

幼児期における障害理解教育の 実践実態に関する調査研究

Issues in the education of understanding disabilities practice for preschool children.

田村 知栄子 嶋崎 博嗣 中原 美恵
田尻 由紀 早坂 聡久 南野 奈津子

TAMURA Chieko, SHIMAZAKI Hirotsugu, NAKAHARA Yoshie
TAJIRI Yuki, HAYASAKA Toshihisa, MINAMINO Natsuko

要旨

近年、障害をもつ子どもを受け入れる保育所や幼稚園が増加傾向にある。こうした現況を考慮すると、健常児と障害児が共に生活するという観点から、幼児期からの障害理解教育の重要性が示唆されている。しかしながら、このような保育・教育実践に関する研究報告は少ないのが現状である。そこで本研究は保育・幼児教育機関が障害理解教育をおこなっている現状、その効果、さらにはおこなう上での課題を明らかにすることを目的とした。1都7県の保育・幼児教育機関に質問紙調査を依頼し、その結果について分析・考察をおこなった。その結果、障害理解教育を実施していると回答した機関は34.6%であった。障害理解教育を実施した機関では、その効果を多面的に実感していることが確認された。具体的な方法としては、「絵本の読み聞かせ」が最も多く、対象年齢は4・5歳児を中心に展開されていた。しかしながら、計画的に教育課程へ位置づけている状況は確認できなかった。また、障害理解教育を実施していないと回答した機関の理由として挙げられたのは、保育者の障害理解教育に関わる知識や経験不足の指摘が最も多く、障害に応じた具体的展開方法や指導案を求める指摘が確認され、このような点を補填するプログラムや教材開発の重要性が喫緊の課題であることが明らかとなった。

I. 緒言

本邦において1970年代から障害をもつ子どもと健常児と一緒に保育する「統合保育」が徐々に拡大されている。障害児を受け入れている保育所は平成28年度では16,482箇所となっている。また、幼稚園においても障害児を受け入れている園も増えている。このような背景から、今後も受け入れ数は増加傾向になると考えられる。

このような中で幼児期からの障害理解教育をおこなっていくことは必要な課題である。文部科学省も「障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒の交流及び共同学習等の推進について(依頼)」や「ユニバーサルデザイン2020行動計画」(ユニバーサルデザイン2020関係閣僚会議)において、学校における「心のバリアフリー」の教育を展開している。さらに、障害のある幼児児童生徒と障害のない児童生徒等の交流及び共同学習や障害のある人との交流を活性化するための方策について、文部科学省及び厚生労働省が中心となって検討されている。しかしながら、保育・教育現場では「障害のことは自然とわかることであり、特に指導すべきでない。」という風潮が根底にあるが、そのようなことは明らかに誤りであると徳田(2009)は指摘している。さらに中村(2011)は就学前の障害理解教育は、子どもたちが「障害」について気づき、考え、理解していく実践が求められると述べている。

また、徳田(2005)は幼児期の理解において重要なことの一つに、その対象を頭で理解させるというよりも、その対象に関するファミリアリティ(親しみ)をもたせ、新奇性(もの珍しさの程度)を低めることが必要であるとしている。そのために、盲導犬使用者や車いす使用者などに来てもらい、話を聞いたり、ふれあいの時間を設けたりするという方法の実践が必要であり、そのような実践をおこなっている幼稚園・保育所が増えていると富樫ら(2000)は報告している。さらに手話歌を日常の歌遊びのなかに取り入れている幼稚園や保育所が多くなっている(富樫ら、2000)。以上に加えて、日常の保育の絵本の読み聞かせでも、障害のある人や動物が登場する絵本を読み聞かせることは効果的であり、幼児期における障害理解教育の有効な方法であるとされている(徳田、1994b、1997;水野・徳田、2002)。このように子どもが楽しみながら、障害についてのファミリアリティを高める工夫がなされている。

ここで考慮しなければならないのは、障害理解教育は力量のある指導者が、適切な教教材と効果的な方法を用いて子どもたちを導いていくからこそ、適正な障害理解教育能力が身についていくという論点である(徳田、2005)。時間と空間を共有するだけでは、障害に関する理解が進むことはなく、実際には障害のある子どもがいじめや疎外の対象となることさえある(徳田、1992;佐藤・徳田、1993;富樫ら、2000)。つまり、適正な障害理解教育を実施しなければかえって負の影響を与えてしまう懸念がある。

そこで保育・幼児教育機関が障害理解教育をおこなっている現状、その効果、さらにはおこなう上での課題を明らかにする必要性があり本研究に着手した。

Ⅱ. 方法

1. 調査対象

東京都、神奈川県、千葉県、埼玉県、茨城県、栃木県、群馬県の1都7県の保育所・幼稚園・子ども園、計2000か所を対象とした。サンプル抽出については、各都道府県の2018年度版「保育所名簿」「幼稚園名簿」「子ども園名簿」を参照し、記載順に等間隔法を用いて5園に1園の割合で協力対象園を抽出した。

なお、アンケートの郵送は、合計2000部を郵送し、そのうち返送されてきたもののうち記入漏れ等を除外し、最終的な有効回答は465部（23.3%）であった。

2. 調査方法

調査方法は無記名自記式の質問紙調査を実施した。調査期間は、平成30年7月1日～平成30年7月31日かけて行い、郵送による調査票の配布と回収を行った。なお、本研究は、東洋大学ライフデザイン学部研究倫理委員会の承認（承認番号LH30-007S）を得て実施した。

3. 調査内容

調査内容は、表1に示したとおりである。調査票は3部（＜フェイスシート＞、＜障害理解教育の実施状況（実態）＞、＜障害理解教育の今後＞）で構成されており、本稿では障害理解教育の実施状況を取り上げる。

なお、障害児教育の効果（SQ5）及び、実施しない理由（SQ7）に関わる項目は、田名部・細谷（2017）を参考にして、回答項目を作成した。

表1 具体的な調査内容

調査内容	選択・記入欄
<フェイスシート>	
職位	保育所 / 幼稚園 / 子ども園
設置母体	公立 / 私立
設置法人	社会福祉法人 / 学校法人 / 宗教法人 / 自治体 / その他
所在地	()都・県 / ()区・市・町・村
収容定員数	()人
記入者の職位	園長・所長 / 主任 / 職員・保育士
実施保育形態	異年齢保育 / 病児保育 / 障害児(統合)保育 (複数回答可)
受け入れ障害児	肢体 / 聴覚 / 視覚 / 知的・発達 / 病弱 / その他 (複数回答可)
<障害理解教育の実施状況>	
障害理解教育の実施状況 …… はい / いいえ (SQ7へ)	
SQ1 障害理解教育の教育課程の位置づけ → はい / いいえ	
SQ2 障害理解教育の教育内容(複数回答可)	
→ 肢体 / 聴覚 / 視覚 / 知的・発達 / 病弱 / その他 (複数回答可)	
SQ3 障害理解教育の具体的内容	
→ 絵本の読み聞かせ / 紙芝居 / 障害体験 / 障害に関するビデオ / 障害者とのふれあい / 障害スポーツ参加 (複数回答可)	
→ 上記選択肢毎に、「具体的内容」「対象年齢」「年間回数」を記載	
SQ4 障害を保有している子どもに対する遊びの工夫 → 自由記述	
SQ5 障害理解教育の効果 → 7の選択肢及びその他(自由記述) (複数回答可)	
SQ6 障害理解教育の実施した上での課題 → 自由記述	
SQ7 障害理解教育を実施していない理由 → 11の選択肢及びその他(自由記述) (複数回答可)	

4. 分析方法

今回の分析は、保育・幼児教育の現場の全体像を把握する観点から、全体の単純集計結果に基づき考察を進めた。データ処理は、統計ソフトIBM SPSS statistics Ver21を用いた。また、自由記述（障害理解教育の具体的内容、障害を抱えている子どもに対する遊びの工夫、障害理解教育の効果に関わるその他の自由記述など）は、共同研究者間で協議を行い、記述された文章の文脈を考慮しカテゴリーに分類した。なお、本研究は、東洋大学ライフデザイン学部倫理審査委員会の承認（承認番号LH30-077S）を受けて実施した。

Ⅲ. 結果及び考察

1. 調査対象の概要

調査対象園を概観すると、保育所が268園（57.6%）、子ども園80園（17.2%）、幼稚園116園（24.9%）であり、保育所の回答が6割を占めた。また、設置母体は、私立355園（76.3%）に対し、公立105園（22.6%）であった。なお、調査対象の属性を細かくまとめたものが表1である。全体的特徴を概観すると、設置法人については、社会福祉法人の回答が38.9%と最も多く、次いで学校法人27.3%、自治体19.6%の順であった。また、都道府県別にみると、事前の抽出数が多いことも関連するが東京都の30.1%が最も多く、次いで埼玉18.7%、茨城12.9%と続いた。また、収容定員を見ると、51～100名定員が37.0%と最も多く、次いで101～150名定員29.7%、1～50名定員12.0%と続いた。

次に、質問紙の回答者（記入者）をまとめたものが表2である。所長・園長が最も多く、機関の代表者が回答している（表3）。また、保育形態で最も多かったのは統合保育、異年齢保育、病児保育であった（表4）。

表2 調査対象機関の設置母体、法人、県別および規模

（ ）内の数字は%

施設の種別(機関数)	設置母体		法人					県別								規模別				
	公立	私立	社会福祉法人	学校法人	宗教法人	自治体	その他	茨城県	栃木県	群馬県	埼玉県	千葉県	東京都	神奈川県		1～50人	51～100人	101～150人	151～200人	201人以上
幼稚園 (116)	26 (24.8)	89 (25.1)	0 (0)	78 (61.4)	6 (54.5)	22 (24.2)	6 (14.0)	17 (28.3)	5 (19.2)	2 (6.1)	17 (19.5)	23 (42.6)	34 (24.3)	16 (27.6)		20 (35.7)	32 (18.6)	19 (13.8)	19 (39.6)	25 (53.2)
子ども園 (80)	10 (9.5)	70 (19.7)	25 (13.8)	44 (34.6)	0 (0)	8 (8.8)	1 (2.3)	18 (30.0)	4 (15.4)	18 (54.5)	11 (12.6)	6 (11.1)	14 (10.0)	8 (13.8)		2 (3.6)	12 (7.0)	28 (20.3)	20 (41.7)	18 (38.3)
保育所 (268)	69 (65.7)	196 (55.2)	156 (86.2)	5 (3.9)	5 (45.5)	61 (67.0)	36 (83.7)	25 (41.7)	17 (65.4)	13 (39.4)	59 (67.8)	25 (46.3)	92 (65.7)	34 (58.6)		34 (60.7)	128 (74.4)	91 (65.9)	9 (18.8)	4 (8.5)

表3 回答者の職位

職位	%
所長・園長	65.4
主任	24.3
職員・保育士	9

表4 調査機関の保育形態

保育形態	%
障害児保育(統合保育)	65.2
異年齢保育	55.7
病児保育	3.2

2. 障害理解教育の実態

1) 実施状況と障害種別

障害理解教育の実施状況では、行っている機関は「はい」が160園：34.4%、「いいえ」は303園：65.2%であり、おこなっていない機関の方が多かった。さらに障害理解教育を行っていると答えた機関のなかで「保育・教育課程に位置づけて実施した」と回答した機関とそうでない機関が同率の47.5%であった。実施していると回答した機関の中で、約半数の機関は意図的・計画的に保育・教育課程に位置付けて実施している様子をうかがうことができるが、約半数は何らかの偶発的・突発的な出来事を契機に、障害理解教育が展開された状況が推察される。さらに、どのような障害に対して障害理解教育をおこなったかについては、表5に結果をまとめた。最も多かった回答は、知的・発達障害の80.6%であり、次いで肢体不自由28%、聴覚障害と続いた。

2) 具体的展開方法

障害理解教育の実施に際して、どのような保育・教育方法で展開したのかを6つの観点（「絵本の読み聞かせ」「紙芝居」「障害体験」「障害に関するビデオ」「障害者とのふれあい」「障害スポーツ参加」）から回答を求めた。その結果、図1に示したとおり、最も多く取り入れられていた活動は「絵本の読み聞かせ」38.1%、次いで「障害者とのふれあい」（24.4%）、「紙芝居」（11.9%）、「障害体験」（5.0%）、「障害に関するビデオなどを観る」と「障害スポーツ参加」が同率の2.5%であった。

表5 障害理解教育を実施した障害種類

障害種類	%
知的・発達	80.6
肢体	28
聴覚	21.3
病弱	17.4
視覚	13.3
その他	11.4

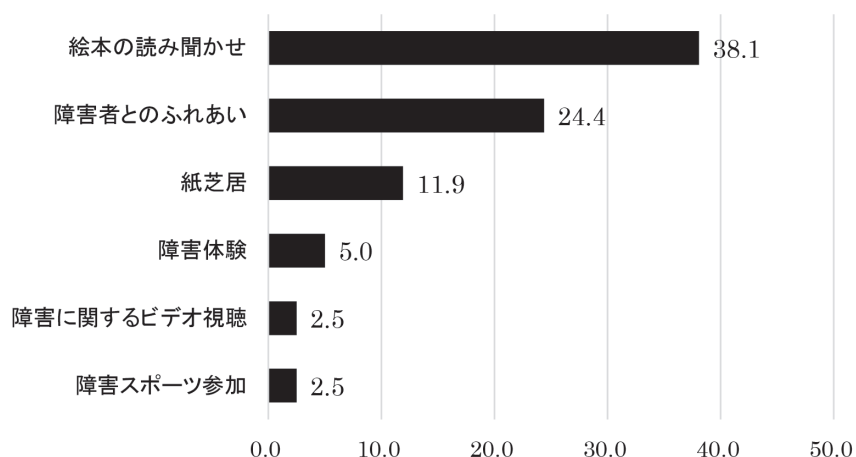


図1 障害理解教育の具体的な展開方法

次いで、それぞれの展開に際してどのような展開方法（教材・教具・体験機会・体験活動など）で実施しているのか、また、その対象年齢や実施頻度について回答を求めた。以下、取り上げた6つの観点別に、回答を整理する。

①絵本の読み聞かせ

展開方法・対象・頻度を表6にまとめた。展開方法として最も使用されている教材は『さっちゃんのみほうのて』の26件であり、その他『ともだち』『たっちゃんぼくがきらいなの』『かつくんどうしてぼくだけしかくいの』がそれぞれ2件であった。その他の指摘を概観すると、盲導犬に関わるような内容、アスペルガーやADHDなど障害を直接扱った絵本が活用されている。また、実施する対象年齢を見ると、4・5歳児を対象に実施されており（表7）、実施頻度は1回が最も多く（表8）、単発的な位置づけで絵本教材が導入されている様子が確認できる。

②障害者とのふれあい

展開方法・対象・頻度を表9にまとめた。展開方法として最も使用されている教材は同施設にいる

表6 具体的な教材名

絵本の名前	指摘件数	障害種別
さっちゃんのみほうのて	26	肢体不自由(四肢欠損)
ナンタンシリーズ		不明
たっちゃんぼくがきらいなの	2	自閉症
かつくんどうしてぼくだけしかくいの		まわりと違う
ともだち		不明
盲導犬ドリーナ	1	視覚障害
盲導犬クイールの一章	1	視覚障害
盲導犬のはたらき様子の絵本	1	不明
わたしとことりとすずと	1	不明
片足ダチョウのウルフ	1	肢体不自由
もっと知りたい！ADHDのおともだち	1	発達障害
どんなかんじかなあ	1	視覚障害、聴覚障害、肢体不自由
すずちゃんののうみそ	1	発達障害
スーザンはね	1	肢体不自由
こうたはADHD51	1	発達障害
どんちゃんってそうゆうネコ	1	肢体不自由
これ、なあに？ちびまるのぼうけん	1	点字絵本
アスペルガー症候群のおともだちピンクになっちゃった	1	発達障害
ADHDのおともだち、アスペルガーのおともだち	1	発達障害
こどものとも、アスペルガーのおともだち	1	発達障害
十人十色	1	発達障害
ねえねえあしたもいつぱいおはなしようね	1	聴覚障害
いのちのいろえんぴつ	1	脳腫瘍
えらいぞサーブ！	1	視覚障害
特に決まった書籍は活用していない	1	
統合保育とした同クラス活動	1	
担任と1対1	1	
ヒトはそれぞれちがうところがあって、それがチャームポイントであるというような内容	1	
多くあり列記できない	1	
ほかの健常児と全く同じ内容のもの	1	
障害のある子が主人公の絵本	1	
障がいをもつこどもが出てくる内容	1	
乳児用の絵本を提供し絵だけ見る	1	
毎日帰りの会では読まれている	1	
英語の絵本	1	

表7 対象年齢

対象年齢	指摘件数
3歳以下	3園
3歳	11園
4歳	27園
5歳	34園

注) 3～5歳と回答している場合、年齢別にそれぞれカウントした。

表8 実施頻度

実施回数	指摘件数
1回	18園
2回	5園
3～5回	4園
5回以上	5園

注) 実施回数の採光は年間12回であった。

在園児とのふれあいが15件、次いで他の施設への訪問や交流が14件であった。前者は幼稚園・子ども園で、後者は社会福祉法人の保育所において展開されている様相が確認された。また、実施する対象年齢を見ると、4・5歳児を対象に実施されており（表10）、実施頻度は1回が最も多いものの、5回以上が6園存在し、他の施設への訪問や交流を定期的に実施している園も確認された（表11）。

③紙芝居

紙芝居の教材について、具体的な展開方法・対象・頻度の回答はなく、特定の教材を使用していないことが確認された。

④障害体験

障害体験に関しては、視覚および聴覚に関する体験に限定されていた（表12）。また、実施する対象年齢は4・5歳児であり（表13）、実施頻度は2回以下という回答であった（表14）。

⑤障害に関するビデオ視聴

障害に関するビデオ視聴に関しては2件の自由記述があり、パラリンピックのビデオを見る、その他のみであった。対象年齢は4・5才、実施頻度は年に1回という回答であった。障害に関するビデオ視聴の導入は、僅少であることが確認された。

⑥障害者スポーツ

障害者スポーツに関しては、4件の自由記述があり、ボッチャやブラインインド・サッカーがそれぞれ1件ずつ確認された。対象年齢は4・5才、実施頻度は年に1回という回答であった。障害スポーツの導入は、僅少であることが確認された。

表9 具体的な展開方法

活動方法	指摘件数
在園児との交流	15園
他施設との交流	14園
合同イベント	4園
障害者の来園	3園

表10 対象年齢

活動方法	指摘件数
3歳以下	6園
3歳	12園
4歳	18園
5歳	20園

注) 3～5歳と回答している場合、年齢別にそれぞれカウントした。

表11 実施頻度

活動方法	指摘件数
1回	14園
2回	2園
3～5回	1園
5回以上	6園
日常的なふれあい	6園

注) 「日常的触れ合い」は、毎日と回答している園であり、具体的な取り組みとは区別してカウントした。

表12 具体的な展開方法

活動方法	指摘件数
聴覚に関わる活動 (補聴器・手話ソング)	3園
視覚に関わる活動 (アイマスク・目隠し体験)	2園
障害児施設への見学	1園

表13 対象年齢

活動方法	指摘件数
4歳	2園
5歳	4園

注) 4～5歳と回答している場合、年齢別にそれぞれカウントした。

表14 実施頻度

活動方法	指摘件数
1回	4園
2回	2園

注) 「日常的触れ合い」は、毎日と回答している園であり、具体的な取り組みとは区別してカウントした。

表15 健常児と障害児との日常的交流を促進させる遊びの工夫

カテゴリー	指摘件数
健常児と同様の保育	35
障害を配慮した環境設定	24
視覚化を活用した保育	20
健常児への理解を深める関わり	9
加配の配置	9
専門機関との連携	7
個別に対応	3
その他	2

3) 健常児と障害児との日常的交流を促進させる遊びの工夫

日常の保育・教育における関わりを通して障害を持つ子どもへの遊びに関する工夫に関しての自由記述を求めた。その結果、表15に示す通り8つのカテゴリーに分類された。

最も指摘件数が多かったのは、「健常児と同様の保育」の35件であった。指摘内容を概観すると、インクルーシブ思想を根底に置く、障害を個性とみる、健常者と障害者が共にいるのが当たり前である、といった保育者側の保育・教育を行う上での前提意識を指摘した回答が多く、その意識こそが子どもの遊び（発達）環境であるとの指摘である。第2のカテゴリーは「障害を配慮した環境設定」24件である。車いす児が砂場遊びをできるように砂場にシートを敷く、パニック時のクールダウンする場の設定、ヘッドギアの装着など、障害を抱える児の特性を考慮して、必要な環境を整えていくといった指摘である。第3のカテゴリーは「視覚化を活用した保育」20件である。絵カードやホワイトボード等により日課の確認や活動に対する見通し感覚を提供する配慮がなされているとの指摘である。第4、第5のカテゴリーは「健常児の理解を深める関わり」「加配の配置」がそれぞれ9件であった。「健常児の理解を深める」に関しては、意図的な交流機会を設けて障害児に対する気づきを促す、トラブルを通して障害や共に生活する方法を考えるとといった指摘である。第6のカテゴリーは「専門機関との連携」7件であり、定期的な臨床心理士との意見交換など、専門性を有する機関・人材と連携が指摘された。第7のカテゴリーは「個別の対応」であった。

健常児と障害児との日常的交流を促進させる遊びの工夫として、「健常児と同様の保育」を行うという保育者の意識の重要性、障害児の特性に応じた「障害を配慮した環境の設定」や「視覚化を活用した保育」の展開が日常的に展開されていることが確認された。

4) 教育効果

障害理解教育をおこなった教育効果についての回答をまとめたものが図2である。

上位の「特別なニーズを持つ子への理解が深まった (64.4%)」「対象者への温かいサポートができるようになった (56.3)」をみると障害理解教育を行った結果、健常児と障害児の関係性がより良い方向に変化していることが確認できる。そうしたことが「クラスの雰囲気がプラスに変わった (47.5%)」といった暖かなクラスのムードに反映し、そうした中で保育者自身の「自分自身が障害への理解が深まった (42.5%)」といった発達観の広がりや障害理解の促進につながっている様子が推察される。一方、健常児より教育効果の指摘割合は低いものの「特別なニーズを持つ子の気持ちの安

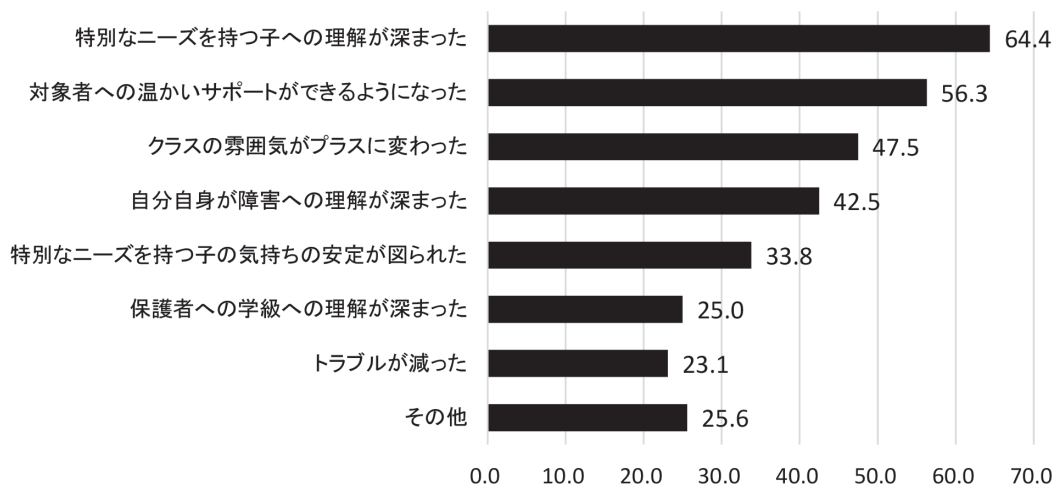


図2 障害理解教育を通じた教育効果

表16 障害理解教育実施に伴う課題

障害理解教育実施に伴う課題	指摘件数
保育者のスキル不足	24
障害がある児の保護者へのサポート	14
障害理解の気づき	14
健常児の保護者への理解を求めること	12
健常児への伝え方	12
経営上の困難さ	8
教職員の連携の困難さ	4
その他	3

定が図られた（33.8%）」という点、さらに、「保護者への学級の理解が深まった（25.0%）」といった点を考慮すると、障害理解教育を通して、子ども・保護者・保育者が障害を自然に受け入れ、共に生活する状況へと変容している様子がうかがえる。

6) 障害理解教育実施に伴う課題意識

障害理解教育をおこなった際の課題として挙げられた自由記述を分析した。その結果、表16に示す通り8つのカテゴリーに分類された。

最も指摘件数が多かったのは、「保育者のスキル不足」の24件であった。指摘内容を概観すると、専門的知識の不足・欠如、専門的知識に基づく援助ができているか否かの不安を指摘した回答が多く、保育者の障害に対する理解や対応に対する課題である。第2、第3は「障害のある児の保護者へのサポート」「障害理解の気づき」がそれぞれ14件であった。「障害のある児の保護者へのサポート」に関しては、障害児の保護者への配慮（劣等感、周囲への危惧など）、グレーゾーンの児の保護者への配慮といった内容である。「障害理解の気づき」に関しては、障害理解教育を通して保育者自身が気付いた事柄であり、保育者自身の姿勢が子どもに心理的に伝染する、障害を隠すことの弊害など、新たな気づきを得ていることが確認された。第4、第5は「健常児の保護者への理解を求めること」「健

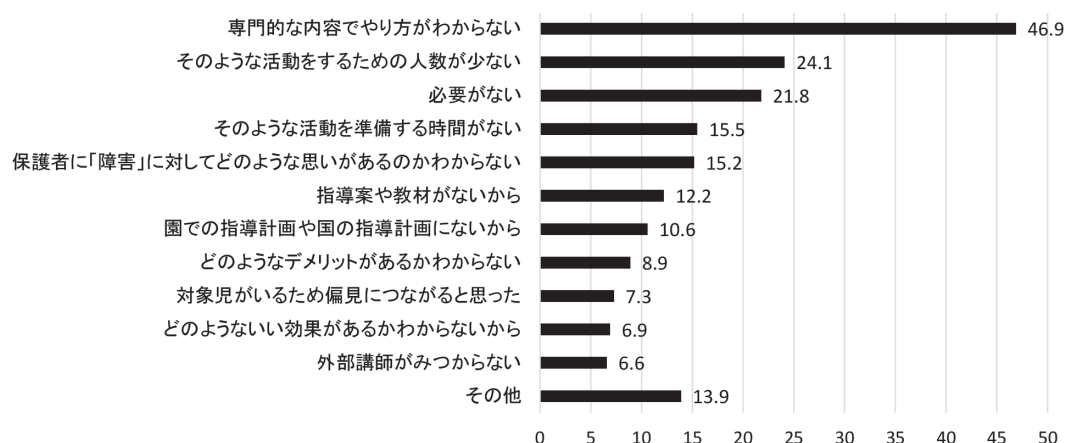


図3 障害理解教育を実施しない理由

常児への伝え方」がそれぞれ12件であった。「健常児の保護者への理解を求めること」に関しては、障害児との生活が健常児への体験や生活時間に及ぼす影響をどのように説明するか、また、「健常児への伝え方」に関しては、障害児との共生意識ではなく特別扱いになってしまうことへの配慮、子どもの障害に対する感受性（怖いと感じるなど）を踏まえた保育教育の難しさといった内容が指摘された。第6は「経営上の困難さ」の8件であり、講師招聘の予算、障害児を支援する人的資源の不足といった課題が挙げられた。第7は「教職員の連携の困難さ」の4件であり、教員間の共通理解・対応統一の難しさ、保育者と支援員と連携の難しさが挙げられた。

前項の障害理解教育の実施を通して得られた多様な教育効果が確認された一方で、実施を通して改めて体感された課題も指摘された。それらを概観すると、保育者自身の障害に関わる専門的知識や対応技能を拡大すること、障害のある児の保護者に対する支援、健常児の保護者に対する保育の説明責任、障害児と共に生活する中での健常児への対応などが、課題として挙げられた。

7) 障害理解教育を実施しない理由

障害理解教育を実施しない理由についての回答をまとめたものが図3である。

最も高い割合の回答は「専門的な内容でやり方が分からない（46.9%）」であり、次いで、「そのような活動をするための人数が少ない（24.1%）」「必要がない（21.8%）」と続いた。

IV. 考察とまとめ

本研究により幼児期における障害理解教育の実践とその実態が把握できたと考える。

幼児期における障害理解教育の実施状況はおこなっていない機関が多く、幼児期からの障害理解教育が十分に浸透していないことが示された。実施していない理由の全体を概観していくと、保育者側の専門性やスキル不足のため“実施したくてもできない立場”と、そもそも取り上げて障害理解教育を“実施する必要があるという立場”が存在していた。また、“実施したくてもできない立場”の中には、

保育者側の専門性やスキル不足に加え、保育者の多忙性や人的資源の脆弱さ、活用できる指導案や教材の不足、教育実施に伴う子どもや保護者に対する負の影響懸念も確認された。これらを勘案すると、より良い指導案や教材が存在し、効果の見通しが期待できれば、障害理解教育を遂行する機関が広がる可能性が推察される。

障害理解教育をおこなった障害種類に関しては「知的・発達」が最も多く、保育現場においてこの障害種類への対応の必要性があることが推察された。幼少期の発育期は障害診断が出されていない場合も少なくない。そうした中で、障害が疑われる児、いわゆる「気になる子」と健常児が共に生活する上で、健常児の知的・発達障害児に対する理解や対応が必要になっていると推測する。一方、知的・発達障害に比べ、肢体不自由や聴覚障害などの身体的障害に対する障害理解教育実施割合が低いのは、受け入れ機関そのものが少ないこと、具体的な生活上のサポートが明確であるため、障害理解という観点より、生活援助といった具体的サポートに重点が置かれることが理由として考えられる。

障害理解教育の方法に関しては「絵本の読み聞かせ」が最も多く、多様な絵本を使用していた。使用されていた絵本の中で「さっちゃんのまほうのて」が多数挙げられた理由として、刊行されてから30年（1985年刊行）以上では幅広く知られていることが考えられる。また、家族の絆や障害を特別な資質であるとの肯定的な内容が受け入れてやすいのではないかと推察する。特に障害について書かれた内容ではない絵本（ノンタンシリーズなど）を読み、考え方の多様性を伝えていくなどの試行があり、保育者が独自に障害理解に取り組む積極的な姿勢があることも報告されていた。以上のことから、幼児期の障害理解教育において絵本は導入しやすいツールであり、保育・教育活動に組み込みやすい教材であると言える。

障害をもつ子どもや人への直接接触経験を分析した結果、在園児とのふれあいが最も多かった。在園児がいる場合には日常生活上の延長線上での障害理解教育をおこなわれている現状がうかがえた。自由記述を分析したところ「健常児と同等の扱い」が多数であったが、さらに文脈を読み進めるとこの「扱い」は保育者の心的構えであることがわかった。実際には他のカテゴリーのように障害に対して細かな日常生活の配慮がおこなわれている。「健常児と同じ」である心的構えが保育の内容、子どもたちにどのように影響しているかはインタビュー調査や参与観察をおこない質的な分析をおこなうことが必要であろう。

他施設への交流では、同じ法人で運営されている施設との交流がほとんどであり、外部の障害者を招聘する機関はわずか3機関であり非常に少なかった。先行研究（富樫ら、2000）では、外部から障害者をよび話を聴くという機関が増加傾向であるとの報告もあったが、本調査ではこの見解を支持しているとは言い難い。これは経済上の問題、そのような人々や機関との関係性の低さに起因するのではないかと考える。「障害体験」に関しては8機関であり、文部科学省が提唱しているように障害体験を通して「心のバリアフリー」を図っていくという方針とは程遠い現状であった。以上のような障害理解教育を日常の保育活動の延長線上ではなく、別の枠組みでおこなうことを敬遠している現状であることが示された。このような現状を鑑みると、障害者へのファミリアティを低めてしまうのではないかと懸念される。

また障害理解教育をおこなう年齢についての結果は4～5歳でおこなっているとの報告が多数であった。このことは、この対象年齢向けのプログラムやツールの開発が必要であることを示唆している。

障害理解教育をおこなった機関は少数であったが、おこなった機関ではポジティブな効果や影響を報告していた。その内容を分析していくと、保育者自身の障害への理解の促進、保育内容の変化であった。このような変化は保育者が改めて障害を理解することにより、障害への認知変容があったのではないかと推察する。また、他のクラスの子どもたちも障害について知ることにより新奇性が減少し、多様性を受け止め共に生活していくという変化に繋がっていった。このような変化は、対象児へも直接的、間接的に影響し、彼らの発達を促進することが予測される。このように幼児期における障害理解教育は、幼児だけへのポジティブな影響だけでなく保育者が保育観を構築していく一助となっていることも示された。

以上から、幼児期における障害理解教育は浸透しているとはいえない状況が本研究から導き出された。さらに教育課程の一環として立案し計画して実施されているのではなく、日常の保育のなかでその場での対応としておこなわれている現状であった。しかしながら、教育課程のなかで位置付けて実施した機関では健常児、障害児、その保護者、健常児の保護者、そして保育者それぞれにポジティブな影響、変化をもたらしていることも判明した。多様性を認め共生社会を構築していくためには、幼児期からの障害理解教育の重要性が改めて確認されたといえる。そのためには適切な教育プログラムや幼児向けのツールの開発が喫緊の課題として明らかになった。

本研究は、東洋大学オリンピック・パラリンピック特別プロジェクト研究助成を受けて調査を実施した。

引用・参考文献

- 富樫美奈子・桐原宏行・高見令英・水野智美・徳田克己（2000）：幼稚園における障害理解の指導に関する調査研究。日本保育学会第53回大会研究論文集、838-839。
- 徳田克己（1992）：幼稚園・保育所において統合保育を受けている障害児と他の園児の関係について。桐花教育研究所紀要、5、45-48。
- 徳田克己（1994 b）：障害理解における絵本『さっちゃんのまほうのて』の読み聞かせの効果。読書科学、38（4）、153-161。
- 田名部沙織・細谷一博（2017）：障害理解教育の変遷と今後の課題：実践を中心とした今後の展望：北海道教育大学紀要 教育科学編、67（2）：93-104。
- 水野智美・徳田克己（2002）：幼児における絵本を用いた障害理解指導の効果－車いすの子どもが登場する絵本を用いて。読書科学、46（4）、140-146。
- 水野智美・西館有沙・石上智美・富樫美奈子（2006）小学校・中学校の検定教科書における障害の扱われ方—交通バリアフリーに関する内容を中心に—。障害理解研究、8、23-35
- 水野智美・徳田克己（2012）道徳副読本における障害の扱われ方の変化—2003年度版と2010版とを比較して—。教材研究、23巻、273-280
- 水野智美編著（2016）はじめよう！障害理解教育 子どもの発達段階に沿った指導計画と授業例。図書文化
- 文部科学省：障害のある幼児児童生徒と障害のない幼児児童生徒の交流及び共同学習等の推進について（依頼）
- http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1401340.htm