

教員養成大学における手話および手話通訳教育の実践報告

—「学術手話通訳に対応した専門支援者の養成」事業の取り組み—

○金澤貴之¹⁾・能美由希子¹⁾・川端伸哉²⁾

1) 群馬大学教育学部 2) 群馬大学大学教育・学生支援機構

1. はじめに: 特別支援学校教員養成における手話習得の意義

自治体が制定した手話言語条例への学術機関としての貢献

- ・「聴覚障害児を対象とする学校における乳幼児期からの手話環境の整備等」(群馬県手話言語条例)
- ・「公立学校での手話による支援」(前橋市手話言語条例)

→教員養成大学の果たす役割

- ①学生に手話についての知識と技術を教授
- ②(特に特別支援学校教員を目指す学生に対して)教育現場で活用できる手話技術の習得

1. はじめに: 日本財団助成事業「学術手話通訳に対応した専門支援者の養成」

【1年次】手話習得

【2~3年次】手話通訳養成課程 県の手話通訳者養成と連携

修了後、手話通訳者全国統一試験の受験資格取得(※)

【4年次】手話通訳者として学内の情報保障を担う

ろう重複障害者(盲ろう者を含む)支援技術を習得

- ・地域の手話通訳者に対する学術手話通訳の研修
- ・群馬県との連携事業

(※) 群馬県の教員採用試験において
手話通訳の資格取得者(手話通訳士・者)は加点対象

2. 本学の取り組み: 手話習得・手話通訳養成 開設科目

手話習得	1年目	前期	後期
	各15分 「ブレイクの分」 授業開始: 15分程度	言語としての日本手話実践 I	言語としての日本手話実践 II
	2年目	言語としての日本手話 I	言語としての日本手話 II
	3年目	手話とろう文化	手話と情報アクセシビリティ
手話通訳	2年目	前期	後期
	2年目	日本手話と日本語の違いを学ぶ I	日本手話と日本語の違いを学ぶ II
	3年目	前期	後期
	3年目	日本手話と日本語の違いを学ぶ III	

※上記の単位取得後、手話通訳者統一試験受験資格を付与

2. 本学の取り組み: 手話習得・手話通訳養成の特徴

□手話習得

- ・意図的な構文学習を重視、そのための教科書作成
- ・場所と教員を変えて、会話練習と文法学習

□手話通訳養成

- ・非手指動作(NMM)も含めた徹底した構文指導
- ・OJTと振り返り学習

□ねらい

- ・手話通訳資格習得の最短距離を構築
- ・地域手話通訳者養成のカリキュラム変更も視野に

2: 本学の取り組み: 手話習得「手話とろう文化」「手話と情報アクセシビリティ」

手話とろう文化

手話と情報アクセシビリティ

2: 本学の取り組み: 手話習得「言語としての日本手話・日本手話実践」

言語としての日本手話(習得指導)

言語としての日本手話実践(実践指導)

2. 本学の取り組み: 手話習得 日本手話学習のためのオリジナルテキストの作成

オリジナルテキスト

2. 本学の取り組み: 手話通訳養成 カリキュラム構成と課題設定のポイント

- ・着実な技術習得のためのカリキュラム構成
- ・逐次通訳・翻訳作業を経たからの同時通訳
- ・学生の力を把握し、各段階に応じた指導・説明

・通訳養成の最終段階では実際の授業にて通訳実践(OJT)

・課題: 週3回→GoogleDriveに提出
→「ピアノのお稽古」方式!

2. 本学の取り組み: 手話通訳養成「日本手話と日本語の違いを学ぶI」

日本手話と日本語の違いを学ぶ I

2. 本学の取り組み: 手話通訳養成「日本手話と日本語の違いを学ぶII」

日本手話と日本語の違いを学ぶ II

2. 本学の取り組み: 手話通訳養成「日本手話と日本語の違いを学ぶIII」

日本手話と日本語の違いを学ぶ III

3. おわりに

- ・大学教育として手話および手話通訳教育は、一部の大学で実践が始められた。
- ・実践を積み重ねることにより、より効果的なカリキュラムの構築や教材開発等が望まれる。
- ・特別支援学校聴覚障害者領域の教員養成を担う本学が、手話および手話通訳教育を行うことで、聴覚障害児へのより良い教育環境の実現につながる。



本事業は、日本財団助成「学術手話通訳に対応した専門支援者の養成」事業の一部として行うものである。記して感謝申し上げます。

授業における手話通訳者養成の実践報告

手話通訳者養成講座実践レベル準拠「日本手話と日本語の違いを学ぶⅢ」

群馬大学 ¹⁾教育学部 ²⁾学生支援センター・手話サポーター養成プロジェクト室

能美由希子 ¹⁾ 下島恭子 ²⁾ 川端伸哉 ²⁾ 金澤貴之 ¹⁾

1、はじめに：科目開講の背景

本学では、2017年度より日本財団助成による「学術手話通訳に対応した専門支援者養成事業」を行っている。従来、手話奉仕員養成講座から手話通訳者養成講座の受講修了まで5年以上必要だが、本事業におけるカリキュラムは、その期間を2年半に短縮することを試みている。当該授業は、昨年度1年間で手話通訳者養成講座基礎・実践相当レベルの手話を習得した学生が、今年度前期に受講した科目である。

2、「日本語と日本語手話の違いを学ぶⅢ」概要

生の授業に出向いて通訳実習を行う(OJT)

- 1) 到達目標：各都道府県必須事業の手話通訳者養成講座上級レベルの内容を習得する。
- 2) 形式：演習(手話表現・手話通訳実技を含む)
- 3) 履修登録者：16名(全て教育学部在籍。うち15名は障害児教育専攻)
- 4) 提出課題：週3回(OJT14回、OJT報告書14回、OJT文字興し7回、OJT再収録4回、読み取り通訳1回、聞き取り通訳4回)
- 5) 授業および課題提出の工夫：
 - ・OJTの通訳動画およびOJT報告書を元に、既習事項の再確認および定着化
 - ・授業内の全体フィードバックで、OJTを通じて得られた気付きを共有
 - ・授業内で個別フィードバックの時間を設け、できている点や改善できた点を明示
 - ・学生同士で事例検討の力を養うため、OJT終了時に同行者同士での振り返りを促す



ろう・聴担当教員による説明



課題撮影@プロジェクト室

3、授業担当教員および複数の研究員(ろう・聴者)による課題フィードバック

学生から提出された課題は、授業担当教員だけではなく、プロジェクト室勤務のろう・聴研究員もチェックした。学生に対しては、適宜コメントとしてフィードバックすることで、手話通訳技術の改善を図った。

【学生へのコメント例】

- ・個別の癖：手話表出のフレームサイズ・傾きや顔の傾き・音韻とNM表現の繋がり、等
- ・音韻エラー：間違いやすい音韻(手型・位置・動き・手のひらの向き)の指摘
- ・手話と日本語の翻訳(意味の等価)：否定表現の使い分け→/ナイ(存在の否定)/ /ナイ(意思の否定) //チガウ/等の使い分けの再確認
- ・通訳者としての立ち振る舞い：「目の前を横切られてしまった」→通訳環境の再整備・授業担当教員から受講学生への再度アナウンスによる理解促進



通訳 OJT 事前打ち合わせ

4、関連講座「手話通訳士試験対策講座」の開講

手話通訳士試験を受験する学生に対して、自学の促しのため手話通訳士検定試験対策試験対策講座(全1回)を開講した。その後、実技試験の対策として、個別課題の設定およびフィードバックを行った。

【概要】

- ・学科試験・実技試験の勉強方法
- ・GoogleDriveを活用した課題提出および個別フィードバック



授業での通訳 OJT



個別指導(実技対策)



開講講座の様子(学科対策)



本事業は日本財団の助成を受けて実施しています。

大学の授業を通じた「手話」と「手話通訳」の学習による 言語運用能力の向上

—リアクションペーパーにみる会話形式と通訳形式の差異—

能美 由希子¹⁾・金澤 貴之²⁾・二神 麗子¹⁾
川端 伸哉¹⁾・下島 恭子¹⁾・中野 聡子³⁾

- 1) 群馬大学大学教育・学生支援機構学生支援センター
- 2) 群馬大学教育学部障害児教育講座
- 3) 大阪大学キャンパスライフ健康支援センター

A Study on Sign Language Proficiency through Learning Sign Language
and Learning Sign Language Interpretation
: Analysis on daily report between Conversation Training and Interpretation Training

Yukiko NOMI¹⁾, Takayuki KANAZAWA²⁾, Reiko FUTAGAMI¹⁾
Shinya KAWABATA¹⁾, Kyoko SHIMOJIMA¹⁾, Satoko NAKANO³⁾

- 1) Student Support Center, Organization for Higher Education and Student Services, Gunma University
- 2) Department of Special Education, Faculty of Education, Gunma University
- 3) Health and Counseling Center, Osaka University

キーワード：授業、手話、手話通訳、記述分析

Keywords : Lecture, Sign Language, Sign Language Interpretation, Analysis on text

(2018年10月31日受理)

1. 研究の背景

2013年施行の障害者総合支援法により、意思疎通支援を行う者の養成の主体が、市町村と都道府県となった。これにより、手話に関しては、市町村が「手話奉仕員」の養成を、都道府県および政令指定都市が「手話通訳者」の養成を行っている（厚生労働省、2013）。「手話奉仕員」の養成は、手話の学習経験がない者を対象とした日常会話の手話の習得を目標とし、「手話通訳者」の養成は、手話での日常会話が可能なる者を対象として、手話通訳に必要な語彙・表現技術・基本技術の習得を目標としている（厚生労働省、1998）。これらの養成カリキュラムを受講する人のほ

とんどが成人であり、第二言語として手話の学習を始め、そのうえで手話通訳の技術を学ぶことになる。

成人が第二言語を学習する場合には、母語との類似性が高いほど習得が容易であり、言語学的あるいは文化的な差異が大きいほど習得が困難とされている（U.S.Department of State, 2011）。聴覚—音声モダリティの音声言語を母語とする人々にとって、視覚—身体動作モダリティである手話言語は言語学的にも文化的にも差異が大きく、その習得は容易ではない。さらに、通訳の技術を習得する場合には、第二言語の高い言語運用能力および通訳者としての適性が必要であるため、手話および手話通訳の習得はかなり困難であると考えられる。

手話通訳者の養成に関する課題として、講習希望者の不足による技術不足の受講者を受け入れざるを得ない実態があることが指摘されている（霍間・四日市, 2013）。そのため、通訳そのものの学習ではなく手話の学習に焦点を当てていることが報告されている（手話通訳士養成指導者養成委員会, 1998）。このように、手話通訳者の養成においては、語学学習と通訳学習を平行して行わなければならない現状があるといえる。

語学学習と通訳学習を平行して行わなければならない現状については、音声言語通訳の養成においても指摘されている。染谷・斉藤・鶴田・田中・稲生（2005）によると、105以上の大学・大学院で語学通訳関連の授業が実施されている。通訳を学ぶ学生の80%は「英語力を高めたい」という理由で通訳コースを選択しており、学生の意識には差がある（田中・稲生・河原・新崎・中村, 2007）。入門レベルの講座では、語学学習が必要な学生が多く、通訳技能の獲得よりも、語学的関心から受講を希望する傾向にあることも報告されている（稲生・河原・溝口・中村・西村・関口・新崎・田中, 2010）。すなわち、手話に限らず大学における通訳学習の科目においては、本来授業科目の目標として行うべき通訳学習に加えて語学学習も平行して行わなければならない現状があるといえる。

このような状況において、語学学習に通訳訓練法を用いる教授法の有用性が報告されてきている（飯塚, 2009；長沼, 2005；越智, 2005；田中, 2004など）。例えば、通訳訓練法の導入により、自然な日本語で文頭から訳出できる、和訳を見ながら英語で再生できる、シャドーイング練習を通して英語のイントネーション・ストレス・リズム・ポーズを身につけるような意識ができる、等である。さらに波及効果として、活気・活力・相互作用がもたらされ、授業を楽しいと感じる学生が多くなった（越智, 2005）。また、通訳訓練法のうち、リスニング能力を高める方法としてのシャドーイングと、スピーキング能力を高める方法としてのリプロダクションを組み合わせることが、語学指導として有効である指摘もなされている（飯塚, 2009）。

第二言語としての手話習得指導を考えるうえで、音声言語の場合と同様に、教授法としてインプットをどのような内容でどの程度与えるのか、アウトプットをどのような形で行うかを考慮する必要がある。イン

プット仮説（Krashen, 1985）とは、言語習得は主にメッセージを理解することによるという主張であり、理解可能なインプットを大量に与えられれば、第二言語は自然に獲得できるという入力仮説のことである。それに対してアウトプット仮説（Swain, 1995）とは、言語習得にはインプットだけでは不十分で、アウトプットによるより深い言語処理が重要であるという出力仮説のことである。強制的なアウトプットの機会を設けることにより、言いたいことと言えこととのギャップに気づいたり、フィードバックによる修正を得られたりするとされている。ただし、インプットだけでも習得しやすい言語形式と、アウトプットが明白な効果を発揮する言語形式とがあるとの指摘（横山, 2004）や、インプットとアウトプット活動の両方に参加した学習者の伸びが最も大きいとの指摘もある（Izumi, 2002）。このように、インプットとアウトプットのあり方は言語習得の成功に大きく影響すると考えられる。

大学において学生の学びを可視化する手段として、リアクションペーパーの存在がある。リアクションペーパーは、学習者にとって授業の振り返りとしての役割を果たすものであり、その記述内容には学びの様子がよく表れているとされる（須田, 2015）。よって、リアクションペーパーの分析を行うことにより、学生が授業内容のどこに着眼し、それに対して理解や思考などのどのような反応を示しているかという実態の把握が可能となる。一般的に、カリキュラムには「意図されたカリキュラム」、「実施されたカリキュラム」、「達成されたカリキュラム」という3つがあるとされており（田中, 2008）。すでに開設されている授業科目の中で、学生が結果として何をどう学んだかという「達成されたカリキュラム」についての可視化を図る手段として、リアクションペーパーの分析の有効性が示唆されている（須田, 2017）。

そこで本研究では、学生のレベルに合わせて日本手話習得から都道府県登録手話通訳者を目指すこともできる一連の手話関連カリキュラムを開講している大学の授業において、演習内容のタイプが異なる授業の学生が提出したリアクションペーパーの記述内容の分析から、会話形式および通訳形式でアウトプットをさせることによる手話言語習得上の効果について検討する。

2. 目的

本研究では、「手話奉仕員」の養成の授業科目（会話形式の演習科目）、および「手話通訳者」の養成の授業科目（通訳形式の演習科目）を開講しているA大学において、両講義を受講した学生のリアクションペーパーを分析する。当該授業科目からの学生の学びについて、シラバスと受講学生の印象とを交えて分析することにより、演習形式の違いによる手話言語習得上の効果について検討する。

3. 方法

(1) 調査対象者：A大学における会話形式（手話奉仕員養成に準拠）の平成29年度開設科目「言語としての日本手話」、通訳形式（手話通訳者養成に準拠）の平成30年度開設科目「言語としての日本手話実践」の両科目を修了した学生全17名のうち、本研究への協力に同意した17名。

(2) 手続き

1) シラバス内容の確認：授業担当教員2名に対して、授業の内容に関してシラバスやリアクションペーパー記載にあたっての指示等の情報提供を求めた。2つの授業の概要をTable 1に示した。会話形式の講義のうち、会話実技をメインとする「言語としての日本手話実践」においては、ろう者講師の手話を真似て学生が手話表現を行い、ろ

う者講師からフィードバックを得る形で会話演習が進められた。通訳形式で学習を行う「日本手話と日本語の違いを学ぶ」において、週3回の課題提出が課されていた。課題の内容は、シャドーイング12回、聞き取り通訳18回、読み取り通訳3回で、学生は演習室にて録画・録音したものを提出していた。これら提出課題は、授業内で視聴およびフィードバックに用いられた。

2) リアクションペーパーの収集：当該2科目では、毎回の授業終了時5～10分程度を用い、授業を受けている中で考えたことや感じたことなどを自由に記述させていた。リアクションペーパーへの記入は習慣化されており、書き方・意義・目的などについての教示は行っていない。研究協力の同意が得られた17名について、授業期間終了後に授業者からリアクションペーパーを受け取った。

3) 分析：テキストデータを客観的に処理するため、テキストマイニングの分析ソフトである「KH-Coder」を用いてテキスト分析を行った。近年、自由記述などによるテキストデータに注目して分析することで、その姿をより正確に捉えることができるとの指摘（藤井, 2002）があり、テキスト分析を用いた研究事例も報告されている（例えば松下, 2015；越中・高田・木下・安藤・高橋・田幡・岡・石澤, 2015）。本研究では、樋口（2014）の手続きを参考に、抽出語リストの作成、共起ネットワーク図の作成、文脈把握のための記述的

Table 1 対象講義の概要

講義名	「言語としての日本手話」(聴者講師) 「言語としての手話実践」(ろう者講師)	「日本手話と日本語の違いを学ぶ」
学習形式	会話	通訳(聞き取り・読み取り・シャドーイング)
目的	手話が言語であることの意味を概説するとともに、手話の実技指導も実施する。	双方の言語の変換(手話通訳)の技法を学ぶことで、日本手話と日本語の言語としての違いを実践的に理解し、学習場面での日本手話使用のためのスキル向上を図る。
到達目標	日常会話レベルの手話(手話技能検定2級相当)を身につける。	簡単な授業の課題発表などを、日本手話で表現できる。平易な聾者の日本手話の読取りを、分かりやすい日本語に直すことができる。各都道府県において実施されている手話通訳養成講座の初級レベルの内容を習得する。
概要	手話についての解説(グラマティカルアプローチ)および手話の会話の実技(ナチュラルアプローチ)	各都道府県において実施されている手話通訳者養成講座の基本コース(初級)に準拠した内容をもとに、聴覚特別支援学校の現場で求められる実践力を踏まえて構成する。
講義形式	演習	演習(手話表現・手話通訳の実技を含む)
受講要件	特になし	簡単な日常会話を手話で行うことができること。「言語としての日本手話」及び「言語としての日本手話実践」を履修していること。

分析を行った。

(3) 倫理的配慮：授業内にて、本研究の実施に当たり、研究の目的や意義、授業の成績評価には一切関係がないこと、リアクションペーパーの記載内容は個人を特定しない形で本研究のみに使用することなどを、口頭および文書で提示した。その際に配布した同意書へのサインの提出をもって、本研究への参加の同意を得られたこととした。

4. 結果と考察

(1) リアクションペーパーの概要

1) 会話形式：リアクションペーパーの枚数は408で、文章の数は804であった。すべての語の延べ数は17,279であり、助詞や助動詞など一般的に用いられる語をのぞいた「使用語」は6,743であった。また、何種類の語が用いられているかを示す「異なり語数」は1,627であり、そのうち使用語彙は1,316であった。出現数が多かった順に、「思う」

248件、「手話」205件、「表現」109件、「文」81件、「難しい」74件、「考える」69件、「使う」60件であった。シラバスの目標にも記載されている「会話」は32件であった。抽出された語のリストのうち出現頻度が15回以上のものをTable 2に示した。

2) 通訳形式：リアクションペーパーの枚数は247で、文章の数は629であった。すべての語の延べ数は16,314であり、助詞や助動詞など一般的に用いられる語をのぞいた「使用語」は6,256であった。また、異なり語数は1,457であり、そのうち使用語は1,164であった。出現数が多かった順に、「思う」235件、「手話」201件、「単語」103件、「見る」91件、「通訳」91件、「自分」90件、「表現」90件であった。シラバスの目標にも記載されている通訳方法である「読み取り（通訳）（註1）」は39件、「聞き取り（通訳）（註2）」は23件であった。抽出された語のリストのうち出現頻度が15回以上のものをTable 3に示した。

3) 学習形式による比較：会話形式と通訳形式両方

Table 2 会話形式のリアクションペーパーから抽出されたごと出現数

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
思う	248	気	28	疑問	19
手話	205	少し	28	使える	19
表現	109	必要	27	ディズニー	18
文	81	忘れる	27	聴	18
難しい	74	Wh	25	練習	18
考える	69	形	25	学校	17
使う	60	表情	25	言う	17
自分	56	話す	24	使い分け	17
人	55	意味	23	障害	17
知る	53	多い	23	LGBT	16
感じる	48	動画	23	頑張る	16
分かる	48	ディスカッション	22	大切	16
今日	47	違い	22	普段	16
見る	43	今	22	聞く	16
単語	42	先生	22	慣れる	15
復習	40	出る	21	驚く	15
口	37	分裂	21	手	15
覚える	33	理解	21	授業	15
意識	32	たくさん	20	伝わる	15
会話	32	情報	20	内容	15
配慮	32	伝える	20	発表	15
学ぶ	29	話	20	保障	15
否定	29	楽しい	19		

Table 3 通訳形式の授業リアクションペーパーから抽出された語と出現数

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
思う	235	練習	33	気	20
手話	201	意識	30	出る	20
単語	103	今日	30	頭	20
見る	91	先生	30	理解	20
通訳	91	文	29	手	19
自分	90	少し	28	言葉	18
表現	90	知る	27	使う	18
感じる	50	覚える	26	改めて	16
難しい	47	人	25	初めて	16
動画	46	多い	25	大変	16
日本語	45	今	24	話	16
分かる	40	必要	24	話す	16
読み取り	39	文章	23	ろう者	15
口	38	聞き取る	23	音声	15
内容	38	言う	22	学ぶ	15
聞く	37	考える	22	前	15
部分	35	勉強	22	力	15
課題	34	意味	20		

に高頻度で出てきた語句を比較するため、比率の差の検定を行った。有意差がない語句は、「思う」「手話」、「表現」、「難しい」、「分かる」であった（思う： $Z=0.84, p>.05$, 手話： $Z=1.14, p>.05$, 表現： $Z=0.50, p>.05$, 難しい： $Z=1.83, p>.05$, 分かる： $Z=0.28, p>.05$ ）。どちらの科目も、手話を扱うという点では共通であり、「手話」、「表現」という語が抽出されたと考えられる。また、演習科目のリアクションペーパーという性質上、「思う」、および内容の理解等に関わる「難しい」、「分かる」が共通して抽出されたといえる。

一方で、有意差がある語句は、「文」、「考える」、「自分」、「単語」、「見る」、「知る」であった（文： $Z=4.42, p<.01$, 考える： $Z=4.43, p<.01$, 自分： $Z=3.67, p<.01$, 単語： $Z=5.99, p<.01$, 見る： $Z=5.00, p<.01$, 知る： $Z=2.40, p<.05$ ）。会話形式で優位に多く見られた語句は、「文」、「考える」、「知る」であった。シラバスの概要にもあるように、会話の実技としての文例や文例を参照して表現を考えたり、授業で取り扱った知識を知るといった内容を反映しているといえる。通訳形式で優位に多く見られた語句は、「自分」、「単語」、「見る」であった。シラバスの概要

から、聞き取り通訳を表現している自分、言語変換に伴う単語、読み取り通訳の際に手話を見る、ということ強く意識していたものと思われる。

以上の結果から、両科目ともに、「言語としての手話」を学んでいるという結果が得られた。Izumi (2002) は、言語学習場面においてインプット単独では目標言語項目の習得を促すほどの効果が見られなかったとし、インプットとアウトプット活動の両方に参加した学習者の伸びが最も大きかったことを明らかにしている。飯塚 (2009) も、インプットとしてのシャドーイングと、音声によるアウトプット活動を継続的に行えば、プロソディー面のみならず、語彙選択、論旨展開など、発話上の意識においても学習者は気づきを得られ、やがてそれはスピーキングの自動化を促進し、コミュニケーション能力育成の大きな一助となるであろうと指摘している。講義形式が演習であることから、リアクションペーパーの記述からも、両科目ともに学生が積極的に手話でのコミュニケーション能力を身につけられる環境であることが窺えた。

(2) 学習形式の差異と共起ネットワーク図の特徴
共起ネットワーク図とは、抽出語を用いて、出現パターンの似通ったものを線で結んだ図、すなわち共起

関係を線で表したネットワーク図である。関連が特に強い語同士を線で結んだものであり、検索の条件として用いた語を2重の正方形で囲んだものである(樋口, 2014)。

会話形式および通訳形式両方で出現頻度が高かった語句「手話」について、より詳細に特徴を検討するため、出現頻度が15回以上の語句に限定して共起ネットワーク図を作成した (Fig. 1 : 会話形式, Fig. 2 : 通訳形式)。さらに、「手話」に関する共起関係にある語彙のJaccard係数を算出した。

- 1) 会話形式：とても強い共起関係を示した語句 (Jaccard係数が0.3以上) 「思う」0.3173、共起関係を示した語句 (Jaccard係数が0.2未満0.1以上)

は、「表現」0.1942、「難しい」0.1633、「使う」0.1556、「知る」0.1196、「覚える」0.1111、「今日」0.1022、「見る」0.1017、「人」0.1011であった。つまり、会話形式では、「手話」を中心として、「思う」、「表現」、「難しい」、「使う」が共起ネットワークにて描かれた。

- 2) 通訳形式：強い共起関係を示した語句 (Jaccard係数が0.3未満0.2以上) は、「見る」0.2897、「自分」0.2752、「通訳」0.2157、「感じる」0.2029であった。共起関係を示した語句は、「難しい」0.1786、「日本語」0.1783、「先生」0.1509、「聞く」0.1504、「内容」0.1481「動画」0.1439「分かる」0.1353、「読み取り」0.1343、「意識」0.1308、「今日」0.1288、

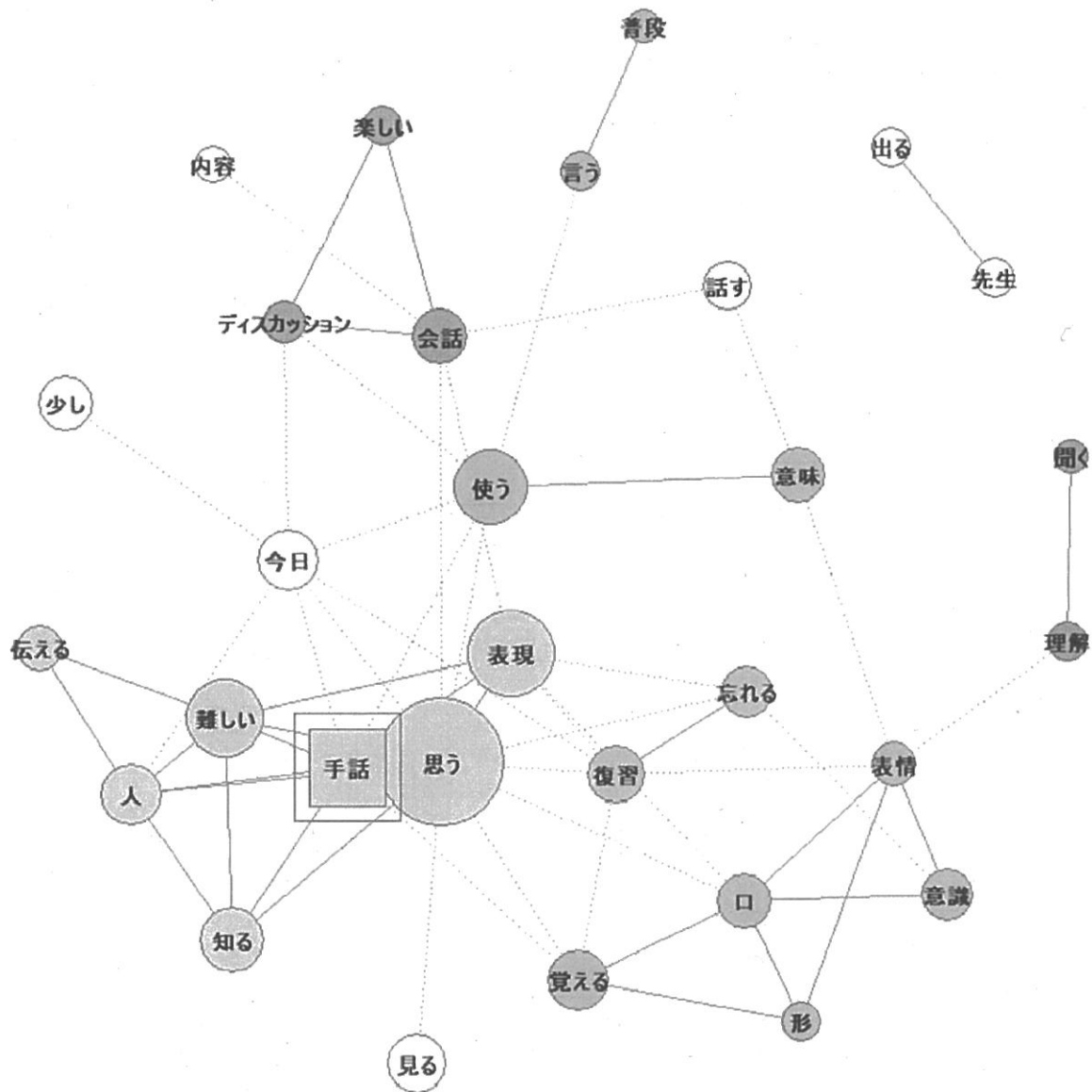


Figure 1 会話形式のリアクションペーパーから抽出された語の「手話」に関する共起ネットワーク図

「課題」0.1278、「練習」0.1269、「部分」0.1185、「今」0.1181、「考える」0.1094、「人」0.1085「知る」0.1077、「言う」0.1008であった。つまり、通訳形式では、「手話」を中心として、「見る」、「自分」、「通訳」、「感じる」が共起ネットワークにて描かれ、関連語句として、「難しい」、「日本語」、「先生」、「聞く」、「内容」、「動画」、「分かる」、「読み取り」、「意識」、「今日」、「課題」、「練習」、「部分」、「今」、「考える」、「人」、「知る」、「言う」という数多くの語彙も結びついていた。通訳は、起点言語テキストは一回のみ提示され、再現したり再生したりすることはできず、また目標言語テキストは時間的制限の中で算出され、訂正や修正

の機会はほとんどない (Kade, 1968) ことから、「見る」「聞く」への意識が高まったと思われる。

3) 通訳形式における記述内容の抜粋:「手話」と強く結びついている語句のうち、会話形式との比較で出現率に有意差のあった「自分」、「見る」が同時に出ている記述は4件あった。どのような文脈で用いられているかを探るため、以下にリアクションペーパーの記述を抜粋する。

「初めて自分の手話を見たが、頭ではできていないつもりだった。」

ここでは、自分の表現している手話が、自分の思っていたイメージと異なることへの気づきが記述されていた。自分の手話を動画として視聴することにより、実

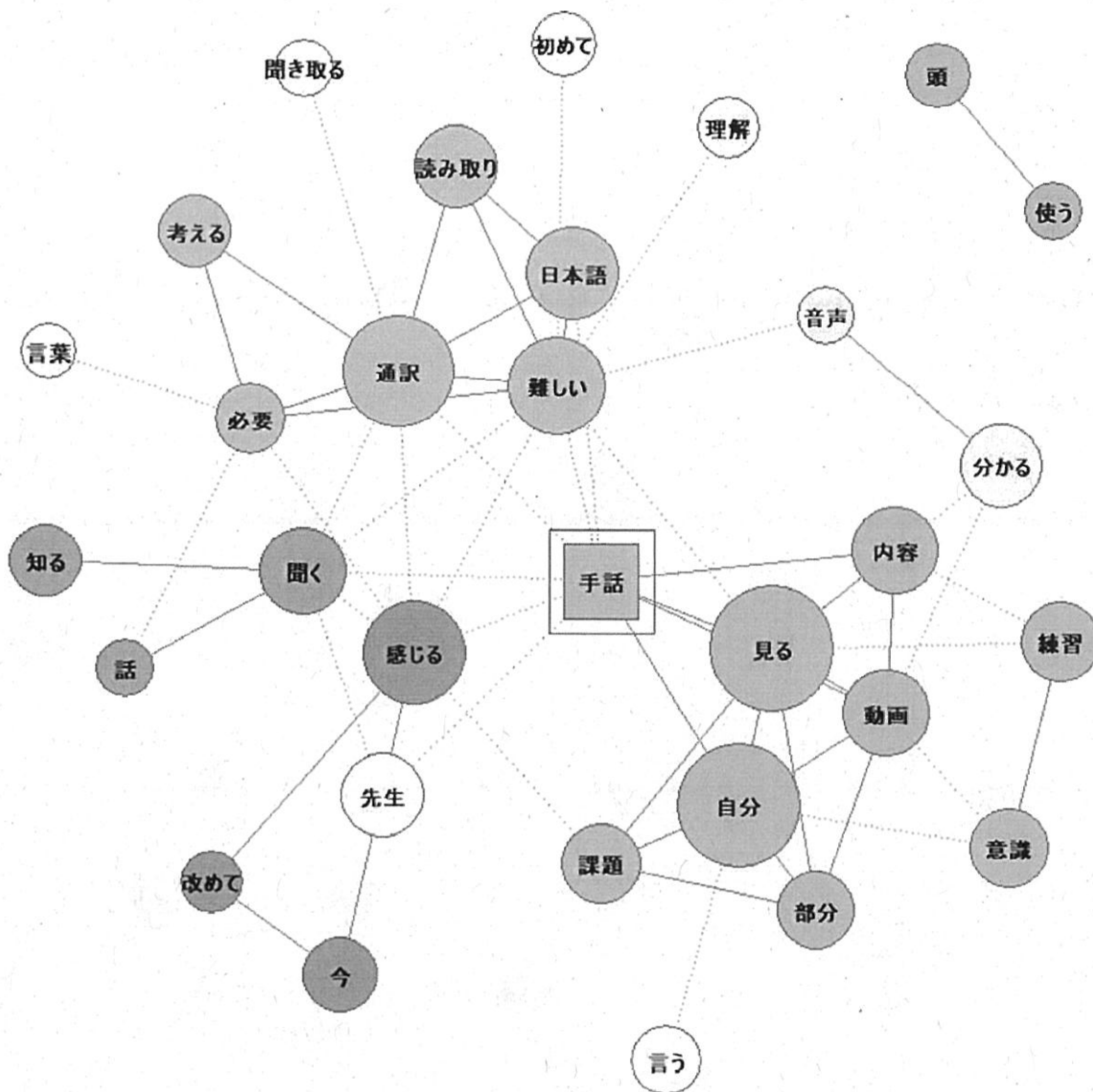


Figure 2 通訳形式のリアクションペーパーから抽出された語の「手話」に関する共起ネットワーク図

際の身体動作とそれに対する自己イメージとの差異への気づきが生じている。

「人の手話を見る、自分の手話を見る、少し恥ずかしいような気もするが、改善点を見つけられる。」

ここでは、手話を見ることによる改善点への気づきが記述されていた。自分の手話の動画だけではなく、クラスメイトの手話の動画を視聴することにより、より多くのフィードバックが得られるという気づきが生じている。

「領きを文末にするだけで、自分の手話が見やすくなった気がした。」

ここでは、手話の文法（領き）を改善することによる手話表現の上達への気づきが記述されていた。手話の動画を視聴しながらフィードバックを得ることによって、改善点を自覚および実行することにより、より良い手話表現ができるようになるという気づきが生じている。

通訳形式におけるこれらの記述は、聞き取り通訳をする自分の手話を見ることに対する、技術的な面および心理的な面への自覚的な気づきであるといえよう。通訳学習においては、アドバイスを得られる場に自分を置くことによって上達が早くなり（池田，1995）、「気づく」機会を学習者により多く与えることで、効率の良い言語習得が可能になることが見込まれる（飯塚，2009）ことが指摘されている。手話通訳学習においても、「自分」として記述されていたこの気づきにより深い内省へとつながり、通訳形式での共起関係を示す語の多さに関与していると考えられる。

また、第二言語でコミュニケーションをするという行為の複雑さを表す“Willingness to Communicate (WTC)”モデル（MacIntyre, Clément, Dönyei, & Noels, 1998）によると、第二言語のコミュニケーションには、語学力、語学力に対する自信あるいは自信のなさ、異文化間の関係など、母語でのコミュニケーションより遙かに多くの要因が複雑に絡んでいる。最も直接的にWTCに関連しているのは、「不安」という情動的な要因と、「自らの言語能力の認知」という認知的な要因である（MacIntyre, 1994）。通訳形式におけるリアクションペーパーの記述に鑑みると、「自らの言語能力の認知」が高められており、手話を使用することに対する積極性も高められているのではないかと考えられる。

（3）会話形式と通訳形式のアウトプットの違い

会話形式でも通訳形式でも、手話を使用してアウトプットをしている点では同様であり、両科目ともに学生は「言語としての手話」を学んでいるという結果が得られた。ただし、両科目はアウトプットの方略が異なっている。

会話形式である「言語としての日本手話」と「言語としての手話実践」は、コミュニケーション・アプローチを部分的にとっていると言える。つまり、学生のアウトプットがある程度中途半端であっても教師はそれを受け止めて会話として成立するように返し、より良いアウトプットができるように促す。その繰り返しの中で、言語運用能力を高めることを目的としている。

一方、通訳形式である「日本手話と日本語の違いを学ぶ」は、船山（2012）が指摘するような理解、記憶、検索、産出などの一連の情報処理作業の負荷がかかる中で、2つの言語の間を行ったり来たりしながらアウトプットしている。これにより、それぞれの言語の違いに意識が向けることもでき、しかも限られた時間の中でスムーズに変換するという高い言語運用能力が身につくことを目的としている。会話形式の授業のように、やりとりの流れの中でアウトプットが修正されたり、言語的な正確さよりもやりとりや意図の伝達を重視したりすることはない。通訳形式の授業においては、最初から目標言語として正確なアウトプットであることが求められ、その確認やフィードバックを行うためにアウトプットを記録録画して視聴しており、それに対する学生の反応がリアクションペーパーに現れたと言えるだろう。

5. 本研究のまとめと今後の課題

本研究では、会話形式、通訳形式の手話および手話通訳の講義において、学生がどのような意識で受講しているかをリアクションペーパーのテキスト分析を通して、アウトプットの方略の違いによる言語習得上の効果の検討を試みた。本研究の結果からは、科目の内容やレベルとは関係なく、「手話」という言語を扱うという観点において共通性が観られるとともに、扱う技能に応じて教わっている学生の意識には違いが見られた。会話形式では、手話でのやりとりに対する記述が多かった。それに対して、通訳形式では、手話を

使っている自分に対するイメージが強く、通訳形式のアウトプットを通じて学んだことによる手話表現の困難さや自分の技術への内省等、自覚的で多角的な記述が特徴としてあげられた。すなわち、A大学における手話通訳者養成科目では、通訳形式での学習を通じて学生は自覚的で多角的な気づきを得ることができており、手話の言語運用能力を高めるためには通訳形式の学習が有効であることが示唆された。

一方で、本研究はあくまで学生のリアクションペーパーに基づく分析である。これらの結果を生じさせた要因については、学生の条件に加えて、授業者がどのような意図でどのような指導法を用いたか等、相互作用を含めた総合的な解釈が不可欠であろう。また、あくまでも17という少ない対象者数であり、大学における手話通訳者養成の全体像を明らかにしたわけではない。今後は、授業者へのインタビュー調査や、受講者のサンプル数を増やすなどして、当該科目の在り方について検証していく必要があるといえる。

註

- 1) 「読み取り通訳」
日本手話を音声日本語へと通訳すること。
- 2) 「聞き取り通訳」
音声日本語を日本手話へと通訳すること。

付記

本研究は、日本財団助成「学術手話通訳に対応した通訳者の養成」事業の一環として行いました。記して感謝申し上げます。

引用文献

- 樋口耕一 (2014) 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—, ナカニシヤ出版.
- 飯塚秀樹 (2009) 通訳訓練法による英語力向上の優位性と語学指導への応用—最新のSLA研究の視座を交えて—, 通訳翻訳研究, 9, 107-122.
- 稲生衣代・河原清志・溝口良子・中村幸子・西村友美・関口智子・新崎隆子・田中深雪 (2010) 日本における通訳教育の課題と展望—日本通訳翻訳学会・通訳教育分科会2009-2010年度プロジェクトより—, 通訳翻訳研究, 10, 259-278.
- Izumi, S. (2002) Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization, *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-277.
- Kade, O. (1967) Zu einigen Besonderheiten des Simultandoletschens, *Fremdsprachen*, 11 (1), 8-17.—

- Cartellieri, C. (1971) Some Methodological Aspects of Simultaneous Interpreting, *Babel*, 17 (2), 12-16.
- 越中康治・高田淑子・木下英俊・安藤明伸・高橋潔・田幡憲一・岡正明・石澤・公明 (2015) テキストマイニングによる授業評価アンケートの分析—共起ネットワークによる自由記述の可視化の試み—, 宮城教育大学情報処理センター研究紀要, 22, 67-74.
- 厚生労働省 (2013) 障害者総合支援法における主な改正点, 障害者社会参加・意思疎通支援「意思疎通支援」, <https://www.mhlw.go.jp/bunya/shougaihoken/sanka/shien.html>.
- 厚生労働省 (1998) 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, 障企第六三号, <https://www.mhlw.go.jp/bunya/shougaihoken/sanka/dl/shien02.pdf>, (2018年10月31日閲覧)
- Krashen, S. (1983) Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input, *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- MacIntyre, P.D. (1994) Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis, *Communication Research Reports*, 11, 135-142.
- MacIntyre, P.D., Noels, K.A., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998) Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation, *Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- 松下浩之 (2015) 保育科学生における障害に関するイメージの変化の検討—「障害児保育」の授業を通じた自由記述による回答の分析—, 鶴見大学紀要, 52, 47-54.
- 長沼美香子 (2005) 大学における「翻訳教育」の事例—翻訳理論を応用した試み—, 通訳翻訳研究, 5, 225-238.
- 越智美江 (2005) 高校における「通訳訓練法」を取り入れた言語教育の強化と展望, 通訳翻訳研究, 5, 203-224.
- 須田昂宏 (2015) リアクションペーパーの記述内容をデータとしてどう活用するか—研究動向の検討を中心に—, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻教育論叢, 58, 19-34.
- 須田昂宏 (2017) リアクションペーパーの記述内容に基づく学生の学びの可視化—大学授業の実態把握のために—, 日本教育工学論文誌, 41 (1), 13-28.
- 手話通訳士育成指導者養成委員会 (1998) 手話通訳の理論と実践, 全日本ろうあ連盟出版局.
- 染谷泰正・斉藤美和子・鶴田知佳子・田中深雪・稲生衣代 (2005) わが国の大学・大学院における通訳教育の実態調査, 通訳研究, 5, 285-310.
- Swain, M. (1995) Three functions of output in second language learning. In G. Cook & Seidlhofer, B. (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. 125-144.
- 田中耕治 (2008) 教育評価, 岩波書店.
- 田中深雪 (2004) 通訳訓練法を利用した大学での英語教育の実

- 際と問題点, 通訳理論研究, 11, 63-82.
- 田中深雪・稲生衣代・河原清志・新崎隆子・中村幸子 (2007)
通訳クラス受講生たちの意識調査—2007年度実施・通訳教育
分科会アンケートより—, 通訳研究, 7, 253-263.
- 霍間郁実・四日市章 (2013) わが国における手話通訳者養成事
業の実態と課題, 通訳翻訳研究, 13, 97-114.
- U.S.Department of State (2011), FSI's Experience with
Language Learning. [https://www.state.gov/m/fsi/sls/
c78549.htm](https://www.state.gov/m/fsi/sls/c78549.htm) (2018年10月31日閲覧)
- 横山紀子 (2004) 言語習得におけるインプットとアウトプット
の果たす役割—単語の習得調査の分析から—, 日本語国際セ
ンター紀要, 14, 1-12.

(のうみ ゆきこ・かなざわ たかゆき・ふたがみ れいこ
かわばた しんや・しもやま きょうこ・なかの さとこ)

ろう重複障害者への コミュニケーション支援の実態について

—— 相談支援専門員の手話スキルに関する視点からの分析 ——

甲斐更紗¹⁾・金澤貴之²⁾・二神麗子¹⁾
吉村京子³⁾・木村素子²⁾

1) 群馬大学教育学部障害児教育講座 (日本財団事業)

2) 群馬大学教育学部障害児教育講座

3) (前)社会福祉法人ゆずりは会

(2019年9月25日受理)

Survey on the Actual Situation of Communication Support for Persons with Deafness and Multiple Disabilities: Analysis of Sign Language Skills of Consultation Support Specialists

Sarasa KAI¹⁾, Takayuki KANAZAWA²⁾, Reiko FUTAGAMI¹⁾

Kyoko YOSHIMURA³⁾ and Motoko KIMURA²⁾

1) Department of Special Education, Faculty of Education, Gunma University (The Nippon Foundation Project)

2) Department of Special Education, Faculty of Education, Gunma University

3) Social Welfare Juridical Person Yuzurihakai (previous workplace)

(Accepted September 25th, 2019)

キーワード：ろう重複障害者 相談支援専門員 手話

1. はじめに

聴覚障害と他の障害を併せ有する「ろう重複障害」の固有の困難さは、聴覚障害があるゆえにコミュニケーションが遮断されることに起因して、認知発達が阻害されることにある。そしてこの困難さはろう重複障害児・者の全人的発達に影響を及ぼす。そのような固有の困難さを併せ有するろう重複障害児・者への対応は、聴覚障害に関する配慮と他の障害に関する配慮を足し合わせた支援をするだけにはとどまらず、ろう重複障害児・者の独自のコミュニケーションニーズなどに応じた支援が求められる。

ろう者が理解・表現に用いるコミュニケーション

手段に手話、指文字、口話などがあるが、ろう重複障害児・者の場合、手話が他のコミュニケーション手段と比較して理解・表現とともに高い割合で用いられている(永石, 2007)。手話が用いられる理由として、書記日本語や口話の獲得が難しいとされるろう重複障害者(金澤, 2013など)にとって、手話はコミュニケーションや言語獲得の入力として適しているとされ、手話によるコミュニケーションを基本とすることで人とのかかわりが拡がる(日本の聴覚障害教育構想プロジェクト委員会, 2005)ことが挙げられる。

それゆえに、手話を始めとする、ろう重複障害者に対応したコミュニケーション支援スキルをより多

くの支援者（特別支援学校教員や相談支援専門員など）が十分に有しているかどうか、ろう重複障害児・者の認知発達、全人的発達の支援につながる。

しかし、ろう重複障害者に対応したコミュニケーション支援スキルに長けている支援者（特別支援学校教員、相談支援専門員）の数はかなり少ないと考えられる。そのため、多くの支援者が、ろう重複障害者への手話などによるコミュニケーション支援スキルを習得するかが重要な意味をもつが手話を始めとしたろう重複障害者に対応したコミュニケーション支援スキルの実態が明らかにされていない。

以上のような問題意識に立脚し、ろう重複障害者や関係者のコミュニケーションの実態などについて明らかにすることが求められよう。まずは、ろう重複障害者に関わる支援者の中の一つの専門職である相談支援専門員に焦点をあてて、相談支援専門員のろう重複障害者へのコミュニケーション支援の実態を明らかにしていく必要がある。

2. 目的

本稿では、相談支援専門員の「手話習得経験の有無」による、ろう重複障害者とのコミュニケーション実態にどのような差が生じるかを明らかにし、ろう重複障害者へのコミュニケーション支援スキル習得の在り方について示唆を得ることを目的とした。

3. 方法

(1) 調査対象と調査方法

全国の相談支援専門員を対象とした。日本相談支援専門員協会事務局に調査協力を依頼し、日本相談支援専門員協会事務局から個人会員、団体会員に質問紙を郵送配布し、郵送により回収した。送付した質問紙は1984件であった。

(2) 調査時期

2019年1月下旬から2月下旬。

(3) 調査内容と調査項目作成

1) 調査内容

調査内容の項目は次の通りである。

- ①回答者の属性について：所属機関の機能（複数回答）、相談支援の業務内容（複数回答）、聴覚障害や手話に関する所有資格（複数回答）、手話習得経験の有無（「有る」「無し」の2件法）、手話習得経験の年数、ろう重複障害者との関わりの経験の有無（「有る」「無し」の2件法）、関わりの経験の年数についての回答を求めた。
- ②ろう重複障害者と関わるときのコミュニケーション手段について：「手話」「口話」「筆談」「身振り」「絵カードや写真の利用」「独自の身振り」「指差し」「具体物の利用」「手話通訳利用」「文字通訳利用」「その他」のコミュニケーション手段の中から、特に大切と考えるコミュニケーション手段について一つ選択する方法で回答を求めた。
- ③「初回の段階」における関わりでの各コミュニケーション手段におけるコミュニケーション実態について：初回面談などで初めて関わる（以下、初回）段階にて、「手話」「口話」「筆談」「身振り」「絵カードや写真の利用」のそれぞれのコミュニケーションを用いた場合のコミュニケーション実態（「きわめて成立しにくい状態である」「簡単な指示や要求の伝達を通じ合える」「意志や感情の伝達を通じ合える」「日常生活を営む上で自由に相互的やりとりができる」のいずれから一つ選択）についての回答を求めた。
- ④「現在あるいは最終的」段階の関わりでの各コミュニケーション手段におけるコミュニケーション実態について：継続的に関わったり支援が終了したりする間際（以下、現在あるいは最終的）での段階にて、「手話」「口話」「筆談」「身振り」「絵カードや写真の利用」といったそれぞれのコミュニケーション手段を用いた場合のコミュニケーション実態（「きわめて成立しにくい状態である」「簡単な指示や要求の伝達を通じ合える」「意志や感情の伝達を通じ合える」「日常生活を営む上で自由に相互的やりとりができる」のいずれから一つ選択）についての回答を求めた。

2) 調査項目作成

話し手と聞き手より会話が成立している（藤本・大坊，2007）ことから、発信と受信があつてこそ、コミュニケーションが成り立つと考えられた。そのような観点からの質問項目の設定にあたって、永石（2007）による、ろう学校（聴覚特別支援学校）教員とろう重複障害児とのコミュニケーション状況調査の質問項目、ろう重複障害者の専門施設における利用者や職員の状況調査（社会福祉法人埼玉聴覚障害者福祉会・全国ろう重複障害者施設連絡協議会，2013）で実施されたコミュニケーション実態についての質問項目を参考にし、作成を試みた。

それぞれの質問項目で設定したコミュニケーション実態の意味については表1の通りである。まったくコミュニケーションが取れない状態を「きわめて成立しにくい状態である」とした。次に、「走りましよう」などの指示や「バナナをください」などの要求がお互いに通じ合う状態を「簡単な指示や要求の伝達が通じ合える」とした。そして、「食べたくない」「〇〇に行きたい」といった意思表示や、「どっちが好き？」と聞かれて「りんごが好き」というやりとりや「友達に会えなくて寂しい」など、お互いに通じ合う状態を「意志や感情の伝達が通じ合える」とした。また、「来週の月曜日に〇〇に行く」「12月24日が来るまで待ってね」などの時間概念についてのやりとりや、「銀行口座を開設したい」などの抽象的なイメージについてのやりとりがお互いに通じ合う状態を、「日常生活を営む上で比較的自由に相互的やりとりができる」とした。

これらの調査項目の設定にあたり、A地域の相談支援事業所の相談支援専門員数人に予備調査を実施し、その妥当性を検討した。

(4) 倫理的配慮

調査紙には、調査への回答は対象者の自由意志であり、回答を拒否した場合であっても不利益などは生じない、無記名の調査票であること、調査で得たデータの活用方法、回答は統計的に処理され個人が特定されるような形で公表されることはないことを明記した。また、調査紙の回答をもって本調査に同

意を得たこととした。

(5) 分析

回答者全体の手話習得経験の有無とろう重複障害者との関わりの経験の有無、手話や聴覚障害に関する所有資格についての回答人数を集計し、回答人数に占める割合を算出した。

また、手話習得経験の有る相談支援専門員と、ろう重複障害者との関わりの経験の有る相談支援専門員の属性（所属機関の機能、相談支援業務の内容）の回答人数と回答人数に占める割合の算出を行なった。

そして、相談支援専門員を手話習得経験の有る相談支援専門員群（以下、手話習得経験有群）と手話習得経験が無い相談支援専門員群（以下、手話習得経験無群）に群分けし、それぞれ群での特に大切と考えるコミュニケーション手段についての回答人数と回答人数に占める割合の算出を行なった。

次に、ろう重複障害者との関わりの経験の有る相談支援専門員を手話習得経験有群と手話習得経験無群に群分けした。それぞれの群内でのろう重複障害者との「初回」及び「現在あるいは最終的」段階の関わりが「手話」である場合のコミュニケーション実態について、回答人数と回答人数に占める割合の算出を行なった。

4. 結果

発送した1,984件のうち、回答は509名（回収率25.6%）から得られた。そのうち、450名（回答者の88.2%）のデータを用いた。

(1) 対象者の属性

調査対象者である相談支援専門員450名の手話習得経験の有無や手話習得経験の年数、ろう重複障害者との関わりの経験の有無や関わりの年数、手話や聴覚障害に関する所有資格についての集計結果を図1、図2、表2に示した。

手話習得経験の有る相談支援専門員が31名（6.9%）、手話習得経験が無い相談支援専門員が419

表1 コミュニケーション実態の意味について

コミュニケーション実態の程度	意 味
きわめて成立しにくい状態である	まったくコミュニケーションが取れない状態である
簡単な指示や要求の伝達が通じ合える	「走りましょう」などの指示や「バナナをください」などの要求がお互いに通じ合う状態である
意志や感情の伝達が通じ合える	「食べたくない」「〇〇に行きたい」といった意思表示や、「どっちが好き？」と聞かれて「りんごが好き」というやりとりや「友達に会えなくて寂しい」など、お互に通じ合う状態である
日常生活を営む上で比較的自由に相互的やりとりができる	「来週の月曜日に〇〇に行く」「12月24日が来るまで待ってね」などの時間概念についてのやりとりや、「銀行口座を開設したい」などの抽象的なイメージについてのやりとりがお互に通じ合う状態がある

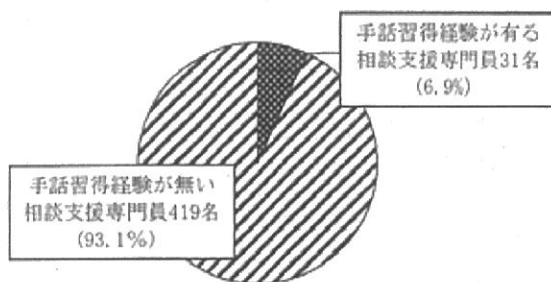


図1 相談支援専門員の手話習得経験の有無

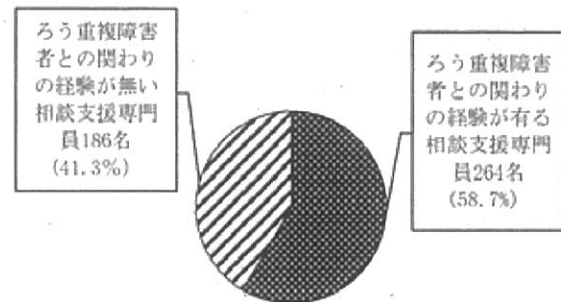


図2 相談支援専門員のろう重複障害者との関わりの経験の有無

名(93.1%)であった(図1)。手話習得経験が有る相談支援専門員の手話習得経験の年数(表2)については、1年以上5年未満が最も多く、13名(50.0%)であった。10年以上の手話習得経験が有る相談支援専門員が9名(34.6%)、5年以上10年未満が3名(11.5%)、1年未満が1名(3.9%)であった。

ろう重複障害者との関わりの経験の有無について、ろう重複障害者との関わりの経験が有る相談支援専門員は264名(58.7%)、関わりの経験が無い相談支援専門員は186名(41.3%)であった(図2)。ろう重複障害者との関わりの経験年数の平均は6年9ヶ月であった(表2)。そのうち、関わりの経験年数が1年以上5年未満の相談支援専門員が最も多く、84名(34.4%)であった。次いで、1年未満の相談支援専門員が64名(26.2%)、5年以上10年未満は58名(23.8%)であり、10年以上は38名(15.6%)

であった。

手話や聴覚障害に関する所有資格(表2)について、手話や聴覚障害に関する資格を所有していない相談支援専門員(無回答も含める)が389名(94.0%)、特別支援学校(聴覚障害以外)教員免許を所有している相談支援専門員が9名(2.2%)であり、次いで手話通訳者(全国手話通訳者統一試験合格者、都道府県及び市町村登録の手話通訳者)が6名(1.4%)、手話通訳士が2名(0.5%)、要約筆記者が2名(0.5%)、その他が6名(1.4%)であった。なお、特別支援学校(聴覚障害)の教員免許を所有している相談支援専門員は皆無であった。

ろう重複障害者との関わりの経験が有る相談支援専門員、手話習得経験が有る相談支援専門員の属性(所属機関の機能、相談支援業務の内容)についてそれぞれ明らかにした。その結果を表3に示した。

表2 調査協力者の属性

(n = 450)

項目	カテゴリー	人数 ^(注1)	回答比率 (%)
手話習得経験が有る相談支援専門員の手話習得経験の年数	1年以上5年未満	13	50.0
	10年以上	9	34.6
	5年以上10年未満	3	11.5
	1年未満	1	3.9
ろう重複障害者との関わりの経験がある相談支援専門員の関わりの年数	平均6年9ヶ月		
	1年以上5年未満	84	34.4
	1年未満	64	26.2
	5年以上10年未満	58	23.8
手話や聴覚障害に関する所有資格(複数回答)	10年以上	38	15.6
	無し(無回答も含む)	389	94.0
	特別支援学校(聴覚障害以外)教員免許	9	2.2
	手話通訳者(手話通訳者全国統一試験合格または都道府県または市町村登録手話通訳者)	6	1.4
	手話通訳士	2	0.5
	要約筆記者	2	0.5
	特別支援学校(聴覚障害)教員免許	0	0.0
その他	6	1.4	

注1: 各項目でさらに欠損値及び無回答を除外して分析したため、合計人数が異なる場合がある。

表3 「手話習得経験が有る」と「ろう重複障害者との関わりの経験が有る」相談支援専門員の所属機関の機能・相談支援業務 (上段:人数 下段:回答比率(%))

	所属機関の機能(複数回答)					計	相談支援業務の内容(複数回答)					計
	障害福祉サービス事業所	基幹相談支援センター	地域活動支援センター	市町村など	その他		指定特定相談支援事業	指定障害児相談支援事業	指定一般相談支援事業	市町村の障害者相談支援事業	その他	
手話習得経験が有る相談支援専門員	24 (64.9)	7 (18.9)	2 (5.4)	1 (2.7)	3 (8.1)	37 (100.0)	23 (26.4)	23 (26.4)	22 (25.3)	17 (19.5)	2 (2.4*)	87 (100.0)
ろう重複障害者との関わりの経験が有る相談支援専門員	208 (72.5)	43 (15.0)	22 (7.7)	1 (0.3)	13 (4.5)	287 (100.0)	218 (34.2)	154 (24.1)	120 (18.8)	124 (19.4)	22 (3.5*)	638 (100.0)

*は調整箇所である。

手話習得経験が有る相談支援専門員での所属機関の機能にて、最も多かったのは障害福祉サービス事業所の24名(64.9%)であった。次いで、基幹相談支援センターが7名(18.9%)、地域活動支援センターが2名(5.4%)、市町村などが1名(2.7%)、その他が3名(8.1%)であった。相談支援業務の内容では、指定特定相談支援事業が23名(26.4%)、指定障害児相談支援事業が23名(26.4%)、指定一

般相談支援事業が22名(25.3%)、市町村の障害者相談支援事業が17名(19.5%)、その他が2名(2.4%)であった。

ろう重複障害者との関わりの経験が有る相談支援専門員の所属機関の機能にて最も多かったのは障害福祉サービス事業所の208名(72.5%)であった。次いで、基幹相談支援センターが43名(15.0%)、地域活動支援センターが22名(7.7%)、市町村な

表4 相談支援専門員の手話習得経験の有無による「ろう重複障害者」との関わりで特に大切と考えるコミュニケーション手段の違い (上段：人数 下段：回答比率(%))

	手話	手話通訳	絵カード・写真の利用	口話	独自の身振り	文字通訳	筆談	その他 ^{1,2}	計
手話習得経験有群 (n = 15)	4 (26.7)	4 (26.7)	4 (26.7)	1 (6.7)	1 (6.7)	1 (6.7)	0 (0.0)	0 (0.0)	15 (100.0)
手話習得経験無群 (n = 164)	17 (10.4)	34 (20.7)	16 (9.8)	9 (5.5)	6 (3.7)	1 (0.6)	58 (35.4)	23 (13.9)	164 (100.0)

注2：その他は「具体物の利用」「サイン（マカトン含む）」「指差し」などである。

どが1名(0.3%)、その他が3名(4.5%)であった。相談支援業務の内容では、指定特定相談支援事業が218名(34.2%)であり最も多かった。指定障害児相談支援事業が154名(24.1%)、指定一般相談支援事業が120名(18.8%)、市町村の障害者相談支援事業が124名(19.4%)、その他が22名(3.5%)であった。

(2) ろう重複障害者への関わりにおけるコミュニケーション手段の認識について

相談支援専門員の手話習得経験有群及び手話習得経験無群のろう重複障害者との関わりにて特に大切と考えるコミュニケーション手段について、それぞれ明らかにした(表4)。

手話習得経験有群が特に大切と考えるコミュニケーション手段として捉えているのは、手話が4名(26.7%)、手話通訳が4名(26.7%)、絵カード・写真の利用が4名(26.7%)であり、それらが最も多かった。口話、独自の身振り、文字通訳に回答した人はそれぞれ1名(6.7%)であった。

手話習得経験無群において、特に大切と考えるコミュニケーション手段として捉えているのは、筆談が58名(35.4%)と最も多かった。次いで手話通訳が34名(20.7%)、手話が17名(10.4%)、絵カード・写真の利用が16名(9.8%)、口話が9名(5.5%)、独自の身振りが6名(3.7%)、文字通訳が1名(0.6%)、その他が23名(13.9%)であった。

手話習得経験有群において、特に大切と考えるコミュニケーション手段として「筆談」を選択する人はいなかったが、手話習得経験無群においては「筆談」が最も多い傾向があった。

(3) ろう重複障害者との関わりでの経験が有る相談支援専門員の手話習得経験の有無による、「初回」及び「現在あるいは最終的」段階におけるろう重複障害者との関わりでの手話におけるコミュニケーション実態の捉えについて

コミュニケーション手段である「手話」を用いた場合の、ろう重複障害者との関わりでの経験が有る相談支援専門員の「初回」及び「現在あるいは最終的」段階における手話習得経験の有無によるコミュニケーション実態を図3に示した。

1) 手話習得経験有群の「初回」及び「現在あるいは最終的」段階におけるろう重複障害者との関わりでの手話におけるコミュニケーション実態 (n=17)

手話習得経験有群の「初回」での段階で最も多かったコミュニケーション実態では、「日常生活を営む上で比較的自由に相互的やりとりができる」が7名(41.2%)であり、次いで多かったのは「簡単な指示や要求の伝達を通じ合える」が5名(29.4%)、「きわめて成立しにくい状態である」は4名(23.5%)であった。最も少なかったのは「意志や感情の伝達を通じ合える」の1名(5.9%)であった。「現在あるいは最終的」段階にて最も多かったコミュニケーション実態は「日常生活を営む上で比較的自由に相互的やりとりができる」の8名(47.1%)であった。次いで、「意志や感情の伝達を通じ合える」は4名(23.5%)、「きわめて成立しにくい状態である」は3名(17.6%)であった。最も少なかったのは「簡単な指示や要求の伝達を通じ合える」の2名(11.8%)であった。

(左側：人数 右側：回答比率 (%))

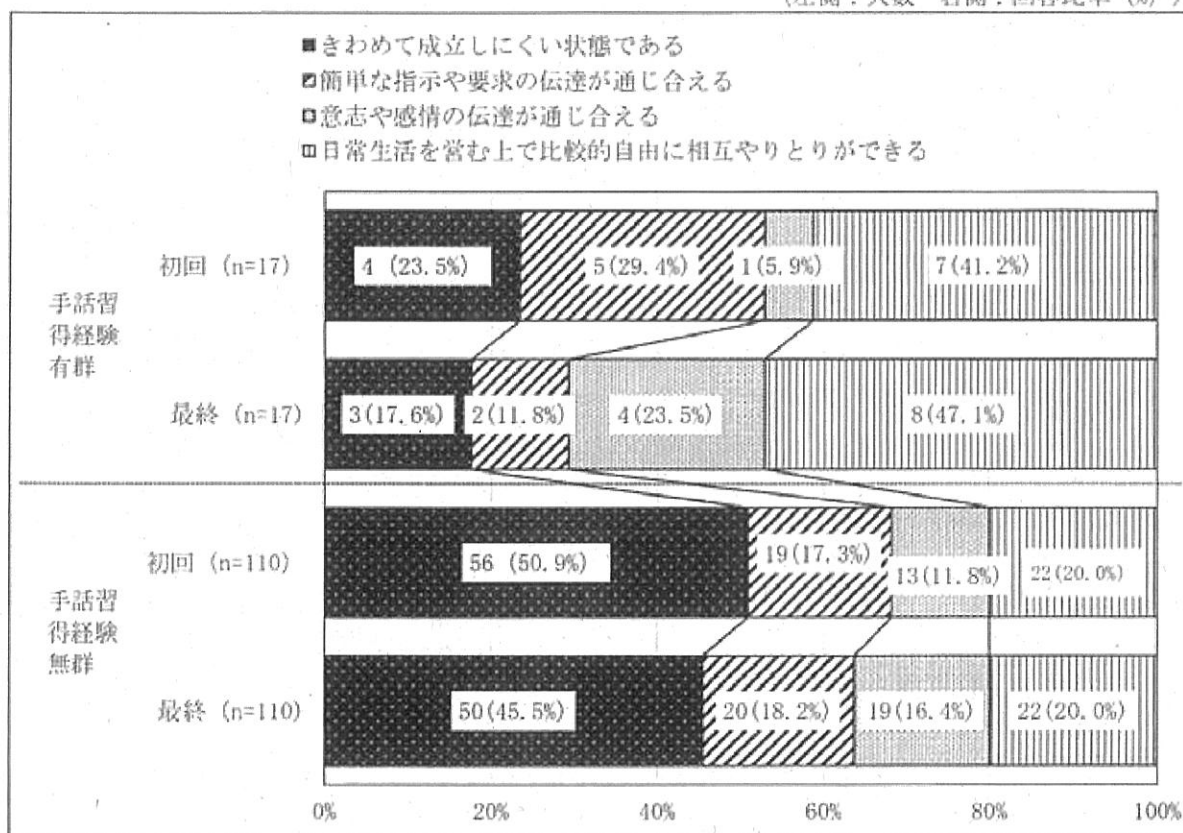


図3 「初回」及び「現在あるいは最終的」段階におけるコミュニケーション手段が「手話」である場合の相談支援専門員の手話習得経験の有無によるコミュニケーション実態

2) 手話習得経験無群の「初回」及び「現在あるいは最終的」段階におけるろう重複障害者との関わりでの手話におけるコミュニケーション実態 (n=110)

手話習得経験無群において、「初回」での段階で最も多かったコミュニケーション実態は「きわめて成立しにくい状態である」の56名(50.9%)であった。次いで多かったのが「日常生活を営む上で比較的自由に相互的やりとりができる」は22名(20.0%)、「簡単な指示や要求の伝達を通じ合える」は19名(17.3%)であり、最も少なかったのは「意志や感情の伝達を通じ合える」の13名(11.8%)であった。「現在あるいは最終的」段階において最も多かったコミュニケーション実態は「きわめて成立しにくい状態である」の50名(45.5%)であった。

「日常生活を営む上で比較的自由に相互的やりとりができる」は22名(20.0%)、「簡単な指示や要求の伝達を通じ合える」は20名(18.2%)、「意志や感情の伝達を通じ合える」は19名(16.4%)であった。

5. 考察

本稿では、相談支援専門員の「手話習得経験の有無」が、ろう重複障害者とのコミュニケーション実態にどのような差が生じるかを明らかにした。

(1) 相談支援専門員の属性について

今回の調査対象者である相談支援専門員のうち、手話習得経験が有る相談支援専門員は回答者全体の

6.9%であり、ろう重複障害者と関わりをもったことがある者が58.7%であった。さらにその者がろう重複障害者と関わった経験年数としては、1年以上5年未満が最も多く、全体の約3割ほどであった。5年以上の関わりの経験を有する相談支援専門員が全体の約4割近くであった。このことから、相談支援専門員にとって、ろう重複障害者との関わりは十分にありうることであり、そして長期的な関わりを続ける可能性が十分にありうる対象であることが考えられよう。

手話や聴覚障害に関する所有資格について、それらの資格を所有していない相談支援専門員が回答者全体のほとんどであった。このことから、相談支援専門員のほとんどが手話や聴覚障害についての知識や支援スキルをもっていない可能性が窺えた。

手話習得経験の有無による相談支援専門員の所属機関の機能や相談支援内容について、手話習得経験が有る相談支援専門員での所属機関の機能で最も多かったのが、障害者総合支援法で定められている介護給付と訓練等給付などのサービスが行われる事業者である障害福祉サービス事業所であった。また、相談支援の業務内容で最も多かったのは指定特定相談支援事業、指定障害児相談支援事業であった。ろう重複障害者との関わりの経験の有無による相談支援専門員の所属機関の機能、相談支援業務の内容について、ろう重複障害者との関わりの経験が有る相談支援専門員が最も多かったのは障害福祉サービス事業所であり、相談支援業務の内容は、指定特定相談支援事業、指定一般相談支援事業、市町村の障害者相談支援事業が多かった。障害者総合支援法に基づく全国の障害福祉サービスの状況では、障害福祉サービス事業所は居宅介護、重度訪問介護、同行援護、行動援護、重度障害者等包括支援、短期入所、療養介護、生活介護、障害者支援施設での夜間ケア等（施設入所支援）の介護給付に係る障害福祉サービスの事業所と自立訓練（機能訓練・生活訓練）、就労移行支援、就労継続支援（A型、B型）、共同生活援助の訓練等給付に係る障害福祉サービス）などの事業所がある。そのような支援がされている事業所にろう重複障害者がつながっており、そのつな

ぎとして相談支援専門員が大きく関わっていることが推察された。また、指定特定相談支援事業、指定障害児相談支援事業はサービス等利用計画についての相談及び作成などの支援が必要と認められる場合に、障害者（児）の自立した生活を支え、障害者（児）の抱える課題の解決や適切なサービス利用に向けて、ケアマネジメントによりきめ細かく支援するものである（厚労省、2018）。ろう重複障害者が日常生活や社会生活を送るために指定特定相談支援事業を利用することになるが、その時点で手話習得経験が有る相談支援専門員が存在するのは大きな意義があると考えられた。また、ろう重複障害者との関わりの経験がある相談支援専門員が多くいる障害福祉サービス事業所や指定特定相談支援事業が行われているところに手話があると、ろう重複障害者にとってコミュニケーションが通じ合いやすくなることが考えられた。

その一方で、厚労省（2019）の障害者相談支援事業の実施状況等の調査結果によると、指定特定・指定障害児相談支援事業所9,623事業所、特定一般相談支援事業所数3,397事業所に配置されている相談支援専門員数は20,577人（平成30年4月時点）である。

今回の調査では、調査対象者の数が少なかったため、全国にいる相談支援専門員の状況と比較することは難しい。そのため、必ずしも全国の様子が本調査の結果通りであると確定はできない。しかし、全国的に2万人以上いる相談支援専門員の中で、手話習得経験が有る相談支援専門員が31名、ろう重複障害者との関わりの経験が有る相談支援専門員が264名であったことから、ろう重複障害者への支援ができる相談支援専門員が圧倒的に少ないことが窺えた。

(2) ろう重複障害者への関わりにおけるコミュニケーション手段の認識について

手話習得経験有群が特に大切と考えるコミュニケーション手段として捉えているのは、「手話」「手話通訳」「絵カード・写真の利用」が最も多く、「筆談」を選択する人は皆無であった。手話習得経験無

群において、特に大切と考えるコミュニケーション手段として捉えているのは、筆談であったことが特徴的であった。このことから、手話などの知識・技能についての認識が不十分であるために、ろう重複障害者との関わりにおけるコミュニケーション支援スキルの範囲が「筆談」に制限されることが窺えた。

手話習得経験有群の「特に大切と考えるコミュニケーション手段」は15名という少ない人数の中で回答であった。そのため、他の相談支援専門員の状況がそのまま調査の結果に反映されているかどうかの判断が難しいと考えられよう。

(3) ろう重複障害者との関わり経験がある相談支援専門員の手話習得経験の有無による、「初回」及び「現在あるいは最終的」段階におけるろう重複障害者との関わりでの手話におけるコミュニケーション実態の捉えについて

手話習得経験有群の「初回」及び「現在あるいは最終的」段階にてみられた最も多いコミュニケーション実態は「日常生活を営む上で比較的自由に相互的やりとりができる」であった。このことから、初回からの段階において、相談支援専門員が手話に関わることによって、ろう重複障害者との間に比較的自由に相互的なやりとりが継続されることが考えられた。

今回の調査の対象者の人数の少なさから、手話習得経験有群の「初回」及び「現在あるいは最終的」でのコミュニケーション実態の変化が必ずしも本調査で得られた結果通りというわけではない可能性も考えられる。しかし、「初回」及び「現在あるいは最終的」段階におけるコミュニケーション実態には大きな変化はみられなかった。

手話習得経験無群での手話に関わったときのコミュニケーション実態について、「初回」及び「現在あるいは最終的」段階で最も多かったのは「きわめて成立しにくい状態である」であった。しかし、「初回」は50.9%であった「きわめて成立しにくい状態」が「現在あるいは最終的」では45.5%になっていたことから、継続的に関わることで、コミュニケーション実態が有意義なものになることが推察された。こ

れらの結果が確実なものであるかどうか丁寧に検討を行う必要がある。

全体的にみると、初回の段階から手話などの知識・技能を有することで、ろう重複障害者と継続的に関わることができ、それらがコミュニケーション実態に影響を及ぼすことが推測された。

以上のことから、ろう重複障害者に関わる相談支援専門員において手話などの知識・技能が不足していることが推察され、相談支援専門員は手探りで試行錯誤するなど、ろう重複障害者に関わっていることが窺えた。

だが、このことは相談支援専門員自身の問題として捉えるのではない。相談支援専門員の要件は実務経験者（障害者の保健・医療・福祉・就労・教育の分野における直接支援・相談支援などの業務における実務経験）であること、相談支援従事者初任者研修を修了することである。そして、5年度間に1回以上相談支援従事者現任研修を修了しなければならない。相談支援従事者初任者研修は、都道府県知事が行う研修であり、障害児・者及び障害児の保護者の意向を踏まえ、必要な保健、医療、福祉、就労支援、教育等のサービスを総合的かつ適切に利用するための援助に関する知識及び技術を習得させることを目的としている（坂本、2019）。また、相談支援従事者初任者研修の内容は障害者総合支援法及び児童福祉法の概要並びに相談支援従事者の役割に関する講義、ケアマネジメントの手法に関する講義、地域支援に関する講義、ケアマネジメントプロセスに関する演習の計31.5時間で構成されている。相談支援従事者現任研修は、障害福祉の動向に関する講義・地域生活支援事業に関する講義、相談支援の基本姿勢及びケアマネジメントの展開に関する講義、協議会に関する講義、ケアマネジメントに関する演習の計18時間である。研修内容をみると、障害種別の知識や支援について専門的に学ぶ内容が設定されておらず、手話や聴覚障害について学ぶことが困難であることが窺えた。そのため、相談支援業務に従事する中で、ろう重複障害者と出会ってなにも分からないまま、対応することが推察される。聴覚障害者関連団体が相談支援事業所の指定を受けて対応す

る例（社会福祉法人埼玉聴覚障害者福祉会・全国ろう重複障害者施設連絡協議会，2013）がいくつかあり、聴覚障害者関連団体と連携して手話や聴覚障害について理解を深めながらろう重複障害者への支援をしているが、それは稀な例であると考えられる。常日頃は相談支援専門員が孤独孤軍で奮闘していることが考えられ、そのような状況に対する対応が求められよう。

(4) 総合考察と今後の課題

ろう重複障害者と相談支援員専門員を始めとする支援者との関わりにおいて、支援者側が手話などの知識・技能をもつか、もしくは手話に対する認識があるかによって、コミュニケーション実態が大きく左右されることが窺えた。また、関わり合いの中でコミュニケーション実態が変わっていく状況があるならばなおのこと、初回の段階で支援者側がどの程度手話などの知識・技能をもっているかが重要な意味をもつのではないだろうか。

今回の調査で得られたデータ数が少ないということもあり、必ずしも全国的な状況が明らかになったとはいえないところもあろう。また、手話習得経験有群の人数が少なかったため、手話習得経験無群との詳細な比較検討ができなかった面がある。質問紙調査の回収率を上げ、より多くの相談支援専門員を対象としてさらに検討を行うことが今後の課題である。

そして、どのような状況でどの程度の手話を活用すれば、ろう重複障害者へのコミュニケーション支援の質の向上につながるのかを含めて、より詳細な検討が必要であろう。

また、相談支援専門員や特別支援学校教員などの支援者向けに手話などの知識・技能などの研修などを実施することで、手話などの知識・技能を有する支援者が増え、ろう重複障害者へのコミュニケーション支援の質の向上につながる事が考えられた。どのような研修内容、どの程度の手話などの知識・技能の研修を行うべきかなどの研修カリキュラムの開発を進めていくことが今後の課題であろう。

付記：厚生労働省平成30年度障害者福祉総合推進事業「聴覚障害と他の障害を併せ持つためにコミュニケーションに困難を抱える障害児・者に対する支援の質の向上のための検討」の結果（調査A）を、2019年度日本財団助成「学術手話通訳に対応した専門支援者の育成」事業として更に分析加筆しました。調査にご協力いただきました皆様に感謝の意を記します。

〈引用・参考文献〉

- 藤本学・大坊郁夫（2007）コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み、パーソナリティ研究，15(3)，347-361。
- 金澤貴之（2013）手話の社会学—教育現場への手話導入における当事者性をめぐって—，生活書院。
- 厚生労働省（2019）障害者相談支援事業実施状況調査，2019年2月7日，<https://www.mhlw.go.jp/content/12200000/000504495.pdf>（2019年8月31日閲覧）。
- 厚生労働省（2018）障害のある人に対する相談支援について，2018年6月2日，<https://www.mhlw.go.jp/bunya/shougaihoken/service/soudan.html>（2019年8月31日閲覧）。
- 永石晃（2007）重複聴覚障害児への教育的支援に関する基礎的研究—重複聴覚障害の実態に関する調査とその検討—，重複聴覚障害をかかえる児童・青年期の人々とその家族への支援—子どもと家族への教育的・心理的支援の実践と展開—，日本評論社，149-182。
- 日本の聴覚障害教育構想プロジェクト委員会（2005）日本の聴覚障害教育構想プロジェクト最終報告書，（財）全日本ろうあ連盟／ろう教育の明日を考える連絡協議会。
- 坂本洋一（2019）障害者総合支援法に基づく主な専門職，社会福祉士養成講座編集委員会（編）新・社会福祉養成講座14 障害者に対する支援と障害者自立支援制度』中央法規出版，216-220。
- 社団法人埼玉聴覚障害者福祉会・全国ろう重複障害者施設連絡協議会（2013）ろう重複障害の支援に関する調査事業報告書—一人一人が輝く社会をめざして—。

「学術手話通訳に対応した専門通訳者の養成」が目指すもの

- 学生に手話通訳技術を身につけさせる。
(学生は学術的な内容に慣れている。)

① 学生の養成

- 1年次:手話の習得
- 2~3年次:手話通訳養成課程修了
- 4年次:手話通訳者として学内の情報保障を担う

② 専門手話通訳者の養成

県の手話通訳者養成と連携
統一試験受験資格取得

地域通訳者が大学での手話通訳に対応できるように。
県との連携による、研修の場の確保

例)H30年度開講
①12/1・12/25・12/26 学術手話通訳の修習準備方法
②2/9・10 手話言語学(音韻的情報・音のしくみ・CLとRS)

日本財団助成「学術手話通訳に対応した専門通訳者の養成」事業

群馬大学 学術手話に対応した専門通訳者の養成

～「言語としての日本手話」の講義を中心に～

川崎 伸昭
(群馬大学 大学院教育推進部 学術支援センター
産学連携推進員 特任助教授)

講義の様子

<https://youtu.be/YsRXS3qYiI0>
<https://youtu.be/lrOSmdQIxmI>

群馬テレビで放映したものが出ています。
お時間あるときに見てください。

講義の様子

群馬大学での手話通訳者養成カリキュラム

手話専任員養成

1年目
各巻15回
1コマ90分
総時間数:135時間

2年目
総時間数:45時間

手話通訳者養成

3年目
総時間数:45時間

※上記すべての単位取得後、統一試験受験資格を付与

「言語としての日本手話」2018年度カリキュラム

単位数	科目名	履修条件	講義内容
1	手話の基礎		手話の歴史・文化・コミュニケーション
2	手話の応用		手話の応用(教育・福祉・ビジネス)
3	手話の発展		手話の発展(国際手話・手話の未来)
4	手話の応用		手話の応用(教育・福祉・ビジネス)
5	手話の発展		手話の発展(国際手話・手話の未来)
6	手話の応用		手話の応用(教育・福祉・ビジネス)
7	手話の発展		手話の発展(国際手話・手話の未来)
8	手話の応用		手話の応用(教育・福祉・ビジネス)
9	手話の発展		手話の発展(国際手話・手話の未来)
10	手話の応用		手話の応用(教育・福祉・ビジネス)
11	手話の発展		手話の発展(国際手話・手話の未来)
12	手話の応用		手話の応用(教育・福祉・ビジネス)
13	手話の発展		手話の発展(国際手話・手話の未来)
14	手話の応用		手話の応用(教育・福祉・ビジネス)
15	手話の発展		手話の発展(国際手話・手話の未来)
16	手話の応用		手話の応用(教育・福祉・ビジネス)
17	手話の発展		手話の発展(国際手話・手話の未来)
18	手話の応用		手話の応用(教育・福祉・ビジネス)
19	手話の発展		手話の発展(国際手話・手話の未来)
20	手話の応用		手話の応用(教育・福祉・ビジネス)

※参考「改訂新版 はじめての手話」木村博美 市田泰弘

「言語としての日本手話」2018年度カリキュラム

単位数	科目名	履修条件	講義内容
1	手話の基礎		手話の歴史・文化・コミュニケーション
2	手話の応用		手話の応用(教育・福祉・ビジネス)
3	手話の発展		手話の発展(国際手話・手話の未来)
4	手話の応用		手話の応用(教育・福祉・ビジネス)
5	手話の発展		手話の発展(国際手話・手話の未来)
6	手話の応用		手話の応用(教育・福祉・ビジネス)
7	手話の発展		手話の発展(国際手話・手話の未来)
8	手話の応用		手話の応用(教育・福祉・ビジネス)
9	手話の発展		手話の発展(国際手話・手話の未来)
10	手話の応用		手話の応用(教育・福祉・ビジネス)
11	手話の発展		手話の発展(国際手話・手話の未来)
12	手話の応用		手話の応用(教育・福祉・ビジネス)
13	手話の発展		手話の発展(国際手話・手話の未来)
14	手話の応用		手話の応用(教育・福祉・ビジネス)
15	手話の発展		手話の発展(国際手話・手話の未来)
16	手話の応用		手話の応用(教育・福祉・ビジネス)
17	手話の発展		手話の発展(国際手話・手話の未来)
18	手話の応用		手話の応用(教育・福祉・ビジネス)
19	手話の発展		手話の発展(国際手話・手話の未来)
20	手話の応用		手話の応用(教育・福祉・ビジネス)

1年生の講義:短時間で手話習得するための工夫

1年生の講義
受講生約20名×2クラス

前期としての日本手話(履修単位)

後期としての日本手話実践(実務単位)

協定校との連携

協定校での授業実践