

研究 (原著)

未就学児向け多様性への寛容さ尺度開発に向けた
予備的研究下山 結衣¹⁾, 森崎真由美^{2,4)}, 池田 真理^{3,4)}

〔論文要旨〕

インクルーシブ保育の重要性が高まっているが、その効果を評価する尺度は我が国ではまだ見られない。本研究では、海外の尺度を参考に未就学児の多様性に対する寛容さを測る日本語版の尺度を作成し、実施の可能性・内容の妥当性を確認した。暫定版質問紙を作成し、保育実践者へ半構造化インタビューを行った。その意見を踏まえ、6つの場面設定（転入生、視覚障害、聴覚障害、歩行困難、発達障害、見た目の違い）と、それらに対する4つの態度（話しかけられたら答える、自分から話しかける、困っていたら助ける、仲良くなりたい）について、それぞれ3件法で回答を求める24項目の質問紙に改訂した。次に、保育園・幼稚園に通園している5,6歳児を機縁法で募集し、10人に質問紙への回答を含む認知的インタビューを行った。質問者が内容を読み、研究対象者が回答を記入した。10人のうち9人が回答を完遂した。研究対象者の発言から、点字ブロックや車椅子がわかるといった内容の理解が確認された一方、顔のあざについては、顔に泥がついているなどと、誤って理解していた。行動分析からは「インタビューや質問紙に答えない」、「姿勢が崩れる」などインタビューの中断につながる行動が抽出された。内容の理解と自らの考えに基づいた回答は5歳以上の未就学児にとって概ね可能であるが、一部の文面やイラストの修正が必要である。

Key words : インクルーシブ保育, 多様性, 未就学児, 尺度, 寛容さ

I. 目 的

2006年に「障害者の権利に関する条約（略称：障害者権利条約）」が国連総会で採択され、日本は2014（平成26）年に批准した。締結国が条約の義務を果たしているかを管理するため、国連障害者権利委員会が設置されている。委員会は、各国政府の報告や当事者団体等の意見を踏まえ、評価できる部分と危惧される部分を指摘する総括所見を公表している¹⁾。2022（令和4）年の日本への総括所見では特別教育は分離教育だと指摘され、インクルーシブ教育の推進が要請された²⁾。

日本の障害児への保育・幼児教育の歴史を振り返ると、1974（昭和49）年の「障害児保育事業実施要綱」で制度化され、障害児保育は分離保育から保育所で障害児を受け入れる統合保育に変化し、2012（平成24）年の文部科学省中央教育審議会が報告した「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムのための特別支援教育の推進」³⁾をきっかけにインクルーシブ保育が目指されてきた。

障害児の権利保障から発展したインクルーシブ保育であるが、共に過ごす子どもにも利点がある。幼児期は、他者との関わり合いの中で善悪の判断の基盤を身につけ⁴⁾共同性や道徳性を育てる時期であり、幼児期

Developing the Tolerance of Diversity Scale for Preschoolers (TDS-P): A Preliminary Study
Yui Shimoyama, Mayumi Morisaki, Mari Ikeda

〔JCH-23-049〕

受付 23.12.21

採用 24. 6.18

1) 東京大学大学院医学系研究科健康科学・看護学専攻家族看護学分野（大学院生/看護師）

2) 東京大学大学院医学系研究科健康科学・看護学専攻家族看護学分野（研究職/看護師）

3) 東京大学大学院医学系研究科健康科学・看護学専攻家族看護学分野（研究職/看護師/臨床心理士）

4) グローバルナースリサーチセンター

表 1 修正版質問紙内容

場面設定	内容
練習項目	嫌いなものでも、頑張って食べる。 話したことの無いお友達が、保育園のお庭で転んで泣いていた話しかける。
転入生	保育園に新しいお友達がやってきたところを想像してください。そのお友達は保育園に来たばかりで保育園のことがよくわかりません。
視覚障害	目が見えにくいお友達がいるところを想像してください。そのお友達は歩くときに点字ブロックや杖を使ったり、点字を使って本を読んだりします。
聴覚障害	耳が聞こえにくいお友達がいるところを想像してください。そのお友達は大きな声で名前を呼んでも返事ができなかったり、聞き間違えが多かったりします。
歩行困難	上手に歩くのが難しいお友達がいるところを想像してください。そのお友達は車椅子を使ったり、杖を使って歩いたり、はって移動したりします。
発達障害	自分のやりたいことを我慢できなかったり、こだわりが強かったりするお友達がいるところを想像してください。そのお友達はみんなで先生のお話を聞いているときに、席を立てて遊び始めたり、物をまっすぐ並べないと落ち着かなかったりします。
見た目の違い	見た目が自分と違うお友達を想像してください。

注) 実際の質問紙ではひらがなとカタカナのみを用い、カタカナにはひらがなでふりがなをつけた。

の教育は生涯における人格形成の基礎を培う重要なものである⁵⁾。先行研究では、障害のある子どもと共に過ごすことで偏見を持たなくなり仲間意識が高まるとされ⁶⁾、保育者の適切な仲介により障害児に対する関心が高まり子ども同士で遊びを展開し働きかけるようになる⁷⁾という報告もある。また、障害のある仲間への理解が進むと、思いやりを持って接し違いに敏感になる⁸⁾と言われている。しかし、これらの結果は子どもの観察から得たもので、障害児に対する態度や気持ちの変化について本人に直接尋ねて評価していない点が課題である。

海外ではインクルーシブ教育の効果を測定する尺度として小学生向けの Acceptance Scale⁹⁾、Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale (CATCH)^{10,11)}、Acceptance Scale の未就学児版である 5 歳以上を対象とした Acceptance Scale for Kindergarteners (ASK)¹²⁾が開発されている。ただし、CATCH は、状況設定の複雑さや高度な言語能力が要求されることから未就学児に用いるのは困難である。また、ASK は 18 項目から成り Yes/Maybe/No の 3 つの選択肢に対応した顔のイラストに丸をつけて回答するなど未就学児への配慮が見られるが、ほとんどの文に用いられている「handicapped child/kid」という表記は、作成された時代から現行の「障害のある人ということ：people first」の理念に沿うものではない。さらに、ASK では一部「話することができない」、「見ることができない」と例示してはいるが、先行研究では特定の障害の理解

の変化が他の障害の理解の変化につながる可能性も指摘されており¹³⁾、質問紙には複数の障害や状況を含める必要性が示唆された。

そこで、本研究の目的は、既存の尺度を参考に未就学児向けの多様性に対する寛容さを測定する日本語版の尺度を作成し、実施の可能性と内容の妥当性を確認することとした。

II. 対象と方法

1. 質問紙作成

ASK と CATCH の回答方法や項目を参考に、項目の候補を挙げた。項目の内容や順序、イラスト、レイアウト、子どもが回答する際の負担について、臨床心理学、小児看護学の専門家を含む研究者グループで議論と修正を行い、暫定版質問紙を作成した。その後、障害児保育の経験がある保育士 3 人に専門家インタビューを行い、未就学児への実施の可能性、内容の妥当性を確認した。専門家の意見を踏まえ、助動詞の違いによる意味の違いを正しく理解できない可能性に配慮してペープサート（挿絵のイラストを棒に貼り付けたもの）を利用した回答の進行、回答者の他者との関わり方の基準を測る新たなページの追加、一部の文面やイラストの変更の 3 点を修正し、修正版質問紙（表 1、図 1）とした。

質問項目には 6 つの場面設定（〈転入生〉、〈視覚障害〉、〈聴覚障害〉、〈歩行困難〉、〈発達障害〉、〈見た目の違い〉）を含めた。それぞれの場面に同一の 4 項目の質問（話しかけられたら答える、自分から話しかけ



図1 修正版質問紙とペープサート（一部）

すべてのページやツールを示すことは紙面の都合上難しいため、使用した質問紙とペープサートの一部を掲載した。

る、困っていたら助ける、仲良くなりたい)を設け、それぞれ3件法(「はい」、「まよう」、「いいえ」)で回答を求めた。質問紙の構成は教示文、練習項目2項目、質問項目24項目(表1)とした。

2. 研究対象者

保育園や幼稚園に通う5歳以上の未就学児で、本人の承諾と保護者の同意が得られた子どもとその保護者とした。自分の気持ちとは異なる他者の気持ちの理解や共感ができるようになること⁴⁾、協同して遊ぶことで仲間との相互作用を経験する時期であること⁵⁾に加え、ASKは満5歳以上を対象としていることを考慮し、本研究でも満5歳以上を対象とした。

3. 調査期間

2022年10月から2023年1月に実施した。

4. 研究手順

i. リクルート・同意取得

機縁法で募集(リクルート)を行った。協力の申し出があった子ども・保護者に対して研究説明とインタビューの日程調整を行った。当日、子どもにはイラストを用いたひらがな表記の平易な研究説明文書を用いた説明の後、承諾書に日付と名前を記入する形式で承諾を得た。保護者には研究説明の後、同意書に署名をしてもらった。募集は、分析にて質問紙の実施の可能性と内容の妥当性に関わる新たなコードが出現しなくなるまで継続した。

ii. インタビュー実施

プライバシーに配慮した個室(大学内・対象児が通う保育施設の個室、対象児の自宅)にて、希望に応じて保護者同席のもと1時間程度のインタビューを実施した。対象児には質問紙とインタビューに回答してもらい、保護者には対象児の障害者との交流の経験等に関するフェイスシートに記入してもらった。インタビューの様子はビデオカメラで撮影した。最初に質問者が教示文を読み上げた後、練習ページに取り組んだ。施行では、質問者が各ページの最初に対象児と同じ性別の子どものペープサートを見せて対象児本人に見立てることを説明した後に、ページに対応したペープサートを示しながら場面設定を読み上げた。対象児の様子に応じて、必要時には繰り返して読み上げた。次に、質問者が質問項目を読み上げ、対象児は自身で当てはまる顔のマークを丸で囲んで回答した。ページ内の4項目に取り組んだ後、内容の理解や回答の理由、交流の経験などに関するインタビューを行うことを繰り返した。また、最後に全体を振り返り、感想や難しいページを尋ねた。対象児との会話の中で明確な回答が得られない時や内容に一貫性がない時は言葉を換えて質問、または、質問紙全体の回答を終えた後に質問した。また、集中の程度によって理解度や取り組み方が変わること、途中でインタビューを終了する可能性を考慮し、ページの順序は参加者毎にランダムにした。質問者の判断と対象児の意思表示によって、ページの切れ目で休憩を取ることとした。質問者から休憩を促す基準は、①ページの切れ目で開始から20分以上経過している、②対象児の行動と姿勢・会話の様子から集中力が切れて適切な回答が得られないと考えられる、の2つとした。質問者から休憩を促した際、対象児が休憩不要と意思表示した場合はインタビューを継続した。質問紙への回答やインタビューに保護者が同席している場合、保護者は見守りや集中を促す声かけは行えるが、回答に関する助言等は行えないものとした。研究協力への謝礼として、対象児に2,000円分のQUOカードを渡した。

iii. 分析方法

音声データからインタビューの逐語録を作成した。逐語録から「内容の理解・経験」、「お友達が困ること」、「一緒に過ごす時に思うこと」、「難易度」、「回答方法」、「質問文の理解」のテーマに沿った発言内容を抽出し、それを抽象化してコードを作成する発言のコード化を

表 2 研究対象者の概要

ID	年齢	性別	障害のある仲間との交流
1	5 歳 3 か月	男	なし
2	6 歳 7 か月	女	週に 1 回耳の聞こえにくい同級生と保育園で過ごす
3	5 歳 4 か月	男	なし
4	5 歳 11 か月	女	障害のある同世代の仲間と同じ教室で過ごす
5	6 歳 6 か月	男	障害のある同世代の仲間と同じ教室で過ごす
6	6 歳 4 か月	女	保育園に障害を持つ子どものクラスがある (障害の程度は不明)
7	6 歳 5 か月	女	保育園に支援級がある
8	6 歳 8 か月	女	保育園に障害を持った子どもがいる
9	6 歳 9 か月	男	足が不自由な子が年中クラスにいる 発達障害のある子がいる
10	6 歳 9 か月	女	歩けない子や会話があまりできない子と、日常的にお散歩をしたり遊んだりする

行った。また、録画データから各項目の回答所要時間 (質問項目の読み終わりから、回答に丸をつけ終わるまでの時間) を計測し、読み聞かせにおける子どもの反応の分類¹⁴⁾を参考に類似の行動をそれぞれ 1 つのコードにまとめる、行動のコード化を行った。行動のコードをグループ化し、集中の途切れを示す行動 (頬杖をつく、目線が他のところに向いているなど) を分類した。発言と行動のコード化は各回のインタビューを終える度に実施し、新たな情報を追加した。信頼性の確保のため、コード化したものを研究者 2 人で確認した。

実施の可能性に関しては、発言のコードの「難易度」, 「回答方法」, 「質問文の理解」, 回答所要時間, 行動のコードをもとに、回答可能であるかを全員で協議した。また、内容の妥当性に関しては、発言のコードの「内容の理解・経験」, 「お友達が困ること」, 「一緒に過ごす時に思うこと」をもとに、対象児が想像した内容が作成時の意図通りであるか、伝わりにくい表現はないかを全員で協議した。協議の結果を基に、質問紙の修正点を提案した。

iv. 倫理的配慮

対象児の心理的負担を最小限にするため、希望に応じて保護者の同席のもとで実施した。本研究は、東京大学大学院医学系研究科・医学部倫理委員会の承認 (審査番号 2022113NI- (1)) を得て実施した。

v. 著者の分担

研究計画と質問紙の作成は、第一著者が主導して全員で行った。インタビュー実施と逐語録の作成、コード化を第一著者が担当した。インタビューに同席した第二著者がコード化の内容を批判的に確認し、第一著者と第二著者で相談・修正を行った。その後、全員でコードおよび質問紙の修正に関して協議した。

Ⅲ. 結 果

1. 研究対象者の概要

10 人の対象児 (表 2) とその保護者から承諾と同意を得た。所属研究機関からの紹介により 3 人 (都内在住 2 人, 茨城県在住 1 人), 都内の保育園の協力により 7 人の研究対象者を得た。

2. 所要時間

インタビューの所要時間は、26 分 37 秒から 51 分 45 秒 (中央値 37 分 53 秒) であった。また、最初の休憩までにかかった時間 (休憩をしなかった例ではインタビュー全体の時間) は、13 分 35 秒から 41 分 00 秒 (中央値 27 分 40 秒) であった。回答所要時間をページごとに示したものを図 2 に示した。ほとんどの対象児が各ページにおいて 2 分以内に回答を終えていた。しかし、表 2 に示した研究対象者のうち、ID1 は〈転入生〉のページに時間がかかった。ID2 は、〈発達障害〉のページに時間がかかったが、ページ内の第 1 項目の回答時に自身の体験を話しながら回答し、以降の質問では他の対象児と同じくスムーズに回答していた。ID4 は〈見た目の違い〉のページで時間がかかった。10 人中 9 人は最後まで回答を行うことができ、完遂できなかった ID1 は 3 ページまで回答できた (図 2)。

すべての対象児は各設問で 1 つの回答を選び、わかりやすく丸をつけていたが、後半では 3 人が特徴的な丸のつけ方をしていた。ID1 は、「はい」、「まよう」、「いいえ」の全ての選択肢に少しずつ丸をつけたり、回答欄のイラストに落書きしたりしていた。ID4, 9 は、囲んだ丸に花のイラストを書き足したり、グニャグニャの線で囲んだり、選択肢のイラストの輪郭をなぞったりしていた。

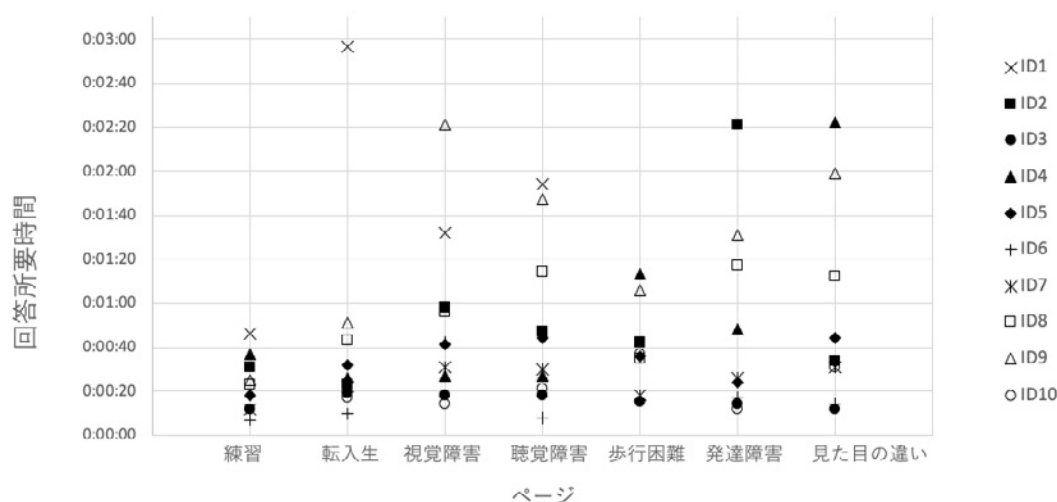


図2 回答の所要時間
各対象者について、ページごとの回答所要時間をグラフにまとめた。

3. 回答方法・インタビュー時の工夫

全員が練習のページで回答を1つ選び、丸をつけることができていた。回答方法に関して「簡単 (ID6)」という発言があった。一方で、回答方法を読み上げた後に首をかしげた対象児もいたが、練習ページに取り組むことで回答方法を理解できていた (ID2)。

ペープサートと対象児の関わりに関して、ID2, 4, 6, 8, 9, 10では「このペープサートを〇〇ちゃん/くんだと思ってください」と言った時や、ページが変わり対象児に見立てたペープサートが改めて登場した際に笑顔が見られ、ペープサートに目を向けることが多かった。ID4はペープサートを手に取りながら取り組んでいた。ID7は自分の考えを話す際にペープサートを動かしながら伝えていた。また、対象児が発言した内容を質問者がペープサートを用いて再現し、対象児の意図と質問者の理解の一致を確認した。

4. インタビューでの発言

インタビューでの発言をコード化したものを表3に示した。

〈視覚障害〉のページでは、点字ブロックはほとんどの児が理解できるが、点字を理解できる対象児は少なかった。お友達が困ることとして、「転ぶ? (ID4)」、「信号とか (ID2)」、「点字ブロックがないところとか (ID3)」などの発言から【怪我をする】、【信号や段差など特定の場面において困る】などがあげられた。一緒に過ごす時に思うことには、「メガネしてたら怖くない (ID6)」という発言から【メガネをすれば大丈

夫】のコードが生成された一方で、「えー、迷うなあ (ID7)」の発言から【遊び方が思いつかない】が生成された。

〈聴覚障害〉のページでは、実際に会ったことのある児は少なく、耳が聞こえないことを想像できない対象児もいた。お友達が困ることのコードでは、「片っぱの耳で聞こえるから (ID6)」のように【困りごとはない】があげられた。一緒に過ごす時に思うことのコードは、「もっと近くに行って言ってあげる (ID8)」、「聞こえないから、こっちに来ないかも (ID5)」などの発言より【近くから話しかける】、【聞こえにくい人に話しかけることに抵抗がある】があげられた。

〈歩行困難〉のページでは、車椅子と杖はほとんどの児が理解できていたが、「はって、って? (ID3)」などから【はって移動の意味がわからない】のコードが抽出された。お友達が困ることのコードとして、「物が届かないとか (ID2)」、「誰も押してくれない (ID4, 7)」などから【取りたいものに手が届かない】、【車椅子に伴う困りごとがある】のコードがあげられた。一緒に過ごす時に思うことのコードは、「見えないように、こうやって隠す (ID3)」、「だってバブちゃんっぽいから (ID6)」などから【車椅子を隠せばみんなと同じ】、【はって移動する人は関わりにくい】があげられた。

〈発達障害〉については、「先生に注意されてる、いつも (ID2)」、「自分もいつもやってる (ID6)」などから【先生のお話を聞かない人が保育園にいる】、【自分と同じである】のコードがあげられた。また、「わー

表 3 認知的インタビューでのコード

頁	内容の理解・経験	お友達が困ること	一緒に過ごす時に思うこと
視覚障害	【点字ブロックがわかる】 【点字ブロックがわからない】 【点字がわかる】 【点字がわからない】 【メガネを外すと目が見えない】 【真っ暗な世界で生きている】	【できなくなることがある】 【怪我をする】 【信号や段差など特定の場面で困る】 【見えない状況は怖いだろう】 【困りごとを想像するのが難しい】 【暑くなって汗をかく】	【反応は場合による】 【メガネをすれば大丈夫】 【点字の絵本と一緒に読む】 【初めてだと仲良くなるのが難しい】 【外で一緒に遊ぶ】 【遊び方が思いつかない】
	【耳が聞こえない人に会ったことがない】 【耳が聞こえないのを想像できない】 【耳が聞こえない人に会ったことがない】 【テレビで見たことがある】 【耳が聞こえない人を見たことがある】	【困りごとを想像するのが難しい】 【困りごとはない】 【無視してしまうと話しかけた友達が泣く】	【耳が聞こえない人とのコミュニケーション方法を想像できる】 【聞こえにくい人に話しかけるのは抵抗がある】 【話しかけられても答えたくない】 【聞こえない人と仲良くなる自信がない】 【近くから話しかける】 【聞こえるお話をする】 【室内で遊ぶ】 【返事がない人と遊びたくない】
歩行困難	【車椅子がわかる】 【車椅子がわからない】 【杖で歩くのを想像できる】 【はって移動するのを赤ちゃんだと思う】 【はって移動の意味がわからない】 【経験がないため、想像が難しい】 【保育園にはって移動する子がいる】	【車椅子や杖を使いたくないと思っている】 【車椅子に伴う困りごとがある】 【取りたいものに手が届かない】 【立ちたいのに立てない】 【杖がなくなると困る】 【杖の人は障害物で怪我をする】 【はいはい競争で負ける】 【困りごとはない】	【車椅子を隠せばみんなと同じ】 【滑り台やブランコで遊ぶ】 【手をつないで一緒に走る】 【車椅子の人と室内で遊ぶ】 【はって移動する人は関わりにくい】 【杖の人が男だと怖い】
	【関わりがなく想像しにくい】 【自分と同じである】 【先生のお話を聞かない人が保育園にいる】 【遊びが終わる時間にやめない人が保育園にいる】 【悪いことをしていると思う】	【困ったら先生を呼んで助けてもらう】 【怪我をしてしまう】 【やりたいことを続けたいのは助けられない】 【先生に怒られる】 【みかんが潰れる】 【困りごとを想像できない】	【先生のお話を聞かない人と話したくない】 【一緒に遊ぶことで仲良くなれる】 【話しかけるのに迷う】 【屋外で一緒に遊ぶ】 【一緒に何かを並べる遊びをする】
見た目の違い	【イラストが怖い】 【外国にルーツを持つ子どもを想像した】 【怪我をしている】 【顔に泥がついている、濡れている】 【髪が見えない】 【髪の毛がピンク色である】 【テレビなどで見た】 【あざがある人に会ったことがある】 【想像するのが難しい】 【他に思いつく例はない】	【困っていたら助けたい】 【吐いてしまう】 【傷が痛くて困る】 【大事なものをなくす】 【おかしい行動をして、みんなに避けられる】 【他のところも汚れてしまう】 【困りごとが具体的ではない】 【困りごとはない】	【トランプやブランコで遊びたい】 【外でどんぐり集めをして遊びたい】 【変な人だから答えない】 【肩をトントンして話しかける】 【どんな声をしているかわからず怖い】 【怪我をしているため怖い】 【髪が黒じゃないから怖い】 【初めての人だったら怖い】
全体	【想像するのが難しかった】 【回答するのは簡単である】	【質問が同じだと勘違いする】 【わからない時はどこにつけるか】	【話しかける、話しかけられるを逆に捉えていた】 【他の人と話しているときに話しかけられると考えた】

ダメじゃん (ID7)」などから【悪いことをしていると思う】のコードがあげられた。一緒に過ごす時に思うことのコードは、「なんか嫌 (ID8)」、「遊ぶうって言って、仲良しになったりする (ID3)」などの発言から【先生のお話を聞かない人と話したくない】、【一緒に遊ぶことで仲良くなれる】などがあげられた。

〈見た目の違い〉のページでは、イラストについて「泥ついちゃった (ID4)」、「髪染めた? (ID8)」などの発言から【顔に泥がついている、濡れている】、【髪の毛がピンク色である】のコードがあげられた。お友達が困ることのコードは、「みんな嫌いって言うかもしれない (ID3)」、「困ることはちょっとだけありそ

表4 質問紙への回答とインタビュー時間の間に見られた集中の途切れを示す行動（抜粋）

行動の分類	記号	内容
A：インタビューや質問紙に答えない		インタビューの質問に答えずにページをめくる（1, 9） 説明中に質問集を閉じる（1） 突然関係のない発言がある（1） インタビューの質問に対して目をそらして答えない（4）
B：回答を正しくない方法で記入する	B-1 回答内容	3つの選択肢を順に書き足して丸をする（1） 選択肢をイラストで囲む・なみなみの線で囲む（4, 9）
	B-2 記入方法	ペンの持ち方が、正しくない持ち方に変わる（1）
C：回答に向かう姿勢が崩れる	C-1 座り方	椅子の上で横を向き、体を丸くする（1） 背もたれに寄りかかる（3） 椅子に跨るように座る（6） 片足を椅子に乗せる（4, 6, 7） 肘や腕をついて前傾姿勢をとる（1, 4） 足をブラブラさせる（6） 椅子の背を持ち、椅子の後脚を上下させて音を立てる（4, 9）
	C-2 上半身	肘をつく（1, 7） 顔を横向きにして机につける（1） 頬杖をつく（1） 両腕を机の上に置いて寝そべる（4, 7）
	C-3 行動	母親の膝の上に乗る（4, 10） 母親にくっつく（4） 母親とじゃれ合う（9, 10）
D：遊んでいる	D-1 鉛筆	鉛筆を触り続ける、転がす（3, 4, 5, 7, 8, 9） 鉛筆を落とす（5, 7, 8） 鉛筆を顔に近づけたり首に挟んだりしながら話を聞く（4, 8）
	D-2 ペープサート	ペープサートをページの隙間に入れる（4） 左手で高く上げる（4） 箸やアイスクリームに見立てて遊ぶ（4）
	D-3 質問紙	紙に穴を開ける（1） 落書きをする（1, 4, 7）
	D-4 その他	ページの折り目をなぞる（3） 手遊びをする（4） 名札をいじる（5） 自分の手を舐める（8） 積み木で遊ぶふりをする（8） 左右の手で交互に前髪をあげる（8） 紙で手遊びをする（9）
E：目線が質問紙や質問者以外のところにある		質問中、自分の手元のペープサートに目線がある（4） 回答時、質問者に目線を合わせない（5）
F：飽きている・疲れている	F-1 飽き	ボールペンを繰り返しノックする（1） 文字を塗りつぶす（1）
	F-2 疲れ	伸び・あくびをする（4, 8, 10）
G：注意がそらされる	G 外部の要因	教室の外の様子を気にする（4, 10）

注1) 部分部分はインタビューの中断につながった行動を示している。

注2) 括弧内の数字は行動が見られた対象児のIDを示している。

う（ID5）」などの発言から【おかしい行動をして、みんなに避けられる】、【困りごとが具体的ではない】などがあった。

全体の難易度についてのコードは「楽しかった（ID6）」、「簡単だった（ID5）」などから【回答するのが簡単である】があげられ、質問の解釈に関しては【話しかける、話しかけられるを逆に捉えていた】、【他の人と話しているときに話しかけられると考えた】などがあげられた。

5. 集中の途切れを示す行動

集中の途切れを示す行動の出現には個人差があった（表4）。中でも、「インタビューや質問紙に答えない（ID1, 4）」、「母親にくっつく（ID4）」、「紙に穴を開ける（ID1）」などはインタビューの中断につながった。

IV. 考 察

1. 研究対象者

本研究の対象児は、相手が困っていたらどうするかという場面を想像し、適切な応答ができていた。このことから、他者の立場で考える力が育まれていることがわかった。この力は、心の理論では4歳から6歳の間で身につくとされている¹⁵⁾。さらに、【無視してしまおうと話しかけた友達が泣く】、【先生に怒られる】、【一緒に遊ぶことで仲良くなれる】などのコードから、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）⁴⁾における「協同性」、「道徳性・規範意識の芽生え」の育ちがうかがえる。したがって、本研究の対象児は5.6歳における一般的な認知的な発達段階にあったと考える。

2. 尺度の実施の可能性

認知的インタビューでは10人中9人が回答を完遂したこと、各ページの回答所要時間のほとんどが2分

以内であり大半が1分程度であったこと、「簡単だった (ID5)」などの発言が得られたことから、本尺度は未就学児には負担なく回答できると考える。幼児向けプログラムは30分を超えると集中力がもたないと言われており¹⁶⁾、質問紙への回答とインタビューにかかる時間や休憩を挟むタイミングは適切であったと考える。1人の対象児が回答を完遂できなかった要因には、慣れない環境での実施、遊ぶような気持ちで取り組んだことが考えられる。

また、質問紙への回答における集中力には顕著な個人差があることが明らかになった。本研究では、質問紙への回答に加えてページごとにインタビューをしたが、回答を完遂できなかった対象児は3つ目の場面までは取り組めたため、回答のみならば少なくとも3つの場面の回答が可能と考えられる。インタビューの中断につながった行動のうち、「突然関係のない発言がある」、「質問に対して目をそらして答えない」の項目は、集団で読み聞かせを行った先行研究¹⁷⁾で多く見られた行動と一致しており、集中力の低下を示す典型的な行動と考える。本研究では、保護者の同席により甘えが出やすくなり、集中力が途切れやすかった可能性がある。今後、質問者1人に対して複数の子どもが回答する形式での実施にあたり、これらの行動に特に注意し対応を検討する必要がある。

3. 尺度の内容の妥当性

質問紙の回答に際し、お友達が困ることや助け方をイメージできていない例もあったが、回答や発言の内容は現実的なものや大きな論理的飛躍はないと言えるものがほとんどであり、内容を理解して回答できたと考える。

ほとんどの対象児が各ページを2分以内に回答できており、回答方法の難易度は適切だったと考える。各ページの場面設定の理解度は概ね良好であり、各ページで少なくとも1つの例を理解しながら回答を進めていた。理解を助けたものは、質問紙内の言葉やイラストと自身の体験が一致することであり、アニメやテレビで見た経験が理解につながった例もあった。これは、未就学児がアニメという間接的な関わりから自閉症の特徴への理解を深めた先行研究¹⁸⁾と一致する。

次に、意図した通りに理解できたと思われる状況設定は、〈視覚障害〉、〈聴覚障害〉、〈歩行障害〉であり、先行研究^{19,20)}の未就学児の障害理解の傾向と一致して

いる。一方で、それぞれの項目で示した複数の例のうち、点字、はって移動することは理解されにくかったため、提示する場面の選択が必要と考えられる。“はって移動するお友達”は言葉では伝わらず、イラストを見て理解していた。ほとんどの情報をイラストに頼っていた対象児が乳児のような様子だと捉えたこと、【杖の人が男だと怖い】のコードを考慮すると、イラストに描かれる人物の年齢や性別で回答が左右される可能性が示唆される。さらに、〈発達障害〉と〈見た目が違うお友達〉の項目は意図した通りに伝わなかった。〈発達障害〉の【みかんが潰れる】のコードに示されるように、例示した場面やイラストに強く影響された回答が見られた。その理由は、質問項目で用いた「こだわり」などの言葉が難しいことだと考えられ、文章やイラストの題材を工夫する必要がある。〈見た目の違い〉では、作成時に意図した状態（顔に怪我をしている、髪の毛が抜けている）とは別のものを想像していた対象児がいた。さらに、ペープサート裏面の困った表情のイラストに対する【暑くなって汗をかく】のコードも考慮し、設問の意図が正しく伝わるイラストを作成する必要がある。

また、質問文を【他の人と話しているときに話しかけられると考えた】例があった。作成した側の意図通り、対象児が一人でいる時に誰かに話しかけられることを想像できるように、ペープサートの動きに対象児の注目を集める工夫が必要である。

ページの文面の理解を誤り、【話しかける、話しかけられるを逆に捉えていた】例があった。受け身の助動詞「れる」は4歳から6歳の間に漸進的に習得される²¹⁾とされている。この点を解決するために本研究ではペープサートを用いたが、1人は誤って解釈していた。これは、質問者が質問文を読み上げる際、対象児が質問紙に視線を向けておりペープサートに十分な注意が向けられなかったことが要因と考える。ペープサートに注意を向けていた他の対象児では誤った解釈は見られなかった。ペープサートの利用は、対象児の意図を質問者が正確に理解することや会話の促進につながったと考える。

4. 研究の限界

本研究の限界として、第一に、社会的望ましさのバイアスが挙げられる。回答理由を直接尋ねたこと、動画の撮影、保護者同席でのインタビューの実施など、

社会的望ましさを意識させる要因が存在していた。

第二に、回答した内容と行動の一致度は測れていない。対象児の発言は、行動を具体的に挙げており、現実的に考えたことがうかがえたが、回答の内容を行動に移すとは限らず、本尺度は子どもの認識を評価する尺度であると理解して使用する必要がある。

5. 本研究の意義・展望

本研究では、専門家の意見を取り入れて質問紙の内容やインタビューの構成、提示方法などを工夫し、未就学児にインタビューを実施した。今後は内容を正確に伝えるための文面やイラストの修正、ペープサートの効果的な使用法の検討が必要である。本尺度は集団保育の場において複数の子どもに同時に実施することを目指しており、質問者の対応を整理したガイドを作成し、質問者1人に対して回答者が複数人での実施の可能性と、その場合の尺度の信頼性と妥当性の検証が望まれる。

子どもに直接、障害のある子どもの受け入れについて尋ね、障害のある子どもとの交流経験により違いが出る可能性や、理解しやすい表現をさらに工夫する必要性の示唆を得たことは本研究の強みである。

V. 結 論

未就学児が質問紙の内容を理解し自身の考えに基づいて回答することは、個人差はあるが概ね可能である。助動詞の曖昧な理解による誤った解釈や、想像することが難しい場面があったことをふまえ、質問紙の文面、イラスト、ペープサートを修正する必要がある。

謝 辞

ご協力いただいた保育者の皆様、保護者の皆様、真摯に取り組んでくださったお子様、研究計画、実施、執筆にあたりご指導いただいた家族看護学教室の皆様に心より感謝申し上げます。

学会発表・研究費助成等

本研究は、第一著者が2022年度に東京大学医学部に提出した卒業論文に加筆・修正したものである。本研究の一部は第70回日本小児保健協会学術集會にて発表した。

利益相反

利益相反に関する開示事項はない。

文 献

- 1) 外務省. “障害者の権利に関する条約”. https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html (参照 2024.06.21)
- 2) United Nations. Convention on the rights of persons with disabilities: concluding observations on the initial report of Japan. <https://digitallibrary.un.org/record/3996275?ln=en&v=pdf> (accessed 2024.06.21)
- 3) 文部科学省. “共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)”. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm (参照 2024.06.21)
- 4) 文部科学省. “幼稚園教育要領解説”. https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_3.pdf (参照 2024.06.21)
- 5) 文部科学省. “幼稚園教育要領”. https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf (参照 2024.06.21)
- 6) 太田光世. 統合保育における健常児と障害児の関係行動の変容過程. 情緒障害教育研究紀要 1986; 5: 29-32.
- 7) 広瀬由紀, 岩田美保. 特別な配慮を要する子を含めた子どもどうしの関係性の変容過程とその要因. 千葉大学教育学部研究紀要 2017; 66(1): 105-109.
- 8) Firat T, Bildiren A, Demiral N. The change in reactions of preschool children to physical disability: a parent-supported intervention. European Journal of Special Needs Education 2022; 37(6): 1023-1039.
- 9) Voeltz L. Children's attitudes toward handicapped peers. Am J Ment Defic 1980; 84: 455-464.
- 10) Rosenbaum PL, Armstrong RW, King SM. Children's attitudes toward disabled peers: a self-report measure. Journal of Pediatric Psychology 1986; 11(4): 517-530.
- 11) Vignes C, Coley N, Grandjean H, et al. Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. Developmental Medicine & Child Neurology 2008; 50(3): 182-189.
- 12) Favazza PC, Odom SL. Use of the acceptance scale to measure attitudes of kindergarten-age children. Journal of Early Intervention 1996; 20(3): 232-248.
- 13) Diamond KE, Hestenes LL. Preschool children's conceptions of disabilities: the salience of disability in children's ideas about others. Topics in Early Childhood Special Education 1996; 16(4): 458-475.

- 14) 金田重郎, 上坂和也, 今城和宏, 他. ステレオカメラと加速度センサを用いた読み聞かせに対する子どもの集中度分析手法. 研究報告コンピュータと教育 (CE) 2010; 2: 1-8.
- 15) Wimmer H, Perner J. Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition* 1983; 13(1): 103-138.
- 16) 月僧秀弥, 稲垣裕介, 早武真理子, 他. 幼児向け科学教育プログラムの開発とその評価の試み—ものの浮き沈みに関する実験を例として—. *科学教育研究* 2016; 40(4): 325-333.
- 17) 大元千種, 青柳恵里香. 絵本に対する幼児の関心に及ぼす読み聞かせのグループサイズの影響. 筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要 2012; 7: 167-178.
- 18) Engel CS, Sheppard E. Can cartoons which depict autistic characters improve attitudes towards autistic peers? *Journal of Autism and Developmental Disorders* 2020; 50(3): 1007-1017.
- 19) Diamond KE, Hestenes LL, Carpenter ES, et al. Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 1997; 17(4): 520-536.
- 20) Dyson LL. Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 2005; 25(2): 95-105.
- 21) 藤友雄暉. 幼児の助動詞の習得に関する発達的研究. *教育心理学研究* 1981; 29(1): 66-69.

[Summary]

Despite the growing importance of inclusive education for preschoolers, no scale exists to assess its effectiveness in Japan. This study aimed to fill this gap by developing the Tolerance of Diversity Scale for Preschoolers (TDS-P) to measure preschoolers' acceptance of disabilities. Our primary objective was to confirm the feasibility and validity of this new scale. We developed a questionnaire and conducted semi-structured interviews with childcare practitioners. The revised 24-item questionnaire covered six different scene settings: encounters with new students, the visually impaired, the hearing impaired, the walking impaired, the developmentally impaired, and differences in appearance. In addition, four different attitudes toward each of the scene setting were included. Cognitive interviews were then conducted with 10 preschoolers aged 5-6 years who attended preschools and kindergartens. In these interviews, participants responded by circling pictures as the interviewer read them aloud. Nine children completed the questionnaire. Analysis of the interview data showed that the children understood the questionnaire well. Behavioral observations highlighted instances of distraction, such as "not answering the interview or questionnaire" and "changing the posture and moving around." Some questions' wording and illustrations need to be revised as we would like to verify the reliability and validity of the results.

Key words: inclusive education system, diversity, preschooler, scale, tolerance