

保育者をめざす学生の障害に対する理解

—障害のある人々との接触経験および障害理解教育との関連について—

The manner and extent to which degree students enrolled in Child Care and Development programs comprehend disorders; and its correlation to direct experience with people with disorders, and to prior curriculum on disorders.

柳 澤 亜 希 子

The study consisted of degree students enrolled in Child Care and Development programs. It investigated the comprehension of disorders in correlation to direct experience with people with disorders, and to prior curriculum on disorders. Consequently, significant correlations were not noted. The results also suggested that what was learned through relations with people with disorders was not practical, and subsequently did not provide a proper method of support for children with disorders. In the future, Child Care and Development program curriculum should instruct on the characteristics of individual disorders, and provide strategies for practical methods of support for children with disorders.

1. 問題と目的

保育所保育指針では、障害のある子どもに対する保育について、「一人ひとりの子どもの発達や障害の状態を把握し、指導計画の中に位置づけて、適切な環境の下で他の子どもとの生活を通して、両者が共に健全な発達が図られるように努めること」が示されている。また、幼稚園教育要領においては、「集団の中で生活することを通して全体的な発達を促すとともに、障害の種類、程度に応じて適切に配慮すること」と障害のある幼児の受け入れと「障害のある幼児との交流の機会を積極的に設けるように」と障害のある子ども達との交流教育の推進が記されている。このように、保育所保育指針や幼稚園教育要領には、障害のある子どもの保育を保障する旨が記載されている。

また、2005年4月に施行された発達障害者支援法においては、発達障害の早期発見と早期の発達支援が明示され、乳幼児期の障害のある子ども達への早期対応が推進されている。さらに、障害児教育から特別支援教育への移行に向けて中央教育審議会が取りまとめた「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（中央教育審議会，2003）では、障害のある子ども達に対し幼児期から就労までの生涯発達を見通した一貫した支援の重要性が提示されている。このような近年の障害のある子どもに関わる制度や施策、彼らを取り巻く環境などの変化を踏まえると、

保育者は障害のある子どもに対する支援を提供する入り口(藤原,2005)として彼らの発達の遅れや障害のリスクに気づき、彼らに対して専門的な知識をもって療育や支援を行っていくことがより一層、期待されている。

他方、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(中央教育審議会,2003)では、学習障害やADHD、高機能自閉症などの軽度発達障害の子ども達が特別支援教育の対象として位置づけられた。このことにより、今後は、通常の学級においてこれらの子ども達の在籍が増加していくものと予測される。そして、これにともない、一般の子ども達は、これまで以上に障害のある子ども達と関わりをもつ機会が増えていくこととなる。このような状況を受けて、中央教育審議会は、「特別支援教育を推進するための制度のあり方について(答申)」(今後の特別支援教育の在り方についての調査研究協力者会議,2005)の中で、特に小・中学校において障害のある児童生徒と障害のない児童生徒との交流および共同学習の機会の促進と充実の徹底を明言し、学校現場において一般の子ども達の障害のある子どもに対する理解の促進に努めることを記している。

以上のように、障害のある子どもを取り巻く状況の変化は、学校教育のあり方をはじめ保育の現場にもさまざまな課題をもたらしている。保育の現場においては、保育者が障害のある子どもに担う役割の専門化があげられる。すなわち、保育者は、障害のある子ども達の早期発見や彼らへの発達支援を行うという役割に加えて、障害のない子ども達が障害のある子ども達の存在を当然のものとして受け入れ、かつ彼らに対して適切な関わりができるように障害のない子ども達の障害に対する理解を啓発していく教育者としての役割を担っていくことも求められている。そして、障害のない子ども達への障害に対する理解の啓発については、幼児期から継続的な取り組みを行うことが重要である(徳田,1995)と指摘されており、保育者はこの側面においても初期の段階から支援に臨むために、障害のない子ども達の障害観の形成に大きく関与してくるという点において責任のある立場におかれていると言えよう。そのため、障害のない子ども達に正確な知識を提示し、障害のある子どもとの関係作りを後押ししていくためにも、保育者自身が障害に関する豊富な知識を有しておくことが必要不可欠となる。さらに、「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(中央教育審議会,2003)では、障害のある子どもに対して幼児期からの一貫した支援の必要性が提言された。保育の場で取り組んだ障害のある子どもへの指導方法や支援方法をその後の教育機関に引き継ぎ、また、引き継ぎ先の機関と円滑に連携をとっていくためにも、保育者は障害に関する専門的な知識を有しておくことが必須となる。このことは、ひいては障害のある子ども達の支援者として保育者にはどのような資質が望まれるのか、保育者養成校における学生への障害児保育やその関連領域の講義内容のあり方を問うものと考えられる。

それでは、保育者をめざす学生は、どのように障害について理解しているのであろうか。従来、保育系学生の障害に対する理解については、障害のある人々への態度変容に関する検討が中心的に行われてきた(徳田・趙,1992;高玉・徳田・望月・松本,1995;徳田・高玉・望月,1996)。しかし、学生が有している障害に関する知識や障害に対する具体的な理解の内容までは、踏み込んで検討がなされていない。また、水野・埜・徳田(1990)、徳田(1994,1997)、徳田・水野(1990)、水野・徳田(2002)、水野(2005)らは、幼児期から障害のない子ども達に障害や障害のある子ども達についての理解を促す障害理解教育を行うことの必要性を指摘し、多くの実践的な取り組み

を報告している。しかしながら、障害に関する理解の啓発を行う保育者自身が、どのように障害について理解しているのか詳細に検討した報告は見られていない。したがって、現状では、保育者をめざす学生が、障害に対してどのような知識をもっているのか、どの程度、障害について理解しているのかは明白ではない。また、障害に対する理解に関連する要因について考えた際、従来の障害理解教育や障害のある人々への態度変容に関する知見を概観すると、障害のある人々との接触経験がその1つとしてあげられる。接触経験については、障害のある身内（家族や親戚など）もしくは仲間（同級生）の存在や自発的なボランティア活動などの個人的な関わり、障害理解教育を通じた障害のある当事者との交流などがあげられる。加えて、障害に対する理解に関連する要因には、接触経験といった直接的な関わりだけではなく、障害に関する知識の伝達も障害に対する理解に関与する要因としてあげられる。ここでいう知識の伝達とは、車いすや目隠しの使用による肢体不自由あるいは視覚障害者の疑似体験（桜井・森嶋,1991;松本・徳田,1999）、視覚教材による障害のある人々への支援方法（例えば、白状や点字などの補助手段や障害のある人々への接し方）や障害の原因に関する情報の提供（松本・徳田,1999）のことである。

なお、2002年に総合的な学習の時間が設けられて以来、学校教育の場では障害理解教育を実施している学校が年々増加している傾向にある。そして、現在、保育者をめざしている学生は、総合的な学習の時間を経験している世代にあたり、総合的な学習の時間の一環で実施された障害に対する理解の促進を目的とした福祉教育を通して、自己の障害者観や障害のある人々への態度、そして障害に対する理解において少なからず影響を受けていると推測される。しかし、障害のある人々との接触経験や障害に関する知識を学ぶ障害理解教育が、保育者をめざす学生の障害に対する理解にどのように反映しているのかは明らかでない。

そこで、本研究では、保育者をめざす学生がどのように障害について理解しているのか、障害のある人々との接触経験および障害理解教育の受講経験との関連から検討を行うことを目的とする。また、学生の障害のある人々との接触経験および障害理解教育から学んだことを総合的に踏まえて、障害のある子どもを支援する保育者に求められる資質と保育者養成校における障害児保育のあり方について考察を加えることとする。

2. 方法

1) 対象

保育者養成の短期大学に在籍する女子学生1年105名を対象にした。そのうち、有効回答数は100名(95.2%)であった。

2) 調査内容

(1) フェイスシート

①生年月日、②年齢、③希望する職種（保育士・幼稚園教諭・福祉施設職員・その他から選択）

(2) 障害のある人々との接触経験

①接触経験の有無とその時期、②障害のある人々と関わった場所・機会（学校・クラスに在

籍、ボランティア、学校を除く身近な場、授業、その他から選択)、③関わったことのある障害の種類(視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、知的障害、その他から選択。複数回答可)

(3) 障害理解教育の受講経験

①障害について学んだ経験の有無、②取り上げられた障害の種類(視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、知的障害、その他から選択。複数回答可)

(4) 障害のある人々との接触経験および障害理解教育を通じて学んだこと(自由記述)

(5) 障害に対する理解

視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、ダウン症、自閉症の計5つの障害について、「定義(どういった障害であるのか)」と「原因(どうしたらなるのか)」の2点について尋ねた(自由記述)。

3) 実施方法および期間

2006年5月および6月に実施した。学生の障害に対する理解の項目の記述にバイアスが生じることを避けるため、いずれも障害児保育の第1回目の講義に実施した。所要時間は、約40分であった。

4) 分析方法

各障害に関する定義および原因についての回答内容の分析では、柳澤(2006)が障害のあるきょうだいをもたない幼児、児童、生徒計298名を対象に調査を実施し考案した障害に対する理解の段階のカテゴリー(Table1-1,1-2)に照らして分類を行った。

Table1-1 障害の定義に対する理解段階のカテゴリー

カテゴリー	定義	内容
無理解	質問された障害について知らない、または障害とは無関係な事柄を述べる	・逮捕(手錠のこと)とか付けてるから(肢体不自由) ・聞こえない時には「へえ?」って言う(聴覚障害)
原因	支障や障害をもたらす原因について言及する	・脳に血がたまり手足が動かなくなる(肢体不自由) ・手足がマヒしている(肢体不自由) ・耳の鼓膜が破れて侵される(聴覚障害)
直結的理解	これまでに見聞きした出来事、またはその中で印象に残っている事象について言及する	・音や人の声が聞こえない(聴覚障害) ・歩いたり、物をつかんだりすることができない(肢体不自由) ・何も見えずに真っ暗(視覚障害) ・よくある症状は顔が平べったい(ダウン症)
物理的サポート	障害のある人々の生活を補助する文化・情動的サポートについて述べる	・点字で字を読んだり、点字ブロックや棒、盲導犬と一緒に生活する(視覚障害) ・文字や手話を使う(聴覚障害)
危険・困難	障害があることで遭遇する可能性がある危険性や困難といった機能障害の結果生じる二次的な障害について述べる	・ことばを覚えるのに、耳が使えないためことばも喋りにくくなる(聴覚障害) ・普通の人よりも考えることが難しい(ダウン症) ・危険が察知できず死んでしまうことがある(視覚障害)
洞察的理解	障害のある人の思いや感情について心情の推測 推測する	・(目が見えなくなった)最初の方は、何もできなくて辛いと思う。慣れたら大丈夫。スポーツや好きなことができずに辛い(視覚障害)

保育者をめざす学生の障害に対する理解

Table1-2 障害の原因に対する理解段階のカテゴリー

カテゴリー	定義	内容
無理解	質問された障害に関する原因について知らない、または障害とは無関係な原因	・耳(目)をふさぐと聞こえない(見えない)(聴覚・視覚障害) ・止まったら動けない(肢体不自由) ・夏バテとかしたら(ダウン症)
一時的理解	一時的に支障をもたらすが、治療・矯正が可能な原因	・目に砂が入ったから(視覚障害) ・ゲームのし過ぎやテレビの見過ぎ(視覚障害) ・骨折したから(肢体不自由)
過渡期	永続的に障害をもたらす可能性があるが、その原因は具体的ではない。	・病気になったから ・生まれつきだから ・事故にあったから
深刻的理解	<p>深刻な原因の特定 機能に深刻な支障をもたらしたり、治療不可能な症状をもたらす可能性が高い原因を特定</p> <p>器質・機能の損傷 体内の器官や組織の損傷、各器官の機能に損傷や支障が生じることで引き起こされると生理学的に原因を捉える</p>	<p>・目にガラスの破片が刺さったから(視覚障害)</p> <p>・高熱のショックによる(聴覚・視覚障害)</p> <p>・人に害のある物を食べる。メチル水銀(肢体不自由)</p> <p>・脳に支障が起きたり、目の角膜が壊れる(視覚障害)</p> <p>・鼓膜が破れる(聴覚障害)</p> <p>・手足に繋がっている神経に異常が生じ命令が伝わらない(肢体不自由)</p>

筆者と障害児教育経験者の計2名が独立で分類を行ったところ、一致率は96.8%であった。一致しなかった回答については、合議のうえ決定した。

分析では、次の3つの観点から検討を行った。

- (1) 柳澤(2006)が作成した障害に対する理解の段階のカテゴリーに基づき、保育者をめざす学生(以降、学生と記す)の障害に対する理解の様相について検討する。
- (2) 柳澤(2006)が明らかにした幼児・児童・生徒の障害に対する理解の発達過程との比較から、学生の障害に対する理解の段階を検討する。
- (3) 学生の障害に対する理解の段階と彼らの障害のある人との接触経験および障害理解教育の受講経験との関連について検討する。

なお、本稿では、障害のある人々との「接触経験」とは、「障害のある人々との直接的な関わり」と定義する。直接的な関わりとは、障害理解教育場面での障害のある当事者との交流に加えて、ボランティア活動での関わり、障害のある同級生や家族、親戚、友人などといった個人的な関わりを含むこととする。また、「障害理解教育」とは、「障害および障害のある人々に対する理解の促進や啓発を目的とした障害のある人々との交流や障害に関する知識の伝達といった教育的活動」と定義する。

3. 結果と考察

1) 学生の属性

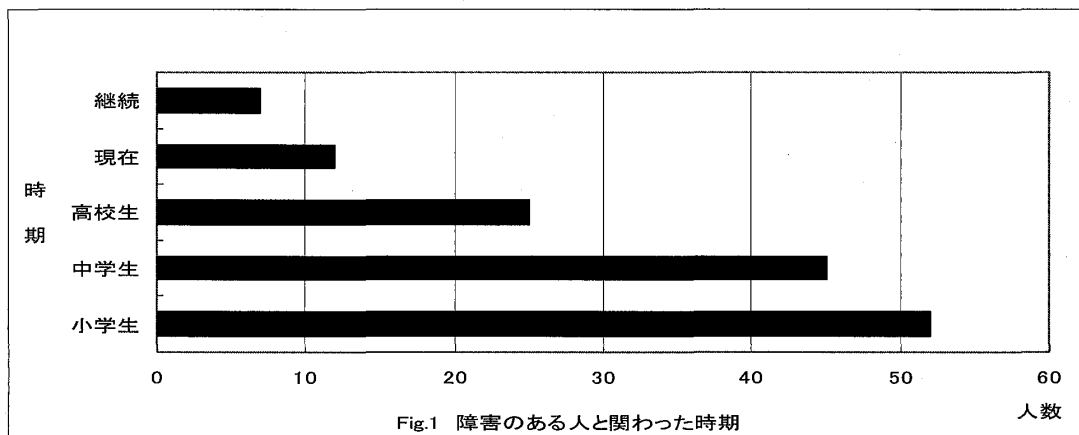
年齢区分としては、18歳93名(93.0%)、19歳5名(5.0%)、20歳代(21歳、22歳各1名)2名(2.0%)であった。また、学生の現時点での希望職種を尋ねたところ、保育士希望者72名(72.0%)、幼稚園教諭希望者32名(32.0%)、施設職員希望者4名(4.0%)、未定者5名(5.0%)であった(保育士、幼稚園教諭、施設職員希望者のうち、14名は複数の職種を希望していた)。

2) 障害のある人々との接触経験

障害のある人々との接触経験については、「あり」が90名(90.0%)、「なし」が10名(10.0%)であり、大部分の学生がこれまでに何らかの形で障害のある人々と関わった経験をもっていた。このうち、障害のある人々と関わった場所や機会としては、「学校・クラスに在籍(49名,49.0%)」

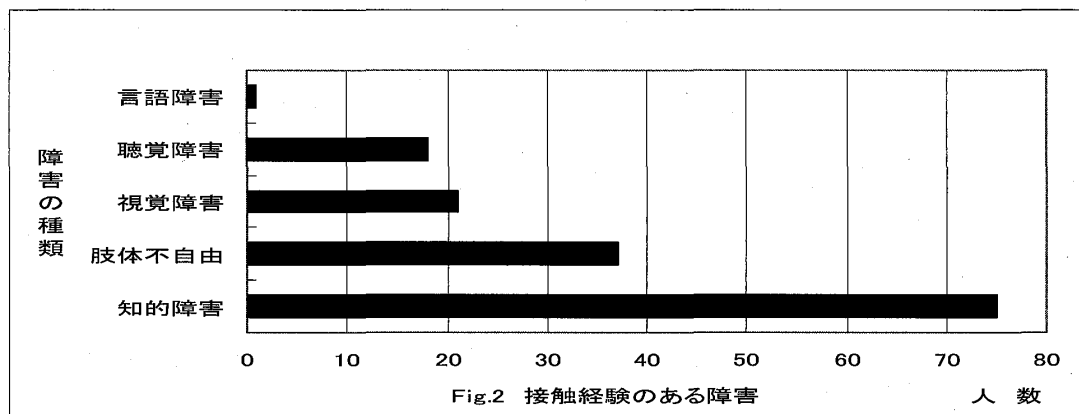
が最も多く、学校での「授業 (24名, 24.0%)」、「ボランティア (24名, 24.0%)」、家族や親戚、近隣といった「学校を除く身近な場 (14名, 14.0%)」での関わり、「その他 (5名, 5.0%)」ではバイト先で障害のある人々と関わっていることが示された。これより、障害のある人々との関わりは、授業も含むと学校教育の場での関わりが占めていることがうかがわれる。

他方、学生が障害のある人々と関わった時期についてであるが (Fig.1)、半数以上が小学生 (52名, 52.0%) または中学生 (45名, 45.0%) の頃であった。しかし、高校生になると、障害のある人々との関わりは、小・中学校の時期に比べると半数近くまで減少していた。また、今現在あるいは長期に渡って継続して障害のある人々との関わりをもっている学生は、およそ10%程度であった。この結果が示すように、年齢が進むほど障害のある人々との直接的な関わりが少なくなっており、自主的もしくは意図的に障害のある人々と関わりをもたなければ、障害のある人々と関わる機会是非常に限られると考えられる。



学生が、これまでに接触経験のある障害の種類についてみたところ (Fig.2)、最も多かったのは知的障害 (75名, 83.3%) であった。この結果は、知的障害のある子どもが、通常の学校に多く在籍していることを示すものでありかつ学校教育の場で最も関わる機会が多い障害であることがうかがえる。

次いで、肢体不自由 (37名, 41.1%) が示されたが、肢体不自由児・者との接触経験がある学生は知的障害の半数であり、さらに、視覚障害児・者や聴覚障害児・者との接触経験は肢体不自由に占める人数の半数以下であった。



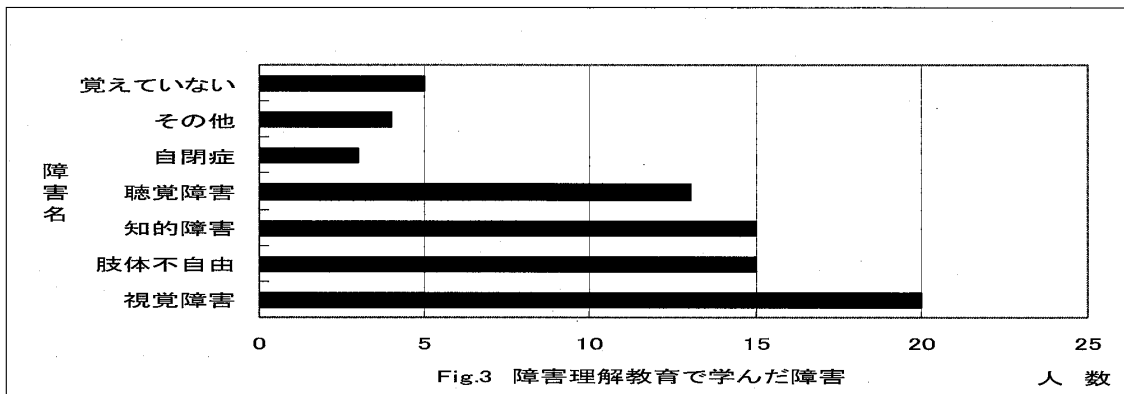
3) 障害理解教育の受講経験

これまで学校教育の場において、障害について学ぶ機会（以降、障害理解教育の受講経験と記す）の有無について尋ねたところ、障害理解教育の受講経験があった者は38名（37.6%）、ない者は63名（62.4%）であり、半数以上の学生は特別、障害については学んでいなかった。

また、障害理解教育の受講経験者が、授業の中で学んだ障害の種類についてみたところ（Fig.3）、最も多かったのは視覚障害（20名，52.6%）であり、次いで肢体不自由（15名，39.5%）、知的障害（15名，39.5%）、聴覚障害（13名，34.2%）がほぼ近似した割合で障害理解教育の題材として取り上げられていた。上述した学生の障害のある人々との接触経験を踏まえると、障害のある人々の中で関わる機会が多いのは知的障害であるが、接触経験に占める割合に比べて、知的障害は障害理解教育の話題として取り上げられている割合が多いとは言えないという矛盾した結果が示された。

一方、自閉症について学んだ経験のある者は3名（7.9%）であり、知的障害に関してもダウン症に特化して回答していたのは15人中4名（26.7%）であった。これより、障害理解教育では、個々の障害について取り上げられることが少ないと推測される。また、そのことで、学生は知的障害と自閉症が混同している可能性も推測される。さらに、障害理解教育の受講経験があるものの、「覚えていない」と回答した者が5名（13.2%）みられた。

なお、「その他（4名，10.5%）」は、「軽度発達障害」という包括的な回答であった。



4) 障害に対する理解

① 学生の障害に対する理解の様相

障害に対する理解段階（Table1-1,1-2）に基づき、回答内容を分類した。各障害が、「どういったものであるのか」という障害の定義に関する理解の様相については、Table2のような結果が示された。

Table2 学生の各障害の定義に関する理解の段階に占める人数の内訳

	視覚障害	聴覚障害	肢体不自由	ダウン症	自閉症
非理解	17(17.0)	24(24.0)	29(29.0)	51(51.0)	62(62.0)
直結的理解	80(80.0)	55(55.0)	65(65.0)	42(42.0)	29(29.0)
原因	8	2	11	4	0
連想	35	25	34	38	27
物理的サポート	37	28	20	0	2
洞察的理解	3(3.0)	21(21.0)	6(6.0)	7(7.0)	9(9.0)
危険・困難	2	20	5	7	8
心情の推測	1	1	1	0	1

* 各理解段階の()内の数値は、100人中に占める割合を示す。

いずれの障害についても「非理解」の段階に属している学生が存在し、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由では約20～30%、ダウン症と自閉症については半数以上の学生がこれらの障害について知らなかった。そして、自閉症に関しては、「うつ病と似た病気」、「部屋に閉じこもり、心を開かない」などといった本来の自閉症とは異なる理解をしていた。このような自閉症に対する誤った理解は、一般の子どもに示された自閉症に対する誤解(柳澤,2006)と同様の結果であった。

他方、半数以上の学生は、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由については、主にこれらの障害から直感的にイメージされる一次的な困難性やこれまでに聞き見た中で印象的に記憶されているそれらの障害に関連した事柄について言及した「直結的理解」の段階であった。具体的には、「周りが見えない」、「音が聞こえない」、「歩けない」などといった【連想】、「盲導犬」、「点字」、「手話」、「車いす」などといった障害のある人のための【物理的サポート】について言及していた。また、ダウン症や自閉症で「直結的理解」に属していた者は、【連想】の段階でこれらの障害について捉えていた。ダウン症では、「顔が似ている」といったようにこの障害に特徴的な容貌を想起していた。そして、自閉症については、表面的な特徴である「人とのコミュニケーションがとれない」、「上手く話すことができない」などといった人との関わり方やことばの遅れに関する内容が述べられていた。さらに、視覚障害や聴覚障害などでは、障害のある人達の【物理的サポート】について言及されていたがダウン症では皆無であり、自閉症では「ことばの代わりにカードを使ってコミュニケーションをとる」、「絵や写真を使うと生活しやすい」というように自閉症児・者に対する支援に関わる内容について言及していたのは2名のみであった。

一方、聴覚障害のみ「洞察的理解」に至っていた学生が約20%を占めていたが、その他の障害では少数であった。しかしながら、「洞察的理解」に至っている聴覚障害であっても、一次的障害からもたらされる【危険・困難】(例えば、「耳が聞こえないことでことばを覚えることができず、話をする事ができない」といった二次的な問題に関する言及にとどまっており、障害のある人達の【心情の推測】について述べていたのは1名のみであった。

次に、各障害の原因に関する理解については、Table3のような結果が示された。

Table3 学生の各障害の原因に関する理解の段階に占める人数の内訳

	視覚障害	聴覚障害	肢体不自由	ダウン症	自閉症
非理解	27(27.0)	39(39.0)	30(30.0)	52(52.0)	79(79.0)
一時的理解	1(1.0)	2(2.0)	1(1.0)	0	0
永続的理解	72(72.0)	59(59.0)	69(69.0)	48(48.0)	21(21.0)
過渡期	61	49	61	37	21
深刻な原因の特定	6	3	4	1	0
器質・機能の損傷	5	7	4	10	0

* 各理解段階の()内の数値は、100人中に占める割合を示す。

ダウン症や自閉症に関する原因は、半数以上が「非理解」の段階であった。特に自閉症に関しては、本来の自閉症の原因ではなく「ストレス」や「精神的なショック」などといった誤った捉え方をしていた(18名,22.8%)。このような誤解は、自閉症の定義に関する理解で認められた傾向と一般の子どもで示された誤解(柳澤,2006)と同様であり、自閉症は原因に関して

も正しい理解がなされていないかった。

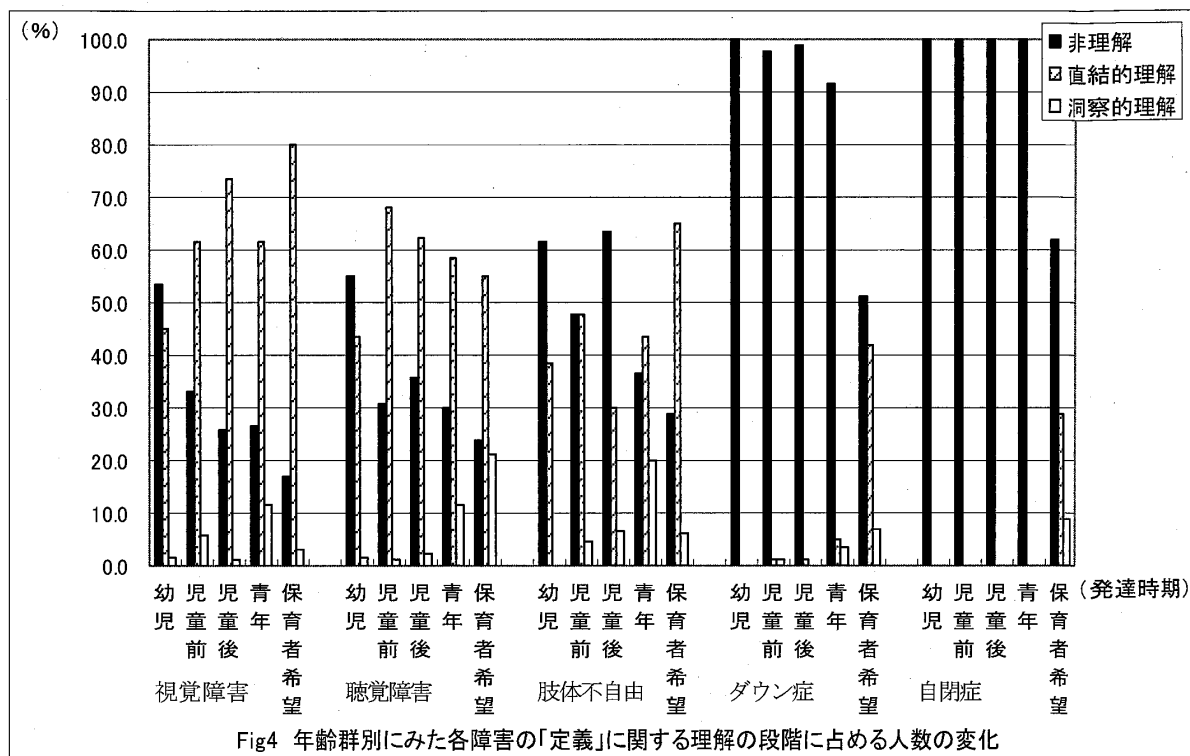
なお、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由でも「非理解」に属する者が認められたが、半数以上が「永続的理解」の段階にあり、本研究の対象である18歳以上では障害を一過性のものとして捉えていないことが示された。しかしながら、「生まれつき」や「病気」といった永続的な障害をもたらす可能性を示唆しているものの原因が明確ではない【過渡期】の段階に比べ、永続的な障害をもたらす疾患名や具体的な原因について言及した【深刻な原因の特定】や、生理学的観点から障害をもたらす原因について述べた【器質・機能の損傷】に関する回答は少なかった。

5) 障害に対する理解の様相の年齢的变化 - 前発達時期と保育者をめざす学生の比較 -

柳澤(2006)が考案した子ども(幼児前期群:4~5歳・児童前期群:6歳~9歳・児童後期群:10~12歳・青年期群:13~14歳。図中では、それぞれ幼児、児童前、児童後、青年と記す)の障害に対する理解の段階と、本研究の対象者である保育者をめざす学生(図中では、保育者希望と記す)の障害に対する理解の段階を比較し、年齢的な変化について検討した(Fig4,5)。

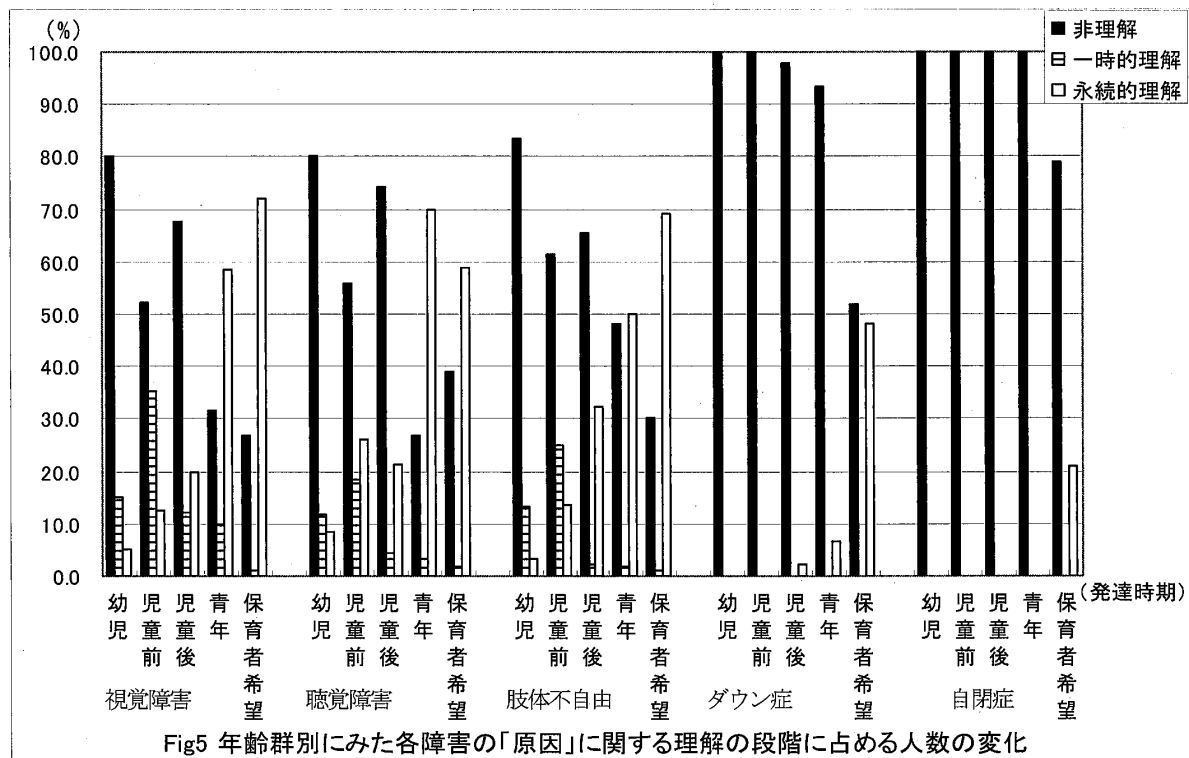
まず、障害の「定義」に関する理解については、年齢の上昇とともにいずれの障害も「非理解」に属する割合が減少し、「直結的理解」が増加している傾向が見られた。そして、このような特徴は、保育者希望の学生のダウン症と自閉症に対する理解において顕著に示された。保育者をめざす学生の年齢になると、特定の障害名について知っていることが示された。

一方、「洞察的理解」については、聴覚障害が他の障害に比べて発達的な変化が認められたが、その他の障害については保育者希望の学生であっても「洞察的理解」に至っている者は少数であった。



障害の「原因」に対する理解についてであるが、これも障害の「定義」に対する理解と同様、年齢の上昇とともに「非理解」に属する者が減少していた。また、児童前期までは障害は治療可能な一時的な原因によって生じると理解している傾向が見られたが、児童後期以降になると永続的に原因を捉えていた。

他方、「非理解」が圧倒的であったダウン症については、保育者希望の学生は青年期以前に比べると「非理解」に属する者が半数にまで減っており、「永続的理解」が同様の割合で示された。また、自閉症に関しては、ダウン症に比べると「非理解」に属する割合の減少は目立たなかったものの、保育者希望の学生以前の時期には認められなかった「永続的理解」が示された。



6) 障害のある人々との接触経験および障害理解教育と障害に対する理解の関連

学生を障害のある人との関わりおよび障害理解教育のいずれも体験している者、障害のある人との関わりのみ体験している者、障害のある人との関わりや障害理解教育いずれも体験したことがない者の3群に分け、各障害の理解の様相について検討した (Table4。なお、障害理解教育の経験のみの1名を除く)。

障害の「定義」に関する理解については、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由については3群とも「直結的理解」の段階であった。ただし、聴覚障害に関しては、3群とも視覚障害や肢体不自由に比べて「洞察的理解」に至っている傾向がみられた。

一方、障害の「原因」に関する理解については、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由は「永続的理解」の段階、ダウン症や自閉症は「非理解」の段階にあり (ただし、障害のある人々との関わりおよび障害理解教育の経験がある者、障害がある人々との関わり経験のみの者の聴覚障害

とダウン症、いずれも経験なしの者の聴覚障害と肢体不自由の理解段階は、「非理解」と「永続的理解」の割合が同率であった)、障害の理解段階に占める3群間の比率に大きな差異は認められなかった。

Table4 障害のある人との関わりおよび障害理解教育の受講経験別にみた各障害の障害に対する理解段階に占める人数の内訳

	関わり+理解教育(N=36)					関わりのみ(N=53)					いずれも経験なし(N=10)					
	V	D	P	Do	A	V	D	P	Do	A	V	D	P	Do	A	
定																
非理解	9	13	10	17	23	6	9	19	31	32	3	1	0	5	7	
	(25.0)	(36.1)	(36.0)	(47.2)	(63.9)	(11.3)	(17.0)	(35.8)	(58.5)	(60.4)	(30.0)	(10.0)		(50.0)	(70.0)	
直結的理解	25	15	23	17	7	47	36	31	20	19	7	6	10	4	2	
	(69.4)	(41.7)	(63.9)	(47.2)	(19.4)	(88.7)	(67.9)	(58.5)	(37.7)	(35.8)	(70.0)	(60.0)	(100.0)	(40.0)	(20.0)	
洞察的理解	2	8	3	2	6	1	9	4	3	2	0	3	0	1	1	
	(5.6)	(22.2)	(8.3)	(5.6)	(16.7)	(1.9)	(17.0)	(7.5)	(5.7)	(3.8)		(30.0)		(10.0)	(10.0)	
原																
非理解	8	15	10	25	27	16	20	16	24	43	3	5	5	4	9	
	(22.2)	(41.7)	(27.8)	(69.4)	(75.0)	(30.2)	(37.7)	(30.2)	(45.3)	(81.1)	(30.0)	(50.0)	(50.0)	(40.0)	(90.0)	
一時的理解	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	(2.8)		(2.8)													
永続的理解	27	21	25	11	9	38	34	38	30	11	7	5	5	6	1	
	(75.0)	(58.3)	(69.4)	(30.6)	(25.0)	(71.7)	(64.2)	(71.7)	(56.6)	(20.8)	(70.0)	(50.0)	(50.0)	(60.0)	(10.0)	

* ()内の数値は、各群の人数中に占める割合を示す。

* V(visual)=視覚障害、D(deaf)=聴覚障害、P(Physical)=肢体不自由、Do(Down)=ダウン症、A(Autism)=自閉症を示す。

7) 障害のある人々との接触経験および障害理解教育を通して学んだこと

最も多く述べられていた内容は、「(障害のある人々は)自分達と変わらない」、「(障害のある人々は)きれいな心をもっている」、「怖いイメージがなくなった」などといった【既存の障害者像の転換】についてであった(90名中37名,41.1%)。次いで、手話や車いすなどの物理的サポートや障害のある人達の環境を整備することの必要性、「ことばだけではなく、表情で障害のある人に自分の意図を伝える」などといった【障害のある人への補助手段や具体的な関わり方】についてであった(90名中14名,15.6%)。また、「相手が困っていれば手を差し伸べる」、「助け合えば共に生きていける」といったように障害のある人達に思いやりの心をもって臨むことの大切さについて言及した【思いやりや助け合いの気持ち】であった(90名中13名,14.4%)。

以上のように、保育者をめざす学生は、これまでの障害のある人々との関わりや障害理解教育を通して、障害のある人々への支援方法や個々の障害の特性など実践的かつ具体的な知識を習得しているよりも、これまで抱いていた障害に対する偏見の払拭や助け合いの精神、障害のある人々に対して思いやりの気持ちをもつことの大切さなどといった情緒的側面に影響を受けていることが示唆された。

4. 総合考察

1) 保育者をめざす学生の障害に対する理解

本研究より、保育者をめざす学生とそれ以前の発達時期にあたる子ども達の障害に対する理解を比較したところ、保育者をめざす学生では、障害全般において「非理解」に属する者が減少している傾向がみられた。そして、特に自閉症やダウン症については、それらに対する認知度が以前の時期よりも高まっているといった変化が認められた。また、障害の「原因」に関す

る理解については、一過性ではなく深刻的な原因によって引き起こされる永続的なものという認識がなされていた。しかし、その一方で、個々の障害に関する定義、すなわち個々の障害が「どういったものであるのか」という理解の質的側面に注目したところ、障害の「定義」に関する理解の様相は、障害のある人々が一次的な障害によってさらにどのような社会的不利益や困難に直面するのか推測し、障害のある人々がどのようなことに困り、そのことでどのような気持ちを抱いているのか彼らの心情を推測する「洞察的理解」までには至っていないことが示唆された。そして、保育者をめざす学生の障害の「定義」に関する理解の様相は、視覚的に捉えられやすい障害のある人々の表面上の行動や生活の中で目にしやすい障害のある人々のための補助手段、あるいは自己の経験に基づいて容易に連想される事象(例えば、肢体不自由であれば走れないといったように)について言及した「直結的理解」であり、それ以前の発達時期の子ども達に認められた特徴と大きな質的な変化は認められなかった。つまり、本研究の対象者である18歳以上の者の障害に対する理解の質的側面は、それ以前の発達時期と比べて深まりがみられなかった。さらに、自閉症に関しては、この障害名の認知度は高まっていたものの、内容的には「心の病」や「ひきこもり」といった誤った理解をしている者が保育者をめざす学生の中にも認められた。また、ダウン症に関しても、この障害に特徴的な容貌がダウン症の認知度を高めていると考えられるが外観的側面に注目しており、ダウン症の子ども達が抱える困難性といったこの障害の本質的な部分について正確に理解している学生は少数であった。

それでは、なぜ、学生の障害に対する理解の質がそれ以前と比べて深まっていないのであろうか。学生の中には、障害のある人々との接触経験や障害理解教育を経験している者が含まれた。しかしながら、本研究の結果、障害のある人々との接触経験と障害理解教育を経験している者、接触経験のみの者、いずれも経験していない者の3群において、障害に対する理解の様相に顕著な質的相違が認められなかった。特に、障害のある人々との接触経験と障害理解教育のいずれも経験している者が、特別、障害について深い理解が認められなかったという結果は、障害理解教育が学生の学びとして定着していないことをうかがわせるものであった。

では、なぜ、障害理解教育が障害に対する理解の促進に結びつきにくいのか。本研究から、学生が最もよく接触している障害は知的障害であり、それらと関わった場所や機会が主に学校であるという結果が示された。また、小・中学校に在籍している障害のある子どもの多数を占めるのが知的障害であり、彼らと関わる機会が多い(真城,2002)にも関わらず、それと呼応して障害理解教育で際立って取り上げられているとは言えなかった。このように、障害理解教育で取り上げられる障害と実際に接触している障害とが整合していないことが、学生の障害に対する理解につながりにくい理由の1つとして考えられる。加えて、障害のある人々との接触経験があっても障害に対する理解が深いものでなかったことは、まさしく「障害のない人々と障害のある人々が接触することによって障害のない人々の障害のある人々への理解を深めるためには、単に時間と場所を共有するだけでは障害のある人々に対する理解を促すことができない」という Donaldson (1980) の指摘を反映していると言えよう。そして、障害のある人々との接触経験や障害理解教育を通して学生が学んだことは、障害のある人々の特性や彼らへの実践的な支援方法よりも障害のある人々に対する偏見の払拭や思いやりの気持ちをもつことの

大切さなどといった精神論であった。もちろん、偏見が払拭されることや助け合うことの必要性を認識することは大切であるが、真に障害のある人々を理解するということは、彼らがどういった側面において支援を必要としているのかを推察し、それを実行できることである。そして、ここに至るには障害のある人々との継続した関わりや適切な知識を伝達する教育が必要であり、一時的な関わりや取り組みでは身につかないものである。本研究の対象である学生も、継続して障害のある人々と関わりをもっていた者はわずかであった。一時的な障害のある人々との関わりや障害理解教育では障害のある人々への実際的な支援までには結びつきにくく、障害のある人々がどういった側面において困難を感じているのか洞察するまでには至らず、障害に対する偏見の払拭といった精神論に留まってしまうと考えられる。しかしながら、精神論だけでは、保育者は障害のある子どもを適切に保育し、彼らの発達を支援することはできない。

そこで、以降では、上述した学生の障害に対する理解の現状を踏まえて、障害のある子ども達を初期段階で支援し適切な関わりを行う保育者となるためには、養成校でどういったことを身につけさせておかなければならないのか、保育者をめざす学生に求められる資質とその育成のための養成校での障害児保育の講義のあり方について言及する。

2) 保育者をめざす学生に求められる障害児保育に関わる資質と保育者養成校のあり方

障害のある子どもを保育、支援していくにあたっては、どのような資質が保育者に求められるのであろうか。幼稚園および保育所は、障害のある子どもそして障害のない子どもにとって様々な人や出来事と出会い、生涯にわたる生きる力の基礎を培う場である(無藤・神長・柘植・河村,2005)。特に、障害のある子どもに関しては、幼児期に提供される保育は、障害のある子どもの将来に密接につながってくる(無藤・神長・柘植・河村,2005)と言われている。このことから、保育者が担っている責任の重さがうかがえよう。したがって、障害のある子どもの発達を促していくためには、保育者はその子どものもつニーズや特徴をしっかりと把握し、それらに応じた指導方法を立案し実践していくことが望まれる。これには、当然ながらその子どもの障害に関する専門的な知識が必要となる。ただし、特別支援教育に移行することで保育者が障害に関する専門的知識を有すことが必要不可欠になりつつあるが、保育者は障害児教育の専門家ではないため過度に専門性を期待することは避けなければならない。そのため、保育者は、必要最低限の障害に関する専門的知識を有すよう努めるとともに、障害のある子どもに対する自分達の保育実践が適切であるのか助言を求める自分達のための支援資源(例えば、保育カウンセラーや臨床発達心理士、特別支援教育コーディネーターなど)について把握しておくことが必要である。すなわち、自分が所属する園のみで試行錯誤するのではなく、社会的な資源ツールを活用し、それらの協力を仰ぐことで自己の障害児保育に関する専門性を向上させていくように努めることが大切である。

また、障害に関する専門的な知識を有すことの必要性は、以下の点からも重要となってくる。障害のある子ども達の前には、その子ども達を取り巻く障害のない子ども達が存在し、保育者は彼らに対し教育的配慮を行う必要がある。障害のない子ども達は、率直に障害のある子どもについて尋ねてくる場合もあれば、間接的に保育者の障害のある子どもに対する関わりを観

察している場合がある。いずれにしても、保育者は、障害のない子ども達にとって障害のある子どもとの関わり方や彼らをどのように捉えるのかというモデルとなることを意識しておかなければならない。したがって、保育者は、障害のある子ども達に対するその場限りの一貫性のない発言や関わりが、障害のない子ども達の障害および障害のある子どもに対する関わりや認識を歪めてしまう可能性があることを肝に銘じておく必要がある。

他方、保育の実践現場には、精神論を重視する年配の保育者が存在することで若手の保育者が困惑するといった問題が指摘されている(徳田・遠藤,1997)。仮に、保育者をめざす学生が、養成校で障害のある子どもに関する十分な専門的知識(個々の障害に関する知識や実践的な支援方法)を身につけることなく保育の場に出れば、個々の障害の特性やニーズに応じた保育を行わず、障害のある子ども達の成長を阻害してしまう恐れがある。したがって、これから保育者をめざす学生には、障害に関する専門的な知識とその専門性を向上させるために外部の専門家や関連機関と円滑な連携を図ることのできる能力を有することが求められる。

次に、保育者養成校における障害児保育のあり方について論じる。本学においては、障害児保育は演習として1年間の通年科目として位置づけられている。この1年という期間は、学生が障害について学びを深めていくには非常に無理のあるカリキュラムである。本研究で示されたように、大半の学生は障害に関する知識が十分ではないため、半期は障害に関する概論(具体的には、個々の障害の特性や原因、支援および指導方法の紹介)に時間をかけざるを得ない。また、個々の障害の特性や支援や指導方法のみでなく、障害のある子ども達に関連する制度的な内容についても触れる必要がある。これらのことを踏まえると、講義では各回で提示する内容を厳選する必要がある。学生に個々の障害について専門的な知識を十分に教授することは難しい。そのため、1年間の講義によって、保育の場で直面する障害のある子ども達を支援するに耐えうる学生を育成することは至難の業である(なお、この問題は本学に限定されるものではなく、通常、短期大学のカリキュラムでは障害児保育の講義は1年単位で組まれている)。また、大学に併設されている療育・相談機関(例えば、大学に附属している教育実践センターといったように障害のある子ども達やその保護者を対象にした教育相談を実施する機関)がない場合、演習として位置づけられていても学生が実際に障害のある子ども達と直接的な関わりをもち実践的な能力を培う機会は保障されにくく、ボランティアといった個々の学生の自主的な関わりに任される部分が多い。

しかしながら、保育の場で、障害のある子ども達への支援・指導のあり方が非常に苦慮されている現状を踏まえれば、障害に関わる専門的知識や実践能力は1年という短期間で身につくほど容易なものではないということは自明である。今後、障害児教育から特別支援教育へと移行することにより、幼児期からの一貫した支援体制が望まれる。そのことで、保育者が障害に関する専門性を身につけることが重要な課題となることを鑑みると、保育者養成校における障害児保育の位置づけやカリキュラムのあり方を再検討していく必要があると考えられる。

3) 今後の課題

本研究は、一保育者養成校で保育者をめざす学生の障害に対する理解について検討したもの

である。そのため、本研究で示唆された学生の障害に対する理解の様相が、一般的な事象であるとは断言できない。また、短期大学と大学の保育者養成校では、養成期間や受講する科目の質および量的相違、障害のある子ども達に対する実践的な関わりに熟達している教員の存在、実践的な知識や技能を養う教育相談活動の機会の有無などにより、学生の障害に対する理解の様相は異なると推測される。したがって、今後は保育者をめざす学生の対象を拡げ障害に対する理解を把握し、障害のある子ども達を支援する保育者の育成のあり方について検討していきたい。

引用・参考文献

- 中央教育審議会『特別支援教育を推進するための制度の在り方について（最終報告）』.2005年.
- Donaldson, J. “Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research”.
Exceptional Children, Vol46, No 7, 1980, p504-514.
- 藤原義博, 平澤紀子, 山根正夫, 北九州市保育士会『保育士のための気になる行動から読み解く子ども支援ガイド』. 学苑社, 2005年.
- 厚生労働省『保育所保育指針』. 社会福祉法人日本保育協会, 2001年, p66, p77.
- 今後の特別支援教育の在り方についての調査研究協力者会議『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』.2003年.
- 松本和久・徳田克己「小学生を対象とした障害理解教育プログラムの作成とその効果」. 障害理解研究, Vol13, 1999年, p21-32.
- 水野智美・埴和明・徳田克己「保育者養成校の学生の幼児に対する障害理解教育に関する研究—障害に関する幼児の質問への対応の分析から—」. 第41回日本教育心理学会大会論文集, 1990年, p39.
- 水野智美・徳田克己「幼児における絵本を用いた障害理解教育指導の効果—車いすの子どもが登場する絵本を用いて—」. 読書科学, Vol46, No4, 2002年, p 147-155.
- 水野智美「人形遊びを通した障害理解指導の効果—車いすの人形を用いた遊びの観察を通して—」. 障害理解研究, Vol7, 2005年, p1-6.
- 文部科学省『幼稚園教育要領解説』. フレーベル館, 2001年, p180-181.
- 無藤隆・神長美津子・柘植雅義・河村久『幼児期におけるLD・ADHD・高機能自閉症等の指導-「気になる子」の保育と就学支援』. 東洋館出版社, 2005年.
- 桜井康博・森島慧「車椅子の体験を通した健常児の障害者に対する態度の変容」. 日本特殊教育学会第29回大会発表論文集, 1991年, p 602-603.
- 真城知己「教員養成課程における「障害理解教育」実践者要請に関する研究—意識変化の特徴検討へのコンジョイント分析の応用—」. 発達障害研究, Vol23, No4, 2002年, p 267-275.
- 白澤麻弓・水野智美・望月珠美・高見令英・桐原宏行・横山蘭子・徳田克己「保育所における障害理解の指導に関する調査研究」. 第52回日本保育学会発表論文集, 1990年, p 888-889.
- 高玉和子・徳田克己・望月珠美・松本和久「保育系学生における盲学校紹介ビデオによる盲人能力観変容の効果」. 日本保育学会第48回大会研究論文集, 1995年, p 662-663.
- 徳田克己・趙洪仲「保育系学生の肢体不自由者に対する態度構造と態度変容に関する研究」. 桐花教育研究所 紀

柳 澤 亜 希 子

要, Vol5, 1992年, p63-68.

徳田克己「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, Vol38, No4, 1994年, p153-161.

徳田克己「第18章 障害理解の心理」. 高見令英・向後礼子・徳田克己・桐原宏行『わかりやすい教育心理学』. 1995年, 文化書房博文社.

徳田克己・高玉和子・望月珠美「保育系学生における盲学校紹介ビデオによる盲人能力観変容の効果」. 桐花教育研究所研究紀要, Vol9, 1996年, p37-40.

徳田克己「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(Ⅱ) -ハッピーエンドに対する期待と障害の永続性に関する認識の発達的变化-」. 読書科学, Vol41, No1, 1997年, p9-14.

徳田克己・遠藤敬子『ハンディのある子どもの保育ハンドブック-初めて障害児を担当する保育者のために-』. 福村出版, 1997年.

柳澤亜希子『きょうだいの自閉症に対する理解をめざした教育的支援に関する研究-家庭での取り組みに向けて-』. 博士論文, 広島大学, 2006年.