

## 資 料

## 視覚特別支援学校における「交流及び共同学習」の成果と期待

## — 教員・保護者への質問紙調査を通して —

日野 瑠里\*・小林 秀之\*\*

本研究は、視覚特別支援学校における「交流及び共同学習」の成果と今後期待されることを明らかにすることを目的とし、教員と保護者に質問紙調査を行った。因子分析の結果、学校間交流の成果として「視覚障害への理解」「児童生徒の成長」「地域における友人・人間関係」「児童生徒の経験拡大」の4因子、居住地校交流の成果として「児童生徒の成長」「視覚障害への理解」「地域における友人・人間関係」の3因子、地域交流の成果として「視覚障害への理解」「児童生徒の視野の拡大」「児童生徒の友人関係・基礎的能力の伸長」の3因子が抽出された。課題として、児童生徒の実態に合わせた交流内容の設定や、中学部・高等部段階での交流機会の拡大、相手校の意識・理解が挙げられた。以上から、今後、視覚特別支援学校には児童生徒の教育目標により学校間交流と居住地校交流の回数を検討すること、地域交流を推進することが必要であると考えられた。

キー・ワード：視覚特別支援学校 学校間交流 居住地校交流 地域交流

## I. 問題の所在と目的

視覚障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校（以下、視覚特別支援学校）では、少人数化、障害の重度・重複化傾向が進んでおり、教科学習を担任と一対一で学習している児童生徒がいる。脇坂（2000）は、このような教育形態は、個の発達に応じた指導や、障害を配慮した学習が効率よくできる一方で、同級生と共に学び、活動する楽しさを経験する機会が少ないと述べた。

さらに、渡邊・間々田（2000）は、視覚特別支援学校が少人数であることに起因する経験領域の狭さから、話の聴き方、自己主張などコミュニケーションのはかり方、人間関係の作り方が円滑にできないという課題を視覚障害児が抱え

ると指摘した。また、視覚障害児童生徒のなかには、平日は寄宿舎で生活を送っているため、居住地で同年代の子どもたちと交流する機会がごく限られている者がいる（渡邊・間々田，2000）。

これらの課題を抱える視覚特別支援学校において、「交流及び共同学習」は重要な役割を果たしていると考えられる。これらの課題はかつてから指摘されており、従来視覚特別支援学校においては、「集団生活で社会性を培う」「より大きな集団で学習を経験し、学ぶ力を培う」「視覚特別支援学校について理解してもらう」「地域の一員であることを互いに意識する」等の目的の下、交流（及び共同学習）教育の実践が積み重ねられてきた（星川，1962；文部省，1989；中島，1984など）。

これまで視覚特別支援学校における交流（及び共同学習）教育の実施率は、文部省の施策の

\* 長野県松本盲学校

\*\* 筑波大学人間系

影響を受けながら、上昇してきており（桐原・瀬尾，1985；澤田・横山・飯島，1990；渡邊・間々田，2000；吉川，2001）、学校間交流の実施率は1976年度に小学部（37学部）で31.9%であったが（山本，1974）、2005年度には視覚特別支援学校だけでなく、全ての学校種の小学部・中学部で9割以上（久保山，2006）であった。また、視覚特別支援学校における居住地校交流の実施率は小学部で4割程度、中学部で3割程度（田中，2006）となった。居住地校交流の実施率は学校間交流に比べ低いものの、今日において「交流及び共同学習」は多くの視覚特別支援学校において行われているといえる。さらに、共生社会の実現に向けて「交流及び共同学習」を一層推進していくことが重要であると掲げられており（文部科学省，2012）、特別支援教育全体で体制整備がより進むことが考えられる。

ところで、視覚特別支援学校における学校間交流の課題として、「①障害の多様化、重度化が進み内容の見直し検討が必要」「②交流内容のマンネリ化」「③学力差、行動力の差が大きく教科交流が困難である」ことが挙げられている（澤田ら，1990）。また、脇坂（2000）は、行事的な交流では、視覚特別支援学校の児童全員がその実態に合わせて無理なく参加でき、交流学級以外のクラスにとっては視覚特別支援学校の児童について理解を深める大切な機会となる一方で、表面的なものになりやすいと指摘した。

さらに、学齢期でも居住地域とのつながりの維持・継続を図るため、居住地校交流の相手校に副次的な籍をおく副籍制度等を導入している自治体がある（文部科学省，2010）。これに対し、佐藤（2011）は、副籍制度は保護者の付き添いを原則としており、保護者の負担になっている場合があることを指摘した。加えて、居住地校交流に関する調査（川西・金子・高橋，2004）では、「あまり満足していない」と答えた保護者が33%を占めるなど「交流及び共同学習」に対する保護者の満足度は必ずしも高くはないことが明らかとなっている。このように、居住地校交流を行っていく上では、保護者の付き添いが

必要である一方で、保護者の負担になっていること、保護者の満足度が高いとはいえないことから、今後「交流及び共同学習」を推進していくにあたっては、教員ならびに保護者の意見も反映させていく必要がある。

したがって、本研究では、児童生徒の「交流及び共同学習」の成果や課題と、教員及び保護者が今後期待することを明らかにすることで、今後の方向性を示すことを目的とする。

なお、視覚特別支援学校における「交流及び共同学習」を、齊藤（2005）に基づき「①学校間交流（視覚特別支援学校の所在地近くの学校との交流）」「②居住地校交流（視覚障害児童・生徒の自宅の所在地域の学校との交流）」「③地域交流（視覚特別支援学校の所在地域の団体や住民等との交流）」「④居住地交流（視覚障害児童・生徒の自宅の所在地域の団体や住民等との交流）」の4形態に分類した。

## II. 方法

### 1. 調査対象

調査への協力に同意を得られた視覚特別支援学校の教員280名ならびに保護者188名、計468名

### 2. 調査方法

郵送による質問紙調査を実施した。

### 3. 調査期間

2014年9月～11月

### 4. 調査項目

先行研究（澤田ら，1990；田中，2006）を参考に、視覚特別支援学校教員5名の協力を得て、調査項目の作成を行った。

(1) 対象児童生徒の各交流の成果：各交流の成果について次のTable 1に示す21項目について、「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法で選択回答を得た。

(2) 今後の「交流及び共同学習」に期待すること：各交流の回数と交流相手を増やすことを期待するかについて「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法で選択回答を得た。この他に、自由記述で回答を求めた。

Table 1 交流の成果に関する調査項目

(1)	児童生徒の経験を広げることができた
(2)	児童生徒の視野を広げることができた
(3)	児童生徒の友人関係を広げることができた
(4)	児童生徒の友人関係を深めることができた
(5)	異なる環境で児童生徒の適応能力を養うことができた
(6)	集団のなかで児童生徒の学ぶ力を養うことができた
(7)	児童生徒の学習意欲を向上させることができた
(8)	児童生徒が自分のよさに気づくことができた
(9)	児童生徒が自分の課題に気づくことができた
(10)	児童生徒が自身の障害理解を進めることができた
(11)	児童生徒が相手校の児童生徒（交流相手）について知ることができた
(12)	児童生徒が相手校の児童生徒（交流相手）について理解することができた
(13)	児童生徒について知ってもらうことができた
(14)	児童生徒について理解してもらうことができた
(15)	視覚障害について知ってもらうことができた
(16)	視覚障害について理解してもらうことができた
(17)	視覚特別支援学校について知ってもらうことができた
(18)	視覚特別支援学校について理解してもらうことができた
(19)	地域での人間関係やつながりを作ることができた
(20)	地域生活の基盤を作ることができた
(21)	保護者同士のつながりを作ることができた

## 5. 分析方法

『調査項目(1)対象児童生徒の各交流の成果』は、交流形態毎にフロア効果等の問題が認められなかった項目について、スクリー基準に基づく因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。また、『調査項目(2)今後の「交流及び共同学習」に期待すること』については、各群について基本統計量を算出し、その上で教員-保護者（2水準）と学部（3水準）を要因とする2要因分散分析を行った。その結果、教員-保護者間で主効果が認められた項目については、Tukey法による多重比較を行った。なお、統計処理にはSPSS（Version21.0）を使用した。

自由記述に関しては、視覚障害学を専門とする大学院生4名、大学教員1名でカテゴリー化を行った。

## 6. 倫理的配慮

研究協力者には、依頼状ならびに質問紙の表紙にて、研究について説明を行い、質問紙への回答を持って研究への同意とみなした。また、本研究は筑波大学人間関係研究倫理委員会の承認を得て行った（筑26-31）。

## Ⅲ. 結果

調査への協力に同意を得られた468名のうち、教員220名、保護者148名、計368名から回答が得られ、回収率は78.6%であった。なお、研究協力者からは児童生徒が実際に取り組んでいる交流形態について回答を得た。そのため、調査項目によって有効回答数が異なっている。

### 1. 「交流及び共同学習」の成果

(1) 学校間交流：「学校間交流の成果」について回答が得られた269名のうち欠損値の見られた49名を除いた220名（小学部教員82名；小学部保護者55名；中学部教員29名；中学部保護者14名；高等部普通科教員26名；高等部普通科保護者14名）を分析対象とした。

①学校間交流の成果の因子構造：学校間交流の成果21項目について、「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法で選択回答を得た。その結果、「保護者同士のつながりを作ること」はフロア効果が認められたが、他の20項目から問題のある項目は認められなかった。よって、1項目を除外した20項目に対して、スクリー基準に基づく因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った（Table 2）。その結果、解釈可能性から4因子を抽出した。4因子の累

Table 2 学校間交流の成果尺度の探索的因子分析結果（プロマックス回転）と下位尺度間相関

項目	I	II	III	IV
<b>第1因子 (<math>\alpha=.92</math>) 「視覚障害への理解」</b>				
16. 視覚障害について理解してもらうことができた	.86	-.03	.13	-.07
15. 視覚障害について知ってもらうことができた	.84	-.12	-.03	.17
17. 視覚特別支援学校について知ってもらうことができた	.81	.00	-.12	.08
18. 視覚特別支援学校について理解してもらうことができた	.81	-.03	.12	-.10
13. 児童生徒について知ってもらうことができた	.69	-.02	-.13	.33
14. 児童生徒について理解してもらうことができた	.58	.07	.03	.25
<b>第2因子 (<math>\alpha=.89</math>) 「児童生徒の成長」</b>				
9. 児童生徒が自分の課題に気づくことができた	-.09	.94	-.03	-.04
8. 児童生徒が自分のよさに気づくことができた	-.13	.80	.16	.02
7. 児童生徒の学習意欲を向上させることができた	-.11	.76	-.19	.30
10. 児童生徒が自身の障害理解を進めることができた	.01	.75	.08	-.01
12. 児童生徒が相手校の児童生徒について理解することができた	.16	.51	.19	-.01
6. 集団のなかで児童生徒の学ぶ力を養うことができた	.05	.45	-.04	.41
11. 児童生徒が相手校の児童生徒について知ることができた	.18	.39	.06	.14
<b>第3因子 (<math>\alpha=.87</math>) 「地域における友人・人間関係」</b>				
3. 児童生徒の友人関係を広げることができた	-.20	-.18	.80	.49
4. 児童生徒の友人関係を深めることができた	-.13	-.02	.78	.31
20. 地域生活の基盤を作ることができた	.13	.19	.74	-.24
19. 地域での人間関係やつながりを作ることができた	.20	.11	.64	-.07
<b>第4因子 (<math>\alpha=.80</math>) 「児童生徒の経験の拡大」</b>				
1. 児童生徒の経験を広げることができた	.27	-.02	-.01	.59
5. 異なる環境で児童生徒の適応能力を養うことができた	.16	.18	.07	.47
2. 児童生徒の視野を広げることができた	.11	.24	.18	.40
累積寄与率 (%)	42.01	12.37	5.12	4.17
因子間相関				
I	—	.43	.35	.39
II		—	.61	.45
III			—	.34
IV				—

枠内は因子負荷量の絶対値が.35以上

積寄与率は65.1%であった。回転前の固有値は、第1因子8.39、第2因子2.77、第3因子1.34、第4因子1.17、第5因子0.80であった。

第1因子に負荷量の高い項目は、「視覚障害について理解してもらうことができた」「視覚障害について知ってもらうことができた」「視覚特別支援学校について知ってもらうことがで

きた」「視覚特別支援学校について理解してもらうことができた」「児童生徒について知ってもらうことができた」「児童生徒について理解してもらうことができた」であった。したがって、この因子は、視覚障害ならびに視覚特別支援学校、そこに在籍する児童生徒への理解を表す因子と解釈された。そこで、『視覚障害への

理解』因子と命名された。

第2因子に負荷量の高い項目は「児童生徒が自分の課題に気づくことができた」「児童生徒が自分のよさに気づくことができた」「児童生徒の学習意欲を向上させることができた」「児童生徒が自身の障害理解を進めることができた」「児童生徒が相手校の児童生徒について理解することができた」「集団のなかで児童生徒の学ぶ力を養うことができた」「児童生徒が相手校の児童生徒について知ることができた」であった。したがって、この因子は視覚特別支援学校に在籍する児童生徒の成長を表すと考えられることから『児童生徒の成長』因子と命名された。

第3因子に負荷量の高い項目は「児童生徒の友人関係を広げることができた」「児童生徒の友人関係を深めることができた」「地域生活の基盤を作ることができた」「地域での人間関係やつながりを作ることができた」であった。したがって、この因子は、児童生徒が友人関係を築き、視覚特別支援学校の所在地域との人間関係を作ることができたという成果を表すと考えられることから、『地域における友人・人間関係』因子と命名された。

第4因子に負荷量の高い項目は「児童生徒の経験を広げることができた」「異なる環境で児童生徒の適応能力を養うことができた」「児童生徒の視野を広げることができた」であった。したがって、この因子は、異なる環境で児童生徒の経験や視野を広げることができたという成果を表すと考えられることから『児童生徒の経験拡大』因子と命名された。

また、学校間交流の成果尺度の内的整合性を検討するため、それぞれの下位尺度についてCronbachの $\alpha$ 係数を求めた。その結果、「視覚障害への理解」が $\alpha=.92$ 、「児童生徒の成長」が $\alpha=.89$ 、「地域における友人・人間関係」が $\alpha=.87$ 、「児童生徒の経験拡大」が $\alpha=.80$ であった。このことから、学校間交流の成果尺度の4つの下位尺度には内的整合性があることが確認された。

②学校間交流の成果の下位尺度と個別属性との関連：学校間交流の成果の各下位尺度の項目の得点を合計し、それぞれの項目数で割ったものを下位尺度得点とし、各群について基本統計量を算出した。その上で、教員・保護者(2水準)と学部(3水準)を要因とする2要因分散分析を行った(Table 3)。その結果、教員・保護者間、学部による主効果はいずれも認められなかった。

(2)居住地校交流：「居住地校交流の成果」について回答が得られた184名のうち欠損値の見られた28名を除いた156名(小学部教員76名；小学部保護者60名；中学部教員12名；中学部保護者8名)を分析対象とした。

①居住地校交流の成果の因子構造：居住地校交流の成果21項目について、「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法で選択回答を得た。その結果、「児童生徒の経験を広げることができた」は天井効果が見られたが、他の20項目から問題のある項目は認められなかった。よって、1項目を除外した20項目に対して、スクリー基準に基づく因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った(Table 4)。その結果、解釈可能性から3因子を抽出した。3因子の累積寄与率は61.6%であった。回転前の固有値は、第1因子9.55、第2因子1.94、第3因子1.75、第4因子1.25であった。

第1因子に負荷量の高い項目は「児童生徒が自分の課題に気づくことができた」「児童生徒が自分のよさに気づくことができた」「児童生徒の学習態度を向上させることができた」「児童生徒が自身の障害理解を進めることができた」「集団のなかで児童生徒の学ぶ力を養うことができた」「児童生徒が相手校の児童生徒について理解することができた」「児童生徒の視野を広げることができた」「児童生徒が相手校の児童生徒について知ることができた」であった。したがって、この因子は、視覚特別支援学校に在籍する児童生徒の成長を表すと考えられることから『児童生徒の成長』因子と命名された。

Table 3 学校間交流の成果尺度の基本統計量および属性差・学部差

	小学部		中学部		高等部普通科		主効果		交互作用
	教員	保護者	教員	保護者	教員	保護者	属性	学部	
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	F値	F値	F値
視覚障害への理解	3.79(0.57)	3.92(0.87)	3.75(0.79)	3.61(0.50)	4.01(0.52)	3.85(0.72)	0.29	1.34	1.02
児童生徒の成長	3.16(0.79)	3.31(0.89)	3.50(0.63)	3.22(0.61)	3.25(0.62)	3.42(0.94)	0.14	0.76	1.35
地域における友人・人間関係	2.73(0.95)	3.21(1.08)	3.12(0.65)	2.89(1.00)	2.84(0.92)	2.98(1.09)	0.68	0.10	2.09
児童生徒の経験の拡大	3.82(0.61)	4.01(0.78)	3.84(0.66)	3.43(0.72)	3.94(0.55)	4.07(1.01)	0.06	3.16	2.83

小学部教員 n=82, 小学部保護者 n=55  
 中学部教員 n=29, 中学部保護者 n=14  
 高等部普通科教員 n=26, 高等部普通科保護者 n=14

Table 4 居住地校交流の成果尺度の探索的因子分析結果（プロマックス回転）と下位尺度間相関

項目	I	II	III
<b>第1因子(α=.91)「児童生徒の成長」</b>			
9. 児童生徒が自分の課題に気づくことができた	.99	-.03	-.18
8. 児童生徒が自分のよさに気づくことができた	.89	-.13	.05
7. 児童生徒の学習意欲を向上させることができた	.79	-.07	.04
10. 児童生徒が自身の障害理解を進めることができた	.77	.17	-.19
6. 集団のなかで児童生徒の学ぶ力を養うことができた	.59	.11	.16
12. 児童生徒が相手校の児童生徒について理解することができた	.59	.12	.14
2. 児童生徒の視野を広げることができた	.49	.03	.10
11. 児童生徒が相手校の児童生徒について知ることができた	.49	.07	.12
<b>第2因子(α=.94)「視覚障害への理解」</b>			
15. 視覚障害について知ってもらうことができた	-.02	.95	-.07
16. 視覚障害について理解してもらうことができた	.06	.92	-.05
17. 視覚特別支援学校について知ってもらうことができた	.05	.89	-.07
18. 視覚特別支援学校について理解してもらうことができた	.08	.84	.01
13. 児童生徒について理解してもらうことができた	-.09	.77	.20
14. 児童生徒について知ってもらうことができた	-.04	.66	.08
<b>第3因子(α=.85)「地域における友人・人間関係」</b>			
3. 児童生徒の友人関係を広げることができた	-.02	-.09	.86
4. 児童生徒の友人関係を深めることができた	.06	-.11	.84
19. 地域での人間関係やつながりを作ることができた	-.06	.14	.75
20. 地域生活の基盤を作ることができた	.11	.10	.61
21. 保護者同士のつながりを作ることができた	-.09	.03	.56
5. 異なる環境で児童生徒の適応能力を養うことができた	.19	.10	.40
累積寄与率 (%)	46.00	53.74	61.01
因子間相関	I	—	.65
	II	—	.57
	III	—	—

枠内は因子負荷量の絶対値が.35以上

第2因子に負荷量の高い項目は「視覚障害について知ってもらうことができた」「視覚障害について理解してもらうことができた」「視覚特別支援学校について知ってもらうことができた」「視覚特別支援学校について理解してもらうことができた」「児童生徒について理解してもらうことができた」「児童生徒について知ってもらうことができた」であった。したがって、この因子は学校間交流の成果と同様、『視覚障害への理解』因子と命名された。

第3因子に負荷量の高い項目は「児童生徒の友人関係を広げることができた」「児童生徒の友人関係を深めることができた」「地域での人間関係やつながりを作ることができた」「地域生活の基盤を作ることができた」「保護者同士のつながりを作ることができた」「異なる環境で児童生徒の適応能力を養うことができた」であった。したがって、この因子は、児童生徒の友人関係ならびに保護者の人間関係を築き、居住地域とのつながりを作ることができたという成果を表すと考えられることから、『地域における友人・人間関係』因子と命名された。

また、居住地校交流の成果尺度の内的整合性を検討するため、それぞれの下位尺度についてCronbachの $\alpha$ 係数を求めた。その結果、「児童生徒の成長」が $\alpha=.91$ 、「視覚障害への理解」が $\alpha=.94$ 、「地域における友人・人間関係」が $\alpha=.85$ であった。このことから、居住地校交流の成果尺度の4つの下位尺度には内的整合性があることが確認された。

②居住地校交流の成果の下位尺度と個別属性との関連：居住地校交流の成果の各下位尺度の項目の得点を合計し、それぞれの項目数で割ったものを下位尺度得点とし、各群について基本統計量を算出した。その上で、教員-保護者（2水準）と学部（3水準）を要因とする2要因分散分析を行った（Table 5）。その結果、教員-保護者間、学部による主効果はいずれも認められなかった。

(3) 地域交流：「地域交流の成果」について回答が得られた71名のうち欠損値の見られた

8名を除いた63名（小学部教員18名；小学部保護者20名；中学部教員10名；中学部保護者3名；高等部普通科教員7名；高等部普通科保護者5名）を分析対象とした。

①地域交流の成果の因子構造：地域交流の成果21項目について、「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法で選択回答を得た。その結果、「児童生徒の経験を広げること」は天井効果が認められ、「保護者同士のつながりを作ることができた」はフロア効果が認められた。そのため、この2項目を除外した19項目について、スクリー基準に基づく因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った（Table 6）。その結果、解釈可能性から3因子を抽出した。3因子の累積寄与率は73.8%であった。回転前の固有値は、第1因子9.57、第2因子3.23、第3因子1.23、第4因子0.99であった。

第1因子に負荷量の高い項目は「視覚障害について知ってもらうことができた」「視覚特別支援学校について理解してもらうことができた」「視覚障害について理解してもらうことができた」「視覚特別支援学校について知ってもらうことができた」「児童生徒について理解してもらうことができた」「児童生徒について知ってもらうことができた」であった。したがって、この因子は、他の交流と同様に、『視覚障害への理解』因子と命名された。

第2因子に負荷量の高い項目は「児童生徒が交流相手について知ることができた」「児童生徒が交流相手について理解することができた」「児童生徒が自分の課題に気づくことができた」「児童生徒が自分の課題に気づくことができた」「児童生徒が自身の障害理解を進めることができた」「地域での人間関係やつながりを作ることができた」「地域生活の基盤を作ることができた」「児童生徒の視野を広げることができた」であった。したがって、この因子は、自分自身や地域の人々に対する視野を広げることができたことを表す因子と解釈された。そこで、『児童生徒の視野の拡大』因子と命名された。

第3因子に負荷量の高い項目は「児童生徒の

Table 5 居住地校交流の成果尺度の基本統計量および属性差・学部差

	小学部		中学部		主効果		交互作用
	教員	保護者	教員	保護者	属性	学部	
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値
児童生徒の成長	3.47(0.73)	3.57(0.72)	3.72(0.83)	3.89(0.95)	2.44	0.58	0.04
視覚障害への理解	3.64(0.77)	3.92(0.80)	3.28(1.03)	3.77(1.37)	1.56	3.47	0.29
地域における友人・人間関係	3.53(0.69)	3.40(0.87)	3.43(0.74)	3.67(0.98)	0.20	0.07	0.94

小学部教員  $n=76$ 、小学部保護者  $n=60$   
 中学部教員  $n=12$ 、中学部保護者  $n=8$

Table 6 地域交流の成果尺度の探索的因子分析結果（プロマックス回転）と下位尺度間相関

項目	I	II	III
<b>第1因子 (<math>\alpha=.96</math>) 「視覚障害への理解」</b>			
15. 視覚障害について知ってもらうことができた	1.03	-.15	-.06
18. 視覚特別支援学校について理解してもらうことができた	.96	-.12	.09
16. 視覚障害について理解してもらうことができた	.96	-.09	.12
17. 視覚特別支援学校について知ってもらうことができた	.94	.01	-.20
14. 児童生徒について理解してもらうこと	.77	.10	.03
13. 児童生徒について知ってもらうことができた	.68	.35	-.26
<b>第2因子 (<math>\alpha=.91</math>) 「児童生徒の視野の拡大」</b>			
11. 児童生徒が交流相手について知ることができた	-.12	.93	-.15
12. 児童生徒が交流相手について理解することができた	-.06	.91	-.02
8. 児童生徒が自分のよさに気づくことができた	.05	.76	.13
9. 児童生徒が自分の課題に気づくことができた	.06	.71	.05
10. 児童生徒が自身の障害理解を進めることができた	.12	.61	.19
19. 地域での人間関係やつながりを作ることができた	-.03	.56	.21
20. 地域生活の基盤を作ることができた	-.05	.43	.35
2. 児童生徒の視野を広げることができた	.34	.36	.10
<b>第3因子 (<math>\alpha=.90</math>) 「児童生徒の友人関係・基礎的能力の伸長」</b>			
4. 児童生徒の友人関係を深めることができた	-.15	-.06	.98
3. 児童生徒の友人関係を広げることができた	-.18	-.05	.94
6. 集団のなかで児童生徒の学ぶ力を養うことができた	.09	.15	.69
7. 児童生徒の学習意欲を向上させることができた	.41	.00	.58
5. 異なる環境で児童生徒の適応能力を養うことができた	.41	.24	.55
累積寄与率 (%)	48.76	64.57	69.49
因子間相関	I	—	.58
	II	—	.65
	III	—	—

枠内は因子負荷量の絶対値が.35以上



Table 7 地域交流の成果尺度の基本統計量および属性差・学部差

	小学部		中学部		高等部普通科		主効果		交互作用
	教員	保護者	教員	保護者	教員	保護者	属性	学部	
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値	
視覚障害への理解	4.08(0.53)	3.77(1.19)	3.53(0.50)	4.33(1.15)	4.02(0.15)	3.40(0.95)	0.32	0.31	2.19
児童生徒の視野の拡大	3.14(0.88)	3.54(0.99)	3.06(0.73)	3.58(0.51)	3.66(0.35)	3.03(1.03)	0.13	0.00	1.80
児童生徒の友人関係・基礎的能力の伸長	2.86(0.98)	3.58(1.14)	2.64(0.83)	3.13(0.23)	3.29(0.95)	3.04(0.91)	1.09	0.41	1.07

小学部教員  $n=18$ 、小学部保護者  $n=20$   
 中学部教員  $n=10$ 、中学部保護者  $n=3$   
 高等部普通科教員  $n=7$ 、高等部普通科保護者  $n=5$

Table 8 今後の「交流及び共同学習」に今後期待することの基本統計量および属性差・学部差

交流形態		小学部		中学部		高等部普通科		主効果		交互作用	多重比較					
		教員	保護者	教員	保護者	教員	保護者	属性	学部							
		<i>N</i>	<i>M(SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(SD)</i>	<i>F</i> 値	<i>F</i> 値							
学校間	回数増	101	2.50(1.09)	71	3.28(1.11)	39	2.79(1.08)	15	3.00(1.31)	40	3.10(1.01)	22	3.73(1.20)	11.36*	4.95	1.16
	相手校増	102	1.87(0.98)	72	2.61(1.19)	39	2.51(1.12)	15	2.93(1.33)	41	2.95(1.39)	22	3.77(1.55)	17.86**	23.30**	0.47
居住地域	回数増	101	2.79(1.15)	72	3.67(1.16)	39	2.97(1.06)	13	3.00(1.29)	37	3.08(0.92)	19	3.47(1.02)	6.54*	0.89	2.72
	相手校増	100	1.76(0.94)	71	2.30(1.24)	39	2.33(0.93)	12	2.67(1.30)	37	2.89(0.81)	19	3.05(1.08)	4.68*	17.03**	0.68
地域	回数増	95	2.45(1.06)	61	2.89(1.27)	39	2.77(1.09)	14	3.14(1.35)	38	3.29(0.77)	19	3.37(1.01)	3.23	7.09*	0.50
	交流相手増	96	2.22(1.10)	60	2.88(1.26)	39	2.72(1.05)	14	3.36(1.39)	38	3.08(0.67)	19	3.42(1.02)	11.83*	9.61**	0.45
居住地交流	回数増	97	2.55(1.14)	60	3.15(1.23)	38	2.74(1.06)	13	3.08(1.26)	38	3.00(0.99)	19	3.42(1.02)	7.01	1.97	0.27
	交流相手増	96	2.27(1.05)	59	2.92(1.25)	38	2.71(1.01)	13	3.00(1.29)	13	2.92(0.88)	38	3.37(1.16)	7.63	5.00	0.47

\* $p<.05$ . \*\* $p<.01$

友人関係を深めることができた」「児童生徒の友人関係を広げることができた」「集団のなかで児童生徒の学ぶ力を養うことができた」「児童生徒の学習意欲を向上させることができた」「異なる環境で児童生徒の適応能力を養うことができた」であった。したがって、この因子は、児童生徒の友人関係を築くとともに、児童が学習に取り組む基礎的な能力の伸長を表す因子と解釈された。そこで、『児童生徒の友人関係・基礎的能力の伸長』因子と命名された。

また、地域交流の成果尺度の内的整合性を検討するため、それぞれの下位尺度について Cronbach の  $\alpha$  係数を求めた。その結果、「視覚障害への理解」が  $\alpha=.96$ 、「児童生徒の視野の拡大」が  $\alpha=.91$ 、「児童生徒の友人関係・基礎的能力の伸長」が  $\alpha=.90$  であった。このことから、地域交流の成果尺度の 4 つの下位尺度には内的整合性があることが確認された。

②地域交流の成果の下位尺度と個別属性との関連：地域交流の成果の各下位尺度の項目の得点を合計し、それぞれの項目数で割ったものを下位尺度得点とし、各群について基本統計量を算出した。その上で、教員-保護者（2水準）

と学部（3水準）を要因とする 2 要因分散分析を行った（Table 7）。その結果、教員-保護者間、学部による主効果はいずれも認められなかった。

## 2. 今後期待されること

(1) 回数と交流相手：各交流形態の回数と交流相手を増やすことを期待するかについて「あてはまる」から「あてはまらない」までの 5 件法で選択してもらった。各群について基本統計量を算出した。その上で、教員-保護者（2水準）と学部（3水準）を要因とする 2 要因分散分析を行った（Table 8）。

その結果、「学校間交流の回数を増やすこと」では、教員-保護者間で主効果が認められた ( $F(1,282)=11.36, p<.05$ ) が、学部間では主効果は認められなかった ( $F(2,282)=4.95, n.s.$ )。「学校間交流の相手校を増やすこと」では、教員-保護者間で主効果が認められ ( $F(1,285)=17.86, p<.01$ )、学部間においても主効果が認められた ( $F(2,285)=23.36, p<.01$ )。Tukey 法による多重比較の結果、小学部より中学部が、小学部より高等部普通科が、中学部より高等部普通科が有意に高い得点を示していた。

「居住地校交流の回数を増やすこと」では、教員-保護者間で主効果が認められ ( $F(1,275)=6.54, p<.05$ ) が、学部間では主効果は認められなかった ( $F(2,275)=0.89, n.s.$ )。「居住地校交流の相手校を増やすこと」では、教員-保護者間で主効果が認められ ( $F(1,272)=4.68, p<.05$ )、学部間においても主効果が認められた ( $F(2,272)=17.03, p<.01$ )。Tukey法による多重比較の結果、小学部より中学部が、小学部より高等部普通科が、中学部より高等部普通科が有意に高い得点を示していた。

「地域交流を増やすこと」では、教員-保護者間では主効果が認められなかった ( $F(1,260)=3.23, n.s.$ ) が、学部間では主効果が認められた ( $F(2,260)=7.09, p<.05$ )。Tukey法による多重比較の結果、小学部より高等部普通科より有意に高い得点を示していた。「地域交流の交流相手を増やすこと」では、教員-保護者間で主効果が認められ ( $F(1,260)=11.83, p<.05$ )、学部間においても主効果が認められた ( $F(2,260)=9.61, p<.01$ )。Tukey法による多重比較の結果、小学部より中学部が、小学部より高等部普通科が、有意に高い得点を示していた。

「居住地校交流の回数を増やすこと」「居住地校交流の交流相手を増やすこと」については、いずれの項目においても有意差は認められなかった。

(2) 教員が期待すること：教員から上記の項目以外に今後の「交流及び共同学習」に期待することとして挙げられた回答をカテゴリー化した。その結果、「交流の成果」「交流を実施する上での条件・課題」「質の高い視覚障害教育の確保」の3つの大カテゴリーと8カテゴリーが示された。

①交流の成果：大カテゴリー「交流の成果」は、「地域との結びつき (3件)」「児童生徒の変化 (1件)」「視覚障害への理解 (2件)」からなる。

「地域との結びつき」では、将来に向けて児童の存在を知ってもらい、地域の中にかかわりを持ちながら生活していくことや、児童同士の行き来などの自然発生的な交流が生まれること

が挙げられた。「児童生徒の変化」では、視覚障害生徒のコミュニケーション能力の向上が期待されること、相手校の生徒にも意義があるということが挙げられた。「障害への理解」では、視覚障害についての理解を深めることが挙げられた。

②交流を実施する上での条件・課題：大カテゴリー「交流を実施する上での条件・課題」は、「児童生徒の実態 (8件)」「自校の体制 (4件)」「実施相手校の意識・理解 (3件)」「教員同士の連携 (1件)」「交流機会・相手の拡大 (8件)」「交流教育の設定・方法 (5件)」からなる。

「児童生徒の実態」では、視覚特別支援学校学齢児童生徒の重複化による課題が挙げられ、知的障害を重複している児童が高学年になるにつれ、同じ場で学ぶことに難しさを抱えているという回答があった。また、中学部や高等部普通科からは、中途失明・途中編入の生徒や性格的に内向型の生徒は交流学习を嫌がること、同世代と関わることの気遣いや精神的負担が大きいことが挙げられた。

「自校の体制」では、視覚特別支援学校の人的保障を整えることや、交流回数・交流時間を増やしたい一方で現実的には回数を増やすことが難しいということが挙げられた。「実施相手校の意識・理解」では、相手校の校長、担任の理解によって成功が左右されるため、相互に教育効果が期待できることとして捉えてほしいということが挙げられた。「教員同士の連携」は、教員同士の連携と相手校の理解配慮が大事なことであり、課題でもあるという回答であった。

「交流機会・相手の増加」では、交流相手を増やすため、特別支援教育について外部により発信していく必要があることが挙げられた。この他に、重複児童生徒の場合、地域の農家と行う栽培学習や町内会住民とのもちつきや夏祭り等季節の行事、デイサービスや老人ホームの訪問等、地域の団体など学校の枠をはずした相手の方が活動の幅に期待出来ることが挙げられた。また、中学部から学校間交流だけでは機会の確保が難しいため、文化祭や体育祭等の学校

行事に地域住民を招き、地域交流を行うことの必要性が挙げられた。

「内容の設定・方法」では、メリットだけでなくデメリットも踏まえた上で推進する必要があること、児童生徒の実態や交流の目標について情報交換し、児童の実態に合った活動や両校にとって負担にならない交流にすることが挙げられた。

③質の高い視覚障害教育の保障：大カテゴリー「質の高い視覚障害教育の保障（2件）」では、交流は大切であるが、交流に時間をとられすぎないようにし、専門性を大切に視覚特別支援学校でしかできない教育を行うことも非常に大事であるということが挙げられた。

(3) 保護者が期待すること：保護者が上記の項目以外に今後の「交流及び共同学習」に期待することとして挙げられた回答をカテゴリー化した。その結果、「交流の成果」「交流を実施する上での条件」「その他」の3つの大カテゴリーと7カテゴリーが示された。

①交流の成果：大カテゴリー「交流の成果」は、「地域との結びつき（2件）」「児童生徒の変化（2件）」「視覚障害への理解（3件）」からなる。

「地域との結びつき」は、近所に友だちがいないことから、個人的な交流に発展したらよいという回答であった。「児童生徒の変化」では、児童が出来ないこと、してもらわないといけないことに自分で気づいてほしいということや少しでもコミュニケーションが取れるようになってほしいということが挙げられた。「障害への理解」では、より多くの人に視覚障害や視覚特別支援学校について理解してもらいたいことが挙げられた。

②交流を実施する上での条件：大カテゴリー「交流を実施する上での条件」は、「自校の体制（3件）」「内容の設定・方法（7件）」「実施相手校の意識・理解（1件）」「交流機会・相手の拡大（5件）」からなる。

「自校の体制」では居住地校交流をする際に、保護者ではなく教員が付き添ってほしいこと、

相手校に交流の意味をしっかりと伝え、目標が達成できるように動いてほしいことが挙げられた。

「内容の設定・方法」では、自分一人だけでなく、皆と何かをやれたという満足感を味わえる活動を設定してほしいということが挙げられた。また、居住地校交流に付き添っている保護者からは、小学校中高学年では見てすぐに答えるということが困難なため、スピードを合わせて勉強することの難しさや、知的障害を伴う児童にとっては同学年の授業に参加することに対して意義を見いだせないということが挙げられた。

「実施相手校の意識・理解」は、相手校の教員にも特別支援学校のことを理解してほしいという回答であった。「交流機会・相手の拡大」は地域住民や実年齢の異なる相手との交流や、高等部段階での交流を行ってほしいという回答であった。

③その他：大カテゴリー「その他（2件）」のうち1件は、副籍制度が導入されていない地域から、居住地校交流の相手校にも籍を置きたいということが挙げられた。

#### IV. 考察

##### 1. 「交流及び共同学習」の成果

各交流の成果について因子分析を行った結果、学校間交流と居住地校交流では、下位項目の一部が異なるものの、「視覚障害への理解」「児童生徒の成長」「地域における友人・人間関係」が共通の因子として抽出された。また、学校間交流では、これらに加え、「経験の拡大」が因子として抽出された。このことから、これら二つの形態の交流は学校を介しているという意味では同じであるが、得られる成果が異なることが示唆された。この理由として、学校間交流は学校行事での交流が高い割合を示しているのに対し、居住地校交流に「集団ではなく個人で参加するため、居住地校の日常的な活動や授業に、居住地校の一員として参加」（田村，1997）していることが考えられる。

また、地域交流の成果として「視覚障害への理解」「児童生徒の視野の拡大」「児童生徒の友人関係・基礎的能力の伸長」が因子として抽出された。このことから、地域交流は地域住民に対して視覚障害に対する理解を促す機能だけでなく、児童生徒の成長にもつながることが示された。

なお、各下位尺度得点の2要因分散分析を行った結果、教員-保護者間で有意差が認められなかった。このことから、各交流の成果に対して、教員-保護者間で意識にずれがないことがわかる。さらに、学部間でも有意差が認められなかったことから、特定の学部段階でしか得られない成果や、特定の学部段階では得られない成果というものはないことが考えられる。

## 2. 今後の「交流及び共同学習」に期待されること

今後、期待することとして、「学校間交流の回数を増やすこと」「学校間交流の相手校を増やすこと」「居住地校交流の回数を増やすこと」「居住地校交流の相手校を増やすこと」「地域交流の交流相手を増やすこと」については、保護者の方が教員よりも有意に高い得点を示していた。

これらのことから、学校を介した交流については、保護者の方が教員よりも回数を増やすことを望んでいることがわかる。しかし、教員からは、交流回数・交流時間を増やしたいという思いがある一方で、現実的には回数を増やすことが難しく、今の形で継続して欲しいということが挙げられた。加えて、交流に時間をとられすぎないようにし、専門性を大切にしたい視覚特別支援学校でしかできない教育を行うことも非常に大事であるということが挙げられた。したがって、保護者と同じように教員も交流回数を増やしたいという思いを持っている一方で、視覚特別支援学校での授業時数等を確保するため、現実的には回数を増やすことが難しいことが推察される。

また、多重比較の結果、「学校間交流の相手校を増やすこと」「居住地校交流の相手校を増

やすこと」については、小学部より中学部が、小学部より高等部普通科が、中学部より高等部普通科が有意に高い得点を示していた。加えて、「地域交流の交流回数を増やすこと」は小学部より高等部普通科が、「地域交流の交流相手を増やすこと」は、小学部より中学部が、小学部より高等部普通科がそれぞれ有意に高い得点を示していた。これらのことから、中学部段階以降において、交流相手の拡大が求められていることが示された。その一方で、教員や保護者は交流を望んでいても、中学部・高等部には同年代の生徒との交流に消極的な生徒がいることも明らかになった。また、高等部段階では高等学校自体の居住地という概念が希薄であることから、実際に居住地校交流を実施することは難しい。さらに、地域交流は既存の学校行事でも実施が可能であり、付き添いも必要ないことから、学校としても児童生徒にとっても取り組みやすい交流形態であると考えられる。これらを背景として、学部段階が上がるとともに地域交流の拡大が求められていることが推察される。

## V. 今後の「交流及び共同学習」に関する期待と研究上の課題

### 1. 今後の「交流及び共同学習」に関する期待

本研究で示された結果を踏まえ、今後視覚特別支援学校に期待されることとして、(1) 児童生徒の教育目標により、学校間交流と居住地校交流の回数等を検討することと(2) 地域交流を推進することを挙げる。

学校間交流と居住地校交流はいずれも学校を介して行う交流であるが、実施内容の違いから得られる成果は異なっていた。すなわち、個々の児童生徒の教育目標を達成するためには、取り組む交流形態の選択や回数等を慎重に検討していく必要も考えられる。

また、視覚特別支援学校に在籍する児童生徒の多様化や重複化から、従来の交流内容・方法で、「交流及び共同学習」を進めることには難しさもある。これに対し、地域交流の成果とし

て、「視覚障害への理解」「児童生徒の視野の拡大」「児童生徒の友人関係・基礎的能力の伸長」が因子として抽出された。このことから、地域交流も児童生徒の成長につながる事が示された。さらに、学部段階が上がるとともに地域交流の拡大が求められている。したがって、今後一層地域交流が推進されることが望まれる。

## 2. 研究上の今後の課題

本研究では、教員と保護者を対象に調査を行ったが、児童生徒本人を対象としていなかった。視覚特別支援学校の校内体制の整備が進み、保護者も「交流及び共同学習」の推進を望んでいるが、中学部・高等部段階では交流に消極的な生徒もいる。今後、児童生徒本人の視点からの「交流及び共同学習」の検証も必要になるであろう。

また、「交流及び共同学習」は両校の教育課程に位置づけられていること、今回の調査で「相手校の意識・理解」が課題に挙げられたことから、小学校・中学校・高等学校の教員や児童生徒に対する調査も期待される。

## 文献

- 星川勝 (1962) 一日入学の効果について—主として普通学校生徒の態度の変化について—。盲心理研究, 11, 25-42.
- 川西邦子・金子健・高橋智 (2004) 首都圏における障害児の居住地校交流の実態とニーザー保護者と特殊教育諸学校への質問紙調査を通して—。東京学芸大学紀要第1部門, 55, 203-220.
- 桐原宏行・瀬尾政雄 (1985) 盲学校小学部の交流教育に関する一考察。瀬尾政雄 (編著), 視覚障害教育論文集 (1)。筑波大学心身障害系, 53-61.
- 久保山茂樹 (2006) II-1 基本情報。久保山茂樹・千田耕基・田中良広・涌井恵 (編著), 「交流及び共同学習」に関する調査研究。国立特殊教育総合研究所, 10-18.
- 久保山茂樹・千田耕基・田中良広・涌井恵 (編著) (2006) 「交流及び共同学習」に関する調査研究。国立特殊教育総合研究所。
- 文部科学省 (2010) 特別支援教育の在り方に関する

特別委員会 (第4回) 配布資料 資料6: 副籍、支援籍、副学籍について。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298212.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298212.htm), 2015年12月28日参照

文部科学省 (2012) 共生社会に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm), 2015年8月4日参照

文部省 (1989) 心身障害児と地域の人々との交流。

中島嘉代子 (1984) 10年間の交流体験をとおして—小学校と盲・聾学校との交流—。宮本茂雄・細村迪夫 (編著), 交流教育の理論と実際。学苑社, 164-181.

齊藤宇開 (2005) 交流教育の考え方と取組の実際について。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所。

佐藤正一 (2011) 交流及び共同学習の工夫と課題—特別支援学校からの発信—。肢体不自由教育, 198, 12-17.

澤田三尾・横山真・飯島勲 (1990) 盲学校における交流教育の状況等の調査。盲教育の諸問題, 29, 56-73.

田村真一 (1997) 居住地校交流における実証的研究。1997年度京都教育大学特殊教育特別専攻科研究論文。

田中良広 (2006) II-2 盲学校。久保山茂樹・千田耕基・田中良広・涌井恵 (編著), 「交流及び共同学習」に関する調査研究。国立特殊教育総合研究所, 10-18.

脇坂優子 (2000) 共に生きる力を育む交流教育への提言—全盲児の交流教育の実践を通して—。特殊教育, 99, 53-56.

渡邊孝雄・間々田和彦 (2000) 盲学校における交流教育の現状と課題—全国盲学校小学部・中学部へのアンケート調査を通して—。筑波大学学校教育論集, 23, 1-14.

吉川啓太 (2001) 特殊教育諸学校における居住地交流の調査研究。平成13年度国立特殊教育総合研究所長期研修成果報告書。

— 2015.8.30 受稿、2016.1.4 受理 —

**Results and Expectations of Exchanges and Joint Learning in  
Special Needs Education School for the Visually Impaired  
— Questionnaire Surveys for Teachers and Parents —**

**Ruri HINO\* and Hideyuki KOBAYASHI\*\***

The purpose of this study was to present results and expectations of exchanges and joint learning in Special Needs Education School for the Visually Impaired by questionnaire surveys for teachers and parents. Factor analyses revealed results as follows. The results on school exchange had 4 factors such as; “understanding visual impairments”, “growth of students”, “relationships with people and friends in the region” and “expanding of student’s experiences”. The results of residence school exchange had 3 factors such as; “growth of students”, “understanding visual impairments”, and “relationships with people and friends in the region”. The results of regional exchange had 3 factors such as; “understanding visual impairments”, “expanding student’s experiences”, and “relationships with friends” and “extending fundamental ability”. What is needed, setting of activity contents that adjusted to the student’s actual conditions, expanding chance of exchange in junior high school and high school, and consciousness and understanding of the partner school. Therefore, Special Needs Education School for the Visually Impaired needs to examine the number of school exchanges by each student’s learning targets and to promote regional exchange.

**Key words:** Special Needs Education School for the Visually Impaired, School Exchange, Residence School Exchange, Regional Exchange

---

\* Matsumoto School for the Blind

\*\* Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba