

<資 料>

高等教育機関に進学した聴覚障害者に対する支援の現状と課題

川合 紀宗*・藤井明日香**・西塔 愛***

本研究では、高等教育機関における聴覚障害学生に対する支援に関する文献を概観し、高等教育機関へ進学した聴覚障害者に対する支援の現状と課題について考察した。現状としては、高等教育機関に対する啓発や支援ネットワークが整備されつつあり、障害者支援に関する法的な制度についても国連障害者の権利条約批准に向けての準備がされつつあることが分かった。今後の課題としては、支援ネットワークの拡充が挙げられる。つまり支援経験の豊富な中核となる高等教育機関が、聴覚障害学生の受け入れ経験が皆無または少ない大学・短大へ支援ノウハウを提供し、その大学・短大をその地域の障害学生の中核校へと育成することで、支援の地域または大学間差が縮まる。また、ろう学校・高等教育機関・企業・就労関係機関などの間を結ぶ連続的なネットワークが形成できれば、相互に必要な情報やサービスを交換することができ、高等教育機関だけでなく、卒業後の就労に向けた適応支援につながると考えられる。また、高等教育機関によっては、聴覚障害者に対してほとんど支援が行われていないことから、聴覚障害者に対する支援の必要性について、大学や企業、社会全体に認識を広める必要があると考えられる。

キーワード：聴覚障害、高等教育機関、学習支援、支援ネットワーク

I. はじめに

平成23年度の文部科学省特別支援教育資料によると、聴覚障害特別支援学校（以下、ろう学校とする）高等部卒業生の39.3%が大学等の高等教育機関に進学しており、聴覚障害のある生徒の多くが高等教育機関へ進学している。

進学後、聴覚障害学生が直面する困難には、次のようなものがある。相根・斉藤・根元（2001）が、筑波技術短期大学（現筑波技術大学）産業技術学部在籍する学生を対象に、1年次と3年次にアンケート調査を実施し、彼らの障害認識の変化を分析したところ、個人差はあるものの、在学中に肯定的な変化を見せている場合が多かった。また、普通校経験者とろう学校出身者を比較したところ、普通校経験者は、「口話のみのコミュニケーションに問題ない」「ことばが通じなくとも気持ちに通じればそれでよい」という2項目に対し肯定的な回答が多かったが、ろう学校出身者は逆に否定的な回答が多く、両群に有意差が認められた。さらに、「手話での説明が中心の講義と、板書中心の講義とでは、板書中心の講義のほうが分かりやすい」という項目に対して、1年次では、「はい」と答えた普通校出身者が15名だったのに対して、ろう学校

出身者は6名であり、2群間に有意差が認められた。

このことから、筑波技術大学以外の高等教育機関に進学したろう学校卒業生にとって、手話による情報保障が十分になされていないために、授業を受けるうえで困難を経験していることが予想される。また、大学の授業では、高等学校や特別支援学校高等部までの授業と比べて教科書や板書をあまり使用せず、教員の話が中心となって進む授業が多く、このことが、聴覚障害学生の講義における情報保障を不十分にしていると考えられる（高橋・小林，2005）。

情報保障の問題に加え、健聴学生との人間関係における問題も予想される。例えば、聴覚障害学生側のもつ否定的な障害認識が、必要な支援を受けることを困難にしている例もある。白澤（2005）が行った高等教育機関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調査の結果、本人が「自分の障害を健聴者に知られたくない」と考え、席を変わってもらうことやノートテイクをってもらうことを頼めずにいた例があること、それから、事務職員が、本人が十分に講義の内容や実験の説明などを聞き取れずにいることに気付き、そうした困難に対する支援を周囲の学生に頼むように勧めても、本人がそれを拒んでいる例があることが明らかになった。

そこで本研究では、高等教育機関における聴覚障害学生に対する支援に関する文献を概観し、高等教育機関へ進学した聴覚障害者に対する支援の現状と課題について考察する。

* 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター

** 高松大学発達科学部

*** 広島大学特別支援教育特別専攻科

Ⅱ. 高等教育機関における支援

1. 国内の高等教育機関における取り組み

(1) 高等教育機関における支援の概況

白澤(2005)が全国の四年制大学(以下、大学とする)及び短期大学(以下、短大とする)1,258校を対象に、高等教育機関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調査を行ったところ、回答が得られた57.2%の大学・短大の中で、現在または過去3年間に障害学生が在籍していたことのある大学・短大が58%で、そのうち8割が4年制大学であり、障害学生の在籍を把握している短大の数は67校と少なかった。この理由として、短大は在籍期間が2年と短いこと、規模が小さく、支援のための人材や予算を確保できないことなどが考えられた。そのうち66%の学校が障害学生の相談に応じるための相談窓口を設置していた。ただし、このうちの多くは一般の学生窓口と兼任する形で設置されており、障害学生の問題を単独で扱う窓口を設置していたのは、過去3年間に障害学生の在籍があった大学・短大のうち8.8%(17校)であった。そのうち13校には障害学生支援センターが設置されており、そのほとんどは2000年以降に設置されたものであった。また、障害学生支援を中心的な業務として担当する職員を設置していた大学・短大は18校で、そのうち7校では手話通訳や点訳などの、障害学生支援に特化した専門技術を有する職員を配置していた。

現在及び過去3年間に聴覚障害学生が在籍していたことのある大学・短大は全体の40%であった。そのうち、調査時の前年度から聴覚障害学生が在籍していると回答した大学・短大は全体の26.4%であり、この年新たに聴覚障害学生を受け入れた大学・短大が4.7%、過去3年間に聴覚障害学生が在籍していたが、現在は在籍していないと回答した大学・短大が7.0%であった。新たに聴覚障害学生を受け入れた大学・短大では、聴覚障害学生の支援に関するノウハウを持たないまま、試行錯誤の状態にあった。また、この年に新たに聴覚障害学生を受け入れた大学・短大と、過去3年間に聴覚障害学生が在籍していたが、現在は在籍していないと回答した大学・短大では、いずれも1人もしくは2人という少人数での受け入れとなっていた。これらの大学・短大で2年もしくは4年かけてサポート体制を構築しかけたところで聴覚障害学生が卒業するといった事実が、支援体制のノウハウの蓄積を困難にしていた。このことから白澤は、聴覚障害学生の受け入れに長い歴史を持つ大学・短大に、新たに聴覚障害学生を受け入れた大学・短大にノウハウを伝授していくなどの、大学間ネットワークによる聴覚障害学生支援体制の構築の必要性を指摘している。

この調査で報告された聴覚障害学生のうち、9割以上は学部生であり、大学院生は1割に満たなかった。従来の聴覚障害学生サポートモデルが大学院レベルの聴覚障害学生に適応されにくいことから、大学による支援を受けずに、独学状態、もしくは研究室レベルで

の配慮を受ける状態にとどまっている学生が多く、大学当局に把握されていない可能性が考えられる。また、学部生についても、調査で把握できなかった学生も多いと考えられる。

入学時のサポートについて、現在及び過去3年間に聴覚障害学生の在籍があった大学・短大のうち、入学時の相談を実施している学校は約半数であった。その他、入学時に学校側が行っているサポートとして、教員・本人等を交えた懇談会、教員に対するガイダンス、障害学生用オリエンテーション、入学式等式典での通訳設置、障害を理解するための資料の配布や支援依頼などの学科への周知、予算の確保、オリエンテーション時の情報保障体制の確保、ボランティアの組織などが挙げられていた。聴覚障害学生に対する物理的なサポートとしては、ノートテイクのための消耗品を提供している大学が1/4を占めていた。また、少数ではあるが、字幕挿入設備の導入、補聴器の貸与、磁気ループシステムの導入などの補聴システムの整備、公衆FAXの設置などの通信手段の確保、字幕提示デコーダーの設置やOHC・プロジェクターの設置、非常用フラッシュライトの設置などの視覚情報提示機器の設置、パソコン通訳用機材の貸与や、ノートテイク用骨伝導スピーカー・音声認識システム・字幕作成ソフトの導入といった情報保障支援などを行っている大学・短大もあった。学内に視覚情報提示機器を設置している学校の中には、ほとんどの教室にキャプション・デコーダーを設置しているところもあった。講義受講上のサポートとしては、教員に対して聴覚障害学生に対するサポート事項を文書で配布している大学・短大が60%、授業にノートテイクを配置している大学・短大が44%、手話通訳を実施している大学・短大が12.2%であった。その他には、カリキュラム上での特別措置、特別クラスの設置、パソコン通訳の実施、共感による配慮、FMマイク等の使用、字幕挿入、試験での特別措置、学生同士の配慮、相談窓口の設置などを行っている大学・短大もあった。これらに加えて、大学・短大側では、ノートテイク、手話通訳者、パソコン通訳者の設置といった情報保障体制の整備、大学教員への配慮事項の依頼、相談体制の確立、手話コミュニケーション環境の確保、情報保障者の養成・スキルアップなどに取り組んでいた。中には、聴覚障害学生の講義受講を支えるために、学部内で密接な連絡体制を作っていたり、学期の始めと終わりに個別面談を行ってサポートの改善点を確認していたりするなど、よりきめ細かな支援を行っている大学・短大も見られた。手話通訳者を置いている大学・短大は2つ、要約筆記者を置いている大学・短大は4つあった。一方で、「本学に在籍している学生には配慮は必要ない」とする大学・短大も多く、その中には本当に授業の受講に支障を来していないのか判別しづらい記述もみられた。「配慮は必要ない」とする理由としては、「入学後聴覚障害になったが、補聴器の使用によって日常生活に問題はない」、「授業の受講に支障をきたす程ではない」、「補聴器装用で会話可能なため、特別な

措置は講じていない」、「教室の最前列に座席を決めること以外には必要ない」、「困った事態が生じた場合は、いつでも教員及び事務へ連絡するよう学生本人に通知していた」などがあつた。

現在または過去3年間に聴覚障害学生の在籍があつた大学・短大のうち、ノートテイク（単にノートを取るものではなく、教員の話や筆談を用いて通訳するものを指す）を実施していた箇所は52%であつた。ただし、このうち18.6%の大学・短大ではノートテイカーの確保や養成、コーディネート、謝金の支払いのどの段階においても学校は関与せず、学生の自助努力に任されており、ノートテイカー派遣制度が公的に整備されつつある大学・短大は、現在または過去3年間に聴覚障害学生の在籍があつた箇所のうちの約1/4であつた。ノートテイクの担当者としては、大学・短大が集めた学生ボランティア（有償ボランティアも含まれる）が最も多く、次いで聴覚障害者の友人、ボランティアサークル、外部の通訳者などが多かつた。ただし、学校側は関与せず、聴覚障害学生の母親がノートテイクを担当しているという例も2校みられた。ノートテイカーを確保し、聴覚障害学生の要望に応じて派遣するコーディネート業務の担当者としては、事務職員が最も多く、障害学生支援室等の組織が行っている例も少数ながら見られた。一方で、聴覚障害学生自身やその友人、母親などがこれを行っている例もあり、それらの学生は苦しい状況に立たされていることが窺がわれた。謝金については、ノートテイクを実施している学校の約60%が支払っており、一部支給している学校も含めると65%以上が支払っていた。時給は平均1,000円程度であつた。ノートテイカーの養成講座は、ノートテイクを実施している学校の47%で実施されており、そのうち49校では大学・短大が主催していた。また、「大学コンソーシアム京都」などの外部団体が主催している例もあつた。

白澤は今後の課題として、①支援に関するノウハウの蓄積・共有、②聴覚障害学生に対する心理的サポート、③全学的支援体制の構築・拡大（具体的には、ボランティアの組織化、委員会・センター・専任職員の設置、各学部でのよりきめ細かな情報保障手段の開拓、大学だけでなく短大や大学院でのサポートモデルの構築）を指摘している。

(2) 大学における支援の事例

1) 同志社大学における支援

同志社大学は、独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)の障害学生修学支援ネットワークの拠点校であり、日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク(Postsecondary education Programs Network of Japan: PEPNet-Japan)の連携大学でもある。同大学では、障害のある学生が健常者と等しい条件の下で教育を受けられることを目的として、講義保障を中心とする「障がい学生支援制度」が設けられている。また、この制度では、ノートテイクやパソコン要約筆記等の狭義の支援にとどまらず、支援活動を通じて、サポートスタッフ(支援者)とサポートを受ける障害学生(被

支援者)とが、互いに障害に対する理解を深め、よりよい人間関係を築き、支えあいながら学びあえる「自律的成長」を支援する環境としての意義が強調されている。

2007年度には8名の利用学生がおり、164名の支援学生(登録実数)によって、学部の講義は全て保障、より高レベルとなる大学院の講義は可能な限りの協力(講義補助)というスタンスでノートテイク・パソコン通訳による講義保障が提供されている。聴覚障害学生がこの制度を利用するにあたっては、障害学生の意思を尊重すると共に、その主体性を育むための教育的配慮から、本人自らの申請を必要とし、その申請にもとづき、障害学生支援室の「障害学生支援コーディネーター」が被支援者のニーズと、支援者のスキルや支援が可能な時間、両者の人間関係などの総合的な条件をマッチングさせて支援者を派遣している。さらに、支援者のスキルアップのための講習会の開催、正課科目として障害学生支援を学問的に捉える試みである「学びのバリアフリーを考える」(2005~2007年度)、「心のバリアフリーを考える」(2008年度)という講義の開講、障害学生を含む2泊3日の障害理解をメインとするキャンプである「チャレンジドキャンプ」、每学期末に支援学生、利用学生、教職員によって開催される「懇談会」による、より良い支援環境づくりのための意見交換など、支援環境の充実につながる様々な試みがなされている。また、JASSOやPEPNet-Japanなどのウェブサイトでの制度の紹介を通して、聴覚障害学生への支援が充実した大学という評価が高等学校等の中等教育機関に浸透し、定期的に聴覚障害を持つ受験生と合格者が出ており、それらの学生への支援の実践を通して、支援に関するノウハウが途切れなく蓄積されている。一方、最近では、聴覚障害学生の就職に対する支援をどのように取り組むかといった新たな課題が顕在化している(日下部・吉田2008)。

2) 広島大学における支援

広島大学では、同学アクセシビリティセンターを拠点として、「すべての学生に同一で質の高い教育を保障すること」、「同一の基準で成績評価を行うこと」を基本方針として、障害学生に対する全学的な支援に取り組んでいる。障害学生支援に関する様々な取り組みは、副学長(教育担当)のもとに組織された「障害学生就学支援委員会」によって意思決定がなされ、そのもとに組織された「支援検討WG」が企画・立案を行う。アクセシビリティセンターの専任教員は、支援方法の企画・開発、支援技術の指導、アクセシビリティ関連の授業によるアクセシビリティ教育や人材育成などを行っている。情報支援コーディネーターは、障害学生・支援学生・支援委員・支援担当教員・事務担当者との連絡・調整を行っている。また、各部局(学部・研究科)から選出される支援委員は、全学的には障害学生の所属部局と授業開設部局との交渉・連絡・調整、部局内では障害学生・教員・事務員間の交渉・連絡・調整、教授会での理解の促進などを行う。授業担当者は、学生・支援委員会・アクセシビリティセン

ター等と相談し、最適な支援方法を検討する。

さらに、一般学生に対する啓発活動として、「アクセシビリティ・リーダー育成プログラム」が設けられている。このプログラムでは、①オンライン・アクセシビリティ講座、②障害者支援ボランティア概論、③障害学生ボランティア実習 A・B、④環境・情報アクセシビリティ研究という授業等を受講した後、アクセシビリティ・リーダー認定試験に合格すれば、広島大学によって「アクセシビリティ・リーダー」として認定されるというプログラムである。また、アクセシビリティ・リーダーを対象に、障害学生支援に関する社会のニーズと最新技術の動向を学ぶキャンプが開催されている。

障害学生に対する支援の流れは次のようなものである。まず、入学試験前の一定期日までに、障害のある受験希望者が希望する部局に申請書を提出する。提出された申請書をもとに受験での特別な措置が検討され、必要に応じて受験生本人・部局担当者で相談の場が設けられる。合格後は、速やかに合格者の所属部局が合格後相談を行い、合格者と入学後の支援について話し合う。また、入学後に修学支援の申請があった場合も、同様の相談の場を設ける。

入学後は、半期ごとに①授業前支援、②授業中の支援、③期末試験の特別措置、④受講体験聴取というサイクルが繰り返される。①授業前支援は、授業開始2月前から授業開始までの期間に行われる。まず、障害学生の履修希望に沿って授業方法や使用教材、教室などの授業情報と予想される困難が整理され、障害学生への情報提供がなされる。その後必要に応じて関係者間で協議をしながら具体的な支援の内容が決定され、支援内容は「配慮願い」という文書にまとめられて授業担当教員に配布される。授業開始後も、新たに困難が生じた場合は調整がなされる。②授業中の支援では、「配慮願い」に従って、座席指定・教室変更、教材に関する支援、支援機器の活用、支援者の配置などが行われる。③期末試験の特別措置では、障害学生が特別措置を希望する試験科目を所定の申請書に記入し、所属学部の教務担当窓口に提出する。それを受けて、障害の内容に応じて時間延長、別室受験、注意事項の文書伝達、情報支援機器の利用、問題用紙の拡大・点訳などの特別措置が行われる。④受講体験聴取では、障害学生に対してその半期の修学に関する受講体験アンケートが送付される。また、希望する学生に対しては受講体験インタビューの場が設けられ、支援委員・活動スタッフが学生本人から半期の受講体験について話を聞く。それらの体験聴取の内容は、次の半期の修学支援に活かされる。

聴覚障害学生に対する支援としては、次のようなものが行われる。まず、授業担当教員に配布される配慮願いには、主に「障害についての説明と留意事項」、「座席の位置や教室間移動について」、「板書の仕方や話し方について」、「教材に関して」、「試験・レポートに関して」、「相談や連絡について」などの内容が含まれる。授業中の配慮事項としては、聞き取りやすい話し方を

心がけ、聞こえやすさに配慮すること、聞き落とした内容を確認できるように配慮すること、レジュメを用意するなどして、事前に授業のアウトラインが分かるようにすること、口元が見えやすいように配慮することなどがある。板書についての配慮事項としては、板書中には口元が見えなくなることを考慮すること、専門用語等がたくさんある場合は板書で補うこと、数字や新たな専門用語など、正確性を期するものは板書することなどがある。次に、座席指定については次のように行われる。指定する座席は板書やスクリーンが見やすい席であること、先生の口元が見やすい席であること、ノートテイクなどの支援が行いやすい席であることなどを考慮して決められる。指定された座席には、「〇〇曜日〇〇時限は、この席を使用しますので、空けておいてください」という内容の通知が貼られる。また、教材に関する支援としては、ビデオ教材の字幕支援が行われる。ビデオ教材の文字起こしが行われ、教材がTV番組の場合は字幕放送の録画が行われる。情報支援としては、通常1つの講義に2～3名のノートテイクの配置、同じ講義を受講している学生の中から決められるノート作成者（講義ノート代筆者）の配置、主に語学の講義で使われる可搬式の赤外線補聴システムの配置、入学式や卒業式における手話通訳者の配置などがある。試験における特別措置としては、赤外線補聴システムの利用、問題用紙に印刷されていない口頭による説明がある場合は、紙に書いたものを渡すか黒板に書くようにする、別室受験などがある。

聴覚障害学生のための支援機器としては、筆談用機器ボード、コミュニケーションボード、ICレコーダー、デジタルビデオカメラ、プロジェクター、スクリーン、ワイヤレスマイク、クローズドキャプションデコーダー、要約筆記用音声認識ソフトインストール済みのノートパソコンが設置されている。また、聴覚障害学生のための支援ソフトとしては、音声認識ソフト、ビデオ編集ソフトがいずれもパソコンにインストールされ、貸し出されている。

3) ノートテイクのもつ課題

白澤（2005）の研究からも分かるように、日本の高等教育機関においては、聴覚障害学生に対する講義保障として、ノートテイクが一般的である。森本・井坂（2003）は、ノートテイクによって提供することのできる情報量を、文字数による量的な要約率と内容を理解するために必要な語彙数に基づく質的な要約率を求め、検討した。量的な要約率については、講義の音声情報とノートテイクが文字として書くことのできた文字を全てひらがなに変換し、「書き取れた文字数」÷「音声情報によって提供された文字数」×100の計算式で算出した。質的な要約率については、講義の音声情報から、講義内容を理解するために最低限必要と思われる語彙以外のものを削除した後、文章を最小の単位まで品詞分解して、必要な語彙数を算出した。授業者自身も抽出された文章で授業内容が伝わるかどうかの確認をした上で、「書き取れた語彙数」÷「内容理解に必要な語彙数」×100の計算式で求めた基準と

した。調査の対象となったノートテイクは通訳経験5回（半期の講義について継続して講義を行った場合を通訳経験1回と数える）のAと、同経験3回のBの2名である。口頭のみで講義を行った場面とOHPを使用しながら講義を行った場面をについて、それぞれ約30分間の要約率を算出した。また、講義終了後に、聴覚障害学生・ノートテイク双方に、評価シートに気づき等を記入させた。

その結果、口頭のみ部分では、量的な要約率はAが24.5%、Bが27.6%で、質的な要約率はAが24.5%、Bが35.5%であった。質的な要約率については、Bのノートテイク時には授業者が新聞記事を事例として取り上げてその記事を読み上げている場面を含んでいたため、話す速度も比較的遅く要点を書き取りやすかったのに対し、Aのノートテイク時は事例の紹介が終わった後の展開場面で、事例に基づく個別の内容であったため、記号や略号が全く使用できなかったこと等の影響が考えられた。このことから、量的な要約率は概ね20%台、質的な要約率は概ね30%台で、講義場面の展開によっても質的な要約率に大きな差異が生じることがわかった。OHPを使用する部分では、量的な要約率はA・B共に口頭での部分と比較して約5%低下し、質的な要約率もA・B共に約6%低下していた。これは、通常の口頭における講義場面と比べ、情報量が著しく増加するためである。実際の授業時の様子をVTRで確認したところ、OHP使用時は、聴覚障害学生がOHPの情報とノートテイクされた情報を同時に受容することが不可能なため、内容が伝わりにくいこと、ノートテイク特有の時間差により、映し出されているOHPの情報と実際にノートテイクしている情報との差が生じ、どの部分の説明なのか分りにくくなることが課題として指摘された。これらのことや、評価シートに記入された聴覚障害学生・ノートテイク双方の要望から、以下の4つの改善点が指摘された。

- a) OHPの資料は、聴覚障害学生、ノートテイクそれぞれにプリント資料として配布する。
- b) 重要なポイントや資料を読み上げる時は、繰り返すようにする。
- c) 授業者がノートテイクとの連携を考え、文と文の間を十分あけ、ノートテイクがその場の内容のノートテイクが終了したことを示すサインを出す。
- d) 板書はポイントとなる語だけを書くのではなく、主語や述語も加えて、文章として理解できる形にする。これらの点を改善した上で、基準とした講義と同様の条件下でノートテイクを実施したところ、口頭時の量的な要約率については、Aは改善前後でほとんど変化は認められず、Bは改善前後で要約率が低下しており、文字として書き取れる量は25%前後が限界であることが分かった。質的な要約率については、Aの要約率が改善前後で変化が認められた（ただし、Bの質的な要約率は、改善前後で若干低下した）。OHP使用時の量的な要約率は、Aは改善前後で要約率の向上が認められたが、Bについては変化が認められな

かった。質的な要約率については、A・B共に大幅に改善され、40%を超える要約率を示した。プリント資料の配布によって、作業をしていない方のノートテイクが、授業者が読んでいるOHP資料の部分の指し示す、プリントに要点を書き込む等の補助的な活動が可能になった。また、板書使用時の要約率は口頭時やOHP使用時に比べて量的・質的に高くなっている。これは、授業者が板書をしている間にノートテイクが記憶していることを書き加えることができるためであり、授業者が効果的な板書を心がけることは聴覚障害学生に対する情報保証において、非常に重要なことが分かった。また、授業者の評価シートから、4つの改善点のうち、a)の資料配布、d)の板書事項の工夫については配慮できたが、c)のノートテイクとの連携は不十分であったこと、b)の重要語彙の反復については対応できなかったことが分かった。この調査に加え、ノートテイクの経験差による要約率の差を検討したところ、ノートテイクとしての経験を積むほど質的な要約率が高くなった。また、経験の多いノートテイクほど、文章の完結度・文意内容の把握・主語や指示語の明確化・交代方法・情報量などが向上することが分かった。

これらの結果から、ノートテイク自身の課題としては、ノートテイクに関する基本的知識を身に付けておくこと、経験を積み、ポイントを押さえた要約力を養うこと、専門的な知識を持ち合わせることで、2人のノートテイクが連携すること等が指摘されている。また、授業者の課題としては、聴覚障害学生の講義保障について理解を深めること、OHPや板書の視覚的な情報を効果的に活用すること、分かりやすくはっきりと話すこと等が指摘されている。さらに、授業者とノートテイクが連携し、内容を書き取れたかを確認しながら講義を進めることで、ノートテイクが質的に改善される。

今後の課題としては、ディベート力や外国語原著の講読力の向上、外国語のリスニングやコミュニケーション場面におけるノートテイク、聴覚障害学生・ノートテイク・授業者の三者間連携システムの構築が指摘されている。現状では、ノートテイクが授業者に直接要望を出すことが困難なこと、ノートテイクが書き取った内容が正しいかどうかチェックするシステムが無いことが考えられる。

また、ノートテイクを実施するにあたり、ノートテイクを受ける側の聴覚障害学生と、ノートテイクをする側の健聴生との間の人間関係に対する配慮も必要である。東北文化学園大学では、平成16年度に医療福祉学部保健学科に重度の聴覚障害を持つ学生が入学したことを契機に、聴覚障害学生への情報保障のための取り組みが始められた（石川、2007）。同学科内に学習サポート委員会が発足し、その後、同学科の教員によって組織される学生委員会が中心となって聴覚障害学生への情報保障に携わり、必要に応じて学生科と連携を図っている。聴覚障害学生への支援に必要な備品は全て大学側が準備し、コーディネーター役を務める

教員（教員コーディネーター）が管理をしている。

聴覚障害学生に対する情報保障の手段としては、学生の有償ボランティアによるノートテイクを実施している。ノートテイクとしての活動を希望する学生に対しては、既にノートテイクとして活動している学生による講習を行った後、ノートテイクとして登録する。技術向上のための講習会や学生同士での練習会も行われている。また、宮城県・仙台市聴覚障害情報保障センターから派遣された講師による講習会も行っている。平成16年度から平成18年度までの2年間にノートテイクとしての活動を継続して行っている学生数は3倍近くに増え、健聴学生の中に聴覚障害学生への支援の必要性が浸透している。その一方で、聴覚障害学生とノートテイクとの関係が芳しくなく、聴覚障害学生の1人がノートテイク数名に対して、遅刻や無断欠勤が続いたということを理由に解任するという事態が起こった。教員コーディネーターがノートテイクに確認したところ、「一生懸命に筆記しているのに、当人が居眠りをする」「ノートを見てももらえない」「自宅で勉強するために必要なはずのノートを持ち帰ってもらえない」等の不満が出された。ノートテイクの側が期待していた聴覚障害学生の反応が確認できないことで、ノートテイクを行う目的やノートテイクとしての存在意義が見出せなくなっていることがあることが、このような事態を引き起こしたものと考えられる。その後、教員コーディネーターが仲介となり、数回に渡って両者を同席させた意見交換会の場を設定した。一連の経過から、ノートテイクと聴覚障害学生との間より良い関係を保つため、次のような点が指摘された。

- a) ノートテイクを行った用紙の受け取りは、聴覚障害学生に任せよう。
- b) ノートテイク自身も学生であることを考慮し、学生自身が成長するための機会として、日頃の経験を交流させる場を意図的に作る。
- c) 支援の受け手と担い手という両者の緊張関係を取り除き、両者が共に学びあう関係として成長していけるように、教員側が心理的なサポートを図る。
- d) ノートテイクの心の中には、情報保障として講義のサポートを行うという意識と、困難を抱えている学生を支援するという意識が混在している。教員は、ノートテイクを行っている学生の役割を明確にすることが必要である。

東北文化学園大学では、教員の介入を徐々に減らし、学生同士が相互に支えあう仕組みを作るため、平成18年から、学生コーディネーターを導入した（石川、2007）。学生コーディネーターは、教員コーディネーターと連携を図りながら、聴覚障害学生とノートテイクとの間の調整を行う。学生コーディネーターを導入した目的は、次の3点である。①「ノートテイクを行っている学生＝『支援する側』」と、「聴覚障害学生＝『支援される側』」という立場から生じる壁や摩擦を解消する。②ノートテイクに関する様々な問題が起こったときに、聴覚障害学生の意見を取り入れながら、

学生が即座に対応できる体制を整える。③ノートテイクの自主性を養い、学生が主体的に活動できる体制を作る。

学生コーディネーターが中心となる反省会では、ノートテイクや聴覚障害学生が一人ずつ反省点や要望を述べ、支援を受けている聴覚障害学生も遠慮せずに意見を言える関係が生まれ、ノートテイクが使用する略語が聴覚障害学生に通じていなかったことなど、様々な問題点が明らかになった。また、反省会はノートテイク同士の悩みや不安を解消する場にもなった。同大学における、情報保障のための今後の課題としては、セミナーや演習形式の講義におけるノートテイクの方法や、現場実習における支援体制の整備などが挙げられている（石川）。

2. 聴覚障害学生に対する支援団体

独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）は、平成18年度に「障害学生修学支援ネットワーク」による相談事業を開始した。この事業では、障害学生の修学支援事業について先進的な取り組みを行っている大学を「拠点校」とし、それぞれの地域にある高等教育機関から障害学生受け入れの際の相談を受け付ける。また、各拠点校をサポートする機関として、障害者施策に関わる専門的な研究機関などを「協力機関」として位置づける。さらに、各「拠点校」を中心とした、大学間ネットワークの構築を目指す。運営に関しては、JASSOが事務局となる「障害学生修学支援ネットワーク事業運営委員会」を置き、拠点校・関係協力機関とともに協議・運営を行う。平成18年度時点での拠点校は、筑波大学、広島大学、同志社大学、日本福祉大学、福岡教育大学、宮城教育大学の6大学であり、関係協力機関としては、国立特殊教育総合研究所、筑波技術大学がある（独立行政法人日本学生支援機構、2006）。

また、聴覚障害学生に対する支援ネットワークに特化した団体として、日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク（PEPNet-Japan）がある。これは、日本の聴覚障害学生への支援を行う中核的な団体で、全国の聴覚障害学生が在籍する大学や関係諸機関のネットワークを形成して、高等教育機関で学ぶ聴覚障害学生への支援体制の確立を模索している（石川、2007）。2004年に設立され、現在そのネットワークが急速に拡充しつつある。事務局が置かれている筑波技術大学をネットワークのハブ（HUB）として、2008年現在で札幌学院大学、宮城教育大学、仙台市聴覚障害学生情報保障センター、関東聴覚障害学生サポートセンター、独立行政法人メディア教育開発センター、群馬大学、静岡福祉大学障害学生支援委員会、愛知教育大学、日本福祉大学障害学生支援センター、同志社大学学生支援センター、立命館大学、関西学院大学、広島大学障害学生就学支援委員会、愛媛大学、福岡教育大学が協力機関となり、それぞれが蓄積した支援に関する知識が交流されるという、相互の支援環境が構築されている（日下部・吉田、2008）。PEPNet-Japan

では高等教育支援に必要なマテリアルの開発や講義保障者の養成プログラム開発、シンポジウムの開催などを通して、聴覚障害学生支援体制の確立および全国的な支援ネットワークの形成を目指している。また、団体のホームページでは、聴覚障害学生支援に関する基礎的な知識や実際に支援を導入するにあたっての各種マニュアル、支援のための「アイデア集」などを公開している。

聴覚障害学生のサポートシステムの確立を目指す学生団体として、全日本聴覚障害学生懇談会連合が組織されている（森本・井坂，2003）。同団体は、日本で唯一の聴覚障害学生の団体である。関東聴覚障害学生懇談会・近畿聴覚障害学生懇談会・東海聴覚障害学生懇談会という3つの団体から成っている。会員は、高等教育機関に在籍する聴覚障害学生と、それに関わる健聴学生で構成され、聴覚障害学生の問題に関する情報交換、調査研究、相互の交流を行っている（野村・吉川・金山，1995）。関東聴覚障害学生懇談会は、公的責任による講義保障の実現を目的として1976年に設立され、1984年には付属機関として関東学生情報保障者派遣委員会を設立し、手話通訳やノートテイカーの派遣活動を行っている（高山・野村，1997）。

3. 海外の高等教育機関における取り組み

アメリカなどの諸外国では、聴覚障害学生の高等協教育機関への入学時の支援として、大学でのサポートサービスを使いこなせるように援助を行う、合宿形式のオリエンテーションを通して聴覚障害のある先輩や教員とのつながりを作るなどの取り組みがなされている。また、高校の段階から聴覚障害学生が大学の中でうまくサービスを使いこなしながら学習するためのノウハウ等も伝授している（白澤，2005）。

(1) アメリカの高等教育機関における取り組み

アメリカでは、1990年に「障害を持つアメリカ人法（Americans with Disabilities Act: ADA）」が制定された。ADAは障害者差別を法律的に定義し、雇用や公共交通機関など、法律の対象範囲を明確にし、差別が生じたと思われる場合の手続き規定や罰則を具体的に規定している。聴覚障害者に関しては、「健聴者が耳から得るすべての情報が聴覚障害者にも保障されなければ平等とはいえない」としている。この法律によって、アメリカ社会では大学内での情報保障はもちろん、就労や日常生活におけるサポートも浸透している（高橋・小林，2005）。一方で、白澤（2007）によると、この法律には問題点もある。第1に、ADAでは障害者差別の撤廃がうたわれているものの、具体的な方策についてはあくまで「合理的配慮」の実施が義務付けられているだけである。そのため、その解釈をめぐるしばしば問題が生じ、裁判に持ち込まれることもある。聴覚障害学生の場合、「文字通訳を要求したが大学は手話通訳しか提供しなかった」、「大学の手話通訳供給量が間に合わない」ことなどが問題とされ、大学側に賠償金が請求されたり、改善命令が出されたりした事例も多い。こうしたトラブルを未然に防ぐため、

各高等教育機関では、学長直下にADAコーディネーターと呼ばれる専門家を配置し、適切な支援が行われるようサービスの評価や質の管理が行われている。第2に、ADAではサービスの提供に関わる費用負担を各高等教育機関の責任として求めている。このことは各高等教育機関の責任を明確にする上で重要な意味を持つが、一方で、それまで連邦政府からの補助金によって提供してきたサービスを独自で実施しなければならなくなった結果、予算不足によって従来のサービスを維持できず、逆に障害学生の進学が阻まれるケースも生じている。

また、ADAによって障害学生支援の必要性が浮上したとはいえ、それまで障害学生に対する支援経験の少なかった高等教育機関にとっては、何をどのように支援しなければ分からない場合が多かった。そのため、米国教育省は、全米を4つの地区に分け、それぞれの地域で聴覚障害学生支援のためのリソースセンター的役割を担う地域センターの設置を提案した。このプロジェクトには、年間約4億円の予算が割り当てられ、各地域センターの機能を担う大学・機関が募集された。各センターに対して、ADA施行以前に個別の高等教育機関に対して支払っていた予算を集約し、管轄する地域の個々の大学にまで行き渡るようなサービスの提供を要請したのである。こうして設立されたのが、4つの地域センターとそれを中心とする地域支援ネットワークである。これらの地域支援ネットワークは、当初別々に機能することが前提とされていたが、地域センターが担っていくべき仕事の中には、別々に作業を進めては非効率的な部分も多く存在した。そのため、これら4センターの合意により、地域の壁を越えた情報交換が行われるようになり、その結果生まれたのがPEPNet（Postsecondary Education Programs Network）である。PEPNetで取り組まれている内容には、次のようなものが挙げられる。①聴覚障害学生支援に関する相談受け付け、②各種ワークショップの開催と全米配信、③PEPNet全米大会の開催（隔年）、④各種トレーニング教材の開発、⑤リソースセンターの設置と運営、そして⑥メーリングリストの運営、ニューズレターの発行を行っている。一方、各地域センターでは、より地域に密着した形で個別大学への支援や相談を行っている。

アメリカの高等教育機関で一般的に提供されている聴覚障害学生支援サービスの内容としては、手話通訳、文字通訳、ノートテイク、補聴援助システム、字幕挿入、チュータリング、カウンセリングなどが挙げられており、手話通訳については、一般的にはアメリカ手話（ASL）による通訳が行われるが、要望に応じて英語対応手話による通訳やキュード・スピーチによる通訳、講師の話を聴覚障害学生が読み取れる速さではっきりと伝える口話通訳、弱視ろう学生のための手話通訳や盲ろう学生のための触手話通訳等が提供されている（広瀬，2008）。通訳者の確保は大学によってさまざまだが、各地域の手話通訳派遣センターに依頼をし、手話通訳者との直接契約を行って決められた時間に通

訳を行ってもらうほか、聴覚障害学生支援のためのスタッフとして手話通訳者が雇用されることも多く、大学によっては、数十～百名の手話通訳者を抱えており、さらに、2007年現在で74カ所の大学・短大に手話通訳者養成プログラムが設置されている（白澤、2007）。これまでアメリカの高等教育機関では、手話通訳による情報保障が中心であったが、最近になって文字通訳もシェアを広げつつある。現在アメリカの高等教育機関で用いられている文字通訳の方法は、速記タイプを利用したもの、ノートパソコンを利用した要約筆記サービス、音声認識を用いたサービスの3つに大別できる。また、ノートテイクについては、日本のノートテイクとは違い、文字通訳というよりは記録的な意味合いが強く、通常の学生が取るノートをより詳細に、他の人が見ても分かるような形で書いたものを指す。以前はこのノートテイクがメインの情報保障として行われていたが、現在では手話通訳に対する補助的な手段として用いられている。

高山・野村（1997）によると、カリフォルニア州立大学ノースリッジ校（CSUN）には、国立聾センター（NCOD）が設置され、ナショナル・プログラムとして聴覚障害者の統合教育が実施されている。CSUNでは、全米で初めてフルタイムの専門通訳者が教室に入って、聴覚障害学生の通訳を実施した。NCOD内では、キャプション付きTVによる情報保障が行われている学生ラウンジ、特別学級や個人指導用の大小の教室、コンピューター室、カウンセリング室、通訳者派遣のための部屋や通訳訓練室、リソース図書館等が整備されている。提供されているサービスとしては、新入生オリエンテーション、通訳、個人指導、ノートテイク、学業上の相談、手話による教育、リアルタイムキャプションニング、職能口話サービス、職業相談など幅広い。通訳者は、講義、特別活動、キャンパス外の実習・調査などの諸活動で毎年約35,000時間働いており、聴覚障害学生は無料でそれらの必要なサポートを受けることができる。また、1991年からは、連邦政府の補助を得た4つの地域プログラムの1つとして、米国の南西にある200以上の高等教育機関に対して、ADAに従って手話通訳派遣システム整備の援助を行うアウトリーチプログラムを実施しており、中核サポートセンターの取り組みとして注目されている。日本においては、多くの障害学生が在籍している私立大学には、私学振興財団の特別補助制度が整備されているが、聴覚障害学生に対する支援体制の整備には必ずしもつながっていない。

(2) スウェーデンの高等教育機関における取り組み

スウェーデンでは、1981年に世界で初めて手話がろう者の第一言語として法律で認められた。このことにより、ろう者は手話通訳を受ける権利を獲得した。職場では、ろう者に最も近い存在の人が、就業中に無料で手話を学ぶことができる。全人口880万人に対して、400～500人（1999年現在）の手話通訳者が存在するが、これでも不足している。

スウェーデンの全38大学には、障害学生カウンセ

ラーが置かれ、必要な支援を行っている。手話通訳は2人1組で、20分交代で行われる。大学関係の専任手話通訳は、1999年現在で約100名存在するが、さらに900名は必要な状況である。手話通訳者は、週35～40時間の勤務時間のうち、手話通訳を15～20時間行い、残りの20時間は準備学習に当てている。ノートテイクは健聴の学生に依頼され、1時間40クローネが謝金として支払われる。オペロの通訳センターには、国民学校で2年間の手話教育を受けた50名の手話通訳者がいる。勤務時間は週40時間で、残業もある。手話通訳が必要な場合、1週間前までに予約する必要があるが、緊急時の手話通訳者も常時1名待機している（橋本、1999a）。

(3) イギリスの高等教育機関における取り組み

広瀬（2008）によると、イギリスではアメリカのADAに刺激され、1995年に「障害者差別禁止法」（Disability Discrimination Act 95: DDA）が制定され、多くの分野で障害を理由とする差別が法的に問われるようになった。教育分野における施行は2001年に始まった。イギリスでは、近年急ピッチで障害者支援システムが構築されているが、その中で高等教育機関にとって画期的なこととして、イングランド高等教育財政カウンシル（HEFCE）から助成を受けるすべての高等教育機関に対して、障害者に対する政策、現状、支援、将来目標等に関する包括的な報告書を3年ごとに公表することが義務付けられたことが挙げられる。また、現在では、全ての大学に障害者支援が義務付けられているため、それが満たされない場合は裁判に持ち込まれる場合もある。

橋本（1999b）によると、イギリスの大学において聴覚障害学生に提供しているサポートとしては、ろうの教師も含めた個人指導、手話通訳者やノートテイクの派遣、十分な採光、講義室・セミナー室でのループシステム、無線のマイクロホン・システム、テープレコーダーとコピータイピスト、パソコン、試験時の別室受験、フラッシュライト火災警報、フラッシュライトのついた教室のドアベルなどである。また、Doncaster College for the Deafという、16歳以上の聴覚障害者を対象とした大学もある。

III. 考察・まとめ

1. 高等教育機関における支援について

(1) 高等教育機関における支援体制

日本の障害学生が在籍する高等教育機関のうち、障害学生に対する相談窓口を設けている学校は約66%であり、そのうち障害学生の問題を単独で扱う窓口を設置していた学校は8.8%（17校）のみであった。また、障害学生センターを設置している学校は13校であった。聴覚障害学生の在籍する高等教育機関のうち、入学時に何らかの支援を行っていた学校は約半数であり、残りの半数では何も支援が行われていないことになる。中には、「本学に在籍している聴覚障害学生には支援は必要ない」とする学校もあり、大学によって

は聴覚障害学生に対する支援の必要性をあまり認識していない様子が窺われた。また、それまで障害学生の支援に取り組んでこなかった学校で、聴覚障害学生の入学を受け、支援体制を構築し始めても、2～4年でその学生は卒業してしまうため、支援に関するノウハウが蓄積されづらいという問題もある。また、短大においては、聴覚障害学生の在籍期間が短いことや、規模が小さい学校が多く、支援のための人材や予算が確保されにくいという問題がある(白澤, 2005)。一方で、同志社大学(日下部・吉田, 2008)や広島大学においては、聴覚障害学生に対する組織的な支援体制づくりや、一般学生に対する啓発活動が進められている。それらの格差を無くし、聴覚障害学生に対する修学支援を向上させるため、独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)の障害学生修学支援ネットワークやPEPNet-Japanによる、大学間のネットワークづくりが進められている。

(2) 情報保障のための取り組み

聴覚障害学生が在籍する高等教育機関のうち、ノートテイクを実施している学校は52%であった。ただし、そのうち18.6%の学校では、大学・短大側は関与せず、学生の自助努力によって進められていた。ノートテイク派遣制度が公的に整備されつつある大学・短大は、1/4であった(白澤, 2007)。ノートテイク派遣制度を整備していく中で、テイクと聴覚障害学生との感情的なすれ違いからトラブルが起きたものの、両者の間に定期的な話し合いの場を設定したこと、両者の間を取り持つ学生コーディネーターを導入したことで解決した例もある(石川, 2007)。

このように、聴覚障害学生に対する情報保障としては、ノートテイクが一般的だが、ノートテイクで提供できる情報の量には限界がある(森本・井坂, 2003)。近年、情報保障の手段としてパソコン通訳が広まりつつあり、同志社大学では、聴覚障害学生自身が、ノートテイク・パソコン通訳・両者の混合のいずれかを選ぶことができる(日下部・吉田, 2008)。中には入学式等で手話通訳の配置や、磁気ループシステムの導入などの補聴システムの整備や、キャプション・デコーダーの設置などの視覚情報提示機器の設置を行っている学校もあった(白澤, 2005)。

(3) 人間関係への配慮

東北文化学園大学では、学生コーディネーターの導入によってノートテイクと聴覚障害学生との関係が改善した事例があった(石川, 2007)。ノートテイクによる情報保障を行う際にも、人間関係に対する配慮は重要である。同志社大学の「障がい学生支援制度」においては、支援を行う健聴学生と聴覚障害学生が互いに障害に対する理解を深め、より良い人間関係を築き、支えあひながら学びあうことを重視している。同大学では、障害学生支援についての講義や、障害学生と一般学生が共に参加する、障害理解をメインとしたキャンプ、学期末ごとに開催される障害学生・支援学生・教職員による「懇談会」などを行っている(日下部・吉田, 2008)。また、広島大学においては、障害学生

支援に対する理解を進める取り組みとして「アクセシビリティ・リーダー養成プログラム」を設けている。

2. 海外の高等教育機関における聴覚障害生徒に対する支援

アメリカにおいては、「障害をもつアメリカ人法(Americans with Disabilities Act: ADA)」によって障害者差別が法的に定義され、雇用や公共交通機関など、法律の対象範囲を明確にし、差別が生じたと思われる場合の手続き規定や罰則を具体的に規定している(高橋・小林, 2005)。このため、アメリカの高等教育機関は聴覚障害学生に対する情報保障を行う法的な義務があり、十分に行われていない場合、裁判に持ち込まれるケースもある。また、連邦政府主導で地域のセンター的機能を持つ大学を中心としたネットワークづくりが進められ、それが全米の高等教育機関による聴覚障害学生支援ネットワークである、PEPNetの設立につながった。アメリカの大学における情報保障は手話通訳が中心であり、大学専属として雇われている手話通訳者も数多く存在する(白澤, 2007)。

イギリスにおいても、「障害者差別禁止法(Disability Discrimination Act 95: DDA)」が制定され、多くの分野で障害を理由とする差別が法的に問われるようになった。イギリスでは、個々近年急ピッチで障害者支援システムが構築されているが、その中でイングランド高等教育財政カウンシル(HEFCE)から助成を受けるすべての高等教育機関に対して、障害者に関する包括的な報告書を3年ごとに公表することが義務付けられた。報告の項目には、障害者に対する政策、現状、支援、将来目標等が盛り込まれており、具体的な支援体制の強化が図られている。現在では、全ての大学に障害者支援が義務付けられているため、それが満たされない場合は裁判に持ち込まれる場合もある(広瀬, 2008)。

また、スウェーデンにおいては、手話がろう者の第一言語として法律で定められており、ろう者は手話通訳を受ける法的な権利を持っている。大学専任の手話通訳者も多く存在するが、それでも不足している。また、全ての大学に障害学生カウンセラーが置かれ、必要な支援が受けられるようになっている(橋本, 1999a)。

3. まとめ

日本の高等教育機関においては、大学・短大による聴覚障害学生に対する支援の格差が存在することが分かった。原因としてはまず、大学・短大による意識の違いが挙げられる。また、海外の高等教育機関においては、法的な義務に基づいて聴覚障害学生に対する情報保障が行われており、日本においても法的な根拠に基づく障害学生支援が整備されることで、こうした格差を無くすことができると考えられる。藤井・川合・落合(査読中)も言及しているように、我が国は、「障害のある人々の権利条約」の批准に向けて国内の法整備を行っている。制度が形骸化されず、障害者本人だ

けでなく、周囲にとっても価値や利益のある整備が望まれる。

また、格差が存在するもう1つの原因として、支援についてのノウハウの蓄積の問題があることが分かった。これについては現在、高等教育機関の大規模な支援ネットワークが形成され始めており、今後の発展が期待される。アメリカにおいては、政府主導で地域の中核センター的機能を持つ大学が設けられ、支援ネットワークづくりが進められており、この点に関しても、法的な制度の重要性が感じられる。さらに、もう1つの原因として、予算や人員の確保の問題も挙げられる。これについても、政府による助成金などの必要性が考えられる。

これらのことから、日本の高等教育機関における聴覚障害学生支援の今後のあり方として、大学に対する啓発の必要性や支援ネットワークの発展に加え、法的な制度の確立が必要と考えられる。また、ノートテイクによって伝えられる情報量には限界があるため、今後は講義における手話通訳の導入なども進める必要がある。

今後の支援のあり方としては、まず支援ネットワークの拡充が必要である。中核となる高等教育機関が、聴覚障害学生の受け入れ経験が皆無または少ない大学・短大へ支援ノウハウを提供し、その大学・短大を地域の障害学生支援中核校へと育成することにより、支援の地域・大学間差が縮まり、どこでも質の高い支援を提供することができるようになる。また、ろう学校・高等教育機関・企業・就労関係機関などの間を結ぶ連続的なネットワークが形成できれば、相互に必要な情報やサービスを交換することができ、高等教育機関だけでなく、卒業後の就労に向けた適応支援につながると考えられる。また、高等教育機関によっては、聴覚障害者に対してほとんど支援が行われていないことから、聴覚障害者に対する支援の必要性について、大学や企業、社会全体に認識を広める必要があると考えられる。

文 献

Americans with Disabilities Act. (1990) 42 U.S. Code B12101-213.

独立行政法人日本学生支援機構 (2006) 「障害学生修学支援ネットワーク」による相談事業開始 先進的な取り組みを行っている大学等 (拠点校) が障害学生修学支援業務に関する相談に対応 全国の大学等における障害学生修学支援体制の強化を目指す。 http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/documents/pre_nw.pdf (2010年1月25日取得)。

藤井明日香・川合紀宗・落合俊郎 (査読中) 特別支援学校 (知的障害) 高等部の移行支援における進路指

導担当教員の困り感—自由記述における法制度及び支援システムに関する記述から—。発達障害支援システム学研究。

橋本公克 (1999a) スウェーデンの聴覚障害学生サポートシステム。筑波技術短期大学テクノレポート, 6, 243-249.

橋本公克 (1999b) イギリスの聴覚障害学生サポートシステム。筑波技術短期大学テクノレポート, 6, 251-256.

広瀬洋子 (2008) 高等教育における障害者支援: 海外の動向と NIME の取り組み。メディア教育研究, 5 (2), 1-12.

広島大学アクセシビリティセンター (2010) 支援の手引き。 <http://www.achu.hiroshima-u.ac.jp/> (2010年1月25日取得)。

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.

日下部隆則・吉田仁美 (2008) 高等教育と企業における聴覚障害者の支援環境—ユニバーサルデザインの視点から—。メディア教育研究, 5 (2), 73-82.

文部科学省 (2011) 平成23年度特別支援教育資料。森本明子・井坂行男 (2003) 聴覚障害学生に対するノートテイクによる講義保障について—情報の量及び質に関する分析を通して—。ろう教育科学, 45 (2), 109-123.

野村みどり・吉川あゆみ・金山千代子 (1995) 聴覚障害学生サポートシステムの確立をめざして。聴覚言語障害, 24 (1), 25-37.

相根啓子・斉藤佐和・根元匡文 (2001) 聴覚障害学生の障害認識に関する研究。ろう教育科学, 43 (3), 175-189.

白澤麻弓 (2005) 聴覚障害学生に対するサポート体制についての全国調査。筑波技術短期大学障害者高等教育センター。日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク (PEPNet-JAPAN)。 <http://www.a.tsukuba-tech.ac.jp/ce/personal/shirasawa/file/survey/result.pdf> (2009年5月26日取得)。

白澤麻弓 (2007) 聴覚障害学生の高等教育をとりまく国際的動向。障害者問題研究, 35 (1), 58-65.

高橋真由美・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.

高山あかね・野村みどり (1997) 大学における聴覚障害学生サポートシステムに関する研究 その1—米国の先進事例と日本における講義保障問題—。日本建築学会大会学術講演梗概集 (関東), 347-348. (2013. 1. 18受理)