

高等学校における手話の体系的な学習に関する一考察

金澤 貴之

群馬大学教育実践研究 別刷

第39号 107～112頁 2022

群馬大学共同教育学部 附属教育実践センター

高等学校における手話の体系的な学習に関する一考察

金 澤 貴 之

群馬大学共同教育学部特別支援教育講座

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

Takayuki KANAZAWA

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

キーワード：手話，学校設定教科・科目，高等学校

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

(2021年10月24日受理)

1 手話通訳人材養成をめぐる課題

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

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

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

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

2 文部科学省による「教科」化

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

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

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

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

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

3 「学校設定科目」としての実践

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

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

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

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

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

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

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

なお石狩翔陽高等学校の場合、石狩市が2013年12

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

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

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

4 手話を学ぶ目的

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

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

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

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

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

5 体系的、連続的、長期的な学びのために

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 おわりに

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

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

謝辞

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

参考文献

- ・阿部泰（2020）電話リレーサービスの現状と課題。調査と情報—ISSUE BRIEF—, 1097.
- ・芦川裕美（2008）高等学校福祉科において社会福祉援助技術を継続的に学習するための視点と内容：自己覚知とコミュニケーション能力の育成をめざして。日本福祉教育・ボランティア学習学会年報, 13, 77-85.
- ・二神麗子・金澤貴之・中野聡子（2018）高等教育機関における手話通訳者の養成に関する課題—大学生が全国手話通訳統一試験受験資格を取得するための課題—。群馬大学教育実践研究, 35, 167-173.
- ・長谷川由起子（2014）高等学校第二外国語必修化提言実現に伴う課題。複言語・多言語教育研究, 2, 87-100.
- ・甚田桂（2020）聴覚障害者等による電話の利用の円滑化に関する法律。情報通信政策研究, 4(1), 187-200.92.
- ・金澤貴之（2020）教員養成段階における手話スキル習得の課題解決に向けて—群馬大学日本財団手話サポーター養成プロジェクトの取り組み—。手話通訳問題研究, 153, 30-33.
- ・神田和幸（1994）手話学講義—手話研究のための基礎知識。福村出版。
- ・小谷眞男・下城史江・飯泉菜穂子（2011）新しいりべラルアーツとしての日本手話 お茶の水女子大学における「手話学入門」導入の経験から。手話学研究, 20, 19-38.

- ・松岡和美 (2015) 日本手話で学ぶ手話言語学の基礎. くろしお出版.
- ・松岡和美・前川和美・下谷奈津子 (2018) 大学における日本手話クラスの現状と課題 —マイノリティの言語と文化への理解を促す授業—. 複言語・多言語教育研究, 6, 60-71.
- ・中野聡子 (2021) 第二言語としての手話言語教授法に関する文献的検討. 群馬大学教育実践研究, 38, 255-265.
- ・岡典栄・赤堀仁美 (2011) 〈文法が基礎からわかる〉 日本手話のしくみ. 大修館書店.
- ・Poizner, H., Klima, E.S. & Bellugi, U. (1987) What the Hands Reveal About the Brain, Cambridge, Mass, The MIT Press (河内十郎監訳, 石坂郁代, 増田あき子訳 (1996) 手は脳について何を語るか—手話失語からみたことばと脳, 新曜社)
- ・Sakai, Kuniyoshi.L., Yoshinori Tatsuno, Kei Suzuki, Harumi Kimura, Yasuhiro Ichida (2005) Sign and speech: amodal commonality in left hemisphere dominance for comprehension of sentences. Brain. 128, 1407-1417.
- ・Stokoe, W. (1960) Sign language structure: An outline of visual communication systems of the American deaf. Studies in Linguistics Occasional Papers, 8, Washington, DC, Gallaudet University Press.
- ・玉井智子 (2012) 手話通訳士を目指して—一手話通訳士を目指す手話通訳者の現状と課題 (実践報告) —. 松山大学論集, 23(6), 147-177.
- ・田村真広 (2013) 福祉教育に取り組んでいる高等学校と福祉系大学との連携の可能性. 日本社会事業大学研究紀要, 59, 255-270.
- ・全日本ろうあ連盟 (2017) 「厚生労働省 平成28 (2016) 年度障害者総合福祉推進事業 意思疎通支援者養成研究事業報告書」, 厚生労働省.

(かなざわ たかゆき)