

# 知的障害児との交流における健常児の集団カテゴリー意識を規定する条件

教職開発コース 楠 見 友 輔

Non-Disabled Students' Conditions for Group Categorization in Interactions with Students with Intellectual Disabilities

Yusuke KUSUMI

This study aims to clarify the conditions which effect the formation of non-disabled students' consciousness of their group categorization within the process of interschool interactions with students with intellectual disabilities. I focused on the theories of the *dual categorization model* and *social identity complexity*, and approached non-disabled students' consciousness using a qualitative analysis. Interviews, using a stimulated-recall procedure, were conducted with ten high school students who had participated in the interschool interactions. I took each segment in the transcripts of interviews which contained word(s) representing ingroup or outgroup and classified them into two codes: the consciousness of superordinate group identity and the subgroup identity. I clarified that the consciousness of group categorization depends neither on the type of activities nor simply on the time sequence, but rather on the situations within the interaction processes. This analysis produced three conditions which effected the classification of the two group identities: membership group consciousness, differentiation, and friendship. Moreover, I also clarified that there seemed to be less consciousness of superordinate group identity in the comments on the whole experience of the interactions. This suggests that in depth reflection of their own interaction experiences is important for reducing bias toward students with intellectual disabilities through the formation of dual categorization.

## 目 次

- 1 問題と目的
- 2 方法
  - A 協力者と対象校
  - B 対象実践と内容
  - C データ収集手続き
  - D 分析方法
- 3 結果と考察
  - A コーディングの結果
  - B 活動の形式による影響と量による影響
  - C 交流過程における具体的状況による影響
  - D 全体の感想についての語り
- 4 総合考察

### 1 問題と目的

障害児との交流は、健常児にとって障害（児・者）に対する偏見を減少させたり、障害理解を促進したりする上で有効である<sup>1)</sup>。健常児が接触経験の少ない障害児（者）を否定的に評価する傾向にあることには、

人間が他者を認識する際に生じる集団カテゴリーが関係していると言われている<sup>2)</sup>。人間は自分が所属する内集団と、そうではない外集団を異なるメカニズムで認識し、自分が所属する内集団の成員については個別的に捉えるが、外集団については同質集団としてステレオタイプの的に捉える傾向にある<sup>3)</sup>。

普段接触することの少ない外集団との交流は、知識の向上、交流における不安の減少、共感と他者視点取得の高まりを通して外集団の成員に対する肯定的な態度形成を促す<sup>4)</sup>。そして、交流を行った数名の外集団の成員に対する肯定的な印象は、外集団全体に一般化され、これによって偏見は減少すると考えられている<sup>5)</sup>。

外集団の成員に対する肯定的態度が外集団全体に一般化される過程について、3つの異なる基本的なモデルが提唱されている<sup>6)</sup>。

第一は顕現類別化モデル（Salient Categorization Model）である。このモデルでは、外集団の特徴を目立たせることで、交流を行った外集団の成員に対する肯定的な評価が外集団全体に一般化されると考えられ

ている<sup>7)</sup>。この仮説によると、障害理解は交流を行った数名の障害児に対する肯定的な印象が、その人物が含まれる「障害児」または「障害者」というカテゴリーに対する肯定的なイメージに拡大されることでであると説明することができる。従って、障害児(者)に対する偏見を減少させるためには交流における内集団と外集団の差異を強調することが重要となる。

第二は共通内集団アイデンティティモデル(Common Ingroup Identity Model)である。このモデルでは、交流を通して内集団と外集団に共通する特徴が見いだされ、両集団を含むことができるより大きなカテゴリーへの再類別化(Recategorization)が行われることで偏見が減少するとされている<sup>8)</sup>。この仮説によると、障害理解は、健常児と障害児に共通する特徴を見出すことを通して、両集団を統合する新たなカテゴリーが重視されるようになることでであると説明することができる。従って、集団間の差異を強調するかどうかというよりも、集団間の偏見や葛藤を減少させるような集団を定義することが交流において重視される<sup>9)</sup>。

第三は脱類別化モデル(Decategorization Model)である。このモデルによると、特に個人的で親密な交流が行われることによって内集団と外集団を分ける境界やカテゴリーの認識が解消され、外集団に対する偏見が減少すると考えられている<sup>10)</sup>。この仮説によると、交流によって障害理解が促進される過程において、健常児は健常と障害という集団間の差異を解消する。従って、集団間の差異が強調されない交流が望ましいという顕現類別化モデルとは逆の立場をとることになる<sup>11)</sup>。

Pettigrew<sup>12)</sup>は上記の三つの異なる方略の見解を時系列によって統合しようとしている。Pettigrewによると、交流の初期においては集団カテゴリーへの注目がなされない個人間レベルの類別化が行われる(Decategorization)。そして、関係性が構築される中で、構成員の属性が外集団カテゴリーに帰属されるという顕現類別化が生じる(Salient categorization)。その後、両集団を含むようなより大きな集団による再類別化(Recategorization)が起こるということである。

ただし、実際の交流の状況における健常児が抱く障害児との関係は、単線的に障害児を外集団とみなしていた見方から、より大きなカテゴリーによって両集団を統合するという見方へと変わるわけではないし、最終的に抱かれるカテゴリー意識も完全に自分たちと障害児を同じ集団の成員とみなすようになるわけではないと考えられる。そこで本研究では、集団カテゴリーに関する二つの仮説に注目する。第一はHornsey と Hogg の二重類別

化モデル(Dual Categorization Model)であり<sup>13)</sup>、第二はRoccas と Brewerが提唱した社会的アイデンティティ複雑性(Social Identity Complexity)である<sup>14)</sup>。

二重類別化モデルは、両集団に共通する特徴によって意識される共通の上位カテゴリーの中で、内集団と外集団が下位カテゴリーとして残り、上位カテゴリーと下位カテゴリーの両方におけるアイデンティティが同時に意識されることで、外集団に対する偏見が減少するという仮説である。知的障害児との交流においては、健常と障害の差異に注目することは障害理解や健常児の自己理解に繋がると考えられる。また、集団の同質性に注目することは、健常児が障害児との対等さや一体感という感覚を介して交流に意義を見出し、障害児(者)を肯定的に評価する態度形成に繋がると考えられる。実際の交流における健常児による知的障害児との関係についての意識も、顕現類別化、再類別化、脱類別化のどれかに終わるのではなく、このような二重のカテゴリー意識として生じるものと予想される。

社会的アイデンティティ複雑性は、人間が自己のアイデンティティを集団に位置づける方法は、「私はAかつBという社会的アイデンティティを持つ(A $\cap$ B)」(Intersection)、「私はAという社会的アイデンティティを持つ者の中のBという特徴を持つ(A $\vee$ B|A)」(Dominance)というように単一であったり重複的であったりする集団へと位置づける方法だけではなく、「私はAまたはBである(A or B)」(Compartmentalization)、「私はAでもありBでもある(A $\vee$ B)」(Merger)という複雑で複数の集団に位置づける方法もあるという考えである。後二者のような複数の幅広い集団に自分のアイデンティティを位置づける者にとっては、他者が明確に内集団か外集団のいずれかに位置づけられることはなく、外集団に対して柔軟な態度や行動をすることが可能である。障害児との交流を行う健常児は、交流の中で自己を「○学校の健常児」と捉えるのではなく、状況に応じて様々なアイデンティティとして捉えていると予想される。

これまで、これらの集団カテゴリーは交流の条件として設定され、その条件下において形成される外集団への態度を分析することが研究の焦点とされてきた。しかし、設定された内集団と外集団の関係の中で必ずしも交流に参加する当事者が、研究者が想定するカテゴリーを意識しているとは限らない<sup>15)</sup>。交流に参加している当事者が、実際の状況において自己をどのような集団に位置づけるかを本人の語りに注目して分析する上で、上記のようにアイデンティティを多重的で複

雑なものとして捉えるモデルは有効であると考えられる。

本稿では、健常児が知的障害児との交流において知的障害児との集団関係をどのように捉えているか、それが交流のどのような条件によって規定されているかを明らかにすることを目的とする。そこで、本研究が対象とするのは健常児による交流経験についての語りである。White と Lippitt は集団意識を調査するための客観性の高い方法として「私」「私たち」などの語の頻度に注目することが有効であると述べている<sup>16)</sup>。このような内集団についての指示語に、「彼ら」などの外集団についての指示語を加え、発話文脈の中でそれらの語の中に誰が含まれているかを質的に分析することを通して、交流の過程で健常児自身が障害児との関係をどのように捉えているかを分析する。

## 2 方法

### A 協力者と対象校

国立大学附属X知的特別支援学校（以下：X校）の中学部と同大学附属Y高等学校（以下：Y校）の間で行われた学校間交流に参加した高校生を協力者とした。X校とY校は約10年間にわたって、年に複数回の学校間交流を行っている。

X校はダウン症や発達障害などによる知的障害を持つ生徒が在籍している。中学部に在籍する生徒は1年生から3年生までで16名と小規模であり、交流には全生徒が参加する。Y校の協力者は交流委員会という高校の委員会に所属している生徒である。交流に関心があつて積極的に委員会に入った生徒からじゃんけんで負けたなどの理由で入った生徒まで動機は多様であるが、交流に来る生徒は休日や夏休みなどの時間を割いて自主的に参加しており、交流を通して何らかの学びを得ようとしている（Table 1、全て仮名）。交流委員会は高校1年生と2年生によって組織されており、殆どの生徒が2年間継続して委員会を担当する。

Table1：協力者の仮名、学年、性別、参加日程

仮名	学年	性別	参加日程			
			1	2	3	4
明智	2	女	○	○	○	○
今川	2	女	○	○	○	
上杉	2	女	○	○	○	
遠藤	2	女	○	○	○	
大友	2	女	○	○	○	
川上	2	男	○	○	○	○
木下	1	女	○	○		○
黒田	1	女	○		○	○
毛原	1	女	○		○	○
小林	1	男	○		○	○

### B 対象実践と内容

対象とされた学校間交流は、平成26年度にX校とY校の間で全4回行われた交流である。交流日程は4月に両校の教師、交流委員長の明智（仮名）との間で決定された。交流内容はY校の交流委員会で出された要望を踏まえつつ、明智とX校の教員の間で電子メールのやり取りによって決定され、12の行程で活動が行われた<sup>17)</sup>。交流を通して外集団の成員に対する肯定的な態度を形成するためには、共通の目標、対等な地位、制度的な支援、集団間の協力等の基礎条件が満たされることが重要とされているが<sup>18)</sup>、本実践はこのような基礎条件が満たされた計画された交流であった。

### C データ収集手続き

インタビューの研究協力者として選ばれたのは、交流会に3回以上参加したY校の高校生13名のうち、事前にインタビューの同意を得ることができた10名である。データ収集は(1)ビデオカメラによる交流の記録、(2)映像資料とインタビューガイドの作成、(3)インタビューの3過程による。

#### 1 ビデオカメラによる交流の記録

筆者は全4回の交流会の参与観察とビデオカメラによる記録を行った。複数台のビデオカメラを死角のないように交流が行われた会場に設置し、交流の様子映像・音声の記録を行った。撮影においては両校校長への事前の研究内容の説明と承諾書への署名を受けた。第1回目の「話し合い」活動は、複数の教室に分かれて行われたため3年生の教室のみで記録を行い、第2回目の「遊園地での遊び」、第3回目の「文化祭の体験・販売」に関しては、撮影許可をとっていない保護者や生徒や一般の人がビデオカメラに映る可能性があるため、撮影を行わなかった。

## 2 映像資料の作成

再生刺激法インタビューを行うにあたり、研究者が重要と思う場面を抽出し、経験を想起するためのインタビュー項目を設定した<sup>19)</sup>。映像資料はビデオカメラで記録した12行程それぞれから約3分ずつの場面を抜き出して約30分の動画を作成した。抜き出す場面は、研究協力者が活動当時の感情や思考を想起しやすいように、活動の中で生徒同士のやり取りが活発に行われていること、生徒が楽しそうにしていることを基準に選んだ。協力者のインタビューにおける発話は再生されている部分に限定されず、活動全体についての発話であったことから、映像資料は発話の誘導にはならず、協力者の経験の想起を促すという目的において適切であったと考えられる。

## 3 インタビューの実施

平成27年3月から5月に、Y校の生徒10名に個別にインタビューを行った。4回目の交流が終了してからインタビューが行われるまでに、健常児が交流の事後指導や他の交流を行う機会にはなかった。インタビューの初めに研究の内容と目的、データの管理やリスク等についての説明を行い、協力者からの同意書への署名を受けた。インタビューはY校内の静かな個室で1人約90分間行った。インタビューは、協力者の基本的な情報を確認する項目A、再生刺激法インタビューの項目B、交流経験全体についての感想を質問する項目Cの3項目に分けられる。Bでは筆者のノートパソコンで映像資料を再生し、活動ごとに映像を停止しながら、5つの質問項目を尋ねた。映像記録のない活動は、X校の教師が撮った写真を用いて想起を促した。Cでは交流経験全体についての感想を6つの質問項目を用いて尋ねた<sup>20)</sup>。B、Cのインタビュー過程は半構造化法を用いて実施し、必要に応じて聞き返しや別の質問項目を挿入したり、質問を削除したりした。

インタビュー発話はICレコーダーで記録した。インタビューにおける筆者と協力者の全発話を、発話者を連結可能匿名化した上で逐語化した<sup>21)</sup>。

## D 分析方法

本分析では二重類別化モデルの知見から、語りににおける自他の位置づけを2つに分類した。第一は健常児集団と障害児集団に分けて自分を健常児集団に位置づけるという下位集団アイデンティティによる位置づけ (Subgroup Identity, 以下: Sub) である。第二は健常児集団と障害児集団を包摂する集団に自分を位置づけるという上位集団アイデンティティによる位置づけ

(Superordinate Group Identity, 以下: Super) である。

Superには、健常児集団と障害児集団を完全に包摂する上位集団を意識する場合 (例えば、同じ生徒、同じ人間等) と、一部の特徴を共有する上位集団を意識する場合 (例えば、同じA班のメンバー等) の両方を含むこととした<sup>22)</sup> (Figure 1)。

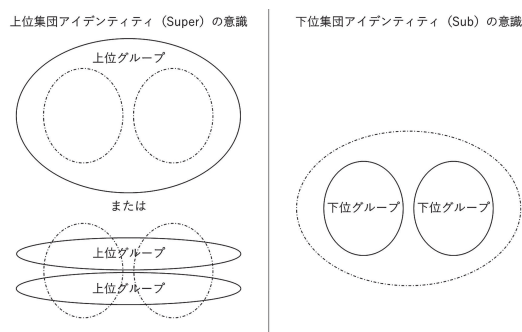


Figure1: 上位集団アイデンティティと下位集団アイデンティティのモデル図

## 1 逐語録のセグメント化

逐語録における全てのカテゴリーを表す語 (高校生, 健常児, グループ, こっち, 彼ら, 向こう, 観客, など) に下線を引いた。

続いて、逐語録のセグメント化を行った。1つのセグメントは健常児集団または障害児集団を含むカテゴリーが含まれる内容の一貫した発話とし、内集団と外集団が対になって示される場合にはその両方を含む範囲を1つのセグメントとした (例: 「私たちだけで歌いましょうって言ってもそんなに楽しくならないじゃないですか。この子たちと一緒にやってる感じが楽しかった」という文の場合は「私たち」と「この子たち」が対応しているので、1セグメントとした)。セグメントの総数は253, セグメント中の各集団が言及された頻度は、内集団についてが159, 外集団についてが164であった。

## 2 セグメントのコーディング

筆者と第二評定者 (筆者と同大学院に在籍する研究生) の2名で独立してコーディングを行った。2評定者間の一致率を算出してコードの妥当性を確かめ、不一致箇所は2評定者間の話し合いでいずれかのコードに振り分けた。

## 3 結果の解釈的分析

コーディング結果を表にまとめ、交流過程における健常児によるカテゴリー意識の形成にかかわる条件



を、分析結果、インタビューデータの内容、ビデオカメラの映像を参照しながら解釈的に分析した。

### 3 結果と考察

#### A コーディングの結果

Table2：活動の種類とカテゴリー意識の関係

日程	活動の種類	Sub	Super
1 回	自己紹介	16 (100.00)	0 (0.00)
	合奏合唱練習 1 (b-1)	26 (96.30)	1 (3.70)
	風船バレー	20 (86.96)	3 (13.04)
	話し合い (a-1)	22 (84.62)	4 (15.38)
2 回	合奏合唱練習 2 (b-2)	6 (75.00)	2 (25.00) △
	教室外活動 (a-2)	15 (60.00)	10 (40.00) ○
	活動報告会 (a-3)	2 (22.22)	7 (77.78) ◎
3 回	文化祭打ち合わせ	6 (100.00)	0 (0.00)
	ステージ発表 (b-3)	18 (62.07)	11 (37.93) ○
	文化祭体験・販売	10 (90.91)	1 (9.09)
4 回	音楽 (b-4)	8 (57.14)	6 (42.86) ○
	終りの会	3 (100.00)	0 (0.00)
	合計 1	152 (77.16)	45 (22.84)
	非刺激	54 (96.43)	2 (3.57)
	合計 2	206 (81.42)	47 (18.58)

2 評定者が独立して253セグメントのコーディングを行った結果、一致率は98.0% ( $\kappa = .90$ ) となり、2 評定者のコーディング結果はほぼ一致した。5 つあった不一致箇所は協議の上、両者が合意するコードに分類した。

各セグメントにおける「話されている活動の種類」(交流会全体についての感想で語られたものは「非刺激」とした)と「コード」の関係はTable 2 で示される通りである。

分析結果における頻度を評価する基準として、12 行程の合計 (合計 1) における Super の割合を  $\alpha$  ( $= 22.84$ ) とし、各行程における Super の実測値の割合  $x$  が  $1\alpha < x \leq 1.5\alpha$  の活動を「Super がやや多い (△)」、 $1.5\alpha < x \leq 2\alpha$  の活動を「Super が多い (○)」、 $2\alpha < x$  の活動を「Super がとても多い (◎)」と評価した。

#### B 活動の形式による影響と量による影響

本事例に含まれた「話し合い (a-1)」→「教室外活動 (a-2)」→「活動報告会 (a-3)」というX校とY校の生徒が主導的に交流内容を決めて協働で活動を進めた〈親密な交流〉と、「合奏合唱練習 1 (b-1)」→「合奏合唱練習 2 (b-2)」→「ステージ発表 (b-3)」

→「音楽 (b-4)」という〈音楽交流〉の二つの活動の形式に着目する (Table 2)。

前者は個人的で直接的な接触の機会の多い活動であり、後者は音楽に合わせて一緒に歌ったり、一緒に楽器を演奏したりするという直接的な接触の機会はない活動である。Table 2からは、どちらの活動の形式においてもSubの多い過程とSuperの多い過程の両方が見られ、活動の形式が直接的であるか間接的であるかは、カテゴリー意識の形成と直接的な影響を持たなかったといえる。

一方で、〈親密な交流〉と〈音楽交流〉の両方において、初期の交流ではSuperが殆ど見られないが、交流が進むにつれてSuperが増加する傾向にあった。このことは、Pettigrewが指摘しているように交流の時系列的要素がカテゴリー意識の構築に関係しているという知見と類似している。ただし、本研究の結果はPettigrewが指摘したようにカテゴリー意識が単線的に移行するということを支持していない。第一に、1～4回目の活動全体に着目すると、Superの割合が多い活動の後にSuperの割合の少ない活動が続く場合があった。また、〈親密な交流〉と〈音楽交流〉の最後の活動である「活動報告会 (a-3)」と「音楽 (b-4)」のどちらにおいても、Subが完全になくなったわけではなく、健常児はある時には障害児との間に境界を意識しながら、ある時には障害児と健常児を同じカテゴリーであると意識していた。このことは、カテゴリー意識が二重であるというHornseyとHoggの仮説を強く支持している。

#### C 交流過程における具体的状況による影響

カテゴリー意識の割合は交流が直接的か間接的かの形式には影響されないことが指摘されたが、交流の種類によってカテゴリー意識におけるSubとSuperの割合に違いがあることは、交流過程における状況がカテゴリー意識の形成に影響していることを示唆している。

どのような状況においてSubまたはSuperによって自己を位置づけるかを明らかにするために、全セグメントが言及している交流の状況を逐語録の内容とビデオカメラの映像をもとに特定し (生徒が向かい合っている、班で活動している、楽しんでいるなど)、逐語録の該当箇所に分析メモとして書き出した。その後書き出された分析メモにおける全ての状況の中でSubとSuperの意識を分ける条件となっていると考えられる項目を統合した。結果として、健常児が置かれた状況における「意識される所属集団」「差異化

(differentiation)」「友情 (friendship)」という 3 条件が相互に関連し合ってカテゴリー意識の形成に影響していることが明らかになった。

# 1 意識される所属集団による影響

第一の条件は、意識される所属集団による影響である。健常児は障害と健常やX校とY校というように、学校の違いや障害の有無に注目してSubによって健常児と障害児を区別する発話を多く行っていった (Table 2)。これは学校間交流という実践が障害児と健常児、特別支援学校と通常学校という二つの基礎集団同士の交流であり、その前提が健常児に常に意識されていたことによると考えられる。

## 「文化祭体験・販売 (Sub)」

川：殆どの人がX校の子たちとか障害のある子にどう接していいかわからないっていう中に連れていくと、まだ自分の非力さっていうか、それで普通にやればいいんだよって言っても。でも高校生同士で話すように話してもわからないし、かといってあんまり柔らかく柔らかくってやっても、逆にすごく長くなって分からなくなるし、そこまで柔らかくする必要もないんじゃないってなる。

交流の過程においては、障害の有無や学校以外にも様々な所属集団が存在していた。第一は「風船バレー」におけるチームである。「風船バレー」では、健常児対障害児という組み合わせでスポーツによる交流が行われた。そのため、私のチームという表現がなされるセグメントにおいて健常児は、健常児と障害児との間に境界を設定するSubによって内集団と外集団を区別していた。

## 「風船バレー (Sub)」

上：(風船バレーは) 言葉で言えない部分での自己紹介みたいなものがあるのかなって思います。…すごい良い勝負だったんですね。特に私のチームはすごい接戦で。相手チームも強くて。私より背が低い子だったのに、結構強くて。

第二は、「教室外活動」から「活動報告会」までの活動で機能した班である。これらの活動では健常児と障害児が合わさった 3 つの縦割りの集団が作られて自由で親密な活動が行われた。

## 「活動報告会 (Super)」

今：例えば私は自分の班のことしか分からないですけど。他の班の子たちの中の一人が楽しかったことを報告した時に、言っていない子たちもつまんなかったとかじゃなくて、ちゃんとうんうんって頷いてたのが。本当に楽しかったのかなっていう。

「教室外活動」と「活動報告会」においてSuperが多くみられたのは (Table 2)、このような班によるカテゴリー意識が働いたからであると考えられる。先行研究においても、内集団と外集団を横断する役割集団を設定することが、固定的な集団カテゴリーについての意識を減少させる効果があることが指摘されており、本研究の結果はこの知見に類似している<sup>23)</sup>。ただし、Table 2 の結果は「教室外活動」や「活動報告会」においてもSubがなくならなかったことを示しており、班という集団への所属意識が一時的に高まることによって二重のカテゴリーのうちのSuperの意識が高まったのであると考察される。

交流の中で意識された所属集団は、教師によって設定されたチームや班という所属集団のみではなく、健常児自身が状況の中で意識した所属集団も存在した。健常児自身が意識して設定した所属集団は、第一に交流会という集団である。この集団は一方で「文化祭の体験・販売」のような一般の高校生との関りが生じる状況において、知的障害児からも一般の高校生からも自分を区別したSubを表す語として使用された。他方で、「ステージ発表」についての語りの中には、交流会という語がSuperを指示するものが存在した。

## 「文化祭の体験・販売 (Sub)」

川：向う側 (Y校の一般の生徒) もX校の子が来るっていうのも知らないから。特に体験型とかだと、どうしようみたいな。殆ど交流会に属したことないと知らないから。クイズみたいなのに入ったんですけど。僕にクイズって普通にこのままで大丈夫ですかねって一年生の教室で言って来て。いや分かんないけど、別に俺もいるからわざわざ変えたりする必要もないし、今から変えられないでしょとか言った覚えがありましたけど。向こう側 (Y校の一般の高校生) も戸惑った感じ。どう対して、普通に話して聞いてくれるのか、全く知らないから。だから結構僕に助けを求めている感じだった。だからこっち側 (交流会に参加している高校生) の方でも予めX校の子が来て、どうこうっていうようなイントロダクションを簡単にできてたら良かったなって感じがします。

## 「ステージ発表 (Super)」

川：観客の人たちに対しての自分たちの一体感があったんです。観客っていうのを前にした時に初めて、さっきの遊園地のあとの教室での反省会もそうだけど、外の人がいることで初めて中としてまとまるみたいな感じで、僕たちはこうやって、しかも二回やって来て、こうやってまとまったんだっていう感動が確かにあったし。そういうのは共有したと思うんですこの時に。だから僕たちは交流会全体としてまとまったし、それだけの活動をしてこれたんだっていう感動はあったんだと思います。簡単な言い方をすると仲間だっという感じがしましたし。

第二に、高校生自身が意識して設定した所属集団として生徒という集団が見られた。生徒という語は教師という外集団に対して健常児と障害児を包摂するSuperを示す語として使用されていた。

## 「教室外活動 (Super)」

上：交流っぽかったのはやっぱり遊園地。やっぱり生徒だけの時間だし。好きなことやっていいわけだし。逆に意見を交換しないと進めない場所だから。

これらのように、障害児を外集団とみなすか、内集団とみなすかは、交流の前提となる障害の有無や所属する学校の違い、交流の中で設定されたチームや班、交流の状況によって強く意識される交流会や生徒という集団による影響を受けているということが明らかにされた。

## 2 差異化による影響

第二の条件は、差異化による影響である。差異化(differentiation)は内集団と外集団の特徴が目立つことによって強化されると言われている<sup>24)</sup>。(1)では意識される所属集団が、健常児が置かれた状況におけるカテゴリー意識に影響を与えることが指摘されたが、差異化は所属意識とは無関係に、健常児が置かれた状況におけるカテゴリー意識を生じさせていた。差異化によるカテゴリーを強調させた要因として、活動の違いと位置関係が挙げられた。

第一の活動の違いに関して、1～3回目の音楽交流に関する発話の多くで、障害児が楽器の演奏をしたのに対して、健常児は歌を歌うだけであったという活動内容の差異に言及する発話が見られた。また、両校生徒が同じように歌っている場面に関して、健常児が小さい声で歌っていたが障害児は大きな声で歌ってい

たというように活動に参加する態度の違いを指摘する発話も見られた。このように活動内容や活動に対する態度の違いについての言及がSubについての意識に繋がっていた。これに対して4回目の音楽では活動の違いが見られなかったため、Superによる意識が多くみられたのであると考えられる (Table 2)。

## 「合奏合唱練習 2 (Sub)」

今：思ったのは結構楽器を担当してくれてるっていうのは、いっぱい時間がかかるじゃないですか。普通に一緒に(X校の生徒) みんなで合わせるには時間がかかってる中では、私たちは普通に歌うだけみたいなものがあるから。それは申し訳ないかなとか。自分たちは生徒さんと比べて全然練習してないからってところで。これだけでいいのなかったと思ってました。

## 「合奏合唱練習 2 (Sub)」

明：この時ですね。この時にあんまり二番。一番すごい大きい声で元気に歌ってくれてるのに、こっちの人たち (Y校生) 普通に歌ってるんですよ。しかも結構音がかき消されて、大太鼓とか鳴ってると。だから、一緒に合奏したら良かった。簡単な、タンバリンとか鈴とか手にもって手軽にできるようなものでも良かったかな。

## 「音楽 (Super)」

木：見た目で結構大きいので。クラスTシャツを作る感覚で。着ると太鼓をやるぞっていう気合も雰囲気も出るし、みんな同じ服着てやってるって感じが一体感が出て。見栄え的にも楽しい感じに。

第二の位置関係について、「自己紹介」「合奏合唱練習 1」「風船バレー」「話し合い」「文化祭打ち合わせ」では、物理的に健常児と障害児が向き合う位置関係で活動が行われた (Figure 2)。一方で「合奏合唱練習 2」「活動報告会」「ステージ発表」においては健常児と障害児が同じ方向を向いており、それぞれ指揮者、観客に向き合って活動がなされた (Figure 3)。このことは、差異化は二重類別化モデルにおけるSubの形成だけではなく、障害児と健常児を含む集団と対峙する外集団を意識することによってSuperが強調されることにも繋がるということを示している。前者の健常児と障害児が向かい合う状況においては、健常児と障害児の間に差異化が生じてSubがみられた。後者の指揮者や観客に向かい合う状況においては、それらの集団と健常児と障害児を統合する集団との間に差異化が生じ

てSuperがみられたのであると考察される。

#### 「合奏合唱練習 1 (Sub)」

遠：合奏の時ですか？ああ。なんでY校側の子とX校側の子が向かい合うんだろうって思っていました。(ステージ) 発表の時って混じるから、混じっちゃってもいいかなって思いました。

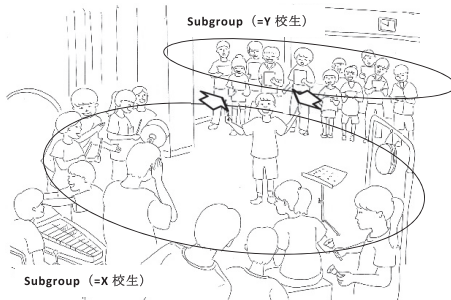


Figure2：合奏合唱練習 1

#### 「ステージ発表, (Super)」

毛：すごい賑やかな一行なんだろうなって思いました。すごく楽しくて、なんか(X校の生徒の)親御さんたち、結構見に来ていらっちゃって。

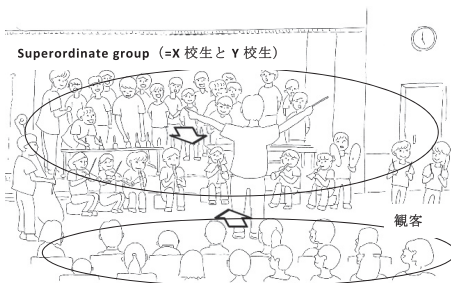


Figure3：ステージ発表

上記のように「ステージ発表」では観客に向き合うことで交流会としての一体感が見られた。これは、観客や親御さんたちという集団が、それに対峙する自分たちに共通する歌い手というカテゴリーを強調する集団であったからである。これに対して、Y校内で実施された「文化祭体験・販売」は障害児と健常児が含まれる縦割りの班活動であり、また一般の高校生と対峙する状況が多いためにSuperが生じる条件が揃っていたにも拘らず、殆どがSubによるカテゴリー意識であった。

#### 「文化祭体験・販売 (Sub)」

小：X校の子は積極的にできたんですけど、やっぱり交流委員会以外の人っていうのは、入るのは躊躇していたと思います。やっぱり上手くいってないなと思ったのは、すごいX校の子が熱くなっちゃって(興奮して)、(Y校の)クラスメイトの女子だったんですけど、ちょっとだけ怖がってた時があったんです。で、すごくそこは難しいことなんですけど、もうちょっと僕たち交流委員会が事前にこういう活動があるから来てね、みたいな宣伝をしてれば。

この理由として、一般の高校生という特徴が、それと対峙する班の共通の特徴を十分に強調するものではなかったことが挙げられる。むしろこの状況は、健常児にとって「どのようにして障害児のことを一般の高校生に伝えるか」という障害児と健常児の差異を強調するSubの意識を強めるように働いていた。このことから、位置関係がどのような内集団の特徴を強調するかによって健常児がどの集団を内集団と捉えるかが規定されるということが示唆された。

このように、差異化によるカテゴリー意識への影響は、活動内容や活動に対する態度の差異、位置関係の差異によって内集団のどのような特徴が強調されるかによって複雑に規定されていることができる。

### 3 友情による影響

第三の条件は、友情による影響である。この条件はSuperの意識の形成に関係している。Table 2で示されているように、健常児は活動の多くの場面を健常児と障害児を分けてSubによって表現していた。これに対してSuperによる表現が行われる場面では、健常児は活動を楽しんでいると感じたり障害児との一体感を抱いたりしていることがみられた。

#### 「教室外活動 (Super)」

木：一緒にご飯食べて、普通なんですけど、一緒にお昼ご飯どれ食べる？って選んで、みんなうどん食べたんですけど。おいしいねっていうのが。普段友達と食べるのと似てるっていうか。



## 「教室外活動 (Super)」

今：普通に料理作ってるときに結構みんな普通にコミュニケーションするから。今までで一番喋ってたのかなと思って。ご飯食べてるときとかも普通に作業しながらとかでも喋れてたから、その延長線上で遊びに移った時に、〇〇君とかもこういうの（ハイタッチ）やってくれて。結構みんな今までは知らない人だったわけじゃないですか。けどそういうのが低くなったのかなって勝手に思いました。

上記の事例ではSuperを示す「意識された所属集団」や、外集団との「差異化」が明示されていない。このような状況においても、友情が強まった場合には障害児と同じ集団であるというSuperの意識が生じることが示された。

また、風船バレーのように障害児と健常児が異なるチームに所属し、ネットを挟んで向き合う状況においても、友情を感じることを通じて障害児を含むSuperが意識されることがあった。

## 「風船バレー (Super)」

黒：みんなで一緒にの事をやっていると、動いてるのは楽しいし、戦ってるのは楽しんでしょうね。多分、バトルみたいな感じがして。

Pettigrew<sup>25)</sup> は交流が進むことで再類別が起こるのは、このような集団間の友情が生じるためであると述べている。本稿の3-Bで示唆された交流が進むことでみられたSuperの増加傾向は、障害児との間の友情による影響であると考えられる。

## D 全体の感想についての語り

上記の再生刺激法インタビューにおけるインタビューでは、状況に応じて複雑なカテゴリー意識が見られたのに対して、再生刺激法インタビュー後の非刺激によるインタビューにおいては、Superによる語りは殆どみられなかった (Table 2)。非刺激場面におけるSubによるカテゴリー意識においては、他者集団は「障害」「障害児」などの言葉で表現されることが多かった。

## 「非刺激 (Sub)」

小：向き合ってマイナスに考えるんじゃないで、どういう風に障害を持っている人と持っていない人が高め合っているのかっていうのを考えていくことが必要なかなって。本当に障害を持っていることがマイナスになると思ったんですけど、別にそういう感じを持たなくていいのかなってというのが最初の印象でした。

## 「非刺激 (Sub)」

上：優しく接するとか、助けるっていうのが全然すべてじゃないから。同等に接するとか、まあこの言い方がもうよくないと思うんですけど。でも何だろうな。とにかく今の世間一般的に、助けるべき人みたいなイメージが強いと思うから。全然そんなことないんだし、っていう事を伝えていきたいし。自分はそれを知ることができたから、これから障害を持つ人、持たない人にかかわらずそういう接し方ができると思うから。

これは、健常児は交流の中で経験した様々な具体的な自他関係を総括して、自分にとって障害とはどのような意味を持つかという一般的な議論を行おうとしていたことを反映している。このように交流を終えた後の健常児がSubによって自他関係を表現することは、偏見の解消は境界カテゴリー認識が解消することによって生じるという脱類別化モデルの立場を否定している。

全体の感想についてのインタビューにおける語りは、障害 (児・者) と健常 (児・者) を分けた上で、どのようにすればお互いが共生できるかを考察するという内容が多かった。これは単純に健常児と障害児を異なるカテゴリーに分ける顕現類別化ではなく、二重類別化の中で見られるSubの意識である。

本研究では、交流の過程や交流を具体的に振り返る過程における集団カテゴリー意識は、状況によって二重のカテゴリーの内のSuperとSubの両方に焦点化されるが、交流を総括する際には健常児の知的障害児との関係は特にSubに焦点化されることが明らかになった。このことは、本研究の協力者が高校段階の健常児であることにも関係していると考えられる。高発達段階である健常児は、交流を通して得た経験を総括する上で、障害を自己と対象化して考察する傾向にあることが示された<sup>26)</sup>。

#### 4 総合考察

知的障害児と交流を行った健常児の語りにおける自他集団関係の分析の結果は、交流によって健常児と障害児の境界についての意識が減少するという脱類別化モデルを支持せず、障害児と健常児を包摂する共通カテゴリーの中で健常児集団と障害児集団の区別を維持するという二重類別化モデルが支持された。先行研究の知見によると、交流を行った何名かの知的障害児に対する肯定的な評価や知識が、このような二重のカテゴリー意識を介して障害（児・者）一般に対する肯定的な態度形成や偏見の減少に繋がると考えられる<sup>27)</sup>。

健常児の交流経験についての語りを質的に分析することによって、交流の中で障害児と健常児を区別して捉えるか、共通する上位集団において捉えるかは、交流の状況における3つの条件の影響を受けていることが明らかになった。第一は「意識される所属集団」にである。健常児は高校生と特別支援学校生、健常児と障害児というカテゴリーを捉える以外に、チーム、班、交流会、生徒という集団で自他関係を捉えていた。第二は「差異化」である。本研究でみられた差異化に関連する要因は活動の差異と位置関係であった。前者に関しては、健常児は活動内容に違いがあったり、活動に対する態度に違いが生じたりした際に自他を下位カテゴリーで区別していた。後者は下位カテゴリーと上位カテゴリーの形成の両方に影響しており、障害児と向き合う関係において健常児は障害児との差異を意識し、観客や指揮者と向き合う関係においては障害児と健常児の両方を包摂する上位カテゴリーに自分を位置づけていた。第三は「友情」による影響である。障害児との間に一体感や快感情の共有が生じる状況においては、特に班が設定されたり、共通の属性が意識されたりしなくても、知的障害児と同じ集団であるという共通カテゴリーによる意識が形成されていた。これらの三つの条件は交流の状況において相互に関連し合いながら健常児の意識に影響を与えていた。

このような二重のカテゴリー意識は交流の最中や交流について想起する中で生じるものであったが、交流全体についての語りにおいては上位カテゴリーにおける表現は少なく、障害（児）を対象化して語る傾向があることが明らかになった。この傾向は、本研究の協力者となった高校生が交流を通して障害について、また障害児と対比した自己についての理解を深めようとしたことによって生じたと考えられる。ただし、このような語りは顕現類別化とは異なる、二重類別化の中

での下位集団による分類であるという考察がなされた。

このことは、障害理解についての重要な示唆を含んでいる。交流の中で様々な自他関係における活動を経験せずに、または交流後に交流における活動を十分に振り返ることなく容易に感想文や感想を述べることは、障害児との間の複雑な関係を意識することなく、障害と健常を分けて考えることにつながる危険性を有している。この場合、健常児は障害（児・者）を自分とは関係のない人物や客観的な知識として理解してしまう可能性がある。これを回避するためには、交流後に交流経験を具体的に振り返ることができるような機会を設けることが重要であることが示唆される。本稿の研究において実施された再生刺激法インタビューはこのような健常児にとっての振り返りの機会となっていたといえる。

本研究の課題として、再生刺激法インタビューによって交流中の健常児の集団カテゴリー意識を分析する上での限界を挙げることができる。本稿では交流中の感情や判断を想起させるために再生刺激法インタビューを取り入れた。しかし、交流後に語られる交流の経験と、実際の交流中の意識は厳密には異なっている。ただし、筆者は交流中の実際の意識よりも交流後の語りにおいて集団関係がどのように語られたかが重要であると考え。リコールによると、人間の経験は語りの仕方でも分節化される<sup>28)</sup>。すなわち、交流は語られることによって初めて、個々の健常児にとっての経験となるのである。このことから、交流を通して障害（児・者）に対する肯定的態度を形成するためには、様々な自他関係を生じさせる交流に参加させるだけでなく、その交流について自分自身の言葉で語らせるということが必要であるという示唆が得られた。

#### 注・引用文献

- 1) 例えば、Manettiら（2001）やPircyら（2002）の研究。わが国においては、生川（1998）や生川ら（2006）において知的障害児との交流の態度形成への効果を分析した先行研究のレビューがなされている。（Manetti, M., Schneider, B. H., & Siperstein, G. 2001. "Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample" *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 279-286.; Piercy, M., Wiltin, K., & Townsend, M. 2002. "Promoting the social acceptance of young children with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques." *American Journal on Mental Retardation*, 107(5), 352-360.; 生川善雄 1998.「わが国における知的障害児（者）に対する態度研究の現状と課題」『特殊教育学研究』第35巻、第4号、pp.67-

- 72; 生川善雄・梅谷忠勇・前川久男 2006.『知的障害者に対する態度に関する文献研究: 態度の多次元的研究に焦点を当てて』『千葉大学教育学部研究紀要』第54巻, pp.15-23.)
- 2) Tajfel, H. 1969. "Cognitive aspects of prejudice" *Journal of Social Issues*, 25, 79-97. など。
- 3) Ostrom, T. M., & Sedikides, C. 1992. "Differential processing of ingroup and outgroup information" *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 21-34.; Park, B., & Judd, C. M. 1990. "Measures and models of perceived group variability" *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 173-191. など。
- 4) Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. 2008. "How does intergroup contact reduce prejudice?: Meta-analytic tests of three mediators" *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 922-934.
- 5) Pettigrew, T. F. 1998. "Intergroup contact theory" *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- 6) 詳しくは Pettigrew (1998) や Miller (2002) (Miller, N. 2002. "Personalization and the promise of contact theory" *Journal of Social Issues*, 58(2), 387-410.)
- 7) Hewstone, M., & Brown, R. 1986. "Contact is not enough: An intergroup perspective on the "contact hypothesis"" In M. Hewstone & R. Brown (Eds.), *Contact and Conflict in Intergroup Encounters* (pp.1-44). Cambridge, MA: Basil Blackwell, Inc.
- 8) Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. 2000. "Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model" In R. F. Baumeister (Ed.), *Public self and private self* (pp.189-212). New York: Springer-Verlag.
- 9) Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Anastasio, P. A., Bachman, B. A., & Rust, M. C. 1993. "The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias" *European Review of Social Psychology*, 4, 1-26.
- 10) Brewer, M. B., & Miller, N. 1984. "Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation" In N. Miller & M. B. Brwer (Eds.), *Groups in Contact: The Psychology of Desegregation* (pp.281-302). Orlando, FL: Academic.
- 11) ただしこの立場はその後修正され, Miller (2002) は脱類別化モデルは顕現類別化モデルや共通内集団アイデンティティモデルを通して達成することも可能であると述べている。
- 12) Pettigrew (1998)
- 13) Hornsey, M. J., & Hogg, M. A. 2000. "Assimilation and diversity: An integrative model of subgroup relations" *Personality and Social Psychology Review*, 4 (2), 143-156.
- 14) Roccas, S., & Brewer, M. B. 2002. "Social identity complexity" *Personality and Social Review*, 6, 88-106.
- 15) 例えば, 現象学の影響を受けた主観的家族論 (McLain & Weigert, 1979 など) においては家族という集団を研究者が規定するのではなく, 当事者の視点から主観的に捉えられる家族集団の在り方に注目することが重要であることが指摘されている。(McLain, R., & Weigert, A. 1979. "Toward a phenomenological sociology of family" In W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye, & I. L. Reiss (Eds.), *Contemporary Theories about the Family: Research-Based Theories*(Vol.1). New York: Free Press.)
- 16) White, R. K., & Lippitt, R. 1960. *Autocracy and Democracy: An Experimental Inquiry*. New York: Harper & Brothers.
- 17) Allport (1954) の 4 条件に加え, Pettigrew (1998) は友情可能性 (friendship potential) を基礎条件に挙げている。(Allport, G. W. 1954. *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.)
- 18) 1 回目はX校での交流で, ①自己紹介, ②3 回目のステージ発表に向けた合奏合唱練習, ③風船バレー, ④2 回目の交流内容についての話し合いが行われた。2 回目はX校での交流で, ⑤3 回目のステージ発表に向けた合奏合唱練習, ⑥教室外活動 (1 グループが調理を, 2 グループが遊園地での遊びを行った), ⑦活動報告会が行われた。3 回目はY校の文化祭での交流で, ⑧話し合いによる打ち合わせ, ⑨ステージ発表 (合奏合唱の本番), ⑩文化祭の体験とX校生が授業で作った作業製品の協働での販売が行われた。4 日目はX校での交流で, ⑪音楽交流, ⑫終わりの会への参加が行われた。本研究の対象実践は, 楠見 (2016) の対象実践と同じである。(楠見友輔 2016.『交流による知的障害理解の構造: 障害への解釈行為としての語りに着目して』『東京大学大学院教育学研究科紀要』第56巻, pp.167-180.)
- 19) Shubert, C. W., & Meredith, D. C. 2015. "Stimulated recall interviews for describing pragmatic epistemology" *Physical Review Physics Education Research*, 11(2), 020138 (<http://dx.doi.org/10.1103/physRevSTPER.11.020138>), accessed 2017. 09. 24
- 20) A~Cの質問項目は以下の通りである。A-1.交流委員会に入って何年目でしたか, A-2.交流委員以外で障害児と交流をする機会はあるですか, A-3.交流委員会に入った動機は何ですか。B-1.どのような気持ちでいましたか, B-2.X校の生徒の印象はどのようなでしたか, B-3.印象に残っている出来事がありますか, B-4.自分にとってどんな発見・学びがありましたか, B-5.疑問点はありませんでしたか。C-1.交流会を通しての気持ちの変化はありますか, C-2.交流会を通してのX校の生徒に対するイメージの変化はありますか, C-3.一番印象に残っている出来事は何ですか, C-4.全体を通して自分にとってどんな発見・学びがありましたか, C-5.交流会での経験が, 自分にとって今後どのように生かせると思いますか, C-6.交流会全体を通しての疑問点・反省点がありますか。
- 21) 分析対象とするインタビューの逐語データは, 楠見 (2016) と同じものである。
- 22) HornseyとHogg (2000) は, 前者における下位グループを入れ子型下位グループ (Nested Subgroup), 後者における下位グループを横断的下位グループ (Cross-Cutting Subgroup) と呼んでいる。
- 23) Marcus-Newhall, A., Miller, N., Holtz, R., & Brewer, M. B. 1993. "Cross-cutting category membership with role assignment: A means of reducing intergroup bias" *British Journal of Social Psychology*, 32(2), 125-146.
- 24) Miller (2002)
- 25) Pettigrew (1998)
- 26) 河内 (1993; 1996) は小学校高学年の健常児に対する質問紙調査をもとに, 低学齢期の児童は障害についてのイメージをまだ固定化しておらず, 障害を自己との関係で考え難いという発達過程にあることを指摘している。(河内清彦 1993.『視覚に障害のある児童に対する小学校高学年児童のイメージ』『特殊教育学研究』第31巻, 第3号, pp.17-26.; 河内清彦 1996.『視覚障害のある児童とない児童に対する小学校6年生のイメージの意味構造』『特殊教育学研究』第34巻, 第3号, pp.63-71.)
- 27) Hornsey & Hogg (2000)

- 28) リクール, P. 1987. 『時間と物語 I : 物語と時間性の循環／歴史と物語』久米博 (訳), 新曜社. (Ricouer, P. 1983. Temps et Récit (Tome I ), Éditions du Seuil.)

(指導教員 藤江康彦准教授)