (2014) 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—, ナカニシヤ出版.
- 飯塚秀樹 (2009) 通訳訓練法による英語力向上の優位性と語学指導への応用—最新のSLA研究の視座を交えて—, *通訳翻訳研究*, 9, 107-122.
- 稲生衣代・河原清志・溝口良子・中村幸子・西村友美・関口智子・新崎隆子・田中深雪 (2010) 日本における通訳教育の課題と展望—日本通訳翻訳学会・通訳教育分科会2009-2010年度プロジェクトより—, *通訳翻訳研究*, 10, 259-278.
- Izumi, S. (2002) Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization, *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-277.
- Kade, O. (1967) Zu einigen Besonderheiten des Simultandoltschens, *Fremdsprachen*, 11 (1), 8-17.—
- Cartellieri, C. (1971) Some Methodological Aspects of Simultaneous Interpreting, *Babel*, 17 (2), 12-16.
- 越中康治・高田淑子・木下英俊・安藤明伸・高橋潔・田幡憲一・岡正明・石澤・公明 (2015) テキストマイニングによる授業評価アンケートの分析—共起ネットワークによる自由記述の可視化の試み—, *宮城教育大学情報処理センター研究紀要*, 22, 67-74.
- 厚生労働省 (2013) 障害者総合支援法における主な改正点, 障害者社会参加・意思疎通支援「意思疎通支援」, <https://www.mhlw.go.jp/bunya/shougaihoken/sanka/shien.html>.
- 厚生労働省 (1998) 手話奉仕員及び手話通訳者の養成カリキュラム等について, 障企第六三号, <https://www.mhlw.go.jp/bunya/shougaihoken/sanka/dl/shien02.pdf>, (2018年10月31日閲覧)
- Krashen, S. (1983) Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- MacIntyre, P.D. (1994) Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports*, 11, 135-142.
- MacIntyre, P.D., Noels, K.A., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998) Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- 松下浩之 (2015) 保育科学生における障害に関するイメージの変化の検討—「障害児保育」の授業を通じた自由記述による回答の分析—, *鶴見大学紀要*, 52, 47-54.
- 長沼美香子 (2005) 大学における「翻訳教育」の事例—翻訳理論を応用した試み—, *通訳翻訳研究*, 5, 225-238.
- 越智美江 (2005) 高校における「通訳訓練法」を取り入れた言語教育の強化と展望, *通訳翻訳研究*, 5, 203-224.
- 須田昂宏 (2015) リアクションペーパーの記述内容をデータとしてどう活用するか—研究動向の検討を中心に—, *名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻教育論叢*, 58, 19-34.
- 須田昂宏 (2017) リアクションペーパーの記述内容に基づく学生の学びの可視化—大学授業の実態把握のために—, *日本教育工学論文誌*, 41 (1), 13-28.
- 手話通訳士育成指導者養成委員会 (1998) 手話通訳の理論と実践, 全日本ろうあ連盟出版局.
- 染谷泰正・斉藤美和子・鶴田知佳子・田中深雪・稲生衣代 (2005) わが国の大学・大学院における通訳教育の実態調査, *通訳研究*, 5, 285-310.
- Swain, M. (1995) Three functions of output in second language learning. In G. Cook & Seidlhofer, B. (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. 125-144.
- 田中耕治 (2008) 教育評価, 岩波書店.
- 田中深雪 (2004) 通訳訓練法を利用した大学での英語教育の実

- 際と問題点. 通訳理論研究, 11, 63-82.
- 田中深雪・稲生衣代・河原清志・新崎隆子・中村幸子 (2007) 通訳クラス受講生たちの意識調査—2007年度実施・通訳教育分科会アンケートより—. 通訳研究, 7, 253-263.
- 霍間郁実・四日市章 (2013) わが国における手話通訳者養成事業の実態と課題. 通訳翻訳研究, 13, 97-114.
- U.S.Department of State (2011), FSI's Experience with Language Learning. <https://www.state.gov/m/fsi/sls/c78549.htm> (2018年10月31日閲覧)
- 横山紀子 (2004) 言語習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割—単語の習得調査の分析から—. 日本語国際センター紀要, 14, 1-12.

(のうみ ゆきこ・かなざわ たかゆき・ふたがみ れいこ
かわばた しんや・しもやま きょうこ・なかの さとこ)