

【研究論文】

障害児保育史研究の動向と課題

櫻井 貴大*

要 旨

本研究では1974年の「障害児保育実施要綱」が策定される以前に、障害幼児がどのように保育の対象となったのか、また、どのような指導がなされていたのかをこれまでの研究を整理した。その結果、①盲学校、聾学校の幼稚部への急増の背景にある「特殊教育諸学校幼稚部設置10年計画」が出される過程について明らかにしていくこと②これまでの通常保育における「保育が困難な子ども」を対象に資料を分析していくことが必要であること③障害幼児の指導方法や指導実践に関しては、当時どのようなカリキュラムや指導計画等に基づいて保育がなされてきたのかという内容を明らかにしていくこと④障害児保育制度の確立と拡充に一定の役割を果たしていたとされる母子グループではどのような指導がなされていたのか、具体的な保育内容や指導実践を明らかにしていくこと、という4つの課題を見出すことができた。

キーワード：障害児保育、歴史

I. はじめに

わが国において、「障害児保育」が全国的に広がり始めたのが1970年代後半以降であり、1974年に国は「障害児保育実施要綱」を策定し、保育所で正式に障害児の受け入れを認めた。それに先立ち、1973年に全国で初めて保育を希望する障害児全員を保育所や幼稚園に受け入れた大津市は、その年(1973年)を「保育元年」と呼んでいる。1973年の「保育元年」以前は、ごくわずかな実践を除いて、障害幼児は社会的に教育や保育の対象とはされず、圧倒的多数は在宅生活を余儀なくされていた(榊原, 2008) ¹⁾。

1974年の「障害児保育実施要綱」が策定され、40年以上が経ち、2007年からは特別支援教育が「学校教育法」に位置づけられ、すべての学校において障害のある幼児児童生徒の支援の充実を図るという政策をとっている。しかし、特に1970年代以前において障害幼児がこれまで、どのような歴史的変遷を経て、保育の対象となったのか、また、どのような処遇を受けており、どのような教育方法や教育内容が実施されていたのか等についての詳細な検討は十分にされていない。これらの研究課題は歴史的課題としての性格を有しているため、検討していく必要が

ある。

そこで、本研究では障害幼児(小学校就学前の子ども)を対象とした、障害児保育の歴史に関する基礎的研究進展のための作業の一環として、障害児保育史研究に関する動向と課題を検討する。その視点として、まずは、「障害幼児が保育の対象となった過程」に着目する。なぜなら、1970年以前における障害幼児を対象とした障害児保育に関する研究は数が少ないため、歴史的な経過を整理しておく必要があるからである。その上で、それらを取り巻く制度や活動の歴史的変遷、教育方法や教育内容を検討することを通して、今日に引き継がれるべき障害児保育の意義を再検討する有益な示唆が得られると考えられる。

以上のような問題の所在より、本研究は障害幼児の保育を対象とした先行研究をもとに1970年代以前の障害幼児が保育の対象となった過程を整理し、「指導法」「指導実践」という視点から検討していくことで、今後さらに深めていくべき課題を明らかにすることを目的とする。

*岡崎女子短期大学 幼児教育学科

II. 障害児保育史研究の動向

1. 障害児保育の通史研究

障害児保育史の通史研究として、加藤（1997）²⁾と柴崎（1997,2002）³⁾と吉川（2015）⁵⁾研究が挙げられる。加藤⁵⁾は就学前の時期にある発達障害乳幼児がどのような発達支援を受けて今日に至り、これからどのようなサービスが期待されているのかという視点から早期療育活動が辿ってきた経緯を①1964年まで②1965～73年③1974～80年④1981～1990年⑤1991年以降と5つの時期に分類してまとめている。柴崎（1997）⁶⁾は統合保育の歴史として障害幼児が保育の対象とされていく過程を時間的な経過にしたがって概説している。さらに、障害幼児が障害児教育施設や障害児療育施設においてどのような処遇をされてきたのかを、歴史的な視点から詳細に検討している。ここでは、加藤の論文における時期区分をもとに1974年の「障害児保育実施要綱」が策定された時期を含む③の1980年までを対象とし、これまでの障害児保育史の通史を整理する。

i) ①1964年まで

柴崎（1997）によれば、障害幼児に対する早期教育は障害の種類によって大きく異なっており、障害が早期に診断される盲・聾児に対しては早期教育が早くから行われてきたとしている。特に聴覚障害幼児に対しては言語習得との関係から早期教育の必要性が早くから認識され、すでに1926（大正15）年から聾学校初等部予科において実施され、戦後の1949（昭和24）年には東京教育大学附属聾学校に幼稚部が設置され、1959（昭和34）年には3歳児学級が設置されたとしている⁷⁾。

加藤（1997）によれば、明治中期から昭和初期にかけて知的障害児に対する養護・教育が始まり、1938（昭和13）年秋、愛育研究所の発足と同時に、発達障害幼児に対して継続的な指導が始められたとしている。その後、1955（昭和30）年に白川学園に併設された鷹ヶ峰保育園の脇田悦三園長が、保育園の一部に30名定員の特殊保育部の設置を京都市から許可され、名実ともに発達障害幼児を対象とした発達支援活動がここに公的に産声をあげたとしている⁸⁾。

吉川（2015）も同様に、1943年に「異常児保育の研究」が公刊され、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言える述べている⁹⁾。

河合・高橋（2004）は1920年代に入ると、関東大震災（1923年）によって細民階層や母子世帯など託児所を必要とする対象層が増大したことを受けて、公立託児所の設置を促進していき、その中には障害児も含まれていたとしている。通常の保育すら不十分な当時の託児所において、保育者が保育困難児問題を実践的課題として位置づけ、彼らが独自に抱える問題・困難の原因究明や保育ニーズに応じた特別な配慮を保障するような保育実践を自覚的に追及するまでにはいたらなかったと分析している¹⁰⁾。

学校教育法が1947（昭和22）年に公布され、養護学校に幼稚部を置くことができると規定され、学校教育の視点からこの時代に就学前の幼児に対する早期教育に注目したことは評価できると分析している¹¹⁾。

一方で、吉川（2015）によると、1947年の学校教育法の制定により、養護学校に幼稚部を設置することは制度上可能でも、実際には学校自体の整備が行われず、知的障害児に対する保育の保障は大幅に立ち遅れていたとしている。さらに、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とし、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と指摘している¹²⁾。

加藤（1997）は、1947（昭和22）年に制定された児童福祉法の第15次の改正が1957（昭和32）年4月にされたことにより、精神薄弱児通園施設が新たに規定されが、実際は、この時点ですでに東京・母子愛育会、京都・鷹ヶ峰保育園、金沢・県立錦城学園と松原愛育学園、佐賀・めぐみ学園での通園指導が開始されていたと報告している。知的発達障害児に対して家庭における生活指導と在宅の知的発達障害児を精神薄弱児施設に昼間通所されるものであったと問題を指摘しながらも、精神薄弱児施設での彼らの収容保護、訓練指導だけであったことからすれば、通園施設の登場は対策の新たな進展と転換の契機になったであろうと分析している¹³⁾。

末次（2011）によると、通園施設における療育実践において、その主な対象が就学を猶予・免除された学齢期の障害児とされ、幼児の場合はその対象とならなかったため、その後は母子グループによる自主保育につながるとしている¹⁴⁾。

柴崎（1997）は障害の診断が難しい発達の遅れのある幼児の早期教育は、発達診断の歴史とも密接に

関連しているとし、日本における発達的な評価や診断の歴史は知能検査の導入と関連しており、それらが用いられる大正時代以前は、発達的に遅れていてもその遅れが顕著でなければ一般の幼児と一緒に家庭や地域で生活していたものと思われると分析している¹⁵⁾。柴崎(1997)によると、1961(昭和36)年には厚生省が3歳児健診制度を創設した影響もあり、全国的に検診制度が広がり、それに伴い発見された心身障害児の療育問題が顕在化していったものの、障害幼児に対して、保育所や幼稚園が門戸を閉ざしていた時代であったため、それらの問題に手がつけられておらず、昭和30年代から40年代にかけて障害幼児の療育や保育の問題が次第に深刻化していったと指摘している。そして、日本社会事業大学附属いたる学園が設立され、1965(昭和40)年には小金井市手をつなぐ親の会が充足し障害幼児の自主保育を開始するなど、各地で母子グループ指導が試みられるようになり、それが発達遅滞幼児のための民間通所施設へと発展するようになっていった¹⁶⁾。

田中・渡邊(2012)によると、「障害をもつ子どものグループ連絡会」が1970年代に「心身障害児通所訓練事業」の拡大と保育所での障害児保育制度の確立と拡充がなされており、一定の役割を果たしていると分析している¹⁷⁾。

ii) 1965～73年

加藤(1997)によると1965(昭和40)年には大阪府精神薄弱者育成会が大阪府から委託を受けて、就学前、施設入所前の低年齢児を対象に母子の集団訓練指導を始めた「ポニーの学校」や1967(昭和42)年に神戸市は3歳児から5歳児を対象とした30名定員の通園施設を計画し、翌年1968(昭和43)年にひまわり学園を開園した。通園施設で幼児だけを対象として療育サービスを行うのはこれがはじめてであり、1970年当時ではほかに京都・ひなどり学園と大阪・今川学園キンダーハイムがあるだけであった。この背景には、1965(昭和40)年の8月に母子保健法が公布されたことなどによる保健所での健診制度の充実発展により、人々の乳幼児期への関心を高めたことが影響している。その結果、障害児あるいはリスク児など発達が気になる子どもとその家族に対する支援の有効性や必要性が、関係者や関係機関によりいっそう意識され、具体的な訓練や指導の場が求められることになる¹⁸⁾。

こうした動向の中で1972(昭和47)年8月に厚生

省は、1970(昭和45)年12月の中央児童福祉審議会の「従来の精神薄弱児通園施設を設置するまでに至らない小都市においても、小規模の通園形式の施設を設ける等の配慮が必要である」とした意見具申を受けて、「心身障害児通園事業実施要綱」を通知している¹⁹⁾。

親の強い要求により、昭和40年までには全国で精神薄弱養護学校が60校設置されたが、幼稚部が設置されたのはごく一部でしかなかった。そこで、1972(昭和47)年に文部省は「特殊教育諸学校幼稚部設置10年計画」を策定した。これによって養護学校は順調に設立され、1979(昭和54)年の養護学校が義務化につながったが、幼稚部への就学は義務ではないため、1982年(昭和57)年までに幼稚部がある養護学校は12校にとどまった²⁰⁾。

児童通園施設における対象はあくまでも6歳以上の学齢児が中心であり、その意味では就学前の発達障害乳幼児が制度的には置き去りにされていた。早期療育はわずかにいくつかの地域での篤志家的・奉仕的な活動の中で、主に保育園や幼稚園などの片隅で細々と行われていたにすぎなかった²¹⁾。

iii) 1974～80年

加藤(1997)によると1973(昭和48)年11月に中央児童福祉審議会が「当面推進すべき児童福祉対策について」とした中間答申を提出した。その内容から乳幼児期に関係するものとしては、心身障害児保育について「障害の種類によっては障害児を一般の児童から隔離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促進される面が多く、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も成長する可能性が増し」などとして、障害児保育に対する積極的かつ具体的な取り組み、すなわち早期のインテグレーション(統合保育)の必要性を指摘している²²⁾。

その背景として、柴崎(1997)は、スウェーデンでは1960年代の終わりから教育において障害児と健常児とのインテグレーション(統合)が進み、1968年から知的な障害がない場合には普通学級と一緒に学び(完全統合)、もし知的な障害がある場合には小学校内にある養護学校で学ぶ(場の統合)ようになり、西ドイツでは1973年に教育審議会が特殊学校と普通学校の包括的共同体制を目指すための共同学校センター構想を発表し、障害児と健常児とを分けな

いで教える学校を設立することが望ましいことを勧告したとしている。この勧告によって地域ごとの統合教育が試みられるようになった。フランスでは1975年に障害者法が出され、障害児の就学の場として通常の教育が規定されるようになり、アメリカ合衆国でも同じ1975年に全障害児教育法が成立し、障害児は可能な限り制約の少ない環境で教育することが決められた。この考え方がメインストリーミングと呼ばれる考え方であり、アメリカ合衆国のその後の統合教育の基本となった。イタリアでは1977年に障害児のための特別な学校は法律上廃止され、イギリスでは1978年に分離教育が批判されて統合教育の方向性が示され、1981年の教育法によりこの方向が確定した。こうして1970年代はインテグレーション(統合)の考え方が主流になった時代であった²³⁾。

1973年に文部行政側からの積極的な施策として「1979年度養護学校義務設置」が決定され、東京都においては、全国に先駆け1974(昭和49)年度から完全実施に踏み切った。そして、厚生省は1974(昭和49)年に「精神薄弱児通園施設に関する通知の改正について」を通知し、「入所対象児は満6歳以上」という年齢制限と「学齢児童については学校教育法に基づく就学猶予又は免除を受けた者に限ること」という要件をはずした。この中で、学校教育の補完的機能を果たすという旧来型のあり方から心身障害児の早期療育を役割とする新しい通園施設のあり方へと脱皮していき、通園施設の通園児の幼児の占める割合も急速な増加傾向を示すようになった。一方で、保育所における障害児の保育実践は統合教育思潮の高まりを背景に、関係者の議論は「受け入れるべきか受け入れるべきではないか」という内容から「障害を持つことそのものが保育に欠けるとみるべき」へ、さらには「保育所で受けることが、その子どもにとってプラスになる場合は積極的に受け入れよう」といった積極的なものへと展開していった²⁴⁾。

加藤(1997)によると、1974(昭和49)年12月には厚生省から「障害児保育事業実施要綱」の発表があり、その内容は、原則として3歳以上の知的発達障害児、身体障害児を1園8名まで、障害児4名につき専任保母1名の加配をするものである。1978(昭和53)年には指定園方式から障害の程度に応じて費用を助成する方式に切り替えられた。1980(昭和55)年に厚生省は「心身障害児(者)施設地域療育事業の実施について」の実施要綱を策定した。と

りわけ、障害児保育の進展や障害種別を越えての療育ニーズの高まりなどの中で、巡回相談等事業の中の外来療育相談事業と巡回療育相談事業が行政的に通園の施設の事業として認知され、財政的な補助が受けられるようになったことは、大きな前進であると述べている²⁵⁾。

2. 障害幼児に対する指導法に関する研究

佐藤(2005)は乙竹岩造の調査をもとに江戸時代の後期の寺子屋において障害幼児が通っていたことを明らかにしている。それによると、最年少が6歳でそれ以下の年齢はいなかったことや、「年齢、障害の個々の詳しい内容は分らないが習字を主に学ぶという点からも聾啞児が中心ではないかと言われる」と述べている²⁶⁾ことから、その指導方法や指導実践に関しては述べられていない。

文部省(1978)によると、障害児教育の歴史から見ても、盲・聾啞児の教育から始まっており、わが国におけるその起源は京都府に1878年(明治11年)に創設された盲啞院であった。財政的な理由から、1889年(明治22年)に京都市に移管され京都市盲啞院と改称した。そして、京都市盲啞院は1913年(大正2年)に盲部と聾啞部に分離し、1916年(大正5年)には聾啞部に幼稚科を設けて発音を主とする幼稚教育を施行した。1926年(大正15年)には聾児のためのわが国最初の幼稚園である京都聾口話幼稚園が京都盲啞保護院内に創設された²⁷⁾。これらから、障害幼児に対しても、知的障害幼児や肢体不自由幼児に先駆けて盲・聾啞教育が行われていたことが分かる。その理由として、上述したように、聾啞児に対しては、視話法や手話法、口話法等、盲児に対しては点字による教育を行う等、教育方法の骨組みがあったことが大きく影響していると言える

柴崎(2002)は障害幼児の教育と療育に関して、①盲聾教育施設②肢体不自由児施設③知的障害児教育施設の3つの観点から分析している²⁸⁾。それによると①東京では1880年(明治13年)に楽善会訓盲院が創設されたが財政的な理由から1887年(明治20年)に東京盲啞学校と称して文部省の直轄となり、1910(明治43)年に東京盲学校と東京聾啞学校とに分かれた。東京聾啞学校においては1925(大正14)年に初等部幼年組の教育を口話にし、1927(昭和2)年の規則改正によって、予科(修業年限2年)が置かれ、保育科目としては遊戯、観察、談話、手技となっていたとしている。そして、聾学校において幼稚部が

設置された背景には、口話法ではどうしても早期からの発音指導が重要となるため、小学部では遅すぎるので幼児期からの指導が必要となり、幼稚部の設置が急がれたためと分析している。一方の盲学校については点字教育を主としていたこともあって、戦前には幼稚部の必要性は主張されなかったと分析している。しかし、これらの学校や学園で具体的に何人の幼児に対してどのような保育を行ったのかについて触れていないとし、戦前の盲教育や聾教育における幼児の指導の実態については、今後もさらに詳細な検討が必要と課題を残していると指摘している。

②肢体不自由児施設については、整形外科の進歩と肢体不自由児の教育への関心は密接に関連していたことにより、他の障害に比べて関心が寄せられるのが遅く、明治30年代になり東京帝国大学医学部に整形外科教室が設立されるようになってから、治療とともに教育的な指導の必要性が認識されるようになってきたと分析している。これらの問題に指導に取り組んだのが岡山師範学校の体育教師であった柏倉松蔵で、「医療体操」に関心をもち、東京帝国大学の整形外科の初代教授であった田代善徳から指導を受け、1918（大正7）年に東京市小石川区に柏学園を創設し、小学校に準ずる教育を施し、併せて専門医師による整形外科的治療も施したとされているが、幼児は教育の対象とならなかったため、指導内容とともに詳細に検討することが必要と課題を残している。

③知的障害児教育施設については、1963（昭和38）年に東京教育大学附属大塚養護学校に幼稚部が設置され、そこでは日常生活指導と生活単元、そして自由遊びが指導の柱であったとしている。

この点については、高佐・池本（2010）が大塚養護学校を中心に調査している。それによると、1963年に日本で初めての国公立養護学校幼稚部が新設され、前例が無い中で試行錯誤しながら、教育内容としては、小学校部低学年で用いられた経験内容表を、より難易度を易しくしたものを利用し、指導形態としては、「日常生活指導」、「単元学習」、「学校行事」、「自由遊び」、「テレビ視聴・体操」という指導形態を有していた。しかし、急遽作成された経験内容表では障害幼児の実態をおさえていなかったり、「～しようとする」等、意欲的・態度的なものが主となった表現が多く、評価がしにくいなどの不都合な点が多かったため、1968年に大幅な経験領域表の改訂が行われたとしている²⁹⁾。これらから、高等部までを

見通した、一貫した指導計画が組まれていたこと、意欲・態度という現在の保育にもつながる部分を重視していたことが分かり貴重である。

また、1970年より幼稚部・小学校部の合同研究で「あそびの指導」が取り上げられている。発達段階の低い子どもにとって遊びは大変重要なものだと考えられ、対象児の障害の程度の重度化していくのにしたがって、遊ぶことを指導するということの必要性に迫られたためと分析している³⁰⁾。ここで、公的な制度が開始される前に、遊びを通した指導を行っていたという点に注目できる。

その後、1974年東京都希望者全員就学、1979年養護学校義務制を受けて、1984年より、全校をあげて経験内容表、そして教育課程の全面改定を行っている。幼稚部においては、新たに生活単元学習が廃止された。ルールや長期間の見通し、金銭の取り扱いなど、かなり高度なことがねらわれていたため、障害の重い幼児にとって取り組みが困難だったため、発達の未分化な幼児の生活に合わせ、日常生活の指導と遊びの指導が大きく位置づけられたとしている³¹⁾。

佐藤（2005）は滝乃川学園において幼稚部は2クラスからなり、折り紙や、切り紙、こま回し等もしていると述べており³²⁾、当時から障害幼児に対して遊びを通した指導が行なわれていたことが読みとれる。

これらから、1974年以前に系統的に指導計画を立てて保育を行ってきたことがわかる研究は高佐・池本（2010）³³⁾のみで、指導方法や教育内容の変遷の研究は見られないので、今後の課題とされると指摘できる。

河合・高橋（2004）は1920年代には従来の慈善事業的性格から次第に公共的・組織的な性格をもつ保育事業へと転換し、公立託児所は勃興期を迎えたが、不十分な生活・養育環境に育ってきた多数の子どもが託児所に集められ、身体保護、鍛錬、衛生・生活習慣の形成といった子どもの生活現実に立脚した保育実践が取り込まれていたとしている³⁴⁾。

3. 障害幼児に対する指導実践に関する研究

戦前の障害児保育の指導実践において、河合・高橋（2005）は1938年（昭和13）年12月に開設された日本最初の知的障害児保育の実践研究機関である愛育研究所「異常児保育室」の開設（1938年12月）から閉鎖（1944年11月）までの保育実践を明らか

にしている³⁵⁾。それによると、保育に充てられた教養部の児童室には積み木や恩物、絵本、滑り台などの教材や遊具一式揃えられ、それに加えて人形遊びや油粘土、お絵描き、絵本の読み聞かせ、オルガン伴奏による教材を与えるだけでなく、それを使って子どもたちの反応を確かめながら遊びに誘い込むようにして保育が進められたことを紹介している。しかし、集団の中であっても相手との心的交渉に移っていかないことを問題として捉え、保育方針・方法の修正を提起している。それを受けて、個別指導時間の設定とともに、これまで不統一であった保育時間も修正されて統一された。しかし、根本的な保育計画・方法は未確立のままであったが、個別の指導による、練習効果の手ごたえや「自発的行動言動ヲ観取可能ナル場面ヲ構成スル必要アリト思ハル」と記述されており、この時代から子どもの自発性や環境構成の必要性が求められていることは貴重な資料となると言える。

また、保健部の栄養室で料理したくずもち、ビスケット、パンケーキ、牛乳ゼリー、白玉、茶巾しばりといった多彩なおやつが用意されていたことや各自の決められた型の色紙や出席カードに貼るといった課題を取り入れ、現在の TEACCH トレーニングの要素が取り入れられていた様子が見取れる。それに加え、子どもが粘土細工にうまく取り組めない原因を表象が未熟であるためと分析し、見本を置かなければならないという保育方法の改善を提起している部分などにも注目できる。

さらに、技術の上達を第2、3として、作業中の態度に重きをおき、意欲を大切にしていたことにも注目できる。

これらの集団保育の組織化をはじめとする実践の蓄積のなかで、保育問題の拡大と深化を図りながら障害児保育の実際的課題を具体化することを志向していた。これらが戦後障害児保育において先駆的役割を果たしていくことになる。

そして、河合(2010)はその当時、愛育研究所「異常児保育室」の保母であった小溝キツに着目し、彼女の保育記録に現れた保育者の心性や思索の過程に即して、戦時下における障害児保育実践の誕生の意味を考察している。小溝は障害児の社会性の発達を5、6人の中に優秀な子が2人くらいいれば、比較的劣る子どもたちを引っ張ることができるとし、子どもの配置や集団の形成的作用や統制力に依拠した保育が実践されていたことを読み取っている³⁶⁾。

有田(1985)は北海道の留萌市にあるかもめ幼稚園の職員との面接から、1964(昭和33)年から2クラス増設に伴い、横割りのクラス編成とし、障害児が各クラスに在籍、一斉保育の際保育に支障があると思われる場合、園長の自宅などで個別指導を行っていたと報告している³⁷⁾。

澤田(2009)は制度化以前の保育所における障害児保育において以下の問題点を明らかにしている。制度化以前の障害児保育は、篤志的な幼稚園や保護者を中心とした自助グループによって親子教室が始まったが、そこには母親が仕事をもっている家庭は対象となっていなかったと指摘している。仕事を持った母親は仕事をやめて子どもの療育に専念するか、施設に入所させるかという選択を迫られていた。また、広島県の保育所において、制度化以前の1967年に2名の障害幼児(自閉症)を受け入れていたことを報告している。そして、保育所における私的契約において「児童福祉法による保育所への入所の措置基準について」(厚生省1961年通知)によると、保育所への入所基準が記された後、ただし書きで「なお、地域における要保育児童を措置基準によりすべて措置した後、その保育所がなお定員に余裕がある場合には、私的契約による児童を入所させても差し支えないものである」とし、それが障害幼児を受け入れることを可能にしたとしている。しかし、市町村を通した入所ではないため、その記録が公に残っていないと指摘している。そして、当時の実践についても加配として担当した保育士の面接からその事例が報告されている。それによると、障害児に対しては手がかかるため保育士加配をどのように手当てをするのかは避けて通れない問題であり、ここでは私的契約により支払われた保育料をもとに、加配保育士の人件費に充てられていたと思われると述べられている。また、自閉症についてほとんど知らない状態で関わることになり、保育所から出て行かないか、危険なことをしていないかを見守ることが仕事だったと述べられている³⁸⁾ように、この当時、障害児保育の実践が浅く、その教育内容や指導方法が確立されていなかったため、どのようにしたら良いのかという思いが読み取れる。

III. 総合考察

本研究では「障害児保育の通史研究」「障害幼児に対する指導法に関する研究」「障害幼児に対する指導

実践に関する研究」という視点から分析を進めてきた。障害児保育の通史研究に関しては、当時の社会的背景を含めて、どのように障害幼児が保育の対象になっていったのかおおまかな流れが明らかになってきている。しかし、障害児保育が制度化されるまでには、母親を中心としたグループで保育されており、「障害をもつ子どものグループ連絡会」が1970年代に「心身障害児通所訓練事業」の拡大と保育所での障害児保育制度の確立と拡充に一定の役割を果たしたとしている³⁹⁾ものの、実際に母子グループではどのような指導がなされていたのかなど、具体的な部分については研究がなされていないことが明らかとなった。さらに、柴崎(1997)が指摘していた、昭和40年代における盲学校、聾学校の幼稚部への急増の背景にある「特殊教育諸学校幼稚部設置10年計画」が出される過程⁴⁰⁾については明らかにすることはできなかった。また、澤田(2009)が指摘するように、制度化する以前は公的に保育の対象になっていないため、記録や資料は残っていないものの、実際には全国の保育所で障害のある子どもが保育を受けていた。そこでは、現在の障害という枠ではなく、保育が難しい子として取り扱われてきた可能性があるとして指摘している。つまり、障害児として記録が残っていないものの、「保育が困難な子ども」としての記録は残っている可能性があるとして指摘できる。本研究ではいわゆる自閉スペクトラム児や注意欠如・多動性障害(AD/HD)などの障害児については記載が見られなかった。これらの障害は知的な遅れが無い場合、障害児としては認識されていなかったと考えられる。したがって、今後は障害児に関する資料だけではなく、通常の保育における「保育が困難な子ども」に焦点を当てて分析を進めることによって、当時、保育者がどのようにそれらの子を保育していたのか、実態が明らかになると考えられる。

障害幼児に対する指導実践に関する研究では、高佐・池本(2010)の研究から、大塚養護学校の幼稚部においては、当時、子どもの意欲・態度が重要とされたものの、評価が難しいという理由によりその後改定されてしまったとしている⁴¹⁾。つまり、当時の教員たちは、障害幼児と関わる中で、意欲・態度などが重要であると気づきながらも、小学校以上の教育を土台としていたため、それを取り入れることは難しかったと考えられる。1979年版の学習指導要領で取り入れられた「遊びの指導」にあたる実践も、大塚養護学校では1970年より幼稚部・小学部の

合同研究で「あそびの指導」が取り入れられている⁴²⁾部分に注目できる。これらの研究から、教員たちは教育を行うなかで、遊びの重要性や教育的効果、障害児の意欲・態度の重要性を当時から感じ取っていたと考えられる。

同様に、河合・高橋(2005)⁴³⁾や河合(2010)⁴⁴⁾の研究からは、実際に子どもの自発性や環境構成の必要性や各自の決められた型の色紙や出席カードに貼るといった課題を取り入れ、現在のTEACCHプログラムの要素が取り入れられていた様子が読み取れる。さらに、子どもの配置や集団の形成的作用や統制力に依拠した保育が実践されていたことから、当時から障害幼児の集団づくりの実践が行われていたことが明らかになった。

TEACCHプログラムが生まれた1960年代⁴⁵⁾以前に、保育者たちは専門的知識や技術を学んでいない中で、実践を通して視覚的支援や環境構成を整えることや子どもの意欲を大切にしたり、集団づくりをしたりすることが効果的であったということに気付いていることから、現在行っている視覚的支援や環境構成による支援、子どもの自発性を大切にする保育の有効性を下支えするものであると言える。

高佐・池本(2010)の研究では、大塚養護学校の幼稚部で1963年から小学部低学年で用いられていた経験内容表をより難易度を易しくしたものを使用し指導が行われていたとしている⁴⁶⁾。河合・高橋(2005)の研究からも子どもの興味・関心に即して主題や共同の課題が設定され、長期的な見通しをもった活動が用意されていることが明らかになった⁴⁷⁾。つまり、この時期から指導計画の前段階となるものがあつたと考えられる。しかし、その詳細は河合・高橋(2005)の研究のみであった。

指導法に関しては、口話法が確立されるなど、指導の効果が見えやすい形になることによって、障害幼児が保育の対象となっていく過程が読み取れた。また、現在のTEACCHプログラムに関しても同様に障害幼児への指導の効果が見えやすいため普及していることが読み取れる。これらから、障害幼児を保育の現場で受け入れていくためには、効果的な指導・援助方法が確立することが促進要因となると考えられる。

これらの障害幼児に対する指導法や指導実践に関する研究は散見される程度であり、十分に研究がなされているとは言えないことが明らかになった。その理由として、障害児保育の通史研究にもあつたよ

うに、養護学校の幼稚部が十分に整備がなされなかったことや、一般の幼稚園、保育園でも受け入れが難しかったことが考えられる。

IV. 今後の課題

本研究から以下の4つの課題を明らかにすることができた。

①障害児保育の通史研究では、障害幼児が保育の対象となっていく過程が研究されているが、柴崎(1997)の指摘する昭和40年代における盲学校、聾学校の幼稚部への急増の背景にある「特殊教育諸学校幼稚部設置10年計画」が出される過程⁴⁸⁾については今後明らかにしていく必要がある。

②自閉症スペクトラム障害や注意欠如・多動性障害(AD/HD)などの発達障害の子どもたちがどのように保育されていたのか研究がなされていないことが明らかになった。その理由として、当時は自閉症スペクトラム障害や注意欠如・多動性障害(AD/HD)という障害が認知されていない時代であったため、通常の幼稚園や保育所で保育されていたと考えられる。したがって、これまでの通常保育における「保育が困難な子ども」を対象に資料を分析していくことが必要である。

③障害幼児の指導方法や指導実践に関しては、当時どのようなカリキュラムや指導計画等に基づいて保育がなされてきたのかという内容を明らかにしていく必要がある。

④障害児保育制度の確立と拡充に一定の役割を果たしていたとされる母子グループではどのような指導がなされていたのか、具体的な保育内容や指導実践を明らかにしていく必要がある。

引用文献

- 1) 榑原剛(2008)「障害幼児を取り巻く保育制度・活動の歴史の変遷と現状の課題」『帝京学園短期大学研究紀要』15巻、pp.25-33.
- 2) 加藤正仁(1997)「早期療育」『発達障害白書 戦後50年史』日本文化科学社.
- 3) 柴崎正行(1997)「統合保育の歴史」『保健の科学』第39巻(10)、pp.673-678.
- 4) 柴崎正行(2002)「わが国における障害幼児の教育と療育に関する歴史の変遷について」『東京家政大学研究紀要』第42集(1)、pp.101-105.
- 5) 吉川和幸(2015)「我が国の幼稚園における障害

児保育の歴史の変遷と現在の課題」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』(123)、pp.155-173.

- 6) 前掲 3)
- 7) 前掲 4)
- 8) 前掲 2)
- 9) 前掲 5)
- 10) 河合隆平・高橋智(2004)「戦間期日本における保育要求の大衆化と国民的保育運動の成立—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1部門』55、pp.185-202.
- 11) 前掲 2)
- 12) 前掲 5)
- 13) 前掲 2)
- 14) 末次有香(2011)「戦後日本における障害児保育の展開—1950年代から1970年代を中心に—」『大阪大学教育学年報』16、pp.173-179.
- 15) 前掲 3)
- 16) 前掲 3)
- 17) 田中謙・渡邊健治(2012)「戦後日本における障害幼児支援に関する—研究—1970年代~80年代の『障害をもつ子どものグループ連絡会』を中心に—」『学校教育学研究論集』25、pp.15-30.
- 18) 前掲 2)
- 19) 前掲 2)
- 20) 前掲 3)
- 21) 前掲 2)
- 22) 前掲 2)
- 23) 前掲 3)
- 24) 前掲 2)
- 25) 前掲 2)
- 26) 佐藤陽子(2005)「障害児保育-特別な援助を必要とする子どもの保育-の歴史—寺子屋時代から今日まで—」『尚絅学院大学紀要』第51巻、pp.9-21.
- 27) 文部省(1978)『特殊教育百年史』東洋館出版社.
- 28) 前掲 4)
- 29) 高佐貴美子・池本喜代正(2010)「戦後の知的障害教育における教育内容に関する歴史的研究—大塚養護学校を中心に—」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』33、pp.209-216.
- 30) 前掲 29)
- 31) 前掲 29)
- 32) 前掲 26)
- 33) 前掲 29)
- 34) 前掲 10)

- 35) 河合隆平・高橋智 (2005) 「戦前の恩賜財団愛育会愛育研究所『異常児保育室』と知的障害児保育実践の展開」『東京学芸大学紀要 1 部門』 56、pp.179-199.
- 36) 河合隆平 (2010) 「戦時下における小溝キツと『異常児保育』—保育記録にみる障害児保育実践の誕生—」『幼児教育史研究』 5、pp.1-16.
- 37) 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、pp.31-34.
- 38) 澤田英三 (2009) 「制度化以前の保育所における障害児保育についての事例報告」『安田女子大学紀要』 37、pp.169-178.
- 39) 前掲 17)
- 40) 前掲 3)
- 41) 前掲 29)
- 42) 前掲 29)
- 43) 前掲 35)
- 44) 前掲 36)
- 45) 内山登紀夫 (2006) 『本当の TEACCH 自分が自分であるために』 株式会社 学習研究社.
- 46) 前掲 29)
- 47) 前掲 35)
- 48) 前掲 3)

付記

本研究は、日本保育学会第 69 回大会における発表に加筆・修正したものである。