

対人援助職を希望する学生の配慮や支援に対する 心理的抵抗感

——合理的配慮に対する意思表示の難しさ——

堀 由 里

Psychological Resistance to Consideration and Support Among Students Who Aspire
to Become Interpersonal Assistants

—Difficulty in Expressing Willingness for Reasonable Accommodation—

Yuri HORI

問題と目的

その人らしさを認め合いながら共に生きる社会を実現すべく、2016年に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（通称、障害者差別解消法）」が施行され、障害や社会の中にあるバリアによって日常生活や社会生活に相当な制限を受けている人に対する合理的配慮の提供が求められるようになった。合理的配慮は、個々のニーズに関して障害のある人の意思表示によって、過重負担なく社会的障壁を除去することを意味する（川島、2016）。このような社会の流れは教育現場においても変化をもたらし、障害のある子どもたちは障害に応じた教育（特殊教育）から、障害のない子どもと等しく学ぶ機会を得ることを目指すインクルーシブ教育へと移行しつつある。特殊教育のような個に応じてカリキュラム自体を変更することは *modification* と呼ばれるのに対し、カリキュラムにアクセスする方法を変更・調整するのが *reasonable accommodation*（合理的配慮）である（平林、2017）。障害者差別解消法の適用範囲は、行政機関等に相当する国立大学では「法的義務」、民間事業者である私立大学では「努力義務」となっていたが、一部法改正により私立大学でも合理的配慮の提供は義務化される方向に進んでいる。

合理的配慮の提供に関して日本学生支援機構は、合理的配慮内容の決定手順を①障害学生からの申出、②障害学生と大学等による建設的対話、③合理的配慮内容の決定、④決定された内容のモニタリング、としている。学生が抱えている障害や社会的バリアも多様なため、合理的配慮の提供も個別性が高いというのが現状である。個別性が高いからこそ、本人がどのような支援を必要としているのかの意思表示が重要となる。しかし、意思表示そのものが難しい場合もある。西村（2018）は発達障害学生の支援において、“実際の問題と、自身の障害特性を関連づけることの難しさ”や“さまざまな状況を把握し整理して、自分の考えをまとめあげるこ

との苦手さ”等、障害特性そのものに起因するため、合理的配慮の提供には「本人の意思決定過程を支援する」という考え方を採用する必要があるとしている。発達の問題を抱える学生は、自分のことを客観視しにくい特性もあるため、状況の把握や必要とする支援内容について、教職員やピアサポーターなど周りの人が一緒に考えていくことが求められる。発達の問題に限らず、知的や精神的問題などコミュニケーションに難しさを感じる学生においては、意思表示の発信方法についても支援が求められる。

しかし、意思表示の難しさは、認知面や表明方法以外にもあると考える。困難に直面した時に他者に援助を求める援助要請には、被援助者の援助欲求や援助に対する価値観が影響することがわかっている（高木、1998）。学校教育サービスの専門家である教師が同僚や管理職または専門家に援助を求めるかどうかという認知的枠組みに関する研究では、援助関係に対する抵抗感の低さが教師のバーンアウトを防ぐ可能性があることを示している（田村・石隈、2001）。また、鬱得点の高い妊婦は配偶者や知人へのサポート希求が低く、育児コーピングとして回避や諦めをとること、被援助への懸念が高いことが示されている（日下部、2018）。つまり、援助やサポートを得ることに対して、抵抗感や懸念を抱くという心性は、実際に援助を求めにくくすることにつながり、バーンアウトや鬱などメンタルヘルスの問題を呈することになる可能性がある。教育場面においても、サービスの享受者である学生自身が援助や配慮を受けることに対し、抵抗感を抱いていたとすれば、受けられるはずのカリキュラムにアクセスするサービスを受けられず、教育の機会を逃してしまうことにつながる。

そこで本研究では、合理的配慮提供の第一ステップとなる意思表示に関する思いや価値観を明らかにしていくことを目的とし、配慮や支援に対するイメージや、援助に対する意識、サポートを求める気持ちについて調査を行う。その際、学校教育サービスや保育サービスの専門家として将来対人援助職に就こうとしている学生を対象に検討する。前述した教師も教育サービスを享受する側ではなく提供する専門家であるが、自分が支援や配慮をすることの勉強をしている人間が、支援や配慮をされる、ということをもどのように捉えているのかを見ていくことは、役割取得にもつながり、専門家として成熟していくことにつながると考える。

方法

【研究対象者と調査時期】

保育者や教員を目指し勉強をしている大学3年生112名（全員女性、平均20歳）を対象に、担当する授業内でwebによるアンケートを2022年5月に実施した。尚、研究実施にあたり、大学の研究倫理審査委員会において審査を受け、承認されている。倫理的配慮として、研究参加者である学生には、授業の一環として調査を行うことを伝え、個人情報保護と研究内容の説明および同意を口頭・調査画面上で行った。

【調査内容】

(1) 配慮や支援に対するイメージ

配慮や支援をされることに対して（自分が配慮や支援をするではなく）、どのようなイメージをもっているのか、自由記述で回答を求めた。

(2) 援助に対する意識

田村・石隈（2001）の被援助志向性尺度（11項目、5件法）を用いた。「困っていることを解決するために、他者からの助言や援助がほしい」というような項目からなる「援助の欲求と態度」、「自分は、人に相談したり援助を求めるとき、いつも心苦しさを感ずる」というような項目からなる「援助関係に対する抵抗感の低さ」という2つの下位尺度から構成される。

(3) サポートを求める気持ち

佐々木・山崎（2002）のコーピング尺度の下位尺度である情緒的サポート希求（8項目、5件法）を用いた。「嫌な出来事、困った出来事に直面した時、日常一般的にどのように行動したり考えたりしているか」という教示のもと“身近な人に励ましてもらう”などの項目から、「情緒的サポート希求」は構成される。

結果と考察

(1) 配慮や支援に対するイメージ

配慮や支援をされるというイメージに対する自由記述を心理学者2名でKJ法により分類した（表1）。「手伝ってもらおう」「支えてもらおう」などの直接的援助、「寄り添ってもらっている」などの保護、「あたたかい」「いいこと」「有難い」など、ポジティブなイメージを回答する学生が全体の4割（45件）であった。一方で、「相手の時間を自分のために割いてもらう」などの申し訳なさや、「自分が人と違うことを否定されているよう」に感じる情けなさ、「鬱陶しさ」などネガティブなイメージを回答する学生も全体の4割弱（42件）いた。また、「困ったときには必要なこと」などの生きやすくするや、「スムーズに物事をすすめられるようにする」などのやりやすくする、「できないことを互いに補い合う」などの共生等、保障のイメージをもつ学生は全体の1割強（16件）であった。その他、分類不能が1割弱（9件）であった。

配慮や支援をされることに対するイメージは、ポジティブなもの、ネガティブなもの、保障の3つに大別することができた。甲斐・權（2021）によると、教職課程に在籍している学生は、特別支援教育に関する授業経験も多く、障害のある人との関わり経験もあるため、合理的配慮に対する意識が高いことがわかっている。本研究の対象者である学生も自身が保育・教育場面において合理的配慮をしていくことの大切さは十分理解していると思われる。しかし、立場が逆転し、自分が配慮や支援をされるとなると異なる感情や思いが出てくると考えられる。合理的配慮の意味を理解していると思われるような「保障」というイメージを記述する学生がいる

表1 配慮や支援をされることに対するイメージの分類

大カテゴリー	小カテゴリー	具体的内容例	件数
ポジティブなイメージ	直接的援助	手伝ってもらう、支えてもらう	24
	保護	寄り添ってもらっている	8
	あたたかい	あたたかい	6
	いいこと	他人のことを考えることができるイメージ	4
	有難さ	ありがたいこと	3
ネガティブなイメージ	申し訳なさ	相手の時間を自分のために割いてもらう	18
	情けなさ	惨め	8
	見下されている感じ	自分が人と違うことを否定されているよう	6
	嫌悪	親しい人じゃなかったら、鬱陶しい	4
	困難を抱えていること	自分一人では生きていけない	6
保障	生きやすくする	困ったときには必要なこと	5
	やりやすくする	スムーズに物事を進められるようにすること	4
	共生	できないことを互いに補い合う	7
その他	配慮と支援の違い	配慮は気配り、支援は補う	3
	その他・分類不能	何とも思わない	6

一方で、ポジティブやネガティブなど感情価を示す学生も多くいた。ポジティブなイメージには、「寄り添う」「他人のことを考える」などの言葉があり、そばにいて共感するような温かい感覚を持っており、ネガティブなイメージには、「惨め」「鬱陶しい」などの言葉があり、卑屈な感覚と捉えることができる。

(2) イメージと心理尺度の関連

次に、配慮や支援に対するイメージによって、研究参加者を大カテゴリーの3つに分類し（その他は分析から除外）、被援助志向性や情緒的サポート希求の心理尺度得点を比較したところ（表2）、被援助志向尺度の「援助の欲求と態度」に関しては、有意傾向がみられ（ $F_{(2,100)} = 2.61$, $p < .10$ ）、ポジティブなイメージを持つ学生群がネガティブなイメージを持つ学生群よりも得点が高い傾向がみられた。一方で、被援助志向尺度の「援助関係に対する抵抗感の低さ」とコー

表2 配慮や支援に対するイメージ群別の平均尺度得点（標準偏差）

	ポジティブ	ネガティブ	保障
援助の欲求と態度	29.16 (4.08)	27.02 (5.06)	27.69 (3.24)
援助関係に対する抵抗感の低さ	15.22 (2.92)	13.4 (3.51)	14.13 (2.09)
情緒的サポート希求	27.84 (5.44)	24.4 (6.25)	25.75 (6.62)

ピング尺度の「情緒的サポート希求」は有意差が見られ、ポジティブなイメージを持つ学生群がネガティブなイメージを持つ学生群よりも援助関係に対する抵抗感が低く ($F_{(2, 100)} = 3.82, p < .05$)、情緒的サポートも希求していた ($F_{(2, 100)} = 3.49, p < .05$)。

つまり、配慮されたり支援されたりすることにポジティブなイメージを持てている学生は、ネガティブなイメージを持っている学生よりも、困っている時に他者に助けてほしい気持ちが強い傾向にあり、援助する一されるという関係性にも抵抗がなく、困った時は人を頼ることをよくしていることが分かった。言い換えれば、配慮されたり支援されたりすることにネガティブなイメージを持っている学生は、援助する一されるという関係性に抵抗があり、困った時でも人を頼ることが少ないといえる。

(3) 総合考察

本研究は合理的配慮提供の第一ステップとなる意思表示に関する思いや価値観を明らかにしていくことを目的とした。配慮や支援をされることに対しては、様々なイメージをもっており、ポジティブに受け止める学生だけではなく、ネガティブに受け止める学生も一定数いることがわかった。配慮や支援されることに対して「申し訳なさ」や「惨め」「見下されている」といったネガティブなイメージをもっていると、援助を求めたり受けたりすることへの抵抗感が強く、嫌な出来事や困った出来事に直面しても人を頼ったりしていないことが分かった。つまり、社会的障壁があったとしても、そのような学生は自ら申し出ることが少なくなると考えられる。西倉 (2016) は合理的配慮のジレンマとして、社会活動へのアクセスとプライバシーの問題を示している。配慮や支援を受けるというのは、周囲に自身の障害を露呈していることにつながる。他者からどのように評価されているのかという懸念があると、配慮や支援されることに対するネガティブなイメージに直結するのではないだろうか。

他者評価懸念は自己観とも関連がある。従来から指摘されているように、日本を含む東洋は文化的自己観の中でも相互独立的自己観というよりも相互協調的自己観が優勢であるとされ、「他に気を遣い」「迷惑をかけないことを重んじる」など、他と関係を結び、社会的関係の中で意味ある位置を占めることにより自己が形成される (北山、1994; 唐澤・平林、2013)。ただ、2つの自己観は二者択一ではなく (Nisbett、2003)、同一文化内でも個人差はある (北山、1998)。相互協調的自己観の優勢な人は、他者を意識する状況で自己査定行動を抑制したり (清家・高田、1997)、自己呈示の際にそれを行う他者との関係性によって異なった自己イメージを示そうとしたりすることがわかっている (長谷川、2005)。したがって、配慮や支援をされることに対するネガティブなイメージを持つこと背景には、このような自己観があるとも考えられる。

本研究の対象者は、将来、保育者や教員など対人援助職に就こうとしている学生であるため、他者との関係性の中で社会的役割を意識し、“自分は配慮や支援を提供する立場である”という認識が強い。それゆえ、反対の立場として自分が配慮や支援を受けることに関しては、一層、申し訳なさや抵抗感が高い可能性があると考えられる。しかしながら、インクルーシブ保育・

教育の基本的な考え方は、様々に異なる子どもたちが同じ場で共に学ぶことを追求し、等しく教育機会を得ることを保障しようとするものである。つまり、配慮や支援は「する—される」の関係ではなく、援助者—被援助者関係は対等であることが前提となる。このような援助観そのものの捉え方自体が根本的に異なっているため、「してあげるのはいいけど、されるのは嫌」となってしまう人も一定数いると考えられる。それでは本来のインクルーシブとは言い切れない。例えば、障害のある人でも普段は配慮や支援を受けながら生活していたとしても、その人が支援をする立場にもなりうるということを理解することが重要である。一方向的な立場の上下があるような関係性ではなく、お互いに配慮し、配慮される、という互恵的な関係として捉えていく必要がある。そのような援助観を対人援助職に就こうとする学生への教育として取り入れていくことが、インクルーシブ保育・教育に求められるのではないだろうか。そのためには、配慮や支援をされることのメリットを自身が経験することや、ポジティブなイメージを持つ人と意見を交わしていくことなどが有効であろう。他者と対話的に学習を進めていくことで、互恵的な援助観が醸成され、支援や配慮に対する認知も修正されていくのではないかと考える。

引用文献

- 長谷川直宏 (2005) 自己呈示行動における文化的自己観の影響 社会心理学研究、21、44-52.
- 平林ルミ (2017) 特別支援教育における合理的配慮の動向と課題—学習障害のある子どもにおける ICT 活用の現状に焦点をあてて— 教育心理学年報、56、113-121.
- 甲斐日奈子・權偕珍 (2021) 教育学部に在籍する学生における合理的配慮に対する意識の現状 Journal of Inclusive Education、10、53-59.
- 唐澤真弓・平林 秀美 (2013) 思いやりの文化的基盤—就学前教育にみる他者理解の比較文化的研究— 東京女子大学比較文化研究所紀要、74、65-92.
- 川島聡 (2016) 権利条約における合理的配慮 川島聡・飯野由里子・西倉実季・星加良司 (著) 合理的配慮—対話を開く、対話が拓く— (pp. 19-38) 有斐閣
- 北山忍 (1994) 文化的自己観と心理的プロセス 社会心理学研究、10、153-167.
- 北山忍 (1998) 自己と感情—文化心理学による問いかけ— 日本認知科学会 (編) 認知科学モノグラフ 共立出版
- 日下部典子 (2018) 妊婦を対象としたうつ状態とコーピング、被援助志向性の関係 女性心身医学、22、278-284.
- Nisbett, R. E. (2003) The geography of thought: How Asians and Westerners think differently ... and why. London: Nicholas Brealey.
- (ニスベット、R. E. 村本由紀子 (訳) (2004) 木を見る西洋人 森を見る東洋人—思考の違いは いかにして生まれるか— ダイヤモンド社)
- 西倉実季 (2016) 合理的配慮をめぐるジレンマ—アクセスとプライバシーの間— 川島聡・飯野由里子・西倉実季・星加良司 (著) 合理的配慮—対話を開く、対話が拓く— (pp. 163-180) 有斐閣
- 西村優紀美 (2018) 大学における発達障害大学生支援 明星大学発達支援研究センター紀要、3、6-8.

- 佐々木恵・山崎勝之（2002）コーピング尺度（GCQ）特性版の作成および信頼性・妥当性の検討
日本公衆衛生雑誌、49、399-408.
- 清家美紀・高田利武（1997）文化的自己観と自己査定行動—日本文化における検討— 社会心理学研究、13、23-32.
- 高木修（1998）人を助ける心—援助行動の社会心理学— セレクション社会心理学7 サイエンス社
- 田村修一・石隈利紀（2001）指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究—バーンアウトとの関連に焦点をあてて— 教育心理学研究、49、438-448.

付記

本論文は、日本特殊教育学会第60回大会自主シンポジウム「特別な支援を必要とする学生の修学支援の現状と課題（4）合理的配慮に該当しない多様な学生の支援を考える」において話題提供した内容を一部改変しまとめている。

（受理日 2022年9月13日）