



KWANSEI  
GAKUIN  
UNIVERSITY



# 手話言語研究センター 研究成果報告会

---

第1期（2016～2018年度）事業期間

開催日時：2019年2月24日 13：00～16：30

開催場所：関西学院大学大阪梅田キャンパス

主 催：関西学院大学手話言語研究センター

# 手話言語研究センター 研究成果報告会

第1期（2016～2018年度）事業期間

## 目 次

開会の辞 .....	1
------------	---

今西 祐介（関西学院大学総合政策学部専任講師／手話言語研究センター研究員）

### 【発表】

①「大学における日本手話教育実施による

学生の手話認識の変化について（調査報告）」 ..... 4

松岡 克尚（関西学院大学人間福祉学部教授／手話言語研究センター研究員）

②「関西学院大学『日本手話』履修生における日本手話習得プロセス」 ..... 12

下谷 奈津子（関西学院大学手話言語研究センター専門技術員）

③「日本手話と日本語のバイモーダル児の言語使用について」 ..... 24

平 英司（関西学院大学手話言語研究センター専門技術員）

④「視覚言語モデルからのアプローチによる日本の手話の分析」 ..... 40

川口 聖（関西学院大学手話言語研究センター専門技術員）

⑤「日本手話の文末指さしに関する統語的研究」 ..... 48

今西 祐介

閉会の辞 .....	56
------------	----

松岡 克尚

※今回、報告会に出席が叶わなかった研究員、客員研究員の研究成果を寄稿という形で掲載する。

「音声言語と手話言語のバイリンガリズム：CODAの言語環境実態調査」 ..... 59

山本 雅代（関西学院大学国際学部教授／手話言語研究センター長）

「手話話者・音声言語話者・通訳者を参加者とする相互行為の分析」 ..... 63

森本 雅代（関西学院大学法学部教授／手話言語研究センター副長）

「日本の言語教育政策と日本手話」 ..... 64

オストハイダ テーヤ（関西学院大学法学部教授／手話言語研究センター研究員）

「コーダの使用言語と心理」 ..... 66

中島 武史（大阪府立中央聴覚支援学校教諭／手話言語研究センター客員研究員）

## 開会の辞

今西 祐介

司会：川口 聖

○川口 皆様、本日はお集まりいただき、誠にありがとうございます。

ただ今から関西学院手話言語研究センター主催、研究成果報告会を開催させていただきます。私は本日の司会を担当いたします川口聖と申します。よろしくお願いいたします。

では、開会にあたりまして今西研究員より挨拶させていただきます。よろしくお願いいたします。

○今西 こんにちは。ご紹介にあずかりました今西祐介と申します。

私は、本学の総合政策学部で教員を務めておりますが、数年前から縁がありまして手話言語研究センターの研究員も務めております。

本日はお天気のいい中、わざわざ足をお運びいただきありがとうございました。天気が良いので研究会には向いていない日ですけれども、数時間お付き合いください。

本日は研究成果報告ということで、成果と言われると身が引き締まる思いがします。

私の研究分野のお話をさせていただきますと、私は言語学を専攻しておりまして、その中でも世界的に知られているノーム・チョムスキーという言語学者がいますけれども、彼が提唱している生成文法理論を研究しております。この理論の説明をしますと非常に複雑な話になりますので、簡単に説明させていただきます。

世界には色々な言語があります。それらは音も変わるし単語も変わりますが、その中には普遍的な特徴や特性があります。そして、子供が言葉を獲得するシチュエーションを考えますと、環境を整えば、誰もがどの言語をも母語として獲得できる、習得できるということを提唱している理論です。

賛否両論はありますけれども、1950年代からその理論が精緻化されてきておりまして、チョムスキー自身、非常に早い段階から自然言語としての手話言語の重要性を説いています。そして、例えばアメリカの言語学概論の本をひも解くと、ほとんどの言語学の入門書には「Sign Language (手話言語)」がCHAPTERとしてあります。

私自身も昔、アメリカで言語学入門の授業を教えたことがあります。本の中には必ず「Sign Language」があるのです。恥ずかしながら、私自身はそういったところで初

めて、自然言語としての手話言語というものに気づきました。

翻って日本はどうかというと、最近は事情が色々変わってきていますが、言語学の入門書に手話言語が入っているかということ、アメリカの言語学概論に比べると非常に少ないのではないかと思います。最近では手話言語学の入門書も出てきておりますので、これからはどんどん変わっていくと思いますけれども、そういう中で、チョムスキーという人は手話言語の重要性を説いているわけです。

そして、言語学の目的の一つには、言語というレンズを通して、人とは何かということの解明するということがありますので、多くの言語を見るほど、先程言ったような普遍的な特性が分かる手掛かりが掴めるはずで、そういうコンテキストで考えますと、手話言語も自然言語である以上、その例外ではありません。

私自身もこの信念のもと、特に音声言語を中心に研究してきておりますが、中でも消滅危機言語というものを中心に取り組んできました。つまり、消えゆく言語ということです。明日からは奄美の喜界島へフィールドワークに行きます。

この危機言語ですが、世界には 6,000 ぐらいの言語があるとされていて、今世紀の終わりには、約半分が消えると言われております。どういう状況になると危機言語と言われるのかということ、その言語の話者が 100 万人を切ると危機言語の仲間入りをするわけですが、日本手話もそのカテゴリーに入っていると聞いております。

今後の活動によってその流れは変わっていくと思いますが、危機言語の研究で一番大事なのは研究、記録、そして話者の方々の活動、教育、色々なものがあります。関西学院大学は大学として果たせる役割の一つとして、研究に重きを置いて、特に日本手話というものの記録、研究、分析といったものに貢献したいということで、このセンターの研究員、またはその他にご協力いただいている先生方、日本手話のコミュニティに関わる方々のご協力のもと、活動をしてまいりました。

本日は、そういった研究の成果の一端をお披露目したいと思っております。本日は色々なアプローチがありますし、手話言語へのアプローチといっても言語学だけではなく、教育学、福祉の面、言語学の中でも応用言語学など色々あります。本日のお品書きを見ますと非常にバラエティに富んだ内容になっております。

初めに、松岡研究員から本学における日本手話の教育実施状況報告、そして、下谷専門技術員によります、関学での日本手話履修生における習得プロセスといったように、色々な観点からの発表をしていただきます。その後、平専門技術員からは、日本手話

と日本語のバイモーダル言語使用、そして、川口専門技術員からは、視覚言語モデルからのアプローチによる日本手話の分析ということで、こちらも興味深いアプローチかと思えます。

そして最後に、私から日本手話の文末指さしに関する統語的研究、というバリエーション豊かなプログラムになっておりますので、皆様のご意見、お知恵を拝借いただきまして、活発な議論ができればと思っております。

それでは、よろしく申し上げます。

## 【発表①】

「大学における日本手話教育実施による学生の手話認識の変化について（調査報告）」

松岡 克尚（関西学院大学人間福祉学部教授／手話言語研究センター研究員）

司会：川口 聖

○松岡 皆様、こんにちは。松岡と申します。人間福祉学部で教員をしております。

私の専門はソーシャルワーク、障害学です。私の報告はたいした内容ではありませんが、にもかかわらずトップバッターということで大変恐縮に思っております。先程の今西先生のご挨拶がとてもアカデミックで専門的なお話であっただけに、なおさら恐縮な思いなのですが、どうかよろしく願いいたします。

私からの報告はタイトルのとおりで、関西学院大学の学生を対象に、学生達が手話や手話の授業についてどういう認識を持っているかを調べましたので、ご報告をさせていただきたいと思えます。

今回の調査目的を説明いたします。2004年に本学において、手話についてどう思うかという調査が行われました。その後、2008年に人間福祉学部で1年生、2年生を対象とした言語科目という位置づけで日本手話が開講され、更に2015年からは本センターが関わっている手話言語基礎、手話言語学専門という科目も開講されており、このように本学においても手話の授業が本格的に展開されるようになってきました。

ご存知だと思いますが、最近は多くの自治体で手話言語条例を制定する動きが起こっています。前回調査の2004年はまだそういうものがなかった時期になります。したがって大学でも手話の授業が開講されておらず、手話に関する知識も一般にはあまりなかったという時代です。そういうときに行われた調査ですので、その後今のような動きがあったことを踏まえて、学生の認識がどう変わったかを明らかにしてみたいということで、2017年度に調査を行なった次第です。

実は昨年、中間報告という形で既に報告させていただいたのですが、本日は最終的にまとめたものを報告したいと思っております。なお、この報告を原稿にまとめたものがこの3月半ばに人間福祉学部の紀要に掲載される予定になっております。今回は、2,375の回答を得ることができました。以下、この2,375の回答うち有効回答に占める割合をもとに説明させていただきます。

性別は女性が6割です。学年は1年生、2年生を合わせて3分の2になっておりま



す。所属学部は人間福祉学部が3割を占める一方、神学部、商学部は各2人、理工学部は0人とかなり偏りがあります、1年生、2年生が3分の2を占めているということも含めて、偏りのあるサンプルということを前提にお聞きいただければと思います。

まず、「これまで手話を学んだ経験がありますか」という質問について「ある」と答えた人が46%、前回の2004年の調査では27.5%でしたので、手話を学んだ学生の比率は増えています。手話は使えるかどうかということについては「使える」と回答した人が19%、前回は11.7%でしたので、若干は増えていると言えそうです。

どの程度、使えるかということについて、「手話を学んだ経験がある」と答えた人に「どの程度、使えるか」と聞いてみました。前回は「少しだけ使える」と答えた人が98.1%でしたので、今回の結果を見る限りはそれほど変わっていないと考えております。

それから、聴覚障害がある方との関わりですが、「今まで、関わったことがあるか」という質問についての回答は、「昔あったし、今もある」、または、「昔はあったが、今はない」「なかったが、最近になって関わるようになった」という3つを合わせて全体の47%になっております。「一度もない」というのが43.7%です。

ここには載っていませんが、関わった時期について自由回答で聞いてみました。その結果、「どこで関わるようになりましたか」という質問に「大学で関わるようになった」という答えが262ありました。そのうち「日本手話の授業で初めて関わった」というのが220でした。ちなみに「小学校、中学校の授業で関わった」という回答が70でしたので、聴覚障害の方との関わり、あるいは、それを通しての手話、ろう文化に触れていく機会というものには、大学も含めた学校教育が大きな位置づけを占めているのではないかなと思われまます。

それから手話への興味ですが、「どれくらい興味を持っていますか」ということでは「とても興味がある」「どちらかというに興味がある」を合わせると42.7%。前回は53.7%でしたので、前回に比べると減っています。

次に、人間福祉学部の1年生、2年生を対象に、言語科目として日本手話が開講されていますが、それについて「知っていますか」と聞いたところ「知っている」と答えてくれたのは52%でした。この結果に対して、「人間福祉学部生」か、「人間福祉学部生以外」かでクロスをかけてみました。人間福祉学部生で「知っている」と答えた人が94.5%、一方で人間福祉学部生であっても「知らない」と答えた人が5%いたのは

残念なところですが。そして、人間福祉学部以外の学生で「知っていた」と答えた人が33.3%、つまり3分の1ということですので、人間福祉学部の学生が知っているのは当然とはいえ、全学的に見るとほぼ半分程度の認知度ということになります。

人間福祉学部の手話の授業に限らず「もし、自分の学部で手話が開講されたら受講したいか」と聞いたところ、「是非受講したい」、「どちらかという受講したい」、これを合わせると43.8%です。言い換えれば、受講に意欲的と思われる層が43.8%となりました。

ちなみに、前は「受講したいか」と聞いたときに「はい」と答えたのが50.7%でしたので、今回の43.8%というのは減ってしまったと受け取られるかもしれません。しかし、「既に受講済み」「今、受講している」と答えた人が合わせて6.1%いますので、これらを足すと、前回とあまり変わらないことになります。

「人間福祉学部で日本手話の授業が開講されていることをどう思いますか」ということで自由回答をお願いしたところ、1,500近くの回答がありましたが、この中で注目したいのは「手話は言語だから、言語科目として開講するのは当然だ」という答えが多かったということです。これは、手話を言語として認識している、あるいは言語として開講されているということへの認識が広まっていることを意味し、そのことは喜ばしいことではないかなと思います。

リストの中には「関学らしくていい」とか「人間福祉学部らしくていい」というものもあります。つまり、手話と関学のミッションとを絡ませて評価している声もありました。更に「社会貢献の意味がある」「社会的意義が高い」ということもそこに絡めると、手話に対する本学の役割というものが意識され、ミッションや社会貢献と結びつけて学生が理解している傾向もあるのかなと推測されます。

もう一つ注目しておきたいのは「ろう者の助けになる」という回答です。日本手話の言語科目が開講されるということは、ろうの人たちのプラスになるという答えが多かったのです。ここで皆様に考えていただきたいのは、これから大学で英語の科目が開講されるというときに、英語を話す人のためになるからその授業を受けたいと思うものなのでしょうか。普通、言語科目を選択する際にはそのようには思いませんね。それにもかかわらず、言語科目として日本手話を開講していると認識される一方で、自分が言語としての手話を学びたいということだけではなくて、「ろうの人たちのためになるから」と答えている学生がいるということには、注目しておきたいと思います。

さて次に、本センターは 2016 年から「手話言語学基礎・専門」という授業を、3、4 年生対象に開講していますが、これらについて「知っていた」と答えた人は 17.3% にとどまりました。それから「受講したいか」ということに関しては「是非とも」「どちらかという」という人が、合わせて 40.4% でした。

また、「手話言語条例についてどう思いますか」と聞きましたところ「知っていた」という人は 8.7% で、「どう思うか」ということについては「いいと思う」と答えた人は 3分の2 で、3分の1 は「分からない」と答えています。手話言語条例については、自由回答で「言語を保障するから、いいことだ」という答えが多く出ていて、授業を通してこういう理解ができてきているのであれば、それは喜ばしいことではないかなと思います。

更に、関西学院大学が、その単位をとれば手話通訳国家試験の受験資格が与えられるというプログラムをつくることについて「どう思いますか」という質問については「良いと思う」と答えた人が 7割 でした。それから、「ろうの学生が授業での要約筆記で合理的配慮を受けていますが、手話通訳を配置することについてどう思いますか」という質問については、52.9% が「いいと思う」と答えています。ただ、両方の質問ともに「分からない」という答えが多かったことも覚えておいていただければと思います。

ところで「合理的配慮として、手話通訳を提供することをどう思いますか」ということでは、否定的な意見も出てきましたので、そこを取り上げたいと思います。なぜ、合理的配慮として手話通訳を提供することに否定的なのか、その理由として、「要約筆記があるからいい」とか「お金がかかるから」、あるいは「音声変換技術があるから、そちらでいいのではないか」という答えが上がっています。また「大学で、そこまでやるべきか」という声もありました。先にミッションとの関連で手話が受け入れられていることを述べましたが、ここではむしろリアルな現実主義的な思考が否定的な背景に存在している様子です。

ここまですを受けて、次に考察に入りたいと思います。全体を通してのまとめということでは、学んだ学生の割合は増えている。手話を使えると回答した割合もやや増えている。しかし、手話への興味という意味では減っており、受講意欲については大きな違いはありませんでした。また、手話の授業開講には全体的に好意的な意見が増えています。

先程の自由回答のところを見ていただくとお分かりいただけますように、手話は言語であるという認識が広まっているところは認識できそうですし、言語的な多様性とか、共生というところが、これらは手話を開講することについての先行研究で指摘されている効果なのですが、そういった点も自由回答で上がっておりますし、大学の授業を通して聴覚障害の人と初めて触れ合ったという学生もいることを考えると、そういうところにも大学で手話を学ぶという意味があるのではないかと考えています。

ただ残念ながら、実際に興味があるとか、受講意欲があるかということに関しては前回の調査とはそれ程変わっていないという結果で、4割程度の数字でした。潜在的には、それぐらいの割合がベースかととらえることができると思います。

今回の調査に限って言うと、日本手話、手話言語学基礎・専門、手話言語条例、手話通訳士養成プログラム、合理的配慮としての手話通訳、これらについてはいずれともに肯定的な反応が多かったです。しかし「分からない」「どちらともいえない」という答えも結構多かったので、全体的に学生はこういう質問をされると、是非の判断に迷うことが多いということを意味しています。つまり言い換えると、判断の情報が足りないということ、情報不足というところがあるのかなと思います。更に言えば、下手をするとこういう学生は情報次第でネガティブな方向に変わっていく可能性もあり得ると考えられますので、これからの手話教育に関する情報戦略をしっかりと考えないといけないのではないかと思います。

最後に、今後の取り組みのポイントとなることを申し上げたいと思います。

特に自由回答を見るとよく分かるのですが、本学のミッションと手話教育を結びつけている人たちが結構いました。もう一つ特徴的なのは、手話の開講はろう者のためになるという答えも見られました。これは純粹に言語を学ぶ機会になるというよりは、ここではパターナリズムという言葉を使わせていただきましたが、聞こえる者が聞こえない人のために「何とかしてあげよう」という恩恵的な思いがここに表れているのではないかと解釈できます。これら2つの流れを合わせて考えると、つまり、ミッションとパターナリズムがスパイラルな関係を構築しており、それらがらせん状に働くことで結果的に本学では手話が知られるようになっていくという理解もできるのではないかと思います。パターナリズムというのは「何とかしてあげよう」という思いを指しているのですが、この思いの逆にあるのは「どうしてそこまでするのか」「そのコストはどうするのか」というリアリスト的な思考があると思います。そのように考

えれば、ミッション意識とパターナリズムであるということは、それらの反対には「大学は、どうしてそこまでののか」「人材の確保やコストはどうするのか」という現実意識が常に存在していることも覚えておかないといけないのではないかと思います。

逆に言う「大学は、どうしてそこまでののか」という意識に対抗するためには「私たちにはこのようなミッションがあるから」というミッション意識とくつつくことによって、先の現実意識を抑えていけるという解釈もできるかと思います。もちろんパターナリズムという否定的なとらえ方がされるかもしれませんが、手話への入口は広くてもいい、結果的にすそ野が広がっていけばいいという理解もできますので、パターナリズムが一概に悪いわけではないと思います。ですから、ミッションとそれをうまくつなげることで手話を広げていく可能性は広がっていくのではないかと思います。

冒頭に申し上げましたように、今回はサンプリングの問題もあって、回答者に偏りがあることが課題として残りましたので、次回に調査するときはサンプリングをしっかりしないとけないと思います。それから、こういう調査を定期的に行なって、時系列的な変化を見ていくことも必要ではないかと思っています。私の報告は以上です。

ご協力いただきました先生方と学生の皆様には、改めてお礼を申し上げたいと思います。ご清聴ありがとうございました。

○川口 松岡先生、ありがとうございました。

ただ今の発表に関して何か質問はございますでしょうか。

○質問者 発表ありがとうございました。

学生の認識について調査をされたということですが、手話を単語程度で使える人が多数を占めている一方で、通訳者の養成も必要だという回答が70%近くあるわけですが、現状で学生が習得している手話のレベルを考えたときに、そこには大きな乖離があると思われます。その差をどのように埋めていくか、大学としての案がございましたらお聞かせください。

もう一つ、例えば、英語を学ぶ人は「英語話者のために役立ちたい」という思いはなく英語を学ぶと思います。一方、手話では、先程のように「ろう者を助けたい」という思いがあるという、その辺の認知は学生だけではなくて、社会に大きく関連することかと思うのです。その辺も含めて先生のお考え、また大学として今度どのような取

組みをされていくのかを教えてくださいたいと思います。よろしく願いいたします。

○松岡 ご質問ありがとうございます。

どこまでご質問に対する答えになるか分かりませんが、私の理解では、ご質問は、手話を学んでもスキルが身についていけないのではないかとということかと思うのですが、そういう理解でよろしいですか。

仮に通訳士の養成コースができたとして、学生は授業の存在を知っているし、それを受講したいと思ったとしても、実際には使えるレベルまでに達していない、手話通訳士のコースができては皆は肯定的にとらえているけれども、スキルが追いついていけないのでは、というご質問でよろしいですか。

これは大学としてではなくて私個人の答えになりますが、手話を学びたいという理由は様々だと思うのです。純粋に会話能力を高めたいという学生もいれば、ろうの方と関わっていききたいとか、文化を知ること満足する学生もいるし、とりあえず手話の世界に触れてみるだけで十分だという学生もいます。中には、もっともっと手話のレベルを高めて、将来は通訳ができるまでになりたいという学生もいると思いますので、それら様々である全員のニーズを一度に満たすのは難しいのではないかなと思います。どうしても、それらのニーズの中でどこに重きを置くかということになってくるのではないかなと思うのですが、私個人としては、まずは手話を知ってもらいたい、手話の世界に触れてもらいたい、そこを第一に重きを置くことを考えたいと思いますし、結果的にそれでスキルが身につけばいいし、あるいはたった2年ではスキルは身につかないと思いますので、次のステップを考えていくことも、これからの課題として考えていかなければいけないのではないかと思います。

よろしいでしょうか。

○川口 他にご質問はございますでしょうか。

○質問者 非常に興味深い調査結果をありがとうございます。小、中学校時代にろう者と関わったことのある方が70%とありましたが、非常に興味深いなと思いました。なぜなら私自身、小、中とろう学校には通っておらず、手話というものを知らないまま育ったからです。今は、小、中学生でも手話と関わる方が以前に比べて増えてきていると思います。70%というと、ほとんどの方がろう者と出会い、手話に触れるきっかけを持てるわけです。

これから手話言語条例などをきっかけに、小学校から手話に触れる機会が社会で増え

ていくと想像しますが、実際に手話言語条例というものを知っている人の数字が7.1%ということで、手話への理解も社会に広まっていないことも証明されたと思います。とても興味深く聞かせていただきましたので、今後も10年、20年と継続して調査をしていただければと思います。

もう一つは、合理的配慮について理解する以前に、障害者差別解消法を知っているかどうかという調査もされたのかどうか教えていただきたいです。

○松岡 ご質問ありがとうございました。

差別解消法に関しては、今回の調査ではデータをとっておりません。ただ、参考になるかどうかわかりませんが、本学では差別解消法に基づいて、障害のある学生さんたちを支援する部署として、総合支援センター・キャンパス自立支援室があります。本日の要約筆記の学生も、そこを通して来ていただいています。

「障害と人権」という科目があるのですが、その授業に出ている学生に対して「キャンパス自立支援室のことを知っていますか？」と聞くと、誰も手を上げませんでした。ですから、直接、差別解消法を知っているかと聞いたわけではないのですが、この法律に基づく部署が関学にあることも知らないし、その部署が合理的配慮を提供していることも知らなかったということです。

もちろん、その授業だけの話ですので、一般化するのは難しいと思いますが、残念ながら、おそらく一般の学生の認識はそのレベルではないかと思っています。差別解消法もそうですし、手話言語条例もそうなのですが、根本には情報不足というのがあるのではないかなと思います。この情報不足をいかに埋めていくかということがこれからの課題ではないかなと思っています。ただリスクもあり、情報の伝え方や中身を間違えるとネガティブな反応が強くなることを少し心配しています。

ありがとうございました。

○川口 それではお時間になりました。松岡先生、ありがとうございました。

## 【発表②】

「関西学院大学『日本手話』履修生における日本手話習得プロセス」

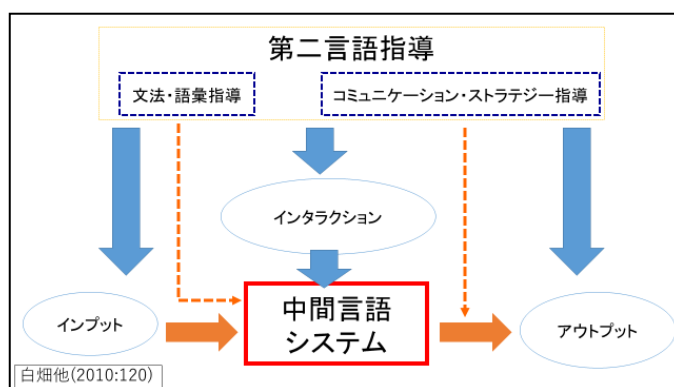
下谷 奈津子（関西学院大学手話言語研究センター専門技術員）

司会：川口 聖

○下谷 皆様、こんにちは。下谷と申します。先程、松岡先生から関西学院大学での日本手話の授業に関する調査報告がありましたが、私の研究テーマは、その中で、人間福祉学部で日本手話を実際に履修している学生の皆様がどのように日本手話を習得しているのか、その習得プロセスについてです。

このテーマを選んだのは、私自身も大学生と同じ年齢の頃、手話を勉強し始めたのですが、当時、大学で手話を勉強できる環境がありませんでしたので、今の学生はどのように勉強しているのかなということに興味を持ったからです。

まず初めに、第二言語習得と指導の関係の話からさせていただきます。白畑（2010）から図を引用させていただき説明いたします。



教室で行われる指導というのは、まず学習者が取り入れるインプット、次にインタラクション、そしてアウトプットの3項目に働きかけることにより言葉を習得していくこととなります。

そのために様々な指導をしなければならないのですが、まず文法や語彙の指導、これは明示的な指導や暗示的な指導の両方があります。

また、コミュニケーション・ストラテジー指導というものもありまして、これは社会的・文化的に見て適切に言語を使用できるかどうか、というスキルを伸ばす指導になります。



第二言語を学習する人というのは、その習得過程において、学習者の母語の性質とも違う、また、学習しようとする第二言語の体系とも異なる、「中間言語」というものを持っていると、セリンカーという研究者は述べています。

手話で言いますと、日本語の体系でもなく、学習しようとしている日本手話の体系でもない、その中間言語というものが学習者にはあって、インプットされることにより、その中間言語システムの中で新たな言語知識が加わり、システムが再構築されると言われています。これは例えば、生活の中で自然に言語を習得するという環境とは違い、教室活動の中で習得していくシステムとなっています。

では、研究の背景についてお話します。1960年代に手話が言語であることが科学的に証明されてから、手話言語研究は盛んになっていきました。それに伴い、手話を第二言語として習得する学習者にも焦点が当てられるようになりました。この第二言語教育としての手話に関する経緯は、市田・木村（1998）で詳しく紹介されています。

松岡（2018）の調査によりますと、2018年度の時点で、日本手話を全学部、全専攻対象の言語科目として開講している大学として7校の名前が挙げられています。そして、その中から開講までの経緯やカリキュラム、実践などについての報告が幾つかされています。

まず、御茶の水女子大学では、2011年度に手話学入門という授業が開講され、小谷（2011）により報告されています。手話、空書、ジェスチャーなど、様々なストラテジーを用いてろう者とコミュニケーションを取れるようになった様子が分かります。

慶応義塾大学では2015年度に日本手話の授業が開講され、松岡ら（2018）がカリキュラムやクラス運営などについて報告をしています。学生が手話というものは日本語とは独立した、異なる言語だという認識をもって学習に臨んでいることが分かりました。一方で、手話が持つ「同時性」という特性の習得が決して容易ではないということも述べられています。

立教大学では、2010年度から日本手話の授業が開講されていまして、細野（2018）は、主に日本手話の授業を履修した後の、学生の感想を中心に報告しています。それを見ると、「レベルが上がるにつれて読み取りができるようになった」や「講師の手話がかかるようになった」「表情豊かに表現できるようになった」という報告がされています。

以上のことから、学生の手話力がアップしたことや、ろう者に対する意識が変わったことは確認できますが、いずれも、講師とどのようにインタラクションを行なってい

るのか、どのようなエラーを表出しているのか、また、どのような学習ストラテジーを持って手話を習得していくのかということについては鮮明に記述されていません。

成人聴者の手話学習のプロセスを細かく記述した報告はあまり見当たりませんが、日本手話を第一言語としない、聴覚障害児の手話習学習程を記述したものに鳥越・前川（2017）があります。こちらには講師・生徒間、または生徒同士の細かいエピソードが紹介されています。1年間の指導を通して、例えば、音声や聴覚中心のコミュニケーションだったのが、視覚、また手を使ったコミュニケーション中心に変わっていったこと、身振りがだんだん減っていったこと、以前は空書を用いていたのが、指文字を使うようになったこと、また、単なる受け答えだけではなくて、話題に拡張が見られたことなど、様々な発達過程の様子が報告されています。

ただ、こちらは調査対象者が小学生ですので、成人聴者とは母語自体の発達状況や、メタ言語能力という面で、習得過程にかなり違いが出てくるのではないかと考えています。

そこで本研究のリサーチ・クエスチョンを、「成人聴者はクラスルームという学習環境でどのように日本手話を習得していくのか」としました。これまで音を介して情報を得、口から音声を発してコミュニケーションを取っていた聴者が、いきなり目で言語をキャッチして、手と体を使ってコミュニケーションを取る世界にほうり込まれるわけです。そのような環境下でどのようなストラテジーを用いて、ろう者とコミュニケーションをし、手話を習得していくのかを中心に見ていきました。

研究方法についてです。対象者は関西学院大学人間福祉学部「日本手話Ⅰ～Ⅳ」を2年間履修した学生15名です。本学の日本手話の授業は週2回ありまして、1回が実技、1回が講義となっています。講義は「手話Ⅰ」で手話やろう社会にまつわる様々なトピックを取り上げた概論、「手話Ⅱ～Ⅳ」では、視覚教材を用いての読解授業が行われていると聞いています。今回は、実技の授業の調査をいたしました。

基本的に1クラス15名という構成ですが、時々、合同で30名になることもありました。授業の邪魔にならないように、ビデオカメラを前方と後方に1台ずつ設置し、講師と学生の両方を撮影しました。収録時期は2017年4月から2018年11月まで、収録した授業は計33回、収録時間は、1回が90分授業ですので、計49.5時間です。

撮影した動画の中から、講師と学生のインタラクション、または学生同士の会話練習の様子を中心に記述しました。その後、関口（2007）および鳥越・前川（2017）を参

考に、オープンコード法を用いて、質的に分析をしました。その中から、本日は「コミュニケーション・ストラテジー」「否定をあらわす表現」「会話の広がり」の3つのカテゴリーの習得状況を報告いたします。

その前にまず、講師の指導ストラテジーを紹介いたしますと、ろう講師2名ともに、ナチュラル・アプローチ教授法を基本とした指導を行っていました。これは、幼児の母語習得過程を参考にした、インプットを優先にした教授法です。

講師があらわす手話のスピードはごく自然で、また、音声日本語の介入は一切ありませんでした。視覚教材としては、手話Ⅰ、Ⅱの講師は主に板書、手話Ⅲ、Ⅳの講師はパワーポイントと絵カードを用いていました。テキストは使わず、主にインタラクションを中心に授業が行われていました。

更に、言語指導だけではなく、例えば肩をたたいて人を呼ぶ方法や、目線を合わせるものの大切さなど、ろう文化やろう者と接するときのマナーに関する指導も時々入っていました。

そのような中、学習者はどのようなストラテジーを使って手話を習得しているのかを見ていきましたが、言語がまったく違う、聞こえない講師が突然教室に入って来て、手話で授業を始めるわけですから、最初は自分たちの母語である日本語が使えないということで、かなり戸惑った様子が観察できましたし、講師が出す手話をそのまま、まねをしている学生がほとんどでした。ですが、授業回を重ねていくごとに、講師に対して手話を表出し、講師の反応を見るような行動が見られました。また、スライドに「メタ言語能力の活用、既習の知識からの類推」と書いていますけれども、これまでの経験から、自身が持っている知識を分析し、確認しながら表出している様子が観察できました。例えば、日本手話の /なるほど/ と /黄色/ は非常によくにしていますね (/ / は手話ラベルの意)。ある授業で、/なるほど/ という手話が出てきたときに、ある学生が、おそらく「黄色という手話を前に習ったな、ちょっと似ているな」と思ったのでしょうか、/なるほど/ と /黄色/ を、独り言のように何度も繰り返していました。

一方で、既習事項がネガティブに作用した例もありまして、例えば、数字の表現を学習したときに、/10、20、30/ などのように、一の位が「0」になるときは、手首を左右に小刻みに振るルールを習いました。講師は指導法の特性上、そのようなルールを明示的に説明することは基本的にしませんので、中には「10以上は手首を振る」と、

自分なりのルールを作り上げた学生がいたようです。後の授業で /11分/ という表現を講師に伝える際、/10/ のところで手首を振る動きを付け、それから /1/ /分/ と表出した学生が複数いました。

そのような、様々な学習ストラテジーを用いて、日本手話という言語を学んでいる様子が観察されました。

では、分析対象としましたカテゴリーのうち、まずは「コミュニケーション・ストラテジー」についての結果です。まず手話語彙が分からないとき、学生は様々な方法を用いて講師に伝えようとしていました。板書、空書、口パク、他の学生に聞く、などがその例です。他にも、例えば /グレー/ という手話を忘れてしまったので、代わりに自分の服のグレーの部分を目指す方法を取った学生もいましたし、/京都/ という手話を忘れて、五重塔を身振りで一生懸命、表現してみたりする学生もいました。

学習が進むにつれて、例えば、/主婦/ という手話が分からなくて、/家/ /料理/ という手話に置き換えることで、「主婦」の概念を伝えようとする学生も出てきました。また、「手話Ⅰ」の最初の頃は日本語の語彙を口パクで発していたのが、授業が進むにつれて、まだ身振りではありますが、口と一緒に何かしら手も動くようになってきました。例えば、「スーツケース」「手紙」「本」など、基本的に四角い形をしたものはほぼ、人差し指で四角い輪郭を作る程度でしたが、手の動きが伴うようになってきたこと、何かしらの習得が促されたのではないかと思います。

「手話Ⅲ」では、指文字も出てくるようになりました。そして、これまでは、何らかのストラテジーを用いて、相手に概念が伝われば、それで目的が達成されていたのですが、「手話Ⅲ」の後半になると、それに加え、手話の表現そのものを聞きたいという気持ちが芽生えてきたかなという事例が幾つかありました。それを一つ紹介したいと思います。

## 1. コミュニケーションストラテジー

(手話Ⅲ 2018.5.28 データ)

<ペア練習中に、「シフト制」の手話表現が分からず、講師に聞く場面>

S1: (講師を手招きで呼ぶ) /シ/… ←指文字で伝えようとするが、/フ/が出てこない

T: (軽いうなずき) /時間? / /休み / /選ぶ? / ←講師、場面から推測

S2: /間/… ←別の方法で伝えようとする

T: /1週間? / ←講師、学生の表現から推測

S2: (非利き手を残しながら、利き手C手型を空間に何度か置く) ←空間を利用してみる

T: (ああ) /希望 / /希望 / /選ぶ / /できる? /

S1: (S2の表現を真似をしながら、口型「こてい」/NEG-3(違う) / ←日本語で確認

T: (ああ) /分かる / /固定 / /NEG-3(違う) / /バラバラ / /自由 / /選べる /

(T : 講師 S 1 : 学生 1 S 2 : 学生 2)

「アルバイト」をテーマとした授業が行なわれていたときに、「シフト制」の手話表現が分からなくて、講師に聞くという場面です。まず、S 1 が講師を手招きで呼びまして、シフトの「シ」を指文字で表すのですが、その次の「フ」が出てこなくて、う〜んと考えています。それを見て講師が推測したんでしょうね。/時間? / /休み / /選ぶ? / (日本語訳：時間のこと? 休みを選ぶってことかな?) と学生に聞きました。

すると、S 2 が、講師に正しく伝わっているかどうか判断できないため、別の方法で伝えようと、/間/ のような手話を繰り返します。それを見た講師が /1週間? / (日本語訳：1週間ってこと?) と聞き直します。どうやら正しく伝わっていないと判断したS 2 は少し考え、手型も変えながら空間を利用して伝えようとします。そうすると講師が「ああ、」と、理解したようにうなずき、/希望 / /希望 / /選ぶ / /できる? / (日本語訳：希望を選べるということ?) と確認します。最後にS 1 がS 2 の表現を真似てから、日本語の口型と一緒に、/固定 / /違う / と表現しました。そこでようやく講師に「シフト制」の概念が伝わり、「/固定 / /違う / /バラバラ / /自由 / /選ぶ / /できる /」、と「シフト制」にあたる手話表現を指導する場面がありました。

このように、手話の語彙そのものを聞く様子は、特に2年目の「手話Ⅲ」から観察されるようになってきました。

続いて、2つ目のカテゴリー、「否定をあらわす表現」です。日本語の否定表現は、語尾に「ない」を付けるのが代表的ですが、日本手話では、松岡(2015)によりますと、否定に関する表現は8種類ぐらいあることがわかっています。その中から本日は /NEG-1 (ない) /、これは両手の5手型をひらひらさせる「ない」、/NEG-3 (違う) /、そして/不要/ の3つを主に紹介します。



「手話Ⅳ」の授業は四コマ漫画や無声動画を扱う内容が多く、否定表現を使う場面がほとんど見られなかったため、「手話Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ」を段階的に追いました。

## 2. 否定に関する表現

	NEG-1 「ない」	NEG-2 「ない」	NEG-3 「違う」	NEG-4 「パー」	/不要/	/無理/ /できない/	Gesture A 手を振る	Gesture B 「X」	Gesture C 人差し指	その他
手話Ⅰ	<導入> ・多用 ・短文 ・多少の誤用あり	表出なし(講師もほぼ使用なし)	特定の学生のみ(明示的な指導なし)	表出なし(講師もほぼ使用なし)	講師を模倣する程度(明示的な指導なし)	<導入> 文脈に応じて使用	多用 (NEG-1やNEG-3の代用)	特定の学生のみ (NEG-1の代用)	特定の学生のみ (NEG-3の代用)	・首振り ・正答のみ表出 ・首振り+正答
手話Ⅱ	・多用 ・短文 ・誤用が増える	使用する学生が増える	・使用する学生が増える ・構文	<導入> 文脈に応じて使用	<導入> ・文脈に応じて使用 ・多少の誤用あり	文脈に応じて使用	特定の学生のみ (NEG-1やNEG-3の代用)	特定の学生のみNEG-1, /不要/の代用)	なし	・首振り ・正答のみ表出 ・首振り+正答
手話Ⅲ	・多用 ・多少の誤用あり ・使用時に混乱が見られる	<導入> 使用する学生が増える	・多用 ・誤用が増える	特定の学生のみ	誤用が増える	文脈に応じて使用	特定の学生のみ (NEG-1やNEG-3の代用)	なし	なし	・首振り ・正答のみ表出 ・首振り+正答

まず、/NEG-1/ は、「日本手話Ⅰ」の2回目で講師が明示的に導入をしたので、学生も毎回使う機会がありました。名詞や動詞の後に /NEG-1/ が来る、単文のようなものが主でした。ただし誤用も見られまして、例えば、「分からない」と伝えたいときや、「違う」と言いたいときにも、この /NEG-1/ を多用することが多かったです。

おそらく、この時点ではまだ、/NEG-3 (違う) / が明示的に指導されていないので、/NEG-1/ を代用していた可能性が考えられます。

また、この当時はジェスチャーもたくさん見られました。例えば、日本人の聴者でも、申し出を断るときや遠慮するとき、手を顔の前で振るようなジェスチャーをする人

が多いと思いますが、そのジェスチャーをしたり、他には両人差し指で「×」の形を作って表したり、欧米でよく見られる、人差し指を左右に揺らすような表現など、否定の意味を伝える必要が出た状況下で、様々な方法を用いていました。

「日本手話Ⅱ」になりますと、複文の中で /NEG-1/ が出るようになっていきました。その例を紹介したいと思います。

「日本手話Ⅰ」では、

S: /PT-1 (私) / /家/ /晩ごはん/ /食べる/ /NEG-1/ (私は家で晩ごはんを食べない。) (日本手話Ⅰ : 2017. 5. 28)

上記のような単文が多く見られましたが、「日本手話Ⅱ」では、例えば講師から、お菓子は毎日食べるかどうか聞かれた学生が、

/陸上/ /試合/ /NEG-1/ /食べる/ (陸上の試合がないときは食べます。) (日本手話Ⅱ : 2017. 5. 28)

と表現したり、クリスマスにどこへ行きたいかを定める練習をしていて、ペアの学生から、「神戸はどうですか」と聞かれた学生が

/免許/ /NEG-1/ /歩く/ /大変/ /寒い/ (免許持っていないから歩くの大変。寒い。) (日本手話Ⅱ : 2017. 11. 21)

と表現しており、複文で表現ができるようになっていきました。

同時期に、誤用も出始めました。/NEG-3 (違う) / や /不要/ に該当する部分に、/NEG-1/ を代用する現象が観察されました。この段階ではまだ /NEG-3 (違う) / や /不要/ という手話がまだ明示的に導入されていないので、おそらく /NEG-1/ で済ませていたのかなという推測ができるのですが、実は誤用とともに、先程紹介したようなジェスチャーの使用頻度がどんどん減ってきたのです。ジェスチャーは手話ではな

いので「誤用」とは見なしていません。ですので、たとえ誤用であっても、ジェスチャーが減り、手話という「言語」を用いて伝えようとしている様子は大変興味深かったです。

「日本手話Ⅱ」の後半部分で、クリスマスに欲しいプレゼントを当てるゲームがあり、そこで /NEG-3/ が講師より明示的に導入され、学生に使い方が定着した様子が見られました。更に驚いたことに、同時期に、実技の授業では扱っていない /NEG-3/ を用いた手話の構文が複数の学生から観察されるようになりました。

**2. 否定を表す表現**  
(構文「A /NEG-3/ B」)

<富士山に登ったことがある、という学生との会話>

T: /富士山/ /頂上/ /まで/ /何時間?/ (富士山の頂上までどのくらいかかる?)

S: /富士山/ (ふもとを表す) /NEG-3/ /5/ /4時間/  
(富士山のふもとではなくて、5合目からで4時間かかりました。)

手話Ⅱ：2017.11.14

<ペア練習で、ペアの学生からクリスマスプレゼントに欲しいものを聞かれて>

S: /ネックレス/ /長い/ /NEG-3/ /短い/ /希望/  
(短めのネックレスがほしい。)

手話Ⅱ：2017.11.21

講義の担当講師に伺うと、講義の読解授業の際、手話動画の中に /NEG-3/ を用いた手話の構文が出てきたので、解説をしたとのことでした。つまり、講義の授業で得た既有知識が実技の授業で活かされたと考えられます。

「日本手話Ⅲ」になってくると、/NEG-1/ /NEG-3/ /不要/ の使い分けに迷いが生じ、複数の表現を交互に表す学生が複数見られました。その様子を理解してか、講師がペア練習やインタラクションの際に、明示的に使い分けの指導や訂正を行っており、また、「日本手話Ⅳ」の後半に、「否定表現」というトピックを取り上げ、松岡(2015)で示されている8種類の否定表現を紹介し、学生に例文を作らせながら定着を図っていました。

最後に、「会話の広がり」について紹介します。1年目の「日本手話Ⅰ」と、2年目の「日本手話Ⅲ」で、「デートゲーム」というアクティビティがありました。これは、学生が曜日の入った用紙を渡され、クラスメートと会話をしながら、毎日、違う人と違った内容のデートを決めていくというものです。全く同じゲームを異なる時期に収



録できたおかげで、学生同士の会話の運び方を比較することができました。

まず、「日本手話Ⅰ」の段階では、

S1: /木曜日/ /空いている?/ (木曜日、空いてる?)

S2: (うなずき) (空いてる。)

S1: /映画?/ (映画はどう?)

S2: /OK/ (OK)

(日本手話Ⅰ : 2017. 5. 9)

このようなシンプルな会話でした。ですが、1年後の「日本手話Ⅲ」では、会話に広がりが出ているのが分かります。

S1: /土曜日/ /空いている?/ (土曜日、空いてる?)

S2: (うなずき) /空いている/ (空いてるよ。)

S1: /する/ /何?/ (何しようか。)

S2: (首をかしげる) /車/ /免許/ /ある?/ (車の免許  
持ってる?)

S1: /ある/ (持ってるよ。)

S2: /ドライブ?/ (ドライブはどう?)

S1: /OK/ (OK)

(日本手話Ⅲ : 2018. 4. 30)

ただ単純に内容を決めるだけでなく、車の免許を持っているかどうかの確認をし、相手が持っていることを確認したうえで、提案をするというやり取りが観察されました。まとめです。

今回、初の試みとして、関西学院大学「日本手話」履修生の2年間の手話学習過程を観察、記述し、学生がどのようなストラテジーを用いて、ろうの講師やクラスメートとやり取りを交わしながら、日本手話を習得していくのかを見ることができました。本日は「コミュニケーション・ストラテジー」、「否定をあらわす表現」、「会話の広が

り」の習得についての段階別な発達を紹介いたしました。また、講義で行なわれている読解の授業で学んだことが、実技の授業に活かされていることも、データから確認することができました。

今後は、例えば、手話が持つ同時性の習得プロセスなど、他の要素も見ていきたいと思っています。

更に、日本手話を第一言語とするろう児の日本手話獲得過程との比較もしたいと思っています。

### 参考文献

- ・細野昌子. (2018). 立教大学における日本手話のあゆみ (授業探訪). 大学教育研究フォーラム, 23, 48-55.
- ・市田泰弘, & 木村晴美. (1998). 手話教育におけるナチュラル・アプローチ. 手話学研究, 14(2), 55-59.
- ・小谷眞勇, 下城史江, & 飯泉菜穂子. (2011). 新しいリベラルアーツとしての日本手話 お茶の水女子大学における「手話学入門」導入の経験から. 手話学研究, 20, 19-38.
- ・松田由美子, & 齊藤俊一. (1992). 第2言語としての日本語学習に関する縦断的事例研究. 世界の日本語教育. 日本語教育論集, 2, 129-156.
- ・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.
- ・松岡和美, 敷見陽子, & 小林信恵. (2018). 大学語学科目としての日本手話クラス: カリキュラム開発と授業運営. 慶応義塾大学言語文化研究所紀要, (49), 219-233.
- ・関口靖広. (2007). 「ステップ5 データの分析を行う」. <<http://web.cc.yamaguchi-u.ac.jp/~ysekigch/qual/qualbgn5.html>> 2018年2月14日アクセス.
- ・白畑知彦, 若林茂則, & 村野井仁. (2010). 詳説第二言語習得研究: 理論から研究法まで. 研究社.
- ・鳥越隆士, & 前川和美. (2017). 難聴児は日本手話指導場面でどのように手話を学んでいるのか?. 手話学研究, 26, 129-145.

以上で報告を終わりたいと思います。ご清聴ありがとうございました。

○川口 では、質疑応答に入ります。

○質問者 ご講演、ありがとうございました。メタ言語ということで、過去に学習したものを踏まえて、今、学習をさらに積み重ねるということだったと思うのですが、データを分析されていくなかで、メタ認知能力の高い学生が共通して持っているものについて、気づきがあれば教えていただきたいです。

○下谷 ご質問ありがとうございます。

メタ認知力が高い学生に見られた共通点があったかどうか、ということですね。お答えになるかどうか分かりませんが、講師の発話を真似する学生は、一生懸命、自分の中にそれを取り込んで、その後、隣の学生と確認しあったり、語彙を一緒に練習するという姿はよく見られました。それも「メタ言語能力が高かった」と言えるのでしょうかね。

そのような学生は、他の学生と比べて発話もたくさんありましたし、先程の /NEG-3 (違う) という手話の習得についても、講師がまだ明示的に指導や訂正をしていない

段階で真似をしていく様子は観察できていました。それが結果につながったのか、そのような学生は、/NEG-1/ と、 /NEG-3/ を「日本手話 I」の時点から使い分けて表出していました。

それを見ていると、講師の真似をしたり、自分からジェスチャーを使ってみたり、色々な表現をしながら講師の反応を見て、「あれ、違うのかな」と思ったら訂正する、という様子が見てとれたかなと思います。お答えになっていますでしょうか。

○川口 ご質問ありがとうございます。

時間になりましたので、下谷さんの発表はこれで終了させていただきます。ありがとうございました。

### 【発表③】

「日本手話と日本語のバイモーダル児の言語使用について」

平 英司（関西学院大学手話言語研究センター専門技術員）

司会：川口 聖

○平 よろしくお願いたします。

本日は「日本手話と日本語のバイモーダル児の言語使用について～量的な分析によるモデリング仮説の検証～」というタイトルで発表いたします。

まず、はじめにこの研究の対象となるバイモーダル児についてご説明します。聞こえる親のもとにろう児が生まれた場合、そして親がろう児を手話で育てようと考えた場合、その家庭では日本語に加えて手話が家庭の言語として加わります。日本手話と日本語のバイリンガルの家庭になるわけです。更に、そこに聞こえる兄弟姉妹が存在する場合、その子供は、日常的に日本語と手話にふれる環境で育ちます。このような子供を本研究ではバイモーダル児と呼びます。



バイモーダル児とは、2つのモダリティーを有する子供という意味です。音声言語の場合は音声／聴覚モダリティー、手話言語の場合は手指（身体）／視覚モダリティーですが、バイモーダル児はこの2つのモダリティーを有しています。そして、この2つのモダリティーを有するということは、3つの話し方（モード）をもつことにもなります。つまり、1つは音声モード（手指を伴わず音声で話す）、もう1つは手指モード（音声を伴わず、手指で話す）、そして、第3に併用モード（音声と手指を同時に使いながら話をする）です。これは例えば、日本語と英語など音声言語同士のバイリン

ガルの子供やアメリカ手話と日本手話のバイリンガルの子供などには見られない特有の現象となります。



実際のイメージがわくように動画を持ってきました。バイモーダル児Kの2011年11月14日のデータです。あるときには声で話をする、あるときは声をつけずに手話で話をするといった状況をご覧ください。(動画流す)

【\*動画掲載不可のため発話例を掲載しました。1つの発話を2行で示し、音声と手指が重なっている箇所は併用モードです。】

発話例		
1	誰から誰に	
1	妹→調査者&兄	音声： 手指：ねえ、ねえ、ねえ。
2	妹→兄	音声： 手指：指差し-調査者 遠足 来る？
3	妹→調査者	音声：マラソン 来る？ 手指： 遠足 来る？
4	兄→妹	音声： 手指：遠足じゃなくてマラソン。
5	妹→調査者	音声： お兄 マラソン 見に行く？ 手指：マラソン 兄 マラソン

このように、バイモーダル児は、意識、無意識に関わらず、話し方(モード)を切替えながら話を進めていきます。私の研究活動で一番興味があるところは、バイモーダル児の3つのモードが、どのように選択されているのか、また、どのように切替えられているのかということです。


さて、音声言語のバイリンガル児の言語選択について、モデリング仮説というものがあります(Comeau他2003など)。バイリンガルの子供は、相手がどちらの言語が得意なのか、どちらの言語をよく使うのか、など相手の言語使用の状況に応じて言語の選択や言語の切替え(コードスイッチ:CS)を行なうという仮説です。

モデリング仮説は、音声言語のコードスイッチの研究から生まれた仮説ですが、音声言語と手話言語のバイリンガル児について、8人のコーダ(KODA)を対象にした2017年に発表されたLauraたちの研究があります(Laura他(2017))。コーダというのは、ろうの親を持つ聞こえる子供のことで、通常はCODA(Children Of Deaf Adults)と書くことが多いのですが、KODAというと年齢が若い子供(Kids Of Deaf Adults)という意味です。Lauraたちは、ろうの親が併用モードを使って話しかけをしなくても、子供は併用モードを使用する状況を明らかにし、手話言語と音声言語の能力を用いて、子供は自然に併用モードを構築していると論じました。そして、親が併用モードを使わなくても、子供が親に対し併用モードで話しかけることがあるという事実から、併用モードの場合は、モデリング仮説は当てはまらないと述べています。

Lauraたちの研究と今回の研究の違いですが、今回は7名のバイモーダル児を対象としていますので、そもそも親は聞こえています。つまり、1人の親が、例えば聞こえる子供と1対1のときなどは音声言語で話し、ろう児も一緒にいるときには手話言語で話すという状況があります。

また、Lauraたちの研究では、ろうの親と1名の聞こえる大人がいる場面が中心ですが、今回の研究は、例えば母親と調査者という、モードの使用の状況が異なる複数の聴者を含んだ相手がある中で、バイモーダル児がそれぞれの相手にどのように対応するかをみていきます。

更に、併用モード以外の音声モードや手指モードについても分析をしました。

モデリング仮説の検証		
	Laura Kanto, Marja-Leena Laakso, Kerittu Huttunen(2017)	今回の平の研究
対象児	8名のKODA (親がろう者の聞える子) 主に家庭内で手話言語・家庭外で音声言語に触れる。	7名のバイモーダル児 (親は聴者、「きょうだい」がろう児) 家庭内で手話言語と音声言語に触れる。 バイリンガル家庭、一親2言語
話し相手 言語環境	①ろう親 ②聴者の大人 ③両者がいる場面	ろう児とともに、母親や調査者等の複数の聴者がいる場面 <b>モード使用の異なる複数の聴者相手に比較。</b>
対象モード	併用モード(コードブレンド)	併用モード以外に音声モード、手指モードについても分析
結果	③の場面では、併用モードを使用しない親にもバイモーダル児は併用モードを使用。 <b>併用モードでは、モデリング仮説は当てはまらない。</b>	

本研究のリサーチクエストionsです。

### リサーチクエストions

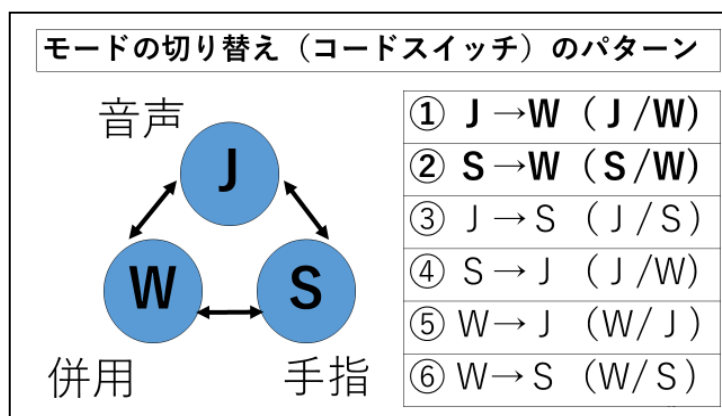
1. バイモーダル児の併用 (W) モードは、話し相手の言語使用(モード使用)と相関はあるのか？また、音声(J)モードや手指(S)モードはどうか？
2. バイモーダル児の併用 (W) モードへのコードスイッチングの組み合わせ (パターン) は、話し相手によって異なるか？また、他の組み合わせはどうか？

1つ目は、バイモーダル児が併用モードを使う場合、それは話し相手の言語モードに関係しているのか、また、音声モードや手指モードではどうなのかということです。

モダリング仮説が成立するのであれば、併用モードでバイモーダル児に話しかける割合の高い相手には、バイモーダル児も併用モードで話しかける割合が高いはずですが、また、音声モードでバイモーダル児に話しかける割合が高い相手にはバイモーダル児も音声モードでの話しかけの割合が高く、手指モードでバイモーダル児に話しかける割合が高い相手にはバイモーダル児も手指モードで話しかける割合が高くなると考えられます。

2つ目として、バイモーダル児が同じ相手に「一連の」会話の中で、モードを切替えるコードスイッチについてです。モードを切替える場合、スライドのような6つのパターンが考えられます。

モードの使用の状況が異なる聞こえる2人の話し相手がいる場合、それぞれに対して、バイモーダル児はこれらの6つのパターンについて、異なる様相をみせるのでしょうか。



分析対象となるデータですが、過去10年ほどデータを撮っています。すべての家庭を10年間追っているわけではないのですが、5つの家庭で7名のバイモーダル児についてデータを集めました。バイモーダル児が話しかけようとした相手が視野に入っていない場合には、バイモーダル児は相手に手話で話しかけるという選択ができませんので、それぞれのモードが平等に選択できる環境を整えるため、家族や調査者がテーブルを囲んで会話をする食事場面をビデオ収録しました。バイモーダル児の年齢や場の参加者等から21のデータ群に分けています。また、口の中に食べ物が入っていて音声が使えなかったり、お箸を持っていて手話が使えなかったりという場合は、分析から除外するようにしました。

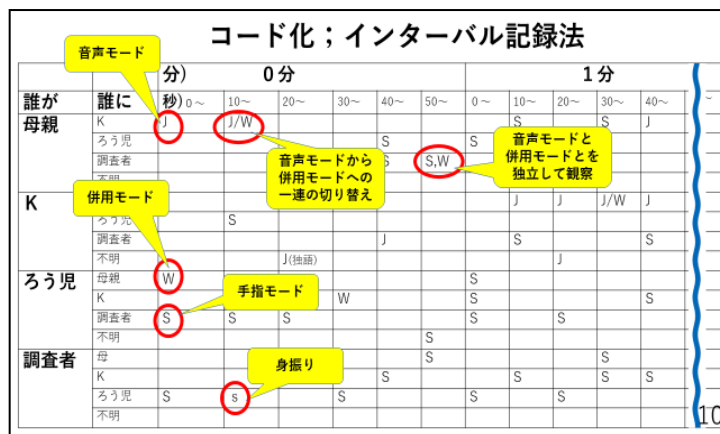
こうして得られたデータをコード化していきました。インターバル記録法という方法を使い、10秒ごとに誰が誰に、どのモードで話したのかを記録しました。

バイモーダル児 (生年月)	収録時の 年齢	会話参加者				データ 番号	データ収録日		
		母親	ろう児	その他の 家族	調査者				
N (1999.05)	8	母	弟 (2002.08)	父	調査者	①	2007.4/26,5/17		
						②	2007.6/15,6/16,6/27,7/4		
兄 (2002.08) =Nの弟	調査者		③		2010.1/19,3/9,7/12				
			④		2010.2/15,5/13,5/18,6/23,7/8				
	調査者		⑤		2010.12/15,2011.1/25,2/22,3/7,5/24,6/1,6/7,9/12				
			⑥		2010.12/14,12/20,2011.3/16,6/1,6/15				
	調査者		⑦		2011.10/18,10/31,11/14,11/28,2012.1/31,2/13,2/21				
			⑧		2012.3/12				
C (2012.01)	1	母	姉 (2006.01)		調査者	⑨	2013.9/19,10/17		
	2					⑩	2014.2/21,3/18,5/27,9/10,10/30		
	3					⑪	2015.1/21,3/13,7/30,10/26		
	4					⑫	2016.6/30,8/3,9/6,10/26		
	5					⑬	2017.1/16,3/21,6/29,8/21		
R (2010.11)	2	母	姉 (2008.10)	父	調査者	⑭	2013.8/26,8/27,9/24,10/20		
	4					⑮	2013.9/22,10/19		
T(2012.11)	3-4	母	姉(2008.07)	父	調査者	⑯	2015.1/22,3/14		
M (2005.09)	8	母	姉 (2002.6)	m	調査者	⑰	2016.9/5,2017.1/19,2/22,8/22		
						⑱	2013.9/30,10/1,10/3		
m (2007.08)	6				M	M	調査者	⑲	2013.9/22,2014.2/20
								⑳	2013.9/30,10/1,10/3
					調査者	㉑	2013.9/22,2014.2/20		



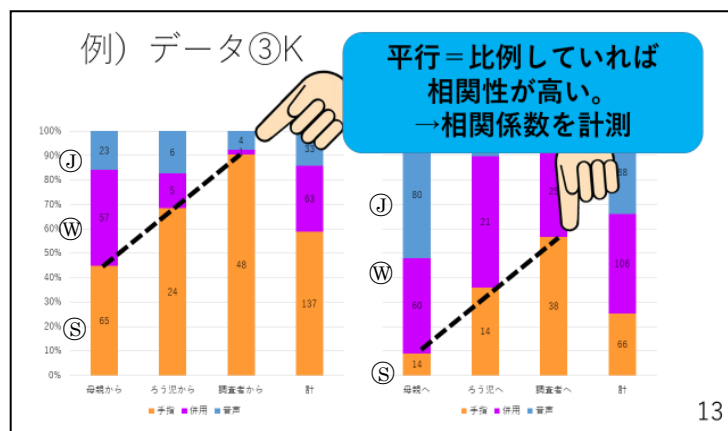
例えば J/W というのは、1つの発話の中で音声モードから併用モードへ切替えた場合に「/」をつけています。10秒の間に音声モードと併用モードの両方がみられて、その間に間がある場合は「,」をつけています。誰に話しかけたかという相手の選定については、1人での判断が困難な場合には複数の分析協力者で確認をし決定しました。中には、同時に複数の相手に話しかけている場合もありました。

それでは、リサーチクエスチョン1について、報告します。



複数の相手に対してのモード使用の比較をしていきますので、バイモーダル児の話し相手がろう児と母親の2人しかいないデータ④⑥⑧は、分析から除外しました。

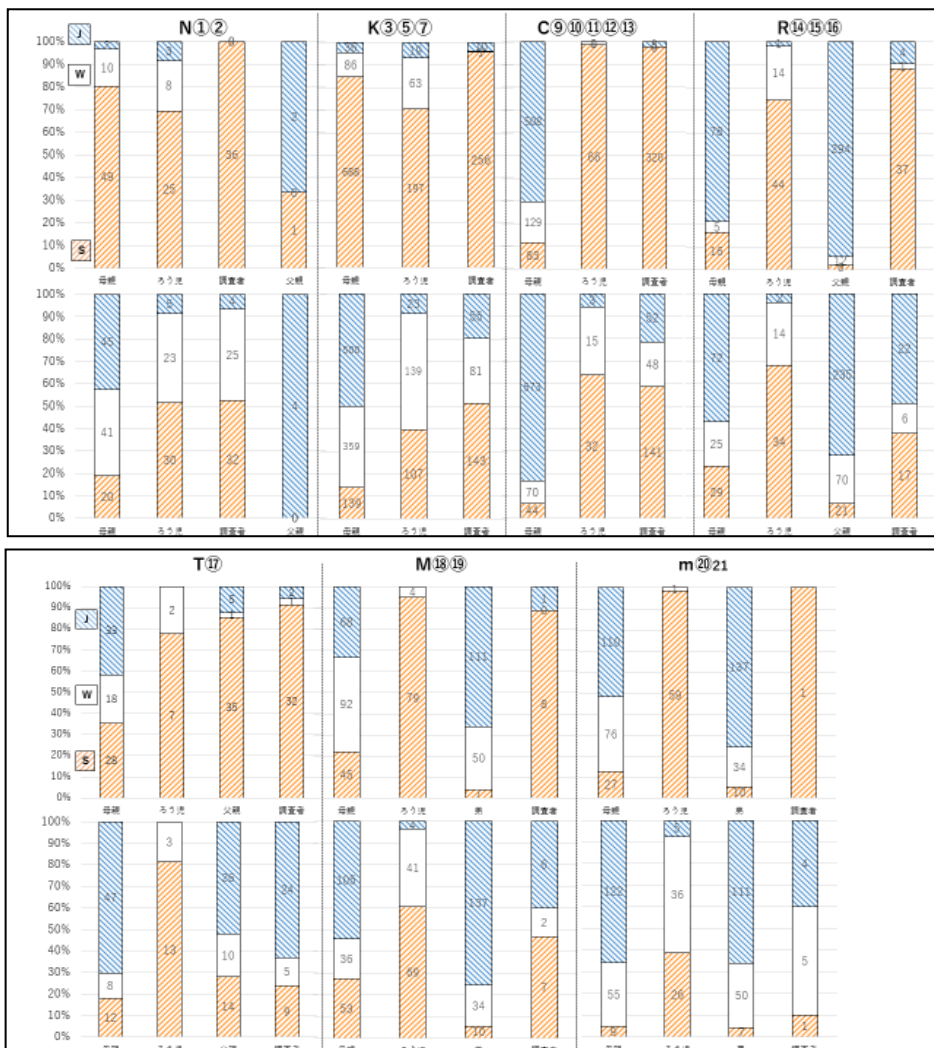
母親と調査者の比較をしていくわけですが、例としてスライドにデータ③を挙げてみました。



左側は、母親、ろう児、調査者がバイモーダル児に対して、各自が話しかけている割合を100%として、どのモードを何%使用しているのかの割合です。右側は、バイモー

ダル児が、各相手にどのモードを何%使用しているのかの割合です。左側のグラフを見ると、バイモダル児に対して、母親の話しかけのうち手指モードは45%程ですが、調査者は90%程使用しています。そして、右側のグラフを見ると、バイモダル児は、母親に対する話しかけのうち手指モードの使用は10%弱ですが、調査者には60%弱見られます。ろう児の場合も合わせて、左右のグラフを比較すると平行、つまり比例していることが分かります。相手の話しかけとバイモダル児の話しかけに関係がある(相関がある)ということです。ただ、すべてのデータがこんなにきれいに平行ではないので、客観的に、相関係数を計測し関係しているかどうかをみていきました。

次のスライドはバイモダル児に対する相手のモード使用とバイモダル児から相手へのモード使用の状況をまとめたものです。これは、バイモダル児のごとに示していますが、バイモダル児の年齢や参加者の状況で計21のデータに分類して、手指、併用、音声それぞれのモードごとに相関係数を計測しました。調査者はほぼ手指モードを使用しています。



相手からバイモダル児へのモード使用の割合

バイモダル児から相手へのモード使用の割合

相手からバイモダル児へのモード使用の割合

バイモダル児から相手へのモード使用の割合

結果です。相関係数は、0.7～1で、かなり強い相関、0.4～0.7で、やや相関あり、0.2～0.4で、弱い相関あり、0.2以下で、ほとんど相関なし、と解釈されます。あくまで、全体的な傾向ですが、音声モードや手指モードは概ね相関係数が高いので、モデリング仮説が成り立つと考えられます。一方で、併用モードではLauraたちの研究結果と同様、モデリング仮説は成り立たないのではないかと考えられます。

バイモーダル児 (生年月)	収録時の 年齢	会話参加者				データ 番号	モードごとにみた相手のモード使用との相関係数 (1.0～0.7高い正の相関・0.7～0.5正の相関あり)					
		母親	ろう児	その他の 家族	調査者		手指	併用	音声			
N (1999.05)	8	母	弟 (2002.08)	父	調査者	①	-0.81	0.02	-0.60			
						②	-0.22	-0.76	-0.46			
兄 (2002.08) = Nの弟	③		1.00			-0.10	0.47					
	⑤		-0.20			1.00	-1.00					
	⑦		-0.10			0.95	-0.50					
C (2012.01)	1 2 3 4 5		母			姉 (2006.01)	父	調査者	⑨	0.85	-0.50	0.99
									⑩	0.96	-0.92	0.94
		⑪		1.00	-0.96				1.00			
		⑫		0.88	-0.33				0.99			
		⑬		0.92	0.52				0.96			
R (2010.11)	2 4	母	姉 (2008.10)	父	調査者	⑭	1.00	0.49	1.00			
						⑮	1.00	0.61	0.99			
T(2012.11)	3-4	母	姉(2008.07)	父	調査者	⑰	0.26	-0.20	0.66			
M (2005.09)	8	母	姉 (2002.6)	父	調査者	⑱	0.91	-0.80	0.96			
						⑲	0.99	-0.40	0.95			
m (2007.08)	6					M	M	調査者	⑳	1.00	-0.60	0.99
									㉑	0.67	-0.93	0.72

ただし、N(①、②)やKの後半のデータ(⑥、⑦)更に、T(⑰)のデータでは、手指モードや音声モードにおいて相関がみられませんでした。

Nは、今回対象とした7名のバイモーダル児の中で、唯一ろう児よりも年上で、ろう児の姉にあたります。他のバイモーダル児が生まれたときから手話環境に触れているのに対し、Nは、4歳4ヶ月になってから手話にふれるようになりました。聞こえる親がろう児を授かり、子供をどのように育てるか戸惑いながら、手話で育てよう決心をするまでには時間がかかるという事は、何人かの親に対し、過去に行なったインタビューからも聞かれました。Nの発話には、他のバイモーダル児とは異なる特徴がみられます。日本手話で完了を表す口の形「パ」が、音声に表れていたり、文末の指さしがみられたりと、音声で話をする中に、日本手話の特徴がみうけられます。これは、初めに音声日本語を身につけていたNが、音声の構造を切替えることにより手話にアプローチするというメタ言語的なアプローチをしているとも考えられます。そして、日本手話と日本語の切替えをモードを切替えて行なうのとは異なり、音声の構造の切替えで行なっているとも考えられます。

## Nの発話例(日本手話の特徴をもつ音声)

【発話例】N 2006.1.24

N→ろう児(弟)

音声) ペーも食べパ から これ してるからな。

手指) ペー 食べた から 指差し-おでん よそう する。

訳: ペー(調査者のこと)は(皿のおでんを) 食べ終わってからおかわりしているからな。

【発話例】N 2007.7.4

N→ろう児(弟)

音声) 後で ご飯 パ 次 遊ぶの 家 作り?

手指) 後 ご飯 終わる 次 遊ぶ 家 作る 指差し-自分?

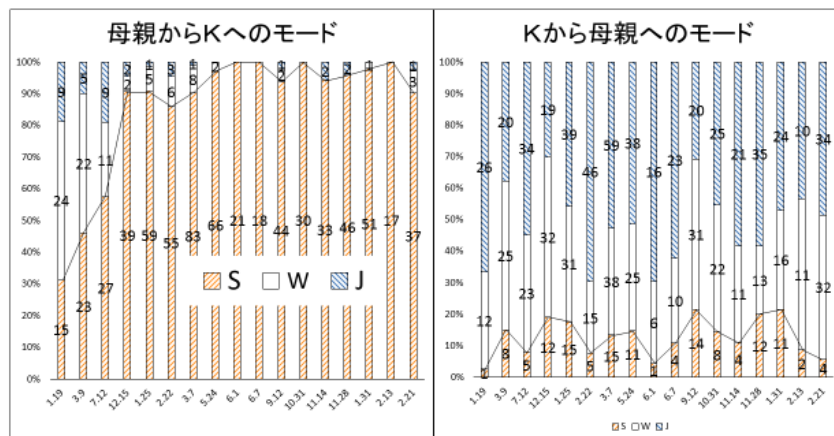
訳: 後で、ご飯食べ終わったら、私と家を作って遊ぶ?

更に、Nの母親（Kの母親でもある）に対し、併用モードをどのようなときに使用するのかインタビューをしたところ、1つ目に、バイモーダル児に話しかけている内容について、ろう児にも知ってほしかったり、ろう児について話している内容をバイモーダル児にも知ってほしいが、バイモーダル児が手話を理解できていない場合、という回答でした。

そして、2つ目にバイモーダル児に、日本語を手話でどう表すかを知ってもらい、手話習得の向上を図るためという回答がありました。

前者は、話者が話し相手以外のその場にいる者の言語の状況を考慮して、言語やコードの選択を行なう現象で、オーディエンスデザインと呼ばれるものと言えるでしょう。そして、後者は手話教育の戦略としての併用モードの活用とも言えますが、その方略がKの言語使用に大きく影響をしているとも考えられます。


Kの母親は、Kが小さい頃は併用モードを多用し話しかけていました。しかし、Kが大きくなるにつれ、手指モードでの話しかけの割合を増加させます。



母親がKへのモード使用の割合を変化させても、Kの母親へのモード使用の割合は一定

母親が話しかけるモードを変化させていった一方、Kは小さいときから母親に対するモードの使用の割合を一定に保っています。いくら母親がモードを変化させても、Kは2歳の段階でインプットされた母親の言語使用の状況から、母親への言語使用のスタイルを確立させ維持していると考えられます。

ですので、スライドの発話例のように母親の手指モードで表された手話は理解しつつ、自身は音声モードや併用モードを用いて答えるという現象が見られます。

<p>【発話例】 K 2011.2.22 (A、Bは仮名) K→母親 音声) A君 ラーメン 食べた? 手指) 母親→K 音声) 手指) そうそう。 K→母親 音声) B君は? 手指) 母親→K 音声) 手指) 食べた。</p>	
--	---

母親の併用モードの使用は、手話を身につけてもらうためという目的を達成し、手話の理解力が向上したKに対し、母親も音声を使用することは減り手指モードに移行したわけですが、一方で、当初の併用モードの使用が、相互の使用モードの不一致を生み出しているのではないのでしょうか。そして、そのことがデータ⑥⑦における母親との使用モードの割合の乖離を生み、正の相関が見られなかった理由となったと考えられます。

Kのように一見手話での発話はあまり見られない状況でも、実は手話の理解力は備わっていたり、相手や状況によって手話が積極的に見られたりということがあります。バイリンガル児の言語力の見定めは、丁寧に行なう必要があるでしょう。

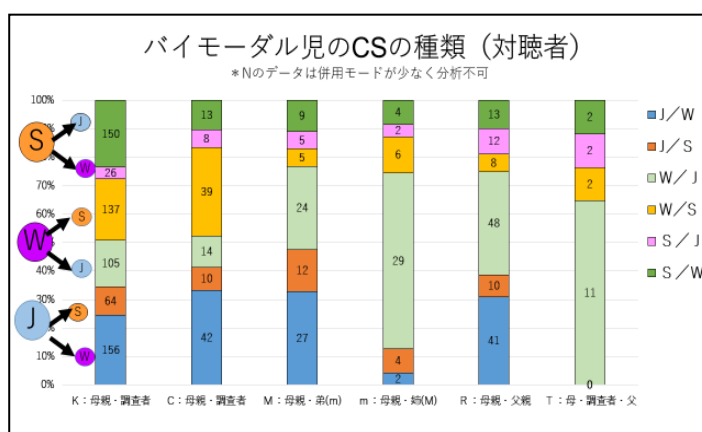
では、Tの場合はどうでしょうか。Tの父親のモードの使用は特徴的で、調査者に対して音声で話しかける状況が多くありました。場の参加者が多ければ多いほど、全員が1つの話題で話をするのではなく、それぞれのペアで会話が生まれる「会話の分裂」が起きます。その際にTの父親は音声で調査者に話しかけることも多々ありました。Tは、父親が自身に話しかけるモードの状況以外に調査者へ音声モードで話しかける状況を見て、父親へのモードを選択している可能性もあります。ただし、あくまで可能性の話であり、要因を結論付けるほど、Tのデータは多くありません。今後の

更なる分析が必要です。

次に、リサーチクエスチョン2について報告します。一連の会話の中で、モードが切替わる際のパターンについて、相手によってパターンの傾向に違いがみられるのかのかということです。本研究では、難波（2014）の定義に従い、コードスイッチを「バイリンガル話者が一連の会話の流れの中で、2言語を使用すること（難波2014p98）」としました。そして、先程ご説明したデータをコード化した表を基に、10秒の枠、または前後10秒の枠の中で、同じ相手に対し、モードの切替えが見られるものを、「一連の流れの中で切替えているもの」と捉え、そのパターンをみていきました。

まず、こちらは、それぞれのバイモーダル児が聴者にどのようなパターンのモードの切替え(コードスイッチ：CS)を用いているのかというグラフです。

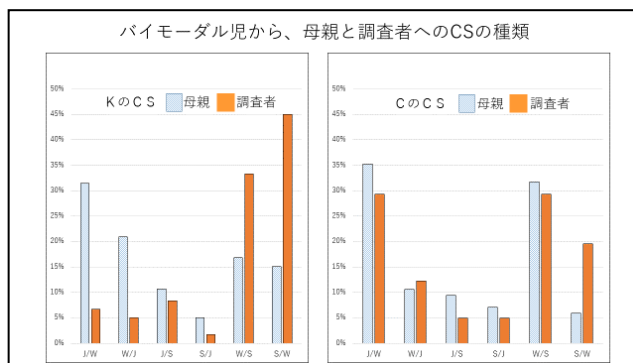
バイモーダル児によって、どのパターンのコードスイッチを使用するのかの割合は異なります。



そして、このバイモーダル児が使用するコードスイッチのパターンが相手によって違うかどうかについてみていきます。併用モード自体も数が限られている中で、分類をしていきますので、比較的数の多いKとCのデータを比べました。

次のスライドは、それぞれの割合をグラフ化したものです。

CS	K:母親		K:調査者		C:母親		C:調査者	
	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%
J/W	144	31%	12	7%	30	35%	12	29%
W/J	96	21%	9	5%	9	11%	5	12%
J/S	49	11%	15	8%	8	9%	2	5%
S/J	23	5%	3	2%	6	7%	2	5%
W/S	77	17%	60	33%	27	32%	12	29%
S/W	69	15%	81	45%	5	6%	8	20%
計	458	100%	180	100%	85	100%	41	100%



結果、相手によってコードスイッチのパターンが違ってくるのが分かります。特にKは、相手が母親なのか、調査者なのかによって、モードの切替えのパターンが大きく変わっています。

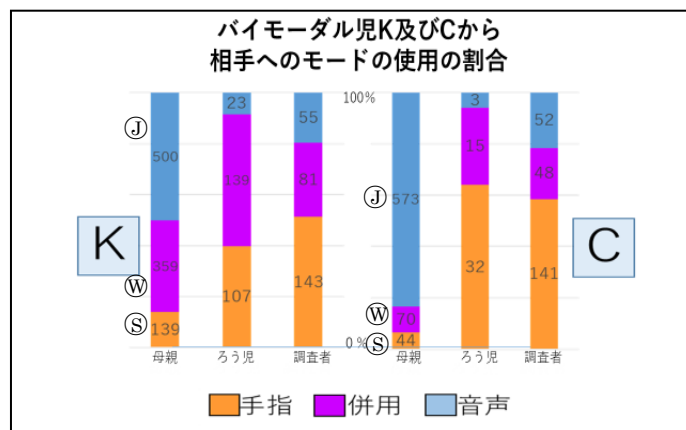
相手が、母親なのか調査者なのかで比較をすると、調査者に対しては手指モード(S)から併用モード(W)への切替え、つまり手指で話して後から音声加わるとい割合が、多くなっています。逆に、母親に対しては音声モード(J)から併用モード(W)、つまり音声で話をしている、そこに手指が後から加わる割合が高くなっています。

ちなみに、先行研究では、バイモーダル話者が1つの発話の中で2つのモードを示す場合、コードスイッチよりもコードブレンド(併用モード)がより多く見られると述べられています(Emmorey他2008, Van den Bogaerde他2008など)。

しかし、例えば、Kが調査者を相手にした場合には、音声モードで話をしている、その後に手指を加えて併用モードに切替える(J/W)割合よりも、音声モードから手指モードへ切替える(J/S)割合のほうが高く、バイモーダル児がモードを切替える場合に、必ずしも併用モードへの選択がなされるとは限らないということが結果から示唆されます。

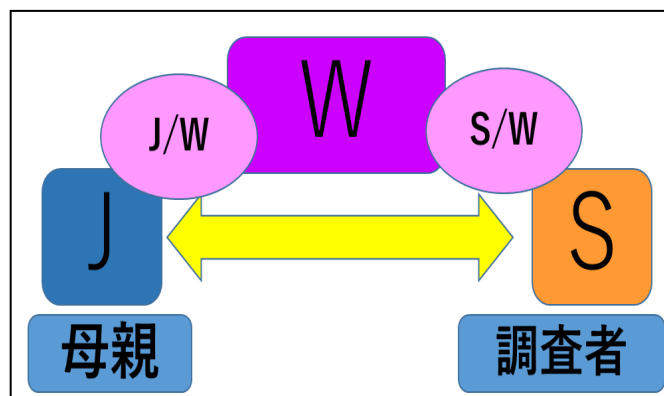
とにかく、相手が母親なのか調査者なのかで、バイモーダル児のコードスイッチのパターンが変化する状況がみられたわけですが、この違いはどこからくるのでしょうか。

スライドはKとCがそれぞれの相手にどのようなモードで話しかけているのかを示したものです。



すると、どちらも調査者に対しては手指モードで話す割合が比較的高く、母親に対しては音声で話す割合が高いことが分かります。このことが、モードの切替えにおいても、影響しているのではないのでしょうか。

バイモーダル児の中で、母親に対しては音声、調査者に対しては手指で話すという傾向があり、モードを切替える際にもそれが影響して、母親に対しては音声を維持しながら、そこに手指が加わるパターン(J/W)、調査者に対しては、手指を維持しながら、そこに音声加わるパターン(S/W)を使用する傾向が高くなっているのではないかと考えられます。



まとめです。今回の研究で、言語の使用状況の異なる複数の聞える話し相手においても、併用モードではモデリング仮説は成り立たないことが検証されました。また、一方で、手指モードや音声モードではモデリング仮説が成り立つことが示唆されました。また、コードスイッチのパターンの分析から、相手によって基盤となるモダリティーが使い分けられている可能性も示唆されました。

「基盤となるモダリティー」をキーとして改めて考えると、併用モードというのは音声モダリティーに手指が加わる場合と、手指モダリティーに声加わる場合があります。併用モードがみられたといっても、手指を加える行為と、声を加える行為、という全く別の行為が発生している場合があると考えられます。聞こえる者同士が音声で会話が成立をしている中で手指を加えたり、逆に、手話で話をしているときに音声を加えたりする行為は、「あえて行なう行為」であり、特殊な言語ストラテジーではないかと考えられます。

音声と手指というモダリティーを基盤として考え、そこに手指や音声を加えるかどうかを言語ストラテジーによるオプションなものだと解釈し、結果として3つのモー

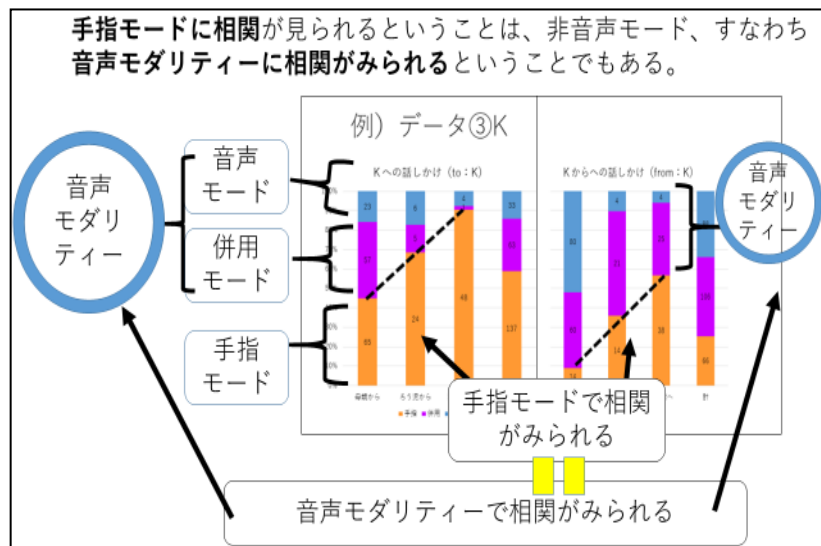


ドがみられるのではないかと考えてみました。その視点から再度、データを捉え直してみました。

リサーチクエスチョン1で、相手とバイモーダル児の手指モードが相関しているという例に挙げたデータ③のグラフについて、改めて考えてみると、実はこのグラフ、音声モダリティーが相関しているということも表しています。

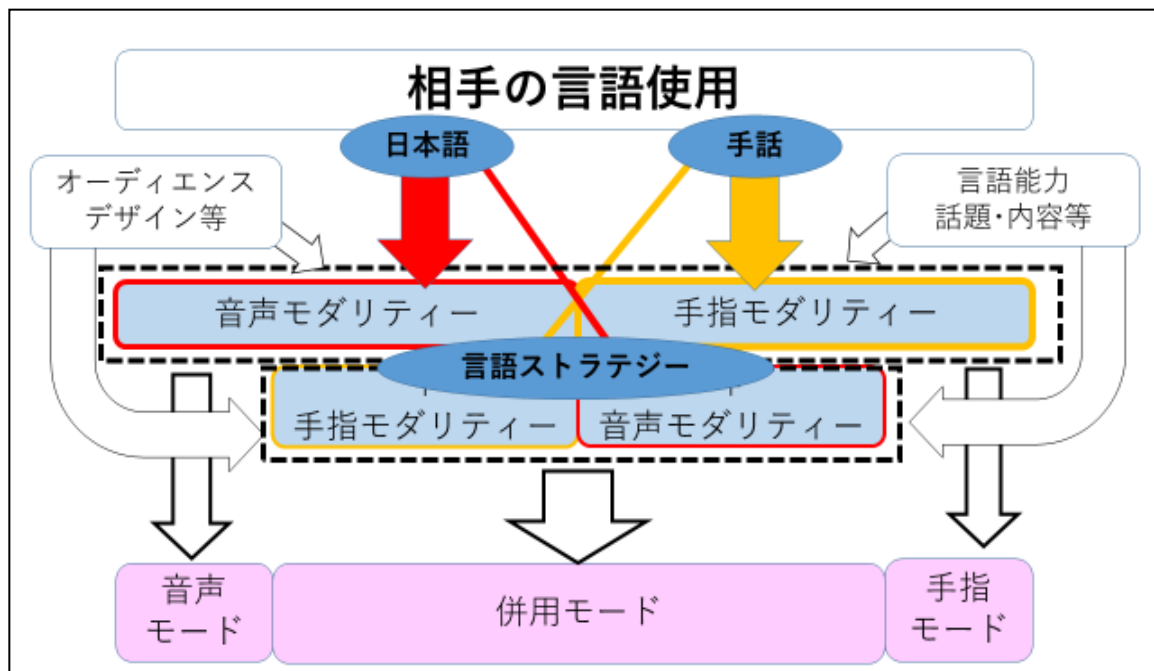
と言いますのは、手指モードが相関をしているということは、裏を返せば非手指モードも相関しているわけです。非手指モードというのは、すなわち音声モードと併用モードですので、それらの共通性は音声モダリティーを用いるということです。そこに手指が加わっているかどうかは関係なく、よく音声で話しかけてくる相手には、バイモーダル児も音声で話しかける割合が高いと言えます。

また、同様に考えれば、音声モードが相関しているということは、手指モダリティーの使用も相関しているはずで、声に加わっているかどうかに関係なく、よく手指で話しかけてくる相手には、バイモーダル児も手指を用いて話しかける割合が高いということです。



音声モダリティーや手指モダリティー自体は、日本語あるいは日本手話という言語と結びつきが強く、先行研究で、音声言語の切替えについての分析から提唱されたモデリング仮説が音声言語と手話言語という組み合わせでも、成立するのではないでしょう。

一方、併用モードの場合は、言語の切替えとは異なる様々な要因が影響し、一つのモダリティーに手指を加えたり、音声を加えたりする言語ストラテジーの結果として現れるのではないのでしょうか。



今回は、量的分析からモードの選択や切替えについてみてきました。

今後、モードの選択や切替えの具体的な要因について、質的研究を含め、更に分析をしていければと思います。

参考文献はご覧のとおりです。私の報告は以上です。

研究にご協力いただいた皆様、本日お越しの皆様、会場をご準備してくださった皆様に感謝申し上げます。

ご清聴、ありがとうございました。

## 参考文献

- Comeau, L., Genesee, F., & Lapaquette, L. (2003)  
*The modeling hypothesis and child bilingual code-mixing*. International Journal of Bilingualism, 2, 113-126.
- Emmorey, K., Borinstein, H. B., Thompson, R., & Gollan, T. H. (2008)  
*Bimodal bilingualism*. Bilingualism: Language and Cognition, 11, 46-61.
- Fishman, J.A. (1965)  
*Who speaks what language to whom and when*. Linguistics, 2, 67-88.
- Kanto, Laura; Laakso, Marja-Leena; Huttunen, Kerttu (2017)  
*Use of code-mixing by young hearing children of Deaf parents*. - Bilingualism: language and cognition 20 (5), 947-964 .
- Van den Bogaerde, B., & Baker, A. E. (2008)  
*Bimodal language acquisition in Kodas*. In Bishop & Hicks (eds.), pp. 99-131.
- 難波和彦「コードスイッチング：社会言語学的側面」『バイリンガリズム入門』山本雅代編著、第7章、97-111.

○川口 平さんありがとうございました。

#### 【発表④】

「視覚言語モデルからのアプローチによる日本の手話の分析」

川口 聖（関西学院大学手話言語研究センター専門技術員）

司会：下谷 奈津子

○下谷 4本目の発表は、川口聖専門技術員によります、「視覚言語モデルからのアプローチによる日本の手話の分析」です。

よろしくお願ひいたします。

○川口 私からの報告発表は、視覚言語モデルからのアプローチによる日本の手話の分析というテーマですが、これまで日本手話学会などでも発表してきた内容をそのまま報告させていただきます。それを本日は少し凝縮して皆様にご報告させていただきたいと思ひます。

本日報告させていただく内容は、この3点です。これまで私が取り組んできましたところですが、視覚言語モデルはどういうものなのか、日本手話言語における指さしの使用について、そして、感情をあらわす日本手話言語についてということですが、

まず1点目の、視覚言語モデルとはどういうものかということですが、ここにおられる皆様は日本手話と日本語対应手話の2つあることは理解されているかと思ひますが、これは1995年に木村晴美さんと市田泰弘さんが報告された『ろう文化宣言』の中で日本手話という言葉が発表されて、それ以来、20年間をかけて、日本手話と日本語対应手話、それぞれの定義について論争が起きているといひますか、まだ議論が続いている状況です。この状況がはたしてよいのかどうか踏まえて報告をさせていただきますと思ひます。

色々な定義があると思ひますが、代表的な定義として、まず、松岡先生の定義ですと、日本手話というのは親がろう者で、本人もろう者というファミリー出身のろう者の母語であるといひます。一方、手指日本語あるいは日本語対应手話というのは、木村晴美さんの定義ですと、日本手話の単語を借用して、日本語の言語構造に合わせて表現するものと発表してあります。これらの定義について、今回の研究を行いました。

幾つかの例をご紹介させていただきたいと思ひます。例えば「腹が立つ」というのは、一般的に／怒る／という手話表現をします。しかし、対应手話ですと、／腹／＋／立つ／というように、日本語表記をそのまま手話表現することになるはずにもかかわ

らず、対応手話としても／怒る／という表現を使います。

あと「目が高い」というのも、日本手話でも対応手話でも同じく、／目／＋／高い／というように表現します。しかし、日本手話においては、どんなに小さなものでも見つけることができるという意味になりますが、対応手話では、観察力があるという意味になりえます。

また「今年」という手話表現ですが、2つの表し方が一般的にあります。／今／＋／年／と、／年／＋／今／という順序の違いがありますが、どちらも誤りではありません。どちらが日本手話で、どちらが対応手話なのか、その辺もあいまいな部分があります。

あるいは「むだ」という指文字で語彙化された手話表現しますが、その同じ意味で／むだ使い／、／体／＋／損する／など表現することは可能ですけれども、「むだ」の指文字による手話表現は日本手話でもよく使います。でも、これは対応手話なのかというと、そうではないとも言えます。「期待する」という手話は、「待つ」という手話と指文字の「き」とあわせて「期待」というような表現もありますけれども、／これから／＋／待つ／とか、／楽しみに／＋／待つ／というような表現もできます。はたして、指文字を入れた手話表現は日本手話なのか、対応手話なのか、これまでの定義としてはあいまいな部分が残るわけです。

つまり、これまでの先行研究に基づくと、これまでの定義ですと研究に制約が出てきまして、そこの研究を何とか進められないかと思いました。

デフファミリーの母語という松岡先生の定義がありましたが、実際に彼らろう者が話す手話というものは、日本語に近い手話や日本語から借用した手話をたくさん使っていますし、それは個人によってばらつきがあります。こうして、その客観的な基準が見えないという状態になっているわけです。

実際に、日本の手話というのは、日本語からの影響を避けることはできません。影響を受ける以上、日本語がわからないと理解できない手話があつたりします。一方、日本語の理解がなくても手話表現をそのまま理解できるものもあります。

日本語の影響を受けている手話をここではMコード、Mはマジョリティの意味です。つまり、音声日本語が日本ではマジョリティですから、そちらの影響を大きく受けているのがコード。一方、Sコードというのは、視覚的にみても理解できる手話です。これはSightコード。この2つを新たに定義しました。

ろう者同士の会話は、常にSコードとMコードが混在しているわけで、SコードだけとかMコードだけということはありません。常にこの2つのコードが入り乱れて、ろう者の会話は成り立っております。そういう視覚言語モデルの中でダイナミック的会話をしているのだという考え方ができるのではないかと考えています。

例えば、会話をする相手に合わせて、相手がSコードの割合が多い人なのかなど、相手を意識して、SコードとMコードとのバランスをとりながら手話表現をしているはずですが。この研究は十分に進められていませんが、SコードよりMコードの比率が高い手話は、どちらかという日本語対応手話に近くて、逆にSコード、視覚的な手話を多用して、Mコードが少ない手話は、どちらかという日本手話に近いと考えられます。

これはあくまでも仮説の段階ですから、Sコード>Mコードは日本手話に近いなどは仮説です。今後、科研費を使って、もっとデータを収集して比較研究を進めていきたいと思いますが、視覚言語モデルはあくまでも仮説であることをご理解ください。

次に、視覚言語モデルの中で、日本手話は指さしを多用する特徴があります。この指さしの使い方について4つに分けることができるのではないかと考えています。皆様が指さしについて理解されているというのは、指さしが代名詞として使用されていることが認知されているのだと思いますが、もう少し細かく見ますと、4つに分類できます。

まず1つ目は、会話をする手話話者の目の前にある物を、相手に伝えるために指差すということ。2つ目は、例えば「上の人に言われた」と、指さしは上のほうへ指さすという手話表現があるように、「上の人」は物理的に建物の下の階にいるにもかかわらず、上方向を指すことがあります。それは、相手との共通の概念を持つので、意味が通じるように、相対的な方向を指すということです。

3つ目は、例えば、「家族は4人います。父、母、自分、妹の4人です」と、非利き手は／4／の手話にして、それぞれの指を利き手で指さして、家族構成を説明するという手話表現があります。このような指さしをよく使います。他に、「活動に参加することは大切です」と、「～こと」の部分を指さして使うという手話表現があります。つまり、手話文の中で、ブイや関係詞などの役割を果たすための指さしです。ここまでは、日本だけではなく、世界の手話でも使われる方法です。

ただ、4つ目は、日本手話に見られる特徴です。間投詞や感嘆詞の役割を持つ指さ

しというのは、NMMと同時に表現する指さしの手話表現です。日本語によくみられる「…よね」とか「…だわ」などの文末詞と似たように、手話では指さしを使うことがあります。これは日本語の影響を受けているのではないかと考えられます。

これら4つ以外にも指さしの使い方があるかもしれませんので、ご存知でしたら教えていただけたらうれしいです。

次に、感情をあらわす日本手話言語ということですが、手話の特徴として、ものをそのまま表現する、例えば、パソコンとか木とか本など、実際に、物の特徴を捉えて表現する手話表現が多いので、手話は類像性、図像性の高い言語ですが、感情についてどうやって認知できるか、つまり、抽象語のなかで、感情をあらわす手話単語に絞って、手話表現の仕方を調べますと、こちらの4つに分類することができるかと思いません。

1つ目は、体の内部の様子をあらわす手話単語。例えば、「楽しい」という手話、これは内面的にわくわくする状況表現をしますし、「怒る」というのも内面的に爆発している状況表現をしますし、体の内面的な状況を例えて手話表現して、感情を相手に伝えることができます。これがメタファーです。

2つ目は、体の動作の一部を使って表現する感情の手話単語。例えば、「泣く」は、涙を使って手話表現します。「悲しい」というのもこの表現を使います。あと「うらやましい」というのも、よだれを使って手話表現します。「困る」というのは、頭を搔く、実際に困ったときにするような仕草を使って手話表現します、「びっくりする」「驚く」というのも、目が飛び出るような動きを手話表現します。このように感情を相手に伝えることができます。これはメトニミーに当たるのではないかと、私自身は思っております。

3つ目は、日本手話の特徴で、外国の手話にはないものですが、漫画とか絵本などから影響を受けている手話の表現です。例えば、「頭が切れる」という表現は、怒るようなイラストを使って、手話表現します。「怒っている」という表現は、鬼の角を使って、手話表現します。「やる気満々」という表現は、漫画に出てくる、目がメラメラするようなイラストを使って、手話表現します。このように、漫画や絵本などから影響を受けた手話表現を使って、感情を相手に伝えることができます。

4つ目は、日本語そのものから借用されたもので、「頭に来る」という手話などです。これも諸説ありますけれども、日本語からの借用ではないかと思っております。

このように感情をあらわす手話表現も4つに分類できるのではないかと考えておりますが、もしかしたら5つ目があるかもしれませんので、教えていただければと思います。

本日ご報告しました内容は、まだまだ十分ではなく、成果とまでは言えません。まだ研究途中ですが、報告させていただきました。ありがとうございました。

○下谷 川口さん、ありがとうございました。

視覚言語モデル、指さし、感情をあらわす日本手話言語の3つのテーマについてお話しいただきましたが、何かご質問のある方はいらっしゃいますでしょうか。

○質問者 報告、ありがとうございました。

「腹が立つ」という表現について、先程お話を聞いていて思ったのですが、この表現は、様々な日本語の口型を付けることができますね。これは日本語の影響を受けることになるのでしょうか。これも言語の一つとして、日本語対应手話になるのでしょうか。

つまり、手話の中の日本語、もしくは日本語の中の手話ということということで、意味が変わるということはあるのでしょうか。定義づけは難しいと思うのですが、先程の「頭が切れる」という表現だったり「怒る」という表現、意味としては同じですね。口型は同じだけれども、手話表現が違うというケースがあると思うのですが。

少し説明が難しいのですが、日本語の使い方は難しいと思いますので、手話の意味は同じで、幅が広いと思うのですが、質問の意図はお分かりいただけでしょうか。

○川口 鋭いご質問をありがとうございます。

手話の見方ですけれども、手話そのままで見ると、日本語からの借用があるのかという視点で見ると、つまり、日本語に替えて意味を知ると、手話そのもので見て意味を知るとの違いがあると思います。

例えば、「腹が立つ」「むかつく」というような手話表現について、「腹が立つ」の手話に、意味としては1つかもしれませんが、これを日本語に翻訳した場合、「むかつく」「怒る」など、色々な日本語に当てはまるわけです。日本語の世界では、たくさんの言い方があっても、手話の世界では1つの表現になることがあります。このように手話の世界と日本語の世界は別々に眺めたいです。

おっしゃる意味はよくわかります。ややこしいですけれども、先程の定義に関係す



と思うのですが、そこはまだ十分に定義づけがされていないので、もっと精査していく必要はあると思います。

○下谷 よろしいでしょうか。ありがとうございました。

他にご質問はございますか。

○質問者 ご発表ありがとうございます。

私は今、手話を勉強しているのですけれども、80代の先生と40代の先生から習ったとき、80代の先生は日本語対应手話をすると怒られるのですけれども、40代の先生は対应手話でもいいということがありました。

40代の先生は、「自分は日本語の影響を受けている、ろう学校でも聞こえる先生が多かったから、年配の人の手話とは違う」とおっしゃっていて、私も含めて、生徒はまだ初心者なので、それがどういうことかがあまりよく分からなかったのですけれども、本日の発表を聞いて、日本語が手話に影響を及ぼしていること分かりました。

年代によって影響の差というのはあると考えておられますか。

○川口 ご質問ありがとうございます。それは、おおいにあると思います。

例えば1933年から1993年までの60年間にわたって、ろう学校では手話が禁止されておりました。つまり、口話法を使って指導を受けていたので、その間の子どもたちは日本語の影響を強く受けています。それ以前の方は手話で教育を受けておりました。今80歳ぐらいの方が境目になるかと思います。

また、1947年にろう学校が義務教育化され、それ以降は、ろうの人たちも必ず学校教育を受けるようになりました。それ以前は義務化されていませんでしたので、ろう学校へ行けなかった、ろうの人たちもたくさんおられます。大阪にも、学校へ行っていないろうの方、つまり、日本語の読み書きができないろうの方は意外とおられます。1947年というのも境目になっていると思います。教育を受けていない、手話教育しか受けていないなど、日本語の影響をあまり受けていないようなろう者の方がいらっしゃいますので、彼らの手話データも撮っていきたくて考えております。

○下谷 ありがとうございます。他にいかがでしょうか。

○質問者 ご発表、ありがとうございました。

質問ですけれども、定義づけと関係するかもしれませんが、日本手話言語という表記があったと思います。日本手話と日本手話言語というのは同じ考え方だと思いますが、川口さんのお考えとして、言語という言葉をつける必要があるのかどうかという

ことですね。

例えば、全日本ろうあ連盟の資料の中でも、言語という言葉をつけている場合がありますし、研究の立場で、わざわざ「言語」という言葉をつける必要があるのかということを確認したいです。

もう一つ確認したいのは、SコードとMコードについてです。日本語の影響を強く受けて、対应手話から日本手話という分類の仕方があると思うのですが、はっきり、この2つを分けることはできないと思います。連続的な状況があると思います。改めて、コードという言葉の使い方について確認をしたいと思います。

○川口 日本手話言語という言葉の使い方についてですが、全日本ろうあ連盟でもそういう言葉を使っているようですが、私はそちらの影響を受けてではなくて、それも一つ、定義の問題に関係してくると思います。日本語対应手話と日本手話と区分付けするよりも、日本手話言語というふうにつけたくなると言いますか、つけています。

SコードとMコードについて、これを2つに分けることは不可能であって、報告の中でもお話ししましたが、両方が混在していて、SコードよりもMコードのほうが比率的に高い、つまり、そういう手話は対应手話に近い、その比率はどんどん逆転していったら、Sコードのほうが比率的に高くMコードのほうが少ないと日本手話に近いという考え方をお話しするにあたって、この2つの分類と言いますか、Sコード、Mコードを使っているということですか。

○下谷 よろしいでしょうか。

あとお一人ぐらい、いかがでしょうか。

○質問者 ありがとうございます。

先程の質問にかぶると思うのですが、S、Mは置いておいて、コードというタームを川口さんがどんなふうに理解していらっしゃるかを教えていただきたいと思いました。

というのは、手話言語は日常的に音声言語との接触が多い言葉ですね。ですから、接触先である音声言語から単語レベルで借用するという事はよくあります。例えば、私が専門としている学術手話通訳の場合は、聴者というか、音声言語の世界で使われている専門的な言葉をたくさん借用しなければ通訳が成立しないということがあるので、そのようなときには語彙レベルの借用はたくさんするのですが、文法コード自体は日本手話で表現できるはずだという前提で、私は普段、教育をしています。

ですから、コードとコード、MとSのコードが混じるというのが私にはピンと来ませんでした。皆様は、どうでしたでしょうか。

よく言われるのは、典型的な日本語対応手話、もしくは手指日本語というものと、典型的な日本手話というものの間に、相互干渉し合っている中間語的なものがあるって、聴者であれば、手話言語の習熟度であったり、手話話者の聴者に対する合わせ方という環境要因によって、中間言語にはグラデーションがあるというのが、これまでの一般的な理解だったと思いますので、コード自体が混じるということになると、とても新しい発想だと思うのです。

ですので、コードというのをどういう定義で使われているのかを教えてくださいたいと思いました。

なぜかと言うと、川口さんがコードのご説明の前に例示してくださった慣用句、「腹が立つ」とか「頭に来る」というのは、すべて語彙レベルだったと思います。語彙レベルの話と統語、文法、コードの話というのは分けて考えるというのが一般的ではないかなと思うので、そこがわかると、すっきり理解できるかなと思います。

○川口 ご質問ありがとうございます。

コードについてですけれども、一般的に使われる手話を、日本手話や日本語対応手話に区分付けするのではなく、つまり、日本の手話は単モーダルコードミキシングでできているという考え方を私はしています。つまり、手話単語の使い方として、日本語の影響を受けたような手話を使う比率が高いけど、その中にも日本手話の要素も入っている、また、その逆もあるというように、ミックスされているということで、コードという言葉を使いました。すみません、後ほど個人的にお話しさせてください。

○下谷 時間が来ましたので、これで終了とさせていただきます。

川口さん、発表をありがとうございました。

## 【発表⑤】

「日本手話の文末指さしに関する統語的研究」

今西 祐介（関西学院大学総合政策学部専任講師／手話言語研究センター研究員）

司会：下谷 奈津子

※発表スライドをご覧になりたい方は、下記アドレスにご連絡いただければ送付いたします。

今西祐介メールアドレス：[yimanishi@kwansei.ac.jp](mailto:yimanishi@kwansei.ac.jp)

○今西 最後で、皆様もお疲れだと思いますけれども、先程の川口さんの発表にもありました指さしに関して、その中でも文末に表れる指さしに関する統語的な研究です。いくつか日本手話のデータをお見せしますので、皆様の中で「それは違う」「それはあり得ない」、あるいは「こんなのもいける」というのがありましたら、後で教えていただくと非常に助かります。

お疲れのところ申し訳ないのですが、スライドが英語になっておりますので、川口さんの発表ではありませんが「腹を立てる」ことのないようにお願いします。

できるだけゆっくり、そして日本語訳を加えながらお話ししたいと思います。

先程、申し上げるのを忘れてましたが、この研究は、日本大学の内堀朝子先生との共同研究の一部です。昨年、発表させていただいたものもありますので、重複しているところがあると思います。ご了承ください。

先行研究にある、文末指さしに関する統語的な研究のいくつかをご紹介します。その後、文末指さしというのは何を指し得るのか、そして、私たちの研究の中で出てきた新しいデータをご紹介します。今の段階での結論をお話ししたいと思います。

まず、文末指さしについて、様々な分析があります。まず、文末指さしは、日本語で言う「誰々が」という主語を指す、と鳥越先生や市田先生の研究で指摘されています。

そして、昨年、本センターの講演会にお越しいただいた、豊田工業大学の原先生と黒坂先生のご研究などでは、もちろん主語を指すことはできるけれども、Topic(トピック)も指せるのではないかとされています。日本語でいうと「は」に繋がるものになります。

例えば、「むかしむかし、おじいさんがいました。おじいさんは芝刈りに行きました」という文では、「おじいさんは」がトピックとなり、最初の「が」とは区別されま

す。

大きく分けると、文末指さしというのは主語も指せる、そして「は」という主題、トピックを指せるということですが、この研究をやっていく中で、もちろん主語、そして話題も指せるけれども、もしかしたらそれ以外にも指せるものがあるのではないかと、手話として形に出てこないものも、実は、その文の中で指せるのだということが新しい発見だと思っています。

見えないものを指せる、そして、見えないものの中でも特に見えない主題を指せるということが分かったところです。本日は、具体的なデータをご覧いただきたいと思いますが、その前に、先程ご紹介したような、鳥越先生や原先生のご研究で指摘されているデータをお見せしたいと思います。

他の手話言語で見られているものですが、アメリカ手話、ASL でも文末指さしがありますけれども、それは主語を指すと言われてますし、あるいはオランダ手話では、文末指さしというのは、主語というよりもトピックを指すと指摘されています。日本手話においても、ASL とオランダ手話と似ているわけです。ただ、これらの研究でも、形に出ないものを指しているとは言われておりません。

市田先生のデータですが、「田中、弁当をつくる」、最後に文末指さしですが、最後に「PT」と書いているのが文末指さし、これが「田中」を指しているということで、これを見る限りは「田中が」と、日本語の「が」ですので、「むかし、むかし、おじいさんがいました」の「が」と同様の役割ということで、主語かなと思うわけです。

けれども、もう少し広く見てみようというのが、原先生と黒坂先生のご研究ですが、データを精査してみると、主語というよりも、文の最初に出てくる、あるいは前に一度出てきている、日本語での「は」に該当するものを指すのが文末指さしではないかと指摘されたわけです。

こちらのデータを見ますと、例えば、指さしがあって、「私」「田中」「あげた」最後に「本」ということです。こちらの最後の文末指さしは本を指しているわけですが、明らかに本は主語ではないわけです。ですから、本というのは何かの文脈があったわけです。「この本は、面白かった」、そして、「その本は私が田中さんにあげたのだ」ということで前の文脈で出てきたものをもう一度指す。「その本に関して言うと」というのが主題、トピックですが、それも指せるわけです。

ということは、一つ前の文で「田中が弁当をつくる」、これも、これが主語であり、なおかつ、その部分のトピックである可能性もあるわけです。

そして、市田先生のデータを見るだけでは、主題なのか主語なのかは区別することができませんけれども、原先生、黒坂先生の研究からわかることは、主語ではないもの、「本」というものをもってきて、それも指せているわけですので、つまり、主語以外のトピックを指せるということをご指摘されているわけです。

先程は「本」でしたが、例えば、「田中さんに、私はその本をあげた」と。また主語ではないものをここでトピックにしている。先程は「本を田中さんにあげた」けれども、今度は「田中さんに、私はその本をあげた」ということで、「田中さん」が主題になって、最後の文末指さしは「本」でも「私」でもなくて、指しているのは「田中さん」ですから、つまり、主語ではないものを指せている。先程の2番と一緒に、トピックを指しているということです。

ですので、こういったところから、文末指さしは主語というよりは、トピック、主題を指しているのではないかということが示唆されるわけです。

原先生、黒坂先生の研究をもとに、文末指さしはトピックを指すというところをもう少し掘り下げてよくよく考えると、日本語とか中国語、韓国語もそうですが、アジアの言語は主語を言わなくてもいいわけです。あるいは、文頭のトピックを落としてもいいわけです。それに対して、英語は落とすことができない、フランス語も落とせない。けれども、スペイン語は落とせるわけです。

では、ここで考えたのは、日本手話においても、もしトピック、主題が表れない場合はどうなのか。それが表れない場合、先程出てきた文末指さしは表れていないものを指せるのだろうかというのが、私たちの研究のスタートでして、色々なデータを見る限り、答えとしては、指せそうだということです。

もちろん、皆様からの異議があれば教えていただきたいと思いますし、「こんなデータがある」というものがあれば教えてください。

ここで、一連の流れでの文脈を設定しますので、5番の後に次の文が続くというふうに想定してください。

最初は佐藤さんの話をしています、「佐藤さん」「昨日」「公園」「行く」。

佐藤さんにNMとしての主題、「は」がついて、「佐藤さんは昨日、公園へ行きました」。ここは、文末指さしがついていません。

6番のスライドで、また佐藤さんの話をしています。先程の5番の文の続きと申して、  
ください。「佐藤」というトピックが来て「1時間」「ジョギング」「した」。日本語訳  
としては、「佐藤さんは1時間ジョギングをした」です。これは、まだ文末指さしが出  
ていません。

次は、こちらの後に7番のようなもの、「佐藤」で、トピックのNMがなしで「1時  
間」「ジョギングする」。これだと、ここに\*がついていますが、これは、非文法的、  
つまり、言おうとするのは無理だということを表しますが、これは非文法的であると、  
私たちがご協力をいただいた母語話者の方から報告を受けています。この辺は、また  
ご意見があれば教えてください。

つまり何が言いたいかというと、先程のように佐藤さんの話をされていて、その流れで、  
「佐藤さん」に何もNMがついていないものになると、それは主題が必要だというこ  
とです。

次からが重要なデータになります。先程の佐藤さんの話の続きで、「佐藤さん」「ジョ  
ギングをした」と。今回は、文末指さし（PT-3）がついているバージョンです。  
「佐藤さん」にNMがついていて主題化されていて、最後に佐藤さんを指している文  
末指さしですね。こちらで、おそらくオーケーだと思います。

次は、先程の佐藤さんの話をした後に出てきた文と想定してください。そうしたとき  
に、文頭に何も出ていない、「1時間」「ジョギングをする」、そして文末指さしで「佐  
藤」。これは、ほとんどの方にとってオーケーだと思います。これが何を意味するかと  
いうと、先程は佐藤さんの話をされていて、その後、「佐藤さん」に主題のNMがついた  
ものが来たのはオーケーで、その次に「佐藤さん」に主題のNMがついていないもの  
はアウト。

次に9番を見ると、先程の、だめな文のことを踏まえすと、何も文頭に表していな  
い文ですけども、実は、文末指さしが出て、それは「佐藤さん」を指している。な  
おかつ、それで文法的な文であるとする、非常に大きな可能性としては、ここに主  
題化された「佐藤さん」に該当するものがあると考えるのが一番妥当かと思うわけ  
です。ですので、冒頭に申し上げた、形に表れない主題、ここに書いているように、本  
来は「佐藤さん」というものがあるけれども、それは手話としては出てこない、けれ  
ども「佐藤さん」を指す文末指さしがある限りにおいて、この文は文法的であるとい  
うことです。

そして、繰り返しになりますが、重要なのは、このように非文法的な文、つまり「佐藤さん」に何もついていないものがアウトなわけですから、こちらのデータに関して、ここに主題化された「佐藤さん」を想定しないとだめだということになります。

簡単にご説明しましたがけれども、今まで市田先生の研究から、そして原先生の研究で、文末指さしというものが主語だけ、あるいは主語ではなくて主題を指せる。そして、主題が出てくる場合と、出てこない場合があったとして、出てこない場合においては、文末指さしはその主題を指せるということが分かりました。

ということで、こういった特徴がある日本手話というのは、アジアでよく見られるような言語、例えば日本語、中国語、韓国語などの他の自然言語と非常によく似た特質を持っているわけです。もちろん、日本語においては文末指さしに該当するものはありませんけれども、先程お示ししたようなデータで、主語とか主題を省略して言うことが日本語においてもできますけれども、日本手話においては消えたトピックを指し示す手段として、文末指さしが機能しているということです。日本語にはないし、中国語にもそういうものに該当するものはないのですが、その点では違いはあるけれども、主題が表れなくてもいいということに関しては非常に似ています。

最後にまとめますと、日本手話においては、ある状況においては、主題が必ず文に表れないといけない。これは、先程の非文法的なデータから言えるかと思います。そういったときに、主題というのは必ずしも表れなくてもいいというのは、今回の発表における大きなポイントだったかなと思っております。

そして、文末指さしが表れないトピックを指し得るということです。おそらく、これで最後の文末指さしがないバージョンも、多分だめではないでしょうか。先程の「佐藤さん」の話をしていて、「1時間」「ジョギング」、そして何もなくなると、何を指しているのかは分からないので、多分アウトではないか。あるいは、ある文脈においては可能かもしれませんが、そういった点においては、文末指さしというのは必ず表れないといけないものであると。

日本手話の入門書などを見ると、文末指さしというのは表れてもいいし、表れなくてもいいと書いていることが多いと思いますし、義務的でないといけない、必ず表れないといけないと書かれているのは少ないと思いますけれども、このデータを見る限り、ある状況では、文末指さしというのは必ず出ないといけないことになります。

ということで、今後の課題として、どんな状況で、先程のように主題が表れなくても



いいのか。いくつかのシチュエーションを考えてデータをとらせていただいたのですが、全ての状況を試せていないので、どういった状況でトピックを落とせるのか、省略できるのかということも見ていかないとはいけませんし、そもそも、文末指さしは文法的に何なのかというところが言語学的に興味深いテーマです。

手話言語、音声言語を含めて、文末指さしに類似した現象はいくつかありまして、先程出てきたようなオランダ手話においては、文末指さしに該当するものが、さっき出てきた主題、それと一致しているとか、スペイン語とかフランス語だと、主語と必ず一致する形のもものが同時につきます。

あるいは、最近、興味深いと思うのは、例えばスペイン語、フランス語というのはロマンス諸語ですね。そういったところに表れる接語、「clitic」と言われるものがありますけれども、そういったものに似ているのではないかと。これは、出てきた名詞を繰り返すような形で、動詞にくっついたりして出てきますので、そうなると、日本手話における文末指さしと非常に似ていると思います。

ただ、内堀先生と研究をした結果、どうやらロマンス諸語の接語とは違った性質を示しているということが少しだけ分かってきたので、3つ目の仮説は捨てないといけないと思いますし、その他、私自身、冒頭でも申し上げたように、今まで音声言語をやってきて、特に中米のグアテマラで話されているマヤ諸語を研究してきました。これらの言語には、名詞を繰り返すような文法的な要素があります。それはロマンス諸語とは違った性質なので、個人的には、この文法要素は日本手話の文末指さしと似たものではないかと思っています。

そういった面で、手話を言語として見るべきかどうかというのは、純粋に言語学的な観点から言うと、日本手話、他の手話もそうですけれども、音声言語とは類似した特性を持っていますし、同じ手法で研究できると思いますので、そういう点では、自然言語として同じグループに入れるべきだと思いますし、そのほうが今後、面白い発見が出てくると思います。そこは個人的な感想です。

先程のトピック、主題に関してもそうですけれども、日本手話はアジアの言語と似た性質を持っていますので、今後更に研究を進めていきたいと思っております。

以上が私の発表となります。どうもありがとうございました。

○下谷 今西研究員、ありがとうございました。

指さしについて、指せるもの、指せないものについてご紹介いただきました。第二言

語学習者としては、文末指しは習得が難しいものの一つですので、どんな条件下で指せるのか、指してもいいのか、指せないのかがわかると、学習にも効果が出るのかなと思いつながら聞いていました。ありがとうございました。

質問のある方がいらっしゃいましたらお願いします。

○質問者 発表、ありがとうございました。指ししのイメージは、物を指したり、人を指すものなのですね。シーンを指したりすることもできるのではないかと考えているのですが、例えば、「佐藤」「会社」「遅れた」「理由」「何」「1時間」「ジョギング」指し、これでも十分意味は通じませんか。

そのシーンというのは、1時間ジョギングをしていた情景を「これが理由だ」という意味で指しで表しているのではないかと考えています。先生は、どのようにお考えになるのでしょうか。

○今西 ありがとうございます。

おそらく、今のことが指せるというのも、文末指しでは、ここでは「佐藤さん」という主題化した名詞を指していますので、おっしゃったようなシーンも話題化されたものとして、そのシーンはというと、それが理由だということで指せるので、名詞には限らないと思います。文全体を指していたり、それがシーンだったりとなりますので、おそらく、それはこの分析とも合致すると思います。新しいご指摘をありがとうございます。

○下谷 ありがとうございました。他の方はいかがでしょうか。

○質問者 先程の9番の「佐藤さん」がいない状態ですけれども、先程の質問に関連してですが、シーンを指せるということを考えたとき、「ジョギングをする」といったところで、ロールシフトが入っていれば、つまり直接的に「佐藤」とは言わないとしても、ロールシフトによって「ジョギングをしている佐藤さん」のように提示される表現があれば、それを一つの名詞のような形、一つのシーンとしてとらえて、それを文末指し指しているという考え方もできるかなと思ったのですが。

そのあたり、「ジョギング」のところでのロールシフトが入っているか、入っていないかということがあれば、教えていただければと思います。

○今西 ご指摘があったように、研究の際に母語話者の方から、ロールシフトが出たこともあります。再度、それをせずにとということをお願いして、これはロールシフトなしのバージョンだったのです。

これは何人かの方に聞いて、ロールシフトがあればいける、あるいは、ないといけ  
ないという方もいたと記憶しているのですが、このデータは、ロールシフトがないもの  
をつくっていただいたのです。ですから、この指さしは、まさに「佐藤」ということ  
で、どうでしょうか。僕も分からないのですが。

先程のご質問に対するお答えとしては、これはロールシフトがないデータです。

○下谷 では、お時間となりましたので、これで終了させていただきます。

今西先生、ありがとうございました。

## 閉会の辞

松岡 克尚

○松岡 主催者を代表して、閉会の挨拶を申し上げたいと思います。

皆様、本日は発表するほうも、聞いていただいたほうも本当にお疲れ様でした。実は本日はどれくらいの方にお越しただけか心配だったのですが、ふたを開けてみればこのように大勢の方にお越しいただくことができました、心より感謝申し上げたいと思います。

本日は5つの発表がありましたが、どうしても都合がつかず本日は発表できなかった研究員も4名いました。つまり本来ならば9つの発表をするところでしたが、それら全部を報告書の中にとりまとめる予定にしておりますので、是非とも皆様、報告書を手にお取りいただけたらと思います。

さて、まずセンターの一スタッフとして本日の感想を申し上げたいと思いますが、こうして、他の研究員の研究報告を聞いてみて、普段は一緒に会議をしたり企画の運営をともにしていますが、それぞれどのような研究をしているかは分かっていないので、本日はそれを確認することができる良い機会になったと思います。そして、こういった研究報告が年度末に義務として課されているということは私たち研究員にとって大変なプレッシャーではありますが、それでも研究のモチベーションを維持して、それを高めていくという面では意味のあることではないかと考えています。

ところで、このセンターは「手話言語研究センター」という看板を掲げておりまして、その中には「言語」という言葉があります。つまり、言語というものを強調した名称になっています。しかし、本日、発表できなかった4名も含めて、その研究や活動の内容は必ずしも手話言語学に限定されず、手話を取り巻く様々なトピックスに多角的に切り込んでいくという、そんなセンターになっています。センターのこうした間口の広さは、結果的に手話言語研究というものを一層豊かなものにしていくのではないかと考えています。

このセンターの活動に何よりも欠かせないのは、私たちの研究を聞いて、それを批判したりコメントをしていただける皆様の存在です。本日の報告に関しても、何かお気づきのことがあれば遠慮なく言っていただければと思いますし、これからも機会をみては、様々なディスカッションが皆様とできるような場をもっと設けていきたいと考えており

ますので、これからも引き続きセンターの活動についてご理解とご協力をいただけたら幸いです。

最後になりましたが、本日も素晴らしい手話通訳、要約筆記の場面に触れることができました。それぞれの重要な任を担っていただいた皆様にお礼を申し上げたいと思います。

そして、何よりも本日の聴衆の皆様にお礼を申し上げたいと思っております。本日は本当にありがとうございました。

では、これで終了とさせていただきます。お気をつけてお帰りください。

今回、報告会に出席が叶わなかった研究員、客員研究員の研究成果を寄稿という形で掲載する。

研究テーマ	音声言語と手話言語のバイリンガリズム： CODAの言語環境実態調査
氏名・所属	山本 雅代 (関西学院大学国際学部教授／手話言語研究センター長)
<p>当方、2018年度は特別研究期間中であり、科研費による11年に及ぶ研究成果のまとめを中心に研究活動を進めているが、手話言語研究センターの研究活動についても、遅延とした歩みながらも、昨年度実施したアンケート調査の集計(Q2)に着手し、集計作業を進めている。ただ、現時点では、分析までには至っておらず、ここでは、拙速を避け、集計結果の簡潔なまとめをするに留めたい。</p> <p>本調査における回答者は全員コーダで、対象となったのは総計30家族である。以後は、このアンケート調査の集計結果を紹介する。</p> <p><b>&lt;家族の誰がろう者なのか？&gt;</b></p> <p>まずは、コーダの観点に立ち、家族の誰がろう者であるのかということを示しておきたい(図1を参照のこと)。</p> <p>一番多いのは「両親」で、30家族全体のうち60%にあたる18家族において、両親がろう者であった。それとは、だいぶ差が大きいですが、続いて多いのは、母親のみ、父親のみ、両親と妹で、それぞれ2家族ずつ(6.7%)であった。</p> <p>本調査の回答者家族は、両親が共にろう者という家族が半数以上を占めていたが、こうした家族が全体的に多いのか、あるいは、今回、アンケート調査に協力戴いた家族がたまたまそうであったのか、無作為にサンプルが拾えない状況での調査であったことから、サンプルに偏りが出た可能性があることを念頭におきながら、結果を見ていく必要があるだろう。</p> <p>このグラフを見ると、両親が共にろう者であるという家庭が30ケースの内18ケースを占めていることが分かる。この割合が、ろう者のいる家族における一般的な割合なのか、このサンプルのみに該当する割合なのか、残念ながら、ここで得たデータからだけでは判断できない。</p>	

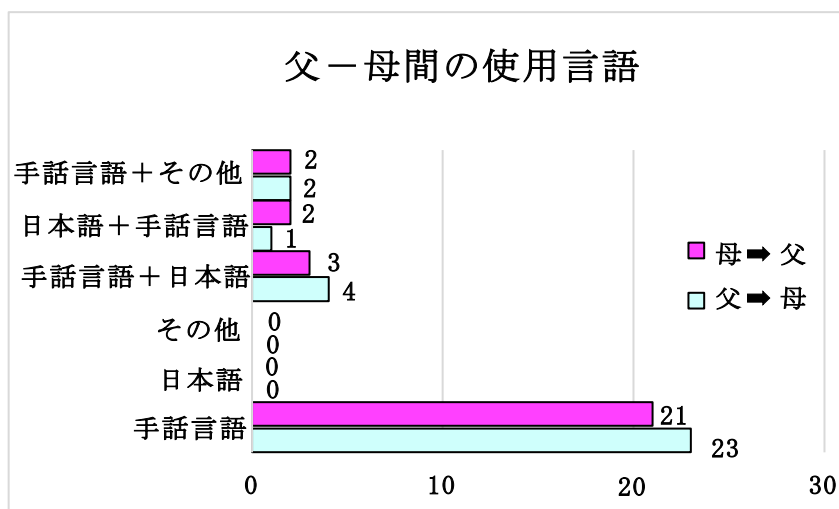
図1：コーダからみた家族内のろう者（数字は家族数）



<ろう者である両親の間ではどの言語が使用されているのか？>

次に家族内のろう者として最も多くあがった「両親」の間では、どの言語が使用されているのか見てみよう（図2を参照のこと）

図2：父-母間の使用言語



グラフからも明らかなように、多くの父母（父親が30名、母親については亡くなったケースがあるため28名で、亡くなった母親については、指摘のあった言語は、生前、使用していた言語と解釈した）は、両者に共通の言語、すなわち手話言語を用いてコミュニケーションを図っていることが分かる。

しかし、その一方で、数は少ないものの、手話言語と共に日本語も用いられていることに大変興味を引かれた。一体、どのような形で用いられているのか、音声日本語の使用なのか、筆談なのか、空書なのか、具体的な使用の方法については、今回の調査への



回答からは分からないため、今後、面談調査などで明らかにする必要がある。

### <父親とコーダ、また母親とコーダとの間ではどの言語が使用されているのか？>

続いて、ろう者の家庭に、聴者として生まれ育ち、音声言語と手話言語の両言語を習得してバイリンガルとなったコーダとろう者である父親ないしは母親との間では、一体どの言語が使用されているのかを見てみよう（図3、図4を参照のこと）。

以下の父親とコーダの間での言語使用を示すグラフ（図3を参照のこと）から明白なように、ろう者である両親間の言語使用と同様に手話言語の使用が多いことは、当然ながら予測されたものの、手話言語との組み合わせになる日本語の使用が、思いの外多いことが本調査から明らかになった。きわめて興味深い点である。ここでも、一体、どのような形態で日本語が使用されているのか、当調査の結果からはデータを拾うことはできず、今後、面談調査などを通して詳細な調査を進めたい。

翻って、母親とコーダの間での言語使用についても（図4を参照のこと）、父親とコーダの間での言語使用と同様な結果が見られている。すなわち、両者の間では、予想通り、手話言語の使用が多いが、父親とコーダの間での言語使用と同様に、母親とコーダの間での言語使用では、手話言語に加えて、日本語の使用が、思いの外多いことが分かる。ここでも、一体、どのような使用の仕方なのかということに大きな関心を寄せている。

図3：父親⇔コーダの使用言語

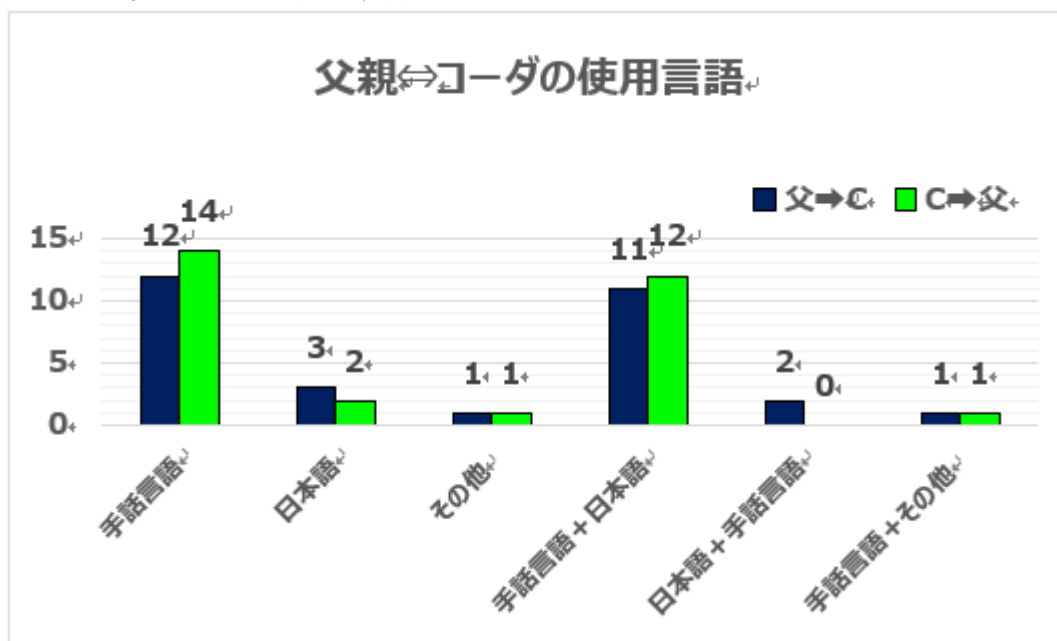
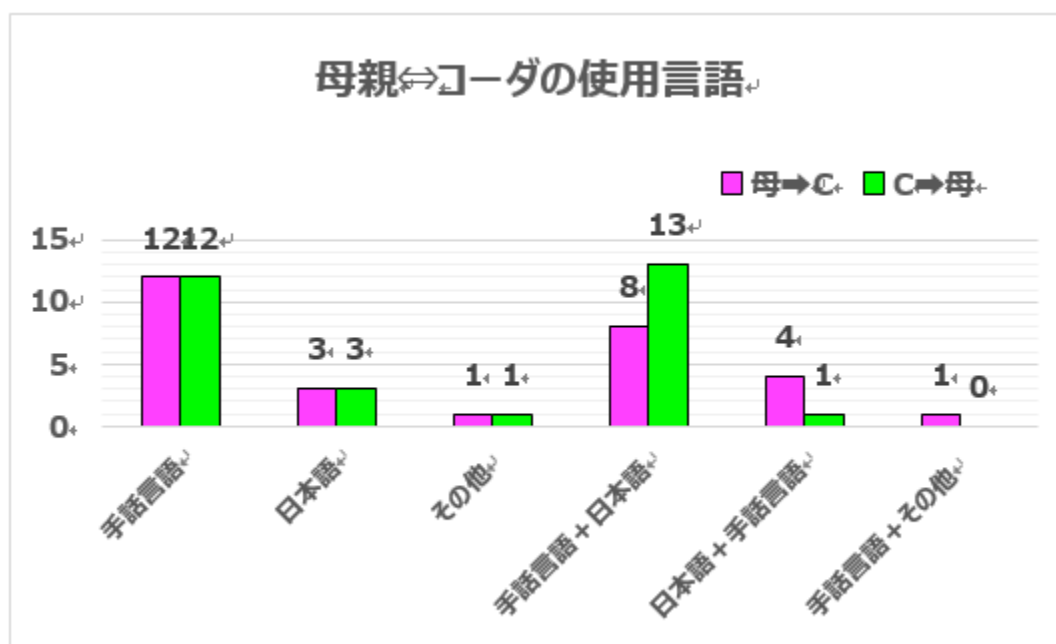


図4：母親⇔コーダの使用言語



今回の報告では、分析まで進むことは叶わなかったものの、大変興味深い調査結果を得ることができた。今後は、アンケート調査に協力戴いた回答者を対象に、面談調査を行い、さらなるデータを収集し、調査結果の分析に入りたいと考えている。

研究テーマ	手話話者・音声言語話者・通訳者を参加者とする相互行為の分析
氏名・所属	森本 郁代 (関西学院大学法学部教授／手話言語研究センター副長)
<p>本研究では、手話話者と音声言語話者、通訳者の三者が参与する相互行為を分析し、それぞれの参加者がコミュニケーションを円滑に進めるために、何に志向しているのかを探求することを目的とする。</p> <p>今年度は、一昨年度に収録した、手話を第一言語とするろう者、手話を使ってコミュニケーションができる聴者、及び手話がまったく理解できない聴者が参加するミーティングの場面の書き起こしと整備を引き続き行うとともに分析を進めた。</p> <p>分析の焦点は、通訳者と進行役を兼務している聴者が、役割をどのように切替えているかである。分析の結果、日本手話と音声日本語という異なるモード間の通訳の特徴として、</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) 通訳者は、ろう者が、通訳者が読取り通訳中であることに気づかない可能性に志向し、様々な手段を用いて話者交替を管理しながら切替えている。</li> <li>2) 「通訳者」と「担当者」という役割の切替えにあたり、話し手が自分であることを示す手話を使用したり（「自分」という通訳は通常「話し手」を指示するため）、担当者として発言を求められた際、ろう者にそのことを手話で伝える。</li> </ol> <p>などの方法を用いていることが明らかになった。</p> <p>この結果は、昨年度末の3月30日・31日に開催された身振り研究会で、平英司氏が発表した。</p> <p>また、今年度は、通訳専従者が参加する場面と比較を行うために、手話を第一言語とするろう者、手話がまったく理解できない聴者、手話を使ってコミュニケーションができる聴者に加え、通訳専従者が参加しているミーティング場面の整理と分析に着手し、音声と手話の両方が分かる参加者、音声しか分からない参加者、手話しか分からない参加者のそれぞれが、音声言語、日本手話に対して、どのようなタイミングで、どのような手段を使って理解を示しているのかに焦点を当てて分析を行なった。</p>	

研究テーマ	日本の言語教育政策と日本手話
氏名・所属	オストハイダ テーヤ (関西学院大学法学部教授／手話言語研究センター研究員)
<p>琉球諸語、アイヌ語、韓国語、日本手話、日本語・・・、日本は豊かな多言語社会である。このような「日本諸語」はもとより、近年日本に移住してきた外国籍住民（いわゆる「ニューカマー」）の言語も日本の多言語社会を構成している。それに対して、単に「国語」対「英語」のように図化されている日本の言語教育は決して豊かなものではない。この教育が養う言語観も極めて単純である。まず、「日本人＝日本語人」といわせながら日本語以外の言語を「外国語」とし、そして英語を全ての人間が話せるべきである「世界標準語」とするだけである。</p> <p>日本の子どもの大多数にとって、小、中、高等学校の学習課程で出会う言語は国語と英語のみである。それ以外の言語を開講する学校もあるが、教育目標および内容に関して、学習指導要領は単に「英語に準じて行うものとする」と述べている<sup>1</sup>。時流に乗って、第二言語教育を「複言語」教育として語るなら、まずはこのような言語観を問い直す必要がある。つまり、第二言語教育の課題は、日本の子どもに英語以外にもドイツ語やフランス語などを学ばせることではない。むしろ、日本の諸言語のうち義務教育で考慮されている言語は国語だけであることを鵜呑みにしないこと、そして、外国語＝「国外語」（日本国内で使用されていない言語）という前提から脱却することが日本の言語教育政策の急務である。</p> <p>学校教育の一環として日本の少数言語や移民言語について知ることは決して「時間の無駄」ではない。それは国内の多言語状況の認識と尊重および少数言語の継承の維持に繋がる役割だけでなく、将来に実際に「使える」知識でもある。例えば、教育、医療、行政、サービス業など、日本社会の各領域において、中国語、韓国語、ベトナム語、フィリピン語、ポルトガル語などのような移民言語はもとより、日本の少数言語のなかで話者数が最も多い言語である日本手話も、実際に応用できる場面が多く、それらの言語における運用能力は就職の際にも評価されるに違いない。</p> <p>以上の事情を考えれば、2008年に開設された関西学院大学人間福祉学部が日本手話を</p>	

<sup>1</sup> 文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領』p. 90を参照。  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf)

選択必須科目として提供していること、また同大学の言語研究センターが2019年度から日本手話を「選択言語科目」として開講することは大変有意義な取組みである。日本手話の学習を通して、日本の少数言語とその話者に対する知識・関心を高めることは、かつての国語政策によって抑圧されてきた少数言語の復興と維持のみならず、身近に存在する文化的多様性への認識にも繋がる。余談になるが、言語教育研究センターで日本手話を導入した時、当時のセンター副長を務めた筆者による働きかけもあり、「選択外国語科目」が「選択言語科目」に改名された。日本語以外の言語について「外国語」という概念しか存在していなかったのである。日本の大学で未だに一般的である「第一外国語」「第二外国語」などのような科目名も、日本の教育政策がいかに国内の多言語事情に無関心であるかを物語っている。日本の学校で国内の少数言語を「国語」の次に学べる日が来るのであろうか。

研究テーマ	コーダの使用言語と心理
氏名・所属	中島 武史（大阪府立中央聴覚支援学校教諭／ 関西学院大学手話言語研究センター客員研究員）
<p>&lt;はじめに&gt;</p> <p>Coda（以下、「コーダ」とします。）とは、Children of Deaf Adults の頭文字を取った略称です。その示すところは、「ろうの親をもつ子どもたち」です。日本には、言語的マイノリティや性的マイノリティ、障害マイノリティなどのように多くのマイノリティの人たちが住んでいますが、家族内言語や家族内コミュニケーションのあり様、親が世間一般から見た場合に「聴覚障害者」と呼ばれる存在であることから見ると、コーダも日本のマイノリティの一つであると言えます。</p> <p>&lt;研究の目的&gt;</p> <p>日本におけるコーダの存在は、木村・市田（1995）による「ろう文化宣言」とセットで紹介されるようになりました。ろう文化宣言では、ろう者を手話言語の使用者として規定し、言語的少数者とする見方の妥当性が主張されました。そのため、コーダは聞こえるけれども手話に習熟している、というイメージも同時に広まっていきました。また、コーダ自身の語りの中に「バイリンガル」という用語がよく出てくるとも言われています（澁谷2009）。</p> <p>確かに、コーダは手話言語と音声日本語の二言語に接する頻度が高いと予想され、バイリンガルとして二言語を併用した言語生活を送っています。しかし、手話以外の言語によるバイリンガル家庭の子どもたちの二言語使用状態が均一なものではないのと同じように、実際にはコーダのなかに手話言語をそれほど使用しない人がいるだろうことも同時に予想されます。</p> <p>日本のコーダについてはその研究自体が少なく、コーダの詳細はあまり分かっていません。コーダの使用言語の他に、コーダが日常の言語生活の中でどのようなことを感じているのかという心理面についてもそれほど分かっていることは多くありません。したがって、今回の研究ではコーダの使用言語に加えて彼女ら彼らの心理面についても知ることが目的です。</p>	

### <研究の概要>

この研究を進めている私自身がコーダです。今回の研究では、私がこれまでに繋がりのあるコーダたちにアンケートのト協力を依頼しました。また、コーダから他のコーダを紹介してもらうという形で、これまでに合計30名のコーダから回答を得ました。回答者については表1の通りです。アンケートは、アンケート用紙の郵送による紙媒体への直筆記入と、電子メールを使つてのPC操作での回答の2つの方法を用いました。

表1 アンケートに協力してくれたコーダ

(\* 1名は年齢不記載のため、合計29名の表記となっている)

	10代	20代	30代	40代	50代	60代
男性	1	3	4	4	0	0
女性	0	4	8	4	0	1
合計	1	7	12	8	0	1

質問は複数ありますが、中間発表にあたる本報告では、関連するもののみを以下で示します。

### <結果の一部>

本報告では、アンケートのうちコーダが使用している言語の内訳と、コーダが手話使用に関して外部から感じていることの2点について述べます。

最初にコーダの言語使用状態についてです。先に述べたように、手話に堪能なコーダというイメージが通念化しています。例えば、「Codaの場合、耳が聴こえていても、第一言語は、当然、手話になる。」(大澤2007:639)のように、コーダの第一言語が手話になることを当然視するケースがあります。しかし、アンケート結果からはすべてのコーダが手話を第一言語としているわけではないことが分かりました。このアンケートには、コーダの「母語」について尋ねる項目があります<sup>2</sup>。母語を「生まれて最初に使え

<sup>2</sup> 今回のアンケート調査は、手話言語研究センター長の山本雅代氏と共同で行った。アンケートは2つのセクションに分かれており、第一部(言語使用に関する質問)を山本氏が、第二部(コーダの心理面に関する質問)を筆者が担当した。本報告におけるコーダの言語使用に関するデータは、第一部の内容からデータを使用させていただいている。

るようになった言語」と定義して、回答者の母語とそれ以外に使用できる言語を聞きました。結果は表2のようになりました。

この質問に対する有効回答27名のうち、手話を母語とするコーダは15名いました（①②③の合計数）。日本語のみが母語だと答えたコーダが2名いました（⑤）。残りの10名は、母語が手話以外の言語（＝日本語）で、手話は母語ではないが使える言語という回答でした（④）。つまりこの10名は手話を第二言語として使用しているコーダです。

表2 回答者の母語について（\*有効回答27名）

①	手話のみが母語	2	} 手話が母語	15
②	手話も日本語も母語だが、 手話の方が得意	2		
③	手話も日本語も母語だが、 日本語の方が得意	1 1		
④	手話が母語ではないが、 使える	1 0		
⑤	日本語のみが母語	2		

この単純集計の結果を見ると、手話を母語とするコーダは27名のうち15名であり、日本語のみが母語と答えたコーダも2名（⑤）いることから、すべてのコーダの第一言語（アンケートの「母語」）が手話であるというのはやや誇張されたイメージであることが分かります。

また、手話が母語と答えたコーダたちにも使用言語の質の面では多様性が見られます。手話のみが母語というコーダが15名のうち2名います（①）が、残りの13名は、手話が母語であるが同時に日本語も母語だと答えています（②③の合計数）。更に、この13名のうち2名は母語である手話と日本語のうち手話をより得意としている（②）のに対し、残りの11名は日本語の方が得意だと考えています（③）。

このように、コーダの言語使用を見ていくと、各コーダの言語使用実態が均一ではな



いことがわかります。コーダは聞こえる身体を持ちながら、手話にも通じている確率が高いのは事実ですが、図1のように手話と日本語に同程度習熟しているようなバイリンガルイメージだけではなく、図2や図3のように日本語と手話のどちらかをより得意または不得意としているイメージが実際に近いでしょう。また、今回のデータの限りでは、手話言語と日本語のバイリンガル状態にあるコーダの中でも、日本語使用の方により習熟しているコーダが多い（図3）と言えます。

図1 コーダに対するバイリンガルイメージ例 その1

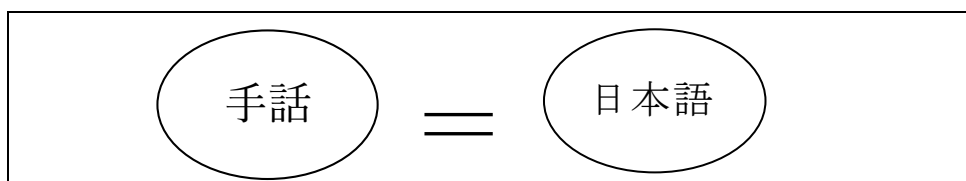


図2 コーダに対するバイリンガルイメージ例 その2

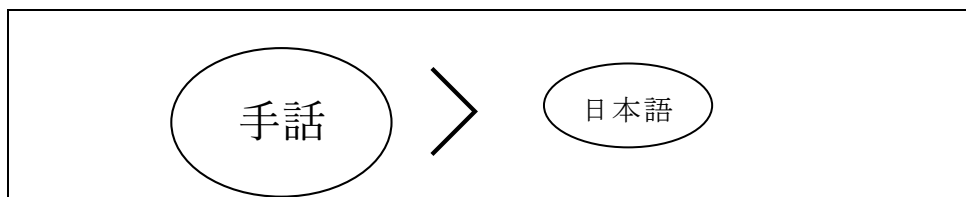
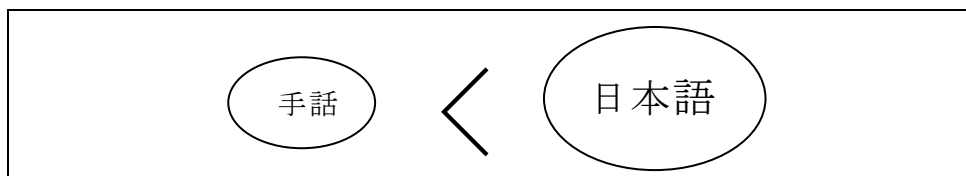


図3 コーダに対するバイリンガルイメージ例 その3



ここまで見たように、手話を第一言語として使用し生活しているコーダは圧倒的多数ではありません。しかし、最初に述べたようにコーダに対する一般的なイメージは「手話に堪能である」というものです。この乖離がコーダの心理にどのような影響を与えているのか、アンケートではこの点についての次のように質問しました（表3）。

表3 手話に対する周囲からの期待の有無への答え

あなたは、周りの聴者やろう者から「コーダだから手話ができるはず」のようなことを言われたことや、そのような期待を暗に感じた経験はありますか？	はい	19
	いいえ	11

結果は「はい」が19名、「いいえ」が11名でした。また、「はい」と答えたコーダには表4の追加質問をしました。

表4 手話に対する周囲からの期待に対して感じること

「コーダだから手話ができるはず」のような考え方が示された時に、自身が感じたことや思ったことをお書き下さい。
<ul style="list-style-type: none"> <li>・コーダだから手話は完璧だと言われても、知らない、わからない手話もあるし、ホームサインみたいなのもあるので完璧ではないという事が理解されない。</li> <li>・確かに手話ができるので、手話ができることに特に何も感じなかった。ただ、通訳を期待されることに嫌な気持ちをもった時期はある。</li> <li>・確かに、コーダは手話ができただろうがいい、と思った。しかし、その家族家族の事情があることは理解できるので、暗にそう思われると否定的な感情になるコーダもいるだろうと思う。</li> <li>・プレッシャーだと感じた。</li> <li>・手話言語が堪能でなければ期待に応えられないという不安を感じた。周りのコーダの手話の上手さが気になるようになった。</li> <li>・私は手話が上手くないから恥ずかしい。</li> <li>・手話通訳をしなかったらおこられる。これは意味が分からなかった。</li> <li>・家では口話が主で手話、全然出来ないんだけど、、、というギャップ。</li> </ul>

周囲からの期待に対して特に何も感じないコーダや、期待通りに手話ができる方が良いと考えるコーダもいます。一方で、手話ができるだろうという周囲の見方に対して何らかのプレッシャーを感じているコーダもいることが分かります。例えば、自分はそれほど手話が上手くできないという自己認識のあるコーダは「恥ずかしい」という気持ちをもつこと、周りのコーダの手話と自分の手話を比べて不安を感じることに、などがあります。

また、コーダに対する手話への期待の中には、ろう親からコーダに向けられ家庭内通訳者としての期待も存在しています。これは、「コーダは手話ができる」という見方に代表されるような周囲からの期待ではなく、コーダ自身のろう親からのある意味で実用的な期待です。しかし、表4の回答からは、コーダがろう親に通訳をすることがある程度状態化していると思われる家庭では、その手話通訳行為に対してコーダが嫌な気持ちをもつケースがあるようです。また、通訳をしないと怒られるという経験をコーダもいます。中津・廣田（2016）は、コーダの通訳役割についての先行研究をまとめています。それによれば、通訳役割がコーダの親子関係の特徴の一つではあるものの、この通訳行為が親子の役割逆転に繋がると指摘されています。

<本報告のまとめと、今後について>

アンケート調査の結果、「コーダは手話に堪能である」という一般的なイメージがすべてのコーダに当てはまるものではないことが確認されました。中には、母語は日本語のみで手話は使用しないコーダも複数存在していました。また、手話を使用するコーダの場合でも、手話を母語として使用しているもの、手話を第二言語として用いているものに分かれます。更に、手話を母語としているコーダのグループを細分化すると、「手話のみが母語」「手話も日本語も母語だが、手話の方が得意」「手話も日本語も母語だが、日本語の方が得意」というように質的な違いもありました。今回の調査では「手話も日本語も母語だが、日本語の方が得意」というコーダが数の上では多数派でした。いずれにしても、コーダの言語状況は均一ではないことは確かだということが分かりました。

次に、手話技能との関係におけるコーダの心理面について着目すると、「コーダは手話ができる」という周囲からの期待が、一部のコーダにとって心理的な負担になってい

ることが分かってきました。また、家庭内での期待という意味では、ろう親がコーダに向ける手話通訳期待に対して嫌な気持ちをもつ・もったことがあるコーダがいます。更に、この家庭内通訳者役割は、親子関係の役割逆転という課題に繋がる可能性が指摘されているため、注意が必要な側面もありとしました。

今後は、アンケート調査の他項目について分析を進めていきます。また、アンケートに協力いただいたコーダへのインタビュー調査も行っているため、その分析も同時に進めながら研究をまとめ、コーダについてより深く知っていきたいと思います。そして、最終的には、質的両的にも不足しているコーダ研究に貢献し、日本社会に確かに存在しているコーダというマイノリティに対する社会的認知を高めていきたいと考えています。

#### <参考文献>

大澤真幸（2007）『ナショナルリズムの由来』講談社：623-642

川根紀夫（2002）「聞こえない両親をもって」中野善達・伊東雋祐・松本晶行（編）『手でおしゃべり - 手話への招待』福村出版：86-89

木村晴美・市田泰弘（1995）「ろう文化宣言」『現代思想』23（3）青土社：354-362

澁谷智子（2003）「コーダのバイリンガリズム」『言語』32(8) 大修館書店：72-79

澁谷智子（2009）『コーダの世界』医学書院

中津真美・廣田栄子（2016）「聴覚障害の親をもつ健聴の子ども（CODA：Children of Deaf Adults）の通訳役割にもとづいた親子関係形成に関する研究動向」『コミュニケーション障害学』33：74-81

中村恵以子（1996）「Codaに目覚める」『現代思想』24(5) 青土社：379-381

星野正人（1996）「CODAから見たろう文化」『現代思想』24(5) 青土社：76-77

丸地伸代（2000）「ろう者と聴者の間で - CODAという名のマイノリティ」『言語』29(7) 大修館書店：88-95

宮澤典子（2002）「母よ」中野善達・伊東雋祐・松本晶行（編）『手でおしゃべり - 手話への招待』福村出版：103-105

ミリー・ブラザー[米内山明宏・市田泰弘・本橋哲也訳]（1996）「CODAから見たろう文化」『現代思想』24(5) 青土社：366-370

手話言語研究センター研究成果報告会報告書

---

2019年3月16日発行

編集・発行 関西学院大学手話言語研究センター

〒662-8501 西宮市上ヶ原一番町1-155

電話 0798-54-7013

FAX 0798-54-7014

---