

交流活動において幼児は視覚障害者とどのような関わりをもつか

西館 有沙・若山 育代

How do young children engage and interact with visually impaired people?

Arisa NISHIDATE & Ikuyo WAKAYAMA

In order to study and review the whole concept of exchange and interaction with physically-challenged people during childhood for promoting the understanding of disabilities, we observed the situations of exchange and interaction between young children and visually-impaired people. We observed the following two situations, a) exchange and interaction conducted through games and b) exchange and interaction conducted during the period of free nursing time. As a result, we verified that unless detailed instructions are provided by child-care providers, young children could not behave by being thoughtful of the condition not visible. Therefore, child-care providers need to conduct exchange and interaction while conveying detailed items to be considered to children or by becoming a role model.

Exchange and interaction conducted through games and exchange and interaction conducted freely have their own merits and demerits. It also came to light that activities should be planned such that merits of each method could be obtained. Specifically, in exchange and interaction conducted through games, we believe the merits include releasing the tension of children about meeting new people (physically-challenged people), everyone can come in contact with physically-challenged people in some form or the other, and items to be carefully considered with regard to physically-challenged people can be conveyed to all. On the other hand, in free exchange and interaction, environment is such that children can easily express their questions, therefore required information can be conveyed based on children's interests or questions, which would help in increasing their affinity to physically-challenged people.

キーワード：視覚障害者、幼児、交流

Key words : Person with Visual Impairment, young children, exchange and interaction

I. はじめに

幼児期の子どもは自我のめばえとともに、自分とは異なる他者の特徴に気づくようになる。この気づきは、自分を取り巻く人たちが多様であることを理解するための出発点でもある。ひとの多様性を受け入れる過程においては、自分とは異なる他者の存在に気づき、その存在に慣れ、自分との共通点や共有できる事柄を見出し、親近感を高めていく段階をふむと考えられる。共生社会の実現においては、市民の一人ひとりが他者の多様性を受け入れる態度を形成していることに加え、多様な人たちとの共生に必要な配慮ができるだけの知識や技術を身につけておくことが求められる。

障害者などの社会的マイノリティの人々は、始めて

出会った人からマジョリティとの差異に着目されやすい存在である。徳田(2005)は、ひとは生まれながらにして障害者に偏見や特別の感情をもっているわけではなく、主に周囲の大人の対応に大きく影響を受けると述べている。つまり、子どもが障害者の存在に気づき、彼らに自分とは異なる特徴を認めた後、障害についてどのような認識をもつかは身近な大人の対応の仕方や社会の態度(マスコミにおける扱われ方など)に左右されると言える。したがって、子どもが適切な認識を身につけられるように、周囲の大人が導いていく必要がある。

障害者に対する好意的な態度の形成においては障害者との直接的あるいは間接的な接触が必要であるとの指摘がある(徳田, 1990a; 1990b; Pederson

& Carlson, 1981; 山内, 1982; 1984など)。一方で、障害者との接触が多くあっても非好意的な態度を示すケースや、好意的な方向に態度が変容しないケースがあることが確認されている (Chubon, 1982)。このことについて徳田 (1991) は、障害者とのネガティブな接触体験が関係している可能性を指摘している。接触時にネガティブな感情を抱く原因のひとつには、障害の特性を知らない、障害者をステレオタイプにとらえているなど、障害に関する正確な知識や適切な認識を身につけていないことがある (徳田, 1994)。そのため、障害に気づく段階にある幼児期より障害理解の促進を図るための指導や教育が必要であると考えられる。これまでに幼児に対して絵本や人形遊びなどを用いて障害理解指導を行った実践が報告されている (水野, 2005; 2008; 水野・徳田, 2002; 渡邊・細川, 2008など)。また、幼児が特別支援学校の子どもと交流活動を行った報告もある (京林・五十嵐, 1999)。

京林・五十嵐 (1999) は知的障害児と交流活動を行った後 (翌日もしくは3日後) の幼児に対するヒアリングにより、「昨日どこに行ったか」「何をしたか」などと尋ねても知的障害児と友だちになったことや一緒に遊んだことが語られるケースが少ないこと、知的障害児の印象について尋ねた際には活動全体に関する感想 (楽しかった、おもしろかったなど) や「わからない」という回答が多く、知的障害児の行動や特徴に関する言及は非常に少なかったことを明らかにしている。京林・五十嵐 (1999) は、交流の時間が1時間15分ほどの短時間であり、かつこの間の活動の多くがグループ単位で行うダンスやゲームなどであったことが、幼児からの知的障害児に関する発言の少なさに影響しているとし、交流後のフォローアップの必要性を指摘している。

障害者と交流することによって幼児が多様な他者の存在に気づいたり、彼らに対する親近感を高めたりする効果が期待できる。ただし、交流の時間やフォローアップの有無によっては障害者の特異な部分やできないことに気づいたのみで終わってしまうことが考えられる。また、効果が期待できる一方で、交流時のネガティブな接触が障害に関する認識をゆがめたり、それによって障害者と距離をとろうとしたりする可能性がある。障害児と一緒に過ごす時間をつくっただけでは、子どもの障害理解は促進されないとの指摘がある (太田, 1993) ことから、交流活動はフォローアップも含めて計画的に、かつ障害理解の促進につながるよ

うに行われなくてはならない。

幼児期における交流活動のあり方を検討するにあたって、そもそも幼児期の子どもは障害者にどのように関わろうとするのか、障害に配慮した行動をどの程度とることができるのかについて確認する必要がある。そこで、これらのことを明らかにするために、幼児と障害者の交流場面を観察し、幼児の言動を分析することにした。幼児は他者の性格をよい方向にとらえるポジティブバイアスをもつ (林, 2004) こと、自分の気持ちや考えを言語化して伝える能力が十分ではないことなどから、幼児に対するヒアリングは行わないことにした。本稿では、交流相手の特異性が子どもに伝わりやすいこと (その障害がvisibleであること)、そのために幼児から障害に関する言動 (「どうして目が〇〇なの」「目が見えないのに〇〇」など) が多く出ると予想されたことから、視覚障害者との交流について観察を行った結果を報告する。分析の視点は、幼児が視覚障害者にどのように関わるか、どの程度目が見えない状態に配慮した行動がとれるのか、保育者の声かけで行動にどのような変化が生じるかなどである。

II. 方法

2009年4～8月に調査者とT大学の視覚障害学生1名が幼稚園を訪問し、年長児 (1クラス25名) と交流活動を行った様子を観察するとともに、ビデオに撮影した。初回は保育者の誘導のもとに視覚障害者と子どもがゲームを行った活動 (約40分) を観察し、その4ヵ月後に視覚障害者と子どものみが自由な交流を行った際の様子 (約10分) を観察した。自由な交流は、自由保育の時間に教室にいる子どもたちの輪に視覚障害者が入る形で行われた。

III. 結果

1. ゲーム活動を通じた交流

初回の交流は、クラス担任の保育者が進行役を務めるゲーム活動を通じて行われた。保育者は交流の前日に、幼児に対して①目が見えない人が来ること、②目が見えないのでぶつかりそうになったら自分が避けること、③目が見えなくてわからないことは手伝ってあげてほしいことを伝えていた。

当日は円形にイスが並べられ、入室した視覚障害者 (以下、一部においてAさんという表現を使用) は

幼児とともにそのいすに座った。幼児は視覚障害者がいすに座る前から顔を覗きこんだり、じっと見つめたりしていた。保育者は子どもたちからの提案をもとに視覚障害者と七夕バスケットゲームをすることを決めた。七夕バスケットとは七夕に関連する言葉「ひこぼし」「おりひめ」「たんざく」のグループを作り、鬼に指名されたグループのメンバーが鬼と「いすとり」をするというゲームである。鬼が「七夕バスケット」と唱えた場合は全員が鬼と「いすとり」ゲームをすることになる。

ゲームを開始するまでの間に、保育者は「一度にたくさんの人が話したらAさん（視覚障害者）にはわからない」「Aさんは空いているいすがわからない」「手をつないで空いているいすを教えてあげよう」「いつもは思いきり走ってしまうけれど、今日はどう？」など、視覚障害者への配慮の必要性を子どもたちに気づかせるための声かけを行った（表1）。子どもたちは保育者の問いかけに対して「（視覚障害者と）手をつなぐ」「（“いすとり”の際には）歩く」「時速1km（くらいのゆっくりとした速度で歩く）」「（視覚障害者とぶつかりそうになったら）避ける」と答えた。

保育者が最初の鬼になってゲームは始まった。ゲームの最中の子どもと視覚障害者の様子や保育者の関わりを表2と表3にまとめた。ゲーム開始から終了までの間に視覚障害者の“いすとり”を手伝ったのは6名の限られた子どもであったが、それ以外の子どもたちも思いきり走ることはなかったため、子どもが視覚障害者とぶつかった、あるいはぶつかりそうになった場面はなかった。視覚障害者の“いすとり”を手伝った幼児6名が援助行動に出たきっかけは同じグループであった、視覚障害者の近くにいた、保育者の呼びかけがあった、他児が援助している様子を目にしたなどであった。視覚障害者が“いすとり”に参加した初回から、幼児は視覚障害者の手を引いていすまで連れて行くことができていた。しかし2回目までは、いすの前にくると視

覚障害者を座らせずに自分が座ってしまう様子が観察された（表2）。なお、視覚障害者を誘導したものの自分が空いている席に座ってしまった子どもは、声を出さずに指さしをしたり押ししたりして視覚障害者に空いている席を教えようとしていた。

この様子を見ていた保育者は、初回においては「自分が座ってしまったら（どうかな）？」と子どもたちに問いかけるにとどめたが、2回目終了時にゲームを中断し、「Aさんを座らせてあげて」と呼びかけた。保育者の呼びかけを受けて、数名の幼児が声を出して笑った。子どもが笑った理由について、ひとつには他児が指摘を受けたことに対するおかしさがあったと推察される。また、指摘をした保育者との間の緊張を解くための笑いであったとも考えられる。

保育者の呼びかけ後（3回目以降）の“いすとり”では、視覚障害者の手をとって空いているいすまで誘導した後に、いすの座面に触らせる、いすの前で視覚障害者の身体の向きを変えるなど、いすに座らせようとする子どもの様子が観察されるようになった（表3）。たとえば、ある男児は二つ空いている席に視覚障害者を誘導し、自分が片方のいすに座り、視覚障害者の手を引いて横のいすに座らせた。また、ある女児は空いているいすの前で視覚障害者の身体の向きを変えて座らせ、その後自分の席を探しに行った。

2. 自由保育における交流

ゲームによる交流活動を行った4カ月後に視覚障害者（A）が再び園を訪問し、自由保育の時間内に子どもと交流を行った。この時間は、幼児が園の内外において自分たちの遊びを広げたり深めたりする時間であるため、クラスの子ども全員が視覚障害者と交流を行うことはなく、また同じ子どもたちが常に視覚障害者の側にいて交流に参加したわけではなかった。交流の時間内に視覚障害者に話しかけたり触れたりした幼児は12名（このうちゲーム活動を通して行われた初回

表1. ゲーム開始までの流れ

	担任の関わり	子どもの反応
活動内容決定まで	担任は、Aと子どもたちを円形に並べたいすに座らせる	
	「今日は何をして遊びたい？」 「一度にたくさんの人が話したらAさんはわからないよ。話したい人は手を挙げて。」	数名が提案を始める。
	担任は手を挙げた子どもを指名して、子どもの提案を聞く。最終的に多数決をとり、七夕バスケットをすることが決まる	

活動時の留意点の説明	<p>「昨日も言ったけれど、Aさんはどこにイスが空いているかわかりますか？」</p> <p>「どうしてあげたらよい？」</p> <p>「手をつないで空いている席を教えてあげようと思っているのね？」</p> <p>「絶対にAさんが転ばないように、ぶつからないようにできる？」</p> <p>「いつもは“七夕バスケット”と言われたら思いきり走ってしまうけれど、今日はどのくらいのスピードでいくつもり？」</p> <p>「もしAさんにぶつかりそうになったら、みんなが？」</p> <p>「できる？本当に？」</p>	<p>(一斉)「わからない。」</p> <p>(数名)「手をつなぐ。」</p> <p>(数名)「うん。」</p> <p>(女児)「歩く。」</p> <p>(男児)「手をつないでいない人は絶対歩く。」</p> <p>(男児)「時速1km。」</p> <p>(数名)「このくらい。」とゆっくり歩いてみせる。</p> <p>(一斉)「避ける。」</p> <p>(一斉)「できる。」</p>
------------	--	---

表2. ゲームを通した活動時の様子—視覚障害者の誘導はするが自分がいすに座ってしまう—

回数	担任の関わり	子どもと視覚障害者(A)の様子
担任は子どもたちを「ひこぼし」「おりひめ」「たんざく」の3グループに分ける。視覚障害者は「たんざく」グループ(Aを含めて8名)に入った		
1	<p>「まずは先生が鬼。たんざく！」</p> <p>(空いているいすに自分が腰かけてしまった男児①を見て)</p> <p>「あら、自分が座ってしまったら？」</p>	<p>(たんざくグループのいすと1回目)</p> <p>幼児7名のうち3名はAの方を気にする。Aの近くにいた男児①がAの手をとったところ、Aから離れた場所にいた女児①が走り寄り同じくAの手をとり、空いているいすを指さした。2名の子どもの様子に気づいた女児②は自分のいす探しを止めてAに目を向け、後をついていく。Aの手を引いていた男児①は空いているいすの前までくるとそのいすに自分が腰かける。その様子を見た女児①と②もあわてて自分のいすを探し始める。男児①はいすに腰かけたまま、他の空いているいすを指さしてAをそちらの方へ押しやる。</p>
2	<p>(空いているいすに自分が腰かけてしまった女児①を見て)「あら、自分が座ってしまう。」</p> <p>(Aが次の鬼になったところで)</p> <p>「Aさんが鬼だ。みんな、Aさんを連れて行っても、自分がいすに座ってどうするの。Aさんを座らせてあげてよ。」</p> <p>「みんな優しいけれど、もっと優しくしてよ。でもいいよ。まだ最初だからね。」</p>	<p>(たんざくグループのいすと2回目)</p> <p>幼児7名のうち2名(女児①と②)はAの方を気にする。女児①はAの近くにいたためすぐにAの元に寄って手を取り、いすへ誘導し始める。しかし、空いているいすの前にくると自分が腰かけてしまい、Aには指さして他の空いているいすを教えるが、声を出さないため、Aには伝わらない。女児②はAが誘導される様子を見守り、途中で空いているいすを探しだす。</p> <p>(担任の言葉を受けて)</p> <p>数名が声を出して笑う。</p>

表3. ゲームを通した活動時の様子—視覚障害者をいすに座らせるところまでの援助ができる—

回数	担任の関わり	子どもと視覚障害者(A)の様子
3		<p>(鬼になったAが「ひこぼし」と唱える)</p> <p>ひこぼしグループが移動する間に、Aも手探りでいすの方へ向かう。空いているいすにAが近づくと、その隣に座っていた女児③(たんざくグループ)が「ここ空いているよ。」とAの手を引っぱり、いすに触らせる。Aは無事にいすに座ることができる。</p>
4	女児③がAの誘導を止めたところでAの元に歩み寄り、空いているいすへと誘導する	<p>(「七夕バスケット」の一声で、全員でいすと1回目)</p> <p>Aはしばらく動かずに座っている。子どもたちは全員キヤーキヤーと騒ぎながら歩き回る。担任がAに歩み寄ろうとすると、女児③がAの元へ走り寄り、Aの手をとって誘導を始める。しかし、空いているいすの前までくると、その二つ隣の空いすを指さし、「そこ」と告げるとAを指さした方向へ押しやり、目の前のいすには自分が座ってしまう。</p>

5		(たんざくグループのいすとり3回目) 幼児7名のうち2名(女児③と②)がAに関わる。女児③はいすに座っている段階からAを気にしており、移動時も即座にAの手をとって誘導し始める。そこに女児②が寄ってきて女児③と一緒にAを押していすに座らせる。
6	男児①がAを座らせるところまで援助できた様子を見て、男児①の頭をなでてほめる。	(「七タバスケット」の一声で、全員でいすとりゲーム2回目) 幼児3名(女児③、男児①、男児②)はすぐにAに駆け寄りAの手を引く。女児④もAを気にかけてAの手をとる。女児①も途中でAの背を押して誘導を始める。最後は男児①と女児①が空いているいすまでAを誘導する。男児①は二つ並んで空いていたいすにAと座る。その際に、男児①はAの腰に手をまわして自分の横に立たせ、Aの手を下方に引いていすに座らせていた。女児①はAが座ったことを確認して自分のいすを探しに行く。
7	Aが男児①の意図がわからず、どう動こうかととまどっている様子を見て、誘導を手伝い、Aを座らせる。	(「七タバスケット」の一声で、全員でいすとりゲーム3回目) Aの隣に座っていた男児①は、「七タバスケット」のかけ声を聞いて立ち上がるが、思い出したようにAに向き直り、Aの手を引いて空いすへ誘導し始める。男児①は二つ並んで空いているいすを探し、そのうちの一つに自分が腰かけると、Aを引っぱって隣の空いているいすに座らせる。この間に、女児①が一度Aの元に歩み寄り、Aの身体に触れて空いているいすを指さすが、Aが座れそうだという予測が立ったところで、Aから離れて空いているいすに座る。
8	Aに「Aさんが鬼です。」と伝える。また、Aに「鬼3回で罰ゲームです。」と告げる。	(たんざくグループのいすとり4回目) Aの横に座っていた女児③が移動しようとするが、思い出したように立ち止ってAに向き直り、Aの手を引いて空いているいすへ誘導する。二つ並んで空いているいすを見つけてまずは自分が座り、隣にAを座らせようとするが、そこへ男児②が座ってしまう。女児③はいすに腰かけたまま他のいすを探すが見つからず、Aの手を離してしまう。Aは鬼になる。
9		(「七タバスケット」の一声で、全員でいすとりゲーム4回目) 即座に男児①と女児②がAに駆け寄り、空いているいすへ誘導する。2名ともAを空いすに座らせてから自分たちのいすを探しに行く。男児①はいすを探す間もAの手に触りに行ったりふざけたりしてなかなか座ろうとしない。Aの横には女児③が座った。
10	“いすとり”が始まった直後に「Aさんを連れて行ってあげてよ。」と声をかける。	(たんざくグループのいすとり5回目) 幼児7名のうち3名(男児①、女児②、女児③)がAの元に駆け寄る。女児②と③がAの手を引いたため、男児①は途中で離れる。女児②と③は空いているいすまでAを誘導し、Aがいすに座れるように身体の向きをかえてから、Aの身体を押していすに座らせる。その際には女児②がAに「座っていいよ。」と声をかける。Aがいすに座ってから、女児2名は自分たちのいすを探しに行く。
11	女児②の頭をなで、彼女の援助行為をほめる。	(たんざくグループのいすとり6回目) Aが立ち上がったのを見て、先に立って移動を始めていた女児②が手を取り、Aを空いているいすに誘導し、いすの前でAの身体の向きをかえていすに座らせる。その後、自分も空いているいすに座る。
12	「Aさんは？」と声をかける。	(たんざくグループのいすとり7回目) 幼児7名全員がAに気を留めずに自分のいすを探し始める。女児②がAの元に走り寄り、誘導を始める。しかし、Aがもともと座っていた場所に誘導してしまったため、Aは鬼となる。

の交流において視覚障害者に関わった幼児は男児2名、女児0名)であった。この他に、話しかけることはなかったものの、視覚障害者の側に寄ってきた幼児が数名いた。

視覚障害者はまずテーブルの近くにいた男児たちに声をかけた。男児2名は工作物を見せて説明したり、自分の知っている国の名前を教えたりしたが、会話が終わると視覚障害者の側を離れた。視覚障害者は子どもたちの動きに合わせて移動したが、その際にいすにぶつかるなどした。その様子を見ていた男児1名は「目が見えない」とつぶやいた。

視覚障害者が再び子どもたちに近づくと、男児2名が自分たちの作ったゲーム(的あて)の説明を始めた。視覚障害者と男児はボール(紙を丸めたもの)を交互に投げて的あてをしたものの、この遊びは長く続かず、男児たちは視覚障害者の側を離れた。

視覚障害者がいすにぶつかる様子を見て「目が見えない」とつぶやいた男児は視覚障害者がいすにぶつかってから他児と的あてをしている間中、視覚障害者の様子を見つめており、ゲームを終えた視覚障害者に「目が見えないのにお勉強しているの?」と尋ねた。視覚障害者が「そうだよ」と答えると、周りにいた子どもたち数名が集まってきて、「じゃあ、算数わかる?」、「 $1+1$ の答えは何?」、「僕は $100+100=200$ を知っている」と話しかけるなど、このことをきっかけに視覚障害者と子どもの間で会話が生まれた。これによりさらに数名の子どもたちが集まり、視覚障害者の顔を覗いたり、話しかけたりした。

IV. まとめ

幼児は事前に視覚障害者と交流することを知らされていた。また、交流した視覚障害者の目は外見からも視覚に障害があることがわかる状態であった。そのため、初回の交流時には子どもたちが視覚障害者の顔をじっと見つめたり覗いたりする様子が観察された。つまり、幼児は自分と視覚障害者との差異に気づいた状態で交流を行ったわけである。

しかし、視覚障害者への関わり方は必ずしも目が見えない状態に配慮したものではなかった。実際には、視覚障害者に関わろうとするものの、通常のコミュニケーションにおいて返ってくるような反応(表情や目線などのノンバーバルな働きかけに対する応答)がないために、自分の知っていることを語るなどの一方的な関わりをもつにとどまる、あるいは視覚障害者の元

を離れるなどの様子が観察された。また、保育者の呼びかけ(視覚障害者と手をつないで空いているいすを教えよう)に従って視覚障害者をいすに誘導することはできるものの、保育者から次の指示(座らせてあげて)があるまで、その後の対応はわからない様子であった。言い換えれば、とるべき対応の一つひとつについて保育者から指示があると、幼児は自分の考えた方法でその指示に従おうとすることができた。

これらのことから、幼児には視覚障害者の状態に配慮した行動を自ら考えてとることはむずかしいが、保育者から細かい声かけがあればそれに従って考え、試行できることが示唆された。幼児は連続性や安定性の高い行動をとる際に必要となる知識や情報の処理能力が十分に備わっていない段階にあると考えられる。また、そもそも幼児期の子どもには、目が見えないという状態やそれにとまらぬ困難をイメージすることがむずかしいと推察される。したがって、保育者が配慮事項を細かく幼児に伝えながら、あるいは自らがモデルとなって交流を図っていく必要がある。

初回のゲームを通しての交流においては、クラスの子どもたち全員が活動に参加し、そのうちの数名が視覚障害者に関わっていくことができた。一方、自由な交流の場においては、お互いにコミュニケーションをとれる範囲にいても交流が生まれなかったり、関わりが長続きせず子どもが視覚障害者の側を離れて行ったりする様子が観察された。ただし、視覚障害者との会話の糸口が見つかり、幼児が視覚障害者のもとに集まってくる様子も観察された。このように、それぞれの交流方法にはメリットとデメリットがあると考えられる。具体的に、保育者の誘導のもとに集団でゲームなどを行う交流活動は、子どもたちの緊張感を解く最初の活動として有効であると考えられる。また、この方法であれば積極的にかかわろうとしない子どもにも視覚障害者に関わる機会を与えることができる。さらに、視覚障害者への配慮事項を全員に伝えることができる。一方、自由な交流は子どもたちが感じた疑問を発しやすい雰囲気があるので、子どもの興味や疑問に基づいて必要な情報を与えることで、障害者への親近性を高めることができると考えられる。このメリットを得るためには、自由な交流においても保育者などが側で見守り、関わり方のモデルを示したり指示を出したりするなどの対応をとる必要がある。

なお、今回のゲームを通じた交流に関しては、その内容が勝敗のつくものであったため、幼児は「いすとり」に勝つための作業と、視覚障害者のゲーム参加を手伝

う作業の二つを同時にこなさなくてはならなかった。これにより、幼児が視覚障害者の手伝いに集中することのできない状況にあったと言える。また、いすとりゲームは視覚的な情報を主に必要とする活動なので、活動の全般において視覚障害者は援助を必要とした。そのため、幼児には視覚障害者が常に手伝いを必要とする人のように映った可能性がある。これでは、視覚情報以外の手段を用いて生活する視覚障害者の実像を正しくとらえることはできない。したがって、交流にゲーム活動を取り入れる場合には勝敗がつかない、視覚障害者がある程度自力で参加できる、幼児が視覚障害者のできない部分を補う(手伝う)体験をできるなどの条件を満たしたものを選定することが望ましい。

今後は、本研究において確認された課題をふまえた交流活動のモデルを作成し、実践と効果検証を重ねていく。また、交流後のフォローアップの内容についても検討を行うことを考えている。

文献

- Chubon, R.A.(1982). An analysis of research dealing with the attitudes of professionals toward disability. *Journal of Rehabilitation*, 48(1), 25-30.
- 林 智幸 (2004) 行動予測から捉えた幼児の性格特性概念の内容, 教育心理学研究, 52, 52-60.
- 池上貴美子・中塚智佳野 (2006) 幼児期における対人認知構造の発達過程—対人魅力が内的特性判断に及ぼす影響, 金沢大学教育学部紀要 (教育科学編), 55, 15-29.
- 伊藤理絵・本多 薫・佐竹真次 (2007) 幼児に見られる笑いの分類学的研究, 笑い学研究, 14, 40-50.
- 京林由季子・五十嵐市郎 (1999) 交流教育に関する幼児の言語報告, 宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要, 22, 167-175.
- 水野智美 (2005) 人形遊びを通じ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—, 障害理解指導, 7, 1-6.
- 水野智美 (2008) 『幼児に対する障害理解指導—障害を子どもたちにどのように伝えればよいか—』, 文

化書房博文社.

- 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), 147-155.
- 水内豊和 (2006) 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—, 幼年教育研究年報, 28, 61-69.
- 森下正康 (1990) 幼児の共感性が援助行動のモデリングにおよぼす効果, 教育心理学研究, 38 (2), 174-181.
- 太田裕子 (1993) 視覚障害理解教育における弱視学級の役割, 弱視教育, 31 (3), 1-8.
- Pederson, L.L. & Carlson, P.M.(1981). Rehabilitation service providers : Their attitudes toward people with physical disabilities, and their attitudes toward each other. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 24(4), 275-282.
- 徳田克己 (1990a) 視覚障害児・者に対する一般の人の態度を改善するための技法とその評価, 視覚障害心理・教育研究, 7 (1・2), 5-22.
- 徳田克己 (1990b) 視覚障害者に対する態度変容における盲児用「さわる絵本」の作成体験の効果—盲児の反応提示の影響—, 読書科学, 34 (4), 142-146.
- 徳田克己 (1991) 視覚障害者とのネガティブな接触体験がイメージに及ぼす影響, チャイルドセンター心理学研究室論文集, 2, 7-14.
- 徳田克己 (1994) 障害児・者とのネガティブな接触体験の分析, 谷村裕教授退官記念論文集, 85-91.
- 徳田克己 (2005) 『障害理解—心のバリアフリーの理論と実践—』, 誠信書房.
- 渡邊美和・細川かおり (2008) 幼児を対象とした障害理解教育プログラムの作成と実践, 鶴見大学紀要. 第3部 保育・歯科衛生編, 45, 67-73.
- 山内隆久 (1982) 協同事態における対人的態度の研究—晴眼者と盲人の協同事態による検討—, 心理学研究, 53 (4), 240-244.
- 山内隆久 (1984) 視覚障害児に対する態度の変容に及ぼす対人的接触の効果, 教育心理学研究, 32 (3), 233-237.