

聴覚障害学生を対象としたドイツ語とフランス語の指導

松藤みどり，寺島政子，佐藤淳一

筑波技術大学 障害者高等教育研究支援センター

要旨：聴覚に障害のある学生にとって語学は最も受講が困難な科目の一つであり，指導者側にも戸惑いがみられる。聴覚障害学生の第二外国語としてドイツ語，フランス語，アメリカ手話を選択科目として開設している筑波技術大学において，手話を用いない非常勤講師による音声言語の指導状況を報告することは，聴覚障害学生を受け入れる一般大学における外国語指導の参考になると考える。

キーワード：第二外国語，ドイツ語，フランス語，ヨーロッパ共通言語参照枠

1. はじめに

我が国の高等教育機関における障害のある学生の在籍者数が急増している。独立行政法人日本学生支援機構の調査によると，障害のある学生の在籍者数は，平成 24 年は 11,768 人となっており[1]，7 年前の平成 17 年の 5,444 人と比較するとほぼ倍増している。「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(差別解消法)が平成 28 年 4 月に施行されることが決定したことに伴い，各大学等は今まで以上に，障害のある学生の受入れや修学支援体制の整備が必要となっている。

聴覚に障害のある学生にとって語学は最も受講困難な科目の一つである。聴覚・言語障害をもつ学生は平成 24 年度には全国で 1,488 人と報告されているが，このうち 209 人が在籍する筑波技術大学産業技術学部において第二外国語 2 単位が選択科目として開設されている。

大学設置基準の大綱化以降，多くの大学で第二外国語の開設が縮小する中で，あえて聴覚障害者に困難とされている科目を開設し，学習させている大学の取り組みを報告することは，聴覚障害学生を受け入れる一般大学における外国語指導の参考になると考える。

執筆者のうち松藤は英語担当で第二外国語の選択に関わる専任教員，寺島はドイツ語担当の非常勤講師，佐藤はフランス語担当の非常勤講師である。

2. 第二外国語開設にあたって

筑波技術大学は，聴覚障害者及び視覚障害者が学ぶ短期大学として昭和 62 年に設置された筑波技術短期大学を母体としている。平成 17 年までの三年制短期大学において，外国語は英語のみが開設されていた。四年制大学に移行してからは，アメリカ手話，ドイツ語，フランス語の 3 科目を二年生の「選択必修」科目とし

て開設し，カリキュラム改編後の 24 年度から「選択」科目とした。

多くの大学では第二外国語を一年生の一学期から履修させているが，履修の開始を一年遅らせたのは，一年生の必修科目が多いことと，教育歴などの背景によって個々の学生のコミュニケーション手段が異なり，大学の授業に慣れない段階で第二外国語を選択させ，取り組ませることには無理があると考えられたからである。

アメリカ手話はアメリカの成人聾者が用いる言語であるが，短大時代には英語の授業の中で指文字や簡単な会話を指導していた。アメリカのギャローデット大学や NTID の学生と交流する際に必要な言語であり，アジア地区でも通用する言語として，聴覚障害者にとっては重要性が極めて高い言語である。課外授業として講座を開設したこともあったが，四年制に移行するのを機に，正式な科目として位置づける必要があった。

大学設置・学校法人審議会に四年制への昇格を申請していた当時，アメリカ手話を第二外国語として開設している大学はほとんどなかった。新奇な科目と釣り合いを取るには伝統的な言語がよかろうと考えられ，音声言語としてはドイツ語とフランス語が難なく選ばれた。

一学年 50 人のうち，30 人～40 人程度が ASL を選択し，ドイツ語とフランス語の受講希望者はそれぞれ 10 人未満という想定のもとに，アメリカ手話 (ASL) を 3 クラス，ドイツ語 (独語) とフランス語 (仏語) を 1 クラスずつ開設した。しかしながら音声言語の人気は予想以上に高く，受講者数の上限とする 15 名を超えたために，抽選にせざるを得ない年度もあった。平成 24 年までの 4 月時点での受講者数を表 1 に示す。

表 1. 第二外国語受講希望者数

年度	ASL	独語	仏語	備考
19	25	14	11	選択必修
20	36	15	15	同上
21	31	11	15	同上
22	27	16	11	同上
23	36	13	15	同上
24	28	13	15	選択
25	24	12	14	同上

3. 指導体制

23年度からのカリキュラム改編で、第二外国語は選択必修から選択に変更になり、ASL 2クラス、ドイツ語、フランス語各1クラスの合計4クラスになった。ASLは専任と非常勤の、ともに聴覚障害をもつ教員によって指導されている。ドイツ語とフランス語はともに健聴の非常勤講師によって指導されている。

非常勤講師によるドイツ語とフランス語の授業では、講師は手話を用いないので、PCY298 (ピーシーワイつくば) という NPO 法人の字幕入力による情報保障を用いて授業が展開されている (図 2, 3, 4 参照)。

これまで聴覚障害学生の第二外国語に関する調査研究としては松藤、須藤 (2007)[2], 松藤 (2013)[3]があるが、いずれも学習者に対するアンケート調査を元に、選択の動機や満足度を比較考察したものである。

本稿では、はじめて指導者側からの状況を報告し、考察する。

4. ドイツ語

ドイツ語は開設当初、筑波大学教授の伊藤眞先生にご担当いただいた。筑波大学でも聴覚障害の学生がドイツを受講することになり、本学における指導体験が役に立ったと伺っている。二年後に本務多忙のため、昭和女子大学等で非常勤講師を勤めている寺島政子に担当が替わり6年目になる。以下4. 1～4. 4は平成25年3月時点での担当者本人による記述である。

4. 1 授業を担当するまで

私が筑波技術大学で非常勤講師としてドイツ語を教えないか、という話をいただいたのは2007年の秋だったと思う。短大から四年制への移行にあたり、その年から選択必修でフランス語とドイツ語が導入されると聞いた。さらに学生には聴覚障害があるが、ボランティアのノートテイクがおり、講師の話す内容はコンピュータを通してディスプレイに映し出されるから、手話ができる必要はない、とも言われた。この時

点では深く考えることなく、ちょうどその時間帯が空いていたこともあり、二つ返事で引き受けた。その頃私はすでに教歴十年を超えていたが、ノートテイクを必要とする学生を担当したことは一度もなかったし、障害教育に関する知識はもちろん、手話あるいは聴覚障害者についての知識や経験も皆無だった。

翌年度から授業を担当することになり、まずボランティアのサポートがどのように行われるか理解するために、前任者の授業を見せていただいた。講師の右側にはテキストを映し出す OHC のスクリーン、左手にはノートテイクされた講師の話が映し出される超大型ディスプレイがあり、学生は独文和訳の問題をホワイトボードに書いていた。その時も「ああ、なるほど…」くらいの印象しかなかった。最初に「え？」と思ったのは、ボランティアの方々には授業で使用するテキストを渡しておくのだが、そのテキストのドイツ語にはカナをふるように、と言われた時だった。彼らはドイツ語に関しては素人なので、考えてみれば当然のことではあるのだが、日頃学生たちに「ドイツ語の音はカタカナでは表現しきれないのだから、教科書にはカナをふらないように」と言っていた自分が、ドイツ語にカナをふるとことになるとは思いもしなかった。この人生初めての作業は、最初は発音記号にカナのふつである独和辞典片手に、「カナでどう表記すべきか」を確認しながら行ったこともあり、なかなか大変な仕事であった。

4. 2 授業が始まって

最初の授業はもちろん緊張した。緊張してノートテイクのことは全く頭になかった。授業が終わってから、一人が私の所へ来て、申し訳なさそうに「コンピュータ画面で、どこまでテイクしているか、確認しながら話してもらえると助かるのですが」と言った。初めてのことでその余裕がなく、私はノートテイクのはるか先を突っ走っていたのだ。話は(補聴器で聞き取っている学生のためにも)大きな声でゆっくり、というのが基本だが、音を文字に「変換」してもらっているもので、ところどころに休みを入れる必要もある。しかしそこまでは頭が回らなかったのだ。もう一つ頭が回らなかったことがある。確かにこちらの言うことはノートテイクされるので学生に通じるが、学生の言いたいことはこちらに伝わりにくいということである。障害の程度は、障害があることがほとんどわからない者から、一年間一度も声を聞いたことがない者までさまざまである。音を出さない学生の言語は当然手話になる。しかし、教室には手話通訳者はいないし、こち

らは手話が理解できない。あるいは音声言語を使う学生でも、慣れないと聞き取りづらく、理解しにくいこともある。その場合、「え？もう一度いってくれる？」と聞き返すには、かなりの後ろめたさがともなった。慣れてくると学生はこちらが思っているほど気にはしていないらしいというのがわかってくるが、最初は変な遠慮があって申し訳なく、「質問はありませんか」と言いながら、「質問されたらどうしよう」と内心冷や汗ものだった。もちろん「筆談」という手段もあるし、練習問題を解かせている時などは、私も鉛筆片手に学生のところを回ったりするが、スムーズな「受け答え」には程遠い。

こんな事情から、一般のクラスと比べると同じ内容を教えるのには時間がかかる。一学期と二学期それぞれ15回の授業はこれまで「辞書を片手にある程度のドイツ語が読める基礎文法」を教えることを目標に進めてきた。具体的にあげると、発音の原則、動詞の人称変化、名詞の格変化、前置詞、語法の助動詞、複合動詞、再帰動詞、過去形、現在完了形について学ぶ。テキストは大学で基礎文法を教える時に使用する一般の教科書を使用している。文法の説明をしながら、合間に練習問題を解かせる。問題は独文和訳であっても独作文であっても、あるいは単語一つを入れるような穴埋め問題であっても、ドイツ語と日本語の全文をホワイトボードに書かせる。さらに解答した後は原則として一緒に発音する。授業見学者の方から時に「先生は発音させるのですか？」という質問をうけることがあるが、発音は言語を学ぶ際には重要な要素だし、先にも書いたように発音には何の問題もない学生もいるので、強制はしないが、完成したドイツ語の文は教師の後について皆で一緒に音読させることにしている。そしてこれは障害のない学生でも同じだが、発音のうまい学生がかならずしも大きな声で音読するとは限らない。上手くなくとも楽しそうに大きな声で発音する学生もいる。



図1. ミュンヘン大学からのゲスト(右4人)との交流

4. 3 聴覚障害学生とドイツ語

今まで5年間教えてきて、聴覚障害があろうとなかろうと、学生そのものは変わらないというのが私の感想である。真面目で熱心な者もいれば、ほとんど勉強しない者もいる。よく勉強した学生は授業アンケートにも「わかりやすい授業だった」、「楽しかった」と答えるし、勉強しなかった学生は「難しすぎる」と答える。(授業アンケートは無記名であり、かつ教師には結果のみしか示されないの、これはあくまで推量だが、まず間違いないと思う。)また5年の間にドイツ語が選択必修から自由選択へ変わったことも関係するかもしれないが、全体的な学力は低下傾向にある気がする。そんな中で、聴覚障害がある学生にドイツ語を教えてどうなるんだ、という意見はあるかもしれない。だが、障害のない学生であっても、週一回一年間習ったドイツ語を実際に使うことはほとんどないだろう。大学の第二外国語の意義に「実用」をあげる人もあまりないだろう。それを考えれば答えは自ずと出てくるのではないだろうか。

情報保障に関してはやはり「教師→学生」方向だけでなく、「学生→教師」方向も保障されることが課題だろう。その実現を願って、最後に私とて自助努力もしていることを付けくわえておきたい。一昨年、外国語の教師として学生の母語は理解しておくべきという信念に基づき(?)、手話を習うべく地元の手話サークルにお世話になっている。「そのとおり」「違ってる」「来週小テスト」「もう一回」など、ちょっとした表現がやりとりできるだけでもかなり違ってくる。進歩は遅々たるものだが、昨年度の授業アンケートには「先生の手話が下手」(つまり手話ができる)と書かれ、今年度には「手話はへたくそだから」と(手話で)言ったら、「上手ですよー」とお世辞を返された…。いつの日か学生と手話で「やりとり」できるのが目標である。

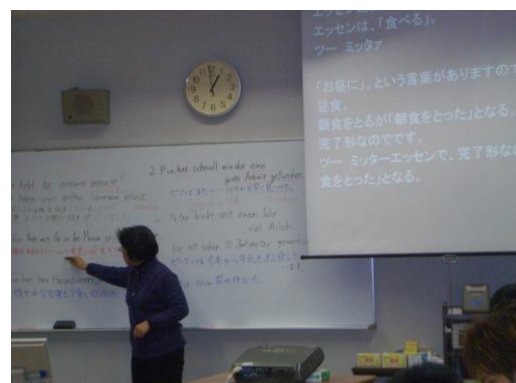


図2. ドイツ語の授業者と提示された字幕

4. 4 使用教科書

教科書は二年ごとに変えている。今まで使用した教科書は次の通り：

2008 - 09 年度 高橋泰雄／城間宏朋 著『おしゃれなドイツ語』朝日出版

2010 - 11 年度 春日正男／松澤淳 著『怖くはないぞドイツ文法』朝日出版

2012 - 13 年度 森公成／渡辺広佐 著『クヴェレ・ドイツ文法』同学社

5. フランス語

フランス語は筑波大学教授の川那部保明先生、山田博志先生の担当を経て、現在は作新学院大学等で非常勤を勤めている佐藤淳一が担当して4年目になる。平成24年度に実施したアンケート調査[3]では受講者全員が「選択して良かった」と回答しており、人気の高い科目である。以下5. 1～5. 5は平成25年3月時点での担当者による記述である。

5. 1 聴覚障害学生の指導を引き受ける際に

私は3年前の2010年度より本学のフランス語の授業を担当している。本学の前に、筑波大学において聴覚に障害のある学生を延べ5名（うち1名は2年連続の受講であり、実質学生数は4名）、また、筑波大学と他の私学において視覚に障害のある学生を3名担当してきた。

このうち聴覚障害の学生については、それぞれに学内のボランティアの学生1～2名がサポートに当たり、手書きのノートかパソコン入力による画面で私の話の内容を伝えていた。多くの場合、フランス語の学習経験者がこの任に当たっており、要領よく作業をこなしていた。

私自身、すでにサポート担当者の助力の大きさを実感していたため、さらにサポート体制が充実している



図3. 2名による連携字幕入力

本学への着任に際しては、ためらいも不安感も全くなかった。

5. 2 計画した授業の内容

初年度は、文法解説、筆記および口頭の練習問題、対話文など様々な要素が盛り込まれた総合的な教科書（下記5. 6 (1)）を用い、全15課のうち12課までを行った。文法事項としては、名詞の性・数、冠詞、動詞現在形、各種の助動詞表現、所有・指示形容詞、疑問代名詞、疑問副詞、非人称構文、関係代名詞、比較構文など、初級クラスで扱うべきものの大半を採り上げた。

2年目からは、基本会話文により必要十分な文法事項を確認したあと、文中の語句を置き換えながら新たな文を作り、発音を繰り返すという簡潔な構成の教科書（下記5. 6 (2)）を用い、全11課の全て、あるいは10課までを行っている。動詞の時制は現在形に過去形が加っているものの、所有形容詞は1・2人称のみ、比較構文や関係代名詞は扱わないなど、文法項目を減らす一方で、書いて読む実践練習を増やした。

5. 3 授業を担当して

学生の基礎学力については、フランス語の受講者を見るかぎり、みな一定のレベル以上のものを持っていると感じている。一般の学生のクラスと同様に、英語の習熟度が高い学生のほうがフランス語の習得状況も良い傾向があるが、その差は一般の学生間に見られるほどではない。また、聴覚や発声器官の働きが良好な学生のほうが、文字だけでなく音声の面からも言語に触れることができる分、記憶が確固たるものになりやすいようで、その利点が期末試験の得点差に結びついていると思われる。

特筆すべきは、そうした身体的な条件に関係なく、ほとんどの学生がことばの音に対し高い関心を持っている点である。スクリーンや情報保障の液晶画面に、

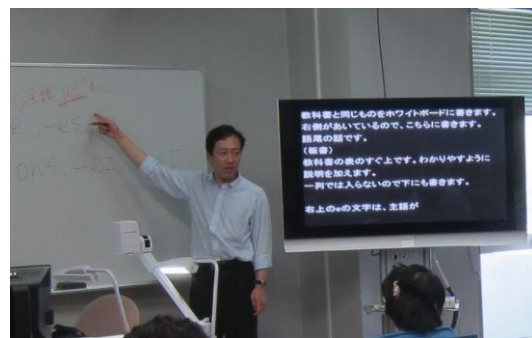


図4. プラズマディスプレイ上の字幕と授業者

フランス語の語句や例文の発音がカタカナで表示されると、皆が真剣に書き留めている。これは3年間続いていることであり、教科書および授業内容の変更は、こうした学生の姿勢に配慮し、発音に時間を割こうと考えた結果である。

唯一の問題点は、私が理解できないことに乗じた手話による私語である。もっとも、授業の妨げになるようなものはなく、その内容も、情報保障の担当者に確認したところ、半分以上はフランス語に関する教え合いであるとのことであった。

私語への対処は今後の課題であるが、学生とのコミュニケーションについては、簡単なことがらならば口頭でやりとりができており、複雑なことがらは筆談や情報保障の画面を通じて伝え合えるため、私の側から不自由を感じたことはない。

また、各学期末に授業アンケートが行われているが、これは他の大学と同様、毎回学生たちの気遣いが感じられる回答が多く、もう少し率直で、忌憚のない意見を聞きたいところである。

5. 4 情報保障について

手話ができない以上、情報保障の担当者の協力は授業運営において不可欠である。文法解説等の内容を液晶表示するのに加え、あらかじめデータとして渡してある教科書内のフランス語の単語、例文、練習問題の解答などの発音を表すカタカナ文字を、私の解説やクラス全体で行う発音練習に合わせ、液晶画面上に絶妙な間合いで提示してもらっている。この表示内容は、5. 3にも述べたとおり、ほとんどの学生が大いに活用している。

現状では、私から担当者に対し、新たに望むことはない。聞けば、作業の準備段階で、フランス語の学問的な内容まで理解しようと努めてくれているとのことで、それゆえの手際の良さであろうと感じ入るばかりである。

5. 5 聴覚障害学生がフランス語を学習することについて

聴覚障害を持つ学生の場合、一般のフランス人とコミュニケーションをとれるレベルの聞き取りや発音ができるようになるのは、残念ながら少数であると思われる。一方で、文字になっているフランス語を読むこと、さらに聴覚の状態によっては音声のフランス語を聞くことは、一般の学生と同等に可能である。インターネット等によりフランスのマスメディアが身近になった今日、本学のフランス語の授業では、しっかりと

文法の指導を行い、主に書かれた長文を正しく読解し、文字を介して情報を正確に受け取るための能力を養成することが、他大学以上に大変有意義であろうと感じている。

また、聴覚障害者の場合、実用フランス語技能検定（仏検）を、筆記試験のみ解答することで受験が可能（聞き取り試験は免除）である。今年度の授業で学生たちに過去問題を見せたところ、彼らは少なからず興味を示したことから、今後は学生の発音に対する熱意も大切にしながら、受験に必要なことがらを指導に取り入れていこうと考えている。

5. 6 使用教科書

(1) 2010 年度 藤田尊潮 著『COQUELICOT（ココリコ）』白水社

(2) 2011 年度および2012 年度 岩間直文 著『Un peu de français ?（話したくなるフランス語）』朝日出版社

6. 考察とまとめ

筑波技術大学の聴覚障害学生が所属する産業技術学部では、手話言語であるアメリカ手話と音声言語であるドイツ語およびフランス語を第二外国語として二年生のために開設している。手話言語と音声言語を履修する学生は、毎年ほぼ同数いる。

専任教員がいないために非常勤によって指導されている音声言語の授業には、字幕による情報保障がなされ、大きなスクリーン、またはプラズマモニターによってクラス全体に教師や学生の発言が提示される。

字幕による情報保障があればすべてが解決するかといえばそうではない。それぞれの担当者は、実際に担当して色々なことに気づき、さまざまな工夫や努力をしている。

二人の担当者に共通することの一つとしてカナ振りがある。寺島が述べているように、大学の語学教員は指導する言語に日本語でカナを振ることに相当の抵抗があるはずである。しかしながら日本語のカナを振ることは聴覚障害学生にとって貴重な手掛かりであり、学習を支援する教材の一つであると言える。その場で恣意的な表記になることを避けるために、一つの辞書に頼ってカナを振るという姿勢は大切である。

第二外国語として手話ではなく音声言語を選択した学生は、音声に関心があり、可能な限り発音も習得したいと願っている。本人の発声を評価する必要はないが、発音を重視して指導するという方向性は正しい。

学生とのコミュニケーションに関して、学生からの発信を直接受け止めたい、そのためには手話も学んで

いる、という寺島と、口頭でやりとりができており、複雑なことがらに筆談や情報保障の画面を通じて伝え合えるために、不自由を感じたことはない、という佐藤は対照的である。

このことは指導者の背景、ならびに受講生の属性に関係があるのではないと思われる。

寺島は、「手話あるいは聴覚障害者についての知識や経験も皆無だった。」として、初めは情報保障者が音を文字に「変換」するのに時間がかかることに気づく余裕がなかったことを告白している。

佐藤は、他大学で聴覚障害や視覚障害学生の指導を経験しており、「着任に際しては、ためらいも不安感も全くなかった。」と述べている。

学力について寺島は、「全体的な学力は低下傾向にある気がする。」と述べているのに対し、佐藤は「フランス語の受講者を見るかぎり、みな一定のレベル以上のものを持っていると感じている。」と述べている。

昨年度のフランス語のクラスには英検 2 級から準 2 級レベルの学生が集まっていた。それに対してドイツ語の受講生にはそのレベルの学生は 1 人位で、英語を再履修している低学力の学生も何人かいた。今年ドイツ語のクラスの学力レベルが上がっているの、教え甲斐があるのではないだろうか。

聴覚に障害がありながら英語ができる学生は、新しいことを学び、習得する要領が身につけている。耳の聞こえる学生も同じことが言えるであろうが、聴覚障害学生についてはそのことが顕著である。

第二外国語を取り入れて間もないころは、ドイツ語の手話を使って欲しい、フランス語の手話を教えて欲しいなどの要求が学生からあった。授業が日本語で行われるのであるから、寺島が述べているように、指導者がちょっとした日本の手話表現ができるだけでもかなり違ってくる。聾学校の ALT の調査でも判明したことであるが[4]、指導者がまず知るべき手話は、目的言語である英語やドイツ語やフランス語を表わす手話ではなく、受講者の母語である日本語に対応した手話なのである。

松藤は英検（実用英語技能検定試験）の聴覚障害者に対する特別措置の実現に携わってきた。検定試験の合格は、学習の目標になり、能力証明にもなる[5]。佐藤の提案する仏検、独検に関しても努力目標として挑

戦してもらいたい。

また、聴覚障害者は従来の「読む」「聞く」「書く」「話す」の 4 技能のうち半分は苦手であるが、ヨーロッパ共通言語参照枠の reception, production, interaction, mediation の 4 つの活動[6]には苦手なものはなく、むしろ interaction には健聴者以上の能力を発揮することは良く観察される。こうした特性を生かして、実際に学習言語を母語とする人たちとの交流も学習の動機づけになると考えられる。筑波技術大学では毎年ドイツミュンヘン大学の聴覚障害教育専攻の学生や教員の訪問を受け入れているが、授業での交流には活発な発言が見られた（図 1）。

フランス語でもこうした機会を作り、学習意欲を高めたいと考える。

情報保障の方々には感謝の気持ちでいっぱいである。学生たちが障害を気にせずのびのびと学ぶ機会と環境を今後も提供して行きたい。

参考文献

- [1] 独立行政法人日本学生支援機構. 障害のある学生の修学支援に関する実態調査 調査結果概要. 平成 17 年度から平成 24 年度プレスリリース http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/documents/h17_24_gaiyou.pdf
- [2] 松藤みどり, 須藤正彦. 聴覚障害学生が選択した第二外国語—筑波技術大学における例から. 日本特殊教育学会第 45 回大会発表論文集. 2007;
- [3] 松藤みどり. 聴覚障害学生の第二外国語受講（筑波技術大学における例から）. 語学エキスポ（2013 年） 2013; p. 37-38,
- [4] 古田弘子, 吉岡真生, 松藤みどり. 聴覚特別支援学校における ALT（外国語指導助手）の活用—ALT 本人調査からの示唆—. 特殊教育学会第 51 回大会発表論文集 2013（予定）
- [5] 松藤みどり. 英検特別措置を獲得するまで. 筑波技術短期大学テクノレポート. 1996; 3, p. 201-206.
- [6] 染谷泰正, 河原清志, 山本成代. 英語教育における翻訳（TILT: Translation and Interpreting in Language Teaching）の意義と位置づけ（CEFR による新たな英語力の定義に関連して）. 語学エキスポ（2013 年） 2013; p.27-30.

Teaching German and French to Deaf and Hard-of-Hearing Students

MATSUFUJI Midori, TERASHIMA Masako, SATO Jun-ichi

Research and Support Center on Higher Education for the Hearing and Visually Impaired,
Tsukuba University of Technology

Abstract: Learning a foreign language is one of the most difficult subjects for deaf and hard-of-hearing students. Teaching a foreign language class with normal hearing, deaf, and hard-of-hearing students can be very challenging. Consequently, the teachers, at times, feel frustrated and do not know what to do. The Tsukuba University of Technology offers German, French, and American Sign Language as second foreign languages for deaf and hard-of-hearing students; indeed, most of the students choose one of these offerings. Because German and French are taught by teachers, most of which do not use sign language, every lecture is captioned by typists. The teachers also develop methods to make the lectures suitable for the deaf students. A report of these efforts will provide useful information for teachers of foreign languages at other colleges.

Keywords: Second foreign language, German, French, Common Europe Framework of Reference