

聴覚障がい生徒に対する 日本手話を用いた英語指導法の開発

研究代表者：東京都／明晴学園中学部 教諭 岡 典栄

共同研究者(五十音順)：国立障害者リハビリテーションセンター学院手話通訳学科 教官 木村 晴美
英語-日本手話通訳者 高木 真知子
日本社会事業大学 非常勤講師 森 亜美

《研究助言者：大友 賢二》

概要

本実践研究は主として特別支援学校((聴覚障害)：以下ろう学校) 中学部・高等部に在籍する聴覚障がいを持つ生徒に対する、手話を用いた英語指導法の開発を目指したものである。

日本の公立ろう学校においては、基本的に手話を教室内で指導言語として用いる教科指導は行われておらず、英語の授業も他教科同様、基本的に音声日本語で行われ、それを補助するために単語レベルでのアメリカ手話(ASL)、指文字の使用や板書の多用等が行われている。従来の教育法では、学年相当の英語指導が行われなかったり、英語の初級文法の知識ですら、最低限の理解もできていないことがある。その結果、ろう生徒・成人の中には英語を苦手とする者が多い。本研究では聴覚障がい当事者の成人から聞き取りを行い、中学校の学年配当の語彙、文法にこだわらない、手話を媒介とする英語教材を試作した。それを複数の異なるろう学校に通う、中・高の学年の異なる生徒に試してもらい、その効果を検証した。現時点では2課分に相当する教材しか作成できておらず、その効果が確認できる状態には至っていないが、理解の向上と苦手意識の軽減は見られるので、今後さらに教材の数を増やし、指導を重ねることによって、定着に結びつけられることが期待される。

1 はじめに — 研究の背景

本稿では、研究の対象者の表記を「聴覚障がい生徒」とするが、現行法制上の名称が「聴覚障害」となっている場合(例えば文部科学省の特別支援教育(聴覚障害)や厚生労働省の福祉政策の一環としての聴覚障害者に対する支援等)については「聴覚障害」の表記を用いる。

聴覚障がい者が英語を学習することはもともと大変困難なことと考えられている。自らが聴覚障がいを持つ英語教員であった中山(2001上:15)はろう学校の生徒が英語を学習する際の困難に関し、

「一体ろう学校の生徒に英語を教えて何の実益があるのか。また、国語をマスターするだけでも散々苦労している、それでいて、その国語力は普通の人にくらべて大分開きのある生徒たちに、この上にも外国語学習の負担を加重することが合理的なことか、これはろう教育関係者の誰しもが最初に抱く素朴な疑問であるようである。」

と述べており、中山が英語を教え始めた1960年代ですら、聴覚障がいを持つ生徒に英語を教え

ることは「むりだ、むだだ、むずかしい」という3つの「む」と捉えられていたことがわかる。

近年は特別支援教育を行うろう学校(中学部)でも普通教育に準ずる教育が行われる必要があるため、週の授業時数が4、年間140時限の英語教育を行っているところが一般的である。教科書も普通の検定教科書を用いた教育を行っている。しかし、聴覚障がい生徒は中山(2001)が述べるように、まず、日本語の習得が容易でない。これは聴覚障がい児が音声のインプットを受けて自然に日本語を覚える聞こえる子どもとは異なる日本語の習得過程をたどるからである。彼らにとって、日本語は自然習得される母語ではなく、意図的に学ぶ必要がある第二言語である。英語も同様である。第二言語習得である以上、人であれば等しく可能な母語獲得とは異なり、その習得には程度の差、個人差がでる。

では、聴覚障がい生徒に英語を教える際には、何を指導言語とすればよいのか。英語の授業における英語の指文字や手話の導入については1992年に文部省から発行された『特殊教育諸学校学習指導要領解説—聾学校編』の高等部学習指導要領解説では、英語を読話させたり、英語の指文字や手話を取り入れたりするなどの工夫は提唱されているが、どんな手話をどのように導入するかについては説明されていない。英語であるからアメリカ手話(ASL)を使うのか、あるいは英語を手で表わすSEE(Signing Exact English)を使うのか、それとも日本語で説明する代わりに日本手話を使うのか、あるいは日本語を手で表わす日本語対応手話がいいのか。

また、ろう学校では、音読や発音練習が行われていることも多い。発音指導をするのであれば、聴覚障がい生徒の場合には専門的な言語聴覚士の指導を得なければ、英語であれ、日本語であれ、正しく発音することは難しい。聞き取りに関しては、人工内耳の発達により、かなり聞き取ることができるようになる生徒もいるが、通常の聴力を持つ生徒でもリスニングは容易ではないので、それを聴覚障がい生徒ができるようになるためには、聴能訓練等、聴力を改善することが中心的な課題であり、それは英語の指導の射程ではない。また、発音がうまくなって英語話者に通じた場合でも、相手が話す英語は基本的に聞き取れないというのが聴覚障

害であるので、こちらがうまく話せば、相手は必ず音声で返事をするので、結局相手の言っていることは分からないというジレンマを引き起こす。

聴覚障害の特性は、音声によるインプットを得られない、あるいは得にくいということであるから、視覚言語である手話を指導言語とする、あるいは視覚情報を多用する(板書、字幕、指文字等)という方法が効果的であると考えられる。文法の説明には日本手話を用い、綴りの練習には指文字を使い、英語字幕付きの手話による語りを見ることで、今までに比して効果的な英語学習が可能になると予想される。本研究の目的は、日本語を媒介言語としない、手話を用いた英語の指導法・教材を開発し、それを検証することであり、その下位区分としてASLの指文字を用いた綴りの定着を含む。

2 先行研究および実践

2.1 国内での先行研究・実践

中学生を対象とした研究としては、熊本県立聾学校(2011)の「聴覚に障害がある生徒の英語学習におけるICT活用の実践研究」がある。これは、リスニング練習教材、単語習得補助教材、コミュニケーションツールの3つの領域でそれぞれICTを利用してテロップ、フラッシュ教材、Facetime、VoiceTra、IPTalk使った会話練習教材を作成し、その効果を見たものである。このような教材を用いることで生徒の英語に対する興味関心が高まり、それまで同校中学部では数年に一度英検5級合格者が出る程度であったのが、平成23年度においては第1回で5級を8名受検して7名合格、第3回で4級を6名受検して6名合格するという成果が出せたという報告がある。

松藤みどり(2006)「聴覚障害者の英語学習のための手話教材開発に関する研究」では聴覚障がいの大学生のための手話教材としての手話動画辞典、2か国語の手話単語(日本語・英語)の学習ソフトウェア、手話を用いた英語学習教材の開発一語彙集とゲームのCD-ROMの作成が報告されている。

また、「英語の授業で用いる言語」(松藤2006:

25-29)によれば、筑波技術短期大学(当時)はnativeの授業を録画し、字幕をつけて聴覚障害の学生に提示する試みを始めた。学内LANなどでストリーミング配信し、学生の自学自習や講義での教材として役立てることを考えていた。

斎藤くるみ(2009)「英語教育のバリアフリー自習教材の開発」では聴覚障害者の学習者を想定した手話と文字だけによる、長文を読むための概要把握、文法・語彙習得用の自習用教材が示されている。また、インターネット利用による言語運用能力向上プログラム(e-mailやSkypeの利用等)も提示されている。さらに、斎藤くるみ「聴覚障害を持つ高校生の進学支援」サイトには、手話動画による教材がたくさんあがっている。その中には国語、数学とともに英語の教材も多数ある。英語のビデオ教材のテーマは5文型、過去形、過去の疑問文、動名詞・不定詞、受動態などで、きめ細かく日本手話で個々のテーマの解説を見ることができる。

2.2 海外での先行研究・実践

海外においても、聴覚障害児・者が居住地域で話されている音声言語を身につけることは容易なことではない。英語を母語としないろう者に対する外国語としての英語教育(EFLとしての英語)に関しては2人のイタリア人による共編著 Kellelt Bidoli and Ochse (2008) *English in International Deaf Communication* にまとめた論者があるが、その中のオーストリアの研究者 Franz Dotter による論文が“English for Deaf Signing Language Users: Still a Challenge”と題されているように、手話を母語とするろう者の外国語としての英語学習は日本に限らず容易なものではないことがわかる。ポーランドのポズナン市では2011年から Adam Mickiewicz University の博士課程の院生である Joanna Falkowska がポーランド語ではなくポーランド手話で英語を教えるコースを同地のろう協とともに開催している。また、ヨーロッパには SignOn! という2004年から3年間7カ国(オーストリア、フィンランド、アイスランド、オランダ、ノルウェー、スペイン、英国)で展開したEUプロジェクトがあり、インターネットでアクセスできるサイトで各国の手話動画とともに英語を学習できるサイトがあった。

松藤(2006:23-24)「英語を何語で教えるかーフィリピンの英語教育が示唆するものー」はフィリピンにおける英語教育に照らして、アメリカ手話(ASL)を用いることについて以下の疑問を呈している。

- (1) 日本の手話にもなじんでいない生徒には、ASLが過重な負担になることがある。
- (2) ASLをきちんと指導できる教師がいない。
- (3) 生徒は学校外の場所で英語がほとんど不要な社会に生きている。ASLについても同様なことがいえる。使うチャンスがめったにないものを教えることの意味が問われる。
- (4) ASLは英語学習の動機づけにはなっても、英語力を高める効果はほとんどない。

従来あまりろう者に対する外国語教育が重要視されてこなかったために、海外においても十分研究が進んでいるとは言い難いが、全コースがASLで開設されているろう者のための大学であるギャロデット大学(ワシントンD.C.)には、手話で高等教育を受けることができない国からの留学生が多数いるために、同大のEnglish Language Instituteではろうの外国人留学生のために英語の予備コース(第2言語としての英語教育)がある。そこではASLを用いて英語指導を行っており、同大に留学した日本人のろうの学生たちからも、その教授法が有効だったという声が聞き取り調査で聞かれた。ただし、これらの学生はASLおよび英語が日常的に用いられている環境の中で英語を学習しており、日本にいる学習者とはモチベーションの面も含め大きく異なる状況にある。

3 実践方法

3.1 内容 一何を教えるのか

聴覚障がいを持つ生徒(主として中学生)に英語を教える際に、まず、何を教えるのかを整理する必要がある。聴覚障がい生徒にとって必要な

英語とはなにか。本研究の特徴は、対象者に聴覚障がい者を想定しているだけでなく、教材作成側に聴覚障害の当事者がいることである。今までの指導法がうまく行かなかった原因の一つに、当事者がその開発に参加していなかったことが考えられるので、この研究では共同研究者4人のうち2人が当事者で構成されている。さらに、すでに英語に熟達していると判断される当事者に聞き取り調査(2016年12月～2017年3月聞き取りができない場合にはアンケート。計12人)を行った。英語習得に成功した聴覚障がい当事者の意見や学習方法を聞き、それを研究に生かすためである。聴覚障がい生徒は「読む」、「書く」、「話す」、「聞く」の4技能のうち、「話す」と「聞く」をどこまでやるべきか。「聞く」に関しては本研究では補聴器等を使用しても十分に聞き取れない生徒を対象としているため、「聞く」ことは指導の対象とは考えない。「話す」に関して、何語であれ、そもそも音声言語を使用していない生徒もいるし、たとえ発音の練習をしても、その聴覚的なフィードバックを得ることができない。つまり、もともと細かい母音の違いや、[r]と[l]に代表されるような子音の聞き取りもその障害特性からして不可能である。身体上の特性から不可能なことを練習・訓練で可能にしようとするのは、あまり効果が期待できないだけでなく、場合によっては虐待にも当たり得る。

本研究の中で「会話」をどう扱うかに関しては、もともと「話す」「聞く」を指導対象としていないわけで、「会話」は筆談で行うことを想定している。これは聴覚障がい者が海外旅行をしてホテルのフロントでチェックインをするような状況を考えても、先方の説明は聞こえないわけであり、むしろ、「予約した〇〇だが、チェックインしたい」と書けた方が役に立つ。「禁煙ルームか、喫煙ルームか」「部屋のテレビに字幕は出るか」「字幕が出せるリモコンを貸して欲しい」等々たとえ、自分が発する音声英語が相手に伝わったとしても、先方の答えが聞こえなければ、欲しい情報を入手することはできない。むしろ、相手に筆談してもらえば、正確に伝わる。したがって、この場合でも、「読む」「書く」がきちんとできれば、筆談による「会話」を成立させることができる。

したがって、本研究における内容(コンテンツ)

は「読む」と「書く」の領域に特化したものとなる。また、扱う内容は、高校生でも中学レベルの文法・語彙の習得が不十分であるという報告(佐藤他(2015)など)が見られるので、基本的に中学校で学ぶ文法と語彙とした。

3.2 方法 — 日本手話を用いた ナチュラル・アプローチのカリキュラム

この研究で用いるのは、日本手話で英語を教えるという指導法である。日本語はワークシートの設問で確認のために用いられる以外、指導のためには用いない。「2.2」で紹介した松藤(2006)の疑念にあるように、ASLを指導言語として用いることには有効性が見られないばかりか、英語とは異なる未知の言語(ASL)で英語を学習することは、例えば日本人が英語でタイ語を学ぶようなものであり、負荷がかかることはあっても学習を容易にするとは考えられないからである。

それでは、音声英語を可視化する手段として、カタカナ表記を用いることはどうか。例えば「キャットウ」「フレンドウ」のように表記した場合、どうしても語末に小さな「ウ」があるように見えてしまい、子音で終わっているように見えない。また、口形を読み取る場合にも、「ウ」の口形が現れると思って覚えてしまう。それが実際に英語圏に行った際に、口形が読み取れないという状況を招き、カタカナは実際に英語が使われている場では何の役にも立たなかったという不満にもつながる。また、成人ろう者から、どうしても英語が必要になった際に、英語だけでは読めないから、カタカナでルビをふって欲しいという依頼を受けたことがある。カタカナがなければ読めないのであれば、それは英語を読んでいることにはならないと言えよう。さらに後述する金町学園での第1回目の実地調査(2016年12月)の際に、「(色見本を提示して)色の名前を英語で書いてください」というタスクに対し、6人のうち、3人がカタカナで英語名を表記している。カタカナ英語を書かなかった3人は赤に対してAK、AAK青に対してAO、黄色に対してKIISO、AKIと書いているので、そもそもカタカナ表記にできる英語の語彙を持っていない可能性が高い。それに対し、カタカナでは正しく書けているにもかかわらず、英語の綴りが間違っている例も多い(ブルーbulle、

ブラウンbraun, ブラックbreak, brak, ホワイトwhint, レッドlead)。また、語頭と語末のみを書いている例もあった(g__n, b__n, b__k, w__t, g__d)。

上記英語学習に関する聞き取り調査では半数がカタカナのルビは不要であるとしたが、半数はknife(ナイフ)のようにkは発音しないという知識が得られるので一部はあってもいいという肯定的なコメントがあった。その他の肯定的なコメントは音を知るのに必要、英会話の時に助かる、一般に使われているカタカナ言葉と英語が結びつかないまま(例:コミュニケーションとcommunicationが同じ単語であると気がつかない)でいたからあった方がいいというものであった。本研究チームの聞き取り調査も、2016年1月に発表された三澤のアンケート調査結果も、カタカナ書きの利点は実際に「話す」「聞く」の分野においてではなく、発音およびそのルールを知識として持つことにであると判断されるので、本研究ではカタカナ書きは用いないこととした。

本研究に入る前に同じチーム(ろう者2人, 聴者2人)で日本手話による英語の基礎文法を説明する動画を作成したことがある。その際にも2か所で実施し、フィードバックを得たが、中学生レベルでは文法の説明を一方向的に動画を見るという受け身の形式で学習するのには限界があることがわかった。飽きてしまって注意力が続かないのである。そもそも文法用語自体の知識、理解が不十分であることも、動画による手話の解説を興味を持って見、理解するというところにつながらず、また、動画の視聴を主体的に英語を「読む」「書く」力に結びつけにくいと思われた。



写真1 英文法を手話で説明
パワーポイント資料と同時に表示

そこで、本研究では、「文法を教える」という方法ではなく、より参加型のタスクを行う方向に変更した。

また、学年にとらわれず、特に英語に不得意感のある生徒が個々に、自発的に楽しく学習できる指導法を目指した。そこで、Krashen & Terrell (1983)によって開発されたNatural Approachのカリキュラムを用いて、導入を行うこととした。ナチュラル・アプローチで用いられるカリキュラムの初級段階で示される名前(色, 数字・年齢を含む), 家族(出産から死ぬまでの生涯の流れ), 自己紹介(出身地), 略歴(入学, 卒業, 結婚, 退職), 曜日, タイムテーブル(1日の流れ, 昨日, 今日, 明日, 月日の表現), 通勤通学, 嗜好品, 食習慣, スポーツ(できる・できない), 旅行, 病気・けが等々の中から、順番に動画を作成し、英語による字幕を付けて英語を可視化することにした。録画は中学生が親近感を持てるよう、大学生の手話モデルに依頼した。実際に完成したのは、2課分である。

各課の基本的な構成は語彙の導入, 2人の話者による短い会話, 1人の話者による、やや長めの談話(長文読解に匹敵するもの)の3部構成となっている。また、動画を見るだけでは定着が図れないので、動画を見ながら書く作業を行うワークシートを作成した。語彙は単語レベルで書く、短文の場合には空所の穴を埋める等である。さらには、語彙の定着を目的として、片手で表出でき、国際的に汎用性の高いアメリカ手話(ASL)の指文字(アルファベット26文字を指で表わしたもの)で色, 数字, 人名を表した動画をアメリカ手話のネイティブ話者に依頼して作成した。これは音声に頼れない分、手を動かすことで単語の定着を図ることを目的としたものである。いわば、体に綴りを覚えさせる方法である。

3.3 対象者

本研究で開発した動画の教材を実際に使用した対象者は①明晴学園中学部に2016年度に在籍していたろう生徒12人, ②東京近郊のろう学校高等部に在籍する生徒6人, ③金町学園で生活している中学部および高等部のうちの協力者のべ16人(中央ろう学校と立川ろう学校に在籍), ④

参考のために、ろう者の英語学習に関する講演会(2017年2月)に参加した成人ろう者24人にも教材を試してもらった。

3.3.1 明晴学園における実践

同校はすべての教科を日本手話で教えているバイリンガル校(日本手話と日本語)であるので、普段から英語の授業は日本手話を指導言語として行われている。対象となった生徒は中学1年～3年の計12人である。

本件教材は、通常の授業においての使用ではなく、夏期補習期間中(2016年8月21日～25日)に個人個人が自分のペースで学習を進められる状態で、1回目の試行を行った。この時点ではワークシートを作っておらず、それぞれの進度にあわせて教材を選択して各人で学習を進めるという方法であった。

この時点でデフハンターのジョークの再話課題を実施した(英文字幕の内容は4. に記載)。この英文は中1でも後期になれば読むことができるように、すべて現在形(現在進行形を含む)で書かれている。ただ、8月の段階では中1はまだ読めるレベルに達していないので、実際に使用したのは中2と中3であった。

その後、2017年3月には第2課の家族名称、指文字による単語の表示(色、人名)に関しては、クラス全員が参加する授業形式で実施した。

3.3.2 東京近郊のろう学校高等部に在籍する生徒とした実践

高校1年および2年の生徒6人に対し、2016年10月21日にデフジョークの英文読み取りと再話を実施した。

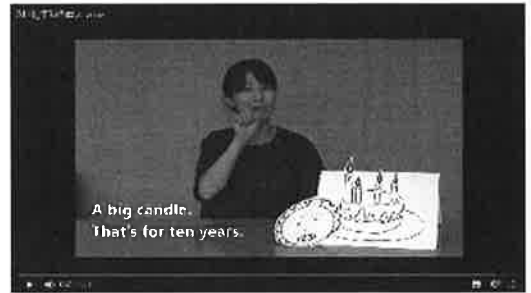
3.3.3 金町学園における実践

東京都にある聴覚障害児を対象とした福祉型障害児入所施設である金町学園で生活しているろう学校中学部および高等部の生徒(中2:4人, 中3:3人, 高1:1人)を対象に実施した。

2016年12月14日および2017年3月15日の19:00～20:00の2回にわたり、自主的に協力してくれる生徒を対象に行った。実施内容は次の通りである。

1回目(2016年12月14日)

- ①ワークシートに示された色見本の色の名称を英語で書く(レベルチェック)。資料1-1
- ②日本手話で英語の色を表している動画を見て、ワークシートに記入する(確認と記憶のための作業)。資料1-2
- ③誕生日ケーキの説明の動画(年齢を表す太いろうそくが2本と細いろうそくが3本立っている。)を見てワークシートの問いに答える。(1)と(2)は穴埋め、(3)は自力で全文を答える問題である。(1) What does a small candle mean? It means () year/s. (2) What does a big candle mean? It means () year/s. (3) How old is she? 資料2-1



■写真2 誕生日ケーキの英文字幕付き手話動画

- ④デフハンターの動画を見て、覚えている内容を自分の英語で書く(読解と筆記による再話) 資料2-2
- ⑤秋の果物とクリスマスの絵の中に出てくる色の名前を書く(定着の確認) 資料3

2回目(2017年3月15日)

- ①指文字であらわした色の名前の動画を見る(復習)
- ②卒業式と入学式の絵に出てくる色の名前を記入(定着の確認)
- ③英語の人名(男の名前:8, 女の名前:8)を表した動画を見る。ワークシートに記入
- ④英語の人名8つが男女ランダムに指文字で表出される動画を見て、男女別に振り分けて名前を書く
- ⑤家族名称を表した動画を見て、家系図の空欄を埋める 資料4



■写真3 金町学園で1つのタブレットを2, 3人で共有して学習

3.3.4 ろう者の英語学習に関する講演会に参加した成人ろう者に対する実践

ろう者の英語学習に関する講演会(2017年2月)に参加した成人ろう者24人に対して、3.3.3の1回目の③で用いた誕生ケーキの問題とデフハンターのジョークの再話課題を行った。

4 結果と考察

4.1 デフハンターのジョーク

デフハンターのジョークの再話がすべての場

■表1: 再話課題(明晴学園)

明晴学園	解 答
M①	Deaf man shot birds, but birds awayed. But there is a bird. It is Deaf. Me, too. He doesn't shoot it.
M②	He went to eat birds in the woods. He was looking for birds when he found birds. He shot to birds but birds are but only one bird. Because the bird is deaf. Him, too. So he need not shoot bird.
M③	He is hunry. He see some birt (鳥). When he come away, some birthds (鳥). He thinks "I and this bithds deaf." He went away.
M④	He is hun He looking for some
M⑤	He is hungry.

中3生2人のうちの1人は談話の流れをイラストで描いてから、M①を書いた。もう1人はM②を書いた。実際の字幕と比較すると、原文が現在形で書かれているのに対し、基本的に時制は過去形が用いられている(awayedは自分で作った単語であるが、過去形が用いられている)。原文にな

所で実施できた課題であり、また本研究の目指す「読む」「書く」の力を見ることが出来る教材であるので、まず、その結果から見て行きたい。このタスクは1つのまとまった談話を見て、その英文(字幕)を丸暗記するのではなく、自分自身で書くことができる英語で再話するというタスクである。

"A hungry deaf hunter is looking for some birds. Oh, there are a lot of birds on the power line. He shoots and all the birds fly away. But one bird stays. It is quietly looking around. So you are deaf. Me, too. The hunter doesn't shoot and goes away."



■写真4 デフハンターのジョーク (英語字幕付き手話動画)

明晴学園の生徒の解答は以下のとおりである。

い単語も見られるし(eat, woods, because), Me, too.とHim, too. が見られ、直接引用か間接引用かの違いもある。また、M②にはneed not shootのような手話を自分で英訳したと思われる文も見られ、自分の英語で再話するというタスクは実行されている。

それに対し、中2の回答はM③からM⑤となっており、原文を忠実に思い出そうとして、行き詰っている様子がうかがえる。M③は再話としての物語は完結しているが、M⑤はhungryというこ

の談話の中でキーワードではない、談話のはじめに出てくる語で終わっている。

東京近郊の公立ろう学校高等部の生徒(動画の視聴は3回)の結果は以下のとおりである。

■表2: 再話課題(東京近郊の公立ろう学校高等部の生徒)

公立ろう学校 高等部	解 答
P①	bird バードゥ
P②	鷹狩り
P③	白紙
P④	He will hunt bard. He did atuck in bard. Bard not run out only a bard because the bard Def.
P⑤	He a lot of bard?(とり)に対してOne biratだけうたなかつた。 Becu なぜなら he too Deaf. 彼と同じデフだから
P⑥	A man looked. Me too a bird of the Deaf.

明晴学園のM③同様、birdの綴りが分からなくて苦労している様子が見られるが、bardと書いている例が多く、カタカナ書きのバードで覚えていることが想像できる。高校生であるが、明晴の

中学生よりも産出語数が少なく、日本語交じりの文を書いている例が多い。

金町学園の生徒の中で、デフハンターのジョークまで到達したのは以下の3名であった。

■表3: 再話課題(金町学園)

金町学園	解 答
K①	A hungry deaf hunter is looking for some birds. Oh, there are a lot of birds on the power line. He shoots and all the birds fly away. But one bird stays. It is quietly looking around. So you are deaf. Me, too. The hunter doesn't
K②	Me, too. So you are deaf.
K③	bird stays. But looking hunter ある日、男の人が鳥をさがしていた。すると、聾の鳥と出会った。そして、友達になったのだ!!

表出量が最も多い回答は、自分の英語で再話したものではなく、オリジナルの英文字幕を正確に、書き表したものであった(K①)が、末尾の数語が落ちている。K③は日本語で再話しているが、これは動画の日本手話から再話した可能性が高く、また、「友達になった」とは原文では語られていない。

成人ろう者は、現時点では必ずしもこの研究の対象ではないが、彼らが抱えている不得意感

には根強いものがあり、ほとんどの場合、実際の学年より2年遅れの内容しか学んでおらず、自分たちが十分な英語教育を受けていない、と感じているろう学校出身者が多かった。そのため、参考のために、調査に加わってもらったものである。まず、文章として書いて再話が完結しているものは24人中5人であり(A①～A⑤)、いずれも若い世代(20代3人、30代2人)のろう者である。

■表4: 再話課題(成人ろう者)

成人ろう者	解 答
A①	A deaf hunter is looking for a bird. Because he is hungry. He shoot all the birds. But one bird remains. He think it is probably deaf. Same as me. So he doesn't shoot the deaf bird. Then he came back home.
A②	Deaf hunter is so hungry. There are a lot of birds stay on power line. Deaf hunter shots that. But one bird only stay. He understand the bird is also deaf. He is happy and don't shoot the bird.
A③	A deaf hunter shoots a lot of birds on power line. All birds fled away, but a bird staid alone...it's deaf. He didn't shoot it and got out there.
A④	Deaf hunter who is hungry found a lot of birds on a line. He shooted them. They went away. But the one bird didn't movie. It mean that he is deaf as same him. The deaf hunter become glad and he went away too.
A⑤	A deaf hunter is looking for birds. He found the birds at the power line. He shoot his gan, and the birds went away, but one bird is still at the power line. He understand "the bird is deaf, oh, you and me are deaf." He pleased and went back to home.
A⑥	I am deaf hungry hunter. I looked a deaf bird. I can't shoot this deaf bird.
A⑦	He is hungly deaf. He is shot flying birds.
A⑧	That is one bird of Deaf, me, too.
A⑨	Bird and mi a Deaf! Wow!

A⑥からA⑨までは短文ではあるが、英語で文を書いている。それ以外の参加者は英語と日本語が混ざっているか、単語レベルで、文章としてまとまって書けていない。中には、「読めるけれども書けない。それをマスターしたい」とコメントしているものもあった。

上記結果は対象人数が少ないため、数的な処理に適するものではないが、甲斐(2009:132)に記載されているIrwin & Mitchel(1983)による再話の5段階による評価基準(表5)で評価した結果は表6のとおりである。

■表5: 再話の評価基準(Irwin&Mitchel)(1983)

レベル	評価基準
5	テキスト原文の再生にとどまることなく、内容を概括することができる。再話に主題や重要なポイント、適切な詳細情報、補足情報を含むことができる。再話には十分な一貫性があり、完成度が高い。
4	再話に主題や重要なポイント、適切な詳細情報、補足情報を含むことができる。再話には十分な一貫性がある。
3	重要なポイントに関連づけることができる。再話には適切な詳細情報、補足情報を含むことができおり、適度な一貫性がある。
2	いくつかの重要なポイントに関連づけることができる。再話には適切な詳細情報、補足情報を含むことができおり、ある程度の一貫性がある。全体的に理解可能な内容である。
1	詳細情報のみを関連づけており、不適切な補足情報を含んでいる。一貫性はまったくないか、あっても低く、不完全である。

注) 5=もっとも高いレベル, 1=もっとも低いレベル。

■表6: 再話の5段階評価基準(甲斐(2009:132))でレベル2以上に達している人数

明晴学園(5人)	公立ろう学校高等部(6人)	金町学園(8人)	成人ろう者(24人)
3人(60%)	0人(0%)	1人(12.5%)	6人(25%)

注) レベル2は5段階のうちの下から2番目で、再話にある程度の一貫性があり、全体的に理解可能な内容であるもの。

4.2 その他のワーク

ASLの指文字の読み取り・書き取りを行った明晴学園と金町学園では色の名前、人名ともにしっかり書き取れており、それは同一時間内であれば、再生率は高い。(資料3参照)

穴埋め問題に関しては、その課のポイントとなっている語が基本的に色の名前であり、埋めるべき語の判断に迷いが生じる可能性が少ないため、回答内容に間違いは少なかったが、それでも字幕から色に関する語彙を正しく選択できていない例もあった。また、動画についている字幕で綴りは示されているにも拘わらず、綴りの間違いは見られた。(資料5参照)

5 今後の課題

まだまだ動画数、ワークシートの問題数が少ない上に、時間をかけた経過観察ができなかったために、実際にどの程度の効果があるのかは、不明である。また、協力が得られた中学生・高校生の数が多くないために、結果の数的処理を行うことは難しい。

今回の研究では、例えば、字幕の位置をどうするか(画面下側か、横か、パワーポイントの位置関係をどうするか)、どのくらいの長さ字幕を出しておくか、更に、長めの談話課題の場合、手話と同時に字幕を出すのか、あるいは別に英文だけの画面をはさむのか等、検討すべき点が多かったために、動画・問題の作成数は多くはない。また、スクリプトを作っても実際の収録場面でうまく流れが作れなかったためにスクリプトを収録時に変更するようなこともあり、英文字幕の修正も必要になった。

ただし、実施した場面では、全員が日本手話を知っていれば、教室場面での使用も、個人のペースに合わせた使用も可能である。また、金町学園での実施のように、1つのモニターを2人、3人で見える場合には、相互に教え合う場面も見られ、1回目の実践の後には、次はいつ来るのかという質問が出るなど、楽しんで英語学習に参加できていることがわかった。

再話課題は読んで理解した内容を自分で書くという課題であるので、「読む」「書く」能力を見るには適していると考えるが、自力で書く力が不足している場合、読解ができていのかどうかは、別の方法で確認する必要がある。例えば、文を提示して本文の内容とあっているか正誤を問う、文を本文のテキストの順番通りに並べ替える等のタスクが必要であろう。さらに、自力で文が書けない場合には、その原因を究明し、それを乗り越える方法を考えなくてはならない。習熟度の低い生徒の場合には再話タスクは効果的でないことが知られているので、事前の習熟度チェックおよび適切なリーディング教材の選択が必要であろう。今回の実践では語彙が正確に書けないことが、文を書くことを不可能にしている例が多かったが(空所ができる、分からない語彙を日本語で書くために英語と日本語が入り混じった文になる)、文法力の不足が構文を不可能にしているケースがないか把握する必要があり、それには、構文力をみるような問題が必要であろう。また、それをいかに向上させるかについては、今後の課題である。聴覚障がい生徒の場合には日本語力が不足していることも考えられるので、再話課題を日本語で行うことは考えていない。

今回4か所で実践を行ってみて明らかになったことは、聴覚障がい者においては、年齢が高いほど、英語の基礎力がない人が多く、それは本人にとって苦しいこと、望ましくないことだと認識されている。ただ、年齢が下がっても、カタカナでしか英語が書けない生徒は依然としており、英語指導のあり方の改変、向上は必須である。今回研究で行った日本手話の動画に英文字幕を付けるという方法は、視覚的にわかりやすく、またASLの指文字を使用することで、綴りの定着を図ることもできる。今後ナチュラル・アプローチの方法で、YES/NO疑問文、WH疑問文、否定文等を導入し、最終的には中学の英文法で教えられる受動態、現在完了までつなげていきたい。

先行研究に見られるように、現在までもさまざまな教材が提供されているが、継続して使われているものが少ない。内容的にも、中学生・高校生が関心を持ちやすく、読みたいと思うようなコンテンツを扱いながら、興味を持って続けられる指導法、教材の開発を継続していきたい。

謝 辞

本研究を行う機会を与えていただいた公益財団法人 日本英語検定協会と選考委員の先生方に感謝いたします。とりわけ、ご担当いただいた大友賢二先生にはご助言と暖かい励ましのことをいただき、厚く御礼申し上げます。また、本研

究で開発した教材を実際に使っていただいた明晴学園、金町学園をはじめとする聴覚障がいのある中学生、高校生のみなさん、聞き取り・アンケート調査にご協力いただいたろう成人の方々に感謝いたします。

参考文献(*は引用文献) ……

- Domagala-Zyśk, Ewa (2016). Teaching English as a Second Language to Deaf and Hard-of-Hearing Students in Marschark, et.al. (Eds.), (2016). *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*, 231-244.
- Dotter, F. (2008). English for Deaf Sign Language Users: Still a Challenge in Kellett Bidoli, C.J. and Ochse, E. (Eds.), (2008) *English in International Deaf Communication*.
- * 甲斐あかり (2009). 「アクティビティとしての再話」卯城 (2009) 『英語リーディングの科学』, 118-131.
- Hilzensauer, M. and Skant, A. (2008). SignOn! - English for Deaf Sign Language Users on the Internet in Kellett Bidoli, C.J. and Ochse, E. (Eds.), (2008) *English in International Deaf Communication*. 156-177.
- * 熊本県立熊本聾学校 (2011). 「聴覚に障害がある生徒の英語学習におけるICT活用の実践研究」第37回パナソニック教育財団実践研究助成報告書.
- Irwin, P. A., and Mitchell, J. N. (1983). A procedure for assessing the richness of retellings, *Journal of Reading*, 26, 391-396.
- Kellett Bidoli, C.J. and Ochse, E. (Eds.), (2008). *English in International Deaf Communication*. Bern: Peter Lang.
- Krashen, S.D., & Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach : Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Marschark, M. and Spencer, P. E. (Eds.), (2016). *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- * 松藤みどり (2006). 「聴覚障害者の英語学習のための手話教材開発に関する研究」『平成15年度~平成17年度科学研究費補助金(基盤研究(C))研究成果報告書』.
- * 松藤みどり (2007). 「聴覚障害者の外国語学習」筑波技術大学機関リポジトリ. 48-51.
- 三澤かがり (2016). 「聴覚障害英語教育に関するアンケート集計結果」東京都ろう教育研究会(英語科)発表資料.
- 文部省 (1992). 『特殊教育諸学校学習指導要領解説(聾学校編)』東京:海文堂出版
- * 中西喜久司 (2001). 『聴覚障害と英語教育(上・下)』東京:三友社.
- Padden, C. A. (2005). Learning to Fingerspell Twice: Young Signing Children's Acquisition of Fingerspelling. in Schick, B. et. al. (Eds.), (2005) *Advances in the Sign-Language Development of Deaf Children*, 189-201.
- * 斉藤くるみ (2009). 「英語教育のバリアフリー自習教材の開発」『社会事業大学研究紀要』55. 39-57.
- 斉藤くるみ「聴覚障害を持つ高校生の進学支援」サイト <https://www.youtube.com/user/ouchideyobikou> (2017年4月30日閲覧).
- * 佐藤明子・谷本忠明・林田真志・川合紀宗 (2015). 「特別支援教育(聴覚障害)高等部を中心とした英語科学習を巡る動向」『広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター紀要』第13号. 101-111.
- 鈴木薫 (2015). 「聾学校教員を対象とした英語教育に関する聞き取り調査」『名古屋学芸大学短期大学部研究紀要』第12号, 1-13.
- 卯城祐司編著 (2009). 『英語リーディングの科学』東京:研究社

資料1-1

中3

Lesson 1 Colors(1)

次の色の名前を英語で書きましょう。

Colors(1)(2)の
 正解は [] 内



レド
 (lead) [red]



ブラウン
 (B n) [brown]



ブルー
 (B) [blue]



ブラック
 (B) [black]

イエロ
 () [yellow]



ホワイト
 (W) [white]



グリーン
 (Green) [green]



ゴールド
 (g d) [gold]



オレンジ
 (O) [orange]



() [silver]














ピンク
 (pink) [pink]

③

PINK
ORANGE

Lesson 1 Colors(2)
動画(0107)を見ながら色の名前を書きましょう。動画を止めて書いても構いません。

	(RED)		(PINK)
	(GREEN)		(ORANGE)
	(BLACK)		(WHITE)
	(YELLOW)		(BROWN)
	(GOLD)		(SILVER)
	(BLUE)		

ORANGE
WHITE
BROWN
SILVER
YELLOW
BROWN
SILVER
WHITE
WHITE
SILVER
YELLOW
GOLD
BLUE
PINK

資料2-1 2-2

中2

資料2-1

日本手話を使った英語学習教材（お試し版）

年齢 (14)
性別 (女)

1. 誕生日ケーキの動画を見て、次の英語の質問に英語で答えてください。

(1) What does a small candle mean?

It means (~~one~~) year/s.
one

(2) What does a big candle mean?

It means (ten) year/s.

(3) How old is she?

23

twenty-three (資料2-2)

2. デフハンターの動画を見て、覚えている内容を自分自身の英語で書いてください。

男の人が

ある日、鳥をさがしていた。

すると、賢い鳥と出会った。

そして、友達になった。

bird stays.

looking

But

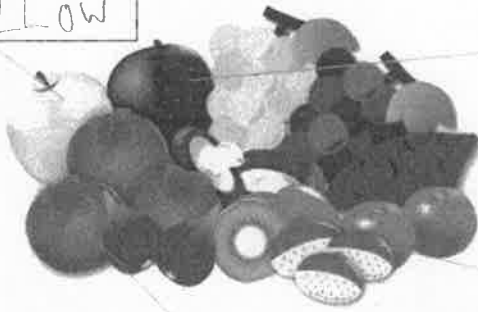
hunter

ゆ3

□の中に色の英語を書いてください。

YELLOW

RED



BROWN

ORANGE

WHITE

BLACK



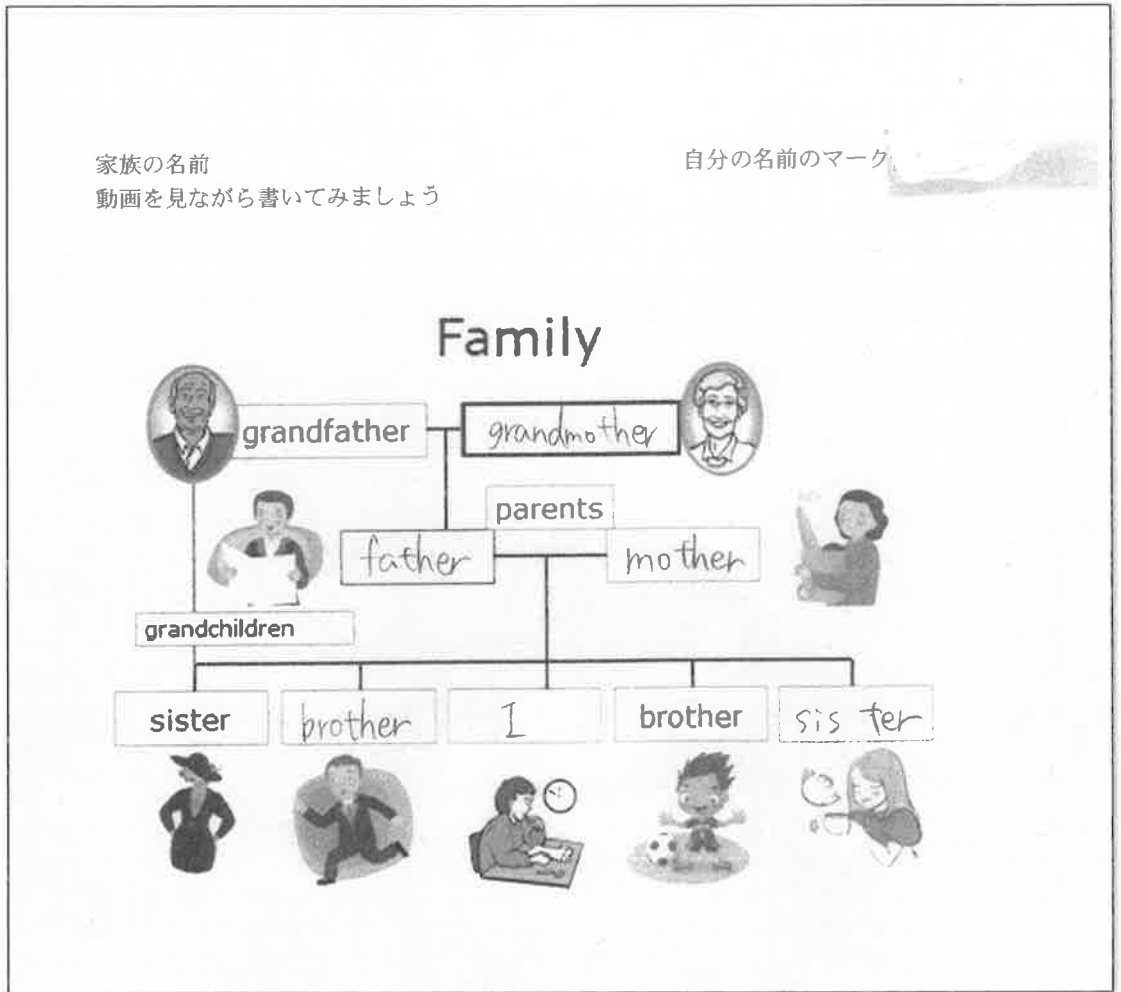
GREEN

BLUE

資料4

家族の名前
動画を見ながら書いてみましょう

自分の名前のマーク



123

Lesson 1 Colors II



0113 を見て () の中にある英語を書きましょう。

My hair is (black),
my eyes are (black),
my necklace is (black) and my shirt
is (black).
That's not all. My forearm is (brown), but
upper arm is (brown).
WHITE

動画 0121 を見て、() の中にある英語を書きましょう。

My hair is (black).

My glasses and my watch are (black), the same (gray).

動画 0117 を見て () の中にある英語を書きましょう。

My blouse is (blue), wrist band is (brown).

The watch is (GOLD) and the face of the watch is (WHITE).