

大学における聴覚障害学生支援の高度化に向けた取り組み

—米国ロチェスター工科大学における手話通訳者の取り組みと日本への示唆—

白澤麻弓

(筑波技術大学)

Unceasing effort has been made in the United States to ensure for the students with disability the best access to postsecondary education. Rochester Institute of Technology, in particular, has provided state-of-the-art technical professional education to more than 1,200 deaf or hard-of-hearing students by providing high quality interpreting services. In this paper, the author described the process in which newly hired interpreters adjusted their skill to higher education and the preparation strategies taken by interpreters to overcome difficulties when they were assigned to unexperienced highly demanding classes. The results indicate that following factors could be the major keys to enhance the quality of services in Japanese universities: providing language or interpreting models; providing materials of classes; providing mentors who could guide interpreters; and providing training to know how to prepare for demanding situation.

1. 問題の所在と目的

2013年6月に成立した「障害を理由とする差別の解消の促進に関する法律」(以下、障害者差別解消法)は、障害のある人々への不当な差別を禁止するとともに、彼らの社会参加にあたって必要なさまざまな配慮(以下、合理的配慮)の提供を求めるものである(内閣府, 2013)。本法律は、2016年4月から施行が予定されているが、施行後はすべての大学で“障害を理由に受け入れを拒否する”といった不当な差別的取り扱いが法的に禁止される。加えて、国立大学の場合は、障害学生の学習上必要な合理的配慮(聴覚障害学生に対するノートテイクや視覚障害学生に対する点字資料提供など)提供の法的義務が、私立大学には努力義務が課されることになっている。

しかしながら、障害があつて大学に入学している学生のうち、必要な合理的配慮を受けられている学生はまだ少なく、その質も十分とは言えない。特に、音声による授業の情報を受け取ることが困難な重度の聴覚障害学生については、教員の話の文字や

SHIRASAWA Mayumi, “Enhancing quality of access services for the deaf students in university: Effort of staff interpreters in Rochester Institute of Technology and recommendations for Japanese interpreters,” *Interpreting and Translation Studies*, No.15, 2015. Pages 35-54. © by the Japan Association for Interpreting and Translation Studies

手話にして伝えるノートテイクやパソコンノートテイク、手話通訳（以下、通訳）といった支援が不可欠であるが、これらの実施率は聴覚障害学生を受けいれている大学の40%程度に止まっており(日本学生支援機構, 2015)、改善の余地が指摘される。また、こうした修学支援は現在のところ同じ大学で学ぶ学生ボランティアの手に委ねられているのが現状で、ボランティア学生を確保しづらい学部や、内容が特殊で他学部の学生には支援しづらいような授業においては、質・量ともに十分な支援が届けられていないのが現状である(安田, 2011; 金澤, 2011; 杉中・原島・堅田, 2014)。

一方、障害者の差別禁止について古くから先駆的な取り組みを進めてきた米国では、1973年に成立したリハビリテーション504法で、連邦政府から補助金を受けている機関での障害者への合理的配慮提供を義務づけるとともに、1990年のADA法にてこの範囲を民間の公共機関一般にまで広げてきた(広瀬, 2004; 2008)。ここには、ほぼすべての大学も含まれており、数多くの大学で40年以上もの間、法的根拠に基づく障害学生に対する支援が続けられてきたと言える。

中でも、本研究で取り上げるロチェスター工科大学（以下、対象大学）は、15,000名程度の学生のうち、米国でも最大規模となる1,200名以上の聴覚障害学生を受け入れ、教育を行ってきている大学であり、在籍している聴覚障害学生のうち約半数は、手話のできる教員（聴覚障害当事者含む）が手話や文字などのコミュニケーション手段を使って、直接的に聴覚障害学生に対して教育を行う特別な学部（National Technical Institute for the Deaf; NTID）に在籍している。一方、残りの半数の聴覚障害学生は、こうした聴覚障害学生専門の学部以外に在籍し、他の一般の学生とともに授業に参加しており、これらの学生に対しては、主に通訳を中心とする支援が提供されている(NTID, 2013)。もともとビジネスやエンジニアリングといった理系学部を中心とする大学であり、聴覚障害学生の中でも他の一般学生とともに大学院の修士課程や博士課程に進学する者も多く、高度に特化した分野における支援が求められる環境にある。このため、大学の中には聴覚障害学生への支援に特化した支援部署が設置されており、約120名もの手話通訳者（以下、通訳者）を職員として雇用して支援活動を進めている。

白澤(2014a)は、対象大学におけるこうした支援体制について詳細に調査し、支援の質的量的充足に向けてさまざまなバックアップ体制が取られていることを報告している。しかし、専門性の高い授業にて支援を行っていくためには、こうした大学側の環境整備のみならず、個々の通訳者側でも技術とノウハウの蓄積が求められることであろう。特に、新しく通訳者として働き始めた人材が大学の専門性に対応するためには、相当の困難がつきまとうであろうし、経験の長い通訳者であっても、自分が今までに担当したことのないような授業で支援をする際には、一定の準備やトレーニングが必要なものと考えられる。これらの内容を明らかにすることは、支援体制の高度化に苦慮している日本の大学にとっても、またここで働く通訳者やその他の支援学生にも多くの知見をもたらしてくれることだろう。

そこで本研究では、障害学生支援の先進国である米国の中でも、特に専門性の高い支援を提供している対象大学の事例を取り上げ、高度専門化された大学授業に対応するために通訳者が行っている取り組みの内容を明らかにする。これにより、今後日本の大学の中で、より高度な支援を提供していくために必要な知見を得ることを目的とする。

2. 方法

対象大学の聴覚障害学生支援部門でフルタイムのスタッフとして働いている通訳者10名を対象に対面式の半構造化インタビュー調査を行った。調査の方法ならびに分析方法は以下の通りであった。

2.1. インタビュー調査の方法

2.1.1. 対象者の属性

対象者は、調査者ならびに支援部門のマネージャー4名の呼びかけに応じて連絡をくれた通訳者で、詳細な属性は表1の通りであった。対象となった通訳者はいずれも何らかの手話通訳トレーニングを受けており、ほとんどの通訳者がこのトレーニングの終了直後に手話通訳活動を開始していた。表1を見ると、対象者の手話通訳経験は37年から6年と幅広く、トレーニング期間も、10週間から3年間と多様であった。なお、対象大学は1969年に米国の大学としてはじめて10週間の通訳者養成プログラムを始めた大学で、その後1988年に2年間の準学士コース、2001年に4年間の学士コースをそれぞれ設置しており、概ねこうした時代背景を反映した対象者構造になっていると言える。

表1 対象者の属性

	性別	ITP* 卒業年	ITP* 期間	勤務 開始年	所属分野	学位
A	男	1977	10週間	1977	芸術・映像工学	修士(芸術)
B	女	1977	10週間	1977	芸術・映像工学	学士(聴覚言語障害)
C	女	1981	10週間	1982	ビジネス	修士(人材開発)
D	女	1986	2年間	1986	一般教養	修士(歴史)
E	女	1990	2年間	1990	ビジネス	学士(政治学)
F	女	1996	2年間	1996	理学・工学	学士(音楽)
G	女	1997	2年間	1997	理学・工学	学士(教育)
H	女	2001	2年間	2009	芸術・映像工学	修士(特殊教育)
I	女	2004	B.S. 2年間	2010	ビジネス	学士(英語)
J	女	2008	B.A. 3年間	2007	ビジネス	学士(心理学/手話通訳)

※ITP: 手話通訳養成課程

また、対象者はすべて学士以上の学歴を有しており、いずれも何らかの大学を卒業した上で通訳者養成課程に入学している点で特徴的であった。一方、個人の専門分野と、現在配属されている通訳分野は必ずしも一致しておらず、こうした通訳者がどのようにして専門分野に関する知識を学習し、身につけるに至ったかといった点は非常

に興味深いと考えられた。

2.1.2. インタビュー方法

インタビューは対象大学内の各通訳者オフィスにて1対1の対面式で行った。対象者には、あらかじめ英語で書かれた質問項目を送付し、フェイスシートならびに各質問項目に簡単な回答を記入していただいた後、これらの内容を見ながら英語で詳細な説明をしてもらうようお願いした。インタビュー時間は、各約40分から1時間程度で、調査実施期間は2014年1月15日から2月26日であった。

2.1.3. インタビュー項目

項目は、性別や通訳経験を尋ねるフェイスシートの他、大きく二つの内容について尋ねる形式とした。このうち一つは、対象大学にて通訳を始めた頃の状況で、①この時期に直面した課題と②これを乗り越えるために行ったトレーニング等の取り組み、③このうち特に効果が大きかったものの3点だった。

二つ目は、特に難しかった事例とその対処で、これまでに担当した事例のうち、非常に対応が難しく苦勞した事例を二つあげてもらい、それぞれについて①どのような困難があったか、②どのような対処を行ったか、③その中で特に効果が大きかったと思うものは何かを尋ねた。

質問項目は、日本の高等教育機関で10年以上の通訳経験を有し、対象大学の支援体制にも詳しい研究者1名と、対象大学支援部署のディレクター1名が協議を行いながら作成し、英語を母語とする研究者に文章表現を確認していただいた後、各チームのマネージャーに内容を送付して回答しづらい項目等がないか確認を受けた。

2.2. 分析方法

2.2.1. トランスクリプトの作成

インタビューの内容は、対象者へ確認の上、電子レコーダーにて録音した。会話内容はすべて英語で、内容を聞きながら日本語に書き起こしたトランスクリプトを作成し、項目ごとに質問への回答にあたる部分を短い文章に切って分析データとした。

2.2.2. 分析方法

各質問項目ごとに、内容をカテゴリごとに分類した。また、内容によって特に世代や経験年数の違いが表れると考えられる項目については、対象者が受けてきたトレーニングを反映して経験年数30年以上のグループ(3名)と、29年～11年(4名)、10年以下のグループ(3名)の3群に分けて分析を行った。

3. 結果と考察

3.1. 対象大学で働き始めた時期に直面した課題とその対処

3.1.1. 対象大学で働き始めた時期に直面した課題

大学で働き始めた頃、直面した課題について尋ねた結果、表2のような回答が得られた。この中には、高等教育という現場を反映して「内容が難しく理解ができなかった」とする者が最も多く、具体的には「専門用語が理解できず苦労した」、「分野ごとの特殊な言い回しを理解するのに苦労した」等の回答が含まれていた。また、「通訳技術が足りなくて通訳ができなかった」とする回答も4件あり、「言語としての手話の力が不足していた」、「手話語彙が不足していた」などの回答が出されていた。あわせて教員の話の「スピード」や「アクセント」に困難を感じていた通訳者もあり、これらは一般的に大学場面の通訳で困難とされる内容と重なるものと考えられた。

一方、対象大学は大きな総合大学で、聴覚障害学生が在籍している学部も幅広いことから、「幅広い教科を担当しなくてはならず、切り替えが大変だった」、「建物の配置など、大学環境に慣れるのに時間がかかった」などの回答も出ていた。

これらの結果を年代ごとに見ていくと、対象者数が少ないため断定はできないが、トレーニング期間の短かった経験者の場合、内容の理解よりもどちらかというと通訳や手話の技術不足をあげる声が多く、逆に学士レベルのトレーニングを受けてきた通訳者の場合は、内容の難しさを強調する声が多い傾向にあることが示唆された。このうち、10週間のトレーニングを受けて現場に出ることを求められたBは、「当時は手話教育が今のように十分ではなかったので、言語としての手話を十分身につけていなかった。そのため、手話語彙や手話力の増強が自分としての課題だった。」と語っている。また、2年間の教育を受けたCも「当時の通訳者養成課程は、英語に対応した手

表2 当初直面した課題

内容	30年 以上	29~ 11年	10年 以下	計
内容が難しく理解ができなかった	1	3	3	7
専門用語が理解できず苦労した		1	2	3
専門分野の内容でついて行けなかった	1	1		2
分野ごとの特殊な言い回しを理解するのに苦労した		1	1	2
教員の話し方への対応に苦労した	1	2		3
話が早くてついて行けなかった	1	1		2
アクセントが聞き取れず苦労した		1		1
通訳技術が足りなくて通訳ができなかった	2	2		4
言語としての手話の力が不足していた	1	1		2
手話語彙が不足していた	1			1
読み取りの力がなかった		1		1
その他	1		2	3
幅広い教科を担当しなくてはならず、切り替えが大変だった	1			1
ニーズの異なる複数名の聴覚障害学生がいて、対応方法がわからなかった			1	1
建物の配置など、大学環境に慣れるのに時間がかかった			1	1

(単位：件／複数回答あり)

話 (Signed English) を用いた通訳を指導するものだった。そのため、はじめて担当した授業で、聴覚障害学生の1人がASLによる通訳を強く求めてきて、対応できずに困った^(註)」などと語っており、トレーニングの不足や現場とのミスマッチが通訳者の苦労を増大させていたことがうかがえた。

3.1.2. 課題への対応

上記に述べたような課題に対してどう対応したか、また特に効果があったと思うのはどの方法かという問いについては、大きく二つの回答が得られた。一つ目は表3に示すとおり、手話や通訳技術を伸ばすためにさまざまなトレーニングを行ったという回答である。この中には、「モデルとなる手話表現を見て勉強した」と回答した者が最も多く、「先輩の通訳」や、「通訳映像を収録したビデオ」、「聴覚障害のある専門家が手話で(自身の専門分野についての)内容を語っているビデオ」などを活用したとされていた。これらの方法は、表中に※で記したとおり、たくさんのトレーニング方法の中でも特に効果的であったとした人数も多かった。

次いで、多くの対象者があげていたのが「マネージャー、コーディネーター、先輩通訳者に相談をした」とする内容で、「表現(に対するアドバイス)」や、「授業や教員・学生に関する情報」、「誰に聞けば良いか」等の情報を得ていたことがわかる。また、5件の回答があり、非常に効果的だったとする意見も多かったのが「先輩通訳者にメンターとして指導してもらった」という項目で、「一緒にチームを組み自分の通訳について指導してもらった」、「定期的に時間をとって特定の技術について教えてもらった」などの回答が見られた。

さらに、「コーディネーターにお願いして担当授業の調整をしてもらった」とする回答も3件あって、特に「同じような授業を繰り返し担当するようお願いした」ものについては、これがその分野での通訳技術を習得するためにとっても効果的だったとしていた。

その他、「専門用語に対応する手話を覚えた」、「ろう者の中に身を置くよう心がけた」等も、これらが非常に効果的であったとしていたが、同時に「当時はこのぐらいしかできることがなかった」(A、B)との言葉も聞かれた。

一方、これらの回答を年代別に見てみると、経験年数30年以上の群では、用いている手段も少なく、限られたリソースの中苦勞せざるを得なかった現状が見て取れる。そのような中、専門用語をまとめた手話ビデオなどは貴重な練習教材で、これらを用いて練習をしたり、聴覚障害学生と話し合いながら通訳を進めていく等の対応をしたとのことである。一方、それ以降の通訳者については、ビデオを見たり、先輩通訳者に教わるなど、経験の長い通訳者が培ってきた財産を十分に活用している様子が見て取れる。特に、モデルとなる手話表現を参考にしている通訳者は多く、こうしたリソー

表 3 当初直面した課題に対する対処（手話・通訳技術向上）

内容	30年 以上	29～ 11年	10年 以下	計
専門用語に対応する手話を覚えた※	1	1		2
大学で作成している手話語彙ビデオを活用した※	1	1		2
聴覚障害学生と話し合っ手話表現を考えた	2	1		3
指文字で表して手話を教えてもらった	1	1		2
授業外に会って通訳方法を考えた	1			1
モデルとなる手話を見て勉強した※※※※※		5	7	12
先輩通訳者の通訳を観察した※		3	3	6
通訳映像を収録したビデオを見て勉強した※※		1	2	3
聴覚障害のある専門家が手話で内容を語っているビデオを見て勉強した※※		1	2	3
マネージャー、コーディネーター、先輩通訳者に相談をした	1	2	6	8
どう表現すれば良いかアドバイスもらった	1	1	2	3
授業や教員・学生に関する情報を教えてもらった			2	2
誰に聞けば良いかを教えてもらった			1	1
勉強の仕方を教えてもらった（手話技術・授業内容）			1	1
自分の通訳の問題点を指摘してもらった		1		1
コーディネーターにお願いして担当授業の調整をしてももらった※		1	2	3
なじみのある分野の担当にしてもらった		1		1
担当授業数を減らし準備時間をとれるようにしてもらった			1	1
同じような授業を繰り返し担当できるようお願いした※			1	1
先輩通訳者にメンターとして指導してもらった※※※		3	2	5
一緒にチームを組み自分の通訳について指導をしてももらった※※		1	1	2
定期的に時間をとって特定の技術について教えてもらった※		1	1	2
練習課題などを与えてもらい進展状況をチェックしてもらった		1		1
自分の通訳をビデオに撮り、授業後に見た			1	1
ろう者の中に身を置くよう心がけた※		3		3
手話演劇クラスを受講した		1		1
聴覚障害講師が教える授業や研修会に参加した※		1		1
聴覚障害講師から個人指導を受けた		1		1
ワークショップ等に積極的に参加した	3	1		4
支援部署で行われる手話通訳者向けワークショップに参加して手話力を高めた（読み取り講座、CL講座等）	1	1		2
地域通訳団体の活動に関わり通訳者としての専門性を高めていった	2			2

※は特に有効と回答のあった項目。数はその人数。
(単位:件/複数回答あり)

スの存在が通訳者の技術向上を支えていることが示唆された。また、同様に先輩通訳者にメンターとして指導をしてもらったり、マネージャーやコーディネーター、先輩通訳者に勉強の仕方を教えてもらう等、ガイドとなる存在が学内にいることの重要性も見て取れた。

大学で働き始めた当初に感じた課題への対応方法として、もう一つ大きなカテゴリとしてあがってきたのは、表 4 に示すような授業内容の理解に向けた取り組みの

内容であった。この中には、「インターネットで内容を調べた」という回答が最も多く、効果的だったとする回答者も多かった。また、調べる内容も「わかりやすいサイトで基本となる概念を理解した」というものから「特定の用語の意味などを調べた」、「画像・動画で視覚的なイメージをつかんだ」等、さまざまな内容が含まれており、多様な活用の仕方がされていることがわかる。特に、トピックとなっている事柄の基本概念をつかむことは、その後の理解にも非常に重要で、「自分で書籍を購入して勉強した」、

表4 当初直面した課題に対する対処（授業内容の理解）

内容	30年 以上	29～ 11年	10年 以下	計
教員に依頼して参考になる情報を教えてもらった※※			3	3
授業の資料を送ってもらった			1	1
参考になるサイトを教えてもらった※			1	1
用語リストを作成してもらった※			1	1
与えられた資料を活用して勉強した※※		2	5	7
授業の資料を見て内容を勉強した※			2	2
過去のノートを見て内容を勉強した※		2	3	5
関連する文献を探して勉強した※	4	2	1	7
自分で書籍を購入して勉強した※	1	1		2
教員にお願いして本を借りた	1			1
図書館で本を借りた	1			1
支援部署として購入してもらった	1	1	1	3
インターネットで内容を調べた※※※			5	8
わかりやすいサイトで基本となる概念を理解した※※		2	2	4
特定の用語の意味などを調べた※		3	4	7
画像や動画で視覚的なイメージを掴んだ			1	1
手話動画を探して表現の参考にした			1	1
通訳者に内容を教えてもらった		3	1	4
わからないところを教えてもらった		2		2
パートナーと助け合った		1	1	2
聴覚障害学生用に配置されているチューターに内容を教えてもらった			6	6
わからないところを教えてもらった		2		2
ミニ講義を開いてもらった		2		2
授業中、通訳のサポートをしてもらった		2		2
その他の手段で勉強をした※	2	4	1	7
内容に関する授業を履修した	1	2		3
授業で使用するソフトウェアなどの教材を入手して勉強した			1	1
関連するテレビや新聞を見て情報を収集した※	1	2		3
通訳者向けオリエンテーションに参加した			5	5
大学組織についての説明を受けた			1	1
キャンパスツアーをしてもらって学内の配当を学んだ			1	1
各種情報収集方法について説明を受けた			1	1
支援部署内の組織や人を紹介してもらい、困ったときに誰に聞けば良いかを教わった			1	1
よく使用している手話のリスト等もらった			1	1

※は特に有効と回答のあった項目。数はその人数。
(単位：件/複数回答あり)

聴覚障害学生用に配置されているチューターに「ミニ講義を開いてもらった」とする回答者らも、「基本が理解できることで発展的な内容でもついて行けるようになった

た」(B)等と語っていた。

一方、資料等を活用して勉強した者のうち、多くの回答者があげていたのが「過去のノートを見て内容を勉強した」というものである。対象大学では、聴覚障害学生が受講する授業の多くで、通訳や文字通訳と並行して記録としてのノートテイクが配置されており、このノートを電子化してネットワーク上に蓄積している(白澤, 2005; 2014b)。授業の担当になった通訳者は、これらのデータにアクセスできる形になっているため、過去の授業でどんな内容が行われたのかを確認し、これに基づいて勉強ができる体制になっているとのことである。

その他、「教員に依頼して参考になる情報を教えてもらった」、「聴覚障害学生用に配置されているチューターに内容を教えてもらった」、「内容に関する授業を履修した」、「授業で使用するソフトウェアなどの教材を入手して勉強した」など、さまざまな資源が活用されており、体制の充実ぶりがうかがえる。

年代別の回答では、経験年数 30 年以上の群では、当時はインターネットや電子化されたノートもなかったとのことで、「手に入るもので何とかするしかなかった」(A)との回答が寄せられていた。そのため、図書館等で文献を探して勉強したり、授業を履修する、テレビや新聞を読む等の手段が取られていた。その後、経験年数 29~10 年の群では、インターネット上の情報やチューター等の人材を活用できる環境が広がり、さらに 10 年以下の群では動画を活用したり、教員に尋ねる等して、より効率的な学習ができるようになってきたのだらうと推察された。

3.2. 難しかった事例とその対処

3.2.1. 難しかった事例

次に、ここ数年間の通訳活動の中で特に難しかった事例を 2 つあげて、その内容を説明してもらおうようお願いしたところ、表 5 のような事例が提示された。この結果、最も多かった回答は、やはり「専門外でかつ特定の分野に特化した内容」とのことであった。この中には、生物情報学、電子回路理論といった「特化した専門領域の授業」の他、「博士論文等の発表」、「専門領域のディスカッション」等があげられていた。

表5 難しかった事例

内容	30年 以上	29~ 11年	10年 以下	計
専門外・特定の分野に特化した内容		6	5	11
大学院等の特化した専門領域の授業（生物情報学／電子回路理論／プログラム言語／免疫学／国際経済開発等）		2	5	7
博士論文等の発表		1		1
専門領域のディスカッションを行う授業		3		3
学生発表の多い授業（パブリックスピーチ等を含む）	1		2	3
その他	2	1		3
語学の授業	1			1
情報系の実習授業	1			1
非ネイティブの聴覚障害学生が参加する授業		1		1

(単位:件/複数回答あり)

また、これらの場面でどのような困難があったかを尋ねたところ、表6に示すとおり、そもそも「何をしようとしている授業かがわからない」という回答から、「使われている用語がわからない」、「展開が早く授業のペースについて行けない」など、内容の理解に非常に苦労している様子が見て取れた。あわせて、聴覚障害の大学院生が論文等を発表するような場面については、専門家ばかりが集まる場で手話を英語に翻訳して伝えるという作業が発生するため、「専門家らしく聞こえるように読み取らなければならぬ」(C) という難しさがあるとのことであった。

表6 困難の内容（専門外・専門に特化した内容の授業）

内容	30年 以上	29~ 11年	10年 以下	計
専門外・専門に特化した内容の授業				
大学院等の特化した専門領域の授業		7	7	14
何をしようとしている授業かがわからない		1	2	3
使われている用語がわからない		2	3	5
教員の話が早くて聞き取れない		1	1	2
展開が早く授業のペースについて行けない		2	1	3
アクセントがあって聞き取れない		1		1
博士論文等の発表		3		3
なじみのない相手だどのような手話を使うかがわからない		1		1
対象も専門家であることが多く、専門分野の用語や言い回しを使いこなす必要がある		1		1
重要な場面であることが多いため、本人の能力を最大限伝える通訳が求められる		1		1
専門領域のディスカッションをともなう授業		3	7	10
学生が事前資料を提供してくれない			1	1
論文等の任意箇所を読み上げるので追いつけない			1	1
議論のペースが速くて大変		2	1	3
専門用語や独特の略語、言い回しが飛び交う		1	2	3
論文等の素材を元に議論をするので、内容を理解していないと話に追いつけない			1	1
自分がこのような場に身を置いたことがないため環境に慣れるのが難しい			1	1
学生発表の多い授業				

他の学生の発表	1	2	3	6
緊張して早口になることが多い			1	1
原稿を読み上げることが多くて、ついていけない			1	1
事前資料を提供してくれないことが多い		1	1	2
練り上げられた文章を即座に翻訳するのが難しい(スピーチ、ポエム等)	1	1		2
聴覚障害学生の発表		1	2	3
緊張して早口になるため読み取りづらい			1	1
学生本人に通訳を確認する余裕がない			1	1
事前資料が直前に来ることもあって準備する時間がとりにくい		1		1
その他の授業				
語学の授業	3			3
外国語を聞き取れて理解ができてでも伝える術がない	1			1
学生が外国語を指文字で表すため読み取りが大変	1			1
毎年担当するわけではないので、そのたびに勉強しなければならない	1			1
情報系授業	2			2
パソコンを操作しながら説明をするので、学生の視線誘導が難しい	1			1
自分からは教員画面が見えづらく、説明の意味をイメージ化するのが難しい	1			1
非ネイティブの聴覚障害学生が参加する授業		2	3	5
学生の英語自体が曖昧なので、本人のメモ等を見ても意味がつかめない			1	1
手話に特有のアクセントがあり、読み取りが難しい		1	1	2
学生に合わせた手話を使うのが大変		1	1	2

(単位:件/複数回答あり)

さらに、ディスカッション場面になると、「議論のペースが速くて大変」な中、「専門用語や分野に特化した略語、言い回しが飛び交う」とのことで、議論の専門性を保ちつつ英語と手話のやりとりを成立させるために相当の知識と技術が求められていることがわかる。さらに、学生が議論をリードするような場面では、司会を担当する学生との打ち合わせが必要になるが、こうした学生がなかなか「事前資料を提出してくれない」とか、「論文等の任意箇所を読み上げるので追いつけない」等の困難さも指摘されていた。

一方、それ以外の場面で難しさを感じたという中には、「学生による発表の多い授業」をあげるものも複数いた。こうした場面で感じた困難さには、聴覚障害のない学生の発表の場合、「事前資料を提供してくれないことが多い」、「緊張して早口になることが多い」、「原稿を読み上げることが多くてついていけない」などの困難さが寄せられていた。これに対して、聴覚障害学生の発表の場合は、できるかぎり事前資料をもらえるようお願いするとのことであったが、それでも「事前資料が直前に来ることもあって準備する時間が取りづらい」、「緊張して早口になるため読み取りづらい」、「学生本人に通訳を確認する余裕がない」などの困難があげられていた。

この他、「語学の授業」や「情報系の実習授業」、「非ネイティブの聴覚障害学生が参加する授業」なども対応が難しいと言うことで、これらの場面で感じる困難は表の通りであった。この中では、語学の授業については「外国語を聞き取れて理解ができ

でも伝える術がない」こと、情報系の実習授業では、教員がパソコンを操作しながら説明をするため、聴覚障害学生はパソコン画面と通訳画面の両方を見なければならず、彼らの視線を上手く誘導することが難しいとの回答であった。

なお、これらの内容を年代別に見たところ、数が少ないので断定はしづらいが、経験年数の長い通訳者ほど、授業形態の複雑さによる難しさをあげることが多く、経験の短い通訳者は、やはり内容の難しさに戸惑いを見せる傾向があることが示唆された。

3.2.2. 事例への対応

このような難しい場面において、どのように対処したかを尋ねたところ、全体に共通する内容としては表7のような回答が得られた。回答は、表4とも重なる項目があるが、より詳細かつ具体的に、難しい場面で行っている通訳者の事前準備方法が明らかになった。表中、※印はこれが特に効果的であったとする回答を示している。

内容を見てみると、実にさまざまな方法を使って専門分野に関する勉強をし、内容を理解しようとしていることがわかる。特に回答の多い項目を見てみると、シラバス、教科書、スライド等の「授業で使用する資料」や「過去のノート」を見て内容を勉強するとともに、わからない箇所については「資料やインターネット等」で調べ、内容を理解するように努める。その際には、まず「解説本を読んだり、わかりやすいサイトを見て基本となる概念を理解」し、何をしようとしている授業なのかをつかんだ上で、ポイントとなる「用語の意味など」を調べているとのことである。また、手話に翻訳する際には、視覚的なイメージが重要になるので、インターネットを活用して「画像・動画」を検索し、物の形や動きなどを把握しておくというのも準備のポイントとしてあげられていた。さらに、これらの内容を「自分で説明できるところまで理解する」としている通訳者もいて、専門外でありながら一通り理解した上で通訳に行くことが重要と考えられていた。

また、必要に応じて「授業を見学」したり、「学生同士の勉強会」に参加するなどして、その「分野の内容に触れる時間を増やす」よう努力したとの声もあった。その上で、さまざまな方法でどのように手話を表せば良いか確認をしたり、「聴覚障害学生と通訳方法について相談」するなどして準備をしているとのことであった。

さらに、内容を調べるだけでなく「学生と同様に課題をこなして、予習・復習をした」としている通訳者も複数いて、これが非常に効果的だったとする通訳者も多かった。また、これらの方法でわからない箇所については、「通訳者」や、「聴覚障害学生」、「ティーチングアシスタントやチューター」に内容を教えてもらったなどの回答もあり、これらも非常に効果的だったとされていることから、わからない内容があったときに頼れる人がいることも重要なことが示唆された。

表7 事例への対応

内容	30年 以上	29~ 11年	10年 以下	計
与えられた資料を見て内容を勉強した※※	4	6	3	13
授業で使用する資料を見て内容を勉強した(シラバス、教科書、スライド等)	2	2	1	5
過去のノートを見て内容を勉強した※※	2	4	2	8
学生と同様に課題をこなして、予習・復習をした※※※	2	2		4
課題となっている文献等を読んだ※		2		2
学生が使っている教材やソフトウェアを使って勉強した※	1			1
自分でも問題を解いてみて、課題の内容や解法を理解した※	1			1
わからない箇所を資料やインターネット等で調べた	2	11	6	19
解説本を読んだり、わかりやすいサイトを見て基本となる概念を理解した	1	3	3	7
特定の用語の意味などを調べた	1	3	3	7
画像・動画で視覚的なイメージをつかんだ		3		3
自分で内容を説明できるところまで理解する		2		2
通訳者に内容を教えてもらった		3	1	4
わからない箇所を説明してもらった		2	1	3
基本的な概念を理解するためミニ講座を開いてもらった※		1		1
同じ分野の内容に触れる時間を増やすことで内容に慣れていた。		2	3	5
講義内容を録音しておき、繰り返し内容を聞いた			1	1
同じ分野で先輩通訳者が行っている授業を見学し、内容と表現についての勉強をした		1	1	2
学生同士の勉強会に参加し、彼らが専門分野についてどんな風に語るのかを聞いた		1	1	2
手話の確認をした※※		5	2	7
ろうの専門家が話をしているビデオ等をみて手話でどう説明すれば良いかを学んだ※		1	1	2
インターネットで手話動画を探し、表現の参考にした		1	1	2
自分で手話を表してみて動画に撮り、通じるかどうか確認した※		1		1
同じ分野の動画などを元に通訳練習した		1		1
パートナーや先輩通訳者にこういう表現で大丈夫かを見てもらった		1		1
パートナーと情報交換をした			2	2
わかりやすい資料等がないか教えてもらった			1	1
用語の意味等について互いに確認した			1	1
学生名簿を見てどんな学生が来るかを確認した	1			1
聴覚障害学生と通訳方法について相談した※		10	5	5
授業前後にできるだけ話をするようにした		1	2	3
授業外に会って相談した		2		2
メール等で連絡して相談をした		2		2
学生にいつもどう表現しているかを教えてもらった(授業中、授業前後)			1	1
決まった表現がない場合は、どう表現するのが良いか相談した		1	1	2
わからない箇所について内容を教えてもらった※		2	1	3
用語集を作ってもらった		1		1
理解した内容について自分で手話を表し、学生に表現を確認してもらった※		1		1
教員と親しくなりスムーズにお願いできる関係を築いた	4	2	1	7
どのように勉強すれば良いかを教えてもらった			1	1

ゆっくり話してもらうようお願いした	1	1	2
用語などを黒板に書いてもらうようお願いした	1		1
聞き逃したところを聞き返すかもしれないことを伝えた	1	1	2
授業の前にどのような進め方をするかを尋ねた	1		1
ティーチングアシスタントやチューターに内容を教えてもらった※		1	1

※は特に有効と回答のあった項目。数はその人数。
(単位:件/複数回答あり)

一方、より深い理解が必要とされるディスカッションや博士論文の発表場面では、表8に示すとおり「議論の素材となる論文等を細かく読み内容を理解」するのが大前提とのことで、この場面をあげた回答者全員が非常に効果的だったと答えていた。

加えて、「キーとなるフレーズ等は、自然と音声が出てくるよう繰り返し音読」したり、「論文の要点をまとめ、流れを説明できるようにしておいた」など、より能動的な理解に努めていることがうかがえた。

また、学生発表などでは、「教員にお願いして、(事前に資料を提出して欲しいということ) 授業で伝えてもらった」という回答が複数あった。この中には、「課題の説明の際に通訳者への送付期限を設定」してもらい、教示にそって課題をこなすプロセスの中に通訳者に資料を送るという項目を入れてもらったとする回答や、授業で使用しているコースウェア(コースマネジメントシステム。授業に関する資料を共有したり、授業を取っている学生に対して一斉メールを送ることができる)を使って、「通訳者からもメールを送った」など、さまざまな方法で学生に呼びかけを行っていた。加えて、聴覚障害学生に対しては、「事前をお願いして、スライドやメモ、読み上げ原稿等の資料を送ってもらった」だけでなく、「発表前に学生と会って打ち合わせや練習をした」としている回答が多く、十分な準備を重ねた上で授業に臨んでいることが明らかになった。

これらの回答を年代別に見たところ、これも人数が少ないため断定はできないが、経験年数の長い通訳者の方が、事前に課題をこなすなど、より能動的な学習をしているような傾向が見て取れた。先の記述でもあったとおり、通訳者の多くは経験を経るほど事前準備の重要性を認識するようになったと回答しており、そうした姿勢の変化がこうした結果に表れているのかもしれない。

表 8 事例への対応

内容	30年 以上	29～ 11年	10年 以下	計
発表・ディスカッション				
読み取り通訳の準備をした※※※※		11		11
議論の素材となる論文等を細かく読み内容を理解した※※※		4		4
キーとなるフレーズ等は、自然と音声が出てくるよう繰り返し音読した		2		2
自分の言葉で内容を要約し、議論の方向性を予測した		1		1
論文の要点をまとめ、流れを説明できるようにしておいた		2		2
読み間違えてはいけない用語や固有名詞をメモしておいた		1		1
本人と事前に行って打ち合わせをした※		1		1
学生発表の多い授業				
聴覚障害のない学生達にできるだけ事前に資料を提供して欲しいと伝えた※	3		2	5
教員に依頼して授業で伝えてもらった	1		1	2
課題の説明の際に通訳者への送付期限を設定してもらった※			1	1
コースウェアを利用して通訳者からもメールを送った	1			1
学生のスライドをコースウェア上に上げてもらった	1			1
聴覚障害学生に対して事前に資料を提供して欲しいと伝えた	3	4	2	9
事前をお願いして、スライドやメモ、読み上げ原稿等の資料を送ってもらった	1	1	1	3
個別にメールを送り、いつまでに資料が欲しいと伝えておいた	1			1
発表前に学生と会って打ち合わせや練習をした	1	2	1	4
資料を読み上げるときは、該当箇所を指してもらった		1		1
その他の授業				
語学の授業				
語学の CD を聞いて言語の感覚を思い出した	1			1
外国語部分は教員に板書やスライドでできるだけ示してもらった	1			1
ペアでの練習など、学生の参加方法をについて教員とよく相談した	1			1
情報系の実習授業				
ソフトウェアの動きを事前に学習し、スクリーンを見なくても視覚的に通訳できるよう工夫した	1			1

※は特に有効と回答のあった項目。数はその人数。
(単位:件/複数回答あり)

4. 考察：日本への示唆

本研究では、日本における聴覚障害学生支援の体制充実に資するため、障害学生への支援に先駆的に取り組んでいる米国の中でも、とりわけ先進的な体制を持つ対象大学に焦点をあて、聴覚障害学生への授業支援に対してどのように取り組んでいるのか調査を行った。特に、米国で中心的な支援手段となっている通訳を取り上げ、通訳者として働き始めた人材が大学の専門性に対応できるようになるための過程や、非常に困難な授業に直面したときに取っている対応を明らかにすることで、日本の大学における支援の高度専門化に資する知見を得ることを目的とした。

この結果、対象となった 10 名の通訳者が大学にて通訳を始めた当初の課題として

は、「内容が難しく理解できなかった」、「通訳技術が足りなかった」など、日本の多くの通訳者が感じているであろう悩みと共通した課題が浮かび上がってきた。特に、十分なトレーニングを受けられなかった時代に通訳活動を始めざるを得なかった通訳者達は、「言語としての手話の力が不足していた」など、手話や通訳の技術の不足を指摘しており、この点では手話通訳における霍間・四日市(2013)、全国手話通訳問題研究会(2003; 2011)や文字通訳における金澤(2011)、安田(2011)、森本・井坂(2003)、杉中・原島・堅田(2014)らが指摘する日本の現状と重なる。

これらの課題に対し、当時の通訳者達は専門用語に対応する手話を覚えたり、地域のワークショップに参加するなど、限られたリソースの中で技術を伸ばそうとしていた。一方、若手の通訳者の多くは、「モデルとなる聴覚障害者・通訳者の手話映像を見た」、「通訳場面を見学させてもらった」、「メンターとなる先輩通訳者に指導してもらった」など、学内に蓄えられたさまざまな資源を活用して技術を向上させてきており、こうした資源を日本の大学の中でいかに培っていくかが今後の課題と考えられた。同時に「勉強の仕方を教えてもらった」等、ガイドとなる存在の重要性も指摘されており、こうした人材の確保も急務と言えらる。

一方、高度な授業内容に対応するための勉強方法としては、「インターネットの活用」と「過去ノートの活用」が有効とされていた。現在、日本の大学でも聴覚障害学生を受け入れている大学のうち、40%程度でノートテイクやパソコンノートテイクの支援が行われており(日本学生支援機構, 2015)、これらのノートやログを活用することは可能であろう。ただ、日本の大学では対象となった対象大学ほどたくさんの聴覚障害学生が在籍しているわけではなく、通訳が必要な授業で過去にノートテイクやパソコンノートテイクがついていたという可能性はあまり高くはないため、こうした授業では過去にその授業を履修した学生からノートを借りたり、教員の授業メモや前年度のスライド等を活用するのも一案かもしれない。

また、通訳者の回答からは、「教員から勉強の方法を教えてもらった」、「チューターに内容を教えてもらった」、「関連する授業を履修した」、「学生が授業で使っているソフトウェアや教材を利用して勉強した」等、さまざまな方法で内容の理解につながっていることが明らかになった。これらのリソースを活用することができなかった時代の通訳者は、「手に入る物で何とかするしかなかった」との回答を寄せていたが、日本の大学でもこうした資源が活用可能な形になっていないという意味では、やはり過去の通訳者と同じような状況にあると言える。ある分野になじみのない人に対して、勉強の仕方を教えるというのは、大学の最も得意とする内容のはずであり、学部組織等との連携でこれらが可能な体制を作っていくのが課題と言える。

他方、通訳者が特に難しいと感じた場面については、「専門に特化した授業」、「専門分野のディスカッション」、「語学」、「情報系の実習」等があげられていた。これらの授業については、日本でも聴覚障害学生が困難を感じる授業とほぼ重なっており(白澤・徳田, 2002; 有海・四日市, 2006; 日本学生支援機構, 2014)、このような授業の場

面に難しさを感じる点では共通していた。

これに対して、対象大学の通訳者は、さまざまな方法を用いて理解できるまで勉強をすることで対応してきており、中には相当量の時間や労力をかけて対応していると推察される例も見受けられた。具体的には、「資料や過去のノートを読んで内容を理解する」ことはもちろん、「まずはわかりやすい Web サイトなどで基本的な概念を理解した後、用語の意味を調べ、画像や動画で視覚的なイメージをつかむ」といった、勉強の仕方を十分身につけていた。また、より深い理解が求められる場面では、学生に与えられている課題に取り組んだり、論文等の資料を細かく読んで自分で流れをまとめるなど、能動的な学習も行われていた。

一方、日本の大学の中では、そもそも授業の資料がなかなか得られない等の環境もあり(日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク (PEPNet-Japan), 2015)、まずは勉強に取り組める体制を整備することが先決と言える。また、通訳者の中には、こうした「効率的な勉強の仕方がわからなかった」とする回答もあったことから、日本でもこのような勉強の仕方や論文等の読み方などを教えていくような場も必要と考えられるだろう(中島・蓮池ら, 2013)。さらに、教員やティーチングアシスタント、聴覚障害学生本人など、わからない箇所があったときに内容を解説してくれるような人を確保していくことも重要と言える。

以上の考察に基づき、今後、日本の大学で取り組むことが可能と考えられる内容について表 9 に試行的な案を列挙した。これらの内容は、実現可能性や有効性を含め、日本の大学で聴覚障害学生への支援にあたっている通訳者やコーディネーター、あるいは支援担当部署職員、教員等へのより詳しい調査が必要であるが、本稿のまとめにかえて提示しておきたい。

表9 日本の大学で取り組むことができると考えられる内容

通訳のモデルとなる手話表現の提示	<ul style="list-style-type: none"> 聴覚障害のある専門家がこの分野の内容について語っているビデオを作成する（用語解説含む） 授業における通訳映像を収録したビデオを作成提供する 他の通訳者の通訳を見学できるようにする
通訳者が専門分野に触れる時間の確保	<ul style="list-style-type: none"> 同じ専門分野の授業を見学できるようにする 授業の映像を収録したビデオを作成する
通訳者が先輩通訳者から指導が受けられる体制／ガイドとなる存在の提示	<ul style="list-style-type: none"> メンターとなる通訳者を割り当て、指導を受けながら通訳ができる環境を確保する 専門分野ごとにチームを組んで通訳にあたる 同じ専門分野の通訳を担当したことがある通訳者を紹介する 参考になる教材等の情報を共有できる体制を作る
通訳者への資料の提供	<ul style="list-style-type: none"> コースウェアへのアクセスを可能にする シラバスや教科書、スライド等の資料を提供する ノートテイカーのノートやログを閲覧可能にする 過去に授業を取った学生のノートを集めて提供する 過去のスライド等の資料を提供する
通訳者への勉強の仕方・内容の解説	<ul style="list-style-type: none"> 分野ごとの基本的な知識、参考になるサイトや文献、効果的な勉強の仕方を教える 教員やティーチングアシスタント、聴覚障害学生等に基本的な内容を解説してもらう時間を作る 教員やティーチングアシスタント、聴覚障害学生等、わからない時に聞ける体制を作る
通訳者への資源の提供	<ul style="list-style-type: none"> 図書館を利用できるようにする 学内のパソコン・インターネットを利用できるようにする 学生が使用している教材、ソフトウェア等を提供する 通訳者が利用できる録音・録画機器を用意する ビデオ映像等が見られるスペースを用意する 学内のリソースの活用方法について説明する
通訳を担当する授業の調整	<ul style="list-style-type: none"> できるだけ早い時期に通訳の依頼ができるよう体制を検討する はじめのうちは担当授業数を少なくし、繰り返し同じ分野の通訳ができるよう調整する 教員・聴覚障害学生に関する情報を収集して通訳者に提供する

5. おわりに

本稿では、障害学生への支援に先駆的に取り組んでいる米国の中でも、とりわけ先進的な体制を持つ対象大学に焦点をあて、スタッフとして働く通訳者が課題に直面したときにとった対処方法を明らかにすることで、今後日本の中でより高度な支援を提供していくために必要な体制の内容を明らかにした。聴覚障害学生の高等教育を今後一層充実させていくためには、学内で支援を行う支援者に対するサポート体制が不可欠である。障害者差別解消法が成立し、障害学生の一般学生と対等な参加が叫ばれる今、より一層の支援体制充実に向けて一步を踏み出せることを強く期待したい。

註) 一般的に、手話にはその国の聴覚障害当事者（ろう者）の間で自然発生的に生まれ、国内で話されている音声言語とは別の独自の文法を持った「自然手話」と、音声言語の文法に合わせて手話単語を並べて表出する「対应手話」の2種類がある。米国の場合、前者をASL、後者をSigned Englishと呼んで区別している。これらの二つの手話の間には、文化的・言語的にさまざまな違いがあるが、これについては斉藤(1999)等を参照のこと。

【謝辞】

本研究は、日本財団国際フェローシップならびに科学研究費基盤研究A(2645086)の支援を受けて実施したものである。ただし、本稿における筆者の見解は、日本財団の見解を示すものではない。また、末筆ながら本稿にて協力いただいた通訳者の皆様に感謝の意を表したい。

【著者紹介】

白澤麻弓(SHIRASAWA Mayumi)筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター准教授。博士(心身障害学)、手話通訳士。日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク(PEPNet-Japan)事務局長として全国の大学に対する相談支援活動やネットワーク形成に貢献。学位論文は「日本語-手話同時通訳の評価に関する研究—手話通訳の客観的分析および聴覚障害者の期待充足度に基づいて—」筑波大学(2003年)。

【引用文献】

- 有海順子・四日市章(2006)「大学での授業形態の違いと聴覚障害学生への情報保障」『聴覚言語障害』35(2), 79-87.
- 金澤貴之(2011)「聴覚障害学生に対する支援体制構築における諸課題」『発達障害研究』33(4), 359-366.
- 広瀬洋子(2004)「事例紹介 高等教育における障害者支援--米国・英国・EUの動き(特集 障害学生支援)」『大学と学生』(8), 57-62.
- 広瀬洋子(2008)「高等教育における障害者支援: 海外の動向と NIME の取り組み」『メディア教育研究』5(2), 1-11.
- 森本明子・井坂行男(2003)「聴覚障害学生に対するノートテイクによる講義保障について--情報の量及び質に関する分析を通して」『ろう教育科学』45(2), 109-123.
- 中島亜紀子・蓮池通子・白澤麻弓・磯田恭子・萩原彩子・石野麻衣子(2013)「高等教育機関における手話通訳研修プログラムの検討」『筑波技術大学テクノレポート』21(1), 11-18.
- 内閣府(2013)「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」
http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65.html (2015/7/22)
- National Technical Institute for the Deaf (2013). *Annual Report*. Rochester: National

Technical Institute for the Deaf.

- 日本学生支援機構(2014)『教職員のための障害学生修学支援ガイド(平成26年度改訂版)』
日本学生支援機構.
- 日本学生支援機構(2015)『平成26年度(2014年度)大学、短期大学及び高等専門学校に
おける障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書』日本学生支援機
構.
- 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク (PEPNet-Japan) (2015)『大学教職員のため
の地域通訳依頼ハンドブックーより良い連携を目指してー』国立大学法人筑波技
術大学.
- 斉藤道雄(1999)『もう一つの手話ーろう者の豊かな世界』晶文社.
- 白澤麻弓(2005)「ロチェスター工科大学 (RIT) における聴覚障害学生サポートサービス
の概要」『聴覚障害学生サポートネットワークの構築をめざして』 10-22.
- 白澤麻弓(2014a)「ロチェスター工科大学アクセスサービス部門に見られる手話通訳支援
の概要 その2ー手話通訳の質的確保に向けた環境整備ー」『筑波技術大学テクノレ
ポート』 22(1), 78-82.
- 白澤麻弓(2014b)「ロチェスター工科大学アクセスサービス部門に見られる手話通訳支援
の概要 その1ーきめ細かなサービスを支える組織とコーディネート体制ー」『筑
波技術大学テクノレポート』 22(1), 83-39.
- 白澤麻弓・徳田克己(2002)『聴覚障害学生サポートガイドブック:ともに学ぶための講義
保障支援の進め方』日本医療企画.
- 杉中拓央・原島恒夫・堅田明義(2014)「高等教育機関において聴覚障害学生を支援する学
生が支援の現況に対し改善を望む課題」『聴覚言語障害』 42(2), 77-86.
- 霍間郁美・四日市章(2013)「わが国における手話通訳者養成事業の実体と課題」『通訳翻訳
研究』 (13), 97-114.
- 安田真之(2011)「学生支援者による障害学生支援の構図:日本福祉大学における情報保障
を手がかりとして」『Core ethics:コア・エシックス』 7, 299-309.
- 全国手話通訳問題研究会(2003)『登録されている手話通訳者の健康と労働についての抽出
調査報告書』全国手話通訳問題研究会.
- 全国手話通訳問題研究会(2011)『専門的な手話通訳者の雇用状況に関する調査研究事業ー
雇用された手話通訳者の労働と健康についての実態調査ー』全国手話通訳問題研
究会.