



SIGN LANGUAGE

群馬大学 手話サポーター養成プロジェクト室

2025 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



Supported by  日本 THE NIPPON
財団 FOUNDATION

2025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. はじめに	1
ごあいさつ	3
事業のあゆみ	4
2. 事業報告	5
1) 学術的基盤に基づく日本手話・手話通訳教育の授業開発	7
講義受講者数一覧	9
シラバス紹介	16
2) 社会人向けプログラムの拡充	47
(1) 日本手話実践力育成プログラム（履修証明プログラム）	47
(2) 公開講座	54
3) 日本手話・手話通訳・ろう教育の授業の全国的展開	85
(1) 聴覚特別支援学校高等部向けの手話の授業	85
(2) 日本手話・手話通訳教育指導者養成に向けた取り組み	87
(3) 大学間連携による「手話教育研究の拠点形成」に向けた取り組み	88
3. 実績等	89
実績等一覧	91
研修・講演等 概要	96
4. 学術資料	99
「日本特殊教育学会第63回大会ポスター発表」掲載論文	101
「日本社会福祉学会第73回秋季大会口頭発表」掲載論文	104
「日本言語テスト学会第28回全国研究大会口頭発表」掲載論文	111
「群馬大学共同教育学部紀要」掲載論文	118
「群馬大学教育実践研究」第43号 掲載論文	127
書籍『手話施策推進法 その可能性と課題 一立法プロセス・実施施策・手話通訳の未来一』金澤貴之・二神麗子	156
5. メディア紹介	157
プロジェクトメンバー	164

1. はじめに

手話サポーター養成プロジェクトは、日本財団の助成を受けて2017年度に開始し、2025年度をもって一区切りを迎えました。ここに、最終年度である2025年度の成果を取りまとめ、ご報告申し上げます。

本プロジェクトは、高等教育機関における聴覚障害学生支援の現場で、手話通訳の需要に十分応えられていないという課題認識のもと、群馬県との共催により開始されました。事業の実施にあたっては、群馬県手話施策実施計画にも明記されるなど、行政と大学が連携した人材養成事業として位置づけられてきました。

第一期事業（2017年度～2020年度）では、群馬大学の学生を対象に、第二言語習得理論及び通訳理論に基づく日本手話教育カリキュラムを整備するとともに、厚生労働省のカリキュラムと接続した正課教育として手話通訳者養成体制を確立しました。また、修了者を群馬県の養成課程修了者と同等に扱う制度が整えられ、大学教育と地域の手話通訳者養成・登録派遣制度を結ぶ仕組みを構築することができました。

続く第二期事業（2021年度～2025年度）では、新型コロナウイルス感染症の拡大を契機に遠隔教育の可能性に着目し、第一期で確立した教育体制を土台として遠隔手話教育システムを整備しました。その成果として、2023年度からは、社会人や他大学の学生が完全遠隔で受講できる履修証明プログラム「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）を開講し、本学における日本手話・手話通訳教育の全国的展開に向けた体制を整えることができました。

9年間にわたる助成事業を通して、高等教育機関における日本手話及び手話通訳教育の体系化に向けた一定の成果を示すことができたものと考えております。これまでに蓄積してきた教育実践及び研究成果は、本学のみならず、わが国における今後の手話言語教育及び手話通訳者養成の礎となるものです。2026年度からは、これらの成果を踏まえ、学内組織のもとで新たな段階へと進んでまいります。

本事業の推進にあたり、多大なるご支援を賜りました日本財団をはじめ、共催事業としてご尽力いただいた群馬県ならびに関係諸機関、関係者の皆様に、心より御礼申し上げます。

今後とも、ご指導、ご支援を賜りますようお願い申し上げます。

群馬大学共同教育学部准教授
手話サポータープロジェクト室 室長
中野 聡子

事業のあゆみ



2017

第1期事業開始
「学術手話通訳に対応した通訳者の養成」



2020

コロナ禍のもとで、双方向オンライン教育のノウハウを蓄積

2021

第2期事業開始
「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」

授業の一部を双方向オンライン教育による公開講座として開講



厚生労働科学研究費補助金
「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」(2020-2021)

2022

免許法認定通信教育(特別支援学校教諭一種免許状:聴覚障害)を開始

2023

日本手話実践力育成プログラム開始



2024

初の在学中手話通訳士試験合格者
累計合格者数 手話通訳者:8名
手話通訳士:5名

デジタルバッジ(オープンバッジ)導入
学 生:手話サポーター養成プログラム
「手話奉仕員養成コース」
「手話通訳者養成コース」
社 会 人:日本手話実践力育成プログラム
「ベーシックコース」
「アドバンスコース」



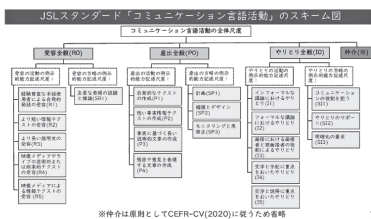
公開講座のオンデマンド化促進
受講者:年間1,300人達成

2025

手話奉仕員養成課程:累計260人以上
手話通訳養成課程:累計80人以上を達成
公開講座受講者:年間1,800人達成



CEFR-JSLの開発



2. 事業報告

1) 学術的基盤に基づく日本手話・手話通訳教育の授業開発

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領域にまたがっている。

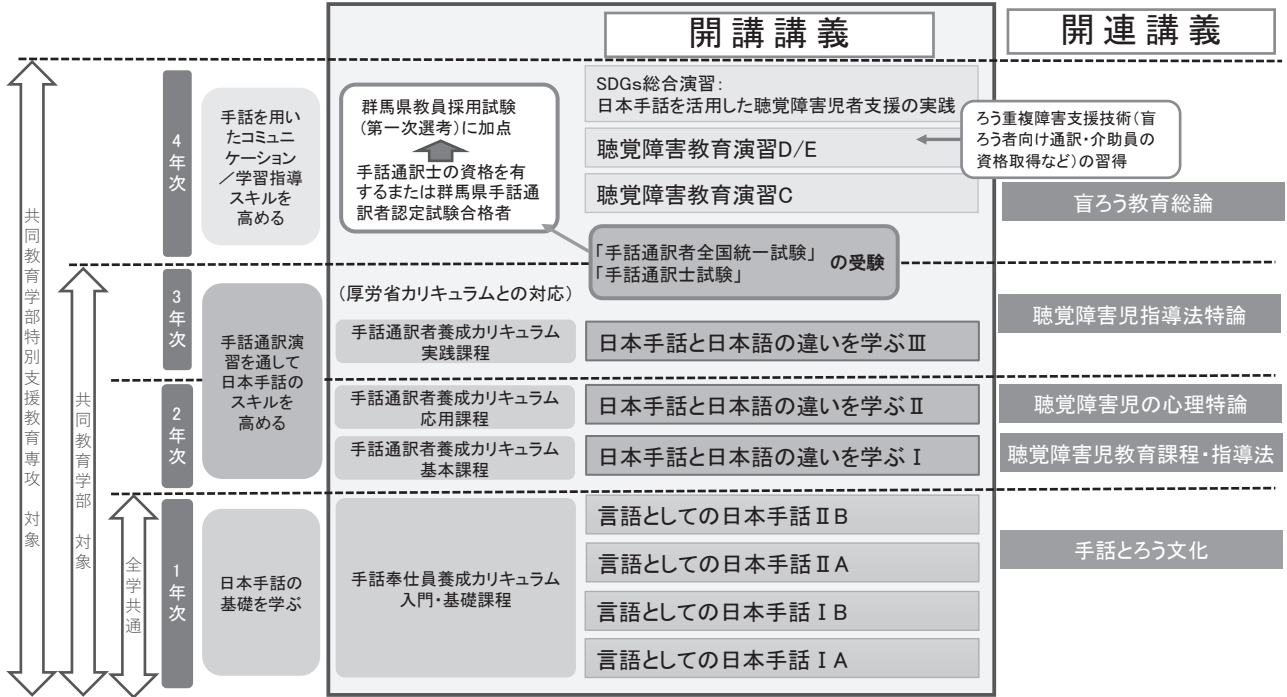
「日本手話・手話通訳教育」のうち、「手話とろう文化」は日本手話の入門的学習を目的とする授業である。2025年度は、群馬大学では対面、宇都宮大学ではオンラインという初のハイブリッド形式で実施した。そのため、学習内容をもとに手話でやりとりを行う活動時間を十分に確保し、群馬大学側では巡回指導も行った。

「言語としての日本手話 I A / I B / II A / II B」及び「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）に準拠して展開した。授業設計自体はほぼ確立しているが、受講生の自主性に任せるだけでは、宿題やタスクを形式的にこなすにとどまる場合も見られた。そのため、学習状況に応じて教師の積極的介入を行うなど、教師としての力量が問われる場面もあった。

手話通訳教育では、昨年度と同様に、要約トレーニングから同時通訳演習へと段階的に進めた。最終段階では、原美術館 ARC において音楽作品の通訳実習に取り組み、難度の高い内容に挑戦した。

「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」に関する授業である「聴覚障害児の心理特論／心理概論」では、理論と教育実践を結びつける内容へと改善を図った。

「手話を活用した教育・支援の実践」に関する授業である「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」では、高度な手話力を教育・支援現場に反映できるよう、演習内容を見直した。とりわけ「SDGs 総合演習」では、群馬県聴覚障害者コミュニケーションプラザ及び NPO 法人きらきらの協力のもと、ろう者のイベント支援、手話動画への字幕付与、高齢ろう者との交流、ろう児の放課後等デイサービスでの活動など、合計12時間以上の体験実習を実施することができた。



○受講者数（履修登録者数）

授 業 名	科目分野	開講時期	受講者数
手話とろう文化 手話入門：手話とろう文化	教養教育	前期	471名 (宇都宮大学149名を含む)
言語としての日本手話ⅠA	教養教育	前期	38名
言語としての日本手話ⅠB	教養教育	前期	38名
言語としての日本手話ⅡA	教養教育	後期	24名
言語としての日本手話ⅡB	教養教育	後期	24名
日本手話と日本語の違いを学ぶⅠ	共同教育学部	前期	5名
日本手話と日本語の違いを学ぶⅡ	共同教育学部	後期	5名
日本手話と日本語の違いを学ぶⅢ	共同教育学部	前期	5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	共同教育学部	前期集中	3名
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 特別支援教育専攻科	後期集中	4名
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 特別支援教育専攻科	前期集中	7名
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 特別支援教育専攻科	後期集中	3名
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 特別支援教育専攻科	後期	48名 (特別支援教育専攻科14名を含む)

授業の1コマ

「手話とろう文化」



講義の前半では日本手話やろう文化の背景について理論的に学びます。金澤先生のウイットに富んだお話は、障害者や文化に対する見方を大きく変えてくれます。

聴者の金澤先生の講義は音声で行われるため、ろう者の下島先生には、4年生の手話サポーターが通訳をします。さすが4年生。落ち着いて通訳をしています。



後半はお楽しみの実技の授業です。「金森」君と「下山」さんの山あり谷ありの物語を楽しみながら、手話を学びます。物語には、聴者とろう者の見方や考え方のすれ違いが描かれており、深い学びにつながります。

この授業はオンラインで行われ、宇都宮大学の学生も受講しています。スクリーンに大きく映し出された「金森」君と「下山」さんの手話を見ながら、思わず手が動き、自分でも表現してしまいます。



「言語としての日本手話」



スムーズな言語コミュニケーションをするために語彙力は欠かせません。その日のタスクで使用する新出単語は事前課題として自宅で学習します。授業の冒頭では、受講生がペアになって相互に単語テストを行います。



後期になると、タスクもどんどん難度が上がり、まとまりのある文章として表出しなければなりません。動画でろう者の手話表現を参考にしながら、自分自身の「手話」で文章をまとめます。日本手話の「作文」を作る作業です。



各自の担当パートで考えた文章を持ち寄って確認しあったあと、リハーサルをします。



教員の巡回は質問のチャンス！「この日本語の文のところは、手話でこんな表現だとどうですか」

自分が考えた表現にポジティブな評価をもらえるとうれしくなります。



発表は挙手制。「とにかく発表してみよう」と思い切って手を挙げました。みんなの前に立ち、手話で話すのは緊張しましたが、予想以上に良い発表ができました。手話を始めてまだ10か月とは思えません。

「日本手話と日本語の違いを学ぶ」



今日は音声日本語から日本手話への同時通訳に挑戦。始めに教員からどんなことに注意して通訳を行うのかポイントの説明があります。



音声に遅れないように手話に変換していきます。まだまだ心の余裕はありません。頭の中はいっぱいいっぱい、必死で食らいついて訳出していきます。



教員と一緒に自身の通訳の録画映像を見て、良い表現ができているところ、CLやRSを使った訳、NMの入り方、通訳の見やすさを左右する動き、通訳処理速度など細かくみていきます。最初は全く通訳できずに打ちのめされる厳しい同時通訳演習を乗り切っているのは、「自分のことをしっかり見てくれている」という安心感があるからではないでしょうか。



2年半のプログラムの総仕上げは、原美術館 ARC（群馬県渋川市）でのガイド通訳実習です。まずは打合せから。初めてのナマの現場での通訳に、立ち位置、通訳タイミング、飛び交う日本手話と日本語の通訳切り替えなど、戸惑うことばかりですが、学生たちはだんだんと「手話通訳者の顔」に変わっていきます。

奈良美智「Drawing Room」の作品解説を通訳中。学生たちは事前に下見をして解説内容も事前に把握していますが、年号、地名、人名・施設名など、ごまかせない情報がたくさん。さらに作品の説明は CL 表現が必要で、とても難度の高い内容です。



通訳活動終了後のふりかえりタイム。訳出そのものだけでなく、学んだデマンド・コントロール・スキーマの枠組みを活かして、生じていたデマンドとそれに対するコントロールを分析しながら、他にどんな対応方法があったのかを議論します。

2025年度は、コンサート手話通訳者の長谷川恵美里さんのご協力をいただき、なんとサウンド・インスタレーションの通訳にもチャレンジしました。

長谷川さんからはふりかえりで、プロの手話通訳者として、厳しくも温かい励ましのことばをいただきました。



○シラバス紹介

手話習得			
手話とろう文化／手話入門：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 2-3
授業形式	講義及び実技 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。また、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、文化の異なる人々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る。
- 初級レベルの日本手話（全国手話検定試験3級～4級相当）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：理論的・創造的思考 ○
- C：コミュニケーション能力 ◎
- D：社会的理論・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言語体系を持っている。実技指導にあたっては、手話のみ（音声なし）で行う。また、講義形式の中で、文法等に関する解説を行う。

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. 理論：「イントロダクション」 実技：「自己紹介しよう」
2. 理論：「聴覚障害学生支援」 実技：「あいさつしよう」
3. 理論：「手話通訳者養成の課題」 実技：「家族について話そう」
4. 理論：「手話が『言語である』とは？（1）」 実技：「相手のことを知ろう（1）」
5. 理論：「手話が『言語である』とは？（2）」 実技：「相手のことを知ろう（2）」
6. 理論：「手話の継承形態」 実技：「誘ってみよう」
7. 理論：「言語と文化」 実技：「友だちを紹介しよう」
8. 理論：「ろう文化」 実技：「将来について話そう」
9. 理論：「『障害』の相対性」 実技：「感情や気持ちを伝えよう」
10. 理論：「『聴覚障害』の重層性」 実技：「計画をたてよう（1）」
11. 理論：「文化とパーソナリティ」 実技：「計画をたてよう（2）」
12. 理論：「文化とアイデンティティ」 実技：「イベントを楽しもう」
13. 理論：「ろう重複」 実技：「総復習（1～4）」
14. 理論：「聾教育」 実技：「総復習（5～8）」
15. 理論：「総復習」 実技：「総復習（9～12）」

❖ 授業時間外学修情報

授業後に実技で学んだ手話表現を復習し、覚える。

❖ 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（30%、ABCD）と試験（理論と実技）（70%、ABCD）で評価する。

❖ 受講条件（履修資格）

「手話入門：手話とろう文化」は情、医、情、理工の学生が対象です。共同教育学部の学生（宇大生含む）は、「手話とろう文化」を受講してください。「履修資格」ではありませんが、手話を覚えたい・ろう文化を知りたいという熱意がある人を歓迎します。

言語としての日本手話 I A / I B

担当教員	中野聡子・金澤貴之・下島恭子		
科目分野	【教養教育】人文科学科目群	開講曜日・時限	前期・水 3-4 水 5-6
授業形式	演習（対面授業）	単位数	1

❖ 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でA1-A2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 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

（厚生労働省手話奉仕員養成カリキュラム入門課程修了相当）

- 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）でA1-A2レベルの言語運用力を身につける。

CEFR A1：

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関する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。

CEFR 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。
- 4) 聴覚障害とその支援に関する基礎知識を身につける。

❖ 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

対面による毎回の授業では、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。このほか、オンデマンド授業として、聴覚障害やその支援に関わる基礎知識を学ぶ。

❖ 授業スケジュール

〈対面授業〉

「言語としての日本手話」のⅠAとⅠBを合わせた授業スケジュールである。
学習進捗状況等に応じて変更することがある。

- 第1回 オリエンテーション
- 第2回 名前/所属/出身県を伝えよう
- 第3回 好きなもの/得意なことを聞こう/伝えよう
- 第4回 家族について聞こう/伝えよう
- 第5回 日本手話の疑問文
- 第6回 私の1日
- 第7回 私の将来
- 第8回 さまざまな否定表現
- 第9回 要求を伝えよう
- 第10回 状況を説明しよう
- 第11回 ごめんなさい
- 第12回 比べよう
- 第13回 置いてあるのはどこ？
- 第14回 お店や施設の営業情報

- 第15回 案内する（1）
- 第16回 案内する（2）
- 第17回 買い物をしよう
- 第18回 健康に関する情報を伝えよう
- 第19回 感染症対策について伝えよう
- 第20回 どれにする？
- 第21回 短いストーリーを作ろう
- 第22回 さそいましょう
- 第23回 ろう学校に行って絵本の読み聞かせをしよう（1）
- 第24回 ろう学校に行って絵本の読み聞かせをしよう（2）
- 第25回 企画しよう（1）
- 第26回 企画しよう（2）
- 第27回 ろう者の有名人を紹介しよう（1）
- 第28回 ろう者の有名人を紹介しよう（2）
- 第29回 私が市長になったら（1）
- 第30回 私が市長になったら（2）ータウンミーティング

〈オンデマンド授業〉

「言語としての日本手話」のIAとIBを合わせた授業である。SL-LMSで講義動画を視聴したあと、事後課題で80点以上とる必要がある。

1. 聴覚障害の基礎知識
2. 聴覚障害の生活

❖ 授業時間外学修情報

- 「言語としての日本手話IA・IB」を併せて、毎週宿題がある。
 - 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くこと。
 - 対面授業のほかに、オンデマンド授業と事後課題がある。
- ※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SL-LMS「遠隔手話教育システム」で共有する。使い方はイントロダクションで説明する。
- ※お知らせや連絡も上記SL-LMSで行う。担当教員への相談の際もSL-LMSを使用すること。

❖ 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

- 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）…70%（B・C・D）

- ・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う。リアクションシートの提出期限は授業翌日の昼12:00とする。
 - ・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すること。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る。
 - ・宿題の提出回数が3分の2未満の場合は単位が取得できない。
 - ・オンデマンド授業はすべての回について、事後課題で80点以上をとれていなければ単位取得ができない。
- 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）…30%（A・C）
- ・学期末試験（8月6日）の得点を含む（資料・動画の閲覧不可）。

❖ 受講条件（履修資格）

- 「言語としての日本手話」のIAとIBを併せて履修する。
- 障がい等の理由により、合理的配慮を必要とする場合は、事前に担当教員までご相談ください。

言語としての日本手話Ⅱ A／Ⅱ B

担当教員	中野聡子・金澤貴之・下島恭子		
科目分野	【教養教育】人文科学科目群	開講曜日・時限	後期・水 2-3 水 7-8
授業形式	演習（対面授業）	単位数	1

❖ 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 A 2 - B 1 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／Ⅰ B」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Ⅱ 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

(厚生労働省手話奉仕員養成カリキュラム基礎課程修了相当)

- 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) で A 2 - B 1 レベルの言語運用能力を身につける。

CEFR 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。

CEFR B 1 :

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1,500語を習得する（750語は「言語としての日本手話 IA/IB」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。
- 4) 聴覚障害とその支援に関する基礎知識を身につける。

❖ 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

対面による毎回の授業では、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。このほか、オンデマンド授業において、聴覚障害やその支援に関わる基礎知識を学び、また日本手話の文法知識を定着させる。

❖ 授業スケジュール

〈対面授業〉

「言語としての日本手話」のⅡAとⅡBを合わせた授業スケジュールである。

学修進捗状況等に応じて変更することがある。

- 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 買い物（2）
- 第8回 図の説明をしよう
- 第9回 ストーリーを作ろう
- 第10回 絵本の読み聞かせをしよう（1）
- 第11回 絵本の読み聞かせをしよう（2）
- 第12回 家の中の整理収納
- 第13回 手話語り（1）

- 第14回 手話語り（2）
- 第15回 ろう者の職業
- 第16回 電話リレーサービス（1）
- 第17回 電話リレーサービス（2）
- 第18回 津波からの避難（1）
- 第19回 津波からの避難（2）
- 第20回 クレームの申し立て
- 第21回 デフジョークを楽しもう
- 第22回 日本のお雑煮大調査
- 第23回 障害者の雇用（1）
- 第24回 障害者の雇用（2）
- 第25回 ろう教育
- 第26回 聴覚障害者に関する福祉サービス
- 第27回 病院のアクセシビリティ（1）
- 第28回 病院のアクセシビリティ（2）
- 第29回 翻訳にチャレンジ（1）
- 第30回 翻訳にチャレンジ（2）

〈オンデマンド授業〉

「言語としての日本手話」のⅡAとⅡBを合わせた授業である。SL-LMSで講義動画を視聴したあと、事後課題で80点以上とる必要がある。

1. 障害福祉の基礎
2. 聴覚障害者活動と聴覚障害者福祉制度
3. ボランティア活動

❖ 授業時間外学修情報

- 「言語としての日本手話ⅡA・ⅡB」を併せて、毎週宿題がある。
- 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、授業で行うタスクについて予習しておくこと。
- 対面授業のほかに、オンデマンド授業と事後課題がある。

❖ 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

- 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）…70%（B・C・D）
- ・ 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う。リアクションシートの提出

期限は授業翌日の昼12:00とする。

- ・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すること。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る。
 - ・宿題の提出回数が3分の2未満の場合は単位が取得できない。
 - ・聴覚障害の知識にかかわるオンデマンド授業はすべての回について、事後課題で80点以上をとれていなければ単位取得ができない。
 - ・オンデマンド教材「日本手話の文法」は、全24回のうち16回以上において、事後課題で80点以上をとれていなければ単位取得ができない。
- 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）…30%（A・C）
- ・学期末試験（2月4日）の得点を含む（資料・動画の閲覧不可）。

❖ 受講条件（履修資格）

- 「言語としての日本手話ⅠA・ⅠB」を単位取得済みであること。
- 「言語としての日本手話」のⅡAとⅡBを併せて履修する。
- 障がい等の理由により、合理的配慮を必要とする場合は、事前に担当教員までご相談ください。

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・2-3
授業形式	演習（対面授業）	単位数	1

❖ 授業の目的

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、サマリートレーニング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、手話通訳の基礎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）B1 - B2レベルの言語運用力を身につける。

CEFR 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、説明を短く述べるができる。

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。

■「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。

■ 「意味の理論」に基づく起点言語の理解の仕方ができる。

■ ろう者の生活や文化を紹介する話題について、日本手話から日本語、日本語から日本手話に適切かつ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 | ◎ |
| 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：学校教育に関するさまざまな課題 | ○ |
| 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

授業では、日本手話のスキルを高める言語活動と「意味の理論」に基づく起点言語理解のためのサマリートレーニングを中心に行う。毎週、授業時間外で取りくむ課題を提示する。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る。

- 第1回 イン트로ダクション
- 第2回 手話スピーチと質疑応答（1）
- 第3回 手話スピーチと質疑応答（2）
- 第4回 インタビュー活動（1）
- 第5回 インタビュー活動（2）
- 第6回 サマリートレーニング（日本語→日本語）
- 第7回 数字・固有名詞・借用語の通訳
- 第8回 サマリートレーニング（手話→手話1）
- 第9回 サマリートレーニング（手話→手話2）
- 第10回 サマリートレーニング（手話→日本語1）

- 第11回 サマリートレーニング（手話→日本語2）
- 第12回 サマリートレーニング（日本語→手話1）
- 第13回 サマリートレーニング（日本語→手話2）
- 第14回 逐次通訳（手話→日本語）
- 第15回 逐次通訳（日本語→手話）

❖ 授業時間外学修情報

- 毎週、授業時間外で取りく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くんでください。
- 手話通訳技能認定試験（手話通訳士試験）、手話通訳者全国統一試験の合格を目指す場合は、授業及び宿題をこなすだけでは難しいので、手話の流暢性を高めるために、地域の手話サークルに参加する、聴覚障害児の放課後等デイサービス事業（NPO 法人きらきら）の活動に参加するなど、積極的に学外での経験を積んでください。
- 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

- 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）…70%（A・B・C・D・F・H・I）
- 授業内・外において取りくんだ課題の内容に対する評価…30%（A・B・C・D・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5-6
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及び通訳スキルの基礎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）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。

■ろう者の日常生活に関わるテーマの談話について、日本語から日本語、日本語から日本手話に同時通訳できる。

■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。

（厚生労働省手話通訳者養成カリキュラム基礎課程修了・応用課程相当）

❖ 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 | ◎ |
| 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：学校教育に関するさまざまな課題 | ○ |
| 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

授業では同時通訳トレーニングと日本手話による言語活動を行う。毎週、授業時間外で取りくむ課題を提示する。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、受講生の学習到達状況に応じて変更することがあります。

- 第1回 インTRODクシヨン
- 第2回 メディエーション（1）
- 第3回 メディエーション（2）
- 第4回 手話ディベート
- 第5回 聞きとり通訳（1）
- 第6回 聞きとり通訳（2）

- 第7回 聞きとり通訳（3）
- 第8回 聞きとり通訳（4） サイト・トランスレーション
- 第9回 読みとり通訳（1）
- 第10回 読みとり通訳（2）
- 第11回 読みとり通訳（3）
- 第12回 読みとり通訳（4） サイト・トランスレーション
- 第13回 読みとり通訳（5） サイト・トランスレーション
- 第14回 講義「ろうあ運動と手話通訳制度」
- 第15回 聞きとり通訳（5） サイト・トランスレーション

❖ 授業時間外学修情報

■毎週、授業時間外で取りく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くんでください。

■手話通訳技能認定試験（手話通訳士試験）、手話通訳者全国統一試験の合格を目指す場合は、授業及び宿題をこなすだけでは難しいので、手話の流暢性を高めるために、地域の手話サークルに参加する、聴覚障害児の放課後等デイサービス事業（NPO 法人きらきら）の活動に参加するなど、積極的に学外での経験を積んでください。

■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

■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）…70%（A・B・C・D・F・H・I）

■授業内・外において取りくんだ課題の内容に対する評価…30%（A・B・C・D・F・H・I）

日本手話と日本語の違いを学ぶⅢ

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・火3-4
授業形式	演習・実習（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、及び手話通訳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）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・文化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ⅠA / ⅠB・ⅡA / ⅡB」、「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。

■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判断を行うことができる。

(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)

❖ 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 : 学校教育に関するさまざまな課題 ○
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

■「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)」の過去問等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。

■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)の通訳演習を行う。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さまざま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。

・実習(1)は原美術館ARC(渋川市)で行います。

- 第1回 聞きとり通訳(1)
第2回 聞きとり通訳(2)
第3回 聞きとり通訳(3)
第4回 会話通訳(1)
第5回 会話通訳(2)

- 第6回 会話通訳（3）
- 第7回 会話通訳（4）
- 第8回 読みとり通訳（1）
- 第9回 読みとり通訳（2）
- 第10回 読みとり通訳（3）
- 第11回 デマンド・コントロール・スキーマ（1）
- 第12回 実習（1）
- 第13回 実習（2）
- 第14回 実習（3）
- 第15回 デマンド・コントロール・スキーマ（2）

❖ 授業時間外学修情報

■授業の内容に応じて、授業時間外で取りく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。

■手話通訳技能認定試験（手話通訳士試験）、手話通訳者全国統一試験の合格を目指す場合は、授業及び宿題をこなすだけでは難しいので、手話の流暢性を高めるために、地域の手話サークルに参加する、聴覚障害児の放課後等デイサービス事業（NPO 法人きらきら）の活動に参加するなど、積極的に学外での経験を積んでください。

■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

■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）…70%（A・B・C・D・F・H・I）

■授業内・外において提出した課題の評価…30%（A・B・C・D・F・H・I）

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		
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）	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：学校教育に関するさまざまな課題 ○
- 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。

(5月31日：2-3時限)

1. 手話による絵本の読み聞かせ (1)
2. 手話による絵本の読み聞かせ (2)

(6月1日：2-3時限)

3. 言語・文化の違いをふまえた手話通訳 (1)
4. 言語・文化の違いをふまえた手話通訳 (2)

(6月14日：2-5時限)

5. 日本手話を活用したろう学校小学部の国語授業
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理科授業
8. 自立活動における手話の活用

この他、学生自身が受入れ先と日程調整を行い、4月21日～7月30日の間に以下の2施設の両方で現場体験実習を行うこと。

実習の行い方や計画書・報告書の作成については、前期授業開始時に説明をする。

■群馬県聴覚障害者コミュニケーションプラザ (6時間以上)

■NPO 法人きらきら (6時間以上)

❖ 授業時間外学修情報

■授業時間外に取り組む宿題を課す場合がある。

■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る。詳細は主担当教員までお問い合わせのこと。

■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う。リアクションシートの提出期限は授業翌日の昼12：00とする。

■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）…70%（C・F・H）

■授業内における課題の内容における評価…30%（B・C・F・G・H）

聴覚障害教育演習C／聾重複障害児の教育概論

担当教員	大鹿綾・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	後期・集中
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さまざまな教育・福祉的な課題を総合的に理解する。
- さまざま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 ○

(◎：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

- 第1回 「聾重複」をめぐる諸課題
- 第2回 聾重複障害児の学びにおける教育課程上の課題

- 第3回 就学・学びをめぐる課題
- 第4回 聾重複障害者の生活・就労支援
- 第5回 聾重複障害児者のコミュニケーション支援（ワークショップ）
- 第6回 卒業後の生涯学習支援
- 第7回 聴覚障害と発達障害を併せ有する児童生徒の理解
- 第8回 聴覚障害と発達障害を併せ有する児童生徒の支援①
- 第9回 聴覚障害と発達障害を併せ有する児童生徒の支援②
- 第10回 ろう重複障害児のコミュニケーション支援②
- 第11回 ろう重複障害児のコミュニケーション支援③
- 第12回 課題発表①
- 第13回 課題発表②
- 第14回 課題発表を踏まえた討論
- 第15回 まとめ

❖ 授業時間外学修情報

授業時間15時間をもって1単位とする（自習時間30時間）
臨床活動の見学も推奨する。

❖ 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

授業への参加態度、ミニレポート、中間レポートを評価する（A、B、C、D）50%。また、期末試験を実施する（A、B）50%。

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・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：学校教育に関するさまざまな課題 △
- 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・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	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：学校教育に関するさまざまな課題 △
- 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つける。

❖ 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できていない（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	中野聡子・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】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（対面、宇都宮大学とは遠隔）	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：学校教育に関するさまざまな課題 ー
- 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

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

❖ 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

■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当該週の土曜日23：59です。

■学期末試験：100%（A・B・C・F）

2) 社会人向けプログラムの拡充

(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年度に開始した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）の認定を受けており、文部科学省の制度に基づく全国唯一の手話教育プログラムである。さらに2025年度には、ベーシックコースに加え、アドバンスコースも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」の指定講座となった。

本プログラムは、正課科目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科目を基盤とし、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構成されている。手話奉仕員の資格取得を目指すベーシックコースは、オンライン授業120時間とオンデマンド授業10時間で構成され、手話通訳者全国統一試験の受験資格取得を目指すアドバンスコースは、オンライン授業90時間とオンデマンド授業30時間で構成されている。

本プログラムの認知度向上に伴い、2025年度の競争率はベーシックコースで約3倍、アドバンスコースで約3.5倍となった。また、手話学習歴のある受講者や、地域の手話通訳者養成講座と並行して受講する者も増加しており、受講者から手話通訳資格試験の合格者も増えつつある。

さらに、手話サポーター養成プロジェクト室独自の学習管理システムであるSL-LMSに学習者コミュニティ機能を追加したことで、提出課題の相互視聴や授業外でのグループ学習、受講生同士の交流が活発化し、学習成果の向上につながっている。

講座名	受講者	修了者
ベーシックコース	36名	34名
アドバンスコース1年次	14名	13名
アドバンスコース2年次	11名	11名（最終課程修了）

【修了生の声】

〈ベーシックコース〉

- 手話通訳士試験に合格することができました！大変うれしく思っています。この1年間、日本手話の文法について丁寧に学び直せたことが、合格につながったと感じています。これまでいただいたご指導を励みに、今後も学びを深めていきたいと思えます。
- 先日、地域の手話サークルに参加した際、ろう者の方から「あなたの応答の仕方や手話の表現は、ろう者が使う手話みたいだね。これからも手話を続けてね」と声をかけていただきました。毎週の授業のおかげだと感じています。地域の手話講習会では、日本手話の文法まで体系的に学ぶ機会はなかなか多くありませんが、本講座ではその点を丁寧に、詳しく教えていただき、とても勉強になりました。
- 1年間授業を受けて、手話のスキルを高めることができましたが、それ以上に大きかったのは、聴覚を使って生活している自分と、視覚を使って生活しているろう者との違いを具体的に理解できるようになったことです。また、聴者が当たり前だと思っていることの随所に、ろう者にとっての不便さや理不尽が存在していることを、以前よりもはっきりとイメージできるようになりました。そうした気づきを得られたことが、私にとって一番の収穫だと感じています。

〈アドバンスコース〉

- アドバンスコースを修了したその年に手話通訳技能認定試験（手話通訳士試験）に合格することができました！授業でたくさんのことを学んだ結果が出てうれしいです。まだまだ至らないことばかりですが、これを出発点にして、日々訓練と実践を積み重ねていきたいと思えます。
- アドバンスコースを修了したその年に手話通訳者全国統一試験に合格することができました！群馬大学の日本手話実践力育成プログラムで日本手話の文法を学び、手話通訳の訓練を受けたことが、統一試験の実技における高得点につながったのではないかと感じています。
- これまでも手話や手話通訳について学んできましたが、日本手話については体系的に学んだことがなく、「自分の手話はなぜ日本語対应手話になってしまったのか」「通訳で読み取れない手話がたくさんあるのはどうしてなのか」といった根本的な課題に気づいていながらも、どこかで見て見ぬふりをしてきました。そんな自分を見つめ直したいという思いから、群馬大学のベーシックコースとアドバンスコースの両方で学び始めました。群馬大学での授業では、そうした問題に真正面から向き合うことになり、毎学期ごとに「もうやめたい」と思うこともありましたが、一緒に学ぶ仲間たちに励まされながら、最後まで走り抜くことができました。日本語対应手話からなかなか抜け出せない私に対しても、見限ることなく、粘り強

くご指導くださった先生方には、心から感謝しています。
心から、「群大方式は最高です！」とお伝えしたいです。

■ベーシックコースとアドバンスコースの2年半――振り返ればあっという間でしたが、本当によく頑張ったと自分でも思います。

手話の学習を始めたのは、息子とのコミュニケーションをもっと深めたいという思いからでしたが、その目的以上に大きな手応えを感じることができました。このプログラムを通して出会えた仲間とは、これからもつながっていけるような関係が築けましたし、地域の手話サークルに参加したことで、新たな人間関係も広がりました。私にとって、この2年半は人生を豊かにするたくさんの出会いと学びに満ちた時間だったと思います。先生方はまさに教育のプロフェッショナルで、最短距離で学べる方法を丁寧に示してくださり、精神的にもあたたかく支えてくださいました。大変なことも多かったけれど、それ以上に楽しく、充実した2年半でした。

■手話通訳を学ぼうと、他言語のように参考書が豊富にあるわけではなく、体系的に学べる環境は非常に限られています。そんななかで群馬大学の講座の存在を知り、迷わず応募しました。

毎回の授業は目から鱗の連続で、丁寧なフィードバックにも大いに学ばせていただきました。毎週、受講生全員の課題をチェックし、授業を準備するのは非常に根気のいる作業だったと思いますが、最後まで一切手を抜かずにご指導くださったことに、心から感謝しています。

手話通訳を体系的に学ぶためのスキームを一から築いてくださったこと、受講者一人ひとりの良い点や進歩を見逃さずにしっかりと評価し、他ではなかなか教わることのない、現場で本当に役立つテクニックを丁寧に教えてくださったこと、訳出が難しい日本語に対して、納得感のある自然な表現で正解例を示してくださったこと、それらのおかげで、実践的な力を身につけ、手話表現の幅を広げることができました。また、いつも明るく、楽しく学べる雰囲気をつくってくださったことにも感謝しています。

これまで学んできた内容は、今後の通訳の勉強や実践の場において、私にとって大きな土台となり、確かな柱となるものだと感じています。

○日本手話実践力育成プログラムのフライヤー



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」65時間 日本手話講座Ⅱ「言語としての日本手話ⅡA・ⅡB」65時間	手話通訳講座Ⅰ「日本手話と日本語の違いを学ぶⅠ」40時間 手話通訳講座Ⅱ「日本手話と日本語の違いを学ぶⅡ」40時間 手話通訳講座Ⅲ「日本手話と日本語の違いを学ぶⅢ」40時間
定員	30名	10名
受講料	130,000円 (65,000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。	120,000円 (40,000円 × 3科目)

教育訓練 給付制度

本プログラムは、両コースとも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てします。

- 高等学校卒業または群馬大学共同教育学部において「高等学校を卒業した者と同等以上の学力がある」と認められ、18歳に達した者
- アドバンスコースについては、ベーシックコース修了相当の手話スキルを有している者
※「ベーシックコース修了相当の手話スキル」の詳細は、プログラムの到達目標をご覧ください。
- 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、平日夜間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

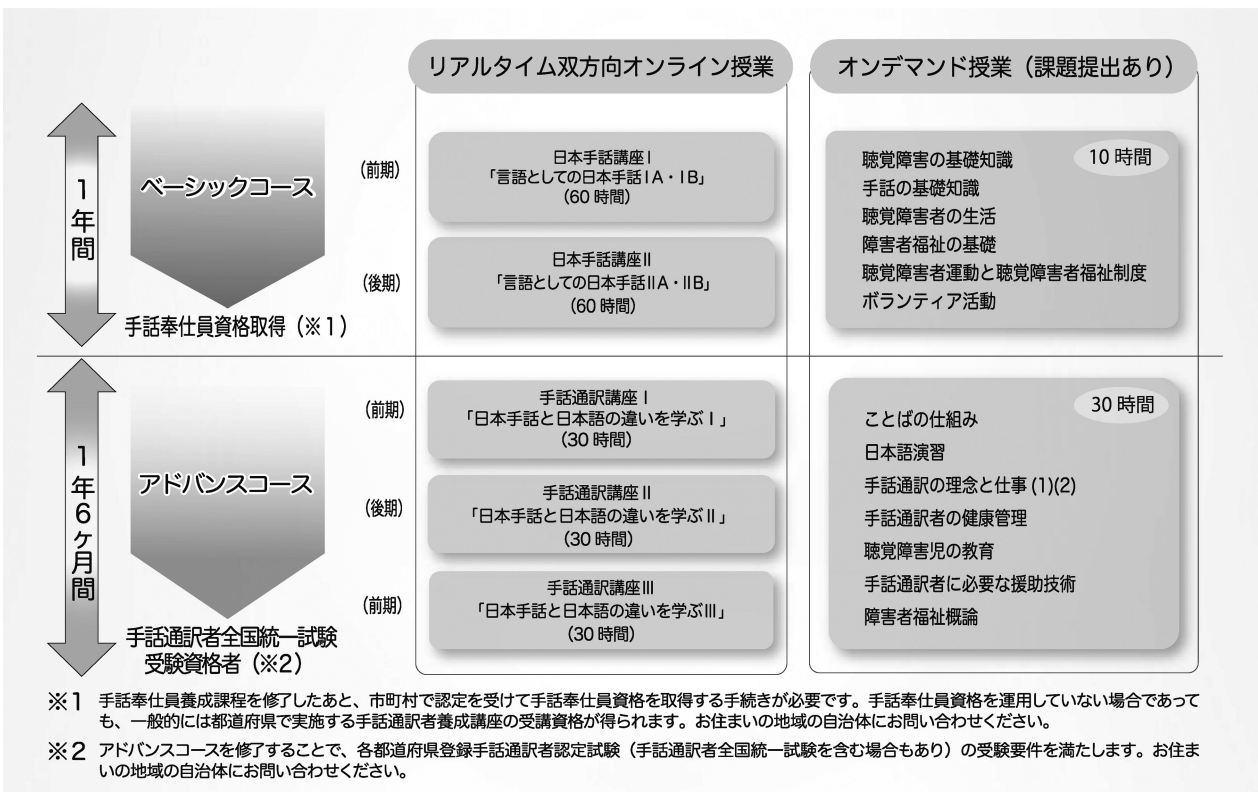
各市町村の手話奉仕員または各都道府県の登録手話通訳者、手話通訳士といった資格取得への道が拓けます。

仕事も勉強も

全プログラムを平日夜間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。



プログラムの到達目標

群馬大学の日本手話実践力育成プログラムは、ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages) の行動中心の考え方に基づいた授業を展開する中で、「理解」「産出」「やりとり」「仲介」のコミュニケーション言語活動において、コミュニケーション言語能力 (言語能力・社会言語能力・語用論的能力) とコミュニケーション言語方略を身につけ、手話通訳のスムーズなスキル習得につなげていくことを目標としています。

ベーシックコース

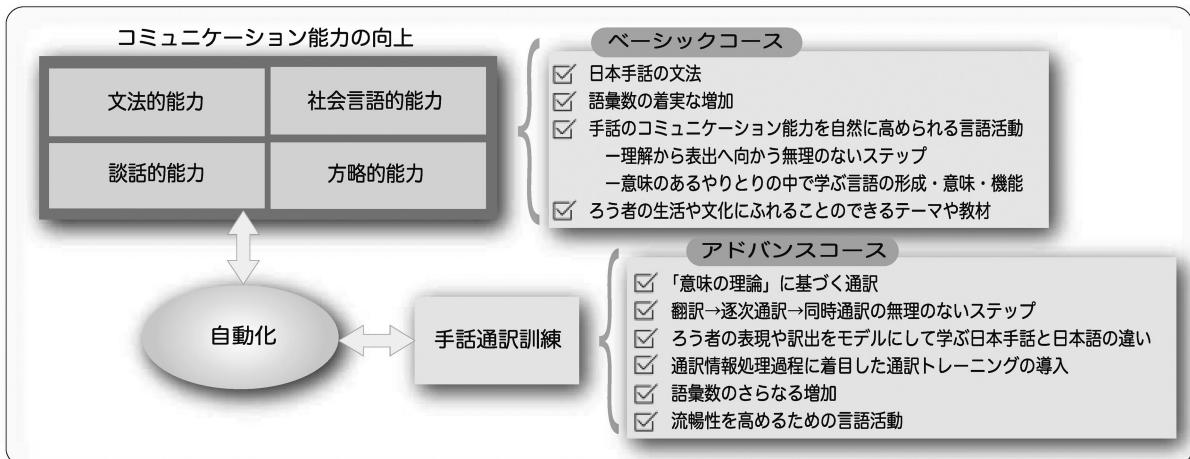
- CEFR A2 以上 -B1 レベルの日本手話運用力
- 1,500 語以上の手話語彙
- 日本手話の基本文法の理解・産出
- 聴覚障害者の生活や社会に関わる基礎知識

アドバンスコース

- CEFR B2 レベル以上の日本手話運用力
- 3,500 語以上の手話語彙
- 日本手話と日本語の意味的等価性を保持した正確な通訳力
- 通訳者としての職業倫理に則った効果的な判断と行動
- 手話通訳者の理念と仕事、健康管理に関わる知識

授業の特色

詳細はこちらをご覧ください→



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

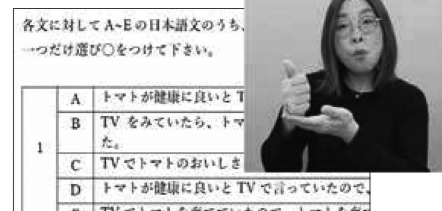
「ろう者から学ぶ」を中心に据えた指導・教材

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





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ための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剰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、随所での工夫を感じます。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便利さももちろん、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, 7396
F A X : 027-220-7240
メー ル : recurrent@ml.gunma-u.ac.jp
受付時間：平日（月～金）9：00～17：00（土・日・祝日を除く）

手話サポーター養成プロジェクト室からの情報はこちらからご覧下さい。

Instagram

YouTube

X(旧Twitter)

(2) 公開講座

2025年度は、すべての講座をオンデマンド化するとともに、インターネットやSNSを活用して広く周知した。その結果、過去最多の受講者数を記録した。依然として、日本手話の習得や手話通訳技術の向上につながる実技系講座の人気は高く、体系的な手話学習に対するニーズが大きいことがうかがえた。また、それに応えられる社会的資源が十分とは言えない現状の中で、本学が発信する手話教育コンテンツへの期待の高さも示された。

講 座 名		開 講 期 間	受 講 者 数
手話スキル (入門・専門)	(Ver. 1)	4月1日(火)～3月16日(月)	224
	手話とろう文化 (Ver. 2)	9月1日(月)～3月16日(月)	72
	(Ver. 3)	4月1日(火)～3月16日(月)	216
	日本手話の文法を学ぶ(1)	4月1日(火)～3月16日(月)	586
	日本手話の文法を学ぶ(2)	9月1日(月)～3月16日(月)	254
	文型から学ぶ日本手話・手話通訳(1)	4月1日(火)～3月16日(月)	286
	文型から学ぶ日本手話・手話通訳(2)	9月1日(月)～3月16日(月)	131
手話通訳のための 知識(講義)	手話通訳者のための デマンド・コントロール・スキーマ	4月1日(火)～3月16日(月)	74
	手話通訳者のための障害者福祉論		26
	手話通訳者のためのソーシャルワーク論		23
	遠隔時代の手話通訳		16
ろう児者の ための知識 支援の	聴覚障害児の理解		31
	聴覚障害児の教育課程・指導法		19
	ろう重複障害児・者の教育と支援		20
合 計			1,978

○2025年度公開講座のフライヤー



群馬大学手話サポーター養成プロジェクト室

群馬大学手話サポーター養成プロジェクト室の
 全国どこからでも受講できる公開講座。
 学生の方は無料で受講できます。

いつでもそばで
 伝えたい。

2025年度
 申込
 受付中



開講科目一覧	講座名	開講時期
手話スキル(入門・専門)	手話とろう文化(Ver.1)	I
	手話とろう文化(Ver.2) NEW!	II
	手話とろう文化(Ver.3)	I
	日本手話の文法を学ぶ(1)	I
	日本手話の文法を学ぶ(2)	II
	文型から学ぶ日本手話・手話通訳(1) NEW!	I
	文型から学ぶ日本手話・手話通訳(2) NEW!	II
手話通訳のための知識(講義)	手話通訳者のためのデマンド・コントロール・スキーマ NEW!	I
	手話通訳者のための障害者福祉論	I
	手話通訳者のためのソーシャルワーク論	I
	遠隔時代の手話通訳	I
ろう児者支援のための知識(講義)	聴覚障害児の理解	I
	聴覚障害児の教育課程・指導法	I
	ろう重複障害児・者の教育と支援	I

開講時期 I 受付期間 3/3(月)~11/28(金) 開講期間 4/1(火)~3/16(月)
 開講時期 II 受付期間 8/1(金)~11/28(金) 開講期間 9/1(月)~3/16(月)

お申込みは
 こちら



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

群馬大学
 公開講座専用HP

2025年度 公開講座一覧

	講座名	講師	開講時期	開講期間	申込期間	講習料
手話スキル(入門・専門)	手話とろう文化(Ver. 1) NEW (Ver.2)(Ver. 3) 2度にわたってベストティーチャー賞(学長賞)を受賞した大人気の授業のアーカイブを公開講座でお届けします。2022～2024年度の「手話とろう文化」を、Ver.1、Ver.2、Ver.3でお楽しみください。	金澤貴之・下島恭子	I	4/1(火)～3/16(月)	3/3(月)～11/28(金)	7,200円
	II		9/1(月)～3/16(月)	8/1(金)～11/28(金)	7,200円	
	日本手話の文法を学ぶ(1) 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	中野聡子・下島恭子	I	4/1(火)～3/16(月)	3/3(月)～11/28(金)	7,200円
	日本手話の文法を学ぶ(2) 文末の指差し/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		II	9/1(月)～3/16(月)	8/1(金)～11/28(金)	7,200円
	NEW 文型から学ぶ日本手話・手話通訳(1)(2) 公開講座「日本手話の文法(1)(2)」受講者向けの中上級講座です。日本語と日本手話の表現を対比しながら、類型・類義表現など多様な文型を学べます。動画解説と確認問題で理解を深め、通訳技術の向上にも最適。手話学習者、手話通訳者、手話教師、聴覚障害児・者の支援に関わる方におすすめです。		I	4/1(火)～3/16(月)	3/3(月)～11/28(金)	5,200円
			II	9/1(月)～3/16(月)	8/1(金)～11/28(金)	5,200円
手話通訳のための知識(講義)	NEW 手話通訳者のためのデマンド・コントロール・スキーマ 手話通訳は単なる言語変換ではなく、現場の「どうしよう」(デマンド)に対し、最善の「こうしよう」(コントロール)を選択する力が求められます。本講義では、倫理的な意思決定の枠組み【デマンド・コントロール・スキーマ(DC-S)】を学び、対人専門職として倫理的な意思決定を行うための考え方を深めます。手話通訳学習者・通訳者・指導者向けの内容です。	高木真知子・中野聡子	I	4/1(火)～3/16(月)	3/3(月)～11/28(金)	6,200円
	手話通訳者のための障害者福祉論 ○障害者福祉の基礎 上田征三 ○障害者福祉論 上田征三 ○聴覚障害者運動と聴覚障害者福祉制度 松岡克尚		I	4/1(火)～3/16(月)	3/3(月)～11/28(金)	5,200円
	手話通訳者のためのソーシャルワーク論 ○ソーシャルワークとその専門性とは? 上田征三 ○聴覚障害者のエンパワメントのためのソーシャルワーク 松岡克尚 ○聴覚障害ソーシャルワーカーの役割 二神麗子 ○介入のケースワーク 二神麗子		I	4/1(火)～3/16(月)	3/3(月)～11/28(金)	6,200円
	遠隔時代の手話通訳 ○「遠隔手話通訳」とは? 金澤貴之 ○手話通訳に関わる資格制度の再考 金澤貴之 ○これから求められる研修・養成のあり方 金澤貴之		I	4/1(火)～3/16(月)	3/3(月)～11/28(金)	5,200円
ろう児者支援のための知識(講義)	聴覚障害児の理解 ○聴覚障害の基礎知識 金澤貴之 ○聴覚障害児者の言葉・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		I	4/1(火)～3/16(月)	3/3(月)～11/28(金)	5,200円
	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		I	4/1(火)～3/16(月)	3/3(月)～11/28(金)	5,200円
	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		I	4/1(火)～3/16(月)	3/3(月)～11/28(金)	5,200円

群馬大学手話サポーター養成プロジェクト室

2025年度内 公開講座のご案内

新規講座も
あります！

大学の日本手話・手話通訳・ろう教育の
授業をご自宅で受講できます！

- 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。



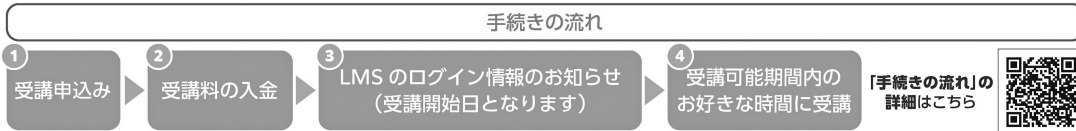
群馬大学手話サポーター
養成プロジェクト
公開講座
特設サイト



Supported by
日本財団
THE NIPPON
FOUNDATION

公開講座の特徴

- すべてオンデマンド形式ですので、自分の都合の良い時間に学習できます。
- 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。
- 音声通訳・手話通訳・文字通訳がついています。 ●**受講期間はどれも3ヶ月間**です。



NEW

手話とろう文化 (Ver.1) (Ver.2) (Ver.3)

「手話とろう文化」の紹介動画はこちら

2度にわたってベストティーチャー賞（学長賞）を受賞した大人気の授業のアーカイブを公開講座でお届けします。2022～2024年度の「手話とろう文化」を、Ver.1、Ver.2、Ver.3でお楽しみください。

本講座は、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さんと、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！本講義は初心者向けの内容となっています。



手話とろう文化 (Ver. 1) (Ver. 3)

2025年

受付期間 3月5日(水)～11月28日(金)

2025年 2026年

開講期間 4月1日(火)～3月16日(月)

講習料 1講座につき7,200円

手話とろう文化 (Ver. 2)

2025年

受付期間 8月1日(金)～11月28日(金)

2025年 2026年

開講期間 9月1日(月)～3月16日(月)

講習料 7,200円

日本手話の文法を学ぶ(1)(2)

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。本講座は、中級レベルもしくは手話奉仕員養成講座を修了された方を目安としています。

※昨年度の「日本手話の文法を学ぶ(1)(2)」の確認問題の一部が新しくなりました。

また確認問題の解説にこれまでにあった質問回答を追記しました。

受講期間中いただいた質問には講師から丁寧に回答いたします。

「日本手話の
文法を学ぶ」の
紹介動画はこちら



関係節の入った文の作り方: 語順

息子 / 父・自転車・買う / 乗り回す /
(息子は、父が買ってきた自転車を乗り回している)

本語の /父・買う・自転車/の語順ではないことに注目!
→被修飾名詞が節の内にとどまることが多い

主語【主語 述語】 述語



「父」「買う」「自転車」の順になっていますが

学習する文法項目の例

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

日本手話の文法を学ぶ(1)

2025年
受付期間 3月5日(水)～11月28日(金)

2025年 2026年
開講期間 4月1日(火)～3月16日(月)

講習料 7,200円

日本手話の文法を学ぶ(2)

2025年
受付期間 8月1日(金)～11月28日(金)

2025年 2026年
開講期間 9月1日(月)～3月16日(月)

講習料 7,200円

NEW

文型から学ぶ日本手話・手話通訳(1)(2)

公開講座「日本手話の文法(1)(2)」を受講された方を対象に、中上級レベルのさまざまな表現文型を取り上げ、日本語と日本手話の表現を対比させながら学べる講義です。

形のよく似た類型表現、意味の似た類義表現など、豊富な例文の中から学べる動画解説を視聴したあと、確認問題に取り組むこともできます。

中上級レベルの手話を学習中の方、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。

文型から学ぶ日本手話・手話通訳(1)

2025年
受付期間 3月5日(水)～11月28日(金)

2025年 2026年
開講期間 4月1日(火)～3月16日(月)

講習料 5,200円

文型から学ぶ日本手話・手話通訳(2)

2025年
受付期間 8月1日(金)～11月28日(金)

2025年 2026年
開講期間 9月1日(月)～3月16日(月)

講習料 5,200円

手話通訳・ろう児者支援の知識

新規講座「手話通訳者のためのデマンド・コントロール・スキーマ」のご紹介

手話通訳者の仕事は言語変換を行うだけではありません。手話通訳の現場で直面する「どうしよう」(デマンド)に対して、最善の「こうしよう」(コントロール)を選択するための枠組み、デマンド・コントロール・スキーマ(DC-S)。対人専門職として倫理的な意思決定を行うための考え方について学びます。DC-Sを日本に紹介し、地域の手話通訳者研修で注目を浴びている高木真知子氏による講義です。手話通訳学習者、手話通訳者、手話通訳指導者の方が対象となります。

受付期間	2025年 3月5日(水)～11月28日(金)	開講期間	2025年 4月1日(火)～2026年 3月16日(月)
講習料	1講座につき5,200円 <small>「手話通訳者のためのデマンド・コントロール・スキーマ」「手話通訳者のためのソーシャルワーク論」は6,200円</small>		



書籍の詳細はこちら

	講座名	講義内容	講師
手話通訳	NEW 手話通訳者のための デマンド・コントロール・スキーマ	DC-S (1)	高木真知子 中野聡子
		DC-S (2)	
		DC-S (3)	
	手話通訳者のための障害者福祉論	障害者福祉の基礎	上田征三
		障害者福祉論	
		聴覚障害者運動と聴覚障害者福祉制度	松岡克尚
	手話通訳者のためのソーシャルワーク論	ソーシャルワークとその専門性とは？	上田征三
		聴覚障害者のエンパワメントのためのソーシャルワーク	松岡克尚
		聴覚障害ソーシャルワーカーの役割	二神麗子
		介入のケースワーク	
遠隔時代の手話通訳	「遠隔手話通訳」とは？	金澤貴之	
	手話通訳に関わる資格制度の再考		
	これから求められる研修・養成のあり方		
ろう児者支援	聴覚障害児の理解	聴覚障害の基礎知識	金澤貴之
		聴覚障害児者の言葉・社会・文化	中野聡子
		聴覚障害児の認知発達と学習	
	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

※ NEW 以外は 2023・2024 年度とほぼ同じ内容です

お問い合わせ先 群馬大学 研究推進部 産学連携推進課 産学・地域連携係

TEL…………027-220-7517・7544 (直通) FAX…………027-220-7515

E-mail … kouza@ml.gunma-u.ac.jp

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

プロジェクト室
HPはこちら



手話とろう文化 (Ver.1)

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！

本講座は、2022年度教養教育「手話とろう文化」の授業収録映像をオンデマンド教材向けに編集としたeラーニングです。受講申込みは3月3日（月）～11月28日（金）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。

「手話とろう文化」には、Ver.1（2022年度版、本講座）、Ver.2（2023年度版）、Ver.3（2024年度版）があります。基本構成はどれも共通していますが、生きた講義なので毎回の質問への回答は異なりますし、オープニングの学生ナビゲートやスキットも毎年変化があります。

本講座では、4年生の学生手話サポーター4名が日本手話と日本語でナビゲート役を務めます。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。

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
第1日	【相手のことを知ろう】 ・Yes/No 表現、Yes/No 疑問文	共同教育学部 特別支援教育講座 助教・下島恭子
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	
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）

■手話を学び始めて4年半になります。独学で取りくみ、手話検定準1級を取得しました。現在は手話通訳者養成講座を受講していますが、学ぶほどに基礎の重要性を実感し、本講座に参加いたしました。体系的に学んだことで、これまで何気なく使っていた表現への理解も深まりました。年齢に関わらず学ぶ喜びを実感できたことを、大変ありがたく思っております。群馬大学にはさまざまなレベルの講座がそろっています。今後も他の講座を受講し、さらに力を高めていきたいと考えております。

■独学で手話を学び、時々ろう者の方と交流しながら少しずつ身につけてきましたが、限界を感じ、基礎をしっかりと学びたいと思い受講しました。

講座の内容はとてもわかりやすく、楽しく学ぶことができました。自分の都合に合わせて受講でき、何度も見返せる点も非常に良かったです。

一度すべての内容を視聴した後、改めて手話通訳者の表現を見ることで、「この日本語を手話ではこう表現するのか」と気づくことができ、1つの講義の中で2度、3度と新たな学びを得ることができました。大変充実した講座でした。

■MN表現やモダリティ表現をより深く学びたいと思い受講しました。

日本手話を文法の面からきちんと学びたかったので、この講座は非常に有意義でした。日本手話の

ことばとしての仕組みや表現方法を学ぶことができ、とても良かったです。

今後も日本手話を学べる講座を継続して開設してほしいと思います。

- 手話を学ぶ上で、ろう者の考え方や歴史を学びたいと思っていました。本（教科書）ではなく、講義形式で学べたことは大変価値のある経験でした。私にはこれまで経験したことのない考え方を知るきっかけとなり、とても勉強になりました。今回の受講は「ver. 1」でしたが、引き続き「ver. 3」も受講しようと思います。

手話とろう文化 (Ver.2)

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！

本講座は、2023年度教養教育「手話とろう文化」の授業収録映像をオンデマンド教材向けに編集としたeラーニングです。受講申込みは8月1日（金）～11月28日（金）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。

「手話とろう文化」には、Ver.1（2022年度版）、Ver.2（2023年度版、本講座）、Ver.3（2024年度版）があります。基本構成はどれも共通していますが、生きた講義なので毎回の質問への回答は異なりますし、オープニングの学生ナビゲートやスキットも毎年変化があります。

本講座では、3年生のろう学生が日本手話でナビゲート役を務めます。

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。

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
第1日	【相手のことを知ろう】 ・Yes/No 表現、Yes/No 疑問文	共同教育学部 特別支援教育講座 助教・下島恭子
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	
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）

- 実技のスキットがよく練られていると思いました。スキットの内容が面白く、楽しみながら手話の基本を学ぶことができました。また、前半の理論も、とてもわかりやすい説明で、これまで曖昧に捉えていたことを明確にすることができました。
- 学習歴ゼロの受講者でも、興味を持って視聴できる内容でした。オンデマンドレッスンでしたが、先生方・スタッフ皆さんのお人柄や、講座を通して先生方の取りくみに対する思いも伝わってきました。とても満足度の高い講座でした。ありがとうございました。
- ろう文化が日本文化の中の1つの文化圏として成り立っているのですね。聴者側がろう者を自分たちの側に包摂しようとするのではなく、日本人として同一性と「ろう」であることでの差異があることを理解していくことが重要だと感じました（日本にも以前は、さまざまな文化圏があったように）。もう1つひと口にろう者と言ってもさまざまなレベルがあり、また多様な考えがあることも理解できました。

手話とろう文化 (Ver.3)

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！

本講座は、2024年度教養教育「手話とろう文化」の授業収録映像をオンデマンド教材向けに編集としたeラーニングです。受講申込みは3月3日（月）～11月28日（金）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。

「手話とろう文化」には、Ver.1（2022年度版）、Ver.2（2023年度版）、Ver.3（2024年度版、本講座）があります。基本構成はどれも共通していますが、生きた講義なので毎回の質問への回答は異なりますし、オープニングの学生ナビゲートやスキットも毎年変化があります。

本講座では、4年生の学生手話サポーター2名が日本手話でナビゲート役を務め、3年生の学生手話サポーター2名が日本語への通訳を務めます。

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。

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
第1日	【相手のことを知るう】 ・Yes/No 表現、Yes/No 疑問文	
第2日	【相手のことをもっと知るう】 ・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 助教・下島恭子

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	
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）

- 文化の違いをどのように捉えるか、また「なぜそうなるのか」といった疑問に対する答えが得られたことがとても良かったです。文法についても、「だんだん身につく」といったあいまいな形ではなく、語学として体系的に学べた点が特に良かったです。楽しく、かつ深い内容で「ろう文化とは何か」をしっかりと知り、考えることができました。
- 特にろう文化について、詳しく、わかりやすく学べる講座は他ではあまりない取りくみだと思います。自分のペースで、空いている時間に動画を見て学ぶことができるので良かったです。
- 文法の入門的な内容やろう文化について、体系的でわかりやすく学ぶことができ、とても良かったです。また、対面やオンラインの講座では、同じ表現を何度も見返すことは難しいですが、オンデマンド講座では気兼ねなく繰り返し学習できる点がとてもありがたかったです。この講座を受講して本当に良かったと思います。日本手話の文法についてさらに詳しく学びたくなったので、次はそちらの講座に申し込もうと思っています。
- 手話表現の上達のため、ろう者の文化について詳しく知りたくて受講しました。手話の実技はストーリー仕立てになっているので、次の授業への興味も出て、最後まで楽しく受講することができました。理論の授業もわかりやすい説明で「あー！なるほど！」の連発で、大変勉強になりました。
- 今まで何気なく使っていた手話をより深く知ることができ、基礎の大切さを感じるとともに、もっと学びたいと強く思いました。別の講座も受講したいと思っています。

日本手話の文法を学ぶ（1）

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。中上級レベルの手話を学習している方、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。

※昨年度の「日本手話の文法を学ぶ（1）」の確認問題の一部が新しくなりました。また確認問題の解説にこれまでにあった質問回答を追記しました。受講期間中いただいた質問には講師から丁寧に回答いたします。

※動画は手話で解説し、音声と字幕がついています。

※初心者の方には、「手話とろう文化」の受講をお勧めします。

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
3月3日(月)～11月28日(金) 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 ※動画の視聴のみであれば1.5時間、文法問題（任意）まで取りくむ場合は約15時間を要します。	共同教育学部 特別支援教育講座 准教授・中野聡子 共同教育学部 特別支援教育講座 助教・下島恭子

2. 受講者の感想（抜粋）

■現在、地域の養成講座に通っていますが、学べば学ぶほど基礎をしっかりと学ばなかったことを悔やむようになり、今のうちに基礎を身につけたいと考えて本講座を受講しました。手話の文法につい

てはこれまであやふやな部分も多かったのですが、基礎からわかりやすく学ぶことができ、とても良かったです。

わからないところは、確認問題の解説を見ると他の受講者の方も同じ部分でつまづいていることがわかり、共感しながら学ぶことができました。

- 手話には手の形や動きだけでなく、表情にも文法があることは本などで学んで知っていましたが、断片的な理解にとどまっていた。しかし、本講座を通して、動画で体系的に学ぶことができ、全体像をしっかりと理解することができました。下島先生をはじめ、教員やスタッフの皆さんには、質問に具体的かつ丁寧にお答えいただき、理解を深めることができました。
- 講義が短時間で要点がまとまっているので、隙間時間に勉強ができて、とても良かったです。何度も見ているうちに、微妙な違いも少しずつわかるようになりました。
手話の文法については、講習会では時間が限られているため、理解が不十分で復習もままならなかったのですが、オンデマンド講座では理解できるまで何度でも視聴でき、質問もできる点がとても助かりました。
- 口型やうなずきなどを含め、文法の説明が聞けてよかったです。一つ一つ丁寧に解説されていて、とてもわかりやすかったです。普段自分が使っている手話でも、より深められる点が多く、繰り返し視聴して理解を定着させることで、表現力が高まると思いました。

日本手話の文法を学ぶ（2）

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。中上級レベルの手話を学習している方、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。

※昨年度の「日本手話の文法を学ぶ（2）」の確認問題の一部が新しくなりました。また確認問題の解説にこれまでにあった質問回答を追記しました。受講期間中いただいた質問には講師から丁寧に回答いたします。

※動画は手話で解説し、音声と字幕がついています。

※初心者の方には、「手話とろう文化」の受講をお勧めします。

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
8月1日(金)～11月28日(金) 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】 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 ※動画の視聴のみであれば2.5時間、文法問題（任意）まで取りくむ場合は約15時間を要します。	共同教育学部 特別支援教育講座 准教授・中野聡子 共同教育学部 特別支援教育講座 助教・下島恭子

2. 受講者の感想（抜粋）

■手話通訳者を目指しています。これまで理由がわからずにただ使っていた手話表現について、文法的な背景から理解できるようになり、大変勉強になりました。今後もこのような学ぶ機会を設けていただけると、非常に嬉しく思います。

- 日本手話にはさまざまな文法がありますが、文法だけを教えてくれる講座はほとんどなく、細かなニュアンスも含め、しっかり学べました。多くの回に細かくわかれており、何度も見返すことで理解を深めることができました。答え合わせでは、正解だけでなく、わかりやすい解説があり、自分が見落としていた部分・間違えていた部分を見直すことができるので、とても役に立ちました。
- 「日本手話の文法」について学べる機会がとても少なく、映像で学べるのはとても魅力的です。受講をリピートし、反復学習しています。丁寧な解説でわかりやすいです。勉強すればするほど、手話の奥深さに驚くばかりです。
- 対面で、ナチュラルアプローチで学んでいますが、母語習得後の難しさや、考えていることと表現したいことのギャップを実感し、受講しました。日本語で文法を教えてもらえるのは他では見たことがなく大変助かります。とても貴重な学びの場を頂き感謝しています。
- 今まで、漠然と理解していたことを体系的に学べてとても良かったです。また、文法を学ぶことで、意味や表現のポイントが理解できたところが多かったです。受講してよかったです。
- 各回の文法解説の後に小テストがあり、内容の理解を深めることができました。また、質問ができることで、疑問に思ったことを解決することができました。とてもわかりやすい講座だったので、次の中上級者向け講座も申し込みをしました。楽しみです。
- 地域の養成講座で学んだときに曖昧だと感じたことが、日本手話の文法に基づく表現だとわかり、大変有意義な講座でした。
- 日本手話の文法を学ぶことで、ろう者に伝わる手話を身につけたいと思い受講しました。オンラインでこのような講座を開催してくださり、本当にありがたく思います。日本手話の文法を学びたくても、地元には指導してくださる方がいないため、このような形で学べる機会はとても貴重です。また機会があればぜひ受講したいと思います。

文型から学ぶ日本手話・手話通訳（1）

1. 実施の詳細

講座概要

公開講座「日本手話の文法（1）（2）」を終えた方を対象に、中上級レベルのさまざまな表現文型を取り上げ、日本語と日本手話の表現を対比させながら学べる講義です。形のよく似た類型表現、意味の似た類義表現についても、豊富な例文の中から学べる動画解説を視聴したあと、確認問題に取りくみます。

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こんでいただけます。中上級の手話を学習中の方、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。

※動画は手話で解説し、音声と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
3月3日(月)～11月28日(金) 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	「AあげくB」「AあまりB」など、10の表現文型と、それらの類型表現、類義表現を取り上げます。 ※動画解説の視聴時間は約1.5時間、確認問題への取りくみと回答・解説の確認に約2時間を要します。	共同教育学部 特別支援教育講座 准教授・中野聡子 共同教育学部 特別支援教育講座 助教・下島恭子

2. 受講者の感想（抜粋）

- 手話通訳者を目指しています。NM表現、リプロセッシング、うなずきなどの大切さがよくわかりました。
- ただ単に起点言語から目標言語へと変換するだけでなく、母語である日本語についても考えさせられる、とても充実した内容の講座でした。あらためて文法を意識するきっかけにもなりました。
- 日本手話の文法を学ぶために、これまでいろいろな本やDVDを試したり、手話講座を受けたりしてきました。しかし、今回のように丁寧で論理的に解説してもらえたのは初めてで、理解がぐっと

深まりました。

- NM 表現や日本手話特有の口型について詳しく説明していただき、とても勉強になりました。口型を学んだ後に読みとりを改めて見ると、「あ、なるほど！」と理解が深まり、答え合わせができたように感じました。
- 手話通訳士試験の実技に苦戦しており、学習方法を模索していた際に本講座を知りました。漫然と学習するだけでは実技の上達が期待できない中、ポイントを押さえた指導を受けられ、自宅で何度でも動画を見ながら学べる点が大変有益でした。

文型から学ぶ日本手話・手話通訳（2）

1. 実施の詳細

講座概要

公開講座「日本手話の文法（1）（2）」を終えた方を対象に、中上級レベルのさまざまな表現文型を取り上げ、日本語と日本手話の表現を対比させながら学べる講義です。形のよく似た類型表現、意味の似た類義表現についても、豊富な例文の中から学べる動画解説を視聴したあと、確認問題に取りくみます。

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くんでいただけます。中上級の手話を学習中の方、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。

※動画は手話で解説し、音声と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
8月1日(金)～11月28日(金) 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	「AうえにB」「AおかげでB」など、10の表現文型と、それらの類型表現、類義表現を取り上げます。 ※動画解説の視聴時間は約1.5時間、確認問題への取りくみと回答・解説の確認に約2時間を要します。	共同教育学部 特別支援教育講座 准教授・中野聡子 共同教育学部 特別支援教育講座 助教・下島恭子

2. 受講者の感想（抜粋）

- 文型から学ぶ日本手話・手話通訳（1）からの継続受講です。NM表現の習得はなかなか難しいと思っていたため、その点にポイントを置いた講座を受講できて、とても感謝しています。この内容を表出するために繰り返し視聴したいです。
- 私自身のステップアップとして、また日頃の通訳活動にも役立つと思い受講しました。このようなテーマの講座は他では見たことがなく、どこを切り取ってもすぐに通訳活動に活かせると感じるほど中身が充実していました。オンデマンドですが、講師に質問することができ、返事も早く丁寧でわかりやすかったのでとても満足でした。一方通行の学習で終わらない面も良かったです。

- 日本手話の文型を学べる機会がないため、オンデマンドで学べる公開講座には本当に感謝しています。少しずつですが話せるようになっていきます。今後、ろう者と意見が交わせるよう、また冗談を言い合えるようになりたいです。
- なぜそのような日本語に翻訳するのか、また手話ではこういう表現をするのかが丁寧に解説があり納得することが多かったです。これまで疑問に思っていたことが解決できました。あとは、ここで学んだことを自分のものにしていきたいです。

手話通訳者のためのデマンド・コントロール・スキーマ

1. 実施の詳細

講座概要

手話通訳者の仕事は言語変換を行うだけではありません。手話通訳の現場で直面する「どうしよう」(デマンド)に対して、最善の「こうしよう」(コントロール)を選択するための枠組み、デマンド・コントロール・スキーマ (DC-S)。対人専門職として倫理的な意思決定を行うための考え方について学びます。DC-Sを日本に紹介し、地域の手話通訳者研修で注目を浴びている高木真知子氏によるオンデマンド講義です。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。

※受講前に、『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)を読んでおくことをおすすめします。

<https://www.akashi.co.jp/book/b613312.html>

※手話通訳学習者、手話通訳者、手話通訳指導者の方が対象となります。学生は無料です。

※講義動画には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
3月3日(月)～11月28日(金) 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：DC-S (1) 第2回：DC-S (2) 第3回：DC-S (3) ※それぞれの回の最後に確認問題があります。	(講義) 手話通訳者・高木真知子 (確認問題) 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)

■手話通訳士を目指しており、勉強になると思い受講しました。通訳をするうえで、いろいろな場面に遭遇した時にどのように対処すればいいのかについて、普段から意識しておく事が大切だと思いました。また、通訳者はどうしてもろう者に寄り添わないと思ってしまいがちでしたが、中立の立場であり、どちらにも寄り添うという事が大切だとわかりました。そしてそのためには共感性が

大事だと思いました。ありがとうございました。

- デマンド・コントロール・スキーマについて、より深く学習してみたかったため受講しました。事例が多く、わかりやすかったです。今後の通訳活動に生かしたいです。
- 高木先生の話はとてもわかりやすく共感できることが多かったです。通訳者みんながデマンド・コントロール・スキーマのことをもっと学ぶことが望ましいと感じました。
- 事例を挙げながらの説明が、非常にわかりやすかったです。自分で活用するだけでなく、DC-Sを要約筆記者間にも浸透させたいとの意欲が湧きました。

手話通訳者のための障害者福祉論

1. 実施の詳細

講座概要

現在、手話通訳者の多くは、障害者福祉の制度の一環である、自治体における地域生活支援事業の意思疎通支援者としての対人援助として、その業務を担っています。そのため、その業務にあたっては、異なる言語間の通訳作業だけでなく、社会的援助を必要とする聴覚障害者が抱えるさまざまな困難さについての知識はもちろん、ソーシャルワーカーが身につけるべき対人援助の基礎知識や、関連機関との連携に関する知識も必要となります。

本講座は、手話通訳者をはじめ、聴覚障害児者の教育・支援に関わる方が、障害者福祉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。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。

※手話通訳者及び聴覚障害児者の教育・支援に関わる方が対象となります。学生は無料です。

※講義動画は、音声に字幕がついています。

※本講座は昨年度のものと同じ内容です。

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
3月3日(月)～11月28日(金) 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：障害者福祉の基礎	東京福祉大学 保育児童学部 教授・上田征三
	第2回：障害者福祉論	
	第3回：聴覚障害者運動と聴覚障害者福祉制度	関西学院大学 人間福祉学部 教授・松岡克尚

2. 受講者の感想（抜粋）

■手話通訳士試験のため受講しました。養成講座のテキストに載っている内容を講師の経験談からより詳しく知ることができて良かったです。

手話通訳者のためのソーシャルワーク論

1. 実施の詳細

講座概要

現在、手話通訳者の多くは、障害者福祉の制度の一環である、自治体における地域生活支援事業の意思疎通支援者としての対人援助として、その業務を担っています。そのため、その業務にあたっては、異なる言語間の通訳作業だけではなく、社会的援助を必要とする聴覚障害者が抱えるさまざまな困難さについての知識はもちろん、ソーシャルワーカーが身につけるべき対人援助の基礎知識や、関連機関との連携に関する知識も必要となります。

本講座は、手話通訳者をはじめ、聴覚障害児者の教育・支援に関わる方が、障害者福祉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。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。

※手話通訳者及び聴覚障害児者の教育・支援に関わる方が対象となります。学生は無料です。

※講義動画は、音声に字幕がついています。

※本講座は昨年度のものと同じ内容です。

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
3月3日(月)～11月28日(金) 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：ソーシャルワークとその専門性とは？	東京福祉大学 保育児童学部 教授・上田征三
	第2回：聴覚障害者のエンパワメントのためのソーシャルワーク	関西学院大学 人間福祉学部 教授・松岡克尚
	第3回：聴覚障害ソーシャルワーカーの役割	共同教育学部 特別支援教育講座 客員講師・二神麗子
	第4回：介入のケースワーク	

遠隔時代の手話通訳

1. 実施の詳細

講座概要

現在、ICTの進化に伴い、電話リレーサービスや遠隔手話通訳サービスが普及しつつあります。これは聾者にとって大きな利便性をもたらすと同時に、手話通訳を巡る制度や養成のあり方に見直しを迫る側面も持っています。

本講座は、手話通訳者をはじめ、聴覚障害児者の教育・支援に関わる方が、遠隔手話通訳を巡る諸課題について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。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。

※手話通訳者及び聴覚障害児者の教育・支援に関わる方が対象となります。学生は無料です。

※講義動画は、音声に字幕がついています。

※本講座は昨年度のものと同じ内容です。

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
3月3日(月)～11月28日(金) 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：「遠隔手話通訳」とは？	群馬大学共同教育学部 教授・金澤貴之
	第2回：手話通訳に関わる資格制度の再考	
	第3回：これから求められる研修・養成のあり方	

2. 受講者の感想（抜粋）

- 手話通訳のあり方が、昔と今とで変わってきていると感じています。これからの時代、もしかしたら遠隔手話が主流になることもあるかもしれないと思い、苦手な分野を学ぶために受講しました。これからの通訳業務に大変参考になる講義でした。手話通訳と一言で言っても、求められる技術はさまざまであることがわかりました。
- とても勉強になりました。今までの福祉としての手話通訳ではなく、ビジネスとしての手話通訳が出てくることで、より聴覚障害者の社会参加が広がると思います。また、私も手話通訳に関わる人間として、今後どういう知識や技術を身につければいいのか参考になりました。

- 群大の講座を初めて受けたことで、今まで学んできたことがようやく理解できました。どこか曖昧だった部分が腑に落ちた感覚があります。ぜひ今後も継続していただきたいです。金澤先生の研究・講義がお聞きできるのを大変ありがたく思います。
- テーマに関心があり、スキルアップ、手話通訳についての知識、これから求められる常識のアップデートのため受講しました。特に、手話ができる福祉専門職が必要だというお話は、自身も常々考えていることであり興味深くお聞きしました。時代の変遷の説明を聞き、また手話奉仕員の活用や短期で質の高い手話通訳者を養成する話など、とても希望の持てる内容で受講してよかったです。

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。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。

※昨年度と同じ内容です。

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
3月3日(月)～11月28日(金) 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：聴覚障害の基礎知識	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）

■手話自体の学習に加え、聴覚障害児の育ちについて学べたことは有意義でした。非常に充実した内容で大満足です。続けて、別のコースも受講したいと思います。

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・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。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。

※本講座は昨年度と同じ内容です。

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
3月3日(月)～11月28日(金) 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）

■ろう児と関わる機会があり、また重複障害もあったことから、理解を深めたいと思い学び始めました。教育学は専門ではありませんが、大変勉強になりました。オンラインで学べる点もとてもありがたかったです。

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、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。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。

※本講座は昨年度のものと同じ内容です。

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
3月3日(月)～11月28日(金) 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）

■聾教育に携わっており、聴覚障害のみではないお子さんが増えてきている現状がある中で、どのように接し、支援していけばよいのかを学びたく受講しました。オンラインではありますが、実際に対面授業を受けているかのように想像し、ワクワクしながら楽しく受講させていただきました。

3) 日本手話・手話通訳・ろう教育の授業の全国的展開

(1) 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あつかいは、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、2021～2024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り組み、発表をするという流れで実施した。

講師はすべてろうの教員が担当した。

学 校：埼玉県立特別支援学校大宮ろう学園

実施日：2025年11月7日（金）

時 間：14時25分～15時15分

対 象：3年生（5名）

テーマ：「日本手話と日本語のポライトネスの違いを知ろう」

講 師：下島恭子

学 校：埼玉県立特別支援学校坂戸ろう学園

実施日：2025年12月18日（木）

時 間：14時20分～15時10分

対 象：1～3年生（13名）

テーマ：「日本手話と日本語のポライトネスの違いを知ろう」

講 師：下島恭子

※すべてオンライン（Zoom）による実施

2つのポライトネス


ポジティブ・ポライトネスの例

どちらの言い方が親しみを感じますか？

1. もしよかったらめしあがりませんか？
/PT3 食べる 大丈夫？ どうぞ/

2. これおいしいよ。食べて。
/PT3 美味しい！ 食べる どうぞ/

11



埼玉県立特別支援学校大宮ろう学園での模擬授業の様子

2つのポライトネス

ポジティブ・ポライトネス


相手にふみこまれたくない心の領域

距離を縮める

自分 相手

自分と相手の心理的な距離を縮めて親しみを感じてもらい方

10



埼玉県立特別支援学校坂戸ろう学園での模擬授業の様子

(2) 日本手話・手話通訳教育指導者養成に向けた取りくみ

神奈川県の手話奉仕員・手話通訳者養成講座指導者との情報交換会

日 時：2025年9月2日（火） 16時00分～18時00分

場 所：神奈川県聴覚障害者福祉センター

【議題】

- ① 神奈川県における手話通訳者養成事業の流れ
- ② 市町村における手話奉仕員養成にかかる課題
- ③ 県における手話通訳者養成にかかる課題
- ④ 県における手話通訳者派遣にかかる課題
- ⑤ 群馬大学での養成状況について
- ⑥ その他

	参加者氏名	所 属
1	中 野 聡 子	群馬大学共同教育学部特別支援教育講座准教授 手話サポーター養成プロジェクト室長
2	行 谷 敦 子 施設事業課長	神奈川県聴覚障害者福祉センター 有資格・派遣コーディネーター経験者
3	山 本 隆 志 施設事業係長	神奈川県聴覚障害者福祉センター 有資格・公的派遣コーディネーター
4	杉 本 晃 康	神奈川県聴覚障害者福祉センター 有資格・有料派遣コーディネーター
5	安 澤 尚 江	神奈川県聴覚障害者福祉センター ろう者・養成・試験・認定事業担当
6	原 佐登美	神奈川県聴覚障害者協会 事務局長
7	高 山 久 子	神奈川県聴覚障害者協会 会員・奉仕員養成講師・通訳者養成指導講師
8	山 本 恵三子	神奈川県手話通訳者協会 副会長・奉仕員養成講師・通訳者養成指導講師

(3) 大学間連携による「手話教育研究の拠点形成」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の授業における連携

【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、下谷奈津子助教に職業倫理に基づいた手話通訳実践の指導を行っていただいた。

日 時：2025年5月31日（土） 10時20分～14時10分

6月1日（日） 10時20分～14時10分

形 態：対面

受講者：いずれも3名

テーマ：「言葉に親しむ絵本の読み聞かせ」「他者理解を促す絵本の読み聞かせ」

講師：前川和美

「職業倫理に基づいた手話通訳実践（1）（2）」

講師：下谷奈津子

【講義名：手話言語学専門】

関西学院大学手話言語研究センターが開講する「手話言語学専門」の授業のうち1回を、本学の中野聡子准教授が担当した（2025年12月5日）。「ろう児の手話言語発達」について、参考テキストに講義者自身の研究などオリジナルの観点を加えて講義を行った。

3. 実績等

実績等一覧

1. 手話関連の資格取得状況等

1) 認定手話通訳者登録試験（各都道府県・政令指定都市等）

年度	合格者 (名)	修 了 年 度	
		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
2024	4		2024年度アドバンスコース（1） （東京都墨田区・神奈川県及び川崎市・千葉県） 2024年度ベーシックコース（1） （兵庫県）
2023	1	2023年度手話通訳者養成コース（1） 群馬県	/
2022	1	2019年度手話通訳者養成コース（1） 群馬県	
2021	0		
2020	1	2019年度手話通訳者養成コース（1） 群馬県	
2019	1	2017年度手話通訳者養成コース（1） 群馬県	
合計	8		

2) 手話通訳士試験

年度	合格者 (名)	修 了 年 度	
		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
2025	3	2023年度手話通訳者養成コース（1）	2025年度アドバンスコース（1） 2025年度ベーシックコース（1）
2024	4	2021年度手話通訳者養成コース（1） 2023年度手話通訳者養成コース（1）	2024年度ベーシックコース（2）
2023	0		/
2022	0		
2021	1	2019年度手話通訳者養成コース（1）	
合計	8		

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
2025	24	34	5	11
2024	18	36	6	10
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	264		90	

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
2025	3
2024	2
2023	8
2022	4
2021	5
2020	3
2019	3
合計	28

4. 群馬大学公開講座受講者数

〈オンデマンド講座〉

- ・手話とろう文化 (Ver. 1) : 224名
- ・手話とろう文化 (Ver. 2) : 72名
- ・手話とろう文化 (Ver. 3) : 216名
- ・日本手話の文法を学ぶ (1) : 586名

- ・日本手話の文法を学ぶ（２） : 254名
- ・文型から学ぶ日本手話・手話通訳（１） : 286名
- ・文型から学ぶ日本手話・手話通訳（２） : 131名
- ・手話通訳者のためのデマンド・コントロール・スキーマ : 74名
- ・手話通訳者のための障害者福祉論 : 26名
- ・手話通訳者のためのソーシャルワーク論 : 23名
- ・遠隔時代の手話通訳 : 16名
- ・聴覚障害児の理解 : 31名
- ・聴覚障害児の教育課程・指導法 : 19名
- ・ろう重複障害児・者の教育と支援 : 20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：5名（3年生）
- ・埼玉県立特別支援学校坂戸ろう学園：13名（1年生～3年生）

6. 講演等

（実施日順）

- ・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オンデマンド研修を行った。（2025年5月16日、23日）
- ・NPO 法人工房あかねの手話学習会において金澤貴之が講師として研修を行った。（2025年5月20日）
- ・栃木県手話通訳者養成講座（理論講座 通訳II）の講師として金澤貴之が講義を行った。（2025年7月5日）
- ・群馬県手話通訳者養成講座（実践コース）において中野聡子が講師として講義を行った。（2025年7月19日）
- ・岐阜県手話通訳者スキルアップ研修において金澤貴之、中野聡子が講師として研修を行った。（2025年8月9日）
- ・神奈川県手話通訳者養成講座（通訳II・III）の講師として中野聡子が講義を行った。（2025年9月2日）
- ・防災推進国民大会「ぼうさいこくたい2025 in 新潟」のセッション登壇者として金澤貴之が登壇した。（2025年9月6日）
- ・長野県社会生活訓練事業の講師として中野聡子が研修を行った。（2025年9月27日）
- ・長野県登録手話通訳者現任研修の講師として中野聡子が研修を行った。（2025年9月28日）
- ・群馬県社会福祉総合センターの「共に生きるための講演会」において金澤貴之が講師として講演を

行った（2025年12月8日）

- ・群馬県の共生社会を目指す会「第3回 福祉系大学公開講座」において金澤貴之が講師として講演を行った。（2026年2月17日）
- ・八王子市社会福祉協議会「手話通訳協力者・要約筆記協力者研修会」において金澤貴之が講師として研修を行った。（2026年2月28日）

7. 委員等

- ・群馬県遠隔手話通訳等検討会において金澤貴之が委員（学識経験者）として会議に出席した。（2025年12月18日）
- ・群馬県手話施策推進議会において金澤貴之が委員（学識経験者）、中野聡子がオブザーバーとして会議に出席した。（2026年2月13日）
- ・難聴児早期支援体制整備推進協議会において金澤貴之が委員（学識経験者）として会議や理解普及セミナーに出席した。（会議：2026年3月12日）

8. 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：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

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」10名（4年生2名、3年生4名、2年生4名）が、手話や指文字を使ったやり取りのショート動画などの映像を配信した。

2025年度の実績としては、以下の事項があげられる。

- ・2月16日にチャンネル登録者数6,200人を突破。
- ・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8万再生回数を突破（2026年1月25日）。
- ・日本手話実践力育成プログラムベーシックコース紹介動画「ろう教員が語る 群馬大学の手話言語教育」が1万再生回数を突破（2026年1月19日）。同アドバンスコース紹介動画「ろう教員が語る 群馬大学の手話通訳教育」が1.6万再生回数を突破（2025年12月10日）。
- ・2025年3月25日に公開した、4年生の体験談「【合格率5.5%】手話通訳士と手話通訳者の合格者が教える手話の勉強方法」が、わずか3日間で1万再生回数を突破。2026年2月現在、4.4万再生回数を突破。

- ・学生 YouTuber による「授業密着」シリーズとして、「1年生版（言語としての日本手話、手話とろう文化）」と「2年生版（日本手話と日本語の違いを学ぶ）」を作成。「群大方式」の授業の実態を学生目線で伝えることができた。
- ・学生 YouTuber による Instagram の本格運用を開始。2月18日現在、2,372フォロワーに到達。2026年1月頃からは、コンスタントに閲覧数3千以上、1月23日の配信では4万4千超えを記録した。

〈YouTube〉



〈Instagram〉



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) 栃木県手話通訳者養成講座（理論講座 通訳Ⅱ）

日 時：2025年7月5日（土） 10時00分～12時00分

場 所：とちぎ福祉プラザ

テーマ：「聴覚障害児の言語発達とろう教育」

講 師：金澤貴之

2) 群馬県手話通訳者養成講座（実践コース）

日 時：2025年7月19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 203会議室

テーマ：「聴覚障害児の言語発達とろう教育」

講 師：中野聡子

3) 神奈川県手話通訳者養成講座（通訳Ⅱ・Ⅲ）

日 時：2025年9月2日（火） 13時30分～15時30分

場 所：神奈川県聴覚障害者福祉センター 会議室

テーマ：「ことばの仕組みⅡ（手話言語）」

講 師：中野聡子

2. 手話通訳者向け研修の講師等

1) 電話リレーサービスオペレータ研修

日 時：2025年5月16日（金）、23日（金） 両日とも14時00分～15時30分

場 所：オンライン講義

テーマ：「聴覚障害者から見た日本語・日本文化」

「意思疎通支援事業と電話リレーサービスの相違」

講 師：中野聡子

2) 岐阜県手話通訳者スキルアップ研修

日 時：2025年8月9日（土） 10時00分～16時00分

場 所：岐阜県聴覚障害者情報センター ボランティア室

テーマ（講師）：「聾重複障害児者支援の課題」（金澤貴之）

「日本手話の文法をふまえて正確かつ豊かに訳そう」（中野聡子）

3) 長野県登録手話通訳者現任研修「フォローアップ講座」

日 時：2025年9月28日（日） 10時30分～15時15分

場 所：松本市松南地区公民館3階 大会議室

テーマ：「ニュアンスを捉えて通訳しよう」

講 師：中野聡子

4) 八王子市社会福祉協議会「手話通訳協力者・要約筆記協力者研修会」

日 時：2026年2月28日（土） 13時30分～15時30分

場 所：八王子市ボランティアセンター

テーマ：「障害者権利条約」

講 師：金澤貴之

3. 障害者支援専門職向け手話研修の講師等

1) NPO 法人工房あかね 手話学習会

日 時：2025年5月20日（火） 13時30分～14時30分

場 所：NPO 法人工房あかね

講 師：金澤貴之

4. その他

1) 防災推進国民大会「ぼうさいこくたい2025in 新潟」

日 時：2025年9月6日（土） 14時30分～16時00分

場 所：朱鷺メッセ 新潟コンベンションセンター 1階 展示控室4A

テーマ：「能登で発揮！ろう者難聴者への情報提供 遠隔通訳で解決！～被災地のリアル・ICT
で変わる避難所～」

登壇者：金澤貴之

2) 長野県社会生活訓練事業

日 時：2025年9月27日（土） 13時30分～15時30分

場 所：サンアップル ホール

テーマ：「思いやりのある伝え方講座～言いたいこと、上手に伝えよう～」

講 師：中野聡子

3) 一般社団法人メノキ「共に生きるための講演会」（連続講演会）

日 時：2025年12月8日（月） 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：「障害者文化と共生社会」

講師：金澤貴之

4) 群馬県の共生社会を目指す会「第3回 福祉系大学公開講座」

日時：2026年2月17日（火） 13時10分～14時40分

場所：群馬県医療福祉大学

テーマ：「聴覚障害～はじめての一步～」

講師：金澤貴之

4. 學術資料

手話施策推進法による教育施策の実現可能性と課題

聾学校教員の手話スキル向上と教員養成における施策の検討を中心に

○金澤 貴之（群馬大学）

KEY WORDS: 手話施策推進法, 聾学校, 手話スキル習得

【問題の所在と目的】

超党派「障害児者の情報コミュニケーション推進に関する議員連盟」において作成され、2024年12月10日の同議員連盟総会で承認された「手話施策推進法案」は、その後全政党内で合意形成が完了し、2025年5月現在、国会提出目前となっている。全政党内で党内手続きを終えているため、国会内の委員会等での審議を経ることなく成立する可能性も高い。

本法案は、「①手話の習得・使用に関する施策を講ずるに当たっての当事者の意思の尊重や、必要かつ合理的な配慮が適切に行われるための環境の整備、②手話が長年にわたり受け継がれてきたことに鑑み、手話文化の保存・継承・発展が図られるようにすること、③共生社会の実現に資するよう、手話に関する国民の理解と関心を深めること」が掲げられている（山本ひろしブログ、2025.1）。特に、法案第6条において「乳幼児期においてその心身の発達に応じて手話を学習することができる機会の提供、学校の授業その他の教育活動においてその心身の発達に応じて手話を学習することができる機会の提供その他の手話の習得の支援のために必要な施策を講ずる」としたことに加え、さらに第7条においては「手話の技能を有する教員が養成されるようにするための大学及び教員養成機関による取組の促進」とまで明記されており、教育における手話環境の整備について、かなり踏み込んだ法律となっている。

しかしながら、現行の教育行政制度においては、縦割り構造や大学自治の原則などにより、これらの施策を現場に反映させることは容易ではない。そこで本発表では、手話施策推進法案で求められる教育施策のうち、聴覚特別支援学校（聾学校）における教員の手話スキル向上の課題と、教員養成における手話スキル習得の課題の2点に焦点を当て、その困難さを浮き彫りにさせた上で、可能なスキームの提案を検討することを目的とした。実現可能性と課題について検討するにあたり、省庁間等の「縦割り」や担当部署間のパワーポリティクスに着目した。

【結果および考察】

(1) 聾学校教員の手話スキル向上施策

教員に対する手話研修については、文部科学省（文科省）に総合教育政策局教育人材政策課（教人課）に教員免許・研修企画室があるとはいえ、初等中等教育局特別支援教育課（特支課）が特別支援教育行政全般を一元的に所管しているため、まずは特支課が本法令の教育施策全般を担当することになると考えられる。そしてどこかが担当することにより、教育人材政策課などの他部署は、基本的には自ら介入することは行いにくい。同課は初等中等教育局に属するため、地方教育行政機関（教育委員会）に対して施策提案を行う立場にある。

ここで障壁となる課題として3点あげられる。

第1に、制度設計は中央行政の役割とはいえ、聾学校内で手話の研修を行うことも、そのために外部講師を招聘することも、長期研修として他機関で学ばせることも、現行制度でこれらを妨げるものはないため、文科省としては地方行政の裁量で実施を「推奨」する、あるいは促進されるようなモデル事業を実施する程度に留まらざるを得ない。そのため本件は地方行政に委ねられることになるが、教育現場からすると、実感としても、「すでに最大限実施している」との回答にならざるを得ない。

第2に、手話スキルの問題は「当該校種の免許状保有率達成」

以上に高い聴覚特別支援学校教員の専門性にはなり得ず、日々の授業準備や校務分掌の多忙さの中で手話スキル向上に割ける時間数が必然的に狭められてしまうことが挙げられる。

第3に、中央・地方いずれも教育行政において、最短で効果的に手話を習得できる教育カリキュラムが構築されておらず、この開発から始めざるを得ない一方で、この開発を請け負える部署が現状として存在しないということが挙げられる。

以上を踏まえると、教育行政の範囲では、教員の手話スキル不足を解消しうる打開策を見いだすことは容易ではない。解決可能な最適解として、厚生労働省の自立支援振興室が主管し、福祉行政で全国で統一的に実施されている手話奉仕員養成講座を流用する方法が考えられる。すなわち障害福祉担当部署が主体となり、教育委員会と連携する形で、地域生活支援事業の手話奉仕員養成講座を聾学校で開催し、教員がこれに参加する形で事業を実施するスキームである。これならば既存制度を壊さずに現場のニーズに応えられ、広く普及可能である。ただし、年間70時間規模の手話研修を確保するには、長期休業期間の活用や校内自主研修との組み合わせが不可欠であること、「縦割り」を超えた議論が必要であることが課題となろう。

(2) 大学における教員養成課程への手話教育導入

大学における教員養成課程の所管は文部科学省総合教育政策局教育人材政策課教員養成企画室といえるが、大学の自治原則により、国や地方自治体が直接カリキュラム内容に介入することは難しい。したがって、大学での手話教育導入を広げていくには、財政的インセンティブを伴う「手上げ方式」による事業推進が現実的な選択肢となろう。手話教育を推進する大学に対し限定的な事業予算として措置するのか、運営費交付金に組み込むか、あるいは法人評価に反映させるか等でその可能性は大きく異なる。

ただし、特別支援学校教員免許（聴覚障害領域）の養成を行っている大学数が全国でわずか20校程度に留まっている現状を踏まえると、遠隔による大学間連携、カリキュラムの共同化の方法も含めて、各都道府県に少なくとも一校、聴覚障害領域免許を発行できる大学を配置することが必要であろう。とはいえ、少なくとも現行の特別支援学校免許制度の範囲では、コアカリキュラムに手話に関する科目を必須としたとしても、スキル習得には全く足りない時間数でしかない。そのため、教育職員免許法の改定も含めた文科省内の横断的な検討により、特別支援学校教員養成における手話習得のための講義の設定についての検討が必要であろう。

【まとめ】

手話施策推進法の成立は、教育施策における手話推進の観点から、歴史的転機をなすものである。しかしながら、現行制度に内在する大学自治や縦割り行政構造の制約は大きく、理念の実現には制度横断的なアプローチが不可欠である。現時点で現実的な方策としては、①地域生活支援事業を活用した聾学校教員の手話スキル向上、②教員養成課程へのインセンティブ付与、③特別支援学校（聴覚障害）免許のカリキュラムの見直し、④国立大学法人評価との紐付け等が考えられる。いずれも、通例の意思決定システムを超える決断が必要であり、ハードルは決して低いものではない。

(KANAZAWA Takayuki)

手話施策推進法による教育施策の実現可能性と課題

聾学校教員の手話スキル向上と教員養成における施策の検討を中心に

...

金澤貴之（群馬大学共同教育学部）

問題の所在と目的

- 手話施策推進法は教育分野に踏み込んだ画期的法律
- 現行制度は「縦割り行政」や「大学の自治」等により施策の浸透が困難



教育現場に直結する施策実現が実現しうるか否か...？

聾学校教員の手話スキル向上
大学における教員養成課程への手話教育導入
課題を浮き彫りにし、実現可能なスキームを検討

手話施策推進法の特徴

提出形態

参議院議員提出（参法）

- ・立法ルートとして珍しい
- ・実効性が弱くなりがち（必ずそうなるわけではない）

成立過程

超党派提案・全会一致可決

- ・各党のメンバーが責任を持って党に持ち帰り審議→合意形成
- ・与野党対立の激しい最中に、無所属も含め反対ゼロ
- 議決でありつつも、行政側への強いプレッシャー

法律内容

理念法＋予算措置による具体施策

- ・手話を言語とした理念的側面
- ・教育施策を中心に踏み込んだ記述
- ・財源の措置も明記

策定から成立までのプロセス

策定前 (2012頃～2024.6)

- 当事者団体から→超党派議連等への要望
- ・障害児者の情報コミュニケーション推進に関する議員連盟
 - ・読バラ法、情コミ法を経て、手話法へ

法案作成 (2024.7～12)

団体ヒアリングの実施

- ・①意見募集、②骨子案提示、③骨子案修正、④法案提示
- ・同時並行で参議院法制局から内閣府を通じ各省庁に照会

各党の党内調整 (2024.12～2025.3)

議連メンバーが各党内で調整

- ・12月中に自民党と共産党が党内合意を終了
- ・それぞれの党の合意形成プロセスのタイミングで了承

国会提出・成立 (2025.6)

参議院に提出

- ・参議院内閣委員会(6/12)→参議院本会議(6/13午前)
- ・衆議院内閣委員会(6/13)→衆議院本会議(6/18)

国会審議は超速！ ただし「水面下」での細かな調整があった

手話に関する施策の推進に関する法律 (手話施策推進法) (令和7年法律第78号) の概要

目的	手話を使用する者にとって重要な意思疎通の手段として、手話施策を総合的に推進する
基本理念	①手話を必要とする者の意思尊重、合理的配慮の環境整備 ②手話文化の保存・継承・発展 ③社会の共生促進、国民の理解と関心の向上
国・地方公共団体の責務	手話施策の総合的策定・実施責務
基本的施策	①手話を必要とする子供の手話習得支援 ②学校における手話教育 ③大学等での配慮 ④職場環境の整備 ⑤地域での生活環境整備 ⑥手話習得支援 ⑦手話文化の保存・継承・発展 ⑧国民の理解と関心の増進 ⑨「手話の日」の制定 ⑩人材の確保と養成 ⑪調査研究の推進 ⑫国際交流の促進 ⑬意見の反映
施行日	令和7年6月25日

法律の概要（教育関連条文）

第6条

手話を必要とするこどもの手話の習得の支援

- ・ こども・保護者に対する手話に関する情報提供等
- ・ 乳幼児期におけるこどもの心身の発達に応じた手話の学習機会の提供、学校の授業等の教育活動におけるこどもの心身の発達に応じた手話の学習機会の提供
- ・ 保護者・家族に対する手話の学習機会の提供等

第7条、7条2

学校における手話による教育等

- ・ 手話の技能を有する教員、手話通訳を行う者、手話に関する必要な支援を行う者等が適切に配置されるようにするための取組の推進、手話を使用した教材の提供
- ・ 手話の技能を有する教員の養成のための大学・教員養成機関による取組の促進、教員に対する手話を使用した指導方法に関する研修の実施
- ・ 手話を使用することもが学校生活で手話を自由に使用できる環境の整備

聾学校教員の手話スキル向上施策の予測

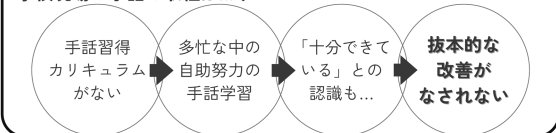
所管：文科省 初等中等教育局 特別支援教育課

● 教員養成企画室は局が異なる、手話通訳養成は省が異なる

● 手話習得のカリキュラム開発を担う受け皿がない

都道府県教育委員会に「推奨」あるいはモデル事業化に留まる...?

学校現場の手話の取組は...?



「縦割り」を超えた解決案

01 手話習得の既存のカリキュラムを活用

厚労省 自立支援振興室が「手話奉仕員養成カリキュラム」を作成
→ 教員向けに適用

02 手話習得の既存の養成講座を活用

市町村必須事業（都道府県も任意事業で可）の養成講座を学校内で実施

03 教員研修として大学を活用

教育人材政策課と連携して、体系的な教員研修を大学が実施（オンラインの活用も）

合理的な解決へ！

大学における教員養成課程への手話教育導入

背景

- 所管：総合教育政策局教育人材政策課教員養成企画室
- 大学の「自治」の原則...強制的に命令ができない
→ 基本的には消極的な施策とならざるを得ない

現状と課題

- 聴覚障害領域の教員養成校は全国で約20校のみ
- 特支免許カリキュラムに手話科目を入れても 時間数が不十分
- 教員養成における標準的な手話教育カリキュラムが未整備

導入の方向性

- インセンティブ付き「手上げ方式」
- 全国展開のための仕組み
→ 遠隔授業・大学間連携・共同カリキュラム
- 教育職員免許法の改定を含めた制度的検討

法律ができた ⇒ 一気に「バラ色」になる...わけではない

まとめ

- 手話施策推進法の成立は教育施策における歴史的転機
- しかし、大学自治と縦割り行政が大きな制約
- 理念実現には制度横断的アプローチが不可欠

考え得る現実的・効果的な方策

- 本地域生活支援事業を活用した聾学校教員の手話スキル向上
- 教員養成課程へのインセンティブ付与
- 特別支援学校（聴覚障害）免許カリキュラムの見直し
- 国立大学法人評価との紐付け

いずれも通常的意思決定を超える決断・介入等による制度横断の突破口が求められる

障害（児）者福祉（精神障害含む）③

日本社会福祉学会 第73回秋季大会

聴覚障害ソーシャルワークの災害対応における諸課題

—令和6年能登半島地震における支援活動の事例より—

○日本社会事業大学 二神 麗子 (008847)

金澤 貴之 (群馬大学・009942)、北川 進 (日本社会事業大学・010516)

キーワード3つ：災害支援・聴覚障害ソーシャルワーク・支援者支援

1. 研究目的

本研究は、令和6年能登半島地震における聴覚障害ソーシャルワーカー（以下、聴覚障害SWとする）の支援活動を対象とし、災害時における聴覚障害者支援の固有の困難性を抽出することで、災害時の聴覚障害SWの支援の課題を提示することを目的とする。

2. 研究の視点および方法

本研究は、令和6年能登半島地震に際して実施された日本財団寄付金事業「令和6年能登半島地震被害における聴覚障害者に対するメンタルケア及びアウトリーチ」（実施主体：（一社）日本聴覚障害SW協会）の実践を対象とする。主なデータは、「事業報告書」（日本聴覚障害SW協会, 2025）の記載内容である。分析は、以下の三つの視点から行った。

- 1) 介入タイミングの検討：地震時の保健活動のフェーズ0～5の分類（日本公衆衛生協会他, 2019）のどの段階で聴覚障害SWの介入が効果的となりうるかを検討。
- 2) 支援対象の変容の把握：災害対応の中で、支援対象がどのように変化したかを分析。
- 3) 支援体制の堅固さによる成功と課題：平時の体制整備が災害時に与えた影響を検討。

3. 倫理的配慮

本研究は、「日本社会福祉学会研究倫理規定」及び「研究倫理規定にもとづく研究ガイドライン」を遵守して実施した。本報告は日本聴覚障害SW協会が発行している「事業報告書」の内容を一次資料として扱っており、直接人を対象とした研究には該当しないため、研究倫理審査を要しないと判断した。なお、一次資料に記載されているデータについては、日本聴覚障害SW協会の責任のもとで個人が特定されないよう匿名化处理が施され、研究成果についても匿名性を保持する形で公表されたものである。本報告においても個人情報保護の配慮を行った。また、「事業報告書」の使用許可については、所有権のある日本聴覚障害SW協会に許可を得ている。なお、開示すべきCOI関係にある企業等は以下の通り。日本財団（寄付金事業ID:2024S052596, 2024S03302）、（一社）日本聴覚障害SW協会。

4. 研究結果

4.1 聴覚障害者支援の限界と介入タイミング

【フェーズ0～1：災害発生後概ね72時間以内】初動段階では、聴覚障害者は地域に点在していること、通信機器を用いた遠隔支援の平時からの認知不足、物理的なアクセスの困難、過疎地域の深刻な支援者（通訳者）不足の課題が重なり、安否確認だけでも相当な制限があった。【フェーズ2：二次避難所への避難時】災害から3週間後、被災聴覚障害

者を二次避難所に集め手話通訳者を常駐させた。この段階では、既に聴覚障害 SW による心理的支援や生活支援が理論的には展開可能であったが、SW の一定数の確保の難しさや災害対応のスキル不足、交通インフラの断絶に伴う移動困難への懸念から、実際に介入したのは発災後5ヶ月が経過した頃であった。一方で、DWAT等の外部専門家は比較的早期に二次避難所へ入ったものの、聴覚障害者側からの介入の実感は非常に薄かった。直接会話のできない外部支援者の介入行為自体が、当座の間は逆に通訳者・支援者らの負担増につながりかねないため、積極的な関与を望まなかったと推察される。

4.2 支援対象の変容と支援者支援の必要性

聴覚障害 SW による支援活動の当初目標は、被災聴覚障害者へのメンタルケア支援であったが、避難生活の長期化に伴い、支援者（設置手話通訳者・施設職員等）の疲弊とメンタル不調の深刻さが露呈してきた。支援者自身の生活基盤の立て直しと平行して、罹災証明の発行等災害関連の行政業務、職員離職に伴う通常業務の増加に重ねて、避難所や仮設住宅等へ通訳者兼支援者として出向く毎日で、気力・体力をすり減らしていた。SW 協会の支援は徐々に支援者支援（支援者へのメンタルケア支援）に比重が赴いていった。

4.3 当事者支援体制の堅固さによる成功と課題

石川県は数十年前から行政職員としての手話通訳者の配置（設置通訳者）が当事者団体の後押しのもと推進されてきた地域である。平時からの行政や地方のろうあ協会との協力体制の堅固さが初動時の迅速な支援を可能とした。その反面、地域に密着しているがために、担当地域の聴覚障害者の生活全般を一人の通訳者が抱え込まざるを得ない属人的な支援体制にもなり、支援者の孤立や過重負担という課題も浮き彫りとなった。

5. 考察

5.1 二次避難所を基点とした介入モデルの確立

聴覚障害者支援においては、初動期の個別対応を一刻も早く脱し、二次避難所における集団支援を基軸とする聴覚障害者介入モデルの確立を提案したい。また聴覚障害 SW には早期介入できるように平時からの研鑽の必要性が示唆された。一方で、フェーズ0～2の間は手話通訳者・ろうあ者相談員自身が直接的支援も行わざるを得ない状況がどうしても生じる。その間の支援者には直接的支援の限界と、支援の長期化を俯瞰したうえで、外部の専門支援者との調整・協働を求める「受援力」が求められるのではないだろうか。

5.2 「地域で支える」ことの限界

設置通訳者制度の推進は、行政職員として担当する地域の聴覚障害者の生活全般の支援を担うことができ、それは地域で暮らす聴覚障害者の安心につながる。しかしその一方で、聴覚障害特有の困難さは他の職員・支援者には理解されづらく、さらに手話という言語を操るという固有の専門性を持つために、聴覚障害者のことは設置通訳者に全権委任されてしまっているのではないか。そうして、地域で唯一、当事者と関りの深い支援者である設置通訳者たった一人が孤立し、苦悩や負担を抱えこんでしまう可能性が示唆された。

障害（児）者福祉（精神障害含む）④

日本社会福祉学会 第73回秋季大会

聴覚障害者の災害対応の制度的課題

—地域福祉モデルの限界と遠隔手話通訳による支援体制の再構築—

○群馬大学 氏名 金澤 貴之（群馬大学・009942）

二神 麗子（日本社会事業大学・008847）

キーワード：災害時支援、遠隔手話通訳の制度化、地域生活支援事業の限界

1. 研究目的

本研究は、災害発生時における聴覚障害者支援の制度的課題を明らかにすることを目的とする。特に「地域生活支援事業」による手話通訳者派遣制度が、大規模災害発生時には機能不全を起こす構造的要因を可視化し、その代替可能性としての遠隔手話通訳（Video Remote Interpreting：VRI）の制度化に向けた提言を行う。

2. 研究の視点および方法

本研究の問題意識は、地域支援を基本とする現行の福祉制度設計が、大規模災害時にはむしろあだとなり、機能不全を誘発する要因にすらなるという、逆説的なリスクにある。特に聴覚障害の場合、障害当事者が自治体の委託を受けて地域生活支援事業（意思疎通支援）の担い手となることが生み出す排他性がある一方で、災害時に生じる致命的な困難である、発生、救助、一次避難における意思疎通の問題が、ICTの進歩により、地域に依存せずにVRIによって解決し得る状況がある。にもかかわらず、能登半島地震ではVRIが十分に活用されなかった。このことは制度的課題を示している。すなわち、平時にVRIが活用されないために災害時にも活かされなかった背景要因について、単にデジタルデバイドの問題として矮小化するのではなく、聴覚障害を取り巻く制度的陥穽の問題に帰着させて検討する必要がある。そこで、平時における意思疎通支援事業制度の設計と当事者団体が内在的に抱える制度的・構造的課題を理論的に分析し、それが災害発生時に与える影響について、令和6年能登半島地震の状況も含めて考察する必要がある。

その上で、災害対策基本法の改正により創設される「被災者援護協力団体」登録制度、および「障害者情報アクセシビリティ・コミュニケーション施策推進法」第12条の防災情報の保障規定などに注目し、今後の制度改編の可能性と課題について政策的に検討することで、具体的施策の提案として、遠隔手話通訳の運用における自治体との災害協定の必要性、ならびに聴覚障害者が日常的にVRIを活用するための平時訓練の意義についても併せて考察することとした。

3. 倫理的配慮

本研究は日本社会福祉学会研究倫理規定を遵守している。報告に関連し開示すべきCOI関係にある企業等はなく、能登半島地震等の記述も分析に必要な最小限にとどめている。

4. 研究結果

令和6年能登半島地震においては、道路が分断され奥能登地域の自治体設置手話通訳者

自身が居住地域から動けず支援不可能となる事態が生じた(日本財団,2025)。金沢市以南からの手話通訳者の派遣も道路寸断と安全確保の困難から断念された。その結果、電気通信インフラの応急復旧は迅速で、ビデオ通話や VRI による遠隔地からの支援は理論上可能であったにも関わらず、聴覚障害者の発見の困難、一次避難所の手話通訳者不在、DPAT 等の医療チームによる救援、避難所運営側との意思疎通においても意思疎通の確保に深刻な困難が生じた。平時からの使用経験が乏しい者が災害時の環境下で突然利用できるものではなく、技術があっても制度と文化が整備されていなければ支援は実効性を持たなかった。

ここで問題なのは、手話通訳制度が地域生活支援事業という福祉事業の枠内に組み込まれ、その運用が都道府県から当事者団体に委託されているという構造である。その上で、全日本ろうあ連盟の関連団体である全国手話研修センターが手話通訳者の養成、テキスト作成、カリキュラム開発、統一試験の実施、講師派遣などを全国規模で担っており、自治体の当事者団体がこれらを活用することで、事実上当事者団体組織がガバナンスしている。これにより、国や都道府県のガバナンスが働きにくい構造になっている。支援を必要とする当事者団体が、制度の設計者であり排他的運用者にもなっているという利益相反的構造ができ、これが制度全体の柔軟性を奪っていることが指摘できる。その結果、当事者団体組織に属さない外部の民間事業者(たとえば VRI 提供企業)の制度参入が困難になっているというアイロニカルな構図が存在している。

5. 考 察

上記の分析を踏まえるならば、災害時における聴覚障害者の情報支援の体制構築についてまず重要なのは、「地域で支える」スキームではなく、ICT による情報支援を自治体を超えて実現する体制構築であろう。障害者情報アクセシビリティ・コミュニケーション施策推進法 12 条の防災の規定が有名無実化しないためにも内閣府主導で、防災庁設置における検討課題に含めていく必要があると考えられる。

第二に、より具体的かつ迅速に実現可能なこととしては、災害対策基本法の改正により創設される「被災者援護協力団体」の登録制度を活用し、セキュリティや研修制度が整った VRI 事業者を、災害時支援の公的パートナーとして制度に組み込むことである。これにより、制度外からの遠隔支援が公式に可能となる。

第三に、平時からの VRI の活用の普及が不可欠である。例えば神奈川県では QR コード方式でタブレットやスマートフォンにアクセスして Web ブラウザで利用する方式を採用し、県内 2 千箇所の行政機関で利用可能となっている。聴覚障害者だけでなく、自治体職員、支援者等が平時から使い慣れておくことが、災害時の即応力を高める要素となる。

第四に、意思疎通支援事業の運用ガバナンスの根本的な見直しである。第三者評価機関や公的機関の積極的介入により、制度運用の透明性と改革可能性を担保する必要がある。とりわけ、VRI のような新技術を制度内に柔軟に取り込むには、既存の利害関係者だけでなく、多様な専門職・市民社会の参加が不可欠であろう。

聴覚障害者の災害対応の制度的課題

— 地域福祉モデルの限界と遠隔手話通訳による支援体制の再構築 —

...

○金澤 貴之（群馬大学）
二神 麗子（日本社会事業大学）

利益相反（COI）：本研究に関連し、開示すべき利益相反はありません

背景と問題の所在

大規模災害時、聴覚障害者は情報入手が困難となり、支援アクセスに重大な課題を抱える

- 地域生活支援事業による通訳者派遣制度は災害時に機能不全に
- ICTの進歩により遠隔手話通訳（VRI）が技術的に可能
- 能登半島地震でもVRIが活用されず、支援の課題が顕在化
- 制度と実践の乖離が被災聴覚障害者の孤立を招いている

研究の目的

災害発生時における聴覚障害者支援の制度的課題を明らかにする

- 地域生活支援事業による手話通訳者派遣制度が災害時に機能不全を起こす構造的要因の可視化
- 代替可能性としての遠隔手話通訳（VRI）の制度化に向けた提言
- 現行制度の利益相反構造の分析と改善策の提示
- 聴覚障害者の災害時情報保障の新たな枠組みの検討

遠隔手話通訳（Video Remote Interpreting=VRI）とは

ICTを活用して遠隔地から手話通訳を提供するシステム

- タブレットやスマートフォンなどの端末を使用
- インターネット通信環境があれば即時対応可能
- QRコード方式で設置台数によらず利用可能（神奈川県で2千ヶ所）
- 災害時には被災地外からの支援が実現可能



VRIのいま

タブレット設置ではなくQRコードで「設置」数は無限大

スマホやタブレットのWebブラウザで利用
セキュア&ユーザフレンドリー

VRI導入事例

導入実績 (2025年5月時点)

- 行政機関: 厚生労働省、日本年金機構、警視庁、消防庁、東京都、神奈川県、宮城県、兵庫県、滋賀県、長野県、静岡県、高知県、高知県、福岡県、沖縄県、東京文京区、港区、新宿区、荒川区、杉並区、練馬区、日野市、狛江市、府中市、小平市、八王子市、神奈川県横浜市、埼玉県熊谷市、青森県青森市、栃木県宇都宮市、新潟県新潟市、山梨県山梨市、静岡県静岡市、大分県大分市、鹿児島県鹿児島市、鳥取県鳥取市、長崎県長崎市、西海市
- 銀行: 三井UFJ銀行、みずほ銀行、SBI新生銀行、りそなグループ
- 航空会社: 全日本空輸、スカイマーク（休止）、日本航空
- メーカー: トヨタ自動車、ダイハツ工業
- 共済: こくみん共済 coop（全店舗で窓口通訳も対応）
- クレジットカード: ジェシービー、三井住友カード、三井UFJニコス、楽天カード、PayPayカード、ジャックス、フレディセゾン、トヨタファイナンス
- 損害保険: 損保ジャパン、三井住友海上、SBI損保、ソニー損保、東京海上日動夜間110番、あいおいニッセイ同和損保、セゾン自動車火災保険、三井ダイレクト損保、外資損害保険1社
- 生命保険: SOMPO、まわり生命、グローバル生命、KDDI生命、ソニー生命、朝日生命、なないろ生命、東京海上日動あんしん生命、三井住友海上プライマリー生命、オリックス生命、かんぽ生命、外資生命保険3社

株式会社プラスヴォイス提供資料

提言3：平時からのVRI活用普及

災害時の即応力を高めるに、平時から遠隔手話通訳に慣れておくことが不可欠

- ・ 聴覚障害者だけでなく、自治体職員や支援者も日常的に使用経験を積む
- ・ QRコードによる簡易アクセス方式の普及
- ・ (地域生活支援事業の派遣対象外となる) 日常生活の様々な場面でVRIが利用できる環境整備

実践例

- ・ 神奈川県：県内2千箇所QRコードを「設置」
- ・ 新潟県加茂市：災害時の協定を締結&平時にも運用
- ・ 静岡県静岡市：行政機関の利用だけでなく個人利用への推進

提言4：制度運用ガバナンスの見直し

意思疎通支援事業の運用ガバナンスを根本的に見直し、包括的かつ柔軟な支援体制を構築

- ・ 第三者評価機関や公的機関の積極的介入による制度運用の透明性と改革可能性の担保（「2025年3月課長会議資料」）
- ・ VRIのような新技術を制度内に柔軟に取り込む仕組みの構築
- ・ 既存の運用関係機関だけでなく、一定の要件を満たすことで新規参入可能に

現行のガバナンス構造

- ・ 当事者団体による排他的運用
- ・ 制度の硬直化・柔軟性の欠如
- ・ 新技術・外部事業者の参入困難

改革後のガバナンス構想

- ・ 多様なステークホルダーの参画
- ・ 透明性と評価メカニズムの確立
- ・ 技術革新を取り入れる柔軟な制度設計

まとめ

災害時の聴覚障害者支援見られた地域福祉モデルの限界
→ 遠隔手話通訳（VRI）が活用可能な支援体制の再構築

提言のまとめ

1. 防災庁設置・内閣府主導の情報支援体制構築
2. 被災者援護協力団体制度にVRI事業者を組み込む
3. 被災者援護協力団体制度を自治体が活用し協定締結
4. 平時からのVRI活用普及による災害時即応力の向上
5. 制度運用ガバナンスの見直しと多様な参画

日本手話到達基準「JSL スタンド」におけるコミュニケーション言語活動の策定

中野聡子（群馬大学）

浅田裕子（昭和女子大学）

藤田 元（上智大学）

本研究は、中野・浅田（2023）、中野・浅田・藤田（2024）が開発を進めてきた日本手話到達基準「JSL スタンド」を、コミュニケーション言語活動（以下、活動と省略する）に拡大するものである。

日本手話（Japanese Sign Language: JSL）は、自然言語の1つであり、日本語とは異なる言語体系を有している。しかし、L2日本手話・手話通訳教育においては、学術的包括性、明確性、一貫性を兼ね備えたスタンダードが確立されていない。そこで著者らはL2日本手話教育の質の向上を目的として、CEFRに準拠した到達指標であるJSLスタンダードの開発に取り組んでいる。

本発表は、JSLスタンダードで能力記述文を必要とする活動とは何であるかを提案し、同提案にかかる背景や経緯を明らかにするものである。本研究では、手話教育における活動にはどのようなものが含まれるべきであるかという観点から、CEFR-CV（Council of Europe 2020）で提示されている活動の内容を整理することを試みた。CEFR-CVでは、活動が、受容・産出・やりとり・仲介という4つの観点で下位分類されている。さらに、4つの観点のそれぞれについて、具体的な活動や方略が設定され、それぞれに能力記述文が設定されている。

JSLスタンダードも、上記の4つの分類を導入することとした。一方で、CEFR-CVの個別の活動を、JSLにそのまま適用できないことも明らかとなった。この点に関する先進的な事例として、チェコ共和国におけるFramework of Reference for Sign Languages（FRSL）及びReference level descriptors for Czech Sign Language（RLDCSL）がある。これらは、CEFR-CVとは異なるが、学習者を含む手話使用者にとっては有用な具体的活動を設定している。

JSLスタンダードは、CEFR-CVを尊重しつつ、能力記述文が設定される個別具体的な活動については、FRSL・RLDCSLも取り入れて、どの活動について能力記述文を設定すべきかを決定した。具体的には、FRSL・RLDCSLにおける活動を基本として、そこに設定されている活動をCEFR-CVと対応付けることとした。その結果、受容的活動については6つ、産出的活動については5つ、やりとりにかかる活動については6つの具体的な活動が設定された。

Keywords

JSL、CEFR、コミュニケーション言語活動

日本手話到達基準「JSLスタンダード」における コミュニケーション言語活動の策定

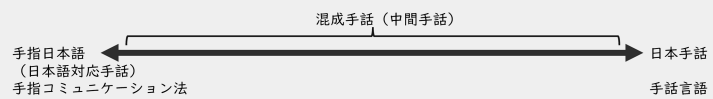
中野 聡子 (群馬大学)
浅田 裕子 (昭和女子大学)
藤田 元 (上智大学)

Supported by  日本 THE NIPPON FOUNDATION

2025.9.13

日本で使用されている3つの「手話」 (松岡, 2015)

手話のタイプ	特徴	主な使用者
日本手話	日本語とは異なる独自の文法体系を有する → 手指表現と非手指 (NM) 表現を用いた同時・空間的な文法要素	先天性ろう者で早期から日本手話環境で育ったネイティブサイナー、アーリーサイナー
混成手話 (中間手話)	助詞がないなど、日本手話と共通する性質が多少みられるが、NM表現を用いた文法表現、CL (Classifier)、RS (Referential Shift) などの多くは欠けている	<ul style="list-style-type: none"> ■ 先天性ろう者のレイトサイナー ■ 日本語をSLとする難聴者・中途失聴者・聴者 ▶ 手指日本語により近い混成手話の使用者が圧倒的に多い
手指日本語 (日本語対応手話)	日本語の文法通りに手指表現を並べたもの	



2

日本手話と手指日本語の違いの例

「誰が私に届けたのですか」



【日本手話】

- ▶ 疑問詞は文末, wh 疑問を表すNMがつく
- ▶ 動詞の一致がみられる



【手指日本語】

- ▶ 疑問詞は文中にとどまり、日本語の「か」に相当する/聞く/という手指表現がつく
- ▶ 動詞の一致に欠ける

3

日本手話の同時・空間的な文法要素



4

本研究で対象とする手話

手話のタイプ	特徴	主な使用者
日本手話	日本語とは異なる独自の文法体系を有する → 手指表現と非手指(NM)表現を用いた同時・空間的な文法要素	先天性ろう者で早期から日本手話環境で育った ネイティブサイナー、アーリーサイナー
混成手話 (中間手話)	一致動詞など、日本語と共通する性質が多少みられが、NM表現を用いた文法表現、CL(Classifier)、RS(Referential Shift)などの多くは欠けている	■ 先天性ろう者のレイトサイナー ■ 日本語をL1とする難聴者・中途失聴者・聴者 ➢ 手指日本語により近い混成手話の使用者が圧倒的に多い
手指日本語 (日本語対応手話)	日本語の文法通りに手指表現を並べたもの	

混成手話(中間手話)

手指日本語 (日本語対応手話) → 日本手話

手話言語

➡ 本研究では日本手話に関する参照枠を作成する

なぜCEFR-JSLが必要なのか

- <ろう児・者の社会サービスに関わる専門職・現場の問題>
- 日本手話学習の効率の悪さ
 - 手話通訳技能認定試験(手話通訳士試験)の合格率は10%前後、資格習得までに平均10年を要する。(※手話通訳士は厚生労働大臣認定資格) (社会福祉法人全国手話研修センター, 2022)
 - 専門職における低い日本手話スキル
 - 北海道立札幌聾学校の小中学生が日本手話による授業を受けられず学習権の侵害だとして賠償を求めた裁判
 - 公共インフラである電話リレーサービス(2021~)での手話通訳オペレーターの問題(中野他, 2023)

- <日本手話教育の現場の問題> (中野, 2024b・2025)
- L2手話習得の難しさである、視覚空間・同時的な文法要素を意味のある言語活動の中で指導する視点の欠如
 - 指導者の能力や資質が不足している(例: 日本手話と手指日本語の区別・使い分けの困難さ、日本手話の言語知識不足、各種指導法の知識・スキル不足、言語教育理論や学習理論に関する知識不足)

本研究における検討

- 中野・浅田・藤田(2024c):
- コミュニケーション言語能力のスケールを設定
 - CEFR-CVが設定する「コミュニケーション言語能力」と「手話能力」は不可分であり、統一的な「能力」として、下位能力と能力記述文を設定することが妥当であることを指摘

- 本研究における検討: JSLスタンダードにおける「コミュニケーション活動」
- CEFR-CVIに準拠して、「受容」「産出」「相互行為」「仲介」の4つに区分
 - CEFR-CVやPRO-Signをそのまま使用することには懸念
 - CEFR-CVをチェコ手話に展開した参照枠である、The Framework of Reference for Sign Languages (FRSL) 及び Reference Level Descriptors of Czech Sign Language (RLDCSL)を参照

FRSL・RLDCSLの画期性

項目	問題点	FRSL・RLDCSLでの改善
	CEFR-CV/PRO-Sign	
音声・文字モダリティ依存の活動内容	<ul style="list-style-type: none"> • CEFR-CVIは「聞く」「読む」「書く」といった音声・文字モダリティを前提にしており、手話言語学習者の実態にそぐわない。 • PRO-SignではCEFRの「読む」「書く」に関する活動内容を単純に除外してしまっている。 	「読む/書く」は削除し、映像媒体での受容や手話産出として再配置。さらに直接接​​触/間​​接​​接​​触、ライブ/録画、芸術的テキスト/情​​報​​的​​テキストといった視覚言語特有の状況に細分化。
発達の順序の不明瞭さ	CEFR-CVの一部の能力記述文は、A1~C2の記述が断片的で、同じ能力が段階的にどう発達するか捉えにくい。	同じ能力がA1からC2へ段階的に複雑化していくようにスケールや能力記述文を再構成。学習者の発達を追跡しやすい「縦の連続性」を強化。

FRSL・RLDCSLの画期性（続き）

問題点		FRSL・RLDCSLでの改善
項目	CEFR-CV/PRO-Sign	
手話言語学習に不要な場面	CEFR-CVには「電話」「音声放送」「読み書き」など、手話使用者には非現実的な状況が含まれる。	「ビデオ通話」「録画映像」「舞台・演劇」など、ろう者の生活世界に根ざした場面を追加。
用語と概念	CEFRで使われるメタ言語は音声言語中心で、手話言語教育者や学習者に直感的にわかりにくい。	「直接接触」「間接接触」「視覚媒体」「手話表現 (signing)」など、手話言語学で一般的に使われる用語に統一化。
「仲介」の扱い	<ul style="list-style-type: none"> CEFR-CVの「仲介」のスケールは音声・文字が前提で、手話言語の仲介（通訳・要約・説明）に適用しづらい。 PRO-Signは「仲介」そのものが未設定となっている。 	手話言語教育に即した新しい「仲介」の総合的な能力を設定（ただし下位能力は未設定）。

9

JSLスタンダードにおける「コミュニケーション言語活動」の設定

FRSL・RLDCSLの長所：

- 「聞く」「読む／書く」といった音声・文字モダリティ依存の活動を単純に除外するのではなく、手話言語による活動として再配置している。
- CEFR-CVにおける発達の順序の不明瞭さを解消するために、同じ能力がA1からC2へ段階的に複雑化していくようにスケールや能力記述文を再構成・変更している。
- ろう者の生活世界に根ざした具体的な場面に基いてスケールを設定している。
- 手話言語学で用いられる一般的な用語に統一している。

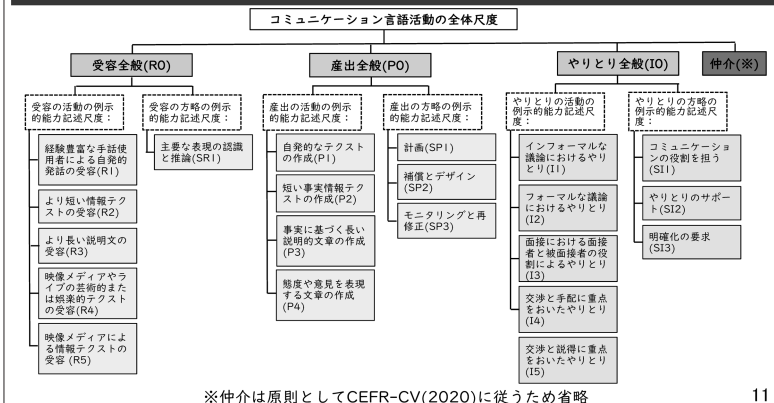


JSLスタンダードにおける「コミュニケーション活動」の設定方針

- 「受容」「産出」「やりとり」はFRSLの枠組みを採用する。
- 能力記述文も基本的にFRSLの方針に基づいて作成する。その際、RLDCSLと同様に、日本手話・ろう文化、日本の社会環境を考慮する（例：敬意表現）。
- 「仲介」は、CEFR-CVの「仲介」の枠組みを採用するが、音声・文字モダリティに依存した活動については削除/変更を検討する。

10

JSLスタンダード「コミュニケーション言語活動」のスキーム図



11

JSLスタンダードにおける「受容」

- 活動(6)
- R0：受容全般 [General scale of reception]
 - R1：経験豊富な手話使用者による自発的発話の受容 [Reception of spontaneous interaction of experienced sign language users (conversation, etc.)]
 - R2：より短い情報テキストの受容（アナウンス・メッセージなど） [Reception of short text giving factual information (announcements, news, etc.)]
 - R3：より長い説明文の受容（講演、スピーチなど） [Reception of longer, factual, explanatory text (lectures, speeches, etc.)]
 - R4：映像メディアやライブ（シリーズ、劇場公演など）の芸術的または娯楽的テキストの受容 [Reception of text relating to the arts or entertainment, live or through visual media (series, plays, etc.)]
 - R5：映像メディアによる情報テキストの受容（天気予報、ドキュメンタリーシリーズなど） [Reception of text providing information through visual media (weather forecasts, documentaries, etc.)]

方略(1)

- SRI：主要な表現の認識と推論 [Recognition of key expressions and deduction of meaning]

12

JSLスタンダードにおける「受容」の特徴

CEFR-CVとの比較

共通点

- 総合スケール+下位スケールで構成
- 会話・情報・講義・芸術的テキストの受容といった主要なカテゴリ
- 芸術・娯楽を独立カテゴリとして構成
- 方略も同じ構成



相違点

- 読解に関する6つのスケールは、R1～R5に再配置
- CEFR-CVでは一括で扱っている映像理解をR4（芸術・娯楽）とR5（ニュース・ドキュメンタリー）に細分化
- CEFR-CVの“understand short texts” “follow extended narratives”といった抽象的な説明を「行政窓口での告知」「天気予報」「演劇」など手話言語使用者が直面する実際の場面で明示

13

JSLスタンダードにおける「産出」

活動
(5)

- P0：産出全般 [General scale of production]
- P1：自発的なテキストの作成（ナレーション、説明など） [Production of spontaneous text (recounting events, description, etc.)]
- P2：短い事実情報テキストの作成（発表、報告など） [Production of shorter, factual, informative text (announcements, news, etc.)]
- P3：事実に基づく長い説明的文章の作成（講義など） [Production of longer factual, explanatory text (lectures, etc.)]
- P4：態度や意見を表現する文章の作成（論述など） [Production of text expressing attitude and opinion (argument, etc.)]

方略
(3)

- SP1：計画[Planning]
- SP2：補償とデザイン[Compensation and execution]
- SP3：モニタリングと再修正 [Monitoring and repair]

14

JSLスタンダードにおける「産出」の特徴

CEFR-CVとの比較

共通点

- 総合スケール+下位スケールで構成
- 叙述・情報提供・論証・（公共向けの）告知・発表といった主要な活動のカテゴリ。これらはすべてモノログであること。
- 方略も同じ構成



相違点

- 書きことばによる産出のスケールは設けず、P1～P4に再配置
- 学習場面に直結する具体的な対象や場面で再編成
- 手話特有の補填・修正手段（指文字・ジェスチャー・非手指）にふみ込み、方略を精緻化
- ⇒CEFR-CVの意図（モダリティ包括）を受け継ぎつつ、手話言語教育・評価に使いやすく具体化

15

JSLスタンダードにおける「やりとり」

活動
(6)

- I0：やりとり全般 [General scale of interaction]
- I1：インフォーマルな議論（会話など）におけるやりとり [Interaction in informal discussions (conversation, etc.)]
- I2：フォーマルな議論（会議など）におけるやりとり [Interaction in formal discussions (meetings, etc.)]
- I3：面接における面接者と被面接者の役割によるやりとり（就職面接など） [Interaction with the roles of interviewer or interviewee (job interviews, etc.)]
- I4：交渉と手配（当局から情報を得るなど）に重点を置いたやりとり [Interaction focused on transactions and making arrangements (obtaining information at an administrative office, etc.)]
- I5：交渉と説得に重点を置いたやりとり（サービスの注文、苦情処理など） [Interaction focused on negotiations and persuasion (ordering services, dealing with complaints, etc.)]

方略
(3)

- SI1：コミュニケーションの役割を担う [Taking a role in communication]
- SI2：やりとりのサポート [Interaction support]
- SI3：明確化の要求 [Clarification request]

16

JSLスタンダードにおける「やりとり」の特徴

CEFR-CVとの比較

共通点	<ul style="list-style-type: none"> 総合スケール+下位スケールで構成 「非公式・公式の議論」「インタビュー」「取引や交渉」といった主要な活動のカテゴリ 方略もほぼ同じ内容・機能で提示
相違点	<ul style="list-style-type: none"> 書きことば／電話といった音声・文字モダリティ依存のスケールは削除または吸収して再配置 サービス利用や交渉、面接は具体的な場面に分化（行政窓口、就職面接、苦情対応など） ⇒ ろう者の生活実態に即した現実的な相互作用場面を強調

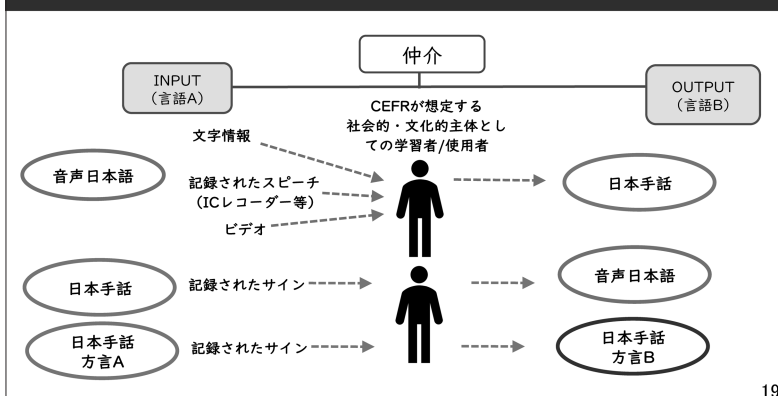
17

JSLスタンダードにおける「仲介」設定の背景

- FRSL・RLSDLでは、手話言語教育に即した新しい「仲介」の総合スケールを設定しているものの、下位スケールは未設定となっている。
- 高い熟達度をめざす日本手話の学習者のほとんどは、手話通訳者やろう学校教員といった専門職を目指しており、コミュニケーション言語活動における「仲介」は外せない。
- CEFR-CVの「仲介」の活動と方略の構成は、基本的に手話言語にそのままあてはめることができる。
- 「テキストの仲介」についてのみ一部のスケールは削除が必要。
- 能力記述文については、モダリティや用語・概念の違いを考慮し、「受容」「産出」「やりとり」で用いた用語と統一化させる必要。

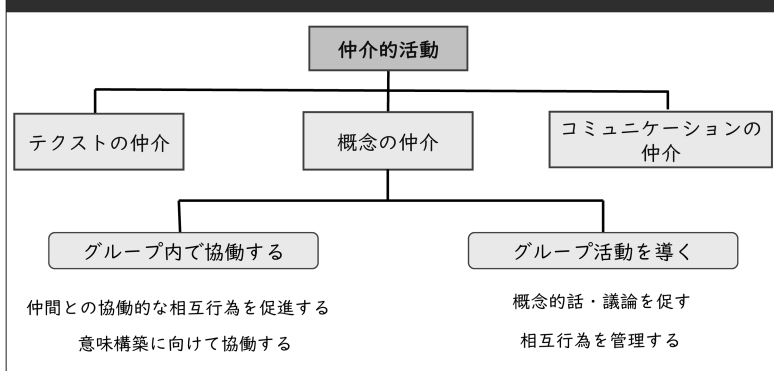
18

JSLスタンダードにおいて「仲介」の対象となる言語



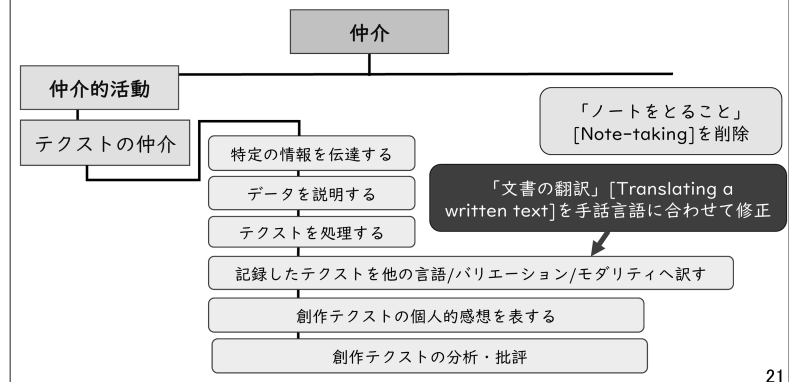
19

JSLスタンダードにおける「仲介」



20

JSLスタンダードにおける「仲介」



21

まとめ

JSL以外の音声・手話言語におけるCEFR活用法への含意

- 「具体的な場面に基づくスケール」「発達順序の明瞭な能力記述文」に基づいて参照枠を設定することで、現場の教師や学習者にとって使いやすく、またわかりやすい参照枠にすることができるのではないか。
- 読字障害や書字障害を持つ学習者の評価において、「読む／書く」に関する活動を除外するのではなく、「口頭」の理解・産出活動の中に再配置する考え方を応用できるのではないか。

現在の進行状況と今後の予定

- 現在は「コミュニケーション言語能力」「コミュニケーション言語活動・方略」の各レベルの能力記述文を作成中。終了次第、妥当性の検証に入る。

22

引用・参考文献

- 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>
- Lachmanová, D., et al. (2023). Common European Framework of Reference for Languages and Czech Sign Language Project APIV A 2019-2022. Conference Proceedings of the ALTE 8th International Conference, 209-214. ALTE 8th International Conference, Madrid.
- Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR) <https://cefr-czjnpi.cz/>
- 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.
- 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(2024a). 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.
- 中野聡子(2024b). 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. 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, 11-23.
- 中野聡子・浅田裕子・藤田元(2024c). CEFR-JSL(日本手話)の開発試案—「手話言語コミュニケーション能力」を中心に—. 日本語テスト学会(JLTA)第27回全国研究大会. 上智大学, 2024年10月5日.
- 中野聡子(2025). 認知的アプローチによるL2日本手話教育の試み—日本手話文法の動画テキスト開発と授業における活用—. 群馬大学教育実践研究, 42.
- 櫻井直子・奥村三葉子(2024). CEFR-CVとことばの教育. くろしお出版.
- 社会福祉法人全国手話研修センター(2022). 厚生労働省令和3年度障害者総合福祉推進事業 手話専任員及び手話通訳者養成事業の現状把握と課題整理事業. 社会福祉法人全国手話研修センター.

23

聴覚障害者の災害時支援における制度的課題

—— 「手話施策推進法」施行後の展望と課題 ——

金澤 貴之¹⁾・二神 麗子²⁾

1) 群馬大学共同教育学部特別支援教育講座

2) 日本社会事業大学社会福祉学部福祉援助学科

(2025年10月22日受理)

Institutional Challenges in Disaster Support for Deaf Individuals: Prospects and Issues After the Enforcement of the Act on Promotion of Measures concerning Sign Language

Takayuki KANAZAWA¹⁾ and Reiko FUTAGAMI²⁾

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

2) Department of Clinical Social Work, Faculty of Social Welfare, Japan College of Social Work

(Accepted on October 22nd, 2025)

キーワード：聴覚障害者，災害時支援，遠隔手話通訳，制度的課題

Key Words: Deaf Individuals, Disaster Support, Video Remote Interpreting (VRI), Institutional Challenges

1. はじめに

日本列島は、地球上のどの地域にも類を見ないほど頻繁に地震や台風、豪雨といった自然災害に見舞われる世界有数の地震多発国である。阪神・淡路大震災、東日本大震災、そして記憶に新しい2024年1月1日に発生した能登半島地震など、国全体を揺るがす大規模な震災が複数回発生しており、その間にも熊本地震や中越地震といった中規模ながら甚大な被害をもたらす災害が相次いでいる。このような国情において、災害発生時に全ての国民の生命と安全、そして尊厳を保障することは、国家および地方公共団体にとって最優先の責務である。

特に障害者問題に着目すると、東日本大震災では、被災地全体の死亡率が約1.03%であったのに対し、障害者の死亡率は約2.06%と相対的に高く（NHK「福祉ネットワーク」取材班，2011）、特に聴覚障害

者の場合は意思疎通支援と情報保障が聴者と比較して極めて深刻な課題となる。日常の情報伝達が主に音声に依存する社会構造の中で、災害発生時の緊急地震速報、津波警報、避難指示、そして救援物資の配布や医療に関する情報など、生命に関わる重要な情報へのアクセスが著しく制限されるため、より危険に晒される可能性が高い。東日本大震災における発災直後、一般的な情報源へのアクセスが制限され、情報障害の状態に陥ったことや多岐にわたり情報アクセスが遮断されたことが指摘されている（松崎，2013；松崎・芳賀，2016）。

その後の熊本地震においても、聴覚障害者が情報不足や避難所でのコミュニケーション困難に直面し、手話通訳や情報提供体制の不足の課題が指摘されている（中島，2022）。そして東日本大震災から10年が経過した現在もなお、聴覚障害者の災害時の意思疎通支援の課題は解決されていない。片岡ら（2024）

によれば、聴覚障害当事者の7割超が災害・緊急時の一次入力（サイレン・速報等）や避難所での情報授受に不安・困難を抱える一方、情報支援機器の活用は約35%にとどまっている。加えて自治体ごとの整備の格差も課題であり、自治体ガイドラインの地域差（ガイドライン整備済は13都道府県）、地域間の制度実装ギャップが指摘されている（上白川ら、2025）。

こうした背景の中、2025年6月25日に「手話に関する施策の推進に関する法律」（以下、手話施策推進法）が公布・施行されたことで、日本の手話を取り巻く法的・社会的な環境は大きな転換点を迎えている。同法では、手話を日本語と並ぶ意思疎通の手段である言語として明確に位置づけ、その普及と環境整備を総合的に推進することを目的としている。特筆すべきは、本法案が従来の障害者福祉政策という枠組みを超え、教育分野に重点を置きつつ、福祉、文化、労働といった広範な分野にまたがる施策として位置づけられた点である。

本稿は、この法整備を重要な契機としつつも、現行の聴覚障害者支援制度が大規模災害時に機能不全に陥る構造的要因を可視化し、自治体の枠を超えた支援体制の構築を提案することを目的とする。具体的には、聴覚障害当事者団体が自治体事業の主要な担い手となることで生じ得る排他的な地域共同体的性質が、新たな支援形態の導入を阻害し、災害時支援の制度設計を遅らせるという構造的課題を浮き彫りにする。また、能登半島地震で遠隔手話通訳（VRI: Video Remote Interpreting）が活用されなかった事例を踏まえ、災害対策基本法改正による「被災者援護協力団体」登録制度を活用したVRIの制度化とその課題についても検討する。

2. 手話施策推進法と災害対応の視点

手話施策推進法第10条2では、「国及び地方公共団体は、手話を使用する者が災害その他非常の事態が発生し、又は発生するおそれがある場合においてその安全を確保するため必要な情報を迅速かつ確実に取得することができるよう、手話による情報の提

供その他の必要な施策を講ずるものとする」と規定されている。これにより、災害時支援に関しては、手話通訳を含む多角的な情報保障の必要性がより一層法的に裏付けられることとなる。

しかし法律ができれば聴覚障害者の災害時支援の課題が解決するかといえば、必ずしも楽観視できるものではない。注目すべきは、「障害者による情報の取得及び利用並びに意思疎通に係る施策の推進に関する法律」（以下、障害者情報アクセシビリティ・コミュニケーション施策推進法）の施行（2022年5月）から1年半経過した2024年1月に能登半島地震が起きているということである。この法律は、12条に防災・防犯及び緊急の通報に関する規定を設けており、国および地方公共団体が障害者の種類と程度に応じて、迅速かつ確実に情報を取得できる体制整備や設備設置、緊急の通報を円滑に行える多様な手段の整備を講ずる責務を明記している。しかしながら、この法の下においても、能登半島地震で聴覚障害者の情報アクセシビリティ対応が十分とは言えず、課題が顕在化した。

具体的には道路の分断により奥能登地域の自治体設置手話通訳者自身が居住地域から動けず支援不可能となり、金沢市以南からの手話通訳者の派遣も道路寸断と安全確保の困難から断念された。もともと奥能登地域には自治体設置手話通訳者が4名いたが、自宅倒壊や集落孤立で身動きができないなどの理由で支援活動が行えない状況となった（日本財団、2025）。その結果、電気通信インフラの応急復旧は迅速で、ビデオ通話やVRIによる遠隔地からの支援は理論上可能であったにもかかわらず、聴覚障害者の発見の困難、一次避難所での手話通訳者不在、そして避難所運営側との意思疎通においても深刻な困難が生じた。

注目すべきは、技術的にはVRIが活用可能な状態であったにもかかわらず災害時に十分に活用されなかった背景である。確かに東日本大震災においては通信インフラの遮断が聴覚障害者に少なからぬ影響をもたらした（松崎、2013）。しかし能登半島地震においては、通信インフラの復旧のための対応が10年以上前とは大きく異なった。内閣府に設けら

れた「令和6年能登半島地震を踏まえた災害対応検討ワーキンググループ」における報告（総務省総合通信基盤局，2024）によれば，震災直後には能登半島全体に渡って広範な通信障害が発生したが，1）通信インフラの応急的な復旧は，①移動型基地局や衛星バックホール回線，移動型電源を活用，②ドコモ・KDDIによる船舶型基地局運用，ソフトバンクのドローン基地局運用，楽天モバイルの車載型基地局投入，③官民連携で最大約330台の電源車・発電機を準備により，数時間から2～3日という驚異的な速さで実現している。2）放送分野の応急復旧についても，①自衛隊ヘリによる燃料輸送で放送継続，②NHKが避難所でテレビ受信確認やアンテナ設置，さらに3）避難所通信確保についても，①衛星インターネットサービス（Starlink）約660セットを提供，②衛星携帯電話端末約1,350台を無償貸与，③無料Wi-Fi，充電サービス，特設公衆電話の設置，移動型基地局の迅速投入など多様な方法で，平時と同様ではないにせよ，スマートフォンによるテレビ電話やVRIは使用可能な状態となっていた。今後の災害時の聴覚障害者の情報アクセシビリティ支援を考える上で，奥能登地域という過疎地でのこうした通信インフラの復旧を理解しておくことは極めて重要である。

したがってこの問題は単に技術の問題ではなく，「平時におけるVRIの活用経験が乏しかったために，極限状況下で突然には使いこなせなかった」という制度的・文化的未整備の問題と指摘できる。この点は，「デジタルデバインド」として矮小化されるべきではなく，むしろ聴覚障害支援制度に内在する構造的課題として認識されるべきである。

ではなぜ障害者情報アクセシビリティ・コミュニケーション施策推進法に聴覚障害者の災害時の支援について明記されたにもかかわらず，実際の災害において機能不全が生じたのだろうか。ここに，現行の手話通訳者派遣制度が「地域生活支援事業」という福祉事業の枠内に組み込まれ，各自治体の裁量に任されている状況ゆえに，大規模災害発生時にその地域に特化した支援体制が，機能不全を誘発する要因にすらなりうるという構造的課題を指摘すること

ができる。すなわち技術を活用するための制度や文化が整備されていなければ支援は実効性を持たないという，災害時における情報アクセシビリティの課題である。

したがって，手話施策推進法が手話の言語としての地位を向上させる一方で，災害時における聴覚障害者支援の実効性を高めるためには，既存の災害対策基本法や障害者情報アクセシビリティ・コミュニケーション施策推進法との接続性を強化し，災害時における手話通訳を含む意思疎通支援に関する具体的な運用指針等の整備が求められる。特に，「平時の備え」が現実的に難しい災害時において，平時の支援制度が破綻することを前提としたICTによる遠隔支援を可能とする協定の締結を推進する制度設計が喫緊の課題となる。

現在，政府において構想段階にある「防災庁」の設置においても，「女性，高齢者，子ども，障害者，外国人など，ジェンダーや多様性の視点から，被災者支援のための情報レジストリといったデジタル技術を徹底的に活用しつつ，被災地のニーズに応じ，災害ケースマネジメント等を通じた健康維持や心のケア，生活再建に向けた支援を推進」「女性，高齢者，子ども，障害者，外国人など，ジェンダーや多様性の視点から，被災者支援の全体像を体系的に捉え，避難所という『場所』だけではなく，『人』に着目し，被災地のニーズを踏まえた『モレ・ムラ』のない被災地・被災者支援の実現が必要」（防災庁設置準備アドバイザー会議，2025）とあり，多様性の視点として障害者問題も内包して議論が進められている。こうした議論の中に，障害者情報アクセシビリティ・コミュニケーション施策推進法12条及び手話に関する施策の推進に関する法律10条2の実効化を含めた検討がなされていくことが望まれるところである。

3. 手話通訳派遣の現行制度に内在する課題

聴覚障害者の災害時支援に関する現行制度には，制度設計そのものに由来する構造的課題，制度の運

用過程で顕在化するガバナンス上の課題、そして法制度の実効性に関する課題が存在する。これらは互いに重なり合いながら、災害時に聴覚障害者が必要な支援から取り残される要因となっている。本節では、それぞれを具体的に検討する。

3.1 地域支援体制に内在する排他的性質

現行の聴覚障害者支援、特に手話通訳者派遣制度は、厚生労働省が管轄する地域生活支援事業という福祉事業の枠組みの中で整備・運用されてきた。このモデルは、地域に生活する聴覚障害者への支援を基本としており、地域に根ざした「顔見知り」の手話通訳者が日常的なコミュニケーションを支えるという点で、平時には一定の機能を発揮し、地域のコミュニティにおける信頼関係を醸成してきた側面は肯定的に評価できる。

しかし、この地域支援を基本とする福祉制度設計そのものが、大規模災害発生時には逆説的に機能不全を誘発する要因となりうるリスクを内包している。その構造的要因の一つに、聴覚障害当事者団体が自治体からの委託を受けて地域生活支援事業（意思疎通支援）の主要な担い手となっている制度運用の現状が挙げられる。このような体制は、手話通訳サービスの提供において当事者の視点を反映させやすいという利点を持つ一方で、独自の「排他性」を生み出す懸念がある。手話通訳者の養成、テキスト作成、カリキュラム開発、統一試験の実施、講師派遣などを全国規模で担う全日本ろうあ連盟の関連団体である全国手話研修センターの存在も、この構造を強化している。結果として、自治体と当事者団体との間で「相互に依存し合い、外部からの批判や改善提案を受け入れにくい」状態が生じ得ると考えられる。

このような状況は、日本社会に古くから根付く排他的な地域共同体的性質と相まって、災害時に致命的な困難をもたらす意思疎通の問題解決をさらに複雑化させている。すなわち、地域の「顔見知り」ではない手話通訳者や、ICTを活用した遠隔手話通訳のような新しい支援形態の導入に対する抵抗を生み出すリスクである。その結果として、平時から顔見知りの地域通訳者も災害で被災したり、交通寸断で

被災地に入れなかつたりする事態が生じて、外部からの通訳者派遣や遠隔支援の導入が進まないというアイロニカルな状況が生じてしまう。この閉鎖性は、災害時支援の制度設計を遅らせるだけでなく、既存の「対面通訳を前提とした制度」が、変化する社会ニーズや予測不可能な災害時の特殊な状況に適応できない主要な要因ともなっている可能性がある。

制度運用が都道府県から当事者団体に委託され、その団体が全国研修センターの資源を統一的に活用している構造のもとで、国や都道府県のガバナンスが実質的に及びにくい状態となる結果として、支援を必要とする当事者団体自身が、制度の利用者であると同時に設計者・排他的運用者ともなるという構造ができあがる。これが、外部の民間事業者、特にVRIなどの制度外支援を提供する主体が制度に参入することを困難なものとしている。

3.2 手話通訳制度に内在する構造的課題

手話通訳に関する福祉制度は、厚生労働省が定める「地域生活支援事業（意思疎通支援）」として設計されており、養成・登録・派遣の全過程が自治体に委ねられている。その運営は多くの場合、自治体が行うのではなく、各地の聴覚障害者団体に委託をする形で進められている。しかし、この構造には制度的な脆弱性ととも、深刻な運用上の問題が内在している。

まず指摘すべきは、手話通訳者の養成が本来であれば厚労省カリキュラムの修了を基準とするべきところ、実際には「当該団体が主催した養成講座を修了しているかどうか」といった独自基準が暗黙のうちに運用されていることである。たとえば、ある都道府県で手話通訳者全国統一試験や手話通訳士試験に合格し、登録通訳者として活動実績があっても、別の都道府県に転居した際に再び養成講座の受講や独自試験を求められる例が後を絶たない。中には、制度上は十分な資格と経験を有するにもかかわらず、「地元を知らない」という理由で不合格とされる事例も確認されている。なおこの問題については、厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部企画課自立支

援振興室（2025）が「手話通訳者・要約筆記者の養成及び派遣」として「養成講習を修了した者が他自治体の登録試験を受験する際は、再度養成講習を受けることなく受験することを可能としている」「登録試験に合格した者が他自治体に登録する際は、再度養成講習や試験等を受けることなく登録することについても可能としている」事例を挙げ、「あらためて周知するので、御了知いただきたい」と指摘しており、国政と自治体とは権限として独立している中で越権とならないギリギリまで踏み込んだ記述をしている。

こうした事態は、制度が公共事業として設計されているという前提を根底から揺るがすものといえる。なぜならば、制度の実施主体はあくまで自治体であり、当事者団体は委託先に過ぎないにもかかわらず、制度運用の実権が事実上団体側にあることで、主体者である自治体に不可視化される状態を生み出すからである。他県で養成され、さらにはその自治体で登録手話通訳者として活動経験がある者であったとしても、「うちの講座を修了していない」「地元を知らない」などの理由で、ひとまずは当該自治体での「経験」を求められることになる。

このことは、制度設計における利益相反の問題を生じさせている。すなわち、手話通訳制度の実施団体が、通訳を「利用する側（＝当事者）」であると同時に、「通訳を養成・登録・派遣する側（＝支援者）」でもあるという二重の立場にある点である。これは、公的制度の担い手が自らの利用ニーズに基づいて運用基準を左右できてしまう構造であり、制度の公正性・客観性・透明性に深刻な懸念を生じさせる。問題は、当事者団体の間ではこのことが「問題性」として認識されておらず、むしろ「当事者の利益の元に行われるべき」として「正しいこと」として認識されていることである。

具体的には、「知らない通訳者に来てほしくない」という特定個人の感情が、客観的に通訳能力を備えた者の排除に繋がる制度的障壁となっている。また、当事者団体が研修センターのカリキュラムやテキストに依存しているにもかかわらず、それをあたかも「唯一の正統」として扱い、他の養成機関（大学や

国立リハビリテーションセンターなど）による修了者を制度上排除する動きも散見される。

本来であれば、通訳者の能力評価や採否に関する基準は、委託団体の裁量ではなく、自治体が主体的に設計すべき行政判断事項である。しかし実際には、行政自体が制度運営を当事者団体に丸投げし、団体内ルールが事実上の制度運用基準と化している例もある。このような構造は、災害時に「誰を現場に派遣するか」「どのような基準で受け入れるか」という判断において、恣意性や利権の温床となる危険性を孕んでいる。

なお、国政レベルの資格として、厚生労働大臣認定資格である「手話通訳士」が存在するものの、この資格とて、一定の技能を有する者の技能を認定した名称付与にすぎず、行政の制度に則った活動を行うには、各都道府県単位での登録者としての手続きが必要となる（そのためには自治体で行われる試験に合格することが必要であったりする）。

この問題を制度的に克服するためには、①通訳者の全国的相互承認制度の創設、②派遣判断における第三者的評価体制の導入、③委託団体の運用状況に関するガバナンス評価制度の整備などが不可欠である。さらに、通訳業務の倫理性確保の観点から、通訳者と当事者団体、行政との間で適切な距離感を維持する制度設計が求められる。

3.3 避難行動要支援者名簿と情報提供の法的枠組み

災害時に聴覚障害者の命を守る支援の前提として、まず「誰が配慮を必要とするか」が事前に把握され、関係機関で共有されていることが不可欠である。その制度的基盤として整備されているのが、「避難行動要支援者名簿制度」である。

この制度は、災害対策基本法第49条の10に基づき、市町村が「避難行動要支援者名簿」を作成することを義務付けており、要配慮者情報の事前把握が行政の責務として明記されている。また、同法第49条の11第2項により、あらかじめ協定を締結した関係機関には、本人の同意を得ることなく個人情報を提供できると定められている。

この法的枠組みによって、手話通訳者派遣団体・遠隔通訳会社・消防などが、名簿情報を迅速に受け取れる制度的基盤はあるが、実際には制度の運用が現場で徹底されず、情報提供がためらわれるケースが存在する。制度の「死文化」は、支援の空洞化を引き起こし、特に見えにくいニーズを持つ聴覚障害者にとって命に関わるリスクとなっている。

なお、「避難行動要支援者名簿」は、災害時にあっても自治体が自ら把握し、連絡が可能な状態でなければならない。意思疎通支援事業と同様に当事者団体等の委託先に任せられた場合、「委託先が把握している個人＝障害者手帳を取得した聴覚障害」にならないからである。聴覚障害者協会の会員にはならない聴覚障害者も少なくはないが、会員／非会員を問わず、自治体の県民、市民であるならば、「要支援者」としてカウントされるべき存在であるからである。

3.4 個別避難計画と行政の役割

避難行動要支援者名簿と並び、災害対策基本法第49条の14に基づき、市町村には個別避難計画の策定が努力義務として課されている。これにより、聴覚障害者一人ひとりに適した避難支援体制を事前に準備することが求められているが、策定の実施率や内容の実効性には大きな地域差がある。

また、災害救助法第13条により、都道府県は市町村に対して技術的・財政的援助を行う責務を負っているが、特に情報保障や手話通訳に関する支援は不十分な場合も多い。こうした制度上の枠組みと現場での乖離が、災害時に聴覚障害者への支援が届かない原因の一つとなっている。

4. 災害対策基本法改正と遠隔手話通訳による支援体制の再構築

4.1 VRIの制度的意義と技術的展開

近年のICT技術の飛躍的な進歩は、VRIやビデオリレーサービス（VRS: Video Relay Service）といった新しい意思疎通支援の形を可能にし、手話通訳の実践場面を物理的・地理的制約から解放する大きな可能性を秘めている。これらの技術は、地域に

依存することなく、災害時のような緊急状況下においても意思疎通問題を解決し得る状況を生み出している。そして実際、常駐通訳者の不足や配置の偏在や、外部参入の難しさがありつつも、持続的課題の補完としてVRIなどの手話による意思疎通支援サービスが民間企業等で進められてきた（大木、2014）。さらに2021年7月1日の公共事業化以降、電話リレーサービスは24時間365日利用可能なインフラとして機能している。

遠隔手話通訳サービスは、多くの行政機関や民間企業とのサービス提供の契約を広げるだけでなく、利用形態も変化した。タブレットを「設置」するのではなく、必要な箇所にQRコードを「設置」「配布」する方法が開発されたことで、一気に利用可能性が広がった。この方式を行政が採用した場合、県庁出先機関や警察施設などでも実装でき、「いつでもどこでも手話が使え」手話使用者の夢がかなりリアリティあるものとなった。さらに2025年6月には、新潟県加茂市と株式会社プラスヴォイスが聴覚障害者支援の災害時協定を締結した。「災害発生時や発生が予想される際に市の要請に基づき、同社は手話や文字チャットによる情報伝達支援、避難所や公共施設での通訳接続用二次元コードの提供、電話を必要とする場面での代理電話支援などを行っていく」（三條新聞、2025年8月19日）ということである。

しかし、このような技術的進歩があるにもかかわらず、令和6年能登半島地震ではVRIが十分に活用されなかったという課題が浮き彫りになった。これは、単なる技術の問題ではなく、平時におけるVRIの活用経験が乏しい者が災害時の極限状況下で突然利用できるものではないという、より根深い制度的・文化的な問題を示している。つまり、いかに高度な技術が存在しようとも、それを活用するための制度と社会全体の文化、そして平時からの訓練が整備されていなければ、支援は実効性を持たないのである。

4.2 遠隔通訳制度の未整備と制度的課題

このような状況を打開するための新たな制度的動きとして、災害対策基本法の一部改正（2025年6

月4日公布)が挙げられる。この改正では、「被災者援護協力団体」登録制度が創設され、災害時における被災者支援を強化する狙いがある。遠隔手話通訳サービスを提供する民間会社が、この制度に積極的に登録し、地方自治体と正式な災害協定を締結することは、地域依存型の支援が機能しなくなる災害時において、制度外からの支援を制度内に位置づけ、公式に活用する道を開くものとなる。このような制度設計のもとでは、セキュリティや通訳者研修体制が整備されたVRI事業者を公的支援のパートナーとみなし、制度に柔軟に組み込んでいく必要がある。

遠隔手話通訳サービスの行政機関での活用例としては、神奈川県では既に、窓口に掲示されたQRコードをスマートフォンで読み取ることで、通訳端末を持たずともブラウザ上で即時接続可能なVRIサービスが行政機関2,000カ所に導入されている。これは端末設置の物理的制限を克服する好例であり、VRI活用のハードルを下げる取り組みとして注目される。

一方で、現在の手話通訳制度は「対面通訳を前提」として設計されており、VRSやVRIのような遠隔サービスは十分に制度として組み込まれていないという課題も看過できない。さらに、近年ではQRコードを用いた即時接続型の遠隔通訳サービスも出現し、窓口に貼られたQRコードを読み取ることで利用者自身のスマートフォンを通訳端末として使用できる仕組みが開発されている。これにより、従来必要とされていたタブレット端末や固定端末の設置が不要となり、端末の設置数による物理的制限が解消されるという利点があるものの、利用者がVRSとVRIを区別できていない、オペレーターの研修要件がサービス種別によって異なるなど、制度の整合性を損なう懸念も指摘されている。

これらの問題の背景には、「遠隔通訳とは何か」という明確な定義や類型化が不足していることがある。目的、主体、制度的責任、利用機材といった変数を明確に整理しないまま遠隔通訳が拡張されてきた結果、通訳者に求められるスキル、倫理、中立性の水準が場面ごとに曖昧となり、制度的信頼性が揺らぐリスクが高まっている。したがって、災害対策

基本法の改正を契機とした遠隔支援体制の構築にあたっては、「遠隔手話通訳とは何か」という定義を再構築し、通訳者の役割や資格要件、研修体系を目的別に再編成する必要がある。

4.3 被災者援護協力団体の登録制度と災害協定の意義

被災者援護協力団体の登録に関しては、内閣府がその窓口となり、遠隔手話通訳を行う民間事業者が申請を行う形で進められている。この「団体登録」は、災害対策基本法に新たに設けられた制度に基づいており、登録それ自体が何らかの法的効力を直接発生させるわけではないものの、国からの「公式なお墨付き」を得た団体であるという位置づけを社会的に与えるものとして意義が大きい。

とりわけ重要なのは、この「お墨付き」が、各地方自治体における災害協定締結の判断を後押しする拠り所となる点である。すなわち、国が形式的に認証した民間団体として、遠隔手話通訳事業者が「協力団体」に登録されることで、各自治体が当該団体との間で災害協定を締結する際の信頼性が担保される。この災害協定の締結を通じて、自治体は災害時における遠隔手話通訳サービスの提供体制を明文化し、具体的には、(1)災害発生時に必要となる遠隔通訳費用の公費負担の明確化、(2)災害対策基本法第49条の11に基づく個人情報の第三者提供に関する正当な根拠を確保することが可能となる。

ここで確認しておくべきは、内閣府と地方自治体の間には明確な役割分担が存在し、基本的に災害協定の締結および支援実施は、地方自治体が主体的に担うものであるという点である。国は制度の枠組みや法的ガイドラインを提示する立場にあるが、個別自治体の災害対応に直接関与することは制度上想定されていない。すなわち、国と自治体は上下関係ではなく、対等な関係に基づいて役割分担がなされている。したがって、団体登録制度の運用においても、あくまで自治体が自らの判断と責任のもとに災害協定を締結し、実施に至るプロセスを設計することが求められる。

こうした一連のプロセスは、従来の福祉制度の枠

外から生まれた VRI のような新しい支援技術を、制度内部に位置づけ直す上で極めて重要な意味を持つ。団体登録という形式的認証によって、民間事業者が公的支援体制の一翼を担う正統な担い手として認知され、災害時においても「制度に準じた支援者」として円滑に機能するための制度的布石となるのである。

なお、2025 年 10 月 20 日、内閣府は災害対策基本法に基づく被災者援護協力団体として、初回申請分 6 団体の登録を公表した。その中には、遠隔手話・文字通訳サービスを提供する株式会社プラスヴォイスが含まれており、「要配慮者への意思疎通支援（遠隔手話・文字通訳）」という業務種別で全国を対象とした登録がなされている（内閣府政策統括官（防災担当）、2025）。これは、聴覚障害者に対する災害時の遠隔意思疎通支援が、国の制度として公式に位置づけられた初めての事例であり、本稿で論じてきた「制度外支援の制度化」が具体的に前進したことを示す重要な一歩である。今後は、この登録を基盤として、各地方自治体が災害協定を締結し、平時からの連携体制を構築することで、能登半島地震で顕在化したような災害時の情報保障の空白を埋めることが期待される。ただし、登録それ自体は支援の実効性を直接保証するものではなく、自治体による積極的な活用と、平時からの VRI 利用訓練の実施が不可欠である点は、改めて強調しておく必要がある。

5. 課題と提言

以上の検討事項を踏まえ、以下のような政策的・実務的提言を行う。

1) 平時からの VRI 活用訓練の制度化

災害時における VRI の有効性を確保するためには、平時からの活用経験が不可欠である。行政窓口や医療機関において、VRI を日常的に使用できる環境を整備し、利用者・支援者の双方が操作や接続に習熟していることが求められる。防災訓練の場面に VRI を組み込み、災害発生時に即応可能なスキルを涵養することが制度設計上の前提となる。

2) 全国的な通訳資格の相互承認制度の確立

現在の制度では、手話通訳者の資格や経験が自治体ごとに閉じられており、広域的な派遣が阻害されている。近隣自治体において「広域派遣」として県を跨いだ派遣も行われてはいるが、大規模災害時に迅速に人材を動員するためには、全国的に通用する資格相互承認制度の整備が不可欠である。これにより、被災地域外の通訳者が円滑に支援活動へ参入でき、地域依存型の支援の限界を補完することが可能となる。

3) 被災者援護協力団体制度を活用した遠隔通訳の制度化

災害対策基本法改正により創設された「被災者援護協力団体」制度は、遠隔手話通訳事業者を公的支援体制の中に位置づける契機となり得る。国の団体登録を受けた民間事業者が地方自治体と災害協定を締結し、災害時に公式に VRI を提供できる仕組みを整備することが求められる。この制度化は、災害時における外部からの支援を円滑に導入するための制度的基盤となる。2025 年 10 月には遠隔手話通訳事業者が実際に被災者援護協力団体として登録されたことで、制度的基盤は整いつつある。今後の課題は、この登録を実効性ある支援に結びつけるための自治体との災害協定締結の促進と、登録団体データベースの積極的活用である。

6. おわりに

本稿の分析から、大規模災害時における聴覚障害者支援は、制度の存在そのものよりも、その運用力と柔軟性が決定的に重要であることが明らかとなった。地域福祉モデルの閉鎖性と VRI など新しい支援形態の制度化の遅れが、能登半島地震において致命的な情報保障の欠落を招いた。今後は手話施策推進法の理念を基盤にしつつ、災害対策基本法や障害者情報アクセシビリティ法との制度接合を強化し、遠隔手話通訳を含む多様な支援技術を「制度の内部」に位置づけ直すことが不可欠である。これにより、聴覚障害者が災害時に取り残されない社会の実現に近づくことが期待される。

付記

本稿は、日本社会福祉学会第73回秋季大会口頭発表「聴覚障害者の災害対応の制度的課題—地域福祉モデルの限界と遠隔手話通訳による支援体制の再構築—」を基に、大幅に加筆修正を行ったものである。

引用文献

- NHK「福祉ネットワーク」取材班（2011）東日本大震災における障害者の死亡率。ノーマライゼーション，11，61-61.
- 大木洵人（2014）聴覚障がい者向け手話サービスへの情報技術の応用～Tech for the Deaf～. 情報管理，57(4)，234-242.
- 上白川沙織・石飛咲良・内田莉子・大久保佳音・松下恭子（2025）在宅で暮らす聴覚障害者の災害時の課題と対策に関する文献レビュー. 四国医学雑誌，80（5,6），185-196.
- 片岡祐子・小林有美子・野田夕月奈・大守伊織・牧 尉太・日吉顕太・本多達也（2024）聴覚障害者における災害時・緊急時の情報伝達の課題と解決に向けた取り組み. 日本災害医学会雑誌，29(2)，124-130.
- 厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部企画課自立支援振興室（2025）障害保健福祉関係主管課長会議資料.
- 三條新聞（2025）聴覚障害者支援の災害時協定締結. 2025年8月19日.

総務省総合通信基盤局（2024）資料1-1 令和6年能登半島地震を踏まえた通信・放送分野の大規模災害対策について.

内閣府 令和6年能登半島地震を踏まえた災害対応検討ワーキンググループ（第2回，令和6年7月31日）配付資料.

内閣府政策統括官（防災担当）（2025）災害対策基本法に基づく被災者援護協力団体の登録について. 内閣府.

中島 徹（2022）災害時における聴覚障害者の現状と課題：熊本地震から見えてきた課題とは. 心理・教育・福祉研究：紀要論文集，21(2)，135-146.

日本財団（2025）誰もが取り残されない支援を～被災地の聴覚障害者に必要なものとは？

(<https://www.nippon-foundation.or.jp/what/projects/activity/107735>)

防災庁設置準備アドバイザー会議（2025）防災庁設置準備アドバイザー会議報告書.

松崎 丈（2013）東日本大震災で被災した聴覚障害者における問題状況—情報アクセスの視点から—. 宮城教育大学特別支援教育総合研究センター研究紀要，8，15-32.

松崎 丈・芳賀隆人（2016）東日本大震災の発災直後における聴覚障害者の情報獲得行動とその背景にある心理状況～TEMによる分析を通して～. 宮城教育大学特別支援教育総合研究センター研究紀要，11，1-11.

手話施策推進法における教育施策の課題

—立法化プロセスと政策実現可能性の検討—

二 神 麗 子¹⁾・金 澤 貴 之²⁾

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

Challenges of Educational Measures
under the Act on Promotion of Measures concerning Sign Language:
An Examination of the Enactment Process and Policy Realization Potential

Reiko FUTAGAMI¹⁾, Takayuki KANAZAWA²⁾

1) Department of Clinical Social Work, Faculty of Social Welfare, Japan College of Social Work

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

キーワード：手話施策推進法、立法化プロセス、教育施策の実装化

Keywords: Sign Language Promotion Act, Legislative Process, Implementation of Educational Policy

(2025年11月29日受理)

1. はじめに

手話に関する施策の推進に関する法律（以下、手話施策推進法）は、2025年秋季に開催されるデフリンピックへの対応を強く意識し、超党派による議員連盟「障害児者の情報コミュニケーション推進に関する議員連盟」によって議員立法（以下、議法）として作成され、同年6月25日に公布・施行された。2010年の全日本ろうあ連盟（以下、全日ろう連）¹⁾による「手話言語法（仮称）制定推進事業」から15年を経た同法の名称は「手話言語法」ではなく「手話施策推進法」となったものの、従来の障害者福祉政策という枠組みを超え、特に教育分野に重点を置きつつ、福祉、文化、労働といった広範な分野にまたがる施策として位置づけられている。中でも、乳幼児期から学齢期、そして大学、職場も含めた手話環境の整備、学校教育機関での教員の手話スキル習得、大学等での教員養成など、特に教育の内容について細かく規定されており、

聾教育に直接的・間接的に影響を与える多くの条文が盛り込まれている点は、日本の聾教育のあり方を根本から変えうる可能性を秘めていると言える。

本稿では、まず手話施策推進法の制定に至るまでの立法プロセスを、制度文書に残された形式的記述だけでなく、政策過程における当事者団体の働きかけ、議員連盟による調整過程、国会審議における議論の構造にまで視野を広げて分析し、表面的にはほとんど審議がなされずに成立したかのように見える同法が、その実、細やかな調整や綿密な検討のもとに提案されたものであったことを明らかにする（第2章、二神担当）。次に、本法が教育行政においてもたらす具体的な可能性を、条文の相互関連性、所掌となる部署間や立法府—行政府間のパワーポリティックスなどを踏まえて考察し、同時にその実現を阻む構造的な課題を明らかにする（第4章、金澤担当）。具体的には、乳幼児期からの手話環境整備、教員の手話習得、大学での手話による支援における省庁連携の課題、大学での教

員養成課程における手話教育の課題、そして手話の多様性を巡る言語習得の問題について掘り下げる。最後に、これらの考察に基づき、手話施策推進法が真に聾教育の発展に寄与するための今後の展望と提言を行う(第5章、二神担当)。

2. 手話施策推進法の制定プロセスと社会的反響

2.1. 本会議における法案採決の意味するもの

手話施策推進法の採決は、日本の憲政史上、戦後初めてとなる衆議院の委員長解任動議の可決という極めて異例の事態の直後に行われた。この動議は、ガソリン減税を巡る与野党間の対立を背景に提出され、与党が少数与党である中で野党が一致団結した結果、可決されたものである。このような状況は、「数は力」という政治の現実を示すものであり、その後の新委員長に野党の立憲民主党候補が選出されたことも含め、憲政史上、前例のない出来事であった。

13時から財務金融委員長解任決議案の採決が行われ、可決。委員長解任に伴い、参議院本会議は暫時休憩に入り、17時から新委員長の選出が行われた。この選挙は一回で決まり、決選投票は回避され、午後5時半頃にはすべての決着がついた。そして、その緊迫した採決の直後に、「手話に関する施策の推進に関する法律案を議題といたします」と議題が切り替えられ、与野党反対者0で本法案が可決された。

このコントラストは、立法過程の背後にあった超党派的な熟議と合意形成の重みを象徴していると言えよう。手話施策推進法は、文字通り「またたく間」に成立した。これは、見ようによっては、ほとんど審議がなされていないかのようにも見える。しかしその反面、まさに戦後の憲政史上類を見ない「少数与党」の中で、政府が不安定な政権運営を背負い、与野党間で火花が飛び交う中、参議院・衆議院ともに、「全会一致」が実現できていることに、ひとまず注目する必要がある。この全会一致という事実は極めて重要である。すなわち、超党派の議員連盟「障害児者の情報コミュニケーション推進に関する議員連盟」(以下、議連)²⁾に参加していない政党の議員や無所属議員も含め、すべての議員が賛成したということであり、委員長提出という形式がとられる以前に、全員が了承するための合意形成がなされていたということを意味す

る。

では、この合意形成はいかなるプロセスで実現したのであろうか。以下の公開資料を主たる分析対象とし、時系列的構造分析を基本とし、団体の発言内容と法案条文との対応関係をマッピングする形で整理した。

- ・議連による団体ヒアリング記録(筆者のメモのほか、全日ろう連、NPO法人インフォメーションギャップバスター等の当事者団体が公開した資料を含む)
- ・国会会議録(衆議院・参議院の内閣委員会および本会議)
- ・国会議員のSNS発信やプレスリリース、各種講演会資料など
- ・関係団体の要望書・意見書等

2.2. 条例運動から法制化への流れ

手話施策推進法の制定過程を理解するうえで、各自治体における手話言語条例の制定運動をその前史として位置づけることは不可欠である。まず、2011年の「鳥取県手話言語条例」制定を皮切りに、全国の自治体において同様の条例が波及的に展開された。これらの条例の多くは、手話を「言語」として明記することで、従来の福祉的支援の枠組みを超えて、言語的マイノリティとしての聾者の権利保障を基礎に置くことを志向したものである。他の条例に類を見ない特徴として、ほとんどの手話言語条例に設けられている前文には、これまで手話が言語として承認されてこなかったがゆえに聾教育において手話の使用が禁止されてきた歴史や、手話および聾者が差別・偏見にさらされてきた事実が記されており、そのことによって聾者の積年の思いを払拭するという象徴的意義を有していると考えられる。

こうした条例制定の運動において中心的役割を果たしたのは、全日ろう連である。同連盟は、各地の支部と連携しながら、首長・議会への働きかけを行い、モデル条例案の提示や講師派遣などを通じて、条例制定運動を組織的に展開していった。

全日ろう連は国に対する働きかけとして、地方自治体の議会において「手話言語法の制定を求める意見書」の採択を求める運動も行っており、その成果とし

て、2016年3月3日には、全ての自治体議会が同意見書を採択するに至った。併せて2016年には「全国手話言語市区長会」、「手話を広める知事の会」が発足し、条例未制定の自治体も含めて多くの自治体の首長が入会した。これらは、意見書採択の運動と相まって社会的機運の向上に寄与したと考えられる。

他方で、国政レベルでの法制化に向けた動きは、2019年と2024年に野党政党より立法案件として取り上げられたものの、いずれも継続審議となり、立法の実現には至らなかった。一方、大きく国政が前進したのは、2024年6月20日に行われた議連総会にて、衛藤晟一議連会長から、「読書バリアフリー法」「障害者情報アクセシビリティ・コミュニケーション施策推進法」に続く議連としての3本目の法律として「手話施策推進法（仮称）案」について検討を行っていること、同年秋の臨時国会での成立をめざすことが正式に表明されたときであった。そしてそれから1年かけて法律制定が実現された。

以上の事実関係を踏まえると、地方における法制化と社会的機運の蓄積は、国政アジェンダ化を下支えする「政治的資源」のひとつとして作用したと評価しうる。他方で、地方の動向が国会への法案提出の直接的契機であったことを示す一次資料は現時点で確認できず、因果の特定にはさらなる記録精査を要する。加えて、モデル条例案を都道府県版・市町村版とそれぞれ作成したことが、急速かつ多数の条例制定数（2025年8月現在500自治体）につながった反面、相互参照が行われない「横並び」の条例がいくら増えても、国への政策転換を引き起こす要因とはなり難いことが指摘されている（澤・小林，2018）。この点は、地方から国への制度的波及を評価する際の留保として重要である。

2.3. 議連による団体ヒアリングと要望の集約

2024年7月から2024年12月にかけて、議連は複数回にわたって総会を開き、障害当事者団体等へのヒアリングを実施した。議連の動きや総会の詳細、発言内容等は表1にまとめた。ヒアリングへの参加団体は下記の通りである。全日本ろうあ連盟、全日本中途失聴者・難聴者団体連合会、全国盲ろう者協会、全国手話通訳問題研究会、日本手話通訳士協会、手話を広める知事の会、筑波技術大学、群馬大学、弁護士、NPO

法人インフォメーションギャップバスター。聴覚障害者の代表的な全国組織である全日ろう連だけでなく、全日本中途失聴者・難聴者団体連合会、全国盲ろう者協会、NPO法人インフォメーションギャップバスターも含まれたことが、本議連において多様な背景を持つ当事者を包摂し、「手話」を広く捉えようとする姿勢を体現する人選であったと評価できる。また、視覚・聴覚障害のある学生を主対象とする全国で唯一の国立大学である国立大学法人筑波技術大学、厚生労働省カリキュラムを満たす形で手話通訳養成を行っている全国唯一の大学である国立大学法人群馬大学、自身も聾者である弁護士の田門浩氏も含まれており、学術的・専門的な観点を取り入れる姿勢も示されている。

7月16日に開催された団体ヒアリングでは、各団体等から「手話施策推進法（仮称）」への要望が挙げられた。以下は各団体等から提出された意見のうち一部である。

- ・聴覚障害児の手話獲得のための言語環境の整備の必要性。教育機関だけでなく、乳幼児期から子どもたちが自然に手話を獲得できる環境整備が法律制定によって実現されることを期待。
- ・聴覚障害者の労働環境改善を含めた生活の向上と手話通訳者の社会的地位の向上。手話通訳者の養成と雇用環境の改善の必要性。
- ・手話通訳者養成においても教員の手話スキル習得においても、根本的には欧州に比して手話習得の研究開発が大幅に遅れていることが原因。「30年の遅れ」を取り戻すべく、手話教育の「標準化」と大学での手話通訳者の体系的な養成プログラムの開発と研究が必要。日本語も「日本語教育の参照枠」（文化庁，2021）が開発されているが、「日本手話」は未整備。この解決のために大学等の高等教育機関での手話通訳者養成、研究開発が急務。

7月26日には、7月16日の要望を反映させる形で、手話施策推進法（仮称）の骨子案が提示された。今井議員（議連事務局長）より各条文の内容説明がなされた後、各団体等からの意見聴取、意見交換があった。議連としては提案された様々な意見を「受け切る」ために、8月20日を目処に骨子案に対する意見を提出し

表1 障害児者の情報コミュニケーション推進に関する議員連盟 総会の経緯と詳細

日程	テーマ	出席者	発言・提言
2023年 12月	手話施策推進法(仮称)の立法化に向けた打合せ(1回目)	有志メンバー	手話施策推進法(案)の打合せ会議
2024年 2月29日	「手話施策推進法(仮称)」の立法化に向けた打合せ(2回目)	有志メンバー(自民党: 衛藤晟一会長、滝波宏文幹事長代理、今井絵理子事務局長、公明党: 山本博司幹事長) 他、法制局職員	・論点整理や法案の骨子部分について意見交換 ・今年(2024)中の法案提出を目指し、全力で取り組む方針が示された
2024年 6月20日	法案進捗状況報告及び「手話施策推進法(仮称)」立法化の表明	議員: 議連構成メンバー(会長、事務局長他数名) 団体: 全日本ろうあ連盟、DPI日本会議、日本視覚障害者団体連合会、NPO法人全国視覚障害者情報提供施設協会、全国盲ろう者協会、全国手話通訳問題研究会、JDF(日本障害フォーラム)	・今井議員(議連事務局長): 議連による3本日の法案として「手話施策推進法(仮称)案」の検討中、2024年秋の臨時国会での成立を目指すことが正式に表明され、承認された。
2024年 7月16日	「手話施策推進法」に関する団体ヒアリング(議員連盟総会)	議員: 議連構成メンバー(会長、事務局長他数名) 団体: 全日本ろうあ連盟、全日本中途失聴者・難聴者団体連合会、全国盲ろう者協会、全国手話通訳問題研究会、日本手話通訳士協会、手話を広める知事の会、筑波技術大学、群馬大学、弁護士、NPO法人インフォメーションギャップバスター 政府関係: 内閣府(障害者施策担当及び防災担当)、こども家庭庁(支援局障害児支援課)、総務省(大臣官房企画課)、外務省(総合外交政策局 人権人権課)、文部科学省(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課障害者学習支援推進室)、厚生労働省(障害保健福祉部企画課自立支援振興室)、参議院法制局	議員立法「手話推進法(仮称)」に関する関係団体のヒアリング。衛藤会長の挨拶で始まり、各団体から順番に意見が述べられた。 【各団体等からの意見】 ・手話を法的に認知し、手話をを用いた教育環境の整備が必要。特に聞こえない子どもたちが自然に手話を獲得できる環境の整備が求められた。 ・聴覚障害者の生活向上と手話通訳者の社会的地位向上を目指し、手話通訳者の養成と雇用環境の改善が必要であるとされた。 ・手話教育の「標準化」と手話通訳者の体系的な養成プログラムの整備が必要であり、特に大学での手話教育の強化が提案された。
2024年 7月26日	「手話施策推進法(仮称)」骨子案提示・意見交換会(議員連盟総会)	議員: 衛藤晟一参議院議員(会長・自民)、山本博司参議院議員(幹事長・公明)、滝波宏文参議院議員(幹事長補佐・自民)、今井絵理子参議院議員(事務局長・自民)、宮路拓馬衆議院議員(自民)、東徹参議院議員(維新)、川田龍平参議院議員(立憲)、熊谷裕人参議院議員(立憲)、船後靖彦参議院議員(れいわ) 団体: 全日本ろうあ連盟、全日本中途失聴者・難聴者団体連合会、全国盲ろう者協会、全国手話通訳問題研究会、日本手話通訳士協会、手話を広める知事の会、筑波技術大学、群馬大学、弁護士、NPO法人インフォメーションギャップバスター 政府関係: 政府関係: 内閣府(障害者施策担当、防災担当)、こども家庭庁、総務省、外務省、文部科学省、厚生労働省、参議院法制局	「手話施策推進法(仮称)」骨子案が提示され、今井議員(事務局長)より、各条文の内容説明。その後、参加団体からの意見聴取、意見交換。最後に、8月中に団体から骨子案に対する意見を集約し、「修正骨子案」を作成、次の総会で検討することが確認された。 【各団体等からの意見】 ・手話通訳配置の責務の範囲に国及び地方団体だけでなく、民間企業も追加してほしい。 ・施策の中に、大学や国立研究所等による学術研究、調査研究の項目も入れてほしい。 ・法案の「手話」に「触手話」や「接近手話」も含めてほしい。 ・災害時の支援についても記載を。地域生活支援事業の枠組みでは通訳者も被災者になるので機能しない。 ・手話使用者とその関係者の意見の反映を推進するために、各省庁を束ねる協議会を設置してほしい。 ・施策については「財政上の措置」という文言を含んでほしい。 ・定期的に期間を設けて見直しを実施してほしい。 ・手話通訳の資格化と労働条件の改善も検討課題としてほしい。
2024年 10月2日	「手話施策推進法(仮称)」修正骨子案の説明と質疑応答・意見交換。(議員連盟総会) 修正は前回の総会以降の意見を踏まえたもの	議員: 衛藤晟一参議院議員(会長・自民)、山本博司参議院議員(幹事長・公明)、滝波宏文参議院議員(幹事長補佐・自民)、今井絵理子参議院議員(事務局長・自民)、笹川博義参議院議員(自民)、川田龍平参議院議員(立憲)、竹谷とし子参議院議員(公明)、東徹参議院議員(日本維新)、吉良よし子参議院議員(共産)、井上哲士参議院議員(共産)、田村まみ参議院議員(国民民主)、船後靖彦参議院議員(れいわ) 団体: 全日本ろうあ連盟、全日本中途失聴者・難聴者団体連合会、全国盲ろう者協会(欠席)、全国手話通訳問題研究会、日本手話通訳士協会、手話を広める知事の会、筑波技術大学、群馬大学、弁護士(欠席)、NPO法人インフォメーションギャップバスター 政府関係: 内閣府(障害者施策担当、避難生活担当、調査・企画担当)、こども家庭庁、総務省、外務省、文部科学省、厚生労働省、経済産業省、参議院法制局	骨子案の修正内容が説明され、承認された。今後はこの骨子を元に条文化の作業に入ると説明があった。総会の最後に、今井絵理子事務局長より、議連会長に1任後、条文化を行い、来年の通常国会での成立をめざすことが正式に表明され、承認された。議連からも法案成立まで共に取り組みたいとの発言があった。 【各団体等からの意見】 ・施策の結果をモニタリングする仕組みをしっかりと作ってほしい。 ・手話通訳士の資格化と労働条件の改善も今後の検討課題としてほしい。
2024年 12月10日	「手話に関する施策の推進に関する法律(案)」説明会(議員連盟総会)	議員: 衛藤晟一参議院議員(会長・自民)、伊藤孝恵参議院議員(副会長、事務局長代理(兼務)・国民)、吉良よし子参議院議員(副会長・共産)、山本博司参議院議員(幹事長・公明)、滝波宏文参議院議員(幹事長補佐・自民)、今井絵理子参議院議員(事務局長・自民)、笹川博義参議院議員(自民)、石田昌宏参議院議員(自民)、川田龍平参議院議員(立憲)、城井崇衆参議院議員(立憲)、熊谷裕人参議院議員(立憲)、高木かおり参議院議員(維新)、東徹参議院議員(維新)、大門実紀史参議院議員(共産) 団体: 全日本ろうあ連盟、全国手話通訳問題研究会、全国盲ろう者協会、日本手話通訳士協会、手話を広める知事の会、筑波技術大学、群馬大学、弁護士、インフォメーションギャップバスター 政府関係: 内閣府(障害者施策担当、防災担当)、こども家庭庁、総務省、外務省、文部科学省、厚生労働省、経済産業省、参議院法制局	今井絵理子議員(事務局長)より、法律案について、心身の発達に応じた柔軟な対応を盛り込む条文化の学校教育法等に合わせた表現の調整や、災害時の情報提供について災害対策基本法で使用される用語に合わせた表現の調整が報告された。衛藤晟一議員(会長)より、議員連盟として各党や会派での議論を進めることが求められ、通常国会での法案提出に向けて取り組みを進める方針が確認された。法案提出に向けた具体的な手続き(各党の責任者を通じた法案の党内議論の推進、法案提出に向けたスケジュールの整備)についても説明・確認された。今後は文部科学省および厚生労働省と連携し、教育要請企画室や障害者雇用対策課との調整を行う予定。今回の総会は、障害者の情報コミュニケーション環境の改善に向けた重要な一歩となった。 【各団体からの意見】 ・教育現場で手話が認められなかった時代を振り返り、この法律で聾児・者の人権が守られる更なる一歩と喜びを表明。 ・行政施策に法律の内容を反映させていくよう改めて要望。 ・法律案に対する感謝と期待の声が寄せられ、多くの賛成意見。
2025年 1月28日	議員連盟総会(法案進捗状況報告)	議員: 議員: 議連構成メンバー(事務局長他数名) 団体: 全日本ろうあ連盟(河原副理事長、久松事務局長)	「手話に関する施策の推進に関する法律案」の各党内手続きの進捗状況報告。読書バリアフリー法基本計画の第二期策定や読書バリアフリー法、障害者情報アクセシビリティ・コミュニケーション施策推進法の前案状況について報告。

てもらい、意見を反映させた「修正骨子案」を作成、次の総会で検討することが確認された。各団体等からの意見では、前回のヒアリングの内容や要望が法案に落とし込まれていることについて、称賛の声が聞かれた。他に、合理的配慮提供義務の範囲に民間企業も含むこと、調査・研究の項目の追加、国立研究所も研究機関として含まれること、法案に基づく施策遂行のために各省庁を束ねる「協議会」の設置、法律の見直し規定の追加、手話通訳士の国家資格化と労働条件の改善等が意見として提案された。特筆すべきは、盲ろう者が主に使用している「触手話」等も法案で記載されている「手話」に含有されているかという質問に対して、事務局長より改めて触手話を含む多様な手話を想定していることの説明がなされた点である。

そして2024年10月2日のヒアリングでは、「修正骨子案」が提示された。骨子案の修正箇所については事務局長より説明があり、さらに今後はこの骨子案を元に条文化の作業に入ると説明があった。総会の最後に、今後の法制化に向けた手続きについて、議連会長に法案を一任後、条文化の作業を行ったうえで、来年（2025年）の通常国会での成立をめざすことが表明され、承認された。

2024年12月10日の議連で、法案の条文案が確定した。この法案を、議連の委員がそれぞれの党派に持ち帰り、2025年3月までに党内合意を経る手続きを進めるよう事務局から各委員に依頼された。

2.4. 与党内の承認プロセス

議連により提案された「手話施策推進法（案）」の通常国会提出を実現させるためには、各党派の議員が党内での承認手続きを2024年12月から翌年3月の約4ヶ月のうちに完遂させなければならない。超党派で構成された議連メンバーは自身の所属する政党に議案を持ち帰り、党内手続きを進めることになった。

まず、12月10日に超党派による議連総会で条文案（議連案）が提示・承認され、これを受けて党内手続きが開始された。自民党内の承認手続きは、①政調関係部会での承認、②政調審議会での承認、③総務会の承認、という三段階で構成されている。当然ながら、いわゆる「根回し」の作業も必要であったと想定される。すなわち、審議の場で疑義が生じないように、部会の調整役を担うキーパーソンへはもちろん、各部会の

構成員1人1人への事前説明が重要となる。こうした「地道な営業活動」に相当する役回りは、自民党内では、議連の事務局長でもある今井絵理子議員が主に担ったものと推察される。以下、日程等の公開されている範囲の情報に加え、関係議員のSNS等による発信を手がかりに当該党内手続きの手順に沿ってその輪郭を把握する。

参院先議のため、参議院自民政策審議会は既に説明がなされ、通過していた。議連での条文案承認（12/10）を受け、早速2日後の12月12日に合同会議の形で政調関係部会「内閣第一部会、文部科学部会、厚生労働部会、障害児者問題調査会合同会議」が開催され、無事に了承が得られた。議連幹事長補佐を務めた滝波宏文議員による同日のXの投稿では「これから、政調／総務会と、更に2段階の審査が待っています。一つ一つ、根回し含め議連役員はじめ関係者力を合わせて頑張ってください」と述べられている。

12月19日には政調審議会が開催され、無事了承が得られた。同日に与党政策責任者会議も開かれている（議題は税制・予算）。この開催運用は、年末取りまとめ期に短期で「二段抜き」を行う典型であり、本法案も同様の圧縮日程の恩恵を受けた可能性がある。

その翌日の12月20日に総務会が開かれた。自民党の最終意思決定機関は「総務会」であり、ここで全会一致の党議決定がなされたとみられる。総務会は慣行として全会一致を重視し、ここを通過しない案件は国会に出さないとされる。したがって、総務会に付議される段階では、既に前段の各部会で「全員」の承諾を得ているか否かが勝負となる。そして結果的に、総務会も無事に通過した。

一方、議連の幹事長を務めた山本博司議員のブログによると、公明党では2024年12月23日に内閣部会・厚生労働部会・文部科学部会・障がい者福祉委員会の合同会議が開催され、「手話に関する施策の推進に関する法律案」について審議された。この合同会議では、議員連盟幹事長から法案の概要説明が行われ、①手話の習得・使用に関する施策を講ずるに当たっての当事者の意思の尊重、②手話文化の保存・継承・発展、③共生社会の実現に資する手話に関する国民理解の促進、という3つの基本理念が示された。また基本的施策として、学校における手話教育、職場・地域環境整備、手話文化の保存継承、手話の日（9月

23日) 制定などが盛り込まれたことが確認された。公明党側の手続きは、1月23日の合同会議で了承、1月28日の政調全体会議で決定し、党内手続きを終えることができた。

自民党と公明党の双方での党内手続きを終えたことで、自民・公明の政調責任者で構成され、与党としての共同提案の可否を束ねて確認する会議体である「与党政策責任者会議」で最終合意が形成された。以上のプロセスが、与党内での立法上必要な手続きである。

2.5. 他の党での承認プロセス

他の党の進捗状況については、2025年1月28日の議連総会で報告された。2024年12月のうちに自民党と共産党の党内手続きは完了しており、その他の党についても年度内に完了する見通しであることが報告された。

そして実際、2月末までの間に、自由民主党、立憲民主党、公明党、日本維新の会、国民民主党、日本共産党、れいわ新選組の各党において、本法律案を参議院の議員立法として提出することが了承されたことで、2025年の通常国会に提出できる見通しが立った。

2.6. 法案提出と国会審議における議論と修正

超党派の「障害児者の情報コミュニケーション推進に関する議員連盟」により取りまとめられた手話施策推進法案は、超党派議連により取りまとめられたことに鑑み、参議院内閣委員会で委員会提出法律案として起草することが全会一致で決定した(草案趣旨説明：和田政宗内閣委員長、第217回国会参法第9号)。通例、国会の審議は閣法が優先され、その後に議法の審議となるため、国会閉会間際の審議となった。翌13日、参議院本会議において採決が行われ、賛成236票・反対0票、全会一致で可決された。この全会一致での可決は、超党派議連に参加していない政党の議員も含め、すべての議員が賛成したという点で極めて重要な意義を持つ。そして同日のうちに衆議院へ送付された。

13日午後の衆議院内閣委員会では、法案の趣旨説明を公明党の山本博司議員(参議院議員)が行った。山本氏は、超党派議連の幹事長として本法案の策定段階から関与しており、当事者団体や関係省庁との調整を担った中心的メンバーの一人であった(公明新聞デジ

タル、2025)。委員会では、手話の普及とともに、手話を使用する者が教育・労働・文化・災害対応など多領域で社会参加できる環境整備を進める必要性が確認され、異論なく全会一致で可決された。なお、公式な議案提出者としての手続上の提案は参議院内閣委員長により行われており、山本議員は衆議院側における趣旨説明者として登壇した形である。そして、6月18日の衆議院本会議においても全会一致で可決・成立した。公布・施行は同年6月25日付となった。

本法の審議過程は、国会閉会間際の緊迫した日程のもとで行われたが、参議院・衆議院ともに全会一致で可決された事実は極めて重要である。これは、事前に超党派議員間の合意形成が十分に整っていたことを示すとともに、超党派議連に参加していない政党の議員も含め、すべての議員が賛成したことを意味する。本法は委員長提出法案の形式をとったことにより、省庁間の利害調整やパブリックコメント手続きを経ずに提出されている。立法形式上、委員長提出法案は行政手続法の適用対象外であるため(行政手続法第2条)、提出時点で既に関係省庁からの異論は整理されており、政治的には「合意済み法案」として扱われた。このため、国会審議において特段の修正協議や附帯決議を要さず、ほぼ原案のまま成立した。

なお、6月13日の参議院本会議では、本法案以外に5つの法案が採決されたが、いずれも反対票を伴って可決されていた。すなわち、スポーツ基本法等の一部を改正する法律案(賛成235・反対3)、盗難特定金属製物品の処分の防止等に関する法律案(賛成230・反対7)、信託業法及び金融商品取引法の一部を改正する法律案(賛成189・反対48)、環境影響評価法の一部を改正する法律案(賛成218・反対19)、社会経済の変化を踏まえた年金制度の機能強化のための国民年金法等の一部を改正する等の法律案(賛成183・反対51)である。これらの法案と比較しても、手話施策推進法案のみが賛成236・反対0という、全会一致での可決であった点は際立っている。

さらに6月18日の衆議院本会議に至っては、戦後初となる委員長解任決議が可決された直後であり、与野党間で熾烈な争いが繰り広げられた直後であるにも関わらず、全会一致で成立したことから、この法案が提出までいかに丁寧な合意形成が行われていたかがうかがえる。

2.7. 当事者団体の影響力と議会過程の特性

手話施策推進法の策定過程において、当事者団体がいかなる影響力を持ち得たか、またその参加構造にどのような特徴と限界が存在したかを整理する。

まず、議員連盟によるヒアリングは、一定程度「公開性」を担保し、複数団体の意見表明の場を確保した点で評価できる。発言機会が限定される国政レベルにおいて、当事者が政策立案の初期段階から意見を述べる機会を持ったこと自体は、従来の厚生労働省審議会等における形式的出席とは異なる「参加の質」を有していたといえる。

しかしながら、そこで提出された具体的要望のうち、制度的担保を伴う項目（たとえば通訳者登録制度、国家資格の明記、実施機関の指定等）については、法案条文には明示されず、附帯決議や将来的検討項目にとどまった。この点においては、政策形成の「現実的妥協」や「議会内調整」の力学が強く働いたものと推察される。

特に、委員長提出法案という形式の特性上、内閣提出法案と異なり、法案成立までの時間的余裕が限られ、関係団体間での条文交渉や制度設計の詳細詰めに十分な時間が割けなかった点が大い。結果として、理念的な抽象度の高い法文となり、実施主体・予算措置・評価指標などの実装面に関しては、すべて今後に委ねる構造が選択された。

当事者団体の発言がどこまで個別条項に影響したかを検証するには、議連内の議論プロセスの可視化が不可欠であるが、現時点でその多くは非公開であり、制度的・文書のエビデンスが乏しい。

議員側からの評価としては、「従来の障害者政策とは異なる論点が明示化された」「遠隔通訳やICT基盤整備が法制化の契機となった」など、当事者団体の政策言語（政策形成の場において共有される概念や論理の体系）が制度形成に一定の影響を与えたと言及も多く見られた。

以上より、当事者団体は「参加の機会」を獲得し、意見を施策に反映させることはできたといえるものの、制度的拘束力を伴う反映には至らなかった。理念法における言語的表象をどのように制度化へと展開させるか、今後の政策実装プロセスこそが、当事者参加の実効性を問う次の舞台となる。

2.8. 法案策定における行政府側の関与・調整

委員長提出法案とはいえ、当然のことながら、制定過程においては、各省庁側も関与し、調整が行われていた。団体ヒアリングの場には、関係省庁の担当者も出席し、現場の声に直接触れる機会が設けられ、必要に応じて議員から質問が投げかけられる場面も見られた。また、自由民主党内の合同会議（内閣第一部会、文部科学部会、厚生労働部会、障害児者問題調査会）にも、参議院法制局のほか、内閣府、文部科学省、厚生労働省からも担当職員が出席していた。その上で、骨子案の作成から法案条文の策定に至るまでの過程において、参議院法制局が各省庁に対して照会を行っており、各省庁側も法案作成の経緯や立法根拠を把握した上で、自らの所掌において必要となる施策を検討することが少なくとも可能な体制が整えられていた。

2.9. 制度化における当事者性の可能性と限界

議員連盟による団体ヒアリングという開かれた場が制度形成に先立って設けられたことは、参加型政策形成の一つのモデルとして注目に値する。当事者団体の発言が、単なる傍聴者の役割ではなく、政策の言説空間における概念導入の主体として機能した点は評価すべきである。

一方で、それが「制度として担保される枠組み」に変容するには、より長期的な省庁との折衝、制度構築過程への継続的関与、ガイドラインや実施要綱策定段階での参与が求められる。手話施策推進法が今後どのような具体的施策を生み出し、それがどの程度、当事者が構想した「社会における手話のあり方」を実現するかは、現時点では未知数である。しかしながら、本法がもたらした最大の意義は、日本における少数言語である手話が国法のレベルで初めて明示的に位置づけられたという点にある。

政策形成における当事者参加を、単に法案に反映されたか否かではなく、その後の運用・制度実装段階において、参加の質と影響力がいかに維持されるかという「継続性の構造」として捉えるならば、今後、手話施策推進法を契機に、日本の障害者政策における制度的言語保障の枠組みがどのように実装・拡張されるのかを注視していく必要があるだろう。

3. 手話施策推進法各条文の含意

手話施策推進法に限らず、あらゆる法律は、担当行政職員の入念なチェックの上で、相互関連性を踏まえた上で無駄なく策定される。閣法であれば内閣法制局のエキスパートによる緻密な検討により、①立法根拠の明確化、②他の法律との整合性、③各条文間の整合性、④条文の一字一句の吟味が徹底的に行われる。委員長提出法案の場合、閣法に比べて条文チェックが甘いとも指摘されるが、やはり衆参それぞれの議院法制局職員が①～③のチェックを行い、その上で各省庁への照会をし、条文作成が行われる。だからこそ、手話施策推進法においても、各条文の含意を読み解いておく必要がある。

さらに踏み込むならば、例えば群馬県手話言語条例において、上程理由が「教育」に置かれ、その条文である12条が肉厚に記されながらも、総合的な施策としての「化粧直し」も当然必要であった。手話施策推進法においても、条文の濃淡を深読みする必要がある。

3.1. 手話施策推進法の概要

手話に関する施策の推進に関する法律（手話施策推進法）概要では、以下の通りとなっている（下線部は筆者による）。

第1条：目的

手話はこれを使用する者にとって日常生活・社会生活を営む上で言語その他の重要な意思疎通のための手段 → 手話に関する施策を総合的に推進

第2条：基本理念

- ①手話の習得・使用に関する施策を講ずるに当たっては、手話を必要とする者・手話を使用する者の意思が尊重されるとともに、手話の習得・使用に関する必要かつ合理的な配慮が適切に行われるために必要な環境の整備が図られるようにする
- ②手話が長年にわたり受け継がれてきたものであり、かつ、手話により豊かな文化が創造されてきたことに鑑み、手話文化の保存・継承・発展が図られるようにする
- ③全ての国民が相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に資するよう、手話に関する国民の理解と関心を深めるようにする

第3条：国・地方公共団体の責務

国・地方公共団体は、手話に関する施策を総合的に策定・実施する責務を有する

第4条：障害者基本計画等への反映

第5条：財政・法制上の措置

第6条：手話を必要とするこどもの手話の習得の支援

- ・ こども・保護者に対する手話に関する情報提供等
- ・ 乳幼児期におけるこどもの心身の発達に応じた手話の学習機会の提供、学校の授業等の教育活動におけるこどもの心身の発達に応じた手話の学習機会の提供
- ・ 保護者・家族に対する手話の学習機会の提供等

第7条：学校における手話による教育等

- ・ 手話の技能を有する教員、手話通訳を行う者、手話に関する必要な支援を行う者等が適切に配置されるようにするための取組の推進、手話を使用した教材の提供
- ・ 手話の技能を有する教員の養成のための大学・教員養成機関による取組の促進、教員に対する手話を使用した指導方法に関する研修の実施
- ・ 手話を使用するこどもが学校生活で手話を自由に使用できる環境の整備

第8条：大学等における配慮

- ・ 手話通訳を行う者の確保のための大学等による取組の促進

第9条：職場における環境の整備

- ・ 手話を適切かつ円滑に使用できる職場環境の整備のための事業主による取組の促進のための情報提供等

第10条：地域における生活環境の整備等

- ・ 地域で手話を使用して日常生活・社会生活を円滑に営むことができる環境の整備
- ・ 災害等の非常事態が発生し、又は発生するおそれがある場合に安全を確保するための手話による情報提供

第11条：その他の手話の習得の支援

- ・ 手話を必要とする中途失聴者等手話を必要とする者に対する手話に関する情報提供、手話の学習機会の提供等

第12条：手話文化の保存・継承・発展

- ・ 文化芸術活動・スポーツ・レクリエーションを通じて手話文化の保存・継承・発展が図られるよう

にするための取組

第13条：国民の理解と関心の増進

- ・手話に関する国民の理解と関心を深めるための広報活動・啓発活動の充実
- ・学校教育で手話に関する理解と関心を深めるための学校教育で利用できるノウハウに関する情報提供、児童生徒等に対する手話の学習機会の提供

第14条：手話の日

- ・9月23日を「手話の日」とする。

第15条：人材の確保等

- ・手話に関する専門的な知識・技能を有する人材（手話通訳を行う者など）の安定的な確保・養成・資質の向上のための研修の機会の確保、適切な処遇の確保

第16条：調査研究の推進等

- ・手話文化に関する調査研究の推進、情報収集・提供
- ・手話の習得のためのカリキュラムの開発、手話による円滑な意思疎通を図るための先端的な技術（デジタル技術など）を活用した機器等の開発、手話の習得・使用に関する調査研究等の推進・成果の普及

第17条：国際交流の推進

- ・手話を使用する者の国際的交流の支援
- ・手話文化に関する情報交換等の活動の支援

第18条：手話を使用する者等の意見の反映

附則2項：施行後おおむね5年を目途として、この法律の施行状況等を勘案して検討を加える

条文全体を俯瞰した時、「基本的施策」に該当する第6条から第18条のうち、第6条～第8条が教育行政を対象とした条文であり、さらに第11条や第16条も、次節4で後述する通り、教育施策の観点から捉えることができることを考えると、「手話教育施策推進法」と言っても過言ではないほど、教育課題に重点的に焦点化した法律と読める。

その上で、職場（第9条）、平時及び非常時（第10条）、文化（第12条）、理解啓発（第13条）、手話の日（第14条）、手話通訳（第15条）、国際交流（第17条）と、福祉、文化、労働といった広範な分野の「総合的施策」として位置づけるかのように、一通りの課題がちりばめられている。

もちろんそれぞれの施策のいずれも欠けることなく重要ではあろうが、その実、既存の実施策でもほぼ対応できそうなものや、特に手話通訳問題のように、踏み込みにくいものを踏み込まずにおさえたようにも捉えられそうな条文もある。実際、手話通訳に関しては、4団体による「国家資格化」案なども構想としてはあるものの、これを条文に入れ込むには疑問点も多々あり、検討が十分とはいえない（金澤、2023）。

そこで本稿では、ひとまず教育行政に焦点化し、条文の相互関連性、所掌となる部署間や立法府—行政府間のパワーポリティクスなどを踏まえて具体的な可能性を考察し、同時にその実現を阻む構造的な課題を明らかにしていく。

4. 手話施策推進法が教育行政にもたらす課題

4.1. 乳幼児期からの手話環境整備における省庁連携の課題

第6条2項の規定は画期的であるものの、その実効性を確保するためには、文部科学行政だけでなく、児童福祉分野との連携が不可欠である（金澤、2022）。こども家庭庁が主管官庁となることを踏まえ、聴覚障害児支援中核機能強化事業など、既存の事業との連携強化が求められる。これは、関係省庁間での縦割り行政の打破が強く求められる課題である。乳幼児期からの手話環境整備は、単に教育機会を提供するだけでなく、家族への手話指導や情報提供、早期からの専門家による支援体制の構築など、多岐にわたる取り組みが必要となる。そのためには、文部科学省、厚生労働省、こども家庭庁といった複数の省庁が連携し、一体となって施策を推進する体制が不可欠である。また、こうした制度設計においては省庁間のパワーポリティクスの影響も無視できず、担当部署の役割分担や優先順位付けが進展を阻む大きな要因となっている。

4.2. 大学段階における教員養成の構造的課題

第7条に規定された「教員の養成及び資質の向上のための施策」の実現は容易ではない。聾学校教員の手話スキル不足は深刻であり、その最大の要因は、大学の教員養成課程において手話教育が十分に制度的に位置づけられてこなかったことにある。教員養成は大学の自治に属する領域であり、県教育委員会が大学に教

育内容を直接指示することは制度上困難である。たとえば県立大学であっても、教育課程への介入は制限されるため、教育委員会は研修の実施を「依頼」するにとどまることになる。まして県内で特別支援学校教員養成を担っている大学が国立大学法人であれば、依頼をしたとしてもその判断は上下関係のない完全に別組織の国立大学法人側の事情の中で判断される話となる。さらに、文部科学省内においても、教員養成、教員免許・研修、特別支援教育ではそれぞれ管轄が異なり、この縦割りが課題解決を阻害している。

4.2.1. 聾学校教員の手話スキル向上施策

教員に対する手話研修については、教員免許・研修企画室が2025年10月1日付で初等中等教育局に移り、教育職員政策課の下に置かれることになった（それ以前は総合教育政策局教育人材政策課に属していた）。これにより、本法を文部科学省内で中心に所掌する特別支援教育課とは同じ初等中等教育局の下に置かれることで、教員研修との親和性がより高くなる可能性はあるかもしれない。とはいえ、特別支援教育課が教育職員政策課など他部署に介入しやすいとまでは言いがたい。さらに、高等教育局専門教育課教員養成企画室（2025年10月1日付で総合教育政策局教育人材政策課から移動）の視点からすれば、「手話」は特別支援教育という限定的な領域の個別課題であり、教員養成全体に関わる構造的課題とは認識されにくい。教員養成企画室が扱うのは、全国の教員養成に関わる制度設計や基盤整備であり、「手話だけの話ならそれは特別支援教育課の所管範囲で対処すべき個別案件」という認識として扱われる可能性がある。

特別支援教育課は初等中等教育局に属するため、地方教育行政機関（教育委員会）に対して施策提案を行う立場にある。ここで障壁となる課題としては、①制度設計は中央行政の役割であるが、現行制度では聾学校内で研修を行うことも外部講師を招聘することも妨げる規定はなく、文部科学省としては地方行政の裁量で実施を「推奨」する程度に留まるため、地方行政に委ねられるが現場は「すでに最大限実施している」との回答にならざるを得ないこと、②日々の授業準備や校務分掌の多忙さの中で手話スキル向上に割ける時間が必然的に狭められること、③中央・地方いずれの教育行政においても、最短で効果的に手話を習得できる

教育カリキュラムが構築されておらず、この開発を担う部署が存在しないこと、の3点がある。

これらを踏まえると、教育行政の範囲では打開策は容易ではない。最適解の1つとして、厚生労働省自立支援振興室が主管する地域生活支援事業（手話奉仕員・通訳者養成講座）のカリキュラムを聾学校に導入し、教育委員会と福祉部局が連携して開催し教員が参加する仕組みが考えられる。これなら既存制度を壊さず現場のニーズに応えられ普及可能である。ただし年間70時間規模の研修確保には長期休業期間の活用や校内自主研修との組み合わせが不可欠であり、「縦割り」を超えた議論が必要である。群馬大学や関西学院大学など、日本財団の助成により体系的カリキュラムを構築してきた大学の実践例をモデル化することも有効であろう。

4.2.2. 大学における教員養成課程への手話教育導入

大学の教員養成課程の所管は教員養成企画室にあるが、大学自治により国や自治体が直接カリキュラムに介入することは難しい。そのため、導入を広げるには財政的インセンティブを伴う「手上げ方式」による事業推進が現実的となる。時限的な事業予算、運営費交付金への組み込み、法人評価への反映などの手段により可能性は異なる。

また、特別支援学校教員免許（聴覚障害領域）を養成している大学が全国で20校程度に限られる現状を踏まえると、遠隔による大学間連携やカリキュラム共同化により、各都道府県に少なくとも1校、聴覚障害領域免許を発行できる大学を配置することが必要となる。ただし現行制度のコアカリキュラムでは手話習得時間は不十分であり、教育職員免許法改定を含む横断的検討が必要である。

同法の成立は、教育施策における手話推進の観点から歴史的転機をなすものである。しかし、現行制度に内在する大学自治や縦割り行政構造の制約は大きく、理念の実現には制度横断的アプローチが不可欠である。現時点で現実的な方策としては、①地域生活支援事業を活用した聾学校教員の手話スキル向上、②教員養成課程へのインセンティブ付与、③特別支援学校（聴覚障害）免許カリキュラムの見直し、④国立大学法人評価との紐付け等が考えられる。いずれも通例の意思決定システムを超える決断が必要でありハードル

は高い。

また、省庁間の縦割りを打破し、こども家庭庁・文部科学省・厚生労働省等の連携が乳幼児期からの手話環境整備には不可欠である。大学の教員養成課程における抜本的改革も必要であり、文部科学省高等教育局の政策転換と大学側の積極的な取り組みが求められる。さらに、手話の多様性とアイデンティティを尊重する施策も不可欠である。本法が掲げる「手話の習得及び使用に関する必要かつ合理的な配慮」「手話文化の保存・継承・発展」「国民の理解と関心の増進」が真に根付き、共生社会の実現に資するよう、継続的議論と取り組みが求められる。

4.3. 大学における「手話を必要とする者」への支援

手話施策推進法第8条は、大学等において手話を必要とする者に対する支援を明記した点で画期的である。すなわち、第8条では次のように規定している。

国及び地方公共団体は、大学等（学校教育法（昭和22年法律第26号）第1条に規定する大学、高等専門学校及び専修学校をいう。次条において同じ。）において手話を必要とする者が円滑に学習できるよう、手話通訳を行う者の確保のための大学等による取組の促進その他の必要な施策を講ずるものとする。

大学等において「手話を必要とする者」は学生だけではない。条文を素直に読めば、大学に在籍する教職員や研究者も含めて、手話を必要とする者が学習や研究活動に支障なく参加できる環境を整備することが、制度的に保障されたと解することができる。

しかしながら、この条文を実施施策に移すにあたり高等教育の現場でどのように運用されるかについては注意が必要である。文部科学省高等教育局が第八条を「障害学生支援」の枠組みに矮小化し、個別的合理的配慮の一形態として処理してしまう懸念が指摘される。もしそのような運用に留まるならば、手話を言語権として位置づけ、制度的に保障するという本来の趣旨が損なわれかねない。大学教育の場において手話による学習・研究活動を保証することは、単なる障害対応にとどまらず、教育機会均等と学問の自由を担保する根幹的な課題である。したがって、第8条は「障害

学生支援」に限定されるのではなく、言語権に基づく普遍的権利の枠組みとして運用されるべきである。

もっとも、障害学生支援の文脈においても「手話による支援」を実際に提供することは容易ではない。障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）の施行以降、文字ベースでの情報保障（ノートテイクや文字通訳）は一定程度進展してきたが、手話通訳による学術的な情報保障は遅々として進んでいない。その背景には、コストの問題や大学の財政状況といった要因があることは否めない。しかしそれ以上に、高等教育機関で必要とされる水準の「学術手話通訳」を担える人材が育っていないという構造的課題が大きい。専門用語や高度な学術的議論を的確に手話に翻訳できる通訳者は極めて限られており、大学が通訳者を確保すること自体が困難な状況にある。人材育成を進めるには、大学個別の努力では不十分であり、国レベルの施策によって長期的な育成体制を整備することが不可欠である。しかしこの課題は、高等教育局の通常の施策の範疇を超え、通訳養成機関や専門職教育との横断的な連携を必要とする領域であり、まさに「制度間接合」が求められる分野である。

一方で、手話を必要とする教員や研究者への支援は、学生支援以上に困難を伴う。授業や研究発表、学会活動においては、高度に専門化された議論が展開されるため、支援者に求められるスキルはさらに高い水準となる。とりわけ学術領域においては、専門用語や高度な概念を即時に手話へと変換できる「学術手話通訳人材」が極めて不足しており、大学が自力で人材を確保することは困難を極めている。

さらに根深い問題は、大学組織において「誰が支援の責任を担うのか」という部署の所在自体が不明確である点にある。学生支援については障害学生支援室や学務部局が一定の責任を負うことになるが、教員や研究者の支援に関しては、研究推進部門、人事部門、学内バリアフリー推進室など複数部署が関わるものの役割が曖昧で、制度設計が追いついていない。所管の不明確さは中央行政レベルでも同様であり、障害研究者支援は厚生労働省の「雇用政策」、文部科学省の「大学政策」、内閣府の「科学技術政策」という三領域の狭間に位置するため、専管的に担う部署を見出しがたい。仮に国立大学法人支援課のみに所掌させれば大学法人運営の範囲に収斂し、逆に厚生労働省主導となれ

ば「雇用率達成」の論理に偏り、研究者としての活躍保障につながりにくい。そのため、制度設計においては人材政策課を中核に据えつつ、国立大学法人支援課・障害者雇用対策課・科学技術イノベーション担当が交差的に責任を担う複合的体制を築くことが不可欠である。

加えて、大学自治の下で外部から直接的に採用方針や支援体制に介入することは難しいため、インセンティブ付与の仕組みが必要となる。具体的には、公募条件における差別禁止・合理的配慮の明記や、男女共同参画に倣った障害のある研究者向けのポジティブアクションの導入、さらに障害のある研究者を雇用・支援する大学への予算的加算措置などである。こうした仕組みが整備されてこそ、大学にとって障害のある研究者の採用と支援が「リスク」ではなく「価値」として認識されるようになる。

この観点から見ても、第八条の規定を単なる障害学生支援に矮小化せず、言語権の保障として広く解釈し、教職員を含めた「大学構成員全体への支援制度」として発展させることが必要である。実際、東京大学先端科学技術研究センターでの「当事者研究」や群馬大学の「手話サポーター養成プロジェクト」に見られるように、障害のある研究者自身を「支援の受け手」ではなく「知の生産者」として位置づける先駆的实践はすでに存在する。こうした事例は、障害研究者支援を制度化することが抽象的理念ではなく現実的な展望であることを示している。

以上のように、第8条の実効性を確保するためには、単なる「障害学生支援」への矮小化を防ぎ、学術手話通訳人材の育成と組織的な支援体制の整備を進めることが不可欠である。それは教育保障の課題であると同時に、学問の自由を保障する大学の根幹的使命に関わるものであり、今後の制度運用において特に注視すべき論点である。

4.4. 手話の多様性とアイデンティティを巡る課題

手話施策推進法は手話の定義をせず、その使用者を「手話を必要とする者」と規定している。この点は、手話の多様性とそれに伴う言語習得およびアイデンティティの問題を内包している。聾者の使う「日本手話」は日本語とは異なる文法を持つ独自の言語である一方、手話の習得状況は、教育環境や聴力等によって

まちまちである。親も聾者である割合は1割で、生まれながら手話を習得できる子どもよりも、多くは手話環境に触れることで後天的に手話を習得し、「聾者に『なる』子ども」の方が多数である。

近年では人工内耳装用児も増え、幼少期から手話環境に触れていても音声日本語の方が得意な者もいる。また、インクルーシブ教育で育ち、大学から手話環境に触れて後天的に手話を習得する者もいる。このような環境の多様性が、手話の習得状況の多様性に繋がり、それは「手話の言語継承の宿命」とも言える。

手話の多様性を巡るコミュニティ内の議論において、第1言語として手話を獲得する人と、第2言語として習得する人を区別すべきだとする主張もある。しかしながら、医療技術が進む中で、聞こえない人の間で、その人の手話が第1言語か第2言語かで区別するようなことをすれば、分断しか生まれない。さらに、この分断は聴力や失聴時期だけでなく、手話学習の環境や言語学習センスの高低といった偶然の要素にも起因する。ここで注目すべきは、第11条である。

国及び地方公共団体は、第6条に定めるもののほか、音声言語を習得した後に音声言語による意思疎通を行う上での困難を有することとなった者であって手話を必要とするものその他手話を必要とする者がその希望により手話を習得することができるよう、手話に関する情報の提供、相談及び助言、手話を学習することができる機会の提供その他の手話の習得の支援のために必要な施策を講ずるものとする。

ただし、その活用の方向性によっては課題が残る。例えば、既存の難聴・中途失聴者向け施策として行われている手話教室に対して予算が増額されることは考えられるが、これらの手話教室は多くの場合、音声日本語を母語とする者が日本語に手話単語を付与してやりとりする形態を前提としており、日本手話を第一言語とする者や日本手話を新たに習得しようとする聴覚障害児にとっては必ずしも有効ではない。そのため、この形態のままでは、手話の分断状況を改善する効果は限定的である。

むしろ、鳥越・前川(2017)の事例が示すように、インクルーシブな教育環境で学ぶ聴覚障害児が日本手

話を習得できる方法を広く実現してこそ、教育の選択の結果として生じる言語分断の問題が解消に向かう。そのためにも、文部科学省特別支援教育課が第11条の趣旨を矮小化することなく根拠条文として活用し、難聴学級や通級指導教室を担当する教員向けに日本手話のスキル習得を目的とした研修を制度的に実施することが求められる。こうした取組みによってこそ、条文が示す「手話を必要とする者」への支援が実質化され、分断の克服に資する方向へと運用が進むことになる。

このような多様な手話使用者とその言語習得の背景を包摂し、分断を深めないような運用が聾教育においては特に求められる。教育現場が、多様な背景を持つ聾児・学生の言語ニーズとアイデンティティを尊重し、最適な学習環境を提供できるかどうか、本法の真価を問うことになるだろう。

4.5. 手話習得プログラムの開発の重要性

教員の手話習得の課題、大学における手話による支援人材の不足、さらには言語習得期を過ぎてから手話を学ぶ者への支援の課題。これらは一見異なる領域に見えるが、根底では共通して「最短で、かつ効果的に手話を習得できる教育方法」が欠如していることに起因している。いかに制度や施策を整備しても、手話を習得するための方法論が確立されなければ、実効性ある成果を導くことは難しい。

この点で注目すべきは、第16条2項の規定である。同条は次のように定めている。

国は、手話の習得のための効果的な手法の開発、手話による円滑な意思疎通を図るためのデジタル技術その他の先端的な技術を活用した機器等の開発、手話の習得及び使用に関する調査研究等の推進並びにその成果の普及のために必要な施策を講ずるものとする。

現状、国レベルで体系的に手話習得プログラムの開発を担っているのは、厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部企画課自立支援振興室である。同室は地域生活支援事業の一環として意思疎通支援者（手話通訳者）の養成を所管し、手話奉仕員養成カリキュラムを全国的に展開してきた。このカリキュラムは、年間70

時間程度の体系的プログラムとして設計されており、地域社会で活動できる基礎的な手話人材を養成する仕組みを備えている。

今後は、この既存のカリキュラムを文部科学省や子ども家庭庁といった他部署が教育施策や乳幼児期支援に活用するとともに、自立支援振興室自身が第16条2項に基づき「手話の習得のための効果的な手法の開発」を主導し、カリキュラムを不断にアップデートしていくことが重要となる。つまり、現行の手話奉仕員養成の枠組みを土台としながら、教員養成や大学教育、さらにはインクルーシブ教育に接続できる形で改良・拡張していくことが、施策全体の実効性を高める道筋である。

このように、第16条2項は、単なる調査研究の根拠条文にとどまらず、既存の養成制度を横断的に結び付け、各省庁の施策を統合的に発展させる要となる規定である。開発された教育手法が省庁の壁を越えて共有され、広範な施策現場に普及していくことこそが、法が掲げる理念を現実に着させる基盤となろう。

5. 結論と今後の展望

手話施策推進法は、手話に関する施策、特に聾教育分野において、画期的な一歩を踏み出した法律である。乳幼児期からの手話環境整備や大学における手話通訳者の確保、そして教員の資質向上への言及は、従来の制度ではカバーしきれなかった領域に光を当てている。

しかし、その実効性を高めるためには、複数の課題の克服が不可欠である。省庁間の縦割り行政を打破し、子ども家庭庁と文部科学省など、関係機関が密接に連携することが、乳幼児期からの手話環境整備の実現には不可欠である。また、大学の教員養成課程における手話教育の抜本的改革は、手話スキルを持った教員の確保に不可欠であり、これには文部科学省高等教育局の政策転換と、大学側の積極的な取り組みが求められる。手話支援が単なる個別配慮に矮小化されず、言語権としての手話が保障されるような制度運用が強く望まれる。

さらに、手話の多様性とアイデンティティに関する議論も深める必要がある。手話施策推進法が「手話を必要とする者」という広範な定義を採用した背景に

は、聾者コミュニティ内部の多様性への配慮があると考えられる。しかし、この多様性がコミュニティ内の分断につながらないように、相互理解と尊重を促進する施策が求められる。教育現場が、多様な背景を持つ聾児・学生の言語ニーズとアイデンティティを尊重し、最適な学習環境を提供できるかどうか、本法の真価を問うことになるだろう。

本法が掲げる基本理念である「手話の習得及び使用に関する必要かつ合理的な配慮が適切に行われるために必要な環境の整備」(第2条1項)、「手話が長年にわたり受け継がれてきたものであり、かつ、手話により豊かな文化が創造されてきたことに鑑み、手話文化(手話及び手話による文学、演劇、伝統芸能、演芸その他の文化的所産をいう。以下同じ。)の保存、継承及び発展が図られるようにすること」(第2条2項)、そして「手話に関する国民の理解と関心の増進」(第2条3項)が真に社会に根付き、聾者を含むすべての国民が手話を通じたコミュニケーションを享受できる共生社会の実現に向け、継続的な議論と取り組みが不可欠である。本法は、そのための強固な土台を築いたと言えるが、その上にいかに実効性のある教育施策を積み上げていくかが、今後の重要な課題となる。

付記

本稿の第4章は、日本特殊教育学会第63回大会(2025水戸大会)ポスター発表「手話施策推進法による教育施策の実現可能性と課題 聾学校教員の手話スキル向上と教員養成における施策の検討を中心に」を基に、大幅に加筆修正を行ったものである。

また、本稿作成にあたって、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」による支援を得た。記して感謝申し上げる。

注

- 1) 一般に「聾」と「ろう」の表記の違いは嗜好の問題であり、意味の差異はないと考えて差し支えないといえるが、本稿では以下の原則で使い分けている。①筆者自身の記述では「聾」で統一する、②団体名等の固有名詞は変更しない、③「盲ろう」についてはこの表記が市民権を得ていると判断し、変更しない。
- 2) 「障害児者の情報コミュニケーション推進に関する議員連盟」は読書バリアフリー法を策定する際に設立された超党派の議員連盟で2018年4月に設立された。障害のある人の「情報取得・利用」と「意思疎通(コミュニケーション)」を横断的に推進する立法・政策プラットフォームとして、超党派で設立。読書分野に限らず、教育・放送・行政情報・防災などを含む包括的な制度整備を目的とする。2019年「視覚障害者等の読書環境の整備の推進に関する法律」(通称：読書バリアフリー法)、2022年「障害者情報アクセシビリティ・コミュニケーション施策推進法」の2つの法律について、複数回に渡り議員連盟総会を開催し、当事者からのヒアリングを行い、法案化・国会提出を行った。

引用文献

- ・文化庁(2021) 日本語教育の参照枠報告. https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo_curriculum/pdf/93476801_01.pdf (2025年10月9日閲覧)
- ・金澤貴之(2022) 教員養成について習得すべき聴覚障害領域の専門性の検討. 特別支援教育実践研究, 2, 1-15.
- ・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手話通訳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.
- ・澤俊晴・小林伸行(2018) 手話言語条例の継受. 山陽論叢, 25, 161-176.
- ・鳥越隆士・前川和美(2017) 難聴児は日本手話指導場面でのように手話を学んでいるのか? 社会・文化的分析. 手話学研究, 26, 129-145.

(ふたがみ れいこ・かなざわ たかゆき)

「ろう文化」再考

一言語実践として捉える理論枠組みと教育実装

金澤 貴之

群馬大学共同教育学部特別支援教育講座

Rethinking Deaf Culture: A Practice-Based Linguistic Framework and Educational Implementation

Takayuki KANAZAWA

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

キーワード：ろう文化、手話施策推進法、言語実践

Keywords: Deaf culture, Sign Language Promotion Act, Language practice

(2025年11月29日受理)

1. はじめに

本稿の目的は、日本における「ろう文化」¹⁾を、従来の本質的定義——すなわち「ろう者が生み出す文化」として属性に基づき説明する立場——から転回し、手話という言語実践の継続こそが文化をつくるという生成的定義へと再構成し、その理論的・制度的含意を示すことである。ここでいう言語実践とは、語彙や文法にとどまらず、発話の受け渡し、礼儀や評価の作られ方といった相互行為の型を含む。その上で、制度設計や教育実装への議論の展開を試みる。

本稿で扱う課題は四つある。第一に、「手話は言語である」という認識が広がる一方で、「ろう文化」の理論的枠組みが十分に展開されてこなかったこと。第二に、「ろう者は文化的に定義される」「ろう文化はろう者が生み出す」という定義が循環構造に陥る、いわゆるトートロジーの問題の解消が必要であること。第三に、「国＝言語＝文化の強結合」という近代国民国家論 (Anderson, 1983) の枠組みを、手話を核とする文化にそのまま適用することに限界があること。第四に、90%ルール、新生児聴覚スクリーニング、人工

内耳の早期適用といった聴覚障害の発見に伴う初期対応の実情を踏まえて、学校教育における手話の位置づけをいかに設計し、実装していくかという教育上の課題の検討が必要であることである。

2. 「文化」についての理論枠組み

2.1. 言語と世界の切り取り

私たちは世界をそのまま受け取っているようでいて、実際には言語の枠で世界を分け、名づけ、関係づけている。たとえば信号で「青」と言えば、多くの人には色彩学的な厳密さではなく「進んでよい」という規則を即座に理解する。言語は単なる鏡ではなく、どこに境目を引くか (カテゴリ化)、何と何を違うとみなすか (差異化)、どう結びつけるか (関係づけ) のやり方そのものを与える装置なのだ。

Saussure (1916) は言語記号をシニフィアン (記号表現) / シニフィエ (記号内容) の恣意的結合と捉え、語の意味が対象の本質から自動的に湧き出すのではなく、語と語のあいだの差異の網の目から立ち上がると考えた。信号の「青」は「赤」との対立関係と交

通規則の体系の中で意味が立ち現れる。ここで見えてくるのは、言語の内側にある関係の構造が、私たちの「見え」そのものを形づくっているという点である。その信号機の「青」を見て歩き出す時、その「青」がコバルトブルーなのかエメラルドグリーンなのかは、「見て」いない。それどころか、「青は信号機の上側か下側か」さえ認識していなかったりもする。

さらに、Peirce (1931-1958) は記号の働きを、対象に似ていることに依拠するアイコン、対象と実際の連結に依拠するインデックス、取り決めに依拠するシンボルに分け、実際の言語活動はこの三つを混ぜ合わせて用いているとした。Saussureで説明できるのは、「青／赤」の対立と「青＝進め／赤＝止まれ」という取り決めが行為を導く、という点である。つまり、色相そのものではなく、体系内の差異によって行為が選ばれている。これにPeirceを重ねると、色の取り決めはシンボル、歩行者用ピクトや矢印信号はアイコン、青の点滅や車列の動きはインデックスとして働き、それらを組み合わせて私たちは「渡るべきか否か」を判断している。

このとき決定的なのは、その記号をどう使うのが適切かという判断である。Wittgenstein (1953) は、語の意味は辞書にあるのではなく、私たちが実際に参加している「言語ゲーム」の中で定まると指摘した。信号も同じで、青でも点滅すれば「注意」、警察官の手振りがあればそれが優先される。つまり「青信号」とは単一の色ではなく、点滅・配置・周囲の動きといった複数の資源が重なり合って成立する。こうして、記号の枠 (Saussure)、働き (Peirce)、ルール (Wittgenstein) が重なって、社会的行動が達成される。

すなわち人の行動は、記号の枠や働き、ルールが異なれば変わりうるということであり、それゆえに、言語が異なれば、話の構えや礼儀の示し方も異なることになる。

2. 2. 大きな物語の相対化と差異の政治

「ポストモダン」を一口に語るのは本来無謀であることを承知しつつ、大胆に言えば、社会や知を一つの説明で覆い尽くす「大きな物語」を自明視しない態度ではないか。ここで言う「大きな物語」とは、「人類は理性によって必ず進歩する」「科学は唯一の真理へ

収斂する」といった包括的な説明枠である。Lyotard (1979) は、こうした物語の自動的な正当化力が失われた状況を「ポストモダンの条件」と呼び、真理そのものを否定するのではなく、知がいかに正当化されるかを言語ゲームごとのルールに即して捉え直した。したがって、本稿もこの視座に立ち、「国家＝言語＝文化」という一枚岩の想定をいったん脇に置き、複数の言語実践が交差する具体の場を起点に考える必要があるとする。

ではいかにしてこの「具体の場」に視線を向けていくのか。Foucault (1975) は、知が権力から独立して積み上がるという素朴な前提を疑い、「何が真であるとみなされるか」を決めている規則や制度の配置を詳細に記述した。すなわち、監獄において、「権力」が命令や禁止のみではなく、むしろ時間割、座席の並び、視線の管理といった微細な装置が日常に染み込む力として作用しているとした。さらに、人が自らの経験を語り、記録し、告白する実践の中で「主体」が生成していくことを示し (Foucault, 1976)、「主体と権力」は権力を「他者の行為の行為に作用するもの」と定義して統治の技法と自己への働きかけの交差点で主体化が起こると論じた (Foucault, 1982)。この視角は、手話をめぐる発話のルール、視線の取り方、話者の配置、評価の仕方といった細部が、人を「ろう者としてふるまう主体」へと形づくる過程を丁寧に捉えるための道具になると捉えられる。

また、文化や主体を本質や国境という枠に固定化しないための概念がDeleuze & Guattari (1980) から与えられる。彼らは、ある秩序や文脈から要素が切り離されることを「脱領土化」と呼び、切り離された要素が別の秩序や文脈に組み込まれることを「再領土化」と呼んだ。手話が家庭を超えて学校へ、学校から様々な生活、社会の場、そして芸術を生み出す舞台、さらにオンライン空間へと場を移しながらも、その都度新しい規範や美学を生み出すことは、この枠組みで理解しやすい。「ろう文化」を「非領土化された文化」とひとまず呼ぶ本稿の立場は、まさにこうした移動と再配置の連鎖に注目するものである。

さらに、言葉は単独の声で完結するのではなく、他者の声との応答の中で意味を更新し続ける (Bakhtin, 1981)。ゆえに、語の意味は辞書的に一意に固定されるのではなく、他者とのやり取りのなかで「その都

度」立ち上がる。言語実践が常に場や相手ごとに異なる意味を持つという文脈依存性は、多声性と対話性に注目することで明確化される。この理解は、Saussureが示した言語体系内の差異性や、Wittgensteinが論じた言語ゲームの場面性と整合し、先に論じた枠組みを補強する位置づけとなる。

以上を一つの流れとしてまとめると、Lyotardは唯一の物語に依存しない態度を与え、Foucaultは実践と規則の編成を調べる方法を示し、Deleuze & Guattariは文化の移動と再配置のダイナミクスを可視化し、Bakhtinは多声的な相互行為の現場で意味が生まれることを明らかにした。これらの視点を重ねるならば、手話という言語実践が、知と権力の配置、場の移動、多声的な応酬を通じて規範と美学の総体（束）となり、それが「ろう文化」として持続するというモデルが得られる。要するに、文化は固定された属性ではなく、具体的場で重なり合う言語実践の持続として理解することができるのである。

2.3. 障害学の展開：機能主義批判から文化の政治へ

障害学が最初に問い直したのは、「不便があるのは個人の欠損のせい、それとも環境や決まりの作り方のせい」という出発点である。医学モデルは前者を前提にし、測定できる機能を基準に人を並べる。これに対して社会モデルは、段差をスロープに変える、音声一辺倒のアナウンスに視覚情報を足す、といった環境と関係の配置こそが不便を生みも取りもする、と考える。

ここで鍵になるのは、社会が暗黙に共有する「何が『正常』か」を決める規範である。ここでいう規範とは、法律の条文のような明示的ルールではなく、場の設計や運用に埋め込まれた行動・評価基準・手続きの総体を指す。教室で「静かに口頭説明を聞くのが普通だ」とされれば、机の配置や発話の順序、評価軸が聴覚中心に最適化され、そこで聴く身体が標準となり、そうでない身体はたちまち不利な位置に置かれる。つまり「正常」の線引きは中立ではなく、どの身体を前提に設計するかという文化的選択の産物である。

Davis (1995) は、この「正常」が近代において統計の「平均」や工業規格の「標準」と手を組んで強化されてきたことを示した。平均身長を前提に椅子や机が設計されるのと同じように、平均的な聴取様式を前

提に授業や会議が設計されると、そこから外れる身体は「配慮が必要な例外」とされやすい。だが視点を変えれば、例外なのは身体ではなく設計の方にあるともいえる。日本手話を用いる場では、手話が「見える」様式を前提に授業や会議が設計される必要があり、その標準に合わせない環境（視界が遮られる、照明が暗い等）が不便を生む。この転倒は、「正常」が自然な基準ではなく「誰の身体を前提に作られたか」という政治的選択だと理解できる。

Siebers (2008) は、障害を単なる医療的状态ではなく文化的経験として捉え直し、語りや記憶、作品、制度の中で障害の意味が形づくられることを論じた。語りの場1つとっても、聾者同士で進行するのか、全員が手話学習中の聴者の中に聾者が参加するのか、聴者が多数の中に手話通訳者を介して聾者が参加して進行するのかなどによって、発話のタイミングや「相づち」の実践の方法も変わる。誰が誰に顔を向けるのが礼儀か、いつ視線を切り替えるのが協調的か、といった細かなやり方がどこまで共有されるのか。特に聾者の場合、聴者の会話に参入するのは明らかに異なる語りの空間が聾者同士の場にあり、そこでの実践の方法が偶然ではなく共同体の知として継承されるということの意味する。

Garland-Thomson (1997; 2009) は、こうした実践の方法をめぐる力学を視線 (staring) の政治学として描き出した。見られること、見返すこと、見ないふりをすること——視線のやり取りは、場の力関係と物語の作り方を左右する。手話では顔の表情や眉・頬・上体の緊張が文法機能を持つため、観客や相手が適切に見ることは理解の前提である。一方で、公共空間での「凝視」は人を対象化し、好奇や不安に巻き込む。この二面性を踏まえると、日本手話のやり取りで重視される「視線の配分」（いつ誰が誰を見るか、どのくらい見るか）や、非手指要素の運用が単なる身振りではなく規範化された知であることが明らかになる。要するに、文化的規則は抽象的な価値観にとどまらず、身体レベルに沈み込み、日常の相互行為の細部を形づくるのである。

こうした障害学の知見を聾の問題に照らして考えるならば、核にあるのは「個人に何が欠けているか」ではなく、「どの言語実践が標準として据えられているか」だということになる。日本手話の視線の配分など

は、意味理解と礼儀の両方を同時に担う。したがって、環境設計と実践の方法が変化すれば、「正常」の線は移動し、文化の輪郭も変わる。障害学の転回は、まさにこの線の引き方を可視化し、変更可能なものとして差し出した点に意義がある。

3. 日本における「ろう文化」の言説と制度形成

1995年の「ろう文化宣言」（以下、宣言）（木村・市田，1995）および翌1996年の『現代思想』臨時増刊「総特集＝ろう文化」は、手話を言語、聾者を言語的少数者と捉える視角を公的な言説空間に定着させた重要な転換点であった。「ろう者とは、日本手話という、日本語とは異なる言語を話す、言語的少数者である。」という宣言は、病理的な聾者の定義からの根本転回を表している。

この宣言文は、一見すると、Marx & Engels (1848) が「一つの幽霊がヨーロッパに出没している。共産主義という幽霊である。」と書き起こし、労働者階級の闘争を鼓舞するスローガンとして機能した「共産党宣言」と、形式的には似た力強さを帯びている。しかし、その内実は大きく異なる。木村らの宣言は闘争のスローガンというよりも、日常経験の自明性を提示する素朴な言明であった点である（金澤，1998）。聴者側には闘争的にも響きうる語りが、当事者にとっては「当たり前の世界」の可視化にほかならない。この受容の非対称性が、当該ムーブメントの特質をなしていた。

宣言が引き起こした衝撃の一因は、長らく自明視されてきた「聾＝障害」という図式に対し、ろう者側が自らを「言語的少数者」として語ったことで、聴者の認識枠をずらした点にある。とりわけ教育領域では、日本手話を第一言語として位置づけ、日本語は書記で後から獲得していくという提案が、従来の口話優先の発想と正面から食い違った。結果として教育関係者の一部から「極端」と評されたが、その後の教育実践の実装化も相まって、今や、公教育においても「日本手話」と向き合わずに教育実践の言論を構築することが困難な状況に至っている。

こうした文脈の中で編まれた1996年の『現代思想』臨時増刊「総特集＝ろう文化」は、当時の言説状況を特徴的に映し出していた。編集者や社会学等の現代思

想に通じた研究者は、「手話が独立した言語である以上、そこには固有の文化がある」という論理を自明視していたが、彼らは手話そのものへの知識・経験をほとんど持っていなかった。他方で、手話関係者の多くは現代思想の素養を持たず、経験的な実感に基づいて「ろう文化」を語っていた。この知識の非対称性は、以後もしばらく引き継がれ、現代思想の視座から「ろう文化」を掘り下げる試みは国内では十分に展開されないまま時を経て、今に至っている。

とはいえ、筆者自身の実践史の観点から見れば、当時と今日とでは状況は大きく異なっており、隔世の感を覚えるところもある。2001年の編著（金澤，2001）における「脱構築」は、Derrida (1967) の deconstruction に拠るものであり、destruction（破壊する）ではない。とはいえ「脱構築」という語から直ちに読者がDerridaを想起するとは限らず、筆者の意図とは裏腹に「破壊的」と受け止められることも多々あった。

なお、ここでいう「脱構築」とは、既存の枠組みや語りを性急に破壊することではなく、むしろそれらの前提を徹底して問い直し、視角を意図的に移動させ、これまで不可視化されてきた実践や関係を可視化するための批判的かつ方法的態度を指す。すなわち、「教員が何を教えるか」という供給側の視点ではなく、「聾児が何を身につけ、いかなる相互行為が成立しているか」という受け手側／相互行為論的視点へ焦点を移すことを意図したものであった。具体的には、口話法中心の学校であっても、休み時間や給食の時間に聾児同士が手話で活発に相互行為している事実を照らせば、教育方法の如何にかかわらず、教員には日本手話を読み取り・運用する能力が専門性の一部として要請されるということである。この視座は、「指導法」を巡る決着のつかない議論に巻き込まれることなく、教育現場における評価・研修・人員配置などのあらゆる設計原理をも再考させることになると考えたものであった。

当時、筆者はこの「視線をずらすこと＝脱構築」こそが聾教育に不可欠であり急務であると考えていたが、今日、「聾児が用いる手話」に注目する視線の移動は、少なからぬ聾教育現場で共有されつつあり、方法論としての意義はもはや説明を要しない段階に達している。こうした意味でも、同書は一定の役割を終え

たと感じている。

もっとも、言説が制度へと変換される過程では、つねに新たな規範化が生じ、そこで別の不可視化が発生する。ゆえに、「当たり前」を更新し続けるための実践の方法としての「脱構築」はなお有効であるといえるかもしれない。

さて、宣言以前から、当事者による情報発信は同人誌「D」を核に草の根的に広がり、そこから生まれたD PROは、1996年には啓蒙の運動体から具体的な実践を行う組織へと性格を転じ、手話学、ろう歴史学、ろう文学、ろう教育、手話教授法などの「研究チーム」を立ち上げていった。この基盤化は1998年の「ろう教育を考える会」に継承され、翌1999年にはフリースクール「龍の子学園」の開校へと結びついた。さらに2008年には、日本手話と日本語のバイリンガル教育を掲げる学校法人・明晴学園が開設され、運動—教育の流れが結実した。これらの歩みは、言語実践が制度へと定着していくプロセスを、国内史の具体として示すものである。

この過程で強調すべきは、「ろう文化」が母語話者の手話による基盤的な言語実践に基づいて生まれるということである。ここで重要なのは、文化が属性の集計ではなく、具体の場における言語実践の継続によって生成される点である。この観点から見ると、聴者が音楽に合わせて手話単語を付加する「手話ソング」や「手話ダンス」といった実践は、当事者の言語実践から立ち上がった文化の継承ではなく、外部者による表層的借用（いわゆる「文化の盗用」）にとどまる。それは例えばトーテムポールを洋風建築の玄関に飾ることや、仏壇のおりんを楽器として用いることに似て、手話母語話者の聾者からすれば、記号や形式を表層的に利用し、文化の意味を矮小化・歪曲する行為にあたるともいえよう。このような実践は、当事者的感覚からすれば到底「ろう文化」に含めることはできないであろう。

言説の転回は、法制度の語彙にも刻まれることとなった。たとえば「障害者権利条約」第30条4項では、「障害者は、他の者との平等を基礎として、その独自の文化的及び言語的な同一性（手話及び聾文化を含む。）の承認及び支持を受ける権利を有する」が明記された。さらに、2025年6月25日に公布・施行された「手話に関する施策の推進に関する法律（以下、手

話施策推進法）」では、第2条2項において「手話文化」を「手話及び手話による文学、演劇、伝統芸能、演芸その他の文化的所産」と定義し、第12条において「手話文化の保存、継承及び発展が図られるよう必要な施策を講ずる」と規定している。同法は、成員を属性として囲い込むのではなく、文化を支える言語実践そのものを法が承認した事例であり、言説の転回が制度レベルにまで影響を及ぼしたことを示している（なお同法において「ろう文化」ではなく「手話文化」という語が採用された背景には立法技術上の理由があるが、この考察はより多層的な観点も交えて後述する）。

当事者経験から見える論点も、言説と制度の関係在具体化する。聾者にとって過ごしやすい世界は、同じ言語を共有する者どうしがつくる場であり、そこでは視線の礼儀、座席配置、話者交替の読み取りといった細部の実践の方法が文化を支える。宣言の言葉が当事者にとって「強がり」ではなく自然な主張として響くのは、その背後にこうした秩序が日常的に機能しているからである。

他の障害文化との比較は、この「自然体」性を浮き彫りにする。たとえば、脳性マヒ者の運動体「青い芝の会」が掲げた行動綱領には、

- ・われらは、自らがCP者であることを自覚する。
- ・われらは強烈な自己主張を行なう。
- ・われらは愛と正義を否定する。
- ・われらは問題解決の路を選ばない。
- ・われらは健全者文明を否定する。

などの強い言葉が並ぶ（倉本，1999）。「青い芝の会」の言語実践は、自己が差別対象とされてきた世界を逆転させ、愛・正義・健全者中心の文明という当たり前を問い直すことを意図しており、自らを聾者として当然視する自然体の言説とはまた異なるルートを取っていたと言える。

「ろう文化」が他の障害とは一線を画しているのは、価値観だけでなくコミュニケーションのモダリティとコードが二重に異なるという点が大きい。音声日本語を共有できるか否かという前提が、対話の環境を大きく左右するからである。「ろう文化」を深掘りしていく際に、この問題が生み出す葛藤は無視できない。口話が巧みで手話が使えない者は、聴者側の教育

観からは「成功」と称賛されてきた一方、ろうコミュニティ内部では「手話が流暢かどうか」が評価軸になり、口話の巧拙は副次的になる。それゆえに、どの言語実践を標準として育てるかという教育の制度設計が、当事者の帰属意識と文化へのアクセスを大きく左右することになる。

これらのことから、「ろう文化」をサブカルチャーやオルタナティブカルチャーとして捉えるのではなく、言語実践の持続が生み出す規範と美学の総体が生み出す独自の文化として描くことの妥当性を見いだすことができる。宣言以後の30年の蓄積は、言語実践の場と学びの経路を更新することで文化が持続し得ることを示している。D PROに端を発する研究と教育の連鎖、龍の子学園から明晴学園へと至る制度化の歩み、そして法の語彙における「文化」の採用は、その持続の条件を社会の側で整える営みであった。

しかしながらこの30年にわたり、「ろう文化」は常にその文化の外側からは受容されにくいものとして見られ続けていた。その存在を実感していない者に説明することは容易ではなく、さらにその文化が家族間で継承される民族的マイノリティとは異なり、聴覚障害に起因して集められる聾学校という場に端を発して構成されるため、個人差の問題やグレーゾーンの存在が不可避となる。このことが、「誰が聾者か」をわかりにくくさせる。だからこそ、言説と制度の双方を「属性の純度」で線引きするのではなく、「手話という言語実践に誰がどの程度アクセスでき、参加できるのか」という観点で再編成する必要があるのではないだろうか。

ただしこの視点に立つとしても、CODAも含め手話による言語実践に十分にアクセスできる聴者の活動が「ろう文化」の生成に含まれるのかという問いは残る。すなわち、言語実践による生成的定義に転回したとしても、「聴覚に障害がある」という属性は言語実践の成員たる前提条件となっていると考えられる。聾者は聴覚障害の程度によらず、文化的に聾者を同定するとはいえ、CODAはCODAであり、聾者と見なされないからである。聴者はどんなに手話が流暢であったとしても、「聾者」にはならないという属性による本質的定義は残ることになる。

4. 概念分析：「ろう」「ろう者」「ろう文化」は いかに定義されうるか

さて、ここで「ろう文化」という呼称に潜む重大な矛盾に気づかないだろうか。そう、「ろう者＝文化的に定義される主体」とし、同時に「ろう文化＝(文化的) ろう者が生み出す文化」と定義した瞬間に、議論は堂々巡りに陥る。文化的に定義された主体が文化を生み出す——この定式は出発点と帰結がぐるぐる循環するだけで、文化がいったいどこから立ち上がるのかを説明できない。典型的なトートロジーである。

ただし、この論点は本稿の独創ではない。「ろう文化」の定義に内在するトートロジー、すなわち循環構造を正面から受け止めたのは、他ならぬDeafhood概念を提唱したLadd (2003) である。

Another significant weakness of the Deaf Culture concept is that, in its English definition, it has often resulted in an almost perfect tautology: Deaf people are those who belong to Deaf Culture, and Deaf Culture is what Deaf people create. This circular definition has been heavily criticised for failing to describe either the rich diversity and changing dynamics of Deaf lives, or the cultural-historical processes which gave rise to the very concept itself.

(ろう文化という概念のもう一つの重大な弱点は、英語による定義において、ろう者はろう文化に属する者であり、ろう文化とはろう者が創造するもの、という、ほとんど完全な循環論法(トートロジー)に陥ってきたことである。この循環的な定義は、ろう者の生活の豊かな多様性や動態性、あるいはこの概念そのものを生み出した文化・歴史のプロセスを記述できていないとして、厳しく批判されてきた。)

LaddのDeafhood概念こそは、医学モデル的な規定を乗り越え、聾者が自己を文化的主体として再定位する契機を与えた重要な理論的転換点であり、その視点は運動論的にも学問的にも大きな意義をもつものとして大いに評価されるべきものであるし、Deafhood概念が聾者の実践に推進力を与えた功績も大きい。

しかしながら、定義上の矛盾そのものが論理的に解消されたわけではない。だからこそ、聾者の文化に対する用語の選好を裁定するよりも前の作業として、定義水準での循環の回避を図る必要がある。それがすなわち、生成的定義であり、「手話母語話者の言語活動が、規範と美学の総体を生成する」を提示し、その手順を具体的に描き出していくということである。

これまで、「ろう文化」の具体例は多くの文献で描かれてきた。Wilcox (1989) は、ユーモア、物語、日常会話様式といった多様な文化実践を収録し、文化的厚みを浮かび上がらせた。Padden & Humphries (2005) は聾学校、Deaf clubs、舞台芸術などを通じた文化の展開を歴史的に跡づけている。日本では、木村 (2007) がろう者の日常生活やコミュニティの規範をエピソードとともに提示した。これらはいずれも「ろう文化」の広がりや可視化する上で大きな役割を果たしてきた。

しかし、本稿が重視したいのは、その先にある「言語実践」の分析である。Baker & Cokely (1980) がASL会話におけるターン交替の資源を示し、Coates & Sutton-Spence (2001) がBSL会話の重なりと順番交替を精緻に描き出したように、会話分析的研究は「ろう文化」を単なる記述対象ではなく、生成される相互行為として捉える視点を切り拓いた。日本においても、菊地 (2008) や森本ら (2023) が日本手話の会話におけるターン・テイキングの相互調整を実証的に明らかにしつつある。これらの研究は、文化の厚みを「手話という言語実践の相互行為的組織」に即して把握するための基盤を提供している。

こうした言語実践が文化を生成するとは具体的にどのようなことか。第一に、手話には視線の配分、身体の向き、発話の受け渡しを含む相互行為の型がある。誰かが相手の肩を軽く叩き、視線が合ってから発話を開始し、文末で重要部分をもう一度示すといった連鎖は、実際の場面を組み立てる規則として働く。さらにMcIlvenny (1995) は、手話会話を「見る会話」として、視線・ジェスチャー・タイミング・重複の相互作用的機能を分析し、こうした構造を可視化した。第二に、その相互行為が繰り返されるほど、何が礼儀正しく、どこで笑いが生まれ、どのような評価が妥当かという規範が形をとる。ジョークの「間」やロールシフトの切り替えに対する期待は、互いの「声」が応酬す

る多声的な場のなかで安定化する (Bakhtin, 1981)。第三に、規範は物語、記憶、作品の制作様式を支え、祭りや上演、教育やアーカイブの制度に埋め込まれることで文化として持続する。家庭、学校、舞台、オンラインという異なる場への移動と再配置の過程で、その総体は変容しつつ更新される (Deleuze & Guattari, 1980)。以上のような連鎖である。

これらのことから、手話という言語実践の持続により、規範と美学の総体として生成・維持されたものが「ろう文化」だといえよう。この定義に立てば、誰が聾者かを生物学的属性のみで切り分ける必要もなければ、「ろう文化」の定義のトートロジーに陥ることもない。誰が聾者かの焦点は、どの実践にどの程度参加し、その実践に基づいて世界を分節し行為しているかに移る。実践への参加度には濃淡があり、場によって役割も変わる。たとえば、家庭では日本語中心の者が、舞台やサークルでは日本手話の規範に従ってふるまい、そこで笑いと実践の方法や評価の語彙を共有していることもありうる。文化は固定的な成員表の集計ではなく、実践の持続として測られる。

一方で、手話施策推進法では条文上「手話文化」という語が採用された。立法過程においてここで述べてきたような学術的な議論が交わされたとはまでは考えにくく、むしろ立法技術上の不可避性の結果として「手話文化」とされた可能性が高いと推察される。とはいえ、その結果として、法で「手話文化」が採用されたことは、「ろう者」の属性を厳密に囲い込むのではなく、「手話」という実践を核に据え、属性中心の本質規定から実践の承認へとピントが動いたと捉えることもできなくはない。

ただし「手話文化」という語を用いることには留意が必要である。その妥当性は、文化の核を「手話という言語実践」に据えることで、文化の基盤を明示できる点にある。実際、歴史的に蓄積されてきた語彙、談話の型、上演の美学や記憶の編み方といった文化史の中核は、母語として手話を獲得した者が支えてきたことは疑いえない。しかし留意すべきは、この語がしばしば拡張され、文化の境界を過度に曖昧にしてしまう危険をはらむことである。その結果、聴者が作る手話ソングや手話ダンスのように、手話母語話者には相容れない実践までもが「手話文化」に含まれるかのよう

に誤読されてしまう事態が生じうる。しかし「聾者と

は誰か」の文化的定義が一定のグレーゾーンを含むものであったとしても、聴者であることは、前述した通り、その射程外であり、聴者による言語活動は「ろう文化」の生成に含まれるものとみなされないのは自明であろう。

ここで問われるべきは、手話母語話者による手話実践を通じてどのように規範や美学が生成・維持されるか、そしてその連鎖がどのように文化として存続していくのかである。資源配分の設計においても、基準とすべきは「実践に根ざした必要性」である。情報保障、教育資源、アーカイブの保存や舞台制作の助成においては、まず聴覚情報への依存を前提にしない環境を確保するとともに、母語話者が支えてきた語彙・談話・上演の継承を優先的に位置づけることが求められる。このような観点に立ってはじめて、「手話文化」という語が、排除を助長するのではなく、文化の核を明確にしつつ、その持続を支える設計概念として生きるのである。

5. 手話という言語実践が生み出す文化

前述したように、「青信号」の青は厳密な色を指すのではなく、「進め」という規則への参加を促す記号である。横断歩道の前で私たちが迷わず歩き出せるのは、青と緑の境目を見分けられるからではなく、赤・黄・青の区別と信号に従うという共同の合意が先にあるからだ。語は規則に先立って意味を運ぶのではなく、規則に参加する行為の中で意味を帯びる。聾コミュニティにおける手話も同じ順序で意味を獲得する。視線をどう集め、どの位置に話題を置き、どのタイミングで順番を受け渡すかという実践の方法に身体が一体化してはじめて、相互理解はそれらしく機能する。

日本手話の談話は、この実践の方法に最適化されている。話題化により主体を明示することで、相手の注意が確保され、その後に焦点化された説明がなされる。この談話の中で、聞き手の視線は「聞いている」という意思表示そのものであり、目をそらす所作は会話の放棄や無礼と理解されかねない。複数者が入り乱れる場でも、同時発話の競り合いを音のボリュームで解決するのではなく、視線の向きや身体の角度の微差で話者交替が読まれる。座席の「上座」は奥や高位と

いう建築的・象徴的序列ではなく、視線がもっとも集まる中心側に自然に生じる。食卓で口元を隠さないという慣行も、隠すことが読取の経路を塞いでしまうことと無関係ではないだろう。こうした微細な規則は、音声日本語の談話に広く見られる主語省略、結論の遅延、婉曲表現というスタイルとの対比により、同じ発言が日本手話話者側からすれば違和感のないものが、日本語話者側には「率直すぎる」と評価されるような擦れ違いを日常的に生んでしまう。語の違いが礼儀と感情の扱いを形づくり、その反復が文化の表情を作ることになる（金澤, 1998）。

注意喚起という最小の行為にも、文化は沈み込んでいる。肩や机を叩いて相手の注意を得るとき、拳で「ドンドン」と鳴らすのか、「トントン」と軽く叩くのかで含意は変わる。前者は緊急性や叱責のニュアンスを帯び、後者は控えめな合図である。叩き方に不慣れな聴者が背後から肩を撫でてしまい相手を驚かせたり、逆に机を強く叩いて怒っていると誤解されたりするのは、規則が共有されていない「異文化接触」の典型例である。こうした聾者の所作は、聞こえないことに由来する必要の工夫であると同時に、手話という視覚言語の運用が場を洗練させてきた結果でもある。実践はやがて演出法や詩学へと昇華し、舞台芸術のレベルで一段と複雑に組み合わせる。

例えば舞台において、歌舞伎の掛け声が見得やツケの余韻と一瞬だけ噛み合うときに妙味が生じると同様、聾者による劇では、手形を空間に「置く」一拍の静止（ホールド）、舞台空間への人物配置、眉・頬・顎・体幹の緊張といった非手指要素の1つ1つが、その記号を共有している者同士に意味を与える。共有できる観客はそれらの合図に呼吸を合わせ、笑ったり、ため息を重ねたりすることができる。

通訳は異文化の者がアクセスするために不可欠だが、それは経験の厚みが織りなす共有経験全てを運びきることはできない。通訳を通すと笑いが解説調になり、もはや場で共有される「ユーモア」を失ってしまうこともある。これは、タイミングや同時性、礼儀やユーモアなどの実践の方法を組み立てる手話の談話に固有の資源が笑いの中に埋め込まれているからである。

さらに、こうした相互行為の微視的な規則は、それ自体に留まらず、建築や教室配置といった巨視的

な「場」のデザインを要請する規則へとつながっている。以下では、視線の配分、ターン交替、空間スケール、地域的慣習という順に、ミクロな言語実践がマクロな空間設計へと展開していく過程を具体的に見ていく。

第一に、視線の配分は、手話談話において中心的な文法資源である。アイ・トラッキング研究は、熟達した母語話者が理解時に視線の大半を話者の顔へ置きながら、必要な局面で手部や空間へ素早く切り替えることを示した。これは、顔（口形・眉・眼）が文法・談話の要所を担うためである（Emmorey, K., Thompson, R., & Colvin, R., 2008）。視線は相互行為の規律でもあり、相手の発話を受け取る合図や、ターンの放出・受領の手掛かりとして機能する。こうした調整は、しばしば瞬きや頷きと組み合わせられ、「聞いている／今渡す」といったメタ情報を視覚的に共有する（Hömke et al., 2018）。これらは音声会話で相槌や短い応答によって理解や関心を示す仕草にあたるが、視覚メディアに最適化されている。

第二に、ターン交替の設計は、手話談話の「時間秩序」を作る。会話分析は、発話の終結が見込まれるタイミングで、次の発話が一方の「主要動作 (stroke)」から相手の「主要動作 (stroke)」へと自然に切り替わること、またターン末の動作の停止（ホールド）が終止の合図として使われることを明らかにしてきた（de Vos, C., Torreira, F., & Levinson, S. C., 2015; Girard-Grober, S., 2015）。さらに、指差しは参照機能だけでなく、順番の要求・応答の促し・前発言の取り立てといった相互行為の操作にも用いられる（Ferrara, L., 2020）。これらは、音声会話の「一度に一人」の原理と連続しつつ、視覚運動モダリティに最適化された資源である。

第三に、こうした微視的規則の総体は、空間スケールの規則を要請する。視線がよく通り、相互可視性が高く、距離・明るさ・色が表情・手部・身体の微細な信号を読み取りやすく調整された場が、手話の文法と談話の流れを最大化する。ギャローデット大学のDeafSpaceガイドラインは、この言語実践の要請を建築計画に翻訳し、「空間と近接」「感覚の届き」「移動」「光と色彩」「音響」といった設計原則にまとめ上げている。具体的には、広い動線と回遊性、視線が遮られない曲面コーナー、眩惑を抑えつつ表情を読みやすい

配光、反響を抑えた仕上げなどが反復され、会話の継続を中断しない扉やガラス面の扱いまでが精密に規定される（Edwards, C., & Harold, G., 2014）。ここには、言語実践が空間規則を作るという機能連鎖が明瞭に表れている。

第四に、民族誌的視点は、言語実践が地域の場をどう作り替えるかを示す。Kusters (2015) は、ガーナのアダモロベにおけるDeaf spaceを詳細に描き、当事者たちが互いに見通しのよい位置取りを選び、集まり方・歩き方・立ち止まり方を手話の可視性に適うよう協調的に整える様子を報告する。これは、談話資源がそのまま「場所の慣習」になることの実例である。場は文化の入れ物ではなく、言語実践により「運用される規則集合」として立ち上がる。

以上を踏まえると、「ろう文化」の核は、語彙や文法の一覧ではなく、相互行為の設計（視線・順番取り・非手指要素・空間配置）が反復されることにより形成される規範と美学の総体にあるといえる。会話分析の知見は、その骨格（どのように受け渡し、どのように同時化し、どの合図で解釈を確定させるか）を記述し、Deaf Spaceの設計原則は、その総体を建築・都市・教室に移しかえるための共通の枠組みを提供する。「言語実践が文化になる」とは、ミクロな相互行為の規則が、マクロな場の規則へと翻訳・定着し、ふるまい・集まり・行事・作品の様式を安定化させることにほかならない。翻訳不可能性（タイミング・同時性・空間・非手指要素・視覚的押韻・言語遊戯・当事者前提）は、まさにこの規則の総体の外化であり、場のデザインの差異としても観察される。聴者文化との対比で理解されがちな「ろう文化」を、対抗レトリックではなく実践の設計から捉えること。これが、言語実践が文化になることの操作的な意味である。

文化は辞書にあるのではなく、場に入る技法の反復にある。言語実践が規範と美学を生み、その規範と美学が作品と行事を支え、作品と行事が記憶と制度を織り上げる。小さな所作の総体が、文化そのものを成立させているのである。

6. 領域性・政治性・文化モデルの刷新

近代の国民国家は、標準語と学校制度を通じて人びとの時間感覚や歴史観をそろえ、「私たちは同じ国

民である」という想像を共有させてきた。Anderson (1983) が「想像の共同体」と呼んだのは、互いを直接に知らない多人数が、印刷物や授業の言語を媒介に自分たちを一つの共同体として思い描く仕組みである。この図式は強力だが、英語のように多国的に分岐しながら通用する言語共同体の存在や、人の移動・越境が常態化した現実を考えると、言語＝国家＝文化を一体化して捉えるモデルは過剰に硬い。強結合のまま制度を設計すれば、少数者の言語は周縁へ追いやられ、権利配分において不利が生じやすい。言語が政治と教育の装置に結びついている以上、どの言語を標準として教え、どの媒体で公共圏を運営するかという選択は、感情的な好悪ではなく配分の問題である。

この観点から「ろう文化」を捉え直すと、それは土地や血統に根を持つというより、手話という記号実践を核に結びつく非領土化された文化として見える。家庭、学校、職場、舞台、オンラインと場を移すたびに、手話の用いられ方や礼儀などの実践の方法は微妙に組み替わるが、視線の配分や順番交替、非手指要素の運用といった中核は持ち運ばれる。ゆえに「ろう文化」は、単一の「国民文化」に重なるよりも、都市や学校やイベントを結ぶ、地域を超えた横断的なネットワークとして把握したほうが現実在即する。ただその一方で、日本の「ろう文化」とアメリカの Deaf culture は同一ではない。風土、国家制度、教育史などの違いが、語の作り方や上演の美学、アーカイブの慣行に反映されるからである。非領土化は無地ではなく、移動と再配置を前提にした差異の保持であるという理解も必要となる (Deleuze & Guattari, 1980)。

以上を踏まえると、「ろう文化」の核は母語話者の手話による基盤的な言語実践そのものであり、主流への賛否や対置が本質ではないことがわかる。確かに歴史的にも現在も、「聴者中心の社会」への批判や可視化のためのレトリックが前面に出る局面はある。だがそれらは、権利要求や注意喚起のための戦術的な言い方であって、文化を成立させている根拠そのものではない。文化を支えているのは、注意喚起から視線の一致を経て発話が始まること、話題を空間に配置してロールシフトで人物を切り替えること、非手指要素で評価や感情を重ねること、といった相互行為が織りなす実践の方法である。この方法は、学校、舞台、オンラインといった異なる場に同時並行的に現れ、場ご

とに支配的な規範や役割との関わり方を組み替えていく。内部規範の中核は服飾や嗜好ではなく、視線のやり取り、発話の受け渡し、非手指要素の調整といった言語実践の規則にある。国家＝言語＝文化の強結合を相対化しつつ、「日本の聴者文化」と「日本のろう者文化」を上下ではなく並立として描ける。両者は同じ国土に重なりながら、異なる言語実践を核に、それぞれの規範と美学を維持・更新しているのである。

7. 制度設計への含意：手話施策推進法の実装と実践の設計として読み替える

手話施策推進法が条文上「手話文化」という語を採用した背景には、立法技術上、「ろう文化」を用いることが困難であった結果と読むのが妥当であろう。一般に、法案提出に際しては、両院の法制局（本法では参議院）において、用語の定義可能性、論理的一貫性、他法令との整合性が厳格に精査される。したがって、ここでの用語選択は立法過程の性格上、定義の循環（トートロジー）を抱える概念をそのまま条文に固定することは、いかなる当事者参加があったとしても技術的に不可能だったと考える必要がある。もし「ろう者」を文化的存在と定義し、かつ「ろう文化」を（文化的に規定された）ろう者の文化的所産と定義したとすれば、純粹論理的には「ろう者」も「ろう文化」も、何も定義できていないことになるからである。つまり、「ろう者」と「ろう文化」の定義を巡る論理矛盾は、Ladd が「抵抗の行為」という再解釈を与え、社会文化的には大きな意義を持ったとしても、論理的解消ができない以上、立法技術上は「ろう者」も「ろう文化」も採用できなかったのである。そもそも社会文化的定義は、そこに論理矛盾がある以上、立法技術的な用語規定に耐えうることができないものであったと結論づけられる。結果的に、既存の身体障害者福祉法や障害者基本法で用いられてきた「手話」という語を抛り所として採用し、矛盾を回避したと理解するのが妥当であろう。

ここには、聾者運動の長年の悲願であった法制化が、皮肉にも「ろう文化」という概念に内在する矛盾を白日の下にさらすことになった、きわめて象徴的なアイロニーが刻まれている。存在価値を認めさせ、文化の承認を勝ち取ろうとする営為そのものが、定

義のトートロジーを回避し得ない構造をあらわにしてしまったともいえる。さらに留意すべきは、制度化の逆説 (institutional paradox) である (Baptista, J., Newell, S., & Currie, W., 2010)。すなわち、エンパワーメントを目的とした制度化が、かえって概念の動態性を奪い、あるいは用語の便宜的拡張 (例: 手話母語話者には相容れない実践まで「文化」に包含してしまう誤読) を誘発するリスクを孕むという逆説である。これはまさに、Baptista, J., Newell, S., & Currie, W. (2010) が指摘した、制度が安定と秩序をもたらすと同時に柔軟性や批判的検討を阻害する逆説そのものである。法の附則には五年後の見直し条項が設けられ、運用や改正による調整の余地は残されているものの、そもそも立法技術上で解消できる問題なのかは疑問が残る。やはり問われている核心は、属性の固定化に依拠するのではなく、手話という言語実践へのアクセスをいかに制度として設計し持続させるか、という点にある。

本稿は「『ろう文化』か『手話文化』か」という用語の選好を裁定する立場には立たない。用語の定着や変化は、話者コミュニティの使用と社会的・歴史的文脈に規定される動的プロセスであり、Labov (1972) が示した変異社会言語学の通り、時間をかけた使用の集積に委ねられるべき問題だからである。したがって本稿は、用語の定着をコミュニティに委ねつつも、実務上はまず手話という実践へのアクセスを保障し、次にそこから生じる規範を承認し、その上でそれを支える作品や行事を制度設計に位置づけるという順序を踏むことが、合理的な制度運用の原則であると提起する。

「誰が聾者か」という本質規定にではなく、手話使用の実践がどのように手話を用いる者の日常生活圏に根づくかに焦点が置かれる。このように読み替えることで、対象の同定よりも、視線の配分、発話の受け渡し、非手指要素の運用、空間への話題配置といった相互行為が織りなす実践の方法を社会が成り立たせるための条件整備こそ、まず取り組むべき課題となる。すなわち、権力や制度が微細なふるまいへ作用して主体を形づくるというFoucault (1982) の視点に立てば、こうした相互行為を可能にする条件整備こそが制度の基盤的役割であるともいえる。実践の設計を変えればふるまいが変わり、ふるまいが変われば文化の厚みが変わる、という帰結を政策言語の側に見いだすこ

とができるからである。

この読み替えに従えば、「承認の順序」も再配列される。第一に、承認すべきは手話という言語実践そのものである。照明、座席配置、視覚的標識、同時提示の情報設計、カメラの画角や通訳配置など、見ること・同時に見ること・誰が次に話すかが見えることを支える環境を起点に据える。第二に、その実践の反復から生まれる礼儀、評価、記憶の規範を承認し、学校、職場、舞台における実践の方法の継承と更新を下支えする。第三に、それらの規範を土台として生成される作品、行事、アーカイブを文化資源として承認する。この順序づけは、文化を属性の集計ではなく実践の持続として位置づける本稿の立場と整合し、資源配分の軸を「何を誰に配るか」から「どの実践を回し続けるか」へ据え直す見取り図を与える。

配分の根拠についても、本稿は提案として、属性の純度ではなく、第一にアクセスの必要性、第二に実践への参加度で整理するのが妥当だと考える。情報への到達可能性 (視覚提示、字幕、通訳、撮影・配信の画角設計、同時提示の工夫) や場への参加可能性 (受け渡しの見通し、視線の可視化、ホールドや合図が伝わる舞台・教室設計) が確保されてはじめて、手話の文法と美学は機能する。ゆえに助成や人員配置は、まずアクセス保障の基盤に重点を置き、そのうえで実践の担い手——教育・研究・上演・アーカイブ——の参加の濃度に応じて配分を厚くするのが整合的である。ここでいう配分は、誰を排除するかの線引きではない。文化を成り立たせる規則と環境へ資源を通わせる設計選択のことである。見られる身体をめぐる規範がいかにかふるまいを形づくるかを示したGarland-Thomson (1997) を参照すれば、アクセスと参加の設計が文化の可視性そのものを左右することが理解できる。

以上の読みは、4で提示した生成的定義——手話という言語実践の持続が規範と美学の総体を生む——と首尾一貫している。立法過程の意図がどうであれ、法が「手話文化」を掲げたことは、この定義を政策言語へ読み替え可能にし、文化を実践の承認と環境整備の連鎖として「運用可能な形」に開く解釈上の転換として位置づけうる。ここから先に必要なのは、条文を理念で終わらせず、学校、地域、舞台という具体的場で、承認の順序と配分の根拠を丁寧に反映させる設計である。そこで8では、その設計がとりわけ教育の現

場でどのような意味を持つかを、初期条件と制度環境の変化に結びつけて具体的に論じる。

8. インクルーシブ教育の時代とコミュニティ継承——90%ルール・新生児スクリーニング・第11条の交点

90%ルールとは以下に示す現象であり、これが聾コミュニティや「ろう文化」の継承にもたらす問題については金澤（2013）が示している。

- ・聾者の約9割は聴者の親のもとに生まれる。
- ・聾者の約8割は聾者同士で結婚する。
- ・聾者の約9割は聴者の子どもを産む

これら三つの条件が重なることで、家庭内に手話の自然な継承環境が存在しにくくなり、子どもが手話に出会う経路は親の選択、制度の設計、地域資源の配置に強く依存することになる。言い換えれば、多くの家庭は「手話が当たり前にある」状態から出発できず、制度と社会がどのような入口を用意するかが、その子の言語実践の将来を左右するのである。

近年、この初期条件に重なるかたちで、新生児聴覚スクリーニングの全国普及が進み、生後まもなく聴覚の状態が把握されるようになった。多くの自治体では生後数か月以内に確定診断まで進む運用が一般化し、さらに人工内耳の適応年齢が引き下げられたことで、乳幼児期から医療的ルートが早期に立ち上がる構造が整ってきた。スクリーニングは早期支援への入口を開く重要な制度であるが、その入口が医療に一極化すると、子どもが手話環境に触れる前に「まず音声言語でやってみる」という初期選択が固定化されやすくなる。人工内耳の臨床的な成果が一定程度期待できる事例が増えるほど、家庭内で手話が「不要」と誤解されやすく、後から手話に舵を切る心理的・制度的コストが高まる。親は不可逆性の高い選択に生後早期から直面し、順調に見える限り「後戻り」する動機は生まれにくい。この流れは、幼児期から地域の保育・小学校へ進むインクルーシブ教育の直行ルートを一般化し、親子が手話コミュニティと出会う契機そのものを希薄化させる。すなわち、病理学的には「聞こえない」にもかかわらず、インクルーシブ教育の中で聾コミュニティ

に接する機会を持たずに育てば、その人は文化的な聾者とは見なされず、境界の外に置かれてしまう。ここには教育制度の設計が直接関わっている。たとえばインクルーシブ環境の中でも、学校外で聾児どうしが関わることのできる放課後等デイサービス等で交流の場をどう用意するかは、境界を固定化せず、文化へのアクセスを保障する仕組みそのものなのである。こうした環境の希薄化は、聾学校における同世代の臨界量を細らせ、コミュニティの核である手話実践の濃密な継承場を縮小させるというパラドックスを引き起こす。

ここで強調したいのは、インクルーシブ教育の理念そのものを否定するのではなく、早期に固定化される初期選択の構造を可視化し、教育の側から「後からでも手話に合流できる公式の入口」を整備する必要があるということである。鍵になるのが手話施策推進法第11条の運用である。同法は第6条で乳幼児期から授業内の学習機会までを広く位置づけ、第7条で学校における手話による教育と手話技能を有する教員・通訳・教材整備を明示している。そして第11条では、音声言語を先に習得した者、中途失聴者などを含む「手話が必要とする者」が希望により手話を学べるよう、情報提供、相談、学習機会の提供を国・自治体に求める規定である。条文の構成を素直に読むなら、聾学校に限らず、通常学級、通級による指導、難聴学級といった学齢期の教育環境から大学に至るまで、教育現場の側から手話習得機会を制度的に開く根拠条文として活用できる。

運用のポイントは二つある。第一に、第11条を「成人向け講座の拡充」に矮小化せず、学校教育の連続体に埋め込むことである。具体的には、難聴学級・通級による指導・通常学級の担任や支援員に、日本手話の基礎技能と視覚言語としての授業設計を体系的に研修することを制度として位置づける。これにより、家庭が早期にインクルーシブ教育のルートを選んだ場合でも、学校等の日常の場で「後から手話に出会う」入口を担保できる。第二に、第16条の手話習得カリキュラムの開発を活用し、年齢・背景の異なる学習者向けに標準化された複線的プログラムを整える。乳幼児期から家族も含めた導入、学齢期から大学・社会人向けの日本手話学習の機会などを用意し、教材・評価・研修パッケージを全国で再現可能なかたちで整備する。こうした「後から合流できる入口」が、インクルーシブ

教育の内部に正式に組み込まれたとき、インクルーシブはコミュニティ縮小の加速装置ではなく、日常の場に手話の規範と美学を根づかせる装置へと反転する可能性を残すべく、減速あるいは反転することになる。

実装の入り口は、すでに確立している医療起点の流れを「手話にもつなぐ」仕組みを設けることだ。新生児スクリーニングで難聴が疑われた段階から、日本手話の情報と体験の機会を家族に同時提供すること、人工内耳の術前・術後リハビリと並行して視覚言語の環境を整えること、地域の保育・小学校で手話を日常的に使える集団と大人（教員・支援員）を配置することを、自治体の標準メニューに組み込む。第6条・第7条・第11条を束ねる運用によって、早期の医療選択と手話文化へのアクセスを対立させない設計が可能になる。要は「どこにいる子どもにも、手話実践へ入る階段を複数用意する」ことである。

以上を踏まえると、7で示した承認の順序——実践の承認、規範の承認、作品・行事の承認——は、教育現場でこそ具体化しやすい。授業の照明、座席、可視化された順番交替、同時提示の情報設計といった「実践の承認」は、子どもたちのふるまいを変え、ふるまいの反復が礼儀や評価の規範を育て、その規範が学校祭や演劇、記録映像といった作品・行事を支える。文化は属性の集計ではなく、場に入る技法の反復によって持続する——この単純だが強い原理を、第11条は学校という日常の装置に埋め込むことを可能にする。

9. 結語——「ろう文化」再考と次の設計課題

本稿は、「ろう文化」を「手話という言語実践の持続が生み出す規範と美学の総体」として再定義し、サブカルチャーでもオルタナティブカルチャーでもない並列的文化として位置づけ直した。歴史的・政治的的局面で「聴者中心社会」への批判や対置のレトリックが前面に出ることはあるが、それは文化の本質ではない。文化を支えるのは、視線の配分、発話の受け渡し、非手指要素の統御、空間への話題配置といった相互行為が織りなす実践の方法であり、これらの反復が礼儀や評価、ユーモアの規範を形づくり、作品と行事、記憶と制度を支える。言い換えれば、文化は属性の集計ではなく、実践の継続・蓄積において成立する。

この再定義は、近代国民国家が前提としてきた「言

語＝国家＝文化」の強結合モデルを相対化する。手話を核とする文化は、土地や血統ではなく、家庭、学校、舞台、オンラインといった場の移動と再配置の連鎖において持続しうる。ゆえに「ろう文化」は単一の国民文化に一括して整理できるものではなく、都市や教育機関、イベントを結ぶトランスローカルなネットワークとして捉えるのが妥当である。他方で、日本の「ろう文化」とアメリカの“Deaf culture”は同一ではなく、それぞれが異なる歴史や制度、教育の文脈に根ざしていることを理解する必要がある。非領土化とは移動や交流の中で差異を保持するあり方であり、均質化ではない。

まず言語実践そのものへのアクセスを確保し、次にそこから生まれる規範を承認し、その上に積み上がる作品や行事を資源として扱うという順序で制度を設計すれば、文化は生きた実践として維持・更新される。配分の根拠も、属性の純度ではなく、アクセスの必要性と実践への参加度に置くべきである。8で論じたように、90%ルールと新生児スクリーニング、人工内耳という初期条件のもとで、学校という広く開かれた場に「後からでも手話に合流できる仕組み」を制度として埋め込むことは、コミュニティ縮小を抑え、継承の回路を増やす最短路になる。手話施策推進法第11条はそのための支えであり、第6条・第7条と連動させることで、乳幼児期から大学・地域へと続く複線的な手話学習機会を設計できる。

ただし、ここで留意すべきは、第11条が存在するからといって自動的に「ろう文化」の継承に資する施策が実現するわけではないという点である。条文の運用が、既存の福祉施策に対する単なる予算増に矮小化され、「中途失聴者・難聴者向け手話」の講習会の量的拡充にとどまるならば、手話の分断状況は解消されない。むしろ、インクルーシブ環境に身を置く聴覚障害児が、音声日本語を母語としつつも、日本手話において十分な言語運用能力を獲得できるようにする施策こそが不可欠である。これを欠く限り、いわゆる90%ルールによって家庭内継承の回路が閉ざされている現状は克服できず、文化の継承は制度的に担保されないままである。

問題は二つに分けられる。第一に、中途失聴者・難聴者の当事者団体が、自らの関与する既存施策の延長に強く拘り、その予算増を最優先とする傾向である。

その結果、施策の適用範囲が成人向けに固定され、教育段階への波及が阻まれてしまう。第二に、法律の施行主体が政府であるという構造的制約である。立法府が理念的に第11条を構想したとしても、政府の縦割り行政の中でその本質が理解されず、教育行政が条文の課題を自らの問題として引き受けなければ、制度は一步も動かない。

今後の課題は三点に集約できる。第一に、談話実践の多様性が規範へ沈み込む時間過程を追う縦断的研究である。具体的な場面記述と参与観察を重ね、規範の生成と更新のメカニズムを明らかにする必要がある。第二に、英米、韓国、北欧など複数圏の比較を通じて、非領土化と差異保持のバランスを精緻化する比較文化研究を進めることである。場の移動や交流の中で意味がどう変奏されるかを、談話、教育、舞台、法言語の各層で比較していく必要がある。第三に、教育・研究・舞台・アーカイブの領域で、学習成果、社会参加、芸術創造の実質を測るデータ主導の評価の枠組みを整えることである。アクセスの必要性和参加度という配分原理を、測れる指標に落とす作業が要る。これらはいずれも、言語実践を中心に据えるという本稿の立場と矛盾しない。むしろ、実践の持続を測る物差しを整えることこそ、文化を生かす制度設計の条件である。

結語として確認しておきたい。手話という視覚言語は、言語と文化が不可分であることを最も明瞭に示している。実践が規範と美学を生み、作品と制度を支え、共同体を維持するという構図は、「ろう文化」の研究にとどまらず、文化研究一般に通じる視点を提供する。文化を属性で囲い込む思考から離れ、実践の設計を基盤に据えることが今後の課題となる。

そのうえで、本稿は、用語の選好を裁定しない立場を取った。用語の定着や変化はコミュニティの使用と社会的文脈に委ねられる歴史的プロセスだからである。Ladd (2003) のDeafhoodがもたらした実践的意義を認めつつも、定義上のトートロジーは未解消であることを確認した。その上で、手話母語話者の言語活動を基軸に生成的定義を提示し、「ろう文化」を制度設計や教育実践の課題に展開する視点を示した。さらに、制度化の過程では立法技術上の制約から「制度化の逆説」が生じうることを指摘し、それを回避するには用語の裁定ではなく、言語実践へのアクセスを最優

先に設計し、その反復から生じる規範と作品を公共資源として支える運用が求められる。こうした視点は、「ろう文化」を今後の制度や教育の設計課題と結び付けて論じるための一つの基盤となりうる。

注

- 1) 一般に「聾」と「ろう」の表記の違いは嗜好の問題であり、意味の差異はないと考えて差し支えないといえるが、本稿では以下の原則で使い分けている。①筆者自身の記述では「聾」で統一する、②ただし「ろう文化宣言」など既に他者が用いている固有の用語・概念はその表記を尊重。「ろう文化」も固定化している現状を鑑みてこの表記のままとする。

付記

本稿作成にあたって、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」による支援を得た。記して感謝申し上げます。

引用文献

- Anderson, B. (1983) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso. (白石隆・白石さや 訳 [1997] 『想像の共同体——ナショナリズムの起源と流行 増補』NTT出版.)
- Bakhtin, M. M. (1981) *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press. (伊東一郎 訳 [1979] 『小説の言葉』新時代社.)
- Baker, C. & Cokely, D. (1980) *American sign language. A Teacher's Resource Text on Grammar and Culture*. Silver Spring, MD: TJ Publ.
- Baptista, J., Newell, S., & Currie, W. (2010) Paradoxical effects of institutionalisation on the strategic awareness of technology in organisations. *Journal of Strategic Information Systems*, 19(3), 171-183.
- Coates, J., & Sutton-Spence, R. (2001) Turn-taking patterns in deaf conversation. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 507-529.
- Davis, L. J. (1995) *Enforcing Normalcy: Disability, Deafness, and the Body*. London & New York: Verso.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980) *Mille plateaux*. Paris: Les Éditions de Minuit. (宇野邦一ほか訳 [1994] 『千のプラトー——資本主義と分裂症』河出書房新社 [文庫版: 河出文庫, 2010] / Brian Massumi, trans. [1987] *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. University of Minnesota Press.)
- Derrida, J. (1967) *De la grammatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit. (藤本一勇 訳 [2008] 『根源の彼方に——グラマトロジーについて (上・下)』ちくま学芸文庫.)

- de Vos, C., Torreira, F., & Levinson, S. C. (2015) Turn-timing in signed conversations: coordinating stroke-to-stroke turn boundaries. *Frontiers in Psychology*, 6, 268.
- Edwards, C., & Harold, G. (2014) DeafSpace and the principles of universal design. *Disability & Rehabilitation*, 36(16), 1350-1359.
- Emmorey, K., Thompson, R., & Colvin, R. (2008) Eye gaze during comprehension of American Sign Language by native and beginning signers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), 451-463.
- Ferrara, L. (2020) Some interactional functions of finger pointing in signed language conversations. *Glossa: a journal of general linguistics*, 5(1), 1-26.
- Foucault, M. (1975) *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard. (田村俣 訳 [1977] 『監獄の誕生—監視と処罰』新潮社.)
- Foucault, M. (1976) *Histoire de la sexualité I: La volonté de savoir*. Paris: Gallimard. (渡辺守章 訳 [1986] 『性の歴史 I—知への意志』新潮社.)
- Foucault, M. (1982) The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- Gallaudet University (n.d.) DeafSpace. Campus Design and Planning. Available at: <https://gallaudet.edu/campus-design-facilities/campus-design-and-planning/deafspace/> (Retrieved October 15, 2024)
- Garland-Thomson, R. (1997) *Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*. New York: Columbia University Press.
- Garland-Thomson, R. (2009) *Staring: How We Look*. New York: Oxford University Press.
- 現代思想編集部 編 (1996) 『現代思想 1996年4月臨時増刊号 総特集=ろう文化』青土社.
- Girard-Groebler, S. (2015) The management of turn transition in signed interaction through the lens of overlaps. *Frontiers in Psychology*, 6, 741.
- Hömke, P., Holler, J., Levinson, S.C. (2018) Eye blinks are perceived as communicative signals in human face-to-face interaction. *PLoS ONE*, 13(12), e0208030.
- 金澤貴之 (1998) 「聾文化の社会的構成」『解放社会学研究』12, 43-56.
- 金澤貴之 (2001) 『聾教育の脱構築』明石書店.
- 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.
- 菊地浩平 (2008) 日本手話会話におけるターン・テイキング・メカニズム: 隣接応答ペアとそのシグナルの分析. *手話学研究*, 17, 29-45.
- 木村晴美 (2007) 『日本手話とろう文化—ろう者はストレンジャー』生活書院.
- 木村晴美・市田泰弘 (1995) ろう文化宣言—言語的少数者としてのろう者. 『現代思想』23(3), 354-362. 青土社.
- 国際連合 (2006) 『障害者権利条約』(外務省仮訳). 外務省ホームページ. https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html
- 倉本智明 (1999) 異形のパラドックス—青い芝・ドッグレックス・劇団態変. 石川准・長瀬修編 『障害学への招待—社会、文化、ディスアビリティ』明石書店, 219-255.
- Kusters, A. (2015) *Deaf Space in Adamorobe: An Ethnographic Study in a Village in Ghana*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Labov, W. (1972) *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ladd, P. (2003) *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lyotard, J.-F. (1979) *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Les Éditions de Minuit. (小林康夫 訳 [1986] 『ポスト・モダンの条件—知・社会・言語ゲーム』水声社.)
- Marx, K., & Engels, F. (1848) *Manifest der Kommunistischen Partei*. (向坂逸郎 訳 [1951] 『共産党宣言』岩波文庫, 岩波書店.)
- McIlvenny, P. (1995) *Seeing Conversations: Analysing Sign Language Talk*. In P. ten Have & G. Psathas (Eds.), *Situated Order: Studies in the Social Organisation of Talk and Embodied Activities* (pp.129-150). Washington, D.C.: University Press of America.
- 森本郁代・堀内靖雄・黒岩眞吾 (2023) 日本手話の相互行為における保持の事例分析. 『人工知能学会研究会資料 言語・音声理解と対話処理研究会』SIG-SLUD-095-10, 53-58.
- Padden, C., & Humphries, T. (2005) *Inside Deaf Culture*. Harvard University Press. (森壯也・森亜美 訳 [2009] 『「ろう文化」の内側から—アメリカろう者の社会史』明石書店.)
- Peirce, C. S. (1931-1958) *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. C. Hartshorne, P. Weiss, & A. W. Burks (Eds.), Harvard University Press.
- Saussure, F. de (1916) *Cours de linguistique générale*. Édition critique de Tullio De Mauro, Paris: Payot, 1972. (小林英夫 訳 [1972] 『一般言語学講義』岩波書店.)
- Siebers, T. (2008) *Disability Theory*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- United Nations (2006) *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. New York: United Nations.
- Wilcox, S. (Ed.) (1989) *American Deaf Culture: An Anthology*. Burtonsville, MD: Linstok Press.
- Wittgenstein, L. (1953) *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell. (鬼界彰夫 訳 [2020] 『哲学探究』講談社.)

(かなざわ たかゆき)

手話施策推進法 その可能性と課題

立法プロセス・実施施策・手話通訳の未来

【著】 金澤貴之・二神麗子

なぜ、「悲願の法制化」が、すべての人々に歓迎されるものではないのか？

手話施策推進法がなぜこのような形で成立し、どのような政治的・制度的背景を経て今日に至ったのか。そして、この法律がどのように教育・福祉・文化・技術の領域を横断し、聾者の生活と社会の構造を変えていくのか。その全貌を実証的に描き出し、「悲願達成」の内実を問い直す。

主な目次

第1部 手話施策推進法をめぐるポリティックス

- 第1章 「手話」をめぐる言説の構築
- 第2章 「ろう文化」再考
- 第3章 法制化の誤解を解く
- 第4章 第1部のまとめ

第2部 手話施策推進法の制度と実装

- 第1章 手話施策推進法の立法化プロセス
- 第2章 教育施策の可能性と限界
- 第3章 大学における手話を必要とする者への支援の実現に向けて
- 第4章 第2部のまとめ

第3部 通訳・アクセスをめぐる現代的課題

- 第1章 「遠隔時代」に求められる手話通訳の制度的課題
- 第2章 電話リレーサービスをめぐる論点
- 第3章 災害時支援の再設計
- 第4章 第3部のまとめ

手話施策推進法
その可能性と課題

立法プロセス・実施施策・手話通訳の未来

金澤貴之
二神麗子

なぜ、「悲願の法制化」が、すべての人々に歓迎されるものではないのか？

手話施策推進法がなぜこのような形で成立し、どのような政治的・制度的背景を経て今日に至ったのか。そして、この法律がどのように教育・福祉・文化・技術の領域を横断し、聾者の生活と社会の構造を変えていくのか。その全貌を実証的に描き出し、「悲願達成」の内実を問い直す。

生活書院

定価：3,080円（税込） / A5判並製 / 296ページ

ISBN：978-4-86500-199-0

本チラシ特別価格：2,464円

※このチラシで直接小社にご注文いただいた場合に限り、税込価格の2割引の特別価格で販売いたします。

金澤貴之・二神麗子		書籍合計金額	円	特別価格●2,464円（税込）
手話施策推進法 その可能性と課題		+送料	円	発行・発売 生活書院
注文書	お名前（ふりがな）	電話番号	書籍合計額+送料を下記の方法でお支払い下さい。 ご希望のお支払い方法に☑をつけて下さい。 <input type="checkbox"/> ① 郵便振替（後払）（+送料一律550円） 振替用紙同封。到着後1週間以内のご入金をお願いします。（番号00170-0-649766） <input type="checkbox"/> ② 代金引替（+送料一律660円） ※5冊以上のご注文で送料サービス	
	ご住所 〒			
	E-Mail :			
ご注文はお電話・FAX・メールにて		株式会社 生活書院 〒160-0008 東京都新宿区四谷三栄町 6-5 木原ビル 303		
小社までお願いします。		TEL 03-3226-1203 FAX 03-3226-1204 mail : info@seikatsushoin.com		

5. メディア紹介

手話施策推進法に寄せて

群馬大学 共同教育学部 教授

金澤 貴之

「手話に関する施策の推進に関する法律（手話施策推進法）」が6月25日に公布・施行されました。特に、乳幼児期から学齢期、大学、職場における手話環境の整備や、教員の手話スキル習得、大学等での教員養成など、教育に関する規定が緻密に盛り込まれたことには、これまでのような教育の問題を大きく変えていく期待が持てるところです。

この法律で用いられている用語については、様々な議論がありました。「手話言語」でも「日本手話」でもなく「手話」「ろう者」ではなく「手話を必要とする者」、そして「ろう文化」ではなく「手話文化」が採用されたことには違和感も反論もあるかと思えます。しかし、これらの用語は、非常に緻密な議論の末、立法技術上のやむを得ない結論だったようです。

手話を自らの言語として使用する者として「ろう者」と規定する文化的なろう者の定義は、一見簡単なようで、実は法制度的にはかなり難しい側面があります。きこえない児童の親の9割はきこえる人です。保有聴力の程度も様々。環境によって、いつからどの程度の手話習得ができたのかで、「ろう者」の線引きをすることは非常に困難です。むしろそれよりも、音声言語を先に習得した人も手話の習得ができるための条文を盛り込み、対象者を「手話を必要とする者」としたことは、手話習得の程度による分断を避ける意味でも、最適解だったのではないかと考えます。

また、「当事者不在で進んだ」という批判も一部で見受けられますが、これは事実と異なり、超党派の議員連盟の会議には、全日本ろうあ連盟はもとより、全国盲ろう者協会やインフォメーションキャッチアップパスターなど10以上の団体・機関が参加して、慎重な検討が重ねられてきました。この法律は、単に理念を掲げるだけでなく、手話を使う方々が社会でより豊かに生活できるための具体的な施策を明文化したものです。法制化には限界があり、全てが一度に変わるわけではありませんが、今回の法律が「奇跡に近しい」と言えるほど、困難なプロセスを経て実現したといえます。

とはいえ、法律は万能ではありません。それぞれが、条文がきちんと実行に移されるかどうかは、さらに当事者が目を光らせて、そしてそれぞれができることを実行に移していくことも求められるでしょう。この法律が、ろう者の未来を輝かすものに変えていくものとなるよう願ってやみません。

（一財）全日本ろうあ連盟発行『日本聴力障害新聞』

FM GUNMA「ユニラジ」出演 2025年12月16日放送

共同教育学部 特別支援教育専攻4年生の塩野結菜さん、3年生の小澤沙綺さんがFM GUNMA「POTLUCK」に出演しました

[投稿日] 2025/12/19 FRI [CATEGORY] メディア情報, 新着情報 [tag] 共同教育学部



2025年12月16日、特別支援教育専攻4年生の塩野結菜さん、3年生の小澤沙綺さんが、FM GUNMA「POTLUCK」のトークコーナー「ユニラジ」に出演しました。手話サポーター養成プログラムでの学びを紹介したり、学生手話サポーターとしての活動に関するトピックでのやり取りがありました。

手話サポーター養成プロジェクト室で撮影や編集を行っている YouTubeチャンネルもぜひチェックして下さい！



関連リンク

群馬大学手話サポーター養成プロジェクト室 YouTubeチャンネル

← news ONE
877 件のポスト



news ONE

フォロー

news ONE
@newsone863

FM GUNMA 「news ONE」 ★放送時間: 月~水 18:00~18:55 ★出演: 岡部哲彦 (FM GUNMAアナウンサー)他 ★全国&群馬のニュースや情報・話題をアナ&取材陣で力をあわせて1つ1つ丁寧&コンパクトにお届けします📍📻
#newsone863

🔗 fmgunma.com/program/newson...
📅 2020年3月からXを利用しています >

0 フォロー中 725 フォロワー

ポスト 返信 メディア

← ポスト


news ONE
@newsone863

【特集】

#群馬大学 での #手話 の学びについて
手話サポーター養成プロジェクト室長
中野聡子さんにお話を伺いました。

手話でのメッセージも頂きました!

"日本手話の世界は奥深くとても面白いです。
皆さんも日本手話を学んでみませんか。
私たち ろう者とおしゃべりをしましょう。待ってます!"



0:12

午後6:00 · 2026年1月13日 · 943 件の表示

🗨️ ↻️ 2 ❤️ 16 📌 📤

手話施策推進法における教育施策の課題

手話
は
ろう者
の
言語

金澤貴之さん

かなざわ・たかゆき／群馬大学共同教育学部教授

専門は特別支援教育。聴覚障害児教育での手話活用や手話通訳者養成の政策的課題、手話の法制化を研究。著書に『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』、共著『手話の法制化と聾者の言語権—そのポリシークスと課題解決への視座』（ともに生活書院）他。



1. 教育分野に焦点を当てた新法の意義

2025年6月25日に公布・施行された手話施策推進法は、手話を「言語その他の重要な意思疎通のための手段」と位置づけ、特に教育分野に重点を置いた包括的な施策を推進する法律といえます。6条、7条、11条、16条2の施策が連動することで、きこえない子どもの手話教育の充実が期待されます。しかしこの法律の理念を実現する上での大きな障壁は、省庁ごとの「縦割り行政」と現行制度の硬直的な構造にあります。

2. 制度の縦割りと教員の手話スキル習得の課題

乳幼児期からの手話環境整備（6条）は、施策の主管が子ども家庭庁と文部科学省の両方にまたがるため、病院、児童発達支援事業所、放課後デイサービス、聾学校などの関係機関の連携体制をどのように強化するかが課題です。また、教員養成・資質向上（7条）についても、文部科学省内で、特別支援教育課と教員養成企画室が異なる局に属しており、この縦割りの仕組みが施策の実現を妨げる要因となるおそれがあります。これまで「教員の手話スキル不足」は個人の努力に任ざれてきましたが、今後はこの縦割り構造を打破し、教員養成課程のカリキュラムに組み込まれるなどの制度的な解決が求められます。こうした課題に対する打開策の一つとして、厚生労働省の地域生活支援事業に位置づけられている手話奉仕員・手話通訳者養成講座のカリキュラムを、自治体レベルで障害者福祉担当課と教育委員会が連携し、聾学校に導入する仕組みが考えられます。

3. 手話の分断の回避

本法が「手話を必要とする者」という広範な定義を採用

したのは、聴力や手話の習得時期、教育環境の多様性を包摂するためと考えられます。音声言語習得後の手話習得施策（11条）は重要ですが、その内容が成人難聴者や中途失聴者向けの手話教室の予算増額に留まると、「手話の言語分断」は解消されません。インクルーシブ教育環境を選ぶ子どもと、聾学校で学ぶ子どもとの言語的な隔たりを生まないためには、①成人ではなく学齢期の子どもを対象にし、②音声日本語に単語を当てはめる形ではなく、聾者が日常的に使う手話の習得を目指す施策とする必要があります。

4. カリキュラム開発の重要性

すべての施策の実効性を高める鍵となるのが、「手話の習得のための効果的な手法の開発」（16条2）です。「最短かつ効果的に手話を習得できる方法」が確立されなければ、聾学校での手話環境の整備や手話通訳者の養成の停滞など、あらゆる課題の解決が進みません。現在、国レベルで体系的な手話養成カリキュラムを担っているのは厚生労働省です。この厚労省が学術的な視点を踏まえてカリキュラム開発を主導し、その成果を文部科学省や子ども家庭庁、大学などへと広げていくことが、施策全体の実効性を高める最も重要な道筋となります。

5. 結語：制度実装に向けた提言

手話施策推進法は、手話の言語権を国の法律として明確に位置づけた非常に重要な基盤です。しかし、その理念を現実の施策として実現するためには、これまで挙げた制度的な課題をどう乗り越えるかが鍵になります。そのためには、当事者団体が「理念の共有」にとどまらず、現場の実情に基づいた具体的な提言を積極的に行政に働きかけていくことが求められます。

手話

学ぶ 広く 深く

群馬大 体系的な授業展開

日本手話や手話通訳を体系的に学べる珍しい大学がある。群馬大学の「手話サポーター養成プロジェクト」。手話通訳を本格的に教えるノウハウを確立し、手話通訳者の裾野を長期的に広げることがめざしている。



「無人島に持って行くもの」をテーマに手話や筆談で議論する群馬大の学生たち＝10月29日、前橋市

10月下旬、教室では約20人の学生が議論に熱中していた。テーマは、「無人島でのサバイバル」のシミュレーション。水がなくなったら？精神的に耐えられなくなったら？学生たちは基本的に手話で、ときおり筆談を交えながら熱心に議論を進めた。2017年から始まったこのカリキュラムは、自己紹介など簡単な手話から、「美術館での学芸員の説明」などの通訳まで、実践的に教える。

文法とコミュニケーションの両方を重視し、ろう文化、聴覚障害児教育についての授業もある。厚生労働省の手話奉仕員・手話通訳者養成カリキュラムの基準を満たしており、2年半の授業を修了すれば、手話通訳者全国統一試験の受験資格を得られる。こうした授業は全国的にも珍しいという。群馬大では日本手話を特別支援学校の教員に必要なスキルと位置づけ、受講生の卒業後の進路は教員が多い。教員養成だけではなく目的もある。それは、質の高い手話通訳養成方法の確立だ。ろう者で授業を受け持つ中野聡子准教授によると、地域の手

質の高い通訳養成 ノウハウ確立めざす

話講座では「手話を見て学ぶ」という指導が多く、文法を体系化して教えられる人材が少ないという。

全国手話研修センターが実施した21年のアンケートによると、手話奉仕員養成事業をしている651自治体のうち、講師役に「手話通訳士試験の合格」といった条件をつけているのは6割にとどまった。課題については、137自治体が「講師の力量差が大きい」を挙げた（複数回答）。群馬大では23年度から、社会人を対象とした手話通訳の授業も始めている。中野准教授は「日本手話、手話通訳教育の研究や教育実践の拠点として高品質の教育を提供し、さまざまな発信を行っていくことで、積み上げてきたノウハウを社会全体で共有できるようにしていきたい」と語る。

受講者には、教員を目指す学生のほか、医学部の学生や、卒業後に知的障害者の作業所であるろう重複障害者を支援する人もいる。2年半の履修を終えた4年の塩野結菜さん(22)は、飲食店のアルバイトでろう者に手話で接客できたという。「言葉が通じる喜びを感じるようになった」。4年の坂本祐さん(22)は来春から特別支援学校の教師になる予定で、「同じ教室で学ぶ子が同じ情報を得られるよう、誰も取り残さない授業をしたい」と話す。

中野准教授は、「本人が選択した職業の中で、社会に貢献してもらえたらと願っています」と話した。(杉山あかり)

聴覚障害 支援に課題

聴覚障害者による国際スポーツ大会「デフリンピック東京大会」が日本で初めて開催された今年、国内では聴覚障害への理解を深める機運が高まっている。しかし、約7400人の聴覚障害者が暮らす県内では、盲民ともに課題は多い。聞こえなくても不自由なく暮らしていくには何が必要か。現場取材した。

音がなくても

上

毎日多くの職員が前を行き交い、来庁者に対応する県庁1階の総合窓口には、ほとんど使われないタブレット端末がある。手に取られるのは1日2回。担当者が2階の保管場

所から出し入れする朝夕方だけだ。

遠隔手話通訳専用の端末は、県手話言語条例の施行から約3年後の18年1月に設置された。窓口には「お気軽にお申し付けください」と利用を促す表示もあるが、県障害政策課によると、設置後の利用は11件で、20年4月以降はゼロだ。



県庁の総合窓口にある遠隔手話通訳サービス専用タブレット端末。普段は外に出さず、ずっとしまわれている（10日、前橋市で）

県遠隔手話 5年利用ゼロ 災害時不安も

その場にいらない手話通訳者とビデオ通話を行って県職員に意思を伝える端末は、県庁にはこの1台しかない。

県内12市のうち、7市は県庁のように市役所や支所にタブレット端末などを置くが、利用は多い所で年3件。3市は遠隔手話通訳サービスを導入してない。高崎市と藤岡市が個人のスマートフォンを使ったサービスを導入して利用されているのは対照的だ。聴覚障害者支援に詳しい群馬大の金沢貴之教授（特別支援教育）は警鐘を鳴らす。「障害者は普段から支援システムに慣れておかないと、災害時に役に使えない」。金沢教授によると、東日本大震災や能登半島地震では、家族や手話通訳者と離ればなれになった聴覚障害

者が、避難所の放送が聞けないため情報を十分に得られず、孤立したケースが多かったという。

高崎市が21年に始めた、スマホから手話通訳者に接続するサービスは現在約80人が登録し、24年度は474件の利用があった。ただ、対応する手話通訳者3人は全員市内で勤務。金沢教授は「手話通訳者も被災すると通訳は頼めない。別の方法を考えておく必要がある」と指摘する。

新潟県加茂市は、被災者支援の実績がある仙台市の

民間での配慮 浸透道半ば

県内では民間でも、映画館などで聴覚障害者に配慮する動きはあるが、浸透は道半ばだ。前橋市千代田町の映画館「前橋シネマハウス」は約1年前から、字幕付き邦画や、効果音や環境音も文字化した映画を上映。

字幕メガネ提供なし 関東唯一

一方、高崎市下和田町の「109シネマズ高崎」はセリフや効果音を表示する「字幕メガネ」を貸し出していたが、8月に閉館した。全国の映画館に提供するなど字幕メガネの普及に取り組むNPO法人「メディア・アクセス・サポートセンター」（東京）によると、群馬県は関東で唯一、字幕メガネを提供する映画館がないという。

遠隔手話提供事業者と連携する。タブレット端末は、市内に約20人いる聴覚障害者が希望すれば無償提供するほか、観光地や避難所となる小学校など市内計94か所にも置いた。6月に専用アプリや市ホームページから遠隔手話を使えるようにすると、毎月3件ほど利用がある。

※個人情報に関わる部分は墨消しになっております。

プロジェクトメンバー

- ・ 教員.....中野 聡子 (プロジェクトリーダー)
金澤 貴之
下島 恭子
- ・ 技術補佐員.....宮下 滉央
- ・ 専門支援者.....増田 陽子
- ・ 事務補助者.....山口 望
- ・ 客員教員.....前田 晃秀
二神 麗子 (～2025年9月30日)
- ・ 非常勤講師.....山本 綾乃
- ・ 特別支援教育講座.....霜田 浩信 吉野 浩之
中村 保和 木村 素子
阿尾 有朋
- ・ 共同教育学部入学試験係 (履修証明プログラム担当)
.....山岸 明彦 (～2025年6月30日)
荻原 由加 (2025年7月1日～)
河津 慧 (～2025年10月31日)
横堀 智哉 (2025年11月4日～)

日本財団事業
2025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

2026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

FAX 027-220-7390

