

## 5) 聴覚障害児者の支援専門職のカリキュラム作成に向けた取組み

### (1) 聾学校へのスクールソーシャルワーク

群馬県教育委員会の「特別支援学校機能強化事業(文部科学省補助事業)」の一貫として、「手話による意思疎通が十分できる社会福祉士(二神)」による相談支援を2021年7月から2022年2月までに計8回、聾学校または生徒の自宅に訪問、のべ20名程度の生徒と担任教員、家族との面談を実施した。聾学校内で定期的な面談を継続していたため、学校だけでは対応が困難なケースが発生した際にも迅速かつ柔軟にスクールソーシャルワーカーが対応することができた。

生徒が抱える悩みや心理的葛藤の根底にある課題として、幼少期からの養育環境、本人・家族・学校教員の聴覚障害に関する障害認識のズレ、アイデンティティ形成時のゆらぎ等、聴覚障害に起因するものが多いことが考えられる。

※ソーシャルワーカーとして活動しやすく、また支援内容に関するスーパーバイズが受けられるよう、当該スクールソーシャルワーカーの所属は、「日本聴覚障害ソーシャルワーカー協会」とした。

### (2) ろう重複障害者が通所する福祉事業所との関わり

前年度に引き続き、今年度も新型コロナウイルス感染症の予防の観点より、施設やご自宅に訪問して支援を行うことができなかった。施設長やサービス管理責任者、保護者とはメール等で連絡を取っているため、今後も引き続き、感染症の動向を伺いつつ、支援の再開を図りたい。

## 6) 単位互換制度の実施に向けた試行

### (1) 単位互換制度の活用と「体験」受講

群馬大学では、近隣大学と単位互換協定を結んでいる。しかしながら従来は移動を必要とするために、ほとんど活かされる機会が少なかった。これがオンライン教育により容易になると考え、近隣大学に対して広報を行った。

結果的には、この取り組みに関しては、大学間の調整が十分に行えなかったこともあり、2022年度以降からの実施のための試行的なオンライン受講「体験」として、高崎健康福祉大学の学生10名の学生に実施するのにとどまった。

ただ、群馬県立女子大学の学生1名からの申請があったことで、単位互換制度による受講も実現された。

### (2) 共同教育学部化による、共同課程としてのオンライン履修

群馬大学と宇都宮大学の教育学部が2020年度から共同教育学部となり、共同課程になったため、本事業関連科目である、「聴覚障害児教育概論」(旧カリキュラム)「聴覚障害教育概論」(新カリキュラム)について、宇都宮大学の学生がオンラインで履修した。また、宇都宮大学教職大学院の学生1名が、「言語としての日本手話IA、IB」、「言語としての日本手話IIA、IIB」、「聴覚障害教育概論」、「聴覚障害心理学特論」について、「体験」受講を行った。

	共同課程	単位互換	「体験」受講
宇都宮大学	「聴覚障害児教育概論・聴覚障害教育概論」21名		「言語としての日本手話IA、IB」「言語としての日本手話IIA、IIB」「聴覚障害教育概論」「聴覚障害心理学特論」1名(教職大学院生)
群馬県立女子大学		「手話と情報アクセシビリティ」1名	
高崎健康福祉大学			「手話とろう文化」10名

2021年度単位互換

群馬大学 手話サポーター養成プロジェクト室

履修者募集

## 群馬大学で手話や手話通訳を学んでみませんか？

手話を  
学んでみたい

手話スキルを使った  
指導に長けた学校の  
教員になりたい

バイト先でろう者と  
手話で話したい！

手話ができる専門職に  
なりたいたい

人と違うことを  
やってみたい

…という人なら誰でも受講可能です！

○群馬大学の遠隔手話教育システム事業(日本財団助成事業)のプログラムを通じて、日本手話の基礎を習得し、手話通訳の資格取得も可能な通訳演習学習により日本手話のスキルを高めることができます！単位互換対象科目は下記をご参照ください。皆様のご参加をお待ちしております。

単位互換対象科目	日程	内容
手話通訳演習を通して日本手話のスキルを高める * I、II、IIIを履修した場合は「手話通訳者全国統一試験受験資格」を取得できます。	日本手話と日本語の違いを学ぶ I 4月15日(木)～7月29日(木) 16:00-17:30 <small>※4月20日(木・祝)のみは4月30日(金)に実施</small>	ろう者の生活や文化を紹介する単独談話や日常生活における会話、小中学校の国語の教科書の説明文教材の一部を、日本語から日本語、日本語から日本語への翻訳・逐次通訳練習(厚生労働省手話通訳者養成カリキュラム基本課程修了相当)。
対面(群馬大学内)とオンライン	日本手話と日本語の違いを学ぶ II 10月5日(火)～2022年2月1日(火) 14:20-15:50	ろう児・者の教育を含む社会生活全般に関わる場面の談話について、日本語から日本語、日本語から日本語への逐次通訳演習(厚生労働省手話通訳者養成カリキュラム応用課程修了相当)。
	日本手話と日本語の違いを学ぶ III 4月14日(水)～7月28日(水) 10:20-11:50	ろう児・者の教育を含む社会生活全般に関わる場面の談話について、日本語から日本語、日本語から日本語への同時通訳演習(厚生労働省手話通訳者養成カリキュラム実践課程修了相当)。
日本手話の基礎を学ぶ	言語としての日本手話 I A 4月13日(火)～7月27日(火) 8:40-10:10	日本語とは異なる言語体系を持つ日本手話の、基本的な構文と文法を学ぶ。 *「I A」「I B」は連続している演習のため併せて履修すること
	言語としての日本手話 I B 4月14日(水)～7月28日(水) 12:40-14:10	
	言語としての日本手話 II A 10月5日(火)～2022年2月1日(火) 8:40-10:10	「I A」「I B」で学んだ日本手話の基本構文や文法を使って、練習問題を解いたり、意味のある場面設定での手話のやりとり、プレゼンなどコミュニケーション活動を行う。また、日本語ユーザーであるろう者の社会や文化について学ぶ。 *「I A」「I B」が履修済みであること。 **「I A」「I B」は連続している演習のため併せて履修すること。
	言語としての日本手話 II B 10月6日(水)～2022年1月26日(水) 12:40-14:10	
全てオンラインで実施	手話とろう文化 4月15日(木)～7月29日(木) 10:20-11:50 <small>※4月20日(木・祝)のみは4月30日(金)に実施 ※※9月9日(水)試験実施予定</small>	前半と後半の2部形式。前半は手話やろう文化についての理論的な解説、後半は日本語を習得する。
	手話と情報アクセシビリティ 10月6日(水)～2022年1月26日(水) 12:40-14:10 <small>※2022年2月2日(水)試験実施予定</small>	日本語の実技を交えながら、聴覚障害に関わる情報アクセシビリティの課題について学ぶ。

オンラインで手話を学ぶ  
授業のイメージ

Zoomなどのビデオ会議  
サービスを使って行います。



【授業内容等の問い合わせ先】群馬大学手話サポーター養成プロジェクト室

公式LINE:

Email: [signstaff@jimu.gunma-u.ac.jp](mailto:signstaff@jimu.gunma-u.ac.jp)



\*履修手続きについては、各大学の教務関係ご担当者にお尋ねください。

## 7) 日本手話・手話通訳教育指導者養成に向けた取り組み

### (1) R3年度大阪府手話学習活動支援講師現任研修

大阪府下で、厚生労働省手話奉仕員及び手話通訳者養成カリキュラムに基づいて指導にあたるろう者、聴者の講師を対象に現任研修を行った。

- ① 手話学習活動支援講師に求められるスキル
- ② 第二言語習得理論から考える手話の指導法
- ③ 通訳に必要なスキルの指導
- ④ 指導効果をあげるICTの活用

について、群大における指導の実例を取り上げながら解説した。

日時： 2021年12月8日、9日

場所： 大阪府立福祉情報コミュニケーションセンター  
(大阪府東成区中道1丁目3-59)

参加者： 12月8日 10名  
12月9日 9名

主催： 公益社団法人 大阪聴力障害者協会 大阪ろうあ会館

### (2) 全国手話研修センターとの意見交換

全国手話研修センターを訪問し、人材養成事業担当者、龍谷大学手話コミュニケーション講座・手話通訳講座の講師陣に、群馬大学の日本手話・手話通訳教育について紹介し、意見交換を行った。

日時： 2021年12月9日

場所： 社会福祉法人全国手話研修センター  
(京都府京都市右京区嵯峨天龍寺広道町3-4)

参加者： 9名

### (3) 全日本ろうあ連盟 情報コミュニケーション委員会との意見交換

全日本ろうあ連盟 情報コミュニケーション委員会のメンバーに、群馬大学の日本手話・手話通訳教育について紹介し、手話通訳者の養成や、指導者の養成における現在の課題と将来的展望について意見交換を行った。

日時： 2022年1月19日

場所： オンラインにて実施

参加者： 6名

## 8) 大学間連携による「手話教育研究の拠点形成事業」に向けた取組み

### (1) 関西学院大学手話言語研究センターとの連携

#### ① 授業における連携

##### 【聴覚障害教育演習 C】

群馬大学教育学部特別支援教育専攻の専門科目「聴覚障害教育演習 C」において、関西学院大学手話言語研究センターの前川和美助教に、手話による絵本の読み聞かせ指導を行っていただいた。

日時： 2021年6月29日、7月13日、7月27日

形態： オンライン

受講者： いずれも4名

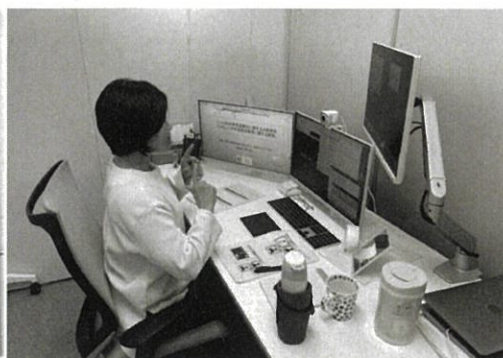
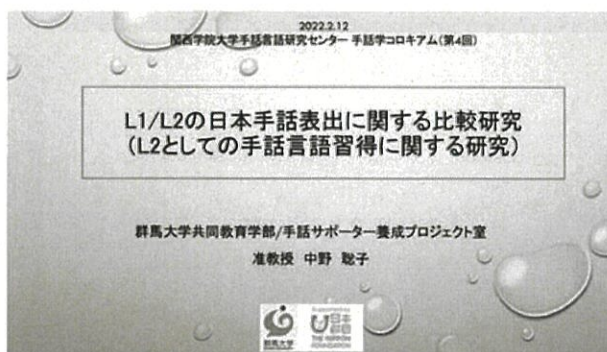
テーマ： 「いろいろバス」「はじめのおつかい」「つみきのいえ」

##### 【手話言語学基礎】

関西学院大学手話言語研究センターが開講する「手話言語学基礎」の授業のうち1回を、本学の中野聡子准教授が担当した。「ろう重複児の言語発達からコミュニケーション支援を考える」のテーマで、ろう重複のタイプと発達上の課題、ろう重複児の発達アセスメントの重要性、聴覚障害と発達障害を併せ持つ子どもの手話言語発達について概説したうえで、受講生は障害者と場面を設定した課題について、具体的な関わり方を検討した。

#### ② 講師派遣

関西学院大学が主催する2021年度手話学コロキウム第4回の講師を本学の中野聡子准教授が務めた。「L1/L2の日本手話表出に関する比較研究」のテーマで、第二言語習得の基礎理論と聴者成人の手話習得に関わる先行研究について概説したあと、グループに分かれて手話の第二言語習得研究を行うと想定して、対象者の選定等どのように研究計画を立てていくのかについてディスカッションを行った。



③ 教材作成

本学の手話通訳者統一試験・手話通訳技能認定試験の対策講座、日本手話・手話通訳教育の授業で使用する教材作成に、関西学院大学手話言語研究センターの前川和美助教にご協力いただいた。

④ 共同研究

本学の二神麗子助教が関西学院大学手話言語研究センター長/人間福祉学部社会福祉学科の松岡克尚教授を訪問し、「手話通訳士」資格成立過程についての研究打ち合わせを実施した。

(2) 筑波技術大学障害者高等教育研究支援センターとの連携

第17回 PEPNet-Japan シンポジウム配信企画3において、「オンラインが拓く手話通訳人材養成の新たな可能性」と題して、本学の金澤貴之教授が講師を務めた。

第17回PEPNet-JAPANシンポジウム配信企画3  
オンライン時代の情報保障者養成を考える  
「オンラインが拓く手話通訳人材養成の新たな可能性」

**提案内容**

- 大学間連携による支援者養成, 資格取得
  - 単位互換制度
  - 科目等履修生
- 大学を超えた支援者の相互利用
  - オンライン化した今ならできるのでは (コロナ禍が静まったら終わる? 続く?)

←その後、運営委員会で、この具体化を提案

さらに将来的には…

- 人材センター的ところで支援者登録
- 大学を超えてテイカー派遣



### 3. 実績等

---



## 実績等一覧

### 1. 手話関連の資格試験開催状況等

#### 1) 手話検定試験

COVID-19の影響により、2021年度は大学を会場とした開催は実施せず。手話・手話通訳関連の授業を受講している学生には、インターネット受験を紹介した。

#### 2) 群馬県認定手話通訳者試験

2020年度試験において、本プロジェクト修了生（2019年度）の合格者1名。

2019年度試験において、本プロジェクト修了生（2018年度）の合格者1名。2020年度より群馬県登録手話通訳者として活動している。

#### 3) 手話通訳士試験

2021年度試験において、本プロジェクト修了生（2020年度）の合格者1名。

### 2. 厚生労働省手話通訳者養成カリキュラム 全課程修了者数

2022年3月末日時点 計47名 うち群馬県登録手話通訳者1名、手話通訳士1名

#### 【内訳】

2021年度 13名

2020年度 16名

（2020年度『日本手話と日本語の違いを学ぶⅢ』修了）

2019年度 17名

（2019年度『日本手話と日本語の違いを学ぶⅢ』または2018年度『聴覚障害教育演習C』

修了）

2018年度 1名

（2017年度『コミュニケーション特論演習A・B・C』修了）

2017年度 0名

（事業初年度のため該当者無し）

### 3. 厚生労働省盲ろう者通訳・介助員養成カリキュラム 全課程修了者数

2022年3月末日時点 計11名 うち群馬県登録盲ろう者通訳・介助員0名

#### 【内訳】

2021年度 5名

(2021年度『聾重複障害児の教育概論Ⅰ』『聾重複障害児の教育概論Ⅱ』『聴覚障害児指導法概論B』『聾重複障害児の教育概論』修了)

2020年度 3名

(2020年度『聴覚障害教育演習D』『聴覚障害教育演習E』『盲ろう者支援演習Ⅰ』『盲ろう者支援演習Ⅱ』修了)

2019年度 3名

(2019年度『聾重複障害児の教育概論Ⅰ』『聾重複障害児の教育概論Ⅱ』『聾重複障害児の教育特講Ⅰ』『聾重複障害児の教育特講Ⅱ』修了)

#### 4. 公開講座

- ・ 手話で学ぶ手話講座－手話とろう文化－ : 全6回コース、26名
- ・ 日本手話ネイティブと学ぶ手話 : のべ26名
- ・ ろう通訳をモデルに学ぶ手話通訳 : のべ31名
- ・ 聴覚障害児教育における日本手話の活用実践 : のべ8名
- ・ 手話で学ぶ聴覚障害児の発達 : のべ30名

#### 5. 聴覚特別支援学校高等部の模擬授業公開講座

(実施順)

茨城県立水戸聾学校

筑波大学附属聴覚特別支援学校

三重県立聾学校

福島県立聾学校

岐阜県立岐阜聾学校

秋田県立聴覚特別支援学校

埼玉県立特別支援学校坂戸ろう学園

#### 6. 講演等

- ・ 東京都議会の手話言語条例検討 WT (ワーキングチーム) が開催するヒアリングへ、金澤貴之教授と二神麗子助教が出席した (2021年12月22日)。

・日本手話・手話通訳教育について、全国手話研修センター人材養成事業関係者と中野聡子准教授が意見交換を行った（2021年12月9日）

・日本手話・手話通訳教育，指導者養成について全日本ろうあ連盟 情報・コミュニケーション委員会と中野聡子准教授が意見交換を行った（2022年1月19日）。

## 7. 関連研究：研究費助成事業 採択課題一覧

### 【厚生労働科学研究費】

区分：障害者政策総合研究事業

研究期間：2020年4月1日～2022年3月31日

研究代表者：中野 聡子

課題名：電話リレーサービスの担い手となる通訳者の養成のための研究

### 【(文部科学省) 科学研究費】

区分：挑戦的研究（萌芽）

研究期間：2019年6月28日～2022年3月31日

研究代表者：金澤 貴之

課題名：高校選択科目「手話」の実現に向けたカリキュラム開発

区分：基盤研究 B

研究期間：2019年4月1日～2023年3月31日

研究代表者：中野 聡子

課題名：学術手話通訳者を太守とした日本手話習得再教育プログラムの開発

区分：挑戦的研究（萌芽）

研究期間：2019年6月28日～2022年3月31日

研究代表者：中野 聡子

課題名：手話言語版 MLAT（現代言語適性テスト）の開発と活用

区分：若手研究

研究期間：2020年4月11日～2023年3月31日

研究代表者：能美 由希子

課題名：日本手話学習者の音韻の誤用分析と明示的指導による学習効果

区分：基盤研究 C

研究期間：2020年4月1日～2023年3月31日

研究代表者：甲斐 更紗

課題名：聴覚障害学生の合理的配慮に関する意思表示を支える心理教育的プログラムの開発

## 8. 2021年度(R3)手話サロン

### サロン登録者&実参加数

	登録者	実参加数
聴学生	9	6
聴障学生	2	2
一般	2	0
職員	8	4

### サロン実施数&参加数

	11月	12月	1月	2月	3月	年間
日数	4	5	7	お休み	2	18
参加数	15	22	30		5	72

3/4時点

### サロン参加者の内約

		計	聴学生	聴障学生	一般	職員
11月	日数	4				
	参加数	15	6	1	0	8
12月	日数	5				
	参加数	22	11	2	0	9
1月	日数	7				
	参加数	30	16	1	0	13
2月	日数	0				
	参加数	0	0	0	0	0
3月	日数	2				
	参加数	5	3	0	0	2

## 4. 成果発表

---

# 高等学校における手話の体系的な学習に関する一考察

金澤 貴之

群馬大学共同教育学部特別支援教育講座

## Systematic Learning of Japanese Sign Language at Senior High Schools in Japan

Takayuki KANAZAWA

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

キーワード：手話，学校設定教科・科目，高等学校

Keywords: Japanese Sign Language, School Designated Subjects and Courses, Senior High Schools

(2021年10月24日受理)

### 1 手話通訳人材養成をめぐる課題

現在、手話通訳者不足の問題が深刻化している。これまで全日本ろうあ連盟（2017）等で指摘されてきた課題であったが、特に近年、2013年以降の手話言語条例の制定（2021年10月現在、420自治体で制定）や、2016年から施行された「障害者差別解消法」が改正（2021年6月公布）され、合理的配慮が民間事業所も含めて完全義務化されたこと、2021年7月の電話リレーサービスの公共インフラ化（基田，2020；阿部，2020）などもあり、手話通訳ニーズに対し、人材養成が追いつかない状況がある。特に電話リレーサービスが公共インフラ化されたことで、24時間365日の安定したサービス供給が求められることになり、「モデルプロジェクトにおけるオペレーターの人数は常勤、非常勤合わせて200人弱、制度施行後5年程度で現在の従事者数の4倍程度必要」と試算されている（第201回国会参議院総務委員会第17号令和2年6月4日）。

手話通訳人材の養成が追いつかない要因として、手話通訳士資格取得までに要する時間の長さによる若年層の養成の課題（玉井，2012）が指摘されている。すなわち、手話通訳者養成の制度設計として市町村事業

として実施される手話スキルの習得（手話奉仕員養成課程）に1～2年、都道府県事業として実施される手話通訳養成（手話通訳者養成課程）に3年かかってしまうため、仮に大学生が学内の手話サークル等で手話に興味を持ち、資格取得を目指そうとしても、在学中に取得することが不可能もしくは極めて困難ということである。さらに、そもそもこの制度設計が、専業主婦層をターゲットにして成り立っていたところが、社会構造の変化により、受講者の多くが定年退職後の人たちとなっているという産業構造の変化（二神ら，2018）を踏まえるならば、養成の制度そのものを見直していく必要が生じているともいえよう。

若年層を対象とした手話通訳者養成を実現させていくための方策の1つとして、高校生が体系的に手話を学べる環境（教育課程）を実現させることが考えられる。すなわち、高等学校2～3年間で基本的な手話スキルを習得し、卒業後に、都道府県事業の手話通訳養成講座に3年間通うことで、都道府県登録手話通訳者の資格を取得できるようにするということである。これにより、大学在学中に手話通訳資格取得に必要な講座を修了することが可能になると考えられる。

## 2 文部科学省による「教科」化

上述したように、「手話通訳者が不足している」という課題は聴覚障害者福祉においては深刻な課題である。しかしながら、それは高校生にとっての学びの視点からすれば外在的なものにすぎない。後期中等教育の修学において、「手話」が学びの対象として意味あるものでなければならない。さらにそれは、スキルの習得を視野に入れる以上は、指導内容が体系化され、連続性のある学びができ、複数年にまたがって長期的に修学できるカリキュラムが必要となる。すなわち、教育課程の中に位置づくものでなければならない。その意味において理想的なのは、文部科学省による「教科」化ということになる。

手話が「教科」であるためには、現時点では決定的に不足しているものがある。それは、一言で言うならば、手話学習の体系的な理論である。手話を言語として習得することを目的に学ぶのであれば、学習指導要領やそれに基づいて作成された教科書が策定され、体系化されたカリキュラムのもとに授業が進められていくことになる。もっとも、英語以外の外国語についても検定教科書が作られておらず、英語に比してその位置づけには課題なしとはいえない(長谷川, 2014)が、こと手話に関しては、さらにその手前の段階にある。確かに日本固有の日本手話についての手話言語学からの知見の蓄積もようやく増えてきているとはいえ、手話を習得するための方法論に関する知見となると必ずしも十分ではないのが現状であるといわざるを得ないからである。

近年、手話が音声言語と同等の機能を有する言語であることは、Stokoe (1960)以降の手話言語学研究や、Poizner, Klima & Bellugi (1987) や Sakai et al. (2005) の脳科学研究の知見により、少なくとも一定の学問領域の関係者間ではもはや疑うべくもないものとなっている。世界各地に様々な音声言語があるのと同様、日本手話、アメリカ手話、中国手話などそれぞれ異なる手話言語があり、日本語と日本手話もまた、語順や用法など、異なる言語体系を持っている。ここに、高等学校の「外国語」の科目として「フランス語」や「ドイツ語」があるように「日本手話」を学ぶ可能性を見いだせなくもない。しかしながら、手話を体系的に学ぶための、学術的知見を踏まえた入門書

となると、まだまだ脆弱であると言わざるを得ない。日本における手話言語学研究の黎明期とも言える1990年代に、神田(1994)が大学院の講義レベルを想定した手話を学問として研究する際の入門書を著したものの、その後発がなかなか現れず、一般向けの手話言語学の入門書となると、2010以降になってようやく岡ら(2011)や松岡(2015)が著した程度にとどまっている。このような、近年の手話言語学の知見を踏まえた学習者向けの手話教材の不足は、手話教育が、手話通訳者の養成を目的に市民向けに、地域の当事者団体が中心になって行われてきたことも大きな要因と考えられる。近年になり第二外国語として手話を位置づけて授業を開講する大学が散見されるようになったことで、今後、第二言語習得理論に基づいた手話教育の知見の蓄積が期待される場所である。

文部科学省が教科として設定していくためには、実践事例が一定程度集まり、必要性が十分に議論され、社会的な了解を得られた上で、研究開発指定を経てといったプロセスを踏んでいく必要がある。だがその前に、今はまず、学校設定教科・科目としての実践が重ねられつつ、学問的な土壌が大学教育において醸成されていくことが必要な段階ともいえる。

## 3 「学校設定科目」としての実践

学校設定科目としてであれば、すでにいくつかの高等学校において、「手話」の実践はなされている。

まずは、田村(2013)が示すように、福祉系高等学校における教科「福祉」のもとに学校設定科目「手話」(「手話実習」「手話講座」「点字と手話」などを含む)を設けているところが散見される。「福祉」では、学習指導要領においても「社会福祉援助技術」の内容の「コミュニケーションの技法」として、「点字、手話」が挙げられていることがひとまずの根拠となる。ただしこれだけでは必ずしも体系的な学びの必要性に繋がるとはいえない。現実的には、「実際に点字、手話を覚えることよりも、なぜ点字、手話が必要なのか、どのようなコミュニケーション手段であるかを理解させることが重要」と考え、「さらに興味、関心を持つ生徒には地域における校外学習の機会を紹介」という方法(芦川, 2008)にとどまっているところが多数であろう。高大連携プログラムにおいて



「手話や点字等の専門知識が必要なものへの講師派遣をお願いしたい」といった要望が挙げられている(田村, 2013)ことから、技術的に「福祉」担当教員が担うことの難しさもうかがえるところである。

もう1つ注目すべきは、総合学科における選択科目として設定している事例が散見されることである。大阪府では、松原高等学校、柴島高等学校、西成高等学校、大正白稜高等学校など、複数の府立高等学校で学校設定科目「手話」が設定されている。あるいは、北海道立石狩翔陽高等学校では「手話語」(2022年度より「手話言語」と名称変更予定)を学校設定科目としている。同校では、総合学科における選択科目について、このように説明されている。

総合学科である本校では、普通科目、専門科目あわせて約150ある科目の中から、自分だけの時間割を創ります。下記の表のように、1年次では、ほとんどが必修科目ですが、2年次、3年次の大部分(単位数の7割)は、自分の進路希望や興味・適性などを考えながら科目(科目名及び科目の配置は下記の各年次別科目配置表を参照してください)を選んでいきます。(同校ホームページ)

このように、総合学科では、様々な科目の組み合わせで「自分だけの時間割」を作るために、バラエティに富んだ科目が用意されることになる。

大阪府の事例を見ていくと、松原高等学校では、「保育・福祉・看護の人材を育て、地域の文化も学べる」ことを意図した「コミュニティー系列」の選択科目の1つとして「手話講座」が設けられており、「手話で身近な単語や指文字、日常会話を学びます。表現力を高めるためにビデオ撮影による表現の確認やテストを実施します。手話習得のほかにも、聴覚障がいのある方の生活や手話に対する思いを学び、理解を深めます」と記されている(同校ホームページより)。柴島高等学校でも「ヒューマン系列」(看護・福祉・保育)に「手話Ⅰ、Ⅱ」を位置づけており、他の学校でも同様に、福祉的なカテゴリーの中に手話を位置づけている。いずれにしても、普通科に比してより自由度の高い総合学科ゆえに、学校設定科目として「手話」を設定することが容易であるという点に注目できる。

なお石狩翔陽高等学校の場合、石狩市が2013年12

月、全国の市町村で初めて手話言語条例を制定した(都道府県初は鳥取県が2013年10月)ことにも注目しておきたい。石狩市手話言語条例では、他の自治体の手話言語条例に比して相対的に、手話が日本語とは異なる独自の文法を持つ言語であることを強調している。例えば同市の啓発リーフレット「手話でこんにちは」には、手話が言語であることの説明として、「手話には、日本語とは語順が違う、助詞(て、に、を、は)を使わないなど、日本語とは異なる独自の文法があります」と説明され、語順が異なる例として、日本語では「好きな/食べ物/は/なんですか?」が、手話では「食べる/好き/何?」となると例示されている。多くの他の自治体では、条文では「手話が独自の体型を持つ言語である」と記されているものの、施策において作成されるパンフレット・リーフレットにおいては単語の例示のみであり、石狩市のように日本語と異なる文構造であることが例示されているケースは極めて珍しい。そして石狩翔陽高等学校において、科目名が「手話」ではなく「手話語」となっているのも、1つの言語であることの明示といえよう。

ただし、石狩翔陽高等学校の「手話語」の実践そのものが石狩市手話言語条例の施策であるとは言えない。同校は道立高等学校であり、北海道教育委員会の予算立てにより講師が北海道ろうあ連盟から派遣される。その北海道の施策に対して、石狩市が手話言語条例の一環として、講師のための手話通訳者の派遣(予算措置含む)を協力するという建付けになっている。とはいえ、北海道手話言語条例は北海道意思疎通支援条例と共に2018年4月に施行されており、石狩翔陽高等学校の「手話語」設置はそれに先行していることを考えると、石狩市において手話を言語として位置づけていく施策が背景にあったことは大きいと考えられる。今後、手話言語条例の施策の一環として手話を選択科目として導入していく学校が増えていくことも予想されるところである。

福祉系高等学校における学びが「福祉援助技術の手段」として位置づけられているのに対して、総合学科の選択科目の場合、福祉の側面を含みつつも、リベラルアーツ的な学びを志向している、あるいは志向していく可能性を含むものとも言えるかもしれない。

#### 4 手話を学ぶ目的

松岡ら (2018) によれば、日本の大学で開講されている科目「手話」の大多数は福祉系科目もしくは教養科目と位置付けられてきたが、近年、言語科目として「日本手話」を開講する大学が、少しずつではあるが増加しており、他の言語と同じ枠で「日本手話」を開講している大学が9校確認されているという。

大学における手話の講義は、その開講形態によっても、その講義を設定している学部や専攻によっても、目的が異なってくる。福祉系の大学の専門科目であれば、聴覚障害者への対人援助手段の1つであるし、教員養成系の専門科目であれば、聴覚障害児とのコミュニケーション手段ということになる。あるいは、教養教育等の第二外国語に位置づけている場合は、フランス語やドイツ語と同様に語学としての学びになるし、人文科学科目分野に位置づけた場合に、言語学としての学びであったり、文化人類学としての異文化理解であったりと、多様な側面を持ちうる。

ただし、いずれにしても、「どこまで学ぶのか？」についても考慮する必要がある。手話が自然言語であるならば、その習得は決して容易なものではなく、体系的、連続的、長期的な学習が必要となる。いずれの場合でも、1～2単位程度の学習であれば、聾者と簡単なやりとりをする程度のスキル習得に留まってしまうだろうし、それも数年経てば覚えた語彙のほとんどを忘れてしまうのが現実かもしれない。だからこそ、それを意味なしとせず、そこにどのような目的を見出すのが重要であろう。例えばお茶の水女子大学の実践では、ナチュラルアプローチによる手話指導を多く含むとはいえ、その目的は手話習得ではなく、手話教育を通して「異文化への感度を高め、バイリンガルたることを強いられている異質な少数者たちへのリスペクトを養い、人間的想像力を豊かにしうるような貴重な経験」を得ることができることに向けられている(小谷ら, 2011)。

その上で、「手話通訳」スキルおよびその資格取得を目指そうとした場合、体系的、連続的、長期的なカリキュラムの構成が必要となる。効率的な習得を目指すには指導法の体系化が不可欠であるし、週1回のみの授業や集中講義では覚えては忘れ、の繰り返しになるため連続性も重要となるし、どんなに洗練された体

系を組んだカリキュラムであっても、数年のスパンでの学習期間が必要になるからである。

#### 5 体系的、連続的、長期的な学びのために

群馬大学では、2017年度から、資格取得を想定した体系的、連続的、長期的な手話の修学カリキュラム(手話通訳スキル習得等も含む)を構築している(金澤, 2020)。同様に、高等学校においても、高校生の学びの実情に即しつつも、手話通訳資格の取得を意図した実践の可能性があるのではないだろうか。すなわち、本稿の最初に述べた、高等学校の2～3年間のカリキュラムを体系化させることで、厚生労働省が市町村事業として定めている「手話奉仕員」養成課程相当の修学が可能なのではないかということである。

上記のことを具体化するためには、以下の3点について検討が必要と考える。すなわち、第一に、高い学習効果を実現させるカリキュラムの構築、第二に、「3年間の高校生活」の中で完結できる達成感のある目標設定、そして第三に、資格取得のための制度的調整である。

第一の課題は、英語と同様、第二言語習得理論に基づいた指導法の開発である(中野, 2021)。ただし、例えば手話通訳者や聴覚特別支援学校教員になりたいという明確な目標を持って入学する高等教育機関での学びとは異なり、選択科目とはいえ、目的意識もスキルも適性もさまざま、むしろ漠然とした修学意識の生徒たちを対象とした学びのカリキュラムであることを考慮する必要がある。すなわち、構文指導と会話演習のバランスに留意しながらも、難易度の下方修正、楽しく学べる工夫、毎回の目標設定の明確化による達成感の実現といった点の検討である。

第二の課題であるが、「卒業後にさらに地域の手話通訳者養成講座に3年間通えば手話通訳者全国統一試験を受験できて、それに合格すれば〇〇県手話通訳者試験(面接試験)が受けられて、それに合格すると〇〇県登録手話通訳者になれます」などといった卒業後の話は遠すぎて現実感がなく、今、完全燃焼できる目標設定が必要となる。これに合致するものとして、2つのことが想起される。1つは全国手話検定試験である。1級(聾者とよどみなく会話ができる)から5級(手話を学んで6ヶ月程度)までであるため、1年次か

ら、生徒一人ひとりの到達状況に応じた目標設定が可能である。そしてもう1つは、鳥取県手話言語条例施行により毎年鳥取県で開催されている「手話パフォーマンス甲子園」への出場である。2020年度は予選審査に19都府県から34チーム（35校）が参加し、予選審査を通過した15チーム（16校）が本大会に出場しているものであり、今や優勝校のレベルは決して低いものではない。「高校3年間の今！」を輝かしいものとするためのこうした「仕掛け」が大きなモチベーションの維持に繋がるのではないかと考えられる。

そして第三の課題は、都道府県が実施している手話通訳養成講座との連結である。「手話通訳養成」の性質上、すでにある程度の手話のスキルを習得していることを前提としているものであるため、多くの地方自治体では、市町村が実施する手話奉仕員養成講座（入門、基礎合わせて通例1～2年間の講座）修了者を受講対象としている。そこで、その高等学校のある都道府県行政との交渉し、当該高等学校で選択科目「手話」を修了している生徒に対して、「手話奉仕員養成講座修了生と同等である」とみなし、手話通訳養成講座受講資格を付与することができればよい。ただしその前提として、選択科目「手話」のカリキュラムが厚労省の定める時間数をクリアしており、内容的に十分なものである必要がある。すなわち、第一の課題を十分にクリアできることが第三の課題解決に直結するということでもある。

これらの課題を踏まえたカリキュラムを実現させることで、生徒本人にとっても資格取得に繋がる専門的なスキル習得ができ、かつ、若年層の手話通訳者不足という国家的課題の解決に寄与するものにもなりうると思われる。

こうしたカリキュラムを構築するためには、高等学校の中でいくつかの条件をクリアする必要がある。1つは、複数年にまたがるカリキュラム化である。この点において、総合学科の場合、不可能ではないが工夫が必要になるだろう。というのも、2～3年次の中で自由度の高い選択科目を設定し、ある科目を2年次にも3年次にも履修することを可能としている場合、単年度で構成されることになるからである。この点においては、むしろ、福祉系高等学校のように、福祉のためのスキル習得を目指す学校の方が実現させやすいかもしれない。加えてもう1つの条件が、体系的なカリ

キュラムを実現させるノウハウをいかにして導入するかである。田村（2013）の指摘するような高大連携による取り組みに、その突破口が見いだせる可能性もあるかもしれない。

## 6 おわりに

高等学校における、言語としての手話の体系的な学習の導入は、一方では若年層の手話通訳者養成という外在的要因としての必要性が指摘できる。しかしそのもう一方で、高校生自身にとって、自らが主体的な学習の動機を持ちうる対象として、手話の学びが位置づいていなければ設定する意味がない。

彼らの内発的な興味を喚起させる学びとして設定しつつも、言語としての体系的な学びと、「手話通訳」という確かな社会援助技術の資格習得との両面を、いかにして実現させていくかが課題といえよう。

## 謝辞

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金（挑戦的研究（萌芽）19K21625）の助成を受けた。

## 参考文献

- ・阿部泰（2020）電話リレーサービスの現状と課題。調査と情報—ISSUE BRIEF—, 1097.
- ・芦川裕美（2008）高等学校福祉科において社会福祉援助技術を継続的に学習するための視点と内容：自己覚知とコミュニケーション能力の育成をめざして。日本福祉教育・ボランティア学習学会年報, 13, 77-85.
- ・二神麗子・金澤貴之・中野聡子（2018）高等教育機関における手話通訳者の養成に関する課題—大学生が全国手話通訳統一試験受験資格を取得するための課題—。群馬大学教育実践研究, 35, 167-173.
- ・長谷川由起子（2014）高等学校第二外国語必修化提言実現に伴う課題。複言語・多言語教育研究, 2, 87-100.
- ・甚田桂（2020）聴覚障害者等による電話の利用の円滑化に関する法律。情報通信政策研究, 4(1), 187-200.92.
- ・金澤貴之（2020）教員養成段階における手話スキル習得の課題解決に向けて—群馬大学日本財団手話サポーター養成プロジェクトの取り組み—。手話通訳問題研究, 153, 30-33.
- ・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。
- ・小谷眞勇・下城史江・飯泉菜穂子（2011）新しいリベラルアーツとしての日本手話 お茶の水女子大学における「手話学入門」導入の経験から。手話学研究, 20, 19-38.

- ・松岡和美 (2015) 日本手話で学ぶ手話言語学の基礎. くろしお出版.
- ・松岡和美・前川和美・下谷奈津子 (2018) 大学における日本手話クラスの現状と課題—マイノリティの言語と文化への理解を促す授業—. 複言語・多言語教育研究, 6, 60-71.
- ・中野聡子 (2021) 第二言語としての手話言語教授法に関する文献的検討. 群馬大学教育実践研究, 38, 255-265.
- ・岡典栄・赤堀仁美 (2011) 〈文法が基礎からわかる〉日本手話のしくみ. 大修館書店.
- ・Poizner, H., Klima, E.S. & Bellugi, U. (1987) What the Hands Reveal About the Brain, Cambridge, Mass, The MIT Press (河内十郎監訳, 石坂郁代, 増田あき子訳 (1996) 手は脳について何を語るか—手話失語からみたことばと脳, 新曜社)
- ・Sakai, Kuniyoshi.L., Yoshinori Tatsuno, Kei Suzuki, Harumi Kimura, Yasuhiro Ichida (2005) Sign and speech: amodal commonality in left hemisphere dominance for comprehension of sentences. Brain. 128, 1407-1417.
- ・Stokoe, W. (1960) Sign language structure: An outline of visual communication systems of the American deaf. Studies in Linguistics Occasional Papers, 8, Washington, DC, Gallaudet University Press.
- ・玉井智子 (2012) 手話通訳士を目指して—手話通訳士を目指す手話通訳者の現状と課題 (実践報告) 一. 松山大学論集, 23(6), 147-177.
- ・田村真広 (2013) 福祉教育に取り組んでいる高等学校と福祉系大学との連携の可能性. 日本社会事業大学研究紀要, 59, 255-270.
- ・全日本ろうあ連盟 (2017) 「厚生労働省 平成28 (2016) 年度障害者総合福祉推進事業 意思疎通支援者養成研究事業報告書」, 厚生労働省.

(かなざわ たかゆき)

## 対人専門職としての手話通訳教育における論考

中野 聡子

群馬大学共同教育学部特別支援教育講座

## Discussion on Sign Language Interpreter Education as a Practice Profession

Satoko NAKANO

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

キーワード：手話通訳，職業倫理に則った判断，デマンド・コントロール・スキーマ

Keywords : sign language interpreting, ethical decision making, Demand-Control Schema

(2021年10月24日受理)

## 1 手話通訳とは

手話通訳は、耳の聞こえない手話話者と耳が聞こえる音声言語話者の間をつなぐ。手話通訳者は、双方が共通の言語・コミュニケーション手段を持たない局面で介在する存在であり、木村・岡（2019）は、どちらか一方のために手話通訳者がいるわけではないと強調している。

日本における手話通訳の資格として、各都道府県の登録手話通訳者と、厚生労働省認定資格である手話通訳士の2つがある。前者は、自治体による違いはあるものの、多くの場合、厚生労働省が定めたカリキュラム<sup>(1)</sup>に従って「手話奉仕員養成講座」と「手話通訳者養成講座」を修了したあと、手話通訳者全国統一試験に合格した上で、さらに各都道府県が実施する試験に合格しなければならない。一方、後者の認定試験の受験資格条件は、20歳以上という年齢制限以外、特に設けられていない。受験者の内訳としては、登録手話通訳者の資格を得た後にステップアップとして受験する者が最も多いが、この他に、専門学校や大学内に設置された手話通訳養成のコース・カリキュラムの履修<sup>(2)</sup>、手話サークルやろう者との交流等により、手話と手話通訳のスキルを習得して受験に臨む者もいる。

またろうの両親をもつ聴者で幼少時より手話にふれてきた者が受験することもある。手話通訳の資格は業務独占ではないものの、障害者総合支援法における意思疎通支援事業<sup>(3)</sup>の実施における担い手として、一定水準の専門性を担保するため、公的制度化されている。

通訳教育では一般的に、訳出作業を通して、言語スキルを高めるトレーニングに大きく時間を割いている。このことは、独自の体系を持った自然言語であり、音声言語に匹敵する複雑かつ精緻な言語構造を兼ね備えている手話言語（Stokoe, 1960）を取り扱う手話通訳教育においても同様である。手話言語習得プログラムを修了した者の一部は手話通訳者養成プログラムに進むが、プログラム開始時、受講中、修了時のいずれの段階においても、受講生の手話言語スキルは総じて不十分であり（Anderson & Stauffer, 1990; Ball, 2013; Monikowski & Peterson, 2005; Quinto-Pozos, 2005; Roy, 2000a; Shaw et al., 2004; Gómetz et al., 2007; Stone, 2017; 霍間・四日市, 2013; 繁益, 2018 など）、通訳訓練にあてる時間の多くを、手話言語の熟達度を高めるための指導に費やさなければならない<sup>(4)</sup>（Shaw et al., 2004; Roy, 2000a; Stone, 2017）。通訳作業処理過程は、メッセージの受信→予備処理

→メッセージの短期保持→意味的意図の認識→意味的等価性の決定→統語的メッセージ形成→メッセージの産出 (Cokely, 1992) を即時的に行うものであり、一定の認知的負荷がかかる逐次通訳や同時通訳、その他の通訳トレーニング法が、第二言語である手話言語の流暢性や自動化を促進させるという側面もある。通訳者にとって一番重要な資質である「正確性」(水野, 2008) を担保するために、通訳教育において、言語スキルの向上に重点を置いた指導が行われるのは当然のことと言える。

しかし、「2つの言語と2つの文化の間での通訳」というプロセスを理解するためには、コミュニケーションの本質を理解しなければならない (Wilcox & Shaffer, 2005)。また、少なくとも建前上はほぼ対等な参加者の間に介在する会議通訳と、知識、情報、権力の差が大きいことが多い聴覚障害者と聴者の間に介在するコミュニティ通訳 (2.2 参照) では、通訳者に期待される役割が異なる。このことから、コミュニティ通訳の現場で通訳者が行っていることは、相対的に「心理言語学的プロセス、双方向コミュニケーションの観点からみて非常に複雑なもの」(Roy, 2000b) であると言えよう。このような手話通訳の仕事を、Dean & Pollard (2013) は、「実践に根ざした対人専門職」(practice profession) であると述べている。Roy (2000b) は、通訳現場で利用者から「柔軟性」を求められることが多いものの、倫理規定には、通訳者がしていけないことが広範囲に、時には徹底的に記されている一方、逆に通訳者ができること、すべきこと、柔軟性をどこでどのように発揮するべきかについては、ほとんど記されておらず、実務に関する議論は現場から離れて、倫理規定の範囲でできる／できないという話になってしまうとしている。

そこで、本論文では、対人専門職として手話通訳者に求められている役割や手話通訳者が現場で行わなければならない職業倫理に則った判断について論考を行い、手話通訳教育にどのように反映させていくべきかについて検討する。まず、第2節では、手話通訳者に求められる役割について、2.1 で手話通訳者の「中立・公平性」をめぐる議論を取り上げ、通訳者が中立・不介入の原則に忠実であろうとしても、コミュニケーションの場を構成する参加者として、中立性のパラドックスが生じることについて述べる。2.2

と2.3では、手話通訳者の役割モデルとして、援助者モデル (helper model) と導管モデル (conduit model) があることを取り上げつつ、日本の障害者総合支援法の意味疎通支援事業という社会福祉サービスの中で手話通訳者に求められる役割、そして、2021年7月1日から開始された電話リレーサービスのオペレータとして手話通訳者に求められる役割について論じる。第3節では、手話通訳者が現場で対峙する事項や職業倫理に則った判断の複雑さについて、Dean & Pollard (2013) のデマンド・コントロール・スキーマ (以下、DC-S) の観点から見ていく。最後に、第4節では、第2節と第3節をふまえて、対人専門職としての手話通訳教育のあり方を検討する。

## 2 「中立・公平性」のパラドックス

### 2.1 通訳者の「中立・公平性」をめぐる議論

Roberson (2018) は、手話通訳者の役割モデルについて、援助者モデルから導管モデルに変遷していった経緯について述べている。援助者モデルは、手話ができる聴覚障害者の周囲の人々によって、通訳だけでなく、聴覚障害者が利用されて不利益を被ることがないようにしたり、本人の代わりに対応するといった行為まで行われてきたことを示している。このような「通訳者」の援助的アプローチは、社会全体に聴覚障害者が無能であるかのように印象づけることになった。援助的アプローチが聴覚障害者のためにならないと指摘される過程で生まれたのが導管モデルである。導管モデルでは、通訳者を電話回線、ロボットなどに喩え、発話を通訳で仲介する役割に限定している (p.13-14)。今日、手話言語/音声言語を問わず、通訳者の職業倫理として挙げられる「正確性」「中立・公平性」は、導管モデルを強く反映したものであると考えられる。通訳者の倫理規定における「中立・公平性」とは、発話者の話された内容に干渉せず、偏見や先入観をもった通訳を行わない「正確性」、通訳者は対象者どちらにも加担しない「不偏性」を示している (飯田, 2016: 84)。

しかし、通訳者が、そうした意識を持って通訳場面に対処し、「あたかも自分がここに存在しないかのようにふるまう」(Monikowski & Winston, 2011) 努力をしたとしても、「中立性が関係性に関する概念であ

ることを考えると、対話通訳者の活動に関する問題は、誰に対して、あるいは何に対して中立なのかという疑問が生じる」(Wadensjo, 1992: 268) ののである。談話空間に「参加する」という行為そのものが、聴覚障害者、聴者、通訳者の3者の相互作用と会話やりとりにより影響を及ぼすことを避けられない (Metzger, 1995; Roy, 2000b; Wadensjo, 1998)。このことは、「手話通訳者だけが手話通訳場面の成否を担っているのではなく、場を構成する3者が共同で談話空間を作り上げ、そのコミュニケーションの成否に責任を持つこと」(Roy, 2000b: 124) を意味する。「通訳者は、通訳を介した出会いにおける参加者として機能せざるを得ないことを認識しながら、もはや中立や公平であろうと努力すべきではなく、中立性のパラドックスを認識して対話型言説への影響を最小限に留める努力をすべき」(Metzger, 1995: 220) であると言える。

## 2.2 意思疎通支援事業における手話通訳

手話通訳は、コミュニティ通訳の分野に包含される。コミュニティ通訳とは「公的機関で特定の目的のために職員と一般人が対話を行う場面で行われる通訳」(Wadensjo, 1998: 49) などと定義されており、行政サービス、医療、司法、教育といった場面が主なコミュニティ通訳の現場となる。日本において、手話通訳は、聴覚障害者が理解できる手話を使って様々な権利にアクセスする「言語権」(水野・内藤, 2018: 23-24) を、障害者総合支援法における意思疎通支援事業として公的保障するコミュニティ通訳であると言える。

水野 (2008: 12-15) は、コミュニティ通訳の特徴として、①地域住民が対象である、②力関係の差がある、③対象者の言語レベルに格差がある、④文化的要素の影響がある、⑤基本的人権の保護に直結している、の5つをあげている。コミュニティ通訳としての手話通訳は、まさにこうした特徴を有している。手話通訳を利用する聴覚障害者は、手話のタイプに限らず視覚・身体動作モダリティの言語・コミュニケーションを使用し、聞こえないことからくる文化 (例えば、木村・市田, 1995) を持つマイノリティである。世界各地の聴覚障害者による社会運動の歴史が示すように、聴覚障害者は、差別や偏見、社会的排除にさらされ続けてきた。聴覚障害は、Goffman (1963) の言う

「社会的スティグマ (social stigma)」であり、通訳を介して対話する聴者との間に、圧倒的、かつ複雑な力関係の不均衡を生じさせている。そして、聴覚障害者間における言語レベルの差は、聴者のそれに比較して大きいものがある。聴覚障害者の大学・短大進学率が増加し (坂本, 2011)、高度専門職に就くような聴覚障害者も増えつつある一方で、依然として先天性聴覚障害児の言語能力の発達は、聴児に比べて遅れがみられる (Blamey & Sarant, 2011)。また、聴覚障害だけでなく他の障害を併せ持つケースや、高齢聴覚障害者では不就学というケースもある。

会議通訳のように、通訳を利用する両者が高い言語コミュニケーション力、専門的知識、裁量権を有している場合、通訳者の役割は導管モデルに近く、中立・公平性を持って発話内容を正確かつ忠実に訳すことに徹することがしやすい。しかし、コミュニティ通訳では、通訳の利用者の一方の言語コミュニケーションや社会文化的知識レベルが、もう一方に比して顕著に低いことも多いと考えられる。飯田 (2016) は、中国人帰国者の保護及び自立支援として行われる通訳について、アンケート調査及びインタビュー調査を行い、「中立・公平性」からの逸脱行為を戦略的に行っている事例をあげている。行政側は、通訳者に対し、行政の意図を理解して、帰国者と行政の間をつなぎ、帰国者に生じる様々な問題への対処を期待する支援的な役割を期待している。こうしたなかで、通訳者は中立・公平性という通訳の職業倫理規定との狭間で葛藤しつつも、通訳者と帰国者との信頼関係構築を介して行政につなげていくために、「あなたのために」という一言を付け加える、「娘」の立場で通訳する、ということを行っていた。社会的弱者の立場にある人々からみれば、行政も通訳者も「力」を持つ人々であり、通訳以外の何らかの介入を以て信頼関係を構築するところから始めなければコミュニケーション不全に陥り、支援そのものが破綻してしまうことになるからである。

障害者総合支援法における意思疎通支援事業の手話通訳も、制度の目的や意図、手話通訳者に求められる役割と葛藤は、中国人帰国者のそれと多くの共通点を有している。江原 (2020) は、手話通訳者の主な役割機能について、「言語翻訳機能」「コミュニケーション仲介機能」「社会福祉援助機能」「社会変革機能」の4

つに分類している (p.13)。このうち、3つめの「社会福祉援助機能」とは、支援者や支援機関と協働して聴覚障害者を支援援助するものであり、意思形成・意思決定・意思表出支援、代理説明や代弁といった行為も含む。これらは、通訳業務以外の時間で生じることもあるが、通訳現場で、特に言語運用力のバリアが大きい聴覚障害者と聴者のやりとりにおいて、導管モデルで語られる役割の範囲を超えた介入が迫られることもあるのは想像に難くない。明らかに、手話通訳者には、援助者モデルの要素を含む役割が期待されていると言えよう<sup>(5)</sup>。

### 2.3 電話リレーサービスにおける手話通訳

日本では、「聴覚障害者等による電話の利用の円滑化に関する法律」(2020年12月1日施行)に基づいて、2021年7月1日から、公共インフラとしての電話リレーサービスが開始された<sup>(6)</sup>。電話リレーサービスは、聴覚障害者等と聴者の電話やりとりを、オペレータが手話通訳、または文字通訳によって仲介するものである。障害者総合支援法における意思疎通支援事業では、手話通訳者に援助者モデルの要素を含む役割が求められていたのに対し、電話リレーサービスの手話通訳オペレータには、導管モデル寄りの役割が求められていると言えよう<sup>(7)</sup>。電話リレーサービスでは、手話通訳者・文字通訳者がオペレータとして介在することが前提となっているため、サービス全体で捉えると、電気通信事業法(昭和59年法律第86号)第2条3の電気通信役務<sup>(8)</sup>に該当しないとされているものの、通信サービスであるならば、オペレータは内容をそのまま伝え、善悪を判断すべきではないからである。そのため、電話リレーサービスのオペレータ運用指針では、「正確性」<sup>(9)</sup>「中立・公平性」が、「守秘義務」「知識と技術の向上」と並び、通訳者の職業倫理として規定されている<sup>(10)</sup>。このことは、(一社)日本手話通訳士協会が制定した手話通訳士倫理綱領(第4節参照)で「正確性」「中立・公平性」に触れられず、むしろ聴覚障害者の主体的な社会参加の支援/援助者としての位置づけに重点がおかれているようにみえることと対照的であると言える。しかし、そうは言っても電話リレーサービスを利用する聴覚障害者と聴者について、水野が述べたようなコミュニティ通訳の特徴は依然として存在し続けていると考えられ

る。オペレータは、「正確性」「中立・公平性」の倫理規定を逸脱しないように注意を払いながら、談話空間への参加者という中立性のパラドックスを意識しつつ、職業倫理に則った判断によって聴覚障害者と聴者のコミュニケーションを円滑に成立させなければならない。すなわち、オペレータには、高度なコミュニケーションスキルやソーシャルスキル(相川・藤田, 2005)が必要とされると言えよう。

### 3 DC-Sにみる職業倫理に則った判断

第3節では、手話通訳者に求められる職業倫理に則った判断について、対処を求められるデマンド(要求)と、それに対して通訳者が選択するコントロール(判断)の相互作用という観点で開発されたデマンド・コントロール・スキーマ(DC-S: Demand-Control Schema)を取り上げてみていく。

DC-Sは、代表的な職業性ストレスモデルの1つであるKarasek(1979)のJD-C(Job Demand-Control)モデルの概念を、Dean & Pollard(2013)が通訳業務のプロセスに応用させた理論的枠組みである。KarasekのJD-Cモデルでは、仕事のデマンド(要求度:仕事の量的負荷、仕事上の突発的な出来事、職場の対人的な問題など)とコントロール(仕事の裁量権や自由度など)のバランスから職業性ストレスの状態をみる。手話通訳は業務中に予測不可能な事態が次々と生じて対処を迫られるハイデマンドな業務である。これに対応するためのコントロールを十分に持ち合わせていない場合、高ストレイン状態に陥ってしまう。そのため、通訳業務において発生するデマンドを的確に認識し、コントロールの選択肢を幅広く持つようにすることが大切である。

通訳の業務を引き受けた時点から完了するまでの間に発生するデマンドは、①環境に起因するデマンド(environmental demands)、②人間関係に起因するデマンド(interpersonal demands)、③発話の性質に起因するデマンド(paralinguistic demands)、④通訳者の内面に起因するデマンド(intrapersonal demands)の4つに分類される。これらのデマンドカテゴリは、環境に起因するデマンドが起点となって、他の3つのデマンドに影響を与える他、人間関係に起因するデマンドや発話の性質に起因するデマンド



が、通訳者の内面に起因するデマンドに影響を与えるというダイナミックなフローを有している（図1参照）。

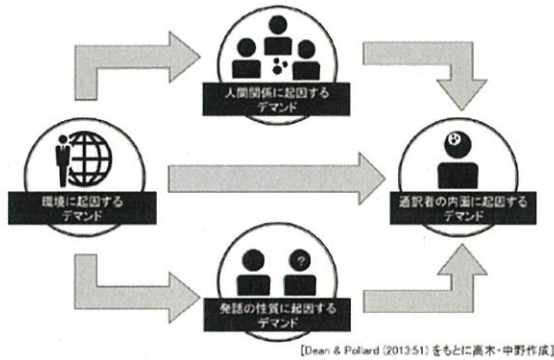


図1 各デマンドの発生と影響のフロー

各デマンドカテゴリの詳細について、表1に示す。

表1 デマンドの種類

デマンドの分類	定義	具体例
環境に起因するデマンド	現場に入った段階で既に存在するその場に固有のデマンド	このカテゴリに含まれる要素 ・場の目的 ・物理的環境 ・現場にいるすべての人々 ・使用されている言葉(専門用語等)
人間関係に起因するデマンド	現場を構成する人々(ろう者・聴者・通訳者)の相互作用によって生じるデマンド	・力関係・立場の違いの力学 ・コミュニケーションスタイル ・コミュニケーションの目的 ・感情的なトーンやムード ・文化的力学 ・「思考の世界」
発話の性質に起因するデマンド	現場に居る人々の発話の性質や特徴から生じるデマンド	・身体的・認知的な制限 ・物理的な位置関係 ・独特な手話/音声の発話 ・音声の大きさ、速さ、アクセント
通訳者の内面に起因するデマンド	通訳者自身のことに関連して生じるデマンド	・感情/思考 ・生理的な理由による注意力低下 ・心理的反応

[Dean & Pollard (2013:5) をもとに高木・中野作成]

環境に起因するデマンドは、現場に入った段階ですでに存在するデマンドである。このデマンドのサブカテゴリである「場の目的」は、「何のために」「なぜこの場が存在するのか」に関するものであり、職業倫理に則った判断に関して言えば、環境に起因するデマンドの中でもっとも重要なものである。例えば、会社という場で通訳をするとしても、入社試験なのか、社員同士の懇親会なのかによって、コミュニケーションの目的は全く異なる。通訳者にとって、その場を構成する特定の人の意図ではなく、場のコミュニケーションの目的そのものに合わせたコントロールを選択することが、「中立・公平性」を保つための重要なステップとなる。

人間関係に起因するデマンドは、通訳者が直面するデマンドの大部分を占めている。このデマンドは、業務遂行中、談話空間の中で「何が起こったか」「何を

言ったか」に関することである。ことばとして表現されていないことを含むコンテキストがあり、人々の相互作用によって刻々とダイナミックに変化していく状況において生じるデマンドである。第2節で、水野がコミュニティ通訳の特徴の1つとして述べている「力関係の差」は、DC-Sにおいて、この人間関係に起因するデマンドにあてはまる。人間関係に起因するデマンドを的確に認識するには、人間のコミュニケーションの本質や複雑性を熟知していなければならない。また、手話言語スキルやろう文化に対する知識のみで、人間関係に起因するデマンドに対処することは困難である。

発話の性質に起因するデマンドは、意味ではなく、発話の知覚的品質に関わるものであり、「どのように言っているか」ということである。例えば、酩酊状態で「どれだけの回らない」手話や音声の発話がこれにあたる。

通訳者の内面に起因するデマンドは、その業務において求められる通訳者自身の肉体的、精神的、感情的な能力や特性に関連して発生する。通訳者の内面に起因するデマンドは、デマンドとコントロールの両方に通訳者自身が関わるものであることから、デマンドとコントロールの混同が生じやすい。また、通訳者が持っている（あるいは持っていない）コントロールそのものが、通訳者の内面に起因するデマンドを新たに生み出してしまうこともある。例えば、自分がよく知っているテーマについて通訳することは、環境に起因するデマンドや人間関係に起因するデマンドに対する十分なコントロールを持ちうるが、一方で、そこで交わされる議論や参加者の間で生じたことに対して、個人としての強い意見を持つことになり、通訳者の内面に起因するデマンドを引き起こすことになるかもしれない。通訳者は談話空間に参加する過程で、環境や状況、発生しているダイナミクスに対して抱く自身の考えや感情、偏見が何であるかをしっかり認識できていないと、不用意にその場のコミュニケーションに大きな影響を与え、中立性を侵すことになりかねないのである。

コントロールとは、通訳者が業務に関連して生じるデマンドに対して、どのように関わり、どのように対処するのか、という通訳者の裁量のことである。コントロールは、業務開始前、業務中、業務終了後それぞれ

れのタイミングで行うことができる（表2参照）。

表2 コントロールの機会による分類

コントロールの機会	コントロールの例
業務開始前	通訳者個人の特性 学歴(すべての種類の教育歴) 個人的及び仕事上の経験 通訳業務に関する準備
業務中	デマンドの認識 ポジティブ(建設的)な思考 行動的介入 すべての通訳/翻訳 関係性の質 通訳団体の倫理綱領及び行動規範
業務終了後	利用者へのフォローアップ 派遣元とのフォローアップ テーマ、内容に関する自己研鑽 業務に関する相談/ストレス セルフケア スーパービジョン

[Dean & Pollard (2013:19) をもとに高木・中野作成]

通訳業務中に発生したデマンドに対しては、通訳団体の倫理綱領もコントロール選択判断の拠り所の1つとなる。環境、人間関係、発話の性質に起因するデマンドは、通訳者が誰であるかに関わらず同様に生じているが、これらのデマンドは通訳者の内面に起因するデマンドに影響を及ぼすため、通訳者が選択するコントロールによって、デマンドとコントロールの相互作用による結果は異なってくる。コントロールの選択肢は、正しい/間違いの二者択一的観点でみるべきものではなく、職業倫理に則った公平/公正、かつ効果的な判断として、積極的なものから消極的なものまで取りうるべき選択肢がいくつもあることを認識しなければならない（図2参照）。そして、通訳者は、自身がどのような人間であるかということによって、どのようなコントロールをもたらすことになるのか、判断の傾向を客観的に捉えておく必要がある。



図2 職業倫理に則った判断

通訳者が職業倫理に則った判断としてコントロールを選択するとき、規則やルールに依拠する義務論的観点に立つのか、あるいは、その場の目的や、利用者にとっての最善の結果は何かという通訳者の価値観に依拠する目的論的観点に立つのか、といった見方をすることもできる。これについても、通訳者が自分自身の

判断傾向を把握しておくことが大切である。

デマンドは、主要デマンドに関連して併発的に複数のデマンドが生じるという複雑な構造を持つこともあるため、デマンドとコントロールの相互作用による結果もまた複雑である。何らかの判断（＝コントロール）の結果、意図した効果が得られる一方で、失われるものも生じる。例えば、聴児同士で同じグループにいる聴覚障害児の作業のまずさを言い合っているときに、通訳者が直接本人に言うよう促すことで、聴児と聴覚障害児はグループとしての作業を協働することができたが、その一方で、通訳者の介入によって子ども同士の主体性が失われることになったというようなことである。

#### 4 職業倫理に則った判断力を高める手話通訳教育

第3節では、手話通訳者が通訳の業務を引き受けた時点から完了するまでの間に、環境、人間関係、発話の性質、通訳者の内面に起因する多くのデマンドが発生し、特に、人間関係に起因するデマンドは、通訳者が直面するデマンドの大部分を占めること、そして通訳者はこれらのデマンドに対して、積極的なものから消極的なものまで、また目的論か義務論か、といった観点で職業倫理に則った判断を次々に迫られることをみてきた。

では、現在の日本の手話通訳者養成における職業倫理教育はどのようになっているのであろうか。一般社団法人日本手話通訳士協会によって1997年5月4日に制定された手話通訳士倫理綱領（一般財団法人日本手話通訳士協会、2018）は、①基本的人権の尊重、②聴覚障害者の主体的な社会参加の支援、③業務改善/向上に向けた努力、④守秘義務、⑤技術と知識の向上に向けた努力、⑥技術及び知識の目的外利用に関する検証、⑦手話通訳制度・手話通訳士養成に関する研究/実践への積極的参加、をうたう7つの条文で構成されている。日本で手話通訳者を目指す者のほとんどが受講する厚生労働省手話通訳者養成カリキュラムに対応した講義テキスト（社会福祉法人全国手話研修センター、2020）をみると、このような手話通訳士倫理綱領が制定された歴史的背景や聴覚障害者の社会的障壁を具体的に学ぶことで、条文の本質的理解を促し、手

話通訳者の職業倫理観を育成しようとする意図が感じられる。手話通訳という仕事が、1つ1つの現場が異なる対人専門職である以上、職業倫理観を強固にしておくことは重要であると考えられる。

一方で、第3節で見てきたように、手話通訳者は現場において、多くのデマンドが、その場を構成する人々の言動、思考、感情の相互作用と、手話通訳者が選択したコントロールの帰結として併発的に発生するなかで、いくつもの選択肢の中から判断（コントロール）を迫られる。デマンドのなかには、二律背反するものもあり、職業倫理に則った判断として何かを選択した結果、別の何か失われることもある。「いま、ここ」で起きていることを的確に捉え、手話通訳者の自分は、どのような対応をしようとするのか、そしてその判断は、幅広く考えた上で選択されたものなのかどうか。これらのことを手話通訳者が行うには、マクロな観点で手話通訳者の職業倫理観を有するだけでなく、「いま、ここ」にある通訳を介したコミュニケーションをミクロな観点で分析する視点が必要であると思われる。なぜならば、通訳者が直面するジレンマに対しても、倫理規定には守るべき原則や価値といった抽象的な概念が記されているだけであり、また通訳者が行わなければならない職業倫理に則った判断は、通訳教育受講者や一部の通訳者が求めるような「ハウツー」で提示することが不可能なものだからである。Dean & Pollard (2013) は、以下のように述べている。

学生は何かするときに正しいやり方を学ぼうとして、教師やメンターに「正しい」答えを求めようとすることが多い。学生は、「あなたなら、〇〇という状況にどう対処しますか」「このデマンドにどう対処すればいいですか」と聞いてくる。しかし、教師やメンターが単純明快に答えることはまずない。なぜなら学生は、判断するために必要な多くの状況について述べていないからである。従って教師やメンターは、学生のような質問に対して、たいていの場合、「場合によりけりだ」(It depends…) と答える。(p.74)

職業倫理に則った判断は、幅広い文脈や状況の中で行われるべきものであり、通訳教育受講者が身に着けなければならないのは、文脈や状況を緻密に把握し、

そこから何をすべきか「考え出す」スキルなのである。そうしたスキルを磨くためには、擬似通訳場面のシナリオ教材を利用したり、現場通訳演習前後のケース検討を行うといった形で、DC-Sを使いながら、デマンドを正確に特定し、そこから職業倫理に則った意思決定判断（＝コントロール）を行う、自分が行った判断を振り返るといったプロセスを繰り返して練習していくことが重要だと考えられる。通訳者は、職業倫理として中立であろうとしても、談話空間への参加者となった時点で、何らかの影響を及ぼすことは避けられない。DC-Sの優れているところは、この中立性のパラドックスという事実を、通訳者の内面に起因するデマンドとして取り上げていることである。DC-Sには、自分がどんな人間であり、どういった判断を下す傾向にあるのかを認識しながら、柔軟性のある判断力を高めていけるプロセスが含まれている。通訳者が様々な通訳業務において、ハイデマンド-ハイコントロールの状態に持っていけるようにすることは、通訳者の労働衛生上のリスクを回避し、効果的で自己肯定感の高い通訳実践につながるとも言える。

## 謝辞

本論文執筆にあたり、手話通訳者の高木真知子氏とのやりとりや同氏が作成した資料から諸々の示唆を得た。謝意を表する。

本研究は、令和2・3年度厚生労働科学研究費補助金（障害者政策総合研究事業）(20GC1014)、日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（B）（一般）19H01702）（挑戦的研究（萌芽）19K21764）、日本財団助成事業「聴覚障害に関わる支援人材育成を目的とした遠隔手話教育システムの構築」の助成を受けた。

## 文献

- 相川充・藤田正美 (2005). 成人用ソーシャルスキル自己評定尺度の構成. 東京学芸大学紀要 第1部門 教育科学, 56, 87-93.
- Anderson, G. B., & Stauffer, L. K. (1990). *Identifying standards for the training of interpreters for deaf people*. Little Rock, AR: University of Arkansas Rehabilitation Research and Training Center on Deafness and Hearing Impairment.
- Ball, C. (2013). *Legacies and legends: History of interpreter education from 1800 to the 21st century*. Edmonton Alberta, Canada: Interpreting Consolidated.

- Blamey, P. J. & Sarant, J. (2011). Development of Spoken Language by Deaf Children. In M. Marschark, P. A. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, Vol.1 2<sup>nd</sup> edition (pp.241-257). New York, NY: Oxford University Press. [四日市章・鄭仁豪・澤隆史 監訳 (2015) オックスフォードハンドブック デフ・スタディーズ:ろう者の研究・言語・教育. 明石書店]
- Cokely, D. (1992). *Interpretation: A sociolinguistic model (Sign Language Dissertation Series)*. Silver Spring, MD: Linstok Press.
- Dean, R. K. & Pollard Jr., R. Q. (2013). *The Demand Control Schema: Interpreting as a practice profession*. North Charleston, SC: Createspace Independent Publishing Platform.
- 江原こう平 (2000). 手話通訳の心構え. 社会福祉法人全国手話研修センター『手話通訳者養成のための講義テキスト』, 6-15. 社会福祉法人全国手話研修センター.
- Goffman E. (1963). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Gómez, M. J. L., Teresa Bajo Molina, T. B., Benítez, P. P., and Torres, J. S. (2007). Predicting proficiency in signed language interpreting: A preliminary study. *Interpreting*, 9(1), 71-93.
- 一般財団法人日本手話通訳士協会 (2018). みんなで学ぶ手話通訳士倫理綱領. 一般財団法人日本手話通訳士協会.
- 一般財団法人全日本ろうあ連盟電話リレーサービス制度化検討委員会 (2018). 2017年度電話リレーサービス普及啓発推進事業報告書. 一般財団法人全日本ろうあ連盟.
- 飯田奈美子 (2016). 対人援助におけるコミュニティ通訳者の役割考察—通訳の校正介入基準の検討—. 立命館大学大学院先端総合学術研究科博士論文.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- 木村晴美・市田泰弘 (1995). ろう文化宣言: 言語的少数者としてのろう者. *現代思想* 23(3), 354-362. 青土社.
- 木村晴美・岡典栄 (2019). 手話通訳者になろう. 白水社.
- Metzger, M. (1995). The paradox of neutrality: A comparison of interpreters' goals with the realities of interactive discourse. Ph.D. diss., Georgetown University, Washington, D.C.
- 水野真木子 (2008). コミュニティー通訳入門: 多言語社会を迎えて言葉の壁にどう向き合うか…暮らしの中の通訳. 大阪教育図書.
- 水野真木子・内藤稔 (2018). コミュニティー通訳: 多文化共生社会のコミュニケーション. みすず書房.
- Monikowski, C., & Peterson, R. (2005). Service learning in interpreting education: Living and Learning. In M. Marschark, R. Peterson, & E. A. Winston (Eds.), *Sign language interpreting and interpreter education: Directions for research and practice* (pp.188-207). New York, NY: Oxford University Press.
- Monikowski, C. & Winston, E. A. (2011). Interpreters and interpreter education. In M. Marschark, P. A. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, Vol.1 2<sup>nd</sup> edition (pp.347-360). New York, NY: Oxford University Press. [四日市章・鄭仁豪・澤隆史 監訳 (2015) オックスフォードハンドブック デフ・スタディーズ:ろう者の研究・言語・教育. 明石書店]
- Quinto-Pozos, D. (2005). Factors that influence the acquisition of ASL for interpreting students. In M. Marschark, R. Peterson, & E. A. Winston (Eds.), *Sign language interpreting and interpreter education: Directions for research and practice* (pp.159-187). New York, NY: Oxford University Press.
- Roberson, L. (2018). Interpreting: An overview. L. Roberson & S. Shaw (Eds.), *Signed language interpreting in the 21<sup>st</sup> century: An overview of the profession*. (pp.1-21). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Roy, C. B. (2000a). Training interpreters: Past, present and future. In C. Roy (Ed.), *Innovative practices for teaching sign language interpreters* (pp.1-14). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Roy, C. B. (2000b). *Interpreting as a discourse process*. New York: Oxford University Press.
- 坂本徳仁 (2011). 聴覚障害者の進学と就労-現状と課題. 坂本徳仁・櫻井悟史編 聴覚障害者情報保障論—コミュニケーションを巡る技術・制度・思想の課題. 生存学研究センター報告 16, 14-30.
- Shaw, S., Grbic, N., & Franklin, K. (2004). Applying language skills to interpretation: Student perspectives from signed and spoken language programs. *Interpreting*, 6(1), 69-100.
- 繁益陽介 (2018). 日本手話言語の補完的学習法の検討—プロソディに着目して—. 筑波技術大学大学院修士課程技術科学研究科情報アクセシビリティ専攻学位論文.
- Stokoe, William C. (1960). *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf, Studies in linguistics: Occasional papers (No. 8)*. Buffalo: Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.
- Stone, C. (2017). Sign language interpreter aptitude: The trials and tribulations of a longitudinal study. *Translation and Interpreting*, 9(1), 72-87.
- 社会福祉法人全国手話研修センター (2020). 改訂版 手話通訳者養成のための講義テキスト: 厚生労働省手話通訳者養成カリキュラム対応. 社会福祉法人全国手話研修センター.
- 霍間郁美・四日市章 (2013). わが国における手話通訳者養成事業の実態と課題. *通訳翻訳研究*, 13, 97-114.

Wadensjo, C. (1992). *Interpreting as interaction: On dialogue-interpreting in Immigration Hearings and Medical Encounters*. Ph.D. diss., Linkoping University, Linkoping, Sweden.

Wadensjo, C. (1998). *Interpreting as Interaction*. New York, NY: Longman.

Wilcox, S. & Shaffer, B. (2005). Towards a cognitive model of interpreting. T. Janzen (Ed.), *Topics in signed language interpreting*. [Benjamins Translation Library, 63] (pp.27-50). Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.

## 注釈

- (1) 「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」(平成10年7月24日 障企第63号)
- (2) 国立障害者リハビリテーション学院手話通訳学科, 群馬大学手話サポーター養成プロジェクト室が提供する手話習得・手話通訳養成カリキュラム (<https://sign.hess.gunma-u.ac.jp/lecture.html>), 龍谷大学において全国手話研修センターが開講する手話コミュニケーション講座 (<https://www.com-sagano.com/ryukoku>) などがある (URLはいずれも2021年10月24日確認)。
- (3) 「地域生活支援事業における意思疎通支援を行う者の派遣等について」(平成25年3月27日 障企自発0327第1号)
- (4) 手話通訳養成プログラムと銘打っていても, 手話言語学習がプログラムに組み込まれていることが多い。例えば, Stone (2017) が研究対象とした Wolverhampton大学の Interpreting (British Sign Language/ English) コースでは, 1年目に中級BSLと翻訳, 2年目に上級BSLと逐次通訳, 3年目に同時通訳の授業が行われている (<https://www.wlv.ac.uk/courses/ba-hons-interpreting-british-sign-languageenglish/> 2021年10月24日確認)。また, 厚生労働省の「手話奉仕員及び手話通訳者養成カ

リキュラム」は, 80時間の手話奉仕員養成カリキュラムと90時間の手話通訳者養成カリキュラムで構成されているが, 手話奉仕員養成カリキュラムでは通訳訓練がなく, 日常会話レベルの手話習得が学習到達目標となっている。

- (5) (一社) 日本手話通訳士協会の手話通訳士倫理綱領において「正確性」「中立・公平性」に言及されていないのは, 障害者総合支援法における意思疎通支援事業で, 手話通訳者に援助者モデルの要素を含む役割が求められているためなのかもしれない。
- (6) 公共インフラとしての電話リレーサービスは, 2018年3月現在, アメリカ合衆国, カナダ, イギリス, イタリア, 韓国, タイなど25カ国で実施されている (一般財団法人全日本ろうあ連盟 2017年度電話リレーサービス普及啓発推進事業報告書)。
- (7) 「公共インフラとしての電話リレーサービスの実現に向けて-電話リレーサービスに係るワーキンググループ報告」(デジタル活用共生社会実現会議 ICTアクセシビリティ確保部会 電話リレーサービスに関わるワーキンググループ), p. 26
- (8) (7) の報告書, 参考18 電気通信事業法 (昭和59年法律第86号) 第2条3 「電気通信役務 電気通信設備を用いて他人の通信を媒介し, その他電気通信設備を他人の通信の用に供することをいう。」
- (9) 「通訳オペレータは, 利用者又は相手先の表現の等価性を重視して通訳しなければならない」と記されている。ここで述べられている「正確性」とは, 起点言語と目標言語の字義的な等価性ではなく, 意味的等価性を求めるものであり, 異言語/異文化を反映した語用論的な相違を考慮した訳出を含んでいると思われる。
- (10) (一財) 日本財団電話リレーサービス オペレータ運用指針: <https://nfrs.or.jp/wp-content/uploads/2021/07/3f009a53ade119f00403abb0193be323.pdf> (2021年10月22日確認)

(なかの さとこ)