

## 幼児期における福祉教育のあり方に関する研究 — 保育園児の障害理解と態度形成について —

水内 豊 和<sup>1</sup>

### Welfare education in early childhood : — A case study in children's awareness and attitudes to "disability" —

Toyokazu Mizuuchi

The present study describes classmate's attitudes and awareness that children with physical disability in an inclusive early childhood education class. These reactions are categorized as follows ; (1) question for teacher about subject's disability and his own, (2) reference behavior about a matter of subject's disability, (3) silly for subjects, (4) pro-social behavior for subjects, (5) reevaluation as the same human being, and (6) advocacy and right protection. Awareness to disability of young children are constructed as a multiple dimensions. In addition, importance of welfare education in early year was emphasized.

**Key Words :** disability awareness, children with disabilities, and inclusive early childhood education

#### 1. はじめに

障害者や高齢者など社会的に不利を受けやすい人々が、社会の中で他の人々と同じように生活し、活動することが社会の本来ある姿であるという、ノーマライゼーションの考え方は、今日明らかに浸透してきている。そうした文脈的必然性から、福祉教育の重要性が、特に学齢期以降の教育において、以前にも増して言われてきているようである。たとえば、各教科の教科書や道徳の副読本においても、障害者について取り上げた内容は非常に多い。また、平成11年告示の学習指導要領では、「総合的な学習の時間」の内容例に福祉教育が挙げられており、それともなっていく児童・生徒が障害者について学ぶ機会が増えてきている。加えて、教員養成系の大学では、「介護等体験」が設定され、学生は、盲・聾・養護学校や福祉施設などで介護体験をおこなうようになってきている。

このように、学齢期以降、障害者に関する内

容を重視した福祉教育が進められる背景としては、障害の多様化、重度重複化という変化がある一方、障害者を取り巻く社会の問題も深刻化している、ということが挙げられる。たとえば、津曲（2003）は、従来の特殊教育の枠組みの中では、障害児と健常児が分離された教育環境で学ぶことを余儀なくされ、そうした状況が、本来は地域に生活しているはずの障害児・障害者を見えにくくしているという。そして、次代を担う児童たちが、障害者と触れ合うことなく育ち、いつの間にか大人社会の偏見を身につけてしまう、ということの問題として指摘している。

ところでこうした学齢期よりも前である幼児期についてみると、近年、障害のある子どもが地域の幼稚園・保育園に通うことはめずらしいことではない。平成13年度の統計によれば、全国の保育園22,211園のうち、障害児保育を実施する園は6,369園（約29%、対象9,674人）に及んでいる（森上ら、2003）。もっともこれは、障害児の認定を受けた子どもについてのみを示していることに留意する必要がある、実際には

1 富山大学人間発達科学部講師

これより多くの障害児が保育園で保育を受けている。また幼稚園にも多くの障害児が入園している。そして今後も、障害児を受け入れる保育園・幼稚園数、ならびに保育を受ける障害児数ともに、増加傾向を示すことが予想される。

このような障害児と健常児と一緒に保育を受ける形態は、わが国では「統合保育」といわれる。この統合保育があたりまえになってきている状況において、クラスメートの障害児に対する理解や障害に対する認識は、はたしてどのようなものであろうか。

現行の保育所保育指針（1999）では「他の子どもや保護者に対して、障害に関する正しい認識ができるように指導する」と明記されているものの、具体的な指導方針については特に述べられていない。川間（1996）は、障害児・者に対する周囲の人の態度についての研究レビューにおいて、障害のある人との接触経験がある人の方がその態度が好意的になる、という結論を述べる研究が圧倒的に多いことを示している。しかし一方で、接触経験が有意な態度の変化をもたらさないとの結果を示す研究も少なくないとしている。そして態度が好意的となるには、接触の質が直接的でなければならない、と多くの研究が結論付けているという。そうだとすれば、幼児期から統合保育環境にある子どもたちは、障害児との直接的な接触体験が多く、好意的な態度の形成につながりやすい可能性も予想される。

そこで幼児期における障害理解の程度や態度形成の様相について明らかにしたいという問題意識から、本研究では、継続的に統合保育場面を観察する中で、クラスに所属する障害児とクラスメートとのかかわり、およびそこに仲介する保育者とのかかわりの事例を収集し、幼児の障害児に対する理解と態度形成についての様相を明らかにすること、そして幼児期における福祉教育のあり方について考察することを目的とする。

なお、「障害理解」という場合、障害児自身が自分の障害に気づき理解を深めていくことと、周囲の人が障害のある人やその障害について理解を深めること、という二通りの解釈がある。そして、現に関連する研究や教育実践においては、どちらの意味においても「障害理解」の語が用いられている。本研究では、クラスメートが障害児の「障害状況」に対して持つ気づきや思いの意味で、「障害理解」の語を用いる

こととする。

## II. 対象と検討の方法

### 1. 対象

観察の対象は、H市内の保育園に在籍する、脳性まひがあり、自立歩行の不可能な年中児のA男（男児、観察開始当時4歳）である。言語や概念は理解しており、簡単な要求はことばで述べることができる。ただし、構音の問題があるので、保育者や一部のクラスメートなど、園内でも意思疎通ができるものは限定される。普段、室内では自由遊びの時間は寝転んで遊んでいるが、絵本のように興味のある事物に対しては、腹這いにて移動する。屋外ではバギーを使用しており、主として保育者が押している。

対象の幼児が在籍する保育園は、0歳から6歳の総園児数が250名を超える大規模園である。年中児と年長児は、縦割り形式をとっており、一クラス30名からなる。A男の所属するクラスには、担任保育者（以下MT）のほかに、主としてA男を支援する加配の保育者（以下ST）がいる。また、A男とは双子である健常児のきょうだい（男児）もいる。

### 2. 対象クラスの初期の様子

対象児であるA男は、年中児として4月にはじめて入園してきた。新しいクラスで保育が始まった4月当初、クラスメートたちはA男に対しどのような反応をしたのか、また保育者はA男についてクラスメートに説明することがあったのか、そうだとすればどのように説明したのかという点について、5月の時点で観察者が保育者（MT、ST）にインタビューをおこなったので、その内容を以下に記す。

（1）A男が、初めてクラスに来てから、クラス全体に向けて、注意や配慮点を説明したことがあるか？

ST：「年度が始まってすぐに、A男のバギーで遊ぶ子どもがでてきたので、お集まりの際に、遊ばないように注意した。しかし、そのせいか、一時期A男にクラスメートが寄りなくなって、非常に反省したこともあった。しかし、今は自然に子どもたちがかかわっている。全体で注意をしたのはそのときのみである。」

（2）当初の、クラスメートのA男についての質問にはどのようなものがあったか？ また、それに対して保育者はどのように答えたのか？

MT：「クラスメートは最初、A男が何もでき

ないと思っていたらしく、お集まりの際の返事もA男のかわりにクラスメートが勝手に返事をしたり、食事の際も勝手にクラスメートがスプーンで食べ物を口に運んでいたりしていた。しかし、最近では、A男が自分でゆっくりながらできるということがわかってきた。また、(お集まりの点呼の際の)返事も待つようになった。」

ST:「子どもに「どうしてこれ(バギー)乗っとるん?歩けんのか?」と聞かれた。それに対し、「みんなよりペースがゆっくりなんよ。赤ちゃんのときはみんなも歩けなかったでしょ」と答えた。「歩けない」とは絶対に言わなかった。病気と説明し、足が歩けるように訓練していると答えている。」(括弧内は筆者)

このように、4月に新しいクラスが始まってすぐに、クラスメートのA男に対する関心はかなり高まった様子が見て取れる。それと同時に、保育者は、クラスメートが、「A男は特別な存在だ」という理解にならないように配慮しつつ、子どもたちの理解レベルに合わせたことばで正しく説明していた。

### 3. 検討の方法

クラスメートの障害理解の程度や態度形成は、障害児の障害の種類や程度、クラス風土や保育者の特性など、さまざまな要因により異なることは想像に難くない。そこで、あらかじめ限定的な検討項目を用意して命題を実証しようとすることは方法的に容易なことではない。したがって本研究は、継続的な参与観察を続けて事例を収集し、それを元に分析をおこなうという、質的研究法を採った。つまり保育園での保育実践において、対象となる幼児と他の幼児、あるいは保育者とが、どのように関わっていくかに焦点を当てて検討した。

観察は、2000年5月から2001年3月までの約1年間、ほぼ隔週にておこなった。観察時間は、午前中、登園準備が終わってからお集まりが始まるまでの自由遊び時間(約1時間30分)とした。また、観察の合間に、対象児の様子について保育者と話をし、インフォーマルインタビューの機会も、適宜設けた。

こうした観察やインタビューなどから得られた対象児の記録は、それらを整理・検討するときに、観察者以外に大学教員1名と大学院生6名が参加する事例検討会において議論し、観察者間のコンセンサスを得るよう努めた。最終的

に検討の対象とした観察記録は、20回、計30時間分であった。

収集した事例から、A男とクラスメートとのかわりについてカテゴリー化したものを事例検討会において計4回にわたり検討し、最終的に参加者全員が妥当と判断する3つのカテゴリーと6つのサブカテゴリーを抽出した。したがって本論では、それらのカテゴリーについて、それぞれ特徴的な事例を挙げながら、幼児期の障害理解の様相について見解を述べる。

## III. 事例の検討

### 1. 障害児への素朴な「気づき」

徳田・遠藤(1997)によると、障害についての理解度には、以下の5つの段階があるという。

第1段階：気づきの段階

ハンディのある人がいることに気づく

第2段階：知識化の段階

ハンディのある人と接するときに必要な配慮は何かについて知る

第3段階：情緒的理解の段階

ハンディのある人と接することで、その人の感情や意思を知る

第4段階：態度形成段階

正確な知識をもち、ハンディのある人に対する適切な態度が形成される

第5段階：受容的行動の段階

生活場面で適切な援助をする

そして、この障害理解の段階のうち、幼児期は、第1段階の「気づきの段階」であるとされている。しかし、本研究で対象とする事例では、一概に「気づき」としてしまうにはあまりに多様な障害理解の様相を見ることができた。その中には、いわゆる自分との差異に起因する素朴な疑問や、本来内言であったのではと思わせるようなことばの吐露が見て取れ、それらをこのカテゴリーでは、狭い意味での障害児への素朴な「気づき」としてまとめた。

A男の障害や障害からくる差異への気づきを思わせるクラスメートの言動が多く見られたが、これらをより詳細に見ると、さらに2つのタイプに分類できた。それがこの「(1)クラスメートの、障害についての保育者への質問」および「(2)クラスメートの、障害児についての参照行動」である。

(1) クラスメートの、障害についての保育者への質問

<エピソード1>

※エピソード中の下線部は、サブカテゴリーの内容と対応した言動を示す部分に附している。また括弧内の記述は、著者による補足。以下同じ。

7月26日 保健室にて身体計測

子どもたちは上半身裸となって順番を待っている。A男はそのとき、STにオムツを替えられている。

B男が来て、A男のおしりを見ている。

B男：「これなに？」

B男はおしりと足の付け根の間にある手術痕を指さしてSTに聞く。

ST：「これねえ、手術したんよ。」

B男「なんで手術したん？」

ST：「それはST先生にはわからんけど、足の筋を手術したんよ。」

B男：「ふーん。」と言って去る。

(2) クラスメートの、障害児についての参照行動

これは、障害児の言動に対し、素朴な思いや驚きが自然に口をついて吐露されたもので、それが自分に内面化される過程であり、対象を必要としていないと考えられる。

<エピソード2>

7月5日 クラスでの自由遊び時間

A男のクラスメートは、園庭に出て水遊びをしており、クラスに残っているのはA男、F男、STのみである。F男は風邪をひいているためクラスに残っている。

A男、観察者のボールペンを取り、口に入れようとする。

F男：「A男君、渡したら食べようとする。」(対象なし、つぶやき)

ST：「そうよね、食べれるものかどうか確かめとるんよ。」

<エピソード3>

7月12日 クラスでの自由遊び時間

自由遊び時間が終わり、片付けの時間になる。

STが、A男を抱いて、部屋の隅に移動

し、絨毯の上に寝かす。

H男が来る。

H男：「A男君、歌ってる。」(対象なし、つぶやき)

観察者：「なんの歌？」

H男：「わからん。」と言って去る。

A男は確かに何かを歌っている。

<エピソード4>

8月2日 クラスでの自由遊び時間

A男は、本棚から自分で本を取り出してみている。

STが、クラスで飼育しているカブトムシをA男に見せるため持ってくる。

ST：「A男君、見て、カブトムシ。」

そこにC子、D男がやってくる。

C子：「A男の耳、冷たいよ。」と、A男の耳を触りながらつぶやく。

ST：「カ、ブ、ト、ム、シ。」と明瞭に発音し、A男にも言わせようとする。

しかしA男はSTを見ていない。近くにある廃材入れの中の菓子の空箱を見つめている。

2. 障害児の「何もできない人」への位置付けと再評価

障害児をクラス内で低い地位に位置付け、障害児を自分の意のままに動かしたり、確信犯的ないたずらを仕掛けるようなクラスメートの言動も多く見られた。また世話焼きをする特定の子どももクラス内に見られるようになる。しかし、両者は同一の子どもであることも多く、二面性を持つことになる。

(3) クラスメートの、障害児に対する玩具扱い、赤ちゃん扱い、および確信犯的ないたずら

障害児が無防備、無抵抗で、何もできないというふうと同定し、クラス内で自分と障害児との地位を決定するような言動が見られる。またそうした場面では、保育者の顔色をうかがいながら、叱られるか叱られないかという程度を試していることも少なくない。

<エピソード5>

8月2日 クラスでの自由遊び時間

A男は、お菓子の空き箱を見つめている。

C子：「A男君、なにしてんの。」

ST：「A男君はこの中に何が入ってる

のか見てるんよ。カレーとか牛乳とか。」  
様子を見ていたE子がやってきて、A男にまたがってキスする。  
そして顔をじっと見る。  
さらに、ぬいぐるみを顔に載せる。  
A男が空き箱を見るのを妨害している。

#### <エピソード6>

7月26日 クラスでの自由遊び時間

小便がもれたので、STがオムツを換えている。STは、A男を裸にした状態で、着替えの衣服を取りに行く。

K男、L子が来て、A男の性器をいじる。

STが戻ってくるのを察して、K男、L子は走り去る。

(4) クラスメートの、障害児に対する向社会的行動

(3)と同様、クラスメートにとって障害児は「何もできない人」という捉え方をしており、その考えに立脚した向社会的行動である。本事例においては、特に、クラス内地位が比較的低い子どもに多い傾向が見られた。また、ここで見られる行動は、そのほとんどが、保育者が日常の保育場面の中でおこなう支援行動をモデルとしたものである。

#### <エピソード7>

7月12日 園庭での自由遊び時間

STが園庭からテラスにバギーを出す。  
 そしてA男を乗せる。

すぐさまI子とJ男がやって来て、STの代わりにバギーを押す。

ST：「ふたりで押すときはすごく難しいから気を付けてよ。」

I子は、気を利かせて、行く先にまわり、床に散乱しているクラスメートの靴をどける。

(自由遊びの時間が終わり、クラスに入ることになる)

I子が、A男のバギーを園庭からテラスまで押す。そしてI子は、雑巾をぬらしてバギーの車輪を拭く。

その間、観察者がA男を抱きあげている。

#### <エピソード8>

7月12日 自由遊び時間からお集まりへの移行時

ST：「A男君、お集まりするよ。」

STはA男を抱き上げる。バギーに乗せ、机状の台をバギーにはめようとする。

H男は、それを見ていたが、やがて台を支えてSTを手伝う。

H男はSTと共にA男にシートベルトをする。

その後お集まりの場所へバギーを押す。

3. 「何もできない人」から「割とできる人」への再評価

統合保育を通して、障害児との様々な形でのふれあいや、保育者のかかわりから、障害児のできないことだけではなく、自分と同じことやそれ以上のことができることなどにも気が付き、同じクラスに所属するひとりの子どもとして捉える。さらに、クラスへの所属意識の芽生えとともに、他のクラスの子どもが障害児に対してみせるからかいやあざけりに対して、毅然と立ち向かう。

(5) クラスメートの障害児に対する「何もできない人」→「割とできる人」「ぼくらと同じ人間」への理解の変化

障害児のできる側面を見つけるとともに、クラスメートがすべて援助していたのを、援助がある程度待ったり、援助の程度を加減するようになる。

#### <エピソード9>

8月2日 クラスでの自由遊び時間

A男は、本棚から自分の好きな本を出して見ている。

C子が観察者のもとに来る。

C子：「A男、しゃべれるようになったんよ。」

観察者：「いつから？」

C子：「わからんのんよ。」と言いつぐに去る。

#### <エピソード10>

1月24日 お集まり終了後、園庭へ移動

M子がすぐに来る。バギーを押す。

N子が来る。STがA男に外に遊びに行くかと聞かすが、反応しない。

ST：「N子ちゃん、A男君に外に行く

かどうか聞いてみて。]

N子：「外に出てすべり台する？」

A男、それには答えず、這いだす。

大学院生：「どこに向かっているのかねえ。」

O男は、その様子を近くで眺めている。

O男：「A男君、ひとりでうごくもん。」

A男は這って、本のところまで行く。

そのとき床に敷いてある絨毯がA男の腹に巻き込まれ捲れあがる。

N子、近づいてさりげなく直す。

#### (6) クラスメートによる障害児の権利擁護

他者の障害児に対する理不尽な行動に対し、糾弾する。本事例では、特に、別のクラスの子どもや、双子の兄に対して非常に強いものが見られた。

#### <エピソード11>

12月14日 プレイルームでの自由遊び時間

プレイルームでSTがマットを敷いてA男が転がって遊べるような設定を作る。

F男が、マットの上にA男を連れてこようとして手をひっぱる。

ST：「やさしくしてあげて。あのね、助けるんだったらこっち(右)の手をひっぱって。」

F男：「なんかへんな顔しとる。」

ST：「そお？」

そこへ園長がやってくる。

園長：「A男くん、おもしろい？」

F男：「ぼくが(マットの位置など)決めたんよ、やっぱり段を作らんとだめかねえ。(段差を作って転がれるようにするの意味)」

他のクラスのG男がやってきて、無理やり割り込んでマットで遊ぼうとする。

F男：「こらー、そこA男君のなんじゃけえー。どけてー。」

G男、びっくりして去る。

#### <エピソード12>

9月6日 クラスでの自由遊び時間

A男は、本棚のそばで昆虫図鑑を一人で見ている。

P子、Q男、R男がやってくる。

P子が図鑑のページをめくろうとする。

R男：「A男君だって見たいところある

んじゃ。」とP子に怒る。

Q男が、A男の顔の上におはじきを載せる。

R男が、A男にキスする。

R男が、A男の口と鼻をおさえ、いたずらで息を止めようとする。

(この時点で観察者が抑止する。)

#### <エピソード13>

11月20日 クラスでの自由遊び場面

A男、本棚を目指して、這って移動している。

S子、A男のおしりをなでる。

ST：「S子ちゃん、A男君の行きたいところへ行かせてあげて。」

U子が来て、A男の頭をなでる。

S子：「U子ちゃん!!」とU子をしかる。

U子とP子が、A男の顔や耳をさする。

S子：「ねこじゃないよ、A男君は。」

U子：「ねこよ。」と言って去る。

#### <エピソード14>

7月26日 職員室で身体計測

A男のクラスは職員室で身体計測をおこなっている。

A男は、床に寝ころんで順番を待っている。

クラスメートは一列に並び順番を待つ。

B男：「A男君は？」

V男：「これ。」

V男はニヤニヤしながらA男を指さす。

B男：「『これ』ってなに！これってゆーなら(言うなら)おもちゃじゃ！」

B男は、V男の発言に怒る。

## IV. 総合考察

### 1. 幼児期の「障害理解」とはどのようなものか

本研究は、1事例についての長期的観察による検討という研究の制約上、設定したカテゴリーの汎用性や障害理解レベルに関する妥当性については、十分とは言いがたいという限界を踏まつつ、以下、幼児期における「障害理解」とはどのようなものなのかについて考察する。

先述のように、徳田・遠藤(1997)によると、障害についての理解度には5つの段階があり、幼児期から小学校低学年ぐらいまでは、第1段階の「気づきの段階」にあたるとしている。し

かし、本研究では、幼児期について詳細にみれば、気づきの程度や内容は、段階的なものというより、多次元のもので構成されているとみなすのが妥当なようである。

本研究で導出された6つのカテゴリーは、それらがクラスメート個々人にとって、段階的・加算的に発達していくものとは必ずしもいいがたい。しかし、収集された事例を見ると、1年間という時間的経過の中で、6カテゴリーに分類された障害児に対するクラスメートの理解・態度やかかわり方の出現の時期と頻度は、実はそれぞれで若干異なっている。すわなち、1. 障害児への素朴な「気づき」、2. 障害児の「何もできない人」への位置付けと再評価、3. 「何もできない人」から「割とできる人」への再評価、という3つの様相は、4月にクラスがはじまった当初から時間的経過の中で、順番に生起頻度が増してきているのである。このことから、障害児と接する中で、当初は障害児をクラス内で低い地位に位置付けるような様子も見られるが、やがて障害児と様々な形でのふれあいや、保育者のかかわりから、障害によるできないことよりも、自分と同じことやそれ以上のことができることなどに気が付き、クラスの一員として認識するようになり、代弁的な態度も形成されるといった、幼児期の障害理解の過程に関する仮説的なモデルが提示できる。このことについては、今後は対象児を絞って、障害児とのかかわりの継続的観察による量的な見地から検討したい。

ただし本研究では、障害児とクラスメートとの相互作用には着目しているものの、障害児に対する理解や態度形成に及ぼす保育者の支援や保育環境の持つ影響については十分に検討されてはいない。

Bronfenbrenner (1979) は、特定の状況内に見出される出来事は子どもの行動や発達に影響すると述べている。本事例では、このことは、障害児、健常児、保育者といった構成員の諸活動、クラスの風土や、環境構成のあり方、保育方法などが相当する。また、家庭や家族、その他の専門家とのかかわりや、子どもの生活する文化的背景や規範などの要因も、クラス内の状況に相互に影響することはいうまでもない。したがって、障害児とクラスメートとが相互作用する事象のみを切り取って検討の対象とした本研究では、クラスメートによるA男の障害理解のメカニズムを説明するには不十分であるだろ

う。

たとえば、筆者は、アメリカ合衆国のある幼稚園を見学したとき、多文化理解促進をねらいとして、人形を用いて多様な人が存在することを理解させる設定保育の場面を見たことがある。その中で黒人やヒスパニック系の人といったさまざまな人種の人形、ベビーシッターやナースといったさまざまな職業の人形に混じって、バギーや盲導犬の人形も用意されていた。しかし、このような保育は、アメリカ合衆国の文化的社会的背景や、社会の抱える教育的課題、すなわち多文化理解という必然性あつてのものであり、障害も、人のユニークさ (unique) の中に位置付けているのである。しかし、日本では、アメリカ合衆国のような多文化に基づくような多様性が比較的少ないために、障害による外見的な違いや、コミュニケーション上の差異が一層大きく映る傾向にあると推測される。

相川・仁平 (2005) は、主として学齢期段階において、障害児に対してクラスメートが感じる「違い」には、行動パターンの違い、外見の違い、学習形態の違い、子どもたちが敏感に感じ取る能力の違い、保育者の対応や扱いの違い、などがあるとしている。このことは、本事例のような幼児期の子どもにとっても同様であろう。つまり、当然ではあるが、「障害者」という概念で障害児を捉えているのではなく、なんらかの「差異」がある人、と捉えているのであろう。本事例でも、その「差異」への気づきに起因するクラスメートの言動が多く見られたが、クラスメートの発見を受け止めながら、それに対して押し付けではなく、わかりやすい内容で正しい知識を付与している保育者のかかわりも随所に見られた。

今後は、理解の進行に影響を与えていると推察される、クラスの雰囲気や、保育者のかかわり方などの諸要因との関連の中で、検討される必要があるだろう。

## 2. 統合保育の意義と幼児期の福祉教育のあり方

ここでは統合保育をおこなうことが子どもの障害理解に有効に影響するという本研究の知見を踏まえて、幼児期における福祉教育のあり方について考察する。

先述のように、本研究でみられたクラスメートの障害児への関わり方やその深まりは、「障害児」理解というよりも「障害」理解、さらに

言えば「差異」への気づき、といえるであろう。徳田・水野（2005）は、早期からの障害理解教育を積極的に推進する立場から、その意図的、計画的な教育のねらいとして、「障害者理解」よりも「障害理解」のほうが、理解活動の題材として多くの対象（たとえば視覚障害者であれば、点字・盲導犬・手話など）を包括しており、障害に関わるすべてのことを対象としている点で適切であるとしている。

また、真城（2003）は、障害に関する理解とは、障害のある子どもや大人と実際に関わりを持ち、一人の個人としての関係を作り上げながら、その人の障害だけではなく、性格や必要な支援などについて深めることが基本となるとしている。その点、幼児は、さまざまな障害のある子どもと一緒に保育を受ける機会が多く、意図的・計画的な福祉教育が必要かどうかという議論はともかくとしても、統合保育環境において、障害理解も進みやすいことが予想される。

ところで、本研究では、肢体不自由児が対象であった。自立歩行できずバギーに乗って移動するA男は、障害に起因する「差異」が、クラスメートにとって視覚的に捉えやすく、「差異」に関する素朴疑問が出たり、世話焼きするクラスメートが、入園当初より出現した。したがって、保育者も適宜正しい知識で、かつ子どもの理解の程度に応じたA男の説明や支援方法を保育の中で指導することができたとし、日常の支援を子どもがモデルとしやすかったと考えられる。

しかし、これが、知的障害児やADHD児のような、視覚的に「差異」があるとはわかりづらい障害種の子どものほうであろうか。

少し古い調査結果であるが、大川原ら（1995）が全国19都道府県の幼稚園（608園、回収率60.6%）、及び保育園（519園、回収率51.7%）を調査した結果、在籍する障害幼児のうち、知的障害児が幼稚園で30.8%、保育園で47.2%と最も高く、肢体不自由児は幼稚園10.9%・保育園11.8%、病・虚弱児は幼稚園12.0%・保育園8.0%であった。つまり、保育園・幼稚園で子どもたちが一緒に保育を受ける障害児としては、知的障害などの発達障害児が一番多いことになる。

上田・原・中坪（2001）は、障害の程度の異なる知的障害児2名が、クラスの中の、保育という文脈において、障害状況になる過程を、参与観察により明らかにしている。そこでは、よ

り重度な障害児は、できないことや、保育者の支援の質・量といった、クラスメートに把握しやすい視覚的な差異があることから、より社会的不利をこうむりやすいことを指摘している。また、柳澤（2004）は、幼児・児童に対し、いくつかの種類の障害について、知っているかどうか、およびその原因は何かを、インタビューと質問紙調査にて明らかにしている。その結果、自閉症については、「知らない」、あるいは「ひきこもりのこと」などの無答・誤答が100%であり、障害の原因についても「知らない」、あるいは「いじめられたから」などの無答・誤答が100%であった。このように、発達障害に関する、幼児や小学生の認識や理解は難しいことがわかる。

加えて、小学校など学齢期以降でおこなわれている交流教育は、ノーマライゼーションを志向しつつも、その実践は場当たりの、障害児がお客さん、健常児がおもてなしという構図になりがちであるという指摘もある（真城、2003）。

したがって、障害児と健常児との一緒にの保育を実施しやすい幼児期は、健常児の障害理解という点でも重要な意味を持つことがわかるが、では、障害理解をねらいとした意識的・計画的な福祉教育が幼児期から必要かという点では、本研究の事例においては、その必要性はそれほどなかったと考えられる。

以上のことから、幼児期における福祉教育としての障害理解の促進にあたっては、保育者は、統合保育場面において、障害児が現在だけではなく将来にわたっても地域で生活できるようにしたい、またクラスメートを将来にわたりナチュラルサポートを提供することのできる人的リソースとして育てたい、という思いを持つことが必要であろう。そしてその上で、保育者は、いかに日々の保育の中で、子どもたちの相互作用を有意義なものにするために、文脈上の必然性を踏まえながら、自然なかたちでサポートしたり、子どものわかることばや内容で説明するといった配慮ができるかが重要となるであろう。

## 引用文献

- 相川恵子・仁平義明（2005）子どもに障害をどう説明するか、ブレーン出版。  
Bronfenbrenner, U. (1979) The ecology of human



- development ; Experiments by nature and design. Harvard university press. 磯貝芳郎・福富護訳 (1996) 人間発達の生態学. 川島書店.
- 川間健之介 (1996) 障害をもつ人に対する態度－研究の現状と課題－. 特殊教育学研究, 34 (2), 59-68.
- 大川原潔・猪平真理・柴崎正行・鈴木篤 (1995) 幼稚園と保育所における障害幼児の在園状況に関する比較. 帝京平成短期大学紀要, 5, 71-79.
- 真城知己 (2003) 「障害理解教育」の授業を考える. 文理閣.
- 津曲裕次 (2003) 障害者の教育・福祉・リハビリテーション入門－共に生きる社会をめざして－. 川島書店.
- 徳田克己・遠藤敬子 (1997) ハンディのある子どもの保育ハンドブック. 福村出版.
- 徳田克己・水野智美 (2005) 障害理解－心のバリアフリーの理論と実践－. 誠信書房.
- 上田敏丈・原三智子・中坪史典 (2001) 統合保育場面における障害児のエスノグラフィ－障害の程度の異なる2人の幼児に着目して－. 乳幼児教育研究, 10, 11-20.
- 柳沢亜希子 (2004) 障害に対する子どもの認知に関する研究. 日本教育学会第46回大会論文集, 343.

## 謝辞

本研究をおこなうにあたり、A男君と保護者の方、そして観察の場を提供して下さったH保育園の先生方に深謝いたします。また、研究をまとめるにあたり、ご指導・ご助言いただきました、広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設の七木田敦教授に感謝申し上げます。

## 附記

本研究は、平成12年度広島大学大学院教育学研究科幼年期総合科学教室において七木田敦助教授のもと、当時の大学院生6名がおこなっていた「統合保育研究会」(本文中にある事例検討会)における事例検討が元になっている。本研究ではこれを元に、最近の知見を踏まえて新たに再検討しなおしたものである。なお研究の一部は、平成13年9月に香川大学においておこなわれた日本特殊教育学会第39回大会において発表した。

また本研究は、財団法人明治安田こころの健康財団2005年度研究助成金「幼年期における障害理解教育プログラムに関する実証的研究」(研究代表者：水内豊和)を受けて行った成果の一部である。