

松 山 大 学 論 集  
第 23 卷 第 6 号 抜 刷  
2 0 1 2 年 2 月 発 行

## 手話通訳士を目指して

—— 手話通訳士を目指す手話通訳者の現状と課題（実践報告） ——

玉 井 智 子

# 手話通訳士を目指して

—— 手話通訳士を目指す手話通訳者の現状と課題（実践報告） ——

玉 井 智 子

## 1. は じ め に

日本における手話通訳者の養成は、1960年以前には行われておらず、手話通訳を行う者の多くは、ろう教育にかかわる教員等であった。1963年誕生した「手話学習会みみずく」は日本で最初の手話サークルとされ、その後各地に手話サークルが結成された。これらの手話サークルの中から手話通訳を行うものが出現したが、社会的な制度は未整備な状態であり、活動内容や範囲は、個人の労力に頼る状況であった。全日本ろうあ連盟とその傘下である各都道府県聴覚障害者協会等および手話通訳活動を行う者、手話サークル会員等手話関係者らによる、ろう者の権利としての手話通訳者設置・養成の制度化要求（運動）によって、1970年代になって、厚生省（現厚生労働省）の事業として、手話奉仕員養成事業（1970年）、手話通訳者設置事業（1973年）、手話奉仕員派遣事業（1976年）が開始された。また、労働省の事業として聴覚障害者の就労支援を行う手話協力員制度が1973年開始された。

これらの手話通訳者の養成や、手話通訳の必要性の認知、啓発に関する動きの一方で、公的機関での手話通訳者の採用は、1969年京都市の嘱託職員としての採用（京都府ろうあ協会の運動により翌年全国初の正職公務員が誕生）を初めとして、各地に拡大していく。

1980年代には国際障害者年を契機とし、手話サークルや手話ボランティアの数も増え、手話通訳を専門的業務としてとらえる見方が普及していった。し

かし手話通訳保障の法的整備がなく、障害者の社会参加促進事業（明るい暮らし促進事業）との関連で手話通訳設置や手話通訳派遣を行う自治体も少なくなく、手話通訳者の採用形態、業務内容等の労働形態は地域により異なる状況が見られた。全日本ろうあ連盟は、1985年に手話通訳者の養成のあり方と資格制度のあり方について「手話通訳制度調査検討報告書」をまとめ、全国手話通訳問題研究会は、1986年に「手話通訳士の職務及び倫理」、1987年に「手話通訳業務指針作成委員会報告」を提示した。続いて全日本ろうあ連盟の「手話通訳士（仮称）認定基準等に関する報告書」を受けて、1989年から手話通訳技能審査制度「国の認定する手話通訳に関する資格試験及び認定された手話通訳者の登録を行う事業」が開始された。これらの経過を経て1990年代には、手話通訳技能審査の開始と国立身体障害者リハビリテーションセンター学院において手話通訳者養成コース（手話通訳専門養成課程）の設置がなされたが、手話通訳者養成、設置事業、派遣事業、処遇等については、地方自治体等の判断に依るところとなり、地域格差は改善されず、課題が残された。

手話通訳士の養成については、養成の在り方、テキスト等について全日本ろうあ連盟が社会福祉・医療事業団の助成事業として1994年から1996年の3年間、調査・研究を行った。これを受けて厚生省は1998年に「手話奉仕員および手話通訳者養成カリキュラム」、1999年に「学習指導要領」を作成し、都道府県・市町村に通知したが、手話通訳士養成に関する具体的なカリキュラム提示はなされなかった。2002年以降、全日本ろうあ連盟、日本手話通訳士協会、全国手話通訳問題研究会により、手話通訳者・手話通訳士現任研修やテキスト作り等が実施されているが、制度としての手話通訳士養成事業の位置付けは未だなされておらず、予算の関係等から養成事業未実施の地方公共団体が大半である（林、2005：129-135）。

このような経過から1989年開始された手話通訳士資格の取得者は、年々増加し、2010年度合格発表を経て2,614名と報告されているが、資格制度開始より20年を経て、未だ目標値には達していない。2007年に手話通訳士協会が

実施した手話通訳士実態調査等によると、自己努力等にての手話通訳士合格までに要する年月は10年以上とされること（林，2010a：80-83）に加えて、手話サークルおよび全国手話通訳問題研究会（以下、通研とする）会員等の高齢化が進んでいることなどから、養成の場の確保や効率化は、急を要する課題であり、手話通訳士養成カリキュラム作成についての検討等と同時に、データの収集、検討が求められている（手話通訳士育成指導者養成委員会，1998a：8-51）。卒業時から0～5年間内での合格率が高いとされる手話通訳士養成機関（国立リハ、専門学校等）のうち、国立リハビリテーション学院の通訳学科カリキュラムと「手話通訳士養成カリキュラム開発・テキスト作成事業」で示されたカリキュラムを比較すると、講義時間が前者は基礎科目で420時間、専門科目で450時間設定されており、後者は基礎講座として専門科目に当たる内容が約9時間設定されている。専門科目の内容については、サークル活動等を通して手話通訳士を目指す場合と、養成機関で養成されて手話通訳士を目指す場合では、提供される知識、経験ともに異なると推測され、単純比較および評価は不適であるが、基礎科目に関する国語、言語学に関するものの中学習効果はうかがえたと考える（国立リハカリキュラム）（林，2010b：82-83）。

これまで、通訳技術の基底となるものは日本語の力であり、この学習抜きには技術向上は望めないということについて、さまざまな場面で繰り返し述べられてきた（市川，2008a：40-46，松本，1998：127-129ほか多数）。手話通訳士受験対策として国語をテーマにした書籍も出版されている。しかし、手話サークルやボランティア活動等でろう者等とのかかわりを積み重ね、その経緯の中で手話通訳士を目指すという場合には、当初から手話通訳士を目指して入学する養成学校等と異なり、「ともに歩む」なかで手話通訳士（者）の必要性や資格取得の意義を感じて、方向性を定めていくことになるので、「国語は苦手だ」とする人が少なからず存在するのはごく自然である。

加えて、かかわりの中で手話通訳の必要性を感じる経緯は、手話と音声日本語（以下、日本語とする）との通訳について“言語通訳”という位置付けより

も、ろう者等の“社会参加促進援助”や“権利擁護”のために不可欠な援助技術として認識するほうが自然な成り行きである。このように考えると、手話サークル活動等を基盤に手話通訳士（者）を目指す学習者が、通訳技術向上には国語学習よりは表現技術等の実戦的学習が有効であるとし、「読みとり」「聞き取り」に関する講座への参加希望者が多いことにも頷ける。しかし、このような実戦的学習の繰り返しや、“ろう者に会えば会う程手話はうまくなる”という考え方に基づく〈場数を踏む〉学習方法は、これまでの手話通訳士取得者の拡大状況と今後の増加の必要性、そしてろう者等手話を主たるコミュニケーション手段とする人々の絶対数、人数等を考慮すると効果的とは言えないだけでなく、様々な周辺問題も浮上することが考えられる。

このことから、サークル活動等を基盤にした経緯を経て、手話通訳士を目指す通訳者の現状と課題を明らかにすることを目的とし、現在登録手話通訳者として活動中の2名の協力を得て、国語力などの強化を主眼点とする学習および意見聴取を実施、学習支援等について考察したので報告する。

## 2. 対 象

手話通訳士（以下、士とする）を目指す登録手話通訳者2名（以下、AさんとBさん、2人を指す時には両者とする）、Aさんは50代後半、Bさんは50代前半、講習会研修会等受講歴としてAさん初級から応用、実践等すべて受講済み、講座のような一連のコース、単発研修をそれぞれ開催単位ごとに一つと数えて「30ぐらい（本人談）」で、手話歴13年、Bさんも初級から実践まで6講習会のべ3年のコースを受講済みで手話歴15年、地域の登録手話通訳者としての活動経験は、Aさん約8年、Bさん9年である。士受験初年度は両者とも筆記試験のみ合格、本年度を実技合格（士資格取得）の年にしたいとしている。

筆者は手話通訳士であり、過去に専任手話通訳者の経験があるが、現在は大学に勤務しており、手話通訳活動の現状は限られた内容のみである。また本報

告の試みは、通研等の企画ではなく筆者の研究活動の一環として、2人に協力をいただいたものである。

### 3. 方 法

月1～2回、7カ月間、1回につき、4時間～6時間、勉強会を実施した。メンバーはAさん、Bさん、筆者の3名で固定した。使用教材は、前半に教育出版教科書国語4年、後半に手話通訳者養成コーステキスト等を使用、ビデオ撮影、テープ吹き込みなどは、自宅等及び勉強会の場で随時行い活用した。国語の教科書を使用した根拠は以下の2点である。まず、筆者が聴覚障害児地域生活支援において使用した経験があり、書記日本語から手話単語への単語単位の変換、文章ごとに意味を考えて言い換えるなどの国語力強化に活用できると考えた。次に、本学習会開始の前年度に、2人の筆記試験の準備学習を手伝い(Aさんには言語学の学習も)、また、その前年度にAさんのみ自主学习で、技術向上を目的として、「言い換え」「要約」の力を高めるため、絵本の訳をしていただいた折に、言い換えや要約についての力が弱い(苦手)ことが判明していたという経緯を踏まえて、手話通訳技術等訓練の前段階の準備として日本語の基礎固めが必要ではないかと考えた。日本語が話せることと国語力があることは別問題であるとされているように(手話通訳士育成指導者養成委員会, 1998b: 43-44)、当然のことながらAさんは日常生活上の国語使用には全く問題なく、むしろ国語は得意なほうで、読書も積極的にされている。しかし、文章を手話変換する作業においては、意味のずれや、不適切な語彙選択が見られた。以上のことから、教材には一般的に学習会等で使用されるレベルの文章等ではなく、基礎的な読解力強化が国語力強化につながるもの、すなわち正しい日本語で表現され、内容が難解でない国語教科書を選択した。筆者は当初2年生の教科書を勧めたが、AさんBさんは4年生を希望したため、両者の進捗を評価しつつ、教科書の学年などテキスト選択については随時相談することとした。

メンバー固定の根拠は、前述の国語教科書使用根拠にもあるが、これまでの筆記試験対策や、情報提供施設内ビデオライブラリー等における読み取り練習場面等へのオブザーバー参加時の印象から、一般理論学習等ではなく、個々の技術に対応した指導・支援が有効ではないかと考えたことにある。集団による学習や相互支援による高めあいは日々のライブラリーその他における学習会等でなされているが、現時点の両者に必要なのは、両者が身につけた表現等における癖等の修正と、きめ細やかな指導による自己評価力の育成であると考えたためである。

また学習時間中に自由面接の形で意見交換を随時行い、表現・読み取り等の技術等の進捗や向上度等、自己評価及び筆者からの評価、通訳活動における相談、意見や悩みについて話し合った。

筆者から両者への技術向上を目的としたアプローチについては、問題点とした根拠、改善策を可能な限り具体的に提示するようにした。また、意見聴取時には、双方向の意見交換とし、相談援助的および手話通訳者の視点で両者を取り巻く環境や担う役割、思いを把握するよう努めた。

合格発表後、両者に学習を振り返ってというテーマでインタビューを行い、士を目指す手話通訳者の立場と、士合格後の変化等について聴取し、手話通訳者の置かれている現状や希望する学習方法等について考察した。

## 4. 結 果

### ① 学習経過

国語教科書を使用しての手話・音声日本語間の言語変換作業を通して、国語力強化を試みたが、作業そのものに「適当な手話単語がわからない」「表現できない」「どうするのが正しいのか分からない」などを原因とする困難が多数生じた。この国語教科書学習経過から「言い換え」・「要約」がAさんBさんともに困難であることや手話単語数の不足等が明らかとなり、現時点での手話力は、手話通訳者養成カリキュラム基本レベルに近いものではないかと推察され

た（厚生省，1998，全国手話研修センター，2003）。

学習開始から3カ月目，試験日までの日数減少と学習進度の比較を口にする2人の学習姿勢等から，意欲低下を筆者は懸念した。両者から「もっと（教科書よりも）ビデオをたくさん見て，声に出して読み取る練習をしたらよいのでは？」「今（この場で）（過去に出題された）文章を（交替で読んで）表現するから，見てほしい」等の意見が出た。そこで，両者の了解を得て国語教科書から手話通訳者養成コーステキストに切り替えたところ，7つのポイントについての新たな「わからない」「できない」という困難は生じたものの，取り組みの姿勢が積極的になり質問が増えるなど学習意欲は回復したように感じられた。このことから，7つのポイントの認知度とその習得に対するモチベーションの高さ（これらを学習すれば，技術向上し，士合格が近づく等）がうかがえた。

学習開始から6カ月目，Aさんからは、『聞き取り表現の時，文章の最後まで聞きとって訳し遂げることができるようになった』，Bさんからは『表現の仕方などの根拠がはっきりしてきたので，手話表現のポイントがわかってきたが，新たな疑問も出てきた』などの，技術向上に対する自己評価が得られた。

試験直前1カ月には，言語変換して学習する作業から「通訳する」ということを主眼にした確認作業へ移行して試験に向かっていくためのまとめとした。

## ② 困難状況の分析

手話通訳技術について，手話通訳士養成カリキュラム開発委員会では，狭義の手話通訳技術と手話通訳実践技術に分け，前者をさらに表現技術と翻訳技術に分けて体系化している。そして，7つのポイントは表現技術に，日本語の読解力等は，翻訳技術に含まれる（手話通訳士育成指導者養成委員会，1998c：12-13）。本研究におけるAさんBさんの学習困難状況をこの表現技術と翻訳技術に分類すると，次のようになる（表1，2）。

表現技術については，まず，国語教科書を教材にしたところ，日本語に適合

表1 表現技術

空間	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 3人目からの登場人物はどこに設定するのか</li> <li>・ 空間に設定したら、次に出てきたものと重なってしまう</li> <li>・ 2名のたとえばインタビューの時、シフトチェンジしてどこを見たらよいのか分からない、2人を同じ位置に出してよいのか</li> <li>・ 視線の設定位置が定まらない、どこを見たら良いのか分からない</li> </ul>
写像的	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「自転車のベルを鳴らして角を曲がるのぶちゃん」を見送る僕、の場合、今、のぶちゃんなのか、僕なのか、など</li> <li>・ 「石に当たったろう石はバウンドしてトカゲに当たった」の場合、描写が途切れる</li> <li>・ 「モンシロチョウは花に止まってその蜜を吸います」という時、花に止まる時、蜜を吸うときは、擬人化するのか</li> <li>・ 箱を開けるとい時、その箱の形状を自分で想像して作って良いのか</li> <li>・ p.80 写像的表現⑤ 何度も聞き返され、なかなか通じない、をどのように表現するのか、意識なのか</li> <li>・ p.80 ⑥単語に手話を対応させるのは無理だが、意識するにしてもどのようにするのか</li> <li>・ 意識すると、文章から遠く離れるように感じる／p.85基本例文 ④ 左の人差指混乱</li> </ul>
写代	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 犬の頭の周りに虫が飛んで来て、犬が頭を振る、という場合、自分の頭を振るのか、代名詞化して手首を振るのか</li> </ul>
代名詞化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 代名詞化で、指さしを入れる場所がわからない「私が頼むと夫は嫌な顔をする」(p.40)</li> <li>・ 代名詞化は、端からわからない「彼女はあなたの話を聞いてわかったかな」</li> <li>・ 「優しい父の怒った顔を初めて見てとてもびっくりした」</li> <li>・ 日本人から見ると、アメリカとイギリスはことばが同じだと思うのですが、それぞれは違うというそうです (p.41)</li> </ul>
同時的	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 戸惑いながらチャイムを押す、という時の、感情と、動作の同時表現（動作と動作の同時表現は可能）</li> <li>・ 「いつものように自転車に乗ったまま、ベルを鳴らしてほくを呼んだ」で、自転車に乗った時点で、手が足りなくなる</li> </ul>
豊かな言葉	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ～なってきた／～かわってきた／～考えさせられるなどの使役表現／～する仕組みになっていたのです</li> <li>・ 「ちょっといたずらっぽく言った」のいたずらっぽく／ドアが「開く」「開ける」はできるが「開く」は困難</li> <li>・ ～(し)たり、～(し)たりしていくことが必要／「そんなわけにはいきません」／「一斉に」(放した、飛んでいったなど)はどうするか</li> <li>・ 「そう決めてしまうのは」(ちょっと早すぎます)／トンボの楽園作り／歯を食いしばる、はどうするか</li> <li>・ 「少なくなってきた」「少しになると」「減る」の違いがよくわからない</li> <li>・ p.25 基礎例文⑤看護職場の悪循環 ポイントの解説の時点で混乱</li> <li>・ p.30 応用例文①体のサイズと時間 ゾウとネズミの拍動の比較など、混乱</li> <li>・ p.30 応用例文②「～になれ」はどうするか、「リモートコントロールし」、はどうするか</li> </ul>

表 2 翻訳技術

読 解 力	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「どうしてわかったのでしょうか」は、問いかけか、促しか、自発か？／誰にとって都合良く、誰の役に立つのか</li> <li>・ある程度多くの人にとって、便利に使えれば、それで良い／「協力」という場合、一方向か、双方向かをどこで判断するか</li> </ul>
文 法 上 の ル ー ル な ど	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「便利ということ」などの鍵括弧の表題をどのように表すか／ロールシフトの振幅、視線、「先生方」などの複数形表現に迷いあり</li> <li>・介護保険の要介護度を示す時、下が要支援なのか、上が要支援なのか（レベルは、上が重いのか下が重いのか）</li> <li>・対応だと遅れてしまうから、短くしたい、相手に対応だとわからないからまとめた。まとめてよいと認識している</li> <li>・利き手、という手話がわからないときは指文字でよいのか？ いつ指文字で、いつはダメかわからない</li> <li>・並列表現で、～人、～人、などの時、数えるとしたら、指を折るのか、それ以外の表現かわからない</li> <li>・店の場面で、奥に居る人を呼ぶ時には、（表現されていない）のれんを開けるのかどうか</li> <li>・ことわざの表し方がわからない／文中に慣用句が入っていたらどうするか／数詞の4は、漢数字式か、縦方向表現か</li> <li>・複数回繰り返す表現は、いつ使うのか（「頼む頼む…」のに、「断る」は1回？ p.100）</li> <li>・意識と単語対応的な表現の適切な配置（つかいどころ）がわからない／物の形や厚みなどの表現は習ったことがない</li> </ul>

する手話単語、数詞、指文字、鍵括弧にはいったテーマや題等の表現の仕方がわからないなど、日本語から手話への言語転換等基礎部分の理解や実際の表現経験が不十分であることがわかった。次に手話通訳者養成コーステキスト（以下、テキストとする）を活用したところ、7つのポイントの存在、概要の理解はしているが、実際に表現することは困難であるということがわかった（表1）。

まず、表示された日本語に適合する手話を探ることが困難であったのは、「～なってきた」や「仕組み」「～ぼく」などで、『単語としての（手話）表現があるのか、あるとしたらそれを知らないので、覚えねばならない（が、もう試験までに時間がない）、意識するのであれば、どのようにするのか』と、頭を悩ませる場面が多くみられた。

両者は日常的に日本語・手話辞典等を活用するなど、学習に積極的である。それでも、上記のような語彙数不足や表現力の未熟さがみられたことから、士

レベルへの学習方法についての課題が示唆されたと考える。

【豊かな語彙の選択】では、テキスト p.21③「～べき」を扱う4文（下図）の表現で、「べき」に当たる手話単語が1つしか思い当たらないので、それぞれに応じて表現を区別することは不可能であり、同 p.25 例文⑤『看護職場の悪循環』（下図）においてポイントに〈手話語彙の羅列では表現できない〉という注意があるが、その通り単語羅列になってしまう、などの困難が生じた。

例文③

「自分で考えるべきでしょう」

「みんなで考えるべきことだと思います」

「そんなことはみんなが守るべきことです」

「私がやるべきでしょうか？」

例文⑤『看護職場の悪循環』

看護婦不足について、最近ではマスコミも取り上げることが多くなり、看護について国民の理解を深めるために大変良いことだと思う。慢性的な人手不足にもかかわらず欠員の補充もなく、かといって仕事の量は変わらない。むしろ各自の仕事量は増え、それに耐えきれずやめていく。するとまた一人当たりの仕事量が増え、疲れきってやめてしまう。この悪循環を断ち切っていく必要がある。

【表情】では、どのような意図でその表情が表現されているのかについて、〈根拠がない〉あるいは、両者が主張する意図と筆者が読み取る内容が合致しないものが頻繁に見られた。

両者の特徴として、①表情の強弱レベルが不明瞭 ②手話の意味と表情の不一致 ③表情そのものの区別があいまい、という状況が見られた。

【主語の明確化】では、主語を明確にしたいが、“指さし”をどこで、どの方

向に、1つの文章中に何回出せばよいのかわからないなどすべてにおいて『自信がなく、迷う』とした。テキスト p.40〈指差しによる格の変換〉①②③（下図）では、『どの（出し方の指差し）表現も正しく思える（区別がつかない）』とのことで、正しい方法が選択できないなど、困惑した様子が見られた。

**例文**

- ① 私が頼むと夫は イヤな顔をする。
- ② 彼女はあなたの話を聞いてわかったかな？
- ③ 優しい父の怒った顔を初めて見てとてもびっくりした。

【代名詞化】では、『登場人物数が2人であってもインタビューなど内容によっては、苦勞する。ましてや3人目が登場してしまったらどこに設定すればよいか迷う。人間以外（動物など）の場合などは擬人化してよいのかなど、効果的な方策が見当たらず大変苦勞する』とし、自分が見る立場では得心できても、いざ自分が表現する際には混乱する様子が見られた。また、テキスト p.41〈空間の代名詞化〉④（下図）においては、空間としての（アメリカと日本の）設定は出来たのだが、表すべき文章全体の意味が表現しにくい、という場面が見られた。

**例文④**

日本人から見ると、アメリカとイギリスは言葉が同じだと思うのですが、それぞれは違うというそうです。

国語教科書中の文章で【写像的表現】に当たると考えられる部分では、原文に表記されていない事実でも自分で想像して付加表現してよいか、どこから意識に切り替えるのか、擬人化するのか否か、など両者からの疑問、質問、迷い等が最も多く、難度が高いと両者が感じていることが伝わった。

また、国語教科書中の文章〈石に当たったろう石はバウンドしてトカゲに当たった〉や、テキスト p.80⑤、同⑥（下図）などでは、読み手である筆者には“映像が見えてこない”“映像としてとらえようとしても既表出映像に新出映像が重なるなどして映像が見えづらくなる”状況があった。

#### 例文

- ⑤ ろう学校では口話が得意でしたが、社会に出て健聴者に話しかけても、何度も聞き返され、なかなか通じませんでした。
- ⑥ 一人で歩いている視覚障害者に出会って、手助けしたいと思ったら、その視覚障害者にまず優しく声をかけてください。（以下略）

そこで、両者と“映像が見えているか”について意見交換したところ、『言われてみれば、これでは映像としておかしいと気付いた』『映像は見えているが、手では表現できない』『おかしいのかどうか、違和感があるのかどうかさえわからない』などの意見が出された。

【同時的表現】では、国語教科書中の文章〈戸惑いながらチャイムを押すと〉などのような『感情表現と動作表現の同時的表現は難しい』、〈いつものように自転車に乗ったまま、ベルを鳴らしてぼくを呼んだ〉などでの『手で擬態化して表現すると（後半部分を表現するための）手が足りなくなる』などの、困難が見られた。

翻訳技術については、ロールシフトの振幅、並列表現の仕方、複数回繰り返す表現の仕方など、手話の文法、手話表現上のルールと考えられる部分についてと、文脈のとらえ方、読解に関する部分、要約、言い換えの仕方等、について、多くの疑問や『わからない』という意見が出された（表2）。これらに加えて、鍵括弧で囲ってあるなど強調部分の表し方、比喩やことわざ、慣用句などについても、どのように訳すのが良いのかについての明確な基本的認識が定まっていないということが明らかになった。また、物の大きさや厚み等を表す

表現技法についても、『聞いたことはあるが、はっきりとは分からないし、実用していない』とのことで、皿と鉢は同様の表現であり、大きな皿と大きな鉢の区別についても明確なものは表出されなかった。

両者にとって、この“基本的認識がない”という状況は、習っていない、知らないため問題意識をもたずに活動している部分と、どうしたらよいのか分からないまま活動していて不安である部分が混在していると考えられた。

### ③ 手話表現、手話通訳という行為についての認識（表3，表4）

学習において、国語力向上を目的として、〈日本語に手話単語を対応させて（わからない単語を確認して）みる〉という作業を実施した際、『日本語対応手話（以下、対応手話とする）は使用してはいけないと習った』と、両者ともに拒否、困惑を示した。その理由は『対応手話はろう者に理解できないものだから』だとした。筆者はどのようなものが対応手話なのか、「いけないもの、よくないもの」ではあるというが、しようと思えばできるものなのか、と問うた。すると、どのようなものが対応手話かについては、漠然と『日本語の単語ごとに語順通り手話を当てはめているものである』とし、大学等に在籍する聴覚障害学生支援等での講義通訳時等は、“ことば通りに通訳する”ため対応手話で通訳をした経験がある、とのことだった。しかし日本語力強化を目的にした学習で、文章を見ながら単語単位や文節単位で日本語から手話への変換作業を試みる作業では、『単語に適合する手話単語がわからないものがたくさんあって、あるいは、単語や文章に適合する手話表現があるのかどうかさえわからなくて難しい』とのことだった。その後の振り返りで両者は、大学の講義保障等での対応手話を用いた手話通訳は、対象学生がその講義テーマ等を理解していることが前提なので、専門用語だけでなく聞き慣れない単語は指文字を比較的多用し、その他は“文章通り”を意識して表現する、手話に付随して表出する口型を「ぼん」や「ぷー」などで表すような“手話的な”表現は多用しないように心がけるのが対応手話というものだと認識している、とした。

意見交換においては、両者の手話表現のなかでまず、指文字表現、口型、手話単語のつながりについて取り上げた。ここでの口型は、手話単語を表出する際に適合させる口の形に規則性や、単語を無声あるいは小声でつぶやくようにするなどのルールがあるのか等を確認するために、口元をどのような状況にするのかを意味することばとして〈口型〉を用いた。すると、『指文字は速く、指の形もやわらかめ（指を伸ばす時はぴんと伸ばさず、握る時、曲げる時はゆるく握るなど：筆者注釈）にするのが良い』『指文字は上から下へ位置をずらしながら表現する』『口型は対应手話ではないから、あまりはっきりさせない方が良い』『手話単語の切れ目がわからないほどに流れるようにあらかわすのが良い』などの認識が明らかになった。また、表現のなかでの口型の必要性の是非（どの単語には口型をつけて、どれならつけないのか）については判別や判断が困難であるとした（表3）。

**表3 話し方についての基準**  
（話し方：速度、明瞭度、表情、オプション的な動き（芝居様）の部分）

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語対应手話といわれるものは、使用してはいけない</li> <li>・日本語対应手話だと、ろう者が「わからない」からわかりやすくするために日本語対応ではない手話を遣う</li> <li>・指文字は相手に読めないほど速く表す、指の形は硬くせず、緩やかにする</li> <li>・対应手話ではいけないから、口型も、あまり明確にしない方が良い</li> <li>・手話は流れるようにあらかわすのが良い</li> <li>・表情が出来れば、手話単語での表現は減らせる。表情だけで文章を表せる場合もある。</li> <li>・芝居的な要素をふんだんに使用すると良い</li> </ul> |
|---|

また、手話通訳という行為を行う際の姿勢や、価値観についての意見交換をしたところ、『口型の練習、指文字の練習は、意識してはしていない』『相手に読みやすい、わかりやすい通訳という基準について、あまり考慮したことがない』『アイコンタクトの必要性を感じていない』などが出された（表4）。

表4 手話通訳という行為についての周辺技術・考え方、姿勢（価値）

- ・口型の練習の必要性を感じていない
- ・指文字の練習の必要性を感じていない
- ・「読みやすさ」「わかりやすさ」の基準について、設定していない
- ・アイコンタクトの必要性を以前は感じていなかった(振りっぱなしでよいと思っていた)
- ・「語る」「伝える」という姿勢

## ④ 手話通訳活動時の感覚（実感）（表5）

日本語と手話との間の通訳という活動をする際に、どのように2つの言語を感じているのかについて、意見聴取したところ、目に浮かぶように読み取ることができると、テレビを消したように映像が見えなくなる（わからなくなる）場合があること、そして、1対1の通訳時は、わからなければろう者等相手に尋ねられるので、く通じなくて、あるいはわからなくて非常に困る、切迫感を味わう」ということはあまりないということがわかった。

そして学習後半になると、徐々に自己評価が可能になり、わかる実感がふえる一方で新たに手話の難しさに触れたということが意見として出された(表5)。

表5 手話通訳時の実感

- ・(手話を見ていて映像が見えるのか? の問いに対して)想像できることは目に浮かぶ。まったく経験のないことは浮かばない。田舎の家は浮かぶし、ある程度は再現できる自信がある
- ・会話形式で話しているときは、声が聞こえるかのように思う
- ・ろうの人が自分に合わせて対応表現にスイッチすると、映像は浮かばなくなる
- ・勝手に自分で映像を付け加えているので、読み間違ふこともある
- ・ろう者が言い間違いをして、言い直すと、とたんにわからなくなる
- ・わからないときは聞けるし、普段の通訳時はそんなに困らないので、言い方を変えてみようとか、難度の見極めをしながら表現を合わせていくような工夫を特にしたことがない、する必要を感じない
- ・対面で話しているときは、相槌を打ってくれるから、自分の手話に問題があるとは思っていない(気付かない)
- ・以前は聞き取り通訳のとき、言っていることが途中で聞こえなくなり、「いろいろ」とかしてごまかしていたが、今は文末まで聞こえるようになった
- ・ナレーションとエピソードの区別ができるようになった。文章を見ると、表すべきところなどの手話表現のポイントがわかるようになったので(以前は聞こえてきたら手当たり次第に単語変換して、追いつかなくなると、わけがわからなくなっていた)、迷ってしまわなくなった分、新たに、適した手話表現がわからないため迷うようになった

## ⑤ 手話通訳者を取り巻く環境について（表6，7）

手話通訳士を目指している現在，学習会や研修会等，あるいは手話通訳場面において『手話通訳士と通訳者の間には隔たりがある』などの士と者の関係やこれまで受けた研修等において受けた指導や指摘の内容が，具体性に欠ける，技術向上につなげられないなど，疑問や不安，もやもや感といった感情を経験していることが分かった（表6）。

そして，自身も士合格後の展望として，『自信が出ると思う』『責任をもって活動したい』などとしながらも一方では，『専門職としてのかかわり方がわからない』等の不安が表出された（表7）。

士を目指す学習以外の場（休憩時等含む）では，地元手話サークルや通研会員として，それぞれに役員等も担い，後輩の育成に精出し，ろう者仲間との信頼関係も形成し，充実した活動を行っている状況が積極的に語られた。そしてこのような活動が両者の意欲向上に好影響を与えていると考えられた。

表6 環境因子（阻害因子）

- ・手話通訳士と手話通訳者の間に，隔たりを感じる／今まで研修などにも参加したが，指導内容などの満足度が低い
- ・「以前の士試験合格者と比較すると，最近の合格者はレベルが下がっている」といわれ，私たちが勉強しているのにと憤慨
- ・手話勉強会に行くと，あいまいだ，間が悪い，緩急がない，表情が悪いなど指摘を受けるが，どのようにすべきかはアドバイスがなかった
- ・ビデオ教材などが豊富にあるが，独学では限界があるので「士」に教えを請おうと思うが，二の足を踏む
- ・研修等で表現に対して「それもあるわね」「そういうのもあり」などと，否定されないが，良くないといわれるので，結局どこを直すのか分からない

表7 個人因子

- ・士をとったら，堂々としたい，もし同じことをしていても自信が出てくると思う（促進因子）
- ・責任をとって通訳士，通訳や手話を続けていく覚悟ができると思う，困難事例にも立ち向かいたい（促進因子）
- ・専門職としてのかかわり方がわからない（阻害因子）
- ・士がないと通訳活動に行っても自信がないままになってしまう（阻害因子）

## ⑥ 合格後のインタビュー（表 8）

合格発表後に両者に士試験や、士養成のための研修や、自分自身の成長等変化等についてインタビューを行った。

両者ともに、士受験を経験して、士養成や士養成のための研修等について、サークルが担うことは困難とし、個別指導の必要性を強く感じるとした。また、既合格者で、これまで指導等を受けたことのある士から技術成長を評価されたとのことで、そのことを語る様子はうれしさと自信に溢れているように感じられた。

学習以前の自分と、学習後の自分を比較してもらうと、Bさんは、常々自信がなく、不安なまま通訳活動をしていたことが学習を通して認識でき、“わかる学習”によって「こうすればよい」など確信でき、自信がつき、通訳時の姿勢が“独り言”から変化し『相手ありきの手話になった』と述べた。

これから士を目指す、受験を考える方々への助言として、まずビデオ学習については、『見ればよいというものではない』こと、『ポイントを読み落としたまま、（この）ビデオは見たから（このビデオの学習は）終わり』では伸びないと感じたので、適切な学習方法指導が必要である、また振り返りや視点などの学習ポイントを理解していることが必要になるので、（場数を踏むなど）ろう者に会えば会う程伸びるとは言えない、レベルアップを考える時、ろう者の指導だけではなく健聴者の指導も必要と考える、などが挙げられた。

## 5. 考 察

### ① 手話表現・翻訳技術向上について

(ア) 7つのポイント（表情、指文字については、後段にても記述）を基礎とする表現技術について

7つのポイント等については、各種養成講習会（講座）、サークル活動内等の学習会、各地域内開催分研修会等では、「わかる」レベルまでの知識・技術等を理解・習得できることが示唆されたと考える。士資格の取得には、士とい

表8 合格後の聞き取り調査

研修機会について	・個別指導をもっとしてほしかった。全体を対象とする研修会などでは、個々に受け止め方や理解が異なるので、個別に指摘してもらえれば、どんなに厳しくても我慢できそう。
士の養成について	・サークル活動だけでは士は無理だと思います。
士と通訳者の違い	・この試験で受かった人と受からなかった人との差はあまり分らないが、統一試験合格者の人と士の人の違いははっきりある。 ・聞いたことは表出できる、というのが士。統一（試験合格者）の人は出せない時がある。意味を違えて出したり（する）。士の人はそれなりに、「それもありかな、自分とやり方違うけど、それもありかな」と思う。
去年の自分と比較して	・違いの実感はないが勉強した甲斐はある（と思う）。職場にろうの人が来て、今までだったらすぐに持ってる手話を出そうとするのだけど、今はこれにあう手話はどれかになって考えられる。整理ができ始めたかなと思う。これにあう手話は何だろうって。前は焦ってすぐ出したけど、ちょっと待って、これ手話どれかになって思う。それが一年間勉強した成果かな。文節まで待てるって感じ。 ・実感としては、自信をもって出来るようになった。それは勉強してきたことは間違いないじゃなかったっていう。この学習の前は、手探り状態で、勉強も自分で、こうなのかな、あなのかなって。なんかその、指針みたいなのが、そのろうの人がやってたから正しいんだろ？みたいな感じだったけど、教えてもらって、こういうときは、こう（だ）みたいなのがわかって、そこが自信になったっていうか。目に力がないって言われたでしょう？ 嫌そうっていうか。訴えるものがない、語ってないって言われた。それは、頭の中で、自分にこれでいいかになって訊きながらやってたと思う。で、訴えるものがないって言われて、目をおさく（大きく）するとか気をつけて出来るようになって、それで（結果）受かったので、裏付けが取れた様な感じがあります、ああこれでいいんやという。 ・表現は、「わかるよね」って、「これでわかるよね、みたいな。相手に確認の「うん」みたいなもの、出来るようになったかな。確かめる、伝わっているのを確かめながら出せる、前は確かめる余裕もなく、こうしてあして、精いっぱいだったけど、相手ありきの手話になってると思います。（学習前は）独り言言ってたなって、自覚できた。昔のビデオ見たら、やっぱり独り言なんですよね、でもそのことを指摘がなかったの。気に留めずにしていただけ、気をつけて、確かめるような感じ、すると語るようになったのかなとおもいます。
他者からの評価	・（ある士が）すごく変わったって言ってくれた。出す手が、ためてつかんで出せるようになったねって言われた。見てそう思ってくれたんやな、前やったらバツバツバツバツ出してたよって。言わんとしていることが出せてるよねって言ってもらった。自分でもまとめて出せているかなって。読みとりはあんまり（実感が無い）。ただ、1年間はビデオをしっかりと見るから、言わんとしていることは、こういうことを言いたかったんだな、みたいに、ことばを豊かに選択できるようになったと思う（意識、翻訳が出来るようになったという意味合い、以前は見た単語を羅列していたという意味）。前は、出たままを言っていたけど。
学習方法	・（今振り返ると、学習前は、自分も周りの仲間も）なんかこう、的を得ていない勉強法を一生懸命しているような気がする。ビデオも何本でも見たら良いのではなくて、ポイントを読み取らねばならないというのがありますよね、何遍読んでも大切ところは読み落としていても、そのまま、「（このビデオは）見ました」となる、だから伸びない。
問い：「場数を踏む」というような、たくさんろう者に会えば会う程技術は伸びると考えますか？	・（もしも）たくさんろう者にあつたところだね、吸収することはあると思うけど、（向上するかどうかは）自分の問題だと思う。この勉強で、自分がやろうとか（決意するかどうかだ）。ろう者にあつても、その人のことはわかるようになると思うけど（技術向上とは別だ）。仕事柄、サークルでは会えないような人にもたくさんあつて、一生懸命手話を見てきたけど、何にもわかっていなかったと思う。
問い：今回は健聴者が学習担当しましたが、ろう者の指導の方が良いなど、意見はありますか？	・（通訳士試験のための学習は手話を身につけてきた）ペースが違うから聞こえない人だけでは不十分だと思う。 ・ろう者の指導の場合、そのろう者（Aさん）の手話に慣れた、（Bさん）の手話に慣れたというだけで、前よりは話ができるというレベルアップはあるけど、手話自体のレベルアップは別物。人によって違うと思うけども、私は、理屈から入って行きたいタイプだから、理屈がないと出来にくい。小さい子が手話を覚えていくんだったら英語とかのシャワーを浴びさせるという方法でいいと思うけど、きちんとした通訳としてのやり取りのときには、基本のところから始めないと伸びないと思う。

う専門職に必要とされる“手話・音声語を理解する，表現する”という「できる」レベルへのステップアップが必要であり，これには「わかる」レベルの拡充及び強化を基盤にした，自己評価力および手話通訳時の姿勢等の習得・向上が必要であると考ええる。

### (イ) 翻訳技術について

林は著書『「手話通訳学」入門』手話通訳の技術論～狭義の通訳技術（翻訳技術）の中で，手話通訳を行うにあたって求められる能力として，通訳教育についての稲生，染谷の論文を引用し，2つの言語にまたがる文法能力および言語運用能力，語用論的能力，談話処理能力に加えて通訳者としての方略的能力を挙げている（林，2010c：44-45）。

当事例においても，国語や物語等の教材を前にしてどの方法，どの単語を選択し，どのような対象をイメージするのかについて両者ともに頭を悩ませ，どうすればわかりやすいかという「方略的能力」までは，着目あるいは意識できないという状態であった。この状態は「独り言通訳」姿勢を助長させるものと考ええる。学習において継続して行った単語選択についての検討や，文単位での転換練習では，両者の「なぜそうするのか」に対応することで文法能力，言語運用能力の強化を促したと考える。

### (ウ) 対応手話・口型・指文字について

#### (1) 対応手話

対応手話について市田は，手話単語つきの口話（いわゆるシムコム）が，1970年代の欧米のろう教育において台頭したトータルコミュニケーション理念のもとで用いられたとし，本研究でのAさんBさんの認識にもあるような，対応手話に対する否定的評価は，ろう者は日本手話を母語とする言語的少数者であるという「ろう文化宣言」の発表以来論議的となった，日本手話と対応手話との本質的差異等に関する情報が影響を与えているものと考ええる（市田2003：

22-33, 木村・市田 1996: 8-17)。木村は、手話のできる聴者といわれる者には、対応手話ができるが日本手話は難度が高いため、表現できる者が少なく、対応手話では、表面上は通じているように見えても通じ合っていないとしている。その理由として対応手話を操るものは、日本手話の言語的構造を本質的なところで理解していないこと、ろう教育等の弊害で、ろう者等は聴者に通じていなくても『わからない』と言いつらいため、ろう者等が独自にメッセージの再構成をしてしまうことを挙げて、聴者は日本手話を学ぶべきで、ろう者は独自の対応手話のメッセージ再構成を避けるべきだとしている。そして、対応手話の場合は非手指動作や表情がないこと、声をつけて手話をするのが当然とする風潮があること、などを指摘している（木村, 2007: 84-101）。

日本におけるトータルコミュニケーションについて田上は、伝統的手話しかなかった我が国に、昭和43年頃より同時法的手話が紹介され始め、昭和45年発足の「手話奉仕員養成事業」を受けて、健聴者の手話習得者が急増し、伝統的手話の語形を用いつつ文構成上は日本語化した「中間的手話」が拡大したとし、今後もこのような手話の日本語化は促進すると予測した（田上, 1985: 9-15）。また、伊藤、竹村は日本語対応の手話についての研究において、次のように述べている。以下、少々長文ではあるが、原文を引用する。（対応手話を広めようとする試みは）『日本語と別の言語としての手話を尊重する立場から、「聾者のアイデンティティ（独自性）」を損なうものだという非難が予想される。しかし、聾者のアイデンティティ主張のため、手話だけ、それも日本語に対応しない手話の尊重を求めるのは、聴こえない人々の情報生活を孤立化させ貧しくしてしまうという面があり、最近急速に進歩しつつある情報化社会の社会生活に対して大きく疎外される危険性もあると考える。伝統的手話はもちろん尊重されるべきで、今後芸術言語<sup>2)</sup>として発展していくことが望まれる。

言語は日常生活に根差しているから、早急な改革は困難であるが、聴覚障害者を取りまく社会環境の急激な変化は、手話になんらかの改善を求めている。

伝統的手話も日本語対応手話も聴覚障害者の生活のなかで共存して行く可能

性があるばかりでなく、日本語対応手話に応じて伝統的な手話が発展的に変化  
する可能性があると考えられる（伊藤，竹村，1985：23-32）。』しかし、日本  
のろう教育におけるトータルコミュニケーションは、口話法の修正の方向とし  
て挙げられた視覚的補助手段の一つとして、指文字や手話を積極的に導入する  
特徴をもち、1968年に始まった栃木県立ろう学校の同時法と同一の理念であ  
ると考えられたが、教育効果評価基準の問題や、聴覚障害当事者の拒絶によ  
り、普及することはなかった（矢沢，1996a：23-28）。

加えて矢沢は、『日本の聴覚障害者が日本語とは別の手話言語を日常的に使用  
していることは否定しようもない事実である。』とし、初期のトータルコミュ  
ニケーションにおいては「日本手話」から「対応手話」への移行を手話の望ま  
しい発展と考えたが、『今日では、日本の聴覚障害者の使用する手話は日本手  
話、日本語対応手話、中間手話の三種類の複合から成り立っていると考える。  
つまり、三種類の手話があって、たとえろう者は日本手話を使い、中途失聴  
難聴者は日本語対応手話を使う、というように三種類の手話から選択して使用  
するのではなく、ろう者の使う手話自体が三種類の手話を含んでいると考える  
（傍点、矢沢によるもの）』としている（矢沢，1996b：28-31）。

松本は、対応手話について『ほぼ全面的に口形を使用する方法』であり、『こ  
とばとしては日本語そのものであり、言語的には日本手話（手話言語）とは異  
なる』としている。そのため、『口形と手話単語・指文字を併用するもの』と  
分類している。そして、これは、『日本語を普通に喋りながら手話単語を併用  
する』のとは全く異なり、『単語単位では口形のリズムは原則として手話のリ  
ズムに従い、文としての語順やリズムは日本語が主導する』、『日本語ではある  
が、日本語を普通に口でしゃべるのとはまた異なる』とし、『この方法も、日  
本手話も、相互の乗り入れ型も日本のろうあ者が現に使用している大事なコ  
ミュニケーション手段』であるとしている（松本，2001a：13-16）。

これらのことから、現在の日本語における視覚言語の分類として、実際にろ  
う者等が使用しているコミュニケーション手段という分類と、ろう者という言

語的少数者の母語という分類が存在し、前者は、日本手話、対応手話、中間的（相互乗り入れ型）手話が対象となり、後者では、日本手話のみが対象となると考えられる。

手話通訳という役割は、ろうあ運動の歴史において手話サークルの指針（前述、注1）にもある、「ろうあ者の基本的人権の擁護と社会参加を促進することを目的に」確立されてきたものであり、運動当事者には、先天ろう、幼児期に失聴した者、中途失聴難聴者等、さまざまな人が含まれそのコミュニケーション手段は手話を中心とするが、対人コミュニケーションの性質上おのずとある程度の広がりや柔軟性があると考えるのが妥当であろう<sup>3)</sup>

当事例の両者は、対応手話には「ろう者には通じないから」などの漠然とした理由で否定的評価をし、対応手話的な通訳は高等教育機関等で経験しているが、対応手話に限定した表現は困難であった。そして、自らが目指すべきは日本手話であるが、それは達成困難なほど高い目標であり、現在、士取得のための到達基準は漠然と「もっとうまく」であって明確にはわからない、とした。

このことから両者の、対応手話に対する不確かな情報をもとにした否定的見方は、獲得すべき技術や目標及び基準の設定、自己評価を困難にするなど自らの技術向上にマイナスの向きで影響を与えていると考える。

ろう者等とともに歩む手話通訳者、士を養成するという視点でならば、日本手話と対応手話に対して、善悪や正偽の評価ではなく、くよりわかりやすく、効率良くを念頭に、また、『話しことばとしての手話(市川, 2008b : 26-36)』という視点も含めて両者を正しく理解し発展させていくことが有効であろう。対応手話を含めたコミュニケーション手段としての手話の通訳活動上での必要性和通訳対象者及び求められる技術についての正しい認識の普及が、学習者に明確な目標設定、自己評価などを可能にするなど、技術向上学習に好影響を与えると考える。

## (2) 表情, 口型, 指文字等

手話通訳者養成コーステキストでは表情, 指さし等について, 7つのポイント「表情」「主語の明確化・代名詞化」として取り上げられている。

表情の持つ意味については, 音声語のそれと一致する場合が多く, 表現技術のような位置づけであるという見方をするもの(松本, 2001b: 18-20)と, 手話における手には表れない要素(非手指要素)のひとつで, 感情表現と肯定, 疑問, 否定文などを区別する文法表現の2つの役割があるとするもの(岡, 赤堀, 2011a: 25-27)等がある。

口型についての日本手話文法論においては, 日本語の発音に伴う口型を使ったものと, 日本手話独特のものに大別できるとされている(岡, 赤堀, 2011b: 89-92)。しかし, 当事例では, 土受験対策という位置付けを踏まえると手話通訳としての, 〈話しや語彙の区別を容易にするための役割を果たす口型〉について着目し, その改善を主たる課題とした。そのため, 両者には, 明確に読みやすい口型の習得を提案したが, 両者は読みやすい口型についての基準等情報不足および学習経験がないことによる違和感を示すとともに, 日本手話独特とされる口型の中で, 知っている口型は使いたい旨訴えた。

指文字については, 固有名詞など日本語の音を明らかにしたいときに使うとされる(松本, 2001c: 13-15)。

両者の意見からは, 表情, 口型, 指さしについての先輩通訳士, 講師等から得た指導(情報)等は検証作業をせず, そのまま自分の認識とする傾向にあること, 普段の研修等や通訳担当者同士の研鑽時には, 表情, 口型, 指文字についてあまり取り上げられず, そのため明確な表現の基準等あいまいなままになってしまっているということが示唆された。このことは, 両者にとって学習機会の制限による技術向上の制限と考えられる。また, 両者ともに自身の現状(どのような表情, 口型, 指文字を表現しているか)についての認知が不十分であった。

表情, 口型, 指文字等は, 手話通訳という行為の意義に照らし合わせても適

切に明確にわかりやすくという視点は不可欠であると考え。

これらのことから学習支援においては、表情、口型、指文字等の必要性についての適切な情報提供による正しい理解促進と、自身の表現等の現状の把握（自己現状認識）支援が必要であると考え、そのためにはこれまでに整理されてきた理論等の普及及び活用等と、認識内容の確認・修正作業を支援する個別支援が有効であると考え。

### (エ) 情報収集、認識の偏りが技術向上を妨げる

#### ～情報を正しく理解するために

前述の通り先輩等からの口伝の情報を正しい認識や常識とし、両者が結果的に認識の偏り、誤り等を得ている背景には、手話通訳等養成教育の現状が抱える課題が関係していると考え。手話奉仕員や通訳者の養成講座等、学校形式の講習会では時間の制約等で表現や翻訳の根拠までは、提供されにくい、あるいは提供されても受け手である受講生の未熟さ等が影響して伝わりにくいなどの問題が生じて、のちに受講生が質問出来る状況に達したときには、講習会担当講師等には会えないなどで、身近な「先輩等に尋ねる」「知っている人に教えてもらう」ことになるのではないだろうか。この場合、情報提供側、指導側が意図した内容が何らかの要因で、ゆがみや誤認を交えて質問者に理解、認識されても、提供者側、質問者側双方がそれに気づかない、加えて情報提供者である先輩等を疑うのは失礼であるなどの理由から、その根拠確認はしない・できない、このような悪循環から、認識の偏り等が生じてしまうのではないか。

養成教育においては座学と演習の適切な配分と定期的な学習進度及び理解度・認識度チェックが〈誤認による廻り道〉を予防し技術向上への促進要因となると考える。

### (オ) 手話通訳養成について

表現及び翻訳技術における「わかる」から「できる」へのステップアップに

については、自身の表現等について振り返りを促すなど、自己評価力を高めることが必要であると考え。この場合、わからないことへの気づき・解明とどうすればできるかの理解、できる経験の蓄積等が基盤となると考え、当事例のような個別指導等介入（スーパービジョン）が有効であると考え。

スーパービジョンの主な目的は、対人援助職の育成と、対人援助職の資質の向上にあるとされる（川延他編，2009：168-172）。

個々にサークル活動や、通研会員としてなどの複数の肩書を持ちながら日々活動している通訳者が士を目指す場合、自宅学習にかかるウエイトは大きくなるにもかかわらず、学習に費やすことのできる時間はわずかであると予想される。限られた時間内での効果的学習を実現するための自己評価力向上には、スーパービジョンの果たす役割は大きいと考える。

#### （カ） スーパービジョンの視点について

士養成におけるスーパービジョンには、以下の2つの視点が有効であると考え。1つは、「通訳ということ」についてのスーパービジョンである。鈴木は、手話ということばを使いこなす手話通訳には、手話の「話し合いことば」と「語り合いことば」の違いに着目する必要があると述べている（鈴木，2004：1-10）。

当事例の両者が「1対1で話しているときは聞き返せるので、通じていないという実感が無い」と述べていることから、通訳者としての活動を行う通訳者の技術の現状は、「話しことば」としての手話を習得できた状態と考えられる。ここから、「語りことば」への向上には、前述の教材選択に加えて、技術等の正しいアセスメント等を含めた「通訳ということ（作業）」の向上を目的としたスーパービジョンが必要であると考え。

いまひとつは、「通訳者として」の向上を目的としたスーパービジョンである。通訳という作業は、ろう者等に対して手話の「話し合いことば」の発展と「語りことば」の習得、認識思考の道具としての手話活用活発化等の支援役割

を担うと考える。当事例の両者は不明瞭な口型や指文字を「(自分には読み取れないが) ろう者等は読めるらしい」としており、すでに手話の発展支援については通訳者は役目を終えたかのように認識しているようにみえるが、手話は今後も発展することが期待され、ろう者等はより一層ことばとしての手話の習熟と手話による認識思考の向上を求めることになるだろう。

これらのことから、手話通訳には「技術が高い」ということとは別の視点として、ろう者等の「わかる」「わかり、考え、きめる」という知る権利を基盤にした自己決定権の行使のための基盤整備を支援する姿勢が不可欠であると考ええる。この姿勢は、通訳者として活動する際に「通訳者として伝える」「語る」という姿勢によって具体化されると考える。

#### (キ) 学習教材について

士を目指す通訳者を含めた学習者から、「(表現の際に) 見溜めや聞き溜めが出来ないのが悩み」という声を聞く。

鈴木は「手話通訳者に求められる日本語」という講演において、望ましい翻訳を目指すには、日本語の正しい理解が必要とし、「文で示される現実を自分の頭の中で再現するトレーニング」が有効であり、手話通訳活動において「一つのセンテンスがどのような現実を映しているかイメージしていくということ」を心がけるべきだとしている。そして、子どもの頭の中のイメージを育てるには物語や絵本の読み聞かせが有効であるとしている(鈴木, 2004: 1-10)。

これらのことから、通訳者を目指す際にも、音声語には慣れ親しんでいても手話という新しい言語を習得することを考慮すれば、「手話で認識思考できる」ための学習教材に物語や絵本の手話表現検討学習が有効であると考ええる。

当事例では、両者が「2年生国語では(士受験レベルとする場合) 簡単なのではないかと、4年生国語を選択したが、実際には難度が高く、学習意欲減退を誘引した。今後の教材検討や低学年国語教科書の活用については、当事例4年生国語使用時との比較など検証が必要であると考ええる。

## ② 実践技術について

### ～手話通訳の理念、概念と通訳者としてのアイデンティティ

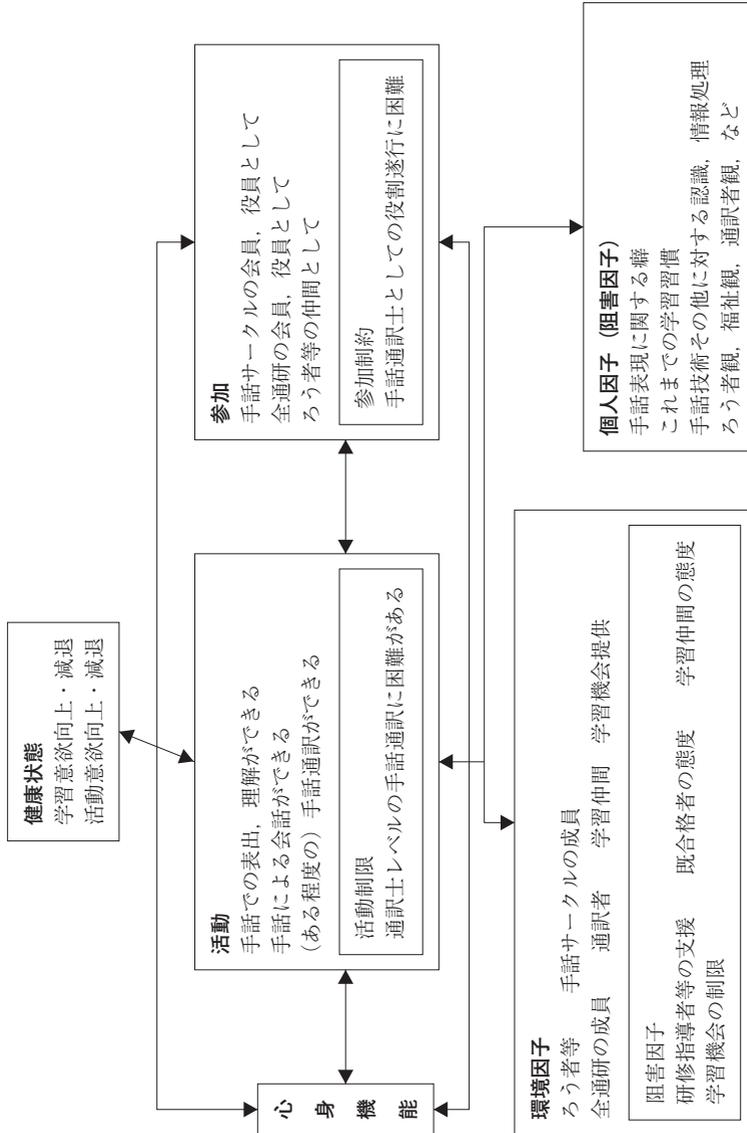
Bさんの『相手ありきの手話になった』という述懐は、手話通訳の理念や概念についての理解及び認識の向上を示唆していると考えられる。このことから、「理解及び認識の向上」は、『手話通訳の理論と実践』や『手話通訳士倫理綱領』等での理念およびくどのように行動すべきか」という手話通訳概念の理解（わかる）、そして、手話表現、通訳方法等の演習による理解を含めた実践技術の検証（できる）への経過においてなされるものと考えられる。また、このくどのように行動すべきかは、く通訳者としてのアイデンティティや、通訳者の専門性に関わるものである。当事例においても、両者は既に現場での実践経験を複数年積んでおり、権利擁護や守秘義務等、理論上の手話通訳理念は理解している。しかし、「手話通訳者としてどのように行動するのか」あるいは「どのように行動する通訳者でありたいか」についての意見交換では、確固とした意見は出なかった。通訳者の専門性について市川は、特有の技能と知識を必要とする手話通訳を行う手話通訳者は専門性を有することは必然とし、全通研は討論集会において、これまで事例検討を通して専門性を高める取り組みを行っているとしている（市川，2011：55-57）。通訳者自身がその専門性について理解し、アイデンティティを確立する経過は、理論上の理解（わかる）から実践技術（できる）への経過であり、その支援もまた今後の養成課題であると考えられる。

## ③ 学習経緯を振り返って（図1）

両者の学習経過を、国際生活機能分類（ICF）を活用して考察する。2人の「活動」状況は、「手話の理解、表出」の「通訳」というレベルにおいて困難があると考えられる。「参加」状況は、「手話通訳者」という役割を現在遂行しており、向上を目的として「士」という役割を望んでいる。

「環境因子」である「士」や「通訳者」「学習仲間」「講師、指導者等」「サー

図1 両者の学習経過 ICF 図



クル会員」などから、意欲向上への好影響と、疑問や焦り、適切な指導がない等のマイナス方向への影響の双方を受けていることから、2人を取り巻く環境因子には促進因子と阻害因子が同時に存在していると考えられるが、士受験に関しては、意欲減退などを誘引した、「既合格者」や「通訳者」「指導者等」からと、これまでの自身の学習経過における徒労感の背景にある「教育機会の制限」と「講師、指導者等」の各要因に自身が身につけた手話表現の癖や価値観等個人因子とが、相互作用し双方の阻害因子化に影響を与えたと考える。

それぞれのきっかけをもとに手話学習者となり、手話サークル活動、通研活動等を通して学習を深め、ろう者等の実情を知り通訳者となった両者の場合、活動の幅や担う役割をより一層拡大しようとするのを契機に士資格取得というステップアップが視野に入ってきた。この時点までは両者の通訳者としての活動と参加は向上の向きで良循環してきたと考えられるが、士資格取得という目標設定によって、活動と参加の向きは変化し、「(より高度な)手話の理解、表出」の活動制限や、「手話通訳士(としての役割を果たすこと)」の参加制約が生じた。そして環境因子、個人因子の阻害因子と学習支援による促進因子の正負両方向への影響を受けつつ受験、合格を経験した。

これらの経過は、手話通訳者や学習者等へのステップアップ支援には知識技術等の活動部分、士という役割遂行等の参加部分、活動継続と技術向上等の意欲向上等と十分かつ適切な学習機会提供等の環境因子部分、アイデンティティ形成を含めた個人因子部分のそれぞれへの支援が必要であることを示唆していると考ええる。

#### ④ 士受験対策の課題について

ろうあ運動をろう者等とともに担い制度を作り権利を獲得してきた士たちがスーパーバイザーとなり、運動の歴史等の知識経験が浅い学習者等を支援する体制づくりが今後の課題となると考える。そのためには、指導者講習が不可欠となるが、全国斉一の指導基準という課題は、1994年以來手話通訳士養成事

業の継続課題である。数十年という単位で活動継続してきた士が、再度手話通訳ということについて振り返り、学びなおす機会を得て、根拠ある指導、支援を行うことで、手話通訳が専門職として周知され、活動の意義を正しく認知され、徒弟制度的見方からの脱却等を可能にするなど、養成課題をクリアすることに一歩近づくのではないかと考える。

また当事例の場合、筆者は両者と居住地域等が異なり、両者の活動状況を深く把握していないことが、意見交換において両者の「語り」を促したと考えられる。支持的な支援を検討する際には、活動現場に近い支援者とそうでないものが分担することと、担う内容の検討が必要となるだろう。

このような試みを、各地域での個別支援として実施し、その実践を検証、研究することが士養成について有効であると考ええる。

## 謝 辞

本実践研究においてご協力いただきました、Aさん、Bさん両者に心より感謝申し上げます。

## 注

- 1) 『手話通訳問題研究』114号 2010冬「手話サークルに対する基本指針 1978年 全日本ろうあ連盟」, 「手話サークルに関する指針 1991年全日本ろうあ連盟」等を参照のこと。
- 2) 伊藤は、視覚言語である手話の芸術性について、芸術的表現の可能性について論述している(「Sign Languageの表現の芸術的創造の可能性について」伊藤政雄 筑波大学付属聾学校紀要2 1980, 133-140)。また、齊藤は、著書『少数言語としての手話』において「言語芸術としての手話」として、手話の芸術を紹介し、その特徴等についても述べている。そして手話について、伝達手段になるだけでなく、機知に富んだ使い方を工夫する余地がある「本物の言語」としての解明と、さらなる発展が期待されるとしている。(『少数言語としての手話』2007 東京大学出版会 118-159)。伊藤がここで示した「芸術言語としての手話」という表現は、齊藤の記述と同義であり、手話の一流の言語としての発展を展望して表されたものであると考える。
- 3) 東京都手話通訳派遣協会の認定試験では、聴覚障害者を便宜的に3つの群に分け、それぞれの群に対する的確な手話表現ができるかどうかを合格基準の一つにしている(手話通訳士育成指導者養成委員会編, 1998)。

## 引用文献

- 「日本の手話通訳制度」林智樹『21世紀のろう者像』（2005）財団法人全日本ろうあ連盟出版局 129-135
- 『「手話通訳学」入門』林智樹（2010）クリエイツかもがわ a80-83, b82-83, c44-45
- 『手話通訳の理論と実践～手話通訳者養成のために～』手話通訳士育成指導者養成委員会編（1998）財団法人全日本ろうあ連盟出版局 a8-51, b43-44, c12-13
- 『手話通訳なるほど講座』市川恵美子（2008）クリエイツかもがわ a40-46, b29-36
- 「実感的手話通訳論」松本晶行『手話通訳の理論と実践～手話通訳者養成のために～』手話通訳士育成指導者養成委員会編（1998）財団法人全日本ろうあ連盟出版局 127-129
- 「ろう者のバイリンガリズム」市田泰弘『言語』Vol.32 No.8（2003）大修館書店 22-23
- 「ろう文化宣言」木村晴美 市田泰弘『現代思想』Vol.24-05（1996）青土社 8-17
- 『日本手話とろう文化』木村晴美（2007）生活書院 84-101
- 「トータルコミュニケーションについて」「特集／聴覚障害者のコミュニケーション」田上隆司『リハビリテーション研究』（1985）（財）日本障害者リハビリテーション協会 9-15
- 「日本語対応手話の言語的特徴と教育上の意義について」伊藤政雄 竹村茂（1987）筑波大学付属聾学校紀要第9巻 23-32
- 「同化的統合から多様性を認めた共生へ」矢沢国光『現代思想』Vol24-05（1996）a23-28, b28-31
- 『実感的手話文法試論』松本晶行（2001）全日本ろうあ連盟 a13-16, b18-20
- 『日本手話のしくみ』岡典栄, 赤堀仁美（2011）大修館書店 a25-27, b89-92
- 『相談援助実習』川延宗之, 高橋流里子, 藤林慶子編（2009）ミネルヴァ書房 168-172
- 「手話通訳者に求められる日本語」鈴木康之『日本手話通訳士協会研究紀要2003』（2004）1-10
- 『手話通訳なるほど大学』市川恵美子（2011）クリエイツかもがわ 55-57

## 参考文献

- 『手話通訳者のための国語』小嶋栄子（2005）全通研編 全国手話研修センター編 クリエイツかもがわ
- 『手話教室 基礎 改訂版』社会福祉法人全国手話研修センター（2003）
- 『手話通訳者養成コース手話通訳技術講座』全日本ろうあ連盟手話通訳士養成委員会編（1997）
- 『ろう者の世界』木村晴美（2009）生活書院
- 『ICF 国際生活機能分類』WHO（2001）中央法規
- 『ひろがることば 4年 上下』教育出版