HOKKAIDO UNIVERSITY

| | |
|---|---|
| Title | 我が国の幼稚園における障害児保育の歴史的変遷と現在の課題 |
| Author(s) | 吉川, 和幸 |
| Citation | 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 123, 155-173 |
| Issue Date | 2015-12-25 |
| DOI | https://doi.org/10.14943/b.edu.123.155 |
| Doc URL | https://hdl.handle.net/2115/60575 |
| Type | departmental bulletin paper |
| File Information | AA12219452-123 (13).pdf |




Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

# 我が国の幼稚園における障害児保育の歴史的変遷と現在の課題

吉　川　和　幸*

**【要旨】** 本稿では，我が国の幼稚園における障害児保育について，公的な保育制度の草創期である明治期から現在までの歴史的変遷を，先達の歴史研究を参考にしながら整理，概観し，現在の幼稚園における障害児保育において検討すべき学術的課題を示すことを目的とした。歴史的変遷の整理，概観から以下の点が示唆された。①我が国の幼稚園における障害児保育は，障害幼児に特化した保育施設を源流としない，幼稚園独自の実践形態であること。②幼稚園における障害児保育は，1970年代中頃以降の統合保育の拡がりとともに，障害特性論に基づく専門知識，技法が普及し，大きく発展してきたこと。考察では，現在の幼稚園での障害児保育において検討すべき学術的課題について以下の点を論じた。①障害児保育における「遊び」の意義の検討。②「参加/不参加」「できる/できない」という二項対立的な状況を克服しうる発達理論の構想と実現。

【キーワード】幼稚園，障害児保育，統合保育，特別支援教育，歴史的変遷

## Ⅰ．はじめに

*今日は，前回模造紙で作った鯉のぼりに，絵の具で色を塗る活動をしました。Rちゃんの周りの子たちは，たくさんの色で上手に鯉のぼりの模様を塗っている一方で，Rちゃんは，じっくり一つの色を使って，特に模様は気にせずにぺたぺたと塗っています。周りの子たちは鯉のぼりを塗り終わると，今度は自分の手のひらに絵の具を塗って遊び始めました。それをRちゃんは，自分も鯉のぼりの色塗りを終わらせると，周りの子たちと同じように自分の手のひらに絵の具を塗り始めました。周りの子たちが片付けも終わり，手を洗い始めても，ぺたぺたぺたぺた…… Rちゃんはまだ自分の手のひらを塗っています。そろそろ時間も終わりという時に，Rちゃんが，オレンジ色に染まった自分の手のひらを，私の方に向けて，にっこり笑って言いました。「見て！」。周りの子たちも集まってきて，Rちゃんのオレンジ色に染まった手のひらを見て笑い合いました。*

これは筆者が定期的に訪問している幼稚園での，知的障害のある幼児の姿を描いたエピソード記録である（吉川, 2015）。京都市立盲唖院[注1)]が，1916年（大正５年）に聾唖部に幼稚科を設置して以来，我が国の障害児保育は，史実の上で，まもなく百年の歴史を迎えようとしている。先駆者による研究及び運動が，この百年の中で多様に積み重ねられ，現在では，地域の幼稚園において，このエピソード記録のように，障害をもつ幼児と定型発達の幼児が共に保育を受けること，すなわち，統合保育[注2)]が決して特別なことではない状況に至っている。

* 北海道大学大学院教育学院博士後期課程，札幌大谷大学短期大学部教員
DOI：10.14943/b.edu.123.155

しかし，長い歴史の中で，統合保育の場が整備されてきた一方で，実践に携わる保育者は，現在でも障害児保育に対して大きな課題意識をもっている。ベネッセ教育総合研究所（2014）が保育施設を対象に行った調査[注3)]では，園が必要であると考える21項目の研修内容のうち，国公立幼稚園では「特別な支援を必要とする子どもの保育」が78.5％と最も選択率が高く，私立幼稚園についても59.2％と 2 番目に高い結果が示されている。また「子どもの発達障害の特性の理解」については，国公立幼稚園で60.3％，私立幼稚園で55.9％と双方ともに 4 番目に高い結果が示されている。

このような障害児保育に対する保育者の高い課題意識の背景にある，現在の統合保育の内実とはいかなるものなのであろうか。この問いについて，浜谷（2014）は，統合保育実践の多くは，定型発達の幼児の保育の場に，障害幼児が統合されるという定式を暗黙の前提としており，障害幼児の発達や障害の特徴に応じて，保育を工夫したり，特別な配慮を付加したりすることで，定型発達の幼児の活動に障害幼児を導き入れようとするものであると述べている。そのため，形式的には，定型発達の幼児を主とする集団に障害幼児がいても，放置されたり，不本意な活動を強制されたりするという問題がしばしば生じている（浜谷，2014)。「発達課題が共通する集団」と「生活の流れのペースを共有する集団」の保障を同時に満たすことは，一つの施設内での実践上の工夫のみでは解決し得ないと，丸山（2000）は指摘しているが，定型発達の幼児を想定した通常の教育課程において，障害幼児の十分な参加（浜谷，2005)[注4)]をいかに保障するか，そこに統合保育の難しさがあることは事実であろう。

かつて，津守（1987）は「障害をもった子どもの場合も，保育においては，人間としてのその子どもとかかわる。障害に注目するために，人間として充実する日々の生活がおろそかになってはならないと私は思う。」と述べた。障害のある幼児と定型発達の幼児が共に生活する保育の場において，障害幼児の生活の充実を保育者がどのように捉え，支え，実現するのか。この問いは，学齢期以降の子どもの学びの基礎を培う学校である幼稚園[注5)]において，障害の有無を問わず，多様な経過を辿って成し遂げられていく幼児期の子どもの発達（文部科学省，2008）を，保育者がどう見取り支えるのかという，幼稚園教育の普遍的課題にも繋がる重要な問いであるように思われる。

だが，この問いについて検討するためには，まず，これまで幼稚園において障害のある幼児がどのように受け入れられ，障害児保育実践が発展し，現在に至るのか，その歴史の経緯を概観することが必要であると思われる。そして，歴史的変遷を押さえることを通して，このような問いが創出される背景を理解し，学術的な検討課題を明らかにすることが，研究に携わる上での基礎作業として必要であると考える。

以上の問題意識から，本稿では，我が国の幼稚園における障害児保育の歴史的変遷について，公的な保育制度の草創期である明治期から現在まで，先達の歴史研究を参考にしながら整理，概観を行う。そして，それらの作業を通して，現在の幼稚園における障害児保育において検討すべき学術的課題について示すことを目的とする。

なお，本稿では，幼稚園の障害児保育の歴史的変遷を押さえることを作業の主眼としているが，我が国の障害児保育の展開においては，幼稚園のみならず，戦前の託児所及び戦後の保育所，特殊教育諸学校幼稚部（現在の特別支援学校幼稚部），障害児通園施設（現在の児童発達支援センター）など，幼稚園以外の保育施設においても発展してきた経緯がある。そして，社会情勢の変化の過程において，各施設の発展は密接に関連しており，研究動向として共通する

部分も多い。そのため，歴史的変遷を押さえる作業の中では，幼稚園を主としつつも，幼稚園以外の保育施設の展開も含めて関連資料の収集を行い，整理，論考する。

## Ⅱ．障害児保育の歴史的変遷

### １．明治期から昭和初期にかけての障害児保育の状況

明治期の幼稚園において，障害のある幼児が受け入れられていたという明確な記録は残されていない。だが，1895年（明治28年）に神戸に設立された善隣幼稚園で，1911年（明治44年）から開始された午前•午後の二部制保育の午後保育において，「午後の園児には目の病気を持っている子が多かったが，園では常に施設・設備の消毒が行なわれ，医者の治療が継続的に行なわれた。こうして子ども達はみちがえるほどに変化し，保育者の行き届いた日常の生活指導が親にも子にも良い影響を与えた。」（小林，1986）という報告がある。ここでいう「目の病気」が，現在の視覚障害に相当するものかどうかは不明であるが，明治期の幼稚園において，支援を要する幼児が受け入れられていた史実は注目に値すると思われる。

障害幼児を明確に対象とした保育の史実上での嚆矢は，大正期に入ってからのことである。

京都市立盲唖院が，1916年（大正５年）に聾唖部に幼稚科を設置し，そこでは小学部から行われる口話教育への移行を目的とした発音指導が主に行われていた（文部省，1978）。その後，幼稚科は1923年（大正12年）の盲学校及聾唖学校令によって，２年制の予科として制度化された。また，1926年（大正15年）には，聾児のための日本で最初の幼稚園である京都聾口話幼稚園が，京都盲唖保護院[注６]内に設置された。この幼稚園は，その後，1928年（昭和３年）に京都市長の認可を受けて京都聾口話学園と改称され，1931年（昭和６年）には，京都府立聾唖学校の第二教室となっている。東京では，楽善会訓盲院[注７]を祖とする東京聾唖学校において，1928年（昭和３年）に４歳から６歳までの聾児を対象とした予科が設立されている。

盲学校については，1924年（大正13年）に横濱訓盲院[注８]に幼児を対象とした初等部予科が設置されたのを始まりとして，1927年（昭和２年）には，東京盲学校に予科が設置されている。

公教育の一環として，幼児期の聾唖児，盲児への予科教育が整備されていく一方で，知的障害児については，1900年（明治33年）の第三次小学校令によって，就学義務猶予•免除制度[注９]が確立していたため，この時期は，保育はもとより学齢期の教育が十分に保障されていない状態に置かれていた。1890年（明治23年）に，長野県松本尋常小学校に設置された「落第生学級」[注10]が，我が国の知的障害児教育の起源とされているが，同時期の知的障害幼児を対象とした保育実践について言及した資料については，筆者の収集の範囲では見当たらなかった。

明治期には，1897年（明治30年）に，石井亮一[注11]により，日本で最初の知的障害児施設である滝乃川学園が創設され，その後も1909年（明治42年）に脇田良吉[注12]による白川学園，大正期には1916年（大正５年）に岩崎佐一[注13]による桃花塾，1919年（大正８年）に川田貞治郎[注14]による藤倉学園など，篤志家により，知的障害児を対象とした福祉施設が設立されていくが，これらは，知的障害児教育に対する国家の放任の補償を，民間が行うという状況を象徴していた。

以上の点から，明治期から昭和初期にかけての障害児保育においては，聾唖児，盲児が対象

であるとともに，同一の障害をもつ幼児だけを集めた保育形態であったことが窺える。また，その目的は小学部に円滑に繋げるための予科教育であったと考えられる。

### 2．昭和初期から太平洋戦争末期にかけての障害児保育の状況

第一次世界大戦を経て，1920年代に入ると，労働者の生活困窮，貧富格差の増大が深刻化していく。労働者の中には女性も含まれており，保育の整備は国家にとって喫緊の課題であった。そのため，篤志家による慈善事業であった託児所は，国家的な社会事業に転換を迫られることにより，大幅な大衆化が進められ，全国に公立託児所が設置された。託児所には，不十分な生活・養育環境に育ってきた多数の幼児が集められたが，その中には，病気，虚弱，障害，行動異常等を有している「保育困難児」が存在していた（河合・高橋，2004a）。

保育の大衆化を背景に，保育困難児の問題も含め，保育内容，遊び，保育指導案，保健など，保育に関連する様々な問題に取り組む民間保育運動が展開していき，1936年（昭和11年）には，当時，法政大学児童研究所に所属していた城戸幡太郎[注15)]を中心に，保育問題研究会（保問研）が結成される。保問研は，児童学・心理学研究者と保育者との共同により，保育の実際的問題の解決を図るために結成された民間保育運動団体である（河合・高橋，2002）。昭和の総力戦体制期において，保育及び母子保健は人的資源論という観点から重要な国策課題として位置づけられていたが，保問研では，国民全階層の保育保障を追求する国民保育に不可欠の課題として，障害幼児の問題を位置付け，問題の科学的究明と実践開発を推進した（河合，2012）。この役割を，保問研において中心的に担ったのが，三木安正[注16)]がチューターを務めた第三部会「困ツタ子どもノ問題」であり，第三部会で検討された保育実践には精神薄弱児の事例が含まれていた。また，恩賜財団愛育会[注17)]により1938年（昭和13年）に設立され，三木安正が担当した愛育研究所異常児保育室は，知的障害幼児を対象とする，日本で初めての保育施設であった。

戦中，戦間期において，保問研，そして愛育研究所異常児保育室が主体となり，知的障害幼児の保育に関する研究が系統的に進められていき（河合・高橋，2004b），1943年（昭和18年）には，研究成果として愛育研究所から「異常児保育の研究」が公刊される（愛育研究所，1943）。当時，愛育研究所教養部長であった岡部彌太郎[注18)]は，その序文に「その根基たる幼児時代に就いては殆んど何も無かったと言ってよいのである。愛育研究所が新に研究しようと試みたのは実に幼児時代の異常児に就いてであったのである」と記しているが，知的障害幼児を対象とした保育理論の展開はこの時期からであったといえる。

以上のように，知的障害幼児の保育については，定型発達の幼児を含む託児所での保育実践から問題意識が創出され，研究が始まったと考えられる。しかしながら，城戸（1939）は，知的障害幼児の保育について「彼等を保育する特殊の幼稚園が設立されねばならぬのである。幼稚園や託児所で最も取り扱いに困る子供は精神異常児であるが一つの組に一人の精神異常児がいることは如何に全体の保育に支障を来すかは経験ある保母の痛感する所である。」と述べている。また，上述の「異常児保育の研究」においても「異常児には異常児の住みよい世界を作ってやらねばならない。ここに特殊幼稚園の存在理由の主たるものがある。」と記されている（愛育研究所，1943）。保問研を嚆矢とする知的障害幼児研究は，愛育研究所での実践研究を経て精緻，理論化がなされる一方で，知的障害幼児と定型発達の幼児は異なる施設で保育を行うことが望ましいという結論に至ったのである。

### 3．終戦から1960年代初頭にかけての障害児保育の状況

1944年（昭和19年）に戦争の影響で閉鎖された愛育研究所異常児保育室は，愛育研究所教養部長であった牛島義友[注19)]の尽力により，1949年（昭和24年）に「特別保育室」として再開される。特別保育室の担当となったのが，当時，愛育研究所で教養相談を担当していた津守真[注20)]であった。津守らによる知的障害幼児の保育実践は，卒園を控えた保護者らの活動により，我が国で最初の養護学校幼稚部として，1955年（昭和30年）の私立愛育養護学校幼稚部の設立へと繋がる。また，1963年（昭和38年）には，東京教育大学附属大塚養護学校[注21)]に幼稚部が設立されている。

しかし，上述の養護学校幼稚部は例外的な存在であった。1947年（昭和22年）の学校教育法の制定により，障害児を対象とした学校は，盲学校，聾学校，養護学校からなる特殊教育諸学校として制度化され，1948年（昭和23年）には，盲学校及び聾学校の学年進行による義務化が行われた。その際，戦前は「予科」と呼ばれていた幼児対象の学部が「幼稚部」と名称を変え整備された。しかし，養護学校については，義務化が無期限延期とされ，戦前からの就学義務猶予・免除制度が維持されることになった。1948年（昭和23年）の特殊教育諸学校の学校数を見てみると，盲学校が74校，聾学校が64校，養護学校は0校であったのに対して，1955年（昭和30年）は盲学校が77校，聾学校が99校，養護学校が5校であり（文部科学省，1978），養護学校の整備は殆ど進まなかった。したがって，養護学校に幼稚部を設置することは制度上では可能でも，実際には，学校自体の整備が行われず，知的障害幼児に対する保育の保障は大幅に立ち後れていたのである。障害児福祉においては，1957年（昭和32年）に精神薄弱児通園施設が全国に設置されたが，実際には，就学免除，猶予を受けた学齢期の障害児童の受け皿となっていた。

一般の幼稚園，保育所については，障害幼児の受け入れに関する制度の整備は行われず，篤志的な一部の園で受け入れが行われているのみであった。例えば，浄恩幼稚園（昭和28年）（北海道情緒障害教育研究会，1994），なかのしま幼稚園（昭和30年）（小笠原・後藤，1991），留萌かもめ幼稚園（昭和32年）（有田，1985），杉並教会幼稚園（昭和40年）（田中，2013），葛飾子どもの園幼稚園（昭和41年）（田中，2013），さくらんぼ保育園（昭和37年）（本多，2012）などの報告があるが，障害幼児に対する保育の保障は，これらの幼稚園，保育所を含めた一部の保育施設に留まり，多くの障害幼児は，教育，福祉の面双方において無権利状態に置かれていた。[注22)]

### 4．1960年代中頃から1970年代中頃にかけての障害児保育の状況

1950年代中頃からの高度成長により，日本は毎年およそ10％のGNP（国民総生産）増を達成し，1968年（昭和43年）には，日本のGNPはアメリカ，ソ連に次いで世界第3位となり，大きな経済発展を遂げた。しかし，大規模な開発と工業化は，国民の生活・産業構造を大きく変え，それに伴い，日本各地で公害，薬害などの社会問題[注23)]をもたらした。そして，国民の健康と生活が阻害されるような状況に対して，全国各地で住民運動や訴訟が展開された。

国民の健康な生活と権利を巡る様々な運動の発展は，憲法で定めた生存権[注24)]思想の深まりを促し，それは障害児の学習権，発達権保障，すなわち権利としての障害児教育を求める要求運動へと繋がっていく（清水，1987）。その理論的支柱をなしたのが，糸賀一雄[注25)]らが設立した近江学園での実践を起源とする「発達保障論」であった。発達保障論とは「どのような重度

の障害を持っている子どもでも，健康な子どもと同様に無限の可能性を持っている。その発達を保障するために，適切な条件整備を権利として要求するという運動論を踏まえた発達思想」（会津，1993）である。1967年（昭和42年）には，発達保障論を基底理念とした民間障害児教育研究団体である全国障害者問題研究会（全障研）が結成される。全障研による要求運動は，1979年（昭和54年）の養護学校義務制実現に大きな影響を与えた。

また，障害児の教育権保障運動は，同時期の就学前の障害幼児の保育の状況にも影響を与えている。学齢期の就学猶予・免除を回避し，教育権を実質的に保障するためにも，就学前保育の保障は不可欠であったからである（河合，2009）。各地で保護者やボランティアによる「土曜保育」「日曜保育」といった自主的な障害児保育グループが作られ，実践による成果が報告されている（茂木，1997）。例えば，この当時，全障研佐賀支部で行われていた毎週日曜日の「一日保育」は，養護学校教員や大学の研究者の協力を得て，療育キャンプや大学生の独自活動にまで発展した（全国障害者問題研究会，1997）。また，1966年（昭和41年）に，小金井市手をつなぐ親の会が始めた障害幼児の保育グループは，1968年（昭和43年）に公立化され，1975年（昭和50年）にはピノキオ幼児園という専門施設にまで発展した（柴崎，1997）。

このような民間による自主的な取り組みの中で，1970年頃より，徐々に一般の幼稚園，保育所においても障害幼児の受け入れが進むようになる（丸山，2000）。そして，その流れを受けて，幼稚園における障害児保育については，1974年（昭和49年）に「心身障害児幼稚園助成事業補助金交付要綱」（公立幼稚園対象）と「私立幼稚園特殊教育費国庫補助金制度」が，そして保育所については，同年に「障害児保育事業実施要項」が策定された。一般の幼稚園，保育所における公的な障害児保育制度の初めての整備であった。

### 5．1970年代中頃から1980年代中頃にかけての障害児保育の状況

1970年代中頃以降，幼稚園，保育所での障害幼児の受け入れは大きく進んでいく。例えば，1980年（昭和55年）の文部省の調査では，全国の幼稚園の35％が障害幼児を受け入れていたという報告がある（柴崎，1997）。また，1974年（昭和49年）には，障害幼児を受け入れていた保育所は，全国17343カ所中18カ所のみであったのが，1980（昭和55年）には，22036カ所中1674カ所にまで増加している（柴崎，1997）。

足立（2014）は，幼稚園における障害幼児の受け入れ形態について，上述の制度が初めて整えられた当時は，定型発達の幼児とは別にする分離保育が促進されたと述べている。分離保育が促進された理由は「私立幼稚園特殊教育費国庫補助金制度」で規定された障害幼児の受け入れ人数が10人以上であり，幼稚園に「特殊学級」を設置できるという趣旨で開始された助成金であったことである（近藤，2014）。

実際に幼稚園での分離保育はどの程度まで進められていたのだろうか。この時期に障害幼児を受け入れていた幼稚園での保育形態については，全国を対象とした調査は行われておらず，全体の傾向を把握することはできない。だが，小笠原・後藤（1991）では，制度化前後の北海道の幼稚園を対象に調査を行い，障害児保育の状況について報告している。制度化前の1973年（昭和48年）では，「特別の学級を作り，特別に指導している」幼稚園は全体の0.9％であったのに対し，制度化後の1978年（昭和53年）には9.5％に増加している。

この時期の分離保育，すなわち幼稚園における特殊学級の具体的状況については，留萌かもめ幼稚園つくし学級（有田，1986），葛飾こどもの園幼稚園つぼみ組（田中，2013），渋谷区立

大向幼稚園難聴学級（国立特殊教育総合研究所，1976）などが報告されている。

しかし，上述の小笠原・後藤（1991）では，1983年（昭和58年）になると特別学級を設けている幼稚園は1.7%に減少し，1988年（昭和63年）も1.8%とほぼ同率であることを示しており，制度化による分離保育の増加は一時的なもので終わっている。幼稚園において分離保育が浸透しなかった要因については，今後の検討を要するが，1980年代中頃以降，幼稚園，保育所における障害児保育は，障害幼児と定型発達の幼児が同じ場で保育を受ける形態，すなわち統合保育を基本として，その方法論の構築が行われていくこととなる。

## 6．1980年代中頃から2000年代にかけての障害児保育の状況

先述のように，制度化を背景に一時的に増加した分離保育は幼稚園において浸透せず，以後は統合保育を基本とした，保育方法，内容に関する検討が行われてきた。中でも，応用行動分析のような心理技法の幼稚園への適用に関する研究（例えば，園山，1989；秋元・園山，1992など）が見られるようになったことが特徴的である。このような傾向について，田中・本蔵・奥泉・柄田（2013）は，統合保育が一般化しつつある中で，実践に直結する具体的な方法論に関する研究が，実践現場からの要求に応じて行われるようになってきたと述べている。

また，保護者との連携に関する実践研究（川崎・天池・松村・内島，2000）や，ケースカンファレンスに関する研究（松井・七木田，2007）など，保育者と保護者，あるいは保育者間の連携の構築を目的とした研究も見られるようになる。

さらに，1990年代後半からは「軽度発達障害」[注26)]という表現で，知的な障害は軽微であるが，行動面，学習面でつまずきを見せる子ども達が注目されるようになり，幼稚園においても，高機能自閉症（萩原，2003），ADHD（野呂・吉村・秋元・小松，2005），広汎性発達障害（大塚・田宮，2004）など，発達障害を有する幼児に特化した実践研究が見られるようになる。また，障害の診断を受けている幼児だけではなく，「気になる」子ども（本郷・澤江・鈴木・小泉・飯島，2003）のように，障害の診断はないが，発達面，行動面において特別な支援を要すると保育者が認識している幼児に対する支援も課題として表出してきた。

また，1990年代後半以降，上述の軽度発達障害や「気になる」子どもなど，発達の一部に弱さ，もしくは偏りをもつ子どもへの支援が課題となる中で，障害に起因して見られる子どもの行動的，心理的な特性を踏まえた支援，すなわち障害特性論に基づく支援に関する研究が，最初に学齢期の子どもを中心に増加していく。そして，2000年代中頃以降になると，障害特性論に基づいた支援の方法は「困り感」（佐藤，2007）という言葉と共に，徐々に保育に普及していった。

## 7．特別支援教育施行前後の障害児保育の状況

最後に特別支援教育施行前後の障害児保育の状況についてまとめる。

2007年（平成19年）に，特別支援教育が制度化され，幼稚園に在籍する障害のある幼児に対する教育的支援の一層の充実が求められるようになった。特別支援教育とは「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち，幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し，その持てる力を高め，生活や学習上の困難を改善又は克服するため，適切な指導及び必要な支援を行う」ことである（文部科学省，2007）。

この時期の特徴としては，まず，幼稚園における障害幼児を含む要支援児の在籍率が大きく

増加したことである。ベネッセ教育総合研究所による2007年の調査では，幼稚園における要支援児の在籍率は，国公立幼稚園で66.8%，私立幼稚園で50.0%であったのが（ベネッセ教育総合研究所，2009），2012年の調査では国公立幼稚園で86.0%，私立幼稚園で71.1%と在籍率に大きな増加が見られる（ベネッセ教育総合研究所，2014）。また，障害児保育，特に発達障害児や「気になる」子どもへの支援に関する，保育者向けのテキストが多数出版されたことも，この時期の特徴である[注27)]。

その他，注目すべき動向としては，保育における「個別の指導計画（支援計画）」[注28)]に関する研究が増加していることである（例えば，木村，2008；水内，2008；松村・佐藤，2009；上野・石田・竹内・山本・長谷川・前田・木村・玉村・山口・越野，2009；鶴巻・朴，2011；真鍋，2013など）。特別支援教育の施行を背景に，2008年（平成20年）に改定された幼稚園教育要領において，障害幼児に対して個別の指導計画を作成することが留意事項として明記されたが[注29)]，障害幼児に対する支援の計画を，保育者がどのように立案し，保育者間，あるいは他職種間での連携，情報共有に活かすか，その方法論の構築に対する幼稚園のニーズが高いことが窺える。

## Ⅲ．考察

### １．これまでの障害児保育の歴史的変遷から示唆されること

ここまで，明治期から現在までの障害児保育の歴史的変遷を概観する作業を通して，以下のことが示唆された。

まず，我が国の障害児保育においては，障害幼児に特化した保育施設（特殊教育諸学校幼稚部や障害児通園施設）が主流であった時期は存在しないということである。1970年代中頃まで，多くの障害幼児は，教育，福祉において無権利状態に置かれていた。だが，それ以前にも戦前，戦後において，僅かながらではあるが，地域の保育施設において，障害幼児は受け入れられ，定型発達の幼児とともに保育が行われてきた。そして，1970年代中頃から，徐々に受け入れの規模が広がってきたのであるが，それは，我が国の障害者福祉施策が，コロニーなどの大規模入所施設形態から，グループホームなど地域での小規模入所施設形態に変遷してきたように，施設型福祉という単一の概念のもとで，隔離から統合へと形態が変遷してきた歴史とは明らかに異なると思われる。また，特殊教育諸学校や特殊学級が主であった学齢期以降の障害児教育制度が，特別支援教育の制度化を背景に，通級学級の整備や，通常学校に在籍する障害のある児童，生徒も対象に拡げてきた歴史とも異なる。幼稚園における障害児保育は，障害幼児を主体とする保育施設から，一般の幼稚園へと派生してきたものではなく，当初から幼稚園で始まり，実践が積み重ねられてきた，幼稚園教育独自の実践形態であると考えられる。

そして，統合保育が地域に拡大してきた1980年代中頃以降になると，学齢期の障害児教育で先行的に実践されていた心理学的技法に基づく指導法や，幼児の有する障害に特化した指導法などが徐々に普及していった。さらに，近年の特別支援教育の施行，またインクルーシブ教育システム[注30)]に向けての整備の過程で，障害特性論に基づく発達理解や，特別なニーズに着目した支援の考え方が，保育の場に急激に普及した。その結果，視覚的支援のような幼児の障害

特性に配慮した指導法や，発達検査に関する技術，個別の指導計画の作成など，それまでの保育において馴染みのなかった知識，技能が，特別支援教育のもとで保育者が獲得すべき専門知識，技能として保育の場にもたらされた。幼稚園における障害児保育は，それらの専門知識，技能の普及により，質的に大きく発展してきたと思われる。

## 2．幼稚園における障害児保育の現在の課題

幼稚園において公的な障害児保育制度が始まり，およそ40年が経過した。そして，特別支援教育の施行を背景に，幼稚園における障害児保育は質量ともに大きな発展を遂げている。しかしながら，本稿冒頭で挙げたベネッセ教育総合研究所（2014）の調査結果が示すように，幼稚園の保育者は，現在においても障害児保育に対して大きな課題意識を持ち続けている。障害児保育を取り巻く，この行き詰まり，閉塞感ともいえるような状況は何故生じているのだろうか。この点については，今後の検討が必要であるが，近年では，特別支援教育からではなく，従来の保育の視点から障害児保育を問い直す議論も行われ始めている。

### (1) 障害児保育における「遊び」の意義の検討

幼稚園教育は，「遊び」を通しての指導を中心として行われるものである（文部科学省，2008)。遊びがなぜ基本となるのか。ヴィゴツキー（2003）は，幼児後期の発達と教育の関係の特質を「自然発生的－反応的」関係と表現している。この点について，神谷（2003）は，三歳未満児の教育は，子どもの興味に大人が従う教育であり，子どもの興味を待ち，その興味に対して大人がフォローする教育であると述べている。そして，子どもと大人の教育的関係を規定するものは，子どもの興味であるとしている。一方，学歴期の教育においては，大人が子どもに新しい興味を作り出すことが主たる側面であり，学校教育は文化の伝達を目的とする以上，子どもがまだ知らないことを興味あるものにすることが重要であるとしている。そして，三歳からの幼児後期の教育は，大人は子どもの興味に従うとともに，子どもに新しい興味を作り出すという，子どもの興味と大人の働きかけの独特な絡み合い（自然発生的－反応的）として理解されると述べている（神谷，2003)。遊びとは「自分の興味に基づき自発的に展開する活動」（野尻，2000）であり，幼稚園教育においては「配慮して作られた環境において，子どもたちが様々なモノや人などと主体的に関わることでつくり出される具体的な活動である」（酒井，2014)。幼児後期，すなわち幼稚園教育の年齢期における子どもの学習の「自然発生的-反応的」関係を鑑みると，遊びが基本となるのは理にかなったことであろう。神谷（2003）は，子どもの興味から出発すべきことと（自然発生性），その興味を高めたり深めたりする保育者の指導性（子どもからすれば反応性）とを，前者を重視しつつ結合し絡めることに幼稚園教育の独自性があると述べている。

ところが，障害幼児を対象とした場合，幼稚園教育の中心的活動である遊びが，幼児の興味・関心から始まるのではなく，障害特性の改善を目的とした，保育者の指導性の強い手段として扱われる事例が増えてきている。例えば，手先が器用ではない幼児の微細運動の発達を促すために，折り紙，糊やはさみなどの教材を用意し，自由遊びの時間に，保育者が積極的にその活動に誘い入れる，などの事例である。松井（2013）は，特別支援学校幼稚部の実践事例の分析を通して，障害特性論に基づく遊びの実践によって生じる，子ども自身が遊び込むことの意味と，その喪失について批判的に検討している。そして「そもそも，保育の遊びとは障害特性を

改善する「手段」として位置付けられるものではなく，遊びそのものが「目的」であろう。本来ならば，十分に遊び込んだ結果，全体的な発達が促されたというべき遊びの本質が，障害特性論に依拠すると，遅れが見られる発達の改善を促すために遊ばせるというように転じる。」と述べ，障害のある子どもにとっての，保育本来の遊びの充実の意義について論じている（松井，2013）。幼稚園教育において，障害幼児の生きづらさや困り感を軽減する上で，障害特性の改善は軽視されるものではない。しかしながら，従来の保育が大切にしてきた，幼児自身が主体的に遊びに取り組むこと，そして遊び込むことの発達的意味と，それが障害幼児について看過されることにより生じる弊害とは何か，この点について検討することが，幼稚園における障害児保育において検討すべき，第一の学術的課題であると思われる。

**(2) 障害幼児の発達を二項対立的に捉えることの限界**

松井・越中・朴・若林・鍛治・八島・山崎（2015）は，保育実践のユニバーサルデザイン[注31)]について，先行的な取り組みを批判的に検討し，発達障害のある幼児が理解しやすいように作られた教材を，全ての子どもに適合させるような実践は，結局のところ，それに「参加できる子／できない子」という二項対立的な見方を解消することはできないと述べている。そして，「ユニバーサルデザインの実践とはどのような方法か」ではなく，「実践をユニバーサル化するためにどのような視点が必要であるか」という視点から，保育の基本である丁寧な子ども理解による実践が何より求められると述べている（松井ら，2015）。

また，赤木・岡村（2013）は，保育者が発達や障害の知識のみを獲得するだけでは，保育は改善されないと述べ，障害特性論に基づく個に特化した支援を批判的に検討している。そして，保育者視点ではなく子どもの視点から支援を構築することの重要性について論じている。

これらの論に共通していることは，障害のある子どもの個体能力的な発達だけを評価するのではなく，集団の関係性の中で見られる子どもの姿，参加の状況を捉え，子どもの視点から支援を立ち上げ，個と集団双方に働きかけていくこと，すなわち，従来の保育が基本としてきた，集団の中での「一人ひとりに応じた支援」の重要性を論じていることである。

障害特性論に基づく支援と，従来の保育が大切にしてきた集団の中での「一人ひとりに応じた支援」のどちらが，幼稚園教育における障害児保育として望ましいのか。その判断は，筆者の能力の範疇を超えるものであり，そもそも一方のみが選択されるべきではないだろう。しかしながら，障害特性論に基づく幼児理解が，どれだけ精緻化されたとしても「参加/不参加」，「できる/できない」，「ある/ない」といった二項対立状態から脱することはできないと思われる。そのような二項対立的な状況は，保育者の「支配的なまなざし」（松井ら，2015）を強化し，最終的には支援の必要性の有無に基づいた幼児の二分化に帰着するだろう。吉川（2014）は，幼稚園で作成される，特別な支援を要する幼児の個別の指導計画に関する調査を行い，個別の指導計画に保育者が記載する目標について，幼稚園生活や集団活動への適応に関連する内容が多く，幼児の興味，関心の拡がりや，表現の楽しさに関連する内容が少ないことを示している。この結果は，実際に，保育者が障害幼児の発達を捉える際に，集団あるいは定型発達の幼児を基準として二項対立的に捉えていることを示唆している。

特別支援教育を背景に保育現場に普及してきた，障害特性論に基づく発達理解は，障害幼児に関して，配慮が必要な部分を見出し，支援を考える上で，幼稚園における障害児保育に大きな貢献をしたといえるだろう。しかしながら，障害の有無にかかわらず，全ての子どもが包含

され，差別されることなく尊重される保育，すなわち「どの子にもうれしい保育」（野本，2005）を実現するためには，二項対立的な見方を超えた，発達理解の枠組が必要ではないか。理念としてのインクルーシブ教育が推進される中で，二項対立的な状況を克服する，幼稚園独自の障害児保育の骨格をなす発達理論とはどのようなものであろうか。この点が，幼稚園における障害児保育において検討すべき，第二の学術的課題ではないかと思われる。

山口（2005）は，統合保育において，最も重視されなければならないのは，対人的，社会的関係性の中でどのように障害をもつ子どもの発達が捉えられ，模索・実現されているのかを明らかにすることではないだろうかと述べている。つまり，統合保育の場における障害をもつ子どもの発達とは，単に個体能力に及ぼす「発達」に限らず「いま，ここ」の情動的体験の充実による内的発達の実現と，「将来的」な能力的発達の可能性を同時に内在する「子どもの育ち」として捉えるものであると述べている。山口（2005）の述べる子どもの「いま，ここ」の充実は，従来の二項対立的なベクトルとは異なる次元での発達理解の視点を提示しており，幼稚園独自の障害児保育に資する発達理論を検討する上で，非常に示唆に富んでいると思われる。

### 3．今後の作業課題

本稿では，幼稚園における障害児保育の歴史的変遷を押さえる作業を行うとともに，近年の議論を概観することを通して，幼稚園における障害児保育において検討すべき学術的課題が，①障害児保育における「遊び」の意義の検討，②「参加/不参加」「できる/できない」という二項対立的な状況を克服しうる発達理論の構想と実現，以上の2点であることを論じた。

今後の作業課題として考えられることは，幼稚園で行われてきた従来の保育に関しても，その発展の歴史的変遷を押さえ，本稿の結果と比較，検討を行うことである。何故なら，考察の冒頭で述べたように，我が国の幼稚園における障害児保育は，そもそも一般の幼稚園から始まり発展してきたものであり，定型発達の幼児を多数とする保育文化の中で展開してきた経緯がある。障害児保育と従来の保育双方の発展の経緯を比較，検討することにより，障害児保育と従来の保育の幼児理解，保育実践の一致点や相違点が明確になり，先述した検討課題をより具体化し，幼稚園での障害児保育実践に応えうる発達理論への構想をより深めることができると考える。

## 注

1 京都府待賢小学校教員古河太四郎，愛媛県士族遠山憲美らの運動により，1878年（明治11年）に日本最初の障害児学校として，京都府に設立された盲唖院を祖とする。盲唖院は設立後直ぐに官立に移行し，1879年（明治12年）に京都府立盲唖院，1889年（明治22年）に京都市立盲唖院として改組し，更に1913年（大正2年）に聾唖児部門，盲児部門に分離され，それぞれ京都市立盲唖院聾唖部，盲部となった。

2「統合保育」という語については，論者によって定義が異なるとともに，統合の状況によって，さらに複数の形態に分類されている。例えば，茂木（1997）は「位置的統合もしくは場の統合」（障害児のための専門的な教育機関を，通常学校の同一敷地か隣接地などに設置すること），「社会的統合」（給食やクラブ活動，行事などにおいて障害児と定型発達児が共に活動すること），「機能的統合（完全統合）」（障害児が通常の学級で全日を過ごす形式）の三つに分類している。一方，園山（1994）は，「狭義の統合保育」（定型発達

児の集団，通常学級に少数の障害児が入る形式)，「逆統合保育」（障害児の集団に少数の定型発達児が入る形式)「特別保育」（障害児のみの特別学級や個別指導を行う形式）の三つに分類に分類している。本稿で用いる「統合保育」とは，茂木（1997）の「機能的統合」と，園山（1994）の「狭義の統合保育」の二つを参考にし，「一般の保育施設において，障害のある幼児と定型発達の幼児が，同じ学級，同一カリキュラムのもとで保育を受ける形態」と定義して使用する。

3 ベネッセ教育総合研究所が，全国の幼稚園，保育所，認定こども園を対象に，各園の教育・保育活動，子育て支援等に関する意識や実態を明らかにするために実施した調査であり，幼稚園については，現在までに2007年と2012年の計 2 回実施されている。第 1 回の調査では，国公立幼稚園，私立幼稚園合わせて7100園の発送数に対して，1604園（22.6%）から有効回答を得ている。第 2 回の調査では，国公立幼稚園，私立幼稚園合わせて7700園の発送数に対して，1377園（17.9%）から有効回答を得ている。

4 浜谷（2004）は，統合保育における「参加（participation)」を「共同（corporation)」（障害児を含めた全ての子どもが共に生活できるように生活のあり方を創造し，どの子どもも意欲的に活動している）と「共生（symbiosis)」（障害児を含めた全ての子どもが自然に生活を営み，相互に関心をもち肯定的な影響を与えている）の 2 つの概念から説明している。

5 学校教育法第22条では，幼稚園の目的を以下のように規定している。「幼稚園は，義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして，幼児を保育し，幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて，その心身の発達を助長することを目的とする。」

6 財団法人京都盲唖慈善会を設立主体として，京都市立盲唖院の卒業生及び一般の盲者，聾唖者の保護を目的として1915年（大正 3 年）に設立された施設である（佐々木・中村，2001)。

7 1875年（明治 8 年）に，スコットランド人宣教医であったフォールズを中心として組織された楽善会により，1880年（明治13年）に盲児対象の学校として東京築地に創設された。訓盲院はその後，唖児の入学を許可するようになり，1884年（明治17年）に訓盲唖院となった。さらに1887年（明治20年）には官立に移行，東京盲唖学校と改称し，1909年（明治42年）に東京盲学校，1910年（明治43）年に東京聾唖学校として分離した。

8 アメリカ人社会事業家であるドレーパーが1889年（明治22年）に発足させた「盲人福音会」を祖とする。1924年（大正13年）に「横濱訓盲院」と改称し，文部省より私立盲学校として認可された。現在の横浜訓盲学院である。

9 第三次小学校令では，就学義務猶予・免除対象を以下のように規定している。「学齢児童癲癩白痴又ハ不具癈疾ノ為就学スルコト能ハスト認メタルトキハ市町村長ハ監督官庁ノ認可ヲ受ケ学齢児童保護者ノ義務ヲ免除スルコトヲ得　学齢児童病弱又ハ発育不完全ノ為就学セシムヘキ時期ニ於テ就学スルコト能ハスト認メタルトキハ市町村長ハ監督官庁ノ認可ヲ受ケ其ノ就学ヲ猶予スルコトヲ得　市町村長ニ於テ学齢児童保護者貧窮ノ為其ノ児童ヲ就学セシムルコト能ハスト認メタルトキ亦前二項ニ準ス」

10 1890年（明治23年）に「学業不振の故に落第せざるを得ない子供たちのために」（文部省，1978)，長野県松本尋常小学校に男女それぞれ一学級ずつ設立された。落第生学級は，設立以来 4 年間実施されたが，1894（明治27年）に廃止された。廃止の理由については以下のように述べられている。「此法は劣等学級生は，他の軽侮を受くると共に自暴自棄の念を起し，訓育上の障害となり，又各学級教授の進度を異にし，授業上の統一を欠き，且教員何れも劣等学級に当るを嫌忌する等の弊害あり。」（文部省，1978）

11 石井亮一（1867-1937）は，立教大学卒業後，立教女学校の教員を経て，1891年（明治24年）に災害孤女の施設である孤女学院を設立する。その後，保護した孤女の中に知的障害児がいたことから，知的障害児教育への関心を深め，アメリカに留学し，帰国後の1897年に孤女学院を滝乃川学園と改称し，日本で最初の

知的障害児施設を設立した。晩年は日本精神薄弱児愛護協会（現在の日本知的障害者福祉協会）の会長を務めた。

12 脇田良吉（1875-1948）は，1898年（明治31年）に，京都市淳風尋常小学校に訓導として赴任，その後，淳風小学校内に「春風倶楽部」を設立し，発達の遅れや素行不良の児童を対象とした補習授業を始めた。さらに，楽石社特殊教育部，東京帝国大学心理学教室等において，障害児教育の実践的研究を行い，1909年（明治42年），石井亮一の滝乃川学園に次ぐ知的障害児施設として，京都市に白川学園を設立した。

13 岩崎佐一（1876-1962）は，尋常小学校の代用教員を経て大分県師範学校を卒業，1910年（明治43年）に大阪市東平野尋常高等小学校の正教員に赴任し，大阪市で最初の特殊学級を開設した。その後，大阪での知的障害児施設の先駆けとなる桃花塾を1916年（大正５年）に設立した。

14 川田貞治郎（1879-1959）は，青山学院大学を卒業後，感化教育施設の勤務を経て，1911年（明治44年），水戸市に知的障害児を対象とした私塾日本心育園を設立し，教育的治療学の実践を開始する。その後，アメリカに留学し，帰国後の1919年（大正８年）に，東京府伊豆大島に知的障害児施設である藤倉学園を創設した。

15 城戸幡太郎（1893-1985）は，東京帝国大学文学部心理学科を卒業後，ドイツ留学を経て，1924年（大正13年）に，31歳で法政大学教授として着任した。その後，1929年（昭和４年）の法政大学児童研究所設立の中心となり，そこでの研究活動を基盤として，保育問題研究会の設立に至る。戦後は北海道大学教育学部学部長として，大学として日本初の特殊教育講座の開設に携わった（高橋，2000）。また，日本特殊教育学会初代理事長を務め，戦前，戦後の障害児教育研究において主要な役割を果たした。

16 三木安正（1911-1984）は，東京帝国大学文学部心理学科を卒業後，東京帝国大学医学部付属脳研究室を経て，愛育研究所において幼児教育，障害児保育の研究に携わった。戦後は，文部省視学官を経て東京大学教授に着任し，全日本特殊教育研究連盟，旭出学園，手をつなぐ親の会等の設立に携わり，日本における戦後障害児教育において主要な役割を果たした。

17 1934年（昭和９年）の皇太子誕生を記念して設立された恩賜財団であり，乳幼児保護や母子保健の啓蒙，普及が主な事業であった。

18 岡部彌太郎（1894-1967）は，東京帝国大学文学部心理学科を卒業後，立教大学教授を経て，1935年（昭和10年）に東京帝国大学助教授に着任，愛育研究所教養部長を併任している。戦後は，1948年（昭和23年）に東京大学教授に着任し，日本教育心理学協会（現在の日本教育心理学会）理事長を務めるなど，日本の教育心理学において主要な役割を果たした。

19 牛島義友（1906-1999）は，東京帝国大学文学部心理学科を卒業後，立教大学文学部教授に着任，保問研では第六部会（遊戯ト作業）のチューターを務めている。その後，東京女子高等師範学校教授を務め，戦後は，お茶の水女子大学教授，愛育幼稚園園長，九州大学教育学部教授，愛育研究所教養部長などを歴任している。1961年（昭和36年）には，知的障害者のための終生養護施設である御殿場コロニーを創設し，成人知的障害者の支援においても重要な役割を果たした。

20 津守真（1926-）は東京帝国大学文学心理学科卒業後，愛育研究所研究員を経て，お茶の水女子大学教授，愛育養護学校校長などを歴任した。日本保育学会第５代会長を務め，日本の保育，幼児教育思想に大きな影響を与えた人物である。また，乳幼児の発達診断において使用される津守式乳幼児精神発達診断検査の開発者でもある。

21 1908年（明治41年）に，東京高等師範学校附属小学校第三部に設けられた補助学級を祖とする。現在の筑波大学附属大塚特別支援学校である。

22 障害児福祉においては，1961年（昭和36年）に，我が国で最初の重症心身障害児施設（現在の医療型障害

児入所施設）として開設された島田療育園において，医療及び介護に加えて「保育」という名称で，入所幼児を対象としたグループ活動や個別保育が行われていた（明神，2015）。

23 この時期の主要な公害，薬害として，四大公害（熊本水俣病，新潟水俣病，イタイイタイ病，四日市ぜんそく），森永ヒ素ミルク事件，カネミ油症事件，薬害スモン，サリドマイド児などが挙げられる。

24 日本国憲法第25条では，生存権を以下のように規定している。「すべて国民は，健康で文化的な最低限度の生活を営む権利を有する。国は，すべての生活部面について，社会福祉，社会保障及び公衆衛生の向上及び増進に努めなければならない。」

25 糸賀一雄（1914-1968）は，1938年（昭和13年）に京都帝国大学文学部哲学科を卒業後，京都市第二衣笠小学校の代用教員を経て，1940年（昭和15年）に，社会教育主事補として滋賀県庁に赴任する。以後，滋賀県秘書課長，経済統制課長，食糧課長等の役職を経て，1946年（昭和21年）に池田太郎，田村一二と共に，滋賀県大津市南郷に，知的障害児，戦災孤児のための入所施設である近江学園を創設した。近江学園は児童福祉法の施行に伴い，1948年（昭和23年）に県立の児童福祉施設となるが，糸賀は，近江学園での実践から，入所児童の成人期以降の職業生活や，障害の重度・重複化に応じた処遇など様々な課題に目を向け，信楽寮，日向弘済学園，びわこ学園などの施設を相次いで設立した。

26 軽度発達障害の「軽度」という表現は，知的障害が軽微であることを意味しているが，生きづらさとして表現される障害そのものが軽微であるかのような誤解を招くという批判を受け，現在では，この語は公的には使用されていない。現在用いられている同義語としては，2004年（平成16年）に施行された発達障害者支援法で規定される「発達障害」が挙げられる。

27 たとえば，「サポート実例集」（上野・酒井・日野，2010），「気になる幼児の育て方」（石塚，2010），「絵でわかる」（佐藤，2010），「ワークブック」（星山，2012）など，保育者の分かりやすさや，具体性を強調する表題のついた書籍が多数出版されている。

28 特別支援教育において求められている「個別の計画」とは，計画作成の時期，計画への参与者，計画の対象範囲などにより以下の①～③に区分される。

① 個別の支援計画

障害者基本法の具体的施策として，平成14年に閣議決定された障害者基本計画において定められたものであり，障害のある子どもの教育，育成において，関係機関での一貫した相談支援体制を構築することを主眼として，作成が求められている。障害者基本計画においては「障害のある子どもの発達段階に応じて，関係機関が適切な役割分担の下に，一人一人のニーズに対応して適切な支援を行う計画（個別の支援計画）を策定して支援を行う」と定められている。

② 個別の教育支援計画

概念としては個別の支援計画と同一であるが，個別の支援計画の作成において，学校や教育委員会など，教育機関が作成の中心的役割を担う場合，「個別の教育支援計画」と呼称する（国立特別支援教育総合研究所，2011）。

③ 個別の指導計画

文部科学省（2010）は，「幼児児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう，学校における教育課程や指導計画，当該幼児児童生徒の個別の教育支援計画等を踏まえて，より具体的に幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して，指導目標や指導内容・方法等を盛り込んだ指導計画」と定義している。

29 幼稚園教育要領（文部科学省，2008）では，以下のように説明されている。「障害のある幼児の指導に当たっては，集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し，特別支援学校など

の助言又は援助を活用しつつ，例えば指導についての計画又は家庭や医療，福祉などの業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより，個々の幼児の障害の状態に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的，組織的に行うこと。」

30 インクルーシブ教育システムとは，2006年に国連で採択された「障害者の権利に関する条約」第24条において述べられている“inclusive education system”の日本語訳であり，文部科学省（2012）は「人間の多様性の尊重等の強化，障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ，自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下，障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」であると述べている。そして，その実現には，障害のある者が教育制度一般から排除されないこと，自分の生活する地域において初等中等教育の機会を受けられること，個人に必要な「合理的配慮」が提供されること等が必要であるとされている。

31 ユニバーサルデザインの定義については諸論あるが，「障害者の権利に関する条約」では「調整又は特別な設計を必要とすることなく，最大限可能な範囲で全ての人が使用することのできる製品，環境，計画及びサービスの設計をいう。ユニバーサルデザインは，特定の障害者の集団のための補装具が必要な場合には，これを排除するものでない。」と定義されている（外務省，2015）。

## 文献


足立里美（2014）障がい児保育の歴史．柴崎正行（編著）障がい児保育の基礎．わかば社，pp.167-183.

愛育研究所（編）（1943）異常児保育の研究．目黒書店.

会津力（1998）発達保障．京極高宣（監修）現代福祉学レキシコン（第二版），雄山閣出版，p.287.

赤木和重・岡村由紀子（2013）「気になる子」といわない保育．ひとなる書房.

秋元久美江・園山繁樹・磯部真由美（1992）個別的ニーズに応じた保育の指導法 －軽度精神遅滞を伴う幼児の事例を通して－．保育学研究，1992年版，37-44.

有田素子（1985）障害児保育の成立と進展 －留萌かもめ幼稚園の実践－．情緒障害教育研究紀要， 4，31-34.

ベネッセ教育総合研究所（2009）第 1 回幼児教育・保育についての基本調査（幼稚園編）報告書．<http://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail1.php?id=3294>（2009年12月11日（13時 7 分）閲覧）

ベネッセ教育総合研究所（2014）第 2 回幼児教育・保育についての基本調査報告書．<http://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail1.php?id=4053>（2014年 3 月26日（14時12分）閲覧）

外務省（2015）障害者の権利に関する条約．<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf>（2015年 9 月 4 日（10時36分）閲覧）

萩原はるみ（2003）高機能自閉症児の幼稚園における援助と適応．名古屋柳城短期大学研究紀要，129-140.

浜谷直人（2005）統合保育における障害児の参加状態のアセスメント．東京都立大学人文学報，40，17-30.

浜谷直人（2014）インクルーシブ保育と子供の参加を支援する巡回相談．障害者問題研究，42(3)，178-185.

北海道情緒障害教育研究会（1994）北海道における自閉性障害児への対応の歴史．北海道情緒障害研究会.

本多創史（2012）障がい児保育の歴史と変遷 －保育所や幼稚園にどのようにして定着していったのか－．小田豊（監修）栗原泰子・野尻裕子（編著）障がい児保育，光生館，pp.19-32.

本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子（2003）保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する研究．発達障害研究，25，50-61.

星山麻木（2012）障害児保育ワークブック．萌文書林.

石塚謙二（編著）（2010）気になる幼児の育て方 子どもに「寄り添う」ことでよりよい支援がわかる．東洋館

出版社.
神谷栄司（2003）幼児の世界と年間保育計画 －「ごっこ遊びと保育実践」のヴィゴツキー的分析．三学出版.
河合隆平（2009）1970年代における障害乳幼児政策とその問題構制．障害者問題研究，37(3)，11-19.
河合隆平（2012）総力戦体制と障害児保育論の形成 －日本障害児保育史研究序説－．緑蔭書房.
河合隆平・高橋智（2002）戦前保育科学と困難児保育論の形成 －戦前保育問題研究会第三部会の困難児保育実践研究を中心に－．東京学芸大学紀要１部門，53，199-231.
河合隆平・高橋智（2004a）戦間期日本における保育要求の大衆化と国民保育運動の成立 －保育要求のなかの保育困難児問題を中心に－．東京学芸大学紀要第１部門，55，185-202.
河合隆平•高橋智（2004b）戦前における愛育研究所「異常児保育室」と障害児保育実践研究の検討 －保育者•小溝キツの知的障害児保育実践を中心に－．発達障害研究，26(1)，52-63.
川崎史園・天池優子・松村澄絵・内島貞雄（2000）家庭との連携を重視した障害児保育について －旭川大学附属幼稚園でのＡちゃんの事例を中心に－．情緒障害教育研究紀要，19，207-214.
城戸幡太郎（1939）幼児教育論．賢文館.
木村直子（2008）幼稚園における発達障害をもつ子どもへの個別の指導計画作成に関する実践研究．鳴門教育大学授業実践研究，７，19-25.
小林恵子（1986）キリスト教保育の創始．キリスト教保育連盟百年史編纂委員会（編）日本キリスト教保育百年史．キリスト教保育連盟，pp.39-103.
国立特別支援教育総合研究所（2011）特別支援教育の基本的な考え方．<http://www.nise.go.jp/cms/13,0,54.html>（2011年７月10日（13時11分）閲覧）
国立特殊教育総合研究所（1976）特別研究報告書 心身障害児の早期教育に関する研究．国立特殊教育総合研究所.
近藤直子（2014）乳幼児期の発達保障における保育所・幼稚園の役割．障害者問題研究，42(3)，２－９．
真鍋健（2013）保育者が障害幼児の支援計画を作成・展開させる際に必要となる仕掛けとは？．発達研究，27，81-94.
丸山美和子（2000）障害幼児の「特別なニーズ」に対するケアと統合保育 －統合保育の成果と障害児保育の今後の課題－．佛教大学社会学部論集，33，109-124.
松井剛太（2013）保育本来の遊びが障害のある子どもにもたらす意義 －「障害特性論に基づく遊び」の批判的検討から－．保育学研究，51，９-20.
松井剛太・越中康治・朴信永・若林紀乃・鍛治礼子・八島美菜子・山崎晃（2015）保育者は障害児保育の経験をどのように意味づけているのか．保育学研究，53(1)，66-77.
松井剛太・七木田敦（2007）統合保育における保育カンファレンスの方法とその効果：グループインタビュー法を用いた障害児の個別支援計画作成に関して．小児保健研究，63(3)，469-475.
松村澄絵・佐藤公文（2009）統合保育における障害のある幼児への特別支援教育計画 －わかば幼稚園における事例をとおして－．国学院短期大学紀要，26，77-89.
水内豊和（2008）幼稚園における特別支援教育の体制づくりに関する実践研究．富山大学人間発達科学部紀要，３(1)，93-102.
茂木俊彦（1997）統合保育で障害児は育つか 発達保障の実践と制度を考える．大月書店.
文部科学省（2007）特別支援教育の推進について．<http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm>（2007年７月10日（16時21分）閲覧）
文部科学省（2008）幼稚園教育要領．教育出版.

文部科学省（2010）特別支援教育の更なる充実に向けて（審議の中間とりまとめ）～早期からの教育支援の在り方について～．<http://www.mext.gojp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/gaiyou/1236337.htm>（2010年5月22日（11時8分）閲覧）

文部科学省（2012）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）．<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm>（2012年9月12日（23時12分）閲覧>

文部省（1978）特殊教育百年史．東洋館出版社．

明神もと子（2015）どんなに障害が重くとも －1960年代・島田療育園の挑戦．大月書店．

野尻裕子（2000）遊び．森上史朗・柏女霊峰（編）保育用語辞典 第6版，ミネルヴァ書房，p.69.

野本茂夫（2005）障害児保育入門．ミネルヴァ書房．

野呂文行・吉村亜希子・秋元久美江・小松玉英（2005）幼稚園における機能的アセスメントの適用 －攻撃的行動を示す注意欠陥・多動性障害幼児に関する事例研究－．心身障害学研究，29，219-236.

小笠原詠子・後藤守（1991）北海道における統合保育の動向に関する研究．北海道大学教育学部紀要，55，47-55.

大塚玲・田宮縁（2004）広汎性発達障害が疑われる幼児に対する幼稚園での支援について．静岡大学教育実践総合センター紀要，10，85-96.

酒井朗（2014）教育方法からみた幼児教育と小学校教育の連携の課題 －発達段階論の批判的検討に基づく考察－．教育学研究，81(4)，2-13.

佐々木順二・中村満紀男（2001）大正期の福岡盲唖学校における株式会社聾唖工芸品製作所設立の経緯と理念．心身障害学研究，25，111-126.

佐藤暁（2007）子どもの見方．佐藤暁・小西淳子（著）発達障害のある子のための保育の手立て．岩崎学術出版社，9-20.

佐藤暁（2010）絵でわかる 自閉症児の困り感に寄り添う保育．学研．

柴崎正行（1997）統合保育の歴史．保健の科学，39(10)，673-678.

清水寛（1987）発達保障運動の生成と全障研運動．田中昌人・清水寛（編）発達保障の探求．全国障害者問題研究会出版部，pp.235-335.

園山繁樹（1994）障害幼児の統合保育をめぐる課題 －状況要因の分析－．特殊教育学研究，32(3)，57-68.

園山繁樹・秋元久美江・板垣健太郎・小林重雄（1989）幼稚園における自閉性障害児のメインストリーミング －機会利用型指導の試み－．特殊教育学研究，26(4)，21-32.

高橋智（2000）城戸幡太郎と北海道大学教育学部特殊教育講座の創設 －大学におけるわが国最初の障害児教育研究組織－．特殊教育学研究，37(5)，173-176.

田中謙（2013）日本の障害児保育に関する歴史的研究 －1960～70年代の「園内支援体制」に焦点を当てて－．保育学研究，51(3)，21-31.

田中謙・本蔵達矢・奥泉敦司・柄田毅（2013）幼稚園・保育所における「保育の質」に関する一研究 －障害幼児支援研究に関する検討を中心に－．文京学院大学人間学部研究紀要，14，55-70.

津守真（1987）子どもの世界をどうみるか 行為とその意味．NHKブックス．

鶴巻正子・朴香花（2011）幼稚園における個別の指導計画フォームの開発．福島大学総合教育研究センター紀要，10，59-72.

上野一彦・酒井幸子・中野圭子（2010）ケース別 発達障害のある子へのサポート実例集 幼稚園・保育園編．ナツメ社．

上野由利子・石田晶子・竹内範子・山本祐子・長谷川かおり・前田喜四雄・木村公美・玉村公二彦・山口智佳子・越野和之（2009）特別な支援を必要とする幼児への教育的支援モデルの開発．－奈良教育大学附属幼稚園における園内体制と個別の教育的支援プラン－．日本教育大学協会研究年報，27，147-159.

ヴィゴツキー著，土井捷三・神谷栄司訳（2003）「発達の最近接領域」の理論．三学出版.

山口勝也（2005）統合保育の場の障碍を持つ子どもの育ちについて　－発達の理想型と価値の視点から－．幼年児童教育研究，17，103-114.

吉川和幸（2015）記録と評価．七木田敦・松井剛太（編著）つながる・つなげる障害児保育　かかわりあうクラスづくりのために．保育出版社，pp.128-131.

吉川和幸（2014）私立幼稚園に在籍する特別な支援を要する幼児の個別の指導計画に記述される「目標」に関する研究．北海道大学大学院教育学研究院紀要，120，23-43.

全国障害者問題研究会（1997）全障研三十年史．全国障害者問題研究会出版部.

謝辞

本稿の執筆に至るまでに，北海道大学大学院教育学研究院　川田学先生，伊藤崇先生，加藤弘通先生から多くのご指導，ご助言を頂きました。ここに記して心より御礼申し上げます。

# Historical transition and current issue of early childhood education and care for children with special needs in Japanese kindergartens

Kazuyuki YOSHIKAWA

**Key Words**

kindergarten, early childhood education and care for children with special needs, integrated early childhood education and care, special needs education, historical transition

**Abstract**

The purpose of this study is to examine the current academic issues of early childhood education and care for children with special needs in Japanese kindergartens by reviewing the historical transition of public early childhood education and care system since it was first established during the Meiji era till the present. The review of the historical transition suggested the following points: (1) Early childhood education and care for children with special needs in kindergartens was originated from the mainstream kindergartens, and not from the early childhood education and care institutions specialized for children with special needs. (2) With the increase of integrated early childhood education and care since the mid-1970s, early childhood education and care for children with special needs in kindergartens has developed greatly with increasing technical knowledge and technics which were centered around deficit theory. In the discussion section, I proposed the following present academic issues related to early childhood education and care for children with special needs in Japanese kindergartens: (1) To consider the significance of "play" in early childhood education and care for children with special needs. (2) To construct a developmental theory which overcomes the binary oppositional structure, such as, "participation/non-participation", "possible/impossible", and applying it in practice.