

聴覚障害学生の英語学習支援：

日本語、日本手話、英語、アメリカ手話の言語学的観点から

浦田留衣・上原景子・山本綾乃
金澤貴之・大杉豊

Support for Deaf and Hearing-Impaired Students in EFL Learning:

From a Linguistic Viewpoint of Japanese,
Japanese Sign Language, English, and American Sign Language

Rui URATA, Keiko UEHARA, Ayano YAMAMOTO,
Takayuki KANAZAWA and Yutaka OSUGI

聴覚障害学生の英語学習支援：

日本語、日本手話、英語、アメリカ手話の言語学的観点から¹

浦田 留衣¹⁾・上原 景子²⁾・山本 綾乃³⁾
金澤 貴之⁴⁾・大杉 豊⁵⁾

1) 群馬大学大学院教育学研究科教科教育実践専攻英語領域

2) 群馬大学教育学部英語教育講座

3) Agent Au Pair Program

4) 群馬大学教育学部障害児教育講座

5) 筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター

(2018年9月26日受理)

Support for Deaf and Hearing-Impaired Students in EFL Learning:

From a Linguistic Viewpoint of Japanese,
Japanese Sign Language, English, and American Sign Language

Rui URATA¹⁾, Keiko UEHARA²⁾, Ayano YAMAMOTO³⁾,
Takayuki KANAZAWA⁴⁾ and Yutaka OSUGI⁵⁾

1) Graduate Program in English Education, Gunma University Maebashi, Gunma 371-8510, Japan

2) Department of English, Faculty of Education, Gunma University Maebashi, Gunma 371-8510, Japan

3) Agent Au Pair Program New Heaven, CT 06515, U. S. A.

4) Department of Special Education, Faculty of Education, Gunma University Maebashi, Gunma 371-8510, Japan

5) Research and Support Center for the Hearing and Visually Impaired,

Tsukuba University of Technology Tsukuba, Ibaraki 305-8520, Japan

(Accepted on September 26th, 2018)

1. 新しい英語教育と聴覚障害者の英語学習支援

本研究の主な目的は、聴覚障害がある日本人学習者の英語習得支援手段としてのアメリカ手話導入の可能性を探ることである。可能性を探る方法として、まず、聴覚障害がある学習者にとっての手話の習得と手話使用の意義を考える。次に、日本人学習者の英語学習にアメリカ手話を導入することは、日本語、日本手話、英語、アメリカ手話の4つの言語を習得することになりうるため、日本語と日本手話、英語とアメリカ手話

1 本研究は、平成30年度科学研究費補助金「基盤研究(C)：課題番号16K04819」(研究代表者：上原景子)の助成を受けて行った研究の一部である。

をそれぞれ言語学的に対比し、アメリカ手話の英語学習への導入において考えられる利点と困難点を考察する。また、ろう学校中学部の英語の授業でアメリカ手話に出会って以降習得し、現在アメリカ合衆国で勤務する日本人学習者の体験からの情報も考察する。ここでアメリカ手話を取り上げた主な理由は、聴覚障害のある学習者にとって、音声に代わる英語の自然なやりとりを視覚化できる有効な手段であると考えたためである。授業の中で学習者が英語を音声媒体で多用しながら習得していく新しい英語教育の方向性を踏まえると、聴覚障害のある日本人学習者が英語を習得する際にアメリカ手話を導入することの可能性を探るのは価値があると考えられる。

グローバル化に対応した英語運用能力育成の必要性を強調する英語教育の改革（文部科学省 2013）が新学習指導要領（平成 29 年 3 月）の全面実施により具現化されつつある今、英語を使って英語の授業を行うことが日常的になってきた。この新しい英語教育では、英語におけるコミュニケーション能力のさらなる育成を目指し、学習者が英語を常に使いながら習得していく授業への改善が必須とされ、小・中・高を一貫して英語の音声で以下のように様々な形で多用する。

まず、これまでの 4 技能 4 領域から、「話すこと」が「やりとり」と「発表」の 2 領域化され、4 技能 5 領域となることから、英語の音声が一層重視され、非常に多くの情報が音声媒体で提供されることが明白である。小学校中学年で始まる外国語活動では、児童は「聞く」「話す [やりとり]」「話す [発表]」の 3 領域で英語を学習し、高学年の外国語（英語）科では、聞いてわかることや言えることを読んだり書いたりしていく。すなわち、早期に開始される英語教育では、学習者を英語の音声にまず慣れ親しませ、そこから文字へと広げていく。こうした「音声による多量の英語使用」や「音声から文字へ」は、小学校中学年から始まり、中学・高校までの一貫した方針である。この方針を要とした英語教育のより早い時期における始まりは、英語の音声がかたや、あるいは聞かたや学習者にとって、いっそう深刻な課題となる。

また、「主体的・対話的で深い学びの視点での学習過程への改善」を目指す中、これまでのような単なる知識・技能の習得ではなく、「習得した知識と技能をどのように使うことができるか」という思考・判断・表現の力の育成が、意思疎通で相手へ配慮する力、学びに向かう態度、コミュニケーションへの積極的な態度の育成とともに重視されている（文部科学省 2016a, 2017a, 2018a）。「発信力（話す・書く）が十分育成できていない」という課題がこれまでの英語の習得状況調査の結果から指摘されており（文部科学省 2009, 2016a）、発信力の中、特に「話す力」の育成が喫緊の課題であると言われている。それに伴い、「話す力」の育成だけでなく、個々の学習者が「自分の考えや伝えたい情報をどのように英語で伝えることができるか」を測定・評価するパフォーマンス・テストの導入が強く求められており、様々な取り組みが開始されている。

このような状況にある英語学習で聴覚障害のある学習者を支援するためには、英語の音声情報を視覚化する手立てを新しい英語教育の方向性に沿うようにすることが急務である。音声を文字化して呈示する方法の例としては、ノートテイク、パソコンテイク、音声認識システムの活用などが挙げられる。これらに加え、日本語で行われる授業では、日本語の手話通訳も支援の手段として活用されている。しかし、「英語で行うことが基本あるいは原則とされる授業」で日本手話を用いることは、学習者に英語で多量のインプットを与え、多量のアウトプットをさせながら習得させるという新しい英語教育の方向性に逆らうだけでなく、英語の情報を英語のまま保障することにも反する。これらから、本研究では、英語を使って行われる英語の授業で、聴覚障害のある学習者に英語をそのまま提供する手段として、アメリカ手話を導入することの可能性を探る。

目標言語と母語（あるいは第一言語）の言語学的な違いは、負の干渉として習得の障壁になりやすいことが、多くの第二言語習得の研究で報告されている（Ellis 2008; Odlin 1989 参照）。特に、日本語と英語は、7,000 余りある人類の言語の中で、言語学的な構造上鏡に映したように最も対照的であると言われている。これら

から、日本語と英語の一方を母語（あるいは第一言語）、他方を目標言語とする習得では、言語学的に多くの負の干渉が予測される。以上から、日本語と日本手話、英語とアメリカ手話の言語構造を対比的に考察することは、本研究を進める上で重要である。

当論文の構成は、浦田・上原で統括し、主として以下のように分担した。以下、第2節では、聴覚障害者の手話習得と手話の使用の意義について考える（金澤）。第3節では、日本語と日本手話を音韻論、形態論、統語論の言語学的観点から対比的に考察する（浦田）。また、第4節では、英語とアメリカ手話を音韻論、形態論、統語論の言語学的観点から対比的に考察する（浦田）。第5節では、ろう学校中学部の英語の授業でのアメリカ手話との出会いと、それ以後実際にアメリカ手話を習得した日本人学習者の体験（山本）についての考察を行う（上原）。この実体験の観察は、アメリカ手話の英語の授業への導入の可能性を探るにあたり、非常に有効な情報であると考えられる。これらを踏まえ、第6節では、英語の授業でアメリカ手話を導入する際に考えられる利点と課題を挙げていく（浦田）。第7節では、本研究のまとめを行う。

2. 聴覚障害のある学習者の手話習得と手話使用の意義

聴覚障害がある日本人学習者の英語習得支援手段としてのアメリカ手話の導入の可能性を探るにあたり、聴覚障害がある日本人学習者にとって、そもそもなぜ手話が必要なのか、それと同時に、通常学級の教育現場においては、手話通訳を学習支援の手立てとしているのかということも重要になる。本節では、これらを含め、聴覚障害のある学習者の手話習得と手話使用の意義について考えていく。

ろう学校では、大正末期頃から普及した口話法により、60年ほどの長きにわたって手話は禁止されてきた。しかしながら、特に聴覚活用が困難な最重度の子どもや両親がろう者の子ども、重複障害児などについて（聴覚）口話法の限界が指摘されることで、平成10年前後に早期教育段階から手話を導入する学校が一気に増え、その割合は完全に逆転した（我妻 2008）。現在は多くのろう学校が早期から手話を使用して教育を行っている。

では、そもそもなぜ聴覚障害児にとって手話が必要なのだろうか。その端的な理由は、聴覚に障害がある者にとって、唯一ストレスなくコミュニケーションできる手段であり、かつ、聴覚障害の程度にかかわらず確実に獲得可能な唯一の言語だからである。あらゆる聴覚障害児にとっての書記日本語の必要性については論をまたないし、聴力に応じた音声日本語の習得の有用性を否定する必要はない。しかしなお、聞こえない／聞こえにくい状況の中で音声日本語のみで生きることは常にストレスと不全感を伴うものとなるし、聴覚口話法による日本語モノリンガルを目指す結果としてセミリンガルな言語習得状況に留まる聴覚障害児を生み出してきた過去の歴史を踏まえる必要がある（上農 2003）。そのうえで、手話を身につけることは聴覚社会で「生きる力」として大きな意味を持つといえる。

その一方で、学校教育法施行令の改正（平成25年9月1日施行）により、いわゆる「ろう学校『適』」とされる児童・生徒であっても総合的判断により通常学級への就学が可能となったこと、障害者差別解消法（平成28年4月1日施行）により、通常学級において合理的配慮の提供が義務となったことで、重度聴覚障害児が通常学級に就学するケースが増加していくことが予想される。その中には、新生児聴覚スクリーニング検査を受け、必要に応じて早期からの人工内耳手術を経ることで、ろう学校を経由せずに通常学級に就学するケースと、少ない割合でありながらもろう学校幼稚部で手話を身につけた上で通常学級に就学するケースの両方を想定しておく必要がある。

実際、一般教育の中で学ぶ聴覚障害生の中には、手話の習得が十分でなく聴覚口話法で育ってきたものも多いという太田・下島（2003）の指摘がある一方で、聴覚障害児への情報保障の手段として手話通訳を導入

している実践もある。清水・高橋（2002）は、小学校低学年の聴覚障害児に対する手話などを用いる「通訳」は、通訳者の配慮や通訳の方法などで、支援対象の児童の語彙力や授業内容の理解度やその時点における態度などに応じながら通訳を行うことが望ましく、通訳者は対象児童の状態を正確に把握し、どのような情報を必要としているのかを見極める必要があると指摘している。

また、羅・金澤（2016）は、以下のように手話習得と学習支援の手段としての手話通訳について考察している。ろう学校「適」とされる程度の聴覚障害児の情報保障として、ノートテイクは比較的支援が容易な手段ではあるが、筆記に時間がかかること、リアルタイム性と臨場感に欠けること、そして、情報量も不足することが課題である。手話通訳を支援の手段とするのは、これらの課題を補うことができる反面、聴覚障害児本人が手話を習得する機会の確保と、手話通訳技術がある支援者の養成と確保に大きな課題がある。手話通訳での学習支援が最も効率的で、双方向性を確保された情報保障手段であったとしても、これを利用できないことは、大きな課題であると言える。

以上から、日本語を使用する環境においても、聴覚障害がある学習者が必ずしも手話を習得していたり、手話を習得する機会に恵まれていたりするわけではないという現状が伺える。こうした点は、聴覚障害がある日本人学習者の英語習得支援手段として、アメリカ手話を導入することを考える際には、十分に考慮する必要があると言える。すなわち、英語の学習環境だけでなく、日本語の学習環境、習得状況、日本手話の習得状況も、個々に見極めていく必要があるということになる。

3. 日本語と日本手話

日本語や英語などの個別言語を言語学的に比較する際には、音韻論、形態論、統語論、意味論、語用論など様々な観点がある。本節では「日本語と日本手話」を、第4節では「英語とアメリカ手話」を主に『手話学講義 手話研究のための基礎知識』（神田 1994）と『日本手話で学ぶ手話言語学の基礎』（松岡 2015）で用いられている例文を引用したり参考にしたしながら、音韻論、形態論、統語論の3つの観点から比較する。

本節で述べる「日本で用いられている手話言語」と、第4節で述べる「英語を母語として使用する国の一つであるアメリカで使われる手話言語」は異なるものである。本研究では、これらの手話言語を区別するための適切かつ一般的な用語として、以後「日本手話」と「アメリカ手話」を用いることにする。

また、日本語と日本手話を言語学的に比較するにあたり、これらを互いに比較しやすいように表記する必要がある。手話単語を表記する際、アメリカ手話では、例えばNAMEのようにすべて大文字で表記するのが一般的である。日本手話にはいくつかの表記方法があるが、本研究ではその内、／名前／のように「／（スラッシュ）」を用いて表記することとする。

まず、手話の音韻について考察する。音声言語と手話言語の大きな違いは「音」の有無であるが、その「音」と「音韻」は全くの別物である。ここでは「音」でなく、「音韻」に関して、例を挙げながら考察していく。日本語における音韻の対立の例としては、「西（nishi）」と「岸（kishi）」など、互いに一部の子音（n と k）が異なるもの（ミニマルペア）が挙げられる。音韻が一つ異なるだけで、意味が違う単語になってしまう。つまり、音韻の対立は、単語の識別を行うために重要である。

日本語の単語と同様に、日本手話の単語にも音韻があり、それらの組み合わせで単語が構成されている。手話は音が単語や文の意味に関係する場合を除き基本的に無音であるが、松岡（2015）によると、この手話言語における音韻を明らかにしたのはStokoe（1960）で、音韻パラメータが存在することを指摘した。パラメータの種類や数については様々な研究があるが、松岡（2015）は、手型、掌の向き、位置、動きの4つ

が主として挙げられるとしている。例えば、以下の表1の例のように、指文字の／う／と／と／であれば、手型、位置、動きは同じであるが、掌の向きが互いに反対を向いているだけで異なる50音を指すことになる。このようなミニマルペアが手話単語にも多く存在していることから、手話単語の音韻パラメータが音声言語の単語の音韻と同様に弁別性を有することがわかる。

表1 指文字／う／と／と／の音韻の違い

	／う／	／と／
手型	人差し指と中指を立てる	人差し指と中指を立てる
掌の向き	外向き	内向き
位置	肩	肩
動き	静止	静止

次に、手話単語の形態について考察する。語は派生や屈折によって形成されることがある。日本語では「美しい（形容詞）」と「美しさ（名詞）」のように派生は品詞を変える際に用いられる。日本手話では品詞を変える際に、動詞を繰り返して、名詞を表現するという重複を用いる。重複は、東南アジアで話されている言語によく見られる方法であるが、それらは品詞を変えるためではなく、時制表現や複数形を示すときに用いられるため、手話言語における重複とは異なる点であることを述べておきたい。

また、形態素の組み合わせ方法の特徴は、日本語と日本手話で異なる。形態素の組み合わせ方法の特徴が分かりやすいのは、複合語である。以下、(1a)と(2a)に日本語の例を、(1b)と(2b)に日本手話の例を示す。

- (1) a. 本棚＝本＋棚
 b. /図書館/＝/本/+/建物/
 (2) a. 木箱（きばこ）＝木（き）＋箱（はこ）
 b. /無知/＝/知識/+/ゼロ/

(1a, b)の例を見ると、主となる意味を表す語は後続する語の「棚」や「建物」であり、複合語形成の際の語順は日本語と日本手話の二言語間で共通しているが、(1b)を見ると、日本語の「図書」や「館」を日本手話では「本」や「建物」に置き換えて複合語を形成していることがわかる。

表2 複合語／無知／の成り立ち

	／無知／	／知識／	／ゼロ／
手型	「オ」手型	「チ」手型	「オ」手型
掌の向き	非利き手側	非利き手側	非利き手側
位置	額	額	肩
動き	静止	静止	静止

また、(2a)に示すように、複合語を作る際に、日本語においては後続する語「箱」の語頭がhからbへ有声化し、音韻に変化が見られるのが一般的である。松岡（2015）は、日本手話も複合語を作る際に音韻に変化が観察されることを指摘している。(2b)の複合語／無知／は、／知識／と／ゼロ／のそれぞれの音韻

の組み合わせであり、先の表2はそれぞれの語の音韻を記述したものである。表2から、／無知／の「手型、掌の向き、動き」は／ゼロ／から、「位置」のみ／知識／から、それぞれ音韻を抜き出していることがわかる。知識は頭の中にあるものであるため、／知識／の「額」という位置の音韻のみ残し、他の音韻は「無し」の意味合いから／ゼロ／をそのまま用いるという音韻の組み合わせ方ができたことが想像できる。

次に、統語について考察する。ここでは、上原（2014）が日本語と英語の統語構造の対比で挙げている9観点のうち4観点「①基本の語順、②単数・複数の区別、③主語や目的語の省略、④語順のかき混ぜ規則」について考察していく。まず基本的な統語構造を比較するために、「私が本を読んでいる状態」を想定する。これを日本語と日本手話で表すと(3)と(4)の例ようになる。(3)の例は「私」という主語が明示されているのに対し、(4)の例では主語は明示されていない。(3a)(4a)は日本語の文で、(3b)(4b)は日本手話で表された文である。

- (3) a. 私は本を読んでいます。
 b. /私 本 読む 中/
 (4) a. 本を読んでいます。
 b. /本 読む 中/

(3a, b)の語順の比較から、「①基本の語順」は日本語も日本手話もSOV型であることがわかる。また、「②単数・複数の区別」も任意である。さらに、(4a, b)から、どちらも英語とは異なり、「③主語や目的語の省略」について、主語を省略することが可能である。

「④語順のかき混ぜ規則」については、日本語は基本的にSOV型であるが、必ずしもそうでなくてもよい。日本手話も、(5a-c)に示すように、話題化の非手指記号(t)を用いれば、主語、目的語・補語、動詞の語順を入れ替えることができる。しかし、この話題化による語順の入れ替わりが、手話に文法規則が無いという誤解を招いてしまうこともある。

- (5) a. /私 本 読む/
 _t
 b. /本 私 読む/
 _____t
 c. /本 読む 私/

加えて、日本手話には指差しを用いた主語の文末コピーなどの特有の文法がある。以下の(6a, b)は松岡（2015）を基に、文末コピーの性質の一つである自動詞と他動詞の区別について示した文である。

- (6) a. /PT2 パソコン 壊れる PT2/
 b. /PT2 パソコン 壊れる PT3/

(6a)と(6b)における文末コピーは、それぞれPT2(二人称)、PT3(三人称)と異なっている。(6a)は文頭と文末が同じPT2であるため、PT2が主語であることわかり、動詞は自動詞として判断され、「あなたが、パソコンを壊しました。」という意味となる。一方、(6b)では文頭のPT2と文末のPT3が異なっている。文末の指差しPT3であることから、動詞の主語が三人称であることがわかる。そのため、この動詞は他動

詞であり、「あなたのパソコンが壊れました。」という意味となる。日本手話の基本的な統語構造は日本語と同じであるのにも関わらず、このような日本手話特有の文法表現は、日本語母語話者が日本手話の文法を学習する際に困難に感じてしまう要因となる。

本節ではこれまで、音韻論、形態論、統語論の3観点から日本語と日本手話について考察してきた。日本語と日本手話には音声言語と手話言語の根本的な違いはあるものの、日本手話にも音韻や形態に規則性が見られ、日本語との共通点もあった。また、表3に示すように、日本語と日本手話は基本的な統語構造が似ていることから、同一国内に存在する手話言語は音声言語から少なからず影響を受けていることがわかる。第4節では、英語とアメリカ手話との対比でも同様の傾向が見られるかを考察していく。

表3 日本語と日本手話の統語構造上の違いのまとめ

	日本語	日本手話
基本の語順	S + O + V	S + O + V
単数・複数の区別	任意	任意
主語や目的語の省略	あり	あり
語順のかき混ぜ規則	あり	あり

4. 英語とアメリカ手話

第3節では、日本語と日本手話を音韻論、形態論、統語論の観点から対比することで、言語学的差異について考察してきた。そこで、本節では、アメリカにおける音声言語と手話言語である「英語とアメリカ手話」について同様に比較し、共通性について考察していく。

アメリカ手話の音韻について、Stokoe (1960) は手話言語における音韻を明らかにし、アメリカ手話辞典を作成した。この辞典で用いられている音韻パラメータは、DEZ (手型)、TAB (位置)、SIG (動き) の3観点であり、「掌の向き」は含まれていなかった (松岡 2015)。音韻が存在し、それぞれの音韻が弁別性を有している点において、英語と共通している。

次に、形態について考察する。日本手話に見られる重複による品詞の変化はアメリカ手話でも同様に起こる。例えば、動詞のSIT (座る) を2回繰り返すと名詞のCHAIR (いす) の意味になる。複合語については、(7) の例を用いて考える。(7a) に英単語の複合語の例を、(7b) にアメリカ手話単語の複合語の例を示す。

- (7) a. sun flower = sun + flower
 b. EMERGENCY ROOM = EMERGENCY + ROOM

(7a, b) の例を見ると、英語もアメリカ手話も共に主となる語は2番目の語であり、複合語の語順は日本語と日本手話とも一致している。また、アメリカ手話の複合語の特徴として、日本手話と同様に、元の語のそれぞれの音韻パラメータが組み合わさり構成されることもある。松岡 (2015) が取り上げているBELIEVEは、英単語のbelieve (信じる) として考えると当然複合語ではないが、アメリカ手話単語においては、THINK とMARRIAGEの音韻が組み合わさった複合語である。表4は、BELIEVE、THINK、MARRIAGEの音韻の組み合わせについてまとめている。この表からわかるように、BELIEVEはTHINKの音韻の位置のみを取り出し、MARRIAGEの音韻に同化させて構成されている。

表4 複合語 BELIEVE の成り立ち

	BELIEVE	THINK	MARRIAGE
手 型	手を開く	人差し指を立てる	手を開く
掌の向き	外側	非利き手側	外側
位 置	こめかみ	こめかみ	肩
動 き	利き手→非利き手	一回こめかみにあてる	利き手→非利き手

次に、統語について考察する。様々なアメリカ手話の文法表現が記載されている文献では、「①基本の語順」は SVO 型としてまとめられている。これに対し、先行研究の中には、Fischer (1975) による SVO 型と Friedman (1976) による SOV 型の対立がある。神田 (1994) は、Fischer (1975) の 2 つの入れ替え可能な名詞と 1 つの動詞を呈示した実験と、その結果である NVN、NNV、VNN (N は名詞、V は動詞を示す) の 3 種類の組み合わせ方法に対して、以下のように分析結果をまとめている。

- (8) a. NVN は SVO (主語・動詞・目的語) である。
 b. NNV は、主語結合 (N と NV) とみるか、OSV である。
 c. VNN は、目的語結合 (VN と N) とみるか、VOS である。

(神田 1994 p.222 より引用)

Fischer (1975) は (8a) の SVO は基本の語順、(8b) の OSV は目的語の話題化、(8c) の VOS は動詞句の話題化であると考え、話題化が行われる際には、ある特定の抑揚休止が入ることが観察されると述べている。神田 (1994) によると、Friedman (1976) がアメリカ手話では動詞が文末に来ること以外は自由な語順である SOV 型であるとの提案をしているのに対し、Fischer (1975) は以下の (9a, b) に示すような主語と目的語の場合は位置の交換は不可能であり、「文の写像性」の制約に反していない場合のみ SOV 型であることを認めている。

- (9) a. WOMAN PIE PUT-IN-OVEN
 b. ME BICYCLE BUY

(神田 1994 p.251 より引用)

(9a) の文は、WOMAN が主語、PIE が目的語、PUT-IN-OVEN が動詞である。WOMAN と PIE の語順は交換不可能であり、非利き手で「パイ」の形をつくり、その手を動かして「オープンに入れる」動作をした場合、SOV であっても文法的であるといえる (神田 1994)。また (9b) の文は、ME が主語、BICYCLE が目的語、BUY が動詞である。アメリカ手話の ME は I と同じであり、英語における me とは異なり主語となることができる。ME と BICYCLE は交換不可能であり、「自転車」の手話をしながら「目線」である地点を示し、その地点に向けて「買う」の動作を行う場合に文法的だと考えられる (神田 1994)。先の (8b, c) の話題化や (9a, b) の写像性による SOV 型より、アメリカ手話では語順が入れ替わることがあるため、「④語順のかき混ぜ規則」が観察されることがわかる。

「②単数・複数の区別」について、英語では、a dog や dogs のように数えられる名詞では常に区別が行われる。アメリカ手話においては、Wilbur (1987) が (10a-d) に示す 4 種類の方法で名詞の複数形を表現していることを明らかにした (神田 1994)。

- (10) a. 顔を位置とする片手手話の場合、一般に同じ動作を両手で交互にすることで複数化し、その時顔を左右に振る。
- b. 単数形が何らかの接触があるか、あるいは方向の変化がある場合、複数形は水平な弧を描く。
- c. 指先の小刻みな運動や、開閉など運動の後、静止がある場合はその運動を水平的に連続化する。手首を曲げたり回転させたりする場合は水平運動ではなく連続化だけとなる。
- d. 一般に単数形が反復を伴う場合は複数を示す数量詞をとり、複数変化はない。

(神田 1994 p.52 より引用)

(10a-d) から、アメリカ手話には独自の複数形を表す方法があり、単純にアメリカ手話単語に指文字で複数の -s をつけるのではないことがわかる。これは、「アメリカ手話を用いて英語の授業を行う」際の大きな課題の一つとなりうる。

日本手話とアメリカ手話の共通点として、手話言語の文法には NM 表現（非手指信号、Non-manual Signals）が大きく関わっている。Liddell (1980) は、非手指信号の副詞的機能として、語としての働き、文法標識、パントマイム、副詞、感情表現の 5 つの機能を挙げている。ここでは、文法標識の機能に関して、(11a-c) の例を用いて考える。(11a-c) で用いられている非手指信号は、疑問標識 (q) であり、眉上げ、前かがみ、顎出しなどが観察される。

- _____q
- (11) a. WOMAN FORGET PURSE
- _____q
- b. *FORGET PURSE WOMAN
- _____q_____q
- c. FORGET PURSE WOMAN

(神田 1994 pp. 246-247 より引用)

(11a) は Did the woman forget the purse? を意味し、YES-NO 疑問文の場合も、主語 (WOMAN)、動詞 (FORGET)、目的語 (PURSE) という語順であることがわかる。(11a) と (11b, c) の違いは語順であり、後者は VOS の語順となっている。また、(11b) と (11c) の違いは、疑問標識の切れる位置が異なることであり、(11b) は非文となる。これに対し、(11c) は Did she forget the purse? Do you mean the woman? を意味し、FORGET PURSE は主語が省略された文として解釈され、後に続く WOMAN は確認の意味が込められている。このように、非手指信号には文法的機能が備わり、「③主語や目的語の省略」や「④語順のかき混ぜ規則」が起こることがわかる。

本節では、英語とアメリカ手話の差異について考察してきた。アメリカ手話の音韻・形態については、音声言語である英語よりも同じ手話言語である日本手話との共通点が多く見られた。統語については、基本の語順が SVO 型であることから英語との共通点が見られたが、表 5 に示すように、「日本語と日本手話」よりも多くの違いが見られた。このような違いは、英語の発祥の地がイングランドであるのに対して、アメリカ手話はイギリス手話語族ではなく「フランス手話語族」である (Humphries, Padden and Rourke 1994) ことが要因の一つとして考えられる。

表5 英語とアメリカ手話の統語構造上の違いのまとめ

	英語	アメリカ手話
基本の語順	S + V + O	S + V + O
単数・複数の区別	いつも	任意
主語や目的語の省略	なし	あり
語順のかき混ぜ規則	なし	あり

5. 日本人聴覚障害者のアメリカ手話習得体験からの情報の考察

ここでは、日本の聴覚障害教育における英語の授業にアメリカ手話を導入する可能性を考えるのにあたり、実際に日本人学習者としてアメリカ手話を習得したろう者である山本が自己の体験について時系列で述べる。聴覚障害がある日本人学習者の英語学習支援としてのアメリカ手話の導入の可能性を探るあたり、第5.1節で下線を引いた部分は、特に役立つ情報であると考え、第5.2節ではそれらを中心に考察を行う。下線部分には、考察の効率化のために番号を施す。

5.1 日本人聴覚障害者のアメリカ手話習得体験

初めてアメリカ手話に触れたのは、ろう学校中学部1年の英語の授業だった。アルファベットや英単語・定番のフレーズなど、基本的なアメリカ手話を習得したり、(1) 将来の夢を英文で書きアメリカ手話で発表したり、文化祭で“We are the world”をアメリカ手話の手話歌で披露したりするなどした。アメリカ手話の表現に強い憧れがあり、発表のために楽しく覚えていった。その際、アメリカ手話単語には、手話そのものより指文字による表現が多いことに気づいていたが、英語とアメリカ手話の文法の違いについては深く考えることはなかった。また、ろう学校高等部は国際交流が盛んで、様々な国のろう者が来校したことから、アメリカ手話は身近な言語であったが、その時点ではスムーズに会話できるレベルにまでは到達できず、悔しい思いをしていた。

大学卒業後、日本財団からの支援の下、アメリカ留学の機会を得た。渡米後一年間は大学院進学に向け、カリフォルニア州にあるコミュニティカレッジで英語とアメリカ手話を集中的に学んだ。英語担当の教授の指導方法は丁寧であった。(2) アメリカ手話を用いて英語を学ぶと理解しやすいことに気づいた。その教授は、英文法を細かく分解しながら説明したり、一冊の本をもとに登場人物の心情を自分の言葉で段落ごとにまとめる練習を繰り返したりすることを大切にしていた。また、大学レベルの高難度の英単語学習においては、アメリカ手話の指文字とネイティブ・スピーカーの口形をセットにして覚えていた。(3) 英語について日本手話で説明を受けると、語順が異なる日本語と英語を同時に使う必要があるが、アメリカ手話による説明の場合、英語と語順や概念が似ているため、頭の中での変換も少なく理解しやすかった。

渡米から一年後、ワシントンD.C.にあるろう者のための唯一の総合大学であるギャロデット大学の大学院に進学した。アメリカ現地でも一年間アメリカ手話を学んできたにも関わらず、大学院入学後もアメリカ手話に苦労していた。(4) カリフォルニア州がある西海岸とワシントンD.C.がある東海岸では手話の位置や速さが異なり、完全に理解するのに十分とは言えなかった。さらに、アメリカの大学の講義では学生同士でグループ討論する時間が多く設けられ、その際に他学生の意見が読み取れなかったり、自分の意見をうまく発信できなかつたりと、もどかしい日々が続いていた。また、アメリカ手話事典には載っていないギャロデット大学独自の手話も多くあった。

例えば、住んでいる場所について話す時、学内寮の場合Iという指文字で両手をくっつける、学外のアパー

トであればくっつけた状態から離す、といった表現になる。この手話は、新入生がギャロデット大学に入ってから最初を知る伝統的な手話である。(5) 現地の手話を知り、よりスムーズな会話ができるようになるためには、やはり現地のろう者との交流が必要不可欠である。日本手話と同様に、自ら積極的にアメリカ手話を使う機会を増やすことが何よりも上達への近道だと実感した。

(6) アメリカ手話習得の最大の利点は、世界のろう者と情報交換ができることである。アメリカ手話の他に(7) 世界で認識されている国際手話があるが、そのほとんどはアメリカ手話と似ている。世界ろう連盟(WFD)が四年ごとに開催する世界ろう者会議において様々な分野での発表が行われる際、(8) アメリカ手話が理解できれば、世界の情景を知ることができる。ろう教育の場合、アメリカで現在行われている教育法や、新しい効果的な教育アプローチ方法などを知ることができる。また、アメリカ(カリフォルニア州、テキサス州、メリーランド州など)のろう学校で教員やスタッフになるためには、必ずアメリカ手話の試験がある。(9) アメリカ手話はアメリカのろう者の言語として尊重され、質の高い表現力が求められていることがわかる。

さらに、(10) 英語をアメリカ手話で学べば、より濃密な英語学習が可能になる。すべての児童・生徒に有効な方法であるとは言い切ることができないが、今後の英語学習方法の選択肢の一つとして考えていくことが必要である。そのためには、(11) 日本の英語の授業で用いている教科書に合わせたアメリカ手話の映像教材を作成したり、アメリカ人のろう講師を招く機会を持つたりするなどの方法が考えられる。(12) 日本のろう社会やろう教育をより良いものにしていくために、アメリカ手話の習得は役立つものであると考える。

5.2 日本人聴覚障害者のアメリカ手話習得体験からの情報の考察

第5.1節に記した聴覚障害がある日本人学習者のアメリカ手話の習得体験は、日本の聴覚障害教育における英語の授業にアメリカ手話を導入する可能性を考える際に非常に重要な情報を提供している。ここでは、先に下線で示した部分を中心に考察を進めることにする。

まず、下線部(1)の「将来の夢を英文で書きアメリカ手話で発表したり…」から、聴覚障害がある学習者にとって、「書き言葉としての英語の機能」と「話し言葉としてのアメリカ手話の機能」がそれぞれ重要な役割を果たしていることがわかる。先にも述べたように、新しい英語教育は、学習者が英語をコミュニケーションの道具として、自分の考えや伝えたい情報を受信したり発信したりできる力を育成することを目標とし、特に発信力の「話すこと」の育成に重点が置かれている。そのため、英語の授業で行われる言語活動には、対話的な活動(やりとり)だけでなく、プレゼンテーション(発表)を行う活動も多く取り入れられている。これは、中学や高等学校の段階だけでなく、むしろ Show & Tell という形で小学校の外国語活動から既に行われている。健聴学習者にとっては、英語が「書き言葉」と「話し言葉」の双方でコミュニケーションの道具として有効に機能するが、聴覚障害のある学習者にとっては、「書き言葉としての英語」と「話し言葉としてのアメリカ手話」がそれぞれ有効に機能できるよう、早期の学習段階からアメリカ手話を導入し、体験に記されたようにそれぞれを使わせながら習得させていくことには大きな意義があると考えられる。

次に、下線部(2)の「アメリカ手話を用いて英語を学ぶと理解しやすいことに気づいた。」という認識は、第4節の英語とアメリカ手話の言語学的な比較でわかったことに大きく関連していると考えられる。また、先の下線部(1)の考察にも関連している。同一の国内で使用されている言語で、「書き言葉」と「話し言葉」として互いが相乗的に機能していることがわかる。加えて、下線部(3)の「英語について日本手話で説明を受けると、語順が異なる日本語と英語を同時に使う必要があるが、アメリカ手話による説明の場合、英語と語順や概念が似ているため、頭の中での変換も少なく理解しやすかった。」という認識からも、聴覚障害がある学習者の英語学習にアメリカ手話を導入することの意義が伺える。

下線部 (4) の「カリフォルニア州がある西海岸とワシントン D.C. がある東海岸では手話の位置や速さが異なり、完全に理解するのに十分とは言えなかった。」との認識は、英語も地域や国によって多くの方言や種類があることと同様に、学習者は始めは戸惑うことがあっても、こうした差異には徐々に慣れ親しんでいくことが期待される。

下線部 (5) の「現地の手話を知り、よりスムーズな会話ができるようになるためには、やはり現地のろう者との交流が必要不可欠である。日本手話と同様に、自ら積極的にアメリカ手話を使う機会を増やすことが何よりも上達への近道だと実感した。」との認識は、聴者の英語学習と相通ずるものである。英語教育に英語母語話者の指導助手 (ALT) が導入されてから久しいが、その機能を十分に生かし切れていないという反省もよく耳にする。アメリカ手話の導入にあたっては、下線部 (11) の指摘のように、「日本の英語の授業で用いている教科書に合わせたアメリカ手話の映像教材を作成して、自然なインプットを得られる機会を提供すること、そして、アメリカ人のろう講師を招く機会を持つたりするなどの方法」で自然なインプットとアウトプットの双方を得られる機会を提供することなどが必要である。

英語を学習することの最も大きな意義の一つは、英語をコミュニケーションの手段として活用し、言語や文化を超えた様々な交流をしたり、情報を入手したりすることである。下線部 (6) の「アメリカ手話習得の最大の利点は、世界のろう者と情報交換ができることである。」という認識から、聴覚障害がある学習者にとってアメリカ手話は、聴者にとっての英語と同様に有効なコミュニケーションの手段となりうることを示唆していると考えられる。このことは、下線部 (7) (8) の「世界で認識されている国際手話があるが、そのほとんどはアメリカ手話と似ている。」ため、「アメリカ手話が理解できれば、世界の情景を知ることができる。」とのことに支えられている。また、下線部 (9) の「アメリカ手話はアメリカのろう者の言語として尊重され」とのことについては、聴覚障害がある英語学習者がアメリカ手話を習得する意義を示唆しているとも考えられる。

下線部 (10) の「英語をアメリカ手話で学べば、より濃密な英語学習が可能になる。」と下線部 (12) の「日本のろう社会やろう教育をより良いものにしていくために、アメリカ手話の習得は役立つものである」の体験的な認識は、アメリカ手話の導入に期待をもたらすものである。もちろん、「すべての児童・生徒に有効な方法であるとは言い切ることができないが、今後の英語学習方法の選択肢の一つとして考えていくことが必要である。」という条件にも十分に留意する必要があるのは言うまでもない。

6. 英語の授業におけるアメリカ手話導入で考えられる利点と課題

これまで、第3節では「日本語と日本手話」、第4節では「英語とアメリカ手話」について言語学的な対比を行ってきた。本節では、聴覚障害教育における英語の授業へのアメリカ手話導入の可能性について考える。昨今の英語教育の流れとして、英語の授業を英語で行うことが基本 (中学校) あるいは原則 (高等学校) とされているが、ろう学校においても同様に、英語もしくは英語に代替する何らかの手段が必要である。本研究では、この手段を「アメリカ手話」とし、その活用の必要性や有用性を探ることとした。そのためには、アメリカ手話を用いる利点と導入にあたっての困難点を考えることが重要である。上原・浦田・大杉・金澤 (2018) は、聴覚障害教育における英語の授業へのアメリカ手話の導入の教育効果として、以下の2点を挙げている。

- (12) a. 北アメリカの英語圏に生活するろう者とのコミュニケーションを円滑にすること
 b. アメリカ手話が英語への入り口になりうること

(上原・浦田・大杉・金澤 2018 p.103 より引用)

(12a) について、大杉 (1997) はアメリカ手話を用いることで、ろう者の文化を学び、社会の出来事について意見交換をすることができたと述べている。アメリカの聴覚障害者が用いる言語は、要約筆記と文字の読み取りのための英語や、アメリカ手話である。その内のアメリカ手話は、双方向で、かつ、リアルタイムで会話することを可能にし、聴覚障害のある学習者にこれを学んで使用できるようにする機会を与えることはコミュニケーションを円滑にする大きな手助けとなることがわかる。これは、第5節の体験談からも明白である。

また、(12b) については、ろう者にとってアメリカ手話が英語よりも身近に感じることでできる言語であると考えられる。上原 (2014) は、音韻構造の特徴として、日本語は「syllable-timed rhythm、5母音、子音+母音」、英語は「stress-timed rhythm、13母音、子音連結」を挙げ²⁾、これらの二言語が音韻構造でも大きく異なっていると述べている。これに対し、日本手話とアメリカ手話の音韻は比較的共通点が多いため、日本語と英語よりは近い関係であると考えられる。

次に、日本語、日本手話、英語、アメリカ手話の統語構造を分かりやすく対比するために、先の表3と表5を表6としてまとめる。

表6 日本語、日本手話、アメリカ手話、英語の統語構造の主な違い

	日本語	日本手話	アメリカ手話	英語
基本の語順	S + O + V	S + O + V	S + V + O	S + V + O
単数・複数の区別	任意	任意	任意	いつも
主語や目的語の省略	あり	あり	あり	なし
語順のかき混ぜ規則	あり	あり	あり	なし

表6からわかるように、基本の語順は、日本の言語はSOV型、アメリカの言語はSVO型であり、同一国内の言語がそれぞれ同じである。「単数・複数の区別」、「主語や目的語の省略」、「語順のかき混ぜ規則」の3観点においては、日本語・日本手話・アメリカ手話に同一の傾向があることがわかる。

以下の表7に、日本手話とアメリカ手話の非手指記号の例を挙げる。

表7 日本手話とアメリカ手話の非手指記号の例

	日本手話	アメリカ手話
疑問	眉上げ、目の見開き、頭の突き出し	眉上げ、頭の前かがみ、顎の突き出し
話題化	眉上げ、目の見開き	眉上げ、後頭部を後ろに引く

2 上原 (2014) は、IPAの発音表記でなく、文部科学省検定済み教科書や英語の辞書を始めとし、日本の英語教育で最も一般的に用いられている発音表記を用いて、学習指導要領に示されているGE (General English) についての考察を行っている。

表7より、手話言語に特有の文法表現である非手指記号は国によって多少の違いはあるが、基本的には非常に近いものであることがわかる。このことから、音声言語の母語話者に比べて、日本手話母語話者はアメリカ手話の非手指記号の存在に気づき、それらに文法的意味を見出すことができると考える。また、日本手話とアメリカ手話の音韻パラメータも共通しているため、日本手話母語話者は、アメリカ手話の手型と掌の向き、位置、動きがそれぞれ弁別性を有し、意味の区別に重要であることを無意識に認識することもできると考える。加えて、複合語の形成等の仕組みも共通しているため、形態論の観点においても、日本手話母語話者は、音声言語母語話者よりもアメリカ手話習得が容易であると予想できる。つまり、図1に示した数直線で見ると距離は等間隔でないとしても、日本手話とアメリカ手話は、日本語と英語の間に存在することが考えられる。日本手話使用者にとって、同じ手話言語であるアメリカ手話学習は英語学習より負担が少ないことが期待される。



図1 統語構造からみる日本語と日本手話、英語、アメリカ手話

これまでの言語構造の対比と第二言語習得上の干渉の起こりうる要因を踏まえ、アメリカ手話を導入することの可能性への期待の一方で、英語の授業における実践を考えるためには、少なくとももう一つの課題がある。この課題について、上原・浦田・大杉・金澤（2018）は、アメリカ手話を使用可能な教員の育成の必要性について指摘している。ろう学校における英語教員は英語の授業の中で、指導・支援方法としてアメリカ手話を十分に使いこなす能力が求められる。しかし、ろう学校に勤務していても、教員が手話言語に慣れていない可能性がある。

具体的には、手話言語使用の観点からろう学校の英語教員は、論理上、「日本手話とアメリカ手話ともに使用可能」、「日本手話が使用可能で、アメリカ手話は使用不可能」、「アメリカ手話を使用可能で、日本手話は使用不可能」、そして「日本手話とアメリカ手話ともに使用不可能」の4種類が考えられる。「日本手話とアメリカ手話ともに使用可能」な教員は問題ないが、「日本手話が使用可能で、アメリカ手話は使用不可能」、「日本手話とアメリカ手話ともに使用不可能」な教員には、アメリカ手話習得のための研修が必要になる。第1節で述べたように、聴者の英語教育においても、新学習指導要領の下では、小学校の中学年から外国語活動、高学年では教科としての英語が開始される。英語の教科化に伴い、英語の専科教員の導入が徐々に進んでいるものの、その数は非常に少なく、英語を専門としない担任教師が英語科の授業も担当しているのが実情である。

このような実践上の課題に対して、手立てがいくつか考えられる。例えば、その一つとして、教師が授業で頻繁に繰り返して使用するクラスルーム・イングリッシュなどの基本的な表現を、アメリカ手話で作成してICT機器などを活用して使用することが挙げられる。具体的には、Hoogenboom・上原（2010）の『教師用基本英語表現集』などのアメリカ手話版を作成し、研修用材料や授業の教材として用いていくことである。これを受け、我々の研究チームは、研修用材料や教材を現在作成中である。

また、「アメリカ手話を使用可能で、日本手話は使用不可能」な教員は、アメリカ手話のネイティブ・サイナー、つまりアメリカ手話を習得した Assistant Language Teacher (ALT) などが想定できる。しかし、上原・浦田・大杉・金澤（2018）は、日本国内においてアメリカ手話のネイティブ・サイナーは数が多くないため、人材確保に課題があると指摘している。これらから、日本人教師も、ALTも、児童・生徒とともに、

先に述べたアメリカ手話の基本表現を学んでいくことも、有効な手段であると考えられる。

本節では、英語の授業におけるアメリカ手話導入で考えられる利点と課題について考察してきた。アメリカ手話の導入には様々な利点や教育的効果が期待されるが、それを導入するための人材や教材等の確保に課題があり、それらを解決していくことは急務である。

7. おわりに

本研究は、聴覚障害がある日本人学習者の英語習得支援手段としてのアメリカ手話導入の可能性を探ることを主な目的とした。はじめに、聴覚障害がある学習者にとっての手話の習得と手話使用の意義を考えた。この考察からは、聴覚障害がある日本人学習者は、必ずしも日本手話を習得している、あるいはその習得の機会が十分に提供されているとは言えない場合があるため、日本手話に比較対応しながらアメリカ手話を導入していく際には、学習者個々の実態を踏まえていくことが大切であることがわかった。

次に、日本語と日本手話、英語とアメリカ手話をそれぞれ音韻論、形態論、統語論の3つの観点から比較した。日本語と日本手話には「音声言語と手話言語」としての根本的な違いはあるものの、日本手話にも音韻や形態に規則性が見られ、日本語と日本手話は基本的な統語構造が類似している。同一国内に存在する手話言語は音声言語から少なからず影響を受けていることがわかった。一方、アメリカ手話の音韻・形態については、音声言語である英語よりも同じ手話言語である日本手話との共通点が多く見られた。統語については、基本の語順がSVO型であることから英語との共通点が見られたが、日本語と日本手話の対比よりも、英語とアメリカ手話間では多くの違いが見られた。

また、ろう学校中学部の英語の授業でアメリカ手話を学ぶ機会を得て以降それを習得し、現在アメリカ合衆国で勤務する日本人学習者の体験から、非常に多くの貴重な情報を得ることができた。提供された情報には、アメリカ手話を用いて英語を学ぶと理解しやすいこと、アメリカ手話を習得していれば、国際手話も理解でき多くの情報を自身で得ることができることなどが含まれる。本研究がアメリカ手話を取り上げた主な理由は、聴覚障害のある学習者にとって、音声に代わる英語の自然なやりとりを視覚化できる有効な手段であると考えたためであるが、「書き言葉の英語」と「話し言葉のアメリカ手話」として、二言語が互いに有効に機能し合っていることがわかった。

以上から、学習者が英語を音声媒体で多用しながら習得していく新しい英語教育の方向性を踏まえると、聴覚障害のある日本人学習者が英語を習得する際にアメリカ手話を導入することは、価値があると考えられる。今後は、導入に向けての具体的な方法についての研究を進めていきたい。

引用文献

- 神田和幸 (1994) 『手話学講義 手話研究のための基礎知識』, 福村出版
松岡和美 (2015) 『日本手話で学ぶ手話言語学の基礎』, くろしお出版
上原景子・浦田留衣・大杉豊・金澤貴之 (2018) 「聴覚障害学生の英語学習支援とアメリカ手話に関する一考察」, 『群馬大学教育学部紀要』 人文・社会科学編 第67巻, pp.95-105

参考文献

- 我妻敏博 (2008) 「聾学校における手話の使用状況に関する研究 (3)」, 『ろう教育科学』, 50(2), pp.27-41
独立行政法人日本学生支援機構 (2017) 平成28年度 (2016年度) 「大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」

- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford U. P.
- Fischer, S. (1975). Influences on word order change in American Sign Language. In C. N. Li. (Ed.). *Word order and word order change*. Austin: University of Texas Press, pp.1-25
- Friedman, L. (1976). The manifestation of subject, object and topic in American Sign Language. In C. N. Li (Ed.). *Subject and topic*. New York: Academic Press, pp.125-148
- Hoogenboom, R. B.・上原景子 (2009) 「英語で行う授業のための教師用基本英語表現集：ティーム・ティーチングとクラスルーム・イングリッシュ」, 平成 19～21 年度科学研究費助成 基盤研究 (C) 課題番号 19520479
- Humphries, T., Padden, C., and O' Rourke, J. T. (1994) *A basic course in American sign language*. (2nd. ed.). Silver Spring: Md. T.J Publishers
- Liddell, S. (1980). *American Sign Language syntax*. The Hague: Mouton
- 文部科学省 (2018a) 『中学校学習指導要領解説 外国語編 平成 29 年 6 月』
- 文部科学省 (2018b) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編 平成 29 年 6 月』
- 文部科学省 (2017a) 『中学校学習指導要領 平成 29 年 3 月』
- 文部科学省 (2017b) 『小学校学習指導要領 平成 29 年 3 月』
- 文部科学省 (2016a) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」平成 28 年 12 月 21 日中央教育審議会
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380731_00.pdf (2017 年 1 月 6 日閲覧)
- 文部科学省 (2016b) 「アクティブ・ラーニングの視点と資質・能力に関する参考資料」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/03/03/1367713_2_2.pdf (2017 年 1 月 6 日閲覧)
- 文部科学省 (2013) 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/1342458.htm (2014 年 1 月 10 日閲覧)
- 文部科学省 (2012) 「特別支援教育のあり方に関する特別委員会合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ報告」
- 文部科学省 (2009) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)」平成 20 年 1 月 17 日中央教育審議会
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf (2016 年 12 月 20 日閲覧)
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge U. P.
- 岡典 栄・赤堀仁美 (2011) 『文法が基礎からわかる 日本手話のしくみ』, 大修館書店
- 大杉 豊 (1997) 「私はこうして英語を学んだ」, 『聴覚障害』1997 年 6 月号, pp.19-23
- 太田晴康・下島かほる (2003) 「通常中学校における聴覚障害生徒への情報保障—インテグレーションと、要約筆記を活用した学習支援」, 『聾教育科学』, 45 (3), pp.191-202
- 清水久美子・高橋信雄 (2002) 「手話などを用いた通常小学校における聴覚障害児の授業援助の試み」, 『特殊教育学研究』, 39 (5), pp.9-15
- 羅 艶平・金澤貴之 (2016) 「障害者差別解消法と通常学級における聴覚障害児支援」, 『障害児教育実践の研究』第 26 号, pp.59-67
- Stokoe, W. C., Jr. (ed.). (1960). *Sign language structure: An outline of the visual communications system of the American deaf. studies in linguistics, occasional papers, 8*. Buffalo, N.Y.: Department of Anthropology and linguistics, University of Buffalo (Reprinted Silver Spring, MD: Linstok Press, 1978)
- 土谷道子 (2009) 『しっかり学べるアメリカ手話 (ASL)』, 福村出版
- 上原景子 (2014) 「Some Notes on Linguistic Differences between English and Japanese」, 群馬大学教育学部 「英語科教育法 I・

II」講義配布資料

上原景子・金澤貴之・レイモンド B. フーゲンブーム・中野聡子・山田敏幸（2017）『英語教育における聴覚障害児の学習促進支援—合理的配慮に向けて— H23～27 年度 科学研究費助成 基盤研究（B） 課題番号：23330274 の成果から：科学研究費助成 基盤研究（B） 研究成果の一部のまとめ』

上農正剛（2003）『たったひとりのクレオール——聴覚障害児教育における言語論と障害認識』，ポット出版

Wilbur, R. B.(1987). *American sign language: Linguistic and applied dimensions*. Boston: Little, Brown

