<原著>

高等教育機関における聴覚障害学生の支援体制構築に 関する一考察 ―障害学生支援室における 聾者のマネージャー採用をめぐる言説的検討―

金澤 貴之

群馬大学

kanazawa@gunma-u.ac.jp

1. はじめに

日本学生支援機構（2012）の調査によれば、約7割の高等教育機関に障害のある学生が在学し、そのうちの約6割が何らかの支援を受けて学んでいる。また、国立大学法人の場合は運営費交付金の特別経費、私立大学の場合には私立大学等経常費補助金といった形で公的な助成制度が用意されている側面もあり（萩原・平尾・金澤、2010）、今や障害学生支援は高等教育機関において必要な課題の1つとなっているといえる。

しかしその支援の実態は大学によって大きく異なっている。聴覚・言語障害学生に対する授業における支援を例にとると、実施していると回答した学校の多い順に「ノートテイク」、「教室内座席配慮」、「注意事項等文書伝達」、「FM補聴器／マイク使用」、「パソコンテイク」（以下、PCテイク）、「手話通訳」となっており、リアルタイムの情報保障手段¹でありかつ情報量の多いPCテイクや手話通訳の導入は全体の2割から3割程度に留まっている。情報保障を行っている教育機関でも、支援が必要な授業に対する充足率に注目すれば、さらに支援の実態の格差が表れると推察される。こうした支援の格差の背景には、支援体制の整備に関する学内の合意形成がうまく進んだか否かに大きく依存していると考えられる。とりわけ聴覚障害学生支援の場合、支援体制の構築にあたっては、スロープの設置やトイレの改修のような単発的な設備投資とは異なり、授業のたびに恒常的に人的資源が必要となるという点により、一層難色を示されやすい状況にあるといえる。

聴覚障害学生を受け入れている大学のうち、約半数が何らかの形で大学が関与した形でのノートテイクを行っているという調査結果もみられ、十分かどうかはともか

く、聴覚障害学生を受け入れた大学の多くは入学当初に発生した修学上の困難に対し、何らかの方法で軽減に向けた努力を図っている（白澤 2008）。その反面、手話通訳による情報保障に注目した場合、何らかの情報保障手段が用意されることが、必ずしも良質な手話通訳の実現に向けて近づいているとは言えないとも考えられる。なぜならば、ノートテイクやPC テイクといった手段の場合、アカデミックな内容に耐えうる手話通訳者とその予算を必要十分なだけ確保することに比べ、学生という人的資源が活用できるため、はるかに容易に実現が可能だからである。すなわち、より安価で容易な手段で代替されることで、本当は手話通訳を希望している聾学生のニーズが埋もれてしまう可能性があるということである²。換言すれば、それを望む聾学生に対し、手話通訳による情報保障で対応するためには、よりコスト高な方法でかつ一見他の方法でも対応できそうなことを、一部の学生に対して適用することについて、周囲の理解を取り付ける合意形成作業が求められることになる。³

近年、全国の大学が聴覚障害学生支援に着手する中、支援体制の構築に関する事例的な研究は散見されるようになった（冷水・竹中・瀬谷 2008；水内 2009；杉田・工藤 2010；など）。これらの事例は、確かに非常に有益な示唆を与えるものではあるが、その記述は支援の方策として「何を実施したか」に向けられており、それぞれの方策を実施するためにどのような内部調整を進めたのかについて踏み込んで語られてはいない。しかしながら、支援体制の構築に躓きを抱えている大学関係者の悩みは、「必要なこと」は書籍やインターネット上の情報から得られるが、「それを実施するためにどうすればよいのか」がわからないことにある。すなわち、どのようにして賛同者を募ればよいのか、予算獲得等のためにどのようにして委員会で合意形成を図るのか、そしていったいどうすれば障害学生支援室や委員会、あるいは規定を作り上げることができるのかが明らかにされなければならない。ここに、「支援体制の構築はいかにして成し得るか」という成員間の相互作用に関する社会学的研究の意義を見いだすことができる。

2. 支援体制構築に関する方法論的検討

白澤・徳田（2002）は、支援体制の構築について、大学の中での意思決定機関の設置に関する段階モデルを提唱した。このモデルはいち早く「組織化」に注目した先駆的な試みとして大いに評価できるが、実態は必ずしも白澤らが仮説的に想定した段階を踏んでいるわけではない。組織化の形態は大学によって実に多様であり、障害学生支援に関する独立した意思決定機関を設けていなくとも、必要な意思決定のルールができて大学もある。だとすると、むしろ組織化において重要なのは、組織の「形態」ではなく、障害学生支援に関する案件を実行するのに必要な「ルール」がその大学なりの文化に合わせて明確化されているのかどうかではないかと考えられる（金澤 2010）。

高等教育機関における聴覚障害学生の支援体制構築に関する一考察

日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワークが行った調査によれば、支援体制を構築した大学の形態には国立も私立も、あるいは大規模な総合大学も小規模な単科大学もあり、かつ、支援体制の組織構成も多様であったが、注目すべき共通点として、「キーパーソンの存在」が指摘されていた（金澤 2009；中島ら 2010）。すなわち、支援体制構築において重要なことは、それぞれの物理的な諸条件それ自体にあるのではなく、「キーパーソン」と指摘されるような人物がどのような動きをなし、合意形成をし、必要なルールを構築していったかといった、関係者間の相互行為にあると指摘できる。

Specter&Kitsuse (1977= 村上ら 1990) によれば、社会問題は社会の状態が作り出すものではなく、それを問題として想定する成員によるクレーム申し立て活動によって構築される。聴覚障害学生支援の体制が構築されるのも、当該学生の障害の軽重などの事象や大学の物理的諸条件それ自体によって「問題」が構築されるのではなく、コトの「重大さ」についてどのように成員の間で認識され、申し立てがなされ、そして大学の物理的諸条件がどのような「制約」として認識されて言説の応酬がなされるのかといった活動によって構築されるといえる。

この主張は構築主義と呼ばれ、その後、存在論的な想定への向き合い方をめぐり、いくつかの立場に分化していきながらも、さまざまな事例についての経験的研究が蓄積されている。前述したように、本研究が対象とする聴覚障害学生支援の体制構築もまた、クレーム申し立て活動によって問題が構築されていくという観点から説明可能だという点では彼らが提唱した社会問題の構築主義的枠組みに沿うものといえるが、パブリックな場で繰り上げられる「社会問題」とは質を異にする点も指摘できる。というのは、利害関係が対立しない同一組織内の成員の場合、問題解決を図る者同士での言説のやりとりとなるため、必ずしもいわゆる「社会問題」のように「クレーム」らしい様相を呈さないものとなるからである。言説の主体／客体と、帰責主体／客体の関係において、言説の主体と帰責客体、言説の客体と帰責主体とがそれぞれ一致することにより、「クレーム申し立て」がクレームらしいものとして成り立つと考えられるが、共通の問題解決を目指す成員同士の場合、この関係性に不一致が見られる（金澤 1996）。例えば、聾教育における「手話・口話論争」が、実際は、ほとんど他校への非難や指摘としてではなく、子どもへの「指導法」として、聾学校という同一組織内の成員の共同作業として構築されており、二項対立的な「論争」らしい様相を呈していないものとなっている（金澤 2003）。その意味では、本研究は社会問題の構築主義的な研究の本流的な研究というよりは、周辺的なものと言えるかもしれない。むしろ、「言説」に注目することにより、合意形成にいたる相互行為に見られる、「キーパーソン」が行うストラテジーを浮き彫りにできる可能性が指摘できる。

特に大学の意志決定の場合、聾学校のように基本的には1つの会議で言説の積み

上げがなされていく場とは異なり、会議の複層性に注目することができる。教授会等や役員会といった最終意志決定機関を頂点としつつ、そこでは時間的制約もあるため、原案の検討のために各種委員会が設けられ、さらに時間をかけて練り上げる必要のある事項については、その委員会の下に、必要に応じて作業部会等が設けられる。つまり、1つの案件が最終的に実効にいたるためには、いくつもの会議で了承を得ていく作業が必要になる。そしてそれらの会議でスムーズに了承を得ていくために、起案者側は、基本的には「クレイムの応酬」がなされないように提案の工夫をしていくことになる。「クレイムの応酬」はむしろ議案の「保留」に向かい、失敗に繋がるため、できるだけ避けようとする。すなわち、大学における「問題」の構築は、内部の成員間の「合意形成」といえるが、その実、それは成員一人一人の十分な納得による「合意」を得て行われる作業というよりは、起案者にとっては、反論が出ないような戦略的作業の積み重ねによって営まれる活動として捉えることができる。

このような捉え方をすることによって、支援体制構築に関する社会行動を明確に対象化させた分析が可能になると考えられる。

3. 支援体制構築のプロセス

聴覚障害学生支援を全国のどこの大学も行っているわけではない状況の中で支援体制を立ち上げるためには、ともかくも限られた予算の中で、最低限何かの学修支援をしなければならないという発想の中で支援体制が構築されることになる。そこで、以下のようなプロセスをたどることになる（金澤 2011b）。まず、主として2つの実務が発生する。1つはノートテイクやPC テイクをしてくれるボランティア学生の募集であり、もう1つは、聴覚障害学生の履修する授業と学生テイカーの担当可能な授業のコマのマッチング作業（コーディネート）である。このコーディネート作業は、きめ細かな連絡調整を必要とするものであり、実際は相当の負担を課する実務だが、「ともかくなんとかして支援体制を立ち上げる」という状況にあっては、ボランティア学生や聴覚障害学生自身が引き受けたり、教務担当職員の誰かが他の業務と兼務して担当したりすることから始まることが多く見受けられる。

その上で、コンスタントに聴覚障害学生が入学してくるようになり、複数の聴覚障害学生が常時在学している状況になる中で、支援体制の組織化が図られていく。その1つが、コーディネーターの専従職員化である。コーディネート作業は、対象が1名の聴覚障害学生だけであったとしても、毎日のように数十人規模の学生テイカーとの連絡調整を必要とする。その上、一コマでも穴を開けるわけにもいかず、実務的にも精神的にも負担のかかるものである。そのため、コーディネート担当者がその加重負担に「悲鳴を上げる」状況が発生する中でようやく実現する「成果」であるともいえる。障害学生支援の業務が、当該学生が在学していることで発生するという性質を有していることもあり、専従職員としてのコーディネーター雇用を実現してい

高等教育機関における聴覚障害学生の支援体制構築に関する一考察

る大学のほとんどは、正職員ではなく、単年度契約の職員の形での雇用に留まっている。

コーディネーターの雇用は、さまざまな形で支援の質を向上させることに繋がる。まずは授業のコマのマッチング作業1つとっても、機械的に割り振る作業から、聴覚障害学生のニーズや授業の形態と個々のテイカーの適性を加味した作業へと変わっていく。そして、ノートテイク講習会の実施などのテイカーの養成、手書きのノートテイクから情報量の多いパソコンによるPCテイク³、さらには2台のパソコンによる連係入力への移行や手話通訳の導入といった形で、情報保障そのものも改善されていく。

ここまでは、全国的に支援体制が進んでいる大学では到達しているところである。問題はその先にある。「情報保障」の充実に向けて一定の努力を図ること自体は、聞こえないことに起因する情報障害ゆえに必要な配慮として、ある程度合意が得られやすい。しかしその一方で、予算が絡む以上、必要性がわかりにくく直接的な「成果」が目に見えにくい業務については、合意が得られにくくなる。その1つが、(ノートテイクやPCテイクでなく)手話通訳で情報保障を行う体制を整備することであり、そしてもう1つが聴覚障害当事者の職員採用である。

聴覚障害学生のために「まず必要なこと」は、聞こえた情報を視覚的手段に変換して伝える、「耳の代わり」である。そのニーズに応えるために情報保障が必要であること、そしてその具体的な方法として、ノートテイクやPCテイクを実施することまでは、比較的理解が得られやすい事項と言える。しかし、手話通訳の必要性を説明しようとすると、学生ボランティアで対応可能なそれらの方法よりもはるかにコスト高な方法をなぜあえて用いる必要があるのかについて十分な説明が必要となる。加えて、通常学校で学んできた聴覚障害学生の多くは手話を知らずに大学に入学するため、「必ずしも全ての聴覚障害学生が手話ができるわけではないが、ノートテイクやPCテイクなら全ての聴覚障害学生に対応できるではないか」といった主張に対しても、一定の切り返しが必要になる。

さらに、聴覚障害当事者の必要性となると、さらにわかりにくい話となる。聴覚障害者を雇用しても、情報保障者にはなり得ないため、即戦力には繋がらない。コーディネート作業それ自体は聴覚障害者でも担当可能であるが、テイカーがどうしても配置できない場合、いざとなればコーディネーターである自分がテイカーとして出向く可能性もあるため、テイク可能な聴者である方が「より都合がいい」ということになってしまう。聾コミュニティの成員である聾者、およびそれと深い接触のある聴者にとっては、「聾者の問題について、聾者抜きに決めるべきではない」ことを行動規範とすることは何ら違和感を感じるものではない。“Nothing About Us Without Us”(私たちのことを、私たち抜きに決めないで)というスローガンが障害者の自立生活運動でしばしば用いられてきたように、当事者不在で障害者問題に関するものごとを決める

ことについての反発が当事者団体からあることは、聴覚障害者に限ったことではない。加えて聴覚障害の場合、コミュニケーション上の問題ゆえに議論の蚊帳の外に置かれることがより多いこともあり、一層この問題に敏感であるといえる。すなわち、いわゆる「当事者性」の観点だけでなく、コミュニケーション上の問題として、聾者同士がお互いの母語である手話で話をするということにも意義が見いだされる。そして確かに、その世界に関わっている聴者にとっては、聴覚障害者のニーズの把握も、個々のシチュエーションにおいて聴覚障害学生がおかれる心理状況についても、「聴者である自分にはわからない」という実感をもつものでもある。しかし問題は、それらがあくまで感覚的なものであり、門外漢の大学関係者に当事者関与の必要性を説明しきりだけの客観的な説明ロジックを構築することが難しいというところにある。加えて、大学で行っているのは「障害学生支援」であるため、聴覚障害のみに特化してその当事者の必要性を主張することの困難さもある。

大学において障害学生支援の体制を構築するには、その組織の規模が大きくなればなるほど、基本的には、聴覚障害学生支援については全く門外漢の大学の要人が集まる会議の審議を経ることが求められる。そこで重要なのは、内部関係者にとって必要性が実感できるかどうかではない。むしろ、重要な案件が並んだ大きな会議の場で、簡潔に趣旨説明をし、誰からも意義を挟まれない提案がスムーズにできるかどうかにかかっている。その意味で、聴覚障害当事者の職員採用はハードルが高いものといえる。

そこで本研究では、手話通訳者の雇用を実現し、その後に、聴覚障害学生支援に関する専門知識・技能を持つ聴覚障害者を障害学生支援室の職員として雇用することを実現し、さらにその翌年に支援室のマネージャー職としての採用を実現したG大学の事例を取り上げる。G大学関係者間の相互行為の中で、その実施に至るまでの成員間の相互行為に注目し、聴覚障害者が障害学生支援室職員として業務に従事することの「問題」がどのように認識され、言説化され、成員間で構築されていったのかについて明らかにするために、社会問題論における構築主義の枠組みに依拠して分析を行うこととした。

筆者はこれまでG大学の事例を中心に、聴覚障害学生支援の体制構築について分析を進めてきた（金澤 2009；中島ら 2010；金澤 2010；金澤 2011a；金澤 2011b；金澤 2012）。そこで明らかになったことは、聴覚障害学生の支援体制の構築は、障害の程度の軽重などの「実態」そのものではなく、キーパーソンとなる成員が、適切なタイミングで必要な働きかけ（クレーム申し立て活動）を適切な形で行えるかどうかにか左右されるということである。加えて、その際に教務担当事務職員や学生委員長などの関係者が「障害者支援に理解ある人」であるのに越したことはないが、それもまた決定的な要因とは言えないこと、むしろ理解の程度に左右されることなく合意が得られるような提案をしていくことが必要となることが示唆されている。

なお、筆者はG大学教育学部において、聴覚障害分野を専門としている教員であり、初めて聴覚障害学生を受け入れた時から現在に至るまで、支援体制構築に中心的に関わっている。そこで本研究では、過去の記録等を参照しつつ筆者自身の回想による記述を行いつつ、要所要所で生じる困難性の諸要因について分析を挟み込む形で、G大学の障害学生支援体制構築過程における筆者の視点からの再構成の作業を通じて検討を進めることとした（本文中では「K教員」として記述している）。

4. G大学における聴覚障害学生支援

G大学では、平成15年4月に教育学部に聴覚障害学生が入学したことをきっかけに、聴覚障害学生支援の体制構築が進められていき、その後現在に至るまで、大学内での予算措置のもと、支援を必要とする全ての講義等への情報保障を毎年欠かさことなく実現させてきた。そして、平成16年4月には、全国で初めて、手話通訳による授業の情報保障業務のための職員を雇用し（専門職員の雇用）、平成17年6月には「G大学障害学生修学支援実施要項」（以下、「要項」とする）を全学として制定し（規定の明文化）、平成22年4月には学生センター副センター長を室長とする全学組織として、「障害学生支援室」の設置（全学への組織化）を実現させた。⁴ また、これと時を同じくして、それまでパート職員の身分で雇用していた専門支援者のうち1名枠について、フルタイム勤務であるマネージャー職を設けると同時に、聾者職員1名をパート職員として採用した。そして平成23年4月には、聾者職員1名（マネージャー）と聴者職員3名の計4名の職員が障害学生支援室の専門職員として勤務し、PCテイクを行う学生テイクを常時60～80名ほど擁する組織となっている。

このように、G大学は短期間の間に支援の質を落とすことなく、支援体制を盤石なものにしていった典型例として、少なくとも学外の関係機関からは認識されている大学といえる。

G大学における障害学生支援の体制構築において、確かに上述した事項の1つ1つはいずれも大きな到達点であったと言える。しかしながら、必ずしもその1つ1つが、大学の意思決定上重要な位置づけに置かれているはずの「会議」という場に諮って進めたわけではない。実施要項の制定こそは、全学の学生センター委員会および運営委員会といった、G大学の意思決定において重要とされる会議を経ているものの、「障害学生支援室」の設置について諮った会議といえば役員会のみであり、その他の事項については、個別的に会議に諮ってすらいらないのが実情である。ただしこのことは、ルールに反したことを行っているのではなく、「会議に諮るほどでもない」事項であり、すでにある規定等の「弾力的な運用」「解釈の範囲」として処理可能なものとして実行されてきている。そして本稿の分析対象である、聴覚障害者職員のマネージャー採用もまた、結論から言えば、「会議にかけるほどでもない」話として進められたものであったのである。

5. 要項の制定とその解釈の変化

5. 1. 要項の制定

平成 15 年度に教育学部に聴覚障害学生 1 名が入学し、その翌年には 2 名の聴覚障害学生が大学院教育学研究科に入学したことへの対応として、教育学部ではノートテイクおよび PC テイクの実施、そして手話通訳者の雇用を実施した。特に情報保障者として手話通訳者をパート職員として雇用したことは、全国初の試みとして、各種メディアでも注目された。⁵

平成 15、16 年度における支援を教育学部の独自予算で実施したことを踏まえ、教育学部長が部局長会議の中で、障害学生支援は全学的見地で進められるべきものであることを主張し、全学予算で支出するよう提案がなされた。このことを受け、障害学生支援に関する規定の案が作成された。この案は、すでに教育学部で実施されている手話通訳者 2 名体制による聾学生の情報保障と、手話を習得していない聴覚障害学生への PC テイクによる情報保障への予算措置を前提とするものであったため、PC テイクあるいはノートテイクの場合は聾学生 1 名につき 2 名の「学生支援者」（いわゆる学生テイカー）で対応し、手話通訳による支援の場合は聾学生 1 名につき週 30 時間を上限とするパート職員 2 名による対応と明記されることとなった。

この規定は「G 大学障害学生修学支援実施要項」（以下、要項とする）と命名され、全学の障害学生への支援の予算措置とあわせて、6 月の全学の学生センター委員会と運営会議での承認を経て要項が制定された。要項が制定されたことで、聴覚障害学生の入学に際して、確実に手話通訳者を職員として雇用する根拠ができあがった。このことは当時としては画期的であったが、同時に、「週 30 時間のパート職員」であることが、後の足かせになっていく。

5. 2. PC テイカーとしての職員の雇用

さて、要項はその後、文言自体に修正は加えられないまま、「弾力的な運用」がなされていくことになる。最初の転機は、平成 17 年度に手話通訳を必要とする聾学生 2 名が修了したことでおとずれた（平成 15 年度に入学した聴覚障害学生は手話を習得していなかった）。そしてまさに同じタイミングで、手話を使用しない聴覚障害学生が 1 名、入学することとなった。すなわち平成 18 年度からは、PC テイクで対応する 2 名の聴覚障害学生への情報保障を用意することとなった。要項によれば、PC テイクの場合は聴覚障害学生 1 名につき 2 名の「学生支援者」で対応することとなっていた。しかしながら現実問題として、PC テイカーを各々の授業に配置するためには、きめ細かな事務作業が発生する。そしてその事務作業は、これまではパート職員として雇用された手話通訳者が、通訳業務の合間に行うことで処理していたものであった。つまりは障害学生支援にとって情報保障そのものと並んで欠かせない業務の 1 つである「コーディネート」は、要項で明示されたものではなく、暗示的に、

「手話通訳」のために雇用されたパート職員が、通訳の合間の時間に処理するものと見なされてきたものであった。いわば、「手話通訳」が不要となったことで、「コーディネート業務は誰がするのか」という問題が浮き彫りになった。

手話通訳技術のある職員2名が辞めることがわかり、しかしコーディネート業務をどうするのかという問題を検討しなければならなくなったのは、聴覚障害のある新入生の入学が確定した3月の末のことであり、まさに「待ったなし」のタイミングであった。一方、当該学生は手話を用いない聴覚障害者であり、新たに手話通訳者を雇用する必然性がなかった。そこでK教員と障害学生支援の統括事務担当者である学生課副課長とで、電話によるやりとりがなされた。K教員がコーディネート業務を行うための職員なしには学生によるPCテイクを実施することが困難であることを主張したところ、副課長は、「障害学生支援のために専門的な技術のある職員を雇用することを要項は認めているのであり、これは必ずしも手話通訳によるものでなくとも変わらないのではないか」との解釈を示した。そして、すでにそれまでの2年間の実績の中で、「聴覚障害学生支援の実務を滞りなく進めるためには専従職員が必要」であることは学内の関係者間では共通理解されているとの認識に立ち、PCテイクをするための職員採用について、人事課に交渉した。ここで重要なのは、1)すでに支援を必要とする聴覚障害学生が確定しており、そのための業務（コーディネート）が発生しており、職員雇用は不可避であること、2)すでにこれまでの実績として、障害学生支援のために専門支援者を職員として雇用し続けていること、3)あわせて、要項がその根拠となっていること、であった。すなわち、優先されるべき「事実」が発生しているという言説がまず立てられ、要項はあくまでその補助的根拠として位置づけられたと考えられる。要項がなければ根拠自体がなくなるので、予算要求はできないが、一言一句正確に読まずとも、そこに必要とする「事実」が存在していることがむしろ重要となったということである。

副課長の認識通り、この解釈は問題なく人事課にも了承された。この結果、これまでと同じように「事務的な作業の範囲」で（すなわち教員による会議＝意思決定機関を経由する必要なく）、PCテイクの情報保障を主業務とする（合間にコーディネート業務を担う）職員の採用手続きを進行させることとなった。

5.3. 職員の分業化

平成20年に入り、さらに聴覚障害学生が増え、かつ、教育学部以外の複数の学部にもまたがって支援を行う状況が生じることとなった。教育学部に2名、社会情報学部1名、そしてさらに工学部に4名の支援の必要な難聴学生がいることが、年度途中の6月に判明した。4名の難聴学生はいずれも50から70dB程度の聴力レベルの者であり、すなわちそれは、要項に従うならば、「必要に応じて」PCテイクによる支援を行う対象であり、実際、いずれの学生も、一部の授業でしか情報保障を必要とせず、「情

報保障のために週 30 時間の職員採用が必要である」との説明レトリックは十分には成り立ち得ないものであった。しかしその一方で、特に工学部はキャンパスが離れている（車で 1 時間）ため、すでに雇用されている職員が合間にコーディネート業務を行うことに困難があるという事情も発生していた。すなわち、要項によれば当該学生らのために専門性の高い人材を週 30 時間確保することも困難な上、複数のキャンパスにまたがって職員が勤務することにも限界があった。その結果として、工学部において、さらに 2 点において、要項の「弾力的運用」がなされることになった。⁶ 具体的には、1 つは、PC テイク等の情報保障業務ではなく、コーディネート業務にパート職員以外の人材を 2 名、配置することであった。1 名は元職員であり、もう 1 名は大学院生であった。このことは、今までは明示化されていなかったが暗黙のうちに想定されてきた、情報保障業務以外での労務を明示化して謝金が発生したことを意味する。この手続きは、K 教員と工学部学生担当の係長の間で交わされた必要性の相互理解に基づき、K 教員の紹介による人材について、工学部内の事務レベルでの判断として行われたものであった。このことは、キャンパスが異なるために雇い上げ手続き等について工学部内の了承のみで進められる事情ゆえに実現したものと言えるが、結果的に「聴覚障害学生支援の業務は情報保障（PC テイクや手話通訳）だけではなく、情報保障以外の業務のためにも人件費の支出はありうる」という前例を作ることになった。

コーディネーターは、文字通り人と人をつなぐ立場である。授業担当教員ともメール等で直接やりとりをするし、学生担当の事務職員とも実務的なやりとりをする。そのため、「コーディネートは十分に専門性の高い業務である」という認識は、関係者間での実務レベルでのやりとりが重ねられるに従って、次第に共通のものとなっていった。それは例えば担当事務職員とコーディネーターの間で予算書の作成がなされる際のやりとりにおいて、一見事務方からみれば余分な支出が発生しているように見える部分が、実は必要性のあるものである旨の説明がなされるといった相互行為の中で、浸透していくものであった。

このような認識にあわせて、専門支援者間でも効率よく業務をこなしていくために、それぞれの適正にあわせて分業を行うようになったのは、平成 21 年になってのことであった。相互に連絡を密にしながら 2 つのキャンパスを 4 名の専門支援者が行き来しつつ日々の情報保障をこなすために、授業のコマへの支援者の配置（コーディネート）、機器のメンテナンス、テイク養成といった形で、情報保障以外の業務を分業させていった。それは結果的に、情報保障以外の業務のみが分業されるだけでなく、例えばある職員はテイク養成業務を中心とする分、情報保障業務は減らす、などの判断を生み出すことにも繋がり、情報保障業務の負担割合にも軽重が生じる状況に繋がった。その結果、「必ずしもすべての専門支援者（＝職員）が情報保障業務を担う必要はないのではないのでしょうか」といった趣旨の発言を、学生課の課長が K 教員に述べる状況も生まれていった。このような意識が事務関係者の間で共有

されていくことで、情報保障業務を担えない聴覚障害のある職員の採用へとつながるのである。

6. 障害学生支援室の組織化

障害学生が増え、かつ3学部2キャンパスにまたがって支援を実施しなければならない状況にあって、要項が定めていたことは、障害に応じた支援の内容および人の雇用の基準と、その予算を学部が申請できるというものであり、すでにそれは大きく2点において実態に合わないものとなっていた。1つは、予算は学部ごとに配分されることとなっているものの、実態としては障害学生支援のための部屋（すでに「障害学生支援室」と呼ばれていた）があり、専門支援者はそこで勤務し、一元的に運用されていたということであり、もう1つは、前述してきたように、手話通訳のための専門支援者を週30時間上限として雇用するという規定が、実態となじまないものになっていたということである。この現状認識は、例えば物品購入の際に「これはどの学部の予算として購入すべきなのか」といった質問が専門支援者から副課長に頻繁に起こってくる実態を踏まえ、K教員と学生課の課長・副課長の間でのパーソナルコミュニケーションにおいて共有化されていった。そのため、実態になじむ形に規定を整える必要が生じていた。

この議論は学生センター運営委員会において事務方から提案され、障害学生支援室の「センター化構想」として、平成20年にワーキンググループが立ち上げられ、同年度内に構想案がとりまとめられた。その主要なトピックは、予算の一元化と障害学生支援室の室員構成であった。室員の構成について、センター長、副センター長が明示化され、障害者支援を専門とする教員が関与することになった点もさることながら、専門支援者の中にフルタイム職員である「マネージャー」を設ける案となっていたことが大きい。なぜならば、これこそが、要項にある「週30時間」という制約と、専門支援者＝手話通訳を主業務とする者、という前提を変えるものだったからである。

こうした構想案の背景には、すでに支援の実態が要項と異なっている（というよりは「弾力的に運用」されている）実態があり、そうした運用を実施する際には、学生センターの事務を統括する学生課課長および副課長（障害学生支援の事務統括）の了承を得ながら進めてきた。新たな職員を雇用する際にも、アルバイトの学生を雇いあげるにも、専門支援者間で進められるのではなく、学生課の課長、副課長の判断に基づいて進められてきたからである。

平成21年度の一年間、4名の専門支援者による分業体制の実情を鑑みつつ、センター化構想が練られていき、平成22年度4月に役員会で了承され、実施されることとなった。結果的には「センター」ではなく、「障害学生支援室」とされ、学生センターの副センター長が室長を兼ねることとなった。そして成員の構成は、ほぼワーキンググループの原案が採用されることとなった。⁷そしてまさにこのタイミングに合わせ

る形で、1名の専門支援者の退職と入れ替えで、聴覚障害のある職員が採用されることとなった。

7. 聴覚障害のある職員の採用

センター化構想の実現において1つのネックとなったのは、予算も増額できず、従って人員も増員できないということであった。こうしたいわば「逆境」の中で、課長、副課長とK教員の間で検討した打開案は、パート職員の勤務時間を一律30時間とするのではなく、各々の都合にあわせて調整し、その差分を活用してフルタイム職員雇用のための予算を捻出するというものであり、そしてこのことは、すでに実施されてきた「分業」体制を裏付けとしていた。⁸すなわち、「専門支援者は必ずしも情報保障業務を担わなければならないわけではない」という認識と、「労働時間の加減により、情報保障業務以外の業務を担当する形で専門支援者を採用することは可能だ」という認識が、K教員、学生課課長、副課長の間で共有されていた。これにより、勤務経験が最も長くかつ有資格者（手話通訳士）たる専門支援者をマネージャーとするための検討をしているタイミングで、同時に「学生支援者の養成を主業務とする専門支援者を、その必要な時間に対応して採用する」という検討が始まることになった。

当然、聴覚障害を専門分野とするK教員の中には、3.で述べたように、聴覚障害者と関わる業務において、聴覚障害当事者不在の組織であることは対外的にマイナスであるという意識があった。そして、聴覚障害当事者の能力がもっとも発揮され、かつ関係者間にも明示的に説明可能な業務があるとすれば、「支援者養成」であると考えていた。それも、PCテイカーの養成だけでは説明レトリックとして十分ではなく、「手話の習得」と絡めることが不可欠であった。すなわち、「PCテイカーが手話ができないことは、聴覚障害学生と十分な意思疎通が図れず、マイナスである」あるいは「専門支援者をこれ以上増員させることは予算的にも困難だとするならば、将来的に手話通訳ができる学生支援者の養成が不可避である」といったレトリックである。そして「学生という人材を活用する」という語り方は、予算削減が求められている中でのセンター化構想の実現という目的に合致することで、説得的なものとなり得た。また、当該職員候補者が、G大学大学院を修了しており、かつ、修士論文が聴覚障害学生支援に関する研究テーマであったこと、そして手話を日常的に使用している聾者であったこともまた、「専門支援者たるにふさわしい人材」としてのレトリックとして寄与したといえる。

かくして平成22年度に、G大学障害学生支援室の専門支援者として初めての聾者の採用が実現することとなった。

8. 聾者のマネージャー就任

聾者の専門支援者が就任したことで、支援室の中のコミュニケーション方法が微修正されていった。マネージャー含め聴者の専門支援者は皆、手話通訳技術を身につけていたため、職員間でのコミュニケーションには何ら不自由がなかったが、手話のできない聴覚障害学生および学生テイクアールにとって、「筆談でコミュニケーションをすることが当たり前」の環境ができあがっていった。また、聾者の専門支援者とコミュニケーションを図らなければならないのは学生テイクアールだけではない。学生課課長、副課長はじめ、事務系職員も、業務上の必要性に応じて、実務レベルのやりとりをメールや筆談等で行うことになる。最初は戸惑いがあったにせよ、それが日常的なものであることで、例えば言われなくても自ら副課長が筆談用のボードを手取るなど、周囲の関係者が聾者とのコミュニケーションに慣れていく様子が見られるようになった。事務系職員らが、他の専門支援者に業務を依頼するのと全く同様に聾者職員にも業務依頼をしていく中で、「聴覚障害がある専門支援者」がいること、そして「必要十分な（あるいはそれ以上の）業務がこなせること」を認識していくこととなった。

そうした折、マネージャーが年度途中で退職することとなり、聾者職員がマネージャー代行を担当することとなった。その理由として、すでにマネージャーという職は障害学生支援の実務統括者（事務統括は学生課副課長）であり、基本的には情報保障業務に入らないポジションであったこと、そして当該職員が他企業での職歴があり、年齢的にも他の専門支援者より上であったことによる。

マネージャー代行を行うことは、結果的に、室長、副室長、課長、副課長、マネージャーによって毎週開かれていた定例ミーティングに参加することをも意味していた。手話通訳をK教員が行う形でミーティングが開かれた。このミーティングを毎週繰り返していたことは、結果的に、当該聾者職員が「マネージャー代行」としての職務を遂行している様子を毎週目の当たりになることになった。それゆえに、関係者間の誰もが、「聾者職員がマネージャーとして職に当たる」ことについて、何ら疑義を生じさせる状況が存在しなくなっていたのである。当然、疑義が存在しない以上、どこにも諮る必要もなく、新マネージャーの採用は、単純な事務手続きとして進められた。

平成23年4月、当該職員はマネージャーとして採用された。⁹なお、要項自体は平成23年12月現在も廃止されていない。障害学生支援室が組織化されたことで、組織構成に矛盾しない範囲で要項は「弾力的に運用」され、有効に活用され続けている。

9. 全体考察

聴覚障害のある者が障害学生支援の専従職員として採用されるには、2つの条件が存在するといえる。まずは、そもそも当該業務に対して専従職員を採用すること

の必要性が語られ、そのことが組織内の手続きにおいて了承される必要がある。その上でさらに、その専従職員として、情報保障業務にあたれる聴者でなく、なぜあえて聴覚障害者を採用するのかについて、十分に説得的な説明が用意できるかどうか求められる。あるいはそもそも会議にかけずにすませることで、説明を行わないという方法もあるが、それとて「事務的な運用の範囲でよい」という解釈を成り立たせるなどの理由が必要となる。

G大学の事例において、前者の条件をクリアするためのレトリックは、「手話通訳による情報保障を行うために、専従職員の雇用が必要」というものであった。そしてその事実を教育学部において発生させたことで、その運用を前提とする形で、全学的に要項を制定することに成功した。しかしそれは同時に、手話通訳技術を有しない職員の採用を困難にする「足かせ」を設ける結果にもなった。

しかしながら、この「足かせ」は、要項制定当初から障害学生のニーズが変化したこと、人数が増え、学部間、キャンパス間にまたがって全学的な支援を展開する必要性が生じていったことにより、必要な実態に応じて「弾力的に運用」されていった。そして障害学生支援室の組織化にあたりマネージャー職を設けたことに伴い、「情報保障業務を前提としない職員の採用もありうる」ことや、「手話のスキルも含めた学生支援者の養成には聾者の専門支援者が適切である」であることが十分に説得性のあるレトリックとして機能することとなった。その結果、事実上、足かせは存在しなくなり、新たに諮らなければならない懸案事項自体が存在しなくなったことで、聾者のマネージャー就任は、単に前マネージャーの後任人事として事務的に進められる結果となった。

G大学は障害学生支援の組織化の過程において、手話通訳者の職員採用や要項の制定など、「先駆的」な実践をしていると評されるが、その実、特殊な組織構成にある大学でもなければ、障害学生支援に特に理解の深い大学というわけでもない（結果的に「理解」が深まっていった側面はあるかもしれないが）。そして本稿で取り上げた、聾者のマネージャー就任に至る過程もまた、特に大学関係者全体の合意を入念に取り付けて実現したわけではなく、むしろ逐一広く「理解」を取り付けることをせず、必要最低限の範囲でしか会議に諮らずに「弾力的運用」の結果として実現されたものである。

大学は高度に細分化された組織であると同時に、それぞれが専門性の異なる教授会構成員を成員とする会議を意思決定機関としているという性格を持つ。そして大きな会議になればなるほど、そもそも時間的にも制約されるため、その意義や必要性について、十分に説明をする機会がほとんどない。そのため、特殊性の強い議題であればあるほど、担当の事務方との共通認識を図り、意思決定プロセスを通過させるための戦略が求められる。具体的には、個別案件として諮らずに包括案件の一部に含ませることで、案件そのものが目立たないようにする、あるいはすでにある規定

の「解釈の範囲」による「弾力的な運用」で「事務的」に進めることで、そもそも「案件」としない、といった方略が取られることになる。すなわち、「問題」が顕在化することで議論の応酬が起きるならば、「問題」を存在させなければ疑義も生じないということである。

本稿で取り上げた「聾者が聴覚障害学生支援の専門支援者となり、かつ、マネージャーとなる」という事象は、その価値そのものが聴覚障害について門外漢である関係者の間で認められたことで達成されたわけではない。その価値は、あるいは達成されるまで、聾コミュニティとの接触経験の豊富なK教員と専門支援者のみでしか共有できないものであったかもしれない。そうした新たな価値観が既存のフレームに「参入」するには、既存の価値観の元で構築された「規定」に、いわば正面玄関から疑義を唱えてこじ開けるのではなく、「弾力的な運用」により、「気がついたらそこにすでにいる」こと、そして参入した後で、結果的に価値観の変容が実現されることが求められるのではなかろうか。

注

¹ 聴覚障害学生に対して、ノートテイクや手話通訳などの手段を用い、授業を聞く権利、授業に参加する権利を保障する取り組みのことを「情報保障（講義保障）」と言う。また、PCテイク（パソコンノートテイク、パソコンテイク）とは、ノートテイクの代わりにノートパソコンを用いて文字を入力して提示する方法。1人の入力者が教員の話のを要約しながら入力する1人要約入力と、2人以上の入力者が教員の話の数文節ごとにLANを通じて連携入力して情報を伝える連係（連携）入力の2つの方法がある（太田、2007）。その業務を行う者を「〇〇テイク」という。本論文ではノートかパソコンかを区別しない場については、「テイク」と記す。

² 生理学的に聞こえに関する感覚器官に障害がある者という意味での「聴覚障害者」、あるいはその聴力の程度を意味する「聾者」や「難聴者」という用法とは別に、手話を用い、ろう文化の中に生きる者として文化的に定義された「聾者」なる用法が存在する。特に高校まで通常学級で学んできた聴覚障害者にとって、しばしば高等教育機関は、初めて手話に出会い、手話が自分にとって欠かせないものであることを自覚していく場にもなりうる。そこで本稿においては、特に手話を用い、手話通訳ニーズを有する者について言及する場合に「聾者」「聾学生」と称することとする。

³ 手話通訳による情報保障の実現を巡る困難性については、金澤（2011a）を参照。

⁴ 各種委員会の名称は、匿名性への配慮として、実際の名称と異なるものとしているものもある。

⁵ G大学における手話通訳者採用に至る過程については、金澤（2011a）にて分析を行った。この実現も、個別的に会議で審議することなく実現に至っている点に注目することができる。

⁶ その都度「弾力的運用」と称されていたわけではない。要項の文言を一字一句正確に読むならばその条件から外れる運用になっているものを、ここで便宜的に「弾力的運用」としている。

⁷ 障害学生支援が平成 15 年度に教育学部で始まって以降、K 教員は事実上、事務方と相談を重ねながら支援室の体制作りに関わってきた。そして要項が制定され、学生センターの業務に障害学生支援が位置づけられたタイミングで、ようやく K 教員は「学生センター運営委員」の立場として障害学生支援業務に関与することになっていた。そして障害学生支援室のセンター化構想によって、「副室長」という立場が明示的に与えられ、対外的に説明可能な役割が形式的に与えられるようになった。

⁸ 専門支援者の勤務時間は、本人の希望に反して減じたわけではない。本人の体調、希望を調整した結果、タイミング良くすべての都合が合致したという偶然性にも助けられている。

⁹ やや細かい話として、当該職員は一身上の都合により、22 年度 1 月～3 月にかけていったん退職している。そのため、「昇進」ではなく、4 月にマネージャーとして「再雇用」される形になっている。

参考文献

- 独立行政法人日本学生支援機構学生生活部特別支援課 (2012). 「平成 23 年度 (2011 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」. 独立行政法人日本学生支援機構学生生活部特別支援課.
- 萩原彩子・平尾智隆・金澤貴之 (2010). 「予算確保に向けて」. 金澤貴之・大杉豊 (編) 『一歩進んだ聴覚障害学生支援－組織で支える』, 88-95. 生活書院.
- 金澤貴之 (1996). 「クレームはどのように発せられるか」, 『現代社会理論研究』6:43-50.
- 金澤貴之 (1999). 「作られる「社会問題」－構築主義アプローチからのディスコース研究－」. 『言語』 28(1): 47-51.
- 金澤貴之 (2003). 「聾教育における『手話』の構築 A ろう学校の『聴覚手話法』構築過程から」. 『解放社会学研究』 17: 87-108.
- 金澤貴之 (編集代表) (2009). 「資料集 合冊 聴覚障害学生支援システムができるまで」. 筑波技術大学.
- 金澤貴之 (2010). 「大学の集団意思決定 システムとつきあう」. 金澤貴之・大杉豊 (編) 『一歩進んだ聴覚障害学生支援－組織で支える』, 14-37. 生活書院.
- 金澤貴之 (2011a). 「G 大学における聴覚障害学生への手話通訳による情報保障の実現－実現過程の言説的検討を中心に－」, 『SNEジャーナル』 16(1): 190-202.
- 金澤貴之 (2011b). 「聴覚障害学生への支援体制構築における諸課題」, 『発達障害研究』 33(4): 359-366.

高等教育機関における聴覚障害学生の支援体制構築に関する一考察

- 金澤貴之 (2012). 「聴覚障害学生支援の体制構築に関する社会学的検討－初動体制の整備に直面する困難性の構築主義的分析－」, 『発達障害研究』 34(2): 165-178.
- 水内豊和 (2009). 「聴覚障害学生に対する学生支援のあり方に関する実践研究」, 『富山大学人間発達科学部紀要』 4(1): 61-76.
- 中島亜紀子・萩原彩子・金澤貴之・大杉豊・白澤麻弓・蓮池通子・磯田恭子・石野麻衣子 (2010). 「一般大学における聴覚障害学生支援体制の事例分析」, 『筑波技術大学テクノレポート』 117(2): 149-154.
- 太田晴康 (2007). 「パソコンノートテイク その特徴と活用」. 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク (PEPNet-Japan) 「トピック別聴覚障害学生支援ガイド－ PEPNet-Japan TipSheet 集」編集グループ (編) 『トピック別聴覚障害学生支援ガイド－ PEPNet-Japan TipSheet 集 第3版』 26-27. 筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター.
- 冷水啓子・竹中輝雄・瀬谷ゆり子 (2008). 「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－」, 『桃山学院大学総合研究所紀要』 33(3): 185-205.
- 白澤麻弓 (2008). 「聴覚障害学生支援の全国的状況」. 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク (PEPNet-Japan) 「トピック別聴覚障害学生支援ガイド－ PEPNet-Japan TipSheet 集」編集グループ (編) 『トピック別聴覚障害学生支援ガイド－ PEPNet-Japan TipSheet 集 第3版』 12-13. 筑波技術大学障害者高等教育研究支援センター.
- 白澤麻弓・徳田克己 (2002). 「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」. 日本医療企画.
- Spector, M., and J. I. Kitsuse (村上直之・中河伸俊・鮎川潤・森俊太訳) (1990). 「社会問題の構築－ラベリング論を越えて」. マルジュ社.
- 杉田律子・工藤智子 (2010). 「小規模大学における聴覚障害学生に対する学習支援の在り方についての考察 (1) 梅花女子大学における聴覚障害学生に対する学習支援の現状と課題」, 『ろう教育科学』, 52(2): 81-92.

－ 2011 年 12 月 27 日受理、2012 年 7 月 13 日掲載決定－

Consideration about Creating a Support System for Deaf or Hard-of-Hearing Students at Academic Institutions -Discourse Analysis on Recruiting a Deaf Person into a Management position at an Accessibility Support Center-

Takayuki Kanazawa

Gunma University

kanazawa@gunma-u.ac.jp

ABSTRACT

It is difficult to recruit deaf or hard-of-hearing people into specialized positions in the construction of the support system to the deaf or hard-of-hearing students. The reason is because the adoption of a person engaging in access service such as note-taking and sign language interpretation is given top priority, and because it is all the more hard for outsiders to understand the advantage of having a deaf or hard-of-hearing person for the specialized position. This study analyzes the process with the case of G University that employs a deaf person for its Accessibility support center and the next year put her at the post of manager. The regulations of G University specify the adoption of part-time specialized support staff to provide sign language interpretation, but it was still difficult to employ a person who actually has a deaf or hard-of-hearing. When they needed various kinds of ways to support deaf or hard-of-hearing students and the staff started to engage in some specialization, all the staff was not required to work as sign language interpreter under this flexible guidance implementation. Also, when the accessibility support center was set up with system throughout the whole university, the position of manager was created and hired a deaf person as a part-time staff member to train the other support staff. The next year, she was promoted to manager. During staff specialization training, the deaf staff member was able to show the advantage of hiring impaired people as trainers. They didn't even discuss whether the position of manager was possible for a deaf person.

Key Words: academic institutions, access service, constructionism, a deaf Staff