

弱視学生の障害開示が
健全学生の支援意識過程に及ぼす効果に関する研究
—開示内容，開示手段，開示相手からの検討—

平成 25 年度 博士論文

筑波大学大学院人間総合科学研究科障害科学専攻

相 羽 大 輔

目 次

第一部 序論

第Ⅰ章 研究の背景と問題の所在	2
第1節 弱視学生に対する支援状況と障害開示の重要性.....	3
第2節 障害開示が働きかける健常学生の支援意識.....	11
第3節 障害開示の効果に影響を及ぼす諸要因.....	16
第Ⅱ章 本論文における研究の目的と構成.....	26
第1節 本論文における研究のアプローチ.....	27
第2節 本論文における研究の構成	29

第二部 本論

第Ⅲ章 研究1 共通行動の水準が異なる障害開示内容が 健常学生の認知評価に及ぼす効果	33
第1節 目的.....	34
第2節 方法.....	36
第3節 結果.....	44
第4節 考察.....	47
第Ⅳ章 研究2 共通行動の水準が異なる障害開示内容が 弱視学生へのイメージに及ぼす効果.....	49
第1節 目的.....	50
第2節 方法.....	51
第3節 結果.....	53
第4節 考察.....	58

第V章 研究3 共通行動の水準が異なる障害開示内容が 健全学生の交流自己効力感に及ぼす効果.....	61
第1節 目的.....	62
第2節 方法.....	63
第3節 結果.....	65
第4節 考察.....	70
第VI章 研究4 映像か文章かの障害開示手段が 弱視学生へのイメージに及ぼす効果.....	73
第1節 目的.....	74
第2節 方法.....	76
第3節 結果.....	83
第4節 考察.....	91
第VII章 研究5 映像か文章かの障害開示手段が健全学生の 交流及び支援自己効力感に及ぼす効果.....	94
第1節 目的.....	95
第2節 方法.....	97
第3節 結果.....	101
第4節 考察.....	112
第VIII章 研究6 開示相手に基づく障害開示効果の相違 —弱視学生への興味関心, 経験を中心に—.....	115
第1節 目的.....	116
第2節 方法.....	118
第3節 結果.....	126
第4節 考察.....	135

第IX章 研究7 映像と文章による障害開示手段が 健全学生の支援意識過程に及ぼす効果の特徴	139
第1節 目的.....	140
第2節 方法.....	141
第3節 結果.....	144
第4節 考察.....	160

第三部 総括

第X章 本論文における研究のまとめと今後の課題	
第1節 本論文における研究のまとめ.....	165
第2節 本論文における研究の限界と今後の課題.....	170

引用文献.....	173
-----------	-----

本論文を構成する研究の発表状況.....	184
----------------------	-----

謝 辞.....	185
----------	-----

第一部 序論

第一部の序論は、二つの章から構成されている。

まず、第Ⅰ章では、弱視学生の支援状況と、障害開示の役割についての研究を概観すると共に、障害開示をする際に弱視学生が抱えている問題と、その問題を解決するための障害開示方略の必要性について整理する。この上で、障害開示が健常学生の支援意識過程にどのような働きかけをするのかについて、開示内容、開示手段、開示相手の観点から先行研究を概観し、研究上の課題を明確化する。

次に、第Ⅱ章では、本論文における研究の目的と構成について述べる。

第 I 章

研究の背景と問題の所在

第 1 節 弱視学生に対する支援状況と障害開示の重要性

第 2 節 障害開示が働きかける健常学生の支援意識

第 3 節 障害開示の効果に影響を及ぼす諸要因

第1節 弱視学生に対する支援状況と障害開示の重要性

本節では、まず、大学における弱視学生の支援状況を整理すると共に、周囲から支援を得るために必要な弱視学生の障害開示と、その心理学的な位置づけについて概観する。この上で、弱視学生が障害開示を行う際の不安意識について述べる。

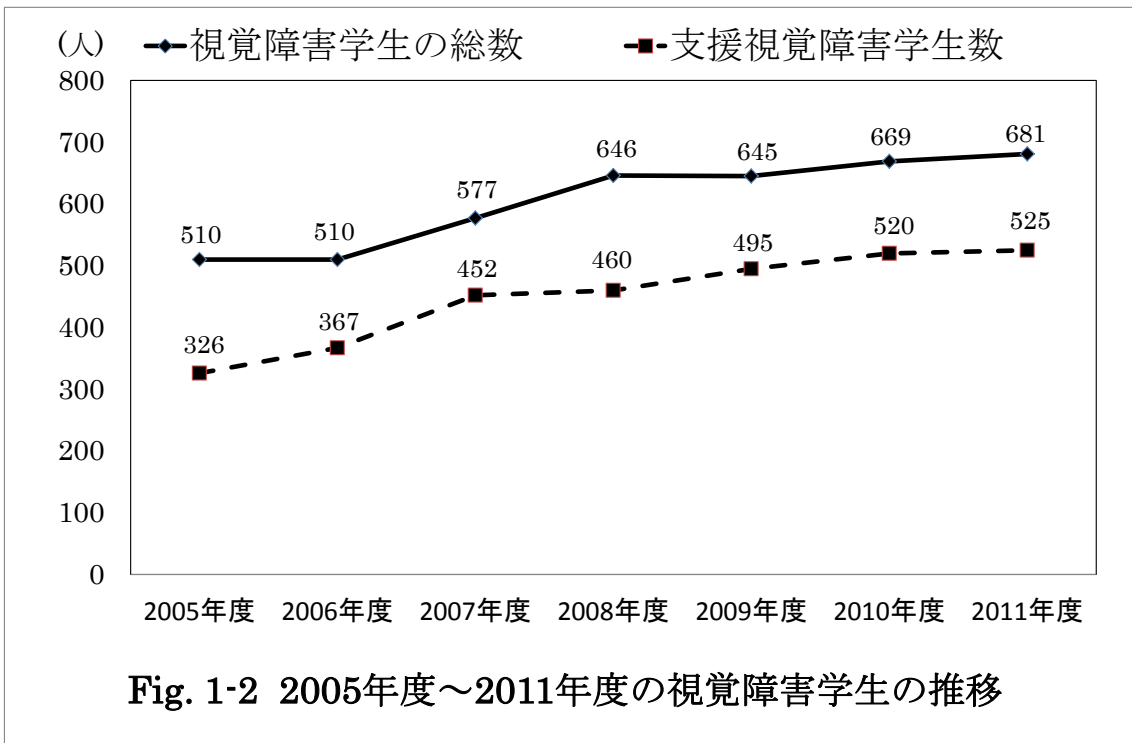
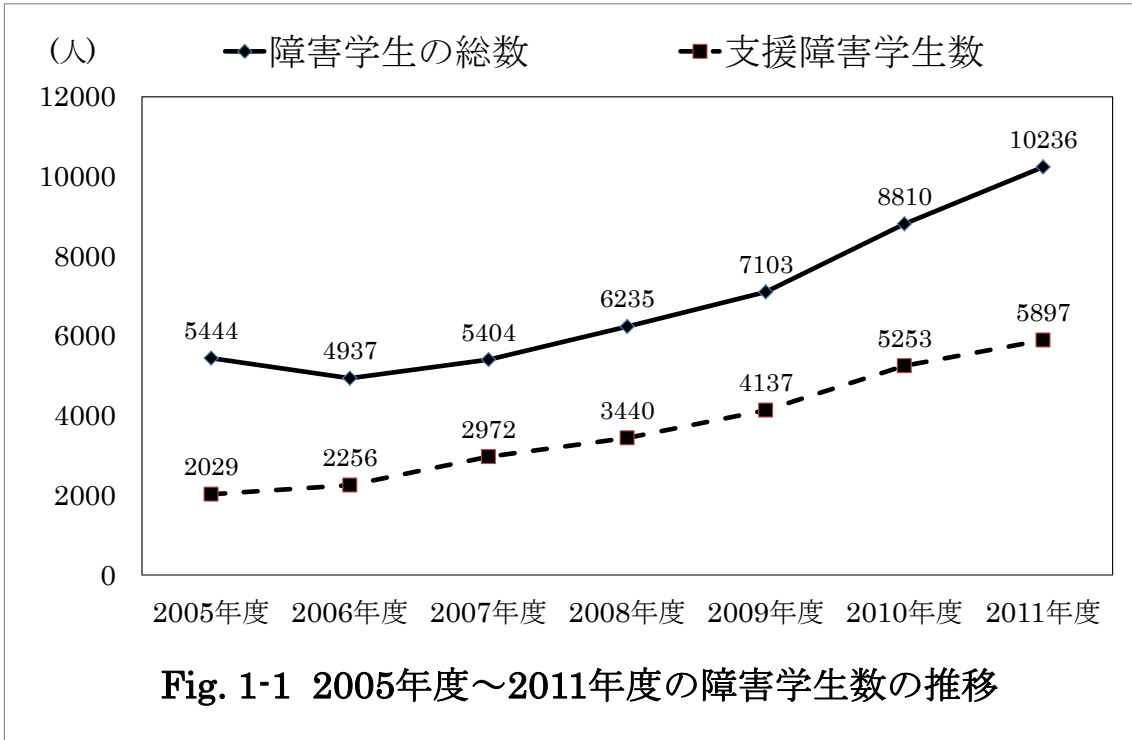
1項 弱視学生に対する支援状況

2005年以降、わが国の高等教育(大学・短期大学・高等専門学校を含む)では、視覚障害学生を含め、多くの障害学生が障害のない学生(健常学生)と共に学生生活を送る機会を得るようになってきた(Fig. 1-1・1-2)。これに伴い、多くの高等教育機関では、視覚障害学生の健常学生と等しく学ぶ権利を保障するために支援の取り組みが行われている(日本学生支援機構, 2012a, 2012b)。例えば、2011年度の調査(日本学生支援機構, 2012a)では、視覚障害学生が在籍する高等教育機関(231校)のうち、半数以上の168校が視覚障害学生に対し、点訳・墨訳、教材の拡大、教材のテキストデータ化、ガイドヘルプ、リーディングサービスなどの支援を実施したと報告している。

しかし、わが国の高等教育における障害学生支援の整備は未だ不十分であるため、その不備を補う上でも健常学生の協力は不可欠なものになっている(河内, 2002; 日本学生支援機構, 2012b; 全国障害学生支援センター, 2003)。例えば、上記の調査(日本学生支援機構, 2012a)では、視覚障害学生支援を実施している高等教育機関のうち、4割に近い、64校(38.1%)が授業での支援を周囲の健常学生に頼っていると報告している。

それにも関わらず、このような健常学生の支援を得られるのは障害学生の一部に限られており(国立大学協会第三常置委員会, 2001)、特に、弱視学生の場合には、支援を受けにくい状況にある(弱視者問題研究会, 2007, 2009; 共用品推進機構, 2000, 2001)。なぜなら、健常学生の多くが弱視学生を表面的に見ただけでは彼らの視覚障害に気付かないため、彼らに対する支援の必要性を理解しにくいからである(弱視者問題研究会, 2009; 山口, 2007)。

このために、弱視学生が支援を求めても、健常学生に見えないふりをしているものと誤解され、対人関係を損なったという事例も報告されている(弱視者問題研究会, 1990, 2007; 関西弱視者懇話会, 1990)。このようなことから、弱視学生が大学生活を円滑に送るためには、周囲の健常学生とうまく関係を築きながら、上手に支援を引き出すような対人方略を獲得することが必要と考えられる。



【注】 Fig. 1-1・1-2 は、日本学生支援機構(2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012a)が行っている障害学生支援実態調査のデータ(過去7年度分)を用いて作成された。ここで「支援障害学生」とは、学校に本人からの申し出があり、それに対して学校が何らかの支援(ノートテイク・点訳等の授業保障, 学内学生生活, キャリア・就職等に関する支援)を行なっている(あるいは、支援提供を予定している)障害学生を示す。

2 項 障害開示の重要性

山口(2007)は、障害の状態が外見ではわかりにくい障害学生の場合、支援を求める前に、自分のニーズに対する正しい認識を周知するという方略が、必要な支援を受けやすくすると指摘している。このため、弱視学生が健常学生から何らかの支援を受けようとする場合においても、まず、自らの障害の状態を周囲に説明し、その上で支援を求めることが必要となる(弱視者問題研究会, 1990, 2009; 関西弱視者懇話会, 1990; Noreen, Timothy, & Mary, 2003; Roberts & Macan, 2006; Trief & Feeney, 2005)。したがって、弱視学生が自らの障害を健常学生に説明する行為、すなわち、障害開示(disability disclosure)が重要といえる。

このような障害開示を用いて周囲の健常学生から支援を得ようとするアプローチは、Heider (1958)のバランス理論から説明できる(Fig. 1-3)。この理論は、自分(P)と、他者(O)、対象(X)の関係には均衡状態と不均衡状態があり、不均衡状態になると、自分はそれを解消するよう動機づけられるというもので、三者間の関係をそれぞれプラスとマイナスで示したときに、積がプラスの場合は均衡状態、マイナスの場合は不均衡状態としている。ここで健常学生(P)、弱視学生(O)、支援(X)という関係を考えてみると、健常学生に支援を求める弱視学生にとって、弱視学生と支援の関係は常にプラスである。これに対し、障害開示を受ける以前の健常学生は、弱視学生の状態を知らず、支援を求める弱視学生に否定的反応を示すことから、健常学生と弱視学生の関係はマイナスとなる。このことから、バランスを維持するためには健常学生と支援の関係もマイナスとなる。もし、弱視学生が健常学生に障害開示を行い、健常学生が弱視学生の状態を理解することができれば、支援を求める弱視学生に対する否定的反応は解消され、健常学生と弱視学生の関係はプラスになることができ、健常学生と支援との関係も三者間のバランスを維持するためにプラスになるものと考えられる。

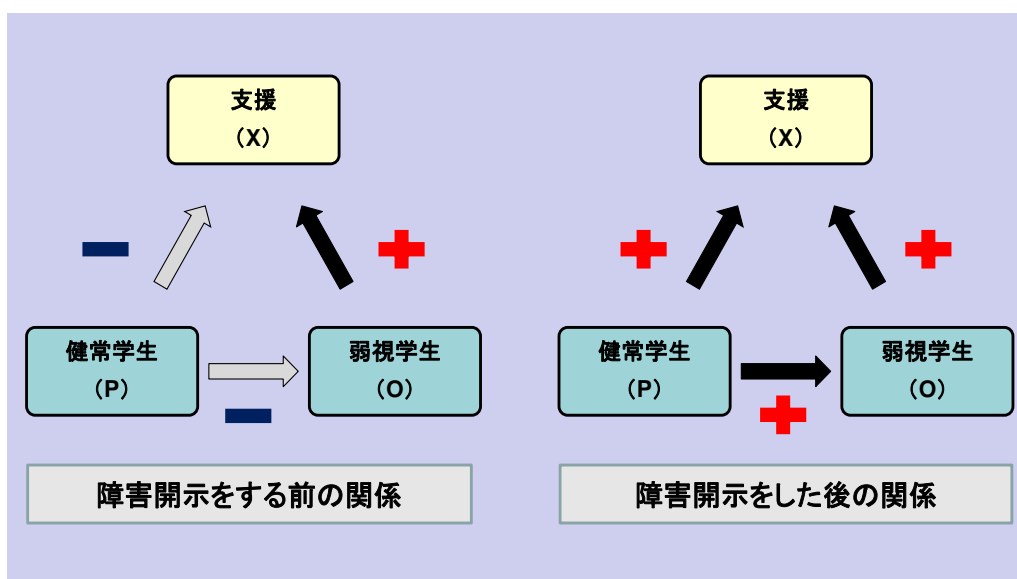


Fig. 1-3 Heider(1958)のバランス理論を用いた障害開示アプローチの説明

3項 障害開示の心理学的位置づけ

障害開示は、心理学の中では自己開示(self-disclosure)の一種として位置付けることができる。ここでいう自己開示とは、「他者に対して、自分自身に関する情報を、言語により伝達する行為」であり(Cozby, 1972)、主として、自分のことを相手に知ってもらい、関係を築こうとするときに重要な役割を果たすといわれている(榎本, 1983, 1997)。

障害開示には、自己開示と同様に、自身の障害に関する情報を非開示者に言葉で伝達することによって、相手に障害を理解してもらい、関係を築きたいという意図が含まれている(National Collaborative on Workforce and Disability for Youth (以後, NCWD), 2005, 2009)。このことから、障害開示は、自分の障害についての自己開示として考えることができる。

一方、障害開示には、自己開示にはない意図、すなわち、相手に障害を理解してもらった上で、自分が必要とする支援内容を相手に提供してもらいたいという意図も含まれている(Frank, 2000; 弱視者問題研究会, 2009; NCWD, 2005, 2009; 山口, 2007)。この部分は、支援を得るために行われる自己主張や援助要請、あるいは、説得的コミュニケーションと類似している。このため、障害開示は自己開示の一種であっても、援助要請や説得的コミュニケーションに関連する複雑な対人行動として考えることができる(Lynch & Gussel, 1996; Trammell & Hathaway, 2007)。

したがって、本論文における障害開示とは、「健常学生と関係を構築し、支援を提供してもらうことを目的に、自身の障害に関する情報を言葉で相手に伝達する対人行動」と定義する。

4項 障害開示の効用

障害開示を扱った実証的研究をみると、その多くが障害開示は障害者と健常者の関係構築に寄与するという結果を示している(Fichten, Lennox, Robillard, Wright, Sabourin, & Amsel, 1996; Glover-Graf, Janikowski, & Hadley, 2003; Huvelle, Budoff, & Arnholz, 1984; Madaus, Foley, McGuire, & Ruban, 2002; 奈良・相羽・高作・大部, 2011; Noreen, et al., 2003; Roberts & Macan, 2006; 富田・相羽・河内, 2010)。例えば、Fichten ら(1996)は、視覚障害理解のビデオと全盲の視覚障害者による障害開示のビデオの効果を比較し、後者の方が視覚障害者に対する健常学生の支援意識を高めるという結果を見出している。また、富田ら(2010)は、障害開示をして積極的に周囲に関わろうとする全盲学生に対し、

健常学生は親しみやすさや魅力を感じるという結果を見出している。また、奈良ら(2011)は、障害者が自身の状態を健常者に伝達することにより、障害者と健常者の交流活動が円滑に進められたという結果を報告している。

このように、当該分野の研究をみると、障害者と健常者の対人関係において障害は開示しないよりも開示した方がよいという結果が一貫して報告されている。したがって、弱視学生の障害開示は、周囲の健常学生から支援を得るための対人方略として効果を発揮する可能性が高いと推察できる。

5 項 障害開示に対する弱視学生の不安意識

障害を開示して、支援を求めるという一連の行為は弱視学生にとってハードルの高いものになっている。例えば、障害学生支援の実態調査のデータ(日本学生支援機構, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012a)をまとめると、特別な支援が必要と判断される視覚障害学生のうち、学校に支援の申し出をした学生の割合は、全盲学生の場合は、多い年度で9割以上であるのに対し、弱視学生の場合は、多い年度でも7割程度に止まっている(Table 1-1)。また、相羽・河内・柿澤(2013)は、51名の弱視学生に対する質問紙調査の結果について、ほとんどの弱視学生が支援ニーズを高く持っていないながら、援助要請意図が低く、実際の援助要請に躊躇する傾向を示していることを報告している。

こうした弱視学生の傾向は、支援ニーズを高く持つ人ほど、援助要請意図も高いため、援助要請を遂行できるという一般傾向(永井, 2009, 2010; 高木, 1997; 田村・石隈, 2006)に反するものである。その原因には、弱視学生が特別支援学校や弱視学級から支援を受けた経験、障害の状態に弱視学生の自己理解、あるいは、障害受容など様々なものが考えらるが、特に重要なのは障害開示をする際に弱視学生が抱えるリスクである。このリスクとは、障害開示により障害者だと認識されるようになれば、周囲が否定的な態度を取るようになる、あるいは、障害開示をしたとしても、支援の重要性が理解されず、周囲に支援を拒否されるという周囲のネガティブな反応である(Fichten, 1995; Frank, 2000, 2003; Glover-Graf, et al., 2003; 弱視者問題研究会, 2007, 2009; Lynch & Gussel, 1996; Reed & Curtis, 2012; Southall & Wittich, 2012)。このようなリスクを意識した結果、弱視学生は障害開示に不安を抱き(相羽ら, 2013)、特別な支援の必要性を理解しつつも、障害開示に抵抗を示し、特別な支援を受けられずにいることが多い(Glover-Graf, et al., 2003)と考えられる。

Table1-1 高等教育機関に支援を申し出た全盲学生と弱視学生の人数と割合
(2007年度を除いた2005年度から2011年度までの推移)

年度	全盲学生			弱視学生		
	総数	支援学生数	支援割合	総数	支援学生数	支援割合
2005	162	119	73.5%	348	207	59.5%
2006	176	145	82.4%	334	222	66.5%
2008	156	138	88.5%	490	322	65.7%
2009	176	167	94.9%	469	328	69.9%
2010	156	151	96.8%	513	369	71.9%
2011	134	125	93.3%	547	400	73.1%

【注】Table 1-1 は、日本学生支援機構(2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012a)が行っている障害学生支援実態調査のデータ(過去 6 年度分)に基づくものである。上記の視覚障害学生とは、障害者手帳を所持する学生、及び、健康診断で視覚障害を報告した学生であり、全員、教育上の特別な配慮が必要だと各高等教育機関に判断された学生である。なお、2007年度のデータには、全盲学生か弱視学生かを区分できない視覚障害学生が 89 名含まれていたため、2007年度を除いた 6 年度分のデータのみを上記の表にまとめた。

このような弱視学生が障害開示に前向きに取り組むようになるためには、単に障害開示をするよう促すのではなく、障害開示に伴う不安を軽減する取り組みが必要である(相羽ら, 2013)。このためには、弱視学生が肯定的に評価され、健常学生の支援意識を高めるのに有効な障害開示方略が何かを明らかにすることが重要と考えられる。

しかし、弱視学生のような障害学生に対する健常学生の意識を肯定的にするような情報が何かについて検討した研究は少ない(Dalgin & Bellini, 2008; Shaver, Curtis, Jesunathadas, & Strong, 1989)。

以上、本節では、周囲の健常学生から支援を得るためには障害開示が重要であるにもかかわらず、それを容易にできない心境に弱視学生が置かれており、その状況を改善するためには、健常学生に肯定され、彼らの支援意識を高めるような障害開示の方略がどのようなものを解明する必要があることを述べてきた。

次節では、自己開示研究と障害分野の態度研究を概観しながら、障害開示が効果を及ぼすと考えられる健常学生の支援意識がどのようなものを整理する。

第2節 障害開示が働きかける健常学生の支援意識

本節では、自己開示研究と障害分野の態度研究を概観しながら、障害開示が健常学生のどのような意識に働きかければ、弱視学生は周囲の健常学生から肯定され、支援が得やすくなるのかについて述べる。

1項 健常学生の支援意識の構造

支援行動のように、人間の社会的行動を決定する上で重要な役割を果たす意識を、仮説的構成概念として示したものが態度である。態度とは、「特定の対象に対する行動の心的準備状態」と定義されており(林, 2011; 今井, 2006; Rosenberg & Hovland, 1960; 山内, 1996), それは認知的側面, 評価的側面, 行動的側面の三側面からなる(Fig. 1-4)。なお, これらの側面は個人内で一貫しており, 例えば, 認知的側面がポジティブになれば, 評価的側面もポジティブになり, 行動的側面もポジティブになるというような関係が成り立っている。

このことから, 弱視学生に対する健常学生の支援意識に対し, 障害開示がどのように働きかけるのかを考える場合においても, 上記三側面に基づく支援意識過程を設定し, 障害開示がそれらにどのような影響を及ぼすのかを検討することが有効と考えられる。つまり, 弱視学生がどのように障害開示を行えば, 障害開示に対する健常学生の認知は肯定的になり, 弱視学生への評価が肯定的になり, 弱視学生に対する支援行動の可能性が高まるのかという一連の意識の流れを検討することが重要である。

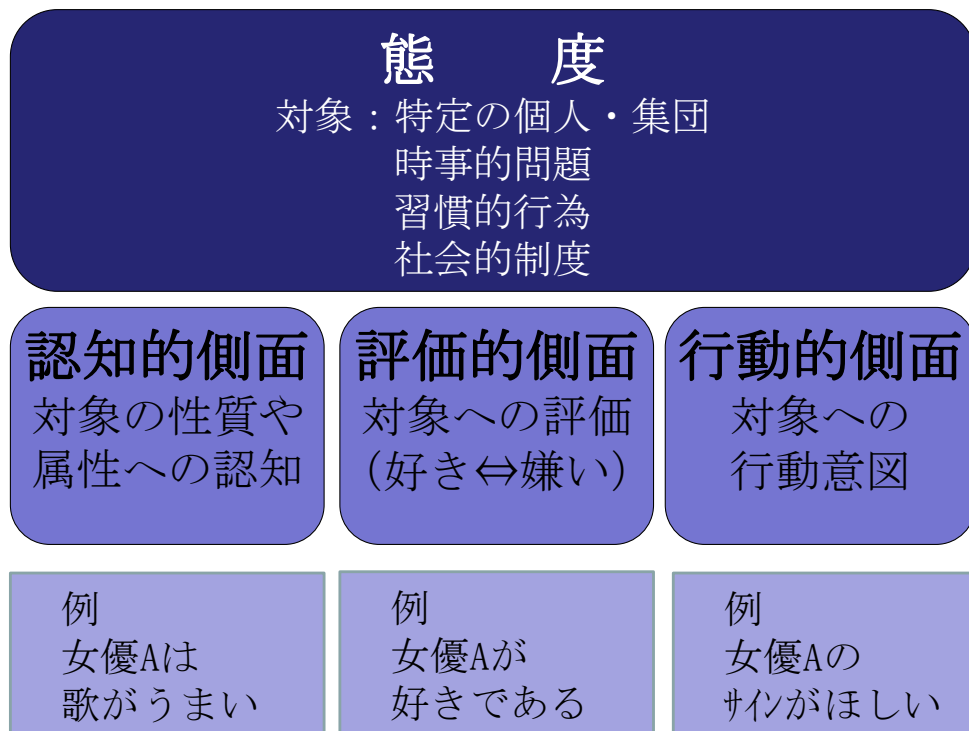


Fig. 1-4 態度の三要素についての概念図：今井(2006)を一部改訂して作成

2項 健常学生の支援意識過程に有効な障害開示

障害開示に関連する自己開示の場合は、それが効果を発揮するためには、被開示者に適切な開示内容であると認知されることが不可欠となる(安藤, 1986; Cozby, 1972; 出口・吉田, 2004; 遠藤, 1989; 榎本, 1983, 1997; 中村, 1984, 1986a, 1986b, 2003; 高木, 1992)。この開示内容への認知が適切か否かについての指標には、①望ましさ(自己開示の内容が、社会一般からみてどの程度望ましいか)、②内面性(自己開示の内容が、開示者の人格の私的で特殊な領域を示す程度)、③取り入り(被開示者が開示者の動機に疑念を抱く程度)、④真正性(自己開示を知覚した者が自己開示を本当のことだと感じる程度)等の変数が以前から報告されている(中村, 1984, 1986a, 1986b, 2003; 高木, 1992)。その中でも、特に重要なのは望ましさについての認知であることが報告されている。

例えば、大学生を対象に、開示内容の望ましさと対人魅力との関係を検討した中村(1984, 1986a, 1986b, 2003)は、プライベートな内容の障害開示の場合は、望ましいと認知されるほど開示者への対人魅力は高まることを見出している(中村, 1986b, 2003)。また、開示者と被開示者の関係性から、開示内容の望ましさと対人魅力との関係を検討した高木(1992)は、両者の関係が知人程度の表面的な関係では、被開示者が障害開示を望ましくないと認知すると、開示者への対人魅力は低下することを見出している。これらの研究は、健常者同士の対人関係では、開示者が望ましい開示内容を示せば、自己開示は有効になるという結果を示したものと見える。それでは、障害者と健常者の対人関係においても、望ましい開示内容を示せば、障害開示への認知も肯定的になり、障害開示は有効となるのであろうか。

この点について、全盲学生による障害開示を例に、先行研究を概観すると、開示内容が望ましいものとして認知されると、全盲学生の対人魅力に関わるイメージは肯定的になることが報告されている(富田ら, 2010; Roberts & Macan, 2006)。また、こうした障害学生に対する肯定的なイメージは、障害学生との対等な交流活動がうまくできるか否かについての自己効力感、すなわち、交流自己効力感に影響することが報告されている(栗田・楠見, 2010)。この交流自己効力感を実際の支援行動に結びついており(Bandura, 1977; Fichten & Bourdon, 1986; 河内, 1999, 2003)、ボランティア活動や日常的な支援に積極的な健常学生は、そうでない者よりも障害学生に対する交流自己効力感が高いことが報告されている(河内, 2002, 2004, 2006; 野田, 2009)。これらのことから、弱視学生の障害開示について

も、望ましい開示内容を示せば、弱視学生へのイメージは肯定的になり、健常学生の交流自己効力感が高まり、支援行動に結びつくことが予測できる。

そこで、健常学生から肯定され、支援意識を高めるのに有効な弱視学生の障害開示方略を解明するためには、開示内容への認知(態度の認知的側面)、弱視学生へのイメージ(態度の評価的側面)、交流自己効力感(態度の行動的側面)からなるであろう健常学生の支援意識過程と障害開示との関係について検討をする必要がある。

ただし、ここで取り上げた交流自己効力感の場合は、障害学生との交流活動に対する自己効力感であるため、支援行動に結びついているといっても、それ自体は支援行動に直接結びついている訳ではない。そこで、支援行動と直接結びつきのある自己効力感として、弱視学生への支援行動がうまく遂行できるか否かという支援自己効力感を設定し、それを健常学生の支援意識過程に新たに組み込んだ検討も、障害開示の有効性を考察する上では重要である。

なお、Fig. 1-5 に、弱視学生による障害開示が上記の支援意識過程に影響を及ぼし、支援行動に結びつくという関係性を図示した。

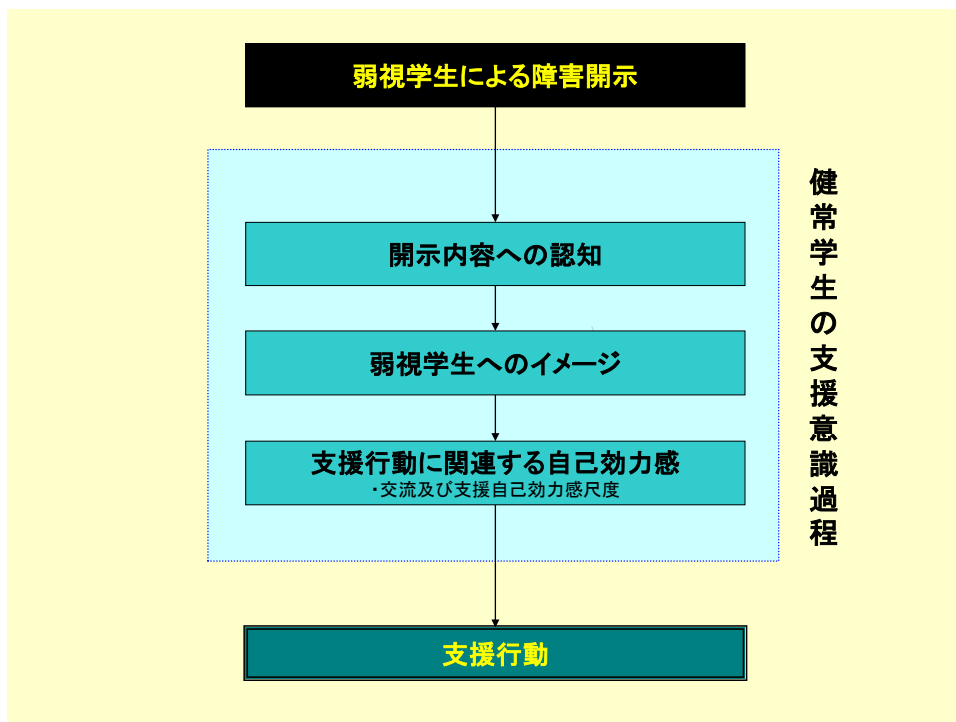


Fig. 1-5 弱視学生による障害開示と健常学生の支援意識過程との関係

以上、本節では、障害開示が働きかけをする健常学生の支援意識は、開示内容への認知、弱視学生へのイメージ、交流及び支援自己効力感からなっていることを述べた。この上で、障害開示が望ましいと認知されれば、弱視学生へのイメージは肯定的になり、交流及び支援自己効力感が高まり、支援行動に結びつくことが予測されるため、弱視学生が周囲の健常学生から支援を得るためには、望ましいと認知される開示内容を示す必要があることについて述べてきた。

次節では、このような健常学生の支援意識過程に影響を及ぼす要因について概観し、健常学生の支援意識を高めるのに有効な障害開示方略を探究する上での課題を整理する。

第3節 障害開示の効果に影響を及ぼす諸要因

本節では、開示内容への認知、弱視学生へのイメージ、交流及び支援自己効力感からなる支援意識過程に影響を及ぼす要因を、障害開示の開示内容、開示手段、開示相手の観点から概観し、健常学生の支援意識を高めるのに有効な弱視学生の障害開示方略についての研究上の課題を整理する。

1項 障害開示の効果の規定する要因

今井(2006)は、人が他者に及ぼす影響は、影響の与え手→与え手の働きかけ(作用)→受け手→受け手の反応(反作用)というプロセスから成り立つことを指摘した上で、人が他者に依頼したり、説得したりするような状況において、受け手の反応を規定する要因は、①与え手の属性(職業、経験、信頼度など)、②メッセージ(伝えようとする情報の内容)、③メディア(文章、音声、動画などのメッセージの提示手段)、④受け手の属性(性格、経験、性別など)であると報告している。

このため、弱視学生が障害開示を用いて健常学生の支援意識を高め、支援を引き出そうとする場合においても、上記の要因が受け手の健常学生の反応、すなわち、障害開示の効果に影響を及ぼすものと考えられる。ここで①については、弱視という属性を持った学生、すなわち、弱視学生を示しているため、②から④の要因については、②どのような開示内容を示すのか、③どのような開示手段を用いるのか、④どのような健常学生を開示相手に選択するのかという障害開示方略に置き換えることができる。

したがって、健常学生の支援意識を高める障害開示方略が何かを考える場合には、これらの方略と健常学生の支援意識との関係を検討する必要がある。

なお、Fig. 1-6は、障害開示を受けた健常学生の反応を規定する要因の関係を、今井(2006)に基づき図で説明したものである。

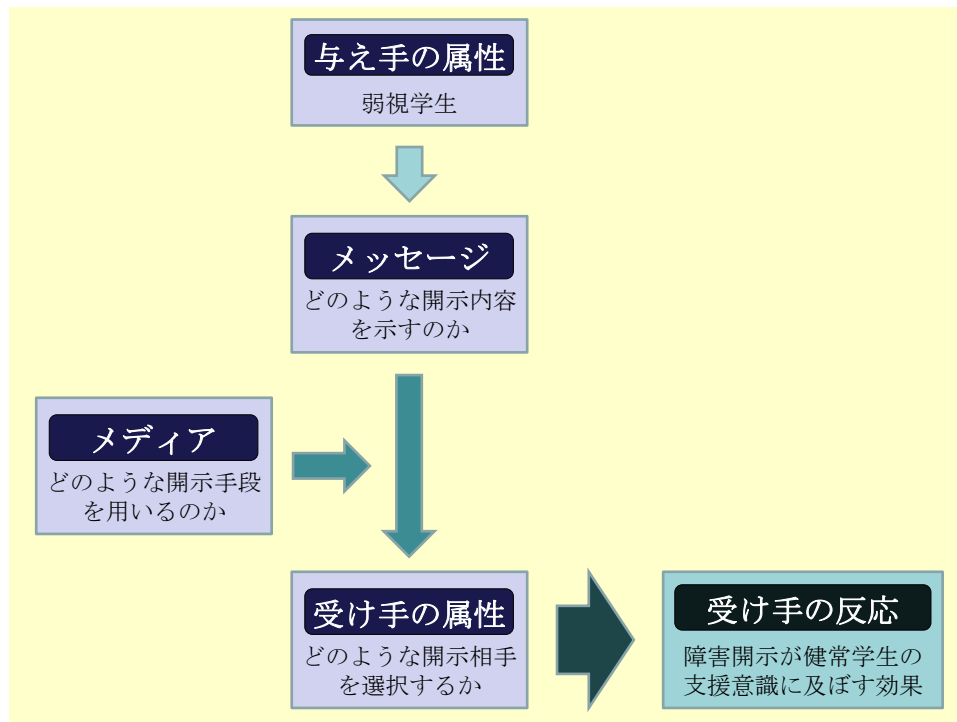


Fig. 1-6 今井(2006)に基づいて作成された障害開示の効果に関連する要因の関係図

2項 開示内容について

(1) 開示内容の違いと健常学生の支援意識との関係

第I章第2節で述べたように、障害開示を有効にするためには、望ましい開示内容を示すことが必要と考えられる。しかし、一口に障害開示といっても、想定できる開示内容は様々であるため、どのような開示内容が健常学生に望ましいと認知され、弱視学生へのイメージや健常学生の支援に関連する自己効力感にポジティブな効果を及ぼすのかを明らかにすることが弱視学生にとって重要である(Barnard-Brak, Lechtenberger, & Lan, 2010; Frank, 2000; 香川, 1983; 中野, 2006; 奈良, 2008; 鳥山・青柳・青松・石井, 2005; 矢吹, 2011)。

ところで、一般的な自己開示の場合をみると、望ましいと認知される開示内容とは、好ましい能力や性格といった開示者の特徴を示したものであり、大学生の開示内容では、「非常に興味を覚える科目があり、授業には必ず出席した。当然のことながらノートもきちんと取っており、試験前には、多くの友達に見せてやり、その上出題されそうなポイントまで教えてあげた」(高木, 1992)という内容や、「仲間を大事にするというか、友達の悩みごとの相談にのるなど、色々面倒見がいいといわれる」(中村, 1996b, 2003)といった例が報告されている。

一方、支援を引き出したいというねらいを持つ障害開示の場合には、どのようなものであれ、障害によりできないことや必要とする支援に関する話題を示さなければならない(Frank, 2000; 弱視者問題研究会, 2009; NCWD, 2005)。こうした開示内容を強調することは、望ましいというよりは、むしろ、望ましくないと認知される可能性が高い。なぜなら、一般に、障害それ自体は好ましくないと評価されることの方が多いからである(河内, 2001; 河内・四日市, 1998)。

当該分野において、このような開示内容の観点から障害開示の効果を検討した研究についてみると、例えば、全盲学生による障害開示の効果を検討した富田ら(2010)は、健常学生と同様に行動ができるという内容(ポジティブ条件)、同様に行動ができないという内容(ネガティブ条件)と、両者を同程度に含む内容(ミックスド条件)を比較し、ポジティブ条件、ミックスド条件、ネガティブ条件という順に開示内容は望ましいと認知され、全盲学生に対するイメージが魅力的になることを報告している。また、成人の全盲者の場合でも、健常学生と同様に行動ができるという開示内容の方が視覚障害者に対する接し方の説明よりも健常学生の交流自己効力感を高められるという結果が報告されている(Fichten, et

al.,1996)。

これらのことから、弱視学生の障害開示においても、健常学生と同様に行動ができるという内容ほど望ましいと認知され、弱視学生へのイメージは肯定的になり、支援に関連する自己効力感も高まることが想定でき、健常学生と同様に行動ができないという内容ほど逆効果になることが想定できる。

(2) 開示内容の観点からみた研究上の課題

富田ら(2010)の研究では、全盲学生が健常学生と同様に行動できる水準の異なる3つの障害開示条件を設定し、同様に行動できるという開示内容、できる部分もあればできない部分もあるという現実的な開示内容、同様に行動できないという開示内容の比較を行っただけであり、障害開示をしなかった場合との比較は行っていない。このため、見えにくいのが故に健常学生と同様に行動できないという開示内容が、障害があっても健常学生と同様に行動できるという開示内容や、障害開示をしない場合と、どのように異なるのかを明らかにしていない。

しかし、これらの点を明らかにすることは弱視学生にとって重要となる。なぜなら、見えにくいのが故にできないという開示内容ほど、健常学生の評価を懸念する弱視学生にとっては開示しにくいものだからである。そのような弱視学生の例として、弱視故にできないことを開示できなかったという事例(香川, 1983; 中野, 2006; 奈良, 2009; 鳥山ら, 2005)や、弱視のためにできないことについて、全くできないのではなく、少しできないというように、実際よりも障害状況が軽く伝わるような開示内容を示すという事例(Barnard-Brak et al., 2010)、あるいは、弱視であっても健常者と同じようにできるという開示内容しか示さなくなるという事例(矢吹, 2011)が報告されている。

したがって、弱視学生がどのような開示内容を示せば、開示内容は望ましいと認知され、健常学生の支援意識を高められるのかをより具体的に明らかにするためには、富田ら(2010)が用いた障害開示に加え、障害について触れない開示内容(障害開示をしない場合)との比較を加えた検討が必要と考えられる。

3項 開示手段について

(1) 提示手段選択の意義

弱視学生による障害開示の効果には、開示内容をどのような開示手段で提示するのかという方略も影響を及ぼしている(Fig. 1-6)。このため、健常学生の支援意識を高めるのに有効な開示内容を弱視学生がより効果的に活用するためには、それをどのような開示手段で提示すればよいかについて考えることが必要である。

そこで、自己開示や障害開示で用いられている開示手段についてみると、それは開示者が開示相手に顔を見せるか否かにより大別することができる。すなわち、開示者が被開示者に顔を見せ、誰が話かけているかを特定できるように開示する場合は対面に近いコミュニケーション(以後、対面的コミュニケーション)であり、顔を見せず、誰が話かけているか特定できないように開示する場合は非対面コミュニケーションである(今井, 2006)。このうち、対面的コミュニケーションでは、対面による実際の会話に加え、最近ではビデオレター、Skypeを用いたライブチャット等のメディアが活用されおり、開示相手には言語情報と視覚情報(表情、格好、行動の様子等)を伝達することが可能となる。一方、非対面コミュニケーションでは、電話、手紙、携帯・パソコンのメール、ブログ、SNS等のメディアが活用されており、開示相手には言語情報のみが伝達される(今井, 2006; 笠木・大坊, 2003; 米谷・木下, 1998)。

これら二つの開示手段のうち、どちらを選択するかということは弱視学生が障害開示をしようとするときに難しい判断になっている(Frank, 2000; 弱視者問題研究会, 2009)。なぜなら、一般的に、病気や障害のように個人的で重要な話題をするときは、携帯メールやインターネットなどを活用した非対面コミュニケーションの方が開示者にとっては話やすいにも関わらず(Bowker & Tuffin, 2002; McKenna & Bargh, 1998)、開示相手である被開示者の多くは、重要な話題ほど対面によるコミュニケーションが適切だという規範をもっているためである(米谷・木下, 1998)。この点からも、開示手段の違いと健常学生の支援意識との関係を検討することは重要である。

(2) 開示手段の違いと健常学生の支援意識との関係

従来の自己開示研究では、用いるコミュニケーションメディアによらず、これらの開示手段に基づく開示効果の比較検討が行われており、その多くは対面的コミュニケーションの方が非対面コミュニケーションよりも開示効果は大きくなるという結果を見出している(笠木・大坊, 2003; 北村・佐藤, 2009; 佐藤・吉田, 2007; 高橋・深田, 2006; 竹原・佐藤, 2003)。

これは、言語情報と視覚情報の両方を示すことができる映像等の対面的コミュニケーションでは、開示者が開示内容を語りかける様子がリアルに再現できるため、文章等で言語情報のみを提示する非対面コミュニケーションよりも被開示者は安心感や信頼感を持つためであると報告されている(笠木・大坊, 2003; 佐藤・吉田, 2007)。

これに対し、障害開示を扱った研究の多くは、このような開示手段の違いに基づく開示効果の比較検討が行われてこなかった。健常学生の支援意識に対する障害開示の有効性を示した研究のほとんどは、開示内容を文章で示したものであり(例えば, Noreen, et al., 2003; 富田ら, 2010), 実質的には非対面コミュニケーションによる障害開示の効果だけを検討してきた。また、対面的コミュニケーションにより、障害開示の有効性を示した研究はわずかしがなく、例えば, Fichten ら(1996)は、健常学生を対象に、視覚障害者のガイド方法を学ぶ教材ビデオ並びに全盲の視覚障害者が顔を見せて障害開示するビデオを見せ、障害開示のビデオの方が視覚障害者に対する健常学生の交流自己効力感を高められることを報告している。しかし、これだけでは弱視学生の障害開示において、どちらのコミュニケーションがより有効な開示手段なのかを把握することは難しい。

そこで、障害領域の態度研究についても概観すると、コミュニケーションメディアが健常学生の態度に影響を及ぼすことが報告されている(Donaldson, 1976; Jones, Sowell, Jones, & Butler, 1981; Tait, 1994; 徳田, 1992)。例えば、全盲児・者に対する健常学生の態度に影響を及ぼす効果を検討した Donaldson (1976)は、健常学生が全盲者と対面して会話をした場合には態度がポジティブに変容したが、全盲者に関する音声情報を提示するだけではそのような変化は起こらなかったことを報告している。また、Jones ら(1981)は、障害当事者が直接対面して語りかけをするビデオや障害疑似体験、実際の交流活動の全てが視覚障害者を含む障害者に対する健常学生の態度にポジティブな態度変容を引き起こすということを報告している。このような対面的コミュニケーションの有効性は、弱視学生を含む障害学生の実態調査や支援実践からも報告されており、支援を得る際の援助要請パターンとして推奨されている(Lynch & Gussel, 1996; Trammell & Hathaway, 2007)。

これらのことから、自己開示と同様に、弱視学生が健常学生の支援意識を高めるのに有効な障害開示内容を示す場合においても、映像刺激の方が文章刺激よりも障害開示の効果を大きくするものと考えられる。

(3) 開示手段の観点からみた研究上の課題

障害開示の先行研究では、対面的コミュニケーションを想定した映像刺激と非対面コミュニケーションを想定した文章刺激を活用した障害開示効果の比較はなされていない。また、障害者に対する健常学生の態度に実際の対面的コミュニケーションがポジティブな効果を与えるという結果を見出した研究(Donaldson, 1976; Jones, et al., 1981)では、障害者と健常学生に実際の会話(相互作用)をさせていることが多く、ポジティブな態度変容が映像刺激に含まれる視覚情報の提示によるものなのか、視覚情報と相互作用とを合わせた結果によるものかを区別することが難しい。相互作用の量は否定的な対人感情を低減させ、関係構築に影響を及ぼすこと(高木, 2004)から、弱視学生による障害開示が健常学生の支援意識に及ぼす効果が、開示手段によってどのように異なるのかを考察するためには、相互作用をさせずに、文章刺激と映像刺激による障害開示の効果を比較することが必要と考えられる。

加えて、弱視学生による障害開示の効果には、どのような場面で開示するのかという開示場面が強く影響を及ぼす可能性が高い。なぜなら、弱視学生を含む視覚障害学生に対する健常学生の支援意識は、過度の負担がかかるような場面(加藤, 2004)や、成績と関連するような場面(河内, 2002)では否定的なものとなるためである。このため、授業のように、健常学生が何らかの課題を遂行しなくてはならない場面では、どのような開示手段を用いても開示効果は高まらない可能性も考えられる。このように開示場面が開示効果に及ぼす影響については、自己開示研究でも報告されており、特に、社会的な公的場面か、個人的な私的場面かで影響が異なると指摘されている(遠藤, 1989)。

したがって、有効な開示内容をより効果的に活用するために、どのような開示手段を用いればよいかについては、開示場面を踏まえた検討が必要と考えられる。

4項 開示相手について

弱視学生による障害開示の効果には、どのような開示相手を選択するのかという方略も影響を及ぼしている(Fig. 1-6)。このため、健常学生の支援意識を高めるのに有効な開示内容を弱視学生がより効果的に活用するためには、開示手段に加えて、どのような開示相手を選択すればよいかについても考える必要がある。

そこで、社会心理学や障害科学の領域の研究を概観すると、弱視学生に対する健常学生の支援意識には、主として、性別、視覚障害者への興味関心及び接触等の経験に関わる個人要因が影響を及ぼすことが示されている。

(1) 性別の影響

社会心理学領域では、女性は男性よりもメッセージの影響を受けやすいため、説得や依頼に応じやすいことが報告されている(今井; 2006)。また、学習支援などの援助行動については、共感的であり世話的である女性の方が男性よりも援助行動をしやすいことが報告されている(東, 1997; Eagly & Crowley, 1986; 松井・浦, 1989; 高木; 1997)。一方、障害科学領域においては、従来、障害者に対する態度は、男性よりも女性の方が肯定的であることが報告されている(河内, 1999; Nowicki & Sandieson, 2002; 山内, 1996)。特に、本論文で用いる視覚障害者に対する交流自己効力感については、女性の方が男性よりも高いことが報告されている(Fichten, 1995; 河内, 1999)。このため、弱視学生に対する健常学生の支援自己効力感についても、女性の方が男性よりも高いことが考えられる。

したがって、弱視学生が障害開示する場合においても、男性よりも女性の方が支援意識を高めやすい開示相手であるものと予測される。

(2) 視覚障害者への興味関心の影響

社会心理学の領域では、医療、福祉、教育などの専門職を目指す学生は弱者救済規範を強く持っているため、対象に興味関心を抱き、援助行動をよく行くと報告されている(岸田・藤田, 2008; 大西・辻丸・藤島・占部・大岡・末崎・福山, 2008; 柴田・高橋・鹿村, 2007)。このような対象への興味関心は、障害科学領域でも重要視されており、例えば、障害学生に関心を示す者の方が交流自己効力感が高いことが報告されている(河内, 2004, 2006)。このことから、将来、障害者支援に携わることを希望する学生はそうでない学生よりも、支援自己効力感が高いことが考えられる。

したがって、弱視学生が障害開示する場合においても、視覚障害学生に対して興味関心を示す者の方が、そうでない者よりも支援意識を高めやすい開示相手であると予測される。

(3) 視覚障害者との接触等の経験（以後、経験）

社会心理学領域では、ボランティア活動などの経験者は、援助行動に伴う報酬(援助成果)を得ているため、援助行動を起こしやすいと報告されている(妹尾・高木, 2003; 高木, 1997; 高木・玉木, 1995, 2001)。このボランティア活動の効果は障害科学領域でも報告されており、経験者はそうでない者よりも視覚障害学生に対する交流自己効力感の高いことが見出されている(河内, 2004, 2006; 高木・玉木, 1998)。また、ボランティア活動を含め、視覚障害者と直接的な接触をした者のほうがそうでない者よりも交流自己効力感が高いことが報告されている(Amsel & Fichten, 1988; Fichten, Tagalakis, & Amsel, 1989; 河内, 1999, 2002; 河内・四日市; 1998 栗田・楠見, 2010; 野田, 2009)。このことから、視覚障害者と直接的な接触をした者は、そうでない者よりも支援自己効力感が高いことが考えられる。

これらのことから、弱視学生が障害開示する場合においても、経験を持つの方がそうでない者よりも支援意識を高めやすい開示相手であると予測される。

(4) 開示相手の観点からみた研究上の課題

健常学生の支援意識過程に及ぼす障害開示の効果には、上記の個人要因が影響を及ぼすものと予測される。しかし、個人要因に関わる多くの先行研究(例えば、河内, 1999, 2002, 2004, 2006; 河内・四日市; 1998 栗田・楠見, 2010; 野田, 2009)が、視覚障害者に対する健常学生の交流及び支援自己効力感に及ぼす個人要因の影響を、「視覚障害者」等の刺激語を用いて検討したものであり、障害開示をする弱視学生のように、実際の人物を想起させた検討はしていない。このため、弱視学生による障害開示が健常学生の支援意識に及ぼす効果が、それぞれの個人要因によってどのように異なるのかについては、実際の検討が必要と考えられる。

また、このような検討を用いる開示手段ごとに行うことができれば、より効率的な障害開示方略を弱視学生に提案することができるものと考えられる。なぜなら、用いる開示手段に関わらず、支援職を希望する者、視覚障害者に関心を示す者、ボランティア活動の経験者、視覚障害者との接触経験を持つ者を開示相手に選択した方が障害開示の効果は高いのか、あるいは、用いる開示手段によっては、上記の開示相手を考慮せずとも同等の開示効果が得られるのかによって、弱視学生が障害開示をする際に検討する事項も異なってくるためである。例えば、後者の場合は、開示相手を考慮しなくて済むため、より気軽に活用できる開示手段として提案できよう。

加えて、このような検討を交流自己効力感や支援自己効力感との関係から明らかにできれば、支援を得る（あるいは、交流をする）ためには、どのように障害開示をすればよいかをより具体的に提案することもできる。

しかし、このような視点に立ち、障害学生に対する健常学生の支援意識と個人要因との関係を検討した研究はみられない。したがって、弱視学生が有効となる開示内容をより効果的に活用するためには、弱視学生による障害開示の効果が開示相手によってどのように異なるのかを、開示手段との関係から検討することが必要である。

以上、本節では、先行研究を概観し、健常学生の支援意識過程に及ぼす障害開示の効果には、開示内容、開示手段、開示相手といった要因が影響を及ぼすことを述べてきた。特に、開示内容については、弱視学生が工夫次第で健常学生と同様に行動できるという内容ほど、望ましい開示内容と考えられるため、開示効果は高くなること、開示手段については、ビデオによる映像刺激の方が文章による文章刺激よりも開示効果は高くなること、開示相手については、性別、視覚障害者への関心度、希望職種、ボランティア活動、視覚障害者との直接接触経験といった個人要因が開示効果に影響を及ぼすことが予測されるため、これらの観点から、弱視学生の有効な障害開示方略について検討を行う必要性が述べられた。

次章では、本論文の研究目的と研究の構成についての説明を行う。

第Ⅱ章

本論文における研究の目的と構成

第1節 本論文における研究のアプローチ

第2節 本論文における研究の構成

第1節 本論文における研究のアプローチ

弱視学生による障害開示を有効にするには、まず、健常学生に望ましいと認知される開示内容を示す必要があり、工夫次第で健常学生と同様に行動ができるという内容が効果的であるという可能性が考えられた(第I章第3節)。しかし、こうした開示内容の違いにより障害開示の有効性を検討した先行研究(Fichten, et al., 1996; 富田ら, 2010)では、障害開示をしない場合との比較は行ってはいないため、工夫次第で同様に行動できるという内容だけが有効なのか、同様に行動できないという内容にもある程度の効果があるのかについては十分な検討がなされていない。そこで、本論文では、障害開示をしない場合との比較をしながら、開示内容の違いが健常学生の支援意識過程に及ぼす効果の実証的な検討を行う。これにより、支援を必要としながら障害開示に躊躇する弱視学生に対し、どのような開示内容を示せば、健常学生の支援が受けやすく、あるいは、受けにくくなるのかについての基礎情報を提供できると考える。

また、弱視学生が有効な障害開示の内容をより効果的に活用するためには、開示手段の工夫をする必要があり、映像刺激の方が文章刺激よりも有効であるという可能性が考えられた(第I章第3節)。しかし、従来、障害開示を扱った研究(例えば、Fichten, et al., 1996; Noreen, et al., 2003; 富田ら, 2010)では、障害開示の効果が映像刺激と文章刺激でどのように異なるのかについての検討は行っていない。また、これらの開示手段による障害開示の効果を考察するためには、開示者と開示相手の相互作用の影響を統制する検討が必要である。加えて、それぞれの開示手段が健常学生の支援意識に及ぼす効果には、公的か私的かという開示場面の影響(遠藤, 1989; 加藤, 2004; 河内, 2002)も考えられるため、この点も踏まえた検討が必要となる。そこで、本論文では、開示場面の影響を踏まえた上で、映像刺激と文章刺激による障害開示手段の違いが健常学生の支援意識に及ぼす効果を実証的に検討する。これにより、有効とされる開示内容をより効果的に活用するためには、どのような場面で、どのような開示手段を用いればよいのか、あるいは、場面に関わらず、特定の開示手段を用いる方がよいのかを明らかにできると考える。

また、健常学生の支援意識には、性別、視覚障害者への興味関心及び接触等の経験といった個人要因が健常学生の支援意識に影響を及ぼすことが考えられるため、弱視学生が有効な障害開示の内容をより効果的に活用するためには、開示手段に加えて、こうした開示相手の選択にも留意する必要性が指摘された(第I章第3節)。しかし、先行研究(例えば、

河内, 1999, 2002, 2004, 2006; 河内・四日市; 1998 栗田・楠見, 2010; 野田, 2009)では, 支援意識に及ぼす個人要因の影響を実際の人物を想定しないまま, 言語刺激のみで検討してきた。さらに, 障害学生に対する健常学生の支援意識と個人要因との関係を開示方略との関係から検討した研究はみられないため, 弱視学生が有効となる開示内容をより効果的に活用するためには, 弱視学生による障害開示の効果が開示相手によってどのように異なるのかを, 開示手段との関係から検討することが必要となる。そこで, 本論文では, 障害開示を行う弱視学生を具体的に想起させた上で, 障害開示の効果が及ぼす個人要因の影響を, 開示手段との関係から検討する。これにより, 有効となる障害開示を示す場合に, 開示効果が高い(あるいは, 低い)のはどのような人か, それは開示手段によって異なるのかを明らかにできると考えられる。

更に, 健常学生から肯定され, 支援意識を高めるのに有効な障害開示方略を, 開示内容, 開示手段, 開示相手の観点から解明するにあたって, 本論文では, 開示内容への認知, 弱視学生へのイメージ, 交流及び支援自己効力感からなる健常学生の支援意識過程を設定し, その過程と弱視学生の障害開示との関係を検討する。これにより, 健常学生の支援意識過程に対し, 有効と考えられる障害開示がどのような働きかけをしているのかというメカニズムの特徴を明らかにできると考える。

本論文におけるこのようなアプローチは, 障害開示を扱う当該分野の研究に新たに理論的貢献をするものと考えられる。

第2節 本論文における研究の構成

以上を踏まえ、本論文では、開示内容の有効性を評価した上で、異なる開示手段を通して、開示内容への認知、弱視学生へのイメージ、健常学生の交流及び支援自己効力感に及ぼす障害開示の効果を個別に解明し、障害開示がどのように健常学生の支援意識過程に効果を及ぼすのかというメカニズムを、仮説モデルを用いて、個人要因との関係から解明することを目的とする。このため、具体的には以下の点について明らかにする(Fig. 2-1)。

1. どのような内容の障害開示を行えば、望ましいと認知され、弱視学生は肯定され、健常学生の交流自己効力感を高めることができるのかを解明する(第Ⅲ章から第Ⅴ章研究1から研究3)。このため、健常学生と共に行動する場合に弱視学生が遂行可能な水準(共通行動の水準)を三つに分けた障害開示条件を設け、障害開示をしないコントロール条件との比較をしながら、それらが開示内容への認知、弱視学生へのイメージ、交流自己効力感に及ぼす効果を考察する。

2. 有効とされた障害開示内容をより効果的に活用するには、どのような開示手段を用いればよいかを解明する(第Ⅵ章から第Ⅶ章研究4から研究5)。このため、同一内容の障害開示を、私的か公的かという2つの場面に分け、映像刺激か文章刺激かという二つの手段に基づく開示条件を用いて個別に提供し、弱視学生へのイメージ、交流及び支援自己効力感に及ぼす効果を考察する。

3. 有効とされた開示内容と開示手段を踏まえた障害開示をする場合に、より開示効果が高いのはどのような対象なのかを解明する(第Ⅷ章研究6)。このため、障害者についての興味関心、接触等の経験を中心とする個人要因ごとに、弱視学生へのイメージ、交流及び支援自己効力感に及ぼす障害開示効果の違いを考察する。

4. 障害開示がどのように健常学生の支援意識過程に働きかけをしているのかという特徴を解明する(第Ⅸ章研究7)。このため、開示内容への認知、弱視学生へのイメージ、交流及び支援自己効力感からなる支援意識過程の仮説モデルを立て、それに各開示手段がどのような影響を与えるのかを、個人要因との関係から考察する。

なお、本論文の各研究では、各種推測統計を用いた分析を行った。その際、それぞれの分析にあたっては、SPSS Statistics(日本IBM社)、AMOS(日本IBM社)、エクセル統計(株)社会情報サービスなどのソフトウェアを用いた。各分析における有意性の判断基準は、有意水準5%未満に設定した。また、本論文で用いた各種推測統計は松井(2006)の基準に従ってを実施した。例えば、因子構造を検討するために因子分析を実施する場合に

は、固有値 1 以上の因子を抽出した上で、因子負荷量 0.400 以上、共通性が 0.200 以上の項目を各因子の代表項目として選択した。また、尺度構成のために等質性を検討する場合には、主成分分析において、第 I 主成分に対する各項目の負荷量が 0.400 以上であること、項目の内的一貫性を検討する場合は、*Cronbach* の α 信頼性係数の値が 0.600 以上であることとした。

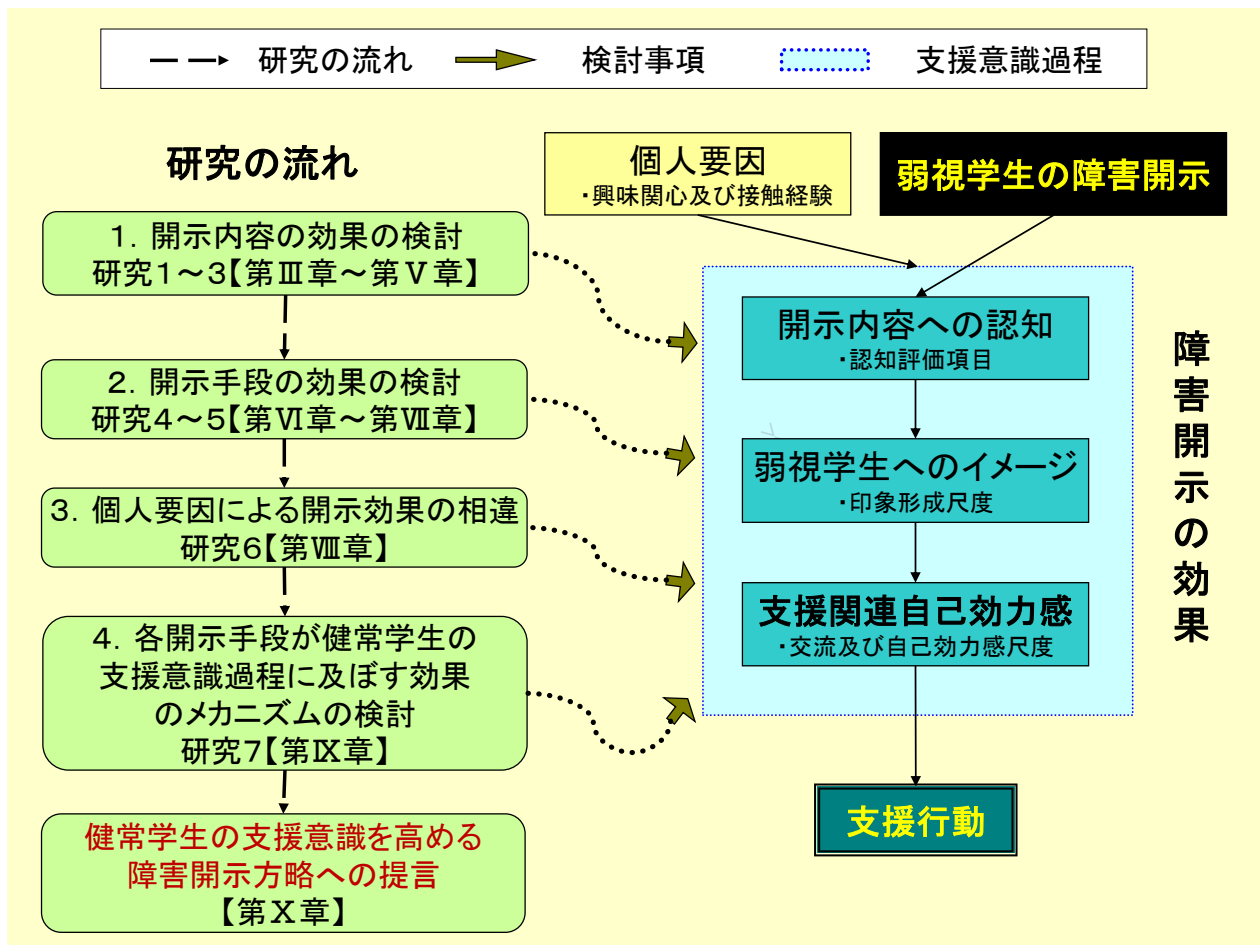


Fig. 2-1 本論文における研究の枠組み

第二部 本論

第二部の本論は、弱視学生が周囲の健常学生から支援を得るのに有効な障害開示方略を明らかにする実証的研究についての七つの章から構成される。

第Ⅲ章から第Ⅴ章では、開示内容の違いが健常学生の支援意識に及ぼす効果について明らかにする。第Ⅵ章から第Ⅶ章では、開示手段の違いが健常学生の支援意識に及ぼす効果について明らかにする。第Ⅷ章では、個人要因による障害開示効果の相違について明らかにする。第Ⅸ章では、障害開示手段の違いが健常学生の支援意識過程に及ぼす効果のメカニズムの特徴を検討する。

第Ⅲ章

研究 1

共通行動の水準が異なる障害開示内容が
健全学生の認知評価に及ぼす効果

第1節 目的

弱視学生による障害開示を有効にするには、まず、健常学生に望ましいと認知される開示内容を示すことが重要であり(中村, 1984, 1986a, 1986b, 2003; 高木, 1992; 富田ら, 2010), このためには、被開示者である健常学生がどのような開示内容をどのように認知するのかについて明らかにすることが必要と考えられる(第II章第1節)。

そこで、研究1では、富田ら(2010)を参考に、健常学生と共に行動する場合に弱視学生が遂行可能な水準(以後、共通行動の遂行可能性)が異なる障害開示条件として、共通行動ができるという内容を示すポジティブ条件、それができないという内容を示すネガティブ条件、それらを混合した内容を示すミックス条件、また、障害に関する内容を示さないコントロール条件を設定し、それらが健常学生の認知評価(望ましき・内面性・取り入り・真正性)に及ぼす効果を比較検討する。

これら障害開示をする3条件を望ましきの視点から見ると、ポジティブ条件は望ましく、ネガティブ条件は望ましくない内容として認知される可能性が指摘できる。なぜなら、見えなくても健常学生と同様の行動ができるという視覚障害学生は、健常学生にとっては障害を乗り越えた特別な存在として賞賛的に評価されるため(河内, 2001), 弱視学生には当たり前でも健常学生には望ましいものとして評価される可能性が考えられるからである。

また、障害の説明は個人の欠点、弱点、スティグマと結びついているため、どのような内容であっても、開示しにくい内面的な内容として認知される可能性が指摘できる(榎本, 1997; 中村, 2003; 高木, 1992)。また、そのような障害開示は真実の話として認知される可能性も高い(中村, 1986b, 2003; 高木, 1992)。また、障害開示は支援を得たいという援助欲求と結びついており、意図的に行われるものであるが、本研究で扱う障害開示は単に共通行動ができるか否かという内容であり、先行研究(中村, 2003)が扱った長所や有能さを誇示するものではない。このため、共通行動の遂行可能性を示しても、健常学生にとっては当たり前の内容と評価される可能性が高いため、共通行動の遂行可能性が異なっても障害開示は取り入れているとは認知されないと考えられる。

以上のことから、本研究では以下の仮説を設定する。

仮説1: ポジティブ条件は望ましい内容として認知される一方、ネガティブ条件は望ましくない内容として認知される。

仮説 2 : 共通行動の水準に関わらず，障害開示は内面的であり，真実味のある話として認知される。

仮説 3 : 共通行動の水準に関わらず，障害開示は取り入っている内容とは認知されない。

第2節 方法

1項 参加者

首都圏内にある私立大学の授業時間の一部を用い、健常学生に本調査への任意協力を依頼した。依頼した授業は、主に学部1・2年生を対象とする共通科目2コマ、福祉系科目1コマ、教職系科目2コマの計5コマであった。これらの授業で調査協力の同意が得られた健常学生は282名(平均年齢20.69歳, SD=1.27)であった。このうち、男子は148名(平均年齢20.67歳, SD=1.26)、女子は134名(平均年齢20.72歳, SD=1.29)であった。

2項 調査手続き

質問紙による集合調査を、2005年10月から11月の2ヶ月間で実施した。調査実施に当たっては、弱視当事者である筆者が調査依頼を行うことによるバイアスを解消するため、代理調査者を立てて行った。代理調査者は調査目的、調査内容、倫理的配慮に関する説明を、参加者に文章と口頭で十分に行い、開示文と質問紙を配布した。この際、代理調査者は、「ここ(開示文)に書かれているようなことを話す同性、同学年、初対面の学生と出会ったということを想定して質問紙に回答してください」と教示した。

3項 開示文の内容

(1)障害開示

障害開示の内容については、弱視者の「大学生生活」、「人間関係」、「障害に関する考え方」といった認知行動的側面の話を手記等(芳賀, 1999; 芳賀・松森, 2003; 弱視者問題研究会, 2009; 小林, 2003; 共用品推進機構, 2000, 2001)に基づいて収集した。収集された123個の開示内容を6名の弱視学生(男子3名, 女子3名)と視覚障害心理学担当の教授1名が、中村(2003)の規準に従い、健常学生との共通行動ができるという内容のポジティブ(P)条件、健常学生との共通行動ができないという内容のネガティブ(N)条件、及び、それらの両方を含む内容のミックス(M)条件の基準で分類した(Table 3-1・3-2・3-3)。

また、開示者の障害の程度に対する参加者の認知を統制するため、3種類の開示文全てに、生理的側面の話題として見え方に関するプロフィール文を加えた(Table 3-1・3-2・3-3)。

(2)一般開示

障害開示との比較をするため、障害について触れないコントロール(C)条件の内容として、先行研究(中村, 1984, 1986a, 1986b, 2003; 高木, 1992)で用いられた自己開示文のうち、被開示者に開示内容が中程度に望ましいと認知されたものを一部修正して用いた(Table 3-4)。

Table 3-1 ポジティブ条件の開示内容 (障害開示)

見え方に関する説明文

見た目ではわからないかもしれませんが、実は、生まれた時から私には視覚障害があります。視覚に障害があるといっても、全く見えない訳ではなく、少しは見えている「弱視」という状態です。今から、そんな私の見え方についてお話をします。私の視力は0.1程度です。ただ、皆さんと違って、どんなメガネやコンタクトを使っても見え方はほとんどよくなりません。また、眼球振とうがあるので、実際はこの視力よりももう少し見にくい状態です。視野や色覚など、その他には異常はありません。私は白い杖を使っていません。普段は皆さんと同じように移動をしています。ですが、皆さんが苦勞をせずに見えているものが見えないのです。例えば、大学の掲示板やお店のカウンターにあるメニューやディスプレイの値段などはいくら近づいても見えません。また、人の顔も手の届く範囲まで近づかないと見えません。私にとって皆さんに見えるものは大きくしないと見えないものばかりです。もちろん、普通の文字は私には小さすぎます。教科書やプリントの文字は拡大したり、レンズを使ったりしながら読んでいます。また、板書の文字は単眼鏡やビデオカメラを使って読んでいます。ただ、目が疲れやすいので、すぐ文字が揺れて見えるようになります。長時間見ていると目が痛くなったり、頭が痛くなったりもします。ですから、板書が多い授業では、友達にノートを後でコピーさせてもらいます。

大学生活

大学では、私から積極的に周囲に働きかけているので、全く不便は感じていません。例えば、大学で呼び出しや書類の提出に関する新しい掲示がある時は拡大したものを事務でもらえます。また、授業の休講や教室移動も同じ授業を履修している友達や事務が教えてくれます。図書館で探したい本がある時は、図書や雑誌の情報をメモしていくと、案内係りの職員さんが持ってきてくれます。サークルについては、どこにどんなサークルがあるかを友達に教えてもらい、興味があるサークルに入りました。

人間関係

私は初めてあった人に必ず自分が見えにくいということを正直に話し、どうして欲しいのか周囲にわかるように説明しているので不便はありません。周囲に積極的に働きかければ、周囲も気を使ってくれるようになります。例えば、人の顔はよく見えないので、すれ違う時に声をかけてもらえるよう頼んでいます。また、声をかけてくれる時も、誰か名乗ってもらえるようお願いをしています。こうすれば、誰が自分に挨拶してくれたかわかりますし、無視されたと誤解されることはありません。ファーストフードのお店に入る時も、私に気を使ってくれる友達がメニューを読んだり、説明したりしてくれます。周りの人が理解してくれて、気を使ってくれるので、心地よく利用しています。

障害に対する考え方

私は自分の障害について、人に話すことは大切だと思っています。自分から誰にでも話していますし、少しでもわかってもらえたら嬉しく思います。また、工夫次第で障害者も健常者と同じように何でもできると思っていますし、周囲も障害がない人と関わると同じように接してくれます。障害を通じて色々な人や出来事と出会えることができたので、むしろ障害があってよかったと思っています。

Table 3-2 ミックス条件の開示内容 (障害開示)

見え方に関する説明文

見た目ではわからないかもしれませんが、実は、生まれた時から私には視覚障害があります。視覚に障害があるといっても、全く見えない訳ではなく、少しは見えている「弱視」という状態です。今から、そんな私の見え方についてお話をします。私の視力は0.1程度です。ただ、皆さんと違って、どんなメガネやコンタクトを使っても見え方はほとんどよくなりません。また、眼球振とうがあるので、実際はこの視力よりももう少し見にくい状態です。視野や色覚など、その他には異常はありません。私は白い杖を使っていません。普段は皆さんと同じように移動をしています。ですが、皆さんが苦勞をせずに見えているものが見えないのです。例えば、大学の掲示板やお店のカウンターにあるメニューやディスプレイの値段などはいくら近づいても見えません。また、人の顔も手の届く範囲まで近づかないと見えません。私にとって皆さんに見えるものは大きくしないと見えないものばかりです。もちろん、普通の文字は私には小さすぎます。教科書やプリントの文字は拡大したり、レンズを使ったりしながら読んでいます。また、板書の文字は単眼鏡やビデオカメラを使って読んでいます。ただ、目が疲れやすいので、すぐ文字が揺れて見えるようになります。長時間見ていると目が痛くなったり、頭が痛くなったりもします。ですから、板書が多い授業では、友達にノートを後でコピーさせてもらいます。

大学生生活

大学では、不便を感じる人が多いので自分なりの工夫をしています。例えば、大学で呼び出しや書類の提出に関する新しい掲示があるかどうかを事務で確認しています。ですが、授業の休講や教室移動といった急な掲示については友達や掲示板の近くにいる人に教えてもらいます。図書館で探したい本がある時は、インターネットを使っておおよその場所は探せますが、たくさんの本から1冊を探すことができません。ですから、職員や友達に手伝ってもらいます。サークルについては、仲良くなった友達が入っているサークルにとりあえず入っています。

人間関係

私は必要に応じて自分の見えにくさを周囲に伝えていきます。自分から話すこともありますし、聞かれて答えることもあります。その都度理解してもらっています。不便さは時々感じることもあります。例えば、人の顔はよく見えないので、すれ違う時に声をかけてもらえるように頼んでいます。ただ、声だけでは誰かわからない時があるので、そういう時は聞き返すか、誰だかわかっているふりをして挨拶を返します。こうすれば無視されたと誤解されることはありません。また、ファーストフードのお店に入る時は、近くに行かないとメニューが見えないので、入り口付近にある大きなメニューを読みます。それでも見えない時は友達や店員に読んでもらいます。

障害に対する考え方

私は自分の障害を理解してほしいと思っています。ですが、人によってうまく話せる時とそうでない時があります。また、障害者も健常者も同じようにできることとできないことがあると思います。そして、不便さを感じさせる障害はない方がよいとも思いますが、一方で自分の個性として考えてもいます。こんな私を周囲は普通に扱ってくれます。

Table 3-3 ネガティブ条件の開示内容 (障害開示)

見え方に関する説明文

見た目ではわからないかもしれませんが、実は、生まれた時から私には視覚障害があります。視覚に障害があるといっても、全く見えない訳ではなく、少しは見えている「弱視」という状態です。今から、そんな私見え方についてお話をします。私の視力は0.1程度です。ただ、皆さんと違って、どんなメガネやコンタクトを使っても見え方はほとんどよくなりません。また、眼球振とうがあるので、実際はこの視力よりももう少し見にくい状態です。視野や色覚など、その他には異常はありません。私は白い杖を使っていません。普段は皆さんと同じように移動をしています。ですが、皆さんが苦勞をせずに見えているものが見えないのです。例えば、大学の掲示板やお店のカウンターにあるメニューやディスプレイの値段などはいくら近づいても見えません。また、人の顔も手の届く範囲まで近づかないと見えません。私にとって皆さんに見えるものは大きくしないと見えないものばかりです。もちろん、普通の文字は私には小さすぎます。教科書やプリントの文字は拡大したり、レンズを使ったりしながら読んでいます。また、板書の文字は単眼鏡やビデオカメラを使って読んでいます。ただ、目が疲れやすいので、すぐ文字が揺れて見えるようになります。長時間見ていると目が痛くなったり、頭が痛くなったりもします。ですから、板書が多い授業では、友達にノートを後でコピーさせてもらいます。

大学生活

大学では、いつも不便を感じています。例えば、大学で掲示される呼び出しや書類の締め切りにはいつも間に合いません。また、授業の休講や教室移動に気付かず、1時間必死に教室を探すことがあります。図書館で探したい本がある時は、何階のどの辺りに探している本があるのかわかるまで時間がかかりますし、おおよその場所は探しても、たくさん本から1冊を探すことができません。また、サークルについてもどこにどんなサークルがあるのかわからないために入れません。本当は周囲の人に頼んだり、教えてもらったりすればよいのですが、なかなかそれができずにいます。

人間関係

私は自分の見えにくさを周囲に伝えるのが苦手です。周囲から色々と尋ねられてもうまく話せません。そのせいで、友人関係でも問題を抱えています。例えば、近くに来た知り合いから『おはよう』と声をかけられても、声だけでは自分に挨拶してくれたのかわかりません。こんな状況ですからよく「無視された」と言われることが多いです。友達に勘違いされることは悲しいことです。また、同じように声をかけられても、顔がはっきり見えないので、誰が声をかけてくれたのかわかりません。また、友達とファーストフードのお店に入っても、近くに行かないとメニューが見えないので、知っているメニューしか注文できません。いつも同じメニューばかりなので飽きてしまいます。

障害に対する考え方

私はあまり自分の障害のことを人に話すことができません。また、健常者と障害者は違う人間だと思っています。障害の話をしたところで、障害がない人にはわかってもらえないと思っています。友達は普通に関わってくれようとするのに、視覚に障害があることで引け目を感じています。障害があることがいやですし、いつも「目が見えていたら・・・」と思っています。

Table 3-4 コントロール条件の開示内容 (一般開示)

一般開示(初対面の人の話)

初めまして、私は皆さんと同じ大学生です。大学では心理学を専攻していて、今年で20歳になります。家族は4人家族で、父、母、弟がいます。実家から大学は遠いので、今は大学の近くでひとり暮らしをしています。今日はそんな私の休日の生活についてお話します。

休日は友達と遊んだり、授業のレポートがある時はそれを書いたりして大体過ごしています。この前の休日は特に宿題や約束もなかったのもので、一日何をして過ごそうか迷っていました。そこでひとりで繁華街へブラッと出て行って、好きな映画を観たり、レンタルショップでCDを借りたりしました。その後帰ってきて、部屋の掃除をしてから、夕ご飯の買出しにでかけました。夕食後、テレビを観ていましたが、つい「ウトウト」眠ってしまいました。ふと目覚めるともう夜中でした。なんとなく空腹感を覚えたので、買い置きのカップラーメンを食べ、再び眠りました。

4 項 開示文の提示方法

一般に、自己開示の効果には、①開示場面、②開示者と被開示者との関係性、③開示者特性といった関連要因が影響するという指摘がなされている(安藤, 1986; 遠藤, 1989; 榎本, 1997; 中村, 2003; 高木, 1992)。このため、前述した障害開示条件を用い、障害開示の開示内容に対する認知評価を検討するためには、これらを統制する必要がある。このことから、①については、交流するために自己紹介を行う場面を設定し、②については、特に、障害開示が必要となる対象は、弱視の障害について知らない健常学生であるため(Roberts & Macan, 2006; 山口, 2007)、初対面の関係とした。また、③については、男性と女性の性役割によって求められる開示内容が異なるため(遠藤・竹村, 1988)、開示者の性別を被開示者と同性に設定した。これらの設定を反映した教示文を示した後、4 開示条件のうち、どれかひとつをランダムに文章で提示した。

なお、これら 4 条件別に参加者を分類した結果、P 条件に回答した者(P 群)が 74 名(平均年齢 20.89 歳, $SD=1.22$)、M 条件に回答した者(M 群)が 74 名(平均年齢 20.44 歳, $SD=1.14$)、N 条件に回答した者(N 群)が 60 名(平均年齢 20.52 歳, $SD=1.14$)、C 条件に回答した者(C 群)が 74 名(平均年齢 20.88 歳, $SD=1.50$)となった。

5 項 質問紙(開示内容の認知評価項目)

異なる条件の障害開示内容がどのように認知されたかを検討するため、中村(2003)が用いた以下の 4 項目を採用した。なお、各項目の評定尺度は「全くそう思わない」(1 点)、「あまりそう思わない」(2 点)、「どちらかと言えば、そう思わない」(3 点)、「どちらとも言えない」(4 点)、「どちらかと言えば、そう思う」(5 点)、「ややそう思う」(6 点)、「非常にそう思う」(7 点)の 7 件法であった。

- ①望ましさ「この人の話は社会的に見て望ましい内容だった。」
- ②内面性「この人の話はプライベートな内容だった。」
- ③取り入り「この人は私の気を引こうとしてこんな話をしたのだろう。」
- ④真正性「この人の話は本当らしい。」

6 項 分析方法

各開示条件の開示内容が健常学生にどのように認知されたのかを検討するため、4 つの認知評価項目(望ましさ、内面性、取り入り、真正性)の得点の平均値と標準偏差を、4 開示

条件(P条件・M条件・N条件・C条件)の性別ごとに求めた。その上で、開示条件と性別の要因からなる4×2の2要因分散分析を項目別に行なった。この際、各分析の多重比較については、正規性、データ数の一致、等分散性などの前提条件を抜きに実施でき、非常に頑健な手法である *Games-Howell* の方法を用いた。

なお、分析に用いたソフトウェアは SPSS Statistics ver. 16 であった。

第3節 結果

Table3-5には、4つの認知評価項目(望ましさ、内面性、取り入り、真正性)の得点の平均値と標準偏差を、4開示条件(P条件・M条件・N条件・C条件)の性別ごと示した。また、Table3-6には、開示条件と性別の要因からなる4×2の2要因分散分析を項目別に行なった結果を示した。

1項 「望ましさ」

望ましさの認知評価について、各開示条件に対する男子の認知評価は、P条件($M=5.85$, $SD=1.35$), M条件($M=4.80$, $SD=1.30$), C条件($M=3.70$, $SD=1.26$), N条件($M=3.61$, $SD=1.69$)という順に高かった。一方、女子はP条件($M=5.45$, $SD=0.99$), M条件($M=5.21$, $SD=1.43$), N条件($M=4.41$, $SD=1.32$), C条件($M=3.97$, $SD=1.56$)という順に高かった。

分散分析の結果、開示条件要因に有意な主効果が見出された($F(3,274)=28.00$, $p<.01$)。そこで、多重比較を行ったところ、P群とM群の間($p<.05$), P群とN群の間($p<.01$), P群とC群の間($p<.01$), M群とN群の間($p<.01$), M群とC群の間($p<.01$)に有意な差が見出されたが、N群とC群の間には有意な差が見出されなかった。このことから、開示内容はP条件>M条件>N条件・C条件の順に望ましいと認知されることが示された。なお、性別要因の主効果は有意でなく($F(1,274)=2.70$, $n.s.$), 交互作用も有意でなかった($F(3,274)=2.31$, $n.s.$)。

2項 「内面性」

内面性の認知評価について、各開示条件に対する男子の認知評価は、N条件($M=5.06$, $SD=1.57$), P条件($M=4.94$, $SD=1.61$), M条件($M=4.88$, $SD=1.54$), C条件($M=4.74$, $SD=1.76$)という順に高かった。一方、女子はN条件($M=5.62$, $SD=1.40$), P条件($M=5.55$, $SD=1.08$), C条件($M=5.35$, $SD=1.56$), M条件($M=5.24$, $SD=1.48$)という順に高かった。

分散分析の結果、開示条件要因については有意な主効果は見出されなかった($F(3,274)=0.61$, $n.s.$)が、性別要因については有意な主効果が見出され($F(1,274)=8.61$, $p<.01$), 開示

者と被開示者が同性の場合、女子の方が男子よりも各開示をプライベートな話として認知していることが示唆された。なお、交互作用は有意でなかった($F(3,274)=0.11, n.s.$)。

3項 「取り入り」

取り入りの認知評価について、各開示条件に対する男子の認知評価は、N条件($M=3.39, SD=1.89$), C条件($M=3.28, SD=1.71$), M条件($M=3.05, SD=1.28$), P条件($M=2.41, SD=1.56$)という順に高かった。一方、女子はP条件($M=3.35, SD=1.27$), C条件($M=3.23, SD=1.80$), N条件($M=2.93, SD=1.81$), M条件($M=2.79, SD=1.59$)という順に高かった。

分散分析の結果、開示条件要因の主効果($F(3,274)=0.90, n.s.$), 性別要因の主効果($F(1,274)=0.05, n.s.$), 交互作用($F(3,274)=2.60, n.s.$)は全て有意でなかった。

4項 「真正性」

真正性の認知評価について、各開示条件に対する男子の認知評価は、P条件($M=6.15, SD=1.26$), N条件($M=6.00, SD=0.96$), M条件($M=5.90, SD=1.22$), C条件($M=5.30, SD=1.35$)という順に高かった。一方、女子はN条件($M=6.41, SD=0.87$), P条件($M=6.20, SD=1.04$), M条件($M=6.06, SD=1.23$), C条件($M=4.61, SD=1.82$)という順に高かった。

分散分析の結果、有意な交互作用が見出されたため($F(3,274)=2.70, p<.05$), 要因ごとに単純主効果の検討を行なった。

男女別に行なった開示条件要因の検討では、男子の4群間に有意な差が見出された($F(3,274)=3.59, p<.05$)。そこで、多重比較を行なった結果、P群とC群($p<.05$)の間のみ有意な差が見出された。一方、女子の4群間にも有意な差が見出された($F(3,274)=13.62, p<.01$)。そこで、多重比較を行なった結果、P群とC群の間($p<.01$), M群とC群の間($p<.01$), N群とC群の間($p<.01$)に有意な差が見出された。このことから、男子は障害開示のうち、P条件だけが一般開示よりも真正性を有意に高く認知させたのに対し、女子は全ての障害開示が真正性を有意に高く認知していたということが示された。

一方、開示条件ごとの性別要因の検討では、N条件と($F(1,274)=5.31, p<.05$)と、C条件($F(1,274)=5.53, p<.05$)で有意差が見出され、C条件では男子の方が女子よりも、N条件では女子の方が男子よりも真正性を高く認知しているということが示された。

Table 3-5 各開示条件の男女別にみた認知評価項目得点の平均値及び標準偏差

(n = 282)

開示条件	ポジティブ条件		ミックス条件		ネガティブ条件		コントロール条件	
	男 (n=34)	女 (n=40)	男 (n=40)	女 (n=34)	男 (n=31)	女 (n=29)	男 (n=43)	女 (n=31)
変数	<i>Mean (SD)</i>							
望ましさ	5.85 (1.35)	5.45 (0.99)	4.80 (1.30)	5.21 (1.43)	3.61 (1.69)	4.41 (1.32)	3.70 (1.26)	3.97 (1.56)
内面性	4.94 (1.61)	5.55 (1.08)	4.88 (1.54)	5.24 (1.48)	5.06 (1.57)	5.62 (1.40)	4.74 (1.76)	5.35 (1.56)
取り入り	2.41 (1.56)	3.35 (1.27)	3.05 (1.28)	2.79 (1.59)	3.39 (1.89)	2.93 (1.81)	3.28 (1.71)	3.23 (1.80)
真正性	6.15 (1.26)	6.20 (1.04)	6.00 (0.96)	6.06 (1.23)	5.90 (1.22)	6.41 (0.87)	5.30 (1.35)	4.61 (1.82)

Table 3-6 各認知評価項目における開示条件及び性別の要因による分散分析の結果

(n = 282)

変数	主効果			
	要因	開示条件	性別	交互作用
	<i>F</i> 値 (<i>df1/df2</i>)			
望ましさ		28.00**	2.70	2.31
		(3/ 274)	(1/ 274)	(3/ 274)
内面性		0.61	8.61**	0.11
		(3/274)	(1/274)	(3/274)
取り入り		0.90	0.05	2.60
		(3/274)	(1/274)	(3/274)
真正性		15.74**	0.01	2.70*
		(3/274)	(1/274)	(3/274)

** $p < .01$, * $p < .05$

第4節 考察

本研究では、健常学生との共通行動の遂行可能性が異なる障害開示内容に対する健常学生の認知の違いを検討するため、開示条件と性別の要因による2要因分散分析を行った。

まず、望ましさの認知については、P条件>M条件>N条件・C条件という順に望ましいと認知されることが示された。これは富田ら(2010)を支持する結果であり、同様に行動できるという弱視学生ほど、障害を乗り越えた特別な存在であると健常学生が評価するためと解釈される(河内, 2001)。つまり、障害開示の場合は、健常学生が当たり前に行える行動だとしても、その行動の遂行可能性を示すことが重要な意味を持つといえる。また、先行研究(中村, 2003; 高木, 1992)においてニュートラルな内容であると確認されているC条件と、共通行動ができないというN条件との間に有意差が見出されなかったことから、共通行動ができないというネガティブな側面を弱視学生が開示したとしても、それが健常学生に望ましくないと認知されるとは限らないということが示唆された。これは見えにくさがある中で健常学生と同様に大学生活を送ろうとする弱視学生については、健常学生が肯定的な評価を示すため(河内, 2001; 奈良, 2008; 富田ら, 2010)、同様に行動ができなかったとしても、弱視学生の評価は他の健常学生よりも下がらないためと推察できる。

内面性については、開示条件要因の主効果は有意でないものの、各障害開示条件の内面性得点平均値を見ると、最も低い男子のN条件でも4.88であることから、全ての条件が比較的プライベートな内容として認知されていたと推察できる。一方、性別要因については有意な主効果が見出され、女子は男子よりも各障害開示をよりプライベートな内容として認知する傾向が明らかとなった。これは青年期の対人関係において、男子よりも自己開示を重要視する女子が相手からの開示に興味や理解を強く示すためと考えられる(Derlega, Metts, Petronio, & Margulis, 1993)。このような傾向は一般の自己開示研究でも見られる(遠藤・竹村, 1988; 榎本, 1997)。

取り入りについては、開示条件要因と性別要因の両方で有意な主効果は見出されなかった。同様に行動できることを示唆する開示内容ほど望ましいと認知されたのにも関わらず、各群の取り入り認知得点平均値の範囲は2.41~3.39であり、取り入っていない方に偏っていた。このような結果は自己開示とは異なるものである(中村, 2003; 高木, 1992)。これは本研究で取り扱った望ましさの内容が、先行研究で用いられた開示者の長所や有能さとい

ったものではなく(中村, 2003), 単に共通行動ができるというものであったため, それを強調しても特に取り入っているとは認知されなかったと考えられる。

真正性の認知については, 交互作用が有意となったため, 要因別に単純主効果の検討を行ったところ, 男子が障害開示の中で P 条件だけを C 条件よりも真実味のある話として認知したのに対し, 女子は全ての障害開示が C 条件よりも真実味のある話として認知していた。これは対人関係で自己開示を重視する女子(榎本, 1997)が, 男子よりも障害開示を内面的な話として認知したことから, プライベートな話であるなら本当の話でもあると認知した可能性が推察される(中村, 2003; 高木, 1992)。また, 障害開示の各条件間に有意差が見出されないことについては, 真正性認知得点の平均値が男女共に全ての条件でほぼ 6.00 と高く評価されていたためと推察できる。従って, 障害開示は開示条件や性別の違いに関わらず, 全ての場合において, 「本当の話である」と健常学生に認知されたと解釈できよう(Roberts & Macan, 2006)。これは障害開示が人に知られたくない性格や欠点といった開示しにくい内容と考えられるため(榎本, 1997), それをあえて開示する行為は健常学生にとって真実味のある話として認知されたからであろう(弱視者問題研究会, 2007; 中村, 1986b, 2003; 高木, 1992)。

以上, 本研究において, 弱視学生の障害開示は, 共通行動の遂行可能性を示す P 条件や M 条件の方が, 一般開示よりも望ましい認知評価になることが明らかにされた。これにより本研究の仮説 1 は支持されたといえる。また, 共通行動ができない N 条件であっても, 望ましさの認知評価は一般開示と差がないという新たな知見も明らかにされた。

また, 本研究では, 障害開示はどのような内容であっても, 障害開示は内面的な話として認知されることも明らかにされた。特に, 弱視学生が同性の健常学生に障害開示する場合には, 女子同士の方が男子同士よりもプライベートな話として評価しており, 女子は, どのような障害開示であっても本当の話として認知評価することが明らかになった。これは, 本研究の仮説 2 をおおむね支持する結果といえる。

さらに, 本研究では, 障害開示は共通行動の遂行可能性が異なっても取り入っていると認知されないことが明らかとなった。これは本研究の仮説 3 を支持する結果であった。

次章では, 本研究で用いた障害開示を用い, 共通行動の水準が異なる開示内容が弱視学生へのイメージに及ぼす効果について検討を行う。

第IV章

研究2

共通行動の水準が異なる障害開示内容が
弱視学生へのイメージに及ぼす効果

第1節 目的

第Ⅲ章研究1において、弱視学生が示す障害開示内容に対する健常学生の認知評価は、共通行動の遂行可能性が高いほど望ましくなった。そこで、本章では、共通行動の遂行可能性が異なる障害開示内容を示す弱視学生に対する健常学生のイメージがどのようなものかを明らかにするため、研究1で用いた開示文による障害開示を提示し、弱視学生へのイメージに及ぼす効果を検討する。

ところで、弱視学生を含む視覚障害学生のイメージは決してポジティブなものでないことが報告されている(Fichten, 1995; Fichten, et al.,1989; 河内, 1999, 2001, 2002, 2003, 2004; 河内・四日市, 1998)。例えば、河内(2001)は、健常学生の視覚障害学生に対するイメージは、賞賛的で痛ましい両価的なイメージであり、それらは「好ましい学生」と相反するネガティブなイメージであることから、健常学生にとって視覚障害学生は受容しにくい存在であることを指摘している。このことは、障害開示を受けた健常学生が、弱視学生の障害を認識すると、彼らの弱視学生に対するイメージはネガティブになる危険性を示している。

このような障害学生に対するネガティブなイメージは、健常学生が障害者を「未知の存在」として意識することに関連している(Fichten, 1995; Fichten, et al.,1996)。このため、障害開示により、健常学生の「未知の存在」という意識を解消することができれば、弱視学生へのイメージはポジティブになり、健常学生を肯定的にするのに有効である可能性が考えられる。

このような障害開示の効果は、全盲学生を対象とした研究において確認されており、健常学生と同様に行動できるという可能性を示すほど強くなるという結果が報告されている(冨田ら, 2010)。このことから、弱視学生へのイメージは、障害開示によりポジティブになり、共通行動の遂行可能性を示すほど、そのイメージが強まることが考えられる。

一方、共通行動の遂行可能性を示す障害開示内容は、健常学生から望ましいものとして認知評価される(第Ⅲ章研究1)。そのような開示内容を示す者へのイメージは魅力的になることから(中村, 2003)、弱視学生は健常学生から肯定されやすくなると考えられる。

以上のことから、本研究では、工夫次第で健常学生と同様に行動できるという障害開示をする弱視学生ほど、ポジティブなイメージになるという仮説を立て、障害開示内容の違いが弱視学生イメージに及ぼす効果を検討する。

第2節 方法

1項 調査参加者と調査手続き

(1) 調査参加者

第Ⅲ章研究1と同じ参加者のうち、本研究で用いた質問紙への回答に欠損値が確認された2名を除いた健常学生280名(男子147名, 女子133名)を対象とした。なお, 参加者の平均年齢は20.69歳($SD=1.27$)であった

(2) 調査手続き

調査手続きについても, 第Ⅲ章研究1と同様であり, 共通行動の遂行可能性が異なる開示条件として, ポジティブ条件(P条件), ミックス条件(M条件), ネガティブ条件(N条件)からなる障害開示条件と, コントロール条件(C条件)の4開示条件を設け, このうちのひとつを参加者にランダムに提示し, 質問紙への回答を求めた。

なお, 本研究では, P条件に回答した者(P群)が74名(平均年齢20.89歳, $SD=1.22$), M条件に回答した者(M群)が74名(平均年齢20.44歳, $SD=1.14$), N条件に回答した者(N群)が58名(平均年齢20.52歳, $SD=1.14$), C条件に回答した者(C群)が74名(平均年齢20.88歳, $SD=1.50$)となった。

2項 質問紙(イメージ尺度)

障害開示を行う弱視学生に対する健常学生のイメージを測定するため, 先行研究(中村, 2003; 高木, 1992)が対人魅力を測定するために用いたイメージ尺度のうち, 特に, 望ましさの認知評価と関連がある15項目の形容詞対を用いた。具体的な項目内容は以下の通りである。なお, これらの項目の評定尺度はSD法による7件法であり, 「どちらでもない」を中央に配置し, 「非常に」までの間で, その形容詞の当てはまりの程度を評定させた。

- ① 無能な - 有能な
- ② 好感をもてない - 好感を持てる
- ③ 信頼できない - 信頼できる
- ④ にぶい - するどい
- ⑤ 親しみを覚えない - 親しみを覚える
- ⑥ 不誠実な - 誠実な
- ⑦ 知的でない - 知的な

- ⑧ 正直でない・正直な
- ⑨ 無気力な・意欲的な
- ⑩ 卑屈な・堂々とした
- ⑪ でしゃばりな・控えめな
- ⑫ 自信のない・自信のある
- ⑬ かたい・やわらかい
- ⑭ 無口な・おしゃべりな
- ⑮ あけっぴろげな・かくしだてする

3項 分析方法

障害開示をする弱視学生に対する健常学生のイメージがどのようなものかを検討するため、上記 15 項目の形容詞対について因子分析を行った。

その上で、共通行動の遂行可能性が異なる障害開示条件と性別によって、抽出されたイメージがどのように異なるかを検討するため、各因子に含まれる項目の内的一貫性を *Cronbach* の α 信頼性係数の値から確認した。これらの分析に用いたソフトウェアはエクセル統計 2006 であった。

続いて、各因子を代表する項目から尺度を構成した。その後、各尺度に含まれる項目の総和を尺度得点として、その平均値と標準偏差を 4 開示条件(P 条件・M 条件・N 条件・C 条件)の性別ごとに求め、開示条件と性別の要因からなる 4×2 の 2 要因分散分析を尺度別に行なった。この際、分散分析の多重比較については、第 III 章研究 1 と同様に、*Games-Howell* の方法を用いた。この分析に用いたソフトウェアは SPSS Statistics ver. 16 であった。

第3節 結果

1項 障害開示を行う弱視学生へのイメージ

15項目の形容詞対について、共通性の推定の初期値を重相関係数の平方(SMC: Squared Multiple Correlation)として、反復推定を行う主因子法による因子分析を実施したところ、固有値1以上の因子が2つ抽出された。これらの固有値をみると、第I因子は4.75(寄与率: 31.70%)、第II因子は1.21(寄与率: 8.13%)、両因子からなる累積寄与率は39.83%であった。そこで、これら2因子によるプロマックス回転を実施した(Table 4-1)。共通性が0.20未満であった1項目と、因子負荷量が0.40未満であった3項目を除いたところ、最終的に、第I因子では6項目、第II因子では5項目が代表項目として採択された。

第I因子に含まれる項目は、負荷の高い順に、①無能な・有能な、②好感をもてない・好感を持てる、③信頼できない・信頼できる、④にぶい・するどい、⑤親しみを覚えなない・親しみを覚える、⑥不誠実な・誠実な、であった。これらは先行研究(中村, 2003; 高木, 1992)において能力評価や対人魅力に関わる内容として解釈された項目であったことから、第I因子は、評価・魅力因子と命名された。

一方、第II因子に含まれる項目は、負荷の高い順に、①卑屈な・堂々とした、②自信のない・自信のある、③無気力な・意欲的な、④無口な・おしゃべりな、⑤かたい・やわらかい、であった。これらは先行研究(中村, 2003; 高木, 1992)において活動性に関わる内容として解釈された項目であったことから、第II因子は活動性因子と命名された。

なお、両因子の因子間相関は0.52であった。

Table 4-1 イメージ尺度の因子分析結果：プロマックス法

項目	因子 I	因子 II	共通性	Mean	SD
第 I 因子：評価・魅力因子					
a1 無能な - 有能な	.822	-.062	.625	4.43	1.18
a2 好感をもてない - 好感を持てる	.808	-.023	.633	4.41	1.40
a3 信頼できない - 信頼できる	.757	-.141	.480	4.37	1.28
a4 にぶい - するどい	.612	.026	.391	4.17	0.97
a5 親しみを覚えない - 親しみを覚える	.606	.015	.377	4.24	1.30
a6 不誠実な - 誠実な	.532	-.094	.239	4.61	1.57
第 II 因子：活動性因子					
b1 卑屈な - 堂々とした	.170	.755	.734	4.73	1.43
b2 自信のない - 自信のある	.053	.719	.560	4.30	1.47
b3 無気力な - 意欲的な	.215	.669	.646	4.77	1.52
b4 無口な - おしゃべりな	-.158	.556	.241	4.55	1.22
b5 かたい - やわらかい	-.053	.491	.216	3.96	1.36
負荷量平方和	4.19	3.62			
因子間相関	因子 1	因子 2			
	因子 1	-			
	因子 2	0.52			

2 項 弱視学生へのイメージに及ぼす障害開示条件と性別の効果の検討

各因子に含まれる項目について、*Cronbach* の α 信頼性係数を算出したところ、評価・魅力因子が 0.81、活動性因子は 0.79 であった。いずれの場合も内的一貫性が確認されたため、各因子を代表する項目から尺度を構成し、評価・魅力尺度並びに活動性尺度として分析を進めた。

Table4-2 には、各尺度得点の平均値と標準偏差を、4 開示条件(P 条件・M 条件・N 条件・C 条件)の性別ごとに示した。また、Table4-3 には、開示条件と性別の要因からなる 4 × 2 の 2 要因分散分析を尺度別に行なった結果を示した(Table4-3)。

(1) 評価・魅力尺度

評価・魅力尺度の評価について、各開示条件に対する男子の認知評価は、P 条件($M=29.76$, $SD=5.59$)、M 条件($M=25.65$, $SD=4.73$)、C 条件($M=24.44$, $SD=5.46$)、N 条件($M=22.70$, $SD=4.89$)という順に高かった。一方、女子は P 条件($M=28.90$, $SD=6.49$)、M 条件($M=28.24$, $SD=5.19$)、N 条件($M=25.71$, $SD=3.49$)、C 条件($M=23.90$, $SD=4.59$)という順に高かった。

分散分析の結果、開示条件要因の有意な主効果が見出された($F(3,272)=15.89$, $p<.01$)。そこで、多重比較を行なった結果、P 群と M 群の間($p<.05$)、P 群と N 群の間($p<.01$)、P 群と C 群の間($p<.01$)、M 群と N 群の間($p<.01$)、M 群と C 群の間($p<.05$)に有意な差が見出されたが、N 群と C 群の間には有意な差が見出されなかった。このことから、開示内容は P 条件>M 条件>N 条件・C 条件の順に有能で好意的なイメージを与えることが見出された。一方、性別要因の主効果 ($F(1,272)=2.80$, $n.s.$)と、交互作用($F(3,272)=2.61$, $n.s.$)は有意でなかった。

(2) 活動性尺度

活動性尺度の評価について、各開示条件に対する男子の認知評価は、P 条件($M=25.21$, $SD=5.25$)、M 条件($M=23.13$, $SD=3.44$)、C 条件($M=21.81$, $SD=4.46$)、N 条件($M=17.73$, $SD=4.44$)という順に高かった。一方、女子は P 条件($M=26.40$, $SD=3.72$)、M 条件($M=24.76$, $SD=3.95$)、C 条件($M=20.03$, $SD=5.02$)、N 条件($M=17.11$, $SD=3.46$)という順に高かった。

分散分析の結果、開示条件要因の有意な主効果が見出された($F(3,272)=49.07$, $p<.01$)。そこで、多重比較を行なった結果、P 群と M 群の間($p<.05$)、P 群と N 群の間($p<.01$)、P 群と C 群の間($p<.01$)、M 群と N 群の間($p<.01$)、M 群と C 群の間($p<.01$)、N 群と C

群の間($p < .01$)の全ての組み合わせで有意な差が見出された。開示条件間では、P条件 > M条件 > C条件 > N条件の順に活動的イメージを与えていたということが見出された。一方、性別要因の主効果 ($F(1,272) = 0.04, n.s.$)と、交互作用($F(3,272) = 2.56, n.s.$)は有意でなかった。

Table 4-2 各開示条件の男女別にみたイメージ尺度の下位尺度得点平均値及び標準偏差
($n = 280$)

開示条件	ポジティブ条件		ミックス条件		ネガティブ条件		コントロール条件	
	男 ($n=34$)	女 ($n=40$)	男 ($n=40$)	女 ($n=34$)	男 ($n=30$)	女 ($n=28$)	男 ($n=43$)	女 ($n=31$)
変数	<i>Mean (SD)</i>							
評価・魅力	29.76 (5.59)	28.90 (6.49)	25.65 (4.73)	28.24 (5.19)	22.70 (4.89)	25.71 (3.49)	24.44 (5.46)	23.90 (4.59)
活動性	25.21 (5.25)	26.40 (3.72)	23.13 (3.44)	24.76 (3.95)	17.73 (4.44)	17.11 (3.46)	21.81 (4.26)	20.03 (5.02)

Table 4-3 イメージ尺度における開示条件及び性別の要因による分散分析の結果
($n = 280$)

変数	主効果			
	要因	開示条件	性別	交互作用
		<i>F</i> 値 (<i>df1</i> / <i>df2</i>)		
評価・魅力		15.89**	2.80	2.61
		(3 / 272)	(1 / 272)	(3 / 272)
活動性		49.07**	0.04	2.56
		(3 / 272)	(1 / 272)	(3 / 272)

** $p < .01$, * $p < .05$

第4節 考察

本研究では、障害開示をする弱視学生が健常学生にどのようなイメージを与えるのかを検討するため、イメージ尺度の因子構造を因子分析により分析した。この上で、抽出されたイメージが共通行動の遂行可能性が異なる障害開示内容や健常学生の性別によってどのように異なるのかを検討するため、各因子を代表する項目から尺度を構成し、開示条件と性別の要因による2要因分散分析を行った。

1項 障害開示をする弱視学生に対する健常学生のイメージ

障害開示する弱視学生に対する健常学生のイメージを検討するため、イメージ尺度の因子構造を因子分析によって分析したところ、対人魅力に関わる15項目の形容詞対は評価・魅力因子と活動性因子が区別された。

評価・魅力因子には、有能で好意的なイメージに関わる項目(例えば、無能な・有能な、好感をもてない・好感を持てる)が含まれていた。一般に対人魅力の基本次元には、(1)個人的親しみやすさ、(2)社会的有能さを示す望ましさ、(3)積極性を示す力本性の3要素があると報告されている(大坊・奥田, 1996)が、評価・魅力因子には、このうちの(1)と(2)が含まれていた。これは(1)と(2)が独立して因子を形成した従来の自己開示研究(中村, 2003; 高木, 1992)とは異なる結果であり、障害開示をする弱視学生の場合は、健常学生が弱視学生に好感を持てるか否かに、弱視学生自身の能力が関連してくることを示唆している。

一方、活動性因子には、積極的なイメージに関わる項目(例えば、卑屈な・堂々とした、無気力な・意欲的な)が含まれていた。この活動性因子の項目は従来の自己開示研究(中村, 2003; 高木, 1992)とも一致した内容であり、上記の対人魅力の基本次元(大坊・奥田, 1996)のうち、力本性を反映したものであることが確認された。

これらのことから、障害開示をする弱視学生に対する健常学生のイメージは、有能で好意的なイメージと、積極的なイメージとに区別されることが明らかとなった。

2項 評価・魅力イメージに及ぼす開示条件及び性別の効果

評価・魅力尺度についてみると、男女共に、P条件>M条件>N条件・C条件の順に、有能で好意的なイメージを持たれることが見出された。これは、P条件やM条件のように、視覚障害があっても、共通行動の遂行可能性を示す弱視学生の方が、障害を開示しない弱

視学生よりも有能で好意的なイメージになることを示唆している。実際、各条件における平均値の得点範囲をみると、P条件とM条件(25.65点から29.76点)は尺度の中間点(24点)よりも高く、やや有能で好意的なイメージになっていたが、C条件(23.90点から24.44点)は尺度の中間点に近い値であった。これは健常学生との共通行動の遂行可能性を示す開示内容は、健常学生からより望ましい認知評価を受けるため(第Ⅲ章研究1)、そのような障害開示を行う弱視学生のイメージは、魅力的なものになるためと推察される(中村, 2003)。また、本結果は、全盲学生の障害開示を検討した富田ら(2010)と一致する結果である。

一方、N条件とC条件の間には有意な差が見出せなかった。これはN条件のように、共通行動ができないという弱視学生と、障害を開示しない弱視学生に対するイメージの強度に違いのないことを示唆している。実際、平均値の得点範囲をみると、N条件(23.9点から24.4点)とC条件(22.70点から25.71点)は共に中間点に近い値であり、ニュートラルなイメージになっていた。これは開示内容に対する望ましき認知評価に違いがないためと考えられる(第Ⅲ章研究1)。

3項 活動性イメージに及ぼす開示条件及び性別の効果

活動性尺度についてみると、P条件>M条件>C条件>N条件という順に、積極的なイメージを持たれることが見出された。そこで、各条件における平均値の得点範囲をみると、P条件(25.41点から26.40点)とM条件(23.13点から24.76)は中間点(20点)よりも高く、積極的なイメージを与えていた。C条件(20.03点から21.81)が中間値に近く、ニュートラルなイメージであることからすると、P条件やM条件の弱視学生が、障害開示をしない弱視学生よりやや積極的なイメージになっていると解釈できる。これは、共通行動の遂行可能性を示すからであり、健常学生はそのような障害学生を特別な存在として評価するためと推察される(河内, 2001)。

一方、N条件の弱視学生がC条件の弱視学生よりも消極的なイメージを与えるのは、健常学生の持つ共通行動のできない弱視学生というイメージに合致するためと推察される(河内, 2001)。加えて、平均値の得点範囲をみると、N条件(17.11点から17.73)は尺度の中間点(20点)よりも低くなっており、やや消極的なイメージになっていた。このことは弱視学生が共通行動の遂行可能性を否定する開示内容を行えば、健常学生の持つ否定的態度を引き起こすという危険性を示唆しており、先行研究(Fichten, et al., 1989; 河内, 1999,

2001, 2002, 2003, 2004 ; 河内・四日市, 1998)から指摘された障害開示の危険性に関わる結果と考えられる。このため、このような障害開示はより慎重に扱うことが重要である。

以上、本研究では仮説を支持する結果が得られ、研究1で望ましい内容とされたP条件やM条件の障害開示を行う弱視学生は、他の条件の弱視学生よりも有能で、魅力的であり、積極的なイメージになることが明らかにされた。これは共通行動の遂行可能性を示す弱視学生は、初対面の健常学生から肯定されやすいことを示唆している。

一方、本研究では、望ましい内容とも、望ましくない内容とも認知されない開示内容を示すN条件の弱視学生に対し、ネガティブなイメージが想起される危険性も明らかとなった。これは共通行動の遂行可能性を否定する弱視学生は、初対面の健常学生から肯定されにくいことを示唆している。

次章では、本研究で用いた障害開示条件を用い、障害開示内容の違いが、健常学生の支援行動に関連する交流自己効力感に及ぼす効果を検討する。

第V章

研究3

共通行動の水準が異なる障害開示内容が
健全学生の交流自己効力感に及ぼす効果

第1節 目的

第Ⅲ章研究1及び第Ⅳ章研究2において、弱視学生による障害開示は共通行動の遂行可能性を示す開示内容ほど、健常学生にとって望ましい開示内容であり、そのような障害開示を行う弱視学生は、健常学生に肯定されやすいことが明らかにされた。そこで、本研究では、このような共通行動の遂行可能性を示す開示内容が、健常学生の支援意識を高めるのに有効か否かを明らかにするため、研究1の障害開示条件を用い、障害開示内容の違いが健常学生の支援行動に関連する交流自己効力感に及ぼす効果を検討する。

ところで、開示内容の効果を検討した従来の研究によれば、内面的な自己開示の場合、望ましい開示内容を含むほど、開示効果は高くなることを見出されている(中村, 1986b, 2003)。障害の話は、内面的に認知され、共通行動の遂行可能性を示すほど、望ましい開示であったことから(第Ⅲ章研究1)、共通行動の遂行可能性を示せば、交流自己効力感も高まるものと考えられる。このような開示内容が健常学生の交流自己効力感に及ぼす効果については、全盲の視覚障害者や学生による障害開示を用いた研究(Fichten, et al., 1996; 富田ら, 2010)でみられているため、弱視学生の障害開示の場合にも、共通行動ができるという開示内容が、健常学生の交流自己効力感を高めるものと考えられる。

一方、共通行動ができないという開示内容は、障害に関する内容を示さない一般開示と同程度の望ましきであるにも関わらず、そのような内容を示す弱視学生に対するイメージは一般開示よりも消極的なものになった(第Ⅳ章研究2)。このことから、共通行動ができないという開示内容を示せば、健常学生の交流自己効力感は低下する可能性も考えられる。

以上を踏まえ、どのような開示内容を示せば、健常学生の支援意識が高められるのかを明らかにするためには、一般開示を加えた上で、障害開示内容の違いが健常学生の支援行動に関連する交流自己効力感に及ぼす効果を比較検討する必要がある。

そこで、本研究では以下の仮説についての検証を行う。

仮説1：共通行動の遂行可能性を示す望ましい開示内容ほど、健常学生の交流自己効力感を高めるのに有効である。

仮説2：共通行動の遂行可能性を否定する開示内容は、健常学生の交流自己効力感を低下させる。

第2節 方法

1項 調査参加者と調査手続き

(1) 調査参加者

調査参加者については、第Ⅲ章研究1と同じ健常学生282名(男子148名, 女子134名)で、平均年齢は20.69歳($SD=1.27$)を対象とした。

(2) 調査手続き

調査手続きは、第Ⅲ章研究1と同様の手順でポジティブ条件(P条件)・ミックス条件(M条件)・ネガティブ条件(N条件)からなる障害開示条件と、障害に関する内容を示さないコントロール条件(C条件)の4開示条件を設け、このうちのひとつを参加者にランダムに提示し、質問紙への回答を求めた。

なお、本研究では、P条件に回答した者(P群)が74名(平均年齢20.89歳, $SD=1.22$), M条件に回答した者(M群)が74名(平均年齢20.44歳, $SD=1.14$), N条件に回答した者(N群)が60名(平均年齢20.52歳, $SD=1.14$), C条件に回答した者(C群)が74名(平均年齢20.88歳, $SD=1.50$)となった。

2項 質問紙(交流自己効力感尺度)

障害学生との交流に対する健常学生の実際の行動を測定するには、要求特性や評価懸念の影響や専攻学科の影響を受けにくいという点で態度尺度よりも自己効力感を指標とする尺度の方が適しているという報告がなされている(Fichten & Bourdon, 1986)。本調査を実施した2005年当時、国内の尺度でそれに該当したのは河内(2003, 2004)の交流自己効力感尺度のみであったことから、本研究でもこれを用いた。本尺度は相手と一緒に交流活動をするといった表面的な交流場面(活動場面)に対する自己効力感を測定する交友関係尺度と、相手に言いにくいことをはっきり伝えるといった気兼ねない親密な交流場面に対する自己効力感を測定する自己主張尺度(主張場面)からなっている。それぞれの項目をみると、交友関係尺度では、「この学生とレストランで食事をする場合」、「この学生に話しかけようとする場合」等の9項目、自己主張尺度には、「忙しいためにこの学生の手伝いを断る場合」、「この学生に頼みごとをする場合」等の9項目が含まれている。なお、両尺度とも、各項目に対する評定尺度は「非常に抵抗がある」(1点)、「やや抵抗がある」(2点)、「どちらか

たとえば、抵抗がある」(3点),「どちらとも言えない」(4点),「どちらかと言えば、抵抗がない」(5点),「あまり抵抗がない」(6点),「全く抵抗がない」(7点)の7件法であった。

3項 分析方法

交流自己効力感尺度の各下位尺度に含まれる項目の等質性と内的一貫性を確認するため、下位尺度ごとに、主成分分析の結果と *Cronbach* の α 信頼性係数の値を検討した。この分析に用いたソフトウェアはエクセル統計 2006 であった。

その上で、各場面に対する健常学生の自己効力感が障害開示条件と性別によってどのように異なるかを検討するため、各尺度に含まれる項目の総和を尺度得点として、その平均値と標準偏差を4開示条件(P条件・M条件・N条件・C条件)の性別ごとに求め、開示条件と性別の要因からなる 4×2 の2要因分散分析を尺度別に行なった。この際、分散分析の多重比較については、第Ⅲ章研究1及び第Ⅳ章研究2と同様に、*Games-Howell*の方法を用いた。

なお、分析に用いたソフトウェアは SPSS Statistics ver. 16 であった。

第3節 結果

1項 交流自己効力感尺度の心理統計的検討

Table5-1には、下位尺度ごとに、主成分分析の結果と *Cronbach* の α 信頼性係数の値を示した。

(1) 交友関係尺度

主成分分析の結果、各項目の第一主成分負荷量で 0.40 未満のものは、「学内での会合に同行してほしいとこの学生から頼まれた場合」だけであった。このため、当該項目を除いて再分析を行った。この結果、第 I 主成分負荷量は 4.71、寄与率は 58.86%であった。一方、*Cronbach* の α 信頼性係数の値は、0.79であった。いずれも十分な値であった。そこで、本場面に含まれる各項目の総和得点を尺度得点として算出し、交友関係得点とした。

(2) 自己主張尺度

主成分分析の結果、交友関係尺度と同様に、各項目の第一主成分負荷量で 0.400 未満になった項目は「この学生に 1000 円貸してくれるよう頼む場合」のひとつであった。このため、当該項目を除いて再分析を行ったところ、第 I 主成分負荷量は 3.17、寄与率は 39.59%であった。一方、*Cronbach* の α 信頼性係数の値は、0.79であった。いずれも十分な値であった。そこで、本場面に含まれる項目の総和得点を尺度得点として算出し、自己主張得点とした。

Table 5-1 各尺度における項目の第 I 主成分固有値と *Cronbach* の α 信頼性係数
($n = 282$)

交友関係尺度の項目	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	第 I 主成分 負荷量
a1 喫茶店でコーヒーを一緒に飲まないかこの学生を誘う場合	4.90	1.65	.864
a2 この学生とレストランで食事をする場合	5.10	1.63	.842
a3 この学生に引き合わされた場合	4.55	1.51	.784
a4 学内での会合に同行してほしいとこの学生から頼まれた場合	4.53	1.68	.779
a5 講義が始まる前にこの学生から教室へ一緒に行こうと誘われた場合	5.51	1.42	.754
a6 この学生ではできない調べ物を図書館に行ってくれと頼まれた場合	4.39	1.73	.719
a7 寮でのパーティーにこの学生を誘う場合	4.47	1.65	.719
a8 この学生に話かけようとする場合	4.67	1.55	.656
第 I 主成分の固有値		4.71	
第 I 主成分寄与率		58.86%	
<i>Cronbach</i> の α 信頼性係数		0.910	
自己主張尺度の項目	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	第 I 主成分 負荷量
b1 忙しいためこの学生の手伝いを断る場合	3.87	1.64	.760
b2 自分が必要なので授業のノートをこの学生に貸すのを断る場合	3.90	1.73	.753
b3 先月貸した 1000 円をこの学生に催促する場合	4.08	1.86	.680
b4 この学生が自分でできると思われるので手伝いを断る場合	4.12	1.57	.639
b5 この学生に頼みごとをする場合	3.86	1.54	.619
b6 図書館でこの学生がうるさくするので静かにするよう注意する場合	4.51	1.82	.559
b7 二人でする共同課題の内容を公平に分担しようとこの学生に話す場合	4.42	1.62	.513
b8 この学生との見解が完全に対立した場合	4.38	1.66	.442
第 I 主成分の固有値		3.17	
第 I 主成分寄与率		39.59%	
<i>Cronbach</i> の α 信頼性係数		0.792	

2項 健常学生の交流自己効力感に及ぼす障害開示条件と性別の効果の検討

Table5-2 には、交流自己効力感尺度の各下位尺度について尺度得点を算出し、その平均値と標準偏差を、各開示条件の性別ごとに示したものである。また、Table5-3 には、各尺度得点を従属変数として、開示条件と性別を独立変数とした 4×2 の 2 要因分散分析の結果を示した。

(1) 交友関係尺度

交友関係尺度の評価について、各開示条件に対する男子の得点は、P 条件($M=42.15$, $SD=9.09$), M 条件($M=37.90$, $SD=9.42$), N 条件($M=35.81$, $SD=8.42$), C 条件($M=31.07$, $SD=10.93$)という順に高かった。一方、女子は P 条件($M=43.55$, $SD=7.22$), N 条件($M=41.21$, $SD=5.97$), M 条件($M=40.62$, $SD=8.41$), C 条件($M=32.61$, $SD=9.64$)という順に高かった。

分散分析の結果、開示条件要因の有意な主効果が見出された($F(3,274)=19.51$, $p<.01$)。そこで、多重比較を行なった結果、P 群と M 群の間($p<.05$), P 群と N 群の間($p<.01$), P 群と C 群の間($p<.01$), M 群と C 群の間($p<.01$), N 群と C 群の間($p<.01$)に有意な差が見出されたが、M 群と N 群の間には有意な差は見出されなかった。このことから、活動場面では、P 条件 > M 条件・N 条件 > C 条件という順に健常学生の交友関係得点が高くなることが見出された。次に、性別要因についても有意な主効果が見出されており($F(1,274)=6.76$, $p<.01$)、弱視学生が同性の健常学生に障害開示する場合には、女子の方が男子よりも交友関係得点が有意に高いことが示された。なお、交互作用は有意でなかった($F(3,274)=0.70$, $n.s.$)。

(2) 自己主張尺度

自己主張尺度の評価について、各条件に対する男子の得点は、P 条件($M=36.32$, $SD=9.00$), N 条件($M=34.97$, $SD=6.80$), M 条件($M=33.10$, $SD=8.40$), C 条件($M=32.67$, $SD=8.61$)という順に高かった。一方、女子は C 条件($M=33.10$, $SD=10.10$), P 条件($M=32.83$, $SD=7.63$), M 条件($M=30.85$, $SD=8.21$), N 条件($M=30.83$, $SD=7.19$)という順に高かった。

分散分析の結果、開示条件要因に有意な主効果は見出されなかった($F(3,274)=1.25$, $n.s.$) が、性別要因では有意な主効果が見出されており($F(1,274)=5.61$, $p<.05$)、男子の方が女子よりも自己主張得点が有意に高いことが示された。このことから、弱視学生が同性の健

常学生に障害開示する場合には、男子の方が女子よりも自己主張得点は有意に高いことが見出された。なお、交互作用は有意でなかった($F(3,274)= 1.02, n.s.$)。

Table 5-2 各開示条件の男女別にみた各下位尺度得点平均値と標準偏差($n = 282$)

開示条件	ポジティブ条件		ミックス条件		ネガティブ条件		コントロール条件	
	男 ($n=34$)	女 ($n=40$)	男 ($n=40$)	女 ($n=34$)	男 ($n=31$)	女 ($n=29$)	男 ($n=43$)	女 ($n=31$)
変数	<i>Mean (SD)</i>							
交友関係	42.15 (9.09)	43.55 (7.22)	37.90 (9.42)	40.62 (8.41)	35.81 (8.42)	41.21 (5.97)	31.07 (10.93)	32.61 (9.64)
自己主張	36.32 (9.00)	32.83 (7.63)	33.10 (8.40)	30.85 (8.21)	34.97 (6.80)	30.83 (7.19)	32.67 (8.61)	33.10 (10.10)

Table 5-3 交友関係尺度における開示条件と性別の要因による分散分析の結果($n = 282$)

変数	主効果		
	要因	開示条件	性別
			交互作用
		<i>F</i> 値 (<i>df1</i> / <i>df2</i>)	
交友関係		19.51**	6.76**
		(3 / 274)	(1 / 274)
自己主張		1.25	5.61*
		(3 / 274)	(1 / 274)

** $p < .01$, * $p < .05$

第4節 考察

本研究では、障害開示内容の違いが健常学生の交流自己効力に及ぼす効果を検討するため、交流自己効力感尺度の信頼性を確認した上で、下位尺度ごとに開示条件と性別の要因による2要因分散分析を行った。

1項 交友関係尺度

開示条件要因には主効果が見出され、全ての障害開示条件がC条件よりも交友関係得点を有意に高め、また、各障害開示条件の間では、P条件が他の条件よりも交友関係得点を有意に高めたことから、初対面の健常学生には、共通行動ができない部分よりも、できる部分を開示した方が活動場面での弱視学生に対する健常学生の自己効力感を高められることが明らかとなった。これは共通行動の遂行可能性を示す望ましい開示内容は健常学生の交流自己効力感を高められるという本研究の仮説を支持する結果であり、内面的な自己開示は望ましいほど好まれるという従来の自己開示研究の結果とも一致している(中村, 1986b, 2003)。例えば、実際の生活場面において、弱視者でもカラオケやメールのやり取りができるということを初対面の健常者に知らせることで、対人関係の輪を広げられたという当事者の報告もあり(芳賀・松森, 2003)、P条件が示した効果は日常生活場面を反映した結果ともいえる。

このような効果を説明するものとしては、初期分化説がある。Berg & Clark(1986)は出会いの初期段階においては関わろうとする意思決定が対人関係の親密化に大きく影響することを指摘しており、この意思決定に関してはあらゆる行動を共にできるか否かが影響するため(中村, 2003; 山中, 1994, 1998)、「工夫次第で障害者も健常者と同じように何でもできと思っています」というように、共通行動の遂行可能性を示唆するP条件の開示内容は対人関係の親密さに影響することが仮定されるからである。また、共通行動の遂行可能性を示唆する障害開示は“Stranger”である障害者に対し、どう接したらよいかわからない健常者が持つ不安を軽減するため、交流自己効力感を高めるのに役立つことが推測される(Fichten, 1995; Fichten, et al., 1996)。

一方、共通行動ができないという内容を含むN条件やM条件の障害開示であっても、障害開示をしないC条件よりも交流自己効力感が高いことから、障害を開示することそのものに健常学生の交流自己効力感を高める効果のあることが明らかとなった。これは本研

究の仮説2を支持しない結果であったが、このように共通行動の遂行可能性の違いに関わらず、どのような開示内容であっても障害開示が一般開示より効果を発揮するのは、障害開示をする弱視学生の誠実さが健常学生に伝わるためと考えられる(Roberts & Macan, 2006)。

従って、初対面の健常学生と弱視学生が交流する場面では、障害を隠さずに開示することが重要であり、とりわけ、それに共通行動の遂行可能性を示唆する内容を含めることが極めて重要である。

性別要因にも主効果が見出され、弱視学生が同性の健常学生に障害開示する場合は、女子同士の方が男子同士よりも交流自己効力感を有意に高めていた。これは女子が男子よりも開示内容をよりプライベートな内容として認知することから(第III章研究1), その内容も好ましいものと見なされるため(中村, 1986a, 1986b, 2003), 弱視学生に対する交流自己効力感は女子同士の方が男子同士よりも高かったと推察される。また、性役割の観点からみると、内面的な内容を開示する女子は女性の性役割に即した存在として見なされ、対人関係において適切な相手と評価されることから(Derlega, et al., 1993; 遠藤・竹村, 1988; 榎本, 1997), 障害開示を行う同性の弱視学生に対し、女子は交流自己効力感を高めたと解釈される。

2項 自己主張尺度

開示条件要因では有意な主効果は見出されなかった。この原因としては、本研究で用いた障害開示の内容が初対面の自己紹介場面を想定して作られたために、本音を言い合う主張場面には適さなかったことが推察される。なぜなら、適切な自己開示とは開示内容がその場に即しているかという開示規範に基づいているため(遠藤, 1989), 自己紹介場面で使用する障害内容は、相手との親密さが求められる主張場面(河内, 2003, 2004, 2006; 栗田・楠見, 2010)には適していなかったと判断できるからである。このことから、今後は、主張場面での交流により適した開示内容を検討する必要がある。

これに対し、性別要因については有意な主効果が見出されており、本音で付き合いような交流場面では、開示者と被開示者の関係が女子同士よりも男子同士の方が弱視学生に気軽に関わることが明らかとなった。これは全盲学生を刺激とした先行研究(河内, 2003; 河内・四日市, 1998)とも一致する結果である。これは女子が誰とでも仲良くできるような

友達付き合いをするのに対し、男子が自立した友達付き合いをするためと推察できる(落合・佐藤, 1996)。

以上、本研究において、共通行動の遂行可能性に関係なく、障害開示には表面的な対人場面における健常学生の交流自己効力感を高める効果があり、共通行動ができるという望ましい開示内容がその効果を最大限に高めることが明らかにされた。このことから、弱視学生が障害開示をする場合には、共通行動の遂行可能性を示唆するP条件やM条件が有効と考えられる。

また、このような障害開示の効果は、弱視学生が同性の健常学生に障害開示する場合には、女子同士の方が男子同士よりも大きくなることも明らかにされた。

一方、こうした開示内容の効果は、弱視学生が同性の健常学生に障害開示をする場合のものであるため、今後は弱視学生が異性の健常学生に障害開示する場合を想定した検討も必要と考えられる。さらに、本研究では、従属変数として支援行動との間接的な結びつきのある交流自己効力感を用いたが、健常学生の支援行動をより現実的に予測するためには、支援行動と直接的に結びつきのある支援自己効力感を新たに従属変数に取り入れた検討も必要と考えられる。

これらを踏まえ、次章では、健常学生の支援意識を高めるのに有効な開示内容を、より効果的に活用するには、どのような開示手段で障害開示すればよいのかについて検討を行う。

第VI章

研究4

映像か文章かの障害開示手段が
弱視学生へのイメージに及ぼす効果

第1節 目的

第Ⅲ章から第Ⅴ章(研究1から研究3)では、弱視学生が健常学生に障害開示をするときには、開示内容の工夫が重要であることが明らかにされた。特に、共通行動の遂行可能性を示す開示内容は、健常学生に望ましいと認知評価されるため、そのような障害開示を行う弱視学生に対し、健常学生は肯定的なイメージを持ち、支援に関連する交流自己効力感を高めていた。このようなことから、弱視学生が周囲の健常学生から支援を得るためには、工夫次第で同様に行動ができるという障害開示内容を示すことが有効であると示唆された。

一方、健常学生の支援意識を高めるのに有効な開示内容を弱視学生がより効果的に活用するためには、それをどのような開示手段で提示すればよいかを示すことが重要である(Frank, 2001, 2003; Lynch & Gussel, 1996; NCWD, 2005, 2009)。このためには、弱視学生による障害開示が健常学生の支援意識に及ぼす効果が、映像刺激と文章刺激によってどのように異なるのかを、開示場面との関係から解明することが課題となっている(第Ⅰ章第3節、第Ⅱ章第1節)。

そこで、本研究では、映像刺激と文章刺激が、障害開示を行う弱視学生へのイメージにどのような効果を及ぼすのかについて、開示場面との関係から検討することを目的とする。

ところで、開示手段の効果を検討した自己開示研究を概観すると、映像刺激の方が顔の表情や行動の様子といったリアルな非言語情報(あるいは、視覚情報)を示せるため、言語情報のみを示す文章刺激よりも被開示者に安心感や信頼感を与えることができ、開示者に対するイメージはポジティブになりやすいことが報告されている(笠木・大坊, 2003; 佐藤・吉田, 2007)。また、このように、対面的コミュニケーションを想定した映像刺激が開示者に対するイメージをポジティブにするという効果は、挨拶や依頼をする場合(北村・佐藤, 2009; 竹原・佐藤, 2003)や、病気等のように個人の重要な話をする場合(米谷・木下, 1998)でも報告されている。これらのことから、弱視学生による障害開示の場合も、映像刺激を用いる方が弱視学生へのイメージはポジティブになることが考えられる。

一方、障害開示の効果には、社会的な公的場面(例えば、授業場面)やプライベートな私的場面(例えば、遊び場面)といった開示場面が影響するため(遠藤, 1989)、特に、支援行動が負担になりやすく、成績に関連する授業のような公的場面では、健常学生の支援意識も低下しやすい(加藤, 2004; 河内, 2002)、開示手段による開示効果の違いがなくなる可能性も考えられる。

このようなことから、本研究では、映像か文章かによる開示手段が、障害開示を行う弱視学生へのイメージに及ぼす効果を、公的か私的かという開示場面との関連から検討する。

なお、本研究のように、障害開示手段による開示効果の検討を行う場合には、開示者と開示相手の相互作用を除去する必要がある(第Ⅰ章3節及び第Ⅱ章第1節)。このため、本研究における文章刺激とは、開示者が開示相手に顔を見せず、言語情報のみを一方向的に提示するものとし、映像刺激とは、開示者が開示相手に顔を見せ、言語情報と視覚情報を一方向的に提示するものとした。

以上を踏まえ、本研究では以下の仮説について検証を行う。

仮説1：弱視学生による障害開示は映像刺激をした方が文章刺激をするよりも、弱視学生へのイメージをポジティブにできる。

仮説2：上記の開示効果は開示場面によって異なる。

第2節 方法

1項 参加者

国内にある7校の大学において、社会福祉・教育学・心理学などの人間科学に関連する授業時間の一部を用い、健常学生に本質問紙調査への任意協力を依頼した。依頼した授業は、主に学部の1年生から3年生を対象とする教職系科目2コマ(視覚障害心理、生理・病理、視覚障害への教育支援)、福祉系科目4コマ(社会福祉援助技術演習、地域福祉論、障害者社論、NPO論)、心理系科目3コマ(心理学、臨床心理学、コミュニケーション論)の計9コマであった。このうち、調査協力の同意が得られた健常学生は1131名(男子377名、女子754名)であった。男子学生の平均年齢は19.97歳($SD=1.77$)、女子学生の平均年齢は19.76歳($SD=1.77$)であった。

2項 調査手続き

質問紙による集合調査を2010年12月から2012年7月の間で行った。本調査は、第III章から第V章(研究1から3)と同様の観点から、代理調査者によって遂行された。このため、調査依頼については、代理調査者が調査目的、調査内容、倫理的配慮に関する説明を、文章と口頭で十分に行い、本調査に対する各参加者の任意協力の同意を得た。また、配布した質問紙の回答方法については、まず、代理調査者が回答の練習と称して、各参加者に弱視学生一般に対する交流自己効力感尺度(交友関係尺度)への回答を求め、次に、4種類ある障害開示条件のうちひとつをランダムに提示し、障害者イメージ尺度への回答を求め、障害開示をする弱視学生へのイメージを測定した。

なお、本研究は筑波大学大学院人間総合科学研究科研究倫理委員会にて、倫理的配慮に問題のないことを承認(Nn. 22-240)された上で遂行された。

3項 質問紙

(1) 交友関係尺度

障害開示条件を提示する前に、弱視学生一般に対する健常学生の意識を測定するため、第IV章(研究3)で障害開示の効果がみられた交友関係尺度(9項目)を用いた。本尺度で示す刺激対象については、河内(2003, 2004, 2006)を参考に、「視覚障害のために、外出するときに遠くの看板が見えなかったり、読み書きするときに虫眼鏡などの拡大レンズを使った

りする学生」とし、各項目に対する回答形式については、「全く気軽にはできない」(1点)から「非常に気軽にできる」(7点)までの7件法とした。

(2) 障害者イメージ尺度

第IV章研究2において、開示内容の違いが弱視学生イメージに及ぼす効果には障害者イメージが関連することが示唆されたため、本研究では障害者イメージを反映した形容詞対を含む対人イメージ尺度の方が適していると判断し、尊敬尺度、社会的不利尺度、同情尺度の3下位尺度からなる栗田・楠見(2010)のイメージ尺度を採用した。本尺度には、形容詞対にしにくい項目(例えば、生活上の危険)が含まれていたため、それらを削除した15項目を用いた。以下に各項目の内容を示す。

なお、これらの評定尺度については、SD法による7件法であり、「どちらでもない」を中央に配置し、「非常に」までの間で、その形容詞の当てはまりの程度を評定させた。

- | | |
|---------|-----------------|
| 尊敬尺度 | ①つまらない・偉い |
| | ②へこたれている・頑張っている |
| | ③努力家でない・努力家の |
| | ④意志が弱い・意志が強い |
| | ⑤我慢強くない・我慢強い |
| | ⑥粗末な・立派な |
| 社会的不利尺度 | ⑦不便な・便利な |
| | ⑧苦しい・楽しい |
| | ⑨困難な・容易な |
| | ⑩不幸な・幸福な |
| | ⑪かわいそうな・うらやましい |
| | ⑫危ない・危なくない |
| 同情尺度 | ⑬悪い・良い |
| | ⑭不自由な・自由な |
| | ⑮かなしい・うれしい |

4項 障害開示刺激

映像か文章かの開示手段を用いた障害開示を、遠藤(1989)の公的・私的場面で提示する障害開示条件を作成するため、まず、障害科学を専攻する大学院生2名と視覚障害心理学担当の教授1名が、第V章研究3の結果を反映した「工夫次第で同様に行動ができる」という障害開示シナリオを、公的場面(授業)と私的場面(遊び)の2種類作成した。

次に、これらを任意協力の得られた男子健常学生が会話文になるよう修正し、出来上がったものを文章刺激として採用した(Table6-1,6-2)。このため、文章刺激で提示する情報は、文字に書かれた言語情報のみとなった。

一方、この文章刺激を台本として用い、上記の男子学生が弱視学生役を演じた様子をビデオに録画したものを映像刺激として採用した(Fig. 6-1)。この映像刺激には、男子学生の演技から実際の弱視学生の様子が伝わるように、①近用弱視レンズを使って机の上に置かれた紙に書かれた文字を読もうとする動作、②机上の紙を両手に持ち、顔に近づけて文字を読もうとする動作、③遠用弱視レンズを使って遠くのものを見ようとする動作を取り入れた。それぞれの動作は、弱視学生の様子をリアルに再現したものになるよう、弱視当事者である筆者が演出を加え、Table6-1及びTable6-2に示した内容の下線部の箇所で行わせた。このため、映像刺激で提示する情報は、弱視学生役の男子学生のセリフ(言語情報)と動作(視覚情報)から構成された。

これらの障害開示刺激については、それぞれの開示内容の量を統制するため、文章刺激の文章を音読したときの長さ、映像刺激の動画再生時間の長さが全て2分程度の開示時間で終了するよう最終的な編集も加えた。

なお、このような手続きにより作成された本研究の障害開示刺激は、全て男子弱視学生による障害開示を設定したものとなった。このように設定したのは、対人関係において男性の方が女性よりも外見的魅力に影響を受けやすいため(大坊・奥田, 1998; 金政・谷口・石盛, 2001)、障害開示をする弱視学生の性別は女子よりも男子の方が結果へのバイアスが少なくと判断されたためである。

Table6-1 公的・文章条件で用いた文章刺激

見た目ではわからないかもしれないけど、僕は目が不自由なんです。でも、全く見えないという訳ではないのです。少しは見えてます。弱視です。弱視というのはメガネやコンタクトを使っても普通の視力がでないです。僕の視力は0.1くらいしかないので、文字を読むときは、①虫眼鏡やルーペなどで拡大したり、②顔を本にすっごく近づけたりします。また、拡大コピーしてもらうこともあります。それでも、眼がすぐ疲れてしまうんです。そうすると文字をうまく読めなくなるんですよ。見える範囲とか、色の見え方などは特に問題ないんですけどね。

そんな僕なので、できることもあれば、できないこともでてくるんです。特に、読み書きや移動にはいつも苦労してるんですよ。僕はみんなと勉強するのが好きなので、色々なゼミに顔をだしてます。ゼミで発表を聞くときは、③パワポの文字を単眼鏡などの拡大レンズを使って見ることが出来ます。でも、拡大した文字を見える人と同じ速度では読めません。なので、メモをとるのが難しいです。だから、あなたがゼミでパワポを使うときは、事前にスライドをプリントしたものをくると助かります。それから、ゼミに参加するときなんですけど、初めての場所に行くのは大変なんです。いつも使ってる教室なら問題ないんですけど、初めての教室だと、教室の標識や案内板が見えなくてさまよってしまうこともよくあるんです。なので、初めての教室に行くときには、僕と一緒に連れてくると助かります。

色々お願いをしてしまったけれど、あなたに僕のことを知ってもらいたいと思い、こうやって話しました。これからよろしくお願いします。

Table6-2 私的・文章条件で用いた文章刺激

見た目ではわからないかもしれないけど、僕は目が不自由なんです。でも、全く見えないという訳ではないのです。少しは見えてます。弱視です。弱視というのはメガネやコンタクトを使っても普通の視力がでないです。僕の視力は0.1くらいしかないので、文字を読むときは、①虫眼鏡やルーペなどで拡大したり、②顔を本にすっごく近づけたりします。また、拡大コピーしてもらうこともあります。それでも、眼がすぐ疲れてしまうんです。そうすると文字をうまく読めなくなるんですよ。見える範囲とか、色の見え方などは特に問題ないんですけどね。

そんな僕なので、できることもあれば、できないこともでてくるんです。特に、読み書きや移動にはいつも苦労してるんですよ。僕はみんなとカラオケに行くのが好きなので、よくカラオケに行くんです。カラオケで歌うときは、③TVモニターの歌詞を単眼鏡などの拡大レンズを使って歌うことができます。でも、拡大した文字を見える人と同じ速度では読めません。なので、テンポの速い曲は歌うのが難しいです。だから、僕と一緒にカラオケに行くときには、手元で歌詞表示ができるリモコンモニターのあるお店を捜してくれると助かります。それから、カラオケに行くときなんですけど、初めてののお店に行くのは大変なんです。いつも使っているお店なら問題ないんですけど、初めてののお店だと、店の看板が見えなくてさまよってしまうこともよくあるんです。なので、僕と一緒にお店まで連れてくると助かります。

色々お願いをしてしまったけれど、あなたに僕のことを知ってもらいたいと思い、こうやって話しました。これからよろしくお願いします。



Fig. 6-1 映像刺激の例

【注】①近用弱視レンズを使って机の上に置かれた紙に書かれた文字を読もうとする動作については、「---虫眼鏡やルーペなどで拡大したり、---」(Table6-1,6-2)の箇所で行った。②机上の紙を両手に持ち、顔に近づけて文字を読もうとする動作については、「---顔を本にすっごく近づけたりします。---」(Table6-1,6-2)の箇所で行った。③遠用弱視レンズを使って遠くのものを見ようとする動作については、「---単眼鏡などの拡大レンズを使って見ることができます。---」(Table6-1,6-2)の箇所で行った。上記の画像は①の動作をしようとする弱視学生役の男子学生が近用弱視レンズを取り出したときの場面である。

5項 障害開示条件

上記4種類の障害開示刺激に基づき、2つの開示場面と2つの開示手段からなる4障害開示条件が設定された。すなわち、公的場面で映像刺激を提示する条件(公的・映像条件)、公的場面で文章刺激を提示する条件(公的・文章条件)、私的場面で映像刺激を提示する条件(私的・映像条件)、私的場面で文章刺激を提示する条件(私的・文章条件)であった。

6項 各障害開示条件の提示方法

参加者には、4種類の障害開示刺激をランダムにひとつ提示した。この際、「今からお見せする(あるいは、お読みいただく)ものは、みなさんと初対面で同学年の男子弱視学生からの自己紹介です。このようなことを話す男子弱視学生と出会ったということを想定して質問紙に回答してください」と教示した。

なお、男子弱視学生が同性(男子)の健常学生を開示相手に障害開示する場合は同性開示であり、異性(女子)の健常学生を相手に障害開示する場合は異性開示であった。このため、これを考慮した上で、それぞれについて4条件に基づく参加者の分類を行った。

(1) 男子弱視学生が同性の健常学生に障害開示する場合(同性開示)

公的・映像条件に回答した者(公的・映像群)が90名(平均年齢20.30歳, SD=1.60)、公的・文章条件に回答した者(公的・文章群)が104名(平均年齢20.64歳, SD=2.23)、私的・映像条件に回答した者(私的・映像群)が105名(平均年齢19.94, SD=1.36)、私的・文章条件に回答した者(私的・文章群)が78名(平均年齢20.74歳, SD=1.43)となった。

(2) 男子弱視学生が異性の健常学生に障害開示する場合(異性開示)

公的・映像条件に回答した者(公的・映像群)が199名(平均年齢20.05歳, SD=2.21)、公的・文章条件に回答した者(公的・文章群)が164名(平均年齢19.64歳, SD=1.73)、私的・映像条件に回答した者(私的・映像群)が221名(平均年齢19.57歳, SD=1.46)、私的・文章条件に回答した者(私的・文章群)が170名(平均年齢19.77歳, SD=1.53)となった。

7項 分析方法

障害開示を提示する前の弱視学生に対する交流自己効力感が、各障害開示条件に基づく4群間で等質であるか否かを検討するため、交友関係尺度に含まれる項目の内的一貫性をCronbachの α 信頼性係数の値により確認した。この上で、各項目の総和得点を尺度得点

として、各障害開示条件の平均値と標準偏差を同性開示と異性開示別に求め、それぞれについて、開示手段と開示場面の要因からなる 2×2 の 2 要因分散分析を行った。

また、障害開示をする弱視学生に対する健常学生の障害者イメージがどのようなものかを検討するため、まず、前述した 15 項目の形容詞対について因子分析を行った。次に、抽出されたイメージが開示手段と開示場面によってどのように異なるかを検討するため、各因子に含まれる項目の内的一貫性を *Cronbach* の α 信頼性係数の値から確認した。続いて、各因子を代表する項目から尺度を構成し、各尺度に含まれる項目の総和を尺度得点として、その平均値と標準偏差を各開示条件に基づく群別に求めた。この上で、同性開示と異性開示のそれぞれについて、開示手段と開示場面の要因からなる 2×2 の 2 要因分散分析を尺度別に行なった。これらの分析は、エクセル統計 2010 を用いて行った。

なお、本分析では質問紙への回答に不備のあった者を欠損値として処理したため、各分析の有効データ数が異なった。

第3節 結果

1項 障害開示を提示する以前の弱視学生に対する健常学生の交流自己効力感

交友関係尺度に含まれる項目について、*Cronbach*の α 信頼性係数の値は0.87であり、内的一貫性が確認された。そこで、各項目の総和得点を尺度得点として算出した。

Table6-3には、各障害開示条件の平均値と標準偏差を同性開示と異性開示別に求め、4群間の尺度得点を分散分析した結果を示した(Table6-3)。

(1) 男子弱視学生による同性開示

各条件に対する健常学生の得点は、公的・文章条件($M = 46.29, SD=8.60$)、公的・映像条件($M=45.63, SD=8.90$)、私的・文章条件($M= 44.77, SD= 8.71$)、私的・映像条件($M= 43.58, SD= 8.83$)の順に得点が高かった。

分散分析の結果、開示手段と開示場面のいずれの主効果も有意ではなかった。

(2) 男子弱視学生による異性開示

各条件に対する健常学生の得点は、私的・映像条件($M = 46.95, SD=7.71$)、私的・文章条件($M=46.64, SD= 8.06$)、公的・映像条件($M= 46.62, SD= 8.18$)、公的・文章条件($M= 46.27, SD= 7.33$)の順に得点が高かった。

分散分析の結果、同性開示と同様にいずれの主効果も有意ではなかった。

これらのことから、弱視学生一般に対する健常学生の交流自己効力感は、障害開示をする前では違いのないことが示された。このことから、本研究では、同性開示と異性開示の両方において、各群の弱視学生一般に対する交流自己効力感は等質であると判断し、これら各障害開示条件を用いた開示効果の検討を進めた。

Table6-3 同性開示と異性開示における
交友関係尺度得点平均値, 標準偏差, 分散分析の結果 ($n = 1131$)

条件	公的・映像 条件	私的・映像 条件	公的・文章 条件	私的・文章 条件	開示場面	主効果 開示手段	交互作用
開示相手	<i>Mean (SD)</i>				<i>F</i> 値(<i>df</i> 1 / <i>df</i> 2)		
同性開示	45.63	43.58	46.29	44.77	3.78	1.02	0.08
	(8.90)	(8.83)	(8.6)	(8.71)	(1 / 369)	(1 / 369)	(1 / 369)
異性開示	46.62	46.95	46.27	46.64	0.36	0.32	0.001
	(8.18)	(7.71)	(7.33)	(8.06)	(1 / 749)	(1 / 749)	(1 / 749)

同性開示 $n = 373$ (公的・映像条件 90 名 私的・映像条件 102 名 公的・文章条件 104 名 私的・文章条件 77 名)

異性開示 $n = 753$ (公的・映像条件 199 名 私的・映像条件 221 名 公的・文章条件 163 名 私的・文章条件 170 名)

2 項 障害者イメージ尺度の因子構造

15 項目の形容詞対について、共通性の推定の初期値を重相関係数の平方(SMC: Squared Multiple Correlation)として、反復推定を行う主因子法による因子分析を実施した。この結果、栗田・楠見(2010)の結果と異なり、固有値 1 以上の因子が 2 つのみ検出された。これらの固有値は、第 I 因子が 3.41(寄与率: 22.77%)、第 II 因子は 2.42(寄与率: 16.15%)であった。このため、本研究では、上記 2 因子を採用し、バリマックス回転を行った。共通性が 0.20 未満であり、因子負荷量が 0.40 未満であった 2 項目を除いたところ、最終的に、第 I 因子(固有値: 3.03, 寄与率: 23.31%)に 6 項目、第 II 因子(固有値: 2.34, 寄与率: 18.01%)に 7 項目が代表項目として採択された(Table6-4)。

項目内容から各因子を解釈すると、第 I 因子には「努力家の・努力家でない・へこたれている・頑張っている・粗末な・立派な」等があった。これらは弱視学生に対する尊敬を表したものと解釈することができ、栗田・楠見(2010)の尊敬因子に含まれた項目であった。このため、第 I 因子は、本研究でも尊敬因子と命名した。

一方、第 II 因子に含まれる項目には、「かわいそうな・うらやましい・不幸福な・幸せな・不自由な・自由な」等があった。これらは弱視学生に対する同情や不便さを表すものと解釈することができ、栗田・楠見(2010)の社会的不利因子と同情因子に含まれていたものであった。このため、本研究では、社会的同情因子と命名した。

Table6-4 イメージ尺度の因子分析結果：バリマックス法（ $n = 1131$ ）

項目	因子 I	因子 II	共通性	Mean	SD
第 I 因子：尊敬因子					
a1 努力家でない - 努力家の	.797	-.124	.651	2.59	1.20
a2 粗末な - 立派な	.732	-.048	.539	2.83	1.17
a3 へこたれている - 頑張っている	.704	-.080	.502	2.39	1.33
a4 つまらない - 偉い	.671	-.021	.451	3.14	1.16
a5 意志が弱い - 意志が強い	.667	.043	.447	2.62	1.31
a6 我慢強くない - 我慢強い	.594	-.143	.374	3.32	1.07
第 II 因子：社会的同情因子					
b1 かわいそうな - うらやましい	-.106	.717	.525	4.65	0.94
b2 悲しい - 嬉しい	-.028	.681	.465	4.36	0.95
b3 不幸な - 幸福な	.009	.594	.353	4.18	0.92
b4 不便な - 便利な	-.259	.585	.409	5.32	1.07
b5 苦しい - 楽しい	.012	.475	.226	4.29	1.05
b6 危ない - 危なくない	.050	.420	.218	4.28	1.30
b7 不自由な - 自由な	-.181	.483	.266	4.90	1.14
固有値	3.03	2.34			
寄与率	23.31%	18.01%			

3 項 各開示場面における開示手段の影響

各因子に含まれる項目について、*Cronbach* の α 信頼性係数を算出したところ、尊敬因子が 0.85、社会的同情因子は 0.75 であった。いずれも十分な値であり、内的一貫性が確認された。そこで、各因子を代表する項目から尺度を構成し、評価・魅力尺度並びに活動性尺度として分析を進めた。

(1) 男子弱視学生による同性開示

Table6-5 には、下位尺度ごとに各開示条件の平均値と標準偏差を示し、Table6-6 には、分散分析の結果を示した。

尊敬尺度への評価について、各条件に対する健常学生の得点は、公的・映像条件($M = 27.74, SD = 5.71$)、私的・文章条件($M = 27.43, SD = 5.92$)、公的・文章条件($M = 27.04, SD = 6.04$)、私的・映像条件($M = 26.57, SD = 6.07$)の順に高かった。いずれの平均値も尺度の中間点(24点)の「どちらともいえない」という評価よりやや高めの値になっていた。

一方、社会的同情尺度への評価について、各条件に対する健常学生の得点は、公的・映像条件($M = 24.76, SD = 4.66$)、私的・映像条件($M = 24.54, SD = 5.36$)、公的・文章条件($M = 23.76, SD = 4.62$)、私的・文章条件($M = 22.58, SD = 4.96$)の順に高かった。いずれの平均値も尺度の中間点(28点)の「どちらともいえない」という評価よりやや低めの値になっていた。

分散分析の結果、尊敬尺度では独立変数の影響は見出されなかったが、社会的同情尺度では見出された。そこで、社会的同情尺度についてみると、開示手段の主効果($F(1,368) = 8.30, p < .01$)が有意であった。これにより、いずれの開示場面でも文章刺激の方が有意に得点は低いことが示された。

なお、開示場面の主効果($F(1,368) = 1.87, n.s.$)と、交互作用($F(1,368) = 0.88, n.s.$)は有意でなかった。

これらのことから、男子弱視学生の同性開示において、弱視学生へのイメージに及ぼす障害開示の効果は、開示場面に関わらず、映像刺激の方が同情されにくいことが示された。

Table6-5 同性開示における各開示条件のイメージ尺度得点平均値及び標準偏差
($n = 377$)

変数	Mean (SD)			
	公的・映像条件	私的・映像条件	公的・文章条件	私的・文章条件
尊敬	27.74(5.71)	26.57(6.07)	27.74(6.04)	27.43(5.92)
社会的同情	24.76(4.66)	24.54(5.36)	23.76(4.62)	22.58(4.96)

尊敬尺度 $n = 373$ (公的・映像条件 89名 私的・映像条件 105名 公的・文章条件 103名 私的・文章条件 76名)

社会的同情尺度 $n = 372$ (公的・映像条件 89名 私的・映像条件 102名 公的・文章条件 102名 私的・文章条件 76名)

Table6-6 同性開示における開示場面及び開示手段の要因による分散分析の結果
($n = 377$)

変数	主効果			
	要因	開示場面	開示手段	交互作用
		F値 (df1/df2)		
尊敬尺度		0.39	0.02	1.59
		(1 / 369)	(1 / 369)	(1 / 369)
社会的同情尺度		1.87	8.31 **	0.88
		(1 / 368)	(1 / 368)	(1 / 368)

** $p < .01$, * $p < .05$

(2) 男子弱視学生による異性開示

同性開示と同様に、Table6-7には、下位尺度ごとに各開示条件の平均値と標準偏差を示し、Table6-8には、分散分析の結果を示した。

尊敬尺度への評価について、各条件に対する健常学生の得点は、公的・映像条件($M=30.24, SD=5.05$)、私的・映像条件($M=28.97, SD=5.03$)、公的・文章条件($M=28.84, SD=5.53$)、私的・文章条件($M=28.05, SD=5.47$)の順に得点が高かった。いずれの平均値も尺度の中間点(24点)の「どちらともいえない」という評価よりもやや高い値になっていた。

一方、社会的同情尺度の評価について、各条件に対する健常学生の得点は、公的・映像条件($M=24.54, SD=3.85$)、私的・映像条件($M=24.41, SD=4.40$)、公的・文章条件($M=23.69, SD=4.45$)、私的・文章条件($M=23.10, SD=4.93$)の順に得点が低かった。いずれの平均値も尺度の中間点(28点)の「どちらともいえない」という評価よりもやや低い値になっていた。

分散分析の結果、いずれの尺度においても独立変数の影響が見出された。そこで、まず尊敬尺度からみると、開示場面の主効果($F(1, 744) = 7.06, p < .01$)が有意であった。このことから、公的場面で開示する弱視学生の方が有意に得点は高いことが示された。同様に、開示手段の主効果($F(1, 744) = 8.93, p < .01$)も有意であり、映像刺激をする弱視学生の方が有意に得点は高いことが示された。なお、交互作用は有意でなかった($F(1, 744) = 0.37, n.s.$)。

一方、社会的同情尺度についてみると、開示手段の主効果($F(1, 743) = 11.10, p < .01$)のみが有意であり、文章刺激をする弱視学生の方が有意に得点は低いことが見出された。なお、開示場面の主効果($F(1, 743) = 1.21, n.s.$)と交互作用($F(1, 743) = 0.52, n.s.$)は有意でなかった。

これらのことから、男子弱視学生の異性開示において、弱視学生へのイメージに及ぼす障害開示の効果は、映像刺激を用いた方が同情されにくく、尊敬されるため、弱視学生は健常学生に肯定されやすくなることが示された。ただし、尊敬イメージについては、公的場面を選択して障害開示をすれば、映像刺激の効果を高められることも示された。

Table6-7 異性開示における各開示条件のイメージ尺度得点平均値及び標準偏差
($n = 757$)

変数	Mean (SD)			
	公的・映像条件	私的・映像条件	公的・文章条件	私的・文章条件
尊敬	30.24(5.05)	28.97(5.03)	28.84(5.59)	28.05(5.47)
社会的同情	24.54(3.85)	24.41(4.40)	23.69(4.45)	23.1(4.93)

尊敬尺度 $n = 748$ (公的・映像条件 199名 私的・映像条件 218名 公的・文章条件 162名 私的・文章条件 169名)

社会的同情尺度 $n = 747$ (公的・映像条件 199名 私的・映像条件 217名 公的・文章条件 162名 私的・文章条件 169名)

Table6-8 異性開示における開示場面及び開示手段の要因による分散分析の結果
($n = 757$)

変数	主効果				
	開示場面		開示手段		交互作用
	F値 (df1 / df2)				
尊敬尺度	7.07 **		8.94 **		0.38
	(1 / 744)		(1 / 744)		(1 / 744)
社会的同情尺度	1.21		11.10 **		0.52
	(1 / 743)		(1 / 743)		(1 / 743)

** $p < .01$, * $p < .05$

第4節 考察

本研究では、障害開示をする弱視学生に健常学生がどのようなイメージを想起するのかを検討するため、障害者イメージ尺度の因子構造を因子分析により分析した。この上で、映像か文章かという開示手段が障害者イメージに及ぼす効果を開示場面との関係から検討するため、各因子を代表する項目から尺度を構成し、開示手段と開示場面の要因による2要因分散分析を男子弱視学生の同性開示と異性開示ごとに行った。

1項 障害開示をする弱視学生に対する健常学生のイメージ

障害開示をする弱視学生に対する健常学生のイメージを検討するため、イメージ尺度の因子構造を因子分析によって分析したところ、障害者イメージに関わる15項目の形容詞対は尊敬因子と社会的同情因子に区別された。

尊敬因子には、弱視学生に対する尊敬イメージに関わる項目(例えば、努力家の・努力家でない・へこたれている・頑張っている)が含まれていた。これは栗田・楠見(2010)の結果とも一致しており、障害者に対するポジティブな側面を反映したものと考えられる。

一方、社会的同情因子には、弱視学生に対する不便さや同情のイメージに関わる項目(例えば、かわいそうな・うらやましい・不幸な・幸せな・不自由な・自由な)が含まれていた。これは栗田・楠見(2010)の社会的不利因子と同情因子がひとつになったもので、障害者に対するネガティブなイメージを反映したものと考えられる。

これらのことから、弱視学生に対する健常学生の障害者イメージは、ポジティブな側面である尊敬イメージとネガティブな側面である社会的同情イメージとに区別された。このように弱視学生に対する健常学生のイメージがアンビバレントなものであるという結果は、他の障害学生に対する健常学生のイメージの構造を検討した研究(河内, 2001; 栗田・楠見, 2010, 2012)とも一致している。

2項 同性の健常学生に障害開示する男子弱視学生へのイメージ

社会的同情尺度では、開示手段の影響のみが見出され、開示場面によらず、文章刺激の弱視学生の方が有意に得点は低く、同情されやすいことが示された。各障害開示条件の得点範囲は、いずれも中間点(28点)よりもやや低めであったが、映像刺激(24.54点から24.76点)よりも文章刺激(22.58点から23.76点)の方がややネガティブなイメージを強めること

が示された。これは、文章刺激では、弱視学生の様子を視覚的に伝えることができないため、弱視学生へのイメージが形成しにくく(Donaldson, 1976; Jones, et al., 1981; 笠木・大坊, 2003; 佐藤・吉田, 2007; Tait, 1994), いわゆる, かわいそうで大変そうな障害者という障害のネガティブなイメージ(Fichten, 1995; 河内, 1999, 2001; 河内・四日市, 1998)が付与されやすくなるためと推察される。

一方、尊敬尺度得点では、開示手段や開示場面の影響は見出せなかった。ただし、各条件の得点範囲(26.57点から27.74点)は、中間点(24点)よりも高く、どのような開示場面で、どのような開示手段を使っても、障害開示をする男子弱視学生は同性の健常学生にやや尊敬されることが示唆された。このような結果になったのは、本研究で用いた障害開示に含まれていた「工夫次第で同様に行動できる」という内容が、健常学生の賞賛的評価を促すためと考えられる(第IV章研究2)。

3項 異性の健常学生に障害開示する男子弱視学生へのイメージ

尊敬尺度では、開示場面と開示手段の影響が見出された。このうち、開示場面については、公的場面で開示する弱視学生の方が有意に得点は高く、女子学生から頑張り家で偉いと評価され、尊敬されることが示された。各開示条件の得点範囲はいずれも中間点(24点)よりも高い値であったものの、公的場面(28.84点から30.24点)の方が私的場面(28.05点から28.97点)よりもやや強い尊敬イメージになっていた。これは授業場面で開示した方が、勉強熱心で頑張り家な視覚障害学生のイメージに合致するため(河内, 2001), 内面的な望ましさに影響を受けやすい女子(大坊・奥田, 1998; 金政・谷口・石盛, 2001)の場合は、男子弱視学生をより賞賛的に評価し、尊敬するためと考えられる。

また、開示手段の影響については、映像刺激の弱視学生の方が有意に得点を高め、尊敬されることが見出された。各開示条件の得点範囲は、いずれも中間点よりも高い評価になっていたが、映像刺激(28.97点から30.24点)の方が文章刺激(28.05点から28.84点)よりもやや強い尊敬イメージになっていた。これは病気や障害の話のように、言いにくいであろう話題(榎本, 1997)の場合は、対面により開示すべきという開示規範(米谷・木下, 1998)に従うため、それに近い映像刺激の弱視学生の方が賞賛され、尊敬イメージを強めたものと推察される。また、本研究のように、必要な支援を受けやすくなるよう弱視学生が自己紹介を兼ねた挨拶をする場合、言語情報のみを示す文章刺激では感情や弱視学生の様子を十分に伝えられないのに対し、映像刺激のように、視覚情報(例えば、見えにくさの実例や

視覚補助具を使用する様子など)を示せば、丁寧さや誠実さが伝わりやすいため(北村・佐藤, 2009; 竹原・佐藤, 2003), 健常学生が想起するイメージはポジティブになるためと考えられる。

このように尊敬尺度の結果が同性開示と異なったのは、女子の方が男子よりも視覚障害学生にポジティブなイメージを持ちやすく(Fichten, 1995; 河内, 2001), 障害開示をする弱視学生についてもポジティブな尊敬イメージを持ちやすかったためと考えられる。このため、異性開示の場合には、障害開示の工夫により開示効果をさらに向上させたと推察できる。

一方、社会的同情尺度では、同性開示と同じ結果であった。これについても視覚情報を含まない文章刺激では、弱視学生のイメージを形成しにくいこと(例えば、佐藤・吉田, 2007)が原因として考えられる。

以上のことから、本研究において、男子弱視学生が異性の健常学生に障害開示する場合には、両尺度で開示手段の有意な影響が見出され、映像刺激の弱視学生の方が同情を受けず、尊敬され、肯定されやすいことが明らかにされた。このため、異性開示において、仮説1は支持されたとと言える。これに対し、男子弱視学生が同性の健常学生に障害開示をする場合には、社会的同情尺度でしか開示手段の有意な影響が見出されなかった。このため、同性開示において、仮説1は部分的にしか支持されなかったといえる。

一方、仮説2を全面的に支持する結果は同性開示においても、異性開示においてもみられなかった。したがって、授業のような公的場面と遊びのような私的場面によって、弱視学生へのイメージが異なるとはいいいにくい。

ただし、異性開示では、尊敬尺度で仮説2を支持する結果が見出されており、上記の映像刺激が尊敬イメージに及ぼす効果を高めるためには、むしろ公的場面を開示面に選択することが重要であると示唆された。このような異性開示でみられる開示手段と開示場面の影響については、支援に関連する自己効力感と合わせて検討することが必要と考えられる。

次章では、弱視学生による障害開示の効果が開示手段によってどのように異なるのかを明らかにするため、映像刺激と文章刺激が健常学生の交流及び支援自己効力感に及ぼす効果を、開示場面との関係から検討する。

第Ⅶ章

研究 5

映像か文章かの障害開示手段が健常学生の
交流及び支援自己効力感に及ぼす効果

第1節 目的

第VI(章研究 4)において、映像か文章かという障害開示手段が弱視学生へのイメージに及ぼす効果は、男子弱視学生の同性開示と異性開示で異なる結果となった。異性開示の場合は、映像刺激を示すことが重要であり、そのような障害開示をする弱視学生へのイメージは同情されにくく、尊敬されやすくなるため、男子弱視学生は異性の健常学生に肯定されやすいことが明らかになった。また、部分的ではあったが、このような開示手段の効果に公的か私的かという開示場面が影響を及ぼすことも示された。一方、同性開示の場合は、映像刺激の有効性は障害者イメージ尺度の一部にしか見られず、開示場面の影響もみられなかった。これらのことから、共通行動の遂行可能性を示す障害開示内容の効果（第III章から第V章研究 1 から 3）を更に高めるためには、男子弱視学生の同性開示と異性開示では異なる障害開示方略が必要になると考えられる。

そこで、本研究では、弱視学生による障害開示の効果が、開示手段によってどのように異なるのかを明らかにするため、映像刺激と文章刺激が健常学生の交流及び支援自己効力感に及ぼす効果を、開示場面との関係から検討することを目的とする。

ところで、従来の自己開示研究では、映像刺激の方が文章刺激よりも開示効果は高かったという結果が報告されている(北村・佐藤, 2009; 佐藤・吉田, 2007; 高橋・深田, 2006; 竹原・佐藤, 2003)。弱視学生を含む障害学生の障害開示を扱った実態調査や実践報告では、支援を得るのに学期開始時に、周囲に挨拶周りをすることが支援を得るのに役立つという指摘がなされている(Frank, 2000; Lynch & Gussel, 1996; NCWD, 2005, 2009; Trammell & Hathaway, 2007)。これらのことから、支援に関連する自己効力感に及ぼす障害開示の効果は、対面的コミュニケーションを想定した映像刺激の方が文章刺激よりも高いことが考えられる。また、このような傾向は、開示手段の影響が見出された異性開示で特にみられるものと考えられる(第VI章研究 4)。

一方、第VI章(研究 4)では、開示場面の影響について、公的場面と私的場面では開示効果への影響が異なることが考えられたが、弱視学生へのイメージに対する障害開示の効果を指標とした場合には明確な結果は見出されなかった。このため、映像か文章かによる障害開示手段が交流及び支援自己効力感に及ぼす効果が、開示場面によってどのように異なるのかについては探索的に検討を行う必要がある。

以上のことから、本研究では以下のような仮説を立て検証を行う。

仮説 1 : 開示手段について，映像刺激の方が文章刺激よりも健常学生の交流及び支援自己効力感を高めることができる。このような傾向は男子弱視学生が異性の健常学生に障害開示する場合にみられる。

第2節 方法

1項 参加者と調査手続き

(1) 調査参加者

第VI章研究4と同じ健常学生 1131名(男子 377名, 女子 754名)を対象とした。

(2) 調査手続き

第VI章研究4と同じ手続きであった。男子弱視学生が初対面で同学年の健常学生に対し、「工夫次第で健常学生と同様に行動ができる」という内容の障害開示を、公的場面(授業)と私的場面(遊び)の2場面に分けて、映像刺激か文章刺激かという2つの開示手段で提示する4障害開示条件(公的・映像条件, 公的・文章条件, 私的・映像条件, 私的・文章条件)を設定し、このうちひとつをランダムに提示した。参加者は各障害開示条件が提示された後、質問紙への回答を求めた。なお、各開示条件で用いた障害開示刺激は第VI章(研究4)と同じものを用いた。

2項 質問紙(支援に関連する自己効力感尺度)

(1) 交流自己効力感尺度

弱視学生との交流場面に対する健常学生の自己効力感を測定するため、第V章研究3において障害開示の効果が見出された河内(2003)の交友関係尺度(9項目)を用いた。

(2) 支援自己効力感に関わる質問項目

弱視学生の支援場面に対する健常学生の自己効力感を測定するための既存の尺度がないため、本研究では新たに、項目を作成して用いた。

項目の収集にあたっては、まず、従来から視覚障害者にとって最も必要だとされる支援内容として移動・空間支援、読み支援、代筆支援(弱視者問題研究会, 2007, 2009; 日本学生支援機構, 2009; 鳥山, 2005, 2007)を設定した。移動・空間支援は目的地までの移動や空間内で対象物への接近を支援する内容、読み支援は文書の代読や検索を支援する内容、書類等の代筆を支援する内容とした。これらの支援内容に関する項目について、調査実施者が特別支援教育分野の大学院を修了した弱視者3名に半構造的面接を行うと伴に、既存の文献資料(芳賀, 1999; 芳賀・松森, 2004; 弱視者問題研究会, 1990, 2000, 2007; 関西弱視者懇話会, 1990; 小林, 2003; 共用品推進機構, 2000, 2001; 小川, 2007)から収集

した。これにより、115項目(移動・空間支援の内容49項目、読み支援の内容41項目、代筆支援の内容25項目)を収集した。

上記の手続きで収集した項目が各内容に適合しているか否かを検討するため、第一基準に、各場面で当事者と文献資料の両方に含まれている項目、第二基準に2名以上の弱視者が挙げた項目を設け、これらの基準を満たした項目を選出した。これにより、移動・空間支援では8項目(例えば、教室の空いている席がわからないので、空いている席まで誘導してほしいと頼む場合など)、読み支援では7項目(例えば、読みたい本のタイトルを見分けることができないため、図書館で代わりに本を借りてきてほしいと頼む場合など)、代筆支援では3項目(例えば、事務に提出する書類の枠が小さくて記入できないため、代筆をしてほしいと頼む場合など)が選定された。ただし、代筆支援の項目数が極端に少なかったため、視覚障害学生のチューターを1年以上続けている健常学生(3名)に代筆支援の経験を尋ねる半構造化面接を追加し、2名以上が取り上げた内容を新たに当該支援の項目として採用した。こうして、代筆支援は7項目となった。

最後に、それぞれの項目が各支援内容に合ったものであるかについて、視覚障害心理学を専門とする大学教員1名と障害科学を専攻する大学院生2名に検討を依頼し、各項目について、全員がそれぞれの支援内容にあったものであると判断することを確認した。

なお、各支援内容についての項目内容はTable7-1の通りである。これらの項目の回答形式については、全て「全く気軽にできない」(1点)、「あまり気軽にはできない」(2点)、「どちらかと言えば、気軽にできない」(3点)、「どちらとも言えない」(4点)、「どちらかと言えば、気軽にできる」(5点)、「やや気軽にできる」(6点)、「非常に気軽にできる」(7点)の7件法であった。

3項 各障害開示条件に基づく参加者の分類

本研究の場合も、男子弱視学生が同性(男子)の健常学生を相手に障害開示する場合は同性開示であり、異性(女子)の健常学生を相手に障害開示する場合は異性開示であった。このため、参加者は以下のように分類された。

(1) 男子弱視学生が同性の健常学生に障害開示する場合(同性開示)

公的・映像条件に回答した者(公的・映像群)が90名(平均年齢20.30歳, SD=1.60)、公的・文章条件に回答した者(公的・文章群)が104名(平均年齢20.64歳, SD=2.23)、私的・

映像条件に回答した者(私的・映像群)が 105 名(平均年齢 19.94, SD=1.36), 私的・文章条件に回答した者(私的・文章群)が 78 名(平均年齢 20.74 歳, SD=1.43)となった。

(2) 男子弱視学生が異性の健常学生に障害開示する場合 (異性開示)

公的・映像条件に回答した者(公的・映像群)が 199 名(平均年齢 20.05 歳, SD=2.21), 公的・文章条件に回答した者(公的・文章群)が 164 名(平均年齢 19.64 歳, SD=1.73), 私的・映像条件に回答した者(私的・映像群)が 221 名(平均年齢 19.57 歳, SD=1.46), 私的・文章条件に回答した者(私的・文章群)が 170 名(平均年齢 19.77 歳, SD=1.53)となった。

4項 分析方法

既存の交友関係尺度と 3 つの支援内容に基づき尺度の項目の等質性と内的一貫性を確認するため、それぞれについて、主成分分析の結果と *Cronbach* の α 信頼性係数の値を検討した。

その上で、映像刺激と文章刺激が、健常学生の交流及び支援自己効力感に及ぼす効果を、開示場面との関係から検討するため、各下位尺度に含まれる項目の総和を尺度得点として、その平均値と標準偏差を各開示条件に基づく群別に求めた。続いて、各下位尺度について、開示手段と開示場面の要因からなる 2×2 の 2 要因分散分析を、同性開示と異性開示別に行なった。これらの分析は、第VI章 (研究 4) と同様、エクセル統計 2010 を用いて行った。

なお、本分析では質問紙への回答に不備のあった者を欠損値として処理したため、各分析で有効となるデータ数が異なった。

Table7-1 交友関係尺度並び3つの支援内容についての項目内容

交友関係尺度の項目	
a1	弱視学生に話かけようとする場合
a2	カフェでコーヒーを一緒に飲まないかと弱視学生を誘う場合
a3	弱視学生ではできない調べ物を図書館に行ってくれと頼まれた場合
a4	学内のパーティーに弱視学生を誘う場合
a5	講義が始まる前に弱視学生から教室へ一緒に行こうと誘われた場合
a6	学内でのミーティングに同行してほしいと弱視学生から頼まれた場合
a7	レストランへはどう行けばよいかを弱視学生と話し合う場合
a8	弱視学生に自己紹介する場合
a9	弱視学生とレストランで食事をする場合
移動・空間支援尺度の項目	
b1	コンパで行ったお店が暗すぎて、トイレの場所がわからないため、行き帰りの誘導してほしいと頼まれた場合、引き受けることについて
b2	教室の空いている席がわからないので、空いている席まで誘導してほしいと頼まれた場合、引き受けることについて
b3	授業中、黒板に書かれた班割りが見えないので、班の場所まで誘導してほしいと頼まれた場合、引き受けることについて
b4	大学の立食パーティーで、どこに料理があるかわからないため、代わりに皿にとって来てほしいと頼まれた場合、引き受けることについて
b5	混雑している駅では、後からついていくのが大変なので、ガイドしてほしいと頼まれた場合、引き受けることについて
b6	授業後に集める感想文の提出先が学籍順で区別できないため、代わりに提出してほしいと頼まれた場合、引き受けることについて
b7	板書の文字が読めないので、代わりにノートをとって欲しいと頼まれた場合、引き受けることについて
b8	授業を受ける教室の場所がわからないので、一緒に連れて行ってほしいと頼まれた場合、引き受けることについて
読み支援尺度の項目	
c1	レポート課題の専門書の文字が細かすぎるため、対面朗読してほしいと頼まれた場合、引き受けることについて
c2	読みたい本のタイトルを見分けることができないため、図書館で本を借りの手伝いをして欲しいと頼まれた場合、引き受けることについて
c3	履修便覧の文字が小さすぎて読めないため、時間割づくりを手伝ってほしいと頼まれた場合、引き受けることについて
c4	細かいレイアウトが見られないので、ゼミで使うパワーポイントの資料作成を手伝って欲しいと頼まれた場合、引き受けることについて
c5	授業関連の掲示板が遠すぎて読めないため、内容をメールでそのまま送ってほしいと頼まれた場合、引き受けることについて
c6	普通サイズの文字では読めないため、あなたがゼミで発表する資料を拡大してほしいと頼まれた場合、引き受けることについて
c7	欲しい物を探し出すのに時間がかかるため、買い物を手伝ってほしいと頼まれた場合、引き受けることについて
代筆支援尺度の項目	
d1	小さい文字が書けないので、出席カードの代筆をしてほしいと頼まれた場合、引き受けることについて
d2	事務に提出する書類の枠が小さくて記入できないため、履修変更の申請書を代筆してほしいと頼まれた場合、引き受けることについて
d3	授業中、プリント(アンケートなど)の記入欄が小さすぎて記入できないので、代筆をしてほしいと頼まれた場合、引き受けることについて
d4	奨学金申請書の枠に文字が収まらないので、所得などの個人情報を代筆してほしいと頼まれた場合、引き受けることについて
d5	文字を書くのが遅いので、授業中に提出する課題(感想文など)を代筆して欲しいと頼まれた場合、引き受けることについて
d6	小さい文字が書けないので、就職活動で使う履歴書を代筆して欲しいと頼まれた場合、引き受けることについて
d7	文字をバランスよく書けないので、封筒の宛名書を代筆して欲しいと頼まれた場合、引き受けることについて

代筆支援尺度の項目のうち、d4, d5, d6, d7 が新たに採用した項目である。

第3節 結果

1項 各下位尺度の心理統計的特性

(1) 交友関係尺度

Table7-2には、主成分分析の結果と *Cronbach* の α 信頼性係数の値を示した。

主成分分析の結果、各項目の第一主成分負荷量は全て 0.40 以上であり、第 I 主成分負荷量は 5.05、寄与率は 56.07%であった。一方、*Cronbach* の α 信頼性係数の値は、0.89 であり、いずれも十分な値であった。

(2) 移動・空間支援尺度

Table7-3には、主成分分析の結果と *Cronbach* の α 信頼性係数の値を示した。

主成分分析の結果、各項目の第一主成分負荷量は全て 0.40 以上であり、第 I 主成分負荷量は 4.64、寄与率は 58.10%であった。一方、*Cronbach* の α 信頼性係数の値は、0.89 であり、いずれも十分な値であった。

(3) 読み支援尺度

Table7-4には、主成分分析の結果と *Cronbach* の α 信頼性係数の値を示した。

主成分分析の結果、各項目の第一主成分負荷量は全て 0.40 以上であり、第 I 主成分負荷量は 4.14、寄与率は 59.22%であった。一方、*Cronbach* の α 信頼性係数の値は、0.88 であり、いずれも十分な値であった。

(4) 代筆支援尺度

Table7-5には、主成分分析の結果と *Cronbach* の α 信頼性係数の値を示した。

主成分分析の結果、各項目の第一主成分負荷量は全て 0.40 以上であり、第 I 主成分負荷量は 3.63、寄与率は 51.87%であった。一方、*Cronbach* の α 信頼性係数の値は、0.84 であり、いずれも十分な値であった。

交流自己効力感に関わる既存の交友関係尺度と支援自己効力感に関わる全ての尺度において、項目の等質性と内的一貫性が確認された。このため、(2) から (4) については、各支援内容について、健常学生の支援自己効力感を測定するための支援自己効力感尺度として、移動・空間支援尺度、読み支援尺度、代筆支援尺度の3下位尺度を構成した。この上で、下位尺度ごとに、項目の総和得点を尺度得点として算出し、それぞれ交友関係得点、移動・空間支援得点、読み支援得点、代筆支援得点とした。

Table7-2 交友関係尺度における主成分分析の結果と *Cronbach* の α 信頼性係数

交友関係尺度の項目	Mean	SD	第 I 主成分 負荷量
a1 弱視学生に話かけようとする場合	5.54	1.17	.748
a2 カフェでコーヒーを一緒に飲まないかと弱視学生を誘う場合	5.20	1.30	.737
a3 弱視学生ではできない調べ物を図書館に行ってしてくれと頼まれた場合	5.20	1.25	.705
a4 学内のパーティーに弱視学生を誘う場合	5.69	1.15	.803
a5 講義が始まる前に弱視学生から教室へ一緒に行こうと誘われた場合	4.82	1.40	.738
a6 学内でのミーティングに同行してほしいと弱視学生から頼まれた場合	5.02	1.37	.596
a7 レストランへはどう行けばよいかを弱視学生と話し合う場合	5.22	1.31	.791
a8 弱視学生に自己紹介する場合	5.45	1.26	.796
a9 弱視学生とレストランで食事をする場合	5.16	1.29	.803
第 I 主成分の固有値		5.05	
第 I 主成分寄与率		56.07%	
<i>Cronbach</i> の α 信頼性係数		0.899	

Table7-3 移動・空間支援尺度における主成分分析の結果と *Cronbach* の α 信頼性係数

移動・空間支援尺度の項目	Mean	SD	第 I 主成分 負荷量
b1 コンパで行ったお店が暗すぎて、トイレの場所がわからないため、行き帰りの誘導をしてほしいと頼まれた場合、引き受けることについて	5.02	1.45	.669
b2 教室の空いている席がわからないので、空いている席まで誘導してほしいと頼まれた場合、引き受けることについて	5.67	1.20	.830
b3 授業中、黒板に書かれた班割りが見えないので、班の場所まで誘導してほしいと頼まれた場合、引き受けることについて	5.64	1.14	.798
b4 大学の立食パーティーで、どこに料理があるかわからないため、代わりに皿にとって来てほしいと頼まれた場合、引き受けることについて	5.27	1.28	.762
b5 混雑している駅では、後からついていくのが大変なので、ガイドしてほしいと頼まれた場合、引き受けることについて	5.11	1.24	.776
b6 授業後に集める感想文の提出先が学籍順で区別できないため、代わりに提出してほしいと頼まれた場合、引き受けることについて	5.50	1.23	.780
b7 板書の文字が読めないで、代わりにノートをとって欲しいと頼まれた場合、引き受けることについて	4.63	1.51	.617
b8 授業を受ける教室の場所がわからないので、一緒に連れて行ってほしいと頼まれた場合、引き受けることについて	5.61	1.21	.838
第 I 主成分の固有値		4.64	
第 I 主成分寄与率		58.10%	
<i>Cronbach</i> の α 信頼性係数		0.899	

Table7-4 読み支援尺度における主成分分析の結果と *Cronbach* の α 信頼性係数

読み支援尺度の項目	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	第 I 主成分 負荷量
c1 レポート課題の専門書の文字が細かすぎるため、対面朗読をしてほしいと頼まれた場合、引き受けることについて	4.83	1.36	.723
c2 読みたい本のタイトルを見分けることができないため、図書館で本を借りる手伝いをして欲しいと頼まれた場合、引き受けることについて	5.44	1.20	.830
c3 履修便覧の文字が小さすぎて読めないため、時間割づくりを手伝ってほしいと頼まれた場合、引き受けることについて	5.23	1.26	.799
c4 細かいレイアウトが見られないので、ゼミで使うパワーポイントの資料作成を手伝って欲しいと頼まれた場合、引き受けることについて	4.66	1.36	.793
c5 授業関連の掲示板が遠すぎて読めないため、内容をメールでそのまま送ってほしいと頼まれた場合、引き受けることについて	4.92	1.48	.698
c6 普通サイズの文字では読めないため、あなたがゼミで発表する資料を拡大してほしいと頼まれた場合、引き受けることについて	5.36	1.24	.758
c7 欲しい物を探し出すのに時間がかかるため、買い物を手伝ってほしいと頼まれた場合、引き受けることについて	5.06	1.30	.777
第 I 主成分の固有値		4.14	
第 I 主成分寄与率		59.22%	
<i>Cronbach</i> の α 信頼性係数		0.882	

Table7-5 代筆支援尺度における主成分分析の結果と *Cronbach* の α 信頼性係数

代筆支援尺度の項目	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	第 I 主成分 負荷量
d1 小さい文字が書けないので、出席カードの代筆をしてほしいと頼まれた場合、引き受けることについて	5.46	1.38	.720
d2 事務に提出する書類の枠が小さくて記入できないため、履修変更の申請書を代筆してほしいと頼まれた場合、引き受けることについて	5.06	1.48	.787
d3 授業中、プリント(アンケートなど)の記入欄が小さすぎて記入できないので、代筆をしてほしいと頼まれた場合、引き受けることについて	5.05	1.39	.763
d4 奨学金申請書の枠に文字が収まらないので、所得などの個人情報を代筆してほしいと頼まれた場合、引き受けることについて	3.06	1.59	.622
d5 文字を書くのが遅いので、授業中に提出する課題(感想文など)を代筆して欲しいと頼まれた場合、引き受けることについて	3.66	1.48	.676
d6 小さい文字が書けないので、就職活動で使う履歴書を代筆して欲しいと頼まれた場合、引き受けることについて	3.45	1.60	.728
d7 文字をバランスよく書けないので、封筒の宛名書を代筆して欲しいと頼まれた場合、引き受けることについて	4.74	1.49	.732
第 I 主成分の固有値		3.63	
第 I 主成分寄与率		51.87%	
<i>Cronbach</i> の α 信頼性係数		0.843	

2項 障害開示の効果に及ぼす開示手段及び開示場面の影響

(1) 男子弱視学生による同性開示

Table7-6 に、各下位尺度における開示条件ごとの平均値及び標準偏差を示し、Table7-7 に、分散分析を行った結果を示した。

健常学生の交流自己効力感を示す交友関係尺度の評価は、公的・映像条件($M=48.47$, $SD=7.91$), 公的・文章条件($M=47.09$, $SD=8.74$), 私的・文章条件($M=45.19$, $SD=8.17$), 私的・映像条件($M=43.89$, $SD=8.97$)という順に高かった。いずれの平均値も尺度の中間点(36点)よりは高い評価であったが、私的・映像条件を除いた3条件は、中間点よりもさらに1段階高い「どちらかといえば気軽に交流できる」という評価であった。

一方、健常学生の支援自己効力感を示す3つの下位尺度の評価についてみると、まず、移動・空間支援尺度の評価は、公的・映像条件($M=42.24$, $SD=7.73$), 公的・文章条件($M=41.23$, $SD=7.76$), 私的・文章条件($M=39.97$, $SD=8.43$), 私的・映像条件($M=38.68$, $SD=8.75$)という順に高かった。いずれの平均値も尺度の中間点(32点)よりも高い評価であったが、公的・映像条件と公的・文章条件は中間点よりもさらに1段階高く、「どちらかといえば気軽に支援できる」という評価であった。

読み支援尺度の評価は、公的・映像条件($M=35.68$, $SD=7.01$), 公的・文章条件($M=33.13$, $SD=7.41$), 私的・文章条件($M=32.31$, $SD=7.36$), 私的・映像条件($M=31.97$, $SD=7.64$)という順に高かった。いずれの平均値も尺度の中間点(28点)よりも高い評価であったが、公的・映像条件だけは、中間点よりも1段階高い「どちらかといえば気軽に支援できる」という評価になっていた。

代筆支援尺度の評価は、公的・文章条件($M=29.55$, $SD=6.94$), 公的・映像条件($M=29.34$, $SD=7.48$), 私的・映像条件($M=28.11$, $SD=7.62$), 私的・文章条件($M=27.25$, $SD=8.02$)という順に高かった。私的・文章条件を除き、全ての条件で平均値は尺度の中間点(28点)よりもやや高い評価になっていた。

分散分析の結果、障害開示の効果に及ぼす独立変数の影響は、どの下位尺度においても見出された。

交友関係尺度についてみると、開示手段の主効果($F(1,369)=0.002$, $n.s.$)は有意ではなかったが、開示場面の主効果($F(1,369)=13.31$, $p<.01$)は有意であり、障害開示を公的場面で行う方が有意に得点は高いことが見出された。このことから、男子弱視学生の同性開示

において、健常学生の交流自己効力感に及ぼす障害開示の効果は、開示手段に関わらず、公的場面の方が私的場面よりも高いことが示された。

一方、支援自己効力感を示す3つの下位尺度においては、全て交流自己効力感の場合と同様の結果になっていた。すなわち、移動・空間支援尺度($F(1,372)= 8.04, p < .01$)、読み支援尺度($F(1,369)= 8.63, p < .01$)、代筆支援尺度($F(1,372)= 5.07, p < .05$)のそれぞれについて、開示場面の主効果のみが有意であり、公的場面で障害開示をする方が有意に得点は高かった。このことから、移動・空間支援、読み支援、代筆支援の全ての支援内容において、健常学生の支援自己効力感に及ぼす障害開示の効果は、開示手段に関わらず、公的場面の方が私的場面よりも高いことが示された。

なお、同性開示の分析では、どの下位尺度においても交互作用は有意でなかった。

Table7-6 同性開示における開示条件ごとの各下位尺度得点平均値及び標準偏差

変数	Mean (SD)			
	公的・映像条件	私的・映像条件	公的・文章条件	私的・文章条件
交友関係	48.47(7.91)	43.89(8.97)	47.09(8.74)	45.19(8.17)
移動・空間支援	42.24(7.73)	38.68(8.75)	41.23(7.76)	39.97 (8.43)
読み支援	35.68(7.01)	31.97(7.64)	33.13(7.41)	32.31(7.36)
代筆支援	29.32(7.48)	28.11(7.62)	29.55(6.94)	27.25(8.02)

交友関係尺度 $n = 373$ (公的・映像条件 90名 私的・映像条件 102名 公的・文章条件 104名 私的・文章条件 77名)
 移動・空間支援尺度 $n = 376$ (公的・映像条件 90名 私的・映像条件 105名 公的・文章条件 104名 私的・文章条件 77名)
 読み支援尺度 $n = 373$ (公的・映像条件 90名 私的・映像条件 105名 公的・文章条件 104名 私的・文章条件 74名)
 代筆支援尺度 $n = 376$ (公的・映像条件 90名 私的・映像条件 105名 公的・文章条件 104名 私的・文章条件 77名)

Table7-7 同性開示における開示場面及び開示手段の要因による分散分析の結果

変数	主効果			
	要因	開示場面	開示手段	交互作用
	F値 (df1/df2)			
交友関係	13.31 **	0.00	2.29	
	(1 / 369)	(1 / 369)	(1 / 369)	
移動・空間支援	8.04 **	0.03	1.85	
	(1 / 372)	(1 / 372)	(1 / 372)	
読み支援	8.63 **	2.04	3.49	
	(1 / 369)	(1 / 369)	(1 / 369)	
代筆支援	5.07 *	0.17	0.49	
	(1 / 372)	(1 / 372)	(1 / 372)	

** $p < .01$, * $p < .05$

(2) 男子弱視学生による異性開示

Table7-8 に、各下位尺度における開示条件ごとの平均値及び標準偏差を示し、Table7-9 に、分散分析を行った結果を示した。

健常学生の交流自己効力感を示す交友関係尺度の評価は、公的・映像条件($M=49.22$, $SD=7.65$), 私的・映像条件($M=48.92$, $SD=8.36$), 公的・文章条件($M=47.06$, $SD=7.36$), 私的・文章条件($M=46.55$, $SD=8.50$)の順に高かった。いずれの平均値も尺度の中間点(36点)より1段階高い、「どちらかといえば気軽に支援できる」という評価であった。

一方、健常学生の支援自己効力感を示す3つの下位尺度についてみると、まず、移動・空間支援尺度の評価は、私的・映像条件($M=44.76$, $SD=7.24$), 公的・映像条件($M=44.04$, $SD=6.77$), 公的・文章条件($M=42.18$, $SD=7.29$), 私的・文章条件($M=42.14$, $SD=7.51$)の順に高かった。いずれの平均値も尺度の中間点(32点)より1段階高い、「どちらかといえば気軽に支援できる」という評価であった。

読み支援尺度に対する各障害開示条件の評価は、私的・映像条件($M=37.66$, $SD=6.78$), 公的・映像条件($M=37.25$, $SD=5.90$), 公的・文章条件($M=35.88$, $SD=6.56$), 私的・文章条件($M=35.26$, $SD=6.76$)の順に高かった。いずれの平均値も尺度の中間点(28点)よりも1段階高い「どちらかといえば気軽に支援できる」という評価であった。

代筆支援尺度の評価は、私的・映像条件($M=32.97$, $SD=7.29$), 公的・映像条件($M=30.79$, $SD=7.39$), 私的・文章条件($M=30.78$, $SD=7.09$), 公的・文章条件($M=30.70$, $SD=7.12$)の順に高かった。いずれの平均値も尺度の中間点(28点)よりは高いものであった。

分散分析の結果、代筆支援尺度においてのみ有意な交互作用($F(1,750)=3.90$, $p<.05$)が見出された。そこで、交互作用がみられなかった下位尺度について主効果の検討を行ったところ、交友関係尺度、移動・空間支援尺度、読み支援尺度の全てに独立変数の有意な影響が見出された。

このうち、まず、交流自己効力感を示す交友関係尺度についてみると、開示場面の主効果($F(1,747)=0.48$, $n.s.$)は有意ではなかったが、開示手段の主効果($F(1,747)=14.86$, $p<.01$)は有意であり、映像刺激で障害開示を行う方が有意に得点は高くなっていた。このことから、男子弱視学生の異性開示において、健常学生の交流自己効力感に及ぼす障害開示の効果は、映像刺激の方が文章刺激よりも高いことが示された。

支援自己効力感を示す下位尺度のうち、代筆支援尺度を除いた2尺度については、交流自己効力感の場合と同様の結果になっていた。すなわち、移動・空間支援尺度($F(1,750)=$

18.05, $p < .01$), 読み支援尺度($F(1,750) = 15.61, p < .01$)のそれぞれについて, 開示手段の主効果のみが有意であり, 映像刺激で障害開示をする方が有意に得点は高くなっていた。

交互作用が見出された代筆支援尺度について, 単純主効果の検討を行った。その結果, 私的場面の水準における映像刺激と文章刺激の間($F(1, 750) = 8.81, p < .01$)と, 映像刺激の水準における公的場面と私的場面の間($F(1, 750) = 9.81, p < .01$)に有意差が見出され, 私的場面では, 上記の開示手段の影響がみられることが示された。

これらのことから, 移動・空間支援, 読み支援, 代筆支援の支援内容において, 健常学生の支援自己効力感に及ぼす障害開示の効果は, 映像刺激の方が文章刺激よりも高いことが示された。

Table7-8 異性開示における開示条件ごとの各下位尺度得点平均値及び標準偏差

変数	Mean (SD)			
	公的・映像条件	私的・映像条件	公的・文章条件	私的・文章条件
交友関係	49.22(7.65)	48.92(8.38)	47.06(7.36)	46.55(8.50)
移動・空間支援	44.04(6.77)	44.76(7.24)	42.18(7.29)	42.14(7.51)
読み支援	37.25(5.90)	37.66(6.78)	35.88(6.56)	35.26(6.76)
代筆支援	30.79(7.39)	32.97(7.29)	30.7(7.12)	30.78(7.09)

交友関係尺度 $n = 751$ (公的・映像条件 197名 私的・映像条件 221名 公的・文章条件 163名 私的・文章条件 170名)
 移動・空間支援尺度 $n = 754$ (公的・映像条件 199名 私的・映像条件 221名 公的・文章条件 164名 私的・文章条件 170名)
 読み支援尺度 $n = 754$ (公的・映像条件 199名 私的・映像条件 221名 公的・文章条件 164名 私的・文章条件 170名)
 代筆支援尺度 $n = 754$ (公的・映像条件 199名 私的・映像条件 221名 公的・文章条件 164名 私的・文章条件 170名)

Table7-9 異性開示における開示場面及び開示手段の要因による分散分析の結果

変数	主効果		
	要因	開示場面	開示手段
			交互作用
		F値 (df1/df2)	
交友関係	0.48 (1 / 747)	14.86 (1 / 747)	** (1 / 747)
移動・空間支援	0.41 (1 / 750)	18.05 (1 / 750)	** (1 / 750)
読み支援	0.05 (1 / 750)	15.61 (1 / 750)	** (1 / 750)
代筆支援	4.53 * (1 / 750)	4.62 * (1 / 750)	3.90 * (1 / 750)

** $p < .01$, * $p < .05$

第4節 考察

本研究では、まず、健常学生の支援自己効力感を測定するために、移動・空間支援、読み支援、代筆支援の内容ごとに、健常学生の意識を測定するため尺度を作成し、それらを尺度として用いることが可能かどうかの検討を行った。この結果、全ての尺度で、*Cronbach*の α 信頼性係数の値と第I主成分に対する各項目の主成分負荷量の値は十分に高いという結果が見出された。このため、本研究において、作成された尺度を用いて健常学生の支援自己効力感を測定することが可能であると判断した。

そこで、映像か文章かという開示手段が健常学生の交流及び支援自己効力感に及ぼす効果を、開示場面との関係から検討するため、各下位尺度について開示手段と開示場面の要因による分散分析を同性開示と異性開示ごとに行った。

1項 男子弱視学生が同性の健常学生に障害開示をする場合に有効な開示方略

同性の健常学生の交流及び支援自己効力感には開示場面の影響のみが見出され、公的場面の方が私的場面よりも両自己効力感を有意に高められることが明らかにされた。このことは、男子弱視学生の同性開示において、開示手段に関わらず、授業のような公的場面で障害開示すれば、開示効果が高まり、弱視学生は交流しやすくなるばかりか、移動や読み書きに関わる支援を受けやすくなることを示唆している。これは、男子学生が周囲にどう見られているのかという公的自己意識を強く持ち、より社会的な場面で自己開示されるのを好む傾向(遠藤, 1989; Hall, 1984)にあるため、弱視学生の障害開示においても、公的場面の方が受け入れやすかったためと推察される。特に、本研究で用いた公的場面は、授業を想定したものであり、同性の弱視学生にどう対応するのかを多くの聴衆に見られる可能性が予期されるため、男子学生の公的自己意識は高い状態になったと考えられる。このため、障害学生との交流に消極的であり、人を頼らず自立しなければならないという性役割上、障害学生の支援にも消極的である男子学生(東, 1997; Eagly, & Crowley, 1986; 河内, 2003)であっても、初対面の男子弱視学生と交流しやすく、移動や読み書きに関する支援をしやすくなったと考えられる。

一方、健常学生の交流及び支援自己効力感に開示手段の影響が見出されなかったのは、先行研究(北村・佐藤, 2009; 佐藤・吉田, 2007; 高橋・深田, 2006; 竹原・佐藤, 2003)に反する結果となった。これは、対人関係において、男子学生は自己開示そのものを重視して

いないため(榎本, 1997), 映像刺激と文章刺激といった開示手段よりも, 授業のように, 自分の置かれた状況がより社会的かどうかの方が重要であるためと推察できる。

2項 男子弱視学生が異性の健常学生に障害開示をする場合に有効な開示方略

異性の健常学生の交流及び支援自己効力感には, 開示手段の影響のみが見出され, 映像刺激の方が文章刺激よりも両自己効力感を有意に高められることが明らかにされた。このことは, 男子弱視学生の異性開示において, 開示場面によらず, 映像刺激を用いれば, 開示効果が高まり, 弱視学生は交流しやすくなるばかりか, 移動や読み書きに関わる支援を受けやすくなることを示唆している。

このような結果は, 従来の自己開示研究(北村・佐藤, 2009; 佐藤・吉田, 2007; 高橋・深田, 2006; 竹原・佐藤, 2003)と一致していたが, 弱視学生の同性開示とは異なる結果となった。このように女子学生に映像刺激が有効なのは, その中に弱視学生が文字を読んだり, 視覚補助具を使ったりする様子の視覚情報が含まれているためと推察できる。なぜなら, 視覚情報は, 言語情報よりも開示者の情報をリアルに伝えることができ(笠木・大坊, 2003; 佐藤・吉田, 2007), 開示相手に共感(高橋・深田, 2006)や, 信頼感(Donaldson, 1976; Jones, et al., 1981; Tait, 1994)を与えられるからである。このように男子弱視学生による映像刺激の影響が異性である女子健常学生に見られたのは, 彼女たちが具体的な情報を受け入れやすく, 共感性が高い(東, 1997; Hall, 1984)ためである。

ただし, 交互作用のみられた代筆支援尺度では, 上記の映像刺激の影響が私的場面に限定された。この結果は代筆支援を遂行するために不可欠なプライベート情報のやりとりから説明できる。例えば, 代筆支援の中には「事務に提出する書類の枠が小さくて記入できないため, 履修変更の申請書を代筆してほしいと頼まれた場合」という項目があるように, 代筆支援を遂行するためには, 健常学生が弱視学生から履修状況や個人の連絡先などのプライベート情報を聞き出すことが不可欠である。一般には, こうしたプライベート情報のやりとりは, 親密な相手と行うのが適切であるという規範が存在する(榎本, 1997; 遠藤, 1989)ため, 男子弱視学生と初対面の女子学生にとって代筆支援は規範に反し, 対応に戸惑う内容になると考えられる。実際, 各障害開示条件群の評価についても, その心境が反映されており, 中間点(28点)に近い「どちらともいえない」というものになっていた。

そのような中であっても, 私的場面で映像刺激を受け入れやすいのは, 女子学生が対人動機を強く持ち, 個人的な場所での自己開示を好む傾向にある(遠藤, 1989)ためと推察でき

る。弱視学生が私的場面で一緒に遊びたいという自己紹介を映像刺激で示すことにより、女子学生の対人動機も高められた可能性が考えられる。

一方、開示効果に及ぼす開示場面の影響が見られなかったのは、対人関係において、女子学生は自己開示そのものに価値を置いているため(榎本, 1997)、開示場面よりも、対面的コミュニケーションを想定した映像刺激のように、よりリアルな情報を伝えることの方が影響力を持つためと考えられる。

以上、本研究では、第Ⅲ章から第Ⅴ章(研究1から3)で有効とされた障害開示内容をより効果的に活用するためにはどのような開示手段を用いればよいのかを明らかにするため、健常学生の交流及び支援自己効力感に及ぼす障害開示の効果が、開示手段と開示場面によってどのように異なるかを検討した。この結果、障害開示の効果を高める開示方略は、同性開示と異性開示で異なることが明らかにされた。

男子弱視学生による同性開示では、仮説1を支持する結果は得られなかったが、開示場面が障害開示の効果に影響を及ぼしており、授業のような公的場面で障害開示をすれば、男子弱視学生は同性の健常学生と交流しやすくなり、移動や読み書きに関わる支援が受けやすくなることが明らかにされた。

一方、男子弱視学生による異性開示では、仮説1を支持する結果が得られた。すなわち、異性開示では開示手段が障害開示の効果に影響を及ぼしており、映像刺激による障害開示を行えば、男子弱視学生は異性の健常学生と交流しやすくなり、移動や読み書きに関わる支援が受けやすくなることが明らかにされた。このことは、対面的コミュニケーションの有用性を示唆する結果とも考えられる。

次章では、このような映像刺激と文章刺激が健常学生の支援意識過程に及ぼす効果が、開示相手の選択によってどのように異なるのかを個別に検討する。

第Ⅷ章

研究 6

開示相手に基づく障害開示効果の相違
—弱視学生への興味関心，経験を中心に—

第1節 目的

VI章から第七章(研究4から研究5)では、健常学生の支援意識を高めるのに有効な開示内容、すなわち、「工夫次第で健常学生と同様に行動ができる」という内容の障害開示をより効果的に活用するためにはどのような開示手段を用いればよいかを明らかにするため、弱視学生へのイメージや交流及び支援自己効力感に及ぼす障害開示の効果が映像刺激と文章刺激によってどのように異なるのかを検討してきた。その結果、障害開示の効果を高めるためには、男子弱視学生の同性開示と異性開示では、有効となる開示方略が異なるという結果が明らかにされた。特に、開示手段が有効となるのは異性開示の場合であり、映像刺激により障害開示を示せば、弱視学生へのイメージがより肯定的になり、交流及び支援自己効力感もより高められることが示された。

そこで、本研究では、開示手段の影響が見出された異性開示において、障害開示の効果が開示相手の個人要因によってどのように異なるかを明らかにすることを目的とする。

ところで、障害開示の効果が影響を及ぼすと考えられる個人要因としては、視覚障害への興味関心と経験がある。このうち、視覚障害への興味関心についてみると、医療、福祉、教育等の対人支援職を目指す学生は困難に直面した相手に対する支援をよく行う(岸田・藤田, 2008; 大西ら, 2008; 柴田ら, 2007)ため、弱視学生の障害開示を受け入れやすく、開示効果の高いことが考えられる。また、視覚障害者に関心のある者は、視覚障害学生との交流に対して肯定的であるという報告がなされているため(河内, 2004, 2006)、弱視学生による障害開示の効果も高いことが考えられる。

一方、経験についてみると、ボランティア活動に参加経験を持つ者は、援助行動に伴う報酬(援助成果)を得ているため(妹尾・高木, 2003)、支援活動に前向きであり(高木・玉木, 1995, 2001)、特に、視覚障害者への支援意識も肯定的であるため(河内, 2004, 2006; 高木・玉木, 1998)、弱視学生による障害開示の効果が高いことが考えられる。また、視覚障害者と接触経験を持つ者はそうでない者よりも支援態度が肯定的であることから(河内, 2004, 2006; 河内・四日市, 1998)、視覚障害者との接触経験を持つ者の方が弱視学生による障害開示の効果も高いものと考えられる。

以上のことから、本研究では、映像刺激と文章刺激のそれぞれについて、弱視学生へのイメージ、健常学生の交流及び支援自己効力感に及ぼす障害開示の効果を、視覚障害者への興味関心や経験といった個人要因ごとに比較検討する。

このため、本研究では以下のような仮説について検証を行う。

仮説 1：視覚障害者への関心度が高い者、将来の支援職を希望する者のように、弱視学生に興味関心を抱く者の方が障害開示の効果は高い。

仮説 2：ボランティア活動をする者、視覚障害者との直接接触を持った者のように、弱視学生との接触に積極的な者の方が障害開示の効果は高い。

第2節 方法

1項 参加者と調査手続き

(1) 調査参加者

調査参加者については、第VI章から第VII章(研究4・5)に参加した1131名の健常学生のうち、開示手段の影響が見出された女子健常学生で、個人要因に関する項目に回答を行った702名を対象とした。

(2) 調査手続き

調査手続きと障害開示条件も第VI章から第VII章(研究4・5)と同様であった。つまり、初対面で同学年の男子弱視学生からの自己紹介として、「工夫次第で健常学生と同様に行動ができる」という内容の障害開示を、二つの開示場面(公的場面・私的場面)に分けて、二つの開示手段(映像刺激・文章刺激)で提示する4障害開示条件を設定し、そのうちのどれかひとつをランダムに提示するというものであった。

なお、各障害開示条件の人数をまとめると、公的・映像群が179名(平均年齢20.05歳, SD=2.32), 公的・文章群が161名(平均年齢19.63歳, SD=1.74), 私的・映像群が197名(平均年齢19.55, SD=1.46), 私的・文章群が165名(平均年齢19.78歳, SD=1.53)となった。

2項 質問紙

(1) 障害者イメージ尺度

弱視学生へのイメージを測定するため、第VI章(研究4)で用いた尊敬尺度(6項目)及び社会的同情尺度(7項目)を用いた。どちらもSD法の尺度であり、各項目に対する回答形式は中間点を4点としたときに、対となる形容詞への当てはまりの程度を評価する7件法であった。

(2) 支援関連自己効力感尺度

弱視学生との交流に対する健常学生の自己効力感を測定するため、第VII章(研究5)で使用した河内(2003)の交友関係尺度(9項目)を用いた。また、弱視学生への主な支援内容に対する健常学生の自己効力感を測定するため、第VII章(研究5)で使用した移動・空間支援尺度、読み支援尺度、代筆支援尺度からなる支援自己効力感尺度を用いた。いずれの尺度も、各

項目に対する回答形式は交流,あるいは,支援について「全く気軽にできない」(1点)から「非常に気軽にできる」(7点)までの7件法であった。

(3) 個人要因

どのような開示相手を選択すれば,障害開示を効果的に活用できるのかということを検討するため,弱視学生に対する健常学生の支援意識に影響を及ぼすことが考えられる個人要因として,興味関心と経験に関わる質問項目を採用した。

まず,興味関心については,将来の希望職種と視覚障害への関心度を尋ねた。このうち,希望職種については,「あなたは将来どのような仕事をしたいと考えていますか」という質問項目に対し,「一般職」(対人支援に関係しない事務職等の一般的な業種)か,「支援職」(教育,医療等の対人支援に関わる業種)かを回答する2件法の回答形式を用いた。

一方,関心度については,河内(2004,2006)の一項目評定尺度の刺激対象を修正したものをを用いた。すなわち,「弱視を含む視覚障害のある方に,あなたはどのくらい関心をお持ちですか」という質問項目について,「全く関心がない」(1点)から「非常に関心がある」(5点)までの間で評価する5件法の回答形式を用いた。

次に,経験については,ボランティア活動への参加経験(以後,ボランティア活動)と弱視を含む視覚障害者との接触経験(以後,視覚障害者との接触)を尋ねた。このうち,ボランティア活動には,様々な支援対象が含まれるため,明確な分類基準を設けるのが難しいという指摘がなされている(河内,2004,2006)。このため,ボランティア活動一般への参加経験を尋ねる項目として,「ボランティア活動やそれに近いことをしたことがありますか」という内容を尋ね,「ある」か,「ない」かを回答する2件法の回答形式を用いた。

一方,視覚障害者との接触については,河内・四日市(1998)を参考に,「弱視を含む視覚障害の人と,あなたはどのくらい関わったことがありますか」という内容を尋ねた。これは多重回答形式の質問であり,6つの具体的な接触内容,すなわち,1「直接会ったことはないが,テレビや新聞などのマスコミを通じて知っている」(マスコミ接触),2「授業や講演などで当事者から直接話を聞いたことがある」(講演接触),3「学年の同級生など,知り合いにそのような人がいる」(知人接触),4「ボランティア活動を通じて当事者の人と関わったことがある」(ボランティア接触),5「友人にそのような人がいる」,5「家族や親戚にそのような人がいる」(親族接触),6「その他」について,それぞれ経験が「ある」か「ない」かを2件法で回答させた。なお,その他については,具体的な内容を自由記述するよ

う参加者に求め、その内容が上記 1 から 5 の内容に含まれると判断できる場合は、該当する内容の人数に加えた。

3項 各障害開示条件における参加者のプロフィール

本調査にどのような参加者が調査協力をしたのかについて確認をするため、回答の単純集計を行い、各障害開示条件における個人要因ごとに、参加者のカテゴリ人数をまとめた。この上で、カテゴリ人数に偏りがみられた関心度と、視覚障害者との接触の要因については、予め参加者のグルーピングを行った。

(1) 希望職種

希望職種についてみると、一般職希望者が 352 名、支援職希望者は 335 名であった。なお、各障害開示条件における一般職群と希望職群の人数をまとめたものが Table8-1 である。

(2) 関心度

関心度について、各障害開示条件における参加者の評定段階ごとのカテゴリ人数をまとめたものが Table8-2 である。いずれの条件においても、「どちらとも言えない」の 3 点や「どちらかと言えば関心がある」の 4 点に人数が偏り、それ以外のカテゴリ人数は極端に少なく、10 名以下のカテゴリも見られた。このため、カテゴリ併合を行い、1 点から 3 点までに回答をした者を関心の低群、4 点と 5 点に回答した者を関心の高群とした。これにより、いずれの条件でも低群は 53 名以上、高群は 93 名以上となった。

(3) ボランティア活動

ボランティア活動についてみると、未経験者は 198 名、経験者は 481 名であった。なお、各障害開示条件におけるボランティア活動の未経験群と経験群の人数をまとめたものが Table8-3 である。

(4) 視覚障害者との接触

視覚障害者との接触について、各障害開示条件における接触内容ごとのカテゴリ人数をまとめたものが Table8-4 である。いずれの条件でもマスコミ接触と講演接触のカテゴリ人数が多かったのに対し、知人接触、ボランティア接触、友達接触、親族接触の人数は少ない傾向がみられた。このため、河内・四日市(1998)を参考に、当事者と直接的な関わりの有無に基づくグループ化を行い、マスコミ接触のみに回答している者を直接接触の無群とし、講演接触、あるいは、その他の接触を持ったと回答している者を直接接触の有群とした。これにより、無群は 322 名、有群は 357 名となった。

なお、各障害開示条件における接触内容ごとの人数をまとめたものが Table8-5・8-6 である。

Table8-1 各障害開示条件における希望職種的一般職群と支援職群の人数 (n = 687)

障害開示条件	一般職群	支援職群
公的・映像条件	83	96
私的・映像条件	75	116
公的・文章条件	92	62
私的・文章条件	102	61
全体	352	335

Table8-2 各障害開示条件における関心度の各カテゴリー人数 (n = 687)

障害開示条件	1点	2点	3点	4点	5点	低群	高群
公的・映像条件	6	15	58	83	17	79	100
私的・映像条件	2	21	54	90	24	77	114
公的・文章条件	3	12	43	82	14	58	96
私的・文章条件	3	14	53	78	15	70	93
全体	14	62	208	333	70	284	403

【注】 上記, 1点から3点のカテゴリー人数を併合したものが低群であり, 4点と5点のカテゴリー人数を併合したものが高群である。

Table8-3 各障害開示条件におけるボランティア活動の未経験群及び経験群の人数
($n = 679$)

障害開示条件	未経験群	経験群
公的・映像条件	48	130
私的・映像条件	47	150
公的・文章条件	41	110
私的・文章条件	62	91
全体	198	481

Table8-4 各障害開示条件における視覚障害者との接触内容カテゴリーの人数 ($n = 679$)

障害開示条件	接触内容						直接接触	
	マスコミ	講演	知人	ボランティア	友人	親族	無群	有群
公的・映像条件	94	112	21	29	6	11	64	114
私的・映像条件	124	90	28	26	9	10	87	110
公的・文章条件	102	50	13	12	5	5	78	73
私的・文章条件	101	39	18	7	5	6	93	60
全体	421	291	80	74	25	32	322	357

【注】上記の接触内容カテゴリーの人数は、参加者の多重回答に基づく人数である。なお、その他の接触内容に回答した者のうち、上記のカテゴリーに加えることができなかった者は対象から除外した。

Table8-5 各障害開示条件における興味関心の要因に基づく条群の人数 (n = 687)

希望職種 関心度	一般職		支援職	
	低	高	低	高
障害開示条件				
公的・映像条件	42	41	37	59
私的・映像条件	36	39	41	75
公的・文章条件	36	56	22	40
私的・文章条件	47	55	23	38

【注】なお、興味関心の項目に回答した参加者の人数は687名であり、このうち、公的・映像条件は179名、私的・映像条件は191名、公的・文章条件は154名、私的・文章条件は163名であった。

Table8-6 各障害開示条件における経験の要因に基づく条群の人数 (n = 679)

ボランティア活動 視覚障害者との接触	未経験		経験	
	無	有	無	有
障害開示条件				
公的・映像条件	29	19	35	95
私的・映像条件	30	17	57	93
公的・文章条件	21	20	57	53
私的・文章条件	47	15	46	45

【注】なお、経験の項目に回答した人数は679名であり、このうち、公的・映像条件は178名、私的・映像条件は197名、公的・文章条件は151名、私的・文章条件は153名であった。

4項 分析方法

二つの開示手段ごとに、弱視学生へのイメージ、交流及び支援自己効力感に及ぼす障害開示の効果が個人要因によってどのように異なるのかを検討するため、各下位尺度の項目の総和を尺度得点として、それらの平均値及び標準偏差を、各障害開示条件における各個人要因の群ごとに算出した。

これに基づき、各下位尺度得点の平均値を従属変数とし、興味関心(希望職種・関心)を独立変数とした2×2の2要因分散分析と、接触経験(ボランティア経験・直接接触)を独立変数とした2×2の2要因分散分析を障害開示条件ごとに行った。これらの分析は、第VI章及び第VII章(研究4・5)と同様、エクセル統計2010を用いて行った。

この際、本分析のように、複数の従属変数に同じ検定を繰り返す場合には、タイプ1エラーを増大させる可能性がある。これについては、多変量分散分析を使って同時に従属変数を分析し、総括的に独立変数の影響を検討しようとする手法が提唱されている(入野, 2004)。しかし、障害者イメージに対する障害開示の効果と、交流及び支援自己効力感に対するそれとは必ずしも同じ結果になるとは限らないため(研究4・5)、本研究では、それぞれの従属変数に及ぼす独立変数の影響を個別に検討した上で、全体的な議論を進めた。このため、タイプ1エラーへの対処法として推奨されている有意水準を下げて、従属変数ごとに個別の分析をする手法(菅, 2010)を採用した。有意水準を下げる方法としては、一般に5%の有意確率を項目数で割った値を有意性の判断基準として用いるというのが報告されている(菅, 2010)。本分析において、弱視学生へのイメージ尺度の下位尺度は2つであることから、有意水準5%を2で割った2.5%(両側検定)を判定基準に採用した。同様に、交流及び支援自己効力感尺度の下位尺度は4つであることから、有意水準5%を4で割った1.25%(両側検定)を判定基準に採用した。

なお、本分析では、興味関心と経験の個人要因ごとに有効なデータ数が異なったため、各分析の人数も異なった。

第3節 結果

1項 興味関心に基づく障害開示の効果の比較

Table8-7には、希望職種と関心度の要因に基づく群ごとに下位尺度得点平均値と標準偏差をまとめたものを示した。また、Table8-8・8-9には、各下位尺度得点を従属変数として、希望職種と関心度を独立変数とした2×2の2要因分散分析を障害開示条件ごとに行った結果を示した。

分散分析の結果、映像刺激で障害開示をする公的・映像条件と私的・映像条件では社会的同情尺度を除く全ての下位尺度に独立変数の有意な影響が見出されたが、文章刺激で障害開示をする公的・文章条件と私的・文章条件では、主に交流及び支援自己効力感尺度だけに独立変数の有意な影響が見出された。

そこで、映像刺激を用いた2条件についてみると、希望職種の主効果は、公的・映像条件における尊敬尺度($F(1,175)=6.25, p<.025$)、交友関係尺度($F(1,175)=14.99, p<.01$)、移動・空間支援尺度($F(1,175)=11.50, p<.01$)、読み支援尺度($F(1,175)=22.98, p<.01$)、代筆支援尺度($F(1,175)=14.07, p<.01$)で有意となり、私的・映像条件では尊敬尺度($F(1,187)=7.74, p<.01$)、交友関係尺度($F(1,187)=9.53, p<.01$)、移動・空間支援尺度($F(1,187)=18.81, p<.01$)、読み支援尺度($F(1,187)=16.76, p<.01$)、代筆支援尺度($F(1,187)=14.63, p<.01$)で有意となった。このことから、両条件の社会的同情尺度を除いた全ての下位尺度において、支援職群の方が一般職群よりも得点が有意に高いことが見出された。

関心度の主効果は、公的・映像条件における尊敬尺度($F(1,175)=9.09, p<.01$)、交友関係尺度($F(1,175)=14.16, p<.01$)、移動・空間支援尺度($F(1,175)=17.64, p<.01$)、読み支援尺度($F(1,175)=6.84, p<.01$)で有意となり、私的・映像条件では尊敬尺度($F(1,187)=5.31, p<.05$)、交友関係尺度($F(1,187)=7.98, p<.01$)、移動・空間支援尺度($F(1,187)=11.87, p<.01$)、読み支援尺度($F(1,187)=20.17, p<.01$)で有意となった。これらのことから、社会的同情尺度と代筆支援尺度を除き、両条件の全ての下位尺度において、関心度の高群の方が低群よりも得点が有意に高いことが見出された。

一方、文章刺激を用いた2条件についてみると、希望職種の有意な主効果は見出されなかった。これにより、いずれの場面でも文章刺激をする場合は、希望職種による開示効果には有意な差がないことが示された。

一方, 関心度の主効果は, 公的・文章条件の移動・空間支援尺度($F(1,150)= 8.11, p < .01$), 読み支援尺度($F(1,150)= 14.17, p < .01$), そして, 私的・文章の交友関係尺度($F(1,157)= 8.42, p < .01$)で有意となり, 関心度の高群の方が低群よりも有意に得点は高いことが見出された。

Table8-7 希望職種と関心度の要因に基づく各群の下位尺度得点平均値及び標準偏差

公的・映像条件	希望職種	一般職		支援職	
	関心度	低 (n= 42)	高 (n= 41)	低 (n= 37)	高 (n= 59)
変数		Mean (SD)			
	尊敬得点	28.26(4.41)	30.53(5.08)	30.18(3.65)	31.98(4.43)
	同情得点	23.23(2.86)	24.04(3.70)	24.00(3.96)	25.20(2.82)
	交友関係得点	44.14(6.80)	48.53 (6.65)	48.64(7.92)	51.98(5.98)
	移動・空間支援得点	39.81(6.62)	43.90(5.45)	43.16(6.85)	46.76(5.38)
	読み支援得点	33.69(5.57)	35.70(5.74)	37.48(5.59)	39.74(4.82)
	代筆支援得点	27.07(7.63)	29.97(5.87)	31.67(5.87)	33.13(7.33)
私的・映像条件	希望職種	一般職		支援職	
	関心度	低 (n= 36)	高 (n= 39)	低 (n= 41)	高 (n= 75)
変数		Mean (SD)			
	尊敬尺度	26.97(4.74)	28.61(5.21)	28.95(4.77)	30.56(4.26)
	社会的同情尺度	24.58(3.65)	24.94(4.01)	23.26(4.03)	24.22(4.58)
	交友関係尺度	44.94(7.35)	47.94(7.93)	48.24(7.57)	51.58(7.13)
	移動・空間支援尺度	40.30(6.76)	43.82(7.42)	44.68(6.72)	47.84(5.43)
	読み支援尺度	33.08(5.46)	37.59(6.69)	37.24(5.41)	40.54(5.55)
	代筆支援尺度	28.44(6.72)	32.84(8.68)	34.34(6.05)	34.85(6.20)
公的・文章条件	希望職種	一般職		支援職	
	関心度	低 (n= 36)	高 (n= 56)	低 (n= 22)	高 (n= 40)
変数		Mean (SD)			
	尊敬尺度	28.61(7.51)	28.44(5.44)	30.36(4.18)	29.05(4.71)
	社会的同情尺度	21.91(4.80)	24.17 (4.57)	24.22(3.17)	24.55(4.16)
	交友関係尺度	45.83(7.85)	47.51(7.48)	44.50(6.55)	49.10(6.43)
	移動・空間支援尺度	39.77(7.88)	43.05(6.32)	41.09(8.08)	44.57(6.24)
	読み支援尺度	33.55(6.73)	37.10(5.23)	34.13(6.45)	38.22(5.89)
	代筆支援尺度	31.02(7.44)	31.73 (6.94)	27.90(6.90)	31.67(7.01)
私的・文章条件	希望職種	一般職		支援職	
	関心度	低 (n= 47)	高 (n= 55)	低 (n= 23)	高 (n= 36)
変数		Mean (SD)			
	尊敬尺度	27.55(5.65)	28.40(5.73)	27.69(6.55)	28.02(4.44)
	社会的同情尺度	22.40(5.72)	22.98(4.51)	22.95(3.97)	23.88(4.93)
	交友関係尺度	44.53(8.92)	47.27(8.69)	44.21(7.16)	49.44(7.20)
	移動・空間支援尺度	39.34(8.61)	42.40(7.37)	42.69(7.18)	44.52(5.59)
	読み支援尺度	32.44(6.95)	36.20(6.57)	35.82(6.87)	36.91(5.57)
	代筆支援尺度	29.57(7.31)	32.00(7.38)	30.26(7.59)	31.11(6.73)

【注】 なお、私的・文章条件は163名(Table8-5)であったが、全ての下位尺度得点が揃わなかった2名を分析から除外したため、私的・文章条件は161名になった。

Table8-8 希望職種と関心度の影響要因からなる分散分析の結果(障害者イメージ尺度)

公的・映像条件	要因	主効果		交互作用
		希望職種	関心	
変数		F値(df1 / df2)		
尊敬尺度		6.25 *	9.09 **	0.12
		(1 / 175)	(1 / 175)	(1 / 175)
社会的同情尺度		3.64	4.02	0.15
		(1 / 175)	(1 / 175)	(1 / 175)
私的・映像条件	要因	主効果		交互作用
		希望職種	関心	
変数		F値(df1 / df2)		
尊敬尺度		7.74 **	5.31 *	0.01
		(1 / 187)	(1 / 187)	(1 / 187)
社会的同情尺度		2.58	1.09	0.21
		(1 / 187)	(1 / 187)	(1 / 187)
公的・文章条件	要因	主効果		交互作用
		希望職種	関心	
変数		F値(df1 / df2)		
尊敬尺度		1.48	0.58	0.35
		(1 / 150)	(1 / 150)	(1 / 150)
社会的同情尺度		3.26	3.03	1.70
		(1 / 150)	(1 / 150)	(1 / 150)
私的・文章条件	要因	主効果		交互作用
		希望職種	関心	
変数		F値(df1 / df2)		
尊敬尺度		0.01	0.40	0.07
		(1 / 157)	(1 / 157)	(1 / 157)
社会的同情尺度		0.79	0.84	0.04
		(1 / 157)	(1 / 157)	(1 / 157)

** p<.01, * p<.025

Table8-9 希望職種と関心度の要因からなる分散分析の結果
(交流及び支援自己効力感尺度)

公的・映像条件	要因	主効果		交互作用
		希望職種	関心	
変数		F値(df1 / df2)		
交友関係尺度		14.99 ** (1 / 175)	14.16 ** (1 / 175)	0.26 (1 / 175)
移動・空間支援尺度		11.50 ** (1 / 175)	17.64 ** (1 / 175)	0.07 (1 / 175)
読み支援尺度		22.98 ** (1 / 175)	6.84 ** (1 / 175)	0.02 (1 / 175)
代筆支援尺度		14.07 ** (1 / 175)	4.44 (1 / 175)	0.48 (1 / 175)

私的・映像条件	要因	主効果		交互作用
		希望職種	関心	
変数		F値(df1 / df2)		
交友関係尺度		9.53 ** (1 / 187)	7.98 ** (1 / 187)	0.02 (1 / 187)
移動・空間支援尺度		18.81 ** (1 / 187)	11.87 ** (1 / 187)	0.03 (1 / 187)
読み支援尺度		16.76 ** (1 / 187)	20.17 ** (1 / 187)	0.47 (1 / 187)
代筆支援尺度		14.63 ** (1 / 187)	5.65 (1 / 187)	3.54 + (1 / 187)

公的・文章条件	要因	主効果		交互作用
		希望職種	関心	
変数		F値(df1 / df2)		
交友関係尺度		0.01 (1 / 150)	6.57 (1 / 150)	1.41 (1 / 150)
移動・空間支援尺度		1.42 (1 / 150)	8.11 ** (1 / 150)	0.01 (1 / 150)
読み支援尺度		0.70 (1 / 150)	14.17 ** (1 / 150)	0.07 (1 / 150)
代筆支援尺度		1.73 (1 / 150)	3.43 (1 / 150)	1.61 (1 / 150)

私的・文章条件	要因	主効果		交互作用
		希望職種	関心	
変数		F値(df1 / df2)		
交友関係尺度		0.45 (1 / 157)	8.42 ** (1 / 157)	0.81 (1 / 157)
移動・空間支援尺度		4.96 (1 / 157)	3.95 (1 / 157)	0.24 (1 / 157)
読み支援尺度		3.55 (1 / 157)	4.97 (1 / 157)	1.50 (1 / 157)
代筆支援尺度		0.01 (1 / 157)	1.84 (1 / 157)	0.42 (1 / 157)

** p<.01, * p<.0125

2 項 経験に基づく障害開示の効果の比較

Table8-10 には、各障害開示条件について、ボランティア活動と視覚障害者との接触の要因に基づく群ごとに下位尺度得点平均値と標準偏差をまとめた。また、Table8-11・8-12 には、各下位尺度得点を従属変数として、ボランティア参加と視覚障害者との接触を独立変数とした 2×2 の 2 要因分散分析を障害開示条件ごとに行った結果を示した。

分散分析の結果、映像刺激による公的・映像条件と私的・映像条件、文章刺激による公的・文章条件と私的・文章条件、いずれの場合も独立変数の有意な影響は見出されなかった。これらの結果は、男子弱視学生が異性の健常学生に障害開示する場合において、障害開示の効果がボランティア活動や視覚障害者との接触といった経験により違いのないことを示している。

Table8-10 ボランティア経験と直接接触に基づく各群の

下位尺度得点平均値及び標準偏差

公的・映像条件	ボランティア活動 視覚障害者との接触 変数	未経験		経験	
		無 (n=29)	有 (n=19)	無 (n=35)	有 (n=95)
<i>Mean (SD)</i>					
	尊敬尺度	31.96(4.65)	29.84(5.41)	30.45(4.00)	30.07(4.62)
	同情尺度	23.72(2.99)	24.21(3.02)	24.31(3.52)	24.36(3.51)
	交友関係尺度	49.06(7.95)	47.36(5.41)	47.40(8.84)	49.27(6.85)
	移動・空間支援尺度	43.86(5.81)	43.52(4.95)	43.48(8.26)	43.87(6.38)
	読み支援尺度	37.24(5.45)	35.21(5.99)	36.51(6.93)	37.36(5.49)
	代筆支援尺度	30.31(7.32)	31.68(8.21)	30.88(8.58)	30.51(6.38)
私的・映像条件	ボランティア活動 視覚障害者との接触 変数	未経験		経験	
		無 (n=30)	有 (n=17)	無 (n=57)	有 (n=93)
<i>Mean (SD)</i>					
	尊敬尺度	28.13(3.89)	28.64(4.66)	30.59(4.82)	28.81(4.92)
	同情尺度	24.50(3.61)	22.76(4.08)	23.08(4.12)	25.10(4.21)
	交友関係尺度	48.10(7.33)	46.52(7.15)	50.08(7.05)	48.40(8.46)
	移動・空間支援尺度	44.06(6.65)	43.52(5.93)	45.96(6.44)	44.58(7.42)
	読み支援尺度	37.16(6.13)	35.76(5.59)	38.50(6.08)	37.75(6.60)
	代筆支援尺度	33.83(5.27)	33.64(6.07)	34.07(7.58)	32.01(7.47)
公的・文章条件	ボランティア活動 視覚障害者との接触 変数	未経験		経験	
		無 (n=21)	有 (n=20)	無 (n=57)	有 (n=53)
<i>Mean (SD)</i>					
	尊敬尺度	29.09(6.01)	27.35(5.47)	29.94(5.54)	27.71(5.46)
	同情尺度	24.28(4.20)	25.15(3.51)	22.66(4.45)	24.07(4.54)
	交友関係尺度	48.33(5.94)	45.55(7.36)	46.10(6.55)	48.16(8.29)
	移動・空間支援尺度	41.28(7.81)	41.65(6.46)	42.73(7.71)	42.47(6.91)
	読み支援尺度	35.57(7.32)	35.70(5.47)	36.45(6.59)	35.60(6.62)
	代筆支援尺度	31.71(7.45)	28.95(8.62)	31.29(7.47)	30.83(6.24)
私的・文章条件	ボランティア活動 視覚障害者との接触 変数	未経験		経験	
		無 (n=47)	有 (n=15)	無 (n=46)	有 (n=45)
<i>Mean (SD)</i>					
	尊敬尺度	27.69(6.55)	28.02(4.44)	27.55(5.65)	28.40(5.73)
	同情尺度	23.89(5.17)	23.60(3.66)	23.45(4.51)	22.17(5.00)
	交友関係尺度	45.57(7.56)	43.86(6.86)	47.47(8.82)	48.84(8.07)
	移動・空間支援尺度	41.08(6.16)	41.00(7.08)	42.84(7.44)	43.75(7.08)
	読み支援尺度	33.89(5.25)	33.80(7.18)	35.95(6.60)	37.31(6.42)
	代筆支援尺度	30.74(6.21)	29.06(6.50)	31.08(7.17)	31.40(7.52)

Table8-11 ボランティア活動と視覚障害者との接触の要因からなる分散分析の結果
(障害者イメージ尺度)

公的・映像条件		主効果		交互作用
要因	ボランティア活動	視覚障害者との接触		
変数	F値(df1 / df2)			
尊敬尺度	0.60 (1 / 174)	2.34 (1 / 174)	1.13 (1 / 174)	
社会的同情尺度	0.38 (1 / 174)	0.20 (1 / 174)	0.12 (1 / 174)	
私的・映像条件		主効果		交互作用
要因	ボランティア活動	視覚障害者との接触		
変数	F値(df1 / df2)			
尊敬尺度	2.56 (1 / 193)	0.59 (1 / 193)	1.94 (1 / 193)	
社会的同情尺度	0.42 (1 / 193)	0.04 (1 / 193)	6.99 (1 / 193)	**
公的・文章条件		主効果		交互作用
要因	ボランティア活動	視覚障害者との接触		
変数	F値(df1 / df2)			
尊敬尺度	0.35 (1 / 147)	3.79 (1 / 147)	0.05 (1 / 147)	
社会的同情尺度	2.86 (1 / 147)	2.04 (1 / 147)	0.11 (1 / 147)	
私的・文章条件		主効果		交互作用
要因	ボランティア活動	視覚障害者との接触		
変数	F値(df1 / df2)			
尊敬尺度	0.01 (1 / 149)	0.40 (1 / 149)	0.07 (1 / 149)	
社会的同情尺度	1.13 (1 / 149)	0.81 (1 / 149)	0.31 (1 / 149)	

** p<.01, * p<.05

Table8-12 ボランティア活動と視覚障害者との接触の要因からなる分散分析の結果
(交流及び支援自己効力感尺度)

公的・映像条件	要因	主効果		交互作用
		ボランティア活動	視覚障害者との接触	
変数		F値 (df1 / df2)		
交友関係尺度		0.01 (1 / 174)	0.01 (1 / 174)	1.87 (1 / 174)
移動・空間支援尺度		0.01 (1 / 174)	0.01 (1 / 174)	0.09 (1 / 174)
読み支援尺度		0.47 (1 / 174)	0.32 (1 / 174)	1.92 (1 / 174)
代筆支援尺度		0.05 (1 / 174)	0.15 (1 / 174)	0.46 (1 / 174)
私的・映像条件	要因	主効果		交互作用
		ボランティア活動	視覚障害者との接触	
変数		F値 (df1 / df2)		
交友関係尺度		2.03 (1 / 193)	1.43 (1 / 193)	0.01 (1 / 193)
移動・空間支援尺度		1.50 (1 / 193)	0.63 (1 / 193)	0.12 (1 / 193)
読み支援尺度		2.31 (1 / 193)	0.97 (1 / 193)	0.08 (1 / 193)
代筆支援尺度		0.32 (1 / 193)	0.82 (1 / 193)	0.57 (1 / 193)
公的・文章条件	要因	主効果		交互作用
		ボランティア活動	視覚障害者との接触	
変数		F値 (df1 / df2)		
交友関係尺度		0.02 (1 / 147)	0.07 (1 / 147)	3.33 (1 / 147)
移動・空間支援尺度		0.72 (1 / 147)	0.01 (1 / 147)	0.05 (1 / 147)
読み支援尺度		0.10 (1 / 147)	0.09 (1 / 147)	0.16 (1 / 147)
代筆支援尺度		0.30 (1 / 147)	1.49 (1 / 147)	0.75 (1 / 147)
私的・文章条件	要因	主効果		交互作用
		ボランティア活動	視覚障害者との接触	
変数		F値 (df1 / df2)		
交友関係尺度		5.53 (1 / 149)	0.01 (1 / 149)	1.10 (1 / 149)
移動・空間支援尺度		3.22 (1 / 149)	0.10 (1 / 149)	0.15 (1 / 149)
読み支援尺度		6.08 (1 / 149)	0.31 (1 / 149)	0.41 (1 / 149)
代筆支援尺度		1.12 (1 / 149)	0.29 (1 / 149)	0.62 (1 / 149)

** p<.01, * p<.05

第4節 考察

1項 興味関心からみた障害開示効果の相違

本研究では、開示手段の影響が見出された異性開示において、障害開示の効果が開示相手の個人要因によってどのように異なるのかを明らかにするため、映像刺激と文章刺激のそれぞれについて、障害者イメージや交流及び支援自己効力感に及ぼす障害開示の効果を、希望職種や視覚障害者への関心度といった個人要因ごとに比較検討した。

(1) 希望職種による障害開示効果の違い

希望職種についてみると、映像刺激を用いた2条件では、社会的同情尺度を除いた全ての下位尺度に有意な影響が見出され、支援職群が一般職群よりも得点は高くなっていた。しかし、このような希望職種の影響は文章刺激を用いた2条件では見出されなかった。

これらの結果から、映像刺激を用いる場合には、一般職希望者よりも支援職希望者を相手に選択した方が開示効果は高く、男子弱視学生は異性の健常学生に尊敬され、肯定されやすだけでなく、健常学生と交流しやすく、移動や読み書きの支援を受けやすくなることが明らかにされた。

このように、映像刺激による障害開示において、希望職種の影響が見出されたのは、医療や福祉といった対人支援職を希望する者の方が障害者等の弱者への意識が肯定的であり、支援行動に積極的であるという先行研究(岸田・藤田, 2008; 大西ら, 2008; 柴田ら, 2007)と一致する結果となった。これは映像刺激に視覚情報が多く含まれており、男子弱視学生の様子を異性の健常学生に具体的に伝えることができる(笠木・大坊, 2003; 佐藤・吉田, 2007)ため、社会的弱者を助けなければならないという意識(弱視者救済規範意識)や、弱者の援助要請に報いるべきであるという意識(返済規範意識)を強く持つ支援職希望者は、具体的に見えにくさを伝える弱視学生を見て、ほっとけなくなるためと推察できる。

これに対し、文章刺激による障害開示において、希望職種の影響が見出されなかったのは、言語情報だけでは男子弱視学生の実体像が伝わらず、その見えにくさを理解することも難しいため、上記の規範意識を強く持つ支援職希望者であっても、積極的に関わろうとはしないためと推察できる。

(2) 視覚障害への関心度による障害開示効果の違い

視覚障害への関心度についてみると、映像刺激を用いた2条件では、社会的同情尺度と代筆支援尺度を除いた全ての下位尺度に有意な影響が見出され、高群の方が低群よりも得

点は有意に高くなっていた。このことから、映像刺激による障害開示の場合は、いずれの開示場面であっても、視覚障害者への関心が高い人を開示相手に選択した方が開示効果は高く、男子弱視学生は異性の健常学生に尊敬され、肯定されやすだけでなく、健常学生と交流しやすく、移動や読みに関わる支援を受けやすくなることが明らかにされた。

このような結果は、視覚障害への関心度の高さが実際の交流や支援に影響するという先行研究(青木, 2007; 河内, 1990, 2001, 2004, 2006)と一致している。これは映像刺激を用いた障害開示では、関心の対象となる弱視学生が具体的に提示されるため、視覚障害への関心が高い人ほどそれに注意をひかれやすく、障害開示の影響をより受けやすくなるためと推察できる。

ところで、映像刺激において、代筆支援尺度に対する障害開示の効果に、関心度による違いがみられなかったという点は、希望職種の場合と異なる結果であった。これは代筆支援の遂行に不可欠なプライベート情報を扱うためには、支援職群のように、障害者や患者に対する倫理教育を受け、プライベート情報の扱い方を学ぶ必要がある(大西ら, 2008)ためであり、高群の学生は必ずしもそうした教育を受けているとは限らないことが原因として考えられる。このように、単に、視覚障害者への関心が高いというだけでは、代筆のようにプライバシーに関わる支援を遂行しにくいという可能性が推察できる。

一方、文章刺激を用いた2条件については、上記の関心度の影響が一部に限定されており、公的・文章条件の交友関係尺度と移動・空間支援尺度、私的・文章条件の読み支援尺度でしか見出されなかった。これは言語情報で障害開示をするだけでは具体性に欠けるため、視覚障害者への関心の高い人の興味を十分に引くことができないためと推察できる。しかし、文章刺激であっても、関心の高い人が授業のような公的場面で移動や読みに関する支援をしやすくなり、遊びのような私的場面で交流しやすくなるという結果は、弱視学生が一度に多くの健常学生に障害開示をする場合のように、より効率的に障害開示を行おうとする際に役立つ知見といえる。

2項 経験からみた障害開示効果の相違

本研究では、映像刺激と文章刺激のそれぞれについて、障害者イメージや交流及び支援自己効力感に及ぼす障害開示の効果を、ボランティア活動や視覚障害者との接触といった個人要因ごとに比較検討した。

(1) ボランティア活動による障害開示効果の違い

ボランティア活動についてみると、全ての障害開示条件の下位尺度において有意な影響は見出されなかった。このことから、男子弱視学生が異性の健常学生に障害開示する場合には、映像刺激と文章刺激共に、ボランティア活動への参加経験を考慮した開示相手の選択をしなくとも障害開示の効果には違いのないことが示された。

この結果はボランティア活動が障害者へのイメージや支援関連自己効力感に影響するという河内(1999, 2004, 2006)の結果とは異なっていた。これについては、本研究で扱ったボランティア活動の変数が、支援対象を限定しない対人支援活動であったため、障害者一般という抽象的な支援対象に対する健常学生の支援意識には違いがみられても(河内, 1999, 2004, 2006), 支援を求め障害を開示する弱視男子学生という具体的な支援対象に対する支援意識には違いが見られなかったものと推察できる。こうした具体的な支援対象に対する支援意識を考える場合には、対象に興味関心を示せるか否かという問題の方が、障害開示の効果に影響を及ぼす可能性が高いものと推察できる。

(2) 視覚障害者との接触による障害開示効果の違い

視覚障害者との接触についてみると、ボランティア参加と同様に、全ての障害開示条件の下位尺度において有意な影響は見出されなかった。このことから、男子弱視学生が異性の健常学生に障害開示する場合には、映像刺激と文章刺激共に、視覚障害者との直接接触を考慮した開示相手の選択をしなくとも障害開示の効果には違いのないことが示された。

これは視覚障害者との直接接触が障害者へのイメージや支援関連自己効力感に影響するという先行研究(例えば, Amsel & Fichten, 1988; Fichten, et al., 1989; 河内, 1999, 2002; 富田ら, 2010)の結果と異なっていた。このような違いがみられたのは、本研究の参加者の接触内容がマスコミ接触や講義接触に偏っていたため、単に視覚障害者との直接接触をしたことがあるか否かという観点からしか、障害開示の効果を比較できなかったことが原因として考えられる。健常学生の支援意識に及ぼす障害開示の効果が、視覚障害者との接触経験によりどのように異なるのかを明らかにするためには、視覚障害者との接触頻

度や接触量(富田ら, 2010), あるいは, 接触内容の質を考慮した検討が今後必要になると考えられる。

3項 開示相手選択への示唆

本研究では, 男子弱視学生が異性の健常学生に障害開示する場合について, 障害開示の効果が開示相手の個人要因によってどのように異なるのかを, 映像刺激と文章刺激ごとに検討した。

映像刺激による障害開示の場合, 障害者イメージや交流及び支援自己効力感を示すほとんどの下位尺度において, 支援職群の方は一般職群よりも, また, 視覚障害者への関心高群は低群よりも得点が有意に高かった。このことから, 視覚障害者に興味関心を抱く女子学生を開示相手に選択すれば, 弱視学生へのイメージ, 支援関連自己効力感に及ぼす障害開示の効果を高められることが明らかとなった, しかし, このような障害開示の効果に, ボランティア活動や視覚障害者との直接接触といった経験による違いは見出されなかった。これらのことから, 映像刺激による障害開示において, 仮説 1 は支持されたが, 仮説 2 は支持されなかったといえる。

文章刺激による障害開示の場合, 交流及び支援自己効力感を示すいくつかの下位尺度において, 視覚障害者への関心高群は低群よりも得点が有意に高かった。このことから, 視覚障害者への関心が高い女子学生を開示相手に選択すれば, 支援関連自己効力感に及ぼす障害開示の効果を高められる可能性が示唆された。しかし, 他の個人要因, すなわち, 希望職種, ボランティア活動, 視覚障害者との直接接触では, このような障害開示の効果の違いが見出されなかった。これらのことから, 文章刺激による障害開示において, 仮説 1 は部分的に支持されたが, 仮説 2 は支持されなかったといえる。

次章では, 映像と文章による障害開示手段が, それぞれ, どのように健常学生の支援意識過程に働きかけをしているのかという特徴を明らかにするため, 男子弱視学生による映像刺激が異性の健常学生の支援意識過程に及ぼす効果のメカニズムを, 文章刺激のそれと比較すると共に, 視覚障害者に対する開示相手の興味関心により映像刺激の働きかけがどのように異なるのかについても検討を行う。

第IX章

研究7

映像と文章による障害開示手段が
健全学生の支援意識過程に及ぼす効果の特徴

第1節 目的

弱視学生が健常学生に障害開示をする場合には、共通行動の遂行可能性を示す開示内容を示すと、開示内容への認知が肯定的になり、弱視学生へのイメージは肯定的になり、健常学生の支援関連自己効力感も高められるという結果が報告されている(第Ⅲ章から第Ⅴ章研究1から研究3)。また、支援意識を高めるのに有効となる上記の開示内容を用い、男子弱視学生が異性の健常学生に障害開示する場合には、開示効果に開示手段の影響が見出されており、映像刺激の方が開示効果は高く、弱視学生へのイメージはより肯定的になり、支援関連自己効力感もより高められるという結果が報告されている(第Ⅵ章から第Ⅶ章研究4から研究5)。異性開示にのみ、こうした映像刺激の効果が見出されたのは、女子学生が具体的な情報に影響を受けやすいためであり、映像刺激に含まれる視覚情報から具体的な弱視学生像を形成しやすいためと考えられる。

更に、男子弱視学生の異性開示における映像刺激の効果は、開示相手の個人要因によって異なることが見出されており(第Ⅷ研究6)、支援職希望者は一般職希望者よりも、また、視覚障害者への関心度の高群は低群よりも開示効果は高かった。このことから、映像刺激のように、男子弱視学生が視覚情報を活用した障害開示を行う場合は、弱視学生に興味関心を抱くことのできる相手を選択すると開示効果が高まると考えられる。

これらのことから、男子弱視学生が異性の健常学生に障害開示をする際に、共通行動の遂行可能性を示す開示内容をより効果的に活用するためには、開示手段や開示相手の特徴を踏まえた開示方略の工夫が重要と考えられる。このためには、男子弱視学生による映像刺激が異性の健常学生の支援意識過程にどのような働きかけをしているのかという特徴を、文章刺激のそれとの比較を通じて明らかにすると共に、そのような映像刺激の働きかけが視覚障害者への関心度によりどのように異なるのかを明らかにすることが必要と考えられる。

そこで、本研究では、先行研究(栗田・楠見, 2010; 中村, 2003; 富田ら, 2010)や本論文の知見(第Ⅰ章から第Ⅶ章研究1から研究5)に従い、開示内容への認知→弱視学生へのイメージ→健常学生の支援関連自己効力感という潜在変数の流れを示す仮説モデルを立て、開示手段別に、障害開示が健常学生の支援意識過程に及ぼす効果のメカニズムを共分散構造分析により検討した上で、映像刺激の働きかけが視覚障害者への関心度により異なるか否かを多集団同時分析により検討することを目的とする。

第2節 方法

1項 調査参加者と調査手続き

(1) 調査参加者

調査参加者は、第Ⅷ章（研究6）に参加した女子健常学生のうち、視覚障害者への興味関心により障害開示の効果が異なった685名を対象とした。

(2) 調査手続き

調査手続きと障害開示条件は、第Ⅵ章から第Ⅷ章(研究4から6)と同様であった。つまり、初対面で同学年の男子弱視学生からの自己紹介として、「工夫次第で健常学生と同様に行動ができる」という内容の障害開示を、二つの開示場面(公的場面・私的場面)に分けて、二つの開示手段(映像刺激を用いた映像刺激・文章刺激を用いた文章刺激)で提示する4障害開示条件(公的・映像条件と私的・映像条件群、公的・文章条件と私的・文章条件)を設定し、そのうちのどれかひとつをランダムに提示するというものであった。

2項 質問紙の構成

(1) 開示内容への認知

弱視学生による障害開示への認知を検討するため、中村(2003)が用いた以下の4項目を採用した。すなわち、①望ましき「この人の話は社会的に見て望ましい内容だった」、②内面性「この人の話はプライベートな内容だった」、③取り入り「この人は私の気を引こうとしてこんな話をしたのだろう」、④真正性「この人の話は本当らしい」である。各項目の評定尺度は「全くそう思わない」(1点)から「非常にそう思う」(7点)までの7件法であった。

(2) 弱視学生へのイメージ

弱視学生へのイメージを測定するため、尊敬尺度(6項目)及び社会的同情尺度(7項目)からなる障害者イメージ尺度(第Ⅵ章及び第Ⅷ章研究4・6)を用いた。どちらもSD法の尺度であり、各項目に対する回答形式は中間点を4点としたときに、対となる形容詞への当てはまりの程度を評価する7件法であった。

(3) 支援関連自己効力感尺度

弱視学生との交流に対する健常学生の自己効力感を測定するため、河内(2003)の交友関係尺度(9項目)を用いた。また、弱視学生への主な支援内容に対する健常学生の自己効力感を測定するため、移動・空間支援尺度、読み支援尺度、代筆支援尺度からなる支援自己効

力感尺度(第Ⅶ章から第Ⅷ章研究5・6)を用いた。どちらの尺度も、各項目に対する回答形式は交流,あるいは,支援について「全く気軽にできない」(1点)から「非常に気軽にできる」(7点)までの7件法であった。

(4) 視覚障害者への関心度

一項目評定尺度(第Ⅷ章研究6)を用いた。すなわち,「弱視を含む視覚障害のある方に、あなたはどのくらい関心をお持ちですか」という質問項目について,「全く関心がない」(1点)から「非常に関心がある」(5点)までの間で評価する5件法の回答形式を用いた。なお,関心度の回答には偏りがみられたため,第Ⅷ章(研究6)に従い,本研究でも1点から3点に回答をした者を関心の低群(284名),4点と5点に回答した者を関心の高群(401名)とした。

3項 分析方法

本分析では,全ての変数に回答を行った685名の参加者を対象に分析を行った。このため,各障害開示条件の人数は,公的・映像条件が179名,私的・映像条件が191名,公的・文章条件が154名,私的・文章条件が161名となった。

まず,映像刺激を用いた2条件について,各変数間の基本的関連が等しいことを確認するため,公的・映像条件と私的・映像条件群のそれぞれについて,各変数間の相関係数を算出した。同様に,文章刺激を用いた2条件についても,公的・文章条件と私的・文章条件のそれぞれについて各変数間の相関係数を算出し,基本的関連の等質性を確認した。これらの分析はエクセル統計2010を用いて行った。

次に,障害開示が健常学生の支援意識に及ぼす効果のメカニズムを映像刺激と文章刺激ごとに検討するため,それぞれについて共分散構造分析による仮説モデルの検証を行った。更に,映像刺激による障害開示の働きかけの特徴が弱視学生への興味関心によって異なるか否かを検討するため,多集団同時解析を行った。この多集団同時解析とは,モデルの構造や,各変数間のパス係数がグループ間で異なるか否かを検討するために,異なるグループに同一モデルを適用し,パス係数や共分散の違いを検討する手法である。本研究では,最終的に導出された映像刺激条件のモデルを用い,視覚障害者への関心度(高群・低群)に基づく解析を行った。これらの分析にはAMOS ver. 19を使用した。

なお,モデルの適合度については,適合度指標(*GFI : Goodness of Fit Index*), AGFI 修正適合度指標 (*AGFI : Adjusted Goodness of Fit Index*), 比較適合度指標(*CFI :*

Comparative Fit Index), 平均二乗誤差平方根(*RMSEA : Root Mean Square Error of Approximation*) によって評価した。*GFI*, *AGFI*, *CFI*の値は1に近いほど, *RMSEA*の値は0に近いほど, モデルがデータに適合していることを示している。本研究では, 芥川・中岡(2009)や豊田・前田・柳井(1992)が示す基準に従い, *GFI*, *AGFI*, *CFI*の値は0.85以上であればある程度適合しており, 0.90以上であればよく適合していると判断し, *RMSEA*の値は0.10以下であればある程度適合しており, 0.05以下ではよく適合していると判断した。

第3節 結果

第1項 映像刺激を用いた障害開示条件における各変数間の基本的関連

Table9-1・9-2は、開示内容への認知(望ましさ・内面性・取り入り・真正性)、弱視学生へのイメージ(尊敬尺度・社会的同情尺度)と支援関連自己効力感(交友関係尺度・移動・空間支援尺度・読み支援尺度・代筆支援尺度)に関わる各変数間の相関係数を、公的・映像条件と私的・映像条件ごとに算出したものである。

(1) 公的・映像条件

開示内容への認知と弱視学生へのイメージの関連についてみると、望ましさは、尊敬尺度との間にのみ有意な関連が見出され、中程度に正の相関($r = .40, p < .01$)を示していた。真正性は、両下位尺度との間に有意な関連が見出された。尊敬尺度とは弱い正の相関($r = .33, p < .01$)を示していたが、社会的同情尺度とは弱い負の相関($r = -.16, p < .05$)を示していた。なお、内面性と取り入りは両下位尺度との間に有意な関連が見出されなかった。

開示内容への認知と支援関連自己効力感の関連についてみると、望ましさは全ての下位尺度との間に有意な関連が見出された。各相関係数の範囲は $r = .18(p < .05)$ から $r = .24(p < .01)$ であり、いずれも弱い正の相関を示していた。取り入りと真正性は、代筆支援尺度を除いた全ての下位尺度との間に有意な関連が見出された。取り入りにおける各相関係数の範囲は $r = -.21(p < .01)$ から $r = -.23(p < .01)$ であり、いずれも弱い負の相関を示していた。これに対し、真正性における各相関係数の範囲は $r = .18(p < .05)$ から $r = .24(p < .01)$ であり、いずれも弱い正の相関を示していた。なお、内面性はどの下位尺度との間にも有意な関連を見出さなかった。

弱視学生へのイメージと支援関連自己効力感の関連についてみると、尊敬尺度は、代筆支援尺度を以外の全下位尺度との間に有意な関連が見出された。各相関係数の範囲は $r = .22(p < .01)$ から $r = .26(p < .01)$ であり、いずれも弱い正の相関を示していた。一方、社会的同情尺度はどの下位尺度との間にも有意な関連が見出されなかった。

(2) 私的・映像条件

開示内容への認知と弱視学生へのイメージの関連についてみると、望ましさと取り入りは、尊敬尺度との間にのみ有意な関連が見出された。望ましさは弱い正の相関($r = .38, p < .01$)を示したのに対し、取り入りは弱い負の相関($r = -.29, p < .01$)を示していた。真正性は、両下位尺度との間に有意な関連を見出した。尊敬尺度とは中程度に正の相関($r = .47, p < .$

01)を示したが、社会的同情尺度とは弱い負の相関($r = -.18, p < .05$)を示していた。内面性は各下位尺度との間に有意な関連を見出さなかった。

開示内容への認知と支援関連自己効力感の関連についてみると、望ましさと真正性は全ての下位尺度との間に有意な関連が見出された。望ましさにおける各相関係数の範囲は $r = .15 (p < .05)$ から $r = .30 (p < .01)$ であり、いずれも弱い正の相関を示していた。真正性における各相関係数の範囲は $r = .23 (p < .01)$ から $r = .45 (p < .01)$ であり、いずれも弱から中程度に正の相関を示していた。取り入りは、代筆支援尺度を除いた全下位尺度との間に有意な関連が見出された。各相関係数の範囲は $r = -.16 (p < .05)$ から $r = -.19 (p < .05)$ であり、いずれも弱い負の相関を示していた。なお、内面性はどの下位尺度との間にも有意な関連を見出さなかった。

弱視学生へのイメージと支援関連自己効力感の関連についてみると、尊敬尺度は全ての下位尺度との間に有意な関連が見出された。各相関係数の範囲は $r = .23 (p < .01)$ から $r = .42 (p < .01)$ であり、いずれも弱から中程度に正の相関を示していた。これに対し、社会的同情尺度はどの下位尺度との間にも有意な関連は見出されなかった。

以上、映像刺激を用いた2条件の相違についてみると、私的・映像条件では、取り入りの項目と尊敬尺度との間、真正性と代筆支援尺度との間、尊敬尺度と代筆支援尺度との間に有意な関連が見出されたが、公的・対開示面条件には該当部分に有意な関連が見出されなかったという点があげられる。しかし、公的・映像条件の該当部分をみると、相関係数の値はいずれの場合も私的・映像条件のものと同じ符号を示しており、構造上の類似が確認できた。このため、中岡・兒玉・高田・黄(2011)を参考に、各変数間の関連については両条件間で構造上大きな違いはないものと判断し、分析ではデータを一括して使用することにした。

なお、公的・映像条件と私的・映像条件を込みにした場合についても、各変数間の関連は類似した傾向を示している(Table9-3)。

Table9-1 公的・映像条件における各変数間の相関係数

変数	障害開示への認知				弱視学生へのイメージ		健常学生の支援関連自己効力感				Mean	SD							
	望ましさ	内面性	取り入り	真正性	尊敬	社会的同情	交友関係	移動・空間	読み	代筆									
望ましさ											5.25	1.05							
内面性	-.12	+									3.61	1.56							
取り入り	-.05		.15	*							1.84	1.07							
真正性	.26	**	-.03		-.32	**					6.01	0.90							
尊敬	.40	**	-.02		-.12	+	.33	**			30.41	4.62							
社会的同情	-.14	+	.04		.07		-.16	*	-.30	**	24.23	3.36							
交友関係	.24	**	.02		-.23	**	.18	*	.26	**	.03	48.66	7.31						
移動・空間	.18	*	-.04		-.23	**	.24	**	.22	**	-.02	.64	**	43.73	6.52				
読み	.21	**	-.05		-.21	**	.19	**	.22	**	-.03	.53	**	.78	**	36.93	5.83		
代筆	.18	*	-.03		-.01		.08		.13	+	.03	.36	**	.61	**	.57	**	30.69	7.15

Table9-2 私的・映像条件における各変数間の相関係数

変数	障害開示への認知				弱視学生へのイメージ		健常学生の支援関連自己効力感				Mean	SD							
	望ましさ	内面性	取り入り	真正性	尊敬	社会的同情	交友関係	移動・空間	読み	代筆									
望ましさ											4.91	1.11							
内面性	-.20	**									4.37	1.42							
取り入り	-.22	**	.24	**							2.11	1.17							
真正性	.24	**	-.03		-.30	**					6.11	0.99							
尊敬	.38	**	-.01		-.29	**	.47	**			29.14	4.82							
社会的同情	-.09		.04		.13	+	-.18	*	-.36	**	24.24	4.20							
交友関係	.30	**	-.06		-.18	*	.45	**	.39	**	.02	48.87	7.78						
移動・空間	.29	**	-.08		-.19	**	.45	**	.42	**	-.01	.71	**	44.92	6.94				
読み	.28	**	-.03		-.16	*	.37	**	.35	**	.01	.66	**	.83	**	37.83	6.32		
代筆	.15	*	.06		-.05		.23	**	.23	**	-.02	.39	**	.61	**	.59	**	33.13	7.20

Table9-3 映像刺激における各変数間の相関係数

変数	障害開示への認知				弱視学生へのイメージ		健常学生の支援関連自己効力感				Mean	SD							
	望ましさ	内面性	取り入り	真正性	尊敬	社会的同情	交友関係	移動・空間	読み	代筆									
望ましさ											5.07	1.09							
内面性	-.19	**									4.00	1.54							
取り入り	-.16	**	.22	**							1.98	1.13							
真正性	.24	**	-.02		-.30	**					6.06	0.94							
尊敬	.40	**	-.05		-.22	**	.39	**			29.75	4.76							
社会的同情	-.11	*	.04		.10	*	-.17	**	-.33	**	24.23	3.81							
交友関係	.27	**	-.01		-.20	**	.33	**	.33	**	.03	48.77	7.55						
移動・空間	.22	**	-.04		-.20	**	.36	**	.31	**	-.01	.68	**	44.35	6.76				
読み	.24	**	-.02		-.17	**	.30	**	.28	**	-.01	.60	**	.81	**	37.39	6.09		
代筆	.13	**	.05		-.01		.17	**	.16	**	.00	.37	**	.61	**	.58	**	31.95	7.27

(3) 公的・文章条件

開示内容への認知と弱視学生へのイメージの関連についてみると、望ましさと真正性は、尊敬尺度との間にのみ有意な関連が見出された。望ましさは弱い正の相関($r = .20, p < .05$)を示しており、真正性も弱い正の相関($r = .23, p < .01$)を示していた。なお、内面性と取り入りは両下位尺度との間に有意な関連が見出されなかった。

開示内容への認知と支援関連自己効力感との関連についてみると、望ましさは全ての下位尺度との間に有意な関連が見出された。各相関係数の範囲は $r = .18 (p < .05)$ から $r = .33 (p < .01)$ であり、いずれも弱い正の相関を示していた。取り入りは、代筆支援尺度以外の下位尺度との間に有意な関連が見出された。各相関係数の範囲は $r = -.16 (p < .05)$ から $r = -.28 (p < .01)$ であり、いずれも弱い負の相関を示していた。真正性は、交友関係尺度と移動・空間支援尺度との間に有意な関連が見出された。各相関係数の範囲は $r = .21 (p < .01)$ から $r = .25 (p < .01)$ であり、いずれも弱い正の相関を示した。なお、内面性はどの下位尺度との間にも有意な関連が見出されなかった。

弱視学生へのイメージと支援関連自己効力感との関連についてみると、尊敬尺度は、移動・空間支援尺度と読み支援尺度との間にのみ有意な関連が見出された。移動・空間支援尺度との相関は $r = .25 (p < .01)$ であり、読み支援尺度との相関は $r = .19 (p < .05)$ であった。いずれも弱い正の相関を示していた。これに対し、社会的同情尺度は、どの下位尺度との間にも有意な関連が見出されなかった。

(4) 私的・文章条件

開示内容への認知と弱視学生へのイメージの関連についてみると、望ましさ、取り入り、真正性はいずれも尊敬尺度との間にのみ有意な関連を見出した。このうち、望ましさは弱い正の相関($r = .27, p < .01$)を示しており、真正性質も弱い正の相関($r = .23, p < .01$)を示していた。これに対し、取り入りは弱い負の相関($r = -.17, p < .05$)を示していた。なお、内面性は両下位尺度との間に有意な関連を見出さなかった。

開示内容への認知と支援関連自己効力感との関連についてみると、望ましさは、全ての下位尺度との間に有意な関連が見出された。各相関係数の範囲は $r = .30 (p < .01)$ から $r = .41 (p < .01)$ であり、いずれも弱から中程度の正の相関を示していた。取り入りと真正性は、代筆支援尺度以外の全下位尺度との間に有意な関連が見出された。取り入りにおける各相関係数の範囲は $r = -.26 (p < .01)$ から $r = -.28 (p < .01)$ であり、いずれも弱い負の相関を示した。これに対し、真正性における各相関係数の範囲は $r = .20 (p < .01)$ から r

= .26 ($p < .01$)と、いずれも弱い正の相関を示していた。なお、内面性は、どの下位尺度とも有意な関連は見出されなかった。

弱視学生へのイメージと支援関連自己効力感との関連についてみると、尊敬尺度は、全体的下位尺度との間に有意な関連が見出された。各相関係数の範囲は $r = .20$ ($p < .05$) から $r = .31$ ($p < .01$)であり、いずれも弱い正の相関を示していた。これに対し、社会的同情尺度は、どの下位尺度との間にも有意な関連が見出されなかった。

以上、文章刺激を用いた2条件の相違についてみると、私的・文章条件では取り入りと尊敬尺度の間、真正性と読み支援尺度との間、尊敬尺度と交友関係尺度及び代筆支援尺度との間に有意な関連が見出されたが、公的・文章では該当部分に有意な関連が見出されなかった点があげられる。しかし、公的・文章における該当部分の相関係数の値は、いずれの場合も私的・映像のものと同じ符号を示しており、構造上の類似が確認できた。このため、中岡ら(2011)を参考に、文章刺激を用いた2条件についても、構造上大きな違いはないものと判断し、分析ではデータを一括して使用することにした。

なお、公的・文章条件群と私的・文章条件群を合併にした場合について各変数間の相関係数を示したものが Table9-6 である。各変数間の関連は個別の場合と類似した傾向を示している。

Table9-4 公的・文章条件における各変数間の相関係数

変数	障害開示への認知				弱視学生へのイメージ		健常学生の支援関連自己効力感				Mean	SD
	望ましさ	内面性	取り入り	真正性	尊敬	社会的同情	交友関係	移動・空間	読み	代筆		
望ましさ											4.82	1.14
内面性	-.12										4.24	1.47
取り入り	-.07	.03									1.90	0.93
真正性	.13	.14 +	-.19 *								6.06	0.86
尊敬	.20 *	-.09	-.09	.23 **							28.92	5.66
社会的同情	.01	-.10	-.11	-.09	-.33 **						23.75	4.44
交友関係	.25 **	.07	-.28 **	.25 **	.05	.05					47.10	7.29
移動・空間	.22 **	.06	-.24 **	.21 **	.25 **	.10	.57 **				42.40	7.13
読み	.33 **	.08	-.16 *	.14 +	.19 *	.06	.63 **	.77 **			36.14	6.20
代筆	.18 *	-.04	-.14 +	.03	.14 +	-.01	.44 **	.56 **	.60 **		31.01	7.13

Table9-5 私的・文章条件における各変数間の相関係数

変数	障害開示への認知				弱視学生へのイメージ		健常学生の支援関連自己効力感				Mean	SD
	望ましさ	内面性	取り入り	真正性	尊敬	社会的同情	交友関係	移動・空間	読み	代筆		
望ましさ											4.40	1.08
内面性	.11										4.76	1.39
取り入り	-.14 +	.22 **									2.33	1.25
真正性	-.03	.01	-.17 *								5.73	1.16
尊敬	.27 **	.01	-.17 *	.23 **							27.97	5.53
社会的同情	.07	-.01	.08	-.05	-.44 **						23.01	4.91
交友関係	.30 **	.07	-.28 **	.26 **	.27 **	.01					46.52	8.42
移動・空間	.33 **	.14 +	-.28 **	.22 **	.31 **	.01	.75 **				42.02	7.57
読み	.30 **	.06	-.26 **	.20 **	.26 **	.08	.68 **	.82 **			35.21	6.72
代筆	.41 **	-.01	-.09	.07	.20 *	.15	.47 **	.61 **	.64 **		30.84	7.25

Table9-6 文章刺激における各変数間の相関係数

変数	障害開示への認知				弱視学生へのイメージ		健常学生の支援関連自己効力感				Mean	SD
	望ましさ	内面性	取り入り	真正性	尊敬	社会的同情	交友関係	移動・空間	読み	代筆		
望ましさ											4.61	1.13
内面性	-.04										4.51	1.45
取り入り	-.14 *	.16 **									2.12	1.12
真正性	.06	.03	-.20 **								5.89	1.03
尊敬	.25 **	-.05	-.15 **	.24 **							28.43	5.61
社会的同情	.05	-.06	-.01	-.05	-.38 **						23.37	4.69
交友関係	.28 **	-.00	-.28 **	.26 **	.17 **	.03					46.81	7.88
移動・空間	.27 **	.03	-.26 **	.22 **	.28 **	.05	.68 **				42.21	7.35
読み	.32 **	-.01	-.23 **	.18 **	.24 **	.07	.66 **	.80 **			35.67	6.47
代筆	.29 **	-.03	-.11 *	.05	.17 **	.07	.45 **	.58 **	.62 **		30.92	7.18

第2項 異なる開示手段が健常学生の支援意識過程に及ぼす影響

開示効果の異なる映像及び文章刺激が、それぞれ女子学生の支援意識にどのような働きかけをするのかという特徴を検討するため、共分散構造分析を用いて、開示内容への認知、弱視学生へのイメージ、支援関連自己効力感という潜在変数の関係を示すモデルを開示手段ごとに構築した。

上記のモデル生成にあたり、まず、各認知評価項目、障害者イメージ尺度、支援関連自己効力感尺度の下位尺度を観測変数として、それらの構成概念と考えられる開示内容への認知(望ましさ・内面性・真正性・取り入り)、弱視学生へのイメージ(尊敬尺度・社会的同情尺度)、健常学生の支援関連自己効力感(交友関係尺度・移動・空間支援尺度・読み支援尺度・代筆支援尺度)を潜在変数として設定した。この上で、障害内容への認知と開示者へのイメージの関連を示した先行研究(中村, 2003; 富田ら, 2010)に従い、開示内容への認知が弱視学生へのイメージに影響するというパスを加えた。また、障害者イメージと支援関連自己効力感の関連を示した栗田・楠見(2010)に従い、弱視学生へのイメージが支援関連自己効力感に影響するというパスを加えた。さらに、開示内容への認知は支援関連自己効力感に影響するものと考えられる(第V章研究3)ため、開示内容への認知が支援関連自己効力感に影響するというパスも加えた。これにより、開示内容への認知が弱視学生へのイメージや健常学生の支援関連自己効力感に直接効果を及ぼし、開示内容への認知が弱視学生へのイメージを介して健常学生の支援関連自己効力感に間接効果を及ぼすという潜在変数間の関係性を説明する仮説モデルが作成された。

そこで、映像刺激と文章刺激のそれぞれについて、この仮説モデルの検証を共分散構造分析により行った。この際、修正指数や適合度指標の値から仮説モデルの修正を繰り返し、最終的なモデルの導出を行った。

(1) 映像刺激における仮説モデルの検証

まず、仮説モデルの適合度指標を確認したところ、 $\chi^2 = 93.92$, $df = 32$, $GFI = .95$, $AGFI = .92$, $CFI = .95$, $RMSEA = .07$ と、いずれも十分な値を示していたが、弱視学生へのイメージと尊敬得点との間のパス係数が 1.00 となり、不適解(the Heywood case)を発生させた(Fig. 9-1)。

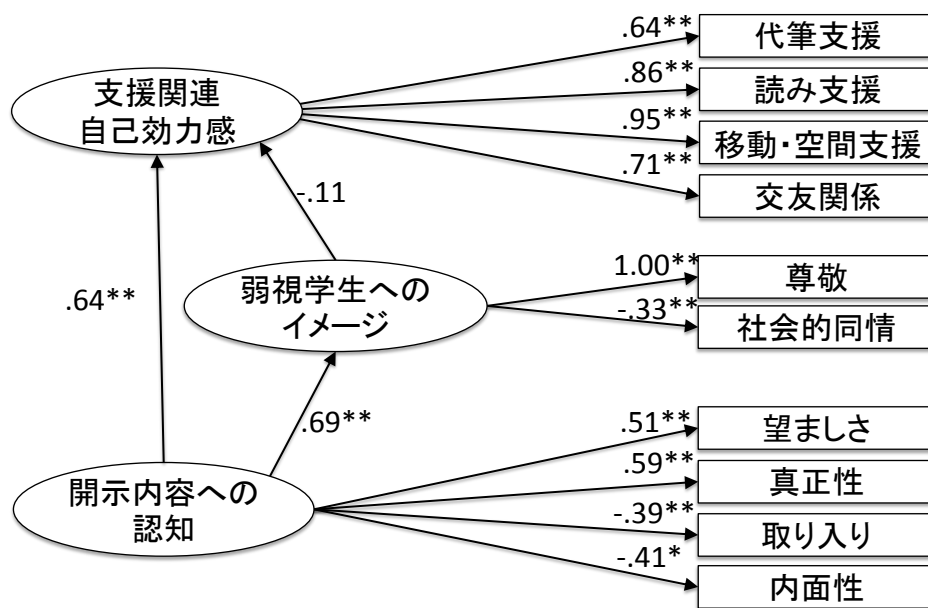
この不適解の原因は①サンプル変動、②潜在変数固有の問題、③モデルの不適切さ、④その他など様々であり、それを確実に解決する対処方法は未だ開発されていない(繁樹・柳井・森, 1999)。このため、不適解を解消するには、その原因を探索的につきとめ、それに

応じた対処が必要となる(狩野, 1998)。本研究のケースについてみると、文章刺激における仮説モデルの適合度が高いことから、モデルそのものは適切であると判断することが可能である。したがって、不適解が発生した原因は上記の①か②である可能性が高いと考えられる。

ところで、②の潜在変数固有の問題として、主なものは潜在変数の識別性である。これは潜在変数を識別する際の観測変数が3つ以下であり、他の変数との関連が希薄なときに計算がうまくできず、不適解になるというものである(朝野・鈴木・小島, 2005)。本研究では、弱視学生へのイメージ(潜在変数)を識別するために、尊敬得点と社会的同情得点の2指標しか用いていなかったため、識別性が原因となり不適解を引き起こしたという可能性は十分に考えられる。このようなケースには、潜在変数から観測変数に向けたパスに等値制約を課すことが有効とされているため(狩野・三浦, 1997)、弱視学生へのイメージと尊敬得点、及び、社会的同情得点の間のパスに等値制約を課した上で再分析を行った。その結果、該当部分の不適解を解消することができ、仮説モデルの適合度指標の値は、 $\chi^2 = 119.92$, $df = 33$, $GFI = .94$, $AGFI = .90$, $CFI = .92$, $RMSEA = .09$ となった(Fig. 9-2)。

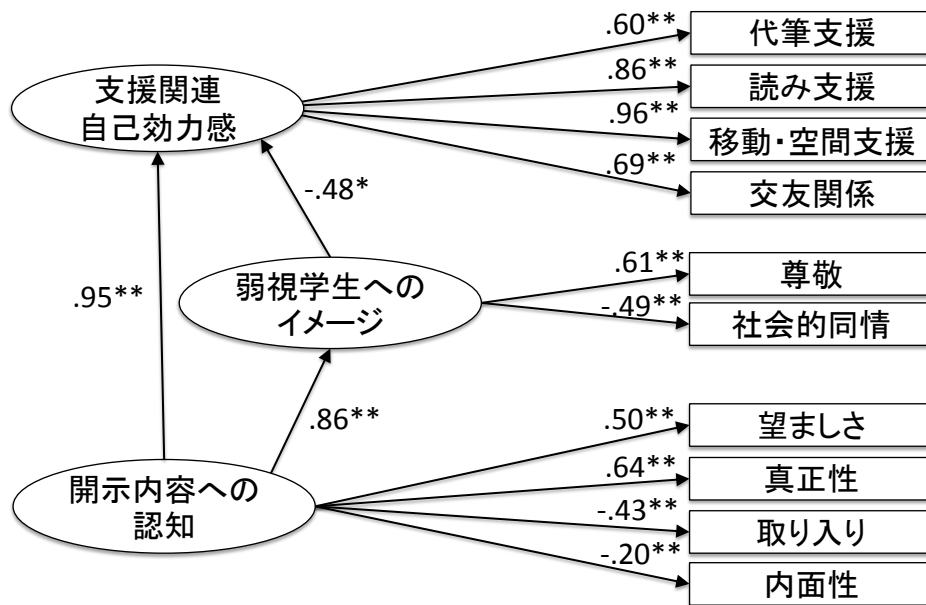
そこで、有意になったパス係数から、潜在変数間の関係についてみると、開示内容への認知が支援関連自己効力感($\beta = .95$, $p < .01$)と弱視学生へのイメージ($\beta = .86$, $p < .01$)に対して正の影響を及ぼしていた。また、開示内容への認知は、弱視学生へのイメージを介して支援関連自己効力感に負の影響($\beta = -.48$, $p < .05$)を及ぼしていた。これらのことから、映像刺激では、開示内容への認知が支援関連自己効力感に及ぼす直接効果($\beta = .95$)と間接効果($\beta = -.35$)が確認され、直接効果の方が間接効果よりも影響力の強いことが示された。

なお、支援関連自己効力感と弱視学生へのイメージにおける R^2 の値は、それぞれ.35と.75であった。



$\chi^2 = 93.922, df = 32, p < .01, GFI = .952, AGFI = .917, CFI = .946, RMSEA = .072$
 * $p < .05$ ** $p < .01$

Fig. 9-1 仮説モデル：映像刺激が健常学生の支援意識過程に及ぼす影響（ $n = 370$ ）



$\chi^2 = 119.917, df = 33, p < .01, GFI = .942, AGFI = .900, CFI = .924, RMSEA = .086$
 * $p < .05$ ** $p < .01$

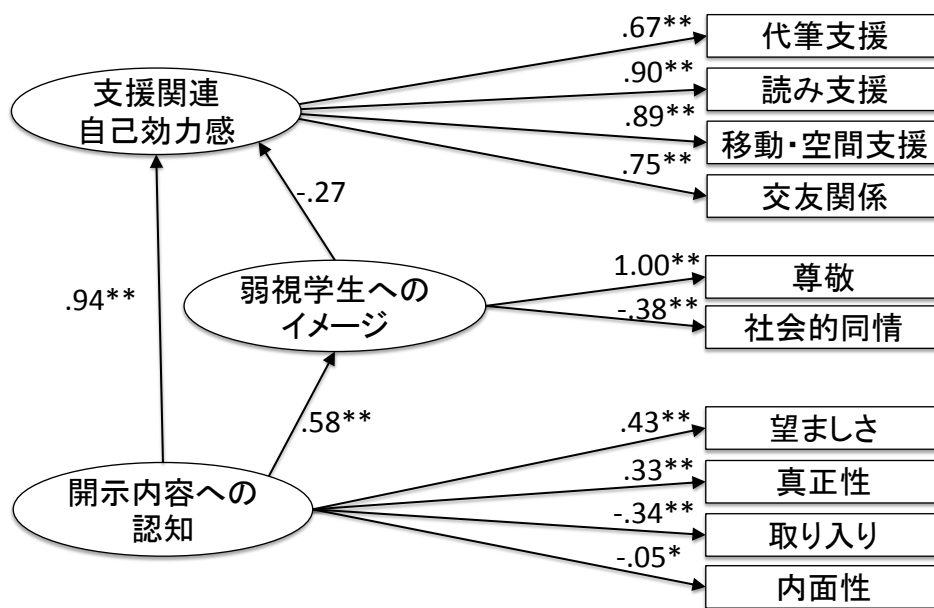
Fig. 9-2 最終モデル：映像刺激が健常学生の支援意識過程に及ぼす影響 ($n = 370$)

(2) 文章刺激における仮説モデルの検証

まず、仮説モデルの適合度指標を確認したところ、 $\chi^2 = 79.56$, $df = 32$, $GFI = .95$, $AGFI = .92$, $CFI = .95$, $RMSEA = .07$ と十分な値を示していたが、弱視学生へのイメージと尊敬得点との間のパス係数が 1.00 となり、不適解を発生させた(Fig. 9-3)。これは映像刺激と同様、識別性が原因である不適解であると考えられたため、弱視学生へのイメージと尊敬得点、及び、社会的同情得点の間のパスに等値制約を課した上で再分析を行った。その結果、該当部分の不適解を解消することができ、仮説モデルの適合度指標の値は、 $\chi^2 = 117.23$, $df = 33$, $GFI = .93$, $AGFI = .89$, $CFI = .90$, $RMSEA = .09$ となった(Fig. 9-4)。

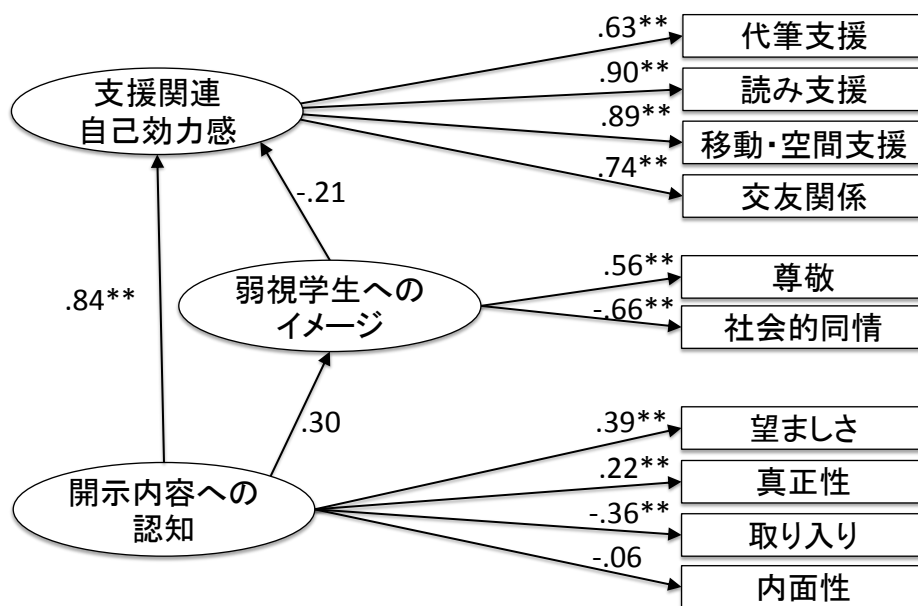
そこで、有意になったパス係数から、潜在変数間の関係についてみると、開示内容への認知は支援関連自己効力感($\beta = .84$, $p < .05$)に対して正の影響を及ぼしていた。これに対し、開示内容への認知は弱視学生へのイメージに影響を及ぼさず($\beta = .30$, $n.s.$)、弱視学生へのイメージは支援関連自己効力感に影響を及ぼさなかった($\beta = -.21$, $n.s.$)。このことから、文章刺激は映像刺激と異なり、開示内容の認知が支援関連自己効力感に及ぼす直接効果($\beta = .84$)が確認されたものの、間接効果は確認されなかった。

なお、パス係数が有意でなかった箇所を除外した最終モデルを Fig. 9-5 に示す。導出された最終モデルにおいて、支援関連自己効力感における R^2 の値は .65 であった。



$\chi^2 = 79.559, df = 32, p < .01, GFI = .951, AGFI = .916, CFI = .948, RMSEA = .069$
 * $p < .05$ ** $p < .01$

Fig. 9-3 仮説モデル：文章刺激が健常学生の支援意識過程に及ぼす影響（ $n = 315$ ）

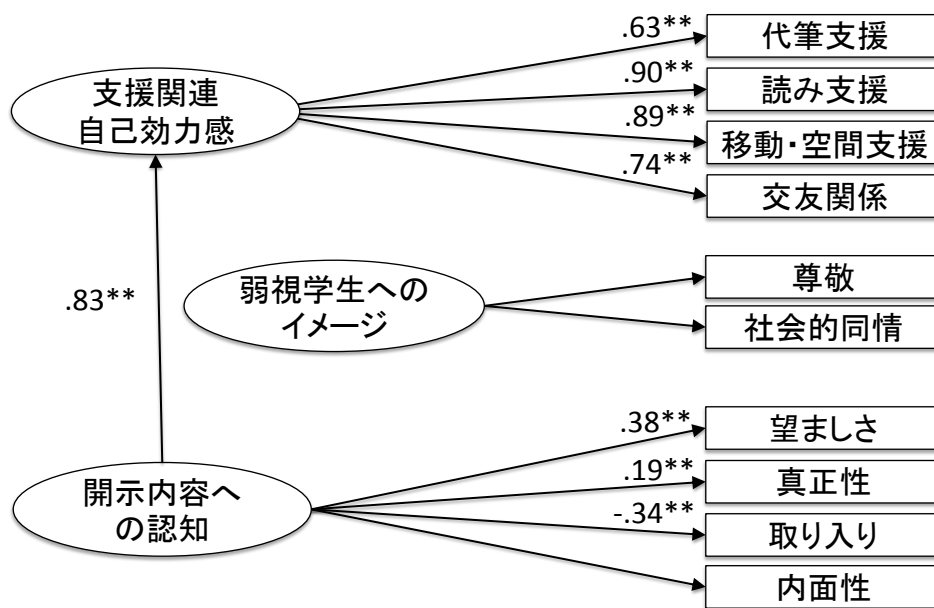


$\chi^2 = 117.227, df = 33, p < .01, GFI = .934, AGFI = .890, CFI = .902, RMSEA = .090$
 * $p < .05$ ** $p < .01$

Fig. 9-4 等値制約を置いた仮説モデル

: 文章刺激が健常学生の支援意識過程に及ぼす影響

($n = 315$)



$\chi^2 = 39.458, df = 13, p < .01, GFI = .963, AGFI = .920, CFI = .965, RMSEA = .081$
 * $p < .05$ ** $p < .01$

Fig. 9-5 最終モデル：文章刺激が健常学生の支援意識過程に及ぼす影響 ($n = 315$)

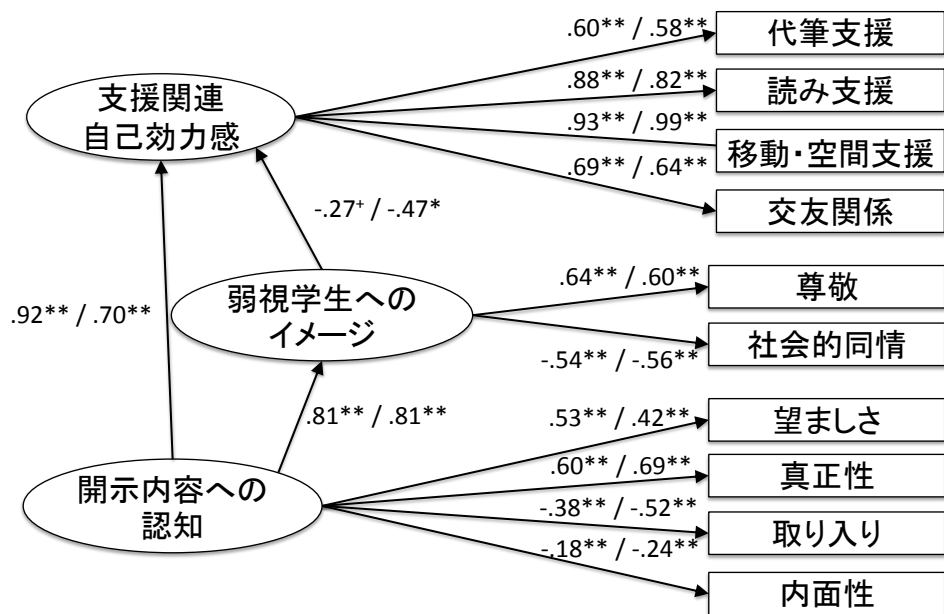
第3項 視覚障害への関心度に基づく映像刺激の働きかけの相違

健常学生の支援意識過程に対する映像刺激の働きかけの特徴が、視覚障害者への関心の高低によってどのように異なるかを検討するため、映像刺激で導出された最終モデルについて、関心度の高低による多母集団同時分析を行った。

その結果、適合度指標は $\chi^2 = 142.66$, $df = 66$, $GFI = .93$, $AGFI = .88$, $CFI = .93$, $RMSEA = .06$ となり、モデルは適合の許容範囲と判断された。そこで、有意になったパス係数の値に関心度により比較すると、開示内容への認知が支援関連自己効力感に及ぼす直接効果は、高群 ($\beta = .92, p < .05$) の方が低群 ($\beta = .70, p < .05$) よりも強いことが示された。

一方、開示内容への認知が弱視学生へのイメージに及ぼす効果は、高群 ($\beta = .81, p < .01$) と低群 ($\beta = .81, p < .01$) は同程度であった。また、弱視学生へのイメージが支援関連自己効力感に及ぼす効果は、低群 ($\beta = -.47, p < .01$) の方が高群 ($\beta = -.27, .05 \leq p < .10$) よりも負の影響が強かった。これらに基づき、開示内容への認知が支援関連自己効力感に及ぼす間接効果を算出したところ、高群 ($\beta = -.22$) よりも低群 ($\beta = -.38$) の方が負の影響が強かった。

なお、弱視学生への評価における R^2 の値は、高群が.42、低群が.69 であった。また、支援関連自己効力感における R^2 の値については高群が.28、低群が.22 であった。



$\chi^2 = 142.655, df = 66, p < .01, GFI = .931, AGFI = .883, CFI = .929, RMSEA = .057$
 * $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

Fig. 9-6 関心度の高群・低群ごとにみた映像刺激が

健全学生の支援意識過程に及ぼす影響

【注】左側には高群($n = 214$), 右側には低群($n = 156$)のパス係数を示した。なお, 分析の際, 低群の尊敬と弱視学生へのイメージの間のパスに不適解が発生したため, 該当箇所等に等値制約を課して上記のモデルの導出を行った。

第4節 考察

第1項 健常学生の支援意識過程に働きかける映像刺激と文章刺激の特徴

本研究では、障害開示の効果が異なる二つの開示手段の特徴を明らかにするために、映像刺激と文章刺激が健常学生の支援意識過程に及ぼす効果のメカニズムをそれぞれ共分散構造分析により検討した。

その結果、映像刺激の場合(Fig. 9-2)は、開示内容への認知が支援自己効力感に及ぼす直接効果と、弱視学生へのイメージを介した間接効果が確認され、仮説モデルが支持された。これに対し、文章刺激の場合(Fig. 9-5)は、仮説モデルは支持されず、開示内容への認知が支援関連自己効力感に及ぼす直接効果しか確認できなかった。

これらの結果から、映像刺激と文章刺激の共通点は、開示内容への認知が支援関連自己効力感に直接効果を及ぼす点であることが明らかにされた。これは、障害開示によって健常学生の支援関連自己効力感を高めるためには、いずれの開示手段であっても、肯定的に認知される開示内容を示すことの重要性を示唆しており、先行研究(中村, 2003)や本論文の第V章(研究3)を支持する結果であった。

これに対し、両開示手段の相違点は、映像刺激でのみ開示内容への認知が弱視学生へのイメージを介して支援関連自己効力感に影響を及ぼす間接効果が示された点であった。映像刺激におけるこの弱視学生へのイメージと支援関連自己効力感の関係は先行研究(栗田・楠見, 2010)や本論文の第VI章及び第VII章(研究4・5)を支持する結果といえる。また、障害開示において弱視学生へのイメージが支援関連自己効力感に影響を及ぼすためには、弱視学生へのイメージを具体的に想起させることが重要であり、そのためには、映像刺激を用いた障害開示のように、視覚情報(例えば、弱視学生が視覚補助具を使う様子など)を示すことの必要性を示唆している。徳田(1992)は、障害者に関する映像刺激(TV番組)が健常学生の態度を肯定的に変容させるのは、健常学生が障害者に関する正しい知識(関わり方等)を持つことにより、交流に対する心構えが形成されるためと指摘しているが、本研究の結果は、実際の対人関係においては、交流相手となる障害者がどのような人物であるかというイメージを健常者が具体化できることの重要性を新たに示したといえる。

しかし、本研究では、映像刺激における間接効果は支援関連自己効力感に負の影響を及ぼしており、支援関連自己効力感を抑制する働きかけをしていることが示された。これは弱視学生へのイメージが、一般的な対人イメージではなく、障害者イメージを反映したも

のであったことが原因と考えられる。なぜなら、本研究では、賞賛的イメージを示す尊敬得点と同情的イメージを示す社会的同情得点から弱視学生へのイメージ(潜在変数)を識別したため、弱視学生へのイメージはポジティブなイメージとネガティブなイメージが共存するという障害者イメージ(河内, 2001; 栗田・楠見, 2012)と合致していたからである。そのようなイメージは、健常学生の意識レベルではニュートラルなものであったとしても、無意識レベルではネガティブなものであり、実際の行動には、意識しにくいネガティブな部分が影響を及ぼす可能性が高い(栗田・楠見, 2012)。このため、健常学生の実際の支援行動を規定する支援関連自己効力感は、弱視学生へのイメージから負の影響を受けたものと考えられる。

ただし、弱視学生へのイメージとそれを識別する各観測変数との関連をみると、尊敬得点($\beta = .61, p < .01$)の方が社会的同情得点($\beta = -.49, p < .01$)より強いため、弱視学生へのイメージはより尊敬イメージを反映したものと解釈できる。弱視学生が健常学生から支援を受けるためには、弱視学生が抱えている困難さの重要性を理解してもらうことが必要であるため(高木, 1997)、弱視学生へのイメージが尊敬イメージを強く反映していても支援関連自己効力感が高められるとは考えにくい。むしろ、同情イメージを強く反映したもののほうが弱視学生の困難さが伝わりやすいため、支援関連自己効力感が高まる可能性が高いとも考えられる。このように、障害者への同情イメージがポジティブな影響を及ぼすという結果を示した研究(MacLean & Gannon, 1995; 栗田・楠見, 2010)はしばしばみられている。

以上のことから、障害開示の効果が高い映像刺激(第VI章から第VII章研究4・5)の特徴は、それに含まれる視覚情報を手掛かりに、健常学生は弱視学生へのイメージを具体的に想起することができるため、開示内容への認知が弱視学生へのイメージを介して支援関連自己効力感に影響を及ぼすという働きがみられるためと結論できる。

一方、本研究では、映像刺激による弱視学生にどのようなイメージが付与されれば、支援関連自己効力感に正の効果をもたらすのかについては明らかにできず、新たな課題となった。例えば、障害に関わる同情イメージをより強く付与することが支援関連自己効力感を高める働きをするのか、それとも、弱視学生としてではなく、ひとりの人間としての好意的イメージが伝われば支援関連自己効力感を高める働きをするのかについて、今後は障害開示に含まれる視覚情報の内容との関係から検討を進めることが必要であろう。

第2項 関心度に基づく映像刺激の働きかけの相違について

本研究では、健常学生の支援意識過程に働きかける映像刺激による障害開示の特徴が、視覚障害者への関心度の高低によってどのように異なるかを検討するため、映像刺激の最終モデルを用い、関心度の高低による多母集団同時解析を行った。

この結果、開示内容への認知が支援関連自己効力感に及ぼす直接効果は高群の方が強く、肯定的に認知される開示内容を示せば、より支援自己効力感を高めやすいことが示された。一方、開示内容への認知が支援関連自己効力感に及ぼす間接効果は低群の方が強く、支援関連自己効力感を抑制することが示された。これは弱視学生へのイメージが支援関連自己効力感に及ぼす影響において、低群($\beta = -.47$)の方が高群($\beta = -.27$)よりも負の効果が大きいためであった。

これらのことから、映像刺激により障害開示をする場合に、高群を相手に選択した方が高い開示効果が得られ、支援を受けやすくなるという結果(第Ⅷ章研究 6)は、高群において、肯定的に認知される開示内容が支援関連自己効力感を高める働きが強いこと、視覚情報から形成される弱視学生へのイメージが支援関連自己効力感を抑制する働きが弱いことが背景にあると示唆された。

これに対し、低群において、弱視学生へのイメージが支援関連自己効力感を抑制する働きが強いのは、視覚障害者への関心の低い者は障害開示をする弱視学生にも関心を示しにくいため、視覚情報により弱視学生の具体的なイメージが付与されても、積極的に関わろうという意識が芽生えにくいためと考えられる。このような低群の傾向は、対人関係に無関心傾向を示す大学生の特性から説明できる。なぜなら、現代の大学生の中でも、相手への関心が低い者は友人に対する気遣いや配慮をしないという特徴が見られており(橋本, 2000; 中園, 2000)、そのような特徴を示す学生の場合には、自分の振る舞いが周囲にどう見られているかという評価懸念が低く、援助行動そのものに否定的な態度や信念を持っていることが指摘されているからである(中園・野島, 2003)。このため、視覚障害者への関心低群は、映像刺激の弱視学生にも関心が低く、こうした無関心傾向の特性を示したものと考えられる。

第三部 総括

第三部の総括は、一つの章のみからなっており、本論文における研究のまとめ、研究の限界、今後の課題について述べる。

第X章

本論文における研究のまとめと今後の課題

第1節 本論文における研究のまとめ

第2節 本論文における研究の限界と今後の課題

第1節 本論文における研究のまとめ

本論文は、周囲の健常学生から支援を得ようとする弱視学生が、健常学生に肯定され、彼らの支援意識を高めるためには、どのような方略で障害開示をすればよいのかについて明らかにするため、開示内容への認知、弱視学生へのイメージ、交流及び支援自己効力感(支援関連自己効力感)からなる健常学生の支援意識過程に及ぼす障害開示の効果を、開示内容、開示手段、開示相手の観点から検討してきた。

1項 健常学生の支援意識を高めるのに有効な開示内容

開示内容については、共通行動の遂行可能性を示唆する内容が、健常学生に望ましいものと認知されるため、弱視学生へのイメージを肯定的にし、支援関連自己効力感を高めるのに有効であることが明らかにされた(第Ⅲ章から第Ⅴ章研究1から研究3)。このため、弱視学生は「工夫次第で健常学生と同様に行動ができる」という内容の障害開示を示せば、健常学生に肯定されやすく、支援を受けやすくなるものと示唆された。このような障害開示を弱視学生が実行するためには、どのようにすれば健常学生と同様に行動ができるのかという経験を彼ら自身が蓄積することが重要と考えられる。そのため、実践的には、自身の状態についての的確に理解し、他の弱視学生がどのように障害開示を行っているかというモデルを示した上で、障害開示をする練習の機会を彼らに提供していくことが必要と考えられる。

また、障害開示の内容は、共通行動の遂行可能性を否定するものも含め、どのような内容であっても障害開示をしない場合よりは健常学生の支援関連自己効力感を高めるのに有効であることも明らかにされた(第Ⅲ章から第Ⅴ章研究1から研究3)。とりわけ、「健常学生と同様に行動ができない」という内容の障害開示条件であっても、障害開示をしないコントロール条件と望ましさの認知に違いがなく、支援関連自己効力感を高められるという結果は、従来の障害開示研究(Fichten, et al.,1996; 富田ら, 2010)では明らかにされてこなかった部分であり、障害開示方略に新たな示唆を提供するものと考えられる。

弱視学生の障害開示の目的は、相手に障害を理解してもらった上で、自分が必要とする支援内容を相手に提供してもらうことである(Frank, 2000; 弱視者問題研究会, 2009; NCWD, 2005, 2009; 山口, 2007)。この目的からすると、見えにくい故に「健常学生とは同様に行動できない」という部分を示すことこそ重要な開示内容であり、それは支援を

獲得するために必要な開示内容である。しかし、そのような部分を開示し、援助を要請することは、健常学生の反応を危惧している弱視学生にとってハードルの高いものとなっている(相羽・河内・柿澤, 2013)。

このため、本研究の知見は、例えば、実際よりも障害状況を軽く伝えてしまう傾向の弱視学生(Barnard-Brak et al., 2010)や、できる部分しか伝えられずにいる傾向の弱視学生(矢吹, 2011)にとって、彼らが「健常学生と同様に行動ができない」という部分を正直に開示するための一歩を踏み出す際の支えになる情報と考えられる。

2項 有効な開示内容をより効果的に活用するための開示手段

「工夫次第で健常学生と同様に行動ができる」という開示内容をより効果的に活用するためには、男子弱視学生が同性(男子)の健常学生に障害開示する場合と、異性(女子)の健常学生に障害開示する場合とで有効となる開示方略が異なることが明らかにされた(第VI章から第VII章研究4・5)。このため、弱視学生は開示相手に応じて開示方略を使いわけることが重要と考えられる。

(1) 男子弱視学生が異性の健常学生に障害開示をする場合(異性開示)

異性開示の場合は、開示手段の工夫が重要であり、映像刺激による障害開示の方が文章刺激による障害開示よりも高い開示効果を得ることが明らかにされた(第VI章から第VII章研究4・5)。この開示効果の違いは、開示内容への認知、弱視学生へのイメージ、支援関連自己効力感からなる健常学生の支援意識過程に対し、映像と文章の障害開示が異なる働きかけをすることによるものであった(第IX章研究7)。つまり、映像刺激の場合は、開示内容への認知が支援関連自己効力感に直接的に働きかける影響関係と、開示内容への認知が弱視学生へのイメージを介し、支援関連自己効力感に間接的に働きかける影響関係が示されたが、文章刺激の場合には、上記の影響関係のうち、直接的な働きかけしか示されなかった。映像刺激を用いた障害開示では、弱視学生に関する視覚情報(例えば、顔を近づけて文字を読んだり、視覚補助具を使ったりする様子)が含まれていたため、これが健常学生に具体的な弱視学生イメージを想起させ、上記の間接的な働きかけが示されたと推察できる。そして、女子学生はこのような具体的な情報に関心を示しやすく、共感しやすい特性を持つ(東, 1997; Hall, 1984)ため、開示手段の影響は男子弱視学生による異性開示でのみ見出されたものと考えられる。

ただし、本研究で用いた弱視学生へのイメージは両価値的な障害者イメージに基づくものであったため、それ自体は支援関連自己効力感を抑制する方向に働きかけていた。このことから、支援関連自己効力感を高めている弱視学生へのイメージがどのようなものかについては、提示する視覚情報の内容との関係から更なる検討をすることが必要となった。

(2) 男子弱視学生が同性の健常学生に障害開示をする場合(同性開示)

同性開示の場合には、開示手段の工夫は有効でなかった。同性開示では、映像刺激と文章刺激に関わらず、開示場面の選択が重要であり、より社会的な場面で障害開示すれば、開示効果は高まることが明らかにされた(第VI章から第VII章研究4・5)。これは男子が周囲にどう見られているのかという公的自己意識を強く持つこと(遠藤, 1989; Hall, 1984)が原因として考えられた。また、この結果は、性役割上、女子よりも支援に消極的とされる男子(東, 1997; Eagly, & Crowley, 1986; 河内, 2003)であっても、開示内容や開示場面を工夫した障害開示により、支援意識を高められる可能性を示唆するものであった。

これらの結果から、男子弱視学生が同性開示をする場合には開示場面を、異性開示する場合には開示手段を考慮した障害開示方略の必要性が示唆された。

3項 有効な開示内容をより効果的に活用するための開示相手の選択

男子弱視学生が異性の健常学生に対し、「工夫次第で健常学生と同様に行動ができる」という障害開示内容を、映像と文章の開示手段で示す場合、開示手段ごとに考慮すべき開示相手の選択が異なることも明らかにされた(第VIII章研究6)。

(1) 男子弱視学生が異性の健常学生に映像で障害開示をする場合

有効な開示内容を映像刺激で示す場合には、支援職を希望する者や視覚障害者への関心の高い者など、弱視学生に興味関心を示してくれるような開示相手を選択すれば、開示効果は高くなることが明らかにされた(第VIII章研究6)。こうした開示効果の違いは、視覚障害者に関心の低い者の場合は、映像刺激のように、弱視学生が視覚情報を活用して健常学生に具体的な弱視学生イメージを想起させたとしても、それが支援関連自己効力感を強く抑制してしまうためであった(第IX章研究7)。このような働きは、関心の低い者が障害開示をする弱視学生に注意を向けず、関わることに否定的な態度や信念を有するためと推察された。これに対し、視覚障害者への関心の高い者は、障害開示をする弱視学生に注意を向けるため、上記の抑制効果が弱く、移動や読み等の支援にも積極的になれるものと考えられた。映像のような対面的コミュニケーションは支援を得るのに役立つ(Frank, 2000;

Lynch & Gussel, 1996; NCWD, 2005, 2009; Trammell & Hathaway, 2007)と指摘とされているが、その効果を確かなものにするためには、視覚障害者への興味関心に基づく開示相手の選択が重要であろう。

(2) 男子弱視学生が異性の健常学生に文章で障害開示をする場合

有効な開示内容を文章刺激で示す場合には、開示相手の選択は重要ではなかった。ただし、支援関連自己効力感の一部では、障害開示の効果が視覚障害者への関心の高低によって異なるという結果も見出された。例えば、文章刺激を用いた障害開示であっても、関心の高い人は授業のような公的場面で移動や読みに関する支援をしやすくなり、遊びのような私的場面では交流しやすくなった。文章刺激は、弱視学生が一度に多くの健常学生に障害開示をしようとするときに適した開示手段であるが、そのような開示手段を用いる場合には、開示相手の関心度を考慮することで、男子弱視学生は異性の健常学生とより交流しやすくなり、支援を受けやすくなる場合もあることが推察できた。

4項 開示方略の提言

本論文では、大学生活において、弱視学生が初めて出会った健常学生から支援を得ようとするとき役立つ障害開示方略が明らかにされた。

男子弱視学生が同性の健常学生に障害開示する場合には、「工夫次第で健常学生と同様に行動できる」という開示内容を、授業のように、より社会的で多くの人に見られる可能性の高い公的場面で示すことが重要であった。

一方、異性の健常学生に対する障害開示の場合は、「工夫次第で健常学生と同様に行動できる」という開示内容を、対面的コミュニケーションを想定した映像刺激のように、弱視学生の見えにくさを視覚的に示し、具体的な弱視学生イメージを想起させられる手段で示すことが重要であった。また、そのような開示手段を用いる場合には、弱視学生に興味関心を抱くような相手、例えば、視覚障害者への関心度の高い者や将来支援職を希望する者を開示相手に選択することが重要であった。

これらを考慮した開示方略を用いれば、弱視学生へのイメージは肯定的になり、健常学生の支援関連自己効力感が高まることから、弱視学生が必要とする移動、読み、書きに関する支援を得やすくなることが示唆された。

このように、本論文では、健常学生から支援を得るのに有効な「工夫次第で健常学生と同様に行動できる」という開示内容を、弱視学生がより効果的に活用するためにはどのよ

うな開示方略を用いればよいかについて、開示手段や開示相手の観点から示すことができた。このように具体的な開示方略を明らかにした研究は、国内はもちろんのこと、海外の障害開示研究(例えば, Lynch & Gussel, 1996; NCWD, 2005, 2009)でも皆無である。

また、こうした障害開示方略は、学ぶ機会さえ提供できれば、弱視学生が習得可能な対人スキルといえる。このため、本論文で示した障害開示方略を学習できれば、今後、より多くの弱視学生が周囲の健常学生と円滑に関係を築き、上手に支援を受けられるようになる可能性を示唆したものと考えられる。

さらに、本論文は、国内の心理学領域で近年研究が増増加してきている援助要請の研究(例えば, 芥川・兒玉, 2009; 水野・石隈, 1999; 永井, 2009, 2010; 永井・新井, 2007; 田村・石隈, 2002, 2006)にも学術的な貢献をするものと考えられる。現在、我が国の援助要請研究の多くは、援助要請行動の規定要因(水野・石隈, 1999; 永井, 2009, 2010; 永井・新井, 2007; 田村・石隈, 2002)や援助要請行動を予測するための尺度作成(例えば, 芥川・兒玉, 2009; 田村・石隈, 2006))を扱った研究が大半であり、援助要請を如何に成功させるのかという視点から検討を行った研究は筆者の知る限り皆無である。しかし、支援を求める者にとって重要なことは、援助要請をした場合に、それが相手に受け入れられるか否かである(河内, 2002; 高木, 1998)。この点を明らかにするためには、どのように援助要請をすれば、相手が支援をしてくれるのかという方略を検討することが必要と考えられる。本研究で扱った障害開示は援助要請と強く関連する対人行動であることから(例えば, Lynch & Gussel, 1996; NCWD, 2005, 2009), 本論文で明らかにされた障害開示方略は、当該分野の研究にも示唆を与えるものといえよう。

第2節 本論文における研究の限界と今後の課題

本論文では、弱視学生による障害開示が健常学生の支援意識過程に及ぼす効果を、開示内容、開示手段、開示相手の観点から検討してきたが、以下の八つの課題が残された。

第一の課題は、開示内容の違いを検討した際に、開示量の統制が十分にされていなかったという点があげられる。第Ⅲ章から第Ⅴ章(研究1から3)では、障害開示の方が一般開示よりも文章が長くなっていたが、このような開示の長さは対人魅力にも影響を及ぼすことが報告されているため(高木, 2004), 本研究の結果にも障害開示の文章量が影響を及ぼしたという可能性が指摘できる。しかし、障害開示が効果を発揮するためには、開示相手に配慮した適度な文章量を示し、提示した開示内容は適切だったと認知させることが必要となる(中村, 2003; 富田ら, 2010)ため、一概に文章量が多いほど障害開示の効果は大きくなるとは考えにくい。このようなことから、本論文において、第Ⅲ章から第Ⅴ章(研究1から3)の結果は修正の必要がないと判断した。今後は開示量や開示内容への認知をより厳密に統制した上で障害開示の効果を検討することが重要であろう。

第二の課題は、調査参加者の属性の問題である。第Ⅵ章から第Ⅸ章(研究4から7)では、人間科学に関わるの科目を受講する学生を中心に参加者の募集を行ったため、本研究の参加者の多くが弱視学生の支援に対して寛容的であったという可能性が指摘できる。このため、今後は履修科目などの参加者属性を考慮した検討も必要と考えられる。

第三の課題は、開示者と開示相手の性別の問題である。第Ⅵ章から第Ⅸ章(研究4から研究7)では、男子弱視学生が同性や異性の健常学生に障害開示する場合についての検討はできたものの、女子弱視学生が同性や異性の健常学生に障害開示する場合についての検討はできなかった点である。これは開示者を女子弱視学生に設定した方が、外見などの要因がより開示相手の反応に影響を及ぼしてしまうこと(大坊・奥田, 1998; 金政・谷口・石盛, 2001)への対応であったが、障害開示方略をより詳細に考察するためには、女子弱視学生を開示者に設定した検討も必要と考えられる。

第四の課題は、本論文では有効な開示内容をどのような開示手段で示せばよいかという問題を主眼においていたため、第Ⅷ章から第Ⅸ章(研究6から7)では、障害開示の効果が映像刺激と文章刺激で異なることが見出された男子弱視学生の異性開示についてのみ検討を行った。このため、障害開示の効果が開示手段で違わなかった同性開示では、開示相手の観点から開示方略の検討を行っておらず、また、障害開示が健常学生の支援意識過程に

及ぼす効果のメカニズムがどのようなものかを、開示場面や個人要因を踏まえて検討することもしなかった。しかし、障害開示方略についての考察を更に深めていくためには、男子弱視学生の同性開示でも上記のような検討が必要と考えられる。

第五の課題は、開示者と開示相手の関係の問題である。本論文では、弱視学生の障害を知らない健常学生に障害開示をするという観点から開示方略についての検討を行ったため、両者の関係は、初対面という親密性の低いものを想定して行われた。しかし、弱視学生の大学生活においては、ある程度親密な相手に対する障害開示の有効性を検討することも重要であり(高木, 1992)、例えば、弱視の状態は知られていないが、知り合いである健常学生に対する障害開示がどのような効果を発揮するのかに関する更なる検討も必要と考えられる。

第六から第八までの課題は、本研究の知見に基づく障害開示方略上の新たな課題といえる。まず、本論文では視覚情報の活用により具体的な弱視学生へのイメージを想起させられる映像刺激の方が、文章刺激よりも支援関連自己効力感を高められるということを明らかにしたが、どのようなイメージを想起させられれば、支援関連自己効力感を高められるのかについては明らかにできなかった(第IX章研究7)。このため、第六の課題としては、今後、支援関連自己効力感を高めるのに有効な対人イメージが何かについて、提示する視覚情報との関係から検討することが考えられる。

また、本論文では、映像刺激による障害開示の効果を高めるためには、弱視学生に興味関心を抱く者を開示相手に選択することの重要性が明らかになった(第VIII章から第IX章研究6から研究7)。しかし、弱視学生に興味関心をもってもらうためには、障害開示を含め、どのような情報が有効なのかを示すことはできなかった。このため、第七の課題としては、今後、健常学生の興味関心を高めるような開示方略が何かについて、提示する視覚情報との関連から検討することが考えられる。

最後に、本論文では、弱視学生が周囲の健常学生から支援を得るために有効な障害開示方略について、開示内容、開示手段、開示相手の観点から検討を行ってきたが、より実践的には、有効と考えられる開示方略を障害開示マニュアル(NCWD, 2005)や短期研修プログラム(Palmer, & Roessler, 2000; Roessler, Brown, & Rumrill, 1998)等にまとめ、障害開示に躊躇する弱視学生に情報提供する取り組みが重要である(Lynch & Gussel, 1996)。そのような取り組みにより、支援ニーズを持っていながら障害開示に躊躇してしまう弱視学生を前向きにできるのか、あるいは、できないのかについて検討を行うことが必要と考

えられる。このように，本論文で明らかになった開示方略の実践への応用が第八の課題としてあげられる。

引用文献

- 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.
- 芥川亘・兒玉憲一 (2009) 大学生の友人に対する援助要請意識尺度の作成. *広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要*, 8, 33-42.
- Amsel, R. & Fichten, C.S. (1988) Effects of contact on thoughts about interaction with students who have a physical disability. *Journal of Rehabilitation*, 54(1), 61-65.
- 安藤清志 (1986) 対人関係における自己開示の機能. *東京女子大学紀要論集*, 36(2), 167-199.
- 朝野熙彦・鈴木督久・小島隆矢 (2005) 入門共分散構造分析の実際. 講談社.
- 青木慎太郎 (2007) 障害学生支援の構図—立命館大学における視覚障害学生支援を手がかりとしての考察—. 立命館大学大学院先端総合学術研究科紀要「Core Ethics」, 3, 1-12.
- 東 清和 (1997) ジェンダー心理学の研究動向—メタ分析を中心として—. *教育心理学年報*, 36, 156-164.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barnard-Brak, L., Lechtenberger, D. & Lan, W. Y. (2010) Accommodation strategies of college students with disabilities. *Qualitative Report*, 15(2), 411-429.
- Berg, J. H. & Clark, M. S. (1986) Differences in social exchange between intimate and other relationships: Gradually evolving or quickly apparent? In V. J. Derlega & B. A. Winstead (Eds.), *Friendship and social interaction*. Springer Verlag, New York, 101-128.
- Bowker, N. & Tuffin, K. (2002) Disability discourses for online identities. *Disability & Society*, 17(3), 327-344.
- Cozby, P. C. (1972) Self-disclosure, reciprocity, and liking. *Sociometry*, 35, 151-160.
- 大坊郁夫・奥田秀宇 (1998) 親密な対人関係の科学. 誠信書房.

- Dalgin, R. S. & Bellini, J. (2008) Invisible Disability Disclosure in an Employment Interview: Impact on Employers' Hiring Decisions and Views of Employability. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 52(1), 6-15.
- 出口拓彦・吉田俊和 (2004) 自己開示の内面性が対人魅力に及ぼす効果—被開示者における対人志向性の効果に関する縦断的研究—. 対人社会心理学研究, 4, 49-54.
- DePaulo, B. M. (1983) Perspectives on help-seeking. In DePaulo, B. M., Nadler, A., & Fisher, J. D., (Eds), *New Directions in helping. Volume, 2, Help-seeking*, Academic press, New York, 3-12.
- Derlega, V. J., Metts, S., Petronio, S., & Margulis, S.T. (1993) *Self-disclosure*. Sage Publications, Newbury Park.
- Donaldson, J. (1976) Channel variations and effects on attitudes toward disabled persons. *Audio-Visual Communication Review*, 24, 135-143.
- Eagly, A. H. & Crowley, M. (1986) Gender and helping behavior: A Meta-Analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100(3), 283-308.
- 遠藤公久 (1989) 開示状況における開示意向と開示規範からのズレとの関係について—性格特徴との関連—. 教育心理学研究, 37, 20-28.
- 遠藤公久・竹村研一 (1988) 自己開示の評定に及ぼす個人差の影響. 筑波大学心理学研究, 11, 49-56.
- 榎本博明 (1983) 対人関係を規定する要因としての自己開示研究. 心理学評論, 26, 146-162.
- 榎本博明 (1997) 自己開示の心理学的研究. 北大路書房.
- Fichten, C.S. (1995). Success in postsecondary education: Hidden barriers and how to overcome them. *Rehabilitation Digest*, 25(4), 16-21.
- Fichten, C. S. & Bourdon, C. V. (1986) Social skill deficit or response inhibition: Interaction between disabled and nondisabled college students. *Journal of college student personnel*, 27, 326-333.
- Fichten, C. S., Tagalakakis, V., & Amsel, R. (1989) Effects of cognitive modeling, affect, and contact on attitudes, thoughts, and feelings toward college Students with physical disabilities. *Journal of the Multihandicapped Person*, 2(2), 119-137.

- Fichten, C. S., Lennox, H., Robillard, K., Wright, J., Sabourin, S., & Amsel, R. (1996) Attentional focus and attitudes toward peers with disabilities: Self focusing and a comparison of modeling and self-disclosure. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 27(4), 30-39.
- Fisher, J. D., (Eds), *New Directions in helping. Volume, 2, Help-seeking*, Academic press, New York , 3-12.
- Frank, J. J. (2000) Requests for large print accommodation by persons who are usually impaired. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 94(11), 716-719.
- Frank, J. J. (2003) *The impact of the Americans with Disabilities Act (ADA) on the employment of individuals who are blind or have severe visual impairments. Part I: Elements of the ADA accommodation request process*. Mississippi State University Rehabilitation Research and Training Center on Blindness and Low Vision, Mississippi State.
- 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.
- 芳賀優子 (1999) 弱視 OL 奮闘記—私、まっすぐ歩いています。—。一橋出版。
- 芳賀優子・松森果林 (2003) ゆうことカリンのバリアフリーコミュニケーション。小学館。
- 箱井英寿・高木修 (1987) 援助規範意識の性別、年代、および、世代間の比較社会心理学研究, 3(1), 39-47.
- Hall, J. (1984) *Nonverbal sex differences*. Johns Hopkins, Baltimore.
- 橋本 剛 (2000) 大学生における対人ストレスイベントと社会的スキル・対人方略の関連。教育心理学研究, 48, 94-102.
- 林 幹也 (2011) 社会心理学における現在の態度研究とその展望。明星大学心理学年報, 29, 65-72.
- Heider, F. (1958) *The psychology of interpersonal relations*. Wiley, New York. ハイダー, F. 大橋正夫(訳) (1978) 対人関係の心理学。誠信書房。
- Huvelle, M. F., Budoff, M., & Arnholz, D. (1984) To tell or not to tell: Disability disclosure and the job interview. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 78, 241-244.

- 今井芳昭 (2006) 依頼と説得の心理学—人は他者にどう影響されるか—. サイエンス社.
- 弱視者問題研究会(編) (1990) 働く弱視者 100人アンケート報告書. 身体障害者定期刊行物協会.
- 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.
- Jones, T. W., Sowell, V. M., Jones, J. K., & Butler, L. G. (1981) Changing children's perceptions of handicapped people. *Exceptional Children*, 47(5), 365-368.
- 香川邦生 (1983) 弱視教育入門講座 17 弱視者と社会の理解. 弱視教育, 21(3), 76-8.
- 香川邦生・千田耕基 (2009) 小・中学校における視力の弱い子どもの学習支援-通常の学級を担当される先生方のために. 教育出版株式会社.
- 金政祐司・谷口淳一・石盛真徳 (2001) 恋愛のイメージと好意理由に及ぼす異性関係と性別の影響. 対人社会心理学研究, 1, 147-158.
- 狩野 裕 (1998) 不適解の原因と処理：探索的因子分析. 大阪大学人間科学部紀要. 24, 303-327.
- 狩野 裕・三浦麻子 (1997) グラフィカル多変量解析—目で見る共分散構造分析—. 現代数学社.
- 関西弱視者懇話会 (1990) 弱視者アンケート報告書. 関西弱視者懇話会.
- 笠木理史・大坊郁夫 (2003) CMC と対面場面におけるコミュニケーション特徴に関する研究. 対人社会心理学研究, 3, 93-101.
- 加藤 貴久 (2004) 聴覚に障害のある学生支援の課題について—聴覚に障害のある学生の振り返りからのアプローチ— 社会福祉研究, 91, 95-103.
- 河内 清彦 (1990) 肢体不自由者(児)に対する大学生の態度構造とその形成要因としての専攻学科および性別の役割について— 特殊教育学研究, 28(3), 25-35.
- 河内清彦 (1999) 視覚障害学生を交流対象とした「キャンパス内交流自己効力尺度 (CISES)」の作成— 教育心理学研究, 47(4), 471-479.
- 河内清彦 (2001) 視覚障害学生及び聴覚障害学生に対し大学生が想起するイメージの意味構造—性及び専攻学科との関連—. 教育心理学研究, 49, 81 - 90.
- 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 (2003) 「障害学生との交流自己効力感凡用型尺度」の妥当性の検討—聴覚障害および視覚障害条件の影響について—. 特殊教育学研究, 40, 451-461.
- 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.
- 河内清彦・四日市章 (1998) 感覚障害学生とのキャンパス内交流に対する健常学生の自己効力に関する検討. 教育心理学研究, 46, 106-114.
- 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.
- 北村英哉・佐藤重隆 (2009) 携帯メールへの絵文字付与が女子大学生の印象形成に及ぼす効果. 感情心理学研究, 17(2), 148-156.
- 小林一弘 (2003) 視力 0.06 の世界—見えにくさのある眼で見るということ—. ジアース教育新社.
- 国立大学協会第三常置委員会 (2001) 国立大学における身体に障害を有する者への支援に関する実態調査報告書 国立大学協会事務局.
- 小松聡子・増山由紀子・池田久仁子 (2000) 見えにくい子供のための情報ハンドブック 大活字
- 米谷 涼・木下結加里 (1998) メディアへの偏好が対人コミュニケーションにおけるメディアの使い分けに及ぼす影響について. 電子情報通信学会誌信学技報, 22(12), 1-8.
- 栗田季佳・楠見孝 (2010) 「障がい者」表記が身体障害者に対する態度に及ぼす効果: 接触経験との関連から. 教育心理学研究, 58(2), 129-139.
- 栗田季佳・楠見 孝 (2012) 障害者に対する両面価値的態度の構造 能力・人柄に関する潜在的・顕在的ステレオタイプ. 特殊教育学研究, 49-5, 481-492.
- 共用品推進機構(編) (2000) 弱視者不便さ調査報告書—見えにくいことによる不便さとは—
一. 共用品推進機構 視覚情報障害班.
- 共用品推進機構(編) (2001) 弱視の人に出会う本. 小学館.

- Lynch, R. T. & Gussel, L. (1996) Disclosure and self-advocacy regarding disability-related needs: Strategies to maximize integration in postsecondary education. *Journal of Counseling & Development*, 74(4), 352-357.
- MacLean, D. & Gannon, D. (1995) Measuring attitudes toward disability The Interaction with Disabled Persons Scale revisited. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 791-806.
- Madaus, J. W., Foley, T. E., McGuire, J. M., & Ruban, L. M. (2002) Employment self-disclosure of postsecondary graduates with learning disabilities: rates and rationales. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 364-369.
- 松井豊 (2006) 心理学論文の書き方. 河出書房新社.
- 松井豊・浦光博 (編) (1998) 対人行動学研究シリーズ7—人を支える心の科学—誠信書房.
- McKenna K. Y. A & Bargh, J. A. (1998) Coming out in the age of the Internet: identity 'demarginalization' through virtual group participation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 681-694.
- 水野治久・石隈利紀 (1999) 被援助志向性, 被援助行動に関する研究の動向. 教育心理学研究, 47(4), 530-539.
- 永井 智 (2010) 大学生における援助要請意図—主要な要因間から見た援助要請意図の規定因—. 教育心理学研究, 58, 46-56.
- 永井 智 (2009) 小学生における援助要請意図—学校生活満足度, 悩みの経験, 抑うつとの関連—. 学校心理学研究, 9(1), 17-24.
- 永井 智・新井邦次郎 (2007) 利益とコストの予期が中学生における友人への相談行動に及ぼす影響の検討. 教育心理学研究, 55, 197-207.
- 中村雅彦 (1984) 自己開示の対人魅力に及ぼす効果. 心理学研究, 55, 131-137.
- 中村雅彦 (1986a) 自己の対人魅力に及ぼす効果(2) —開示内容の望ましさの要因に関する検討—. 心理学研究, 25, 107-114.
- 中村雅彦 (1986b) 自己開示の対人魅力に及ぼす効果(3) —開示内容次元と魅力判断次元の関連性に関する検討—. 心理学研究, 55, 131-137.
- 中村雅彦 (2003) 対人魅力の形成. 西日本法規出版.

- 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.
- 中岡千幸・兒玉憲一・高田純・黄正国 (2011) 大学生の心理カウンセラーへの援助要請意図モデルの検討—援助要請不安, 援助要請期待及び援助要請意図の関連—. 広島大学心理学研究, 11, 215-224.
- 中園尚武 (2000) 現代青年の友人とのつきあい方とソーシャルサポートについての一研究. 九州大学心理臨床研究, 19, 76-86.
- 中園尚武・野島一彦 (2003) 現代大学生における友人関係への態度に関する研究—友人関係に対する「無関心」に注目して—. 九州大学心理学研究, 4, 325-334.
- 中谷素之 (1998) 教室における児童の社会的責任目標と学習行動, 学業達成の関連. 教育心理学研究, 46(7), 291-299.
- 奈良里紗 (2008) 弱視での生活から考えること, 見えてくること. 小児看護, 31(13), 1808-1814.
- 奈良里紗・相羽大輔・高作朗・大部令絵 (2011) 事前の情報提供が障害者と健常者の共同作業に及ぼす効果—学校教育への応用可能性を目指した NPO の実践報告—. 日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要, 18, 43-56.
- National Collaborative on Workforce and Disability for Youth (NCWD) (2005) *The 411 on Disability Disclosure Workbook*. Institute for Educational Leadership, Washington, DC.
- National Collaborative on Workforce and Disability for Youth (NCWD) (2009) *The 411 on Disability Disclosure: A Workbook for Families, Educators, Youth Service Professionals (YSPs), and Other Adult Allies Who Care About Youth With Disabilities*. Institute for Educational Leadership, Washington, DC.
- 日本学生支援機構 (2006) 大学・短期大学・高等専門学校における障害学生の修学支援に関する実態調査報告書. 日本学生支援機構.
- 日本学生支援機構 (2007) 平成 18 年度(2006 年度)大学・短期大学・高等専門学校における障害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.
- 日本学生支援機構 (2008) 平成 19 年度(2007 年度)大学・短期大学・高等専門学校における障害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.

- 日本学生支援機構 (2009) 平成 20 年度(2008 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 (2010) 平成 21 年度(2009 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.
- 日本学生支援機構 (2011) 平成 22 年度(2010 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.
- 日本学生支援機構 (2012a) 平成 23 年度(2011 年度)大学、短期大学及び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報告書. 日本学生支援機構.
- 日本学生支援機構 (2012b) 教職員のための障害学生就学支援ガイド(平成 23 年度改訂版). 日本学生支援機構.
- 野田桂香 (2009) 障害学生等との交流に対する健常学生の抵抗感とその緩和について—バリアフリー、障害学生への関心、援助行動を中心に—. フェリス女学院大学文学部多文化・共生コミュニケーション論叢, 4, 155-175.
- Noreen, M.G., Timothy, P.J., & Mary, H. (2003) Rehabilitation counseling student disclosure of disability and use of educational accommodations. *Rehabilitation Education*, 4, 224-236.
- Nowicki, E. A. & Sandieson, R. (2002) A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243–265.
- 落合良行・佐藤有耕 (1996) 青年期における友人とのつきあい方の発達的变化. 教育心理学研究, 44, 55-65.
- 小川明浩 (2007) 視力 3cm—それでも僕は東大に—. グラフ社
- 大淵憲一・堀毛一也 (1996) パーソナリティと対人行動 対人行動学研究シリーズ 6. 誠信書房.
- 大西 良・辻丸秀策・藤島法仁・占部尊士・大岡由佳・末崎政晃・福山裕夫 (2008) 精神保健福祉援助実習における実習生の援助観の遷移—援助規範と援助イメージの測定から—. 久留米大学健康・スポーツ科学センター研究紀要, 15(1), 47-55.
- 長田雅喜 (1996) 対人関係の社会心理学. 福村出版.

- Palmer, C. & Roessler, R. (2000) Requesting classroom accommodations: Self-advocacy and conflict resolution training for college students. *Journal of Rehabilitation*, 66(3), 38-43.
- Reed, M. & Curtis, K. (2012) Experiences of students with visual impairments in Canadian higher education. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 106(7), 414-425.
- Roberts, L. L. & Macan, T. H. (2006) Disability disclosure effects on employment interview ratings of applicants with nonvisible disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 51, 239-246.
- Roessler, R., Brown, P., & Rumrill, P. (1998) Self-advocacy training: Preparing students with disabilities to request classroom accommodations. *Journal on Postsecondary Education and Disability*, 13(3), 20-31.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960) Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg(Eds.) *Attitude organization and change*. Yale University Press, New Haven, 1-14.
- 佐藤広英・吉田富二雄 (2007) CMC が自己開示および印象形成に及ぼす効果. 筑波大学心理学研究, 34, 37-43.
- Scott, R. A. (1969). *The making of blind men*. Russell Sage Foundation, New York.
- 妹尾香織・高木修 (2003) 援助行動経験が援助者自身に与える効果：地域で活動するボランティアに見られる援助成果. 社会心理学研究, 18(2), 106-118.
- Shaver, J. P., Curtis, C. K., Jesunathadas, J., & Strong, C. J. (1989) The modification of attitudes toward persons with disabilities: Is there a best way? *International Journal of Special Education*, 4(1), 33-57.
- 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.
- 繁榎算男・柳井晴夫・森敏昭 (編著) (1999) Q&A で知る 統計データ解析 DOs and DON'Ts 【第2版】.サイエンス社.
- 下斗米淳 (1991) 対人関係の親密化に伴う自己開示と類似・異質認知の変化. 学習院大学文学部研究年報, 37, 268-287.

- Southall, K. & Wittich, W. (2012) Barriers to low vision rehabilitation: A qualitative approach. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(5), 261-274.
- 菅 千索 (2010) 多変量分散分析の心理学研究への応用について—理論と実践の両面からの検討—. 和歌山大学教育学部紀要教育科学, 60, 1-7.
- Tait, A. A. (1994) Disabled Audiences. In E. K. Thomas & B. H. Carpenter. (Eds.), *The Handbook on Mass Media in the United States: The Industry and Its Audiences*. Greenwood Press, Westport, CT, 251-272.
- 高木浩人 (1992) 自己開示行動に関する認知と対人魅力に関する研究—密接な関係と密接でない関係の比較—. 実験社会心理学研究, 32, 60-70.
- 高木邦子 (2004) 対人的動機と相互作用量が否定的対人感情の軽減に及ぼす影響. 社会心理学研究, 20(2), 124-133.
- 高木 修 (1997) 非援助動機の構造とそれに基づく非援助行動の特徴づけ 関西大学社会学部紀要, 19(1), 27-49.
- 高木 修 (1998) 人を助ける心—援助行動の社会心理学—.サイエンス社.
- 高木 修 (2000) シリーズ 21 世紀の社会心理学 4—援助とサポートの社会心理学—.北大路書房.
- 高木 修・玉木和歌子 (1995) 阪神・淡路大震災におけるボランティア—災害ボランティアの活動とその経験の影響—.関西大学社会学部紀要, 28(1), 1-62.
- 高木 修・玉木和歌子 (1998) 視覚障害者に対する援助行動—援助行動と質と認知の差異—.関西大学社会学部紀要, 30(1), 69-94.
- 高木 修・玉木和歌子 (2001) ボランティア経験がボランティアに対する態度に及ぼす影響—活動半年後と5年後のボランティア態度の比較—.関西大学社会学部紀要, 32(3), 87-117.
- 高橋佳子・深田博己 (2006) CMCにおける自己開示の生起過程に関する研究. 広島大学心理学研究, 6, 87-101
- 竹原卓真・佐藤直樹 (2003) 顔文字の有無によるメッセージの印象の違いについて. 日本顔学会誌, 3, 83-87.
- 田村修一・石隈利紀 (2002) 中学校教師の被援助志向性と自尊感情の関連. 教育心理学研究, 50(3), 291-300.

- 田村修一・石隈利紀 (2006) 中学校教師の被援助志向性に関する研究：状態・特性被援助志向性尺度の作成および信頼性と妥当性の検討. *教育心理学研究*, 54(1), 75-89.
- 徳田克己 (1992) 聴覚障害者に対する態度変容における映像法の効果. *心身障害学研究*, 15, 1-9.
- 徳田律子・西本典良 (2005) 聴覚に障害のある学生に対する情報保障への取り組み—支援の立ち上げから今後の課題まで—*保健福祉学研究*, 4, 131-141.
- 富田朝未・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.
- Trammell, J. & Hathaway, M. (2007) Help-Seeking patterns in college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 20(1), 1-12.
- Trief, E. & Feeney, R. (2005) *College Bound: A Guide for Students with Visual Impairments*. AFB Press, New York.
- 鳥山由子・青柳まゆみ・青松利明・石井裕志 (2005) 視覚障害学生サポートガイドブック—進学・入試から卒業・就職までの実践的支援ノウハウ—. 日本医療企画.
- 豊田秀樹・前田忠彦・柳井晴夫 (1992) 因果を探る統計学—共分散構造分析入門—. 講談社.
- 矢吹康夫 (2011) 強いられた「よい適応」—アルビノ当事者の問題経験—. *応用社会学研究*, 53, 213-226.
- 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.
- 山中一英 (1994) 対人関係の親密化過程における関係性の初期分化現象に関する検討. *実験社会心理学研究*, 34, 105-115.
- 山中一英 (1998) 大学生の友人関係の親密化過程に関する事例分析的研究. *社会心理学研究*, 13, 93-102.
- 山内隆久 (1996) 偏見解消の心理—対人接触による障害者の理解—. ナカニシヤ出版.
- 吉田重子 (2006) 視覚障害者とコミュニケーション—事例から課題と指導を考える—. *障害者問題研究*, 34(3), 196-203.
- 全国障害学生支援センター (2003) 調査と体験文からみた障害学生の現状とニーズ. 全国障害学生支援センター.

本論文を構成する研究の発表状況

本論文の各章は、あるいは、各章の一部は、以下の学術論文(2編)、及び、学会発表論文(4編)として公開されている。

学術論文

- (1) 相羽大輔・河内清彦 (2010) 弱視学生に対する健常学生の交流抵抗感に及ぼす障害開示の効果について. 特殊教育学研究, 48(4), 263-273.

第Ⅲ章研究1・第Ⅳ章研究2・第Ⅴ章研究3

- (2) 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.

第Ⅶ章研究5・第Ⅷ章研究6

学会発表論文

- (1) 相羽大輔・河内清彦 (2006) 晴眼学生の交流意欲に及ぼす弱視学生の自己開示の効果に関する研究. 日本特殊教育学会第44回大会発表論文集, 325.

第Ⅴ章研究3

- (2) 相羽大輔・河内清彦 (2010) 異なる援助内容についての弱視学生の援助要請に対する健常学生の支援遂行可能性に及ぼす個人要因の影響. 日本特殊教育学会第48回大会発表論文集, 517.

第Ⅶ章研究5

- (3) 相羽大輔・河内清彦・柿澤敏文 (2012) 弱視学生による障害開示の効果に及ぼす開示手段及び開示場面の影響. 日本特殊教育学会第50回大会発表論文集, P2-A-3.

第Ⅶ章研究5

- (4) 相羽大輔・河内清彦・柿澤敏文 (2012) 異なる開示手段による弱視学生の障害開示が健常学生の支援意識過程に及ぼす効果. 日本教育心理学会第54回総会発表論文集, 735.

第Ⅸ章研究7

謝 辞

本論文をまとめるにあたり、たくさんの方々からのご協力、ご支援をいただきました。

前指導教員である筑波大学名誉教授の河内清彦先生には、大学時代から今の今まで、大変お世話になりました。河内先生は私が研究者を目指すきっかけをくださったばかりか、至らない私に対し、研究者としてどうあるべきか、そして、社会人としてどうあるべきかを、時間と労力を惜しまず、いつも親身になってご指導いただきました。河内先生がいらっしゃるなければ、私は博士論文の中間発表を乗り越えることはできなかったと思います。私にとって河内先生は父親のような存在であり、恩師であり、尊敬できる当事者の先輩であります。本当に、ありがとうございます。

指導教員である筑波大学人間系教授の柿澤敏文先生には、公私に渡り大変お世話になりました。前指導教員の河内清彦先生がご退職なさった後、博士の年限を超過していた私を快く受け入れていただき、ときに優しく、ときに厳しく、懇切丁寧なご指導をいただきました。いつも柿澤先生のお言葉は熱く心に染み入り、これから私の人生になくってはならない研究者魂ともいべきものを教えてくださいました。また、いつも柿澤先生は早く博士論文を完成させて一人前の研究者として自立してほしいというご期待をかけてくださいました。私が博士論文に集中できたのは、こうした柿澤先生のお言葉やご期待があったからです。本当に、本当にありかどうございました。

副指導教員である筑波大学人間系の山中克夫先生、大六一志先生、宮本俊和先生には論文指導や発表会の折に、貴重なご意見・ご指導をいただきました。本当に、ありがとうございます。

また、宮城教育大学特別支援教育講座の青木成美先生、永井伸幸先生、浦和大学総合福祉学部の香川スミ子先生、大東文化大学文学部の齋藤友介先生、東京成徳大学子ども学部的那須野三津子先生、常盤大学コミュニティ振興学部の池田幸也先生、東洋大学ライフデザイン学部の池田千登勢先生、國學院大學法学部の福田恵美先生、東洋学園大学人間科学部の小坂順一先生、桜美林大学総合科学系の阿久根英昭先生、同大学法学・政治学系の清水竹人先生、同大学心理・教育学系の吉田恒先生、難波豊先生には、本論文に欠かすことのできない質問紙調査の実施にご協力いただきました。本当にありがとうございました。

そして、博士後期課程で同期だった呉純慧さんは、大学院生活の大半を同じ研究室で過

ごす中、研究について語り合い、励まし合いながらも、支えていただきました。柿澤研究室の皆さん、旧河内研究室の皆さんには研究会でお世話になり、たくさんのご助言をいただきました。本当に感謝しております。

更に、私の博士論文作成を支えてくださったピアチューターの皆さんと、本論文における各研究の調査参加者の皆さんにも感謝の意を表したいと思います。

最後に、陰ながらも私を支えてくださった父(保弘)、母(久枝)、妻(里紗)、息子(絆良)、暖かく見守ってくれた家族にも感謝いたします。

皆さん、本当に、本当にありがとうございました。

平成 25 年 7 月 10 日

相羽 大輔
