

# 聴覚障害学生を支援する学生の ノートテイクとしての支援観形成過程

—内省ノートの分析から—

## The Forming Process of Student Supporters' Awareness as Note Takers for Student with Hearing Impairment: Analysis of Reflection Records

増 田 貴 人\*

Takahito MASUDA

### 要 旨

単位互換制度を利用して他大学の教養教育科目の受講を希望した聴覚障害学生に対して、そのノートテイク支援を初めて担った学生が、継続的なノートテイクの経験から、何を感じ取り、ノートテイクとしての支援観をどのように形成していったのかを、内省ノートをもとにした定性的分析を行った。

その結果、支援学生の内省記述は「ノートテイク行為の難易」「ノートテイクとしての連携・ふるまい」「支援的立場にあることへの気負い」「支援対象学生との意思疎通」の4点に集約された。ノートテイクをとおして当初ネガティブな内省を抱いた支援学生は、連携や支援上の工夫により支援への戸惑いや気負いを軽減させていった。しかし聴覚障害学生の授業内容理解につなげるために、支援学生の専門性の理解や授業者との相互作用がなければ、円滑な情報保障にはつながりにくいことが示唆された。

キーワード：聴覚障害学生、ノートテイク、内省ノート、支援観形成過程

### 1. 問題の所在

障害学生の高等教育機関への進学者が大きく増加傾向にあることが報告され、大学等での障害学生支援体制や学内連携の整備によって障害学生の把握が一層進むようになってきている（独立行政法人日本学生支援機構, 2017）。平成28年4月施行の障害者差別解消法の趣旨をふまえ、大学等が障害学生のさらなる教育情報保障をどうすすめるかが現実的課題として迫られているといえる。

なかでも聴覚障害学生の場合、音声情報が聞き取りにくいために授業内容の理解が困難になることこそ、学習上直面する最大の問題となる。そのため、大学等に求められる聴覚障害学生に対する情報保障は、「聴覚障害ゆえに自力で獲得することが困難な授業内の音声情報も、障害のない学生と同じように授業を受けることが出来るように保障すること（岡本・林, 2007）」が中心となる。

その具体的な手段は、手話通訳や携帯電話等を活用した遠隔情報保障システム等いくつか存在するなかで、ノートテイクが多用されているようである（白澤, 2005）。ノートテイクは要約筆記とも呼ばれ、ノートテイクと呼ばれる通訳者が、授業内の音声情報を、手書きやパソコンを用いて同時にまた

---

\* 弘前大学教育学部（特別支援教育）

Department of School Education (Special Needs Education), Faculty of Education, Hirosaki University

は内容を要約して通訳する方法である。ノートテイクの現状として白澤（2005）や吉岡（2007）は、ノートテイクの多くがノートテイクに関する十分な専門知識や技術を有していないため、支援者のノートテイクの質向上が不可欠な課題となっていることを指摘する。ノートテイクの技術に焦点を当てた分析報告によれば、ノートテイクは授業中の教師による復唱発言を省略しがちなため結果的に話者交代の回数の減少がみられ、学習者の思考を深めようとする教師の意図が反映されにくくなりがちである（能美・四日市, 2012）。あるいは、ノートテイクによる文字変換は、発話者が発する発話の4～6割程度しか変換されていないものの、原文に忠実でかつ重要部分が選択的に文字変換されていた（有海・四日市, 2009）。

このような支援技術の分析・検討は支援の質向上に向けて重要ではあるが、あわせて、ノートテイク個人が抱える問題意識についての後方支援体制づくりも必要であろう。例えば、大山ら（2012）は、目的意識のないまま知的障害者スポーツ実践に参加した大学生ボランティアの継続参加プロセスを報告している。それによれば大学生ボランティアは多様な動機をもとに参加しているが、活動を継続するほど、知的障害のある支援対象者の成長を実感するというポジティブな経験とともに、支援対象者とその保護者との軋轢・いざこざなど負担感を生じさせる事象も増えるというジレンマが生じていた。さらにジレンマの蓄積をとおして、指導者としての使命感を形成させ、果たすべき責任や支援対象者の生活の質向上のために意識をむけるようになっていた。この報告をふまえると、ノートテイクが仮にノートテイクに関する知識・技能がほぼ皆無で経験も未熟だったとしても、ノートテイク支援を継続することによって、ノートテイク技術をどう用いるのかという支援観を醸成させていくことになると考えられる。またノートテイクの支援観の醸成のような内的思考の側面が明らかにされることは、ノートテイクの養成や障害学生支援ボランティアのコーディネートにつながる貴重な資料となることが期待される。ただ、そのような、支援を行うノートテイクの心的側面に焦点をあてられた資料は見当たらない。

そこで本研究は、聴覚障害学生に対する情報保障としてノートテイク支援を行うことになった学生が、支援を重ねるなかでどのような技術観や支援観を抱いていたのかを、支援学生の内省記述を資料に定性的に分析し、その特徴を明らかにすることを目的とする。

## 2. 方法

### (1) 研究協力者

研究協力者は、ノートテイク支援を要するA（女性）、及びAのノートテイク支援を担うことになった大学生B・Cの計3名である。

Aは、北東北地方の私立X大学文学部で日本文学を専攻する4年生（女性）である。小学校入学後に聴力が低下した中途失聴で、聴覚障害の程度は身体障害者手帳3級（右耳91db・左耳96dbの両耳内耳性難聴）である。X大学での受講は基本的にノートテイクを利用してしたが、卒業研究に関する情報収集の一環で近隣にある国立Y大学の授業科目のひとつに興味をもち、単位互換制度を利用して受講を希望した。

BとCは、それぞれY大学教員養成系学部で特別支援教育を専攻する4年生である（いずれも女性）。過去にノートテイクの経験もなく、ノートテイクの講習会の受講歴や手話の経験もない。ただし卒業要件科目に含まれる専攻科目として、聴覚障害に関する専門科目（「聴覚障害児教育総論」及び「言語障害児教育」）は、既に履修していた。BとCは友人関係でもあるが、ノートテイク支援の話が出るまでは両名ともAとの面識は全くなかった。

### (2) ノートテイクの概要

BとCの両名がAのノートテイクを担当することになったのは、X大学からの依頼による。つまり、

Aが単位互換制度を利用してY大学での受講を希望したが、当時Y大学には障害学生を支援するセクションが未設置で、ノートテイクによる支援も行った実績が乏しく、その上単位互換制度を利用する他大学学生への情報保障支援を行った前例もなかった。X大学事務部を通じてY大学事務部に事前相談したときの感触とその印象から、Aの指導教員は、事務手続きの煩雑・長期化とそのためにY大学でのAの支援が滞ることを懸念し、X大学で協議の結果、X大学でそれまでAに行っていた障害学生支援の枠組みを援用して支援する方向となった。Aの指導教員から特別支援教育を専門とするY大学教員に照会があり、X大学からノートテイカーを派遣するのではなく、Y大学学生であるBとCとがAのノートテイカーとして支援を担うこととなった。

Aが履修したのは、Y大学の教養教育科目で201x年前期（4～7月の毎週1回：全16回）に開講された「哲学」に関する講義であった。Aはもちろん、B・C兩名も、この授業を受講したことはない。BとCのノートテイクは、全16回のうち、第1回（オリエンテーション）、第11～12回（事情によりAが欠席した）、第16回（試験）の4回を除く全12回の授業回について行われた。BとCは、負担軽減の観点から、主な授業内容を通訳するメインテイカーとメインテイカーの補助として通訳するサブテイカーの役割に分かれ、概ね10分をめぐりとして内容の区切りになるところで互いに交代しながら、ノートテイクを継続した。

### (3) 分析について

平塚（2016）を参考に、質的記述的研究デザインが採用された。

BとCは、自らのふりかえりに活用することを目的に、各授業回終了後記憶が薄れないうち（遅くとも3～4日後まで）に、授業回でのノートテイクにおいて自らの思考や感情などの内的思考を内省し記録した内省ノートをそれぞれ作成した。不規則なメモ（殴り書きなど）も含めB・Cそれぞれの内省ノートにみられた記述には、趣意を損なわぬ範囲あるいは文章として整える程度で、補正を加えている。

このBとCの内省ノートの記述が分析資料となっている。分析資料のうち、出来事や事実のみを記載し内的思考が含まれない記述は除き、文脈に留意しながら意味の読み取れる単位で〈1次コード〉として抽出した。さらに、〈1次コード〉を確認してノートテイクの視点から意味内容の類似性を検討しながら分類・整理し命名したものを《2次コード》とした。続けて《2次コード》を確認してノートテイクの視点から意味内容の類似性を検討しながら分析することを繰り返し、【3次コード】、『サブカテゴリー』、「カテゴリー」にそれぞれ分類した。

分類や解釈においては、適宜第三者の助言を仰ぐとともに、質的分析に慣れた専門家からのスーパーバイズを受けて分析・解釈を進めた。あわせて、前期授業期間終了後に、A・B・Cそれぞれに個別に1時間程度の非構造化インタビューを実施して、内省ノート分析におけるデータ解釈に補完的に活用した。

### (4) 倫理的配慮

調査協力者には、プライバシーの厳守、研究の趣旨、内省ノートの閲覧やインタビュー内容の録音、分析手順や結果の公開といったデータの扱いについて説明し、全ての事項に同意する意思確認を慎重に行い、協力の了承を得た上で研究を実施した。

## 3. 結果

### (1) 全体の傾向

分析の結果、全12回分の支援者2名の内省記録から、465の1次コード（前期179コード、中期144コード、後期142コード）が抽出された。これらの1次コードを要約し、50の2次コードが形成された。2次コードを更に類似性に従って分類した結果、それぞれ20の3次コード、9のサブカテゴリーが

表1 BとCの内省ノート記述分析にみられたカテゴリー

「カテゴリー」	「サブカテゴリー」	【3次コード】	《2次コード》	《2次コード》の定義	
ノートテイク行為の難易	ノートテイク行為の難しさの実感	思うようにノートテイクできないもどかしさ	内容の速度や量に記述がついていけない	(BとCとが) 授業のスピードや情報量に記述がついていけないと感じていたこと	
			情報が聞き取れない	(BとCとが) 授業の情報を聞き取ることができなかつたと感じていたこと	
			授業内容理解の困難	(BとCとが) 授業内容を理解できないために伝えられないと感じていたこと	
			自身の体調を整える必要性	(BとCとが) ノートテイク困難の背景として感じている自身の体調の悪さ	
			漠然としたノートテイクのやりにくさ	(BとCとが感じた) 明確にはできない、漠然としたノートテイクの難しさ、やりにくさ	
		授業者に対する不満	授業の構成に対する不満	(BとCとが) 授業の構成に対して感じていた不満	
			授業者の話し方に対する不満	(BとCとが) 授業者の話す速度や音量に対して感じていた不満	
			視覚情報がないことに対する不満	(BとCとが) 授業での情報提示に視覚情報がなかったことに対する不満	
			情報の伝えにくさ	視覚情報を用いた説明についての戸惑い	(BとCとが) 絵や物体、ジェスチャーを用いている説明をどう伝えればよいか戸惑いを感じていたこと
				余談の伝えにくさ	(BとCとが) 授業者の余談・冗談をAにどこまで伝えるべきか、伝えにくさを感じていたこと
	ノートテイクができていて実感	ノートテイクがうまくできている手応え	自身の授業理解	(BとCとが) 授業内容を理解できていることについて述べられていたこと	
			自身の工夫による記述のしやすさ	(BとCとが) 自分で考えた工夫により感じたノートテイクへの手応え	
			漠然としたノートテイクのしやすさ	(BとCとが感じた) 明確にはできない、漠然としたノートテイクのしやすさ、手応え	
		授業の仕方による記述のしやすさ	授業者の話し方の配慮	(BとCとが) 授業者の話し方の配慮により記述しやすいと感じていたこと	
			視覚情報の提示	(BとCとが) 視覚情報の提示により記述しやすいと感じていたこと	
			授業の構成によるやりやすさ	(BとCとが) 授業構成の工夫のおかげで記述しやすいと感じていたこと	
	ノートテイカーとしての連携・ふるまい	メインテイカーとサブテイカーの連携	役割交代	役割交代	(BとCとが) 支援時の役割交代時について述べたこと
			メインテイカーの記述上の行為	メインテイカーの記述上の行為	メインテイカー時に記述する上で(BとCとが) 行った行為
サブテイカーの動き			サブテイカーの記述以外の行為	サブテイカー時に記述以外に(BとCとが) 行った行為	
			サブテイカーの記述内容	サブテイカー時に(BとCとが) 記述する内容が否かについて述べていること	
支援者の工夫		ノートテイク上の工夫	重要部分の強調	(BとCとが) 内容の重要部分を強調するために行った行為	
			略語の使用	略語を用いた工夫に関すること	
			記号を用いた記述	記号を用いた工夫に関すること	
			記述部分の囲み	記述内容を見やすくするため囲みを使った工夫に関すること	
			記述内容の前置き	記述内容の前置きを行う工夫に関すること	
			図や絵を用いた記述	図や絵を用いてノートテイクを行う工夫に関すること	
			その他の記述の工夫	上記以外のノートテイク上での工夫について述べられていること	
ノートテイク行為以外の感想や工夫		記述内容の意識	記述に関してではなく、記述内容そのものに関して(BとCとが) 抱いた感想		
		記述以外の工夫	(BとCとが) ノートテイク行為以外で意図して行った工夫や行為		

形成され、サブカテゴリーをさらに類似性に従って分類した結果、「ノートテイク行為の難易」「ノートテイカーとしての連携・ふるまい」「支援的立場にあることへの気負い」「支援対象学生(A)との意思疎通」の4つのカテゴリーに分類された(表1)。

次に、全体的な内省にどのような変化が生じているかを明らかにするために、全12回分の分析資料を4回分ずつ前期(第2～5講)・中期(第6～9講)・後期(第10、13～15講)の3つの期間に分け、

表 1 BとCの内省ノート記述分析にみられたカテゴリー（続き）

「カテゴリー」	「サブカテゴリー」	【3次コード】	《2次コード》	《2次コード》の定義
支援的立場にあることへの 気負い	ノートテイクに 関わるネガティブ感情	失敗したかもし れないという認 識	反省や後悔	(BとCとが)自身のノートテイクについて感じている悔いや反省
			正確な伝達の不安	(BとCとが、Aに)正確な情報伝達が出来ているか感じていた不安
			申し訳なさ	(BとCとが、Aに対し)うまくノートテイクできず申し訳ないと感じていたこと
			試行錯誤の末の失敗	(BとCとが)試みてやってみたが上手くいかなかったと感じていたこと
	支援に関する無 力感		当惑	(BとCとが)どうしたらよいかわからなくなってしまったと感じていたこと
			あきらめ	(BとCとが)ノートテイクがうまくできないことにあきらめを感じていたこと
	ノートテイク 自身への支えに 対する潜在的 要求	自身の技量との ギャップ	空回り	(BとCとが)ノートテイクをうまくやらなくてはと感じつつうまくできない思い
			予想外の難しさの実感	(BとCとが)内容を要約することに感じていた予想外の難しさ
		サブテイクの 存在への安堵	サブテイクの存在への安堵	(BまたはCが、パートナーに対し)サブテイクが補助してくれていることに対して感じていた安堵
	ノートテイクに 関わるポジテ ィブ感情	向上心	意気込み	(BとCとが)次回のノートテイクに向けて意気込んでいたこと
提案			(BとCとが)今後こうしたらもっと上手にノートテイクできるのではないかと考えていたこと	
成長の実感		成長の実感	(BとCとが)自身のノートテイクで感じた成長や進歩	
支援対象学生 (A)との意思 疎通	聴覚障害学生へ の伝達	聴覚障害学生に 授業内容が伝 わっているか	聴覚障害学生に授業内容が伝わっている	(BとCとが、Aに対し)授業内容が伝わっていたと感じた実感
			聴覚障害学生自身について 害学生に授業内容が伝わっていない	(BとCとが、Aに対し)授業内容が伝わっていないと感じた実感
			聴覚障害学生に授業内容が 伝わっているかの不安	(BとCとが、Aに対し)反応が読み取れず授業内容が伝わっているかわからないと感じていたこと
			聴覚障害学生との場の共有 感	(BとCとが)Aが他の受講学生と同じく授業の場を共有できていると感じていたこと
		支援者や授業者 の意図が聴覚障 害学生に伝わっ ているか	支援者の意図が聴覚障害学生に 伝わっているか不安	(BとCとが)自分の意図が、Aに伝わっているかわからないと感じた不安
			授業者の話のニュアンスが 聴覚障害学生に伝わっているか不安	授業者の話のニュアンスが聴覚障害学生に伝わっているか、(BとCとが)読み取れない不安
	聴覚障害学生に 対する思い	聴覚障害学生自 身について	聴覚障害学生自身について	(BとCとが)性格特性など、A自身について気がついたこと、感じたこと
			聴覚障害学生への 要望	聴覚障害学生への要望
			聴覚障害学生への確認	(BとCとが、Aに対して)確認を求めたことについての記述
			聴覚障害学生への要望	(BとCとが)Aに対し感じていた要望

図1のように時期ごとの各カテゴリーに属する1次コードの個数の変化を算出した。全体の傾向から、ノートテイク支援を行ったBとCの内省記述は、時期によって大きく変化しているといえそうである。つまり、前期は内省記録による4カテゴリーに概ね等しく出現していたが、中期・後期は「ノートテイクの難易」や「ノートテイク者としての連携・ふるまい」の割合が大きくなっていった。

(2) 「ノートテイク行為の難易」について

以下、各カテゴリーに対応させて、詳細にみていくことにする。まず、BとCの内省ノート記述には、「ノートテイクの難易」がみられた。さらにそれは、『ノートテイク行為の難しさの実感』と『ノートテイクができていない実感』の2つのサブカテゴリーの抽出が確認された。

『ノートテイク行為の難しさの実感』について、BとCは、授業のスピードや情報量が自身の記述に追いつかず《内容の速度や量に記述がついていけない》・《情報が聞き取れない》といった思いや、内容

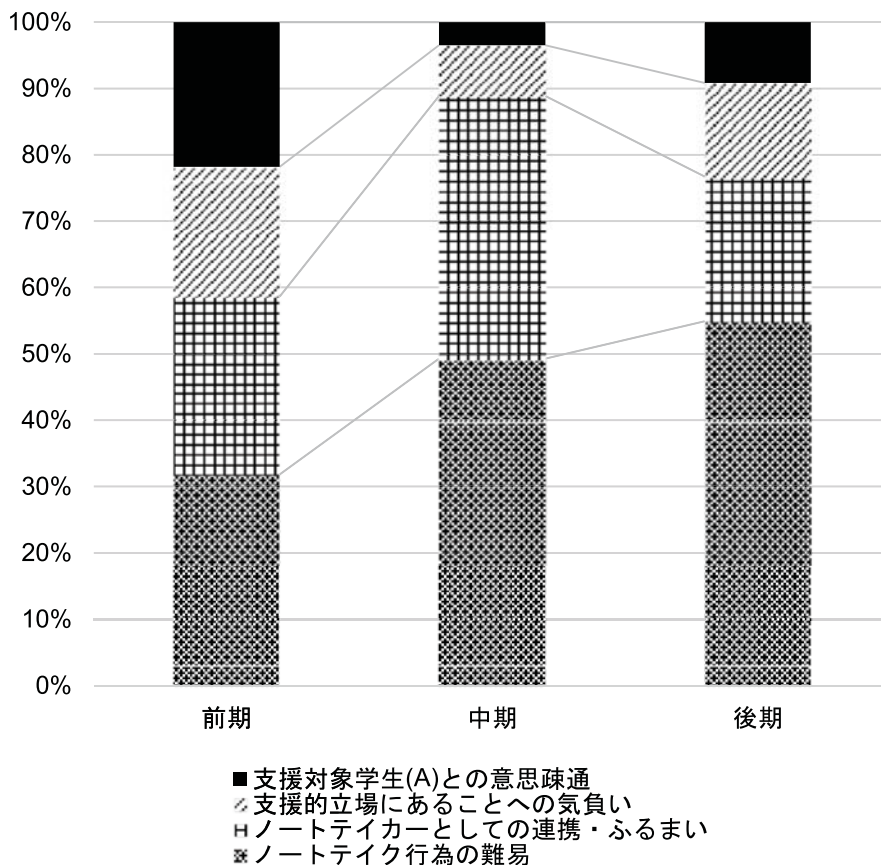


図1 時期によるカテゴリー及び1次コードの割合

の専門性が高く伝達すべき《授業内容理解の困難》を感じ、ときには〈授業に集中するために体調ととのえないと〉〈調子が悪いと思うように手が動かない〉などと《自身の体調を整える必要性》を感じ、うまく言語化できないものの《漠然としたノートテイクのやりにくさ》の印象を抱くなど、【思うようにノートテイクできないもどかしさ】を感じていた。これは前期・中期・後期の時期にかかわらず出現していた。

実際にノートテイクに慣れてきたと思われる中期には、前期に確認されなかった【授業者に対する不満】が抽出されるようになった。すなわち、話の流れが一貫したように感じさせない《授業の構成に対する不満》や声量や速度などが聞き取りにくいことによる《授業者の話し方に対する不満》、情報提示が講話一辺倒でA自身の理解が困難になることへの《視覚情報がないことに対する不満》である。さらに、どこまでをノートテイクにより伝達すべきかの判断への戸惑いも確認された。授業者の用いたジェスチャーや板書の絵などを用いた説明がそのままではわかりにくいときや余談・冗談など講義の本題と関係がない場合、どこまでどう伝えればよいか、《視覚情報を用いた説明についての戸惑い》や《余談の伝えにくさ》を感じていた。

『ノートテイクができてきている実感』について、BとCは、《自身の授業理解》が十分に伝達すべき内容について自信をもって伝えることができたときや、自分で考えた《自身の工夫による記述のしやすさ》が確認されたとき、うまく言語化できないものの《漠然としたノートテイクのしやすさ》の印象と相まって、【ノートテイクがうまくできてきている手応え】を感じていたようである。〈今日はいつよりもゆっくりでノートテイクしやすい〉といった《授業者の話し方の配慮》や、〈授業の流れの区切りがはっきりしてわかりやすい〉といった《授業の構成によるやりやすさ》、補助資料として《視覚情報の提示》

があったとき、【授業の仕方による記述のしやすさ】としての内省を抱き、先述の手応えを強調させていたようである。これは前期・中期・後期へと移行するにつれ、内省記述の微増が確認された。

### (3) 「ノートテイク者としての連携・ふるまい」について

BとCの内省ノート記述からは、続いて、「ノートテイク者としての連携・ふるまい」が確認された。さらにそれは、『メインテイク者とサブテイク者の連携』と『支援者の工夫』の2つのサブカテゴリーに大別された。

『メインテイク者とサブテイク者の連携』について、BとCは毎回試行錯誤していた。例えば、メインテイク者とサブテイク者の役割をあらかじめ約10分ごとで交代すると決めてはいたものの、実際の授業が10分単位で構成されているとは限らないため、【役割交代】するタイミングである話題の切れ目の判断に苦慮していた。またメインテイク者交代後に内容の一貫性を保てるように心を砕く【メインテイク者の記述上の行為】や、『サブテイク者の記述内容』やアイコンタクトなど『サブテイク者の記述以外の行為』を含む【サブテイク者の動き】について、どのように効率的なノートテイクにつなげるよう役割を分担・補完しあうべきか悩んでいる内省記述が確認された。この記述は特に前期から中期が目立っていた。

中期から後期に目立っていたものとして、『支援者の工夫』が確認された。具体的には、『重要部分の強調』や『記述部分の囲み』で必要事項を強調したり、『略語の使用』『記号を用いた記述』で記述の簡略化・効率化をはかったり、授業内容の補足情報を『記述内容の前置き』や『図や絵を用いた記述』として加えたりする工夫を自覚して【ノートテイク上の工夫】を行っていた。さらに内省ノートには、それらの工夫以外にも意図的に行った【ノートテイク行為以外の感想や工夫】、例えばノートテイクした記述後から『記述内容の意識』として記述そのものを再度省察し、事前にノートテイクについて打ち合わせるなど『その他の記述の工夫』も含んでいた。

### (4) 「支援的立場にあることへの気負い」について

BとCの内省ノート記述からは、「支援的立場にあることへの気負い」も認められ、さらに『ノートテイクに関わるネガティブ感情』『ノートテイク者自身への支えに対する潜在的な要求』『ノートテイクに関わるポジティブ感情』の3つのサブカテゴリーが抽出されていた。

『ノートテイクに関わるネガティブ感情』について、特に前期に数多く確認された。BとCの記述には、ああすればもっとうまくできた、あんな失敗できちんと伝えられたらどうか、うまくできず申し訳ない、試してみた工夫がかえってだめだった、のような『反省や後悔』や『正確な伝達の不安』、『申し訳なさ』『試行錯誤の末の失敗』を含む【失敗したかもしれないという認識】が目立っていた。さらに【支援に関する無力感】も確認され、特に前期によくみられた。すなわち、どうしたらよいかわからなくなってしまう『当惑』や『あきらめ』であった。

『ノートテイク者自身への支えに対する潜在的な要求』については、前期と後期に記述が認められた。BとCとがノートテイク支援を行うにあたり誰かの支えを求めている内省記述で、例えば、『(Aのためにノートテイクを) うまくやらなくては』と気負って結果を出せない『空回り』や、思っていたよりもノートテイクできないことへの驚きとして『予想外の難しさの実感』といった、【自身の技量とのギャップ】を強く感じていた。また自分がメインテイク者のとき自分がやらねばと気負っていたときにサブテイク者が支えてくれていたことに気がついたときの安心感として、【サブテイク者の存在への安堵】も認められた。

一方で『ノートテイクに関わるポジティブ感情』もみられ、特に後期の内省記述にて目立ってきていた。次回のノートテイクに向けた『意気込み』や今後もっと上手にノートテイクするためのAへの『提案』を含む【向上心】、及び自身のノートテイクで【成長の実感】できたときが、それにあたる。

#### (5) 「支援対象学生 (A) との意思疎通」について

BとCの内省ノート記述からは、「支援対象学生 (A) との意思疎通」が認められ、さらに『支援対象学生 (A) への伝達』『支援対象学生 (A) に対する想い』の2つのサブカテゴリーが抽出されていた。その内省の大半が、前期に偏在していた。

『支援対象学生 (A) への伝達』について、BとCは、伝達対象である【支援対象学生 (A) に授業内容が伝わっているか】をととても気にしていた。《支援対象学生 (A) に授業内容が伝わっている》または《支援対象学生 (A) に授業内容が伝わっていない》の実感や《支援対象学生 (A) に授業内容が伝わっているかの不安》、《支援対象学生 (A) との場の共有感》を抱いていた。あわせて、【支援者や授業者の意図が支援対象学生 (A) に伝わっているか】も前期の内省記述では散見された。すなわち、《支援者の意図が支援対象学生 (A) に伝わっているか不安》に感じていた他、自分たちのノートテイクによって《授業者の話のニュアンスが支援対象学生 (A) に伝わっているか不安》に感じ、授業内容や自身の意図について《支援対象学生 (A) への確認》をしたことをふりかえっていた。

『支援対象学生 (A) に対する想い』について、BとCは、ノートテイクそのものではないが、【支援対象学生 (A) 自身について】や【支援対象学生 (A) への要望】も内省ノートに記載していた。

## 4. 考察

本研究は、聴覚障害学生に対する情報保障としてノートテイク支援を行うことになった学生が、支援を重ねるなかでどのような技術観や支援観を抱いていたのかを、支援学生の内省記述を資料にもとに検討した。その結果、支援学生は、①当初、支援的立場への気負いや聴覚障害学生への意思疎通への不安、支援に関する無力感のようなネガティブな内省を抱いていたものの、②ノートテイク間の連携や支援への手応え、支援対象学生に適した自分なりの工夫の探索をとおしてそれらを軽減させ、次第に自らの成長の実感やノートテイク支援への向上心を高めていく一方、③支援対象学生に対する授業者への配慮が感じられないときの憤りを次第に感じるようになっていた。

全体としては内省が大きく4つのカテゴリーに集約されたが、それぞれの特徴的な傾向が、時期によって偏りが認められたことは、障害学生の教育情報保障を支える支援学生をどうサポートするかにも関連する貴重な示唆として興味深いものであり、以下の3点に整理して考察する。

第一に、BとCの内省ノート記述には、多様な関心の移り変わりが認められた。BとCとは、ノートテイクに関する事前講習などを受講したわけではなく誰かから教わったわけでもなかった。彼女たちにとってはまさに初めて行う支援であったにもかかわらず、自ら考え実践していた。これらのことだけでも、BやCの支援への意識の高さがうかがえるが、それはBとCの専攻が主に障害学生と接することが多い特別支援教育であったことも影響していたかもしれない。「ノートテイクの難易」や「ノートテイクとしての連携・ふるまい」のような支援技術につながる内省記述は、通期にわたって確認・抽出されており、この点からも、BとCがAへの支援について真剣に取り組んでいたと解釈できる。

ただその意識の高さが、経験の乏しさと相まって、責任の大きさゆえのネガティブな感情（岡本, 2009）として、前期には「支援的立場にあることへの気負い」として空回っていたようである。つまり、うまくできないことによる【自身の技量とのギャップ】を感じ、【失敗したかも知れないという認識】【支援に関する無力感】を含むネガティブな内省として表出されていた。さらにBとCとが当初支援対象学生Aとはほとんど面識がなかったことを背景として、〈Aさんって何が趣味なのかな〉〈Aさんとうちたち、仲良くやれるかな〉のような1次コードも確認されており、「支援対象学生 (A) との意思疎通」も支援に対する不安や戸惑いのあらわれと推察される。

このようなネガティブな内省が生じる状況のなかで、BとCとの円滑な『メインテイクとサブテイクの連携』を積み上げ、中期以降は略語や記号などを利用した『支援者の工夫』として、さらに「支



援対象学生（A）との意思疎通」を重ねて関係性が築けてきたことによって、相対的に「ノートテイク行為の難易」や「ノートテイク者としての連携・ふるまい」のような支援そのものへの関心を高くさせ、安定した支援へとつなげようとしたのではないかと考えられる。

第二に、伝達の前提となる内容理解のつまずきについてである。BやCの内省ノートには、Aへのノートテイクが機能していたかどうかの不安や戸惑いが数多くみられたが、支援者自身が授業内容を理解しているかどうかという点がノートテイクを行う上で重要であると支援者は感じていたといえる。書籍や手紙の文章を読み上げることが多かった後期では特に《内容の速度や量に記述がついていけない》の内省が目立っており、多くの情報量を経験の浅いノートテイク者が処理しきれなかったともいえる。

大学の授業ではより専門性の高さが要求されるため、例えば教養教育科目であっても学生の専攻分野や関心と授業内容とにミスマッチが生じれば、授業内容理解が難しいこともあるだろう。耳で聞きながら情報を簡単に要約してノートに記述するノートテイクの一連の流れは、哲学や思想を専門としないBとCにとって、ほとんど心理的に余裕のないなかで取り組んでいたことが予想される。さらに、授業者の提供する情報量や進度、話す速度、声量が増えたとき、その聞き取りにくいや聞き取りやすさによって、その内容理解とノートテイクが大きく左右されている。いわば、ノートテイクにおける不安や戸惑い、つまずきについては、授業の内容理解の段階で困難が生じていたと考えられる。

この結果は、ノートテイクにおける専門用語訳出率に支援者の授業内容に関する知識の有無に影響があるという結果（有海・四日市, 2012）とも重なるところである。換言すれば、大学における聴覚障害学生に対するノートテイクは、専門分野が理解できる同専攻分野または近接領域の学生でコーディネートするようにしなければ、情報保障そのものがうまくいかないおそれがある。他大学から単位互換制度を利用して受講した学生であれば、顔見知りが少ないこともあり、そのコーディネートをより慎重に行う必要があるだろうと考えられる。

第三に、授業者と支援対象学生、またはノートテイクを行う支援学生との相互作用不全が指摘される。A・B・Cは、初回授業時事前に授業者に、B・Cが受講者ではないがノートテイク者として授業に参加することを申し出ている。その際の対応についてAは後日、**“最初に先生が「別に支援いらんんじゃないの？」って言ってたじゃん。欲を言えば、そういう（著者加筆：聴覚障害等を有する）学生がいて、その学生のためにノートテイクがついていて、そういう（著者加筆：ノートテイク支援をする）学生もウェルカムみたいにしてほしい。そういう対応の仕方だどこっち（著者加筆：A自身）も安心して受けられる”**と（筆談に手話を交えて）語り、ノートテイク者に対する授業者のやや否定的感情を感じ取っていたことをうかがわせた。BやCの内省ノートにはそれぞれそのことについて特に記述もなく、後日のインタビューでも気にしていない旨を語っていた。おそらく授業者も決して悪意をもっていたわけではないと推察される。だがAには、第一印象として障害への理解が少ない授業者であると感じさせたようであり、当事者と周囲との意識の齟齬が生じていたと読み取れる。

聴覚障害を有する学生Aは、支援が必要な学生の理解と受け入れ、自身への授業の配慮について学生に意見を求める姿勢をもつ授業者を求めている。これは授業者のノートテイクへの理解を指摘する以前に、頻繁にノートテイク行為に接しているAと、経験に乏しい授業者との、ノートテイクの接触・関与経験の多少が表面化したものと考えられる。それは言い換えれば、学生の多様性に応じた授業である。BやCの中期の内省ノート記述に中期に突出して認められた【授業者に対する不満】も、BとCに心理的余裕が生じたためとも考えられるが、これも支援学生が学生の多様性に感じられていないという心情の表現として表出されていると推察される。常に聴覚障害学生が受講するとは限らないものの、多様な学生に応じることができる授業の構築は、授業改善という意味でも重要であろう。FD（Faculty Development）における授業検討においても、障害学生を含む情報提示を切り口にして、インクルーシブ教育環境に応じた一般化をはかる研修は重要になるといえる。

本研究は、ノートテイク支援を行った学生の内省ノート記述をもとに、その支援観形成過程を定性的

に明らかにしようと試みたものであった。ただし対象となった支援学生がノートテイク支援自体を未経験だったことや支援学生と支援対象学生とにそれまで接触がなかったという前提がある。そのため、ノートテイク経験者の支援観や友好関係にある支援者－支援対象者でのノートテイクにまであてはめることは適切ではなく、一般化には限界がある。今後、大学等における障害学生の教育情報保障を充実させていくために、支援学生をどのように育成していけばいいのか、包括的な議論が必要であろう。

## 文献

- 有海順子・四日市章 (2009). 「聴覚障害学生へのパソコン要約筆記における音声－文字変換の特徴」『障害科学研究』 33, 55–66.
- 有海順子・四日市章 (2012). 「大学講義におけるパソコン通訳の訳出率に及ぼす通訳者要因の影響」『特殊教育学研究』 50(4), 353–362.
- 平塚克洋 (2016). 「自己肝にて生存する胆道閉鎖症をもつ小中学生と母親の学校生活への思いと工夫」『小児保健研究』 75(5), 565–572.
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2017). 『平成 28 年度 (2016 年度) 大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書』 Retrieved from [http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu\\_shien/chosa\\_kenkyu/chosa/\\_icsFiles/afiedfile/2017/08/31/2016report2.pdf](http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afiedfile/2017/08/31/2016report2.pdf).
- 能美由希子・四日市章 (2012). 「授業場面でのパソコン要約筆記における話者交替時間とやりとり内容の分析—通常学級で学ぶ聴覚障害児への支援事例から—」『特殊教育学研究』 50(3), 235–245.
- 岡本香・林信治 (2007). 「障害学生の学習支援に関する一考察—ノートテイクに関するアンケート調査より—」『東海学院大学紀要』 1, 95–98.
- 大山祐太・増田貴人・安藤房治 (2012). 「知的障害者のスポーツ活動における大学生ボランティアの継続参加プロセス—スペシャルオリンピックス日本・青森の事例から—」『障害者スポーツ科学』 10(1), 35–44.
- 岡本依子 (2009). 「育児不安と子育て支援」繁多進(編)『子育て支援に生きる心理学—実践のための基礎知識—』 130–140. 東京：新曜社.
- 白澤麻弓 (2005). 「一般大学における聴覚障害学生支援の現状と課題—全国調査の結果から—」『第2回障害学生の高等教育国際会議予稿集』 9–10.
- 吉岡昌子 (2007). 聴覚障害学生に対するノートテイクの正確さと速さに及ぼす自己記録とフィードバックの効果. 『行動分析学研究』 21(2), 106–115.