

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—

教職開発コース 楠見友輔

Structure of Understanding Intellectual Disabilities through Transactions

—Narratives as Acts of Interpretation of Disabilities—

Yusuke KUSUMI

This study aims to clarify the structure of understanding intellectual disabilities through transactions. In this study, understanding disabilities through transactions was regarded as linguistically interpretative acts by agency. Interviews, using a stimulated-recall procedure, were conducted with ten high school students who had participated in transactional activities with a group of students with intellectual disabilities. Interpretative analysis was conducted on the linguistic expressions used in the transaction evaluation (TE), which involves participants mentioning themselves in the middle of an evaluative description of others. Through a qualitative analysis, TE expressions could be categorized into four functions. Consequently, it was clarified that understanding intellectual disabilities through transactions has a circular structure. Moreover, when the modification of agencies, such as reconstructions of perspectives, hierarchy of value, obviousness of self, and group category, were promoted, the circle became a spiral structure in which the understanding of both the others and oneself was complementary; this was done by both the agent and object moving their respective dimensions of the relationship.

目次

- 1 はじめに
 - A 問題と目的
 - B 分析装置としての交流的評価 (TE)
- 2 方法
 - A 対象実践と協力者
 - B データ収集手続き
 - C 分析方法
- 3 結果と考察
 - A 交流的評価表現のカテゴリ化
 - B 各カテゴリの交流的評価表現の解釈的分析
 - C 交流による知的障害理解の螺旋構造
 - D 交流による知的障害理解過程で生じる主体の変容
- 4 総合的考察と今後の展望

1 はじめに

A 問題と目的

近年わが国では、インクルーシブな社会の実現に向けた教育システムの構築がますます重視されている。

「連続性のある多様な学びの場」を前提とするわが国の特別支援教育においては、インクルーシブな社会の実現に向けた実践として交流及び共同学習（以下、交流共同学習）が重視されている。交流共同学習の主要な目的の一つに健常児の障害理解の形成がある。交流を通して健常児の障害理解を形成するためには、障害児と健常児が基礎集団を前提として対等な立場で集団交流を行うことが重要であると考えられ、古くから実践が行われてきた¹⁾。

障害理解には大きく分けて三つの領域があると考えられる²⁾。第一は障害一般についての知識や認識の獲得である。健常者が障害者と社会において適切な関係を築くためには、障害の医学的・科学的な知識³⁾や障害を社会的問題と捉える認識を獲得すること⁴⁾が必要であるとされている。第二は障害者に対する肯定的態度や、共感や他者視点獲得という能力の形成である。障害理解においては、障害者の当事者性を尊重することが重要であり、具体的な障害者の内面についての想像力⁵⁾や、障害によって発生する諸問題などの構造論的視点⁶⁾などを、障害擬似体験などを通じて獲得することが必要とされている。第三は、自己との

関係において障害（者）を解釈するという交流による障害理解である。これらは互いに独立してはならず、それぞれが関連して障害理解を形成すると考えられる。

知的障害理解においては、知的障害についての基礎的な知識や認識を獲得した上で、交流による障害理解を形成することが重要であると考えられる。知的障害児（者）の障害の程度や特性は多様であり、一般的な知的障害に関する知識を個別的な当事者に適用するには限界がある。また、知的障害者のニーズの一般化や、障害擬似体験によって知的障害者の感じる内面を想像することには困難がある。そのため知的障害理解においては、周囲の人間が当事者のニーズを理解し、必要な援助を行うことが重要であり⁷⁾、個別的な関係において障害理解を形成していくことが求められる。

本研究では、知的障害に関して、上で第三の領域に分類した交流による障害理解の構造を解明することを目的とする。先行研究において、知的障害児との交流を通して獲得される健常児の知的障害理解の構造を分析した研究は見られない。しかし、今後交流共同学習を効果的に実践するためには、交流を通して形成される質的な障害理解のあり方を明らかにすることが重要であり、それは知的障害者を含むインクルーシブな社会を実現する上でも意義を持つと考えられる。本研究の独自性は、交流による障害理解を以下で定義されるような主体による解釈行為と捉えることにある。この立場からは、健常児による障害理解は交流経験の省察的語りの中で形成される概念であると捉えられる。障害理解の状況は、量的には測定されず、語りの内容を詳細に検討することでのみ把握できるとみなされる。

B 分析装置としての交流的評価（TE）

健常児の心理的過程としての障害理解を解明するためには、その概念を定義する必要がある。ギアツは、異文化理解を解釈行為と捉えている⁸⁾。本研究ではこのような解釈学的文化人類学の立場を援用して、障害理解を自己理解と他者理解を相補的に行う言語的解釈行為と捉える。この前提は、以下の二つの要素から成り立っている。第一は、交流による障害理解は言語的解釈行為であるということである。第二は、交流による障害理解では他者理解と自己理解が相補的に行われるということである。以下では先行研究をもとに二つの要素の妥当性を検証し、それをもとに本研究において交流による知的障害理解を分析するための分析装置として使用する「交流的評価」を定義づける。

第一に関して、書籍や教師から客観的な障害についての知識を獲得することとは異なり、交流による障害理解では集団における交流活動において主体が能動的に障害という概念についての理解を形成する。このような対象に向けた行為は道具としての言語を媒介として行われ⁹⁾、交流活動における自他関係の言語的省察によって意味づけられる。交流による障害理解は、このように言語的に省察されることによって初めて意味として概念的に理解されるのである。

第二に関して、異質な文化を理解する際には、「他者の理解という迂回路を経ることによる、自己の理解」が生じる¹⁰⁾。異文化理解において他者理解を通して自己理解が行われるのは、自己の基準や価値観を所与として異質な文化を理解することが困難であるからである。健常児（者）にとっては、理解の対象となる知的障害は自己とは異質なものであり、障害を持つ他者との関わりは、自己が「障害」をどのように捉えているかという反省的な自己理解を生じさせると考えられる¹¹⁾。

上記の二つの前提から、交流による知的障害理解を Figure 1 のように概念化することが可能である。

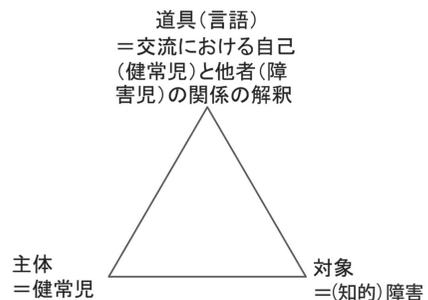


Figure 1: 言語的解釈行為としての交流による知的障害理解の概念図 (Vygotsky, 1928をもとに筆者が作成)

Figure 1 の二つの頂点である主体と対象は、本研究の障害理解というテーマにおいてはそれぞれ「健常児」と理解対象である「(知的) 障害」を指している。主体が対象に向かう交流活動では、言語が主体と対象を媒介する。交流による障害理解においては、自己(健常児)と他者(障害児)の関係を意味づける解釈が主体と対象の記号的媒介となる。このようにして、交流による障害理解は媒介された行為として捉えられ、自己と他者の関係性の解釈が分析単位となる¹²⁾。このように捉えられる障害理解は、能力や態度という

量的に測定可能な概念ではなく、主体の能動的な自己関係に関する意味づけ行為として捉えられ、質的解釈の対象となる。

言語的解釈行為という心理的過程を明らかにするためには、主体の経験についての語りを解釈することが有効である¹³⁾。他者への理解のあり方は、一つには評価として表現される。特に障害理解は、他者についての否定的評価である偏見やステレオタイプとは区別されるため、他者への肯定的評価に注目することが有効である。健常児が知的障害児への肯定的評価において、自己と他者をどのように関係づけて語るかを分析することで、心理的過程としての障害理解の構造を解明することができると思われる。

本研究では筆者は、知的障害特別支援学校との学校間交流を行った通常学校の高校生に対して、交流時の様子を記録した映像を見せながら状況を想起させる、再生刺激法インタビューを行った。インタビュー時には、筆者は健常高校生に対して交流経験の感想を詳細に語るように求め、筆者から障害児への肯定的評価を要求する質問は行わなかった。しかし、インタビューにおいて健常高校生は、非意図的に知的障害児に対する肯定的評価を行い、その多くで自己との関係を理由付けとして用いていた。

このように知的障害児との交流についての省察的な語りにおいては、他者への評価において自他を交流させる表現が見られた。これは、交流による障害理解は自己理解と他者理解を相補的に行う言語的解釈行為である、という本研究の前提を支持している。本研究では、そのような「他者に対する肯定的評価の中で自己への言及が行われている評価」を「交流的評価

(Transaction Evaluation, 以下TE)」と名付けた。TE表現には、自他の関係とそれをもとにした他者への肯定的評価が含まれる。以下では、TE表現の特徴の解釈的分析を通して、心理的過程としての交流による知的障害理解の構造を明らかにする。

2 方法

A 対象実践と協力者

インタビュー協力者は、東京都内の知的特別支援学校中学部（以下X校）と年4回の学校間交流を行った、都内の高等学校（以下Y校）の生徒である¹⁴⁾。高校生をインタビュー協力者に選んだ理由は、自身が参加した交流についての省察と、詳細な表現が可能な発達段階にあると考えられたからである。Y校には当該年度の約10年前に委員会の一つとして交流委員会が作られ、それ以来毎年交流委員会に所属する1,2年生がX校との複数回の交流を行っている。対象年度に4回行われたX校との交流に3回以上参加した生徒は13名であり、本研究ではその中から研究協力の同意を得ることができた10名（Table 1, 全て仮名）に対するインタビューを行った。

交流委員会に所属していても、交流会への参加は強制されておらず、10名は休日や夏休みなどの交流日に自主的に交流会に参加しており、交流活動に積極的で、障害について知りたいという動機を有していた。10名の協力者の交流委員会に入った動機は様々であったが（Table 1）、交流時の障害児との関わりの様子やインタビュー内容から協力者の中には障害児（者）に対して否定的態度を有している者はいなかつ

Table 1: 協力者の仮名, 学年, 性別, 交流委員会に入った動機, 参加日程

仮名	学年	性別	交流委員会に入った動機	参加日程			
				1	2	3	4
明智	2	女	興味があって中学の時にあった交流会に入り、高校でも続けたいと思った。	○	○	○	○
今川	2	女	色々な人と話するのが好きで、交流委員会ではそれができると思った。	○	○	○	
上杉	2	女	中学で他の人が交流をしているのを見て興味を持った。	○	○	○	
遠藤	2	女	他の委員会に比べて自分でもできそうだった。他に立候補者がいなかった。	○	○	○	
大友	2	女	小さい子どもと接するのが好きで楽しそうだった。	○	○	○	
川上	2	男	委員会選びの際にじゃんけんて負けた。	○	○	○	○
木下	1	女	大人になると機会がないと思い、委員会の中で第一希望で選んだ。	○	○		○
黒田	1	女	他の学校の知り合いができるのが良いと思った。	○		○	○
毛原	1	女	仲の良い友達が入ったから入った。	○		○	○
小林	1	男	教師になることを目指しており、将来の役に立つと思った。	○		○	○

たと考えられた。

B データ収集手続き

データ収集の第一に、4回の学校間交流を複数台のビデオカメラで記録した。活動内容は交流委員会と特別支援学校の教師の話し合いで決められ、4回の交流で12の活動¹⁵⁾が実施された。

第二に、12の活動の映像記録から、活動全体を想起させるという基準で筆者が選んだ場面を3分ずつ抜き出し、繋ぎ合せて約30分の映像資料を作成した。場面選択の基準は、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とした。

第三に、協力者10名それぞれに対するインタビューを実施した。インタビューは二つの過程に分けられ、始めに映像資料を再生し、活動ごとに停止してそれぞれの感想を順番に尋ねるという再生刺激法インタビューを行った¹⁶⁾。次に、全体の感想についてのインタビュー¹⁷⁾を行った。映像記録のない活動¹⁸⁾を想起させる場合には、その活動の様子を撮影した写真を見せながら質問を行った。高校生の経験の語りは筆者が選んだ場面に拘束されず、その活動全体の中で協力者が印象的に覚えている経験が語られた。このことから、場面選択の基準は、協力者の交流経験を想起させるという目的に対して妥当であったということができた。

C 分析方法

TE表現の抽出 TEは、「他者に対する肯定的評価の中で自己への言及が行われている評価」と定義される。ICレコーダーの記録を全て逐語化し、逐語データの中から「良かった」「すごい」などの他者への肯定的評価を含む表現を抜き出した。抜き出す発話の単位は、評価の観点、対象、理由付けなどを含み、発話の意味が読み取れる長さとし、筆者の質問や反応が間に入る場合には、それを含めて抜き出した。

次に、他者への肯定的評価の中で、自己への言及がなされているものをTE表現として抽出した。

TE表現のカテゴリー化 抽出された全TE表現について、他者への肯定的評価部分に実線を、自己への言及部分に波線を引いた。実線と波線における自他関係に注目し、類似するTE表現をまとめてカテゴリーを作成し、カテゴリーの定義を設定した。

その後、筆者と第二評定者¹⁹⁾の2名で、全TE表現をカテゴリーの定義に従って分類し直し、一致率を算

出してカテゴリーの信頼性を確認した。

各カテゴリーのTE表現の解釈的分析 TE表現には定義上、自己と関係づけられた他者への肯定的評価、他者と関係づけられた自己への言及が含まれる。そこでTE表現から高校生の心理的過程を明らかにするために、第一にTE表現の構造に注目し、各カテゴリーのTE表現に関し、①他者への肯定的評価に自己がどのように関係づけられているか、②自己が他者との関係においてどのように言及されているか、を解釈的に分析した。

次に、①と②の自他関係の認識が生じる上で、③語りの文脈において健常児が障害児をどのような視点から捉える必要があるかについて、TE表現の意味を解釈した。①～③を通してTE表現を解釈的に分析し、各カテゴリーにおける心理的過程を解明し、モデル図として示した。

交流による知的障害理解の解釈的分析 最後に、各カテゴリーの分析から得た知見を総合し、交流による知的障害理解の構造についての考察と概念モデルの作成を行った。

3 結果と考察

A 交流的評価表現のカテゴリー化

逐語データから抽出された肯定的評価表現の数は104であった。その中でTE表現として抽出されたのは42であり、健常児による知的障害児との交流経験についての語りの中で知的障害児への肯定的評価を行う表現の約4割の発話において自己への言及が見られた。

自他関係に注目して42のTE表現をカテゴリー化すると、《自他の比較・対照》、《他者から自己への影響》、《自他の差異の強調》、《自他の共通点の気づき》の4カテゴリーが抽出された。その後、それぞれのカテゴリーの定義と構文の基本形を設定した (Table 2)。

2名によるコーディングの結果は一致率が92.8%であり、この結果を受けてTE表現の四カテゴリーの信頼性は高いと考えられた。一致しなかった三つのTE表現は、意見が分かれたどちらにも分類可能なものであると解釈された²⁰⁾。このことは、複数のカテゴリーの機能を有するTE表現が可能であることを示している。分類先が分かれたTE表現は、両評定者の協議により便宜的にいずれかのカテゴリーに振り分け (Appendix 1～4に全TE表現とその分類を記した)、Appendixの欄外にその説明を付した。

Table 2 : TE表現のカテゴリー名, 定義 (基本形), 発話例

カテゴリー名	カテゴリーの定義 (基本形)	発話例
自他の比較・対照	自己と他者が対比され、自己を下位に他者を上位に位置付けている。(自己より他者は〇〇 / 自己は〇〇なのに、他者は△△)	【小林】普通にちゃんとできてるんだって。僕なんかよりもできてる子がいたりして。
他者から自己への影響	他者を肯定的に評価し、他者の優れた点から自己が影響を受けたと述べている。(他者が〇〇だから、自己も△△)	【遠藤】こっち側 (Y校) の人たちだけでそういう歌歌っても盛り上がりがないけど、みんなこういう風に心の底から楽しんでこういう歌を歌えるとき、 <u>こっちも楽しくなってくるって</u> いうか。
自他の差異の強調	他者を自己が有していない特徴において肯定的に評価している。(自己は〇〇だけど、他者は△△)	【木下】明るくてパワーがあって、 <u>私たちに持っていないものを結構たくさん</u> 、すごく持っているイメージは、最初に会った時から変わらないんですけど。
自他の共通点の気づき	自己が有している特徴を他者も有しているということを肯定的に評価している。(自己も他者も同じように〇〇)	【明智】それは覚えてます。そういう子 (発話のない生徒) たちも <u>上手く助け合って、私たちと同じようにできないところをカバーしてや</u> ってんだってというのが印象に残ってます。

B 各カテゴリーの交流的評価表現の解釈的分析

以下では、各カテゴリーの解釈的分析の結果から得られた①～③の要素とその関係を図示し、説明を行う。TE表現を引用する際には、インタビューの逐語録だけでなく、その発話の意味を補うための、「| 発話の背景と説明…」を付した。

《自他の比較・対照》

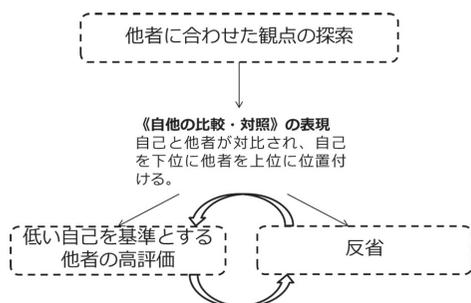


Figure 2 : 《自他の比較・対照》における心理的過程

《自他の比較・対照》は、「自己より他者は〇〇」という比較表現や「自己は〇〇なのに、他者は△△」というような対照表現を用いて自己と他者が対比され、自己を下位に他者を上位に位置付けている表現である。

【小林】話し合いなんかはすごい生き活きとしてて、ラーメンがいいとか、すごく生き活きとしてました。あとは、場に流されるというより、自分の意見をストレートに言ってるなっていうのがあって、そこはいい所なのかなって思いました。僕たちは自分の意見が言えないところがあると思うんですけど。

| 発話の背景と解説… 1回目の交流の話し合いに関する語りである。2回目の交流では3グループに分かれて3時間の交流時間が与えられ、両校の生徒が協力して活動を進めることが予定されていた。話し合いでは、そこでどのような活動を行うかが生徒間の話し合いで決められた。小林のグループでは、X校近くの遊園地に行くことが決まり、その後で昼食に何を食べるかについての話し合いが行われた。ここではX校の生徒の一人が「ラーメン」と率直に述べたことについての感想が述べられている。

《自他の比較・対照》のカテゴリーに分類された発話における自他の関係づけでは、①〈低い自己を基準とする他者の高評価〉と、②他者を高評価することによる自己への〈反省〉が相補的に生じていると解釈された。例えば上記の発話では、「僕たちは自分の意見が言えないところがある」という自己への低評価を通じて「すごく生き活きとしている」「意見をストレートに言っている」という他者への高評価が行われている。反対に、他者への高評価は「意見が言えない」自己に対する反省の理由づけとなっている。

また上記の発話例のように《自他の比較・対照》に分類された発話では、他者を自己よりも上位に位置付けるために「元気さ」「純粋さ」のような他者が自己よりも優位になるような評価観点が設定されている。このような評価観点は、自己が予め有していた観点を他者に適用するのではなく、他者に合わせて探索されたものであると言える。このことから、《自他の比較・対照》のTE表現では、自他の上下関係における認識を可能にする視点として、障害児との交流の状況において③〈他者に合わせた観点の探索〉が生じているといえる。

以上により、《自他の比較・対照》では、〈他者に合わせた観点の探索〉を通じて他者が自己よりも上位に位置付けられ、それによって〈低い自己を基準とする他者の高評価〉と〈反省〉が相補的になされるという心理的過程が生じていることが解釈された (Figure 2)。

《他者から自己への影響》

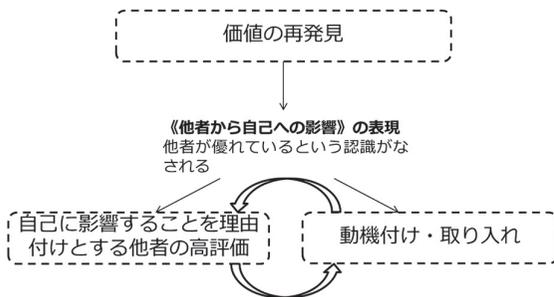


Figure 3 : 《他者から自己への影響》における心理的過程

《他者から自己への影響》は、「他者が〇〇だから、自己も△△」というように、他者を肯定的に評価し、他者の優れた点から自己が影響を受けたと述べる表現である。

【川上】全然崩れることもなかったですね。リズムとか。合奏合唱については率直に毎回、あっこんな上手く行っちゃったみたい。こっちなんかは初めての状態で行って、ここだったらBelieveとドレミの歌を歌うよってというのはここで初めて聞いて。それこそ引張ってもらってるとか。こっちは殆どあれだけど、あっこんな感じでやったらいいんだって分かるくらいもともとまとまってるから。

合奏合唱に関しては、率直に毎回上手くいったかになって思いました。

――

― 発話の背景と解説… 1 回目の交流の合奏合唱練習に関する語りである。X校では普段から音楽の授業でBelieveとドレミの歌の合奏、合唱、振り付けの練習を行っていたため、X校生はこの活動に慣れていた。Y校生は当日初めて活動の内容を知り、Believeやドレミの歌の替え歌の歌詞、振り付けも活動の中で初めて知らされた。ここでは他者が上手に歌を歌っていることによって自分たちが引張ってもらったという感想が述べられている。

《他者から自己への影響》に分類されたTE表現の自他関係を分析したところ、①〈自己に影響することを理由付けとする他者の高評価〉と、②他者からの影響の受け方としての〈動機付け・取り入れ〉が相補的に生じていると解釈された。例えば上の発話では、「引張ってもらっている」という自己に対する影響を理由付けとして「リズムが崩れなかった」「まとまっていた」という他者への高評価が行われている。また、反対に他者が高く評価される観点は現在の状況における〈動機づけ〉、または他者の良い気質や態度を吸収しようとする〈取り入れ〉として機能していた。

他者から影響を受けたということは、これらの気質や態度は現在高校生が有していないものである必要がある。しかしこれらは、高校生にとっての新しい観点ではなく、現在では恥ずかしいなどの理由で抑制されている気質や態度といえる。このように《他者から自己への影響》のTE表現では、障害児が有しているが高校生は現在重視しなくなっている気質や態度がその状況において望ましいものとして再評価されている。ここでは、③〈価値の再発見〉という視点が交流の状況によって生じることによって、上記の自他関係による認識が可能になっていると捉えられる。

以上により、《他者から自己への影響》では、〈価値の再発見〉を通じて他者が優れているとされ、それによって〈自己に影響することを理由付けとする他者の高評価〉と〈動機付け・取り入れ〉が相補的になされるという心理的過程が生じていることが解釈された (Figure 3)。

《自他の差異の強調》

《自他の差異の強調》は、「自己は〇〇だけど、他者は△△」というように、他者を自己が有していない特

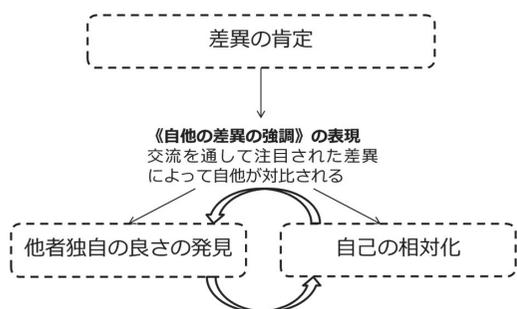


Figure 4：《自他の差異の強調》における心理的過程過程

徴において肯定的に評価する表現である。

【川上】あんなにハートフルな人たち、たまらない楽しい人たちを、わざわざ自分たちのこの社会みたいなものに、もちろんある程度は、その部分、現実にはある程度は、例えば上手く電車に乗るとかそういうことと違ってというのはある程度できないといけないうってというのは承知したうえで、無理やり当はめてっても全く良くないと思うし。全く良くないってというのは彼らにとってだけじゃなくて、僕らにとっても良くないと思うんです。

――――
| 発話の背景と解説…再生刺激法後の全体についての感想における語りである。自分たちの社会と交流相手のハートフルという様子を対比的に捉える感想が述べられている。

《自他の差異の強調》における自他の関係づけでは、①〈他者独自の良さの発見〉と、②〈自己の相対化〉が相補的に起こっていると解釈された。例えば上の発話では、「自分たちのこの社会」と他者の「ハートフル」「たまらない楽しい」という特徴の差異が対比され、他者独自の良さが肯定的に評価されている。また、ここでは《自他の比較・対照》や《他者から自己への影響》のように自己は低く評価されておらず、他者の文化に対比されて自己の文化が相対的に捉え直されている。

《自他の差異の強調》では、TE表現の四カテゴリーの中で唯一、自他が同じ観点から評価されていない。他者は自己とは異なる観点から肯定的に評価されているが、それぞれの評価の基準も明示されていない。上記のTE表現では、自己の文化との差異があること自体が評価の理由付けとなっていると考えられる。異質な他者との交流という状況において③〈差異の肯定〉という視点による認識がなされたことによって、自他両

方の肯定的評価が可能になったと解釈することができる。

以上により、《自他の差異の強調》では、〈差異の肯定〉という視点から、交流を通して注目された差異によって自他が対比されることで、〈他者独自の良さの発見〉と〈自己の相対化〉が相補的になされるという心理的過程が生じていることが解釈された (Figure 4)。

《自他の共通点の気づき》

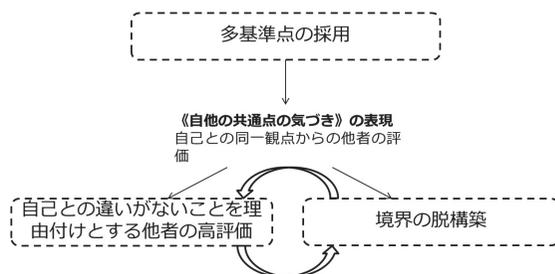


Figure 5：《自他の共通点の気づき》における心理的過程

《自他の共通点の気づき》は、「自己も他者も同じように〇〇」というように、自己が有している特徴を他者も有しているということを肯定的に評価する表現である。

【遠藤】支援学校の子たちが、支援学校に集められた子どもたちだけ、みんなコミュニケーションはとらないんじゃないかっていう風に思ってて。みんな自分が思い思いで好きなことしてるのかなっていう印象（事前のイメージ）はあったんですけど。支援学校は支援学校の中で結びつきができてて、お互いにコミュニケーションとか人間関係もできてて。あまり障害あるとかないと考えても仕方がないなと思いました。人間が集まるとそれなりに人間関係ができるってことに発見というか。だからどんな人でも関われないってことは絶対ないなと思いました。

――――
| 発話の背景と解説…再生刺激法後の全体についての感想における語りである。自分たちと同じように知的障害児もコミュニケーションをとることができることが肯定的に評価されている。

《自他の共通点の気づき》の自他関係を分析したところ、①〈自己との違いがないことを理由付けとする他者の高評価〉と、②〈境界の脱構築〉が相補的に生

じていた。例えば上の発話では、自他集団の相同性が注目され、「お互いにコミュニケーションとか人間関係もできて」ということが述べられ、両集団が肯定的に評価されている。そして、自他集団が共に肯定的に捉えられることは「あまり障害あるとかなんとか考えても仕方がないなと思いました」として健常と障害を区別することが無意味であるという認識を生じさせている。

《自他の共通点の気づき》は、自他が同一観点から捉えられているという点では《自他の比較・対照》や《他者から自己への影響》と同じであるが、比較がなされずに両者が肯定的に評価されている。両者が肯定的に評価されているのは、評価基準が自他で個別的・状況的に設定されるという③〈多基準点の採用〉がなされているからであると考えられる。自他を同一観点から評価する際に、客観的な基準を設けるのではなく個別的・状況的な基準点を設定することは、障害者に対する公正な評価を行う上で重要な視点である。

本研究の《自他の共通点の気づき》における、自己との同一観点からの他者の評価は、〈多基準点の採用〉という視点から〈自己との違いがないことを理由付けとする他者の高評価〉と〈境界の脱構築〉が相補的になされるという心理的過程を生じさせていると解釈された (Figure 5)。

異の肯定)〈多基準点の採用〉という視点が生じ、自己との関係における他者への肯定的評価が行われていたことが確認された。このような視点は、障害に対する肯定的態度から生じる視点であると考えられる。このことから、健常児は客観的に他者を評価しているのではなく、他者を肯定的に評価したいという動機から上記の視点を形成し、それをもとに他者を肯定的に評価するという循環的な評価を行っていると考えられる。

この循環構造は、自己の偏見や先入観が修正されない場合には円環を形成し、表面的な障害受容を再生産する²¹⁾。しかし、交流による知的障害理解が適切に行われた場合には自己理解と他者理解の相互浸透によって、螺旋的循環構造を生じさせると考えられる。

交流による知的障害理解の過程における、自他関係の解釈行為においては、次節で考察するような主体の変容が生じる。主体の変容によって主体と対象(障害)の関係はそれまでの次元とは異なる質的次元へと移行し、主体(健常児)の対象(障害)に対する肯定的態度の在り方も変容すると考えられる。このように、交流による知的障害理解は、主体の変容を通して主体と対象の関係の質的次元を移行しながら、他者への肯定的態度をもとに他者を肯定的に評価するという螺旋構造を形成すると考察された (Figure 6)。

C 交流による知的障害理解の螺旋構造

これまでの考察から、交流による知的障害理解では、〈他者に合わせた視点の探索〉〈価値の再発見〉〈差

D 交流による知的障害理解過程で生じる主体の変容

交流による知的障害理解では、四つのTEカテゴリーに対応する四種類の主体の変容が生じると考察さ

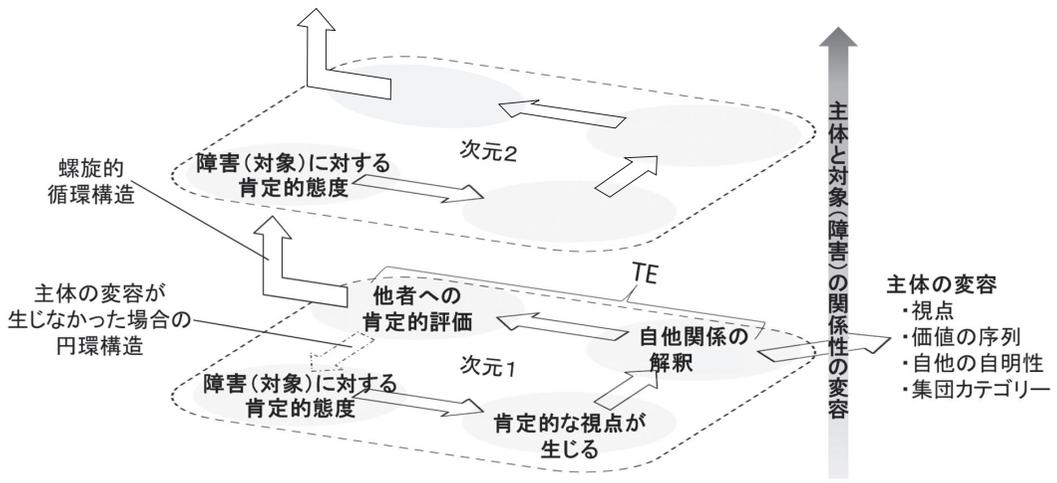


Figure 6 : 交流による知的障害理解の螺旋構造

れる。

第一は、「視点の捉え直し」である。《自他の比較・対照》では、自己の視点を絶対視するのではなく、むしろ他者の視点を優先し、それによって自己の反省がなされている。先行研究では、異質な外集団との交流においては他者集団への偏見を解消する過程で他者集団に対する他者視点取得と共感が高まるとされている²²⁾。自己の視点の捉え直しを通じた主体の変容は、知的障害児に対する偏見や先入観の解消につながると思われる。

第二は「価値の序列の捉え直し」である。《他者から自己への影響》では、発達段階において過去に習得され、現在は重視されていない価値が再発見される。小学生との交流を行った高校生の感想を分析した他の事例報告²³⁾においてもこのような価値の再発見が見られており、「価値の序列の捉え直し」は、発達の前段階の他者との交流において特徴的に表れる主体の変容であると考えられる。このような、価値の序列を絶対視しない視点は、様々な経験を発達や学習の機会とすることを可能にするという意味で、健常児にとっての教育的意義を有する²⁴⁾。

第三は「自己の自明性の捉え直し」である。《自他の差異の強調》では、自他の差異への注目がなされ、両者が対比的に理解されていた。異質な他者との交流という状況は、他者の文化と対比して自己の文化を相対的に捉える機会となり、自己が依拠する文化の絶対性を問い直す機会となる²⁵⁾。このような自己の自明性の問い直しは、異質な他者との交流という状況によって促されるが、同質コミュニティ内での生活を基盤とする学校教育段階にある健常児にとってそのような機会は必ずしも多くはない。障害児との交流はその一つの機会として重要な意義を持っていると考察される。

第四は「集団カテゴリーの捉え直し」である。事前のイメージとして、知的障害児は健常児と異なっているという先入観を持つ健常児は多く、それが集団間の境界の固定化を促している。《自他の共通点の気づき》の発話では、実際の親密な交流が行われた後にその先入観が修正され、それによって障害と健常の間の境界が再編されたことが述べられていた。先行研究においても、異質な集団との交流は自他集団の間の固定化された集団カテゴリー意識の再編を促すと言われている²⁶⁾。このような自他関係の境界と集団カテゴリーを捉え直すことは、障害に対する偏見の解消や、多様な文化や価値観を有する人々と人間関係を形成する能力

の形成に繋がると考えられる。

4 総合的考察と今後の展望

本研究で考察された交流による知的障害理解の螺旋構造という概念モデルは、交流によって知的障害理解を促進させるための四つの示唆を含んでいる。

第一は、交流による知的障害理解は自他の関係に伴って質的に変容するということである。本研究のインタビューで得られたTE表現における、健常児による知的障害児に対する評価には様々な水準のものがあり（Appendix 1～4）、印象評価や規範的な受け答えと読み取ることができるものも存在した。しかし、これらの表現は発話主体における現在の主体と対象（障害）の関係を表しており、関係の変容によって評価の質的水準も変容すると考えられる。このことから、親密な関係が生じる質の高い交流を設定することが、交流による知的障害理解の変容を促すということが示唆される。

第二は、螺旋構造は事前の障害に対する肯定的態度を必要としているということである。知的障害児との交流に否定的な態度をもって臨む健常児の知的障害理解の過程については、螺旋モデルで説明することができない。本モデルが示唆しているのは、障害に対する否定的態度を有している健常児に対しては、事前指導などによって障害に対する否定的態度を予め肯定的に変容させなければ、障害理解の螺旋構造が開始されないのではないかということである。

第三は、交流による障害理解は、交流の省察を通して初めて生じるということである。本研究の前提として設定した、交流による障害理解の解釈という過程は、螺旋構造の一つの要素を形成している。全ての健常児が交流活動の最中に自分の行為の省察を行うことができるとは限らない。むしろ自己にとっての障害を意味づけるという省察行為は、交流中よりも交流活動の事後的な振り返りにおいて促されやすいと考えられる。そこで交流後の事後指導においては、単純な感想文や質問紙調査を実施するだけではなく、交流の振り返りの機会を設け、自他関係の解釈行為を促すことが必要であると考えられる。

第四は、健常児の主体の変容が柔軟に生じるか否かが螺旋構造の促進と抑制に関わるということである。主体の変容は、「視点、価値の序列、自己の自明性、集団カテゴリー」の捉え直しという方法においてなされるが、健常児が「視点、価値の序列、自己の自明

性、集団カテゴリー」の柔軟な捉え直しを行うことが困難である場合には、交流による知的障害理解は円環構造を形成し、表面的な障害受容を再生産することになる。このような障害受容は質問紙調査においては肯定的態度として測定される可能性があるが、本研究が前提とする知的障害者を含むインクルーシブな社会の実現に繋がるような障害理解を形成しない。交流の評価においては、健常児の語りを質的に捉え、上記の要素を含む主体の変容が見られるか否かという側面から現段階における障害理解の状況を診断的・形成的に評価することが必要となる。

本研究の今後の展望として、螺旋構造における主体と対象の関係性の次元によって、自他関係についての語りの質がどのように異なるかを分析することが挙げられる。本研究では交流による知的障害理解を解釈行為と捉え、解釈における自他の関係づけが主体と対象(障害)の関係性に伴って変容すると考察された。従って、主体と対象(障害)の関係が親密になれば、自他関係の表現内容も変容すると考えられる。本研究では主にTE表現の形式に注目したため、様々な水準のTE表現の内容を分析しなかった。今後、自他関係の親密化とともに自他関係の語りがどのように変容するかを分析することによって、障害理解が質的に変容する過程を解明することができると考えられる。

注・引用文献

- 1) 障害理解教育の前進には、文部省が推進する「交流教育」への対抗として実践され、民間教育運動によって支持された「共同教育」が存在する。「共同教育」においては健常児集団の中に障害児が統合されるという交流の在り方が批判され、障害児と健常児が基礎集団を基盤として対等な立場で交流を行うことが必要であることが強調されてきた。(青木嗣夫・清水寛 編『君がいてぼくがある：共同教育を志向する実践』ミネルヴァ書房, 1976, p.3; 金丸彰寿・片岡美華 2016. 「『交流教育』および『共同教育』と『障害理解教育』の関係性：1960年代から2012年までの歴史的変遷を通して」『特殊教育学研究』第3巻, 第5号, pp.323-332.)
- 2) 中村(2011)でも、障害理解が「実践による理解」「知見による客観的理解」「傍観者の理解」の三領域に分けられている。本研究における「交流による障害理解」と中村(2011)の「実践による理解」の領域は同じであるが、他の二領域の分け方が異なっている。(中村義行 2011. 「障害理解の視点：「知見」と「かわり」から」『佛光大学教育学部学会紀要』第10巻, pp.1-10.)
- 3) 宮本信也・竹田一則 編著『障害理解のための医学・生理学』明石書店, 2007.; 中村満紀男・四日市章 編著『障害科学とは何か』明石書店, 2007.
- 4) Oliver, M. *The politics of disablement*, London: Macmillan 1990 (= 三島亜紀子・山岸倫子・山森亮・横須賀俊司 訳『障害の政治：イギリス障害学の原点』明石書店, 2006)
- 5) 福島智『盲ろう者とノーマライゼーション：癒しと共生の社会をもとめて』明石書店, 1997, p.290.
- 6) 後藤桃子 1999 「視覚障害を理解するプログラムに関わって」『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報』第4巻, pp.203-221.
- 7) 徳田克己・水野智美 編著『障害理解：心のバリアフリーの理論と実践』誠信書房, 2005, p.153, p.158.
- 8) 健常児が日常的には接することの少ない知的障害児との交流を行うという状況は、文化人類学の異文化への参与(フィールドワーク)という状況に類似している。ギアツ(1973)はこのような異文化の理解を、文化の「厚い記述」と記述されたテキストの二次的、三次的解釈として捉えている。(Geertz, C. *The Interpretation of cultures*, Basic Books, New York 1973. (= 吉田禎吾・柳川啓一・中牧弘允・板橋作美 訳『文化の解釈学1』岩波書店, 1987, pp.3-56).)
- 9) ヴィゴツキー(1928) (= 中村和夫 訳 1990. 「子どもの文化的発達の問題」『心理科学』第12巻, 第2号, pp.24-34.)
- 10) 文化人類学者のラビノー(1977)は、リクール(1969)の解釈学的現象学の立場を援用してこのように述べている。(Rabinow, P. *Reflection on Fieldwork in Morocco*, University of California Press, 1977 (= 井上順孝 訳『異文化の理解：モロッコのフィールドワークから』岩波現代選書, 1980, p.8.); Ricoeur, P. *Le Conflit des Interprétations*, Éditions Du Seuil. 1969 (= Don Ihde (ed.) *The conflict of interpretations: Essay in hermeneutics*, Northwestern University Press, 1974, p.17.))
- 11) 中村義行, 前掲書(2011); 上農正剛 2000. 「障害「受容」から障害「認識」へ」『九州保健福祉大学研究紀要』第1号, pp.141-149.
- 12) Wertsch, J., V. *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*, Harvard University Press, 1991 (= 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子 訳『心の声：媒介された行為への社会文化的アプローチ』福村出版, 2004, p.28.)
- 13) ブルーナー(1986)は、「その心理的基層を研究してみたいと思う言語の特徴に直接とりかかり、それがどのような心理的諸過程を通じて実現されているかを見出すことである。そうすれば、そうした心理的諸過程が、言語…を可能にするような仕方ではいかに組織化されているか、われわれは問うことができる」というように、言語の構文的特徴を踏まえた解釈によって発話者の心理的過程を解明することが可能であることを述べている。(Bruner, J. *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press, 1986 (= 田中一彦 訳『可能世界の心理』みすず書房, 1998, p.136; p.140))
- 14) X校とY校の校長からの研究実施の承諾を得て映像記録の収集を行い、インタビューに際しては協力者全員に対して個別に研究内容の説明を行い、研究協力の同意を得た。
- 15) 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風船パレード、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

(指導教員 藤江康彦准教授)

- 行われた。4日目はX校での交流で、⑩音楽交流、⑪終わりの会への参加が行われた。
- 16) 再生刺激法インタビューでは、①どんな気持ちでいましたか、②X校の生徒の印象はどのようでしたか、③印象に残っている出来事がありますか、④自分にとってどんな発見・学びがありましたか、⑤疑問点はありましたか、という五つの質問事項を設定し、これらの観点から経験を詳細に語らせた。
- 17) 全体の感想についてのインタビューでは、①交流会を通しての気持ちの変化はありますか、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、③一番印象に残っている出来事は何ですか、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、⑤交流会での経験が、自分にとって今後どのように活かせると思いますか、⑥交流会全体を通しての疑問点・反省点はありますか。という六つの質問を行った。
- 18) 注15に記した行程のうち、④⑥は3グループに分かれて活動を行ったため、1グループのみのビデオカメラによる記録を行い、⑩は撮影許可を得ていない一般の高校生や保護者が映りこむ可能性があるためにビデオカメラによる記録を行わなかった。これらの活動は、X学校の教師によってデジタルカメラで記録された。
- 19) 第二評定者は、筆者と同じ大学の研究科に所属する大学院生である。
- 20) 42のTE表現中、二評定者間で分類が分かれたのは三つであった。この結果は、複数のカテゴリーの機能を有する一つのTE表現が可能であることを示している。三つのTE以外にも、複数のカテゴリーにわたる機能を有すると考えられるTEが存在する。
- 21) 例えば、自分は障害者に対して受容的・好意的態度を有していると思っており、その態度から「ずっと（相手は）良い印象でした」というような表面的な省察を行う傾向があるY校の生徒が存在した。
- 22) 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: 922-934など。
- 23) 増井知世子 2002 「音楽科における異学年合同学習についての考察」『広島大学附属中・高等学校研究紀要』第48巻, pp.75-82.
- 24) ワーチ (1991) は、「行為を発生の順序に基づいて序列化するが、…新しい形態がより大きな力を持つとは仮定しない」という立場を発生的ヒエラルキーなき異種混交性と呼んでいる。Engeström (1987) は、このような立場は「さまざまなグループや階層の声が衝突し補完し合っている」という協働によって、拡張による学習に見合う社会性を形成すると捉えている。(ワーチ, 前掲書 (1991), p.129; Engeström, Y. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987 (=山住勝広 訳『拡張による学習: 活動理論からのアプローチ』新曜社, 1999, p.323))
- 25) ギアツ (1988) はマリノフスキーの『菊と刀』における文化の対比的理解という立場に対して、そのような方法が、最後には自己の明晰さを「不完全なものとして脱構築」するのであると批評している。(Geertz, C. *Works and Lives: The Anthropologist as Author*, Stanford University Press 1988. (=森泉弘次 訳『文化の読み方/書き方』岩波書店, 2012, p.174))
- 26) Pettigrew, T. F. 1998. "Intergroup contact theory". *Annual Review of Psychology*, 49: 65-85.など。

Appendix 1:《自他の比較・対照》の発話

発話

【明智】この時にあんまり二番、(Believeの合唱の)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。

【今川】どこの路線が何々。私が全部地名言うと、全部そこを走ってる電車を言ってくれて、すごいなと思って。私何も知らなくて。

【上杉】遊園地に関しては全然私より彼女の方が詳しくあったし。これはいくらかかるからって、そういうのもよく知ってたし。松橋さんが代表するように、同じ立場で話してるっていうか、友達として話してるっていうか。

【上杉】小学校の農園 (での交流) の時は、新しい場所でパニックになる子が結構いたからか。(今回の交流では) みんな落ち着いてるなと思ったし。むしろ私の方が久しぶりに。(ステージ発表で) 壇上に立ったから緊張してるくらいなのかなって考えたり。

【上杉】世話をするとか、支えなきゃっていうのは全然なかったですね。私の方が後から来たから、お店の運営の仕方とかも分かってたし。

【遠藤】これ二番になると合奏になるじゃないですか。で歌も、Believeの歌も支援学校側の子の方がずっと上手で。二番の合奏が始まって歌が高校生だけになると急にボリュームが落ちちゃって。なんか度胸とかこっち (X校) の子の方があるんじゃないのって思いました。

【遠藤】これ、この曲 (Believe) 前にやった時 (昨年度の交流) のとあんまり変わってないと思うんですけど。その時からずっと思ってたのが、こういう歌を歌う時って、Y校側の人たちって結構恥ずかしがったりして結構動きとかが小さいんですけど、支援学校側の人たちの方がノリノリで上手で、楽しいよなやっぱって思っていました。

【遠藤】この (X校生が書いた) メモすごいなと思いました。字が上手だなと思ったのと。あと、(交流する前は) 私がこの漢字何だっけなと思ってたの (難しい漢字) を目の前で書かれて。この子中学生ですよ。(筆者: 中学生ですよ。) セベと思いました。私 (漢検) 6級ですよ。小学生の時に取って読めました。

【遠藤】よしえさんがすごい積極的に (料理を) 作ってくれてるんで。あと、みんな結構やる気出さないで私たちが作る感じになるのかなって思ってたら、すごいたくさんお手伝いしてくれて。でも自分と今川さんがキャベツの千切りができなかったこととかが影響して。あまり自分たちの料理スキルが高くなかったんで。支援学校の先生に注意を頂くほどに。

【大友】障害を持つてる子のイメージ。もともと先入観とかがあったりしたら、もっと (交流委員会以外の高校生にも) 知って欲しいっていうか、どういう子なのか、実際触れ合ってみないと分からない部分とかもあると思うんで。(筆者: 実際触れ合ったらどんなイメージに?) 私たちよりも純粋でいいなと思います。

【川上】彼らがかなり高いレベルでグループ活動みたいなことを進めていくし、だからグループの中で上手くやっていく力はある面では僕なんかよりよっぽど高いんじゃないかなっていう感じを受けたし。最初の時は僕は教えるんだとか、この子たちに何かしてあげなきゃいけないって、普段障害者の子とあまり触れ合うことがない、というあんまり彼らと関わることもない。上手くてやってくれて、上手くてできないんだらうなってイメージがあるんだけど、全然彼らの方が上手くてできることもある。個人差っていうこともあるかもしれないけど、かなりあるなと思った。

【川上】細かい単位 (の集団での交流) になっていくにつれて、あつこの人たちはこんな面白いことを、しかも面白いことをしようとしてるわけじゃないからすごいなって。だからなかなか面白いことを、場を楽しませることって難しいじゃないですか。僕とかはそんなに掛じゃないし。だからたいしたもんだなって。だからあの三人 (交流で同じグループだった三人のM校の男子生徒) の掛け合いが思い浮かびますね。

【黒田】ドレミの歌を (歌っている時に)、みんな元気だなっていう感じで、私たちが元気がなくて。

【黒田】逆に私たちが邪魔してないかなって感じがするくらい元気で。指揮者が平群君だったんですけど。平群君ちゃんとしてすごいなと思って。

【毛原】結構 (販売の動きが) 素早かったんで、合ってたのか今のでって思っちゃう時はありました。あと、お金は慎重にしなきゃっていう個人的にはそれはドキドキしてました。でも私より慣れてたんで、多分子どもたち (X校生) の方が。

【小林】話し合いなんかはすごい活き活きとして、ラーメンがいいとか、すごく活き活きとしてました。あとは、場に流されるというより、自分の意見をストレートに言ってるなっていうのがあって、そこはいい所なのかなって思いました。僕たちは自分の意見が言えないところがあると思うんですけど。

【小林】お金とかの方はX校の生徒たちがやってくれて。僕たちは商品を入れたりそういうのを手伝ったんですけど。でもあんまり僕たちが手伝わなくてもいいくらい積極的にやってくれたんで。どちらかという間違えてないかなとか、そっちが。で、わりと積極的にやってたんで。しかも僕たちがやるよりも元気にやってくれてたんで。そこはあんまり心配なくていいかなと思いました。

【小林】すごい積極的だったし。レジやりたいとか。あそこに立って、来てほしいって。けど、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、入るのは躊躇してたと思います。

【小林】(筆者: どうですか? X校の子の太鼓は?) 普通にちゃんとできてるんだなって。僕なんかよりもできてる子がいたりして。

【小林】結構、このクラスは恥ずかしがってる感じの子がいて。恥ずかしがってるのか? でもしっかりしてるじゃないですか。ちゃんと普段の様子と同じなのかちょっと違うのか分からないんですけど。恥ずかしがってる感じですけど自分の意見はしっかりと述べられて。(筆者: 細川さんです。細川さんはだんだん積極的になってきたんですけど、始めは恥ずかしがり屋さんだったんですけど。まあ、恥ずかしがり屋さんですね。) でも、慣れるからかもしれないですけど、学活に。ちゃんと自分の仕事をしてるし。終わった後に聞いたんですけど。ちゃんとiPodも充電して。(ああ、こっちの子?) あ、すごいしっかりしてるなって印象を受けました。ちゃんと自分で (終わりの) 会も仕切ってたし。後片付けとかも普通の人以上。

Appendix 2: 《他者から自己への影響》の発話

発話

【今川】普通にエネルギーギッシュだから、こっちももっと頑張らなきゃっていうのもなるから。逆にこっちが襟を正すじゃないけど。しっかり歌わなきゃっていう気にはなりました。

【遠藤】こっち側（Y校）の人たちだけでそういう歌歌っても盛り上がりがないけど、みんなこういう風に心の底から楽しんでこういう歌を歌えると、こっちも楽しくなってくるっていうか。

【川上】全然崩れることもなかったですよ。リズムとか。合奏合唱については率直に毎回、あっこんな上手くいっちゃったみたい。こっちなんかは初めての状態で行って、ここだったらBelieveとドレミの歌を歌うよっていうのはここで初めて聞いて。それこそ引張ってもらってるっていうか。こっちは殆どあれだけど、あっこんな感じでやったらいいんだって分かるくらいもともとまとまってるから。合奏合唱に関しては、率直に毎回上手くいったかなって思いました。

【川上】彼らがものを学んでる様子とか、彼らの中にある集団性とか。そういうものっていうのは、僕たちとすごく近くはあるけど、僕たちよりもっと素敵にスマートにやっていると。そういうところにポジティブな可能性が結構あると思ってるし。(※1)

【木下】すごい声の大きさとか、楽しそうな感じとかにすごいびっくりして。その分私もすごく楽しんで歌えて。この時は結構圧倒される感じで。そんなに交流っていうより高校生側が負けてるっていうか。分かれて対峙して歌ってる感じもして。まだそんなに交流してる感じはありませんでした。

【黒田】(Y校生の声は) もう聞こえないぐらいなのに、みんな(X校生)が大きい声を出してくれるから、あちゃんと歌わないという気持ちにはなりました。(※2)

【黒田】ただひたすらに可愛いですよ。自分たちよりちょっと小っちゃい後輩って、まだ高1なので後輩とか知らないし。唯一知ってる後輩っていう感じで可愛いし。みんな元気だし。全然元気をもらえますし。楽しいですよ、一緒にいて。

【毛原】私(交流でどのような活動をするかを事前に)知らなかったじゃないですか。だからちょっと心配で。っていうのは音とか取れないんで私。でもみんなが元気よく、結構(音が)外れてる子もいるなと思ったので。じゃあ私も歌おうと思って。ちょっと勇気をもらいました。

【小林】ちゃんとストレートにこうしたい、こうしたくないっていうのが言えるっていうのはいいなと思ったし。でもだからと言って自分の意見を絶対に曲げないかっていうと、そういうわけでもなく。(筆者: あっそんなだすごいな。)そこは自分たちも吸収できるところはあるかなと思いました。

【小林】最初はちょっと(ドレミの歌の振り付けに)抵抗はあって、しかも最初にやったのは交流委員会だけの練習で。しかも周りに人がいたりする場所だったから、抵抗感があつたんですけど。でもやっぱM校の子たちが凄く楽器の音を大きく鳴らしたり、そういうのがあって僕たちも縮こまっちゃうと、一緒に音楽を作れないなって思ったので。そこは本番では振り付けもさほど恥づかしいなっていう思いはなくなりました。

※1, 2: 第二評定者は《自他の比較・対照》に分類したが、本発話はどちらにも分類可能であると考えられる。

Appendix 3: 《自他の差異の強調》の発話

発話

【今川】思ったのは、普通にみんな(次回の交流活動を決める話し合いで) ぼんぼん発言してくれるし、っていうのですごい新しい発想とか。普通に私は(調理で作れる料理は) 一個だと思ってたんです。作るの。だけどじゃあ二つ作ればいいじゃんみたいなのがあって。こんなに人数いるんだったら作れるっていうのがあつたし。新しい視点から発言してくれるからいいなと思って。(※3)

【今川】(X校の)生徒さんたちですけど。みんなの顔を見ながら歌ってるっていうのが、何かすごいいいなと思って。いつもは(Y校の音楽では) 正面向けみたいな言われるじゃないですか。私たちは言われますけど、こういう歌い方がいいなと思って。

【川上】あんなにハートフルな人たち、たまらない楽しい人たちを、わざわざ自分たちのこの社会みたいなものに、もちろんある程度は、その部分、現実にはある程度は、例えば上手く電車に乗るとかそういうこととかっていうのはある程度できないといけないっていうのは承知したうえで、無理やり当てはめても全く良くないと思うし。全く良くないっていうのは彼らにとってだけじゃなくて、僕らにとっても良くないと思うんです。

【木下】本当に今まで全然聞けなかった音楽。小学校でも、こういうのはもう、こんなみんなですごい感じが、小学1年生とかでも、こういう演奏はできないのかなって結構しみじみ思っちゃって。(筆者：中学の時とかなかった？こういうの。)中学の時はすごいやる気があって、特に指揮者とかが、すごい頑張ってるんですけど。でもやっぱり全員がすごい心からやりたいっていう人はいないし。歌が苦手な人もいるんで当たり前のことで。でもやっぱり、あんまり他人にどう聞かれてるかとかを意識してる感じはなくて、ただ出すみたいな感じが、すごい気持ちのいい音だなと思って。

【木下】(終わりの会に参加することで、) 普通のX校の学校の帰りの学校生活みたいなのが、やっぱり初めて最後(最終回)に見られて。やっぱりなんか、自分たちの方式とは全然違うことが多いけど、しっかり礼とかお辞儀してるとことかが印象的。終わった感じがするなっていうか。爽やかに終わるなって。

【木下】明るくてパワーがあって、私たちに持ってないものを結構たくさん、すごく持っているイメージは、最初に会った時から変わらないんですけど。

※3：第二評定者は《自他の比較・対照》に分類したが、本発話はどちらにも分類可能であると考えられる。

Appendix 4：《自他の共通点の気づき》の発話

発話

【明智】(筆者：三田いちろう君とかは今、山中君が自己紹介を手伝ってくれてますけど、そういうのを見て何かありますか?) それは覚えています。そういう子(発話のない生徒)たちも上手く助け合って、私たちと同じようにできないところをカバーしてやってるんだっていうのが印象に残ってます。

【遠藤】一回目の交流会で感じたことなんですけど、みんなもっと思い思いに好きなことをしてるのかなと思ったら、意外と学年で仲良くなって。こういうこと(自己紹介)やってる時も友達同士でコミュニケーションをとってるようなところが見られたりしたのがあったりして、観察してて、あつ普通の学校と同じなんだと思いました。

【遠藤】支援学校の子たちが、支援学校に集められた子どもたちだけけど、みんなコミュニケーションはとらないんじゃないかっていう風に思って。みんな自分が思い思いで好きなことしてるのかなって印象(事前のイメージ)はあったんですけど。支援学校は支援学校の中で結びつきができて、お互いにコミュニケーションとか人間関係も出来て。あまり障害あるとかないとか考えても仕方がないなと思いました。人間が集まるとそれなりに人間関係ができるってことに発見というか。だからどんな人でも関われないってことは絶対ないなと思いました。

【黒田】(一人ひとり) 差はあるけど、ちゃんと(自己紹介カードを)書いてたりしてることは、私たちでも人見知りの方がいたり、堂々としてる人がいたりするじゃないですか。そんな感じで、ああやっぱり同じ人間なんだなっていう。そんな感じですかね。

【黒田】(筆者：生徒の向田君(発話のない生徒)とか見てどうですか?) ちゃんと自分の仕事を、日直だったのか。(筆者：うん、日直。)ちゃんとしてるんで、ああ、ちゃんと理解して仕事して。そこは変わらない。

【小林】ちょっとずつ、イメージっていうのは変わってきて、最初は障害を持った子だから、障害について障害についてちゃんと考えていくべきだと考えて。その意識は変わらないんですけど、障害を持っててもちゃんと僕たちを同じようにできるところはすごく多かったです。変化に弱いところがあるかもしれないけど、慣れてるところに関してはちゃんと僕たちと同じようにできて。障害というよりも普通にできる所の方が大事にする必要があるのかなってのがだんだん思ってきたこと、そうですね。マイナスに捉える必要はそんなになくて、プラスに捉えてあげなければいけないって思いました。