

# 「交流及び共同学習」内での高校生の障害児に対する関係認識

—インタビューの質的分析を通して—  
楠見友輔

(東京大学大学院教育学研究科)

KEY WORDS: 交流及び共同学習 インクルーシブ教育 関係認識

**(目的)** 近年,国内外でインクルーシブ教育の重要性が強調されている。我が国のように「連続的な多様な学びの場(清水 2012)」を保障する特別支援教育においては,障害児(者)の孤立や分離を避けるために障害児と健常児の交流の機会を確保することが必要であり,教育課程では「**交流及び共同学習**」として位置付けられている。この実践において,健常児にとっては障害児との関係の在り方を学ぶことが求められる。交流活動を通じた健常児の意識や態度の変化を検討した質問紙による調査研究はこれまで多くなされているが,実践の過程で健常児が障害児との関係をどのように捉えているかは研究されてこなかった。しかし現実社会における人間関係は状況や相互作用の中で形成されるものであり,「交流及び共同学習」においても,健常児の障害児への関係認識は活動の中で変化していると思われる。本研究では普通高校の生徒が交流の各活動において,障害児に対してどのような関係認識を行っていたかを,インタビューをもとに質的に検討する。

**(方法)** 平成 2X 年度に行われた国立 P 大学附属特別支援学校(知的)の中学部と,同大学附属高校の交流委員会の年 4 回の交流活動の参与観察を行った。教師による両校の生徒への「事前指導」は行なわれず,交流は教師と交流委員会の共同で計画された。活動は複数台のビデオカメラ(一部研究倫理上撮影を控えた)で録画された。記録された活動時間は約 440 分で,展開は以下の通りであった。

1日目:自己紹介→合奏合唱練習→風船パレ→話し合い
2日目:合奏合唱練習→教室外活動(調理・遊園地)→活動報告会
3日目:文化祭打ち合わせ→合奏・合唱のステージ発表→文化祭の体験・販売
4日目:音楽→休憩(着替え)→終わりの会

交流の全過程終了後,録画した映像を各場面 2 分程度,計 30 分程度に編集した。編集した映像を用いた再生刺激法により,高校生 5 名(2 年生 2 名(全日程出席),1 年生 3 名(2 日目のみ欠席))に半構造化インタビューを行った。高校生が障害児との関係をどのように認識しているかを,関係について語られた発話の質的データ分析によって検討した。

**(結果)** ①インタビューデータから障害児との関係認識に関する発話を抽出すると,5 名の高校生は各活動の中で,個人的関係認識(きょうだい・先輩後輩/友達・対等)と,集団的关系認識(一体感がある/ない)を行っていた。それらは【**障害を意識しない関係認識**】であり,被支援-支援や障害-健常などの【**障害を意識した関係認識**】は発話されなかった。

②【**交流形式**】([対面]:離れて向かい合っている,[同方向]:距離が近く同じ方向を向いている)の違いによって関係認識が異なっていた。【**対面活動**】ではきょうだい/友達などの個人的関係認識と,一体感がないという集団的关系認識が生じやすかった。【**同方向活動**】では「一体感がある」という集団的关系認識が行われ,個人的関係認識は生じなかった。これは,[同方向活動]は物理的距離が近いが,直接交流の機会が少ないことによると考えられた。(2 日目の調理や遊園地などは交流形式が活動によって規定されていないため,分析から外された。)

③【**対面活動**】では,「距離が離れていて/分かれていて一体感がない」という発話が多かったが,「みんなで音楽を楽し

んでる」,「この時(4 日目)には結構仲良くなってるからそんなにバラバラだって感じがしない」というように,物理的距離が【**心理的距離**】の近さによって埋められ,一体感が生じることがあった。

④高校の文化祭に参加した際,交流委員ではない高校生という第三者を含む交流が生じた。そこでは「自分が第三者と障害児の間でどのように振る舞えば良いか分からない」という**関係認識の戸惑い**が見られた。

⑤4 日目に衣装への着替えを行う活動において,着替えの手伝いを行わなかった 1 年生 3 名の発話から,「(先生たちが教えたりするのに対し,)自分たちはどうすればいいか」という**関係認識の戸惑い**が見られた。一方で着替えの手伝いを行った 2 年生 2 名は「きょうだいを手伝うみたい」に「年上でも手伝う」というように【**障害を意識しない関係認識**】の中で合理的に着替えの手伝いを行っていた。

⑥重度の知的障害児に対しては,どのように接すれば良いか最後まで分からなかったという発話があり,関係認識の戸惑いが見られた。

**(考察)** 高校生の障害児との関係認識は固定的なものではなく,【**交流形式**】と【**心理的距離**】によって**交流の中で変容**することが明らかになった(結果①,②,③)。

本研究で 5 名の高校生が【**障害を意識しない関係認識**】を行ったのは,中軽度の知的障害児が多かったことや,「事前指導」がなく,予め障害児との関係が「被支援-支援」に規定されなかったことが関わっていると考えられる。今後の研究で,学校種の違いや「事前指導」の有無と,関係認識との関連についても明らかにすることが求められる。

5 名の高校生は障害児に対して【**障害を意識しない関係認識**】を行ったが,第三者を交えた交流(結果④)や,着替えの手伝いを行う状況(結果⑤),重度の障害児との交流(結果⑥)では,関係認識の戸惑いが見られた。これは,【**障害意識が生じる状況**】と【**障害を意識しない関係認識**】の間の**矛盾**に対する戸惑いであると考えられる。戸惑いは支援などの**行動の抑制**に繋がるが,2 年生 2 名は矛盾を**合理化**することで手伝いを行っていた。本研究のインタビュー記録からは合理化の過程を詳細に検討することができなかったが,障害児に対して特別な意識を持つことなく自然に手伝いを行う態度の習得は,「交流及び共同学習」で期待される健常児の学びの一つだと考えられ,今後の研究でその過程を解明することが求められる。

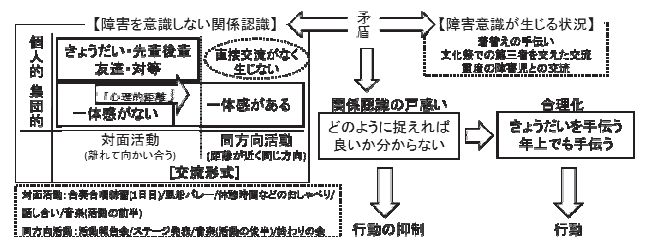


図 1: 高校生の障害児に対する関係認識

**(文献)** 清水貞夫 2012「連続性のある多様な学びの場」と「域内の教育資源の組合せ」渡部昭男編著『日本型インクルーシブ教育システムへの道』三学出版 (KUSUMI Yusuke)