

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—

座主 果林・打浪（古賀） 文子*

1 本稿の意義と先行研究

日本の高等教育は進学率の高まりとともに<ユニバーサル化> (Trow 1971) への道を歩んでおり、1990年代以降特に大学を中心とした高等教育機関のユニバーサル化が議論されている (矢野 1999)。これにより学生の多様化が進むとともに、障害を有する学生 (以下、障害学生) の進学率も次第に高まり、高等教育のユニバーサルデザイン化——「高等教育においてすべての人間がその能力に応じて等しく教育を受ける機会を保障」(佐野・吉原 2004: 12) していくこと——も高等教育の大きな課題となっている (広瀬 2004)。この「等しく教育を受ける機会」を保障するためには、施設や設備などの物理面の改善も当然必要だが、課題はそれだけではない。視覚・聴覚・運動機能などに障害があると、情報収集が難しくなるため、講義及び学生生活における情報を保障することも求められるのである (佐野・吉原 2004)。そして音声情報中心で行なわれる講義において、特に情報を得にくいのが聴覚に障害を有する学生 (以下、聴覚障害学生) である。

聴覚障害学生に対して音声情報を提供すること (以下、情報保障¹⁾) は、<学ぶ権利>として「必要最低限の修学条件であり、出発点に過ぎない」(金澤 2007: 20) とされる。しかしその実態をかえりみれば、近年まで学生サークルや同じ講義を受講する友人などの有志によって担われるか、あるいはまったく保障のない状況が続いてきた高等教育機関がほとんどである (都築 1994、大泉 1992)。現在でも全国の大学・短期大学に在籍している聴覚障害学生のうち、情報保障を受けているものは未だに約4割程度にすぎない (白澤 2007)。

これを受けて、1990年代以降、高等教育における障害学生のためのサポートシステムを構築することへの関心が高まり (大泉 2007)、各大学などの機関における聴覚障害学生への情報保障の制度が整えられてきている (荒川・佐々木 2006、藤島・松崎 2007、旭 2002、板井ほか 2004、谷ほか 2005)。また、情報保障が進展するにつれ、現状と課題についても様々な観点から研究がなされている (青木 2007、広瀬 2004、太田 2005)。それらによれば、聴覚障害学生は講義において様々な困難に直面しており (有海・四日市 2006)、手話通訳を用いた場合でも発言のしにくさなどの問題がおこっている (金澤ほか 2006、金澤ほか 2005)。聴覚障害者からの学生時代の体験についての報告 (末森 2008) や、聴覚障害学生を対象とした調査なども行われているが (吉田 2008、永井 1999、白澤・徳田 1999)、聴覚障害学生がおかれている状況と課題についてまだ十分に明らかになっていない。これらの問題を改善し情報の質をあげるために、授業者との連携が欠かせないこと (森本・井坂 2003) が主張されているように、聴覚障害学生の情報保障に関する先行研究は、従来の高等教育機関の講義形式を前提とした上で<改善点>を明らかにしようとするものが多数を占め、講義形式自体の問い直しの必要性について言及する場合は少な

* 社会生活環境学専攻 (両名とも)

かった。しかし、現在の情報保障における困難の中には、そもそも講義形式が変わらないままでは解決しがたいものもあるのではないだろうか。

そこで本稿では、奈良女子大学の情報保障を例に、聴覚障害学生が直面せざるを得ない困難の中で講義場面のものを中心に議論していく。具体的には聴覚障害学生へのインタビュー調査を通じて、聴覚障害学生の〈困難〉に対する意識の変遷を追う。その上で、高等教育のユニバーサルデザイン化における1つの課題を明らかにすることを目指す。

2 調査の概要と結果

2-1 調査の概要

奈良女子大学では、2004年度に障害学生支援室が設立され、聴覚障害学生1名への情報保障を中心とした支援活動が行われてきた(古賀 2007、打浪(古賀)・座主 2008)。この情報保障において支援を受けていた聴覚障害学生自身がどのような困難を経験し何を感じていたかということから現体制が抱えている課題を明らかにするために、聴覚障害学生に対してインタビュー調査を実施した。

調査は卒業に関する全ての講義や試験が終了した2007年3月下旬²⁾に2度を実施した。聞き取り時間は各1時間半から2時間程度である。インタビューは半構造化面接法を用い、1回目は在学時の年度ごとの各講義や支援体制等について、2回目は学生生活における対人関係・学内及び学外での過ごし方等について、項目別にそれぞれ振り返ってもらう形とした。

以下はインタビューの概要である。なお、聴覚障害学生への音声情報の文字化(奈良女子大学の場合は、手書きまたはパソコンを用いた要約筆記)による情報保障をノートテイク、また情報保障に講義場面で携わった有償ボランティア学生をノートテイクと称している。

2-2 調査結果のまとめ

(1) 講義場面を中心としたまとめ

聴覚障害学生は、ノートテイク自体の存在は知っていたが、実際には高校までノートテイクを受けたことがなかった。奈良女子大学を受験する際に初めてノートテイクを経験し、試験をスムーズに受けられ「非常にありがたかった」という。

奈良女子大学の障害学生支援は、聴覚障害学生の入学とほぼ同時にスタートしたため、入学初年度は、体制や支援の質に関しては、まだ充分とはいえない状態にあった。しかし、ノートテイクを初めて体験した聴覚障害学生は、「授業に関しては、私としては満足度が高かった」「高校の授業と比べたらはるかにこの時点(入学初年度)でも分かりやすかった」「(授業が)もうとにかく面白くてしょうがなかった」と肯定的に評価していた。そしてその中で「短い授業の間で、ここまでいろんなことを先生は言っていたのか」という驚きも経験していた。

初年度は一般教養科目などが中心であったが、その中でもノートテイクを行なう上で問題が多かったのは語学(英語・第二外国語)である。特に「(発音の)壁にぶつかった」のはコミュニケーション重視の科目だった。「(発音を何度も確認されても)絶対無理って思った」「何回言われてもアクセントの違い、発音の違いは分からなかった。ノートテイクの人にも(アクセントを)『このところは心持ち低く』っていう感じで印を書いてもらって、何とか授業を受けていた」

と困難を感じざるを得なかった。ある講義では、テープで英文を流しその文意を問うものがあったが、聴覚障害学生だけは「テープが流れている間、特別に英文で穴あきがあって、それを埋める」形式に代替していた。しかし、その後他の学生と同じ問題に答えるとなると、「具体的に『分からないところ』が分からない感じ」と課題の消化が非常に難しかった。

また、スライドを多用する講義では、授業者が次々とスライドを映しながら口頭で説明する形式だったため、「(ノートテイクが要約を書き込んだ)紙を見て、それからスライドを見ても、もう次の(スライド)になっていて、それで結局授業の内容が頭に入っていない」と授業の形式にノートテイクでは対応しきれないことが多々あったという。しかし初年度は「できるだけゆっくりしゃべってほしいとお願いすることもあったんだけど、1年の初めの頃だったから、やっぱりノートテイクの方も私の方も遠慮があって、(授業者に)なかなか言い出せなかった」と、授業者側に改善を要求することにためらいがあった。また、ノートテイクを受けること自体に慣れていなかったため、語学の発音などについてノートテイクから書いた方が良いか問われた時には、「書いた方がいいのかなあ。いらなくとも。でもやっぱり書いてもらった方がいいのかなあ」と迷いを感じることもあった。この点について、「はっきりした答えを出していくことが出来なくて、ちょっと申し訳ない気持ちになったこともあった」と振り返っている³⁾。このように戸惑いの連続だった初年度だが、初年度全体を振り返ると、「ちゃんと単位も取れたし、授業もきちんと受けられた感じが強かったから、満足度は高かった」という。

2年次は、「1回生に続いて、頑張ろうという気持ちが続いていた」が、度重なる語学でのつまづきや、ノートテイクのサポートだけでは難しいことに直面する機会が増えた。さらに、この年度には単位を取ることができなかった講義があり、「ずっとノートテイクを担当してくれていた人たちにも申し訳ない」と感じることもあった。また、講義の「休みにくさ」を感じたり、横でノートテイクが書き続けているのに講義中に眠くなる自分に罪悪感を持ちはじめたりしたのもこの頃だという。「こっくりこっくりしていたんだけど、ノートテイクのほうから“ど〜ん”とどつかれたことがあって(笑)。(中略)かなり申し訳ないと思うから、授業中カッと瞼をこじ開けて、白目を剥いていてノートテイクに怖がられたこともあった(笑)」ということもあってか、「一時期は大学に行くのが苦痛な時期もあった」という。

3年次には支援の体制や質の充実も少しずつ進んできた⁴⁾が、講義の多くが概論などから専門科目に移行するにつれ、「試行錯誤の連続」が続いた。その中でも特にゼミ形式の講義における学生の発表では、物理的な距離が縮まることによって話者の口の形が読みやすくなった⁵⁾反面、ディスカッションが増えたことにより、これまでとは異なる難しさに直面することになった。座る位置の工夫や、講義後にTAに質問する時間を設けてもらうなどの対処で改良できることもあったが、それだけでは充分に対応しきれず困る点があったという。例えば、「〇〇さん(聴覚障害学生)はどう思いますか」と授業者が質問をした時点では、ノートテイクが質問を書き留めて提示するまでに間があるので、聴覚障害学生に質問自体が届いていない。聴覚障害学生は質問されたことを認識できてからようやく答えを考え始めるが、結果として授業者への反応はかなり遅れてしまう。そのことに、「慣れたからいいんだけど、初めの頃は気まずかった。沈黙が、なんか待ってもらっているみたい」と述べている。

4年次になると講義は少なくなり、またノートテイク側にもこれまでのノウハウの蓄積があ

ったことから、それほど問題は生じなかったという。専門科目においても「顔見知りの先生が多かったこともあって、授業でのサポートを受けやすかった」という。卒論指導では、指導者からは筆談、それに対して音声で返答するというパターンで行ってきたが、指導者側が聴覚障害学生の1年次からサポートを行なってきたこともあり「(卒論指導者との)コミュニケーションには慣れて」いた。また指導者が卒論指導に必要な手話を3つほど覚えて使うようになったこともあり、意思疎通に難しさは感じなかったという。

一方で、4年間を通じて「資料が多すぎて大変だった」ことや、「専門用語が多すぎて(それに対してノートテイクが十分な知識を持っておらず)よくわからなかった」場合があったこと、「授業者のしゃべりがはやすぎて、ノートテイクがついていけなかった」場合など、なかなか解決されなかった問題があったともいう。

(2) 学生生活を中心としたまとめ

初年度は「学生生活に慣れることに必死だった」という。特に「頑張っって人間関係をなんとかしようという感じがあった」と振り返っている。「やっぱり、他の同級生の人たちに新しい友達を作りたいっていう思いもあった」が、ノートテイクが講義時に聴覚障害学生の左右に座って情報保障を行なうことで「それ(友人作り)が難しかった」という。またノートテイクがいることで「他の人も(私に)近づきにくかったみたい」と感じていた。「そのかわりに、ノートテイクと仲良くなろうと思った」が、「毎日、時間ごとに入れ替わり知らない人が来て、慣れない人たちと接しなければならぬ」ことに「しんどさ」も感じていた。そのことから、初年度前期から引き続いて後期もノートテイクを続けた学生が多かったことに「少しでも慣れている人がいてくれた方が、なんかほっとする」という感想を述べている。

2年次からは、ノートテイクと聴覚障害学生、教員2名による意見交換・交流の機会として「ノートテイク全体会」⁶⁾が設けられたが、その1回目の際には「普段だと話す時間がなかなかなかったから、こういう機会にいろいろ言ってほしいと思っていた。でもそういうのが出てこなかったからちょっと残念」だったという。

聴覚障害学生にとって「大学でノートテイク以外で人間関係が広がってきたのは、3回生からだだった」という。また、前年度の経験があるノートテイクが一番多かったのもこの時期であることから、これまでノートテイクとして講義時に活動する学生に対して「ノートテイクと聴覚障害学生という関係から抜け出しきれなかった」が、「でも3回生からそういった関係を越えて友達」が増えてきたという。さらに、「ノートテイクのなかにもともと友達だった人が増えてきた」のがこの頃であり、そのことが「嬉しかった」という。それ以外でも、講義の中での発表などが増えたことなどによって、周りの学生との「交流が増えて」いった。そして4年次になると「ノートテイクとの関係の作り方もわかってき」て、さらには「ゼミが少人数だったこともあって、同じ講義に出ている学生たちとも仲良くなれ」るほどになった。

インタビューを行った聴覚障害学生以外、同時期にサポートを受けていた聴覚障害学生がいなかったこと⁷⁾については、「同じ立場の人の意見とかをほとんど聞けないってことだから、それがちょっと。やっぱり私だけの考え方だと偏っているところもあるかもしれない」と、「他に誰かがいたらその人に補ってもらいたい」という思いがあったという。

また、講義以外の学生生活の面にも支援があった方がスムーズな場合があった⁸⁾が、このよう

な場でノートテイクをつけることについては、「助けてもらう側と助ける側という関係を意識してしまうところが強くなってしまうと思う」ので「授業や講演会の時だけのサポートの方がありがたいかも」とむしろ無い方が良いと考えていた。ノートテイクをつけること自体について、「授業の時は、(ノートテイクを)私の方が絶対に必要だと思っているからそういうこと(助けてもらう側と助ける側という関係)は意識しない」が、「(その他の学生生活にも)サポートをつけてもらうとなると、やっぱり自分は助けられているのかな、という意識になって、しこりが残る」と、ノートテイクによる支援は講義の場面に限った方が良いと判断している。

3 調査の分析・考察

3-1 聴覚障害学生が講義場面で直面する困難

以下では調査結果をもとに、3-1で講義場面において聴覚障害学生が直面した困難について論じ、3-2でノートテイクとの関係を中心に聴覚障害学生の意識の変化を分析する。

聴覚障害学生の入学当初、ノートテイクの質自体にはまだ不十分な面もあったにも関わらず、聴覚障害学生はそこから得られる情報を高く評価していた。ノートテイクなどの支援を受けずに高校までを過ごしてきて、大学に入って情報保障を受けて初めてまわりにたくさんの情報があったことを知る聴覚障害者は多い(金澤 2007)。ノートテイクがまずは驚きと共に受けとめられるのである。聴覚障害学生が「面白くてしょうがなかった」と表現しているように、ノートテイクを通して(例えば全てではなくても)音声中心の講義の情報を得られることは、情報が得られにくかったそれまでの状態との比較で「満足度が高かった」のである。

しかし、現在行われている大学の講義形式では、文字化して伝えられる情報には限界が存在する⁹⁾ため、講義で音声や音声以外の音として発信されている情報すべてをノートテイクが即時に文字に変換して伝えることは実質的に不可能である。このような中で<耳の代わり>として情報保障を担うノートテイクはタイムラグの問題や文字化に限界があることなど困難に直面する(打浪(古賀)・座主 2008)が、聴覚障害学生にとってもこのような現状は講義を受ける上で様々な困難を生み出している。

奈良女子大学ではこの学生の入学とともにノートテイク活動が開始されたこともあり、本人のニーズに合わせて多くの改良がなされていった。それによってノートテイクで伝えられる情報の量・質は改善されていったが、同時に聴覚障害学生にとって選択をしなければならない状況がしばしば訪れることにもなった。これらの改良は聴覚障害学生の利便性を目的に行われるので、聴覚障害学生が<どのようなノートテイクが望ましいか>という判断の主体となる場合があるからである。学生自身が選択できることは<自己決定>ができるという面でプラスの面もあるが、他の学生と同じ情報を確保するために、聴覚障害学生だけがこのような選択をしなければならないことは<面倒>(立岩 1999)なことともいえる。特に、コミュニケーション重視の科目では、ノートテイクにとっても講義を文字化することに他の講義以上の難しさがあったが、ノートテイクにノートテイクを行なうために十分な語学の能力があったとしても、必要な情報すべてを聴覚障害学生が得られているのかは常に問題となった。そのため、どうすればより分かりやすく音声を文字にする>ことができるのかが課題となったが、アクセントに印をつけたりする方法で必要な情報を得られているのかは聴覚障害学生自身にも判断しがたかった。ここにはコミュニケ

ーション重視の科目をノートテイクの工夫で乗り越えようとするのがそもそも難しい、という根本的な問題がある。これはノートテイクと聴覚障害学生が共通して直面する問題である。しかしさらに、このような状況下でノートテイクが取れる方法のうち、＜分かりやすいノートテイク＞はどれなのかを評価するのは、文字化される前の音声情報にはアクセスしがたい聴覚障害学生であり、そこにも大きな困難が存在するのである。

また、3年次からはゼミ形式での発表や質疑応答が増えていき、それに伴って質問されたとき聴覚障害学生の応答が遅れる、ということが起こるようになった。このタイムラグはノートテイクにとってはノートテイク自身の技術上の問題として感じられた（打浪（古賀）・座主 2008）が、聴覚障害学生にとっては自分の反応の遅れが相手を待たせ、沈黙を発生させてしまっているという「気まずさ」として感じられたのである。

このように聴覚障害学生は講義を受ける上で様々な困難に直面している。このことは、ノートテイクが直面する困難からもすでに示唆されていたが（打浪（古賀）・座主 2008）、聴覚障害学生が経験した選択の難しさや「気まずさ」から、これが放置しがたい問題であることがより明らかになったといえるだろう。聴覚障害学生本人がノートテイクは「絶対に必要だと思っている」というように、音声中心の現在の講義形式では、聴覚障害学生は支援なくして必要な情報が得られない。ゆえに、聴覚障害学生はノートテイクによって情報を一定量得ることはできたが、その反面で＜聞こえる側＞に合わせるという＜抑圧＞（金澤 2003）を受け続けることになったのである。

しかし聴覚障害学生は、講義で直面する様々な困難や＜聞こえる側＞に合わせなくてはならないという＜抑圧＞を、ノートテイクと協力しつつ解決しようとするようになっていった。以下、3-2で聴覚障害学生のノートテイクとの関係と意識の変化について議論する。

3-2 聴覚障害学生の意識の変化とノートテイクとの関係

聴覚障害学生は＜聞こえる側＞に合わせるという＜抑圧＞をどのような形で受けとめ、解決しようとしていったのか。ここでは、それを聴覚障害学生の意識の変化から考察してみたい。

初めてノートテイクを受け「満足感が高かった」初年度を経て、次年度以降は少しずつ情報に対するニーズも明確な形になり、よりよいサポートの形を求めてノートテイクの質の充実を模索するようになっていった。例えば語学の講義では、それまでの講義の形そのものがノートテイクでは十分に対応できない形式であるという現実に改めて直面し、聴覚障害学生自身、情報がうまく伝わってこないことに対する焦りを感じながら、対応策を模索することとなった。

さらに、ノートテイクとの関係においては、講義の「休みにくさ」や、すぐ横でノートテイクが行なわれているのに集中力が途切れることへの罪悪感もあった。講義中、聴覚障害学生の両隣には常にノートテイクがい続けることになり、そのことは聴覚障害学生にそれが自分一人のために用意されている、ということに常に意識させることになった。そのため他の受講生以上に、＜用意される支援を利用しない＞ことになる欠席や居眠りに抵抗感を感じるようになる。ノートテイクは権利として用意されているものであり、必ず休むことなく利用しなければならないと強制されているわけではない。だが、聴覚障害学生にとって、顔見知りの先輩や同学年の友人が自分のために行なう支援活動を＜利用しない＞ことは、「かなり申し訳ない」と感じられた。ま

た、講義を受ければ評価がつくことになるが、聴覚障害学生の場合、講義は半期の間（基本的には）同じノートテイクが情報保障を担当する下で受けた結果であり、単位を落とした場合も担当のノートテイクに「申し訳ない」と感じるようになった。結果として、権利としてノートテイクを「利用している」はずの聴覚障害学生は、「大学に行くのが苦痛」であるほどになったのである。

しかし3年次から4年次にかけて、講義の形式や専門性に合わせてノートテイクの方法を変えらるといった臨機応変な対応がある程度取れるようになってくると、こうした聴覚障害学生自身が抱えていた苦しさといったものは徐々に聞かれなくなった。その一方で、それまで「ノートテイクと聴覚障害学生という関係から抜け出しきれなかった」が、「3回生からそういった関係を越えて友達」が増えてきたというように、ノートテイクとの関係がいわば「友人関係」、あるいはそれに順ずる関係へと変化していった。

このノートテイクとの「慣れ」は、ノートテイクを担う人員が比較的少ない小規模大学では避けられないことでもある。しかし、ノートテイクと顔見知りになりお互いに「慣れ」することで、＜共に＞試行錯誤していけるようになったのである。その結果、ゼミ形式などでも、聴覚障害学生は、情報を受け取るだけでなく情報の発信者の側へと比較的スムーズに移行していった。このように、ノートテイクが引き受けていたのは＜耳の代わり＞であったはずだが、それを「越え」たより親密な関係になることによって、聴覚障害学生の講義場面への能動的な参加がある程度まで可能になったのである¹⁰⁾。初年度や次年度に聴覚障害学生が経験した行き詰まりや講義に対する苦痛は、それらをまだ関係が親密でなかったノートテイクと共有することが少なく、大学で情報保障を受けるということがもたらすプレッシャー——＜聞こえる側＞にく合わせる＞上でのプレッシャー——が聴覚障害学生1人にのしかかったためであろう。

これらのことは、もちろん聴覚障害学生個人の意識の変化にすぎないとも言える。しかし、ノートテイクと「仲良く」なったり「もともと友達だった人が増えてきた」りしたことによって、聴覚障害学生とノートテイクという関係を「抜け出し」た、あるいは「越え」た、と聴覚障害学生自身は感じている。このように両者の距離が縮まったことにより、それぞれの講義に対しての二人三脚的な協力体制が徐々に出来上がっていった。聴覚障害学生がスムーズに講義に参加できるようになったのは、個々のノートテイクの技量の問題が改善されたからという理由や、聴覚障害学生が大学の講義形態に「慣れた」からという理由だけによるものではない。「仲良く」なったノートテイクと共に、「試行錯誤」していった——否、せざるをえなかった——結果なのである。つまり、聴覚障害学生の講義に対する能動性は、単なる年次の経過による講義への慣れや発表の経験の増加だけではない。そこには、誰でもよいという意味での＜誰か＞ではない、個々それぞれのノートテイクと「仲良く」なるという要素があり、それなしには成立し得なかったのである。誤解を恐れずに言えば、聴覚障害学生は大学側からノートテイクという支援の提供を受けることで、講義の形態を変更しないままに障害のない学生といわば同じように講義に参加することを求められていたのである。そして、ノートテイクと「仲良く」なることが、講義に参加していくために一番有効な手段として機能したのである。

まとめるならば、＜聞こえる側＞に合わせるという＜抑圧＞をノートテイクとの関係の変化によって回避するようになっていった結果、大学の講義形式そのものを問うことは、障害学生の

視座からも不可視化されてしまったといえる。聴覚障害学生の〈抑圧〉への対処が、結果的に大学の講義形式そのものを自明視する視点を強化する方向へと働いたのである。

4 ユニバーサルデザイン化への課題

以上から、情報保障という形で行なわれている奈良女子大学の障害学生支援体制の下、聴覚障害学生がどのような困難に直面しており、それをどのような方法でくぐり抜けてきたのかが明らかになった。この困難の様相は、自明とされている高等教育機関の講義形式そのものが障壁であることを示しているといえよう。現在の情報保障のやり方のままでは、聴覚障害学生は講義を受ける上で他の学生と同等の情報が得られない可能性、〈聞こえる側〉に合わせなければならないという〈抑圧〉及びノートテイクとの関係におけるプレッシャーの下におかれ続けることになる。これを解決するためには、講義において聴覚障害学生が〈少数派〉であること、そのために常に様々な困難に直面しているということを認識し、現在の支援形態にとどまらず変化していくことが求められるだろう。

ユニバーサルデザインとは「近年では建築や製品の枠を越えて、環境や情報についても包含するようになり、誰にでも使用しやすい状態を、あらかじめ、整えておくことを基本とする発想」(佐野・吉原 2004:13)であるとされている。障害学生支援において「あらかじめ、整えておく」ことは、障害学生への支援体制を準備することだと受け取られがちである。しかし本論では、そこに留まってしまうと、高等教育という既存の場のユニバーサルデザイン化をある意味では閉ざしてしまうことになりかねないことを示唆した。言い換えれば、高等教育のユニバーサルデザイン化とは、障害学生が高等教育の既存の構造に合うように支援や整備を行なうことを指すのではない。すべての学生が〈対等〉に高等教育を受けるためには、障害学生が参加しやすいように高等教育機関の構造の方こそを変化させることが必要なのである。高等教育における場の構造を変化させるということは、障害学生やその支援者からの要請によって起こることではなく、そもそもその場にいる全員にはじめから求められていることなのである。それは例えば、講義のあり方がどのようなであれば聴覚障害学生が講義において特別な〈困難〉を感じずに参加できるのか、という意識を全員が持ち、実際にそのように変化をさせていくことである。

〔注〕

- 1) 情報保障は「障害者が情報を欠くことがないようにするという同意から発する社会的活動ないし配慮」(田中 2004:111)全般を指し聴覚障害のみがその対象ではないが、特に「聴覚に障害を持つ人々に音声情報を伝達する手段や活動」(大田 1998:10)を指す場合もある。以下、本稿では後者の用法にならい、聴覚障害者への情報保障について論じる。
- 2) 奈良女子大学に当該の聴覚障害学生が在学した期間は2003～2006年度である。また、インタビューは音声を中心とし、必要に応じて手話をつける形で行なわれた。
- 3) 後日、聴覚障害学生はこの部分について「ノートテイクも初年度で活動内容も手探り状態だったわけで、まずは障害学生が必要だと望むことに応える為のサポートが、ノートテイクにとっても"最も動きやすい"活動だったにも関わらず、その保障を受ける私自身が上手く情報の必要不必要の峻別が出来なくて、答えが曖昧になってしまい、余計混乱させてしま

うこともあった。そのため、自分こそが保障を受けている側なのに、ノートテイク活動に協力し切れていないような、そんな申し訳なさがあった」と補足している。

- 4) 手書き要約筆記から連携入力を用いたPC要約筆記への体制移行、必要に応じた手話の導入、ノートテイクの技術の集約、個々のノートテイクの技術の向上等がなされた(打浪(古賀)・座主 2008)。
- 5) 聴覚障害学生はインテグレーション(統合教育)の経験があり、1対1での相手の読話に長けていた。読話とは「話し手の唇の動きをもとに、補聴器を通して聞こえてくる音や話し手の表情、雰囲気、文脈などを総合的に捉え、ことばを読み取る方法」(白澤・徳田 2002:20)である。
- 6) 年に2度開催され、原則としてノートテイクは全員参加することになっていた。
- 7) 学内の軽度の聴覚障害学生と知り合い、その学生がサポートを受けていなかったことについて、「『音を聞けば全部分かるの?』って聞いたんだけど、『うん、分かる』って言われて。でも、どうだろうなあ、って思うこともあった」という。「私の場合は小さいときからろう学校に通っていたから、それ(聴覚障害)についてサポートを受けることに関しては抵抗はなかった」が、「そういった人(聴覚障害が軽度の学生)たちに対して『サポートするよ』って強要するわけにもいかないし、だからやっぱり難しいところもあると思う」と述べた。2003~2006年度中に、それぞれ軽度・中度・重度の聴覚障害学生の在籍が確認されているいるが、そのうちノートテイクによる支援が必要と申し出たのは、インタビューを行った学生1名のみであった。
- 8) 学生生活を送るにあたって接することの多かった事務職員との意思疎通については、「(人事異動などで)入れ替わるたびに新しい人とコミュニケーションをとる時がちょっと大変」だったと述べている。聴覚障害学生の在籍や障害に関する伝達が充分になされておらず、「私がいくら(筆談をしてくださいと)いっても通じない」事態に何度も遭遇したという。
- 9) 話し言葉の速度は、アナウンサーで約350~400字/分だが、手書きの要約筆記で約70字/分と話し言葉の5分の1程度であり、パソコンでタッチタイピングを行ってもボランティア要約筆記者のタイピング速度は平均100~180字/分と、話し言葉をそのまま筆記することは不可能(白澤・徳田 2002)である。
- 10) ノートテイクが<耳の代わり>であること、専門的な技能が必要とされその技能の行使に対価が支払われていることを考えると、<耳の代わり>であることを徹底することは、意義があることであり、また必要でもある。しかし大学の講義場面では<耳の代わり>に終始することができないことを、前稿(打浪(古賀)・座主 2008)で述べた。

〔引用文献〕

- 青木慎太郎, 2007, 「大学における障害学生支援の現在——障害学生支援研究と実践の整理・覚書」『NIME 研究報告』33:13-25.
- 荒川由美子・佐々木美奈子, 2006, 「学生支援体制づくり——学生相談の視点から」『尚絅学院大学紀要』52:169-175.
- 有海順子・四日市章, 2006, 「大学での授業形態の違いと聴覚障害学生への情報保障」『聴覚言語

- 障害』35(2):79-87.
- 旭洋一郎, 2002, 「大学における障害学生へのサポートに関する研究——長野大学における情報保障の試み」『長野大学紀要』23(4):513-521.
- 藤島省太・松崎丈, 2007, 「教員養成大学の特色を生かした障害学生支援体制の構築——宮城教育大学の障害学生支援プロジェクト」『大学と学生』46:31-38.
- 広瀬洋子, 2004, 「高等教育における障害者支援の現状とIT活用」『教育メディア研究』11:37-46.
- 板井正斉・勝又広志・小船谷拓大, 2004, 「皇學館大学における聴覚障害学生への講義保障——初期の取り組みから」『皇學館大学社会福祉論集』7:79-96.
- 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』679:19-23.
- 金澤貴之・松田直・茂木京子・伊藤本子・松下佳代子・下島恭子・菊池真里, 2006, 「聴覚障害を有する学生が参加した授業におけるFD研究——聴覚障害学生の『発言しにくさ』はどのように生じるのか」『群馬大学教育学部紀要』55:167-177.
- 金澤貴之・松田直・伊藤本子・茂木京子・下島恭子・菊池真里, 2005, 「聴覚障害を有する学生が参加した授業におけるFD研究——『手話通訳』が介在することによって生じる諸問題の検討」『群馬大学教育学部紀要』54:131-139.
- 金澤貴之, 2003, 「聾者がおかれるコミュニケーション上の抑圧」『社会言語学』3:1-13.
- 古賀文子, 2006, 「高等教育における情報保障の問題点——奈良女子大学のノートテイク実践を例に」『人間文化研究科年報』22:245-254.
- 松原崇・渥美公秀, 2006, 「高等教育における障害学生支援——大阪大学の取り組み」『ボランティア学研究』7:121-143.
- 森本明子・井坂行男, 2003, 「聴覚障害学生に対するノートテイクによる講義保障について」『ろう教育科学』45(2):109-123.
- 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.
- 大泉博, 2007, 「わが国における障害学生問題の歴史と課題」『障害者問題研究』35(1):2-10.
- 大泉博, 1992, 「障害学生問題の特質と大学としての配慮(2)——1989年障害学生支援実態調査から」『日本福祉大学研究紀要』87:253-318.
- 太田晴康, 2005, 「『要約筆記』の手法上の構造と課題」『静岡福祉大学紀要』1:21-31.
- 太田晴康, 1998, 『パソコン要約筆記入門』人間★社.
- 佐野眞理子・吉原正治編, 2004, 『高等教育のユニバーサルデザイン化——障害のある学生の自立と共存を目指して』大学教育出版.
- 白澤麻弓, 2007, 「大学における聴覚障害学生への支援——現在の到達点と体制向上にむけた働きかけのポイント」『聴覚障害』679:4-10.
- 白澤麻弓・徳田克己, 2002, 『聴覚障害学生サポートガイドブック——ともに学ぶための講義保障支援の進め方』日本医療企画.
- 白澤麻弓・徳田克己, 1999, 「大学における聴覚障害学生に対するサポートの内容に関する研究」

- 『障害理解研究』 3 : 41-50.
- 末森明夫, 2008, 「情報保障のしくみを作る——80年代のろう学生のとりくみ」『障害学研究』 3 : 16-23.
- 田中邦夫, 2004, 「情報保障」『社会政策研究』 4 : 93-118.
- 谷晋二・奥西栄介・孫良・辻本実紀・鶴野隆浩・吉田幸代, 2005, 「大阪人間科学大学における障害学生支援」『大阪人間科学大学紀要』 4 : 27-32.
- 立岩真也, 1999, 「自己決定する自立——なにより、でないが、とても、大切なもの」石川准・長瀬修編『障害学への招待』明石書店, 79-107.
- Trow, Mrtin, 1971, *The Expansion and Transformation of Higher Education*. (=1976, 喜多村和之訳「高等教育の大衆化——量的発展と質的変容」天野郁夫・喜多村和之編『高学歴社会の大学——エリートからマスへ』東京大学出版会, 1-52.)
- 都築繁幸, 1994, 「障害者と高等教育——聴覚障害学生のメディア・アクセスを中心に」『信州大学教育学部紀要』 82 : 123-136.
- 打浪(古賀)文子・座主果林, 2008, 「障害学生『支援』の現状と課題——奈良女子大学のノートテイクカーへのアンケート調査から」『人間文化研究科年報』 23 : 175-186.
- 矢野真知, 1999, 「ユニバーサル化への道」『高等教育研究』 2 : 7-24.
- 吉田仁美, 2008, 「聴覚障害者支援からみた高等教育のユニバーサルデザイン——A女子大学の聴覚障害学生と支援学生の相互関係を焦点に」『女性文化研究所紀要』昭和女子大学女性文化研究所, 35 : 43-56.

The Challenges in the Universal design in higher education:

—Based on the Interviews of the hearing impaired student of Nara Women’s University—

ZASU Karin, UCHINAMI (KOGA) Ayako

In recent years, to promote the Universal design for students with disabilities has been one of the most important challenges in higher education. The support systems for students with disabilities in higher education institutions have been expanded. The aim of this paper is to examine the challenges in the practice of such system in the case of Nara Women’s University. It also aims to points out the structural problems of the support system.

We conducted the interviews with the hearing impaired student to clarify how she feels when she took the lecture and had campus life. The result shows that the hearing impaired student experienced many difficulties. For instance, she had to select what is the valuable information for her even in the communication-oriented lectures. Moreover, taking information in next to no time is impossible when the lecturer asks the hearing impaired student a question, she cannot give instant answer. The hearing impaired student always had to follow the number of hearing students and teachers, she always oppressed in the lectures. All she can do is to cooperate with Note-Takers who supported her by taking notes to participate in the lectures. Indeed, they “must” cooperate and confront many difficulties because of the university’s structure.

This is the main challenge of the support system for students with disabilities. It should not be for the compensation for students with disabilities but for the reform of the system of higher education itself. We advocate that it is exactly called “the Universal design in higher education”.