

彼ら地を受け継がん

— 障害学生支援に向けて —

They Shall Inherit the Earth

— *Toward Supporting Disabled Students* —

北村 一 親 佐藤 正 恵

1. はじめに

近年、障害¹⁾を有する人々の大学・短期大学等の高等教育機関への進学率が僅かではあるが増加する傾向にある。例えば、盲学校における別科・専攻科を除く大学等への進学率は、平成13年度：6.3%；平成14年度：7.7%；平成15年度：11.6%；平成16年度：12.3%であり、同様に聾学校における別科・専攻科を除く大学等への進学率は、平成13年度：10.4%；平成14年度：14.6%；平成15年度：18.1%；平成16年度：16.7%である。²⁾ また、これらの高等教育機関での平成16年度入学者選抜試験において各種障害に対する受験の配慮を受けた障害者は、視覚障害者245名、聴覚障害者619名、肢体不自由者333名、言語障害者・病弱者等のその他328名の計1,525名に上っている。³⁾ これらの背景には、わが国における全体的な進学率の増加や生涯学習への意欲的な参加など教育面における社会的な事情があるということも否定できないが、障害者自身の学習意欲の向上がその主な要因となっていることに留意すべきである。しかし、現状を考えれば受け入れ側としての大学・短期大学等の高等教育機関における障害者に対する修学支援体制は必ずしも十分とは言えないばかりか、障害者が事務手続きをする際の専用窓口すら設置していない高等教育機関もあるというのが実状である。

誰もがいつでも自らの選択により学ぶことができるというユニバーサル・アクセス⁴⁾の理

1) 従来、「障害」という表記が使用されてきたが、「害」の字への抵抗感から「障碍」の表記を用いる場合もある。

ちなみに、辞典を引くと「障害」とは「体の正常な機能が損なわれること。[略]「障碍」「障礙」とも書く」(柴田武・山田進(編)『類語大辞典』講談社、2002年、1078頁c)とあるが、「碍」と「礙」の字に「損なう」の意味はなく(「碍」は「礙」の俗字)、「害」・「碍」・「礙」の3字に共通する意味は「妨げる」なので(それぞれ諸橋轍次・鎌田正・米山寅太郎『廣漢和辞典』大修館、昭和56-57[1981-82]年の上巻、962頁b-c；中巻、1366頁c；中巻、1379頁b-c)、「障害」・「障碍」・「障礙」の用語の定義としては、「身体器官に何らかのさわりがあって機能を果さないこと」(『広辞苑』岩波、第4版、1991年、1256頁c)の方が妥当である。

2) 日本学生支援機構『大学等における障害学生の修学支援の在り方について』日本学生支援機構、平成17[2005]年8月、42頁所引。

3) 内閣府『平成17年版 障害者白書』国立印刷局、平成17[2005]年、19頁b。

4) 「こうした様々な変化を背景 [= 専門学校を含めた高等教育への進学率が同年齢の若年人口の過半数を

念のもとに障害者へ教育の機会均等を保障することは、我々教育に携わる者にとって極めて肝要なことである。障害者の大学・短期大学等の高等教育機関への受け入れを積極的に促進し、同時にそれが健常者に対してもより良い学習環境を創り出すことになるという発想が重要であり、そのためにはこれらの高等教育機関において障害者が健常者と同じように快適に修学できる環境を整備することが必要である。

岩手大学人文社会科学部において平成17[2005]年4月に聴覚に障害のある学生が入学したことにより、当該障害学生が所属する人間科学課程では当該学生の担当教員として佐藤がその任に当たり、平成17年度入学生の担任教員である北村とともに主に修学面での支援を行ってきた。我々は入学式前に障害学生本人およびその保護者と面談して事前支援を行い、授業担当教員へ支援理解を要請し、授業時における要約筆記（ノートテイク）の手配等を経て、平成17[2005]年9月には日本学生支援機構による岩手大学に対する「障害学生に関する実態調査」に対応した。そして、この調査を契機として学部間の垣根を越えて、障害学生の修学支援システムの構築を他学部の障害学生担任教員に呼びかけた。その結果、小規模かつ私的な活動ではあるが障害学生支援に向けて、現在、岩手大学において支援を要する（すなわち、本人から支援要請がある）障害学生が在籍する人文社会科学部・教育学部・工学部の3学部教員が協力して自分の学部学生だけではなく互いに他学部の学生も支援する体制が始動した。

以下は全学的な視野で障害学生が快適に修学できるような総合的修学支援システムを構築することを目指しながら、担任教員である北村と当該学生の担当教員の佐藤が聴覚障害学生を支援した記録と将来への展望をまとめたものである。

2. 障害の種別および国内における障害学生支援の現状

まず、「障害者基本法」および「障害者の権利宣言」（1975年12月9日、第30回国連総会決議）における障害者の定義を示しておく。⁵⁾

を越えており、米国の社会学者マーチン・トロウの称するユニヴァーサル段階に既に突入しており、これにふさわしいものへと変革を迫られていること」に、量的側面からすると、高等教育は万人に開かれたものとなり、誰もがいつでも自らの選択により学ぶことのできる高等教育の整備＝「ユニバーサル・アクセス」が実現しつつあると言うことができる。」（文部科学省・中央教育審議会大学分科会「我が国の高等教育の将来像」平成16[2004]年9月6日、3-2-(1)。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/04091601/005.htm）

5) 「障害者基本法」第2条は、社会福祉法規研究会（監修）『社会福祉六法・平成18年版』名古屋：新日本法規出版、平成17[2005]年、1204頁cおよびhttp://www.hourei.mhlw.go.jp/cgi-bin/t_docframe.cgi?MODE=hourei&DMODE=CONTENTS&SMODE=NORMAL&KEYWORD=&EFSNO=1512。

「障害者の権利宣言」第1条は同上書、1203頁bによる。

近年、世界保健機構 World Health Organization (WHO) による障害に対する新たな定義がなされた。WHOは1980年に、疾病から直接生じる一次的な生物学的レベルの機能・形態障害 Impairment、二次的な個人レベルの能力障害 Disability、三次的レベルの社会的不利 Handicap を区分する「国際障害分類」International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps を発表した。しかし、その後、これは障害を個人の持つ疾病の結果として区分しているだけで、環境や背景因子を考えない「医学モデル」に過ぎないと批判されることになった。こうした批判を踏まえて2001年に「国際生活機能分類」International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) が採択された。ICFでは「健康状態」Health Condition という用語を使い、個人の生活機能を「健康状態」（心身機能・身体構造、活動、参加の3つの構成要素からなる）と「背景因子」（環境因子と個人因子からなる）との間の相互作用あるいは複合的な関係によるとみなしている。すなわち、障害を生み出すのは健康

「この法律において「障害者」とは、身体障害、知的障害又は精神障害（以下「障害」と総称する。）があるため、継続的に日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける者をいう。」（「障害者基本法」第2条）

「「障害者」という言葉は、先天的か否かにかかわらず、身体的又は精神的能力の不全のために、通常の個人又は社会生活に必要なことを確保することが、自分自身では完全に又は部分的にできない人のことを意味する。」（「障害者の権利宣言」第1条）

我々は障害の種別を便宜的に次のように分類する。

- ① 肢体不自由
- ② 聴覚障害
- ③ 視覚障害
- ④ 内部障害⁶⁾
- ⑤ 発達障害（平成17[2005]年4月1日施行の「発達障害者支援法」第2条第1項⁷⁾の定義を準用してこの障害種別を自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものに下位分類する）、
- ⑥ その他（言語障害などがこれに含まれる）

我々の究極的な目標は、上記の障害を持った学生が快適に修学できる支援体制の整備であるが、これに関しては後に述べることにする。

いくつかの大学・短期大学等の高等教育機関において障害学生支援センターあるいは障害学生支援委員会や障害学生支援の事務担当部局を独自に設置しており、例えば日本福祉大学⁸⁾や同志社大学などで障害学生支援に関する先行的な取り組みが行われている。また、筑波技術大学（旧筑波技術短期大学）障害者高等教育研究支援センターや日本学生支援機構（JASSO）の学生生活支援事業の中の障害学生修学支援事業において障害学生の修学支援に向けた取り組みがなされている。全国13の大学・機関が協力して運営している日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク（PEPNet-Japan, 事務局は筑波技術大学）も今後の高等教育支援におけるひとつのモデルケースとなるであろう。発達障害に関しては国立特殊教育総合研究所が支援体制構築に取り組んでいる。高等教育機関以外では、関東聴覚障害学生サポートセンター、宮城県・仙台市情報保障支援センターなどで障害学生の修学支援を行っている。

↘上の特徴と背景因子とのダイナミックな相互作用であり、障害とは個人と物的・社会的環境との間の相互作用の結果生じる多次元の現象ととらえている。（障害者福祉研究会『世界保健機構（WHO）、国際生活機能分類（ICF）—国際障害分類改定版—』中央法規出版、2002年。[WHO, *International Classification of Functioning, Disability and Health* [=ICF], 2001の日本語版]）

6) 「内部障害は内臓機能の障害であり、身体障害者福祉法では6種類の機能障害が定められています。」（『平成17年版障害者白書』（前掲）、6頁）

7) 「この法律において「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。」（「発達障害者支援法」第2条第1項。（市川須美子他（編）『教育小六法・平成18年版』学陽書房、平成18（2006）年、841頁cまたはhttp://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/05011301.htm）

8) 日本福祉大学では平成17年度における障害学生数は153名であり、かつてキャンパス移転時に学内施設のバリアフリー化を実施した。（<http://www.n-fukushi.ac.jp/tokusyoku.htm>）

日本学生支援機構では国内の大学・短期大学を対象に障害学生支援に関する実態調査を行っており、先進的あるいは積極的に障害学生支援に取り組んでいる17大学・短期大学の調査結果がまとめられている。⁹⁾ 岩手大学に対しても平成17[2005]年9月に実態調査が実施され、学務部職員および北村と佐藤で対応した。この調査に関しては後に詳述する。

3. 障害学生の入学

平成17[2005]年3月下旬、岩手大学人文社会科学部では平成17年度に聴覚に障害のある学生の入学確定が学部教員に周知され、前述のように当該障害学生が所属する人間科学課程では当該学生の担当教員として佐藤が選ばれ、平成17年度入学生の担任教員である北村とともに修学支援を行うことになった。(佐藤は同年度入学生の副担任教員でもある。)佐藤の専門は発達・臨床心理学で現役のカウンセラーであるのと同時に言語聴覚士の資格を有していること、また北村は言語学・音声学を専門としていることが、偶然とはいえ、結果的に聴覚障害学生に対応するのに幸いしたとも言えるだろう。

我々は入学式前に本人および保護者と面談して事前支援を行い、障害の程度、高校での履修形態などを口話と筆談によって聴くと共に人文社会科学部での履修に関して説明をした後、学部内の建物、研究室および大学生協同組合の食堂などの福利厚生施設を案内した。この案内時の経験から、「構内を通行する車両に対して高度難聴学生の存在を周知」するように事務に要望した。車両の運転者は、車両のエンジン音や警笛音が歩行者に聞こえるものとして行動するが、聴覚障害の学生にとって自分の背後にある車両は全く気付かないという危険な状況が予測されたからである。大学事務からは外国語および体育に関して授業担当教員と本人および保護者との面談が実施され、担任教員の北村も同席した。また、我々は障害学生の出身高等学校で担任をしていた教員に電話および電子メールにて連絡をとった。出身高等学校の同担任教員から資料(ガイドブック2点・リーフレット1点・ビデオテープ1点)がメモとともに配送されてはきたが、これら以外の情報交換は無く、同教員のメモによるとこれらの資料は以前に出身中学校から高等学校に送られてきたとのことである。もう少し高等学校と大学が障害者支援に関しても連携を取る必要を感じるものの大学・短期大学等の高等教育機関だけではなく初等・中等教育機関においても障害者支援を真剣に検討する時期が到来したように思える。¹⁰⁾

学生によるノートテイク体制が始動前であったため学部オリエンテーションおよび課程オリエンテーションでは、担当教員の佐藤がノートテイクを行い、1年次学生用の演習科目(当学部では「基礎ゼミ」と称している)の全体説明会では、担任教員の北村がノートテイクを行った。また、この「基礎ゼミ」に関しては、本人が希望したゼミの担当教員に事前に連絡をした。

この間、大学生協同組合主催のパソコン講習会に本人が参加を希望したため大学院学生にノートテイクを依頼したり、本人(および留学生)と大学生協同組合にて北村同伴で教科書を購入した。同生活共同組合には、今後、購買部や食堂部などの利用が想定されるので障害学

9) 日本学生支援機構『大学等における障害学生の修学支援の在り方について』(前掲)19-33頁。

10) 例えば、既に南出好史は聴覚障害児教育の今後の課題として、①インテグレーションを志向した教育システムの柔軟化・多様化、②系統的・総合的な言語指導プログラムの作成とその実践、③学力の向上、④職業教育の見直しと雇用の拡大、⑤聴覚障害を含む重複障害児の指導プログラムの開発と指導する教師の養成を挙げている。(南出好史「聴覚障害児教育とその展望」田中農夫男(編)『障害児教育入門』福村出版、1988年、181頁)

生への配慮を依頼した。

授業開始までに本人が聴講を希望する科目の教員（課程オリエンテーションで面識のある人間科学課程の教員は除く）に本人を連れて北村が挨拶回りをしたが、これは意見の分かれるところで、日本学生支援機構の調査の際にもこれは必要ないとのコメントを受けた。本人の疲労を考えると確かに不要かと思われる反面、授業担当教員へのアンケートの反応で前期授業分（後に詳述）に比べ挨拶回りをしなかった後期分（今回は分析に要する時間不足のため割愛するが、後日、別にまとめる予定）では障害学生の受講を知らなかったという回答もあり、¹¹⁾ 今後、例えば大学側主催で授業を担当する教員を一堂に集めて説明会を開くことができれば、その際に障害学生本人と顔合わせをする等の何らかのより良い方策を考えていく必要がある。また、前期には4月の学部教授会において担当教員の佐藤が障害学生支援の現状を報告したことも学部教員からの理解が得られた一因と言える。（別途、事務からも少なくとも前期授業担当教員には授業開始時に連絡がなされたようである。）

授業担当教員への挨拶回り、そして外国語科目では廊下から観察させていただいた結果、各授業における問題点が浮かび上がった。外国語の初回の授業において約20分間のリスニングの時に本人が何もしていなかったため当該授業の担当教員と相談して「リスニングの時は別に課題を与える」ことにしていただいた。美術の授業では「教室を暗くして映画やスライドを見ながら説明するので問題があるけれども、毎回、できる限り「レスポンス・カード」（質問票）で本人の要望を聞いて対応する」との事前説明が当該授業の担当教員からあり、格別に配慮していただいた。また、授業中、他の学生の反応で状況を視覚的に察知するため障害学生とノートテイク（要約筆記者）が着席する位置は最前列ではなく第2列が良いということもあり大教室での講義においては座席の配慮をしていただいた。

4. 聴覚のメカニズム

聴覚障害を理解するため聴覚障害の問題にも言及しながら、音を聴取し、認識するメカニズムを音響学的に、さらに生理学的に考察したい。

空気の疎密、すなわち空気の圧力の高い部分（圧縮帯）と低い部分（希薄帯）が交互に生じて、空気中に伝搬してできた音波は聴取器官である耳に達する。耳の機能はエネルギーの音響的形態である音波を、電気化学的形態である神経インパルスに変換して大脳の中で処理できるようにすることであり、¹²⁾ 耳は音波の振動を周波数の対数に比例して知覚する。音の強さはデシベル dB で表す。ある周波数における健聴者¹³⁾ 最小可聴閾値の平均の音エネルギーを I_0 とし、ある強さの音 I_x を dB 単位で示すと次のようになる。¹⁴⁾

11) 後に判ったことであるが、障害学生本人とノートテイクは授業担当教員に対し、初回の授業等でコミュニケーション（挨拶あるいはノートテイクをすることの申告等）をとらなかったようである。本文で述べるように今後の課題としたい。

12) P. ラディオゴッド（佐久間章訳）『音響音声学入門』大修館書店、1976年、83頁。

13) 「健聴者」という用語ではなく、「聴者」という表現を用いる場合もある。例えば、森壮也「手話とろう者のトポロジー——ろう文化の境界線——」『現代思想』24巻5号、1996年4月（臨時増刊）、192頁a（注1）。

14) 切替一郎（野村恭也（編））『新耳鼻咽喉科学』南山堂、10版、2004年、69頁。ちなみに、「音響学者がデシベル尺度を採用しているのは、一つには音の間の力の差が非常に大きいからという理由、また一つには音の大きさの差が実際の値ではなく音力の比に依存するからという理由による。」（ラディオゴット

$$\alpha = 10 \log \frac{I_x}{I_0} \quad (\text{dB})$$

耳は通常、外耳・中耳・内耳という三つの部分に分けられるが、ジョン・パーマー John M. Palmer は音の伝達方法の違いに留意して外耳（空気伝達）・中耳（骨関節による伝達）・内耳（液体伝達）・聴覚伝導路（神経インパルス伝達）に四分類している。¹⁵⁾ 下記の記述は、まず概略として言語聴能系の専門課程学生向けに書かれたジョン M. パーマー著『ことばと聞こえの解剖学』に主に基いてまとめた。これは「言語聴能系解剖学書」と監修者が記しているように解剖学・生理学の過度に専門的ではなく、簡便で判りやすいテキストである反面、細部、特に内耳の領域に不明な点が見られるので、聴覚障害学の最良のテキストの一つであるデイヴィス、シルヴァーマン共著（江口実美他訳）『聴覚障害学』、耳科学の名著である切替一郎著（野村恭也編著）『新耳鼻咽喉科学』、および図解的に判りやすい近刊の八木聰明編『新図説耳鼻咽喉科・頭頸部外科講座・1・内耳』、さらに解剖学図譜としてヴェルナー・カーレ、ヘルムート・レオンハルト、ヴェルナー・プラツァー共著（越智淳三訳）『解剖学アトラス』にて詳細な箇所を参照した。また、音響学の好著、電子通信学会編纂の『新版・聴覚と音声』や音響学の一般向け読み物でありながら生理学的な観点からの叙述にも冴えている日本音響学会編纂の『音のなんでも小事典』も僅かではあるが参考にした。¹⁶⁾

音波は耳介によって集められ、外耳道を通して3層からなる鼓膜を振動させる。耳介から鼓膜までを外耳と称する。鼓膜の内側からは中耳である。鼓膜内側の耳小骨連鎖（槌骨・砧骨・鐙骨）で振動は増幅され前庭窓（卵円窓）へと伝えられる。また鼓膜内側の鼓室下方には耳管（エウスターキオ管）があり上咽頭に繋がっている。幼児の聴力損失の中で耳管の機能障害は最も多い原因の一つである。永淵正昭によると、耳小骨連鎖は音波を空気中から内耳液に効率良く伝える器官で、中耳は一種の音響増幅器であると言う。音波は音響特性の異なる媒体には伝達効率が悪く、大部分が反射する。例えば、音響エネルギーは空気から水へはわずか0.1%のみが伝達され、99.9%は液面で反射される。これは音圧で約30dBの損失になる。ところが、鼓膜と鐙骨底の面積比は17対1なので鼓膜で受けたエネルギーが17倍になって鐙骨底に伝わるとともに、耳小骨連鎖の梃子作用で鼓膜で受けたエネルギーをさらに1.3倍にする。音圧にすると27.5dB増強され、鼓膜で受けた振動をほぼ減衰することなく内耳に伝えることが可能となる。ちなみに、中耳は生物が水中から陸に上がってから発達したもので、系統発生学的には特異な

↳『音響音声学入門』（前掲）、90頁）

- 15) ジョン M. パーマー（田邊等（医学監修）・三田地真実（監訳））『ことばと聞こえの解剖学』学苑社、2001年、169頁。

永淵正昭は聴覚系器官を末梢聴器と聴覚伝導路に大別し、前者をさらに耳介・外耳道・鼓膜・中耳・内耳に分けた。後者は内耳に始まり、蝸牛神経・蝸牛神経核、下丘、内側膝状体、皮質聴野に至る神経路である。（永淵正昭『言語障害概説』大修館書店、3版、1994年、3-13頁）

- 16) ジョン M. パーマー『ことばと聞こえの解剖学』（前掲）、167-193頁。また、デイヴィス、シルヴァーマン（江口実美他訳）『聴覚障害学』協同医書出版社、昭和63[1988]年、53-90頁；切替一郎（野村恭也（編））『新耳鼻咽喉科学』（前掲）、3-48頁；八木聰明（編）『新図説耳鼻咽喉科・頭頸部外科講座・1・内耳』メジカルビュー社、2000年；ヴェルナー・カーレ、ヘルムート・レオンハルト、ヴェルナー・プラツァー（越智淳三訳）『解剖学アトラス』文光堂、第1版、訂正第11刷、1989年；勝木保次、村田計一「聴覚の生理」電子通信学会『新版・聴覚と音声』コロナ社、3版、昭和57[1982]年、1-72頁、および日本音響学会『音のなんでも小事典』講談社、1996年。

八木聰明（編）『新図説耳鼻咽喉科・頭頸部外科講座・1』は盛岡市の耳鼻咽喉科医師・菊池和彦氏から拝借した。ここに心からの御礼を申し上げる。

存在であるという。¹⁷⁾

内耳は側頭骨岩様部内にあるリンパに満たされたいくつかの管からなる閉鎖系であり、耳小骨の力学的な振動が内耳のリンパ液内の波動を引き起こす。前庭窓には鐙骨底がはめ込まれており、前庭に続く。前庭から聴覚神経の終末器官を収める螺旋状に $2\frac{1}{2}\sim 2\frac{3}{4}$ 回巻いた蝸牛¹⁸⁾および前庭系（平衡感覚系）の外側・後・前の三つの半規管へ繋がる。¹⁹⁾ メニエール病のような前庭系の疾病では、時に聴覚系にも障害をもたらす。蝸牛の内部は前庭階、鼓室階および高濃度カリウムイオン・低濃度ナトリウムイオンの内リンパ²⁰⁾で満たされた蝸牛管（中央階）の三つの管に分かれ、鼓室階は蝸牛窓（正円窓）で閉ざされている。蝸牛管と鼓室階は基底板で隔てられている。蝸牛管と前庭階を隔てているのが前庭膜（ライスナー膜）である。基底板は蝸牛区分（基底板とそれに付着する構造物に前庭膜を加えたもの）のほとんど全ての音響特性を決定している。外リンパの運動は前庭階を上行し、鼓室階を下行して蝸牛窓に及ぶ。さらに、外リンパの運動は基底板の振動を引き起こし、進行波が生ずる。進行波は、高い周波数の音では蝸牛の基底部に止まり、低い周波数の音では頂部にまで及ぶ。基底板には有毛細胞とその支持組織を含むコルティ器（螺旋器）がある。コルティ器は柱細胞に支えられており、二つの柱は斜めに互いに寄りかかり内コルティ・トンネルを形成している。コルティ器には支持細胞に支えられた有毛細胞（1列の内有毛細胞と3～4列の外有毛細胞）があり、有毛細胞からは感覚小毛が伸びている。蝸牛管の内部には骨螺旋板上部の螺旋板縁の上縁から蓋膜が張り出している。蓋膜は剪断変形活動して有毛細胞から出ている感覚小毛を屈曲させることにより細胞膜が電気化学的に刺激されて（蝸牛マイクロフォン電位）、神経細胞が発火し、神経インパルスが誘発される。つまり、リンパ液の振動が基底板に膨らみを作り、この膨らみの大きさと場所が聴取した音によって変化するのである。このことから、ベーケーシ Georg von Békésy はこの器官が音の周波数分析の重要な役割を担っていることを詳細に明らかにしてノーベル生理学・医学賞を受賞した。²¹⁾ 蝸牛は先端部ほど丈夫で、中耳に近いほど障害を受けやすいため内耳性難聴は高音域から聴取できなくなる。高度難聴の場合でも低音は聞こえることが多

17) 永瀧正昭『言語障害概説』（前掲）、7頁、および永瀧正昭『聴覚と言語の世界』仙台：東北大学出版会、1997年、19-20頁。

18) 「蝸牛は回転を示しているが、このことは単に真直な管であるより、蓋膜の運動からみると、その運動が局部的に止まり、広い範囲に広がっていかない利点があると考えられる。」（勝木保次、村田計一「聴覚の生理」前掲）、35頁所引 A. F. Huxley, *Nature*, 221(1969)

19) 「耳は原始的にはクラゲの平衡器官として発生し、聴覚（振動知覚）としての働きが現れたのは魚からである。」（永瀧正昭『聴覚と言語の世界』前掲）、26頁

20) 「ここで注目すべきことは、有毛細胞の上面（毛が生えている面）が浸っている内リンパ液のイオン組成である。外リンパ液のナトリウムイオン及びカリウムイオン濃度はそれぞれ154ミリ当量、4.8ミリ当量で、ほとんどすべての体組織はこれに似た溶液に浸っているのに、内リンパ液では、両イオンの濃度はちょうど逆になっていて、それぞれ15ミリ当量、137ミリ当量の値を示している。しかし、細胞内外の液のイオンで細胞の静止電位が説明されているように、カリウムイオンの濃度差によって説明しようとすると、内リンパ液は外リンパ液に対して負電位でなければならないことになり説明できない。」（勝木保次、村田計一「聴覚の生理」前掲）、39頁

この電位は「内リンパ電位」endocochlear potential (EP) と呼ばれる蝸牛内直流電位で、80～90 mV の静止電位である。血管条で能動輸送により生成された正の電位（約130 mV）と主としてカリウムイオンの拡散による負電位（約-40 mV）からなる。（草刈潤、和田哲郎「聴覚系の構造と機能」八木聡明（編）『新図説耳鼻咽喉科・頭頸部外科講座・1・内耳』前掲）、4頁a)

21) デイヴィス、シルヴァーマン『聴覚障害学』（前掲）、65頁。ベーケーシ(1899年ブダペシュト～1972年ホルノル)はハンガリー出身の物理学者・生理学者で、1947年よりアメリカ合衆国に在住。内耳の蝸牛における刺激分散のメカニズムに関する研究で1961年にノーベル生理学・医学賞を受賞した。（*Brockhaus Enzyklopädie*, Bd. III, Mannheim: Brockhaus, 19. Aufl., 1987, S. 49a-b)

い。²²⁾ ちなみに、基底板のどのような振動にも有毛細胞は刺激されて音の感覚を生じさせる。通常の外耳道を通じる気導ではなく、頭蓋骨を通して振動が伝わるものを骨(伝)導と言う。

音は神経インパルスとして聴覚伝導路を通る。これはコルティ器の有毛細胞に始まる。その神経線維は蝸牛軸に入ると蝸牛神経節(螺旋神経節)として集束し、蝸牛神経(聴神経)となって前庭神経とともに内耳神経(第 VIII 脳神経)の一部として内耳道に入る。蝸牛神経は内耳道を抜けると前庭神経と分岐して延髄と橋の結合部で外側から脳幹に入る。脳幹に入るとさらに分岐して脳内の蝸牛神経腹側核と蝸牛神経背側核に終結する。ここまでの神経線維が聴神経系の第一次ニューロンである。二つの蝸牛神経核では第一次ニューロンはシナプスを介して聴覚インパルスを第二次ニューロンに伝え、さらにこれは聴覚インパルスを大脳皮質に伝える。この大脳皮質に向かう神経路は外側毛帯という第二次蝸牛神経線維束であり、途中で直接に顔面神経核(第 VII 脳神経核)に投射している。聴反射の中の眼瞼聴覚反射や瞬目はこのことによる。次に中脳レベルの下丘を経て視床内の重要な聴覚中枢である内側膝状体で次の神経にシナプス結合する。この第三次ニューロンは聴放線を通り、大脳皮質の側頭葉および横側頭回に達する。大脳の両側の側頭葉前部にある聴覚受容野(第一次聴覚野)およびその後方ならびに上部の皮質の領域を合わせた部位で音の認知・連合・再生を行なっている。他に聴神経系には遠心性の台形体背側核(上オリーブ核)群もあり、聴覚系を抑制することに関連している。

最後に付け加えておきたいが、聴覚器官における音声の認知メカニズムの特徴は自分自身で聞いた音声の誤りを自動的に修正・編集すること、および極めて選択的であるということである。²³⁾

5. 聴覚障害について

当該障害学生の障害程度は、個人情報保護との関係上、記述できないため、ここでは一般に聴覚障害(あるいは難聴)について述べると同時に、聴覚障害に関する理解啓発に努めたい。

一般に、聴覚障害者を「聾(啞)者」・「難聴者」・「中途失聴者」と区別するが、²⁴⁾ この分類は、聞こえの程度や聴力が残っているかどうかという聴覚の観点によるもの以外に、「発話することができるかどうか」あるいは「手話を使うかどうか」という観点からも分類している。(文字通りには、「中途失聴」とは聴力が損失した時期を問題にしているのであり、「聾」および「難聴」は聴覚障害の程度を表している。)

法律上では、学校教育法第71条第1項において、「聾者(強度の難聴者を含む。[略])」とあり、さらに学校教育法第71条第2項を受けて、²⁵⁾ 学校教育法施行令第22条第3項で「聾者」を下記のように定めている。²⁶⁾

22) 永渕正昭『聴覚と言語の世界』(前掲), 22頁。

23) ウィリアム S-Y. ワン(小倉美恵子訳)『発話の基礎—生理的・物理的・言語的分析—』研究社, 1989年, 40頁。

24) 例えば、全日本難聴者・中途失聴者団体連合会、全国要約筆記問題研究会合同テキスト委員会『要約筆記奉仕員養成講座テキスト(基礎課程)』全日本難聴者・中途失聴者団体連合会(東京)、全国要約筆記問題研究会(名古屋), 第2版, 2004年, 15頁。さらに、このテキストでは「中途失聴者」と「難聴者」を合わせて広義の「難聴者」ということがあるとしている。(同)

25) 『教育小六法・平成18年版』(前掲), 111頁 b-c。

26) 同上書, 128頁 c-129頁 b。ちなみに、同条同項の「備考2」に「聴力の測定は、日本工業規格によ

「両耳の聴力レベルがおおむね60デシベル以上のもののうち、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」

ここで注意したいのは、法的には「聾」には「強度の難聴」が含まれることである。すなわち、「聾」と「難聴」の境界は画定されていない、というよりも一義的には画定できないのであり、²⁷⁾ これは後述するアイデンティティの問題にも関わる重要な点である。²⁸⁾ 援助方法の違いから聴覚障害者を「言語獲得前失聴者」・「言語獲得後失聴者」・「老人性難聴者」・「重複聴覚障害者」に区分する場合もある。²⁹⁾ 何れにせよ、用語やその概念規定に関しては未だ確立されておらず、また用語の問題は様々な要素を孕んでおり、社会的・文化的観点からの考慮も必要である。³⁰⁾ さらに重要なのは、上農正剛の言うように音として聞こえるかどうかではなく、言語として聞こえるかどうかなのである。³¹⁾ 1947年、アメリカ合衆国において初版刊行（第4版は1978年）という些か古いテキストであるが、デイヴィスとシルヴァーマンの共著『聴覚障害

るオージオメータによる。」とある。

- 27) 「聾 (deaf) と難聴 (hard-of-hearing) というカテゴリー分けは、聴覚障害 (hearing impairment) の程度の軽重のみで規定されるものではなく、聴覚ハンディキャップ (hearing handicap) の程度も関わってくる。難聴児(者) と聾児(者) との区別は一定不変のものとはいえない。なぜなら、残存する聴覚を活用するという点で一人ひとりが大きく異なるからである。聴覚を通しての言語の受容能力は、障害を受けた時期、知能、教育訓練開始年齢、音声言語的環境などの要因に影響されることが多い。」(大沼直紀「聴覚の活用」小川仁、谷俊治、出口利定(編)『聴覚障害の診断と指導』学苑社、1991年、38-39頁)；「近年、オージオロジー(聴能学、聴覚障害学、聴覚[医]学)の研究成果から、次のような知見を基に聴覚補償教育の対象は更に最重度(91dB以上)にまで広がった。【略】このことが、最近聾学校に在籍する聴力レベル100以上の、一般に聾(deaf)といわれてきた聴覚障害児の中から、難聴(hard-of-hearing)と考えておかしくない程度の聴覚ハンディキャップの者も多く現れるようになってきたゆえんである。」(同、40-41頁)
- 28) 木村晴美と市田泰弘は文化的観点から「ろう者とは日本手話という、日本語とは異なる言語を話す、耳の聞こえない言語の少数者である」と新たに定義している。(木村晴美、市田泰弘「ろう文化宣言以後」ハーラン・レイン(編)(石村多門訳)『聾の経験—18世紀における手話の「発見」—』東京電機大学出版局、2000年、399頁)また、最近では、岩田吉生のように人工内耳の装着の有無を独立させた聴覚障害者の分類もある。岩田は次のように定義する。①難聴者：失聴時期は様々で、90～110dB(【略】)以下の聴力レベルで補聴器による聴覚活用がある程度可能であるため、主たるコミュニケーション言語を音声言語とする。②ろう者：先天的な聴覚障害者または乳幼児期に失聴した者で、90～110dB以上の聴力レベルで補聴器による聴覚活用が困難であるため、主たるコミュニケーション言語を手話とする。③中途失聴者：音声言語の獲得期以降に失聴した後天的な聴覚障害者で、主たるコミュニケーション言語を音声言語とする。多くの人は、音声言語を使用しながら難聴者の立場で生活している。④人工内耳装用者：人工内耳装用の時期は2歳代から成人以降の者まで様々である。主たるコミュニケーション言語を音声言語とする者が多く、この場合は難聴者に含まれる。人工内耳装用者の聴力レベルは30～40dB程度の聴取能力であり、一対一の会話ではコミュニケーション困難をあまり感じない人が多い。(岩田吉生「地域の学校で学ぶ難聴児の教育と心理支援—自己意識と障害認識との関連—」『発達』106号、2006年4月、64頁a-c)
- 29) 聴覚障害者情報文化センター『聴覚障害者の精神保健サポートハンドブック』同センター、2005年、10頁以下。
- 30) 木村晴美と市田泰弘「ろう文化宣言」は、聴覚障害に関連する各方面へ大きな話題を提供した。(木村晴美、市田泰弘「ろう文化宣言—言語の少数者としてのろう者—」『現代思想』23巻3号、1995年3月、354-362頁；[再掲]木村晴美、市田泰弘『現代思想』24巻5号、1996年4月(臨時増刊)、8-17頁；木村晴美、市田泰弘「ろう文化宣言以後」(前掲)、396-408頁)「ろう文化宣言」では次のように言っている。「ろう者と、【略】中途失聴者・難聴者とは、その言語的要求が異なっているということを理解することもまた、重要なことである。ろう者と中途失聴者・難聴者を一括りにした「聴覚障害者(聴力障害者)」という名称の使用は、その点で大きな問題をはらんでいる。」(木村晴美、市田泰弘『現代思想』23巻3号(前掲)、362頁a)
- 31) 上農正剛『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、↗

学』Hallowell Davis / S. Richard Silverman, *Hearing and Deafness* は用語の概念定義を確実に行なっており, deafness「ろう」; hearing loss「聴力損失」; dysacusis「聴覚障害」を定義した上で, 聴力閾値レベルが27dB以上を難聴とし, 93dB以上を「ろう」としている。そして「ろう」と「聴力損失」は互いに相容れないものではなく, 「聴覚障害」は全ての種類の聴覚の障害を示し, 「難聴」は特に一種類の障害, つまり聴神経の感度の単純な損失, 「ろう」は聴力の全喪失またはほとんど全喪失に近い症状を言うとしている。さらに[ギリシャ語やラテン語に由来する]専門用語として「ろう」に当たる anacusia「聴覚喪失」, 「難聴」に当たる hypoacusia「聴覚低下」を提唱している。³²⁾ やはり, 聴覚障害に関する問題は, WHOの「国際生活機能分類」(ICF)に言及した際に述べたように医療・社会・文化・心理等の多次元の要素を総合して判断しなければならないのである。

聴覚障害には, ①感覚器官への音の伝導の不良, ②感覚器官とその神経の不良, ③中枢神経系の損傷またはその機能障害がある。³³⁾ 病理学的には, 伝音性難聴(上記①に対応)・感音性難聴(上記②に対応)・混合性難聴(上記①と②が合併)・中枢性難聴(上記③に対応)。中枢性の障害は失語症の原因となる。ランドー・クレフナー Landau-Kleffner 症候群等)・機能性難聴(詐聴, ヒステリー性難聴, 心因性難聴)に分類される。³⁴⁾ 難聴の診断に関しては次の図が判りやすい。³⁵⁾ (耳検査に関しては, すぐ次で述べる。)

		気導聴力閾値上昇 (聴力低下)	
		+	-
骨導聴力閾値上昇 (聴力低下)	+	感音性難聴	(理論上なし)
	-	伝音性難聴	正常

すなわち, 伝音性難聴は気導聴力が低下しているが, 骨導聴力は正常の場合, 感音性難聴は気導聴力・骨導聴力ともに低下している場合, 混合性難聴は気導聴力・骨導聴力ともに低下しているが, 気導聴力と骨導聴力に差のある場合である。³⁶⁾ 骨導によって聞こえるので蝸牛への音の物理的伝導の障害のみならば聴力閾値レベルは70dBを超えることはない。³⁷⁾

耳検査の方法には耳鏡による明視や音叉による聴取時間を計測するものから, X線による検査まで何種類もあるが,³⁸⁾ 聴覚検査の代表的なものがオーディオメーターによる純音聴力検査で, これは125 Hz・250 Hz・500 Hz・1000 Hz・2000 Hz・4000 Hz・8000 Hzの7種の測定周

2003年, 97頁。なお, 同書は本学部教員の竹村祥子氏より教示していただいた。ここに心からの御礼を申し上げる。

32) デイヴィス, シルヴァーマン『聴覚障害学』(前掲), 94-95頁。国内のある医療研究団体のホームページでは, 「『難聴』とはなにか」というページがあり, その冒頭で「不思議なことと思われるでしょうが, われわれの学会で『難聴』について厳密な定義が作れないでいます。」というように平然と公言できる我が国の学問の危うさを救うためにもデイヴィスとシルヴァーマンの教科書から初心に戻って学ぶべきであろう。

33) デイヴィス, シルヴァーマン『聴覚障害学』(前掲), 96頁。

34) 川城信子「幼児難聴」八木聰明(編)『新図説耳鼻咽喉科・頭頸部外科講座・1・内耳』(前掲), 92-94頁; 加我君孝「機能性難聴(詐聴, ヒステリー性難聴, 心因性難聴, 学校検診難聴)」同書, 96頁 a-b。

35) 小田恂「聴覚障害の病態と検査」同上書, 51頁。

36) 喜多村健「聴覚障害」喜多村健(編)『言語聴覚士のための聴覚障害学』医歯薬出版, 2002年, 46頁。

37) デイヴィス, シルヴァーマン『聴覚障害学』(前掲), 96-97頁。

38) ここでは, 主に切替一郎(野村恭也(編))『新耳鼻咽喉科学』(前掲), 58-114頁; 喜多村健「耳の検査法」喜多村健(編)『言語聴覚士のための聴覚障害学』(前掲), 15-42頁を参照した。

波数を用いて検査する。正常な耳の各周波数毎の閾値レベルが規定されており、この最小可聴値を基準レベルとしたデシベル値が聴力レベル (HL: hearing level) である。気導聴力測定と骨導聴力測定があり、聴力図 (オーディオグラム) に測定閾値を記入するものである。³⁹⁾

聴覚障害の原因として、⁴⁰⁾ 先天的には聴覚器官の奇形や妊娠中の胎内感染 (風疹ウイルス・サイトメガロウイルス等) によるものがあり、後天的には流行性脳脊髄膜炎・ムンプス (流行性耳下腺炎)・麻疹・水痘・メニエール症候群・メニエール病⁴¹⁾などの病気 (心疾患・腎疾患・内分泌疾患に併発するものを含む) やストレプトマイシン・カナマイシンなどの耳毒性の薬害、出産時の傷害・酸素欠乏、怪我や事故による聴覚器官の損傷、騒音曝露、ストレス、加齢による難聴などがある。また、突発性難聴⁴²⁾や原因不明の進行性感音難聴も見られる。

耳疾患および聴覚障害に対するリハビリテーションに関しては紙幅の都合で割愛する。⁴³⁾ 聴覚障害者の発声訓練や言語習得に関する詳細 (特に小児における「発声発語ハビリテーション」や「言語ハビリテーション」⁴⁴⁾) も紙幅の都合で別の機会に譲ることにする。一般に発話する時に話者は常に自分の音声を聞きながら制御して微調整するが、⁴⁵⁾ 聴覚に障害があれば、この補正が不可能になることもあり、その場合は健聴者の発声に比べ、音声は不完全なものとな

39) 難聴耳の検査の際に良聴耳が検査音を骨導によって聴取することがある。これを陰影聴取 shadow hearing あるいは交叉聴取 cross hearing と言う。これを防ぐためには良聴耳に白色雑音・各狭帯域雑音を出して「遮蔽」masking を行う。(切替一郎 (野村恭也 (編))『新耳鼻咽喉科学』(前掲), 69頁; 喜多村健「耳の検査法」(前掲), 20頁) ちなみに、「時刻 t における波の瞬時振幅が、確率変数 $x_{t1}, x_{t2}, \dots, x_{tn}$ の集合 $\{x_t\}$ で与えられ、かつ、これらの n 個の変数が、いずれもある確率分布法則に従い、多次元同時分布をなすような、いわゆる確率過程で、時間の原点をどこにとっても分布形が変らない場合を、定常な確率過程と呼んでいる。/雑音は一般に、このような確率過程とみなせ、更に、分布形がガウス分布形となる場合をガウス雑音といっている。又、特に、確率変数 $x_{t1}, x_{t2}, \dots, x_{tn}$ が互いに独立で、同じガウス分布をもつときには、そのような雑音は「白色雑音」と呼ばれる。」(越川常治「音声の物理」電子通信学会『新版・聴覚と音声』(前掲), 279頁, 注)

40) 『要約筆記奉仕員養成講座テキスト (基礎課程)』(前掲), 14頁; 切替一郎 (野村恭也 (編))『新耳鼻咽喉科学』(前掲); デイヴィス, シルヴァーマン『聴覚障害学』(前掲), 114頁以下; 川城信子「幼児難聴」(前掲), 92-94頁; 小田侑「聴覚障害の病態と検査」(前掲), 50-52頁参照。

41) 「メニエール病とこれに類似するメニエール症候群とは厳密には区別されるべきである。」(切替一郎 (野村恭也 (編))『新耳鼻咽喉科学』(前掲), 171頁)

42) 「一側の高度感音難聴で、耳鳴、耳閉塞感を訴える。めまいを伴う場合もある。聴力の回復する可能性のある感音難聴であり、回復後は再発しない。recruitment 現象陽性である。」(同上書, 186頁) Recruitment 現象 (リクルートメント現象) に関しては、下記参照。「一般に音の強さを増加させると、それにほぼ平行的に音の感覚的な大きさも大きくなる。ところが、感音難聴のある種のものでは、音の強さを少し増加したにもかかわらず音の大きさは非常に大きく感じられ、時には不快にさえ感じる。この現象を recruitment 現象 (補充現象) と呼ぶ。」(同書, 70頁); 「蝸牛障害による難聴では、難聴があり[ママ]小さな音は聴取できないが、閾値上のある程度の大きさの音は、耳に響いて不快なレベルの大きさの音として聞こえる現象である。」(喜多村健「耳の検査法」(前掲), 21-22頁)

43) 耳疾患およびリハビリテーションに関しては切替一郎 (野村恭也 (編))『新耳鼻咽喉科学』(前掲) および喜多村健 (編)『言語聴覚士のための聴覚障害学』(前掲) に詳しい。

ちなみに、リハビリテーション rehabilitation とは、「心身に障害をもつ人の人間的復権を理念として能力の最大限の発揮を促し、自立を促すために行う専門的な行為」を言う。(廣田栄子「小児聴覚障害」喜多村健 (編)『言語聴覚士のための聴覚障害学』(前掲), 106頁)

44) 小児聴覚障害の「発声発語ハビリテーション」や「言語ハビリテーション」に関しては、それぞれ同上書, 134-138頁および120-133頁参照。

45) これを「音声生成の聴覚理論」auditory theory of speech production と言う。(ピーター・ラディフォゴッド (竹林滋・牧野武彦 (訳))『音声学概説』大修館書店, 1999年, 330頁) また、聴者が話者の発した音声を聞く時に聞いた音声と同様の音を創り出すために聴者が自身の発声器官の運動について想起することを「音声知覚の運動理論」motor theory of speech perception と言う。(同書, 141頁)

ることを特記しておく。

聴覚障害の程度に応じた聞こえと発話、そしてその教育的措置に関しては大沼直紀のまとめた次の表が参考になる。⁴⁶⁾

障害程度 (聴力レベル) (WHO の分類)	聞こえと発話	教育的措置
Mild 26-40dB (軽度)	小さなまたは遠く離れた所からの音声を聞くときに問題がある。しかし学校生活は、ほぼうまくやっていると、スピーチもほぼ正常である。	普通の教育で座席の位置を考慮する。必要に応じて読話、聴能の指導を行なう。
Moderate 41-55dB (中程度)	通常、1～2 m 内での会話なら特に困難なく理解できる。学校で小さな声、遠くの声、顔が見えない場合などには困難が生じる。構音に誤りがある子もいる。	補聴器の装用が必要となる。読話、正しい音声の保持などの指導が必要。教室での座席を配慮しなければならない。
Moderately -Severe 56-70dB (準重度)	特に大きな声の会話なら理解できるが、集団での討論は相当困難である。言語力に遅れが見られ、不自然な発声や構音の誤りが目立つ。しかし、一般に補聴器装用による改善効果が大きい。	補聴器装用指導、聴能訓練、スピーチの練習、言語の特別指導が必須となる。早期に指導の効果が上がりうまく言った場合には、座席の配慮と多少の特別指導を受けながら通常の学校で学習できる子どももいる。一般に難聴学級が望ましい。
Severe 71-90dB (重度)	耳元30cmの大きな声は聞こえ、環境音や母音のいくつかは区別できるが、声の質は正常と相当かけ離れる。スピーチのみならず言語そのものの指導が必要である。補聴器装用により母音と子音の一部は弁別でき、韻律情報を手がかりとしてコミュニケーション能力を改善できる。読話に依存することが多くなる。	スピーチの指導に重点を置き、聴能訓練及び言語指導を行なわなければならない。まず聾教育の方法を採り、音声言語コミュニケーション能力の基礎が確立できるようであれば難聴学級の特別指導を受け、そうでなければ聾学校での視覚情報の受容に配慮した学習環境が必要となる。教科学習の遅れに対処する必要がある。
Profound 91dB～ (最重度)	音声言語情報の受容に特別な手当をしない限り聾になってしまう。補聴器だけに頼ることは困難であるが、音声と強弱長短、リズムなどの韻律情報は知覚できるので、それを手がかりにすれば、読話発話、文字、手話などの視覚的メディアに補完的な補聴効果をもたらす。	早期から特別に両親援助を開始し言語獲得をおしすすめる必要がある。聾学校で聴覚補償を行なうと同時に視覚情報を中心とした言語指導に重点を置かなければならない。聾学校だけの教育環境では多様なコミュニケーション能力が養われない場合は、通常の学校との交流の機会を十分に補償する。

46) 大沼直紀「聴覚の活用」(前掲), 42頁。

次に世界保健機構（WHO）による最新の聴覚障害の等級表を掲げておく。⁴⁷⁾

Grade of impairment	Corresponding audiometric ISO value	Performance	Recommendations
0 -No impairment	25 dB or better (better ear)	No or very slight hearing problems. Able to hear whispers.	
1 -Slight impairment	26-40 dB (better ear)	Able to hear and repeat words spoken in normal voice at 1 metre.	Counselling. Hearing aids may be needed.
2 -Moderate impairment	41-60 dB (better ear)	Able to hear and repeat words spoken in raised voice at 1 metre.	Hearing aids usually recommended.
3 -Severe impairment	61-80 dB (better ear)	Able to hear some words when shouted into better ear.	Hearing aids needed. If no hearing aids available, lipreading and signing should be taught.
4 -Profound impairment including deafness	81 dB or greater (better ear)	Unable to hear and understand even a shouted voice.	Hearing aids may help understanding words. Additional rehabilitation needed. Lip-reading and sometimes signing essential.
Grades 2, 3 and 4 are classified as disabling hearing impairment . The audiometric ISO values are averages of values at 500, 1000, 2000, 4000 Hz.			

聴力レベルと実際の音との大まかな関係は、0 dB：健聴者が聞き取れる最小の音；40 dB：静かな会話；60 dB：普通の話し声；80 dB：大きな声の会話；90 dB：怒鳴り声や叫び声；100 dB：耳元での叫び声；120 dB：かなり近くからのサイレン，である。⁴⁸⁾

聴覚補償機器および聴覚補償方策は，⁴⁹⁾ 各種補聴器⁵⁰⁾・磁気誘導ループ・赤外線補聴援助システム・FM補聴システム等の他に，内耳に蝸牛神経刺激用の電極を挿入し音刺激を電気信号に変換して聴覚を回復させる人口内耳がある。聴神経を電気刺激するための電極を内耳（蝸牛）に移植することから蝸牛移植とも呼ばれる。⁵¹⁾ また，内耳の感覚細胞を再生させようとする研究があり，海馬由来の神経幹細胞をラットの内耳に注入したところ，幹細胞が内耳に生着し，一部が内耳感覚細胞に変化するような結果が得られたとのことである。将来的に傷害内耳に神

47) World Health Organization, Prevention of blindness and deafness, Grades of hearing impairment. (http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/)

48) 『要約筆記奉仕員養成講座テキスト（基礎課程）』（前掲），21頁。

49) 同上書，5-6頁；切替一郎（野村恭也（編））『新耳鼻咽喉科学』（前掲）；喜多村健（編）『言語聴覚士のための聴覚障害学』（前掲）参照。

50) 「たいていの健聴者は，補聴器をつければ，中失・難聴者は健聴者と同じように聞き取れるはずだと考えます。しかし，これは誤解です。/ 静かな場所での1対1の会話では，補聴器が役立つ人も多いのですが（役立つ人もいます），騒がしい場所や集団の中では，補聴器があまり役立つ[た]ないという人がほとんどです。つまり，補聴器の効果には限界があるのです。[略]話がなかなか通じない中失・難聴者にいらだち，大声を張り上げてわからせようとしている健聴者をよくみかけます。[略]中失・難聴者に対しては，ゆっくり，はっきりと話してください。」（『聴覚障害者の精神保健サポートハンドブック』（前掲），38-39頁）

51) 永淵正昭『聴覚と言語の世界』（前掲），25頁。

経幹細胞を移植し、内耳感覚細胞への分化を誘導するというプロジェクトである。⁵²⁾

最後になったが、「身体障害者福祉法」第4条では、「この法律において、「身体障害者」とは、別表に掲げる身体上の障害がある18歳以上の者であつて、都道府県知事から身体障害者手帳の交付を受けたものをいう⁵³⁾と定義している。また、同法の別表（第4条[略]関係）第2項では、「次に掲げる聴覚又は平衡機能の障害で、永続するもの、1両耳の聴力レベルがそれぞれ70デシベル以上のもの、2一耳の聴力レベルが90デシベル以上、他耳の聴力レベルが50デシベル以上のもの、3両耳による普通話声の最良の語音明瞭度が50パーセント以下のもの、4平衡機能の著しい障害」と定めている。⁵⁴⁾

聴覚障害者の障害認定は、次に掲げる「身体障害者福祉法施行規則」別表第5号（第5条関係）の「身体障害者障害程度等級表」⁵⁵⁾による。

級別	聴覚障害
1級	[該当なし]
2級	両耳の聴力レベルがそれぞれ100デシベル以上のもの（両耳全ろう）
3級	両耳の聴力レベルが90デシベル以上のもの（耳介に接しなければ大声語を理解し得ないもの）
4級	1 両耳の聴力レベルが80デシベル以上のもの（耳介に接しなければ話声語を理解し得ないもの） 2 両耳による普通話声の最良の語音明瞭度が50パーセント以下のもの
5級	[該当なし]
6級	1 両耳の聴力レベルが70デシベル以上のもの（40センチメートル以上の距離で発声された会話語を理解し得ないもの） 2 一側耳の聴力レベルが90デシベル以上、他側耳の聴力レベルが50デシベル以上のもの
7級	[該当なし]

身体障害者の認定に関しては、「身体障害者障害程度等級表の解説（身体障害認定基準）について」および「身体障害認定基準の取扱い（身体障害認定要領）について」が出されており、例えば、前者では「別紙、身体障害認定基準」において「純音オーゾメータはJIS規格を用い」、「聴力レベルは会話音域の平均聴力レベルとし、周波数500, 1,000, 2,000ヘルツの純音に対する聴力レベル（dB値）をそれぞれa, b, cとした場合、次の算式により算定した数値とする。

$$\frac{a+2b+c}{4}$$

52) 京都大学医学部附属病院・耳鼻咽喉科の内耳再生研究に関しては、http://www.yimizushima.org/what/01_b2.html および <http://www.kuhp.kyoto-u.ac.jp/~ent/gradschool/naijisaisei.html> を参照。

53) 「身体障害者福祉法」第4条は『社会福祉六法・平成18年版』（前掲）、1239頁aおよびhttp://www.hourei.mhlw.go.jp/cgi-bin/t_docframe.cgi?MODE=hourei&DMODE=CONTENTS&SMODE=NORMAL&KEYWORD=&EFSNO=1513。

54) 「身体障害者福祉法」の別表（第4条[略]関係）第2項は『社会福祉六法・平成18年版』（前掲）、1265頁c。厚生労働省のホームページの「厚生労働省法令等データベースシステム」のアドレスは同上。

55) 「身体障害者福祉法施行規則」別表第5号（第5条関係）の「身体障害者障害程度等級表」は『社会福祉六法・平成18年版』（前掲）、1292-1299頁およびhttp://www.hourei.mhlw.go.jp/cgi-bin/t_docframe.cgi?MODE=hourei&DMODE=CONTENTS&SMODE=NORMAL&KEYWORD=&EFSNO=1515。

周波数500, 1,000, 2,000ヘルツの純音のうち、いずれか一又は二において100dBの音が聴取できない場合は、当該部分のdBを105dBとし、上記算式を計上し、聴力レベルを算定する。/ なお、前述の検査方法にて短期間中に数回聴力測定を行った場合は、最小の聴力レベル（dB値）をもって被検査者の聴力レベルとする。」となっている。⁵⁶⁾

6. 障害学生への授業保障

一般に聴覚障害者は得られる情報量が極めて少なく、コミュニケーションの面で疎外されがちである。平成14[2002]年12月に障害者施策の一環として「障害者基本計画」が策定され、その中で「コミュニケーション支援体制の充実」が基本的方向の一つとして唱えられており、視覚障害者に対する手話通訳者、要約筆記者及び盲ろう通訳者の養成が推進されている。⁵⁷⁾ 情報保障の一つである「授業保障」は障害学生の授業を聞く権利あるいは参加する権利を保障するものである。その手法としては主に、(1)手話通訳、(2)要約筆記通訳があり、後者では、①多人数を対象にしたOHP、OHCあるいはホワイトボードによる手書きの要約筆記、②一人または二人程度を対象としたノートテイクによる手書きの要約筆記、③パソコンによる要約筆記が普及している。その他、速記字幕や「ヴィア・ヴォイス」Via Voiceあるいは「ドラゴン・スピーチ」というパソコンソフトを利用した音声認識による文字化といった手法がある。実際の場面では、上記の手法をいくつか組み合わせ用いられており、これをトータル・コミュニケーションと呼ぶ。⁵⁸⁾ 聴覚障害といえば手話通訳を連想しがちであるが、平成13年度の厚生労働省の調査によると、全国の聴覚障害者305,000人のうち手話によるコミュニケーションが十分できる人の割合は僅か15.4%である上に、⁵⁹⁾ 日本で現在、通用しているものとして、主に聾者が用いる「日本手話」・主に難聴者や中途失聴者が用いる「日本語対応手話」・両者の中間に位置する「中間手話」等、⁶⁰⁾ 複数の手話があり、地域によっても表現の仕方に差がある。⁶¹⁾ しか

56) 「身体障害者障害程度等級表の解説(身体障害認定基準)について」は、『社会福祉六法・平成18年版』(前掲)、1496頁以下、「身体障害認定基準の取扱い(身体障害認定要領)について」は、同書、1510頁以下参照。

57) 「コミュニケーション支援を必要とする視覚障害者に対する手話通訳者、要約筆記者及び盲ろう通訳者の養成研修を推進するとともに、これらの派遣体制の充実強化を推進する。」(内閣府「障害者基本計画」平成14[2002]年12月24日、III, 7, (2), ④。『平成17年版障害者白書』(前掲)、209頁bまたは<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonkeikaku.html>)

58) 太田晴康『パソコン要約筆記入門—「聞こえ」を支えるボランティア—』117頁参照。この資料は、人間社(名古屋)から1998年に出版された書籍であるが、現在、絶版であり、著者のホームページにおいてPDFファイルで公開されている。(http://www006.upp.so-net.ne.jp/haruyasu/pcyhn.html)

また、『要約筆記奉仕員養成講座テキスト(基礎課程)』(前掲)、11頁も参照。

59) 同上書、1頁所引。

60) 斎藤佐和(監修)、白澤麻弓、徳田克己『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、2002年、16頁。手話に対し口唇の動きを読み取る「読話(または読唇)」を用いるコミュニケーションの方法を「口話」と言う。(同書、20頁)

61) 手話に関しては、口話主義と手話主義と呼ばれる理論的な興亡があり、現在の日本における聴覚障害児教育においても混乱を招く原因となっている。この変遷は矢沢国光「同化的統合から多様性を認めた共生へ—ろう教育から見た「ろう文化宣言」—」『現代思想』24巻5号、1996年4月(臨時増刊)、23-31頁参照。世界の聴覚障害児教育における健聴児志向は、1881年、イタリアのミラノで開催された聴覚障害教育国際会議での手話法の使用禁止決議にまで遡る。この聴覚障害者のコミュニケーション保障を無視した決議は世界や日本の聴覚障害教育に大きな影響を与え、この後、「音声言語至上主義(口話法)」が長く続くことになる。(菅井邦明「聴覚障害児の心理」寺田晃、佐藤鈴(監修)、小松教之(編)『新・教育心理学体系・5 障害児の心理』中央法規出版、1993年、19-21頁)

し、手話によるコミュニケーションの即時性や精神的な開放性等の利点に対する認識を広める必要もあり、⁶²⁾ また、後述する障害学生のアイデンティティの問題とも関連するので聴覚障害者に対する手話の位置付けは今後、重要になってくると思われる。

大学における授業保障を調べた野村みどりによると、全被調査者数57名のうち授業保障を受けたと回答した22名のデータなので数字的にはあまり意味がないが、参考までに授業保障を必要とする科目に対する実際に保障を受けた科目の割合は、「一般教養」科目、専門科目の外国語・演習・講義で5割に達するものの、その他の科目では大体、2～3割である。⁶³⁾

以下では、当該聴覚障害学生に採用しているノートテイクによる手書きの要約筆記に関して簡単に概要と本学における実施に至るまでの経過を述べたい。概要を述べる際には、北村が2006年2月～3月に受講したOHPによる手書き「要約筆記通訳入門教室」⁶⁴⁾における要約筆記一般に関する知見も踏まえて補足していくことにする。

一般に要約筆記とは、話し言葉を書き言葉に換えて聴覚障害者に伝える通訳作業で、話すことによる速さ(多大な情報量)を要約して書くことで補い、聴覚障害者が欲する情報を健聴者の情報と等価かつ同時に伝えることである。要約筆記されたものにより聴覚障害者は自己決定をするので要約筆記者には重要な責任があるが、⁶⁵⁾ 速記のような記録としての責任を深く追及することはできない。⁶⁶⁾ 著作権や個人情報の問題もあり、要約筆記はあくまで同時通訳なのでノートテイクされたもの等は他の者に見せたりしてはいけない。⁶⁷⁾ 裁判所でも要約筆記者が書いたものは証拠として使わないことになっている。⁶⁸⁾ 要約筆記には「早く」・「正しく」・「読みやすく」の三原則があり、それらを実践するための技術や知識も必要となる。⁶⁹⁾ また、要約筆記は聴覚障害者が「今見るもの」、「今この場の参加を保障するもの」⁷⁰⁾ であり、情報を有のまま、筆記者の判断を差し挟まずに伝えるものである。⁷¹⁾ スクリーンに映る画面とノートテイクを併

62) 2005年12月、学生ボランティア活動に関する大学間交流で愛媛大学から聴覚障害学生と手話通訳学生が来訪した際の即時的な通訳には感心させられた。また、障害学を専門とし、聴覚障害児童を長期に亘って支援した経験のある本学教員の話では、手話を習得した児童の方が開放的に育ったとのことである。ちなみに、愛媛大学との交流の際に障害学生を支援する本学教員と情報交換する機会を本学当局側が積極的に設けなかったのは非常に悔やまれる。

63) 野村みどり「大学におけるバリア・フリー環境—聴覚障害学生の受けた高校までの教育と大学におけるサポート・システム—」『日本福祉大学研究紀要』81号、第1分冊、1990年4月、121頁。

64) 要約筆記通訳サークル「盛岡」が主催して2006年2月21日～3月7日に盛岡市総合福祉センターにて開催された。便宜を図っていただいた代表の伊藤真希子氏に心から御礼申し上げる。

65) 「要約筆記通訳入門教室」の講義より。

66) 「話す速さと書く早さのギャップから物理的に100%文字にすることはできませんので、速記のような記録としての責任は取れません。」(『要約筆記奉仕員養成講座テキスト(基礎課程)』(前掲)、12頁)

67) 吉川あゆみ、太田晴康、広田典子、白澤麻弓『聴覚障害学生をサポートする大学ノートテイク入門』名古屋：人間社、2001年、42頁。

68) 「要約筆記通訳入門教室」の講義より。

69) 『要約筆記の専門性』東京都登録要約筆記者の会、2004年、42-43頁。

「要約筆記通訳入門教室」では、書かれた文章を素早く約三分の一に要約する練習も行ない、例えば、「山の上パーク」と呼ばれている約390字からなる文章を約130字に縮約する訓練を行ったが、文章の枝葉末節を切り捨てることの困難さが味わえた。

70) 吉川あゆみ他『聴覚障害学生をサポートする大学ノートテイク入門』(前掲)、41頁。

71) 前述の「要約筆記通訳入門教室」の講義で学んだことであるが、例えば結婚式場で司会が祝電を誤って「弔電」と言ったときは、要約筆記者は、「祝電」と勝手に訂正せずに、そのまま「弔電」と書かなければならない。なぜならば、会場のざわめく雰囲気聴覚障害者に伝わらないからである。

ある聴覚障害学生の手記では、「講義の中で、教室がドッと笑いに包み込まれる時間が一番苦痛だった。みんなが楽しそうに笑っているのに、自分だけ何のこともかわからず下を向いている。このときの一人とり残されたような寂しさ。自分も聞こえる学生と同じように講義を聞きたい。何度もそう思っ

用する時に視線移動の負担を減らすために用紙やノートテイカーの位置に配慮するとか、ビデオのナレーションをノートテイクする際に、聴覚障害学生が筆記されたノートを見ているうち、ビデオの画面が変わってしまうのでビデオの扱いに注意を払うとか、⁷²⁾ 要約筆記を行なう上での様々なノウハウは、ここでは割愛する。

最後に、パソコンによるノートテイクに関して簡単に言及しておく。⁷³⁾ LANによる要約筆記を行なうために開発された「アイピートーク」IPTalkまたは「タッチ」tachというソフトが開発されている。前者は二人のノートテイカーが連携して入力する方式で、⁷⁴⁾ 後者は集会や大会、あるいは演劇等での字幕表示に利用される方式である。⁷⁵⁾ この他、特殊なキーボードを使う福祉システム研究会が開発した会話システム「ユーラックス」ULACSは通信ソフトを用いてチャットを行なうもので、親機1台と子機7台の接続が可能であるが、使用には熟練を要する。⁷⁶⁾

本学部の聴覚障害学生に関しては、平成17年度前期に向けて、まず3月末に盛岡市における要約筆記通訳専門家の現状について情報を得るため、佐藤が外部団体に問い合わせを行った。岩手県ろうあ協会からは、ノートテイクやパソコンテイクの従事者はいずれも自分の仕事を持っているため必ずしも必要な時間に支援を受けられるとは限らないし、謝金と交通費(実費)を要するという情報を得た。また、盛岡市社会福祉協議会からはノートテイクのボランティア登録はないので大学内の手話サークルやボランティアサークルを利用するとよいだろうというアドバイスを得た。これらを参考にしながら学生の所属する課程の代表と相談し、当面最も現実的な方法としてノートテイカーは本人と同じ授業を履修する同じ課程の1年生に依頼することとした。その際、ノートテイクは実際大変な作業であることや「好意による支援」にありがちな支援するもの・支援されるものといった関係の回避と責任感の維持のために謝金を出した方がよいのではないかと考えた。そこで課程代表名で学部長宛に予算措置に関する要望書を提出し、その結果5月末にティーチング・アシスタントと同程度の謝金が出ることが決定した。

ノートテイカーの募集は4月中旬より開始したが、この時点では謝金が出るかどうか未定であったため報酬はなくボランティアとして募集した。ノートテイクは一つの授業に2人体制で隔週従事を基本とし、一つの授業科目につき3～5人を決定した。ノートテイカー希望者がいない授業については障害学生本人が所属する学内手話サークルの学生に依頼し、また授業の内容上1年生では負担が大きすぎると判断した科目(理系科目と基礎ゼミ)は、佐藤が同課程4年生に依頼した。ノートテイクを要した授業数は12(9科目)(2つの実技科目を除く)、ノー

ていた。」(斎藤佐和(監修)、白澤麻弓、徳田克己『聴覚障害学生サポートガイドブックーともに学ぶための講義保障支援の進め方ー』(前掲)、32頁)とある。伝えなければならないのは発せられた言葉だけではないのである。

72) それぞれ、『要約筆記の専門性』(前掲)、41頁、および山本伸二「『大学ノートテイク入門』事始ー聴覚障害学生にたいする「講義(情報)保障」の試みー」『天理大学人権問題研究室紀要』5号、2002年3月、66頁b-67頁a。後者の研究誌は、天理大学人権問題研究室のご好意により我々に寄贈していただいた。ここに記して御礼の言葉としたい。

73) パソコンによるノートテイクに関しては、太田晴康『パソコン要約筆記入門』(前掲); 吉川あゆみ他『聴覚障害学生をサポートする大学ノートテイク入門』(前掲)、103頁以下; 『要約筆記奉仕員養成講座テキスト(基礎課程)』(前掲)、73頁以下参照。

74) 聴覚障害学生の支援方策を研究するために北村は2006年5月に岩手県立盛岡豊学校を訪れて岩手パソコン要約筆記サークルの会長と事務局長でもある教諭の石川敬氏と大沼洋貴氏にIPTalkの実演を見させていただいた。お二人に心からの御礼を申し上げる。

75) 『要約筆記奉仕員養成講座テキスト(基礎課程)』(前掲)、81頁以下参照。これ以外のチーム入力のパソコンソフトとして「きうい」・「ばなの木」・「EditSend」・「RTD」・「一行窓」等がある。(同書、82頁)

76) 同上書、100頁参照。

トテイカーは実人数26名（同課程1年生20名，同課程4年生4名，手話サークル3年生2名，延べ人数40名）であった。

本格的にノートテイカーが開始したのは5月連休明けからであった。その後5月中旬に障害学生本人より「ノートテイカーも初めての経験で戸惑いがあるようなので簡単な手引き書を作成したい」という申し出があった。本人が2冊の図書を参考に自分の障害の特徴や効率的なノートテイクの仕方を小冊子としてまとめた。（本来，こうした手引き書は大学側で準備されていることが望ましいのではあるが。）この冊子の配布と謝金の説明を兼ね，6月初旬にノートテイカー全員を招集した。その際，謝金が心理的に負担になるとのことで1名が辞退を申し出た。

平成17年度後期においてはノートテイカーの募集は全学部の学生を対象とした。これは障害学生が所属する課程だけでなく全学部の学生の理解を得ることが，他の障害も含めた障害学生全体の理解や支援につながると考えたからである。障害学生本人の履修科目決定後，全学部の掲示板にノートテイカー募集の案内を掲示した。結果的には本人と同じ課程の1年生が大半を占めたが，人文社会科学部の他課程の学生からも，また教育学部，工学部など他学部からも応募があった。前期と同様の体制でノートテイカーを決定し，10月中旬に説明会を行った。説明会には本人，ノートテイカー，担当教員（副担任），担任，事務担当者（謝金の説明）が出席した。ノートテイクを要した授業数は13（12科目），ノートテイカーとなった学生は実人数25名（障害学生と同じ課程1年生18名，他課程2年生1名，同じ課程3年生3名，教育学部3年生2名，工学部3年生1名，延べ人数40名）であった。説明会では障害学生本人も自己紹介をし，本人作成の小冊子を配布した。また，ノートテイクのローテーション表を本人が毎月作成し，ノートテイカーに配布した。これらの印刷は事務員，佐藤，本人が適宜行った。（これらの作業も本来的には障害学生本人には手伝わせないほうが良かったのではと後に反省した。これらは全て大学側で行うものだからである。）

なお，前期・後期ともノートテイカーへの謝金支払いに関連し各授業担当教員がノートテイク実施の確認署名を毎回，行う必要があったが，これについての手配は事務担当者と佐藤が行った。

7. ノートテイク等に関するアンケート結果

ノートテイクはノートテイカーのみならず障害学生本人にとっても初めての経験であり，いわば全て手探り状態での開始であった。当然不備が予想され，ノウハウの蓄積や改善への手がかかりを得るため前期授業終了後にアンケート調査を実施し，本人，ノートテイカー，授業担当教員より感想や意見を収集した。ここでは整理のできた平成17年度前期分を紹介する。（なお，ノートテイカーのアンケート結果や障害学生本人の感想を本論考に掲載することについてはそれぞれに承諾を得ていることを付け加えておく。）

(1) ノートテイカーのアンケート結果

1) 回収できた数

ノートテイカー26名中15名

2) 結果

①自分としてノートテイクは大体うまくできたと思うか

できた 7名（外国語科目担当4名，外国語科目以外の全学共通教育科目（従来

の「一般教養科目」担当2名，専門教育科目担当2名，一人で複数の授業を担当している場合あり（以下，同じ）

できなかった 8名（外国語科目担当2名，外国語科目以外の全学共通教育科目担当4名，専門教育科目2名）

②ノートテイクを行う際に感じた困難や問題点（以下は学生の書いた原文のままであり，文中で〇〇と記した部分のみ我々が省略したものである。）

<外国語科目>

- ・特に板書の少ない授業では，どの程度ノートテイクを行ってよいのかわからず，とても困った。
- ・先生の板書が読み取れなかったり，言っている意味がわからないことがあり苦勞した。
- ・やりやすさが先生の黒板の字によること。特に汚い先生の場合はとてもやりづらい。
- ・ノートテイクを行っていると，問題を解かなければならないときに自分で解く時間が少なくなってしまうたり，少し授業の進みが速いと自分自身もついていけなくなってしまう。しかし，細かいところまでしっかり予習していけば何とかあった。
- ・先生が結構授業に関係ないことを喋ることが多かったので，どこまで書けばいいのかわからなくなることがあった。
- ・言葉での説明に書く速さが追いつかないこと。自分が理解できていない内容を伝えなければいけないときは大変でした。

<外国語科目以外の全学共通教育科目>

- ・ノートテイクが忙しく，自分のノートへの書き込みが疎かになった。講義内容を理解しないまま説明してしまうことがあった。
- ・簡潔なことばで一番わかりやすいことを書くのが一番難しいと思う。
- ・要点をうまくまとめること。
- ・書くことを頭の中でまとめて書いているうちに，次の話に進んだりするのが大変でした。途中で気づいたが，たとえ先生が意味のない話(?)をしていたとしても，先生が話しているのに何も書かないことは本人にとっては不安だと思うので，できるだけ書くように心がけました。
- ・先生がただ話していることを書くべきかどうかかわからず，何も書かない時間が続いたこともあったし，ビデオを見る回が3回程あったが，その映像の場面に合わせてノートテイクするのがどうしても遅れてしまい，しっかり伝わったかどうか疑問である。
- ・初めてだから。そして自分の日本語能力もまだ不十分であるから。[留学生]

<専門教育科目>

- ・授業自体がパワーポイントを使うものでやり方がうまくつかめなかったし，他にやってくれた人もいたのであまりお手伝いできなかった。〇〇学は自分が授業についていくのに精一杯だった。先生が言ったことをどこまでノートに書けばいいかわからなかった。
- ・基礎ゼミだったのでちょくちょく一人ずつ意見を出し合うことがあったのだけれど，他の人たちはあまりノートテイクの事を気にせずに話しているから，書くのが追いつかないことがあった。
- ・ゼミのとき討論についていくことができず，ワンテンポ遅れた話題になってしまう。ゼミのとき発言を自分でしてもらおうべきか。[本人は]声小さいのでまたノートテイクが読むことになり二度手間になってしまう。
- ・〇〇学は先生が進めるのが早かった。先生の側の配慮がほしかった。

- ・先生の説明が早かったり、自分でもその説明が理解できなかった時に、どうやってノートに書こうかわからなくなってしまった。
- ・全てを書くのが無理だったので要点を箇条書きなどで伝えるという形になりました。しかし、スピードについていけずに1つのエピソード全体を飛ばしてしまうこともありました。

③ノートテイクを行っての感想

- ・実際にノートテイクを行う前は、ただノートを取ってあげるだけだからあまり大変ではないと思っていたが、実際は結構やるのが多くて、一人でやることはできないほど大変なものだと感じた。
- ・初めは大変だったが、ノートテイクは自分の勉強にもなり、自分にとってとても有意義だった。ただ自分の力不足で、講義内容が的確に伝わったかが心配である。
- ・わかりやすいノートテイクができなかったとき少し悩んだのですが、本人が励ましてくれたので頑張れました。また、他の人と協力してやればなんとかできるものだと思います。本人にいろいろ聞きながら後期もやってみようと思います。
- ・筆談でもたくさん話ができてよかった。
- ・ノートテイク自体は大変な面も多いですが、本人と字でおしゃべりしたり、コミュニケーションが新鮮でした。
- ・よい点はノートを取るために自分も前よりまじめに先生の話すことを聞く。だけど時々ノートを取るために自分が本当に授業の内容をわかるかどうか問題になった。[留学生]
- ・今までやったことがなかったことなのでよい体験になった。
- ・なかなか良い経験だった。依頼者へのノートテイクの重要さがわかった。今後もこのようなサポートを充実させてほしい。
- ・自分も積極的に授業に参加することができたのでよかった。
- ・自分一人で受けている講義よりも集中して聞いたので自分の為になった。ノートテイクを始めて2回目の講義でいきなりビデオの内容をノートテイクすることになったが、本当に大変でほとんど伝えられなかったと思う。しかし、その感想文で本人は確か満点を取っていたのですごさを感じた。
- ・自分なりに精一杯臨んだつもりでしたが、どれぐらいサポートができたかはわかりません。今後も機会があれば私にできることからサポートさせていただきたいなと思います。

④今後のサポートへの意見や提言など

- ・ノートテイクをやる授業のときにはあらかじめその授業の担当の先生に話しておいた方がよいと思います。先生が知らずに授業をやるととてもやり難い授業となるので。
- ・後期は語学をサポートするのですが、その1回目の授業で先生に本人のことがよく伝わっていなかったようでスムーズにいかなかったことがありました。大教室での授業と違って少数の授業なのでそのところをうまくできたらいいと思います。[この回答は後期に提出された]
- ・各教科ごとの内容によって先生方の協力ももっと必要だと感じるがありました。
- ・授業の内容についてはある程度プリントにまとめて配布してもらえるととても助かる。今回、私は〇〇先生の授業のみだったけれど、この授業では毎回プリントが配布され、討議の時も発言者の話しが終わるたびに先生が大体の内容を要約して確認してくれたためとてもやりやすかった。

- ・ノートテイク 2人の仕事分担を明確にしておくとお互いやりやすいと思います。
- ・ノートテイク 同士の役割分担やコミュニケーションがとても大事だと思う。
- ・順番等相談してうまくやらないとノートテイクに偏りができてしまうと思う。
- ・自分が得意の科目とか自信をもっている授業でノートテイクをする方がいいと思う。
- ・ノートテイクの授業はあらかじめ入念に予習をすべきだと感じました。
- ・仲がいい人と一緒にやった方がノートテイクはやりやすいと思う。
- ・お互いあまり気を遣わない方がいい。
- ・依頼者の気持ちを考えつつも、同情するのではなく、対等な立場で言い合えるようなサポートをしてほしい。
- ・自分は2回ノートテイクをして思ったことは、やはりお金が払われることで大きな責任を感じるということです。もちろん払われなくても重要な仕事であるのに変わりはありません。けど、もう片方のノートテイクがたくさん役に立っているのに、自分が全く役に立ってないと感じていました。それでも自分にも同じだけお金が払われることに申し訳ないような気がしたので早い段階で辞退しました。もしお金が出なければもう少し楽な気持ちでちょっとしたお手伝いのために側についているということができたかもしれない。負担が大きい仕事ではあるが、ボランティアとしては金額も少し高いような気がした。

アンケートからはいずれの学生も真摯にノートテイクに従事していたことが伺われるが、それだけにノートテイクの方法など細かな点で悩むことが多かったようである。ノートテイクに対しノートテイクの質を上げる支援を行うことは重要な課題であり、外部のノートテイクに関する専門家の支援で実技講座を開くなど今後検討すべき課題が多々あろう。(例えば、筑波技術大学では聴覚および視覚に障害を持つ学生を受け入れている大学への協力・支援を実施している。⁷⁷⁾)

また、アンケートからは教員の授業方法がノートテイクのやりやすさに関係していることも読み取れる。読みやすい適度な板書、話し方が早すぎないこと、的確なまとめをすることなどがポイントであることが伺われるが、これらは特別な配慮というより授業を行う際に一般的に考慮すべき事柄とも言える。授業を担当する者としては心に留めておきたいところであろう。

なお、謝金が増え負担になり辞退するに至った学生がいたことも特記しておきたい。謝金については「好意による支援」の欠点を防ぐ手だてとして予算化を要望し、大学に理解を得られたが、まだ不慣れで誠実な学生の一部に心理的負担を与えたものと推測される。2001年に実施された全国99国立大学における障害を持つ学生の支援実態調査によれば⁷⁸⁾、授業場面での支援に関して一般学生への報酬を予算化している大学は10%と極めて少ない(65%は無償ボランティアのみ、その他は担当教員の研究費等より必要に応じて拠出等)。しかしこうした措置がない場合、障害学生自身が負担を強いられる可能性も出てくるので、それを防ぐ意味では岩手大学における今回の素早い予算化は、障害学生の修学に対する大学の責任と意欲の一端を示すものとして評価できよう。先の学生の辞退は、予算を生かすにはノートテイクの意思を十分配慮した選出であることやその後の支援の継続などソフト面の充実が不可欠であることを認識させる貴重

77) 筑波技術大学のホームページのアドレスは、<http://www.tsukuba-tech.ac.jp/rc/>。

78) 国立大学協会第三常置委員会「国立大学における身体に障害を有する者への支援等に関する実態調査報告書」2001年、国立大学協会事務局。(http://www.kokudaikyo.gr.jp/active/txt6-2/h13_6.html)

な提言と捉えたい。

(2) 障害学生本人の感想

ノートテイクが導入されてから、講義内容が理解することができ、講義に参加している実感が感じられました。ノートテイクの皆さんも、最初はノートテイクの方法が分からず戸惑っていましたが、次第に慣れてきたように思います。「ノートテイク」が今年初めて導入されたばかりなので、制度に不十分な点もいくつか見られましたが、これから1つずつ改善していこうと思っています。

1つ目は、ノートテイクの担当日の割り当ての仕方です。ノートテイクが混乱しないように予め担当日をカレンダーに書き、全員にコピーを配りました。

2つ目は、ノートテイクによってノートテイクの力量が異なっていることです。ノートテイクが質の高いものとなるように、互いに改善点などを見つけ直していく機会があれば、と思います。担当日の割り当て決めも含めて、そういったノートテイクの講座会[ママ]が定期的に開く必要があると感じています。

3つ目は、PCを使用するノートテイクに、私のPCを持参し貸しているのですが、ノートテイク用として、PCを事務で貸し出すことも、ノートテイクの制度化の一環ではないかと思っています。

そして、岩手大学のノートテイクを充実化させるために、他大学との研究会、または視察団を派遣するのもよいのではないかと考えています。

そして、現在私は1年生ですが、2年、3年と上がるにつれ、専門の講義が増えるため、専攻生[ママ]のノートテイク確保の必要性が迫られていると思います。そのため、今後のことを考慮し、院生のノートテイク募集も視野に入れておきたいと思っています。そして、後期でのノートテイク全学募集の際、掲示板での知らせが目立たなく、見つけづらかったとの声が多かったので、次はもっと視覚的に分かりやすい募集要項用紙を作って欲しいと思います。そうすることでもっと大勢の方にノートテイク制度について知ってもらうことができ、希望者も増えてくると思います。

平成17年度前期に聴覚障害学生が履修した授業の担当教員にもアンケートをお願いした。これは前述した学生に対するノートテイクに関してのアンケートとは異なり、授業に関してのアンケートである。回収効率を考慮して、ごく簡単な設問に止め、「授業の際に工夫・配慮したこと」、「授業の際の問題点」、「その他、気がついたこと」を質問した。当該障害学生が履修した全11科目（授業数では、週4回の外国語科目があるため14）のうち同一分野（理系科目）の全学共通教育科目と専門教育科目を同じ教員が担当した分は、両者の区別なく、まとめて回答があった。なお、全学共通教育科目（文系）のうちの一つは佐藤が授業を担当した。複数教員担当の授業を含め9科目全11名の教員から得られた回答を要約して下記に示す。

①授業の際に工夫・配慮したこと

外国語の聞き取りや会話の際に別メニューを与えたり、聴覚障害学生本人の横に付いて発音練習をしたという例があった。丁寧な板書や、パワーポイント、OHP、ビデオ等の視聴覚機器の利用でテキストの指示や画像の説明をしたことが多くの授業で報告された。また、ビデオを使用する際、内容的に難しそうな場合には教員自身がノートテイクを行なった事例もあった。事前準備としては、テーマを絞ったり、配布資料あるいはメモ的なプリントを用意して授業に

臨んだという報告があった。聴覚障害学生は教員の話を読話（話者の口唇の動きで言葉を読み取ること）によって理解するので本人・ノートテイカーの座席が前の方になるように留意し、できる限り正面を向いて、ゆっくり話すように努めた教員も多かった。特筆すべきは、授業後に必ず障害学生のところへ行って授業内容の確認を筆談で行なったり、授業後に出席票を提出する時に同様の確認をした事例である。特殊な場合（環境）ではあるが、障害児教育を専門領域とする教員に聴覚障害者への対応で留意すべき点を教えてもらったという教員もいた。

②授業の際の問題点

個人的に説明する時間を必要とするため授業の進度が遅れること、専門用語の理解が本人・ノートテイカーともに困難のようだったこと、芸術科目では、映像を見せる場合、部屋を暗くするので聴覚障害学生への対応をどうするかなどに関して大変だったこと等の問題点が挙げられた。また、予め別メニューや説明を障害学生のために準備しておく必要があることが指摘された。

演習などの議論・討論形式の授業については、今後、関係教員間で関心が高まると思われるが、ノートテイカーの支援があればリアルタイムの討論もそれなりに参加は可能であるという意見があった。授業の成果としては、レポートなどから判断して授業内容は大体伝わっていたようであるとする意見がある反面、試験の結果から判断すると板書をせずに口頭だけで説明した部分について理解が不十分な箇所があったとの指摘もあった。

ノートテイクに関しては、障害学生がノートテイカーとともに一番後ろの座席に着いていたが、前に座って欲しかったという要望や教員の冗談まで伝えられるか否か等、ノートテイクの方法に巧拙があり、障害学生本人の要望も採り入れながらノートテイクの方法を今後、指導することが必要であるとの意見があった。これらノートテイクの方法論に関しては、今後、改善していかなければならないと真摯に考えている。

③その他、気がついたこと

学生ボランティアとしてのノートテイカーの存在は他の学生にとっても良い[刺激となる]一方で、一般の学生が授業を理解するのも大変であるのにノートテイクをしなければならないのは過重負担ではないかという意見があった。授業時間の制限もあるので、これ以上、板書を増やすのは難しいという重要な指摘もあった。

4年生等のチューターによる支援は非常に有効であると思うという意見や、今後、障害学生が入学する可能性が高くなるのでサポーター制度の充実が急がれるという提言もあった。

授業を担当された教員諸兄には、初めての経験ながら物理的にも精神的にも最大限の配慮をしていただいた。ここで改めて深謝の意を表するとともに、これらの貴重な意見や提言が少しでも障害学生支援に役立つように我々も努力しなければならないと気を引き締めている。

これらのアンケートの回答の中で、特に重要な提言があったので、当該教員本人の了解の下、下記に回答文をそのまま引用しておきたい。

「障害があっても、勉強意欲がある人ならば、入学してもらおうというのが、大学として当然のことであろうと思う。障害者の要望をすべて大学が充たすことは出来ないとしても、大学として当面、出来ることと出来ないこととははっきりさせた上で、支援の仕方を少しずつ改善していくというのが、現実的な方策ではないかと思う。/当然、行うべきノーマライゼーション（〔略〕）の具体化を大学でも行っていくことが、結果として、大学の評価を高めていくことになると思う。」

8. 日本学生支援機構による実態調査

先に述べたとおり日本学生支援機構（JASSO）⁷⁹⁾では国内の大学・短期大学を対象に障害学生支援に関する実態調査を行っており、岩手大学に対しても平成17[2005]年9月9日に障害学生に関する実態調査が実施され、機構の客員研究員（筑波技術短期大学障害者高等教育センター教員[当時]）と職員の2名が派遣されてきた。当初、本学学務部職員のみで対応する予定であったが、聴覚障害学生を支援している我々も急遽、臨席することになった。

日本学生支援機構より事前に送られてきた調査の質問事項を次に示す。数字番号は支援機構からの文書にあるもので、アルファベットによる記号は我々が整理の都合上、付けたものである。

- 1 障害学生の学習・学生生活面を支援する組織（委員会等）の有無・活動内容
- 2 学習・学生生活面を支援（コーディネート）する専門スタッフの配置の有無（具体的業務）
- 3 授業保障等の状況
 - a 窓口はどこか
 - b 具体的な支援内容
 - c 学習支援が制限されている授業科目の有無，カリキュラム上の特別措置の有無（科目の免除等）
 - d 補習授業等の実施（正規のカリキュラム以外）の有無
 - e 定期試験における特別措置
 - f 障害学生の学習面（授業場面含む）に関し特に課題となっている点
- 4 学生生活面の対応

どのような支援があるかなど
- 5 進路指導
 - a 障害学生のための特別な進路指導（実施体制等）の有無
 - b 障害学生のインターンシップ（期間・受入企業等の開拓等）実施の有無
 - c 卒業後のフォローアップの有無
 - d 障害学生の進路指導に関し特に課題となっている点
- 6 障害者理解・啓発等
 - a 大学で実施している障害者理解・啓発に関する取組み（対象者，実施体制，内容等）
 - b 教員に対する障害に配慮した教育指導法，教授法等に関する研修・FD（実施体制・内容等）
 - c 障害者理解・啓発に関し特に課題となっている点
- 7 一般学生による障害学生支援（ボランティア含む）
 - a 一般学生による支援体制（位置付け，募集方法，支援内容等）
 - b 支援している一般学生に対する対価

79) 日本学生支援機構では平成18年度から障害学生に対する支援活動として「支援マニュアル」を整備し、要約筆記や点訳などの支援活動を「支援技術者」と認定する新たな資格を設け、このような活動に対して単位認定するように大学側に促す方針であると発表した。（『朝日新聞（夕刊）』2005年8月20日，4版，14面）

- c 支援する学生のスキルアップを図るための大学の取組み
 - d 一般学生による障害学生支援に関し特に課題となっている点
- 8 その他日本学生支援機構への期待と要望等

この質問事項に対する応答は、本学学務部職員が10分程度行った。(その際、本学障害学生の平成17[2005]年5月1日現在の在籍状況に関する資料が提出された。)この応答があまりにも短時間で終わってしまったためか、応答に関する我々の書き取りが不十分であったので、後日、記録を同職員に求めたところ、「文書で答えることは要求されておらず、口頭で答えたので記録は残っていない」との回答であった。そこで、日本学生支援機構へ連絡して当日の派遣職員から自身のまとめた報告書をいただいた。ただし、この報告書は「一般には公開していない」とのことなので、我々の手許にある記録と併用して、当日の応答の記憶を喚起する程度に利用を止めた。下に示したものは、支援機構からの質問事項に関する学務部からの応答である。上記の質問事項の番号・記号に対応させてある。

- 1 このためだけの組織は無い。学生委員会が当たっている。
- 2 常駐の専門スタッフはいない。入試の段階では学部、学務課、保健管理センターで個別に検討している。
- 3 a 学務部学務課。
 - b 車椅子の学生に対しては教室間の移動に困らないように施設設備の改修をおこない、難聴学生(1年生)に対してはノートテイクを付けている。
 - c 授業科目の制限は無い。
 - d 補習授業は無い。
 - e 定期試験では車椅子の学生のため試験室の配備に気を付けている。
 - f [北村・佐藤が説明。下記参照]
- 4 建物にエレベーターを設置している。通学に対する措置は無い。内臓疾患で酸素ボンベが必要な学生は保護者が送迎している。段差のない教室の配慮をしている。
- 5 a 本人からの希望があれば対応する。
 - b 工学部学生がインターンシップ実施。
 - c フォローアップは無い。
 - d 障害学生自身が就職希望の申告をしない。
- 6 a 受け入れ学部の教授会で周知する程度。
 - b FD活動は無い。
 - c [北村・佐藤が説明。下記参照]
- 7 a 難聴学生に対するノートテイクを配置し、大学が予算措置をして謝金を支払っている。
- 8 [北村・佐藤が説明。下記参照]

学務部職員の応答の後で北村と佐藤が人文社会科学部の障害学生支援に関して応答した。北村は入学前および直後の種々の支援に関して、佐藤はノートテイクに関して説明した。北村からは「障害学生への教員側からの教育支援に関するご説明資料」(北村・佐藤連名。2005年9月9日付)を基に説明したが、これは概ね本稿の第3章で述べたものと同じである。佐藤からは、平成17[2005]年4月に学部教授会で協力要請を兼ねた現状報告を口頭で行った際の原稿「教授

会打ち合わせ資料」(佐藤名。2005年4月14日付)を基に説明した。日本学生支援機構の派遣職員がまとめた報告書もほとんどがこのノートイクに関する応答に充てられている。また、障害学生支援に関する我々のプロジェクト(代表は佐藤)が平成17年度、人文社会科学部の学部長裁量経費による補助を受けて、研究・支援を推進することができたことも説明に付け加えた。(本稿もそのプロジェクトの一環であり、障害学生支援に関する理解啓発の一助となれば幸いである。)

今回の日本学生支援機構の調査に対応した結果、それぞれの個別的な対応ではなく、大学として全体的な対応をする必要があることを痛感した。いくつかの非常に有益なコメントを支援機構の調査員からいただいたが、これに関しては別の機会に稿を改めて詳述したい。

9. 岩手大学における障害学生の現状と全学的支援

肢体不自由・聴覚障害・内部障害の3種に関して平成17[2005]年5月1日現在における大学当局が把握している障害学生の在籍学生数は次のとおりである。(角括弧内は本人から支援の申し出のある学生数で内数。)

	肢体不自由	聴覚障害	内部障害
学部 1年次	1(下肢)	1[1]	4[1]
“ 2年次	1[1](下肢)		4
“ 3年次	1(下肢)	1	5
“ 4年次以上			4
大学院1年次			3
“ 2年次以上	1(下肢) 2(上・下肢)		2
計	4[1](下肢) 2(上・下肢)	2[1]	22[1]

前章の日本学生支援機構による実態調査の応答として岩手大学における障害学生の現状の概略は既に述べたが、現在、支援を希望している障害学生は肢体不自由1名、聴覚障害1名、内部障害1名の計3名である。あくまで支援を行うかどうかは障害学生自身の自己決定によらなければならない。その際に当該障害学生に自立の精神を育ませることも大切である。また、障害学生に限った問題ではないけれどもプライバシーの尊重は究極的には「人間の尊厳」を守る上でも重要なことである。障害学生が支援を受けるか否かを自己決定する過程で我々、大学教育に従事する者はできる限りの情報を与える義務がある。そのためにも大学全体の障害学生支援体制が求められるのである。

平成17[2005]年9月の日本学生支援機構による岩手大学に対する「障害学生に関する実態調査」を機に学部間の垣根を越えた全学的な障害学生支援システムを構築する必要性を痛感した我々が他学部の障害学生担任教員に呼びかけた結果、現在、岩手大学において支援を要する障害学生が在籍する人文社会科学部・教育学部・工学部の3学部教員が協力して自分の学部学生だけではなく互いに他学部の学生も支援する体制が非公式ではあるが始動した。人文社会科学

部は北村と佐藤，教育学部は障害児教育講座の鎌田文聰教員（附属養護学校長を兼任），工学部は福祉システム工学科の松浦哲也教員および小山猛教員である。

専門研究分野は鎌田教員が発達心理学，松浦教員は神経行動学・循環生理学である。小山教員の専門は福祉機器工学・ロボット工学で，生体情報に関する研究や歩行支援なども手がけられておられる。北村と佐藤の専門は前述のとおり，北村が言語学・音声学，佐藤が発達・臨床心理学である。⁸⁰⁾

人文社会科学部の聴覚障害学生に対しては，小山教員による音声文字化ソフトおよび骨伝導装置を使用した客観的かつ定量的な工学的評価に基づく福祉機器工学的支援が始動した。小山教員は音声解析装置を用いて音声文字化ソフトを使用する講義者の発声ならびに聴覚障害学生の聴こえを計測し，リアルタイム周波数解析を行い，筋電計測や呼吸・心拍計測と組み合わせて発声メカニズムや心理的要因等を含めた多面的解析を行なうことで客観的かつ定量的な支援システムの構築を模索している。

さらに工学部・情報システム工学科，三輪譲二教員の協力を得て，音声認識に関しては国内において障害児教育にも使われている三輪教員が開発した Visualization for Speech Production の応用を，パソコン・ネットワークによるノートテイク・サポート・システムに関しては三輪教員の開発した e-Learning によるネットワーク配信システムの応用を考えている。⁸¹⁾

我々の発案により，平成17[2005]年10月には，個別な事務的対応や教員による支援のノウハウを全学的に蓄積するため，教員と事務員が一体となった支援組織の結成を目指し，1度だけではあるが，ミーティングの機会を得た。⁸²⁾

80) 我々は他の3教員と学生支援面だけではなく研究面でも連携することになった。このことは幸運にも我々，障害学生支援の教員チーム構成員の研究分野が障害学生に対する支援に深く関わる領域にあることを示している。

先頃，我々，教員チームが企画したプロジェクトは実際の経験から具体的な教授法を含めた障害学生修学支援メソッドの構築および修学支援機器の開発研究を通じて総合的研究を行なうものであり，予想される研究成果としては，神経行動学・循環生理学に基づいた補償作用における行動回復に関する中枢神経系の可塑性メカニズムや脳機能の基礎モデルに裏付けされた福祉機器工学的な歩行支援，客観的かつ定量的な工学的評価に基づく聴覚障害学生の福祉機器工学的支援，教育学に基づいた聴覚障害学生に対するパソコン・ネットワークによるノートテイク・サポート・システムの初期的開発，視覚障害学生・発達障害学生に対する点字翻訳システムとパソコン読み上げソフトの初期的開発およびこれらのネットワーク配信システムの理論的構築，聴覚障害学生に対する音声学的支援，発音矯正支援，手話や点字などの補助・代替コミュニケーション支援，軽度の失語症・失文法症学生に対する語彙論的・統語論的支援，学習障害（LD）や注意欠陥多動性障害（ADHD）の高等教育機関における実態把握ならびに学習障害等の中枢神経系の機能障害に対する神経行動学的支援などがあげられる。ただし，鎌田教員は本学附属養護学校長として多忙であるためこのプロジェクトには参加できなかった。また，障害学生支援の教員チーム構成員ではないが，パソコン・ネットワークによるノートテイク・サポート・システムを開発するため教育学が専門の工学部・情報システム工学科，三輪譲二教員に参加していただいた。

81) 東京大学先端科学技術センターの伊福部達氏らの研究グループらが「音声同時字幕システム」を開発している。これは不特定多数の人間の音声認識が不可能なため，予め機器に音声認識させた同時復唱者がネットワークの中間に入り，講義者の音声を復唱するシステムである。（<http://www.bug.co.jp/topics/todai.html>）

82) このミーティングにおいて学生支援に携わる事務の責任者から「支援」という言葉はあるが，障害学生への「指導」はどうなっているのか」という旨の質問があった。

10. 今後の課題

「障害者基本法」第6条では「国民の責務」として「国民は、社会連帯の理念に基づき、障害者の福祉の増進に協力するよう努めなければならない」（第1項）とし、また、「国民は、社会連帯の理念に基づき、障害者の人権が尊重され、障害者が差別されることなく、社会、経済、文化その他あらゆる分野の活動に参加することができる社会の実現に寄与するよう努めなければならない」（第2項）としている。⁸³⁾ 今、正に「心のバリアを取り除くためにボランティア活動等を通じた障害者との交流、様々な機会を通じた啓発・広報の展開等による障害及び障害者についての国民の理解の増進⁸⁴⁾」の恰好の時機が到来した。

今、引用した文章の中の後者のものは、平成7[1995]年12月に策定され、平成8年度から平成14年度にかけて実施された「障害者プラン～ノーマライゼーション7か年戦略～」中の一文である。ノーマライゼーション（ノーマリゼーション）の概念は、教育現場等では、統合教育の流れとしてインテグレーション、メインストリーミング、インクルージョン（さらに来るべきフル・インクルージョン）と名称を目まぐるしく変え、内容も充実させてきたはずである。⁸⁵⁾

しかし、1975年12月9日に第30回国連総会で決議された「障害者の権利宣言」から30年以上が経過した現在でも「高等教育における障害学生支援」や「初等・中等教育における障害児の学力」などが解決すべき問題とされているのが現状である。原語（英語）の発音を片仮名に直ただけでは何も解決しないのである。原点に戻って「ノーマライゼーション」を基本的理念とする障害学生支援そしてその延長線上にある障害者福祉を考えたいと思う。ちなみに、国立国語研究所が提唱する「ノーマライゼーション」の言い換えである「等生化」^{85 bis)}は、まるで生物学の術語のようで我々には馴染めない。（人間性を表現できるような訳語を我々は追い求めており、人間の「相等化」という訳語を試みに提案しておく。）

「ノーマライゼーション」は、デンマークのニールス・エリック・バンク-ミケルスン Niels Erik Bank-Mikkelsen (1919スキャアン～1990ロスキレ) が提唱した障害者福祉に関する重要な概念である。⁸⁶⁾ バンク-ミケルスンが社会省に勤務しながら知的障害者の親の会発足に尽力した結果、同会の要望により通称「1959年法」という社会省令が制定された。これら一連の運動の基本的概念がバンク-ミケルスンが用いた「ノーマライゼーション」normalization（デン

83) 「障害者基本法」第6条（平16法80[平成16年、法律第80号]・旧第5条繰下・一部改正[第2項の追加]）。(『社会福祉六法・平成18年版』(前掲), 1205頁aおよび http://www.hourei.mhlw.go.jp/cgi-bin/t_docframe.cgi?MODE=hourei&DMODE=CONTENTS&SMODE=NORMAL&KEYWORD=&EFSNO=1512)

84) 「障害者プラン～ノーマライゼーション7か年戦略～」(平成7[1995]年12月策定。平成8年度～平成14年度)。(<http://www8.cao.go.jp/shougai/honbu/kaigi001/sanko2.html>)

85) 「インテグレーション」とは、程度に差はあるが、聴覚障害の場合、健聴児とともに学習する機会をもつこと；「メインストリーミング」とは、最寄の学校にいつも通学することであり、インテグレーションのもっともすすんだ状態である。(南出好史「聴覚障害児教育」田中農夫男(編)『障害児教育入門』(前掲), 111頁) 全国難聴児を持つ親の会『聴覚障害児の理解のために』全国心身障害児福祉財団, 平成10[1998]年, 28-30頁にて我々は日本における統合教育の簡史を一瞥した。

85 bis) 国立国語研究所「『外来語』言い換え提案：ノーマライゼーション」。(<http://www.kokken.go.jp/public/gairaigo/Teian2/Words/normalization.gen.html>)

86) バンク-ミケルスンに関しては、花村春樹「『ノーマライゼーションの父』N.E. バンク-ミケルセン—その生涯と思想—」京都：ミネルヴァ書房、増補改訂版、1998年によった。これは本国デンマークでも「ノーマライゼーションの原則の父」Normaliseringsprincippernes faderと題されて紹介されている。(<http://www.clh.dk/nyhed/298/inde0012.htm>)

マーク語 normalisering) である。この概念を語る時に忘れてはならないのは、彼自身による次の言葉である。⁸⁷⁾

「一体、何を基準にして“異常”というのでしょうか。人間について考えるとき、“正常”と呼ばれるものが、はたしてあるのでしょうか。数量的な平均値から偏倚していることは逸脱ではないのです。障害は現在の社会のありようの中ではハンディキャップとなっても、アブノーマルではありません。」

「ノーマリゼーションは、ヒューマニゼーションであり、イクォライゼーションです。/文化をノーマライズすることが必要だと考えたのです。」

これらは正に障害の有無に関係なく人間が人間として生きること、互いに欠けている所を補い合いながら心豊かに生きていくことに他ならない。人間の成熟度が試されているのである。

我々は、今回、障害学生を支援してきたが、反対に我々も障害学生やノートテイクに従事した学生諸君、支援していただいた教員諸兄から大きな力を得た。以下では、障害学生支援の今後の課題をいくつかまとめて我々が受けた色々なご協力、ご支援に対する御礼とともに我々の至らなさを反省としたい。

まず、具体的な支援方策の前に考えなければならないのは、聴覚障害学生のアイデンティティの問題であろう。藤巴正和は対人関係の観点からアイデンティティ変化のプロセスを三期に分け、第1期：健聴者の世界の中でのネガティブな聴覚障害者アイデンティティ；第2期：出会いによるポジティブな聴覚障害者アイデンティティの発展へ；第3期：ポジティブな聴覚障害者アイデンティティに基づく積極的な対人関係へという具合に展開するとしている。そしてアイデンティティに関する理解とそれに基づく支援のあり方として、a) 同じ障害をもつ仲間および理解ある健聴者との出会いの重要性；b) アイデンティティの揺らぎとその理解；c) 情報保障・配慮要求とアイデンティティの関連を挙げている。⁸⁸⁾ 聴覚障害者は健聴者のようであること、そして少しでも健聴者に近づくことを価値基準として成長してきた場合が多いと言われているので、⁸⁹⁾ アイデンティティの問題は大学における聴覚障害学生に対する心理的支援の重要な鍵となるであろう。

ノートテイクの面では、我々は他から学ばなければならないことばかりである。他の大学では独自のマニュアルを作成しているところも多いが、今後は、全国的な規模で障害学生支援に関する拠点を設定し、この拠点大学を中心としたネットワークを構築していく計画があるという。⁹⁰⁾ この流れとは別に我々も本大学独自のノートテイク・マニュアルの製作を模索してい

87) 同上書、117頁および134頁。

88) 藤巴正和「青年期の聴覚障害者におけるアイデンティティの問題と支援のあり方について」『総合保健科学：広島大学保健管理センター研究論文集』19巻、2003年、51-58頁。

これは本学保健管理センター教員の早坂浩志氏の労により広島大学保健管理センターから取り寄せられたものである。ここに記して御礼申し上げる次第である。

89) 「私が聴覚障害者との心理療法をとおして感じることの一つは、[略]彼らの多くが「健聴者のようであること」[圏点省略]「少しでも健聴者に近いこと」を価値基準として成長してきた印象を受けることです。」(河崎佳子「聴こえる親と聴こえない子—聴覚障害青年との心理面接から—」村瀬嘉代子(編)『聴覚障害者の心理臨床』日本評論社、1999年、139頁)。

また、滝沢広忠「聴覚障害者の心理臨床—今後の課題—」同書、147-170頁は聴覚障害者のアイデンティティの問題に触れ、聴覚障害者が日頃どのような悩みを抱えながら生活しているかを述べている。

90) 『大学等における障害学生の修学支援の在り方について』(前掲)、6-7頁。

る。全学的な措置を必要とするが、ノートテイクのコーディネーターや障害学生専門のコーディネーターの配置が希望される。吉川あゆみ他『大学ノートテイク入門』では授業を担当する教員がノートテイクされた用紙をチェックして誤りを訂正したり、不足分を補うという筆記された情報に対し責任を共有するシステムが必要であるとしている。⁹¹⁾ 他大学に目をやると、愛媛大学の場合は、ノートテイクのマニュアルだけではなく、「障害者修学支援委員会」名で教員に対する細かな注意事項を配布して授業における配慮を要求している。⁹²⁾ 仙台大学では、謝金はノートテイクに対してではなく、障害学生担当教員による障害学生への教育に関する調査の研究計画補助員を学生が兼任することに対する謝金として出している。⁹³⁾ これらの支援体制の整った大学とは異なり、教員の自費によりノートテイクを付けた公立大学の例も報告されている。⁹⁴⁾

一般に青年期の大学生は大学生活を経ながら人格的に大きく成長していくが、その源泉となるのは学問を通じた多くの友人や教員等との親密な関わり合いであろう。健聴学生なら自然に得られる情報を聴覚に障害をもつ学生は享受できないという心理面にも十分、配慮しながら、障害学生本人が教員や他の学生とともに今後の授業のあり方を具体的に検討していくことが課題となる。そのためにも障害学生自身が障害学生支援体制の整備に能動的に関われるようにするための環境を整える必要がある。支援される者・支援する者・大学当局が協力して支援環境を作り上げていくことが重要である。⁹⁵⁾ 当該障害学生はノートテイク支援を受けながら、それをより効果的なものとするため自ら冊子やローテーション表を作成したり、パソコンテイクも試みたりと積極的な姿勢を見せ始めている。

我々が聴覚障害学生に対する授業を行って得られたものは、「障害学生にとって良い学習環境は、健常学生にとっても良い学習環境である」という理解に達したことである。聴覚障害学生に配布するレジユメのプリントを簡略にしたものを健常学生にも配布できたこと等はこの一例と言えるであろう。

今後、新たに障害学生が入学して支援を希望する際に、その学生が支援すべき対象かどうかを判定する基準の設定も必要となるであろう。即ち、「障害学生支援」の概念定義を全学的に検討する必要があるであろう。今回は、我々が担当する本学部の聴覚障害学生に関して紙幅を費やしてきたが、今後は、岩手大学にて支援を要する肢体不自由や内部障害の他の障害学生にも同様の配慮を心がけたい。⁹⁶⁾ 将来的な展望の下に就職先の開拓等の就職支援や卒業後のフォローアップ等も必要となるであろう。障害を持つ人々とともに学び、ともに豊かな未来を築いていく時代の潮流は正に目前に迫っているのである。

91) 吉川あゆみ他『聴覚障害学生をサポートする大学ノートテイク入門』（前掲）、44-45頁および『大学等における障害学生の修学支援の在り方について』（前掲）、24頁参照。

92) 2005年12月、愛媛大学との大学間交流におけるノートテイク関係の配布資料による。

93) 仙台大学学生支援センター『学生支援センター・平成17年度活動報告書』宮城、柴田：仙台大学、平成18年3月、7頁。この報告書は「部外秘扱い」とされているにも関わらず、我々に寄贈していただき、かつ我々が本論考に引用・紹介する許可を与えていただいた仙台大学学生支援室の千葉勝彦氏に心からの御礼を申し上げる。

94) 野村みどり「大学におけるバリア・フリー環境」（前掲）、116頁。

95) 『大学等における障害学生の修学支援の在り方について』（前掲）、3頁。

96) 北村は視覚障害学生の入学も視野に入れる必要性を以前から感じていたので、2005年11月6日に盛岡市のIBC（岩手放送）ホールで開催された岩手音声訳の会主催の啓蒙的行事に参加した。小説等の単行本を始めとして各種機器の取扱説明書や市内のガイドマップ等の音声訳を耳にして、朗読とは異なる新たな世界に接することができた。

(補遺) 発達障害学生の支援について

わが国の「特殊教育」の対象は、戦後より長い間、視覚障害・聴覚障害・病虚弱（内部障害）・知的障害・肢体不自由などを持つ児童生徒に限られてきた。しかし近年、知的能力に低下はないものの行動面や学習面に困難を示す障害児、すなわち注意欠陥多動性障害 Attention Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD) や学習障害 Learning Disorder (LD)、広汎性発達障害を持つ児童の存在と、彼らへの教育保障の問題がクローズアップされてきた。ADHD とは不注意・多動性・衝動性を主症状とする行動面の障害であり、LD とは学習に関わる認知能力の問題により特定の教科もしくは能力に困難を示すもの（例えば読字障害や算数障害など）、広汎性発達障害とは自閉症とアスペルガー症候群など対人関係における障害の総称である。2002年に行われた文部科学省特別支援教育調査研究協力者会議による実態調査では、こうした児童が小中学校レベルで6.3%存在していることが明らかになり、2003年には同会議がこれらの障害も対象とした「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」を取りまとめるに至った。⁹⁷⁾その後、3年間のモデル事業を経て、2006年4月から通常学級を基本とした「特別支援教育」が全国の小・中・高等学校で始動している。

また、2005年4月には議員立法による「発達障害者支援法」が制定された。本論考の本編でも既に述べたように、この法律によれば「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」（第2条第1項）とされている。また、教育に関する条文では「大学及び高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする」（第8条第2項）と高等教育機関の責任が明記されている。⁹⁸⁾

他方、国立特殊教育総合研究所が東京、神奈川、千葉、埼玉における大学・短期大学等の全301機関の学生相談センター（保健管理センターも含む）を対象に、発達障害学生の実態調査を行っている。⁹⁹⁾それによれば回答のあった132機関のうち40機関で発達障害学生の相談があったという。発達障害学生の実数は96名であり、聴覚障害や肢体不自由などを有する学生数の約5倍であった。このうち明確な診断のある学生は19名と少なく、明確な診断がない中で支援に携わっている状況が伺われる。また、高機能自閉症の学生の相談は家族や教職員など周囲が問題を感じて開始するケースが多いのに対し、ADHDの学生は本人が困って相談センターを訪れることが多いと指摘されている。相談の主たる内容は、①コミュニケーションや対人関係、社会性の問題からくる様々なトラブル、②不登校や休学、③学業や進路上の問題、④二次的あるいは合併した心理的な問題、⑤本人が他人と違うことに何らかの違和感を自覚すること、などであったという。

しかし、これらの問題は発達障害を有する学生でなくとも持ち得るものばかりで、発達障害であることを見分けるためには相談センターの専門家が各種の障害の特徴を十分理解している

97) 文部科学省特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」2003年。（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm）

98) 市川須美子他（編）『教育小六法・平成18年版』（前掲）、841頁c（前出）および842頁cまたは http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/05011301.htm。

99) 国立特殊教育総合研究所『大学における支援体制の構築のために 発達障害のある学生支援ガイドブック—確かな学びと充実した生活をめざして—』ジヤース教育新社、2005年、12-21頁。

こと、正確な診断に必要な不可欠な幼少期の発達の情報を得る面接技術を持っていること、医学的診断や医療的援助を必要とする場合に備え、発達障害に理解のある医師を大学等の高等教育機関の近くに確保しておくことなどが重要であると指摘されている。

このように発達障害学生はすでに大学等の高等教育機関に在学しており、対応の必要性を感じている機関も増えている。しかし、現時点では高等教育機関全体として対応を行っているというよりは、むしろ担当部局が事例から情報を収集し、支援策などを模索している段階のように思われる。佐藤克敏によれば、学生センターや担当教員が現在実施している支援は、大学等の高等教育機関関係者への支援と発達障害学生自身への支援に大きく分けられ、前者は機関内関係者の理解啓発（教職員に対する理解啓発、教職員との連携及びコンサルテーション等）、機関外関係者との連携・協力（医療機関との連携、保護者の相談等）、後者は学業に関するもの（講義内容のコピーの提供、テープやカメラによる授業記録の許可、授業・試験中の指示の文章化等）、テスト・評価に関するもの（レポート提出期限の延長、試験時間の延長、口頭やパソコン等の紙面以外の方法での試験等）、進路・就労に関するもの（インターンシップ等を通じた職業適性への助言等）、面接・カウンセリング（科目履修の助言、社会的スキルに関する助言・指導、スケジュール管理等のスキルに関する助言・指導等）に及ぶという。¹⁰⁰⁾

現在、全国の小中学校および高等学校で発達障害を持つ児童生徒の把握と教育支援が進んでおり、やがて発達障害者としての自覚を持ち、積極的に支援を望む学生が大学等の高等教育機関に入学してくるであろう。その際、そうした学生に適切な支援を提供することが高等教育機関の責務となることは間違いない。

後記

この我々の論考の表題は、ローマ・カトリックの立場から人間のモラルの問題をきびしく追求したカナダの作家、モーリー・キャラハン Morley Edward Callaghan (1903トロント～1990同) が1935年に発表した小説『彼ら地を受けつがん』*They Shall Inherit the Earth* の表題を正に「受け継ぐ」形になった。¹⁰¹⁾ この思想の底流にあるのは、「広々としたすばらしい土地、乳と蜜の流れる土地」(『出エジプト記』3:8)、「嗣業として与え[られ]る土地」(『申命記』15:4)を受け継ぐために「主[神]の御声に必ず聞き従」うこと(『申命記』15:5)を神と「契約」した結果、「神の祝福を受けた人は地を継ぐ」(For those blessed by Him shall inherit the earth, 『詩編』37:22)¹⁰²⁾ ことになるという希望である。我々もこのような希望を抱きながら、地味ではあるが地に根を下ろした障害を持つ学生の支援活動を行なうとともに、この支援活動で得られた貴重なノウハウを長く受け継いでいくことができるような体制を整えていきたいと考えている。

最後になったが、我々を当初から支えていただいた「障害学生支援の教員チーム」のメン

100) 佐藤克敏「発達障害のある学生に対する支援の現状と課題」日本特殊教育学会第43大会自主シンポジウム：障害学生への高等教育（その10）—発達障害のある学生の「卒業」に向けた支援を中心に—、配布資料、2005年9月25日、金沢大学。

101) 平野敬一「カラハン モーリー」『新潮世界文学小辞典』新潮社、昭和41[1966]年、200頁b参照。また、Wikipedia (http://en.wikipedia.org/wiki/Morley_Callaghan) も参照。

102) 『詩編』の第37編には、この他に「主に望みをおく人は、地を継ぐ」(9)、「[略]人は地を継ぎ、豊かな平和に自らをゆだねるであろう」(11)、「主に従う人は、地を継ぎ、いつまでも、そこに住み続ける」(29)、「主に望みをおき、主の道を守れ。主はあなたを高くあげて地を継がせてくださる」(34)とあり、「地を継ぐ」ことが主題となっている。

バーである本学教育学部の鎌田文聰氏、工学部の松浦哲也氏および小山猛氏に衷心からの御礼を申し上げたいと思う。「いつも私たちの心の支えとなっていていただきまして、本当に有難うございます。」

結びの言葉に代えて、聴覚障害者の心理臨床に携わっている村瀬嘉代子の言葉を敷衍して、¹⁰³⁾我々は次のようにこの論考を結びたい。

「障害学生さらに障害者の問題を考えることは、我々が真に成熟した精神文化を持ち得るか否かという問いに至るのである。」

I know why men deliberately suffer. They say suffering draws men to God. Maybe it does, only I think it works out like this. God becomes aware of us when we suffer. That's why it may be good for us to suffer. Otherwise we may be forgotten. We have to remind God that we exist. If we suffer, God gets interested in us and has compassion and maybe we are consoled. Suffer and you have a chance of finding God.

— Morley CALLAGHAN, *They Shall Inherit the Earth*, New York : Random House, 1935, pp. 315-16.

103) 「聴覚障害者の問題を考えることは、新しい世紀を迎えるにあたり、私たちが真に成熟した精神文化をもちうるか否か、という問いに至るのではあるまいか。」(村瀬嘉代子「聴覚障害者の心理臨床から問われること—この一書を編んで—」村瀬嘉代子(編)『聴覚障害者の心理臨床』(前掲), 185頁)