

## 原 著

## 聴覚障害学生 の 意思表明スキル獲得および活用プロセスの検討

有海 順子\*・羽田野 真帆\*\*

本研究では、聴覚障害当事者6名の語りを質的に分析することを通して、聴覚障害学生 の 意思表明スキル獲得および活用のプロセスを明らかにすることを目的とした。その結果、大学入学前は、情報が得られずともわからないままにし、第三者が代わりに意思表明する状態であったが、入学を機に自ら声を上げる必要性に気づくとともに、情報保障体験を通して支援の必要性も認識していた。その後、支援者養成への参加や他者との関わり、自己を語る経験を経て自分の意思が明確になり、目的意識の高まりとともに徐々に自ら意思表明していく様子が見えてきた。スキル獲得後は、過去の経験を活用しながら建設的対話を行い、一方では自身の立場や状況に応じて、あえて意思表明しないことを選択するなどスキルを活用していた。この意思表明スキル獲得および活用プロセスは、必ずしも直線的かつ一方向的なものではなく、循環的に発展していくという特徴が見いだされた。

キー・ワード：聴覚障害 意思表明 障害学生支援 合理的配慮 質的分析

## I. 問題の所在と目的

平成28年度に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（以下、障害者差別解消法）」が施行されたことにより、大学における障害学生への合理的配慮の提供が義務化された。障害者差別解消法では、合理的配慮の提供は、障害者による社会的障壁の除去を必要としている旨の意思表明に基づいて合理性が判断され、関係者の合意下で実施されるものとされている。つまり、障害学生に対する支援は、本人からの意思表明があって初めて行われることになる。

しかし、聴覚障害学生の場合は意思表明自体が困難であることが多いといわれる。吉川(2017)は、その理由として以下の2つを挙げている。第一に、大学入学前における情報保障

支援体制が整備されていないことである。高校までの支援利用経験が乏しいため、わからないことが常態化し、何に困りどうしてほしいか言語化する経験を十分に持たずに進学することになるからである。第二の理由は、周囲と自身の受け取る情報量に大きな差があるという環境に長期間置かれていることである。常に断片的な情報しか得られないため、周囲の状況を理解できず受動的な姿勢となり、自分の意思を抑圧せざるを得ないという。さらに松崎(2019)は、家族や教員などの周囲が先んじて支援や配慮をしてきたことにより、支援を利用しなくても問題ないと捉えてしまう学生が少なくないことを指摘している。

つまり、聴覚障害学生は、自身に必要な支援や配慮に関する意思を形成し、表明する経験が乏しい故に意思表明に困難さを抱えると考えられる。そのため、長年聴覚障害学生への支援を実施している大学においては、意思形成のため

\* 山形大学障がい学生支援センター

\*\* 常葉大学健康プロデュース学部

の働きかけや意思表示しやすい環境の整備など、意思表示を促す様々な支援が実施されている(吉川・甲斐・有海・益子, 2017)。

そのような様々な働きかけや支援を受け、聴覚障害学生はどのようにして意思表示スキルを獲得し、その後どのように活用するに至るのだろうか。「障害者の意思表示」に関する先行研究については、知的障害者の意思表示を促す取り組みに関する研究や(例えば、箱崎・山根・徳永・和田・岡村・古賀・松山・有延, 1996; 東, 2010)、成人脳性まひ者の意思表示支援に関する研究(丹野, 2019)などがある。また先述の通り、聴覚障害学生の意思表示支援に関する吉川ら(2017)のほか、障害学生支援担当者の役割に焦点を当てた研究が行われている(例えば、佐々木・長友・吉武・池田・佐藤・松川, 2016)。しかし合理的配慮の提供を求める上での意思表示スキルを障害者がどのように獲得しているのかという点に関しては十分に検討されていない。

障害学生の意思表示に類似した「大学等の学生相談領域における援助要請」に関する研究では、「悩みを抱えながらも相談に結びつかない人への支援」が実践上の課題とされ、援助要請行動に焦点を当てた研究が盛んに行われている。木村(2014)によると、「学生相談における援助要請研究の知見が徐々に蓄積され、学生相談に対する援助要請意図や行動の関連要因等が明らかとなってきた」という。高野・宇留田(2002)は学生相談機関への援助要請行動のプロセスとして、①問題の認識と査定、②援助要請の意志決定、③援助を受けるの3つの段階を示している。だが上述のとおり、聴覚障害学生の場合は、問題の認識の時点でも特有の躓きがあり、問題の気づきといった援助要請以前のプロセスの段階にも着目する必要がある。実際に木村(2014)も、「障害学生の学生相談に対する援助要請研究は進んでおらず、今後の課題である」と述べている。

一方で聴覚障害学生支援の文脈では、当事者が支援を受ける中で支援における主体性を獲得

していくことが指摘されてきた。吉川(2016)は、複数の当事者の経験をまとめる形で、支援に対する受け止め方が、①消極的反応段階、②受動的依頼段階、③主体的活用段階、④共生的変革段階の順で変化しようと指摘している。これは意思表示そのものに焦点をあてたものではないが、本研究の問題関心に大きく関わるものである。

以上を踏まえて本研究では、障害学生支援部署のある大学において情報保障を利用しながら学んでいた聴覚障害者にインタビュー調査を行い、彼らがどのように意思表示スキルを獲得し、それを活用するに至っているのか、そのプロセスについて、聴覚障害者の語りを基に明らかにする。それにより、意思表示の難しさを抱えやすい聴覚障害学生に対して、適切な教育的指導・支援を実施するための基礎的知見を得ることが本研究の目的である。

## II. 方法

### 1. 対象者

対象者の概要をTable 1に示す。A大学の学部および大学院で情報保障を利用しながら修学し、場面や状況に応じて自身の支援ニーズを考え、実際に意思表示をしていた聴覚障害者6名を対象とした<sup>1) 2)</sup>。A大学は、障害者差別解消法施行前から長年聴覚障害学生支援を実施している大学で、障害学生支援部署を有し、聴覚障害学生が多く在籍している大学である。

対象者の教育歴は、通常学校出身3名、聾学校出身2名、両方の学校で教育を受けた者が1名であった。平均聴力レベルは全員100dB以上であり、重度の聴覚障害者である。情報保障利用経験は平均10.16年(SD=3.84)であった。6名中1名は小学生の頃から情報保障を利用しており、15年の利用経験があったが、残り5名は大学から本格的に利用し始めていた。調査当時、6名中4名は既に就労しており、残り2名は学生や就職準備中であった。

### 2. 調査方法

(1) データの収集方法：調査は2017年9月か

Table 1 対象者の概要

対象者	年齢	平均聴力	所属等	教育歴 (大学入学以前)	情報保障利用 開始時期
A	20代 前半	両耳 100dB	学部4年生	全て通常学校	大学入学時
B	20代 前半	両耳 100dB	会社員	全て通常学校	小学3年
C	20代 後半	両耳 100dB	就職準備中	幼小中：聾学校 高校：通常学校	大学入学時
D	30代 前半	両耳 100dB	会社員	全て通常学校	大学入学時
E	20代 後半	両耳 100dB	特別支援学校 教員	全て聾学校	大学入学時
F	30代 前半	両耳 120dB	特別支援学校 教員	全て聾学校	大学入学時

\*年齢、所属等は調査段階のもの。

ら10月、2018年5月から7月にかけて行われた。最初に対象者の教育歴や平均聴力レベル、コミュニケーション方法を問うフェイスシートへの記入を求めた後、意思表示に関わる経験について、半構造化面接を行った。主な質問内容として、「現在、大学や職場で支援を依頼しているか」「支援依頼においてこれまでの経験がどのように活かしていると思うか」「支援が必要だと自覚したきっかけ」「支援ニーズを理解し、それを表明するに至った経緯」など、現在の状況とこれまでの経験について尋ねた。面接時間は1人あたり1.5時間～4時間（平均2時間38分）で、休憩を挟みながら実施した。インタビューの際は、対象者にとって最も意思疎通しやすいコミュニケーション手段を用いた。対象者全員が手話を主に用いていたため、対象者の許可を得て、インタビュー内容を録音および録画した。

(2) 倫理的配慮：本研究は、筆者それぞれの所属大学における倫理審査委員会の承認を受けて実施した。初めに、対象者に研究の目的や内容、倫理面の配慮について文書と口頭（手話）で説明を行い、紙面による同意を得た上で調査を実施した。

### 3. 分析方法

対象者から語られた全ての内容を文字化し、その逐語録を基にQDAソフト（MAXQDA）を用

いて質的テキスト分析（Kuckartz, 2014 佐藤訳, 2018）を行った。まず、1名分のインタビュー逐語録を筆者2名で熟読し、「意思表示スキルの獲得や活用に十分関連している」と2名とも判定した語りを抽出した。抽出された語りに対し、その内容を説明しうるコード名の検討を行い、コード化を行った。残りの対象者の逐語録も2名で熟読し、これまで生成したコードに当てはまるものの抽出と、当てはまるものがない場合は新たなコード生成を行った。全ての逐語録からコードを生成した後、1つ1つのコードの語りを再確認しながらコード名を再検討し、必要に応じてコード名の変更を行った。それと同時に、コード間の関係性を検討し、関連するコードをまとめる形でカテゴリーを生成した。

コードとカテゴリーの生成後、意思表示スキル獲得および活用プロセスの図式化を行った。対象者の語りとそのコード名を時系列に並べた一覧表を作成し、コード間の関連性を確認しながらプロセス図を作成した。対象者自身が因果関係を語っているなど語りに基づいて関連性が説明できる場合はコード間を実線矢印で結んだ（語りから抽出された関連性）。それに対して、インタビューの中では因果関係は語られていなかったものの論理的に関連性を説明できると筆者2名が判断した場合はコード間を点線矢印で結んだ（論理的に説明可能な関連性）。さらに

精査・修正の作業を繰り返し、プロセス図の完成を目指した。

本研究におけるコード生成過程の一例を以下に示す。対象者Aに「支援が必要だと自覚したきっかけ」を尋ねたところ、Aは「大学に入って、授業がほぼ分からない。(中略)初めて分からないって思って。これは支援が必要だなんていうのは思いました」と語った。この語りに対して筆者2名は、「支援なしでは限界を感じる」「情報保障の必要性を認識する」というコード名を付与した。さらに、2つのコード間には関連性があると判定し、プロセス図において両コードを実線の矢印で結んだ。

#### 4. 用語の説明

(1) 意思表示：合理的配慮に関わる「意思表示」については、障害者差別解消法の第7条および第8条に記載があり、「社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明」と記されている。これを踏まえて吉川ら(2017)は「支援を利用する・しないとといった自己選択・自己決定も含めて、聴覚障害学生が何らかの形で何らかの意思を表現、表明していることを意思表示と捉える」としている。「何らかの意思」を表現、表明することの中には、単に「困っている」などの支援ニーズが明確でない相談も含まれると考えられるが、一方で「困り感」と「意思の表明」を区別している研究もある(佐々木ら, 2016)。そこで改めて条文の定義を検討した結果、「相談する」ことも意思表示の中に含まれると判断した。さらに「相談」には必ず自らに障害があることの表明が伴う。よって本研究では、合理的配慮を求めるための聞こえないことの表明、困り感の表出、相談を含めて意思表示と捉えることとした。

(2) 支援：聴覚障害学生支援における「支援」とは多岐にわたる内容を含むものとして使われている(白澤, 2008)。一方で、合理的配慮や意思表示に焦点をあてた際に「支援」の内容として想定されているのは基本的には情報保障のことである(吉川ら, 2017)。それに対して本研究では、インタビューで語られた内容に即して、

「コミュニケーション上の配慮」と「情報保障」の両方を含むものとして「支援」という言葉を用いることとした。なお、いずれか一方を指すときには用語を区別して記載した。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 生成されたコードおよびカテゴリ

Ⅱの3で述べた手続きを経て、76個のコードが生成され、コード間の関係性を検討したところ、25個のカテゴリに分類された。意思表示スキルの獲得および活用プロセスに関わるカテゴリは25個のうち15個であった(Table 2)。

分析過程において、意思表示スキルの獲得および活用のプロセスは、吉川(2016)の示した「聴覚障害者の支援に対する受け止め方の変化」と同様の段階を経ることが示された。したがって、この15個のカテゴリに含まれる40のコードを、吉川(2016)を参考に、「獲得前段階」、「前期獲得段階」、「後期獲得段階」、「活用段階」の4つに整理した。

吉川は、「無支援」「支援認知」を①消極的反応段階、「支援依頼」「支援体験」を②受動的依頼段階、「要望提起」「支援活用」を③主体的活用段階、そして支援者との関係調整をはかる段階を④共生的変革段階と名付けている。これを踏まえて、まず、情報保障を受けていなかった時期の経験に関わるコードを「獲得前段階」と分類した。次に、大学の支援体制の中で受動的に情報保障を体験し、利用している段階の経験に関するコードを「前期獲得段階」に分類した。そして、自身の支援ニーズについて意識し始め、自分に合った情報保障手段を模索し、授業形態に合わせて手段を選択したり、情報保障者の養成に携わるなど、主体性を持った行動に関わるコードを「後期獲得段階」に分類した。最後に、大学の支援体制下ではない場面での主体的かつ具体的な行動に関わるコードを「活用段階」に分類した。なお、同じカテゴリに含まれるコードでも獲得前段階と活用段階など2つの段階に位置づけられるものが存在していた。

残り10個のカテゴリは意思表示スキル獲

Table 2 意思 表明 スキル 獲得 および 活用 に 関する カテゴリ と コード 一覧

カテゴリ	コード	略称
獲得前段階	01 わからないことへのあきらめ	01-1 わからないままにする あきらめ
	02 情報保障に対する無知・抵抗	02-1 情報保障を受けることが選択肢にない 選択肢なし
		02-2 情報保障を受けることに抵抗を感じる 情保への抵抗
	03 第三者による説明・依頼	03-1 親や教員がお願いしてくれていた 親や教員による依頼
		03-2 先輩が説明してくれた 先輩による説明
04 サポート付の意思表明	04 親や聾学校教員と相談しながら依頼内容を決める 支援付き意思表明	
05 従来の方略の限界	05-1 支援なしでは限界を感じる 限界を感じる	
前期獲得段階	06 意思表明の必要性の認識	06 自ら声を上げる必要性に気づく 表明の必要性の認識
	07 情報保障体験とその後の変化	07-1 情報保障を体験する 情報体験
		07-2 目立つことへの抵抗を感じる 注目への抵抗
		07-3 情報保障のメリットを認識する メリットの認識
		07-4 情報保障の必要性を認識する 必要性の認識
	08 情報保障の受動的利用	08-1 用意された情報保障をそのまま受ける 受け身の利用
		08-2 自ら説明することを促される 説明の奨励
08-3 情報保障者との関係性ができる 情保者との関わり		
05 従来の方略の限界	05-2 今までの支援方法・体制では通用しない 従来方略の限界	
09 支援の調達	09-1 情報保障者の養成に携わる 養成に参加	
後期獲得段階	10 自分に合った情報保障手段の確立	10-1 自分に合った情報保障手段を意識する 情保手段の意識
		10-2 情報保障の利用技術の習熟に応じて手段を選択する 技術に応じた選択
		10-3 自分に合った情報保障手段が一時的に定まる 情保手段の明確化
	11 状況に応じた支援の検討・模索	11-1 状況に応じて情報保障の必要性を判断する 必要性の判断
		11-2 あえて支援を求めない 意図的無支援
		11-3 状況に応じて情報保障手段を選択する 情保手段の選択
		11-4 情報保障者に要望を伝え支援方法を模索する 支援方法の模索
	12 意思表明	12-1 支援を得るために聞こえないことを表明する 聞こえないことの表明
		12-2 困りごとについて先輩や先生に相談する 困りごと相談
		12-3 困りごとに対する自分の要望について相談する 要望の相談
12-4 支援を依頼する 支援依頼		
活用段階	01 わからないことへのあきらめ	01-2 さらなる要望を断念する 要望断念
	09 支援の調達	09-2 情報保障者を自ら確保する 情保者確保
		09-3 関係機関とのつながりを構築する 繋がり構築
	11 状況に応じた支援の検討・模索	11-5 新しい支援手段を知る 新手段の知識
		11-6 新しい支援手段を試みる 新手段の試行
	13 建設的対話	13-1 支援を求めて組織担当者との対話する 担当者との対話
		13-2 組織担当者に要望を伝え支援方法を調整してもらう 方法の調整
	14 コミュニケーション上の配慮の依頼	14-1 コミュニケーション上の配慮を依頼する 配慮依頼
		14-2 相手の状況に応じて配慮を依頼するか判断する 配慮依頼の判断
14-3 あえて聞こえないことを表明しない 意図的不表明		
15 過去の経験の活用	15-1 過去の支援利用経験を活かす 利用経験活用	
	15-2 過去のうまくいかなかった経験を活かす 失敗経験活用	

得の促進に関わるものであった。これらを意思の表明に直接的に関わるかどうかという観点に基づいて「直接的促進要因」と「間接的促進要因」に分類した結果、直接的促進要因として4個、間接的促進要因として6個の категория が得られた。

間接的促進要因として分類されたのは、「聾学校の経験」「ピアの存在」「ロールモデルの存

在」「主体的な集団運営」「手話に対する認識の変化」「聞こえないことに対する認識の変化」の categoria であった。これらは、自らの思いを他者に伝える経験や、主体性を獲得していくことに関わっており、それらが「意思の表明」の基盤となることが示唆された。このこと自体が非常に重要な論点であるが、なぜこれらが意思表明を間接的に促進するのかを明らかにする

ためには、聾学校と通常学校の環境の違いや、手話の位置づけなどを踏まえて検討する必要がある、本稿では十分に論じることができないと考えた。また、間接的促進要因のコードを付与した語りは、対象者自身の人間としての成長やアイデンティティ形成に関わるものであり、個別性が高いものである。このことから、それぞれの間接的促進要因のコードを意思表示スキルの獲得および活用にかかわるプロセス図に位置づけることは難しいと判断した。また、個人々のライフヒストリーを踏まえた解釈が必要であることから、稿を改めて分析結果を提示することが望ましいと考える<sup>3)</sup>。

そのため本稿では、「意思表示スキルの獲得と活用のプロセス」に焦点を絞り、プロセスに直接影響を与える「直接的促進要因」のみを扱うこととする。直接的促進要因に関するカテゴリとコード一覧を Table 3 に示す。

## 2. 意思表示スキル獲得および活用プロセス

生成されたコードおよびカテゴリに基づき、聴覚障害者が意思表示スキルをどのように獲得し、活用するのか、そのプロセスおよび関連する直接的促進要因を図式化した。大学入学前および在学時におけるプロセスを Fig. 1 に、大学卒業後におけるプロセスを Fig. 2 に分けて示す<sup>4)</sup>。図内のコードやカテゴリ名については、Table 2 および 3 に示した略称を使用し、意思表示に関わるコード名はゴシック体で表記し

た。また、「本人の認識・気づき」と「本人の実際の行動や経験」を区別するため、語りの内容に基づいて前者のコードを○で、後者のコードを□で示した。その他、コードの図形に関する詳細は Fig. 1 および Fig. 2 の右下に記載した註を参照されたい。さらに同じカテゴリのコードが近い位置にあり、カテゴリ名を示した方が関連性を理解しやすい場合には、それらのカテゴリを四角で囲み、カテゴリ名の略称を付与した（「07 情報保障体験」「08 受動的利用」「10 情報保障手段の確立」）。加えて、「学外実習」や「就職活動」における語りのコードについては、それを明示するために四角で囲った。なお本文中のコード（略称も含む）は《 》、カテゴリは【 】で表す。

まず意思表示スキルを獲得する前の段階について説明する。特に通常学校で学んでいた対象者（A, B, C, D）<sup>5)</sup> は、大学入学前、情報が得られずわからなくても、《01-1 わからないままにする》状態や（A, B, C）、周囲から情報保障の情報を提供されても、《02-1 情報保障を受けることが選択肢にあがらない》（C, D）、あるいは《02-2 受けることに抵抗がある》状態（C）がみられた。この段階では、対象者に代わって親や教員といった第三者が必要な支援や配慮を周囲に説明している状態であった（【03 第三者による説明・依頼】【04 サポート付の意思表示】）。【03】は全ての通常学校出身者において

Table 3 意思表示スキル獲得の直接的促進要因に関するカテゴリとコード一覧

カテゴリ	コード	略称
16 目的意識の明確化	16-1 学修のためにきちんと知りたい	学修のため
	16-2 自己のキャリアを考え始める	キャリアの検討
	16-3 自己のキャリアのために正確に知りたい	キャリアのため
17 聞こえない自己を語る経験	17-1 自己を語る機会を持つ	自己を語る機会
	17-2 説明の仕方を模索する	説明方法の模索
18 意思表示しやすい環境	18-1 意思表示しやすい環境がある	表明しやすい環境
	18-2 聞こえないことを理解してもらえる	聞こえないことへの理解
	18-3 支援についての制度や体制がある	支援制度の存在
	19-1 聞こえないことを表明して他者から受け入れられる	他者からの受容
	19-2 表明した要望が受け入れられる	要望の受容
19 意思表示後の周囲の反応	19-3 組織担当者が意思表示を基に交渉・周知してくれた	担当者による交渉
	19-4 環境面での制約により希望した支援を受けられない	環境面での制約
	19-5 授業者に支援についての対話を拒否される	対話の拒否

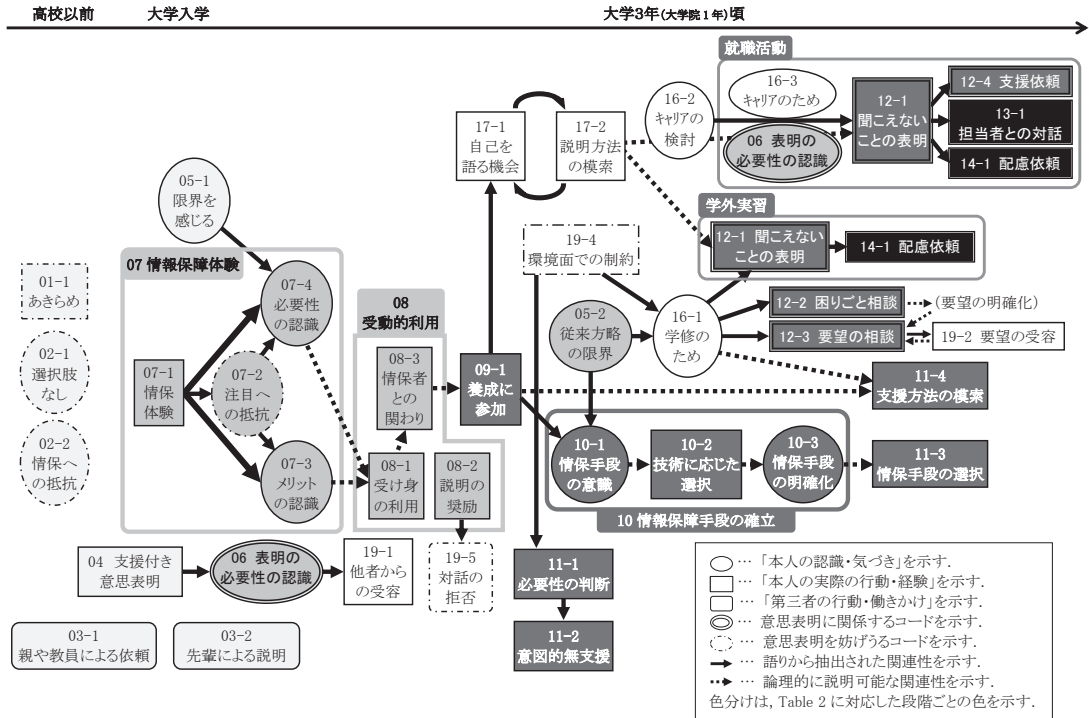


Fig. 1 大学入学前および在学時における意思表示スキル獲得および活用のプロセス図

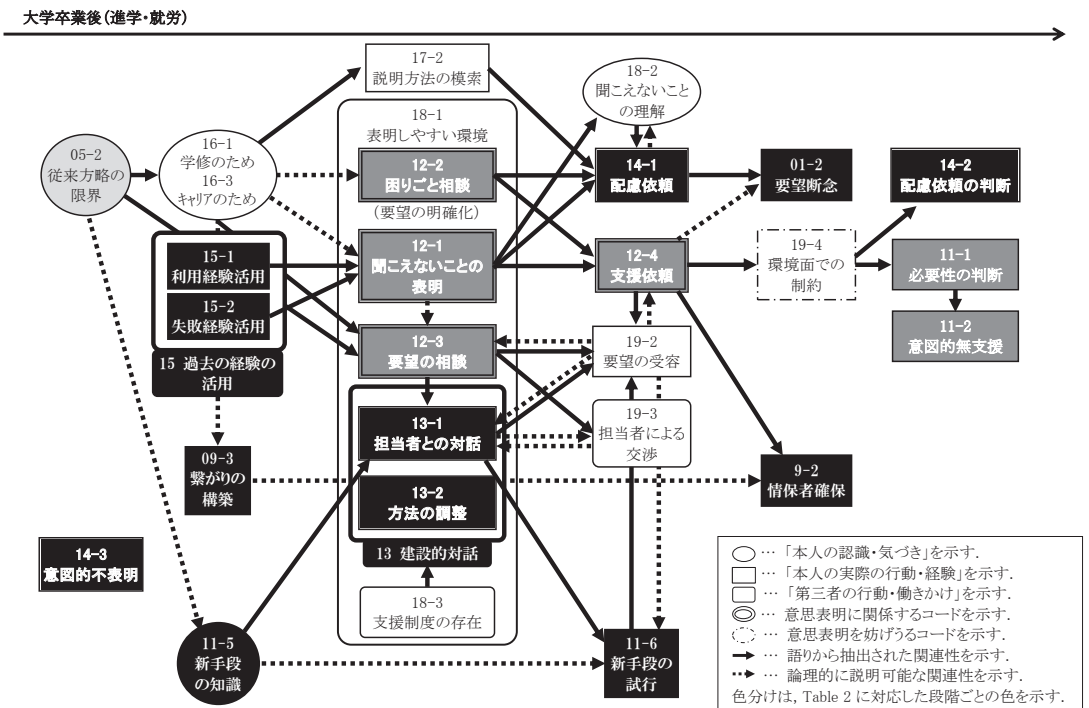


Fig. 2 大学卒業後における意思表示スキル活用のプロセス図

みられ、【04】については対象者B、D、E、Fにみられた。

対象者が大学に入学すると、支援のない状態では授業の情報がほとんど得られず、《05-1 支援なしでは限界を感じる》こととなっていた(A, D, F)。具体的には、限界や困難さに直面し、自らこの状況を説明しないと周囲に伝わらないこと、説明しなければ不利益につながることに気づく語りが得られた(A, D, F)。また、これまで代わりに説明してくれていた第三者がないという環境も【06 意思表示の必要性の認識】を促していた(A, D, E)。この段階においては、通常学校出身者A、Dはすぐに具体的な意思表示をするわけではなかったが<sup>6)</sup>、対象者Dはこの段階における必要性の気づきと《19-1 聞こえないことを表明して他者から受け入れられる》経験が後に意思表示をしていく上で「重要な経験だった」と語っていた。

A大学は長年聴覚障害学生支援を実施している大学であるため、オープンキャンパスや入学時から《07-1 情報保障を体験する》ことができた(A, B, F)。そのことにより、初めは情報保障を利用することによる《07-2 注目への抵抗》を感じるも(A, B, C)、情報保障の《07-3 メリットの認識》(A, B, C, D)や《07-4 必要性の認識》(A, B, C, D, F)を持つことを通して【08 情報保障の受動的利用】へと移行していた(B, C, D, F)。またA大学では、学生ごとに配慮依頼文書が発行され、聴覚障害学生はその文書を基に授業者に対し《08-2 自ら説明することを促される》体制であった(B)<sup>7)</sup>。さらに、受動的な利用の中で《08-3 情報保障者との関わり》が生じ、信頼関係が育まれ、支援の前向きな利用につながっていた(C, D) (前期獲得段階)。

その後、《09-1 情報保障者の養成に参加》するようになると(B, C, E)、養成講座等で《17-1 自己を語る機会》が増え(A, D, E, F)、さらに他の聴覚障害学生の語りを聞き、かつ様々な情報保障手段を体験することで、《10-1 自分に合った情報保障手段を意識する》ようになっていた(B, C, D)。だが、手話通訳の場合、対象

者の多くが大学入学後に手話を覚え始めたため、すぐに自身に合った手段として定まるわけではなく、《10-2 情報保障の利用技術の習熟に応じて手段を選択する》様子がみられた(C, D, F)。利用技術が追いついてくると、手話通訳が《10-3 自分に合った情報保障手段として一時的に定まる》対象者も複数みられ(B, C, F)、授業形態や《11-3 状況に応じて情報保障手段を選択》していた(C, E, F)。また他の聴覚障害学生が支援をどのように利用しているかという情報を得ながら、《11-1 状況に応じて情報保障の必要性を判断》し(A, B, D, E)、時には《11-2 あえて支援を求めない》選択をしていた(D)。さらに、《11-4 情報保障者に要望を伝え、支援方法を模索する》様子も語られ(A, B)、受動的利用から主体的な利用へと変化していた。

学年が上がるにつれ、授業の専門性が高まってくると、《05-2 従来方略の限界》を感じたり(C)、《19-4 環境面での制約》を受け、希望する情報保障を利用できない状態が生じていた(E, F)。しかし獲得前段階と違って、《01-1 わからないままにする》のではなく、必要な情報や支援を得るために主体的に周囲へ働きかける様子がみられた。自身の抱える困難さに対し、具体的な解決策が不明な場合は《12-2 困りごとについて先輩や先生に相談する》という行動を起こし(C, E)<sup>8)</sup>、要望が明確であれば《12-3 困りごとに対する自分の要望について相談する》(A, B, C, D, F)など、まさに意思表示が行われるようになっていた(後期獲得段階)。

意思表示をした対象者の多くが《19-2 表明した要望が受け入れられる》経験をしていたが(C, D, F)、中には、配慮を依頼しても《19-5 授業者に支援についての対話を拒否される》経験をしている対象者もいた(A, C)。

意思表示スキルの獲得から活用への移行を促進する要因として、《16-2 自己のキャリアを考え始める》ことが語られた(A, C, F)。大学3年次頃、卒業後の進路を考え始めることで、支援に対する目的意識が明確になり(《16-1 学修のため》(A)、《16-3 キャリアのため》(C))、意



思 表明 が 促 さ れ た と い う 語 り が 得 ら れ た 。 学 外 実 習 に 参 加 し た 対 象 者 A は 、《 16-1 学 修 の た め に き ち ん と 知 り た い 》 と い う 強 い 思 い と 、 そ れ を 表 明 し な い と 伝 わ ら な い と い う 認 識 を 語 っ て い た 。 こ の よ う に 学 外 実 習 や 就 職 活 動 に 参 加 す る 段 階 に な る と 、 新 た な 環 境 に お い て 支 援 を 求 め る 必 要 が あり 、《 12-1 支 援 を 得 る た め に 聞 こ え な い こ と を 表 明 す る 》 ( A , C , D ) 、《 14-1 コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン 上 の 配 慮 を 依 頼 す る 》 こ と が 行 わ れ て い た ( A , C , D )<sup>9)</sup> 。 就 職 活 動 時 に お い て は そ れ だ け に 留 ま ら ず 、 障 害 者 雇 用 促 進 法 の 制 度 の 下 、《 13-1 支 援 を 求 め て 組 織 担 当 者 と 対 話 》 し た り ( A , C , D ) 、 具 体 的 に 《 12-4 支 援 を 依 頼 す る 》 動 き も み ら れ ( A , C , D ) 、 意 思 表 明 ス キ ル の 活 用 段 階 へ と 移 行 し て い た 。

さ ら に 大 学 卒 業 後 、 進 学 先 や 職 場 に お い て そ の 場 の 状 況 を 考 慮 し な が ら 、 臨 機 応 変 に 意 思 表 明 ス キ ル を 活 用 し て い た ( 活 用 段 階 ) 。 Fig.2 に 示 し た と お り 、 職 場 等 に お い て 《 05-2 今 ま で の 支 援 方 法 ・ 体 制 で は 通 用 し な い 》 状 態 に 直 面 し た 際 ( B ) 、《 16-3 自 身 の キャ リ ア の た め に 正 確 に 知 り た い 》 ( B , D ) と い う 気 持 ち か ら 、【 15 過 去 の 経 験 を 活 用 】 し な が ら ( B , C , D , E ) 【 12 意 思 表 明 】 を し ( B , C , D , E , F ) 、《 12-4 支 援 依 頼 》 ( D , E , F ) や 【 14 コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン 上 の 配 慮 の 依 頼 》 を 行 っ て い た ( B , D , E ) 。 特 に 、 進 学 先 や 職 場 に 《 18-3 支 援 制 度 の 存 在 》 ( B , E , F )<sup>10)</sup> が あり 、《 18-1 意 思 表 明 し や す い 環 境 》 が 整 え ら れ て い る こ と ( B , C ) が 《 12-3 困 り ご と の 相 談 》 ( B ) や 担 当 者 ら と の 【 13 建 設 的 対 話 》 を 促 し ( B , C ) 、《 11-5 新 し い 手 段 を 知 る 》 ( B , F ) こ と や 、《 11-6 新 し い 手 段 を 試 す 》 ( B , E ) こ と に も つ な が っ て い た 。 さ ら に 《 19-2 表 明 し た 要 望 が 受 け 入 れ ら れ る 》 ( B , E , F ) 経 験 や 《 19-3 組 織 担 当 者 が 意 思 表 明 を 基 に 交 渉 ・ 周 知 し て く れ た 》 ( B , C , E ) と い う 経 験 を 積 み 重 ね る こ と に よ っ て 、 次 の 意 思 表 明 や 配 慮 要 請 が 促 進 さ れ て お り 、 循 環 的 な プ ロ セ ス が 示 さ れ た 。

一 方 で 、 支 援 等 に 関 す る 窓 口 や 担 当 者 が 明 確 で は な い 場 合 ( D ) は 、 同 僚 に 《 14-1 コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン 上 の 配 慮 》 を 依 頼 す る こ と が 中 心 で

あ っ た 。 特 に 発 話 が 比 較 的 明 瞭 な 対 象 者 は 、 あ る 程 度 聞 こ え て い る の で は な い か と 誤 解 さ れ や す い こ と か ら 、 自 身 の 聞 こ え や 支 援 ニ ー ズ に つ い て 《 17-2 説 明 の 仕 方 を 模 索 す る 》 様 子 が 語 ら れ た ( D ) 。 こ の 場 合 、《 18-2 聞 こ え な い こ と を 理 解 し て も ら え る 》 か ど う が 意 思 表 明 の 促 進 要 因 と な っ て い た 。

活 用 段 階 で は 、 相 手 と の 関 係 性 や そ の 場 の 状 況 を 考 慮 し て 、《 14-2 配 慮 依 頼 を す る か ど う か 判 断 》 し ( B , E ) 、《 14-3 あ え て 聞 こ え な い こ と を 表 明 し な い 》 こ と を 選 択 し た り ( C ) 、《 01-2 さ ら な る 要 望 を 断 念 す る 》 様 子 も み ら れ た ( F ) 。

#### IV. 考 察

##### 1. 聴 覚 障 害 者 の 意 思 表 明 ス キ ル 獲 得 お よ び 活 用 プ ロ セ ス の 特 徴

本 研 究 で は 、 6 名 の 聴 覚 障 害 当 事 者 に 対 す る イン タ ビ ュ ー 調 査 を 実 施 し 、 彼 ら が ど の よ う に 意 思 表 明 ス キ ル を 獲 得 し 、 そ れ を 活 用 し て い る か 、 そ の プ ロ セ ス を 検 討 し た 。 そ の 結 果 、 「 獲 得 前 段 階 」 「 前 期 獲 得 段 階 」 「 後 期 獲 得 段 階 」 「 活 用 段 階 」 の 4 つ の 段 階 に 整 理 で き る こ と が 示 さ れ た 。 情 報 が 得 ら れ な く て も わ か ら な い ま ま 過 ぎ し 、 支 援 な し で 問 題 な い と 捉 え る 獲 得 前 段 階 か ら 、 情 報 保 障 を 体 験 し 受 動 的 に 利 用 し 始 め る 前 期 獲 得 段 階 を 経 て 、 養 成 へ の 参 加 や 、 他 の 聴 覚 障 害 学 生 や 支 援 学 生 ら と の 関 わ り に よ り 、 支 援 に 対 す る 自 分 の 意 思 が 明 確 に な り 、 そ の 意 思 を 伝 え 始 め る 後 期 獲 得 段 階 へ と 変 化 し て い く 。 そ し て 、 自 身 の キャ リ ア の た め に 正 確 に 知 り た い と い う 目 的 意 識 の 高 ま り と と も に 、 新 た な 環 境 に お い て 意 思 表 明 を 行 い 、 よ り よ い 支 援 を 求 め て 様 々 な 調 整 を 行 い 、 時 に は あ え て 支 援 を 求 め な い な ど 、 臨 機 応 変 に 意 思 を 表 明 す る 活 用 段 階 へ と 移 行 す る 様 子 が み ら れ た 。 「 あ え て 支 援 を 求 め な い 」 と い う 行 為 は 一 見 す る と 消 極 的 な 反 応 に み え る が 、 自 身 の 立 場 や 状 況 に 応 じ た 積 極 的 な 選 択 ・ 決 定 で あ る と 捉 え る こ と が で き る 。 こ の よ う に 明 確 な 目 的 意 識 と 意 思 表 明 に お け る 主 体 的 な 選 択 と 行 動 が 活 用 段 階 に お け る 重 要 な 特 徴 で あ る 。

本研究を通じて明らかになったこととして、以下の4点が挙げられる。

第一に、Fig.1で示したとおり、本人の気づき(○で示したコード)と行動・経験(□で示したコード)の積み重ねによって意思表示スキルが獲得されていくということである。大学入学を機に、《06 自ら声を上げる必要性に気づく》ことで、対象者は自身の聞こえについて周囲に伝えるという行動を起こし、その結果として《19-1 他者からの受容》を経験していた。授業においては、《05-1 支援なしでは限界を感じる》という気づきと《07-1 情報保障の体験》が前後して起こり、それが《07-4 必要性の認識》に結び付いていた。そして、このようなプロセスが【08 情報保障の受動的利用】を後押ししていた。さらに、《16-1 学修のため》、《16-3 キャリアのため》にきちんと知りたいという目的意識を持つことで意思表示が促進され、その経験がまた次の意思表示へと活かされている様子がうかがえた。

このことは、本研究の成果を聴覚障害学生支援に活かしていく上で重要であると考えられる。高野・宇留田(2002)は学生サービスへの援助要請行動プロセスとして、①問題の認識と査定、②援助要請の意志決定、③援助を受けるの3つの段階を挙げている。第一段階において、「学生本人が学生生活において問題を抱えていると認識し、かつその問題がすぐに解決しなければならないほど深刻なものかどうかという査定を行う」としているが、本研究の結果から、問題(困難さ)を認識しても、意思表示を促すような様々な経験が得られなければ、高野・宇留田(2002)の示した第一段階や第二段階で躓き、意思を表明するに至らないことが示唆された。上述のように、《06 自ら声を上げる必要性に気づく》ことや《05-1 支援なしでは限界を感じる》という問題の気づきを得るとともに、意思を表明する上での心理的コストが下がる(《19-1 他者からの受容》)、あるいは支援を求めていく必要性を認識する経験(《07-1 情報保障の体験》《07-4 必要性の認識》など)が同じタイミング

で生じられることが重要であると指摘できる。したがってそういった気づきと経験を促す働きかけが聴覚障害学生への意思表示支援として有用であると考えられる。ただし、軽度・中等度難聴など聴覚障害の程度によっては、支援を求めることで得られる利益(困難さの解消)よりも、心理的コストのほうが上回ることが推察され、上述したような気づきと経験の繰り返しも、意思表示のスキル獲得へと移行することが難しい可能性があり、さらなる検討が必要である。

第二に、意思表示スキル獲得および活用プロセスは、必ずしも直線的かつ一方向的なものではなく、循環的に発展していくということが明らかになった。自分が何に困り、どのように配慮してほしいのか、その言語化は一度で完結するものではない。《17-2 説明方法の模索》をし、実際に語ってみる経験を繰り返す様子が語られた。また困りごとを相談できる存在があり、要望や対話が受け入れられる経験が繰り返されることによって意思表示が促進されていた。このような受容経験の積み重ねと目的意識の明確化がなされれば、たとえ意思表示後の対話を拒否されたとしても、それが次の意思表示を阻害せず、意思表示を継続していくことが示された。さらに、環境が変われば新たな困り感や課題が生じることもあり、その都度新たに意思を形成し、表明していくプロセスも明らかになった。このように意思の言語化を繰り返すとともに、周囲との関係や環境の変化に応じて、試行錯誤しながらスキルを獲得していくという循環的なプロセスが示された。援助要請行動プロセスの先行研究においても、「援助を求めるプロセスは直線的というよりも循環的なプロセスを辿るという理解が必要である」と指摘されており(Saunders & Bowersox, 2007)、本研究で得られた知見が先行研究とも概ね一致していると考えられる。

第三に、【03 第三者による説明・依頼】が、意思表示スキル獲得の重要な基礎として位置づけられることが示唆された。松崎(2019)は、

第三者が「意思の表明」を先回りして長年実施し続けることが、聴覚障害学生 の 意思 の 表明 に かかる 主体性 と 体験 の 機会 を 奪う と 指摘 している が、 第三者 による 意思 表明 その もの は、 子どもの 年齢 によって は 必要 な こと である。 その ため 検討 すべき は、 第三者 による 意思 表明 から 自らの 意思 表明 へ と いかに 移行 して いく か という 点 である と いえる。 本研究 の 対象 者 たちは、 大学 入学 前に 【03 第三者 による 説明 ・ 依頼】 に 加え、 【04 サポート 付 の 意思 表明】 を 経験 し、 大学 においては 《08-2 自ら 説明 する こと を 促される》 経験 や 《17-1 自己 を 語る 機会》 を 持つ こと で、 自ら 意思 表明 を する 段階 へ と 移行 していた。 また 大学 入学 前に、 第三者 が 依頼 する 様子 を みて いた から こそ、 大学 に入り 第三者 の 存在 が なくなる こと で、 《06 自ら 声 を 上げる 必要性 に 気づく》 こと となり、 それ が 後の 主体的 な 意思 表明 に 影響 を 与え た と 考え られる。

最後に、意思表明スキル獲得に大きく影響しているものとして、支援体制やそれに関わるコミュニティの存在があることが明らかとなった。対象者の中には、《08-3 情報保障者との関わり》により、他者に心を開き、支援を前向きに利用していくようになったと語った者もいた。また《09-1 養成に参加》し、役割を得ることで、利用者としてだけでなく、養成者としての意識も芽生え、自身の要望を積極的に語るべき立場となり、そこから得られた経験が主体的な意思表明の土台となっていた。このように、意思表明スキルは個人が経験を積んで獲得していくものであるが、その際、ピアやロールモデル、情報保障者などとの横のつながりが、スキルの獲得と習熟を促す重要な資源となることが明らかとなった。

## 2. 今後の課題

本研究で得られた結果は、聴覚障害学生 の 支援 実績 がある 大学 で 学んだ 重度 聴覚 障害 者 の 語り から 捉えた 意思 表明 スキル 獲得 および 活用 プロセス である。 障害 の 程度 や 支援 体制 の 有無 によって 異なる プロセス を 経る こと が 考え られる こと から、 対象 者 を 増や した 上で、 さらなる 検

討 を 重ね る こと が 必要 である。

また、本稿で論じきれなかった意思表明スキル獲得の間接的促進要因について、個々の語りをさらに分析し詳細に検討していくことも今後の課題である。

## 謝辞

本研究にご協力いただいた対象者の方々に心より感謝申し上げます。本研究は、JSPS 科研費 JP17K14056 の助成を受け、実施したものです。

## 註

- 1) 対象者DはA大学を卒業後、A大学大学院に進学した。
- 2) 対象者Eは、学部時代はA大学とは別の大学で学び、大学院からA大学大学院に進学した。意思表明スキル獲得および活用プロセスについて、コードの出現の時期に違いはみられるものの、辿るプロセスに大きな違いはみられなかったため、対象者から外さずに分析を行った。ただし、学部時代の支援体制の違いが語りに影響を及ぼしていると考えられる場合は、その旨を註釈で言及した。
- 3) ここでは、間接的促進要因が意思表明スキルの獲得と活用にどのように関わっているのか、その概要のみを以下に示す。まず、「聾学校の経験」により、情報保障を求めていく抵抗感の低さがみられた。また、「ピアの存在」「ロールモデルの存在」「主体的な集団運営」は、対象者の主体的な行動を促しており、このことが間接的に支援における主体性の獲得とも関わっていると考えられる。さらに「主体的な集団運営」は、自らの思いが伝わるように言語化する経験を積むことと結びついていた。そして「ピアの存在」と「ロールモデルの存在」により「個性の気づき」が得られ、その結果「聞こえないことに対する認識の変化」や情報保障ニーズの個性性を肯定することに影響していた。「手話に対する認識の変化」が生じることによって、情報保障ニーズの幅を広げることとなった。「聞こえないことに対する認識の変化」については、障害の表明に対する抵抗感が軽減されることに影響していた。

- 4) なお本調査では、A大学の学部および大学院における支援を利用した修学を基準としてインタビューを実施したため、Fig.1における「大学在学時」とは、A大学大学院における在学期間を含んでいる。そのためA大学の大学院進学者の場合(対象者D, E)、Fig.2における「大学卒業後」とは、大学院修了後を指す。Fig.2における「進学後」とは、「他大学大学院への進学」のことである(対象者C)。
- 5) なお、このような語りは聾学校出身者である対象者Eにもみられた。
- 6) なおEは意思表示の必要性を認識した後すぐに情報保障を求めて意思表示していた。これは、Eが学部時代に学んでいた大学ではA大学ほど情報保障支援体制が確立されておらず、自ら声をあげなければ情報保障が得られなかったためであると推測される。またEは聾学校出身者であり、少人数の環境の中で意見を求められることが多かったことや、入学前に英検やセンター試験などの学校以外の場で必要な支援を受ける経験を既にしてきたことが、入学後すぐに情報保障を求めて意思表示することを可能にしたと考えられる。
- 7) インタビューにおいて配慮依頼文書に言及したのはBだけであったが、実際には全ての支援利用学生に配慮依頼文書が作成され、担当教員に対し自ら説明することが促されていた。
- 8) なお、インタビューでは「相談をした」という行為とその結果のみが語られていたが、意思表示スキル獲得のプロセスという視点から見ると、この語りはさらに細分化できる。すなわち当初は漠然と「〇〇について困っている」という困りごとの相談であったのに対して、相談の過程で解決策等について検討する中で、「こうしてほしい」という要望が明確になっていくという段階が生じている。対象者自身にはそのプロセスが意識化されておらず語られなかったためコード化はされていないが、「要望の明確化」という段階は本研究において意味があると考え、Fig.1およびFig.2に「(要望の明確化)」と表示した。
- 9) このコードに該当する語りは対象者Bにもみられたが、他の対象者と異なり、高校段階でみられた。それは、Bが小学校3年生の頃から情報保障を利用しており、意思表示スキル獲

得に関わる経験が他の対象者よりも早期に生じていたためである。したがって文中には記載しなかった。

- 10) ここでは進学先や職場における支援制度の存在に限定したが、対象者Dは市役所を通じた手話通訳者派遣に関して同様のことを語っており、職場以外においても支援制度の存在が意思表示において重要であることが示唆された。

## 文献

- 箱崎孝二・山根正夫・徳永数正・和田恵子・岡村清美・古賀えり子・松山良子・有延利恵(1996) 子どもの選択スキルを高めるための試みⅡ:「自由遊び場面」での選択スキルの使用. 行動分析学研究, 9(2), 113-120.
- 東俊一(2010) 知的障害者の意思表示・自己決定による余暇活動の実践. 日本行動分析学会年次大会プログラム・発表論文集, 28, 103.
- 木村真人(2014) わが国の学生相談領域における援助要請研究の動向と課題—2006年から2012年を対象として—. 国際研究論叢, 27(3), 123-142.
- Kuckartz, U. (2014) *Qualitative Text Analysis*. SAGE Publications, Los Angeles, 佐藤郁哉(2018) 質的テキスト分析法: 基本原理・分析法・ソフトウェア. 新曜社.
- 松崎丈(2019) 聴覚障害学生支援における合理的配慮をめぐる実践的課題. 宮城教育大学紀要, 53, 255-266.
- 佐々木真理・長友周悟・吉武清實・池田忠義・佐藤静香・松川春樹(2016) 障害学生支援担当者の役割に関する一考察—意志の表明に焦点をあてて—. 東北大学高等教養教育・学生支援機構紀要, 2, 307-310.
- Saunders, S. & Bowersox, N. (2007) The process of seeking treatment for mental health problems. *Mental Health and Learning Disabilities Research and Practice*, 4, 99-123.
- 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(編), トピック別聴覚障害学生支援ガイド PEPNet-Japan TipSheet 集. 筑波技術大学, 13-15.
- 高野明・宇留田麗(2002) 援助要請行動から見たサービスとしての学生相談. 教育心理学研究, 50(1), 113-125.

- 丹野傑史 (2019) 成人脳性まひ者のキャリア継続に向けた意思表明支援の可能性—職務困難場面および援助要請行動に着目して. 長野大学地域共生福祉論集, 13, 1-11.
- 吉川あゆみ (2016) 聴覚障害学生 の 意思 表明 と その 支援. 日本聴覚障害学生 高等教育 支援 ネットワーク (編), トピック別聴覚障害学生 支援 ガイド PEPNet-Japan TipSheet 集 (改訂版) 第2版. 筑波技術大学, 40-42.
- 吉川あゆみ (2017) 聴覚障害学生 から みた 「意思 表明」 と は. 日本聴覚障害学生 高等教育 支援 ネットワーク (編), 聴覚障害学生 の 意思 表明 支援 の た め に — 合理的 配慮 に つな げる 支援 の あ り 方 —. 筑波技術大学, 9-10.
- 吉川あゆみ・甲斐更紗・有海順子・益子徹 (2017) 聴覚障害学生 の 意思 表明 支援 に お ける 支援 担当 教職員 の 役割. 日本聴覚障害学生 高等教育 支援 ネットワーク (編), 聴覚障害学生 の 意思 表明 支援 の た め に — 合理的 配慮 に つな げる 支援 の あ り 方 —. 筑波技術大学, 11-102.
- 2021.8.22 受稿、2021.12.10 受理 ——

## **The Process of How People with Hearing Impairment Acquire and Utilize the Skill in Expressing Their Needs for Reasonable Accommodation**

**Junko ARIUMI\* and Maho HATANO\*\***

This study conducted an interview-based survey of 6 individuals with hearing impairment to elucidate the process of how they acquired the skill of expressing their needs for reasonable accommodation of their impairment during their university years and as well as how this skill was utilized. A qualitative analysis described the following processes of acquiring the skill. In the pre-acquisition stage, the participants tended to give up on understanding when they could not obtain necessary information, and parents and teachers explained the necessary accommodations to the persons involved on behalf of them. In the next stage, the participants realized the necessity of expressing their needs by themselves and receiving support services through actual experience. After participating in the training program, being more involved with others, and explaining their needs, they were able to clarify their needs and acquired the skill with an increased sense of purpose. In the utilization stage, they expressed their needs for accommodation and engaged in constructive dialogue by utilizing their prior experience. Contrarily, they sometimes chose not to express their needs, depending on the relationship and situation. Furthermore, it was revealed that the process of acquiring and utilizing the skill was cyclical rather than linear.

**Key words:** individuals with hearing impairment, the skill of expressing their needs, support for students with disabilities, reasonable accommodation, a qualitative analysis

---

\* Support Center for Students with Disabilities, Yamagata University

\*\* Faculty of Health Promotional Sciences, Tohoku University