

高等教育機関における障がい学生支援の場に関する一考察

—同志社大学障がい学生支援コーディネーターの立場から—

土橋 恵美子

あらまし

同志社大学では、2000年5月に「障がい学生支援制度」が発足し、10年が経過した。発足当時は、制度という箱ができたばかりであったが、10年を経て箱の中身が詰まってきた。そしてその中身は、年を増すごとに多彩になってきた。そこで本稿では、ろう学生の秋山氏が大学に講義保障の要望書を提出し、訴え、現在の制度にいたる10年を振り返り、当時の障がい学生の強い思いから確立した経緯を形に残す。それは、今そしてこれから制度を利用する学生が当たり前前に利用できることへの重みを知る上で重要な背景であるからである。同志社大学では、障がい学生を受け入れた責任を制度という形で保障してきた。その取り組みに対して、外部機関からの一定の評価も得られている。例えば、朝日新聞社の『大学ランキング』では、2008年度版で障害学生支援の部では総合1位、2009年度版で3位ながらも支援部門において1位の評価を得た。

本稿の特徴は、同大の障がい学生支援コーディネーターという立場をもつ筆者が、障がい学生支援の取り組み校としての“場の生成”の担い手となってきたことを明らかにしたことである。そのために、日本学生支援機構の実態調査および日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク（以下、PEPNet-Japan）のコーディネーター連携事業の史料が整理されている。

また、本学の取り組みと時期を同じくしてPEPNet-Japanコーディネーター連携事業も日本の聴覚障がい学生支援の取り組みを統括する組織として一定の“場”が生成され、次なるステップへ入るための議論の場が2010年2月に設けら

れた。そこで、高等教育機関における障がい学生支援コーディネーターは、特殊、且つ、高い専門性を求められながらも身分が不安定であることが最も大きな問題であると再確認した。本学においても“場の生成”の次なるステップに入るべく、その“場”を最適にするための“場のかじ取り”の視点に関心を向け、今後のよりよい環境づくりのための提案を導いている。

1. はじめに

1.1 障がい学生支援におけるハードとソフトの壁

「目的は本人の勉学にあることをご理解ください」。2001年7月17日、同志社大学障がい学生支援制度の充実にむけ、ろう学生の秋山氏が大学に提出した要望書の中の訴えである。2000年5月同大は障がい学生を受け入れた責任を制度という形で保障する決意をしたが、まだ制度という箱ができたばかりであった。当時、聴覚障がい学生とのコミュニケーション一つをとりあげてもそう簡単ではなかった。彼女は、5分で済む手続きに、30分の筆談を必要とした。ときには伝えあえず漏れが生じ、本人だけでなく、サポートする友人、そして教職員とそれぞれの歯車がずれた。その繰り返しであった。「手話のできる担当者が必要」という彼女の声によって、筆者は大学のコーディネーターという立場で雇用され、大学職員として秋山氏と出会った。

高等教育での障がい学生支援を考えたとき、施設などのハード面の「整備」は一定の費用がかかるものの一度で済むことが多い。一方で、

人的支援を必要とするソフト面は「調整」が必要とされる。そのため、ソフト面を制度として導入する際には厚い壁が立ちはだかる。例えば、「パソコン通訳」「ノートテイク」といった聴覚障がい学生への授業保障は、講義室内で行われるソフト面の支援でありながらも、長らく学生同士の支え合いの中でのみであった。筆者は同志社大学の学生支援センター障がい学生支援室にて障がい学生支援コーディネーターに就き、2010年度で9年目を迎えた。秋山氏と出会って以降の9年を振り返れば、制度の充実に取り組み、それを維持・発展し続けることは、そう簡単なことではなかった。

1.2 本稿の目的

本稿は、上述の同志社大学における障がい学生支援室の取り組みの経緯と経過を振り返り、国内の他大学に比して先進的とされてきた障がい学生支援の取り組みに対して、「場の生成」と「場のかじ取り」（いずれも伊丹,1999）の概念から整理する。そして、次なるステップである、場を最適にするための方策、つまり今後のよりよい学習と修学の環境づくりのための課題を整理し、今後の展望を明らかにする。

本稿の構成は次のとおりである。第2章では、障がい学生の修学支援の現状に至る「場の生成」について、日本学生支援機構の実態調査およびPEPNet-Japanのコーディネーター連携事業の史料からひもとく。第3章では、分析として筆者の障がい学生支援コーディネーターに関わるライフヒストリーをまとめる。続いて第4章では、第2章でまとめた「場の生成」の次なるステップである、その場を最適にするための「場のかじ取り」を行うための方策を検討する。そして、第5章では検討した内容に対して、障がい学生支援環境の維持・発展のための課題と展望を示すことにする。

そこで、具体的な議論に入る前に、そもそも研究対象となっている同志社大学の障がい学生支援の取り組みについて概括しておこう。同志社大学は、開学以来「キリスト教主義」「自由主義」「国際主義」を教育理念として掲げ、「良心を手腕に運用する人物」の育成をその教育目標とし、2000年5月に「障がい学生支援制度」

を発足した。2009年度の学部・学生数は12学部26,856人（専門職大学院学生含む）、教員数は1,841人（嘱託講師含む）にのぼり、今出川と京田辺の2つのキャンパスの中で、89人の障がい学生（発達障害等は除く）が学んでいる。そして、約200人の学生が障がい学生支援スタッフとして登録、活動している。

同志社大学の支援制度に対しては、外部機関からも一定の評価が得られている。例えば、朝日新聞出版発行の『大学ランキング』障害学生支援の部で、2008年度版では総合1位、2009年度版で3位ながらも支援部門において1位の評価を得た。さらに、日本学生支援機構の障害学生修学支援ネットワークの拠点校として位置づけられ、またPEPNet-Japanの連携大学としても取り組みを重ねている。

なお、本稿では、「障害」という表記を用いず、「障がい」としている。これは同志社大学において「人を意味するときのみ可能なかぎり「障がい」として使い分ける」という考えに沿ったものであることを記しておく。

2. 障がい学生の修学支援の現状に至る「場の生成」

2.1 全国における障がい学生の修学支援に関する実態調査

「場の生成」という障がい学生の修学支援に着目するにあたり、場の概念を整理しておくことにしよう。場とは、人々が参加し、意識・無意識のうちに相互に観察し、コミュニケーションを行い、相互に理解し、相互に働きかけ合い、共通の体験をする、その状況の枠組みのことである。その枠組みはある意味で、人々間の情報的相互作用の容れもの、といってもいい。その容れものの中で、人々がさまざまな様式やチャネルを通じて情報を交換し合い、刺激し合う。それが情報的相互作用である。…（中略）…経営組織の中で起きているさまざまなことも、その根底には人々間の情報的相互作用がある。組織の中で、人々は情報を受けとり、処理し、あるいは、情報処理のプロセスの中から情報の意味を発見し、新しい情報の創造を行う。しかもそれは、個人として独立的に行われるだけで

なく、人々は情報を交換し合い、相互に影響を与えながら、集団として行っていく。この情報プロセスの総体が、組織の中の情動的相互作用とこれから呼ぼうとするものである（より正確には情報の処理、創造、交換、蓄積のための人々との相互作用）（伊丹，1999，23-24ページ）。この観点に基づくならば、同志社大学では、2000年に障がい学生支援制度が発足して以来、現時点で一定の「障がい学生支援における場」が生成されたと捉えることができる。その場とは、障がい学生とその仲間うちによる支え合いから発生し、10年間にわたって維持、発展を重ねてきた、全学的な制度としての支え合いによるコミュニティ、つまり“情動的相互作用の容れものの中で生成された集団”である。

独立行政法人日本学生支援機構では、2005年度より全国の大学、短期大学及び高等専門学校を対象に障害のある学生の修学支援に関する実態調査を実施している。2008年度の調査結果は次の通りである。

図1に示したように、全国における障害学生数は6,235人（前年度5,404人）であり、全学生数に対する割合は0.20%（同0.17%）である。また、図2のとおり、障害学生が1人以上在籍する学校数は719校（同710）にのぼる。

その中で、図3のとおり、大学（大学院含む）に在籍している障害学生数は5,797人だが、図4のように、学校に支援の申し出があり、それに対して学校が何らかの支援を行っている障害学生数（以下、支援障害学生）は3,440人（前年度2,972人）、支援障害学生が0人の学校数は

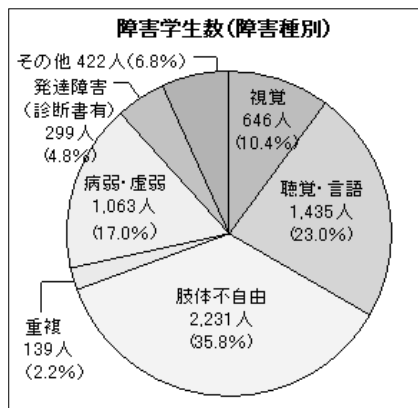


図1 障害学生数（日本学生支援機構，2009）

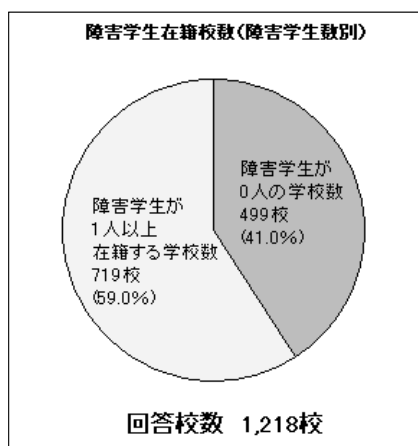


図2 障害学生在籍校数（日本学生支援機構，2009）

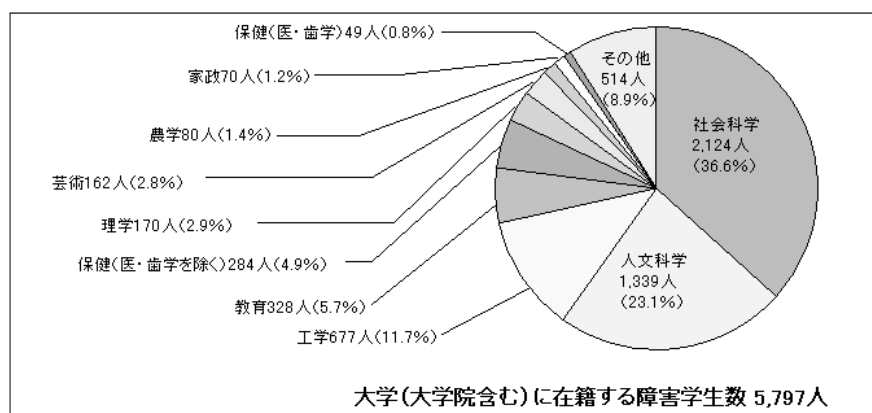


図3 大学(大学院含む)に在籍する障害学生数（日本学生支援機構，2009）

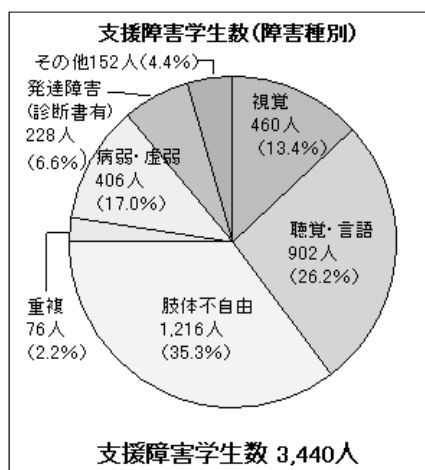


図4 支援障害学生数(日本学生支援機構, 2009)

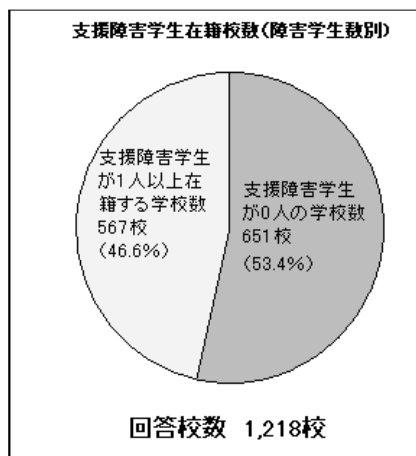


図5 支援障害学生在校校数(日本学生支援機構, 2009)

651校(同711校)、支援障害学生が1人以上在籍する学校数は567校(519校)にのぼる(図5)。

また、表1には、障がい学生数の経年変化を示した。これらの結果から、障がい学生数は2005年度(平成17年度)より一時的に減少したが、2007年度を境に障がい学生数も支援障がい学生数も増加してきたことがわかる。なお、日本学生支援機構では、大学・短大・高専における障害支援担当者の悩みに応える必要性から、「障害学生修学支援ネットワーク」の相談事業を2006年10月に開始している。上述のとおり、同志社大学は当該事業の拠点校として、障がい学生受け入れの際の相談を受け付け対応している。

2.2 同志社大学の「障がい学生支援制度」

同志社では障がい学生支援に早くから着手し、1937年にヘレンケラー女史が日本へ来日された際、同志社に迎え講演会を開催した。その際には、日本の手話通訳者の草分けとして活躍された故伊東篤祐(いとうしゅんすけ)氏による手話通訳がつけられ、女史の講話を同じ障害のある聴衆へ伝える場がもたれたという。また、1949年には大学入学試験において日本の大学で初めて点字受験の対応を開始するといった取り組みがなされた。これらの積み重ねの上に、障がい学生を受け入れた責任を果たすべく、2000年5月に「障がい学生支援制度」が発足した。そして、冒頭に示した秋山氏の「目的は本人の勉学にあることをご理解ください」という学問修得に対する強い思いが学内の関係各所に響い

表1 障害学生数ならびに支援障害学生数及び障害学生在校率の経年変化(日本学生支援機構, 2009)

区分	障害学生数 (人)	支援障害学生数 (人)	障害学生 在校率
平成17年度	5,444	2,029	0.16%
平成18年度	4,937	2,256	0.16%
平成19年度	5,404	2,972	0.17%
平成20年度	6,235	3,440	0.20%

た。さらに、他の障がい学生の声、またそれを支える仲間の声が集結した。そこで、大学も講義を保障する責任を果たすべきと制度充実の決意が図られた。

同志社大学の障がい学生支援制度は、同大に在籍する障害のある学生（Challenged）が健常学生と等しい条件の下で教育を受けられるように、講義保障を中心とした学生生活における支援を行う制度であるが、2010年度より「教育」の保障だけにとらわれず「学生生活」の保障へ範囲を広げ、様々な支援を行うこととした。本制度の特徴とするところは、障害のある学生のためだけの障がい学生支援ではなく、障害のある学生を支援することによって、その支援に携わる学生自身も人間として成長できるという、支援をする側・受ける側双方の学生の「自律的成長」に着目していること、および、そこでの気づきや学びを「再びコミュニティに還元」してくれることを強く意識している点である。

本制度の運用体制は、「学生主任連絡会議（学生支援センター所長、所管課長および各学部学生主任で構成）」において、その充実方策が検討・審議され、連絡会議での審議結果に基づいて、学生支援センター内に設置された「障がい学生支援室」を中心に運用している。また、支援制度の運用は、学部・研究科事務室等の関連部署や教職員の理解と協力を前提に、障がい学生支援室が窓口となって運用している（図6）。

また、表2には、PEPNet-Japanウェブサイト <http://www.tsukuba-tech.ac.jp/ce/xoops/modules/tinyd0/index.php?id=27&tmid4&tmid=4>（2010年5月7日閲覧）で紹介されている2009年10月現在におけるPEPNet-Japan連携大学の取り組みを基に支援状況の一部を示した。全国でも先進的な取り組みを行っている大学における本学の障がい学生支援への実態が窺える。

2.3 障がい学生支援コーディネーターの存在

障がい学生支援を制度として展開していく上で欠かせないのは、コーディネーターの存在である。例えば、大学入試センターは受験に際し、病気・負傷や身体障害のための特別措置として、事前申請等手続きを踏んだ者に対し、「視覚障害者に対する、点字解答や拡大文字問題冊子の配布」「聴覚障害者に対する、リスニングの免除」「別室の設定や介助者の配置」等の措置を設けている。同志社大学でも入学試験時にはセンター入試に準じる形で対応している。こうして、障害のある受験生に対し、大学入試センターはじめ各大学で特別配慮を行う動きが広がり、徐々に門戸が開かれてきた。しかし、障がい学生数が増加することで、障がい学生に対する支援も広がりを見せる中、仲間内や数名

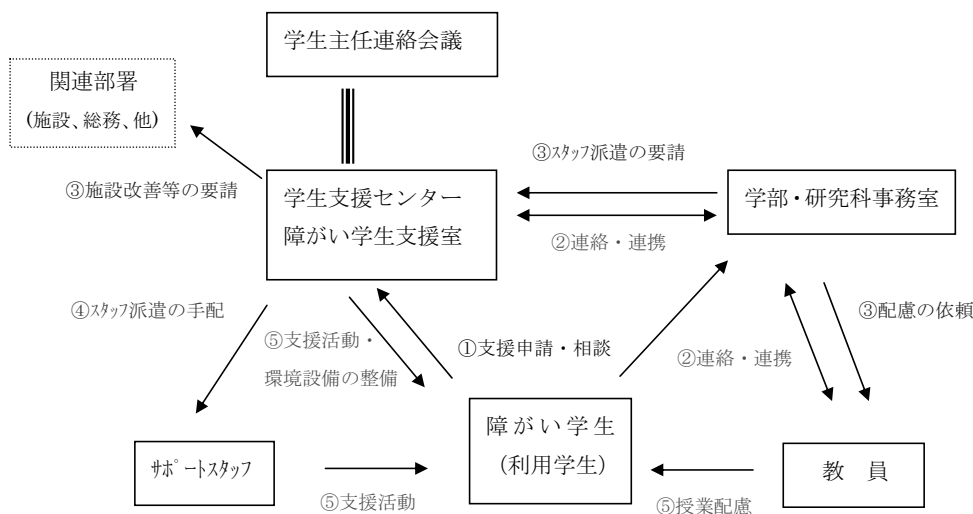


図6 同志社大学における障がい学生支援制度の運用体制

表2 PEPNet-Japan連携大学の支援状況（筆者作成）

(単位：人)

大学名	設置形態	学生数	スタッフ数		障害学生数			サービス提供時間数 ノートテイク/P C通訳
			教職員	スタッフ	聴覚	視覚	肢体	
同志社大学	私立	26,856	6	223	45	15	22	週104コマ
札幌学院大学	私立	4,465	14	120	10	1	8	週61科目
宮城教育大学	国立	1,707	12	約90	8	1	2	週54コマ
群馬大学	国立	約6,800	4	76	7	—	—	希望する全ての授業
静岡福祉大学	私立	980	7	21	非公表			週51コマ
金沢大学	国立	10,386	5	—	0	0	0	—
愛知教育大学	国立	4,274	5他	69	2	1	0	週23コマ
日本福祉大学	私立	5,500	6	146	47	13	59	スタッフ週3コマ迄/人
立命館大学	私立	35,600	2	92	5	6	11	週15コマ
関西学院大学	私立	—	5	105	8	5	19	週34コマ
広島大学	国立	約15,000	10	20~30	5	4	7	—
愛媛大学	国立	9,675	16	79	4	1	2	週15コマ程度/人
福岡教育大学	国立	3,052	3	18	2	—	1	週11コマ

(国立：国立大学法人)

の支援者だけでは対応できなくなった。そこで、障がい学生の修学支援に関する専門の担当者やコーディネーター、そして窓口となる場が必要となってきたのだ。

2005年日本学生支援機構が全国の障がい学生修学支援コーディネーターの配置調査を実施している。それによると図7のとおり、配置している大学等数は33校であり、全体のわずか3.3%という結果であった。さらに、図8のとおり、33校のうち、22校に6人以上の障がい学生が在籍しており、障がい学生の在籍数が多い学校ほど、コーディネーターが設置されていることがわかった。

先にふれたように、戦後間もない1949年、同志社大学は日本の大学で初めて、入学試験において点字受験での対応を開始した。障害のある受験生に門戸を開くことは、同時にそれだけの

責任が課せられるが、1975年には同志社大学の教務課に非常勤の「点訳・墨訳担当者」が配置され、試験問題の点訳が開始された。現在の障がい学生支援コーディネーターの前身である。「配布資料や黒板の文字が読めません」「テストはどのような方法で対応しましょう?」「語学やグラフは点字で伝えることができますか?」という学生や教員の声が想像できる。35年経った今も形を変えてコーディネーターに「ガイドヘルプの方が待ち合わせ場所にいらないのですが」「授業が始まっているのですが、通訳用のパソコンがつながりません」「試験時間は1.5倍で妥当ですか?」との声が届いている。

コーディネーターの役割は大きく2つある。一つは、障害のある学生、障がい学生を支援するスタッフ、科目担当者(教員)、学部事務室担当者(職員)からの相談や意見、依頼を受け、

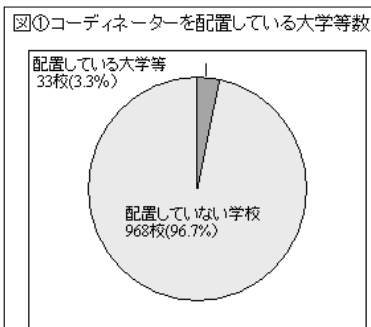


図7 コーディネーターを配置している大学等数

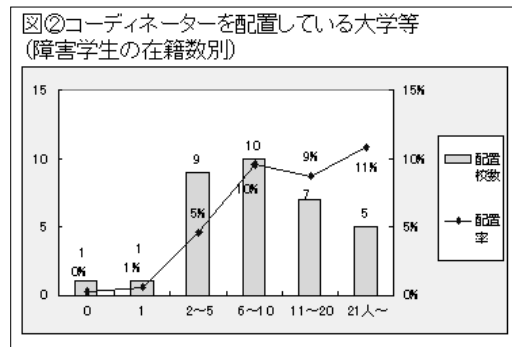


図8 コーディネーターを配置している大学等

確認や検討が必要な案件は支援室へ上げ、障がい学生がよりスムーズに授業および学生生活を受けられるように第一義的なニーズの交通整理をすることである。もう一つは、支援をする・受ける中で育まれる学生同士の心の学び・成長の場として、人と人とを繋ぐということである。障がい学生支援室の所管部署である学生支援センターの西村所長は、同志社大学通信『One Purpose』2009April 158号3ページの中で、次のように述べ、同志社大学における障がい学生支援の意味を示している。

「本学における障がい学生支援を語る上で欠かすことができないのは、「障がい学生支援は、障害のある学生のためだけにあるものではない」という考え方です。私たちは、障がい学生支援をサポートしてもらうためだけに、学生スタッフを集めているわけではありません。障害のある学生を支援することによって、障害のない学生も支援される、つまりその活動を通して、サポートに携わる学生自身も人間として成長できるのです。…(中略)…適度の依存と、適切な支援。ここまでと、ここから。その関係性を理解することから、本当のバリアフリーは始まるのです。」

では、具体的にこの「適度の依存と適切な支援」の関係性をどのようにコーディネートしていけばよいのであろうか。思考実験として、次の2つの状況に対しての対応方法を検討することにしてしよう。

- ① 聴覚障がい学生：「英語による映像は和訳して伝えてもらえますか」
- ② 教員：「パソコン通訳しているデータは残るのですか？そのデータももらえますか」

実際、これらの質問はコーディネーターによく投げかけられている。障がい学生支援の認知度があがればあがるほど、同じ授業を受けている学生やTAも関心を持つためである。よって、②のような質問がクラスメイトやそれを目にした学生からも出される。実際の支援とまではいかなくとも、こうした関心のある層もまた障がい学生と共に学ぶ学習環境をつくるのである。

しかしながら、こうした支援ニーズに対して、適度の依存がなされる傾向を想定しておかなければ

ならない。つまり学生への支援とは、学生による甘えを許容することとは決定的に異なるのである。ここで、障害があることにより自分でできないことに対する依存を適度な依存と呼ぶことにしよう。

すると、①の聴覚障がい学生は、映像の中で流れる音声は聞こえないのであって、英語だから聞こえないわけではないことに関心が向く。すなわち、「和訳依頼」は同じクラスの健聴学生の中にも希望する者がいるのではないかと、いうことである。よって、ここで気をつけなければならないのは、なぜ、何のために支援を求めているのかを本人と共に確認することである。したがって、障がい学生の「わかりません」という発言も、コーディネーターは安易に受け止めるべきではないのだ。無論、言葉通りの「(理解できないから)わからない」のか、「(聞こえないから)わからない」のかの判断は、コーディネーターの力量に委ねられるのかもしれない。しかし、聴こえる者にとっても、パソコン通訳の表記(文字)から意味(話し言葉)が読解できない場合や、手書きの文字が汚くて読めないことは度々起こる状況なのである。

また、②については、一見データを渡して構わないように思えるが、教員が何のためにデータを入手したいかによって、提供の妥当・非妥当に分かれる。つまり、今後の自分のためだけに授業内容を確認したいのか、あるいは支援スタッフが正確に通訳し、きちんと授業内容が伝わっているかを確認したいのかによって、対応を変えるべきなのだ。当然、適切な支援においては後者に基づいて判断がなされなければならない。パソコン通訳は、仮に制度に基づかずにもボランティアで行われた情報保障であっても、聴覚障がい学生へ音声による授業内容を文字化するという責任のある行為を担っているのである。そもそも、聴覚障がい学生はその文字化された情報から知識を得、単位を取るのである。「健常学生と等しい条件で教育を受けられるような講義保障」を「誰に」「なぜ」「何のために」提供するのかブレないようにコーディネートすると同時に、後に繋がっていくコミュニティをつくりあげていくことが求められている。

2.4 障がい学生支援コーディネーターの動き

「身体」が行うことは外から見えるが、「頭」と「心」の中は外から見えない（伊丹，1999，33ページ）とあるように、人が関わることによって生成される「場」は、言葉で説明することは難しい。しかし、人が障がい学生支援という名のもとに10年間コミュニティを持ち続けてきた軌跡は、それまでに関わった全ての学生、スタッフ、教職員による絶妙なセッションで成立してきた成果である。

障がい学生の修学支援という「場の生成」は、コーディネーターの動きを見ることでも確認することができる。例えば、PEPNet-Japanコーディネーター連携事業も本学の取り組みと時期を同じくして場が生成された。この連携事業によるコーディネーター同士の運営会議は、2010年に10回目を迎えた。以下、筆者がこの会議の発足当初から関わりを持ってきたことから、会議の経過を追い、障がい学生支援の場について検討を重ねることにする。

PEPNet-Japanとしてのコーディネーター運営会議は2005年度に始まった。マネジメント部門と現場にいるコーディネーターは、その立場、業務内容が異なることから二手に分かれることとなった。2006年2月に開催された第1回コーディネーター連携事業会議では、全国で初めてコーディネーターが集合し、何でも屋、兼務、奉仕業務など、過酷な現状を共有した。個人的な印象を記すなら、仲間ができた感覚に浸った。その後、2007年5月に第2回が開かれ、実際の障がい学生支援の現場を見る機会が設けられた。続いて同年9月の第3回では、実際の支援における実践事例をまとめるアイデア集を作成し共有しようと動き出し、2008年1月の第4回会議では、アイデア集という、文字からではない最先端の取り組みを体験する形で他大学と自学との違いを知った。こうして、コーディネーター自らが学び研鑽することが求められていった。

会議の数が重ねられていく中で、2008年9月の第5回、11月の第6回、2009年2月の第7回では、研修が取り入れられた。講義や教員の裏方ではなく、窓口（＝表）で学生と関わるための力をつける研修を通じて、経営戦略の立て方の分析や将来計画に活かせるマネジメント、相

手を知ることが重要で大切であることを学んだ。筆者は第5回の会議が、単なる連絡協議会から、より高い能力を追及していく連携会議の性格へと踏み込んでいく境界線になったと捉えている。つまり、この会議では、コーディネーターが人を動かすこと、人と人をつなぐことを学ぶ場になると考えたのだ。

実際、2009年8月の第8回会議は、1泊2日の研修会として位置づけ、聴覚障害体験とその立場を学ぶことから学生（支援する側も受ける側も）を知ることが再確認した。さらに、同年12月の第9回ではロールプレイにより、コーチングとファシリテーションといった、人を動かし目標を達成することが求められることを学んだ。こうして、各大学等で支援制度の内容や歴史は異なるものの、互いの関心を寄せる場に継続して参加してきたことで、同志社大学のコーディネーターがコーディネーターの中でも極めて高い専門性を有した域にあることが実感でき、同時に、その域までの力量が求められているほど、同志社大学の現場が「場」として成熟してきたのだとの確信を得た。

同様にPEPNet-Japanもまた日本の聴覚障がい学生支援の取り組みを統括しながら情動的相互作用の容れものの中で生成され、次なるステップへ入る段階にきた。2010年2月の第10回目会議では、これまでの事業の振り返りと今後の展開について議論する場が設けられた。事業が発足して5年目を迎え、当初の会議を知るコーディネーターは一握りとなった。有期雇用でありながら、コーディネーター業務に就いてすぐに高い専門性を求められている現実是不変に存在している。つまり、高等教育機関における障がい学生支援コーディネーターは、特殊、且つ、高い専門性を求められながらも身分が不安定であることが最も大きな問題であると再確認し、次のステップへ進めるための検討委員会を設けることとされた。

3. 場の成熟に至る分析

3.1 筆者のライフストーリー

これまで、障がい学生の修学支援における“場の生成”について述べてきたが、コーディ

ネーターが「場の生成」に辿り着くことはたやすいことではない。その理由の一つとして、2章で記した特殊、且つ、高い専門性を求められながらも身分が不安定であることが挙げられる。例えば、「手話ができる」という特殊なスキルだけでなく、本章3節で述べる人間力も求められる。逆にその両者をもちあわせていても、雇用期間が満了すれば積み重ねられた人の中で育まれた関係が途切れてしまう。そこで、コーディネーターを9年間続けてきた筆者の背景に触れ、特殊、且つ、高い専門性の根源は何であるかを見たい。

筆者は、1990年、地元の手話教室で手話を習い始め、“聴こえない”中で生活する人たちに初めてふれた。伝えたことと伝わったことの違いや手話に文化や感情があることなどを知った。そして、手話への魅力にとりつかれ、ろう者との関わりや行事などへ参画する日々が続いた。1991年、東京・有楽町朝日ホールにて全国高校生・大学生の手話によるスピーチコンテストに出場する機会を得、1993年4月に京都府手話奉仕員（現在の京都府手話通訳者）、大阪市・府登録手話通訳員、同年10月に公認身体障害者スポーツ指導員の資格を取得し、ろう学生が受ける大学講義の手話通訳を行う近畿学生懇談会メンバーとしても活動するとともに地域に在住する聴覚障がい者の支援および聴覚障害の理解啓発活動を行った。

1993年1月、ろうあ者のオーストラリア・ニュージーランド周遊の旅の手話通訳として9日間に渡り同行する機会を得た。筆者はあこがれのオーストラリアに胸を踊らせたが、「手話通訳」という責任の重さを初めて知らされた旅となった。というのも、これまで経験してきたのは、長くとも1日で完結する通訳であったからである。しかし、今回は旅行、海外である。16名のろう者に添乗員が1名、手話通訳が1名である。筆者は現地のバスガイドが日本語でガイドする内容を、後ろ向きになり立って通訳をする、ショーの間も移動中も食事のときも…と体力的な限界を感じたが、本当の問題はそこではなかった。通訳中見てしまったのである「何何（筆者を指差し）わからない何言ってる？【筆者の通訳は何を言っているかわからない】」と話すろう者の手話を。

ろう者の多くは、ろうの家族や仲間から手話

を覚え、日本手話を使う。それに対し、筆者の手話表現は講座やテキストから学ぶ日本語対応手話であり、また京都の手話表現であったため、年配の京都外出身者には全く伝わっていなかったのである。特に、観光地の名称はそうであった。筆者は何のためにここにいるのか、何が達成されることが必要かを考えた。対象は全体ではなく一人一人であることを肝に銘じ、「朝、起きてこない場合は、扉の下の隙間から新聞か何かを入れて動かそうか？ベランダから呼べるように鍵を開けておこうか？」など、重要なことは具体的な例を出しながらゆっくり丁寧な通訳に務めた。帰国後、参加者がどの程度（通訳に）満足したかはわかることはできないが、筆者がこの旅で学んだことが今に繋がっていることは言うまでもない。

また、筆者は、1995年1月17日、大きな被害をもたらした阪神・淡路大震災で被災したろう者救済を目的に、現地へ向かう手話のできるボランティアメンバーとして手を挙げた。しかし、交通マヒにより足止めされ、現地へ到着できたのは数日後であり、主な仕事は、ろう者の安否確認であった。コミュニケーション手段に留まらない手話という言語の重みを体験し、1995年4月に盲ろう者訪問相談員の資格を取得することとした。活動の域をろう者から盲ろう者へと広げたことで、言葉が「場」づくりの根源であることを感じた。

結婚後、埼玉へ引越し、最初に当たった壁は手話の方言による言葉の壁である。これまで方言があることを学んできていたはずであるが、関西と関東という距離がさらに手話表現の違いを示していた。筆者は、1年間関東の手話講習を受け、熊谷市手話通訳者の資格をとり、地域や年齢差による手話を、真摯に学び続けることに終わりが無いことを教えられた。

3.2 当事者の声

2002年1月、筆者は前章で述べた、ヘレンケラー女史の講演において手話通訳を担った故伊東雋祐氏のご縁で手話のできる障がい学生支援担当として同志社大学とつながった。伊東氏の著作集を出版している文理閣のウェブサイト (<http://www.bunrikaku.com/book4/book4-02.html>)

によれば、氏は1949年から1998年京都府立豊学校に勤務後、日本の手話通訳者の草分け的存在となり、全国手話通訳問題研究会の結成から運営委員長として、日本の手話通訳運動を育成、指導し、2006年6月9日永眠したとされている。同志社大学は、この縁を、志という形で継承すべきだろう。

制度発足当時を振り返ると、制度が整うまで、「保障すべき権利」と「制度としての限界」とが葛藤し、連日夢の中でうなされた。その現実とも夢とも区別しがたい葛藤の日々を、筆者の言葉できれいに収めるのではなく当事者である当時の聴覚障がい学生の言葉として記したい。なぜなら、そこに現在の学生、教職員へ伝えるべきメッセージが含まれているからである。大学の講義保障への活動について述べられた「手話でいこう」（秋山2004）から当時を振り返る。

耳が聞こえない学生といってもいろいろあるが、ねこ（秋山氏）が短大生のときは権利主張をするすべを知らず、「大学からのサポートは一切しないことが条件です」と申し渡されても、（入学を許可されたんだからよかったわ）とほっとしているようなありさまだった。後に編入学した同志社大学では180度姿勢を転換して講義保障をガンガン訴えていくことになるのだが、過去の記憶としてのねこの短大生活のシーンの一部がフラッシュバックしてくることがある。…（中略）…しかし、果たして「授業を受けること」を「善意のボランティア」に「支援してもらおう」ことが最適な保障なのだろうか。自分が登録したくない授業でも、ノートテイクをしてくれそうな人がその講義を取れば自分も同じように登録してしまうこともある。また、周りの友だちにノートテイクをしてもらって卒業できたとしても、四年のサイクルで学生が卒業してしまったら、人の資源がゼロに戻ってしまうことにも疑問を感じていた。「がんばって友だちを作ってノートテイクをしてもらいました」ということは、結局は後世に何も残さないのと同じなのだ。そんなことが毎年、あちこちの大学で繰り返されているのではないか。ねこは同志社大学ではそうした悪循環を断ちきる覚悟をした。そのためには、講義の内容を手話通訳、ノートテイクで伝える講義保障はボランティアではできない、ということをも明言していかなくては

ならない。「〇〇ちゃん、ノート見せてくれる？」という「つつましいお願い」や「甘え」を一切排除することを心に誓って、講義保障の運動を始めたのだった。講義保障を権利ととらえる原型をなんと卒業までに残したかった。しかし、制度ができるまでの道のりは遠かった。毎日の通訳派遣のコーディネートをしてくれた学生への負担は過重なものとなり、自分の登録している授業を休んでねこの通訳に来る、ということもあった。（秋山、2004、106-108ページ）。

淡々とした記述に、制度が導入される前に学生が置かれていた悲痛な叫びが見てとれる。秋山氏と筆者が出会うのは、この先のことである。

「入学式に手話通訳をつけてください」私はこのお願いの言葉を何度くりかえしたのだろうか。返事はすぐに来なかった。最初は返事が来なくても、ちゃんと検討してくれているのだろうと思っていた。とにかく、「入学式に手話通訳を」と、合格した直後からずっとお願いしていた。2月になった。まだ返事がない。催促しても返事が来ない。不安でたまらなくなってきた。電話をお願いした。電話をしてもらったら、こんなことを言われた。「なぜ手話通訳が必要なんですか。」…（中略）…ぎりぎりまで手話通訳の手配はしてもらえなかったが、入学式に手話通訳はかろうじてついた。だけど、当日はとても惨めな気持ちだった。私は入学式に手話通訳をつけるかどうかという問題で3カ月も待たされて、その間にかなりエネルギーを消耗してしまっていた。こうして、私の同志社での生活は始まった（秋山、2004、118-119ページ）。

かくして、筆者は秋山氏と会うことになる。そして、彼女の大学生活での格闘は、筆者のもどかしさを同時に体現することにもなった。

ずいぶん、ながいこと大学生活を送っている。大学の授業は内容そのものが聞こえる人主導になってカリキュラムが組まれていることを身にしみて実感している。「通訳を手配すればすむ」わけがないことが多いのだ。講義の90分間、ストレスいっぱい時間を過ごすことになる。勉強できることがあるとすれば、「ろう者にはこんな説明では分からない」「私なら、こんな

授業のやりかたは絶対しない」そうやって反面教師として考えられることだろう。ぺらぺらぺら……と英語の文章を読み上げてこの単語がアクセントで全部こうなってますねって説明されても、さっぱり実感がない(秋山, 2004, 153ページ)。

学びたくて入った大学で学ぶことができないという感覚は、聴覚障害の有無によらず実感することができよう。しかし、秋山氏のもどかしさは、それとは異なる。そこに大学は支援を制度化し、導入を図ったのだ。

2001年の段階では無償ボランティアの希望者リストを管理するだけの制度しかなかった大学だったが、入学してほぼ1カ月後には、学科の負担で必修講義のいくつかに交通費の支給をしていただき、2002年からは学科負担ではなく、大学の予算から交通費及び一講義500円の講義保障料の支給が始まった。そして、2003年には大学外から入る通訳者に対しては、一講義あたりノートテイクが約1300円、パソコン通訳が1500円、手話通訳が約2000円と改定された(ただし、学内の学生が活動する場合は一律一講義あたり750円と低く設定された)。待ちこがれた2年は長い長い年月だった(秋山, 2004, 110ページ)。

筆者にとっても長い長い年月であった。秋山氏は「2004年3月、ほぼ制度の改善された大学に、ほぼ満足して卒業することができた」と旅立っていった。質の高い講義保障制度が同大の財産として残り、現在に繋がっている。

3.3 コーディネーターの資質

こうした手話との出会いが人との出会いにつながり、結果としてコーディネーター業に就く中で、二つの能力が必要であることを痛感した。それは、「業務として当たり前になさなければいけない能力」と、「コーディネーターとしての人間力」である。前者は見える業務で後者は見えない業務である。

大学等における障がい学生の修学支援にかかわる専門的な知識と技能を持つ「障害学生修学

支援コーディネーター」を養成する『障害学生修学支援コーディネーター養成講座』が、実際大学で障がい学生支援業務を担っている現役コーディネーターが講師となり2006年8月、2日間連続で開催された。なお、当日の内容は、http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/coor_kozahoukou.html (2010年2月23日閲覧) で確認できる。

この「障害学生修学支援コーディネーター養成講座カリキュラム」では、項目を大きく以下の4つに分け進められた。

- ① 障害学生修学支援コーディネーターの配置目的やコーディネーターの資質
- ② 支援業務として
 - ・入試対応 (入試相談・入試の特別措置・大学案内)
 - ・障害学生支援 (障害学生支援の在学期間に合わせたスケジュールと年間スケジュール、サポート準備、障害者体験、課外支援、自立支援、相談・要望聞き取り)
 - ・支援学生支援 (概要と年間スケジュール、マネジメント業務、講習会、学びと成長の支援、支援者体験、相談・要望聞き取り)
 - ・教員支援 (配慮の依頼と実際、教員からの相談)
- ③ 庶務に関する業務
 - ・管理・運営 (運営組織、備品管理)
 - ・施設改善
 - ・連絡調整 (学内外の連絡)
- ④ 広報に関する業務
 - ・理解、啓発
 - ・ホームページの活用

そこで使用されたテキスト『障害学生修学支援コーディネーター養成講座テキスト』において、コミュニケーション能力とは、「支援コーディネーターの重要な資質として、第一にコミュニケーション能力がある。誰にでも分け隔てなく気さくに話しかけられる積極性、また、学生だけでなく、教員への依頼や指示、保護者との面談、上司・同僚への説明を適切に行う能力がとて重要である。支援コーディネーターは、その性質上、教員や上司への指示に近い依頼や支援スタッフへの懇願に近い相談など、難しい場面に遭遇することがある。これらに適切に対

処できる臨機応変のコミュニケーション・説明の能力が必要である。また、最近、自分の要望や言いたいことをきちっと相手に分かるように言えない学生（これは障害学生に限らない）を見かけるが、そのような学生から要望や内容を上手に聞き出す能力、引き出す技術も必要である。カウンセリングとコーチング、受容と指示という技術が支援コーディネーターには必要だが、これらのためにもすぐれたコミュニケーション能力は必須である」と記されている。まさにこれが必要とされている人間力であると考えてるのである。

更に近年必要とされるのは、自身をコントロールし、自身をコーチングできることではないだろうかと考える。より客観的な視点からものごとを捉えられるよう、自身を自身でコントロールしながらコーディネートをを行うべきである。

4. 最適な場を目指した当事者の変化

4.1 支援者が「わかる」そして「かわる」こと

初めて障害のある学生が入ってきた場合、また、これまで対応したことのないケースの障がい学生が入ってきた場合、学生の在籍する学部事務室や教員からは、真っ先に「障がい学生に対してどのような配慮が必要か？何を準備すればよいのか？」と問われるが、肝心の障がい学生不在の場でコーディネーターの立場から回答できることは基本的な配慮のお願いと制度に関する内容についてのみである。聴覚障害であれば耳の代わりとなる支援が必要となり、視覚障害であれば目の代わりとなる支援が必要となるため、その上での工夫、代替措置、声かけをお願いするわけであるが、同じ障害であっても個別のニーズは異なるため、支援を必要とする人の数と同じだけ支援方法が生まれる。重要なのは、支援を始める前に障がい学生のことを「わかる」、つまり知ってもらうことである。

支援の質をあげるためには、まずその学生のことを知らなければならない。学生のことを知った上での配慮は支援の質を格段にあげることができるのである。支援室やコーディネーターは支援をする側ではないため、支援の質は、授業

を進行している教員や授業の運営をしている職員、そして直接現場で支援を行っている支援スタッフの三者によって善くも悪くもなる。コーディネーターが、支援者と障がい学生とを繋ぐために、障がい学生本人の意思によって本人の口から必要なニーズを聞かなければならない。そこで、よりよい支援を行うために、教員にお願いしなければならないことが2つ、支援スタッフにお願いしなければならないことが1つある。それがクリアできれば先に進むのは早い。

まず、教員にお願いすべきことの1つは、障がい学生の障害の状態を知ってもらうことである。コーディネーターも最初の面談で本人を知り、支援内容を確定していく。障がい学生と距離をおいてデータとしての個人資料に繰り返し目を通して、正確なニーズをつかむことはできない。同志社大学では、入学時の面談に必ず在籍学部の教務主任に同席してもらうが、何よりも教員と学生が直接会う授業でたとえ一言であっても声をかけ、障害を知る・伝えることが次に展開するきっかけとなるのである。

2つ目は、支援スタッフの支援内容を知ってもらうことである。例えば、聴覚障がい学生の支援をしている通訳スタッフは音を文字化することが仕事であり、教員の話聴いて必死に書いたり、パソコンに入力している。このディクテーションによる通訳は、初等・中等教育の中で、また高等教育以降においてもほとんど経験していないことから現場（授業）で教員の話すスピードについていけず、専門用語も混じり、パニックになることが度々ある。というのも、通常、アナウンサーの話す速さは1分間あたり350文字から400文字といわれており、手書きの速度は1分間70文字程度、パソコン入力タッチタイピングを習得しても1分間120～180文字程度となっている（PEPNet-Japan TipSheet「文字による支援方法」より）。そのため、通訳という言葉ではなく要約筆記という言葉を用いているところも見られるが、要するに、話される半分以上を削ぎ落とし、内容を伝えなければならないのである。影の存在であるが、スタッフの役割は重く、脳は極度の緊張状態の中でフル回転しているのである（図9）。

そして、支援スタッフにお願いすべきことは、障がい学生が必要としているのは「あなたのその手」「あなたの支え」であることを知っても



図9 パソコン通訳の様子

らうことである。先に記した通り、求めているスキルが高いことから「自信がない」と活動に踏み込めないことが多々あるが、現場で支援を行ってくれるスタッフがいるから制度がまわっているのであり、障がい学生も学びが保障されるのである。今回例に挙げたのは聴覚障がい学生への支援であるが、視覚障がい学生の目の代わりとなって次の授業教室へガイドすること、上肢障がい学生の腕の代わりとなってテキストをめくること等も重要な学びの保障であることは言うまでもない。

そこで、支援者がより障害について「わかる(知る)」方法として提案したいことは、「体験」である。聴覚障がい学生は授業がどのように聞こえ、視覚障がい学生は授業風景がどのように見えているのか。あるいは、ガイドヘルプを受けること、車椅子で移動することの壁は一体どのようなものか。体験でしかないが、そこから支援者が得ることは支援方法に留まらず、メンタルな面でも学びがある。この体験を通しての学びと、その学びにつなげるマネジメントがコーディネーターに求められる課題の一つであると認識している。

障がい学生についてわかってくると、配慮内容や支援方法も徐々にわかるようになり、授業の進め方や支え方のコツがかわってくると思われる。同志社大学では教職員用に『障がい学生支援制度－教職員のためのガイドー』を、アルバイト職員を含む全教職員に配布しており、制度の周知と授業配慮に力を入れている。一部抜粋し解説したい。

【聴覚障がい学生のための授業配慮について】

・出席確認をする時

音声による出席確認の場合は、目で合図するなどして、出席をとった意思表示をしてください。

解説：聴覚障がい学生は、常に質疑応答のタイミングや授業内での笑いから取り残されている。少なくとも成績に関わるような出席確認は、目で合図をするなど、直接コミュニケーションをとることで、自分も授業に参加しているという気持ちになる。

【視覚障がい学生のための授業配慮について】

・指示語について

「ここ」「そこ」等の指示代名詞を避け、具体的に何を指しているかが理解できるようにお伝えください。ポインターを使用される時も充分ご配慮ください。

解説：以下の2文を目を閉じて比較すると、指示語がいかに理解しにくいかがわかる。視覚情報が欠けることで、言葉だけでは意味がわからなくなることが多々ある。

①「この傾きが急だから、ここで影響を受けるのです」

②「89年が急に増えているから、90年で影響を受けるのです」

【肢体不自由学生のための授業配慮について】

・教室の座席について

教室配当や席が利用学生にとって不適切な場合、障がい学生本人に確認の上、座席や教室の変更などにご配慮ください。また、移動に時間がかかることもご理解ください。

解説：車椅子を使用する学生は、授業中より授業教室に移動するまでの配慮を求めることが多く、古い建物が授業教室に配当された場合、エレベーターが狭く電動車椅子では使うことができなかつたり、後付けリフトのため裏口に回りこまないとはいけなかつたりと、見えないところでの不便がある。

これらの授業配慮は、そう難しいことを要求しているわけではないが、「わからない(知らない)」ために「しない」ことが多く、知っていればすること、すぐにできることもあり、それらをきちんと伝えなければいけないことを知ることでもまたコーディネーターの責務である。

支援者（教員）が「かわる」ことで支援スタッフの負担が軽減され、場合によっては支援そのものがなくなると、障がい学生の状況もかわるといふ相乗効果の鍵を握っているのはコーディネーターかもしれない。

4.2 受動的に「かわる」のではなく能動的に「かえる」行動へ

では、今後、障がい学生支援がどのような状態に「かわる」ことがベストなのだろうか。大切なのは、障がい学生の適度の依存と支援者による適切な支援のために、一人一人が「わかり」、「かわり」、そして能動的な意思をもって「かえていく」ことである。ある一人の障がい学生のために支援を行うのではなく、何をすればその人も、そして、その人に繋がっている多くの人も活かされるのかを考え、行動することが求められる。

同志社大学では、介助犬のユーザーが入学してきた際、雨に濡れずに教室棟から食堂棟に移動できるよう、通路に屋根が取り付けられた。大掛かりな施設改善であるが、屋根が付けられたことによって、雨の日は、そこを移動する全ての人にとって便利な通路となったことは言うまでもない。このように、障がい学生から出てくる要望を1つの「点」で終わらせるのではなく、うまく「線」や「面」にし、みんなにとっても便利なものへと「かえて」いくこと、そして、お互いが「手をかしてください」「お手伝いしましょうか？」と人と人が繋がり、当たり前前に手を差しのべられるキャンパスにすることが理想である。

では、当たり前前に手を差しのべられるキャンパスにするために、コーディネーターである筆者がこれからすべきことは何であろうか。ここまで、コーディネーターは「人と人とを繋ぐ役割があること」「支援者が体験を通しての学びと、その学びにつなげるマネジメントの必要があること」「支援者がかわらなければ支援の質もかわらず、その相乗効果をもたらす鍵はコーディネーターが握っているだろうこと」「消極的段階にいる学生たちをどのように誘導していくか」を述べてきたが、障がい学生支援の最適な保全管理の維持、発展のためには、当然

のことであるが当たり前前の業務をこなすこと、そして流動的な学生の流れに沿いながらコーディネーターの質を磨き能動的に「かえる」仕掛けづくりをしなければならないと考えるのである。

4.3 2つめの「わかる」「かわる」そして「かえる」こと

支援をする、受ける以上、支援者だけの変化を期待していても継続的なイノベーションは起こらない。障がい学生もまたかわっていかねばならない。障害は、その程度や部位、環境等によって、同じ障害であっても個人差があり、支援の内容や必要度も大きく異なってくる。関東聴覚障害学生サポートセンターコーディネーターの吉川氏はサポートを受ける中で受け止め方に対する心理的葛藤の変化を三段階に分けて時間の経過と共にそのステップを追っていきと説明している（2008年10月26日）。

1) 消極的段階：支援を躊躇、拒否する段階

① 無支援

支援があることすら知らない状態。

② 支援認知

「手話通訳」「パソコン通訳」等の手段があることを知る。しかし、高校まで一人で頑張ってきた聴覚障害学生には「自分は人に助けをもらうほど困っていない」「支援がなくてもやっていける」と思いがち。また、「依頼しようかどうか」と迷っているうちに、4年間が終わってしまう学生いる。

2) 受動的利用段階：受け身で支援を受ける段階

③ 支援依頼

やっと通訳依頼にふみきる。が、ここでも「まわりに聴覚障害が知られたくない」「隅っこの方で目立たないように」等の葛藤を抱えがち。

④ 支援体験

はじめて通訳をつけてみると多くが「授業ってこんなに面白かったのか!」と感激する。経験を重ねるとともに次第に「もっとたくさん情報を流してほしい」と要求が高まるが、実際にそれを口に出すまでには時間がかかることが多いだろう。

3) 主体的活用段階：自ら積極的に活用する段階

⑤ 要望提起

これまで受け身だった通訳に対して、ようやく自ら要望を出す。まさしく、情報保障の「依頼者」から「利用者」に転換していくときと言えるだろう。それまで我慢を重ねたあまり、強い言い方で要望を突きつける学生も少なくない。

⑥ 支援活用

通訳者や支援者との距離のとり方を身につけていく。「この授業にはこの手段を」と判断したり、まわりの先生や友達に配慮してほしいことを適切に伝えたり、通訳者にタイミングをつかんで声をかけたりすることができるようになっていく。

障がい学生が「利用者」として主体的に支援を受け、授業に参加するためには、以上の心理的葛藤の段階を踏み、自分の障害について「わかっている」こと、つまり、障害の受容が求められ、「自分の障害はどのような障害か?」「自分にどのような支援があれば皆と同じように授業が受けられるのか?」といったことを自分で説明し「かわって」いかなければならない。生まれつきの障害（先天性）であることから物心ついたころに障害を受け入れ、説明できる人もいれば、中途障害等により心理的葛藤の中からはなかなか抜け出せないという人もいる。障がい学生が「かわる」ことができれば、つまり主体的活用段階へと進めば、必然的に「かえる」こととなる。

同志社大学を例に挙げると、障がい学生は2009年度の時点で89人在籍しており、そのうち障がい学生支援制度を利用している学生は約2割となっている。では、あとの8割の学生はどうしているのかという問題が挙げられるが、支援制度を受けていない理由は、おそらく次の3つのいずれかであるだろうと考えている。

- ① 何とかなので、支援制度を利用する必要がない
- ② 支援を受けたいが、制度があることを知らない
- ③ 障害があることを知られたくないので、支援制度を利用したくない

そこで、問題視しているのは②および③である。②の「支援を受けたいが、制度があることを知らない」ことについては、障がい学生支援室のPR不足と捉え、まず、合格者の第一次手続き者郵送物へ、2003年より『障がい学生支援制度一案内パンフレット』を同封した。更に入学後の新入生対象健康診断時の問診票に「障害がある」と自己申告した学生へ制度の案内をしたところ、制度利用者が在籍障がい学生の1割から2割強に増え、定着した。しかし、③の「障害があることを知られたくない」という対象者には、障がい学生支援室へ勇気をもって足を運んでくれるのを待つことしかできず、吉川氏の消極的反応段階にいる学生たちをどのように誘導していくかが課題となっている。

4.4 当り前の業務とアクションリサーチ

第3章で、業務として当り前にこなさなければいけない能力と、コーディネーターとしての人間力が必要であり、前者は見える業務で後者は見えない業務であると述べた。「当り前の業務をこなす」ことは当然のことであり、また言葉で言うことは簡単である。とはいえ、実際に行うのは意外に難しい。

そこで、経営学のマネジメント等の問題解決の際によく使われているPDCAサイクルをもとにした「(R)PDCA(+A)サイクル」という着想から、同志社大学障がい学生支援の業務を整理することにしよう。この観点は、同志社大学大学院総合政策科学研究科「アートマネジメントの理論と実践」にて得たものである。この流れは、(Research: 調査) → Plan: 計画 → Do: 実践/着手 → Check: 評価 → Action: 修正/遂行で循環したものであり、もともとは、Plan → Do → Checkの3つの流れであった。しかし、この流れを確立させるためには、Actionを起こすことが大切で、現在では、ActionとResearchの間にはApplication (適用)が必要とされ、(Research: 調査) → Plan: 計画 → Do: 実践/着手 → Check: 評価 → Action: 修正/遂行 → (+Application: 臨床の知の適用)の流れで考えられている。そして、「これまで」のことが創出されているかを明らかにし、背景をさぐるものが『意味創出』であり、「これから」をどうするのかを考え

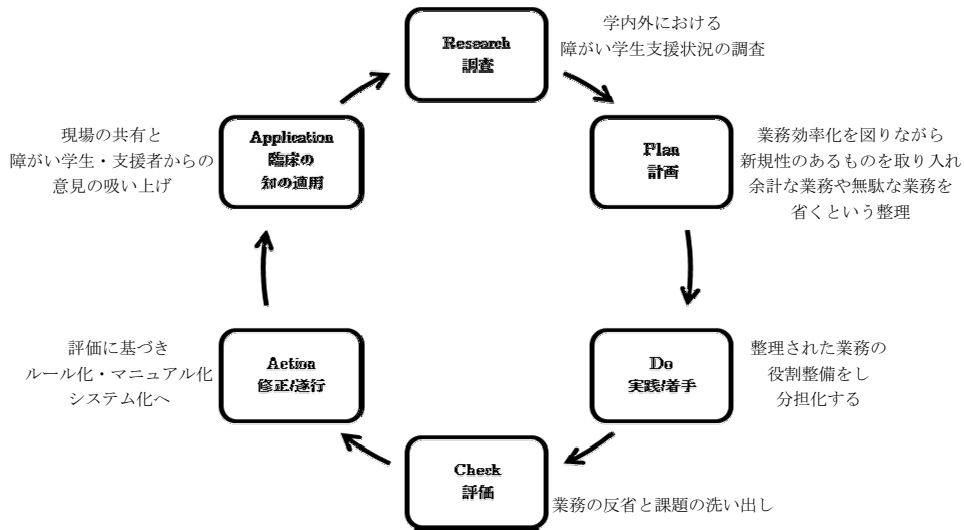


図11 同志社大学の障がい学生支援に関するRPDCAサイクル（筆者作成）

らかにしていく。これが『意思決定』であり、背景をさぐり整理した上での意思決定が重要だとしている。

障がい学生支援業務にこのRPDCAサイクルを充てると、次のようになると考える。図11を参照いただきたい。

こうした業務サイクルに、研究方法として確立されている「アクション・リサーチ」という観点を重ねると、さらに障がい学生支援が、専門知識ばかりに偏重してはならないことが明らかとなる。「アクション・リサーチ」は、人と人との関わってくるため、必ず他者（他人）との関わりが必須となってくる。当たり前の業務をこなすことの難しさは一人ではないこと、チームであるところではないかと考える。

例えば、2008年3月23日に放送されたNHK教育テレビ「ETV特集」では、「フィールドへ！異文化の知を拓く」と題し、「異文化を理解し、共生していくことの大切さ」に焦点が当てられている。この番組は、2007年に大阪府吹田市の国立民族学博物館開館30年を回顧するものであったが、フィールドワークによって学問を究めていくことについて、松園万亀雄（民俗学博物館館長・当時）、鷺田清一（大阪大学総長）、関野吉晴（探検家）が対談するものだった。その中で、「関わる」ということ、「他者を理解する」ということはどういうことかという点について、鷺田氏が自分と他者との差異（異文化理解）に

ついて述べている。

「今の社会の理解やコミュニケーションといった他人を理解し意思疎通することは大切だが、ちょっと違うのでは、と思うことがある。というのは、考えが一緒に同じ気持ちになるということではなく、実は反対と思う。交わるほど互いの差異を感じるという、自分と他者の差異を感じる。その事実を受け入れることが他者への理解と思う。フィールドワークや聞き取りでは、まず聞き取りやヒアリングの学問が大きな意味を持っている。相手の方から理解し、皮膚で全身で感じる。身体的な感覚に根付いたものが浸透している。ひとつの文化の中にいろんな異文化があること（差異）を考え、感じ取り、理解し合うことが異文化理解であると思う」

この「差異の受け入れ＝他者への理解」は、著作「＜弱さ＞のちから」（鷺田，2001，108ページ）でも記されている。ここでは、逆の目線で、自分を受け入れてもらう視点から、「他者のなかにじぶんがなんらかのかたちである意味を占めているということ、このことを感じることで、生きる力が与えられる」と述べている。他者と自身の差異を受け入れ、理解しあうことで、「生きる力」を実感し、自身の存在価値は何だろうと、自分の役割とは何だろうと考えていく。日々の生活の中で、この「自分とは何だろう」

と考える場は、意外に少ないのではと思われる。

ただし、障がい学生支援に対しては、障がい学生も支援をする側もなぜここにおいて、何のためにこの支援を行って(受けて)いるのかといった目的がはっきりしている。そのため、存在価値や役割だけでなく、スキルの面まで考えるきっかけとなることが予想され、無意識ではあっても、他者と関わるたびお互いが自身の役割を確認すると考えるのである。だからこそ、アクション・リサーチに大きな意味が与えられ、対象者自身の中で新たな改革が期待される。

とはいえ、先に聴覚障がい学生の心理的支援の「障害の受容」段階について述べた通り、障害を受け入れる過程は非常に複雑であり、認めたくないという環境や文化の中で育ってきた障がい者は少なくない。自身の差異(障害)を受け入れられない人に、他者の差異を受け入れることはなかなか難しい。差異と捉えたくない、差異があるように見せたくないという懸命に隠していることがその証拠である。しかしながら、逆の発想をすると、この「他者と自身の差異を受け入れられない」ことに対して、慎重にアクション・リサーチを行うこともまた心の学びにつながると考えるのである。

山口(2007)は、杉万(2006)の示す「アクションリサーチ」の視点を次のように紹介している。「研究者が、ある集合体や社会のベターメント(改善、改革)に直結した研究活動を、自覚的に行っている場合」、「了解不能点を直視し、それを生み出す権力作用にまで踏み込んでいこうとすれば、研究者が集合体の内部へと参入することは必須であり、ここに、アクションリサーチへの道が拓かれる」というものである。ここから言えるのは、障がい学生支援の制度の完成は永遠にありえない、ということである。すなわち、当該学生が入学し、卒業するまでの支援だけでなく、その大学で学びたいという学生に門戸が開かれ続けるために、在学生の有無を問わず、修学環境の改善、改革がなされ続ける必要があるのだ。

5. 障がい学生支援の課題と展望

以上、本稿では、同志社大学の障がい学生に対する、より適切な修学支援環境の創造について検討を行ってきた。そこで、本稿を閉じるに

あたり、よりよい「場のかじ取り」への示唆を得るために、本学の基本方針にたち返り整理する。

本学の障がい学生支援に関する基本方針は、「本学に在籍する障害のある学生が他の学生と等しい条件の下で学生生活を送れるよう講義保障を中心に様々な支援を行う」ことであり、支援制度を通じた「学生の自律的成長の場」となることと、培われた成果を学内外の「コミュニティに還元する」ことを目指している。すでに場が生成された本学の次なるステップは、巧みな「かじ取り」による「学生の自律的成長」と「コミュニティへの還元」の発展である。

場のプロセスのマネジメントは「かじ取り」である。場のマネジャーの最大の仕事は、「司令塔」でもなければ、「動力源」でもない。情動的相互作用のプロセスのかじ取り役である。それは、ある意味で船の船長という船のマネジャーが行うかじ取りに似ている。いったん船ができあがり進水すれば(それは場が生成したことと同じである)、船は自分で動いてもいける。そして、船がただ動くだけならかじ取りは不可欠ではない。しかし、船はただ動くのが本来の姿ではない。目的地に向かう、暴風雨や障害物をさけて安全に運航する、そしてエネルギーを無駄にせずにスムーズに走る、そうした船本来の運航がきちんと行われるためには、巧みなかじ取りが不可欠である(伊丹, 1999, 183-184ページ)。

そもそも「場のかじ取り」は、新しく生み出された「場」、つまり、障がい学生支援制度が発足して10年間、様々な人によって温められた環境をいかに尊重し継承しながらさらなる改善をするかを意味している。ゆえに、これまでとは全く違った観点での取り組みを始めることが求められ、相当の策士が必要とされる。それが制度化したことによる任務であると同時に、最終的なゴールは制度がなくても「自然に支え合える環境づくり」、つまりある部分においては『制度をなくすこと』にあるのかもしれない。

「自然に支え合える環境づくり」を「自主的に支え合える環境づくり」と言い換えると、政治学者、エノリア・オストロムのコモンズ論からの分析を援用し、自主的な支援を導くことができる。エノリア・オストロムは、2009年10月12日にノーベル経済学賞を受賞した、

インディアナ大学教授である。政治学者が経済学賞を受賞した意義について、平成20年度から24年度科学研究費補助金基盤研究（S）「ゲーム理論のフロンティア：理論と応用」の研究代表者である岡田章（一橋大学大学院経済学研究科）は、「実証研究および理論研究を通して、共有資源の保全管理のために有効な方法は、国家や市場だけではなく、第三の方法として、共有資源に利害関係をもつ当事者が自主的に適切なルールを取り決めて保全管理をするというセルフガバナンス（自主統治）の可能性を示したことであり」とまとめている（岡田,2009）。この第三の方法へと導いたオストロム氏の研究アプローチは、現実の共有資源の事例データから実証的に議論を展開することに特徴があり、米国ロサンゼルス地区における地下水の自主管理の事例から始まり、世界各国の数千という共有資源の事例データが丹念に調べられている。その中で、「当事者によるモニタリングとルール違反者に対する処罰ルール」の他、共有資源の自主管理が成功するために必要な6つの条件を *stylized facts* として発見したのだ。政治学者ながらもノーベル経済学賞を受賞したオストロムの *コモンズ* という観点から、学びのコミュニティにおける共有資源に着目していくことの妥当性と、まさに「場のかじ取り」への実践的示唆が得られると捉えている。この点は別項にて改めることにしよう。

秋山氏はじめ多くの同志が切り開いてきた制度を受ける現在の制度利用学生は「秋山さんの書いた『手話でいこう』を読んで同志社大学を選んだ」「制度を確立してきた先輩の恩恵を、今、普通の支援として受けていることを感謝している」と今につながっている。伊丹（1999）は、「場のマネジャーは、場の中の情動的相互作用のプロセスの調整者である。それがかじ取りの根幹の部分である。それはプロセスの調整であって、人々がとる実際の「行動」を細かく調整することではない。そのプロセス調整を根幹に行う場の調整者も、最後には自分の声で「声を発する」必要がある。留めを打つなり、自らの行動を決めて伝えるなり、声を発する必要がある。そして、それは「最後の声」であることが望ましい」（伊丹, 1999, 241ページ）と述べている。思えば、本稿を書くことと発意したことは、先進大学として位置づけられているこ

とに甘んじてはいけない、という「最後の声」を上げたいと思ったからかもしれない。今回、研究を通してこのように文字に記したことで「知らない・できない」ことに謙虚になる一方で、「知っている・できる」ことに傲慢になってはいけないというコーディネーターがもつべき資質の根源を認識した。これは、「最後の声」と共に「引き継ぐべき資質」であるといえよう。

10年後のよりよい修学環境に思いを馳せ、10年前に「場の生成」を導いた秋山氏はじめその周辺の教職員やスタッフ、そうして生成した「場のかじ取り」を担ってきた過去の学生、教職員、スタッフ、それらが導いた意味をつなげるかじ取りを、今、著者も担う一人なのだろう。

引用文献

- 秋山奈なみ・亀井伸孝『手話でいこう：ろう者の言い分 聴者のホンネ』ミネルヴァ書房、2004年。
- 伊丹敬之『場のマネジメント』NTT出版、1999年。
- 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク（PEPNet-Japan）（編）
- 『トピック別聴覚障害学生支援ガイドーPEPNet-Japan TipSheet集』日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク、2008年。
- 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク（PEPNet-Japan）情報保障評価事業グループ（編）
- 『大学ノートテイク支援ハンドブックーノートテイカーの養成方法から制度の運営までー』人間社、2007年。
- 『大学と学生』平成18年1月号 第23号 通巻第497号 特集：新年を迎えて
- 日本学生支援機構（編）
- 『大学と学生』平成18年10月号 第34号 通巻第508号 特集：学生支援関連施設
- 日本学生支援機構
- 『平成20年度（2008年度）障害のある学生の修学支援に関する実態調査』、2009年、
http://www.jasso.go.jp/tokubetsu_shien/chosa0801.html（2010年2月19日閲覧）
- 岡田章『エノリア・オストロム教授のノーベル経済学賞受賞の意義』
http://wakame.econ.hit-u.ac.jp/~aokada/kakengame/Dr.Elinor%20Ostrom_Nobel%20Prize%20in%20Economics.pdf（2010年2月19日閲覧）
- 杉万俊夫「質的方法の先鋭化とアクションリサーチ」『心理

学評論』(49)3、551-561、2006年。

山口洋典「ソーシャル・イノベーション研究におけるフィールドワークの視座-グループ・ダイナミックスの視点から-」、
同志社政策科学研究(9)1、1-21、2007年。

鷺田清一『<弱さ>のちから』講談社、2001年。