

インテグレーション教育を経験したろう者の語りから考える 聴覚障害児童・生徒の教育の在り方について

飯田 奈美子

関西外国語大学非常勤講師

naimei1972@gmail.com

Considering the Education of Hearing-impaired Children and Students from the Perspective of Deaf People Who Have Experienced Integration Education

IIDA Namiko

Kansai Gaidai University

Keywords: Integrated Education, Hearing-Impaired Students, Reasonable Accommodations, Social Justice

要旨

本研究は、ろう者であるCさんのインテグレーション教育経験の語りをもとに、聴覚障害児童・生徒にとっての「授業理解」と「友人関係構築」という二つの観点から、インテグレーション教育に内在する課題を明らかにしたものである。Cさんの語りの分析を通して、教育現場が依然として個人の努力に依拠した構造を保持しており、学習理解や人間関係形成において本人が過剰な負担を負っている実態が示された。また、聴覚障害学生による情報保障運動の歴史を通して、当事者の「声」を制度的に反映する仕組みが十分に機能していない課題も確認された。さらに、学習理解のみならず、共に学ぶ場における関係形成の保障が不可欠であり、個別支援中心の教育から、社会的正義の観点に立つインクルーシブ教育への転換が求められることを指摘した。本研究は、Cさんの語りを通して、インテグレーション教育の限界と今後の教育実践の方向性を再考する手がかりを提示するものである。

1 はじめに

日本における障害児童・生徒の教育は、歴史的変遷として教育免除、分離、統合（インテグレーション）、インクルージョンの4つの形態に変化していった。「統合教育

(integrated education) (以下、インテグレーション教育)」とは、障害児が健常児と共に教育されることをいう(黒田 2007)。障害をもたない児童・生徒とともに活動することを通じて、障害児童・生徒の人間形成や社会適応における効果があり、また障害を持たない児童・生徒も、障害児童・生徒との交流により、ケアの気持ちが芽生え、自然と配慮しあう関係性の構築がなされることが認められている。一方、特別支援学校/学級などは、特別な配慮のもとで、きめ細かな教育を受けられる効果と必要性が認められている。特に、聴覚障害児童・生徒にとって、ろう学校での教育は、障害に対する特別な配慮がなされた教育だけでなく、手話やろう文化の継承、ろう者アイデンティティの構築にも寄与するものとして存在する。しかし、聴覚口話教育の徹底やインテグレーション教育の推進により、聴覚障害児童・生徒が地域の小中学校に進学することが増えていった。一人ひとりの子どもの特徴を尊重し包摂するインクルージョン教育が目指されるようになったが、地域の小中学校における聴覚児童生徒に対する合理的配慮や情報保障についての取り組みは、近年始まったばかりで課題もまだ多く、インテグレーション教育との違いがあまり出ていない。

本稿は、1980年代にインテグレーション教育を受けたろう者の語りから、インテグレーション教育の歴史と問題点について分析し、聴覚障害児童・生徒の教育の在り方について考えていく。この研究は、インテグレーション教育の限界と今後の教育実践の方向性を再考する手がかりを提示するものである。

2 障害児童・生徒の教育

2.1 障害児童・生徒の教育の歴史とインクルーシブ教育

障害児童・生徒の教育について、その歴史的変遷を高橋・松崎(2014)に基づいて概観する。戦後1947年に「教育基本法」および「学校教育法」が公布され、盲学校、ろう学校、養護学校の設立、さらには小学部と中学部の義務化に関する構想が打ち出された。翌年の1948年には「中学校の就学義務並びに盲学校及びろう学校の就学義務及び設置義務に関する政令」が施行された。このことにより、養護学校よりも先に、盲学校とろう学校の小学部における義務制が始まった¹。その後、1953年に「教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の判別基準」、1954年に「盲学校、聾学校及び養護学校への就学奨励に関する法律」、1956年に「公立養護学校整備特別措置法」が制定され、養護学校義務化へと進んでいった。その後、全国に養護学校が設立され、1978年には「教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育措置について」が制定された。さらに、1979年に「学校教育法中養護学校における就学義務及び養護学校の設置義務に関する部分の施行期日を定める政令」が公布され、養護学校の義務制が達成された。

障害児童・生徒の教育は、1979年の養護学校義務化達成以前は、地域の小中学校では、障害児童・生徒の受け入れ環境の整備ができていないという点から、就学猶予・免除²されていた。しかし、養護学校義務化以降、養護学校ですべての障害児童・生徒が学ぶことができるように変更されたのだ³。養護学校義務化は知的障害などすべての障害を持

つ児童・生徒の学びを保障するものだったのだが、障害児童・生徒が地域の小中学校から引き離されることになり、結果的に障害児童・生徒とそうでない児童・生徒との「分離教育」が行われたのだった。

日本において、養護学校義務化が達成された時代に、世界ではノーマライゼーション理念をもとにした動きが活発になっていた。ノーマライゼーションとは、弱者を社会的に保護する仕組みのことで、障害者が一般市民と同じように普通の生活を送り、同様の権利が保障されるように環境整備を目指す理念や運動を指す。1950年代にデンマークの社会運動家バンク・ミケルセンらが参加していた知的障害者の家族会における施設改善運動から生まれた考え方である。ノーマライゼーション理念が日本にも取り入れられるようになると、日本の分離教育は非難の対象となった。つまり、分離教育は、まず障害の有無によって子どもを「分離」する。それに基づいて、盲・ろう・養護学校や特殊学級において通常学級と分離して実施する。障害のある子どもを通常学級から分離あるいは隔離しているという観点から、特殊教育は「分離教育」として非難された（高橋・松崎 2014）。

障害がある子どもは特別支援学校（盲・聾・養護学校）に就学することが基本であったが、2002年の学校教育法施行令の一部改正により、認定就学制度⁴が創設され、特別の事情のある場合は、特別支援学校（盲・もう・養護学校）に就学する障害の程度であっても、近隣の小・中学校に入学できることが明文化された。

障害児童・生徒と障害のない児童・生徒を通常学級に統合する考え方は「統合教育（インテグレーション教育）」と呼ばれている。障害児を定型発達児と同じ教育環境におき、両者を区別することなく社会生活を共に過ごせるようにする試みと理解されている。インテグレーションとは、通常教育と障害児教育という分離している教育環境を一つにまとめる考え方である。これは“一度分けられたものを統合する”考え方であった（高橋・松崎 2014）。

2006年に「学校教育法施行規則改正」により、通級制度の弾力化が行われ、2007年から特別支援教育の開始が決定された。さらに、盲・ろう・養護学校から特別支援学校、特別支援学校のセンター的機能強化、小中学校における特別支援教育等ができた。

そして、2011年に障害者基本法が改正され施行されたことにより、可能な限り障害児童・生徒と非障害児童・生徒が共に教育を受けられるよう配慮しつつ教育の内容及び方法の改善・充実を図ること、また、その選択には本人・保護者の意向を可能な限り尊重すること、そして、障害児童・生徒と非障害児童・生徒の交流及び共同学習の積極的推進することになった（文部科学省「障害者基本法の一部を改正する法律について」）。

そして、2013年に学校教育法施行令が改正され、就学制度が改正された。特別支援学校の就学基準（学校教育法施行令第22条の3）に該当する子どもは原則特別支援学校へ就学するという従来の就学先決定の仕組みから、総合的な観点から就学先を決定する仕組みへと変更された。これにより、認定就学制度を廃止、総合的判断（本人・保護者の意向を可能な限り尊重）による就学制度に変更され、統合（インテグレーション）教育からイン

クルーシブ教育へと推進されたのであった。

インテグレーション教育が目指した障害児教育は、“特別な教育を必要とする児童に、通常の教育組織のなかで特殊教育の方策を与える”であった。インテグレーション教育では、障害のある児童生徒を通常学級においたのみであり、“障害のある児童生徒を既存の学校に合わせようとした”と言える。つまり、学校や環境は調整せずに、障害のある児童が通常学級の教育システム（既述のメインストリーム）に合わせる考え方であった。それに対して、インクルーシブ教育では、“児童は一人ひとりユニークな存在であり、一人ひとり違うのが当たり前であり、それがすばらしい”と考える。つまり、インクルーシブ教育では、子どもたちを最初から分けずに、全ての子どもたちを包み込む（include）教育システムを構築することを目指している（高橋・松崎 2014）。

しかし、インクルーシブ教育の実現の不十分さに国連から勧告を受けている（文部科学省 2022）。というのも、そもそも国連でいうインクルーシブ教育と日本のそれに対する理解が異なっているのである。小国（2023）の報告を整理すると以下ようになる。国連のいうインクルーシブ教育は、障害の有無にかかわらず「同じクラスで学ぶこと」と定義されている。その背景には、そもそも人間は多様であり、地域社会とは様々な市民が共生する場であり、学校はその共生の原体験となる場でなければならないという位置づけがある。そして、①インクルーシブ教育は、学習の効果が上がるかどうかではなく、障害の有無で分けることは社会的正義の問題である。②狭義の障害に加えて民族・経済格差・言語・宗教・性差など多様な差異の包摂を課題とする。③「障害の社会モデル」の立場から、授業方法、学校のルールなどの変革が必要である。④学校運営や授業に対する子どもたちの意見表明の機会を保障すべき。という立場でインクルージョン教育を進めていくべきであるとしている（小国 2023: 16）。

しかし、文科省が提唱する「インクルーシブ教育システム」にはこれらの視点が欠けている。まず、①教育的ニーズに合わせた指導の最適化として学習上の効果を追求し、「多様な学びの場」として事実上分離された教育の場を制度化しているため、インクルージョンを社会的正義の問題と捉える視点が弱い。②「障害」の有無にインクルージョンの問題を矮小化しており、経済格差、性差、民族による文化差などが包摂の対象として認識されていない。そのため、例えばニューカマーの子どもの、日本の学校文化に馴染んでいないが故の行動を発達障害の徴候として捉え、「障害児」として特別支援学級に措置する事例も報告されている⁵。③日本でのインクルーシブ教育の議論は、「障害」の種別や程度に応じた指導をいかに当事者に対して行うかのみを重視し、事実上医学モデルを採用してしまっている。したがって、学校内の様々な社会的バリアが看過されている。④当事者や保護者の参画は就学先決定などでの意見の尊重など限られた場面に限定されているため、学校の構成員として参画しインクルーシブな学校運営をどのようにしていけるかという議論はなされていない。⑤さらに特別支援教育について、個々の子どもの教育的ニーズに的確に応え得る制度として過度の期待があり、教師が個別の教育的ニーズに対してどう指導する

かという観点からしか構築されていない。そのため特別支援教育では教室内に複数の「障害児」がいても集団活動をせず、個別に教育を受けているケースが多い。普通学級で多くの友達と学び合う機会から遠ざけられた「障害児」は、特別支援教育の下で、再度クラスの友達と学び合う機会を奪われてしまう。特別支援教育の在籍として措置された子どもは、友達と学び合う機会から二重に遠ざけられてしまっている（小国 2023: 17）。このような問題点が指摘されている。

日本のインクルーシブ教育方針は、個々の子どもの教育的ニーズに応え学習効果を上げることが前提になっているため、多様な背景のある子ども（障害の有無だけでなく）を「分ける」ことが必然的に導かれてしまっている。しかし、インクルーシブ教育を社会的正義の問題だとする観点からは、ヘレン・クラーク GEM レポートアドバイザリーボード議長（元ニュージーランド首相）によると、「インクルーシブ教育の恩恵について議論することは、奴隷制度やアパルトヘイトの廃止の利益について議論することと同等である」（ユネスコ 2020: 8）と「分ける」こと自体が問題であるとされている。学校は社会の縮図である。日本社会において、障害/非障害者だけでなく、民族・経済格差・言語・宗教・性差など多様な差異に対して「分ける」ことが行われており、それが「排除」につながってしまう。いかに多様な背景の人々を包摂していくことができるか。インクルーシブ教育だけではなく、日本社会全体の課題であると言える。

2.2 聴覚障害児童・生徒教育

一方、聴覚障害児童・生徒の教育に関しては、上記とは別の歴史的変遷がなされていった。ろう児童・生徒の教育は、①ろう学校、②難聴学級など通級学級制度、③インテグレーション教育の大きく3つに分けられる。

まず、①ろう学校の歴史を概観する。以下、飯田（2024）の内容を要約し再掲する。ろう学校は盲学校と共に、養護学校より先に義務化が進んだ（上記 1948 年「中学校の就学義務並びに盲学校及びろう学校の就学義務及び設置義務に関する政令」1954 年に「盲学校、聾学校及び養護学校への就学奨励に関する法律」など）。これは、ろう学校・盲学校においては、コミュニケーション方法が異なることで指導が一律に行うことができないため分離せざるを得なかったと考えられる。

ろう教育においては、口話教育が中心に行われている。戦前に欧米の口話法⁶を中心とした教育が紹介されると、口話教育が全国に広まり、1933 年鳩山一郎文部大臣から「口話教育を聾啞者としての国語として教育するべし」という訓示がだされ口話教育の広がりが加速していった。1960 年代には、補聴器の性能が向上して、聴覚の活用が重視されるようになり、聴覚口話法⁷が行われるようになった。そのため、厳格な聴覚口話法が指導されるようになった。その後、口話法だけの教育方針では、ろう児の言語獲得、学習能力の向上があまり見られないことから、1980 年代後半以降、学校教育に手話の導入が訴えられていった。そして、1995 年に文部省（当時）は、「聴覚障害者教育の手引き——多様

なコミュニケーション手段とそれを活用した指導」を発行し、全国のろう学校の授業の補助的手段として手話コミュニケーションを取り入れる流れが広まっていった。しかし、手話使用はあくまでも補助的なものに限られている。

1990年代になると、日本手話と書記日本語を身に着けることを目的とするバイリンガルろう教育の理念と指導方法が次々と紹介され、聴覚障害の乳幼児からの手話導入を開始したろう学校が1990年代から2000年代にかけて続出した。そのような中、2008年に日本で初めてバイリンガルろう教育を実践する明晴学園が誕生した。ろう学校の中でも、日本手話を用いた教育を部分的に行う学校もでてきたが、今でもろう学校では聴覚口話教育がなされている。

次に、②難聴学級など通級学級制度について述べる。1960年代以降、全国の通常学校内に難聴学級が設置されていった。難聴学級は、もともと固定制の学級であったが、徐々に学校生活の主体を通常学級に置き、専門的な指導の時間は難聴学級で受ける形態になっていった。難聴学級設置については、学校保健法の制定による就学前指導や健康診断の実施開始によって、耳鼻科医が難聴学級設置に深くかかわってきた（浜 2022: 71）こと、また、個人補聴器が1955年頃から一般向けに普及してきたことによって、さらに人工内耳の装着の増加によって、それまでろう学校に通っていた児童が、通常学校に通いやすくなってきたという要因があった（浜 2022: 75）。そして、1993年に「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」が施行により、通級⁸による指導が制度化された。

難聴学級の課題は、補聴器や人工内耳の装着をしても、聞こえの状況は各児童・生徒によって異なり、そのため一人ひとりにあった配慮が必要になることである。補聴器・人工内耳装着の子どもを対象としたアンケート（財団法人日本学校保健会 2004）では、授業中周囲がうるさいときに先生の声が聞こえにくいと半分以上の子どもが感じており、また、補聴器を装用していることから周囲の人の声が響いていて困ると感じる子どもが65%（人工内耳の場合45%）いる。先生の言葉を真剣に聞こうとしても周りがうるさく感じ聞き取りにくいのである。さらに先生の話し方により聞き取りにくいことがある。例えば、先生が黒板の方を向いて話すと口元も表情も見えないので聞き取りが難しくなる。また、自分でノートを取りながら、先生の話聞き取ることは難しい。先生が早口で話したり、声が小さかったり、歩きながら話すと聞き取りにくいと20%程度の子どもが感じている。友達の発言も、席の離れたところからの発言や、声が小さいと聞き取りにくい。

「起立」、「礼」、などで椅子を引くとき、机や椅子がガタガタひびきと聞こえに影響するなどである（財団法人日本学校保健会 2004）。このような状況であることを、難聴学級担任だけでなく通常学級担任や教科担当教員にも周知をして個別の配慮が必要になる。

③インテグレーション教育が推進されるようになると地域の小中学校へ入学する聴覚障害児が増えていった。その結果少子化の影響もあるが、ろう学校に在学する生徒数は年々減少していつている⁹。今ではインテグレーション教育で学ぶ聴覚障害児の数は、聾学校で学ぶ生徒の数より多くなっている。聴覚・視覚に障害を持つ人のための短期大学である

筑波技術短期大学（2006 年から筑波技術大学）の長谷川らは、自校の学生を対象として、ろう学校またはインテグレーション経験についての調査を行っている（長谷川ほか 2001）。調査対象学生の大学入学前の最終出身校は、ろう学校 49.2% 通常学校 50.8 と約半分ずつである。これは、筑波技術短期大学全体の割合とほぼ同じである。そして、学生の殆どがろう学校幼稚部に通った経験がある（87%）が、ろう学校の小学部以上の経験者は 48%で約半数である。一方、通常の学校も経験したという学生は 65%で約 2/3 であり、残りの 1/3 がろう学校だけの経験者である。通常学校に通ったことがある人で、難聴学級の経験者は 51%で、残りの半数は難聴学級を経験しておらず、殆どサポートがない状態で通常学校に通っているのだった。2024 年に合理的配慮の義務化が開始されたことで、高校においても合理的配慮がなされるべきであるのだが、その現状は明らかにされていない。聴覚障害生徒がどのような合理的配慮のサポートを受けているのか、またどのようなニーズがあるのか詳細な調査が必要である。

2.3 大学での教育

日本学生支援機構「令和 6 年度（2024 年度）障害のある学生の修学支援に関する実態調査」によると、2024 年 5 月 1 日現在の障害学生¹⁰数は 55,510 人で、障害学生在籍率は 1.71%であった。障害学生のうち、特性に応じた支援を受けている学生（支援障害学生）¹¹の割合は 67.0%で、うち合理的配慮として提供されている学生の割合は 48.6%である。聴覚障害の障害学生数は 2,671 人で、全障害学生数の 4.8%にあたる。また、聴覚障害がある支援障害学生は 1,784 人、合理的配慮提供学生¹²は 1,350 人である。

授業支援の内容としては、「補聴援助システム」244 校で 1 番多く、次に「音声認識ソフト」170 校、「ノートテイク・パソコンテイク」128 校、「ビデオ教材・字幕・文字起こし」125 校である。また、グループワークや実技実習における配慮や、試験などの注意事項の文書での配布などが行われている。また、授業以外の支援では、「障害学生支援担当部署等による定期的な面談・相談対応」207 校、その他「専門家によるカウンセリング」「個別支援情報の収集」などが行われている（日本学生支援機構 2025）。

2013 年の障害者差別解消法の成立、また 2024 年度の改正によって、合理的配慮の義務化が制定されたことにより、大学において、障害学生の申し出による合理的配慮の整備が進んでいった。このような取り組みは、もちろん障害者差別解消法などの法整備が整ったことが大きくかかわっているが、そのような法律制定や情報保障支援構築につながったのは、聴覚障害学生や聴覚障害学生の学ぶ権利に関心のある聞こえる学生たちの運動によるところが大きい。1970 年代から行われていた学生同士の情報交換や交流の集いによって、どのように情報支援を得ることができるかについての叡智を代々語り継いでいき、それにより聴覚障害学生たちが大学での学びを達成していった。その歴史の上に制度が構築されていたのだった。

本研究では、1980 年代以降にインテグレーション教育をうけたろう者による語りから、

インテグレーション教育の実情を明らかにし、特に大学での情報保障を可能にした学生たちの運動を中心に、ろう教育におけるインテグレーションについて考える。

3 研究方法

上記の問題関心から分析を行うため、ろう者にインタビュー調査を行った。調査期間、調査対象者は以下の通りである。

【インタビュー調査の概要】

- ・調査期間 2023年2月～2023年9月
- ・調査対象者（調査当時）

Cさん（40歳代・女性）：Z県聴覚障害者情報提供や手話通訳派遣業務を行うNPO法人、事務局長。

調査方法は、インタビュアー（筆者：聴者）が調査対象者に質問を行い、それを手話通訳者が手話に変換し、調査対象者（Cさん）が手話と音声で返答を行った。手話通訳者（1名）は、インタビュアーの音声発語を手話言語にする通訳を行った。なお、この調査の倫理的配慮については、調査対象者には研究内容、倫理的配慮事項を説明し、同意を書面にて得てから調査を行った。

4 インタビュー分析

4.1 Cさんの教育歴

Cさんは、3歳児検診で原因不明の難聴と判明された。最初は軽い難聴で、1970年代では、点滴でステロイド投薬する治療があったのだが、それを試したが効果はなかったとのことだった。そして、小学校に入ってからほとんど聴力が低下していき、今はもうほとんど聞こえていない状態である。

70年代は聴覚口話法教育が聴覚障害児の教育にとって良いとされていた時代で、さらにインテグレーション教育も推奨されていたことから、Cさんの母親（聴者）は、当然のようにそれを受け入れ、Cさんは小学校から大学まで「インテグレーション」（通常学校に通う）をした。その時代は補聴器の性能が少しずつ良くなってきたことによって補聴器を付けて聴覚を活用した口話教育がより推進されていた時代背景もあり、また、Cさんの母親の教育方針も厳しかったことから、家庭においても聴覚口話方法で教育が行われた。さらに、Cさんは小学校を卒業するまで、病院で口話のリハビリを受けていたので、音声での発話ができるようになったのであった。

4.2 インテグレーション教育

通常学校に「インテグレーション」したCさんは、聞こえる児童・生徒たちと一緒に通常の授業を受けて学んでいった。

インタビュアー：インテグレーションされていたってということなんですけれども、学校の中でのその授業とかの先生のこう、こう、字を見て……。

C さん：それをこっちは形か補聴器か。それかって、もう分からない。もう全く分からなかった。分からないけど、まあ座っておるみたいな。で、たまたまですけど、私は勉強がそんなに嫌いではなかった。で、なんで、勉強はそんなに嫌いではなかった。同じ教科書を、つ、まあ、義務教育の場合、教科書どおりに進むので。で、教科書を読んで、読んで過ごして（不明）¹³ 感じで。まあ、でも、もう終わった後は、まあ、お友達にノートを借りて写させてもらうみたいなことだった。

補聴器を付けていても、そのころには全く聞こえない状態であったので、授業時間中は「座っておる」状態であった。これは、先生や他の生徒の音声発話内容を聞き取ることができず、どのような授業がなされているかわからずただ座っているだけの状態を指している。しかし、C さんはたまたま「勉強がそんなに嫌いではなかった」ため、教科書を読んだり、友人からノートを借りて写させてもらい、授業内容を理解していったのであった。また、授業だけでなく、友人関係でも聞こえないことで困難があった。

C さん：全く、ど、全くできなかったんで、多分、低学年のときの記憶があんまりないんですけど確か、こう、高学年になると、あっ、グループがないわっていうことに気が付いて。女子ってグループを作るので。グループを作ることすら知らなかったんで、グループって何？ってという感じで、ああ、私はどこにもグループがなかったんで、すごい居心地が悪かった、フフツ、です。

小学の高学年の女子は自然とグループを作り、グループで行動する。そのことすら C さんは知らずに過ごしていた。ある時女子がグループで行動しているのを見て、グループに入っていないことで居心地の悪さを感じたのだった。そのような環境の中で、C さんはどのようにその状況を打開していったのだろうか。

C さん：まあまあでも、その中でも何人か幼なじみのお友達なんかは、まあ、あの一、肩をたたいて教えるとか、口を大きく開けてお話しするとか、紙に書いて手紙を送ってくれるっていう方法を知ってたので、それで、母は、あの一、何年間はお友達と同じクラスにさせてもらったんだと思うけど、あの一、グループで何とか5年、5、6年は、その方法で。あんまり（不明）は、他のお友達と幅広くコミュニケーションとった記憶が私はあんまりないです。

母親の働きかけもあって、C さんとのコミュニケーション方法を理解している幼なじみ

の友人や友達たちと同じクラスにさせてもらい、グループに入ることができた。そのため限られた友人と限られた方法でしかコミュニケーションを取ることができなかったと回想している。

4.3 ろう学校との出会い

Cさんは、インテグレーションしたことから、ろう学校とは異なり、学校や友人から手話を学ぶ機会にはなかった。また、Cさんの家族は、Cさん以外は聴者であったことから家庭内でも手話は使われることなく、口話でコミュニケーションが取られていた。

そのようなCさんが手話を習得することができたのは、中学校3年生の時に、ろう学校から転任してきた数学の先生と出会ったことが起因している。その先生は聞こえないことに対する理解があった最初の先生で、わからないところがあれば放課後に数学を教えてもらい勉強をしていた。そして、その先生から、夏休みにろう学校に見学に行ってみないかと誘われ、初めてろう学校に行った。その時代は、ろう学校もオープンだったので、放課後に部活動に参加することを許可してもらい、バレー部しかなかったが、ろう学校に行きろう生徒たちと交流をしたのだった。

Cさん：放課後に私結構、ろう学校に遊びに行っていたみたいです。そこで手話を見て分かる、あっと思ったら、うれしいなと思って、まあ、友達と、聞こえないお友達と一緒に手話を見よう見まねで覚え始めて。

ろう学校でCさんは、ろう生徒たちの使う手話を見て、コミュニケーションの内容を「分かる」という経験をする。それが「うれしいな」と思い、聞こえない友達と一緒に手話を見よう見まねで覚え始めた。

ろう生徒の友人たちとコミュニケーションが通じる経験をして、通常学校からろう学校に転校することは考えなかったのか質問したところ、

Cさん：ろう学校に変わるっていうふうには思わなくて、そのままで。思わなかったですね、なんか。それでちょっと、なんでやろうね、こっちの学校に変わりたいっていう、お、思う余裕もなかったのかな。私は中学校に通うの、ここの中学校が当たり前だと思ったと思った。それはでも、分かりやすく話して、も、もらえるのはやっぱり、ろう学校がすごい楽しかったけども、多分、親がすごい反対してたと思います。遊びに行くのはいいけど、勉強に行くのは駄目だって言った、言われたのを覚えてるので。多分そういう話をしたかな。

ろう学校の方が「分かりやすく話してもらえ」て、楽しかった経験があったが、親の反対により転校することはできなかった。

親または本人がインテグレーションを希望する理由として、①ろう学校では、標準的学力がつかないと言われていること、②将来、聴者がマジョリティの社会に入り、仕事や生活を行うためには早くから聴者の世界になっておくことが重要と考える親が多く、インテグレーションを選択するようだ¹⁴。

また、上記で紹介した筑波技術短期大学の学生対象とした調査（長谷川ほか 2001）では、通常学校に通う理由に、「ろう学校は世界が狭い」「ろう教育に疑問がある」「ろう学校に通うのが難しかった」などが挙げられている。そして、通常学校の良い面としては、①努力すれば付いていけた（60%）、②近所の友達と一緒にだった（52%）、③自宅から通うことができた（51%）であり、他に「学力が高い」「勉強の癖が付いた」「難聴学級があった」などがある。良くない面としては、①授業中先生や友人の話が分からなかった（41%）、②音楽の時間が嫌だった（30%）、③友人とのコミュニケーションがうまく行かなかった（24%）などであり、大きく分けると「授業が分からなかった」¹⁵「友人関係がうまくいかなかった」の二つである。しかし、通常学校にはこうした大きな壁があるにも拘わらず、通常学校に行った人の 3/4 が、「行って良かった」と感じているのだ。そして、長谷川ほかは「行って良かった」の理由は「努力すれば付いていけた」と通常学校の良い面の回答に関係していると分析している。すなわち、この回答者の殆どは、情報保障がないため授業内容が分からない状態であっても、自分なりに勉強し、何とか付いて行くだけの力を持っていた人たちである。したがって、個人の努力で通常学校での学業を達成し、友人関係を構築していったのであった。逆に言えば、授業も分からず、友人も作ることができず、落伍した人も少なからずいるということを考える必要があると述べる（長谷川ほか 2001）。

Cさんは母親からろう学校には「遊びに行くのはいいけど、勉強に行くのは駄目」と言われていた。放課後部活動に参加して、ろう生徒との交流を持つのはよいが、勉強は通常学校で行うべきと考えていたのであった。ろう学校生徒の学力が低いかどうかは分かはせないが、前述の長谷川ほかによると、2000年の一般の大学進学率は49.7%で、それに対し聴覚障害者の大学進学率（短期大学を含む）は、5～8%と言われている（長谷川ほか 2001）。これは、学力の問題もあるかもしれないが、大学に進学したいと思っても、情報保障などの支援がない状態で入学することはできず、希望を諦めてしまっている学生もいるのではないかと推察される。つまり、中学・高校の段階で、情報保障支援のない状態でも、自分なりに頑張り何とか付いて行くだけの力を持っていた人たちが大学進学まで行きつくことができたと考えることができる。

「授業も分かり（授業理解）」「友人関係がうまくいく（友人関係構築）」そのような教育をろう児童生徒はどのように手にいれたらいいのだろうか。たまたま「勉強が好き」だったCさんは、授業に「努力すれば付いていけ」ていた。そして、友人関係においても独自に工夫を行っていたのだった。

Cさんは、中学3年からろう学校での交流を行っていたが、高校はろう学校ではなく、通常学校に入学した。その高校には小学校からの友人も何人か入学したのだった。

インタビュアー：で、高校も普通の学校に入って、ろう学校じゃなくって。で、お友達とかも、も一緒だったんですか。そ、その、小学校のときのお友達？

Cさん：そうですね。まあ、そうですね。中学校のときの友達に、何人かと同じ高校だったみたいな。合わせたんだと思うのね。私が高校を決めるときに、やっぱり友達と同じ高校がいいと思って、（不明）同じ高校を目指したと。

中学の友人と同じ高校を選択することで、通常学校であっても孤独にならず、高校生活を送れるように工夫をしていた。それは、部活動の選択にも表れている。

Cさん：で、そつ、あと、もう一つはやっぱり部活も、あ、う、やってて、私、中学校、高校で水泳部だったんだけど、水泳部だと会話もいらないし、あと、あの一、1人でできるスポーツなので、まあ、中学校3年生は、3年間ずっと通っていて。で、高校も水泳部に入って、なんとなく部活もお友達は、あの一、仲良くなりました。なんとなく、フフ。なんとなく、フフフ。ふんわ、だから、あんまりふんわりして、あんまり、あんまりこれと言った、これと言ったことはなかったんで。

水泳は1人でできるスポーツで、団体スポーツと違い会話をあまり必要としない。中学、高校と水泳部に入ること、上手く友人と付き合う方法を身に付けていった。それは、「なんとなく」「ふんわり」したものであったと述べる。ろう学校で「分かる」コミュニケーションを体験しているCさんにとって、聴者の友人との交流は、分かり合いたいという思いがあっても、それを達成するためのコミュニケーション方法が異なるため、分かり合う関係性にはなかなかない。Cさんは、このようにインテグレーションをして孤独にならず、「なんとなく」「ふんわり」した仲良さを保ちながら聴者社会で生きていく戦略を編み出していったのであった。

自身がろう者でろう者のコミュニケーション研究をしている松崎丈は、自身の経験を振り返り、聞こえる友人との関係には、「情報提供者 vs 情報獲得者」という力関係が生じてしまうと述べる（松崎 2018）。友人から、授業や友人同士の会話内容など様々な情報を提供してくれるためには、聞こえる友人の機嫌をよくしたりなんとか仲のよい関係を保つように取り計らったりすることを必要条件とせざるを得ない。友人の様子を伺いながら、自分の気持よりみんなの気分を害さないことを優先してなんとか表面上で取り繕う。その意味で、心から安堵して一緒にいられる関係とまでは言えず、聞こえる友人の存在がなくなってしまうと、聴者多数社会で生き抜くための情報（授業などの連絡事項やクラスメ

トの趣味など）が得られなくなってしまう。そのため聴者社会の他者との関係をつなげてくれる「共有体験のパイプ役」としての友人関係を構築していかなければならないと述べる。Cさんの「なんとなく」「ふんわり」した仲良さを保ちながら聴者社会を生きていく生存戦略は、上記の松崎が述べる「共有体験のパイプ役」としての友人関係を構築していかなければならない体験を指しているのだろう。そして、Cさんは心から安心して一緒にいられる関係を聴者ではないところで築いていくのであった。

4.4 手話習得の経緯

中学3年からろう学校の部活動に参加し、ろう生徒との交流を行っていったCさんは、その後、ろう学校の先輩に紹介され、地域の手話サークルに通うようになった。夜の部の手話サークルに連れていってもらい、そこが楽しかったことから、週に1回、中学3年から高校3年まで手話サークルに通っていた。

Cさん：不思議な出会いがあったと思うんですけど。たまたまサークルの若い子っていうのは、かわいがってもらえるっていうことで。かわいがってもらえますので、夜のね、必ずあのときの手話サークルって、サークルが終わった後は飲み会とか、喫茶店に行って交流というのが一番盛んだったときで、終わった後も一緒に行こうって誘われて、まあ、一緒にお茶を、お茶したりとかして、まあ、おしゃべりしてたんです。で、それで、夜の11時ぐらいまでしゃべってたもんだから、母がやってきて、もう時間ですって連れて帰るみたいなような。あのとき私、お金を払った記憶がないので。多分おごってもらってたんだろうなと。そういう意味ではかわいがってもらったりとか。

手話サークルに入ってきた若いCさんをサークルのみんなが暖かく迎え入れてくれ、Cさんも手話でコミュニケーションが取れる喜びから、サークル終了後にお茶をして手話での会話を楽しんでた。そして、手話での会話を楽しむだけでなく、手話サークルには、いろいろな年代のろう者が集まっていたことから、年配のろう者からろう者のマナーも一緒に学ぶことができたのだった。

Cさん：年配のおばあさん、おじいさんが、付きっ切りで。まだご健在だったので、マナーをきちんと教えてもらったのは良かったかなと思ってますね。だから、私の手話はちょっと古いところがあるんです。昔の高齢の聞こえない人が着物をつつ、着物を着てる人がまだ残っては（不明）、着物を着て手話を教えるというので、まあ、きれいな手話をするよねとすごい散々言われて。マナー、まあ、たつ、だから、例えばですけど、トイレっていう手話も普通トイレって表す¹⁶けど、あの一、年配のお店のおばあさんに、トイレの手話ははしたないからもうやめなさい、恥ずかしい、やめな

さいって言われて、怒られたことがすごいあって。小さくというか。とかね、女性の手話を覚えなさいという意味だったんだろうなと思うんで。やっぱり男の人の手話とはまた別に、違う手話があります。はっきり教わったわけではないけども、やっぱり表し方が違うから。男の人の手話っていうのは結構大きい、大きかったとか、手話は先生がその一人一人の表現は同じなんだけど、あの、しぐさがやっぱり違うなっていう。昔はやっぱりすごい差別がまだ残ってたから、多分、女性は特にあんまり手話を表してはいけないみたいな雰囲気があったのかなと。あんまりしゃべる人ではなかった。

C さんの手話は、高齢の着物を着ているろう女性から学んだことで、「きれいな手話」だと他のろう者から褒められるものだった。「大きな表現」をする男性の手話とは異なり、「小さな表現」をする「女性の手話」を教わったことで、ろう女性としてのたしなみやマナーを身に着けることができた。その時代はまだ、手話自体の社会的認知は低く、人前で行うことで差別されてしまうことがあった。ろうであること、さらに女性であるというマイノリティの交差性について、高齢のろう女性は、C さんに教えていたのであろう。

C さん：なんか、まあ、4年間本当に、4年間がそんな感じだった本当に。まあまあ、楽しく手話を覚えられたのかなと思うて。今思うとやっぱり（不明）手話はね、あの、ああ、慣れるのが良かった。なんか年配の手話を読めるのが、なんか読めるのが、そのお二人のおかげかなと。

現在のCさんの仕事は、聴覚障害者情報提供施設の事務局長で、ろう者の相談にあたっている。手話表現は地域や年代によっても異なるところが多く、高齢のろう者の手話を読みとれる手話通訳者は多くない。高齢のろう者の手話を読み取りできることで、高齢ろう者の思いや考えを受け取ることができ、ろう者の尊厳を守ることができる¹⁷。また、それはろう者としての誇りを持つことにつながるのだ。

手話サークルで手話を身に着けることができたCさんであったが、家族とは手話でのコミュニケーションをすることはできなかった。

インタビュアー：家とかでは手話は使ってなかった？

C さん：全くという。駄目です。口話で。それは単純。もう手で、たいてい。やっぱり手話は、やっぱり、あの一、認めませんでしたね。今も認めてないけど。なんかちょっと、結局、手話のことでかなりもめたことがあって、私も反抗期だから。サークルに通って、夜遅くなるっていう意地悪をしてましたわ。やっぱり手話は大事ななんだから。手話は、手話だとね、周りの言ってることが分かるからいいんだっていうのを、

一生懸命説明して。でも、やっぱり手話は、やっぱりうちの母とか父のやっぱり聞こえ、補聴でしゃべってやりとりができるっていうのが、当時の教育方針だったから、これが一番いいと思ってやってるわけなので、はん、まあ、どうしてもぶつかりますね。はん。家ではおとなしくしてます（笑）。

手話サークルに通うようになって、手話でのコミュニケーションの重要性について親に説明しても、当時の教育方法の中心が、補聴器で残存聴力を活かして、口話で話をするという聴覚口話法であったことから、Cさんの訴えを理解することができずにいた。そんなCさんは、反抗期の時期でもあったことから、抵抗を表すため、また居場所として、手話サークルに通い、ろう者との触れ合いを楽しんでいたものであった。

4.5 大学での情報保障

Cさんは大学受験を行い、高校卒業後地元を離れ、東京の大学に入学した。しかし、大学生生活は、Cさんにとって人生で初めての挫折を経験したものであった。

インタビュアー：大学での授業はどうだったんですか、

Cさん：でも、私、一番その人生で一番最初の挫折が多分、大学入ったことだと思うんですけど。大学がそのとき東京の大学に入りまして、そこで、あの一、授業の1日目、（中略）1回目の授業が、やっぱり分からない、先生が自由にしゃべるとるから、で、そのときに広い講堂があって、100人ぐらいの学生さんが、ばあっと座ってて、先生がしゃべっている。でも、分からない。で、とも、お友達もまだいないというときに、1人で勉強ができないというのと、その授業の最後に結構小さい紙が配られてきて、で、それに、まあ、このレポートのコメント。あつ、か、講義、講義のコメントと学籍番号と名前を書いて出しなさいって言われたときに、何も書けなかったんです。なので、結局、名前とか番号だけ書いて出したときに、あのときにすごく惨めだなと思って。

大学の授業は、高校までの授業とは異なり、教科書や板書がなく、教員が口頭で説明をするだけの授業が多い。また、人数も多く、決まったメンバーで授業を受けるのではなく、授業ごとにメンバーは異なり、クラスメンバーが一体となって授業を受ける体勢ではない。したがって、教員の指示が聞こえないと、今何をすべきが理解することができないし、わからなくても教えてもらえるような環境ではない。ましてや、入学したてで、友人もいない状況では、なおさら孤独であり、授業最後に配られるコメントペーパーにも何を書いていいかわからないし、そもそも授業自体を聞くことができないので、書くこともできないのであった。

Cさん：あ、う、受験を受けたときに、あの一、うん、面接のときにも聞こえないけれども、配慮はできませんがいいですかって聞かれたんです。あるとき、みんな同じことを聞かれ、えっと、特別な配慮はしませんが、それでもいいかって。だから、移るのがいやだったら、はいつていうしかないんで、はいと承諾して入ったんです。ま、誓約書も多分書いたと思うんですけども。うん。多分、聞こえなくて困ったことがあっても、特別な配慮はできないことが分かっていますっていうような、書く、一筆書く。多分、みんな書いてると思うんですけど、私ぐらいの世代は。で、そうやって入って。

さらに、受験の面接時に、聞こえないことで配慮をすることができないと大学側から言われ、入学時にもそのことを了承して入学していることを一筆書くということがなされていた。Cさんはこのように大学側の姿勢を示されたことで、大学側に助けを求めることができず、1回目の授業から惨めな気持ちになってしまったのであった。しかし、Cさんは、手話を学んでいたこと、ろう者としての誇りを持っていたことから、この状況を自分なりに切り開いていった。

Cさん：最初の学科の友達に分からなかったということを初めて言ったのと、学科長の先生に相談を持っていったけれども、やっぱり特別な配慮ができないというのが盾になっているので、どうしようっていうことで。ああ、もう1週間ではでも駄目だって、分からないっていう、もうどうしよう、こう、毎日困ってたんです。で、それで（不明）、そのときに、たまたま大学の手話サークルの人が同じ学科の先輩でいて、声を掛けてくれた。あんた困ってないかと声を掛けてくれて、だから、困ってるとそのときはっきりいうことができてって。でも、そのとき、私も手話のできたので、手話サークルがあるんだって、大学の中に手話サークルがあるんだっていうの分かって、行ってみた。したら、手話で話をしているのと、大学の、大学の学科がたまたま福祉学科だったので、顧問の先生が社会福祉学科の先生だったというつながりもあって、1回サークルと私と学科の先生の3人で話し合いの場もつくってもらったんです。やっぱり、すると、あの一、ノートテイクとか誰か先生の話を書く人、手話で教えてくれる人が必要だっていうことが、まあ、初めて分かって。私もそれまで書いてもらうなんていう方法は知らなかったんで、1回そのサークルの先輩が隣に座って、こうやって紙書いてくれて、あっ、これよく分かるっていう方法も言って、なんか、私はできるって言ったら、まあ、これを、これをやりたいと、だけど、全部のコマには付き合えないというところで、初めて活動が始まりました。

Cさんの問題解決には3つの段階があったと考えられる。まず、1段階目は、大学の学

科の先輩で手話サークルの人が困っていないかと声をかけてくれたことである。声をかけてくれたこと自体救いであったが、それに対してCさん自身が困っているとはっきりと言えたことが大きな打開の一步であったと考える。インテグレーションだけの経験だと、理解できないことを自己責任と捉えてしまいがちになる。しかし、ろう者との交流経験から、手話など理解できるコミュニケーション方法であれば、授業や会話を理解することができるということを実感しており、大学の現状を「困りごと」として認識することができ、それに対して助けを求める行動ができたのだと考える。

そして、第2段階として、大学の手話サークルに参加したことである。Cさんはすでに手話を習得してきたので、大学の手話サークルで手話でコミュニケーションが取ることができた。孤独な大学生活を送っていたCさんにとって、コミュニケーションが取れる仲間に出会えることになったのは大きな拠り所になったと考えられる。

最後に、手話サークルの顧問の先生の働きかけで、Cさん、サークルの人、学科長での話し合いがなされることにつながったことである。Cさん1人では、大学側は配慮をしないという念書の盾があり支援を得ることができなかったが、ろう者が聴者社会で学ぶことの大変さを理解している手話サークル仲間と一緒に話し合いを行うことができたことは、Cさんにとっては大きな後ろ盾を得ることになったと言える。

Cさんは、インテグレーションをして、通常学校に通っていたことから、通常授業に支援をしてもらった経験がなかった。だから、ノートテイクや手話通訳によって授業内容を理解したり、ディスカッションに参加したりすることができることも知らなかった。

授業の情報保障の方法について、その当時はまだそのような言葉や概念自体も確立していなかったが、Cさんは情報を得て、ノートテイクや手話通訳をサポートしてくれる学生を探し始めた。

Cさん：あの一、そのときは講義の保障運動っていう話。あれはまだそういう言葉、そういう言葉はなかったんですけど、ということで、自分が必要なコマにノートテイクさんとか、手話通訳というサポートしてくれる学生がいませんかっていうポスター、あの一、ビラを作って、配らないといけない、同じ大学の中で配らないといけない。で、私、すごいそれ、恥ずかしかったんです。というのは、私が、私がこんなことしていいのかしらっていう恥ずかしさもあるし、私のプライドが、今まで（不明）と同じように、できてきたっていうプライドもあるし。というんで、すごく嫌だなって思ってたけれども、そのとき、これは私って、はっ、なんか、なんか知らないけど、大学に入るのにすごいお金かかるっていうことを知ってたから。あっ、入学金とか、ふ、引越す代でも200万円ぐらいかかってるよなって、親には言えなかったんですね、私は（不明）。親には言えなくて、やめられないし、やるしかないのよってって、まあ、ビラを大学の正門に立って配り始めて。

大学内でビラを配り、ノートテイクや手話通訳をしてくれるボランティアを募集する活動を初めたが、Cさんにとってそれは、恥ずかしさとプライドから「嫌」なことだった。インテグレーションで通常学校に通っていたCさんにとっては、聴者の生徒と同じように授業を受け、受験をして大学進学を果たした。それが、大学に入った途端、聴者と同じように授業を受けることができないという問題に直面せざるを得ない状況に陥ってしまったのだった。ボランティア募集活動は、Cさんにとっては「プライド」が邪魔して素直にできなかったが、入学のために多額のお金を準備してくれた親のことを考えると、「やるしかない」と考え行動に移したのであった。

高校までインテグレーション教育を受けて大学に進学してきたろう学生の多くは、高校までの授業形態と異なる大学授業で挫折することが多い。高橋・小林（2005）では、大学で学ぶ学生に行ったアンケートで、情報保障を受けることに「抵抗がない」と回答した学生はろう学校出身者が多く、自分の障害を受容していること、情報保障が必要だと明確に自覚していることが要因だと分析している。そして、「抵抗がある」と回答したのは、通常高校出身者であり、通常高校では、聴者の世界に同調するため自分の障害について意識する機会がないためと分析している。高校まで通常学校で学んできた者は、青年期において自分は聴者側なのか聴覚障害者側なのか、どちらのグループに存在すれば良いのかアイデンティティに悩まされる特徴がみられる。たいていの人は高校までの聴者の世界に同調できていたことに自信があったが、大学に入って何もわからなくなって改めて自分は聞こえないと自覚する。そのようなショックを受けても、自分が聴覚障害者であることを認めたくない気持ちがあるために、情報保障を受けることに抵抗があるとのことである（高橋・小林 2005: 313）。

Cさんは、インテグレーション教育を受けて聴者の世界に同調できていた。そしてそのことに自負を持っていたから、ボランティア募集活動を行うことに「プライド」が邪魔して素直に行うことができなかった。しかし、Cさんは手話サークルでのろう者との触れ合いを通して、ろう者としてのアイデンティティも獲得していた。そのため、ろう者として情報保障を受け、学ぶ権利を履行することができたのであった。

1990年代後半は、通信状況は今より便利ではなく、手探りで募集活動を行っていった。

Cさん：ま、そのときはまだポケベルもないような時代だったので。ファックスもないし。連絡方法がないから、誰が来るかがもう分からない。それはともかく、あの一、自分が必要なコマとそれから、あの一、内容と書いて、このときに手伝える人は何々教室の前に来てくださいというだけは書いて、もう配ってったんですよ。で、来れるかどうか分からないから、とにかく待つ。待ったら、1人来て、1人来て、で、次はこの日にお願ひしますって言って（不明）、もう捕まえて、もう方法で、少しずつ増やしていったら、その方法で毎日配ってました。

その当時は、携帯電話はもちろん、ポケベルやファックスなど連絡手段がない状態で、現れるかわからないまま教室の前で待っているという日々を過ごしていた。「とにかく待つ」ことで、1人ずつ来てという状態になり、少しずつボランティアを増やしていったのであった。

2024年に合理的配慮が義務化された現在では、大学側が障害学生から合理的配慮提供の訴えがあった場合は、建設的対話を通じて、過度に負担がかからない範囲で、合理的配慮の提供を行わなければならない。今では、多くの大学では大学側が、ノートテイクや手話通訳のできる学生ボランティアを登録していたり、また、ボランティア募集を行ってくれたりする。現在では、情報保障の法整備がされ、障害学生が一から情報保障についての運動を行わないといけなわけではないが、すべての授業には支援がつかなかったり、支援方法が自分の求める方法ではなかったりするなど、まだまだ課題が多い。しかし、Cさんのような障害学生が自ら行動を起こし、情報保障の必要性を訴えていったことで、現在の情報保障の礎が築かれていったと言える。

4.6 関東聴覚障害学生懇談会（関東ろう学生懇談会）

Cさんは、大学の手話サークルの人たちの支援を受けて、授業の情報保障支援を得ることができるようになったが、その道のりは平たんではなかった。しかし、聞こえないCさんが大学で学ぶことに対して、支援をしてくれる人々の出会いがCさんを支えていった。その中に、Cさんの地元の市役所の手話通訳者もいて、実家に帰ったときに、その人に貴重な情報を提供してもらった。

Cさん：もう一つは、もう、あの一、あの一、もう一つは同じ聞こえない先輩が浜松に、浜松に（不明）人がいたっていう、そのとき、浜松に行ったときに、あの一、すごくお世話になった手話通訳の方が市役所におって。で、1回私に相談に行ったんです。家、あの一、実家に帰ったときに、大学の授業が分からないと。で、手話通訳の、付けていくことはできるのかって聞いたんです。そのときすぐははっきり断られたんですね。まあ、あなたはもう東京に行ってる。ああ、まあ、住民票が浜松にあるけど、私たちは、お手伝いもできませんってはっきり言われた。でも、それもおかしいって言って、情報をくれて、関東ろう学生懇談会の情報をくれて、この人に連絡を取ってみなさいと。で、言われるまんまに連絡取ったら、たまたまその会合の日に呼んでもらって、同じようなことで悩んでる学生がいる、いる。ていうことで、また初めて、感、感激して、いろんなところとつながり始めて。

Cさんの地元の市役所の手話通訳者に大学の授業がわからず困っているということを相談して手話通訳を依頼したが断られたとのことだった。障害者総合支援法の意志疎通支援事業では、自治体が聴覚障害者が主体的に社会生活できるために、医療や行政などにおい

て手話通訳派遣を行っている。通訳派遣のできる範囲や回数などは自治体によって異なるのだが、大学の授業など定期的に継続されて行われるものについては派遣対象になっていないことが多い¹⁸。また、この時 C さんは地元を離れ、東京で暮らしていたことから、地元の自治体でのサービス対象外になっていた。しかし、この手話通訳者によって、「関東ろう学生懇談会（関東聴覚障害学生懇談会）」につながることもできたのであった。

C さん：本当、今、その経験がなかったら（不明）今の私はないなっていう。（中略）毎月1回、月に1回、あの一、関東地区の大学に、し、所属してる聞こえない学生さんが、毎月定期的集まって、で、あの一、例えばお互いの講義の保障の状況とか、あつ、そのときは、うーん、1年に1回、あの一、全国のろう学生が集まって、ま、大会のようなことをしてたんです。まあ、交流会みたいなことを。で、そういう、その準備とかをやってまして。

「関東聴覚障害学生懇談会」は、関東を中心とした聴覚障害学生が、講義保障について考える合宿や関東聴覚障害学生の集いなどのイベントを行い、聴覚障害学生同士の交流と情報交換を行う団体である¹⁹。現在は、関東聴覚障害学生懇談会は、「全日本ろう学生懇談会」（略称：全コン）の関東支部として活動を行っている。全コンは、「近畿ろう学生懇談会（1959年）」「関東聴覚障害学生懇談会（1962年）」「東海聴覚障害学生懇談会（1985年）」の3団体を中心となって、地域レベルの学生運動から全国規模の活動を展開していくために1986年に「全日本聴覚障害学生懇談会連合」が設立した。その後、北海道、四国、中国、九州でも懇談会設立の動きが出てきたが、各地域間における情報の格差や各懇談会の事務的な仕事の重複などの問題を解決するために1997年に「全日本ろう学生懇談会」（略称：全コン）として発足した（全日本ろう学生懇談会）。

高橋・小林（2005）によると、日本の大学における情報保障の支援は学生自らが運動として作り上げてきた経緯があると述べる。1980年代前半以降、情報保障のない大学にボランティア通訳活動が始まり、聞こえる学生有志が他大学に赴いて聴覚障害学生の情報保障を行っていった。これを組織化して行おうと関東聴覚障害学生懇談会と関東学生手話サークル連絡会設立準備委員会が協力して、派遣委員会設置連絡員会を発足させ、1984年に関東情報保障者派遣委員会（現：関東聴覚障害学生サポートセンター）設立となった。近畿でも同様に組織化の動きがあり、両地域とも資金面や通訳者の組織化において課題があった。現在では、全日本ろう学生懇談会が上記の後継団体にあたるが、聞こえない学生への情報提供や連携、エンパワーメントを中心に活動をしている。

また、日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク（PEPNet-Japan）は、2004年に全国の高等教育機関で学ぶ聴覚障害学生の支援のために立ち上げられたネットワークで、筑波技術大学が事務局を担っている。PEPNet-Japanでは、聴覚障害学生が大学で学ぶ際のような課題に関しての相談や情報提供、啓発活動などを行っている。また、全国の聴覚障害学

生支援の連携を目指しネットワーク化も行っている。

このように、聴覚障害学生の大学での情報保障は、学生が中心となる運動が行われてきた歴史があり、合理的配慮の義務化が達成された現在においては、各大学が合理的配慮の担い手になったことから、学生団体は連携やエンパワーメント中心の活動に変化していった。しかしながら、合理的配慮などの法制度がない時代は、聞こえない学生、聞こえる学生たちが、運動として活動していくことで、個別に情報保障支援を獲得することができたのであった。

C さんも関東聴覚障害学生懇談会に参加するようになり、ろう学生同士の交流だけでなく、情報保障の交渉の仕方など実践方法を学ぶことができたのであった。

C さん：で、たまたま月に一遍、集まっているいろいろ（不明）。まあ、こういう 2 時間ぐらい（不明）のときに、困ってるっていう人がいたら、例えば、どのように交渉したらいいとか、大学の交渉の方法とか、人の集め方とか、いろいろ、まあ、こういって、ああでもない、こうでもないって話をして、しましたよね。まあ、それだけでもすごく価値のある場だったと思う（不明）ふうに。で、まあ、話して、同じ聞こえない友達もそこで増えていって。（不明）活動も何かやるっていうことではなく、ただ集まって交流するとかお話しするとか。まあ、何か伝えたいがあれば、その役割分担などをして、か、会議するみたいな。もうそこで情報、あの一、交換ができたっていうのが、すごく良かったですね。その一。良かったですね。あの一、交渉の仕方とか、あの一、ビラの配り方とか、なんかそういう人の集め方とか。

関東聴覚障害学生懇談会では、大学との情報保障の交渉の仕方や、ビラ配り、ノートテイキングをしてくれるボランティアの集め方など、具体的な方法について情報交換ができただけでなく、同じ立場の学生同士が集まって交流することも行われ、ろう学生同士の連携も力をいれていた。C さんはこの団体に参加したことで、大学の情報保障について、具体的な方法を知ることができ、それによって情報保障の支援を勝ち取ることができたのだった。

そして、C さんの情報保障支援の運動には、大学の手話サークルのメンバーも大きくかわってくれたことが支援を引き出すことにつながっていった。

C さん：本当にいろいろ教えてもらう途中で、手話サークルのその先輩たちの 頑張りがすごく助けていただいて。で、まあ、多分、えっと、懇談会にはサークルからの先輩も、なん、まあ、2 人ぐらい一緒に行っていて。で、まあ、その、まあ、やっぱり聞こえる先輩と私と一緒に情報を集められたのが、良かったのかなと思うんで、やっぱり。サークルでも、やっぱりその、熱意のある先輩がすごく頑張ってくれて、毎日のように。まあ、（不明）てって、もう通訳してもらって。まあ、何ていうかな、

そうですね。呼び掛けも、まあ、私だけではなくって、そのサークルの全体でも呼び掛けてくれて。

手話サークルの聞こえる先輩2人も「関東聴覚障害学生懇談会」に参加し、情報保障について情報を集めていった。このように聞こえる学生の協力も得ながら、Cさんは自身の情報保障支援を確立していったのだが、運動を行うことへの反発も同時に経験したのだった。

Cさん：まあ、ただそのうちに、1年たつとやっぱり、手話サークルの中で、手話だけを楽しく学びたいのに、あの一、手話を、手話を勉強したいのに、そういう講義の運動みたいなことをいろいろするのは嫌っていう学生さんと、やっぱり聞こえない学生がいるんだから、そのために何かをしなきゃいけないって思ってる人たちと、ちょっと分かれちゃって、まあ、もめたん、もめたことがあって。で、結局、私は、あの一、その一、講義の保障をするグループがちょっとサークルから離れて、あの一、保障を進める会というのを立ち上げて、また別の活動になっていきますと。別にサークルと対立してるわけではなくて、サークルはもともと楽しく交流する、手話を、し、知ってる人も知らない人も手話を学びながら、勉強する。で、時々聞こえない人を招いて、交流するみたいな、楽しくやりたいグループと分かれて、活動を始めたんです。なんで。いい、いい先輩がたとか、仲間に巡り会えたっていうこともあったと思いますし、あの一。本当です。うん、うん。良かったです。

大学の手話サークルのメンバーの中には、ろう学生の情報保障のために運動を行うことに抵抗を感じる学生がいた。運動よりも手話だけを楽しく学びたいと思う学生もいたため、サークルとは別に「保障をすすめる会」というグループを立ち上げた。そして、手話サークルのほうは交流をメインにする活動になっていったのだった。

活動方針が異なり、「保障をすすめる会」を新たに立ち上げることで、手話サークルとは別の活動団体になったが、「いい先輩がたや仲間に巡り合えたこと」は「良かった」とCさんは述べている。この出会いがなければ、Cさんは大学で情報保障を得ることはできなかっただろうし、また、孤独に陥って友人関係もつくれなかったかもしれない。小学校から続くインテグレーション教育において、Cさんは常に「授業も分かり」「友人関係がうまくいく」ように、自ら行動し、切り開いてきた。Cさんたちの経験やノウハウが後進の世代に受け継がれていっていることは良いことではあるが、やはり聴者学生がしない「努力」を一方向的に押し付けてしまっているインテグレーション教育の在り方は問題が多かったと言えるだろう。

5 考察

Cさんのインテグレーション教育経験の語りから、インテグレーション教育についての課題を整理し、インクルージョン教育にどのように役立てていけるかを考察していく。特に、聴覚障害児童・生徒にとって、「授業理解」「友人関係構築」はどのように達成することができるか考察する。

まず、「授業理解」に関して述べていく。インテグレーション教育では、聴覚障害児童・生徒の個人の努力に依拠した教育システムになっていたことが問題であったCさんの事例は80年代から90年代の話であるが、合理的配慮の義務化が達成され、インクルージョン教育になった現在においても、その基本的方針は変わらないとみている。まず、「授業が分かる」ことは学ぶために必要であるが、Cさんの場合は、高校まではノートテイクや手話通訳がなく、授業内容を理解できないまま、教科書や友人のノートをもとに勉強していった。しかし、合理的配慮の義務化が達成された現在は、様々な支援が行われているのだが課題も多い。

愛知教育委員会（2024）は、県内の小中学校の合理的配慮の事例として、ロジャーマイク²⁰の装着や、音声発話では明瞭に話してほしい、クラスの座席の配慮などが挙げられている。しかし、手話通訳をつけてほしいという要望は対応が難しく別の方法で対応したことが記載されていた。

また、国立特別支援教育総合研究所の報告（2013）によると、合理的配慮事例として、特別支援学級ではFM補聴システム²¹を用いて授業を行い、通常学級では、教科学習の中での新出語句の聞き取り状況の確認、運動会等の特別活動などで使われる用語の意味理解の確認、補聴器の聞き取り状況の確認が行われている。また、必要時応じてノートテイクの支援も行う体制を整えているが、調査時では必要性がなく行われていなかったとのことだった。このように、小中学校においても合理的配慮の取り組みは進んでいっている。しかし、愛知県の取り組みのように手話通訳を要望しても付けてもらえなかったりしており、必ずしも聴覚障害児童・生徒の要望通りの支援が得られているわけではない。このことは、飯田（2025）が述べる合理的配慮提供の課題と合致する点があると言える。合理的配慮提供のプロセスには、①障害者が自ら合理的配慮の提供を受ける意志を示さなければならない、②合理的配慮の提供には、事業者側と障害者が「建設的な対話」によって対応を検討することが求められている。これらの行為を行っても、③事業者側が行う合理的配慮の実施には、過重な負担がかからない範囲に限定されるという問題点である。小中学校において障害児童・生徒自ら合理的配慮提供の意志を示すことは、大人が意志を示すよりも壁があると考えられる。Cさんの事例にもあったように、聴者と同じように学校生活を送ることに全力を注いでいる子どもたちにとっては、自ら支援を申し出ることは難しいだろう。Cさん自身もボランティア募集のビラ配りに抵抗を感じていた。そのような葛藤を感じさせず、支援提供をスムーズに申し出てもらうためには、支援者側の気づきで支援につないだり、申し出がしやすい環境を作ったりする必要がある。また、「建設的な対話」は、授業を行

う側と受ける側の力の非対称性があるなかで、自由な「建設的な対話」は難しい。教師や学校側が意図していなくても、人手が足りない、予算が少ない状況を付度して、申し出をしないということも考えられる。そして、③の合理的配慮の規定には過重な負担がかからない範囲とされている。過重な負担がどのようなものか具体的な規定はないので、個々の事業主がそのように判断してしまえば、過重な負担になってしまう。愛知県の事例のように手話通訳の要望も、過重な負担ととらえられた可能性はある。

合理的配慮義務化以前は、Cさんのように学生たちの運動・交渉によって、情報支援をその都度勝ち取っていった。このような方法は、膨大な労力が必要となり、障害学生たちに非障害学生が担わなくてもよい労力を課すことになってしまう。そのような非対称性を是正するために制度が構築されていくのであるが、制度が構築されても、上記のようになお非対称性は残ってしまう。障害学生たちが、「本人の努力」だけを求められるのではなく、また、制度の構造的な問題から「付度」もしくは「遠慮」し、合理的配慮の申し出ができないことがないように、制度利用や支援の在り方を考えていかなければならない。

次に、「友人関係構築」について述べる。授業についていけるだけでなく、友人関係も良好に構築していくためには、同じ場での学びを充実させていかなければならない。

武井（2020）は、多様な学びの場を整備したその先に同じ場で共に学ぶ実践が広がるのかと問われると、やや後向きにならざるを得ないと述べる。なぜならば、障害のある子の教育的ニーズに応答しようとすればするほど、個別最適化された学習環境が望ましいという判断に至りやすいからだ。多様な学びの場を整備と同じ場で共に学べる環境づくりが連続するものではない以上、前者のみならず後者に対しても具体的な施策を講じなければ、障害の有無による分離に抗するのは難しい。よって、特別支援学級や通級指導学級を必要とする子にその機会を保障していくことが重要な政策課題であるのは確かだが、それとは位相の異なる問題として、通常の学級における合理的配慮の提供の在り方について考えていかねばならないと述べる。

異なる位相として考えていくには、インクルーシブ教育を社会的正義の実現とする観点が必要と考える。社会的正義の実現の観点からは、「分ける」こと自体が問題であるとされている。分離教育は、一見すると「個々のニーズに合った支援」を目的とするように見えるが、実際には社会的分断を再生産する構造であると言える。それは、差別と排除を助長するメカニズムであり、「違い＝劣っている」という価値づけの再生産になる。分離教育は、「障害がある人は普通の集団に属せない」「別の場がふさわしい」という暗黙のメッセージを社会に与える。これは、能力主義や正常性の神話を強化し、障害を「欠如」として扱う文化を再生産する。インクルーシブ教育において、このような構造のまま障害児童・生徒を放り込んでしまうと、障害児童・生徒が健常児童・生徒が担わなくて良い「努力」を過度に行わなければならなかったり、自身の障害を受容し、特性を理解肯定する機会を得られなかったりする。そして、このような構造は制度として強化されてしまうのだ。分離教育は、制度としての「排除の仕組み」を温存しており、その構造がその後

の雇用や地域社会での排除に適用されてしまうのである。日本のインクルーシブ教育には、個別ニーズにあった支援に関する議論ばかりが先行し、社会的正義の観点からの議論が不足している。今後、さらに社会的正義の観点からのインクルーシブ教育再考が必要になると考える。

6 おわりに

本研究は、ろう者であるCさんのインテグレーション教育経験の語りを通して、聴覚障害児童・生徒にとっての「授業理解」と「友人関係構築」という二つの側面から、インテグレーション教育に内在する課題を明らかにし、インクルージョン教育にも引き継がれている課題を分析した。Cさんの語りからは、教育現場が依然として個人の努力に依拠した構造のもとにあり、学習内容の理解や人間関係の形成において、本人が過剰な努力を強いられてきた実態が浮かび上がった。また、合理的配慮の事例から、合理的配慮が制度として義務化された現在においても、支援の提供が必ずしも当事者の要望に沿ってなされているわけではなく、その構造的な非対称性が続いていることが示唆された。

さらに、関東聴覚障害学生懇談会などの学生たちの運動から、情報保障支援を獲得していった歴史も明らかになった。このような学生たちからの運動は、当事者の「声」を代弁するものであり、当事者のニーズをストレートに伝えることができる。合理的配慮が義務化された現在、制度として、当事者の「声」をすくい出すことができるはずなのだが、構造的な問題からそのようなになっていないことも明らかになった。Cさんの語りにもあったように、聴者と同じように学校生活を送りたいという思いが強いほど、支援を申し出ることへの葛藤が生じる。また、教育現場では、学校側の人的・財政的制約を児童が忖度し、支援の要望を控えるといった現象も起こり得る。このような構造は、制度が整ってもなお「個人の努力」に依存した教育の在り方を温存してしまうものである。したがって、支援を申し出やすい環境の整備や、支援者側からの能動的な気づきも必要となるだろう。

さらに、Cさんの語りを通して、学習理解だけでなく、友人関係の構築においても課題が存在することが明らかになった。障害のある子どもが他者と共に学び、関係を築いていくためには、「同じ場で学ぶ」経験そのものが保障されなければならない。武井（2020）が指摘するように、個別最適化された学習環境の整備だけでは、共に学ぶ場の拡充には直結しない。特別支援教育の充実は重要であるが、通常学級における合理的配慮のあり方を見直し、同じ空間での学びをどう保障していくかという課題に取り組む必要がある。

最後に、インクルーシブ教育を推進するうえでは、それを単なる「支援の提供」としてではなく、社会的正義の実現として位置づける視点が不可欠である。分離教育の構造は、障害を「欠如」とみなし、社会的分断を再生産する危険をはらんでいる。教育現場での分離が、その後の雇用や社会参加の排除構造へとつながることを考えると、教育制度自体を問い直す必要がある。すべての子どもが同じ場で互いを理解し合いながら学ぶ環境を保障

することこそが、真のインクルーシブ教育の目標であり、社会的公正を実現する基盤である。

本研究は、Cさんの語りを通して、インテグレーション教育の限界と課題を明らかにし、インクルーシブ教育の在り方を再考する手がかりを提示した。しかし、個人の語りをもとにした分析であるため、地域的・時代的な偏りを含む可能性がある。今後は、複数の当事者や教育現場の実践を比較検討し、制度と文化の両面からインクルーシブ教育の実現に向けた方策を探る必要がある。

註

1. 義務化は、1948年度に小学部入学生から始まり、学年進行で実施されたため、小・中学校が完成したのは1956年度であった（文部科学省2020）。
2. 就学義務が猶予又は免除される場合とは、学校教育法第18条により、病弱、発育不完全その他やむを得ない事由のため就学困難と認められる場合とされている（文部科学省「就学事務Q&A」）。
3. 1979年4月の養護学校の義務制実施を境に大きく変化したのは、就学猶予・免除者の数である。就学猶予・免除者は、1972年当時2万人前後、1978年度には1万人近くあったものが、1979年度には3,400人を切っている。就学猶予・免除者数は、以後も着実に減少を続け、1991年度には1,203人となっている（文部科学省「養護学校の義務制実施と養護学校の整備」）。
4. 認定就学制度とは、小・中学校の施設設備が整っており、また、市区町村教育委員会によって、障害の状態から判断され、小学校や中学校において適切な教育が受けられることができる特別の事情があると認められた者等の特別の事情がある場合には、例外的に特別支援学校ではなく認定就学者として小・中学校へ就学することが可能になった。しかし、これは、あくまでも教育委員会や学校側が認定を決定するものである。
5. 例えば、金春喜（2020）参照。
6. 口話法とは、ろう者・児に日本語を教える際に、音声言語に基づいて行う方法で、読話、発語の要素からなる。
7. 聴覚口話法は、口話法に聴覚を活用して行う教育方法を聴覚口話法という。
8. 通級とは、通常の学級に在籍しながら、障害に応じた特別な指導を一部の時間だけ別の場所（通級指導教室など）で受けることができる特別支援教育の制度。
9. ろう学校入学者数は年々減少しており、2016年度では5,644名、ろう学校数は86校である（中島2018:25）。
10. この調査の対象は、大学、短期大学及び高等専門学校に在籍する学生であって、科目等履修生、聴講生及び研究生を含まない。また、この調査における障害学生とは、障害者手帳を有する学生及び医師の診断または健康診断等において障害があることが明らかになった学生を指す。

11. この調査における、支援障害学生とは、障害学生のうち大学などが就学のための支援を提供する対象としている学生を指す。
12. この調査における、合理的配慮提供学生とは、支援障害学生のうち、当該支援障害学生からの申してに基づいて大学などが合理的配慮を提供する対象としている学生を指す。
13. インタビューデータの（不明）は発話の内容の聞き取りができなかった部分である。
14. 第 12 回ろう教育を考える全国討論集会第一分科会『親の役割』報告書では、インテグレーション教育を選択した親の報告が記載されている。学力や聴者社会に出ていかなければならないからという理由だけでなく、聴覚口話法を指導しているろう学校の指導方針にも疑問を感じ、インテグレーションを選択していた（全国ろう児を持つ親の会 2000）。
15. 「②音楽の時間が嫌だった」は、聞こえないことで、「授業が分からなかった」ことにより音楽の時間が嫌だったことになる。
16. 「トイレ」を表す手話は、右手の中指、薬指、小指を立てて「W」の形を作り、同時に人差し指と親指で「C」の形を作る。
17. 飯田（2024）では、高齢のろう者の手話を手話通訳者が読み取れず、若年のろう者が手話通訳者が読み取れる手話に変換したところ、高齢のろう者が怒ってしまった事例を取り上げ、さまざまな成育歴で培ってきた自らの手話を尊重し、手話に優劣をつけるのではなく、受け止めていくことが、ろう者の尊厳を守ることだと指摘している。
18. 財団法人全日本ろうあ連盟「厚生労働省平成 24 年度 障害者総合福祉推進事業手話通訳者等の派遣に係る要綱検討事業報告書」において、手話通訳者派遣範囲に「大学の授業」はなかった。
19. 「関東聴覚障害学生懇談会」と「関東ろう学生懇談会」の 2 種類が存在する。どちらも同じ団体を指しており、時期によって呼び名が異なっていたと考える。
20. ロジャーマイクロホンは、補聴器や人工内耳に音声を直接送信する自動環境適応ワイヤレス技術であり、騒音下や離れた場所での聞き取りをサポートする。ロジャーマイクロホンは第三の耳のように機能し、難聴を抱える人々の学習、仕事、社交シーンをサポートする。補聴器メーカーのフォナックの HP では、補聴器とロジャー マイクロホンを組み合わせて使用すると、聴者と比較した場合、離れた距離や騒音下のことばの理解が最大で 62% 向上することが証明されたと記載されている（PHONAK）。
21. FM 補聴システムでは、話者が FM 送信機（ワイヤレスマイク）を持ち、受信者は FM 受信機を補聴器に接続することにより、補聴器から話者の声を明瞭に届けることができる。

引用文献

- 愛知県教育委員会, 2024, 「小中学校における合理的配慮事例集 聴覚障害」, (2025年10月20日取得, <https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tokubetsushienkyoiku/20240305.html>) .
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 2013, 『インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別な支援を必要とする児童生徒への配慮や特別な指導に関する研究——具体的な配慮と運用に関する参考事例』研究成果報告書, (2025年10月20日取得, <https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/8612/seika2.pdf>) .
- 浜えりか, 2022, 「日本の通級指導のはじまりに関する歴史的検討——障害種別を横断した教師の実践・親の運動・専門家の参加と教育行政に着目して」『Journal of Inclusive Education』11: 68-82.
- 長谷川洋・菊池真里・竹中佐和・斉藤康幸・佐々木寿子, 2001, 「聴覚障害児教育における分離教育と統合教育——教育を受けた立場から」『筑波技術短期大学テクノレポート』8(2): 57-63.
- 飯田奈美子, 2024, 「ろう者による手話の習得過程の語りから考える『手話の豊かさ』」『現象と秩序』(21): 63-86.
- 飯田奈美子, 2025, 「ろう者・難聴者などの就労における合理的配慮の考察——ろう者のライフストーリーから」『現象と秩序』(22): 1-22.
- 関東聴覚障害学生懇談会, (2025年10月15日取得, <http://kankonweb.web.fc2.com/link.html>) .
- 関東ろう学生懇談会, (2025年10月15日取得, <https://www.instagram.com/deafkanto/?hl=ja>) .
- 金春喜, 2020, 『「発達障害」とされる外国人の子どもたち』明石書店.
- 小国喜弘, 2023, 「インクルーシブ教育の課題」『連合総研レポートDIO』36(1): 14-8.
- 黒田一雄, 2007, 「障害児とEFA——インクルーシブ教育の課題と可能性」広島大学教育開発国際協力研究センター『国際教育協力論集』10(2): 29-39.
- 松崎丈, 2018, 「聴覚障害児にとって「聞こえる子ども」の存在とは?」, NOTE, (2025年10月15日取得, <https://note.com/matsuzakijo/n/n482cf971a40c>) .
- 文部科学省, 2020, 「聴覚障害教育の手引言語に関する指導の充実を目指して」, (2025年10月15日取得, https://www.mext.go.jp/content/20230228-mxt_tokubetu01-000027851_01.pdf) .
- 文部科学省, 「就学事務Q&A1. 就学義務の猶予又は免除について」, (2025年10月15日取得, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/shugaku/detail/1422228.htm) .
- 文部科学省, 「養護学校の義務制実施と養護学校の整備」, (2025年10月15日取得, https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318339.htm) .
- 文部科学省, 「障害者基本法の一部を改正する法律について」, (2025年10月15日取得, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/046/siryo/attach/1310096.htm) .
- 文部科学省, 2022, 「障害者権利条約対日審査について」『通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議(第4回会議資料)』, (2025年10

- 月 15 日取得, https://www.mext.go.jp/content/20221118-mxt_tokubetu02-000026051_5.pdf).
- 中島武史, 2018, 『ろう教育と「ことば」の社会言語学——手話・英語・日本語リテラシー』生活書院.
- 日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク (PEPNet-Japan), (2025 年 10 月 16 日取得, <https://www.pepnet-j.org/>).
- 日本学生支援機構, 2025, 「令和 6 年度 (2024 年度) 障害のある学生の修学支援に関する実態調査」, (2025 年 10 月 15 日取得, https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afieldfile/2025/08/08/2024_houkoku.pdf).
- PHONAK (2025 年 10 月 16 日取得, <https://www.phonak.com/ja-jp/hearing-devices/microphones>).
- 高橋純一・松崎博文, 2014, 「障害児教育におけるインクルーシブ教育への 変遷と課題」『福島大学人間発達文化学類論集』19: 13-26.
- 高橋真由美・小林美穂, 2005, 「高等教育機関における聴覚障害学生への支援」『宇都宮大学教育学部教育実践総合支援センター紀要』28: 305-17.
- 武井哲郎, 2020, 「障害の有無による分離に抗する教育委員会の役割——インクルーシブ教育をめぐる二つの“正義”のはざままで」『日本教育行政学会年報』46: 55-71.
- ユネスコ, 2020, 『グローバルエデュケーションモニタリングレポート概要 インクルーシブ教育——すべての人とは誰一人取り残さないこと』.
- 財団法人日本学校保健会, 2004, 「補聴器・人工内耳を装用している児童生徒の在籍状況や実態などについて全国調査」, (2025 年 10 月 16 日取得, <https://www.gakkohoken.jp/uploads/books/photos/a00035a4d8026657a6b6.pdf>).
- 財団法人全日本ろうあ連盟「厚生労働省平成 24 年度 障害者総合福祉推進事業手話通訳者等の派遣に係る要綱検討事業報告書」, (2025 年 10 月 20 日取得, https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu/h24_seikabutsu-31.pdf).
- 全国ろう児を持つ親の会, 2000, 「第 12 回ろう教育を考える全国討論集会第一分科会『親の役割』」報告書」, (2025 年 10 月 20 日取得, http://www.hat.hi-ho.ne.jp/at_home/report/report8.html).
- 全日本ろう学生懇談会, (2025 年 10 月 20 日取得, <https://www.zenkon.org/>).

【編集後記】『現象と秩序』第23号をお届けします。

今号では複数の論文（加戸論文，真鍋論文，岡田論文）に360度全方位ビデオカメラが出てきます。360度全方位カメラは，岡田（38頁）が言うように「多視点カメラ」です。すなわちソフト的な操作によって，事後的に視点を自由に設定した2次元動画を創り出せます。360度ビデオカメラを複数台用いた調査データなら，少なくとも視覚的環境に関しては，環境全部をまるごと保存したデータであるといえるでしょう。しかし，この「まるごとさ」は調査にとって朗報でしょうか。簡単にはそうとは言えないと思います。それは，ビデオカメラの「画角」が「視野範囲類似的志向性」を失ったことによる困難を我々は無視できないからです。じつは，これまでのビデオデータを用いた研究は，自覚しない形で，この「視野範囲類似的志向性」を活用して研究をしていました。我々の眼は，世界を視野的に切り取る働きをしていて，そこに，志向性の根拠も，視線を向けられたことに対する反応の根拠もあったのですが，ビデオカメラがとらえた映像を分析する際にも，我々は，人間の眼の働きにおいて有意義化していた諸概念を，ほぼそのまま流用していたのです。これまでのような野郎図的な流用は今後はもうできないかもしれない……。これは，ビデオを利用した人文・社会科学の危機です。しかし，この現在の危機的状況には解放の側面もあるかも知れないということ，岡田論文は訴えています。じつは，他の論文（堀田論文，藪本論文，松浦論文）も，見る／見られることにかかわる論文です。普通の障害経験の語りとは違う位相から「ろう者の語り」を分析した飯田論文同様，本号には，我々が世界を知るためにどのように感覚的常識を生きたり，生きなかったりするべきか，に関して示唆的な論文が集まっています。本号もどうぞお楽しみ下さい。なお，本号掲載の特集は，ショッピングリハビリ共同研究（科研費23K17573）の成果の一部です。ファンド提供者に記して感謝します。（Y.K.）

『現象と秩序』編集委員会（2025年度）

編集委員会委員長：堀田裕子（摂南大学）

編集委員：樫田美雄（摂南大学），飯田奈美子（関西外国語大学），加戸友佳子（摂南大学）

編集協力：村中淑子（桃山学院大学）

編集幹事：大江勇輝（京都産業大学）

『現象と秩序』第23号

2025年10月31日発行

発行所 〒572-8508 大阪府寝屋川市池田中町17-8

摂南大学 現代社会学部 樫田研究室 現象と秩序企画編集室

電話・FAX：072-800-5389（樫田研），e-mail：kashida.yoshio@nifty.ne.jp

PRINT ISSN：2188-9848， ONLINE ISSN：2188-9856

<https://gensho-kashidayoshio.sakuraweb.com/> （←昨年から新サイトになりました）
