



「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」事業報告書



群馬大学
手話サポーター養成プロジェクト室

2023年度

「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」

事業報告書



2023年度



2023年度

**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**

事業報告書

**群馬大学共同教育学部
手話サポーター養成プロジェクト室**

目 次

1. ご挨拶	3
2. 事業報告	7
1) 質の高い専門者養成に向けた授業開発	11
講義受講者数一覧	12
シラバス紹介	15
学生向けフライヤー	48
2) 社会人を対象とした日本手話・手話通訳・ろう教育の授業の全国的展開	52
(1) 日本手話実践力育成プログラム（履修証明プログラム）	52
(2) 群馬大学公開講座	57
(3) 免許法認定通信教育	71
3) 高校選択科目「手話」の実現に向けた実践	75
(1) 聖光学院高校での学校設定科目「手話」の実施	75
(2) 聴覚特別支援学校高等部向けの手話の授業	78
4) 日本手話・手話通訳教育指導者養成に向けた取組み	80
5) 単位互換制度の実施に向けた施行	80
6) 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	81
3. 実績等	83
実績等一覧	85
研修・講演等 概要	93
学内連携	99
4. 学術資料	103
『手話学研究』第32巻 掲載論文	105
『特別支援教育実践研究学会第2回大会（兵庫大会）発表論文集』掲載論文	117
『群馬大学共同教育学部紀要 人文・社会科学編』第73巻 掲載論文	118
『手話・音声言語研究 関西学院大学手話言語研究センター紀要』創刊号掲載論文	132
『日本特殊教育学会第61回大会論文集』掲載論文	145
『日本社会事業大学研究紀要』第70巻 掲載論文	165
プロジェクトメンバー	181

1. ご挨拶

現在、全国的な手話通訳人材の不足、電話リレーサービスにおける品質の保証、そして高等教育機関における聴覚障害学生への手話通訳ニーズへの対応の不十分さといった課題が山積しており、「若年層を対象とした手話通訳者養成」を真剣に考えていかなければ、高度職業人としての聴覚障害者の社会参加が大きく阻まれてしまう現実に直面しています。そのためには、高等教育機関で手話通訳者を養成できる体制を確立し、全国でその教育を受けられるようあらゆる環境を整備していくことが必要です。

こうした問題に風穴を開けるべく、群馬大学では、群馬県が制定した手話言語条例への学術機関としての貢献として、2017年度より、日本財団助成による群馬県との共催事業「学術手話通訳に対応した通訳者の養成」（2019年度より「学術手話通訳に対応した専門支援者の養成」）を実施いたしました。これは、2つの目的によって成り立ちます。1点目は、大学生の養成であり、卒業までに高度な手話スキルを有する専門支援者として社会に送り出すというものです。そして2点目は、県内の手話通訳者向けに、高等教育機関での授業や学会発表等で求められる「学術手話通訳」に関する研修を実施するというものです。

群馬県は2015年3月に全国の都道府県で3番目に手話言語条例を制定し、かつ、同年12月に前橋市でも同条例が制定されたことで、全国で初めて県と市の双方で同条例を制定した県となりました。さらには2024年3月現在、18ヶ所の市町村で同条例が制定され、全国屈指の手話言語条例制定県となっております。「手話先進県」の群馬県として、行政と学術機関とが一体となり、手話通訳スキルを身につけた専門支援者を県内に広く輩出していくとともに、全国のモデルとして「群馬方式」を広く情報発信していくべく、本事業を推進してまいりました。

そして2020年度末には4年目を終え、1年次から4年間学んだ学生を社会に送り出すことができました。加えて、2020年度はコロナ禍に見舞われたこともあり、これまでの授業をすべてオンラインに最適化させることができました。これにより、教室に集まらずとも、手話等を学べる環境も整いました。

そこで2021年度からは、それまでの4年間の事業をさらに発展させるべく、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」に着手しました。本事業の最終目標は、手話教育研究拠点の連合体を形成し、遠隔ベースの手話教育システムを確立することで、高度なスキルを持った手話通訳者の不足や、聴覚障害関連専門職の手話スキルの問題の解決を図ることにあります。

そして2023年度から、これまでの準備期間を経て、履修証明制度に基づく「日本手話実践力育成プログラム」（文部科学省職業実践力育成プログラム認定）をスタートしました。本学の学生向けの手話習得、手話通訳者養成の授業と同内容の授業を、夜間にオンラインで社会人向けに行うプログラムです。これにより、全国の社会人の皆様に、本学の授業を受講していただくことができるようになりました。また、その他のオンラインを活用した学外向けのコンテンツ配信として、免許法認定通信教育も継続、公開講座を大幅に拡充しました。

手話奉仕員養成カリキュラム修了者は累計152名、手話通訳養成カリキュラム修了者は累計58名、

盲ろう者向け通訳・介助員養成カリキュラム修了者は累計23名となりました。

一方、2023年度の公開講座の受講者は792名、免許法認定通信教育の受講者はのべ20名になりました。本学修了者や公開講座、免許法認定通信教育の受講者等が、それぞれ身につけたスキルを特別支援学校や手話通訳の現場で活かしてくれることを願いつつ、この1年間の事業の成果をまとめたものが、本報告書になります。これまで進めてきた事業が花開いていき、全国の手話通訳養成、手話に関わる専門支援者養成の質向上に寄与できることを願っております。

皆様方からのご指導、ご鞭撻、そしてご支援のほど、どうぞよろしくお願い申し上げます。

2024年3月1日

群馬大学共同教育学部教授
手話サポーター養成プロジェクト室長
金 澤 貴 之

2. 事業概要

事業概要

1. 事業目的

本事業は、第一期事業である2017年度から2020年度までに構築した群馬大学における手話通訳者育成の基盤を活かして、新たに着手した第二期事業「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3年目にあたる。

本事業の最終目標は、高度なスキルを持った手話通訳者の不足や、聴覚障害関連専門職の手話スキルの問題を解決すべく、手話教育研究拠点の連合体を形成し、遠隔ベースの手話教育システムを確立することにある。このことを2030年度までに実現すべく、まずは2025年度までに、以下のことを実現させることを目標としている。すなわち、①現行の手話通訳資格を高等教育機関で取得可能にする、②高校の選択科目「手話」を学校（自治体）設定科目として実施、③手話・通訳スキルの習得到達度の高い遠隔カリキュラムの完成、学習者向けテキストの出版、④指導者養成カリキュラム概要の完成、⑤遠隔システムによる聴覚障害に関わる各種専門職研修の実現、⑥関西学院大学等の他大学との連携の構築を実現させること、である。

3年目である2023年度は、事業の中核となる大学における授業実践を通じたPDCAサイクルによる授業開発として、日本では研究開発が遅れている、成人音声母語話者を対象とした手話言語の第二言語習得の効果的な指導法のあり方、通訳理論に基づく通訳養成指導、手話スキルを活用した教育・支援実践指導のあり方を、対面・オンライン・オンデマンド授業を展開する中で検討した。その上で、履修証明制度を活用した社会人向けオンライン教育「日本手話実践力育成プログラム」を開講した。また、その他のオンライン、オンデマンド教育として、公開講座、免許法認定通信教育、通常の高校や聴覚特別支援学校での授業実践、他大学生向け体験受講を実施した。その他の社会貢献活動として、他機関における講習会等での講師派遣などを実施した。「学生 YouTuber」の活躍も、プロジェクトの名称でもある「手話サポーター」の活動の1つとして、重要な事業成果の1つと言える。

2. 事業内容

本事業では、上記の目的に沿って、以下のことを実施した。

(1) 授業開発

学外への様々な遠隔配信に耐えうる授業の研究開発の基点となるのは学内の授業である。日本では研究開発が遅れている成人音声母語話者を対象とした手話言語の第二言語習得の効果的な指導法のあり方、通訳理論に基づく通訳養成指導、手話スキルを活用した教育・支援実践指導のあり方を、対面・オンライン・オンデマンド型授業を展開する中で検討した。

1) 授業開発

① 日本手話教育（1年生対象）

- ・「手話とろう文化」（初学者向け）
- ・「言語としての日本手話ⅠA／ⅠB」、「言語としての日本手話ⅡA／ⅡB」（厚生労働省手話奉仕員養成カリキュラムに相当）

② 手話通訳教育（2～3年生対象）

- ・「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」、「日本手話と日本語の違いを学ぶⅢ」（厚生労働省手話通訳者養成カリキュラム「基本」「応用」「実践」に相当）

③ 聴覚特別支援学校教員養成

- ・「聴覚障害教育演習C」（学部）
- ・「聴覚障害児指導法特論」（学部）
- ・「聴覚障害児の心理特論」（学部）
- ・「聾重複障害児の教育概論」（専攻科）
- ・「聴覚障害児の心理概論」（専攻科）

④ 日本手話を活用した支援

- ・「SDGs 総合演習：日本手話を活用した聴覚障害児者支援の実践」（学部）
- ・「聴覚障害教育演習D」、「聾重複障害児の教育概論E」（学部）
- ・「盲ろう児者支援技術演習Ⅰ」、「盲ろう児者支援技術演習Ⅱ」（専攻科）

⑤ 手話通訳資格試験対策講座

- ・手話通訳試験対策講座 USB 貸出：2名

SL-LMS を利用した通訳練習素材の提供と、手話通訳養成の授業における講師の解説の読みとり・聞きとり通訳の演習を行った。

2) 社会人向け授業

① 日本手話実践力育成プログラム

履修証明制度を活用した社会人向けプログラム「日本手話実践力育成プログラム」（文部科学省職業実践力育成プログラム認定）を開始した。これにより、社会人がオンライン教育により、厚生労働省手話奉仕員養成カリキュラム（ベーシックコース）や手話通訳者養成カリキュラム（アドバンスコース）を満たすコースを設けることができた。

- ・ベーシックコース 定員30名（週2コマ）
- ・アドバンスコース 定員10名（週1コマ）

② 群馬大学公開講座

以下の公開講座をオンライン・オンデマンドで実施した。オンデマンド講座を多く用意したこと、独自のLMSを構築して実施したこともあり、のべ800名以上の受講に対応することができた。

〈オンライン講座〉

- ・オンライン授業で学ぶ手話とろう文化

〈オンデマンド講座〉

- ・オンデマンド教材で学ぶ手話とろう文化
- ・聴覚障害児の理解
- ・聴覚障害児の教育課程・指導法
- ・ろう重複障害児・者の教育と支援
- ・日本手話の文法を学ぶ

③ 免許法認定通信教育

聴覚障害領域の二種免許状保有者を対象に、オンデマンド授業で一種免許状取得するための以下の3つの科目を開講した。

- ・聴覚障害児の心理・生理及び病理
- ・聴覚障害児の教育課程と指導法
- ・聴覚と他の障害を併せ持つ重複障害児の教育

3) 高校選択科目「手話」の実現に向けた試行

① 聖光学院高校での「手話」科目の開始に向けた取り組み

聖光学院高等学校において、全国初、3年間の体系的カリキュラムとして「手話」の授業を実施。手話通訳者の高齢化に対する全国的な課題の解消に向けて、遠隔教育にて、海外先進国と同様に、高校段階から手話の体系的な学習機会を増やすことを見据えた取り組みを行った。

② ろう学校高等部を対象とした模擬授業

群馬大学共同教育学部が提供する高等学校等向け模擬授業としてオンラインで実施。

4) 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り組み

オンデマンド公開講座において、聴覚障害児者を対象としたスクールソーシャルワーク関連の講座を設けた。

5) 単位互換制度の実施に向けた試行

公開講座を学生は無料として実施し、全国各地の大学から合計201名の学生が受講した。

6) 日本手話・手話通訳教育指導者養成に向けた取り組み

- ① 神奈川県聴覚障害者福祉センター職員研修において、手話通訳制度、遠隔手話通訳の解説、聾教育をめぐる今日的課題の解説等を行った。
- ② NPO 手話教師センターが実施する、コミュニティ&学術分野におけるろう通訳者・リーダー養成事業において、中野聡子准教授が「学術通訳とは？」のテーマで講演を行った。

7) 大学間連携による「手話教育研究の拠点形成事業」に向けた取り組み

関西学院大学手話言語研究センターと授業、講師派遣、教材作成、研究交流などの連携を行った。

8) 学生による「手話サポーター」の活動

- ・「学生 YouTuber」としての動画撮影および編集：4名

3. 事業成果の社会的還元

- ・得られた知見を研修・講演会の講師、学会発表等、論文、その他成果物の形で社会的に還元できるようにした。
- ・2021年度に作成した「日本手話文法解説集」に日本手話・字幕・音声通訳をつけた動画テキストとして完成させた。

1) 質の高い専門者養成に向けた授業開発

手話サポーター養成プロジェクト室が関わる授業としては、「日本手話・手話通訳教育」「聴覚障害児等の教育に関わる専門知識の習得と実践への反映」「手話を活用した教育・支援の実践」の3つがある。

「日本手話・手話通訳教育」のうち、「手話とろう文化」の授業では、日本手話の入門的な学びを目的として、取り扱う文法項目やスキット、理論と実技の接続について若干の見直しを行った。「言語としての日本手話 I A / I B / II A / II B」「日本手話と日本語の違いを学ぶ I / II / III」の7つの演習授業は、CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）への準拠を進めるべく、日本手話教育においてタスク・ベースの教授法、トランス・ランゲージング教授法、内容言語統合型学習（CLIL）等のブラッシュアップを図り、また各授業回での言語活動の目標を CEFR-CV の尺度に準じて示すようにした。この他、前期の「言語としての日本手話 I A / I B」で学ぶ文法について、文法解説動画と理解度を確認する文法問題をセットにした参照文法教材を開発した。手話通訳教育ではこれまでの通訳トレーニングに加えて、要約トレーニング、やさしい日本語、バイリンガル・バイリテラシー力をさらに高める言語活動を取り入れた。そして、手話言語・手話通訳教育のニーズに特化した LMS「遠隔手話教育システム」の運用により、宿題や事前・事後課題の動画提出、動画を含む授業資料、参考サイトの閲覧を容易にできるようにした。これらによって、履修生の学習到達度に大幅な進展をもたらすことができた。

「聴覚障害児等の教育に関わる専門知識の習得と実践への反映」に関する授業、「聴覚障害児の心理／心理特論／心理概論」「聴覚障害児指導法特論」は、理論と教育実践の結びつきを深める授業を行うように改善した。

「手話を活用した教育・支援の実践」に関する授業、「SDGs 総合演習：日本手話を活用した聴覚障害児者支援の実践」「聾重複障害児の教育概論」「聴覚障害教育演習 C・D・E」「盲ろう児者支援技術演習 I / II」は、身につけた高度な手話力を教育・支援現場に実践反映させられるようにし、さらにコミュニケーションスキルの幅を広げられるようにするため、演習部分の見直しを行った。

○受講者数（履修登録者数）

（ ）は宇都宮大学共同教育学部の受講者数

授 業 名	科目分野	開講時期	受講者数
手話とろう文化	教養教育	前期	200
言語としての日本手話ⅠA	教養教育	前期	55
言語としての日本手話ⅠB	教養教育	前期	55
言語としての日本手話ⅡA	教養教育	後期	20
言語としての日本手話ⅡB	教養教育	後期	20
日本手話と日本語の違いを学ぶⅠ	共同教育学部	前期	6
日本手話と日本語の違いを学ぶⅡ	共同教育学部	後期	6
日本手話と日本語の違いを学ぶⅢ	共同教育学部	前期	6
聴覚障害教育演習C 聾重複障害児の教育概論	共同教育学部 専攻科	前期	4
聴覚障害教育演習D 盲ろう児者支援技術演習Ⅰ	共同教育学部 専攻科	前期集中	8
聴覚障害教育演習E 盲ろう児者支援技術演習Ⅱ	共同教育学部 専攻科	後期集中	8
聴覚障害児の心理特論 聴覚障害児の心理概論	共同教育学部 専攻科	後期	23 (10)
聴覚障害児指導法特論	共同教育学部	前期	19 (5)
SDGs 総合演習	共同教育学部	前期集中	2

授業の1コマ

「手話とろう文化」



授業はろう学生によるオープニングトークから始まります



スタジオから手話スキットを配信 裏方ではスタッフが授業作りを支えています



オンライン授業を真剣に受ける学生たち

「言語としての日本手話ⅠA／ⅠB／ⅡA／ⅡB」



手話でコミュニケーションを取りながらグループで課題を行います



活動の最後に手話で発表します

「日本手話と日本語の違いを学ぶⅠ／Ⅱ／Ⅲ」



当日の授業で使う手話単語の確認をします



学生の通訳動画を確認しながら教員によるフィードバックが行われます



学生同士でDC-Sに基づく通訳振り返りを行います



原美術館で行われた通訳実習を振り返り、通訳の技術、通訳者としての行動の見直しを図ります

「盲ろう児者支援技術演習Ⅰ／Ⅱ」

「聴覚障害教育演習D/E」



様々なコミュニケーションニーズをもつ盲ろう者の方々をゲストでお招きし、指点字や触手話の実技演習も行います。

○シラバス紹介

手話習得			
手話とろう文化			
担当教員	金澤貴之・下島恭子		
科目分野	【教養教育】総合科目群	開講曜日・時限	前期・木 3-4
授業形式	講義および実技 オンライン	単位数	2

❖ 授業の目的

ろう者の言語である「日本手話」の実技指導を通して初歩レベルの会話を手話で表現できるようにするとともに、ろう者の考え方や行動様式を「ろう文化」という異文化理解の視点で捉えていくことで、身体状況、言語、文化の異なる者の多文化共生社会のあり方について見識を深める。

❖ 授業の到達目標

日本手話とろう文化についての基本的な理解ができ、初級程度（手話検定3級～4級程度）のスキルを習得する。

❖ ディプロマポリシーとの関連（評価の観点）

- A：諸科学についての基礎的知識と理解 ○
 B：論理的・創造的思考力 ○
 C：コミュニケーション能力 ◎
 D：社会的倫理観・国際性 ◎
 (◎：特に重視する ○：重視する △：評価対象 ー：評価対象としない)

❖ 授業概要

聴覚に障害のある人たちの中には、日本手話という独自の言語を身につけ、独自の文化を築き上げている「ろう者」と呼ばれる人たちがいる。本講義では、日本手話の実技を交えながら、手話とろう文化について概説する。

日本手話は日本語とは異なる文法構造を持っている。そのため実技指導にあたっては、ろう者教員の直接教授により、手話のみ（音声なし）で行う。また、講義形式の中で、文法等に関する理論的な説明も行う。

単に「日本手話」という言語を学ぶだけでなく、その背景となる「ろう文化」について概説する。

具体的には、態度や言葉の解釈の違いなどの思考・行動様式や、生活・教育環境の違い、そしてその背景となるろう者社会の歴史や社会事情について幅広く取り扱う。

❖ 授業スケジュール

1. 実技：「二人の出会い」（非手指表現（NM 表現）） 理論：「講義の進め方」
2. 実技：「あいさつしよう」（文末の頷き 否定の首振り） 理論：「聴覚障害学生支援」
3. 実技：「家族について」（指差し表現 代名詞表現 並列関係） 理論：「手話通訳者養成の課題」
4. 実技：「相手のことを知ろう」（Yes/No 表現 Yes/No 疑問文 CL 表現 あいづち） 理論：「手話が「言語である」とは？」
5. 実技：「相手のことをもっと知ろう」（WH 疑問文 数の表現 動詞の変化） 理論：「90%ルールがもたらすもの」
6. 実技：「デートに誘われる…？」（CL 動詞 空間の利用） 理論：「言語と文化1」
7. 実技：「友達を紹介しよう」（モダリティ表現 文末コピー 程度の表現） 理論：「言語と文化2」
8. 実技：「過去のことを話そう」（時制の表現） 理論：「ろう文化」
9. 実技：「未来の夢を語り合おう1」（条件構文 否定疑問文） 理論：「『聴覚障害』の相対性」
10. 実技：「未来の夢を語り合おう2」（否定表現） 理論：「『聴覚障害』の重層性」
11. 実技：「想いを伝えよう」（順接 逆接） 理論：「文化とアイデンティティ1」
12. 実技：「キャンプを楽しもう」（文末のコメント） 理論：「文化とアイデンティティ2」
13. 総復習
14. 総復習
15. 総復習

❖ 授業時間外学修情報

テキストの指定箇所を事前に読む。授業後に実技で学んだ手話表現を復習する。

❖ 成績評価基準（授業評価方法）及び関連するディプロマポリシー

毎回のリアクションペーパー（20%）と試験（理論と実技）（80%）で評価します。

言語としての日本手話 I A / I B

担当教員	中野聡子・下島恭子・山本綾乃		
科目分野	【教養教育】人文科学科目群	開講曜日・時限	前期・火7-8 水5-6
授業形式	演習（対面授業）	単位数	2

❖ 授業の目的

重度の聴覚障害児・者とのコミュニケーションでは、手話や文字など、音声を介さない視覚的手段が必要となる。本講義では、日本語とは異なる言語体系を持つ日本手話について、CEFR 手話版 A 2 レベルの言語運用力の習得を目指す。本講義は、「言語としての日本手話 I A」「言語としての日本手話 I B」と連続した演習授業となっているため、2つの授業を併せて履修することを条件とする。

❖ 授業の到達目標

1) 日本手話で、CEFR（学習、教授、評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠）手話版である「専門職を目的とする手話能力の欧州基準」A 1 - A 2 レベルの言語運用力を身につける（全国手話検定試験 2～3 級に相当するレベル）。

A 1 :

馴染みのある日常的な表現や具体的な要求を満たすための基本的な言い回しを理解し、使うことができる。自分や他人を紹介でき、住んでいる場所や知っている人、持っている物などといった個人的な事柄についての詳細を尋ねたり答えたりできる。相手がゆっくりわかりやすく話し、援助してくれる場合、簡単なやりとりができる。

A 2 :

ごく基本的な個人情報や家庭情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係のある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。

2) 日本手話の基本語彙750語を習得する。

3) 聴覚障害者を始めとする配慮の必要な人々とのコミュニケーションにおける基本姿勢を身につける。

❖ ディプロマポリシーとの関連（評価の観点）

A：諸科学についての基礎的知識と理解 ○

B：論理的・創造的思考力 ○

C：コミュニケーション能力 ◎

D：社会的倫理観・国際性 ◎

(◎：特に重視する ○：重視する △：評価対象 ー：評価対象としない)

❖ 授業概要

毎回の授業では、手話による言語活動を通じて、日本手話の言語運用能力（文法的能力、社会言語的能力、談話的能力、方略的能力）を高めていく。

❖ 授業スケジュール

「言語としての日本手話」の I A と I B を合わせた授業スケジュールです。

学習進捗状況等に応じて変更することがあります。

第1回 イン트로ダクション

第2回 イン트로ダクション2

第3回 名前、所属、出身県を伝えよう

第4回 好きなものと得意なことを聞こう／伝えよう

第5回 家族について聞こう／伝えよう

第6回 深掘り！日本手話の疑問文

第7回 私の1日

第8回 お店や施設の営業情報

第9回 比べよう

第10回 健康に関する情報を伝えよう

第11回 道を案内する

第12回 どれにする？

第13回 感染症対策について伝えよう

第14回 買い物をしよう

第15回 私の将来

第16回 短いストーリーを作ろう

第17回 ごめんなさい

第18回 さそいましょう

第19回 状況を説明しよう

第20回 要求を伝える

- 第21回 さまざまな否定表現
- 第22回 家の中の整理収納
- 第23回 企画しよう（1）
- 第24回 企画しよう（2）
- 第25回 ろう学校に行って絵本の読み聞かせをしよう（1）
- 第26回 ろう学校に行って絵本の読み聞かせをしよう（2）
- 第27回 私が市長になったら（1）
- 第28回 私が市長になったら（2）
- 第29回 ろう者の有名人を紹介しよう（1）
- 第30回 ろう者の有名人を紹介しよう（2）

❖ 授業時間外学修情報

■「言語としての日本手話 I A・I B」を併せて、毎週宿題があります。

■当該授業日の前日までに、授業資料を提示するので、言語活動で出てきそうな語彙や表現は前もって予習しておいてください。

※資料には動画データを含むため、手話サポーター養成プロジェクト室のLMSで共有します。使い方はイントロダクションで説明します。

※お知らせや連絡も上記LMSで行います。担当教員への相談の際もLMSを使用してください。

❖ 成績評価基準（授業評価方法）及び関連するディプロマポリシー

■出欠の取扱いについて

- ・単位取得には3分の2以上の出席を必要とします。
- ・出席の確認は毎回授業終了後に提出されたリアクションシートで行います。リアクションシートの提出期限は授業翌日の昼12:00です。
- ・体調等の理由により配慮を求めたい場合は医師の診断書（またはそれと同等の証明書）を提出したうえで、提示された代替課題に取り組み提出してください。診断書等及び代替課題の提出がない場合は欠席扱いとなります。
- ・大学の方針でオンライン授業となった場合、本授業では授業全体にわたってカメラオンで参加することを出席の条件とします。体調や接続トラブルが理由でカメラオフ参加をする場合は、その旨を担当教員に連絡し、代替課題を提出することで出席扱いとします。また体調不良によるカメラオフ参加が2回以上継続される場合は医師の診断書等も要提出とします。

■積極的・主体的な学び（授業への出席、宿題の提出回数、積極的な手話表出練習、講師への質問や話しかけ、他の受講生の手話表出や講師とのやりとりからの学び、自主的な学習等）…60%

- ・この評価には宿題の提出回数も加味されます。

・単位取得には、3分の2以上の宿題の提出が必要です。

■授業におけるタスクや宿題の内容に対する評価（日本手話の言語スキル）…20%

■期末試験…20%

資料等の持ち込み不可

言語としての日本手話ⅡA / ⅡB

担当教員	中野聡子・下島恭子・山本綾乃		
科目分野	【教養教育】人文科学科目群	開講曜日・時限	後期・水7-8 木3-4
授業形式	演習（対面授業）	単位数	2

❖ 授業の目的

重度の聴覚障害児・者とのコミュニケーションでは、手話や文字など、音声を介さない視覚的手段が必要となる。本講義では、日本語とは異なる言語体系を持つ日本手話について、CEFRのB1レベルの言語運用力の習得を目指す。本講義は、「言語としての日本手話ⅠA／ⅠB」が履修済みであることを条件とする。また、「言語としての日本手話ⅡA」「言語としての日本手話ⅡB」と連続した演習授業となっているため、2つの授業を併せて履修することを条件とする。

❖ 授業の到達目標

1) 日本手話で、CEFR（学習、教授、評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠）手話版（専門職を目的とした手話能力の欧州基準）B1レベルの言語運用力を身につける（全国手話検定試験準1級～2級相当）。

A2：

ごく基本的な個人情報や家庭情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係のある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応じることができる。自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。

B1：

仕事、学校、職場で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。手話で話されるときに起こりそうなたいの事態に対処することができる。身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。

- 2) 日本手話の基本語彙1500語を習得する（750語は「言語としての日本手話 I A / I B」で習得済み）。
- 3) 聴覚障害者を始めとする配慮の必要な人々とのコミュニケーションにおける基本姿勢を身につける。

❖ ディプロマポリシーとの関連（評価の観点）

A：諸科学についての基礎的知識と理解 ○

B：論理的・創造的思考力 ○

C：コミュニケーション能力 ◎

D：社会的倫理観・国際性 ◎

(◎：特に重視する ○：重視する △：評価対象 ー：評価対象としない)

❖ 授業概要

毎回の授業では、手話による言語活動を通じて、日本手話の言語運用能力（文法的能力、社会言語的能力、談話的能力、方略的能力）を高めていく。

❖ 授業スケジュール

「言語としての日本手話」のⅡ A とⅡ B を合わせた授業スケジュールです。

学修進捗状況等に応じて変更することがあります。

第1回 オリエンテーション

第2回 文末コメント

第3回 関係節と補文構造

第4回 空港を案内する

第5回 無人島に持っていくなら

第6回 買い物1

第7回 津波からの避難1

第8回 津波からの避難2

第9回 絵本の読み聞かせをしよう1

第10回 絵本の読み聞かせをしよう2

第11回 ストーリーを作ろう1

第12回 ストーリーを作ろう2

第13回 障害者の雇用1

第14回 障害者の雇用2

第15回 電話リレーサービス1

- 第16回 電話リレーサービス 2
- 第17回 買い物 2
- 第18回 クレームの申立て
- 第19回 ろう者の職業
- 第20回 デフジョークを楽しもう
- 第21回 手話語り 1
- 第22回 手話語り 2
- 第23回 日本のお雑煮大調査
- 第24回 図の説明をしよう
- 第25回 病院のアクセシビリティ 1
- 第26回 病院のアクセシビリティ 2
- 第27回 聴覚障害者に関する福祉サービス
- 第28回 翻訳にチャレンジ 1
- 第29回 ろう教育

❖ 授業時間外学修情報

■「言語としての日本手話 II A・II B」を併せて、毎週宿題があります。

■当該授業日の前日までに、授業資料を提示するので、言語活動で出てきそうな語彙や表現は前もって予習しておいてください。

※資料には動画データを含むため、手話サポーター養成プロジェクト室の LMS で共有します。使い方はイントロダクションで説明します。

※お知らせや連絡も上記 LMS で行います。担当教員への相談の際も LMS を使用してください。

❖ 成績評価基準（授業評価方法）及び関連するディプロマポリシー

■出欠の取扱いについて

- ・単位取得には3分の2以上の出席を必要とします。
- ・出席の確認は毎回授業終了後に提出されたリアクションシートで行います。リアクションシートの提出期限は授業翌日の昼12:00です。
- ・体調等の理由により配慮を求めたい場合は医師の診断書（またはそれと同等の証明書）を提出したうえで、提示された代替課題に取り組み提出してください。診断書等及び代替課題の提出がない場合は欠席扱いとなります。
- ・大学の方針でオンライン授業となった場合、本授業では授業全体にわたってカメラオンで参加することを出席の条件とします。体調や接続トラブルが理由でカメラオフ参加をする場合は、その旨を担当教員に連絡し、代替課題を提出することで出席扱いとします。また体調不良によるカメラオフ参加が2回以上継続される場合は医師の診断書等も要提出とします。

■積極的・主体的な学び（授業への出席、宿題の提出回数、積極的な手話表出練習、講師への質問や話しかけ、他の受講生の手話表出や講師とのやりとりからの学び、自主的な学習等）…60%

- ・この評価には宿題の提出回数も加味されます。
- ・単位取得には、3分の2以上の宿題の提出が必要です。

■授業におけるタスクや宿題の内容に対する評価（日本手話の言語スキル）…20%

■期末試験…20%

「言語としての日本手話ⅡA／ⅡB」を合わせた期末試験を実施します（2月7日）。試験は教室で実施します。授業資料等の持ち込み・閲覧不可です。

日本手話と日本語の違いを学ぶ I

担当教員	中野聡子・下島恭子・金澤貴之		
科目分野	【共同教育学部】選択科目	開講曜日・時限	前期・木 9-10
授業形式	演習（対面授業）	単位数	1

❖ 授業の目的

2016年4月に施行された障害者差別解消法や、各地の地方公共団体で制定されつつある手話言語条例に基づいて、ろう児・者が、教育や生活全般にわたり手話でアクセスできるようにするための支援人材育成と環境整備が喫緊の課題となっている。

本講義では、日本手話から日本語、日本語から日本手話への逐次通訳演習と日本手話による言語活動を通して、教育場面を含む日本手話の言語スキルとコミュニケーションスキルを高めることを目的とする。

❖ 授業の到達目標

■日本手話で、CEFR（学習、教授、評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠）手話版（専門職を目的とした手話能力の欧州基準）B2～C1レベルの言語運用力を身につける。

CEFR B2：

自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。お互いに緊張しないで手話母語話者とやりとりができるくらい流暢かつ自然である。かなり広範な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。

CEFR C1：

いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢かつ自然に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟で効果的な言葉遣いができる。複雑な話題について、接続表現や結束表現を用いながら、しっかりした構成を持つ明確かつ詳細なテキストを作ることができる。

■「言語としての日本手話 I A / I B ・ II A / II B」で習得済みのものを含めて、日本手話の基本語

彙2,250語を習得する。

■日本手話から日本語、日本語から日本手話への逐次通訳において、主要な情報をわかりやすく伝えることができる。

■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、日本手話から日本語、日本語から日本手話にわかりやすく翻訳できる。

(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)

❖ ディプロマポリシーとの関連（評価の観点）

A：諸科学についての基礎的知識と理解 ○

B：論理的・創造的思考力 △

C：コミュニケーション能力 ◎

F：子どもの成長・発達と教育方法 ○

H：学校教育に関する様々な課題 ○

I：他者との協働 ◎

(◎：特に重視する ○：重視する △：評価対象 —：評価対象としない)

❖ 授業概要

授業の前半では、逐次通訳の過程を取り出した通訳スキルトレーニング、後半では日本手話の言語スキルを高めるための言語活動を行う。毎週、授業時間外で取り組む課題を提示する。課題は、手話通訳の前提となる日本手話と日本語の言語スキルを高める内容となっているため必ず行うこと。

❖ 授業スケジュール

順序や内容は、受講生の目標到達状況に応じて変更することがあります。

第1回 オリエンテーション

第2回 理解1：センスを捉える

第3回 理解2：幹と枝葉を分ける

第4回 理解3：知識の役割

第5回 理解4：論理の流れをつかむ

第6回 理解5：イメージ化する

第7回 再表現1：自分の言葉で表現する

第8回 再表現2：わかりやすい日本語にする

第9回 日本語→わかりやすい日本語→手話にしてみよう

第10回 再表現3：手話から日本語に訳す（1）

第11回 再表現4：手話から日本語に訳す（2）

第12回 再表現5：日本語から手話に訳す（1）

第13回 再表現6：日本語から手話に訳す（2）

第14回 プロジェクト学習（1）

第15回 プロジェクト学習（2）

❖ 授業時間外学修情報

■毎週、授業時間外で取り組む課題を提示します。当該課題は、手話通訳の前提となる日本手話と日本語の言語スキルを高める内容ですので、授業にスムーズについていけるように必ず取り組んでください。

■手話通訳の資格取得を目指す学生には希望に応じて、授業外の指導を行っています。詳細は主担当教員までお問い合わせください。

❖ 成績評価基準（授業評価方法）及び関連するディプロマポリシー

【授業には3分の2以上の出席を必要とする】

■出席の確認は毎回授業終了後に提出されたリアクションシートで行います。リアクションシートの提出期限は授業翌日の昼12：00です。

■積極的・主体的な学び（積極的な手話表出練習、講師への質問や話しかけ、他の受講生の手話表出や講師とのやりとりからの学び、宿題の提出回数、自主的に行う学習等）…80%（A, B, C, F, H, I）

■授業内・外において取り組んだ課題の内容に対する評価…20%（A, B, C, F, H, I）

日本手話と日本語の違いを学ぶⅡ

担当教員	中野聡子・下島恭子・金澤貴之		
科目分野	【共同教育学部】選択科目	開講曜日・時限	後期・火7-8
授業形式	演習（対面授業）	単位数	1

❖ 授業の目的

2016年4月に施行された障害者差別解消法や、各地の地方公共団体で制定されつつある手話言語条例に基づいて、ろう児・者が、教育や生活全般にわたり手話でアクセスできるようにするための支援人材育成と環境整備が喫緊の課題となっている。

本講義では、日本手話から日本語、日本語から日本手話への逐次・同時通訳演習と日本手話による言語活動を通して、教育場面を含む日本手話の言語スキルとコミュニケーションスキルを高めることを目的とする。

❖ 授業の到達目標

■日本手話で、CEFR（学習、教授、評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠）手話版（専門職を目的とした手話能力の欧州基準）B2～C1レベルの言語運用力を身につける。

CEFR B2：

自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。お互いに緊張しないで手話母語話者とやりとりができるくらい流暢かつ自然である。かなり広範な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。

CEFR C1：

いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢かつ自然に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟で効果的な言葉遣いができる。複雑な話題について、接続表現や結束表現を用いながら、しっかりした構成を持つ明確かつ詳細なテキストを作ることができる。

■「言語としての日本手話ⅠA／ⅠB・ⅡA／ⅡB」「日本手話と日本語の違いを学ぶ」（Ⅰ）で習得

済みのものを含めて、日本手話の基本語彙3,000語を習得する。

■ろう者の日常生活および社会全般に関わるテーマの単独談話及び会話について、日本語から日本語、日本語から日本手話に逐次または同時通訳ができる（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）。

■教育を中心に、福祉・医療・就労等の場面における談話の通訳に必要な知識（ろう児・者がよく利用する教育・福祉サービスの制度と内容、サービス利用に関わる諸問題など）を身につける。

■ろう児・者へのコミュニケーション支援としての手段、人と人のコミュニケーションを通訳でつなぐ手段であることを意識した手話の使い方ができる。

❖ ディプロマポリシーとの関連（評価の観点）

A：諸科学についての基礎的知識と理解 ○

B：論理的・創造的思考力 △

C：コミュニケーション能力 ◎

F：子どもの成長・発達と教育方法 ○

H：学校教育に関する様々な課題 ○

I：他者との協働 ◎

(◎：特に重視する ○：重視する △：評価対象 ー：評価対象としない)

❖ 授業概要

授業の前半では、同時通訳の過程を取り出した通訳スキルトレーニングや通訳遂行、後半では日本手話の言語スキルを高めるための言語活動を行う。毎週、授業時間外で取り組む課題を提示する。課題は、手話通訳の前提となる日本手話と日本語の言語スキルを高める内容となっているため必ず行うこと。

❖ 授業スケジュール

順序や内容は、受講生の目標到達状況に応じて変更することがあります。

第1回 オリエンテーション・前期の復習

第2回 サイト・トランスレーション

第3回 聞く（見る）と話すを同時に行う訓練（1）

第4回 聞く（見る）と話すを同時に行う訓練（2）

第5回 会話通訳（1）

第6回 会話通訳（2）

第7回 会話通訳（3）

第8回 会話通訳（4）

- 第9回 講義：ろう運動と手話通訳派遣事業
- 第10回 単独談話通訳（1）
- 第11回 単独談話通訳（2）
- 第12回 単独談話通訳（3）
- 第13回 単独談話通訳（4）
- 第14回 プロジェクト学習（1）
- 第15回 プロジェクト学習（2）

❖ 授業時間外学修情報

- 毎週、授業時間外で取り組む課題を提示します。当該課題は、手話通訳の前提となる日本手話と日本語の言語スキルを高める内容ですので、授業にスムーズについていけるように必ず取り組んでください。
- 手話通訳の資格取得を目指す学生には希望に応じて、授業外の指導を行っています。詳細は主担当教員までお問い合わせください。

❖ 成績評価基準（授業評価方法）及び関連するディプロマポリシー

【授業には3分の2以上の出席を必要とする】

- 出席の確認は毎回授業終了後に提出されたリアクションシートで行います。リアクションシートの提出期限は授業翌日の昼12：00です。
- 積極的・主体的な学び（積極的な手話表出練習、講師への質問や話しかけ、他の受講生の手話表出や講師とのやりとりからの学び、宿題の提出回数、自主的に行う学習等）…80%（A, B, C, F, H, I）
- 授業内・外において取り組んだ課題の内容に対する評価…20%（A, B, C, F, H, I）

日本手話と日本語の違いを学ぶⅢ

担当教員	二神麗子・下島恭子・中野聡子		
科目分野	【共同教育学部】選択科目	開講曜日・時限	前期・月1-2
授業形式	演習（対面授業）、フィールド学習	単位数	1

❖ 授業の目的

2016年4月に施行された障害者差別解消法や、各地の地方公共団体で制定されつつある手話言語条例に基づいて、ろう児・者が、教育や生活全般にわたり手話でアクセスできるようにするための支援人材育成と環境整備が喫緊の課題となっている。

本講義では、日本手話から日本語、日本語から日本手話への通訳実践演習を通して、日本手話の言語スキルとコミュニケーションスキルを高めることを目的とする。

❖ 授業の到達目標

■日本手話で、CEFR（学習、教授、評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠）手話版（専門職を目的とした手話能力の欧州基準）C1レベルの言語運用力を身につける。

CEFR C1：

いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢かつ自然に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟で効果的な言葉遣いができる。複雑な話題について、接続表現や結束表現を用いながら、しっかりした構成を持つ明確かつ詳細なテキストを作ることができる。

■日本手話から日本語、日本語から日本手話への通訳において、情報を正確に伝えるための構文選択や文法使用、言語特性を考慮したわかりやすい表現方法を考えることができる。

■「言語としての日本手話」（I AB・II AB）、「日本手話と日本語の違いを学ぶ（I・II）」で習得済みのものを含めて、日本手話の基本語彙3,500語を習得する。

■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、日本手話から日本語、日本語から日本手話に同時通訳ができる（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）。

■談話の参加者が通訳を介して円滑にコミュニケーションをとることができるように、場面状況に応じた適切な選択を行うことができる。

❖ ディプロマポリシーとの関連（評価の観点）

A：諸科学についての基礎的知識と理解 ○

B：論理的・創造的思考力 △

C：コミュニケーション能力 ◎

F：子どもの成長・発達と教育方法 ○

H：学校教育に関する様々な課題 ○

I：他者との協働 ◎

(◎：特に重視する ○：重視する △：評価対象 ー：評価対象としない)

❖ 授業概要

■「手話通訳者全国統一試験」「手話通訳技能認定試験（手話通訳士試験）」の過去問を中心に選定した素材を用いて、同時通訳による演習を行う。

■言語通訳：学術分野の場面（大学の講義等）や専門知識を必要とする場面（医療・福祉場面や美術館・博物館等の公共機関のアナウンス等）を模擬的に作り、通訳演習を行う。ペアでの通訳フォローの方法、事前準備の方法を習得し、等価な情報の変換を担う通訳について学ぶ。

■コミュニティ通訳：通訳を介したコミュニケーション場面を想定したロールプレイ・事例検討を通して、通訳者・聾者・聴者の3者のそれぞれが異なる立場・受け止め方をしていることを理解した上で、円滑な人間関係を築くための構成員としての通訳のあり方について学ぶ。

■DC-S（デマンド・コントロール・スキーマ）を十分に理解し、通訳現場で起きうる様々な事象に対して職業倫理に基づく適切な判断・対応・行動を取るための基礎を身につける。

❖ 授業スケジュール

順序や内容は、受講生の学習到達状況、ゲスト講師の都合に応じて変更することがあります。

第1回 イントロダクション・ウォーミングアップ課題チャレンジ

第2回 同時通訳演習：言語通訳（1）

第3回 同時通訳演習：言語通訳（2）

第4回 同時通訳演習：コミュニティ通訳（1）

第5回 同時通訳演習：コミュニティ通訳（2）

第6回 模擬通訳演習（1）

第7回 模擬通訳演習（2）

第8回 模擬通訳演習（3）

第9回 DC-S（デマンド・コントロール・スキーマ）に基づく通訳演習（1）

第10回 DC-S（デマンド・コントロール・スキーマ）に基づく通訳演習（2）

第11回 DC-S（デマンド・コントロール・スキーマ）に基づく通訳演習（3）

第12回 DC-S (デマンド・コントロール・スキーマ) に基づく通訳演習 (4)

第13回 現場実習に向けた準備・模擬通訳

第14回 通訳実習 (1)

第15回 通訳実習 (2)

❖ 授業時間外学修情報

■授業の内容に応じて、授業時間外で取り組む課題を提示することもあります。当該課題は、次週の授業で行う翻訳・通訳演習でのポイントを深く理解し、スムーズに訳出を行えるようにするための準備作業となります。

■授業が難しすぎてついていけない、課題がしんどい、といったときは、早めに担当教員にご相談ください。

❖ 成績評価基準 (授業評価方法) 及び関連するディプロマポリシー

【授業には3分の2以上の出席を必要とする】

■授業への積極的参加 (積極的な手話表出練習、講師への質問や話しかけ、他の受講生の手話表出や講師とのやりとりからの学び、授業時間外における講師への質問等)…80% (A, B, C, F, H, I)

■授業内・外において提出した課題の評価…20% (A, B, C, F, H, I)

聴覚障害演習C / 聾重複障害児の教育概論

担当教員	金澤貴之・二神麗子		
科目分野	【共同教育学部】特別支援教育分野	開講曜日・時限	前期・月3-4
授業形式	講義・演習	単位数	1（学部）2（専攻科）

❖ 授業の目的

聴覚と他の障害を併せ有する重複障害児（いわゆる「ろう重複児」）への適切な教育的対応ができるようになるために、ろう重複児者の就学前から卒業後の課題までを総合的に理解をし、かつ、コミュニケーション方法についての実践的なスキルを習得する。

❖ 授業の到達目標

- ろう重複児者を取り巻く様々な教育・福祉的な課題を総合的に理解する。
- 様々なろう重複児者とコミュニケーションをとるための基本的なスキルを習得する。

❖ ディプロマポリシーとの関連（評価の観点）

- A：諸科学についての基礎的知識と理解 ○
- B：論理的・創造的思考力 ○
- C：コミュニケーション能力 ○
- D：社会的倫理観・国際性 ー
- E：学校教育・教職の基礎理論と知識 ー
- F：子どもの成長・発達と教育方法 ◎
- G：教科・教育課程に関する知識と技能 ー
- H：学校教育に関する様々な課題 ー
- I：他者との協働 ○

(◎：特に重視する ○：重視する △：評価対象 ー：評価対象としない)

❖ 授業概要

ろう重複児者の就学前、学齢期、卒業後の諸課題について、講義形式で概説的な知識を得た上で、演習形式で課題発表を行う。また、コミュニケーション技法については、ワークショップ形式で実践力を高める。

❖ 授業スケジュール

1. 「聾重複」をめぐる諸課題
2. 聾重複障害児の学びにおける教育課程上の課題
3. 就学・学びをめぐる課題
4. ソーシャルワークの役割
5. 卒業後の課題
6. 聾重複障害者の生活・就労支援
7. 聴覚障害と発達障害を併せ持つ児童生徒の理解
8. 聾重複障害児者のコミュニケーション支援①
9. 聾重複障害児者のコミュニケーション支援②
10. 聾重複障害児者のコミュニケーション支援③
11. 課題発表①
12. 課題発表②
13. 課題発表③
14. 課題発表を踏まえた討論
15. まとめ

❖ 授業時間外学修情報

事前配付資料を読み、事前提示動画を視聴する。

❖ 成績評価基準（授業評価方法）及び関連するディプロマポリシー

■出席の確認は毎回授業終了後に提出されたリアクションシートで行います。リアクションシートの提出期限は授業翌日の昼12：00です。

■学期末レポート提出：100%

聴覚障害教育演習D／盲ろう児者支援技術演習 I

担当教員	前田晃秀・二神麗子・金澤貴之		
科目分野	【共同教育学部】特別支援教育分野 【特別支援教育特別専攻科 重複障害教育専攻】	開講曜日・時限	前期・集中
授業形式	講義・演習、盲ろう者とのコミュニケーションの実践	単位数	1

❖ 授業の目的

コミュニケーションを中心とした盲ろう者への支援について、その基本的な知識と基礎的な技術の習得を目指す。

❖ 授業の到達目標

盲ろう者が抱える困難とニーズを説明できる。

盲ろう者のコミュニケーション手段を説明できる。

平易な内容について、盲ろう者とコミュニケーションを取ることができる。

盲ろう者への移動支援を実践できる。

❖ ディプロマポリシーとの関連（評価の観点）

A：諸科学についての基礎的知識と理解 ◎

B：論理的・創造的思考力 ○

C：コミュニケーション能力 ◎

D：社会的倫理観・国際性 △

E：学校教育・教職の基礎理論と知識 △

F：子どもの成長・発達と教育方法 △

G：教科・教育課程に関する知識と技能 △

H：学校教育に関する様々な課題 △

I：他者との協働 ○

(◎：特に重視する ○：重視する △：評価対象 ー：評価対象としない)

❖ 授業概要

盲ろう者支援の実務経験のある教員により、具体的な支援方法をイメージできるよう、演習を主体にした授業を行う。

盲ろう者が抱える困難や盲ろう者の支援の特徴を理解し、盲ろう者が用いる各種コミュニケーション手段の基礎を身に付ける。

❖ 授業スケジュール

- 1：盲ろう者概論（講義）
- 2：盲ろう疑似体験（講義・演習）
- 3-4：点字・指点字①（講義）
- 5：手書き文字（講義・演習）
- 6：点字・指点字②（講義・演習）
- 7：視覚障害の理解（講義・演習）
- 8：先天性盲ろう児の教育と支援（講義）
- 9：盲ろう者の日常生活とニーズ（講義）
- 10：触手話①（講義）
- 11：触手話②（演習）
- 12：点字・指点字④（演習）
- 13-14：基本移動介助①（講義・演習）
- 15：盲ろう者福祉制度概論（講義）

❖ 授業時間外学修情報

授業時間外の学習課題を課す。

毎回の授業に60分の予習と復習が必要である。

予習・復習に相当する課題を翌週の授業日までに提出すること。

❖ 成績評価基準（授業評価方法）及び関連するディプロマポリシー

授業時間外の学習課題（40点） C

リアクション・ペーパー（45点） A・B・C

指点字の習熟度（15点） A・C・I

【簡易ルーブリック】

（授業時間外の学習課題）

◎実施状況（2点×10回）

すべて実施している（2点）＞一部のみ実施している（1点）＞まったく実施していない（0点）

◎提出状況（1回2点）

提出期限を守っている（2点）＞提出期限に遅れている（1点）＞提出していない（0点）

(リアクション・ペーパー)

◎記載内容 (1回15点)

深い考察ができている (15点) > 考察ができていない (10点) > 考察が浅い (5点) > 考察が的外れである (0点)

(指点字の習熟度)

◎指点字の習得

常に一覧表を見ることなしに発信できる (10点) > ときおり一覧表を見ることで発信できる (5点) > 常に一覧表を見なければ発信できない (0点)

◎指点字の正確性

常に正確に発信できる (5点) > ときおり発信に間違いが生じる (3点) > いつも間違いが生じる (0点)

聴覚障害教育演習E / 盲ろう児者支援技術演習II

担当教員	前田晃秀・二神麗子・金澤貴之		
科目分野	【共同教育学部】選択科目／特別支援教育分野 【特別支援教育特別専攻科 重複障害教育専攻】	開講曜日・時限	後期・集中
授業形式	講義、演習 外出実習での盲ろう者への支援の実践	単位数	1

❖ 授業の目的

コミュニケーションを中心とした盲ろう者への支援について、その基本的な知識と基礎的な技術の習得を目指す。

❖ 授業の到達目標

盲ろう者が抱える困難とニーズを説明できる。

盲ろう者のコミュニケーション手段を説明できる。

平易な内容について、盲ろう者とコミュニケーションを取ることができる。

盲ろう者への移動支援を実践できる。

❖ ディプロマポリシーとの関連（評価の観点）

A：諸科学についての基礎的知識と理解 ◎

B：論理的・創造的思考力 ○

C：コミュニケーション能力 ◎

D：社会的倫理観・国際性 △

E：学校教育・教職の基礎理論と知識 △

F：子どもの成長・発達と教育方法 △

G：教科・教育課程に関する知識と技能 △

H：学校教育に関する様々な課題 △

I：他者との協働 ○

(◎：特に重視する ○：重視する △：評価対象 ー：評価対象としない)

❖ 授業概要

盲ろう者支援の実務経験のある教員により、具体的な支援方法をイメージできるよう、演習を主体にした授業を行う。

盲ろう者が抱える困難や盲ろう者の支援の特徴を理解し、盲ろう者の支援技術の基礎を身に付ける。

❖ 授業スケジュール

- 1-2：盲ろう通訳技術の基本（講義・演習）
- 3：盲ろう通訳技術の実際（講義・演習）
- 4-5：基本移動介助②（講義・演習）
- 6：通訳・介助員の心構えと倫理（講義）
- 7-9：通訳・介助実習①（演習）
- 10-11：通訳・介助員のあり方（演習）
- 12-14：通訳・介助実習②（演習）
- 15：通訳・介助員派遣事業と通訳・介助員の業務（講義）

❖ 授業時間外学修情報

授業時間外の学習課題を課す。

毎回の授業に60分の予習と復習が必要である。

❖ 成績評価基準（授業評価方法）及び関連するディプロマポリシー

盲ろう者への支援技術の習熟度（50点） A・B・C・I

レポート（50点） A・B・C

【簡易ルーブリック】

（盲ろう者への支援技術の習熟度）

高度な実践がすべての場面でできている（50点）>基本的な実践がすべての場面でできている（40点）>基本的な実践が多く場面できている（30点）>基本的な実践が半分程度の場面でできている（20点）>基本的な実践が多く場面できている（10点）>基本的な実践が全くできていない（0点）

（レポート）

深い考察ができている（50点）>考察ができている（30点）>考察が浅い（20点）>考察が的外れである（10点）>提出していない（0点）

聴覚障害児の心理特論／聴覚障害児の心理概論

担当教員	金澤貴之・中野聡子		
科目分野	【共同教育学部】特別支援教育分野 【特別支援教育特別専攻科 重複障害教育専攻】特別支援教育科目（一種免許状取得）	開講曜日・時限	後期・木 7-8
授業形式	講義	単位数	2

❖ 授業の目的

聴覚障害児の心理的発達に関する基礎的知識を学び、また障害と社会（環境）の相互作用の観点から、聴覚障害児・者の発達や社会における生きづらさについて理解を深める。

❖ 授業の到達目標

- 聴覚障害児及び聴覚障害重複児の心理発達に関する基本的な知見を理解する。
- ヒトの発達におけるさまざまな観点に立って、聴覚障害児／聴覚障害重複児の発達におけるアセスメントを行うための基礎を身につける。

❖ ディプロマポリシーとの関連（評価の観点）

- A：諸科学についての基礎的知識と理解 ○
 - B：論理的・創造的思考力 ○
 - C：コミュニケーション能力 ○
 - D：社会的倫理観・国際性 ー
 - E：学校教育・教職の基礎理論と知識 ー
 - F：子どもの成長・発達と教育方法 ◎
 - G：教科・教育課程に関する知識と技能 ー
 - H：学校教育に関する様々な課題 ー
 - I：他者との協働 ○
- (◎：特に重視する ○：重視する △：評価対象 ー：評価対象としない)

❖ 授業概要

聴覚障害児／聴覚障害重複児の心理的発達について、配布する資料や参考文献を用いて講義を行う。

❖ 授業スケジュール

1. 聴覚の生理と機能
2. 認知発達と学習（1）
3. 認知発達と学習（2）
4. 認知発達と学習（3）
5. 言語発達（1）音声言語
6. 言語発達（2）手話言語
7. 言語発達（3）家庭で始まる学習
8. 教科学習の基礎：リテラシー
9. 教科学習と指導
10. 社会性・情緒の発達
11. ろう文化とアイデンティティ形成
12. 聴覚障害児者のメンタルヘルス
13. 発達・心理アセスメント
14. 聴覚障害重複児の発達（1）発達の様相とアセスメント
15. 聴覚障害重複児の発達（2）指導法

❖ 授業時間外学修情報

授業資料を前日までに LMS にアップするので、必ず目を通しておくこと。

❖ 成績評価基準（授業評価方法）及び関連するディプロマポリシー

【授業には3分の2以上の出席を必要とする】

■出席の確認は毎回授業終了後に提出されたリアクションシートで行います。リアクションシートの提出期限は授業翌日の昼12：00です。

■学期末試験：100%（A, B, C, D, E, F, G, H, I）

聴覚障害児指導法特論

担当教員	木村素子・中野聡子		
科目分野	【共同教育学部】特別支援教育分野	開講曜日・時限	前期・木7-8
授業形式	講義・演習（対話・討論を含む）	単位数	2

❖ 授業の目的

本講義では、聞こえないことの生理的条件や言語文化状況を尊重した指導を授業者として展開する知識・技能を身に付けることを目指し、とくに、聞こえない子どもの視点からの授業作り改善の示唆やろう当事者の視点による研究知見を生かしながら、具体的な授業場面における課題に関するグループワークや単元計画の作成等を行う。

❖ 授業の到達目標

- ・聞こえないことの生理的条件や言語文化状況を尊重した指導について理解している。
- ・聞こえない子どもやろう当事者の視点を生かした授業作りの基礎について理解している。

❖ ディプロマポリシーとの関連（評価の観点）

- C：コミュニケーション能力 ○
 F：子どもの成長・発達と教育方法 ○
 G：教科・教育課程に関する知識と技能 ○
 H：学校教育に関する様々な課題 ○
 I：他者との協働 ◎

(◎：特に重視する ○：重視する △：評価対象 ー：評価対象としない)

❖ 授業概要

- ・事前に指定された課題資料を読解し、問いに沿ったメモを作成し、グループワークにおけるディスカッションに臨む。
- ・学習したことを踏まえて、仲間と協働しながら、グループワークを行う。
- ・ろう当事者である教員が、一部の授業を担当する。

❖ 授業スケジュール

1. オリエンテーション
2. 聴覚障害児に対する言語指導の重要性（講義）
3. 各発達段階における言語指導のあり方（講義）
4. 各発達段階における言語指導のあり方（グループワーク）
5. 教科学習の基盤を培う指導（講義）
6. 教科学習の基盤を培う指導（グループワーク）
7. 放課後等デイサービス「きらきら」での活動にむけたグループワーク 1
8. 放課後等デイサービス「きらきら」での活動にむけたグループワーク 2（中野先生ご助言）
9. 「ろう文化宣言（1995）」を読んでグループワーク（GW）
10. 新版「ろう文化」案内 第7章 「歴史的創造物としてのろうの生活文化」を読んで GW
11. 手話によるろう重複障害児の指導実践論文を読んで：GW
12. 指導案の作成 1：対象児理解と目標設定
13. 指導案の作成 2：活動内容の設定 1
14. 指導案の作成 3：活動内容の設定 2
15. 発表および講評
（* 2～6回は中野担当）

❖ 授業時間外学修情報

予習課題の遂行90分。

❖ 成績評価基準（授業評価方法）及び関連するディプロマポリシー

毎授業後のコメントシート（Google フォーム）・小テストとグループワークの取り組み状況70%を総合的に評価。

SDGs 総合演習：日本手話を活用した聴覚障害児者支援の実践

担当教員	中野聡子・二神麗子		
科目分野	【共同教育学部】forefront 科目	開講曜日・時限	前期・集中
授業形式	演習（対面授業） 外部講師の都合に応じてオンラインと なることがある。	単位数	2

❖ 授業の目的

聴覚障害児の豊かな言語をはぐくむ指導では、目的や内容に応じた言語やモードの使い分けや組み合わせと、聴覚障害児が深いレベルで理解できる伝え方や表現が重要な鍵となる。本講義では、教育／コミュニケーション支援場面において、聴覚障害児・者の年齢や認知・言語発達段階、言語運用力、社会言語文化的背景を考慮した日本手話使用の実践力を磨く。

❖ 授業の到達目標

- 指導目的・内容に適した日本手話、手指日本語、口話、音声、視覚資料の選択及び組み合わせができる。
- 概念や要点を正確かつわかりやすく伝える手話表現ができる。
- 年齢や認知・言語発達段階、言語運用力を考慮した手話表現を考えることができる。
- 日本手話と日本語の言語特性の違いや社会言語文化的背景の違いを考慮した手話表現とコミュニケーションができる。

❖ ディプロマポリシーとの関連（評価の観点）

- A：諸科学についての基礎的知識と理解 ー
- B：論理的・創造的思考力 ○
- C：コミュニケーション能力 ◎
- D：社会的倫理観・国際性 ー
- E：学校教育・教職の基礎理論と知識 ー
- F：子どもの成長・発達と教育方法 ○
- G：教科・教育課程に関する知識と技能 ◎
- H：学校教育に関する様々な課題 ○
- I：他者との協働 ー

(◎：特に重視する ○：重視する △：評価対象 ー：評価対象としない)

❖ 授業概要

授業スケジュールに従って、各回の授業で提示された課題について、手話表現の検討、模擬授業、手話通訳、ケース検討等を行う。当該分野における専門知識をもつ外部講師が授業を担当することもある。

❖ 授業スケジュール

■順序や内容は変更となることがある。

1. 日本手話を教育・支援で活用することの意義
2. 聴覚障害児者の教育・支援におけるソーシャルワーク（1）
3. 聴覚障害児者の教育・支援におけるソーシャルワーク（2）
4. 聴覚障害児者の教育・支援におけるソーシャルワーク（3）
5. 日本手話を活用したろう学校小学部の理科授業
6. 日本手話を活用したろう学校小学部の算数授業
7. 日本手話を活用したろう学校小学部の国語授業
8. 自立活動における手話の活用（1）
9. 自立活動における手話の活用（2）
10. 手話による絵本の読み聞かせ（1）
11. 手話による絵本の読み聞かせ（2）
12. 手話による絵本の読み聞かせ（3）
13. デマンド・コントロール・スキーマに基づいた対話型作業分析
14. 職業倫理に基づいた手話通訳実践（1）
15. 職業倫理に基づいた手話通訳（2）

❖ 授業時間外学修情報

■授業時間外で取り組む課題を提示することがあります。

■手話通訳の資格取得を目指す学生には希望に応じて、授業外の指導を行っています。詳細は主担当教員までお問い合わせください。

■聴覚障害児・者（ろう重複児・者を含む）とのコミュニケーションを持てるボランティアやイベント等への積極的な参加を推奨します。

❖ 成績評価基準（授業評価方法）及び関連するディプロマポリシー

【授業には3分の2以上の出席を必要とする】

■出席の確認は毎回授業終了後に提出されたリアクションシートで行います。リアクションシートの

提出期限は授業翌日の昼12：00です。

■授業への積極的参加（積極的な質問や発言、他の受講生の発表や講師とのやりとりからの学び、授業時間外における講師への質問、課題の提出回数、自主的な学習等）…80%（C, F, H）

■授業内における課題の内容における評価…20%（B, C, F, G, H）

全学部向け

手話サポーター養成プロジェクト室

「手話サポーター養成事業」を知っていますか？

語学として
手話を学んでみたい

手話を身につけて
将来の仕事に
活かしたい



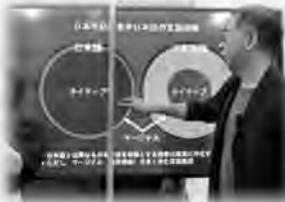
…という人なら誰でも受講可能です！

これまで、どこかで学んだり、なんとなくやってみたことがあった「日本手話」。しかし、「日本語」とは異なり、独立した言語であることは、知らなかったのではないのでしょうか。日本手話ネイティブのろう者の講師から、本当に「使える」日本手話を学んでみましょう。あなたのコミュニケーションの幅を広げてみませんか。

手話に触れてみたい人向け

手話とろう文化（前期木曜3・4限）

ろう者の言語である「日本手話」の実技指導を通して初歩レベルの会話を手話で表現できるようにするとともに、ろう者の考え方や行動様式を「ろう文化」という異文化理解の視点で捉えていくことで、身体状況、言語、文化の異なる者の多文化共生社会のあり方について見識を深めます。



実技では寸劇混じりで進みますので、楽しみながら手話を学ぶことができます。



手話を本格的に学びたい人向け

言語としての日本手話ⅠA（前期火曜1・2限）

言語としての日本手話ⅠB（前期水曜5・6限）

言語としての日本手話ⅡA（後期火曜1・2限）

言語としての日本手話ⅡB（後期水曜7・8限）

- ・「ⅠA」「ⅠB」は連続している演習のため併せて履修すること。
- ・「ⅡA」「ⅡB」は連続している演習のため併せて履修すること。

日本語とは異なる言語体系を持つ日本手話について、基本的な構文と文法を習得し、日常生活や社会生活全般の話題について日本手話でやりとりをする力を深めます。



少人数で学びます。課題もちょっと多いかも(笑) その分、みるみる上達していくのが分かります！

【問い合わせ先】日本財団手話サポーター養成プロジェクト室

(7号館B107) Email : signstaff@ml.gunma-u.ac.jp

公式LINE:



共同教育学部
1・2年生向け

手話サポーター養成プロジェクト室

「手話サポーター養成事業」関連講義の案内

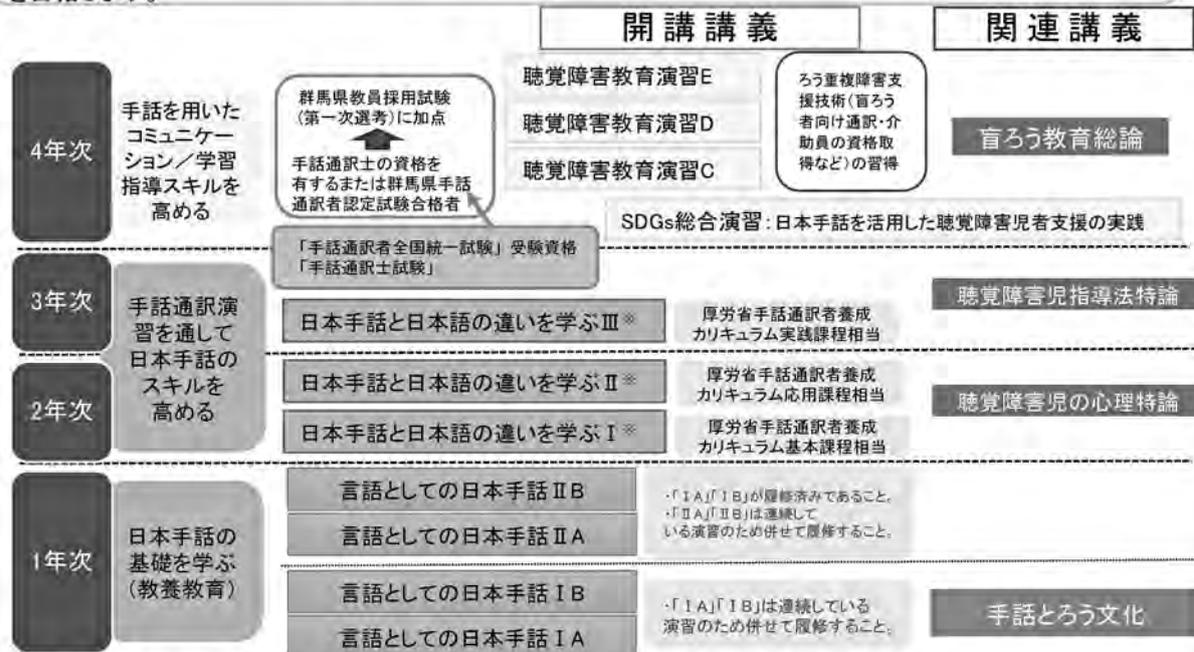
手話を習得し
将来の専門職に
活かしたい

聞こえない子どもに
手話で授業ができるために教師に
必要な「伝える力」を磨きたい！

ろう重複者や
盲ろう者の支援に
興味がある

…という人なら誰でも受講可能です！

○本事業のプログラムを通じて、1年次の日本手話の基礎を習得し、2～3年次では、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ます。その上で4年次に、ろう重複児・者(聴覚障害と他の障害を併せ有する児・者)を含め、手話をういたコミュニケーション支援/学習指導におけるスキル習得を目指します。



【注】※の講義は卒業単位となりますが、教員免許の単位には含まれません。

ろう重複児・者への支援について学びたい場合

聴覚障害と他の障害(知的障害、視覚障害など)を併せ有する児・者(ろう重複児・者)への支援を学ぶための課外活動があります。

- ①ろう重複児・者と交流する企画の運営・参加
- ②盲ろう者(聴覚障害と視覚障害を併せ有する人たち)の団体である「群馬盲ろう者つるの会」のイベント参加によるボランティア活動

「群馬盲ろう者つるの会」イベントボランティア活動(3回以上参加)をすることで、4年生にて盲ろう者向け通訳・介助員の資格取得などの講義を受講後に群馬県の盲ろう者向け通訳・介助員の資格が取得できます。

ろう重複者との交流企画

ろう重複者が集まる居場所づくりなどの実践を通してろう重複児・者への支援技術を学びます。



写真引用: <https://sites.google.com/a/gunma-u.ac.jp/kanazawalab/tomato>

(コロナ禍のため、ろう重複児・者と交流する企画運営・参加や「群馬盲ろう者つるの会」ボランティア活動等が難しい場合もあります)

【問い合わせ先】日本財団手話サポーター養成プロジェクト室

(7号館B107) Email : signstaff@ml.gunma-u.ac.jp

公式LINE:



共同教育学部特別支援教育専攻
3年生向け

手話サポーター養成プロジェクト室

「手話サポーター養成事業」関連講義の案内

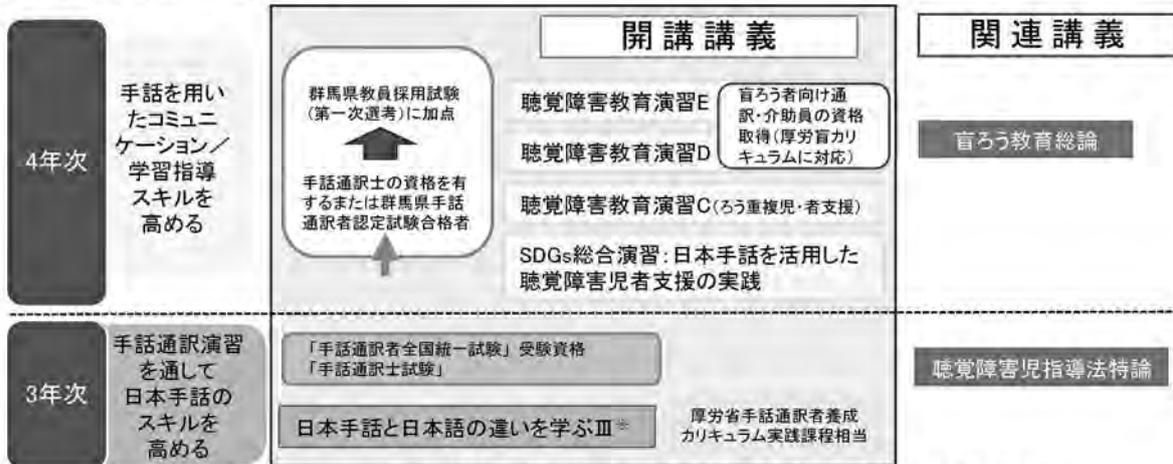
学校で求められる
手話の技術を磨きたい

手話で指導ができる/
手話通訳ができる
教員になりたい!

ろう重複児・者と
関わる専門職を
目指したい

…という人なら誰でも受講可能です!

本事業のプログラムを通じて、3年次では、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ます。その上で4年次に、ろう重複児者を含め、手話を用いたコミュニケーション支援/学習指導におけるスキル習得も目指します。



※の講義は卒業単位となりますが、教員免許の単位には含まれません。

4年生になったら...

■聴覚特別支援学校教員向けの手話技術を磨きたい!

「SDGs総合演習:日本手話を活用した聴覚障害児者支援の実践」



中野聡子先生 二神麗子先生 など

教育場面で使える、聴覚障害児・者の特性やニーズに即した手話コミュニケーションと手話通訳の技術を習得します!

■盲ろう者向け通訳・介助員の資格を取りたい!



- ・盲ろう者当事者と触手話でのコミュニケーション実習
- ・指字のコミュニケーション実習
- ・盲ろう児者の移動介助実習 など

前田晃秀先生
講義受講と、盲ろう者(聴覚障害と視覚障害を併せ有する人たち)の団体である「群馬盲ろう者つるの会」イベントボランティア活動(3回以上参加)をすることで、群馬県の盲ろう者向け通訳・介助員の資格が取得できます。

ろう重複児・者への支援について学びたい場合

- ・「聴覚障害教育演習C」…ろう重複児者をとりまく課題について学習
- ・聴覚障害と他の障害(知的障害、視覚障害など)を併せ有する「ろう重複児・者」への支援を学ぶための課外活動があります!

ろう重複児・者と交流する企画の運営・参加

ろう重複者との交流企画



ろう重複者が集まる居場所づくりなどの実践を通してろう重複児・者への支援技術を学びます。

写真引用: <https://sites.google.com/a/gunma-u.ac.jp/kanazawalab/tomato>

(コロナ禍のため、ろう重複児・者と交流する企画運営・参加や「群馬盲ろう者つるの会」ボランティア活動等が難しい場合もあります)

【問い合わせ先】日本財団手話サポーター養成プロジェクト室
(7号館B107) Email: signstaff@ml.gunma-u.ac.jp

公式LINE:



「手話サポーター養成事業」関連講義の案内

○本事業のプログラムを通じて、聴覚特別支援学校または特別支援学校教員として必要な手話技術を磨いたりろう重複（聴覚障害と他の障害を併せ持つ）児・者への支援技術を習得したりすることができます！

聴覚障害児童・生徒への教育ができる手話技術や伝える力を磨きたい

特別支援学校でろう重複児への教育ができる力を習得したい

触手話・指点字などを学んでみたい

盲ろう者向け通訳・介助員の資格を取りたい

…という人なら誰でも受講可能です！

例えば...聴覚特別支援学校教員向けの手話技術を磨きたい！

「SDGs総合演習：日本手話を活用した聴覚障害児者支援の実践」



中野聡子先生 などの講師陣

教育場面で使える、聴覚障害児・者の特性やニーズに即した手話コミュニケーションと手話通訳の技術を習得します！

*原則として読みとり通訳はつきません

例えば...ろう重複児・者への支援について学びたい！

聴覚障害教育演習C
その他、交流企画や施設見学も予定

ろう重複者との交流企画



ろう重複者が集まる居場所づくりなどの実践を通してろう重複児・者への支援技術を学びます。

写真引用：https://sites.google.com/a/gunma-u.ac.jp/kanazawalab/tomato

例えば...盲ろう者向け通訳・介助員の資格を取りたい！



前田晃秀先生

時期	講義名
前期集中	聴覚障害教育演習D
後期集中	聴覚障害教育演習E

集中講義形式となります。時間、教室の情報は掲示板などで確認してください。

受講生 盲ろう者



触手話（人の手に触れることで手話の形を認識する）

群馬盲ろう者つるの会イベントなどへの参加活動（3回以上参加：イベント・会議・作業に各1回以上）
・手話サポーター養成プロジェクト室からイベント情報が送られてきます

群馬県の盲ろう者向け通訳・介助員登録

・群馬盲ろう者の会つるの会理事長の名前で登録証がいただけます。（卒業後などに他の都道府県に移った場合は、その地域の盲ろう者向け通訳・介助員派遣事業団体にご相談した場合、引き続き登録ができる場合もあります）

受講生 盲ろう者



指点字（点字タイプライターのキーの配置をそのまま人の指に当てはめ、手と手で直接行う会話法）

（コロナ禍のため、ろう重複児・者と交流する企画運営・参加や「群馬盲ろう者つるの会」ボランティア活動等が難しい場合もあります）

【問い合わせ先】日本財団手話サポーター養成プロジェクト室

公式LINE:



（7号館B107） Email：signstaff@ml.gunma-u.ac.jp

2) 社会人を対象とした日本手話・手話通訳・ろう教育の授業の全国的展開

(1) 日本手話実践力育成プログラム（履修証明プログラム）

2023年度から、日本手話・手話通訳教育の全国展開として、日本手話実践力育成プログラム（履修証明プログラム）を開始した。本プログラムは、学校教育法の規定に基づき、大学の特別の課程として、社会人等を対象に教育を実施する履修証明制度を活用している。履修証明プログラムとして、厚生労働省の手話奉仕員・手話通訳者養成カリキュラムを実施するのは、全国で初めてのケースとなる。また、本プログラムは、文部科学省職業実践力育成プログラム（BP）の認定を受けており、ベーシックコースについては厚生労働省が定める教育訓練給付制度「専門実践教育訓練」の指定講座として認定されている。

本プログラムでは、正課の授業として実施している、「言語としての日本手話ⅠA／ⅠB／ⅡA／ⅡB」「日本手話と日本語の違いを学ぶⅠ／Ⅱ／Ⅲ」の7つの授業をもとにしており、厚生労働省の手話奉仕員・手話通訳者養成カリキュラムに準じている。手話奉仕員の資格が取得できるベーシックコースは120時間のオンライン演習授業と10時間のオンデマンド授業、手話通訳者全国統一試験の受験資格が得られるアドバンスコースは90時間のオンライン授業と30時間のオンデマンド授業で構成されている。

2023年度は、ベーシックコース38名（定員30名）、アドバンスコース12名（定員10名）を受け入れた。受講生の居住地は、北海道から沖縄まで全国に点在している。ベーシックコースでは、特別支援学校の教員、医療職、心理職、福祉職、手話通訳学習者、ろう児を持つ親など、受講者の背景と動機はさまざまである。アドバンスコースは、手話通訳の資格取得を目指す者の受講が多い。

手話サポーター養成プロジェクト室独自のLMS「遠隔手話教育システム」を利用して、課題の提出や予習・復習がしやすく、授業に参加するための準備が大変ではあるものの、授業でのグループワークの楽しさや講師の丁寧なサポートもあって、学びに対する満足度は全般的に高かった。

講座名	受講者	修了者
ベーシックコース	38名	26名
アドバンスコース	12名	11名

○日本手話実践力育成プログラムのフライヤー



Supported by  THE NIPPON FOUNDATION

教育プログラムの概要

	ベーシックコース	アドバンスコース
講義	日本手話講座Ⅰ「言語としての日本手話ⅠA・ⅠB」60時間 日本手話講座Ⅱ「言語としての日本手話ⅡA・ⅡB」60時間	手話通訳講座Ⅰ「日本手話と日本語の違いを学ぶⅠ」30時間 手話通訳講座Ⅱ「日本手話と日本語の違いを学ぶⅡ」30時間 手話通訳講座Ⅲ「日本手話と日本語の違いを学ぶⅢ」30時間
定員	30名	10名
受講料	120,000 円 (60,000 円 × 2科目) オンライン受講に関わる機材、通信料、また教科書等の費用は受講者のご負担となります。	90,000 円 (30,000 円 × 3科目)

教育訓練 給付制度

本プログラムのベーシックコースは、厚生労働省が定める教育訓練給付制度「専門実践教育訓練」の指定講座として認定されています。教育訓練給付制度とは、一定の受給要件を満たす方が、厚生労働大臣の指定を受けた教育訓練を受講・修了した場合に、その費用の一部が教育訓練給付金として支給される制度です。詳細は厚生労働省のホームページをご参照ください。
教育訓練給付金の受給要件や支給申請手続きについては、お住いの地域を管轄するハローワークにお問い合わせください（本学ではお答えできません）。

受講資格

以下の条件をすべて満たしている者とします。

- 大学卒業または群馬大学共同教育学部において「大学を卒業した者と同等以上の学力がある」と認められた者
- アドバンスコースについては、日常会話レベルの手話コミュニケーション能力を持つ者
- 群馬大学共同教育学部が行う本プログラムの選抜試験に合格した者



履修証明制度とは

履修証明制度は、学校教育法の規定に基づき、大学の特別の課程として、社会人等を対象に大学の教育研究資源を活用し、学習の機会を提供するもので、人材養成の目的に応じて必要な講習又は授業科目を体系的に編成した教育プログラムです。

本プログラムは、「群馬大学における特別の課程に関する規則」第1条2の定める「群馬大学が編成する特別の課程として履修証明を行うプログラム」として認定されています。修了者には法に基づく履修証明書が交付されます。

教育プログラムの特徴

ろう児・者が、手話を母語 / 第一言語として獲得し、手話で教育を受け、手話であらゆる社会的サービスにアクセスできるようにするには、高度な手話コミュニケーション力を持った支援人材が欠かせません。

本プログラムでは、厚生労働省手話奉仕員・手話通訳者養成カリキュラムの基準を満たした授業を、夜間・休日にリアルタイム双方向のオンライン形態で開講することで、社会人の方々が、手話及び手話通訳のスキルの習得を目指せるようにします。

2年半だけで

厚生労働省手話奉仕員・手話通訳者養成カリキュラムの基準を満たした講座を、各地方自治体で開催している養成講座では最低でも4～5年かかるところを、2年半で全課程修了できます。

資格取得へ

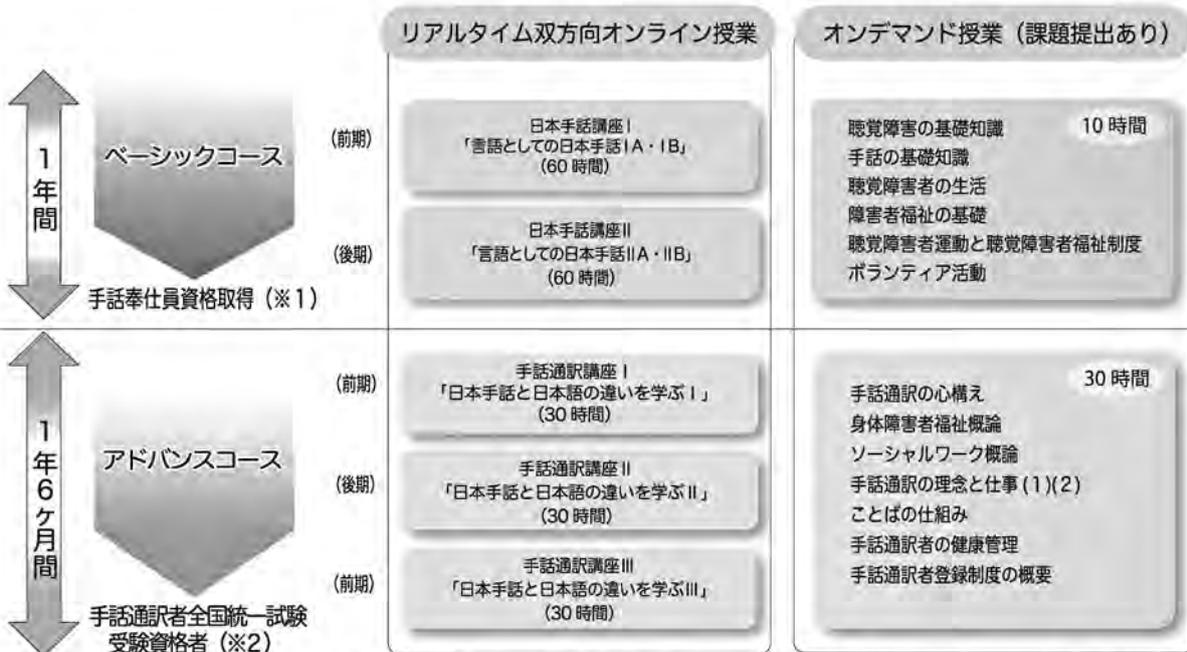
手話奉仕員または各都道府県の登録手話通訳者、手話通訳士といった資格取得への道が拓けます。

仕事も勉強も

全プログラムを夜間または休日にオンラインで開講しますので、お仕事を辞めずに学ぶことができます。

着実なスキルアップへ

第二言語習得理論・外国語教授法・通訳理論に基づいて開発された学習方法・指導により、手話・手話通訳スキルをしっかりと身につけて、着実なキャリアアップやスキルアップにつなげることができます。



※1 手話奉仕員養成課程を修了したあと、市町村で認定を受けて手話奉仕員資格を取得する手続きが必要です。手話奉仕員資格を運用していない場合であっても、一般的には都道府県で実施する手話通訳者養成講座の受講資格が得られます。お住まいの地域の自治体にお問い合わせください。

※2 アドバンスコースを修了することで、各都道府県登録手話通訳者認定試験（手話通訳者全国統一試験を含む場合もあり）の受験要件を満たします。お住まいの地域の自治体にお問い合わせください。

プログラムの到達目標

ベーシックコース

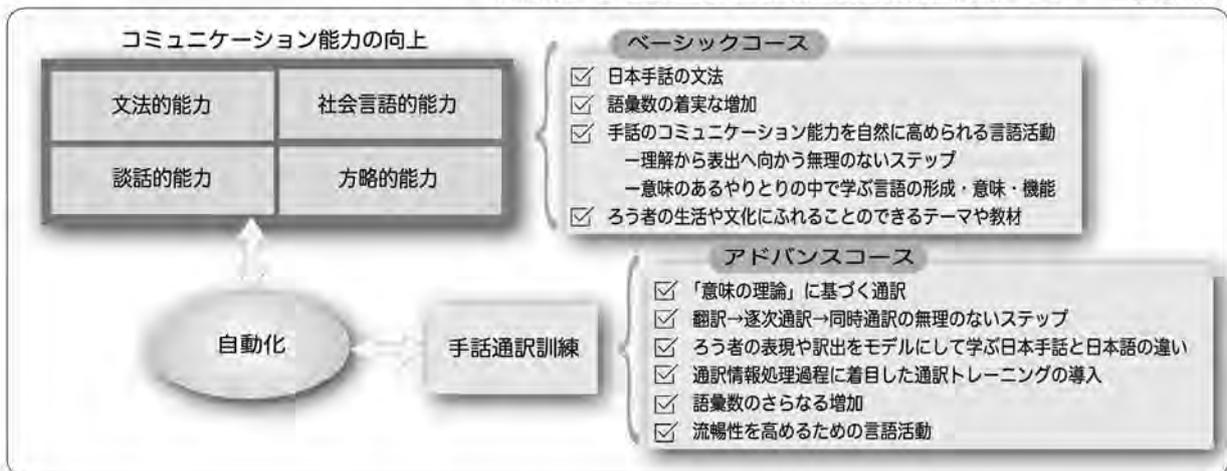
- 日本手話の基本的な文法を身につける。
- 日常会話レベルの話題について手話でやりとりができる。
- 聴覚障害者の生活及び関連する福祉制度について知識を深める。

アドバンスコース

- 抽象的なことを含む幅広い話題について手話でやりとりができる。
- 聴覚障害に関わる支援者としての役割と責務について認識を深める。
- ろう者の教育・福祉・生活に関わる相談、医療、文化活動等の場面におけるやりとりを、日本語と日本手話の言語的な違いをふまえて手話通訳することができる。

授業の特色

群馬大学の日本語・手話通訳養成に関する授業の詳細はこちら→



第二言語習得理論・外国語教授法・通訳理論の知見やノウハウを取り入れた本格的な指導

「ろう者から学ぶ」を中心に据えた指導・教材

少人数でのきめ細かい指導

反転学習（毎回の宿題）による理解・習得の下地づくり

授業時間外に取り組める語彙、文法、通訳学習等の豊富なオンライン教材

宿題の問題文動画と解答用紙

各文に対してA-Eの日本語のうち、一つだけ適切な○をつけて下さい。

	A	トマトが健康に良いとT
	B	TV をみていたら、トマ
1	C	TVでトマトのおいしさ
	D	トマトが健康に良いとTVで言っていたので、



オンライン授業の様子



受講生の声

M.M さん (ベーシックコース)

偶然、群馬大学の手話教育の理念を知り「私がしているのは単なる単語の羅列だ」と気づき、基礎から学びたくて受講を決めました。講師はすべてろう者の先生で、ほぼ手話と最低限のチャットのみ形態がかえって集中力を高めます。毎週の課題が次の講義内容に組み込まれ、文脈の中で理解できるように工夫されており、間違えやすいポイント等を次の講義でフィードバックして下さるのも非常に分かりやすい。先生方がこちらの未熟さに過大の配慮をされない点も素晴らしく、こちらの学びが広がる。とにかく、随所で工夫を感じます。オンラインのため講義動画を自分のペースで予習・復習に活用できるのも大きな魅力。毎週の学びで、日本手話は確かに日本語とは別体系の一つの言語なのだという実感が深まっています。

S.N さん (ベーシックコース)

週に2回の授業の実時間の他にも、単語課題、各レッスンの準備(プリント準備や資料読み込み、動画視聴など)で盛りだくさん。兎にも角にも手話を見続けることで先生方の手話が何となくわかるようになり、全員ミュート(稀に音声通訳あり)のレッスンにも慣れ、今では無音と文字のレッスンが心地よく感じられるほど。2回目か3回目の授業で「日本語のリズムにひきずられないように」と指摘された時には、「これぞ手話講座!!」と興奮してしまった。そういうことを教えてほしかったのです!1人で12人くらいの受講生をみて、表出や読み取りのポイントを手話と日本語とで(殆ど時差ナシで)わかりやすく説明して下さる先生方は、本当にスキルが高く、素晴らしいと思います。

M.N さん (アドバンスコース)

手話のスキルアップと、資格取得に向けた学習のために受講しました。社会人の手話学習者にとって、日本手話について体系的に指導を受けられる機会は貴重だと思います。専門家であるろう者の講師から、丁寧でわかりやすい講義を受けられるのが魅力で、毎回楽しく学習しています。

過去に受けた対面の講座等では、手話の読み取りに必死で、内容の理解が不十分になってしまうことがありました。本プログラムでは、オンラインでスムーズにやり取りできる利便さはもちろん、事前課題・授業・振り返り、オンデマンド教材といった学習の機会が充実していて、高度な内容も見直して理解できるという点でもメリットがあります。仕事や家庭と両立しながら、スキルアップしたい人にとってもお勧めです!



群馬大学共同教育学部入学試験係 (履修証明プログラム担当)

〒371-8510 群馬県前橋市荒牧町4丁目2番地 (荒牧キャンパス)
T E L : 027-220-7221, 7225
F A X : 027-220-7240
メー ル : recurrent@jimu.gunma-u.ac.jp
受付時間: 平日(月~金) 9:00~17:00 (土・日・祝日を除く)

(2) 群馬大学公開講座

2021・2022年度に実施してきた公開講座をオンデマンド形態中心に切り替え、新しいコンテンツを増やして実施した。

日本手話・手話通訳教育に関する講座では、教養教育で入門向けとして開講している「手話とろう文化」を、「オンライン授業で学ぶ手話とろう文化」「オンデマンド教材で学ぶ手話とろう文化」とし、「言語としての日本手話 IA / IB」の文法指導を発展させた参照文法教材「日本手話の文法を学ぶ」の3つを開講した。「地方では、手話奉仕員養成講座・手話通訳者養成講座以外に学びの機会がない」「第2言語として日本手話を教わる場がない」「手話通訳者養成講座を修了したものの、手話通訳者全国統一試験・手話通訳士資格試験に合格できない」「手話通訳者として活動しているが、日本手話に対する理解不足から十分な通訳ができていないと感じる」といった理由が、本プロジェクトが展開する公開講座の受講につながっていることが多く、「高等教育機関で日本手話・手話通訳教育を理論的に学べる」「スキルアップにつながる学習の仕方がわかるようになる」といった期待が寄せられていた。

また、ろう教育に関する講座は、免許法認定通信教育の授業の一部を取り出して、公開講座とし、聴覚障害児者に関わる現場で職業実践力を高めるための学びを提供することができた。

これらは、手話サポーター養成プロジェクト室独自のLMS「遠隔手話教育システム」によって運用された。講義動画視聴後に理解度を確認する問題にトライして、回答の解説文を読むことができる、必要に応じて質問をすることができるなど、一方向ではない学びができるとの声が多かった。

講座名		開催期間	受講者
手話とろう文化	オンライン	5月1日(木)～7月6日(木) 毎週木曜日 計9回	95名
	オンデマンド	9月1日(金)～3月15日(金)	212名
日本手話の文法を学ぶ		9月1日(金)～3月15日(金)	378名
聴覚障害児の理解		6月1日(木)～3月15日(金)	39名
聴覚障害児の教育課程・指導法		6月1日(木)～3月15日(金)	31名
ろう重複障害児・者の教育と支援		6月1日(木)～3月15日(金)	37名

群馬大学手話サポーター養成プロジェクト室
2023年度
公開講座のご案内

公開講座は大きく変わります！

- 受講申込みは、群馬大学の公開講座専用HPから行ってください。
- 配信形態の性質上、修了証明書の発行はできません。
- 学生はすべて無料で受講できます。



Supported by

THE NIPPON
FOUNDATION





オンライン編

オンライン授業で学ぶ手話とろう文化

本講義は、聴者教員とろう者教員がペアで行います。日本手話の基本的な文法や用法は、手話を独学で勉強していた金森君と、ろう者の下山さんの出会いから始まる寸劇を見ながら楽しく学んでいきます。「ろう文化」に関する講義では、なぜ言語が異なると文化も異なってくるのかという本質にふみこんでいきます。手話に関心のある方ならどなたでも大歓迎です！

受付期間 **2023年**
3月6日(月)～4月24日(月)

講習料 **7,200円**

定員 **100名(先着順)**

講師 **金澤貴之・下島恭子**

※授業後、1週間限定で見逃し配信あり

日程		講義名	講義内容
事前学習動画		二人の出会い	・あいさつ ・自己紹介 ・手話の基本知識
第1回	5/11(木)	10:20 ～ 11:50	相手のことを知ろう
第2回	5/18(木)		相手のことをもっと知ろう
第3回	5/25(木)		デートに誘われる…?
第4回	6/1(木)		友達を紹介しよう
第5回	6/8(木)		過去のことを話そう
第6回	6/15(木)		未来の夢を語り合おう 1
第7回	6/22(木)		未来の夢を語り合おう 2
第8回	6/29(木)		想いを伝えよう
第9回	7/6(木)		キャンプを楽しもう



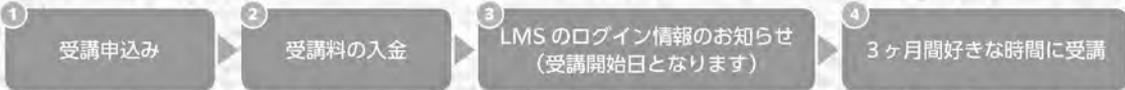


オンデマンド編

オンデマンド公開講座の特徴

- ・自分の都合の良い時間に学習できます。 ・受講開始から3ヶ月間視聴可能です。
- ・音声通訳・手話通訳・文字通訳がついています。
- ・使いやすいe-ラーニング用システム(LMS)にログインするだけで受講できます。

手続きの流れ



オンデマンド教材で学ぶ手話とろう文化

本講義は、「オンラインで学ぶ手話とろう文化」の授業収録映像をオンデマンド教材としたeラーニングです。

公開講座
「手話とろう文化」の
ダイジェスト版は
こちら



2023年
受付期間 3月6日(月)～11月30日(木)
2023年 2024年
開講期間 9月1日(金)～3月15日(金)
講習料 7,200円

日本手話の文法を学ぶ

本格的に学ぶ機会がなかなかない日本手話の文法。本講義は、日本手話の基本的な文法について、わかりやすい動画解説を視聴したあと、文法問題に取り組むeラーニングです。手話通訳者を目指す方、現役手話通訳者で日本手話の通訳技術を高めたい方、手話教師、聴覚障害児・者の教育及び支援に関わる方にお勧めの講座です。

公開講座
「日本手話の
文法を学ぶ」の
ダイジェスト版は
こちら



2023年
受付期間 3月6日(月)～11月30日(木)
2023年 2024年
開講期間 9月1日(金)～3月15日(金)
講習料 8,200円

学習する文法項目の例

モダリティ	テンスとアスペクト	文末の指さし
文末コメント	動詞連続構文	空間の利用
RS 表現	関係節と補文構造	接続表現
否定表現	使役文	CL 表現

逆接構文

「少ししか食べていないのに、まった」

目まがたく、大きく出す

/タベル スクナイ フトル /

「～なのに」「～だが」等の逆接の接続表現にあたる部分

前後(句)末の手の表現が終わる少し前のタイミングから

①顔を後方に引く

②大きなうなずきを演出する

逆接の接続を受け止める部分(学習者の結果)

後続文(句)末の語と関係に目を見開く

/タベル スクナイ ※顔を後方に引く大きなうなずき(少ししか食べていないのに)

オンデマンド教材で学ぼう教育

「聴覚障害児の理解」「聴覚障害児の教育課程・指導法」「ろう重複障害児・者の教育と支援」の3つの講座を用意しました。1つの講座には3つの講義が収録されています。特別支援学校教員、特別支援教育を専攻する学生、ソーシャルワーカー、社会福祉施設職員等の方にお勧めの講座です（※）。各講義には学んだことをもとに取り組み課題がついています。

※「聴覚障害児の教育課程・指導法」は、特別支援教育関係者を主な対象としています。

2023年
受付期間 **3月6日(月)～11月30日(木)**

2023年 2024年
開講期間 **6月1日(木)～3月15日(金)**

講習料 **1講座につき5,200円**

講座名	講義内容	講師
聴覚障害児の理解	「聴覚障害」がもたらす困難さ	金澤貴之
	聴覚障害児の言葉・社会・文化	金澤貴之
	聴覚障害児の認知発達と学習	中野聡子
聴覚障害児の教育課程・指導法	聴覚障害児教育で求められる「専門性」	金澤貴之
	聴覚特別支援学校の教育課程	木村素子
	各発達段階における言語指導のあり方	中野聡子
ろう重複障害児・者の教育と支援	ろう重複障害者のコミュニケーション支援	金澤貴之
	ろう重複障害児の発達評価と手話言語発達	中野聡子
	ソーシャルワークの役割	二神麗子



群馬大学 手話サポーター養成プロジェクト室

TEL………… 027-220-7157 FAX…………027-220-7390

E-mail …… SLSDP@jimu.gunma-u.ac.jp

HP ………… <https://sign.hess.gunma-u.ac.jp/>

HPは
こちらから



オンライン授業で学ぶ手話とろう文化

1. 実施の詳細

講座概要

聴覚に障害のある人たちの中には、日本手話という独自の言語を身につけ、独自の文化を築き上げている「ろう者」と呼ばれる人たちがいます。本講義では、聴者教員とろう者教員のペア授業により、手話の基本的な文法や用法と、「ろう文化」について、初心者向けに解説します。「ろう文化」については、なぜ言語が異なると文化も異なってくるのかといった本質にも踏み込んでいきます。手話学習は原則的に音声なしで、寸劇を交えて行います。手話を独学で勉強していた金森君と、ろう者の下山さんの出会いから、ドラマは始まります。皆さんも、金森君になったつもりで手話を学んでいきましょう！

ろう者教員による日本手話の文法解説には、音声通訳を用意しますので、手話初心者の方もご安心ください。聴者教員による「ろう文化」についての解説には、手話通訳を用意しますので、ろうの方もぜひご参加ください。

講座は全9回ですが、初回開始の前に、手話学習（解説含む）の講義3回分のダイジェスト版の動画を事前学習用に提供します。予習用にお役立ていただき、講義開始当日まで楽しみにお待ちください。

手話に関心のある方ならどなたでも参加できます。学生は無料です。

Zoomによるオンライン授業ですが、授業後1週間限定でオンデマンド受講も可能です。

「オンデマンド教材で学ぶ手話とろう文化」とは同一の内容です。どちらかをお選びください。

実施責任者：共同教育学部特別支援教育講座 教授 金澤貴之

日 程		講 義 内 容	講 師
事前学習動画		【二人の出会い】 ・ろう者流の「声かけ」、あいさつ、自己紹介 ・手話の基本文型、話題化、文末うなずき	共同教育学部 特別支援教育講座 教授・金澤貴之 助教・下島恭子
第1日	5月11日（木） 10：20～11：50	【相手のことを知るう】 ・Yes/No 表現、Yes/No 疑問文	

日 程		講 義 内 容	講 師
第2日	5月18日(木) 10:20~11:50	【相手のことをもっと知ろう】 ・WH 疑問文 ・数・名詞の語形変化	共同教育学部 特別支援教育講座 教授・金澤貴之 助教・下島恭子
第3日	5月25日(木) 10:20~11:50	【デートに誘う…?】 ・空間を使った文法 ・CL 表現	
第4日	6月1日(木) 10:20~11:50	【友達を紹介しよう】 ・動詞の種類、文末コピー	
第5日	6月8日(木) 10:20~11:50	【過去の思い出、未来の夢を語り合おう】 ・テンスとアスペクト	
第6日	6月15日(木) 10:20~11:50	【感情や気持ちを伝えよう】 ・モダリティ	
第7日	6月22日(木) 10:20~11:50	【旅行の計画を立てよう】 ・否定表現	
第8日	6月29日(木) 10:20~11:50	【旅行を楽しもう(前半)】 ・順接、逆接、条件節	
第9日	7月6日(木) 10:20~11:50	【旅行を楽しもう(後半)】 ・手話独特の構文いろいろ ・WH 分裂文 ・文末コメント ・動詞連続構文 ・RS 表現	

2. 受講者の感想(抜粋)

- ・地域の登録通訳目指して勉強している現在、スキットを見て手話文法を思い出し、講義を聞いて講習内容の理解を深める事ができました。ろう文化が解ってるようで、解っていなかったと、改めて痛感しました。文化を理解する事は、とても大切な事なので、忘れない為にも、毎年を受講を希望しております。ありがとうございました。
- ・地元の奉仕員養成講座では聞けないような、言語とろう文化の講座を受講でき、大変に有意義な時間となりました。
- ・手話や手話文化と出会ってまだ1年経っていないのですが、さまざまに沸き起こる疑問が、講義や実技やそれについて考えていく中で氷解していきました。「何のために手話をやろうとしているのか」という自分自身に対する問いにも答えが見えてきた気がします。ありがとうございました。

オンデマンド教材で学ぶ手話とろう文化

1. 実施の詳細

講座概要

聴覚に障害のある人たちの中には、日本手話という独自の言語を身につけ、独自の文化を築き上げている「ろう者」と呼ばれる人たちがいます。本講義では、聴者教員とろう者教員のペア授業により、手話の基本的な文法や用法と、「ろう文化」について、初心者向けに解説します。「ろう文化」については、なぜ言語が異なると文化も異なってくるのかといった本質にも踏み込んでいきます。手話学習は原則的に音声なしで、寸劇を交えて行います。手話を独学で勉強していた金森君と、ろう者の下山さんの出会いから、ドラマは始まります。皆さんも、金森君になったつもりで手話を学んでいきましょう！

本講義は、「オンラインで学ぶ手話とろう文化」の授業収録映像をオンデマンド教材としたeラーニングです。受講申込みは9月～11月の随時受付。受講期間は3ヶ月ありますので、ご自身のお仕事等の都合に合わせて学習に取り組んでいただけます。各回にリアクションシートが添付されていますので、講義の内容について質問をすることもできます。

手話に関心のある方ならどなたでも参加できます。学生は無料です。

動画教材には手話通訳がついています。

「オンライン授業で学ぶ手話とろう文化」と同一の内容です。どちらかをお選びください。

実施責任者：共同教育学部特別支援教育講座 教授 金澤貴之

日 程	講 義 内 容	講 師
事前学習動画	【二人の出会い】 ・ろう者流の「声かけ」、あいさつ、自己紹介 ・手話の基本文型、話題化、文末うなずき	共同教育学部 特別支援教育講座 教授・金澤貴之 助教・下島恭子
第1日	【相手のことを知ろう】 ・Yes/No 表現、Yes/No 疑問文	
第2日	【相手のことをもっと知ろう】 ・WH 疑問文 ・数・名詞の語形変化	

日 程	講 義 内 容	講 師
第3日	【デートに誘う…?】 ・空間を使った文法 ・CL表現	共同教育学部 特別支援教育講座 教授・金澤貴之 助教・下島恭子
第4日	【友達を紹介しよう】 ・動詞の種類、文末コピー	
第5日	【過去の思い出、未来の夢を語り合おう】 ・テンスとアスペクト	
第6日	【感情や気持ちを伝えよう】 ・モダリティ	
第7日	【旅行の計画を立てよう】 ・否定表現	
第8日	【旅行を楽しもう（前半）】 ・順接、逆接、条件節	
第9日	【旅行を楽しもう（後半）】 ・手話独特の構文いろいろ ・WH 分裂文 ・文末コメント ・動詞連続構文 ・RS 表現	

2. 受講者の感想（抜粋）

- ・ストーリー形式の実技で楽しみながら学習ができました。また、ろうの文化を知った上で勉強すると理解できる部分が多く理論、実技を学ぶことができる講義内容で良かったです。
- ・ろう文化についてわかりやすく解説いただきありがとうございました。特に手話言語、そしてアイデンティティの話は、私自身が海外で単身暮らした経験があり、その時の経験と重なるものがありました。マイノリティとして生きる経験をしないとわからない感覚だと思いました。そして最近まで高等教育機関で障害学生支援のお仕事をしていたこともあり、手話通訳については違う言語（手話言語と日本語）を通訳するという認識や感覚がかつてはあったらろうか……？と過去の自分の仕事の振り返りもできました。大変勉強になりました。ありがとうございました。

日本手話の文法を学ぶ

1. 実施の詳細

講座概要

本格的に学ぶ機会がなかなかない日本手話の文法。本講義は、日本手話の基本的な文法について、わかりやすい動画解説を視聴したあと、文法問題に取り組むeラーニングです。受講申込みは、9月～11月の随時受付。受講期間は3ヶ月ありますので、ご自身のお仕事等の都合に合わせて学習に取り組んでいただけます。手話通訳者を目指す方、現役手話通訳者で日本手話の通訳技術を高めたい方、手話教師、聴覚障害児・者の教育及び支援に関わる方にお勧めの講義です。学生は無料となります。

実施責任者：共同教育学部特別支援教育講座 教授 金澤貴之

日 程	講 義 内 容	講 師
9月1日(金)～11月30日(木) 随時受付 eラーニングシステム登録後3ヶ月間受講可能	【コンテンツの文法項目】 手話のしくみ、アル・イル、指差し、代名詞と所有格、数字を含む手話、話題化と焦点化、yes-no疑問文、wh疑問文、wh分裂文、否定表現、可能動詞、命令文、程度を表す表現、名詞と動詞の違い、動詞の語形変化、文末の指さし、受け身の表現、テンスとアスペクト、空間の利用、モダリティ、動詞連続構文、接続表現、文末コメント、関係節と補文構造、CL表現、RS表現、使役文	共同教育学部 特別支援教育講座 准教授・中野聡子 助教・下島恭子

2. 受講者の感想（抜粋）

- ・日本手話の文法に関する講座は毎年開催してほしい。例え内容が同じでも、年に一度しっかり文法を確認する機会に利用したい。特に事後課題は効果的だと感じた。
- ・日本手話の規則性をきちんと学ぶのは初めてでした。ろう者から見て学ぶことに日本語話者としての限界を感じていたので、良い学びになりました。何度も見返したいと思います。
- ・手話通訳者として活動しています。通訳になってしまうと、なかなか基本的な学習をする場がなく、この講座は大変勉強になりました。ありがとうございました。配布された資料も、参考になりました。来年度以降、開講される講座も期待しております。また受講できる事を楽しみにしております。

ます。

- NM 表現の文法について詳しく解説されており、講習会では NM 表現についてここまで詳しくは教えてもらえないので勉強になりました。

聴覚障害児の理解

1. 実施の詳細

講座概要

聴覚障害児者の教育・支援に関わる方が、聴覚障害について基礎的な理解を深められるように3つの講義を厳選しています。本講義は、eラーニングの形態で実施します。eラーニングは、講義の動画と学習を深められるような課題や質問を行うことができるリアクションシートがセットになっています（リアクションシートの提出は任意）。受講申込みは、6月～11月の随時受付。受講期間は3ヶ月ありますので、ご自身のお仕事等の都合に合わせて学習に取り組んでいただけます。

※特別支援学校教員、特別支援教育を専攻する学生、ソーシャルワーカー、社会福祉施設職員等が主な対象となります。学生は無料です。

※講義動画は、音声または手話に字幕がついています。

実施責任者：共同教育学部特別支援教育講座 教授 金澤貴之

日 程	講 義 内 容	講 師
6月1日(木)～11月30日(木) 随時受付 eラーニングシステム登録後3ヶ月間受講可能	第1回：「聴覚障害」がもたらす困難さ	共同教育学部 特別支援教育講座 教授・金澤貴之
	第2回：聴覚障害児者の言葉・社会・文化	
	第3回：聴覚障害児の認知発達と学習	共同教育学部 特別支援教育講座 准教授・中野聡子

2. 受講者の感想（抜粋）

- ・自分の中で、聴覚障害に関する理解が進んだように感じます。ありがとうございました。
- ・手話初心者で、数少ない単語しかまた分からない状態です。手話サークルでは教えてもらえないような聴者とろう者の捉え方の違いや、聴覚障害によりどのような困り事が生じやすいかなど、疑問に思っていたことを学ぶことができました。

聴覚障害児の教育課程・指導法

1. 実施の詳細

講座概要

聴覚障害児者の教育や支援に関わる方が、聴覚障害の教育課程及び指導法について知識を深められるように3つの講義を厳選しています。本講義は、eラーニングの形態で実施します。eラーニングは、講義の動画と学習を深められるような課題や質問を行うことができるリアクシオンシートがセットになっています（リアクシオンシートの提出は任意）。受講申込みは、6月～11月の随時受付。受講期間は3ヶ月ありますので、ご自身のお仕事等の都合に合わせて学習に取り組んでいただけます。

※特別支援学校教員、特別支援教育を専攻とする学生等が主な対象となります。学生は無料です。

※講義動画は、音声または手話に字幕がついています。

実施責任者：共同教育学部特別支援教育講座 教授 金澤貴之

日 程	講 義 内 容	講 師
6月1日(木)～11月30日(木) 随時受付 eラーニングシステム登録後3ヶ月間受講可能	第1回：聴覚障害児教育で求められる「専門性」	共同教育学部 特別支援教育講座 教授・金澤貴之
	第2回：特別支援学校の教育課程	共同教育学部 特別支援教育講座 准教授・木村素子
	第3回：各発達段階における言語指導のあり方	共同教育学部 特別支援教育講座 准教授・中野聡子

2. 受講者の感想（抜粋）

- ・聾教育についての情報に特化した講座を準備していただき、大変うれしく思います。

ろう重複障害児・者の教育と支援

1. 実施の詳細

講座概要

聴覚障害児者の教育・支援に関わる方が、ろう重複障害児・者の教育と支援について知識を深められるように3つの講義を厳選しています。本講義は、eラーニングの形態で実施します。eラーニングは、講義の動画と学習を深められるような課題や質問を行うことができるリアクションシートがセットになっています（リアクションシートの提出は任意）。受講申込みは、6月～11月の随時受付。受講期間は3ヶ月ありますので、ご自身のお仕事等の都合に合わせて学習に取り組んでいただけます。

※特別支援学校教員、特別支援教育を専攻する学生、ソーシャルワーカー、社会福祉施設職員等が主な対象となります。学生は無料です。

※講義動画は、音声または手話に字幕がついています。

実施責任者：共同教育学部特別支援教育講座 教授 金澤貴之

日 程	講 義 内 容	講 師
6月1日(木)～11月30日(木) 随時受付 eラーニングシステム登録後3ヶ月間受講可能	第1回：ろう重複障害者のコミュニケーション支援	共同教育学部 特別支援教育講座 教授・金澤貴之
	第2回：ろう重複障害児の発達評価と手話言語発達	共同教育学部 特別支援教育講座 准教授・中野聡子
	第3回：ソーシャルワークの役割	共同教育学部 特別支援教育講座 客員講師・二神麗子

2. 受講者の感想（抜粋）

- ・言葉の概念や言葉を確実に伝える方法を具体的にトレーニングすることで現場に落とし込むことができると思いました。

(3) 免許法認定通信教育

本免許法認定通信教育は、特別支援学校教員免許状を取得するために必要な単位を習得させ、併せてその資質の保持と向上を図るために実施するものである。

特別支援学校教諭二種免許状（聴覚障害者）を有している者を対象として、一種免許状を取得するための3つの科目「聴覚障害児の心理・生理及び病理」「聴覚障害児の教育課程と指導法」「聴覚と他の障害を併せ持つ重複障害児の教育」を開講した。

講師陣・内容は2022年度とほぼ同様であるが、手話サポーター養成プロジェクト室独自のLMSの導入により、動画の視聴や課題の提出が行いやすくなった。

講 座 名	受 講 者	修 了 者
聴覚障害児の心理・生理及び病理	7名	3名
聴覚障害児の教育課程と指導法	5名	1名
聴覚と他の障害を併せ持つ重複障害児の教育	8名	4名

令和5年度群馬大学免許法認定通信教育 実施計画書

開設しようとする認定通信教育の課程に相当する教職課程の有無					有					
No.	免許状の種類	免許法別表第8対応科目	免許法施行規則に定める科目区分等		左記に対応する開設科目名	授与単位	履修期間	試験日(論文審査日)	受講定員数	
			科目	各科目に含める必要事項	中心となる領域 ----- 含む領域					
1	特支一種免(聴覚障害者)	—	特支	特別支援教育領域に関する科目	心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目	聴覚障害児の心理・生理及び病理 (R5認定通信) ----- 聴覚障害者	2	R5.8.1～ R6.2.29	90分の講義ごとに小テストを行う。 最終試験日は令和6年2月29日。	30(人)
2	特支一種免(聴覚障害者)	—	特支	特別支援教育領域に関する科目	心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目	聴覚障害児の教育課程と指導法 (R5認定通信) ----- 聴覚障害者	2	R5.8.1～ R6.2.29	90分の講義ごとに小テストを行う。 最終試験日は令和6年2月29日。	30(人)
3	特支一種免(聴覚障害者)	—	特支	免許状に定められることとなる特別支援教育領域以外の領域に関する科目	心身に障害のある幼児、児童又は生徒の心理、生理及び病理に関する科目 心身に障害のある幼児、児童又は生徒の教育課程及び指導法に関する科目	聴覚と他の障害を併せ持つ重複障害児の教育 (R5認定通信) ----- 重複・LD等領域 ----- 視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者	2	R5.8.1～ R6.2.29	90分の講義ごとに小テストを行う。 最終試験日は令和6年2月29日。	30(人)



全国どこでも好きな時間に

ろう教育の 専門性の高い知識を 通信教育で学ぶ

大学院進学のための
一種免許取得を、
オンデマンド受講で

申込期限

令和5年
6月30日 17:00 (金)

特別支援学校教諭
二種免許状(聴覚障害者)を
お持ちの方が対象です

**GUN
DAI**
群馬大学
免許法認定
通信教育

お問い合わせ

群馬大学共同教育学部入学試験係 (免許法認定通信教育担当)

〒371-8510 群馬県前橋市荒牧町4丁目2番地(荒牧キャンパス)

電話: 027-220-7221, 7225 FAX: 027-220-7240 メール: recurrent@jimu.gunma-u.ac.jp

受付時間: 平日(月~金) 9:00~17:00 (土・日・祝日を除く)

URL: <https://www.edu.gunma-u.ac.jp/major/human-science/special-needs/tsuushin-kyoiku/>

Supported by

THE NIPPON
FOUNDATION



群馬大学免許法認定通信教育

講座概要

No.	開設科目名	科目の概要	講師名（○は責任者）	
1	聴覚障害児の心理・生理及び病理	聴覚器の基本と疾患、及び聴覚障害児の心理的発達について解説する。これにより、聴覚障害の基礎的理解を深めるとともに、障害と社会（環境）の相互作用の観点から、聴覚障害児・者の発達や社会における生きづらさについて理解を深める。	○群馬大学共同教育学部教授	金澤 貴之
			群馬大学共同教育学部准教授	中野 聡子
			特定非営利活動法人難聴者支援センター理事長 群馬大学医学部名誉教授	古屋 信彦
2	聴覚障害児の教育課程と指導法	聴覚障害児教育における教育課程と指導法について解説する。聴覚特別支援学校の現場で用いられている指導実践の背景にある理論を理解し、聴覚障害児教育の今日的課題に応える指導法のあり方を考察していく。	○群馬大学共同教育学部教授	金澤 貴之
			群馬大学共同教育学部准教授	中野 聡子
			群馬大学共同教育学部准教授	木村 素子
3	聴覚と他の障害を併せ持つ重複障害児の教育	聴覚障害と他の障害（視覚障害、知的障害、発達障害）を併せ持つ重複障害児の教育をめぐる包括的課題について解説する。就学前の課題、教育課程・指導法上の課題、アセスメントの課題、卒業後の課題、盲ろう者支援の課題等について検討し、これにより、障害が「重複」することによる重層的な困難さについて考察していく。	○群馬大学共同教育学部教授	金澤 貴之
			群馬大学共同教育学部准教授	中野 聡子
			群馬大学共同教育学部准教授	木村 素子
			群馬大学共同教育学部准教授	阿尾 有朋
			東京都盲ろう者支援センター長 群馬大学共同教育学部客員准教授	前田 晃秀
			東京学芸大学総合教育科学系 特別支援科学講座講師	大鹿 綾
日本社会事業大学社会福祉学部講師 群馬大学共同教育学部客員講師	二神 麗子			

受講資格

特別支援学校教諭二種免許状（聴覚障害者）を有していること

履修期間

令和5年8月1日(火)～令和6年2月29日(木)

※各月3本の講座配信を予定しています

(8～12月で計15本)

申込期間

令和5年6月30日(金) 17時迄

申込方法

申込フォームより申し込み下さい

申込フォームは
こちらから



受講料

1科目（2単位）あたり 10,200円

受講環境

1. 受講にはインターネット環境を有したパソコンが必要です
2. 最新版のOS、ブラウザでのご利用をお勧めいたします
※ ブラウザは以下のものをご利用ください
・Chromeの最新版・Firefoxの最新版
・Safariの最新版・Edgeの最新版

学力に関する証明書・単位取得証明書

30時間の課程のすべてを履修した場合には「学力に関する証明書」及び「単位取得証明書」を発行します

特別な配慮

受講に際して特別な配慮が必要な方は、必ず予約申込み前に電話又はメールにてご相談ください

群馬大学共同教育学部入学試験係（免許法認定通信教育担当）

〒371-8510 群馬県前橋市荒牧町4丁目2番地（荒牧キャンパス）

電話：027-220-7221・027-220-7225 FAX：027-220-7240 メール：recurrent@jimu.gunma-u.ac.jp

3) 高校選択科目「手話」の実現に向けた実践

(1) 聖光学院高校での学校設定科目「手話」

手話通訳者の高齢化に対する全国的な課題の解消に向けて、海外先進国と同様に高校段階から手話の体系的な学習機会を増やすことを見据えた取り組みを遠隔教育にて行った。全国的には、福祉系高校や総合学科等で「手話」の授業が行われているものの、1学期のみや1年間の実践に留まっているものがほとんどである。これを複数年にまたがる形で体系的なカリキュラムにし、手話奉仕員養成課程を満たす形にできれば、若年層の手話通訳者養成に繋がる制度設計が実現できるのではないかと考えから、2022年度より、福島県伊達市にある聖光学院高等学校において、福祉コースを新設するタイミングに合わせて、3年間の体系的カリキュラムとして、学校設定科目「手話」を設定した。

本年度は2年目となり、当プロジェクトは2年生を対象にオンライン授業を行った。山本（本学非常勤講師）、金澤、増田の3人で授業を担当した。

- 対象生徒：福祉コース2年生
- 人数：1学期：11人、2～3学期：10人
- 聖光学院高校時間割：2時間目 10：00－10：50 3時間目 11：00－11：50
- 2時間目は聖光学院高校主体で授業実施。
- 3時間目はオンライン（Zoom）で講師とつなぎ、教室内でモニター投影。
- 11月28日のみ「特別企画」として金澤が聖光学院高校に行き、対面で授業を実施した。

授業回	授業日	5時間目：内容	6時間目：内容
1	4月12日(水)	「第6回 手話とろう文化」動画視聴 スキット会話文の表現練習	CL表現（平面、形状・材質、模様など）
2	4月19日(水)	「第6回 手話とろう文化」動画視聴 スキット会話文の練習 ワークシート記入・手話表現の練習	「A（首振り）Bしたい」 CL動詞 空間を利用した動詞
3	4月26日(水)	「第7回 手話とろう文化」動画視聴 ワークシート記入・手話表現の練習	友だちの紹介 /pi/ 調子が悪い
4	5月10日(水)	「第7回 手話とろう文化」動画視聴 ワークシートの手話表現の練習	友だちの紹介 モダリティ表現（同意・確認）
5	5月17日(水)	「第7回 手話とろう文化」動画視聴 ワークシート記入・手話表現の練習	モダリティ表現（同意・確認） 文末コピー、程度の表現、NM表現
6	5月31日(水)	「第7回 手話とろう文化」動画視聴 ワークシート記入・手話表現の練習	程度の表現 空間を活用した地理解説

授業回	授業日	5 時間目 : 内容	6 時間目 : 内容
7	6月7日(水)	「第8回 手話とろう文化」動画視聴 スキット会話文の表現練習	数の表現、/オーバー/の使い方 時制を表す手話
8	6月14日(水)	生徒の知りたい手話単語の動画視聴・ 表現練習、時制の動画視聴 サインネームに関する動画視聴	時制を表す手話 時間の短さを示す表現、サインネーム
9	6月21日(水)	「第9回 手話とろう文化」動画視聴 スキット会話文の表現練習	生徒のサインネーム、条件構文 モダリティ (否定疑問文)
10	7月5日(水)	「第9回 手話とろう文化」動画視聴 スキット会話文の表現練習	生徒のサインネーム、条件構文 モダリティ (否定疑問文)
11	7月12日(水)	「第10回 手話とろう文化」動画視聴 スキット会話文の表現練習	スキット会話文の表現練習 様々な否定表現
12	7月19日(水)	「第10回 手話とろう文化」動画視聴 指文字練習	様々な否定表現、1学期の復習 (CL、モダ リティ、程度、道案内、時制、条件構文)
13	9月6日(水)	夏休みに関する単語の動画視聴・表現 練習、ワークシート記入・表現練習	夏休みの思い出を手話表現 1学期の復習 (時制、オワリ /pa/)
14	9月13日(水)	「第11回 手話とろう文化」動画視聴 順接・逆接の表現練習	夏休みの思い出 (続き)、サインネーム (復 習) 順接・逆接、対義語
15	9月20日(水)	「第11回 手話とろう文化」動画視聴 スキット会話文の表現練習 順接・逆接の表現練習	スキット会話文の表現練習 順接・逆接、対義語の復習 イラストの表現練習 (順接・逆接)
16	10月4日(水)	「第12回 手話とろう文化」動画視聴 スキット会話文の表現練習	モダリティ表現 (文末コメント) イラスト表現練習 (文末コメント)
17	10月11日(水)	「第12回 手話とろう文化」動画視聴 スキット会話文の表現練習	スキット会話文の表現練習 社会で活躍するろう者の紹介
18	10月18日(水)	「第6回～12回 手話とろう文化」の 復習 (単語、スキット会話文)	復習 (A (首振り) Bしたい、調子が悪い / pi/、同意・確認、モダリティ、/オーバー/、 時制、道案内、オワリ /pa/、否定疑問文、 条件構文、順接・逆接、文末コメント)
19	11月1日(水)	「言語としての日本手話」の学習ス タート 自己紹介 (名前、出身地、得意・苦手 教科) の単語練習、表現練習	話題化構文 自己紹介に関する手話動画の読み取り 自己紹介の発表・読みとり
20	11月8日(水)	自己紹介 (趣味嗜好) の単語練習 手話動画の読みとり 自己紹介文作成・表現練習	程度、可能・不可能を表す構文 程度の強さ判別クイズ、手話動画の解答解説 自己紹介の発表・読みとり
21	11月15日(水)	※学級閉鎖のためオンライン授業 家族・疑問文の単語練習 手話動画の読みとり 家族の紹介文作成・表現練習	※学級閉鎖のためオンライン授業 並列、代名詞、WH 疑問文 (数をたずねる) 手話動画の解答解説、家族紹介の発表・読み とり、教員とのやりとり
22	11月29日(水)	家族・疑問文の単語練習 手話動画の読みとり 家族の紹介文作成・表現練習	並列、代名詞、WH 疑問文 (数をたずねる) 手話動画の解答解説、家族紹介の発表・読み とり、教員とのやりとり

授業回	授業日	5 時間目 : 内容	6 時間目 : 内容
23	12月20日(水)	比較の単語練習 手話動画の読みとり	「～よりも」の表現 手話動画の解答解説
24	1月17日(水)	比較の単語練習 手話動画の読みとり	「～よりも」の表現、CL表現 (SASS) 手話動画の解答解説
25	1月24日(水)	比較の単語練習 物の配置の表現練習 間違い探しの表現練習	手話動画 (続き) の解答解説 物の配置の発表 否定表現、間違い探しの発表
26	1月31日(水)	1日の生活の単語練習 手話動画の読みとり	数字、時間、CL表現 (操作・実体) 手話動画の解答解説
27	2月7日(水)	1日の生活の単語練習 手話動画の読みとり	手話動画の解答解説 数字の手話 (掛算・割算)
28	2月14日(水)	1日の生活の単語練習 自分の1日の文章作成・表現練習	自分の1日の発表・読みとり 教員とのやりとり
29	2月21日(水)	2年生のまとめ 1年間の総復習	2年生のまとめ 1年間の総復習

1年生向けの授業については基本的には昨年度1年生向けの授業をもとに、火曜1、2時限に聖光学院高校側で実施。ただし、9月12日1時間目と11月28日1時間目に、「特別企画」として、金澤が授業を担当した。

オンライン授業の様子





生徒たちはそれぞれのスマートフォンで Zoom にアクセスし、こちらでスポットライト設定した群大側の映像を見て手話表現を行う。また、それとは別に、教室前方のテレビモニタにも Zoom 映像が映されている。

(2) 聴覚特別支援学校高等部向けの手話の授業

公立の聴覚特別支援学校の教育課程における手話の取り扱い、あくまでもコミュニケーション手段となっている。聴覚障害児教育における手話の位置づけの転換を促し、また聴覚障害生徒に言語として手話を学ぶ機会を提供するため、2021・2022年度に続き、群馬大学の出張模擬授業の制度を活用して、聴覚特別支援学校高等部向けにオンラインで手話の授業を行った。

授業は、以下7つのテーマから各学校における生徒の状況や学習のねらいに合わせて1つを選択できるようにした。

1. 日本手話の修飾表現を学ぼう (1) 程度を表す日本手話の表現
2. 日本手話の修飾表現を学ぼう (2) CL 表現で動詞を修飾しよう
3. 日本手話の表現から日本語の自動詞と他動詞を区別しよう
4. 物語における日本手話と日本語の視点の違いを知ろう
5. 日本手話と日本語のポライトネスの違いを知ろう
6. 日本手話と日本語のモダリティの違いを知ろう
7. 日本手話と日本語の否定表現を比べてみよう

いずれのテーマについても、冒頭に日本手話の文法や日本語との違いについて解説を行ったあと、理解を深めるための課題にグループで取組み、発表をするという流れで実施した。

講師はすべてろうのスタッフが担当した。

学校名	実施日	時間	対象		テーマ	講師名
埼玉県立特別支援学校大宮ろう学園	11月10日	13:25-14:15	3年生	25名	日本手話と日本語のポライトネスの違いを知ろう	下島恭子
埼玉県立特別支援学校坂戸ろう学園	12月15日	14:20-15:10	1~3年生	15名	物語における日本手話と日本語の視点の違いを知ろう	下島恭子

※すべてオンライン (Zoom) による実施

大宮ろう学園での模擬授業の様子（Zoom 画面）



上司という相手にふさわしい言い方で企画資料の確認をお願いする手話表現を発表。

4) 日本手話・手話通訳教育指導者養成に向けた取組み

(1) 神奈川県聴覚障害者福祉センター職員研修

当事者団体の中で誤解されている手話通訳制度、遠隔手話通訳の解説、聾教育をめぐる今日的課題の解説等を行った。

日 時：2023年8月30日（水）14：00～16：00

場 所：神奈川県聴覚障害者福祉センター

テーマ：「聴覚障害児者の支援をめぐる今日的課題」

講 師：金澤貴之

受講生：10名程度

主 催：神奈川県聴覚障害者福祉センター

(2) NPO 手話教師センター特別講演会

NPO 手話教師センターが実施する、コミュニティ&学術分野におけるろう通訳者・リーダー養成事業において、中野聡子准教授が「学術通訳とは？」のテーマで講演を行った。

日 時：2023年9月30日（土）10：00～11：30

テーマ：学術通訳とは？

講 師：中野 聡子

参加者：75名

主 催：NPO 手話教師センター

5) 単位互換制度の実施に向けた施行

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た。単位互換制度の実現には大学間の調整も必要であるため、直ちに実現することは難しいものの、授業を連結させて実施している公開講座について、学生を無料開講とすることとし、本学以外の大学生が手話を学ぶ機会を提供した。

公 開 講 座	受講者数
オンライン授業で学ぶ手話とろう文化	24
オンデマンド教材で学ぶ手話とろう文化	67
日本手話の文法を学ぶ	55
聴覚障害児の理解	21
聴覚障害児の教育課程・指導法	17
ろう重複障害児・者の教育と支援	17

6) 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

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

【講義名：SDGs 総合演習：日本手話を活用した聴覚障害児者支援の実践】

群馬大学教育学部特別支援教育専攻の専門科目「SDGs 総合演習：日本手話を活用した聴覚障害児者支援の実践」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の指導、下谷奈津子助教に言語と文化の違いをふまえた手話通訳の指導を行っていただいた。

日 時：2023年6月24日・25日

形 態：対面

受講者：いずれも2名

テーマ：「絵本の読み聞かせ（1）（2）（3）」（前川和美）

「言語と文化の違いをふまえた手話通訳（1）（2）」（下谷奈津子）

【講義名：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（2023年7月14日）。「手話言語発達の様相」について、両親ろうのろう児における手話言語発達、手指音声言語からみた音声言語の発達について解説を行った。

(2) 研究における連携

『手話・音声言語研究 関西学院大学手話言語研究センター紀要』創刊号に寄稿論文「日本の大学におけるL2日本手話・手話通訳教育の現状と課題」を掲載した（p.132参照）。

3月4日に関西学院大学手話言語研究センターにて、松岡克尚氏（関西学院大学教授）、二神麗子客員講師、金澤貴之の3名で、「手話通訳者の資格制度の在り方に関する検討」を行った。手話通訳者の国家資格化が出来ていない背景を探り、同資格化の可能性、あり方を検討した。

3. 実績等

実績等一覧

1. 手話関連の資格取得状況等

1) 群馬県認定手話通訳者試験

2024年2月現在、本プロジェクト修了生の合格者3名

2) 手話通訳士試験

2024年2月現在、本プロジェクト修了生の合格者1名

2. 厚生労働省手話奉仕員・手話通訳者養成カリキュラム修了者数

	手話奉仕員養成		手話通訳者養成	
	手話サポーター養成プログラム	日本手話実践力育成プログラム	手話サポーター養成プログラム	日本手話実践力育成プログラム
2023	20	26	6	(初年度のため該当者なし)
2022	12	/	5	/
2021	13		13	
2020	22		16	
2019	22		17	
2018	20		1	
2017	17		(初年度のため該当者なし)	
合計	152		58	

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

年度	修了者数
2023	8
2022	4
2021	5
2020	3
2019	3
合計	23

4. 群馬大学公開講座受講者数

〈オンライン講座〉

・オンライン授業で学ぶ手話とろう文化（全9回）：106名

〈オンデマンド講座〉

- ・オンデマンド教材で学ぶ手話とろう文化 : 211名
- ・聴覚障害児の理解 : 40名
- ・聴覚障害児の教育課程・指導法 : 31名
- ・ろう重複障害児・者の教育と支援 : 38名
- ・日本手話の文法を学ぶ : 385名

5. 聴覚特別支援学校高等部の模擬授業

(実施日順)

- ・埼玉県立特別支援学校大宮ろう学園：13名（一般クラス3年生）
- ・埼玉県立特別支援学校坂戸ろう学園：15名（1年生5名、2年生4名、3年生6名）

6. 講演等

(実施日順)

- ・東京都聴覚障害者連盟の手話学習者向けの対面及びオンライン講習「素晴らしい手話の世界への招待」の講師として下島恭子が講義を行った（2023年5月～9月 全10回）。
- ・令和5年女性局全国女性議員政策研究会にて金澤貴之が講師として研修を行った（2023年6月1日）。
- ・日本財団電話リレーサービスの「電話リレーサービスオペレーター研修」の講師として中野聡子が講義を行った（2023年6月2日、29日）。
- ・中央ブロック手話通訳者研修（第二回）において金澤貴之が講師として講義を行った（2023年7月15日）。
- ・群馬県手話通訳者養成講座の講師として中野聡子が講義を行った（2023年7月22日）。
- ・東京都聴覚障害者連盟手話セミナーにおいて金澤貴之が講師として講義を行った（2023年7月30日）。
- ・みどり市手話講習会令和5年度入門編の講師として下島恭子が講義を行った（2023年8月9日）。
- ・神奈川県聴覚障害者福祉センター職員研修において金澤貴之が講師として講義を行った（2023年8月30日）。
- ・東京都議会において金澤貴之が講師として研修を行った（9月12日）。
- ・特定非営利活動法人手話教師センターコミュニティ & 学術分野におけるろう通訳者・リーダー養成において中野聡子がZoomによるオンラインにて講義を行った（2023年9月30日）。
- ・甲府市議会 議員研修会において金澤貴之が講師として研修を行った（2023年10月2日）。
- ・放送大学群馬学習センターの面接授業講師として金澤貴之、下島恭子が講義を行った（2023年11月11日～12日）。
- ・岐阜県手話通訳者スキルアップ研修において中野聡子と金澤貴之が講師として講義を行った（2023年8月12日～13日）。
- ・長野県登録手話通訳者現任研修において下島恭子が講師として講義を行った（2023年8月27日）。

- ・令和5年度長野県登録手話通訳者現任研修 フォローアップ講座第一回全体講座において下島恭子が講師として講義を行った（2023年9月18日）。
- ・令和5年度第一回市町村意思疎通支援担当者研修会において金澤貴之が講師として研修を行った（2023年10月25日）。
- ・第32回 JTF 翻訳祭2023において金澤貴之が講師としてオンラインにて講義を行った（2023年11月8日）。
- ・第27回全国聴覚言語障害者福祉研究交流集会 in 埼玉において金澤貴之が講師として講演を行った（2023年12月9日）。
- ・群馬県手話通訳問題研究会の学習会において下島恭子が講師として講義を行った（2024年3月16日）。
- ・富山県登録手話通訳者現任研修において中野聡子が講師として講義を行った（2024年3月24日）。
- ・神奈川県手話通訳者養成講座において中野聡子が講師として講義を行った（2024年3月27日）。

7. 関連研究：研究費助成事業 採択課題一覧

【(文部科学省) 科学研究費】

区 分：基盤研究C

研究期間：2022年4月1日～2025年3月31日

研究代表者：金澤貴之

課題名：聴覚特別支援学校高等部における学校設定教科・科目「手話」の実現に向けた実践的研究

【(文部科学省) 科学研究費】

区 分：挑戦的研究

研究期間：2023年6月30日～2026年3月31日

研究代表者：中野聡子

課題名：CEFRに準拠した日本手話到達基準「JSLスタンダード」の策定と活用

8. ホームページ改訂

2017年度から運用してきたホームページを一新し、共同教育学部と同じ制作会社のもと、学部と統一感のあるデザインとした。特にリカレント教育を中心に、学部のホームページとのリンクを工夫し、双方での重複が起これぬようにした。また、Googleアナリティクスの埋め込みを行い、アクセス解析ができるようにした。

9. SNS 関係

手話サポーター養成プロジェクト室の公式 YouTube チャンネルにおいて、「学生 YouTuber」6名が、プロジェクト室の日常や、スタッフ、学生へのインタビュー、授業で感じた疑問を教員に質問す

る、などの映像の配信により、プロジェクト室の活動を紹介するコンテンツを増やした。

また、「免許法認定通信教育」など、授業のダイジェスト動画をアップロードするなど、それ自体が視聴者の学びとなるコンテンツもアップロードした。

2023年度の成果としては、以下の事項があげられる。

- ・ 4月からショート動画の配信を開始（ロング動画を再編集したものも含め、1月27日現在43本）。
- ・ 1月19日にチャンネル登録者数2000人を達成。

The screenshot shows the YouTube channel page for '群馬大学 手話サポーター養成プロジェクト室'. The channel name is prominently displayed at the top, along with the handle '@user-ll8iw5ox1i', 2030 subscribers, and 90 videos. Below the channel name are buttons for 'チャンネルをカスタマイズ' and '動画を管理'. The navigation bar includes 'ホーム', '動画', 'ショート', 'ライブ', '再生リスト', and 'コミュニティ'. The video grid shows four featured videos:

- あの女が帰ってきた!** (8:50): A video about a YouTuber returning to university. Description: 元学生YouTuberが帰ってきた! (企画・制作: 株式会社プラスヴ... 720 回視聴・8 日前)
- 緊急動画 能登半島地震** (2:31): A video about the Noto Peninsula earthquake. Description: 〈能登半島地震〉避難所に聞こえない人がいるときのお願... 554 回視聴・2 週間前
- 手話の授業って** (9:19): A video about sign language classes. Description: 【ご案内】手話の授業ってどんな感じ?? 日本手話実践力育成プロ... 919 回視聴・1 か月前
- スタッフ紹介【後編】** (9:02): A video introducing staff members. Description: 【今すぐ必見】コーダのスタッフから、生い立ちを話してもらいまし... 1342 回視聴・5 か月前

This screenshot shows a video player for a lecture titled '3年間の授業を通して 3年生への質問'. The video is from the channel '@user-ll8iw5ox1i'. The description includes: 【ご案内】手話の授業ってどんな感 【今年も通酷...】授業の裏側を今年もぶっちゃける!!!

This screenshot shows a video player for a video titled '以心伝心ゲーム!!!'. The video is from the channel '@user-ll8iw5ox1i'. The description includes: 【やばい】約1名の自我が強すぎる笑実 #あるある #手話初心者#手話 #手話勉強 #日本手話 #群馬大学 #あるある #shorts

- ・最も視聴回数の多い動画「【学生の声】ろう学校実習を経た4年生の手話レベルが高い…！」が1月27日に2.1万再生回数を突破。

10. 「手話サポーター養成プログラム」「日本手話実践力育成プログラム」の学習歴証明書のデジタル化（オープンバッジ）

厚生労働省手話奉仕員・手話通訳者養成カリキュラム相当として実施してきた授業について、取得できる資格や学習内容を目に見える形にするため、各プログラム修了者に対し、オープンバッジを発行することとした。

オープンバッジを発行するプログラム及びコース、バッジ受領に必要な授業履修は以下の通りである。

手話サポーター養成プログラム（学部生）	日本手話実践力育成プログラム（社会人）
手話奉仕員養成コース （言語としての日本手話ⅠA / ⅠB / ⅡA / ⅡB）	ベーシックコース （日本手話講座ⅠA / ⅠB / ⅡA / ⅡB）
手話通訳者養成コース （日本手話と日本語の違いを学ぶⅠ / Ⅱ / Ⅲ）	アドバンスコース （手話通訳講座Ⅰ / Ⅱ / Ⅲ）

発行されるオープンバッジは以下4種類である。

手話サポーター養成プログラム「手話奉仕員養成コース」 編集



発行
国立大学法人群馬大学

作成日
2024/02/01

説明

日本手話で、CEFR（学習、教授、評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠）A2-B1レベルの言語運用力と、聴覚障害者を始めとする配慮が必要な人々とのコミュニケーションにおける基本姿勢を身につけることを目的としたプログラム。Acquire language proficiency in Japanese Sign Language at the A2-B1 level of the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages). Understand the basics of communication with people needing accommodation, such as the deaf/HoH and others.

取得条件

群馬大学の教養教育科目次の授業の単位をすべて修得すること「言語としての日本手話ⅠA」、「言語としての日本手話ⅠB」、「言語としての日本手話ⅡA」、「言語としての日本手話ⅡB」（厚生労働省手話奉仕員養成講座「入門」「基礎」相当）

知識・スキル

厚生労働省手話奉仕員養成カリキュラム修了相当
全国手話検定試験準1級～2級相当

手話サポーター養成プログラム「手話通訳者養成コース」

編集



発行者
国立大学法人群馬大
学

作成日
2024/02/02

説明

日本語で、CEFR（学習、教授、評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠）B2～C1レベルの言語運用力と、日本手話-日本語の通訳スキルを身につけることを目的としたプログラム。A program aimed at acquiring B2-C1 level language proficiency in Japanese Sign Language based on the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) and sign language interpreting skills.

取得条件

群馬大学共同教育学部の次の授業の単位をすべて修得すること

「日本語と日本語の違いを学ぶⅠ」、「日本語と日本語の違いを学ぶⅡ」、「日本語と日本語の違いを学ぶⅢ」（厚生労働省手話通訳者養成講座「基本」「応用」「実践」相当）

知識・スキル

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

日本手話実践力育成プログラム「ベーシックコース」

編集



発行者
国立大学法人群馬大
学

作成日
2024/02/02

説明

日本語で、CEFR（学習、教授、評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠）A2-B1レベルの言語運用力と、聴覚障害者を始めとする配慮が必要な人々とのコミュニケーションにおける基本姿勢を身につけることを目的としたプログラム。文部科学省職業実践力育成プログラム（BP）認定。厚生労働省専門実践教育訓練（教育訓練給付制度）指定講座。Acquire language proficiency in Japanese Sign Language at the A2-B1 level of the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages). Understand the basics of communication with people needing accommodation, such as the deaf/HoH and others.

取得条件

1年間の日本手話実践力育成プログラム「ベーシックコース」（厚生労働省手話奉仕員養成講座「入門」「基礎」相当）を修了すること。

知識・スキル

厚生労働省手話奉仕員養成カリキュラム修了相当

全国手話検定試験準1級～2級相当

日本手話実践力育成プログラム「アドバンスコース」

編集



群馬大学 Duma University
アドバンスコース

発行者
国立大学法人群馬大学

作成日
2024/02/02

説明

日本手話で、CEFR（学習、教授、評価のためのヨーロッパ（言語共通参照枠）B2-C1レベルの言語運用力と、日本語-日本語の通訳スキルを身につけることを目的としたプログラム。文部科学省「聴覚実践力育成プログラム（BP）」認定。A program aimed at acquiring B2-C1 level language proficiency in Japanese Sign Language, based on the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), and sign language interpreting skills.

取得条件

1年半の日本手話実践力育成プログラム「アドバンスコース」（厚生労働省手話通訳者養成講座「基本」「応用」（実践）相当）を修了すること。

知識・スキル

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

11. 令和6年能登半島地震 被災者の聴覚障害者向け動画作成・配信

令和6年1月1日に発生した能登の震災における、聴覚障害者向けの情報発信として、株式会社プラスヴォイスと連携して動画作成・配信を行った。

「乳幼児 避難所での注意点 ミルクをつくる時」は、NHKによる情報を下島が手話動画に、「避難所内に聞こえない人がいる時のお願い」は、金澤がシナリオ作成し、下島が手話動画にした。作成した動画にプラスヴォイスが字幕付与・編集をし、プラスヴォイス、本学双方のSNSアカウントから発信をした。



能登半島地震
“緊急配信レクチャー”
「拡散」をお願いします！

Part1

signstaff
オリジナル音源

signstaff #拡散お願いします！
【サクッと手話⑥】Part1

第6回は「緊急配信レクチャー」
避難所に耳が聞こえない人がいたら？です。
・避難所に耳が聞こえない人が居たら、「筆談」「身振り」「絵や図」で情報を共有してください！
・また、周りに手話ができる人が居ないと聞こえない人は孤立してしまうことがあります。
・お近くに聞こえない人が居たら会話の輪に加えてあげてください！
・大変な時こそお互い励まし合って頂けたらと思います🙏

群馬大学手話サポーター養成プロジェクト室は「手話通訳者養成を大学から全国へ」をテーマに

インサイトを見る 投稿を宣伝

❤️ 🔍 🗒️ hav.kai, 他24人が「いいね！」しました
1月11日

😊 コメントを追加...

株式会社プラスヴォイス
@plusvoice_tw

【避難所内に聞こえない人がいるときのお願い】
炊き出しなどの案内が聞こえず我慢を強いられた例もあります。聞こえない人にも情報共有をお願いします。
聞こえない人がもし平気そうに見えても、筆談や身振りなどで会話の輪に加えてもらえればと思います。

youtube.com
【避難所内に聞こえない人がいるときのお願い】（手話・文）
炊き出しなどの案内が聞こえず我慢を強いられた例もあります。筆談、身振り、絵を使う等できる方法で、聞こえない...

午後0:57・2024年1月8日・12.7万 件の表示

🗨️ 2 🔄 1,177 ❤️ 1,152 📌 38 📤

返信をポスト

株式会社プラスヴォイス @plusvoice_tw · 1月8日
群馬大学共同教育学部 手話サポーター養成プロジェクト室 助教 下島恭子先生にご協力いただきました。

🗨️ 🔄 10 ❤️ 55 📌 3,195 📤



《熊谷半島地震》避難所に関こえない人がいるときのお願ひ

群馬大学 手話サポーターチャンネル登録者数 190人

411 回視聴 2024年1月7日 午後0時35分 株式会社プラスヴォイス
 今回は、プラスヴォイスと共に動画を作成いたしました。
 1月1日、熊谷半島にて巨大な地震が発生しました。
 私たちは群馬におりましたが、東日本大震災を思い出させるような強い恐怖を感じました。
 私たちとして、今何ができるのか考えたと共に、被災された地域に関こえない人がいることが高い疑い起こされました。
 今、わたしたちができることは情報提供だと思いました。
 そのため、今回このような動画を投稿いたしました。
 音声案内のある際には、聞こえない人への情報共有を、よろしくお願ひいたします。
 犠牲になられた方々によりお悔やみ申し上げるとともに、被災された皆様ならびにそのご家族、関係者の皆様に対してお見舞い申し上げます。
 被災された皆様の安全と被災地域の一日も早い復興をお祈り申し上げます。
 #手話#熊谷半島地震#プラスヴォイス#群馬大学

群馬大学 手話サポーター養成プロジェクト室
 チャンネル登録者数 190人

株式会社プラスヴォイス
 @plusvoice_tw

【乳幼児 避難所での注意点 ミルクをつくる時/NHK】
 YouTubeに動画をアップしました。
 群馬大学共同教育学部 手話サポーター養成プロジェクト室 助教 下島
 恭子先生にご協力いただきました。



youtube.com
 【乳幼児 避難所での注意点 ミルクをつくる時/NHK】
 使い捨て容器を利用し、トイレで作るのは避けます。粉ミル
 クは70度以上の温度で作ると殺菌できます。液体ミルクは...

午後0:35 · 2024年1月7日 · 4,337 件の表示

46 39 2

研修・講演等 概要

1. 厚生労働省手話奉仕員・手話通訳者養成カリキュラム講座の講師

1) みどり市手話講習会

日 時：2023年8月9日（水） 19時00分～21時00分

場 所：みどり市社会福祉協議会

テーマ：「聴覚障害の基礎知識」

講 師：下島恭子

受講生：11名

2) 群馬県手話通訳者養成講座

日 時：2023年7月22日（土） 13時00分～15時00分

場 所：群馬県社会福祉総合センター 2階 202会議室

テーマ：「聴覚障害児の言語発達と教育」

講 師：中野聡子

受講生：6名

3) 神奈川県手話通訳者養成講座

日 時：2024年3月27日（水） 18時30分～20時30分

場 所：神奈川県聴覚障害者福祉センター

テーマ：「ことばの仕組み（手話言語）」

講 師：中野聡子

受講生：16名

2. 手話学習者向け研修の講師

1) 東京都聴覚障害者連盟「素晴らしい手話の世界への招待」

日 時：2023年5月～9月の金曜日10時00分～12時00分 全10回

場 所：オンライン講習：Zoom

テーマ：「日本手話の基本を身につけよう」

講 師：下島恭子

受講生：6名

2) 放送大学

日 時：2023年11月11日（土）、12日（日）

場 所：放送大学学園 群馬学習センター

テーマ：「手話とろう文化」

講 師：金澤貴之・下島恭子

受講生：23名

3. 手話通訳者向け研修の講師

1) 電話リレーサービスオペレータ研修

日 時：2023年6月2日（金） 10時30分～12時00分

テーマ：「ろう者から見た日本語・日本文化」

講 師：中野聡子

受講生：10名程度

2) 電話リレーサービスオペレータ研修

日 時：2023年6月29日（木） 10時30分～12時00分

テーマ：「意思疎通支援事業と電話リレーサービスにおける通訳の違い」

講 師：中野聡子

受講生：10名程度

3) 中央ブロック手話通訳者研修（第二回）

日 時：2023年7月15日（土） 10時00分～12時00分

場 所：麻布地区区民協働スペース

テーマ：「手話言語条例及び日本手話と日本語対応手話」

講 師：金澤貴之

受講生：30名程度

4) 岐阜県手話通訳者スキルアップ研修

日 時：2023年8月12日（土） 10時00分～16時00分

場 所：OKB ふれあい会館

テーマ：「聴覚障害者のメンタルヘルス」

講 師：中野聡子

受講生：16名

5) 岐阜県手話通訳者スキルアップ研修

日 時：2023年8月13日（日） 10時00分～16時00分

場 所：OKB ふれあい会館

テーマ：「手話通訳者を取り巻く状況について」「聾教育をめぐる現代的課題について」

講 師：金澤貴之

受講生：20名

6) 長野市登録手話通訳者現任研修

日 時：2023年8月27日（日） 10時00分～15時00分

場 所：長野市障害者福祉センター202会議室

テーマ：「日本手話から日本語への通訳を考えよう」

講 師：下島恭子

受講生：20名程度

7) 令和5年度長野県登録手話通訳者現任研修 フォローアップ講座 第一回全体講座

日 時：2023年9月18日（月） 10時30分～15時15分

場 所：松本市総合社会福祉センター 大会議室

テーマ：「日本手話と日本語の通訳を考える」

講 師：下島恭子

受講生：40名程度

8) 富山県登録手話通訳者現任研修

日 時：2024年3月24日（日） 13時00分～16時00分

場 所：富山県聴覚障害者センター

テーマ：「日本手話の通訳ができるようになるためには」

講 師：中野聡子

受講生：20名程度

9) 群馬県手話通訳問題研究会 学習会

日 時：2024年3月16日（土） 14時00分～16時00分

場 所：群馬県社会福祉総合センター

テーマ：「日本手話の否定表現」

講 師：下島恭子

受講生：70名程度

4. 手話・手話通訳指導者向け研修

1) 神奈川県聴覚障害者福祉センター職員研修

日 時：2023年8月30日（水） 14時00分～16時00分

場 所：神奈川県聴覚障害者福祉センター

テーマ：「聴覚障害児者の支援をめぐる今日的課題」

講 師：金澤貴之

参加者：10名程度

内 容：当事者団体の中で誤解されている手話通訳制度、遠隔手話通訳の解説、聾教育をめぐる今日的課題の解説等を行った。

2) 特定非営利活動法人手話教師センター「コミュニティ&学術分野におけるろう通訳者・リーダー養成」

日 時：2023年9月30日（土） 10時00分～11時30分

場 所：Zoomによるオンライン（アットビジネスセンター渋谷東口駅前から配信）

テーマ：「学術通訳とは」

講 師：中野聡子

参加者：74名

5. 法律・条例に関わる研修の講師

1) 令和5年女性局全国女性議員政策研究会

日 時：2023年6月1日（木） 17時10分～17時50分

場 所：自民党本部8階ホール

テーマ：「手話とは？」

講 師：金澤貴之・二神麗子

参加者：対面参加約140名、web参加約100名

内 容：宮路拓馬氏（衆議院議員）、今井絵理子氏（参議院議員）、堀由美恵氏（プロボディボーダーで聴覚障害当事者）と共に、対談形式で、手話にまつわる基本的な誤解の解説や、覚えてほしい手話「ありがとう」の政策論的な解説・紹介を行った。

2) 東京都聴覚障害者連盟手話セミナー

日 時：2023年7月30日（日） 13時45分～16時15分

場 所：渋谷区リフレッシュ氷川

テーマ：「東京都手話言語条例が果たす役割 『教育』と『手話通訳者養成』について」

講 師：金澤貴之

参加者：約80名

内 容：東京都手話言語条例の特徴と、各地の条例制定後の実情を踏まえた、効果的、本質的な施策について、「教育」と「手話通訳者養成」を中心に解説した。

3) 東京都議会

日 時：2023年9月12日（火） 10時00分～12時00分

場 所：東京都議会

テーマ：「情報コミュニケーション条例の本質的課題」

講 師：金澤貴之

参加者：東京都議会議員情報コミュニケーション条例制定 WT 等約20名

内 容：手話言語条例、情報コミュニケーション条例（法）、障害者差別解消法（条例）それぞれの違いを解説し、東京都において情報コミュニケーション条例が果たす役割について解説した。

4) 甲府市議会 議員研修会

日 時：2023年10月2日（月） 13時30分～15時30分

場 所：衆議院第二議員会館

テーマ：「手話言語条例の制定に向けて」

講 師：金澤貴之・二神麗子

参加者：約10名

内 容：市町村における手話言語条例の制定時および制定後の課題を概説し、甲府市に合った条例制定について提言を行った。

5) 令和5年度 第一回市町村意思疎通支援担当者研修会

日 時：2023年10月25日（水）

場 所：神奈川県聴覚障害者福祉センター 13時00分～14時45分

テーマ：「聴覚障がい者をめぐる今日的課題から ～合理的配慮はなぜ進まないか～」

講 師：金澤貴之

参加者：約75名

内 容：聴覚障害者の合理的配慮が進まない理由について、①関係者が「合理的配慮」を正しく理解していない、②各自治体の障害福祉課担当者が各省庁の合理的配慮を把握していない、③各自治体の障害福祉担当以外の職員が、そもそも合理的配慮を自分の問題だと思っていない、④民間事業者への普及啓発ができていない、⑤効率的・効果的な方法の実現のための行政の斡旋、介入がほぼノーアイデアであると提起し、不当な差別的取扱と合理的配慮について制度的解説を行った。

6. その他

1) 第32回 JTF 翻訳祭2023

日 時：2023年11月8日（水）

場 所：オンライン開催（オンデマンド含む）

テーマ：『手話』という言語をめぐる社会言語学的諸課題」

講 師：金澤貴之

参加者：自由参加によるオンライン・オンデマンドのため不明

内 容：「手話」をめぐる基本的な言語の性質や誤解を取り上げ、その上で固有の社会言語学的諸課題を概説した。

2) 第27回全国聴覚言語障害者福祉研究交流集会 in 埼玉

日 時：2023年12月9日（土） 15時30分～17時00分

～10日（日） 9時30分～12時00分、13時00分～14時30分

場 所：埼玉県民活動総合センター

テーマ：「地域生活を支える（重複・難聴・放課後デイ・地活）」

講 師：金澤貴之（共同研究者）

参加者：約60名

内 容：重複聴覚障害者や聴覚障害児、難聴者、中途失聴者が自由にコミュニケーションをとることができる社会環境を整えるためには、既存の資源に加えて、新しい社会資源の創出、ネットワークづくりが大切である。どのような資源があれば、地域で豊かに暮らせるのか、また支援体制はどうあるべきか等を考え、楽しく豊かな暮らしのために工夫されている実践を持ち寄り交流した。

学 内 連 携

1. GFL 成果報告会（2023年5月27日）

群馬大学では、自国及び他国の文化・歴史・伝統を理解し、外国語によるコミュニケーション能力を持ち、国内外において主体的に活動できるグローバルフロンティアリーダーの育成に力を入れており、この一環として、「グローバルフロンティアリーダー（GFL）育成プログラム」を設置している。

2023年度の GFL 成果報告会では、中野聡子が「“Deaf people can do anything except hear” を体感したアメリカ留学」と題した特別講演を行った。

参加者は192名（うちオンライン4名）、参加者の内訳は群馬大学関係者148名、高校生等44名であった。

【当日のスケジュール】

- 13：00 成果報告会 開会
- 13：05 群馬大学副学長挨拶
- 13：10 群馬大学 GFL プログラムの概要報告（教員）
- 13：25 群馬大学 GFL プログラムの活動報告（学生）
 - (1) 「英語力向上だけじゃない！医学部 English Cafe の魅力」
 - (2) 「Lilac（ライラック）～言葉を使わずに始める国際交流～」
 - (3) 「インド シンバイオシス大学オンライン留学」
- 14：00 休憩10分
- 14：10 活動報告ポスター発表（投票）
- 15：10 特別講演「“Deaf people can do anything except hear.” を体感したアメリカ留学」
（講師：群馬大学共同教育学部准教授 特別支援教育講座
手話サポーター養成プロジェクト室 中野 聡子 准教授）
- 15：55 全体質疑応答と来賓による講評
- 16：10 教育・情報 GFL 教員講評
- 16：15 医理工 GFL 教員講評
- 16：20 ベストポスター賞表彰式・記念撮影・閉会
- 16：30 来賓との意見交換会／現役 GFL 生との学生交流会
- 17：00 終了

群馬大学GFL 成果報告会

参加無料
要事前申込

高校生・群大1年生
！大歓迎！

2023年5月27日(土) 13:00 - 17:00(予定)
会場：荒牧キャンパス 2号館GB155教室

プログラム

- 13:00 開会
- 13:05 開会の挨拶
- 13:10 群馬大学GFLプログラムの概要報告
- 13:25 群馬大学GFLプログラムの活動報告
 - ・「英語力向上だけじゃない！医学部English Cafeの魅力」
 - ・「Lilac～言葉を使わずに始める国際交流～」
 - ・「インド シンバイオシス大学オンライン留学」
- 14:00 休憩
- 14:10 活動報告ポスター発表
- 15:10 特別講演
「“Deaf people can do anything except hear.”を
体感したアメリカ留学」
- 15:10 講師：中野 聡子
(群馬大学共同教育学部准教授
特別支援教育講座 手話サポーター養成プロジェクト室)
- 15:55 全体質疑応答と来賓による講評
教育・情報GFL担当教員 講評
医理工GFL担当教員 講評
- 16:20 ベストポスター賞表彰式・記念撮影・閉会
- 16:30～17:00頃 現役GFL生との交流会

GFLとは？

群馬大学では、自国及び他国の文化・歴史・伝統を理解し、外国語によるコミュニケーション能力を持ち、国内外において主体的に活動できるグローバルフロンティアリーダーの育成に力を入れており、この一環として、「グローバルフロンティアリーダー(GFL)育成プログラム」を設置しています。

この度、本プログラムの1年間の活動成果を報告する「GFL成果報告会」を開催することとなりました。GFLの概要について説明するとともに、現在、様々な活動に取り組んでいる現役GFL生の活動発表も予定しています。

参加申込み

右記QRコードより、
事前にお申込みください。
みなさまのご来場を
お待ちしております。



参加申込フォーム：<https://forms.gle/6VFimylZK6EdJ77Q9>



閉会後に現役GFL生との交流会を予定しています。
大学生活やGFL活動の気になることを
聞くことができるチャンスです！

※ご不明点や相談などございましたら下記メールアドレスまでお問合せください。
メールの送信の際には、ご所属とご氏名(群馬大生の場合は学年・学籍番号)を添えて
ご連絡ください。

2022年度のGFL活動の様子

コロナ禍においても、オンラインも活用しながら様々な活動を行いました。



模擬国連の様子



群馬県知事特別講演会の様子



外国人教員によるGFL生限定の英語授業の様子

お問い合わせ

群馬大学 学務部教務課 (1号館1階3番窓口)
MAIL gfl-admin@ml.gunma-u.ac.jp

群大GFL



2. 越ヶ谷高等学校 模擬授業

埼玉県立越ヶ谷高等学校の群馬大学共同教育学部見学者に対し手話の授業を行った。

日 時：2023年11月14日（火） 13：00～13：50

場 所：6号館C204教室

テーマ：「手話を学ぼう！」

講 師：金澤貴之

受講生：15名

内 容：・手話サポーター養成プロジェクト：手話通訳者を大学で養成するための授業の紹介

・手話の授業の様子（オンライン授業、高校生向けの授業）

・「手話が言語である」とは？

・日本手話の性質

・手話をめぐる社会情勢の変化

4. 學術資料

〈総説・依頼〉(2023)『手話学研究』32(2):1-12.

手話の定義化をめぐる社会言語学的考察

金澤 貴之

群馬大学

本稿では、「聾者」や「日本手話」の定義化をめぐる言説を、聾固有の言語・文化の構成を踏まえて整理し、これまで広く用いられてきた手話の分類(言語連続体)について社会言語学的な観点から再検討を行うこととした。その結果、①手話言語集団が「聴覚障害」によって生じ、その影響を受けて継承されるため、必然的に多様性が生み出される、②「日本手話」なる用語が「(音声)日本語」ではなく、日本語コードを手指で表した「手話」(日本語対応手話、手指日本語)を対抗レトリックとして提起されたために、言語連続体の右極が「日本語対応手話」として位置づけられた、③「手話は2つ」論も「手話は1つ」論も、いずれも政治的背景の元に主張がなされている、といったことが示唆された。これらの結果を踏まえ、社会言語学的に手話の言語使用状況を説明していくためには、人工的な言語や手話学習者の聴者を対象から除外し、聴覚障害ゆえに手話を主要コミュニケーション手段とする話者の範囲で手話の分類の検討をするべきであることを提案した。

キーワード: 日本手話、日本語対応手話、混成言語、社会的構成、日本語と日本手話の言語連続体

1. はじめに

手話が1つの独立した言語であることが日本で一定程度広く知られるようになったのは、1990年代後半からであり、これは実際に手話が言語として使用されてきた歴史からすればごく最近のことといえる。それゆえに、手話は言語としての社会的な認知を得ることなく、「身振りのような不完全なもの」「人工的に作られたもの」といった捉えられ方をされながら、そうした見方と聾者の手話の正当性を巡る言説の応酬の中で、「手話」の社会的地位の向上が図られてきた。

本稿の目的は、聾とはいかなるコミュニティか、日本における手話話者とは誰なのかといった、手話の使用状況の背景にある政治性などを整理しつつ、これまで広く用いられてきた手話の分類——右極を日本語対応手話、左極を日本手話とし、その間に中間手話があるという分類——について、聾固有の言語・文化の構成と併せて再検討を行うことにある。その際、「聴覚障害」を補助線とする。このことは、「どのくらい聞こえているのか」の実存的な価値を問題にするのではない。聾者自身の語りの中で「聾」や「手話」が社会・文化的に定義化される際に、「聴覚障害(聞こえないこと)」がどのように機能しているのかを含めて検討していくということである。

2. 「聾者」の社会的構成

日本における手話の文化的定義は、1995年3月に現代思想に掲載された「ろう文化宣言」(以下、「宣言」とする)(木村・市田 1995)を端緒とする。より正確に言えば、それより前に、木村によるミニコミ誌「D」等で示されてもいたが、一定程度に広い視聴者に届く媒体で刊行されたという意味で、「宣言」からと言って過言ではないだろう。

「宣言」では、「ろう者の用いる手話」を「音声言語と比べて遜色のない、“完全な”言語である」とし、「ろう者」を「日本手話という、日本語とは異なる言語を話す、言語的少数者」として定義した。「宣言」における定義で重要なことは、これが今までにない観点で聾者を定義をしたということなのではなく、彼らが日常的に「聾者」を捉えているありようを言語化させたということである。すなわち、聾者が自らを、あるいは他者を「聾者」として捉えるかどうかは、手話のありようや、その所作が聾者的な振る舞い方であるかどうかを見て、「聾者だ」と感じるのであって、聴覚障害の程度が難聴というよりも重度であるかどうかを考えているわけではない、ということになる。

手話がマイノリティ言語であるがゆえに、様々な障害が社会的に生じるという考え方は、確かに聾がおかれる様々な困難な状況を、「障害」としてでなく、「言語的マイノリティ」として説明することを可能にす

る。手話使用者のみで集団が構成されている場合にはそこに何ら困難さは生じず、手話が分からない音声日本語話者が手話話者集団に参加した場合には、逆に音声日本語話者の方が困ることになる。まさに、話者集団の関係性が困難さを生じさせるといえる。それゆえに、「障害者」としてではない聾者の定義は、一定程度、広く聾者の間に受けられることになった。

そしてそれは同時に、聾は他の障害とは違うのだという考えにも繋がったとも言え、特に1996年4月の現代思想「臨時増刊 総特集 ろう文化」では、誌面論争が繰り広げられる形にもなった。例えば中途失聴者・難聴者の手話使用の立場から長谷川(1996)は、「それ以外の手話を使ってきた人たちから言葉やアイデンティティを奪ったりしている」と述べ、障害学の立場から長瀬(1996)は「ろう文化運動の一層の発展を強く願うと同時に『障害者ではない』という部分に関する熟考をろう文化運動に求めたい」と述べ、それぞれから問題提起がなされている。

ここで指摘しておきたいのは、聾は「障害か言語的マイノリティか」という単純な二元論で語れるものではなく、文化的定義の中に「障害」も埋め込まれているのではないかということである。「聾は障害ではないのだ」という言説は、確かに一定の説得力はありうる。とは言いつつも、例えば CODA がそうであるように、日本手話を第一言語とする者が聴者であったならば、その者は「聾者」として認識されない。より正確に言うならば、聴者であるということがわからない限りにおいて「聾者」なのであり、「聴者である」とわかったら、聾者ではなく、「手話が聾者並に上手い聴者」となる。つまり、生理学的な障害の実存ではなく、「障害」の認識が社会モデルとしての「聾」の前提になっているといえる。

なお、聾者にとって「聴者」であるか否かが必ずしも身体的な「機能」としての優劣を意味しているかどうかは、丁寧な議論が必要かもしれない。例えばある民族であることのシンボルとして、髪型のように変更可能なものもあれば、刺青のように人為的でありながらも不可逆性があるものもあり、その様態も多様である(桑原 2014)。聴覚障害は人為的ではないともいえそうだが、その障害の様態によっては手術によって「回復」可能なものもあるし、補聴機器による可変性もある。聴者にとって「聞こえないこと」は聴力機能の「損失」と感じるとしても、聾者にとっての感じ方がそれと同質なのかどうかは検証が必要であろう。それはそれとして、まずはここで「聴者でないこと」が、「聾者」の条件になっていることは抑えておく必要が

ある。

ともあれ様々な点で、「聾」は言語的マイノリティとしての特徴を有しており、民族的マイノリティと似通った特徴が指摘されてきた。ただし、継承形態において、民族的マイノリティとは決定的に異なる特徴がある。それが「90%ルール」である。

3. 聾コミュニティの人口学的特徴

聾コミュニティの人口学的特徴を特徴付ける「90%ルール」とは、以下に示す3つの人口学的特徴のことである。

- ・聾者の約9割の親は聴者である(前田・森下、1984;古田・吉野、1994)。
- ・聾者の約8割は聾者同士で結婚する(Shein & Delk, 1974)。
- ・聾者の子どもの約9割は聴児である(Shein & Delk, 1974)。

聞こえない子どもが多くの場合、聞こえる親を持つため、ほとんどの保護者は、聴覚障害や手話についての知識を持たない。聴者の家庭に聴覚障害児が生まれる割合は、0.1%と言われる。すなわち、多くの聴者にとって、聴覚障害児が生まれるということは、まさに「青天の霹靂」とも言える。当然、手話や聴覚障害についての知識を持っていないということでもある。そうした保護者が、通常学校を選択した場合、聞こえない子どもは手話を獲得する機会を失うことになり、手話で通じ合える仲間に出会うことも難しい。そして、後から手話の必要性に気づくことも難しく、気づいたとしても習得の場や機会が乏しい。大学に進学するなど学齢期以降に聾学生と出会い、手話を習得する機会を得る者もいるが、ネイティブサイナーになるわけではない。一方、聾学校を選択した場合、そこに聞こえない子どもの集団があることで、手話を獲得し、聾コミュニティの中で聾文化を身につけ、育っていくことになる。そして多くは同じコミュニティの者同士で結婚する。そして仮に聾の子どもを望んだとしても、聾者同士の子どもの約9割は聞こえる子どもである。

マジョリティ側による「善意」の同化政策によって縮小していく危機をはらむ点では民族的マイノリティとの類似性はあるが、それに加えて、聾者が離散と集合を繰り返すことで、彼ら自身の言語と文化が継承されていくという危うさがある。聞こえる親がインクルーシブ教育を選択することで縮小再生産が加速化

してく可能性をもはらんでいる点に、民族的マイノリティとは異なる特徴がある(金澤2013)¹⁾。この独特の継承形態が作り出す特徴から、必然的に聴者との接触が濃いものとなり、多様性が生み出されることになる(図1)。

4. 日本手話と日本語の混じりやすさ

「宣言」で日本手話が日本語とは異なる独立した言語であると示されて以降、両者が「いかに異なっているか」の言説が次々に示されていった。孟(2017)は「言語学者が言語の異なる特性に注目している理由は、相違性は類似性より、直接的に言語学習や表現力に影響を及ぼすことが多いが、「学習者の学習過程を明らかにする学習者の立場に立った研究を行うには、言語間類似性という観点が不可欠」と指摘する。しかしながら手話の場合はむしろ「日本語を手で表現したもの」といった誤解・偏見の払拭といった、置かれてきた政治的理由の方が大きいといえそうだが、ともあれ、手話言語学関係者からは、「いかに異なるか」に注力して言説が構築されてきたといえる。

とはいえ、日本手話と日本語は異なる言語であることを前提とした上で、様々な言語間にある距離に注目するならば、同じ日本という同じ場所で同じ事物を見、使って生活している以上、それだけでも日本手話は日本語と一定の類似性を持っていると考えるのが当然である。しかしそこをさらに踏み込んでいくと、以下の3つの理由により、類似性があるどころか、むしろ生来的、宿命的に、混じりやすい性質を有しているともいえる。

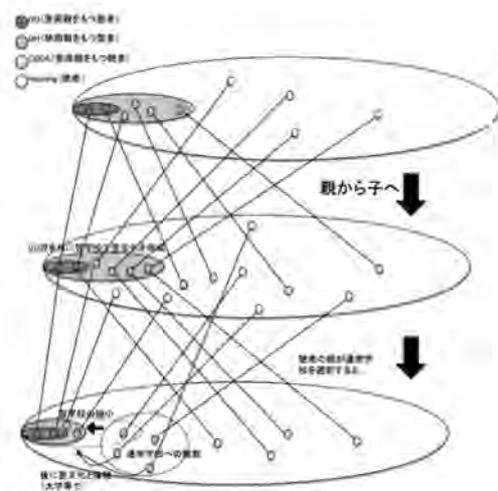


図1. 聾コミュニティの継承過程

第1に、調音器官が異なるため、同時に発話ができるため、音声言語間の接触あるいは手話言語間の接触以上に両者の言語接触が生じやすいことである。すなわち、例えば「ありがとう」と、手話表現をしながら音声で「ありがとう」ということが、物理的にできてしまう。聴者が、手話表現をしながら音声を同時に発してしまうということは、それが良いとか悪いとかということの考え抜きに現れてくる、自然現象とも言える。

第2に、「90%ルール」ゆえに、日本手話は多くの場合、家庭の中で音声日本語との接触を余儀なくされるということである。親が聞こえ、子どもが聞こえない場合に、仮に母親は手話をスムーズに習得したとしても、父親はそうではないかもしれず、それだけでも家庭の中で、手話ユーザーと音声日本語ユーザーが混在することになる。兄弟のいずれかが聾、もう一方が聴という場合であれば、家族の中で、手話と音声日本語両方が飛び交うという状況が起きうる。

第3に、音声日本語獲得は、聴力に大きく左右されるということである。たとえば聾学校の中で、聴覚障害がある中でも、保有聴力が活用できる場合は日本手話よりも音声日本語の方がより優位になる子どももいる。一方で、両親が聾者で、日本手話が第一言語である子どももいる。それゆえ聾学校の中が手話と音声日本語両者が混在する環境になる。

これら3つの理由が相乗的に作用することで、日本手話と音声日本語は、例えば日本語と英語などの音声言語間の言語接触以上に、よりその接触度合いは大きいものとなる。それゆえ日本手話を思考言語とする子どもだけでなく、音声日本語を自らの思考言語としつつ手話も一定程度理解できる子どももいれば、音声と手指を併用した手話を自身の主要コミュニケーション手段²⁾として用いる子どももおり、そうした子どもたちが聾学校という空間で共に学び成長し、成人「聾者」として成長していくことになる。

上記の理由がいわば自然発生的に生じるものと言えが、これらに加えて、教育方針が与える影響も小さくない。教育方法・環境によっては、休み時間のような聴者教員がいない児童生徒同士の雑談すらも口話でやりとりしているケースも少なくはない。あるいは幼少期からのキュードスピーチの影響により、キューサインを併用した音声日本語が思考言語となって育っていったケースも多々ある。さらに、インクルーシブ環境で幼少期に手話に触れずに育ち大学等で手話を習得する者もいる。

手話言語の集団は、このように「聴覚障害」によ

て生じ、「聴覚障害」の影響を受けながら継承されていく。そこに教育環境の影響も加わる。そのために、必然的にマージナルな層が多く生み出される多様性を不可避とすることとなる(図2)。

5. 「手話の分類」再考

これまで、しばしば手話の分類として、左極に日本手話、右極に日本語対応手話を置き、その両者の間に中間手話を想定するモデルが用いられてきた。2つの言語を両極に配置した「言語連続体」を設定し、「言語変種」を連続体に位置づけていくこと自体は、Aiken (1984) がスコッツ語とスコットランド英語で提示しているように、手話に限ったものではない。ただし手話の場合の問題は、右極の想定の中に3つの観点が混在していることをまず指摘しておきたい。

- ① 教育方法として提案された人工的な手話
- ② 学習途上にある聴者の手話
- ③ 音声日本語と併用して成立する手話

逆に言えば、(その言語コードはともかく) 視覚言語として成り立つ手話の使用者の分布にはなっていないということでもある。このことを最初に確認しておく必要がある。

5.1 人工言語としての同時法的手話

1968年に栃木県立聾学校で「同時法」が提唱された際に、聾者同士で使われている日本語とは対応しない手話を「伝統的手話」と称し、それと異なるものとして「日本語対応手話(同時法的手話)」が位置づけられた。この同時法的手話なるものは自然言語として存在していたものではなく、栃木県立聾学校が実践的に提唱した手話の「表し方」を指すものであった。以下、田上の講演録から引用する(宇都宮手話通訳者連絡会 2006a)

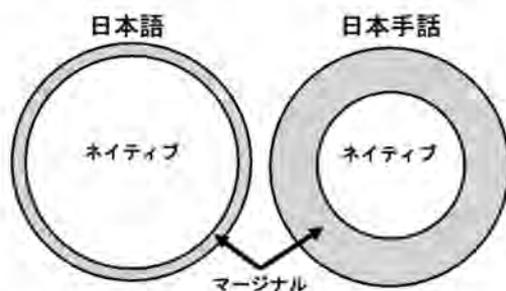


図2. 日本語と日本手話のマージナルの違い

私と宇賀神先生、石川先生、その他少数の先生は、手話の使用状況を観察して、生徒が手話を愛用するのは、禁止されてもなくてはならないのは、十分な理由があり、これを軽視してはいけないという考え方を持っていました。

この手話こそは、生徒・卒業生が自然言語として用いていた手話であり、「同時法的手話」提唱において、「伝統的手話」と命名されることとなる。その一方で、日本語指導の必要性としては「別問題」であり、「生徒達の手話が日本語を正しく表現できなくては」という指導上の「厚い壁」があった。

そして、1967年に文部省からアメリカ出張を命じられ、ギャローデット大学を視察し「英語対応手話」に出会う。その後イギリス、フランス、イタリアを回り、どの国でも音声言語に対応した手話があるわけではないとの知見を得る。そして、「日本語対応の手話」を「作る」ことを決意する。

そういうわけで、私は英語だから英語対応の手話が出来たと見るのは間違いだと思いました。ギャローデットは、英語対応の手話を作ろうとして長い間努力を重ねてきてその結果、英語対応の手話がかつて発達したに違いないと考えました。それならば日本だって日本語対応の手話を作ろうと努力して5年、10年、50年、100年と努力を重ねていけば、日本語対応の手話がずうーっと続いていくことができるに違いないと確信を持ちました。初めて日本で日本語対応の手話という考えが生まれました。(下線部は引用者)

このアイデアが当時の日本において初めてで唯一のものであると田上が感じていたことは、「もし飛行機が落ちてこの考えは残るようにと思って(宇賀神先生に手紙を:引用者補足) 発送しました」との言葉からもうかがえる。そうした信念に支えられて、同時法的手話が考案された。

そしてそれは同時に、手話とそれを用いる聾者の「復権」を目指すものでもあった。1994年2月15日付の栃木県聴覚障害者協会会報にはこのように記されている(宇都宮手話通訳者連絡会 2006b)。

ろう者が手話をしたら、昔は恥ずかしかった。今は平気です。
ろう者が手話をするのは自然で、そして、「ろう者であること」は恥ずかしいことではないからです。(同時法で提案したこと。)

このように、学校教育の中で聾児に堂々と手話を教え、手話を使うことに自信と誇りを持てるようにす

ることも、田上の理念に位置付けており、そのための手段としての、人工的な手話の提唱であったといえる。

しかしながら、実際に自然言語として聾児に定着した手話は、教員側が想定していたものと必ずしも一致するものではなかった。90年代後半に筆者自身が観察した際においても、授業中の教室空間という限定された空間の中で、教員あるいは子どもたちの会話の中では日本語のモーラで発せられていたそれが、休み時間には変容し、より日本手話的なモーラで発せられ、NM も表出されていたように見受けられた³⁾。

同時法的手話が人工的に想定された、いわばそのように使うべきであると提案された方法論的な表現方法とすると、それを右の極に置くことは、分類自体が自然言語と人工的に想定された理念的なものと混ざるものとなる。そうすると、その両極の間にあるものは何なのかの説明も煩雑とならざるを得ない。歴史的経緯としての政治的事情ゆえにこのような提唱がなされたことを踏まえつつも、今日、改めて社会言語学的に手話の使用状況を分類するならば、人工的に想定されたものを含めるべきではないし、限定的な空間において自己抑制をして発しているものを含めるべきでもないのではないか。

5.2 分類の対象規定

次に問題となるのは、この「手話」話者の分類の対象をどこまで広げるのかという対象規定である。聾学校で育つなど、手話コミュニティで幼少期から育っている聾者の中での分類にとどめるのか、あるいは第二言語ではあるが自らの主要コミュニケーション手段として手話を用いている難聴者・中途失聴者までは含めるのか、さらには第二言語として学習途上にある聴者までも分類に含めるのかということが十分に議論されないうまま混在しているということである。

(1) 聴者の手話は分類に必要か

「あなたの手話はまだまだ日本語対応手話だ」といった語りは、しばしば聴者に向けて発せられる。逆に聴者の側から「私の手話は、日本語対応手話というよりも中間手話かな」と語られたりもする。前者は、言語コードが日本語だと感じる聾者の感覚に基づくものであろうし、後者は全ての日本語の手指表現を表しているものを日本語対応手話と想定した上で、自身の手話はそうではないと感じてのものであろう。

いずれにしても、そもそも聴者の多くは手話を日常の主要コミュニケーション手段として使用しているわけでもなく、それが他者に通じる程度に熟達したものかもあやしい。例えば単に未習熟な結果として、音声日本語の発話に部分的に手話単語が発せられているものを「中間的手話」として位置づけるのは、分類を無駄に複雑にすることにしかない。

ただ、日本における「カタカナ英語」の使用(細田2008)など、L2話者による言語変容の研究自体は意義なしとはしない。手話学習者である聴者に対して、「日本語対応手話的になっているよ」と指摘することはありうるし、それはL2学習時のL1の干渉の課題として、手話に限らずL2学習においてありうることである。とはいえ、学習時に生じる言語干渉の問題を、手話使用者の分布状況の説明に混在させてしまうことは、いたずらに変数を増やしてしまうことにしかない。まずは「学習中の手話」である聴者のそれは、分類から外した方がよいと考えられる。

Stokoe(1969)は、手話にある2言語の混成状態を'Sign Language Diglossia'として分析した際に、このように述べている。

It holds that there is but one language, that of the holder, of course, which must also be the language of all deaf persons within the sound of that language.

このように、そもそも手話の分類は、あくまで聾者の手話を想定して行われたものであった。

(2) 中途失聴者・難聴者の手話

次に、仮にそれが日本手話話者から見ると理解が困難なものであったとしても、中途失聴者・難聴者の場合は、自らの主要コミュニケーション手段として日常的に用いているものであるという点において、聾者と出会ったときだけ一時的に手話を用いる聴者のそれとは質が異なってくると考えられる。

中途失聴者・難聴者にとってのそれは、日本手話母語話者の聾者から見て不完全に映ったとしても、少なくとも使用している彼らの中では十分に機能するものとして確立していると考えられる。それが十分に機能しているのは、日本語コードで構成されていながらも、音声のみでは当事者には必要な情報が欠けている状態がまずあり、そこに手話単語が併用されることで完成され、主要コミュニケーション手段として手放せないものになると考えられる。

それゆえに、音声を発していなかったとしても、頭

の中で日本語を想起して表出をし、また相手が発する日本語コードの手話表現を頭の中で想起される日本語で補完して理解していると考えられる。ただしそれは同様のコミュニケーションのあり方を望む者同士の間では安定して通じ合える手段であったとしても、音声日本語を想起することが難しい聾者からみれば、「意味がつかめない手話」ということになる。音声日本語と手話単語の両方の情報を統合させて成り立つということは、音声日本語の理解が困難な者には成り立っていないものとなる。ここに、「音声」をめぐる話者間のズレが発生してくることに留意する必要がある。

そして、彼らの表出自体が音声日本語に手話を補完して成り立っており、さらにはその手話表出の程度も聴力等で一律ではないことを考えると、これは日本手話と音声日本語の混成言語状態であり、それも音声日本語寄りの状態であると考えられる。当然、この右極は音声日本語となる。

ただし、そもそも、「どの国・地域でどのような言語が使用されているか」の言語使用の分布状況を分類する際に、学習中の使用者や第二言語使用者を含めて記述することは皆無とはいえないまでも、決して一般的ではない。その意味では、聴者の使用や人工的に作られたものを想定して構成していること自体が、手話をめぐる過去の政治的な影響の結果であるともいえる。また、中途失聴者・難聴者の手話使用は、音声言語使用とは異なる「聴覚障害」がもたらす実存が産むものであり、この点も考慮しなければならぬ。

(3) 先天性聾者を対象とした分類

政治的な影響を排して手話言語の性質を明らかにしていく作業として、手話の分類を整理し直すしていくためには、音声による日本語を補完手段とせず、少なくとも視覚モダリティで言語運用をしている者の使用状況を分類・分析し、そこに生じる日本語の干渉を見ていくことがむしろ自然かもしれない。

ここで問題となるのは、聾学校出身であったとしても、保有聴力の程度や口話教育の影響等によって日本語の干渉の程度の大きさが大きく異なってくることである。学校教育法施行令 22 条 3 が規定する「聴覚障害者」（すなわち聴覚障害により特別支援学校の就学対象となる程度）では、「両耳の聴力レベルがおおむね 60 デシベル以上のもののうち、補聴器や人工内耳等の使用によっても通常の話声を解することが不可能又は著しく困難な程度のも」とされる。

「著しく困難」であることの曖昧さもあり、実際には 80~100dB 程度での補聴器装用や人工内耳装用児で、音声日本語の発音が明瞭であったりする児童生徒も少なくない。発音が明瞭であるということは、本人の中に日本語の音韻が明確に形成されているということの証左でもある。そうすると、第一言語獲得の時期において L1 と L2 が混在することで、結果的に、言語コードとしては日本手話でありつつも日本語の影響を多分に受けたものとなったり、あるいは音声日本語の言語コードであり、手話単語の表出にも音声を伴うものでありつつも、頷きや眉あげの NM が あるなどで、中途失聴者・難聴者の手話よりはネイティブサイナーの聾者から見て比較的理解可能な表出となっている可能性もある。

さらに、聴力的に 100dB よりも重度であっても、聾学校での口話教育のあり方や本人の適性等により、発音は不明瞭ながらも日本語の音韻が十分に形成され、書記日本語のエラーも少なく、思考言語も日本語でありながらも、聾学校で育ち、話し言葉では手話を用いているケースとなると、ネイティブサイナーの日本手話の理解には困難がなく、ネイティブサイナーの聾者が見てストレスなく理解可能でありつつも、日本語の助詞や、日本語の受け身・使役構文の手指化が多用されていたりするケースもある。いわゆる「中間的手話」があるとするなら、このような聾者の混成言語状態を意味するのかもしれない。この言語コードが何なのか、いかなる構造で言語として成立しているのかについて、説明が待たれるところである。

以上のように、聾者が「聾者」として認識しうる言語コミュニティの範囲でも手話の多様性は見られ、この範囲に限定して手話の分類を行うことも考えられる。

ではこの場合の右極は何なのか。聴覚モダリティを伴わず、手話の混成言語状態でもない何かを想定するならば、それは視覚言語として成り立つ日本語ではないか。実際、聴力レベルが 100dB 以上の先天性聾者で、聴覚フィードバックはほとんど活用しておらず、しかし手話を用いていない聾者もいる。このような視覚モダリティによる日本語話者のそれが中途失聴者・難聴者の音声日本語とは異なる何かを有している可能性は十分にある。口形が音声発話する際のそれよりも日本手話のマウジングに近いものかもしれないし、韻律的要素を頷きなどの NM 表現（的なもの）で表出している可能性もある。いずれにしてもこれがいかにして視覚言語として成り立っているかは、ほとんど研究がなされていない領域といえる。

ともあれ、右極が何かについて言えば、それは「手指日本語」ではなく、視覚モダリティで成り立つ、いわば「手指なし日本語」、つまりは「日本語」と考える方が自然ではなかろうか。

5.3 手話の社会言語学的な分類に向けて

上述してきたように、先天性聾者を対象として、聴覚モダリティを排除した話者のみを対象として分類することが、最もすっきりしているのかもしれない。しかしながらここで再考すべきは、手話コミュニティ自体に内在する聴覚障害ゆえに生み出される多様性の問題ではないか。聴覚障害ゆえにコミュニティができ、その使用者が生まれる「手話」の特殊性を鑑みると、聾学校出身者の中ですら、保有聴力による影響を多分に受けることになる。それゆえに、聴覚モダリティを排除した話者の分類は、理論的には可能だが、社会言語学的に実際の使用話者の実態を説明しようとする、線引きが非常に困難なものとなる。

そうすると、対象規定としてはむしろ主要コミュニケーション手段として手話を使用する者の範囲で分布状況を社会言語学的に検討することが現実的ではないかと考えられる。ただしこれは、例えば英語と他の言語と接触との変異性の研究(杉本 2009、2010)に比して、非対称性を含むバイモダルであることを考慮する必要があり、より複雑な分析になると考えられる。聾者からは不完全で理解困難なものが、聴覚フィードバックあるいは聴覚記憶を活用する中途失聴者・難聴者には聴覚情報も含めて完成されたものとなっているからである。

いずれにしても、従来の分類はこれらの対象規定が曖昧であるために、右の極の「日本語対応手話(手指日本語)」の定義も曖昧であり、それゆえにさらによくわからない形で「中間手話」が存在しているところに大きな問題がある。ではなぜ、この分類がこうした曖昧さを含んだものとして使用され続けているのか。シンプルな理由として、近年の「手話」の研究者の関心もっぱら日本手話の解明に向いており、日本語対応手話(手指日本語)を明らかにしようとする研究が少ないこともあるかもしれない。それも含め、この分類自体に疑問を向ける研究者が現れなかったというだけのこともかもしれない。

ただし問題はそれだけではない。このような二言語連続体は日本だけでなくアメリカでも示されているが、Baker & Cokely (1980)をもとに神田(1984)が解説するところによれば、右極は English とされている。そして個別的な例示として、右側に Signed

English や SEE があり、その更に右に Rochester Method が例示されているが、これらは極ではない。Stringham (2011) はさらに精緻化された図を考案しており、その後何度かの改訂がなされている(図 3)が、一貫して右極は English でありその例は Written English あるいは Spoken English である。この点が日本とは異なるが、やはり人工的な言語が混在していることに留意する必要がある。

そもそもなぜこのような分類が生まれたのかに目を向ける必要がある。そこにこそ、「手話」の政治性が浮かび上がる。端的に言えば、手話が自然言語の一つであると見られるようになってから日が浅く、それ以前に様々な偏見、先入観、誤解の手垢にまみれてきたわけで、この手話の分類にもそうした政治性が反映されていると考えられるのではないかとことである。大正期から口話法が普及すると裏腹に、「手話」は「手真似」と称され、「身振り」みたいな「劣ったもの」と語られてきた。田上らの同時法の提唱は、むしろ手話の負のイメージを払拭すべく考案されたものではあったが、結果的に聴者による人工的な手話の提案となった。そして日本手話の性質が明らかにされてきた近年に至るまで、「手話は聴者が作るもの」「聴者が聾者に教えるもの」「声を出しながら使うもの」との言説が流布されてきた。そして今なお、「手話は世界共通」であり、「音声言語と同期して手指表現をするもの」と広く世間一般には認識されている状況がある。こうした聴者のマジョリティ言語による政治性の結果として、今の「分類」ができあがっているとすれば、理論言語学的な仮説モデルはともあれ、社会言語学的な説明においては、手話を母語とする聾者を対象とした分類、あるいは



図 3. ASL/English Language Continuum (Stringham 2019)

手話を主要コミュニケーション手段とする聴覚障害者に対象を限定した、分類を再構築するべきではなからうか。そしてそうすると、そこで生じるさまざまな多様性は、日本手話と音声日本語の間の混成言語状態として説明が可能ではないかとも考えられる(図4)。

6. 「日本手話」を巡る政治性

例えば、手話通訳者等の聴者に対して、「あなたの手話は日本手話ですか?」と聞くと、ほとんど誰も肯定できない。例えばアメリカ人と「どうにかこうにか英語で話した」といった語りはあるが、「どうにかこうにか日本手話で話した」という言い方は非常に使いにくい何かがある。「ブロークンな英語」というように、「ブロークンな日本手話」とはあまりいわない。英語であれば、程度の差こそあれ、日本人が話す日本語に何らかの混成状態が生じることは当たり前のことで、それをことさら「それは英語ではない。日本語混じりの英語だ」ということもあまり見かけない。一方で日本手話については、「それは日本手話ではない。日本語対応手話だ」という語りにしばしば遭遇する。英語がブロークンであってもその人なりの英語で話すことを「英語」という括りで許容するのに対し、日本手話はネイティブサイナーから見て違和感のないものでないと「日本手話」として許容されないという社会状況がある。すなわち、「日本手話」という言葉の使われ方自体が、「アメリカ手話」「フランス手話」「中国手話」があるように、「日本にある手話」という意味では用いられておらず、ネイティブサイナーから見て違和感を生じさせない程度に日本語の干渉が低い水準にとどまっているものとして語られているということである。ここに日本手話を巡る政治性を見出すことができる。

従来の説明



図4. 「手話の分類」再考

ではなぜ「日本手話」は、「日本にある手話」という程度の意味で使われないのだろうか。「宣言」において、「日本手話」という言葉は、音声と併用した手話「=シムコム」がより正しい表現だといった認識が広く流布してしまった実態に対して、「ろう者が自分自身の手話に対する自信と誇りを取り戻す」、すなわち価値を逆転させる意図性をもって使われた。ただしそれは、今までにない新しい概念を提唱した意図ではなく、「ろう者が使っていた日本手話というものの復権を求めて行動している」と語られている(木村・長谷川・上農 1996)。まさに「復権」との言葉に、本来あるべき姿が奪われてきた思いがあり、木村にとってはその対象が他ならぬ音声併用手話であった。

すなわち、「日本手話」は、日本語とは異なる独立した言語として定義化されただけでなく、既存の手話の認識に対する否定および再定義として定義化されたという、2つの側面を有している。つまりはここで、日本手話の対立軸が音声日本語ではなく、日本語コード化された手話とされることになったといえる。

ミニコミ誌「D」で「日本手話」が語られる中では、対立概念として、「手指日本語」や「シムコム」が用いられていた。また「日本手話」の同義語として「JSL」も用いられていた。アメリカに置き換えて考えるならば、「アメリカ手話」すなわち「ASL」があり、それに対して、「MCE」(Manually Coded English)があるわけで、単に「MCE」を日本語に置き換えたものとして「手指日本語」があると考えれば、これ自体、訳語としては違和感のないものとも言えそうである⁴。

ただ、当時の日本では、聾者が使っている手話が日本語とは異なる統語規則をもち、音声と同期して表すことができないものだという主張自体が新鮮であった。実際、例えば斉藤(1999)は、日本には「ろう者の手話」と「もうひとつの手話」の2つがあると語り、「ろう者の手話」を発見的に驚きをもって紹介している。

そしてその一方で、「日本語対応手話」を「手指日本語」と称されることに対して、単なる訳語としてではなく、自分たちが用いる手話を揶揄されたと感じる中途失聴者・難聴者の声もあった。結果的に、「手話ではない」と感じさせる「手指日本語」は、少なくとも当時、広く市民権を得るほどには至らず、「日本手話」と「日本語対応手話」が対比概念として使用されるようになっていった⁵。すなわち、「日本手話」なる用語が、「日本の聾者が使う自然言語」であるという意味合いで用いられるのにとどまらず、音声と併用して用いる既存の手話の概念への対抗レトリックとして

用いられたがゆえに、対立項を「手指日本語」あるいは「日本語対应手話」として定義する必要が生じ、手話の分類においても「日本手話」と「手指日本語・日本語対应手話」の対比色が強化されていったと考えられる⁶⁾。

ここに、5.3 で述べたアメリカでの言語連続体の説明との相違点を見いだすこともできる。Stokoe (1969) では言語連続体の一方を ASL、他方を Manual English (あるいは correct signing 等) としていたが、Hawking (1983) 等による修正を経て、Stringham (2011) では右極を英語としている。しかしながら日本では、右極を「手指日本語」あるいは「日本語対应手話」とする形で定着している (例えば、松岡 2015)。日本においては、田上が「伝統的手話」「中間手話」「日本語対应手話」を提起した後に、木村らが「日本手話」を「手指日本語」あるいは「日本語対应手話」の対抗レトリックとして提起されたことの影響で、あらゆる場面で日本手話と日本語対应手話が対立概念として対照的に語られてきたことと無関係ではないかもしれない。

ともあれ、これにより、「日本手話」といえば、日本語の干渉が少ない、あるいはほぼない手話として想起され、第二言語として聴者が手話を学習している場合の自らの手話を「日本手話」として語ることが極めて困難な状態を生み出すことにもなっていた。

7. 手話は1つか2つか

様々な音声言語について、他の言語との接触による言語変容はしばしば起こっている現象といえる (Muysken & Smith 1995)。同様に手話についても、聾者の自然言語としての手話が日本語との言語接触により様々な変容が生まれると説明されてもよいはずなのに、手話については「2つある」なる言説が生まれている。これは、手話の社会言語学的な分布の説明だけではなく、上述してきたような手話言語が置かれる社会背景ゆえに生じる政治的な問題と考えられる。更にいえば、「手話には2つある。そして聾者が使う日本手話こそが本当の手話なのだ」という語りはそれ自体矛盾でもある (それなら「手話は1つ」になる)。

一方で、全日本ろうあ連盟は「手話は1つ」と主張し続けている。確かに、聾者が用いる自然言語としての手話を1つと捉え、それと音声日本語とが接触することによって多様性が生み出されたと考えれば、これは筆者の立論とも合致する。

文部科学省「聴覚障害教育の手引」に対して以下のように述べている (全日本ろうあ連盟 2023)。

きこえない・きこえにくい人が使う手話言語は、失聴した年齢や生まれ育った環境、手話を獲得・習得した年齢など、実に様々な背景があります。子ども頃からろう学校等に通い、手話言語を獲得できる環境にいた人もいれば、成人してから手話言語を習得した人もいます。

このような様々な背景により、まだまだ手話言語を流ちょうに使えずに、日本語に手話単語をあてたような手話表現になってしまう人もいます。しかし、それを「日本語対应手話」とするのは、外国の方が片言で日本語を話すのを、「●●対応日本語」というようなものです。

これによると、失聴時期、環境、手話獲得・習得の年齢といった「様々な背景」によって「手話言語を流ちょうに使えず」という言語習得状況が生まれていることに言及し、それらを区別することなく「手話」で包括的に語るべきであるという主張といえる。

ここでは日本語を母語とする者について生じる混成言語状態が指摘され、それを別物とすることへの問題提起がなされている。実際、音声言語間では、英語母語話者の日本語のアクセントやイントネーションが不自然であったり文法エラーが散見されたりすることはままあることだが、それを「英語対応日本語」といわない。「学習中の日本語」といえばすむ。

しかしながら、では全日本ろうあ連盟の主張に全面的に首肯できるかという点、これもまた政治性が優先され、適切に言語分布の状況を説明しているとは言いがたい側面もある。久松 (2023) は、日本手話と日本語対应手話の対比の例示を引用し、その両者とも「日本手話の範疇に入ります」と本質的に両者を同質のものとして述べつつ、ソシュールの「言語とは価値の体系である」を複数回援用し、「手話は1つ」論を展開している。だが、手話の獲得状況に多様性が見られるということと、その多様なものが言語として1つの範疇に収まるかどうかは別の話であろう。日本語対应手話を言語コードが日本語であり、それに手指が併用されたものとするならば、言語コードが異なる両者の間に違いがないと論じていくのは無理がある。

また、先述の全日本ろうあ連盟 (2023) では、文部科学省『聴覚障害教育の手引～言語に関する指導の充実を目指して～』の章立てについて、「2 音声 3 文字 4 指文字 5 手話」とあるものを変更し、「2 音声 3 文字 4 身体的表現 5 手話言語」と

すべきと提案し、さらに「手話言語」の下位項目についても提案している。これはこれで、言語コードの問題と使用モードの問題が混在しており、整合性がとれていない。ここはモダリティの並列なので、むしろ「言語」を外して「手話」とする方が自然であろう。ここに透けて見えるのは、とにかく「手話言語」と一括りで語るべきだという政治的主張である。「手話言語」で統一すべきという主張が先に用意されるために、個々の文脈での整合性がとれなくなってしまっている。

このように、「手話は2つ」論も「手話は1つ」論も、双方の主張ともにいずれも政治的な文脈に引っ張られてしまうことで、手話の社会的な分布状況を十分に適切に捉えたものとなっていない。

8. 結語

日本の聾者の用いる手話が独立した自然言語であるならば、それが他の言語と接触すれば双方の干渉が生じ、混成言語状態が生み出されるのは普遍的な現象に過ぎない。そうであればこそ、音声日本語と同期した「手指日本語」や、教育上人工的に提唱された「同時法的手話」、さらには学習途上ゆえに日本語コードになっていて手話に必要な要素の脱落の多い「(自称)中間手話」を、自然言語としての分類に含めてしまったことを、改めて見直していく必要がある。

確かに今もなお、手話に対する偏見、誤解、マイノリティ言語としての課題も払拭されたわけではなく、政治性を無視して論じることは困難であることは否定できない。だからこそ、政治性に左右されないよう、日本の聾者が用いる手話を「日本手話」として捉え直し、その上で自然言語の使用状況を再検討していく作業が進められていく必要があると考える。

脚注

1) 手話コミュニティの縮小は、国家による強制的な方法ではなく、自分の子への人工内耳手術を聴者の親が選択したり、インクルーシヴ環境を選択したりといった、いわば親の素朴な感情による権利選択でなされる。これは、出生前診断による選択的人工妊娠中絶が、過去の優生保護法等による国家政策のような暴力的な形による強制避妊手術とは異なり、「従来批判されてきた部分はかなりの程度解消され」、「問題はないことになる」という、立岩(1997)がいう「正しい」優生学がはらむ問題のやっかいさとも近似している。まして人工内耳手術もインクルーシヴ環境の選択も、子どもを産まないという選択とは全く異なり、子どものより健やかな成長を願う親の選択によるものであり、それ自体否定されるべき

ものでもない。だからこそ、聾者コミュニティからは、「この手術は聾文化の genocide(集団虐殺)につながる可能性がある」と危惧される一方で、医療側からは「人工内耳手術は聾文化を消滅させることを意図はしていないのであるが、誤解されている」との認識となり、両者の相違が生まれることになる(加我 2003)。

- 2) 一定程度聴覚を活用しつつも、音声のみのコミュニケーションが困難な者が、日常的に手話を音声に併用して用いているものと、学習者が限定された場面だけで習得途上の手話を用いるものとは全く状況が異なる。前者の場合、手話が母語とはいえないにせよ、その状態で本人の話言葉として安定して定着している。本稿ではこれを「主要コミュニケーション手段」として論じていく。
- 3) 同時期にキョードスピーチを全面的に導入していた学校でも、同様の現象が観察された。授業中、教員に向けて発せられるキョードスピーチは日本語の音声と同期して発せられ、日本語のモーラに沿って発せられていたが、休み時間等での生徒同士の会話では音声と同期せず、日本手話的なモーラに変容していた。さらに、キョードスピーチを全面的に導入していた学校で意図的に手話を導入した際、生徒の発話のモーラが、教員に向けて手話を表出する際には日本語的で、生徒同士のキョードスピーチの際には日本手話的になる現象も観察された。
- 4) アメリカで MCE 等がどのようにして成立したのかについては、本稿では言及しない。トータルコミュニケーションがアメリカ聾教育で台頭し、SEE など様々な人工的な手話表現が提唱されたのと、栃木県立聾学校で同時法的手話が提唱されたのは、いずれも 1960 年代末であり、ほぼ同時期であったとはいえる(葦薙 1989)。ただ、本稿の目的はあくまで日本の文脈の中での語りを解きほぐしていくことにある。
- 5) 近年また「手指日本語」が散見されるようになりつつある。ただここではあくまで 1990 年代後半に起きた現象について述べている。
- 6) 「宣言」よりも前に神田(1984)はアメリカにおける手話の言語連続体を紹介しつつ、MCE を「英語的手話」とし、日本のそれを「日本語的手話」としている。神田は同論文で「現在のろう教育界では手話の導入など、ありえないかもしれないが、筆者は PSJ の PSJ によるろう教育は今後、必要となると考えている」とも述べている。「宣言」発表や聾学校幼稚部からの手話の本格導入が各地で始まる 1990 年代後半よりも 10 年以上前であり、時代を先取りしていたがゆえに、「日本語的手話」なる用語も定着しなかったのかもしれない。

謝辞

本稿の執筆には、群馬大学手話サポーター養成プロジェクト室の運営に携わってきたことで得られた経験、知見が間接的に反映されており、その意義は小さくない。2017 年度より日本財団より助成を受けていることに感謝申し上げる。

参考文献

- Aitken, A. J. (2015) *Scots and English in Scotland (1984) A/ Aitken: Collected Writing on the Scots Language*.
- Baker, C. & Cokely, D. (1980) *American sign language. A Teacher's Resource Text on Grammar and Culture*. Silver Spring, MD: TJ Publ.
- 全日本ろうあ連盟 (2023) 「手話の捉え方」について.
- 古田弘子・吉野公喜 (1994) 「ろうの両親をもつ聴覚障害児の実態について」『ろう教育科学』36(1), 37-45.
- 加我君孝 (2003) 「新生児聴覚スクリーニングと新たな課題 人工内耳手術の発展および聾文化 (Deaf Culture) の理解」『耳鼻咽喉科展望』46(4), 268-278.
- 金澤貢之 (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.
- 神田和幸 (1984) 「手話のダイグロシア」『日本福祉大学研究紀要』62, 103-119.
- 木村晴美・市田泰弘 (1995) 「ろう文化宣言」『現代思想』23(3):354-362.
- 木村晴美・長谷川洋・上農正剛 (1996) 「ろう者とは誰か / 手話は誰のものか」『現代思想臨時増刊号 総特集 ろう文化』24(5):110-136.
- 草薙進郎 (1989) 『アメリカ聾教育におけるトータル・コミュニケーションの台頭』イセブ.
- 桑原牧子 (2014) 「身体の物質化 — マルケサスのイレズミの道具と染料の変化を中心に——」『年報人類学研究』4:78-91.
- 現代思想編集部 (1996) 『現代思想臨時増刊号 総特集 ろう文化』24(5).
- 長谷川洋 (1996) 「『ろう文化宣言』『ろう文化を語る』を読んでの疑問」『現代思想臨時増刊号 総特集 ろう文化』24(5):101-109.
- Hawking, J. (1983) *A re-examination of sign language diglossia. American Annals of the Deaf*, 128(1), 48-52.
- 久松三二 (2023) 「【連載】手話言語法とろう教育(まとめ)」『ろう教育の“明日”』90:10-19.
- 細田由利 (2008) 「『第二言語で話す』ということ:カタカナ英語の使用をめぐって (<特集> 相互行為における言語使用:会話データを用いた研究)」『社会言語科学』10(2), 146-157.
- 前田直子・森下裕子 (1984) 「聾児をもつ聾の母親を取りまく諸問題」『ろう教育科学』26(2), 79-96.
- 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.
- 文部科学省 (2020) 『聴覚障害教育の手引 言語に関する指導の充実を目指して』ジヤース教育新社.
- 孟盈 (2017) 「中国語を母語とする日本語学習者における語彙習得研究—言語間類似性の観点から—」『日本語研究』(37):151-164.
- Muysken, P., & Smith, N. (1995) "The study of pidgin and creole languages." *Pidgins and creoles: An introduction*: 3-14.
- 長瀬修 (1996) 「<障害>の視点から見たろう文化」『現代思想臨時増刊号 総特集 ろう文化』24(5).
- 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.
- Schein, J. D. & Delk Jr., M. T. (1974) *The deaf population of the United States: National Association of the Deaf*.
- Stokoe, W. (1969) *Sign Language Diglossia*.
- Stringham, D. (2011) *Comparative American Sign Language/English Continuum*.
- Stringham, D. (2019) *Comparative American Sign Language/English Continuum*.
- 杉本豊久 (2009) 「現代英語の変異性: トク・ピシン、ジャマイカン・クレオールおよびグラスゴー方言の音韻とつづり字の比較 (1)」『成城大学共通教育論集』1, 59-79.
- 杉本豊久 (2010) 「現代英語の変異性: トク・ピシン、ジャマイカン・クレオールおよびグラスゴー方言の音韻とつづり字の比較 (2)」『成城大学共通教育論集』2, 17-42.
- 立岩真也 (1997) 『私的所有論』勁草書房.
- 宇都宮手話通訳者連絡会 (2006a) 『同時法について〜田上隆司先生講演録〜』宇都宮手話通訳者連絡会
- 宇都宮手話通訳者連絡会 (2006b) 『同時法について〜田上隆司先生講演録〜 — 資料集 —』宇都宮手話通訳者連絡会.

〈Review〉

Sociolinguistic Considerations in the Definition of Sign Language

KANAZAWA Takayuki

Gunma University

This paper assesses the definitions of the terms "deaf" and "Japanese sign language" based on the structure of the language and culture specific to deaf persons. The classification of widely used signs is reexamined from a sociolinguistic perspective. The discussion in this paper suggests the following:

(1) The definitions inevitably vary because sign language groups are created and grow under the influence of "hearing impairment." (2) The term "Japanese sign language" was proposed as a rhetorical counterpart to manually coded Japanese rather than "Japanese (spoken) language." This positions the right pole of the linguistic continuum as manually coded Japanese. (3) The "There are two sign languages" and "There is only one sign language" arguments are based on political backgrounds. Based on these results, we propose that explaining the language use of signs from a sociolinguistic perspective entails the exclusion of artificial languages and sign language learners who can hear from the scope of the study. Furthermore, the classification of signs should be assessed among speakers with hearing impairment whose primary means of communication is sign language.

Keywords: Japanese Sign Language, manually coded Japanese, mixed languages, social construction, the linguistic continuum of Japanese and Japanese Sign Language

令和 5 年 (2023) 11 月 30 日 受理

令和 5 年 (2023) 12 月 28 日 採択

P-1

教科「手話」の実現可能性に関する検討

～聴覚特別支援学校における体系的な学びの実践～

○金澤貴之（群馬大学）

KEY WORDS: 教科としての手話, 学校設定科目, 聴覚特別支援学校

【問題の所在と目的】

近年、日本手話を聴覚の母語として位置づけて実践を行う聾学校が散見されるようになった。特に2008年に設立された私立の聾学校「明晴学園」は、内閣府特区申請により、「国語」でなく「日本語」と「手話」を教科とすることを認められており、自らの母語である「手話」を体系的に学ぶ時間が設けられている。設立の聾学校においても、何らかの方法で手話を学ぶ時間を設けている実践は見られる。しかしながら、少なくとも学習指導要領上は、聴覚特別支援学校の教育課程で手話を教科として学ぶことは想定されていない。

そこで本発表では、自らの母語を手話とする聴覚障害児が、その手話を体系的に学ぶための制度上の障壁について検討し、それを踏まえた上で、現在すでに行われている試行的な実践を概観し、体系的な学習の実現可能性について検討を行う。

【手話の教科化の課題】

文部科学省が手話を教科として定めるには、(1)一定のニーズがあり、かつ児童・生徒が適時に学習することが求められる一定のニーズが存在し、その上で、(2)内容の標準化のための学習指導要領や教科書の策定と、(3)指導者に必要な知識・技能を担保する教員免許の策定が求められる。

(1) 手話学習のニーズ

言語を学ぶ際、①自らの母語を学ぶ「国語」と、②第二言語として習得する「語学（「外国語」等）」とで、内容も対象も変わりうる。①は、母語を手話とする聴覚の学習権、言語権としての意義はあるものの、特別支援学校の教育課程自体が「準ずる教育+自立活動」で、聴覚領域のみに特設することになるが、聴覚特別支援学校の中で手話を母語とする聴覚の数がさらに決して多いとは言えないという問題がある。

一方、②は、通常学校からUターン、Lターンした聴覚障害児を対象に加え、福祉系高校等で学ぶ聞こえる生徒も対象として想定しうるため、すでにいくつかの高校で学校設定科目等で「手話」を導入している事例も先行事例として位置づけることも可能であろう（金澤，2022）。この場合、むしろ高校の選択科目として設定し、それを準ずる教育の1つとして聴覚特別支援学校高等部で実施することになる。これは高校教育の中で教科化するだけのニーズがあるかどうかという問題になる。

(2) 学習内容の標準化の検討

学習内容の標準化のためには、学習指導要領および教科書を策定することが必要となる。そのためには、その教科内容そのものが体系化されていなければならない。国語のように位置づけるには、手話による物語やボエムなど鑑賞の対象としての作品も必要となるが、何よりも、その言語としての性質を体系的に学べるように構造化されていなければならない。はたして3年～9年の学習に耐えるだけの日本手話の言語学的な解明がなされているのか大きな課題となる。

一方、外国語のように習得する対象とするには、英語のような教育文法が確立されなければならない。手話指導が地域から大学に広がりつつある中で、その知見を活かしつつ、学齢期に適応させていく実践研究が求められる。

(3) 教員免許の策定

日本の教育での蓄積もあり、一定の価値観を共有した中で実践される「道徳」とは異なり、手話については内容の専門性か

ら、特化した教員免許が必要になると考えられる。そうすると、学習内容の標準化だけでなく、教員養成機関における専門の教員が配置される必要がある。そうすると、厚労省による意思疎通支援事業としての手話通訳養成においても指導者不足が指摘される中、学術レベルで養成にあたる人材となると、圧倒的に不足しているという問題がある。これは裏返すと、手話が教科化されることになれば、教員養成のための設置基準が作られることになるため、手話の研究者のポストが確保され、これによって手話に関する学術的知見がさらに蓄積され、研究者が増えていく潜在的可能性があるということでもある。

以上の(1)～(3)を踏まえると、手話の教科化には様々な課題があり、一朝一夕には実現できない反面、これが実現すれば、日本の手話研究そのものが大きく前進するとも言える。まずは、明晴学園のような内閣府特区申請による実践の成果を踏まえつつ、どこかの学校が文部科学省の研究開発指定を受け、さらに具体的な可能性が検討されていくというステップが必要となる。

【聴覚特別支援学校における実践】

聴覚特別支援学校において「手話を学ぶ」授業は、まずは内閣府特区申請により教科として導入している私立の明晴学園があげられるが、その他の公立校においても、国語や自立活動の時間を活用して日本手話を導入したり、手話を学んだりする実践は散見される（金澤，2013）。鳥取聾学校では、手話言語条例制定により、学外からの批判も受け、単に手話を学ぶ時間を設ければよいということではなく、評価の方法など、直面する様々な課題を受けて模索を重ねている（尾田，2020）。他の聾学校においても、教員の手話スキル不足の問題や、子どもに教えるための手話の文法をそもそも学ぶ場がないといった問題もある中で、手探りの実践が続けられている状況がある。

こうした実践が今直面している問題は、手話学習について、学外の当事者等から様々な批判を受ける中で、学校の教員は何か一歩進めなければと思いつつも、子どもたちの実践に還元していく手前の自らの具体的な学びの資源が用意されていないということにある。教員が日本手話を習得する場もなければ、その文法を体系的に学ぶ場もない、という問題である。その結果として、散発的な実践にとどまっている現状がある。

【体系的な学習の実現可能性】

聴覚障害児が手話を体系的に学ぶための方法としては、高等部に学校設定科目として手話を設定する方法がある。しかしこれは通常の高校のみならず、知的障害特別支援学校でも活用されているに関わらず、聴覚特別支援学校では用いられている例を聞かない。日本語習得、教科学習の置きを課題とする中で、「手話の学び」のニーズがどの程度あるのかの実感が十分ではない可能性も含めて詳細に吟味していく必要もある。

【文献】

- 尾田将史（2020）「鳥取聾学校の歩みと手話教育推進委員会 鳥取県手話言語条例制定後の7年間を振り返って」手話学研究, 29巻2号, 4-19.
- 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.
- 金澤貴之（2022）「高等学校における手話の体系的な学習に関する一考察」群馬大学教育実践研究, 第39号, 107-112.

手話言語教育における CEFR の活用に関する文献的研究 ——「日本手話教育の参照枠」の策定に向けて——

中野 聡子¹⁾・浅田 裕子²⁾

1) 群馬大学共同教育学部特別支援教育講座

2) 昭和女子大学グローバルビジネス学部

(2023年9月27日受理)

Literature Review on the Implementation of the CEFR for Sign Languages in Higher Education: Towards a Common Framework of Reference for Japanese Sign Language

Satoko NAKANO and Yuko ASADA

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

2) Faculty of Global Business, Showa Women's University

キーワード：CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）、能力記述文、日本手話

Key words: CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment), descriptors, Japanese Sign Language

(Accepted on September 27th, 2023)

1. 問題の所在と目的

1.1 第2言語としての手話言語教育の現状

日本手話 (Japanese Sign Language: JSL) を始めとする手話言語は、「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」(Stokoe 1960)。音声母語話者が、聴覚特別支援学校の教師や手話通訳者など、ろう児・者の教育及び支援の専門職を目指そうとする場合、手話言語を第2言語 (L2) として学習することになるが、熟達度の高いレベルに達するのは容易でない。例えば、Jacobs (1996) は、英語母語話者にとってアメリカ手話 (American Sign Language: ASL) の習得難易度は、中国語や日本語と同じく、カテゴリー4に相当し、1,320時間以上の学習時間、平均6~15年の期間を要すると見積もっている。音声母語話者の手話言語学習の難易度

が高い要因の1つとして、手話言語が母語の聴覚-音声モダリティではなく、視覚-身体動作モダリティを使用するバイモーダル L2 (M2L2) であることが影響している。Quinto-Pozos (2005) は、ASLには、CL (Classifiers), RS (Referential Shift), 空間の使用やNM (Non-Manuals) といった言語機能が組み込まれており、これらは音声言語にはない視覚空間・同時的な言語形式や文法的要素で、成人の音声母語話者にとって特に習得が難しいと述べている。

典型的な手話言語教育プログラムは、90~240時間程度で設定されていることが多い (Monikowski & Peterson 2005; 二神他 2018)。手話言語教育プログラムを修了した者の一部は手話通訳教育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; Godfrey 2010; Monikowski &

Peterson 2005; Monikowski 1995; Quinto-Pozos 2005; Roy 2000; Shaw et al. 2004; Gómez 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, 手話言語学習の指導に費やさなければならない (Shaw et al. 2004; Roy 2000; Stone 2017)。日本では, 手話通訳者を目指す者のほとんどが, 厚生労働省の学習指導要領に基づいた「手話奉仕員及び手話通訳者養成カリキュラム」において日本手話を学習し手話通訳訓練を受ける。しかし, 公的資格である「手話通訳士」の認定試験の合格率は10%前後 (2022年度は13.3%)と低く, (合格には学習開始から平均10年を要するなど, 日本手話学習・通訳養成の指導が成功しているとは言い難い。

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

- (a) 手話言語教育の専門的基盤を構築できる学術的環境で, カリキュラムや指導法の研究開発にあたるろう者が少ない。
- (b) 手話言語教育クラスは, コミュニケーション障害, 特殊教育, 地域教育などの学問分野のもとで行われることが多く, L2教育の領域外となっている。
- (c) 手話言語教師のための専門的な教師準備プログラムと資格要件を整備している国は少ない。

の3つをあげている。

そのため手話言語教師は, 利用可能な学習資料や実践的な経験や直感に基づいて指導にあたっていることが多い (Cresdee & Johnston 2014; Mckee et al. 2014; Rosen 2010; Schornstein 2005)。

これらはまさに日本手話教育の現状そのものである。加えて日本では, 高い日本手話スキルをもった専門職を高等教育において養成する制度的根拠・設計や体制が整備されていない。また手話通訳者の職業的地位や収入の低さもあり, 専門職として必要な日本手話の言語コミュニケーション能力や通訳能力を身につけられるような継続的なプログラムやコースを提供している高等教育機関は非常に少ない。そのため手話言語教育の専門的基盤を構築できる学術的環境がろう者だけでなく聴者も含めて整っておら

ず, 日本の手話言語教育において使用されているカリキュラムや教材のほとんどは, ろう者団体や民間において開発されてきているという特徴がある。

このため, 日本を含めて多くの国々では手話言語教育について, 包括性, 明確性, 一貫性を兼ね備えた基準が策定されておらず, このことが手話言語教育の質の低さにつながっていると考えられる。

このようななか, ヨーロッパでは, 「外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠」(Common European Framework of Reference for Language: Learning, teaching, assessment: CEFR) を手話言語に適用させ, 手話言語教育の共通の学習目標, カリキュラム, 到達度を策定して, 手話言語教育の質的向上を図る取り組みが進められている。

本研究では, CEFRに準拠した「日本手話教育の参照枠」の策定に向けて, 2節ではCEFRの手話言語への適用に向けた動向とその成果, 3節ではヨーロッパ各国のCEFR準拠の状況について概観する。そして, 4節では, 2節と3節をふまえて, 「日本手話教育の参照枠」の開発に向けた課題について検討し, 5節を結語とする。

1.2 CEFR準拠の日本手話教育の参照枠を策定することの意義

CEFRの目的は, ヨーロッパの言語教育のシラバス, カリキュラムのガイドライン, 試験, 教科書などの向上のために一般的基盤を与えることにある。言語学習者が言語をコミュニケーションのために使用するには何を学ぶ必要があるか, 効果的に行動できるようにするためにはどんな知識と技能を身につければよいか, を総合的に記述するものである。ここでは言語がおかれている文化的なコンテクストをも記述の対象とする。CEFRはさらに学習者の熟達度のレベルを明示的に記述し, それぞれの学習段階で, また生涯を通して学習進捗が測れるように考えられている (吉島他 2004)。

このようにCEFRは外国語能力の参照基準として, 「ヨーロッパの40年以上にわたる研究の成果がコミュニケーション・アプローチを生み出し, グローバル世界を外国語教育でリードして社会変革をもたら

し、CEFRのもとに最新の学習法、教授法、教員の養成法、少数民族への言語教育への取り組みを推進して効果をあげている」(投野他 2015: iv) ことに、日本でも音声言語の外国語教育関係者に大きな衝撃を与えた。

その後、日本においては、CEFRを日本の英語教育の枠組みに適用した「CEFR-J」(投野他 2015)や、国内外の日本語学習者の日本語習得段階に応じて求められる日本語教育の内容及び方法を明らかにし、外国人等が適切な日本語教育を受けられるようにすることを目的とした「日本語教育の参照枠」(文化審議会国語分科会 2021)が開発され、学習、教授、評価の現場で活用されている。

CEFRの共通参照レベルは、包括性、一貫性、明確性、柔軟性の4つの基準が担保されており(吉島他 2004)、言語の違いを超えて、また学習者、教授者、評価者がそれぞれ自己評価、指導法開発やタスク作成、評価テストの作成という異なる目的をもちながらも共通して参照できるようになっている。このことは、言い換えれば、個別・具体的なコンテキストへの言及はないということであり、「CEFR-J」や「日本語教育の参照枠」のように、個別言語の特性や学習者のおかれている言語環境等を考慮した参照レベルの記述が必要になるということである。

CEFRに準拠した「日本語教育の参照枠」の策定によって期待される効果としては、「日本語教育の参照枠」のそれと共通することが多いと言えよう。文化審議会国語分科会日本語教育小委員会「日本語教育の参照枠」の活用に関するワーキング・グループ(2022)は、「日本語教育の参照枠」の普及によって期待される効果としていくつかのポイントを列挙しているが、それらを日本語の文脈におきかえると、以下のような点が効果として期待できると考えられる。

【社会】

- ・日本語教育に関わるすべての人が共通の指標を参照し、お互いの知見を共有し連携することで、日本語教育全体の質の向上につながる。
- ・日本語学習者の周囲の人々(ろうコミュニティ、聴覚特別支援学校、手話サークルなど)による日本語学習者の日本語能力の熟達度の把握が可

能となり、学習者を支える環境が醸成される。

【行政】

- ・障害者総合支援法に位置づけられている地域生活支援事業における手話奉仕員及び手話通訳者の養成カリキュラム(厚生労働省)や、特別支援教育の教員養成課程における日本手話の授業について、日本手話教育の目標や方針、教育内容を設定するために参照することにより、各専門職として必要となる日本語の学習環境の整備につながる。

【教育機関・日本語教師】

- ・言語活動領域別の能力記述文を整備することにより、日本語教育機関が養成・学習の目標・目的に応じたカリキュラムを設定し、必要な日本語能力の習得につなげることができる。
- ・日本語教師が日本語学習者の熟達度を客観的に把握し、具体的な教育活動の設計や評価が可能となる。

【試験】

- ・「全国手話検定試験」(社会福祉法人全国手話研修センター)、「手話通訳者全国統一試験」(社会福祉法人全国手話研修センター)、「手話通訳技能認定試験(手話通訳士試験)」(社会福祉法人聴覚障害者情報文化センター)などの各種試験が判定する日本語能力について共通の指標を整備することで、各試験間の通用性が向上する。

【日本語学習者】

- ・学習者が自身の日本語能力の熟達度を客観的に把握したり、具体的な学習目標を設定したりすることを通して、自律的・主体的に学習を進めていくことができる。
- ・共通の尺度で日本語能力の証明が行えることで、居住地や教育機関を移動しても、適切な日本語教育を継続的に受けることができる。

2. CEFRに準拠した手話言語の共通参照基準の策定

CEFRを手話言語に適用する根拠として、手話言語のモダリティは視覚-身体動作でありながらも、音声言語にみられるような言語的特徴を有する1つの自然言語であるという共通認識がある。したがっ

て、言語使用者をある特定の社会において行動する社会的な存在 (social agents) として捉え、発話行為は特定の活動領域において言語使用者がなすべき目的を達成するために行う言語活動であると考え、行動志向アプローチ (action-oriented approach) に基づく CEFR の言語観、言語学習、教授観をそのまま手話言語教育の共通参照レベルに適用することができるかと捉えられている (Council of Europe 2020, 以下, CEFR-CV: 252)。

CEFR の手話言語への適用は、アイルランド手話

(Leeson & Byrne Dunne 2009; Leeson & Grehan 2009), ドイツ手話 (Rathmann et al. 2012), オランダ手話 (ATERK NGT 2013) において試みられてきた。ヨーロッパ評議会の下部機関であるヨーロッパ現代語センター (European Centre for Modern Languages: ECML) の PRO-Sign プロジェクト (2012年-2015年) は、これらの成果を参考にしつつ、CEFR の例示的能力記述文によって示された尺度をヨーロッパの手話言語の文脈に適用させる作業を行った (Leeson et al. 2016, 以下 PRO-Sign とする)。

表1 CEFR-CV と PRO-Sign の比較

CEFR-CV 2020			PRO-Sign での記述	
コミュニケーション 言語活動	受容	口頭での受容的活動	包括的な口頭理解	✓
			他者同士の会話の理解	✓
			聴衆の1人として生で理解すること	✓
			発表や指示を理解すること	✓
			音声 (または手話) メディアや録音を理解すること	✓
		視聴覚による理解	TV・映画・ビデオを見ること	✓
	読解	包括的な読解		
		通信文を読むこと		
		世情を把握するために読むこと		
		情報や議論を読むこと		
		説明書を読むこと		
		余暇活動としての読書		
	産出	口頭での産出的活動	総合的な口頭発話	✓
			長く1人で話す: 経験談	✓
			長く1人で話す: 情報提供	
			長く1人で話す: 論拠を述べること (例: ディベートなどで)	✓
		書く産出的活動	公共アナウンス	✓
			聴衆の前での講演	✓
	やりとり	口頭でのやりとり	総合的な書く活動	
			創作	
			レポートやエッセイ	
			一般的な口頭によるやりとり	✓
			相手の話の理解	✓
会話			✓	
非公式の議論 (友人との)			✓	
公式の議論とミーティング				
目的達成のための協同作業 (例: 一緒に料理をする, 文書を検討する, イベントを準備する)				
製品やサービスを得るための取引		✓		
情報の交換		✓		
インタビューをする / 受ける		✓		
人間と機械の間のコミュニケーション				
書かれた言葉でのやりとり	一般的な書かれた言葉でのやりとり			
	通信			
オンラインによるやりとり	記録・メッセージ・書式			
	オンラインでの会話やディスカッション			
仲介活動	総合的な仲介	目的達成のためのオンライン上での取引や協力		
	テキストの仲介	具体的な情報の中継		
		データの説明		
		テキストの処理		
		書かれたテキストの翻訳		
ノートテイク (講義, セミナー, 会議など)				
創作されたテキスト (文学も含む) に対する反応				
創作されたテキスト (文学も含む) に対する分析と批評				

すなわち、CEFR の共通参照レベルの構成と同じく、縦軸に言語能力のレベルの記述、横軸に言語コミュニケーション能力に関わるパラメータが並べられている。言語能力のレベルは、A「基礎段階の言語使用者」、B「自立した言語使用者」、C「熟達した言語使用者」の3つに分け、さらにそれぞれを2つの下位区分に分けて、A1、A2、B1、B2、C1、C2の6つのレベルを設定している。各レベルは「～ができる」(can do) という肯定的な記述で能力が記述されている。

PRO-Sign では、コミュニケーション言語活動について、口頭 (oral) による受容的活動 (聞く) と産出的活動 (話す) とやりとりを、手話言語の受容・産出・やりとりと同等なものとして位置づけていたが、CEFR-CV では、「テキスト」の概念を広げ、手話言語のテキストには口頭よりも書記に近いものもあるとして、読解、書く産出活動、書かれた言葉でのやりとり、オンラインによるやりとり、テキストの仲介など、CEFR の共通参照レベル全体を手話言語にも適用できるように、モダリティに中立的な

CEFR-CV 2020				PRO-Sign での記述
コミュニケーション言語活動	仲介活動	概念の仲介	グループでの共同作業	仲間との協力的なやりとりの促進 意味を構築するための共同作業
			グループワークのリード	やりとりの管理 概念形成を促進するための質問提供や補完的言語活動
		コミュニケーションの仲介	複文化的空間の促進 (友人や同僚との) 非公式な場面での仲介 微妙な雰囲気や意見の相違がある状況におけるコミュニケーションの促進	
コミュニケーション言語方略	受容	手がかりの発見と推論 (話し言葉・手話・書き言葉)		✓
	産出	計画		✓
		代替表現・言い換え モニタリングと修正		✓
	やりとり	発言権の取得・保持		✓
		協力 説明を求めること		✓
	仲介	新しい概念を説明するための方略	既存知識とのリンク 言語の適応 複雑な情報の分解	
		テキストを単純化する方略	テキストの展開 テキストの要点をつかむ	
言語・複文化的能力	複文化レパートリーの構築			
	複言語的理解			
	複言語レパートリーの構築			
コミュニケーション言語能力	言語能力	一般的な使用可能言語の範囲		✓
		使用語彙領域		✓
		文法的正確さ		✓
		語彙の使いこなし		✓
		音韻的使いこなし	総合的な音韻的使いこなし 調音 韻律的特徴	✓
	社会言語能力	正書法の把握		
		社会言語的な適切さ		✓
	言語運用能力	柔軟性		✓
		発言権の取得・保持		✓
		話題の展開		✓
一貫性と結束生		✓		
叙述の正確さ 流暢さ		✓		
手話言語運用能力 (図1参照)	言語能力			
	社会言語能力			
	言語運用能力			

記述となっている。表1にCEFR-CVの言語コミュニケーション能力に関わるパラメータの一覧とPRO-Signにおいて能力の記述がなされたパラメータを整理して示している。

また、CEFR-CVでは、PRO-Signでは記述のなかった手話言語使用者の社会文化、社会言語学、語用論的特性と手話言語特有の言語的特性に焦点をあて、手話言語運用能力のカテゴリーが新しく設けられた。手話言語運用能力のカテゴリーは、音声言語と同様に、言語能力、社会言語能力、言語運用能力の3つに分類され、言語能力は2つ、社会言語能力は1つ、言語運用能力は4つの下位項目が設定されている(図1参照)。

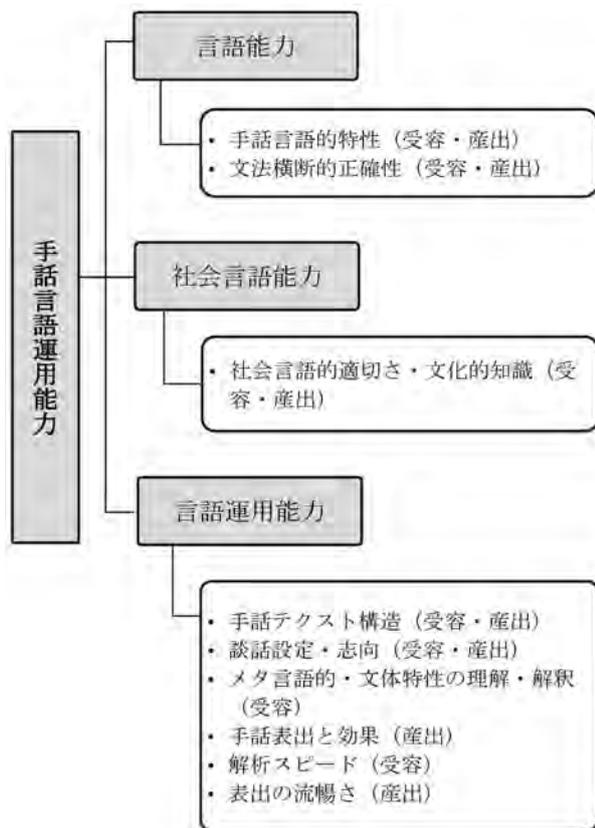


図1 手話言語運用 (CEFR-CV)
(CEFR-CV: 144 より筆者訳)

3. ヨーロッパ各国のCEFR 準拠の状況

本節では、ヨーロッパ諸国での各国の取り組みを紹介する。アイルランドとオランダにおけるCEFRの手話言語への適用の検証を開始した当初の経緯がSadlier et al. (2012) に書かれているので、以下、内容を抜粋する。

アイルランドでは、ダブリンのTrinity College Dublin (TCD) のろう文化研究センター (Centre for Deaf Studies: CDS) で、集中的なアイルランド手話教育を提供するため、学部課程1年次からCEFRに準拠したカリキュラムの開発を目指し、2009年にCEFRレベルA1, A2, B1に対応した教育プログラムが始まった。開発にあたって、CDSのLorraine Leeson教授らは、手話言語に適したCEFRになるよう、Understanding (理解) のパートを次の2つに分けることを提案した (Leeson & Byrne-Dunne 2009)。

- i. real life receptive language skills (日常生活での読みとりスキル)
- ii. receptive signed language exercises (動画やDVDからの読みとり・理解スキル)

CDSのA1・A2レベルの教育とアセスメントは、言語の実場面での使用に特化している。これらのレベルの受容と産出のテストでは、学習者の個人的に関心のあるトピックに焦点がおかれ、対面での自己紹介など、身近な話題について評価者と双方向で会話をする形式になっている。試験中の会話は動画で録画され、ライブで試験中に受験者にその評価が伝えられる。また、その録画を通じて、当該試験の評価を再確認することができる。受験者からのフィードバックも活かし、テストの設計の改善につなげている。

オランダでは、Council of Europe (2001) やアイルランドでの取り組みをふまえ、CEFRオランダ手話版の開発に向けて、2009年頃よりユトレヒト大 (HU) とアムステルダム大学 (UvA), VLLT¹⁾, Royal Kentalis など複数の研究機関の連携が始まった。

VLLT と SLO²⁾ からの助成を受けて、まずCEFR

A1-B2の4レベルでパイロットモジュールを開発し、2010年9月にカリキュラムへの適用を開始した。対象者は、オランダの特別支援教育に携わる教員、手話言語を学ぶ学生、オランダ手話教育を行う教員・通訳者などである。2010年11月には、学部課程1年次の学生すべてがA2レベルに到達し、次に続くB1レベルの教育が提供された。ユトレヒト大学のオランダ手話教員や通訳研修の担当者の報告によると、旧カリキュラムと比較して、CEFRに準拠した新カリキュラムのもとでオランダ手話を学んだ学生たちは、より高い理解度や会話スキルをもつようになったとのことである。アムステルダム大学では、プラットフォームBlackboardを使用した理解度テストがA1、A2、B1、B2の4レベルのために開発された (Oyserman 2009)。

以上が、Sadlier et al. (2012) で紹介されているアイルランドとオランダでの取り組みの概要である。次に、ユトレヒト大学の学部課程で使用されたオランダ手話の機能的評価方法 (Functional Assessment procedures) (NFA) について、van den Broek-Laven 他 (2014) に興味深い報告があるので紹介する。NFAは、アメリカ手話の Sign Language Proficiency Interview (SLPI) をオランダ手話に適用・翻訳したもので、ユトレヒト大学では、この評価方法を使用し、オランダ手話の教育プログラムで使用されている教材の手話のテキストの難易度が、大学が想定している CEFR の熟達度レベルの達成に対応しているかどうかを調査した。ユトレヒト大学では、学生たちは、次の段階に沿ってオランダ手話を学ぶ。

一年目修了時	A2
二年目修了時	B1
四年目修了時	B2

NFAを使った調査の結果、CEFRの各レベルに対応するオランダ手話の動画教材のテキストがどのような特性をもっているかを特定することができた。この調査では、A2からB2の3レベルに対応した計13種類のテキストの語彙知識、形態素-サイン指標、手話特有の言語特性 (空間の使用・非手指識の使用) の4つを指標として分析を行った。その結果、CEFRのレベル到達度評価の指標としてもつ

とも決定的であったのは、1分間の談話のなかにくつもの形態素を含めることができるかを数値化した形態素-サイン指標であった。この指標が、教材の難易度にもっとも密接に対応していたとの報告である。

チェコ共和国では、CEFR 2001 と PRO-Sign に基づいたチェコ手話への適用プロジェクトが2019年に開始された。このプロジェクトでは、より広い一般的な参照資料としての Framework of Reference for Sign Languages (FRSL)³⁾ と、チェコ手話のための参照レベル能力記述文 (Reference level descriptors for Czech Sign Language (RLDCSL)⁴⁾ の2種類の資料が開発された (Hulešová 2022)。以下、書記チェコ語で書かれたFRSLとRLDCSLの両ウェブサイトの概要を紹介する⁵⁾。

FRSLでは、CEFR-CVを踏襲しながらも、さらに説明的なアプローチで能力が記述されている。興味深いのは、PRO-Sign及びCEFR-CVでは、各レベルの能力記述文が「……ができる」というCan-doタイプのスタイルで書かれているのに対し、FRSL及びRLDCSLでは、「(このレベルでは) まだ……ができていない、……において未熟である。」といった否定的な表現も含めた客観的な記述が言語使用者・学習者の特徴として与えられているところである。これに加えて、より明示的で正確な表現を目指し、PRO-Sign及びCEFR-CVにみられたようなsome/manyなどのあいまいな表現を避けている。

RLDCSLでは、C1・C2レベルの学習者が少なく、教材や教育課程もないことから、Pre-A1-B2までの5レベルの開発となっている。特徴的なのは、チェコ手話の教育と学習に特化した、実際の言語使用における例示的能力記述文の豊富さである。Pre-A1レベルについては、学習者と教員向けのチェコ手話の基礎知識に関する情報がサイトに掲載されている。A1-B2の4レベルについては、各レベルの能力が、家族・日常生活・レジャー・買い物など14のテーマごとに、それぞれ10件近く記述されており、膨大な数の能力記述文のデータベースとなっている。

本節の最後に、自動手話言語認識 (automatic sign language recognition: SLR) をスイスドイツ手

話 (DSGS) の学習評価システムの開発に取り入れた事例を紹介する (Haug et al. 2022)。SLR は、既に諸国で手話言語学習に取り入れられているが、評価方法に結びつける取り組みは新しい。DSGS は、スイスフランス手話・スイスイタリア手話と並んでスイスで使用される手話言語の1つで、約5,500人のろう者が使用し、約13,000人の聴者が第2言語として使用している。Haug et al. の報告によると、スイスではDSGSのL2学習者の語彙知識レベルをSLRでスコア化する評価方法が開発された。これは、既存のDSGSの教材を使用し、CEFR A1レベルに該当する語彙を100語抽出し、手指パラメータ(手型・向き・位置・動き)に関して、学習者がそれらの語を正確に表出したかどうかを評価するシステムである。この開発にあたっては、まず、研究者らが30名のDSGS L1・L2話者の語彙表出のトレーニング用データを集め、次に、このデータに基づき、DSGS語彙の正確な表出をSLRに深層学習させ、評価システムを構築した。不正確と判断された表出は、言語学的に分析され、学習者に指示が与えられ、その改善方法について勉強することができるような設計になっている。本プロジェクトでは、オンラインで学習者の表出を瞬時に評価できるツールの開発を目指しており、将来的には、評価できる範囲を単語レベルから文レベルまで広げ、非手指標識の表出特徴の評価も可能にするようなシステム構築を視野に入れている。

以上、本節では、アイルランド・オランダ・チェコでのCEFRを手話言語教育に活用した取り組みの事例を紹介した。

4. 「日本手話教育の参照枠」の策定に向けて

第4節では、以下5つの観点から、「日本手話教育の参照枠」の策定に向けた検討課題を整理する。

4.1 「日本手話教育の参照枠」は誰のためのものか

広義には日本手話教育に関わるすべての人々、すなわち日本手話教師、評価機関、行政担当者、日本手話学習者、その周囲の人々ということになるが、

第1節で述べたように、日本手話教育そのものの質の低さ、日本手話教師養成プログラムの未整備等の現状を考慮する必要がある。そこで、まずは日本手話教師、カリキュラム開発者、日本手話及び手話通訳の評価機関といった関係者が、この「日本手話教育の参照枠」を参照することで、行動志向アプローチに基づく言語教育観を反映した質の高いカリキュラムのもとに、学習者の言語コミュニケーション能力を効果的に高める指導が実践されること、そして学習者の言語コミュニケーション能力を適切に評価できるようにすることを期待すべきであると考えられる。

4.2 どのような学習者を対象として想定するのか

PRO-Signが専門職のための手話言語能力のヨーロッパ共通基準における確立を目指していたように、日本手話においても、学習者が高い熟達度への到達を目標とする場合、その動機や目的は、手話通訳者や聴覚特別支援学校教員、社会福祉職のような専門的職業であることが多い。そのため、「日本手話教育の参照枠」もまた専門職を目的とする手話言語能力を想定して策定すべきであると考えられる。ただし、このことは専門職以外の目的をもつ学習者を排除するものではない。専門職として求められる手話言語能力においても、学習者の活動領域は、個人の生活や家族・友人との生活に関わる「私的な領域」、公的な文脈における言語活動となる「公的な領域」、職業や専門的仕事に関する「職業領域」、学校等の場面における「教育領域」の4つの領域(投野他2015: 16)のすべてをカバーする必要があるからである。また、縦軸に言語能力のレベル、横軸に言語コミュニケーション能力に関わるパラメータを配置するCEFRの評価の構成方法は、部分的学習目的の定義を容易にする(吉島他2004: 17)ものだからである。このことは、例えば、サービス業においてろう者の接客に求められる日本手話学習といった目的であっても、「日本手話教育の参照枠」に照らし合わせて、サービス業という職業領域の言語活動領域を考慮しながら、学習目標やカリキュラムを設定し、また学習者の熟達度を評価することができることを意味する。

4.3 言語能力のレベルをどう設定するか。

PRO-Sign 及び CEFR-CV では、言語能力を A1 から C2 までの 6 レベルに分類している。この枝分かれの概念は必要に応じてさらに細分化しても良い (CoE 2001: 31-34) とされている。日本手話教育のコンテキストに照らし合わせた場合、言語能力のレベルの細分化については、A1-A2 レベルにおいて検討が必要となるであろう。

1 つは、Pre-A1 レベルを必要とするのかどうかである。日本手話学習者の学習動機・目的は、手話通訳者や聴覚特別支援学校教員などの専門的な職業、ろう児を育てる親としてのコミュニケーションといったものが大半であり、成人の学習者である。学校教育において L2 としての「手話」の教科を設置しているケースがあっても高校以降である。CEFR-J では小学校英語のレベルを Pre-A1 として設定していることに鑑みると、成人を対象とした日本手話教育において Pre-A1 は必要ないと言えるのかもしれない。一方で、学習者の視点に立つと音声日本語とはモダリティの異なる日本手話を学習することの難しさを考慮して、日本手話の学習進度や熟達度がより可視化できるように Pre-A1 を設定する必要があるのかもしれない。日本手話学習者の熟達度の過程や個人差の実態を把握して、Pre-A1 の設定を検討する必要がある。

もう 1 つは、日本においてもっとも広く利用されている厚生労働省手話奉仕員・手話通訳者養成カリキュラムや同カリキュラムに準拠したテキスト、日本手話・手話通訳学習者や現任者を対象とした各種研修、手話・手話通訳能力に関する各種試験が、CEFR-CV の言語能力のどのレベルに相当するか精査し、A1-B2 レベルを日本手話教育の実態に即して細分化を検討する必要があるということである。

細分化を検討する一番上のレベルを B2 としたのは、障害者総合支援法の地域生活支援事業に位置づけられる手話通訳者の派遣（意思疎通支援事業）では、派遣の内容を「聴覚障害者等の日常生活及び社会生活を営むために必要なもの」としており、カリキュラムやテキスト等も B2 までを対象として開発されていると考えられるからである。なお、C レベ

ルは、高等教育機関等で専門的な内容を学びながら身につけていくレベルである。

手話奉仕員及び手話通訳者の養成カリキュラムについては、現行のカリキュラム及び学習指導要領が通知発出から 20 年以上経過していることから、新しいカリキュラム等が通知された（令和 5 年 6 月 26 日障企自発 0626 第 1 号厚生労働省社会・援護局障害保険福祉部企画課自立支援振興室長通知「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」）。興味深いのは、手話通訳養成対象者の技術レベルを、全国手話研修センターが実施している全国手話検定試験 2 級合格レベルの「ろう者と積極的に会話をしようとする態度をもち、社会生活全般を話題に手話で平易な会話ができる程度」と想定する一方で、手話通訳者養成カリキュラムの前段階となる手話奉仕員養成カリキュラムでの養成目標は、同検定試験 3 級合格レベル「ろう者と積極的に会話をしようとする態度をもち、日常生活の体験や身近な社会生活の体験を話題に手話で会話ができる」と想定している（社会福祉法人全国手話研修センター 2023: 12-13）。すなわち、手話奉仕員養成課程を手話通訳者養成課程に連動するカリキュラムとして位置づけながらも 2 つのカリキュラムの言語コミュニケーション能力のレベルに空白があることになる。この空白については、手話サークル活動や手話ボランティア活動への参加、また自治体における手話通訳者養成講座受講希望者のためのレベルアップ講習会や各都道府県等の聴覚障害者情報提供施設等における自己学習用教材の作成・提供等が期待されている（社会福祉法人全国手話研修センター 2023: 15）。

このように、1 つのカリキュラムやテキストのなかで日本手話の熟達度のレベルについて連続性が保たれていないことも考慮しつつ、言語能力レベルの細分化を検討していく必要がある。

4.4 能力記述文をどう開発・検証していくのか

共通参照レベルと例示的能力記述文は、透明性と一貫性を図るために、直感的手法（能力記述文の収集）、質的手法（教師のワークショップ）、量的手法

(アンケート調査)の3つのフェーズによる検証プロセスを経て開発する必要がある(吉島他 2004: 22; 投野他 2015: 26-27)。

しかし、日本手話母語話者もしくはそれに相当する日本手話能力をもつろう者や日本手話教師で、日本手話の言語構造や言語特性に関する知識を備えている者は限られており、特に質的検証、量的検証においては少ないデータで簡易的なものにならざるをえない可能性がある。

4.5 手話言語及び日本手話の個別言語特性や文化的背景を考慮した能力記述文とはどのようなものか

4.5.1 CEFR-CV における能力記述文の整合性

CEFR-CV では、能力記述文をモダリティに中立であるように再定義されたが、例えば、「正書法の把握」は正書法がない手話言語の場合どうなるのか、「ノートテイク(講義, セミナー, 会議など)」は、手話の読みとりとノートテイクの両方で視覚モダリティを使うため、音声言語のノートテイクにはない負荷を強いられるといったことへの考慮はどうなるのか、など、手話言語の言語コミュニケーション能力として適用するのは困難であると思われる項目がある。

また、「手話言語能力」について、「コミュニケーション言語能力」と同様に、「言語能力(linguistic)」「社会言語能力(socio-linguistic)」「言語運用能力(pragmatic)」の3つの能力で構成しているものの、手話空間、非手指標識、CL(Classifier), RS(Referential Shift)といった手話言語の重要な言語的要素が、「言語能力」のみならず、「社会言語能力」や「言語運用能力」においても記述されており、重複が目立っている。手話言語のメンタル・スペース理論(Liddell 2003; Thorvaldsdottir 2008)にみられるように、手話言語は、音声言語では不可視であるはずの心的操作を、現実空間において頭部、視線、手指、胴体など複数の身体的「調音」器官を用いて可視化させる言語であることから、音声言語のように言語的な要素を社会言語能力や言語運用能力と切り離して記述することが難しいのかもしれない。

しかしながら、一般言語学の枠組みにおける諸手話言語の研究成果により、手話言語も音声言語と同様、人間言語としての普遍的特性を有していることは明らかである(豊富な研究成果が記載されている手話言語の参照文法に Quer et al. 2017 がある)。ところが CEFR-CV では、「社会言語能力(socio-linguistic)」「言語運用能力(pragmatic)」の領域で、人間言語としての基本的・普遍的特性に関わる記述が多く見受けられる。例えば、疑問文や否定文の形成に必要な非手指標識や主語と動詞の間的一致に使用されるサイン空間に関する特性は、方言などの社会言語学的要因や談話の種類に左右されるものではなく、人間言語に共通する特性として学習し、教育されるべきものであるが、社会言語学・語用論の領域における記述になっている箇所がある。

3つの領域の記述に重複があることは、他にも問題がある。良い能力記述文の条件の1つである「独立性」(投野他 2015: 99)が担保できていないという点である。例えば、CEFR-CV において、「話し手と視線を合わせることができる(A2「産出」の能力記述文)」という事項が社会言語学的領域に記載されているが、手話言語の表出においてこのように基本的な能力は「言語特性」の能力記述文として記載されるべきであり、この種の重複は、カリキュラム開発や指導、評価において混乱をきたすことになる。

以上、4.5.1 節では、人間言語としての手話言語の特性に着目し、CEFR-CV の能力記述文の整合性に関する問題を列挙した。日本手話の個別言語特性を考慮した検証については、次の4.5.2 節を参照されたい。

4.5.2 日本手話と日本語の文化的な相違

「日本手話教育の参照枠」の策定にあたっては、学習者・教育者をとりまく文化的背景も考慮すべきであろう。

文化人類学者ホール(1993)が提唱した、世界の文化を明示的・結果志向の低コンテキスト型と暗示的・過程志向の高コンテキスト型の分類において、「日本文化」は典型的な高コンテキスト型と考えら

れている (Hampden-Turner et al. 2020 等)。しかしながら、そのなかでも日本手話の話者をとりまく文化はどう位置づけられるであろうか。例えば、アメリカでは英語文化とアメリカ手話を使用するろう者の文化は、前者が低コンテキスト型であるのに対し、後者は高コンテキスト型であると考えられる研究者もいる (Mindess 2014 など)。同様に、日本手話話者をとりまく文化は、日本の聴者文化と異なっている可能性が十分にある。実際、いくつかの文献では、日本の「ろう文化」は、メッセージを直接的・明示的に伝えるコミュニケーションスタイルをもつことが指摘されている。

このようなコミュニケーションスタイルの違いは、日本手話の能力記述文に反映することができるのではないだろうか。例えば、結論を先に述べる、長い修飾詞を先に述べず、主要となる句を先に表出する、などの低コンテキスト型の文形成特性を能力記述に取りこむことが可能かもしれない。日本のろう文化に関する特性に関する研究もあまり進んでおらず、今後の課題として残されている。

4.5.3 複言語主義における言語教授法との関係

CEFR が前提とする「複言語主義」に基づく言語教育においては、複言語能力はいくつかの言語を同時並行的に学ばねば必ず得られるというものではなく、いくつかの言語の学びを通じた「気づき」や「体験的な知識」がお互いに影響を与えながら、次第に身につくものであると考えられている。そのため1つの言語だけを切り離して指導するために開発されたカリキュラムや指導法・教材ではなく、むしろ他の言語との比較や関連づけを行いながら、また言語や文化に対する感覚や体験の省察を意図的に図りながら進める教授法の開発が必要である (投野他 2015: 21)。

ただ、日本手話教育に限って状況を検証すると、L2 日本手話学習者のほとんどが、音声日本語母語話者である点に気づかされる。これは、「複言語主義」が教育や社会の中でかなり徹底しているヨーロッパ諸国での状況とは異なっていると言わざるをえない。したがって、逆にこの点に着目すると、「日本手話

教育の参照枠」の策定においては、PRO-Sign や CEFR-CV とは異なったタイプの能力記述文をもちこむことが可能である。音声日本語と日本手話の言語的特性 (語彙、音韻、形態、統語、意味、談話の各レベルにおいて) の対照比較を取り入れた記述を加えることで、より明示的で、より高い学習・教育効果を期待することができるのではないだろうか (日本手話の言語特性についての最近の研究成果は、松岡・内堀 2023 を参照)。

4.5.4 教育現場での活用のしやすさ

教育現場での活用においては、日本手話と同様、音声日本語母語話者が学習者のほとんどである英語学習者のための CEFR—J (投野他 2015) の一連の能力記述文が参考になるのではないか。また、3節で紹介したチェコ手話のための参照レベルの能力記述文 (RLDCSL) も個別手話言語の特性に特化した能力記述文として参考になる部分が多い。両者に共通しているのは、非常に豊富な例示的能力記述文である。買い物や病院など、実際の言語使用の場面に即した記述文の数々は、学習者も教育者もイメージがつかみやすく、個別手話言語の能力の到達レベルの明瞭性を担保できると考えられる。

5. 結 語

本論では、CEFR に準拠した「日本手話教育の参照枠」の策定に向け、CEFR の手話言語への適用に向けた動向とその成果とヨーロッパ各国の CEFR 準拠の状況をふまえて今後の課題について検討した。手話言語への適用が始まってから 10 年以上を経て、日本手話のための参照枠策定プロジェクトに着手することができた。CEFR-J やヨーロッパ諸国での手話言語への適用の経験値を活かし、教育現場での活用に結びつけることができるよう検証と開発を続ける予定である。

本論文の役割分担について

1 節と 2 節は中野聡子、3 節と 5 節は浅田裕子が担当し、4 節は両名で協議しつつ執筆した。

付記

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）23K17609）、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。

注

- 1) Vereniging Leraren Levende Talen (Society for Teachers of Modern Languages, section Sign Language of the Netherlands)
- 2) Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (National Expertise Centre for Curriculum Development)
- 3) チェコ共和国国立教育研究所 (National Institute for Education) 開発による Framework of Reference for Sign Languages (FRSL). <https://cefr-czj.npi.cz/enis>
- 4) チェコ共和国国立教育研究所 (National Institute for Education) 開発による Reference Level Descriptors for Czech Sign Language (RLDCSL). <https://cefr-czj.npi.cz/popisy/O-tomto-dokumentu-a-jeho-vztahu-k-dalsim-materialum>
- 5) 以下、本論の記載は書記チェコ語を英語に Google 翻訳したものをベースにしている。

引用文献

- ATERK NGT, (2013). Het Europees Referentiekader voor Talen: Gebarentalen. Manuscript, available at: [http://www.ecml.at/Portals/1/ProSign/ERK_voor_gebarentaal_2013%20\[CEFR%20for%20sign%20language\]%20in%20Dutch.PDF](http://www.ecml.at/Portals/1/ProSign/ERK_voor_gebarentaal_2013%20[CEFR%20for%20sign%20language]%20in%20Dutch.PDF)
- 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.
- 文化審議会国語分科会 (2021). 日本語教育の参照枠 報告. 文化審議会国語分科会. 文化庁.
- 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会「日本語教育の参照枠」の活用に関するワーキング・グループ (2022). 「日本語教育の参照枠」の活用のための手引. 文化審議会国語分科会. 文化庁.

- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Cresdee, D., & Johnston, T. (2014). Using corpus-based research to inform the teaching of Auslan (Australian Sign Language) as a second language. In D. McKee, R. Rosen, & R. McKee (Eds.) *Teaching and learning signed languages: International perspectives and practices* (pp.85–110). Basingstoke, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- エドワード・T・ホール (著) 岩田慶治・谷泰 (訳) (1993). 『文化を超えて』 阪急コミュニケーションズ. [Edward T Hall (1976). *Beyond Culture*. Garden City, NY: Anchor Press.]
- 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.
- Godfrey, L. (2010). *Characteristics of effective interpreter education programs in the United States* (Doctoral dissertation, University of Tennessee at Chattanooga).
- Gómez, M.J.L., Molina, T.B., Benítez, P.P., & de Torres, J.S. (2007). Predicting proficiency in signed language interpreting: A preliminary study. *Interpreting*, Vol. 9(1), 71–93.
- Haug, T., Ebling, S., Tissi, K., Sidler-Miserez, S., & Braem, P.B. (2022). Development of a Technology-Assisted Assessment for Sign Language Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*: 17(6).
- Hulešová, M. (2022). Framework of Reference for Sign Languages and Description of the Czech Sign Language. *CEFR Journal-Research and Practice, Volume 5*. 45–55. <https://doi.org/10.37546/JALTSIG.CEFR5-4>.
- Jacobs, R. (1996). Just how hard it is to learn ASL: The case for ASL as a truly foreign language. In C. Lucas (Ed.), *Multicultural aspects of sociolinguistics in deaf communities*. Washington, DC : Gallaudet University Press.
- Leeson, L., & Byrne-Dunne, D. (2009). Applying the Common

- European Reference Framework to the Teaching, Learning and Assessment of Signed Languages. CDS: University of Bristol.
- Leeson, L., & Grehan, C. (2009). A Common European Framework for Sign Language Curricula? D-Sign (ing) a curriculum aligned to the Common European Framework of Reference. In M. Mertzani (Ed.), *Sign Language Teaching and Learning-Papers from the 1st Symposium in Applied Sign Linguistics* (Vol.1, pp.21–33). Bristol: Centre for Deaf Studies, University of Bristol.
- Leeson, L., van den Bogaerde, B., Rathmann, C., & Haug T. (2016). *Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages Common Reference Level Descriptors*.
<https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pro-sign/documents/Common-Reference-Level-Descriptors-EN.pdf>.
- Liddell, S.K. (2003). *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*. Cambridge University Press.
- 松岡和美・内堀朝子 (編) (2023). 『手話言語学のトピック：基礎から最前線へ』 東京：くろしお出版。
- McKee, D., Rosen, R.S., & McKee, R. (2014). Introduction. In D. McKee, R. Rosen, & R. McKee (Eds.) *Teaching and learning signed languages: International perspectives and practices* (pp.1–7). Basingstoke, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Mindess, A. (2014). *Reading between the signs: Intercultural communication for sign language interpreters*. Boston, MA: Nicholas Brealey.
- Monikowski, C. (1995). Issue III: Proficiency. In E.A. Winston (Ed.), *Mapping our course: A collaborative venture. Proceedings of the 10th national convention, Conference of Interpreter Trainers* (pp.31–34). Washington, DC: Conference of Interpreter Trainers.
- 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.
- Oyserman, J. (2009). Gebarentaal in ICT onderwijs. [Sign language in ICT education] Talon 4 project, Paper presented at the Faculty of the Humanities, University of Amsterdam, December 2009.
- Quer, J., Carlo C., Caterina D., Carlo G., Meltem K., Roland P. & Markus S. (2017). *SignGram blueprint: A guide to sign language grammar writing*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- 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.
- Rathmann, C., Kollien, S. et al (2012). GERS: Arbeitspapier. Universität Hamburg.
- Rosen, R.S. (2010). American Sign Language curricula: A review. *Sign Language Studies*, 10(3), 348–381.
- Roy, C.B. (2000). 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.
- Sadlier, L., van den Bogaerde, B., & Oyserman, J. (2012). Preliminary collaborative steps in establishing CEFR sign language levels. *Language Testing and Evaluation: Collaboration in Language Testing and Assessment*, 185–197.
- Schornstein, R.A. (2005). Teaching ASL in the university: One teacher's journey. *Sign Language Studies*, 5(4), 398–414.
- 社会福祉法人全国手話研修センター (2023). 厚生労働省令和4年度障害者総合福祉推進事業 手話通訳者等の養成カリキュラム策定事業 報告書. 社会福祉法人全国手話研修センター.
- 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—ブ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.

- Þorvaldsdóttir, G.B. (2008). "Mental Space Theory and Icelandic Sign Language," *The ITB Journal*: Vol.9: Iss.1, Article 2.
doi: 10.21427/D7NT71
<https://arrow.tudublin.ie/itbj/vol9/iss1/2>
- 菱野由紀夫(編)(他)(2015).『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』. 東京:大修館書店.
- Frompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (2020). *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business*. Hachette UK.
- 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.
- van den Broek-Laven, A., Boers-Visker, E., & van den Bogaerde, B. (2014). Determining aspects of text difficulty for the Sign Language of the Netherlands (NGT) Functional Assessment instrument. *Papers in Language Testing and Assessment*, 3(2), 53-75.
- 吉島 茂・大橋理枝(他)訳・編(2004).『外国語教育Ⅱ—外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』. 東京:朝日出版社.

〔創刊記念論文〕

日本の大学における L2 日本手話・手話通訳教育の現状と課題

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

中野 聡子

(群馬大学共同教育学部特別支援教育講座)

要 約

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

キーワード：L2日本手話教育、手話通訳教育、高等教育、スタンダード

1. はじめに

聴覚特別支援学校の教師や手話通訳者など、ろう児・者の教育及び支援の専門職を目指す者は熟達レベルの手話言語を習得しなければならない。ほとんどの者は、職業上の必要性に迫られ、あるいは職業選択の結果として、成人後にL2として手話言語を学ぶことになる。日本手話を始めとする手話言語は、身ぶりやパントマイムのようなものと誤解されたり、音声言語を視覚的モダリティに変換したもの(例：手指日本語、日本語対応手話)と混同されることが多いが、「独自の体系を持った自然言語であり、音声言語に匹敵する複雑かつ精緻な言語構造を有している」(Stokoe 1960)。L2習得の難易度は、目標言語と母語の言語間距離(linguistic distance)に左右される(Long & Doughty 2009など)。成人の音声言語母語話者にとって、手話言語は視覚-身体動作モダリティを使用するバイモーダルL2(M2L2)であることが、L2手話言語習得に対する難易度を高める要因となっている。手話言語は、手、体、顔を使用して、逐次的かつ同時に言語情報を生成する視覚言語であり、言語情報処理におけるすべてのプロセスが、強固な視覚空間処理に依存している(Williams 2017)。このためCL(Classifiers)、RS(Referential Shift)、NM(Non-Manuals)や空間の使用といった音声言語にはない視覚空間・同時的な言語形式や文法的要素は、音声母語話者にとって特に習得が難しいとされている(Quinto-Pozos 2005)。こうしたことから、Jacobs(1996)は、英語母語話者にとってアメリカ手話(American Sign Language: ASL)の習得難易度は、中国語や日本語と同じく、カテゴリー4に相当し、1,320時間以上、平均6-15年の学習を要すると見積もっている。

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

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

そのため、日本では、手話通訳者の資格取得を目指す者も含めて、「手話」³⁾を学ぼうとする場合、各地方自治体で実施される手話奉仕員・手話通訳者養成講座が入口となることが多い。これらの講座は、厚生労働省の「手話奉仕員及び手話通訳者養成カリキュラム」(障企自発0626第1号令和5年6月26日)⁴⁾に基づいて行われている。このカリキュラムは、手話奉仕員養成課程で70時間をかけて基礎的な日本手話の技能と、聴覚障害、聴覚障害者の生活及び関連する法律・制度等について知識を身につけ、手話通訳者養成課程で113時間をかけて手話通訳の基礎的な技術と、障害福祉、手話通訳者の役割・責務等について学ぶ内容となっている。しかしながら、現場からは「手話奉仕員養成講座を修了しても手話通訳者養成講座を受講できるレベルの手話コミュニケーション力が習得できていない」「手話通訳者養成講座を修了しても登録試験合格レベルの手話通訳力が習得できていない」(社会福祉法人全国手話研修センター 2022)という指摘がなされている。また、「手話通訳士」の認定試験の合格率は10%前後(2022年度は13.3%)と低く、合格には学習開始から平均10年を要している。さらに、2021年7月から開始された公共インフラの電話リレーサービスでは、手話通訳士または都道府県登録手話通訳者の資格が手話通訳オペレータの採用要件となっているにもかかわらず、オペレータの日本手話・手話通訳スキルの欠如や不十分さが露呈している(中野他 2023; 一般財団法人全日本ろうあ連盟 2020)。このように、日本の手話言語習得・手話通訳養成の教育は、成功しているとは言い難い状況にある。

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

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

- ・ 手話言語教育の専門的基盤を構築できる学術的環境で、カリキュラムや指導法の研究開発にあたるろう者が少ない。
- ・ 手話言語クラスは、コミュニケーション障害、特別支援教育、地域教育などの学問分野のもとで行われることが多く、L2 教育の領域外となっている。
- ・ 手話言語教師のための専門的な教師準備プログラムと資格要件を整備している国は少ない。

の3つをあげている。

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

2. L2 手話言語・手話通訳教育の国際的動向からみる日本の状況

2.1 L2 手話言語教育の国際的動向

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

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

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

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

ここでは、L2手話言語教育の分野に大きな影響を与えているスタンダードとして、「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」(Common European Framework of Reference for Language: Learning, teaching, assessment: CEFR) と、アメリカ外国語教育評議会 (American Council on the Teaching of Foreign Languages: ACTFL) が策定した「21世紀の外国語学習基準」(Standard for Foreign Language Learning for the Twenty-First Century)⁵⁾の手話言語への適用について紹介する。

CEFRはヨーロッパ内の「学習者・教授者・評価者」が外国語の熟達度を同一の基準で判断しながら「学び、教え、評価できるように」と開発された (投野 2015)。CEFRの手話言語への適用は、まず、アイルランド手話 (Leeson & Byrne-Dunne 2009; Leeson & Grehan 2009)、オランダ手話 (ATERK NGT 2013)、ドイツ手話において試みられた。ヨーロッパ評議会の下部機関であるヨーロッパ現代語センター (European Centre for Modern Languages: ECML) のProSignプロジェクト (2012年-2015年) は、これらの成果を参考にしつつ、CEFRの例示的能力記述文によって示された尺度をヨーロッパの手話言語の文脈に適用させる作業を行った (Leeson et al. 2016)。ProSignの目的が、L2手話言語教育、デフ・スタディーズ、手話通訳といった専門職に必要な手話能力のスタンダードを確立し、高等教育機関における手話言語教育の質的向上をねらいとしたことは注目に値する。

ProSignが策定した参照枠は、CEFRの共通参照レベルの構成と同じく、縦軸に言語能力のレベルの記述、横軸に言語コミュニケーション能力に関わるパラメータが並べられている。言語能力のレベルを、A「基礎段階の言語使用者」、B「自立した言語使用者」、C「熟達した言語使用者」の3つに分け、されにそれぞれを2つの下位区分にわけて、A1、A2、B1、B2、C1、C2の6つのレベルを設定している。各レベルは「～ができる」(can do) という肯定的な記述で能力が記述されている。その後、CEFR-CV (CoE 2020) では、CEFRの共通参照レベル全体を手話言語にも適用できるように、モダリティに中立的な記述に書きかえられた。CEFRは共通参照枠であり、個別言語の特性や学習者の置かれている言語環境等を考慮した参照レベルの記述が必要である。Leeson et al. (2016) は、EU諸国のうち23ヶ国がA1からA2までの自国手話言語のカリキュラムを開発し、ごく一部の国がA1からC2までのカリキュラムを完成させたと報告している。

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

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

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

2.2 米国の高等教育機関におけるL2手話言語・手話通訳教育

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

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

<p>基準 1.0 プログラムの質：使命、目標、理念、ガバナンス</p> <ul style="list-style-type: none"> ・高等教育機関の使命および目標と一致していること ・ろうコミュニティに対する社会言語学的視点を反映していること <p>基準 2.0 組織の責務と資源</p> <ul style="list-style-type: none"> ・プログラムの使命と目標の達成に十分な財政的資源、人的資源、物理的空間と設備、備品、教材、学習プラットフォーム、図書館の蔵書、技術的資源を備えていること <p>基準 3.0 学生</p> <ul style="list-style-type: none"> ・プログラムおよび教育機関の方針と手続きについて、最新かつ正確で容易に入手可能な情報を提供していること ・履修プログラムや大学に精通した教員および/または職員から、年1回以上の学業上の助言を行っていること <p>基準 4.0 教員</p> <ul style="list-style-type: none"> ・プログラム責任者は、修士号以上の学位、管理運営と通訳教育の経験、認定通訳者、通訳者としての積極的な活動の要件を有すること ・教員は、学問的に適格であり（履修学生より少なくとも1つ上の学位）、十分な指導経験、コースを担当するのに適した資格を保持していること ・継続的に常勤教職に就いている最低2名の教員がいること ・聴覚障害者または盲ろう者を常勤、または非常勤教員として採用していること ・学生対教授陣の比率を15：1（必須）または12：1（推奨）とするのに十分な数の教師がいること ・専任教員は通訳および通訳教育の分野において、最先端の能力を維持していること ・すべての教員に対して業績評価を実施していること <p>基準 5.0 プログラムの質：カリキュラムと学習指導の実践</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学生に期待される成果を明確に示すためのカリキュラム作成、編成、改訂が行われていること ・通訳教育プログラムの使命および中核的価値観に一致するカリキュラムであること ・学生が通訳技能クラスに入学する前に、英語とASLの基礎がしっかりと身につけていることを保証するものであること ・明確で測定可能な入学要件、進捗状況、およびプログラムの修了を証明する修了基準を示すこと <p>基準 6.0 カリキュラム：知識コンピテンシー</p> <ul style="list-style-type: none"> ・カリキュラムにおいて、「通訳の理論と知識に関連する基礎的な能力」「人間関係とプロフェッショナリズムに関連する能力」「地域社会および/または地域社会に見られる多様性に関連する知識能力」を扱うこと ・カリキュラムは、最新のエビデンスに基づく研究で示された知識コンピテンシーに対応していること <p>基準 7.0 カリキュラム：技術的能力</p> <ul style="list-style-type: none"> ・カリキュラムは、「ASLと英語の両方の言語能力の継続的な向上の促進」「効果的な通訳に必要な通訳方略の向上」「通訳のプロセスと結果の自己評価」「通訳された相互作用を評価する能力と効果的な通訳に不可欠な意思決定スキル」を含むものであること <p>基準 8.0 カリキュラム：通訳現場体験</p> <ul style="list-style-type: none"> ・300時間以上の観察、チーム編成、専門的責任、職務及び活動を含んだ現場体験を含むこと ・100時間以上の本格的な通訳サービスの提供（現場体験300時間を含む）。現場体験は、学問的資格を持ち、経験豊富かつ通訳資格を持つ通訳者が直接指導すること <p>基準 9.0 成果・アセスメント及び評価</p> <ul style="list-style-type: none"> ・卒業時に学生の技能と知識の修了基準を定義し、その達成度を文書化していること ・卒業後の経験や通訳資格の取得状況を評価するために、卒業生の追跡調査を行っていること <p>基準 10.0 改善・計画・持続可能性</p> <ul style="list-style-type: none"> ・プログラムの有効性について継続的な評価を実施し、その結果を継続的な改善、計画、持続可能性に活用していること ・ステークホルダーから構成されるアドバイザーと継続的な意思疎通を図り、その意見をプログラムの継続的な改善、計画、持続可能性のために活用していること

図1 大学通訳教育委員会認定基準2019の概要

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

2.3 日本の大学における L2 手話言語・手話通訳教育

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

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

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

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

3. 日本の大学がL2手話言語・手話通訳教育において担うべき役割

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

3.1 L2教育の国際的基準に準じた「日本手話の参照枠」の策定

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

3.2 L2習得理論・翻訳/通訳理論を取り入れた指導や教材の開発と公開

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

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

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

3.3 L2 日本手話のテスト・評価法の開発

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

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

3.4 高等教育としてのL2 日本手話・手話通訳教育プログラムの運用

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

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

3.5 教師養成カリキュラムの開発

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

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

3.6 遠隔教育による地域格差解消の促進

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

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

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

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

3.7 L2手話言語教育学及び関連領域の学術的研究の推進

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

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

4. 結語

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

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

付記

本研究は、日本財団助成事業「聴覚障害に関わる支援人材育成を目的とした遠隔手話教育システムの構築」、日本学術振興会科学研究費補助金（挑戦的研究（萌芽）23K17609）の助成を受けた。

注釈

- 1) 日本唯一の手話通訳者養成校として、国立障害者リハビリテーションセンター学院手話通訳学科がある。群馬大学では、2017年度より専任教員を配置し、手話奉仕員の資格及び手話通訳者全国统一試験の受験資格が得られるプログラムを教養教育・専門教育における選択科目として実施している。関西学院大学では、人間福祉学部の選択必修科目である日本手話Ⅰ～Ⅳに同大手話言語研究センターの専任教員が関与している。全国手話研修センターが委託を受けて進めている厚生労働省「若年層の手話通訳者養成モデル事業」では、複数の大学で「手話コミュニケーション講座」「手話ステップアップ講座 [手話通訳入門]」が実施されているが、センターが開発したカリキュラムを使用している。講師は当事者団体等から派遣されており、開催大学の専任教員がカリキュラムやコースの開発・管理運営・指導にあっているわけではない。
- 2) 2021年に社会福祉法人全国手話研修センターが実施した「全国登録手話通訳者アンケート」によれば、コロナ禍の影響を受けていない2019年度の手話通訳者の年間平均報酬額は170,333円（中央値：8万円）であった（社会福祉法人全国手話研修センター 2023）。
- 3) 自治体の手話奉仕員・手話通訳者養成講座で使われることの多い、厚生労働省カリキュラム準拠のテキストを発売する一般財団法人全日本ろうあ連盟は、日本手話と日本語対応手話を区別しない立場をとっている。
<https://www.jfd.or.jp/2018/06/19/pid17838>（2023年12月15日アクセス）
- 4) 厚生労働省「手話奉仕員及び手話通訳者の養成カリキュラム等について」
<https://www.mhlw.go.jp/content/001112995.pdf>（2023年12月15日アクセス）
なお、本稿では、この令和5年6月26日に発出された新カリキュラムについて言及している。
- 5) ACTFLは1996年に「The Standards for Foreign Language Learning for the 21st Century」（21世紀の外国語学習基準）を策定した。2015年には、それを「World-Readiness Standards for Learning Languages」に改名している。最新版は2020年の第4版である。The National Standards Collaborative Board. (2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages*. 4th ed. Alexandria, VA: Author. (2023年12月15日アクセス)
この他、ACTFLでは「ACTFL 言語能力ガイドライン」（ACTFL Proficiency Guideline）が開発されているが、ASLに適用したガイドラインはまだ作られていない。このガイドラインでは、話す、書く、聞く、読む、の観点から、個人が言語を使って何ができるのか、超級、上級、中級、初級のレベルに分けて記述されており、CEFRのレベルとの対応が進められている。https://www.actfl.org/uploads/files/general/Assigning_CEFR_Ratings_To_ACTFL_Assessments.pdf（2023年12月15日アクセス）
- 6) ASLPIについて
<https://gallaudet.edu/american-sign-language-proficiency-interview-aslpi/>（2023年12月15日アクセス）

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

引用文献

- Ashton, Glenna, Keith Cagle, Kim Brown Kurz, William Newell, Rico Peterson and Jason E. Zinza (2014) *Standards for learning American Sign Language*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/ https://asлта.org/wp-content/uploads/2022/07/National_AS_L_Standards.pdf (2023年12月15日アクセス)
- ATERK NGT (2013) *Het Europees Referentiekader voor Talen: Gebarentalen*. [http://www.ecml.at/Portals/1/ProSign/ERK_voor_gebarentaal_2013%20\[CEFR%20for%20sign%20language\]%20in%20Dutch.PDF](http://www.ecml.at/Portals/1/ProSign/ERK_voor_gebarentaal_2013%20[CEFR%20for%20sign%20language]%20in%20Dutch.PDF) (2023年12月15日アクセス)
- ベルジュロ伊藤宏美 (訳) (2009) 『会議通訳者—国際会議における通訳』 研究社。 [D, Seleskovitch (1968) *L'interprète dans les conférences internationales, problèmes de langage et de communication*. Paris: Minard Lettres Modernes.]
- Belson, Sarah Irvine and Tomas A. Husted (2015) Impact of national board for the teaching standards certification on learner achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 23(91), 1-18.
- Boers-Visker, Eveline, Geoffrey S. Poor and Beppie van den Bogaerde (2015) The sign language proficiency interview: Description and use with sign language of the Netherlands. *Proceedings of the 22nd International Congress on the Education of the DEAF* (ICED 2015). Greece, July 6-9, 2016, Athens.
- Bouchauveau, Josette (1994) Educational methods for teaching sign language. In C. J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith, & B. D. Snider (Eds.) *The deaf way; Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp. 441-445). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Boyes-Braem, Penny (1994) An overview of current sign language projects in Switzerland. In C. J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith, & B. D. Snider (Eds.) *The deaf way; Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp. 382-387). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Caccamise, Frank and William Newell (2007) *SLPI PAPER #4: SLPI-SCPI-SLPI HISTORY*. Rochester, NY: National Technical Institute for the Deaf. <https://www.rit.edu/ntid/sites/rit.edu.ntid/files/slpi/FAQSLPIHistory.pdf> (2023年12月15日アクセス)
- Call, Kairen (2018) Professional teaching standards: A comparative analysis of their history, implementation and efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 93-108.
- Council of Europe (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (2023年12月15日アクセス)
- ロビン・K・ディーン・ロバート・Q・ポラード, Jr (著) 高木真知子・中野聡子 (訳) (2022) 『デマンド・コントロール・スキーマ 対人専門職としての手話通訳 倫理的・効果的な意思決定のために』 明石書店。 [Dean, R. K. & Pollard, Jr. R. Q. (2013) *The Demand Control Schema: Interpreting as a practice Profession*. North Charleston, SC: Createspace Independent Publishing Platform.]
- Denmark, Clark (1990) British Sign Language tutor training course. In S. Prillwitz & T. Vollhaber (Eds.), *Sign language research and application* (pp. 253-260). Hamburg: Signum.
- Edenas, Christina (1994) How to improve the sign language skills of hearing teachers. A Swedish experiment. In C. J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith, & B. D. Snider (Eds.) *The deaf way; Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp. 615-620). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Elton, Frances (1994) Teaching across modalities. BSL for hearing people. In C. J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith, & B. D.

- Snider (Eds.) *The deaf way; Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp. 432-436). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Farrell, Thomas S. C. (2014) *Promoting teacher reflection in second language education: A Framework for TESOL professionals*. New York: Routledge.
- Garcia, Ofelia and Li Weigh (2014) *Translanguaging: Language, bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Harris, Raychelle (2017) ASL in academic settings: Language features. ASLized Website. <https://www.youtube.com/watch?v=VX18-4m-EN0> (2023年12月15日アクセス)
- 一般財団法人全日本ろうあ連盟 (2020) 『2019年度電話リレーサービス普及啓発推進事業報告書 (公益財団法人日本財団助成事業)』 一般財団法人全日本ろうあ連盟.
- 金澤貴之 (2023) 「手話通訳業務従事者の資格制度のあり方に関する検討」『群馬大学共同教育学部紀要 人文・社会科学編』 72 : 163-170.
- Leeson, Lorraine and Deirdre Byrne-Dunne (2009) *Applying the Common European Reference Framework to the teaching, learning and assessment of signed languages*. CDS: University of Bristol.
- Leeson, Lorraine and Carmel Grehan (2009) A Common European Framework for Sign Language Curricula? D-Sign(ing) a curriculum aligned to the Common European Framework of Reference. In M. Mertzani (Ed.), *Sign Language Teaching and Learning—Papers from the 1st Symposium in Applied Sign Linguistics* (Vol. 1, pp. 21-33). Bristol: Centre for Deaf Studies, University of Bristol.
- Leeson, Lorraine, Beppie van den Bogaerde, Christian Rathmann and Tobias Haug (2016) *Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages: Common Reference Level Descriptors*. Strasbourg: European Center for Modern Languages of the Council of Europe.
<https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pro-sign/documents/Common-Reference-Level-Descriptors-EN.pdf> (2023年12月15日アクセス)
- List, Gudula (1994) Sign language research in Germany. In C. J. Erting, R. C. Johnson, D. L. Smith, & B. D. Snider (Eds.) *The deaf way; Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp. 432-436). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Long, Michael H. and Catherine J. Doughty (2009) *The handbook of language teaching*. John Wiley & Sons Ltd, UK.
- Lusin, Natalia, Terri Peterson, Christine Sulewski and Rizwana Zafer (2023) *Enrollments in languages other than English in US institutions of higher education, fall 2021*. Modern Language Association of America.
- Philips, June K. (1999) Introduction: Standards for world languages – on a firm foundation. In J. K. Philips & R. M. Terry (eds.), *Foreign language standards: Linking research, theories, and practice* (pp. 1-14). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Quinto-Pozos, David. (2005) Factors that influence the acquisition of ASL for interpreting students. In M. Marschark, R. Peterson, & E. A. Winston (Eds.), *Sign language interpreting and interpreter education: Directions for research and practice* (pp. 159-187). New York, NY: Oxford University Press.
- 中野聡子 (2021) 「第二言語としての手話言語教授法に関する文献的検討」『群馬大学教育実践研究』 38 : 255-265.
- 中野聡子・新海晃・二神麗子・金澤貴之 (2023) 「聴覚障害利用者からみた電話リレーサービスに関する調査研究」『群馬大学共同教育学部紀要人文・社会科学編』 72 : 187-206.
- 中野聡子・浅田裕子 (2024) 「手話言語教育における CEFR の活用に関する文献的研究—「日本手話教育の参照枠」の策定に向けて—」『群馬大学共同教育学部紀要人文社会科学編』 73 : 141-154.
- Rosen, Russell S. (2010) American Sign Language curricula: A review. *Sign Language Studies*, 10(3), 348-381.
- Rosen, Russell. S. (2020) Standards in sign language pedagogy. In Rosen, R. S. (ed.). *The Routledge handbook of sign language pedagogy* (pp. 17-30). New York, NY: Routledge.
- 坂本徳仁 (2011) 「補論 手話通訳制度の改善に向けて」坂本徳仁・櫻井悟史編『聴覚障害者情報保障論—コミュニケーションを巡る技術・制度・思想の課題 生存学研究センター報告 (16)』 (pp. 171-178) 生活書院.
- 社会福祉法人全国手話研修センター (2022) 『手話奉仕員及び手話通訳者養成事業の現状把握と課題整理事業 (厚生労働省令和3年度障害者総合福祉推進事業報告書)』 社会福祉法人手話研修センター.
- 社会福祉法人全国手話研修センター (2023) 『手話通訳者等の養成カリキュラム策定事業 (厚生労働省令和4年度障害者総合福祉推進事業)』 社会福祉法人手話研修センター.
- Schmidt, Richard W. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Smith, David H., Jefferey E. Davis and Dan Hoffman (2020) L2/Ln sign language tests and assessment procedures. In Rosen, R. S. (ed.). *The Routledge handbook of sign language pedagogy* (pp. 247-261). New York, NY: Routledge.
- Stokoe, William C. (1960) *Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf, studies in linguistics: Occasional papers (No. 8)*. Buffalo: Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.
- 投野由紀夫 (編) (他) (2015) 『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』 大修館書店.
- Toria, Gary A., Natalie G. Olinghouse, Joshua Wilson, Kelly A. Stewart and Ya Mo (2016) The common core writing standards: A descriptive study of content and alignment with a sample of former state standards. *Reading Horizons*, 55 (3), 98-141.

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

電話リレーサービス通訳オペレータ養成カリキュラムの開発と展望

企画者	中野聡子（群馬大学共同教育学部）
司会者	二神麗子（日本社会事業大学社会福祉学部）
話題提供者	新海 晃（広島大学大学院人間社会科学研究所） 金澤貴之（群馬大学共同教育学部）
	二神麗子 中野聡子
指定討論者	大沼直紀（一般財団法人日本財団電話リレーサービス）

KEY WORDS: 電話リレーサービス 手話通訳 文字通訳

【企画趣旨】(中野聡子)

令和2年6月12日に「聴覚障害者等による電話の利用の円滑化に関する法律」が公布され、令和3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。

本企画では、聴覚障害者等による電話の利用の円滑化に関する法律第7条第1項の規定に基づく聴覚障害者等による電話の利用の円滑化に関する基本的な方針の三の1の⑦に基づき、厚生労働省が別に定める養成カリキュラム（総情活第101号・障企自発1101第1号・令和4年11月1日）の原案を作成するため、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）「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」（20GC1014）の助成を得て行った研究の一部について報告し、また質の高い電話リレーサービスを提供していくための将来的な展望について述べる。なお本研究は、群馬大学人を対象とする医学系研究倫理審査委員会の承認を得て行われた（試験番号HS2020-190, HS2020-191）。

【話題提供者の趣旨】

1. 通訳資格保持者・電話リレーサービス利用者を対象とした定量調査(新海晃)

電話リレーサービスの担い手（通訳オペレータ）として、手話通訳または要約筆記に係る資格を有する者が想定されている。しかし、電話リレーサービスでは従来の手話通訳・文字通訳にはなかった幅広い場面に対応できる通訳スキル、オペレーションスキル、職業倫理及び行動規範等が求められると考えられる。また、電話リレーサービスを有益なものとするには、利用者のニーズを把握することも必要不可欠である。

本発表では、手話通訳・要約筆記に係る資格を有する者を対象とした実態調査ならびに電話リレーサービスの利用者を対象とした実態調査の結果について報告し、通訳オペレータ養成における課題について話題を提供する。

2. 電話リレーサービスに関わる管理職・通訳オペレータ・利用者を対象とした定性調査(金澤貴之・二神麗子)

電話リレーサービスの通訳オペレータには、福祉サービスとしての対人援助ではなく、「電話」を成り立たせる仲介者として「そのまま通訳する」ことが求められている。とはいえ、これまで電話を経験したことがない聴覚障害者には電話特有のマナーや方法がわからず、一方聞こえる人々には「電話リレーサービスを介して聴覚障害者が電話をしている」ことがイメージできない。そのため通訳オペレータは、双方が「そのままやりとりをする」ことを達成するために何らかの調整行為を担っていると考えられる。本発表では、電話リレーサービスに関わる管理職、通訳オペ

レータ、利用者を対象として、通訳オペレータが担う「調整行為」を明らかにするために行った定性調査の結果について報告し、また通訳オペレータの養成における課題について話題を提供する。

3. 通訳オペレータ養成カリキュラムの作成(中野聡子)

電話リレーサービスに関わる人々の実態から、通訳オペレータに求められる知識やスキル等について、「電話リレーサービスの基礎知識と通訳オペレーションの手順」「日本手話・ろう文化を背景とする先天性聴覚障害者に対する手話通訳・文字通訳」「より高度な手話言語スキル、手話通訳／文字通訳スキル」「意思疎通支援事業とは異なる通訳オペレータとしての職業倫理」「職業倫理に則った効果的な意思決定を考え出すスキル」「通話マネジメント方略」「ケース検討の手法」「自己研鑽を続ける意欲及び態度」といった要素が不可欠であると考えられた。これらをふまえて研修修了時到達目標を15項目設定し、学習成果基盤型教育の考え方に沿って教育全体をデザインした合計40時間の養成カリキュラムを作成した。知識と実践を結びつける学びを軸に据えて、研修修了後の現場実践のなかでスキル向上を確実なものにしていくための土台を形成し、高度な通訳スキルと問題解決スキルを有した通訳オペレータの育成を期待することができるカリキュラムとなった。

【指定討論者の趣旨】(大沼直紀)

養成カリキュラムに則って開始された一般財団法人日本財団電話リレーサービスにおける研修の実施状況と課題等について報告する。質の高い電話リレーサービスの実現は、通訳オペレータの手話通訳・文字通訳スキルに負うことは当然であるが、総務大臣指定の提供機関として健全な運営がなされていることが基本である。本格的サービス開始以降2年間の実績と現状について情報提供する。聞こえる人々に向けた聴覚障害者等との電話コミュニケーションの理解啓発プログラムが必須となる。オペレータが担う調整行為の実態と課題を明らかにするには、聴覚障害者等とあわせて聞こえる人の利用についての定性調査も必要であろう。聾学校や難聴学級における電話コミュニケーション教育を見据えたカリキュラム作成も必要となる。難聴者、中途失聴者、高齢者等のニーズに応えるための字幕付き電話(CTS)が2024年10月を目途に提供するのに伴い、文字リレーと手話リレーに加え、新たな通訳オペレータの役割とカリキュラムの内容が検討されなければならない。全国の拠点となる高等教育機関が「電話コミュニケーション科学」という新たな研究分野の構想に連携できないだろうか。

(NAKANO Satoko, SHINKAI Akira, KANAZAWA Takayuki, FUTAGAMI Reiko, ONUMA Naoki)

電話リレーサービス 通訳オペレータ養成カリキュラムの開発と展望

企画者 中野聡子 (群馬大学共同教育学部)
司会者 二神麗子 (日本社会事業大学社会福祉学部)
話題提供者 新海 晃 (広島大学大学院人間社会科学研究科)
金澤貴之 (群馬大学共同教育学部)
二神麗子
中野聡子
指定討論者 大沼直紀 (一般財団法人日本財団電話リレーサービス)

1

企画趣旨

令和3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。聴覚障害者等による電話の利用の円滑化に関する法律に基づいて令和4年11月1日に厚生労働省が定める通訳オペレータ養成カリキュラムが通知された。

このカリキュラムの原案となった一連の研究について、手話通訳／文字通訳資格保持者と電話リレーサービス利用者を対象とした定量調査、電話リレーサービスに関わる管理職・通訳オペレータ・利用者を対象とした定性調査から得られた電話リレーサービスに関わる人々の実態を、通訳オペレータ養成カリキュラムの原案作成に反映させていった経緯を報告し、また質の高い電話リレーサービスを提供していくための将来的な展望について述べる。

2

< 話題提供 1 >

通訳資格保持者・電話リレーサービス利用者を対象とした定量調査

新海 晃

広島大学大学院人間社会科学研究科

3

はじめに

継続的かつ安定的なサービスの提供・質保証（QOL向上）

高い専門性を有する
通訳オペレータの運用

- 各地方自治体にて実地経験を積む（通訳スキルの研鑽に励む）資格保持者に期待がもたれる。
- 幅広い場面に対応できる通訳スキルやオペレーションスキル、専門職としての職業倫理や行動規範が求められるが…

利用者ニーズの把握に
伴うサービスの向上

- 従来のコミュニティ通訳とは異なる利用形態等により利用場面やニーズの多様化が見込まれる。
- 利用目的や利用者の属性等により、サービス（手話／文字）の選択やオペレータへのニーズが異なり得るが…

4

調査の目的

調査1：手話通訳に関する資格保持者を対象とした定量調査

調査2：要約筆記に関する資格保持者を対象とした定量調査

- ・どのような資格保持者が通訳活動に従事しているか（通訳活動の実態）
- ・資格保持者が有する専門性について（通訳者の専門性）

調査3：TRS利用者を対象とした定量調査

- ・利用者の利用目的について
- ・利用サービスごとの利用目的や利用者の特徴、通訳オペレータに求めることについて

倫理的配慮：群馬大学人を対象とする医学系研究倫理審査委員会及び広島大学人間社会科学部研究科教育学系プログラム倫理審査合同委員会の承認を受けた。

5

方法（調査1）

➤ 対象者

手話通訳士又は各地方自治体の認定を受けた手話通訳者（分析対象：483名）

➤ 調査内容の構成

- ①フェイスシート②所持資格に関する情報③手話通訳に関する通訳活動の現状
- ④手話通訳オペレータへの雇用状況及び雇用希望
- ⑤手話通訳者としての職業倫理と行動規範⑥手話通訳技術

➤ 手続き

外部委託により回答用Webフォームを作成し、調査を実施した

6

方法（調査1）

➤ 手話通訳技術

1. 読取課題

- ・手話による談話動画を視聴し談話内容として正しい選択肢を回答する
- ・場面設定を日本語文で確認後、手話動画を視聴し、続けて回答する
- ・動画の視聴は1回のみ、途中停止や巻き戻しは不可
- ・自己のエピソードに関する語り、交通事故対応における弁護士との相談、の2題

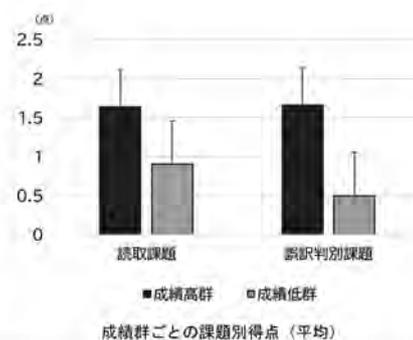
2. 誤訳判別課題

- ・日本語文を確認後、手話通訳動画を視聴し誤訳の内容を示す選択肢を回答する
- ・手続きは読取課題に準ずる
- ・職場での人間関係トラブル、家族とのエピソードに関する語り、の2題

7

結果と考察（調査1）通訳者の専門性：手話通訳技術

- 正答を1点として各対象者の得点を算出（各課題2点満点、計4点満点）
 - 3点以上：成績高群 2点以下：成績低群
 - 成績群×課題の2要因分散分析
 - ・成績群及び課題の主効果、交互作用が有意（ $p<.01$ ）
 - ・課題の単純主効果は成績低群でのみ有意（ $p<.01$ ）
- 成績低群：読取課題>誤訳判別課題
⇒ 日本手話における文法的要素の習得が不十分？内容語に依存した文理解方略？



8

方法（調査2）

➤ 対象者

各地方自治体の認定を受けた要約筆記者・要約筆記奉仕員（分析対象：241名）

➤ 調査内容の構成

- ①フェイスシート②所持資格に関する情報③PC要約筆記に関する通訳活動の現状
④文字通訳オペレータへの雇用状況及び雇用希望
⑤要約筆記者としての職業倫理と行動規範⑥文字通訳技術

➤ 手続き

外部委託により回答用Webフォームを作成し、調査を実施した

9

結果と考察（調査2）通訳活動の実態

➤ 資格取得後経験×派遣業務状況のクロス集計表

- ・PC要約筆記に係る資格取得後の経験年数が長いほど（短いほど）、各種の派遣業務に従事する時間が多い（少ない）傾向
- ⇒ 「経験年数の長さ＝スキルの高さ」とする人員配置を示唆

➤ 居住地×派遣業務状況のクロス集計表

- ・関東・関西以外の地域では派遣業務の従事時間が少ない傾向
- ⇒ 実践的な経験を積む機会に乏しい現状？通訳スキルの向上（維持）に課題？

PC要約筆記資格取得後の経験年数別の派遣業務従事時間

PC資格取得後 経験年数	従事時間（週あたり）		
	2h未満	2h以上 4h未満	4h以上
5年未満	54	11	1
5年以上10年未満	21	11	11
10年以上	28	9	12

居住地別の派遣業務従事時間

居住地	従事時間（週あたり）		
	2h未満	2h以上 4h未満	4h以上
関東	24	28	55
関西	9	14	9
その他	12	4	8

10

方法（調査3）

➤ 対象者

日本財団電話リレーサービス・モデルプロジェクトの利用登録者

➤ 調査内容の構成

①フェイスシート②現在の利用状況に関する情報

③利用する事業者に関する情報やニーズ④利用の状況とサービス選択との関連

⑤通訳オペレータに対する研修ニーズ

➤ 手続き

外部委託により回答用Webフォームを作成し、アンケート調査を実施した

11

結果と考察（調査3）利用目的及び利用サービスの特徴

➤ 同意が得られた84名のデータを分析

➤ 年齢×利用目的のクロス集計表

・39歳以下の利用者では「その他」を選択する割合が多い

⇒ 若年利用者において多様な利用ニーズが想定される

➤ 読み書きの習熟度×場面ごとの利用サービスのクロス集計表

・読み書きが苦手な利用者：手話通訳≒文字通訳

⇒ 数字や数量に関する情報が含まれる場合には、正確な情報伝達のため文字通訳を選択する可能性

回答者の年齢別の利用目的

年齢	商業施設	公共機関	医療機関	その他
39歳以下	8	10	6	9
40～49歳	12	6	7	4
50歳以上	13	1	7	0

具体的設定あり場面(※)における利用サービス

日本語の読み書き	手話通訳	文字通訳
得意	215	278
苦手	238	216

※17場面に対する延べ回答数

※病院の予約日時の変更、通方の親への近況報告など

12

まとめ：カリキュラム作成に向けた主な示唆

- 通訳オペレータの養成・研修内容に関する知見
- 通訳オペレータの養成・研修形態に関する知見
- 通訳オペレータの資格要件・資質能力に関する知見
- サービス利用の特徴に関する知見

13

電話リレーサービス通訳オペレータ養成カリキュラムの開発と展望

< 話題提供 2 >

電話リレーサービスに関わる管理職・通訳オペレータ・利用者を対象とした定性調査

金澤 貴之
群馬大学共同教育学部

二神 麗子
日本社会事業大学社会福祉学部

14

調査の目的

- 電話リレーサービスの通訳オペレータに求められる「通訳」
 - 対面通訳：福祉サービス提供者として、対人援助の関わりも期待
 - 電話リレーサービス：「電話」を成り立たせる仲介者として、「そのまま通訳する」ことが求められている。
- 電話リレーサービスを介した「電話」をめぐる課題
 - 聴覚障害者：電話特有のマナーや方法がわからない（「電話」の経験がない）
 - 聴者：「電話リレーサービスを介して聴覚障害者が電話をしている」ことがイメージできない。
- 「そのまま通訳する」を成り立たせる調整行為が何なのかを明らかにする。
- 通訳オペレータの養成における課題について話題提供を行う。



日本財団電話リレーサービスHP(<https://ntres.as.nipponbuji/>)より画像引用。

15

定性調査結果①：管理者へのインタビュー

- 対象者：電話リレーサービスの提供に関わる管理者4名
- 「通訳オペレータ」の定義化におけるキーワード
 - 「電話」「電話交換機」「遠隔」
- 求められるスキル
 - 「言葉遣い」「コミュニケーション能力」「通訳の速度と正確性」
- 採用の考慮要素：「言葉遣い」「コミュニケーション能力」
- 解決すべき課題
 - 健康被害防止対策：「ストレスの多さ」への対策
 - 目指す目標が経営理念：高品質の電話リレーサービスを提供
 - 通訳オペレータの養成、労務管理への注力：通訳オペレータの採用、養成、スキルの向上、トラブルへの対応など

16

定性調査結果②：通訳オペレータへのインタビュー

- ・対象者：電話リレーサービスの通訳オペレータ5名
- ・通訳オペレータが福祉的な介入を否定しつつも、スムーズな通話成立のための「調整」が必要
- ・「調整」のためのスキルは多岐にわたる
 - ・自分を守るためのスキル
 - ・手話言語および手話通訳のスキル
 - ・聴覚障害者の特性を踏まえた対応
- ・様々な悩みを抱える
 - ・福祉か通信か…「そのまま伝える」ことの両義性
 - ・「狭間に立たされること」の精神的ストレス
- ・「電話」を成り立たせるために、高度に専門的なスキルを駆使

17

定性調査結果③：利用者へのインタビュー

- ・調査対象者：10名
- 1. 聴覚障害者が求める「電話」とは
 - ① 「即時性」「確実な伝達」：自分のタイミングで相手から必ず返答が得られる
 - ② 親しい関係での「おしゃべり」では使われない
- 2. 通訳オペレータに求める「通訳」スキル
 - ① 会話がスムーズに成立するためのスキル
 - ・話を途中で遮られない（手話）
 - ・タイムラグ・修正が最小限（文字）
 - ② 聴者ならば取得可能な情報の提示
 - ・例）周囲の騒音から「忙しそう」、声色から「親切そうな人」
 - ③ 「助言」は不要
 - ・例）「詐欺まがいの電話だからかけないほうがいい」

高度な通訳技術
（コード変換を必要としない「文字」を選択する場合も）

新たに出てきた通訳者像のニーズ

- ・居住地域の「なんとなく知っている」通訳者よりは「知らない人」が良い
- ・これまで通訳者に求められてきた「対人援助」を不要とし、「言語通訳」のみ

18

通訳オペレータの養成においてもめられるスキル

- 地域事情、個別的な聾者の背景事情に依存しない手話および手話通訳スキル
- 通訳オペレータにはスムーズな通話成立のための多岐にわたる「調整」スキル
- 「そのまま伝える」ことの両義性と「狭間に立たされること」の精神的ストレスの処理

19

電話リレーサービス通訳オペレータ養成カリキュラムの開発と展望

< 話題提供 3 >

通訳オペレータ養成カリキュラムの作成

中野 聡子

群馬大学共同教育学部

20

電話リレーサービスにおける通訳の難しさ

3つの要素が相乗的・複合的に影響することで通訳オペレーションの難易度を高めている

遠隔	通信	職業倫理
<p>聴覚障害者等・聴者・通訳者の3者がすべて異なる場所にいる</p> <p>➢ 円滑なコミュニケーションや通訳に必要な非言語情報や周辺環境情報等が直接得られない</p>	<p>どんな人がどんな用件でやりとりをするのか着信するまでわからない。</p> <p>➢ 日本手話・ろう文化を背景とするろう者の存在</p> <p>➢ 本来必要な下調べや事前準備ができない</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ 福祉的支援を要する聴覚障害者等の存在 ■ 聴覚障害者の電話リレーサービス、聴者の電話リレーサービスの知識・理解の不十分さ

21

通訳オペレータに求められる知識とスキル

内容	関連する要素
1. 電話リレーサービスの基礎知識と通訳オペレーションの手順	遠隔
2. 通話マネジメント方略	
3. 日本手話・ろう文化を背景とする先天性聴覚障害者に対する手話通訳・文字通訳	通信
4. より高度な手話言語スキル, 手話通訳/文字通訳スキル	
5. 意思疎通支援事業とは異なる通訳オペレータとしての職業倫理	職業倫理
6. 職業倫理に則った効果的な意思決定を考え出すスキル	
7. ケース検討の手法	知識と技術の継続的な向上
8. 自己研鑽を続ける意欲及び態度	

22

通訳オペレータ養成カリキュラムにおける【到達目標】

1. 電話リレーサービスの仕組みと社会的意義を理解している。
2. 電話リレーサービスにおける通訳オペレータの役割を理解している。
3. 発信を受けてから通話を終了するまでの通訳オペレーションの手順をスムーズに行うことができる。
4. 電話リレーサービスの多様な利用者像やそのコミュニケーション・ニーズについて知識を有している。
5. 電話リレーサービスの多様な利用者像やそのコミュニケーション・ニーズについての知識を利用者と相手先のコミュニケーションを円滑につなぐ通訳オペレーションに活かすことができる。
6. 高い言語スキルと通訳スキルを以て、利用者や相手先の発話を手話/文字/音声に変換することができる。
7. 利用者と相手先のターンテイキングの調整や、一方の発話がない状況における情報提供などの通話マネジメント方略を有している。
8. カスタマーサービスとしての電話応対をすることができる。
9. 「通訳オペレータ運用指針」に示される職業倫理を保持することができる。
10. 電話リレーサービスにおけるやりとりを利用者、相手先、通訳オペレータの3者によるコミュニケーションとして捉え、刻一刻と状況が変化していくなかで通訳オペレータが対応すべきことを構造的に把握することができる。
11. 通訳オペレーション業務において生じる状況を幅広く考慮して、倫理的かつ効果的な意思決定を行うことができる。
12. 通訳オペレータとして行った意思決定の結果を認識し、継続的な対応をすることができる。
13. ケース検討を目的として、守秘義務に留意し制限された条件や状況下でケースの情報共有を行うことができる。
14. 自身の力で課題を発見し、問題解決のための手立てを考えることができる。
15. 対人専門職として、自己研鑽を続ける意欲及び態度を有している。

23

通訳オペレータ養成カリキュラムにおける【教育内容等】(1)

教育内容	時間数	関連する到達目標	実施形態	
電話リレーサービスの背景	1. 電話リレーサービスの基礎知識	3.0	1, 2	講義
電話リレーサービスの利用者とのコミュニケーション・ニーズ	2. 聴覚障害の基礎知識	1.5	4, 5	講義
	3. ろう者からみた日本語・日本文化	1.5		講義・演習
	4. 第2言語としての日本語を考慮した通訳	1.5		講義・演習
	5. 聴覚障害者にとっての電話リレーサービス	2.0		講義
	6. 言語障害者にとっての電話リレーサービス	1.0		講義
通訳オペレーションの基本	7. 通訳オペレーションの手順	3.5	3, 9	演習
通訳オペレータとしての基本姿勢	8. 通訳オペレータとしての職責	3.0	1, 2, 9	講義
	9. 意思疎通支援事業と電話リレーサービスの違い	1.5		講義・演習
	10. 電話応対の基本	1.5		8

24

通訳オペレータ養成カリキュラムにおける【教育内容等】(2)

	教育内容	時間数	関連する到達目標	実施形態
電話リレーサービスの通訳のための理論と実践	11. デマンド・コントロール・スキーマの基礎知識	0.5	10, 11, 12, 14, 15	講義
	12. 通訳におけるデマンド	2.0	10, 14	講義・演習
	13. 通訳者の内面に起因するデマンド	1.5	10, 15	講義・演習
	14. 通訳におけるコントロール	1.5	10, 11, 14	講義・演習
	15. デマンドとコントロールの相互作用	1.5	10, 11, 12, 14, 15	講義・演習
	16. 職業倫理に基づく実践	1.5	9, 10, 11, 12, 14, 15	講義・演習
	17. デマンド・コントロール・スキーマに基づいた事例検討	1.5	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	演習
実践トレーニング	18. 言語スキルと通訳スキルの向上	4.5	6	演習
	19. 現場実習	4.5	すべて	実習
まとめ	20. 学習のふりかえりと到達度のチェック	0.5	すべて	演習

25

通訳オペレータ養成カリキュラム/カリキュラムガイドの特徴

1. 先天性聴覚障害者の言語感覚・日本語運用力・認知特性・電話リテラシー、日本手話及びろう文化と日本語及び聴文化の違いによるコミュニケーションギャップに関する知識を実践的に学べる。
2. デマンド・コントロール・スキーマ(DC-S) (Dean & Pollard, 2013)の導入により、通訳オペレーションにおいてオペレータが対応すべき課題を構造的に分析し、職業倫理に則った判断を下すスキルを身につけることができる。
3. DC-Sの対話型作業分析に基づく省察的実践の手法を学び、研修修了後も現場実践のなかでスキル向上を確実なものにしていくための土台を育むことができる。
4. アクティブ・ラーニングを通して理論と実践を結びつけられる。
5. ルーブリックの導入により、受講者が自身の学習到達度と取り組むべき課題を自覚できる。

26



指定討論

大沼直紀
一般社団法人日本財団電話リレーサービス

27

<指定討論>

電話リレーサービスの現状と 通訳オペレータ養成の課題・展望

筑波技術大学名誉教授
日本財団電話リレーサービス
大沼直紀

28

インターネット

電話回線

手話／文字チャット

音声

利用者（聴覚障害者等） オペレーター（手話／文字通訳） ホテル・会社・お店など

日本
聴覚障害者
電話リレー
サービス
THE JAPANESE RELAY SERVICE

電話リレーサービスの利用実績
ホームページに『令和4年度業務事業報告書』を公表

29

電話リレーサービスの特長

- 24時間365日、いつでも利用できる
- 緊急通報ができる
- 双方向で発受信ができる
- 1カ月間の通訳件数
約30,000通話
- 1カ月間の緊急通報
約60件
- きこえない人等の利用登録者
約13,100人

30

【令和6年度中に提供予定】
字幕付き電話 CTS(Captioned Telephone Service)
声で話して、読む電話



利用者は自分の言葉は声で話して、相手の言葉は文字を読む

研修プログラムの改善・養成の在り方について(9項目)

	教育内容	時間数
電話リレーサービスの通訳のための理論と実践	11. デマンド・コントロール・スキーマの基礎知識	0.5
	12. 通訳におけるデマンド	2.0
	13. 通訳者の内面に起因するデマンド	1.5
	14. 通訳におけるコントロール	1.5
	15. デマンドとコントロールの相互作用	1.5
	16. 職業倫理に基づく実践	1.5
	17. デマンド・コントロール・スキーマに基づいた事例検討	1.5
実践トレーニング	18. 言語スキルと通訳スキルの向上	4.5
	19. 現場実習	4.5

① デマンド・コントロール・スキーマの積極的採用

② 日本手話スキル・手話通訳スキル・文字通訳スキル向上



従来の研修プログラムと日本の手話通訳教育の見直しを

- ③ アクティブ・ラーニングとルーブリックの導入により、受講者が自らの学習到達度を把握し、スキル向上に努める環境を提供する
- ④ 字幕付き電話(GTS)導入に伴う通訳オペレータの新たな役割とカリキュラム内容の見直し
- ⑤ 「電話コミュニケーション科学」という新たな研究分野の構築のための高等教育機関の連携
- ⑥ 特別支援教育機関における学齢期からの電話コミュニケーション教育

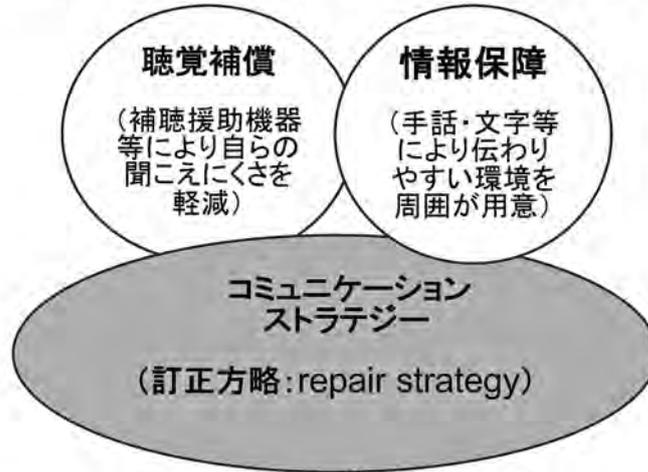
33

⑦ 「クローズドセット」よりも「オープンセット」プログラムによる応用力・柔軟性の強化

- クローズドセット条件：目の前に提示されている選択肢を手掛かりに答える。(例：5枚の絵カードの中から正解がどれかを当てる)
- オープンセット条件：目の前に選択肢が提示されていない自由場面で自ら手掛かりを探して答える。
- クローズドセットよりオープンセットの方が難しい。
- クローズドセット条件で回答できるようにしてから、オープンセット条件に進む。

34

⑧ コミュニケーション・ストラテジー研修プログラムの適用



35

35

⑨ 養成カリキュラムは、現場のニーズや通訳のスキル要件に基づいて継続的に改善される必要がある



36

日本特殊教育学会第61回大会 自主シンポジウム

電話リレーサービス
通訳オペレータ養成カリキュラムの開発と展望

みなさまからのご質問・ご意見をお待ちいたしております。
本企画をご視聴くださり、誠にありがとうございました。

37

聴覚障害者はいかにして「電話」を定義するか —利用者インタビューにみる通訳オペレータに期待される役割の分析より—

二 神 麗 子¹・金 澤 貴 之²

中 野 聡 子³

A Reconsideration of the Role of Communication Assistants during Establishing Telephones for the Hearing-Impaired

Reiko Futagami⁴・Takayuki Kanzawa⁵

Satoko Nakano⁶

Summary: By using the public infrastructure of the telephone relay service, it has become possible for the hearing-impaired to make telephone calls via a communication assistant. In this paper, based on interviews with hearing-impaired users, we clarify what users seek from a telephone and discuss the roles they expect communication assistants to play in the provision of the same service. We also aim to help in the reconsideration of existing face-to-face interpreting services, which is a combination of the role of interpreter and interpersonal support. Users look for immediacy and reliable communication from telephones, and from the interpreter, they look for interpreting skills at a level where communication proceeds smoothly. In other words, the most important thing is to establish a smooth interaction with a remote listener. In the realization of this, paraphrasing, substitution, and the addition of paralinguistic information according to the level of understanding of both parties were very well perceived. Although some respondents viewed this telephonic service as a kind of interpersonal support, others viewed behavior that exceeded this category negatively as interpersonal support.

Key Words: telephone relay services, hearing-impaired, communication assistants, interpersonal support, language interpretation

要旨:「電話リレーサービス」の公共インフラ化によって、聴覚障害者は通訳オペレータを介して「電話」をすることが可能になった。そこで本稿では、従来の地域生活支援事業における手話通訳とは異なる、「電話」を成り立たせるための手話通訳オペレータに期待される役

¹ 日本社会事業大学社会福祉学部福祉援助学科

² 群馬大学共同教育学部特別支援教育講座

³ 群馬大学共同教育学部特別支援教育講座

⁴ Department of Clinical Social Work, Faculty of Social Welfare, Japan College of Social Work

⁵ Department of Special Needs Education, Cooperative Faculty of Education, Gunma University

⁶ Department of Special Needs Education, Cooperative Faculty of Education, Gunma University

割について検討すべく、利用者である聴覚障害者へのインタビュー調査をもとに、利用者が「電話」に何を求めているかを明らかにすることとした。その結果、利用者は「電話」に対して「即時性」と「確実な伝達」を求めており、通話がスムーズに行われる程度の高い通訳スキルを通訳オペレータに求めていた。すなわち、目の前にいない聴者とのやりとりをスムーズに成立させることこそが重要であり、そのために双方の理解度に応じた言い換えや代弁、パラ言語情報の付加等が肯定的に受け止められる一方で、その範疇を超える振る舞いについては否定的に受け止める面もみられた。

キーワード：電話リレーサービス、聴覚障害、通訳オペレータ、対人援助、言語通訳

I 研究の背景

2021年7月から電話リレーサービスが公共インフラ化された¹⁾。このことにより、聴覚障害者も24時間365日、双方向性のある「電話」をかける／受け取ることが可能になり、また緊急通報への接続も実現された。電話リレーサービスとは、聴覚や発話に困難のある者と聴者との会話を、通訳オペレータが手話／文字と音声を通訳することにより電話で双方向につなぐサービスである(阿部2020, 鈴木2020, 総務省2021)(図1参照)。公共化にあたり、通訳オペレータに求められる資格、資質、電話リレーサービス通訳の性質等について、「通信」なのか「福祉サービス」なのかという議論が交わされたものの(電話リレーサービス制度化検討委員会2020)、ひとまずは、情報を補足せず「そのまま通訳すべき」と定められた(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係るワーキンググループ2019)。

利用者²⁾たるろう者は、公共インフラ化に先立って実施された日本財団「電話リレーサービス・モデルプロジェクト」等を通じて、これまで経験したことがなかった「電話」経験を積み重ねてきた³⁾。これはそれまでのメール・ファックスによる直接的な通信手段、あるいは友人や家族に依頼する代理電話のような間接的な通信手段とは明らかに異なるものであり、まさに彼らは今も、黒船のように現れた「電話」を位置づけようとしている途上にある。

電話リレーサービスにおける通訳オペレータは、「電話」を成り立たせるために「そのまま通訳」すべきであると定められている。それが「等価性を保って異なる言語に変換する」ことを意味するならば、音声言語間で行われている「言語通訳」として当然行うべき行為が、「電話」の通訳においても同様に行われるはずである。しかしながら、音声言語間の通訳においても「起点言語への忠実さと目標言語のわかりやすさを兼ね備えた『等価』」は一種の理想であり、翻訳・通訳の『努力目標』であると結論付けることができる」とする指摘もあり(永田・渡部・重野2018)、いついかなる状況であっても等価性を保った通訳を実現させることはかなり困難な所業であるといえる。また、通訳者には文化が異なる二者間を仲介する役割を含む、異文化コミュニケーション調整能力が期待されており(新崎2007)、そのためには語用論的視点と社会・文化的知識が必要との指摘もある(末田・福田2011)。すなわち、通訳者は等価性を保ち続けながら通訳行為を行うべく、何らかの「調整」を行っている」と推察される。

そして、電話リレーサービスにおける通訳オペレータもまた、単に「そのまま通訳」しているわけではなく、様々な「調整」を行っていることが金澤ら（2023）によって示されている。電話リレーサービスにおいて「電話」は利用者・相手先⁴⁾・通訳オペレータの3者の相互作用で構成される。その中で、通訳オペレータはあえて「そのまま伝えない」という方略をとり、電話として不自然さを生じさせないための様々な「調整」を行うだけでなく、その「調整」において、「言語、文化の相違を含む意味的な等価性を踏まえた訳出」や、「構造上抜け落ちてしまうパラ言語情報（周囲の環境音や音声から得られる感情等の情報）」の追加も行っている（金澤 2023）。つまり、電話リレーサービス導入にあたって（対人援助行為をせずに）「そのまま伝える」と語られていたものは、通訳オペレータの通訳行為の実態を鑑みると、二言語間の等価性を担保するために行われている仲介行為を成立させるため、コミュニケーション調整を含む「言語通訳」を遂行しているといえよう。さらに電話の特性上、欠落してしまう部分の補償を行うことまでが含意されていると考えられる。しかしながら、「言語通訳」を成立させるために必要な「調整」と対人援助的対応の境界については不確かな状況であるといえる。そんな中、「そのまま通訳をする」ことを求められる通訳オペレータは非常に高度なスキルを駆使して現場対応を行っていることがうかがえる。

高度なスキルを期待される通訳オペレータだが、その養成や資格制度は必ずしも十分に整っているとはいえない。1990年代から電話リレーサービスの公共インフラ化を実現しているアメリカの場合、手話通訳者養成プログラムを設置している高等教育機関は100以上にのぼり、全米手話通訳士協会（Registry of Interpreters for the Deaf）が手話通訳の「全米認定資格」取得のためには学士を有することを義務化するなど（小林・白澤 2013）、高等教育機関による養成が基本的な水準となっている。その上で、通訳オペレータにはコミュニティ通訳と比較しても非常に難易度が高く高度な技術が必要とされており（VRS Interpreting Institute 2017）、通訳オペレータに特化した養成カリキュラムが構築されている。一方、日本において通訳オペレータとして従事する際には、既存の資格である手話通訳士、（各自治体に登録している）手話通訳者・要約筆記者と「同等の資格や技能を有する者」であることと、厚生労働省による「養成カリキュラム」に基づいた研修・実習を受講することとしている（令和2年総務省告示第370号にて規定）。すなわち、通訳オペレータの養成は現行のコミュニティ通訳の資格に付加して講習会を実施する程度の構成に留まっているといえる。

欧米では、コミュニティ通訳も含めた手話通訳養成そのものが1990年代以降、高等教育機関での養成にシフトしているのに対して、日本では都道府県が当事者団体らに養成を委託する形で進んでいるため、時間数・カリキュラムともに手話通訳者養成の在り方自体が大きく異なっている点に注目する必要がある（中野 2021）。日本における手話通訳者養成の変遷を遡ると、聴覚障害者の社会的な地位の向上を目的とする「ろうあ運動」に共感し、共に運動していく協力者であることが重要とされており（高田・安藤 1979）、現在もその考えは通訳現場に色濃く残っている。そして現行の手話通訳者養成講座カリキュラムにも「身体障害者福祉論」や「ソーシャルワーク概論」等の講義を必須としていることから（江原 2000）、手話通訳者に求められる役割に「対人援助」が含まれていると考えられる。

ここにもう一つ課題がある。それはろう者にとってシステムとしても文化としても「電話」を経験したことがないということである。通訳オペレータを介して「電話」を行ったとして、それが「聴者から見て違和感のない電話」として成立しているのかどうかの判断基準自体がない。「電話」でのやり取りにおいて、少なからず聾者は戸惑いを感じているという。ここにこそ、聴覚障害者のための「電話」を成り立たせるための手話通訳の特殊性があるのではないだろうか。

これまで聾者は既存の福祉制度である地域生活支援事業による「意思疎通支援者」（手話通訳者・要約筆記者）による通訳を多く経験してきた。聾者が意思疎通を成立させる際に、聾者側がしばしば抱える障害特性ゆえの日本語獲得の課題や情報不足は通訳者によって補われてきた。それは個々の聾者の背景を知り得る「地域生活支援」だからこそ実現可能だったものであり、いつ、誰が、どのような用件でかけてくるかわからない聾者の「電話」を成立させるための通訳オペレータが担えるものではない。そのため、「電話」において通訳オペレータは「そのまま伝える」しかない。もちろん、これまでも会議や学会での通訳等において、対人援助を行わない「言語通訳」に特化した通訳は無いわけではなかった。しかしそれは、限定的な場面や対象者に対して行われるものであった。一般の聾者に広く利用される公共インフラの「電話」として「そのまま伝える」言語通訳としての手話通訳が求められることになった点で、「言語通訳」としての手話通訳のあり方がどうあるべきかという問題が顕在化されることになったともいえるのではないか。

それゆえに、電話リレーサービスを利用している聴覚障害者の語りを通じて、彼らにとっての「電話」を浮き彫りにしていくことは、電話リレーサービスのオペレータの役割に直接的に有益な検討材料となるだけでなく、「言語通訳」に特化した手話通訳の一形態である「通訳オペレータ」に必要とされる専門性とは何かを明らかにすることになると考えられる。



図1 電話リレーサービスのイメージ

II 目的

本研究では、聴覚障害者が「電話」に何を求めるのかを、彼ら自身の語りを通して明らかにすることで、それを成り立たせる電話リレーサービスのオペレータに期待される役割について検討することを目的とする。

III 研究方法

1 対象者

日本財団「電話リレーサービス・モデルプロジェクト」(2013年4月1日～2021年6月30日)の利用登録者10名を対象者とした。

2 対象者の選定方法：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))のアンケート調査の参加者に対して、本インタビュー調査に関心があり、後日研究実施者から詳細の説明などのやりとりをすることに了解した者を選定候補者とした。

インタビュー調査の対象者を選定するための情報については、アンケート調査とは別のサイトに入力フォームを設定し、記入していただいた。入力フォームの項目は、連絡等に必要な情報、性別、聴覚障害の血縁関係(家庭内で自然に手話を母語として獲得できた環境があったかどうか)、最終学歴、ろう学校の教育経験、受障時期、聴覚障害の程度、身体障害者手帳の等級、補装具、コミュニケーション手段、代理電話の依頼者の有無、日本語の読み書き、職業、電話リレーサービスの利用状況(利用するサービス形態、頻度、利用目的)の情報を得た。回答期間は2021年4月12日～2021年5月31日。

回答者76名のうち、年齢、性別、失聴時期、ろう学校の教育経験、最終学歴、主要なコミュニケーション手段、日本語運用力、電話リレーサービスの利用状況の回答を基に、属性に偏りが生じないように考慮して10名を選定した。

3 インタビュー実施期間：2021年8月21日～9月20日

4 実施場所：会議室5名、オンライン5名。

5 所要時間：1人につき30分から1時間半(調査説明の時間を除く)

6 記録方法：音声言語(日本語)話者1名については聞き手と対象者の音声を録音した。手話を使用する9名については手話通訳者の音声を録音した。録音した音声データはトランスクリプト化し、分析課題に沿って整理したものについて、対象者に確認を依頼し、加筆修正を経たものを分析データとして採用した。

7 分析の視点：下記の2つの視点から、聴覚障害者が「電話」に何を求めるのか、そしてそれを成り立たせる電話リレーサービスのオペレータに期待される役割について検討することとした。

- (a) 電話リレーサービスを利用したいと思うシチュエーション、手話と文字の選択理由・利用頻度・利用文脈、電話リレーサービスの体制として改善してほしい内容
- (b) 通訳オペレータの対応でよかったと感じたエピソード、通訳オペレータの対応で不安や不満を感じたエピソード、通訳オペレータに求めるスキルについて

8 質問項目：1) 電話リレーサービスを利用したいと思うシチュエーション、2) 手話と文字の選択理由・利用頻度・利用文脈、3) 通訳オペレータの対応でよかったと感じたエピソード、4) 通訳オペレータの対応で不安や不満を感じたエピソード、5) オペレータに求めるスキル、6) 電話リレーサービスの体制として改善してほしい内容

なお、対象者へインタビューした時期は、公的事業の電話リレーサービス開始後であったが、電話リレーサービス・モデルプロジェクト事業時のサービスについて回答するよう促した。

9 倫理面の配慮

調査対象者には群馬大学内の「人を対象とする医学系研究倫理審査委員会」（試験番号 HS2020-191）で審査を受けて承認された研究である旨を説明し、その上で、説明文書にそって実施方法およびその中での倫理的配慮について説明を行った。説明の後に、同意書への署名を得た。オンライン会議ツール（Zoom）でインタビューを実施した際には、署名している様子を画面上で確認し、その後同意書を郵送してもらった。

また、インタビュー調査への協力はあくまでも自由意志であることを説明し、アンケート調査とは別の調査であることを明示するためにもアンケートシステムとは別のサイトに用意した入力フォームにて、回答を求めるようにした。

IV 結果と考察

1 利用者は「電話」に何を求めるのか

インタビュー結果をもとに、「電話」をどのように活用しているのかを整理した。

(1) 利用したいと思うシチュエーション

① その場で確実に相手と意思疎通を図りたい時

聴覚障害者にとっての主要な連絡手段であったメールや FAX は、相手のタイミングで受信し、メッセージ内容が確認されるものであった。これに対し、電話はかける側である自分のタイミングで相手に強制的に受信させるとともに、通話が繋がった時点でリアルタイムにやり取りが開始できるという利点がある。そのため、会社・病院・子どもの学校などに遅刻や欠席

などの連絡をするときや、学校の始業前に子どもの欠席の連絡をする際、受診日の確認など、確実に伝えることが必要な場面や、今すぐに相手からの回答がほしい場面では電話を利用するとのことであった。

また、電話で内容を伝達するのではなく、スマートフォンに送ったメッセージに気づかせるために電話をかけ、メッセージを見るよう促すような使い方をしている者もいた。これもまた、確実性・即時性を求める使い方である。

② 電話以外の代替手段がない場合

アクセシビリティの観点からは望ましくないことではあるが、公共交通機関の障害者割引乗車券の購入や一部の宿泊施設等では、窓口に行くか電話での受付しか手段が無いために電話を利用するという意見も出された。また、ローカルな情報や新たに更新されたばかりの情報など「インターネットなどに情報が出ていない事項」については電話で確認を行うという者もいた。加えて、利用者側の事情としては、「身内に代理電話⁵⁾を依頼できない場合」に使うこともあると話す利用者もいた。これらは共通して、やむを得ず電話を使わざるを得ないケースであるといえる。

③ より細かな情報まで掘り下げたい場合

飲食店の利用などは、スマートフォンアプリ等を使えば「電話」をしなくてもでも大まかな時間や人数の予約は可能だが、個室の照明や個室の音環境に関する配慮依頼⁶⁾や食物アレルギーの有無等の詳細な内容については店側と直接やり取りをすることで確認するしかない。「電話」をかけることで、より詳細な内容まで店側と交渉して決めることができ、ニーズに適したサービスの選択が可能になった。「電話」で予約するようになってから、飲み会の幹事を任されるようになった、と語る者もいた。

④ 相互交渉により一定の結論を引き出したい時

「仕事関係の結構長い交渉ごとのやりとりで、電話リレーサービス（文字）を使うことがある」という利用者もいた。電話の場合、「相手の返答の内容に沿って、再度質問をする」など、相手の返事次第で利用者自身も発言を変えていくことができる。その特性を活用して、同じ内容で複数の場所に交渉する時に、「先ほどは別の説明を伺ったのですけど…」と複数の候補を横並びに検討しながら交渉を有利に進めようとする者もいた。

⑤ 友人や家族などの親しい間柄では利用しない

親しい間柄では、手話ができない相手ならばチャット、手話ができるのであればビデオチャットなどを使って直接やり取りをするため、インタビューを行った利用者は全員、「電話」をしないと語った。親しい間柄でのやりとりに第三者の音声が入ることへの抵抗感に加え、中には、試しに親と「電話」をしたものの、2回目以降の利用には繋がらなかったことを振り返り、「（親は自分を）声で話ができるように一所懸命に育てたのに、手話を用いた電話リレーサービスを利用している事実が受け入れられない部分があるのかもしれない」と自己分析をした者もいた。

聴者の場合、例えば家族や恋人など親しい間柄では、「ただ声が聞きたい」「話したい」という趣旨でも電話を利用する。しかしながら電話リレーサービスによる「電話」の場合、親密な二者間の関係性の会話に第三者たる通訳オペレータが介在すること自体に心理的ハードルが

生じるのだろう。また、聴者にとっても、「別人の声」を通して聾者と会話することになり、そこに抵抗感が生じ、親密なはずの相手との関係性に「隔たり」を感じてしまうのではないだろうか。つまり、電話リレーサービスを用いた「電話」においては、より親密な関係性・話題での利用はされにくいということがいえるだろう。

(2) 手話 / 文字の選択理由・利用頻度・利用文脈

① 手話 / 文字の選択の理由

電話リレーサービスではなく、聴覚障害者と通訳者が同じ場所にいる対面での通訳の場合、手話を主たるコミュニケーション手段とする聾者は手話通訳を利用し、難聴者・中途失聴者は文字通訳（要約筆記）を求めることが多い。しかし、電話リレーサービスの場合は、言語ニーズだけでなく、よりプライベートな空間で「電話」を利用することもあるため、利用者はその時その場の自身が置かれている状況によって、手話 / 文字の選択をしていた。

例えば、「通訳オペレータがきちんと手話を読み取れるか / 通訳ができるか」が不安であるために、普段は手話を主として生活しているが「電話」の場合は文字を選ぶことが多いと答えた者もいた。つまり、文字の場合は、自分が打った文章をそのまま読み上げられるし、相手の音声についても、発言をそのまま文字化してくれるだろうという「信頼」があるために、あえて文字を選ぶという。別の利用者は、日本語の読み書きは不得手だが文字を選択することもあると述べていた。逆に文字だと誤変換の修正等によるタイムラグが発生してしまい、相手先を待たせてしまっただけではいけないから手話を選択するという意見もあった。このことから、自分が最も理解しやすい言語だからというシンプルな言語ニーズだけでなく、コード変換の不安定さ、モード変換のみという「信頼」、タイムラグの大きさなどの様々な要因を含んだ上で、柔軟に手話 / 文字を使い分けていることが考えられる。

さらに、物理的な環境だけでなく、「発信する側の心理的な影響」も、文字 / 手話の選択に影響を与えていた。「考えながら話すとき」は手話を選ぶが、「手話だと、自分が言うべきことや聞きたいことを忘れてたり、間違えたりしてしまうことがある」ために文字を選ぶといった選択は、まさに自分の思考に合わせた手段の選択といえよう。また、「文字を打つのが面倒」なので手話を選ぶ、「通訳オペレータに（自身の姿を）見られずに済む」ということで文字を選ぶといった選択も、利用者側の心情による選択といえよう。

② プライベートな「電話」に通訳が入ることへの抵抗感

公共インフラ化以前の「モデルプロジェクト」では、利用したい事業所を選択できたのだが、その選択基準として、「通訳オペレータとの関係性」、「事業所への信頼」が挙げられた。本来「電話」は第三者を交えずに直接やりとりできるものであり、プライベートなものである。それゆえに、通訳オペレータについて、「知らない人のほうが良い」との思いから、「お互いに知らない者同士の通訳オペレータだと確信できる事業所を選ぶ」「居住地に近い情報提供施設は知っている人がいるかもしれないという心配があるので選ばない」といった選択も語られた。その一方で、「その事業所に勤務している通訳オペレータと偶然知り合うことになったが、それでもその事業所を継続して選択するようにしていた」というエピソードもあり、知り合いが通訳オペレータで

あったとしても、その事業所を選択し続けているというケースもあった。

(3) 電話リレーサービスの体制として改善してほしい内容

電話リレーサービス全体の機能的な部分や体制として改善してほしい内容については、定型文や入力フォーマットがあれば、すべてを手入力しなくて良いから楽、などという「アプリの利便性の向上」に関する事項や、「電話」の途中であっても、「文字/手話の切り替え」ができるると便利という意見もあった。

「通訳オペレータの表示」について、聴覚障害者は相手の顔や表情、口の動きを見ることで安心感を得られているため、文字を選択しても通訳オペレータの顔が表示できるような選択肢があると良いという意見があった。他に、手話通訳スキルが高い人を選べるようにしてほしい、利用者と通訳オペレータの性別を合致させたほうが良いなど、「通訳オペレータの選択権」を求める意見もあった。

一方、相手先への問題提起として、「(他人である通訳オペレータの音声相手先に聞こえているため)『電話』をしている相手が本人である、という確認ができない」という理由で契約ができなかったという経験から、「聞こえる人への理解啓発」が必要という意見が聞かれた。

2 利用者はオペレータに何を求めるか

(1) 通訳オペレータの対応でよかったと感じたエピソード

手話を利用する利用者は、手話がわかりやすい、スムーズにやり取りができるといった「手話スキルが十分にあること」が「良い通訳オペレータの対応」と捉えていた。ここで求められる「手話スキル」とは何であろうか。例えば、「手話表現を度々確認されたり、読み取れていないのではないかといった余計な心配をしたりしないで、やり取りの内容に集中できる」という意見が挙げられた。他にも、「状況に合わせて分かりやすく」言い換えてでも、意味や内容が伝わるような通訳を求める場合もあれば、逆に「通訳オペレータがいつも顔を合わせているような人だったら、用件だけをまとめて」手短かにやり取りを済ませたいという場合もあった。つまり、細大漏らさず伝えることよりも、意味が掴みづらい場合は他の言葉への言い換え、要約も厭わないという利用者もいた。

また、「声色から相手の状況や感情、性別や年齢なども含めた情報を伝えてもらったことが良かった」、「後ろがザワザワしている様子」などといった背後に聞こえる環境音といった韻律情報やバラ言語の情報の伝達があることで、「相手の状況も踏まえて話すことを調整できる」と語られた。文字通訳においても、これらの言外の情報については、括弧内で表記されることがあり、これもやり取りをスムーズにさせるためにも重要な情報であったと語られていた。こうした対応は、電話で届けられる音情報を頼りに様々なことを憶測し、相手の状況を察しながら電話を成立させているという聴者のやり方を、電話リレーサービスでも成立させるべく生じた対応だったのではないだろうか。

一方で、「通訳以外のサポートがあったことが良かった」という語りもあった。例えば、「面倒

を見てくれるような、いろんなことを支援してくれるような感じ」の丁寧な対応がよかったという。他に、「待っている時間にちょっとおしゃべりしたり、少し手助けをしてくれる」など、相手先ではなく通訳オペレータ個人に話しかけたり助言を乞うたりする使い方をしている者もいた。また、「難しい言葉が出た時に、「ちょっと分からないな」という表情を私のほうでしたら、「つまりこういうことだと思います」みたいに補足して説明してくれる」といった、利用者にきちんと内容が伝わるような言い換え、要約、補足説明があったことが良かったという意見もあった。

(2) 通訳オペレータの対応で不安や不満に感じたエピソード

① 通訳スキル

通常、電話は二者間のやり取りを直接つなぐものである。一方、電話リレーサービスでの「電話」は、利用者と相手先のやり取りであることを念頭においてかけるものの、利用者の画面には通訳オペレータが映っており、相手先に聞こえるのは通訳オペレータの声である。電話リレーサービスを介した通話では、通訳オペレータの存在を完全に払拭することは不可能どころか、通訳オペレータの対応次第では利用者と相手先のそれぞれに不安を感じさせることが生じてしまいやすい。「本当にきちんと通じているのか、不安になる」「相手先と直接やり取りできないことへの不安」といった不安を感じている利用者は少なくない。

特に不安を助長させるものとして、「通訳オペレータのスキル」に関する意見が多く上がった。まず、手話通訳オペレータについては、利用者が日常的な手話のスピードや表現で表すと、見えない、読み取れない、と通訳オペレータから言われてしまうことがあり、「代わりに指文字で表現したが、それも読み取れない」ということもあったという。また、話がだんだんずれてくるので、「もしかすると読み取りが間違えているのかな」と思うこともあったというエピソードが語られた。文字通訳については、文字の入力速度が遅い、修正が多いというようなタイピングスキルが低いと困るという意見が挙げられた。また、「私は今、研修中ですので、タイピングスピードが遅いかもかもしれませんが、よろしいでしょうか」などと断りを入れる文字通訳オペレータもいたそうだが、利用者にとっては「スムーズにやりとりができればそれで構わない」のであり、良いとも悪いとも言えず、単に不安を感じさせてしまうだけの行為になってしまっている例も挙げられた。

② 対人援助か言語通訳か

通訳オペレータには通訳スキルの他に、対人サービス提供者としての姿勢が問われている例もあった。例えば、「通訳オペレータの表情が良くなかった」、「迷惑そうな顔をされた」ことがあったというものである。通訳オペレータがネガティブなイメージを与えるような表情をした理由については、利用者自身に思い当たることが無かったという場合と、「利用者への不利益が発生しそうな場合」があった。後者の場合は、利用者がパソコンのフィッシング詐欺に遭いそうになった際に、パソコンに表示された電話番号にかけてほしいことを通訳オペレータに伝えると、「普通はこんな怪しい番号に電話かけないよね？」と言いたそうな、「迷惑そうな表情」だったという。最終的には通訳オペレータを介して「電話」をかけたが、通訳オペレータから「外国語が聞こえるので何かおかしい」「変な番号なので無視すればいい」と助言があったので、利

ユーザーは通話を終わりにして被害には遭わなかったというエピソードであった。こうしたフィッシング詐欺等の被害に巻き込まれそうになった時に、福祉的な「対人援助」の文脈が認められる意思疎通支援事業の範囲内での通訳場面であれば、通訳者から「やめたほうがよい」と助言しても構わないといわれてきたし、また聴覚障害者側も通訳者からの助言を求めてきた。ところが「そのまま伝える」ことを是とする「電話」のための通訳となると、オペレータ側も助言してよいのかどうかの葛藤が生まれる。それが結果的に、「迷惑そうな表情」となって表れてしまったのではないだろうか。

その一方で、「通訳オペレータの過剰な支援・対応」は不要という、「対人援助」的な関わりを求めないという立場からの意見も複数あった。例えば、「お母さんのような」通訳オペレータだと過剰な支援であると感じると答えた者もいた。「お世話したい」「ボランティアしたい」という気持ちが強固な人ほど、通話の最中に、「〇〇のことも追加で聞いたほうがいいんじゃない？」などと利用者にアドバイスをしたり、利用者が話をしていないようなことも補足して言われたりしてしまうこともあるようである。電話リレーサービスを活用している者の多くは、家族や身近な人へお願いをして代理電話をしてもらうのではなく、自分が自分の責任で電話をかけるという行為を行っている。利用者は主体性を持って「電話」をしているため、通訳オペレータの「対人援助」的な支援はむしろ迷惑に感じるくらいの者も一定数いることが考えられる。

③ 電話リレーサービスへの聴者側の無理解への対応

「対人援助」的な支援を基本的には不要としている者であっても、例えば「相手先の対応が悪い場合」は通訳オペレータからフォローをして欲しかったという意見が挙げられた。例えば、相手先から「本人確認に電話リレーサービスは利用できない、以前も断った」と言われてしまった時には、電話リレーサービスの公共性の高さや制度、仕組みについて通訳オペレータから説明をしてくれることを期待したが、特に補足説明などはされなかったという。このときは、「電話」を切った後、利用者が自分で法律等を調べ、その上で再度「電話」をして、電話リレーサービスを介した本人確認が可能であることを伝え、相手先を説得することができたという。もし別の聴覚障害者だったら「できない」と言われてしまうと、すぐに諦めてしまうかもしれない、とも述べていた。電話リレーサービスの仕組み、制度や法律に関する内容について、それらの知識・理解がない相手先に対して、利用者の代わりに通訳オペレータが説明することで、引いては「電話リレーサービス」そのものの理解・啓発に繋がる可能性を考えると、電話リレーサービスが一般社会に浸透するまでの一定期間は、電話リレーサービスの提供者である通訳オペレータが行うべき調整作業に含まれるかどうかとも検討の余地があるのではないだろうか。

④ クレーム対応における期待と対応のズレ

「クレーム対応」時の、聴覚障害者である利用者と、聴者である通訳オペレータとの期待と対応のズレも、対応が難しい課題の1つといえそうである。利用者が相手先に対して、不満やクレームを伝える電話のかけ方、話し方に違和感を感じたというエピソードが語られた。その利用者は、一方的にガチャッと電話を切るポーズを行うことで、「すごく怒っている」ことを含意したクレームを発信していたが、通訳オペレータは通話の最後に「失礼しました。ありがとうございました。」と言って通話を切ってしまったという。利用者側には自分の怒りの感情が相手先に正

確に伝わらなかったのではないかという懸念が残り、「マニュアル通りに話すのではなく、時と場合に応じて、丁寧さが不要になる場合も知っていてほしい」という意見であった⁷⁾。ただしこの事例は、聴者と聾者のやり方の相違が背景にあり、それがこのような齟齬を生じさせているのかもしれない。音声では語気を強めたり話し方に棘を持たせたりして、怒りの感情を含みつつクレーム表現を行うが、表情や行動には表出されにくい。一方で手話の表現では手指の動きの強弱や感情に伴った表情によって感情の起伏を表し、電話を一方的に切るという行為もまた不満を表現する行為のひとつだったのではないだろうか。そうすると、通訳オペレータが表出している行動に対して利用者たる聾者は「物足りない」と感じ、聾者が望む行動は相手先である聴者に対して過度に失礼な行為として感じられてしまうために、通訳オペレータがコミュニケーションの調整機能を働かせた結果、聾者の期待する対応とオペレータの対応にズレが生じてしまっているということも考えられるのではないだろうか。

(3) 通訳オペレータに求めるスキル

文字通訳オペレータに求めるスキルとして、タイピングの速度、正確性（修正がほとんど行われない）、要約せずに話した内容をそのまま入力、という「文字入力スキル」が挙げられた。

手話通訳オペレータに求めるスキルについては、まず「手話のスキル」について言及する人が多かった。地方特有の手話表現も読み取れること、やりとりが途切れることなくスムーズにできること、間違いなく読み取りができること、聾者同士で話すときのような自然な速さの手話を読み取ることなどが挙げられた。また、手話が伝わらない場合に紙に書くなどの「臨機応変な対応」や「聾者に寄り添うような通訳」といった通訳者の姿勢、振る舞いにも言及された。

手話 / 文字通訳オペレータの両方に共通して求められるスキルとしては、パラ言語情報の補足、基本的な対人スキル、相手先に対する聴覚障害に関する理解啓発などが挙げられた。パラ言語情報の補足として、字面だけでは分からない相手の雰囲気や感情、話し方の特徴、あえて黙っている時の間、「あー」や「はい……」などのフィラーなども含めて、「聞こえる人だったら電話で分かる情報」を伝えてほしいという要望が挙げられた。他にも、聾者への対応がきちんとしている、通訳オペレータの仕事自体に慣れている、対人サービスのプロといった対人スキルや、「相手の方が聾者のことを知らない場合に、聾者が言いたいことを伝えるように話してくれると良い」といった、聴覚障害に理解の足りない相手先に対して、理解を促しながら通訳をしてほしいという意見があった。

V 総合考察

1 聴覚障害者が求める「電話」

利用者が「電話リレーサービス」をどのように定義化するか、通訳オペレータに何を求めるのかについて、本研究から示唆されることを述べる。

利用者が「電話」に求めていることは、まさに聾者として「電話」でなければ成し遂げられなかったことの実現であったといえる。利用者側のタイミングで相手先が受信することを促すことができること、相手が「受信した」ということをリアルタイムに知ることができること、すなわちメールやFAXとは最も異なる電話の持つ機能である「即時性」と「確実な伝達」である。

利用者の多くは、電話リレーサービスが登場する以前は、メールやFAX等を主な連絡手段として使用していた。スマートフォンが一般に普及されて以降は、チャットアプリを用いて気軽に相手と「おしゃべり」をしているような感覚で連絡を取り合うことができるようになっている。それは今や、友人や家族といった親しい関係性のみにとどまらず、子どもの通う学校の担任の先生など、やや公共性のある関係性でも用いられるようになってきている。しかしいずれの方法も、こちらが送ったメッセージを相手が受信したかどうかは、相手からの返事がない限りわからない。聴覚障害者は相手がメッセージを読んだかどうかかわからないという不安を抱いたまま、返事を待ち続けることになる。例えば、「スマートフォンを見て」というような通知のために電話リレーサービスを利用するという事例には、まさに「即時性」と「確実な伝達」を求めていることの表れともいえよう。

一方で、家族等の親しい関係性の人と「電話でおしゃべり」のような利用方法はほとんど行われていない。聴覚障害者にとっての「電話」を検討する際に指摘しておきたいのは、Schegloff & Sacks (1973)、Schegloff (1979) など、一連のエスノメソドロジー研究が示してきたように、そもそも電話自体がもともと「ある」のではなく、社会的な相互作用の中で「構成されていく」ものだということである。それゆえに、相互作用を構成する成員が異なれば、従前の電話とは異なるものとして構成されることになる。したがって、聴覚障害者が聴者と通訳オペレータの間で構成されていく新たな「電話」文化がそこに生まれてくるのは当然のことだということである。

2 電話リレーサービスのオペレータに求める「通訳」スキル

文字・手話問わず、利用者が通訳オペレータに求めるスキルとは、「会話がスムーズに成立するためのスキル」であり、このことこそが「電話」を実現させるためのスキルに他ならない。手話の場合は、利用者自身の手話を正確に、そして自然に話す速度のままでスムーズに読み取ってほしいというニーズがあり、文字の場合も、タイムラグが小さく、修正も最小限に済ませてほしいというニーズがあった。それゆえに、利用者はこれらの最低限のスキルが期待できない事業所を選択しない、あるいは話す内容やその時の環境によっては、手話/文字のうち、より通じやすいほうを選ぶ、などという方略を取っていた。また、高い日本語スキルを有している利用者の場合は、確実に相手に伝えることを優先すべく、異なるコード変換を必要とする手話通訳ではなく、単に音声モダリティを視覚モダリティに変換するだけの文字通訳を選択していた。

パラ言語情報も含めてほしいというニーズは、相手先との通話を通したコミュニケーションをより円滑に進めるためにも必要なこととして語られた。聴者は、相手先の話し方や声の様子から、性別・心情・状況などを汲み取り、周囲の雑音から相手先の場所の状況も推し量ることで、「親切そうな人」や「忙しそうなお様子」などの背景情報を加味しつつ、電話でのやり取りを円滑に進

めている。また、異なる言語間での言葉の「言い換え」についても、電話のやり取りをスムーズに理解するために必要なものという意味で求めている。一方で、通訳オペレータと個人的なやり取りが生じた場合に、それを適切な助言と捉えるか、過度な干渉と捉えるかは利用者によってばらつきが生じていた。

すなわち、利用者からみて「電話」を成り立たせるために必要な付加情報なのか、過度な干渉なのかの線引きは、それが相互行為としての「電話」において、聴者ならば取得可能な情報なのかどうかにあると考えられる。通訳オペレータという第三者が介入していることによって生じる情報の付加には違和感が生じてしまい、それを「過度」と感じる感覚につながるのではないかと。「外国語で話しているから怪しい」といった事実を根拠とした情報提示は歓迎されるが、「詐欺まがいの怪しい『電話』だと思っからかけないほうがいい」というような「助言」は過度な干渉として捉えられるということになると考えられる。

3 今後、聴覚障害者に求められていく通訳者像とは

聴覚障害者の「電話」を達成させるための通訳オペレータの行為は適切な調整なのか、過度な干渉なのかという線引きについては、現場では通訳オペレータの主観による瞬時の判断で行われるため、個々人の通訳オペレータの価値観や判断基準によってばらつきが生じうる。それを最小限におさえ、利用者と相手先の関係性を適切な形で繋げるべく、通訳オペレータ対応マニュアルを作成している事業所もあった。利用者は自分のニーズに適した対応をしてくれる事業所を選ぶため、事業所の体制・対応の方針が利用者の事業所の選択基準に影響を与えていることがうかがえた。

また、「電話」の持つパーソナルな会話の性質ゆえに、「できるだけ知らない人をお願いしたい」「居住地域の通訳者には知られたくない」というニーズは、従前の福祉フレームの地域生活支援事業で想定されてきた、相互に知っている関係性の中での「対人援助」ではあまり顕在化してこなかった可能性のあるニーズであるともいえる。

こうした、「対人援助」を不要とし、あくまで「言語通訳」のみを求めるニーズは、電話リレーサービスに限定された話ではない。聴覚障害者が高等教育機関に進出し、高度専門職に就く割合が増えてきたことで、聴覚障害ゆえに取得が困難な情報のみを伝える言語通訳を求め、決定や判断は自分で行うことを望む聴覚障害者は確実に増えてきている。このニーズに応えるため通訳オペレータに求められるスキルは、「そのまま伝える」という印象とはかけ離れて、極めて高度な「調整」の能力といえる（金澤・二神・中野 2023、中野 2022）。そしてその人材育成はこれからの大きな課題と言えよう。

注

- 1) 我が国では、日本財団による「電話リレーサービス・モデルプロジェクト」として2013年9月1日～2021年6月30日の間に電話リレーサービスが提供されていた。事前に登録した利用者は無償でサービスを利用することができていたが、「24時間365日」「双方向化」「緊急通報への接続」の実現はできていなかった。その後、「聴覚障害者等による電話の利用の円滑化に関する法律」の施行に伴い、2021年7月1日より総務省管轄のサービスとして運用が開始された。
- 2) 利用者とは、手話または文字を用いて電話リレーサービスを利用する者をいう。
- 3) 聴覚障害者にとっての「電話」が聴者社会でのそれと同じものであるという前提には立ち得ない。むしろ相互行為の中で、彼らなりの定義が構築されていくと考えられる。その意味で、聴覚障害者によるそれを、括弧書きでの「電話」とする。
- 4) 相手先とは、利用者の電話の相手方となる者をいう。
- 5) この場合は、依頼主である聴覚障害者と代理電話をかけてくれる身内は同じ空間にいて、その場で「代わりに電話をする」ということを想定しており、身内がその場で手話通訳して、自分が話す内容を考えて相手先とやり取りすることを期待しているわけではない。
- 6) 聴覚障害者が飲食店などを選ぶ際には、相手の顔や手話が見やすくなるような明るい照明や視界を遮るような物がテーブルに置かれていないこと、個室などで周囲の雑音が聞こえにくい静かな場所を選択する機会が多い。このことを店側に説明することで、聴覚障害者への合理的配慮について理解を促すことにもつながる。
- 7) なお、インタビューを受けた利用者全員に当てはまることとして、電話リレーサービスや通訳オペレータに常に不満があるわけではなく、これまで数年間に渡り、日常的に電話リレーサービスを利用してきた経験の中で、ほんの1～2件ほど不安や不満に思ったエピソードがあり、今回はそのエピソードを語っていただいたことを補足する。

付記

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））「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」の一部を加筆修正したものである。また、日本財団助成「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」事業により雇用された二神と中野は、日本財団の了解により、本研究に従事することができた。記して感謝申し上げます。

引用文献

- 阿部泰（2020）電話リレーサービスの現状と課題。調査と情報 1097, 1-14.
電話リレーサービス制度化検討委員会（2020）2019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。
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係るワー

- キンググループ(2019)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. 総務省.
- 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.
- 金澤貴之(2023)手話通訳業務従事者の資格制度のあり方に関する検討—電話リレーサービスにおけるオペレータの専門性をめぐって—. 群馬大学共同教育学部紀要 人文・社会科学編 72, 163-170.
- 金澤貴之・二神麗子・中野聡子(2023)聴覚障害者の『電話』はいかにして達成されるか—電話リレーサービスにおける通訳オペレータへのインタビューから—. 群馬大学教育実践研究紀要 40, 165-174.
- 小林洋子・白澤麻弓(2013)米国の高等教育機関における手話通訳養成動向. 筑波技術大学 テクノレポート Vol. 21(1), 97-102.
- 永田小絵・渡部富栄・重野亜久里(2018)医療通訳理論. 特活)多文化共生センターきょうと『医療通訳』. 一般財団法人 日本医療教育財団, 13-38.
- 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.
- Schegloff, E. A. and H. Sacks (1973) *Opening up Closings*. *Semiotica*8, 289-327.
- Schegloff, EmanuelA. (1979) *Identification and Recognition in Telephone Conversation Openings*. George Psathas (ed.) *Everyday language Studies in Ethnomethodology* Irvington Publishers, Inc.
- 新崎隆子(2007)異文化コミュニケーション能力の修得プロセス～通訳演習参加者の事例より～. 通訳研究 7, 65-88.
- 総務省(2021)特集1 公共インフラとしての「電話リレーサービス」が始まります!. 暮らしの今と未来がわかる情報誌 総務省 MIC MONTHLY MAGAZIN246. 4-9.
- 末田清子・福田浩子(2003)コミュニケーション学 - その展望と視点. 松柏社.
- 鈴木友紀(2020)電話リレーサービスの制度化に向けて—聴覚障害者等による電話の利用の円滑化に関する法律案—. 立法と調査 423, 3-16.
- 高田英一・安藤豊喜(1979)日本手話における手話通訳の歴史と理念 第8回世界ろう者会議提出論文. 日本聴力障害新聞(縮刷版) 4, 94-97.
- VRS Interpreting Institute (2017). *Introduction to VRS Interpreting: A Curriculum Guide*. Lulu Publishing Services.

日本財団事業
2023年度「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」事業報告書

2024年3月発行

群馬大学共同教育学部 手話サポーター養成プロジェクト室

〒371-8510 群馬県前橋市荒牧町4丁目2番地

<http://sign.hess.gunma-u.ac.jp/>

TEL 027-220-7157(研究に関するお問い合わせ)

FAX 027-220-7390
