

公平性と対人関係性が発達障害学生への合理的配慮に 対する態度に与える影響

大島 麻衣¹ 近藤 龍彰²

The Influence of Fairness and Interpersonal Relationships on Attitudes toward Reasonable Accommodations for Students with Developmental Disorders

Mai OSHIMA Tatsuaki KONDO

E-mail: tatsuaki@edu.u-toyama.ac.jp

【摘要】

本研究の目的は、公平性および配慮を受ける人との関係性が発達障害のある学生に対する合理的配慮への態度に与える影響を検討することであった。大学生250名を対象に、ある困難を持つ学生に対する配慮事例を6つ提示した。その際、その配慮が他の学生には適応されない特別なものであるという記述があるもの（特別扱い強調あり条件）とないもの（特別扱い強調なし状況）、配慮を受ける人が見知らぬ他人であるという記述があるもの（他者条件）と親友であるという記述があるもの（親友条件）を設定した。それぞれのシナリオにおける個別の配慮について、どの程度賛成か（賛成的態度）、どの程度公平と思うか（公平感）、どの程度教育の目的や内容が変更されると思うか（目的・内容の変更度）、どの程度教員や支援員の負担となると思うか（負担度）、どの程度成績評価や単位認定に影響があると思うか（成績評価への影響）、の5項目について、それぞれ5件法で尋ねた。主な結果として、(1) 特別扱い強調がある場合には全体的に賛成的態度や公平感を低めること、(2) 支援を受ける人との関係性は賛成的態度や公平感に影響を与えないこと（目的・内容の変更度でのみ、他者条件のほうが親友条件よりも高い値が報告される）、(3) 具体的な支援の形によって賛成的態度や公平感の違いを示しており、特に「授業中の録音・撮影」はいずれの条件においても賛成的態度（あるいは公平感）が高いこと、が示された。

キーワード：合理的配慮、発達障害、特別扱い、関係性

Keywords : Reasonable Accommodation, Developmental Disorders, Special Treatment, Interpersonal Relationship

1. 問題と目的

1.1 発達障害学生への合理的配慮

近年、高等教育機関（大学や短期大学等）において、発達障害の学生の支援が重要な課題となっている。日本学生支援機構の調査では、限局性学習障害（Specific Learning Disorder; SLD）、注意欠如・多動性障害（Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder; ADHD）、自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder; ASD）等の発達障害学生数が年々増加している^{注1)}。

発達障害学生の支援を考える上で重要な概念に、「合理的配慮」が挙げられる。障害者の権利に関す

る条約の第二条によると、「合理的配慮」とは、障害者が他の者との平等を基礎として全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」（p.7）と定義される^{注2)}。又村（2015）は、合理的配慮は実施に伴う負担が過重でないことから「その場でできる配慮」が多く、配慮の内容によってはソフト面におけるユニバーサル化に大きく寄与する可能性を秘めていると述べている。

ただし、発達障害を持つ学生への合理的配慮の問題を考える際、どのような配慮を行うかと同時に、その配慮が周囲の人たちからどのように見なされるのか、が重要なポイントとなる。その際、周囲の人

¹ 富山大学大学院人間発達科学研究科（2021年度修了）

² 富山大学教育学部

間が合理的配慮に対して持つ態度に影響を与えると
思われる要因がいくつか存在する。

1.2 公平性

発達障害のある学生への合理的配慮に対する態度
に影響すると思われる要因の1つとして「公平性」
が挙げられる。合理的配慮に関する大学教員の意識・
態度について、内野（2017）は「他の学生にとって
極端な不公平にならない範囲での配慮のみを行う」
と回答した教員の割合が62.2%であり、「他の学生
との公平性については特に気にならない」の割合が
6.5%であったことを報告している。高石・青柳・
福留（2017）でも「他の学生にとって極端な不公平
にならない範囲での配慮のみを行う」の割合が専任
教員 50.0%、非常勤講師 56.5%である一方、「他の
学生との公平性については特に気にならない」の割
合は専任教員 3.5%、非常勤講師 4.6%であった。こ
れらの結果は、「大学教員は発達障害学生に対して
できるだけ必要な支援を行いたい、他の学生との
公平性や教育理念との兼ね合いを考慮すると、評価
方法や履修科目について配慮の実施は難しく感じて
いることを示唆」（吉良, 2018）していると言える。

また、合理的配慮に関する大学生への意識調査と
して、村上・吉利・津島（2020）は大学生の発達障
害に対するイメージ、知識、合意的配慮への意識の
傾向を調査した。発達障害のある学生に対する合理
的配慮への賛否について、8項目の合理的配慮の例
を提示したところ、賛成率が90.0%以上だったのは
6項目（例：2. マークシート選択式の試験は通常ど
おりに受けられるものの、自由記述式の試験では書
字が乱れてしまう場合、罫線のある解答用紙を使う
ことを個別に認める）であり、大学生が発達障害学
生への合理的配慮に対して、一般的に肯定的な意見
を有していることが示唆された。一方で、上記の研
究では、すべての合理的配慮が肯定的に受け取られ
ているわけではなく、たとえば「人前での発表が困
難な場合、代替措置としてレポートを課したり、発
表を録画したもので学習評価を行ったりすることを
個別に認める」（賛成 78.6%、反対 3.6%、どちらと
も言えない 17.9%）、「7. パニックを起こしてしまう
ことがある場合、他の学生には気づかれないように
授業中に問題の回答者として指名しないことを個別
に認める」（賛成 66.1%、反対 7.1%、どちらとも
言えない 26.8%）などは賛成率が8割以下であった。

上記の2項目は反対の意見よりも「どちらともいえ
ない」と回答するものが多く、これは合理的配慮の
提供が評価法や発言の機会の公平性に影響を与える
ために、判断に迷う可能性を示唆している。この結
果から、村上ら（2020）は障害のない学生が合理的
配慮の提供には肯定的態度をとる一方で、不公平感
を感じるような内容には立場を曖昧にすると考察し
た。

このことから、合理的配慮は配慮される人と自分
との間に「不公平感」が生じない限りにおいては肯
定されるが、「不公平感」が生じた場合には肯定さ
れにくいというメカニズムがある可能性が示唆され
る。実際、赤木（2018）は、小学生の事例を取り上
げながら、「ある子に良かれと思って行った『特別』
な指導が、他の子どもにとっては『ずるい』『あの
子だけ』と感じられ、個別指導と集団での指導が
対立する」（p.80）事態があることを指摘している。
しかし、大学生を対象に、「不公平感」が合理的配
慮への態度に与える影響を検討した研究は現時点で
は見当たらない。この点を明らかにすることは、大
学生への合理的配慮を実践していくうえで重要な意
義を持つ。なぜなら、障害を持つ学生本人にとっ
ては有効な手立てが、周りの学生には肯定的に受け止
められない場合に実施が困難になることが予想され
るからである。周囲の学生がどのような場合に「不
公平感」を感じ、それが合理的配慮への態度にどの
ように影響するかを知ることにより、周囲との軋轢
を生まない形での合理的配慮を実施する手立てを見
つけやすくなると思われる。

そこで本研究では、第一の目的として、合理的配
慮に対する不公平感が合理的配慮の手立てへの態度
に与える影響を検討することを目的とする。具体的
には、合理的配慮が特定の人物に限定されていると
いう記述の有無を操作する。先述のように、「不公
平感」は合理的配慮について肯定的な態度を示すか
どうかの重要な要因の1つであると想定される。し
たがって、単に手立てを提示して賛否を問う形式と、
その手立てが特別であることを強調した形で賛否を
問う形式を比較した場合、後者でより肯定的な態度
が低下する（否定的な態度が増加する）というこ
とが予想される（仮説1）。

1.3 対人関係性

次に、周囲が合理的配慮に対して持つ態度に影響

する要因として「対人関係性」、すなわち合理的配慮を受ける人が自分とどのような関係にあるのか、が考えられる。宮崎・中田・佐藤・永井・田村（2015）は自閉症スペクトラム障害の学生が特性を示したときの大学生の援助意識について調査し、見知らぬ他者の場合、「受け入れられない」という回答が60%を超えた項目（友人とトラブルになることが多い）でも、それが親しい友人の場合には「手助けする」という回答が60%を超えたことを報告している。また京極・廣澤・大西（2020）は、発達障害学生の本人困惑例（例1：読み書きが苦手な大学生（あなたの周囲で、文字の読み書きが苦手で、講義を聞きながらノートを取ることが難しい大学生がいます。)) および周囲困惑例（例5：衝動性の強い大学生（あなたの周囲で、衝動性が強く、自分勝手にぐいぐい物事を進めていく大学生がいます。))）に対する大学生の援助意識について、相手との距離感で手助けするかどうかを判断する旨の回答をした者を「距離感で判断する」と分類しており、そうした回答は本人困惑例、周囲困惑例ともに複数見られた（本人困惑例：読み書きが苦手な大学生6名、忘れ物が多い大学生10名、予定変更が不安な大学生19名；周囲困惑例：空気を読むことが困難な大学生19名、衝動性の強い大学生19名）と報告している。これは、提示された人物が親密な関係であれば手助けする者が一定数存在することを示唆している。しかし、宮崎ら（2015）および京極ら（2020）は親密な友人関係を想定した場合とそうでない場合の援助意識についての比較は行っておらず、対人関係性が合理的配慮への態度に影響するかどうかについてはいまだ明らかになっていない。

そこで本研究の第二の目的として、合理的配慮を受ける人との関係性が合理的配慮の手立てへの態度に与える影響を検討することを目的とする。具体的には、合理的配慮を受ける人物が自分にとって「知らない人」であるのか「親友」であるのかの操作を行う。親友条件のほうが知らない人条件よりも、合理的配慮に対して肯定的な態度を示すと予想される（仮説2）。

1.4 本研究の目的

本研究の目的をまとめると、公平性および配慮を受ける人との関係性が発達障害のある学生に対する合理的配慮への態度に与える影響を検討することと

する。その際、一般的な態度ではなく、個別具体の合理的配慮の事例を提示し、その配慮方法への賛否等を問い、どの支援がどの程度周囲に受け入れられるのかを具体的に捉えることとする。

なお、本研究では、合理的配慮への態度について、(1) どの程度賛成と思うか、(2) どの程度公平と思うか、(3) どの程度教育の目的や内容が変更されると思うか、(4) どの程度教員や支援員の負担となると思うか、(5) どの程度成績評価や単位認定に影響があると思うか、の5項目を取り上げる。理由は以下の通りである。

まず(1)の項目については、合理的配慮の賛否を尋ねることで直接的に合理的配慮の肯定度を測定することを目的としている。この項目は村上ら（2020）の発達障害教育に関する合理的配慮についての考えにおける質問項目を参考にしている。(2)の項目については、本研究の着目点である「公平感」を直接的に測定することを目的としている。先述のように、大学生を対象として公平感を検討した研究は見当たらないため、この項目は本研究が新規に設定したものとなる。(3)(4)については、理論的には高橋（2016）の合理的配慮の妥当性に依拠している。高橋（2016）は、合理的配慮が妥当であると判断されるための基準を7つ提示している。本研究ではその基準のうち、特に不公平感に関連すると思われる「実施に伴う負担が過重でない」および「教育・研究の目的・内容・機能の本質的な変更ではない」（p. 13）に着目し、それらの態度を測定する項目を設定した。(5)については、村上ら（2020）の調査項目を参考に設定した。村上ら（2020）では、合理的配慮の「4. 人前での発表が困難な場合、代替措置としてレポートを課したり、発表を録画したもので学習評価を行ったりすることを個別に認める」の賛成が低いことについて、回答者数名に選択の理由を求めたところ、評価に直接関係する内容であり、公平性に疑問が残るといった回答が得られたことを報告している。このことから、合理的配慮が評価に影響を及ぼす程度をどのように認知するかは重要と思われる、本研究での態度・意識の項目に設定した。

2. 方法

2.1 参加者

A大学の大学生250名（男性136名、女性112名、不明2名、平均年齢 = 19.61歳、 $SD = 1.08$ 歳、

年齢不明の参加者除く)を対象に、2021年11月から12月にかけて質問紙調査を行った。A大学で実施されている授業の参加者に、授業後の時間に調査用紙を配布した。配布に先立ち、調査への参加は自由意志によるものであり、不参加や途中での回答中止による不利益は一切生じないことをアナウンスした。

2.2 材料

調査用紙はフェイスシート、発達障害学生への合理的配慮提供に関するエピソードおよびその場面について回答者の意見を尋ねる質問項目、回答者の個人特性を尋ねる質問項目で構成されていた。まず、フェイスシートでは回答者の年齢、性別、所属学部・学科について尋ねた。また、調査への参加は回答者の自由意志によるものであり、個人情報調査者によって厳重に管理される旨を明記した。

次に、発達障害学生への合理的配慮提供に関するエピソードは以下の6種類であった(Table 1)。エピソードはSLD学生に対する合理的配慮提供場面、ADHD学生に対する合理的配慮提供場面、ASD学生に対する合理的配慮提供場面の3種類であり、各

場面で2例ずつ用意した。エピソードを作成するにあたり、事例は独立行政法人日本学生支援機構(2015)「障害のある学生への支援・配慮事例【発達障害】」を参考に作成した。また、その原因になるものに関する記述は、LD学生ではAmerican Psychiatric Association(2013)のDSM-5、ADHD学生およびASD学生では佐々木・梅永(2010)を参考にした。

エピソードは、特別扱い強調なし条件(Table 1に示している)、特別扱い強調あり条件、親友条件、他者条件で適宜文章の一部を修正した。特別扱い強調あり条件では、下線部で示される合理的配慮の部分に、他の学生にとっては認められない旨の記述を入れた。親友条件では、各場面で合理的配慮を受ける発達障害学生が回答者と親友の人物であるという旨を説明した。他者条件では、発達障害学生が回答者の知らない人物であるという旨を説明した。なお、本研究では具体的な発達障害名を記載することそのものが、合理的配慮への態度に対して影響を与える可能性を考慮し、具体的な障害名を記載することはしなかった。

次に、合理的配慮提供場面に対する回答者の意見

Table 1 合理的配慮の提供に関するエピソード例

人物(合理的配慮の内容)	エピソード
SLD学生A(授業中の録音・撮影)	【エピソード1】Aさんは大学生です。Aさんは板書の文字を読むのが遅く、授業についていけません。原因として、聴覚情報を処理し、音声と文字をあてはめることへの困難さがあることが考えられています。そのような背景のため、Aさんには、 <u>授業の内容を録音・撮影する</u> という手立てが考えられています。
SLD学生B(別室受験・試験時間延長)	【エピソード2】Bさんは大学生です。Bさんは文章の読み書きが遅いため、試験を時間内に終わらせることができません。原因として、文字を上手く書くことの困難さや読んでいる文字の意味の理解の困難さがあることが考えられています。そのような背景のため、Bさんには、 <u>試験を受ける時は別室で試験時間を延長して受ける</u> という手立てが考えられています。
ADHD学生C(スケジュール管理指導)	【エピソード3】Cさんは大学生です。Cさんはいつも授業に遅刻してしまいます。原因として、落ち着いた行動が苦手で、他のことへの興味で予定が変わりやすいことが考えられています。そのような背景のため、Cさんには、 <u>授業外の時間に支援員からスケジュール管理について指導を受ける</u> という手立てが考えられています。
ADHD学生D(提出期限の連絡)	【エピソード4】Dさんは大学生です。Dさんはいつもレポートの提出期限を忘れてしまいます。原因として、複数のことを念頭に置き、計画的に行動することが苦手であることが考えられています。そのような背景のため、Dさんには、 <u>提出期限の前日にその授業の教員から連絡を受ける</u> という手立てが考えられています。
ASD学生E(対人関係に関する指導)	【エピソード5】Eさんは大学生です。Eさんはゼミで同じ研究室の学生とトラブルになってしまいます。原因として、人に共感することが苦手で、相手の言葉を字義通りにとらえてしまうことが考えられています。そのような背景のため、Eさんには、 <u>授業外の時間に支援員から対人関係に関する指導を受ける</u> という手立てが考えられています。
ASD学生F(授業中の支援員同行)	【エピソード6】Fさんは大学生です。Fさんは実験の授業で同じグループの人と上手く関わられません。原因として、場面に合った話し方が分からないことや、話し相手の気持ちに配慮できないことが考えられています。そのような背景のため、Fさんには、 <u>授業中に支援員が同席する</u> という手立てが考えられています。

を尋ねる質問項目は、各場面に共通して5項目を設定した。回答は全て5件法で尋ねた。1つ目は合理的配慮の内容に対する賛成的態度を問う項目であり、村上ら（2020）を参考に設定した。選択肢は「1. 反対」、「2. やや反対」、「3. どちらともいえない」、「4. やや賛成」、「5. 賛成」であった。

2つ目は他の学生との公平感を問う質問項目であり、吉良（2018）、高石ら（2017）、内野（2017）を参考に設定した。選択肢は「1. 不公平である」、「2. やや不公平である」、「3. どちらともいえない」、「4. やや公平である」、「5. 公平である」であった。

3つ目は教育の目的・内容の変更を問う項目、4つ目は教職員の負担を問う項目であった。これらは高橋（2016）の合理的配慮の妥当性判断に関する論点のうち、「本質的変更」および「過重な負担」を参考に設定した。教育の目的・内容の変更を問う項目の選択肢は「1. 全く変更されない」、「2. あまり変更されない」、「3. どちらともいえない」、「4. ある程度変更される」、「5. とても変更される」であった。また、教職員の負担を問う項目の選択肢は「1. 全く負担にならない」、「2. あまり負担にならない」、「3. どちらともいえない」、「4. ある程度負担になる」、「5. とても負担になる」であった。

5つ目は合理的配慮の提供による教員の評価への影響性を問う項目であり、村上ら（2020）の結果を参考に設定した。選択肢は「1. 全く影響はない」、「2. あまり影響はない」、「3. どちらともいえない」、「4. ある程度影響がある」、「5. とても影響がある」であった。

最後に、回答者の個人特性を尋ねる質問項目は、発達障害に対する認知を尋ねる項目、および共感性を測定する項目であった。認知を尋ねる項目については、村上ら（2020）を参考に設定した。認知を尋ねる項目の選択肢は「全く知らなかった」、「言葉は聞いたことがあった」、「知っていた」の3択式であった。共感性を測定する項目は、京極ら（2020）を参考に、鈴木・木野（2008）の多次元共感性尺度のうち、下位尺度「他者指向的反応」および「視点取得」

を使用した。なお、多次元共感性尺度の教示文および選択肢の内容は大内（2011）より引用した。「他者指向的反応」は「悲しんでいる人を見ると、なぐさめてあげたくなる。」などの5項目、「視点取得」は「自分と違う考え方の人と話しているとき、その人がどうしてそのように考えているのかをわかろうとする。」などの5項目で構成されており、回答は5件法である。調査ではこれら10項目をランダムサイズして提示した。なお、共感性に関しては、本研究の目的からは外れるので、以下の論考からは割愛した。

3. 結果

回答に不備のあった参加者23名（男性15名、女性7名、不明1名）のデータを除外し、227名（男性121名、女性105名、不明1名、平均年齢 = 19.62歳、 $SD = 1.08$ 歳）を対象にデータ分析を行った。分析対象者の内訳は、特別扱い強調あり条件66名（男性31名、女性34名、不明1名、平均年齢 = 19.55歳、 $SD = 1.29$ 歳）、特別扱い強調なし条件55名（男性25名、女性30名、平均年齢 = 19.44歳、 $SD = 1.01$ 歳）、他者条件55名（男性35名、女性20名、平均年齢 = 19.82歳、 $SD = .88$ 歳）、親友条件51名（男性30名、女性21名、平均年齢 = 19.71歳、 $SD = 1.03$ 歳）であった。発達障害に対する認知度は「知っていた」161名（70.9%）、「言葉は聞いたことがあった」60名（26.4%）、回答なしまたは無効回答6名（2.6%）であった。「全く知らなかった」と回答した者は1名いたが、回答に不備があったため、今回の分析対象には含まれなかった。

3.1 特別扱いの強調の有無が合理的配慮への態度に与える影響

Table 2に各エピソードにおける特別扱い強調有無条件の態度得点の平均（SD）を示した。

各態度項目を従属変数とし、特別扱い強調条件2（あり、なし）×エピソード6（授業中の録音・撮影、別室受験・試験時間延長、スケジュール管理指導、提

Table 2 特別扱い強調有無条件×エピソードごとの態度得点の平均（SD）

	エピソード1 (授業中の録音・撮影)		エピソード2 (別室受験・試験時間延長)		エピソード3 (スケジュール管理指導)		エピソード4 (提出期限の連絡)		エピソード5 (対人関係に関する指導)		エピソード6 (授業中の支援員同行)	
	特別扱い強調あり条件	特別扱い強調なし条件	特別扱い強調あり条件	特別扱い強調なし条件	特別扱い強調あり条件	特別扱い強調なし条件	特別扱い強調あり条件	特別扱い強調なし条件	特別扱い強調あり条件	特別扱い強調なし条件	特別扱い強調あり条件	特別扱い強調なし条件
賛成的態度	4.33(.93)	4.75(.44)	3.85(1.15)	3.96(1.07)	4.09(1.13)	4.27(1.06)	3.11(1.28)	3.80(1.18)	4.23(.96)	4.27(.95)	3.67(1.19)	4.04(1.04)
公平感	3.88(.97)	4.11(.99)	3.18(1.25)	3.29(1.23)	3.74(1.18)	4.05(1.13)	2.71(1.30)	3.00(1.31)	3.94(1.05)	4.29(.85)	3.48(1.08)	3.98(1.06)
目的・内容の変更度	2.29(.96)	2.18(1.02)	2.52(1.08)	2.53(1.03)	2.41(1.14)	2.16(1.03)	2.55(1.03)	2.38(1.22)	2.27(1.03)	2.09(1.04)	2.97(1.18)	2.51(1.15)
負担度	2.64(1.09)	2.96(1.14)	2.88(1.09)	2.93(1.17)	3.71(1.08)	3.64(1.08)	3.56(1.08)	3.51(1.14)	3.71(.99)	3.73(1.08)	3.94(.91)	3.87(.98)
成績評価への影響	2.62(1.02)	2.87(1.12)	2.92(1.06)	3.22(1.17)	2.38(1.15)	2.60(1.18)	3.15(1.18)	2.87(1.36)	2.27(.89)	2.51(1.23)	3.00(1.10)	2.73(1.15)

出期限の連絡, 対人関係に関する指導, 授業中の支援員同行) の分散分析を行った。なお, 以下の結果では, 必ずしも等分散性が保障されないものも多く見られたが, Greenhouse-Geisser の ε 修正を行った結果と大きな違いはないと思われたため, 球面性の仮定のもとでの分散分析の結果を記載している^{注3)}。

賛成的態度 賛成的態度について, エピソードの主効果 ($F(5, 595) = 24.48$, 偏 $\eta^2 = .17$, $p < .001$), 特別扱い強調条件の主効果 ($F(1, 119) = 5.11$, 偏 $\eta^2 = .04$, $p < .05$), エピソード×特別扱い強調条件の交互作用 ($F(5, 595) = 2.46$, 偏 $\eta^2 = .02$, $p < .05$) が有意であった。

単純主効果の検定を行ったところ, エピソード1 (授業中の録音・撮影) において, 特別扱い強調あり条件は特別扱い強調なし条件よりも「賛成的態度」得点が有意に低かった ($p < .01$)。エピソード4 (提出期限の連絡) において, 特別扱い強調あり条件は特別扱い強調なし条件よりも「賛成的態度」得点が有意に低かった ($p < .01$)。また, エピソード6 (授業中の支援員同行) において, 特別扱い強調あり条件は特別扱い強調なし条件よりも「賛成的態度」得点が低い傾向にあった ($p < .10$)。

特別扱い強調あり条件において, エピソード1 (授業中の録音・撮影) は, エピソード2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .05$), エピソード4 (提出期限の連絡) ($p < .001$), エピソード6 (授業中の支援員同行) ($p < .001$) よりも「賛成的態度」得点が有意に高かった。エピソード2 (別室受験・試験時間延長) は, エピソード4 (提出期限の連絡) よりも「賛成的態度」得点が有意に高かった ($p < .001$)。エピソード3 (スケジュール管理指導) は, エピソード4 (提出期限の連絡) よりも「賛成的態度」得点が有意に高かった ($p < .001$)。また, エピソード3 (スケジュール管理指導) は, エピソード6 (授業中の支援員同行) との間に有意傾向の差が見られ, エピソード6 (授業中の支援員同行) よりも「賛成的態度」得点が高い傾向にあった ($p < .10$)。エピソード5 (対人関係に関する指導) は, エピソード4 (提出期限の連絡) ($p < .001$), エピソード6 (授業中の支援員同行) ($p < .01$) よりも「賛成的態度」得点が有意に高かった。エピソード6 (授業中の支援員同行) は, エピソード4 (提出期限の連絡) よりも「賛成的態度」得点が有意に高かった ($p <$

.01)。

特別扱い強調なし条件において, エピソード1 (授業中の録音・撮影) は, エピソード2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .001$), エピソード3 (スケジュール管理指導) ($p < .05$), エピソード4 (提出期限の連絡) ($p < .001$), エピソード5 (対人関係に関する指導) ($p < .05$), エピソード6 (授業中の支援員同行) ($p < .001$) の他の5つのエピソードよりも「賛成的態度」得点が有意に高かった。エピソード3 (スケジュール管理指導) は, エピソード4 (提出期限の連絡) との間に有意傾向の差が見られ, エピソード4 (提出期限の連絡) よりも「賛成的態度」得点が高い傾向にあった ($p < .10$)。エピソード5 (対人関係に関する指導) は, エピソード4 (提出期限の連絡) との間に有意傾向の差が見られ, エピソード4 (提出期限の連絡) よりも「賛成的態度」得点が高い傾向にあった ($p < .10$)。

公平感 公平感について, エピソードの主効果 ($F(5, 595) = 39.50$, 偏 $\eta^2 = .25$, $p < .001$), 特別扱い強調条件の主効果 ($F(1, 119) = 4.03$, 偏 $\eta^2 = .03$, $p < .05$) が有意であった。エピソード×特別扱い強調条件の交互作用は有意ではなかった ($F(5, 595) = .68$, 偏 $\eta^2 = .01$, *n.s.*)。Bonferroni の多重比較の結果, エピソード1 (授業中の録音・撮影) は, エピソード2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .001$), エピソード4 (提出期限の連絡) ($p < .001$) よりも「公平感」得点が有意に高かった。エピソード2 (別室受験・試験時間延長) は, エピソード4 (提出期限の連絡) との間に有意傾向の差が見られ, エピソード4 (提出期限の連絡) よりも「公平感」得点が高い傾向にあった ($p < .10$)。エピソード3 (スケジュール管理指導) は, エピソード2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .001$), エピソード4 (提出期限の連絡) ($p < .001$) よりも「公平感」得点が有意に高かった。エピソード5 (対人関係に関する指導) は, エピソード2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .001$), エピソード4 (提出期限の連絡) ($p < .001$), エピソード6 (授業中の支援員同行) ($p < .001$) よりも「公平感」得点が有意に高かった。エピソード6 (授業中の支援員同行) は, エピソード2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .001$), エピソード4 (提出期限の連絡) ($p < .001$) よりも「公平感」得点が有意に高かった。

目的・内容の変更度 目的・内容の変更度について、エピソードの主効果が有意であった ($F(5, 595) = 8.24$, 偏 $\eta^2 = .06$, $p < .001$)。特別扱い強調有無条件の主効果 ($F(1, 119) = 1.75$, 偏 $\eta^2 = .01$, $n.s.$)、エピソード×特別扱い強調条件の交互作用 ($F(5, 595) = 1.16$, 偏 $\eta^2 = .01$, $n.s.$) は有意ではなかった。Bonferroni の多重比較の結果、エピソード2 (別室受験・試験時間延長) は、エピソード1 (授業中の録音・撮影) ($p < .05$)、エピソード5 (対人関係に関する指導) ($p < .05$) よりも「目的・内容の変更度」得点が有意に高かった。エピソード6 (授業中の支援員同行) は、エピソード1 (授業中の録音・撮影) ($p < .001$)、エピソード3 (スケジュール管理指導) ($p < .01$)、エピソード5 (対人関係に関する指導) ($p < .001$) よりも「目的・内容の変更度」得点が有意に高かった。

負担度 負担度について、エピソードの主効果が有意であった ($F(5, 595) = 35.80$, 偏 $\eta^2 = .23$, $p < .001$)。特別扱い強調有無条件の主効果 ($F(1, 119) = .06$, 偏 $\eta^2 = .00$, $n.s.$)、エピソード×特別扱い強調有無条件の交互作用 ($F(5, 595) = .98$, 偏 $\eta^2 = .01$, $n.s.$) は有意ではなかった。Bonferroni の多重比較の結果、エピソード3 (スケジュール管理指導) は、エピソード1 (授業中の録音・撮影) ($p < .001$)、エピソード2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .001$) よりも「負担度」得点が有意に高かった。エピソード4 (提出期限の連絡) は、エピソード1 (授業中の録音・撮影) ($p < .001$)、エピソード2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .001$) よりも「負担度」得点が有意に高かった。エピソード5 (対人関係に関する指導) は、エピソード1 (授業中の録音・撮影) ($p < .001$)、エピソード2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .001$) よりも「負担度」得点が有意に高かった。エピソード6 (授業中の支援員同行) は、エピソード1 (授業中の録音・撮影) ($p < .001$)、エピソード2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .001$)、エピソード

ド4 (提出期限の連絡) ($p < .01$)、エピソード5 (対人関係に関する指導) ($p < .05$) よりも「負担度」得点が有意に高かった。また、エピソード3 (スケジュール管理指導) との間有意傾向の差が見られ、エピソード3 (スケジュール管理指導) よりも「負担度」得点が高い傾向にあった ($p < .10$)。

成績評価への影響 成績評価への影響について、エピソードの主効果 ($F(5, 595) = 13.30$, 偏 $\eta^2 = .10$, $p < .001$)、エピソード×特別扱い強調有無条件の交互作用 ($F(5, 595) = 3.25$, 偏 $\eta^2 = .03$, $p < .01$) が有意であった。特別扱い強調有無条件の主効果 ($F(1, 119) = .24$, 偏 $\eta^2 = .00$, $n.s.$) は有意ではなかった。単純主効果の検定を行ったところ、エピソード1～6における特別扱い強調有無条件に有意な違いは見られなかった。

特別扱い強調あり条件において、エピソード2 (別室受験・試験時間延長) は、エピソード3 (スケジュール管理指導) ($p < .01$)、エピソード5 (対人関係に関する指導) ($p < .001$) よりも「成績評価への影響」得点が有意に高かった。エピソード4 (提出期限の連絡) は、エピソード1 (授業中の録音・撮影) ($p < .05$)、エピソード3 (スケジュール管理指導) ($p < .001$)、エピソード5 (対人関係に関する指導) ($p < .001$) よりも「成績評価への影響」得点が有意に高かった。エピソード6 (授業中の支援員同行) は、エピソード3 (スケジュール管理指導) ($p < .001$)、エピソード5 (対人関係に関する指導) ($p < .001$) よりも「成績評価への影響」得点が有意に高かった。

特別扱い強調なし条件において、エピソード2 (別室受験・試験時間延長) は、エピソード3 (スケジュール管理指導) ($p < .01$)、エピソード5 (対人関係に関する指導) ($p < .001$)、エピソード6 (授業中の支援員同行) ($p < .05$) よりも「成績評価への影響」得点が有意に高かった。

3.2 関係性条件による合理的配慮の態度の違い

Table 3 に各エピソードにおける関係性条件の態

Table 3 関係性条件×エピソードごとの態度得点の平均 (SD)

	エピソード1 (授業中の録音・撮影)		エピソード2 (別室受験・試験時間延長)		エピソード3 (スケジュール管理指導)		エピソード4 (提出期限の連絡)		エピソード5 (対人関係に関する指導)		エピソード6 (授業中の支援員同行)	
	他者条件	親友条件	他者条件	親友条件	他者条件	親友条件	他者条件	親友条件	他者条件	親友条件	他者条件	親友条件
賛成的態度	4.67(.70)	4.73(.60)	3.89(1.23)	4.12(1.07)	4.36(.91)	4.27(1.04)	4.02(1.22)	3.67(1.37)	4.40(.74)	4.29(.86)	3.98(1.01)	3.92(1.09)
公平感	4.00(1.12)	3.96(1.09)	3.22(1.38)	3.37(1.33)	3.75(1.31)	4.12(1.18)	3.24(1.26)	2.82(1.32)	3.98(1.11)	4.16(.92)	3.78(1.07)	3.76(1.19)
目的・内容の変更度	2.27(1.13)	2.04(.92)	2.51(1.09)	2.25(1.15)	2.16(1.13)	2.00(1.10)	2.42(1.34)	2.04(1.08)	2.33(1.07)	1.94(1.01)	3.04(1.15)	2.49(1.24)
負担度	2.93(1.15)	2.82(1.24)	3.02(1.16)	2.88(1.13)	3.73(.93)	3.84(1.01)	3.42(1.08)	3.49(1.07)	3.71(.90)	3.76(1.11)	3.75(.99)	3.86(1.08)
成績評価への影響	2.42(1.07)	2.27(1.08)	2.89(1.10)	2.73(1.27)	2.56(1.21)	2.12(1.09)	2.64(1.34)	2.67(1.38)	2.47(1.14)	1.96(1.06)	2.76(1.12)	2.51(1.21)

度得点の平均 (SD) を示した。

各態度項目を従属変数とし、関係性条件 2 (他者、親友) × エピソード 6 (授業中の録音・撮影, 別室受験・試験時間延長, スケジュール管理指導, 提出期限の連絡, 対人関係に関する指導, 授業中の支援員同行) の分散分析を行った。なお, 以下の結果では, 必ずしも等分散性が保障されないものも多く見られたが, Greenhouse-Geisser の ϵ 修正を行った結果と大きな違いはないと思われたため, 球面性の仮定のもとでの分散分析の結果を記載している^{注3)}。

賛成的態度 賛成的態度について, エピソードの主効果が有意であった ($F(5, 520) = 16.30$, 偏 $\eta^2 = .14$, $p < .001$)。関係性条件の主効果 ($F(1, 104) = .17$, 偏 $\eta^2 = .00$, *n.s.*), エピソード × 関係性条件の交互作用 ($F(5, 520) = 1.45$, 偏 $\eta^2 = .01$, *n.s.*) は有意ではなかった。Bonferroni の多重比較の結果, エピソード 1 (授業中の録音・撮影) は, エピソード 2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .001$), エピソード 3 (スケジュール管理指導) ($p < .01$), エピソード 4 (提出期限の連絡) ($p < .001$), エピソード 5 (対人関係に関する指導) ($p < .01$), エピソード 6 (授業中の支援員同行) ($p < .001$) よりも「賛成的態度」得点が有意に高かった。エピソード 3 (スケジュール管理指導) は, エピソード 4 (提出期限の連絡) ($p < .01$), エピソード 6 (授業中の支援員同行) ($p < .05$) よりも「賛成的態度」得点が有意に高かった。また, エピソード 2 (別室受験・試験時間延長) との間有意傾向の差が見られ, エピソード 2 (別室受験・試験時間延長) よりも「賛成的態度」得点が高い傾向にあった ($p < .10$)。エピソード 5 (対人関係に関する指導) は, エピソード 2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .05$), エピソード 4 (提出期限の連絡) ($p < .01$), エピソード 6 (授業中の支援員同行) ($p < .001$) よりも「賛成的態度」得点が有意に高かった。

公平感 公平感について, エピソードの主効果が有意であった ($F(5, 520) = 21.91$, 偏 $\eta^2 = .17$, $p < .001$)。関係性条件の主効果は有意ではなかった ($F(1, 104) = .05$, 偏 $\eta^2 = .00$, *n.s.*)。エピソード × 関係性条件の交互作用が有意傾向で見られた ($F(5, 520) = 2.21$, 偏 $\eta^2 = .02$, $p < .10$)。単純主効果の検

定を行ったところ, エピソード 1 ~ 6 における関係性条件に有意な違いは見られなかった。

他者条件において, エピソード 1 (授業中の録音・撮影) は, エピソード 2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .001$), エピソード 4 (提出期限の連絡) ($p < .001$) よりも「公平感」得点が有意に高かった。エピソード 3 (スケジュール管理指導) は, エピソード 2 (別室受験・試験時間延長) との間有意傾向の差が見られ, エピソード 2 (別室受験・試験時間延長) よりも「公平感」得点が高い傾向にあった ($p < .10$)。エピソード 5 (対人関係に関する指導) は, エピソード 2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .01$), エピソード 4 (提出期限の連絡) ($p < .01$) よりも「公平感」得点が有意に高かった。エピソード 6 (授業中の支援員同行) は, エピソード 2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .05$), エピソード 4 (提出期限の連絡) ($p < .05$) よりも「公平感」得点が有意に高かった。

親友条件において, エピソード 1 (授業中の録音・撮影) は, エピソード 2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .05$), エピソード 4 (提出期限の連絡) ($p < .001$) よりも「公平感」得点が有意に高かった。エピソード 3 (スケジュール管理指導) は, エピソード 2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .01$), エピソード 4 (提出期限の連絡) ($p < .001$) よりも「公平感」得点が有意に高かった。エピソード 5 (対人関係に関する指導) は, エピソード 2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .01$), エピソード 4 (提出期限の連絡) ($p < .001$) よりも「公平感」得点が有意に高かった。エピソード 6 (授業中の支援員同行) は, エピソード 4 (提出期限の連絡) よりも「公平感」得点が有意に高かった ($p < .001$)。

目的・内容の変更度 目的・内容の変更度について, エピソードの主効果 ($F(5, 520) = 9.07$, 偏 $\eta^2 = .08$, $p < .001$), 関係性条件の主効果 ($F(1, 104) = 4.46$, 偏 $\eta^2 = .04$, $p < .05$) が有意であった。エピソード × 関係性条件の交互作用 ($F(5, 520) = .67$, 偏 $\eta^2 = .01$, *n.s.*) は有意ではなかった。Bonferroni の多重比較の結果, エピソード 6 (授業中の支援員同行) は, エピソード 1 (授業中の録音・撮影) ($p < .001$), エピソード 3 (スケジュール管理指導) ($p < .001$), エピソード 4 (提出期限の連絡) ($p < .01$), エピソード 5 (対人関係に関する指導) ($p <$

.001) よりも「目的・内容の変更度」得点が有意に高かった。また、エピソード2 (別室受験・試験時間延長) との間に有意傾向の差が見られ、エピソード2 (別室受験・試験時間延長) よりも「目的・内容の変更度」得点が高い傾向にあった ($p < .10$)。

負担度 負担度について、エピソードの主効果が有意であった ($F(5, 520) = 28.05$, 偏 $\eta^2 = .21$, $p < .001$)。関係性条件の主効果 ($F(1, 104) = .02$, 偏 $\eta^2 = .00$, *n.s.*)、エピソード×関係性条件の交互作用 ($F(5, 520) = .49$, 偏 $\eta^2 = .00$, *n.s.*) は有意ではなかった。Bonferroni の多重比較の結果、エピソード3 (スケジュール管理指導) は、エピソード1 (授業中の録音・撮影) ($p < .001$)、エピソード2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .001$)、エピソード4 (提出期限の連絡) ($p < .05$) よりも「負担度」得点が有意に高かった。エピソード4 (提出期限の連絡) は、エピソード1 (授業中の録音・撮影) ($p < .001$)、エピソード2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .001$) よりも「負担度」得点が有意に高かった。エピソード5 (対人関係に関する指導) は、エピソード1 (授業中の録音・撮影) ($p < .001$)、エピソード2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .001$)、エピソード4 (提出期限の連絡) ($p < .05$) よりも「負担度」得点が有意に高かった。エピソード6 (授業中の支援員同行) は、エピソード1 (授業中の録音・撮影) ($p < .001$)、エピソード2 (別室受験・試験時間延長) ($p < .001$)、エピソード4 (提出期限の連絡) ($p < .05$) よりも「負担度」得点が有意に高かった。

成績評価への影響 成績評価への影響について、エピソードの主効果が有意であった ($F(5, 520) = 6.76$, 偏 $\eta^2 = .06$, $p < .001$)。関係性条件の主効果 ($F(1, 104) = 2.37$, 偏 $\eta^2 = .02$, *n.s.*)、エピソード×関係性条件の交互作用 ($F(5, 520) = 1.30$, 偏 $\eta^2 = .01$, *n.s.*) は有意ではなかった。Bonferroni の多重比較の結果、エピソード2 (別室受験・試験時間延長) は、エピソード1 (授業中の録音・撮影) ($p < .01$)、エピソード3 (スケジュール管理指導) ($p < .01$)、エピソード5 (対人関係に関する指導) ($p < .001$) よりも「成績評価への影響」得点が有意に高かった。エピソード4 (提出期限の連絡) は、エピソード5 (対人関係に関する指導) よりも「成績評価への影響」得点が有意に高かった ($p < .01$)。エ

ピソード6 (授業中の支援員同行) は、エピソード5 (対人関係に関する指導) よりも「成績評価への影響」得点が有意に高かった ($p < .01$)。

4. 考察

本研究の目的は、公平性および配慮を受ける人との関係性が発達障害のある学生に対する合理的配慮への態度に与える影響を検討することであった。大学生 250 名を対象に、6つの合理的配慮に関するエピソードを提示し、その際の「賛成的態度」、「公平感」、「目的・内容の変更度」、「負担度」、「成績評価への影響」についての意識・態度を尋ねた。エピソード提示に際して、不公平性 (特別であるという記述があるかないか)、および関係性 (見知らぬ他者か親友か) の条件を設定した。

4.1 公平性が合理的配慮への態度に与える影響

特別扱い強調条件に関して、合理的配慮への各項目の結果について考察する (Table 2 参照)。まず「賛成的態度」得点について、特別扱い強調がある場合には全体的に賛成的態度を低めることが示唆された。エピソードによる差も見られ、特に「授業中の録音・撮影」(エピソード1) は最も賛成的態度が高いものであること、特別扱い強調の有無の効果は特に「授業中の録音・撮影」(エピソード1) や「提出期限の連絡」(エピソード4) で顕著に見られ、特別扱い強調がある場合には「賛成的態度」得点を低める傾向があること、が示された。

次に、「公平感」得点について、特別扱い強調がある場合のほうがない場合よりも「公平感」得点は低くなること、エピソード1 (授業中の録音・撮影)・エピソード3 (スケジュール管理指導)・エピソード5 (対人関係に関する指導)・エピソード6 (授業中の支援員同行) の「公平感」得点は、エピソード2 (別室受験・試験時間延長) やエピソード4 (提出期限の連絡) よりも相対的に高いこと (特にエピソード4 (提出期限の連絡) の「公平感」得点が低いこと)、が示された。

次に、「目的・内容の変更度」得点について、エピソードの主効果のみ見られ、エピソード2 (別室受験・試験時間延長) とエピソード6 (授業中の支援員同行) は相対的に「目的・内容の変更度」得点が高いと見なされていた。

次に、「負担度」得点について、エピソードの主

効果のみ見られ、エピソード3（スケジュール管理指導）・エピソード4（提出期限の連絡）・エピソード5（対人関係に関する指導）・エピソード6（授業中の支援員同行）はエピソード1（授業中の録音・撮影）やエピソード2（別室受験・試験時間延長）と比べて相対的に「負担度」得点が大きく、特にエピソード6（授業中の支援員同行）は他のエピソードと比べて相対的に大きいと見なされていた。

最後に、「成績評価への影響」得点について、エピソード×記述の有無の交互作用が有意であり、特別扱い強調あり・なし共にエピソード2（別室受験・試験時間延長）は相対的に「成績評価への影響」得点が高いと見なされること、ただしエピソード4（提出期限の連絡）とエピソード6（授業中の支援員同行）は特別扱い強調あり条件でエピソード3（スケジュール管理指導）やエピソード5（対人関係に関する指導）よりも「成績評価への影響」得点が大きくなることが示された。

以上をまとめると、特別扱い強調の影響について、賛成的態度および公平感に特別扱い強調の有無の影響が見られたというのは、「問題と目的」で述べた仮説1を一部支持する結果となった。合理的配慮について、それが自身は受けられない特別なものとして提示された場合には、相対的に賛成的態度や公平感は低まることが示唆された。目的・内容の変更度、負担度、成績評価への影響において特別扱い強調の有無が直接には影響しなかった。この要因としては、これらの項目が学生視点というよりもむしろ教員視点であったことが考えられる。したがって、自身がその配慮を受けられるかどうかにかかわらず、目的・内容を変更する度合い、負担の度合い、成績評価への影響の度合いを見積もった可能性がある。ただし、エピソードはいずれの項目においても主効果（時に交互作用）を示しており、どのような合理的配慮を行うかで学生の態度が異なることが示唆された。特にエピソード1（授業中の録音・撮影）は賛成的態度が最も高い合理的配慮の方策であり、公平感も高いものであることから、他の学生の態度という点からの実施のハードルは低いものと言える。逆にエピソード4（提出期限の連絡）は賛成的態度や公平感が低いものであり、他の学生の態度という点からの実施のハードルは相対的に高い可能性が示唆された。

4.2 関係性条件の違いについて

関係性条件に関して、合理的配慮への各項目の結果について考察する（Table 3参照）。まず「賛成的態度」得点について、エピソードの主効果のみ見られ、エピソード1（授業中の録音・撮影）・エピソード3（スケジュール管理指導）・エピソード5（対人関係に関する指導）の「賛成的態度」得点は相対的に高いこと、特にエピソード1（授業中の録音・撮影）は他のエピソードと比べて相対的に高いことが示された。

次に、「公平感」得点について、エピソード×関係性の交互作用が有意傾向であり、他者・親友条件ともにエピソード1（授業中の録音・撮影）・エピソード5（対人関係に関する指導）・エピソード6（授業中の支援員同行）はエピソード2（別室受験・試験時間延長）やエピソード4（提出期限の連絡）と比べて相対的に「公平感」得点が高いと見なされること、ただしエピソード3（スケジュール管理指導）は親友条件でエピソード2（別室受験・試験時間延長）やエピソード4（提出期限の連絡）と比べて「公平感」得点が高くなることが示された。

次に、「目的・内容の変更度」得点について、合理的配慮を受ける学生が他者である場合のほうが親友である場合よりも、「目的・内容の変更度」得点は高くなること、特にエピソード6（授業中の支援員同行）は他のエピソードと比べて相対的に大きいことが示された。

次に、「負担度」得点について、エピソードの主効果のみ見られ、エピソード3（スケジュール管理指導）・エピソード4（提出期限の連絡）・エピソード5（対人関係に関する指導）・エピソード6（授業中の支援員同行）はエピソード1（授業中の録音・撮影）やエピソード2（別室受験・試験時間延長）と比べて「負担度」得点が高いことが示された。

最後に、「成績評価への影響」得点について、エピソードの主効果のみ見られ、エピソード2（別室受験・試験時間延長）は「成績評価への影響」得点が相対的に高くなること、エピソード4（提出期限の連絡）とエピソード6（授業中の支援員同行）はエピソード5（対人関係に関する指導）と比べて「成績評価への影響」得点が相対的に高くなることが示された。

合理的配慮を受ける学生との関係性の影響について、関係性が影響する項目は目的・内容の変更度の

みであった。本研究で重要だと思われる「賛成的態度」や「公平感」の項目に関係性条件の影響が見られなかったことから、「問題と目的」で述べた仮説2は支持されなかったと言える。唯一、合理的配慮を受ける学生について、その人物が回答者と親しい友人であると提示した場合には、見知らぬ他者と提示した場合と比較して相対的に目的・内容の変更度が低まることが示唆された。

賛成的態度、公平感、負担度、成績評価への影響において関係性が直接には影響しなかった要因としては、以下の2点が考えられる。第一に、合理的配慮については、何らかの困難を示す場合、それが見知らぬ他者であろうと親友であろうと、肯定的な態度を示すということである。実際、宮崎ら(2015)では、見知らぬ他者の場合でも、多くの項目において「手助けする」という回答が60%を超えていることを報告している。困難を示す学生に対しては、ひとまず配慮を行うという意識は多くの学生にとって共有されたものであるのかもしれない。第二に、提示された合理的配慮を受ける学生が架空の人物であり、その登場人物を親友と見なすことが難しかったことが考えられる。特に、実際に自分の友人が合理的配慮を受けているということは多くの学生にとって経験することが少ないことかもしれない。したがって、関係性が影響しなかったというよりも、関係性の違いをイメージしにくかったということが、差がないという結果につながった可能性は存在する。ただし、特別扱い強調の場合と同様、エピソードはいずれの項目においても主効果(時に交互作用)を示しており、エピソード1(録音・撮影)が賛成的態度や公平感が相対的に高く、エピソード4(提出期限の連絡)が賛成的態度や公平感が相対的に低いという傾向が見られた。

4.3 本研究の意義と課題

本研究の意義は以下の3点である。1点目は具体的な合理的配慮事例を提示して、エピソードごとの違いを記述した点である。これまでの研究でも、合理的配慮の内容によって賛否の割合が異なることは報告されている(村上ら, 2020)。本研究では、合理的配慮の内容による違いについて検討点としては設定していなかったものの、実際に比較したところ、いずれの条件においても違いが見られた。違いの要因について考察できるまでの情報は現時点では得ら

れていないものの、合理的配慮を行う際、具体的にどのような配慮がどの程度肯定的に受け入れられるのかを示した点は本研究の意義であると言える。今後は、さらに多くの具体例を設定するとともに、違いを生み出す要因(例、実施のしやすさ等)を踏まえた条件設定を行うことが望まれる。

2点目は特別扱い強調の有無や関係性の要因を検討することで、どのような条件であればより肯定的な態度を示しやすいかに関する一定の知見を提示した点である。具体的には、合理的配慮が限定的(特別)であることを強調しないことが重要であることが示唆された。もちろん、本研究のように、実際の合理的配慮の場面では「他の学生はその配慮を受けられない」ことをアナウンスすることはないだろう。とはいえ、それをアナウンスしなくても、学生自身が「その配慮は自分は受けられないものだ」と思い込む可能性は存在する。「どの学生も合理的配慮は受けられる(可能性がある)」ことをアナウンスすることが、周囲の学生の合理的配慮に対する賛成的態度を高めるために必要であると言えるだろう。一方、合理的配慮を受ける人物に対する親しさ(見知らぬ人か親友か)はあまり影響しないことも示唆された。

3点目に、大学生における合理的配慮への態度の実態を示した点である。上記2点の違いはあったものの、大学生の合理的配慮に対する態度は概ね肯定的なものであったと言える。具体的には、賛成的態度の平均はいずれの条件においても3点以上であり、エピソードによっては4点以上のものも見られた。条件による相対的な差はあるものの、賛成的態度や公平感に着目すると、大学生は基本的には合理的配慮に肯定的な態度を示していると言える。これらの結果は、村上ら(2020)の報告とも一致している。大学生の合理的配慮への態度は全体的に見れば肯定的なものであるという実態を示した点も本研究の意義といえる。

最後に本研究の課題について、3点述べる。第一に、合理的配慮の実施者の詳細についてである。例えばエピソード1(授業中の録音・撮影)は賛成的態度や公平感が高い結果となったが、提示したエピソードには「誰が」録音・撮影するのかを書いておらず、実際、特別扱い強調有無条件と関係性条件では、負担度の回答が「2. あまり負担にならない」76名(33.5%)と「4. ある程度負担になる」83名(36.6%)

で二極化していた。録音・撮影を行うのが合理的配慮を受ける学生自身であれば負担は軽いと捉えるが、教員や支援員が行うのであれば負担が重いと感ずることが考えられるため、誰が配慮の内容を実行するのは明記しておく必要があったと思われる。

第二に、特別扱い強調の有無と関係性の交互作用が検討できていなかった。本研究では、特別扱い強調条件と関係性条件はそれぞれ別の要因として扱っていたが、エピソードとして、特別扱い強調の有無×関係性条件の4つのパターンを設定することも可能である。そうすることで、親友の時は特別扱い強調の有無は影響しないが、見知らぬ人の場合は影響するといった交互作用が見出せる可能性は存在する。本研究では研究デザインをシンプルなものとして設定したが、今後はこれらの交互作用を検討するような条件設定をしていくことで、それぞれの影響のさらに詳細な実態が明らかになるとと思われる。

第三に、合理的配慮を受ける人物設定である。本研究では、合理的配慮を受ける人はすべて「他者」であったが、それが「自分」の場合にはどのようなのかは重要な検討点であると思われる。自分が受ける場合も他の人と比べて不公平と感ずるのか、自分は合理的配慮をいらないと思う程度と他者への合理的配慮の肯定的態度との関連など、自己と他者の比較の検討点は数多く存在する。合理的配慮を他人事とせず、自分が受ける場合にはどのように感ずるのかを検討することは、理論的にも実践的にも重要なテーマであると言える。

引用文献

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition*. American Psychiatric Publishing, Inc. (アメリカ精神医学会・日本精神神経学会 (監修). 高橋三郎・大野 裕 (監訳). 染矢俊幸・神庭重信・尾崎紀夫・三村 将・村井俊哉 (訳) (2014). *DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル*. 医学書院.)

赤木和重. (2018). *目からウロコ! 驚愕と共感の自閉症スペクトラム入門*. 全障研出版部.

独立行政法人日本学生支援機構 (2015). *障害のある学生への支援・配慮事例【発達障害】*
https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_hairyo_jirei/_icsFiles/afieldfile/2021/03/16/

2014jirei_hattatsu.pdf(2022年1月10日アクセス)

吉良安之. (2018). *発達障害学生に必要となる支援の実際と合理的配慮に関する研究*. 文部省科学研究費補助金研究成果報告書 (課題番号 26380931). <https://kaken.nii.ac.jp/ja/file/KAKENHI-PROJECT-26380931/26380931seika.pdf> (2022年1月10日アクセス)

京極暁子・廣澤愛子・大西将史. (2020). 大学生の「発達障害についての理解度」と「発達障害学生に対する援助意識」との関連性. *臨床心理学*, **20** (3), 348-358.

又村あおい. (2015). 合理的配慮への期待と不安—発達障害に引きつけて— 日本発達障害連盟. (編). *発達障害白書2016年版* (pp.6-9). 明石書店.

宮崎紗織・中田洋二郎・佐藤秀行・永井 智・田村英恵. (2015). 発達障害特性による大学生活の困難性への支援—自閉症スペクトラム障害に対する大学生の援助意識に関する調査—. *立正大学臨床心理学研究*, **13**, 19-29.

村上理絵・吉利宗久・津島靖子. (2020). 大学生における発達障害に対する基本的知識と合理的配慮への意識に関する予備的検討. *特別支援教育実践センター研究紀要*, **18**, 83-90.

大内晶子. (2011). 共感性・他者意識 (ゆるし). 堀 洋道. (監修). 吉田富二雄・宮本聡介. (編). *心理測定尺度集V—個人から社会へ—自己・対人関係・価値観—* (pp.120-135). サイエンス社.

佐々木正美・梅永雄二. (監修) (2010). *こころライブラリー イラスト版 大学生の発達障害*. 講談社.

鈴木有美・木野和代. (2008). 多次元共感性尺度 (MES) の作成—自己指向・他者指向の弁別に焦点を当てて—. *教育心理学研究*, **56** (4), 487-497.

高橋知音. (2016). 合理的配慮の考え方. 高橋知音. (編著). *発達障害のある大学生への支援* (pp.9-19). 金子書房.

高石恭子・青柳寛之・福留留美. (2017). 発達障害及び発達障害の傾向のある学生への支援の現状と合理的配慮に関する教員の意識についての研究—甲南大学専任教員・非常勤講師へのアンケート調査から—. *甲南大学学生相談室紀要*, **24**, 24-45.

内野悌司. (2017). 発達障害学生への支援・合理的配慮に関する調査研究—A 大学の教員を対象にしたアンケート調査より—. *総合保健科学: 広島*

大学保健管理センター研究論文集, 33, 39-50.

注

注1) 例えば以下の URL を参照 (2022 年 1 月 10 日アクセス)。

https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/__icsFiles/afiedfile/2021/10/01/report2019_rev03.pdf

https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/__icsFiles/afiedfile/2021/10/18/report2020_published.pdf

注2) 以下の URL から引用 (2022 年 5 月 12 日最終アクセス)

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf>

注3) 修正後の数値については記載のメールアドレスにお尋ねください。

付記

本論文は、富山大学大学院人間発達科学研究科に提出した修士論文を加筆修正したものです。

受付年月日 (2022/5/19)

受理年月日 (2022/7/21)