

# 社会福祉を学ぶ聴覚障害をもつ学生の 情報保障のために

齊 藤 くるみ

## Correct Information Transfer for Deaf/Hearing Impaired Students Studying Social Welfare

Kurumi Saito

**Abstract:** Information transfer for Deaf/hearing impaired is making rapid progress, because of recognition of Deaf's language rights and advance of ICT. At the same time, schools and colleges are implementing education in sign languages. Considering Japanese social welfare is now aiming at generic social work which satisfies individual needs, diversification of information transfer is becoming more important. Information transfer is effective as active learning in college education as well as support for Deaf/hearing impaired, because Japanese college education attaches greater importance to communication ability at undergraduate level (=Gakushi-ryoku) than before.

This thesis discusses the significance of information transfer as part of liberal education, social welfare education and career education and the recent development of technology of information transfer. I also point out the necessity for a manual of information transfer for Deaf students /students with hearing impairment who study social welfare, a manual for their supporters, and manual for lecturers. For supporters, I present the vocabulary list and video sign dictionary of technical terms useful in social welfare departments.

### はじめに

聴覚障害もつ大学生の情報保障の研究は、ICTの発達やろう者の手話に対する言語権の重視などで、新しい展開を見せている。ICTは情報保障の質を高めつつあるし、世界的なろう者の言語権の重視は手話通訳のより一層の質の高さを求めるようになり、また手話を教育言語とする学校等はろう者の権利を守るための別の選択肢を実現し始めている。

社会福祉学部においては、社会福祉のジェネリックソーシャルワークへの転換、つまり当事者個人個人の多様性を認め、そのニーズに応えるという目標を考えると、聴覚障害をもつ人のための多様な情報保障は一層重要になってくる。一方、大学教育においては学士力の強化も望まれており、教養教育・一般教育の充実も求められている。学士教育はコミュニケーション力、数的処理能力、課題解決力等を基礎とし、幅広い教養を身につけることを目的としなければならない。その中で、情報保障の技術や、コミュニケーションと視覚・聴覚の関係を知ることが極めて有意義である。情報保障は社会福祉教育・一般教育・教養教育のすべてにおいて、重要であり、またアクティブラーニングとして取り入れられる可能性を持つ。

本稿は筆者の1990年からの情報保障に関する研究を踏まえ、2008年度日本社会事業大学共同研究「社会福祉学部で学ぶ聴覚障害を持つ学生のための情報保障マニュアル及び音声認識ソフトの開発」（筆者が代表研究者であり、植村英晴・藤本ヘレンが共同研究者である）で行った研究について報告するものである。まずこれまでの筆者の研究をふりかえり、2008年度の研究の成果として、情報保障に関わる三つの役割ごとのマニュアル及び個別支援プランの作成を提案する。さらに情報保障に必要な頻出語彙集、略語、手話辞書の作成について報告する。また2008年度の新たな展開として、特別支援学校教職課程の中での情報保障教育、学士教育の中のコミュニケーション力としての情報保障の位置づけ、教養教育から社会福祉教育、そしてキャリア教育の連携の中での情報保障の意味、ICTの情報保障への貢献発達の影響について述べる。

研究にあたり学内の障害をもつ学生の支援活動を行っているCSSOの皆さんにご協力いただいた。また日本手話を母語とする村下佳秀氏が手話辞書の撮影に協力してくださった。心より感謝を申し上げる。

## 1. これまでの研究の成果

### (1) 1990年の調査

筆者は1990年に日本の大学における聴覚障害をもつ学生に対する英語教育の実状を調査した（斉藤1991）。言語学・英語学を専門とする筆者が、聴覚障害をもつ学生の英語教育のあり方とその改善に興味を持ったからである。これはその後、筆者の情報保障の研究と、英語教育の教材開発の二方向に発展した。

1990年には多くの聴覚障害をもつ学生が英語を最も困難な科目と捉えていたし、支援もほとんどなく、学生は独学を強いられていた。「単位さえ取ればそれでよい」と、諦めに近い答えをくれた学生も多かった。しかしその調査の中で英語等の語学の情報保障の難しさが明確になり、その改善策への示唆を得ることができた。

当時の大学での支援はリスニング・スピーキングを「免除する」という程度のもので、本当に学ぶための支援ではなかった。非常に理解のある一部の教員が日本語に訳すという方法で、添削等、個別の支援をする以外にはほとんど支援と呼べるものはなかった。

このような状況から英語の音声言語としての側面にこだわらず、視覚的に単語や文法を学習する方法を開発することが必要であるという結論に達した。以来、文科省科学研究（基盤C、萌芽）で、視覚型英語教育教材開発等を行ってきた。英語を音声として発することを望む学生には訓練も肯定しながらも、そうでない学生に英語の口話を強要すべきではないと思われた。英語力が十分でないノートテーカーや、手話通訳者の支援は却って迷惑だという声もあった。確かに英語力が十分でないノートテーカーには情報保障はできないし、手話通訳者が日本語の部分だけを日本手話や日本語対应手話にしても英語の授業の情報保障にはならないし、英語の部分だけを指文字にしているとはとても追いつかないし、ほとんど意味不明になる。

聴覚障害をもつ学生の中にはASL（アメリカ手話）を学ぶ意欲のある学生が見られたが、

英語と ASL は本質的に別の言語であることがすべての聴覚障害をもつ学生に十分理解されていたわけではない。しかし英語教育とは別に ASL を学ぶチャンスを増やすことは、間違いなくニーズに応えることだと思われた。

## **(2) 2000 年の調査**

上記の調査と同じ調査を 10 年後に行った (齊藤 2000)。各大学の情報保障等、聴覚障害をもつ学生への理解にはあまり目立った改善がなかったが、情報保障に対する聴覚障害をもつ学生と支援する学生双方の意識は高まってきていた。また聴覚障害をもつ学生の英語に対する意欲は急速に高まり、非常に具体的かつ積極的なものになっていた。英語の検定試験に意欲をもつ学生も出てきたし、アメリカに留学する学生も見られるようになった。「英語を話せるようになりたい」という聴覚障害の学生は「なりたいたと思わない」という学生を上回るようになった。メールで海外の人と話せるようになったということが最も大きな変化の要因であると思われた。ASL を学ぶ学生も出てきた。

大学の支援にあまり改善が見られなかったとはいうものの、実際語学の情報保障は極めて難しい。それは上記 (1) でも述べたとおりである。日本語という「音声言語」を使う授業であるという不利益はどの科目でも同じであるが、学習する内容そのものも「音声言語」であることは、支援を困難にすることは言うまでもない。つまり教育言語のバリアを越えるために情報保障が必要なのであるが、それ以前に学ぶターゲットであるものが、別の「音声言語」であるということは二重のバリアがあるのである。聞こえる学生にとっても外国語教育とは言語のバリアを越えるための教育なのである。情報保障においては、その外国語を周知した支援者でなければ協力できない。しかもこれらの困難さを教員たちがよく理解していないことが深刻である。英語等の外国語の授業だけでなく、他の科目でも外来語が出てくるとノートテークは困難になる。

これらの実態を調査するとともに、情報保障とは言語のバリアを越える支援である、という発想を持って、調査・研究を継続することにした。

## **(3) その後の研究**

2000 年以降、英語、第二外国語、その他の科目の外来語及び専門用語に注目しながら、情報保障の研究を続けてきた。そしてノートテーク等の情報保障の実態を把握しながら、利用者、支援者、講師それぞれの立場から、問題点をすくい上げることで、三者それぞれに対するマニュアルと個別の支援プランの必要性が明確になった。

### **(i) 外国語・外来語・専門用語**

外国語の授業や、外来語が頻出する授業は、ノートテークやパソコン速記、そして手話通訳をするにしても難しい。外国語が正確に聞き取れていない、あるいは聞き取れても書き方がわからない、スペリングミスをしてしまうということが多い。また外国語の授業では、外国語と説明の日本語とが混じって出てくるので、大変複雑である。その言語の得意な支援者でなければ

ば情報保障はできない。また日本語の文字で書き表すことができない発音についてはどう書いてよいかわからないし、カタカナで書いてしまっただけでよいか迷う支援者が多い。特に中国語は発音によって単語の意味が違ってきたりすることをうまく伝えるのが難しいとのことだった。また男性名詞、女性名詞、中性名詞などを、「男」「男性」等と書いた場合、自然の性か文法的な性かがわからないという例もあった。文法用語はわかりにくいので、あらかじめリストを作り、利用者と支援者が共有する必要がある。

外国語の授業ではなく、教養科目であっても、人名・地名や専門用語等で外来語が出てくると非常に頻繁に書き間違えることがわかった。支援者にとって知らない単語は正しく聞き取れないのである。また外来語でなくても、なじみのない専門用語は漢字を間違えたり、パソコン速記の場合には変換ミスが多い。

せめて福祉の専門用語はどう略すかをきちんと決めておくべきである。また専門用語の手話訳は確定していないものもあり、共通化することが望ましい。(日常で使う日本手話の方言を標準化すべきという意味ではない。)

## (ii) 利用者・支援者・講師の立場から

まず利用者の視点から、以下のような問題が明らかになった(齊藤 2007)。まずヒヤリングから明らかになったのは、ノートテーカーが授業のスピードに追いついていないこと、理解していないで書いていると感じられること、パソコンの場合は変換ミスが多いこと等からのストレスがかなり高いのである。学生にノートテークをさせることに無理があるという利用者もいた。つまり技術の不足である。忙しい中で学生が支援してくれていることは嬉しいが、結局授業がわからないのではストレスがたまる上、損をしている気持ちになるという。謝金は大学からの援助金があるが、十分ではなく、本人(または両親)が負担しているからである。試験前に友達にノートを見せてもらったが、自分のノートと聞こえる学生達のノートがあまりに違って驚いたという人がいた。その授業で一番大切なことだと思えることが、自分には知らされていなかった。こうなると何も信じられないという気持ちになるであろう。

支援者が少ないことに問題があるという指摘もあった。大学全体として技術を伸ばす体制や、多くの学生がサポートできる環境を作ってもらいたいということであった。技術と人数両方の不足は深刻で、そのことを先生方にもあらためてわかってもらいたいとのことであった。筆者は一年生の教養特別講義の中で、実習として情報保障への参加を全体の評価の15%分として、支援を義務付けた。しかし学生のよい実習にはなったが、支援グループの中に位置づけるには、コーディネーターが実習生を能力別にうまく配置できないという問題も起きた。コーディネーターの人数の確保やコーディネートとしてのスキルアップが必要であることがわかった。実はノートテークの技術の点から、上級生はノートテーク支援に駆り出され、コーディネーターは1~2年生の仕事になっているのが現状である。

ある利用者は、「できるだけ多くの情報がほしい。先生の独り言やため息まで含めて聞こえる情報はすべてほしい。」という。その情報が必要か不必要か判断する権利は自分にあるはずで、要約筆記では納得できないというのである。一方、要約筆記でかまわないという利用者もいる。

無駄なことは書いてもらわなくてよいという考え方である。しかし、慣れていないノートテーカーはうまく要約できていないかもしれないという不安はあるという。

また干渉し過ぎないでほしいとか、押し付けたくないでほしいというような声もあった。たとえば教科書をめくるためにページ数を書いたり、手話で教えてくれるのはよいが、めくることまで勝手にしないでほしいという声があった。配布物を指すときにもちょっと指せば分かるというのである。聞くということ以外はできるのであるから、それ以外の「おせっかい」は、むしろストレスになるのである。

支援者からの視点としては以下のことが言える（斉藤 2007）。まず自分の技術不足に悩んでいる人が圧倒的に多い（斉藤 2007）。講習会をもっと開いてほしい、もっと練習すればできるのに、という声がある。しかし音声言語を書記言語に写すことは普通 4～5 倍の時間がかかるのである。よほど要領よく略号を使ったり、書いてある資料を指し示すなどの方法も使いながら、しかも複数で頻繁に交代しなければ、すべてを書き取ることなど不可能なのである。このことを支援者も利用者も理解しなければならない。

一方、速さだけではなく、教員の意図を理解しながら必要なことばを書き取ることが非常に難しいという声がある。書き取ることが難しいというより、正確に聞き取ることが難しいのである。特に日本語は同音異義語が多いため、誤字や誤変換が多くなる。担当する科目の知識が必要なだけでなく、授業で話題がどのような方向に動いても理解できなければならないので、自分自身の知識や教養が大きく影響することを支援者は痛感している。

また自分がすべきと考えていることと、利用者が望むことがずれているという悩みもある。たとえばとっさにこれは省略してよいかどうかということや、手を出したほうがよいのかよくないのか等の判断ができないということがある。

ビデオ・DVD の使用は最も不満の多いところである。肉声より音が聞きにくい上に、ノートテークを想定してゆっくり話してくれるわけではない。複数の人が次々にかぶせるように話すこともある。これには特に講師の理解が必要である。事前にビデオ・DVD 起こしをするだけの時間の余裕を持って、貸し出す、あるいはコピーを提供することが必須である。本学では 2009 年度から、教務課が講師からビデオ・DVD をあずかってコピーを作ることになった。しかしダビングができないディスクもあり、問題がないわけではない。また外部からのゲスト講師の場合、事前に貸してもらうことが難しいということもある。

プリントなどの補助資料を使うことは支援者が書く負担を軽くするが、とびとびに言及されると却って混乱するという意見もあった。講師がスクリーンにつないで提示する場合、支援者は直接指し示せないで、さらに難しい。表やグラフの説明も非常に難しい。

また講師が余談を始めると書きにくくなるという。予想しない話題になると理解が不十分なので書きにくいのである。よいノートテークをするには広い教養が必要だということは既に指摘したとおりである。支援者が真に利用者の耳になるのであれば、雑談も書かなければならない。とは言え、雑音や言い間違えまで書くことは意味がないし、むしろ利用者を混乱させる。書記言語と音声言語は基本的に違うのであり、いい間違え等も含めてすべてを書くことは、書記言語の質を低めることである。イントネーションや間（ま）があつてこそ、それが言い間違

いだったのだと判断できる場合が多く、ノートにしてしまうと音の情報がないので、理解できないということもある。しかし、書くことが必要かどうかは実は判断が難しいし、判断することが危険な場合もある。これも利用者に理解してもらわなければならないことで、支援する側だけでなく、利用者にもマニュアルが必要なのである。

次に授業の構成に注目すると、とりとめもなく話が変わるのがノートテーカーには一番困るとのことである。余談と本題を混ぜずに、わかりやすく話してほしい、一つ的话题を最後まで話し終わってから次の話題に移ってほしいという。勿論早口が一番嫌われる。明瞭にゆっくり話すことが第一である。

このように利用者は支援者に不満があり、支援者は自分自身の技量不足へのいらだちはありながらも、不満は講師の講義の提供の仕方に向くのである。それに加えて、環境の問題も浮かび上がってきた。周りが私語をしていると聞き取れない、話しかけられると困る等である。

講師の立場としては、ノートテーカーのノートを見たことがない人がほとんどである(斉藤2007)。本研究で外国語科目を中心に何人かの教員にノートを見てもらった。よくこれだけ書き取れたものだと感心した教員も一名いたが、自分の意図がほとんど伝わっていないことに驚く教員が多かった。ノートテーカーへの不満にだけつながるのではなく、自分自身の話しが、気まぐれであったり、誤解をまねくような話し方であったことを反省した講師が多い。ゆっくり話すことには、限界がある。ノートテーカーに書きやすいほどゆっくり話したら、音声で聞く人には不自然で理解しにくい。しかし誤解されないように、論理的に明確に話すことは、どんな学生にもわかりやすい授業になり、講師にとって絶好のFDになる。資料の分かりやすさも同様である。

このように利用者・支援者・講師のそれぞれに、気づかせるべき重要なことがある。お互いの立場の不満をヒントに各役割の人たちのマニュアルを作るべきである。長いパンフレットを作っても皆が読むとは限らない。それぞれの役割に合わせて、一目で分かる短いマニュアルを一枚にまとめることが有効ではないかと思われる。

### (iii) 個別の支援

利用者のニーズには共通する部分と、個々にかなり違う部分がある。たとえば間違いがあるよりも要約筆記のほうがよいと思う利用者もいるし、できるだけ多くの情報伝えてもらいたいという人もいる。また利用者といっても、手話のできる人、その中でも、日本手話の話者、日本語対応手話や中間手話の話者、あるいは手話のできない人と様々である。履修する授業についても、少人数の双方向型授業、大講義、ゼミ等で、望ましい支援の仕方は異なる。利用者それぞれのニーズと、履修科目を挙げてもらって、支援プランを作る必要がある。そのためにはコーディネーターが必要である。2008年度は、コーディネーターの役割を学生が担っていた。しかし支援者を集めて、授業に配属する作業だけで精一杯である。それだけでも、支援者がぎりぎりになって約束の時間の変更を希望してきたり、その時間に現れないという場合もあり、困難は非常に大きい。十分な知識と時間のあるコーディネーターが個別の利用者の支援プランを作ることが重要である。しかし理想通りの支援を行うには、予算と有能な支援者の確保が必

須である。

## 2. 頻出語彙リスト・略号集・手話辞書

聴覚障害をもつ学生の支援に関する共同研究で過去4年間に渡り、ノートテークが行われた後の資料の分析などを通し、ノートテークの技術開発に努めてきた。頻出単語については略語・略号を決めておいて、ノートテーカーが共有すれば、利用者にも支援者にも大変ありがたいことがわかった。さらにそれをビデオ・DVDの手話辞書にすることが望ましいと思われた。

そこで昨年度(2008年)、情報保障が入った講義・授業の中で、頻出単語・重要単語であると支援者が判断した語句をリストアップしてもらった。それに担当教員が重要単語であると思う単語を足していき、そこから略語を作ることが有効である。手話単語は日本手話者のネイティブサイナーを使って表現してもらい録画したが、中には標準的な言い方がにわかには特定できないものもあった。学術的な用語、専門分野の用語の手話訳の確立が重要である。これらの略号や手話については全国の社会福祉の大学・学部・学科に使ってもらえるよう完成して発信していきたい。ここでは、以下に4分野(5科目)の例を挙げる。

### 【社会福祉原論Ⅰ・Ⅱ】

生活保護、児童、措置、契約、身体、障害者、福祉事務所、相談所、精神、知的、改正、都道府県、市町村、委託、社会福祉協議会(社協)、社会福祉事業法、社会福祉法、社会福祉法人、社会保障、ニーズ、老人、年金、医療、福祉六法、財政、貧困、貧民、救貧、安定、医療、影響、改革、介護、改善、機関、給付、強制、国、経営、計画、契約、健康、原理、公的、公的扶助、高齢者、国民、国家、コミュニティ、サービス、財源、財政、在宅、最低、支援、資格、事業、施行、支出、システム、施設、自治体、失業、児童福祉、社会保険、社会保障、収入、障害者自立支援法、障害者福祉、職員、所得、人口、水準、制度、整備、責任者、対応、対象、地域、地域分権、テキスト、特定、日常生活、日本、任意、認知症、年金、病院、不足、負担、変化、報酬、法人、法律、募集、保険、母子、保障、補助金、ボランティア、民間、利用者、連携、労災、老人、労働

### 【ケアマネジメント論】

愛情、アセスメント、安定、インフォーマル、影響、オーバーフロー、教育、親、介護保険、介護予防、改善、学校、家庭、カンファレンス、ケアマネジメント、計画、高齢者、高齢者福祉、子育て、子育て支援、子ども、サービス、里親、里子、差別、支援、支援センター、施設、市町村、児童福祉、社会保障、自立、シングルマザー、制度改正、世間、セルフケア、専門家、相談、地域、地域包括、テキスト、特定高齢者、特別支援学級、特別支援学校、ニーズ、乳児院、認知症、発達障害、母親、ハンディ、必要、ファミリーホーム、フィードバック、プラン、プリント、ヘルパー、偏見、法改正、目標、モニタリング、役割、要介護、養護施設、要支援、養子縁組、予防給付、リハビリ、利用者、連携

### 【リハビリテーション論】

社会生活力、高次脳機能障害、脳血管障害、脳性まひ、二次的障害、廃用症候群、認知症、就労支援、更生、障害者の雇用の促進等に関する法律、身体障害者福祉法、インクルージョン、障害者権利条約、国際障害者年、障害者の権利宣言、国連障害者の10年、全人間的復権、ADL、自活、障害の医学モデル、障害の社会モデル、LD、アスペルガー、警察、刑務所、ことば、施設、自閉症、障害、自立支援法、対応、犯罪、理解

### 【社会学】

集まり、他者、他者を拠り所にする<私>、<私>どうしの相互作用、準拠集団、相対的剥夺、集まりの中の<私>のポジション、ネットワーク、弱い紐帯、相互扶助機能、相互扶助のコスト、家族、近代家族、性別役割分業、主婦/母親、加熱/冷却、地域社会、地域社会の弱体化、コミュニティ、コミュニティワーク/オーガニゼーション、社会階層、NPO、組織、水平的分業、垂直的分業、官僚制、コミュニティー、コミュニティーオーガニゼーション、コミュニティーワーク、集団相互扶助機能、組織、村落共同体、地域社会、福祉ミックス

これらの中で、頻出で長い語句は、覚えるのが負担にならない程度に略号を決めておくとよい。たとえば以下のような例が考えられる

### 【社会福祉原論Ⅰ・Ⅱ】

福祉事務所=福ジム、社会福祉事業法=社福ジ法、社会福祉法=社福法、社会福祉法人=社法人、福祉六法=福六、公的扶助=公扶、コミュニティー=コミュ、・・・障害者自立支援法=障自支法、ボランティア=ボラ、

さらに語彙リストを利用して、手話表現に翻訳し、録画して辞書を作った。以下は手話辞書から上記【社会福祉原論Ⅰ・Ⅱ】の頻出語彙の冒頭の一部である。

### 【社会福祉原論に必要な手話単語】

生活保護



児童



措置



契約



身体



障害者



福祉事務所



相談所



精神



知的



改正



都道府県



市町村



委託



このような辞書によって情報保障の質の向上が期待される。

### 3. 新しい展開

最後に 2008 年度の研究中の進展とそれに関する新たな視点について述べたい。

#### (1) 特別支援学校教職課程

2009 年度から日本社会事業大学では、特別支援学校教職（聴覚）課程が設置された。聴覚障害者への教育を専門分野とした教職課程である。日本初の日本手話を中心に据えた教職課程として新聞等マスコミからも注目された。この特別支援学校教諭の養成では、ともに学ぶ障害を持つ学生の支援が教育に結びつくのであり、情報保障をアクティブラーニングとして、課程科目の中に入れていくことは有意義である。また特別支援学校への改正は、障害を従来の視覚・聴覚・肢体・知的・病弱というふうに分けるのではなく、個別のニーズを汲み取って、ひとりひとりの生徒のための支援をするという考え方に基づいている。この考え方は情報保障にも反映されなければならない。上記 5 分野以外に LD や ADHD の生徒の教育についても学ばなければならないが、5 分野の中からどれか 1 分野を専門とする規則になっている。本学では聴覚障害者分野がそれなのである。従って、学内の情報保障に携わることは、教職課程の学生にはそのまま有効な訓練になる。また言語のバリアとはどういうものかを考えること、そのバリアを越える知識・技術を得ることはこの分野には必須である。

#### (2) 学士力としてのコミュニケーション力

また学士力の向上に力を入れることが、大学教育の中で重視されるようになってきた。その中でもコミュニケーション力はその基礎と位置づけられ、英語教育等を中心に多様なコミュニケーション力を持つことが期待されるようになった。福祉を学ぶ学生のコミュニケーション力は学士力としてのコミュニケーション力だけでは不十分である。福祉現場で出会う様々なコミュニケーションのバリアを越えられる技術・知識が必要なのである。

聴覚障害をもつ学生のためのノートテーク（パソコン速記も含む）は、初年次教育などで学ぶ一般的なノートのとり方とは違う。後で自分で見てわかるように要点をうまくまとめるとい

うことではなく、利用者の耳になるのが情報保障のノートテークである。ではすべて録音し、それを原稿に起こせばよいかというと、そうではない。聴覚障害をもつ学生も同時に授業に参加できなければならないからである。特に質疑応答や、教員の質問形式の語り掛け、教員と学生の相互のやりとりによる双方向型授業にはその場での情報保障が極めて重要になる。しかし発話と同じ時間内で、音声言語を書記言語に変換することは物理的に不可能であるため、すべての情報を提供することはできない。では機械で発話を拾い、そのまま文字で提供できるようになればすべて解決するかというと、必ずしもそうではない。機械で発話をすべて文字化することは、現在の技術では難しいということもあるが、それよりも音声言語をそのまますべて書記言語にすると、伝えたい内容はむしろ伝わらないことも多いからである。音声言語というのは抑揚や間（ま）など、音声言語特有な複合的記号体系であり、そのまま書記言語にしても伝えられる内容は半減してしまうからである。言い間違えや、無意識の無意味な発話をノートテーカーが省くという技術は、実は機械にはできないのである。このようなことを学ぶのはコミュニケーション力に結びつく教養教育である。

また手話を語学として学ぶことは、教養教育・学士教育としてのコミュニケーション教育であり、かつ福祉を学ぶ上では支援の技術にもなるのである。

### **(3) ジェネリックソーシャルワークとしての教育**

情報保障に対する理解を促すように、マニュアルを作って周知することは、実際の支援に必要であるだけでなく、特別支援学校教諭の養成を含め、福祉教育の内容としても重要である。個別のニーズを汲み上げて、支援プランを作ることはジェネリックソーシャルワークの視点からも有効な福祉教育である。聴覚障害をもつ学生と言っても、その家庭環境（家族に手話者がいるか等）、教育歴（ろう学校・インテグレーション等）で言語状況は様々であり、適切な情報保障の方法も様々である。またどのような講義・授業・ゼミに情報保障を必要としているかも把握しなければ、適切な支援ができない。このことは個別のニーズに応えるという福祉のあり方の一例としてよい実習となる。聴覚障害をもつ学生の情報保障に関わることは、個別のニーズを把握し、それに適した支援をコーディネートするという福祉的に重要な訓練となる。

### **(4) 教養教育から社会福祉教育、そしてキャリア教育へ**

認知科学の障害への注目は新たな障害の捉え方となっている。聴覚障害・視覚障害をもつ人はお互いに、あるいは健常者とのあいだで、認知的に違う世界を持つ人々だと捉えるようになってきた。「聞こえない」「見えない」という一面的な捉え方をするのではなく、違うモダリティの言語・文化を持つグループという見方が必要である。すなわち聴覚障害をもつ学生の世界を認知科学的・人類学的に捉え、彼らとのコミュニケーションを異文化コミュニケーションと位置づけながら、情報保障の方法を開発すべきである。聴覚障害をもつ学生の視覚認知能力・視覚的言語認知構造を最大限に活かし、かつ彼らを障害者とだけとらえるのではなく、異文化コミュニティの一員・社会に多様な価値観を提供する人材と捉え、彼らのアイデンティティを尊重しながら講義の情報保障についてどのような改善策があるかを挙げ、そのためのテクノ

ロジーの利用法を研究し、最終的にマニュアル化すべきである。

聴覚障害をもつ人を認知的に特殊な世界に生き、それと不可分な文化的アイデンティティを持つ人材、したがって社会に多様な価値観を提供する人材と捉えた新たな教授法を構築すること、また学生の学ぶ権利と社会からの要求に見合う学習環境整備を実現すること、これらを知覚と教育、知覚と文化、知覚と社会の関係の新たな研究につなげていくことも意義あることである。また人類学的研究・異文化コミュニケーション研究に基づき、テクノロジーの開発に取り組みることが真の教育のバリアフリーにつながる。

社会に多様な人材を提供すると考えた場合、実習教育も重要になってくる。聴覚障害をもつ学生の実習教育については、受け入れ先に理解を求めるためのマニュアルの作成も必要であるし、実習指導の情報保障の方法を確立することは急務である。実習受け入れ施設との連携のあり方、実習受け入れ施設職員のためのマニュアル、相談面接（職員と利用者の面接場面に学生が立ち会う実習）など参与観察を中心とした実習プログラムへの参加方法についての検討も必要である。受け入れ施設（含学校）の職員（含教員）と大学の教員の連携のためのコーディネーターについての提案も必要であろう。社会福祉士として、自ら障害をもつ人の活躍への期待は非常に大きい。従って実習教育の情報保障も早急に開発しなければならない。

このように教養教育と社会福祉教育とのリンクの中で、そしてそれからキャリア教育へとつながる教育体系の中で、情報保障を教育の中に組み入れていくべきであり、そのことが情報保障研究を高めていくと思われる。

## **(5) 新しい ICT の利用と施設環境の整備**

ICT の発達には、情報保障の質を上げている。最近よく使われているのは、複数のパソコンをつないで、支援者たちが、交代で打ち込み、連続してスムーズに画面に映し出すためのソフト (IPTalk、まあちゃん等) である。英語圏では C-print や TypeWell 等、スペリングの途中まで打ち込むとそのあとを予想してくれるソフトも使われている。アクティブ字幕というものもある (大倉 2008)。これは字幕を Web ページとして構成したもので、クリックした字幕に埋め込まれた時間から映像が再生される仕組みになっている。リアルタイムに字幕が出て、全テキストが残っていて、過去の部分にもどることもできる。また左に講義の動画、右に分割画面があり、自分でノートを書き込むことができる動画講義プレーヤーというものもある (谷内 2008)。さらに wii などの小型ゲーム機を使った、ポータブル型の危機用の情報保障のソフトは実習などで使われることが今後期待されている。

音声認識ソフトも開発されている。ドラゴンスピーチ等がそれであるが、精度は低く漢字変換などに問題がある。また講師の話しを、一旦支援者 (読み上げ者) がはっきりした発音で話しなおし、かつ修正者が直して、それが聴覚障害者のパソコンに映るようにする必要がある (中野他 2008)。

そのほかに、メールや BBS や ML によるオンラインカウンセリングも使われるようになってきている。ノートテークの技術があつて、専門的な知識もある人をセンターに置いておいて、インターネット回線を使って、遠隔の大学の授業を手話にしたり、打ち込んでもらうということ

を連携大学形式で行っているところもある(広瀬 2008、金澤他 2008)。

このような ICT の発達に伴い、施設環境の整備も必要になる。日本社会事業大学では実習教育開発の中の多資格教育のプロジェクトの中で、施設整備とその利用のシミュレーションを行った。障害をもつ学生に社会福祉士国家試験受験資格以外の資格取得を諦めさせることのないように、環境を整備しようということになったのである。

パソコン速記や、筆記したものを映し出すスクリーンや、プロジェクターを用意し、試行した。利用者が速記者と密着して、ノートやパソコンを見ることは負担になるし、教員の表情との同時性が失われるという問題がある。また複数の聴覚障害をもつ学生がいる場合、それぞれに支援者が 2～3 名つく支援者が足りなくなる。したがって、パソコン速記者やノートテーカーがテークしたものをそのままスクリーンに映し出せば、何人もの聴覚障害をもつ学生が同時に見ることができる。普通支援者が聴覚障害をもつ学生の両隣にすわって、10 分～15 分ごとに交互にノートテークをするのであるが、左にすわったテーカーの文字は書き手の手が邪魔になって見えにくいこともあり、スクリーンに文字が映し出されればその点でも見やすくなる。パソコンはそのままプロジェクターに接続し、ノートテークの場合も OHP やパソコンにつなげる筆記具を使い、スクリーンに映し出すことは可能である。但し、学生たちの手元が見えないほど教室を暗くすることはできないので、いくつかのプロジェクターを比較して、鮮明に映り、持ち運べるコンパクトなプロジェクターを選定した。スクリーンも持ち運びが簡単で安定がよく、高さの調節が自由なものをそろえ、試行した。設置の時間を考えると、それぞれの教室に常備してあることが望ましい。せめて複数の教室に常備することを目指すべきと感じた。もちろんパソコン速記やノートテークの技術があつてこそである。多くの関連科目と結びつけ、実習として訓練を取り入れ、さらに自習も奨励しなければならない。

## (6) 手話通訳と手話で教育を受ける権利

障害者の権利条約でも謳われているように、ろう者には手話を自己の言語として獲得する権利があり、手話で教育を受ける権利もある。手話通訳は音声言語をほぼ同時に視覚言語に変換する最も有力な方法である。しかし、聴覚障害をもつ学生の中には手話を知らない学生も多いし、大学の授業を手話通訳にできるだけの手話の技術と語彙の内容理解ができる人材の確保はむずかしい。特に手話はその場で消えてしまふし、理解できる人が多くないので、その質の保証も難しい。大きなエラーがあつても誰にも気づかれず、通り過ぎてしまうことも多い。手話についても予算と人材の確保が必須である。

さらに言えば、通訳を介さずに、手話を母語とする講師の講義を聴き、手話で質問をしたり、手話での双方向型の授業に参加できることが、真にろう者の言語権を守ることである。情報保障の技術向上・環境整備と同時にろう児が手話を獲得する機会を与え、ろう者が手話で教育を受けることを実現していかなければならない。

## 終わりに

以上のようにこれまでの筆者の研究をふりかえり、2008年度の研究成果として、情報保障に関わる三つの役割ごとのマニュアル及び個別支援プランの作成を提案し、情報保障に必要な頻出語彙集、略語の作成、手話辞書の作成について報告した。さらに2008年度の新たな展開として、特別支援学校教職課程の中での情報保障教育、学士教育の中のコミュニケーション力としての情報保障の位置づけ、教養教育から社会福祉教育、そしてキャリア教育の連携の中での情報保障の意味、ICTの情報保障への貢献発達の影響についてまとめた。

情報保障はノートテーカー・パソコン速記者・手話通訳者等支援者の理解と技術、利用者の言語とそのバリアを越える意味や技術の理解、そして講師の協力のすべてが得られなければ成功しない。本研究ではそのすべての立場からの意見を吸い上げて、三者それぞれのマニュアルを作成することを目指した。利用者の多様性を考えると、利用者個人の状況を把握し、個別の支援プランを立てることが重要である。情報保障の質を高めるためには、重要な語彙を利用者・支援者双方がよく理解し、その略号なども規則化し、また手話訳を表した手話辞書を作成することが必須である。さらに利用者・支援者・講師のすべてが、情報保障に有益なICTの使い方精通することも必要である。また情報保障の支障になる環境を改善する機器・環境の整備も必要である。

以上のようなことを学ぶことは、福祉を学ぶ学生にとっては、学士教育になり、教養教育になり、社会福祉教育にもなるのである。また実際に支援することは、福祉を目指す学生の絶好のアクティブラーニングの機会でもある。ジェネリック・ソーシャルワークの展開とともに、また認知科学や文化論を応用した新しい障害の捉え方とともに、情報保障の開発は新たな展開を見せている。

## 参考文献

- 上村博一、2003、『字が話す目が聞く—日本語と要約筆記』
- 大倉孝昭、2008、「アクティブ字幕を用いた学習環境のユニバーサルデザイン化」、『メディア教育研究』Vol.5、No.2、(通巻第10号)、45-54。
- 金澤貴之他、2008、「遠隔通信技術を活用した聴覚障害学生支援—キャンパス間連系入力方式の導入事例から—」、『メディア教育研究』Vol.5、No.2、(通巻第10号)、55-61。
- 斉藤くるみ、1991、「日本の大学における聴覚障害学生に対する英語教育の問題点とその改善策」、『社会事業研究所年報』、27、29-50。
- \_\_\_\_\_、2000、「日本の大学における聴覚障害学生に対する英語教育の問題点とその改善策(2000年)」、2000年、『社会事業研究所年報』36、1-19。
- \_\_\_\_\_、2007、「聴覚障害をもつ学生のための英語等の授業における情報保障」『社会事業研究所年報』、43、1-23。
- 障害学生の高高等教育国際会議実行委員会編、1997、『障害学生の高高等教育』、多賀出版。

- 白澤麻弓、2008、「ICT を用いた聴覚障害学生支援」、『メディア教育研究』Vol.5、No.2、(通巻第 10 号)、35-43。
- 白澤麻弓、徳田克己(齊藤佐和監修)、2002、『聴覚障害学生サポートガイドブック』、日本医療企画。
- 谷内正裕、2008、「学習者のノート記述情報から再生状態を動的に調整する動画講義プレイヤー」、『メディア教育研究』Vol.5、No.2、(通巻第 10 号)、85-94。
- 中野聡子他、2008、「音声認識技術を利用した字幕呈示システムの活用に関する研究—聴覚障害者のニーズに即した提示方法—」、『メディア教育研究』Vol.5、No.2、(通巻第 10 号)、63-72。
- 日本障害者高等教育支援センター問題研究会編、2001、『大学における障害学生支援のあり方』、星の環会。
- 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』Vol.5、No.2、(通巻第 10 号)、1-11。
- 吉川あゆみ他、2001、『大学ノートテーク入門』、人間社。