

## 論文

## 聴覚障害学生への情報保障を通じた関わりが健聴学生に及ぼす影響

小林 優子

本研究では、聴覚障害の情報支援の活動を行っている学生および修了生を対象に、聴覚障害学生との関わりや情報支援活動が及ぼす様々な心理的影響や利点について明らかにすることを目的とした。対象者は教員養成系大学に在籍する学生、もしくは教員になっている修了生とした。対象者に半構造化面接法によるインタビュー調査を行い、発話データについて類似する内容ごとに分類した結果、8種類のラベル（「聴覚障害者への関心・知識の増加」「指導方法・授業作りへのアイデア」など）に分類された。どのようにすれば聴覚障害学生に理解しやすく伝えられるか考えるようになったという意見や、自分自身が教員になった時に授業でどのような工夫をするべきかなど考える機会になったという意見が見られた。このことから、大学在学中に聴覚障害学生に接することで、聴覚障害者への固定観念の変容や、抵抗感が減り関心に向ける機会になるなどの影響があることが示唆された。

キーワード：聴覚障害 情報支援 イメージの変容

## I 問題と目的

近年、通常の小・中学校および高等学校に在籍する聴覚障害児・者が増加傾向にある。さらに、大学（大学院を含む）に進学する人数は、2007年度において1,163人であったのに対し、2015年度では1,570人となっており、今後さらに増加することが予想される（日本学生支援機構, 2008, 2016）。彼らには、講義を受ける際に不十分な聴覚情報を補うための取り組み（情報支援）が必要不可欠であり、主な情報支援の方法として、ノートテイク、パソコンテイク、手話通訳が挙げられる。

ノートテイクとは発言者の音声を変えて伝える通訳方法である（斎藤・白澤・徳田, 2002）。ノートテイクは紙と筆記用具のみで実施が可能であり、理数系科目などで図表を書いて伝える際には有効な方法であるが、慣れていないと話者の話す速度についていけず、伝えられる情報量が少なくなってしまう欠点がある。また、森本・井坂（2013）によると、聴覚障害学生がディベートに参加するような状況でノートテイクを行うと、話す速度よりも書く速度が遅れるため、聴覚障害学生が参加できなくなる恐れがあるとしている。

PCテイクは、授業者の話した内容を文字に変換して、モニターやスクリーンに映し出して伝える方法である（斎藤ら, 2002）。PCテイクの利点として、専門用語が多く使用される状況で手話を用いると、手話単語は複数の意味を有するものが多いため、異なった意味で伝えられる恐れがあるが、PCテイクは発言をそのまま文字で表すため言葉がそのまま伝えられる利点がある。その一方で、石原・小林・内藤・村上・加藤・皆川（2001）によると、時間内に読み切れない、または語句や文章が理解できないという意見もあるとしており、授業者が障害に配慮した授業展開をする必要性について述べている。さらに、日本学生支援機構（2013）によれば、こうした情報支援を大学において行っているのは同じ大学等に在籍する学生が多い傾向があること

を報告している。

このような障害学生との密接な関わりによって、周囲の健常学生がどのような心理的影響（障害理解に対する考えなど）を受けるかについて河内（2004）がアンケート調査を行ったところ、障害者への関心を高めることが抵抗感の軽減につながることを示唆した。一方で、河内（2006）によると、聴覚障害学生と接する経験が心理的抵抗感につながるという結果を示しており、ノートテイクなどの学業支援において学生同士の密接な関わりが必要となるため、相互に納得のできる協力が得られない場合は負の感情が生まれる場合もあるとしている。このように、大学における聴覚障害学生への情報支援は健常学生による尽力が欠かせないが、そうした活動によってどのような利点があったのか明らかにした研究は見られない。

そこで本研究では、聴覚障害の情報支援の活動を行っている健聴学生および修了生を対象に、聴覚障害学生との関わりや情報支援活動が及ぼす様々な心理的影響や利点について明らかにすることを目的とした。

## II 方法

## 1. 対象者

国内の教員養成系大学（A大学）に在学中、聴覚障害学生への講義等における情報支援を行った経験のある健聴の大学院生5名、および同様に在学中に情報支援を行っており、修了後教職についている者3名の計8名を対象とした。対象者のプロフィールの詳細についてはTable 1に示した。

## 2. 調査の手続き

201X-1年4月から201X年3月までの期間に、対象者に対し直接面談し、半構造化面接法によるインタビュー調査を行った。調査開始前に本研究に関する説明を文書により行い、研究内容および倫理的配慮、会話の内容をICレコーダーに録音することについて同意を得られた場合に、対象者に署名をもらった。質問項目は、(1) 初めて聴覚障害学生に会ったときの印象

Table1 調査参加者のプロフィール

No	性別	大学院生/教員(質問当時)	支援歴 (※括弧内の数字は教員歴)	在学中に行った情報支援の形式
1	男	大学院生	3年	パソコンテイク
2	女	大学院生	3年	パソコンテイク
3	男	大学院生	2年	パソコンテイク・ノートテイク
4	女	大学院生	2年	パソコンテイク
5	男	教員(特別支援学校)	2年(1年)	パソコンテイク
6	男	教員(特別支援学校)	2年(1年)	パソコンテイク
7	女	教員(特別支援学校)	3年(1年)	パソコンテイク・手話通訳

(2) 聴覚障害学生に接することのメリットまたはデメリット (3) 情報支援活動を行ったことによる自身への影響 (4) 教員になる上で役立つであろうこと (すでに教員となっている者については実際に役立ったこと) 等であり、対象者に自由に回答してもらった。また内容が大きき逸脱しない限りは面接を中止せず全て会話を記録した。

### 3. 分析の手続き

分析は、質的研究の分析で使われる方法の一つである、戈木(2005)のグラウンデッドセオリアプローチ(GTA)を参考にして行った。インタビューによって得られた発話データの逐語録を作成し、内容ごとに文を切片に分けて抽出し、同じ内容に分類される切片を集め、その内容にふさわしいラベルを付けた。また、ラベルの内容からさらに同じグループに分類されると思われるものについては新たなカテゴリに分類した。なお、上記の分析は聴覚障害者への情報保障を専門領域とする大学教員1名により行われた。

## III 結果

インタビューによって得られた発話データは11,926文字となり、切片は113項目であった(全対象者分を合計した累計)。発話データのカテゴリは、〈聴覚障害者へのイメージの変容〉〈聴覚障害者と接することによるメリット〉の2項目が挙げられた。また〈聴覚障害者へのイメージの変容〉については、【外見上のわかりにくさ】【コミュニケーションモードの多様性】

【その他の気づき】の3種類のラベルが含まれた。また、〈聴覚障害者と接することによるメリット〉については、【聴覚障害者への関心・知識の増加】【抵抗感の軽減】【聴覚障害以外の障害種を有する人との関わり方】【情報支援の技術向上】【指導方法・授業作りへのアイディア】の5種類のラベルが含まれた。Table 2に各カテゴリー・ラベルにおける具体的な発話内容の例を抜粋したものを示した。なお、発話の最後に表記した数字は、Table 1の各対象者の番号を示し、本文中も同様に表記した。なお、「聴覚障害学生に接することによるデメリット」については、それに該当する回答が得られなかった。

### 1. 聴覚障害者へのイメージの変容

【外見上のわかりにくさ】には3切片が含まれ、Table 2に示した例の通り、外見だけでは聴覚障害があるかどうか解らないという印象をもち、会話をして初めて聴覚障害があるというこ

とに気づいたと述べられていた。

【コミュニケーションモードの多様性】には8切片が含まれ、「意外に話ができる。手話とかできないとダメかと思ってたんですけど意外に通じる(1)」「意外に結構話せるもんだなと思った。音声で読み取ってくれる(2)」というように、聴覚障害者イコール手話を使うというイメージがあることを5名が報告していた。また、「接する前は、耳が全然聞こえないと思ってました。接してみて、補聴器とかをつけることでちょっとは聞こえるんだなって思いました(5)」というように、聴覚障害者は「聴覚情報が全く使えない」というイメージを持っていたことを報告した例も見られた。

【その他の気づき】には3切片が含まれ、「書いている文章が変だなという時はありました。助詞の使い方とか。変というか、感覚が違うのかなと思ってました(2)」のように書き言葉に関する項目や、「私と聞こえる人、あと聴覚障害のメンバーでしゃべっていて、健聴の人同士でいってる冗談みたいなこと、ジョークみたいなことが(聴覚障害学生が)わかってなさそうな顔をしてて、伝わってないのかなと思ったりしました。(中略)聞こえないことによっていろんな会話の経験が少ないことによってわからなくなってしまうのか、(自分としては)わからないんですけど(4)」「ものをはっきり言わないと伝わらないなと思ってました(5)」という、曖昧な言い方による伝わりにくさや冗談などの捉え方の違いを指摘する例も見られた。

### 2. 聴覚障害学生と接することによるメリット

【聴覚障害者への関心・知識の増加】には11切片が含まれ、「手話とかも覚えようとか思うようになった(2)」、「コミュニケーションができるように自分なりに手話を覚えたりとか、勉強になった(3)」、「最初入学したときは指文字・手話とかがんばって覚えようとか思ってたね(後略)(4)」など、手話への関心が高まったと述べているケースや、「この人にちゃんと伝わっているのかなとか、どこまで理解しているのかなというのか、その人の理解の度合いを気にする、意図して気にするようになりました(1)」「障害のある人と関わると言うことが、友人の中ではいなかったので、同じ学年にそういう子がいて、お手伝いしないとじゃないけど、自分ではできないことはないかなとか、それまでは全然そういう必要がなかったので、ちゃんと授業わかったのかなとか気にかけるようになっていました(7)」など、コミュニケーションなどにおいて自分が伝えたい内容が相手にきちんと伝わったか、もしくは授業でも理解

Table2 発話内容の一例

カテゴリー	ラベル	発話の具体例
聴覚障害者へのイメージの変容	外見上のわかりにくさ	第一印象は、本当に普通の人と変わらないというか、見た目はわからなかった(5)
	コミュニケーションモードの多様性	最初は本当に手話でのコミュニケーションが中心になると思ったので、それができないとなかなか難しいのかなと思った(3) 聴覚障害学生イコール手話を使わないといけなとか世間の固定観念を自分も持ってて、こういう支援があるんだって言うのを大学は行ってから知ったし、手話使わなくてもコミュがとれる人がいるとか、いろんな人がいるって言うのを大学で知ったって感じです(7)
	その他の気づき	書いている文章が変だなという時はありました。助詞の使い方とか。変というか、感覚が違うのかなと思ってました(2) ものをはっきり言わないと伝わらないと思いました(5)
聴覚障害学生と接することによるメリット	聴覚障害者への関心・知識の増加	手話とかも覚えようとか思うようになった(2) この人にちゃんと伝わっているのかなとか、どこまで理解しているのかなっていうのか、その人の理解の度合いを気にする、意図して気にするようになりました(1) 自分自身も聴覚障害の方が近くにいるそういう支援が必要だってわかったんですけど、それがわかってきた反面周りの人(大学教員、学生)が全然そういう知識がないってこともわかったりしました(7)
	抵抗感の軽減	変な言い方ですが、周りに今までいなかったのて遠い存在というか、あんまり密接に関わったことがない人たちみたいな感じだったんですけど、普通に仲良くなってしゃべってみると色々こう、普通におしゃれもするし女の子らしい買い物もするし、適当にべらべらしゃべりもするし、愚痴も言うし。(健聴者と)全然そんな変わらないんだなと感じました(4)
	聴覚障害以外の障害種を有する人との関わり方	言語がない、話せないお子さんに対して、定着はしなかったけど手話や指文字を使ってみようかなと思いました。方法として思いつくことはできました(6)
	情報支援の技術向上	言った言葉をそのまま打つんじゃなくて、ある程度まとめて聞く、変換したり考えながら書く習慣ができました(6) なるべく会話など周りの情報なども要約して雰囲気など伝えられるように気をつけました。ノートテイクについても、××の授業だったんですけど、作業をしたりして動きながら伝えるので、ノートテイクとパソコンはまた違うなと思いました(3)
	指導方法・授業作りへのアイデア	やはりペーパーでの資料は用意するとか、パワポ使ったときに、話と内容が一致するようにとか。あとPCの打ち終わるのを待たせたりとか気をつけようと思いました。冊子とか見るとときも急にページが飛んだり内容が飛ぶとテイクがしにくいので、何ページか、どこのページかわからないときは、前の席の人に聞いたりもしました。聞こえても聞こえなくても話が飛んでしまうとわからなくなることがありました。(自分が授業をするときは)今ここを見てくださいと言ったり、パワポで資料を写したりした方が言葉を読んでいくよりいいかなとおもうので、みんながわかるように気をつけてやろうと思います(3) 実習とかでグループはかなり配慮が必要ですね。実験をはいどうぞと始められても、情報を伝えたりとか先生が言っていることを伝えながらやると他のグループより遅れますし、それにお構いなしで進んでいくので、これはあとでやろうとか飛ばしたりとかあって、そういうのが大変でした。専門(分野)でないから本当に大変ですし、そうなる自分も授業が受けられなかったり遅れていたりするので、そういう部分で困りました(7)

(注)カッコ内の言葉は筆者が補足した部分、文末の数字はTable 1に示した各対象者の番号を示す。

できているかなど、聴覚障害者の立場に立つようになったことを報告した例が含まれていた。さらに、「自分自身も聴覚障害の方が近くにいるそういう支援が必要だってわかったんですけど、それがわかってきた反面周りの人(注：大学教員、学生の意味)が全然そういう知識がないってこともわかったりしました(7)」のように、周囲の人の知識の少なさや関心の薄さへの気づきを報告する例も見られた。

【抵抗感の軽減】には7切片が含まれ、「メリットは、ここで接したので聴覚障害の人に対する変な抵抗感というのはなくなったかなと思います。あと、どういう風に伝えればいいのかなど言うのは、その人と関わりながらやっていけば大丈夫なんだと言うある程度の自信は持てました(2)」、「変な言い方ですが、周りに今までいなかったのて遠い存在というか、あんまり密接に関わったことがない人たちみたいな感じだったんですけど、普通に仲良くなってしゃべってみると(中略)全然そんな変わらないんだなと感じました(4)」のように、接する機会を得たことで、コミュニケーションの取り方や健聴であ

る自分たちと変わらない部分があるということを報告した例が見られた。

【聴覚障害以外の障害種を有する人との関わり方】には4切片が含まれ、「『終わります』とか『始めます』の手話は使っていました。共通なので。発話が苦手な子との場面で使っていました(2)」「今学校に来ているのは聴覚障害じゃない子(知的障害)が多いんですけど、その子に対しても身振り手振りをある程度使って話すとか伝えるので、そういうのが有効だと思います(5)」「言語がない、話せないお子さんに対して、定着はしなかったけど手話や指文字を使ってみようかなと思いました。方法として思いつくことはできました(6)」など、知的障害を有する児童や発話に困難を有する児童に対し、身振りサインなどのコミュニケーションモードを適用することや、「知的障害の人とかも話が長くなるとわかりにくくなるので、何を求めているのかとかやってほしいこととかを端的に示すように注意しないといけなかなと思います(3)」のように、内容をわかりやすく伝えることに留意するようになったという例が見られ

た。

【情報支援の技術向上】には7切片が含まれ、「要約する力は自分の中でもついたかなくて、あとわかりやすく伝えるというのが自分の力になったなと思いました(2)」のように、情報支援の活動を行うことで「話を聞いて要約する」能力が向上したと述べていた者が6名いた。また、ノートテイクも行ってた対象者は、「ノートテイクについても、××の授業だったんですけど、作業をしたりして動きながら伝えるので、ノートテイクとパソコンはまた違うなと思いました(3)」のように、授業中移動せず話を聞く座学と、作業をしながら話を聞くことのある実習では適した方法が違うという報告例があった。

【指導方法・授業作りへのアイデア】には8切片が含まれ、情報支援を行うことなどから、授業の進め方についての意見があった。その中でも具体的な方法について言及していたもので、「やはりペーパーでの資料は用意するとか、パワー使ったときに、話と内容が一致するようにとか。あとPCの打ち終わるのを待ったりとか気をつけようと思いました。(中略)今ここを見てくださいますかと言ったり、パワーで資料を写したりした方が言葉を読んでいくよりいいかなと思うので、みんながわかるように気をつけてやろうと思います(3)」「先生の話し方とか、一文が長い話し方とか、あと専門用語が多い先生だと変換がわからないとか。あとプリント見ながら話す先生だと「何ページの何行目に・・・」といわれても指示語が多くてわからなくて、先生が話していることだけ通訳しても伝わらないと思いました(7)」など、資料の提示の仕方に関するものがあつた。また、「グループでの活動は工夫が必要になりますよね。(障害のある子が)置いてきぼりになってこっちだけ進んでしまいこともあると思うんで。座学以外はやり方を配慮しないといけないですね。そういうのは実際に授業とかに(聴覚障害学生と一緒に)入ったから見えたと思います(3)」「実習とかでグループはかなり配慮が必要ですね。実験をはいどうぞと始められても、情報を伝えたりとか先生が言っていることを伝えながらやると他のグループより遅れますし、それにお構いなして進んでいくので、これはあとでやろうとか飛ばしたりとかあつて、そういうのが大変でした(後略)(7)」のように、グループでの作業や話し合いなどの活動について配慮が必要であることを述べている例が見られた。

#### IV 考察

本研究では対象者の発話データの分析から、2つの大きなカテゴリが抽出された。一つは〈聴覚障害者へのイメージの変容〉であり、もう一つは〈聴覚障害学生と接することによるメリット〉であった。まず、それぞれのカテゴリについて考察する。

〈聴覚障害者へのイメージの変容〉では【外見上のわかりにくさ】【コミュニケーションモードの多様性】【その他の気づき】の3種類のラベルから構成されていた。それぞれに共通していることは、実際に聴覚障害者に接してみないと気づかないことであり、さらに【コミュニケーションモードの多様性】については、一般的に捉えられている聴覚障害者のステレオタイプのイメージの影響を強く受けていることが推察される。対象者が関わった聴覚障害学生は、聴覚情報がかなり活用できる者もいれば、手話や筆談など視覚的情報でないとコミュニケーション

がとりづらい者もいたため、特にそうした多様性に気づく機会があつたことも影響しているだろう。また、その他の気づきに挙がっていた項目では、書き言葉での誤りや文脈の捉えにくさなどが含まれていた。聴覚障害児・者における書き言葉の遅れや友人とのコミュニケーションでトラブルが起こりやすいことも指摘されているが(白井・小網・佐藤, 2009など)、実際に聴覚障害者と対することを感じる経験を持つことが口述する〈聴覚障害学生と接することによるメリット〉につながってくると思われる。

〈聴覚障害学生と接することによるメリット〉では、【聴覚障害者への関心・知識の増加】【抵抗感の軽減】【聴覚障害以外の障害種を有する人との関わり方】【情報支援の技術向上】【指導方法・授業作りへのアイデア】のラベルが抽出された。先述した〈聴覚障害者へのイメージの変容〉での【コミュニケーションモードの多様性】と【その他の気づき】との関連が強い項目が、【聴覚障害者への関心・知識の増加】【抵抗感の軽減】であると思われる。手話への関心や困難が生じる具体的な場面への気づきなどが報告などから、直接聴覚障害学生と接し、コミュニケーションをとり、同じ課題に取り組むなどの機会を持つことがこの関心・知識の増加と抵抗感の軽減につながったと推測される。

河内(2004, 2006)は、健常大学生を対象に、障害を有する大学生への抵抗感に及ぼす要因について調査し、感覚障害(視覚障害・聴覚障害)の方が運動障害よりも抵抗感が強い傾向があるが、実際に友人となればそのような抵抗感が解消されると述べている。特に聴覚障害は【コミュニケーションモードの多様性】で対象者が報告していた通り、「手話を使わなければ話ができない」というイメージがあるため、それが抵抗感として表現されているのではないかと推察される。また、「結構ボランティアとかで知的障害の方とか発達障害の方とか(中略)接する経験はあつたんですけど、聴覚障害の人は知的(障害)の人と違うのはもっと対等な立場というか。知的障害の人はボランティアというのもあつて、こっちが色々支援をしてあげてと言う感じだったんですけど、より近い感じがしました(4)」や「障害のある人と関わると言うことが、友人の中ではないなかつたので、同じ学年にそういう子がいて、お手伝いしないとじゃないけど、自分でできることはないかなとか、それまでは全然そういう必要がなかつたので、ちゃんと授業わかつたのかなとか気にかけるようにしていました(7)」という意見から、同じ“学生”という対等な立場で接したことで、ボランティアで障害児・者と接する場合は、また異なる経験を持つことができたと考えられる。

【聴覚障害以外の障害種を有する人との関わり方】では、知的障害を有する児童と接する場合などに活用できたという意見が見られた。また、対象者No.5とNo.6は知的障害児が多く在籍する特別支援学校で教員をしており、実際に現場に出てからもその経験が活用できたと報告しており、異なる障害種の児童と接する場合にも、聴覚障害学生と接する経験が影響したといえるだろう。また、「わかりやすく端的に伝える」ことは【情報支援の技術向上】で多くの対象者が「要約する力がついた」と述べていることから、人の意見を聞いて要約する作業を通して、どのような言い方をすれば相手にわかりやすくなるか、という

意識を向けやすくなると考えられる。

【指導方法・授業作りへのアイディア】については、情報支援活動を通して感じた意見がNo.3とNo.7の対象者から多く述べられており、特に座学以外の授業形式（実習やグループ活動）での情報伝達の大切さについて意見があった。実習やグループ活動になると話者が複数となり、通訳しなければならない情報量も増えるため、聴覚障害学生だけでなく支援に入っている学生の負担も大きいことが推測される。そして、聴覚障害学生と一緒に授業を受け、支援活動を行ったことで授業の進め方を意識するようになり。さらにこうした授業形式は小学校・中学校でも実際に行われるので、自身が授業者になったときにはこのように気をつけなければいけないということを考えるに至ったと考える。

## V まとめ

本研究は、教員養成系大学に所属するまたは所属していた者が対象者であるため、「自身が教える立場になったら」という意識を大なり小なり持っており、そのことが【指導方法・授業作りのアイディア】での意見に反映されていたと推測する。また、どのようにすれば障害学生にも理解しやすくなるかという具体的な考えを生じさせることは、同じ学生として一緒に授業を受けたり、または情報支援活動を行ったことが生かされていたと考えられる。また、同じ学生という立場で接したことで、聴覚障害に関する関心・知識の向上や抵抗感の軽減につながったのであろう。ボランティアとして外部の障害児・者と接することとは異なる、自分とより近い人物として意識を向ける経験になったと思われる。一方で、聴覚障害学生の情報支援活動をする場合、支援する学生の負担が重くなることにもつながるため、できるだけ多くの学生が支援活動に関わり、一人一人の負担を軽減しかつ聴覚障害学生と直接接することができるような体制を整えることが必要であると考えられる。

## 付 記

研究に協力して頂いた対象者の皆様に心より感謝申し上げます。なお本研究は平成25・26年度上越教育大学研究プロジェクトによる助成を受けました。

## 引用文献

石原保志・小林正幸・内藤一郎・村上裕史・加藤伸子・皆川洋

- 喜（2001）大学等の講義における聴覚障害者を対象とした情報保障の方法論的検討－手話通訳・リアルタイム文字呈示・要約解説の比較－. 電子情報通信学会技術報告, IEICE Technical Report ET2000-91 (2001-01), 7-13.
- 河内清彦（2004）障害学生との交流に関する健常大学生の自己効力感及び障害者観に及ぼす障害条件, 対人場面及び個人的要因の影響. 教育心理学研究, 52, 437-447.
- 河内清彦（2006）障害者等との接触経験の質と障害学生との交流に対する健常学生の抵抗感との関連について－障害者への関心度, 友人関係, 援助行動, ボランティア活動を中心に－. 教育心理学研究, 54, 509-521.
- 森本明子・坂井行男（2003）聴覚障害学生に対するノートテイクによる講義保障について-情報の量及び質に関する分析を通して-. ろう教育科学, 45 (2), 109-123.
- 日本学生支援機構（2008）平成19年度（2007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. 日本学生支援機構2008年6月, <[http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu\\_shien/chosa\\_kenkyu/chosa\\_icsFiles/afiedfile/2015/11/17/20080620houkokusyo\\_1.pdf](http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa_icsFiles/afiedfile/2015/11/17/20080620houkokusyo_1.pdf)> (2017年1月21日).
- 日本学生支援機構（2013）平成24年度（2012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. 日本学生支援機構2013年3月, <[http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu\\_shien/chosa\\_kenkyu/chosa\\_icsFiles/afiedfile/2015/11/09/report\\_2012.pdf](http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa_icsFiles/afiedfile/2015/11/09/report_2012.pdf)> (2017年1月21日).
- 日本学生支援機構（2016）平成27年度（2015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. 日本学生支援機構2016年3月, <[http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu\\_shien/chosa\\_kenkyu/chosa\\_icsFiles/afiedfile/2016/03/22/h27houkoku.pdf](http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa_icsFiles/afiedfile/2016/03/22/h27houkoku.pdf)> (2017年1月21日).
- 戈木クレイグヒル滋子（2005）質的研究方法ゼミナール グラウンデッドセオリーアプローチを学ぶ. 医学書院.
- 斎藤佐和・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 ～ともに学ぶための講義保障支援の進め方～. 日本医療企画.
- 白井一夫・小網輝夫・佐藤弥生（2009）難聴児・生徒理解ハンドブック 通常の学級で教える先生へ. 学苑社.