

## 幼稚園教育と特別支援学校教育の各基調の比較 —学校教育法や学習指導要領などを手がかりにしながら—

古屋 義博\*

Yoshihiro FURUYA

### I. はじめに

#### 1. 2007年施行の改正学校教育法の可能性

2006年改正学校教育法（平成18年法律第80号）が2007年に施行され、特殊教育から特別支援教育へと名実共に移行した。主な改正は、盲学校・聾学校・養護学校を特別支援学校に一本化（法72条改正）、特別支援学校の役割に地域支援機能を追加（法74条新設）、幼稚園や小・中学校などでの特別支援教育の実施（法81条第1項新設）であった。この「法81条第1項新設」こそが、これまでの盲学校教育・聾学校教育・養護学校教育が培ってきた学校教育文化と、幼稚園や小・中学校などの学校教育文化との相互乗り入れの促進であり、その両者がさまざまに交流し合って、よりよく発展していく好機と筆者は考えている。

本稿で取りあげる幼稚園教育<sup>註1</sup>も、そして筆者の専門分野である特別支援学校教育（2006年以前はそれぞれに歴史も基調も相互に異なる3校種、盲学校教育・聾学校教育・養護学校教育であったが、本稿の目的を踏まえ、本稿では便宜的に年代に無関係に「特別支援学校教育<sup>註2</sup>」と記す）も一人一人の子どもの最善の発達保障への寄与という役割に何の違もないはずである。

#### 2. 幼稚園教育と特別支援学校教育の各基調の違いについての主観的な気づき

筆者の主観であるが、幼稚園教育と特別支援学校教育の各基調、あるいは学校教育文化や雰囲気の違いを感じてきた。そう感じてきた筆者の個人的な経験の中から2つを紹介する。

##### (1) 幼稚園教育理解推進事業での経験

文部科学省および都道府県・都道府県教育委員会が主催する「幼稚園教育理解推進事業（都道府県協議会）」のことである。筆者は、2015（平成27）年度から現在に至るまでこの事業に関与する機会（2017（平成29）年度からは講師兼会長）を与えられてきた（現在7年目）。そこで認定こども園や保育所、幼稚園の先生たちと事例研究を行ってきたが、使われる言葉に始まり、思考の仕方や保育（学校教育）文化のようなものの違いを感じてきた。

##### (2) 山梨大学教育学部附属幼稚園の園長としての経験

山梨大学教育学部附属幼稚園の園長を2018（平成30）年度から2020（令和2）年度の3年間、兼任した。当園内でも、使われる言葉に始まり、指導計画の捉え方や学習指導要領（幼稚園教育要領）の受けとめ方、校内研究で拠り所とする理論などの違いを常に感じていた。

---

\* 山梨大学教育学部障害児教育講座

## II. 目的

そこで本稿では、園長職から離れた直後のこの時機だからこそ、学校教育法や学習指導要領（幼稚園教育要領）などを手がかりとしながら、筆者がこれまで感じてきた、幼稚園教育と特別支援学校教育の各基調の違いについて整理・記述することを試みることにした。

## III. 幼稚園教育と特別支援学校教育の各基調の比較

### 1. 学校教育法を手がかりに

第1条学校として学校教育法に示された両者の機能に着眼する。2007年に改正学校教育法が施行されたため、その新旧条文を示す。

#### (1) 幼稚園教育

○旧法（2006年度まで）

幼稚園は、幼児を保育し、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。

○新法（現行法）

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。（下線は筆者による。）

#### (2) 特別支援学校教育

○旧法（2006年度まで）

盲学校、聾学校又は養護学校は、それぞれ盲者（強度の弱視者を含む。以下同じ。）、聾者（強度の難聴者を含む。以下同じ。）又は知的障害者、肢し体不自由者若しくは病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施し、あわせてその欠陥を補うために、必要な知識技能を授けることを目的とする。

○新法（現行法）

特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。（下線は筆者による。）

#### (3) 小考察

幼稚園教育の場合、新旧法ともに「適当な環境を与えて、その心身の発達を助長する」が共通である。新法（現行法）では、「幼稚園が幼児期から児童期への流れを意識し、義務教育以後の教育の基礎が培われるようにすることを目的とした学校であることを明確」にしたとされている（鈴木 [2009] 197）。これらを踏まえると幼稚園教育の基調は「環境を通して発達を促進」であり、新法（現行法）では学校教育であることが再確認されたといえる。世界保健機関（World Health Organization；WHO）が2001年に示した国際生活機能分類（International Classification of Functioning, Disability and Health；ICF）の考え方（厚生労働省、2002）を借りれば、社会モデル的な発想がより強いといえる。つまり、幼稚園教育の場合は適切な環境を提供することで、社会的な存在としての人（子ども）の発達が自ずと促進されるという基調である。

一方、特別支援学校教育の場合は次の通りである。旧法では「その欠陥を補うために、必要な知識技能を

授ける」であり、新法（現行法）では「障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授ける」となっている。これらを踏まえると、特別支援学校教育は、生物学的な存在としてのヒト（子ども）の「障害をいかに克服させるか」と教師側の意図性が明確である。ここでいう障害とは生物学的障害（impairments）を起点に発生している能力障害（disabilities）を意味している（文部省、2000）とされている。ICFの考え方を借りれば、医学モデル的な発想が強固な基盤を形成しているといえる。もちろん、現在は建前上、調和のとれた統合モデル的な発想である。

## 2. 学習指導要領（幼稚園教育要領）を手がかりに

学習指導要領（幼稚園教育要領）はおおむね10年ごとに改訂される。幼稚園教育と特別支援学校教育の基調を象徴的に示す箇所に絞って引用する。

### (1) 幼稚園教育

○1947（昭和22）年：保育要領—幼児教育の手びき—

幼児のことに関心を持っている教師や保母や母親たちが、心から幼児に対する深い愛情に燃え、幼児のために天国のように暖かく楽しい環境をととのえようとする熱意に満たされていることが、いつさいの根本であることはいうまでもない。あなた方の清らかな愛情からわき出た献身が、将来の明かるい日本のいしづえを築くのである。

○1956（昭和31）年：幼稚園教育要領

学校教育法第77条では、幼稚園の目的を規定して、「幼稚園は、幼児を保育し、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。」と述べている。すなわち幼稚園教育の目的は、幼児にふさわしい環境を用意して、そこで幼児を生活させ、望ましい方向に心身の発達がよりよく促進されるように指導することにある。

○1989（平成元）年：幼稚園教育要領（平成2年4月施行）、第1章、1

幼稚園教育は、幼児期の特性を踏まえ環境を通して行うものであることを基本とする。このため、教師は幼児との信頼関係を十分に築き、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるものとする。これらを踏まえ、次に示す事項を重視して教育を行わなければならない。

(1) 幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくものであることを考慮して、幼児の主体的な活動を促し幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること。

(2) 幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること。

(3) 幼児の発達は、心身の諸側面が相互に関連し合い多様な経過をたどって成し遂げられていくものであること、また幼児の生活経験がそれぞれ異なることなどを考慮して、幼児一人一人の特性に応じ発達の課題に即した指導を行うようにすること。（下線は筆者による。）

### (2) 特別支援学校教育

○1962（昭和37）年：養護学校小学部学習指導要領・肢体不自由教育編、第1章、第4

肢体不自由者は訓練することによって、その機能のある程度回復し、障害を軽減することができる。したがって養護学校においては、児童の機能障害の状況を正しくはあくし、その障害を改善するために適切な訓練を行わなければならない。

○1962（昭和37）年：養護学校小学部・中学部学習指導要領・精神薄弱教育編、第1章、第2、2、(4)

精神薄弱の児童・生徒は、知的能力に欠陥があるばかりでなく、身の周りのことがらを処理する能力や社会的適応性にも乏しいのが普通である。したがって、その指導にあたっては、基本的な生活習慣をしっかりと身につけさせるとともに、その所属する学級の一員として、その集団生活に参加し、それぞれの役割を果たしていこうとする意欲を

高め、進んで学習活動にはいっていきように配慮することが必要である。

○1970（昭和45）年：養護学校（精神薄弱教育）小学部・中学部学習指導要領（昭和46年4月施行），第1章，第1

小学部および中学部における教育については，学校教育法第71条に定める目的を実現するために，児童および生徒の精神発育の遅滞や社会適応の困難性をもつことなどを考慮して，次に掲げる目標の達成に努めなければならない。この場合において，それぞれの教育目標をじゅうぶん達成するための基盤となる基本的能力の伸長を図らなければならない。

○1970（昭和45）年養護学校（肢体不自由教育）小学部・中学部学習指導要領，第1章，第4 養護・訓練

心身の障害に基づく種々の困難を克服させ，社会によりよく適応していく資質を養うため，養護・訓練に関する指導は，養護・訓練の時間はもちろん，学校の教育活動全体を通じて適切に行なうものとする。（著者註：精神薄弱教育・病弱教育も共通）

○1989（平成元）年：盲学校，聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領，第5章養護・訓練，第1

児童又は生徒の心身の障害の状態を改善し，又は克服するために必要な知識，技能，態度及び習慣を養い，もって心身の調和的発達の基盤を培う。

○1989（平成10）年：盲学校，聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領，第5章自立活動，第1

個々の児童又は生徒が自立を目指し，障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識，技能，態度及び習慣を養い，もって心身の調和的発達の基盤を培う。（下線は筆者による。）

### (3) 小考察

幼稚園教育の場合，教育要領の初版（1947年）で「幼児のために天国のように暖かく楽しい環境をととのえようとする熱意」や「清らかな愛情からわき出た献身」と記されている。このように心理社会的な発達観が基調になっている。そしてその延長として，「幼稚園教育は，幼児期の特性を踏まえ環境を通して行う」や「自発的な活動としての遊び（の重要性）」という考え方が加わり，子どもの自発性の尊重という現在の幼稚園教育の基調を形成している。

一方，特別支援学校教育の場合，1962（昭和37）年当時は肢体不自由児教育であれば，「機能障害」という語句，つまり生物学的障害（impairments）に焦点が当たっていた。知的障害児教育であれば，「知的能力に欠陥（impairments）」が基になり「身の周りのことがらを処理する能力や社会的適応性にも乏しい」という捉え方になっていた。もちろん現在はICFの統合モデルが用いられているが，その歴史的な経緯，つまり医学モデル的な発想が起点になっていることを無視することはできない。機能障害を克服させるための「適切な訓練」がその象徴になるが，教師の意図性が強いというのが，特別支援学校教育の基調である。

### 3. 高松鶴吉（1990）の指摘を手がかりに

肢体不自由を中心とするさまざまな障害のある子どもの発達支援を他職種協働で進めてきた，臨床経験の豊富な整形外科医師の高松（1990）が次のような指摘をしている。

今，仮に赤ちゃんが成長し，社会人となっていく過程を一定のプログラムとして考えれば，そのプログラムは次の三つの要素から成り立っていると考えられます。

一つ目の要素は，成熟のプログラム（別な言い方をすれば，遺伝子が規定するプログラム）です。私たちはこのプログラムに従って乳児から幼児となり，やがて思春期を経て成人となっていきます。

二つ目の要素は，ヒトという生物になるために必要な学習プログラムで，三つ目の要素は，身辺自立から始まる社会人となるための学習プログラムです。この両者は必ずしもきれいに分けることはできないものですが，このよ

うに分けて考えていただきたいのです。

この三つ目のプログラムは、まさに三歳児以上の幼児教育から大学教育にいたる、いわゆる教育の過程で、私はこれを「文化社会的学習プログラム」と名付けています。

(高松 [1990] 133, 下線は筆者による。)

保育や教育では、二つ目のプログラム [子どもをヒトと捉えた生物学的な視点] と、三つ目のプログラム [子どもを人として捉えた文化社会的な視点] との併用を高松 (1990) は奨励している。そして、三つ目のプログラムに強く傾斜してしまいがちな保育について、以下のように指摘している。

彼らの行動を表面的に捉えてはならぬ。皮相的な保育 (社会文化的学習) で遅れや歪みを矯正しようと試みる前に、彼らの感覚と運動の学習のことを考えて下さい。冷水まさつや乾布まさつ、温冷浴に空気浴、薄着と裸と裸足、それに抱っこにオンプにデングリ返し、お相撲ごっこに押しくらまんじゅう、ブランコやスベリ台、ジャングルジムなど、これらの感覚・運動学習は迂遠に見えてその実、彼らの遅れの本質に迫る学習であると、私は考えています。

(高松 [1990] 140, 下線は筆者による。)

生物学的な観点を欠いた保育は「皮相的」と述べている。表面的に現れた子どもの行動のみに着目するのではなく、その背景にある生物学的な機能に着眼した理解の重要性を指摘している。この高松 (1990) の指摘を用いて、かつ前述してきた学校教育法と教育要領の比較を踏まえると、幼稚園教育は文化社会的な観点がより強く、特別支援学校教育は生物学的な観点がより強いと考えられる。

#### IV. 幼稚園教育と特別支援学校教育の各基調についての整理・記述

##### 1. 各基調の差についての可視化の試み

幼稚園教育要領や特別支援学校 (養護学校) 学習指導要領などの読解から、保育や教育を支える基調として、幼稚園教育の「子どもの自発性を重視」か、特別支援学校教育の「教師の意図性を重視」か、という価値の軸が想定できそうである。

また、学校教育法の読解に高松 (1990) の指摘を加えて、子ども観の基調として「ヒト」か、「人」か、という価値の軸も別に想定できそうである。

この2つの軸 (価値) でマトリックスを作成し、幼稚園教育と特別支援学校教育の各基調を位置づけた結果を図1に示す。極端な価値に陥ることのない均衡の図られた保育や教育は2軸の交点 (原点) 付近に位置する。また、I象限から第IV象限のいずれが優れているとか、上下または左右のいずれが優れているということではない。均衡が重要という意味である。

これまでの読解で幼稚園教育は第I象限を主にしながら第II象限に広がり、特別支援学校教育は第III象限を主にしながら第IV象限に広がっていると考えられる。

##### 2. 幼稚園教育と特別支援学校教育が内包する危険性

幼稚園教育は第I象限寄り、特別支援学校教育は第III象限寄りである。その寄り方が2軸の交点 (中心) から過剰に離れた場合について検討する。

###### (1) 保育や教育を行う際の基調 (横軸) について

① 「子どもの自発性を重視」が行きすぎた場合：文部科学省 (2018) は幼稚園教育でも当然のことながら

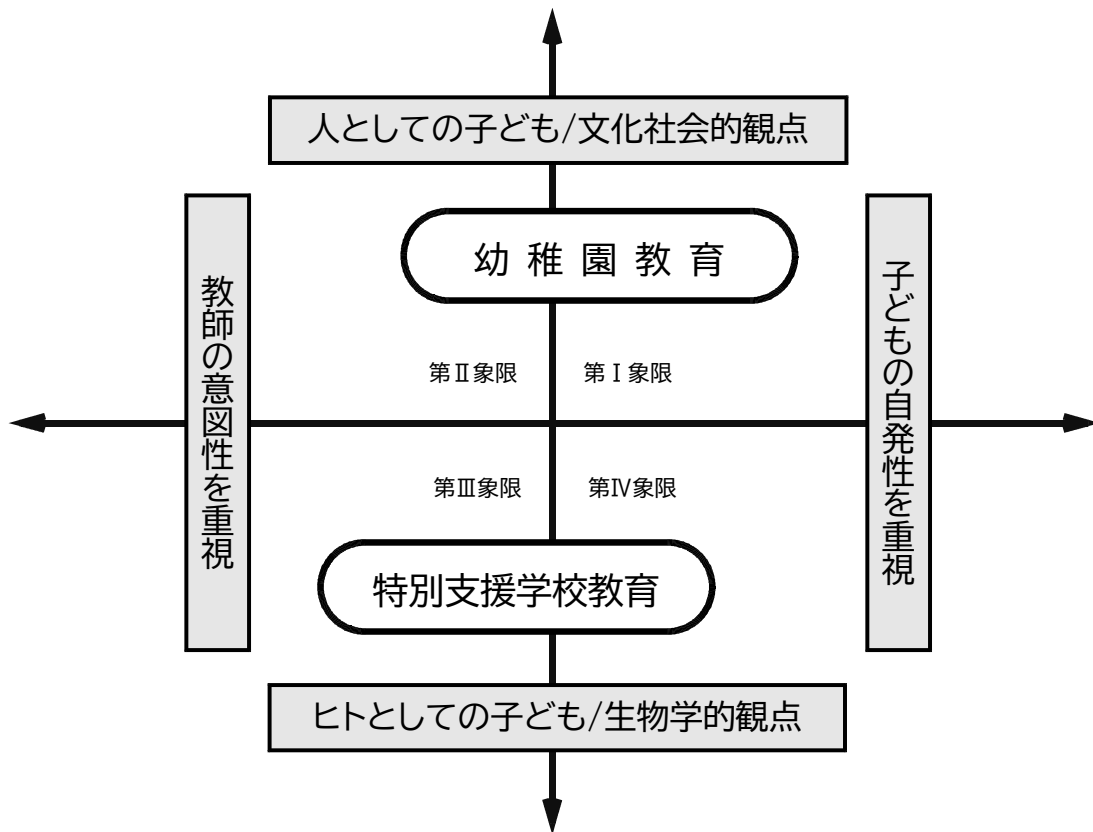
教師の意図性が重要と指摘している。例えば、以下の通り、放任主義への傾斜を戒めている。

教師は、幼児の発達の過程を見通し、具体的なねらい及び内容を設定して、意図をもって環境を構成し、保育を展開しなければならない。その際、幼児の主体性を重視するあまり、「幼児をただ遊ばせている」だけでは、教育は成り立たないということに留意すべきである。（文部科学省 [2018] 116, 下線は筆者による。）

② 「教師の意図性を重視」が行きすぎた場合：1962（昭和37）年の養護学校小学部学習指導要領・肢体不自由教育編の「肢体不自由者は訓練することによって、その機能のある程度回復し、障害を軽減することができる。したがって養護学校においては、児童の機能障害の状況を正しくはあくし、その障害を改善するために適切な訓練を行なわなければならない。」（第1章、第4）という記述のとおり、過剰な訓練主義に陥る危険性がある。

(2) 子ども観の基調（縦軸）について

① 「人としての子ども/文化社会的観点」が行きすぎた場合：子どもは小さな大人ではないということは、さまざまな発達理論で共通する認識である。例えば、「おとなは子どもの心を常に自分のものさしで判断します。これですます無理解にならずにはすみません。（Maria Montessori 著・鼓訳（1968）22）」だけ紹介すれば十分であると思われる。大人の思考様式で子どもの行動を都合よく解釈するのは危険である。高松（1990）のいう「皮相的な保育」でもある。



註：上下/左右の位置関係に優劣関係なし

図1 幼稚園教育と特別支援学校教育の各基調の比較

② 「ヒトとしての子ども/生物学的な観点」が行きすぎた場合：ヒトとしての子どもという捉え方が行きすぎれば、過剰な管理主義、調教の類いに陥るかもしれない。例えば、自閉症の子どもに対しては「構造化された教育」が重要であると内山（2002）は次のように指摘している。

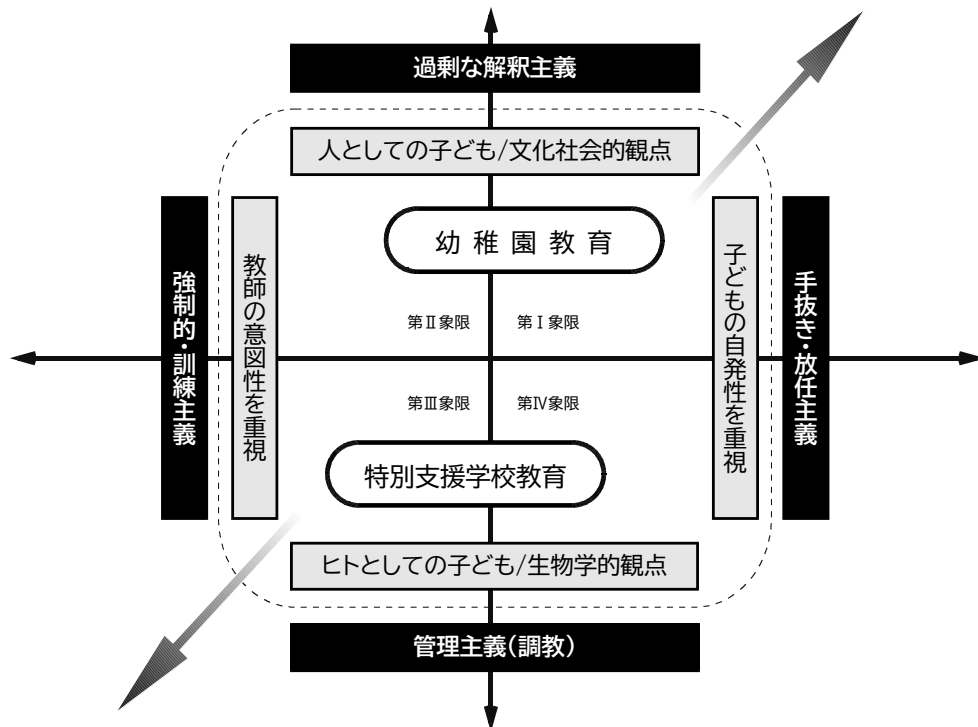
構造は自立性を高め、特にかみかみ小言をいったりといったような大人からのネガティブな働きかけを減らす効果がある。構造化とは子どもを枠にはめ込み大人の意のままに従わせるための道具ではない。適切な構造化は子どもが自分の能力を高めたり、興味あることを行い、社会的交流をもつことを容易にするための道具である。

（内山 [2002] 25, 下線は筆者による。）

あえて「子どもを枠にはめ込み大人の意のままに従わせるための道具ではない」と注意喚起を行い、「適切な構造化」とは逆に「不適切な構造化」があることをほのめかしているといえる。過剰な訓練主義・管理主義に警戒したい。

### 3. 内包する危険性の特徴

2軸の各価値が行きすぎた場合の可視化を図2に示す。油断をすると、各価値の均衡のとれた領域（図2の点線の枠内）から、幼稚園教育は第I象限の先（右上方）へ、特別支援学校教育は第III象限の先（左下方）へと進む危険性が高いと考えられる。もちろん、幼稚園教育も特別支援学校教育も、原点付近からどの方向にも遠ざかる危険性がある。例えば、A先生は第I象限の原点付近にいるつもりでも実際の保育・教育では第III象限の外れ（無自覚で過剰な管理主義）にいるような振る舞いをしていたり、B先生は第III象限の原点付近にいるつもりでも実際の保育・教育では第I象限の外れ（無自覚で過剰な放任主義）にいるような振る舞いをしたり、ということである。



註：点線の枠内に日頃の保育・教育が収まっていることが重要

図2 幼稚園教育と特別支援学校教育が内包する危険性

## V. おわりに

特別支援学校学習指導要領の 2017（平成 29）年改訂のポイントの一つは「障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との連続性を重視」（文部科学省，2019）であり、同じく幼稚園教育要領の場合は「幼小、小中、中高といった学校段階間の円滑な接続や教科等横断的な学習の重視」（文部科学省，2019）であり、学校間の連続性や接続が求められている。各学校の相互乗り入れの実現、あるいはさらなる連携強化とも言い換えられる。高松（1990）が「知的障害児の父」（玉村，2006）と呼ばれる糸賀一雄から得た助言が参考になるので引用する。

糸賀先生の生前、私は三度お会いし、三度ともお酒を飲む機会を持てた。まだ若くて純粹で、元氣のよかった私を可愛い奴だと思って下さったようにも思う。（※改行あり）ある時、「良きチームワークをつくる心掛けはいかに」と先生に問うたことがある。師は答えて「これに三つの心掛けあり、すなわち己の専門性を高めること、他の専門性を尊重すること、さらには業績を己ひとりのものとせず常に我々全体の業績とすること、これなり」と仰せられた。（高松 [1990] 61, 下線は筆者による。）

この「他の専門性を尊重する」ためには、それを知ろうとして、正しく知ることであり、それによって「己の専門性」を相対化することにつながり、結果として、「己の専門性を高める」ことができる。2006 年改正学校教育法も、幼稚園教育要領や特別支援学校学習指導要領の 2017（平成 29）年改訂も、幼稚園教育と特別支援学校教育とが相互に交流するための好機であるとあらためて認識したい。そして本稿で整理・記述した、幼稚園教育と特別支援学校教育の各基調を自覚して、お互いに尊重し合うことで、冒頭で記した、一人一人の子どもの最善の発達保障への寄与という役割を高水準で実現したい。

## 注 釈

註1：「幼稚園教育」という用語について。本稿では「幼児教育（学）」を扱うのではなく、学校教育法第1条学校としての幼稚園で、学校教育法や幼稚園教育要領などにに基づき編成された教育課程によって実施される教育という意味でこの用語を使った。

註2：「特別支援学校教育」という用語について。学校教育法上、旧法では「特殊教育」、新法（現行法）では「特別支援教育」という用語が使われている。「特別支援教育」という用語の概念は、小学校や中学校などでの「教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行う」（学校教育法第81条第1項）、そしてより広義では「母国語や貧困の問題などにより特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難」（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 [2017] 15）に関する支援をも含むことになる。本稿では学校教育法第1条学校としての特別支援学校で、学校教育法や特別支援学校学習指導要領などにに基づき編成された教育課程によって実施される教育という意味でこの用語を使った。

## 文 献

- 1) コアカリキュラムの在り方に関する検討会（2017）教職課程コアカリキュラム。文部科学省，2017 年 11 月 17 日。 [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/11/](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/)



27/1398442\_1\_3.pdf (2021年3月31日最終閲覧)。

- 2) Maria Montessori (1938) *L'INFERNO DELL'INFANZIA*. 鼓常良訳 (1968) マリーア・モンテッソーリ 幼児の秘密. 国土社.
- 3) 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 4) 文部省 (2000) 盲学校, 聾学校及び養護学校学習指導要領 (平成11年3月) 解説—自立活動編—. 海文堂出版株式会社.
- 5) 文部科学省初等中等教育局教育課程課 (2019) 幼稚園教育要領, 小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント. 文部科学省, 2019年2月22日, [https://www.mext.go.jp/content/1421692\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1421692_1.pdf) (2021年3月30日最終閲覧)。
- 6) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2019) 特別支援学校学習指導要領等の改訂のポイント. 文部科学省, 2019年2月15日, [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_1.pdf) (2021年3月30日最終閲覧)。
- 7) 玉村公二彦 (2006) 知的障害児の父: 糸賀一雄. 中野善達 (編) 障害者教育・福祉の先駆者たち, 麗澤大学出版会, 139-174.
- 8) 高松鶴吉 (1990) 療育とはなにか. ぶどう社.
- 9) 鈴木勲 (2009) 逐条学校教育法第七次改訂版. 学陽書房.
- 10) 内山登紀夫 (2002) TEACCHの考え方. 佐々木正美 (編) 自閉症のTEACCH実践. 岩崎学術出版, 15-39.
- 11) 厚生労働省 (2002) 国際生活機能分類—国際障害分類改訂版—. 中央法規.