



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	手話言語の表現特性を外国語教育に応用する可能性について：教育的コミュニケーション行為の冗長性に関する試論
Author(s)	前原, 真吾
Citation	独語独文学研究年報, 46, 1-34
Issue Date	2020-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/77037
Type	departmental bulletin paper
File Information	46_01_maehara.pdf



手話言語の表現特性を外国語教育に応用する可能性について¹

—— 教育的コミュニケーション行為の冗長性に関する試論 ——

前原 真吾

はじめに

高等教育機関における初修外国語の授業では、学習対象である言語表現の意味や機能、文法等を学習者に伝達するメディアは、伝統的に文字（教科書、参考書、辞書、板書、配布プリントなど）と音声（教員の発声、電子メディアの再生音声など）が中心であって、そのほかの非言語的メディアが登場する機会はほとんどなかった。旧来から続いているこのような状況に対して、教育者は、「教育・学習のプロセスには冗長性が必要である」²という考え方にもとづき、より臨場感のある視覚的な情報を提示・発信する別の可能性についてもっと配慮すべきではなかったか、とりわけ、眼前で具体的な動きや変化、情景を提示する「身体表現の効果的な併用方法」について検討する必要があるのではないか、という問題提起を行なうことが本稿の目的である。

授業の現場で文字以外のメディアによって視覚情報を導入する方法には、いくつかの可能性が考えられるが、とりあえず現段階ですでに実施されている、もしくは実践が比較的容易であると想定されるのは、それぞれに長所と短所を有する以下の三種類である：

- ① インフォグラフィックスの描写
- ② オーディオ・ビデオの再生表示
- ③ 「身体動作」による表現の併用

まず、①インフォグラフィックスの描写・提示についてであるが、この方法には、抽象的な語句の機能や意味を簡潔な〈図解〉を通して学習者に具体的に把握させられるという利点がある。ただし、静止図というメディアの性質上、リアルな動きや変化、情景を伴わせることはほとんど不可能である。こうした欠点を補うのが、②オーディオ・ビデオ資料の再生表示である。この方法では、学習項目に沿った会話場面等の映像内容が学習者の興味を惹いたり関心を高めたりするものであれば、視聴覚的に学習者の理解を促進する効果を十分に期待できるだろう。しかし、映像によって伝えられる情報は、基本的には平面のスクリーンやディスプレイ上に映し出される仮想的で間接的なものでしかないため、提示される資料の内容次第では、むしろ学習者の関心や集中力を失わせるなどの逆効果となる場合もありえる。

¹ 本稿の内容は、北海道ドイツ文学会2007年度第65回研究発表会（12月15日開催）において発表された同主題の研究成果に若干の加筆修正を加えたものである。なお、以降の脚注における参考文献の表記形式は、特に重要と思われるものに関してはその全書誌情報を表示し、それ以外のものは編著者名とタイトル、参照頁数のみを表示することとする。

² 教育学分野において冗長性あるいは冗長系の重要性を指摘した研究成果として以下の文献をあげておきたい：

- ・ 須長一幸(2013)「協働学習と冗長性」『大学教育学会第35回大会発表要旨収録』246-247頁。
- ・ 中澤智紀(2014)『高等学校における情報科教育の問題点とその質的改善——冗長系理論に基づく工学的な問題解析および解決方法の提案——』東洋大学大学院工学研究科2014年度修士論文。

このような長所・短所をもつインフォグラフィックスおよびオーディオ・ビデオの活用という方法をより正確に位置づけるならば、それらは個々の授業実践の状況に即して随時選択されるものではなく、授業計画あるいは教材作成といった予備段階において採択の可否を慎重に検討すべき方法といえるだろう。この意味での発展的な方向としては、インフォグラフィックスとオーディオ・ビデオをPC上で融合した「マルチメディアの効果的な自習用e-ラーニング教材を作成する」などの方策も考えられるが、それは本稿の主旨から外れるテーマである。

一方、③身体動作の併用は、「模写的身振りは、動きを演じ、形や位置を再現し、情景を描き出し、どのような音声よりもくっきりとリアルに感情を表現する」³などといわれるように、話者が対話相手（あるいは他のコミュニケーション参与者たち）の眼前で実践した場合、音声による情報発信を補佐するその視覚的な表現力は直接的できわめて強力なものとなるだろう。したがって、教育現場でのコミュニケーションにおいて、教育者が適切な身体表現を音声情報と併用した場合には、学習者の意識をより集中させる、学習項目の理解度をさらに高めるなどの副次的効果が十分に期待できると考えられるのである。

とはいえ、実際に身振り等の身体動作による表現がそうした直接的効果をあげるためには、教育者が「適切な身振り表現の方法論」に関する実践的な知識を有していること、ある程度の身体表現技術を体得していることが必要条件となる。換言すると、無思慮な身振りや身体動作は、たんに無意味であるにとどまらず、学習者の認識に混乱を生じさせ、内容理解や集中力の持続に対して悪影響を及ぼすことすらありえるということである。つまり、ただむやみに手を振り回して体を動かしていればいいわけではないのである。

本稿では、上記のような知見を前提としつつ、まず教育・学習プロセスにおける〈冗長性 (redundancy)〉あるいは〈冗長系 (redundant system)〉の意味を確認し、次いで従来の初修外国語の授業実践に付帯する諸々の問題に検討を加える。そして最後に、それらの問題を解消する方策のひとつである身体表現併用の効果について、〈冗長性〉の観点から考察を行なう。その際、教育者が提示すべき「適切な身体表現」の方法論を構築するための手がかりとして、種々の身体動作そのものが自然言語となっている手話言語に着目し、その主要な表現特性のいくつかを外国語教育の現場に応用する可能性を追究していくことにしたい。

1. 教育・学習プロセスにおける冗長性⁴：その構成・削減・付加について

「冗長」という言葉には、一般的に「無駄に長いこと、不要で余計なものがあること」といったネガティブな意味がある。たとえば、「あの人は話が冗長である」などの言説に対しては、「余計なことを無駄に話し続けて不快である」という、いわゆる批判的表現としてこれを受けとめるのが

³ マラリー『人間は手で話す』45頁。

⁴ 情報科学・工学的な観点から捉えた場合の〈冗長〉概念のより詳細な意味と理論的背景、およびその教育プロセスへの導入方法等については、中澤『高等学校における情報科教育の問題点とその質的改善』第2章「冗長系理論の教育・学習プロセスへの応用」を参照。

通常の反応であろう。したがって、「冗長である」とは「できるならば回避したい状態の一種である」ということになる。

しかし、工学的な観点からは、この冗長概念を「現状では余計であるように思われるが、いずれは役立つ必要なものが用意されている状態」、あるいは「障害が発生した場合の代替可能な予備品や非常用設備等が常に用意されている状態」などのポジティブな意味で理解するのが一般的である。冗長なものを備えておくことが、機器やシステムの可用性を保障するための必携の条件として位置づけられているわけである⁵。そして、主要な道具や部品、方法などに対する代替機能ないしは補助機能を備えた要素を含めて構成された諸々のシステムを「冗長系」と呼んでいる。

その構成要素の作動原理と機能内容に注目すると、冗長系の構成方法には、主要な機能を担う要素のほかに：

タイプⅠ：同一の作動原理かつ同一の機能内容をもつ要素を含める。

タイプⅡ：作動原理は異なるが同一の機能内容をもつ要素を含める。

タイプⅢ：作動原理や機能内容が必ずしも同一でない要素を含める。

という三種類が考えられる。そして、いずれの方法を選択すべきかという判断は、発生が予測されている障害の性質や達成すべき目的の違いなどによって変わってくるのである⁶。この工学的な冗長系の考え方を教育・学習のプロセスに適用すると、それは次のような主張になるだろう。

教育者は「学習者に何事かを十分に了解・習得させる」という目的を達成するために教育的コミュニケーション行為（学習内容の説明、教材参照の指示、事例の提示など）を開始する。そして、そのコミュニケーションによって学習者が十分な了解度に到達できない（＝障害の発生）という事態に直面した際に、初回と同じコミュニケーションのプロセスを再度繰り返す（＝もっとも安易なタイプⅠの冗長系を選択する）ならば、それは学習者の了解度を高めることには役に立たず、おそらく同じ失敗が繰り返されることになるだけである⁷。したがって教育者は、学習者が初回とは異なる側面から対象を把握あるいは習得できるような「別種の事例や説明」を提示（＝タイプⅡもしくはⅢの冗長系を選択）せねばならない。教育者は常に「学習の失敗」すなわち「教育の失敗」という事態の発生を予測し、これを回避する方策をあらかじめ複数用意しておくこと、すなわち冗長系を構成しておくことが必要だ、という具合である。

一方、情報科学においても、従来から工学分野とは異なる意味で〈冗長性〉の重要性が検討されてきた。情報伝達プロセスにおいては、送受信にかかる時間、労力、費用などのコストを最小にと

⁵ 「冗長」はJISの専門用語として、機器やシステムの部品や構成要素中に「要求機能を遂行するための二つ以上の手段が存在する状態」と定義されている。JIS Z 8115：2000, p.24. 参照URL：<http://kikakurui.com/z8/Z8115-2000-01.html>（2019年9月7日参照）。

⁶ 野中『冗長系—理論と実際—』41-43頁参照。

⁷ 「同じ内容を繰り返す」という①の冗長系は、「話を聞いていなかった」などといった当該学習者の不注意によって障害が発生した場合を除けば、教育・学習のプロセスにおいては、まさに「冗長」という言葉の本来の意味で捉えられる「無駄なものが存在する状態」であるといえる。また情報科学的な意味では、「削減されるべき冗長な部分」として位置づけられるものでもある。

どめるためにも、データを必要最小量に限定（＝冗長な部分を削減）して送信することが必要である。しかし、送受信中のデータの欠落や変質、あるいはノイズの混入などといった事象により、受信の失敗というエラーが発生する可能性も小さくはない。そこで送信者側には、受信者側がそうしたエラーの発生を検知したうえで受信データを発信時の状態へと修復・復元できるために、あえて検知・修復用の「余分なデータ」を同時に結合（＝冗長な部分を付加）して送信することも必要となる。このように、「受信者側の了解度」という観点から情報伝達プロセスを検討するときに不可欠なのが〈冗長性〉という概念なのである⁸。

情報科学におけるこの〈冗長性〉の考え方は、一種の情報伝達システムとして成立している教育のコミュニケーションにおいてもやはり有効である。なぜなら、教育者が学習者に対して「習得させたい、理解させたい」と考えている内容を、いかにして時間、労力、費用を抑制しつつ無駄なく十分に習得・了解させられるか、あるいは学習の失敗（理解度が低レベルにとどまる、ほとんど習得できていない、学習意欲を喪失するなどといった事態）を回避しうるかといった教育上の課題は、情報伝達プロセスにおいて「どの部分の冗長性が削減され、どのような冗長性が付加されれば送受信は成功するか」という情報科学のテーマとほとんど同じ形式だからである。

こうした観点に立つならば、〈冗長系〉あるいは〈冗長性〉という考え方は、とりわけ教育現場において最小の労力で学習効率を最適化したいと考える教育者にとって、目的達成のための重要な基点となりうるのではないだろうか。つまり、実際には利用されない可能性を考慮しつつも、複数の異なる説明の手段をあらかじめ用意しておく（＝冗長系の構成）、および、不要な情報の発信を避けながらも（＝冗長性の削減）、伝えるべき情報が正確に受信・了解されるために「何らかの余計なもの」を同時に加味していく（＝冗長性の付加）という方策にしたがってコミュニケーションを展開することによって、教育・学習の失敗を回避する可能性を十分に高められるのではないか、ということである。

次章以降では、上記のような〈冗長〉の考え方を採用することによって初修外国語教育にいかなる改善の余地を見出しうるのかという、本稿のメインテーマの検討を開始したい。

2. 初修外国語教育において観察される問題

大学、短大や高専などの高等教育機関で開講されている初修外国語（たとえばドイツ語、フランス語、中国語、ロシア語などの入門コース）の授業においては、これまでもさまざまな教育方法の改善策が追求され、種々の新たな教材（教科書や音声・映像メディア資料、学習支援ソフトウェア等）が作成されてきた。しかし、そうした数々の試みが教育実践の現場において学習者側に十分な成果を残しうるものであったのか、と問い直してみると、授業改善のプロセスはまだその途上にあると答えざるをえないだろう。とりわけ、高等教育がマス段階からユニバーサル段階へと移行しつつある時勢にあって、また、初修外国語に配分される学習時間が前世紀と比べて大幅に削減され

⁸ 青木『冗長性から見た情報技術』12-17頁参照。

ている現況においては、より学習効率の高い方法の模索が不可避の課題であると思われる。

しかしながら、改善すべき問題点がどこにあるのかを確認しようと試みると、そこでまた新たな困難が立ち現われる。なぜならば、授業改善の可能性は、個々の教育者が形成してきた価値観や教育理念、カリキュラム上の教育目標、組織内における教育者個々人の立場の相違、指定された教科書の特徴や性質、利用可能なメディアや電子機器の制約などによって、また、とりわけ当人の教育者としての技量によって、さまざまに異なる様相を示すからである。したがってここでは、そうした種々の要因に由来する教授法上の論点の違いや、教育政策によって生じる構造的な問題などに言及することは可能な限り避けたいと思う⁹。

こうした事柄に焦点を当てるかわりに、本稿では、教育現場で見られるもっと皮相的な問題、つまり、以下のような欠陥の存在をまずは指摘しておきたい：

- 1) リアルなイメージの欠如
- 2) 文字メディアへの偏り
- 3) プロソディと臨場感の不足

これらの問題点は、事前に設定された教育目標や使用される教科書の内容等にかかわらず、教育者による現場での努力と工夫次第で十分に改善可能であり、また、改善の結果としてある程度の学習効率の向上を見込めるものでもある。そこで以降では、上記の問題点の詳細を順次確認しつつ、これらの具体的な改善方法を「冗長系・冗長性」という観点から提案していくことにしたい。

2-1 リアルなイメージの欠如

第一の難点は、入門用教材の多くに載録されている例文や会話に不自然なものが多いことである。この問題は、「会話」しているのが架空の存在しない人物であって、個々の例文や会話文に具体的な状況が伴うことがなく、使用できる語彙や文法事項も初歩的なものに限られる、などの入門用語学教材にとってほぼ不可避な宿命から発している。しかし、ここであらためて指摘したいのは、登場人物が日本人（おそらくは初学者）と外国人（ネイティブ話者）という、比較的多くの入門用教材で採用されている一般的な状況設定自体に、すでに不自然な事態が頻出していることである。つまり、主教材に載録される会話文においても、オーディオ・ビデオ等の副次的な資料においても、初学者であるはずの日本人話者が最初から「外国人の発話を完全に理解できるうえに、自らも正しい外国語表現でしか語らない存在」として登場するという初期設定があり、またそれゆえにか、解説用の例文にも「初学者にありがちな誤りをどのように回避すべきか」という観点が欠落しているということである。

⁹ たとえば、会話練習に重点を置くオーラルメソッドがよいとか、文法知識と語彙力を重視する文法訳読式がよいとか、日本語での説明や翻訳はなるべくしないほうがよい、ネイティブ教員による直接指導や現地短期留学が必須である、文法事項の解説は最小限にとどめて場面や状況から理解させるのがよい、ICTを十分に活用すべきである、異文化学習や地域研究（Landeskunde）を重視すべきだ、語学学習と内容学習をともに重視すべきだ、あるいは、週に複数回の授業を最低1年間は継続すべきだ、などといった論点がこれに該当する。

現実の場面であれば、日本人話者が間違った外国語の表現をしたり言葉に詰まったりするのは当然であるはずだし、そのような場合には、自分の意志を伝えるために種々の補助手段、すなわち身振りや手振り、表情などによる表現を試みるのが自然である。また、ときにはネイティブ話者の発話がほとんど聞き取れなくとも、相手の身振り手振りによってその意図を理解し、困難な状況を克服できたりすることもあるだろう。たとえば、右も左もわからない初学者が旅先の現地で親切そうな外国人に道を尋ねる、といったよくある状況で、「ここをまっすぐ行って、それから左へ」のような外国人による説明（ドイツ語ならば »Gehen Sie hier geradeaus, dann nach links.« など）をうまく聞き取れないという事態に陥ることは少なくあるまい。だが、これに「指さし」という具体的な身体動作が伴えば、初学者であっても、対話相手の意図を正しく理解できるだけでなく、「まっすぐ (geradeaus)」や「左へ (nach links)」などの言語表現を、その場で聴覚と視覚の両面から記憶に刻むことが可能になる。

しかしながら、そのようなリアルなコミュニケーションの事例（あるいは「身体動作を伴わせて発話しなさい」といった指示など）を載録した教材には、筆者は寡聞浅学にしてほとんど出会った記憶がない。語学教材には、初学者がやってしまいがちな種々の誤りの事例や、それへの対処方法の事例（たんなる正確な言語表現＝正解・正答の提示のみでなく、異なる表現手段によるものを含めて）などを載録してはいけないという暗黙の規則があるのではないか、という印象すら覚える。

この「不自然さ」という問題について端的に述べるならば、多くの語学教材では、現実感の欠落した人物や状況が設定されているため、提示される言語表現（発話、会話、例文など）のひとつひとつに「具体的な動きやイメージがほとんど付随しない」ということになるだろう。そして、この問題をいかにして解消すべきか、という観点から初修外国語における教育的コミュニケーションを再検討することによって、残り二つの問題が明確になる。

2-2 文字メディアへの偏り

問題の第二点は、教育現場では伝達される視覚情報が文字メディアによるものに偏りがちだということである。外国語教育の現場では、基本的に「読む・書く・聞く・話す」という四つの活動を繰り返すことで外国語を学んでいくのが通常のセオリーどおりの手続きであろう。これを学習者の視点から捉えると、「読む：教材や板書の文字を読んで理解」「書く：例題に倣って自ら文章を記述」「聞く：教員や機器の音声聞いて理解」「話す：例文や手本に倣って自ら発声」となる。しかし、聞いたり話したりという音声メディアを介した学習は、初修外国語の場合、実際にはそのために事前に用意されている例文などの特定の文字情報を参照する形式（つまり「～に倣って」という形式）で行なわれることが多い。したがって、学習者側の法則理解や概念形成といった重要な学習プロセスは、主として文字メディアを「読む」ことを経由して進行するのが一般的だと考えてもよいだろう。

このような文字ベースの学習プロセスに不備があるのは、教育者が学習者に「場面や動きを見せ

る」という形式での情報伝達が欠けていること、学習者側にとっては「具体的状況ないしはイメージを見る」、つまり「見て理解する」ことによる学びが非常に少ない点である。その結果、「この表現・語句は日本語ではこういう意味だ」とか「この文構造は～文・～型だから…という意味だ」などといった、外国語から日本語への単純な言語記号レベルでの置き換えが完了した時点で、学習者はその項目を習得・理解できたことになってしまうのである。

この問題を解消する方策のひとつとして、オーディオ・ビデオ機器を利用した視聴覚情報を提示することで、ある程度の問題改善の成果をあげている教材もいくつかある。たとえばドイツ語の場合、レストランや家庭内での食事前の場面で、各人がお互いに「…, Guten Appetit!」という言葉を発しあっている動画を視聴するだけで、そうした発話の意味に関して教育者が特段の指示や説明をせずとも、学習者は「ドイツ語では食事の直前に「Guten Appetit!」とか言うのが慣例なのだ」と蓋然的に判断できる。言語習得の観点から見て、これが非常に自然で無理がない学習方法であることに異を唱える教育者はいないはずである。

ただし、この場合の難点は、それを「いただきます」という日本語表現に置き換え可能であるものと単純に了解してしまう初学者が少なくないことである（実際、いくつかの独和辞典にはそのような意味であるとはっきり記載されているし、よって教育者もそのように教えてしまうことになる）。つまり、「いかなる場面・状況において、誰が、誰に向けて、どのような想いで」その言葉を発するのが相応しいのか、という観点が完全に欠落した状態で、「Guten Appetit = いただきます」という単純な等式のみが記憶されるわけである。このようにしてドイツ語を学んだ日本人は、極端な場合、実際にドイツ旅行などをした際に、ひとりでレストランに入って、運ばれてきた料理を前にして、自分だけしか席に着いていないのに、「Guten Appetit!」と言ってしまう（そして、それを聞いた現地の給仕係が怪訝な表情を浮かべる）かもしれない¹⁰。

こうした不幸な事態の発生を避けるには、教育者が授業中にいくらかの時間を割いて、その言葉にいかなる「想い」が込められるべきかを語句本来の意味に立ち返って解説したり、映像資料の場面で「誰が」その言葉を発しているか、また発話にどのような「身振りや表情」が伴っているかを注視するように学習者に指示したりすることが必要である。あるいは、初学者が誤った発言や身振りをしている場면을提示し、その誤りを指摘することも有効だろう。

文字メディアへの偏りを解消する第二の方法は、「見ることによって効率よく学ぶ」ためにインフォグラフィックスを導入することである。これは、具体的な状況説明が必要となるさまざまな場面で効果を発揮する優れた方法であるが、筆者自身は、とりわけ前置詞などの抽象度の高い品詞（事物・事象そのものではなく、それらの関係性を指示する品詞）の基本義や、ドイツ語にみられる hin-/her- 系副詞（hinein, hinaus, herein, heraus など、話者の立場や視点の取り方次第で、方向指示

¹⁰ 同様の問題は「Guten Tag!」のような初歩的な挨拶表現についても指摘できる。一般的に、「Guten Tag!」は知人と出会ったときに発する「こんにちは」という意味の言葉であると理解されているし、またそのように教えられているが、実際には、これが別れ際にも発せられる表現であることを考えれば、「Guten Tag = こんにちは」という単純な等式が成立しないことはすぐにわかるはずである。

のために選択される語句が相対的に変化する副詞類)の用法、あるいは、基本義として事物・事象の「存在」「所有」「変化」などを意味しつつも、比喩的拡張の結果として多様な文法的機能を備えることになった(と一般的には理解されている)sein, haben, werden のような動詞類の本質的役割などを、簡潔かつ明瞭に教示する際に有効ではないかと考えている。

前置詞の場合を例にあげると、西欧諸語において「複数のものごとの関係を示す」という文法的・認知的な機能を担うこの単語群は、その表象がメタフォリカルあるいはアナログカルに次々と拡張されてきた結果、表記の単純さとは対照的に、複雑かつ多様な意味と用法の広がりをもつことになってしまった。しかし、日本語にはこれと明確に対応する品詞が存在しないこともあってか、初修外国語教育においては、たとえばドイツ語の場合、「in = ~の中で、~の中へ」「auf = ~の上で、~の上へ」「für = ~のために、~の代わりに」という意味である、などのように簡易化された一対一対応の訳語置換によって学習させる手法が従来から採用されてきた。つまり、本来のきわめて雑多な概念の広がり(=派生義)の大部分を捨象し、使用頻度が比較的高いと思われるごく少数の訳語——それらが必ずしも本質的な基本義であるとは限らない——だけに純化して、短時間で簡便に学ばせようとする教育方針である。

しかし、そのようにしてドイツ語を学ぶ(そして、すでに数年間にわたって英語を学んでいるはずの)初学者は、「英語で(話す、書く、読むなど)」という意味の表現が、英語では in english であるのにドイツ語では auf Englisch となることについて、どのような整合性を見出せるのだろうか。また、für のあとに時間を表わす語句が置かれている表現に遭遇したときに(これは英語の for でも同様であるが)、「~のために」と「時間や期間」との論理関係を、いったいどのように把握できるのだろう。あるいは、前節でも例としてとりあげた nach は、「nach links = 左へ」や「nach Berlin = ベルリンへ」などのように、空間的には「これから進むべき先方や前方」を示す言葉でありながら、時間や順序の場合には「空間の場合と逆転した前後関係」を意味することが、たとえば「… nach dem Essen = 食事のあとで…する」のような例文によって示されたりする。日本語に置き換えた場合に生じるこの前後関係表現の錯綜という事態に関して、初学者はどうすれば合理的で統一的な理解に到達できるというのだろうか。

学習者が抱くであろうこうした初歩的な疑問の数々に対して、「外国語とはそういうものなのだから、とりあえず覚えてしまえばよいのです」などといった無責任な回答をして済ませるようでは、真摯な学習者としては、その教育者の存在意義に対して根本的な疑義を生じざるをえないであろう。

この種の問題の発生率を軽減するには、特定の前置詞が想起させる本質的観念やプロトタイプ・イメージ(≒基本義)について、日本語(言語記号)による詳密な説明を展開するのではなく、非言語的なインフォグラフィックスによって簡潔に示すことが、教育者にとっては容易で、かつ、初学者にとっても効果的な方法ではないだろうか¹¹。そして、日本語への置き換えは、本来ならばこ

¹¹ 構文の説明に図形や矢印線を利用すること(たとえばドイツ語の梓構造や関係詞の構文解説など)は、従来より行なわれてきたと思うが、ここで主張されているのは、そうした高次の抽象的文法知識に関する図示の意義ではなく、個別の単語レベルでの概念把握という、初学者段階で発生しうる低次の問題に対する図解の有効性である。

の種のイメージや観念を経由しつつなされるべき作業であるはずである。

もちろん、図示するといっても複雑な構造の図画等を描く必要はない。たとえば、多様な意味の起点となる空間関係の説明には、認知文法的に言えば、ランドマークである「前置詞に後続する要素」を大きめの単純な図形（四角形や円筒、立方体など）で示し、それと関係する「もうひとつの要素」であるトラジェクターを小さな要素記号（○や□など）で適切な位置に描くことで、また両者間に一定の方向性をもった運動などがある場合には、これらに適切な矢印線などを組み合わせるだけで、言語表現のみでは伝えられない「複数のものごとの関係」を直観的に把握させることが可能である¹²。

さらに時間関係については、基本的な時間経過を表示する矢印直線と、その直線上でランドマークとなって「特定の時点」を示す要素記号（●や縦棒線 | など）、およびトラジェクターである「事態や行為が推移する時間・期間」を示す別の並行矢印直線などを描くだけでも充分である¹³。個々の前置詞がもつ基本義以外のさまざまな派生義（複数のものごとの関係）は、こうして描かれる中核的な観念やイメージからのアナログカルな拡張として容易に説明・理解が可能なのである。

とはいえ、先述のように、そもそも静止図であるインフォグラフィックスにはリアルな動きや情景を伴わせることができないため、やはり、この点を補う別種のメディアを援用すること（映像資料や身体動作によるものなど）が望ましいだろう。また、この方法を導入する際にも、身体動作を併用する場合と同様に、適切なインフォグラフィックスを提示しなければ学習者の理解を妨げる結果をもたらしかねないことを指摘しておきたい。つまり、教育者には正しい〈図法〉に則った正確な図示を心がけることが要請されるのである¹⁴。

2-3 プロソディと臨場感の不足

第三の問題は、初修外国語教育においては、文脈や状況によって変わる発話全体の音声的・音韻的特質（プロソディ）に関する配慮が乏しいことである。

¹² 認知文法では、主観の意味論という立場から、概念内容が同じであっても「捉え方」が違えば意味が異なると考える。その捉え方の違いの1つに〈際だち〉という考え方がある。ある特定の認知領域内の構造は、その際だちの違いによって、背景的要素となる〈ベース〉と、注目されて際だちの大きい〈プロファイル〉に区別される。このプロファイルが複数の事物間に成立する関係を表現している場合、その事物間にも際だちの差異がある。こうした関係を表わすプロファイルにおいて、際だちの最も大きい部分を〈トラジェクター〉と名付け、トラジェクターほどではないが、それなりに際だちの大きいその他の部分を〈ランドマーク〉と呼んでいる。具体的には、トラジェクターとは発話者がその存在場所を確定したり、性質を記述したり、運動を追跡したりする対象であり、また、ランドマークはそうした行為（確定、記述、追跡など）の基準となるものである。これらの認知文法上の説明概念の詳細については、山梨『認知言語学原理』、Langacker, *Foundations of Cognitive Grammar* 等を参照のこと。

¹³ この方法は、たんに前置詞の意味や用法を示す場合だけでなく、さまざまな動詞の時制（Tempus）、相（Aspekt）、態（Genus / voice）、法（Modus）などの違いを、こうした無駄な術語を用いることなく簡潔なかたちで示してみせる場合にも有用である。

¹⁴ 本稿の考察範囲からは逸脱するが、現在ならば、たとえばスーパーインポーズ（ICTを活用して実際の会話場面の映像にインフォグラフィックスやその解説文を重ね合わせて表示する）などといった方法を採用してオーディオ・ビデオ教材を作成することも、ひとつの可能性として考えられる。

おそらく初修外国語の学習者にとって最初の難関のひとつは、発話文の書記表示のみでは知りえないその言語特有の発音規則、つまり、日本語とは明らかに異なる母音や子音の口型と発声、長・短・半母音等の区別、高低・強弱のアクセントやイントネーション（抑揚）等に関する規則を習得することであろう。とはいえ、教科書や外国語辞典に記載されている発音規則の数々は、いわば固定された不変のパターンでもあるのだから、再生音源や教育者による発声例、具体的な解説文や解説図、発音記号（国際音声記号）などを手がかりとしながら発音練習を反復することによって、順次習得していくことが十分に可能である。

むしろ本当に重要なのは、現実には展開される会話の場面においては、こうした一定の発音規則とは異なる次元で、その時々文脈や状況、話者の立場や関心の違いなどによって、発話全体が音声的・音韻的に不断に変化していくのが自然だということである。たとえば、発話時間に関わる要因（リズム、テンポ、ポーズなど）や音調に関わる要因（イントネーション、ストレス、プロミネンスなど）は決して一定不変ではなく、コミュニケーション参加者の関心対象や心理状態によって随時変化していくものである。多彩に変化する音声発話こそが自然であり、それゆえ聞く者、見る者の耳目を惹くのである。逆に、これらのプロソディに関係する要因への配慮が不足する場合は、仮に発音が機械的に正確であっても、実際には不自然であるような発話が繰り返されることになる。その結果、提示される会話の場面自体が現実感や臨場感を欠き、変化に乏しい退屈なものになってしまうわけである。

この点は第一、第二の問題にも関わってくる。つまり、教育者自身がその言葉を「いかなる場面や状況において、誰が、誰に向けて、どのような想いで」発しているのかを念頭に置きつつ発声してみせることによって、発話にはそれなりに自然で適切なプロソディが備わるはずだし、文脈や状況が異なれば同じ書記表示の発話文でも「異なって語られる」ことを示せるにちがいない。また、その発話には自然と表情や仕草、身振りによる感情表現や指示表現が伴うことになる。そして、教育者がこのプロソディや身体動作をより意識的に実践できるならば、発話はいっそう現実感を帯びたものになりうるだろう。このように実践することで、教育者は学習者に対してもまた、何らかの状況を想定しつつ情感を込めて身体動作を伴わせながら発声することを指示できるようになる¹⁵。

¹⁵ 自然で適切なプロソディと表情・身振りによる感情表現を備えた発話方法を習得する理想的な訓練のひとつは、学習者各人が自分の好きな映画やドラマ、アニメ作品などの登場人物になりきって、気に入ったシーンの台詞をアフレコふうに、俳優や声優が演じているとおりに情感を込めて繰り返し朗読することである。練習とはいえ、この方法を実践できれば、必然的に「いかなる場合に、誰が、誰に向けて、どのような想いで」その言葉を発しているのかを意識して語ることにならざるをえない。しかも、本人がはじめてから「そのように語りたい」という強い意志をもって臨むのだから、大きな学習効果が期待できるはずである。ただし、この方法では、学習者個々人の好みや趣味に沿ったコンテンツであるかどうかによって学習に臨む姿勢や意欲が左右されることになるため、受講者全員に画一的な教育用コンテンツを一方的に提示することは避けねばならない。つまり、個々人の意志（好み）を最大限に尊重できる教育環境の構築が前提条件となるのである。また、そうしたコンテンツに恵まれた状況にある英語学習者あるいは外国人の日本語学習者の場合とは異なり、そもそも日本人の初修外国語学習者にとっては、そうした発話練習に適した魅力的なコンテンツを見つけ出すこと自体が非常に困難だという問題もある。

そのような変化に富んだコミュニケーションを展開できれば、現実には存在しない登場人物たちの単調な会話の場面であっても、それをたんに規則通り正しく発音しただけの場合にはありえなかったであろう臨場感、あるいは一種の緊張感がその場に生じる。また、学習者は言語記号として伝達される情報以上の何かをあわせて「感じ取る」ことになる。それが集中力を高めて学習効率の向上をもたらす十分な契機となりえるのである。

ただし、すでに述べたように、意識的なものであれ、無意識になされたものであれ、教育者が例示してみせようとするプロソディや表情、身振り、身体動作が不自然もしくは不適切であった場合には、学習者の状況認識を混乱させたり、誤った観念やイメージを植え付けたり、ときには学習者の理解しようとする姿勢や集中力の持続に多大な悪影響を及ぼしたりする危険性もある。つまり、不適切なプロソディや身体動作は、明らかにネガティブな意味で冗長なのである。教育者には、授業現場で学習者に対して発声したり書き記したりしてみせる「文の正確さ」や描き出す「図の正確さ」だけでなく、「プロソディと身体動作の正確さ」に関しても十分に留意することが要請されるのである。

2-4 改善の方向性

本章では、初修外国語の教育現場において学習効率の向上を妨げてきたと思われる三つの問題を指摘し、また若干の改善可能性とその限界についても示唆してきたわけだが、ここであらためてこれらの問題の根幹にある要因について考えをめぐらせてみると、それは、教育現場のさまざまな局面における「現実感の欠如」あるいは「具体性の不足」に集約することができるのではないかと思う。この状況は、初修外国語教育が伝統的に「読んで理解する」「聞いて理解する」という学習のプロセス¹⁶には重点を置きつつも、教材とする対話や文章のなかで言及される内容自体にはさほどの関心を向けてこなかったことと無関係ではないだろう¹⁷。そして、こうした現実感や具体性の欠落という状況を改善あるいは補填するために効果的であるのが、「冗長系の構成」および「冗長性の付加」という手続きなのである。新たに付け加えられるべき「冗長なもの」とは、いうまでもなく、文字メディア以外の具体的な視覚情報と適切な音声のプロソディ、すなわち、学習者が「見て理解」し、「聞いて理解」して、「感じ取る」ことを通して体で覚えるという学習プロセスである。

さまざまな点で現実感を欠く対話の場面や種々の例文を、学習者がより自然に受け入れて理解し、

¹⁶ 残り2つの学習プロセスである「書く」と「話す」は、現実的には「理解」ではなく「確認」の段階に位置づけるのがふさわしいのではないだろうか。つまり、学習した内容を正しく理解できているかどうかを、学習者自らが「書いて確認する」「話して確認する」ということである。

¹⁷ このような状況を改善するために、語学学習という側面だけでなく内容学習という側面も重視すべきであるという立場から、おもに英語教育において実践されているのが、内容言語統合型学習（CLIL：Content and Language Integrated Learning）という方法である。この方法については和泉『CLIL（内容言語統合型学習）上智大学外国語教育の新たな挑戦 第2巻 実践と応用』等を参照のこと。ただし、初修外国語1年目でこの方法を試みるならば、基礎的な語彙と文法のみで学習者の関心を高めるコンテンツを用意せねばならないという困難な課題に直面することになる。

習得すべき文法知識や語句をより効果的に記憶に刻めるようにするには、適切なプロソディとリアルなヴィジュアルイメージの喚起が有効である。つまり、臨場感のある発声に加えて、目で追える何らかの〈動き〉や視覚情報を教育者が意図的に提示することによって、あたかも学習者の眼前に具体的な人物、事物、関係、状況が出現し、学習者がその人物の身体や感情の動きを感じ取れるかのような具体的なイメージを喚起させる方法が有効なのである。

これを視覚情報の提示によって実践するため簡便な方法として、本稿では「インフォグラフィックス」「オーディオ・ビデオ」および「発話時の身体動作併用」を提案してきた。これらのうち、インフォグラフィックスとオーディオ・ビデオの活用は「冗長系の構成」と位置づけることができるだろう。つまり、教育のコミュニケーションにおいて、学習者が「読む・聞く」という受容行為だけでは十分な理解に達しえない場合——すなわち、教育・学習行為の失敗＝教育システムの機能不全＝情報伝達プロセスにおけるデータ送受信の失敗——に備えて、あらかじめこれらの視覚メディアによる情報伝達経路を代替策として用意しておくのである。そして、実際に学習の失敗が判明したり感知されりしたのちに、あらためてその失敗を回復して「学習項目の十分な了解」という目的に達するための新たな経路として、これらのメディアを導入するのである。

もちろん、学習者が「読んだり聞いたり」するだけで十分に了解できていると推測される場合であっても、「読む・聞く」という受容行為の前後で「見る」メディアを補足的に活用することは、学習者の了解度をよりいっそう高め、学習内容をさらに確実に定着させることに役立つであろう。

一方、プロソディにも配慮しつつ発話時に身体動作を併用する方法は、「冗長性の付加」という観点から導入を検討すべきものである。つまり、教育者が会話等の例文を発声してみせたり、複数のものごとの関係の図的な捉え方を語ったりしながら、同時に適切な表情や身振り、手振りなどの身体動作を意識して伴わせることによって、学習プロセス全体に「見て理解し、感じ取る」ための新たな視覚的（あるいは身体的）な情報伝達経路を並行的に付加するのである¹⁸。

このようにして音声情報に「身体的な視覚情報」という冗長性を付加する方法は、学習項目の論理的・語学的な理解を追求するために導入されるインフォグラフィックスやオーディオ・ビデオの場合とは、目的をいくらか異にする。なぜなら、「動きを演じ、形や位置を再現し、情景を描き出し、どのような音声よりもくっきりとリアルに感情を表現する」¹⁹ことを可能にする適切な身体動作は、第一に、教育者がこれを為すことで会話の場面に臨場感や具体性を伴わせ、学習者が具体的に「見て理解し、感じ取る」プロセスを「聞いて理解する」プロセスと並行してたどれることを、そして第二に、学習者自身がこれを為すことでリアルな会話の場面に参加しているかのような体験をする（といっても所詮は疑似体験にすぎないのだが）ことを支援するものだからである。こうした冗長な同時並行プロセスが、学すべき言語表現を音声と文字で論理的に理解するだけでなく、最終

¹⁸ この方法には、インフォグラフィックスやオーディオ・ビデオを用いる場合と違って、提示や説明のための余計な時間を必要としないという、さらに別の利点もある。なお、「身体的」であるとは、学習者自身が身体動作の並行実践を通して言語表現を「身に付ける」という学習のプロセスがあることを示唆している。

¹⁹ マラリー『人間は手で話す』45頁。なお、傍点は引用者による。

的には身体と感情によって感覚的に記憶に刻むことにもつながっていくのである。

次章では、この身体動作併用という第三の方法に焦点を当て、その具体的内容について検討する。なお、プロソディックな要素の意識的導入というもうひとつの課題については、高等教育機関で外国語教育を担当できるレベルの語学力を備えた教育者であれば容易に実践可能であるはずなので、これ以上の言及は不要であろう。

3. 身体動作を併用するために

自らの発言内容にいっそうの説得力をもたせることを目的として、発話の音声的・音韻的な要素だけでなく、自らの手指の動作や顔面の表情をも意図的に活用する方法は、聞き手の感情に強く訴えかけて印象深く語るための手段として、古来よりその有効性が確認されてきた。その歴史上の原点となるのは、おそらく古代ローマ時代の修辞学者で弁論術の教師でもあった M.F.クインティリアヌス (Marcus Fabius Quintilianus, 30-100頃) であろう。クインティリアヌスは弁論を行なうに際して「指の扱いを重視し、特に人目をひく雄弁術の身振りのために非常に念入りの規則を作った」²⁰ という。日々の会話の場面で観察される人々の無意識的なジェスチャーや非言語コミュニケーション (表情、視線、指さし、身振り、姿勢など) の独自の心理効果と伝達作用を究明し、その動作パターンいくつかを弁論に際して意図的に活用・実演できれば、本来の無意識的な身体動作とは一線を画する強力な伝達手段になりうるという事実、古代ローマ時代の人々もすでに着目していたわけである。

ただし、身体動作に関する人々の認識や、身体動作によって生まれる心理的な効果、音声とは別の経路で独自に発信／受信される情報の種類や意味などは、メッセージの送り手と受け手の双方が帰属している社会、文化、世代、時代等の〈コンテキスト〉の違いに相応して種々に異なるものとなる。したがって、現代の日本人が古代ローマ時代の人間であるクインティリアヌスによって確立された「念入りの規則」を、その古典的著書である『弁論家の教育 (Institutionis oratoriae)』²¹ から学んで実践したとしても、実際上の効果はほとんど期待できないのが現状である。

文化的差異に由来するこうしたコミュニケーション行為の方法論に関する問題については、かねてよりアメリカの文化人類学者エドワード・T.ホール (Edward Twitchell Hall, 1914-2009) が以下のように的確に指摘してきたことでもある：

人間のコミュニケーション行為の多くは、生理的なものとは無関係に進化したものである。

〔…〕それが属している文化、あるいは副次文化サブ・カルチャーをよく知らなければ、その意味するところを正しく理解することはできない。〔…〕コミュニケーション行為の全体〔…〕つまり、言葉、行為、姿勢、身振り、声の調子、顔の表情、それに時間、空間、物の扱い方、仕事のやり方、遊び方、求愛の仕方、身の守り方など〔…〕は、その背後にある、歴史的、社会的、文化的

²⁰ マラリー『人間は手で話す』52頁。

²¹ Ludwig Radermacher (hg.), *M.Fabi Quintiliani Institutionis oratoriae libri XII*. Teubner, 1965; クインティリアヌス『弁論家の教育<1>～<4>』森谷宇一 (訳) 京都大学学術出版会, 2005-2016年参照。

なコンテキストに充分親しんでいて、初めてその意味を正しく読み取ることのできる、それぞれ完結したコミュニケーション体系である。²²

E.T.ホールのこの見解にしたがえば、現代の日本社会に生きる人間は、コミュニケーションにおいて身体動作を効果的に用いようとする際には、「現代日本の社会と文化」に属する独自の身体動作の体系や規範にしたがうことが必要なのだ、という結論になるのだろう。だが、話し手も聞き手も同じ文化と言語を共有しているモノリンガルなコンテキストの場合とは異なり、複数の言語、文化、認識が交錯する外国語教育のコミュニケーションにおいては、ホールが指摘した観点にしたがって「モノカルチャーな属性に認識を左右される身体動作」を活用するだけでは明らかに不十分である。その教育的コミュニケーションの基底に「異文化学習」という要素をあわせもつ外国語教育の現場においては、むしろ、異なる歴史的、文化的、社会的あるいは言語的なコンテキスト間の諸々の差異を超越しうるような、より高度な汎用性や普遍性を備えた新しい身体動作の方法論が必要となるのである。

しかし、そのような新しい方法論を個々の教育者がゼロベースで構築していくことは、実際にはきわめて困難な課題であると言わざるをえない。少なくとも、新しい方法論を構築するための十分な整合性をもった土台となるような、何らかの原理と体系が必要である。そこで着目したいのが、巧みな身体動作（手指や顔面、身体各部の動き）と眼前の空間領域を用いて視覚的なコミュニケーションを実現している手話言語の存在である。

3-1 手話言語とは

手指動作とその視覚的認知を利用して情報伝達や意思疎通などの複雑なコミュニケーション行為を成立させている（と一般的には考えられている）手話言語は、聴覚と発声を利用する音声言語（日本語や英語、ドイツ語など）と同じく、独自の文法と語彙の体系を有する自然言語の一種である。そして、音声言語の場合と同様に、やはり世界各地でそれぞれに異なる手話言語が用いられているという現実がある。ただし、そうした手話言語間の差異は諸々の音声言語間の差異よりもはるかに小さく、逆に、各手話言語間の共通性や親和性の方が、当該地域の手話言語と音声言語との共通性より大きいとも考えられている。

そのような手話言語であるが、かつてはジェスチャーや種々の非言語コミュニケーション等と同じ視され、「たんなる身振り・手振りにすぎないもの」などと誤解されていたため、独立した自然言語としての地位を言語的にも社会的にも承認されない不幸な時代が長く続いていた。しかし近年になって、視覚言語としての独特な表現特性が言語学的研究の考察対象とされる機会が増えるとともに、手話が言語として成立しうる十分な記号・論理の体系を備えていることが実証されるようになってきた。また、その手指動作（指、手、腕の動き）および非手指動作、すなわち眉、目、頬、口、顎、首、頭の動きや変化、視線の移動などが、さまざまな語彙や文法を表現・伝達するための

²² ホール『文化を超えて』56-57頁。なお、引用文中の「…」は引用者による省略部分を示す。

独自の機能を担っている——しかも、一次元的に情報伝達を行なう音声言語とは異なり、複数の情報を同時並行的に伝達しうる言語である——ことも急速に解明されつつある。さらに、そうした言語学的研究の進展と並行して、手話の自然言語としての地位や、手話者である聾者の権利をめぐる社会的状況も徐々に改善されはじめている²³。

このように、日本においても「ひとつの言語」として確立されつつあるように見える手話であるが、その内実はそれほど簡単ではない。なぜなら、社会的あるいは言語的に絶対多数者である聴者が用いる音声言語の影響下に置かれ続けてきた手話言語の世界では、おもに聾者がそのコミュニティにおいて「ネイティブ言語として習得する独自の手話」と、聴者と聾者の間で行なわれるコミュニケーションの過程で成立してきた「聴者の音声言語を手指動作によって表現する手話」という二種類の言語体系が常に併存してきたからである²⁴。

日本の場合、前者は現在では「日本手話」と呼ばれ、多彩な身体動作や表情、口型、視線などによって文法機能を語彙とともに同時並行的に表現する「聾者のネイティブ言語」と位置づけられている。一方、後者の手話は、語彙レベルでは日本手話の手指単語表現を借用しつつも、語順や文法体系がほぼ音声日本語と同じである一次元的に情報伝達を行なう言語であって、文字化や音声化も比較的容易であることから、「日本語対应手話」などと呼ばれている。この日本語対应手話は、基本語彙以外の言語的要素、とりわけ統語レベルの諸機能を音声日本語の体系に依存しているためか、日本手話に比べて空間の利用法や表情、視線、身体動作の変化に乏しいのが特徴であり、このことが聴者である日本語話者にとって学びやすいという長所になってもある。そして、この二系統の手話は、言語学的には異なるものとしてそれぞれ明確に位置づけられるのである。

また、両系統の手話のどちらを正統な手話言語として承認すべきかという問題をめぐって、両言語の使用者に手話研究者も交えて論争が紛糾し続けてきたという歴史もある。ところが、社会一般の人々の手話言語に関する認識をあらためて確認してみると、両者の具体的な差異の内容どころか、そもそも手話言語の世界にこれら二つの系統が併存していることすらほとんど知られていないのが実情である。

「どちらの系統の手話が正統であるか」という問題はそもそも本論考の範囲外であるため、これ以上の言及は差し控えたいと思う。ただ、ここでは「高度な汎用性・普遍性を備えた身体動作の方法論」を追究するための出発点として有用であるのは聾者のネイティブ手話＝日本手話の表現特性

²³ 国際的には2006年の国連による障害者権利条約において、日本では2011年に公布された改正障害者基本法によって、はじめて国政レベルで手話が「言語」とであると規定された。それ以来、日本各地の自治体で手話言語条例の制定・施行が続いている。参照HP：『全日本ろうあ連盟』「手話言語法制定推進事業」<https://www.jfd.or.jp/sgh>（2019年10月4日参照）。

²⁴ こうした状況は日本だけでなく、手話言語が用いられている他の国々でも観察されている。たとえばドイツでは、聾者のネイティブ手話は「ドイツ手話（Deutsche Gebärdensprache, 略称：DGS）」と呼ばれているが、音声ドイツ語に対応した手話は「音声発話付き手話（Lautsprachbegleitende Gebärden, 略称：LBG）」という異なる名称を付けられ、DGSとは明確に区別されている。なお、「音声発話付き」とは、音声ドイツ語の語順で各単語を発音しつつ、それに手指動作による単語表現を伴わせる形式であることを意味する。

であり、日本手話を主要な準拠対象とするのが妥当と考えられることを明記しておきたい。

もちろん、初修外国語教育の現場で必要とされる身体動作が、簡易な個々の語彙レベルに関するものであったり、先述したようなインフォグラフィックスで示しうる「複数のものごとの関係」についての表現程度であったりする場合には、単純な手指動作や素朴なジェスチャーだけでもその目的を果たすことが充分可能である。たとえば、教育者がいくつかの手指単語や手指動作を教育現場で音声と同時並行的に用いるだけで、視覚的な冗長性の付加によってある程度の学習効果の向上が見込めるはずである。したがって、このような場合は「どちらの系統の手話に倣うのが適切であるか」という問題への配慮がそもそも不要である。

しかし、学習者の眼前に具体的な人物、事物、事象、関係、運動、情景などが現前しているかのような、あるいは、人物の身体や感情の動きを感じ取れるかのようなイメージを喚起し、学習者が「見て理解し、感じ取る」プロセスを「聞いて理解し、感じ取る」プロセスと並行させることをめざす教育のコミュニケーションを試みようとする場合には、やはり単純な手指動作やジェスチャーでは不十分である。そこで、目的に達する最短の道筋をたどるために、聾者のネイティブ手話言語の表現方法を手がかりとすることが必要となる。なぜならば、聾者のネイティブ手話言語の多くに共通するいくつかの表現特性こそが、次節で述べるように、人類のコミュニケーション行為の本質部分と深く関与していると想定できるからである。

ここからは、このような聾者のネイティブ手話言語に固有の表現・伝達方法に依拠することが、外国語教育が直面する異文化間・異言語間の差異という問題を超越するためのひとつの突破口となりうることを示していきたいと思う。

3-2 手話言語の表現特性

既述のように、日本手話とは、身体動作と空間指示によって視覚によるコミュニケーションを実現する「聾者のネイティブ手話言語」の一種である。その情報伝達プロセスで用いられる手話単語の多くは、指示対象となる諸々の事物・事象（無数の存在物やその状態、運動、変化、関係など）をその性質、様相、部分、特徴などの観点から捉え、手指の形態と動作で具象的に再現することによって指示するという、いわば換喩的ないしは提喩的な表現方法によって構成されている。これに多彩な非手指動作（NMS, non-manual signals：表情、口型、視線移動、首や顎、頭の動作など）を併用することで、統語的情報や形容詞的・副詞的な情報があわせて伝達される。また、眼前の「空間内の任意の位置」を「指さす」ことにより、話題とされる種々の対象（人物、事物、事象など）を「ここ」や「そこ」に存在するものとして具体的に指示したり、代名詞的にその位置を再利用したりもする。手話者同士の対話は、このような手話言語の強力な具体的指示力を駆使することによって、眼前の空間内に対象の存在を次々と再現前化しながら進行していくのである。

本研究の目指すところは、もちろん、そうした立体的な対話を実現する手話言語の特徴や機能の全体像を網羅的に解明したり分析したりすることではない。また、個々の身体表現が担う言語上の

諸機能を対象とする実証的研究には、すでに多くの分野の研究者が個別に取り組んでいる²⁵。よってここでは、外国語教育の効果的な実践のために「リアルなイメージを喚起する身体動作の方法論を確立する」という、本稿の当初の目的にとって有用な表現特性に考察範囲を限定し、それらの役割について初修外国語教育への応用可能性という観点から簡潔に論じることにした。

3-2-1 非手指動作・表情による感情の表示

はじめに注目したいのは、手指以外の身体部位の利用法のなかでも、とりわけ「顔面の表情」と「首や頭の動作」が、手話の文法要素（音声日本語の助詞類に相当する要素など）と話者の内的感情の双方を同時に表出する複雑な役割を担っている点である。聴者である外国語の教育者にとって、経験的にも理解や実践が容易と思われるのは疑問文の表情と動作であろうから、まずはそこから検討することにした。

日本手話では、「はい／いいえ」を問う決定疑問文や、「なに」「どうした」「いつ」などを問う補足疑問文を述べる際には、文を構成する個々の単語を表現する手指動作とともに、発話全体が疑問文であることを伝える固有の表情（いくらか高めの眉位置や大きめの目の開き具合など）と、若干の首（もしくは顎部や頭部）を振るという動作のNMSがあらわれる。これらのNMSが伴わない場合は、同じ手指動作が平叙文になったり、「～なもの」「～なこと」「～するとき」という意味の関係節になったりする。

一方、音声言語の場合、決定疑問文は文末を上げるイントネーションと語順によって、また補足疑問文は疑問詞類と語順によって（音声日本語の場合には、さらに、どちらの疑問文でも文末に「～か」のような特別な助詞類を文末に付加することによって）、対話相手に伝達されると一般的には想定されており、実際に教育現場でもそのような指導が継続的に行なわれている。ところが、音声による自然なコミュニケーションにおける疑問文の発話行為には、多くの場合、おそらく話者本人にも、そして対話相手にもはっきりそれと意識されていないだけで、実際には話者の「知りたい」という内面の感情を示す表情や、これを補足する頭部の傾きを伴うことが普通に観察できる。そして、これらの身体動作は手話言語における疑問文のNMSとも酷似したものである。

ここで問題視すべきなのは、音声による「自然な発話」では無意識のうちにあらわれるそうした表情や頭部の動きが、人為的に設定された「不自然な発話」、つまり外国語学習における会話や発音の練習場面では、ほとんど出現しないということである。もちろん、教育者も学習者も「知りたい」という気持ちなど微塵もない心理状態で、ただ疑問の構文形式にしたがって発声しているにすぎないのだから、そこに話者の「発話内容に相応した内面の心の動き」をうかがわせるような微細な表情や動作などが伴うわけもないのは当然である。そのような話者の顔面や身体に頻繁に観察

²⁵ 手話言語に見られる種々の表現特性の詳細については、手話研究者や言語学者をはじめとして、教育学者、情報通信学や福祉工学分野などを専門とする研究者によっても多角的に研究が実施され、膨大な成果がすでに発表されている。本稿において、そのような複合的研究分野における動向の全体像を示すことは現実的ではないし、必要なことでもないため、本稿中で直接の参考文献となっていないものについては書誌情報の記載を割愛する。

されるのは、非当事者に特有な「会話の内容自体には何の興味もないのです」といった感情を表示する一種の「無関心の表情や仕草」や、うまく発音できたことに対する満足の表情、あるいは、うまく発音できないことに対する困惑や苛立ちの表情や仕草である。

しかし、現実的に考えれば、このように発話内容と心理状態が乖離した第三者的立場で取り組む対話のシミュレーションでは、そこから得られる「純粋に語学的な学習効果」の期待値はそれほど高くない。「外国語の習得には現地留学が一番の近道だ」といった考え方が説得力をもって主張されるのは、こうした問題が背景にあることもその理由のひとつなのだろう。つまり、当事者として現実のコミュニケーションに参加（あるいは、少なくとも自分自身を当事者として具体的にイメージしつつ対話のシミュレーションを実践）してこそ、言語表現を音声と文字で語学的に理解するだけでなく、発話内容にも充分な関心を抱いて、身体と感情によって感覚的に深く記憶に刻み込むという学習プロセスが発動する、という考え方である。これは、ある意味では「内容言語統合学習（CLIL：Content and Language Integrated Learning）」的な考え方でもある。ただし、当事者としてコミュニケーションに参加することは、CLILのように「内容を学ぶ」という側面を強調するものではなく、発話の内容を自分事として受けとめて了解することによって「経験から学ぶ」という側面を強調される学習プロセスである。そして、現実にはそれが学習者を高度な理解へと導く結果をもたらすのである。

教育者がこの学習プロセスを教育現場で進行させるには、まず、自らが対話のシミュレーションを当事者として演出してみせること、すなわち、対話相手を含めて発話状況を具体的に設定しつつ、疑問の表情と動作を意識的かつ正確に実践しながら、プロソディにも充分に配慮して発声してみせることが良策である。また同様に、学習者に対しても形式的な発声練習を繰り返させるだけでなく、「どのような状況で、誰に向けて、どのような想いで」その言葉を発するのか、どのような表情を浮かべるべきなのかを具体的にイメージさせながら、対話の当事者として問いかけたり答えたりするように努めさせねばならない²⁶。

表情の役割という点では、同様のことが疑問文以外の場合にも当てはまる。日本手話では、肯定、否定、命令、疑念（「そうなの？」など）あるいは同意（「そうなんです」など）や確認（「いかがでしょうか？」など）の意味を伝達する場合にも、基本となる手指動作にそれらの意味を付加する各々固有の表情（眉の位置や目の開き具合）と首や頭、顎の位置変化というNMSが併用される。たとえば、肯定や否定の意図を伝えるときには「頷き」や「首振り」が、疑念の表明には一連の手指動作の最後の段階で「眉を上げつつ頷く」動作が伴う。また、命令やこれに類する発話の場合に

²⁶ 初修外国語ではなく既習外国語（つまり英語）の教育現場における事例であるが、会話場面のシミュレーションをその当事者として演出させる教育方法の興味深い試みのひとつとして、受講生に落語を覚えさせて実演させるという授業実践の報告がある。その授業では、CLILとして英語で落語の歴史や伝統について学びつつも、最終段階では各受講生が自ら高座に上って「英語で落語」を語る機会が設けられているという。受講生には、落語に登場する多様な人物になりきって、ひとりで多くの登場人物の具体的な「表情や仕草を伴った語り」を実演することが要求されるわけである。ディヘヴン「講座としての高座：英語教育における落語の可能性と現実」を参照。

は「顎を上げる」ことで、確認の場合には掌を上に向けて前へ出しつつ疑問文のNMSを併用することで（このNMSがないと「どうぞ」という意味になる）、その意図が相手に伝達される。

音声言語でも、「はい」や「いいえ」という発話に「頷き」や「首振り」が伴うことが多いのは周知のとおりである。だが実際には、命令、肯定、否定、同意、確認などの意図を相手に伝える発話行為にも、話者の内的感情を示すそれぞれに固有の無意識的な表情が見られる。そして、それらの表情や動作は、疑問文の場合と同様、文法表示機能を担って明確に行なわれる日本手話のNMSと共通する要素を非常に多く含んでいるのである。

こうした状況を前提として音声言語による対話を捉え直してみると、「はい」「いいえ」「そうなの？」「そうなんです」といった感動詞や副詞、あるいは簡潔な単文節レベルの発話では、実際には、種々の身体動作に伴って音声が副次的に発せられているにすぎない、と想定する方がより合理的であろうし、本来ならばそれが現実¹に即した認識ではないだろうか。ところが、外国語教育における対話のシミュレーションにおいては、当然のことだが、コミュニケーション行為の本質を構成するはずの表情や動作が話者の顔面や身体にほとんどあらわれないのである。

ここまで確認してきたNMSに関する知見を前提とするならば、日本手話の発話行為を手がかりとしながらNMSの意識的な表現方法をいくらかでも習得し、教育現場で（これまで無意識かつ無作為にあらわれていた不相応な表情や動作のかわりに）実践してみせることが外国語教育の指導者にとって必須の課題であり、しかも、それがとりたてて困難な課題ではないことがわかるだろう。

さらに突き詰めると、驚き、喜び、怒り、悲しみなどの基本的な感情を表明する発話行為にもまた、それに相応しい明確な表情や頭部・手・腕の動作、姿勢の変化などが伴っていることに思い至る。手話言語では、「驚く」「喜ぶ」「怒る」「悲しむ」などの個別の基本感情に対応する手指動作のパターンが存在する。しかし、実は手話言語においてもそれらの手指動作を行なうだけでは感情表明としては不充分なのであり、個々の感情に特有の表情や全体的な姿勢変化などが伴うことによって、はじめて感情を言語的に表現・伝達する「ひとつの完全な手話単語」が形成されるのである。

とはいえ、こうして表出される感情は、実際には手指動作を伴わなくとも、たとえば表情のみでも、対話相手や外部観察者にとっては十分に認識できるものである。したがって、ある表情が話者の本心からの感情表出によるものなのか、それとも、表情自体がひとつの独立した手話単語と認識しうるものなのか、あるいは手話単語の一部を構成するNMSであるのかについては、明確な判定が難しい。しかし、もしも表情や動作を用いた感情の言語的な伝達方法が、ときとして音声話者の表情などと同じような「通常²の感情表出の役割」も同時に担っているとするならば、音声を介した日常的な会話の場面でも頻繁に観察しうるこの種の表情や動作については、手話言語の事例から学ぶまでもなく、意図して再現することが比較的容易であるにちがいない。重要なのは、外国語教育における発声や音読に際して、多彩な感情表現を可能にする表情や動作を意識的に併用することによって、内面的には「当事者の感覚」を、外面的には「場面の臨場感」をいかに巧みに創出・演出しうるかという点なのである。

ここまでに検討してきた顔面の表情や頭部の動作とその感情表出の役割の対応関係は、実際、比

較的多くの言語文化圏においてある程度まで共通していることが確認されており、人類共通の部分がかかなり多いのではないかと推測されている²⁷。したがって、普遍性・汎用性という観点からみても、こうしたNMSの意識的な活用が外国語教育にとって有用な方法になると判断できるであろう。

3-2-2 非手指動作・表情による様相・程度の表示

次に検討したいのは、叙述対象の様相や程度を表現するNMSの役割、つまり形容詞的・副詞的情報を付加する表情と動作である。たとえば、日本手話で「この道」を表現したい場合、「人差指で眼前の任意の空間位置を指さして（＝この）から、その空間位置において、両手の指を前に伸ばした状態で、両手の間隔を20～30cmほど空けて掌を内側にして向かい合わせ、そのまま前方へ軽く動かす（＝道）」という一連の手指動作を行なうのが基本型である。「道」の幅が「大きい、広い」ことを表現したい場合には、両掌の間隔をいくらか広げて、「狭い」ことを表現したいならば狭くして、さらに「とても大きな道」の場合には、目を見開いて腕と肩を大きく開いた状態で、また「とても狭い道」の場合は、目を細めて腕と肩をなるべく小さく開いた状態で行なう。

このように、手話言語では、伝達したい指示対象の様相にあわせて身体動作の大小を変えたり、手・腕の位置やその相互関係を変化させたりすることによって、また、対象に関する主観的評価を示す表情を随時追加していくことによって、きわめて具体的な指示対象の描写が行なわれる。物理的対象について述べる場合だけでなく、先述した感情表現のような心理的状态を述べる場合も同様であって、伝えたい感情の度合いが激しいものであるほど、その身体動作と表情変化もまた激しく大きくなり、さほどでもない場合には動作が小さくなる。

一方、音声によるコミュニケーションにおいても、ジェスチャーを交えつつ、ときには目の開き具合を変えたり眉の位置を上下したり、あるいは親指と人差指の間隔や両手の間隔を広げたり狭めたり、手掌を上げたり下げたりすることによって、話題とする対象・事象の大小、長短、広狭、強弱、高低や激しさ・穏やかさなどの様相や程度の違いを感覚的に表示しようと試みる話者に遭遇することがある。多くの場合、それらの身体表現は、音声による情報発信のみでは相手の理解が不十分らしいとなかば本能的に感じ取った話者が、「自分の判断や感覚、経験を相手にもっと正確に伝えたい」という衝動に駆られて行なうものである。いわば、無意識のうちに身体動作による「冗長性を付加したコミュニケーション」を実践しているわけである。

そこで、外国語教育の現場においても教育者がこのような無意識的な身体動作の併用を自然に実践できていると仮定するならば、「情報伝達プロセスに冗長性を付加する」という当初の目的にはそれで充分である、という判断を下すことが可能である。だが、ここまで指摘してきた問題点をあらためて振り返ってみると、この無意識になされる身体動作においても、先述したことと同様の二つの難点が再び確認されるのである。

²⁷ 種々の感情を表現する表情が、ある程度まで異言語・異文化間のコンテキストの差異を超越した普遍性を備えている可能性があることについては、エクマン他『表情分析入門』を参照のこと。

第一点は、人為的に設定された「不自然な発話」の場面では、自然な表情や身体動作がほとんどあらわれないことである。話者がそもそも「メッセージの内容を相手に正確に伝えたい」という本来的な意思をもっておらず、その思考が「正しい形式・構文で発音しようと試みる」ことにほぼ集中しているという理由のほかに、入門用教材に載録されるのが完結した正確な文章ばかりであることが、身体動作を必要とする自然なコミュニケーションへと結び付かない要因のひとつなのではないか、という推測も可能である。

第二点は、対話のシミュレーションで仮に何らかの身体動作があらわれるとしても、その身体動作が音声によって伝えようとする本来のメッセージ内容と正確に対応したものになるとは限らないということである。なぜなら、それは意識的に統制された（身体動作の規範に則って意図的に実践された）動作ではなく、また、話者にとっては母語ではない外国語で語ろうと試みている最中でもあるからである。意図せずして発話の内容に相応しない不正確な動作や表情が伴ってしまうと、聞き手に混乱を生じさせる結果をもたらしまうという問題が、やはりここにも見出されるのである。

しかし、逆にいうと、正確な情報伝達を補助する適切な身体動作を意識的行なうことができれば、これらの難点は克服可能になるはずである。そこで、手話言語において共通する言語表現として確立しており、音声言語話者同士のコミュニケーションにおいても類似の身体表現として観察しうるようなNMSの表現方法を参照し、教育者がこれを自らの発声と組み合わせて実践する能力を身につけることが、迂遠なようだが現実的には最短の道筋となるのではないだろうか。

本稿では、当初から手話言語の表現方法に範式を求めることが目的に到達する最善の道であると想定しているのだが、その理由は、既述のように、手話言語には音声言語にはない普遍性や汎用性が認められるからである。そして、この観点からもっとも注目に値すると思われるのが、次に検討する「指さし」および「視線」の役割と、それに伴う「空間指示能力」という特性である。

3-2-3 指さしと視線と空間の利用

「指さし」という動作によって話題の対象を指示・確定することは、どの手話言語においても情報伝達プロセスの根幹をなす基本要素だが、とりわけ明確かつ枢要なのは、その人称弁別機能である。話者が自分自身の胸部や胴部を指さすと一人称、眼前の相手を指さすと二人称（複数の人間がいる場合は「指さし」された人物が二人称単数の対話相手）になり、それ以外の対象に向けられる指さしは三人称を表現するのである。

また、対話の過程で話題が人称の異なる対象（あるいは別の二人称の対話相手）に移行する際は、指さす方向が変わるだけでなく、同時に話者の視線移動も行なわれることが特徴的である。日本手話によるコミュニケーションでは、「わたし」と「あなた」が話題となるときには、話者は視線を対話相手に向けており、それ以外の三人称の対象が話題になると、伸ばした人差し指で空間内の別の位置を指さし、視線も対話相手から逸らして「指さした方向」に向ける。ここでさらに話題の対象が別のものになると、話者が指さす位置と視線の向きもまた変わるのだが、その後、先ほどと同じ対象が再び話題になるとときには、先ほどと同じ位置を指さし、再度「そこ」に視線を向けること

になる²⁸。

話者だけではなく、対話相手もまた同様に、話者交替によって自分が話す立場になると、先ほどと同じ対象を話題とする際には先の話者が指示した位置を指さし、「そこ」へと視線を向けながら対話を継続する。つまり、コミュニケーション参加者の眼前に広がる空間内の特定の位置が、三人称の代名詞として機能するわけである。このような「指さし」と「視線」による人称弁別と対象指示の機能によって、たとえば音声日本語の「何かを誰かに（して）もらう／あげる」のように相対的な方向表示が重要な意味をもつ発話の内容などが、明瞭かつ具体的に対話相手に伝達されるのである。

このとき、人差指と両目線の先にある位置には、具体的な指示対象（事物や事象、人物など）が現実存在することもあるが、「たんなる空間だけ」のこともある。前者の場合は指示動作に明らかな必然性があるので、これを「代名詞」と呼ぶのは若干憚られるが²⁹、ここで指さしが果たす対象指示の機能自体は明白である。また後者の場合、同一の位置が繰り返し指示され、本来の意味で一種の代名詞の機能を担うのは、何らかの指示対象が事前に一度「そこ」で行なわれた手指動作によって話題化あるいは概念化されたことにより、それ以後は指示対象（これ、それ、あれ、彼、彼女など）が「その位置に存在するもの」と想定した状態で対話が継続していくからである。

音声による自然なコミュニケーションにおいても、話者が自分自身を指さしたり、対話相手を指さしたりして、「わたし」と「あなた」の関係を強調している場面に遭遇することは少なくない。しかし、ここまで再三にわたり述べてきたように、やはり外国語教育における対話のシミュレーションでは、発声時に自分自身や対話相手を指示する手指動作が伴うことはほとんどない。発話の内容自体にはさほど関心が向けられず、当事者としてそれを捉える意識が欠落しているためであろう。だが、会話や発音の練習に際しては、せめて一人称を意味するときに自分自身を指さしたり、自分の胸に手を当てたりしながら、また、二人称を意味するときには対話相手の方に手を差し向けたりしながら、声を出すように心がけてもよいのではないだろうか³⁰。こうした手指動作を意識して発話に伴わせてみるだけでも、発話内容に対する当事者感覚が芽生える契機となりえるはずである。

一方、三人称の対象に向けられる指さし動作の場合、話者や対話相手の近辺に話題となる対象が

²⁸ 人類にとって、他の動物たちとは異なる次元で「視線」が重要であることは、人類のみが瞳の周囲に白目の部分を備えた「目」をもっているという生物学的特徴からもよく理解できる。なぜなら、白目部分があることによって、眼球の移動時に中心部の瞳がどの方向に向けられているか、すなわち、その人物が何に関心を向けているかが、他者から明確に認識できる仕組みになっているからである。人類はこの視線の向きによって送られる信号を（無意識的に行なわれる場合も多いが）活用してさまざまな情報を伝達したり、読み取ったりする能力を獲得している。そして、手話言語ではこの能力がさらに効果的に発揮されていると考えられる。

²⁹ とはいえ、音声言語のコミュニケーションでも、近辺にいる人物や事物について「彼は」「あの人の」「それを」などと指示詞・代名詞類を用いて参照していることを考えれば、手話言語における対象の直接的な指さしもまた同様の役割を果たすものと判断してかまわないであろう。

³⁰ ちなみに、自分自身を指し示そうとするときに、多くの日本人は無意識に自分の顔面（おもに鼻部あたり）を指さしてしまうが、他の言語文化圏に属する人々（自分自身を指し示すときに自分の胸部や胴部を指さす人々）は、この日本人の動作を「鼻を話題にする」動作だと誤認するので、注意が必要である。

存在するときは、音声言語でも手話のコミュニケーションと同様のプロセスが進行するのが通例である。つまり、話者が物理的に存在する対象を指さしながら、「これ／それ／こっち／あそこ／彼／彼女」などの代名詞類や「この／その／あの」などの指示詞を音声化するという、日常的に頻繁に観察される発話行為である。たとえば「その本をあそこに置いて」という発話には、対象となる「その本」を指さし、ついでそれを置くべき場所である「あそこ」を指さす（もしくは視線で示す）という一連の身体動作が必然的に伴うのである。

もし、指さし動作や視線移動が伴わなかったら、上記の発話は語用論的にはほとんど意味をなさないものとなる。もちろん、対話相手が話者の意図を正確に理解して話者の期待通りに反応できるかどうかは、発話時の状況次第で変わってくる。たとえば、その件についてすでに両方で合意済みであるとか、対話相手の手中にすでに「その本」があり、「その本」を置けそうな場所である「あそこ」も近辺には一箇所しか見当たらないなどの条件次第では、指さしの必要性が低下する可能性はある。それでも、指さし動作や視線移動が発話行為全体のなかできわめて重要な役割を担っていることは確かである。

一方、話題とされた対象が発話の時点で近辺に存在しない場合、音声によるコミュニケーションにおいては、通常は上述の指さし動作や視線移動がほとんどあらわれない。指示すべき対象が周辺の空間内に現存しないのだから、指さし動作があらわれないのは当然の帰結である。しかし、それならば、「その本をあそこに置いて」という簡潔な単文の発話では、対話相手に状況判断を可能とする十分な予備情報がある場合でも具体的な指さし動作が重要となるのに、たとえば「きのう君に借りた本を、あとで彼女に貸してもいいかな」といった、関係節を含むより複雑な複文の発話に際しては、指さしが不必要、というよりも不可能であるのに、それでも十分な意思疎通が成立しうる（「その場にはない借りた本」と「その場にはない彼女」が何・誰であるかを正確に認知できて、発話の意味を理解できる）という事実は、どう説明すればよいのだろうか。

この種の疑問を解明する作業は、伝統的には談話研究の対象領域に含まれるものとされてきた。すなわち、言語によるコミュニケーションにおいては複数の文がまとまって述べられるが、話者はそれらを互いに無関係な文としてではなく、全体として首尾一貫性を備えたものとなるように語ろうと努め、対話相手もまた、それらの文の相互関係や全体構造を把握しようとする。そして、話者がある文に含まれる要素とほかの文に含まれる要素の間に関連性をもたせて語ろうとし、対話相手も関連性があるはずだと推論しながら聴こうとすると、両者はそれぞれ暗黙のうちに文脈を構築し、これを参照することによって、談話を首尾一貫したものとして形成し、また理解する。こうした両者の協力的営為によって談話は規則的な関連性や一定の修辭的構造をもつことになり、全体として文意が了解可能なものとなる、と想定されてきたのである。

先の複文の例が、前後の文を含めて「さっき A さんに会ったんだ。古代史に興味があるんだって。きのう君に借りた本を、あとで彼女に貸してもいいかな。僕の友達なんだ」のように語られたとする。談話研究の考え方に従えば、このとき、眼前に存在しない人や物を話題としている複数の文の連なりを首尾一貫したものとして理解できるのは、「A さん(=話者と対話相手の共通の知人)=彼

女＝話者の友達」「古代史の本＝借りた本＝貸す本」などの関連性が発話全体の文脈を参照することで論理的に導かれ、対話相手にもそれと同定されるからであると説明できる。

また、単文の例は、前後の文を含めて「ちょっと片付けるの手伝ってよ。その本をあそこに置いて、辞書はこっちに」のように語られたならば、「本」や「辞書」はかろうじてそれと同定できるかもしれないが、「あそこ」や「こっち」という場所については、これらの指示詞のみでは参照先となる文脈が不完全にしか構築されない（よって不明確で曖昧な情報しか伝達されない）ため、十分な理解や合理的な行為遂行には「指さし」による情報補足が必要なのだ、と説明できるだろう。

こうした談話研究的なアプローチの方法に対して異論はないし、これによって説明可能となる部分も少なくない。しかし、この談話研究の方法には文脈についての説明が不足している。ここで最も重要な論点として注目したいのは、コミュニケーションに際して暗黙のうちに（つまり、目に見える物理的対象物としてではなく、不可視な心理的対象物として）文脈というものが構築され参照されるといふ、その心的作動についての説明なのである。

構築される文脈とはいかなる内容を備えた心的表象であるのか、また、それがどのように参照されて関連性の導出を可能としているのかという上記の問題に関して、ひとつの明解な説明図式を提示しているのがアメリカの言語学者ジル・フォコニエ（Gilles Fauconnier, 1944-）の「メンタル・スペース理論」である³¹。ここで、フォコニエが提唱した理論の概略と、その理論から新たに発展したスコット・K.リッデル（Scott K. Liddell, 1946-）の手話言語に関する画期的な見解について確認しておきたい。それが、非存在対象を指示する三人称の「指さし」や空間内の位置を代名詞的に利用するといった手話言語に頻繁に観察される表現方法の本質を理解するために、また、手話言語の表現特性を教育のコミュニケーションへと応用するために必要なことと思われるからである。

3-2-4 メンタル・スペースとリアル・スペース

メンタル・スペース理論が分析対象とするのは、言語そのものではなく、言語表現と外部世界の中間に創出されるという認知的構築物（おおよそ談話研究における「文脈」に相当する構築物）であり、その認知的構築物を構成する個々の要素が「メンタル・スペース (mental space)」と呼ばれる「増加可能集合 (incrementable set)」である。この集合（要素を包含する心的な範囲・領域）は、談話の開始とともに言語表現を手がかりとして心的に形成・導入され、その後、談話進行中の情報量の増加にしたがって、すなわち、新しい集合内要素が付加されたり、集合内要素間に新しい関係が設定されたり、さらには複数の集合間に新しい写像関係が設定されたりすることによって、認知的構築物の全体としての構成内容を随時変化させていくものとされる³²。そして、思考とコミュニケーションの成立には、こうした複合的な構築物が不可欠であり、これを逐一参照することによってのみ、話者と対話相手の間で十分にその意味を了解しあえるような情報伝達プロセスが進行する

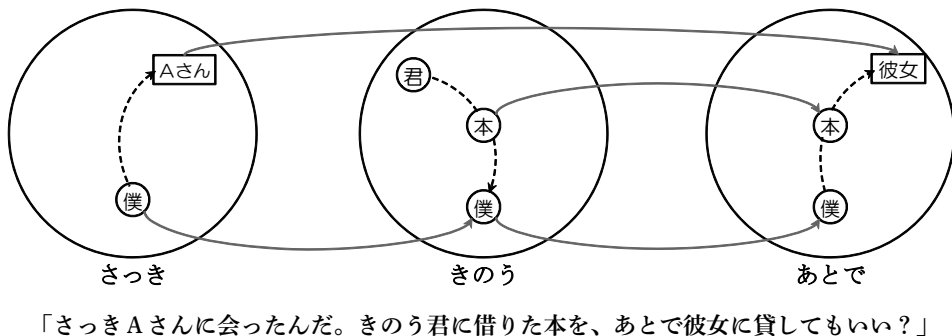
³¹ この理論の詳細については、フォコニエ『メンタル・スペース—自然言語理解の認知インターフェース—』およびフォコニエ『思考と言語におけるマッピング』を参照のこと。

³² フォコニエ『メンタル・スペース』22頁参照。

のだとフォコニエは述べている：

思考とコミュニケーションの成立には、複雑な構築物を作り出される必要があるが、[...] 言語そのものは認知的構築を行なわない。言語は、与えられた状況での認知的構築に適した領域や原則を見つけるための最小限だが充分な手掛りを提供するにすぎない。この手掛りが既存の環境や利用可能な認知原則や背景フレームと組み合わせされると、適切な認知的構築が行なわれ、その結果はどんな明示的情報もはるかに越えたものとなる。言語のこの基本的な特性は直観に反している。俗流理論では、言葉こそが意味を伝えるとされる。³³

発話内の諸要素間の関連性について論理的推論を行なったり、自身の行動・反応パターンを発話内容に即して合理的に選択したりといった、コミュニケーション参与者に要請される適切な認知行為を十分に可能ならしめるという機能に着目するならば、この構築物は、言語表現と外部世界（現実世界であれ可能世界であれ）をつなぐ認知上のインターフェイスとして作動するものと想定できる。あるいは、このインターフェイスこそが意味そのものの機能であると位置づけてもよいかもしれない。そして、一種の集合概念として定義された個々のメンタル・スペースを操作しながら意味を理解していくというこの不可視の心的プロセスは、数学や論理学のカテゴリーに属するいわゆる「集合論」で用いられてきた包含図（ベン図やオイラー図など）に類似した形式で、たとえば以下の〔図1〕のようなモデル（作図は筆者による）で視覚化できるとされる：



〔図1〕論理的関連性を導出するメンタル・スペース操作のモデル

音声言語を用いたコミュニケーションに際して、話者と対話相手の脳内では、上掲した〔図1〕のようなモデルで説明可能な「認知インターフェイスの構築」というプロセスが暗黙のうちに進行し、その結果として言語表現と外部世界との対応関係が明確に理解可能なものとなる、すなわち「意味が理解される」のである。本稿においては、以下に述べる二つの理由から、このメンタル・スパー

³³ フォコニエ『メンタル・スペース』「序文」xviii頁。なお傍点は引用者による。またフォコニエは「メンタル・スペース研究の重要な発見の一つは、言語は意味を伝えるのではなく、意味への指針を示すにすぎないということである」とはっきり断定している。同xvii頁。ただし、これは音声言語（その書記表示も含めて）を考察対象とした場合であって、手話言語を考察対象とした場合には、一概に「言語は意味を伝えない」とは断言できなくなる。その理由については、本節の次頁以降で述べる。

ス理論の構想を援用することが重要な意義をもつことになる³⁴。

第一の理由は、たとえば〔図1〕のようなモデルで図式化しうるような認知インターフェイスの構築（意味の理解）という心的プロセスが、人類全体に共通する普遍的なものである可能性が高いということである。具体的にいうと、コミュニケーション参加者の脳内では、当人たちがいかなる個別言語を使用しているにかかわらず、こうした認知インターフェイスを構築する「メンタル・スペースの操作」が常に行なわれており、同一のモデルで図式化可能な、同一の原則にしたがった心的活動が常時進行していると想定できる、ということである。このことについてフォコニエは以下のように述べている：

メンタル・スペース〔…の操作は、〕日常の言語活動や常識推論の認知的背景で起こっていることの重要な部分をなす。この操作を規定する原則そのものは単純かつ一般的で、言語や文化を越えて普遍的であると思われる。³⁵

目下のところ、このフォコニエの推測を明確に否定しうるような論拠は何も見当たらないが、逆に、この見解の正しさを裏付ける具体的証拠となりえるような研究の成果ならば、すでにいくつかが公表されている。そのひとつが、次に述べる第二の理由と関係してくる。つまり、本来であれば不可視の心的プロセスであるべき「メンタル・スペースの操作」を現実空間（＝リアル・スペース）において遂行し、話者と対話相手の眼前に可視化することで思考とコミュニケーションを成立させているのが手話言語であると想定できる、という見解である。

この画期的な見解を提唱したのはアメリカの手話研究者スコット・K.リッデルである。リッデルは、種々の手指動作、指さし、視線移動などによってさまざまに活用される「話者前方の現実空間」が果たす具体的な役割を、上述のメンタル・スペース理論に依拠しつつ、以下のような独自の概念を用いて説明することによって、手話言語によるコミュニケーションの特性を実証的に分析することに成功しているのである：

① token（トークン）：手話者前方のリアル・スペース内に位置づけられた対象。はじめに概念化を行なった手が「そこ」からいなくなっても、依然として「そこ」に存在し続けるものとして想定される。これによって、「そこ」をその対象と見立てて指さしや視線で指示したり、動詞の項として利用したりできる。トークンを含む眼前のリアル・スペースには、概念としてのメンタル・スペースが可視化された「トークン・スペース」が形成される。³⁶

³⁴ ただし、メンタル・スペースはそもそもが不可視である心的表象の一種と想定されているので、その図式化は十分な説明能力を有するインフォグラフィカルなモデルでありさえすればよく、筆者自身が作成した〔図1〕もその一例にすぎない。またこの意味では、メンタル・スペースを「集合概念として捉える」という理論化の初期条件も、図式化を遂行するための一連の手続きの最初の段階において、便宜的に採用された「モデル」のひとつにすぎないといえる。

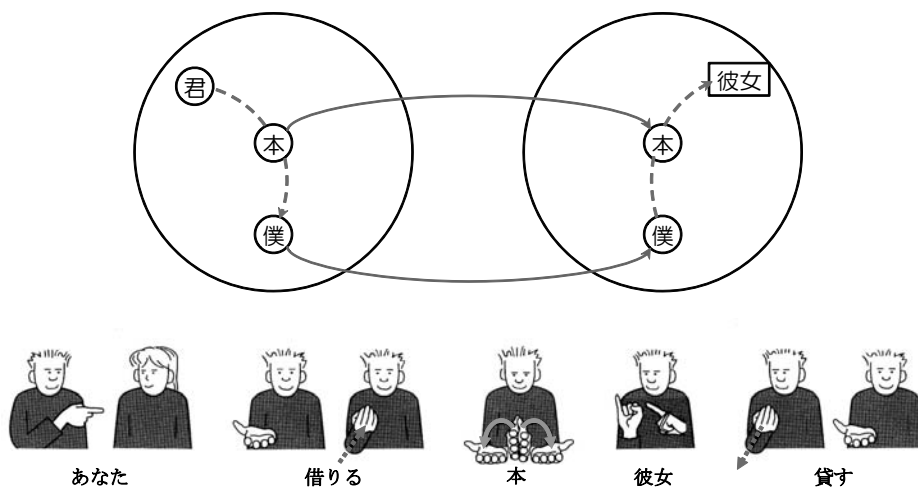
³⁵ フォコニエ『メンタル・スペース』「序文」xvii頁。傍点は引用者による。また〔 〕内の記述は引用者による。なお、この「操作」を至極単純に言えば、丸い盆の上に発話内要素と見立てた小物体をいくつか載せて、それらを指さしたり動かしたりしながら、具体的な関係・状況・変化などを把握していくといったイメージである。

³⁶ Liddel, *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*, pp.190-222.

- ② surrogate (サロゲート): 手話者の身体、手指、およびその周辺空間を、三人称の人物や事物を表現する実物大の存在物として見立てたもの (= 代用物)。これによって成立するブレンド・スペース (手話者の身体周囲のリアル・スペースと心的表象としてのメンタル・スペースの実物大スケールでの融合) を「サロゲート・スペース」と呼ぶ。³⁷
- ③ buoy (ブイ): 手話者前方のリアル・スペース内に形成されたメンタル・スペース領域の内部で概念的なランドマークとして機能する、非利き手を用いた手話表現。伸ばした人差指を空間内の特定の位置に置いたり、あるいはその人差指で「そこ」を指示したりすることによって、あらかじめ「そこ」に設定されていた何らかの対象を再び想起させる機能をもつ。³⁸
- ④ depicting sign (デピクティング・サイン): 手の形・位置・動きによって対象の形態・大きさ・材質・位置関係・移動の軌跡などを具体的に表現する手指動作。これを用いると、眼前にメンタル・スペースが可視化された「デピクティング・スペース」が形成される。³⁹

リッデルはアメリカ手話 (American Sign Language, ASL) を観察対象とする研究からこのような説明概念を導き出しているが、以下に示すように、実際にはこれらが日本手話にもそのまま適用可能なものであることは明らかであるし、そのほかの聾者のネイティブ手話言語にとってもおそらくそれは同様である。また、本来はさまざまな音声言語およびその書記表示によるコミュニケーション・プロセスを説明するために提唱された「メンタルスペースの操作」という説明概念が、音声言語とは異なる種々の手話言語に対しても応用可能であることから、「メンタル・スペースの操作規則は普遍的なものである」と想定してもよいだろう。

ここで試みに、先ほどメンタル・スペース操作のモデルとして考察した例文の一部について、日本手話による表現例を併記したものを以下の〔図2〕に示す (時制と疑問の表現は省略している):



〔図2〕メンタル・スペースの操作がリアル・スペースで行なわれる

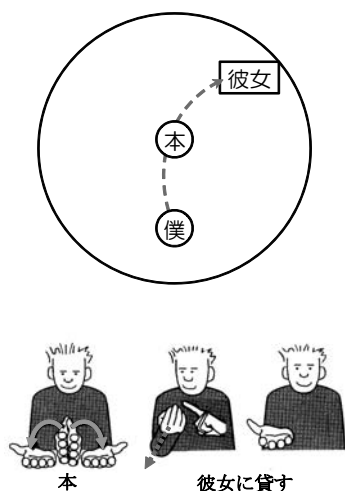
³⁷ Liddel, *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*, pp.141-175.

³⁸ Liddel, *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*, pp.223-260.

³⁹ Liddel, *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*, pp.261-316.

〔図2〕は、話者の脳内に形成されるメンタル・スペース内の各要素の存在とその移動が、リアル・スペースにおける話者の各手指動作および視線移動へとダイレクトに写像されることによって、「その場にはない借りた本」と「その場にはない彼女」が、話者と対話相手の眼前に可視化された状態で出現することを示している。

このとき、「本」は ②サロゲート（両手の手指動作によって実物大の存在物として眼前に可視化されたもの）、「彼女」は ①トークン（話者前方に広がるリアル・スペース内の特定の位置に、一度、手指動作によって話題の対象として概念化された存在）、そして、「彼女（小指を伸ばし他の指を握る右手の手指動作）」を指し示す左手の伸ばした人差指が ③ブイ（ランドマークとして機能する、非利き手を用いた手話表現）である。もし、事前に「彼女」が同じその位置ですでに一度概念化されていた場合は、左手人差指による空間指示動作（ブイ）だけでも、そこに位置する「彼女」の存在が想起されるため、右手の手指動作「彼女」が伴わないこともある。このとき、左手のブイ指示動作と同時に、右手はブイ位置へ向けて直接「貸す」の手指動作を行なう（右掲〔図3〕を参照）。



〔図3〕 ブイの利用

他方では対話相手は、さまざまな大きさ（実物大で可視化できる場合と、そうでない場合があるため）で眼前のリアル・スペースと融合・描写されて可視化したメンタル・スペースが、話者によって具体的に操作されるプロセスを直接目視することによって、自らの脳内で同様のメンタル・スペースの操作を容易に遂行し、発話の意味を十分に理解することができるわけである⁴⁰。

ところでフォコニエは、「どんな明示的情報もはるかに越えたもの」をもたらす認知的構築のプロセスとは、音声言語やその書記表示による情報の送受信によってではなく、背後で行なわれるメンタル・スペースの操作によって暗黙的に進行するものであると説明していた。しかし、リッデルが示したように、手話言語とはメンタル・スペースの操作をリアル・スペースで行なうことによってコミュニケーションを成立させる言語、すなわち、眼前の空間内で明示的にその認知的構築のプロセスを進行させる言語であると措定するならば、それは、先のフォコニエのテーゼを覆すような、「言語が意味を伝えている」という事態をも含意する可能性を秘めた見解となる。そしてこのこと

⁴⁰ ここまで述べてきた手話言語の種々の表現技法のなかでも、とりわけサロゲートを巧みに応用することによって、手話者には、現在の自分以外の他者（過去あるいは未来の話者自身も含む）の役割を対話相手の眼前で演じることが可能となる。このとき、手話者のNMSは描写対象である他者の表情、視線、身体動作を表現するものになる。これを「ロールシフト（rollshift）」と呼び、手話を第一言語とする聾者でなければその実践や認識が困難であるという。詳細については市田／木村「日本手話におけるロールシフト」8頁を参照のこと。なお、聴者である外国語教育の指導者にとっては、「複数の人間を巧みに演じ分ける」という語りの技法に関しては、落語家を用いる身体動作や視線移動等を参考事例とする方が、より現実的かつ適切であると思われる。

は、「言語とは何であるのか」という本源的な問いをあらためて我々に突きつけることになるだろう。しかし、この問題をこれ以上追究することは本研究の主旨から外れるため、この点に関する考察は別の機会に譲りたい。

話を本筋に戻そう。リアル・スペース内でのメンタル・スペース操作によって互いに情報を伝えあい、意味を理解しあう手話言語のコミュニケーション方法は、実際のところ、手話言語の話者だけが実践できるというものではなく、音声によるコミュニケーションにも意識的に導入することが可能である。また、この方法を導入した結果として、ほかの方法では得難い成果が期待できるものでもある。つまり、指さしと視線移動によって対象を再現前化しながら操作していく方法を、先述の各種NMSとあわせて適切に音声発話と併用できれば、発話内要素の相互関係を論理的に推測・把握したり、具体的な人物や情景を思い描いたり、あるいは発話者の当事者感覚を醸成したりすることが、音声のみに依存するコミュニケーションでは不可能なレベルで実現できると期待されるのである⁴¹。そして、この点をさらに補強する役割を果たすのが、「④デピクティング・サイン」というリッデルによって提唱された最後の説明概念である。

従来から、手話研究の分野では、手指の形態や位置、動きによって対象の形態や関係、移動軌跡などを表現する手話単語を「分類詞／類別詞 (classifier)」の一種と見なすべきだという見解が大勢を占めてきた。しかし、名詞の種類・様相を表示する単語や接辞（日本語などでは、名詞に付加することで、名詞が指示する対象の数量を表示する単位としても機能する単語）である分類詞という文法概念を、対象の特徴を具体的に描写する種類の手話単語に準用することは不適切と判断したリッデルは、これを手話言語固有の新たなカテゴリーとして独立させ、「デピクティング・サイン（とりあえず「描写手話語」と訳しておく）」と呼ぶべきである、と的確に指摘している⁴²。本稿でも、リッデルのこの見解に全面的に準拠しつつ、最後にデピクティング・サインの考え方を外国語教育のコミュニケーションに活用する可能性を検討したいと思う。

3-2-5 手話言語のイメージ喚起力

手話言語には、前節までに確認した普遍性や汎用性に加えて、適切な身体動作の方法論の構築にとって有用と思われるもうひとつの顕著な特徴が備わっている。つまり、音声言語の語彙と比べると、手話言語の語彙の多くには、きわめて明確な〈有縁性 (motivation)〉や〈類像性 (iconicity)〉が高頻度で観察されるということである。

⁴¹ 現実感や具体性を欠く初修外国語教育におけるコミュニケーションの改善という目的にとって、これが何を意味するかは明らかであろう。

⁴² Liddel, *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*, p.261. 日本における手話研究の分野で、デピクティング・サインに対して分類詞や類別詞という概念が違和感を伴いつつも適用され続けているのは、手話の「自然言語としての地位確立」を追求する過程において、「分類詞が音声言語としての日本語に備わる言語的機能であるならば、同じ自然言語である手話言語にも備わっているはずだ」という言語観が影響しているからであろうと推測される。同種の事態は、手話単語と言語の恣意性に関しても見出すことができる。本稿脚注43を参照のこと。

スイスの言語学者フェルディナン・ド・ソシュール (Ferdinand de Saussure, 1857-1913) が記号の〈恣意性 (arbitrariness)〉を提唱して以来、オノマトペのような若干の例外を除けば、いかなる言語においても記号表現と記号内容は社会的規約によって恣意的に結び付けられているにすぎない、という考え方が近代言語学の基本原理として受容されて久しい⁴³。もちろん、言語記号にそうした社会文化的な規約性の側面があることに異論はない。しかし他方では、どの言語記号も「語源的には有縁的である」⁴⁴ことは否定できない事実である。言語記号の表現と内容の関係は無作為に取り結ばれてきたわけではなく、ほとんどの言語記号にはなんらかの語源が存在するからである。

自然言語における本来的な語形成の第一のプロセスは、指示したい対象の特徴を言語音あるいは語形態に写し取って表現したものが、その「対象の本質を表象するものとして機能しえた」ことで成立してきた。第二のプロセスは、こうして形成された一次的な言語記号からの複合・合成（既存の複数の単語を結合して新語を形成）あるいは派生（語幹に接辞を付したり、短縮したりして新語を形成）によって新たな言語記号が形成されたり、比喩的拡張によって個々の記号表現が指示する記号内容（対象）の要素が追加されたりして、記号表現と記号内容の対応関係が複雑に拡大することで成立してきた。前者を「自然的有縁性」、後者を「言語的有縁性」と呼んだりもするが、いずれにしても、まったく何の語源も有縁性もない状態から新たな言語記号を作り出すきわめて少数の例外的な「語根創成 (root creation)」の場合を除けば、ほとんどの言語記号はこのように有縁性によって形成されてきたのである。

ここで自然的有縁性の観点から手話単語の形成プロセスを捉え直すと、音声言語の場合と異なり、多くの手話単語は、その記号表現が指示対象をある程度まで直接的に反映することで形成されていることに思い至る。つまり、指示対象の部分や特徴を抽出して手指動作で視覚情報として再現するという、換喩的あるいは提喩的な表現によって形成されているのである。その結果、手話言語では記号表現と記号内容の間に明確な類像性・有縁性が認められることになる。そしてこれは、現在の音声言語にはほとんど観察されない、手話言語特有の重要な基本属性のひとつなのである。

一例を挙げると、本稿3-2-2でとりあげた「この道」や「この道路」をあらわす手話表現は、ドイツ手話 (DSG) およびアメリカ手話 (ASL) においても、日本手話（および日本語対応手話）とまったく同形式の手指動作で表現される。つまり、「人差指で眼前の任意の空間位置を指さして (= この) から、その位置において、両手の指を前に伸ばした状態で、両手の間隔を20~30cmほど空けて掌を内側にして向かい合わせ、そのまま前方へ軽く動かす (= 道)」という動作である。

⁴³ 手話言語研究の分野でも、音声言語に関するこの近代言語学の基本原理に忠実であろうとして、手話単語にみられる明確な有縁性や類像性という基本属性を否定する見解が広く見受けられる。たとえば、鈴木『手話のための言語学の常識』30-31頁には「言語は、基本的には恣意的であって、無数の単語の名づけのすべてを必然的な条件づけで実現できるはずのものではない。[…] 語源として必然的に見えたとしても、言語一般としては、基本的には恣意的なもののはずなのである。[…] 語源としての必然性が一部に見られるとしても、それで全てを学習してしまおうなどということは、できるはずのものではない。[…] よって、手話単語をそのような語源に依拠して学ぶことは」あくまでも入門期の一過程にすぎないものなのである」といった主張が展開されている。

⁴⁴ ギロー『意味論』25頁。

この手話単語が非常に明快に「道 (Straße, street)」のイメージを喚起することを否定する論拠は、現時点ではどこにも見出せない。しかも手話言語では、その「道」がどのような様相の「道」であるのかも、手指の間隔や動かし方、表情の変化によって表現できるのである。これによって眼前のリアル・スペースに「この道」を含むデピクティング・スペースが形成され、ひいては、「この大きな道を～が行く」や「この狭い道の傍らに～がある」などの具体的な情景が視覚的に描写可能となるわけである⁴⁵。

他方で、「道 (みち)」や「道路 (どうろ)」の概念をあらわす日本語の音声や文字と、英語の street (road, way, path) や、ドイツ語の Straße (Weg, Strecke, Gasse) などの間には共通性がまったくない。また、各音声言語の記号内容 (「みち」の概念) と記号表現 (みち/street/Straße など) の間にも、現時点ではもはや有縁性や類像性が見出せない。つまり、ここでは単語の音形 (記号表現) と概念 (記号内容) の関係は完全に無縁化しており、語形成が行なわれた当初には存在していたはずの有縁性や類像性が失われた無縁状態、すなわち「この記号はそういう概念を指示するものとする」という社会的規約によってのみ成立していると思えない状態になっているわけである。しかし、多くの手話単語は、少なくとも現時点では、音声言語が失って久しいこの有縁性をまだきわめて明瞭な状態で維持している。

さらに付け加えると、同一の概念 (記号内容) を表示する日本手話と他の手話言語 (たとえばドイツ手話など) の手指動作 (記号表現) とが異なる場合でも、それらの手指動作が同一の概念をあらわすものであることが、一瞥して明確に見てとれることも少なくない。たとえば「木 (Baum)」の概念は、日本手話では「親指と人差指を L 字状に伸ばした両手を向かい合わせて、下から上へと両手間隔を広げつつ移動する」という手指動作によって表現されるが、ドイツ手話では「手首と指を伸ばした左下腕を水平に (地面のイメージ)、右下腕を垂直にして (立木のイメージ)、左手指先あたりに右肘を置いて最上部の右手を軽く振る (木の葉が揺れるイメージ)」という手指動作で表現する。このように各々の手話単語の表現形式は明らかに異なるのだが、それでも両者が「木 (Baum)」の概念を表現していることは容易に理解できる。これもまた、対象の特徴を再現することによって形成される手話単語に固有のイメージ喚起力のゆえである。

初修外国語教育のコミュニケーションにおいては、教育者が、このような汎用性を備える手話言語のデピクティング・サイン——典型的なのはやはり「道」のような事例であるが——に類した表現を、先述した「指さし」とともに授業で適切に運用できれば、学習者の眼前にはデピクティング

⁴⁵ もちろん、より抽象度の高い概念を表現する場合は、記号表現と記号内容の明確な類像性について「道」という事例のように主張できないこともある。たとえば「災難」という概念は、日本手話では「右手の人差指、中指、薬指の三本を伸ばして、眼前で「く」の字状に動かし (= 災い)、その後、右手を握って頭上から頭部へと下ろす (= 降ってくる)」のように表現することになる。つまり、「災」という漢字の部首を抽出して再現するという、いわゆる言語的有縁性による語形成である。ただし、この漢字の部首である「川」は、本来、「川の流れを止める堰」を描いた象形文字であって、生活の進行を堰き止めて邪魔をする物事を意味していたのだとわかれば、この手話単語もある意味では自然的有縁性により形成されたと見なすことも不可能ではない。とはいえ、このような手指表現が外国語教育のコミュニケーションにとってほとんど無意味であることは確かである。

・スペースが形成され、その結果、学習者は音声や文字だけでは伝達されにくい指示対象の形態、大小、長短、高低、材質、位置関係、移動軌跡、あるいは場面の情景などが具体的に描写される様相を目視できることになる。この方法は、まさしく「冗長性の付加」という意味で、現実感や具体性に乏しい学習状況の改善という目的にとって有効な方策となるにちがいない。

おわりに

本稿では、初修外国語教育のコミュニケーションにおいて文字メディア以外の視覚情報を併用する意味、とりわけ身体動作の併用による冗長性の付加がもたらす効果について述べてきた。また、身体動作を併用する際には、手話言語の表現特性を手がかりとするのが良策であることを強調してきた。しかし、だからといって、初修外国語の教育者には手話言語の学習が必須であるというわけではない。なぜなら、手話言語に特有な表現方法の数々は、明らかに音声を用いたコミュニケーションに際しても併用可能なものであるし、現実にも併用されているからである。つまり、音声言語話者である私たち自身が、すでに日常のコミュニケーションのさまざまな局面において、手話言語の表現と類似した身体動作や表情変化などを無意識のうちに発話行為と並行して行なうことによって、聞き手の情報理解の促進を補助しているのである。そうした視覚的な表現方法を初修外国語教育のために最適化し、教育者がより習得しやすい様式へと体系化を試みるのが、今後さらなる検討に値する重要な課題になってくるのではないかと提案することが本稿の主旨であった。

もしかすると、ここまで述べてきたような視覚情報の併用という方法（インフォグラフィックスやオーディオ・ビデオの利用も含めて）は、音声メディアと文字メディアだけで学習内容を十分に理解できる、知的にきわめて優れた学習者のみを対象とする教育のコミュニケーションの場では、まさに文字通りの意味で「削除すべき冗長性」に終わってしまうのかもしれない。しかし、発話行為では音声言語によって伝達される情報は全体の35%程度にすぎず、残りの約65%が身体動作や表情、視線などによって伝達されているという、かつてアメリカの人類学者レイ・R.バードウィステル（Lay R. Birdwhistel, 1918-1994）が提唱した学説が正しいとすれば、外国語教育のコミュニケーションにおいても、適切な身体や手指の動作、表情、視線を活用することによって情報伝達の効率を改善し、学習効率の向上につなげていくことは十分に可能であるにちがいない。そしてこのことは、たんに初修外国語教育にのみ該当する問題ではなく、おそらく、すべての教育的コミュニケーション行為に対して当てはまることだろう。

主要参考文献

青木直史(2011)『冗長性から見た情報技術—優しく理解する原理と仕組み』講談社。

和泉伸一／池田真／渡部良典(2012)『CLIL（内容言語統合型学習）上智大学外国語教育の新たな挑戦 第2巻 実践と応用』上智大学出版。

市田泰弘／木村晴美(1995)『はじめての手話』日本文芸社。

- 市田泰弘／木村晴美 他(2000)「日本手話におけるロールシフト」『日本手話学会第26回大会 予稿集』8-11頁.
- エクマン, P.／フリーセン, W. V.(1987)『表情分析入門』工藤力(訳) 誠信書房.
- 河上誓作 (1996)『認知言語学の基礎』研究社.
- 神田和幸(1986)『指文字の研究』光生館.
- 神田和幸(1994)『手話学講義—手話研究のための基礎知識』福村出版.
- 神田和幸／藤野信行 編著(1994)『基礎からの手話学』福村出版.
- 神田和幸／原大介 他(2003)「手話における文法、感情、意図の視覚化」『可視化情報』Vol.23, No.1, 325-326頁.
- ギロー, ピエール(1990)『意味論』佐藤信夫(訳) 白水社.
- クインティリアヌス(2005-16)『弁論家の教育<1>～<4>』森谷宇一(訳) 京都大学学術出版会.
- 現代思想編集部(2000)『ろう文化』青土社.
- 斉藤くるみ(2002)『視覚言語の世界』彩流社.
- 斉藤道雄(1999)『もうひとつの手話—ろう者の豊かな世界』晶文社.
- サックス, オリバー(1996)『手話の世界へ』佐野正信(訳) 晶文社.
- 鈴木康之(2001)『手話のための言語学の常識』全日本ろうあ連盟出版局.
- 須長一幸(2013)「協働学習と冗長性」『大学教育学会第35回大会発表要旨収録』246-247頁.
- 竹村茂(1999)『手話・日本語大辞典』廣済堂出版.
- 辻幸夫 編 (2002)『認知言語学キーワード事典』研究社.
- ディヘヴン, ショーン(2019)「講座としての高座：英語教育における落語の可能性と現実」『日本笑い学会 第29回大会 記念講演・特別講演・シンポジウム・研究発表 要旨集』9頁.
- 中澤智紀(2014)『高等学校における情報科教育の問題点とその質的改善— 冗長系理論に基づく工学的な問題解析および解決方法の提案—』東洋大学大学院工学研究科2014年度修士論文.
- 野中保雄 他(1990)『冗長系—理論と実際』日科技連出版会.
- パッデン, C.／ハンフリーズ, T.(2003)『「ろう文化」案内』森社也(訳) 晶文社.
- ピンカー, S.(1995)『言語を生み出す本能』椋田直子(訳) 日本放送出版協会.
- フォコニエ, ジル(1996)『メンタル・スペース』坂原茂(訳) 白水社.
- フォコニエ, ジル(2000)『思考と言語におけるマッピング』坂原茂(訳) 岩波書店.
- ホール, エドワード・T.(1993)『文化を超えて』岩田慶治 他(訳) TBSブリタニカ.
- 正高信男(2001)『子どもはことばをからだで覚える』中央公論社.
- マラーリ, ギャリック(1990)『人間は手で話す』渡辺義彦(訳) P M C 出版.
- 山梨正明(2000)『認知言語学原理』くろしお出版.
- 米川明彦(1984)『手話言語の記述的研究』明治書院.
- 『現代思想1996年4月臨時増刊号 総特集：ろう文化』第24巻第5号, 青土社.
- 『月刊言語1998年4月号 特集：手話の世界』第27巻第4号, 大修館書店.

『月刊言語2003年8月号 特集：バイリンガリズムとしての手話』第32巻第8号, 大修館書店.

- Liddell, Scott K.(2003) *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Langacker, Ronald W.(1987) *Foundations of Cognitive Grammar. Vol.I, Theoretical Prerequisites*. Stanford, CA, Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W.(1991) *Foundations of Cognitive Grammar. Vol.II, Descriptive Application*. Stanford, CA, Stanford University Press.
- McNeill, David (1992) *Hand and Mind, What Gestures Reveal about the Mind*. Chicago, University of Chicago Press.
- Maisch, Günter / Wisch, Fritz-H.(1988) *Gebärden-Lexikon Bd.1 (Grundgebärden)*. Hamburg, Hörschädigte Kinder GmbH.
- Maisch, Günter / Wisch, Fritz-H.(1997) *Alphabetisches Gesamt-Inhaltsverzeichnis zu den Gebärden-Lexika Band 1-4*. Hamburg, Hörschädigte Kinder GmbH.
- Wrobel, Ulrike (2007) *Raum als kommunikative Ressource. Eine handlungstheoretische Analyse visueller Sprachen*. Frankfurt a/M, Peter Lang.
- Radermacher, Ludwig [hg.] (1965) *M.Fabi Quintiliani Institutionis oratoriae libri XII*. Teubner.
- Strixner, Stefan / Wolf, Serona (2006) *Kleines Wörterbuch der Gebärdensprache. Überarbeitete Neuauflage*. Wiesbaden, Marix.

(東洋大学 総合情報学部 准教授)