

幼少期における障害理解教育プログラムに関する研究 —特にLD、ADHD、自閉症などの不可視的な障害の理解について—

水内 豊和
(富山大学人間発達科学部)

<要 旨>

今日、障害のある子どもが障害のない子どもとともに保育所・幼稚園で保育を受けたり、小学校では交流活動を行ったりすることが増えてきている。本研究では、まず第一に、幼児期に、障害のある子どもがクラスメイトにどのように受け入れられていくのか、継続的な観察により明らかにした。幼児期にはクラスメイトの障害理解の様相は一様ではないものの、理解の段階的なモデルが示唆された。しかしLD、ADHD、自閉症などの一見「不可視的」な障害のある子どものクラスメイトからの理解は、脳性まひなどの比較的「可視的」な障害と比して難しさがあることも推察された。第二に、軽度発達障害児の親の会会員を対象にクラスメイトの障害理解に関する実際について質問紙調査を行った。その結果「不可視的」な障害である軽度発達障害児のいるクラスでは、クラスメイトによる障害理解の難しさに加え、理解教育の不十分さとその背景としての教員の軽度発達障害児に対する認識や学級経営の方法についても、多くの問題があることが示唆された。

<キーワード>

障害理解教育、福祉教育、軽度発達障害、統合保育、交流教育、ノーマライゼーション

【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、それにともなって児童・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。また、1997年の「障害者白書」で総理府が示したように、バリアフリー社会の実現による障害者の自立と社会参加を妨げる要因として、未だ物理的、制度的、文化・情報面、そして意識上にバリアが

存在している。中でも、意識上のバリアとは、「無知と無関心」による「偏見と差別の障害者観」ならびに、「かわいそう」「気の毒」という「憐れみ、同情の障害者観」であり、このバリアを取り除くことは容易ではない。次代を担う幼児や児童が、障害者とのふれあい体験や障害についての正しい知識をもたないまま、大人の社会の偏見を身につけてしまうことが危惧されているのである。

ただ一方で、比較的年齢の低い幼児期や児童期は、障害のある子どもとない子どもが触れ合う機会も、決して少なくない。たとえば、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。このような障害児と健常児と一緒に保育をうける形態は、わが国では「統合保育」といわれる。また学齢期においても、特殊学級在籍児が、体育、音楽、あるいは給食やクラブ活動などにおいて通常学級において一緒に活動する交流教育・交流活動も盛んである。加えて、文部科学省（2002）によれば、小・中学校の通常学級において学習面・行動面などで気になるとする軽度発達障害の疑われる子どもは実に6%程度存在するという。このことから、クラスメート（時に先生）は、障害児とはあまり気づかれないが学習面や行動面で課題を抱える子どもとも、触れ合っていることになるのである。

こうした幼児期・児童期において、障害児と健常児とが触れ合うことが意図的にも偶発的にも保障されている幼稚園・保育園や小学校での生活において、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。

この点について、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。

徳田・遠藤（1997）によると、障害児・者の障害を認識し理解する過程は、「気づき」「知識化」「情緒理解」「態度形成」「受容的行動」の5段階に分けることができるという。そして幼児・児童期は「気づきの段階」に相当しており、この段階において子どもたちは、世の中には、人種、性別、障害、文化的社会的背景などが異なるいろいろな人が存在しているということを知ることが目標のひとつとなるという。このように、子どもに対して障害に関する正しい知識と理解を促進することは不可欠である。

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。

そこで本研究では、まず【検討1】として、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、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。

そして次に【検討2】として、軽度発達障害児の親の会会員を対象に、クラスメートの障害理解に関する実際について質問紙調査を行い、「不可視的」な障害である軽度発達障害児に対する障害理解の実際や課題について明らかにすることを目的とする。

【検討1：幼児期における障害理解の様相に関する検討】

1. 目的

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、保育園における継続的な観察事例から明らかにする。

2. 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。

・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。」

・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:「「どうしてこれ（バギー）乗っとるん？歩けんのん？」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

しよ」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。」(括弧内は筆者による補足)

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った。

観察は、200X年5月から200X+1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。

3. 事例の検討

(1) 障害児への素朴な「気づき」

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つの段階がある
という。そして幼児期は、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。

4月当初より、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

※以下に示すのはそれぞれのサブカテゴリーに適合す
るうちの代表的なエピソードである。エピソード中の下線
はサブカテゴリーの内容と対応した言動を示す部分に
附す。括弧内の記述は著者による補足。以下同じ。

<エピソード1>

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、つぶやきの感じ)

ST:「そうよね、食べれるものかどうか確かめとるんよ。」

(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

いうふうに同定し、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 3>

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と考えられる。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 4>

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。

(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」「ほくらと同じ人間」
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、援助を
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5>

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:「どこに向かっていいのかねえ。」

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6>

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。

4. 考察：幼児期の「障害理解」とは?

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
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、本研究のように、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、および従属する6つのサブカテゴリーは、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、クラスの一人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。

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ことは否めない。

また相川・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。

しかし、障害のある状態が「可視的」な身体障害に比して、知的障害や自閉症など発達障害では、クラスメートの障害理解の様相は同じであろうか。障害の存在が一見してわからないために周囲からの理解が得られにくく、保育園や幼稚園などでも排泄などの基本的な生活習慣の未修得な面のみが着目され、良好な仲間関係が形成されない、いじめの対象となるということが少なくない。今日、保育園や幼稚園で、学習障害、ADHD、アスペルガー障害などの軽度発達障害児が疑われる子の存在は増えていることから、実は保育園・幼稚園の中で身近な障害者というのは、対人関係が困難だったり、保育者や他児とコミュニケーションがうまくとれない「気になる子」であり、こうした障害についての正しい理解が望まれるのである。今後は、「不可視的」な障害のある子どもについてのクラスメートに対する障害理解の様相について明らかにしていく必要があるだろう。

【検討2：軽度発達障害児のいるクラスにおける障害理解のあり方に関する調査研究】

1. 目的

LD、ADHD、高機能自閉症といった軽度発達障害児のような比較的「不可視的」な障害児の在籍するクラスでは、どのような問題があり、またどのような障害理解の取り組みが行われているのか、質問紙調査により明らかにする。

2. 方法

T 県の LD 親の会のメンバーを対象に質問紙調査を行った。内容は、子どもの障害や特徴に対してどのような理解を望むか（選択式）、教師やクラスメートの無知や無理解のためにトラブルになったケース（自由記述）、教師の行った障害理解の取り組みでよかった／残念だった対応について（自由記述）であった。52 部配布し、31 部回収した（回収率 59.6%）。

3. 結果

(1) 子どもの障害や特徴に対してどのような理解を望むか

①「どのようなことを」については、図 1 のようであった。1 名を除き、なんらかの理解教育が必要であると考えていた。

②「だれが」については、図 2 のように担任教師がもっとも適切と考えられていた。

③「どのようなときに」については、図 3 のようであった。

④「どのようにして」については、以下のような回答が見られた。（一部抜粋）

- ・話しかけるときは名前を近くで呼び注意を向けてから話す
- ・その子に必要なと思う支援を具体的に話す。でも障害のことはあえて話さない（困っている人を助けるのはあたり前だから）
- ・理解しにくい言葉をわかりやすい言葉でフォローする

・まず、まわりの大人がより良い関わり方の見本を示す
⑤「いつごろから必要か」では、図 4 のように幼少期からとする意見が多かった。

(2) 子どもの特徴や障害に対するクラスメートの無知や無関心が引き起こしたトラブル

回答からは、クラスメートの無理解でいじめや深刻な暴行にいたるケースも見受けられた。また教師はそうした事実についても把握していない、あるいは知っていても認めたがらないという姿勢を示すケースも見られた。

(3) 教師のとした障害理解の活動でよかった対応／残念な対応（自由記述・一部抜粋）

①良かった対応には以下のようなものが見られた

- ・よいとこ見つけカードなどの活用
- ・一生徒として、できることを学級の皆の前で発表する時間をとる
- ・いじわるやからかいに気づいた担任が、学級会でそのことを取り上げ、いじめやからかいが減った
- ・本人がなまけてできないとかわざとそうしているとかではなく、生まれつきなので本人も困っているのだと、周りの子に折にふれて説明してくれた
- ・数人の先生がよく子どもに声かけ、気にかけていただき、子どもはうれしがっていた

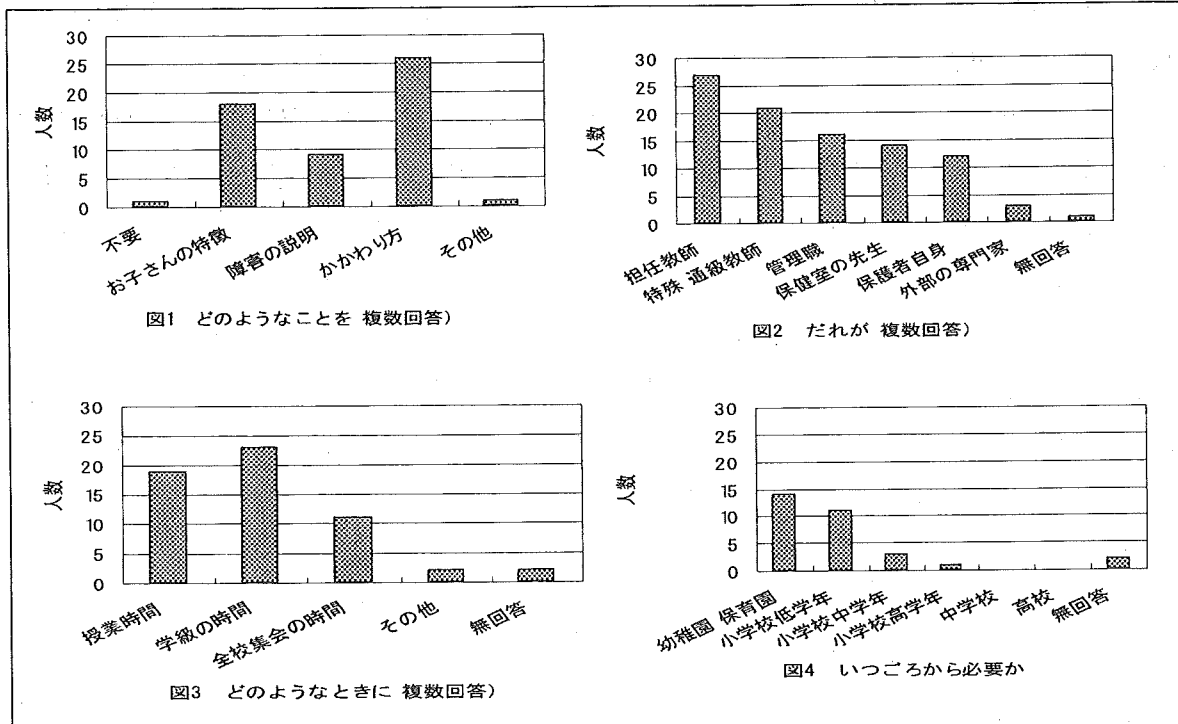
②残念な対応には、回答を分析すると、大きく分けて以下のようなものが見られた。

- ・教師が無理解で、子どもの問題行動をすべて子どもに起因する見方をした
- ・障害理解の取り組みを実施したにも関わらず、その手続きが適切ではなく、結果的にクラスメートの差別や偏見を助長した

4. 考察：「不可視的」な障害に対する理解

軽度発達障害児のような、視覚的に「差異」があるとはわかりづらい障害種の子どもに対する周囲の理解とはどのようなものだろうか。

少し古い調査結果であるが、大川原ら(1995)の調査によれば幼稚園や保育園に在籍する障



害幼児では知的障害児が最も多く、次いで肢体不自由児、そして病・虚弱児の順となっていた。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。また、文部科学省（2002）によれば、小・中学校の通常学級において学習面・行動面などで気になるとする軽度発達障害の疑われる子どもは実に6%程度存在するという。

Diamond (1996) は、統合保育環境にいる健全幼児に対し、障害児のことについてたずねたところ、ほとんどの子どもが同じクラスにいる身体障害児に、また半数程度が感覚障害のある子どもに気づいていた。しかし一方でほとんどの子どもはダウン症児には気づいていなかった。このことから幼児は特に障害児の示す運動動作にその差異を気づきやすいと報告している。また、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。

こうした先行研究を裏付けるかのように、本調査においても、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。それに加えて、軽度発達障害児の特徴が、まずは教師に十分に理解されていないため、トラブルに対しても適切な対応がとれず、その結果、問題行動を助長したり、クラスメートからいじめられたり孤立したりするということが明らかになった。したがって軽度発達障害児の場合、クラスメートに対する適切な障害理解を促進することも重要であるが、それ以前に教師の軽度発達障害についての知識や担任している子ども理解についてより深める必要性が示唆された。

【おわりに】

先行研究や【検討1】で見られたように、ク

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として、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、幼児から児童期にかけては、さまざまな障害のある子どもと一緒に保育・教育を受ける機会が多く、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。ただし、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）ことから、その実践のあり方には十分考慮しなければならないことに留意したい。

以上のことから、幼少期における障害理解教育の促進にあたっては、教師や保育者は、統合保育場面や通常学級での学校生活において、障害児が現在クラスの中で受け入れられることをねらうだけではなく、将来にわたっても地域で生活できるようにしたい、またクラスメートは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、教師や保育者は、いかに日々の教育や保育の実践の中で、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、子どもの発達段階に即して、わかりやすい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 nad 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。
- Diamond, K. E. (1996) Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. Topics in Early Childhood Special Education, 16(4), 458-475.
- 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・原美智子・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.