

〔創刊記念論文〕

## 日本の大学における L2 日本手話・手話通訳教育の現状と課題

Current Situation and Issues of L2 Japanese Sign Language and Sign Language Interpreting Education in Japanese Universities

中野 聡子

(群馬大学共同教育学部特別支援教育講座)

### 要 約

本研究では、第2言語(L2)手話言語・手話通訳教育の国際的動向をふまえながら、日本の現状と課題を整理し、これらの分野に携わる大学として担うべき役割を検討した。日本では、専任教員を配置し、専門職として求められるレベルへの到達を目指すL2日本手話プログラム、そして一定水準の日本手話スキルを有することが前提となる手話通訳養成プログラムを設置する高等教育機関はわずかである。障害者総合支援法のもと、地域生活支援事業における手話通訳者の派遣と養成が結びついた強固なシステムが存在することで、大学ではL2日本手話・手話通訳の教育に関わる研究や実践が発展しにくかったと考えられる。今後、L2日本手話・手話通訳教育のプロフェッショナリズムを確立してゆくために日本の大学が果たすべき役割として、1) 国際的基準に準じた「日本手話の参照枠」の策定、2) L2習得理論、翻訳/通訳理論を取り入れた指導や教材の開発と公開、3) L2日本手話のテスト・評価法の開発、4) 高等教育としてのL2日本手話・手話通訳教育プログラムの運用、5) 教師養成カリキュラムの開発、6) 遠隔教育による地域格差解消の促進、7) L2手話言語教育学・手話通訳学及び関連領域の学術的研究の推進、を取り上げて検討した。

キーワード：L2日本手話教育、手話通訳教育、高等教育、スタンダード

### 1. はじめに

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者は熟達レベルの手話言語を習得しなければならない。ほとんどの者は、職業上の必要性に迫られ、あるいは職業選択の結果として、成人後にL2として手話言語を学ぶことになる。日本手話を始めとする手話言語は、身ぶりやパントマイムのようなものと誤解されたり、音声言語を視覚的モダリティに変換したもの(例：手指日本語、日本語対応手話)と混同されることが多いが、「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有している」(Stokoe 1960)。L2習得の難易度は、目標言語と母語の言語間距離(linguistic distance)に左右される(Long & Doughty 2009など)。成人の音声言語母語話者にとって、手話言語は視覚-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、L2手話言語習得に対する難易度を高める要因となっている。手話言語は、手、体、顔を使用して、逐次的かつ同時に言語情報を生成する視覚言語であり、言語情報処理におけるすべてのプロセスが、強固な視覚空間処理に依存している(Williams 2017)。このためCL(Classifiers)、RS(Referential Shift)、NM(Non-Manuals)や空間の使用といった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は、音声母語話者にとって特に習得が難しいとされている(Quinto-Pozos 2005)。こうしたことから、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、平均6-15年の学習を要すると見積もっている。

それにも関わらず、日本では、専任教員を配置し、専門職として求められるレベルへの到達を目指すL2日本手話プログラム、そして一定水準の日本手話スキルを有することが前提となる手話通訳養成プログラムを設

置する高等教育機関はわずかである<sup>1)</sup>。その背景として3つの要因が考えられる。1つめは、障害者総合支援法の地域生活支援事業として行われる手話通訳者の養成・登録・派遣には、ろう当事者団体が強く関与するシステム(金澤 2023)となっていることである。2つめとして、厚生労働大臣認定資格である「手話通訳士」は、手話通訳技能認定試験に合格した者に付与される名称であり、養成機関による高等教育を経て得られる国家資格とは本質的に性質が異なっていることがあげられる(金澤 2023)。すなわち、手話通訳士の資格取得には、高等教育機関で養成することが必要となるようなカリキュラム等の養成基準や資格要件が存在しないのである。3つめに、手話通訳の公的賃金から得られる所得が極めて低い水準にあるため、手話通訳者を職業として選択しようとする人が少ない(坂本 2011)<sup>2)</sup> ことがあげられる。

そのため、日本では、手話通訳者の資格取得を目指す者も含めて、「手話」<sup>3)</sup>を学ぼうとする場合、各地方自治体で実施される手話奉仕員・手話通訳者養成講座が入口となることが多い。これらの講座は、厚生労働省の「手話奉仕員及び手話通訳者養成カリキュラム」(障企自発0626第1号令和5年6月26日)<sup>4)</sup>に基づいて行われている。このカリキュラムは、手話奉仕員養成課程で70時間をかけて基礎的な日本手話の技能と、聴覚障害、聴覚障害者の生活及び関連する法律・制度等について知識を身につけ、手話通訳者養成課程で113時間をかけて手話通訳の基礎的な技術と、障害福祉、手話通訳者の役割・責務等について学ぶ内容となっている。しかしながら、現場からは「手話奉仕員養成講座を修了しても手話通訳者養成講座を受講できるレベルの手話コミュニケーション力が習得できていない」「手話通訳者養成講座を修了しても登録試験合格レベルの手話通訳力が習得できていない」(社会福祉法人全国手話研修センター 2022)という指摘がなされている。また、「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年を要している。さらに、2021年7月から開始された公共インフラの電話リレーサービスでは、手話通訳士または都道府県登録手話通訳者の資格が手話通訳オペレータの採用要件となっているにもかかわらず、オペレータの日本手話・手話通訳スキルの欠如や不十分さが露呈している(中野他 2023; 一般財団法人全日本ろうあ連盟 2020)。このように、日本の手話言語習得・手話通訳養成の教育は、成功しているとは言い難い状況にある。

この背景として、1) L2 日本手話・手話通訳教育において、L2 日本手話の習得に必要な学習時間数を担保するプログラムとなっていない、2) 日本手話・手話通訳教育の質の低さゆえ、学習者の潜在的能力が十分に引き出せていない、ことが考えられる。

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

- ・ 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。
- ・ 手話言語クラスは、コミュニケーション障害、特別支援教育、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。
- ・ 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。

これらはまさに日本の現状そのものであり、高等教育機関、特に学術的研究のリソースをもつ大学でL2手話言語・手話通訳教育のプロフェッショナルリズムの確立に向けて取りくむべき課題の大きさを示唆していると言えよう。本研究では、L2 手話言語・手話通訳教育の国際的動向をふまえながら、日本の現状と課題を整理し、これらの分野に携わる大学として担うべき役割を検討する。

## 2. L2 手話言語・手話通訳教育の国際的動向からみる日本の状況

### 2.1 L2 手話言語教育の国際的動向

1980年代から、多くの国でL2としての手話コースの作成が始まったものの、これらは、主に地元のろう協会が主導し、手話言語教師としての訓練を受けていない聴者またはろう者によってコースが組み立てられ、指導が行われていた。コースでは、主として手話の単語リストを提示し、音声言語の語順に従って手話単語を表出するという練習をするものであった。聴者の教師は音声言語を話しながら手話を表出することも多く、独自

の文法体系を持つ手話言語と手指でコード化した音声言語との区別すらなされていないものであった (Elton 1994 ; List 1994 ; Denmark 1990 ; Wilcox & Wilcox 1997)。

その後、1980年代後半から1990年代初頭にかけて、学校や大学で、手話コースが提供されるようになった。初期のASLのカリキュラムでは、言語構造、ろう者に関する社会文化的情報、身振りコミュニケーションの演習が含まれており (Rosen 2010)、ASLのカリキュラムは、他国において手話コースを開発するためのモデルとして広く普及していった (List 1994 ; Boyes-Braem 1994 ; Bouchauveau 1994 ; Elton 1994 ; Denmark 1990 ; Edenas 1994)。

Rosen (2010) は、こうした手話カリキュラムやコース、現場で行われているアプローチが、音声言語のL2の教育的アプローチから採用されてきたとしている。なかでもL2手話言語教育における教育の質と学習者の達成度の向上に寄与してきたのはスタンダード (基準) の策定であろう。スタンダードとは、一連の領域と、その領域における知識や技能の質、期待、達成のレベルである (Rosen 2020)。スタンダードは、言語教育や言語学習の分野にプロフェッショナリズムがもたらし (Philips 1999 ; Call 2018)、言語教育、カリキュラム、評価のみならず、言語クラスやプログラム、教師準備プログラム、教師養成や資格などにおける基準策定の原動力となる (Rosen 2020)。その結果、学習者の学習成果にもつながるのである (Troia et al. 2016)。言語教育においては、学習者、教師、職業等の対象に応じて異なるスタンダードが存在し、それぞれの内容に応じたスタンダードを作成、監督、監視する責任は、さまざまな社会機関が担っている (Rosen 2020)。

ここでは、L2手話言語教育の分野に大きな影響を与えているスタンダードとして、「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) と、アメリカ外国語教育評議会 (American Council on the Teaching of Foreign Languages : ACTFL) が策定した「21世紀の外国語学習基準」(Standard for Foreign Language Learning for the Twenty-First Century)<sup>5)</sup>の手話言語への適用について紹介する。

CEFRはヨーロッパ内の「学習者・教授者・評価者」が外国語の熟達度を同一の基準で判断しながら「学び、教え、評価できるように」と開発された (投野 2015)。CEFRの手話言語への適用は、まず、アイルランド手話 (Leeson & Byrne-Dunne 2009 ; Leeson & Grehan 2009)、オランダ手話 (ATERK NGT 2013)、ドイツ手話において試みられた。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ProSign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)。ProSignの目的が、L2手話言語教育、デフ・スタディーズ、手話通訳といった専門職に必要な手話能力のスタンダードを確立し、高等教育機関における手話言語教育の質的向上をねらいとしたことは注目に値する。

ProSignが策定した参照枠は、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。言語能力のレベルを、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つの下位区分にわけて、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。その後、CEFR-CV (CoE 2020) では、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記述に書き換えられた。CEFRは共通参照枠であり、個別言語の特性や学習者の置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である。Leeson et al. (2016) は、EU諸国のうち23ヶ国がA1からA2までの本国手話言語のカリキュラムを開発し、ごく一部の国がA1からC2までのカリキュラムを完成させたと報告している。

米国では、アメリカ手話教師協会 (American Sign Language Teachers Association : ASLTA) が「アメリカ手話学習基準」(Standards for Learning American Sign Language) を策定した (Ashton et al. 2014)。この基準は、ACTFLによって確立されたコミュニケーション・モードの枠組みを反映し、外国語教育の5つのC (Communication, Cultures, Connections, Comparisons, Communities) を指導・学習の目標領域としている。トピックやスキルが複雑さを増しながらスパイラル的に学習者の習熟度を高めていけるように、幼稚園児、4

年生、8年生、12年生、大学生の各段階において、ASLにおけるどのような知識とスキルが必要とされるのがベンチマークとして示されている (Rosen 2020)。米国では、各州の教育局がL2・外国語教育を管轄しているが、ASLTAの基準は、ニュージャージー州やカリフォルニア州など、多くの州で採用されている (Rosen 2020)。

また、ASLTAでは、ASL教師の資格認定を行っている。例えば、マスター (master) の認定を受けるには、SLPI: ASL (Sign Language Proficiency Interview: American Sign Language) (Caccamise & Newell 2007) の Advanced Plus もしくは ASLPI (American Sign Language Proficiency Interview)<sup>6)</sup> のレベル4のスコアの他に、ASL文学、ASL言語学、ろう文化、教授法、評価、カリキュラム開発に関わる授業各3単位、そして1,080時間以上の指導経験、上級コースの開発と指導、ASL教育への貢献を証明する文書の提出が必要となる<sup>7)</sup>。Belson & Husted (2015) は、L2学習者の習熟度は、こうした認定を受けている教師と正の相関があると指摘している。これらのことから、言語教育のスタンダードが示されていること、そのスタンダードに基づいてカリキュラムを開発し、指導や評価を行える教師がいることが、L2手話言語教育の質の向上にとって重要であると言える。

## 2.2 米国の高等教育機関におけるL2手話言語・手話通訳教育

米国では、ASLは非常に人気の高いL2学習の選択肢である。高等教育機関では、スペイン語、フランス語に次いで、ASLが3番目に受講者数の多い言語となっている (Lusin et al. 2023)。その理由として、英語が世界で最も影響力の大きい公用語であることから、基本的にモノリンガリズムが支持されており、L2学習の対象言語は生活や将来の職業上の必要性から離れて選択できるとも考えられる。また、手話通訳が専門職として確立し、留保賃金水準の収入が見込めること、またスキルアップによりさらに高収入を望めるといったインセンティブがあることも大きいと考えられる。米国労働統計局によれば、2022年度の通訳者と翻訳者の給与中央値は53,640ドル (1時間あたり25.79ドル) である。通訳者と翻訳者の雇用は、2022年から10年間で4%の増加が見込まれており、特に手話通訳においては、VRS (video relay service) や VRI (video remote interpreting) の利用増加に伴って手話通訳者の需要もさらに高まると予想されている<sup>8)</sup>。手話通訳の主な市場は、K-16教育、政府機関、健康管理関係などである。インクルーシブ教育が確立している米国では、幼稚園から大学まで教育現場での手話通訳の需要が最も多い。手話通訳者の資格要件は州ごとに異なっている。独自の認定試験を実施したり、教育通訳者としての採用には「教育通訳者パフォーマンス評価」(Educational Interpreter Performance Assessment: EIPA) のスコア提出を求める州もある。なお、全米手話通訳者登録協会 (Registry Interpreter for the Deaf: RID) の国家通訳者認定資格 (National Interpreter Certification: NIC) は教育要件として学士号の取得が必要となっている。そのため、米国ではASL-英語通訳を主専攻とするコースを設ける大学やコミュニティ・カレッジも多い。

ここでは、大学通訳教育委員会 (Commission on Collegiate Interpreter Education: CCIE) における手話通訳教育プログラムの国家認定基準を紹介する。CCIEの目的は、高等教育機関における手話通訳教育の認定を通して、この分野におけるプロフェッショナリズムを促進させることにある。図1は、認定基準の概要をまとめたものである。認定基準の全文はCCIEのWebサイトで閲覧できる<sup>9)</sup>。認定プログラム校は、連邦政府から2023年現在、認定を受けているのは、学士号プログラム15校、準学士号プログラム3校の合計18校である<sup>10)</sup>。4年制大学のプログラムでは、学位授与要件の約120単位のうち、ASLの習得を含む専門教育が45単位-88単位の範囲で占められている。なかには、ノースフロリダ大学のように、ASL習得や手話通訳に関わる授業のほとんどをオンラインで行う大学もある<sup>11)</sup>。Web上で公開されている各大学の開講科目や履修計画例をみると、最初の2年間でASLの基礎と手話言語学を学び、3年目から通訳訓練、4年目に通訳実習というカリキュラム設計となっているものが多い。ASLの習得はやはり難しく、3年目以降もより上級のASLの授業を設けている大学や、授業時間外の学習とろうコミュニティの関わりを奨励する大学もある。上級のASLの授業では、CLやRSといった手話言語特有の文法・表現にフォーカスするものもある。通訳の授業では、翻訳、逐次通訳、同時通訳とステップアップするものや、談話タイプに分けて訓練するものなどさまざまである。

**基準 1.0 プログラムの質：使命、目標、理念、ガバナンス**

- ・高等教育機関の使命および目標と一致していること
- ・ろうコミュニティに対する社会言語学的視点を反映していること

**基準 2.0 組織の責務と資源**

- ・プログラムの使命と目標の達成に十分な財政的資源、人的資源、物理的空間と設備、備品、教材、学習プラットフォーム、図書館の蔵書、技術的資源を備えていること

**基準 3.0 学生**

- ・プログラムおよび教育機関の方針と手続きについて、最新かつ正確で容易に入手可能な情報を提供していること
- ・履修プログラムや大学に精通した教員および／または職員から、年1回以上の学業上の助言を行っていること

**基準 4.0 教員**

- ・プログラム責任者は、修士号以上の学位、管理運営と通訳教育の経験、認定通訳者、通訳者としての積極的な活動の要件を有すること
- ・教員は、学問的に適格であり（履修学生より少なくとも1つ上の学位）、十分な指導経験、コースを担当するのに適した資格を保持していること
- ・継続的に常勤教職に就いている最低2名の教員がいること
- ・聴覚障害者または盲ろう者を常勤、または非常勤教員として採用していること
- ・学生対教授陣の比率を15:1（必須）または12:1（推奨）とするのに十分な数の教師がいること
- ・専任教員は通訳および通訳教育の分野において、最先端の能力を維持していること
- ・すべての教員に対して業績評価を実施していること

**基準 5.0 プログラムの質：カリキュラムと学習指導の実践**

- ・学生に期待される成果を明確に示すためのカリキュラム作成、編成、改訂が行われていること
- ・通訳教育プログラムの使命および中核的価値観に一致するカリキュラムであること
- ・学生が通訳技能クラスに入学する前に、英語とASLの基礎がしっかりと身につけていることを保証するものであること
- ・明確で測定可能な入学要件、進捗状況、およびプログラムの修了を証明する修了基準を示すこと

**基準 6.0 カリキュラム：知識コンピテンシー**

- ・カリキュラムにおいて、「通訳の理論と知識に関連する基礎的な能力」「人間関係とプロフェッショナリズムに関連する能力」「地域社会および／または地域社会に見られる多様性に関連する知識能力」を扱うこと
- ・カリキュラムは、最新のエビデンスに基づく研究で示された知識コンピテンシーに対応していること

**基準 7.0 カリキュラム：技術的能力**

- ・カリキュラムは、「ASLと英語の両方の言語能力の継続的な向上の促進」「効果的な通訳に必要な通訳方略の向上」「通訳のプロセスと結果の自己評価」「通訳された相互作用を評価する能力と効果的な通訳に不可欠な意思決定スキル」を含むものであること

**基準 8.0 カリキュラム：通訳現場体験**

- ・300時間以上の観察、チーム編成、専門的責任、職務及び活動を含んだ現場体験を含むこと
- ・100時間以上の本格的な通訳サービスの提供（現場体験300時間を含む）。現場体験は、学問的資格を持ち、経験豊富かつ通訳資格を持つ通訳者が直接指導すること

**基準 9.0 成果・アセスメント及び評価**

- ・卒業時に学生の技能と知識の修了基準を定義し、その達成度を文書化していること
- ・卒業後の経験や通訳資格の取得状況を評価するために、卒業生の追跡調査を行っていること

**基準 10.0 改善・計画・持続可能性**

- ・プログラムの有効性について継続的な評価を実施し、その結果を継続的な改善、計画、持続可能性に活用していること
- ・ステークホルダーから構成されるアドバイザーと継続的な意思疎通を図り、その意見をプログラムの継続的な改善、計画、持続可能性のために活用していること

図1 大学通訳教育委員会認定基準2019の概要

CCIEの基準5.0に示されている通り、ASL/英語通訳プログラムを履修するには、十分なASLと英語の言語能力が要件となっており、通訳教育の前提条件となる学習者の言語能力とプロフェッショナルを養成するための通訳教育の質を担保することになっていると思われる。いずれにせよ、国家基準の認定プログラムでは、現場体験や実習も含めて専門教育にかなりの時間を割いているため、4年間のなかで、教育、福祉、心理、医療等の他の専門職の資格取得と並行して手話通訳の資格取得を目指すのはかなり厳しいと言えよう。そのため、これらの認定校では、教育は教育通訳者プログラム、その他は福祉、ヘルスケア、手話言語学、ろう文化などの分野を副専攻として設けていることが多い。あくまでも手話通訳者として、ろう者やそれらに関連する領域に関わることが前提となっている。聴覚障害に関連する他の専門職において、ASLを学ぶ必要がある/学びたい場合は、教養教育や2年次までの専門教育として開講されているASLの授業を履修することが多いようである。

### 2.3 日本の大学におけるL2手話言語・手話通訳教育

第1節では、日本の大学に「手話言語学科」「手話通訳学科」のようなコースが設置されない背景要因について述べた。したがって、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を身につけられる、あるいは手話通訳の資格取得を目指せるような継続的なプログラムを提供しようとすると、ろう教育や社会福祉といった職業上ろう者とのコミュニケーションを必要とする専攻コースのなかに置かざるをえないということになる。問題は専門教育における必修科目が多くあるなかで、日本手話・手話通訳の授業にどれだけの時間を割けるかである。例えば、群馬大学では、1年次にCEFR A2-B1.1レベルの日本手話の授業を教養教育として120時間（前期・後期にそれぞれ2コマ）、2～3年次にB1.2-C1.1レベルの日本手話と手話通訳の授業を共同教育学部の専門選択科目として90時間（2年次の前期・後期、3年次の前期にそれぞれ1コマ）行っている。なお、この他にも手話を活用する演習授業、盲ろう者向け通訳・介助員の資格取得に関わる授業があるが、それらはここに含めていない<sup>12)</sup>。共同教育学部では、教養教育科目31単位と専門教育科目124単位の単位取得が卒業要件となっており、特別支援教育専攻の学生は、小中学校教諭免許状（基礎免許）と特別支援学校教諭免許状の両方を取得しなければならない。群馬大学では、特別支援学校教諭免許状の5領域（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱）のすべてを取得できることもあり、教職課程の必修科目が多くなる。そのため手話関連の授業を履修しようとしても、他の必修科目と重なって履修できなかつたり、CAP制による取得単位制限を受けてしまうこともある。それゆえ、教養教育と専門教育を合わせて日本手話・手話通訳教育のプログラムを7コマ設置するのが、ぎりぎりの限界となっている。

したがって、日本の大学におけるL2日本手話・手話通訳教育は、教養教育、専門教育、もしくは教養教育と専門教育にわたる連続した数コマのプログラムとして設置し、1)学習目的と日本手話・手話通訳スキル習得に要する学習進度を考慮した明確かつ妥当性のある到達目標を設定する、2)限られた授業時間数のなかで到達目標を達成できるようにカリキュラム設計や指導法を工夫・検討する、3)プログラム修了後も学習者自身の力でスキルを向上させていけるような基礎固めに主眼をおく、ことが落としどころとなるであろう。

問題は、上記の3点を実行に移すための妥当性のあるスタンダードが策定されていないということである。厚生労働省手話奉仕員・手話通訳者養成カリキュラムが存在するものの、これをそのまま大学の授業カリキュラムとして取り入れることはできない。その理由として、まず、厚生労働省のカリキュラムには、CEFRやACTFLにみられるような言語・言語教育観が反映されていないことがあげられる。言語・言語教育観とは、言語は人間にとってどのようなものなのか、言語を社会のなかで使うためには何を学ぶ必要があるのか、どのような知識と技能を身につける必要があるのか、といったものである。例えば、コミュニケーション言語活動の種類には「産出」「理解」「やりとり」「仲介」の4つがあり、手話言語で一定の長さのテキストを理解・産出することは、「読み書き」にあたるが（CoE 2020）、手話奉仕員養成課程では「やりとり」が中心となっている。ろう学校教師のように「子どもに授業をする」ためには「読み書き」にあたる日本手話スキルが必要である。また、通訳とは意味の等価性を保ちつつ別言語で「再表現」するものであり、ここでもやりとりを超えた日本手話スキルを備えていなければ、通訳をこなすことは難しい。しかし、手話通訳者養成課程においても、

カリキュラムのなかにそのような言語活動は設定されていないのである。2つめに、手話奉仕員養成課程と手話通訳者養成課程は連動するカリキュラムとして位置づけられているにもかかわらず、スムーズな接続ができていないことがあげられる。手話奉仕員養成課程の到達レベルは全国手話研修センターが実施する全国手話検定試験3級合格レベル、手話通訳者養成課程の受講対象レベルは2級合格レベルとなっており、このギャップを手話サークル活動や手話ボランティア活動に参加して埋めることが想定されている（社会福祉法人全国手話研修センター 2023）。3つめに、「手話」や手話通訳能力を測定する公的なテストと厚生労働省のカリキュラムの間に共通の評価指標がないこと、公的なテストの妥当性と信頼性が不十分であることがあげられる。これらは、学習者の評価データに基づいてカリキュラムや指導の見直しを図ることを困難にさせている。その他、厚生労働省手話奉仕員養成カリキュラムの問題点については、中野（2021）を参照されたい。

### 3. 日本の大学がL2手話言語・手話通訳教育において担うべき役割

第2節では、L2手話言語・手話通訳教育の国際的動向と日本の現状及び課題について述べた。日本では、まず根拠の明確な、信頼性の高い能力尺度を策定し、カリキュラム開発、指導、評価のスタンダードと、教師のスタンダードを策定していくことが必要である。この過程でL2日本手話・手話通訳教育に携わる大学が取り組むべき事項について、以下7つの観点から述べる。

#### 3.1 L2教育の国際的基準に準じた「日本手話の参照枠」の策定

筆者と共同研究者は、2023年度からCEFRに準拠した「日本手話の参照枠」の策定に着手している<sup>13)</sup>。さまざまなL2能力尺度が開発されてきたなかでCEFRを採用する理由は2つある。1つは、能力尺度の開発プロセスが相当に綿密であり、多種多様な検証を重ね、信頼性が高い（投野 2015）ことがあげられる。もう1つは、CEFRが各言語共通の尺度であり、EU諸国で各国手話言語への適用が進むなか、聴覚障害にかかわる専門職として必要なL2日本手話スキルの到達目標設定、学習進度や学習時間を考慮したプログラムを国際基準に合わせて作成しやすくなることがあげられる。中野・浅田（2024）は、「日本手話の参照枠」の策定に向けた検討課題として、参照枠の活用対象者、対象学習者層、言語能力レベルの設定、能力記述文の開発・検証、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、の5つをあげている。

#### 3.2 L2習得理論・翻訳/通訳理論を取り入れた指導や教材の開発と公開

L2教育において、どのようなカリキュラムを組むのか、どのような指導を行うのかは、言語・言語教育観と密接に関連する。CEFRの理念である、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と考える「行動志向アプローチ」（action-oriented approach）（投野 2015）は、現在のL2教育の主流となっている。このような言語・言語教育観のもとで言語教育に携わる人間は、指導に際して、人間が社会的文脈において目的を果たすために用いる能力をさまざまな視点から考慮すべきであり、言語によるコミュニケーション能力、一般的な能力、言語活動、その際の活動領域・テキスト・方略・タスクについて十分な意識が必要である（投野 2015）。またSchmidt（1990）は、目標言語の言語形式とそれらが表す意味や機能との関連への「気づき」（noticing）がL2習得プロセスに重要であると述べている。このようにL2の言語運用に必要な諸能力やL2習得のプロセスの本質の理解をふまえた上で教室活動を設計する必要があり、大学ではモデルとなるカリキュラムや教材の開発、指導法と学習者の習熟度に関する検証等を行って、日本手話教師が活用しやすいように公開していく必要があるだろう。

手話通訳教育においては、学習者が手話通訳に関わる基礎的な力をしっかり身につけられるようなカリキュラムを開発し、効果的な訓練・学習を行えるようにする必要がある。具体的には、手話通訳教育課程に入ったあとも、「読み書き」に相当する日本手話スキルや「仲介」を扱う授業、二言語活用（translanguaging）（Garcia & Weigh 2014）による言語活動を通してバイリンガル・バイリテラシー力を伸ばし、受容作業言語と能動作

業言語のスキルを高めていくこと、セレスコヴィッチの「意味の理論」(ベルジュロ伊藤 2009)と通訳プロセスをふまえた効果的な訓練法を、音声言語通訳教育の知見から取り込んでいくことである。また、通訳場面では、ろう者と聴者のコミュニケーションをつなぐうえで、職業倫理に則った判断を迫られる。この過程を構造化したDC-S分析(ディーン・ポラード 2022)を通して倫理的かつ効果的な意思決定力を高める訓練が必要である。

### 3.3 L2 日本手話のテスト・評価法の開発

L2 日本手話・手話通訳教育では、学習者の学習効果や達成度を適切に評価していくことが重要である。教師や教育プログラムは、計画、実施、評価、ふりかえり、修正という省察的実践のサイクルに従うべきであるが(たとえば Farrell 2014)、L2 学習者の学習効果や達成度の評価から得られるフィードバックは、このプロセスの重要な一部である(Smith et al. 2020)。また、手話通訳教育において日本手話スキルが不十分な学習者が含まれることは、当該学習者にとって通訳学習の効果をもたらさないばかりか、教育プログラムそのものの到達目標をふまえた指導や学習が困難となってしまう。このため、プログラム受講が可能な日本手話スキルを有しているかどうか評価を行う必要がある。学習者の手話評価では、音韻論、形態論、形態統語論、構文論、意味論、ディスコース、語用論などの「言語形式」と、形式を形成するさまざまな状況や文脈に応じて適切な方法で言語を使用することなどの「言語機能」(Harris 2017)の両方について行う必要がある。日本では、このような各種テストや評価法が開発が進んでおらず、また従来のテストは妥当性・信頼性が低いという問題がある。例えば、日本で最も多く用いられている手話評価テストに全国手話検定試験がある。実技試験は手話での表現(手話によるスピーチ)と手話での会話(手話による応答)の形式で行われるが、明確な判定基準や判定の手順が示されていない。これに対し、ACTFL-OPI(ACTFL-Oral Proficiency Interview)に基づいて開発されたSLPI:ASLやASLPIでは、テストの妥当性の検証が学術的になされ、信頼性を高めるために2-3人の評価者の評価が一致することを判定の条件にしている。また、オランダでは、NTIDのSLPIをもとに、オランダ手話機能評価(NGT Functional Assessment:NFA)が開発されており、CEFRに基づくユトレヒト応用科学大学の通訳・教師養成カリキュラムに適合させるために、CEFRの能力尺度に沿ってA1-C2のレベルで評価するものとなっている(Boers-Visker et al. 2015; Smith et al. 2020)。

今後、日本においても、このような妥当性・信頼性の高いテストや評価法を開発してゆくこと、そしてカリキュラムやプログラムと共通の能力尺度で評価できるようにしていくことが必要である。

### 3.4 高等教育としてのL2 日本手話・手話通訳教育プログラムの運用

CCIEの認定基準にみられるように、高等教育機関において専門職を養成する場合、プログラムやコースの設置基準が設けられる。CCIEの認定基準は一見厳しいようにみえるかもしれない。しかし、日本においても、国家資格取得を目的とする高等教育機関やコースの設置基準や必修科目の指定が詳細に規定されていることに鑑みれば、驚くに値しない。これらは専門職に必要な知識とスキルを保証するためのものである。

2.3で述べたように、日本の大学では、手話通訳者を専門職として養成できる十分な条件がそろっていない。しかし、数少ないコマ数のなかでL2 日本手話・手話通訳教育を行うからこそ、その内容と質が学習者の習熟度やスキルを大きく左右することになる。このため、CCIEの認定基準に照らし合わせてみるに、基準4.0の教員に関わる事項が重要になってくる。高等教育機関におけるL2 日本手話・手話通訳教育のスタンダードが存在しないなかで、教員には、自身が担当する授業の設計のみならず、当該分野における最先端の知識と技能をもち、カリキュラム、指導、評価におけるスタンダードを作り上げていく能力、豊富な指導・通訳活動経験から得た授業・教材開発力が求められる。

### 3.5 教師養成カリキュラムの開発

各地方自治体で行われている厚生労働省の手話奉仕員・手話通訳者養成カリキュラムに基づいた講座では、地域の人的資源を活かした講師団の編成が中心となっている。そのため、体系だった教師養成プログラムはな



く、教師に求められる最低基準やそれらを測る能力評価、評価結果に基づいた採用といったものが存在しない。ProSign プロジェクトでは、L2手話言語教育の教師に求められるコンピテンシーとして、1) 教師としての行動や能力開発の基礎となる専門的な価値観や原則、2) 言語・コミュニケーション能力、3) ITに関わる能力、4) メタ言語、メタ談話、メタ文化的能力、5) 教授能力、6) 協働能力、7) 初級から専門レベルに至るまでの能力開発のための能力、8) 専門的な学習の機会、の8つの要素をあげている<sup>14)</sup>。現在、地域で実施されている教師養成研修の内容を精査し、教師に求められるコンピテンシーに基づいた教師養成カリキュラムを開発していくことが必要である。

### 3.6 遠隔教育による地域格差解消の促進

社会福祉法人全国手話研修センターの調査(2022)によれば、地方自治体における手話奉仕員養成事業の実施率は77.0%、手話通訳者養成事業は28.6%(都道府県、政令指定都市、中核市に限れば89.2%)となっている。また厚生労働省のカリキュラムは、全国統一的内容を講習するために必要な最低時間数を定めたものであり、講座回数や各回の時間数は地域によって大きく異なっている。この他、手話奉仕員養成講座終了者を対象としたレベルアップ講座を開催している自治体は全体の26.4%、都道府県・指定都市・中核市において意思疎通支援従事者のキャリアパス構築支援事業を実施している自治体は全体の19%、講師団に対する研修の実施は、手話奉仕員養成事業で41.6%、手話通訳養成事業で39.6%となっている。これらの実態からは、手話・手話通訳の学習者の居住地によって、学びの機会、内容、質に地域格差が生じていることが予想される。

このような地域格差の解消に有効なのが遠隔教育である。高等教育機関では、高速無線LAN、手話・手話通訳教育に適した学習プラットフォームの構築、オンデマンド講義や教材撮影のためのスタジオ、高度な動画編集ができる機材、授業記録、受講生の提出物、教材等の大容量の動画を保管できるNASやプロ仕様のクラウドストレージサービスの契約など、質の高い遠隔教育を行うためのリソースに恵まれている。

群馬大学では、2023年度から、リカレント教育として社会人を対象とした日本手話実践力育成プログラム(履修証明プログラム)<sup>15)</sup>を開始している。本プログラムは、群馬大学の教養教育・専門教育として開講している日本手話教育の授業をベーシックコース120時間、手話通訳教育の授業をアドバンスコース90時間として構成されており、アドバンスコースまで修了すれば、手話通訳者全国統一試験の受験資格を得ることができるものである。授業は平日夜間にすべてオンラインで行われるため、仕事を続けながら学ぶことができる。受講者は北海道から沖縄まで全国各地に散在している。また、2023年度の群馬大学公開講座においては、「手話とろう文化」「日本手話の文法を学ぶ」「ろう教育」のテーマでe-learning型の講座を多く取りそろえ、約800名が受講している。

このように、日本手話・手話通訳技術の体系的な学びや継続的な学びに対する潜在的ニーズはかなり大きいものであるとみられる。高等教育機関では、遠隔教育を積極的に展開してゆくことで、これらのニーズに応え、学習者が地域での学びと組み合わせながら高度な日本手話・手話通訳スキルを身につけていけるようにサポートしてゆく必要がある。

### 3.7 L2手話言語教育学及び関連領域の学術的研究の推進

日本においては、L2手話言語教育学・手話通訳学における学術的研究が著しく遅れている。大学でL2日本手話・手話通訳教育にあたる研究者は、地域や団体で行われている現場での教育実践も含めて、実践による知見と課題を言語化、理論化していかなければならない。そのためには、教育学や通訳学のみならず、言語学、文化人類学、コミュニケーション学、社会福祉学、福祉工学といった関連領域との連携による共同研究も重要となる。例えば、近年AI研究が飛躍的に発展しつつあり、香港中文大学、関西学院大学手話言語研究センター、Google社、日本財団は、ICTやAIによる手話認識技術を搭載した手話学習ツールの開発を進め、「手話タウン」が公式リリースされている。また、学術的成果に基づく国や地方自治体の言語政策・計画(Language Policy and Planning:LPP)によって、L1/L2手話言語教育のスタンダードが決定され、それが教育制度や福祉制度のあり方に影響を与えることになる。日本における関連制度や法律の成立過程について学術

的な研究を行うことは、L2 日本手話・手話通訳教育のあり方を大きく変える原動力となる。

#### 4. 結語

日本では、ろう教育において長い間口話教育が席卷し、手話は口話の習得を妨げるものとみなされてきた。そのため、もっぱら福祉サービスの領域において手話通訳を担う者を養成するなかで、「手話」・手話通訳教育が行われてきた。公的養成事業として、テキスト・指導書の作成、指導者の養成、各地方自治体での手話奉仕員・手話通訳養成講座の実施、現任者の研修等を牽引してきた、全日本ろうあ連盟、全国手話研修センター、日本手話通訳士協会、全国手話通訳問題研究会、各地域のろう協会及び関連団体の功績は大きい。

しかし、その一方で、障害者総合支援法のもと、地域生活支援事業における手話通訳者の派遣と養成が結びついた強固なシステムが存在することで、大学ではL2 日本手話・手話通訳の教育学に関わる研究や実践が発展しにくかったとも言える。今後、大学においてもこれらを推進していくとともに、従来の養成システムに関わる機関、日本手話・手話通訳教師らとの連携を深めていく必要がある。具体的には、日本手話・手話通訳に関わる学習を大学か地域かという二者択一ではなく、共通の能力尺度による基準において相互に接続可能なものとして大学のプログラムを位置づけられるようにすること、そしてさまざまな教育現場と研究の往還を通してL2 日本手話・手話通訳教育のスタンダードを作り上げ、その一部を地域での指導・養成に取り込んでいけるようにすることが求められる。

#### 付記

本研究は、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」、日本学術振興会科学研究費補助金（挑戦的研究（萌芽）23K17609）の助成を受けた。

#### 注釈

- 1) 日本唯一の手話通訳者養成校として、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がある。群馬大学では、2017年度より専任教員を配置し、手話奉仕員の資格及び手話通訳者全国統一試験の受験資格が得られるプログラムを教養教育・専門教育における選択科目として実施している。関西学院大学では、人間福祉学部の選択必修科目である日本手話 I～IV に同大手話言語研究センターの専任教員が関与している。全国手話研修センターが委託を受けて進めている厚生労働省「若年層の手話通訳者養成モデル事業」では、複数の大学で「手話コミュニケーション講座」「手話ステップアップ講座 [手話通訳入門]」が実施されているが、センターが開発したカリキュラムを使用している。講師は当事者団体等から派遣されており、開催大学の専任教員がカリキュラムやコースの開発・管理運営・指導にあたっているわけではない。
- 2) 2021年に社会福祉法人全国手話研修センターが実施した「全国登録手話通訳者アンケート」によれば、コロナ禍の影響を受けていない2019年度の手話通訳者の年間平均報酬額は170,333円（中央値：8万円）であった（社会福祉法人全国手話研修センター 2023）。
- 3) 自治体の手話奉仕員・手話通訳者養成講座で使われることの多い、厚生労働省カリキュラム準拠のテキストを発売する一般財団法人全日本ろうあ連盟は、日本手話と日本語対応手話を区別しない立場をとっている。  
<https://www.jfd.or.jp/2018/06/19/pid17838>（2023年12月15日アクセス）
- 4) 厚生労働省「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」  
<https://www.mhlw.go.jp/content/001112995.pdf>（2023年12月15日アクセス）  
なお、本稿では、この令和5年6月26日に発出された新カリキュラムについて言及している。
- 5) ACTFL は1996年に「The Standards for Foreign Language Learning for the 21st Century」（21世紀の外国語学習基準）を策定した。2015年には、それを「World-Readiness Standards for Learning Languages」に改名している。最新版は2020年の第4版である。The National Standards Collaborative Board. (2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages*. 4th ed. Alexandria, VA: Author. (2023年12月15日アクセス)  
この他、ACTFL では「ACTFL 言語能力ガイドライン」（ACTFL Proficiency Guideline）が開発されているが、ASL に適用したガイドラインはまだ作られていない。このガイドラインでは、話す、書く、聞く、読む、の観点から、個人が言語を使って何ができるのか、超級、上級、中級、初級のレベルに分けて記述されており、CEFR のレベルとの対応が進められている。[https://www.actfl.org/uploads/files/general/Assigning\\_CEFR\\_Ratings\\_To\\_ACTFL\\_Assessments.pdf](https://www.actfl.org/uploads/files/general/Assigning_CEFR_Ratings_To_ACTFL_Assessments.pdf)（2023年12月15日アクセス）
- 6) ASLPI について  
<https://gallaudet.edu/american-sign-language-proficiency-interview-aslpi/>（2023年12月15日アクセス）

- 7) ASLTA の Web サイトを参照。 <https://asлта.org/certification-begins-here/> (2023年12月15日アクセス)
- 8) 米国労働統計局職業展望ハンドブック メディアとコミュニケーション  
<https://www.bls.gov/оoh/media-and-communication/interpreters-and-translators.htm> (2023年12月15日アクセス)
- 9) CCIE 認定基準 (2019年改訂) <https://www.ccie-accreditation.org/standards.html> (2023年12月15日アクセス)
- 10) CCIE の認定プログラムを実施している高等教育機関  
<https://www.ccie-accreditation.org/accredited-programs.html> (2023年12月15日アクセス)
- 11) ノースフロリダ大学 ASL/英語通訳プログラム  
<https://www.unf.edu/coehs/lscsm/asl/index.html> (2023年12月15日アクセス)
- 12) 群馬大学手話サポーター養成プロジェクト室「開講科目と資格取得」  
<https://sign.hess.gunma-u.ac.jp/education/subject.html> (2023年12月15日アクセス)
- 13) 日本学術振興会科学研究費補助金 挑戦的研究 (萌芽) 23K17609 (研究代表者: 中野聡子)  
<https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-23K17609/> (2023年12月15日アクセス)
- 14) ProSign プロジェクト「手話言語教育における教師のコンピテンシー」  
<https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Pro%20Sign%20II/documents/Teacher-Competences-for-Sign-Languages-in-Education.pdf> (2023年12月15日アクセス)
- 15) 日本手話実践力育成プログラム (履修証明プログラム) は、文部科学省の職業実践力育成プログラム (BP) に認定を受けている。またベーシックコースは厚生労働省の専門実践教育訓練の指定講座の認定を受けている。履修証明制度については、以下のサイトを参照のこと。  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/shoumei/](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shoumei/) (2023年12月15日アクセス)

## 引用文献

- Ashton, Glenna, Keith Cagle, Kim Brown Kurz, William Newell, Rico Peterson and Jason E. Zinza (2014) *Standards for learning American Sign Language*. chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjgclclefindmkaj/ [https://asлта.org/wp-content/uploads/2022/07/National\\_AS\\_L\\_Standards.pdf](https://asлта.org/wp-content/uploads/2022/07/National_AS_L_Standards.pdf) (2023年12月15日アクセス)
- ATERK NGT (2013) *Het Europees Referentiekader voor Talen: Gebarentalen*. [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) (2023年12月15日アクセス)
- ベルジュロ伊藤宏美 (訳) (2009) 『会議通訳者—国際会議における通訳』 研究社. [D, Seleskovitch (1968) *L'interprète dans les conférences internationales, problèmes de langage et de communication*, Paris: Minard Lettres Modernes.]
- Belson, Sarah Irvine and Tomas A. Husted (2015) Impact of national board for the teaching standards certification on learner achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 23(91), 1-18.
- Boers-Visker, Eveline, Geoffrey S. Poor and Beppie van den Bogaerde (2015) The sign language proficiency interview: Description and use with sign language of the Netherlands. *Proceedings of the 22<sup>nd</sup> International Congress on the Education of the DEAF (ICED 2015)*. Greece, July 6-9, 2016, Athens.
- Bouchauveau, Josette (1994) Educational methods for teaching sign language. In C. J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith, & B. D. Snider (Eds.) *The deaf way; Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp.441-445). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Boyes-Braem, Penny (1994) An overview of current sign language projects in Switzerland. In C. J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith, & B. D. Snider (Eds.) *The deaf way; Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp. 382-387). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Caccamise, Frank and William Newell (2007) *SLPI PAPER #4: SLPI-SCPI-SLPI HISTORY*. Rochester, NY: National Technical Institute for the Deaf. <https://www.rit.edu/ntid/sites/rit.edu.ntid/files/slpi/FAQSLPIHistory.pdf> (2023年12月15日アクセス)
- Call, Kairen (2018) Professional teaching standards: A comparative analysis of their history, implementation and efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 93-108.
- 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> (2023年12月15日アクセス)
- ロビン・K・ディーン・ロバート・Q・ポラード, Jr (著) 高木真知子・中野聡子 (訳) (2022) 『デマンド・コントロール・スキーマ 対人専門職としての手話通訳 倫理的・効果的な意思決定のために』 明石書店. [Dean, R. K. & Pollard, Jr. R. Q. (2013) *The Demand Control Schema: Interpreting as a practice Profession*. North Charleston, SC: Createspace Independent Publishing Platform.]
- Denmark, Clark (1990) British Sign Language tutor training course. In S. Prillwitz & T. Vollhaber (Eds.), *Sign language research and application* (pp. 253-260). Hamburg: Signum.
- Edenas, Christina (1994) How to improve the sign language skills of hearing teachers. A Swedish experiment. In C. J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith, & B. D. Snider (Eds.) *The deaf way; Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp. 615-620). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Elton, Frances (1994) Teaching across modalities. BSL for hearing people. In C. J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith, & B. D.

- Snider (Eds.) *The deaf way; Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp. 432-436). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Farrell, Thomas S. C. (2014) *Promoting teacher reflection in second language education: A Framework for TESOL professionals*. New York: Routledge.
- Garcia, Ofelia and Li Weigh (2014) *Translanguaging: Language, bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Harris, Raychelle (2017) ASL in academic settings: Language features. ASLized Website. <https://www.youtube.com/watch?v=VX18-4m-EN0> (2023年12月15日アクセス)
- 一般財団法人全日本ろうあ連盟 (2020) 『2019年度電話リレーサービス普及啓発推進事業報告書 (公益財団法人日本財団助成事業)』 一般財団法人全日本ろうあ連盟.
- 金澤貴之 (2023) 「手話通訳業務従事者の資格制度のあり方に関する検討」『群馬大学共同教育学部紀要 人文・社会科学編』72: 163-170.
- Leeson, Lorraine and Deirdre Byrne-Dunne (2009) *Applying the Common European Reference Framework to the teaching, learning and assessment of signed languages*. CDS: University of Bristol.
- Leeson, Lorraine and Carmel Grehan (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, Lorraine, Beppie van den Bogaerde, Christian Rathmann and Tobias Haug (2016) *Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages: Common Reference Level Descriptors*. Strasbourg: European Center for Modern Languages of the Council of Europe.  
<https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pro-sign/documents/Common-Reference-Level-Descriptors-EN.pdf> (2023年12月15日アクセス)
- List, Gudula (1994) Sign language research in Germany. In C. J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith, & B. D. Snider (Eds.) *The deaf way; Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp. 432-436). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Long, Michael H. and Catherine J. Doughty (2009) *The handbook of language teaching*. John Wiley & Sons Ltd, UK.
- Lusin, Natalia, Terri Peterson, Christine Sulewski and Rizwana Zafer (2023) *Enrollments in languages other than English in US institutions of higher education, fall 2021*. Modern Language Association of America.
- Philips, June K. (1999) Introduction: Standards for world languages – on a firm foundation. In J. K. Philips & R. M. Terry (eds.), *Foreign language standards: Linking research, theories, and practice* (pp. 1-14). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Quinto-Pozos, David. (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.
- 中野聡子 (2021) 「第二言語としての手話言語教授法に関する文献的検討」『群馬大学教育実践研究』38: 255-265.
- 中野聡子・新海晃・二神麗子・金澤貴之 (2023) 「聴覚障害利用者からみた電話リレーサービスに関する調査研究」『群馬大学共同教育学部紀要人文・社会科学編』72: 187-206.
- 中野聡子・浅田裕子 (2024) 「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—」『群馬大学共同教育学部紀要人文社会科学編』73: 141-154.
- Rosen, Russell S. (2010) American Sign Language curricula: A review. *Sign Language Studies*, 10(3), 348-381.
- Rosen, Russell. S. (2020) Standards in sign language pedagogy. In Rosen, R. S. (ed.). *The Routledge handbook of sign language pedagogy* (pp. 17-30). New York, NY: Routledge.
- 坂本徳仁 (2011) 「補論 手話通訳制度の改善に向けて」坂本徳仁・櫻井悟史編『聴覚障害者情報保障論—コミュニケーションを巡る技術・制度・思想の課題 生存学研究センター報告 (16)』(pp. 171-178) 生活書院.
- 社会福祉法人全国手話研修センター (2022) 『手話奉仕員及び手話通訳者養成事業の現状把握と課題整理事業 (厚生労働省令和3年度障害者総合福祉推進事業報告書)』社会福祉法人手話研修センター.
- 社会福祉法人全国手話研修センター (2023) 『手話通訳者等の養成カリキュラム策定事業 (厚生労働省令和4年度障害者総合福祉推進事業)』社会福祉法人手話研修センター.
- Schmidt, Richard W. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Smith, David H., Jeffrey E. Davis and Dan Hoffman (2020) L2/Ln sign language tests and assessment procedures. In Rosen, R. S. (ed.). *The Routledge handbook of sign language pedagogy* (pp. 247-261). New York, NY: Routledge.
- 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.
- 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』大修館書店.
- Toria, Gary A., Natalie G. Olinghouse, Joshua Wilson, Kelly A. Stewart and Ya Mo (2016) The common core writing standards: A descriptive study of content and alignment with a sample of former state standards. *Reading Horizons*, 55 (3), 98-141.

Williams, Joshua T. (2017) Modality adaptation hypothesis: Neurocognitive alterations to novel visuospatial components of sign language during initial acquisition in adulthood. Ph. D. diss., Indiana University.