

聴覚障害者への支援者養成プログラムで学ぶ学生の

メンタルヘルスの課題と指導の工夫

—米国の手話通訳養成コース教員へのインタビューを通して—

磯田 恭子*

問題の所在と本稿の目的

我が国の高等教育機関（以下、大学等）に何らかの障害を有する学生が進学・在籍する割合が増加しており、日本学生支援機構が毎年実施している調査結果から、障害学生在籍率は平成18年では0.16%、平成27年に0.68%、令和元年度では1.17%となっていることが報告されている（日本学生支援機構，2021）。こうした背景として障害者施策の変化があり、特に平成28年に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」（内閣府，2016）により、高等教育においても障害を理由とする不当な差別的取り扱いの禁止や合理的配慮の提供が求められることとなり、施行後の見直しを経てこれまで合理的配慮の提供が「努力義務」とされてきた私立大学を含む事業者も、令和6年までに義務化されることとなった。

このうち聴覚に障害のある学生（以下、聴覚障害学生）に対する合理的配慮では、授業中の音声情報を視覚情報等で補う手段（以下、情報保障支援）が有効である。日本学生支援機構（2021）によれば、全国の大学等において障害のある学生が935校（全学校数の79.7%）に在籍し、そのうち39%にあたる453校に聴覚障害学生が在籍していること、提供している支援内容では手書きノートテイク（125校）、パソコン

ノートテイク（113校）、ビデオ教材字幕付け・文字起こし（117校）、FM補聴器・マイク使用（182校）など、ある程度支援が実施されている様子がうかがえる。このうち、手書き・パソコンによるノートテイク支援の担い手は同じ大学で学ぶ学生（以下、支援学生）である例が多く、ピアサポートでの実施となっている。障害のある学生の修学支援に関する検討会報告（第二次まとめ）（文部科学省，2017）では「障害のある学生への支援を行う人材の養成・配置」において各大学が取り組むべき主要課題とその内容についても触れており、支援を担う学生の養成・配置が不可欠である、としている。

この支援学生の養成における課題はいくつか指摘されている。支援学生の養成は各大学独自の研修会により実施されているが、全国的に統一した養成プログラムは確立されていない現状がある。杉中ら（2015）は障害学生支援担当教職員を対象とした調査から、支援者育成上の課題として支援志望者の不足が最も多く挙げられていること、研修会においては支援技術向上を重視しているが、育成ノウハウは不足していることを指摘している。聴覚障害学生支援に関する研究においては、支援学生の支援行動のあり方が中心となっている。支援技術向上に関する研究としては、ノートテイクのスキル改善（吉岡，2007）についての研究やパソコンノートテイクの効率的な文字変換（有海ら，2009）についての研究などが報告され、さらに浦部ら（2011）はノートテイカーの技術レベルや授業

* 筑波大学大学院人間総合科学研究科博士課程

環境によって、聴覚障害学生は十分な情報が得られないこともあることを指摘している。これらについて、杉中ら（2014）は聴覚障害学生支援の研修は情報支援の技術指導に終始しがちであるが、聴覚障害学生と支援学生が互いの情報を開示する機会を持たせることで支援の不安を緩和することができ、結果的に支援学生の定着率を向上させ、支援への意識の高い者も現れるのではないかと述べている。また、池谷ら（2016）は支援活動に携わる時に生じる負担感や不安感に着目し、状態不安の推移を不安軽減型、不安不在型、不安継続型の3種類の型に分類し、それぞれに対する個別的なサポートの必要性を指摘している。支援学生の確保に関する課題として、池谷ら（2021）は、学生以外の人材活用にも触れつつ、担い手の主力はあくまでも学生であるが、協力を求めても授業などの空き時間がなく、募集に応じられない状況が推察され、大学の規模や予算面だけでなく、修学全般の仕組みが影響している可能性が考えられる、と述べている。しかしながら、支援学生に対する具体的な支援方略の検討には至っていない。

学生による学生に対する支援であるピアサポートは、2000年頃から我が国の大学においても実践されており、その背景としてユニバーサル化とともに人間関係の形成が苦手な現在の学生像もその一因（清水ら、2014）にあるとされ、山田（2010）は、大学におけるピアサポート活動の教育的効果として、知識の獲得において教員とは異なるピアサポートならではの効果が得られることを報告し、有効に機能するためには人的・物的環境のハード・ソフト両面での整備が不可欠であるとしている。また、大石（2010）は、ピアサポート導入の教育的効果として、対人援助のスキルや態度を学ぶ場を提供できること、ピアサポーター集団がセルフヘルプ集団として機能すること、そしてピアサポート活動を通して自身の対人関係能力を磨き、自分への気づきを得ることを挙げている。障害学生支援におけるピアサポートについては、ノートテイク・パソコンテイク講座の実施や講義保障に関わる取り組みのほか、視覚障害者への理解を深

める体験やハンドブック製作を行ったことで、支援学生のスキルアップにつながった（土屋、2010）とする報告がある。また、筑波大学では留学生のためのチューター制度を障害学生の支援にも準用することによる「学習補助者制度」を実施し、現在ではピア・チューター制度として運用を行っており（鳥山、2011）、立命館大学ではピア・サポートスタッフによるノートテイクなどの授業支援が行われている（沖、2016）。これらのことから、同窓の仲間同士で支え合うピアサポート活動は、活動を通じた学びや出会いを期待して参加しており、仲間づくりや仲間同士の指導・助言などを通して他者との相互の関わりが生まれる。活動を通して達成感を抱くことで、心理的成長や自尊感情・社会的スキルの獲得が期待でき、社会人基礎力の獲得につながるという教育的効果が期待されている。こうした視点は聴覚障害学生支援活動にも援用可能であると言えよう。しかしながら、学習面でのピアサポートを行う支援者のメンタルヘルス実態とその課題についての報告は見られない。

諸外国における障害学生支援のうち、支援の先進国とされる米国での支援について見ると、「リハビリテーション法 504 条 (Section 504, Rehabilitation Act of 1973, 1973)」および「障害を持つアメリカ人法 (Americans with Disabilities Act; ADA 法, 1990)」の2つの法律の中で、大学等においては障害のある学生に対して合理的配慮 (Reasonable Accommodation) を行うことが義務付けられており、約 40 年から障害学生個々のニーズに応じて、他の学生と平等な機会を提供するための調整が行われている。そして、聴覚障害学生への合理的配慮として提供される手話通訳・文字通訳等の支援の担い手は専門技能を有する支援者であり、いわばプロフェッショナルサポートにより実施されている点で、我が国のピアサポートによる障害学生支援とは異なっている。これらの支援の担い手は高等教育機関の課程で教育を受け、育成されている。こうした中で、米国において聴覚障害学生と共に学ぶ環境で支援者を目指す学生を育成する教員が実践している指導内容の工夫

点や、学生の指導にあたり感じている課題については、これまで明らかにされていない。

そこで本稿では、障害学生への支援を先進的に実施している米国を対象として、聴覚障害者への支援者を目指す学生に見られるメンタルヘルス上の課題やその要因、指導上の工夫等としてどのようなものが挙げられるのかについて、インタビュー調査により明らかにすることを目的とする。実践方法が異なることから、我が国との同一条件下の比較は困難であっても、そのノウハウや知見を得ることが、支援者養成において把握されている課題解決の一助となるものとする。

調査の対象ならびに方法

米国ロチェスター工科大学手話通訳養成コース (Department of American Sign Language and Interpreting Education : 以下, ASLIE)^注 担当教員 2 名 (男性 1 名・女性 1 名) に対して、半構造化面接によるインタビュー調査を行った。対象者の概要は表 1 を参照されたい。

表 1 調査対象者

対象者	担当
A 氏 (60 代女性)	ASLIE 学科長。翻訳技術科目等を担当。手話通訳者。
B 氏 (30 代男性)	ASLIE で通訳倫理科目・翻訳技術科目等を担当。手話通訳者。

調査対象者の抽出にあたっては、ASLIE 学科長に事前に説明文書ならびにインタビューリストを送付し、適任者の紹介を得て実施した。インタビューは 2019 年 3 月 7 日～8 日に行い、日本語一英語通訳の音声記録を元に書き起こしを作成したのちに分析を進めた。インタビューは最初に「学生の指導において、メンタルヘルスやストレス対処に着目した取り組みを行っていましたが、具体的な事例をお聞かせ下さい。(In teaching to students, if you are doing efforts focusing on mental health and stress-coping, please tell me specific examples.)」という発問から始め、課題の把握状況から具体的な指導へと質問を展開して進めた。

倫理的配慮については、筑波技術大学の研究倫理委員会の承認を得て実施し (承認番号 : H30-50)、説明文書をもって説明を行い、同意が得られたことを同意書にサインを得て実施した。

分析方法

1. SCAT を用いた分析の実施

分析にあたっては、大谷 (2008, 2011, 2019) が提唱した SCAT (Steps for Coding and Theorization) を使用した。SCAT は Excel のフォームの中にセグメント化したデータを記述し、そのそれぞれについて、
<1>データの中の注目すべき語句
<2>それを言い換えるためのテキスト外の語句
<3>それを説明するようなテキスト外の概念
<4>そこから浮かび上がるテーマ・構成概念を順にコードを考えて付してコーディングを行い、テーマ・構成概念を紡いでストーリー・ラインを記述し、そこから理論を記述する手続きからなる分析手法である。スモールステップで解釈を進めていくことで、読者による反証可能性が保証されており、より妥当性の高い解釈を追求できる仕掛けとなっている。本稿では、2 名のインタビューデータを障害学生支援を専門とする 3 名 (筆者を含む) で分析・検討を行い、ストーリー・ラインを作成した。

2. ストーリー・ライン

作成したストーリー・ラインは次の通りである。

A 氏のストーリー・ライン

学科に在籍する学生を概観し、コミュニケーションスキルが不足している学生が増加していることを教員間で認識しており、メンタルヘルス課題を有する学生への配慮・対応が増えている実態との関連の可能性も示唆した。自らに必要な配慮を求めるための手続きに至っていない学生に対する精神面でのケアやタスクコントロールスキルの指導については、積極的介入を行

う役割であるアカデミックアドバイザー教員と連携している。アメリカにおいては合理的配慮の範囲が明確であり、学生が有する障害や課題に起因する行動で大学から離れる方向に向かった場合にも、学生自らの責任で権利保障が得られるよう行動しなければならず、そうしたサポートもアカデミックアドバイザーが担っている。

聴覚障害者の社会参加を保障する職業である手話通訳を目指している学生に対して、従来は意識することのなかった対人コミュニケーション技術の指導の必要性が生じており、そこに非指示的なモデリング学習が期待できていた以前の学生像との変化を感じている。その要因として、[SNS 的コミュニケーション] というような、即時的に回答・反応が得られるコミュニケーション方法が中心であったことから、待てない・待たない姿勢が定着しているのではないかと指摘している。そうした姿勢は成長していくためには長期間の積み重ねが必要であるが、それを阻害しかねないと感じている。指導方法・評価項目が確立されている言語・通訳スキルとは異なり、対人コミュニケーションスキルや暗黙知のコミュニケーションスキルも重要でありながら、いかに言語的指示により指導していくかは未確立であり、各教員の経験に基づいた指導の限界とともに課題と捉えていた。

B 氏のストーリー・ライン

自立を迎える大学生にメンタルヘルス課題が生じやすいことを大学全体で共有し、ヘルスケアセンターから具体的な対応方法が教員向けに発信されている。学生に対してもヘルスケアに関して利用可能なリソースを充実させている。B 氏自身も、アメリカの大学でルール化されている学生の自殺予防対応を経験している。

学科に在籍する学生が目指す手話通訳という職業では、他者同士のコミュニケーションの仲介を担うことから、自らが思った通りなることはないという業務の特殊性があり、[想定外を常に想定] した対応を取らなければならず、状況

の変化への対応力・柔軟性・忍耐力・我慢強さなどを獲得する必要がある。業務においては黒子的存在に徹し、まるで存在が認識されないかのようなコミュニケーションが展開されることから、どのような場面でも自らの思いや意見を述べてはいけないのではないか、という誤った認識を持ちやすいことを B 氏は感じており、それがストレス対処の困難さにも寄与すると捉え、指導においては業務態度とそれ以外の場面の切り分けが必要であることを伝えている。

通訳者としての倫理規程を指導しており、これが行動を選択する際の手掛かりとなり、通訳者間での共通認識をした行動の支えとなるものである。この共通認識を元に、理論的枠組みを用いて自らの状況を言語化して整理する機会を持つことの必要性を述べている。それは、一人で担う孤独な職業だからこそ、他者の感じ方・考え方を共有することが必要であり、一人で抱え込まないようにすること、それがストレス軽減の一助になる可能性を述べている。また、女性が多い職域であることが、ストレス問題と関連する可能性があることを述べていた。

3. 理論記述

理論記述理論記述とはストーリー・ラインを断片化したものではなく、ストーリー・ラインから得られた知見を「一般化、統一性、予測性を有する記述形式で表記」(大谷, 2019, p324) したものである。本分析により導き出された理論記述は以下の通りである。

1. A 氏

コミュニケーションスキルが不足している学生の増加が顕著となると同時に、メンタルヘルス課題を有する学生への配慮・対応が増えている実態がある。大学生活を送る上で生じる課題に気付いていない場合、必要な配慮に至るサポートも提供している。従来は意識することのなかった対人コミュニケーション技術の指導の必要性が生じているが、言語的指示による指導方法は未確立であり、課題ととらえられている。

そうした背景に、即時的にリアクションが得られる〔SNS的コミュニケーション〕が定着していることも関連するのではないだろうか。

2. B氏

大学生にメンタルヘルス課題が生じやすいことが大学全体に共有されており、自殺予防対応を行った経験もある氏は、日々の指導の中でもストレス対処への意識を有している。他者同士のコミュニケーションの仲介を黒子的存在で担うという業務の特殊性から、〔想定外を常に想定〕した対応が求められ、状況の変化への対応力・柔軟性・忍耐力・我慢強さなどが必要と指摘する。指導においては通訳者としての倫理規定を意識することで、個々の行動選択の手掛かりとなり、共通認識を持った行動の支えとなる。また、ストレス軽減に向けて理論的枠組みを用いて自らの状況を言語化して整理し、他者と共有することの必要性を挙げている。また、女性が多い職域であることが、ストレス問題と関連する可能性も示唆した。

考察

2名のインタビューデータを基に分析を進めたところ、大学生には何らかのメンタルヘルス課題が生じやすいことが認識されていることが語られ、必要に応じて配慮の必要性に気付かせるような関わりがもたれていること、さらにコミュニケーションスキルが不足している学生の実態が把握された。特に対人コミュニケーションスキルの不足が、人と人を繋ぐ通訳という仕事を目指す学生にとって不足している点が課題であると捉えられていた。この対人コミュニケーションスキルは社会的スキルとして捉えることもできよう。例えば菊池(2014)では社会的スキルを対人関係を円滑にはこぶために役立つスキルと定義し、6領域(1. 初歩的なスキル, 2. より高度のスキル, 3. 感情処理のスキル, 4. 攻撃に代わるスキル, 5. ストレスを処理するスキル, 6. 計画のスキル)に分けられる

とされている。これらがストレス対処や学習において必要とされながらも、明示的な指導には至っておらず、また最近の学生が育ってきた背景にデジタル化が進んだ影響なども考えられている。聴覚障害学生への支援にあたり、支援学生の不安を軽減するためには直接コミュニケーションを取ることが必要であり、ピアサポートで実施する支援だからこそ教育効果も期待されているが、不安の一因に対人コミュニケーションスキルが影響している可能性もあるだろう。こうした背景の違いを教員がふまえた対応が、今後必要になる事項であるとされた。また、仲介者の役割を担うことで、自らの意見を発信することが憚られる状態は、支援学生が担う授業担当教員と聴覚障害学生間、あるいは聴覚障害学生と他の受講学生間の支援を担う状況とも類似していると考えられ、どのような対応が好ましいのかについての指導が必要になると考えられる。具体的には、生じうる場面を細密に例示し、明文化した対応モデルを示す、などの方策が考えられよう。想定外を常に想定することについては、例えば支援学生の経験を共有する・事例検討を行うなどの研修を実施することで、自分以外の考え・行動を知る機会の提供とすることが可能であるが、その際の共通の枠組みを示していくことが必要ではないだろうか。まずは支援学生の背景にこうした状況があることをふまえ、日々支援活動に関わる教職員が対応を講じていくことから着手できる可能性があるだろう。

今回対象とした学科においては、学生達を身近にサポートする役割として、アカデミックアドバイザー教員が配置されており、教員と連携して学生への対応を実施している。障害学生支援担当教職員は障害を有する学生(配慮を必要としている学生)への対応だけでなく、支援学生とも日々関わり、サポートを提供している。支援担当教職員にアカデミックアドバイザー教員のような細やかな対応までを担わせることは困難であろうが、何らかのメンタルヘルス課題がありそうな学生にどう対応しているのか、日々の関わりの中で懸念している点はどのよう

なことか、という視点から情報共有を進め、学内外での支援担当教職員の連携促進を図り、知見の蓄積が今後必要となるだろう。連携する中で、支援担当教職員の専門性が発揮される部分をシェアできるような、各大学の強みを活かした関わり方を今後構築できることが望ましいと考える。

現在の支援学生の養成においては、統一したカリキュラムや倫理規程は定められていない。それはこれまで各大学が独自で作成し、学生に合わせて指導がなされている好事例であるが、初めて聴覚障害学生支援に取り組む大学にとってはゼロからのスタートとなり、小規模大学においては体制整備で手一杯になることが予想される。全国で統一したものでなくても、近隣大学間で支援ノウハウを気軽に共有したり、対応が難しい部分に手を差し伸べたりと、連携した取り組みに発展させた支援体制のあり方も取り得るのではないだろうか。そのためには、より障害学生支援に関する知見を蓄積・発信していくことが求められよう。

今回は2名の教員へのインタビューから、米国で実践されている聴覚障害者への支援者を目指す学生に関するメンタルヘルス上の課題やその要因、指導上の工夫について検討を進めた。少ない事例であったが、コミュニケーション支援を担う者に求められるスキルや課題と、アカデミックアドバイザーによるサポートなどの対応方法を把握することができた。今後はより分析を深めるとともに、事例を増やした検討を進めたい。また、女性が多い職場であることが、ストレス問題と関連する可能性についても言及されているが、これについては今後の課題としたい。

注) ロチェスター工科大学 (Rochester Institute of Technology : RIT) には約 20,000 人の学生が学び、聴覚障害学生が約 1,100 名、聴覚障害のある教職員が約 200 名在籍している。RIT は、連邦政府からの補助金を得て聴覚障害学生のための学部 (国立ろう工科大学 (National Technical Institute for the

Deaf : NTID)) を設置している私立大学である。NTID には聴覚障害のない学生が在籍する手話通訳学科 (Department of American Sign Language and Interpreting Education : ASLIE) が設置され、ここでは約 150 名の学生が約 200 名の NID で学ぶ聴覚障害学生と共に学んでいる。ASLIE は The Commission on Collegiate Interpreter Education (CCIE) の認定を受けた学位プログラムを提供している。

引用・参考文献

- 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.
- 池谷航介・開田俊太・井坂行男 (2016). 高等教育機関における意思疎通支援者の養成に関する研究 (第 I 期) 大阪教育大学紀要第 IV 部門教育科学, 65(1), 15-19.
- 池谷航介・井坂行男・楠敬太・望月直人 (2021). 高等教育機関における意思疎通支援の実施状況に関する実態調査—情報保障の提供が困難となる要因について 高等教育と障害, 3(1), 1-14.
- 浦部奈津美・岩田吉生 (2011). 日本の高等教育機関における聴覚障害学生の受け入れ状況の現状と課題 障害者教育・福祉学研究, 7, 17-24.
- 大石由起子 (2010). 高等教育におけるピアサポート導入の教育的効果と期待 大学と学生 平成 22 年 11 月号, (87), 16-21.
- 大谷尚 (2008). 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学), 54(2), 27-44.
- 大谷尚 (2011). SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法 感性工学会誌, 10(3), 155-160.
- 大谷尚 (2019). 質的研究の考え方—研究方法

- 論から SCAT による分析まで
- 沖裕貴 (2016). 立命館大学のピア・サポート・プログラム—その特徴と課題, 今後の展望 (特集 立命館大学におけるピア・サポートの取組み) 立命館高等教育研究, (16), 1-17.
- 菊池章夫 (2014). さらに／思いやりを科学する
- 清水栄子・山田剛史 (2014). 高等教育機関におけるピア・サポートの現状と課題—教育的効果の視点から (<特集> 学生による学生への支援を考える (教育 (支援) 効果・評価のあり方を意識して)) リメディアル教育研究, 9(2), 122-129.
- 杉中拓央・原島恒夫・堅田明義 (2014). 高等教育機関において聴覚障害学生を支援する学生が支援の現状に対し改善を望む課題 聴覚言語障害, 42(2), 77-86.
- 杉中拓央・原島恒夫・鈴木祥隆 (2015). 高等教育機関における聴覚障害学生支援の実態 コミュニケーション障害学, 32(2), 116-123.
- 土屋貴之 (2010). ピアサポートの可能性 大学と学生 平成 22 年 11 月号, (87), 29-35.
- 鳥山由子 (2011). 障害学生支援入門—誰もが輝くキャンパスを
- 内閣府 (2016). 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律
- 内閣府 (2021). 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律の一部を改正する法律
- 日本学生支援機構 (2021). 令和 2 年度 (2020 年度) 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
- 森浩平・山見有美・田中敦士 (2015). 日本における障害学生の修学支援に関する現状と課題 Asian Journal of Human Services, 8, 162-176.
- 文部科学省 (2017). 障害のある学生の修学支援に関する検討会報告 (第二次まとめ). https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/04/26/1384405_02.pdf
- 山田剛史 (2010). ピア・サポートによって拓かれる大学教育の新たな可能性 大学と学生 平成 22 年 11 月号, (87), 6-15.
- 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.

Students' Mental-Health Problems and Instructional Devising in a Support Personnel Training Program for Deaf or Hard-of-Hearing: A Case Study of Focus Interview with American Trainers in the Sign Language Interpretation Training Course

Kyoko ISODA

In Japan, support for Students with Deaf or Hard-of-Hearing in universities is provided by peers. While in the U.S., it is provided by support staff who received professional training. In this study, trainers in the training sign language interpretation course were interviewed. Their responses were then examined through the perspectives of students' mental-health problems and their teaching or supporting ideas. As a result, findings are as follows: a) the number of students who struggle with some form of mental-health problems is increasing; b) there are major needs for teaching communication skills and social skills; and c) lack of these skills were likely due to digitization in this today's society. Further study will be conducted to verify these findings by employing practical methods.