

# 特別支援学校と中学校の交流及び共同学習が 中学生の障害者への意識に与える影響に関する質的研究

A qualitative study on changes in attitudes to persons with disabilities  
in junior high school students experienced the activities  
and collaborative learning programs for disabled and non-disabled students

興石 あい\*・坂本 裕\*\*

KOSHIISHI Ai and SAKAMOTO Yutaka

## はじめに

2004（平成16）に一部改正された障害者基本法において、「障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、相互関係を推進しなくてはならない（第14条 第3項）」ことが規定された。また、障害者基本法の一部を改正する法律案に対する付帯決議の一部として「障害のある児童・生徒とその保護者の意思及びニーズを尊重しつつ、障害のある児童・生徒と障害のない児童・生徒が共に育ち学ぶ教育を受けることのできる環境整備を行うこと」が付記された。そして、中央教育審議会（2008）は「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」において、交流及び共同学習は「子どもたちの教育的ニーズに対応した内容・方法を十分検討し、早期から組織的、計画的、継続的に実施するよう努める」ものであることを強く示した。

このように、近年、学校教育においては交流及び共同学習がこれまで以上に推進されており、その教育的効果についての研究の必要性がこれまで以上に高まっている。交流及び共同学習の研究としては、通常の学級と知的障害特別支援学級における交流及び共同学習を分析対象とした金子・位頭・松原（1980）、関・権藤・鈴木（1984）、倉田（1983）、権藤・関・鈴木（1984）、木船（1986）、田川・由良（1992）、松本・渡邊

（2000）などの多くの先行研究がある。しかし、小・中学校通常の学級と特別支援学校との交流及び共同学習を研究対象とした研究は少なく、大谷（2000）、坂本（2002）などの先行研究に限定される。加えて、大谷は通常学級1学級と特別支援学校に在籍する知的障害のある児童1名の交流活動を分析対象としたものであり、坂本は交流内容の分析がその主たるものとなっている。

そこで、これまでの先行研究の状況を踏まえ、特別支援学校中学部生徒と交流及び共同学習を行った中学生の障害のある生徒への意識の変容について、4名の中学生に行った面談調査の内容を質的心理学的手法を用いて分析・検討する。そして、それまでの障害のある児童との接触経験によって、障害の捉えや関わりに差異があることについて明らかにすることを本研究の目的とする。

## 方 法

### 1. 研究対象校の概要

#### ・ A 中学校

各学年2学級、特別支援学級2学級の計8学級（全校生徒217名）の小規模校の学校である。

#### ・ B 特別支援学校

2008（平成20）年4月に、高等学校の校舎跡を改築して、小学部、中学部、高等部の3学部が設置されており、知的障害、肢体不自由、病弱等を対象とする総合型の特別支援学校として

\* 岐阜県立恵那特別支援学校

\*\* 岐阜大学大学院教育学研究科

新設された。

## 2. 交流及び共同学習の概要

### 1) 事前学習

- ・スクールカウンセラー（第二筆者）による障害理解のための講義
- ・B特別支援学校からのビデオ、同じ班に入る生徒の情報資料

### 2) 当日の日程・内容

#### (1) 日時

x年7月14日（2・3時間目）

#### (2) 場所

A中学校 地域交流室

#### (3) 日程と内容

交流会当日の主な日程と内容は以下のとおりであった。

- ① 始めの言葉
- ② レクリエーション（約30分）  
A中学校の生徒がグループ毎に考えたカルタ、パズル、電車ごっこ、しっぽ取り、ボーリング、神経衰弱等のゲーム
- ③ 合唱の交換
- ④ A中学校代表の言葉
- ⑤ A中学校とB特別支援学校の先生の話
- ⑥ 終わりの言葉

### 3. 研究対象生徒と研究手順

A中学校1年生のうち中学校入学前の障害児との接触経験の有無の状況から男女2名ずつの選出を中学校に依頼した。それぞれ一度に一人ずつ30分程度のインタビューを行い、その内容をICレコーダーに録音した。それぞれの聞き取りを始める前に、プライバシーの保護に関する事柄を説明し、録音とメモについての許可が得られてから話を聞いた。

### 4. 質問内容

質問内容は以下の7点から構成した。

- ① 中学校入学以前の障害のある児童との接触経験の有無
- ② その当時の障害のある児童に対する思い
- ③ B特別支援学校との交流会に向けての心構え
- ④ B特別支援学校の生徒に出会った時の捉え
- ⑤ 同じグループに入ったB特別支援学校の生徒との交流中に感じたこと

⑥ 交流を終えてからの障害のある生徒に対する思い

⑦ これから障害のある人とどのように関わっていききたいか

なお、主な質問項目は以上だが、インタビューを重ねていく中で疑問に思ったことや、関心のある点、確認したいと感じたことについては、さらに質問を深めたり、新たに質問項目を加えたりした。

### 5. 分析方法

分析にはグランデッド・セオリー・アプローチ（戈木, 2006, 2008）を用いた。インタビューで録音したデータは文章におこし、そのデータにプロパティとディメンション、ラベル名をつけ、切片化し、カテゴリーにまとめた。そのあと、カテゴリー関連図を用いてカテゴリー同士の関係を検討した。

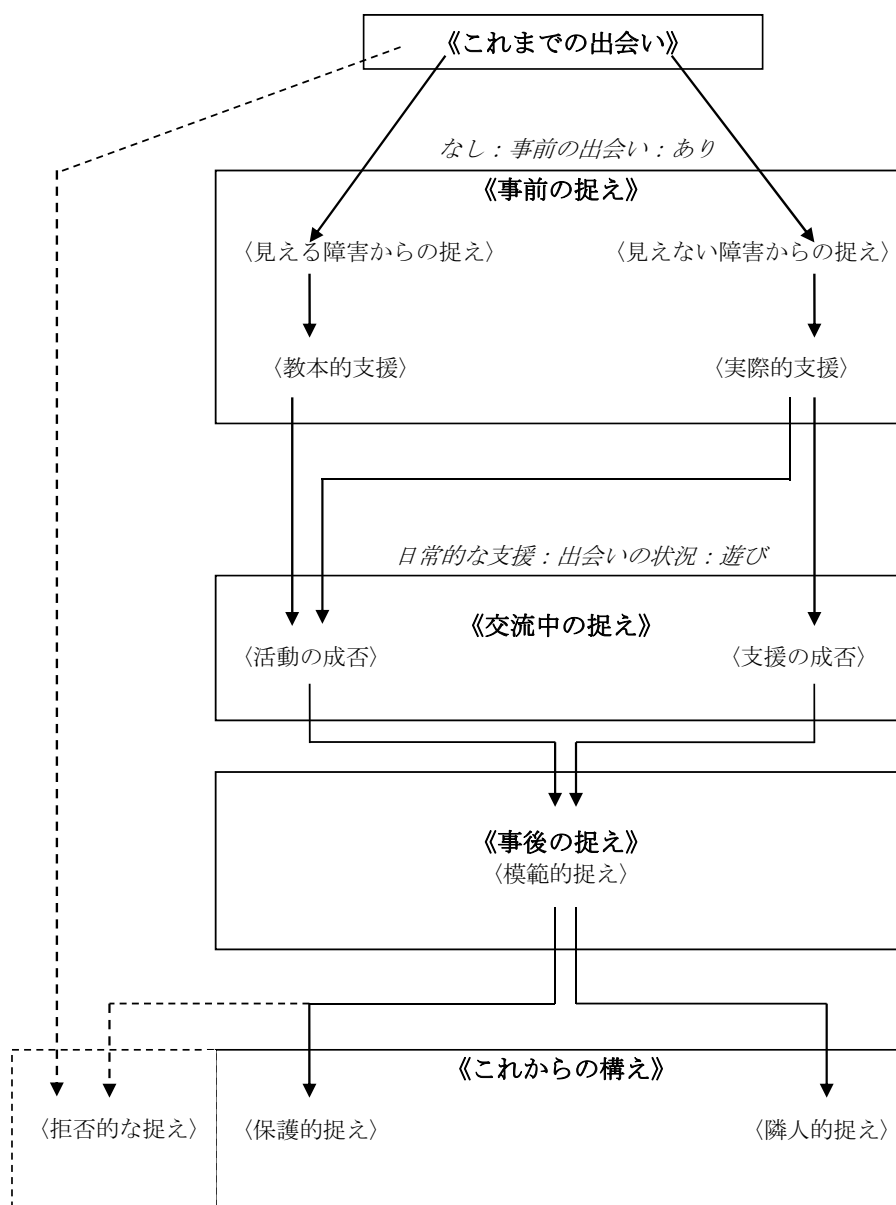
### 結 果

インタビューを依頼したのは、7月14日にB特別支援学校との交流及び共同学習に参加したA中学校1年生から男女2名ずつである。中学校入学前の障害児との接触経験の有無の状況から中学校に選出を依頼した。面談対象者の出身小学校には特別支援学級があり、表1は面談対象者の基礎情報である。面談はそれぞれ一人30分程度で1回ずつであった。

中学生の障害の捉えが、特別支援学校との交流及び共同学習前後とその過程でどのように変容するのかということについて検討すると、中学校に入学する前の障害児との接触経験（これまでの障害児との出会い）、それによる障害児の捉え（事前の捉え）、活動中の重点の置き方（交流中の捉え）、そして、活動を通しての捉えの変化（事後の捉え）、さらに、これからどのように障害者と接していききたいか（これからの構え）というカテゴリーにより捉えることができた。図1に、カテゴリーに《 》、ラベルに〈 〉を付け、この現象に関わる概念の関係を示した。面談対象者には面談実施日順にA～Dの仮名を付け、語りの一部を挿入する場合には「 」を使用した。

表1 面談対象者の基礎情報

対象者	性別	学年	特別支援学級の有無	障害児との 事前の接触経験	交流した生徒の 障害種
A	女	中学1年生	あり	なし	自閉症・知的障害
B	男	中学1年生	あり	遊び	知的障害 自閉症・知的障害
C	女	中学1年生	あり	毎日の登校班や 地域の子ども会	知的障害・肢体不自由
D	男	中学1年生	あり	なし	自閉症・知的障害 ダウン症



注) サブカテゴリーには《 》を付け、ラベルには〈 〉を付けた。  
矢印を方向づける主なプロパティ、ディメンションを斜字で示した。  
今回のデータにはないが、推測できるものを点線で記入した。

図1 『中学生の障害の捉えの変容』に関わる概念の関係

## 1. 事前の捉え

《事前の捉え》が、〈見える障害からの捉え〉と〈見えない障害からの捉え〉とに分かれたことは、《これまでの出会い》の状況によって規定されていた。そして、〈見える障害からの捉え〉は〈教本的配慮〉へ、〈見えない障害からの捉え〉は〈実際の配慮〉へと繋がっていた。

生徒A・Dは障害のある児童への接触経験が少ない生徒であり、生徒Aは直接的対応はなく、「小学校では3組という教室があって、障害のある子はそこで勉強していました」や「3組の教室では1～6年生まで一緒に勉強していて、みんな仲良く一緒に遊んでいました」と話した。加えて、特別支援学級に在籍している児童について「すごく優しい子もいるし、ちょっと1年生をいじめたりする子もいたので、3組の子はちょっと変わった子もいたんだけど」とも話した。生徒Dは日常の生活においては特別支援学級への気付きはなかったようで、「キャンペーンみたいなところの子たちがきて一緒に遊んだと言うか、お互いそのキャンペーンに応募して集まったと言うか」と話した程度であった。

一方、生徒B・Cは障害のある児童との接触経験が多い生徒である。生徒Bは障害のある児童とボール遊びをした経験があり、「気持ちで通じ合えて、結構楽しくできた」と話した上で、「たぶんうまくしゃべれなかったり、うまく聞き取れなかったりするんだらうなと思いました」と付け加えた。生徒Cは日常生活の中での頻繁な関わりがあり、「登校班が一緒だった子が障害のある子だったので、子ども会とか登校班の時とか一緒に帰ったりしていました。」と話した上で、「相手が聞き取れるような話題をふったり、身近なことで話したり、ゆっくり聞き取れるように話した」と付け加えた。

このように、《これまでの出会い》として一緒に活動した経験の少ない生徒A・Dは〈見える障害からの捉え〉から、与えられたイメージで行うような〈教本的配慮〉を行っていた。生徒Aは「ちょっと自分たちは違う行動をしたりするので、自分たちが話してることがわからなかったりする」と捉え、「その子が傷つかないように気を配って話したりとかしていました。」

と話した。生徒Dは交流する相手の特別支援学校の生徒が自閉症であったこともあり、事前に観た紹介ビデオから「遊んでる様子とか見せてもらったんだけど、ひとりぼっちになっている子がいて、その子が僕たちの班の子だったから、そういうところで一人にさせないように考えた」と話した。

一方、一緒に活動した経験の多い生徒B・Cは〈見えない障害からの捉え〉から相手に合わせて行うような〈実際の配慮〉を行っていた。生徒Bは「(特別支援学校の生徒は) どういう子かわからなかったんだけど、どんな子も早い口調よりは、遅い口調の方がわかるのではないかと思った。」と話した。生徒Cは「話すのとかは苦手だけど、ほぼ普通に近いかなんて思った」、「小学校の時にわかっていただけなことなだけで、あまり複雑なことがわからないと思ったので、簡単にした方がわかるかな」と話した。

## 2. 交流中の捉え

《交流中の捉え》は《これまでの出会い》、特に、これまでの関わりの状況によって規定され、〈活動の成否〉と〈支援の成否〉に分かれた

交流中の様子を振り返り、小学校時代に接触経験がほとんどなかった生徒Aは「特別支援学校のみながすごく喜んでくれたのでそこまで遊びを考えて良かったなと思いました」と話した。そして、生徒Dは「笑って、とても楽しそうにやっていたから楽しかったと思う」、「(その支援によって) 予定していたことができなくなったからそういうところが次の(交流会の) 課題です。」と、話した。合わせて、生徒Dは「ちょっと長い時間やったら体力的に疲れてしまうから」「ちょっとずつ休憩を入れてやった」とも話した。

遊んだ経験があった生徒Bは「ゲームを楽しんでくれた時は、ゲームを考えて良かったなと思った」、「次はもっと遊びをレベルアップさせて、楽しい遊びを考えたい」と、自分たちの用意した活動がうまくいったことについて話した。

毎日のように共に活動していた生徒Cは「あまりしゃべったりとかはできなくて、目を合わせようとしたんですけど、なかなか合わせよう

としてくれなくて、小学校の時の子より、話したりするのが大変でした」と話し、「あんまり怖くない程度にこっちから目を合わせようとしたり、話しかけたり、興味のあることを見つたりした」と、特別支援学校の生徒に自分がどのように支援をしたかということ話をした。そして、「(次は)話しながらできたり、遊びの中でコミュニケーションがとれるような遊びをしたいと思います。」とも話した。

### 3. 事後の捉え

交流を終えての感想として、生徒Aは「障害のある子は、自分たちとは違うところはあるけど、同じ人間ですごく優しい子ばかり」と話し、生徒Bは障害による違いについて「それは個性だと思っている」と話した。生徒Cは「話すのとか、じっとしているのが苦手だったりするのがある子たちだけど、一緒に楽しんだり、うれしい気持ちを伝えたりするのは一緒だ」と話し、生徒Dは「いろんな人(自分や自分以外の人)も優しく接すれば(障害のある人は)普通と変わらないと思う」と話した。このように面談対象者全員が、障害のある生徒について、自分たちとの違いはあるが同じ人間であるという、〈模範的捉え〉をしていた。

### 4. これからの構え

活動後の《事後の捉え》はいずれも障害を個性と捉える〈模範的捉え〉に集束した。ただし、《これからの構え》は、これまでの関わりの状況によって規定され、〈保護的捉え〉と〈隣人的捉え〉をしている生徒に分かれた。

障害のある人とこれからどのように関わっていききたいかという問いかけに、生徒Aは「見た目だけで判断せずに、障害がある子がいたら優しく声をかけたりとか、自分から一緒に遊んだりして、差別を付けないようにしたいです」と話した。生徒Bは「これから障害がある人たちと会う機会があっても、馬鹿にしたりしてはいけないと思います」、「差別とか偏見とか持たずに、みんな同じ一人の人間として認めて遊んであげるべきなんじゃないかな」と否定的な関わりを避けたいとした上で、「気軽に挨拶をしたり、荷物を持ってあげたり、そういう親切なことをしたいと思います」とも話した。生徒D

は「僕たちもそういう機会(障害のある人との交流)があったら、手伝ったりしたい」と話している。

これに対し、生徒Cは「特別支援学校の子たちだけではないけど、障害にはいろんな程度があるからそれに合わせた接し方があるし、それで相手と気持ちが通じ合えたらうれしいなと思います。」と話し、さらに「会話の中とか、活動の中で、その子の得意なこととか好きなこととかを自分から見つけていって、そこからより深く交流していきたいなと思います」と、これからの構えを話した。

## 考 察

中学生の障害の捉えの差異とその変容にはどのような要因があるのかについて、1. 事前の捉え、2. 交流中の捉え、3. 事後の捉え、4. これからの構えの流れに沿って検討する。

### 1. 事前の捉え

《これまでの出会い》として一緒に活動した経験の少ない生徒A・Dは〈見える障害からの捉え〉から、与えられたイメージで行うような〈教本的支援〉を行っていた。

尾谷(1992)は、中学生の障害のある生徒への意識について、接触経験のない生徒がかわいそうなどの中間的なイメージを持っているのに対して、接触経験のある生徒はプラスにしてもマイナスにしても、接触経験によって障害児の特性を理解し、より具体的な障害のイメージを持っているとしている。今回の面談調査からもほぼ同様の捉えの違いが明らかになった。このことから、障害のある児童生徒との事前の接触経験の有無により、(見える障害)から捉える生徒や、(見えない障害)から捉える生徒に分かれていることを教師は予め想定しておく必要がある。ただし、徳田(1991)は障害のない児童・生徒に与える知識について、単なる情報の伝達に終わってはならず、正しい認識を持ち続けることができ、障害児・者に対する実際の援助行動を生起させるものでなければならないとしており、(見える障害)からの捉えをしている生徒に対して資料を提示したとしても、生徒にとっては教科書的な配慮に繋がるものと

なってしまう恐れがある。そのため、文部省(1997)も示しているように、活動の中で積極的な関わりを促し、そこでの関わりへの随時の対応や、配慮への助言をしていくことが大切であると考えられる。

## 2. 交流中の捉え

接触経験の少なかった生徒A・Dや遊びを主としていた生徒Bは自分たちの準備した活動を楽しんでもらえたかや予定通りにできたかという〈活動の成否〉を交流中の視点としていた。一方、接触経験多かった生徒Cは障害のある生徒への自分の支援や関わりがどうであったかという〈支援の成否〉を交流中の視点としていた。

活動を行っている際の教師の配慮として、文部省(1997)は、活動の実施において、児童生徒たちが主体的に活動することが重要であるとしている。しかし、接触経験が少ない生徒は、〈活動の成否〉の視点を、接触経験の多い生徒は〈支援の成否〉の視点を持って取り組む違いがある。よって教師は、児童生徒の視点の違いを捉えながら、活動の展開を支える必要があると考える。なお、〈支援の成否〉の視点を持つ生徒は、その視点が故に戸惑いを感じたり、難しさを感じたりしていることを敏感に察知し、中学生の必要に応じた活動の中での補助や、関わり方の見本を示すなどの特別支援学校の教師の支えが不可欠と考える。また、〈活動の成否〉の視点でありながらも、交流の経験を通して実際の配慮への気付きが生じる生徒もあり、前項でも述べたように、教師の対応が大切であることが示唆された。

## 3. 事後の捉え

《事前の捉え》や《交流中の視点》においては、接触経験の有無や状況によつての違いが明確に現れていたにも関わらず、交流を終えた感想ではほぼ同じように、障害のある生徒を好意的に捉えたいとの意向を示した。このように、交流前や交流中に多様な思いや捉えを示していた生徒が模範的な捉え〈模範的捉え〉に集結してしまう状況からすると、交流直後の中学生の発言を持ってその効果の評価を行うような概要には危うさがあるように思われる。

## 4. これからの構え

健常児の障害児への態度として、戸田(1993)は、拒否的な態度、同情的な態度、対等な態度の3つに分類できるとし、この態度は固定的なものではないものとしている。今回の面談調査において明らかになった、面倒を見て何かしてあげたいという〈保護的な捉え〉は同情的な態度、また、必要な時に助け合い、深く関わっていききたいという〈隣人的な捉え〉は対等な態度とも言えよう。

こうした生徒の捉えや態度の様相を明らかにしていくことが交流及び共同学習後の個々の評価にもなると言える。そのためには、これまで述べてきたような《事前の捉え》や《交流中の捉え》に、《これからの構え》も合わせた細評を行うことが重要と考える。

なお、徳田(1990)は、生徒の捉えや態度、特に情緒的理解は時間経過とともに非好意的な方向に戻るとしている。こうしたことから、〈保護的な捉え〉の生徒には、事前学習や資料を検討・用意した特別支援学校の生徒と出会う機会の設定がこれからも必要であると考える。

なお、事前接触の状況や交流経験から〈拒否的な捉え〉を示す生徒の存在も推測できたが、今回の面談調査では確認できなかった。

## 付記

論文に示した面談内容等の掲載について関係者の了解を得ている。

## 文献

- 1) 榎藤祐子・関三根代・鈴木健治(1984):精神薄弱児に対する普通児の関わり方—中学生の場合—。日本特殊教育学会第22回大会発表論文集, 236-237.
- 2) 金子 健・位頭義仁・松原隆三(1980):精神薄弱児の交流教育に関する研究(1)。国立特殊教育総合研究所紀要, 7, 143-149.
- 3) 木松憲幸(1986):精神薄弱児に対する普通児の態度と交流経験との関係。特殊教育学研究, 24(1), 11-19.
- 4) 倉田正義(1983):秋田大学教育学部教育研究所研究所報, 20, 35-45.
- 5) 松本和久・渡邊進武(2000):通常学級と知的障害特殊学級の交流の在り方。岐阜大学教育学部

- 治療教育研究紀要, 22, 39-55.
- 6) 文部省 (1997): 交流教育の意義と実際.
  - 7) 松本和久・徳田克己 (1999): 小学生を対象とした障害理解教育プログラムの作成と効果, 障害理解研究, 3, 21-32.
  - 8) 大谷博俊 (2000): 交流教育における知的障害児に対する健全児の態度形成. 特殊教育学研究, 39 (1), 17-23.
  - 9) 尾谷早苗・嘉屋昌幸・伊藤則博・古川宇一 (1992): 交流教育に関する研究—障害児との交流経験がもたらす意識の変容について—. 情緒障害教育研究紀要, 11, 101-110.
  - 10) 戈木クレイグヒル滋子 (2006): グランデッド・セオリー・アプローチ: 理論を生み出すまで, 新曜社.
  - 11) 戈木クレイグヒル滋子 (2008): 実践グランデッド・セオリー・アプローチ, 新曜社.
  - 12) 坂本 裕 (2002): 知的障害養護学校におけるより豊かな交流教育の実践を求めて. 岐阜大学教育学部・心理学研究紀要, 15, 9-14.
  - 13) 関三根代・権藤祐子・鈴木健治 (1984): 精神薄弱児に対する普通児の関わり方. 日本特殊教育学会第22回大会発表論文集, 234-235.
  - 14) 田川元康・由良妙子 (1992): 障害児に対する小学生の態度形成. 和歌山大学教育学部紀要, 41, 1-16.
  - 15) 戸田有一 (1993): 交流教育における児童の態度変容の契機—ある小学校における自閉性障害児童に対する他児童の態度の事例—. 日本教育心理学会発表論文集 (35), 279.
  - 16) 徳田克己 (1990): 視覚障害児・者に対する一般人の態度を改善するための技法とその評価, 視覚障害心理・教育研究, 7 (1・2), 5-12.
  - 17) 徳田克己 (1991): 盲人の持つ能力の評価に関する研究, 視覚障害心理・教育研究, 8 (1・2), 7-15.

