九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

アクセシビリティ支援を担うピア・サポーター学生の学びのプロセス知的理解の観点からみた「障害」の意識変容

甲斐, 更紗
九州大学基幹教育院

面高, 有作
九州大学基幹教育院

田中, 真理
九州大学基幹教育院

https://doi.org/10.15017/1912799

出版情報：基幹教育紀要. 4, pp.23-42, 2018-03-23. 九州大学基幹教育院
バージョン：
権利関係：

KYUSHU UNIVERSITY

アクセシビリティ支援を担うピア・サポーター学生の学びのプロセス 知的理解の観点からみた「障害」の意識変容

甲斐 更紗*, 面高 有作, 田中 真理

九州大学基幹教育院, 〒819-0395 福岡市西区元岡 744

The Learning process of Peer supporters for accessibility support The improvement on awareness of disabilities from the perspective of intellectual understanding

Sarasa KAI*, Yusaku OMODAKA, Mari TANAKA

Faculty of Arts and Science, Kyushu University, 744, Motooka, Nishi-ku, Fukuoka 819-0395, Japan

*E-mail: kaisarasa@artsci.kyushu-u.ac.jp

Received Oct. 31, 2017; Revised Dec. 23, 2017; Accepted Dec. 28, 2017

We examined the learning process of peer supporters of persons with disabilities, focusing particularly on their intellectual understanding of the changes in their awareness of disability. The results of tests conducted before and after an educational intervention program with 12 students revealed significant differences in the average scores for “knowledge about society and the laws to protect persons with disabilities”, “society’s discrimination of persons with disabilities and consciousness about developmental disorders”, and “reasonable accommodation” between the two tests. Besides verifying the effects of the intervention, we qualitatively analyzed the learning process using one student’s free descriptions of various class subjects. The following eight categories were revealed: “discovery and awareness”, “questioning the need of support for persons with disabilities”, “experiencing disability”, “development of awareness”, “active engagement”, “proposal for accommodation”, “the disadvantages of claiming reasonable accommodation”, and “consciousness about the self-improvement through the peer supporter program”. These findings suggest that changes in the supporters’ awareness of disabilities can be brought about by deepening their intellectual understanding.

1. 問題と目的

1.1. 障害学生を取り巻く法的動向と実態

2006 年国連総会において、「障害者の権利に関する条約（以下、障害者権利条約）」が採択された。その中でも重要な位置を示すとされている「合理的配慮（reasonable accommodation）」は、障害者権利条約第 2 条において「障害者が他の者と平等にすべての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。」と定義されて

Bulletin of KIKAN Education, Vol. 4, 2018
© 2018 Faculty of Arts and Science, Kyushu University

いる[1]。この障害者権利条約の批准を受けて、国内でも法整備が進められ、2016 年 4 月に「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。

それに伴って、国、地方公共団体、国立大学法人では障害を理由とする差別の禁止と、合理的配慮の提供が法的義務となった。障害は個人の中にあるという個人モデルから、個人と社会の相互作用の中で障害が生じることで活動の制限、参加の制約が起きるといった社会モデルへ移行することで、これらの社会的障壁の除去を行なうことが求められる。高等教育機関においても同様であり、障害のある学生が授業受講などの修学に均等に参加できるよう、社会的障壁を除去していくための支援を講ずる必要性がある。

日本学生支援機構の「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」[2]によると、障害学生数は 27,257 人であり、2015 年度の調査（21,721 人）より 5,536 人増加している。全学生数に対する在籍率は 0.86%という状況である。これらのうち、授業やゼミ、実習、校内の移動などさまざまな場面において社会的障壁の除去などの支援が必要となるが、こうした支援をうけて学ぶ障害学生数は 13,848 人である。その具体的な支援内容としては、教室内座席や実技・実習での配慮、ノートテイクなどの情報保障、点訳、音訳、テキストデータ化等の情報アクセシビリティ支援、試験の時間延長・別室受験などが挙げられる[2]。

このような法的動向及び実態を受け、障害学生への合理的配慮の提供が喫緊の課題となっている。それと同様に「アクセシビリティ」という見方も一般的な視点として広まりつつある。「アクセシビリティ」とは、様々な対象に対する「アクセスのしやすさ」を意味する概念で、文脈に応じて「利用しやすさ」「参加しやすさ」「気づきやすさ」等の意味で用いられる[3]。大学での「アクセシビリティ」においては、施設や設備などの利用しやすさだけでなく、授業などの学習機会への参加しやすさ、学びやすさが重要になってくる。

1.2. 障害学生支援を担う学生の育成

障害学生への支援は、学内のバリアフリーなどの整備、授業における日常的な支援（ノートテイクなどの情報保障、移動支援、点訳、音訳、テキストデータ化などのアクセシビリティ支援など）など広範囲にわたる。複数の大学では、これらの支援を担う人的人材として、教育という視点で障害学生とともに学ぶ他の学生が起用されており、支援スキルを持つ人材の確保が必要であるが、誰をどのように確保し、育成し、活用していくのかが課題である[4]。障害学生への支援の担い手である支援学生育成において、さまざまな取り組みがされている。具体的に挙げると、山口大学[4]では、在学生を対象とした研修会（学内バリアフリーツアー、手話研修会、ノートテイク研修会、ガイドヘルプ、車いす操作）が実施されたり、広島大学[3]では、オンラインでアクセシビリティの知識を学ぶための講座、「障害学生支援ボランティア実習」という実習科目などの内容で構成されているアクセシビリティリーダー育成プログラムが実施されたり、筑波大学では、障害学生支援室主催による支援技術者養成講座を開講し、障害別の講座および支援の未経験者対象の基礎講座と支援活動者向けのスキルアップ講座が実施されてきた[5]。これらの大学は、支援学生の支援スキル習得に焦点が置かれた取り組みである。それらを通して、支援学生たちが実際に支援活動を行なったりなど、障害学生との接触経験によって障害に対する意識や理解を深めていることが窺える。

1.3. 支援学生の「障害」に対する意識

支援学生の障害に対する意識の変容について目を向けると、支援学生が障害者に対しての偏見を反省し、障害者は健常者と同じように一人ひとり違う個性を持った存在であると気づく[6]ということがみられる。有川・鶴巻（2012）[7]や縄中ら（2011）[8]によると、自覚的な接触経験（ボランティア経験）が発達障害に対する認識・態度に影響がある。また、接触経験や知識は知的障害者への好意的印象や積極的交流意欲にポジティブな影響を及ぼすことが指摘されている[9]。その一方で、精神障害者、発達障害児との接触経験がない大学生が少なくない[10,11]現状がある。接触経験がない大学生はどのようにして障害に対する意識や理解を深めていくのだろうか。岡本ら（2012）[12]は国立大学の大学生 398 人に対して、アンケート調査を実施し、一般の学生が発達障害に関してどのように理解や認識をしているのかを調査している。その結果、「発達障害について知っている」と回答する学生が少数であるにも関わらず、「発達障害者との関わりにコミュニケーションの難しさを感じたことがある」と回答した学生が多数を占めたことから、周囲の学生は、発達障害に関する正確な理解や知識をもっておらず、発達障害学生との関わりは困難であるとステレオタイプな考え方をしていることが示唆された。また、大学生を対象としたバリアフリーについての調査報告[13]から、障害者やバリアフリーに関する知識がバリアフリーへの意識の形成の重要な要因になっていることが示唆され、「アクセシビリティ」を取り巻く状況の理解や障害各論、支援技術について学び、支援を通じて学内バリアや自身の障害に対する認識の気づきを促し、障害に関して様々な意見があることを理解した上でマネジメントする立場から「アクセシビリティ支援」を考え、実際に行動するという知的理解を中心とした取り組みの必要性が考えられた[13]。このことから、知識を深めることで、障害に対する意識の変容の可能性が考えられる。障害のある人たちとの接触経験がない大学生においては、障害に関する知識の定着を図り、障害や障害のある人に対してどのように考えているのか、振り返る機会を提供する[14]などの知的理解を促すことによって、障害に対する意識の変容効果が期待される。これらの取り組みにより、学生の「障害」に対する意識がどのように変化するのか、学びのプロセスを明らかにすることで、今後における知的理解に焦点をおいた教育内容を検討することが可能であろう。

そこで、本研究では、知的理解を中心とした「アクセシビリティ支援」を担うピア・サポーター学生育成プログラム（以下、PS プログラム）における学びのプロセスで、受講生の障害に対する意識の変容について検討することを目的とする。

2. 方法

2.1. 対象者

A 大学における PS プログラム受講生 26 名のうち、本研究の事前事後調査に協力した 12 名（男 2 名、女 10 名：1 年 6 名、2 年 2 名、3 年 1 名、4 年 1 名、修士 2 名）を分析対象とした。

2.2. 実施時期

2015 年 4 月から 2016 年 2 月。

2.3. 手続き

図 1 の流れに沿って手続きを実施した。具体的な内容は 2.3.1、2.3.2、2.3.3 で述べる。

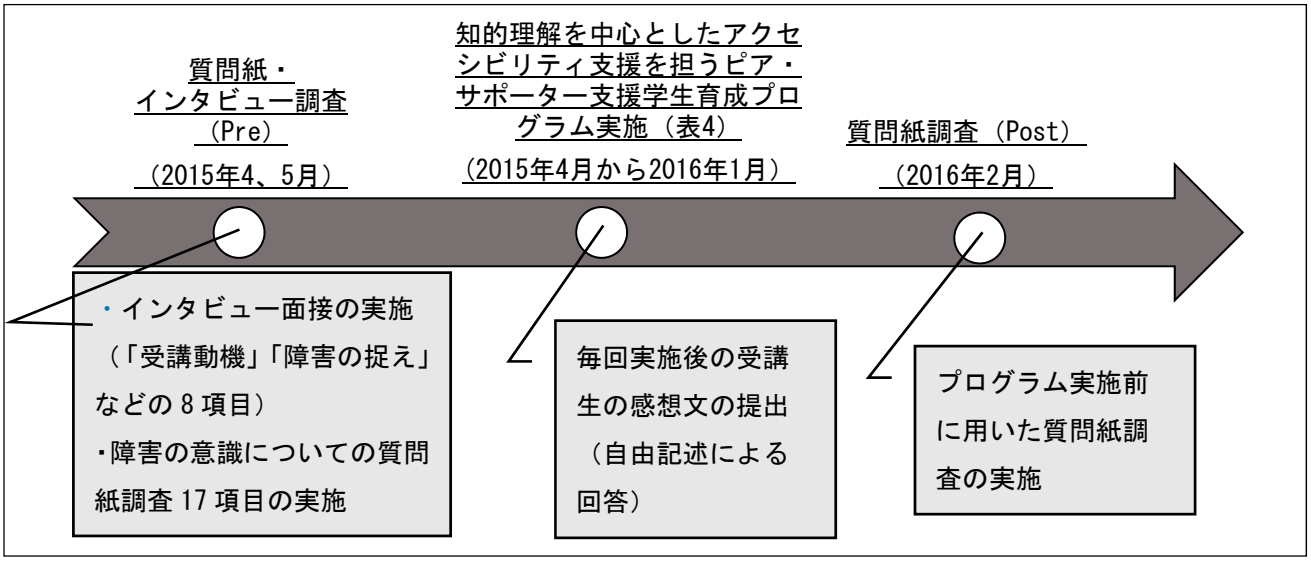

図 1 本研究の手続き

2.3.1. PS プログラム介入前（Pre）

障害についての意識を把握するために、①障害についての考えや PS プログラム受講の動機や期待すること、学生自身が気づいたバリアの内容などについてのインタビュー調査と、②障害者権利条約や障害者差別解消法、合理的配慮などの認知度を問う、内閣府（2012）の障害者に関する世論調査[15]の質問項目を参考に作成した質問紙調査を実施した。

2.3.1.1. インタビュー調査

インタビュー調査内容は「PS プログラムの受講の動機」「PS プログラムに期待すること」「障害についての考え」「学内での施設や設備でのバリア」「学内での人間関係でのバリア」「障害者や高齢者にとっての行動しづらい、コミュニケーションしづらい場所や内容」「あなたの同級生、先輩後輩に障害のある学生がある場合の関わり方」「PS プログラム修了後、実施したい活動内容」の質問項目から構成されている。回答に合わせて項目の順番は前後したが、基本的にすべての質問を投げかけ、自由に語ってもらうという半構造化面接で実施した。分析にあたっては、インタビュー内容の逐語録を作成し、それらのデータを KJ 法[16]に準じた手法を用いて、意味のまとまりごとに記述内容を抽出し、切片化した。それぞれ質問項目において、意味内容の似た切片を集めてグループごとにまとめてカテゴリー化し、それぞれにカテゴリー名をつけるという作業を繰り返した。それらの作業過程にあたって、執筆者 2 名との協議を行った。また、2 名の障害者支援を担う臨床心理士にも確認を行った。

2.3.1.2. 質問紙調査

質問紙は、「障害者を取り巻く社会や法律についての知識（5 項目）」（表 1）、「障害者を取り巻く社会や差別偏見、社会における発達障害理解についての意識（3 項目）」（表 2）、「合理的配慮についての意識（2 項目）」（表 3）、支援活動の参加の意向などを問う計 10 項目から構成されている。

「障害者を取り巻く社会や法律についての知識」の各項目について「知っている」「聞いたことがある」「知らない」の 3 件法で回答を求め、分析に際しては、それぞれに 3 点、2 点、1 点を与えた（合計の最高得点は 15 点）。

「障害者を取り巻く社会や差別偏見、社会における発達障害理解についての意識」の各項目の「1.「共生社会」の考え方に基づいて、障害のある人もない人も共に生活できるための環境作りを進めているが、障害のある人が身近で普通に生活しているのが当たり前だという考え方についてどう思いますか。」について「そう思う」「どちらかといえばそう思う」「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」という 4 件法、それ以外の 2 項目（「2.あなたは、世の中には障害がある人に対して、障害を理由とする差別や偏見があると思いますか」「3. あなたは、発達障害について社会の理解があると思いますか」）について「あると思う」「どちらかといえばあると思う」「どちらかといえばないと思う」「ないと思う」の 4 件法で回答を求め、分析に際しては、それぞれに 4 点、3 点、2 点、1 点を与えた（合計の最高得点は 12 点）。

「合理的配慮についての意識」においては、1 の設問では「負担の程度に関わらず、配慮や工夫を行う」「可能な範囲の負担であれば、配慮や工夫を行う」「一概に言えない」「負担がなければ、配慮や工夫を行う」「配慮や工夫を行わなくてもいい」の 4 件法で回答を求め、それぞれに 4 点、3 点、2 点、1 点を与えた。2 の設問では「差別に当たる場合があると思う」「どちらかといえば差別に当たる場合があると思う」「どちらかといえば差別に当たる場合があるとは思わない」「差別に当たるとは思わない」の 4 件法で回答を求め、それぞれに 4 点、3 点、2 点、1 点を与えた（合計の最高得点は 8 点）。

なお、PS プログラム介入後に同じ質問紙を用いての調査を行なった。

表 1　障害者を取り巻く社会や法律についての知識

1.	あなたは、障害のある・なしにかかわらず、誰もが社会の一員としてお互いを尊重し、支え合って暮らすことを目指す「共生社会」という考え方を知っていますか
2.	「インクルーシブ教育」という考え方を知っていますか
3.	あなたは障害者権利条約のことを知っていますか
4.	あなたは障害者差別解消法のことを知っていますか
5.	あなたは「障害者週間」を知っていますか

表 2 障害者を取り巻く社会や差別偏見、社会における発達障害理解についての意識

1.	「共生社会」の考え方に基づいて、障害のある人もない人も共に生活できるための環境作りを進めているが、障害のある人が身近で普通に生活しているのが当たり前だという考え方についてどう思いますか。
2.	あなたは、世の中には障害がある人に対して、障害を理由とする差別や偏見があると思いますか
3.	あなたは、発達障害について社会の理解があると思いますか

表 3　合理的配慮についての意識

1.	大学で障害のある人とない人が同じように生活していくために必要とされる生活するための不便さを取り除く、例えば、講義室の入り口などのスロープの整備や点字ブロックや音声案内などの配慮や工夫を行う場合、大学として経済的負担を伴うこともありますが、あなたはどのように考えますか
2.	障害がある人とない人が同じように生活するためには、生活するために不便さを取り除く、例えば、商店の入り口などのスロープの整備や点字ブロックや音声案内など、いろいろな配慮や工夫が必要になることがあります。あなたは、こうした配慮や工夫を行わないことが「障害を理由とする差別」に当たる場合があると思いますか

2.3.2. PS プログラム介入

PS プログラム介入において、表 4、表 5 の内容を実施した。PS プログラムは A 大学基幹教育総合科目の 4 つの授業から構成されている。4 月から 12 月にかけて「バリアフリー支援入門」「アクセシビリティ入門」「ユニバーサルデザイン研究」の授業にて、障害者支援を取り巻く状況の理解や障害各論、支援技術について学び、学内バリアや自身の障害に対する認識の気づきを促すことを目的とした(表 4)。11 月から翌年 1 月にかけて「アクセシビリティマネジメント研究」の授業では、社会的障壁を除去するためのプロジェクトを立案し、マネジメントする立場から障害者支援を考え、実際に行動するということを目的とした（表 5)。

毎回の授業実施後に提出された自由記述による授業感想文の中から、「障害」に関する記述内容を抽出し、切片化した。次に記述内容を類似した内容に集めてグループ化し、グループ化した内容にカテゴリー名をつけるという作業を繰り返し、学生の学びによる障害に対する捉えを整理した。

2.3.3. PS プログラム介入後（Post）

介入前に用いた質問紙調査と同様のものを用いて事後調査を行った。

2.3.4. 倫理的配慮

本研究は九州大学基幹教育院倫理審査委員会の承認を得て実施し、事前に調査対象者に対して研究の趣旨を十分に説明し、同意書の署名を得た。

表 4 プログラム内容（気づきを促す）

授業名	期間	コマ数	到達目標	内容
バリアフリー支援入門（集中講義）	4 月-7 月	15	○社会参加や活動が制限される「障害がある」状態と「可能性」を、知識的・体験的に理解する。 ○知識的・体験的な理解をもとに、どのような活動が求められるのか考え、活動（実習）する。	○視覚障害、聴覚障害、車椅子ユーザー、発達障害の疑似体験等の実習 ○自分たちの理解をもとに、障害がある人の体験を他の人たちに伝える企画、大学内のバリア（社会的障壁）を軽減するなどの実習・演習
ユニバーサルデザイン研究（集中講義）	5 月-7 月	15	○多様な視点からユニバーサルデザインを理解できる。 ○それぞれ専門性と関連付けて、ユニバーサルデザイン社会の構築には何が必要かを考えることができる。	○アクセシビリティ研究やバリアフリー研究（医学、教育学等）に関連する様々な分野の専門家によるオムニバス形式の講義
アクセシビリティ入門（集中講義）	10 月-12 月	15	○誰もが学びやすい修学環境の構築に貢献するとともに、アクセシビリティの支援技術を習得し、支援ニーズや支援方法への理解を深める。 ○アクセシビリティ支援技術について関心をもち、アクセシビリティの考え方を学内外の生活に活かすことができる。	○情報アクセシビリティ支援技術（パソコンノートテイク）やコミュニケーション支援技術（手話）の習得 ○社会資源見学等の実習 ○習得した支援技術を活かしての学内での取り組み計画立案

表 5　プログラム内容（実際に行動する）

授業名	期間	コマ数	到達目標	内容
アクセシビリティマネジメント（集中講義）	11 月–翌年 1 月	15	○アクセシビリティ支援を行う上でのマネジメントやピア・サポーター学生の養成方法、課題解決に向けたプロジェクトを企画・実施することで、合理的配慮や実際に求められるマネジメントの知識および理解を深める。 ○障害者支援のマネジメントについて関心をもち、マネジメント実践に取り組むことができる。	○アクセシビリティの支援マネジメントやアドミニストレーションの実習・演習 ○合理的配慮や国際生活機能分類（ICF）の概念の理解 ○「アクセシビリティ入門」で習得した支援技術を用いた、障害者支援マネジメント企画の立案、発表、実践、評価 ○学内資源を利用した障害者支援マネジメント企画の立案、発表、実践、評価

3. 結果

3.1. インタビュー調査

インタビュー調査から 36 の切片が得られ、質問項目ごとに意味の似た切片を集めてグループ化し、カテゴリー生成を行なった。なお、大カテゴリーは【　】、小カテゴリーは『　』で表す。

3.1. 1. PS プログラム受講の動機

PS プログラム受講動機について抽出された 16 の切片を類似した内容にグループ化したところ、【共生社会への関心】【バリアフリー／ユニバーサルデザインへの関心】【大学での障害者支援への関心】【発達障害への関心】【多面的な理解】【身近な障害者からの影響】【学内ワークスタディ活動（大学内の業務補助的活動）を通しての意欲】【単位取得のため】という 8 つの大カテゴリーが生成された。それぞれの大カテゴリー名とその内容を表 6 に示す。

3.1.2. 障害についての捉え方

PS プログラム受講前の、障害についての捉え方において抽出された 20 の切片を、内容の類似性によりさらに集約し、カテゴリーを形成した。大カテゴリーとして【障害の disability】と【障害の ability】【気づかない／分からないという思い】が形成され、さらに【障害の disability】について、『普通ではないという捉え』『不便』『制限』『線引きの難しさ』『（周りに）できないことが多いので障害について聞きたくないという感情』という 5 つの小カテゴリーが形成された（表 7）。【障害の ability】について、『ability の見方』『障害は個性という捉え』『関係の形成』『障害を「マイナス」「差別」として捉えることの疑問』『障害のある人とのふれあいによる変化』『理解したい、考えたいという気持ち』の 6 つの小カテゴリーが形成された（表 8）。【気づかない／分からないという思い】について、『障害の存在への気づかなさ』『経験のなさによる分からなさ』の 2 つの小カテゴリーが形成された（表 9）。

表 6　PS プログラムの受講動機

大カテゴリー名	内容
【共生社会への関心】	・教育関係の仕事に興味があり、さまざまな人と交流をはかりたい。 ・多種多様な人が幸せだと感じられる社会の形成に関する仕事をしたい。 ・男性、女性、子どもからお年寄り、外国人や、障害者、病気、孤独な人たちを自らで受けとめた上で、周囲の人と笑い合っていられる社会にしたい。
【バリアフリー／ユニバーサルデザインへの関心】	・土木を勉強していて、まちづくりについて考える機会が多い。障害をもつ人は、案外気づかないだけで、身近にたくさんいる。必ず自分に関係がある事柄、というイメージ。 ・親が建築家ということもあり、建物のデザイン自体に興味がある。 ・ユニバーサルデザインは様々な人の立場にたってみんなに使いやすいデザインを考えたものなのでいろいろな見方ができるようになりたい。 ・建築学科で学ぶので、将来、すべての人が使いやすい建物をつくるのに役立つ知識が得られる。
【大学での障害者支援への関心】	・大学でのアクセシビリティや障害者雇用の受け入れ、障害のある学生の受け入れがどうなっているのか。 ・ノートテイクのボランティアもしていて、全体的に「障害学生」の支援に興味がある。 ・もともと学生間のサポートに興味がある。また学校でのつながりも促進されるから。
【発達障害への関心】	・学部生のころ、特別支援教育を専攻し、発達障害について学んでいくなかで、大学生の発達障害に興味をもった。
【多面的な理解】	・色んな立場の視点に立って物事を見る力が必要だと感じた。
【身近な障害者からの影響】	・家族に色覚障害がある人がいる。母も手話を少ししている。
【ワークスタディ活動（大学内の業務補助的活動）を通しての意欲】	・昨年度の（ワークスタディ活動で実施した）バリアフリーマップ作成を通して、バリアフリーやユニバーサルデザインのことを学びたいと思った。
【単位取得のため】	・集中講義で単位がとれるから。 ・教員免許取得において、介護等体験があり、参考になるかなと思った。

表 7　【「障害」の disability】について

小カテゴリー名	内容
『普通ではないという捉え』	・障害があるからやっぱり苦労とかあると思うから、普通ではない。
『不便』	・（色覚障害は）黒板にあるチョークや、黒にこいむらさきの文字が見えにくいと、不便が多い。
『制限』	・可能性がかなり制限されている。 ・視覚障害は、他の人に比べて行動が制限される。信号なども音楽（？）がついていないところもあるから、1 人だったらこわい。
『線引きの難しさ』	・どこからを障害者というのかは難しい。中学校のクラスメイトに、障害者がいて、障害者手帳も持っている。しかし、中学の先生が「俺も視力がとても悪い。これもある意味では障害ではないのか。障害者と健常者と分けることはできない」と。その度合いの線引きは非常に難しい。
『（周りに）できないことが多いので障害について聞きたくないという感情』	・障害について自分がそれを知ったとしてもどうすればいいんだろうと思うことがある。社会の就職のシステムとか、大きな困難に対して、自分のできることってないなと感じて、むなしく、かなしくなる。だからあんまり聞きたくない。自分にできないことが多い。

表 8 【「障害」の ability】について

小カテゴリー名	内容
『ability の見方』	・私は例えば、障害を抱えている人々に対して“障害を抱えている”といったカテゴリーでなく、才能や能力を発揮する機会が十分に与えられている、どの人ともフェアな状況で暮らしている、という見方で接していきたい。 ・障害のある方は、それを害だとは決して思っていらっしゃらない方が多い。障がいのない人たちが一方的にかわいそうだとか決めつけていて、とても残念。誰にでも得意なこと、苦手なことがあるようにたまたま体のどこかを動かすのが苦手であったというだけで長所をみたり、苦手なところはカバーしたりすべき。
『障害は個性という捉え』	・障害は一つの個性。 ・小学校の授業で、障害も個性だと先生が言い、障害があるからできない事ばかりではない。 ・障害は個性だといわれるが、まさにそう。私は緊張すると手汗が出たりして嫌になるが、それは自分の持っている特性だと思うと、受け入れられるものが個性。
『関係の形成』	・障害者に触れた経験のない人、少ない人は、「障害者」という得体のしれないものが存在しているように感じている。私自身も知っている障害の人のことは分かるが、知らない人と初めて対面すると緊張する。人と人との関係性は、個人的な関係が紡がれた上で成り立つ。
『障害を「マイナス」「差別」として捉えることの疑問』	・社会の雰囲気というか、人々の感覚として、なんだか異なる、という捉え方があるように思う。知識というか、物理的な状態として異なっている、ということは合っているが、心の問題で「異なる」をマイナス方向に捉えていることはおかしい。 ・障害と聞くとなんだか差別的な感じを受けるが、私はそうではないと思う。
『障害のある人とのふれあいによる変化』	・障害は特別なものだと感じていたが、授業やボランティアでかかわっていくうちに身近なものであるなと今は感じている。(ふれあいをとおして) 特別なんじゃなくて、周りを見ればいろんな人がいて、当然。 ・「障害があるから」という感じで関わるというより、「あ、そういうバリアを持っている人なのか。だったらこう関わると楽にコミュニケーションとれるのかな？」という感じで考えている。
『理解したい, 考えたいという気持ち』	・ どうして障害が起こるのか。メカニズムを知りたい。 ・ 障害がある人とかと関係なく生活するためにどうするのかという過程を考えることに関心がある。

表 9 【気づかない／分からないという思い】について

小カテゴリー名	内容
『障害の存在への気づかなさ』	・（障害があることが）わからない場合もある。中学 3 年間担任をしていた先生が、（私が）3 年生のときに自分は片方の耳が聞こえていなんだって話してくれて、そのときまでぜんぜんわからなかったから、障害があっても分からない場合がある。
『経験のなさによる分からなさ』	・不自由なんだろうなと思うが、自分が体験したことはないので、何とも分からない

3.2. 介入前後の変化

PS プログラム介入前後に実施した質問紙調査の「障害者を取り巻く社会や法律についての知識」「障害者を取り巻く社会や差別偏見、社会における発達障害理解についての意識」「合理的配慮についての意識」についての比較を行った。それぞれの合計得点についての t 検定の結果、「障害者を取り巻く社会や法律についての知識」については、介入前より介入後において有意に高い得点が

示された（t=−5.38, df=11, p<.01）。「障害者を取り巻く社会や差別偏見、社会における発達障害理解についての意識」においては、介入前より介入後が有意に高い得点が示された（t=−2.28, df=11, p<.05）。「合理的配慮についての意識」においては、介入後が有意に高い得点が示された（t=−2.93, df=11, p<.05）ことが明らかになった（図 2）。

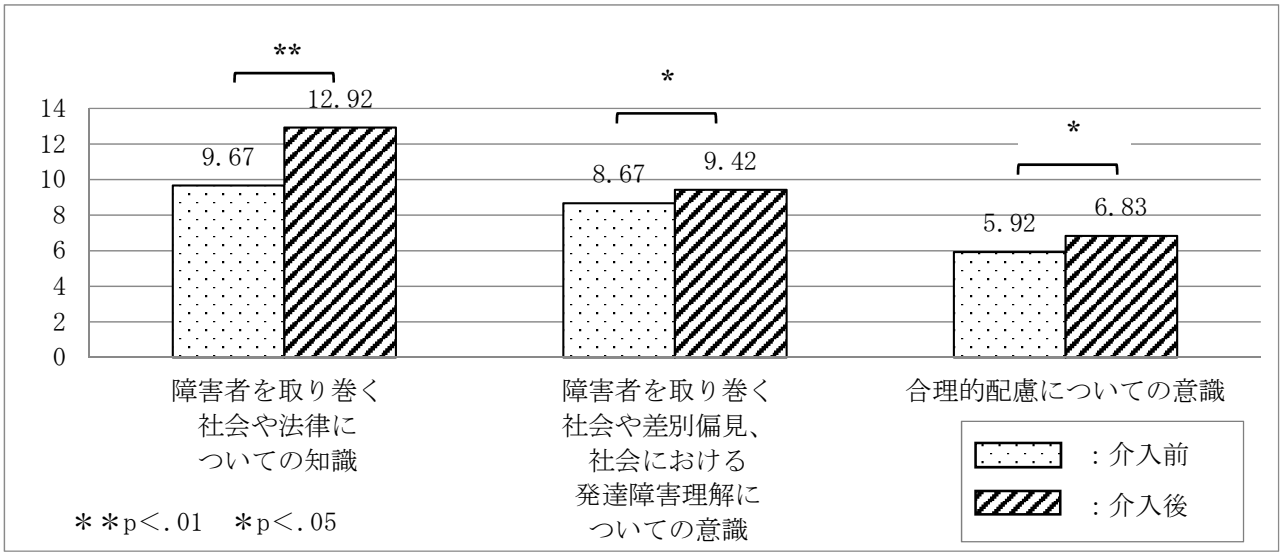

図 2 介入前後における比較

3.2. 個別事例の分析

個別事例の分析においては、障害者との接触経験がない学生の障害に対する意識の変容に焦点をおき、学びによる「障害」についての意識の変化をみるために、障害のある人との接触経験や支援活動経験がなく、プログラム介入前における「障害者を取り巻く社会や法律についての知識」の合計得点が他の学生より低かった学生 1 名（学生 A）を対象とした。学生 A から出された授業感想文の分析結果について述べる。なお、大カテゴリーは【 】、小カテゴリーは『 』で表す。

3.3.1. 学生 A の変化

介入前の質問紙調査では、「障害者を取り巻く社会や法律についての知識」の得点が 7 点であり、平均点（9.67 点）を下回っていた。また、介入前のインタビュー調査では、「バリアフリー／ユニバーサルデザインへの関心」という受講動機をもって PS プログラムを受講し、障害の捉えについては、disability でも ability でもなく「経験のなさによる分からなさ」を感じていた。

授業感想文の分析においては、4 科目受講における毎回の授業感想文の内容から 70 の切片が抽出された。統合の結果、【気づき・発見】【障害のある人への支援があることの疑問】【障害の擬似体験】【啓発の気づき】【積極的関与の芽生え】【実施可能な配慮の提案】【合理的配慮の積極的主張におけるデメリット】、【PS プログラムを通しての意識】の大カテゴリー、『支援の充実の少なさ』『気づき』『disability の存在』『疑似体験』『体験の普及・共有』『知識の普及・共有』

『知識の更なる吸収』『支援への意欲』といった小カテゴリーが得られた。得られた結果及び含まれる記述内容例について、気づきや体験に関する記述内容を表 10-1、支援に関する内容を表 10-2、大カテゴリー間の関連を図 3 に示す。

表 10-1 気づきや体験に関する内容の大カテゴリー・カテゴリー別と記述内容例

大カテゴリー名	小カテゴリー名	記述内容例	数
【気づき・発見】	『支援の充実の少なさ』	・今日お話しを聞いて、窓口はあったとしても別の場所を紹介するだけで解決はしてくれないと聞き、まだメディアが発信しはじめた段階なのだと知った。	2
	『周囲の関心の薄さ』	・一番の課題は、どうやって人に集まってもらうかだと思う。少しずつ、この授業を受ける人は増えてきたが、それでも、はじめの定員に達しないほどしかいない。まだ、関心を持つ人は少ない。	2
	『バリアフリー』	・その建物がバリアフリーであれば、より多くの人が快適な暮らしを送れると思う。	3
	『障害についての見方』	・障害者が健康でないととらえられることに、疑問を持ったこともなかった。	10
	『公平性』	・「スタートライン」とは、誰の「スタートライン」なのだろうか。支援を受ける必要のない人の「スタートライン」にもそれぞれである。「同じスタートラインに立つ」という、1 つの「スタートライン」が存在する考えはどうなのかと思った。	6
	『障害の特性についての捉え』	・子どものときは、子どもの自閉症のことをなんとなくは知っているから、クラスの人にそのような人がいても受け入れられるか、社会に出て出会った人が自閉症だと、大人の自閉症のことは知らないからただ勝手な人に見えてしまいそうだと思った。	7
	『ユニバーサルデザイン』	・ユニバーサルデザインの目標は、みんなが気持ちよくすごせる社会をつくることだと思う。この目標を達成するのに、ユニバーサルデザインという発想は、無謀な夢なのではないかと思った。	5
【障害のある人への支援があることの疑問】		・普通と言われる人だってがまんしていることはたくさんあるのだと思うと、障害があると言われる人の支援が必要かどうかよく分からない。	2
【障害の擬似体験】	『disability の存在』	・距離がわからず、もう少し真っすぐだろうと思っていて曲がりますと言われると、自分がどこにいてどこで曲がろうとしているのかわからなかった。	1
	『疑似体験』	・（難聴の疑似体験によるコミュニケーションの時）体験しているときも周りの人がしているときもどうしていいかわからず、居心地が悪かった。	1
【啓発の気づき】	『体験の普及・共有』	・体験型で他の人に障害について関心を持ってもらうことは、私たちが授業で体験をしたときに感じることが多かったように、効果的であると思う。	2
	『知識の普及・共有』	・障がいについて知識を学生に広めることが「学生が進める九州大学のバリアフリー支援」につながる、現実的な方法だと思う。	7

表 10-2 支援に関する内容の大カテゴリー・小カテゴリー別と記述内容例

大カテゴリー名	小カテゴリー名	記述内容例	数
【積極的関与の芽生え】	『知識の更なる吸収』	・今までのよりも詳しく発達障害について知ることができた。（中略）支援によって障害は障害でなくなり、むしろ特長になることを感じた。 ・授業を通して障がいに対する考えが大きく変わり、本からではあるが授業外でも知識をつける努力をしたい。	3
	『支援への意欲』	・支援が全ての自閉症の子に広まれば、世界はよりよい方向に動くと思う。 ・今度は実際に支援をしてみたいと感じた。	10
【実施可能な配慮の提案】		・障害学生の支援について、再履修になって、キャンパス間の移動をすることになった場合を考えてみた。キャンパス間連絡バスは、時間によっては学生が乗れないくらい混んでいる。電車とバスを乗り継ぐのは、誰にとっても大変だが、車いすだと余計に時間がかかってしまい、授業に間に合わない可能性が大きくなるとは思う。しかし、キャンパス間連絡バスの最大の魅力はお金がかからないことで、列に割り込ませることも気が引ける。かといって、ほかの人がタダで乗っているバスにお金を払って乗らせるわけにはいかない。教員、TA 以外はお金を払うように制度を変えれば、連絡バスに乗れる可能性が大きくなると思った。	2
【合理的配慮の積極的主張におけるデメリット】		・権利だから当然受けられると考えるのは難しいことだと思った。権利とはいえ、それを主張することで他人に頑張ってもらうということは、恩恵でもあり、他人に頑張ってもらえないこともあると、障がいのある人も考えると思う。他の人だって自分の要望が通らないことがあるのだから。	5
【PS プログラムを通しての意識】		・今の私は、1 年前の私より障害支援について考えが深まっているだけでなく、考えること自体に少し慣れたうえ、考えてきた自分を誇りに思っている。1 年生の必修科目とは内容の濃さも、一緒に学ぶ学生も、授業のやり方も大きく異なるこれら 4 つの授業を受けられて、本当によかったと思っている。	2

図 3 による、大カテゴリー同士の関係を考えると、【気づき・発見】から【障害のある人への支援があることの疑問】に繋がっていると考えられた。さらに【障害の擬似体験】を通して【啓発の気づき】につながっていき、【積極的関与の芽生え】や【実施可能な配慮の提案】、【合理的配慮の積極的主張におけるデメリット】に広がっていくと考えられた。【実施可能な配慮の提案】、【合理的配慮の積極的主張におけるデメリット】は相互に関係しており、【積極的関与の芽生え】から【PS プログラムを通しての意識】になっていくことが考えられた。

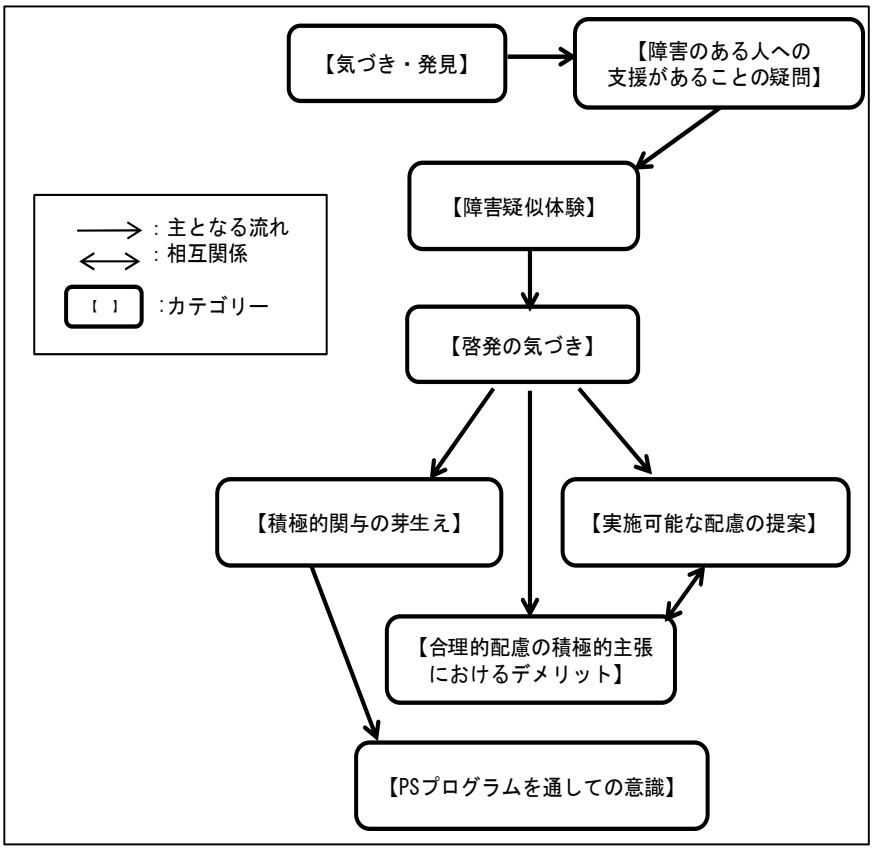

図 3　学生 A の変化

4. 考察

本研究は、アクセシビリティ支援を担う PS プログラムを受講した学生の障害に対する意識や変容について検討した。

4.1. PS プログラム介入前の PS 学生の意識について

介入前のインタビュー面接から【共生社会への関心】【バリアフリー／ユニバーサルデザインへの関心】【大学での障害者支援への関心】【発達障害への関心】【多面的な理解】【身近な障害者からの影響】【学内ワークスタディ活動（大学内の業務補助的活動）を通しての意欲】【単位取得のため】といった受講動機が考えられた。

障害についての捉え方は、【障害の disability】【障害の ability 】【気づかない/分からないという思い】にカテゴリー化された。【障害の disability】については、『普通ではないという捉え』『不便』『制限』『線引きの難しさ』『（周りに）できないことが多いので障害について聞きたくないという感情』から、障害のある人は生活・修学する上で困難（制限）があるというイメージを抱いていることが考えられた。一般的に、接触経験がある学生は接触経験のない学生に比べて

好意的な態度の形成が促されたり[17]、接触経験があるからこそ好意的肯定的な態度が生まれる[18]とされている。しかし、『普通ではないという捉え』『制限』『線引きの難しさ』を感じたという内容から、接触経験があっても障害に対する捉えが肯定的というわけではない面が生起していることが考えられた。このことは、接触経験から「障がい者に対するプラスな感情、恐怖・否定感や障がい者への対応の難しさなども認知されている」[18]ことが示唆しているのではないだろうか。表 7 の『（周りに）できないことが多いので障害について聞きたくないという感情』という小カテゴリーで「自分にできないことが多い」と述べていた学生は接触経験がない学生であった。障害者と接するといった現実的な経験がないことによって、障害者との関わりにおいて現実的な見通しが持てないことが要因であることが考えられた。しかし、「障害について自分がそれを知ったとしてもどうすればいいんだろうかと思うことがある。（中略）大きな困難に対して、自分のできることってないなと感じて、むなしく、かなしくなる」といった内容から、障害についての知識を深めていくことによって、現実的なことを理解することで、自分にできることがないと感じることが増大される可能性も考えられた。このことは、現実的具体的な次元に属する態度はそれほど好意的ではない[19–22]ということを意味しているのではないだろうか。

【障害の ability】については、『ability の見方』『障害は個性』『関係の形成』『障害を「マイナス」「差別」として捉えることの疑問』から、障害そのものだけを見ているのではなく、障害と社会との関係について考えたり、できることを見出していたり、機能的な障害を個性として捉えていることが推察された。『障害のある人とのふれあいによる変化』から、障害がある人との関わりによって身近な存在であると感じていることが考えられた。『理解したい、考えたいという気持ち』では、「考える」という行動を起こしたいということが考えられた。

障害について【気づかない／分からないという思い】では、『障害の存在に気づかない』『経験のなさによる分からなさ』がみられたことから、接触経験があっても障害についての知識がないため気づかない、接触経験がないため分からないということが考えられた。

PS プログラムでの学びに期待を持ち、障害の ability、障害の disability について考えていることが窺えた。

4.2. PS プログラム介入による知的理解の深まり

「障害者を取り巻く社会や法律についての知識」「障害者を取り巻く社会や差別偏見、社会における発達障害理解についての意識」「合理的配慮についての意識」が介入後において有意に高い得点が示された。大学生を対象としたバリアフリーについての調査報告[13]によると、「障害者を取り巻く社会や差別偏見、社会における発達障害理解についての意識」には「障害者を取り巻く社会や法律についての知識」が有意な正の影響を与えており、知識は意識の重要な要因になっている。このことから、PS プログラムによって知識が高まったことによって意識に変化がみられたことが考えられた。「合理的配慮についての意識」については、障害者に対する配慮は積極的に行うべきだが、合理的配慮の不提供が差別であるという認識が薄い学生が存在している[13]。このことが本研究でみられた変化の要因にどのような影響があるのか今後検討しなければならない。

4.3. 個別事例からみられた学びのプロセスの一例

障害者との接触経験がない学生の障害に対する意識の変容に焦点をあて、学びによる「障害」についての意識の変化をみるために、一人の学生の事例を取り上げた。接触経験のなさによる分からなさを抱えていた学生 A の学びでは、表 10-1 や表 10-2、図 3 のようなプロセスがみられた。【障害の疑似体験】を通して、学生 A は【啓発の気づき】【積極的関与の芽生え】や【実施可能な配慮の提案】、【合理的配慮の積極的主張におけるデメリット】【PS プログラムを通しての意識】などの意識へと変わっていった。このようなプロセスから、知識を深めることによって、機能に障害があるため修学や生活が困難であるという見方から、支援をすることで社会的障壁を除去することにつながるという見方に学生 A の視点が変化していることが窺われた。一般的に、日本学生支援機構の調査報告（2015）[23] によると、平成 18 年度から平成 25 年度にかけて、精神障害、発達障害学生が増加している。そのため、障害学生と接している学生が多いと思われるが、実際には精神障害者、発達障害者との接触経験の自覚がない大学生が少なくない [10,11] 現状もみられる。したがって、学生 A のように接触経験のない、接触経験を自覚していない学生たちにおいては、学生の気づきと並行して正しい知識を教授することが、『知識の更なる吸収』『支援への意欲』といった【積極的関与の芽生え】へとつながり、学生の自発的な知識習得や障害者支援への積極的な関与を促すと考えられた。

【気づき・発見】から【障害のある人への支援があることの疑問】【障害擬似体験】【啓発の気づき】、そして【積極的関与の芽生え】へと変わっていった。しかし、積極的に関わろうという意識のみが出てくるだけでなく、【啓発の気づき】を通して、合理的配慮を積極的に主張することで周りの反感をかうかどうかという心配を示すといった【合理的配慮の積極的主張におけるデメリット】について考える面がみられた。合理的配慮は「適当な変更及び調整（中略）均衡を失した又は過度の負担を課さない（中略）」[1] ものであることから、状況によっては「差別に当たる」と断定できないケースもある。このことから、「障害の社会モデル」概念とともに、障害のある学生の「権利を保障する」と同時に大学機関へ「過度な負担を課さない」支援のバランスが重要となる [24] という見方をもつための学習を進めていく必要性が考えられた。

以上、アクセシビリティ支援を担う PS プログラムを受講した学生の障害に対する意識や変容について検討したことから、総合的に考えられることを述べる。

本研究は、障害のある人たちとの接触経験がない大学生において、PS プログラムによっての障害に対する意識の変容をみるために、障害者との接触経験がない 1 名の学生を取り上げた。本研究対象の事例以外におかれては、本研究で導き出された学びのプロセスと同様なのかはまだ明らかになっていない。PS プログラムを受講した学生全員の一人ひとりの学びのプロセスの分析については今後の課題であろう。

本研究では、「アクセシビリティ」を取り巻く状況、支援技術などの学びを通してバリアや自身の障害に対する気づきを促進させ、「アクセシビリティ支援」マネジメントとして実際に行動することを中心とした [13]PS プログラムを実施した。そのような観点からみると、2 つの課題が考えられよう。

一般的に、我が国での障害について理解を深める教育というと、特別支援学校や福祉施設の訪問・見学、教育活動についての知識を得て、点字盤の体験、車いすの構造の理解、手話の学習などを中心とした「障害に関連する知識についての学習」、障害のある人の不便さや心情を理解するために「車いすに乗っての移動体験」「アイマスクをしての歩行」などの疑似障害体験などが中心となっている場合が多い[25]。その中で、松本・徳田（1999）[26]は、小学生に対して視覚障害者の日常生活に関するビデオを見せ、視覚障害者の情報を提示し、視覚障害者の手引き体験をするといったことを実施した。その結果、視覚障害者の歩行に関する基本的知識を習得し、日常生活場面でも援助行動をしたという回答が増えた。本研究では大学生を対象としているため、前述の内容と比較することはできない。しかし、知識を吸収することで、支援学生の【啓発の気づき】【積極的関与の芽生え】や【実施可能な配慮の提案】が出されたが、実際の場面での行動につながっているわけではない状況がみられている。このことから、障害学生支援を担う学生育成においては、対象者が大学生である以上、知識を吸収して支援行動を行うといった内容のみならず、障害のある人について「考える過程」[27]（真城，2003）や、自分たちで関わり方を考える[28]（岩橋ら，2012）といった視点からのPSプログラムを構築させる必要があろう。

もう1つは「アクセシビリティ支援」である。「アクセシビリティ」は「多様な利用者が利用できるかどうか？利用しやすいかどうか？」といった文脈で用いられることが多い[3]。多様な利用者が利用できる、利用しやすいという支援という点から考えてみると、大学は、留学生など多様な背景をもつ人たちが集まる場である。障害の特性は個人によって異なり、多様である。そういった学生たちの例をあげてみる。菊池・荒川（2013）[29]は、聴覚障害学生の支援事例において、要支援学生本人が、要約筆記を自分の席から離れた席で行って欲しいと要請したことや、同じ学部の同級生には自分の障害を知られたくないという思いを繰り返し語ったことを報告している。高等教育での弱視学生の「移動」「読み」「書き」の3課題支援ニーズにおいて、多くが援助要請できないと評価する傾向が示された[30]。このように、支援要請を行うセルフアドボカシースキルが低いとされている学生や、自分のことを知られたくないという学生たちの存在もみられる。そういった学生たちも多様な利用者の中に含まれるのではないだろうか。本研究でも表9にみられたように、「障害があっても分からない場合もある」といった『障害の存在への気づかなさ』が周囲にあるといえよう。このことから、障害があると障害のある学生自身から告げてもらわないと分からない、またはアクセシビリティ支援ができないということではなく、支援要請ができない学生などを含む多様な利用者にとっての「アクセシビリティ支援」を考えるPSプログラムが必要ではないだろうか。本研究でのPSプログラムが、多様な利用者たちにとって「利用できる」「利用しやすい」という「アクセシビリティ支援」が学べる内容であるかどうかについて、今後検討しなければならない。

参考文献

[1] 障害者の権利に関する条約（2006） http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html
[2] 日本学生支援機構（2017）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書.

[3] 山本幹雄・岡田菜穂子・山崎恵理・山本陽子・中野聡子・佐野（藤田）眞理子・吉原正治（2014）大学におけるアクセシビリティ支援者の育成と人材活用–広島大学の事例から–. 総合保健科学：広島大学保健管理センター研究論文集，30，75-82.

[4] 岡田菜穂子・小川勤・田中亜矢巳・金子博・宮田浩文（2016）障害のある学生への人的支援と支援者育成 : 山口大学の取組. 大学教育，13, 58-64.

[5] 鳥山由子・竹田一則（2011）障害学生支援入門–誰もが輝くキャンパスを–. ジアース教育新社.

[6] 仲律子（2013）大学におけるピア・サポート活動について–鈴鹿国際大学での発達障害や精神障害の学生への支援を中心として–. 鈴鹿国際大学紀要，19，147-162.

[7] 有川宏幸・鶴巻綾（2012）発達障害児・者との接触経験が態度に及ぼす影響について:N 大学に在籍する大学生を中心に. 新潟大学教育学部研究紀要人文・社会科学編，4(2), 137-143.

[8] 縄中美穂・水口啓吾・湯澤正通(2011)発達障がい者に対する大学生の認識・態度：接触経験・所属学部・ボランティア経験の影響. 広島大学心理学研究，11，79-88.

[9] 生川善雄・梅谷忠男・前川久男（2006）知的障害者に対する態度に関する文献研究：態度の多次元的研究に焦点をあてて. 千葉大学教育学部研究紀要，54，15-23.

[10] 木子莉瑛・旭紗世・西真季江・前田由紀子・梅木彰子・東清己・木原信市（2007）大学生の精神障害者に対するイメージおよび認知度の実態：学校教育と接触体験別による検討，熊本大学教育実践研究，24，83–90.

[11] 菊池哲平（2011）教育学部学生における発達障害のイメージ：接触経験・知識との関連. 熊本大学教育実践研究，28，57-63.

[12] 岡本百合・三宅典恵・仙谷倫子・矢式寿子・内野悌司・磯部典子・栗田智未・小島奈々恵・二本松美里・松山まり子・石原令子・杉原美由紀・古本直子・國廣加奈美・高橋涼子・河内桂子・山手紫緒・横崎恭之・日山亨・山脇成人・吉原正治（2012）発達障害に関する理解と認識–大学生意識調査–.総合保健科学：広島大学保険管理センター研究論文集，28，1-8.

[13] 九州大学キャンパスライフ・健康支援センターコミュニケーション・バリアフリー支援室 (2014) バリアフリーについての調査報告. 九州大学キャンパスライフ・健康支援センター コミュニケーション・バリアフリー支援室年報，1，125-169.

[14] 金丸彰寿（2015）大学生の教育における差別・格差及び障害問題に関する意識. 教育科学論集，18，29-36.

[15] 内閣府（2012）障害者に関する世論調査. http://survey.gov-online.go.jp/h24/h24-shougai/index.html

[16] 川喜多二郎（1967）発想法–創造性開発のために–. 中公新書.

[17] 大谷博俊（2002）知的障害児（者）に対する健常者の態度に関する研究：大学生の態度と交流経験・接触経験との関連を中心に. 特殊教育学研究，40（2），215-222.

[18] 折本美祐子・奥野雅子（2016）障がい者に対する態度形成プロセス—大学生を対象としたインタビュー調査の検討から–. 現代行動科学会誌，32，31-42.

[19] 全日本特殊教育研究連盟（1962）「精神薄弱者に対する意識調査」の報告．精神薄弱児研究，41，1-42.
[20] 白井泰子・藤木典生・白井勲・塚原玲子（1978）社会的弱者に対する偏見の構造（ＩＩ）−心身障害児に対する未婚男女の意識−．社会福祉学部研究報告（愛知県コロニー発達障害研究所），3，15-25.
[21] 皆川正治・生川善雄（1985）福祉圏の構築と地域住民の意識．発達障害研究，6（4），256-265.
[22] 生川善雄（1995）精神遅滞児（者）に対する健常者の態度に関する他次元的研究−態度と接触経験、性、知識との関係−．特殊教育学研究，32(4)，11-19.
[23] 日本学生支援機構（2015）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）～平成 25 年度（2013 年度）.
[24] 高橋知音（2012）発達障害のある大学生のキャンパスライフサポート−大学・本人・家族にできること−．リーブルブック.
[25] 高橋眞琴・三村百合子・中家愛美（2016）障害の社会モデルと特別支援教育−社会や環境との相互作用によって生じるディスアビリティについて考える−．鳴門教育大学授業実践研究，15，23-28.
[26] 松本和久・徳田克己（1999）小学生を対象とした障害理解教育プログラムの作成とその効果．障害理解研究，3，21-22.
[27] 真城知己（2003）「障害理解教育」の授業を考える．文理閣.
[28] 岩橋由佳・相本広幸・藤原秀文・井上雅彦（2012）知的障害のある児童に対する交流学級児童のかかわり行動を促進させるための障害理解授業の効果．特殊教育学研究，49（5），517-526.
[29] 菊池紀彦・荒川哲郎（2013）三重大学における障害学生に対する修学支援の検討—聴覚障害学生に対する支援を中心に−.三重大学教育学部研究紀要，64．教育科学，267—273.
[30] 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.