高等教育と障害, 1 (1), 13-23, 2019.

https://doi.org/10.34322/jhed.1.13



この論文は，クリエイティブ・コモンズの表示－非営利－改変禁止4.0国際 (CC BY-NC-ND 4.0) ライセンスで提供されています。

# 原著

弱視学生支援サービスに対する健常学生の妥当性評価と  
それに及ぼす個人要因の影響

相羽大輔\*・奈良里紗\*\*

\*愛知教育大学特別支援教育講座

\*\*筑波大学大学院人間総合科学研究科

要旨：本研究の目的は，弱視学生支援サービスに対する健常学生の態度構造を検討した上で，弱視学生支援サービスの妥当性評価に及ぼす健常学生の個人要因の影響を検討することであった。調査協力者は418名の健常学生であり，弱視学生が大学に合理的配慮を要請する場面を設定した上で，新たに作成した弱視学生支援サービス項目への回答を求めた。因子分析の結果，弱視学生支援サービスは授業支援，成績評価，組織支援に区別でき，内容の多次元性が明らかにされた。各支援サービスに対する健常学生の妥当性評価に及ぼす個人要因（会話・友人・関心・職種）の影響を多元配置分散分析により検討したところ，関心と希望職種の影響はすべての支援サービスに見い出され，関心の有群は無群よりも，また，支援職群は一般職群よりも態度が肯定的であった。一方，会話の影響は組織支援だけに見い出され，経験の有群は無群よりも態度が肯定的であり，支援体制の整備・拡充において弱視学生自らの働きかけの重要性が明らかにされた。

キーワード：弱視学生　合理的配慮　支援サービス　障害開示　援助要請

著者連絡先：相羽大輔　〒448-8542　愛知県刈谷市井ヶ谷町広沢1　特別支援教育塔206号室　愛知教育大学

# Ⅰ. 問題と目的

　わが国の障害学生支援においては，その支援体制の整備・拡充が課題とされてきたが，障害者差別解消法が施行された現在においてもいまだ不十分な状況（独立行政法人日本学生支援機構, 2017a）にある。このため，合理的配慮や障害学生支援に対する周囲の理解を促進することは重要である（文部科学省, 2012）。特に，弱視，難聴，発達障害などの，外見では障害の状態がわかりにくい障害学生（以後，インビジブルな障害学生）は認知度も低く，理解されにくい（相羽・河内, 2011; 相羽・河内・柿澤, 2013; 藤岡・村田・石坂・河野・大石・滝口・平谷, 2015; 山口, 2007）。

　このインビジブルな障害学生のうち，弱視学生の場合は，ICTや視覚補助具等の支援環境の整備により高い教育効果が期待できる（弱視者問題研究会, 2009; 社会福祉法人日本盲人会連合, 2016）。それにもかかわらず，弱視学生の中には，合理的配慮の必要性を認識しつつもそれを要請することに躊躇する者が多い（相羽他, 2013; 社会福祉法人日本盲人会連合, 2016）。この背景には，合理的配慮を提供されることによって障害の否定的側面が周囲に意識されてしまったり，消極的な評価がなされたりすることへの危惧（Glover-Graf, Janikowski, Hadley, 2003; 弱視者問題研究会, 2007, 2009; 中野, 2006）があり，周囲の健常学生の反応を気にする弱視学生は合理的配慮を要請できない状態にある。こうした心理状態では，合理的配慮を要請できたとしても，健常学生からの理解や協力が得られなければ，弱視学生は大学から提供される支援サービスを自由に活用することは困難になる（相羽・河内, 2011; Gannon MacLean, 1996; 河内, 2002）。したがって，支援サービスを利用する弱視学生に対する健常学生の態度が受容的か拒否的かといった情報は，弱視学生が自己決定する際の判断材料になりうる。

　ところで，大学が提供する弱視学生支援サービスについては，従来，視覚障害学生支援の一部として扱われてきた（独立行政法人日本学生支援機構, 2017a, 2017b; 河内, 2002）。例えば，独立行政法人日本学生支援機構（2017b）が毎年行っている全国調査をみると，授業支援に関する28項目のうち，視覚障害に特化した項目はたった5つであり，内容も点訳・墨訳，教材の拡大，ガイドヘルプなどと大雑把であった。河内（2002）は20項目の支援サービスに対する健常学生の態度を検討し，特別待遇（レポートの期限延長など）になる支援サービスに拒否的であり，成績と結び付きがない環境整備（点訳職員の配置など）のようなサービスに受容的であることを見い出したが，これは点字使用者を想定した検討であった。弱視学生の支援ニーズは，基本的に点字使用者と同じ移動，読み，書きであるが，その内容・方法は異なる部分がある（相羽・河内, 2011; 相羽他, 2013）ため，点字使用者向けのサービスで弱視学生のニーズを充足できるか否かは不明確である。そのため，弱視学生支援サービスに対する健常学生の態度を検討するためには，まず支援サービスの内容を整理して進める必要がある。

　一方，支援サービスを利用する弱視学生に対する健常学生の態度は，そのサービス内容の妥当性評価によるところも大きい。なぜなら，障害学生が要請した合理的配慮は，それが当該学生にとって必要なもので，かつ，それを提供することが適切と周囲に評価されなければ合意形成は難しく，受け入れにくいものとなるためである（吉原・山本・岡本・磯部・三宅・日山・黄・坂本・佐野, 2018; 吉原・山本・佐野・岡本・日山・内野・三宅・永澤・黄, 2017）。したがって，弱視学生支援サービスに対する健常学生の態度についてはこのような妥当性の観点から検討することが必要といえる。

　加えて，こうした障害学生に対する健常学生の態度には個人差も報告されている。例えば，障害者への関心が高い者はそうでない者よりも交流自己効力感が高く（相羽・奈良・益子・高濱, 2017; 河内, 2004, 2006），対人支援職を希望する者はそうでない者よりも支援自己効力感が高い（相羽・河内, 2011）ため，弱視学生に興味・関心のある健常学生は支援サービスに肯定的である可能性がある。また，障害者と親密な接触をした者はそうでない者よりも障害者観やイメージが肯定的であり（Armstrong, Morris, Abraham, Tarrant, 2017; 栗田・楠見, 2014），障害者とよく話す者の方がそうでない者よりも障害者に好意的になる（冨田・相羽・河内, 2010）ため，障害者とよく交流する健常学生は弱視学生支援サービスにも肯定的である可能性がある。このような個人差は，弱視学生支援サービスにもみられる可能性が高い。

　そこで，本研究では弱視学生に特化した支援サービスの項目を整理し，その内容の次元性を解明した上で，弱視学生支援サービスに対する健常学生の態度にどのような個人差があるのかを，合理的配慮の妥当性の観点から明らかにすることを目的とした。本研究により，どのような弱視学生支援サービスが，どのような健常学生に適切（不適切）と評価されるのかを把握することができれば，弱視学生支援の理解啓発を戦略的に進める際の基礎資料が提供できると考える。

# Ⅱ. 方　法

## 1. 調査協力者

　弱視学生支援の理解啓発が特に必要となるのは，その支援体制が不十分な大学といえる。そこで，本研究では障害学生支援サービスを利用する視覚障害学生（弱視学生を含む）が在籍していないこと（あるいは，把握されていないこと）を条件に複数の大学に研究協力を依頼した。同意が得られた5校について，教養科目の受講生に質問紙調査を実施し，451名から回答を得た。回答が中断されているもの，各項目に同一の回答が連続しているもの等，不備があると判断したものを除外した。これにより，有効回答は418名（男子：172名，女子：246名）であり，平均年齢は20.04歳（*SD*=1.81）であり，学年（1年：201名，2年：161名，3年：41名，4年：15名）は86.6％が1・2年生であった。

## 2. 調査手続き

　調査依頼にあたっては，授業の一部の時間を用い，調査目的・内容・倫理に関わる説明を含んだ依頼文と質問紙を一斉に受講生に配布し，依頼文を授業担当教員が代読する形式をとった。回答については個別留め置き形式で行われ，本調査への任意協力に同意した者が個人の時間等を用い，一定期間設けた回収ボックスに回答を入れた。調査期間は201X年9月から12月の3か月間であった。なお，本研究は愛知教育大学の研究倫理委員会の承認を得て行った。

## 3. 調査内容

　　（1）弱視学生支援サービス項目： 弱視学生支援サービスに対する健常学生の態度を測定するための項目を新たに作成した。項目の収集にあたっては，まず20名の弱視学生（10年未満の既卒者を含む）に対し，援助要請によって大学から得た支援サービスの内容を聴取し，168件の回答を得た。これらを意味内容に基づき分類し，18項目に整理した（相羽・奈良, 2016）。それに相羽・河内（2011）の弱視学生の移動・読み・書きの支援ニーズに関する21項目と，河内（2002）の視覚障害学生支援サービスに関する20項目を加えた計59項目について，意味内容が重複する項目を併合する形式で整理を繰り返したところ，最終的に31項目となった。これらの作業は，視覚障害心理学を専門とする大学教員1名と大学院生1名の合議により行った。また，これら31項目については当事者団体に検討を依頼し，各項目の表現が適切であることを確認した上で調査に用いた。

　参加者には「同性，同学年の弱視学生（視覚障害のために眼鏡やコンタクトの矯正ができず，外出するときは遠くの看板が見えなかったり，読み書きするときは虫眼鏡などの拡大レンズを使ったりする人）がここに示した項目の内容を大学に要望したらどのように考えますか？」と教示し，それぞれの項目への回答を求めた。

　この際の回答形式については，先行研究（吉原他 2018; 吉原他, 2017）の妥当性評価を参考に，「全く適切でない」（1点），「適切でない」（2点），「どちらかといえば適切でない」（3点），「どちらともいえない」（4点），「どちらかといえば適切である」（5点），「適切である」（6点），「非常に適切である」（7点）までの7件法を採用した。

　　（2）個人要因： 弱視学生支援サービスに対する健常学生の態度にどのような個人要因が影響を及ぼすのかを検討するため，先行研究（相羽・河内, 2011; Armstrong et al., 2017; 河内, 2004, 2006; 栗田・楠見, 2014; 冨田他, 2010）を参考に，関心（弱視への関心の有無），希望職種（医療・福祉・教育系の支援職を希望するか，その他の一般職を希望するか），会話（弱視を含む視覚障害者との会話経験の有無），友人（障害者の友人の有無）について尋ねた。なお，友人については，その障害種も尋ねた。

## 4. 分析方法

　　（1）弱視学生支援サービスに対する健常学生の態度構造： 弱視学生支援サービスに対する健常学生の態度構造がどのようなものかを因子分析を用いて探索的に検討した。この作業では，すべての弱視学生支援サービス項目について，まず共通性の推定の初期値を重相関係数の平方（SMC）として反復推定を行う主因子法による因子分析を行い，因子抽出後は，プロマックス回転による分析を繰り返した。

　　（2）弱視学生支援サービスに対する健常学生の態度の個人差： どのような健常学生がどのような弱視学生支援サービスを適切と評価するのかを，支援サービスの内容ごとに検討するため，まず，因子分析で抽出した因子を代表する項目からなる下位尺度を暫定的に作成し，その内的整合性を*Cronbach*の*α*信頼性係数により確認した。その際の基準は松井（2010）の基準（0.60以上）を用いた。

　次に尺度構成した各下位尺度に含まれる項目の総和を尺度得点とし，各下位尺度得点の平均値と標準偏差を各個人要因の群別に算出した。その上で，各下位尺度得点を従属変数とし，個人要因（関心・希望職種・会話・友人）を独立変数とする多元配置分散分析を実施した。

　なお，本分析では個人要因に関するすべての項目に回答を記入した393名を分析に用いた。それぞれの度数をみると，関心は無群が173名で有群が220名であった。希望職種については一般職群が115名で支援職群が278名となった。会話については，無群が218名で有群は175名であった。友人は無群が251名で有群は142名であった。そのうち，視覚障害者の友人をもつ者は12名しかいなかったことから，障害種を考慮した分析・考察は断念した。

# Ⅲ. 結果

## 1. 弱視学生支援サービスに対する健常学生の態度構造の検討

　主因子法による因子分析の結果，固有値1以上の因子が7つ検出された。そこで，スクリー法と解釈可能性により第Ⅰ因子（固有値：8.66・寄与率：27.94％），第Ⅱ因子（固有値：3.44・寄与率：11.11％），第Ⅲ因子（固有値：1.69・寄与率：5.47％）の3つを抽出した。その後，プロマックス回転による分析を繰り返し，共通性が0.20未満の項目，因子負荷量が0.40未満の項目，複数の因子に0.40以上の因子負荷量を示した項目を除外したところ，最終的に第Ⅰ因子（固有値：6.81・寄与率：26.21％）に11項目，第Ⅱ因子（固有値：2.95・寄与率：11.38％）に8項目，第Ⅲ因子（固有値：1.09・寄与率：4.20％）に7項目が代表項目として採択された（Table 1）。

　それぞれの因子を解釈すると，第Ⅰ因子には，「筆記試験はPCやタブレットでも回答できるようにする」（a1），「学内移動について個別のオリエンテーションを設ける」（a2），「授業では紙の拡大資料を提供する」（a4）といった項目が含まれており，授業支援に関する内容と解釈できた。

　第Ⅱ因子には「単位の合否基準を引き下げる」（b1）や「授業の履修条件を緩める」（b3）といった項目が含まれており，成績や評価に関する内容と解釈できた。

　第Ⅲ因子には「特別にチューターをつける」（c1）や「障がい学生支援のための専任職員を配置する」（c2）といった項目が含まれており，組織的な支援に関する内容と解釈できた。

　以上のことから，第Ⅰ因子から第Ⅲ因子を順に授業支援因子，成績評価因子，組織支援因子と命名した。なお，各因子の因子間相関は，授業支援因子と成績評価因子が0.21，授業支援因子と組織支援因子は0.53，成績評価因子と組織支援因子は0.33であった。

Table1 弱視学生支援サービス項目の因子分析の結果（プロマックス回転）（*N*=418）

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 項目 | 授業支援 | 成績評価 | 組織支援 | 共通性 | *Mean* | *SD* |
| a1 筆記試験はＰＣやタブレットでも回答できるようにする | **.666** | .142 | -.084 | .443 | 5.25 | 1.36 |
| a2 学内移動について個別のオリエンテーションを設ける | **.621** | -.004 | -.035 | .362 | 5.34 | 1.32 |
| a3 教室番号の表示を見やすいものに変更する | **.591** | -.152 | .057 | .368 | 6.22 | 1.00 |
| a4 授業では紙の拡大資料を提供する | **.563** | -.028 | .120 | .395 | 5.54 | 1.12 |
| a5 弱視学生向けに相談窓口を設ける | **.567** | -.049 | .007 | .316 | 6.03 | 1.09 |
| a6 授業で使う映像教材の貸し出しを認める | **.558** | -.062 | -.042 | .279 | 5.77 | 1.22 |
| a7 授業用資料のデジタルデータを提供する | **.532** | .097 | .057 | .355 | 5.10 | 1.29 |
| a8 チューターがレポートの誤字脱字、図表のバランス確認を行う | **.526** | .112 | .116 | .403 | 5.37 | 1.18 |
| a9 履修しやすい専門科目を設ける | **.528** | .143 | .008 | .338 | 5.36 | 1.28 |
| a10 教育実習等では障害者の受け入れが良い実習先を調整する | **.488** | .004 | .049 | .267 | 5.49 | 1.18 |
| a11 専門の支援機器を購入して貸し出す | **.459** | .028 | .243 | .400 | 5.17 | 1.25 |
| b1 単位の合否基準を引き下げる | -.073 | **.828** | .017 | .674 | 3.16 | 1.38 |
| b2 授業の欠席を大目に見る | -.106 | **.789** | -.048 | .580 | 2.58 | 1.35 |
| b3 授業の履修条件を緩める | -.164 | **.775** | .107 | .620 | 3.41 | 1.39 |
| b4 レポート課題の提出期限を延長する | .126 | **.740** | -.020 | .592 | 3.30 | 1.58 |
| b5 試験の出題内容を変更する | .236 | **.632** | -.116 | .453 | 3.60 | 1.57 |
| b6 入学の特別枠をつくる | -.120 | **.469** | .262 | .328 | 3.94 | 1.52 |
| b7 実験やパソコン操作を代行する | .275 | **.413** | .154 | .408 | 4.17 | 1.45 |
| b8 試験時間を延長し、別室で実施する | .277 | **.401** | .009 | .291 | 4.26 | 1.58 |
| c1 特別にチューターをつける | .002 | .069 | **.759** | .618 | 5.06 | 1.13 |
| c2 障がい学生支援のための専任職員を配置する | .078 | -.099 | **.758** | .600 | 5.23 | 1.13 |
| c3 特別に奨学金制度を設ける | -.107 | .243 | **.540** | .377 | 4.50 | 1.36 |
| c4 図書館で代わりに雑誌や図書等の資料検索を代行する | .091 | .155 | **.480** | .366 | 4.86 | 1.20 |
| c5 学習向上に役立つサービスを提供する | .210 | -.018 | **.472** | .366 | 5.32 | 1.15 |
| c6 弱視学生のために専用の学習室を設ける | .078 | .162 | **.438** | .315 | 4.72 | 1.31 |
| c7 同じ弱視学生から実習や就職活動の話を聞く機会を提供する | .323 | -.236 | **.393** | .354 | 5.92 | 1.07 |
| 負荷量平方和 | 5.46 | 4.51 | 4.84 |  |  |  |
| 因子間相関 | 授業支援 | 成績評価 | 組織支援 |  |  |  |
| 授業支援 |  |  |  |  |  |  |
| 成績評価 | .21 |  |  |  |  |  |
| 組織支援 | .53 | .33 |  |  |  |  |

## 2. 健常学生の態度に及ぼす個人要因の影響

　それぞれの因子について，因子を代表する項目からなる弱視学生支援サービス尺度（授業支援尺度，成績評価尺度，組織支援尺度）を暫定的に作成し，*Cronbach*の*α*信頼性係数を確認したところ，授業支援尺度（0.84），成績評価尺度（0.85），組織支援尺度（0.80）のいずれも基準値に達しており，内的整合性が確認された。そこで，下位尺度ごとに尺度得点を算出し，多元配置分散分析を行った（Table 2, Table 3）。いずれの下位尺度においても交互作用は見い出されなかったため，各下位尺度の有意な主効果を以下にまとめた。

　まず，授業支援尺度についてみると，関心（*F*(1, 377)=5.17, *p*<.05）と希望職種（*F*(1, 377)=8.41, *p*<.01）の有意な主効果が見い出され，関心の有群が無群よりも得点が高く，希望職種の支援職群が一般職群よりも得点は高かった。

　次に，成績評価尺度についてみると，関心(*F*(1, 377)=10.99, *p*<.01）と希望職種（*F*(1, 377)=3.95, *p*<.05）の有意な主効果が見い出され，授業支援尺度と同様の傾向が示された。

　組織支援尺度については，関心（*F*(1, 377)=4.02, *p*<.05）と希望職種（*F*(1, 377)=9.05, *p*<.01）に加え，会話（*F*(1, 377)=5.28, *p*<.05）の有意な主効果が見い出された。関心と希望職種の影響は他の下位尺度と同様の傾向を示していた。一方，会話の影響をみると，有群が無群よりも得点が高いことが示された。

Table2 個人要因別にみた群別の各下位尺度得点平均値と標準偏差（*N*=393）

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 要因 | | | |  | 尺度 | | | | | |
| 会話 | 友人 | 関心 | 希望職種 |  | 授業支援 | | 成績評価 | | 組織支援 | |
| *N* | *Mean* (*SD*) | | | | | |
| 無 | 無 | 無 | 一般職 | 20 | 54.65 | (7.68) | 26.00 | (7.76) | 33.10 | (4.97) |
| 支援職 | 58 | 54.15 | (7.58) | 28.43 | (9.29) | 35.00 | (6.20) |
| 有 | 一般職 | 14 | 54.78 | (6.50) | 28.21 | (8.81) | 33.42 | (4.87) |
| 支援職 | 55 | 56.56 | (8.00) | 30.00 | (8.83) | 36.50 | (5.02) |
| 有 | 無 | 一般職 | 10 | 53.20 | (7.08) | 22.80 | (9.05) | 34.10 | (7.89) |
| 支援職 | 24 | 52.45 | (4.82) | 25.00 | (7.70) | 34.16 | (4.93) |
| 有 | 一般職 | 11 | 54.27 | (6.38) | 28.63 | (8.48) | 33.72 | (2.76) |
| 支援職 | 26 | 55.65 | (7.62) | 29.19 | (7.78) | 36.15 | (5.18) |
| 有 | 無 | 無 | 一般職 | 13 | 50.23 | (6.71) | 29.30 | (6.56) | 34.07 | (5.53) |
| 支援職 | 23 | 54.17 | (8.13) | 27.56 | (8.03) | 35.56 | (5.55) |
| 有 | 一般職 | 19 | 56.52 | (8.11) | 28.63 | (8.82) | 35.78 | (5.67) |
| 支援職 | 49 | 57.95 | (6.93) | 29.87 | (6.63) | 37.10 | (5.44) |
| 有 | 無 | 一般職 | 10 | 52.20 | (6.82) | 22.50 | (8.42) | 32.80 | (5.61) |
| 支援職 | 15 | 57.20 | (7.19) | 28.26 | (9.00) | 38.13 | (4.64) |
| 有 | 一般職 | 18 | 52.22 | (9.11) | 28.94 | (8.31) | 37.33 | (4.98) |
| 支援職 | 28 | 58.14 | (7.49) | 32.17 | (8.45) | 37.25 | (5.66) |

Table3 各下位尺度得点の多元配置分散分析の結果（*N*=393）

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 要因 | 尺度 | | |
|  | 授業支援 | 成績評価 | 組織支援 |
| 変数 |  | *F*値 | | |
| 主効果 | 会話 | 0.01 | 1.33 | 5.28\* |
| 友人 | 0.66 | 1.82 | 0.35 |
| 関心 | 5.17\* | 10.99\*\* | 4.02\* |
| 希望職種 | 8.41\*\* | 3.95\* | 9.05\*\* |
| 交互作用 | 会話\*友人 | 1.14 | 0.20 | 0.31 |
| 会話\*関心 | 0.79 | 0.05 | 0.44 |
| 会話\*職種 | 3.15 | 0.03 | 0.01 |
| 友人\*関心 | 0.59 | 3.69 | 0.001 |
| 友人\*希望職種 | 0.17 | 1.06 | 0.0001 |
| 関心\*希望職種 | 0.01 | 0.05 | 0.15 |
| 会話\*友人\*関心 | 3.39 | 0.10 | 0.01 |
| 会話\*友人\*希望職種 | 1.37 | 1.98 | 0.91 |
| 会話\*関心\*希望職種 | 0.32 | 0.12 | 3.13 |
| 友人\*関心\*希望職種 | 0.57 | 0.70 | 0.61 |
| 会話\*友人\*関心\*希望職種 | 0.05 | 0.33 | 1.54 |

注1) \*：*p*<0.05, \*\*：*p*<0.01

注2)各分析で自由度は共通であった(*df*1=1, df2=377)

# Ⅳ. 考察

## 1. 弱視学生支援サービスに対する健常学生の態度構造

　本研究では，弱視学生支援サービスに対する健常学生の態度構造を解明するために，新たに作成した31の弱視学生支援サービス項目に対する因子分析を探索的に実施した。その結果，授業支援因子（11項目），成績評価因子（8項目），組織支援因子（7項目）の3つが抽出された。

　このうち，授業支援因子についてみると，PCやタブレットによる回答の許可（a1），学内の移動を補助（a2），見やすい表示（a3），授業資料の拡大（a4）といったサービスが含まれており，弱視学生の読み・書き・移動の支援ニーズ（相羽・河内, 2011; 相羽他, 2013）を網羅する内容であった。これは「外出するときは遠くの看板が見えなかったり，読み書きするときは虫眼鏡などの拡大レンズを使ったりする人」を想定させたことで，そのような弱視学生が授業に参加するためには移動・読み・書きのすべてのサービスが必要になることを健常学生が認識したためと推察できる。なお，授業支援因子に含まれた項目には，従来の視覚障害学生支援サービス（独立行政法人日本学生支援機構, 2017b）とほぼ同様の項目が含まれたが，見やすい表示（a3）や映像教材の貸し出し（a6）など，本研究では見えにくさに特化した内容になっていた。これは視覚障害といっても使用文字によって支援サービスの在り方が変わってくることを裏付けた結果ともいえる。

　一方，成績評価因子については，単位の合否基準の引き下げ（b1），授業の欠席を大目にみること（b2），授業の履修条件の緩和（b3）などがあった。これらは合理的配慮としては不適切と考えられる支援サービスであり，競争原理が働く健常学生にとっては不公平なものである（Gannon Maclean, 1996; 河内, 2002）ために独立したものと推察できる。

　ただし，当該因子に含まれる試験時間の延長（b8）は視覚障害学生の合理的配慮として一般的に位置づいているものであり，実験やパソコン操作の代行（b7），試験問題の変更（b5），レポート期限の延長（b4）は，大学の支援体制や学習内容を踏まえて柔軟に提供すべき視覚障害学生支援サービスとされてきた（独立行政法人日本学生支援機構, 2015; 竹田, 2018）。このように，弱視学生に必要な支援サービスが含まれているにもかかわらず，健常学生がこれらの支援サービスを不適切な合理的配慮の一部として認識しているのだとすれば，この点の理解啓発が必要といえる。特に，当該因子に含まれる支援サービスがすでに視覚障害学生の合理的配慮として位置づいているものであることを踏まえると，弱視学生が，点字を使用する他の視覚障害学生と同等に支援が受けられるようにしなくてはならない。そのためにも，弱視学生のインビジブルな障害を可視化できるよう，弱視学生や教職員が支援ニーズを障害のない学生に説明し，周囲の理解を得る工夫が必要であろう。

　これに対し，組織支援因子が独立したのは，弱視学生のためにチューター（c1）や専任職員（c2）を配置するといった内容が，授業支援や成績評価に関わるサービスとは異なり，健常学生とは直接関係のないところで提供されるものであるためと推察できる。また組織支援は，昨今の障害学生支援体制の整備・拡充が必要とされる状況（独立行政法人日本学生支援機構, 2017a; 文部科学省, 2012）において重要視されており，多くの健常学生にもその必要性が認識しやすい内容である可能性（河内, 2002）が指摘できる。

　以上のことから，弱視学生支援サービスに対する健常学生の意識は多次元構造であることが明らかとなった。弱視学生支援サービスは，視覚障害と関連する内容か否か，公平性を欠く内容か否か，健常学生と関係のある内容か否かといった問題と関連し，授業支援，成績評価，組織支援に区別することができた。したがって，弱視学生支援サービスに対する健常学生の態度もこれらの内容別に検討を進める必要がある。

## 2. 各弱視学生支援サービスに対する健常学生の態度の個人差

　本研究では，各弱視学生支援サービスに対する健常学生の態度の個人差を合理的配慮の妥当性の観点から検討するため，弱視学生支援サービス尺度（授業支援尺度，成績評価尺度，組織支援尺度）の各下位尺度得点に及ぼす個人要因（関心・希望職種・会話・友人）の影響を多元配置分散分析により検討した。

　このうち，関心の影響についてみると，いずれの下位尺度においても有意な影響が見い出され，無群よりも有群の方が得点は高く，どの弱視学生支援サービスであっても提供することは適切であると評価する傾向が示された。これは，障害者に関心を示す者のほうが障害の問題を他人事と考えることが少なく，積極的に障害に関するメディア情報を入手し，実際の交流ももつ傾向にある（相羽他, 2017）ため，本研究で扱った弱視学生支援サービスにも肯定的な態度を示した可能性が推察できる。

　希望職種の影響についてみると，関心と同様にすべての下位尺度で有意な影響が見い出され，一般職群よりも支援職群の方が得点は高く，どの弱視学生支援サービスであっても提供することは適切であると評価する傾向が示された。支援職希望者のほうが弱視学生支援サービスに肯定的態度を示すのは，医療や福祉等の対人支援職を目指す学生が弱者救済意識を高く持ち，援助行動をよくとる傾向を示す（岸田・藤田, 2008; 柴田・高橋・鹿村, 2007）ため，どのような弱視学生支援サービスであっても一定の理解を示せる可能性が指摘できる。

　このように，どのような弱視学生支援サービスにおいても，弱視学生に関心を示し，支援職を希望する健常学生の方が弱視学生支援サービスを提供することを適切と評価しており，肯定的な態度をとることが明らかとなった。これは他の態度研究（相羽・河内, 2011; 相羽他, 2017; 河内, 2004, 2006）の結果とも一致した。

　一方，会話の影響については，組織支援尺度にだけ有意な影響を見い出しており，有群の方が無群よりも得点は高く，支援サービスを提供することを適切と評価する傾向を示した。組織支援に含まれる障害学生支援の担当職員を配置（c2）したり，学習室や支援室を設置（c6）したり，チューターを配置（c1）するといった内容は，合理的配慮を円滑に提供するための基礎的環境整備の一種（独立行政法人日本学生支援機構, 2015, 2017a）として考えられるため，それに対する態度を前向きにすることはきわめて重要といえる。そのような態度変容に対し，弱視学生との会話が有効であるという可能性が示されたのは，会話が障害学生への抵抗感を低め，支援意識を高め（冨田他, 2010），障害や支援ニーズの理解を促す（Armstrong et al., 2017; National Collaborative on Workforce and Disability for Youth, 2005）ためと考えられる。こうした会話の影響が組織支援だけに示された理由としては，当該サービスの内容がその他の弱視学生支援サービスとは異なり，健常学生とは直接関係のない基礎的環境整備であり，そのようなサービスは受け入れやすく（河内, 2002），提供することが適切であると判断しやすかったことが推察できる。

　このような結果から，本研究では，弱視学生との会話経験をもつ健常学生のほうが組織支援を整備することに肯定的態度を示すことが明らかになった。このため，弱視学生への支援体制を整備するためには，弱視学生が自ら周囲に働きかけ，障害開示や援助要請などを含む自己主張をすることが重要と考えられる。このためには，弱視学生は障害を含んだ自己を十分に理解し，権利擁護意識をもって周囲に働きかけることが必要である（National Collaborative on Workforce and Disability for Youth, 2005）。

　なお，友人の影響については，どの下位尺度においても有意ではなかった。これは本研究の分析方法との関係から説明ができる。本研究では障害者の友人がいるか否かの観点から分析を行ったが，本来は障害種を考慮した分析が必要であった。なぜなら，障害者に対する健常学生の態度は障害条件の影響をうけており，例えば，感覚障害（視覚障害・聴覚障害）の方が身体機能に関わる障害（運動障害・健康障害）よりも交流自己効力感が高いという指摘（河内, 2004）がなされているからである。このため，本研究でも視覚障害の友人をもつか否かの観点による分析ができれば，異なる結果が見い出された可能性が指摘できる。ただ，実際に視覚障害者の友人をもつ者は少数であったことを考えると，今後は障害の可視性の観点に着目し，友人の存在がどのような影響を及ぼすのかを検討することも一案であろう。

## 3. まとめ

　本研究において，弱視学生支援サービスに対する健常学生の態度は，授業支援，成績評価，組織支援の多次元構造であることを明らかにできた。今後，弱視学生支援を整備・拡充するためには，これらのサービスごとに周囲の支援態度を検討する必要性を示すことができた。

　その上で，本研究では，弱視学生が大学に求める支援サービスを周囲の健常学生が適切と評価するか否かについては，その内容によって個人差があることも明らかにできた。具体的には，どのような支援サービスであっても，弱視学生に関心がある者や支援職希望者が肯定的であったのに対し，組織支援については会話経験をもつ者も肯定的な傾向を示した。このため，高等教育機関が弱視学生の支援体制を整備するにあたっては，弱視学生が積極的に働きかけることが有効であり，周囲の理解啓発が促進されることが予測できるため，弱視学生がそのような行動をとれるようになるための支援プログラムの開発が必要であろう。

　他方，弱視学生支援サービスに対する周囲の態度については，健常学生に加え，大学の教職員の態度も考慮すべきであろう。そのような検討を試みる場合には，個人要因に加えて環境要因による検討も必要といえる。なぜなら，各大学の障害学生支援の取り組みは支援体制の整備状況によっても異なる（愛知教育大学教員養成開発連携センター, 2017）ため，そうした環境要因も考慮しなければ，弱視学生支援サービスに消極的な反応を示す教職員の心理状態を考察することができないからである。多角的に分析を進め，弱視学生支援サービスに消極的な態度をとる学生や教職員へのアプローチの手段としても，上記のプログラムの開発が期待される。

# 付記

　本研究は，平成27年度～29年度の科学研究費補助金若手研究(B)「弱視学生支援システムを整備・拡充するための理解促進プログラムの開発」（15K17422）の研究の一環として，相羽大輔が全文の執筆を行い，奈良里紗が調査・分析・編集を部分的に担当したものである。本研究を完遂できたのは，視覚障がい者ライフサポート機構“viwa”（http://www.viwa.jp/），調査協力校の教職員，および，参加者によるところが大であり，深謝の意を表する。

# 引用文献

相羽大輔・河内清彦 (2011). 弱視学生の援助要請に対する健常学生の援助遂行可能性に及ぼす個人要因の効果について. 障害科学研究, 35, 7-18.

相羽大輔・河内清彦・柿澤敏文 (2013). 移動，読み，書きに関する援助要請課題における弱視学生の支援ニーズ，援助要請意図，個人要因の関連について. 障害科学研究, 37, 27-37.

相羽大輔・奈良里紗 (2016). 援助要請をした弱視学生に提供された支援サービス内容の分析. 第54回日本特殊教育学会発表論文集, P3-42 (電子データ).

相羽大輔・奈良里紗・益子　徹・高濱明日香 (2017). 障害のある人とない人の相互交流に関する授業が受講生の交流自己効力感に及ぼす教育効果の違いについて: 支援経験及び障害のある人への関心度による影響. 日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要, 28, 5-16.

愛知教育大学教員養成開発連携センター (2017). 教員養成系大学における障害学生支援ブックレット. 愛知教育大学教員養成開発連携センター. Retrieved from https://www.aichi-edu.ac.jp/hato/product/mtfiles/

hatobooklet.pdf (2018年5月28日).

Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., Tarrant, M. (2017). Interventions utilising contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability: A systematic review and meta-analysis. *Disability and Health Journal*, 10(1), 11-22.

独立行政法人日本学生支援機構 (2015). 教職員のための障害学生修学支援ガイド(平成26年度改訂版). 独立行政法人日本学生支援機構. Retrieved from http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsushien/guidekyouzai/guide/index.html (2018年1月14日).

独立行政法人日本学生支援機構 (2017a) 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分析報告(対象年度：平成17年度(2005年度)から平成26年度(2014年度)独立行政法人日本学生支援機構. Retrieved from https://www.

jasso.go.jp/gakusei/tokubetsushien/chosakenkyu/chosa/bunseki20052014.html (2019年3月11日).

独立行政法人日本学生支援機構 (2017b) 平成28年度(2016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. 独立行政法人日本学生支援機構. Retrieved from http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsushien/chosakenkyu/chosa/2016.html (2018年1月14日).

藤岡　徹・村田里佳・石坂郁代・河野俊寛・大石敬子・滝口慎一郎・平谷美智夫 (2015). 発達性ディスレクシア児の学習面での問題に対する教員の認識についての検討: 注意欠陥/多動性障害と広汎性発達障害の併存が与える影響について. LD研究, 24, 347-355.

Gannon, P. M. MacLean, D. (1996). Attitudes toward disability and beliefs regarding support for a university student with quadriplegia. *International Journal of Rehabilitation Research*, 19, 163-169.

Glover-Graf, N., Janikowski, T. P., Hadley, M. (2003). Rehabilitation counseling student disclosure of disability and use of educational accommodations. *Rehabilitative Education*, 17, 224-236.

弱視者問題研究会(編) (2007). 弱視者いろはカルタ. 大活字.

弱視者問題研究会(編) (2009). 私の見え方紹介カード第二版. 弱視者問題研究会.

河内清彦 (2002). 視覚障害学生の学業支援サービスに対する大学生の意識構造―自己効力感, 視覚障害者観, ボランティアイメージおよび支援意欲との関連―. 特殊教育学研究, 39(4), 33-45.

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.

岸田麻里・藤田　正 (2008). 大学生の学習援助行動における学習者情報の影響. 教育実践総合センター研究紀要, 17, 129-136.

栗田季佳・楠見　孝 (2014). 障害者に対する潜在的態度の研究動向と展望. 教育心理学研究, 62, 64-80.

松井　豊 (2010). 改訂新版 心理学論文の書き方 卒業論文や修士論文を書くために. 河出書房新社.

文部科学省 (2012). 障がいのある学生の修学支援に関する検討会報告(第一次まとめ). 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/bmenu/houdou/

24/12/icsFiles/afieldfile/2012/12/26/1329295211.pdf (2018年1月15日).

中野泰志 (2006). 高等教育機関(大学・大学院・短期大学など)でのロービジョンケア. 高橋　宏(編), ロービジョンケアの実際―視覚障害者のQOL向上のために― 第2版. 医学書院, 217-221.

National Collaborative on Workforce and Disability for Youth (NCWD) (2005). The 411 on Disability Disclosure Workbook. Institute for Educational Leadership, Washington, DC.

柴田和恵・高橋ゆかり・鹿村真理子 (2007). 看護学生の援助規範意識と職業的アイデンティティとの関連―臨地実習前後の比較―. 天使大学紀要, 7, 85-92.

社会福祉法人日本盲人会連合 (2016). 読み書きが困難な弱視(ロービジョン)者の支援の在り方に関する調査研究事業―報告書―. 社会福祉法人日本盲人会連合 Retrieved from http://nichimou.org/wp-content/up

loads/2017/03/yomikaki.pdf (2019年3月11日)

竹田一則 (2018). よくわかる！大学における障害学生支援 こんなときどうする？ ジアース教育新社.

冨田朝未・相羽大輔・河内清彦 (2010). 全盲学生に対する対人魅力に及ぼす障害開示条件の効果. 障害科学研究, 34, 55-65.

山口利勝 (2007). 中途失聴者と難聴者に対する援助行動と関連する要因の研究. 社会福祉学, 48(1), 55-67.

吉原正治・山本幹雄・岡本百合・磯部典子・三宅典恵・日山　亨・黄　正国・坂本晶子・佐野(藤田)眞理子 (2018). 障害学生支援の合理的配慮の妥当性評価からみた基準作りに関する検討. 総合保健科学, 34, 29-40.

吉原正治・山本幹雄・佐野(藤田)眞理子・岡本百合・日山　亨・内野悌司・三宅典恵・永澤一恵・黄　正国 (2017). 障害学生支援における合理的配慮の妥当性評価に関する検討. 総合保健科学, 33, 51-59.

―2018.1.15受稿，2019.1.5受理―

# Original Article

**University Students’ Evaluation of the Validity of Support Services for Peers with Low Vision: A Study of the Influence of Personal Characteristics of Students without Disabilities**

Daisuke AIBA\* and Risa NARA\*\*

\* Department of Special Needs Education, Aichi University of Education

\*\* Graduate course of Disability Sciences, University of Tsukuba

*Japanese* *Journal* *of* *Higher* *Education* *and* *Disability*, 1(1), 13-23, 2019

Abstract:  This research project examined the impact of nondisabled college students' individual factors on their attitude toward support services for students with low vison, specifically in evaluating the validity of particular services. In all, 418 nondisabled students participated in the investigation. We set up a scenario in which the students with low vision were asking the university administration for reasonable accommodation in campus facilities; we then asked the participants to answer a questionnaire regarding newly introduced low-vision support services for disabled students. Our factor analysis on the collected answers showed that services can be categorized into classroom support, grade assessment, and organizational support, which revealed the multidimensionality of the service content. We investigated participants’ individual factors (presence/absence of conversation with the disabled, friends with the disabled, interests on support services, and desired job types) and examined how these characteristics affected their evaluation of the validity of the support services by using multivariate analysis of variance (MANOVA). We found that the effect of interests and job type factors were evident in all support services. Comparing one group with a keen interest in the subject with a group without it, or a group that wishes to have support jobs with one that wishes to have general jobs, the former of both showed a more positive attitude toward support services. Conversation with disabled peers, on the other hand, showed an apparent effect only on organizational support, and the group had conversation with the disabled showed a more positive response than the non-experienced group. The results suggested the need and importance of positive encouragement by disabled students themselves in improving and expanding the support system.

Key words: students with low vision, reasonable accommodation, support services, disability disclosure, help-seeking behavior

Corresponding author: Daisuke AIBA, Department of Special Needs Education, Aichi University of Education