

〔共同研究：障害学生の学内活動自立のための支援システムに関する基礎研究〕

桃山学院大学における 聴覚障害学生への情報保障のシステム化

——ノートテイクによる支援の検討——

冷 水 啓 子
竹 中 暉 雄
瀬 谷 ゆり子

Ⅰ はじめに

1. 共同研究プロジェクト「(04共169) 障害学生の学内活動自立のための支援システムに関する基礎研究」(代表：生瀬克己)の発足

本プロジェクトを立ち上げる契機となったK君は、2003年4月に本学へ入学した聴覚障害学生である。春学期が始まり、筆者は、難聴学生が入学したが補聴器を使って聞き取りができるから特別な配慮はいらないらしい、という噂を耳にした。2回目の「心理学」の講義終了後だったと記憶しているが、一人の男子学生がやって来て、「自分は難聴です……」と自己紹介文を紙に書いた。そのときはじめて、その学生がK君本人であって今学期「心理学」の履修登録をしたことと、噂が実情を反映していないことを知った。彼からサポートに関する特別な要望は提示されなかったが、すべて筆談でやりとりしなければならないことがわかり、何らかの情報保障が必要であることを痛感した。

授業には、弱視の女子学生も1名参加していた。いつも教室の最前列に座って熱心に受講している彼女のために、拡大コピーしたレジュメや印刷資料を準備することになった。しかし、大勢の学生が集う大教室のなかで、一人の教員が二人の障害学生にできる個人的サポートは限られている。大学の授業は、原則として、聴覚障害学生を含めたあらゆる学生に対して等しく提供されるべきで、授業情報を保障する責任は大学および授業担当教員にあるとされる。しかし、このような保障は、聴覚障害学生(利用学生)のためだけでなく、担当教員への授業支援としても極めて重要な意味をもつことになる。

そこで、K君と一緒に講義に出て彼の隣でノートをとってくれる学生ボランティアを募ることにした。教職課程のクラスを中心に呼びかけたところ、5名の学生から協力を得ること

キーワード：聴覚障害学生、情報保障、支援システム、ノートテイク

ができた。K君がサポートの必要性を認めた5つの講義科目に1名ずつ、専属ボランティアとして彼らを配属した。当時は本学に「ノートテイク」に関する専門的知識をもった教職員がいなかったため、学習会や打合せ会などを開いて事前の準備をする間もなく、学生ボランティアたちにはすぐさま活動を開始してもらった。1名の学生ボランティアがK君の隣に座ってひたすら講義の要点を筆記していき、K君はそのノートをのぞきながら授業を受ける、というスタイルが定着した。当初のノートは、聞こえる学生が自分のためにとる通常の講義ノートと同じものであった。雑談や教室内外の雑音など講義内容と直接関係のない情報は伝達されないが、最低限の講義情報は保障されることになった。したがって、K君への情報保障の質的・量的な問題に触れなければ、教員がときどき講義を中断し彼のところへ行って筆談で伝達や指示をする必要がなくなったことで、教員の負担は少し軽くなった。このような初期のサポート状況については、後述のIV章で詳細に報告されているので、参照してほしい。

翌年にもう一人、難聴の女子学生が入学してくることがわかり、K君を担当した教員が中心となって総合研究所共同研究プロジェクトを立ち上げることになった。ようやく本学においても、聴覚障害学生に対する情報保障に関する研究を始動させ、支援システムの確立をめざすことになったのである。

2. 本プロジェクトの活動目的と内容

2004年度に発足した本プロジェクトは、本学キャンパスにおいて、障害のある学生に対し適切な生活・教育環境水準を保障するために、「歴史」「教育」「福祉」などの多角的観点から、実現可能性の高いシステムを構築していくことを目標に掲げ、活動を開始した。2004年度秋学期から2005年度にかけては、おもに聴覚障害学生に対する授業情報保障に焦点を絞り、実践的研究活動の計画・実施に努力を重ねてきた。その活動内容は、①本学の聴覚障害学生らのニーズに関する調査、②日本や外国の大学における聴覚障害学生支援に関する資料収集¹⁾、③ノートテイク技能に関する資料収集²⁾、④堺市要約筆記サークル「堺いまわり」³⁾との交流および連携（ノートテイカーの派遣およびノートテイク講習会の実施など）、⑤本学の科目を履修する聴覚障害学生（本学学生および単位互換制度を利用した他大学生）を対象としたノートテイク・サービスの実施、⑥学生ノートテイカーの養成、⑦プロジェクト・メ

1) 外国では、The Postsecondary Education Network-International (PEN-International) の活動を参照した。 <http://www.pen.ntid.rit.edu/> (2007/12/8 参照)

日本では、日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク (PEPNet-Japan) の活動を参照した。
<http://www.tsukuba-tech.ac.jp/ce/xoops/> (2007/12/8 参照)

2) 日本の大学における聴覚障害学生支援に関する文献として、つぎの2冊が参考となる。

・吉川あゆみ・太田晴康・広田典子・白澤麻弓 (2001) 『大学ノートテイク入門』 人間社
・斎藤佐和 (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

3) 1995年4月、堺市中途失聴・難聴者協会会員を中心に設立された社会人のボランティア団体。同協会行事の情報保障および堺市の派遣依頼による情報保障を行う。1998年6月から、サークルとしてノートテイクの個人派遣を始め、大阪府立大学や本学においてノートテイク講習会の開催やノートテイカーの派遣などで活躍している。

ンバー間での情報交換や基本的理解の確立，そして⑧聴覚障害学生に対する情報保障の必要性に関する本学教職員への情報提供などである。

これらの研究や実践の成果をふまえ，2005年度秋学期からは，学部事務室職員1名が本学聴覚障害学生に対するノートテイク・サービスおよびノートテイク養成業務の担当者（コーディネーター）となり，大学としての支援活動を行うことになった。2006年度にはさらに2名の難聴の新入生を迎え，毎年数名の聴覚障害学生が情報保障サービスを受けるようになった。そして，2007年4月から学生課が支援業務を担当することになり，現在に至っている。しかし，本学においても，聴覚障害学生を含むあらゆる障害学生の支援を責任もって行うために，障害学生支援室などの設置が急務であろう。

II ノートテイクとはなにか

1. ノートテイクの種類⁴⁾

聴覚障害者へ音声情報を伝達するために要約筆記による通訳が行われているが，それは音声情報を同時進行で文字化してその要約内容を伝えることである。代表的な方法として，①OHP（over head projector）を用いた手書き要約筆記，②ノートテイク（手書き要約筆記），③パソコン要約筆記の3つがあげられる。

①OHPを用いた手書き要約筆記とは，通訳者が音声聞きながら透明なOHP用ロールシートに書き取ったものを，そのままOHPでスクリーン上に拡大映写する方法である。複数の聴覚障害者が参加する場合に利用されている。一方，②ノートテイクとは，通訳者が利用者の隣で用紙に筆記したものを見せながら伝える方法である。大学の講義を聴覚障害学生のためにノートテイクすることを，とくに「大学ノートテイク」と呼んでいる。手書きの代わりにノートパソコンと特殊なソフトを使ってキーボード入力し，ディスプレイ上に文字を呈示する方法は，手書きと区別して③「パソコン要約筆記」と呼んでいる。タッチタイピング（キーボードを見ないで入力する）のできる複数のノートテイク（ノートテイク担当者）が連携して作業する場合，ほぼ100%のリアルタイム表示が可能となる。さらに最近では，④速記技術を利用した文字呈示方式や⑤音声認識技術を利用したリアルタイム字幕方式などの研究が進展し，一部で実用化が始まっている。

表1に，上述した5種類のノートテイクの特徴が4つの観点からまとめられているので，参照してほしい。

2. 本学で利用したノートテイクの方法：「堺ひまわり」の方針⁵⁾

個人差もあるが，手書きの速度は1分間で約70文字程度といわれている（表1を参照のこ

4) 三好茂樹（2007）「文字による支援方法⑦（第4版）」PEPNet-Japan TipSheetを参照した。
<http://www.tsukuba-tech.ac.jp/ce/xoops/>（2007/12/8 参照）

5) 本学での「ノートテイク講習会」資料（2004/12/3実施）を参照した。

表1 ノートテイクの種類

	必要な 機材	情報量と特徴	求められる能力	養成上の課題
手書きによるノートテイク	読みやすさを考慮した筆記具、ノートやルーズリーフ	原文の2割程度(70文字/分程度)。箇条書き、体言止め、略語等を活用する	読みやすい筆記。要点と構造を理解し、構文を作成する力	授業を理解する専門性が必要。導入は容易だが、スキルアップに課題もあり
パソコン要約筆記	一般的なパソコン、ワープロソフト等	1名での要約入力では原文の4～5割。複数名による連携入力では8割程度	パソコンを筆記用具として活用する力。整文する力。連携した文章作成	パソコン操作の習熟が必要なので、人材に限られる
OHPを用いた手書き要約筆記	OHP、投影用スクリーン、ロールフィルムやペン等	3名以上のチームで担当。筆記者が1名の場合、原文の2割程度。補助の筆記者との連携で3～5割程度	機材の特性に即した使い方や連携作業。要約して文章を構成する力。連携した文章作成能力	地域福祉分野で養成を受けた人材の活用も可能だが、高等教育に対応可能な知識と技術の追加習得が必要
音声認識	音声認識ソフトウェア、マイク、一般のパソコン、通信用機材等	要約からほぼ全文まで多様。復唱者、修正者ともに1～複数名が交代で担当	音声認識に適した話し方、教員の音声を聞きながら発話する能力。独特の誤変換を修正する能力	実験的な段階であるために、主に復唱に必要な技能やその養成手法等が明確ではない
速記(特殊な入力装置を利用)	特別な機材(キーボード、連携作業用の機材等)	ほぼ全文。1名ずつ交代で実施する他、入力担当と校正担当を組み合わせ同時に2～6名で実施する形態もあり	特殊な入力装置に応じた入力技能、連携した文章作成能力。いずれも数年に及ぶ特別な訓練が必要	高速な入力が可能になるためには長期に渡る訓練が必要で、それに応じたコストがかかる

出典：三好茂樹(2007)文字による支援方法⑦(第4版)PEPNet-Japan TipSheet

と)。「堺ひまわり」の方針によると、大学ノートテイクでは、その範囲内で要領よく内容を要約し、①できるだけ速く、②正しく、③わかりやすく筆記することが重要とされる(要約筆記の3原則)。

①速く書く(利用者の同時参加を保障する)ためには、漢字の仮名書き、略語・略字・略称の使用、記号の活用などで工夫する。

②正しく書く(情報の同一性を保障する)ためには、意識しないでなるべく話し手の言葉を使って書く、助詞は省かず体言止めもなるべく使わないで完結した文を書くことが大切である。体言止めの使用に関しては、表1の「情報量と特徴」の欄に記された説明「箇条書き、体言止め、略語等を活用する」と一致しない点もあるが、語感や語調などを伝えるために、語尾に至るまで、話された言葉そのまま書き留めることも重要だからである。

③わかりやすく書く(情報伝達を保障する)ためには、楷書体で利用者が読める字で書く、句読点をきちんと打つ、適宜改行し「べた書き」しないことが肝要である。話されたことをすべて文字に変えて伝えたいが、そのスピードにはついていけないので、「何が大切か」ではなく「何がいらぬか(何を省くか)」を考

えながら書いていくことがノートテイクに要求されている。

本学では、上述した「堺ひまわり」の方針に基づき、日常のサービスおよび学生ノートテイクの養成を行った。日常のサービスでは、2名のノートテイクが利用者を挟んで左右に座り、約10分ごとで交代しながら要約筆記を行う方法を採用した⁶⁾。ノートテイクの際、筆記を担当しない者は、資料を呈示したり記録内容に追加や訂正などを加えたりしてサポートを行う。記入する内容は、教員や学生の発言内容だけではなく、講義に直接関係のない発話（たとえば、教員の雑談や学生の私語など）や教室内外の雑音など、その場の音声環境についても可能な限り記録することとした。

III 本稿の構成と研究方法について

1. 本稿の構成

つぎのIV章では、本プロジェクトにおける研究成果のうち、とくに2005-2006年度のK君に対するノートテイク・サービスの効果について、3名のプロジェクト・メンバーが指導教員の視点から検討した結果を報告する。具体的には、「講義科目（竹中）」、「演習科目（瀬谷）」、「実習導入科目（冷水）」の順に、授業形態の違いによるノートテイク・サービスの特徴やその教育的効果について報告を行う。この3名は、K君が受講した教職課程科目の一部または専門演習の担当者であったため、彼から提供を受けたノートテイク記録を実際の授業内容と照らし合わせながら、詳細に検討することができた。これら3つの報告は、用語の統一を最小限に行ったほかは、各々の裁量に任せられた。なお、それ以外のI、II、IIIおよびVの4つの章は、冷水の責任においてまとめられたものである。

2. 研究方法

「堺ひまわり」の方針では、ノートテイクで使った記録用紙は、授業が終わったら（利用者が見て自身のノートに転記し終わったら）速やかに廃棄処分することになっている。しかし、今回は研究資料として利用することが要件であったため、用紙の保存を了承してもらった。そこで、K君には、授業後も記録用紙の束を捨てないで保持し、用済みになったら授業ごとにまとめて後日提出するよう依頼した⁷⁾。少々手間はかかるが、彼は研究資料としてのその重要性をよく理解し、継続的に協力してくれた。その結果、分析対象となった授業に関しては、ほぼすべての記録用紙を回収することができた。それらは膨大な枚数となったため、K君と彼の友人に協力を依頼して、記録用紙の整理とそのPDFファイル化を行った⁸⁾。した

6) ノートテイクする用紙として、光沢のある紙に片面印刷された新聞の折り込みチラシを利用する。それらをB5サイズほどにカットし、裏の白い面を使ってサインペンで筆記していく。チラシの裏は白くてつるつるしているので、サインペンで書いていくのに好都合である。

7) 他の利用学生やK君から、別の授業についての記録用紙も回収したが、それらは未整理のものであったり担当教員がプロジェクト・メンバーでなかったりしたため、分析対象から除外した。

8) これらの作業は、彼らの最終学年の2月以降に行ったため、記憶も曖昧となり、用紙の順序の乱れが修正されないままファイル化されているものもあったようである。

がって、つぎのIV章では、記録用紙の束のかわりに、それらの記録ファイルを見ながら検討した結果について報告を行う。

IV 授業担当者によるノートテイク効果についての検討

1. 講義科目の場合：「教育学概論」「教育法規」のノートテイク記録を読んで

かなり以前に、聴覚・視覚の二重障害学生に対する講義を経験したことがある。そのときは、ボランティアが講義を聴きながら点字タイプライターを打ち、学生は打ち出されてくるテープをすぐさま両手の指で読んでいた。文字通り流れるような両者の作業の素早さに驚かされたけれども、さらに驚かされたのは学生の答案の内容であった。他のどの受講生の答案よりも優れたものであったからである。そのとき筆者は、いったいどのように点字タイプが打たれていたのか、その内容を知りたいと強く思った。しかしそのときはそういう機会もなかったし、またたとえテープをお借りすることができたとしても、残念ながら筆者には読めないで意味がないことであった。

ところが今回の共同研究では、ノートテイクされたその記録用紙の内容を見る機会に恵まれた。対象学生のK君は、実は2004年度にも筆者の2つの講義を受講していたが、その際にはその学生の考えもあってノートテイクは付いていなかった。そして試験の結果は不合格であった。ある意味では当然のことであった。90分の講義中、彼はいったい何を考え、どうしていたのか。今から考えると、本当に気の毒なことをしたと思う。翌2005年度に、彼はノートテイクを付けて再履修に挑戦したが、その結果は十分な合格点であった。

言うまでもないことであるが、こちら側の評価基準はまったく変えていない。ということは、聴覚障害のあるK君は、十分な学習能力があるにもかかわらず、特別の支援なしに大学の講義を履修することによって、学習に関する無権利状態に置かれていたということの意味することになる。こういうことが許されていいはずがない。

当初は、K君自身がノートテイクを付けることに消極的であった。なぜだったのか。推測するしかないが、考えられる第一は大学に対する「遠慮」である。本学は「入試に際して障害者差別をしない」という原則をいち早く打ち立てた先駆的な大学である。しかし同時に「入学後は特別の配慮はできない」ということをも原則としてきた。そのことを彼は十分に承知していたことであろう。第二は、彼自身の「自負心」である。これまで自分一人で何でもこなしてきたからであり、そういう「自負心」「自立心」というのはとても重要なことである。その「自負心」の裏付けとなっているのは、これまでの学校生活における体験であった。しかしこれまで彼が過ごしてきた「ろう学校」と大学には大きな違いが存在していた。このことに彼は当初、気づかなかったのではないか。「ろう学校」は何と言っても規模が小さく、教職員の配慮も行き届くことができた。しかし大学での授業、とくに一般の講義科目には、これまでと比較にならないほど大規模なものがあり、一人の聴覚障害者はたちどころに「その他大勢」の中に埋没してしまう。しかも聴覚障害者は「目立たない」のである。

彼が受けてきたこれまでの学校教育と大学教育との違いの決定的なものは、それまでは「教科の主たる教材」（「教科書の発行に関する臨時措置法」第2条）と定義される教科書が授業の中心的位置を占めていたにもかかわらず、大学ではそうとは限らないことである。教科書中心の学習であれば、個人の努力で困難を克服することもかなり可能であるが、教科書を使用しない講義ではどうしようもない。このことにK君ははじめ気づかなかったのかも知れない。筆者の講義は、いろいろな理由のために現在は教科書を使用せず、毎回配布するレジュメを中心としている。

今回の共同研究を契機にして、聴覚障害の学生に対する支援が始まり、それが大学としての支援に変わってきた。こういう支援制度のさらなる進化が強く望まれるところであるが、しかしこのことすべてが一私学の責任ということではない。「私立学校振興助成法」に基づく「特別助成」のなかに障害者支援がある。また2006年12月に公布された新「教育基本法」には、その制定意図を含めていろいろと疑問があるが、第4条第2項で「国及び地方公共団体は、障害のある者が、その障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるよう、教育上必要な支援を講じなければならない」という条項が新設されたことは、素直に評価していいことである。

さて今回、筆者が閲読することができたのは、教職課程科目の「教育学概論」（2単位）全13回分と「教育法規」（2単位）の第2回、第3回、第4回、第5回の4回分（PDFファイルは5回に分かれていたが）の記録であった。一読して大いに感心、そしてある意味では感動させられた。要するに筆者の講義内容がほぼ適切に要約されて再現されていたからである。このことはK君の試験答案を読んだときから当然のこととして予想できたことである。もし筆記録が不十分であれば、それのみに頼って試験準備をしたK君の答案が十分な合格点に達するはずがなかったからである。

筆者の講義では毎回、受験者のほぼ半数が不合格となってしまうので、筆者の講義はそれほど受講者に理解されないのか、伝わりにくいのかと、自信喪失ぎみにならざるをえなかった。しかし今回、筆記のために少し時間がかかり、そのために聞きながら瞬時に判断して要約しなければならない筆記録において、講義内容が極めて適切に再現されていることを知ることができた。30年を越える筆者の教員生活において初めての体験であった。またこれを読んで、例示や説明のための「余談」が適切であったかどうか、説明の仕方や発音に誤解される可能性がなかったかどうかなど、いろいろ反省すべきことに気づかされたことも多かった。その意味で、今回の共同研究に、また毎回50枚を越えるほどのノートをとっていただいたノートテイクのご協力にとっても感謝している。

以下は、ノートテイク記録を読んで、感じたこと、気づいたこと、今後さらに気をつけるべきだと反省した点などである。記録用紙の番号の順序に乱れがあったり、第何回目の講義であるのかに間違いがあったりするが（とくに「教育法規」のほうに多かった）、これはPDFにする際のミスで、実際の講義場面ではそんなことはなかったはずである。それでこ

のことについては記述しない。一回の講義で50枚として、半期全13回、650枚（以上）の記録用紙となるので、1つの講義ノートだけでもその保存と整理は大変なことであつたであろうと推察できる。

以下、内は、記録用紙の記述のままであり、（）は筆者のコメント、「」は、筆者としてはこう言いたかつたという内容である。

- 1) 同音異義語、発音が類似している用語など間違われやすい言葉ははっきりと発音するとともに説明を加え、また誤解を生むような語順にならないよう配慮する必要がある。
 - * テスト問題例 ヘルバルトの胚珠論に反対する理由とその歴史的背景（「教育学概論」第2回） → 「ヘルバルトが胚珠論に反対する理由」
 - * 答案の話 正確を書いて終わりではない。説明をしてほしい（「教育学概論」第3回） → 「正解を書いて……」
 - * 2義的りゆうそうがた（「教育学概論」第2回） → （「2次的留巢型」であるが、「第2次」あるいは「第2の」と言うべきであつた）
 - * 人間は日常的に言葉を使っている。倫理の世界（「教育学概論」第5回） → 「論理の世界」
 - * カスパー・ハウザーは、犬や猫が スプーンを使わずに食物を食べる事を許されなかつた（「教育学概論」第5回） → 「許せなかつた」訓練すればできると彼は主張した。
 - * 大脳 脂質 ししつ（「教育学概論」第4回） → （「皮質」と記録されているところもあり、レジユメもあるので、誤解は生まれていないはずである）
 - * Sein と Sollen サインとゾレン（「教育学概論」第7回） → 「ザイン」
 - * 禁欲主義、これに対して体罰主義が出てきた（「教育学概論」第8回） → 「これに対応して」（意味が変わってしまう）
 - * 10歳のときルソーのお父さんも亡くなつた（「教育学概論」第9回） → 「いなくなつた」
 - * 帰ってくると 町の中の錠門がしまつていた（「教育学概論」第9回） → 「町へ入る城門がしまつていた」
 - * エデュケーション・アドバイス（「教育法規」第3回） → 「エデュケーション・アザワイズ」（レジユメには英字が書いてあるが、確かに聞き違いしやすい）
 - * 親が学校に「口出し」される事を嫌がつた（「教育法規」第4回） → 「学校は親に「口出し」される事を嫌がつてきた」
 - * 前文がついている法律……他にはない（「教育法規」第2回） → 「前文がついている法律は他には少ない」

2) ノートテイクの宿命に関わる留意点

録音やビデオ撮影と違って、ノートテイクではすべてを記録することはできない。そのためにノートテイクは瞬時に判断して適切に要約することを強いられる。これは実に大変な仕事である。

次の事例は、講義のスジに無関係な発言を省略して記録されているもので、適切な要約である。

- * 今は52番地まで脳地図ができています（「教育学概論」第4回） ← 「この間、総合人間学を受講して聞いてきた話では、今は52番地まで脳の地図ができています」

ところが、省略の箇所如何によっては、意味が通じなくなったり、意味が変わったり、あるいは逆の意味になってしまうこともある。

- * 今のダンカイでは不十分な場面が出て来る。補足を足しています（「教育学概論」第1回） → 「これまで見てきた教育の一般的・古典的な定義では考慮されてこなかったことがあり、現在においては不十分なところがあるので、補足していきます」
- * 精巧な化学物質が出ているのに、そこに余けいな化学物質が入ってくる（「教育学概論」第3回） → 「人間の脳は精巧な化学製品でもあるのに、そこに……」
- * 言語脳を働かして理論的に脳を働かしている時、パッと音楽脳でひらめきがおこる（「教育学概論」第5回） → 「言語脳を働かせて理論的に脳を働かせていろいろ考え悩んだりしたあと、リラックスして言語脳が休んだときに、パッと音楽脳でひらめきが起こることがある」
- * 言語脳が休けいする時、音楽脳の方でパッと「ひらめき」がうかぶ時がある 言語脳が働いている時、音楽脳はリラックスしているのでアイデアがうかびやすい（「教育学概論」第5回） → （上述の関係がうまく伝わらなかったようで、矛盾した内容の文章が前後で並んでいる）
- * ある音を右の脳で聞いているか左で聞いているか調べてみた（「教育学概論」第6回） → 「虫の声を……」
- * 農薬なかったらお百姓さん困った。便利なもの。でも、今は使わない（「教育学概論」第4回） → 「BHCという農薬は便利なもので、ないときはお百姓さん困った……」
- * 学校では苦痛を感じるが、学芸員の人達は苦痛を感じない（「教育学概論」第7回） → 「学芸員の受講生に関係するが、博物館に来る人達は苦痛を感じない」
- * 学校では直接的・持続的人間関係があり、教師・生徒にとってわずらわしいこともあるが、社会的関係はこのわずらわしさが無い（「教育学概論」第7回） → 「博物館など社会教育施設では、このわずらわしさが無い」
- * 子どもをムチでたたいても死んだりしないとある（「教育学概論」第8回） →

「旧約聖書には、子どもをムチで……」

- * 戦前ではペスタロッチになれと言っていたが 子供のために一生をささげなさいと
なえていた（この両者の間に、ペスタロッチについて次のように補足説明が付けら
れている 考え方を持っていたか 不平等な社会に怒りを持った 社会むじゅんに対
する怒り（「教育学概論」第9回） → 「戦前日本の師範学校では、ペスタロ
ッチのようになれと言っていたが、そのとき、彼が不平等な社会や、社会矛盾に対し
て怒りを持っていたことは伝えずに、ただ子供たちのために……」
- * ヘルバルトの教育論のことを 建築師的教育論という。2つの教育論とも主体的判断
自主的判断が出来る事では同じ（「教育学概論」第10回） → 「庭師的教育論
と建築師的教育論の2つの教育論とも、主体的判断力・自主的判断力を重視する事では
同じ」
- * 遊動円木 現在でも徳島駅の近くにある（「教育学概論」第13回） → 「遊動円
木事件の寺島小学校は現在でも徳島駅の近くにある」
- * 教育委員は市町村単位で置かれている（「教育法規」第4回） → 「教育委員
会は都道府県・市町村単位で置かれている」

3) レジュメあるいは教科書を使用しての講義の場合、筆記録にレジュメや教科書との関係
が記されていれば、つまり、いま筆記している話がレジュメや教科書のどこの部分につい
てであるかが分かれば非常に理解しやすくなる（とりわけ復習する場合）。ノートにレジ
ュメの番号があるとより分かりやすいと思われるが、しかし実際には、ノートテイクしな
がらレジュメとの関係まで記録するのは無理であろう。

- * 人気のある学校 人気のない学校 わかれた（「教育法規」第4回） → （講
義の最初がいきなりこの記述となっているが、これは学校選択制についての話である。
レジュメには「1. 義務教育学校の再生策 ①学校選択制」と書いているので、レジ
ュメを見ているK君には十分に意味は通じたかも知れない）
- * 不当な支配とは1つは教育行政機関（「教育法規」第2回） → 「不当な支配
の解釈に2つあって、1つは教育行政機関も含まれるとする考え方」（これに関する
説明のあとで、「2つ目は、教育行政機関は含まれないとする考え方」となるのであ
るが、そのことが書かれていないので、記録だけでは何についての説明なのか理解し
にくくなっている）

4) ノートテイクは二人一組、交替で行なわれる。その交替のときに話しがうまく継続して
いない事例もいくつかあった。次の2つは非常に不思議に思える事例である。

- * 「教育学概論」第4回目分（PDFでは第6回）のノートNo. 37の 交代です と書
かれたところから上の分はNo. 29とNo. 30との間に入る内容となっている。PDF化

する際の順序の乱れということではない。

* 「教育学概論」第11回のNo. 48の「交代です」と書かれたところから上の分はNo. 43の前に入る。

(つまり、「交代です」の前後で、話が断絶しているのである。交替時に、用紙が引き継がれずに手元に残り、次の交替時にその用紙に続きが書かれたからであろうか)

以上、気づいた点などは、膨大な筆記録からすればほんの一部に関することであり、全体的にはほぼ適切な記録となっていた。またそのほとんどは、講義者がちょっとした配慮をすれば避けることができた事柄であった。

筆者たち授業をする者は、本当は自分の授業をビデオに撮って自己点検するのがFDとして一番有用・不可欠なことであることは分かっているが、現実にはなかなか踏み切れない。繰り返しになるが、今回の共同研究はその意味で、なによりも筆者にとってとても有意義なものとなった。
(竹中暉雄)

2. 演習科目の場合：聴覚障害学生の演習参加とサポート体制

1) はじめに

授業を受けそれを理解することに支障があるような障害を持った学生に対して、大学あるいは現場の教員は、どのような対応をすることが求められているか。本学において、障害を持った学生という場合、肢体が不自由である、あるいは視覚障害がある、というような学生を念頭に置いた対策はある程度なされてきたように思う。しかし、聴覚障害者に対しては、あまり例がないこともあり、大学としての対応は考えられていなかったように感じられる。筆者は、今回、ほとんど聞き取ることができない、そして言語として我々が聞きわけることができる音声を発することができない学生、K君、を法学部の専門演習で2年間受け持つことになった。この経験を、今後同じような学生を受け入れることになった場合の参考となるものと考え、また、障害学生をサポートする体制構築の共同研究プロジェクトにおける実践の場としての意味も含めて、記録に残すことにしたい。

2) 演習への受け入れの経緯

本学法学部において、学生は、2年・3年と専門演習を履修することができる。教員は原則として、希望する学生を受け入れなければならない。筆者は、本学着任と同時に受け持つ専門演習に、聴覚障害学生が含まれていることを授業の直前に知らされた。K君は、筆者の専門分野である会社法に関心を持ち、その知識を深めたいとの希望であった。大学は、当該学生の入学を許可した以上、卒業に値する教育をして送り出す義務があり、教員はそれを担わされている。したがって演習での教育はかなりの困難を伴うことは予想できたが、拒否することはできない状況にあった。

聴覚障害者に対して、コミュニケーションをとる手段としては、筆談の他、手話が一般的である。しかし、手話はそれなりの訓練を積まなければならない。手話を知らない一般人は、どうしても筆談に頼ることになる。筆者自身、手話はできないため、筆談により初回の授業で本人と初めて対話（筆談）した。なお、聴覚障害者が相手の話している内容を口の動きで理解する読唇という方法は、K君はあまりできないとのことであった。

3) 講義と演習のちがい

一般的に、大教室の講義の場において学生は受け身である。教員が一方的に話し、それを耳から聞き、板書あるいは印刷物等とともに理解する、というものである。したがって、講義科目に対するサポート方法は、未経験者でもある程度は想像できる。

それに対して、演習は、もちろん、個々の教員により内容は千差万別であろうが、学生が主体的にかかわるところに特徴がある。すなわち、教員も含めた演習構成員間の対話・議論が必須となる。学生は、耳から入ってくる情報に対して、その場で反応する。それに対してさらに反応がある、という連鎖が繰り返される。もちろん、資料等の印刷物のような目からの情報も加わるが、その場で耳から入る情報を同じ条件で得られない聴覚障害者の場合、演習でのハンディは講義科目に比べて計り知れないことになる。

以上のような視点から、学部教授会で聴覚障害学生サポートの問題提起をおこなった。しかし、このような事態を経験していない者にとって、現場での困難さはあまり想像できないのは当然である。当面、周囲の学生の協力で対処してほしい、というものであった。

4) 本人の希望と現場での実情

(1) 初年度—演習の実態—

筆者の専門演習は、企業法の研究を行う。構成員である19人の学生に対しては、割り当てたテーマについて調べて報告し、それについて議論するという方法を示した。

とはいえ演習1年目は、まだ学生が2年生ということもあり、民法の基礎的な理解力を深めること、判例の探し方・読み方の訓練、企業をめぐる法律問題について、マスコミで報道される事例を分析する程度で終わった。演習構成員は、まだ不慣れなこともあり、あまり時間内に活発な議論をすることもなく、当日の担当者が書面提出するレジュメを読みあげ（本来であれば、配布されたレジュメをもとに報告者が口頭で説明することを求めたのであるが、幸か不幸かそこまで至らなかった。）教員がその内容を解説しつつ、構成員を指名して質問しコメントする程度で淡々と進んだ。

K君に関しては、当初、外部からの援助がなかったため、筆者から演習参加者に対して、終了後自らのノートをK君に提供することを依頼し、かつ印刷物と可能な限りの板書、および筆者の本人への筆記（横の席についてもらう）でしのいだ。筆者自身、たまたま、聴覚障害者のサポートのため、かつて要約筆記というものの訓練を受けた経験があった。しかしこ

れは、要約筆記者が、ひたすら自ら聞いた内容を要約して文字に起こす仕事に徹する、というものである。聞いた情報を限られた時間で筆記できる内容に要約するために、相当の集中力を要し、さらに手を動かして文字にしなければならない。本当は自らが授業を受け持ちながらできるものではない。また、周囲の学生にその役割が果たせるかといえば、彼らもまた、演習の構成員として、考えながら参加する以上、要約筆記に集中すれば、自らが論点や質問に対して思考する余裕はなくなる可能性が大きい。

以上の点から、内部の者によるサポートに限界を感じ、構成員以外の補助者を求めることにした。この時点では、本人からの希望というより、演習担当者である筆者の希望が大きい。途中から、プロジェクトのメンバーの援助で、演習構成員以外のボランティア学生を一人付けてもらうことができた。これにより、筆者自身は、多少授業に集中する余裕ができた。ボランティアの学生は、本当によくノートを作ってくれた。しかし通常の講義のノートテイクを考えていたようで、完成したきれいなノートになっていた。殴り書きでもいいから、できる限り会話そのものを書いてほしい旨依頼したが、なかなか難しいようであった。また、急にサポート学生の都合がつかなくなり、サポートなしという日もあった。もともと1年目は、前述のとおり、演習構成員自身が演習というものに慣れていないこともあって、活発な議論がなされるということにはなかった。K君も、演習とはこの程度のもと考えたかもしれない。

しかし最も問題なのは、当初、当の本人が演習時のサポートの必要性をあまり認識していないことであった。これは、本人と比較的関わりを持っていたプロジェクトのメンバーから聞かされたことである。K君には、大学の演習方法を伝えていたつもりであったが、1年目の演習自体の不活発さという実態もあって、やはり十分ではなかったようである。ずっと後になり、筆者は、その理由の一端を推測できる経験をした。K君が聾学校において教育実習を行った際に、学生の受け入れに対する挨拶かたがた実習の見学に行ったときである。聾学校の授業は、専門の教育を受けた教員が付き、少人数（筆者が見学したのは、教師1人に対して生徒4人）で授業が行われている。少人数という形式面では、大学の演習に似たものである。このような形式を見ると、本人は、大学において、今までと全く異なる大教室の講義で多少の補助を受ければ、大学での授業はなんとか乗り切れるものと考えてしまう可能性が生ずるのである。ところが大学は、演習とはいえずっと人数が多く、当然、障害学生に対する教育に不慣れな教員では、十分なサポートは行えない。このような実情にあることについて、K君には授業終了後の筆談とメールによるやりとりを通じて認識してもらい、またプロジェクトのメンバーである教員からのアドバイスもあり、2年目からは、徐々にK君自ら、サポーターの受け入れを希望するようになっていった。

(2) 2年目のサポート体制

昨年度の反省から、筆者はサポートの必要性をあちこちで訴えた。これに対して、障害学生の学習支援を構築するプロジェクトにおいて聴覚障害者に焦点を絞っていただき、メンバ

一の教員の手助けを得て、地域の要約筆記ボランティア（堺ひまわりに所属する社会人）による支援が実現した。この頃から、K君自身、演習におけるサポートの必要性に気づき始めていたようである。

要約筆記は、2名一組で、10分交替を原則とし、90分間の授業時間を通して筆記するというものであった。筆記者には、当演習の特徴を話し、① 演習構成員による雑談も含めて、書いてもらうこと、② 略字の例を打ち合わせる事、③ 演習構成員を知ってもらうこと、そして④ 新規の専門的な用語への対応等に関し、頻繁に意思疎通を行った。

① 筆記内容

K君には、演習の特徴として、その場の雰囲気を知ってほしい、と考えた。筆者の演習では、教員が演習教室に入っただけで本題にはいるわけではない。まず、出席状況を確認する。誰が、どのような理由で休むか、試験や単位取得等の大学生活の話題も出ることがある。そして演習テーマ（企業法の研究）の性質上、前回から当日までの経済界の動向等も話題とする（例えば、株価が昨日急落した、ある企業が買収の対象となっていることが判明した、など）。これらを、構成員による雑談として行う時間がある。これの話題も、演習構成員の人間性や関心事を知る上で必要なことと考えている。

また、演習そのもの、そして構成員間の慣れが生じた2年目では、途中で本題からはずれる、いわゆる脱線で盛り上がることもしばしばあった。これらも、K君が演習の雰囲気を感じることができるように筆記を依頼した。

② 略字の例

要約筆記は、文字通り筆記者が耳から聞いた言葉を要約して文字に起こす。聴覚障害者が、それを読んで内容を理解するという伝達方法である。当然、一字一句すべて書くことは不可能であるから、内容を要約するだけでなく、紙面に書く文字も、よく出てくる書きにくい単語は、打ち合わせて、略字も使うことで時間的な短縮に努めなければならない。演習に入ってきた方は、訓練を積まれた社会人で、難聴者の団体等の要請を受けて、すでに活躍されておられる。したがって、筆者に対して以下のような、聴覚障害者団体の集まりでよく使われる言葉の略字の例が示された（表2 参照）。

しかし我々の演習では、このような単語はあまり出てこない。多用する専門用語等の略語を作り、これを筆記者に渡し、文字に起こしやすくするように努めた（表3 参照）。

③ 演習構成員のネームプレート—今の発言は誰か？—

2年目に入り、演習ではうち解けてきたこともあり、構成員がよく話すようになった。それに伴って、筆者はK君にこれらも聞いてほしいという気持ちになってきた。一見、無駄話に思えることも、構成員のまとまりを得るために必要なことがある。また、演習途中の質問も活発になり、そこから発展することもある。その際、筆記者は発言の要約に際して、誰が発言したかを書くことより場の様子が伝わる。筆者の演習では、1年目に構成員の名前をお互いが認識するために厚紙でネームプレートを作り、授業中は机の上に置いておくことにして

表2 聴覚障害者団体の集まりにおいて使用される略字例

ノートテイク	⇒ NT	国	⇒ □
ワーカー	⇒ Wr	権利	⇒ ㊶
ソーシャルワーク	⇒ SW	問題	⇒ ダイ
コミュニティーワーク	⇒ CW	労働	⇒ 労仿
ボランティア	⇒ Vo	職員	⇒ 員
第二次世界大戦	⇒ WWⅡ	社会福祉	⇒ 社フク
コミュニケーション	⇒ コミ	社会福祉協議会	⇒ 社協
障害	⇒ ㊸	介護	⇒ 介ゴ
障害児	⇒ シ児	介護保険	⇒ 介保
知的障害者	⇒ 知シ者	会議	⇒ 会ギ
身体障害者	⇒ 身シ者	保障	⇒ 保シヨウ
精神障害者	⇒ 精シ者	グループホーム	⇒ グルホ
先生	⇒ ㊹	特別養護老人ホーム	⇒ 特ヨウ

表3 授業において使用した略字例

株主	⇒ S/h	会監査役会設置会社	⇒ 監設置
株主総会	⇒ S/h	有価証券報告書	⇒ 有報告
取締役会	⇒ 取会	有価証券届出書	⇒ 有届
平取締役	⇒ 平取	会社法	⇒ 会
代表取締役	⇒ 代取	商法	⇒ 商
株式会社	⇒ 株会	証券取引法	⇒ 証取
有限会社	⇒ 有会	条文表記 250条	⇒ 250
貸借対照表	⇒ B/S	2項	⇒ Ⅱ
損益計算書	⇒ P/L	1号	⇒ ㊺
委員会設置会社	⇒ 委設置		など

いた。しかし2年目になれば、お互い名前は判るために、これをやめていた。ところが、この年から加わった要約筆記者には当然演習構成員の氏名が判らない。そのためしばらくは、発言者を学生A、学生Bと表記していたようである。20名近い構成員と、1週間に1度しか顔を合わせない以上、すぐに名前まで覚えるのは難しい。ある時見せてもらった記録用紙からそのことに気がつき、以後ネームプレートを復活させた。このような点も、もっと早く配慮すべきことであった。

④ 専門知識

法律の科目演習では、しばしば、法律の条文を参照しこれを読む。六法を開き、素早く該当条文を探さなければならない。また、演習も2年目になると極めて専門的な内容の議論にも入る。いくら社会人筆記者は、現役の学生より、幅広い知識を持っているとはいえ、発音から専門用語を文字に起こすことが難しい場合があったかもしれない。筆者自身、板書することを心がけたが、そばにいる学生が、文字で書いてサポートする体制も次第に整ってきた。また、K君からは質問も出るようになり、発声は筆記者が代行した。

活発になった演習時の議論も、2人の方の交替での筆記により、かなりの割合で、K君に伝わったように思う。また、このようなサポートがなされていることを知った筆記者の隣に座った学生が、自分から筆記者が間にあわない部分を補うようになっていったことは、うれしかった。

1年目と比べて、演習時、賑やかになったことに比例して、筆記量が格段に増えたと思われるが、訓練された方により要領よく伝えてもらえたことに感謝している。

なお、演習では、割り当てられた課題を報告する方法を採っており、その際、報告者は報告内容を要約したレジュメを配布することになっている。しかしK君の場合は、全て筆記したものを配布し、それを誰かが代読することになった。ただ、そこからの発展が十分に行なえなかったのは、筆者の指導不足である。

ところで、筆者の演習では、2年間のまとめとして、学生に自ら選んだテーマについて論文に仕上げることを課しており、2年目後半は、この作業に入る。論文の作成は、個別に行い、指導はメール・筆記で行うため特に問題はなかった。ただし、中間報告は、不十分になってしまったことが残念である。

K君も含めて論文を完成させて、冊子にできたことが2年間の成果である。

5) おわりに

当初は本学着任直後で学内の事情がわからず、何の援助もなかったため、かなり悲観的であった。2年目に、プロジェクトのサポートを得て、地域の要約筆記サークル「堺ひまわり」のメンバーの援助が実現してから、演習の運営も順調に行えるようになった。訓練を経た筆記者の助けは、障害学生が演習で成果をあげるには必須であると考え。そして、当事者のK君が、サポートの必要性を認識し、自ら求めるようになったことが、より成果を上げることに繋がったと感じる。

また、障害学生が演習にいることで、構成員が助け合い、自然に補っていくことができたことも教育効果として特筆すべきことであろう。しかし演習の場合、すべてを演習構成員に任せるなら、構成員が本来受けるはずの教育内容をこなすことはできない。前述の教育効果をもって、大学の専門演習の内容の不足分を帳消しにしてよいということにはならないと考える。

障害を持つ学生を含めて、参加学生が演習で成果を上げるには、教員の力を本来の業務からあまりそらさないようにする必要がある。そのためにも、今回の社会人のサポーターの参加は心強いものであった。今後、学内においては、学生が訓練を経てこのような役割を果たせるようになれば、大学全体においてより一層の教育効果を生むものと考ええる。

(瀬谷ゆり子)

3. 実習導入科目（「視聴覚教育」「教育実習Ⅰ」「教職演習」）の場合：授業情報伝達と発表のためのサポート体制

筆者が担当した3つの科目には、マルチメディアの利用とコンピュータ実習（視聴覚教育）、模擬授業（教育実習Ⅰ）、研究発表（教職演習）などが含まれており、講義や演習の場合とはまた異なった情報保障が必要となった。つぎにそれらの科目での授業実践について報告を行う。

1) マルチメディアの利用とコンピュータ実習（視聴覚教育）

視聴覚教育では、マルチメディア教材を利用した教授法を採用している。そのため、パワーポイントで作成した自作スライドやインターネットのWebページを、教室のスクリーンやモニター画面に呈示しながら講義を行う。スライドに取り込まなかった画像教材（写真や図表など）はOHCで呈示し、学内LAN上に置いていない動画教材（VTRやDVDソフト）は専用デッキを使って映写する。さらに、これらのスライド内容や画像をプリントした資料を配布する。したがって、学生たちは複数のメディアを通じて提供される資料を見比べながら講義を聴くことになる。

このようにマルチメディア教材を利用した場合、聴覚障害学生に対しても情報量（内容を理解するための手がかり）が増大することが期待できる。スクリーンに新しい情報が呈示されるとすぐさま手元のプリントでそれを確認し、少し遅れて書き出されていくノートテイク記録を読んで話された内容を理解していけるからである。しかし、ノートテイク者にとっては、情報量が多いとかえってやりにくくなるかもしれない。一般にはなじみのないカタカナ書きの専門用語に、聞き取りミスによる表記の誤りが生じた。スライドとプリントの両方にそれらの用語が記されていても、見て確認する余裕もなく聞こえたままを書いたためであろう。

50分ほどの外国番組の録画ビデオを視聴したときのノートテイク記録は27枚にものぼったが、断片的で前後のつながりがよくわからないところがあった。この番組には登場人物の会話（英語）だけに日本語の字幕スーパーがついている。しかし、全編にわたる日本語のナレーションには字幕がなく、しかもかなり早口で話されるので、筆記するのは容易でなかったと思う。教材ビデオにはなるべく字幕を付けておく、それができない場合はせめて話の内容を書き出したレジュメを準備しておくべきであった。

コンピュータ実習に入ると、大きなトラブルもなく順調に授業を進めることができた。パソコンの操作方法を説明するときは、操作手順を逐一言語化すること、クリックする箇所を指示するときも、ポインターで示すとともに、指示代名詞ではなく場所の特定ができる用語を用いるなど、なるべく具体的に説明するよう心がけた。

2) 「音声出力ソフト」や「逆通」の支援による模擬授業の実施（教育実習Ⅰ）

K君の模擬授業をどう支援すべきか思案した結果、「JAWS」⁹⁾という視覚障害者のための音声出力ソフトを使ってみることにした。聴覚障害のある教育実習生が普通校で授業実習をする際に利用したことを、聞き及んでいたからである。操作方法に習熟すれば、事前にパソコンに説明文を入力しておき、当日はその文章を音声化しながら一人で授業を行うことができる。そう考え、「堺ひまわり」メンバーにサポートしてもらいながら模擬授業の予行練習を行った。ところが、実際にやってみるとつぎのような問題点が出てきた¹⁰⁾。

読み上げ方式をもっとも単純な設定にした場合でも、「ブランク」などの「記号」、「ボリューム・コントロール」（音声をON/OFFに切り替えるための操作）、「印刷表示」などで読み上げてしまうことがわかった。K君に合わせて男性の声を使用したがるが、コンピュータによる合成音なのでキンキン響いて耳障りである。しかも、棒読みで一本調子なので、肉声とは異なりかなり違和感がある。単語や文節の区切りもわかりにくかった。

K君はまだ操作方法に慣れていないため、コンピュータの読み上げている箇所が判別できない。そこで、ノートテイクが隣につきっきりで画面を指さしながら当該箇所を知らせた。彼はパソコン画面ばかりを見ていて、フロアー（生徒役）のほうにはほとんど目を向けることがなかった。しばらく無言の状態が続くこともあった。それでも、生徒役の学生たちは辛抱強く静かに授業を受けていた。実際の中学校ではこのようにはならないであろう。

フロアーから、「コンピュータ音声だと聞きづらいので、誰かに代読してもらった音声をテープにとって流してみたらどうか」という意見が出された。しかし、録音した音声を使う場合、K君は自分自身でテープの声をモニターしながら授業を進めていくことができないから、コンピュータ音声以上に利用は困難であろう。その点、音声出力ソフトの場合は、なるべく文を短く切り、さらに文節または句単位で点を打つなど、句読点をこまめに使えば、もっとわかりやすい読み上げが可能となるのではないか。コンピュータ音声も慣れれば聞き取りやすくなるだろうし、使い方しだいでは有効なコミュニケーション手段の一つとして活用できる日が来るのではないか。いろいろと考えてはみたが、K君の希望により、本番の模擬

9) JAWS for Windows は、画面やウィンドウに表示されている情報、入力情報などを読み取るスクリーンリーダーである。Microsoft Office などの各種主要ソフトウェアに対応している。Web ページの読み上げ、文書の読み上げと作成のほか、さまざまな情報へアクセスできる。このソフトの特徴については、有限会社エクストラのホームページを参照のこと。<http://www.extra.co.jp/jaws/index.html> (2007/12/8 参照)

10) 予行練習でのK君の行動内容について、ノートテイク記録とビデオ記録により検討を行った。

授業では手話を使うことになった。

約20分間の模擬授業では、手話のできるノートテイクが、K君の手話を読み取って音声による通訳（いわゆる「逆通」）を行うという方法¹¹⁾を用い、手話の内容をフロアーへ伝達した。K君によると、授業中ノートテイクとの手話のやりとりに注意を払う必要があったため、フロアーのほうに目を向けることができなくて残念だったそうである。授業後のフロアーとの質疑応答は、ノートテイクがフロアーからの質問内容を手話通訳し、K君が手話で回答した内容をフロアーに対し逆通を行った。

ろう学校では生徒も手話ができるので、授業はすべて手話と板書を通じて行っているそうである。しかし、学内実習ではそれができない。今回、変則的な模擬授業を経験した本クラスの構成員すべてが、聞こえない者と聞こえる者とのコミュニケーション上の困難さと、それを乗り越えていくための具体的手段について、共通の認識や理解を深めることができたのではないかと思う。

3) 個人による研究発表とグループによる研究授業（教職演習）

教職演習では個人による研究発表とグループによる研究授業を行った。K君もノートテイクやグループメンバーの支援を得ながら参加した。

個人発表の時は、前もって準備していたレジュメをノートテイクが読み上げ、フロアーへ伝えた。そして、3人グループによる研究授業¹²⁾では、他のグループメンバーがパワーポイントを使って発表しているとき、K君はノートテイクから離れたところに立っていて、ほとんどノートテイク記録を見ていなかった。事前に他のメンバーの発表内容がわかっていたためであろうが、他のメンバーの発表が終わると、ノートテイク記録を確認することなく黒板を消しに行った。K君の発表のときは、事前に準備していたプリントをメンバーの一人が代読し、その間、K君は板書していった。そして、板書内容（図と文）をメンバーの一人が代わりに口頭で説明した。研究授業が終わってもK君がノートテイクから離れたところにいたので、筆者がノートテイク記録を見るよう促した。その後、筆談により質疑応答を行った。ここでも、双方向的なやりとりがあったため、部分的に手話を利用したほうがよかったのではないかと反省している。

V お わ り に

本稿では、本プロジェクトにおける研究成果のうち、とくに2005－2006年度のK君に対す

11) K君が手話を使って説明を始め、一区切り話し終わるとノートテイク（NTr）に合図する。NTrは彼の手話表現を読み取り二人の前に置いたパソコン画面上の説明文で内容を確認した後、ゆっくりとした口調で通訳を行う。NTrによる通訳が終わると、K君はつぎの説明を手話で始める。そして、一通り説明が終わると、K君はNTrに合図して黒板に向かい、要点を板書する。そのような二人のやりとりがしばらく続いた。

12) 研究授業でのK君の行動内容について、ノートテイク記録とビデオ記録により検討を行った。

るノートテイク・サービスに焦点を絞り、講義中心の科目・演習科目・実習導入科目という3つの異なった形態の授業を担当した3名のプロジェクト・メンバーによる実践的研究報告を行った。どのようにすればよりよい情報保障が可能となるか、授業担当者としての模索や創意工夫の一端を紹介することができたと思う。

今後の予定としては、日本や外国の大学における聴覚障害学生支援の実態と展望について、学生ノートテイク養成について（パソコン要約筆記学生ボランティアの養成が今後の課題となろう）、そして、本学におけるノートテイクによる情報保障のシステム化（パソコン要約筆記の導入を含む）についてなど、本プロジェクト・メンバーによる研究成果を順次発表していきたいと考えている。

参考文献

吉田あゆみ・太田晴康・広田典子・白澤麻弓（2001）『大学ノートテイク入門』人間社
斎藤佐和（監修）（2002）『聴覚障害者学生サポートガイドブック』日本医療企画

謝辞

本共同研究プロジェクトの活動に対し設立当初から多大なご協力をいただきました堺市要約筆記サークル「堺ひまわり」の皆様に、心より感謝申し上げます。

Formation of Systems of Communication Access Services for Students with Hearing Disabilities in Momoyama Gakuin University

Keiko SHIMIZU

Teruo TAKENAKA

Yuriko SEYA

This study was designed to analyze the effects of note-taking services for students with hearing disabilities, as a part of the activities of the collaborative research project (04-kyou-169) at the Research Institute of Momoyama Gakuin University.

This project was organized in 2004 for the purpose of providing access to communication for students with hearing disabilities at our university. For the three years since, several practical studies were conducted in order to obtain useful information regarding support systems for several students with hearing disabilities, that is: ①official systems of note-taker referral services provided by a support center or committee for students with hearing disabilities at several universities in Japan; ②specialized knowledge and skills in note-taking; ③standard form of training for note-takers; and so on.

We were provided with opportunities to use the note-taker referral services for K, one of the students with hearing disabilities. We analyzed a large amount of notes in each class and considered the useful effects of the note-taking services, from the viewpoint of teaching staff.