

聴覚障害学生支援における合理的配慮をめぐる実践的課題

* 松 崎 丈

Practical Issues Concerning Reasonable Accommodation on Support for Deaf and Hard-of-Hearing Students

MATSUZAKI Jo

要 旨

本稿は、障害者差別解消法において法的に義務化された「合理的配慮」をめぐる、聴覚障害学生が高等教育の場でどのような実践的課題に直面するのかを聴覚障害のある筆者自身の経験や聴覚障害学生支援の実践事例に基づいて整理し、大学等としてどのような取り組みが行う必要があるのかについて検討することを目的とした。その結果、聴覚障害学生支援には、「合理的配慮」の提供だけでなく、次の4つの支援も必要であることが示唆された。第一に聴覚障害学生が「社会的障壁」を認識できるようになる支援、第二に聴覚障害学生が「弱さの情報公開」も含めた「意思の表明」ができるようになる支援、第三に聴覚障害学生が「合理的配慮」の提供に対して「本質的な能力」の発揮につながるように関与できる支援、第四に聴覚障害学生の「本質的な能力」の不十分さを学習面で補っていく支援、である。

Key words：聴覚障害学生、社会的障壁、意思の表明、合理的配慮、本質的な能力

I. はじめに

高等教育機関（以下、大学等とする）における聴覚障害のある大学生（以下、聴覚障害学生とする）に対する支援のありかたが、障害者差別解消法の施行を契機に大きく転換している。

かつて聴覚障害学生支援は、聴覚障害学生にとって教育を受ける権利の保障を大学等側の善意・理解ある判断に委ねざるをえない不安定な支援であった。しかし同法によって聴覚障害学生に対する支援－特に「合理的配慮」の提供－は法的裏付けを持つものになり、大学等にとって聴覚障害学生の権利保障を義務として遂行することがコンプライアンス（法令遵守）になったといえる（松崎, 2015）。

聴覚障害がある筆者は、義務教育の段階から約15年間、支援が皆無に近い教育環境に身を置き、そして

約20年間は聴覚障害学生支援活動に取り組んできた。障害者差別解消法の施行によって聴覚障害学生が他者とともに学べる教育環境が実現されることは長年の願いであった。しかしその一方で、大学等が「合理的配慮」について様々な誤解、混乱、過度な期待や不安を抱えているように見受けられる。聴覚障害学生にとっても同法が施行される以前から変わらない課題を抱える一方で、同法施行によって新たな課題も起きているとも考えられる。

そこで本稿では、日本における「合理的配慮」の概念や手続きを踏まえ、聴覚障害学生が高等教育の場でどのような実践的課題に直面するのかを聴覚障害のある筆者自身の経験や聴覚障害学生支援の実践事例に基づいて整理し、大学等としてどのような取り組みが行う必要があるのかについて検討することを目的とする。

* 特別支援教育講座

Ⅱ. 「合理的配慮」の概念

2006年12月に国際連合の総会で採択された「障害者の権利に関する条約（以下、障害者権利条約）」で「合理的配慮」の定義が障害者権利条約の第2条で次のように示された。「合理的配慮とは、障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう」と定義されている。

川島（2016）は、この定義について3つの要素から成り立っているという。1つ目は、障害者の平等な人権行使を確保するための変更であること、2つ目は個々の特定の場面における障害者個人のニーズに応じたものであること、3つは「合理的配慮」が均衡を失した負担と過度の負担を伴うものではないこと、である。こうした要素は、日本の障害者差別解消法における「合理的配慮」の概念にも取り入れられている。

日本における「合理的配慮」は、この障害者権利条約の定義を踏まえており、障害者差別解消法の基本方針で次のように基本的考え方が述べられている。

「行政機関等及び事業者に対し、その事務・事業を行うに当たり、個々の場面において、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、社会的障壁の除去の実施について、必要かつ合理的な配慮（以下「合理的配慮」という）を行うこと」を求めている。「社会的障壁」とは、障害者基本法第2条第2号で「障害がある者にとって日常生活又は社会生活を営む上で障壁となるような社会における事物、制度、慣行、観念その他一切のものをいう」と定義されている。それゆえに合理的配慮は、「障害者が受ける制限は、障害のみに起因するものではなく、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるものとのいわゆる『社会モデル』の考え方を踏まえたもの」である。

そのうえで「合理的配慮の提供」は、「障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合」を原則とし、障害者差別解消法の基本方針にあるように「合理的配慮は、障害の特性や社会

的障壁の除去が求められる具体的場面や状況に応じて異なり、多様かつ個別性の高いものであり、当該障害者が現に置かれている状況を踏まえ、社会的障壁の除去のための手段及び方法について、「（2）過重な負担の基本的な考え方」に掲げた要素を考慮し、代替措置の選択も含め、双方の建設的対話による相互理解を通じて、必要かつ合理的な範囲で、柔軟に対応がなされるものである」としている。

以上から、合理的配慮とは、「①個々のニーズ、②非過重負担、③社会的障壁の除去という内容をもった措置で、個別的・事後的・対話的性格を帯びた手続によって提供される」ものであるといえる（川島、2016）。

Ⅲ. 「合理的配慮」の手続き

「合理的配慮」は、以下のような手続きで提供される。

「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針（以下、文部科学省の対応指針とする）」では「合理的配慮は、事業者の事業の目的・内容・機能に照らし、必要とされる範囲で本来の業務に付随するものに限られること、障害者でない者との比較において同等の機会の提供を受けるためのものであること及び事業の目的・内容・機能の本質的な変更には及ばないことに留意する必要があること」とされている。

高等教育においても、文部科学省（2017）の「障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第二次まとめ）」で、「1 合理的配慮の申出の内容が教育に関わるものの場合、まず、当該場面における教育の目的・内容・評価の本質（カリキュラムで習得を求めている能力や授業の受講、入学に必要とされる要件）に不当な差別的取扱いに当たるものや社会的障壁が存在し、それらが障害のある学生を排除するものになっていないかを個別かつ客観的に確認する必要がある。その上で、この本質を変えずに、過重な負担にならない範囲において、教育の提供方法を柔軟に調整する」とある。

「この本質を変えずに」とは、どういうことであろうか。星加（2016）は、合理的配慮とは、「障害者を含めあらゆる人びとが本来発揮できるはずの能力を引き出すことのできる公正な競争環境を生み出そ

うとする、『条件平準化原理 (level-the-playing-field principles) 』に基づく機会平等のための仕掛け』であると指摘している。「本来発揮できるはずの能力」は、障害を持つアメリカ人法 (Americans with Disabilities Act, ADA) の条文では、Essential Function (本質的な能力) といった概念で示されている。ADA では、雇用分野において、障害のある者が、該当する職務に関する事柄のうち求められる本質的な機能 (本質的な能力) の遂行が合理的配慮の提供によってできるならば、その職務に対して「適格性」を有する人として認識されるということになる (Frieden, 1991)。つまり、合理的配慮は、本質的な機能 (本質的な能力) ではなく、本質的でない機能 (本質的でない能力) に対して提供されるものである。そして、本質的な能力そのものを底上げしたり不問に付したりするものでもない (星加, 2016)。

聴覚障害学生に対する「合理的配慮」として、ノートテイク、パソコンノートテイク、手話通訳、補聴援助システムなどが主に提供されている (日本学生支援機構, 2018)。そもそも授業で求められる「本質的な能力」は何かについて考えた場合、教員の発話内容から授業の目的や意図を把握し、授業内容を理解することがそれに該当する。一方、本質的でない能力には、自身の聴覚機能を活用して教員の音声を取り取ることが含まれる。したがって、聴覚機能が十分に機能しえない場合に手話通訳等の「合理的配慮」が提供される。

それによって聴覚障害の有無に関係なく「本質的な能力」を発揮して授業に参加できるといった「機会平等」が実現される。このように「合理的配慮」は、「本質的な能力」の観点から公正を規定して個別的に配慮を求めるものである。もし「合理的配慮」の提供対象外である「本質的な能力」が聴覚障害学生の側に十分に備わっていない場合はどうするのかを考える必要が出てくるかもしれない。

IV. 「合理的配慮」の提供をめぐる課題

ここまで「合理的配慮」の概念及び手続きについて述べてきた。これらを踏まえると、一般に障害のある学生に対して次のような過程で「合理的配慮」の提供がなされることになる。

まず大学等が障害のある学生に高等教育を提供す

る。そこで障害のある学生にとって何らかの「社会的障壁」が生じたり、生じる可能性に気づいたりする。障害のある学生が「社会的障壁」の除去を求める「意思の表明」を行ったり、障害のある学生のニーズに基づいた配慮の内容や方法について提案したりする。大学等は、障害のある学生と教育の目的・内容・評価の本質を変更せずに過重な負担のかからない範囲でどのような「合理的配慮」を提供するかについて建設的な対話を図る。「合理的配慮」の内容や方法が決定すれば高等教育の現場にその「合理的配慮」が提供される。

こうした過程で障害のある学生の側に起こる諸課題を整理すると、図1のようになるだろう。すなわち、最初に直面する課題は、①「社会的障壁」があることを認識できるかである。次に、②「社会的障壁」の除去を求める「意思の表明」ができるかである。そのうえで③「合理的配慮」が提供されることによって「本質的な能力」の発揮につながっているかである。さらに、もし④「本質的な能力」が不十分であった場合はどのように対処するのかである。以上から、これらは障害のある学生に共通して起こりうる課題であり、障害のある学生への支援は「合理的配慮」の提供のみに限らないと考えられる。

以下、聴覚障害学生支援において、聴覚障害学生が「合理的配慮」の提供をめぐるどのような実践的課題に直面するのか、大学等としてどのような取り組みを行う必要があるのかについて述べていく。

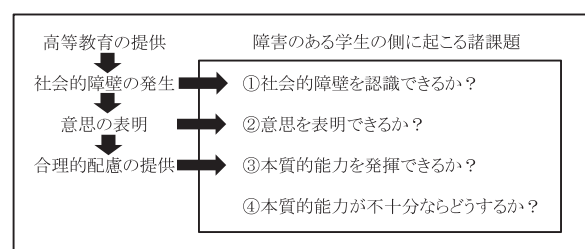


図1 「合理的配慮」の提供をめぐる生じる諸課題

V. 「社会的障壁」があることを認識できるか

障害者差別解消法の「社会的障壁」は、「障害」を医学モデルではなく社会モデルとして捉えている。川島 (2016) によれば、「合理的配慮」が提供される契機は、「社会的障壁」の除去に関するニーズを有する特定の障害者個人が現実存在することを認識した後である

ことを意味する。そのためには、まず障害者個人が「社会的障壁」があると認識していなければならない。しかし筆者の経験からは、「社会的障壁」があると認識することが難しい聴覚障害学生が存在すると思われる。

1. 「社会的障壁」を認識できない事例

聴覚障害学生支援で「聴覚障害学生自身、『自分はいかに授業の情報を受け取っていないか』、『いかに授業を理解できていないか』』ということに気づくのが非常に遅い」という事例がある(岩田, 2010)。この事例には、自分は自力で情報を得て学ぶことができているから「社会的障壁」は生じていないと認識している場合が少なくない。この背景には、聴覚障害学生が聴覚機能に障害があることを認識しているにもかかわらず、「合理的配慮」が皆無に近い状況で幸いにも進級・進学できたり、聴覚障害学生の気づかないところで家族や教員など身近な人々が先回りして支援してくれたりしたために、課題はなくやっていけているとの現状認識が形成されていると考えられる。

聴覚障害学生支援の経験が皆無に近い大学等側も、現実に「社会的障壁」が生じているにもかかわらず聴覚障害学生が特に課題はないと表明しているのだから「社会的障壁」は生じていないのだろうと誤認識してしまいがちである。また、聴覚障害学生支援に関わる者が聴覚障害学生より先に「社会的障壁」を認識した場合、「社会的障壁」を何らかの理由でなかなか認識できない聴覚障害学生を否定的に捉える場合もある。

そこで、聴覚障害学生が自分以外の聴覚障害学生や聴者との語り合いによって何が「社会的障壁」であるかに気づき、どのように起きているのかを考えるようになることを目指して取り組む必要がある(志磨村, 2018)。なお、聾学校中学部の自立活動でこの取り組みを行ったという実践報告がある(西垣, 2018)。生徒同士で何が「社会的障壁」であるのかを語り合いながら分析・整理することで、「社会的障壁」の内容やその背景が明らかになったという。このように初等・中等教育の段階でも取り組まれることを期待したい。

2. 「社会的障壁」を医学モデル化してしまう事例

聴覚障害学生は、何か課題が起きていると認識しているが、それが「社会的障壁」であるにもかかわらず

自分自身の障害によるものだと認識してしまう場合がある。

これは、自分の所属する聴者マジョリティによるスティグマが関わっていると思われる。スティグマとは、当初は肉体上の徴を言い表す言葉であったが、現在はある者との社会的な関係において望ましくない種類のものをその人が持っていることを周囲に告知させるという意味がある(Goffman, 1963)。聴覚障害学生は物心ついたときから家族など人々とのコミュニケーションや人間関係で不全感を体験するが、周囲から「もっと集中して聴きなさい」「ちゃんと聴いてないでしょう?」「わからないならもういいよ」などまるで聴覚障害学生の側に問題があるかのようにスティグマが伴いやすい。初等教育の段階ですでにこのスティグマの問題が起きていることが示唆されている。例えば、難聴学級がある地域校に在籍する約180名の聴児群への調査で、口話のみで難聴児と会話する聴児群は、相互間の意思疎通不全の原因が難聴児の側にあるとみなすことが多いとの結果が報告されている(池谷, 2007)。難聴児が、このようなスティグマによって自分の一属性にすぎない「聴覚障害」が社会的に望ましくないものとみなしてしまうであろうことは想定できる。また、「聴覚障害」だけでなく「きれいに話せない」「きちんと聴き取れない」「会話ができない」「日本語が分からない」などもスティグマの対象になりやすい。そしてこれらは本来「社会的障壁」でありながら、自分の欠点であると認識するようになっていくことから、「社会的障壁の医学モデル化」ということができる。

長年のスティグマによって、聴覚障害学生は、心理的にも情緒的にも聴覚障害の開示や障害状況の発生報告を控えるようになる。例えば、「なるべく聞こえなくても自分でできるように育てられてきた。なるべく周囲に迷惑をかけずに生きていきたいから、情報保障はできるなら使いたくない。自分の耳だけでやれるから大丈夫だ」「皆から『もっと皆の話を聞いて』『よく考えてから発言して』などと言われるから、聴覚障害だけではなく自分の能力が低いのだと思う。だからなるべく人と会話しないようにした方がいい」など(松崎, 2018a)である。「医学モデル化」された身体性から脱却することは容易ではなくなる。筆者も学生時代は、「社会的障壁」に気づいたものの、長年身体に染み付いた医学モデルは非常に強力なものであり、ふと

気を抜けばすぐに医学モデルで自分自身を否定する癖が出てしまいがちだった。

したがって、「社会的障壁の医学モデル化」から脱げ出し、「社会的障壁」に対する認識の転換を促す経験が必要になると考えられる。例えば、ノートテイクによる情報獲得の実現につながる体験、手話サークルのように意思疎通が可能な手段を共有する集団への参加、自分と同じ聴覚障害者との出会いなどである。これによって「社会的障壁」を認識し、それらが除去されることでコミュニケーションが容易になるという実感を得るようになったという事例がある（清水・大塚・渡辺, 2013）。そこから、聴覚障害学生が自分自身の障害をめぐる認識に関わる過去の出来事を語ることで、その経験した出来事を俯瞰的に分析・整理し、どのような「社会的障壁」によって生じた出来事なのかを考えるようになった事例もある（松崎, 2018a）。

VI. 「意思の表明」ができるか

川島（2016）は、「合理的配慮」の提供では、「障害者と相手方の間における情報の非共有性ゆえに、どのような配慮が必要かつ可能であるかは、両者が対話を通じて情報を交換し、ニーズと負担に関する双方の個別具体的事情を突き合わせる過程」を経る必要があると指摘している。

聴覚障害学生は、「社会的障壁」の除去に関して「意思の表明」や協力の要請を行う時、なぜ除去する必要があるのか、かつ「合理的配慮」としてその方法が適当であるのかを説明することが求められる。聴覚障害学生が「社会的障壁」の除去が必要だと認識できたとして、「合理的配慮」の提供が妥当と認められうる「意思の表明」もたやすくできるものだろうか。否、これらはおそらくそれぞれ異なる次元であろう。

例えば、三原（2012）は、米国の大学の視察から聴覚障害学生側の「意思の表明」のありかたに関わる事例を報告している。ロチェスター工科大学（Rochester Institute of Technology, RIT）では、聴覚障害学生が障害を理由に試験時間の延長を申請した場合、支援室では「どういった困難を抱えているのか?」「何故、試験時間の延長が必要なのか?」を質問する。例えば、聴覚障害学生が「自分の第一言語はアメリカ手話であり、英語の文章をアメリカ手話に置き換えな

いと理解できないので、試験時間の延長を認めて欲しい」と説明した。これに対し、支援室は本人の障害や学力などを総合的に勘案した上で、「要求は合理的」と判断して要求を認めたという。過剰なサービスとして「合理的ではない」と判断できるニーズについては、支援機関が拒否できる。もし本人が試験時間の延長に関して、「高校まで認めて貰っていた」といった形で曖昧な要求しかできなければ、大学側は聴覚障害学生に説明を求めるとともに、実現できるかどうか調整し、それでも合意できなければ申し出は却下される。

上記の米国の事例から、「意思の表明」に聴覚障害学生がなぜ配慮を必要とするのかという「合理的理由」が含まれる必要があることは明らかである。しかし一方で、次のように「意思の表明」が難しい聴覚障害学生が存在している。

1. 「弱さの情報公開」に踏み出せない事例

過去に抑圧及び排除された経験の蓄積で聴者に対する恐怖感や不信感を抱いている聴覚障害学生は、「意思の表明」だけでなく「弱さの情報公開」も表明することが難しい場合がある。これは平時だけでなく災害発生のように緊急事態であっても成人聴覚障害者はすぐ近くにいる聴者に自分が困っていることを伝えること、すなわち「弱さの情報公開」を行うことをためらってしまうことが示唆されている（松崎・芳賀, 2016）。「弱さの情報公開」とは、「困った体験、失敗の体験、苦勞の体験（向谷地・浦河べてるの家, 2006）」を語ることである。「意思の表明」は「社会的障壁」の除去を求めるものであるが、聴覚障害学生がそのように求めるには自分自身が困っているということを自己開示することになる。つまり、「弱さの情報公開」の次のステップとして「意思の表明」があると考えることができる。

聴覚障害学生は、学内の障害学生支援部署に「社会的障壁」の除去を求める「意思の表明」ができて、自身が受ける講義やゼミの場にいる教員や受講生（友人含む）のように自分自身に直接影響を及ぼすような重要な他者には「意思の表明」だけでなく「弱さの情報公開」をすることも憚る様子が見られる。例えば、菊地・荒川（2013）では、聴覚障害学生が自分の所属する学部と同級生には自分に聴覚障害があること（さらに情報獲得の面で苦勞の体験があること）を知られたくないために、支援する学生の条件として別の学部

に所属する者を希望し、かつ本人から離れた席で情報保障をしてほしいとの「意思の表明」があったとの報告があった。こうした事例は、いずれは演習やゼミのように同級生からも何らかの「配慮」をしてもらう必要が生じた時に、同級生に自己開示できないことが課題となる。しかしながら聴覚障害学生にとっては、聴者が自分自身のために対応してくれていることで迷惑をかけていると認識していることが少なくないため、「弱さの情報公開」はむしろ迷惑をかける行為であると認識してしまうことがある。

これらは、先天性の聴覚障害の事例であることが多いが、学校教育を受ける段階で中途失聴する聴覚障害学生が存在することにも注意する必要がある。先天性の聴覚障害の場合は、家族など第三者が先に聴覚障害の存在を認識するが、中途失聴の場合は、本人が音声情報が獲得できない事態に直面することで、第三者より先に認識することが多い。しかし本人から家族や学校など第三者に「弱さの情報公開」をすることを戸惑い、憚り、非公開にすることを選択する傾向があることが、中途失聴当事者の語りから明らかにされている(松森, 2003; 間, 2017; 松崎, 2017a)。

しかしながら先行文献を概観する限り、聴覚障害学生自身が自身に直接影響を与える他者に対しても「弱さの情報公開」や「意思の表明」ができるようになることを目指した取り組みは見当たらなかった。聴覚障害学生が「弱さの情報公開」をすることは意味があり、かつ肯定的な行為であることに気づき、聴者に直接伝えてもいいと思えるようになるまで見守ったり、「弱さの情報公開」が少しずつできるように日常的に対話を実践したりすることが重要になると思われる。西倉・飯野(2016)が指摘するように「どのような配慮が必要なのか、はっきりいえるようになりなさい」とあまりにも拙速に求めないようにすることが肝要であろう。むしろ時間をかけながら過去の体験を丁寧に整理し、自分をより理解するように語り直していく共同作業が大事になるだろう。

なお、「弱さの情報公開」に対する支援は、初等・中等教育の段階から行うことで、「弱さの情報公開」に対するハードルを下げていく必要があるかもしれない。西垣(2018)は、聾学校中学部の自立活動で生徒同士で「弱さの情報公開」を実践することを日常的に取り組んでおり、生徒同士の対話を通して次第に「弱

さの情報公開」に踏み出せるようになった事例を報告している。また、心理的支援を担うスタッフ(例えば、スクールカウンセラー)の活用も必要であろう。実際、聾学校で必要となる心理的支援のテーマの1つに、地域校で経験した「傷つきを引きずっているUターン生徒への対応」が含まれていた(河崎, 2014)。ただし聾学校における心理的支援スタッフ導入については、平成25年度の調査で回答校73校のうち導入校は22校に留まっている。初等・中等教育の段階から心理的支援を充実させていくことも重要課題であると思われる。

2. 「社会的障壁」の構造を把握できない事例

聴覚障害学生は、どのような条件によってどのような「社会的障壁」が生じているのか、その構造を把握できていないために「意思の表明」を実践できないことがある。例えば、聴覚障害学生が自分は聴こえないということを説明しても、聴覚障害学生と相手方の間で「社会的障壁」に関する「情報の非共有性(川島, 2016)」が解消されるわけではない。

聴覚障害学生は、「社会的障壁」がどのような状態で起きているのかを相手に説明する必要がある。

聴覚活用が可能な聴覚障害学生を例に挙げよう。聴覚障害学生の中には、相手の音声日本語を聴き取れる時もあればそうでない時もあるが、それをどのように語ればよいのかを学ぶ経験が皆無であるため躊躇することが多い。聴者の側も聴覚障害学生のおかれている状況を適切に認識できず、戸惑う。まさに両者間に「情報の非共有性」が起きている。そこで、社会モデルの視点で聴覚障害学生と社会との間にどのような条件があると音声日本語が聴き取れたり聴き取れなかったりするのかその時々状態を観察したり周囲の人々に質問したりする。そして、表1のように整理し、これらを元にして「トリセツ」とよばれる資料を作成し、「意思の表明」を行った。それによって聴者は自分のどのような行動や環境が聴覚障害学生の聴覚活用に影響するのかを把握でき、行動を調整できるようになったという事例がある(松崎, 2017b; 志磨村, 2018)。

このように聴覚障害学生が自分自身の困っている状態を観察し、仮説を作り、実際に確かめてみるといった手法は、精神障害や発達障害のある当事者を中心に活発に行われてきている「当事者研究(綾屋・熊

表1 社会モデルの視点に基づいて整理した音声日本語の聴き取りに関わる条件の例

優先順位	項目	可聴になる条件	難聴になる条件
1	話者の位置	正面からやや左側	右側後ろ
2	会話環境	静かな部屋、程よい広さ 音が響きにくいところ 椅子や机を動かせるところ	ホールや天井が高い部屋 音が響きやすいところ 椅子や机が固定座席も選べない
3	話者との距離	1m 以内	1m 超過
4	話者の顔の向き	本人に向けているとき	下を向いたとき
5	声質	高め 芯がある音声	低い声・ダミ声 吐く息だけで話す話し方
6	天候	晴れ	雨・低気圧
7	話者の人柄	もう一度と言いやすい 人間として積極的に係わる	迷惑な表情をする 人と障害を分けず低く評価する

谷, 2010; 向谷地・浦河べてるの家, 2018)」と重なる部分が多い。当事者研究とは、障害や問題を抱える当事者自身が自らの問題に向き合い、仲間とともに研究することであり(石原, 2013)、自分自身について新しい言葉や知識を発見する側面(discovery)と、それを通じて何らかの生きやすさがもたされる側面(recovery)を持っている(熊谷, 2017)。「社会的障壁」のメカニズムを聴覚障害学生自身が把握していく上で「当事者研究」の手法を活用する意義は非常に大きいと思われる。「当事者研究」の活用は、音声日本語の聴き取りだけでなく、聴者との関係形成、集団会話への参加や討論での発言の仕方(松崎, 2018b)などについても活用可能である。そうすることで様々な「社会的障壁」の解明や「意思の表明」の内容の検討につなげていける可能性がある。

以上から、「社会的障壁」の除去を求める「意思の表明」は、聴覚障害学生にとって非常に困難であるかわかる。だからこそ、いずれは自分に直接影響を与える者に対しても「弱さの情報公開」と「意思の表明」の工夫を身につけて実践できるような支援が重要になるといえる。

3. 「意思の表明」の方法が考えられない事例

最後に、聴覚障害学生が「意思の表明」が必要だと判断しても、具体的にどのように「意思の表明」をしたらよいのか考えられない場合がある。この背景には、聴覚障害学生ではなく第三者が「意思の表明」を先回りして長年実施してきたために、「意思の表明」の実

践モデルを聴覚障害学生本人が観察・学習する体験が不足していることが考えられる。大学等に入学する段階になってもなお保護者が第三者として「意思の表明」を行い、大学等側と対話を進めてしまうことが少ない。また、「意思の表明」の方法を身につけることを目的にした教育を受けたことがないことも考えられる。

こうした事例に対して、最近「意思の表明」の方法を身につけることを目指した取り組みが試みられている。中等教育では、横浜市立ろう特別支援学校(2017)が、高等部生徒全員が参加する合同自立活動で様々な「意思の表明」を実践的に検討する授業を実施している。例えば、会社の会議場面で高等部生徒と教員がロールプレイングという手法で「意思の表明」の方法を検討する。聴覚障害のある社員役の聴覚障害学生が手話通訳が必要な理由を雇用主側にどのように説明するのか、手話通訳者も会議で通訳しやすいように上司など会議に出席する人々にどのように説明するのかを実践し、高等部生徒全員でこの実践を振り返って議論した。高等教育では、日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク(PEPNet-Japan)も、聴覚障害学生を対象に同様の取り組みを実践した(石野・白澤・中島・磯田・萩原・五十嵐・小林, 2016)。このように教育的視点で聴覚障害学生が「意思の表明」を実践的に検討する経験を提供することは、様々な場面に応じたセルフ・アドボカシーやソーシャルアクションを学ぶ機会にもなりえるだろう。

さらに、「意思の表明」を支える知識として、法制度・

権利擁護に関わる政治的基礎知識、対人関係や組織運営の方法・支援制度や支援技術の運用・ICT 活用に関わる技術的基礎知識を身につけることも不可欠であろう(若林, 2018)。聴覚障害学生のなかには、政治的基礎知識や技術的基礎知識を身につける機会がなかったり第三者が代わりに対応していたために、手話通訳者や要約筆記者の公的派遣はどのような手続きを経るものなのかを知らない者も少なくないからである。

Ⅶ. 合理的配慮で「本質的な能力」を発揮できるか

文部科学省の対応指針では、「合理的配慮」とは、「障害者でない者との比較において同等の機会の提供を受けるため」であり、「事業の目的・内容・機能の本質的な変更には及ばない」と規定されている。教育上必要とされる能力評価は、障害者に対しても同等に行うのであり、「合理的配慮」は「本質的な能力」の評価を歪めるものであってはならない。星加・川島(2016)によれば、一般に社会のなかで求められている能力を「本質的な能力(関連能力)」と「非本質的な能力(非関連能力)」に大別すれば、「本質的な能力」に基づく評価が公正に行われることが「条件平準化」としての機会均等であり、そのためには、「非本質的な能力」に関する各人のニーズが充足される必要がある。

例えば、聴覚障害学生が授業を受ける際に求められる「本質的な能力」は、その授業の到達目標で示されている能力がそれに該当する。一方、聴覚を活用して教員の音声情報を聴き取る能力は「非本質的な能力」に該当するということができ、「合理的配慮」として聴覚の代替となる方法を提供することになる。しかし次に述べるように、果たして「本質的な能力」の発揮につながる「合理的配慮」がきちんと提供されているのかを考慮する必要がある。

1. 「合理的配慮」の不備不足に直面させられる事例

聴覚障害学生が授業における音声情報を細部まで獲得できる「合理的配慮」として、文字及び手話によるリアルタイムでの情報保障(手書きノートテイク、パソコンノートテイク、手話通訳)や補聴援助システムの活用が挙げられる。しかし、文字及び手話によるリアルタイムでの情報保障は第三者による人的支援が不可欠であるにもかかわらず、高等教育に特化した専

門的な情報保障者の育成システムが公的に構築されていない現状がある。大学等の場合は、学内で学生を育成・派遣する仕組みを独自に構築していることが多いが、それでも人的資源の量的充足及び一定の技術を備えた人材の安定的確保が困難な状況(白澤, 2015)が常態化している。

これらのことから、一刻も早い高等教育の専門的知識や通訳技術などを備えた情報保障者の育成システムの公的構築が急がれる。一方で、「合理的配慮」の不備不足から、聴覚障害学生にとって「条件平準化」としての機会均等が実現されない状況にいたるをえない現実も起きている。ここで聴覚障害学生が最低限実施すべきことは、自分自身の「本質的な能力」が不当に評価されないように大学等側と建設的対話を図ることであろう。また、「合理的配慮」が提供されないために身につけることができない「本質的な能力」はどのようにして身につけたらよいのか、授業で情報が獲得できない状況をどのように過ごすのかの2点についても大学等側と対話しなければならないだろう。しかしながらこうした問題に関する取り組みは見当たらず、そうした状況下で聴覚障害学生に対してどのように対処したらよいのか事例を集める必要があるだろう。もちろん「合理的配慮」の不備不足が生じないように取り組む必要もあることは言うまでもない。

2. 「合理的配慮」の質への関与に逡巡する事例

手書きノートテイク、パソコンノートテイク、手話通訳や補聴援助システムは、聴覚障害学生が「本質的な能力」を身につけるのに適した質的保障が重要である。最近では、情報をより細部まで獲得するために話者の音声内容を文字化する音声認識アプリを活用する動きもみられる(松崎, 2017c)。

これらは、情報保障者や授業担当教員によってなされる「合理的配慮」である。「合理的配慮」の質的保障を維持・向上できるように、聴覚障害学生から、リアルタイムで伝達される情報の質が一定程度満たされているかを評価し、情報保障者や関係者等に質的向上に関わる「意思の表明」をする必要がある。しかも学年が上がるにつれて聴覚障害学生は、伝達される情報の質への関心が高まり、情報保障への評価やニーズの水準も変化・向上する(石野・吉川・松崎・白澤・中島・蓮池・中野・岡田・太田, 2011; 中野・楠・諏訪・吉田・

浅野・望月, 2016)。しかし聴覚障害学生は、どのように情報保障を評価して関与したらよいのかといった学習の機会が与えられていないことが多い。また、情報保障者を聴こえる友人が担っていることも多く、友人への遠慮から明確に「意思の表明」をすることをためらい、聴こえる側に合わせざるをえなくなってしまうことが起きている（座主・打浪（古賀），2009）。

したがって、聴覚障害学生が、友人も含めた情報保障者との関係性をどのように認識し、「合理的配慮」の質的向上をめざしてどのように関与していくのかを学べるように支援する必要があるだろう。

3. 新たな「社会的障壁」に直面させられる事例

「合理的配慮」は、「非本質的な能力」に関する各人のニーズが充足される必要がある（星加・川島, 2016）が、逆に新たに「社会的障壁」を生み出す場合もある。手書きノートテイク、パソコンノートテイク、手話通訳や補聴援助システムといった「合理的配慮」の提供を「非本質的な能力」との関係で考えてみよう。各種の手段における情報媒体の種類によっては新たに「社会的障壁」を生み出す場合がある。例えば、教員が板書やスライドを使って一方的に話す授業で各種の「合理的配慮」が提供されることによって、聴覚障害学生における情報の受信行動の負担がどのように増減するかをしてみる（表2）。

聴覚を活用する「合理的配慮」の場合は、「機能の補強」といった対処になり、聴覚障害学生にとっては目標の音声情報を獲得しやすくなる。したがって「聴覚的受信行動の負担軽減」につながるといえることができる。聴者と同様の方法で、板書や教科書等を視覚的に受信しながら、音声情報を聴覚的に受信することができるだろう。一方で、視覚を活用する「合理的配慮」の場合は、「機能の代替」といった対応になり、聴覚

障害学生にとっては、板書や教科書等に加えて文字や手話による情報も視覚的に受信しなければならなくなる。したがって「視覚的受信行動の負担増加」になるといえる。つまり、これが「合理的配慮」の提供によって生じた新たな「社会的障壁」ということができる。

授業担当教員が、新たな「社会的障壁」に直面している聴覚障害学生の状況を考慮して、複数の視覚情報を同時に発信しないように留意したり聴覚障害学生の視覚的注意を誘導したりすることは難しいだろう。聴覚障害学生も、自分で複数の視覚情報をどの順序で取り入れるのか、複数の情報間の意味関係をどのように考えるのかといった作業（松崎，2000）を工夫しなければならない。しかもこの作業を聴者と同等の時間内で行う必要に迫られるため、聴者よりも眼球運動を頻繁かつ急速に行わなければならなくなる。そのために聴覚障害学生は目の疲れで集中力の維持が困難になったり眠気を催したりすることは避けられない。その結果、「本質的な能力」を発揮しにくくなる。また、聴覚障害学生が疲れている様子を周囲が表面的に捉えることで、「講義を受ける気持ちがない」「情報を得たい意思が見られない」などの誤解を招いてしまうことも起きうる。

したがって、聴覚障害学生は、「合理的配慮」が提供されているからといって気後れせずに、大学等側に「合理的配慮」の追加を申し出る必要がある。大学等側も、「合理的配慮」が提供された後のフォローアップとして、聴覚障害学生に新たな「社会的障壁」が起きているかを確認する取り組みが必要になると考えられる。

VIII. 「本質的な能力」が不十分である場合はどうするか

「合理的配慮」が提供されても、聴覚障害学生の側

表2 「合理的配慮」の提供内容による受信行動の負担増減

合理的配慮の内容	元の情報の種類	提供される情報の種類	機能面での対処の種類	受信行動への影響
補聴援助システム	聴覚情報（音声）	聴覚情報（音声）	機能の補強	聴覚的受信行動の負担軽減
手書きノートテイク パソコンノートテイク 手話通訳	聴覚情報（音声）	視覚情報（文字／手話）	機能の代替	視覚的受信行動の負担増加

に、授業で求められる「本質的な能力」（例えば、日本語の読解力）が不十分である場合がある。聴覚障害教育では日本語の習得を長年の目標としているものの、調査研究では、同年齢の聴児群と比較して日本語力の水準は低い傾向にあることが長年指摘されている（我妻，2000）。そのために日本語力が多少不十分である状態で大学等に進学する聴覚障害学生は少なからず存在する。筆者も、助詞の運用に誤りが見られたり作文や文章読解が充分ではない聴覚障害のある大学生に、講義以外の時間を用いて日本語教育を実施したことがある。

もっと問題なのは、聴覚障害学生は、「本質的な能力」が不十分でないことに対して、自分に聴覚障害があるからこのような問題が起きるのだと医学モデルの視点で認識してしまう傾向にあることである。社会モデルの視点で文字や手話による情報保障を「合理的配慮」として求める一方で、過去に受けた教育の問題とも関連する「本質的な能力」の不十分さは医学モデルの視点で考えるしかないといった、全く相異なる障害の両モデルが同時に内在する問題は、聴覚障害学生にとって実は珍しいことではない。大学等で特別支援教育が行われていないため、聴覚障害学生が問題解消の手立てを見出すことができず、諦めることも少なくない。授業の評価にも影響し、休学や退学につながる事例もある。また、卒業後の職業的自立にも関わる問題でもある。したがって、「本質的な能力」が不十分な聴覚障害学生に対して学習支援を行うことを検討する必要があると考えられるが、法的に義務化されていないため、大学等としてどこまで支援する必要があるのかは議論の分かれるところであろう。

なお、「本質的な能力」に課題のある聴覚障害学生に対する学習支援として、米国の大学の事例がある（日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク，2007）。国立ろう工科大学（National Technical Institute for the Deaf, NTID）に、聴覚障害学生の学習面のサポートを目的としたラーニングセンター（Learning Center）が設置され、補習授業（チュータリング）が行われている。また、NTID と RIT で学ぶ聴覚障害学生が、授業時間外に学習センターを利用したり、チューターによる補習授業を受けたりすることができるサービスが提供されている。チューターのなかには聴覚障害学生もあり、マンツーマンもしくは少人数グ

ループによる指導が行なわれている。注目すべき点は、学習面の指導だけでなく、聴覚障害学生の学習到達度の評価も丁寧に行っていることである。これらの取り組みは、個人の学習はもとより、友人とともに学ぶ機会を増やすことになり、教員から受けた指導を振り返ることにもなるため授業の指導法の改善やカリキュラムの見直しといった教育改革にも間接的に寄与し、教員との関係改善にも良い影響を与えているとのことである。

IX. 考察

本稿では、聴覚障害学生支援の現場において「合理的配慮」の提供をめぐるどのような課題が生じるのかを整理するとともに、どのような取り組みが必要になるのかを探索的に検討した。その結果、「合理的配慮」の提供をめぐる少なくとも聴覚障害学生のニーズを4つの水準に分類して聴覚障害学生支援を実践する必要があると考えられる。

第一の水準として、聴覚障害学生が「社会的障壁」を認識できるようになることである。「社会的障壁」を認識できなかったり「医学モデル化」されてしまったりしている聴覚障害学生を対象とした支援を行う必要がある。第二の水準として、聴覚障害学生が「弱さの情報公開」も含めた「意思の表明」ができるようになることである。特に、「弱さの情報公開」に踏み出すこと、「社会的障壁」の構造を把握すること、「意思の表明」の方法を考えることの3点が重要になる。第三の水準として、聴覚障害学生が「合理的配慮」の提供に対して「本質的な能力」の発揮につながるように関与できることである。第四の水準として、聴覚障害学生が授業で求められる「本質的な能力」の不十分な部分を高めるために学習支援を行う必要がある。

このように聴覚障害学生は、聴覚機能に障害があるから音声情報を獲得したいというニーズだけを持っているわけではない。そして実際は、聴覚障害学生が全体的に一つの特定の水準のみに留まっているというより、様々な場面によって異なる水準に留まったり別の水準に移ったりしていると考えられる。

障害者差別解消法では、「双方の建設的対話」を通じて「合理的配慮」として提供する内容を決定する。しかしながら本稿では、「合理的配慮」の提供だけで

なく、聴覚障害学生との「対話」を通して様々なニーズを確認し、大学等側としてそれぞれの水準に応じてどのように取り組むのかも考える必要性が示唆された。各々の水準における支援と「合理的配慮」の提供はすべて、聴覚障害学生にとっての「エンパワメント」につながる契機となると考えられる。エンパワメントの概念を初めて提唱したFreire (1970) は、エンパワメントとは、抑圧されてきた人々自身が、支援者の助けを借りながら、対話と学習を通して自身がおかれている状況を客観化し、自覚し、主体的に変革していく過程であると指摘している。聴覚障害学生もまた長年抑圧されたり排除されたりしているため、どの水準でも自分のおかれている状況と向き合いながら自分に自分と環境を変革していくかといった当事者性の問題が内在しているといえる。また、その向き合う過程には自分が過去に経験した事柄と向き合う作業も含まれている。青年期のエンパワメント実践において自分史 (biography) の概念が有効である (Gutiérrez, L.M., Cox, E.O., & Parsons, R.J., 1998) と指摘されている。聴覚障害学生が、他者との「対話」を通して過去の経験とその背景を観察・分析することで、当事者としての回復と変革につながる自己物語 (self-narrative) の更新につなげることも重要であろう (野口, 2002)。したがって大学等側は、エンパワメントの視点で、聴覚障害学生一人ひとりが各々の水準で自分のおかれている状況を客観化し、自覚し、変革することができるように「対話」の実践を探究する必要があるだろう。

ただし一方で、障害者差別解消法との関係で見ると、次のような問題点が出てくる。障害者差別解消法において「合理的配慮」の提供は法的に「義務化」されている。前述した4つの水準における支援は「教育・心理的支援」ともいえるが、これらは法的に義務化されておらず、個々の教職員や大学等の裁量や方針に頼るしかないのが現実である。特に、第四の水準における取り組みが実現できるかどうかは不透明である。このように障害者差別解消法の施行によって、聴覚障害学生支援が法的に「義務化」された「合理的配慮」の提供に凝縮されてしまう可能性が懸念される。西倉 (2016) も、合理的配慮の法制化を最終目標と見なすことによって、教育・心理面も含めた課題を見落とすという意味で問題をはらんでいると指摘している。したがって「合理的配慮」の提供だけでなく「教育・心

理的支援」のニーズもあるのだということを聴覚障害学生が発信し、大学等側と積極的に回復と変革につながる「対話」を実践することが鍵になるだろう。

今後は、各々の水準における様々な実践事例を収集・蓄積するとともに、「合理的配慮」の提供を含む法制度の運用、組織運営の体制および教育・心理的支援を総合的にとらえて聴覚障害学生支援の実践のありかたを探究していくことが重要であると考ええる。

文献

- 我妻敏博 (2000) 聴覚障害児の文理解能力に関する研究の動向. 特殊教育学研究, 38 (1), 85-90.
- 綾屋紗月・熊谷晋一郎 (2010) つながりの作法—同じでもなく違うでもなく. NHK 出版.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*, New York : Continuum. 三砂ちづる訳 (2011) 被抑圧者の教育学—新訳. 亜紀書房.
- Frieden, L. (1991) ADA は「統合」へのシンボル (長瀬修訳). 八代英太・富安芳和編 (1991) ADA (障害をもつアメリカ人法) の衝撃. 学苑社, 27-53.
- Goffman, E. (1963) *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall. 石黒毅訳 (2009) スティグマの社会学—烙印を押されたアイデンティティー. せりか書房.
- Gutiérrez, L.M., Cox, E.O., & Parsons, R.J. (1998) *Empowerment in Social Work Practice: A Sourcebook*. Pacific Grove, CA : 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メント—その理論と実際の論考集. 相川書房.
- 間ひかる (2017) 中高生期に中途失聴した者の心理状態と周囲の他者の関与との相互関連に関する調査研究. 平成28 (2016) 年度宮城教育大学教育学部特別支援教育教員養成課程卒業論文 (未公開).
- 池谷航介 (2007) 難聴学級設置校における聴覚障害児と聴児のコミュニケーションに関する研究—聴児のコミュニケーション手段の多様化とその要因. ろう教育科学, 49 (3), 119-136.
- 石原孝二 (2013) 当事者研究とは何か—その理念と展開. 石原孝二編. 当事者研究の研究. 医学書院.
- 石野麻衣子・吉川あゆみ・松崎丈・白澤麻弓・中島亜紀子・蓮池通子・中野聡子・岡田孝和・太田晴康 (2011) 学術的内容の高度専門化に伴う聴覚障害者の手話通訳に対するニーズの変化. 日本特殊教育学会第49 回大会論文集, 363.
- 石野麻衣子・白澤麻弓・中島亜紀子・磯田恭子・萩原彩子・五十嵐依子・小林洋子 (2016) 聴覚障害学生に対するエンパワメントプログラムの検討—エンパワメント研修会成果報告—. 筑波技術大学テクノレポート, 23 (2), 81-87.
- 岩田吉生 (2010) 初動時の啓発活動. 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 (著) 一歩進んだ聴覚障害

- 学生支援－組織で支える－. 生活書院, 158-162.
- 川島聡 (2016) 差別解消法と雇用促進法における合理的配慮, 川島聡・飯野由美子・西倉実季・星加良司 (著) 合理的配慮－対話を開く、対話が拓く－, 有斐閣, 39-67.
- 河崎佳子 (2014) 特別支援学校 (聴覚障害) における「心理的支援スタッフ」についてのアンケート調査. 全国聾学校長会編. 聴覚障害教育の現状と課題11, 113-114.
- 菊池紀彦・荒川哲郎 (2013) 三重大学における障害学生に対する修学支援の検討－聴覚障害学生に対する支援を中心に－. 三重大学教育学部研究紀要, 64, 267-273.
- 熊谷晋一郎 (2017) みんなの当事者研究. 臨床心理学増刊, 9.
- 松森果林 (2003) 星の音が聞こえますか. 筑摩書店.
- 松崎丈 (2000) 手話を用いる聾親子のコミュニケーション発達－相互注視と注意の共有を中心に－. 宮城教育大学大学院教育学研究科修士論文 (未公開).
- 松崎丈 (2015) 障害学生支援のためのFDの取り組み: 「合理的配慮」の決定や提供を通じた教員養成の質の向上 (特集 教員養成の質保証を考える). Synapse, 41, 24-28.
- 松崎丈・芳賀隆人 (2016) 東日本大震災の発災直後における聴覚障害者の情報獲得行動とその背景にある心理状況～TEMによる分析を通して～. 宮城教育大学特別支援教育総合研究センター研究紀要, 11, 1-11.
- 松崎丈 (2017a) 難聴学生を支援するということ. 要約筆記問題研究, 28, 22-27.
- 松崎丈 (2017b) 聴覚障害当事者研究. 熊谷晋一郎 (編) みんなの当事者研究. 臨床心理学増刊, 9, 141-146.
- 松崎丈 (2017c) 音声認識アプリを活用した支援システムの構築に関する検討: 少人数討論型授業を事例に. 宮城教育大学情報処理センター研究紀要: COMMUE, 24, 3-8.
- 松崎丈 (2018a) 聴覚障害学生の心理とその支援. 片倉和彦・森せい子 (編) 聴覚障害者のメンタルヘルスとケア－適切なサポートのために－, 132-145.
- 松崎丈 (2018b) 集団会話と自己編集で見てきた「つながり」のワザ. 聴覚障害当事者研究シンポジウム資料集, 18-19.
- 三原岳 (2012) 障害者の高等教育に関する提言－進学を選択できる社会に向けて－. 公益財団法人東京財団.
- 文部科学省 (2017) 障害のある学生への修学支援に関する検討会報告 (第二次まとめ). 文部科学省ホームページ. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/074/gaiyou/1384405.htm. (2018年8月12日閲覧)
- 向谷地生良・浦河べてるの家 (2006) 安心して絶望できる人生. NHK出版.
- 中野聡子・楠敬太・諏訪絵里子・吉田裕子・浅野雅子・望月直人 (2016) 聴覚障がい学生のためのパソコンノートテイクにおける情報保障評価シートの試作と活用. 大阪大学高等教育研究, 5, 9-17.
- 日本学生支援機構 (2018) 平成29年度 (2017年度) 大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書.
- 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク (2007) 聴覚障害学生サポートネットワークの構築をめざして－2004～2006年度アメリカ視察報告集－. 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク.
- 西垣正展 (2018) ろう学校生徒の語りから－「自立活動」に当事者研究を導入して－. 聴覚障害当事者研究シンポジウム資料集, 18-19.
- 西倉実季 (2016) 合理的配慮をめぐるジレンマ－アクセスとプライバシーの間－. 川島聡・飯野由美子・西倉実季・星加良司 (著) 合理的配慮－対話を開く、対話が拓く－. 有斐閣, 163-180.
- 西倉実季・飯野由里子 (2016) 障害法から普遍的理念へ. 川島聡・飯野由美子・西倉実季・星加良司 (著) 合理的配慮－対話を開く、対話が拓く－. 有斐閣, 89-106.
- 野口裕二 (2002) 物語としてのケア－ナラティブ・アプローチの世界へ. 医学書院.
- 星加良司 (2016) 合理的配慮と能力評価. 川島聡・飯野由美子・西倉実季・星加良司 (著) 合理的配慮－対話を開く、対話が拓く－. 有斐閣, 89-106.
- 星加良司・川島聡 (2016) 合理的配慮と経済合理性. 川島聡・飯野由美子・西倉実季・星加良司 (著) 合理的配慮－対話を開く、対話が拓く－. 有斐閣, 107-123.
- 志磨村早紀 (2018) 自分では気づけない「聞こえ」－トリセツ作成への道のり－. 聴覚障害当事者研究シンポジウム資料集, 11-12.
- 清水笛子・大塚玲・渡辺明広 (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. 静岡大学教育実践総合センター紀要, 21, 221-230.
- 白澤麻弓 (2015) 大学における聴覚障害学生支援の高度化に向けた取り組み: 米国ロチェスター工科大学における手話通訳者の取り組みと日本への示唆. 通訳翻訳研究, 15, 35-54.
- 若林亮 (2018) 学生時代に知っておきたい法制度－障害者差別解消法を中心に－. 2018年度しょうがい学生支援公開講座配布資料, 1-18.
- 横浜市立ろう特別支援学校 (2017) 平成29年度横浜ろう研究紀要. 横浜市立ろう特別支援学校.
- 座主果林・打浪 (古賀) 文子 (2009) 高等教育のユニバーサルデザイン化における課題: 奈良女子大学の聴覚障害学生へのインタビュー調査から. 人間文化研究科年報, 24, 115-126.

(平成30年9月28日受理)