

■研究ノート

## 韓国のインクルーシブ教育・保育の動向

——『2019改訂ヌリ課程運営支援資料』から——

金 仙玉<sup>\*1</sup>  
工藤 英美<sup>\*2</sup>  
山本 理絵<sup>\*3</sup>

Trends of Inclusive Early Childhood Education and Care in Korea: According to the 19 Revised Nuri Curriculum Operation Support Materials

KIM Sunok  
KUDO Hidemi  
YAMAMOTO Rie

キーワード：韓国，統合教育・保育，保育実践事例，インクルージョン

Korea, inclusive early childhood education and care, practical cases, inclusion

### はじめに

1994年に開催された「特別ニーズ教育世界会議」においてサラマンカ声明が採択され、すべての人が特性やニーズに応じた教育を受ける権利を保障することを目標とするインクルーシブ教育に向けた教育政策が国際的に進展してきている。日本においても、多様な教育的ニーズに応じたインクルーシブ教育は徐々に進められているが、幼稚園・保育園においては、「『保育者がすべての子どものニーズに応えよう』としている意欲がみられる反面、健常児の集団の中に障害児を入れようとしてしまう意識が働くなど、障害児と健常児への対応の両立に苦悩している姿<sup>1)</sup>もみられる。具体的にどのように保育を組み立ててよいのか実践のイメージや方法が掴めないでいる保育者が多いと思われる。実際に、インクルーシブ保育の実践方法については、理論化されているとは言え

ない状況である。

海外に目を向けると、2006年に国連総会で障害者権利条約が採択され2008年に発効したが、2008年にいち早くこの条約に批准した国のひとつが韓国である。韓国では2007年に「障害者の差別禁止及び権利救済に関する法律」が制定された。それにより、障害児に対して各園で行われる様々な活動への参加が制限・分離されないように「合理的配慮（正当な便宜）」を提供することが求められるようになった<sup>2)</sup>。さらに、「特殊教育振興法」（1995年～）を「障害者等に対する特殊教育法」に全面改正し、幼稚園（3歳～）から高等学校の特殊教育課程の無償化に加えての義務化、3歳未満障害児及び高等学校課程後の専門科課程の無償化を実施しており、日本より早期に障害児教育・保育の無償化の制度が進んでいる。韓国では、このような制度・政策により、一般の幼稚園に通う特殊教育対象児童が増加している<sup>3)</sup>。

なお、韓国の幼児教育・保育の体制は、教育部（日本

\*1 愛知県短期大学現代幼児教育学科講師

\*2 日本福祉大学教育・心理学部准教授（愛知県立大学教育福祉学部非常勤講師）

\*3 愛知県立大学教育福祉学部

の文部科学省に相当する)が管轄する幼稚園と保健福祉部(日本の厚生労働省に相当する)が管轄するオリニジップ(子どもの家、日本の保育所に相当する)との二元体制である。幼稚園は「幼児教育法」に基づいて運営されており、その種類は、国立幼稚園、公立幼稚園、私立幼稚園がある。オリニジップは「乳幼児保育法」に基づいて運営され、「保護者の委託を受けて乳幼児を保育する機関(第2条2項)」で、国公立施設、私立施設に区分されている。このように、韓国と日本の幼児教育・保育の制度的枠組みは類似しており、近年、二元化を統合しようとする流れも共通している。

韓国の幼児教育・保育に関する国家水準のガイドラインは、0歳~2歳の乳幼児対象の「標準保育課程」と3~5歳の幼児を対象とする「ヌリ課程(幼稚園教育課程)」がある。「ヌリ課程」は、幼児教育の無償化と併行して、2012年に韓国政府が就学前の教育と保育に対する国家責任を強化するために導入された<sup>4)</sup>。この「ヌリ課程」は、2019年に大幅に改訂された。その内容は、教師中心課程から幼児の主導的な遊びが中心となる「幼児中心・遊び中心教育課程」への転換、遊びを通しての学びの重視であることが、先行研究で明らかになっている<sup>5)</sup>。

幼児中心・遊び中心の保育は、カリキュラムの柔軟性を求め、子どもの関心やニーズに基づいた主体的な参加を重視しているインクルーシブ保育をつくりやすくと考えられる。「ヌリ課程」改訂のもとで、韓国における通常の学級における障害児教育/保育は、どのように捉えられているのだろうか。

「2019改訂ヌリ課程」を受けて、国立特殊教育院は特殊教育対象幼児のための『2019改訂ヌリ課程運営支援資料』(以下、『運営支援資料』)を発行した。そして、この運営支援資料に基づいて乳幼児の教育・保育現場では統合教育・保育を推進している。韓国では、幼稚園・保育所での障害児を含むインクルーシブ教育・保育を「統合教育」「統合保育」と呼んでいるので、本論文ではその意味で「統合教育・保育」という用語を用いる。

日本では「2019改訂ヌリ課程」に関する先行研究はいくつか存在するが、『運営支援資料』に関する先行研究は見られない。本稿では、『運営支援資料』第4巻における事例検討を基に、韓国の統合教育・保育の動向を通常学級における具体的実践イメージと共に把握し、日

本におけるインクルーシブ保育の実践への示唆を得ることを目的とする。とりわけ、個々の特性やニーズに応じた保育と集団の保育との両立の視点から検討する。

## 1. ヌリ課程の改訂背景及び特徴

まず、ヌリ課程の改訂背景とその特徴をおさえておきたい。2017年5月に発足した文在寅(ムン・ジェイン)政府は同年7月「国民の国正、正義の大韓民国」という国家ビジョンを掲げ、その達成のために「5大政目標」―「20大政戦略」―「100大政課題」を発表した。

ヌリ課程改訂のきっかけになったのは、国政治課題50番「教室革命を通じた公教育革新」である。主な内容として「幼児・小学生の適切な学習時間および休憩時間保障の法制化」が示されている。これは、幼児の遊びを尊重し、休憩時間を保障するものである。これがヌリ課程改訂の方向性を設定する根幹となった<sup>6)</sup>。課程外においても、放課後に遊びと休憩を中心に運営される「遊び幼稚園」<sup>7)</sup>が大幅に拡大された。2021年5月国務調整室から発表された『文在寅政府4年100大政課題推進実績』報告書によると、2018年51カ所あった「遊び幼稚園」が2020年には540カ所に増加されている。

また、政府の「国政運営5カ年計画」に基づき、教育部は2017年12月27日「幼児教育革新方案」<sup>8)</sup>を発表した。この方案は、「幼児教育への国家の責任強化」と「教育文化の革新」という2つのビジョンを掲げ、1) 国家の責務強化を通じた良質な幼児教育及び実質的教育機会平等の保障、2) 幼稚園、教員、保護者等の教育共同体による発達支援、3) 教育現場との協力体制構築を通じて幼児教育の公共性の確保を目標としている。それらの目標を達成するため、1) 幼児教育の公共性を強化することで、教育の「希望のはしご」を復元すること<sup>9)</sup>、2) 教室革命による幼児中心の教育文化の造成、3) 教師と共に行う幼児の健康な発達支援、4) 幼児教育革新のための行政システム構築を推進課題とする<sup>10)</sup>。

上記の推進課題のうち、ヌリ課程改訂の根拠となった課題は2)の「教室革命を通じた幼児中心の教育文化の造成」の中の「幼児が中心となる教育へのパラダイム転換」である。新たな方向性として、1) 個々の幼児の多

様な特性を考慮した内容構成, 2) 幼児の自由遊びの推奨及び観察や記録など教師と幼児との相互作用の強調, 3) 現場の自律性を尊重するため内容の細部の削除を示した。

以上のような国政方向を反映し、「2019改訂ヌリ課程」は, 1) 幼児中心, 2) 遊び中心, 3) 教師の自律性の強化を基本方針としてつくられたのである。改訂ヌリ課程には幼稚園とオリニジップに通う3~5歳のすべての幼児がどこにいても差別を受けることなく, 平等に良質の教育を受けられることが明示されている。この改訂は, インクルーシブ教育・保育の理念とも合致する施策だといえる。

## 2. 韓国の統合教育・保育の現状

次に, 韓国の統合教育・保育の現状について述べる。

韓国での「統合教育」とは「特殊教育対象者が一般学校において障害類型・障害程度に応じて差別されることなく同年齢の子どもと共に過ごし個人々の教育的要求に適合する教育を受けることをいう」(障害者等に対する特殊教育法第2条6項)。法的定義によると, 統合教育とは障害児が一般学校において同年齢の子どもと共に教育を受けることを意味している。

しかし, 現場においては障害児の配置環境に応じて多様な形態の「統合教育」が行われている。また, 障害者等に対する特殊教育法第17条1項では, 教育長・教育監は特殊教育対象者に選定された障害児を該当特殊教育運営委員会の審査を経て, ①一般学校の一般学級, ②一般学校の特殊学級, ③特殊学校のいずれかに配属し, 教育しなければならないとある。

障害児が一般学校に配置された場合, 一般学校の担任教師が「統合教育」の運営と支援の主体となる。障害児が一般学校の「特殊学級」に配置された場合, 「一般教師」と「特殊教師」が共に統合教育を行うための協力と支援の主体となる。「特殊教師(幼稚園特殊教師)」とは, 「小・中等教育法」に基づく特殊学校教師2級以上の免許状(幼稚園課程のみ該当)を所持した者である。

障害児が特殊学校に配置された場合, 特殊学校の教師と外部の教育機関との統合が行われる。このように「統

合教育」は障害児の配置環境に応じて多様な形態で実行されている。

教育部特殊教育院によると, 2021年7月現在, 特殊教育を受けている幼児数は, 7,197名である。特殊学校の幼稚園135か所で927名, 幼稚園の特殊学級1,001か所で4,444名, 一般学級1,298か所で1,826名の障害児が在園している。

一方, 韓国における「統合保育」は, 「障害児統合オリニジップ」で行われている。「障害児統合オリニジップ」とは, 障害児の専任教師を配置して, 定員の20%以内で障害児の全日クラスを編成, 運営する, あるいは, 未就学障害児3名以上で統合保育を行う保育園で, 市・郡・区が指定した施設である。2020年保育統計(福祉部)によると, 1,211カ所の障害児統合オリニジップに4,959名の障害児が在園している。2021年5月12日に開催された「障害児児童支援総合対策」会議のなかで, 教育部長官は今年度中に障害児統合オリニジップを1,211カ所から1,300カ所へと増やす方針を打ち出した。また, 2021年1,164カ所ある国公立の「特殊学級」を2022年には1,244カ所へと増やす方針も明らかにしている。

## 3. 『運営支援資料』の概要

2019改訂ヌリ課程には, 統合教育・保育を実践する教師のため『2019改訂ヌリ課程運営支援資料』が発行され, web上で公開されている。『運営支援資料』は以下の全8巻で構成されている。

### 1巻 ヌリ課程運営案内

- 1部 特殊教育対象幼児の教育課程運営支援資料の性格及び構成方向
- 2部 特殊教育対象幼児の教育課程運営支援資料の構成
- 3部 領域別目標及び内容

### 2巻 遊び理解資料

- 1部 特殊教育対象幼児の遊び理解
- 2部 特殊教育対象幼児の多様な遊びの意味と支援
- 3部 私たちすべての子どもとして成長

- 3巻 遊び実行資料
  - 1部 改訂スリ課程と特殊教師の役割
  - 2部 遊び支援者としての教師
  - 3部 協力者としての教師
  - 4部 教師の遊び支援事例
- 4巻 遊び運営事例集 統合教育Ⅰ
- 5巻 遊び運営事例集 統合教育Ⅱ
- 6巻 遊び運営事例集 特殊学校Ⅰ
- 7巻 遊び運営事例集 特殊学校Ⅱ
- 8巻 遊び運営事例集 巡回教育

上記、『運営支援資料』1～3巻は、特殊教育対象幼児の遊びに対する観点と支援の方向性を示している。1巻「スリ課程運営案内」は、資料の性格と保育を構想する場合の方向性、資料集全8巻の構成とスリ課程領域別に特殊教育対象幼児の実際の遊び経験が盛り込まれている。2巻と3巻「遊び理解・遊び実行資料」は遊びの観点と理解が提示されている。4巻と5巻は一般幼稚園の「特殊学級」で行われる統合教育の遊び事例を掲載している。6巻と7巻は幼稚園課程にある特殊教育対象者が教育と特殊教育関連その他のサービスを受ける特殊学校の遊び事例を掲載している。8巻は家庭訪問型巡回教育と統合支援型巡回教育の遊び支援事例を提示している。

本稿の検討対象である遊び運営事例集である4巻及び5巻は、特殊教育対象幼児（以下、障害児）が教育を受ける機関のなかで、一般幼稚園（以下、幼稚園）での「特殊学級」事例を中心に構成されている。幼稚園の「特殊学級」は、障害児と定型発達児の両方が一緒に在籍している統合学級である。

4巻では、障害児の遊びが統合学級全体の遊びに広がった事例「私の遊びから共にする遊びへ」を扱っている。5巻では、障害児の考えや特徴が他の子どもの創造性を刺激し、遊びが広がる事例「共に遊び共に成長する遊び」を紹介している。

#### 4. 『運営支援資料』における実践事例

第4巻の事例集には、大きく6つの実践事例が掲載されているが、ここでは、幼稚園に通う4歳児の自閉スペ

クトラムのジホの事例紹介〈ジホと友だちの遊びの話～手を振る遊びも楽しい〉(pp. 21-46)を取り上げる。どの事例も障害幼児の特性や関心があること、好きなことから出発して、クラス全体での遊びへ発展する過程が描かれているが、ジホの事例ではとくに、わかりにくい自閉症幼児の行動の捉え方や教師同士の協議に焦点が置かれている。幼児のみでなく、教師同士の協働の過程や関わりの過程が詳細に示されていることが特徴的である。個々の幼児の多様な特性を考慮しながらインクルーシブ保育を構築していく過程を考察することによって、日本のインクルーシブ保育への示唆が得られると考えた。

『運営支援資料』での事例の紹介はイラスト入りで、詳細で具体的な記録が示されているが、各記録に解説は付いていない。一連の流れがわかりやすいように、筆者（翻訳者）により(1)～(5)に分けて、事例集に記述されている内容の実践上の位置付けについて解説を付け加えたうえで、事例を紹介する。以下、囲み部分は事例集より引用・抜粋した内容である。

##### (1) 統合学級の構成と担任教師

まず、本事例の統合学級と担任について述べられている(p. 22)。概要は以下のようである。

ジホが所属している学級は、統合学級で日課の大半を「特殊教師」と「一般教師」が共に運営している。この学級には、ジホを含む22名の幼児が生活している。

「一般教師」であるK教師と「特殊教師」であるP教師が共に担任になって2年目に、ジホが4歳で入園してきた。担任教師2人は初めからお互いを理解し合っていたわけではない。

複数担任になった1年目の1学期は互いに性格や教育方法、子ども観が共有できず誤解が生じることもあった。しかし、2学期以降、互いの理解が深まり、学級運営についてよく話し合うようになった。P教師の長所である挑戦的で創造的な部分を、K教師は初め受け入れられなかったが、受け入れるようになっていった。複数担任2年目では、日常的にジホの教育についてよく話し合うようになった。

このように、教師が互いに相手に共感できる部分に気づき、自分との相違を相手の「長所」として理解し、認

められる関係が築けることの重要性が読み取れる。それが「統合保育」の第一歩かもしれない。

## (2) 幼児理解と教師の悩み

ジホの学級での様子と、それに対する教師の理解については、以下のように述べられている。

ジホは日常生活において困ることは、ほとんどない。介助が必要ではあるものの箸を使用して食事をしたり、教師に促されると、トイレでの排泄や、衣服の着脱も一人でできる。性格は温厚であり自分の感情を表現せず、大人の指示に従うことが多い。

しかし、ジホは嫌なことは多様な方法で表現する。多くは手の伸ばしながら「嫌」と言葉で伝える。一方で、好きなこと、したいことに関してはほとんど表現しない。(中略)

ジホは教師や幼児が傍に来て座ると、席を移動して一人で机を叩いたり、自分の手を眺めながら反復的に手を振ったりする。また、しばしば空中に手を挙げてピアノを弾くような動作をしたり挨拶するように手を振ったりもする。

その様子を見て、学級の友だちはジホの行動に関心を持ち、「何しているの?」「どうして手を振るの?」「手を振ると楽しいの?」と聞く。しかし、ジホは答えず友だちの顔を眺めたり席を移動したりする。

ジホは友だちがしている遊びに関心を持ち、よく観察している。そして、誰もいなくなると、一人で友だちの遊びをする。(資料集4巻p.23より引用)

ジホと友だちとの関わりについて教師らは、以下のことを考慮すべき点として整理している。

- ・ジホの強みは性格が温厚なことである。そのため、他児はジホに好感を持っている。
- ・ジホは教師や友だちから遊びに誘われると席を離れる。
- ・1人で手を振る時が多く、他の活動には関心を持たない傾向がある。
- ・自分の意思を能動的に表現することが少ない。

- ・ジホの反復的な行動に学級の幼児たちが疑問を持っており、真似をする幼児もいる。

(資料集4巻p.24より抜粋)

上記の幼児の様子に対して、教師が抱く悩みが綴られている。まず、ジホに対する支援方法については、以下のように課題が挙げられている。

### ジホに対する教師の教育的悩み

- ・ジホが好きなことを自ら表現できる方法はないか。
- ・ジホが手を振る動作を楽しみながら多様な活動が経験できないか。
- ・友だちの遊びに関心を持っているので、他の幼児と関わる方法はないか。
- ・ジホの手を振る行動に対する幼児の関心を肯定的な関わりのかきかけにする方法はないか。
- ・教師や友だちが関心を持つと避けるジホの特性を考慮して、ジホに負担を与えず接近できる方法はないか。
- ・ジホの手振りが遊びになる方法はないか。
- ・ごっこ遊びに関心を持つジホが、友だちと共にごっこ遊びに参加できるようにするためにはどんな支援が必要か。
- ・動物の玩具へのジホの関心を、友だちの遊びの中に自然に馴染ませる方法はないか。

(資料集4巻p.25より引用)

さらに、周りの子どもたちとジホとのやり取りの場面が描写され、その際の「特殊教師」の戸惑いと、ジホの行動をどう捉えればよいのかという悩みが以下のように書かれている。

### 遊びの意味について悩む

ミジンが「先生、ジホはどのようにして毎日手を振っているのですか」とP教師に聞いた。ミジンの質問に瞬間P教師は戸惑った。どんな答えが正しいのか。特殊教育で学んだ“自己刺激行動”だろうか。しかし、手を振ることがジホの自己刺激行動と判断することが本当に正しいのだろうか。P教師は悩んだ末、次のように言った。「どうかな…先生もジホの心がよく分から

ない。ジホに聞いて見ようか。」

何人かの幼児たちが関心を示しながら、ジホに  
ジウン：何をしているの？

ミジン：どうして手を振る？

ヘジョン：手を振ると楽しい？

ジホは幼児たちの問いに何の返事もない。ジホは手振りを一瞬止めて、幼児たちがいないところへ移動して手振り遊びを続ける。

ジホは幼児たちに関心を持たれ、恥ずかしかったのだろうか。あるいは面倒だったのだろうか。

(資料集4巻p. 27より引用)

### P教師の悩み

ジホがなぜ手を振るか私には分からない。はじめは単純に自閉症幼児の特性だと考えていた。しかし、ジホを“ジホ”という1人の人間とみた瞬間から、ジホの行動に対する疑問が生じた。私はこれまで、ジホという1人の人間の前に“自閉症”というレッテルを貼って見ていたと分かり、恥ずかしかった。ジホの手振りが、ジホだから、ジホなので、ジホが好きな行動だと思うようになり始めた。

このように捉えると、ジホの手振りの意味は何か、と悩むようになった。考えてみると、私は一度もジホに手振りについて聞いた事がなかった。私がミジンの質問に答えることができなかつたのは、私がジホの気持ちを分かっていたからではないだろうか。あるいはジホの行動を問題行動としてしか捉えていない自分を隠していたからではないだろうか。ジホの手振りは好きな遊びとは明確に言えないが、ジホの表情や手振りの頻度をみると、ジホが楽しんでいると感じられる。

遊びとは何だろうか。ジホが楽しめること、それも遊びになるのではないか。私が持っている“遊びの概念”に縛られジホの遊びを遊びとして捉えることができなかつたのではないか。ジホの立場からジホの行動と心とをみる必要がある。

(資料集4巻p. 28より引用)

ここでは、P教師がジホの行動の背後にある心を理解

しようと苦悩している様子が率直に述べられている。このP教師の苦悩は特別な苦悩ではなく、自閉症児に関わる教師の多くが抱える悩みではないだろうか。P教師の思考過程を追体験することで、その後の活動の展開につながっていく理由が理解できると思われる。

### (3) 担任教師の話し合い

次に、幼児たちの関心からくる行動に対して保護者が心配をしていることについて、2人の教師の話し合いが紹介されている。それは以下のように、幼児たちの関心を肯定的な遊びへ広げる実践構想を教師間で共有することにつながっている。

K教師：P先生、今日はミジンの母から電話がありました。ジホが毎日教室で手を振る行動をミジンが家で真似をしたようです。ミジンの母が少し心配している様子でした。一時的な関心で幼児たちが模倣しているので心配しなくても大丈夫だと、一旦説明したのですが、私も実は心配です。ジホの行動が多く幼児が見せる行動ではないので……、しかも家で真似していたので心配だったかも知れません。

最近クラスの幼児たちがジホの行動に関心が高く、真似行動が続かないか悩むところです。ジホはどうして手を振るのでしょうか。

P教師：クラスの幼児たちがジホの手振りに関心を見せているので、その関心をきっかけに肯定的な遊びへと広げるのはどうでしょうか。幼児たちがジホの行動を特別にみるよりも誰にも面白い姿があるということから出発できたらいいですね。まず幼児たちと共に“面白い友だちの姿”について話し合ってみるのはどうでしょうか？ 自然にジホの手振り行動についての話題も出るでしょう……。

K教師：“面白い友達の姿”について自由に話し合い、その姿を動作や絵、造形など多様な方法で表現できますね。

(K教師もジホの行動のみに焦点を当てるより幼児すべてが共に互いについて話し合うというP教師の提案に同意した。)

K教師：友だちの多様な姿について幼児たちはどのよ

に認識しているかを知るよいきっかけになりそうです。明日、幼児たちがジホの行動を真似した時に自然に話し合ってみましょう。

**P教師：**いいですね。明日にでも幼児たちが関心をみせたら直ちに始めましょう。幼児たちの話をまず聞いて興味に応じて活動をどのように広げるか話しましょう。

(資料集4巻pp. 29-30より引用)

#### (4) 統合学級での遊び実践

2人の教師の話し合いから、「面白い友達の姿探し」という遊びを思いつき、さらに「動物名前あてクイズ」へと発展させていった実践が事例として挙げられている。遊びの流れは図1で説明されている。

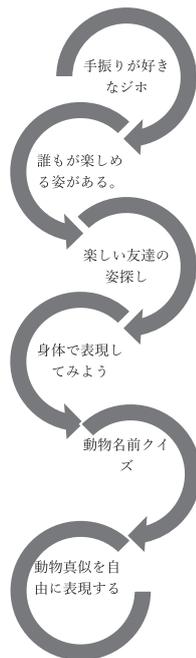


図1 遊び流れ図「手を振り遊びも楽しいよ」  
(『2019改訂ヌリ課程運営支援資料』4巻26頁)

##### ①面白い友達の姿探し

ジホが窓側に座りピアノを弾くように手を振っている姿をミジンが真似をした瞬間を捉え、教師は“面白い友達の姿探し”遊びを、以下のように幼児に提案する。

**K教師：**皆さん、友だちの様子のおかげで、記憶に残る面白い姿について話してみよう。

**幼児：**

- ・ダウンが机の下に潜りました。冬眠しているみたい。私も潜りました。
- ・昼食時にヘジョンは唇を突き出してモグモグ噛みました。まるでチューをしているようで面白かった。
- ・ミンキョンがお水をプーと吐きました。ドラゴンのように口から泡と水が出ました。
- ・ジホの手振りが楽しいです。鳥が飛んでいるみたいです。
- ・体育館で転がり遊びをした時に楽しかったです。エリムがぐるぐる転びました。母が巻き寿司を巻く時のように。

(資料集4巻p. 32より引用)

ここで、P教師は、幼児たちが様々な“面白い友達の姿”を話すときに、その動作や表情を真似しながら話していることを発見したことが記されている。その姿から、P教師は、幼児らが単にジホの行動に関心を向けていたのではなく、他児と同じように“友だち”として見ていたことに気づいたということである。ジホを“友だち”として見ていたので、その行動を幼児は真似したのではないか。この発見は、P教師の他児の行動の解釈を大きく転換させたと思われる。

##### ②子どもの発案による「動物名前あてクイズ」

上記の幼児たちの動作と表情を伴った話し合いの中で、幼児の興味と遊びが転換される瞬間があったことが記されている。

友だちの面白い様子を動作や表情で説明していたヘジョンが「先生、これは何でしょう？ 当ててみてください」と言って、びよんびよん跳ねまわった。

幼児の興味が転換される瞬間であった。その瞬間を逃さず、K教師とP教師は幼児たちにクイズを提案した。

**P教師：**動物名前あてクイズやろう！

**K教師：**いいですよ！ まず問題を出したい人は前に

出てやってみる？ 先生にどんな動物の真似か先に教えてね。

ヨンジ：（ヨンジは何かを取ってモグモグ食べる真似をする。）

幼児：ウサギ。

幼児：違うサルがバナナを追いかけて走っているよ。

幼児：それが何でサルなの！ これがサルだよ。

幼児：はく、動物園でサルをみたよ。このように歩いてるよ。

ヨンジ：“違う”と首を振りながら、別の動作を考えて真似する。

幼児たちが答えを当てられなかったためP教師が正解を言おうとすると、ヨンジがP教師の口を手で止めた。ヨンジは友だちが自分の真似を分かってくれなかったことが悲しかったのか、落ち込んだ様子だった。

P教師にはその瞬間、良い考えが浮かんだ。

P教師：答えは～明日！ 今日では答えを言わないで、明日、答えを考えるのはどう？ 先生は答えを知っているの、その動物の写真を用意しておくね。あなたたちが真似した動物の写真を撮っておくね。動物写真をみながらみんな探してみよう。

幼児たちは、「写真を撮って下さい！ 私も私も」と言って動物の真似をし、K教師がカメラで撮って、P教師は幼児たちが言った答えをメモ帳に書いた。

ジホの順番になった。ジホは活動に関心がないように幼児たちを見ながら空中に向けて手を振る。その様子を見た幼児たちが、「ペリカン！」「ちょうちょ」「サルが木の上からこっち来て来てと、話しているみたい！」と思い思いに発言した。

幼児の降園後、K教師とP教師は幼児たちの写真とメモ帳を見ながら話し合いを行なった。その中で、幼児たちはジホの手の動作だけに関心があるのではなく、学級の友だちの多様な姿に関心があり、友だちのことをよく見ていることを確認した。また、ジホについては自然な子どもの姿の1つとして、幼児たちが認識しているように教師らは捉えている。教師らは、この遊びがジホの手振り行動を家で真似していた幼児たちにとっても、他の友だちの様子にも関心を持つことと繋がったと感じている。

そして、撮った写真を壁に貼り、その写真の下に、幼児たちが写真から連想した動物のステッカーを貼ることにした。この活動を取り入れることで、幼児が「私の表現」「私の考え」が「友だちと違う」ということを自然に経験できると考えた。

教師たちは子どもたちが多様な表現ができるよう様々な材料を準備した。

（資料集4巻pp. 35-39より引用）

### ③ジホと友だちとの遊びの共有

P教師の発見は、上記のように、子どもの遊びが転換する瞬間を教師が敏感に察知することにつながっている。この機会を逃さず、ジホと他児が共に活動できる機会へと繋げていくことができた。それは、幼児たちの中に、みんな同じ“友だち”ということが共有されているという見通しが、P教師にあったからであろう。その見通しは、ジホと他児とが遊びを共有できるという考えを生じさせる。そのような気づきが、以下の事例の中に現れている。

P教師はジホと共に造形でモールに鳥の羽をつけたものを作った。ジホは柔らかい鳥の羽の感触が気に入ってよく触っていたので、P教師は指輪やプレスレットのようにジホの手首に巻いてあげた。ジホはなびく鳥の羽に関心を見せて手を振り始めた（図2）。

昨日、鷹を真似したジウンもジホの鳥の羽のプレスレットが気に入ったのか、隣でモールに鳥の羽をつけてプレスレットを作り、手につけていた。ジウンがジホの傍で鳥の羽を振ると、自分の手だけを見ていたジホがジウンの手を見た。この姿を見て、P教師は、ジホは友だちにあまり関心がなかったのではなく、友だちと共有できる遊びが少なかったのではないかと思った。（資料集4巻p. 42より引用）

その後、子どもたちの関係は、個人間の関わりから、個人と集団の関係へと広がっていく。この事例は、共通の関心を元に、さらにインクルーシブな活動が生み出されていった事例であるといえる。



図2 鳥の羽のブレスレット  
 (『2019改訂ヌリ課程運営支援資料』4巻42頁)

翌日、幼児たちは自分と友だちの姿を見て、友だちが表現する姿から考えられる動物ステッカーを写真の下に貼っていった(図3)。

K教師が廊下にステッカーが貼られた写真を提示しながら、「皆さん、自分が表現したものと友だちが考えたことが同じだったり、違ったりしたね。もう一度友だちに自分が考えた動物を真似したい人はいないの?」と聞く。P教師はジホと一緒に手を挙げ、その場で鳥の羽で作った指輪とブレスレットをつけて手を振った。すると、ジウンが「ジホも私と同じ動物だよ」と言う。ジホは多様な動作で手を振った。それを見た幼児たちは、「スズメ」「鷹」など鳥の名前を言った。そして、「ジホの鳥の羽、きれい! もう一度振って!」と、幼児たちはジホの手振りに関心を見せた。

他の幼児たちも思い思いの動物を細かく表現していた。これで動物の表現遊びが終わった。

(資料集4巻p.41より引用)



図3 動物のステッカー貼り  
 (『2019改訂ヌリ課程運営支援資料』4巻41頁)

## (5) 担任教師の振り返り

最後に、この実践を終えての担任教師の話が掲載されている。「2019改訂ヌリ課程」においては、実践記録に基づく評価も重視されており、実践を振り返って、教師が何を学んだのか、何が大事なのかを、教師の言葉として伝えようとしている。

### 教師の話

私は事実ジホの手を振る意味が相変わらず分からない。ただ、分かろうと努力中である。教師が、ジホの行動を問題と思う瞬間それは問題となり、遊びと思う瞬間それは遊びだとなる。

みんなは特別である。そしてみんな普通である。教師がどんな観点でジホをみるのか、それが幼児たちのジホをどのように認識するかに反映される。

幼児たちは互いに異なる点と同じ点をよく見つける。幼児たちにとっては、異質感を持つものも同質感を持つものもすべてが関心の対象である。異質感の段階を超えて同質感を感じる存在になるためには、十分な交流と時間が必要である。その過程が自然に行われるように、待ち、支援することが教師の役割である。

(資料集4巻p.44より引用)

## 5. 実践事例の考察

改訂版ヌリ課程では、最初に述べたように、幼児が中心となる教育課程、遊びへの自由な参加、遊びを通しての学び、個々の幼児の多様な特性を考慮した内容構成がこれまでより一層強調されているが、統合教育・保育においても、この考え方が徹底されていることが事例からわかる。

まず、教師は障害児や他の幼児の様子をよく観察している。障害のある幼児はどのようなことを表現して、どのようなことは表現しないのか、どのような遊びを好み、何に関心をもっているのか、友だちとの遊びに参加するのかどうか、その子の強みは何か、周りの幼児たちはその障害児のことをどのように見ている、どのような言動

があるのか、といった子どもを見る視点や実践上の課題、いわゆるアセスメントのポイントがしっかりしており、それが現場教師たちに伝わるようになっていく。

それを踏まえて、「教師の教育的悩み」という記述ではあるが、どのような方向性をもって教育・保育していくか、その観点が示されている。子どもたちの特徴や関心を生かす方向で教師の支援が考えられている。よくありがちな子どもたちの行動であるが、それをどのように捉え、遊びをどのように捉えるかが示されている。日本ではこのような事例の場合、手をひらひらさせることを障害児特有の行為として、「違い」を周りの子どもたちに理解させることに終わりがちであるが、そうではない点で学ばされる。「誰にも面白い姿がある」という共通点から出発して遊びを構想している。それも、教師が一方的に計画するのではなく、子どもたちの声に耳を傾け子どもたちと話し合いながら、子どもたちの関心がどこにあるか（友だちの多様な姿への関心）に気づかされながら、1人の幼児が始めた動作あてクイズを、全員の遊びとして提案をしている。このように、“教師と子どもの相互作用で教育課程をつくっていく”ということが重視されているのである。クイズの答えをすぐに言わずに、次の日まで考えさせていることも、子どもたちを主体的にしている。それとともに、子どもたちの動作を写真に撮って答えをメモし、それを基に教師間で子どもたちの関心や認識について話し合っている。このように子どもたちの声を聴き、観察し、記録し、考察する過程は、レズジョ・エミリア・アプローチでいうところの「ドキュメンテーション」の過程であり、「プロジェクト活動」<sup>11)</sup>につながっていく考え方や共通している。

2012版ヌリ課程では、テーマ中心アプローチ型の教育方法が幼稚園教育の中心的方法として位置付けられていた。教師用指導書を分析した田中敏明らによれば、その方法は「一つの生活テーマのもとにいくつかのテーマがあり、テーマに関連した多くの活動を経験しながらテーマごとの目標を達成するとともに、5つの領域のねらいを総合的に達成するという教育方法」であったと言われている。それは「学習者自身の目的意識・課題意識に基づいてその活動を遂行する方法を計画することよりも、多様な活動の経験や教師の設定した教育目標や年齢ごとの領域別のねらいの達成に重点を置いて作り出され

た独自の教育方法」だと捉えられている<sup>12)</sup>。本稿で分析対象とした事例は、そのテーマ中心アプローチ型教育方法よりも、幼児の興味・関心に基づいたレズジョ・エミリア・アプローチに近いものだと考えられる。

そして、遊びを展開するなかで、幼児に自分の表現や考えが友だちと違うという多様性にも自然に気づかせることもねらって材料も準備している。それらを使って幼児たちが動物の真似をする過程で、障害児への個別配慮もあって準備した鳥の羽が付いたモールを、他の幼児も使って遊びを楽しむ姿があった。それによって障害児も友だちに気づき、遊びを共有することに繋がっている。障害児が友だちに関心がなかったのではなく、友だちと共有できる遊びが少なかったことに教師は気づいていく。これは、まさに「インクルーシブ教育・保育」の過程だといえる。日本においては、インクルーシブ保育の統一的な定義はまだないが、「多様性を前提として、違いを尊重し生かすことで、排除なくとも育ち合う環境を創造していく保育のあり方」<sup>13)</sup>であるといえる。日本で従来行われてきた「統合保育」が、障害児と健常児が場を共有して通常の教育の中で特別な教育を施すことを意味し、定型発達児を中心とした通常の教育へ障害児を適応させる傾向にあったのに対し、インクルーシブ保育では、障害の有無に関わらず、全員の対等な参加、集団全体での多様性の認め合いや特別なニーズに基づいた保育実践が求められている。そのような観点からの実践事例だといえる。

最後に、教師間の協働についても触れておきたい。韓国の幼稚園では、日本とは違って、特別な資格をもった「特殊教師」が「一般教師」と共に、対等の立場で相談しながら、学級を運営している。お互いに相手の長所を受け入れ、悩みも伝え合いながら、常に実践を省察し、保育者自身の子ども観や保育観を問い直しつつ次の教育・保育を一緒に考えていっている。教師の自律性・同僚性を尊重し、教師の成長と保育の質の高まりを重視していることが分かる。

## おわりに

『遊び運営事例集 統合教育』では、どのような活動

を行なったかだけではなく、幼児たちがどのように遊びによって多様性を受け入れるようになっていくのかという過程と、保育を実践していく中で生じる教師の悩みや迷いの過程や教師同士の協力の過程も同時に提示している。韓国におけるこの「統合保育」の事例からは、障害児及びクラスの子どもたちの関心や強みを観察や子どもたちと教師あるいは教師同士の話し合いの過程で探っていく、その共通性に基づいた活動（遊び）を子どもたちと一緒につくっていく、その中でお互いの違いや多様性を尊重し、それらに気づかせていっている保育者の援助が参考になる。このように、個々の特徴やニーズに応じた保育と集団保育との両立・統一的な指導・援助やインクルーシブ保育実践への示唆が得られる。それは、インクルーシブ保育とは単に集団の中にいる状態（インクルージョン）をいうのではなく、インクルージョンへと向かう力動的な過程であることを示している。力動的な過程とは、初めは個々の特徴やニーズに応じた保育が集団保育と併存した状態にあるが、やがて併存しつつ交流しながら互いが接近し合い、共存へと向かう過程であると考えられる。このように、個々の特徴やニーズに応じた保育と集団保育とは両立しないのではなく、共存しながら、子どもたちの興味・関心に基づいた活動を発展させていくことによって、インクルーシブ保育に向かっていくといえる。

韓国が示す指導書や参考事例は、それが子どもたちの状況に配慮せずにマニュアルのように模倣されていくことは望まれていない。今回は文献紹介にとどまったが、今後『遊び運営事例集 統合教育』第4巻・5巻が統合教育・保育現場でどのように運用されているかを調査・考察したい。

#### 注

- 1) 工藤英美・金仙玉「保育者のインクルーシブ保育に対する認識—保育者の意識調査の傾向より—」『生涯発達研究』第10号 2017 p. 97
- 2) 金仙玉「韓国障害児保育実践マニュアルにみる最新動向」『愛知県立大学教育福祉学部論集』第66号 2017 p. 19 参照。
- 3) 金仙玉「韓国の障害児教育の歴史的展開とインクルーシブ教育の現状と課題」『人間発達学研究』第6号 2015 p. 32 参照。
- 4) 白仙姫によれば、「2012年に満5歳児を対象に、2013年には満3歳と4歳児まで保育・教育の無償化が拡大された。それと並行して、オリニジップを利用しても、幼稚園を利用しても、

同じ保育・教育の内容が受けられるようにすべきだという考えでオリニジップと幼稚園に、共通の保育・教育課程として、『ヌリ課程』が誕生した。」「韓国の教育課程の改訂は、保育実践の場にもたらすか？—ヌリ課程改訂の内容・過程と特徴から考える」（第19回国際交流委員会企画シンポジウム報告）『保育学研究』第57巻第3号 2019 p. 59

- 5) 2012年ヌリ課程は生涯初期の公平な出発を保障し、3～5歳幼児の教育と保育の質向上や保護者の費用負担軽減、幼稚園とオリニジップの利用率増加、ヌリ課程の担当教師の待遇改善などが成果として評価された。しかし、年齢別教育内容の規定が多く、規定に基づき実践することが教師の負担増に繋がった。このため、教師が教育課程を再構成して保育実践に活用できず、現場の多様性と自律性が消えて、保育が画一化されたという指摘もあった。
- 김은영 (2019) 「누리과정 개정의 배경과 개정 내용」 육아정책포럼제62호, 육아정책연구소 (キム・ウンヨン「ヌリ課程の改訂背景と改訂内容」『育児政策フォーラム』第62号, 育児政策研究所) pp. 6-7
- 日本における「2019改訂ヌリ課程」に関する研究は、吉田真弓、清水陽子他「2019改訂ヌリ課程改訂案比較研究」『名古屋短期大学研究紀要』vol 59, 2021. 新井美保子、丹羽孝他「遊び中心幼児教育課程に関する日韓比較研究」『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』vol6, 2021等がある。
- 6) キム・ウンヨン 同上論文, p. 7
- 7) 「遊び幼稚園」はヌリ課程と連携した遊びを中心に放課後に行われる。幼児の遊び・休息権利保障を通じて幼児の幸福感増進を目的とする公募事業である。公募は道(県)教育庁が行い、各幼稚園から放課後の遊び幼稚園運営計画書の審査に基づき選定する。
- 8) 교육부유아교육정책과 (2017) 「유아교육혁신방안」(教育部幼児教育政策課「幼児教育革新方案」)
- 9) 法律や制度上に「希望のはしご」についての定義はないが通念上教育を通して階層の上昇や夢を叶う機会があるといった意味で使われている。現在の韓国社会は貧富の格差やそれによる教育格差によって、希望のはしごが機能しない、持てないと言われている。こうした実態から「幼児教育革新方案」では、幼児教育の公共性強化による教育の希望のはしご復元のために社会的で配慮されがちな低所得子育て家庭への教育支援を通して希望のはしごを構築して教育の機会平等の実現を目指している。幼児教育に対する国家の責任を強化するため、国公立幼稚園利用率40%への拡大も5年間の目標に設定され、2018年～2020年の3年間で、国公立幼稚園2,352クラスが拡充された。全体の幼稚園在園児のうち、国公立幼稚園への入学可能比率が2018年32%から2020年39%に増加した(国務調整室2021: 269)。
- 10) 新井美保子、丹羽孝他「韓国の『幼児教育発展基本計画』に関する研究」『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』vol. 4 2019年 参照。主要推進課題4項目の具体的政策が紹介されている (p. 28)。
- 11) イタリア・レージョエミリアでは、「プロジェクトツィオーネ」の立場をとり、「教師はあらかじめ一般的な教育目標を立てておくが、事前に個別のプロジェクトや活動に対して特定のねらいを定式化しない作業の方法をプランづくりと定義」し、「具体的なねらいの代わりに、教師は、子どもや子どもの過去

の経験に関する知識を基礎として、起こりそうな仮説を組み立てておき、この仮説にそって、子どものニーズや興味に柔軟に  
適応できるねらいを定めることにする。C・エドワーズ／L・  
ガンディーニ／G・フォアマン編 佐藤学・森眞理・塚田美紀  
訳『子どもたちの100の言葉—レッジョ・エミリアの幼児教育』  
世織書房 2001 pp. 169-170. 「ドキュメンテーション」につ  
いてはp. 280参照。

- 12) 田中敏明他「韓国の幼稚園における国家基準としてのテーマ  
中心型教育」『九州女子大学紀要』第54巻1号 2017 pp. 133-  
134
- 13) 芦澤清音他「障害と多文化を包摂するインクルーシブ保育  
の可能性 (2)」(自主シンポジウム)『日本保育学会大会論文  
集』2020年5月。詳しくは、芦澤清音『発達障がい児の保育と  
インクルージョン—個別支援から共に育つ保育へ—』大月書店  
2011 参照。

## 参考文献

- 教育部 (2019) 「유치원교육과정 고시제 2019-189호」(教育部「幼  
稚園教育課程 告示第2019-189号」)
- 교육부·보건복지부 (2019) 『2019 개정누리과정해설서』(教育部·  
保健福祉部『2019改訂누리과정解説書』)
- 교육부국립특수교육원 (2020) 『2019 개정누리과정운영지원자료』  
4권 (教育部国立特殊教育院『2019改訂누리과정運營支援資  
料』4卷)
- 국무조정실 (2021) 『문재인정부 4년 100대 국정과제 추진 실적』  
보고서 (國務調整室『文在寅政府 4年 100大國定課題推進実績』  
報告書)
- 교육부 유아교육정책과 (2017) 「유아교육혁신방안」(教育部幼兒  
教育政策課「幼兒教育革新方案」)
- 교육부국립특수교육원 (2021) 『특수교육통계』(教育部国立特殊  
教育院『特殊教育統計』)
- 관계부처합동제8차 포용국가 실현을 위한사회관계장 관회의자  
료 (2021) 「장애아동 지원 종합대책(안) —취학전 아동을  
중심으로—」(關係部署合同第8次包容國家實現のための社  
會關係長官會議資料「障害兒童支援綜合對策(案) —就学前  
兒童を中心に—」)