

幼稚園における特別支援教育の質的向上に関する研究

— 障害児保育の成立期における東京・和光幼稚園の「共同教育」を通して —

金 珉呈

A Study on Quality Improvement of Special Needs Education in Kindergarten ~ Through "Cooperative Education" at Wako Kindergarten in Tokyo during the Establishment of Childcare for Children with Special Needs ~

KIM Minjeong

Abstract

With the implementation of compulsory education in schools for the handicapped in 1979, the right to education for all handicapped children was systematically guaranteed, and the need for comprehensive care, including medical checkups, medical education, and childcare from infancy began to be recognized. In addition, with the International Year of Disabled Persons in 1981, the legal system related to children with handicapped was developed, and the volume of integrated care provided in nursery schools and kindergartens increased and developed. However, compared to nursery schools, kindergartens have relied on the judgment and efforts of each childcare facility without a legal system to support integrated childcare.

Since the 1980s, the concept of normalization has been spreading, which emphasizes the importance of human dignity and rights, and guarantees a normal life and life in a non-discriminatory and equal manner. Particularly, in addition to the universal rights of children, the additional guarantee of the "right to special care" for those handicapped was considered to be essential for the unification of normalization and developmental security.

The "joint education" at Wako Kindergarten has been implemented through the efforts of individual caregivers without any institutional guarantees, but the school as a whole has organized the basic ideas, compiled the specific methods, and put them into practice. Rather than a formal integration of children with and without handicapped, they have organized the basic ideas regarding the education of children with handicapped, so that both children with and without handicapped can be seen and interact with each other as human beings without distinction. They have created specific educational content and methods based on a scientific understanding of handicapped. In addition, they have been promoting "joint education" in flexible cooperation with various related organizations in the community, while supporting and cooperating with parents who have concerns.

はじめに

1974年に厚生省は「障害児保育事業実施要綱」を定め、試行的で限定的ではあったが、保育所での障害児保育が制度化される。一方、幼稚園での障害児保育は、幼稚園に一定数の障害のある子どもを継続的に受け入れて保育をしている場合、私立幼稚園には、運営経費補助という形で「私立特殊教育費補助」が開始された。公立幼稚園に対しては「心身障害児幼稚園助成事業補助金交付要綱」を出しただけであった。保育所に比べ、幼稚園の場合は、2007年からの「特別支援教育」が正式に実施されるまでには公立の幼稚園をはじめ、幼稚園に通う障害のある幼児のための施策化はほとんど

ど行われてこなかった。

2007年4月、従来の「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換」が図られた。これを機に、幼稚園に対しても「個別の教育支援計画」の作成や園内に「特別支援教育コーディネーター」の配置などが可能となった。また、2018年度からは幼・小・中・高の教員免許取得に、「特別支援教育」が必修科目となり、教員養成の段階から、障害のある子どもに対する教育は継続的かつ体系的に学ぶことが求められるようになった。さらに、幼稚園と以降の学校教育との連続性を意識しながら、就学支援体制の構築が緊急課題として登場した。

障害のない子どもと障害のある子どもの集団保育が制度化された1974年以降、保育所および幼稚園などの障害乳幼児のための集団保育の場は徐々に増えてきた。その一方、実践に携わる多くの保育者は、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。この背景には、障害児保育をすすめていく際の保育形態や具体的な方法などに関する難しさがある、といえよう。

1960年代に北欧諸国から始まったノーマライゼーションの考え方が日本の教育や保育の分野で実体化するための方法として1970年に入って登場したのが「統合保育 (integration)」である。「統合保育」は、それまで異なる場で保育を受けていた障害のある子どもを障害のない子どもと一緒に保育し、互いに肯定的な影響を及ぼすと考えてすすめられてきた。しかし、障害のある子どもへの配慮が十分されないまま、障害のない子どもを中心にした生活のなかに、障害のある子どもを入れるだけの保育が存在する場合も少なくなかった。地域のなかで障害のある子どものための専門施設や集団保育を受けられる選択肢が少ないことから、既存の保育所や幼稚園で行う「統合保育」の方法に一定の成果はあったことは言うを俟たないが、子どもの思いを尊重しないまま、障害のない子どもを中心に行う生活や活動などに障害のある子どもが参加させられる側面を生じていることも否定できない。

保育所や幼稚園で障害児保育が開始された時期から、その保育の形態について「統合保育」「共同教育」「交流保育」などのことばを用いてさまざまに表現されてきた。これらの表現の違いはその裏にある考え方の違いであり、また実践をすすめていく際の具体的な方法の違いでもある。しかし、同じことばを使用しても必ずしも同じ考え方と同じ実践が展開されているとは限らない。「分離」に対して使用される障害のある子どもと障害のない子どもの「統合的な保育」は、異なる考え方と実践方法によりさまざまな名称で呼称されている。その定義づけは必ずしも明確に整理されていないのが現状である。日本で特別支援教育が開始され、現在も各幼稚園では障害のある子どもの受け入れに関する明確な考えと具体的な実践方法については多くの議論や検討が行われている。

本稿では、保育所や幼稚園での障害児保育が制度化された当時の社会的な背景を踏まえながら、量的な増加とともに障害のある子どもとない子どもの両方が豊かに育ち、成長発達できる土台を創ってきた東京都世田谷区にある和光幼稚園の「共同教育」の実践を取り上げ、障害児保育における質的向上のための方法について検討を試みたい。

1. 国際障害者年と障害児の発達保障

(1) 国際障害者年の採択とその目的

国際連合は1975(昭和51)年の総会で「障害者の権利宣言」を採択し、その翌1976年の第31回総会で、1981(昭和56)年を国際障害者年(International Year of Disabled Persons: 以降、IYDP)とすることを満場一致で決定した。

1981(昭和56)年を障害者年として国際連合において決定したその背景には、1975年の国際婦人年と1979年の国際児童年に引き続き、1981年の国際障害者年を、国際連合で世界代表が全員一致で決めたのは、人権を守るうえでの国際的な努力の結果ともいえる。また、これらの発想の基本には、1948年の第3回国連総会で採択された「世界人権宣言」があった。第二次世界大戦の後、世界

各国では、戦争が侵略と抑圧によって人間の権利を奪い取ってきたという歴史の反省に立ち、人類が再び過ちを繰り返さないために、戦争を許さないという決意を込めて「世界人権宣言」を採択したのである。

その後も、国際連合を中心としたさまざまな委員会のほかに、WHO（世界保健機関）、ユネスコ（国連教育科学文化機関）、ILO（国際労働期間）などの多くの附属専門機関がすすめてきた調査や研究の下で、国際的な合意への成果を作り出し、障害者の人権保障のために大切な取り組みを行ってきた。そのなかでとくに、1971（昭和46）年には「精神薄弱者の権利宣言」が、そして1975（昭和50）年には「障害者権利宣言」が採択される。こうした長年にわたる多くの努力が積み重ねられ、1975年の第30回国連総会で「5年後の1981年を国際障害者年にする」ことが決められ、以降毎年の国連総会で国際障害者年の内容および行動計画について検討し、ようやく1979（昭和54）年に最終決定になった。

国際障害者年に関する従来の総合テーマは「完全参加」であったが、1979（昭和54）年に「完全参加と平等」（Full Participation and Equality）に改められた。このテーマの下で国際連合が表明した行動計画のなかに、障害とは何かについての理解が強調されている。「障害とは、ある個人とその人のおかれた環境との間の関係として捉えること」、そして障害を「個人のもつ特性としての損害（impairment）、その損傷が引き起こす機能的制約としての能力障害（disability）、そして能力欠陥の故にもたらされた社会的結果である不利益（handicap）」としてそれぞれ区分して捉えるべきことを指摘し、障害は結局、能力欠陥を社会的に吸収しえない、あるいは能力欠陥を欠陥のままに放置して適合の努力を怠っている社会から負わせられている不利として認識すべきことを強調している。さらに、社会がもつ病気と障害者観の変更を求めている。

このような理念のもとで国際連合は、各国が努力すべき5つの目的を掲げた。それは、第一に発生予防、治療、訓練、援護など、リハビリテーションのための効果的施策の推進、第二に障害者の社会適応への援助、第三に雇用機会の提供と社会統合への努力、第四に日常生活でどうしたら参加が容易になるかの調査研究の奨励、第五に障害者の社会参加と平等について一般の人々を教育し、周知することなどである。この国際障害者年の5つの目的には、障害者が社会人として生きがいのある生活を送るうえで必要不可欠なことを提起している。また、この5つの目的は前述したように1975（昭和50）年に国際連合で採択された「障害者の権利宣言」がその土台となっている。歴史の上で最初の障害者の権利について述べた「障害者の権利宣言」の第3条には「障害者はその障害の原因、特質および程度の如何にかかわらず、同年齢の市民と同等の権利を有する」と明確に書かれ、障害者やその家族が切実に願う生活を送る権利、働く権利、学ぶ権利、市民的権利などの基本的諸権利の原則が打ち出されている。

こうした国際連合の政策目標はこれまで日本においても障害児・者の教育や福祉、就労などに関する政策をすすめていく過程で、絶えず標榜されてきたといえる。しかし、世界的な合意として主張されているノーマライゼーションの思想、脱施設から地域社会での交流の必要性、自立思想の転換と就労の場の保障というような、処遇や援助内容を規定する考え方の転換は十分に理解されているとはいえない。

（2）障害のある子どもの教育・保育の科学的な理解の必要性

日本はこれまでの長い間、障害児教育は、能力主義的人間観、障害児観のもとでの限定的な発達観により、多くの障害のある子どもが教育を受ける権利を奪われてきた。また、教育・保育を受ける機会が与えられてもその教育・保育が社会の側、とりわけ産業界からの要請に一方的に適応することを求められる適応主義的な教育・保育で貫かれた。そのなかで、1960年代に入ると、新たな障害児観、発達観、教育観・保育観が生まれた。それは、①日本国憲法、教育基本法や国連の世界人権宣言の理念でもあるすべての子どもの人権と人格の発展を尊重する民主主義の立場と、②障害の軽減や克服を通して発達を最大限に達成しようという科学主義の立場に立つ、障害児教育・保育創

造の努力であった。とりわけ、これまで教育上放置されてきた重度・重複障害のある子どもにも、その生存と発達を保障する運動、実践、研究に支えられ、1979（昭和54）年の「障害児全員就学制度」は実現された。さらに、教育制度や教育・保育内容、方法にわたって多くの理論的、実践的な成果を生み出すことができた。これらの成果を整理すると、まず、障害児教育・保育の基本的な性格として、障害児教育・保育は「特殊な子ども」に対する「特殊な教育・保育」ではなく、障害児を対象とした「教育・保育」そのものであることが明らかになった。子どもの生存と学び、発達する権利を実現するという日本国憲法と教育基本法の理念に基づき、一人ひとりの子どもの障害、発達、生活を大事にしながら、その理念を具体的に展開する教育・保育でなければならない。したがって、一般の教育との共通性・普遍性をもつと同時に、「障害のある」という事実在即してその特別なニーズを充足させるための独自性を併せもつ教育・保育である。障害のある子どもを障害のない子どもと比較してその差異や限界を強調し、指導を放棄する保護主義と部分的な行動の矯正や特定の目標達成のための訓練主義、一方的な適応主義の立場に立つのではない。障害を軽減、克服しつつ個々の子どもがもつ可能性を十分に発揮させ、豊かな人格の形成を図っていくところに教育的な価値を求めるのである。さらに、そのために一人ひとりの子どもの障害、健康、発達、生活の状態に科学的な視点を当て、生存の基盤や環境を整えるとともに、子どもを能動的、主体的、集団的な活動を教育的観点から多様に組織し、諸能力の多面的な発達とその総体としての民主的な人格の形成をはかる取組みをすすめていくことが大切である。

こうした障害児教育と保育の目的を達成していくためには、その教育は医療や福祉、換言すれば、子どもに必要な治療や訓練、豊かな生活の保障との密接な関連のもとに展開されなければならない。また、家庭教育、学校教育、社会教育を結び、乳幼児期から成人期に至る一貫性のもとにすすめられることが必要である。

前述した視座からの障害児教育・保育は、一層の制度的な充実はもちろんのこと、その教育内容、方法の科学性がますます重要になってきた。子どもが自立をし、十分な社会参加を果たしていくためには、家庭や地域での教育とともに、学校という一定の年齢の子どものために特別に設けられた場において、教師という教育専門家の集団により、継続的で体系的な支援を行うことがこの時期の緊急課題でもあった。

（3）保育所および幼稚園における障害児保育の制度化

1973年の石油ショック以降、日本経済は低成長時代を迎える。不況とインフレのなかで地方自治体は財政危機に陥り、保育所予算をはじめとして福祉分野への支出が抑制され、その厳しい社会状況のなかで教育や福祉などの公共サービスの低下がすすむ。そのなかにあっても、障害乳幼児の早期発見、治療、療育、保育は1970年代に大幅な前進が見られる時期である。

この時期には、障害のある子どもの療育・保育の体制について、従来の専門的な施設のみで行われることに対して、子どもの発達に限界が生じていることが指摘され、障害のある子どもが障害のない子どもとともに保育所や幼稚園で保育する必要性があると強調されるようになる。すなわち、心身に障害のある子どもを「障害のある子ども」、または「特殊な子ども」として障害のない子どもから分離してきたために起る発達上の障害を解決する必要性のあることが、医療・療育などの専門家の間で認識されるようになり、「統合保育」の必要性が提起される。さらに、専門機関との連携、保育者の加配などを含めて保育条件の整備も主張された。1974年に保育所や幼稚園で障害のある子どもを受け入れ、障害のない子どもと一緒に保育を行う「障害児保育事業」が開始されたのは障害のある子どもをもつ親や保育・教育の関係者の長年にわたる切実な願いと運動の結果であった。

しかし、1970年代に入ると、地方自治体のなかでは自主的な障害のある子どもの保育グループに補助金を出すところも現れた。先進的な自治体の動向に促されるように、1973年になると中央児童福祉審議会は「当面推進すべき児童福祉対策について」の答申を出し、「多様化する保育需要」の一つとして「心身障害児の保育」をとりあげた。そこでは「障害児に対する一般社会の理解、早期発

見、早期指導の施策が向上してきたことに伴い、障害の種類と程度によって障害児を一般の児童と隔絶することなく社会の一員として、むしろ一般の児童とともに保育することによって障害児自身の発達が進められる面が多く、また、一般の児童も障害児と接触する中で、障害児に対する理解を深めることによって人間として成長する可能性が増し、そのことがまた福祉の理念の涵養に資する面が多い」と述べられている。そして、障害のない子どもと障害のある子どもをともに保育、いわゆる「統合保育」に対する社会的要請が高まっているなか、具体的方策と助成を提言したのである。

厚生省は上記の答申をふまえ1974年に「障害児保育事業実施要綱」を決め、保育所で行う障害児保育に対する助成をするために予算化に踏み切った。この要綱は、対象となる障害のある子どもの年齢を「おおむね4歳以上」で「障害の程度の軽い者」とした。また、実施する保育所の園児定員は「おおむね90名以上」で、対象となる障害のある子どもが「1割程度」在所している場合に限って「保育者2名」の配置と「3分の1以内」の経費補助を行うというものであった。これは、指定を受けた保育所で障害のある幼児を受入れ、その保育所に補助を行うということから「指定保育所方式」と呼ばれ、各都道府県に概ね1か所が指定されただけであったので、実態に見合ったものではなかった。とはいえ、「統合保育」を初めて制度化したことは保育史上大きな意味がある。

「指定保育所方式」による「統合保育」が始まるが、その数が少ないため助成の対象にならない保育所あるいは幼稚園で、障害のある子どもをもつ親たちの願いを受入れて障害のある子どもの保育を独自に行っているところもあった。したがって、助成を受けない保育所・幼稚園が指定保育所に対する不公平性を行政に異議を申し立てることになる。

こうした事態に対して、1978年に厚生省児童家庭局長通知として新しい障害児保育方針の「保育所における障害児の受け入れについて」が発表される。同通知によって障害の程度が中度の幼児までを受入れ対象とし、従来の「指定保育所方式」に代わり、一般保育所方式による人数加算の助成へと一定の改善がなされた。

一方、文部省には、「特殊教育拡充整備計画」の一環として特殊教育諸学校幼稚部の設置にとりかかったが、この計画の実現は十分なものではなかった。当初幼稚部学級設置目標は全体で1,855学級であったが、計画最終年の年度においても目標値の40%にあたる737学級が設置されたにとどまった。「統合保育」の側面では、厚生省の障害児保育対策に歩調をあわせるかのように、1974年に障害児を一定数以上継続的に受入れている私立幼稚園に対して「私立特殊教育補助金」の支給を始めた。特殊教育補助金は、「1園に8名以上の障害児がいる幼稚園に対して出される」という制限があることもあって、実際に補助金の支給を受けて障害児保育を行う幼稚園は少なく、実態にみあった総合的な対策を打ち出すには至らなかった。

2. 障害のある子どものための教育権保障と障害乳幼児問題

(1) 「不就学をなくす」運動と養護学校の義務化の実現

前述の「国際障害者年」の採択により、1979年度からの養護学校の義務化が実現される。この年の養護学校教育の義務制は、障害幼児の発達支援に大きな影響をもたらした。それは、障害幼児の発達保障や支援の量的拡大にとどまらず、その質的転換を図る一つの契機となった。

1970年代初頭に不就学をなくし、すべての障害のある子どもに学校教育を求める要求が全国的に広がり、高揚をみせた。その切実な要求の実現のために革新自治体を中心に具体的な動きが出てきて、それが就学前の障害乳幼児のための療育や教育・保育制度の形成に影響を与えていく。この時期の障害乳幼児とその親にとっては家以外の選択肢はほとんどなく、限られた人間関係のなかでの生活を送らざるを得なかった。学齢期になると、就学先がなかったり、就学要件に合わず、結局は「就学猶予・免除」を受けると、そのまま「不就学児」となってしまう。こうした構造的な問題から「不就学児」問題は、就学前の乳幼児を含みながら構成されていたのである。形式的な学籍獲得にとどまらず、障害のある子どものための実質的な教育権の保障運動と相まって保育・療育保障へ

の権利認識は一層深まりをみせた。

京都府は、いち早く与謝の海養護学校の開校を実現させ、全国に先駆けて「教育の機会均等推進に関する意見書」を採択し、国に提出した。また、東京都では希望者全員入学運動に応え、東京都議会が、障害児教育の確立に関する「意見書」を採択し、国の責任を迫及する一方、東京都独自の就学保障を促した。都教育長は「昭和49年度までに教育を保障する」と言明し、教育庁に心身障害教育検討委員会を設置し、親と労働組合で組織する心身障害教育連絡会の要求を積極的に受け入れながら、対策案の検討をすすめて1974年度から希望者全員就学が実施された。

このような革新自治体の動きに促され、文部省は1973年11月「学校教育法中養護学校における就学義務および養護学校の設置義務に関する部分の施行期日を定める政令」を公布し、1979年度より養護学校教育の義務制の施行を明らかにした。文部省は、その前年の1972年度を初年度とする、「養護学校増設7年計画」を内容とした特殊教育拡充整備計画によって養護学校教育の義務制施行に向けて省内に「特殊教育」に関する調査研究会を設置し、障害のある子どもの学校教育のあり方について審議を行った。調査研究会は、重度・重複障害の子どもはもちろん、軽度の心身障害のある子どもに対する学校教育のあり方について内容をまとめ、審議報告をした。とりわけ、重度・重複障害のある子どもの学校教育については、「障害がいかに重度であり、重複している場合であろうとも、もとより教育基本法に掲げる目的の達成を目指して行われるべきものであって、その達成のために不断の努力が払われなければならない」との観点から、医療・福祉との連携、子どもの実態の「教育的把握」と「多様な教育の場」の設定という考え方は示された。

養護学校教育義務制直前の1978年、文部省は学校教育法施行令の養護学校への就学に関する部分を改正し、「教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育措置について」による新教育措置基準の通達である「訪問教育の概要（試案）」の提示、教育課程審議会答申と新学習指導要領の告示など、一連の必要な決定や指示が行われた。

しかし、行政管理庁が1978年6月に文部省と厚生省に対して行った「心身障害児の教育および保護育成に関する行政監察結果に基づく勧告」で指摘しているように、条件整備の立ち遅れ、不適切な就学指導、医療や福祉との連携の遅れ、就学前対策の空白などの実態があった。また、そのような実態の上で、養護学校の不適正配置と相まって教師に大きな負担を課した。子どもには、週2日の1回2時間という計4時間の訪問教育方式の導入により、学校教育の内容的低下を招く形式だけの教育保障であり、就学猶予・免除制度を残すなど多くの矛盾を内包していた。

これに対し、戦後一貫して障害のある子どもの教育保障運動の中心的な役割を果たしてきた日本教育組合（以下、日教組）は、この時期に先駆けて日本の教育全体のあり方について総合的検討をすすめるために、教育制度検討委員会を発足させた。そのなかで障害児教育についても、第2次報告「日本の教育改革を求めて」において、「発達権保障の原則、無差別平等の原則、普通教育との共同の原則、権利の総合保障の原則」を基本原則として具体的なあり方の提起がなされた。日教組はこれら「すべての障害児の発達をどう保障していくか」で示された基本原則を踏まえ、文部省の一連の施策の問題点を指摘し、目前に迫った養護学校教育の義務制を形式的な実施に終らせることなくすべての障害のある子どもにゆきとどいた教育を保障するために多様な教育形態の充実、適正就学指導の改善を求めた。

この障害のある子どもの教育権保障運動の広がりや養護学校の制度化によって、まだ改善すべき点はあるにせよ、教育にかかわる根幹においては制度的には全国ほぼ同一の水準に到達してきたといえる。しかし、義務教育段階に匹敵するような国の制度が乳幼児期においては確立されておらず、通園対象となる年齢および日数、保育時間、保育者の配置、空間保障などで地域格差が大きいのが実状であった。こうして養護学校教育義務制の完全実施と、それを契機とした障害乳幼児から全生涯にわたる総合的対策が求められるようになった。

(2) 「特殊教育諸学校」 幼稚部と幼稚園の動き

戦後、制定された学校教育法に基づく学齢期の義務教育の発足や 1972 年に文部省が出した「特殊教育諸学校幼稚園部学級設置 10 年計画」などによってまだまだ学級数の不足は続くが、徐々にすすんでいく。聾学校幼稚部においては 3 年保育が定着しつつあり、また 0 歳からの「教育相談」は一部で試みられ始めていた。また、養護学校幼稚部は 1965 年前後に若干の国公立の学校に設置され始める。例えば、1963 年東京教育大学附属大塚養護学校（「知的障害」）に国公立養護学校として初めての幼稚部が設置される。また、肢体不自由については 1967 年神戸市友生養護学校に、病弱について 1966 年に福井県美方養護学校に幼稚部ができるが、その後は、とくに進展もなく設置がすすまない状態が続く。

こうしたなかで、1969 年 3 月に「特殊教育総合研究調査会」が発表した「特殊教育の基本的施策のあり方について」の報告のなかに、「早期教育」に関する提言が示されていた。まず、心身に障害のある幼児の教育については「特殊教育諸学校」の幼稚部を一層促進するため、助成の強化が必要であると述べられている。また、幼稚部には保護者が幼児とともに早期から指導を受けることができるように、必要な設備などの整備を図ることが提言された。これを受け、前述したように 1972 年を起点として文部省は「特殊教育諸学校幼稚部学級設置 10 年計画」を策定した。この計画は「盲・聾・養護学校の幼稚部に就学させるべき当該幼児の 2 分の 1 を収容するのに必要な幼稚部学級を設置する」ことを目標とし、前期計画終了時点である 1976 年度まで 4 分の 1 を受け入れるという計画であった。その設置計画の目標は、表 1 のとおりである。

表 1 「特殊教育諸学校」 幼稚部学級設置 10 年計画

| 障害区分 | 設置計画 | | | | | | | | | | |
|--------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | 1972 | 1973 | 1974 | 1975 | 1976 | 1977 | 1978 | 1979 | 1980 | 1981 | 計 |
| 盲 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 100 |
| 聾 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 180 |
| 「精神薄弱」 | 25 | 39 | 39 | 44 | 44 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 640 |
| 病弱 | 7 | 8 | 8 | 15 | 16 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 165 |
| 肢体不自由 | 15 | 25 | 25 | 25 | 25 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 415 |
| 計 | 75 | 100 | 100 | 112 | 113 | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 | 1,500 |

出所：文部省『特殊教育諸学校幼稚部学級設置 10 年計画』1972 年。

しかし、実際は計画とおりにはずすまず、全体として学級不足とそのもとでの障害別の養護学校幼稚部の設置のアンバランスという実態は依然として変わっていなかった。こうして 1975 年には盲・聾・養護学校幼稚部の入級幼児数の総計は 2,626 名となり、この数字は文部省が 1981 年度の対象者数として推定した 17,647 名に比較すると、わずか 14.7%であることが分かる。

一方、幼稚園の場合は、1974 年度から「私立特殊教育費補助」という事業名として私立幼稚園で行う統合保育に対する運営経費補助を開始した。これは、私立の学校法人の幼稚園で障害児 10 名以上を入園させている場合、1 人に対して年間 14 万 5 千円の補助（国は 2 分の 1 負担、残りの 2 分の 1 は都道府県負担）をするものであった。

しかし、同年に厚生省が出した「障害児保育事業実施要綱」では、1 園で 10 名以上の障害児を受け入れるなどということは、特別な場合を除いて困難でかつ現実的でなかった。「私立特殊教育費補助」制度が開始された翌 1975 年は、この「補助」を受けた幼稚園は全国に 9 か所の幼稚園で 139 名の子どもがその対象になっていた。

(3) 就学前の障害乳幼児の対応策

1974年以降、徐々に「統合保育」の広まりのなかで、保育の現場から障害のある子どもが障害のない子どもと一緒に集団のなかで育つ意味やその具体的な方法についての問題が提起される。障害のある子どもが属しているクラス集団のなかでどのような活動をし、発達を遂げてきているのかという問題が、障害のない子どもとの関係、すなわち障害のある子どもを含めた集団づくりの方向性について検討が進められている。また、その保育の条件や実践の内容、方法などは制度化以前に比べると、確実に発展を築き上げている。

しかし、その反面、障害児に目を奪われるあまり、クラス全体に目が行き届かないとか、集団の課題を追求すると障害のある子どもを「落ちこぼしてしまう」などといった保育実践上の悩みの声が現場の保育者から多く出されていく時期でもあった。

前述したように、1979（昭和54）年から養護学校の教育が義務制となり、制度的にはすべての障害のある子どもの教育権が保障されるようになった。これを契機に、乳幼児期からの健診・療育・保育を含む総合的なケアの重要性が叫ばれるようになる。たとえば、障害乳幼児への対策として、①早期診断、治療機関の設置（1979年の心身障害総合通園センターの創設）、②母子保健対策の追加的・部分的拡充（1歳6か月健診制度化、先天性代謝異常のマス・スクリーニング）、③国立神経センター創設による診断治療研究体制の整備と、ボバース法やボイタ法の全国的普及など「療育方法技術の革新」という、障害児医療の発展と結びついた療育実践が展開されるようになる。

1980年代以降、人間としての尊厳と権利を大切にし、あたりまえの生活や人生を無差別平等に保障しようというノーマライゼーションの考え方が世界的に広がりを見せる。「子ども権利条約」では子どもの普遍的な権利に加えて、障害のある場合の「特別なケアへの権利」を付加的に保障することがノーマライゼーションと発達保障の統一にとって不可欠であるとされた。保育所・幼稚園と専門機関の連携や保育所・幼稚園と通園施設、児童デイサービスとの併行利用も行われてきた。

しかし、1980年後半頃の全国の保育所や幼稚園に在籍する障害のある子どもの数や障害の種類についての調査は見当たらない。そこで、都道府県・政令指定都市が国に対して提出した障害児保育費補助金交付申請書をもとに、保育所における「統合保育」の実施状況を推察すると、1983年の3,367人から年々増加し、1988年度は4,870人となっている。しかし、これらの数は実際にはもっと多く、ここに掲載したのはごく一部に過ぎない。また、保育者の加配などの条件整備のないまま、「統合保育」の実施に踏み切ろうとしている自治体も少なくなかった。「統合保育」がすすむなかで、通園施設では「統合保育」の場に適応できない「手がかかる子ども」が残ってしまい、低年齢化・重度化がすすんだ。低年齢児や重度児の多くは、制度的保障や財政的基盤が困難ななかでおかれていた。

「日本精神薄弱者愛護協会」が行った「昭和61年度全国精神薄弱児通園施設実態調査」（1988年5月報告）によると、1986年10月1日現在、4,856人の乳幼児が措置され、その数は年々増加の傾向である。この調査では、0歳～2歳の措置児の増加という低年齢化の傾向とともに、たとえば、てんかん、脳性マヒを含めた肢体不自由、内部障害など、重複もしくはさまざまな合併障害をともなう子どもの増加が顕著になってきていることが明らかにされた。

保育現場では集団や仲間づくり、小集団での指導、個別援助と集団保障などの課題を通して、障害のある子どもにとって必要な取組みが、障害のない子どもの発達保障にもつながるということを明らかにされてきた。こうして「統合保育」の現場での障害のある子どもの受け入れが前進した結果、障害の重度化や多様化、低年齢化という新たな課題に直面することになる。

一方、落ち着きがない、キレやすい、身体の動きがぎこちないなど、「障害」ではないが、「特別な配慮が必要な子ども」「気になる子ども」の存在も目立ち始めた。さらに、虐待を受けている子ども、親の厳しい労働・経済状況を受けて生活が不安定になりがちな子ども、外国籍の子どもなど、従来の「障害児」だけではなく、近年いわれる「発達障害」の子どもも含めた「特別なニーズ」をもつ子どもへの対応はいっそう求められるようになった。

3. 和光幼稚園の「共同教育」とその実践

(1) 和光幼稚園の誕生とあゆみ

和光幼稚園の母体である成城学園は、「①個性尊重の教育、②自然に楽しむ教育、③心情の教育、④科学的研究を基とする教育」などを目標として1917（大正6）年に設立した。当時、日本は大正デモクラシーの潮流に支えられ、国民全体の知的レベルを引き上げる小学校教育が最も重要であるという考え方から、澤柳政太郎（前、京都帝国大学総長）が日本の初等教育改造を志し、実験的教育の場として成城小学校を設立した。澤柳政太郎は、当時の詰め込み式の教育の弊害を避け、自学・自習・自立の精神を培う教育を目指し、教育を進めてきた。その後、成城小学校が最上級生の卒業を迎えるにあたって、一貫した教育を願う親の要求に応えるため、1922（大正11）年に成城第二中学校が開設された。また、1925（大正14）年には東京都世田谷区への移転とともに、成城幼稚園が開設される。成城学園は当時「大正デモクラシー」の時代のなかで自由教育の発祥地として重要な役割を果たす実験学校であったため、「親教育」学校のモデルとして多く人から注目を浴びた。

1933（昭和8）年に学園の教育方針と財政をめぐる、小原國芳（1930年より校長）派と反小原國芳との対立によって内紛が起こったが、それがいわゆる「成城学園事件」であった。この内紛のなかで、小原國芳派に同調し、成城小学校を退学した児童の親たちと退職した教師たちが協力して創ったのが「和光学園」であった。

成城学園から分かれた「和光学園」は、その翌1934（昭和9）年4月に個性尊重の創意的な実践を目指し、小学校とともに東京世田谷区経堂に幼稚園を建設した。当初の幼稚園は、園児12名の「和光学園付属幼稚園」として出発した。その後、当時幼稚園の「保母」であった福田エマ（現、斎藤）が渡米で退職することになったことを契機に幼稚園は閉鎖される。

その後、大陸への戦争の火が広がり、自由教育の存立する基盤がだんだんなくなりつつあった。しかし、成城創学の精神を引き継いでいた和光学園の建学方針の一つが「自学自習を補導して学習興味を喚起する」という一項であった。成城学園にしても、和光学園にしても、創学の理念として「研究し、実践する」という実験的な性格が強調されていた。戦時中の厳しい条件のなかで和光学園は子どもの自発性を尊重する教育の自主実験学校として誇りを持ち、それを実現させるために創意ある実践を創造していくことが重要な課題とされた。

1951（昭和26）4月に和光幼稚園は27人の園児（年長児：19名、年少児：8名）で正式な認可を受けず、無認可で再開される。1950年から「コアカリキュラム連盟」の本部実験学校になった和光学園は、父母からの要求によって1950年に1年1学級の高校を発足させ、その翌年には再び幼稚園を設置したのである。和光幼稚園は、年長と年少を合わせて一つの保育室で保育を行い、その保育は池野和歌子（それまでは中学校の教師）と海後勝雄（当時の和光小学校の校長）が担当となった。

その後、和光幼稚園は園児数が年々増加し、1960年度は3・4・5歳児の各一クラスの編成ができた。当時の和光幼稚園の保育のねらいとして、「①自分の力で創りだす子どもに、②つくるしごとの重視、③身体をうごかすこと、④感覚の訓練、⑤仲間との生活の重視」を挙げている。そして、指導内容を「基調になる生活」と「中心になる生活」の二つに分けた本格的なカリキュラムづくりに着手し、1961（昭和36）年には、3・4・5歳の月案が完成した。

1964（昭和39）年には、幼稚園と小学校が一つになった「幼小部」が誕生する。これに対して幼稚園からは、小学校までの「9年間を一つにすることは無理」ではないかという反対の意見もあった。しかし、生活教育を志向する場合、幼年教育の研究はきわめて重要であり、そのために幼稚園と小学校を一つの集団として運営するという新たな試みが主張され、実施された。実際、「幼小部」は、1964（昭和39）年から1966年度までの3年間の試みではあったが、幼・小の合併のために行った「幼年教育研究会」は、和光学園における幼年教育の構造を確立する契機となった。1966年には、それまでのカリキュラムを一部修正し、和光幼稚園の独自の体育、社会、自然、数、ことば、音楽、造形という7つの領域別のカリキュラムを含む総合指導計画をまとめた。

1969（昭和44）年になると、幼稚園は高校があった鶴川キャンパスへ移転し、それと同時に和光第二の幼稚園としての「和光鶴川幼稚園」が誕生した。和光教育を継承し、発展させるために、鶴川団地の豊かな自然を十分活かした教育実践を追究していく。

（2）和光幼稚園の「共同教育」

和光学園は、1970年代に入ってから「障害のある子どもの不就学をなくす運動」が全国的に広がりを見せるなか、幼稚園を含んだ学園全体で「共同教育」に関する本格的な議論が開始された。「養護学校義務化」を目前に控えていた1975年11月に、和光学園の「校長文章」として「五二年度障害児の受け入れについて」が出される。この「校長文章」は、障害のある子どもの受け入れに関する基本的な考えを整理し、示したものである。

「五二年度障害児の受け入れについて」には、障害のない子どもと「発達の共通項のある」障害のある子どもを対象に、障害のない子どもと同様の「学習・訓育の集団活動を行う」ことで、「相互の教育力」によって「共に育ち合うこと」をめざすことが「共同教育」であると整理している。

当時、学齢期の障害のある子どもの教育分野では、「社会的統合」の一環としての「教育的統合」の実践上の一つのあり方として提起されたのが「統合教育」である。「教育的統合」とは、1981年「国際障害者年」のテーマである「すべての障害者の社会生活と社会進歩への『完全参加と平等』」を実現していくために実践を強めていくことが望まれる「社会的統合」、いわゆる障害のある方の人権の実質的平等を実現するための関連する法律や制度、技術などの総合的な充実・発展を図り、社会のさまざまな分野への障害者の参加を保障することの教育分野におけるものである。「教育的統合」の具体的な一つの形ともいえる「統合教育」は、障害のある子どもとない子どもとが学校での生活や学習、あそびなどの場面で対等および平等に交流し育ちあう関係を築くために組織されなければならない交流の場である。その際、障害児教育をとりまく劣悪な状況や体制をそのままにして、単に「障害のある子どもと障害のない子どもを一緒にする」という機械的で形式的な「統合教育」に陥る可能性も指摘される。障害のない子ども集団に直接、障害のある子どもを統合して教育する「統合教育」に対して、形態としては障害のない子どもと障害のある子どもがそれぞれともにその障害や発達に必要かつ適切な集団に属しつつ、両者が対等および平等に学びあいながら共通の学習課題とそれぞれ独自の学習課題をもち、それぞれがともに主権者としての民主的な能力と人格を培うことを目的とした、「教育的統合」のもう一つの実践上のあり方が「共同教育」である⁽¹⁾。

前述したように、和光学園全体で「共同教育」に関する基本的な考えがまとめられたのは1975年であった。その背景には、1974年4月に東京都が国よりも早く障害のある子どもが通う諸学校の「義務化」の実現があった。

しかし、和光学園は1950年代からすでに障害のある子どもを普通学級に受け入れ、ともに教育を行うことにより、障害のある子どもの教育の場を保障する一定の役割を果たしてきた。1955年には和光の全校で約20人前後の障害のある子どもが通っていた⁽²⁾。当時は、「共同教育」という名前はついておらず、「人間の尊厳を教育の基本にする」という和光学園の教育理念に基づき、一つの普通学級で教育を受けることが可能な障害のある子ども2名を受け入れる体制で障害児教育が行われていた。また、教師たちも障害児教育に対する明確な概念規定もないままに、受け入れた障害のある子どもと障害のない子どもの「共生」を試みたのである。こうした和光学園の障害児教育は、一般学校の教育のなかで試行錯誤しながら、その教育の可能性を見極めた子どもに教育の場を保障してきた歴史でもあった。

これまで行われてきた障害児教育について、「もう一回つかみ直したうえで、相互の協力、健常児

(1) 藤澤洋子「障害児教育における統合的教育の現状」『大阪教育大学障害児教育研究紀要第9号』27頁、1986年。

(2) 渡邊由利『全盲 達ちゃんと和光－和光幼稚園 共同教育の実践－』星林社、66頁、1986年。

と障害児とが協力し合うことによって、健常児の教育にもさらなる発展、そしてまた、障害児にも発達の上に、プラスが生まれるような教育を考えたらどうか⁽³⁾といった提案から全職員で論議がはじまる。その結果、1976年12月に「五二年度障害児の受け入れについて」という文章が出る。そして、その論議に並行して和光幼稚園では同年度に受け入れた「心臓疾患の男児」と「発達遅滞の女児」にかかわる教育相談および受け入れの可否の討議を通して校長提案をより具体化していった。また、翌1976年4月には21トリソミーの女児と自閉傾向の男児を受け入れた際には改めて今の教育内容を維持していく中で障害のある子どもを受け入れていくことと、障害のある子どもを受け入れることによって今の教育を変更せずに、むしろ教育の幅を広げていくことを確認する。

校長提案の「五二年度障害児の受け入れについて」では、一般の学校教育の対象として得る障害のある子どもについては可能な限り「共同教育」を行うことが書かれている。しかし、「共同教育」を主にすすめていくが、教育制度の上で成立している養護学校などの「治療教育」やその他の特別支援教育を否定するものではないと明記されている。これを受け、幼稚園と小学校の合同研究会を通して「共同教育」の意味について全教職員が確認する。その内容は、園舎施設や教員の人数など、現状の条件のなかでこどもの発達を保障しうる教育内容をつくっていくことで「共同教育」を行うことと、それによって障害のある子どもの発達はもちろん、他の子どもの幅広い発達、とりわけ人格の発達をうながすことができる。そして、「共同教育」を通して教員一人ひとりの実践力を高め、教育内容を豊かなものにしていくことが可能である。

障害のある子どもを受け入れ、その発達の方向をさぐり、保障していくためには保育者集団の「教育力」が求められる。そのために集団での研究や学習の積み上げが必要である。和光幼稚園も含めて和光学園で取り組んできた「共同教育」は、障害のある子どもを単に障害のない子ども集団に入れて行う表面的な「統合的な教育」ではない。障害のある子どもとない子どもの両方が人間として分け隔てのない見方をもち、かかわりあいができるよう、障害児教育に関する基本的な考えを整理し、検討を重ねるなかで科学的な障害の理解に基づき、具体的な教育の内容と方法をつくってきた。また、不安を抱えている親を支え、一緒に協力しながら、地域のさまざまな関係機関とも柔軟な連携のもとで「共同教育」をすすめてきた。

(3) 和光幼稚園の取り組み—映画「みんなであうたう太陽のうた」を手がかりに

和光幼稚園は、1977年から2年間、全盲の視覚障害児の中野達彦くんを障害のない子どもの集団のなかに受け入れ、ともに保育を行った。この2年間の「共同教育」の様子をドキュメンタリー映画としてまとめたのが『みんなであうたう太陽のうた—幼稚園での全盲児の教育実践』である。

全盲である達彦くんが友だちと共通の体験や豊かな経験を通して、集団のなかの一員である自覚を持ち、新しいことに挑戦していく姿を撮影した記録である。

映画「みんなであうたう太陽のうた—幼稚園での全盲児の教育実践」に登場する達彦くんは、生後8か月で「両網膜芽細胞腫」と診断され、両眼球の摘出手術を受ける。手術後、両親は達彦くんが全盲という視覚障害をもちながらも自立していくよう、4歳までは東京都心身障害者福祉センターで、4歳から1年間は筑波大学附属盲学校幼稚部で盲児としての専門教育や訓練を受けさせる。しかし、達彦くんが通っていた盲学校は自宅から1時間もかかる距離にあり、身体のあまり丈夫ではなかった達彦くんのため、両親は自宅に近く、可能であれば障害のない子どもとともに生活ができる幼稚園に通わせたいと願っていた。こうした親の願いに応え、和光幼稚園は、全盲という視覚障害のある達彦くんを受け入れることにしたのである。

和光幼稚園はそれまでさまざまな「共同教育」の実践を試みていたが、全盲という障害のある子どもを受け入れた経験はなかった。達彦くんを受入れるために、親と何回も話し合いを行い、また、以前、達彦くんが通っていた東京都心身障害者福祉センターや盲学校幼稚部、そして盲児を受け入

⁽³⁾ 渡邊由利、前掲書、69頁。

れた経験のある幼稚園などに出掛け、盲児教育について学びながら達彦くんの受入れを準備していった。

全盲の中野達彦くんの2年間の様子を撮った映画が世に紹介された1980年は、障害児(者)の教育運動をめぐって関係者の間で、さまざまな意見対立が起き、政治問題化していた時期でもあった。映画制作に深く関わっていた秋野勝紀(当時、和光幼稚園教務部長、1979年に和光鶴川幼稚園の副園長)は、「障害児(者)の教育や社会参加について、当時の社会的な雰囲気から、全盲児の保育についての映画制作には若干の不安や懸念があった」と振り返っている。しかし、映画が完成し、関係者の間で視聴された時、この実践は大きな反響を呼び、また、「朝日新聞」の文化欄に社会教育映画として全面スペースで取り上げられた。

1980年代に入り、和光幼稚園ではこれまで「共同教育」では難しいといわれてきた障害の重い子どもや2歳未満の子ども、かかわりが持ちにくい子どもなど、さまざまな障害のある子どもが「共同教育」の場で保育を受けるようになった。

下記の実践は、全盲の達彦くんを受け入れることを機に、保育者が障害について正しく理解することと、地域にある専門機関との連携と交流の重要性を改めて学んでいること、また、達彦くんの発達課題を明確にし、それを集団のなかでどのように保障していくかを全職員で話し合っ確認していく過程が記録されている。

さらに、木工作や小屋づくりなどを通して道具を使いこなし、作る活動をみんなと共有するなかで友だち一人ひとりと多様なかかわりができるようになり、社会性が大きく育てていく様子を明らかにしている。

1) 取り組みの姿勢

新年度を迎える数か月前、弱視の子どもが入園することになったのをきっかけに「障害者センター」から、全盲児の実践を手がけてみないかという話があった。(中略)

しかし、私たちはそれまでさまざまな障害児の実践をしながらも、全盲児の経験はなく、ちょうど弱視の子どもの実践をはじめたばかりだった。(中略)

(中略) たっちゃん子どもたちが帰って誰もいなくなったある日の幼稚園へ母親と二人でやってきた。少しうつむき加減で腰をひき手を前に出してあちこちさわりながら動く姿は不安そうだった。しかし遊んでいるうちに一度さわったところは意外に早く理解し環境を把握して、「こっちはストーブのある入口」「ここは隣の教室だから次の入口だ」といいながら確認して動いていく、その行動の仕方や理解は非常に早く思えた。

私たちは「すばらしい能力だ」という感想をもった。しかしこれは後のちの討論で明らかになったことであるが、その感想をすぐさま普通学級での生活可能という判断に結びつけるのは雑な見方で、全盲児にとって空間の認識や行動の仕方は大事なことであると同時に、当然備わっていなければならない能力である。私たちが目をつむると何もできないことと比較して過大評価してしまうのではなく、全盲児の独自性に着目しなければ、「すばらしい」「いややっぱりだめだ」という両極端に揺れ動いてしまうことになる。(中略)

普通学級での教育を考えるためには、「すばらしい能力だ」という一面的な見方ではなく、見えないという事実を正しく受け止めなければならないということである。

たっちゃんの通っている盲学校の幼稚部へも見学に行った。(中略)

そこで気がついたことは、普通学級での健常児との教育は、障害を軽減し可能性を拡大することであってただ仲よく生活していればいいということではなく、障害児の発達を真に保障することにならなければならないということであった。(中略)そこで園の教育が全盲児の障害克服はもちろんのこと、人間的にも豊かな発達をするために意味をもたせていかねばならないという点を確認し、積極的に受

け入れることを考えたのである。

渡辺由利「盲児の保育実践－幼稚園で育ったたっちゃん」『保育白書』草土文化、1981、44頁。

全盲という障害についてまったく経験がない和光幼稚園の保育者たちは、達彦くんにとって幼稚園での生活と教育がどのような意味があるのか、つまり、受け入れることが可能かどうかという基本的なところから議論をはじめた。

達彦くんを受入れるために、教職員は親と何回も話し合いを行い、「小学校に入る前の1年間だけでも障害のない同年齢の友だちと一緒に」と願う親の気持ちに寄り添いながら、具体的にどのような家庭と協力していくかについて確認している。また、以前に達彦くんが通っていた東京都心身障害者福祉センターや盲学校幼稚部、そして盲児を受け入れて統合保育の経験がある幼稚園などに出掛け、直接盲児教育・療育の実際について学んでいる。そこで、統合保育は、障害を軽減して可能性を増やすことであり、ただ皆が仲良く生活していればよいということではなく、障害児の発達を真に保障することにならなければならないことに気が付いている。

また、達彦くんも含めた集団や仲間づくり、個別指導と集団保障などの統合保育の具体的な課題を明らかにしていくなかで、障害のある子どもにとって必要な取り組みが、障害のない子どもの発達保障にもつながるということを確認していく。また、統合保育について個人の同情や善意などの感情的な理解ではなく、科学的な障害認識のもとで地域の専門機関や家庭との連携を大事にしながら、受け入れ体制や教材・教具など具体的な方法を決めていくことにした。これらの過程のなかで、教職員は盲学校や地域の療育機関とは異なる統合保育の「良さ」がより明確にさせていった。また、教職員は、障害克服はもちろんのこと、人間的にも豊かな発達をするために意味を持たせていかなければならないという点を確認し、積極的に受け入れることを考えている。

全盲という障害の事実をはっきり見据え、障害克服の努力をする一方、当然のことながら、達彦くんを集団の一員に位置づけ、集団の一員であることを互いに自覚できるようにしていた。そのためには、教職員は達彦くんの障害に惑わされることなく、障害のない子どもに対するのと同じように達彦くんに要求をはっきり出していくこと、また、共通の体験をより多くするなかで、自立の方向を追求し、それに必要な教材、教具などの教育条件を整える努力をしていくことを教職員は確認している。

2) とともに育つ

ナレーション：始業式の朝。東京世田谷区にある和光幼稚園に通う中野達彦くんは両方の目がまったく見えない全盲児です。5歳児の星組になって2階の教室に変わりました。

2階にある教室の前。登園してきた達彦くんに複数の子どもたちが靴を入れる場所について指をさしながら一生懸命に説明する。

子ども：「一番、最後。ごっこ、ごっこ」

一番上の段の端っこにある達彦くんの下駄箱の位置をことばで教える。(中略)

ナレーション：達彦くんは去年、この幼稚園に入り、健常児と一緒に1年を過ごしてきました。その生活のなかで、達彦くんの近くにいる誰もがそっと手を貸したり、声を掛けたりすることが当たり前なことになっているようです。

教室の中。タオルを持っている達彦くんを見て、後ろから達彦くんの肩と背中を押しながら、タオル掛けのところまで連れていく。タオル掛けを触りながら、自分のところを探している達彦くん「そうそう。そこ」と声を掛ける。タオル掛けには一人ひとりの子どもの名前とシールが貼ってあり、とくに達彦くんのところは触って分かる凹凸感のあるシールが貼ってある。

映画『みんなでうたう太陽のうた－幼稚園での全盲児の教育実践』

たっちゃんに大きな変化があったのは、夏休みを目前にしての合宿だった。(中略) 片道四キロの山道を沢に沿って登る山歩き、谷川岳の雪溶け水が肌をさす流れの中での川あそび、温水プールでの水泳と真夏の太陽をいっぱい受けての活動が次つぎと組まれ、生活を楽しむとともに維持することが要求される。(中略) 朝晩の寝具の用意や片づけはみんなでやる。先生が敷く布団にシーツを敷く、たっちゃんはみつお君と二人で敷いたが布団の上ではねてばかりいてなかなかやらない。

「たっちゃんもっとしっかりひっぱれよ」「またしわになっちゃうじゃあないか」とくり返すみつお君のことばもうわの空でシーツを両手にさわいでいる。いくらいってもふざけているたっちゃんに、面倒見のいいみつお君もついに業を煮やし、「たっちゃんいつまでもふざけていないで早くしろよ!」とどなりつけた。これにはたっちゃんもびっくりして、あわてて真面目になってやりはじめた。

渡辺由利「盲児の保育実践－幼稚園で育ったたっちゃん」『保育白書』草土文化、1981年、50頁。

最初の星組の朝の実践では、新学期になって登園してきた竜彦くんは友だちの手に引かれ、新しくなった教室まで案内してもらった場面である。

前年の1年間、達彦くんと一緒に過ごした幼稚園の生活を通して「見えない」という達彦くんの大変さ(=障害)は理解していることは、達彦くんの手をしっかり握り、教室まで案内する姿から読み取ることができる。「達彦くんは目が見えない」という事実については1年間の園生活のなかで、障害のない子どもたちも把握をしている。また、「達彦くんが(見えないことが原因で生じる結果である)困らない」ように、「見えない」達彦くんに新しい空間と物の位置を「言葉だけ」で「指を指しながら」一生懸命に伝えようとする。しかし、このシーンでは、友だちの説明を聞き、下駄箱の位置が確認できたというより、達彦くんの普段の生活感覚によって場所が確認できたようにみえる。

障害のない子どもが、集団のなかで障害のある子どもと一緒に生活する際、障害のある子どもを「お人形」のように扱うことがある。そのため、障害のある子どもは自分の思いを十分出すことができず、対等な関係を築くのが難しくなる場合がある。また、障害のない子どもは、行動面で自分と違ったことをする障害のある友達がいると、その違いに驚き、教師の行動を見本とし、その対応の仕方を学ぼうとする。そのため、教師自身が障害のある子どもの発達課題(目が見えないことと、それによって生じる生活のしにくさ)について正しく理解したうえで、どのような生活を送らせた方がいいかを十分考え、対応することが重要になる。

夏休みの前に皆で行った合宿のシーンでは、達彦くんとかかわる子どもたちのかかわり方が見事に変化を見せる。片道4キロの山道を歩き、川に着いて皆で川あそびが始まったときも、達彦くんの手を一方向的に引っ張ったりせずに、達彦くんの足に自分の足や手を添えながら、達彦くん自身が岩や川の水の位置が分かり、自分の意思で空間を決め、移動できるように援助している。前述した半年前の新学期の朝の「見えない」達彦くんに世話をする様子とは大きく異なる。

また、5歳になると、障害のある子どもとない子どもとの発達差が広がり、できないことがよりはっきりとみえてくる時期でもある。「目が見えないたっちゃん」だから仕方ないと思ひ、相手のた

めに我慢してしまうこともある。しかし、みつお君はふざけで動こうとしない達彦君に対し、本気で怒っている。障害の有無にかかわらず、問題の解決のために相手に対して自分の要求をはっきりと伝え、また相手の要求や気持ちを受け入れて自分の行動をコントロールすることができるようになった。

おわりに

1979年に養護学校教育の義務化の実現を受け、制度的にはすべての障害児の教育権が保障されたことを契機に、乳幼児からの健診・療育・保育を含む総合的なケアの必要性が認識されはじめた。また、1981年の国際障害者年を機に障害児・者に関連する法体系は整備され、保育所や幼稚園で行う統合保育も量的に増加し、展開していく。しかし、保育所に比べ、幼稚園の場合は統合保育を支える法体制がないまま、現場の判断や努力に頼ってすすめてきた。

1980年代以降、人間としての尊厳と権利を大切に、あたりまえの生活や人生を無差別平等に保障しようというノーマライゼーションの考え方が広がりを見せる。とくに、子どもがもつ普遍的な権利に加えて、障害のある場合の「特別なケアへの権利」を付加的に保障することがノーマライゼーションと発達保障の統一にとって不可欠であるとされた。

和光幼稚園の障害児保育の実践は、制度的な保障もなく厳しい教員の体制のなかで、通常のクラスでの生活を中核におき、一人ひとりの子どもがもつ障害について個別指導を実施してきた。そのため、障害について園内ではもちろん、地域にある他の専門機関の協力を得て、自主的な研修を行った。また、子どもの発達にとって集団の意味は大きい。実は、集団のなかで育つのは子どもだけではない。子どもたちから多くのことを学びながら、教師自身も集団のなかで力量を付け、子どもをみる目を育てていく。一人の教師だけの固定的な見方より、複数の教師の目で子どもを把握することが重要である。そのために、教師同士が子どもを集団のなかでみることと多面的な見方をすることが大切である。

引用・参考文献

- (1) 藤本文朗「障害児の教育権保障の実態と運動－未就学障害児を中心に－」『教育学研究 第36巻第1号』38頁～49頁、日本教育学会、1969年。
- (2) 田中昌人「全面発達を保障する『障害児』教育の創造をめざす教育運動」『教育学研究 第36巻第1号』50頁～58頁、日本教育学会、1969年。
- (3) 浦辺史『現代の保育問題と幼児教育』風媒社、1969年。
- (4) 山口寛子、秦安雄「障害児の保育」『国民の保育要求の実現をめざして－第二回全国民間保育団体合同研究集会報告書』58頁～62頁、1970年。
- (5) 和光学園特別抗告申立書（全文）「大学研究室の搜索と大学の自治（「和光大学事件」をめぐる3）」『法律時報43（10）』日本評論社、83頁～87頁、1971年8月。
- (6) 日本保育学会『日本幼児保育史 第四巻』フレーベル館、1971年。
- (7) 和光学園四十年史編集委員会『ある私立学校の足跡－和光学園40年の教育』明治図書、1973年。
- (8) 碓田登「和光学園40年史編集委員会 ある私立学校の足跡」『現代と思想 通号16』1974年6月、193頁～199頁。
- (9) 藤本文朗「障害者の発達保障と障害者教育制度について－教育・医療の統一的保障との関連で－」『児童精神医学とその近接領域 VOL.15、No.2』42頁～48頁、1974年。
- (10) 大泉溥他「障害者の教育権運動についての試論－愛知県障害児の不就学をなくす会のとりくみに学んで－」『障害者問題研究 第2号』88頁～94頁、全国障害者問題研究会、1974年。
- (11) 田中昌人『児童問題講座 第7巻 障害児問題』ミネルヴァ書房、1975年。

- (12) 茂木俊彦「障害乳幼児の発達保障をめぐる諸問題」『児童精神医学とその近接領域 (Japanese journal of child and adolescent psychiatry)』59 頁～68 頁、日本児童精神医学会と近接領域編集部、1975 年。
- (13) 大泉溥「戦後日本の障害児保育問題の展開」『障害者問題研究 第 6 号』69 頁～81 頁、1976 年。
- (14) 全国社会福祉協議会保育協議会『保育施策を考えるために－中児審・中教審等答申集－』全国社会福祉協議会、1976 年。
- (15) 社団法人東京都私立保育園連盟研修部、障害児保育研究会編『障害児保育問題を考えよう－その1入園をめぐる』社団法人東京都私立保育園連盟、1977 年。
- (16) 障害をもつ子どものグループ連絡会『はばたけ 子どもたち－障害児の保育と教育の場をもとめて』ぶどう社、1977 年。
- (17) 文部省『特殊教育百年史』東洋館出版社、1978 年。
- (18) 植山つる、浦辺史、岡田正章編『戦後保育賞の歴史』全国社会福祉協議会、1978 年。
- (19) 長瀬又男「障害児と保育－自閉症児との対応」『幼児教育年報 14 巻』東京都私立幼稚園教育研修会、1978 年、3 月。
- (20) 三島敏男「養護学校義務制と障害児」『現代と保育 2』210 頁～219 頁、さ・さ・ら書房、1979 年。
- (21) 八木英二『国際障害者年－生きがいのある社会を築くために－』青木書店、1980 年。
- (22) 全国社会福祉協議会全国保母会編・発行『障害児保育へのアプローチ－保育所における障害児保育の現状と課題』1980 年。
- (23) 財団法人心身障害児教育財団『特殊教育三十年の歩み－戦後を支えた人と業績－』教育出版、1980 年。
- (24) 清水寛『障害児教育とはなにか』青木書店、1981 年。
- (25) 財団法人心身障害児教育財団『特殊教育三十年の歩み－戦後を支えた人と業績－』教育出版、1981 年。
- (26) 春日井淳子ほか「はじめての障害児保育－国際障害者年の課題－」『福祉研究第 44 号』日本福祉大学人間関係研究所福祉研究会、1981 年。
- (27) 全国障害者問題研究会近畿ブロック『いま、すべての障害乳幼児に科学の光を－第 2 回全国就学前障害児問題研究集会報告集』1981 年。
- (28) 和光学園五十年史編纂委員会『和光学園五十年』学校法人和光学園、1983 年。
- (29) 和光学園教育実践シリーズ出版委員会編者『和光学園教育実践シリーズ 1 たしかな力を育てる－和光鶴川幼稚園の 12 カ月－』明治図書、1984 年。
- (30) 津曲裕次、清水寛、松矢勝宏、北沢清司編著『障害者教育史』川島書店、1985 年。
- (31) 藤澤洋子「障害児教育における統合的教育の現状」『大阪教育大学障害児教育研究紀要第 9 号』23 頁～36 頁、1986 年。
- (32) 渡邊由利『全盲 達ちゃんと和光－和光幼稚園 共同教育の実践－』星林社、1986 年。
- (33) 清水貞夫、小松秀茂編『統合保育－その理論と実際』学苑社、1987 年
- (34) 厚生省五十年史編集委員会『厚生省五十年史 (資料篇)』財団法人厚生問題研究会、1988 年。
- (35) 待井和江先生古稀記念論文集編集委員会『障害児保育論－その理論と方法』全国社会福祉協議会、1988 年。
- (36) 練馬部会「幼稚園における障害児教育 (部会自主研究)」『四時教育年報 26 巻』東京都私立幼稚園教育研修会、1990 年、3 月。
- (37) 和光学園実践シリーズ出版委員会編者『和光学園実践シリーズ① 生きる力を育む』星林社、1993 年。

- (38) 藤本文朗、小川克正共著『障害児教育学の現状・課題・将来』培風館、1996 年。
- (39) 厚生省児童家庭局編集・発行『児童福祉五十の歩み』1998 年。
- (40) 横山岑夫『特殊教育から教育改革への発信』多賀出版、1998 年。
- (41) 宍戸健夫『保育実践をひらいた 50 年』草土文化、2000 年。
- (42) 園山繁樹、由岐中佳代子「保育所における障害児保育の実施状況と支援体制－東京都の特別区を対象に」『西南女学院大学紀要 4』西南女学院大学、30 頁～39 頁、2000 年。
- (43) 船橋秀彦『養護学校高等部への希望者全員進学実現の教育運動史の研究－1978～1998 各都道府県の実態－』全国障害者問題研究会茨城支部、2001 年。
- (44) 茂木俊彦「障害児教育研究 40 年－思い出すままに(茂木俊彦教授退職記念)」『人文学報 359』首都大学東京都市教養学部人文・社会系、5 頁～16 頁、2005 年。
- (45) 河合隆平、高橋智「戦後における知的障害幼児の保育問題言説の検討：1970 年代前半までの議論を中心に」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系 57』217 頁～230 頁、2006 年。
- (46) 米沢広一「障害児の教育を受ける権利」『障害者問題研究 Vol.36、No.1』10 頁～17 頁、全国障害者問題研究会、2008 年。
- (47) 清水寛「『発達が必要に応じて』の教育条理解釈の提起をめぐって」『障害者問題研究 Vol.36、No.1』55 頁～65 頁、全国障害者問題研究会、2008 年。
- (48) 宍戸健夫「戦後保育カリキュラムの展開－和光幼稚園を中心に」『同朋福祉 14 号』51 頁～105 頁、2008 年 3 月。
- (49) 大瀧三雄「和光幼稚園・和光鶴川幼稚園の教育」『和光大学現代人間学部紀要 第 2 号』189 頁～194 頁、2009 年 3 月。
- (50) 中村尚子「障害乳幼児療育システム改正の論点」『障害者問題研究 Vol.37 No.3』全国障害者問題研究会、162 頁～170 頁、2009 年。
- (51) 河合隆平「1970 年代における障害乳幼児政策とその問題構制－保育要求から問題の再構成へ」『障害者問題研究 Vol.37 No. 3』全国障害者問題研究会、171 頁～179 頁、2009 年。
- (52) 浅井幸子「和光幼稚園における保育内容研究の足跡－意見交換と考察」『和光大学現代人間学部紀要 第 3 号』257 頁～260 頁、2010 年 3 月。
- (53) 宍戸健夫「和光幼稚園の保育－その歴史的な意義について」『和光大学現代人間学部紀要 第 3 号』250 頁～256 頁、2010 年 3 月。
- (54) 宍戸健夫「和光大学保育ワークショップ幼児期に育てたいカー幼少接続問題と和光鶴川幼稚園の保育和光幼稚園の保育 その歴史的な意義について」『和光大学現代人間学部紀要 第 3 号』250 頁～256 頁、2010 年 3 月。
- (55) 木村和子「第 1 節 和光鶴川幼稚園の概況」勅使千鶴・亀谷和史・東内瑠里子編『「知的な育ち」を形成する保育実践II』30 頁～42 頁、2016 年、新読書社。