

手話言語教育における CEFR の活用に関する文献的研究  
—— 「日本手話教育の参照枠」 の策定に向けて ——

中野聡子・浅田裕子

**Literature Review on the Implementation of the CEFR  
for Sign Languages in Higher Education:**  
Towards a Common Framework of Reference for Japanese Sign Language

Satoko NAKANO and Yuko ASADA



# 手話言語教育における CEFR の活用に関する文献的研究

—— 「日本手話教育の参照枠」の策定に向けて ——

中野 聡子<sup>1)</sup>・浅田 裕子<sup>2)</sup>

1) 群馬大学共同教育学部特別支援教育講座

2) 昭和女子大学グローバルビジネス学部

(2023年9月27日受理)

## Literature Review on the Implementation of the CEFR for Sign Languages in Higher Education: Towards a Common Framework of Reference for Japanese Sign Language

Satoko NAKANO and Yuko ASADA

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

2) Faculty of Global Business, Showa Women's University

キーワード：CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）、能力記述文、日本手話

Key words: CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment), descriptors, Japanese Sign Language

(Accepted on September 27th, 2023)

### 1. 問題の所在と目的

#### 1.1 第2言語としての手話言語教育の現状

日本手話 (Japanese Sign Language: JSL) を始めとする手話言語は、「独自の体系を持った自然言語であり、音声言語に匹敵する複雑かつ精緻な言語構造を兼ね備えている」(Stokoe 1960)。音声母語話者が、聴覚特別支援学校の教師や手話通訳者など、ろう児・者の教育及び支援の専門職を目指そうとする場合、手話言語を第2言語 (L2) として学習することになるが、熟達度の高いレベルに達するのは容易でない。例えば、Jacobs (1996) は、英語母語話者にとってアメリカ手話 (American Sign Language: ASL) の習得難易度は、中国語や日本語と同じく、カテゴリー4に相当し、1,320時間以上の学習時間、平均6~15年の期間を要すると見積もっている。音声母語話者の手話言語学習の難易度

が高い要因の1つとして、手話言語が母語の聴覚-音声モダリティではなく、視覚-身体動作モダリティを使用するバイモーダルL2 (M2L2) であることが影響している。Quinto-Pozos (2005) は、ASLには、CL (Classifiers), RS (Referential Shift), 空間の使用やNM (Non-Manuals) といった言語機能が組み込まれており、これらは音声言語にはない視覚空間・同時的な言語形式や文法的要素で、成人の音声母語話者にとって特に習得が難しいと述べている。

典型的な手話言語教育プログラムは、90~240時間程度で設定されていることが多い (Monikowski & Peterson 2005; 二神他 2018)。手話言語教育プログラムを修了した者の一部は手話通訳教育プログラムに進むが、プログラム開始時、受講中、修了時のいずれの段階においても、受講生の手話言語スキルは総じて不十分であり (Anderson & Stauffer 1990; Ball 2013; Godfrey 2010; Monikowski &

Peterson 2005; Monikowski 1995; Quinto-Pozos 2005; Roy 2000; Shaw et al. 2004; Gómez et al. 2007; Stone 2017; 霍間・四日市 2013; 繁益 2018 など), 通訳訓練にあてる時間の多くを, 手話言語学習の指導に費やさなければならない (Shaw et al. 2004; Roy 2000; Stone 2017)。日本では, 手話通訳者を目指す者のほとんどが, 厚生労働省の学習指導要領に基づいた「手話奉仕員及び手話通訳者養成カリキュラム」において日本手話を学習し手話通訳訓練を受ける。しかし, 公的資格である「手話通訳士」の認定試験の合格率は 10%前後 (2022 年度は 13.3%) と低く, (合格には学習開始から平均 10 年を要するなど, 日本手話学習・通訳養成の指導が成功しているとは言い難い。

L2 手話言語教育における構造的な問題として, Mackee et al. (2014) は,

- (a) 手話言語教育の専門的基盤を構築できる学術的環境で, カリキュラムや指導法の研究開発にあたるろう者が少ない。
  - (b) 手話言語教育クラスは, コミュニケーション障害, 特殊教育, 地域教育などの学問分野のもとで行われることが多く, L2 教育の領域外となっている。
  - (c) 手話言語教師のための専門的な教師準備プログラムと資格要件を整備している国は少ない。
- の 3 つをあげている。

そのため手話言語教師は, 利用可能な学習資料や実践的な経験や直感に基づいて指導にあたっていることが多い (Cresdee & Johnston 2014; Mckee et al. 2014; Rosen 2010; Schornstein 2005)。

これらはまさに日本手話教育の現状そのものである。加えて日本では, 高い日本手話スキルをもった専門職を高等教育において養成する制度的根拠・設計や体制が整備されていない。また手話通訳者の職業的地位や収入の低さもあり, 専門職として必要な日本手話の言語コミュニケーション能力や通訳能力を身につけられるような継続的なプログラムやコースを提供している高等教育機関は非常に少ない。そのため手話言語教育の専門的基盤を構築できる学術的環境がろう者だけでなく聴者も含めて整っておら

ず, 日本の手話言語教育において使用されているカリキュラムや教材のほとんどは, ろう者団体や民間において開発されてきているという特徴がある。

このため, 日本を含めて多くの国々では手話言語教育について, 包括性, 明確性, 一貫性を兼ね備えた基準が策定されておらず, このことが手話言語教育の質の低さにつながっていると考えられる。

このようななか, ヨーロッパでは, 「外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠」(Common European Framework of Reference for Language: Learning, teaching, assessment: CEFR) を手話言語に適用させ, 手話言語教育の共通の学習目標, カリキュラム, 到達度を策定して, 手話言語教育の質的向上を図る取り組みが進められている。

本研究では, CEFR に準拠した「日本手話教育の参照枠」の策定に向けて, 2 節では CEFR の手話言語への適用に向けた動向とその成果, 3 節ではヨーロッパ各国の CEFR 準拠の状況について概観する。そして, 4 節では, 2 節と 3 節をふまえて, 「日本手話教育の参照枠」の開発に向けた課題について検討し, 5 節を結語とする。

## 1.2 CEFR 準拠の日本手話教育の参照枠を策定することの意義

CEFR の目的は, ヨーロッパの言語教育のシラバス, カリキュラムのガイドライン, 試験, 教科書などの向上のために一般的基盤を与えることにある。言語学習者が言語をコミュニケーションのために使用するには何を学ぶ必要があるか, 効果的に行動できるようになるためにはどんな知識と技能を身につければよいか, を総合的に記述するものである。ここでは言語がおかれている文化的なコンテキストをも記述の対象とする。CEFR はさらに学習者の熟達度のレベルを明示的に記述し, それぞれの学習段階で, また生涯を通して学習進度が測れるように考えられている (吉島他 2004)。

このように CEFR は外国語能力の参照基準として, 「ヨーロッパの 40 年以上にわたる研究の成果がコミュニケーション・アプローチを生み出し, グローバル世界を外国語教育でリードして社会変革をもたら

し、CEFRのもとに最新の学習法、教授法、教員の養成法、少数民族への言語教育への取り組みを推進して効果をあげている」(投野他 2015: iv) ことに、日本でも音声言語の外国語教育関係者に大きな衝撃を与えた。

その後、日本においては、CEFRを日本の英語教育の枠組みに適用した「CEFR-J」(投野他 2015)や、国内外の日本語学習者の日本語習得段階に応じて求められる日本語教育の内容及び方法を明らかにし、外国人等が適切な日本語教育を受けられるようにすることを目的とした「日本語教育の参照枠」(文化審議会国語分科会 2021)が開発され、学習、教授、評価の現場で活用されている。

CEFRの共通参照レベルは、包括性、一貫性、明確性、柔軟性の4つの基準が担保されており(吉島他 2004)、言語の違いを超えて、また学習者、教授者、評価者がそれぞれ自己評価、指導法開発やタスク作成、評価テストの作成という異なる目的をもちながらも共通して参照できるようになっている。このことは、言い換えれば、個別・具体的なコンテキストへの言及はないということであり、「CEFR-J」や「日本語教育の参照枠」のように、個別言語の特性や学習者のおかれている言語環境等を考慮した参照レベルの記述が必要になるということである。

CEFRに準拠した「日本語教育の参照枠」の策定によって期待される効果としては、「日本語教育の参照枠」のそれと共通することが多いと言えよう。文化審議会国語分科会日本語教育小委員会「日本語教育の参照枠」の活用に関するワーキング・グループ(2022)は、「日本語教育の参照枠」の普及によって期待される効果としていくつかのポイントを列挙しているが、それらを日本語の文脈におきかえると、以下のような点が効果として期待できると考えられる。

#### 【社会】

- ・日本語教育に関わるすべての人が共通の指標を参照し、お互いの知見を共有し連携することで、日本語教育全体の質の向上につながる。
- ・日本語学習者の周囲の人々(ろうコミュニティ、聴覚特別支援学校、手話サークルなど)による日本語学習者の日本語能力の熟達度の把握が可

能となり、学習者を支える環境が醸成される。

#### 【行政】

- ・障害者総合支援法に位置づけられている地域生活支援事業における手話奉仕員及び手話通訳者の養成カリキュラム(厚生労働省)や、特別支援教育の教員養成課程における日本語の授業について、日本語教育の目標や方針、教育内容を設定するために参照することにより、各専門職として必要となる日本語の学習環境の整備につながる。

#### 【教育機関・日本語教師】

- ・言語活動領域別の能力記述文を整備することにより、日本語教育機関が養成・学習の目標・目的に応じたカリキュラムを設定し、必要な日本語能力の習得につなげることができる。
- ・日本語教師が日本語学習者の熟達度を客観的に把握し、具体的な教育活動の設計や評価が可能となる。

#### 【試験】

- ・「全国手話検定試験」(社会福祉法人全国手話研修センター)、「手話通訳者全国統一試験」(社会福祉法人全国手話研修センター)、「手話通訳技能認定試験(手話通訳士試験)」(社会福祉法人聴力障害者情報文化センター)などの各種試験が判定する日本語能力について共通の指標を整備することで、各試験間の通用性が向上する。

#### 【日本語学習者】

- ・学習者が自身の日本語能力の熟達度を客観的に把握したり、具体的な学習目標を設定したりすることを通して、自律的・主体的に学習を進めていくことができる。
- ・共通の尺度で日本語能力の証明が行えることで、居住地や教育機関を移動しても、適切な日本語教育を継続的に受けることができる。

## 2. CEFRに準拠した手話言語の共通参照基準の策定

CEFRを手話言語に適用する根拠として、手話言語のモダリティは視覚-身体動作でありながらも、音声言語にみられるような言語的特徴を有する1つの自然言語であるという共通認識がある。したがっ

て、言語使用者をある特定の社会において行動する社会的な存在 (social agents) として捉え、発話行為は特定の活動領域において言語使用者がなすべき目的を達成するために行う言語活動であると考える行動志向アプローチ (action-oriented approach) に基づく CEFR の言語観、言語学習、教授観をそのまま手話言語教育の共通参照レベルに適用することができるかと捉えられている (Council of Europe 2020, 以下, CEFR-CV: 252)。

CEFR の手話言語への適用は、アイルランド手話

(Leeson & Byrne Dunne 2009; Leeson & Grehan 2009), ドイツ手話 (Rathmann et al. 2012), オランダ手話 (ATERK NGT 2013) において試みられてきた。ヨーロッパ評議会の下部機関であるヨーロッパ現代語センター (European Centre for Modern Languages: ECML) の PRO-Sign プロジェクト (2012年-2015年) は、これらの成果を参考にしつつ、CEFR の例示的能力記述文によって示された尺度をヨーロッパの手話言語の文脈に適用させる作業を行った (Leeson et al. 2016, 以下 PRO-Sign とする)。

表1 CEFR-CV と PRO-Sign の比較

CEFR-CV 2020			PRO-Sign での記述	
コミュニケーション 言語活動	受容	口頭での受容的活動	包括的な口頭理解	✓
			他者同士の会話の理解	✓
			聴衆の1人として生で理解すること	✓
			発表や指示を理解すること	✓
			音声 (または手話) メディアや録音を理解すること	✓
		視聴覚による理解	TV・映画・ビデオを見ること	✓
		読解	包括的な読解	
			通信文を読むこと	
	世情を把握するために読むこと			
	情報や議論を読むこと			
	説明書を読むこと			
	産出	口頭での産出的活動	総合的な口頭発話	✓
			長く1人で話す: 経験談	✓
			長く1人で話す: 情報提供	
			長く1人で話す: 論拠を述べること (例: ディベートなどで)	✓
			公共アナウンス	✓
		聴衆の前での講演	✓	
		書く産出的活動	総合的な書く活動	
			創作	
	レポートやエッセイ			
	やりとり	口頭でのやりとり	一般的な口頭によるやりとり	✓
			相手の話の理解	✓
			会話	✓
			非公式の議論 (友人との)	✓
公式の議論とミーティング				
目的達成のための協同作業 (例: 一緒に料理をする, 文書を検討する, イベントを準備する)				
製品やサービスを得るための取引			✓	
情報の交換			✓	
インタビューをする / 受ける		✓		
書かれた言葉でのやりとり		人間と機械の間のコミュニケーション		
		一般的な書かれた言葉でのやりとり		
		通信		
	記録・メッセージ・書式			
オンラインによるやりとり	オンラインでの会話やディスカッション			
目的達成のためのオンライン上での取引や協力				
仲介活動	総合的な仲介			
	テキストの仲介	具体的な情報の中継		
		データの説明		
		テキストの処理		
		書かれたテキストの翻訳		
		ノートテイク (講義, セミナー, 会議など)		
		創作されたテキスト (文学も含む) に対する反応		
創作されたテキスト (文学も含む) に対する分析と批評				

すなわち、CEFR の共通参照レベルの構成と同じく、縦軸に言語能力のレベルの記述、横軸に言語コミュニケーション能力に関わるパラメータが並べられている。言語能力のレベルは、A「基礎段階の言語使用者」、B「自立した言語使用者」、C「熟達した言語使用者」の3つに分け、さらにそれぞれを2つの下位区分に分けて、A1、A2、B1、B2、C1、C2の6つのレベルを設定している。各レベルは「～ができる」(can do) という肯定的な記述で能力が記述されている。

PRO-Sign では、コミュニケーション言語活動について、口頭 (oral) による受容的活動 (聞く) と産出的活動 (話す) とやりとりを、手話言語の受容・産出・やりとりと同等なものとして位置づけていたが、CEFR-CV では、「テキスト」の概念を広げ、手話言語のテキストには口頭よりも書記に近いものもあるとして、読解、書く産出活動、書かれた言葉でのやりとり、オンラインによるやりとり、テキストの仲介など、CEFR の共通参照レベル全体を手話言語にも適用できるように、モダリティに中立的な

CEFR-CV 2020				PRO-Sign での記述
コミュニケーション言語活動	仲介活動	概念の仲介	グループでの共同作業	仲間との協力的なやりとりの促進 意味を構築するための共同作業
			グループワークのリード	やりとりの管理 概念形成を促進するための質問提供や補完的言語活動
		コミュニケーションの仲介	複文化的空間の促進 (友人や同僚との) 非公式な場面での仲介 微妙な雰囲気や意見の相違がある状況におけるコミュニケーションの促進	
コミュニケーション言語方略	受容	手がかりの発見と推論 (話し言葉・手話・書き言葉)		✓
	産出	計画		✓
		代替表現・言い換え		✓
		モニタリングと修正		✓
	やりとり	発言権の取得・保持		✓
		協力		✓
	仲介	説明を求めること		✓
新しい概念を説明するための方略		既存知識とのリンク 言語の適応 複雑な情報の分解		
	テキストを単純化する方略	テキストの展開 テキストの要点をつかむ		
言語・複文化的能力	複文化レパトリーの構築			
	複言語的理解			
	複言語レパトリーの構築			
コミュニケーション言語能力	言語能力	一般的な使用可能言語の範囲		✓
		使用語彙領域		✓
		文法的正確さ		✓
		語彙の使いこなし		✓
		音韻的使いこなし	総合的な音韻的使いこなし 調音 韻律的特徴	✓
	正書法の把握			
	社会言語能力	社会言語的な適切さ		✓
	言語運用能力	柔軟性		✓
		発言権の取得・保持		✓
		話題の展開		✓
一貫性と結束生			✓	
叙述の正確さ			✓	
	流暢さ		✓	
手話言語運用能力 (図1参照)	言語能力			
	社会言語能力			
	言語運用能力			

記述となっている。表1にCEFR-CVの言語コミュニケーション能力に関わるパラメータの一覧とPRO-Signにおいて能力の記述がなされたパラメータを整理して示している。

また、CEFR-CVでは、PRO-Signでは記述のなかった手話言語使用者の社会文化、社会言語学、語用論的特性と手話言語特有の言語的特性に焦点をあて、手話言語運用能力のカテゴリーが新しく設けられた。手話言語運用能力のカテゴリーは、音声言語と同様に、言語能力、社会言語能力、言語運用能力の3つに分類され、言語能力は2つ、社会言語能力は1つ、言語運用能力は4つの下位項目が設定されている(図1参照)。

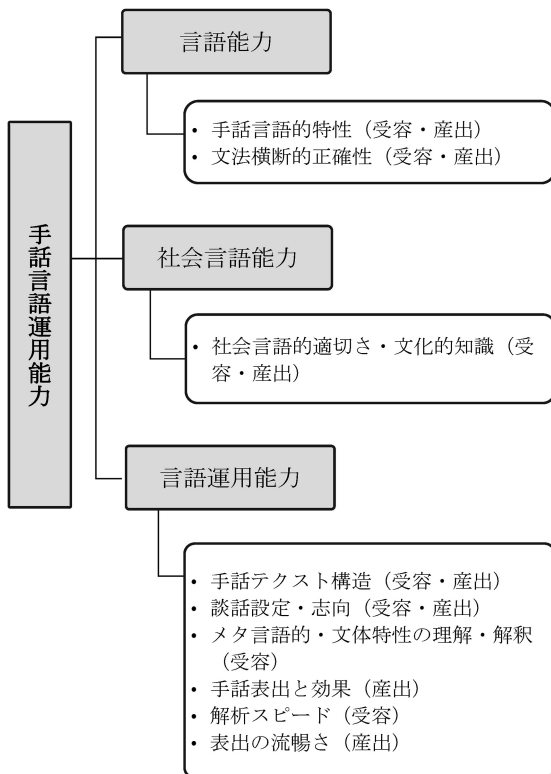


図1 手話言語運用 (CEFR-CV)  
(CEFR-CV: 144より筆者訳)

### 3. ヨーロッパ各国のCEFR準拠の状況

本節では、ヨーロッパ諸国での各国の取り組みを紹介する。アイルランドとオランダにおけるCEFRの手話言語への適用の検証を開始した当初の経緯がSadlier et al. (2012)に書かれているので、以下、内容を抜粋する。

アイルランドでは、ダブリンのTrinity College Dublin (TCD)のろう文化研究センター(Centre for Deaf Studies: CDS)で、集中的なアイルランド手話教育を提供するため、学部課程1年次からCEFRに準拠したカリキュラムの開発を目指し、2009年にCEFRレベルA1, A2, B1に対応した教育プログラムが始まった。開発にあたって、CDSのLorraine Leeson教授らは、手話言語に適したCEFRになるよう、Understanding(理解)のパートを次の2つに分けることを提案した(Leeson & Byrne-Dunne 2009)。

- i. real life receptive language skills (日常生活での読みとりスキル)
- ii. receptive signed language exercises (動画やDVDからの読みとり・理解スキル)

CDSのA1・A2レベルの教育とアセスメントは、言語の実場面での使用に特化している。これらのレベルの受容と産出のテストでは、学習者の個人的に関心のあるトピックに焦点がおかれ、対面での自己紹介など、身近な話題について評価者と双方向で会話をする形式になっている。試験中の会話は動画で録画され、ライブで試験中に受験者にその評価が伝えられる。また、その録画を通じて、当該試験の評価を再確認することができる。受験者からのフィードバックも活かし、テストの設計の改善につなげている。

オランダでは、Council of Europe (2001)やアイルランドでの取り組みをふまえ、CEFRオランダ手話版の開発に向けて、2009年頃よりユトレヒト大(HU)とアムステルダム大学(UvA), VLLT<sup>1)</sup>, Royal Kentalisなど複数の研究機関の連携が始まった。

VLLTとSLO<sup>2)</sup>からの助成を受けて、まずCEFR



A1-B2の4レベルでパイロットモジュールを開発し、2010年9月にカリキュラムへの適用を開始した。対象者は、オランダの特別支援教育に携わる教員、手話言語を学ぶ学生、オランダ手話教育を行う教員・通訳者などである。2010年11月には、学部課程1年次の学生すべてがA2レベルに到達し、次に続くB1レベルの教育が提供された。ユトレヒト大学のオランダ手話教員や通訳研修の担当者の報告によると、旧カリキュラムと比較して、CEFRに準拠した新カリキュラムのもとでオランダ手話を学んだ学生たちは、より高い理解度や会話スキルをもつようになったとのことである。アムステルダム大学では、プラットフォームBlackboardを使用した理解度テストがA1, A2, B1, B2の4レベルのために開発された(Oyserman 2009)。

以上が, Sadlier et al. (2012) で紹介されているアイルランドとオランダでの取り組みの概要である。次に、ユトレヒト大学の学部課程で使用されたオランダ手話の機能的評価方法 (Functional Assessment procedures) (NFA) について、van den Broek-Laven 他 (2014) に興味深い報告があるので紹介する。NFAは、アメリカ手話の Sign Language Proficiency Interview (SLPI) をオランダ手話に適用・翻訳したもので、ユトレヒト大学では、この評価方法を使用し、オランダ手話の教育プログラムで使用されている教材の手話のテキストの難易度が、大学が想定している CEFR の熟達度レベルの達成に対応しているかどうかを調査した。ユトレヒト大学では、学生たちは、次の段階に沿ってオランダ手話を学ぶ。

一年目修了時	A2
二年目修了時	B1
四年目修了時	B2

NFAを使った調査の結果、CEFRの各レベルに対応するオランダ手話の動画教材のテキストがどのような特性をもっているかを特定することができた。この調査では、A2からB2の3レベルに対応した計13種類のテキストの語彙知識、形態素-サイン指標、手話特有の言語特性(空間の使用・非手指標識の使用)の4つを指標として分析を行った。その結果、CEFRのレベル到達度評価の指標としてもつ

とも決定的であったのは、1分間の談話のなかにくいつの形態素を含めることができるかを数値化した形態素-サイン指標であった。この指標が、教材の難易度にもっとも密接に対応していたとの報告である。

チェコ共和国では、CEFR 2001 と PRO-Sign に基づいたチェコ手話への適用プロジェクトが2019年に開始された。このプロジェクトでは、より広い一般的な参照資料としての Framework of Reference for Sign Languages (FRSL)<sup>3)</sup> と、チェコ手話のための参照レベル能力記述文 (Reference level descriptors for Czech Sign Language (RLDCSL)<sup>4)</sup> の2種類の資料が開発された(Hulešová 2022)。以下、書記チェコ語で書かれたFRSLとRLDCSLの両ウェブサイトの概要を紹介する<sup>5)</sup>。

FRSLでは、CEFR-CVを踏襲しながらも、さらに説明的なアプローチで能力が記述されている。興味深いのは、PRO-Sign及びCEFR-CVでは、各レベルの能力記述文が「……ができる」というCan-doタイプのスタイルで書かれているのに対し、FRSL及びRLDCSLでは、「(このレベルでは) まだ……ができていない、……において未熟である。」といった否定的な表現も含めた客観的な記述が言語使用者・学習者の特徴として与えられているところである。これに加えて、より明示的で正確な表現を目指し、PRO-Sign及びCEFR-CVにみられたようなsome/manyなどのあいまいな表現を避けている。

RLDCSLでは、C1・C2レベルの学習者が少なく、教材や教育課程もないことから、Pre-A1-B2までの5レベルの開発となっている。特徴的なのは、チェコ手話の教育と学習に特化した、実際の言語使用における例示的能力記述文の豊富さである。Pre-A1レベルについては、学習者と教員向けのチェコ手話の基礎知識に関する情報がサイトに掲載されている。A1-B2の4レベルについては、各レベルの能力が、家族・日常生活・レジャー・買いものなど14のテーマごとに、それぞれ10件近く記述されており、膨大な数の能力記述文のデータベースとなっている。

本節の最後に、自動手話言語認識 (automatic sign language recognition: SLR) をスイスドイツ手

話 (DSGS) の学習評価システムの開発に取り入れた事例を紹介する (Haug et al. 2022)。SLR は、既に諸国で手話言語学習に取り入れられているが、評価方法に結びつける取り組みは新しい。DSGS は、スイスフランス手話・スイスイタリア手話と並んでスイスで使用される手話言語の1つで、約 5,500 人のろう者が使用し、約 13,000 人の聴者が第2言語として使用している。Haug et al. の報告によると、スイスでは DSGS の L2 学習者の語彙知識レベルを SLR でスコア化する評価方法が開発された。これは、既存の DSGS の教材を使用し、CEFR A1 レベルに該当する語彙を 100 語抽出し、手指パラメータ (手型・向き・位置・動き) に関して、学習者がそれらの語を正確に表出したかどうかを評価するシステムである。この開発にあたっては、まず、研究者らが 30 名の DSGS L1・L2 話者の語彙表出のトレーニング用データを集め、次に、このデータに基づき、DSGS 語彙の正確な表出を SLR に深層学習させ、評価システムを構築した。不正確と判断された表出は、言語学的に分析され、学習者に指示が与えられ、その改善方法について勉強することができるような設計になっている。本プロジェクトでは、オンラインで学習者の表出を瞬時に評価できるツールの開発を目指しており、将来的には、評価できる範囲を単語レベルから文レベルまで広げ、非手指標識の表出特徴の評価も可能にするようなシステム構築を視野に入れている。

以上、本節では、アイルランド・オランダ・チェコでの CEFR を手話言語教育に活用した取り組みの事例を紹介した。

#### 4. 「日本手話教育の参照枠」の策定に向けて

第4節では、以下5つの観点から、「日本手話教育の参照枠」の策定に向けた検討課題を整理する。

##### 4.1 「日本手話教育の参照枠」は誰のためのものか

広義には日本手話教育に関わるすべての人々、すなわち日本手話教師、評価機関、行政担当者、日本手話学習者、その周囲の人々ということになるが、

第1節で述べたように、日本手話教育そのものの質の低さ、日本手話教師養成プログラムの未整備等の現状を考慮する必要がある。そこで、まずは日本手話教師、カリキュラム開発者、日本手話及び手話通訳の評価機関といった関係者が、この「日本手話教育の参照枠」を参照することで、行動志向アプローチに基づく言語教育観を反映した質の高いカリキュラムのもとに、学習者の言語コミュニケーション能力を効果的に高める指導が実践されること、そして学習者の言語コミュニケーション能力を適切に評価できるようになることを期待すべきであると考えられる。

##### 4.2 どのような学習者を対象として想定するのか

PRO-Sign が専門職のための手話言語能力のヨーロッパ共通基準における確立を目指していたように、日本手話においても、学習者が高い熟達度への到達を目標とする場合、その動機や目的は、手話通訳者や聴覚特別支援学校教員、社会福祉職のような専門的職業であることが多い。そのため、「日本手話教育の参照枠」もまた専門職を目的とする手話言語能力を想定して策定すべきであると考えられる。ただし、このことは専門職以外の目的をもつ学習者を排除するものではない。専門職として求められる手話言語能力においても、学習者の活動領域は、個人の生活や家族・友人との生活に関わる「私的な領域」、公的な文脈における言語活動となる「公的な領域」、職業や専門的仕事に関する「職業領域」、学校等の場面における「教育領域」の4つの領域 (投野他 2015: 16) のすべてをカバーする必要があるからである。また、縦軸に言語能力のレベル、横軸に言語コミュニケーション能力に関わるパラメータを配置する CEFR の評価の構成方法は、部分的学習目的の定義を容易にする (吉島他 2004: 17) ものだからである。このことは、例えば、サービス業においてろう者の接客に求められる日本手話学習といった目的であっても、「日本手話教育の参照枠」に照らし合わせて、サービス業という職業領域の言語活動領域を考慮しながら、学習目標やカリキュラムを設定し、また学習者の熟達度を評価することができることを意味する。

### 4.3 言語能力のレベルをどう設定するか。

PRO-Sign 及び CEFR-CV では、言語能力を A1 から C2 までの 6 レベルに分類している。この枝分かれの概念は必要に応じてさらに細分化しても良い (CoE 2001: 31-34) とされている。日本手話教育のコンテキストに照らし合わせた場合、言語能力のレベルの細分化については、A1-A2 レベルにおいて検討が必要となるであろう。

1 つは、Pre-A1 レベルを必要とするのかどうかである。日本手話学習者の学習動機・目的は、手話通訳者や聴覚特別支援学校教員などの専門的な職業、ろう児を育てる親としてのコミュニケーションといったものが大半であり、成人の学習者である。学校教育において L2 としての「手話」の教科を設置しているケースがあっても高校以降である。CEFR-J では小学校英語のレベルを Pre-A1 として設定していることに鑑みると、成人を対象とした日本手話教育において Pre-A1 は必要ないと言えるのかもしれない。一方で、学習者の視点に立つと音声日本語とはモダリティの異なる日本手話を学習することの難しさを考慮して、日本手話の学習進度や熟達度がより可視化できるように Pre-A1 を設定する必要があるのかもしれない。日本手話学習者の熟達度の過程や個人差の実態を把握して、Pre-A1 の設定を検討する必要がある。

もう 1 つは、日本においてもっとも広く利用されている厚生労働省手話奉仕員・手話通訳者養成カリキュラムや同カリキュラムに準拠したテキスト、日本手話・手話通訳学習者や現任者を対象とした各種研修、手話・手話通訳能力に関する各種試験が、CEFR-CV の言語能力のどのレベルに相当するか精査し、A1-B2 レベルを日本手話教育の実態に即して細分化を検討する必要があるということである。

細分化を検討する一番上のレベルを B2 としたのは、障害者総合支援法の地域生活支援事業に位置づけられる手話通訳者の派遣（意思疎通支援事業）では、派遣の内容を「聴覚障害者等の日常生活及び社会生活を営むために必要なもの」としており、カリキュラムやテキスト等も B2 までを対象として開発されていると考えられるからである。なお、C レベ

ルは、高等教育機関等で専門的な内容を学びながら身につけていくレベルである。

手話奉仕員及び手話通訳者の養成カリキュラムについては、現行のカリキュラム及び学習指導要領が通知発出から 20 年以上経過していることから、新しいカリキュラム等が通知された（令和 5 年 6 月 26 日障企自発 0626 第 1 号厚生労働省社会・援護局障害保険福祉部企画課自立支援振興室長通知「手話奉仕員及び手話通訳者の養成カリキュラム等について」）。興味深いのは、手話通訳養成対象者の技術レベルを、全国手話研修センターが実施している全国手話検定試験 2 級合格レベルの「ろう者と積極的に会話をしようとする態度をもち、社会生活全般を話題に手話で平易な会話ができる程度」と想定する一方で、手話通訳者養成カリキュラムの前段階となる手話奉仕員養成カリキュラムでの養成目標は、同検定試験 3 級合格レベル「ろう者と積極的に会話をしようとする態度をもち、日常生活の体験や身近な社会生活の体験を話題に手話で会話ができる」と想定している（社会福祉法人全国手話研修センター 2023: 12-13）。すなわち、手話奉仕員養成課程を手話通訳者養成課程に連動するカリキュラムとして位置づけながらも 2 つのカリキュラムの言語コミュニケーション能力のレベルに空白があることになる。この空白については、手話サークル活動や手話ボランティア活動への参加、また自治体における手話通訳者養成講座受講希望者のためのレベルアップ講習会や各都道府県等の聴覚障害者情報提供施設等における自己学習用教材の作成・提供等が期待されている（社会福祉法人全国手話研修センター 2023: 15）。

このように、1 つのカリキュラムやテキストのなかで日本手話の熟達度のレベルについて連続性が保たれていないことも考慮しつつ、言語能力レベルの細分化を検討していく必要がある。

### 4.4 能力記述文をどう開発・検証していくのか

共通参照レベルと例示的能力記述文は、透明性と一貫性を図るために、直感的手法（能力記述文の収集）、質的手法（教師のワークショップ）、量的手法

(アンケート調査)の3つのフェーズによる検証プロセスを経て開発する必要がある(吉島他 2004: 22; 投野他 2015 26-27)。

しかし、日本手話母語話者もしくはそれに相当する日本手話能力をもつろう者や日本手話教師で、日本手話の言語構造や言語特性に関する知識を備えている者は限られており、特に質的検証、量的検証においては少ないデータで簡易的なものにならざるをえない可能性がある。

#### 4.5 手話言語及び日本手話の個別言語特性や文化的背景を考慮した能力記述文とはどのようなものか

##### 4.5.1 CEFR-CV における能力記述文の整合性

CEFR-CVでは、能力記述文をモダリティに中立であるように再定義されたが、例えば、「正書法の把握」は正書法がない手話言語の場合どうなるのか、「ノートテイク(講義, セミナー, 会議など)」は、手話の読みとりとノートテイクの両方で視覚モダリティを使うため、音声言語のノートテイクにはない負荷を強いられるといったことへの考慮はどうなるのか、など、手話言語の言語コミュニケーション能力として適用するのは困難であると思われる項目がある。

また、「手話言語能力」について、「コミュニケーション言語能力」と同様に、「言語能力(linguistic)」「社会言語能力(socio-linguistic)」「言語運用能力(pragmatic)」の3つの能力で構成しているものの、手話空間、非手指標識、CL(Classifier), RS(Referential Shift)といった手話言語の重要な言語的要素が、「言語能力」のみならず、「社会言語能力」や「言語運用能力」においても記述されており、重複が目立っている。手話言語のメンタル・スペース理論(Liddell 2003; Thorvaldsdottir 2008)にみられるように、手話言語は、音声言語では不可視であるはずの心的操作を、現実空間において頭部、視線、手指、胴体など複数の身体的「調音」器官を用いて可視化させる言語であることから、音声言語のように言語的な要素を社会言語能力や言語運用能力と切り離して記述することが難しいのかもしれない。

しかしながら、一般言語学の枠組みにおける諸手話言語の研究成果により、手話言語も音声言語と同様、人間言語としての普遍的特性を有していることは明らかである(豊富な研究成果が記載されている手話言語の参照文法に Quer et al. 2017 がある)。ところが CEFR-CV では、「社会言語能力(socio-linguistic)」「言語運用能力(pragmatic)」の領域で、人間言語としての基本的・普遍的特性に関わる記述が多く見受けられる。例えば、疑問文や否定文の形成に必要な非手指標識や主語と動詞の間の一致に使用されるサイン空間に関する特性は、方言などの社会言語学的要因や談話の種類に左右されるものではなく、人間言語に共通する特性として学習し、教育されるべきものであるが、社会言語学・語用論の領域における記述になっている箇所がある。

3つの領域の記述に重複があることは、他にも問題がある。良い能力記述文の条件の1つである「独立性」(投野他 2015: 99)が担保できていないという点である。例えば、CEFR-CVにおいて、「話し手と視線を合わせることができる(A2「産出」の能力記述文)」という事項が社会言語学的領域に記載されているが、手話言語の表出においてこのように基本的な能力は「言語特性」の能力記述文として記載されるべきであり、この種の重複は、カリキュラム開発や指導、評価において混乱をきたすことになる。

以上、4.5.1節では、人間言語としての手話言語の特性に着目し、CEFR-CVの能力記述文の整合性に関する問題を列挙した。日本手話の個別言語特性を考慮した検証については、次の4.5.2節を参照されたい。

##### 4.5.2 日本手話と日本語の文化的な相違

「日本手話教育の参照枠」の策定にあたっては、学習者・教育者をとりまく文化的背景も考慮すべきであろう。

文化人類学者ホール(1993)が提唱した、世界の文化を明示的・結果志向の低コンテキスト型と暗示的・過程志向の高コンテキスト型の分類において、「日本文化」は典型的な高コンテキスト型と考えら

れている (Hampden-Turner et al. 2020 等)。しかしながら、そのなかでも日本手話の話者をとりまく文化はどう位置づけられるであろうか。例えば、アメリカでは英語文化とアメリカ手話を使用するろう者の文化は、前者が低コンテキスト型であるのに対し、後者は高コンテキスト型であると考えられる研究者もいる (Mindess 2014 など)。同様に、日本手話話者をとりまく文化は、日本の聴者文化と異なっている可能性が十分にある。実際、いくつかの文献では、日本の「ろう文化」は、メッセージを直接的・明示的に伝えるコミュニケーションスタイルをもつことが指摘されている。

このようなコミュニケーションスタイルの違いは、日本手話の能力記述文に反映することができるのではないだろうか。例えば、結論を先に述べる、長い修飾詞を先に述べず、主要となる句を先に表出する、などの低コンテキスト型の文形成特性を能力記述に取りこむことが可能かもしれない。日本のろう文化に関する特性に関する研究もあまり進んでおらず、今後の課題として残されている。

#### 4.5.3 複言語主義における言語教授法との関係

CEFR が前提とする「複言語主義」に基づく言語教育においては、複言語能力はいくつかの言語を同時並行的に学べば必ず得られるというものではなく、いくつかの言語の学びを通じた「気づき」や「体験的な知識」がお互いに影響を与えながら、次第に身につくものと考えられている。そのため 1 つの言語だけを切り離して指導するために開発されたカリキュラムや指導法・教材ではなく、むしろ他の言語との比較や関連づけを行いながら、また言語や文化に対する感覚や体験の省察を意図的に図りながら進める教授法の開発が必要である (投野他 2015: 21)。

ただ、日本手話教育に限って状況を検証すると、L2 日本手話学習者のほとんどが、音声日本語母話者である点に気づかされる。これは、「複言語主義」が教育や社会の中でかなり徹底しているヨーロッパ諸国での状況とは異なっていると言わざるをえない。したがって、逆にこの点に着目すると、「日本手話

教育の参照枠」の策定においては、PRO-Sign や CEFR-CV とは異なったタイプの能力記述文をもちこむことが可能である。音声日本語と日本手話の言語的特性 (語彙、音韻、形態、統語、意味、談話の各レベルにおいて) の対照比較を取り入れた記述を加えることで、より明示的で、より高い学習・教育効果を期待することができるのではないだろうか (日本手話の言語特性についての最近の研究成果は、松岡・内堀 2023 を参照)。

#### 4.5.4 教育現場での活用のしやすさ

教育現場での活用においては、日本手話と同様、音声日本語母話者が学習者のほとんどである英語学習者のための CEFR—J (投野他 2015) の一連の能力記述文が参考になるのではないか。また、3 節で紹介したチェコ手話のための参照レベルの能力記述文 (RLDCSL) も個別手話言語の特性に特化した能力記述文として参考になる部分が多い。両者に共通しているのは、非常に豊富な例示的能力記述文である。買いものや病院など、実際の言語使用の場面に即した記述文の数々は、学習者も教育者もイメージがつかみやすく、個別手話言語の能力の到達レベルの明瞭性を担保できると考えられる。

## 5. 結 語

本論では、CEFR に準拠した「日本手話教育の参照枠」の策定に向け、CEFR の手話言語への適用に向けた動向とその成果とヨーロッパ各国の CEFR 準拠の状況をふまえて今後の課題について検討した。手話言語への適用が始まってから 10 年以上を経て、日本手話のための参照枠策定プロジェクトに着手することができた。CEFR-J やヨーロッパ諸国での手話言語への適用の経験値を活かし、教育現場での活用に結びつけることができるよう検証と開発を続ける予定である。

#### 本論文の役割分担について

1 節と 2 節は中野聡子、3 節と 5 節は浅田裕子が担当し、4 節は両名で協議しつつ執筆した。

## 付記

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金（挑戦的研究（萌芽）23K17609）、日本財団助成事業「聴覚障害に関わる支援人材育成を目的とした遠隔手話教育システムの構築」の助成を受けた。

## 注

- 1) Vereniging Leraren Levende Talen (Society for Teachers of Modern Languages, section Sign Language of the Netherlands)
- 2) Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (National Expertise Centre for Curriculum Development)
- 3) チェコ共和国国立教育研究所 (National Institute for Education) 開発による Framework of Reference for Sign Languages (FRSL). <https://cefr-czj.npi.cz/enis>
- 4) チェコ共和国国立教育研究所 (National Institute for Education) 開発による Reference Level Descriptors for Czech Sign Language (RLDCSL). <https://cefr-czj.npi.cz/popisy/O-tomto-dokumentu-a-jehovztahu-k-dalsim-materialum>
- 5) 以下、本論の記載は書記チェコ語を英語に Google 翻訳したものに基づいている。

## 引用文献

ATERK NGT, (2013). Het Europees Referentiekader voor Talen: Gebarentalen. Manuscript, available at: [http://www.ecml.at/Portals/1/ProSign/ERK\\_voor\\_gebarentaal\\_2013%20\[CEFR%20for%20sign%20language\]%20in%20Dutch.PDF](http://www.ecml.at/Portals/1/ProSign/ERK_voor_gebarentaal_2013%20[CEFR%20for%20sign%20language]%20in%20Dutch.PDF)

Anderson, G.B., & Stauffer, L.K. (1990). *Identifying standards for the training of interpreters for deaf people*. Little Rock, AR: University of Arkansas Rehabilitation Research and Training Center on Deafness and Hearing Impairment.

Ball, C. (2013). *Legacies and legends: History of interpreter education from 1800 to the 21st century*. Edmonton Alberta, Canada: Interpreting Consolidated.

文化審議会国語分科会 (2021). 日本語教育の参照枠 報告. 文化審議会国語分科会. 文化庁.

文化審議会国語分科会日本語教育小委員会「日本語教育の参照枠」の活用に関するワーキング・グループ (2022).「日本語教育の参照枠」の活用のための手引. 文化審議会国語分科会. 文化庁.

Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. <https://rm.coe.int/1680459f97>

Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Cresdee, D., & Johnston, T. (2014). Using corpus-based research to inform the teaching of Auslan (Australian Sign Language) as a second language. In D. McKee, R. Rosen, & R. McKee (Eds.) *Teaching and learning signed languages: International perspectives and practices* (pp.85–110). Basingstoke, United Kingdom: Palgrave Macmillan.

エドワード・T・ホール (著) 岩田慶治・谷泰 (訳) (1993). 『文化を超えて』 阪急コミュニケーションズ. [Edward T Hall (1976). *Beyond Culture*. Garden City, NY: Anchor Press.]

二神麗子・金澤貴之・中野聡子 (2018). 高等教育機関における手話通訳者の養成に関する課題—大学生が全国手話通訳統一試験受験資格を取得するための課題—. 群馬大学教育実践研究, 35, 167–173.

Godfrey, L. (2010). *Characteristics of effective interpreter education programs in the United States* (Doctoral dissertation, University of Tennessee at Chattanooga).

Gómez, M.J.L., Molina, T.B., Benítez, P.P., & de Torres, J.S. (2007). Predicting proficiency in signed language interpreting: A preliminary study. *Interpreting*, Vol. 9(1), 71–93.

Haug, T., Ebling, S., Tissi, K., Sidler-Miserez, S., & Braem, P.B. (2022). Development of a Technology-Assisted Assessment for Sign Language Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*: 17(6).

Hulešová, M. (2022). Framework of Reference for Sign Languages and Description of the Czech Sign Language. *CEFR Journal-Research and Practice, Volume 5*. 45–55. <https://doi.org/10.37546/JALTSIG.CEFR5-4>.

Jacobs, R. (1996). Just how hard it is to learn ASL: The case for ASL as a truly foreign language. In C. Lucas (Ed.), *Multicultural aspects of sociolinguistics in deaf communities*. Washington, DC : Gallaudet University Press.

Leeson, L., & Byrne-Dunne, D. (2009). Applying the Common

- European Reference Framework to the Teaching, Learning and Assessment of Signed Languages. CDS: University of Bristol.
- Leeson, L., & Grehan, C. (2009). A Common European Framework for Sign Language Curricula? D-Sign (ing) a curriculum aligned to the Common European Framework of Reference. In M. Mertzani (Ed.), *Sign Language Teaching and Learning-Papers from the 1st Symposium in Applied Sign Linguistics* (Vol.1, pp.21-33). Bristol: Centre for Deaf Studies, University of Bristol.
- Leeson, L., van den Bogaerde, B., Rathmann, C., & Haug T. (2016). *Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages Common Reference Level Descriptors*.  
<https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pro-sign/documents/Common-Reference-Level-Descriptors-EN.pdf>.
- Liddell, S.K. (2003). *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*. Cambridge University Press.
- 松岡和美・内堀朝子 (編) (2023). 『手話言語学のトピック：基礎から最前線へ』 東京：くろしお出版。
- McKee, D., Rosen, R.S., & McKee, R. (2014). Introduction. In D. McKee, R. Rosen, & R. McKee (Eds.) *Teaching and learning signed languages: International perspectives and practices* (pp.1-7). Basingstoke, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Mindess, A. (2014). *Reading between the signs: Intercultural communication for sign language interpreters*. Boston, MA: Nicholas Brealey.
- Monikowski, C. (1995). Issue III: Proficiency. In E.A. Winston (Ed.), *Mapping our course: A collaborative venture. Proceedings of the 10th national convention, Conference of Interpreter Trainers* (pp.31-34). Washington, DC: Conference of Interpreter Trainers.
- Monikowski, C., & Peterson, R. (2005). Service learning in interpreting education: Living and Learning. In M. Marschark, R. Peterson, & E.A. Winston (Eds.), *Sign language interpreting and interpreter education: Directions for research and practice* (pp.188-207). New York, NY: Oxford University Press.
- Oyserman, J. (2009). Gebarentaal in ICT onderwijs. [Sign language in ICT education] Talon 4 project, Paper presented at the Faculty of the Humanities, University of Amsterdam, December 2009.
- Quer, J., Carlo C., Caterina D., Carlo G., Meltem K., Roland P. & Markus S. (2017). *SignGram blueprint: A guide to sign language grammar writing*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Quinto-Pozos, D. (2005). Factors that influence the acquisition of ASL for interpreting students. In M. Marschark, R. Peterson, & E. A. Winston (Eds.), *Sign language interpreting and interpreter education: Directions for research and practice* (pp.159-187). New York, NY: Oxford University Press.
- Rathmann, C., Kollien, S. et al (2012). GERS: Arbeitspapier. Universität Hamburg.
- Rosen, R.S. (2010). American Sign Language curricula: A review. *Sign Language Studies*, 10(3), 348-381.
- Roy, C.B. (2000). Training interpreters: Past, present and future. In C. Roy (Ed.), *Innovative practices for teaching sign language interpreters* (pp.1-14). Washington, DC : Gallaudet University Press.
- Sadlier, L., van den Bogaerde, B., & Oyserman, J. (2012). Preliminary collaborative steps in establishing CEFR sign language levels. *Language Testing and Evaluation: Collaboration in Language Testing and Assessment*, 185-197.
- Schornstein, R.A. (2005). Teaching ASL in the university: One teacher's journey. *Sign Language Studies*, 5(4), 398-414.
- 社会福祉法人全国手話研修センター (2023). 厚生労働省令和4年度障害者総合福祉推進事業 手話通訳者等の養成カリキュラム策定事業 報告書. 社会福祉法人全国手話研修センター.
- Shaw, S., Grbic, N., & Franklin, K. (2004). Applying language skills to interpretation: Student perspectives from signed and spoken language programs. *Interpreting*, 6(1), 69-100.
- 繁益陽介 (2018). 日本手話言語の補完的学習法の検討ーブロソディに着目してー. 筑波技術大学大学院修士課程技術科学研究科情報アクセシビリティ専攻学位論文.
- Stokoe, William C. (1960). *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf, Studies in linguistics: Occasional papers (No. 8)*. Buffalo: Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.
- Stone, C. (2017). Sign language interpreter aptitude: The trials and tribulations of a longitudinal study. *Translation and Interpreting*, 9(1), 72-87.

- Thorvaldsdottir, G.B. (2008). "Mental Space Theory and Icelandic Sign Language," *The ITB Journal*: Vol.9: Iss.1, Article 2.  
doi: 10.21427/D7NT71  
<https://arrow.tudublin.ie/itbj/vol9/iss1/2>
- 投野由紀夫（編）（他）（2015）. 『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』. 東京：大修館書店.
- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (2020). *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business*. Hachette UK.
- 霍間郁美・四日市章（2013）. わが国における手話通訳者養成事業の実態と課題. *通訳翻訳研究*, 13, 97-114.
- van den Broek-Laven, A., Boers-Visker, E., & van den Bogaerde, B. (2014). Determining aspects of text difficulty for the Sign Language of the Netherlands (NGT) Functional Assessment instrument. *Papers in Language Testing and Assessment*, 3(2), 53-75.
- 吉島 茂・大橋理枝（他）訳・編（2004）. 『外国語教育Ⅱ—外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠』. 東京：朝日出版社.