

【原 著】

幼児期の障害理解教育における絵本の教材化と指導の課題

山口（西岡）由稀 浅野 泰昌 馬場 訓子

Challenges of Using Children's Books as Teaching Material and Teaching the Content  
for Disability Awareness Education in the Preschool Period

YAMAGUCHI (NISHIOKA) Yuki, ASANO Yasumasa, BABA Noriko

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

## 幼児期の障害理解教育における絵本の教材化と指導の課題

山口（西岡）由稀※1 浅野泰昌※2 馬場訓子※3

本稿は、幼児期の障害理解教育における教材としての絵本について考察し、その教育的価値や課題を明確にするものである。絵本によって障害理解教育を推進する立場と、限定的な目的のための読み聞かせに反対する立場からの多様な意見を整理・対照し、以下の結論を得た。①幼児にとって身近な絵本により、障害者に対する擬似的接触と同化をもたらす、肯定的態度が形成される可能性があるが、幼児の障害者像の固定化の危険性もある。②絵本の読み聞かせによって、幼児の気づきを誘発し、疑問を解決しうるが、その指導の効果には保育者の障害観が影響する。今後の課題は、障害を主題とした絵本の内容を分析しながら、それらを整理し、その絵本を読む際の留意点を明確にすることである。保育者が選ぶべき絵本は個々の障害理解指導に応じて変わるため、そのねらいや目的に合わせて、適切かつ円滑に絵本を選択できるように、関連する絵本を体系的に整理し一覧化を試みる。

キーワード：幼児期，障害理解教育，絵本，保育者

※1 御南認定こども園

※2 倉敷市立短期大学

※3 岡山大学学術研究院教育学域

### I 幼児に対する障害理解教育の妥当性と内容

#### 1 障害理解の発達段階

本論は、幼児の障害理解教育における有効な教材として絵本を取り上げ、その教育的妥当性を検証する研究の第1報である。

徳田(2005)は、「障害者に関する理解については「する、しない」といった一次元的なものではなく、人間の精神世界に関わる他の事象と同様に、そのレベルが議論されるべきもの」<sup>(1)</sup>であると述べている。現在、障害理解教育は段階的に進めるべきものであるという考えに基づき、表1に示すような発達段階が想定されている。

気づきの段階である第1段階は、幼児期や小学校低学年を想定しており、絵本による障害理解教育は、「気づきの段階」「知識化の段階」及びそれに伴う「情緒的理解の段階」と「態度形成段階」に有効であると考えられる。障害理解の発達段階に関する態度研究では、学習や体験を通じた理解が態度形成にどのように影響しているかを詳細に調べており、第2段階の学習と第3段階の体験が皆無、あるいはきわめて不十分である幼児や小学校低学年の子どもは、第4段階の態度形成に至りにくいと考えられている。また、第5段階の受容的行動は、表面的には幼児にも見られる場合があるが、これは、障害に対する「気

づきの段階」の前段階にあると考えられる。その意味では、第1段階から第4段階を経て、幼児が差異を認識した上での行動とは区別して捉えるのが自然である。

表1. 障害理解の発達段階

<p>〈第1段階〉気づきの段階</p> <p>障害のある人がこの世の中に存在していることを気づく段階。この段階は障害や障害児・者に対するファミリーリティ（親しみ）向上の第1期と位置づけることができる。</p>
<p>〈第2段階〉知識化の段階</p> <p>差異がもつ意味を知る段階。そのためには自分の身体の機能を知り、また障害の原因、症状、障害者の生活、障害者への接し方、エチケットなどの広範囲の知識を得なくてはならない。</p>
<p>〈第3段階〉情緒的理解の段階</p> <p>第2段階の知識化の段階と並列される段階。障害児・者との直接的な接触や間接的な接触を通して障害者の機能面での障害や社会的な痛みを「こころで感じる段階」と言える。</p>
<p>〈第4段階〉態度形成段階</p> <p>十分な第2段階と第3段階の体験を経た結果、適切な認識（体験的裏付けをもった知識、障害観）が形成され障害者に対する適正な態度ができる段階。</p>
<p>〈第5段階〉受容的行動の段階</p> <p>生活場面での受容、援助行動の発現の段階。すなわち自分たちの生活する社会的集団に障害者が参加することを当然のように受け入れ、また障害者に対する援助行動が自発的に現れる段階。</p>

（註：徳田克己：「障害理解と心のバリアフリー」、『障害理解 心のバリアフリーの理論と実践』, 9頁, 誠信書房, 2005年を基にして第1著者が作成した。）

## 2 障害に関する子どもの疑問

それでは、障害理解の各発達段階において、我々はどのように子どもと関わる必要があるだろうか。相川(2005)は、子どもが、障害に関して大人に質問をする理由を4つに分けて整理している<sup>(2)</sup>。

1つ目は、「違い」に対する理由を求めるためである。子どもが障害児に対して抱く「どこか自分とは違う」という認識は、差異に対する反応であり、素朴なものである。子どもの疑問に対応するためには、まず、子どもが違いを認識したという事実を認めることが重要である。つまり、一度は障害児を相対化し、違いの理由を分かりやすく説明した上で、自分と変わりのない部分があることも強調するような指導が望ましいと言える。

2つ目は、なぜ自分達と違う対応をするのかという説明を求めるためである。子どもは、他の子どもが同じようなことをしても、自分に対するものとは違う反応が示されるという見かけ上の不公平感に敏感である。対応が変わってしまう理由を説明しておかなければ、不公平感を抱くだけでなく、障害児に対する

否定的な感情にも繋がりがねない。

3つ目は、障害児が、他の子どもにとって迷惑と受け止められる行為をしており、どうして「止めてくれない」のかと困惑しているためである。この種類の疑問は子どもにとって切実であり、放置をすれば、摩擦が生じてしまう。返答の在り方としては、その行為の意味を肯定的に見直せるような説明が望ましい。また、「止めてくれない」迷惑と受け止められた行為への対処についても説明しなければならない。

4つ目は、自分の判断を確認するためである。このような質問は、子どもなりの理解を知るきっかけにもなり、それが誤解である場合、指導の在り方次第で、正しい認識に変える機会にも繋がる。

### 3 望ましい障害理解指導の内容

#### (1) 障害に関する説明の要素と課題

さらに障害理解の過程の中で、大人は、障害に関する説明を求められることがある。相川(2004)は、障害児を育てる保護者や教師を対象とした調査を実施し、「実際に障害をどう説明したか」「説明にあたってどのような点に注意すべきだと考えるか」を尋ねた<sup>(3)</sup>。その結果を資料1に示す。ただし、要素が抽出されても、指導の方向性や内容が固まったわけではない。要素①の「障害名あるいは“障害”という表現」を使って説明することについても賛否は分かれる。要素②については、障害を説明すること自体が難しく、子どもに対しては「病気である」「脳のキズがある」というように簡易な説明になるため、原因が正しく認識されるかどうか判断できない。その他にも、指導内容や指導方法に関しては、意見の対立が考えられる。これは、価値観の対立でもあるため、どのような説明や指導が望まれるかを一般的に明確にすることは困難である。

#### 資料1. 障害に関する説明の12の要素

- |                         |
|-------------------------|
| ①障害名あるいは“障害”という表現       |
| ②障害の原因                  |
| ③その子の状態や抱えている困難         |
| ④障害がある子自身の気持ち・親の気持ち     |
| ⑤その子が特別な存在ではないこと        |
| ⑥周囲に起こりがちなマイナスの反応       |
| ⑦その子にどう振るまったらよいか        |
| ⑧障害のある子のポジティブな側面        |
| ⑨障害のある子の将来の目標           |
| ⑩周囲が協力・サポートできることの内容     |
| ⑪その子への教育的処遇・家庭での対話とその理由 |
| ⑫今後の変化・進歩・改善の見込み        |

(註：相川恵子，他：「すべての先生・お母さん・お父さんが求められる」、『子どもに障害をどう説明するか』，9頁，ブレーン出版，2005年.)

## （２）幼児に対する障害理解指導の内容

抽出された説明の要素によって、指導の現状に対する認識を深められたが、指導内容は曖昧なままである。説明を受ける対象、説明される障害種別、障害児本人や保護者の意向等、条件を設定しなければ、説明や指導の内容は明確にならず、建設的に障害理解教育を進められない。そこで、幼児に対する指導内容の範囲として、水野(2008)が検討したものを資料2に整理する。前述した説明の要素が指導内容の一部として含まれているが、資料1の要素⑧⑨のように、障害児自体の前向きな側面を強調していない点では異なっている。また、要素⑩は、指導内容④の「工夫」として伝えられると推測されるが、家庭での対話については、幼児にとって難しいと思われるため、指導内容として挙げられていない。さらに、要素⑫に関しては、治らないことを強調する指導内容⑦と矛盾するような一面もある。資料2に挙げられている指導内容は、あくまでも障害に関する科学的認識を育てることを目的としており、価値観による意見の対立を避ける形で抽出されたものである。そのため、これらの指導内容を本論でも主軸として考える。

### 資料2. 幼児期に必要な障害理解指導の内容

- ①世の中には自分とは違う特徴のあるさまざまな人が存在することを知る。
- ②自分とは違う特徴のある人について視覚的に見慣れる（障害のある状態を子どもがイメージできるように、見たいという気持ちを満足させられるようにする）。
- ③障害種別に障害の特性・状態を知る。その際に自分との差異を認識できるように配慮する。
- ④障害者は工夫をすることによって自分たちと同じように生活していることを知る。
- ⑤具体的場面において障害者が困ること、できないことを知り、必要な配慮事項、マナーについて知る。
- ⑥障害の原因について知る（子どもが分かるように説明する）。
- ⑦障害は治らないことを知る。また、障害が治らないことは障害者の日頃の行いとは関係がないことを認識させる。

（註：水野智美：「幼児に対する障害理解指導」、『幼児に対する障害理解指導』、30頁、文化書房博文社、2008年を基にして第1著者が作成した。）

## 4 障害理解教育における問題点の整理と解決の方向性

幼児一人ひとりの最善の利益を考慮し、その福祉を増進することが保育には求められることを踏まえれば、障害理解教育は、保育における普遍的な課題である。

また、2015年の国連持続可能な開発サミットにおいて採択された「持続可能な開発目標（SDGs）」（以降、SDGsと表記）に対して日本は積極的に取り組んでおり、ここで重視される多様性や包摂性は、障害理解教育に通じるものである。つまり、障害理解教育は、わが国が積極的に取り組むSDGsの推進に寄与するものと考えられ、その内容を追究することは、時代の要請に応えるものと捉える

ことができる。このようなことから、幼児期からの障害理解教育が重要であると言えるが、その取り組みは未だ十分ではないと考えられる。

本論では、これまでに障害理解の発達段階、障害者に対する態度を規定する要因、子どもが障害に関して抱く疑問、望ましい障害理解指導の内容について述べ、幼児に対する障害理解教育の妥当性と内容を確認した。以上を踏まえ、本研究においては、保育に深い関わりのある児童文化財である絵本に焦点をあて、幼児期の障害理解教育の教材としての有用性について検討する。障害理解を促進する絵本は、障害理解の発達を促進し、障害者に対する意識や態度を肯定的な方向に導き、子どもの疑問を解決する手助けになることが望まれる。しかし、その一方で、幼児教育においては特に、絵本は目的が限定された教育のために読み聞かせるものではないという意見もある。例えば、文字の読み書きや、特定の生活習慣を獲得させるために絵本を使用するのは、間違っているという見解である。ここで、複数の意見があるにも関わらず、障害理解教育を目的として絵本を読み聞かせることは、本当によいことであると言い切れるだろうかという疑問が生じる。

絵本の読み聞かせの意義をめぐり、立場の分かれている意見について、それぞれの立場からの主張が書かれた文献や先行研究は多くある。しかし、幼児に対する障害理解教育の視点から、それらの意見を擦り合わせた研究は、現在のところ不足している。そこで、本論では、まず、絵本によって障害理解教育を推進しようとする立場と、限定的な目的のための読み聞かせに反対する立場の意見を整理する。その上で、絵本によって幼児の障害理解を促進することには、どのような意義があり、どのような留意点があるのかを探る。

## 5 用語の整理

障害理解教育は福祉教育の一環として位置づけられるものである。徳田(2005)によると、「障害理解」とは、「障害のある人に関わるすべての事象を内容としている人権思想、特にノーマリゼーションの思想を基軸にすえた考え方であり、障害に関する科学的認識の集大成である」と定義されている。また、障害理解を進めていく教育を「障害理解教育」、障害理解教育の中で行われる個々の教育活動を「障害理解指導」と呼び、区別している<sup>(4)</sup>。本論における用語の使用に際しては、以上の定義に従う。また、「障害者(障害児)」「障害者(障害児)でない者(幼児)」「障害のない者(幼児)」という表記により、障害の有無に関する属性を便宜上、区別しておく。

本論では、就学前の子どもを「幼児」、小学校に就学している子どもを「児童」と表し、両方を示す意味で「子ども」という用語を使う。ただし、文献を引用する場合は、引用した文献の表記に従って記述する。

## II 絵本による障害理解指導の可能性と課題

### 1 幼児教育における障害理解指導の可能性

絵本による障害理解教育の可能性を探る前に、そもそも、幼児教育によって障害理解を促進することは可能かどうかを考える。幼児は、遊びの中で、身の回りの環境に情動を動かされ、それらに能動的に関わり、自分なりに思考することによって、思考力の基礎を培う。それは、「情動は、私たちが人類に進化する前の残滓というわけではなく、能動的で創造的で思慮深い人類の重要な特質」という意見とも一致している<sup>(5)</sup>。つまり、思考するから情動が動くのではなく、情動が動かされるから、思考できるようになると解釈される。この考え方に基づくると、思慮深さや思考力を育てるためには、情動を大切にして感性を磨く必要があることが分かる。また、思慮深さと情操には通じるところがあり、情操とは、「感情のうち、道徳的・芸術的・宗教的など文化的・社会的価値を具(そな)えた複雑で高次なもの」<sup>(6)</sup>と解説されている。計画的な環境構成や指導により、情操を養うことが幼児教育の重要な課題であるとすれば、幼児教育においても、障害理解を促進する可能性があると言える。さらに、情動を動かすことによって思考を促進することは、幼児教育に限らず、教育全体の課題でもある。子どもの教育という視点から見ると、現実社会での経験や活動が重要であるが、現実社会は、子どもの教育のために存在するものではない。そのことを踏まえて、横地(1971)は、「もともと子どもの教育のために営まれていない現実の社会を、子どもの教育にむくようにするのは、母親や先生の役目なのである」<sup>(7)</sup>と述べている。大人が役目を果たそうとすることで、初めて、幼児期の障害理解教育が成り立つ。

## 2 絵本を通じた擬似的な接触と同化の経験

障害理解の中核をなす考え方は「多様性の尊重」である。つまり、違いを認め、受け入れるという点に意義がある。素朴に記述をすれば、幼児が障害児を受け入れるためには、少なからず相手を知って、「親密性」を高め、「仲間意識」をもつ必要がある。筆者は、絵本を使って障害理解指導をすることは、幼児が障害者に仲間意識をもつための良い機会になると考える。

『幼稚園教育要領』の領域「人間関係」の内容には、「友達との関わりを深め、思いやりをもつ」ことが含まれている。それを深めた解説では、「幼児は次第に気の合う友達や一緒にいたいと思う友達ができ、そうした友達に対して、共感し、思いやりのある行動をする傾向がある」ことが示されている<sup>(8)</sup>。幼児の特性からも、絵本によって障害理解を促進する可能性があることが分かるが、その指導効果を高めるためには、幼児が親しみを感じられ、一緒にいて関わりたいと思うことができるような人物や動物が登場する絵本がより望ましいことが分かる。登場人物の障害属性等を考慮することも重要であるが、それ以前に幼児に好まれ、受け入れられるような絵本を選択することが、保育者の課題となる。

絵本によって、障害児と擬似的に接触する可能性もあれば、障害児の立場で考える可能性もある。これに関しては、領域「言葉」の内容の解説として、「登場人物になりきることなどにより、自分の未知の世界に出会うことができ、想像上の世界に思いを巡らすこともできる」と書かれている<sup>(9)</sup>。これは、「毎日が

新しい発見の連続である子どもにとって、主人公が直面する出来事や冒険、現状への不満に対してどのように対応していくかを知ることが、共感と呼んだり、自分自身を振り返るきっかけになる」という武田(2006)の意見にも一致している<sup>(10)</sup>。障害理解教育においては、相手の立場で考えることが重要であるため、物語の世界の中で、相手と自分を同化させて、その気持ちに浸ることができる絵本は、幼児の特性にも即したものであり、障害理解指導の手段として、特に有効であると考えられる。

### 3 既知と未知の繋がりによる理解の深化

絵本は、幼児にとって身近な存在である。しかし、障害児や障害者は、幼児にとって必ずしも身近な存在であるとは言えない。近年、インクルーシブ保育の推進を背景として、障害児と障害のない幼児が触れあう機会は増えているが、障害のない幼児が、障害児を障害児として認識しているかどうかは分からない。それは、認識しなければならないというわけではなく、「気づきの段階」に到達しているかどうかは不明であるということである。絵本に内在する課題として、幼児を対象とした読み聞かせの場合、「体験の伴わない知識は、往々にして確実なイメージとして定着しにくいものであること」が指摘されている<sup>(11)</sup>。同じことが、実験によっても明らかになっている。佐々木(1993)は、『ねこねこねこ』というネコが主人公になった絵本の中から、車の激しい往来の中に迷い込んでしまったネコの絵を示し、成人と幼児の注視点を比較した<sup>(12)</sup>。その結果、成人はネコに注視する傾向があったが、2歳児から4歳児の幼児の場合、ネコという主題とは別の、車に関心が寄せられる傾向にあることが分かった。絵本に描かれたものは、「視覚を通して子どもたちに認識とことばとの橋渡しをしてくれる」が、「絵に表現されたものは、まさにそこに描かれたもの以外のものではない」というのが、絵本の事実である<sup>(13)</sup>。障害者や、障害者の補助具である車椅子等を描いた絵本を読み聞かせたところで、それが注視の対象となりにくい可能性もある。

しかし、幼児が、絵本を通して未知の世界に触れることは、その後続く実体験から、気づきや学びを導き出すのを支えらるる。つまり、予め絵本を通じた経験を積み重ねておくことで、現実に類似した場面に直面したとき、その理解が深まり、絵本の経験が実体験と結び付くということである。絵本において既知が大切であると同様に、生活においても幼児にとっての既知が未知に繋がることで、理解が深まる。その既知のきっかけを作り出すのが、絵本の登場人物との出会いであるという発想の転換もできる。

### 4 障害者像の固定化の懸念

絵の印象が幼児にとって強烈であった場合、そこに描かれた障害者が、そのまま幼児の障害者像として固定化される可能性がある。それは、障害理解の歪みにも繋がるため、避けなければならない。その意味では、人物ではなく、障害のある動物が主人公となった物語で、抽象化して伝えることも考えられるが、



そうすれば、障害者の存在が幼児に伝わるかどうかが曖昧になるという葛藤がある。保育者は、読み聞かせの対象となる幼児に備わっている知識や年齢を考慮して、適切な絵本を選ばなくてはならない。

また、絵本に登場する人物や動物のやり取りの中で、「親切」や「嬉しい」等、感情や状態を表現する言葉が使われていることが予測される。「感情を抽象して表現することは、幼児にはむずかしいので、そうした認識を具体的なかたちをとらないでことばの上だけで理解させることはきわめて困難」<sup>(14)</sup>だと言われている。このことから、絵本で視覚的な補助をしながら、幼児に言葉やその言葉の意味を伝える意義は明らかである。しかし、ここでも、絵本において仮に扱われていた「親切」の形が、幼児に唯一の「正しい親切」として伝わる可能性が危惧される。例えば、仲間に入れるように誘うことや車椅子を押すことは、ある面では親切なことかもしれないが、それが親切の全てではなく、必ずしも望ましいわけではない。自立を促すために、敢えて車椅子を押さないという親切も考えられるだろう。大切なのは障害者の実態に応じた個別最適な支援であり、限られた事例しか示されていない絵本は、幼児に誤解を与える可能性がある。そのため、保育者は、障害者像や抽象的な言葉の意味合いが固定化されないように、多様な絵本を読み聞かせて、幼児の概念を広げる工夫を意識しなければならない。

## 5 障害理解指導に関する保育者の不安

絵本は、障害に関する幼児の疑問を解決する手助けをしてくれる側面もあると想定される。しかし、科学絵本や図鑑とは違い、障害理解に関しては、絵本が主体となって幼児の疑問を解決してくれるわけではない。絵本の内容は普遍的であるが、障害理解指導の視点で考えると、どの保育者が読んでも一括りに有効であるとは言い切れない。つまり、幼児に対する読み聞かせの前後の導入や応答を想定すれば、読み手の障害観が反映されることは避けられず、あくまでも指導の主体は保育者になる。松居(1973)も「子どもにとっては、作者はほとんど意識されないこと、むしろその絵本を読んで聞かせてくれた人の印象は強烈であり、絵本の内容は読み手の伝えたもの、読み手のものとして子どもに影響する」<sup>(15)</sup>ことを指摘している。

このように、障害理解指導においては、絵本を教材として取り扱う保育者の在り方が問われるが、水野(2008)の調査によって、「子どもから障害について質問を受けた時に、うまく答えられるか心配である」「子どもに障害についてどこまで教えたらよいかわからない」等を理由に、保育者が、障害者の登場する絵本の読み聞かせに消極的な傾向にあることが明らかになっている<sup>(16)</sup>。この背景には、大人は、子どもからの疑問がもつ意味を限定的に理解しているため、過剰に敬遠しているということも推測される。佐々木(1993)は、子どもがおとなに向かって発する疑問視である「ナゼ」「ドーシテ」には、おとなが意図するような明確な因果関係を究明するといった意味内容が含まれているとは限らないことを指摘している<sup>(17)</sup>。子どもが大人に質問するのは、少なからず、その疑

問の対象に興味を引かれているからである。それは、対象と自分との関わりを具体的に確認し、対象と関わり合いたい欲求の現れであるとも考えられる。つまり、幼児の疑問は、障害理解を促進する契機にもなると言える。幼児の問いかけに臆することなく、障害理解を促進する機を逸しないように保育者は心得ておく必要がある。

## 6 幼児期の特性を踏まえた注意点

幼児は、幼児なりの感性で障害者の存在に気付き、周りの大人を参考にしたリ、質問したりしながら思考するため、幼児期特有の誤解が生じる場合がある。

### (1) 概念形成の過程

個々の事物に共通する性質を抽出し、同じ性質をもつもの同士をまとめることを概念形成と言う。佐藤(2009)は、「適切に概念を形成するためには、細かい差異を捨象して共通の性質をもつものを共通の一つの箱に入れるようにして整理することが必要である」<sup>(18)</sup>と述べている。幼児期は、概念の発達が著しい時期でもある。佐藤の述べている通り、幼児が新しい事物に触れ、それを自分の概念に組み込む際には、「細かい差異を捨象」することになる。そのため、幼児が障害を理解しようとする際には、「白か黒か」という判断をしがちになることに注意しなければならない。障害を疑うとき、「グレー」と表現される場合がある。全体像が明確ではなく、多様性があり、曖昧さを有する場合もある障害は、幼児にとっては理解不能なこととして片付けられがちである。概念を形成する過渡期にある幼児にとっては特に、誤解されやすいものである。

### (2) 肯定感や安心感の希求

徳田(1997)は、先天性四肢欠損の主人公が登場する物語である『さっちゃんのみほうのて』を読み聞かせた結果、「いい子にしていたら障害が治る」と考えている子どもが少なくないことを明らかにした<sup>(19)</sup>。障害の永続性を理解することは、幼児期の障害理解指導の内容としても重要なことである。それにも関わらず、幼児が誤解をしている理由としては、日頃から読み親しんでいる絵本が「めでたしめでたし」で終わる傾向にあるためだと推測される。『さっちゃんのみほうのて』において、さっちゃん自身は、指のない右手を受け入れるようになっていく形で物語が終わっている。しかし、さっちゃんが障害を受け入れるという結末が幼児にとって理解が難しい場合、指が生えてくると期待してしまう幼児もいる。

幼児期は、身の回りの様々な事象について旺盛な興味を示す一方で、未知のことに対して、不安を抱きやすい時期でもある。その時期に、「めでたしめでたし」で終わる絵本を読むことは、幼児の自己肯定感や安心感を支えるために重要なことである。しかし、主人公の深い悲しみに触れることは、幼児の感情を豊かにし、他人に共感的な気持ちを生むきっかけにもなる。そのため、深い悲しみの要素を含んだ物語があることを、幼児の年齢や発達過程に配慮しながら、少しずつ伝えていかななくてはならない。

### （3）言語の未熟性

幼児は、言語発達が未熟であるため、障害について疑問を抱いたとしても、その疑問を正確に大人に伝えられないことがある。また、大人が障害理解の促進を目的とした指導をし、幼児からの発話によって、その効果を測定した場合にも、言語発達の未熟さが故に、大人の認識との間に擦れが生じることが予測される。このことは、見落としがちであるが、理解度を確認する上で、大人が気を付けなければならない。

## Ⅲ 児童期における障害理解教育との関連性

障害者の登場する絵本の出版数は少なく、児童文学になると増えることから分かるように、なぜ、幼児にとって障害理解は難しいと捉えられているのだろうか。

幼児期は、外界から様々な刺激を受け、活発に能動的な学習をする時期である。そのため、幼児期であっても適切な手段があれば、障害理解を促進することができる。確かに、発達過程を考慮すれば、児童期の障害理解教育の効果が高いことは分かる。しかし、児童期になると、国語や道徳等、授業の中で障害に触れる機会が多くなる。学習の対象として障害者を取り上げるとは、場合によっては、子どもの障害観を歪めることに繋がらないだろうか。つまり、それは、見方によっては、障害者の教材化であり、障害者は特別な存在であるという偏見をもたらす危険性もある。

### 1 道徳教育の特質

障害理解、障害者への態度については、「総論賛成各論反対」が現実だと言われている<sup>(20)</sup>。集団に混じれば肯定的になり、個人的には否定的な態度をとってしまうことがあるという状況を、どのように解釈すればよいのだろうか。

小笠原(2012)は、道徳的主体性について、「ただその習慣的道徳に対して盲従するのではなく、それを理解し選択して、自己自身に対する自己の命令としてそれを採用し、それによって自己自身を支配しようとすることによって、真の意味における「道徳的主体性」が確立されることになる」<sup>(21)</sup>と述べている。小笠原の言葉を借りれば、道徳とは、行動様式の「支配」であるが、「自己自身が自己の道徳の作り主」になり、最終的には「自己の命令」として定着しなければならないという性質をもっている。つまり、「他人の監視がなければ」という各論反対的な態度が固定化されることは、周囲の人を傷付けるだけでなく、延いては葛藤の中で自尊感情までも損ねてしまう可能性があり、望ましくない。

幼児の道徳性の発達について示した文献にも、「おとなが権威一服従関係に基づいて一方的に教えこむことは、他律的傾向を強める可能性があり注意が必要」<sup>(22)</sup>と書かれている。これは、幼児期に限ったことではなく、児童期も同じだろう。むしろ、「権威一服従関係」とは言えないが、授業という形態を採っている児童期は、幼児期以上に気を付けなくてはならない。

## 2 障害理解教材に関する問題点

選択する教材にも、量と質において、資料3のような問題があることが指摘されている。

### 資料3. 障害理解教材の問題点

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>①障害を扱う教材（資料）が少ない。</li><li>②障害の種類に偏りがある。</li><li>③盲導犬，手話，点字のみの学習に留まっている教材（資料）が少なくない。</li><li>④障害者の状態や特性に関する説明をしている教材（資料）が少ない。</li><li>⑤障害者との接し方やマナー，配慮に関する説明をしている教材（資料）が少ない。</li></ul> |
|---|

（註：水野智美：「障害者が登場する読材料の障害理解教材としての適切性」、『幼児に対する障害理解指導』，79-82頁，文化書房博文社，2008年を基にして第1著者が作成した。）

②の障害の種類に偏りがあることについては、視覚障害や肢体不自由のように、障害の様相が目に見えるものが頻繁に取り上げられており、自閉症や知的障害のように身体的な特徴として顕在化していないものは、教材の中では扱われにくいということが報告されている。

## 3 幼児期と児童期の類似性と相違点

これまで、児童期における障害理解教育の内容や方法と、その問題点について述べてきたが、それは、幼児期における障害理解教育の問題点にも重なるところがある。

児童期における教科の学習を通じた障害理解教育は、おそらく幼児期よりも記憶に留まりやすく、効果的である。その反面、誤解や偏見を招きかねないことが分かっている。また、手話歌等は、幼児期からも取り組みやすい内容であるが、その体験によって必ずしも障害理解が進むわけではない。まして、それが児童期の障害理解教育の導入になることを、単純に期待することはできず、系統的な障害理解教育の一環であるかは疑問が残る。そして、児童期の内容を先取りすることを目指しているわけではなく、幼児期には、幼児の発達に即した障害理解教育の方法や内容が求められている。授業の形態を採らないため、幼児を主体とした総合的な指導を展開できることが、幼児教育のよさである。絵本による障害理解教育の方法を考える上でも、そのよさを損なうことなく、生かすことができるように意識しなければならない。

### （1）気づきを誘発するものとしての絵本

絵本は、何かを指導するためのものではないという立場がある。しかし、ここで敢えて、絵本は読み手が何かを伝えるためではなく、子どもからの質問や気づきを誘発できるものとして機能するという発想の転換を提案する。発想の転換によって、その後の対応に関する不安が全て解決するわけではないが、幼児の関心が向けられるのは、読み手にとっても本意なことである。また、前述した内容ではあるが、幼児の「なぜ」「どうして」の意味内容を深く理解すれば、

保育者が、幼児からの素朴な質問に対して、必要以上に動揺することは少なくなる。幼児の関心を誘発するために絵本を用いることは、おそらく批判されることではなく、どの立場の人にも受け入れられる。障害理解の第一の発達段階である「気づきの段階」「知識化の段階」を支えるものとしても、絵本が有効であると改めて確認できた。

### （２）間接的に障害の永続性を伝える機能

何事も一長一短と言われるが、人間の肯定的な面に対して、意図的に目を向けて、励ますことが保育者や教師の役割であると一般的に捉えられている。障害が治るものではないと知ることも、重要な障害理解指導の一つである。

障害があることを前提にした改善が、一番の理想として目指されているが、そのためには、周囲の理解と、障害者本人の変化が必要になる。しかし、障害の永続性を受容、肯定することは、対象に働きかけて変化を促すという本質的な教育の理念と矛盾しているため、伝え辛いことである。そして、永続性が理解されにくいために、一般的に多数派である障害のない者は、障害者自身の変化を過度に期待し、障害者を苦しめてしまうということになりがちである。

障害の永続性という現実を伝えるに当たっては、障害が個人の存在を規定する全てではなく「障害自体が変化しなくても大丈夫」という点を併せて強調しておくべきである。ここで絵本に目を向けてみると、本吉(1977)は、「殊に人間と動物との間に出来たお話は、人間同士の話のように生々しくなく、一つのクッションが置かれるので大変良い」<sup>(23)</sup>と述べている。教科書よりもファンタジーの要素を自由に盛り込める絵本では殊更に障害者が登場する必要がなく、場合によっては、障害者を抽象するような動物が描かれていてもよいと考える。本吉の述べている通り、子どもにとって動物は緩衝材のように機能して、人間の肯定的な面を強調する教育との矛盾を少しは解消する可能性がある。

### （３）土台となる基本的信頼感の重要性

道徳教育の教科書にも、障害者が登場することから、障害理解教育と道徳教育には、通じるころがある分かる。そして、子どもの道徳性発達の前提条件は幼児期を中心にして培った基本的な安定感や自己肯定感である。つまり、子どもは、自分が受容されることによって、自分と似ている他者を受容し、延いては、異質である他者も少しずつ受容できるようになると考えられる。そのことを考慮すれば、幼児期においては特に、いつも直接的に教えることばかりが指導ではなく、障害理解指導とは、全く無関係に思われる場面でも、間接的に促すことを意識した方が、指導の効果が高まると予測される。

また、幼児期の教育の基本に則って、障害理解の促進についても、できる限り幼児が主体となれることが望ましい。その意味では、保育者は過剰に意気込む必要はない。何かを伝えなくてはならないという意気込みが、反対に、障害理解指導を少なくしている一因であるとも推測される。絵本による障害理解指導が望ましいと言われているが、絵本のよさを損なうことのないように留意しなければならない。

#### IV 総括と今後の課題

絵本による障害理解指導の有効性と課題として、①幼児にとって身近な存在である絵本によって、擬似的に接触と同化を経験し、障害者に対する肯定的な態度が形成される可能性があるが、幼児の障害者像が固定化される危険性もある②絵本の読み聞かせによって、幼児の気づきを誘発し、疑問を解決しうるが、その指導の効果には、保育者の障害観が影響するという2点が把握された。また、障害理解教育を充実させるためには、長期的な視点をもって、基本的信頼感の形成等、幼児期の発達課題の達成を支援することで、児童期以降の障害理解の発達を支える土台作りも意識しなければならない。絵本のみならず間接的な指導もあることが改めて確認された。

また、保育者や保護者が、絵本による障害理解教育に消極的である理由として、指導に不安があるということが予測された。しかし、大人は、幼児の疑問の意味を大人の解釈で深刻に捉え過ぎている可能性も示唆された。幼児の年齢や発達に配慮しながら、保育者が柔軟な姿勢で、保育の中に障害に関する絵本の読み聞かせを適宜取り入れることが望まれる。

保育者が選ぶべき絵本は、障害理解指導の具体的なねらいによっても変わることが予測される。そのため、保育者がねらいや目的に合わせて、円滑に絵本を選択するためには、指導のねらいに合わせて適切な絵本が絞れるように、絵本が整理されている必要がある。障害について描かれている絵本の内容を分析しながら、それらを体系化し、整理・一覧化を図り、その絵本を読む際の留意点を添えることが今後の課題である。第2報においては、身体障害に焦点をあて、障害理解教育に有効な絵本の体系化及び一覧化を図ると共に、その有用性と課題について論考する。

#### 参考・引用文献

- (1)徳田克己：「障害理解と心のバリアフリー」、『障害理解教育 心のバリアフリーの理論と実践』，7頁，誠信書房，2005年。
- (2)相川恵子：「子どもたちはなぜ質問するのか」、『子どもに障害をどう説明するか』，33-37頁，2005年。
- (3)相川恵子：「すべてのお母さん・お父さん・先生が求められる」、『平成15年度日本学術振興会科学研究費補助金(奨励研究)研究成果報告書』，2-3頁，2004年。
- (4)徳田・前掲書(1)：2-3頁。
- (5)河内十郎/訳：「心のソフトウェアー感覚・知覚・認知に関わる心的過程」、『オックスフォード心の科学ガイドブック』，82頁，岩波書店，2004年。
- (6)新村出/編：『広辞苑第五版』，1320頁，岩波書店，1998年。
- (7)横地清：「教育の現状と子ども」、『幼児期の思考』，292-295頁，誠文堂新光社，1971年。

- (8) 文部科学省：『幼稚園教育要領解説』，178 頁，フレーベル館，2018 年。
- (9) 文部科学省・前掲書(8)：223 頁。
- (10) 武田京子：「子どものイメージ形成と絵本」，『絵本論』，27-28 頁，ななみ書房，2006 年。
- (11) 森上史朗：「教育的意義」，『望ましい経験や活動シリーズ 6 絵本・童話』，12 頁，チャイルド本社，1977 年。
- (12) 佐々木宏子：「子どもにとって絵本とは何か」，『絵本と子どものころ』，22-32 頁，JURA 出版局，1993 年。
- (13) 森上・前掲書(11)：11 頁。
- (14) 森上・前掲書(11)：11 頁。
- (15) 松居直：「絵本とは何か」，『絵本とは何か』，72 頁，日本エディタースクール出版部，1973 年。
- (16) 水野智美：「障害理解指導のための絵本の活用」，『幼児に対する障害理解指導』，118-119 頁，文化書房博文社，2008 年。
- (17) 佐々木宏子：「文字なし絵本」が育てる想像力と視覚的思考」，『絵本と子どものころ』，206-212 頁，JURA 出版局，1993 年。
- (18) 佐藤信雄：「乳幼児の知的な発達」，『小林芳郎/編：乳幼児のための心理学』，58 頁，保育出版社，2009 年。
- (19) 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)ー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』，41(1)，9-14 頁，1997 年。
- (20) 生川善雄：「わが国における知的障害児(者)に対する態度研究の現状と課題」，『特殊教育学研究 35(4)』，67-72 頁，1998 年。
- (21) 小笠原道雄：「道徳教育」，『道徳教育の可能性ー徳は教えられるかー』，22-23 頁，福村出版，2012 年。
- (22) 山岸明子：「理論編 生活の中で道徳性の発達を促す」，『道徳性の芽生え幼児期からの心の教育』，17 頁，チャイルド本社，2000 年。
- (23) 本吉圓子：「絵本・童話における指導計画とは何か」，(森上史郎/編：『望ましい経験や活動シリーズ 6 絵本・童話』)，57 頁，チャイルド本社，1977 年。

---

Challenges of Using Children's Books as Teaching Material and Teaching the Content for Disability Awareness Education in the Preschool Period

YAMAGUCHI (NISHIOKA) Yuki\*1, ASANO Yasumasa\*2, BABA Noriko\*3

This study discusses children's books as teaching material for disability awareness education in the preschool period and elucidates their educational value and challenges. The following two conclusions were drawn after organizing and comparing diverse opinions from those who promote disability awareness education using children's books and those who are against reading children's books to

preschoolers for a limited purpose. 1. While children's books, which are a familiar item for preschoolers, have the potential to enable preschoolers to pseudo-contact and assimilate with disabled people and to form positive attitudes toward disabled people, they also have the risk of causing preschoolers to form a fixed image of people with disabilities. 2. Although reading relevant children's books to preschoolers can likely induce awareness and solve their questions, the outcome of this educational activity is influenced by the preschool teacher's view of disabilities. The next step of this study is to analyze and organize the content of disability-themed children's books and to elucidate the points to note when reading each book to preschoolers. Since the appropriate choice of children's books depends on the type of disability awareness education to be provided by the preschool teacher, related children's books will be systematically organized and listed so that teachers can appropriately and smoothly select children's books according to the purpose and targets of the disability awareness education they plan to provide.

Keywords: Preschool period, Disability awareness education, Children's books, Preschool teacher

\*1 MINAN Certified Centers for Early Childhood Education and Care

\*2 The Department of Early Childhood Education and Care, Kurashiki City College

\*3 Faculty of Education, Okayama University

---