

2014 年度 修士論文

支援者との相互交渉が停滞しがちな聴覚障害学生が支援  
コミュニティをより変革する主体となることを目指した実践研究  
—エンパワメントの視点から—

宮城教育大学大学院 教育学研究科（修士課程）  
特別支援教育専攻 特別支援教育専修

13001 飛弾 圭佑

本論文で取り上げた記載内容につきましては、研究協力者、及びラーニングサポートグループ担当の了承を得ていますが、多くの個人情報が含まれていますので、お取扱いには十分なご配慮をお願い申し上げます。

# 支援者との相互交渉が停滞しがちな聴覚障害学生が支援コミュニティを より変革する主体となることを目指した実践研究

## —エンパワメントの視点から—

宮城教育大学大学院 教育学研究科（修士課程）特別支援教育専攻 特別支援教育専修

13001 飛弾 圭佑

### 【論文要旨】

本論文は、地元の聾学校高等部、障害学生支援が行われていない専門学校を経て、情報保障という概念を知らないまま地元から離れた X 大学に編入学した聴覚障害学生である K さんが、X 大学の情報保障を実践している支援コミュニティを変革する主体となることを目指し、聴覚障害のある筆者が、エンパワメントの視点を踏まえて実践研究したものである。

係わり合い当初（第一期）の K さんは、情報保障の諸問題を解決するために支援学生及びコーディネーターに働きかける方法を自分なりに模索していたが、解決の手だてが見つからず、自分 1 人で解決せざるをえない状況におかれていた。筆者は、情報保障そのものを解決することだけに焦点を当てて、K さんが直面した諸問題を解決するための方法を提案したが、K さんはその通りに行動するには至らなかった。そこで筆者は、K さん自身と周囲の関係や大学入学前の状況及び X 大学における情報保障体制を調査した結果、K さんは大学編入学までの人間関係形成の躓き及び支援コミュニティに在籍する支援学生の養成・研修体制に課題があることが判明した。第二期では、K さんと支援学生との相互作用を見直す係わり合いを進め、K さんの人間関係形成への自信を取り戻し、初対面の人と打ち解ける話題の作り方を検討することで、支援学生との「お互いを知る関係」形成の実践を促した。第三期では、支援学生との「お互いを知る関係」形成の実践を通して、K さんは、支援コミュニティのメンバーに働きかけるだけでなく、友人に講義で浮かんだ疑問を尋ねたり、徐々に講義担当の教員に交渉して話し方を調節する必要性に気づくようになり、講義内容を理解するために、自分に合う情報保障の手だてを説明し、周囲にある資源をより良いものに変革しようとする主体へと変容していった。

以上の係わり合いの経過における K さんの変化をエンパワメントの視点から検討するとともに、聴覚障害学生のエンパワメント実践を行なう係わり手としてのあり方を考察した。

## 目次

序章	1
第1章 日本における聴覚障害学生支援の動向	3
第1節 日本の大学に在籍する聴覚障害学生	3
第2節 聴覚障害学生支援における情報保障	6
第3節 聴覚障害学生に対する情報保障体制の整備に関する動向	10
第4節 情報保障を利用する聴覚障害学生における現状と課題	14
第2章 聴覚障害学生支援におけるエンパワメント	17
第1節 エンパワメントの概念	17
第2節 各分野におけるエンパワメントの概念	18
第3節 エンパワメント・プロセスの分析について	22
第4節 聴覚障害学生支援におけるエンパワメント概念の導入	26
第5節 聴覚障害学生のエンパワメントに関する研究の課題	30
第3章 本研究の目的・方法	32
第1節 本研究の目的	32
第2節 事例	32
第3節 研究方法	35
第4章	37
第1節 第一期 問題状況の把握の経過	39
第2節 第二期 Kさんと実践の糸口を見出す係わり合い	62
第3節 第三期 Kさんの実践を促進する係わり合い	87
第5章 総合考察	117
第1節 結果のまとめ	117
第2節 エンパワメントの視点で支援する係わり手のあり方	125
第3節 今後の課題	131

謝辭

引用文獻

參考文獻

資料

## 序章

現在、780の大学のうち聴覚・言語障害学生が1人以上在籍している大学は5割近くにのぼる（独立行政法人日本学生支援機構，2014）。聴覚障害学生は、失聴した時から音声情報の獲得、音声会話への参加及び人間関係の形成に社会的制約が伴った状態で生活していることが多い。そのため大学でも自ら支援の情報を収集したり、自身の聴覚障害の状態像を踏まえて必要な配慮の要請、説明、交渉を行う方法がわからないまま大学生活を過ごしている可能性が考えられる。2013年の「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（以下、障害者差別解消法）の制定に伴い、大学にも「合理的配慮」の義務が課されるようになりつつある今（白澤，2013），聴覚障害学生の教育を受ける権利を保障するために修学支援に関わる体制を整備することが求められている。聴覚障害学生においても、今後自分の聴覚障害の状態像や授業に合わせた情報保障手段の選択や他学生と平等に授業に参加するための交渉を自ら実行することが一層求められてくるのではないかと考えられる。そこで近年の聴覚障害学生支援では、当事者側の課題を解決するために「エンパワメント指導」（大杉，2010）が考案され、大学の教職員による聴覚障害学生への啓発が提唱された。「エンパワメント指導」とは、「聴覚障害学生が多かれ少なかれ持っている意思を引き出し、尊重し、学生自身の自己決定を促していく姿勢を育てる教育的な視点」（大杉，2010）である。2004年に設立された日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク（以下、PEPNet-Japan）も、高等教育機関を対象にした情報保障に関する教材開発、調査研究や教職員対象の研修等を実施するとともに、2011年度から全国各地の聴覚障害学生を対象とした研修事業として「聴覚障害学生エンパワメント研修会」を実施している。同研修会は、参加した聴覚障害学生が自身のニーズに見合った情報保障手段を知り、講義担当の教員（以下、講義担当教員）やコーディネーターとの相互交渉を学ぶきっかけづくりになっているが、各参加者がその後大学での情報保障体制の改善・向上を目指してどのように行動するようになったのかを検討していないため、聴覚障害学生にエンパワメントが実現されたのかは不明である。

そこで筆者が、エンパワメントの概念の発祥であるパウロ・フレイレ（1968）の教育実践研究を概観した結果によれば、エンパワメントとは、教育・支援に関わる者は、抑圧者に対して、一方的に知識を教えて期待する行動に修正していくのではなく、対象と「水平的な関係」の中で、ともに抑圧の構造（課題の構造）を明らかにし、現実の問題を自ら変革する主体として実践していくように係わっていく教育的な視点であるとのことであった。

そのため筆者は、エンパワメントの視点で聴覚障害学生と係わり、情報保障の諸問題を解決する主体として、情報保障体制の改善・向上を図りながらどのように成長・変化していくかを観察・実践することで、聴覚障害学生一人ひとりのニーズに応じたエンパワメント支援のあり方を検討できるのではないかと考える。

本研究は、以上の問題意識から聴覚障害学生のエンパワメントとその支援のあり方を検討するために、エンパワメントの視点で一人の聴覚障害学生と係わり、聴覚障害学生が情報保障の諸問題を解決する主体となることを目指して実践研究を行ったものである。

## 第1章 日本における聴覚障害学生支援の動向

本章では、日本における大学に在籍する聴覚障害学生に対する情報保障支援に関する動向を述べるとともに、今後の聴覚障害学生支援で課題となる事柄は何かを検討する。

### 第1節 日本の大学に在籍する聴覚障害学生

聴覚障害学生はコミュニケーション面と情報面の課題を抱えている。座主（2010）によれば、大学では、テキストを用いずに専門的な内容を講義したり、学生同士が討議したりする機会が増えるため、高校まで教科書で自学自習するなどして情報面の不足を補い学力を維持してきた学生も情報保障がなければ講義を理解することは難しくなる、という。

平成25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（以下、実態調査）」（独立行政法人日本学生支援機構，2014）によれば、大学に在籍する聴覚障害学生は1,464名であり、全国780校の大学のうち、聴覚・言語障害学生が1人以上在籍している大学は353校（45.2%）に上る。

また、同調査では、聴覚障害学生を「聾」と「難聴」に分類して調査している。同調査の定義によれば、「聾」は「両耳の聴力損失60デシベル以上、又は補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが不可能、又は著しく困難な程度」、「難聴」は「両耳の聴力損失60デシベル未満、又は補聴器を使用すれば通常の話声を解することが可能な程度」としている。この60デシベルは、学校教育法施行令（第二十二條の三）において特別支援教育の対象となる聴覚障害の定義「両耳の聴力レベルがおおむね60dB以上の者のうち、補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが不可能又は著しく困難な程度のもの」に基づいていると考えられる。本稿でも「聾」、「難聴」の定義はこれを使用する。

参考までに、表1-1の聴覚障害の程度（独立行政法人日本学生支援機構，2009）とあわせてみると、「難聴」は主に音声での情報活用に配慮した支援、「聾」は主に視覚的な手がかりを活用した支援を必要としている。なお、「聾」は、厚生労働省（2014）の身体障害者福祉法の別表で定められている身体障害者にも該当する。

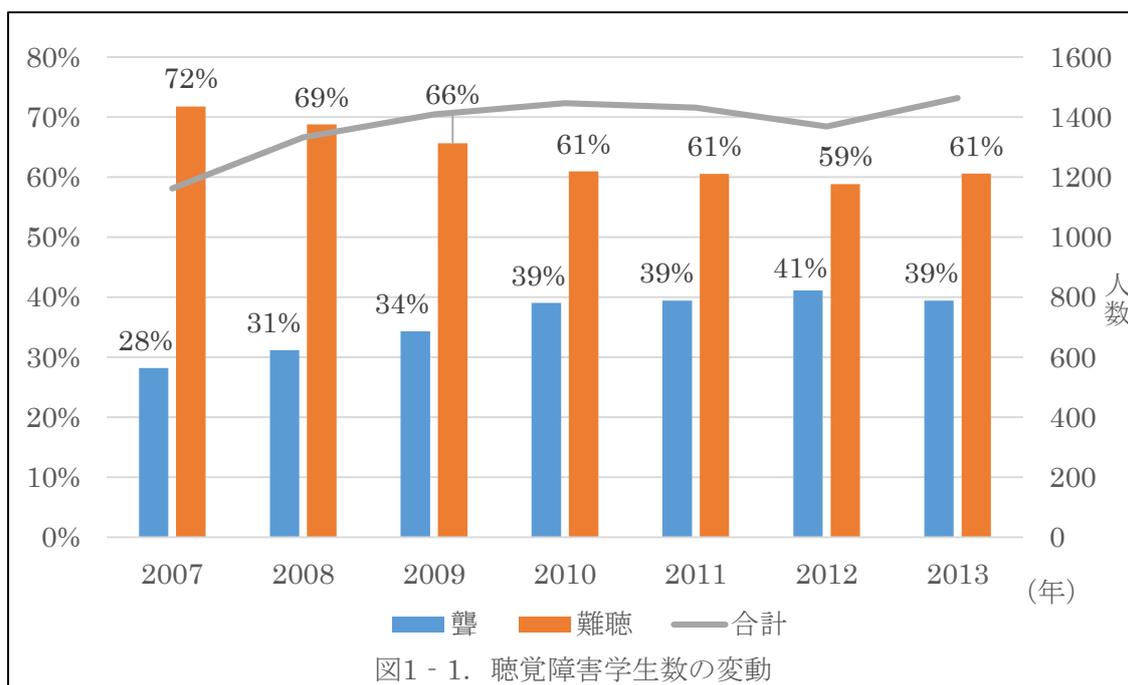
独立行政法人日本学生支援機構の調査結果をもとにそれぞれの学生数の変動を見ると、「聾」の学生の比率が徐々に増加しており、「難聴」の学生の比率が減少していることから、両者の比率の差は縮まる傾向にあることが伺える（図1-1）。

さらに、大学等に進学する聴覚障害学生については、内閣府の平成 25 年度版障害者白書 (2014) によれば、特別支援学校高等部 (本科) を平成 24 年 3 月に卒業した聴覚障害のある生徒のうち、全体の 19%である 100 名が大学等に進学している。冒頭で述べた聴覚障害学生 1,464 名について、学年別に 366 名いると単純計算すれば、特別支援学校高等部卒業生と地域高校卒業生はそれぞれ 100 名 (約 3 割)、266 名 (約 7 割) いることが推測される。

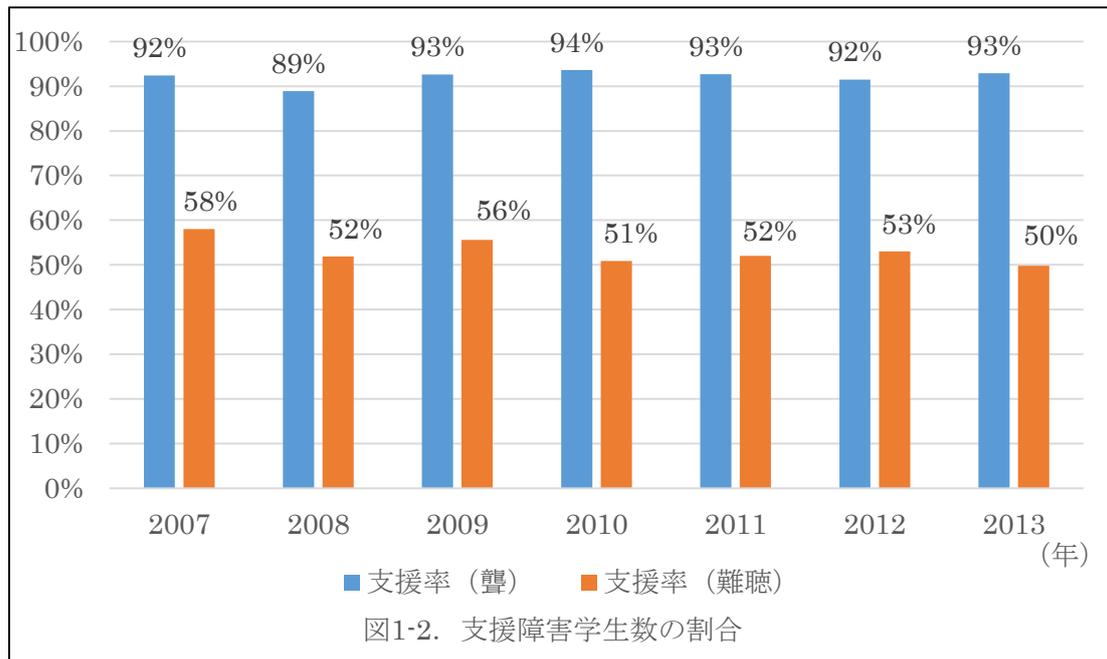
表 1-1. 聴覚障害の程度

25～50 dB	軽度難聴	固有名詞や専門用語の聞き間違いが生じる
50～70 dB	中等度難聴	授業受講に多少不便を感じ、特に雑音下での会話やビデオ音声・グループディスカッションなどでは聞き取りづらい
70～100 dB	重度難聴	視覚的な手がかりを利用して話し言葉を理解していることが多く、授業受講全般に困難を示すことが多い
100 dB～	ろう	視覚的な手がかりがないと話し言葉の理解が難しく、授業受講全般に著しい困難を示す

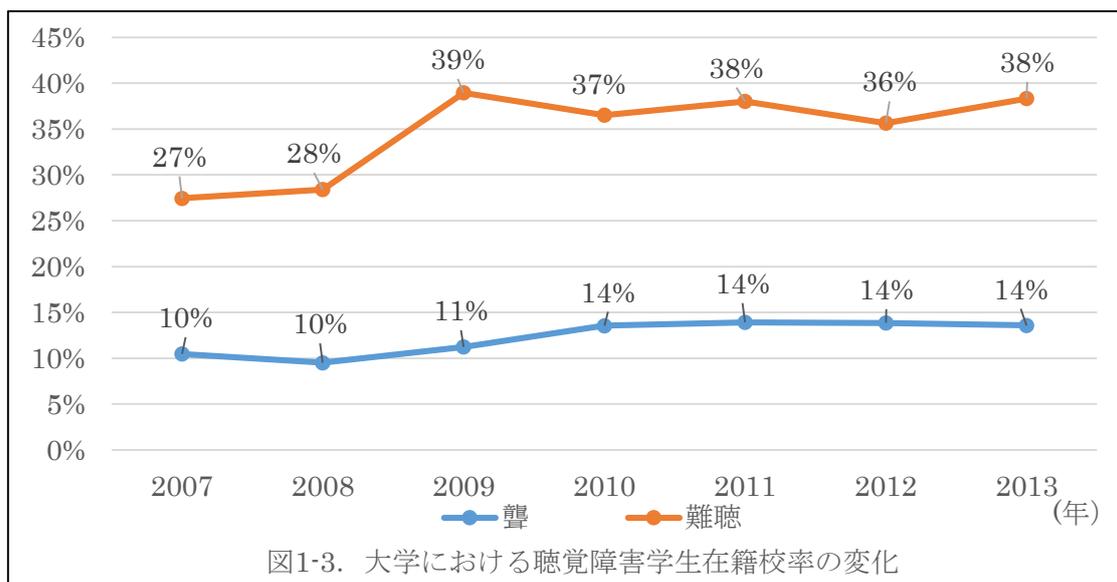
注：日本学生支援機構 (2009) を参考にして筆者が作成。



同調査では、学生から「学校に支援の申し出があり、それに対して学校が何らかの支援を行なっている障害学生」(独立行政法人日本学生支援機構, 2014) を支援障害学生としている。支援障害学生の割合は、「聾」の学生は9割の状況が続いている。「難聴」の学生の割合は徐々に低下しつつあり、5割程度となっている (図1-2)。



さらに、聴覚障害学生が1人以上在籍する大学数の割合を、「聾」、「難聴」の区分に分けてみると、「難聴」の学生数は2008年を契機に急激に増え、近年では4割近くの大学に在籍している。一方で「聾」の学生数も同様に2008年を契機に徐々に増えているが、1割のままである(図1-3)。「聾」の学生数が増加しているにもかかわらず、支援障害学生数が全体の9割を維持しており、かつ「聾」の学生の在籍校率が「難聴」の学生より低い。このことから、支援体制が進んでいる大学に「聾」の学生が集中していることが伺える。



## 第2節 聴覚障害学生支援における情報保障

聴覚障害学生が主に講義その他の学生生活で必要とされる場面にて情報保障が実施されている。情報保障とは、聴覚障害学生が講義内容を把握するだけでなく、周囲の健聴学生と同様にリアルタイムで講義への参加を円滑にするための支援の総称である。

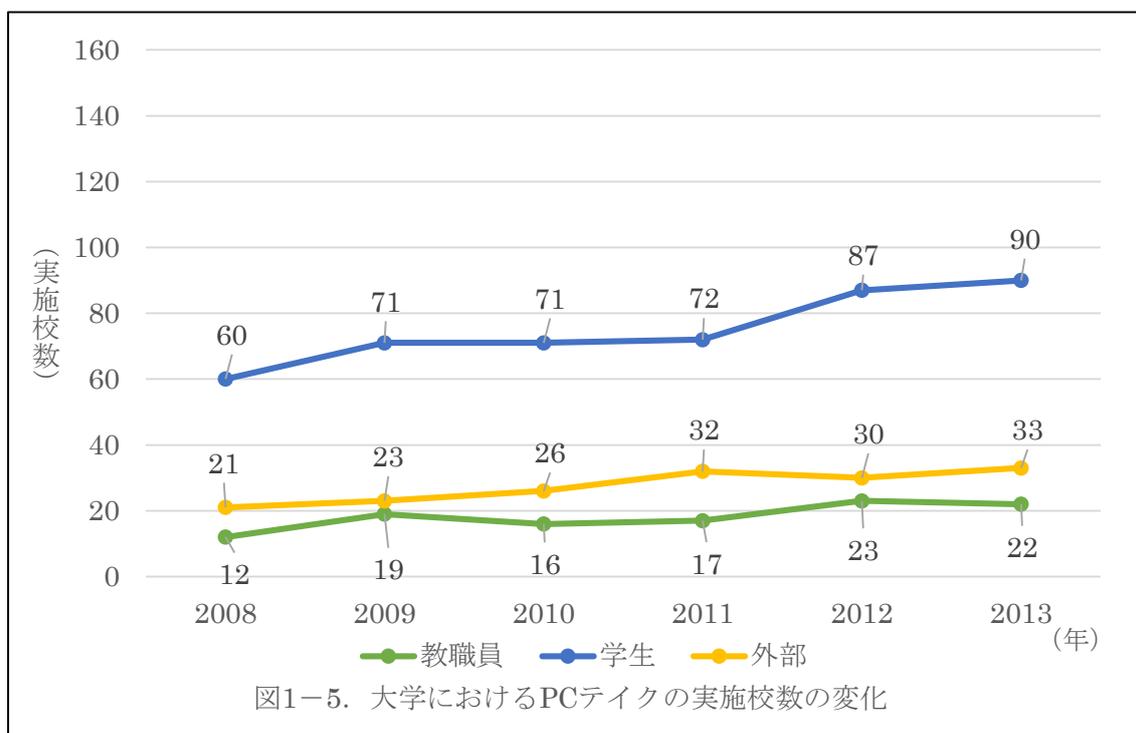
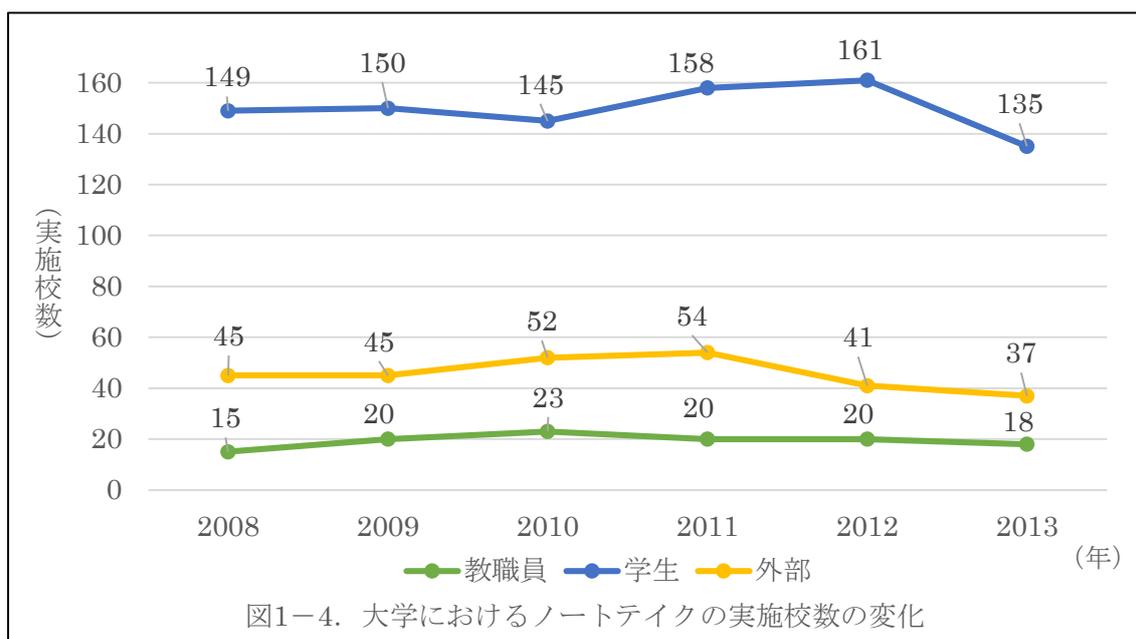
そこでとられている主な授業支援は、ノートテイク (58.3%)、教室内座席配慮 (47.1%)、パソコンテイク (以下、PC テイク) (42.1%)、注意事項等文書伝達 (41.3%)、FM 補聴器・マイク使用 (31.8%)、手話通訳 (27.7%) である。現在は、ノートテイクによる筆記通訳が最も普及している (表 1-2)。ノートテイクとは、講義の内容や周りの様子を支援者がルーズリーフ用紙等に筆記し、利用者に文字で伝える技術 (座主, 2010) である。PC テイクとは、講義の内容や周りの様子を支援者がパソコンに入力し、利用者に文字で伝える技術 (座主, 2010) である。ノートテイク及び PC テイク等の要約筆記は、学生が担っている大学が大半である。手話通訳とは、日本語音声と手話との間を変換して通訳する技術であり、実習、実験、グループ討議、研究発表会等で用いられていることが多い。中島他 (2013) によれば、手話通訳の担い手については、多くの高等教育機関が市区町村や都道府県に登録している手話通訳者に頼っている現状がある。これらの支援方法は、聴覚障害学生の聴力の程度、ニーズ、講義形式に応じて用いられている。

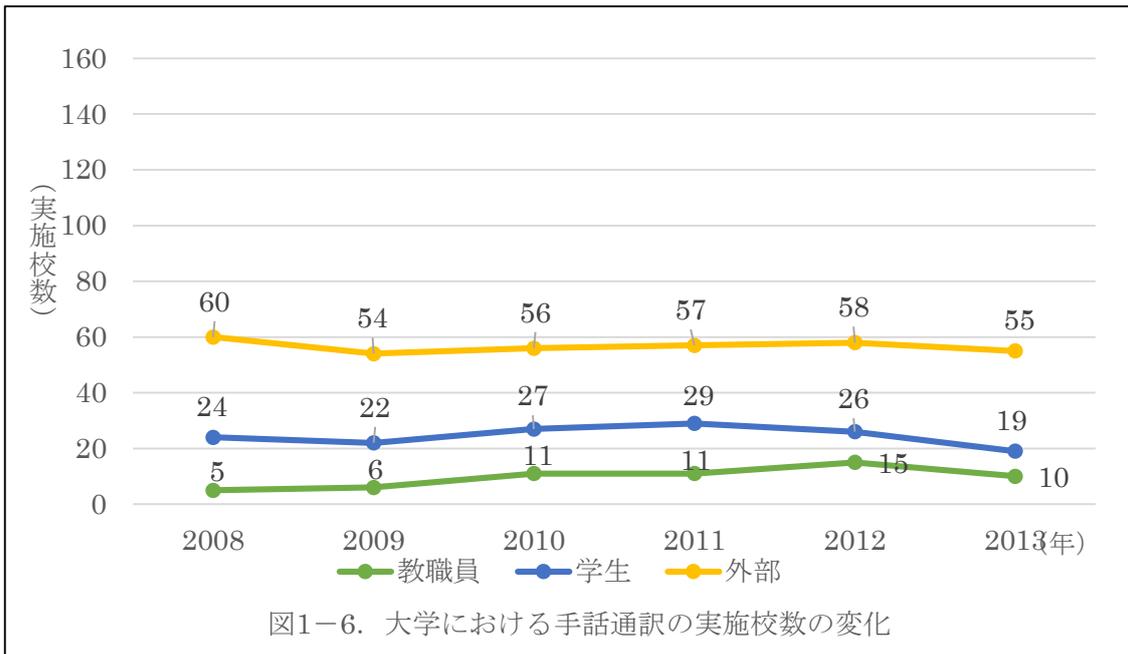
表 1-2. 大学での聴覚・言語障害に対する  
主な授業支援

授業支援内容	実施 (%)
ノートテイク	58.3
教室内座席配慮	47.1
パソコンテイク	42.1
注意事項等文書伝達	41.3
FM 補聴器・マイク使用	31.8
手話通訳	27.7
実技・実習配慮	26.0
ビデオ教材字幕付け	23.6
休憩室の確保	11.2
パソコンの持ち込み使用許可	10.3

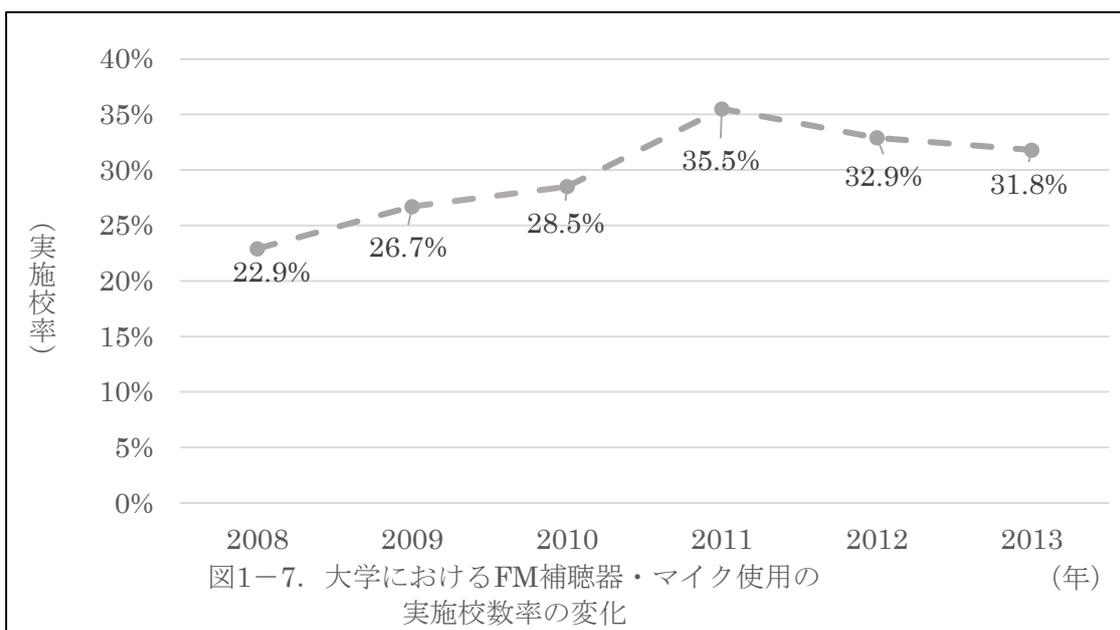
注：独立行政法人日本学生支援機構 (2014) を参考に筆者が作成。

図1-4, 図1-5, 図1-6によると, 現在の聴覚障害学生への情報保障手段は, ノートテイクの実施校が多数を占めている. しかし, 2008年と比較すると, PCテイクの実施校が徐々に増大し, ノートテイクと手話通訳の実施校が2012年まで増加するも, 同年以降は減少している. そのため, ノートテイクの実施校数が他の支援手段に比べて高い状況は数年続くであろうが, 支援手段をノートテイクからPCテイクに変更する大学はこれからも増え続けるであろう.





一方で、補聴器を用いて残存聴力で情報を獲得する聴覚障害学生への支援として FM 補聴器・マイクの使用がある。これは教員の使用するマイクの音を、FM 電波や磁気・赤外線を通じて聴覚障害学生の補聴器や人工内耳に直接届けるシステムである。この支援方法の実施校は 2008 年から急激に増え、3 割を占めるようになったが、2011 年度から下がりつつある（図 1-7）。



「難聴」の学生において、「難聴」の学生が1人以上在籍する大学数が増加する傾向にある一方で、学校に支援の申し出をする学生及び FM マイクを用いた支援は減少している。そのため、大学が「難聴」の学生を受け入れるのが初めて FM マイクを用いた支援の存在を知らない、「難聴」の学生も FM マイクを用いた支援があることを知らない可能性があることから、自身のニーズに気づかず支援を申し出ない、あるいは支援の存在を知らない学生が多く存在しているのではないかと考えられる。

なお、聴覚障害学生のニーズと情報保障との関係については、入学時点で情報保障の手段が決定されるものではなく、その時々で聴覚障害学生のニーズを把握しながら情報保障の手段や活用方法などを調整することが必要である。例えば、金澤（2007）は、次のように述べている。

潜在的なニーズの問題も含め、聴覚障害学生のニーズと情報保障の提供がマッチしているかどうかを的確に把握していくためには、本人の生育歴や聴力、障害認識も加味した総合的な判断が求められる。それは単にノートテイクか手話通訳かといった選択の問題だけには留まらない。例えば教室環境や友人作りに配慮した PC テイクの配置（無線 LAN を活用し、携帯型の表示用 PC を用意するなど）、手話通訳の方法（どの程度日本語に対応させるか、専門用語の訳出方法はどうかなど）、そして残存聴力を踏まえた補聴システムの活用といった、より細かな判断が必要となる。そのためには、事務レベルで機械的に情報保障の手段を決めるのではなく、専門的な視点での教員のアセスメントを踏まえて決定していくことが重要である。加えて、聴覚障害学生のニーズも修学形態も4年間で留意する必要がある。情報保障の重要性に気づくとともに、聴覚障害学生同士のコミュニティに参加し、手話を覚えていくことで、手話通訳を求めていくようになることは珍しくない。それと同時に、大学の授業形態も、学年が進むにつれて、一方的な講義形式から、双方向的なゼミ形式や実習などが中心に変わっていく。さらには、卒業後の就職を視野に入れた配慮（本人と相談のうえで、あえて情報保障を抜いた状態を経験してみるなど）も踏まえておく必要がある。アセスメントは入学時に行えばそれで済むというものではない。聴覚障害学生自身のエンパワーメントや修学環境の変化も踏まえ、教育的な視点で支援方法を判断する必要がある。

### 第3節 聴覚障害学生に対する情報保障体制の整備に関する動向

#### 第1項 情報保障支援に関わる全学的支援体制の整備の現状

独立行政法人日本学生支援機構（2014）の同調査では、障害種別に応じた支援体制の調査はなされていない。聴覚障害に限定したものについては、白澤（2005）が実施した大学に在籍する聴覚障害学生の実態およびその支援の状況についてのアンケートが最新のデータであると思われる。聴覚障害学生の要望に応じて支援者を派遣するコーディネート業務については、「約半数の大学で事務職員が担っている」ことを明らかにした。

一方で、全学に聴覚障害学生支援のための独立した窓口を設置している大学は、現在及び過去3年間に聴覚障害学生を受け入れた大学の66%が、聴覚障害学生の相談に応じるための窓口を設置していることが明らかになった。ただし、この多くが、保健管理センターもしくは学生課、教務課など一般の学生窓口と兼任する形で設置されており、聴覚障害学生の問題を単独に扱うものではなかった。こうした中、聴覚障害学生の問題を扱う部署として、独立に窓口を設置している大学は、過去3年間を含め障害学生が在籍している大学のうち、8.8%であることが明らかになった。障害学生支援センター（全学的な支援組織）が設置されているのは13校、専任の職員（コーディネーター等）の配置されている大学は16校、障害学生支援をもっぱらの業務として担当する職員を設置している大学は18校に留まっていることを明らかにした。

金澤（2012）は、こうした現状の一要因として、聴覚障害学生支援は「対象学生がごく少数の学生でありながら、恒常的に、決して安くはない予算を必要とし、その人材には高い専門性が求められるため、予算を捻出するために関係者間の合意を取り付けることから困難さが生じる」という。このことから、支援体制整備の面では、専門的な視点での聴覚障害学生のニーズの把握及び修学環境の変化に合わせた調整には限界があろう。そのため、聴覚障害学生に携わる教職員の啓発、あるいは、外部からの聴覚障害学生への支援が喫緊的な課題であろう。

## 第2項 聴覚障害学生支援に関わる大学間ネットワークの設立

2004年に、PEPNet-Japan が設立された。これは、全国の高等教育機関で学ぶ聴覚障害学生の支援のために立ち上げられた13大学・機関間の連携ネットワークであり、事務局がおかれている筑波技術大学をはじめ全国の大学・機関の協力により運営されている。高等教育支援に必要なマテリアルの開発、聴覚障害学生・情報保障者・コーディネーターなどを対象にした養成プログラムの開発、日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウムの開催などを通して、各大学における聴覚障害学生支援体制の整備を促進するとともに全国的な支援ネットワークの形成を図っている。以下、設立から現在に至るまでの動向を示す(表1-3)。動向を概観すると、最初の数年は、ノートテイクに携わる支援学生(以下、NT)養成のためのノウハウ及び全学的支援体制整備のマテリアルの開発が中心であった。しかし、2009年以降、支援技術に関しては、ノートテイクより情報提供量が多いPCテイク及び手話通訳の導入方法に移行した。また、聴覚障害学生に対する研修が増加する傾向にあった。

表1-3. PEPNet-JAPAN の動向

年	書籍・DVD 発行	研修会等
2005		聴覚障害学生支援担当者研修セミナー 第8回「聴覚障害者と高等教育」フォーラム
2006	指導教材「NT 養成の手引き」	NT 指導者養成講座 障害学生支援コーディネーター育成FD 研修会
2007	単行本「大学ノートテイク支援ハンドブック - NT の養成方法から制度の運営まで -」	全国障害学生支援コーディネーター会議及び研修会
2008	トピック別聴覚障害学生支援ガイド「PEPNet-Japan TipSheet 集」 Access!聴覚障害学生支援 DVD①「学びを支える大学づくり」	
2009	資料集合冊「聴覚障害学生支援システムが出来るまで パソコンノートテイク導入支援ガイド「やってみよう!パソコンノートテイク」 Access!聴覚障害学生支援 DVD②小さな「気づき」で変わる授業・変わる大学	
2010	「一歩進んだ聴覚障害学生支援—組織で支える—」	聴覚障害学生支援技術講習会

2011	Access!聴覚障害学生支援 DVD③「君」から広がる支援の輪	聴覚障害学生のエンパワメントモデル研修会
2012	Access!聴覚障害学生支援 DVD④踏み出そう！社会への「道」 支援技術導入リーフレット パソコンノートテイクスキルアップ！ 教材集「やってみよう！連係入力」 大学での手話通訳ガイドブック「聴覚障害学生のニーズに応えよう！」	障害学生支援コーディネーター養成研修会（試行版） 平成 24 年度聴覚障害学生エンパワメント研修会
2013		障害学生支援教職員研修会
2014		平成 25 年度聴覚障害学生エンパワメント研修会

### 第 3 項 障害学生支援に関わる法的整備の動き

2006 年に国連総会で「障害者の権利に関する条約」が採択され、障害のある人々の権利を促進するための国際的な規範の枠組みが強化された。2008 年の同条約発効に続き、国連総会は総会決議 63/150 で加盟国に対し、「障害のある人々が自立した生活を送り、生活のすべての局面に完全に参加し、開発の実行者兼受益者となる権利を実現できるように、アクセシビリティと合理的配慮」を確保することをさらに促した。日本では、2007 年に同条約に署名し、2014 年の批准に向けた国内法制度の整備の一環として、「全ての国民が、障害の有無によって分け隔てられることなく、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向け、障害を理由とする差別の解消を推進すること」を目的として、2013 年に障害者差別解消法を制定した。

高等教育における障害学生支援では、文部科学省（2012）が、日本の政府として初めて高等教育機関における障害学生支援の問題に向き合い、方針をまとめた。その検討結果を「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」報告（第一次まとめ）として公開し、障害のある学生に対する合理的配慮の提供のあり方を提示した。こうした中、個々の大学の「自主性」に任せられてきた支援が、確固たる法的裏付けを持った義務へと変貌を遂げようとしており、これを遂行することが大学にとっての「コンプライアンス（法令遵守）」になる時代が訪れようとしている（白澤，2013）。

文部科学省（2012）は、大学等における合理的配慮を「障害のある者が、他の者と平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために、大学等が必要かつ適当な変

更・調整を行うことであり、障害のある学生に対し、その状況に応じて、大学等において教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、かつ「『大学等に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの』とした」としている。また、合理的配慮を決定するにあたって、「障害のある者が、他の者と平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するという合理的配慮の目的に照らし、権利の主体が学生本人にあることを踏まえ、学生本人の要望に基づいた調整を行うことが重要である。大学等は、学生本人の教育的ニーズと意思を可能な限り尊重しつつ、大学等の体制面、財政面を勘案し、『均衡を失しない』又は『過度ではない』負担について、個別に判断することになる」とある。

以上から、聴覚障害学生は、教育を受ける権利を行使する主体として自分自身の教育的ニーズと意思を表明することがますます重要となり、大学側も合理的配慮の提供を法的義務として行わねばならない時代に入ってきたといえる。

表 1-4. 2000 年以降の聴覚障害学生支援の動向

年	
2004	日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク設立
2005	第一回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム開催（以後、毎年開催）
2006	障害者の権利に関する条約採択
2007	障害者の権利に関する条約署名
2012	文部科学省「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」報告（第一次まとめ）
2013	障害者差別解消法制定

このように大学等における聴覚障害学生への情報保障は徐々に広まっており、情報保障支援の方法や支援体制整備についても様々なノウハウが蓄積されるようになってきているといえる。一方で、以上の調査結果からは見えてこない問題として、情報保障を利用する聴覚障害学生の側に次のようなことが指摘されている。

#### 第4節 情報保障を利用する聴覚障害学生における現状と課題

聴覚障害者は、健聴者の世界との葛藤が生きていくことに対して非常にネガティブな影響を与えていること、また、逆にこの健聴者との世界との葛藤に立ち向かい、環境に働きかけて健聴者の理解と配慮を得ていこうとする意欲や自信の形成が聴覚障害者には非常に重要になるということが指摘されている（山口，1997）。

このことは、聴覚障害学生支援においても、大学が情報保障支援の体制を整備するだけでなく、聴覚障害学生も自ら健聴の教員や学生に対して理解と配慮を得ていくために実践していくことができるかが課題となる。

しかしながら、情報保障を利用している聴覚障害学生の現状に関して次のようなことが指摘されている。例えば、自分の存在や障害が周囲に及ぼす影響に遠慮し、支援者に対してはばかりを感じたり回避行動を取ったりする事例（杉中他，2010）や、情報保障はついたものの現場での問題をいかに解決していったらよいかわからず停滞している事例（徳田・西本，2005）や、自分の力のみでなんとかしようとする「自負心」から支援者に配慮をお願いせずに動く事例（冷水・竹中・瀬谷，2009）が挙げられている。

また、筆者は、2013年に全日本ろう学生懇談会<sup>1</sup>に所属する会員を対象に、聴覚障害学生の立場から自分の在籍する大学の情報保障についてどのような課題を抱えているのかについてアンケート調査を行った。情報保障がなされている大学に在籍している聴覚障害学生群（18名）において、情報保障に関して問題があると感じている者は12名おり、その理由として、支援学生（以下、支援コミュニティに属し、何らかの支援方法を用いて聴覚障害学生支援に携わる学生を指す）に関わる事柄（技術不足、人材不足）、教員に関わる事柄（聴覚障害及び情報保障手段への理解不足、現場を配慮しない対応）、支援体制に関わる事柄（支援に関する連絡体制の不備、体制に関する情報共有の不足、学部間の体制整備の格差、全学的な体制の整備不足、字幕付の視聴覚教材の不足）が挙げられた。特に、支援学生に関わる事柄に関しては、支援学生と聴覚障害学生の関係性の稀薄や学内での他団体・他サークルとの関係の停滞といった支援学生・支援グループとの関係性の停滞が問題点として指摘されている。また、同群においてこうした情報保障に関わる諸問題を改善するために取り組

---

<sup>1</sup>聴覚障害学生の当事者団体で地域ごとに支部を持つ全国組織。毎年夏に「全国ろう学生の集い」を開催し、全国の聴覚障害学生が集まって交流・情報交換等を行っている（白澤・徳田，2002）。

んでいない者は10名であった。これらの結果から、情報保障支援に関する諸問題には、大学が率先して解決すべき事柄が含まれているものの、聴覚障害学生もまた、改善するための手立てが見つからず停滞しているのではないかとと思われる。

こうした問題に関して、横川・古川（1988）は「聴覚障害学生の環境の問題はその学生をめぐる人間関係の問題に集約されると言っても過言ではないとし、聴覚障害学生に必要とされる力とは、問題を指摘したり、人間関係を調節していく力である」と指摘している。

こうした問題は、大学に入学してから初めて起こるものではなく、聴覚障害学生が経験してきた教育環境とも深く関わっていることが考えられる。例えば、一般高校から進学してきた大学生は全体の約7割を占めていると推測されるが、一般学校での支援はほとんどなく当事者の自助努力に任されている場合が多い（鷲尾，2002）。伊藤・四日市（1999）の通常学級に在籍している聴覚障害のある高校生を対象とした調査によれば、授業内容の理解を高めるためには、教師からの配慮が重要であり、特に板書に関する配慮の有無が、授業内容の理解度を大きく左右している。そのために聴覚障害のある高校生は、周囲への働きかけが必要である。しかし、「もっと授業内容を知りたいか」という設問に対して、「困難な授業」及び「受けやすい授業」いずれに対しても、授業内容をもっと知りたいという回答が約半数であった。それに比べて、「もっと配慮が欲しいか」という設問に対して、もっと配慮が欲しいと思う者は24%と少なく、どちらでもないという中間的回答が51%に上っていた。これらから、聴覚障害のある高校生本人への啓蒙の必要性を提言していた。

一方、特別支援学校高等部では、久川（2014）は、特別支援学校高等部（本科）を卒業した聴覚障害学生に対する卒業後支援の一環として、聴覚障害学生と共に情報保障に関する講習会を企画し、企画段階から大学側の関係者や聴覚障害学生と連携を図り、聴覚障害学生本人と情報保障に関わっている学生などのニーズに的確に添えるようにしたという活動報告をしている。また、手塚・長南（2014）によれば、高等部生徒は、聾学校高等部による支援や友人とのコミュニケーション手段の共有によって、健聴社会への理解や客観的な障害認識が低いまま、高い自己肯定感を維持する環境にあることを問題として挙げた。その問題状況の解決策として、自立活動での高等学校模擬授業体験や健聴者との話し合い活動を通して自分の聞こえにくさや情報保障の必要性に気づかせる授業を実践し、高等部生徒の障害認識を肯定的かつ客観的へと心理的変容を促していく必要性を提言した。しかし、授業での主な発言や感想では、情報を獲得できない困難の実感や情報保障の手段の選択に関する発言は散見されるが、情報保障を獲得するためにどのように周囲（NTや手話通訳者）に働き

かけていくかに関する発言は見られなかった。また、この実践報告での模擬授業体験は一般高校での模擬授業であり、授業形態が異なる大学での情報保障をイメージできるかどうかは定かではないという課題が考えられる。

以上から、特別支援学校高等部での情報保障に関する実践事例が散見されるようになったが、一般学校、特別支援学校高等部の両側とも情報保障の存在及び必要性に気づくことが出来ない環境におかれており、大学入学時にどのような情報保障が必要なのかについて自分自身で判断ができない聴覚障害学生は多い現状が続いているであろう。自分の障害に対して必要な情報保障に関する知識を持たず、どのように授業を受けたらよいのか分からない状態で大学に入学する（高橋・小林，2005）という。

このように大学における聴覚障害学生支援の動向を概観した結果、情報保障支援の技術や支援体制の法的整備は進展しつつある。しかし一方で、聴覚障害学生が情報保障を利用する当事者として支援学生、講義担当教員など周囲に対して現場の諸問題を解決するために自身のニーズを表明して行動に移せるためにどのような取り組みが必要になるのかを検討することが喫緊的課題であると考えられる。こうした課題への対処として、近年、エンパワメントの視点を導入した聴覚障害学生支援が注目を集めている。

そこで次章では、エンパワメントに関する理論を展望するとともに、エンパワメントの視点を導入した聴覚障害学生支援に関する課題を述べる。

## 第2章 聴覚障害学生支援におけるエンパワメント

本章では、エンパワメントとは何かについて述べた上で、国内の聴覚障害学生支援におけるエンパワメント実践の動向を概観する。

### 第1節 エンパワメントの概念

エンパワメントは、ブラジルの教育学者パウロ・フレイレ自身の教育実践研究の中で生まれた概念である。

パウロ・フレイレは、貧困と飢餓、搾取と苦渋の満ち溢れたブラジル北東部で最低限の生活さえ困難な低賃金で重労働に従事させられているサトウキビ農園の農民に、農民にとってきわめて身近な問題である「賃金」をテーマにして議論し、認識を深めながら、識字教育をすすめた。こうした識字教育の実践に基づくこの思想は、パウロ・フレイレ（1968）著の「被抑圧者の教育学」にまとめられている。同著では、最重要概念として「意識化」という概念を提示し、定義として「<沈黙の文化>に埋没させられている被抑圧者自身が、調整者の助けをかりながら、対話と学習を媒介にして被抑圧状況を対象化し、その状況を自覚的、主体的に変革してゆく、実践と省察の人間化の過程」（Freire, 1979）とした。具体的な過程として、第一の段階では被抑圧者が抑圧の構造を理解し「意識化」し、実践によってその段階から次の段階への変容が可能となり、第二の段階は自らが文化の作り手になって行動する持続的な解放のプロセスであるとしている。こうしたプロセスは、後にエンパワメントの概念となっていく。

また、前述の「対話と学習」に関してフレイレの教育観を、野元（2001）は次のように述べている。「フレイレは、教師と生徒（あるいは教育者と被教育者）の垂直な上下関係の中で、教師が一方向的に知識を注入し、生徒は求められたときにそのまま提示するといった教育を、銀行預金の出し入れに似ていることから「銀行型教育」（Banking Education）と呼び、生徒の客体化と非人間化をすすめるものとして否定した。これに対して、教師と生徒が水平的な関係の中で、課題を共有化し、その課題をめぐる対話を深め、新たな知見を獲得し、現実変革の実践をともにすすめていくという「課題提起型」の教育が本来の教育のあり方であると主張した。課題提起型教育はしたがって、まず「何を教えるか」「何が教えられるべきか」について教育者が決定することから始まるのではなく、学習者がどのような課題を抱え

ているのかを明らかにする作業から始まる。学習者の労働やくらし、地域が抱える問題に注目し、学習者と教育者が共同で調査・研究を行い、課題を抽出する。そして、それらの課題をテーマにして、学習を深め課題解決に必要な力や知識を習得することとなる」という。

このようにエンパワメントとは、教育・支援に関わる者は、被抑圧者に対して、一方的に知識を教えて期待する行動に修正していくのではなく、ともに抑圧の構造（課題の構造）を明らかにし、現実の問題を自ら変革する主体として実践していくように係わっていくことが重要であるといえる。

## 第2節 各分野におけるエンパワメントの概念

開発とエンパワメントに関する研究の第一人者である久木田（1998）によれば、エンパワメントは、人種差別、貧困、教育、福祉、心理学等の分野・文脈で使われている。久木田（1998）は、それらにおける概念を概観した結果、すべての人間の潜在能力を信じ、その潜在能力の発揮を可能にするような人間尊重の平等で公正な社会を実現しようとする価値に根ざしたものであるということ、社会的に差別や搾取を受けたり組織の中で自らコントロールしていったりする力を奪われた人々が、そのコントロールを取り戻すというプロセスを意味するものであるということを示した。

障害児・者に関する文脈においては、主にコミュニティ心理学とソーシャルワークの分野で取り上げられており、本研究における聴覚障害学生支援のエンパワメントの問題と関連する可能性が考えられるため、両分野を中心にエンパワメントに関する先行研究を概観する。

### 第1項 コミュニティ心理学におけるエンパワメントについて

コミュニティ心理学の中にエンパワメントの概念を初めて明確な形で位置づけたのは、Rappaport (1981) であるとしている（三島, 2007）。1985年のRappaportによる「エンパワメントの言語の力」という論文の中では、「自分自身に心理学的統制を獲得すること。さらに広がって、他者に積極的な影響を及ぼすこと。究極的には、より大きなコミュニティに影響を及ぼすところまでたどり着くこと」と規定している。現在でも、Adams (2003) は「エンパワメントは、個人やグループ、コミュニティが自分自身の環境をコントロールできるようになり、自分たちの目

標を達成し、それによって自分自身も他者も、生活の質を最大限にまで高められるように援助する方向で働けるようになることである」と述べている。

ジーマーマンは、個人レベル、組織レベル、コミュニティ・レベルの3つのレベルに分けて、エンパワーのプロセスとエンパワーされた結果について表2-1のように整理している（高島，2011）。ただし，三島（2007）によれば，「生活の中での問題の解決を探る過程で構成されてくるエンパワメントは，異なる状況に置かれた人，異なる解決すべき問題，時間，場所，文脈によって意味合いや現れ方が異なってくる。そうした意味からも，エンパワメントは，プロセスとして捉えられる。個人のレベル，組織のレベル，コミュニティのレベルで自らの生活に統制感（sense of control）をもつこと，とRappaport（1984）はエンパワメントを規定する。このプロセスは個別に大きく異なり，無限の変化の可能性がある。プロセスも結果もさまざまである。こうした事情が，エンパワメントの積極的な定義づけを困難にしている要因の一つである。」としている。

このことから，エンパワメントとは，Rappaport（1981,1985）やAdams（2003）が述べるように，あらゆる人に共通するプロセスはあるが，現実の生活の中で実在する人の場合には，その人の文脈に固有の個別具体的な事象があり，こうした事象を丁寧に捉えてその人のエンパワメントのあり方を検討していく必要があるといえる。

表 2-1. 分析レベルにおけるエンパワー過程とエンパワーの成果の比較  
(Zimmerman, 2000)

分析レベル	エンパワーの過程	エンパワーの成果
個人	意思決定スキルの学習 社会資源の管理 他人と仕事をする事	コントロール感覚 批判的な気づき 参画的行動
組織	意思決定に参画する機会 責任性の共有 リーダーシップの共有	社会資源への有効な競争 他の組織とのネットワーク 政策への影響力
コミュニティ	社会資源へのアクセス 透明な政策構造 多様性への耐性	組織的連合 複数のリーダーシップ 住民の参画的スキル

注：高島（2011）を参照に筆者が作成。

## 第2項 ソーシャルワークにおけるエンパワメントについて

「エンパワメント」はB. ソロモン (B.Solomon) が1976年に著した『黒人のエンパワメント』にて、「ソーシャルワーク専門職にみられる黒人に対する偏見や差別を除去していく多様な取り組みがなされたなかで経験した知見を中心に、黒人問題に対応するソーシャルワーク実践の視点と指針を示せる基本的枠組みを発展させようとした試み」から生まれたものである。その基本的枠組みは、『支配的なイギリス系アメリカ人と否定的に評価されている人種集団との相互関係を支配している主要な勢力』であるパワーに着目して、パワーが『個人もしくは家族が心理社会的機能を遂行していく場合に直面する問題を理解していくのに、不安、罪悪感、もしくはその他のいくつかの心理力動的概念と同じように、重要な概念である』とみなし、そして抑圧されている環境の中で『否定的な評価』を受けることによって『パワーの欠如状態』、すなわち、『社会的に評価されている役割を効果的に遂行していく場合に、情緒、技能、知識また物的資源を活用していけなくなる状態』がもたらされるといふとらえ方に立って、パワーを増強していくことを、「エンパワメント」とし、これを基本にしてソーシャルワークのあり方を示した。

小田・杉本・久田 (1999) によれば、ソーシャルワークの分野にて、エンパワメントを志向するソーシャルワークの方法を「エンパワメント・アプローチ」としている。この「エンパワメント・アプローチ」は、Cox & Parsons (1997) の、「カウンセリング次元」、「相互支持次元」、「アドボカシー次元」、「ソーシャルアクション次元」の4つの次元に基づいている (表 2-2)。エンパワメント・アプローチの特徴として、「個人的次元から社会的次元までを一連のものとする、および個人の強さあるいは健康さの側面により焦点が当てられること、さらにクライアントの社会的勢力関係に焦点が当てられること」とある。

表 2-2. エンパワメント・アプローチ (Cox & Parsons, 1997)

カウンセリング次元	個人が自己に対する信頼を回復する. 本人の強さ・健康さにも意識的に焦点を当てつつ, 弱さも肯定的に受容する.
相互支持次元	他者との助け・助けられる体験という相互支持的かかわりを通して共同的体験を確認することで, 無力であった本人がメンバーを助け, 助言し, 資源を紹介するようになる.
アドボカシー次元	自分を取り巻く組織や機関などの環境と自分との関係に目を向け, 今までかかわり方を見直す. 環境に対してより能動的にかかわることができるよう励まされる. 難しい場合は, アドボケイト(代弁者)として, 機関内もしくは機関外から働きかける. 適切に自己及び自己のニーズを説明するコミュニケーション技術及び正しく互いが理解しあえるようなコミュニケーション力の向上が必要.
ソーシャルアクション次元	新たな社会資源の開発, 世論の喚起, 制度の改革などの目標に向けた運動への参加, あるいは運動の組織化といった社会的な行為を行う. 既成の集団に参加する, あるいは自らイニシアティブを取って仲間作りや勉強会, 運動の組織化を行う.

小田・杉本・久田(1999)を参照に筆者が作成.

Parsons (1995) は, エンパワメントには, 個人的, 対人関係的, 政治的な構成要素があることが立証し, 前述の 3 つのレベルにおいてパワーを獲得したかどうかを評価されなければならない, としている. 小松 (2000) は, Parsons (1995) をもとに, エンパワメントに基づくプログラムの効果を「個人」「対人関係」「政治地域」の 3 つの側面から作成した (表 2-3). すなわち, 個人の側面を「個人の内的なエンパワーメントの効果を測定する尺度のいくつかは, クライエントの選択を行う能力に立ち入る」, 対人関係の側面を「対人関係のパワーを測定する尺度には, クライエントが社会的に受容可能な方法で他者に影響を与える能力をどの程度獲得したのか.」, 政治地域の側面を「政治的なパワーの獲得を評価する場合, ソーシャルワーカーとクライエントの両者の関係によって, クライエントが相互援助グループ, 近隣グループ, あるいは広範囲なコミュニティの状況を改善する政治的活動にかかわる機会がどのように効果的に増したかを検討する.」と述べている.

表 2-3. エンパワメントに基づくプログラムの効果

個人の側面	対人関係の側面	政治地域の側面
自己効力感	知識／技能	政治的活動／参加
自己認知	主張	応酬
自己受容	与えることに制限を設ける	貢献
ありのままにいる	援助を求める	統制する（活動）
自尊感情	問題解決	
権利の自覚	新しいスキルの実践	
批判的思考	資源のアセスメント	

注：小松（2000）を参照に筆者が作成。

このようにいずれも分野や文脈こそ異なるものの、エンパワメントは、個人と環境（人、組織、コミュニティなど）との相互作用に注目して、個人（グループ、コミュニティ）がどのように自身の可能性や能力を発揮し、環境を統制できるようになっているのかを重視していることがわかる。

### 第3節 エンパワメント・プロセスの分析について

第2節で前述したように、Rappaport (1981,1985) やAdams (2003) は、あらゆる人に共通するプロセスはあるが、現実の生活の中で実在する人の場合には、その人の文脈に固有の個別具体的な事象があり、こうした事象を丁寧に捉えてその人のエンパワメントのあり方を検討していく必要があると指摘されている。本節では、エンパワメント・プロセスの先行研究を概観し、本稿で用いるエンパワメント・プロセスの分析方法について論じる。

#### 第1項 先行研究における個人のエンパワメント・プロセスの分析方法

清水（1997）は、1995年までの海外の文献を中心にエンパワメント理論の意味を解明した結果、エンパワメント・プロセスを以下のように整理して述べた。

Freireは教育が人々を操作されるべき容体として扱うことによりパワーレスを強化しているのではないかと感じ、「教育の目的は人間の解放であり、人々は自ら学ぶ主体である。」と強調した上で、学習主体の成長の段階と各段階に応じた介入の目安として傾聴(listening)

－対話(dialogue)－行動 (action)の3段階の発展過程を提唱した。第一の傾聴の段階では参加者が互いに人生経験を聞き合うことで、コミュニティの問題を共有する。第二の対話の段階では、共有された問題について第一段階で不明確であった部分について話し合いを通して理解を深めるのである。対話によって現在の社会状況の基礎的原因を分析するための批判的思考や理論上の問題解決が可能になると共に、その批判的思考によって参加者に社会的関係を変革するための連帯感を生み出すとされている。そして第三の行動の段階では、自分のコミュニティにおいて何が他のコミュニティと違うのかがわかるようになり行動に至るというのである。また,Swiftらも同様の3段階モデルを提唱し、「第一段階ではパワーレスを批判に意識し、第二段階ではこの不平等さを強く感じて社会的な相互作用を通じて同様な意見を持つ人達と仲間意識を持ち始める。最終段階ではそうしてできた集団がパワーレスを生み出している社会的な状況の変革に目を付けた入念な行動に従事するようになる」

としている。これらから、エンパワメント・プロセスには、「参加」－「対話」－「問題意識と仲間意識の高揚」－「行動」というプロセスがほぼ共通してみられることを報告している。

近年の研究では、辻・大西 (2012) や井上 (2012) は、ライフヒストリー法を用いてエンパワメント・プロセスを可視化することを試みた。ライフヒストリー法とは、ある特定の個人にその人がこれまで歩んできた人生や遭遇した出来事について語ってもらうことにより、個人の生活に対する意味づけによる自己の歴史的形成を重視し、語り手の視点から生活史を浮き彫りにする手法である(辻・大西, 2012)。具体的な分析方法として、インタビューで得られた逐語録を基に出生から現在までの人生年表を作成し、年表と逐語録の語りの流れから、状況の節目を時期として区分し、それぞれの見出しを付けた。各々の時期におきたディスエンパワメントやエンパワメントに関連した出来事や気持ちの変化を生言葉から抽出し、ストーリーを記述した。

金澤 (2007) が指摘しているように、聴覚障害学生は、修学形態や周囲の人間関係形成によって変化していく情報保障の諸問題に対して、その時々状況に応じて自分の行動を調節している。そのため、聴覚障害学生のエンパワメント・プロセスにおいては、時系列に沿ってその時々で聴覚障害学生が取ってきた対処策及び支援者との相互作用を明らかにしつつ、聴覚障害学生が「抑圧の構造」を明らかにし、現実の問題を自ら変革する主体として実践していく、いわば変容していく過程を丁寧に捉えることが重要であると考えられる。そのよう

に考えると、上記の分析方法では、聴覚障害学生の文脈に固有の個別具体的な事象をその時々との環境との相互作用との関係で丁寧かつ詳らかに捉えてその人のエンパワメントのあり方を検討していくには限界があると考えられる。

この課題に対して、時間を捨象せず個人の変容を社会との関係で捉え記述しようとする文化心理学の方法論（サトウ・安田，2012）である複線経路・等至性モデル(Trajectory Equifinality Model, 以下, TEM)であれば、条件を満たすことが出来ると考える。

以下、TEM について説明する。

## 第2項 TEM について

TEM とは、ヴァルシナー (Valsiner) が、発達心理学・文化心理学的な観点に等至性 (Equifinality) 概念と複線経路 (Trajectory) 概念を取り入れようと創案され、サトウによって、人間の経験を時間的変化と社会的・文化的な文脈との関係で捉え、その多様な経路を記述するための方法論的枠組みとして昇華されたものである。ヴァルシナーは、人間の成長を開放システムとして捉えることで、人が他者や自分を取り巻く社会的な状況に応じて異なる経路を選択し、多様な経路（複線経路概念）をたどりながらも、類似した結果にたどりつくという、等至性概念を用いて、人間の成長のプロセスを記述しようとしたのである。

サトウ (2009) によれば、この方法論の特徴は、対象者の具体的な経験のプロセスを、時間を捨象せずに描き出すとともに、対象者の経験を社会との関係性の中で理解することであると述べている。また、TEM を構成する概念を以下のように説明している。

### 1. 等至性と等至点

「開放システムには二つの重大な特徴がある。その一つが等至性(Equifinality)である。開放システムは等至性をもつ。つまり、異なる経路をたどりながら類似 (Similar) の結果にたどりつくのである。(中略) 等至性を実現するポイント(Equifinality point= EFP)を等至点と呼ぶ。等至点は研究上の焦点化がなされる点であり、その意味で研究者が設定することになるが、固定的なものではなく、研究遂行と共に変容する場合もある。もちろん対象者にとって何らかの意味で重要なポイントであることが多い。」

### 2. 複線経路

「複線経路 (Trajectory) は、発達経路の多重性 (Multi-linearity) を示すためにヴァルシナー (valsiner 2000) が導入した概念である。なお、この複線経路は、等至点が想定され

ることにより定まる。ここで言う複線経路とは一つの等至点までの経路の多様さを表す概念である」

### 3. 分岐点

「概念としての分岐点 (bifurcation point=BFP) は、ある経験において、実現可能な複数の経路が用意されている状態である。複線経路を可能にする結節点(ノード)のことを分岐点と呼ぶ。分岐点は後に経路が分岐することが前提になっているのではなく、それよりもむしろ、結果として後に複数の経路選択が発生することを強調するものであり、分岐や選択が生じる結節点のことである。分岐点は転機という概念に近いのであるが、転機のように重大な意味を持たせない」

### 4. 非可逆的時間

「TEM では水平方向に矢印(→)をひくことによってこの非可逆的時間(irreversible time)を表している。この際、矢印は方向性を示しているのではなく、視覚上の工夫として持続を表しているだけであることに留意されたい。(中略)TEMによる時間の表し方は時間を空間的に表しているのではなく、選択肢を空間的に示す際に非可逆的時間を書いていくことで、ベルクソンの意図する時間の持続性を表現しようとする」なお、ベルクソンの意図する時間の持続性は「無限の過去から無限の未来へのムーブである」としている。

### 5. 両極化した等至点

「両極化した等至点という概念は、等至点を一つのものとして考えるのではなく、それと対になるようないわば補集合的な事象も等至点として研究に組み入れるということを強く要請している。なぜなら、可視化されていない両極化した等至点を組み入れることで、そこに至る仮想的な経路も描き入れることが可能になる」

### 6. 必須通過点

「必須通過点はもともと地理的な概念である。ある地点からある地点に移動するために、ほぼ必然的に通らなければいけない地点があるならばそれは必須通過点となり、地政学上の要衝となる。(中略)複線経路の補償(保証ではない)という観点から見た場合、必須通過点という概念は個人の多様性を制約する景気を見つけやすくするという点で重要である」

### 7. 社会的方向づけ(以下, SD)

「選択肢があるにもかかわらず、解く敵の選択肢を選ぶようにし向けるような環境要因と、それを下支えするような文化社会的圧力」のことである。

サトウ・安田(2012)は、上記の概念に加えて、社会的ガイド(以下, SG)の概念を紹介

している。SGは、「何かを選択して歩みを進めていく際に、何らかの援助的な力が働いていること（中略）人からの支えや社会的な支援や制度，行動を後押しする認識や認知などがあげられる」としている。SGとSDのせめぎ合いもTEM図に描くことで，ダイナミックに選択の分岐が生じる有り様を可視化できるとのことである。

以上の概念を踏まえてTEM図を描き出すことによって，当事者から聴きとられた経験の意味世界を，両極化した等至点や選択しなかった経路の可視化を効果的に用いながら多様性と複線性を明らかにしている。

以上を踏まえると，TEMを援用すれば，聴覚障害学生のエンパワメント・プロセスを，パウロ・フレイレのエンパワメントの定義における「調整者の助け」及び聴覚障害学生の「被抑圧状況」との相互作用との関係で丁寧かつ詳細に捉えることが出来る可能性があると考ええる。

#### 第4節 聴覚障害学生支援におけるエンパワメント概念の導入

日本の聴覚障害学生支援において「エンパワメント」という用語が使用され始めたのは，PEPNet-Japan主催の第1回米国視察報告会で松崎（2005）が米国のエンパワメントに関する取り組みの一例を報告したことが契機である。

同報告書では，カリフォルニア州立大学ノースリッジ校（CSUN）の3Rプロジェクトが紹介されていた。カリフォルニア州立大学ノースリッジ校（CSUN）で，聴覚障害学生のエンパワメントを目的とした「3Rプロジェクト」と呼ばれる取り組みが行われていた。「聴覚障害学生の養成方法については，2つの段階が用意されている。まず第一段階では，各州から募集した50名の聴覚障害学生が1か月間オンライントレーニングを受ける。そのトレーニングでは，チャットやeメールなどを活用して，自己養護，批判的思考，問題解決能力，プレゼンテーション及び書記言語力などで構成された10のモジュール（MODULE）で学ぶ。」という。そしてこの第一段階で全てのモジュールを終了すると，第二段階に進む。この段階では，2，3日間の短期集中型の実践トレーニングが行われる。そこでは，第一段階で学んだことを基盤として支援プランを設計したり，メインストリームの高等教育機関の聴覚障害学生，教職員及び管理職にプレゼンテーションが行われる。」としている。

以下，第一段階におけるモジュールの概要を表2-4に示す。

表 2-4. モジュールの概要

---

モジュール 1：コースの目的／ 3 R の課題 <u>Course Objectives/ 3R Assignments</u> コースの目的及び以下のモジュールの概要を説明する。
モジュール 2：精神力の向上 <u>Exercising Your Mental Muscle</u> 自己評価や自分の長所や短所を確認する。そして自分の欠点を改善する方法を学ぶ。
モジュール 3：法律の検証 <u>Bucking It Up(The Law)</u> 自分を守る法律や規則とは何なのかを理解する。またその法律との関わりの中で、自分自身の権利や役割を知る責任を持つこと。
モジュール 4：サポート資源の選定 <u>Tapping Your Resources (Support Service)</u> サポートサービスを理解し、利用できるサービスや設備を検討する。サービスを確認し、要求することが自分自身の責任となぜどのように関わるのかを認識する。
モジュール 5：批判的思考 <u>Critical Thinking</u> 問題解決場面を設定し、そこで自分自身が自己擁護できるように批判的な思考をどのように活用するのかを学ぶ。
モジュール 6：勝利をえるための擁護 <u>Advocate To Win</u> 自己擁護するための様々な手法を導入し、状況を見極めていつどのように擁護するかを学ぶ。
モジュール 7：メッセージを伝える <u>Getting The Message Across (Presentation)</u> 様々なプレゼンテーションと、それによる利益を指導する。効果的なプレゼンテーションを行うための計画作りも学ぶ。
モジュール 8：効果的な書き方 <u>Do It The Write Way (Effective Writing)</u> 広告のように効果的なレター、e-mail などの書き方を提供する。
モジュール 9：節度ある対応 <u>Keeping Your Cool (Look Kike A Pro)</u> 様々な状況（ミーティング、食事、通信など）で社会的にかつ専門家としてふるまう方法を学ぶ。
モジュール 10：テクノロジー <u>Wire and Wireless (Technology)</u> 学生にとって有益な技術（Web カメラを利用した会議など）を紹介する。

---

注：松崎（2005）を参照に筆者が作成。

松崎（2005）によって米国でのエンパワメントに関する取り組みが紹介されて以降、毎年 1 回開催される PEPNet-Japan シンポジウムでエンパワメントの視点を取り入れた取り組みの情報交換が行われた。2010 年から 2011 年にかけて、障害学生支援コーディネーター養成・研修カリキュラム（試行版）が作成され、カリキュラムの中にエンパワメントが位置付けられた（萩原他，2013）。表 2-5 に、聴覚障害学生のエンパワメントに関すると思われる項目を一部抜粋しておく。

表 2-5. 障害学生支援コーディネーター養成・研修カリキュラム（一部抜粋）

レベル	科目名	ねらい
初級 (全 14 科目)	聴覚障害者理解 I 聴覚障害学生の 心理特性 I 大学組織理解	聴覚障害に関する基本的な定義，用語を学ぶ 障害の程度による聴覚障害学生の心理特性の 相違について理解する 高等教育を取り巻く環境やその役割を理解する とともに，属する大学特有のミッションを理解 する．あわせて現在の学生の実態や傾向を理解 し，どのように障害学生支援をしていくかを 考える
中級 (全 14 科目)	聴覚障害学生の エンパワメント I 情報保障者の確保と 運用 II	高等教育機関における聴覚障害学生支援を エンパワメントの視点から学ぶ 情報保障者の確保の仕方と運用方法について， それぞれのメリット・デメリットを学ぶ
上級 (全 15 科目)	コーディネーターの セルフマネジメント リーダーシップ論 II	コーディネーターとしてのメンタルヘルスに つなげるセルフマネジメントについて学ぶ 実際の事例を通してリーダーシップ効果や必要 性を学び，コーディネーターとして必要なリー ダーシップとは何かを学ぶ

注：荻原他（2013）を参照に筆者が作成。

また，2011年に「聴覚障害学生のエンパワメントモデル研修会」が開催され，表 2-6 のプログラムに基づいて研修が行われた（PEPNet-Japan エンパワメント事業ワーキンググループ，2012）．2012年から2年間，「聴覚障害学生エンパワメント研修会」が開催されている。

表 2-6. 聴覚障害学生のエンパワメントモデル研修会のプログラム

---

研修①【お互いを知る】
他己紹介, 写真撮影, 救命ボード
研修②【ロールモデルに学ぶ (1)】
若手社会人の聴覚障害者と参加者とのクロストーク
交流①学生交流企画
ミニ講演: 東日本大震災を通してグループディスカッションゲーム
研修③【支援の活用を学ぶ】
グループ別に, 手話通訳, 支援技術, 補聴システム, 支援依頼, 4つのワークショップを回る.
研修④【就職に備える】
グループ別に, 模擬面接, 職場での困難, メール報告, 3つのワークショップを回る.
研修⑤【ロールモデルに学ぶ (2)】
民間企業を経験した聴覚障害者との対談
交流② 筆談飲み会
学生・教職員合同交流会
研修⑥【キャリアをデザインする】
大学生のうちにやるべきこと, 及び職場での問題に関する講演, グループワーク, 各々が作成した「ビジョン達成」シートの発表

---

注: PEPNet-Japan エンパワメント事業ワーキンググループ (2012) を参照に筆者が作成

この「聴覚障害学生エンパワメント研修会」の運営に携わった大杉 (2010) は, 大学の教職員における聴覚障害学生の自立を促す教育的支援を「エンパワメント指導」とし, これを「聴覚障害学生が多かれ少なかれ持っている意思を引き出し, 尊重し, 学生自身の自己決定を促していく姿勢を育てる教育的な視点」とした. 具体的には, 聴覚障害学生の支援担当者には, 情報保障を活用するための力を獲得できるよう聴覚障害学生と対話を重ねること及び他の聴覚障害学生・者との対話を促し, 聴覚障害学生のセルフアドボカシースキルやコミュニケーションスキル向上の支援の必要性を提言した. また, 「大学等はエンパワメント指導を行うためにろう者コミュニティに通じた, 聴覚障害を持つ専門家をスタッフに加えることが理想となりますが, 担当部署ないしは教職員がそういった専門家とのパイプを作り, 必要に応じてエンパワメント指導を依頼する方法」が必要になることも述べている. 大学等の現場では, エンパワメント指導 (大杉, 2010) を取り入れた修学支援の実践が行われ始めた (清水・大塚・渡辺・香野, 2013).

## 第5節 聴覚障害学生のエンパワメントに関する研究の課題

第1章で、大学における聴覚障害学生支援の動向を概観した結果、情報保障支援の技術や支援体制の法的整備の発展に伴い、聴覚障害学生も情報保障を利用する当事者として支援学生、講義担当教員など周囲に対して現場の諸問題を解決するために自身の課題やニーズを確認し、実践に移していくことがますます求められているといえる。しかしながら聴覚障害学生は、失聴時期からコミュニケーション面と情報面で様々な障壁を経験し、自分自身の課題やニーズを他者と共通確認し、現実を変革する実践を行う機会を得られずに大学に入学する傾向が現在もなお続いていると思われる。

これを背景に、聴覚障害学生支援にエンパワメントの導入を試みるようになったが、第2章の第1節、第2節で概観したエンパワメントの概念も踏まえて聴覚障害学生のエンパワメントに関する上記の実践報告をみると、今後の聴覚障害学生支援のあり方を考えるうえで次の2点が課題となると考えられる。

第一に、当事者の生活や文脈のなかで生じている抑圧の構造（課題の構造）を明らかにし、現実の問題を自ら変革する主体になっていくプロセスがエンパワメントである。このように考えると、米国と日本における聴覚障害学生を対象とした上記の取り組みは、参加者に対して大学における情報保障も含めた現実を変革するかを考える必要性や解決に必要な技術を提供することについて一定の効果を生み出していると思われる。その一方で、個々の当事者ととも自身に直面している抑圧の構造をいかに明らかにした上で行われたのか、かつその後で大学で変革する主体になれたのかどうかについては不明な点が多い。仮に自身に直面している抑圧の構造を明らかにしないまま、解決に必要な技術を習得して自分の在籍する大学に持ち帰った場合、自身が抑圧された状態で現実変革の実践に移してもらうことは心身的に非常に困難な作業となることが推察される。三島（2007）も「生活の中での問題の解決を探る過程で構成されてくるエンパワメントは、異なる状況に置かれた人、異なる解決すべき問題、時間、場所、文脈によって意味合いや現れ方が異なってくる」と述べている。したがって、個々の聴覚障害学生の文脈を踏まえて、大学の情報保障に関して聴覚障害学生のエンパワメントがどのように実現されていくのかを、個々の聴覚障害学生のエンパワメント・プロセスを詳細に明らかにする必要があると思われる。

第二に、日本と米国におけるエンパワメント研修（松崎，2005；PEPNet-Japan エンパワメント事業ワーキンググループ，2012）の取り組みはいずれも実際に課題が生じている支

援現場で行ったものではなく、様々な文脈を有する学生が集められた所で行われている。そのため、個人と環境（人、組織、コミュニティなど）との相互作用の実態やその変化を把握することには限界があると考えられる。聴覚障害学生のエンパワメントを考える時、個々の聴覚障害学生の文脈を踏まえつつ、個人がいかに自身の可能性や能力を発揮し、環境を統制していけるのかを環境との相互作用のなかで丁寧に確認して実践可能な糸口を探っていく支援が必要ではないかと思われる。こうした支援に関しても、人間の経験を時間的変化と社会的・文化的な文脈との関係で捉え、その多様な経路を記述するための方法論的枠組みである TEM を援用し、聴覚障害学生のエンパワメントにつながる支援のあり方や係わり手としてのあり方を検討することが課題となる。個々の事例についてエンパワメントの視点を導入した実践研究を蓄積していく必要があると考える。

国内法の整備によって日本の大学で障害学生支援体制の大きな変革が求められていることや、聴覚障害学生も合理的配慮の提供を積極的に求めていく当事者として成長していくことを併せて考えた場合、上記 2 つの課題を踏まえてエンパワメントの視点に基づいた聴覚障害学生支援のあり方を具体的に検討することは意義のあることであり、早急に取り組むべき課題であるといえる。

## 第3章 本研究の目的・方法

### 第1節 本研究の目的

本研究では、私立 X 大学に在籍し、情報保障支援を利用している聴覚障害学生 K さんが情報保障を実践している支援コミュニティを変革する主体になるようなエンパワメント支援のあり方について、主に聴覚障害のある筆者（以下、H）との係わり合いを通して検討する。

具体的には、X 大学における情報保障支援体制と K さんとの相互作用の実態を調査した上で、K さんが情報保障に関わる諸問題にどのように取り組んでいくのかについて H との係わり合いを分析し、K さん自身が諸問題に気づいて変革への行動に移せるための手立てを仮設的に検討し、実行する。この事例の係わり合いを通して明らかになった事柄を、エンパワメントの視点から K さんのエンパワメントのプロセスはどのようなものであったか、そうしたプロセスが実現されるための係わり手のあり方は何かについて考察する。

### 第2節 事例

#### 第1項 K さんについて

本研究で対象となる事例 K さんは私立 X 大学体育学部 4 年次に在学する 22 歳の女性である（2015 年 1 月現在）。大学編入時に地元を離れて 1 人暮らしをしている。

先天性感音性難聴であり、生後 10 か月の時に補聴器装用を開始した。失聴原因は不明である。裸耳時の平均聴力レベルは、右 100 dB 左 99 dB（裸耳、高等部 3 年生時の測定値）であり、補聴器装用時閾値は、右 38 dB, 左 40 dB（高等部 3 年生時の測定値）である（図 3-1）。

大学では、補聴器を装用して講義を受講すると頭痛が生じるため、補聴器を外して受講することが多く、実技中は、音源の方向を認知するために装用している。それ以外の場面は、自動車運転時、もしくは音楽を聞く際に用いている。音楽の高低はかろうじて認知できるものの、歌詞を聞きとることは困難な状況である。

家族構成については、父・兄・K さんの 3 人家族であり、そのうち K さん以外は健聴で

ある。Kさんと兄は二つ離れている。家族とのコミュニケーションは口話であり、時折、身振り手振りで意思疎通をしている。

教育歴については、N聾学校幼稚部に通いつつ、週に1回地元の保育園に通園する。そして、地域の公立小学校に進学し、同学校の通級指導教室にも通う。小学6年進学時に、N聾学校小学部に転校する。同学校中等部、高等部（産業技術科）を経てA専門学校に進学する。同校卒業後、教員免許取得のために現在在籍しているX大学の3年次に編入した。X大学では、健聴の友人もしくは教員と会話をする際は口話を用いている。相手の話を聴く際は、相手の口の動きを読み取り、文脈から相手の伝えたい意図を予測しながら聴いている。一方で、聴覚障害者同士との会話では日本手話と日本語対应手話が混じった手話を用いている。相手の話を聴く際は、手話と口の動きを同時に見て読み取っている。

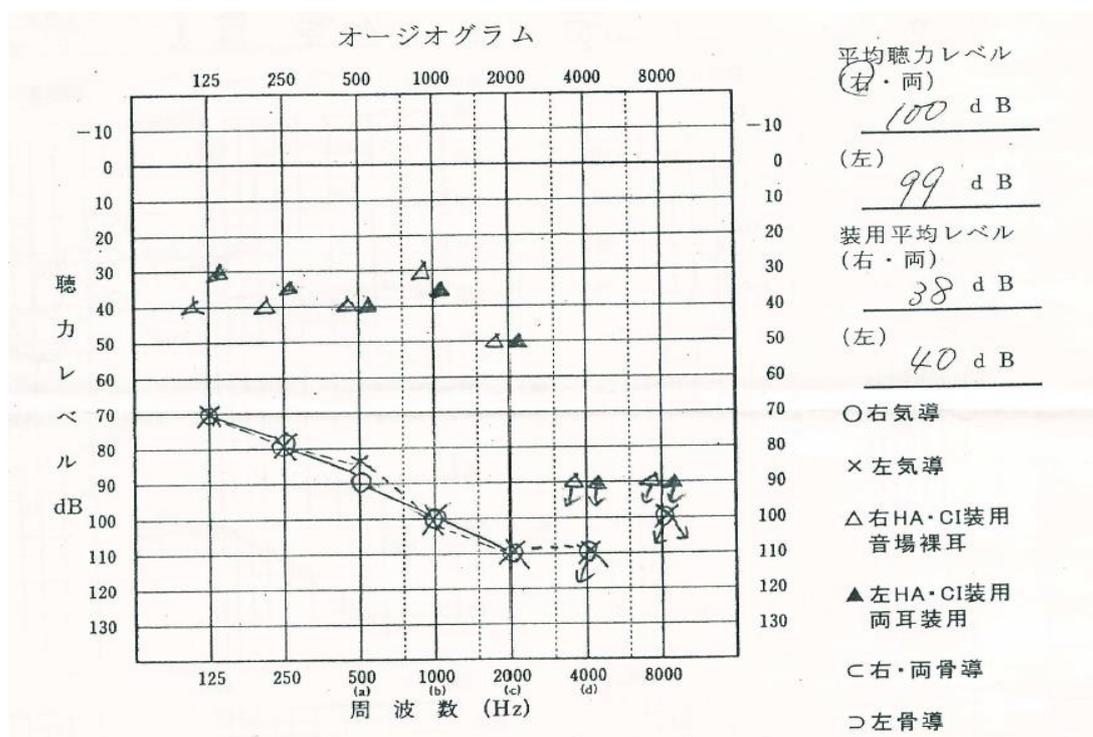


図 3-1. Kさんのオーディオグラム

## 第2項 X大学における情報保障支援体制について

X大学は私立大学であり、学生数は学部生 2422名 大学院生 46名である。そのうち2014年度に在籍している聴覚障害学生の在籍数は、学部生 4名（4年 2名，3年 2名）である。Kさん以外の聴覚障害学生は発声なしの日本手話を主なコミュニケーションとする

男性である。

X 大学における聴覚障害学生支援は、「学生支援センター ラーニングサポートグループ（以下,LSG）」という全学的支援組織が担っている。これは、平成 13 年に発足した学生ボランティア組織「講義サポート会」が平成 15 年の学生支援センター設置を機に LSG という名称に変わり、同センターの一組織となったものである。

平成 26 年度時点では、LSG に事務職員としてコーディネーター（以下、LSG 担当）が 2 名、配属されている。そのうち一人は、X 大学大学院 2 年生 担当 2 年目で、NT としての経験はない。聴覚障害学生と日常会話程度の手話を用いて会話ができる。もう一人は、X 大学大学院 1 年生 担当 1 年目である。学部生の時に、NT としての経験を有している。聴覚障害学生とはジェスチャー及び筆談で会話をしている。雇用形態は、臨時職員（2 年契約制）で、同センターの留学生グループ及びキャンパスライフサポートグループの担当を兼務している。勤務時間は、常勤（8 時半～5 時 15 分まで）である。業務内容は、NT の募集、派遣、養成、相談窓口となり、連絡調整を担っている。募集方法は、主に大学の各棟でのポスター掲示及びボランティアとして登録する際に参加が必要になる「ボランティア研修講座」にて、センター長及びボランティア担当の教員から全般的に説明が行われている。また、去年度の登録者に対してはメールで継続確認を行っている。派遣は、週末に翌週の派遣者の名前を利用者の時間割に記入したものを、LSG 内の掲示板及び他の棟にある LSG 掲示板に貼りだしている。また、メールで前週に 1 週間分の予定、1 日前連絡を個々に行っている。急な都合による調整は、メールや電話にて LSG 担当と NT 及び聴覚障害学生でやりとりをしている。養成は、NT がボランティアに登録した後、LSG 担当から個々の NT に対して、マニュアルを用いて説明し、かつノートテイクの現場を見学させ、雰囲気をつまみやすくしている。また、毎年 1 回半期が過ぎたころに、外部団体に依頼して研修を実施している。

また、他にも雇用関係ではない学生コーディネーターが 2 名おり、主に反省会で中心となって話を進める等ボランティアリーダーのような役割を担っている。

支援者数（平成 26 年度時点）については、56 名（大学院生 2 名、学部生 50 名、外部 4 名）である。NT への報酬及び経費は 1000 円/1 コマとしている。NT はボランティアの一つであり、一定期間のボランティア実施で単位を取得できる。それに加えて NT には「学生支援センター担当の先生たちの研究計画」の補助員を依頼する形で、1 コマにつき 1000 円が支給されている。支援方法は、主にノートテイクである。必要に応じて、外部団体に、授業のノートテイク、実技の手話通訳、式典の PC テイクの派遣依頼をしている。

### 第3項 Hについて

先天性の感音性難聴であり、右耳 100 dB、左耳 105 dB、補聴器装用閾値は 70 dB である(2014年6月時点)。2歳2ヶ月で聴覚障害があると分かり、2歳6ヶ月で補聴器の装用を始めた。しかし、左耳は単語の弁別が出来ないため補聴器を装用しても意味がないと判断し、現在は右耳のみ補聴器を装用している。

現在の日常生活の主なコミュニケーション手段は口話である。聴覚活用に関しては、近距離であれば相手が発した文章の弁別は可能である。Kさんとは口の動きと日本語対应手話を用いて会話をしている。相手の話を聴く際は、手話と口の動きを同時に見て読み取っている。幼児時は聾学校幼稚部と地域の幼稚園に在籍し、それ以降は一般学校に在籍していた。これまで講義受講時の情報保障として、ノートテイクとパソコンテイクによる支援を受けた経験を有している。

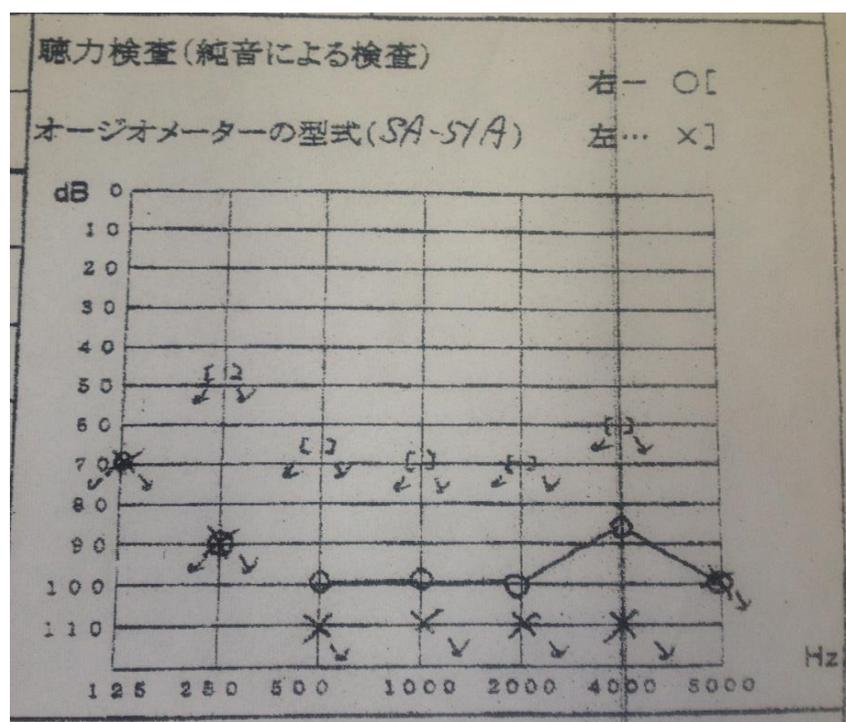


図3-2. Hのオーディオグラム

### 第3節 研究方法

本研究では、パウロ・フレイレのエンパワメントの視点に基づいて実践研究を行う。具体的には、以下のように行う。

まず、エンパワメントにおいて個人と環境との相互作用に注目していること、個人がどのように自身の可能性や能力を発揮し、環境を統制できるようになっているのかを重視していること、の2点を踏まえて情報保障に関してKさんとX大学の関係者（NT、LSG担当等）との相互作用の事象を、Kさん等へのインタビューやX大学等の資料収集等によって詳細に把握する。

次に、Kさん自身がX大学の支援コミュニティ（情報保障に関わるメンバーで構成される共同体。主に聴覚障害学生、NT、LSG担当で構成される）に対して何らかの変革を実践していけることを主眼において、Kさんとの係わり合いを中心に実践していく。Kさんとの係わり合いでは、パウロ・フレイレの考えに基づき、Hから一方的に知識を教えて期待する行動に修正していくのではなく、KさんとHがともに抑圧の構造（課題の構造）を明らかにし、現実の問題を自ら変革する主体として実践していくように係わっていくことを留意する。KさんとHの係わり合いの実践にあたっては、アクション・リサーチの方法をとり入れた。保坂（2004）によれば、「アクション・リサーチとは、研究者が現場に対して何らかのアクション（働きかけ）を行うことによる研究アプローチである。（中略）アクション・リサーチでは、研究者のアクションに対する実践者（研究参加者）のリアクションを率直に受け止め、さらなる実践改善の策を練る、という変化のサイクルをたどる」としている。その具体的な進め方として、「研究者と実践者が協働で、現場の改変に必要とされるリサーチ・クエスチョンを探求していくことから始められる。したがってまずは、その現場（状況）にある問題を理解し、その解決へ向かうための解決策を検討し、そしてその解決策を実践し、効果を評価する。その後は、この一連のサイクルの中で得られたアイデアや知識を一般化し、普及していくという段階をたどる」としている。KさんとHの係わり合いをトランスクリプトとして作成し、Kさん個人及びKさんとX大学等の相互作用の実態を分析し、そこで見いだされた問題とその解決策を検討する。この内容について指導教員及び研究室の学部生・院生と評価するという作業を繰り返し行う。

以上のような方法で得られた結果をもとに、TEMを援用してKさん自身のエンパワメント・プロセスを検討するとともに、エンパワメントの視点で聴覚障害学生を支援する係わり手のあり方について考察する。

## 第4章 係わり合いの経過

Kさんとは、201X年11月に開催された全日本ろう学生懇談会東北支部主催の「情報保障講習会」企画で会った。その時に、情報保障に対して困難を抱えていることを筆者（以下、H）が聞いたことがきっかけとなり、12月に本研究の説明を行った上でKさん本人の了承を得て研究を開始した。

これより、Kさんとの係わり合いを第一期、第二期、第三期に分けて述べる（表4-1）。第一期では、Kさんがおかれている状況について詳細に調査と分析を行った時期である。その上で第二期では、Kさんの人間関係形成の躓きを受容し、かつこれまでKさんが取ってきた対処策からKさんの強みをフィードバックしつつ、後期授業に向けて現在の問題状況を改善する手立てを検討する係わり合いを行なった時期である。第三期では、後期授業で新たに直面した問題状況の改善方法を検討する上で、講義担当教員及びLSG担当にも働きかけることを視野に入れながら、NTに配布する資料を協働で作成する形で問題状況の改善を目指した。

表4-1. 係わり合いの経過

期間	月	日	内容
第一期 Kさんの状況に関する調査	12	16	Kさんに対するインタビュー（1回目） （Kさんが受けている情報保障の基本的事項の確認）
	2	18	Kさんに対するインタビュー（2回目） （大学三年次を終えて、大学生活や情報保障について感じたことについて）
	4	14	Kさんに対するインタビュー（3回目） （講義中にNTが両隣につくことに違和感を覚えることについて）
		30	Kさんに対するインタビュー（4回目） （LSG担当にNTに対するクレームを述べ、注意勧告を作成したことについて）
	5	14	Kさんに対するインタビュー（5回目） （現状の改善案をKさんに持ち掛けるが、難色を示したことについて）
		21	LSG担当へのインタビュー① （業務内容の聞き込み）
	6	5	Kさんに対するインタビュー（6回目） （Kさんの専門学校入学までの生い立ちについて）
	6	12	LSG担当へのインタビュー② （パソコンテイク導入の進捗状況について）

第二期 Kさんと実践の糸口を 共同で探る係わり合い	7	30	Kさんとの係わり合い（7回目） （後期授業で問題状況を改善する意思を引き出す係わり合 い）
	8	26	Kさんとの係わり合い（8回目） （これまでのKさんとNTの相互作用を詳細に 振り返る係わり合い）
	9	5	Kさんとの係わり合い（9回目） （Kさんの人間関係形成の躰きの共感的受容及びこれまで Kさんが取ってきた対処策から強みをフィードバックする 係わり合い）
	16		Kさんとの係わり合い（10回目） （後期授業に向けて現在の問題状況を改善する手立てを 検討する係わり合い）
第三期 Kさんの実践を促進 する係わり合い	10	3	Kさんとの係わり合い（11回目） （ノートテイク中のメインとサブの交代についてNTとの相互交 渉を検討する係わり合い）
	10		Kさんとの係わり合い（12回目） （健聴者との相互作用を客観的に見直す係わり合い）
	28		Kさんとの係わり合い（13回目） （講義内容を理解するために講義担当教員の話し方を 調節する必要性に気づくよう促す係わり合い）
	11	18	Kさんとの係わり合い（14回目） （講義担当教員及びLSG担当を講義の内容を理解する ための資源として捉えるよう促す係わり合い）
	12	2	Kさんとの係わり合い（15回目） （NTに配布する資料を作成する係わり合い①）
	13		Kさんとの係わり合い（16回目） （NTに配布する資料を作成する係わり合い②）
	16		Kさんとの係わり合い（17回目） （NTに配布する資料を作成する係わり合い③）
	22		LSG担当へのインタビュー② （一年間のKさんの変化について聞きこみ）
	22		Kさんに対するインタビュー（18回目） （これまでの係わり合いを振り返ってKさんの変化を 明らかにする）

以下、トランスクリプトに書かれてある文章における記号の意味について記す(表4-2)。「発話者」は、筆者(以下、H)もしくは研究協力者(以下、K)を指し示し、「発話内容」は発話された内容を記している。なお、「発話内容」における( )は動作及び補足情報、【 】はHの質問の意図、< >は手話のみで発話がないものである。また、文頭の番号と下線部は、考察の対象となる箇所であることを示す。

表 4-2. トランスクリプトの説明

発話者	発話内容
H K	①…………… (動作及び補足情報) <手話のみの発話>【質問の意図】

以下、各時期毎に係わり合いの経過を報告する。

## 第1節 第一期 問題状況の把握の経過

第一期では、Kさんには、授業受講の際の情報保障を中心にどのような困難状況があり、どのようにその困難を認識して行動に移しているのかを詳細に把握することを目的に、X大学に訪問し、X大学内にてKさんに対して1か月に1回の頻度で計6回の調査を行った。具体的には、半構造化インタビューを実施した。その様子をビデオカメラで撮影し、インタビューにおける記録を基礎にトランスクリプトを作成した。このトランスクリプトをHが分析し、その結果及び詳しく調査する必要があると考えられる内容について指導教員及び研究室の学部生・院生と検討するという作業を繰り返し行った。また、Kさんの情報保障支援体制を把握するために、X大学における聴覚障害学生支援の体制の現状や課題についてLSG担当へのインタビュー及びX大学のノートテイクマニュアル等の資料収集を実施した。

その結果、Kさんのおかれている問題状況がいくつか判明した。当初、Hは「エンパワメント指導 (大杉, 2010)」を参考に、その問題状況を踏まえつつ、情報保障の活用方法や困難状況への対処方法を把握してより効率の良い情報保障の活用方法をKさんに提案した。しかし、Kさんはその提案を受けても実際に行動に移すには至らなかった。そのため、Kさんの大学編入までの人間関係形成について問いかけてみたところ、Kさんの人間関係形成の躓きが、支援コミュニティを変革する主体となれない要因となっていることが明らかになった。

これらについて次項以降で、Kさんがインタビューで語った内容のうち、上記の具体的な問題状況(7項目)や大学編入までの人間関係形成(1項目)に関わる場面をトランスクリプトで示すとともに、Kさんに対するX大学の情報保障やKさん自身の行動などについてどのような課題が考えられるのか、どのような支援が必要であるのかについて考察したことを述べる。

## 第1項 講義開始前の NT との交渉が停滞している場面

K さんに対して、NT が講義中に講義内容や周りの様子をルーズリーフ用紙等に筆記したもの（以下、テイク資料）から得られる情報量を増やすために、講義前にどのように NT と交渉してノートテイク方法を調節しているかどうかを問いかけた。K さんの語りから、自力で NT 同士の会話の内容が聞き取れないことや、講義の予習で精一杯であることから NT との会話はそのまま講義が始まっているということが判明した(表 4-3)。以下、関連する場面について表 4-3～表 4-4 で示す。

表 4-3. 講義開始前の NT との講義中の交代時間の取り決めに関する K さんの語り(1 回目：12 月 16 日)

H	何分で交代とか 1 枚で交代とかそういうルールは決まっていますか？
K	10 分で交代ですね
H	それは、支援室で決めたことなのか、K さんが両隣のテイカーと話し合っただけのことですか？ <b>【情報保障のルールを講義形態に応じて自分なりに調節しているかどうか】</b>
K	<u>①それは多分支援室で決めたルールだと思います。</u>
H	まずはテイカーが来てよろしくおねがいします。というときにルールを確認する。ではなくて
K	それは自分が話をするというよりも、 <u>②勝手にテイカー同士が話し合っただけのまま両隣に私は片方のテイカーと話すこともなく、すぐ講義が始まってそのまま進む感じですね。</u>
H	K さんが講義が始まる前に座ってテイカーが来て、（テイカー同士で）話してそのまま講義に入るんですね
K	そうですね③私、だから内容もわかりません。
K	私が気づかないように（H：気づかないように）しているので大丈夫です。
H	気づかないようにしているんですね。
K	<u>④めんどくさいから見ないふりをしているように思います。</u>
H	めんどくさいんですね。
K	（2 回頷く）
H	聞きたく、なかなかならないようにしている？ <b>【K さんのめんどくさいという発言は、NT 同士の会話に参加できないためやむをえず聞きたくならないようにしてやり過ごしているのかという仮説が浮かんだため、確認してみた】</b>
K	<u>⑤聞きたく、というより、自分のことで精いっぱい、だから、うん。</u>

表 4-4. 講義受講の際に補聴器を装用すると、耳に入ってくる音が大きいため外していることに関する K さんの語り (3 回目: 4 月 14 日)

K ⑥補聴器をつけていないからわからないけれど、講義の時は集中したいから補聴器を外す。<うるさくて>わからないのにはめても意味がないから、外して集中してる。

このインタビューの後で、X 大学のノートテイクのルール等に関する資料と、K さんのオーディオグラムを収集した。LSG 担当にノートテイクマニュアルの有無を問い合わせると、学生支援センターでは、活動報告書を作成しており、そこにマニュアルも記載されているとのことであった。このノートテイクマニュアルは「X 大学講義サポートの会」という団体が 2007 年に改訂し、現在で第 5 版となっていた。現行のマニュアルに記載されている「NT 同士の協力・交代」で、「①NT が複数でノートテイクする場合は、10～15 分くらいで、区切りのよいところで交代する（交代する時間については 10～15 分としたが講義の状況により臨機応変に対応する）」と記載されており、①の発言は確かに LSG 内で決まっていたルールであった。

一方で、K さんの高校三年時のオーディオグラム (図 3-1) を見てみると、裸耳時の平均聴力レベルは、右 100 dB 左 99 dB (裸耳) に対して、補聴器装用閾値は右 38 dB, 左 40 dB となっている。日本聴覚医学会 (2011) は補聴器適合検査の指針 (2010) にて「ファンクショナルゲインが聴力レベルの半分 (ハーフゲイン) であるか、装用閾値が 1000Hz で 35 dB HL 以内であればよい」としており、補聴器装用閾値は、一般に、裸耳時の聴力レベルの二分の一になるように調整するが、現在の補聴器では、二分の一以上の出力となっており、K さんにとってはうるさく感じ、補聴器を装用しないという選択に至ったのではないかと推測される。

以上から、K さんは、授業が始まる前の NT 同士の交代時間はマニュアルで定まっていることに対しては、正確に認識してはいない様子であると考えられる (①)。また、NT は、NT 同士で交代時間の取り決めを音声のみのやりとりで確認している様子に K さんは気にかけているが、補聴器を装用していないため (⑥)、自力で NT 同士の会話の内容が聞き取れないこと (③) や、自身も講義の予習で精一杯であること (⑤) が関係して、NT に話題の内容を聞くことは面倒くさいこととして捉え、あえて気づかないように演じて見ないふりをしていることが伺える。さらに、LSG のシステム上の問題として、NT は、講義開始前の交代時間の取り決めは NT 同士のみで確認するという認識を有していること、K さんが

ノートテイクマニュアルの内容を正確に共有してはいないと思われることが挙げられる。K さんにとって情報保障は自分が講義内容を理解するために活用するものであり、講義前の NT との相互交渉はテイク資料から得られる情報量を増やすためには重要であると思われる。しかし、実際は K さんが NT に働きかけることを避けるといった K さんと NT との関係が停滞している状況であることが考えられる。

## 第 2 項 講義中の NT の行動に対する相互交渉が停滞している場面

K さんは、NT に不満もしくは要望を感じた際には、NT に対して一方的に主張し（表 4-5）、LSG 担当に相談して注意勧告を NT への連絡版に掲示するという行動を取ってきた（表 4-6）が、それでも状況は好転せず（表 4-7）、NT との関係が停滞していることが判明した。以下、関連する場面について表 4-5～表 4-10 で示す。

表 4-5. NT に不満を表出したものの、状況が改善されないため、NT を「首にしたい」と感じている場面に関する K さんの語り（1 回目：12 月 16 日）

H	講義によっては（話の流れに）ついていけるとときと、ついていけないときはあるけれど、それについては NT とは話していない？ <b>【K さんは講義内容の情報量を増やすために NT と相互交渉をどのようにしているのかの確認】</b>
K	①自分の、気に入らないときも、ズバツと言っているけれど、別に、ああ自分で調べたら十分というところは聞かないというのが多い。
H	なるほど、気に入らないというのはどういふときに思う？ <b>【K さんが「気に入らない」と感じる場面を具体的に把握する】</b>
K	②全部書かない、とか情報量が少なすぎ。先生の話をほとんど聞いているけれど、言葉の区別ができないけど、何か長く話していることが実際、ほとんど書いていない、不満、（テイカーに）聞く。テイカーがついていけないのかわからないけれど、そういう時もあります。
H	なるほど。人によってはテイクをするときの態度が違うけれど、X 大学のテイカーはボランティアなのか、それとも謝礼を支払う形になるのか <b>【LSG の支援体制における NT の立場の確認】</b>
K	謝礼金で＜テイク＞して、やってくれるというのも、たまに、不満を感じる人があって、陸上、（左上を見上げて 2 秒沈黙し）男の人がほとんどお金目的で入るといふのもいて、その書いてもらうと＜実際＞情報量が少なく、③首にしたい＜気持ち＞けど、今、首にできなく、今いる状態ですけど。

表 4-6. マナーを守らない NT に対して K さんから働きかけたことに関する K さんの語り(4 回目 : 4 月 30 日)

H	2 番 (表 4-8) はちょっとあいまいすぎるよね. (K:うなずく) ちゃんと大事なことを押さえてまとめて書く. だけ, 3. 責任をもって集中して行う
K	④これ (表 4-9) は私, クレームを言ったらこれを作ってくれた.
H	これ, K さんが (LSG 担当に) 言ったのがくきっかけ?>
K	⑤私, 去年, 去年はじめて受けて<時間が経って>冬頃にみんな慣れてきたころから, <携帯を机の中で開きながらテイクする><K さんが驚いた表情でテイクを見つめる様子を示す>「えっ聞いているの?」止まっているときもある. 前で<携帯を机の中で見る>「えっどうなの?」と思った時があったからみんなに言ったけれど, 「わかった」, 繰り返す人もいるから, 加えておいてくださいと言った.
H	1 携帯を使っている, 二つ目は, 内職もするの? <b>【先ほどの K さんの語りが表 4-9 の①に関連する話であったため, ②について聞いてみる】</b>
K	そう

表 4-7. 講義担当教員と NT に, 講義担当教員と NT 同士の会話は K さんに不要だと捉えられている場面 (5 回目 : 5 月 14 日)

K	⑥一部だけど (5 秒間口を結びながら左を見つめ) 私達, 手話だけ, 話せないから, <u>自分の先生が, こうきてこっち&lt;隣の NT を経由して自分に伝える&gt;私は, ほんとは, こっち&lt;先生から直接自分に伝えて&gt;ほしい, ちょっと遠慮があるのは, わかっているけれど, ちょっといやだなあって思う時もある,</u>
H	情報保障は自分がわからない時につけるためなのに, 先生と<NT との>やりとりだけになってしまっているんですね. (K:頷く) 自分がどうすればいいかわからないよね.
K	⑦ (頷きながら左を見つめる) それでもいま, <両隣の NT に>, 前ちょっと教えてって<言った>けど, 今は<できない> (H:できない?) <私達>教えてって言っても, ついつい<忘れた><忘れた>繰り返して.
H	教えてってというのは
K	⑧みんなの様子とか, 書いてない内容とか. 先生が, (私が) 書いているのに, 急に先生がきて, (NT が) <声だけでしゃべる>私わからなくて (驚く表情を示す) 前はふーん (口をとがらし) このことを話しているのかなあとと思ってたけど, 後から, 「言ってたよ」みたいな, 「へえー, そなの」. 「今度からは (その時に) 教えてね」みたいなのは言っているけれど, 毎回毎回同じ繰り返して, (肩を落としてため息をつき) うーん.
H	それについてはどう考えているの? <b>【この状況を調整しようと考えているかどうかを確認するため】</b>
K	(左に視線を落とし) ときどき, ⑨私健聴だったらいいのになって思う時も (3 秒程沈黙し) それが<苦しい>ときもある.

LSG の部屋には、NT への連絡版（ホワイトボード）があり、そこに、A4 サイズの NT の心得（表 4-8）及び心得の下に K さんと LSG 担当が作成した注意勧告（表 4-9）が貼りだされている。以下、現物を参考に H が作成したものを掲載する。

表 4-8. NT の心得

①挨拶

授業開始前に、NT だという事を先生方に理解してもらう為に、一言言ってから座るようにする。

②NT

NT は、慌てて要約して書くのではなく、しっかりと大切なところをおさえてまとめて書く。

③責任

NT は、最初から最後まで責任を持って集中して行う。

④マナー

NT 最中に寝る・他の事を行う etc・・・は、絶対してはいけない。

⑤コミュニケーション

NT に入るだけでなく、利用者といろいろな話をして下さい。

⑥見直し

NT が終わった後、NT の紙を見直し書いた紙を理解出来るか読み、分からなければ利用者の立場になって書くようにする。

⑦連絡

欠席は、早め早めに支援センターまで連絡するようにする。

\*以上7つの心得を守って NT を行なって下さい。お願いします！

表 4-9. K さんが LSG 担当と作成した注意勧告

①携帯禁止

②内職禁止

③交代後もペアの NT が大変な時は手伝えるよう話を聞いて待っている

表 4-10. 反省会を機会に、NT はなぜ自分にとって十分な情報量を提供できないのかを考えたことに関する K さんの語り：（2回目：2月18日）

H 前は、NT が書かないのは、テイクが書かないのは、なんだっけ、お金目的だからとか、という内容だったけれど、それは、変わらないままですか？【1回目のインタビューから K さんの認識は変わらないままかどうか】

K ⑩（真上を見上げて眉をひそめた後）＜前＞それを言った後に＜考えて＞、ほんとにそういうノートテイクという仕事、＜理解＞がないか話し合った。一年間が終わった頃にノートテイクの反省会みたいなのを開いてくれて、＜みんなで集まって＞、人数は少なかったですが、集まれるだけ集まって、＜話し合い＞をしました。

H 話をしたんですね。その時は自分はずっと書いてほしいみたいな思いはあって、それを＜言った＞

- K <言いました>
- H それを（Kが話し始めたので中断する）
- K ⑪逆に、それが本当の気持ち、ああ限界がある、一生懸命な人もいれば、書かない人もいるけど、一生懸命（な人）は「限界. ごめんね」というけど、書かない、けれど話を聞くと、私は何を書かないといけないかわからないというのもあって、ああ研修、勉強会みたいなのは設けてなかったとか、原因なのかなと思った.
- H 人によって、一生懸命書いたけれどこれぐらいしか書けないからすみません、と思っている人と、何を書けばいいかわからないけれど、Kさんが一生懸命聞いているから、<言うのも>申し訳ないし、休憩時間短いからなかなか話す機会がないみたいなのもあって、書けない人もいる<んだよね>. その声を聞いてどういう風に考えるようになりましたか. 勉強会を開かないといけない **【問題に対してどうすれば解決するのかと考えているかどうか】**
- K <少しずつ>考えました. でも⑫私の大学は体育大学だからなのか、テイクのボランティアの意識が、（頭を傾げ）薄い、他の大学の話を聞くと、M大学の場合は教育系の意識が強いから、頑張って準備はあるかもしれないけど、⑬私の大学は体育だからのんびり、部活なので、とか、<そういう考え方>多いから、まあたとえ、体育に教育系もあるけれど、教育系が強いというのも少ない、から、その面もボランティア意識が薄くなっていると、うん、わかった.
- H ボランティア意識が薄くなっている（K:3回素早く頷く）でも、X大学は謝金が、あるということですよ. （K:3回素早く頷く）ある意味. 謝礼金が発生するから、謝礼金に見合う仕事をする必要があるということですよ.
- K （勢いよく3回頷き）そう思います.

以上から、講義中のNTの行動に関して、2つの問題状況が起きている場面があることが判明した.

1つ目は、NTが講義の情報の取捨選択をする際に、取捨選択の基準及び意図をKさんと共有できていないことである。Kさんは、補聴器装用時は、言葉の弁別が出来ないものの音の有無の弁別はできるため、教授の話している時間とテイク資料に書かれている内容を見比べると不足している(②)ように感じたようである。そのため、NTにもっと書くよう求めたが、改善の兆候は見られない状況が続いている(①)。一方で、講義中に講義担当教員からNTに声をかけた時に、NTと講義担当教員は音声のみで会話をしており、Kさんは会話内容がわからないという不安を感じ続けている(⑥)。KさんからNTにその場の情報を共有してほしいと意思を表出するものの、現状は変わらないまま(⑦・⑧)であり、諦めを感じているようである。

2つ目は、NTのモラルの低さである。KさんからNTに注意したものの、NTに改善は見られない(⑤)ため、LSG担当に相談した(④)。相談の結果、LSG担当と注意勧告(表4-8)を作成し、LSGにあるNTへの連絡版に掲示しているNTの心得(表4-9)の下に

掲示したが効果は見られなかった(⑦)。KさんはNTの意識の低さを原因として捉えており(⑫・⑬)、首にすることでしか解決できないと捉えている(③)。そのため、NT及びLSG担当に対するKさんの係わり方は、NTに対しては不満を表出すること、そして、改善が見られない場合は、間接的な手段を用いて注意する、LSG担当にはクレームを述べる形で相談を持ちかける手段になったのであろう。一方で、NTは、講義担当教員とNTの会話は、講義中の情報保障の範囲内であると捉えていないことが判明した。

その問題状況に対して、1回目インタビューでのHの質問及び反省会という機会を通して、KさんはNTが抱えていた悩みの存在を知り(⑩)、実際は行っている研修もしくは勉強会が開催していないかのように捉えていることに原因があると捉えた(⑪)ことから、LSG担当からNTに技術指導すれば、状況を改善できるという捉え方になったのであろう。しかし、一方で、NTの意識が高まらない要因は、Kさんは、体育大学であること(⑫・⑬)が影響していると捉えている語りから、これまでのNTとの係わりにおける自分自身の行動に原因があるという発想を抱いていないのであろう。

なお、NTの養成に関して、LSG担当にインタビューした所、NTがボランティアに登録した後、LSG担当から個々のNTに対して、マニュアルを用いてノートテイクのポイントを口頭で説明し、かつノートテイクの現場を見学させ、雰囲気をつまみやすくしている。つまり、この説明や現場見学では技術指導を行うような内容が含まれていない。また、毎年1回半期が過ぎたころに、外部団体に依頼して研修を実施している、とのことで、テイカーがノートテイク技術を向上できる場は年に1回しかない。そのため、聴覚障害学生とNTとの日々の相互交渉のあり方によって、講義で得られる情報量が増減するのではないかと考えられた。

第3項 現在のノートテイク方法では、講義の内容を理解できないことから講義を受講する際にNTが両隣に付くことに抵抗を示す場面

これまでのNTとの相互交渉が停滞している場面をいくつか聞き、Kさんに現状を改善するための案を持ちかけてみるが、Kさんは難色を示し(表4-13)、NTが両隣に付くことに違和感を覚えると語った(表4-11)。Kさんは講義の内容を理解するためには情報保障が必要とわかっているながらも、NTが付くことに対して否定的かつ回避的な発言が見られた。その原因を引き出してみると、X大学で行われているノートテイクの方法では、Kさんは理解が難しい状況であることに対する不満から来ているものと判明した(表4-12)。以下、関連する場面について表4-11～表4-13で示す。

表4-11. 講義の内容を理解するためには自分には情報保障が必要と分かっているながらも、両隣にNTがつくことに違和感を感じている場面(3回目:4月14日)

K	①私は、いい一番いいのは、両隣にテイカーがいないこと、自分が集中もできる。 ～中略～
H	確かにテイカーが隣にいたら気を遣うよね。
K	②気を遣うというより<イライラするの手話をしかける><何というか>んー<違和感>普通と同じ授業を受けるんだったら、<私>気にしないけれど、ちょっとわがままかもしれないけれど、自分が受けた、受けている講義は、自分が聞いて受けたい。というのが強い。から誰かのサポートをもらっていくというのも私はうーん、<違和感>と言う感じ。専門学校の時自分<頑張る>ってきたから、大学入ってから、「え、あ、ありがとう」、ぼちぼち慣れてくると、(顔をしかめてあー)自分で行動したくなってくる。のが強い。うん、でも情報保障だけはどうしても困っているし
H	自分の中ではめんどくさいという気持ちは大きい?【これまでのKさんの発言で「めんどくさい」という消極的な発言(表4-3)があったため、その感情が引き続き影響しているかどうかを確認するため】
K	(小刻みに3回頷く)③でも情報保障は大事なのはわかっているけど、わかっているけど、(ゆっくりと頭を傾げる)(H:<気持ちが揺れている>)

表4-12. 両隣にNTが付くことに違和感を感じる要因を語る場面(4回目:4月30日)

K	④基本的に言うノートテイク、私は今は慣れたから<いいけど>、本当を言うと、両隣(にテイカーが座る)形はあまり好きではない。⑤(左右のテイク資料を)見て、見て<交互にテイク資料を見る>というの、<頭がモヤモヤする>(文と文の間)が<空白の時も>もあるから、(ため息をつき)何かつながりが何か、変な時もある、(視線を下げて頷き)自分の<答える>場所は自分で想像(して)作って、ノートは、自分<で見て>考えた<文を組み合わせている>、<単位は>取れるけど。
---	---

- H (交互にテイク資料を) 見て、見て。
- K <両隣にテイクカーがいて>、<右隣が書いて>、次の(ページを書こうとしたときに)、<左隣の人が>「交代です」、<右隣の人が、紙に横線を引いて区切り>書いてくれない時もあるので、(左右の資料を戸惑いながら見つめる様子を示す)<左隣の人のテイク資料の文と文の間の空白部分) 空いているところに書き始める。空いているところ、なんか、つながる? つながりはどこ? って<感じる>そういうときもあった。うん。<私> (5秒ほど左上を見つめて沈黙し) ⑥私、ノートテイク(手書きの) 経験することあるけど、<補聴器で音を>聞いて、書くことはないから、どんな状態が大変なのかわからないから。あーうん。
- H 確かに<そうですね>。<手話で話す人とテイク資料を交互に見て>書かないといけないね。テイクって例えば書くときに、(紙を両脇に1枚ずつ並べ)<両脇にある紙を交互に見る?> (K:頷く) 1つにまとめる? (と言い、左にある紙を手にとって、右の紙と1つにまとめる)<交互に積み重ねられるんじゃないの?><それとも、テイクし終わった紙は、それぞれ両隣で積み重なる?>
- K ⑦そのまま<テイクし終わった紙はそれぞれ両隣で積み重なっており、資料が交互に積み重なっていない> (H:そのまま?) 私だけ交互に見るだけ。
- H ああー。それは大変?
- K 大変と言うよりも (5秒ほど考え込む) なんだろう、⑧たまーに、<左にいる NT が書いているを見て>「交代です」(右にいる NT が書き始める) のはわかっているけど、<右の NT に移したい>から<NT が無表情で右の NT を指さす様子を示す>「えっ」(と目を見開き)「わかっているけど、ここまで」(文の流れを見たい) というのがあって。(苦笑いをし) 私<テイクし終わった資料を両隣に置く>というより、⑨私は一人の方が気持ち的に楽かなと思う。

表 4-13. K さんの現状を改善するために、NT に提示する資料作成という案を提案してみるものの、難色を示す場面 (4 回目: 4 月 30 日)

- H みんな心得だけ見ても K さんがどうしてほしいのかわからないから (K: そうですね) どうしたらいいのかなあを考えると、時間もなくて、毎回説明も疲れると思うから何か紙とかまとめてもいいのかなって思うけど。【K さんが置かれている状況から現状を改善するための方法を提案してみる】
- K 小刻みに数回頷く。
- H 講義前に渡す紙のようなものがないかなあと思ったけど。A4 ぐらいで、お願いしたいことを載せて、来た時に読んでくださいと言って渡して、(NT が読んで) <なるほど>というような。思ったけど。
- K ⑩ (H を見つめたまま 3 秒沈黙した後、苦笑いを浮かべ) <工夫頑張ります>
- H (K さんが複雑そうな顔をしていたのをみて) あまり気が進まないですか。
- K ⑪ (すぐさま左上を見上げて 5 秒沈黙し、その後ゆっくりと頭を傾げて) 前は、<ずっと考えてた>けど、今は慣れて、前に比べて授業数も少なくなったからなのか、私の担当者<私>みんな知っているから、うーん、(2 秒沈黙し)「今何言った?」それは (NT に) <何回か聴く>けれど、それ以外はうん、<テイク資料を見れば OK>、わからなくて<見て漏れた時は>そのあと自分で個別に (先生のところに) 行って、それが、うん (頭を傾げながら浮かぬ表情で) クセかなと思う。

～中略～

H そう考えて、<あった方がいいのかなあ>と思ったけど、一緒に作れたらなあと思った。ある程度自分でどういうお願いをしたいか、というのをまとめて、A4でもいいし、名刺サイズでもいいし、読んでくださいと言って渡して。（K:そうですね）それでやらなかったら。（NT側がね）

K ⑫（口を結びHから目を反らして左を見つめる。その後視線を下げながら）そうですね。（と言い、Hを見た後視線を下げて口を結ぶ）<紙>かぁ（また左を5秒見つめる）

H と思ったけど。

K ⑬自分も工夫してみます。講義始まる前に、紙を作っておいて、<両隣に見せ、よろしくと言う>

Kさんは、大学に編入して初めて講義に情報保障がつき、情報保障の必要性を実感している(⑤)ものの、以下の4つの要因が影響して、最終的にNTが両隣につくことに抵抗を感じるようになった。そして、両隣にNTがない方がKさんにとって望ましい(①・④・⑨)と語った。

1つ目は、第2項で述べた通り、NTとの相互交渉が停滞していること。2つ目は、支援を受けながら講義を受講する(④)という状況を自分にとって必要であると受け止めることが出来ていないこと。3つ目は、X大学で行われているノートテイクの方法は、ノートテイク資料がそれぞれのNTの手元で積み重ねられることと、NTがメインとサブを交代する際に、書いている文章が途中で区切ってしまうこととなっており、Kさんは講義の内容を理解するのが難しく、断片的な文章をいくつか組み合わせて内容を予測している状況が続いていること(⑤・⑦・⑧)。4つ目は、3つ目の要因に対して、現状を改善したいものの、テイクする上でNTがどのような困難を感じているかを共有できていないこと(⑥)。この4つに起因していることが伺えた。

そのため、Hは、第1項の問題状況も合わせて改善策を考察した結果、予めテイカーに伝えたい自分が望んでいる配慮を紙にまとめ、テイクが始まる前にNTに見せるという案をKさんに持ち出すことにした。その結果、Kさんは難色を示すような表情をしてから(⑩・⑫)、Hの提案を受け入れようとした(⑬)。しかし、受け入れるときの表情は複雑な表情をしていた。これは、Hが提案したからそれに対する意思を表出しただけであり、それ以降Kさんから問題状況を改善する意思や行動は見られなかった。

#### 第4項 LSG 担当との相互交渉が停滞している場面

LSG 担当との相互交渉に関しては、第2項で、K さんから NT に対するクレームを LSG 担当に述べ、一緒に注意勧告を作り、間接的に NT に注意していた。それ以外の LSG に関する語りは、不満を述べるものしかなく、NT との相互交渉をどのように円滑に進めるかに関する語りはなかった（表 4-14）。それに対して、LSG 担当が K さんのニーズを引き出すやりとりはあるかどうかを問うたところ、K さんの語りからはなく（表 4-15）、年に 2 回行われる反省会のみが、ニーズを引き出す機会となっていることが判明した。

以下、関連する場面について表 4-14～表 4-15 で示す。

表 4-14. NT に不満を感じた際に、LSG 担当に相談したことに関する K さんの語り（1 回目：12 月 16 日）

H	その時不満を感じた時は、誰かに相談するときはありますか？ <b>【LSG 担当と問題状況を共有しているかどうかの確認】</b>
K	<u>①支援室のスタッフ&lt;女性&gt;と&lt;話しあって&gt;（沈黙 3 秒）けど、結局解決できなく、&lt;首に&gt;できなかったというの、&lt;ちょっと&gt;</u> ～中略～
H	その相談は、思いついたときに、こまめに行くのか、時間を決めて定期的に行くのか、 というのはどちらですか？ <b>【LSG 担当との相談の頻度の確認】</b>
K	<u>定期、的、ですね。うん。でも、私、今まで、NT が付く、経験、この大学に入る前 まで経験なくて、&lt;この大学に&gt;入ってから「へえー」といろんな情報を&lt;得て&gt; いうのもあったけど、②まだいまでも癖が直らないけれど、わからなくていいと思う ときも&lt;何回か&gt;ありますね。はい。</u>

表 4-15. NT への勉強会を開催する上で、LSG 担当から内容について相談を持ち掛けられたかどうかに関する K さんの語り（5 回目：5 月 14 日）

H	この勉強会やるためにどういう内容に知ればいいのかみたいな、相談ある？相談して決めたことを教える。
K	<u>③&lt;ない&gt;&lt;思いついたら教える&gt;</u>

LSG 担当には NT の不満を述べる形で相談する（①）ことはあり、定期的に行っているとのことであった。しかし K さんの語り（②）からは、NT の行動や自分自身が得られる情報が少なく感じることに對して諦めを感じており、ノートテイクの利用経験がこれまで皆無であったことから「わからなくていい」と自己完結してしまった場面もいくつかあったの

ではないかと思われる。

LSG 担当へのインタビューで、勉強会について質問したところ、毎年、みやぎ DSC（高等教育機関を支援する専門組織）に講習会を依頼しており、昨年初めて LSG 担当が主催となって勉強会を年 1 回実施していたという。このことから X 大学が独自に勉強会を開催するための体制が十分と判断したのであろう。また、LSG 担当が主催する勉強会を開催するにあたって、聴覚障害学生にどのような勉強会にするのかという相談を持ち掛けていなかったのであろう。また、学生支援センターの活動報告書によれば、年に 2 回反省会が開かれ、聴覚障害学生及び NT 双方の立場からノーテイク方法及び改善案についての話し合いが行われていた。そのため、聴覚障害学生と NT それぞれのニーズを把握する場は、年に 2 回行われる「反省会」のみであることが伺える。これらのことから、X 大学において聴覚障害学生、NT、LSG 担当が集まって情報保障の諸問題を共有して意見交換を行ったり技術やモラル等の改善・向上を図ったりする機会は非常に少なく、NT の養成・研修体制に多くの課題があることがわかった。

## 第 5 項 講義中の講義担当教員の話の速さを調節の対象として捉えていない場面

これまでにノートテイクの現場では、講義担当教員の声が小さくて聞き取れず、ノートテイクが滞るという問題があった。その際に、K さんはその講義からノートテイクを外して 1 人で受講するという行動を取った（表 4-17）。その要因は、専門学校時同様に、講義終了後に講義担当教員に質問しに行くという行動を取り続けていること（表 4-18）及び NT が両隣につくことに抵抗を示していたことから、講義担当教員の話の速さを調節の対象として捉える発想にいたらなかった。そのため、K さんにこれまで講義前後に講義担当教員のもとに赴き、自分自身の障害及び自分がしてほしい配慮について説明したこともないことが判明した（表 4-16）。

以下、関連する場面について表 4-16～表 4-18 で示す。

表 4-16. これまで講義担当の教授に対して自分の障害を説明したことがあるかどうかに対する K さんの語り (1 回目 : 12 月 16 日)

H 教授に前もって、講義前や後に、自分から障害があることを説明してこういう配慮をお願いしますといった経験はありますか？【自分自身の障害の状態像の説明及び自分が求める配慮を得るための相互交渉を講義担当教員にしてきたかどうか】  
K ①正直に言うとは今までない。

表 4-17. 講義担当のテイカーが 1 人になった場合、どのように NT と交渉するかに関する K さんの語り(2 回目 : 2 月 18 日)

K (ゆっくり 2 回頷き) ②たまーに講義で、先生の話が、声が小さすぎて追いつけないというテイカーが<両隣に>いて、目でみてわかるぐらい、ほとんどと言ってることが同じかわからないけれど、パワーポイント (以下、PP) はわかりやすい人 (講義担当教員) だから一人でも十分<と>思って判断して、<いい>、今日、<いない>しなくていいと言って、そこから、大丈夫、普通に一人で受けた、テイク、うん。  
H 自分が受けて PP で大体わかるからあまり必要ないと、というようにやったときもある  
K もしかしたら、先生の話していることが大事なくことをいっているかは> (視線を下げ) わからないけれど (H: なるほど) テストもほとんどプリントと<内容>同じ状態だったから大丈夫かなと思った。  
H <なるほど>ということはテイカーにこの PP と先生の話していることは同じ? と聞いたりとかすることはありますか?  
K あるある、たまーにたまにたまに。(テイカーが「同じ同じ同じ」と言う様子を示す)、<なるほど>必要ないな一と思って、<いいよ>と言いました。  
H PP が同じだから、PP に載っていない情報があれば書いてほしい。みたいなお願いはしますか?  
K ③ (笑みを浮かべながら) <気づかなかった> (H: そうかあ) 専門学校の時の情報保障のない、時、(3 秒沈黙) 癖、があつて、<テイカー>がとなりで、ああやだな一って思って、最初は、(目を見開いて) 嬉しい嬉しいけど、ぼちぼち慣れてくるとやっぱり、やだな一<抵抗>があつて、一人で<動いていた>

表 4-18. 講義受講中に、NT がテイクした内容に疑問点が浮かんだ際の行動に関する K さんの語り(1 回目 : 12 月 16 日)

H テイカーが書いているのを見て、講義の内容は<大体>理解、できていますか？【K さん自身が講義の内容を理解できていると実感しているかどうか】  
K 理解できるけど、④わからないときは、自分から研究室へ行って、「この資料について聞きたいことがあります」みたいな訪問はあります。

Kさんは語りの中で「専門学校の中の癖」と「抵抗」という表現を用いた(③)ことから、Kさんは、専門学校の学習環境から、「PPから講義のポイントさえおさえることができたらいいい」(②)、「講義で疑問が浮かべば講義担当教員に質問に行けばいい」(④)という認識を有していたのであろう。そのため、講義担当教員に交渉して話し方を調節してもらうという発想は浮かばなかったことが伺える(②)

また、第3項の問題状況が影響して、NTが隣にいる状況で講義を受講することに慣れてきていても、内心では未だに違和感を感じていた(③)。また、情報不足の問題に関しては講義中にNTや講義担当教員に働きかけず、講義が終わってから一人で対処する癖もまだ続いていた。したがって、講義の内容を理解するために、「PPが同じだから、PPに載っていない情報があれば書いてほしい」というように講義中にどの情報を取捨選択するかをNTと交渉して、得られる情報を調節するという発想を思いつくに至らなかったと思われる。

#### 第6項 NTと相互交渉する際にX大学の聴覚障害学生にロールモデルがないこと

Kさんとそれ以外の聴覚障害学生ではコミュニケーション及びNTに求める情報量のニーズが異なり、自分自身がどこまでNTに情報量を求めればよいのか判断ができない状況にあることが判明した。

以下、関連する場面について表4-19で示す。

表4-19. Kさんと他の聴覚障害学生では、十分だと考える情報量に対する考え方が異なることに関するKさんの語り(3回目:4月14日)

<p>K ①&lt;私&gt;NTの人、募集、の仕方を&lt;見て&gt;(頭を傾げ)X大学の場合は、とにかく人数が欲しい、それが大きい、質はそこまで見てない、上手いと言っても少ない、&lt;だから&gt;その面もちよつと。なあなあと思っている&lt;ところ&gt;2つ男(だけ)のテイクを受けたけど、ひとりは陸上、テイクのほとんどが陸上、テイクも内容もほとんどまーとめて、先生の話をもとめて書いているけど、説明をばーとみたいなのがあって、(NTは)「いいんじゃないの」、「めんどくさいじゃん」、とか、(遠くを見つめるような表情で)考えているのはそれでいいのかな、それでいいの。困らない?(相手が首を振る様子を示す)とか、大事なことがあれば、考え方も(3人を指さしたため、おそらくX大学の聴覚障害学生を指さしているのであろう)違うから、(首を傾げながら顔をしかめ)うん</p>
--

- H そっかあ、自分はそれでいいと思う？【この状況を調整しようとしているかどうかの確認】
- K ②ん、まあ、(頭を傾げ)それであつてれば、(また頭を傾げながら頷く)私の場合は、これをみて、(首を傾げ)＜漏れ＞なんか、意味が分からないときは、それを聞くというか、自分から先生に聞いて、(先生と)仲良くしようという作戦。みたいなのも良いきっかけ、たくさんあるから、逆に良いと思うけど、

Kさんは、以前からNTが講義内容を簡潔にまとめることに対して不満を感じていた。しかし、NTも他のX大学の聴覚障害学生も現状の情報量に満足しており、自分がどこまでNTに対して求めればよいかかわからず、求めても改善が見られなかった(①)。以上のことから、Kさんにとって、同大学の聴覚障害学生は自分が得られる情報量を増加させるために工夫を提供してもらう資源となっておらず、NTとの相互交渉を円滑に進めるうえでのロールモデルでもなかった。そのため、Kさんの講義担当教員に質問しに行き、講義内容に関する情報を自分で補う行動を取り続ける一因となったと思われる(②)。

#### 第7項 大学編入以前の人間関係形成の蹟きが現在でも影響していると思われるKさんの語り

Kさんは小学校から大学編入時頃まで、健聴者に交じって水泳競技に取り組んでおり、デフリンピックや全国障害者スポーツ大会に県代表として選ばれるほどの実力を有していた。しかし、水泳競技では補聴器を外さないといけない以上、健聴者とのコミュニケーションが取れないこと及び小学校でも自分の実力が高すぎるあまりに同年代の男子からのいじめを経験した(表4-20)ことから、内向的な性格にならざるを得ない状況で育ってきた。そのため、他人に頼るといった価値観が形成されないまま今に至り(表4-21・表4-22・表4-23)、交友関係が停滞している一因となっていることが判明した(表4-24)。

以下、関連する場面について表4-20～表4-24で示す。

表4-20. 小学校時代にいじめにあったことをきっかけに転校したことに関するKさんの語り(6回目:6月3日)

- K ①いじめもあった。チーム、水泳部にいじめもあって、(H:へえ)あつたから、タイムわざと遅くしたし、それもあつたから。覚えているのは、なぜ＜泳ぐ＞練習中に、覚えてないけど、＜目覚めたら＞保健室いるときも2・3回あつた。  
～中略～

K ②その時みんな嘘を使って、私がおぼれた、私きこえないからとか、ありましたね。<運んでくれたのは>先生だけど、(現場を)<見た時は>(Kさんが)ふかふかしていたみたいだから、でも私はだれにされたのか<記憶にはあるはずだけど>全然覚えていない。③今も思い出せません。④聾学校に<転校してから>気持ちを変えるために、聾学校に<転校>もあります。

表 4-21. 他者に頼ることに違和感を覚えることに関する K さんの語り (1 回目 : 12 月 16 日)

K 私は、今までお世話になったというのも、体育の先生とは別で、⑤小学校の時の指導コーチはぜんぜん理解もしてくれない人ばかりだった。相談したいとは思えないというのも<多かった>私は、きっかけ<何>ほかの人に頼らずに自分で解決<というの>は<多かった。</u>

H なるほど。今まで独りで頑張ってきたから、まあ、うん。今から頼るといっても<違和感>がある。

K そうですね。⑥違和感があります。

H 誰に相談したらよいかもわからない状態ですね。

K (H を見たまま頷く)

表 4-22. 他人に頼ってもいいと思うようになったきっかけに関する K さんの語り (6 回目 : 6 月 3 日)

K でも最近では、人に頼るのも大事、うん。学んだから、ぼちぼち他の人達に頼って頼って<しつつ>自分の気持ちを出すのも、学んだ。

H 大きなきっかけあるの？

K 大きい(顔をしかめて腕を組んで考える)

H 私頼ってもいいんだと思うように、(考えが)<変わったのは>

K (左下を見つめながら)まずは⑦高校の時の先生。次が、大きなきっかけは、<二人ですね>

H 高校は 2 人(K:頷く)大学に入ってからというのはある？

K (30 秒程険しい顔で考えた後頭を傾げ)⑧印象強いのは体育の<二人の先生>。一人は同じ X 大学の先輩でもあって、<私に教えてくれた>

表 4-23. 専門学校生の時に、当事者団体との出会いをきっかけに、頼ってもいいと思う相手の範囲が広がったことに関する K さんの語り (6 回目 : 6 月 3 日)

K ⑨今<思い返していたけど>前の話に戻るけれど、誰かに頼っていいんだみたいな<考え方>に変わったのは、最初高校の時体育の先生<二人>、その後全コン(以下、全日本ろう学生懇談会を指す)。全コンの団体、初めて企画に<参加したのは>長野、初めて企画に参加したのは専門 1 年 10 月。  
～中略～

K ⑩その企画で私の同期，陸上の友達だった<女性>に誘われて，その陸上の友達もいっばいいて，お一久しぶりってなって，「全コン入ってるの？」（と聞かれて）私は<いいや>「どうして？」<話して>そこから，陸上の友達と，うん，<話して>大学とか専門学校の悩み<をぶつけ合って>「何かあったら言ってね」とか「愚痴でも聴くから」（と言われて）それがきっかけで，友達に対する考え方も変わった．というのもあるって，大きいかな．同い年で集まって<語り合って>それがきっかけで同じ年だからいろいろ悩みを<ぶつけあった>それがきっかけ．

表 4-24. 人間関係やコミュニケーションへの潜在的なニーズが浮かび上がった場面に関する K さんの語り（2 回目：2 月 18 日）

K これまで私は⑪障害というのは認めたくない面もあったから，⑫ことばは<私>ろう，ろうといっているけれど，<実際心の中では>違う違うという抵抗があった．  
～中略～

K ⑬私にとっては．私補聴器をつけると音は聞こえるけれど，ろうって言っても実感が無い．外せば，聞こえない，というのはわかる，（2 回頭を傾げる）

H まだ自分の中でまだまだ考えが<定まって>いないようですね．今の時点では，補聴器をはめてもはずしたら私達<聞こえない>というのは一緒だから，なんというか聞こえない人としての誇りを持つ．というのがろうなのかなあ．

K ⑭（頭を傾げ口を結び）聞こえない人同士で話をするとは障害は生まれなし，<健聴>とかかかわると，<コミュニケーションがずれる>，うまくいえない<苦しくて>壁にぶつかるけれど，障害，ろうだからこうじゃなくて，人とかかわりをして，なにかが起きているということが，ことばのちがいが，文化も違う，から．（頭を傾げ，微笑する）上手くまとめられないけれど

K さんは小学校の水泳部に所属していたが，それとは別に，地元の強化チームに入っていた．そのため，水泳部の中では K さんの実力が抜きんでており，それを妬んだ男子が K さんをいじめ，気が付いたら保健室で目が覚めることが何回かあった (①) しかし，K さんからいじめがあったことを報告しなかったであろうこと，及び，いじめをした男子がいじめの問題が明らかにならないようにした (②) その出来事は，今でも記憶が部分的に抜け落ちてしまう (③) ほど K さんにとってはショックで，すっかり心を閉ざしてしまった．そのため，コーチを信用することもできず (④) ，自分だけで解決して完結させてしまうという価値観やどのように他人に頼ればいいのかという困惑は小学校時代から形成された．現在でも他人に頼ることに違和感を覚えているのであろう (⑤) ．

そのような状況に置かれていた K さんが再度他人を信頼するようになったのは，高等部在籍時の体育の教師 2 名との出会いであった (⑥) ．そのうち一人は，X 大学の卒業生でもあった (⑦) ．そして，専門学校在籍時に，聴覚障害学生の当事者団体との出会いを機に同

年代の友人も増えはじめた。それ以降から、Kさんは同年代との友人の関係を形成し始めたのであろう(⑧・⑨)。

一方で、Kさんはこれまで家族とのコミュニケーション方法は口話であることや、健聴者に交じって水泳競技に取り組む環境で過ごしてきたことから、Kさんが過ごしてきた環境はなんら健聴者と変わらないため、自分自身に聴覚障害があると認めたくなかったのであろう(⑩・⑪)。しかし、聴覚障害のある人々同士で発声なしの手話を用いたコミュニケーション方法で会話をする際は、自分が聴覚障害者であることを忘れ、何不自由なくコミュニケーションをとることができるため、他の聴覚障害者と同じく、自分自身を「聞こえない人」としていたのであろう(⑫)。一方で、「ろう」だからということを経由にせず、健聴者ともコミュニケーションを取りたいと模索しているが、お互いの間で何が起きているのかをうまく整理できず、交友関係が停滞していることへの戸惑いを感じることもある。こういったことから人間関係の解決やコミュニケーションの成立への潜在的なニーズがあるのであろう。

## 第8項 大学内の友人との交友関係が停滞している場面

Kさんはこれまでの生き立ちから、独りで過ごすことが多く、大学編入以降の集団行動にも馴染めず、苦手意識を感じていた(表4-25)。そのため、集団行動を避け、独りで過ごす状況が続いていた。その要因として、小学生時代の健聴者との友人関係形成の躓きが影響していることが判明した(表4-26)。

以下、関連する場面について表4-25～表4-26で示す。

表4-25. 大学編入までの生き立ちから独りで過ごすことが多く、集団行動が苦手であることに関するKさんの語り(1回目：12月16日)

K	まあ手話サークルは、＜一対一＞話すのが好きな人は多いけれど、ほかのみんなはワイワイするのが好きな人＜いっぱい＞
H	そういうところは、あまり馴染めない雰囲気＜ある？＞
K	①私もともと独り＜生活してきたから＞なんか、グループ、友達＜同士で行動するのを見て＞なんか＜いや、違和感＞があります。もともと苦手というのがあります ～中略～

K ②私は今まで友達と毎日毎日<一緒>、そこまで<一緒に話す>というのも苦手.<私>ほとんど一人、小さい時、多分小さい時から独りで過ごしてきたから、突然友達と一緒に行動という、集団行動とか、何か違和感があつて、独りで、自分が、帰って、例えば、大学の講義が終わってすぐに図書館に行って自分の復習もやって、あとは部活もして、その後家に帰って普通に食べる。まあ他の人に聞いてもらおうと寂しいと言われるけれど、自分はそこまで寂しくはないと思うけれど。高校の時も中学校の時も、友達もあんまりそんなに多くはなかったの。いまも、<たまに会って話せる>ぐらい。(と言い、視線を下げる)

表 4-26. 小学生時の友人とのすれ違いを機に、友人を相談や愚痴を話す対象として見なくなったことに関する K さんの語り(6回目：6月3日)

K ③愚痴とか聞いて「ああそうああそう、それでそれで」すっきりして。もう親の愚痴<はない>「なんでなんでなんで」とか<聞かれて>友達とこういう会話は、(左を見つめながら)できないと思う。  
H できない? こうしたほうが良いよというのではなくて、とにかく今は<Kさんの>話を(聞いてほしい)。  
K ④その時友達に対する考え方、私にとっては友達は傷つけない。気持ちが強かったから、<ほとんど>、親の場合は傷つけてもくいるから>。私前も小学校、仲良しだった女の子、突然、離れた、から。そこから友達に対して考え方が変わった。

Kさんは、これまでの生い立ちの中で、独りで過ごす時期が長かったことから、集団行動に馴染めず、苦手意識を感じていた(①)。そのため、大学編入以降も大学の友人とは深い関係に至るところまで踏み込んでいない発言が見られた。その要因として、小学生時代の健聴の友人とのすれ違いから、健聴の友人に対して相手に踏み込むこと及び自分をさらけ出すことに対してわだかまりが残ったまま現在に至ったのであろう(③・④)。

## 第9項 第一期の小括

第一期では、大学で初めてノートテイクを利用した Kさんは、NTが書く文章が断片的であり、特にNT同士の交代で多く生じていたために、講義の脈略を理解するのが難しく、自分で断片的な文章を組み合わせて脈略を予測せざるをえなかった。Kさんは、NTの技量不足と捉え、もっと書くよう一方的に主張したり、LSG担当にクレームを述べてNTに注意してもらおうよう働きかけたが(②)、現状は変わらなかった。そのため講義終了後に個人的に講義担当教員に聞くといった自分一人で解決せざるをえない状況におかれていた。Hは、この状況を解決するために、NTに要望する講義の内容や周りの様子の書き方、及び交代の

際のタイミングをA4一枚程度にまとめたものを作成し、講義前に見せてはどうかとNTの技量不足を解決するための方法を提案した(④)。しかし、KさんはHを見つめたまま3秒間沈黙した後、苦笑いを浮かべながら「工夫頑張ります」と手話で表し、それ以降行動に移す様子は見られなかった。

Hは、Kさんが現在直面している問題状況を把握する際に、Kさんが現在直面している問題は支援者側や聴覚障害学生支援体制のみに原因があると考えていた。そのため、Hがこれまで収集した他大学でのノートテイクの方法から支援者側の課題を解決できる方法をKさんに提案すれば、Kさんは問題状況を改善できると考えていた。しかし、Kさんは、Hの提案を受けるような素振りを見せつつも、行動を移すには至らなかった(表4-13)。その場面を詳細に振り返ると、Kさんは「工夫頑張ります」と手話で表していたが、その際に視線をHから反らし続け、かつ「工夫頑張ります」と手話で表すまでに3秒間沈黙するという行動が見られた。このことから、Kさんは、自分の真意にそぐわないという思いは、視線の移動や発言までの間に現れるのではないかと考えた。そのためHは、今後の係わり合いにおいてKさんの発言がKさんの真意であるかどうかをその都度把握するために、Kさんの視線の移動や発言に至るまでの間も丁寧に見ながら係わり合いを進める必要があると感じた。

そのため、まずは見落としていたKさんの真意を把握するために、Kさん自身と支援者の関係、大学編入学前の状況及びX大学の情報保障体制について、Kさんに、どのように感じて対処してきたのかを詳細に把握した。また、LSG担当へのインタビューやノートテイクのルールに関する資料収集を行い、X大学の情報保障体制の状況を調査した。その結果Kさんは、専門学校在籍時に講義担当の教員の話し方を調整するという発想がなかったこと(⑤・⑥)及び小学校でのいじめの原因が発端で健聴者に頼ることや係わりを避けるようになったこと(⑦)が判明した。これらが現在のKさんの行動に影響し(⑧)、大学内の友人やNTとの関係形成が停滞したり(⑨・⑩)、講義担当の教員に講義中の話し方を改善してもらうための交渉を行わなかったり(⑪)しているのではないかと考えられた。

その結果、要因として3点が考えられた。

1. Kさんは、NTとの講義内容の情報を得るための相互交渉が停滞した状況が続いていた結果として、講義中にNTが両隣につくことに違和感を覚え、相互交渉を避けるような発言が見られたこと。

2. KさんとNTの相互作用の場面を振り返り、KさんとNTそれぞれの行動を見つめ直す機会がないこと。
3. Kさんは同大学の聴覚障害学生、当事者団体に所属する聴覚障害学生等といったネットワークを有しながらも、現状ではKさんにとって十分な情報を得られない状況が続いていること。

先ほどの要因はいずれも、これまでの生い立ちでの人間関係形成の躓きがあることに起因するのではないかと考える。HはKさんの人間関係形成の躓きを見落としのまま、現状の改善案を提示したため、Kさんは、NTとの係わりを避けたい、改善案は現状を改善できないと感じたことから、難色を示したのであろう。

一方で、1回目のLSG担当へのインタビューから、NTの養成に関しては、説明内容や現場見学の状況からは技術指導を行うような内容が含まれていないことが判明した。また、毎年1回半期が過ぎたころに、外部団体に依頼して、NT対象の研修を実施していることから、NTがノートテイク技術を向上できる場は年に1回しかなく、X大学が独自に勉強会を開催するための体制整備に課題があると思われた。そのため、LSGのNTの養成・研修では、聴覚障害学生とともに改善・向上することを定期的に行う体制が整備されていないことが判明した(⑫)。これらのことから、X大学において聴覚障害学生、NT、LSG担当が集まって情報保障の諸問題を共有して意見交換を行ったり技術やモラル等の改善・向上を図ったりする機会は非常に少なく、NTの養成・研修体制に多くの課題があることが判明した。

そのため、2回目のインタビューでは、外部講師を依頼しての勉強会や反省会を開催するLSG担当に対して、みやぎDSCにノートテイクの現場で起こっている問題について相談を持ち掛けるようHが提案するも、なかなか講師派遣の依頼が行かなかった。また、LSG担当は、聴覚障害学生のPCテイク導入の要望を受けて、学生支援センターにPCテイクを行うためにパソコンの購入を検討依頼するも必要性が理解されず難しいと言われたことがあるということが判明した。

2回のインタビューの結果、LSGの運営は、専門職員ではなくノートテイクの経験がない大学院生がリーダーとして運営を行っているものの、LSG担当の雇用体制や業務をバックアップする体制の強化が課題となっていることが考えられた。そのため、Hは高等教育機関を支援する専門組織への相談をLSG担当に持ち掛けたが、相談への動きも見られなかった(⑬)。このようにKさん自身の対人関係の体験及びLSGの体制の現状が、Kさんにとって情報保障の諸問題を解決する方向へ行動しにくい背景になっていると考えられた

(14) . しかし、そうした体制の強化の必要性を感じつつも、Hは大学院生であるということもあり、体制面にいかにアプローチしていけばよいのか判断が出来ない状況であった。

上記の経過を踏まえて、第一期のKさんの周囲との関係を図で示した。なお、図の見方は下記の通りである(表4-27)。

表4-27. 図4-1, 図4-2, 図4-9の矢印や記号の説明

矢印・記号	説明
	現実の問題を変革する行動を起こし、かつ変革できている状態
	現実の問題を変革する行動を起こしたが、変革できないでいる状態
	現実の問題を変革する行動を起こす必要性に気づいている状態
	現実の問題を変革する行動を起こすことを回避している状態
	何らかの実践を行ってみたものの解決できなかったことを示す
	変革するためにとった行動を拒絶されたことを示す
	Hが働きかけたKさんの問題状況

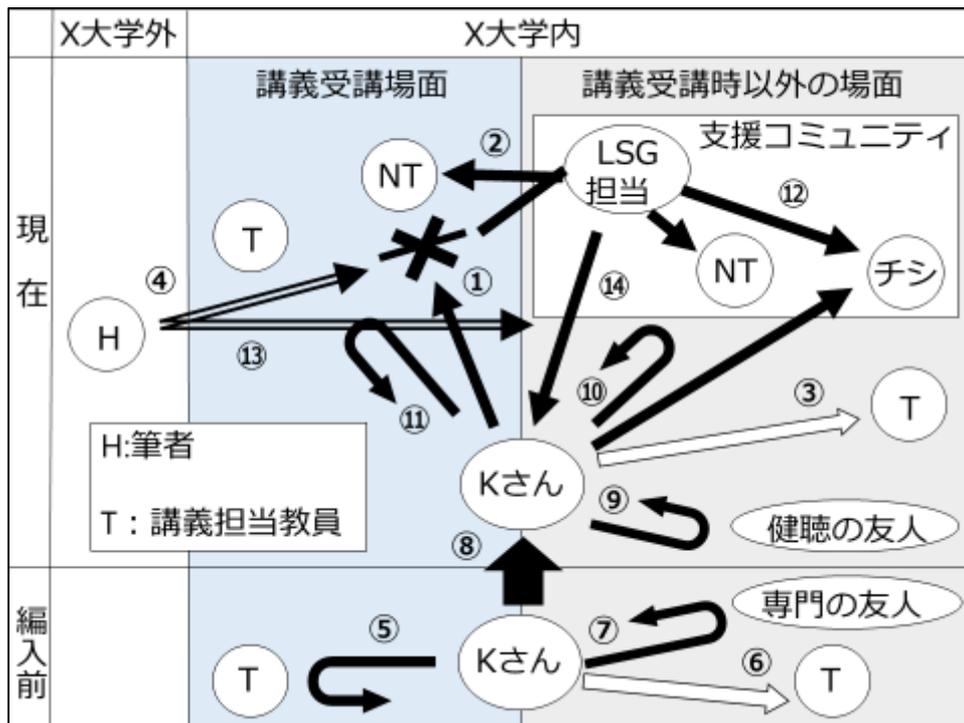


図4-1. 第一期におけるKさんと周囲との関係

そこで、Hは、KさんにNTとの相互交渉を促すために、まずKさんの人間関係形成の躰きに着目する必要があると考えた。座主・打浪(2009)の、「ノートテイクくする/され

る>というだけの関係から<仲良く>なり協同して解決しようとする関係になり、<仲良く>なることで NT 側がマイノリティである聴覚障害学生の立場に気づき、ある部分では自らの立ち位置を障害学生側に転じようとするまでに展開していった」という調査報告に着目し、第二期では、NT とお互いを知る関係を形成することを促す必要性を感じた。

そのため、まず K さんの人間関係形成の躰きについて詳しく傾聴し、健聴者に対する認識を明らかにすることにした。そして、K さんと NT の相互作用の場面を詳細に振り返り、K さんと NT それぞれの行動を見つめ直し、今後の関係形成について話し合う係わり合いを行なうことにした。これらの係わり合いを通して、K さんが、情報保障の諸問題を改善するためには自分自身と NT との関係形成が重要であること、及び情報保障は自分自身と講義担当教員と LSG 担当と NT、4 者の協働によって改善されることを認識させ、改善への行動を促すことを目指すことにした。

## 第 2 節 第二期 K さんと実践の糸口を見出す係わり合い

第二期では、まずは、K さんの人間関係形成の躰きはどのように形成されてきたのかを受け止めつつ、NT に対する自分自身の行動を客観的に見つめる係わり合いを進めてきた。係わり合いを通して、K さんはこれまでの NT の行動の意図を以前よりも推測できるようになった。それと同時に第一期では見落としていた K さんの健聴者への見方が浮き彫りになってきた。それらを踏まえて、情報保障に関する事柄だけでなく、K さんの大学生活に関する話題で話してみることで、K さんが NT との話題を拓げることを促した。また、初対面の人及びあまり会話がなない人とどのように係わって関係を作っていくかを検討する係わり合いを進めてきた。他にも、他大学の聴覚障害学生の事例もいくつか紹介し、その中で、K さんが置かれている問題を改善するための係わり合いも並行して行った。

これらの係わり合いから、K さんが受ける情報保障を改善するためには、NT との関係形成が重要であることに気づき、自分の行動を変革することで NT との関係を形成し、それによって情報保障体制を変革していくという目標を立てるようになった。

### 目標

K さんが NT に対して自らはたらきかけ、NT とお互いを知る関係を経て、協働関係を築いていこうという目標を K さんが自ら定めること。

## 方針

1. NTを助け合う仲間として捉えてKさんと対話を積み重ねることで、Kさん自身が「支援を受ける立場」ではなく「支援を利用する主体」であることに気づくことができるようにする。具体的には、Kさんの大学生活に関する話題の時間を設けたり初対面の人及びあまり会話がなれない人とどのように話題を作っていくかを話し合う係わり合いを進めてきた。また、Kさんの強みを肯定的に捉えたりKさんの人間関係形成に対する不安を共感的に受容したりしながら、KさんとNTとの相互作用を客観的に見直す係わり合いを積み重ねる。
2. X大学の情報保障に関わるKさん自身の認識・行動をKさんとともに振り返って課題を整理し、必要な取組を検討することで、Kさんが実践の糸口を見出せるようにする。必要に応じて他大学の実践事例をいくつか紹介して、Kさんが感じる現在の問題状況を改善するための方法を吟味する係わり合いを積み重ね、Hを現在の問題状況を改善する対話を進める人として見なしてもらえるようにした。

なお、KさんがNTとお互いを知る関係を形成することを目指すにあたり、毎回の係わり合いでKさんの話題テーマを増やすことを目的の一つとした。なぜなら、第一期ではKさんは大学内の友人と深い関係に至るところまで踏み込んでいないような語りから、Kさんが持つ話題テーマを拡げることがNTへの働きかけを促すのに有効であるという仮説を立てるとともに、大学生活の話題からKさんの価値観が明らかになるということも考えたからである。具体的には、係わり合いの前に、教育実習、Kさんの趣味、夏季休業中のKさんの交友関係等のKさんの大学生活に関する話題から始めることで、話題のバリエーションを増やした。

### 第1項 第1回係わり合い（7月30日）

第一期での問題状況の把握から得られたいくつかの問題状況を踏まえ、改めてKさんに今もその問題状況が続いているかどうかを確認した。その際に、手話通訳を担当する支援学生から実技の授業での情報保障についてKさんに交渉したという場面（表4-30）や、講義中にNTが手話で情報を提供しようとした場面（表4-29）に関する語りがあった。これ

らを踏まえて現状をを整理したところ、Kさんは現在でも、NTからKさんに働きかければ、NTを調節できる対象として捉えていることが判明した(表4-28)。そこで、後期で問題状況を改善する意思があるかどうかを確認の上、共に後期で問題状況を改善していくための係わり合いを進めていくことに決めた(表4-31)。

以下、Kさんにおける問題状況の捉え方やこれらを改善したいと意思表示した場面をいくつか示す(表4-28～表4-31)

表4-28. KさんがNTを統制できない対象として捉える視点を語る場面

H	<NTの交代のタイミングの際は、NTがもう片方のNTにペンで合図をしようとする様子を示す。そして、NTは交代したときにテイク資料に横線を引く様子を示す、その際にKさんは、視線を両隣のNTの正面に置いてあるテイク資料に交互に目を向けるが、頭が混乱してしまう様子を示す>と言ってたよね。(K:頷く)それは今でも続いている? <b>【現在のノートテイクからは講義の脈略が掴めないという問題状況の有無の確認】</b>
K	(右上に視線を向け、顔をしかめた後)ある、あるけど(口に右手をあて視線を下げる)
H	ないときもある。
K	(二回頷く)① <u>たまたま、頑張ってくれているのがわからないけど、書いて、交代しても書く、ずーっと書いてくれていた、でも時々&lt;ノートテイク資料に斜線を引く&gt;(二回頷き、苦笑いしながら両側のテイク資料を交互に見る様子を示す)多分テイカーの気分によると思う。</u>

表4-29. NTを調整できる対象として捉えていないKさんに対して、講義場面でのKさんに対する情報提供の工夫に関してフィードバックを試みる場面

K	②<陸上部の男が両隣にいて>テイクをしていて、<右のNTがKさんの方に身体を向けて手話をし始める様子を示す><「教授が今話していることは」資料を指でなぞり、「話しています」>(Kさんは資料を見ながら)おおおお、いきなりびっくりした。<素早く目を見開いて身体をのけぞらせて>えっと思った。
H	へえー
K	<左隣の男性がそれを>みてあぁーおれもしないといけないという考え方で<真似して>「交代です」、<上品に左手を机上の資料の上に置く様子を示す>(微笑みながら)丁寧にしている(思い出し笑いをして)何と思って、逆に、<口を半開きにして呆気にとられたような表情を示し>びっくりというか(頭を傾げ、正面に向いて頷く)
H	③ <u>でもその人なりになんとかしようと思ってくれていたんだね【NTの立場の気持ちを予想し、Kさんにフィードバックしてみる】</u>
K	そうですね、わかります、(両隣から)伝わってきてわかりました。でも、(一瞬顔をすぼめて)びっくりしたから

H ④人によっては、支援に来ているからなんとかしたい、と思ってくれている人もいる。**【Kさんが一瞬顔をすぼめたという行動を受けて、再度NTの立場の気持ちを予想したものを再確認する】**

表 4-30. 手話通訳を担当する1年生からKさんに交渉したことを機に、Kさんが相互交渉する関係を経験した場面

K (視線を右上に向けて) 最近、知っていると思うけれど、Oさん、手話通訳者、今、忙しくて来れないときに、実技、実技のとき、1年生の女性がOさんと一緒に来た、前は<Oさんと一緒に何回かきていた>それを見て、手話を<読み取って>から勉強を始めた。その<女性>も、いないとき<違う>、ある日からもういなくなった。Oさんが忙しくて、いなくなったとき、その<女性>が一人で担当になる。私大丈夫かな、「筆談必要?筆談用具もっていくよ」(と言ったら、その女性は筆記用具を使わないで<頑張って、手話をする様子を示す>⑤身振りだけど、そう、努力しようとしている。嬉しかった。でも情報保障としてはまだまだ十分ではない。

H その1年生に対しては、どういうイメージ、頑張ってるなあというイメージ(K:頷く)そういう会話をするとき、「こういう時はどうすればいいですか」、「どんな手話をすればいいですか」**【Kさんは1年生の女性に対してどのような印象を持ったのか、1年生の女性はKさんに対してどのように相互交渉を行なおうとしたのかを確認するため】**

K (目を見開き)⑥<二回聞いてくるという手話をする>。だからいいなあと思っている。

H 今まではそのようなことはなかった?**【今までNTとこのような相互交渉を経験したかどうかの確認】**

K ⑦なかったです。

H よかったね。

K ⑧言ってくれてから、私こうしたほうがいい、とか<指摘して><改善してきた>今はよくなったほうだと思うけどまだまだまだ十分ではない。

表 4-31. Kさんがこれまで続けていた問題状況を後期で改善したいという意思を表出する場面

H 講義の内容、後期も今の状況、やっぱりわからない状況が続く<よね>**【Kさんが目を背けようとしているであろうと予測した問題について持ち出してみる】**

K (真上を見上げた後、複雑な表情を浮かべ) 微妙ですね。

H でも話を聞くと、⑨こないだと比べて、NTが積極的に手話を使おうとか、わからないなりに何かしようとしているから、皆も少しずつ変わってきているね(K:そうですね)そういう意味では前に比べて、少しずつ、NTにはたらきかけたら、みんなもみんな考えてくれると思うけれど(K:2回頷く)後期も自分にとって理解のしやすいようにテイクを変えることが(K:口に笑みを浮かべながら大きく頷く)出来たらいいなと思う。問題は、ここ、講演、じゃない、テイクの勉強会とか、反省会もまだないんだよね。**【Kさんが複雑な表情を浮かべ、言葉を濁したため、NTからもKさんに**

対して働きかけようとしていることやLSGにおける課題を述べ、Kさんからの行動を促してみる】

～中略～

H ⑩だからテイカーもどうすればいいかわからないし、LSG担当も、Aさんは支援経験がないけど、コーディネートをしているんだよね。(K:頷く)リーダーだから、どうすればいいかわからないことが多かったという話を<聴いていた>自分も何とかしたいけれど、何が問題か、どうすればいいか、<頭を傾げる様子を示す>という話があった。(K:(視線を下げながら)なるほど)みんなもテイクどうすればいいかわからなくて困っているみたい。勉強会もないしね(K:口を結ぶ)何を基準に書けばいいか。見えないから。Kさんも自分がX大学に入学して、支援を受けたのも初めてだから、どうお願いしたらいいかわからないって言っていたよね。【Kさんだけではなく、NTやLSG担当もどうすればいいかわからない状況に陥っていることを再確認することで、Kさんが現状の認識を改めることを促す】

K ⑪全コンとかいろいろ意見を聞いて、ああ努力しないといけないなあってわかって、自分が何かをしたい、要望、要望とか積極的に<言わないと>何も始まらないから、前の<個人>自分<ダメ>だから、うん、相談とかで、私<わからないけど>

H そっかあ。実際に<やってみる>ことはあった？

K ⑫あった、けど(視線を右にはずし、表情を曇らせる)

H あまりうまく行かなかった(K:頷き<そうそう>)後期もそういう何か自分で考えて、働きかけてみて、変えたいという気持ちはある？【Kさんは言葉を濁しているもののこの現状をなんとかしたい気持ちがあると予測したため、言葉にして確認する】

K ⑬(2回素早く頷き)<あります、あります>

H 自分が思ったのは、後期が始まるまで、夏休み2か月あるから、3回ぐらい会って、後期どういうようにやっていくか、考えられたらいいかなと思う。Kさんがやるときに、何かサポートが出来ればと思う。どう？【Kさんから後期でこの状況を改善したいという意思の表出があったため、後期に向けてKさんが直面している問題状況の解決方法を共に検討することを提案してみる】

K (笑顔でうなずき)はい、よろしくお願ひします。

H 一番大きいのは、皆もどうすればいいかわからない人が多い(K:そうそう)から、ちゃんと勉強会をしているのにやらないって、それは別問題だけど、みんなもわからないから、ここ(LSGのルール)にちゃんと共通しているようなものは、何だろうなって思う時はある。今回夏休みを使って、Kさんが困っていることを中心に、後期どうすればいいかを一緒に考えていきたい。調べていきたい。

K (2回頷き)夏休みにやる？ここ、(頭を傾げる)

H ここじゃなくてもいいけれど、(K:食堂の方を指さす)また会って、今までを振り返って、良かったところ、もう少しこうすればよかったかなを振り返って、後期こうしてみようというのを決めて、後期1回目、また良かった悪かった<変える>【これまではインタビュー形式が多かったため、Kさんの行動を振り返り、今後どうしていくかの対話をしていくということを提案する】

K (K:頷き、目を開いて口を結び)わかりました。

K ～中略～

H 前も、インタビューで、その話をしているときに、同じことを聞いたら<Kが顔を曇らせる様子を示す>だったけど、今日は、なんだろう、<Kが意気込んで、「頑張る

ぞ」という表情を示す>びっくりしたけれど、何か心境の変化があったの？【Kさんは言葉を濁していたものの、現状を変えたいと言葉に出したのは何か心境の変化があったのだろうか」と疑問に思い、投げかける】

K ⑭ (椅子に背中を預けながら真上を見た後) 最近思ったわけではないけど、(左上を見つめ) やっぱり、問題になっているところは、やっぱり変えなきゃいけないというのもあるし、私は、<前>多分、<前々の時は>あ、もうこれはいい。あったから、(右上に視線を移動し) 小さな小さなことでも、変えようとする<モチベーション>は前はなかったけれど、今、教育実習も行った、いろんな世界があることも見た、あぁやっぱりだめだなあと思って、少しずつダメなところを改善しようとする努力しようっていうのが、最近は思っていた。(右上をちらっと見て) <Hさんもそうだけど>情報保障もそうだけど、または自分が足りない力も、どうやってつけたらいいか、方法も考える<機会>も多い。

まず初めに、第一期の K さんの語りから得た問題状況は現在でも続いているかを確認した。K さんから、今もまだ続いているとの指摘が出されたのは、以下に述べる 3 点の問題状況であった。(1)NT がサブを担当する際に、休憩の時間としてテイクを中断し、携帯を触ること (2) NT が教員の話についていけない時に、テイク資料に斜線を引いて情報を省くこと、(3) 講義開始前の NT との相互交渉が停滞していることについては、今もまだ続いているとの指摘が出された。

一方で、手話通訳を担当する 1 年生のように、K さんに提供できる情報量を増やしたり、その場の状況を掴みやすくしたりするために、K さんに交渉した(表 4-30)という支援者とのかかわりがあった。それを機に、K さんは、初めて手話通訳を担当する支援学生と相互交渉する関係を形成していくことができた(⑥・⑦)。これを機に、K さんは、手話通訳を担当する支援学生と授業形態に合わせた情報保障の仕方を検討するという経験が出来た。

しかし、授業中で得られる情報量の増加のために、K さんに働きかけてくれる支援者は一部(②)であり、K さんが前期で受講している講義の大半は現在でも K さんと支援学生との係わり合いが停滞している状況であると思われる。K さんは、以前はその状況のままではわからないことがあってもいいと感じていたが、聴覚障害学生当事者団体で他の聴覚障害学生と意見を交わし、自分も行動に移さなければいけないと触発されて(⑩)現状を変えたいという意思を表出した(⑬・⑭)。しかし、自分と支援学生の相互交渉を振り返り、問題をいかに解決していくのかまでは当事者団体で話し合えなかったようで、現状改善につながれなかった(⑫)。そのため、K さんは、ノートテイクの質は支援学生の気分次第だから仕方ないというふうに調節できない対象として捉えており(①)、現状を改善することを諦めていた。そのため、NT から K さんに働きかけない限りは、NT に要望を出さない状況が

続く可能性が考えられる。

第1回係わり合いでは、講義でのその場の情報を提供できるように工夫してくれた NT 及び手話通訳を担当する支援学生がいた (②・⑥) という事実を踏まえて、NT 及び手話通訳を担当する支援学生から K さんに対してその場の情報を提供しようという意図があることをフィードバックするとともに (③・④・⑨) , そして、勉強会が年1回しか行われていないため、K さんが自ら NT に相互交渉をしない限り現状を改善できないというように意識の改革を促した (⑩) 。しかし、K さんは、自分が求める情報量や支援行動に見合うかどうかで、NT 及び手話通訳を担当する支援学生を評価しており (⑤・⑧) , 現状が改善されないのは NT に原因があるという認識を有し、その認識を見つめなおすことはなかった。

以上を踏まえて、今後の係わり合いでは、K さんが、NT との協働関係を築くために、自分自身と NT との相互交渉の場面を詳細に振り返り、K さんと NT それぞれの行動を見つめ直す係わり合いを行う。

## 第2項 第2回係わり合いについて (8月26日)

H は、聾学校から情報保障の支援がない体育大学を経て、先進的な情報保障の取り組みを実施している大学の専攻科に入学した聴覚障害学生 (以下、T 君) を K さんに紹介し、NT とのお互いを知る関係の一例を提示した (表 4-32) 。

その上で、講義が始まる前の K さんの行動を振り返り、NT からどのような印象を持たれているか、どのようにして NT とコミュニケーションするきっかけを作るかについて話し合う係わり合いを進めた (表 4-34・表 4-35) 。その結果、自分の行動のあり方が自分の得られる情報量の増減に影響することに気づいた (表 4-36) 。それと同時に、健聴者とかかわる時の行動の癖 (表 4-33) に関する語りもあり、第3回の係わり合いでは、これまでの生い立ちでの健聴者との係わりの躰きについて詳しく聞き、健聴者に対する認識を明らかにする必要があると考えた。

以下、K さんがこれまでの NT とのかかわり方を振り返り、NT とお互いを知る関係を形成することが、自分の得られる情報量の増減に影響することに気づく場面をいくつか示す (表 4-32～表 4-36) 。

表 4-32. 他大学の聴覚障害学生のエピソードを聞き、これまでの NT に対する自分の行動を振り返る場面

H	T 君に聴者との係わり方について<いろいろ言われたけれど>
K	考え直そうと思いました。
H	今までどう考えていたの？
K	(視線を左上にして、一瞬顔をしかめた後に) ① <u>今までは自分を&lt;PR する&gt;というより&lt;まずは相手を知ろう、とく控えめ&gt;だったけどこれからは、自分を&lt;PR&gt;しようって思いました。</u>
H	情報保障の NT に対しても思った？
K	(小刻みに 3 回頷く) ② <u>X 大学は情報保障が、他の大学に比べても遅れというか、ノートテイクだけで、十分. というけれど、ほんとは情報保障にもまだまだ満足した情報保障は&lt;まだまだ&gt;なので、やっぱり、聴覚、利用者&lt;達&gt;が頑張ってる、例えば勉強、練習会とかを開いて、十分技術が上がるように努力しないといけない。ですね。~中略~</u>
K	③<私>NT, 仲が良いのは普通ですけど、はじめて 1 年 2 年 (の人) の時は、怖いという印象<K さんが真面目に聴いており、真剣なまなざしでテイク資料を見ている様子を示し>その時は、怖いからどうすればいいという相談したらしい。「えーっ」(と驚いた後、大きく手を 2 回振って否定する様子を示す) やっぱり自分から (1, 2 年生に) 話しかけるのも大事ななって<思った>
H	一生懸命聞いているから、<K さんの顔が真剣な表情になる様子を示し> (NT は) それを見て、怖いと思ったんだね。【 <b>K さんの語りを受けて、NT が K さんに対して抱いたであろう感情を言葉にして K さんと再確認する</b> 】
K	そう思います。
H	1・2 年から先輩に声をかけるのは勇気がいる。【 <b>1・2 年生の NT が上級生の聴覚障害学生に声をかけづらいということを K さんに意識してほしい</b> 】
K	(大きく 2 回頷き) 確かに
H	先輩からだったら、「ねえねえ」って声をかけられるけれど、逆だったら「あの、K 先輩」(と恐る恐る K さんに声をかけようとする様子を演じる) 【 <b>1・2 年生の NT が上級生の聴覚障害学生に声をかけづらい様子を示す</b> 】
K	④でもさっき、(H に会う前に) ノートテイクの子、ノートテイクっていうか剣道の実技の時にちょっと<筆談して>ちょっと手話覚えてくれた子がさっき<会って>おっ (右手を挙げて挨拶) <しゃべったけど>他は終わったら<テイクはすぐに行ってしまう>多いから、やっぱりコミュニケーションも大事。仲良く (H: そうそう) 仲良くなれば、楽しい筆談楽しいと思えば、

表 4-33. K さんが自分から健聴者に話しかけることに困難を感じる要因となる過去の出来事について語る場面

K	⑤正直言って、<だしぶ前に>前、今は、どっちかわからないけれど、<だしぶ前は>自分の<個性を出す>PRとか自分の心を出すのは、ちょっと苦手だった。いろいろ、最初は相手を<見て盗んで>ああわかったって言って、<話していた>けど、今はどうなったかなあ。とは考えているけれど、まだまだ、足りないところがあって、ああー（口をあけながら頷く）って。
H	前の自分は
K	前の自分はやっぱり健聴の環境でいたこと、多かったので、聴覚障害、（私）1人で、まわりが健聴、だから、まずまわりを見て、相手を知って、<盗む、分析した>理解してから<自分をPRする>ことが多かった。まだ癖が<続いている>どうかかわからないけれど、今、変わろうと今努力しているけど、んーまだまだまだ、でした。
H	健聴がまわりにいるときに、今この行動が、みんな変と思わないかなあみたいな、<不安>というのは？【Hの当事者としての経験から、Kさんがその当時抱いたであろう感情を推測してKさんに投げかけてみる】
K	でも、よく言われたのは、何を考えているかわからない、って言ってて、わからないって言ってて、ああーしんどいなって
H	何を考えているかわからないか。
K	⑥いつも健聴のまわり（にいるとき）は、いつもへらへら、<自分>多かった。からわからない、わからないことあってもへらへら笑って、<わかった>うんうん、<わからないけど>わかったふりをする。うんうん、やろうという癖、悪い癖ついた、あったので、何を考えているかわからない。友達にも<何回か言われていて>（腕を組み）「だよねえ、なにをを考えているかわからない」（首を傾げながら）いつもへらへら笑っているから、んー、何か、ん、わからないと言われて>今は、手話、なんていうか、手話とか、いろいろ<たくさん見てきて>大学に入ってから見る機会が増えた、全コンも<関わる>機会も増えた。手話もすごい魅力、だからもっと使おう、声と一緒に手話を出そう、<たくさん出して>前と比べて、あーあーましになってきたかなあとは考えていた。<まだまだ>

表 4-34. これまで NT からどのような印象を持たれているかについての意識の有無を指摘する場面

H	自分がどう見られているかは意識したことある？【自分の行動が相手にどのように映っているかを意識したことがあるかどうかを把握するため】
K	（素早く視線を左上に移動し、無表情で頭を傾げ）⑦ないですねえ。前は考えたことがなかったけど。今は少し（Hを見て3回小刻みに頷いてから左上を2秒程見つめ）はい。

表 4-35. 人は見た目が 9 割 (竹内一郎著) の話をし、K さんが着ている服や身につけている小物から、K さんはどんな印象を持たれているかに関する話をした後、K さんに対して周りからどう見られているかを問う場面

H	テイク前に、<両手で壁を作り、周りを遮る様子を示す>と話していたから、みんなから見てどういう風に伝わったのかなあ。と。【Kさんは自分がNTから見てどのように映っているかについてどのように考えたのだろうか】
K	⑧私、怖がらせたのかなあという印象を持たれたと思います。<両手の人差し指を口端に当てて無表情で座っている様子を示す>
H	携帯。携帯は見る？携帯みる？【本を読む以外にどのような行動をしているかどうかを把握するため】
K	(眉をひそめ) 携帯。
H	テイク前に。
K	<頭をわずかに傾げ> <無表情で時計を見ている様子を示す>してますね
H	<Kさんと同じ行動をし、Kを見ながら頷く>
K	ああ本は授業だから<机を見つめ>時計をみて、<無表情で見つめる>
H	(笑顔で)<怖いね>【自分がNTだったら話しかけにくいと感じたため、思った感情を述べてみる】
K	(微笑みながら肩をすくませて) ⑨そうだと思います。自分も<自分を見つめたら>ああ怖い印象与えたなあ、なんだろう、友達は<笑顔で手話をする様子を示す>笑っているけど、<はじめ>知らない(人の)ところにいると、<無表情で正面を見つめる様子を示す>って、だから、T君に、無愛想だねってみたいに言われて(肩を竦め)ああそうなんだ(と驚いた表情を示し)と思って、(ほっぺの両側に両手の人差し指をあてて押し上げることで、口角をあげた後、右を見ながら)難しいなあ
H	それを一つ一つ、みんなはKさんをいろいろみていると思う【Kさんの行動を見てNTがKさんへの印象を形成することを伝えたいため】
K	そう思います。気を付けなければ。

表 4-36. 係わり合いの最後に、この係わり合いから気づいたことを述べる場面

H	テイクが始まる前の話については、
K	⑩仲良くなれば、技術が上がる(一瞬視線を伏せ)じゃないかって、<思う>少しは<思います>

Kさんは、聾学校から情報保障の支援がない体育大学を経て、先進的な情報保障の取り組みを実施している大学の専攻科に入学したT君との出会いをきっかけに、自分から働きかけなければいけないと刺激を受けていた(①)が、現在でもなお、自分が得られる情報量の増加のためには、利用する立場からNTが技術を上げるように働きかければよいという考え方を有した状態は変わっていないようであった(②)。そこで、Hは、T君が、自分からNTに働きかけることで、自分自身の困難状況を共有し、かつテイクに取り組む意欲を引き出す取り組みを行っていたことをKさんに思い出させようとした。Kさんも、これまで

他の NT から、自分が 1・2 年生にどのような印象を持たれているかを知る機会 (③) があり、これにより後輩の 1, 2 年生との係わりが停滞している状況であることが伺えた。そのため、H が話した T 君の取り組みに共感し、自分から NT に働きかけてお互いを知る関係形成の必要性を実感した (④)。

一方で、K さん自身のこれまでの経験に関する語りから、健聴者に対して分かったふりをする癖や自分を見せようとしなない行動が身につけてしまっていたこと (⑤) を自覚しており、そのような自分を変えていこうという意思 (⑥) があった。そこで、まず H は、自分が NT に対してどのような印象を持たれているかを考えたことがあるかどうかを確認したところ、K さんはこれまで考えたことがないことが判明した (⑦)。係わり合いを進めていくうちに、K さんはこれまでの NT や T 君から聞いた話やこれまでの講義前を取っていた行動を振り返り、K さんは NT に対して怖い印象を与えていたと気づいた (⑧・⑨)。これらの係わり合いを終えた後、K さんは、NT に自ら働きかけてお互いを知る関係を形成することが、自分自身が得られる情報量の増減にも影響する可能性があることに気づき始めた (⑩)。

以上の係わり合いから、NT とお互いを知る関係を形成するためには、K さんに対して、これまでの K さんが取ってきた行動を客観的に見つめ、自分が相手にどのような印象を与えていたのだろうかを振り返ることは有効であったと考える。しかし、これまでの健聴者とのかかわりから形成された健聴者への見方が K さんの価値観にどのような影響を与えていたのかを詳細に把握する必要があると考えた。そのため、第 3 回係わり合いでは、K さんがこれまでの生い立ちの中で、健聴者に対して分かったふりをする癖、及び自分を見せようとしなない行動がどのようにして形成されてきたのか、文脈を丁寧に見ていく必要があると感じた。

### 第 3 節 第 3 回係わり合いについて (9 月 5 日)

この係わり合いでは、K さんがこれまでの生い立ちの中で、健聴者に対して分かったふりをする癖、及び自分を見せようとしなない行動がどのようにして形成されてきたのかを探ることを目的とした。そのために、これまで K さんとの係わり合いの中で、H に対してあまり質問しないことを疑問に思っ問いかける形で文脈を探った。すると、K さんは、現在の人間関係形成に影響を及ぼしている恐怖の根源となった出来事を「トラウマ」という言葉を用いて H に語り始めた (表 4-37)。その内容を受けて H のこれまでのノートテイク利用

者としての体験から、K さんが感じたであろう感情に共感を示しつつ、これまでの K さんとの係わり合いから感じた K さんの魅力と日頃意識すれば実践できそうな案を述べてみた（表 4-38）。これまで及び今回の係わり合いで、これまでの NT から見た K さんの印象を振り返る場面（表 4-39）もあり、K さんに自分と NT との関係形成を批判的に見直す視点が芽生えてきたことが伺える。以下、K さんが自分のトラウマをカミングアウトする場面、及び、NT との関係形成を批判的に見直す視点が芽生えた場面を示す（表 4-37～表 4-39）。

表 4-37. K さんとの係わり合いの中で、H に対してあまり質問しないことを疑問に思っ  
て問いかけると、K さんは「トラウマ」という言葉を用いて語り始めた場面

H	K さんは、自分の好きなことを聞かれたら、熱心に話すことはできるし、教育についていろいろ考えているなあと感じることもある。話していて、K さんからあまり質問が少ないように感じる 때가あって。（K：口を少し開きながら、3 回頷く）なんでかなあど気になっていた。【第一期のインタビューから感じた K さんへの疑問を投げかけてみる】
K	（真上をちらっと見た後に）そうですね。
H	相手が話しているときに、聴くのが申し訳ないのか（K;H の上を見ながら 4 回小刻みに頷く）そのあたりでいやな思いをしているわけではないけれど、すごく興味を持っていることはいろいろ熱心に取り組むし、自分が聞かれたら熱心に語れるのに、相手に聞かないのは何か理由があるのかなど、ずーっと自分は気になっていた。【K さんが感じているであろう思いを予測して K さんに投げかけてみる】
K	（背中を椅子に預け、左上を見た後、微笑みを浮かべながら頷き）そう言われたら、ああくそうだなあど
H	いつも、「なるほど」とか、「へえー」あるけれど、その次がないから、（頭を傾げ）聞いたらダメと思っているのか、それがちょっと。【H は、K さんにはこれ以上は相手に踏み込んではいけない線というものがあるのだろうかと言説を持って聞いてみる】
K	なるほど。（7 秒程左に視線を彷徨わせ、顔を下げ目をつぶってから、左手を顎に添え、左下を 4 秒見つめる）①今まで、人間関係で、トラウマになったことを＜思い浮かべた＞けど、今までの友達の関係とか、今は頑張ってコミュニケーションを＜続ける＞しようと＜努力＞はしているけれど、ああ、どうしても、（3 秒程左を見つめ）壁が、壁を作ろうというところが＜周囲に壁がある様子を示す＞あって、（左上を見つめ）でも多分小学校の時にいじめもあったし、または、高校卒業してから、専門の時、＜女子達＞（5 秒程左下を見つめ）女子達のなかで、なんというか、いじめではないけど、
H	変な仲間意識みたいな
K	②（3 回小刻みに頷き）それもあって、人のことを信じる、ということが出来なくて、自分で信じて、自分で＜道を突き進む＞一人で生きていく、というのを覚えて、今、生きてきたのかなと思います。（1 回ゆっくりと大きく頷き）友達の誘い方とかもわ

からないし、今は、やっと、うん、誘っても大丈夫だなと思ったら誘うし、でも、<前>、去年までは、人を<誘う>どうやって、人と<かかわる>どうやって許せるとか、変なところで、気にして、ああそんなの<気にしてしまっていたら>人と合わない方が良くと思って、1人で、（一瞬左を見て）映画も行った、ほんとは友達と一緒にいきたいけれど、結局一人で行った方が楽という考え方、<たくさん>あった。そうだったのかなあ。そういう原因で、人に聴くのがなくなった。と思った。

H 去年からずっと。

K （大きく頷き）③今は頑張って<努力しているけど>あ、今、家、私の家に、コミュニケーション力という本が、<2冊ほど>あって、読んでるけど、でも<複雑な表情で本を読んでいる様子>を示すでも、<左上を見て、ピンとこない表情>を示すでも、実際になったら<表情が固まって出てこない様子>を示すそれもあって。

H これでいいやと思うわけではなくて、（K・Hを見たまま頷き）自分の、まあKさんが<すごく>聞かれたら<すごく>しゃべるから、ああほんとはもっとしゃべりたいのかな。と<すごく>、伝わってくる。【Kさんの真意を予測してKさんに投げかけてみる】

K （意をつかれたような表情でHを見つめ）<また>④水泳も、1人で生きていたから、その後、専門入ってから、<人とかかわる（機会が）>増えて、かかわり、というか、どうやったら、いいんだろう、と考えたら、どこから話せばいいの、とかかわらなくなった。聞いて<うんうん>（と頷く様子）を示す

H それが気になって、前にテイクが始まる前に話さないの？<Kさんが首を傾げる様子>を示すという<話>だったから、なんでかなあと考えて、どう話せばいいのかわからないのかなあ、自分は<すごく話したいけれど>、<しゃべって>いいのかなあとか、そういうところで、うん、壁と言うか。

K <壁>ですよ。頑張ります。

表 4-38. Kさんのこれまでの相手に対する返答の仕方をフィードバックしつつ、相手に対する返答の仕方次第で印象が左右されることもあることを教示する場面

H Kさんから話を聞くとへえーと思うこと<たくさんあったし>、くまのがっこう（というキャラクターが）好きとか、この色が好きとかいろいろ話してくれるし、自分が聞かれて嬉しかったことを、相手に聞いてみるのもいいと思う。（K:そうですね）この携帯カバーかわいいねとか、色好きなの？とか、今自分が話していても、自分しか話したらいけないという決まりはないし、ちょっとでも、<相手>に意見を聞いてみたいと思うことあれば、どう思うかって、試しに聞いてみるのも。【Kさんは自分の話題の少なさや質問がしにくいことに不安を抱えていると感じたため、今までのKさんの係わりから感じたKさんの魅力と日頃意識すれば実践できそうな案を述べてみる】

K そうですね。

H 無理にとは言わないけれど、せっかくいろいろ考え方を持っているから、実際怖いのは怖いけれど、そう思う時いっぱいあったこれまで。

K	自分を振り返って、<思いつく>ときもあるけれど、初対面は、わーわーわー<おしゃべりする>けど、⑤何回か会うと、<無表情になる様子を示す>なんか、<やりとり>しなくても大丈夫、という雰囲気を作ってしまった、見つめなおしたら、<思い当たることは>たくさんあった。
H	たまにでいいから、自分で話しやすい相手はどういう質問してくれたかなあと振り返ってみるのもいいかも。今ちょっとでもいいから、「なるほど、一言、どうですか」とか、試しにしゃべってみて、相手をもっと話してくれたら、<この方法は良い。話すのをやめたら違ったかな>と思えばいい。それは実際に K さんにとっては今までみんなとかかわりが少ないと感じるときはあるかもしれないけれど、ちょっとした工夫で補えることはできると思う。(中略)自分が思うのは、K さんは、自分が持っている世界はあるけれど、他の世界を見た時は全く知らない世界から<ちょっと近寄りたいたい>雰囲気がある。逆に自分は知らないことが多い方が当たり前だと思う。その時は相手に聞けばいいと思う。 <b>【相手の世界に踏み込むことは怖いことでもあると同時に、時には踏み込むことも必要なことを K さんに知ってほしい】</b>
K	参考になりました。

表 4-39. K さんに、講義終了後にお礼を述べるという NT との関係を円滑に進めるための方法を提示してみる場面

H	一昨日ぐらいに J 先生と話をしていた、8 月末に T 市のあたりで支援学生の研修会があった。J 先生はアドバイザーとして行った。その時に支援学生 5 人ぐらいと聴覚障害学生 1 人のグループでディスカッションした。その時のテーマがなんだっけ。 (資料を確認し) テイクが終わった後に聴覚障害学生はありがとうと言う。それは、テイクがうまくいったからありがとうと言うと思うか。というテーマだった。 <b>【K さんは現在 NT をどのような存在として捉えているかを確認するために話題提供という形で持ち出してみる】</b>
K	ほおー (と言いながら物珍しそうな顔で頷く)
H	K さんは、講義が終わった後 (NT に対して) お礼は言う?
K	ありがとうというよりは、お疲れ。
H	お疲れって言うんだね。
K	<なるほど>
H	ありがとうと言う時はある?
K	ありがとう、(左上を見ながら頬をわずかに膨らませ、5 秒程視線を彷徨わせる)。 ⑥ <u>ありがとうは、仲が良い、読みやすい人だったら「おつかれ、ありがとうね」とか「ごめんね」って言うけど、1 年、初めての人は(視線を反らしながら)お疲れ。ぐらいしか言わない。</u>
H	なるほど、そのテーマで、ありがとうと言う場合の話、それは通訳がうまくいったからありがとうなのか、他に何か意味があるのかと言われた。どう思う? <b>【K さんの「ありがとう」の発言に込められた思いを具体的に確認する】</b>
K	⑦ <u>そこまで&lt;深く&gt;考えてなかった。(3 秒程視線を彷徨わせる)</u>
H	K さんがもしありがとうって言うんだったら、どういう気持ちからありがとうって言う? 何に対してありがとう? <b>【ありがとうという場面を想定させることで、NT をどのような存在として捉えているかを探る】</b>

- K 助かった。とか。助かったからありがとう。とは言うけれど。
- H 通訳がうまくいったという意味のありがとうではなくて、そのテイクのおかげで内容が分かったからありがとう？【Kさんの「助かった」に込められた思いを推測して言語化してみる】
- K (大きく頷き) ⑧大体内容がくつかめたら>助かったよありがとうと言う意味で、ありがとうかな。
- H <なるほど>そのテーマに参加した人は、なんだっけな、忙しい時間の中でテイクのために時間を使ってくれてありがとう。という意味でありがとうと言ったらしい。
- K ああー
- H テイクがうまいかどうかは関係なくて、単に(K:なるほど)忙しい中来てくれてありがとうらしい。へえーって話になって。J先生が聴覚障害学生に何かテイカーに対してもうちょっとこうしてほしいというのはないのって聞いたら(聴覚障害学生は)<頭を傾げた>って言ってた。でも、もっと聞くと、パソコンテイク使っている。で、IPTalkで打っている。IPTalkは画面の下に打っている部分が出るのがあるよね。その聴覚障害学生はちょっとでも早く(入力された)文字を見たい。から、上の整った部分ではなくて下の打っているところを見るから、その時に漢字変換をする。それはいらないと思っている。ちょっとでも早く見たいから、漢字変換するぐらいなら、ひらがなでもいい。早く打ってくれと思っているらしい。それは支援学生は知ってた？って聞くと「知らない知らない、へえー」って言ってたらしい。J先生が聴覚障害学生に対して「なんで言わなかったの？」って聞くと、申し訳ないと思っていた。でも、J先生が、「支援学生のみんなはへえーって言っているけれど、どう思う？」って聞いたら、聴覚障害学生も「へえーっ」って言ってた。(テイカーが)「へえー」と言うと思わなかったって。お互いが思い込みで、聴覚障害学生は「言うのが申し訳ない」と考えているし、支援学生も聞きにくい、その時はどうすればいいんだろうなって。という話をしていた。自分は「ありがとう」と言う時は、具体的に言う。今日パソコンすごく速かった。嬉しかったという。自分、何を変えたらいいかわからないときが多かった。そのときいろいろ聞いてなくてわからないけれど、でも、ありがとうっていうだけだったら、何に対してありがとうか、(支援学生も)不安だと思うから、言うようにしている。けど、Kさんはどうかなーとこの話を聞いて。前教育実習の話をして、なんだっけ、なぜ聾学校のみんなは健聴者をすごいと思うのか。みたいな話をして、その話とちょっと繋がりが。僕らも自然に健聴者はなんでもできるイメージがある。これぐらいだったら、研修とか初心者説明会で聴いているはずと思う時がある。意外とみんな知らない。へえーと思うことが多かった。このズレどうしてかなあと昨日ゼミで話していた。二人で。Kさんはどう思うかなと思って出した。Kさんも普通にありがとうと言われるよりは、こうしてくれて嬉しかった、ありがとうの方が【**聴覚障害学生は健聴者に対して壁を感じるあまりにお互い歩み寄りにくい状況を作ってしまったエピソードを通して、Kさんにも自分のあり方を考えてほしい**】
- K ⑨<一言加えれば>意味も変わりますよね。
- H 自分も気を付けなきゃって。自分も前ありがとうと言っておわり多かった。大学の時は。でも今思えば支援学生も、「Hは何も言わないけど大丈夫かな」と思わせていたのかなあと。
- K ⑩<言う>勇氣。(H:勇氣の手話が読み取れなかった)言う勇氣が。言えるには勇氣が必要だなあと思う。

H 勇気がいる。勇気がいるけれど例えば、Kさんが前嬉しかったことを話していたよね。いきなり手話をやってくれたとか、サブの時間、メインが終わったら休憩の時間なのにずっと書いてくれた。相手がやってくれたことを見ているから、それをもうちょっと皆に言ってみてもいいんじゃないかなあとおもうときがある。(K:笑みを浮かべながら3回頷く) あ、これKさん助かるんだ、もっとしよう。【Kさんがこれまで語ったこと及びKさんの強みをフィードバックしつつKさんに改善案を持ち出し  
てみる】

K ①なるほど。プラスになる言葉を使って言ったらより良くなるって<言いますね>

Kさんとの係わり合いの中で、Hに対してあまり質問しないことを疑問に思っ  
て問いかけた。その時にこれまでの係わり合いで気になったKさんの行動をフィードバックした。第一期でこれまでの生い立ちの中でのいじめにあう経験をHに対して語ったこと、前回の係わり合いでNTに対する自分自身の行動を振り返る機会があったことも影響したのであ  
ろうか、KさんはHに疑問に答える形で、はっきりと「トラウマ」という言葉を使い、こ  
れまでどのような悩みを抱えてきたのかを語り始めた(①)。小学校時代に抱えた恐怖は第  
一期でも語っていた通りであるが、恐怖に立ち向かう過程は今回で初めて語ってきたこと  
である。大学編入学1年目を終えるまでは、どのように友人関係を形成すればよいかわか  
らず(③)、独りで過ごすことが多かった(②)時期が長かったことから、KさんはNTと  
お互いを知る関係を形成する以前に、まず健聴者と友人関係になることに関して躓きを抱  
えている(④)ことが判明した。そのため、Hは、Kさんの相手への返答の仕方に着目し、  
相槌を打ち、「なるほど」と答えるだけの場合の、二通りの相手の受け止め方を説明した。  
Kさんの中で当てはまることがあったようで(⑤)、自分がこれまで相手に与えてしまった  
であろう印象を振り返っていた。その様子を受けて、Kさん自身が感じている人間関係への  
形成の怖さを共感しつつ、これまでの語りでHが感じたKさんの人格の魅力をフィードバ  
ックした。そして、Kさんが、日頃から少し意識してみれば実行できそうな改善案を提示し  
てみた。

さらに、PEPNet-JAPAN主催の支援学生研修会でのエピソードをKさんに持ち出すこ  
とで、Kさんが講義終了後にNTとどのように関係を形成しているかを問いかけた。Kさ  
んは仲の良い同期がNTを担当していた場合は、感謝の言葉が出ていたが、一年生のNTに  
対しては、労いの言葉のみをかけていることが判明した(⑥)。その行動の意図に関しては、  
Kさんは深くは考えていなかった(⑦)。Hはエピソードを通して、感謝の言葉も、NTの  
関係を形成するための一つの方法になり得ることを話すと、自分自身がなぜ感謝の言葉が  
出たかを振り返り(⑧)、何に対する感謝なのかを共有することの意味に気づいた(⑨)。

しかし、これまでの人間関係形成の躓きから、勇気が要ることだと見なしていた (⑩) が、この場面に対しても、これまでの語りから得られた K さんの強みをフィードバックしつつ、まず K さんが、少し意識すれば出来るような改善案を提示したところ、前向きに検討する様子が見られた (⑪)。

この係わり合いでは、H のこれまでの利用者としての体験から、K さん自身が感じている人間関係への形成の怖さを共感しつつ、これまでの K さんとの係わり合いから感じた K さんの魅力と日頃意識すれば実践できそうな案を提示してみた。これまで及び今回の係わり合いで、これまでの NT から見た K さんの印象を振り返る場面もあり、NT との関係形成を批判的に見直す機会が増えたように捉えた。そのため、次回の係わり合いでは、第二期での係わり合いを踏まえて、後期どのように行動していくかを問い、具体的な行動策を共に考える係わり合いをすることが必要であると考えた。

#### 第 4 項 第 4 回係わり合い (9 月 16 日)

K さんは、第二期に入るまでは、自分を変えようと思いつつも、なかなか行動に移すことが出来なかったが、夏季休暇中に係わり合いや K さんが直面した場面から要因が組み合わさって人間関係は広がり、人間関係形成に一步踏み出す勇気を持ち始めていた。その K さんの人間関係の広がりの中で、K さんとの係わり合いから感じた K さんの魅力と日頃意識すれば実践できそうな案を提示する係わり合いを進めてきた。そして、改めて、K さんがおかれている問題を改善するための対話を実施したところ、第一期とは異なり、K さんは以前よりも NT とお互いを知る関係の形成の必要性を実感した上で、どのように、K さんの問題状況を共有できる関係を形成していくかを自分の課題として受け止めていた。

以下、K さんにおける問題状況の捉え方やこれらを改善したいと意思表示した場面をいくつか示す (表 4-40~表 4-49)。

表 4-40. 第二期での係わり合い及び K さんの夏季休暇を振り返り、自分の変化について語る場面

K ①前は、自分と今は<変わったな>と自分でもわかりました。(左を 10 秒程見つめ)前は、変えよう変えよう変えようと思って、でも実際<動く、実際に動く>のはできなくて、しまったのは<いくつか>あったけど、今、うん、夏休みの間に、いろいろ<出会う機会も>増えて、今までは、限られた人と<かかわって>会話も限られていて、(もどかしい表情を示す)あったけど、今は、いろいろな専門的な人も、<であって>私のタイプとは違った人も<話をする>機会も増えたのがあって、うん。(視線を下げる)後期、人、やっぱりさっきも言ったけど、人との出会いを大事にする。後悔をしないようになんだろう、勇氣、ま、勇氣も必要、大事だけど、勇氣、失敗、後悔、そういうないように生きていきたいなあーとは、思っていて、<恥も>捨てて<自分を出していく>自分の<今の>気持ちを、オープンまではいかない、勇氣はあるけど、ま、いるんだけど、できたら<いいとは>思っていて。思っています。ノートテイクも、前までは、なんだろう、<控えても>ギクシャク<していたから>T 君も会ってから、話すのも大事だなって、<後期も>久しぶりに会うわけだからどうだった?と<おしゃべりして>みたいになって思いました。(H;ゆっくりと 3 回頷く)まとまらないで言っちゃったけれど。

表 4-41. K さんが、人間関係形成の躓きから生じる恐怖を乗り越えた場面に関して、周囲の評価を受けたことに関する K さんの語り

K ②前、まあ最近の話になるけど、健聴の、健聴の<関わる機会>バイト探しているときに、(ある店の)バイト<面接の時に>その<担当の男が>縁があった。大学の卒業生だったというのもあって、<話して>前までは「あ、そうなんですか、はあー」だったけど、その時はなんでかわからないけれど、聞いて見やすい雰囲気だったのか<話しかけて>「あれはどんなふうになっているんですか?」面接と言うより、<脱線してしまった><いろんな話をして>それで、③昨日、専門学生、たまたま S 市に研究もあって、来て、ついでに泊まりに来て、その時に、うん。言われて嬉しいのは、「前と比べて明るくなった」言われて、しかも、(H:明るくなった)明るくなったと、発音がうまくなった。「あ、そうなんだ、私下手だと思うけど」って。前は専門の時は気を遣って変な発音をしたり、手話も(手話を使って話したら)通じないだろうなっていう自信もなくて、(距離を置いて様子見だった)今はいろいろ<会った>影響で、手話もそのまま会話、声も使って<話して>手話も<使って話して>  
～中略～

K 人との<出会いは>大事だなあとと思います。

H 人に会ったというよりは K さんが勇氣を出して<聞く><話しかける>ことが増えたでしょ。【K さんの意識及び行動が変化したから周りも変化したという考え方に変わってほしい】

K (右上を見上げて笑みを浮かべて)まあ、そう思えば。

表 4-42. K さんの変化の要因を問いかけたところ、恩師の影響が大きいことを語る場面

K <今年>今年は、考え方が<変わった>④大きいのは、やっぱり恩師が亡くなったことが一番大きい。<理由>恩師はいつも<言ってた>努力は、裏切らない。中学校は「努力なんか（顔をしかめ）無理でしょ」（恩師は）「無理じゃない。」<と云って>そこから、<水泳>高校の時に、水泳<始めた時>うん。努力、何か努力したらいいことある。<信じて努力してきた>今に<至る>

H なるほど（と言い、言葉をかみしめるように頷く）恩師に恩返ししたいのも大きい。

K 最後に会ったときも、「努力は忘れるなよ」<って言ってた>「努力は忘れるなよ」みたいなのを<言っていて>ああーはいはいはいという程度だったけど、しっかりこたえるのはまだできなく、往っちゃったから。⑤はあー。できること、今<思いを>今出会える人に<伝えて>行かなきゃと思いました。

表 4-43. NT との講義中の疑問点の共有方法について検討する場面

H 「？」って書いておけば、（NT が）書き終わった後に待っている時間の間に補足するとか、先生に聞きに行こう。みたいな

K でも、（NT が）途中で書いていて、（K さんが書いたのを）見る。なるよね。

H <何？見るって>

K ⑥私が、（テイク資料を指さし）これわからないって聞くと、（NT は）頑張っている。ああ？を書くとき、<NT が K さんの方を向く>なっちゃうから、どう工夫（と言いつつ、腕を組んで、頭を傾げる。H を見た後）前もって、聴く。話した方がいいのかな。

H <そうだね>

K （数回頷き）工夫しないといけないですね。

H 例えば、前もって、これからは、今までは<テイク資料を指であてる>言ったけど、もしわからなかったら、「？」を書くから、もしわかったら、書き終わった後に補足してほしいと言えば、【これまでの他大学の実践事例を参考に、K さんに案を持ち出してみる】

K （僅かに目を見開き、小刻みに 3 回頷く）

H K さんが、見てわからなかったら、<？を書いて>（NT は）ああここわからなかったのか、あとで補足しようってなるかもしれない。【NT にとってどのような利点があるのかを述べ、K さんが H が提案した案が適切かどうかを判断できるようにしてみる】

K （ゆっくりと二回頷き）そうですね。やってみます。

表 4-44. K さんと一緒に NT に対して使う「褒め言葉」を考える場面

K たまに、髪が長い、ノートテイクしている。<髪が垂れ下がってテイク資料が見えなくなり、K さんが髪をよける様子を示す>前、髪とめてって長い人に対しては、絞ってくれると言う。まあ<できない人は>まあ、<髪をかき上げる>お願い。って言うおうという勇気必要と思って、

H 突然髪を結んでって言われたら、

K ⑦まあ、髪長いから、テイク資料を書くときに見えなくなるから、気を付けてねと声かけている。

H 気を付けてね。か。

- K ⑧⑧気を付けて、というか、私が困るから、お願いします。とか。私、どっちかというと、ノートテイクは、ゆっくり<交互に見て>あ、<まず>今、情報<をテイク資料に写す>新しい情報は、あとで読むんだと思う<NTを指す>、でも私は、ま、今、情報をわかるはやく、一秒でも早く知りたいわけだから、<テイク資料を見て>考えていることを<NTに話そう>っていう考え方だと思います。
- H 講義は、少しでも早く見たいから、申し訳ないけど（K：髪とか）髪を結んでくれたら助かると言えば、困る、まあ困るけど、助かると言う、プラスな言葉に置き換えて  
【KさんのNTへのお願いは、NTの行動がKさんにとって迷惑という印象が強が残ってしまう恐れがあることを危惧したため、Kさんの言葉に補足してみる】  
～中略～
- H いろんなほめ方がある、字がきれいだった
- K ⑨<そうそう、言います>字が汚いけど、すごい頑張ったよね。
- H （顔が少し引きつり、引きつった笑顔でKさんから視線を反らす）
- K （嘔き出して身を乗り出し）<違う？>
- H （復唱するように）汚いけど頑張ったね。
- K （褒め言葉じゃない？）
- H （頭を傾げ）なぐさめだよ。【Kさんの言葉から受けるであろう印象を率直に述べてみる】
- K （笑みを浮かべたまま机に突っ伏し、また顔を上げて笑顔のまま）<すみません>
- H 字が汚いけど頑張ったねって言われて嬉しい？【Kさんは、自分が同じ言葉を言われたとしたらどのような印象を受けるかを想像させてみる】
- K ⑩（視線を素早く左、左斜め下と動かし）<微妙>ですね、私は汚い、字が汚い、冗談のつもりで<言った><相手、男だと思う>（H：他に良い表現がないかを考える）  
（上を見上げて）まあ、なぐさめかあ、そっかあ。難しいですねえ。
- H 字が汚いとは言わない。あ、確かに字は汚いけど、頑張っていっぱい書いてくれたから【Kさんが伝えたい意図に適切な言葉を途中まで述べてみる】
- K （大きく2回頷く）嬉しかったよ。とか。
- H 文字たくさんあったのは嬉しいけど、でも大変な時はもうちょっとまとめて書いても嬉しいかな。と言えいいのかな。【Kさんが伝えたい意図に適切な言葉を提案してみる】
- K （目と口を開きながら頷く）
- H 字が汚いとは言わないで、（K：<言わないでしまっておいて>）まとめる、もうちょっとまとめてくれてもいいよ、と言え、まとめた分書く字が少なくなるから、
- K （腕を組み）なるほど。
- H どうだろう、他のみんなも褒め言葉は考えているはずだから、<Kさん>聞いてみてもいいかも。友達とか。【Kさんの友人との会話を促す】
- K （笑顔で）いいですね、聞いてみます！

表 4 - 45. K さんが後期、現状を改善するための一つ目の具体的な行動を述べる場面.

H	まずはテイクが始まる前はどのようなつもりかなあ、と考えていることがあれば教えてほしい。
K	⑪例えば、見た目の変化。焼けたね、陸上の練習だったの？とか。夏休みどっか行った？とか、まあ、 <u>(右に視線を彷徨させたあと、Hを向き、頷く)</u>
H	テイカーと話してみようと思う。
K	⑫ <u>(大きく頷く)もっと仲良く、はじめは壁あると思うけれど、少しずつ仲良くなって、いま、これわからないんだ。もっと教えて。とか話せる、わかった。&lt;おしゃべりできる友達&gt;になりたいなあ、今、目標</u>

表 4 - 46. K さんが後期、現状を改善するための二つ目の具体的な行動を述べる場面.

H	次は、テイク中の話をするときはどうする？話以外に、もしわからない時があったら
K	⑬ <u>自分で書くようにする。</u>
H	?を書いてみる？
K	⑭ <u>メモ (H:メモ?) 赤、&lt;手を目の前で2回振り&gt;赤は目立つから青、青を持って、(テイク資料のわからないところに下線を)引いて、あとで&lt;聴こう&gt;まず前もって、話して、私があとで、青を引いて、&lt;テイク資料が積み重なって(講義が進んで)終わった後で聞いて、とかしたいなどは思っています。</u>

表 4 - 47. K さんが後期、現状を改善するための三つ目の具体的な行動を述べる場面.

H	3つめ、終わった後はどうする？
K	⑮ <u>ありがとう。今までお疲れ。というのが多かったけど、ありがとうというプラス(な言葉を)言おう。</u>

表 4-48. K さんが講義で得られる情報量の増減には、NT とお互いを知る関係を形成することが影響していることに気づき、後期、自分自身の困難状況を NT と共有する必要性に関して語る場面

H	最終的には、NT と仲良くなる。(K:頷く) 目的。最終的にどういう目的になるかな。最終的に (K:手を顎に当てて視線を下げる) 今までの K さんの話を聞いて、人間関係でいろいろ考えることがあったから、今いい機会。今までの自分とは違う人間関係の作り方を、見つめなおすイメージが多かった。そういういろいろな、さっきいった3つの取り組みを通して、どんなふうに分を変えたいのかなあって。
K	⑯ <u>(5秒程視線を下げた後)私、感じる時ある、仲良くない人が&lt;支援&gt;支援、先生の話いらぬ情報、&lt;NTが「書かなくていいね」という独り言を言う様子を示す&gt;と、あるんだ思う。</u>
H	書かなくていい。

K	<u>⑰書かなくていいかなって、いらない情報は書かなくていい。という勝手な判断が、でも仲が良い人は、いらない情報でも&lt;書いて&gt;くれる、差もあって、情報共有、困っていることとか、はっきりと、うん。それが&lt;お互い&gt;ないと。うん、いい情報保障は作れない、んだなと。</u>
H	最終的に、(K:最終的には。)情報を得る。それが目的達成(K:Hを見、口を結び、口角を挙げながら3回小刻みに頷く)今までいらないと思った情報もあるだろうし、向こうも、判断して、<省く、書く>情報もあるし、その中で、お互いが、「あぁKさんにとってこの情報が大事なんだなもっと書こうみたいな、共有
K	(Hが共有と言おうとしたときに、大事と言いかけて、共有という言葉聞いた後に、同意するような頷きをする)

表 4-49. K さんが NT とお互いを知る関係を形成する際の目標について語る場面

K	<u>⑱せっかくノートテイクで、&lt;私、つながりあるわけだから&gt;いつかはご飯&lt;一緒に行けたら&gt;いいなあって考えある。前までは&lt;なかった&gt;仲の良い人だけだったから。&lt;機会があれば&gt;ここ(食堂)で昼ご飯食べるのもいいし、(夜)ごはん行くとかできたらいいなあって。</u>
---	--

K さんは、第二期に入るまでは、自分を変えようと思いつつも、なかなか行動に移すことが出来なかったが、夏季休暇中にいくつかの要因が組み合わさることで、K さんの人間関係が拡がり、人間関係形成に一步踏み出す勇気を付けたように伺えた(①)。K さんの語りから、その要因として、3 点が考えられる。1 つ目は、他者から見た自分の印象を客観的に見直すことや話題を作る方法を検討する係わり合いを進めたことで、アルバイトの面接で自分からも積極的に質問することができたという語りから、他者とかかわることに心理的な抵抗が軽減された様子が見られたこと(②)。2 つ目は専門学校時代の友人から K さんの変化を認めてもらったこと(③)。3 つ目は、恩師がこの世を去ったことをきっかけに、1 つ 1 つの出会いを大事にしなければならぬと感じたこと(④・⑤)。

以上の要因から、K さんは人間関係形成について前向きに考えるようになり、少しずつ自分に自信を取り戻してきた様子が見られた(①)。

その状況を受けて、H は再度、いくつかの K さんが現在直面している問題状況を持ち出して、後期どのようにして改善するかを持ち出してみた。

1 つ目は、NT との講義中の疑問点の共有方法についてである。第一期(表 4-9)にて、サブが書いている間に疑問を問う形を取っていた行動に対して、H から、「？」マークを書き、NT に「？」の部分を補足してもらおう形を提案してみた。しかし、現在の K さんが捉える一番の問題状況は、NT がテイクしたものは、文と文のつながりが見えず、予測で講義を理解していること(⑥)にあるため、K さんは、「？」を書くのではなく、疑問が浮か

んだ場所に青線を引くという案を考えた (13・14)

2つ目は、講義前の NT とのお互いを知る関係の形成についてである。

第二期の係わり合いで、相手の外見の特徴から話題を始めてみることに関する係わり合いを行い、かつ係わり合いが始まる前に、Kさんの大学生活に関する雑談の時間を設けたことから、Kさんが持つ話題が広がったため、友人と会話するような話題を NT とのやりとりにも持ち出してお互いを知る関係を作るという意欲を表出した (11・12)。

3つ目は、NT との相互交渉についてである。Kさんから新たに、NT の髪の毛がテイク資料にかかり、テイク資料が見えないという問題状況を述べた。その際の言い方 (7・8) が、NT によっては、Kさんに迷惑がかかるように受け止められる可能性があった。また、NT へのお礼の言い方が、誤解を招くような表現であった (9)。そのため、自分が NT ならどのように受け止めるかを想定し、感じたことを率直に述べた。講義前の Kさんの様子を振り返る係わり合いもあったため、Kさんは自分がこれまで NT に与えていた誤解を受け止めることが出来ていた。そのため、Kさんは、今後の行動としては、講義終了後に NT にお礼と一言を述べることにした (15)。これらの改善案を実行し、最終的に Kさんは、NT と食事に行くことを目標とするようになった。Kさんにとっては、NT と一歩進んだ関係になるということが、食事に行くことであつたのであろう (18)

いずれも、H が提案した案を受け入れるか、拒絶するかの二択ではなく、Kさんが置かれている環境とこれまでの経験から、その案が適切かを吟味するような回答が多く見られることがわかる。また、第二期の最後には、Kさんが自ら状況を改善するための案を示していた。第一期と比較すると、Kさんは、以前よりも情報保障を改善するために NT とお互いを知る関係を形成する必要性を認識し、かつ自身が直面している情報保障の問題をどのように共有していけるのかを自分自身の課題として受け止めていた (16・17)。以前見られたような NT の技術さえ向上すれば解決するといった発言は減っている。また、H との係わり合いにおいても、Kさんは H を単に改善案を示してくる人ではなく、現在の問題状況を改善するために対話を進める人と見なしているように思われる。

## 第5項 第二期の小括

第二期では、Kさんの聴者を中心とする人間関係形成の躰きの要因を明らかにする係わり合いから始めた (1)。まず、Kさんのこれまでの H に対する返答が「なるほど」とい

う言葉のみが多く、KさんからHに対して疑問を投げかける行動が見られなかったことを疑問に思う形で問いかけた。Kさんは上記の行動の理由を、現在の人間関係形成に影響を及ぼしている恐怖の根源と結び付けて考えたようで、これまでの人間関係形成の躓きについて語り始めた。その語りから、Kさんは健聴者とどのように話題を拡げればわからないという問題を抱えていると仮説し、Kさんの大学生活に関する話題の時間を設けたり初対面の人及びあまり会話がないう人とのように話題を作っていくかを話し合ったりする係わり合いを進めてきた(②)。この係わり合いを積み重ねていくことで、Kさんは少しずつ自信を取り戻したようで、夏季休業中の交友関係にも変化が現れていた(③・④)。

この変化を受けてHは、KさんとNTとの相互作用を客観的に見直す係わり合いへと移行していった。その際にHは、Kさんの強みを肯定的に捉えたりKさんの人間関係形成に対する不安を共感的に受容したりしながら、KさんとNTに対するKさんのこれまでの言動を振り返った。また、Kさんと境遇が似ている他大学の聴覚障害学生(以下、T)を紹介し、KさんのNTと協働関係を築く上でのロールモデルを形成することを目指した。Tは、聾学校から情報保障の支援がない体育大学を経て、先進的な情報保障の取り組みを実施している大学の専攻科に入学した。そこでは、講義前に積極的にNTと雑談をしたり、講義中に浮かんだ疑問をNTに質問することで仲良くなろうとした。その結果、NTはTの講義中の困難状況を少しずつ共有し始め、テイクに取り組む意欲が以前よりも増したという経過を経てNTと協働関係を形成してきたというエピソードをKさんに語った(⑤)。そして、Hは、Tのエピソードを踏まえて、Kさんに対して、「テイク(が始まる)前に、テイカーに対して壁を作っていると話していたから、みんなから見てどういう風に伝わったのかなあ」と問いかけ、Kさんが自分自身の行動を振り返るよう促した。Kさんは、講義の前は、講義室にある時計を見つめていることが多いようで、「私、(NTを)怖がらせたのかなあ」という印象を持たれたと思います」と自分の行動を振り返っていた。そして、自らNTに対して自らはたらきかけ、お互いを知る関係を作ることで、情報保障を協働で改善する関係を築いていこうという目標をKさんが自ら定めた(⑥・⑦)。

上記の経過を踏まえて、第一期から第二期にかけてのKさんの周囲との関係の変化を図で示した。

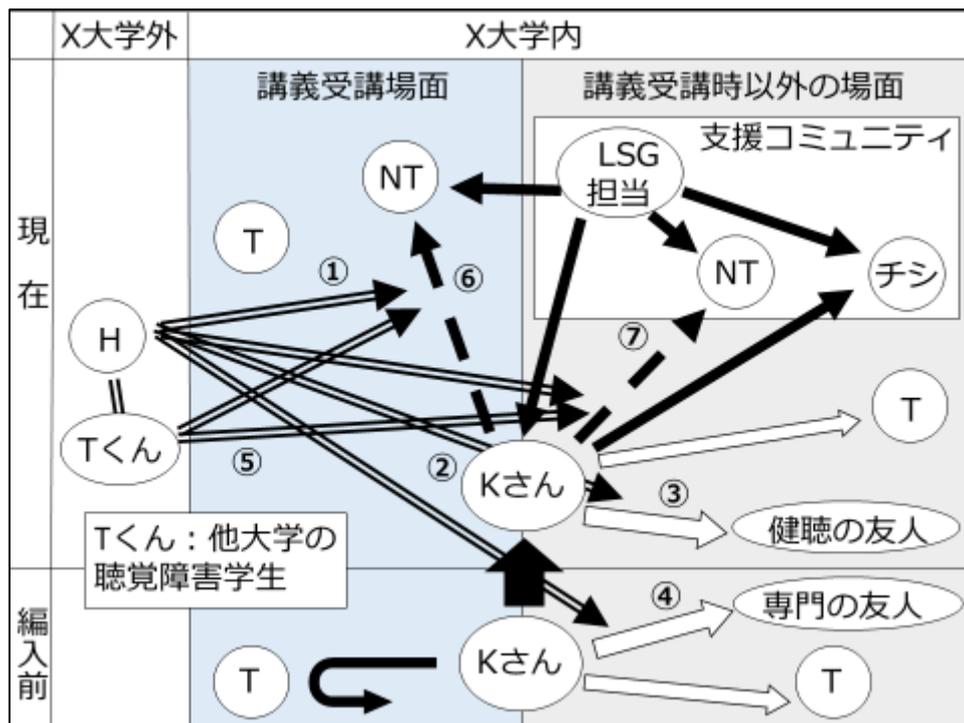


図 4-2. 第二期における K さんと周囲との関係

これらの係わり合いを振り返ると、Kさんは自分自身とNTの相互作用が、自分自身が得られる情報量の増減に影響することに気づいたことで、他大学の聴覚障害学生の事例にも関心を持って受け入れたり、これまでの問題状況を客観的に見直すようになったりしたと考えられる。Kさんの変化を踏まえて、改めて方針を見直したところ、支援を利用する主体になるためには、Kさんが情報保障の諸問題に対してこれまで取ってきた行動をKさんの強みとして肯定的に捉えるよう促したりKさんの人間関係形成に対する不安を共感的に受容したりしながら、KさんとNTとの相互作用を客観的に見直す係わり合いを積み重ねることが必要であると考えられる。Kさんは自分自身とNTの相互作用が、自分自身が得られる情報量の増減に影響することに気づくというプロセスが重要であったと考える。

第三期では、Kさんが後期で直面した問題状況に応じて、NTとの関係形成だけでなく、教員及びLSG担当に働きかけて問題を改善する方法を検討する係わり合いも必要になるであろう。

### 第3節 第三期 Kさんの実践を促進する係わり合い

#### 目標

1. KさんがNTとお互いを知る関係を経て協働関係を築いていくことを目指す。  
(KさんとNTとの関係)
2. ノートテイクを用いた支援はLSG担当及び教員、NTの協働関係によって改善されるものであるということに気づくよう促す。  
(Kさんと支援コミュニティの適合)

#### 方針

1. KさんとこれまでのNTの係わり合いに関するKさんの語りをもとに、Kさん自身及びNTの行動を振り返って話し合うことで、今後のNTとの係わり方を探る。
2. 講義のノートテイクの問題状況が直面した際に、KさんとNTの間だけでは解決できない場合、講義担当教員及びLSG担当の資源に着目し、講義担当教員及びLSG担当に働きかけることも検討する。

この目標と方針に基づいて係わった結果、KさんはNTとお互いを知る関係形成の実践から、NTとノートテイクに関する問題状況を共有するようになり、講義担当教員に話し方を修正する交渉の必要性に気づいた。また、自分自身の聴覚障害の状態像及び自分が求める配慮をNTに説明するための資料を作成するようになった。以下、関連する場面を17個示す(表4-50～表4-75)

#### 第1項 第1回係わり合い(10月3日)

Kさんは現在、NTとお互いを知る関係形成の実践を始めたが(表4-50)、講義前のNT同士の話し合いに参加できず、交代の際に文章が途切れてしまうという問題状況に直面した。その際に、ノートテイクで生じた問題の改善方法を同期に相談した場面(表4-51)を語っており、NTとの相互交渉が停滞している状況が変化していたが、NTとの相互交渉に踏み切れないようであった。そのため、引き続きKさんの実践を促すための係わり合いが必要であると感じた。一方で、Kさんはノートテイクで用いられている要約方法の意図を

正しく認識していないという事実も判明し（表 4-52），K さんが NT と協働関係を築くために，K さん自身が有しているノートテイクの要約方法の意図についての認識を一つ一つ丁寧に把握していく係わり合いの必要も生じた。以下，上記に関連する場面をいくつか示す（表 4-50～表 4-52）。

表 4-50. K さんが NT とお互いを知る関係の形成を实践した場面

H	話題がたまって，NT と<話してみたことはある？>
K	①（右を見つめ）時間があつたときに<話す>人もいたけど，私ギリギリに行く<多かつたから>言えなかつた人もいるけれど，一人ぐらひは<盛り上がるこゝろが出來ました>
H	1 人？
K	1 人，後輩。今，二年生。
H	初めて<テイクについてなの？>
K	②（顔を横に二回振り）前から。（H：前から）<そのテイクが隣に座って>前はあんまり話さなかつたけど，やっぱり時間があつたから，<聞いて>へえーって話していた。それぐらひですわねえ。始まつたばかりだから<少しづつかな>

表 4-51. K さんからノートテイク時に生じた問題を同期に相談したことを自ら語る場面

K	（一瞬右に目を反らした後，何かを言いかけて止め，その後視線を左下に向けながら） ③私，今年は 1 年生が少ないから，先輩の<話を聞く>，<講義を受ける>前に，<講義を受ける>前に，先輩から話を聞いて，「ほおそうやるんだ」ってやるけれど，最近では 10 分交代<という話し合いを（NT 同士が）して><私>（目を細めて身体を 2 回のけ反らせる）なっているから，それがまあ，課題かなと思っています。
H	10 分交代の時。
K	先生の話が<途中で>切れちゃう。
H	～中略～
K	先生の話が<ペラペラ>ずっと続いているときに，右の NT が「交代です」（左の NT が）「わかりました」（話が止まっちゃう）（私が）「ええー」と<うろたえて>最近では，んーと思って。④私の同期に仲が良い，手話もまあまあできる人に相談したら，「そうだよね」って，その<女性は>人によっては講演会を受けていない，ずーっと<担当している>人もいるし，反省会もあるのに参加もしていない。いるから，癖かたまつたんじゃないかな。って。
H	前の K さんだったら，しょうがないかって終わっていたけれど，今の K さんだったらどうするつもり？【以前ならば取つたであろう行動をこれまでの係わり合いから予測し，K さんに投げかけてみる】
K	そうですね。
H	どうする？これから。
K	次，機会があつたら<言ってみる>と考えています。
H	どう言おうかな。

K	<u>⑤私ほとんど授業行くときはぎりぎりに行く。＜機会が多い＞私早めに行くというタイプではないので、＜話す時間もないから＞これからも早めに行った方が良いかなと思う。</u>
	～中略～
H	どういう言い方をするつもり？
K	<u>⑥（視線を左に移し、顔をしかめた後）難しい。</u>
H	10分で＜すぐ書きやめる＞NTは10分交代って言われたら交代しないといけないという考え方も知れない、から。【NTの認識を予測して投げかけてみる】
K	<u>⑦10分交代、紙の頭に＜書いて＞10分交代、と言われてもそのまま書いてほしいな一と、言おうかな。前から思っているけれど、なかなか＜言えない＞</u>
H	そっかあ。10分交代は基本だけど、まだ話が進んでいるときは、切れ目のいいところで終わってほしい（K:切れ目）内容がわからなくなると困るから10分交代と言われても、ちょうどいい切れ目（頭を傾げる）切れ目って言うのいいのかな。僕は切れ目って言うかな。ちょうどいい切れ目で切ってと。【Kさんの「難しい」という発言を、どのように言えばいいかわからないという「難しさ」だと捉え、切れ目と言う言葉を提案する】
K	<u>⑧そうですね。（右を向き、口を結ぶ）</u>
H	ちょうど重なる。（右が）書いている、まだ。交代だけちょっと書く、左も交代ですって（聞いて）書く。かぶるけど、区切りがわからなくなるよりは。
K	<u>⑨私は、聞こえないから分からないけれど、＜前は＞仲が良い＜男＞、じゃない、＜女＞、同期の＜女＞の話を知ると、＜私＞たまたま＜両隣にNTがいて、右のNTの右隣に（同期の女性が）座っていた。（右隣のNTと同期の女性は）仲が良くて、（隣同士で座っていたけれど）ノートテイク＜左側は＞外部。（右のNTは）大事、交代になってもずーっと書いてくれて大事なところだけ書いているけれど、（外部のNTから）「変わったよ」＜と言われて＞（ああどうぞどうぞ）会話が聞こえたのはあるって。（同期の女性から）＜教えてもらって＞ああそうなんだ一って。外部と大学の学生とあんまり、うん、はなしあえ、うん。</u>
H	なるほど。仲の良い＜女性に＞教えてもらって、Kさんは気づけたんだね。ふむ。
K	<u>⑩テイクー同士の会話は私わからないので、たまーに、そういう情報を聞いて「えーそうなの」（と驚く様子を示す）というのは、＜何回か＞ありました。</u>

表 4-52. ノートテイク資料で使われている略語の使い方を確認する場面

H	これ（図 4-3）書いてくれたのは、友達、＜同級生＞の友達？
K	＜同級生＞
K	＜上手い＞と思う。か、⑪ <u>書くのがめんどくさい</u> と思う
H	（テイク資料を見せ）略字が＜3つある＞
K	⑫ <u>＜長く書いたら＞めんどくさいから○を付けている。短く○と書いて</u>
H	略字、略字はめんどくさいから書くイメージあるの？【略字がKさんにとって手抜きの方法として使われているイメージからめんどくさいという発言が出たため、問いかける】
K	⑬ <u>はい。うん、そう思う。</u>
H	（首をすばやく3回横に振る）

K そうなんですか、⑭書くスピードを<上げる>んですね？

H ああ、何回も出てくる単語はその都度書いていたら大変だから、短くして他の文字を書けるようにしている。【めんどくさいからではなく、効率よくするためという見方を持ってほしい】

K なるほど。

H これ（略字になる対象）を書いたら、例えば5秒かかったら、これ（略字されたもの）が1秒だったら、（書ける範囲が）<延びる>

K （真剣な顔で頷く）

H めんどくさいというよりは、もっと他の字を書けるように【略字は効率よくするためであることを再確認する】

K （笑みを浮かべて）<そうですね>

H コンパクト化みたいな。（Kさんにテイク資料を見せながら略語を確認していく）（何が略語で、どの部分が略されているか）分かった？

K （笑みを浮かべながら）頷く。

H （テイク資料を見せ）これは平均寿命が<略されて2か所>これは（これが略されたものは）？【略語がどのように使われているか分かっているかどうかの確認】

K （該当場所を指さす）

H これ（医リョウヒのリョウヒに下線部が引いてある）は何？【カタカナに下線部の意味を分かっているかどうかの確認】

K <医療費>

H なぜカタカナに<下線部>を引いているの？

K あー（頭をゆっくり傾げ）⑮多分講演会（で聴いた）のかな。漢字書く時間ないときひらがなで書いているんだと思う。

H それだったら（下線を引くのも時間かかるから）この下線部もいなくなるよね？

K 確かに。（テイク資料を自分のところに引き寄せて）そこまで気にしていなかった。（もう一度テイク資料を読み返し始める）

H 僕は気になった。なんで下線部を引いたのかなって。

K ⑯あー多分その子は漢字あるけど書く時間なかったから<下線部を引いた>のかな

H もしまた<同じ人が書く>ことがあったら、聞いてみるのもいいかも【NTと、ノートテイク資料を書く際の意図を共有するよう提案してみる】

K <ハッとした顔で>聞いてみます。

H 彼女なりに何かの意味を持って書いているはずだから。（散らばったテイク資料をまとめ）その子はベテランだから大体下線部を引くタイミングがあるんだね

K ⑰笑顔でうなずき Kが自分で引いた青線を指さす

H 充分かけているから（一個しか引けなかったのかな）

K ~中略~

H これを書いたのは<上手いほうだよ>

K ⑱多分。仲良い人は多分短くまとめている。後は話して<足りない情報を>話してくれる。これ（この講義が）終わった後、「あの先生長くてもまとめちゃったけど、でも具体的には」と<話してくれて>いるからいいんだけど、はじめ<慣れていない>話があまりない人は<一生懸命できる限り書いて>くれるけど

~中略~

H これがKさんにとって一番わかりやすいよね？

- K ⑱ (頷く) まとめて書いた後 (友人と) 話して、意味がわかる。気軽に話せるという  
か。
- H それだったら、この方法を知っておいて、他の NT に提案してみるのもいいんじゃない？ **【NT と仲良くなるという目標は抱いているため、次はこの方法を浸透するよう働きかけることも有効ではないかと考えた】**
- K そうですねえ。 <確かに>

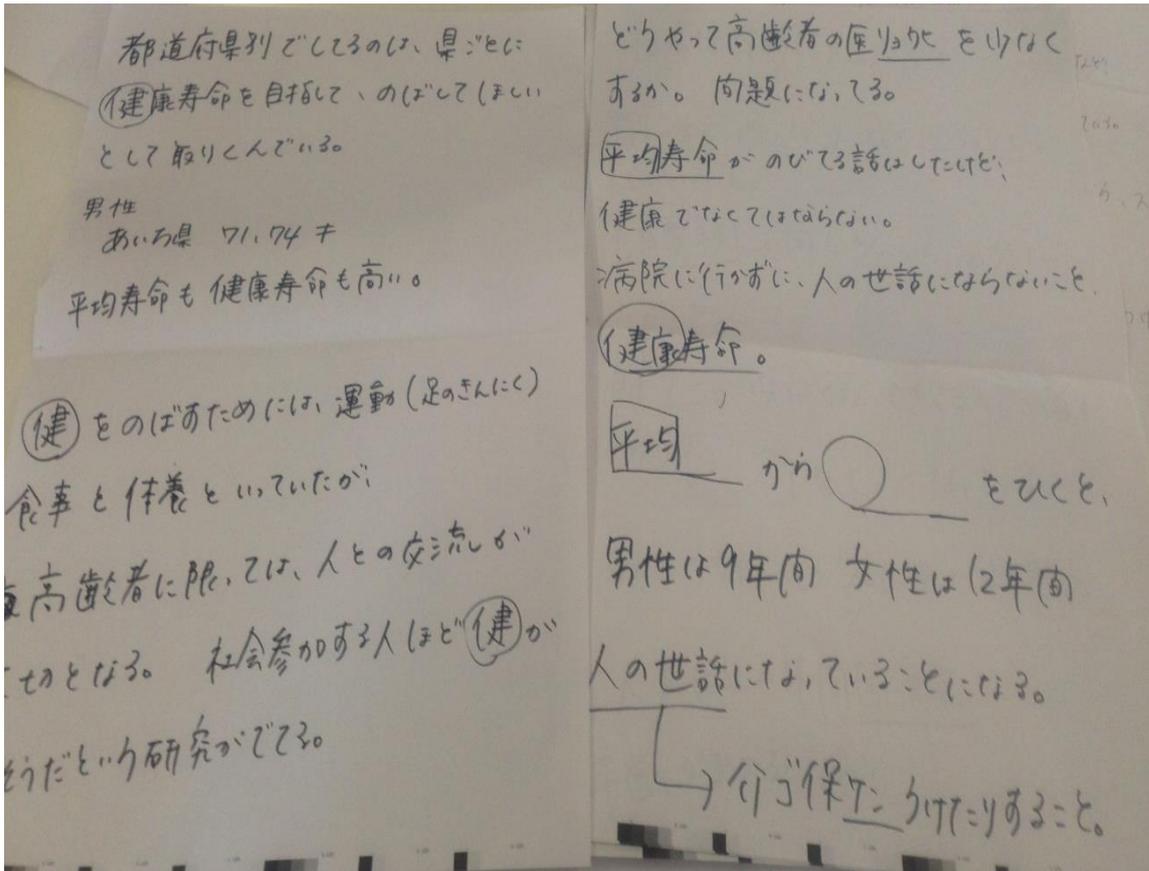


図 4-3. 表 4-52 の場面で用いたノートテイク資料

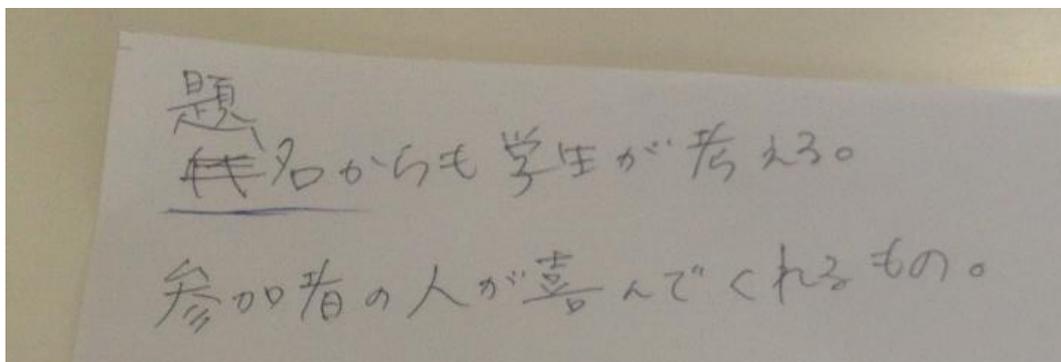


図 4-4. K さんがノートテイクで青線を引いた部分

後期が始まって約 1 週間経った後に第三期の係わり合いを始めた。K さんは早速、後輩の NT とお互いを知る関係形成を実践していた (①・②)。

次に、K さんは、現在講義前の NT 同士の話し合いに参加できず、交代の際に文章が途切れてしまうという問題状況に直面していた (③)。第一期の K さんであれば、NT 同士の話し合いに参加できない状況が続いたことから、講義が始まる直前に到着するという行動を続けていたであろう (⑤)。しかし、K さんは問題を受け流さずに、X 大学の同期の友達に相談するという行動を起こした (④)。同期への相談から、NT に対して行動を起こそうと語っていた。しかし、どのように相互交渉を行うかを問いかけてみたところ、自分が伝えたい思いはあり、言葉に表出できるものの (⑦)、困難を感じていた (⑥)。その困難とは、おそらく話を切り出すタイミングが「難しい」という認識というものだったと思われるが、H は、どのように言えば良いかわからないという意味の「難しい」と捉えてしまったため、K さんの意図にそぐわなかったのであろう (⑧)。一方で、仲が良い NT は、交代時間になった後でも、ノートテイク資料に情報を補足してくれていたが、外部の NT から NT の行動を見ると、「交代」の音が聞こえていなかったように受け止められたということも、同期から知った (⑨・⑩)。報告書によれば、ノートテイクマニュアルでは、「①NT が複数でノートテイクする場合は、10～15 分くらいで、区切りのよいところで交代する」としており、X 大学が確立した、交代の際のルールが、K さんと NT とでは認識がすれ違っている状況であることが判明した。引き続き、K さんが NT の交代の仕方についても働きかけられることを目指した係わり合いをしていくことが必要であると考えた。

次は、K さんが第二期の係わり合いで立てた目標を実践したことを報告してくれた場面である (表 4-51)。K さんが見せてくれたノートテイク資料に目を通したところ、いくつかの情報量を増やすための要約方法が見られたので、K さんに、その要約方法の意図を知っているかどうかについて確認した。略字の使い方について K さんに問いかけたところ、NT が文字を書くのを面倒くさがるために略字を用いているという印象を抱いていることが判明した (⑪・⑫・⑬)。そうした知識不足から生じた誤解は、NT と協働関係を形成するための妨げとなると捉えたため、K さんが見せた資料から NT が使った技術の意図を一つずつ確認し、情報量を少しでも多く効率よく提供するための手段であることを伝えた。K さんは改めてノートテイク資料を見返し、NT の意図を検討した (⑭・⑮・⑯)。一方で、K さんは第二期に立てた目標を実践しようとしたものの、テイク資料に書かれてある内容のどこに青線を引いて良いかわからず、誤字を指摘するのみであった (⑰)。

また、このテイク資料は、Kさんと仲が良い友人がテイクしてくれたものであるため、Kさんは、NTと仲良くなれば、ノートテイクする時間外で、講義中のノートテイクでは補えなかった情報を獲得できると捉えていること(⑱・⑲)が判明した。しかし、Kさんから見ると、他のNTは図4-4のような技術を用いる人はいないように捉えている。そのため、図4-3の書き方を参考に、他のNTにも教えたら良いのではないかとKさんに提案し、NTとの係わりを促すことを試みた。

以上のことから、Hは第三期までに、KさんはX大学のノートテイク技術の意図を正しく認識している前提で係わり合いを進めてしまってきたため、Kさんがノートテイクの技術の意図を知らないことが、NTとの相互交渉が停滞している要因の一つとなっていることを見落としてしまっていた。今後の係わり合いでは、Kさんがノートテイクの技術の意図を正しく認識しているかを一つ一つ丁寧にHと相互確認する係わり合いが必要であることが判明した。

## 第2項 第3回係わり合い(10月28日)

第1回係わり合い及び第2回係わり合いでは、Kさんの語りから、NTとの相互作用が増えてきている一方で、後期まで1・2年生の後輩とは係わりがない状況であった。しかし、第3回係わり合いで、お互いを知る関係形成の実践を通して、2年生の後輩と次第に打ち解け、講義担当教員の特徴を教えてもらえるような関係を形成できた場面(表4-53)から、Kさんは、指示語が多く、話題がすぐに切り替わる教員に対して、教員の話し方を調節する交渉が必要であると気づいた(表4-54)

一方で、Kさんは、LSG担当から情報保障に対する要望を問われた際に、Kさんは日頃から感じている、NTがメインとサブを交代する際に、NTが書いていた文章が途切れてしまう問題を述べなかった。(表4-55)。そのため、KさんはLSG担当と、ノートテイクの方法を検討して問題状況を改善する視点がないことが判明した。

以下、上記に関連する場面をいくつか示す(表4-53～表4-55)。

表 4-53. K さんが NT と講義中のノートテイクの問題を共有した場面

K	<u>①前は&lt;会釈をする&gt;だけだったけど、「あの先生はうーん」みたいなくやりとりが &gt;リラックスしたみたいなやりとりができるようになりました。</u>
H	先生の情報交換できるようになったの。
K	<u>②（笑顔でうなずき）「あの先生面白くない」とか「この授業下手なんだよね」ズバ ッて言われてああそうなんだなあって、「書いているときも困るんだよねえ」って。 &lt;話があっちこっち飛んでいて&gt;困るんだよねー&lt;言われて&gt;なるほど、大変なんだ なあって思っ。</u>
H	話が飛んだりして大変。
K	あっちいたり、こっちの話をして飛んで、また戻って<の繰り返し>先生の<話が >ねえと（NT が）愚痴をぶつぶつ言っている（人が）いて。ああ聞き取り大変だな あって。
H	指示語も多い？あれとかこれとか【 <b>話があちこち飛ぶというのが抽象的な表現だった ため、具体的に確認</b> 】
K	そうですね。
	～中略～
K	NT も<わからない表情を浮かべ>ときもあれば、（自分が）見ても<わからない表 情を浮かべる>
H	健聴でも<わからなくなる>んだね
K	（テイク資料を並び替え、1枚のテイク資料（図 4-5 を H に見せる）
	～中略～
K	<u>③今日はサブ、メインと言うより先生が、&lt;聞き取れたら書いていく&gt;どうやって変 わったらいいのかわからない、困っている。テイクーさんが&lt;言っていて&gt;終わった 後で&lt;言っていて&gt;わかりにくく&lt;なったけど&gt;ごめんね、みたいに言われて。いや いやいやって。</u>

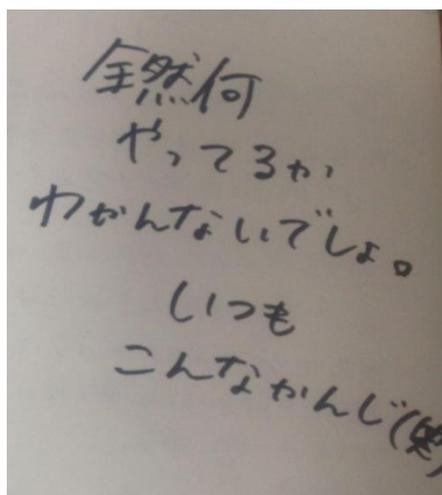


図 4-5. 表 4-53 の場面で用いたノートテイク資料

表 4-54. K さんが自ら講義担当教員に話し方の修正を交渉する必要性に気づいた場面

K ④毎週担当変わる，授業内容も変わる，けど，タイプはああこういう先生なんだって<考えるようになって>月曜日の授業は名簿<書いて>時間をかけて，ゆっくりのんびり<書いて>進めたいタイプと．<早口でしゃべり>つぎ！<さらに早く進める>（NT は）<一生懸命書いていて>そのタイプもいて，さっきの<話があちこち飛ぶ人もいるし>（あっけにとられている表情を示す）だから，テイクだけじゃなくて，先生も<交渉>うまく，（何かをいいあぐね）交渉と言うか，交渉，わかりやすくお願いします．ていうか先生みんな自分で判断して<話す>わかるやろ？と思いがら話すので，生徒みんな<領き>受け身と言うか，みんな，うん．学生もみんな，基本的に受け身な感じですね．だから先生も勝手に<話が進んでいく>から，テイクも，毎回言われるけれど，書けなくてごめんねって<言われると>うん．まず先生と交渉する，大事だなって思いました

表 4-55. LSG 担当から NT を対象とした勉強会の要望を聞かれたものの，ノートテイクに対する自己のニーズを適切に説明できなかつたであろう場面

H 勉強会，何をしてほしいかみたいなく質問あったの？>  
 K （顔を横に振り）利用者，情報保障について<要望>ある？みたいにく言われた>  
 H 範囲が広いね．  
 K ⑤私の理想は，テレビ字幕みたいに，話をきちんと<載せる>理想だけけど，無理もあるので，まあ<必要>大事なくポイントが>あれば<書いてくれたら>嬉しいなみたいに<話しました>  
 H 大事なところを．  
 K ⑥書いてくれたら，嬉しいけど，大事なくポイント>難しいなあと思って，言う，<大事な（ことは）>言わないから，どこで大事か<読み取っても>分からないなあと思います．

K さんは，後期までは，1・2年生の後輩とは係わりがない状況であったが，お互いを知り関係形成の実践を通して，2年生の後輩と次第に打ち解け，講義担当教員の特徴を教えられるような関係を形成した（①・②）．その2年生のNTによれば，教員の話は，指示語が多く，話題がすぐに切り替わるという特徴があることから，テイクが追いつかず K さんに対して申し訳ない思いを抱いていた（③）．その場面から K さんは，指示語が多く，話題がすぐに切り替わる教員は，ノートテイクがついていることに安心して通常通り講義をしていたことに対して，K さんが自ら講義担当教員に話し方の修正を交渉する必要があると気づいた（④）．

一方で，LSG 担当から，情報保障に対する要望を問われた際に「大事なポイントさえ押さえてくれたらいい」（⑤・⑥）と答えた．しかし，K さんは日頃から感じている NT がメインとサブを交代する際に，NT が書いていた文章が途切れてしまう問題を述べなかった．

そのため、KさんはLSG担当と、ノートテイクの方法を検討して問題状況を改善する基準が明確になっていないことが判明した。そのため、今後の係わり合いで、KさんがLSG担当に、上記の問題状況を適切に説明できるよう促す係わり合いが必要であると考える。

### 第3項 第4回係わり合い（11月18日）

Kさんは、全学科の学生が同じ時限に受講する必要のある講義があり、その講義ではX大学の学生にノートテイクを依頼できないため、1人で講義を受講しなければならないという問題に直面した。その講義を担当した教員は、KさんがNTを付けずに受講していることに気づき、Kさんに対して、何かあったら相談に応じると働きかけたが、Kさんは、講義中のその場の情報を得たいと内心では思いつつも、諦めを感じていた。その状況に対して、Hは、講義担当教員及びLSG担当という資源に着目し、講義担当教員もしくはLSG担当に相談して問題状況を共有するよう係わり合いを進めた。以下、上記に関連する場面を示す（表4-56）。

表4-56. 講義の内容が分からなくてもいいと諦めるKさんに対して、教員及びLSG担当を資源として捉えるよう意識の変革を試みる係わり合い

K ①5コマ講義はほとんど基本的にノートテイクつくのは難しい。理由は、今日5コマはほとんどX大学の専門教養演習という講義あった。全学科の全員それを取らないといけない。からNTもボランティアとして参加できない。他のみんな<個人>もあるから講義もあるから、今回ノートテイク<いらなくて、1人で座って>マスクしていたからわからないけれど、先生が<歩き回っていて>あとで（教授が）これ違うよ<と言っていて>何かなあと思って（教授を見たら）自分に気づいたようで「（驚いた表情で）ノートテイクは？」みたいな<言われて>「いやノートテイクはいつもつけません、つけるのも難しい」<みたいな話をして>いたら「あなたは自分の感想でええよ」今まではなしていることをテーマとして<言っていたけど>私わかっていないから、もらってもうん。（資料を）コピペすればいいのかなと思って、<書いていたけど>先生は違うよ<と言われて>（頭を傾げて）私ろうって（教授が）わかって、瞬間テーマが変わって「感想でいいよ」<言われて><表情を曇らせる>ってなった。他のみんなと違う、わたしだけしか感想を書いてなかったけどこれでいいのかなあ<不安>違和感あった。

～中略～

- K その時（去年の講義担当の）先生はすごい理解があつて、＜インカムでしゃべって文字に直す＞手間ばかりで意味なかったけど、そこまで準備してくれた。みたいなあつたけど、やめたから今は科の講義＜形式になったけど＞人数も多いし、うん。なんか②ノートテイクも友達と一緒に居たがる、から、言いづらい。というかある＞話＜それちゃったけど＞それみたいなのが、差別、違うけれど、そういう、今日はそういうことがあつて、③私だけ特別扱い、は。
- H どこから特別扱いだと考えているの？ 【特別扱いと言う言葉を使ったため、何を特別扱いと見なしているかを明らかにする】
- K ④みんなと違うこと。みんなは、みんなは、みんなと私だけ違うことやっている。私特別扱いだと思ってしまう。小学校から、小学校の時健聴通っていたから、みんな一緒当たり前。＜考えていて＞中学校入って聾学校いろんな意味で特別、扱い多かったから＜訝しげな目で見る＞あつて、今もまだ、その（何かを言いかけてやめて）。そこからそういう、こと感じてしまう。私集団行動が＜意識が＞強い方だなあと思う。
- H 健聴学校にいて他の人と違うことをしたら「何やっているの」と思われる、怖いしね。（K:視線を下げ続ける）これからはどうするの？ 【Kさんの不安を共感的に受容しつつ、今後はどのように行動するかを問いかける】
- K ⑤うん、まあ先生＜言っていたのは＞これからは僕に言うんだよって。わかりました。
- H どういう風に（K:これから）言っていたの？
- K ノートテイクは出来たら、連れてきてね。言われたけど、うーん。
- H どうする？ 【Kさんが先ほど「これから」と言いかけていたので、再度問う】
- K ⑥これから、先生のところに行つて、まずは講義前に先生のところに行つて、資料と同じことを説明しますか？確認して、同じだったらノートテイクいらなかなあつて。まあ先週の担当の講義は担当が変わる。科の担当の先生が変わる。先週は資料全く同じ、＜しゃべって＞レポートは＜それを書く＞みたいな。大丈夫だったけど、今日の担当は＜変わった＞
- H 内容を知りたいんだよね。
- K （表情が消え）頭を傾げる。（やや間があつて）⑦知りたいけど（視線を下げる）
- H 知りたい。
- K ⑧なんか、私今＜学科＞健康福祉系だけど、そのテーマはほとんど健康、健康、健康福祉とは何か、ばっかり、だからもう、うん＜慣れている＞（視線を下げ続けた後）
- ⑨大丈夫です。（H：Kの発言に驚きつつもその気持ちが本当かどうか凝視する）大丈夫です。小学校のときはわからないこと＜当たり前＞が多かったから、⑩聾学校に行つてわからないことはだめだ。わかった。でも、ここは健聴が＜まわりを囲んでいゝ＞わからないのは自分で調べる、当たり前で、うん。自分で調べればなんとかなる。
- ～中略～
- H せっかく先生もこれはまずいと思つて、＜言いに来てくれた＞んだよね。
- K （2回頷いたあと視線を下げながら「はい」と答える）
- H 先生もせっかく Kさんが講義に来たわけだし、皆と同じことができない、心配していると思う。本当は自分の話した内容をまとめてもらいたかつたけれど、Kさんは話がわからないままいて、「感想で良いよ」つて言つたけれど本当は知つてほしいと思う。感想でいいよつて言つた後に、「僕に言えよ」つて言うから（K:言つてましたね）やっぱりなんとかしたいと思う。ああ聴覚障害学生がいる、テイク付けないのは君が悪いみたいな考え方だったら言いに来ないと思う。【講義担当教員の行動の意図を予

**測し、教員からその場の情報を共有してもらう為に働きかけてきたのだという認識を持ってほしい】**

K (虚をつかれたような表情でゆっくりと頷く) なるほど

H 先生は情報保障のことを全部知っているわけじゃないけれど、「実はこの事情があって、テイクを付けることが出来ないんです。」って言うのもいいかなって思う。  
(K:小刻みに3回頷く) 先生は先生でもしかしたら、ああ、だったらこの講義みんな受けているからテイクつけられないよね。ってなって、一緒に方法を考えてくれるかも。今まで周りの人に頼るのが苦手って言うんだけど、言ったら何かしてくれるとは限らないけれど、でも今こういう状況で困っているんですと言うのも。【人に頼るのが苦手なKさんに、自分を変えるチャンスだと思ってほしいため】

K やってみます。

H 先生と話して<二人だけでは>限界があったらコーディネーターに相談してみて、そしたら外部、ほんとは来る予定なかったけどお願いしてみようかって言うのもかもしれない。僕もつい自分で解決してしまう時もある。自分で我慢すればいいみたいな多かったけど、さっきの先生のことを考えると、先生も先生で心配しているし、  
(5秒間を空けて) どうするかはKさん次第だけど、夏休み(僕と)二人で話して、初めての人でも仲良くなれる方法を考えて、後期仲良くなった人がいて、先生からも声かけられて、周りが変わってきたよね。それはKさんの前からの行動が変わったからじゃない? 勉強に取り組む姿勢とかテイクが始まる前に話してみようという行動とかもあったから、ああKさん頑張っているし、【前回の係わり合いで、Kさんは現状が変わったのは「環境が変わったから」と受け止めているが、Kさん自身が変わったことにより、環境を変えたという認識を持ってほしい】

K (微笑みながら首を傾げ) そう考えたことない。

Kさんは、全学科の学生が同じ時限に受講する必要のある講義があり、その講義ではX大学の学生であるNTを派遣できず、1人で講義を受講しなければならなかった際の問題場面を語った(①)。その状況に対して、講義担当教員は、Kさんに対して、何かあったら講義担当教員に言うよう働きかけた(⑤)。しかし、友人にノートテイクを依頼しづらい雰囲気であった(②)が、これまでに、講義担当教員に働きかけて、教員の話の速さを調節する必要性に気づいたことに関連して、事前に講義担当教員のところに赴いて資料の有無の確認をするという案を考えた。しかし、講義中の情報を獲得することに関しては、誰にも相談せずに諦める方向に考えていた(⑧・⑨・⑩)ものの、内心では他の受講者と同様に講義を受講したいという気持ちを表出するという潜在的なニーズを抱えている感じが感じられた(③・④・⑦)。Kさんの様子を受けて、Hは、講義担当の教員からKさんに対して働きかけたことに着目して、講義担当教員の行動の意図を、講義中にその場の情報を共有してほしいと予測して、一度講義担当教員に、Kさんが置かれている問題状況を相談してみれば、とKさんに提案してみた。合わせてLSG担当に相談すれば、外部の支援者を派遣でき

るかもしれないことを提案してみた。Kさんは、講義担当教員の行動の意図は、講義中にその場の情報を共有してほしいということ及びLSG担当に相談して外部の支援者を派遣するようお願いするという発想はなかったようで、虚をつかれたような表情を示した。

この係わり合いから、NTとKさんの間では解決できない問題が生じた際に、講義担当教員及びLSG担当に目を向け、講義で得られる情報を得るために問題を共有するという視点を持たせることは重要なことであると感じた。しかし、Kさんからは今後どのように行動するかに関する語りはなかったため、引き続き、状況経過を見ていく必要があると考えた。

一方で、第三期のこれまでの係わり合いから、NT及びLSG担当に適切に自分が求める配慮を説明できない場面がいくつか見られたため、HはKさんに対して、NTに配布する資料をHとともに作成するのはどうかと提案した。すると、Kさんは一緒に作る意欲を示したため、次回の係わり合い以降は、NTに配布する資料をともに作成する係わり合いを進めることにした。

#### 第4項 第5回係わり合い（12月2日）

KさんとともにNTに配布する資料の作成を開始した。Kさんは、自分の伝えたい思いを言葉に変えて表出することに自信を持っていないため、Kさんの意図を確認しながらKさんの思いを言葉に変える係わり合いを進めた（表4-57）。また、KさんがNTに求めるノートテイクの書き方を、紙に図示化しながら、資料を作成した（表4-58）。そのため、Kさんに対しては、Kさんの言葉の表出をじっくり待ち、Hに援助の眼差しを向けた場合のみ、Kさんの伝えたい意図を確認しながら言葉を補う援助が必要であることが判明した。一方で、講義担当教員に自分の聴覚障害の状態像及び自分が求める配慮を説明していないにも関わらず、講義担当教員からのKさんへの配慮を「おせっかい」として捉えていたことから、NT及び教員とKさんのニーズを共有する視点をKさんが持つことができるような係わり合いが必要であることが判明した（表4-59）。

以下、上記に関連する場面をいくつか示す（表4-57～表4-59）。

表 4-57. KさんとNTに配布する資料の冒頭部分を考える場面

K	<u>①いつもいつも&lt;助けてくれて&gt;ありがとうございます。(視線を右下に下げ4秒沈黙した後、眉間にしわを寄せて口を尖らし)私利用者からのお願い、前(と言った後急に頭を傾げHを見つめる。その後コーヒーを飲み、左下を4秒間見つめ続ける)</u>
H	(少し間を置き)<大丈夫>今、NTに分かってほしいことを言ってくれば、<僕打つよ>【 <b>Kさんが頭を傾げHを見つめたという行動は、この表現で良いかどうかという不安から生じた受け止め、Kさんの不安を受容しつつ、Kさんの発言を促してみる</b> 】
	～中略～
K	<u>②(一瞬上を見上げ)いつも、(頭を傾げ、手を組みながら右下を3秒見つめ)耳の代わりに&lt;ノートテイクしてくれて&gt;本当にありがとうございます。(と言い、Hを見つめ、その後視線を彷徨させた後左下を2秒見つめ)その(Hが打ち終わるのを待ち)そのおかげで授業の内容も、&lt;理解&gt;理解することできて、(3秒間を置き)授業に対して&lt;楽しく&gt;(頭を傾げ)学び&lt;好きの手話をする&gt;前より高、うーん(頭を傾げ、Hを見つめる)</u>
H	(PCに入力し)授業を受ける喜びを感じましたみたいな。
K	(Hを見つめ、笑みを浮かべながら2回頷く)
H	(授業を受ける喜びを前より感じる事が出来ました。とPCに入力し)Kを見る
K	<u>③(視線を下げ、手を組んだ状態で8秒間沈黙する。右手の人差し指を伸ばして3秒沈黙し)さらに、情報保障が良くなる&lt;ため&gt;には、(下を見つめたまま5秒間沈黙し)情報共有したほうがいいかなと思って、この資料を作りました。(言い終わるとHを見つめる)</u>

表 4-58. KさんがNTに求めるテイク資料の書き方考える場面

K	(訂正案を)<書きます>(と言い、ノートテイク済の用紙を手にとって裏に向ける。筆箱からノートテイクにつけるペンを取り出して)書きます。
H	(NTは養護教育の略語を「養教」とした(図4-6)ため、その改善案を考えるために)「ようきょう」か。たとえば(と言い、別の用紙を用意する)どういう風に書こうと思っている?
K	(頬杖をつきながらPC画面を見つめ、5秒沈黙する)
H	例えば、(図4-7のように図示する)こういう風に書くとか。どういう風に書けばわかりやすいかな。
K	(頬杖をつきながら図4-7を見つめ、30秒沈黙する)
H	図4-6と同じことを書いて、「養教の仕事を」を「ヨウの仕事」にするとか。
K	<u>④(頬杖をつきながら図4-7を5秒見つめた後、ペンを紙の上に置く。ヨウキョウを○で囲み、その後に「の仕事は」と書く)</u>
H	ヨウキョウ。なるほど。
K	<u>⑤ヨウだけだと(困惑する様子を示す)養護とか、(お互いに沈黙し)養護教諭とヨウをつなげればわかる。&lt;なるほど&gt;わかる。</u>
	～中略～
H	でも、同じ用語が出た時に、困るんだよね。ヨウキョウ。

K ⑥ (テイク資料の裏側に、図4-8の通り記入していく) テイカーの立場難しいです。(と言った後Hを見て微笑む) (図4-8) でいいと思う。

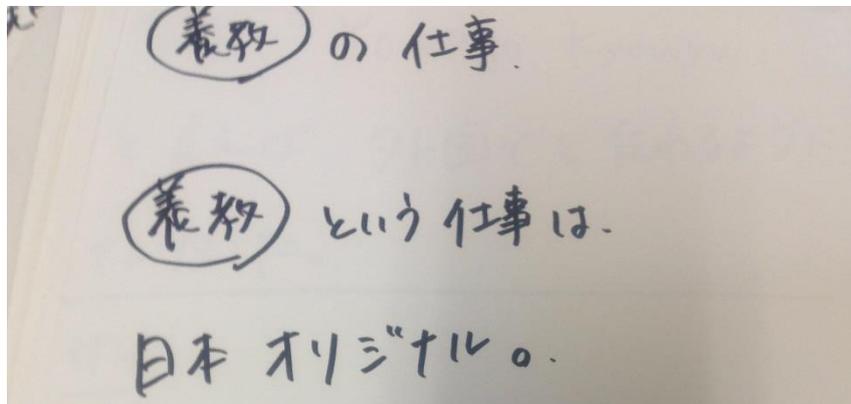


図4-6. 表4-57の場面で使用したノートテイク資料

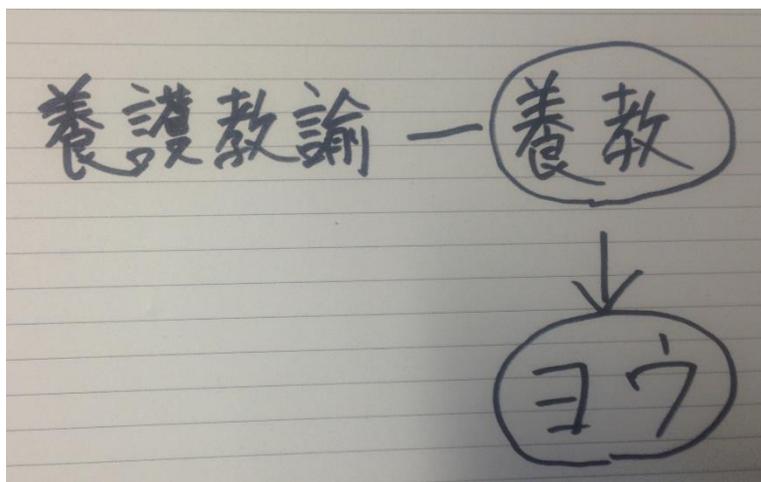


図4-7. HがKさんに図示した資料

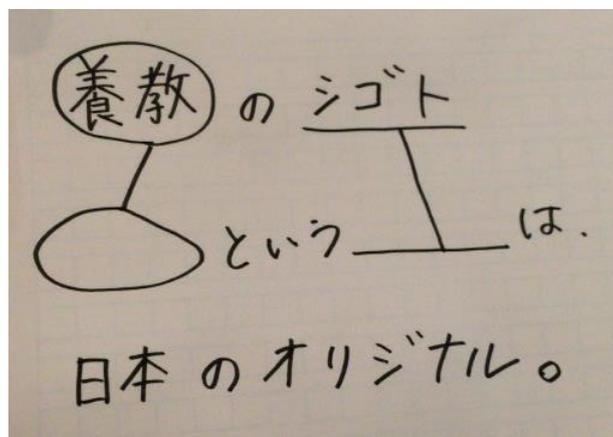


図4-8. Kさんが略語の使い方として作成した資料

表 4-59. 教員から講義受講時に配慮をしてもらうことに抵抗を示す場面

H	水曜日 5 コマかな。先生が「ノートテイク無理だったら言いに来て」という先生はどうなったのかなあと。【前回 K さんが直面していた問題状況の進捗状況の確認】
K	⑦そのレポート 4 本出せば、行かなくてもいい。4 本出したからもう行かない。でも、その<教授は>あれから、会って関係はどうなっているか、前に、個人でいろいろ相談、相談じゃない、聞きたいことがあって、行って、いつもは筆談で、準備してくれた、勝手に。けど、私は、ゆっくり話して、(教授は) 話せるようになったね、みたいな<言われる>ぐらい
H	勝手にと言うよりは、K さんが筆談必要だと思って、用意をしてくれたんだよね。【K さんが勝手にだと思っている教授の行動を、K さんのための配慮だという言葉に置き換えて K さんに述べてみる】
K	⑧でも、<ちょっと>嬉しかった。今日の授業も、4 コマ、健康相談の担当、女の先生、外部の講師、だけど、私聴覚障害があることをわかってくれて、パワーポイント、私、言っていない、お願いしていないのに、パワーポイント資料をくれて、びっくりした。それぐらいです。
K	～中略～
K	⑨(下を見つめながら) でも、私、支援、専門学校の時は支援してもらうのは当たり前じゃなかったから、その経験もあって、支援してもらうと、<違和感>はある、まだある。その前に、なんだろう、おせっかいと思ったときもある。たまーに、感じてしまう時もある。
H	おせっかいかあ。
K	⑩必要ない、自分の判断で伝えれば、まあ、分からないと思って、いろいろ<支援>してくれていると思う。<いろいろ>ありがたいけれど、うん。
	～中略～
H	おせっかいって感じるのはどこから来てるのかなあ？【おせっかいと捉える K さんの認識はどのように生じているのであろうか】
K	⑪(視線を下げてから) 頼んでもないのに、勝手に<してくる>というのは、(顔をしかめ) いい、ありが、ありがたいけれど、私はわからないのと、わかるのも、自分でもわかっているから、わからないところは自分で行けば、<それぐらいだったら>うん、いいと思っている。逆に、<見下されている感が>私<違和感>いや、<見下される>支援しないとわからないという、<見られ方>が、私はいや、それもあったから、(左上を見上げ) ちょっと、(2 回頷く)
	～中略～
K	⑫大学生と同じように、見ていただければ、私はいい。
H	(3 回ゆっくりと頷く)
K	⑬<私>、思うんですけど、でも<男子は>支援してもらって当たり前、って<言う>けれど、私は同じ大学<生として参加して>講義を受けて、支援、分からない情報保障もだけど、なんか視点が、大学生と同じように、うん、なれたら、ほとんど、私聴覚障害があるから、<見下す>、特別扱いとか、私はちょっと違和感あって。
H	それだったら、K さんは自分を、1 人の大学生として見てほしいわけだよね。【K さんの真意を確認する】
K	(頷く)

この係わり合いから、Kさんと一緒にNTに配布する資料（以下、配布資料）作成を始めた。この係わり合いでは、配布資料の冒頭部分及び、KさんがNTに求めるノートテイクの書き方の提示の部分を作成した。

冒頭部分はNTに伝えたいこと及び配布資料の作成の意図を書くことにした。しかし、これまでKさんが文章で自分の思いを伝えることに苦手意識を感じている様子があったため、まずはKさんの語りをHがなるべく一語一句間違わないようにパソコンに入力し、その都度Kさんの伝えたい意図と合っているかを確認しながら進めた。Kさんは、下を見つめながら絞り出すようにNTへの感謝の言葉から語り始めた①。自分の伝えたい言葉に自信が持てない時は、頭を傾げたり、Hを見つめたりする行動を起こした①。その際に、Hは、KさんがHを見つめた時が、どのように言葉を表出すれば良いかわからないという意図を込めた視線と受け止めた。そのため、KさんがHを見つめた時のみ、Kさんが伝えたい意図をくみ取ってそれを言葉に置き換えてKさんに確認してみた。そして、Kさんが視線を下げているときは、Kさんが言葉を表出するまで待った。

次に、NTに求めるノートテイクの書き方について検討した。X大学のNTの中には、同じ単語、例として、養護教諭の場合、が何度も出てくる場合、養教とし、漢字で記入することを繰り返していた（図4-6）。その場合、何度も漢字を書かないといけないため、ヨウとカタカナにしてはどうかという提案（図4-7）を持ちかける形で検討した。Kさんはその提案を受けて、ヨウだけでは、講義の流れによっては養護を指すのか、他のヨウから始まる言葉を指すのかがわからなくなると想定し、ヨウキョウとした④・⑤。これらの検討を経て、NTの大変さを実感していた⑥。この検討は、実際にNTがテイクした資料を用いて、案を作成する際も、実際に紙に書いてみるという係わり合いを進めたことで、Kさんは、言葉では説明が出来ない手だてを図示という方法で表出できた。この係わり合いからは、自己のニーズを満たすための手だての発案を促す手立てとして、図示化も一つの方法であることが判明した。

次に、第4回係わり合いでの、講義担当教員に働きかけて話の速さを調節しようと語っていた場面の進捗状況を聞いてみたところ、単位取得の条件を満たしたため、講義受講を止めていた⑦。

一方で、別の講義で、講義担当教員から、個別にパワーポイント資料を用意するという配慮があった⑧。しかし、Kさんは、教員の配慮をおせっかいと捉え⑨、不要と見なしていた⑩。それは、Kさんは一人の大学生として講義を受講したいという思いがあり、

教員に配慮されるのは見下されている気がするかと捉えていたからであった(⑩)。Kさんは聴覚障害学生であり、ノートテイクを利用している以上は、講義担当教員から配慮が必要な学生として捉えられることは避けられない。しかし、Kさんは、講義担当教員に対して自己及び自己のニーズに関して何の説明もない状況で、講義担当教員から配慮をもらうことに抵抗を示していた。

この係わり合いからは、Kさんは、NTが両隣についてノートテイクを受けることに抵抗を示す語りは見られなくなっていたが、教員から配慮を受けることに関しては抵抗を感じていることが明らかになった。Kさんは、相手に自分の聴覚障害の状態像及び自分が求める配慮を説明していないため、周囲の人間は、Kさんにどのようなニーズがあるのかわからない状況でKさんに働きかけている。そのため、引き続き、NT及び教員に自分の聴覚障害の状態像及び自分が求める配慮を共有する必要性に関する対話が必要であると考えた。

#### 第5項 第6回係わり合い(12月13日)

前回の係わり合いでは、KさんとNTに配布する資料を作成したが、作成途中で終わったため、作業の続きを行なった。作業の初めに、Kさんから、最近のNTとの交渉が停滞しているエピソードが語られた。その相互交渉が停滞している要因を、Kさんがこれまで自分自身の障害を説明していないことから、NTとKさんの聴覚障害を共有できておらず、Kさんがある程度聞こえることが前提でノートテイクが進んでしまっているのではないかと捉えた。そのため、周りのKさんの聴覚障害に対する印象のズレの振り返りを進めていくことで、Kさんは配布資料でNTに自分自身の聴覚障害を説明する必要があると気づいた(表4-60)。

一方で、Kさんがこれまで、他者に対して自分の障害を説明することがなかった理由を明らかにした。Kさんは、自分の聴覚障害は打ち明けるものという考え方であったため、信頼できる人、もしくは長期的に係わる必要性のある人のみ説明すれば良いという認識を有していることが判明した(表4-61)。

以下、上記に関連する場面を示す(表4-60～表4-61)。

表 4-60. K さんが NT との交渉が停滞している場面から、自分自身の聴覚障害を NT と共有できていなかったことに起因することに気づく場面

K	①自分, よく NT が (両隣にいて) んー (視線を左にそらし) 言いたいけれど, 言えないことが, <いつもいつも>思っているけれど, (一瞬真上を見上げた後左を見つめ) <なんだろう>
H	言いたいけれど言えないこと? 交代と, 同じ言葉を使う以外に言いたいこと, 言えなかったことがあったの?
K	(2 回頷く) (10 秒間沈黙し) ②時々 NT が, 先生の話必要ないと思って省かれる<多い>1 年 2 年<違う>1 年, 最近入った<女性>と, 3 年生がノートテイク. 今年, 後期 9 月から担当が増えた. 先生が話すとき, <NT が>必要ないと思って<省く>書かない時もある. <そういうところが, 聞き取って (先生の口を見て) <ノートテイク資料を見ると>書いている. あれっていうとき, 私が聞こえないからなんて言っているんだろうなく両隣の NT が>情報を判断して書かないから, うん, どうしたらいいのかなあとと思った.
H	なるほど. 省いていると判断したのは, (K さんが) <聞き取って口の形を見て>大体の内容を<予測して> (テイク資料を見ると) 書いてない. <という状況が>あったんだよね
K	<そうです>
H	<なるほど> (眉間にしわを寄せて 5 秒沈黙し) その<女性は>どういう基準で省いたのか見えないけど,
K	③<わからない>私, <前, 何回>ううん. 1, 2 回ぐらい<聞いた>何? と言ったら<NT が「ううん」と手を振る様子を示す>言った. 必要ない? 分かった. <気になって>
H	今の話何? って聞いて (K: 頷く) <NT が「ううん」と手を振る様子を示す> (K: 頷く) そうかあ. その<女性は>K さんが全く (K: 関係ない) 補聴器をはめてもまったく聞こえないことは知っている? <b>【K さんの話を受けて, K さんの聴覚障害の状況を NT と共有しているかどうかという疑問が浮かび, 問いかける】</b>
K	(すぐさま H から目を反らし) ④知らないと思います. 話したことない. 聴覚障害は分からないと思います<みんな>
H	そこは, K さんが説明しないと, 向こうもわからないかもしれない.
K	(すぐさま H から目を反らし) そうですねえ. (引きつった笑みを浮かべる) ～中略～
H	その人はどういう基準で省いているのかが分かれば, まあ (K: H から目を反らし, 5 秒間遠くを見つめる) K さんが聞こえていると思いでんで, (テイクが手を振って否定する様子) なのか, テイクをする, テイクとしての姿勢なのか (顔をしかめる) <b>【K さんに NT の意図を共有するという考え方も持ってほしい】</b>
K	(10 秒間沈黙した後) わかりました.
H	自分の障害を説明していないから. 前 K さんと話していた, 声で話をして O さん (X 大学の外部の手話通訳者) がびっくりしたという話があったよね. もしかしたらみんなも (K さんが) 声で話しているから, (K さんは) 聴こえるかなあ. みたいな思い込みがあるかもしれない. <b>【これまでの K さんの語りから, K さんは聴者とは音声</b>

でのコミュニケーションを取っていることが、Kさんの聴覚障害に対する誤解の一つの起因だと捉えた】

K (口を結びながら3回頷き) そうですねえ。

H 意識していないと思うけれど、しゃべれる＝聞こえるイメージはまだついていると思う。【NTからのKさんのイメージを予測して投げかけてみる】

K なるほど (と言い、6秒間沈黙する。)

表4-61. Kさんが自分自身の聴覚障害を説明しない要因を明らかにし、NTに配布する資料で自分自身の聴覚障害について説明するという意思を表出する場面

H 自分の障害を説明するのは、やっぱり抵抗ある？【第一期で自分の障害を説明したことがないことが判明したため、それに関連して問いかけてみる】

K (左に視線を移動した後、左上を見つめる。人差し指をあげ、何かを言いかけたが、人差し指を耳の後ろに当てる) ⑤場所と人によるかな。

H ああー。どういう場所だったら大丈夫なの。【まず場所について問いかけてみる】

K (左手で頭をかきながら、左を見つめ) ⑥言ったら変だけど、気を遣える人。なら話せると思う。気軽に説明できるけど、自分中心の人には話せない。自分中心な人に対しては、自分の障害を説明するのは、(頭を傾げながら口を結び) 抵抗がある。言っても「あれっ」てなっちゃうから、うん。そういうところは言わないように、言えない。

H まずは人と話してみて、私の障害を説明しても大丈夫かなあというのを様子を見て、説明する。

K そうですね。常識がある人。

H 初めて来た場所での、説明はする？【場所に関連し、初めての人に対して説明しているかどうかを問う】

K 初めて来たところ？

H 初めて来たところ、僕の場合は、実習とか、初めて健聴者、聴覚障害者を初めてみるとか、僕という人を初めてみる時は、説明するようにしている。

K ⑦長ーく付き合う、<長い期間>付き合う、長くなったら、話す<必要>、話さないといけないと思うけれど、1回しか会えない人には、話す必要はないと思う。

⑧私、こないだ、アパートで、<水漏れ>らしくて、ピンポン、誰？知らなくて、知らない人はあんまりでないようにしている、(ドアの窓から顔が見える)、でも何回も来ている人、アパートの人？と思って、しばらくしてから、(ドアを)開けて、普通にしゃべって、ああ。<最終的に>あの、<声で話して来る>、<最後に>「私聞こえないです」(と言ったら、相手が)びっくりして、普通に対応してくれた。<そのあたりは>感謝だけど、たまーに、「聞こえるの？」みたいな。「聞こえないです」って言ったら(「ええー」と身体を徐々に引いていく様子を示す)「でも、ほんとに聞こえるんじゃない？しゃべれるし。」とびっくりして( Kさんが複雑な表情を浮かべる様子を示す) ってたったときがあつて。

H そうかあ。

K ⑨何か、一般論と言ったら、おかしいけれど、聴覚障害はしゃべれないイメージと、全く聞こえないイメージ多い。持っているから、うん。だから、Oさん(X大学の外部の手話通訳者)も、私、手話でしゃべって、私、声で話すとかびっくりする。聴覚障害=<しゃべれない><聞こえない>まだまだ、<そういうところ>(頭を傾げながら)説明しなきゃいけない。と思った。

Kさんは、NTに配布する資料作成の話を進めてきたことを機に、自分がこれまでNTに伝えたい意思はあるものの、相互交渉が円滑に進まなかった事例を考えていたのであろう。それで思いついたのが、NTとテイク中の情報の取捨選択の意図を共有できていない問題であった(①, ②, ③)。Kさんはこれまで、「今の話何?」と聞くことで、NTに働きかけたものの自分が望む情報を得ることが出来なかった。このことからKさんが、聴覚障害を有するが故に得られる情報量の限りがあること及び自分が望む情報をテイクに説明することが出来なかったため、NTはKさんに対して誤解をしたままテイクをし続けているのではないかという仮説が浮かんだ。そのため、まずHは、NTと自分自身の聴覚障害の状態を共有しているかどうかに関する質問を投げかけた。すると、Kさんは、後期から担当になったNTには、自分自身の障害を説明したことがないことが判明した(④)。

次に、これまで、Kさんは自分自身の障害を教員もしくはNTに対して説明したことがないという語りはあったが、なぜ説明をしないのかは聞いたことがなかったため、Kさんに質問を投げかけてみた。

Kさんは自分の聴覚障害は打ち明けるものという考え方だからであろうか、障害を説明する相手に共通していることは、他者に気を遣える人であるかどうか(⑥)、もしくは今後関係が続くかどうか(⑦)という判断基準(⑤)となっているようであった。そのため、Kさんにとっては、週に1回1コマという頻度で、しかも、その講義を担当するNTが変わる可能性もあることから、NT及び講義担当教員に対しては自分自身の障害を説明する必要はないという認識を抱いていたのであろう。しかし、この係わり合いで、自分がこれまで他者に自分自身の聴覚障害を説明しなかったのはなぜかを改めて考えさせた結果、これまでに自分自身の聴覚障害を説明しないことが原因で誤解が生じたエピソード(⑧・⑨)を思い出し、今後、他者に自分自身の聴覚障害を説明する必要性に気づいた。

一方で、H自身が係わり合いを振り返ってみると、何が要因で、Kさんは他者に自分自身の聴覚障害の状態像及び自分が求める配慮を説明する相手の線引きが形成されたかを把握できないまま係わり合いを進めてしまった(⑥)ため、人と場合によるという考え方がどのように形成されたかが見えないままであった。Kさんが表出した発言には、どのような文脈

があるのかを丁寧にしながら係わり合いを進めていくことが求められると考えられた。

## 第6項 第7回係わり合い（12月16日）

今回は、NTに配布する資料の仕上げに取り掛かった。前回の係わり合いで、自分自身の聴覚障害について説明する意思を表出したため、まずは、自分自身の聴覚障害の説明と一緒に考える係わり合いを実施した。Kさんは最初、これまで相手に説明しても伝わらなかったという経験が影響したせいか、自分の聴覚障害の説明を入力するのを躊躇っていたが、やや時間が経ってから自分でパソコンを手に取り、入力し始めた。しかし、やはり思うように自分の意図に合った言葉が出てこず、Hに対して、入れてほしいような手の動きを示したり、眼差しを向けたりする行動が見られたため、HがKさんの伝えたい思いを確認しながら説明文を作る係わり合いを進めた。

以下、NTに配布する資料に記載するKさん自身の聴覚障害の説明を共に考える係わり合いの場面を示す（表4-62）。

表4-62 NTに配布する資料に記載するKさん自身の聴覚障害の説明を共に考える係わり合いの場面

K	<u>①聞こえているけれど、読み取れない。表現、できない。</u>
H	話していることは、話しているということはわかるけれど、聞いて言葉の＜区別＞は難しい。よね？【 <b>Kさんの発言を受けて、言葉を補足してKさんが伝えたいことを確認してみる</b> 】
K	<u>②（勢いよく頷く）＜両指が＜入れる＞の手話になっており、パソコン画面に入れるような仕草をした後、Hを見つめる＞</u>
H	先生が、話していること、話しているということはわかるけれど、聞いただけでは、【 <b>Kさんは自分の言葉では書けないようだったので復唱してみる</b> 】
K	（入力に取り掛かり、約一分かけて③「 <u>話は聞こえるけれど言葉は聞き取れないです</u> 」と打つ）。
H	「話は聞こえるけれど」ってなったら、テイクいらないやんってなっちゃう。＜大丈夫？＞【 <b>「話は聞こえるけど」の表現を見て、もう少し表現が足りないと感じ、再度NTが受けた印象を投げかけてみる</b> 】
K	あー。（と言いPC画面を見つめながら口を結ぶ）
H	僕から案がある。（と言い、Kさんの文をもとに、「でも、講義などで先生が今はなしているということは分かるけれど、聞いただけでは言葉の区別が難しいです。」と、案を打ってみる。）こういう文だったら、書いていて、＜先生が話し始めると＞ああ今話しているのはわかるけれど、聞いても＜言葉の区別は＞難しい。という意味にな

る。【KさんがPC画面を見つめながら口を結んだという行動は、HからのNTが受けるであろう印象を聞き、自分が伝えたい思いはこの文章では伝わらないと感じたと受け止めた。そのため、案としてKさんが打った文章の下に作成し、手話で説明して問いかけてみる】

K ああー（パソコン画面を見つめた後、笑みを浮かべながら）それでいいです。分かりやすいと思います。

H だからみんなにどうしてほしい？【自分の聴覚障害ゆえに、出来ないことを説明した後は、その困難状況を受けて、テイカーはどうすればいいのかも合わせて書く必要があると考える】

K （口を結び）その場の情報を教えてほしいです。（H:顎を少し突き出し、疑問を浮かべる表情になる）④その場の情報。

H 前、Kさんが、<モヤモヤ>と言っていたのは、テイカーが勝手にこの情報をいるらないと判断して省くから（K:思い出したように2回頷く）私は、自分でいるかいないかを決めたいんだよね。【Kさんは「ことばの情報」という表現を用いたため、関連するエピソードを持ち出して確認する】

K （頷く）

H だから、テイカーのみんなに、どういうことをしてもらったら、<自分は>嬉しいか。【エピソードと関連付ければ、Kさんは自分の伝えたい思いを想定しやすくと考え、再度同じ質問を問いかける】

K ⑤講義に関する情報（H:情報）講義とは（顔をしかめた後、首を振り、真上を一瞬見上げた後）「おはようございます」は、いない。

H （困惑の表情を示した後）（「そのため、テイカーの皆さんには、出来る限り文字を書いてくれたら嬉しいです。」と打ち、Kさんを見る）できる限り文字をたくさん書いて欲しい。とか？【Kさんの伝えたい思いを予測し、入力してみることで、Kさんの意図を確認する】

K （2回頷く）

H （「自分でメモを取りたいので、なるべく情報を書いてください」と具体的な文章を書いてみる。30秒間打った後）講義に参加しているから、自分で大事なことは何かを考えたりとか、なんだろう。さっきの話を聞くと、まとめたものをもらっても、ああ私メモを【先ほど話したエピソードに関連付けて、具体的なお願いを入力してKさんの反応を見てみる】

K ⑥（何かを言いあぐね）まあ、人それぞれだけど、まとめてくれると、ああ、先生はこういうポイントで言っているんだなあって、その人の考え方<なるほど>（サブからも）<紙をもらって、メインとサブがテイクした資料を見比べると>同じだって、わかりやすいけれど、人<それぞれ>。いっぱい（配布資料に文章を）打つと、（紙から顔を遠ざける様子を示し）読み手が、あとでって<かばんにいれる>なっちゃうから、短く<伝えやすい>ほうが<良いと思う>

前回の係わり合いの中で、Kさんは自分自身の聴覚障害をNTに説明する機会がなかったことが判明し、自分自身の聴覚障害を説明しないと、NTもKさんに対してどこまで情報を提供すればわからないのではないか、という内容があった。その係わり合いの影響か、Kさんは、NTへの配布資料に自分の障害の説明を入れることに躊躇いを感じている様子を示

した(①)ものの、自ら聴覚障害について説明する文章の作成に取り掛かった(②)。Kさんは、自分自身の聴覚障害の状態像を、「話は聞こえるけれど言葉は聞き取れないです」(③)と説明しようとした。Hは、Kさんの説明では、NTがKさんは講義担当教員の話はほぼ聞こえていると勘違いする恐れがあると予測し、Kさんに疑問を問いかけてKさんの回答を待った。KさんはPC画面を見つめたまま口を結んだため、自分が打った文章では伝えたい思いとは異なってしまおうと感じたのであろうと受け止めたHは、まずKさんが伝えたいであろう思いを推測して文章を作成してみた。Kさんは、Hが作成した文章が自分の伝えたい思いと合致したようで、Hの作成した文章を取り入れることにした。そのため、Hは引き続き、Kさんが伝えたい思いと合致する言葉を模索することにした。Kさんの聴覚障害の状態像を説明する文章作成を終えた後、NTがKさんに対してどのような配慮をしてほしいかを問いかけた。Kさんは「その場の情報」という表現を用いた(④)。「その場の情報」だけでは具体的にどのような情報が欲しいかを把握できなかったHは、これまでKさんが直面した問題状況のエピソードを持ち出してKさんの問題状況を改めて確認することで、具体的な問題状況の場面を想定させた。Kさんは、「その場の情報」を「講義に関する情報」という表現に訂正したものの、それ以上に具体的に自分の伝えたい思いを伝える言葉が思いつかなかったため、絞り出すように「おはようございますは入らない」と述べた(⑤)。Hは、これ以上はKさんが具体的に自分の伝えたい思いを説明することは難しいと受け止め、Kさんが伝えたいであろう思いを推測して文章を作成した。これらの係わり合いから、Kさんは、徐々に取り上げたい問題状況を焦点化しつつ自分が伝えたい思いに合致した言葉を選んで表出するようになった。

この係わり合いから、Kさんの、これ以上は自分の力で文章を作成することは出来ないという思いを伝えるような視線や行動が見られた時のみ、HがKさんの思いを推測して文章を作成すること。及びKさんが伝えたい思いの背景にある問題状況やNTが感じるであろう思いを推測してKさんに疑問を問いかけることで、Kさんが作成した文章の推敲を促したことが有効であったと考える。

## X大学のノートテイクさんへ

Kさんより

いつも私たちの耳の代わりにノートテイクをしてくれてありがとうございます。実は、私音楽好きなんです。特にヒルクライムが好きで、ライブにもよく行きます。テイクの皆さんの中には手話講座を受けてくれた方がいて、手話でおしゃべりできるようになってうれしいです。

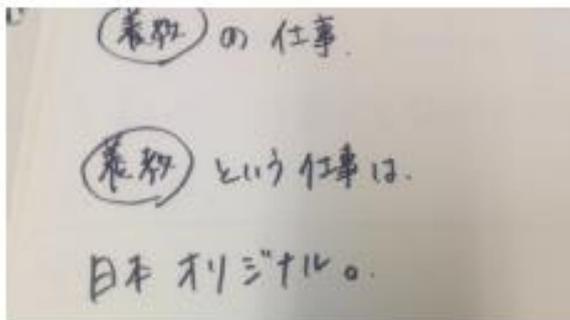
でも、講義などで先生が今はなしているということは分かるけれど、聞いただけでは言葉の区別が難しいです。そのため、テイクの皆さんには、出来る限り文字を書いてくれたら嬉しいです。でも、文字をたくさん書くのは大変ですよ。私が他の大学で、どうすれば楽に書けるかを調べてきました。これは、情報共有したほうがいいかなと思ってこの資料を作りました。読んでくれたら嬉しいです。

### ①交代のタイミングについて

みんなが普段10分交代の時、「10分交代です」となったとき、すぐ線を引いて、文章が途切れてしまう。そのため、交代の際に話の内容がわからなくなるので、「10分です」と言われても、用紙の一番下まで書いてほしいです。サブと同じ言葉がかぶっても構いません。

### ②教授の話で同じ言葉が何回も出てきたとき

(例)



同じ言葉が何回も出てきたときに、その都度書いていたら大変ですし、めんどくさいですよ(´▽`)

その時には、

同じ言葉が出てきたら、○で囲んで線で引っ張ってください。

難しい漢字の場合は、カタカナに直してください

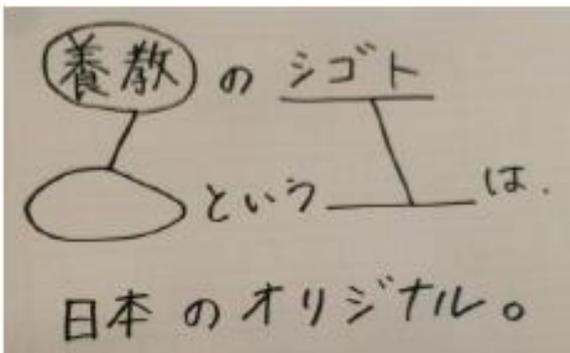


図4-8. 第7回係わり合いで作成したNTへの配布資料

## 第7項 第三期の小括

第二期の係わり合いの結果、KさんはHを単に改善案を示してくる人ではなく、現在の問題状況を改善するために対話を進める人と見なしてくれているように思われた。そのため、第三期ではKさんから、NTとの関係形成が円滑に進んだ場面や後期授業で新たに直面した問題へのその時々に対処策を自らHに語る機会が増えた。その語りの中で、Kさんが自ら情報保障の諸問題を解決する主体へと変容する様子が特に現れていた場面を時系列に沿っていくつか示す。

まずKさんは、講義前後の時間を用いてNTと仲良くなることを試みたところ、Kさんは講義担当教員の話の速さにNTが付いていけないという問題をNTと共有する場面があり(①・②)、それを機に講義担当教員に交渉して話し方を調節する必要性に気づいた(③)。また、NTだけではなく学内の友人関係も円滑に進み、NTでは得られなかった情報を友人に問うことも増えた(④)。しかし、NTが交代する際に行っていた文章が途切れてしまう問題は解決できていなかった。

一方で、Kさんは、X大学の学生全員が同じ時間に同じ講義を受けなければならない際に、X大学内からNTを派遣できなかった。Kさんが講義内容の情報を獲得できない様子を見かねた講義担当教員は、Kさんだけ講義の課題を簡易なものにした。しかし、Kさんは第一期と同様に講義担当教員からそのような配慮を受けることに抵抗を示しており、講義担当教員及びLSG担当に相談して講義場面での問題を共有して解決方法を検討するという発想がなかった。そのため、Hは、その時々Kさんと相互作用した相手の行動の意図を推測し、両者の意図をKさんと再確認することで、自分がおかれた状況を客観的に考えさせることを意識しながら係わり合いを進めた。その際にNTだけではなく、講義担当教員及びLSG担当にも働きかけることの意味も確認しながら今後の行動を共に検討した(⑤・⑥)。その結果、講義担当教員への交渉の必要性を感じつつも行動を移すには至らなかった。

その語りを受けて、Kさんに対してこれまでNTに対して自分自身の聴覚障害の状態像を説明したかどうかという疑問が浮かんだ。そのため、Kさんに確認したところ、これまでの生い立ちで、自分自身の聴覚障害の状態像及び自分が求める配慮を説明する機会が少なかったこと、及び他者に説明しようとしたが、自分の説明では理解してもらえなかったことも影響して、現在では信頼できると判断した人、もしくは長期的にかかわる見込みがある人のみ打ち明けるものであると捉えていたこと。そのためKさんは、NTや講義担当教員はK

さんの聴覚障害の状態像及び求める配慮を予想してかかわることしかできないため、すれ違いが生じているという認識を有していなかったことが判明した。

そこで、Hは、Kさんが自分自身の聴覚障害の状態像及び自分が求める配慮を適切に説明できるようになることが必要と考え、Kさんに配布資料を作成することを提案した。Kさんも同意し、Hとともに、NTに配布する資料の作成を進めた。その中で、Kさんは文字では、講義の脈絡を理解することが難しいこと及び自分自身の考えや思いを表出することが困難であることが新たに判明した。それは、Kさんの普段のコミュニケーション手段が手話であること及び小学校6年から高校卒業まで聾学校に在籍していたことから教員や友人と手話でコミュニケーションする場面が多かったことが、文字（日本語）による理解や発信が難しいということ影響していると考えられる。そのため、HはKさんの様子に応じてHがKさんの意図を推測した文章を作成して確認したり、Kさんが考えた説明の仕方を読み手はどのように受け止めるのかも考えながら作成した。このようにしてKさんは自分の伝えたい意図を説明する仕方を吟味することができた。

上記の経過を踏まえて、第二期から第三期にかけてのKさんの周囲との関係の変化を図で示した。

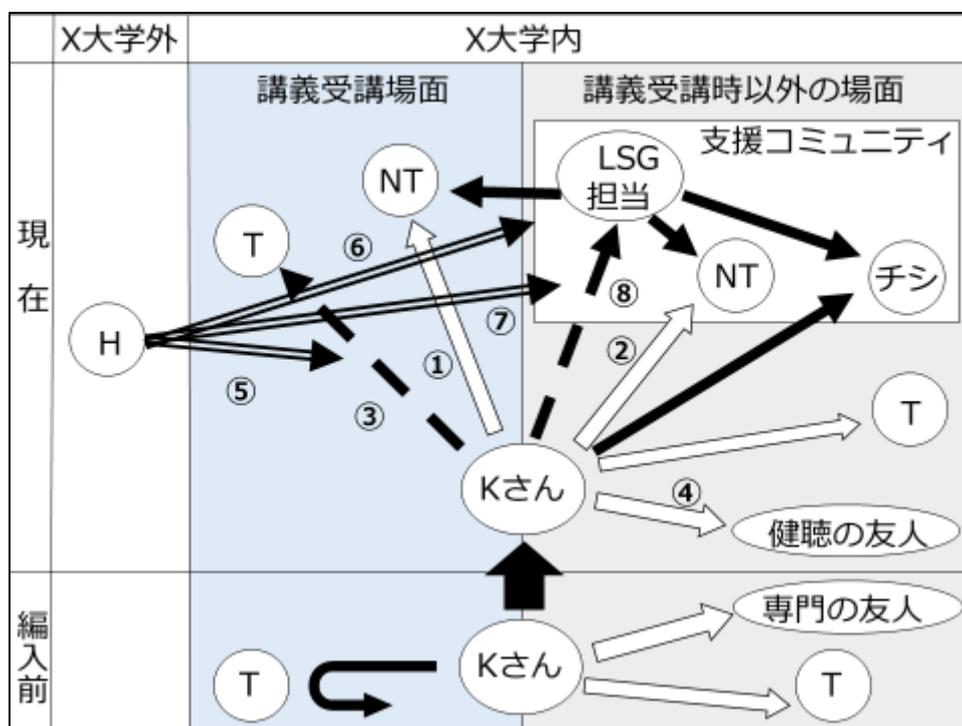


図 4-9. 第三期における K さんと周囲との関係

以上のことから、Kさんは、第三期までよりも、NTや友人とのお互いを知る関係を積極的に形成したことから、講義の内容に関する情報を以前よりも獲得できるようになった。また、ノートテイクの問題状況を意識するようになり、Hと問題状況の改善を検討する係わり合いも増えた。しかし、ノートテイクを用いた支援はLSG担当及び講義担当教員、NTとの協働関係によって改善されるものであるという認識に徐々に変化しつつある発言は見られたが、実際に行動に移す場面は見られなかったため、課題が残るところである。

この係わり合いをKさんはどのように捉えているのか、LSG担当はKさんの変化を感じているかどうかを明らかにするために、Kさん及びLSG担当へのインタビュー（12月22日）を実施した。

Kさんは、第二期係わり合いで、今後のKさんとNTとの話題の作り方を検討する形で、NTとお互いを知る関係の実践方法を検討する係わり合いを進めてきたことから、KさんのNTとお互いを知る関係形成に対する自信を取り戻しはじめた。また、Hとの係わり合いが始まる前は、Kさんがノートテイクで直面した問題状況を改善することを諦めていたが、問題状況を改善するための検討を積み重ねた結果、以前よりもノートテイクの問題状況の構造が把握できるようになり、NTに働きかける自信もついたようであった。後期でのお互いを知る関係形成の実践をし、少しずつNTの個人の情報を知り始めたことをきっかけに、徐々にNTに対する心理的な壁がなくなったとのことであった。そのため、前期では、講義の時ではNTと係わらず講義終了後に該当講義の先生に質問しに行くという語りが多く見られたが、後期からは講義中にノートテイク資料を見て疑問に浮かんだことや字が読み取れない部分をNTに質問したり、同じ講義を受講していた友人に疑問を問いかけてたりして、講義の内容を理解したという語りがあった。そして、インタビューの最後には、Hとの係わり合いを始めるまでは、講義中に両隣にNTが付くことに違和感を示していたものの、最終的にはNTは自分が講義を受講する際にはなくてはならない存在という捉え方に変化していた。Kさんにとっては、NTとどのように関係形成すれば良いかを検討する係わり合い及び自らの実践から自信を取り戻したことが大きいようであった。

また、NTに配布する資料の作成から、KさんはHの援助のもと、自分の聴覚障害及び自分が求める配慮の説明を考える機会を持った。講義中に、NTがメインとサブを交代する際に、書いていた文章が途切れないようにしてほしいというニーズを適切に説明すること及び自分の思いを文字にして表出することへの潜在的なニーズに直面することが出来た。しかし、Hは、これまでの係わり合いにて、Kさんの聴覚障害の状態像及びKさんが求め

る配慮を適切に説明すること及び自分の思いを文章にして表出する際に、自分の伝えたい思いと、表出した文章が一致しているかを自分で吟味することの潜在的なニーズを見落とすため、Kさんが後期で直面した問題の改善方法を検討した際に、Kさんが行動に移す様子が見られない場面がいくつかあることに影響したことが判明した。

一方で、LSG担当へのインタビューでは、前期と後期のKさんの言動を比較して、Kさんの変化を聞く形で、インタビューした。LSG担当の語りから得られたのは下記の3点である。

1. Kさんは、LSG担当が、その講義を担当するNTをKさんに紹介した際に、前期では、簡単な挨拶のみであり、KさんからNTに対して係わろうという様子が見られなかった。しかし、後期では、Kさんは自己紹介をした後に、簡単な手話を紹介したり、NTのことを知るための質問をしたりしている様子が見られた。
2. KさんからLSG担当に対して相談があったのは、Kさんが受講する講義で模擬授業を担当する際に、健聴の学生に対してどのように授業を進めるかという内容のみであった。
3. LSG担当は、Kさんからノートテイクに対する要望を伝えてくれれば、いつでも応えたいという思いはあったものの、どのようにKさんのニーズを把握すれば良いかわからなかったため、KさんとLSG担当の係わり合いは停滞していた。

また、LSG担当にNTを対象とした勉強会の詳細について質問したところ、NTを対象とした勉強会を11月にLSG担当が主催となって行っていた。内容は基本的なノートテイク方法についてであり、主に略語の使い方について講習した。しかし、参加者は学内のNT登録人数52名に対して参加者は5名と少なかったことから、NTのノートテイクに対するモチベーションの低さを懸念していた。その際に聴覚障害学生と勉強会の内容を検討する話し合いについて聞いてみたところ、話し合いは行なっておらず、ノートテイクに対する要望を簡単に聞いたのみであったことが判明した。

次に、講義担当教員からKさんに関する相談の有無について問い合わせたところ、表4-56の場面の後、講義担当教員からLSG担当に、Kさんの聴覚障害の程度に関する問い合わせがあったとのことであったが、LSG担当からKさんに対して相談したという語りはなかった。この状況から、Hは、講義担当教員は、Kさんが講義担当教員と声でやりとりをしていたことから、Kさんはある程度聞き取れているのかどうかのみ確認しに来たのであろうと推測した。

LSG担当のインタビューから得た語りでは、KさんはLSG担当を、大学の先輩として見

なすような行動が見られ、コーディネーターとして K さんが直面した問題状況を共有し、改善方法を検討しようとする認識を有していないことが判明した。そのため、K さんが H に語ったいくつかの問題状況を LSG 担当は認知していなかった。一方で、LSG 担当も、どのように聴覚障害学生のニーズを把握すれば良いかわからない状況は続いており、勉強会の内容は LSG 担当のみで考えて進めていた。また、講義担当教員から LSG 担当に対して K さんに関する問い合わせがあった場合でも、K さんとその出来事を共有して問題状況を改善するという語りはなかった。

以上のことから、今後 LSG 担当は、K さんがノートテイクの場面で直面した問題状況を共有し、K さんと問題状況の改善方法を検討する関係を形成していく必要があると考える。

## 第5章 総合考察

本章では、TEMの手法を用いてKさん自身のエンパワメント・プロセスを分析するとともに、聴覚障害学生を支援する係わり手のあり方について考察する。

### 第1節 結果のまとめ

係わり合い当初(第一期)のKさんは、情報保障の諸問題を解決するためにNT及びLSG担当に働きかける方法を自分なりに模索していたが、解決の手だてが見つからず、自分1人で解決せざるをえない状況におかれていた。Hは、NTの技量不足の問題だけを解決することだけに焦点を当て、Kさんが直面した諸問題を解決するための方法を提案したが、Kさんはその通りに行動するには至らなかった。そこでHは、Kさん自身と周囲の関係や大学入学前の状況及びX大学における情報保障体制を調査した結果、Kさんの大学編入学までの人間関係形成の躓き及び支援コミュニティに在籍する支援学生の養成・研修体制に課題があることが判明した。

第二期では、KさんとNTとの相互作用を見直す係わり合いを進め、Kさんの人間関係形成への自信を取り戻し、初対面の人と打ち解ける話題の作り方を検討することで、NTとのお互いを知る関係形成の実践を促した。

第三期では、NTとのお互いを知る関係形成の実践を通して、Kさんは講義担当教員に交渉して話し方を調節してもらい必要性に気づくようになった。また、講義内容を理解するために、自ら聴覚障害の状態像や自分に合う情報保障の手だてを説明し、周囲にある資源をより良いものに変革しようとする主体へと変容していった。

次節では、これまでの係わり合い全体を振り返り、Kさんのエンパワメント・プロセスについて概括する。なお、エンパワメント・プロセスは、TEMを援用する。その目的は、第2章第3節で述べたように、Kさんが支援コミュニティを自ら変革する主体へと変容するプロセスにおいて、その時々Kさんの行動及びKさんの行動を促した係わり手の影響を捉えるためである。

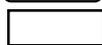
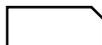
## 第1項 分析方法

本稿では下記の流れに沿って分析を進めた。

- 手順1 「H とともに情報保障の諸問題を解決する意思を言語化するまで」をプロセス1とし、プロセス2はKさんが情報保障の諸問題を解決する主体となるまで」であるが、後述する等至点を2つ設定したため、プロセス2-1は「NTが講義担当教員の話の速さについていけないことをNTと共有し、自ら交渉する必要性を認める」とし、プロセス2-2は「Hとともに、NTに配布する資料を作成する」とした。
- 手順2 それぞれのプロセスのEFP (Equifinality Point: 等至点)を設定した。具体的には、プロセス1においては、「EFP1 Hとともに後期に向けて情報保障の諸問題の解決方法を模索するという意思を言語化する」とし、P - EFP (Polarized Equifinality Point: 両極化した等至点)を「P - EFP1 Hとともに後期に向けて情報保障の諸問題の解決方法を模索するという意思を言語化せず、現状に踏みとどまる」と設定した。プロセス2-1においては、「EFP2-1 NTが講義担当教員の話の速さについていけないことをNTと共有し、自ら交渉する必要性を認める」とし、P - EFP (Polarized Equifinality Point: 両極化した等至点)を「P - EFP2-1 NTとの関係形成を円滑に形成できず、講義中に生じた問題の所在に気付けない」と設定した。プロセス2-2においては、「EFP2-2 Hとともに、NTに配布する資料を作成する」とし、P - EFP (Polarized Equifinality Point: 両極化した等至点)を「P - EFP2-2 現状に甘んじて行動を起こさない」と設定した。
- 手順3 KさんとHの係わり合いをトランスクリプトに起こしたものと及びX大学等の資料収集やLSG担当へのインタビューから判明した調査結果から、Kさんが支援コミュニティをより変革する主体へと変容するにあたり、「Kさんの視点」と「Hの係わり」、「Kさんの抑圧となっている環境要因」がよく表れているフレーズを抽出し、時系列に整理した。
- 手順4 TEMの枠組みを用いてプロセス1(図5-1)、プロセス2(図5-2)として図に示した。
- 手順5 それぞれのプロセスのOPP (obligatory Passage Point: 必須通過点)を設定した。具体的には、プロセス1及びプロセス2において、「Kさんの視点」と「Hの係わり

り」の相互作用で、次のプロセスに移行するために特に重要と認められた場面を、OPP1、OPP2と捉えた。

表 5-1. 図 5-1～図 5-2 の矢印や記号の説明

記号	説明	記号	説明
	等至点		選択されなかったが、ありえた事項
	両極化した等至点		選択した経路
	必須通過点		選択しなかった経路
	K さんの視点		社会的方向づけ (SD)
	H の視点		社会的ガイド (SG)
	H の係わり以外で K さんに		
	何らかの影響を及ぼした		
	もの		

第 2 項 プロセス 1 K さんが H とともに情報保障の諸問題を解決する意思を表出するまで

#### 第一期 K さんの状況に関する調査

第一期では、大学で初めてノートテイクを利用した K さんは、NT が書く文章が断片的であるために自分で脈絡を予測せざるを得ず不満を抱えていた。しかし K さんは、過去にいじめを受けた経験から聴者を中心とする人間関係形成への恐怖を抱えていたため、断片的である問題の解決も NT とともに検討するのではなく、NT の方で改善するよう一方的に求めたり LSG 担当から NT に注意してもらおうよう働きかけることを選択した。それでも現状は変わらず、専門学校在籍時に講義担当教員に授業中の話し方を交渉した経験がないため、授業中の教員の行動は取り上げず、授業終了後に個人的に教員に授業内容の不明点を質問紙に行くという選択をせざるをえない状況におかれていた。

H は、この状況を解決するために、NT に要望する講義の内容や周りの様子の書き方、及び交代の際のタイミングを A4 一枚程度にまとめたものを作成し、講義前に見せてはどうかと NT の技量不足を解決するための方法を提案した。しかし、それ以降 K さんが行動に移す様子は見られなかった。

## 第二期 Kさんと実践の糸口を共同で探る係わり合い

第一期での調査結果を整理した結果，KさんがNTとともに情報保障の諸問題を解決する際の支障となっているのは，聴者を中心とする人間関係形成への恐怖であると仮説を立てた．そのためまずは，Kさんの語りにあったNTのその時々Kさんに対する行動の意図を推測し，Kさんに，その推測を述べてみた．Kさんは，Hの推測を聞いて改めてこれまでのNTの行動を思い返した結果，NTの中にはKさんが得られる情報量を増やそうとしている人がいることを認めた（OPP1）．そこで，ともに後期に向けて情報保障の諸問題の解決方法を模索することを提案してみたところ，Kさんは，Hとともに後期に向けて情報保障の諸問題の解決方法を模索するという意思を言語化した（EFP1）．

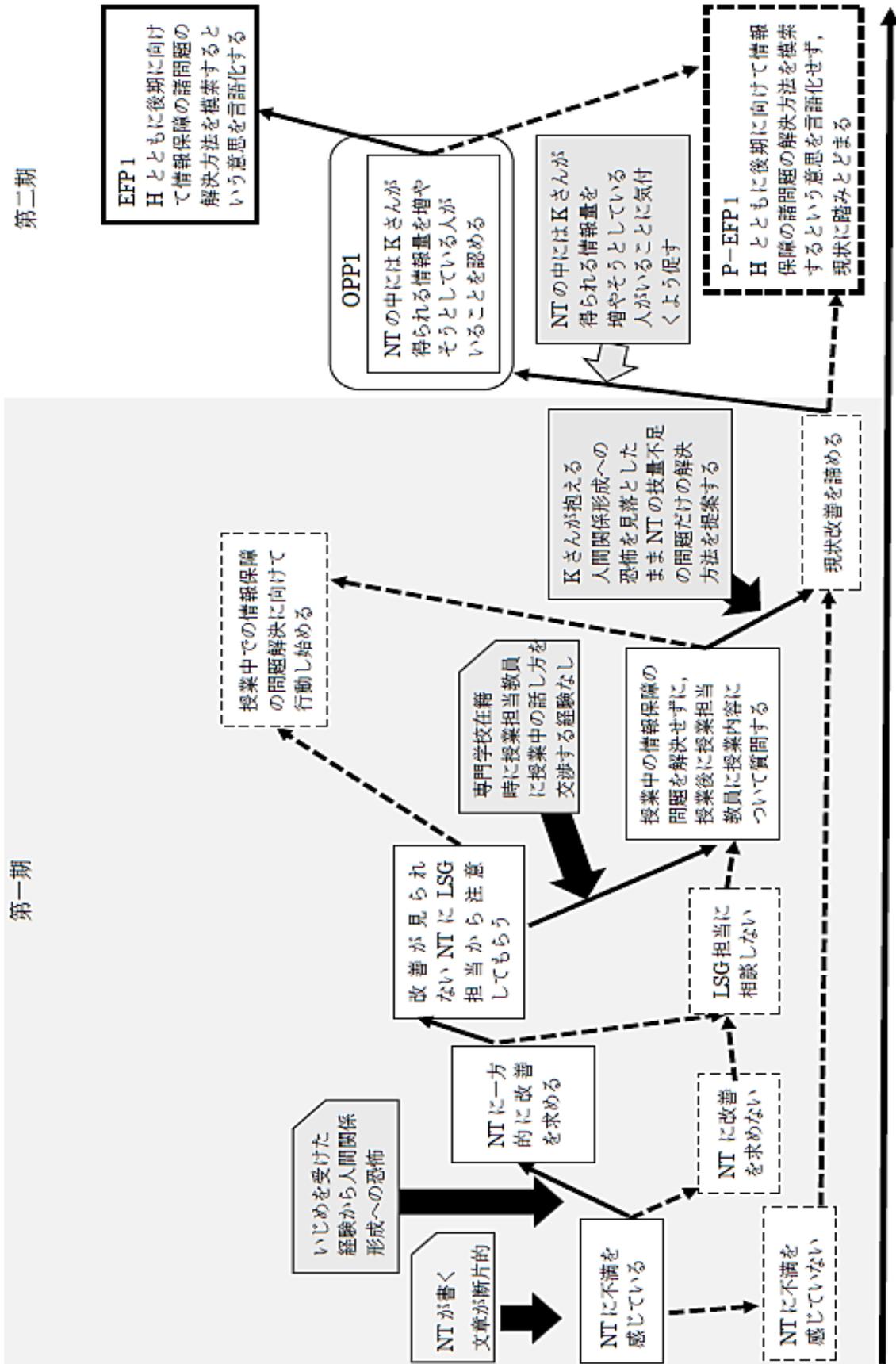


図5-1. プロセス1：KさんがHとともに情報保障の諸問題を解決する意思を言語化するまで

第3項 プロセス 2-1「NT が講義担当教員の話の速さについていけないことを NT と共有し、自ら交渉する必要性を認めるまで」及びプロセス 2-2「H とともに、NT に配布する資料を作成するまで」

まず H は、講義前後の K さんが NT に対して取っていた行動を詳細に把握した。その際に、K さんの NT に対する印象を確認するとともに、NT が K さんに対して抱いたであろう印象を想定できるように、NT の K さんに対する印象を推測して K さんに述べてみた。また、K さんと境遇が似ている他大学の聴覚障害学生（以下、T）を紹介し、T さんに NT との人間関係を形成するために取り組んだことを語ってもらった。これらの係わり合いから、K さんは、講義前後に NT に対して取った行動を客観的に見直し、自分の行動が NT から自分に話しかけづらい雰囲気を作ってしまったことにも原因があるのではないかと認めた（OPP2）。

そのため、H は、次の段階として、K さんの人間関係形成への恐怖を和らげ、今後円滑に形成できるよう係わり合いを進めることにした。まずは、K さんはどのようにして人間関係形成への恐怖を抱くようになったのかを引き出すとともに、K さんが NT とどのように話題を拡げて仲良くなれば良いのかという不安を共感的に受容した。また、K さんの大学生活に関する話題の時間を設けて話題を増やすとともに、初対面の人及びあまり会話がなない人とどのように関係を形成するかを検討する係わり合いを進めた。これらの係わり合いを重ねるたびに、K さんは少しずつ自信を取り戻したようで、第二期の終盤では大学外の交友関係に変化を感じられたという語りがあった。その語りを受けて、H は、後期授業での NT との関係形成への意欲を確認したところ、K さんは後期授業から情報保障の諸問題を解決するために人間関係形成も含めた具体的な目標を定めた。

### 第三期 K さんの実践を促進する係わり合い

第三期では、まず K さんは、講義前後の時間を用いて NT と仲良くなることを試みたことで、NT は K さんに対して講義中の教員の話し方が早くてついていけないと打ち明けるようになった。それをきっかけに K さんは、これまでと同様に講義終了後に先生の所に質問に行くよりも、講義中の講義担当教員の話し方を調節してもらおうよう自らお願いする方が、自分と NT にとっても適切な対処策だと自ら交渉する必要性を認めた。しかし、それ以降、講義担当教員への交渉の必要性を認めつつも行動を移すことはできなかった

一方で、Kさんは、NTが交代する際に行っていた文章が途切れてしまう問題は解決できていなかった。その背景として2点が考えられた。1つ目は、Kさんはこれまでに自分自身の聴覚障害の状態像及び自分が求める配慮を説明する機会が少なく、他者に説明しようとしても自分の説明では理解してもらえなかったことも影響して、NTに対して自分自身の聴覚障害の状態像を説明していなかったこと。2つ目は、LSGでのNTに対する研修が年に1回しかないため、Kさん自身もノートテイク技術の意図を認識していなかったこと。これらが要因となり、KさんはNTと仲良くなることが出来ても、NTに対して授業中のノートテイク技術を改善するための要望が出来ていなかった。

そこで、Hは、Kさんが自分自身の聴覚障害の状態像及び自分が求める配慮を適切に説明できるようになることが必要と考えたため、Kさんに配布資料を作成することを提案し、Kさんも同意した。しかしKさんは「聞こえているけれど、読み取れない。表現、できない」と述べた後、「入れる」という手話をし、パソコン画面に入れるような仕草をしてHを見つめた。この行動から、自分自身の聴覚障害及び自分が求める配慮を他者に適切に説明することが難しいことも判明したため、Kさんの意図を推測して文章を作成し、確認する係わり合いを進めた。

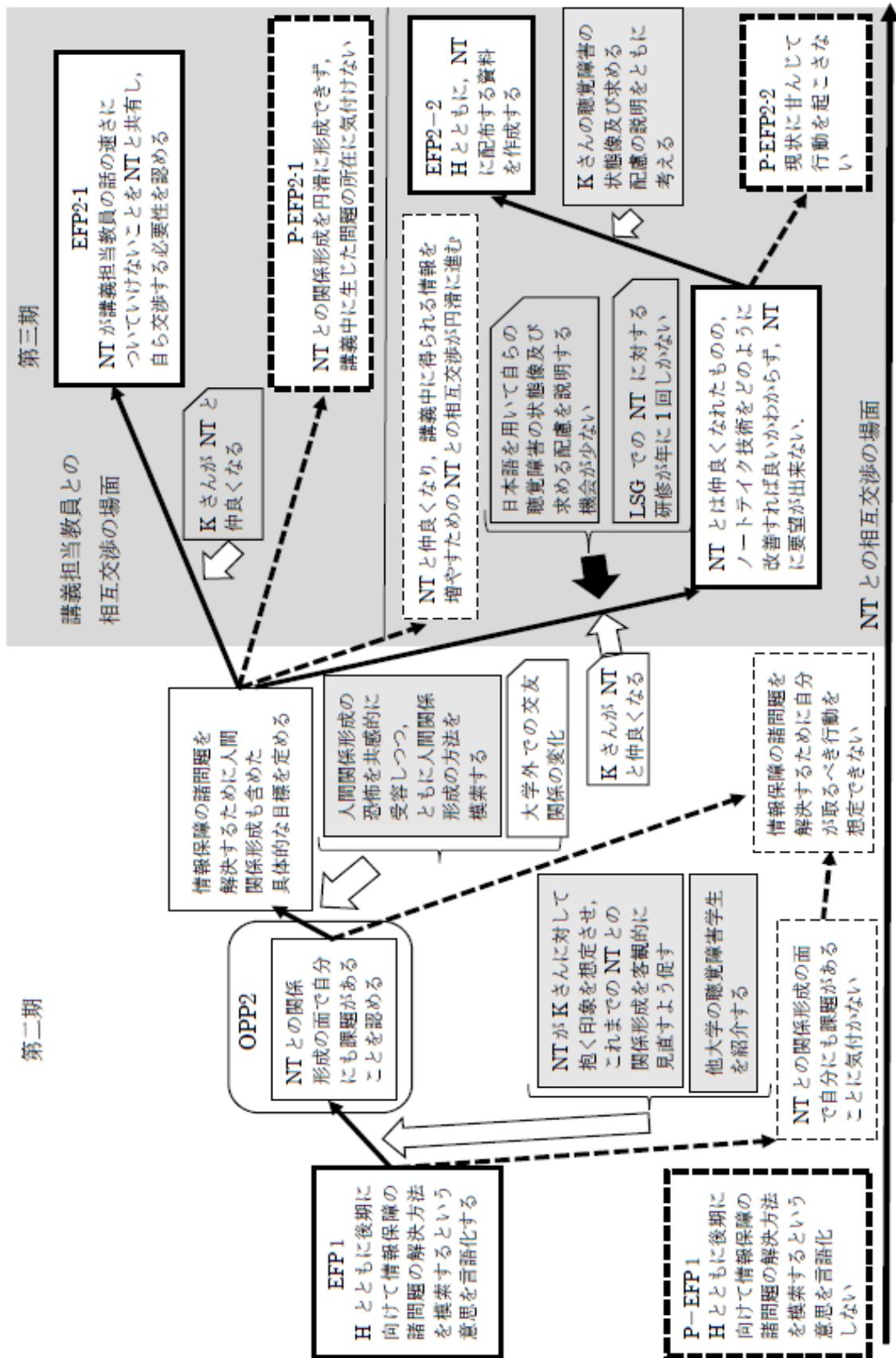


図5-2 プロセス2-1「NTが講義担当教員の話の速さについていけないことをNTと共有し、自ら交渉する必要性を認めるまで」及びプロセス2-2「Hとともに、NTに配布する資料を作成するまで」

## 第2節 エンパワメントの視点で支援する係わり手のあり方

TEM を援用し、K さんのエンパワメント・プロセスを分析した結果、H と K さんの係わり合いにおいて、特に重要な場面が、OPP（必須通過点）として捉えられた。以下、OPP を中心に、K さんとの係わり合いを通して、聴覚障害学生のエンパワメントに関わる係わり手のあり方について考察したことを述べる。

### 第1項 聴覚障害学生のエンパワメント実践の出発点として、聴覚障害学生のおかれている状況や文脈を丁寧に把握すること

プロセス1のOPP1「NTの中にはKさんが得られる情報量を増やそうとしている人がいることを認める」では、Hが、NTの中にはKさんが得られる情報量を増やそうとしている人がいることに気付くよう促したことが契機となって、EFP1「Hとともに後期に向けて情報保障の諸問題の解決方法を模索するという意思を言語化する」という選択につながったと言える。その契機までHは、Kさんが現在直面している問題状況を把握する際に、Kさんが現在直面している問題は支援者側や聴覚障害学生支援体制のみに原因があると考えていた。しかし、この考え方では、Kさんは現状を改善するという選択をするよう促すことはできなかった。それは、Hのインタビュー時の聞き方も、Kさんが情報保障の諸問題は支援者側や聴覚障害学生支援体制のみに原因があると捉えることを助長してしまったのではないかと考える。そのため、まずH自身が、支援は使う立場ではなく支援者とともに協働しながら作り上げていくものであると考えを改める必要があった。その考えのもと、NTの中にはKさんが得られる情報量を増やそうとしている人がいることに気付くよう促す「対話」を行なったことは、Kさん自身が、「支援を利用する立場」ではなく「支援者とともに協働しながら支援を作り上げていく主体」であることに気づくために有効な係わり合いだったのではないかと考える。そのように考えると、聴覚障害学生のエンパワメントの実践の出発点は、まず係わり手自身が、「支援は使う立場ではなく、支援者とともに協働しながら作り上げていくものである」という考えを有することが大事ではないかと考える。これは、第2章で述べたようにパウロ・フレイレがエンパワメント実践にあたって「学習者がどのような課題を抱えているのかを明らかにする作業から始まる」と指摘していることを支持するものである。そして、その考えの元、以下の内容を丁寧に把握することが必要である

と考える。

1. これまで自分自身の障害の状態像及び自分が求める配慮を他者に説明する実践と省察をどのように経験してきたか。
2. 大学内外の生活において、教職員、コーディネーター、支援学生、友人など他者との関係形成や相互作用の現状と課題はどうなっているのか。
3. 現在自分が所属している支援コミュニティで定められたルールや体制、情報保障技術の意図を理解しているか。
4. 情報保障支援を受ける／利用することに対してどのような価値観を抱いているか。

聴覚障害学生の側にどのような課題があるのかを把握する際に、聴覚障害学生の語りで垣間見られる価値観や認識を尊重し、どのようにしてその価値観が形成されたのかを丁寧に辿っていくことが重要であると考え。本研究では K さんの場合、人間関係の形成に関わる事柄がエンパワメント実践の中心的な課題であったため、主に現在と過去における様々な人との人間関係や相互作用について詳しく把握する必要があった。このことは K さんに限らず、他の聴覚障害学生に関しても同様に留意すべき事柄であるかもしれない。第 1 章で前述したように、聴覚障害者は音声を中心に用いるコミュニケーションへの参加が制限され、そのために人間関係の形成や相互作用のあり方について学習する機会も限られていることが多いからである。

なお、上記の 2,3,4 のようなに関しては、その大学における聴覚障害学生支援の制度、体制、ノウハウの現状などの環境要因についても把握することで、聴覚障害学生のおかれている状況や文脈を探り、どういった側面からアプローチしていくのかを考える必要があると思われる。

## 第 2 項 聴覚障害学生と、情報保障に関わる人々との相互作用を客観的に見直す係わりをすること

プロセス 2 の OPP 2 「NT との関係形成の面で自分にも課題があることを認める」では、H が、NT が K さんに対して抱く印象を想定させ、これまでの NT との関係形成を客観的に見直すよう促したことや他大学の聴覚障害学生を紹介したことが契機となったと考える。

K さんは、第一期では、講義開始前の NT との相互作用が停滞している場面において、音声で会話をする NT を問題の要因として捉えていた。H は、NT が K さんに対して抱く印

象を推測して K さんに「対話」を持ちかけることで、これまでの NT との関係形成を客観的に見直すよう促す係わり合いを積み重ねた。その結果、K さん自身が取った行動を振り返れば、NT が K さんに話しかけづらい雰囲気を作っていたことにも原因があると認めた。そのため、自ら NT に話しかけて、話しやすい雰囲気作りが必要であると気づき、行動に移した。また、講義担当教員から配慮をもらうことに違和感を示していた場面から、K さんは講義担当教員からの配慮を否定的に捉えていたが、K さん自身が取った行動を振り返れば、K さんが講義担当教員に自分自身の聴覚障害の状態像及び求める配慮の説明をしていないことに原因があると気づき、自ら講義担当教員への交渉が必要と気づいた場面があった。

このように K さんは、大学における情報保障の支援体制、聴覚障害学生に対する支援学生・コーディネーター・講義担当教員の行動だけでなく、後から自分自身と環境との相互作用や周囲の人々が観察する自分自身のふるまいをも対象化して問題状況を改善していったといえる。パウロ・フレイレ (1968) は、このように最初の段階として「被抑圧者は自分の状況を対象化して、自分を客観的に外から見る、というようなやり方で状況を『凝視』」でできることが重要であると指摘している。

しかし一方で、次のことにも留意する必要があるとも述べている。「被抑圧者が、最初の段階として、解放のために戦おうとするのではなく、自分もまた抑圧する側そのものになるうとしたり、抑圧する側に与したりしようとするのが起こる。被抑圧者の思考構造は、自らを“形作って”いる具体的な現在の状況に深く影響されている。現在の状況のうちにある矛盾を生きることを条件づけられているのだ。被抑圧者が理想として追い求めているのは、まさに“人間となる”ことである。しかし、ずっと非人間的な状況に置かれ、どう抜け出せばよいのかわからない矛盾のうちにあっては、人間になることが抑圧者になることになってしまう。だからこそ、人間とは何かということが示されているべきだ、と思う (パウロ・フレイレ, 1968)」という。

第一期の K さんの語りを振り返れば、長年、情報バリアやコミュニケーション上の抑圧状況におかれてきた K さんが、情報保障の問題について NT を否定的に捉えるような語りが見られたが、同時期に自分自身と NT の相互作用や NT に対する自分の振る舞いを対象化する語りは見られなかった。しかし第二期に、K さんと H が、NT との相互作用や自分の振る舞いをも対象化し、この問題状況はどのように生じるのかを改善方法とともに考える「対話」を行うことで、K さんは NT とお互いを知る関係を築き、最終的に NT は自分にとってなくてはならない存在にもなってきた。このようなプロセスを踏まえて、K さんは、聴

聴覚障害学生支援体制は支援者との協働関係形成が必要であると気づいた。まさに K さんは“人間となる”過程を歩んでいると思う。

このように聴覚障害学生が、情報保障に関わる人々との相互作用を見直すためには、前述した「対話」の実践が重要となる。この「対話」を行う上で留意すべきと考えることとして、パウロ・フレイレ（1968）は、2つの教育の概念として「銀行型教育」と「課題提起型」を挙げている。前者は、教育者が学習者に「知識」を貯め込むという概念である。後者は、「学習者と教育者が共同で調査・研究を行い、課題を抽出する。そして、それらの課題をテーマにして、学習を深め課題解決に必要な力や知識を習得する」という概念である。K さんとの係わり合い当初、H は、前者のように情報保障の問題を解決する「知識」をソトから持ち込んで K さんにこれを貯め込んで実践するように求めていたといえる。しかしその後で、K さんと H が共同で K さんが抱えている課題の構造分析を行い、K さんが自ら課題に気づき、自分の振る舞いも含めて課題について認識を深め、課題の改善に必要なことを検討する対話を積み重ねてきた。その結果、K さんは自ら情報保障の問題を変革する主体となって実践・省察する姿が見られるようになった。

以上から、聴覚障害学生が情報保障に関わる人々との相互作用を見直すために、エンパワメントの視点で係わる者は、当事者と「課題提起型」としての「対話」を実践することで、当事者が「抑圧者」になることなく、人々との共同作業を図ることで問題から解放されるようになることを目指すことが重要であるといえる。

### 第3項 聴覚障害学生と情報保障に関わる人々のコミュニケーションを「促進」すること

K さんのエンパワメント・プロセスにおいて、「NT が講義担当教員の話の速さについていけないことを NT と共有し、自ら交渉する必要性を認めるまで」及び「H とともに、NT に配布する資料を作成するまで」という等至点に至るまでに、K さんが自力で情報保障の諸問題を解決できるよう促した場面が3点あった。

1つ目は、聴者を中心とする人間関係の形成を促すこと。

第二期では、K さんの大学生活に関する話題の時間を設けて話題を増やすとともに、初対面の人及びあまり会話がなない人とどのように関係を形成するかを検討する係わり合いを進めた。第三期では、K さんが後期で直面した情報保障の諸問題に対して、その時々の K

さんと相互作用した相手の行動の意図を推測し、両者の意図を K さんと再確認することで、自分がおかれた状況を客観的に考えさせることを意識しながら係わり合いを進めた。これらの係わり合いから、K さんは徐々に、自分を取り巻く周囲の人間との相互作用に目を向け、今までの係わり方を見直すとともに、今後どのように行動すべきかを自ら考えて行動するようになった。そのため、相手や状況に応じて、人間関係の形成について検討する係わり合いを継続したことは有効であったと考える。

2 つ目は、聴覚障害学生がノートテイク技術の意図の理解を深めること

第三期で、NT とは仲良くなれたものの、ノートテイク技術をどのように改善すれば良いかわからず、NT に要望が出来ない場面があった。その際に、ノートテイク技術の意図を理解しているかどうかを K さんに確認したところ、K さんの知識不足によって誤解が生じていることが判明した。そのため、聴覚障害学生に NT を対象とした研修に参加するよう促したり、聴覚障害学生がノートテイク技術の意図を認識しているかどうかを確認する係わり合いも、NT との協働関係形成を促すには必要であると考えた。

3 つ目は、自分自身の聴覚障害の状態像及び求める配慮を他者に適切に説明できるように検討すること。

K さんは、これまで NT や講義担当教員に、自分自身の聴覚障害の状態像及び求める配慮をしたことがなかったため、聴覚障害の状態像及び K さんが求める配慮を具体的に伝える方法について「対話」しながら NT に配布する資料を作成した。自分の思いを文字に変えて表出することに困難を抱えている K さんは、上記のような実践体験は今後自分が説明する際の参考になったと語っていた。清水 (2013) の実践報告でも、各期初めに、聴覚障害学生が受講する講義を担当する教員に通知する「学生への支援のお願い」の内容を聴覚障害学生と相談して決めたとのことである。この内容は、授業で困っていること、教員に知っておいてほしいことやその対処方法を具体的に検討するため、聴覚障害学生のニーズが明らかになるだけでなく、障害学生が自分の聴覚障害について説明する体験にもなっているといえる。

Cox & Parsons (1997) の提唱するエンパワメント・アプローチについて、アドボカシー次元で、自分を取り巻く環境と自分との関係に目を向け、今までの係わり方を見直すとともに、適切に自己及び自己のニーズを説明するコミュニケーション技術及び正しく互いが理解しあえるようなコミュニケーション力の向上が必要であると述べている。とすれば本項で述べたことは、K さんのエンパワメントをアドボカシー次元へ高める実践でもあるとい

えるだろう。

#### 第4項 聴覚障害学生が支援コミュニティを変革する「主体」となること

KさんはNTとお互いを知る関係形成の実践を通して、自分の実践が、NTのノートテイクに対する意欲の向上やKさん自身が得られる情報量の増加に影響を及ぼすと自覚し始めてから、NTとより能動的かつ積極的に係わるようになった。この変化に伴い、徐々に学内の友人との交友関係を深めることや講義担当教員に交渉をする必要性に気づく様子も見られてきた。このようにKさんは、自身が直面した問題状況に対してコントロールできない状態から脱却し、Kさん自身と周囲の環境との相互作用への批判的な見直し、及びNTへの配布資料作成などの実践を通して、徐々に自分がおかれていた環境を改革できるという統制感を得るとともに、自分自身への自信回復にもつながったと思われる。こうしたプロセスは、Rappaport (1985) がエンパワメントについて「自分自身に心理学的統制を獲得すること、さらに広がって、他者に積極的な影響を及ぼすこと、究極的には、より大きなコミュニティに影響を及ぼすところまでたどり着くこと」と述べることと共通する点がある。

また、エンパワメント・プロセスにおいては、Zimmerman (2000) の分析レベルにおけるエンパワー過程における要素の1つである「社会資源の管理」はKさんのプロセスでは特に重要であった。例えば、Kさんは、これまで情報保障の支援体制及び情報保障の技術、NTのノートテイクに関する知識及び取り組む姿勢などといった社会資源を把握・管理するようになってきた。また、残り2つの要素である「意思決定スキルの学習」及び「他人と仕事をする事」も、第2項及び第3項で述べたようなHとの係わり合いを通してKさんは経験することができたと思われる。しかし大学院生で外部者であるHが、X大学の支援体制に介入できる範囲は非常に限られており、支援コミュニティのメンバーも一緒になって「意思決定スキルの学習」及び「他人と仕事をする事」を実践することに関しては課題が残った。しかしZimmerman (2000) のエンパワーの成果における「コントロール感覚」「批判的な気づき」「参画的行動」に関しては、係わり合い当初と比較すれば、いずれもKさんの側にある一定の成果を生み出すことはできていると思われる。

以上から、エンパワメントの視点で聴覚障害学生が支援コミュニティを変革する「主体」となることを目指すためには、第1項～第3項の実践を、聴覚障害学生が在学する期間中に継続して行うことが非常に重要となるのではないかと考えられる。

### 第3節 今後の課題

Kさんは、NTとお互いを知る関係を経て、ノートテイクの協働関係を築くような場面は見られたが、KさんとLSG担当の相互作用が停滞している状況が続いたことと、Kさんから講義担当教員にKさん自身の聴覚障害の状態像及び自分が求める配慮の説明に関しては、Kさんは必要性を感じつつも行動に移すには至らなかったことが課題となった。また、係わり合い期間に、Kさんと作成したNTに配布する資料をLSG担当に見せ、どのようにLSGに還元するかの様子は見られなかったため、KさんがLSGで定められたノートテイクの方法を調節する場面まで観察できなかったことも課題である。

本研究は、外部の聴覚障害を有する大学院生であるHとKさんの係わり合いであったため、X大学の支援体制に関与できた部分は非常に限られていた。外部からの係わり合いでも、Kさんが主体となって環境を変革する主体となることを促すことはできたため、今回実践した研究アプローチは、聴覚障害学生をエンパワメントの視点から変革する面では有効であったと思われる。今後は学内にエンパワメントの視点をもったキーパーソンをどう確保していくかが課題である。

本研究で、TEMの概念に基づいて分析を試みた結果、Kさんの視点とHの係わりの影響が同時に示され、プロセス上での相互関係を捉えることが可能となった。TEMでは、支援コミュニティをより変革する主体となるよう促すことが出来なければ、Kさんは現状を改善することを諦めていたかもしれないという可能性も同時に描くことにより、Kさんのエンパワメント・プロセスにおけるHとKさんの係わり合い及びエンパワメントの視点を踏まえた係わり手のあり方を示すことが出来たと考える。また、それと同時に、Kさんが自ら支援コミュニティをより変革する主体へと変容するプロセスにおける等至点と必須通過点を明らかにすることによって、他の聴覚障害学生へのエンパワメントの視点を踏まえた係わり合いを実践するうえでの視点を示すことが出来たと考える。

三島(2007)は、「生活の中での問題の解決を探る過程で構成されてくるエンパワメントは、異なる状況に置かれた人、異なる解決すべき問題、時間、場所、文脈によって意味合いや現れ方が異なってくる。」としているように、本研究は、あくまでKさんとX大学との相互作用という一つの文脈でしかない。そのため、今後、エンパワメントの視点を踏まえた実践研究の蓄積を重ねることで、聴覚障害学生が自ら支援コミュニティをより変革する主体へと変容するよう促す教育的な支援を追求し、かつ個々の聴覚障害学生に共通するプロ

セスを見出していくことが求められるのではないのだろうか.

## 謝辞

本研究，本論文を執筆するにあたり，ご指導，ご協力してくださったすべての方々により感謝申し上げます。

まず，研究協力者として，約1年半係わっていただいたKさんにお礼を申し上げます。Kさんは，大学4年生で，教育実習，就職活動，卒業論文執筆と学業でご多忙の中，毎月のように係わり合いをしていただけました。時には，過去の自分と向き合わざるをえない場面もいくつかありましたが，自ら支援コミュニティを変革する主体へと変容していくその姿から，たくさんのことを学ばせていただきました。また，X大学のLSG担当2名には，大学院生の学業とLSG担当の業務でご多忙の中，快くインタビューに応じてくださったり，X大学の聴覚障害学生支援体制に関して細かなことまで丁寧に教えてくださいました。本当にありがとうございました。

そして，本論文を執筆するにあたりましては，本学教員の藤島省太教授，菅井裕行教授には，講義やゼミ，発表会のたびに，大変示唆に富んだご意見，ご指導をいただきました。中でも指導教員である松崎丈准教授には，公私にわたり様々なことをご教授いただきました。日々の指導やゼミだけで様々な知見を授けてくださっただけでなく，様々な教育現場にご一緒させていただくことで，聴覚障害学生支援及び聴覚障害教育に携わる者のあり方を指し示していただけました。松崎准教授の下で学ばせていただいた2年間は，本当に幸せな時間でした。今後ともご指導よろしくお願い申し上げます。

次に，松崎研究室の4年生の方々には，特に提出前には，励まし合い，支え合いながら，一丸となって論文執筆に取り組めたのは良い思い出です。また，3年生の方々には，講義の合間を縫って論文を添削していただきありがとうございました。

最後に，私の学生最後のわがままである，地元を離れた大学院進学を快諾していただいた母に感謝申し上げます。遠く離れた京都の地から精神面や金銭面で多大なるサポートをいただきました。おかげさまで，これまでの人生で一番濃く，学びの多い2年間を過ごすことができました。

これからは，宮城教育大学大学院で学ばせていただいたことを，今後の自分の実践を通して，聴覚障害児・生徒・学生にわずかでもお返ししていきたいと思えます。

2015年1月 飛弾 圭佑

## 引用文献

1. Adams,R (2003) *Social Work and Empowerment*(3rded.). 杉本敏夫・齋藤千鶴監訳 (2007) ソーシャルワークとエンパワメントー社会福祉実践の新しい方向. フクロウ出版.
2. 麻原きよみ (2000) エンパワメントと保健活動ーエンパワメント概念を用いて保健婦活動を読み解くー. 保健婦雑誌, 56 (13) , 1121 - 1126.
3. 独立行政法人日本学生支援機構 (2014) 平成 25 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」
4. 独立行政法人日本学生支援機構学生生活部特別支援課 (2009) 教職員のための障害学生修学支援ガイド.
5. Freire,P. (1970) *Pedagogy Of the oppressed* . New York : Continuum. 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周監訳 (1979) 被抑圧者の教育学. 亜紀書房.
6. 萩原彩子ほか (2013) コーディネーター連携事業における取組とその成果. 筑波技術大学テクノレポート, 21(1), 1-6.
7. 保坂裕子 (2004) 質的心理学 創造的に活用するコツ. 無藤隆ほか (編), 新曜社, 175-181.
8. 井上えり子 (2012) 女性のエンパワーメントプロセスと社会運動ーある女性地域活動家のライフヒストリーを通してー. 生活学論叢 21, 3-16.
9. 伊藤智子他 (2006) コミュニティを基盤としたミニデイサービス事業にみる高齢者エンパワメントプロセスと促進要因の検討. 日本地域看護学会誌, 9(1), 53-58.
10. 伊藤靖雄・四日市章 (1999) 通常の学級における聴覚障害高校生の学習環境. 聴覚言語障害 28(3), 151-162.
11. 金澤貴之 (2012) 聴覚障害学生支援における支援技術の活用の陥穽. 群馬大学教育実践研究 (29), 121-130.
12. 金澤貴之 (2007) 大学における情報保障に求められること.聴覚障害, 第 63 卷 10 月号 (通巻 679 号), 19-23.
13. 厚生労働省 (2014) 身体障害者福祉法.
14. 久川浩太郎 (2014) 聴覚障害学生と共に企画した情報保障に関する講習会ー大学に進学した生徒に対する卒後支援の一環としてー.聴覚障害, 通巻 755 号, 16ー36.

15. 久木田純 (1998) 概説/エンパワーメントとは何か (エンパワーメント--人間尊重社会の新しいパラダイム). 現代のエスプリ, (376), 10-34.
16. L,M,Gutierrez. R,J,Persons. E,O,Cox (1998) Empowerment in Social Work Practice: A Sourcebook. Brooks/Cole Publishing Company. 小松源助監訳 (2000) ソーシャルワーク実践におけるエンパワーメント その理論と実際の論考集. 相川書房.
17. 松崎丈 (2005) 聴覚障害学生の高等教育支援におけるエンパワーメント.聴覚障害学生サポートの構築をめざして-第一回アメリカ視察報告書-, 31-38.
18. 三島一郎 (2007) エンパワメント. 日本コミュニティ心理学会編, コミュニティ心理学ハンドブック. 帝京大学出版会, 70-85.
19. 文部科学省 (2013) 学校教育法施行令.
20. 内閣府 (2014) 平成 25 年度版障害者白書.
21. 中島亜紀子ほか (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.
22. 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク エンパワメント事業ワーキンググループ (2012) 聴覚障害学生のエンパワメント-モデル研修会報告書-.
23. 日本聴覚医学会 (2010) 補聴器適合検査の指針(2010).Audiology Japan, 53, 708-726.
24. 野元弘幸 (2001) フレイレ教育学の視点. 青木直子・尾崎明人・土岐哲 (編), 日本語教育学を学ぶ人のために. 世界思想社, 91-104.
25. 文部科学省 (2012) 「障がいのある学生の修学支援に関する検討会」報告 (第一次まとめ).
26. 小田兼三 (1999) エンパワメントとは何か. 小田兼三・杉本敏夫・久田憲夫 (編), エンパワメント実践の理論と技法. 中央法規, 2-18
27. 大杉豊 (2010) エンパワメント指導. 一歩進んだ聴覚障害学生支援. 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク 聴覚障害学生支援システム構築・運営マニュアル作成事業グループ. 生活書院, 170-180.
28. Rappaport, Julian. (1985) The power of empowerment language. Social Policy, 17 (2) , 15-21.
29. Rappaport, Julian. (1981) In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. American Journal of Community Psychology, 9(1), 1-25.

30. サトウタツヤ・安田裕子 (2012) TEM でわかる人生の経路—質的研究の新展開. 誠信書房.
31. サトウタツヤ (2009) TEM ではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究を目指して—. 誠信書房.
32. 清水笛子ほか (2013) 聴覚障害のある大学生の修学支援の試み—情報保障とエンパワメント指導の取り組み—. 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 21, 221-230.
33. 冷水啓子・竹中暉雄・瀬谷ゆり子 (2009) 桃山学院大学における聴覚障害学生への情報保障のシステム化：ノートテイクによる支援の検討. 桃山学院大学総合研究所紀要, 33(3), 185-205.
34. 清水準一 (1997) ヘルスプロモーションにおけるエンパワメントの概念と実践. 看護研究, 30(6), 453-457.
35. 白澤麻弓 (2013) 大学は今(第 24 回)聴覚障害学生支援の現状と展望(上). 週刊教育資料 (1253), 28-29.
36. 白澤麻弓 (2005) 聴覚障害学生のサポート体制に関する全国調査.  
(<http://www.tsukuba-tech.ac.jp/ce/xoops>) [2014.1.10].
37. 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, 日本医療企画
38. 杉中拓央・土井幸輝・畠山卓郎 (2010) 口話環境下の高等教育機関における聴覚障害学生の諸相—学生生活の困難を中心に—. 電子情報通信学会技術研究報告, ET, 教育工学, 110(209), 73-78.
39. 高橋万由美・小林美穂 (2005) 高等教育機関における聴覚障害学生への支援. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 28, 305-317.
40. 高島克子 (2011) エンパワメント. 臨床心理学を学ぶ 5 コミュニティアプローチ. 財団法人東京大学出版会, 95-102.
41. 手塚清・長南浩人 (2013) 聾学校高等部生徒が障害を認識するための授業づくりの試み—自己肯定感に焦点を当てて—. 聴覚障害, 通巻 756 号, 27-33.
42. 辻京子・大西美智恵 (2012) 思春期に中途視覚障害となった A 氏のエンパワメントの軌跡. 日本保健福祉学会誌 18(2), 29-37.
43. 植村他 (2010) 筋力トレーニング教室から自主グループが形成・継続されるプロセスにおける保健師の支援のあり方—複線経路・等至性モデル (TEM) による住民と保健師の相互関係の分析の試み. 日本地域看護学会誌 13(1), 76-82.

44. 山口利勝 (1997) 健聴者の世界との葛藤が聴覚障害学生の自己効力に与える影響. 広島大学教育学部紀要 第一部 (心理学), 第 46 号, 67 - 72.
45. 横山ゆりか・古川亜美 (1988) 大学における聴覚障害学生の環境に関する一考察. 早稲田大学 (古川) の場合. ろう教育科学, 30(1), 19 - 27.
46. 鷺尾純一 (2002) インテグレーション環境で学ぶ聴覚障害児・者への教育的支援. 特殊教育学研究 39(4), 91-97.
47. 座主果林 (2010) 聴覚障害者が大学で学ぶということ--大学におけるノートテイカーの役割と課題 (特集 「障害」とは何か--日常の文脈から「障害」を捉えなおす)-- (支援者として寄り添う中でみえてきた「障害」). 発達, 31 (123) , 33-39.
48. 座主果林・打浪文子 (2009) 聴覚障害学生とノートテイカーの関係の変化—高等教育における情報保障の現状と課題—. 奈良女子大学社会学論集, 165-180.

## 参考文献

1. 第 10 回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム実行委員会（2014）第 10 回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム.
2. 第 9 回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム実行委員会（2013）第 9 回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム.
3. 第 8 回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム実行委員会（2012）第 8 回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム.
4. 第 7 回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム実行委員会（2011）第 7 回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム.
5. 第 6 回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム実行委員会（2010）第 6 回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム.
6. 第 5 回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム実行委員会（2009）第 5 回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム.
7. 第 4 回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム実行委員会（2008）第 4 回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム.
8. 第 3 回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム実行委員会（2007）第 3 回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム.
9. 第 2 回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム実行委員会（2006）第 2 回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム
10. 第 1 回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム実行委員会（2005）第 1 回日本聴覚障害学生高等教育支援シンポジウム.
11. 独立行政法人日本学生支援機構（2013）平成 24 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」
12. 独立行政法人日本学生支援機構（2012）平成 23 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」
13. 独立行政法人日本学生支援機構(2011) 平成 22 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」
14. 独立行政法人日本学生支援機構(2010) 平成 21 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」

15. 独立行政法人日本学生支援機構(2009) 平成 20 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」
16. 独立行政法人日本学生支援機構(2008) 平成 19 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」
17. Freire,P. (1970) *Pedagogy Of the oppressed*. New York : Continuum. 三砂ちづる 監訳 (2011) 新訳被抑圧者の教育学. 亜紀書房.
18. 平川忠敏 (1997) コミュニティ心理学におけるエンパワーメント研究の動向 エンパワーメントの実践面から. コミュニティ心理学研究, 1(2), 161-167.
19. J・ダルトン・M・イライアス・A・ウォンダースマン (訳: 笹尾敏明) (2007) コミュニティ心理学 個人とコミュニティを結ぶ実践心理科学, トムソンラーニング.
20. 石川千聖 (2007) 聴覚障害学生への情報保障の取り組み—学生コーディネーターの導入による実践と課題—. 保健福祉学研究, 5, 131-138.
21. 松田次生・橋本みきえ (2012) 聴覚障害学生に対する修学支援の取り組み. 九州社会福祉研究, 37, 49-62.
22. 三島一郎 (1997) コミュニティ心理学におけるエンパワーメント研究の動向 エンパワーメントの理論面から. コミュニティ心理学研究, 1(2), 141-151.
23. 水内豊和 (2009) 聴覚障害学生に対する学生支援のあり方に関する実践研究. 富山大学人間発達科学部紀要, 4(1), 61-76.
24. 永井紀世彦 (1999) 聴覚障害者のインテグレーションと大学教育--大学における情報保障を左右する諸要因. 手話コミュニケーション研究, 32, 32-44.
25. 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク情報保障評価事業グループ (2007) 大学ノートテイク支援ハンドブック ノートテイカーの養成方法から制度の運営まで. 株式会社人間社.
26. 能智正博 (2011) 臨床心理学を学ぶ 6 質的研究法, 財団法人東京大学出版会
27. 白澤ほか (2007) 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク (PEPNet-JAPAN) の設立と展開. 筑波技術大学テクノレポート, 14, 263-267.
28. 関谷芳正 (2014) よくわかる補聴器選び 2015 年版. 八重洲出版.
29. 障害学生問題研究会 (1990) 総合大学における障害学生のあり方の基礎研究. 多賀出版株式会社.

30. 杉中拓央・土井幸輝・畠山卓朗 (2012) 高等教育機関において聴覚障害学生のノートテイクを務める学生の目的意識と影響因に関する研究. 日本生活支援工学会, 12(1),19-26.
31. 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問題. 聴覚言語障害, 42(2), 77-86.
32. 徳田律子・西本典良 (2006) 聴覚に障害のある学生に対する情報保障への取り組み: 支援の立ち上げから今後の課題まで. 保健福祉学研究, 4, 131-141.
33. 土橋恵美子 (2010) 高等教育機関における障がい学生支援の場に関する一考察:同志社大学障がい学生支援コーディネーターの立場から. 同志社政策科学研究, 12(1), 71-89.
34. 打浪文子・北村弥生 (2011) 聴覚障害学生の情報保障への主体性に関する一考察  
ノートテイクへの要望表出の経年変化の分析から. 関西教育学会研究紀要, 11, 49-65.
35. 上農正剛 (2003) たったひとりのクレオール 聴覚障害児教育における言語論と障害認識. ポット出版.
36. 山口利勝 (2003) 中途失聴者と難聴者の世界, 一橋出版.
37. 吉川あゆみ・太田晴康・広田典子・白澤麻弓 (2001) 大学ノートテイク入門ー聴覚障害学生をサポートする, 人間社.



2. あなたは、現時点での情報保障に満足していますか？

はい

いいえ

なぜそう思われるのか具体的な理由を教えてください。

3-1. あなたが通う大学の情報保障に問題を感じていますか？

はい

いいえ

なぜそう思われるのか具体的な理由を教えてください。

3-2. あなたは、支援者、学務課もしくは教務課、コーディネーターいずれかの関係の間に問題を感じていますか？

はい

いいえ

なぜそう思われるのか具体的な理由を教えてください。

4. あなたはこれまでに、情報保障の改善に取り組んできましたか？

はい

いいえ

5. あなたは、自分で情報保障の整備もしくは情報保障の課題を解決するための支援を必要としていますか？

はい

いいえ

なぜそう思われるのか具体的な理由を教えてください。

6. あなたは、自分で情報保障の整備もしくは情報保障の課題を解決するために大学外から支援を必要としていますか？

はい

いいえ

最後に、ご回答していただいた内容に基づいてインタビューによる調査のご協力を  
お願いすることがあります。ご協力いただける方は、下記に連絡先をご記入お願い  
いたします。

連絡先（メールアドレス）：

ご協力ありがとうございました。

## 高等教育機関に在籍する聴覚障害学生へのアンケート調査

### 第1節 目的

この調査は聴覚障害学生のみで運営している全国的な組織である全日本ろう学生懇談会に所属する会員を対象に、聴覚障害学生が大学生活でどのような問題に直面し、どのようなニーズを有しているのかその全体像を把握することを目的とする。

### 第2節 対象・方法・質問項目

高等教育機関に在籍する聴覚障害学生のみで運営している全国的な組織である全日本ろう学生懇談会に所属する会員全員 108 名を対象に、アンケート調査を実施した。アンケートは選択肢と自由記述で構成し、調査は 2013 年 5 月～7 月に行った。アンケートの配布・回収方法については、全日本ろう学生懇談会にメール添付による配布を依頼し、H の大学アドレスに送付してもらい回収した。

本調査の質問紙を、表 1 に示す。質問紙は表 1 に示すように回答者が通う大学における情報保障を中心とした内容で構成した。

表 1. 質問紙の構成

- 
1. フェイスシート
  2. 回答者が通う大学の情報保障の有無
  3. 回答者が通う大学の情報保障に満足しているか
  4. 回答者が通う大学の情報保障の改善に取り組んだか
  5. 回答者が通う大学の情報保障に問題を感じているか
  6. 回答者が通う大学の情報保障整備もしくは改善に対して大学内から支援を必要としているか
  7. 回答者が通う大学の情報保障整備もしくは改善に対して大学外から支援を必要としているか
- 

アンケート調査で得られた結果を詳しく調べる場合に備えてインタビュー調査にも協力できるかどうかあわせて問い合わせた。以下に詳しい内容を示す。また、実際に使用したアンケート用紙は巻末資料として添付した。

## 1. フェイスシート

大学・所属学部・学年・大学における現時点での相手とのコミュニケーション方法・  
聴覚障害の詳細・教育歴の記入を求めた。

計 8 項目

2. 「回答者が通う大学の情報保障の有無について」

計 1 項目

3. 「回答者が通う大学の情報保障に満足しているかどうかについて」

計 1 項目

4. 「回答者が通う大学の情報保障に問題を感じているかどうかについて」

計 2 項目

5. 「回答者が通う大学の情報保障の改善に取り組んだかどうかについて」

計 1 項目

6. 「回答者が通う大学の情報保障に対して大学内からの支援を必要としているか  
どうかについて」

計 1 項目

7. 「回答者が通う大学の情報保障に対して大学外からの支援を必要としているか  
どうかについて」

計 1 項目

## 第 3 節 結果

以下、質問項目ごとに表・グラフに表して分析した結果を報告する。

### 第 1 項 回収率

学年は「1 年」「2 年」「3 年」「4 年」「院 1 年」「院 2 年」に分類された。学年ごと  
に、アンケートの回収率・全回答数に占める割合を、表 2 に示す。

表 2. 回答者の属性

学年	回収数 (部)	回収率 (%)
1	7	35.0
2	3	15.0
3	4	20.0
4	5	25.0
院 1	1	5.0
院 2	0	0.0
合計	20	100.0

108名に配布したが、回収部数は20部（18.5%）にとどまった。回答者の割合を見ると、最も多かったのは大学1年生（7名、全回答の35%）で、大学院2年生の回答者が最も少なかった。

## 第2項 回答者が通う大学の情報保障の有無について

「あなたが通う大学に情報保障はありますか？」という質問に対して、「はい」、「いいえ」の選択で答えてもらった。結果を表4-3に示す。

**表3. 回答者が通う大学の情報保障の有無**

回答	回答者数 (名)	回答率 (%)
はい	18	90.0
いいえ	2	10.0
合計	20	100.0

「はい」と答えたのは18名（90%）、「いいえ」と答えたのは2名（10%）であった。

## 第3項 「回答者が通う大学の情報保障に満足しているかどうかについて」

あなたは、現時点での情報保障に満足していますか？」という質問に対して、「はい」、「いいえ」の選択で答えてもらった。結果を表4に示す。

**表4. 回答者が通う大学の情報保障に満足しているか**

回答	回答者数 (名)	回答率 (%)
はい	12	66.7
いいえ	6	33.3
合計	18	100.0

「はい」と答えたのは12名（66.7%）、「いいえ」と答えたのは6名（33.3%）であった。

#### 第4項 「回答者が通う大学の情報保障に満足しているかどうかの判断理由」

「あなたは、現時点での情報保障に満足していますか？」という質問に対して、「はい」もしくは「いいえ」を選んだ理由を自由記述式で答えてもらった。「あなたが通う大学に情報保障はありますか？」という質問に対して、「はい」と回答した回答者18名のうち17名から回答が得られ、その結果を表5に示す。表内の括弧内の数字は回答内容の生起数を表している。（数字がない場合は回答が1つのみ）

表5. 回答者が通う大学の情報保障に満足しているかどうかの判断理由

回答	理由
はい	講義内容を理解できること (7) 支援者・学生のテイク技術の高さ (2) 支援体制整備の充実 全般的に充実を感じているため 全般的に不足を感じていない
いいえ	情報保障手段に対する教授の理解不足 学部ごとでの障害学生支援体制整備による整備の質の差 講義での話し方に対する教授の理解不足 テイクが必要な講義でのテイク不足 ゼミにテイクや手話通訳士を派遣する面での整備不足

#### 第5項 「回答者が通う大学の情報保障に問題を感じているかどうかについて」

「あなたが通う大学の情報保障に問題を感じていますか？」という質問に対して、「はい」、「いいえ」の選択で答えてもらった。「はい」「いいえ」両方を選択していたものは「両方」とした。結果を表6に示す。

表6. 回答者が通う大学の情報保障に問題を感じているかどうかについて

回答	回答者数 (名)	回答率 (%)
はい	12	66.7
いいえ	4	22.2
両方	1	5.6
無回答	1	5.6
合計	18	100.0

「はい」と答えたのは12名(66.7%)、「いいえ」と答えたのは4名(22.3%)、「両方」と答えたのは1名(5.6%)、「無回答」は1名(5.6%)であった。

#### 第6項 「回答者が通う大学の情報保障に課題を感じているかどうかの判断理由」

「あなたは、現時点での情報保障に満足していますか？」という質問に対して、「はい」もしくは「いいえ」を選んだ理由を自由記述式で答えてもらった。「あなたが通う大学に情報保障はありますか？」という質問に対して、「はい」と回答した回答者18名のうち全員から回答が得られ、その結果を表7に示す。

表7. 回答者が通う大学の情報保障に問題を感じているかどうかの判断理由

回答	理由
はい	支援学生が専門外の専門用語に対応できないこと 支援学生の技術不足 支援学生の人材不足 教授の聴覚障害への理解不足 教授の情報保障手段への理解不足 支援教員の知識不足による現場に即しない取り決め 字幕の付いた視聴覚教材が不足していること 外部への連絡手段が支援課を経由しなければならず、急な連絡が遅れること ゼミにテイクや手話通訳が付かないこと 支援体制との体制内の動向の共有不足 学部による支援体制整備の差 全学的な障害学生支援の整備不足
いいえ	支援体制の整備が充実しているため 情報保障に不足を感じていないため
両方	講義の理解は難しいが単位を取得できているため
無回答	支援体制関係者と親しむことができないこと

#### 第7節 「回答者が通う大学の支援者、学務課もしくは教務課、コーディネーター—いずれかの関係の間に問題を感じているかどうかについて」

「あなたは、支援者、学務課もしくは教務課、コーディネーターいずれかの関係の間に問題を感じていますか？」という質問に対して、「はい」、「いいえ」の選択で答えてもらった。「はい」「いいえ」両方を選択していたものは「両方」とした。結果を表8に示す。

表8. 回答者が通う大学の支援者、学務課もしくは教務課、コーディネーターいずれかの関係の間に問題を感じているかどうかについて

回答	回答者数 (名)	回答率 (%)
はい	6	33.3
いいえ	10	55.6
両方	1	5.6
無回答	1	5.6
合計	18	100.0

「はい」と答えたのは6名(33.3%)、「いいえ」と答えたのは10名(55.6%)、「両方」と答えたのは1名(5.6%)、「無回答」は1名(5.6%)であった。

#### 第8項 「回答者が通う大学の支援者、学務課もしくは教務課、コーディネーターいずれかの関係の間に問題を感じているかどうかの判断理由」

「あなたは、支援者、学務課もしくは教務課、コーディネーターいずれかの関係の間に問題を感じていますか？」という質問に対して、「はい」もしくは「いいえ」を選んだ理由を自由記述式で答えてもらった。「あなたが通う大学に情報保障はありますか？」という質問に対して、「はい」と回答した回答者18名のうち12名から回答が得られ、その結果を表9に示す。

**表 9. 回答者が通う大学の情報保障に問題を感じているかどうかの判断理由**

回答	理由
はい	聴覚障害以外の障害学生への配慮不足 他大学との情報共有不足 支援学生と聴覚障害学生の関係性の希薄 聴覚障害学生の存在の認知不足 支援者の未固定化 支援者のテイカーと聴覚障害学生に対する態度の違い 学内での他団体・他サークルとの関係の停滞 支援方法の知識不足
いいえ	支援体制関係者との関係形成が円滑 支援体制の整備が充実しているため
両方	FM マイクを使用してくれるものの、FM マイク以上の情報保障を望めない。

第 9 項 「回答者が通う大学の情報保障の改善に取り組んだかどうかについて」

「あなたはこれまでに、情報保障の改善に取り組んできましたか？」という質問に対して、「はい」、「いいえ」の選択で答えてもらった。「はい」「いいえ」両方を選択していたものは「両方」とした。結果を表 10 に示す。

**表 10. 回答者が通う大学の情報保障の改善に取り組んだかどうかについて**

回答	回答者数 (名)	回答率 (%)
はい	6	33.3
いいえ	10	55.6
両方	1	5.6
無回答	1	5.6
合計	18	100.0

「はい」と答えたのは 6 名 (33.3%) , 「いいえ」と答えたのは 10 名 (55.6%) , 「両方」と答えたのは 1 名 (5.6%) , 「無回答」は 1 名 (5.6%) であった。

第10項 「回答者が通う大学の情報保障に対して大学内から支援を必要としているかどうかについて」

「あなたは、自分で情報保障の整備もしくは情報保障の課題を解決するための支援を必要としていますか？」という質問に対して、「はい」、「いいえ」の選択で答えてもらった。結果を表11に示す。

表11. 回答者が通う大学の情報保障に対して 支援を必要としているかについて

回答	回答者数 (名)	回答率 (%)
はい	12	60.0
いいえ	7	35.0
無回答	1	5.0
合計	20	100.0

「はい」と答えたのは12名(60%)、「いいえ」と答えたのは7名(35%)、「無回答」は1名(5.6%)であった。

第11項 「回答者が通う大学の情報保障に対して大学外から支援を必要としているかどうかについて」

「あなたは、自分で情報保障の整備もしくは情報保障の課題を解決するための支援を大学外から必要としていますか？」という質問に対して、「はい」、「いいえ」の選択で答えてもらった。結果を表12に示す。

表12. 回答者が通う大学の情報保障に対して学外から支援を必要としているかについて

回答	回答者数 (名)	回答率 (%)
はい	7	35.0
いいえ	12	60.0
無回答	1	5.0
合計	20	100.0

「はい」と答えたのは7名(35%)、「いいえ」と答えたのは12名(60%)、「無回答」は1名(5.6%)であった。

第12項 「回答者が通う大学の情報保障に対して大学外から支援を必要としているかどうかの判断理由」

「あなたは、自分で情報保障の整備もしくは情報保障の課題を解決するための支援を大学外から必要としていますか？」という質問に対して、「はい」もしくは「いいえ」を選んだ理由を自由記述式で答えてもらった。回答者20名のうち15名から回答が得られ、その結果を表13に示す。

表13. 回答者が通う大学の情報保障に対して学外から支援を必要としているかについて

回答	理由
はい	ノートテイカーの急な欠席の時に変わりのノートテイカーが少ない現状を解決するため 情報保障の必要性を大学に理解してほしいが、何回か断られており、自分だけでは説得できないため 情報保障の課題を解決するため 支援体制関係者にパソコンテイクの知識を身につけてもらうため 授業における教授の話し方を改善するため 他大学の情報保障について支援体制関係者に知ってもらうことで知識が偏らないようにするため 情報保障のための行動の必要性を判断できないため 他大学の情報保障整備関係者によるコーディネートの一助を必要としているため (2) 情報保障に関する問題を自分1人の力で解決できないため(2)
いいえ	自分1人で解決できない問題が生じた際はコーディネーターに介入してもらえ るため 自分ではどうすればよいかの判断ができないため 現状で十分であると感じているため