

■研究ノート

## 幼稚園における知的障害児を包摂した インクルーシブ教育の実践方法

——韓国『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>

Methods of Inclusive Kindergarten Education Including Children with Intellectual Disabilities: According to the 2019 Revised Nuri Curriculum Operation Support Materials

KIM Sunok  
KUDO Hidemi  
YAMAMOTO Rie

キーワード：韓国のインクルーシブ教育，幼稚園，知的障害，意見表明

Korean inclusive education, kindergarten, intellectual disabilities, expression of children's views

### はじめに

2006年に国連で採択された障害者権利条約を日本は2014年1月20日に批准し、2月19日に発効した。同条約では、各締約国が、「条約に基づく義務を履行するためにとった措置及びこれらの措置によりもたらされた進歩に関する包括的な報告」を国連に設置されている「障害者の権利に関する委員会」（以下、障害者権利委員会とする）に提出することを定めている（条約第35条）。具体的には初回の報告については条約発効後2年以内に、それ以降は少なくとも4年毎に報告を提出することが求められている。この規定に基づき、日本政府は2016年6月に障害者権利委員会に初めての報告書を提出した。そして2022年9月9日、国連障害者権利委員会は日本政府への審査を踏まえて、第一次報告書に対する「最終所見（勧告）」を発表した。

障害者権利委員会は、「最終所見」<sup>1)</sup>において、日本の障害児の権利をめぐる懸念事項として、パラグラフ（以下、Pとする）P 18(a)「障害のあるすべての子どもの完全な社会的包摂の権利を認めることを目的として現行法を見直し、かつ、ユニバーサルデザインおよび合理的配慮、特に、他の子どもとの平等を基礎として、一般保育制度を幼い頃から十分に享受することを確保するため、情報伝達の代替的および拡大的方法を含むすべての必要な措置をとること」、P18(b)で「障害児が、自己に影響を与えるすべての事項について、聴かれ自由に意見を表明する権利およびその権利を実現するために障害および年齢に応じた援助ならびに利用しやすい形式でのコミュニケーションを提供される権利を認める」<sup>2)</sup>ことを要請している。

また、本稿のテーマに関わる教育をめぐる懸念事項として、「障害児の分離された特殊教育を、医学的根拠に基づく評価を通じて永続させ、障害児、特に知的障害児

\*<sup>1</sup> 愛知みずほ短期大学現代幼児教育学科

\*<sup>2</sup> 日本福祉大学教育・心理学部（愛知県立大学教育福祉学部非常勤講師）

\*<sup>3</sup> 愛知県立大学教育福祉学部

または心理社会的障害児およびより集中的な支援を必要とする児童が通常の環境での教育にアクセスできないようにすること、ならびに通常の学校における特別支援教育クラスの存在」(P 51(a)), 「通常教育の教師のインクルーシブ教育に対するスキルの欠如と否定的な態度」(P51(d)) が指摘されている。それに対して、「分離された特殊教育の廃止を目指した教育、立法および行政上の取り決めに関する国の政策の範囲内で、障害のある子どものインクルーシブ教育を受ける権利を認め、かつ、障害のあるすべての生徒があらゆるレベルの教育において合理的配慮および必要な個別の支援を提供されることを確保するため、具体的な目標、時間枠および十分な予算を付した、質の高いインクルーシブ教育に関する国家行動計画を採択すること」(P52(a)), 「インクルーシブ教育に関する通常教育の教員および教員以外の教育関係者の研修を行うとともに、障害の人権モデルに関する意識を高めること」(P52(d))<sup>3)</sup> を勧告している。

「最終所見」で指摘されている教師のスキルとは、障害児が通常学校へのアクセスを可能にするためのユニバーサルデザインや合理的配慮を理解し実践すること、そして必要な個別支援を行うことであると思われる。また、障害児の権利についての理解も指摘されていることから、援助技術だけでなく、インクルーシブ教育の理念や支援が必要な子どもへの理解も含まれる。これらのことは、まずは国の政策レベルでの計画が必要ではあるものの、教師のインクルーシブ教育への理解（障害児の発達特性および教育的ニーズの理解、個別化教育の能力はもちろん、インクルーシブ教育への哲学や知識）、適切な教授方法等に関する理解を促進していくことが求められていると思われる。

「最終所見」では、幼児教育においても「一般保育制度を幼い頃から十分に享受することを確保するため、情報伝達の代替のおよび拡大的方法を含むすべての必要な措置をとること」(P18(a)) と示されていることから、保育者のインクルーシブ教育に対する理解と実践方法を探求していく必要があるだろう。特に、知的障害児が自由に意見を表明する権利およびその権利を行使するための援助や個別の配慮に関する保育実践研究を進めていくことが求められている。

そこで本稿では、韓国の『2019改訂ヌリ課程運営支

援資料』（以下、『運営支援資料』とする）第5巻の知的障害児に関するインクルーシブ教育の実践例から意見表明を促す支援の考え方とその方法を明らかにしたい。

障害者権利条約の基本理念は“Nothing About Us Without Us”（私たちのことを、私たち抜きに決めないで）であり、障害児を権利行使の主体者として位置付けていることにその意義がある。しかし、法的には権利が認められているとしても自らそれを主張することが困難な知的障害児はあらゆる活動場面で意見を表明できる支援がなければ、権利行使を制限・排除しかねない。これは共に育ち合い、生きるというインクルーシブ教育の理念に矛盾するものであろう。障害者権利条約に基づいて知的障害者については、本人の意思を最大限尊重する「意思決定支援」<sup>4)</sup> が重視されるようになってきたが、障害児、とりわけ障害幼児については、そのような視点は明確にされていない。こうした問題意識が知的障害児の意見表明を支援する事例に着目する理由である。

なお、韓国ではインクルーシブ教育を「統合教育」と呼んでいるが、本稿では表記上の混乱を防ぐためにインクルーシブ教育と表記する。その他、本稿と関連する韓国のインクルーシブ教育の現状<sup>5)</sup>、障害児教育の基礎知識および用語は注の表に示す<sup>6)</sup>。

## 1. 『運営支援資料』で示す教師の役割

韓国教育部傘下の国立特殊教育院は、「2019年改訂ヌリ課程」<sup>7)</sup>を受けて、幼児の遊び中心のインクルーシブ教育を実践するために全8巻で構成された『運営支援資料』を発刊した。幼児中心・遊び中心の教育を実践する教師たちに参考になる様々な現場の事例を提示し、実質的な助けになるために開発されたものである。そして幼児中心・遊び中心の教育を実践するためには教師の自律性が必要だと強調している。そのため、これまで形式的に書いてきた年間、月間、週間、日案を各施設の実情に応じて適切に計画できるようにして自律性を保障している（キム・イエスル2021：31）。

『運営支援資料』第3巻では、「特殊学級」（統合学級）の特殊教師の支援の留意点を次の様に述べている。まず、前提として、特殊教育の対象児も、遊びながら学ぶ存在

であるという理解から出発するこの視点は、健常児では当たり前なことと捉えられているが、障害児では、忘れさられがちな視点ではないだろうか。通常学級に「一緒にいる」ことに焦点が当てられすぎると、一緒にいられるための支援に偏りがちで、障害児も学ぶ主体であるということを中心に据えて教育を組み立てることができなくなる恐れがある。

もう1点は、特殊教師は子どもの自発的な遊びへの参加の機会を奪わない様な支援を行う必要があるという点である。特に、特殊教師と対象となる幼児二人だけの遊びになっていないか考える必要があることを指摘している。

注目したいことは、特殊教師にとどまらず、一般教師についても「インクルーシブ教育の価値を認めて、特殊教師とのパートナーシップに基づく学級運営をすることが統合学級教師の当然の責務だと認識しなければならない」と示している点である。

このように『運営支援資料』は、インクルーシブ教育を展開していくうえで特殊教師のみならず、一般教師の資質や能力、インクルーシブ教育に対する価値の理解など、一般教師が統合学級の運営主体者としての意識をもつことの重要性を明示している。

障害者権利委員会の日本に対する「最終所見」においてもインクルーシブ教育を展開するうえで通常の教師のインクルーシブ教育に対する理解や認識は重要であると指摘されており、改めてその点が再確認できる。

## 2. 『運営支援資料』における実践事例

ここでは、意見表明を促す支援の事例を紹介する。『運営支援資料』第5巻(pp. 45-61)から、幼稚園に通う5歳児の知的障害児ジビョクの事例〈ジビョクと友達の話～我が家に遊びに来てね〉を取り上げる。

### (1) 幼稚園の環境と担任教師

ジビョクは5歳でA幼稚園に通っている。A幼稚園に今年入学した特殊教育対象幼児は、4歳3名、5歳3名で、4歳1クラス、5歳1クラスの統合学級を運営している。ジビョクは知的障害児で今年3月から

A幼稚園青組に通っており、青組ではジビョクを含めて26名の幼児がいる。A幼稚園では昨年度から市が研究しているコーチングモデル<sup>8)</sup>を導入している。

一般教師のソク教師と特殊教師のペク教師は統合学級を共に運営している。統合学級の特性上、学級運営のすべての部分を二人の教師が共有し、協議する。

二人は昨年度からコーチング哲学を学校運営に適應させるため、共に研究し、実践してきた。二人は学級で起こるすべてのことを幼児たちと共有し、話し合い、幼児が自ら意思を決定していくように支援している。

ソク教師とペク教師は毎日発見される幼児たちの遊びの姿や観察した内容、幼児たちが経験した楽しい遊びについて随時話し合っている。

(『運営支援資料』第5巻p. 46より引用)

### (2) 幼児理解と教師の悩み

ジビョク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。

日常生活においてジビョクは、他人に依存する傾向があるので、身辺自立を促すための具体的な言葉による支援やロールモデルを必要とした。例えば、歯磨きをするためには、歯ブラシを出す、歯磨き粉を出す、歯を磨く、口をゆすぐなどの過程がある。その過程を行う友だちの行動をジビョクに観察させ、真似するように言葉をかけたり手本を示したりする支援を行う。

コミュニケーションと人との関わりについて、ジビョクは、1～2語程度で構成された短い文章で話すことができた。友だちが好きで友だちと遊ぶために自ら友だちに近づいていく。ジビョクは優しい性格で友だちとよく遊ぶが、会話が限られるため、遊びの途中で葛藤が生じたとき、支援が必要となる。

遊びの理解については、ジビョクは友だちの遊びに関心が高く、一緒に遊ぶことが好きであった。新しいおもちゃや遊びに興味を持ち、積極的に参加している。ルールを理解し参加する数遊びや、役割(ごっこ)遊びや積み木遊びなど、日常的に友だち

と関わりがある遊びを好む。

ジヒョクの長所は、明るくてよく笑うことである。社会性があり、友だちと関わるができる。好奇心旺盛、積極的で、友だちの遊びに関心が高く、自ら近づき会話を試みている。

考慮する点は、表現できる言語が乏しいため、自分の要求がうまく伝わらないときである。そのときは悲しくて泣く。このように、遊びのなかで葛藤が生じたときには、教師や他の幼児たちの支援が必要になる。（『運営支援資料』第5巻pp. 47-48より引用）

上記ジヒョクの様子に対する教師の教育的悩みは以下のような内容である。

- ・椅子にぶつかると危ないけれど、今、介入すべきなのか？
- ・危険が予想される遊びをするときは、どこまで許容すべきなのか？
- ・安全に遊べるようにはどんな支援が必要なのか？
- ・ジヒョクに考えさせるために、どんな質問をしてみるか？
- ・ジヒョクに必要な教育的支援は何か？
- ・どのように支援したら、友だちに自ら助けを求めることができるのか？
- ・ジヒョクも意思決定に参加できる機会を与えたいが、どのようにすればいいのか？
- ・幼児たちがジヒョクの意見にも関心を持てるようにするためには、どんな質問が必要なのか？
- ・すべての幼児が意思決定に参加できるようにどのように支援するか？

（『運営支援資料』第5巻p. 49より引用）

ジヒョクが始めた家遊びに、関心を持って他児が参入してきたことをきっかけに、安全に楽しく遊ぶための支援方法を教師は考え、図1のように遊びが進んでいった。

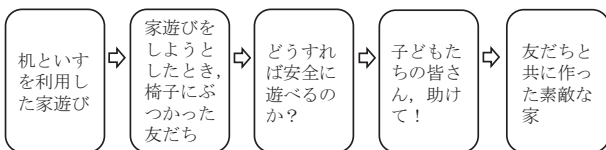


図1 遊びの流れ

（『運営支援資料』第5巻p. 50より引用）

### (3) 実際の取り組み

#### ○机の屋根と椅子の門

ある日、ジヒョクは机の下に入り家遊びを始める。机は屋根として、机を取り囲む椅子を壁と門として利用する。ジヒョクの遊びに関心を持つミンアが椅子の門を開けてジヒョクの家に入る。

ソン教師は、机と椅子を利用したジヒョクの遊びを観察していた。「椅子にぶつかって危なくないのか？」と思いながら、いますぐに介入すべきか悩んだ。その間に、ジヒョクの遊びに関心を持つミンアがジヒョクについて机の下に入った瞬間、椅子にぶつかって泣いた。あっという間の出来事だった(図2)。

机の周りを取り囲む椅子が、机の下へ入ったり出たりするときに危ないので、ジヒョクが安全に遊べる支援方法について悩んだ。

（『運営支援資料』第5巻p. 51より引用）



図2 机の下で家遊び

（『運営支援資料』第5巻p. 51より引用）

#### ○どうすればよいのか？

ソン教師：ミンア、大丈夫？ジヒョクもびっくりしたでしょう？ジヒョクの家が素敵すぎて、友だちも一緒に遊びたいんだね。ところが、椅子の門を開けて入るときにぶつかるんだよね。どうすればぶつからず楽しく遊べるかな？

ジヒョク：……

ソン教師は普段ベク教師と協議していた方法どおりにジヒョクが十分に考えられるようしばらく待った後に、ジヒョクが解決方法を見つけるために、友だちに助けを求めるのはどうかとジヒョクに聞いた。



ソン教師：友だちによい方法があるか聞いてみようか？

ジヒョク：はい

ソン教師：友だちにどのように言えばいい？

ジヒョク：助けて！

（『運営支援資料』第5巻p.52より引用）

上記の事例から、ソン教師は泣いているミンアの状態をみつつ、その様子を見てびっくりしたジヒョクにも共感していた。また、ソン教師はベク教師と普段から協議していたように、机の家に入るときにぶつからず楽しく遊べる方法について、ジヒョクが考えるように質問していた。さらに、ジヒョクが問題解決をするために、友だちに助けを求めるようにも支援している。二人の教師は、ジヒョクの情報を共有し、事前に支援方法を協議し、一貫した方法でジヒョクの遊びを支援するために、努力している様子が読み取れる。

#### ○助けて！

ジヒョクはヒョジュに近づき言う。

ジヒョク：助けて！

ヒョジュ：うん！何を助けたらいいかな？

ジヒョクは椅子を指さして、頭をぶつける動作をする。ヒョジュと一緒に遊んでいたソンミンが言う。

ソンミン：椅子にぶつかったようじゃない？

ソンミンの言葉にジヒョクがうなずく。その状況を見ていたミンアがジヒョクが作った机の家に入るときに椅子にぶつかった話をする。

ヒョジュ：あ、そうなんだ！ジヒョク、では、ぶつからないように助けてということなの？

ジヒョク：うん！

ソン教師は、普段ベク教師と協議していた様に、ジヒョクが友だちに自分の考えを伝える練習ができるように、見守りながら、支援が必要などときには介入しようと幼児たちの会話に耳を傾けていた。ジヒョクは言葉での表現が流暢ではないが、簡単な単語と行動を通じて意思を伝えようと努力している。幼児たちは、普段から教師らがジヒョクと関わる姿を真似て、ジヒョクの言葉や表情や身振り手振りを

傾聴していたので、ジヒョクが伝えようとするメッセージに、関心を持ってお互いが理解し合うために努力した。（『運営支援資料』第5巻p.53より引用）

上記のように、特殊教師と一般教師はジヒョクが言語能力に制限があるが、自分だけの意思伝達方法で友だちに自分の感情と思いを伝えようとする機会を作っている。自分の意思を伝える経験を繰り返すことで、ジヒョクは自分の感情と思いを肯定的な方法で表現する方法を学び、幼児たちはジヒョクと意思疎通する方法を相互に学んでいく。

#### ○門を変えよう！

ソンミン：机の家に入るときにぶつかっても痛くないように家を変えてみたらどう？

ヒョジュ：門を変えよう！

ジヒョク：いいよ！

ソン教師：いい考えだね！椅子の代わりに何で変えたら痛くないかな？

ミンア：机の横を全部防ぐためには、とても大きいものがあるよね！

ソンミン：大きな紙を貼ったらどう？

ヒョジュ：紙はぶつかると破れるかもしれないよ！

ミンア：カーテンのような物ないかな？机に貼れば壁にもなるし、門にもなるかも…

幼児たちは机の家に入るときにぶつからないように椅子の替わりになる材料を探すために多様な意見を出し合った。

（『運営支援資料』第5巻p.54より引用）

このようにジヒョクの家遊びを発端に、クラスの幼児たちの相談が始まる。幼児は必要に迫られ能動的な話し合いを行い、その話し合いは幼児の思考の幅を広げる。この事例は、幼児が多様な方法を見つけるために共に悩み、意見を交換できる機会となっている。このとき、教師は、幼児たちの創造力がさらに広がるような言葉がけをしている（今使っている椅子や机以外にも材料はあることを知らせる）。

○パラシュートはどう？

ヒョジュ：パラシュートはどう？昨日、遊戯室で持って遊んだとても大きなパラシュート！

ソンミン：うわ！それなら大きな机にも被せることができるんだね！

ミンアは、昨日遊戯室でパラシュート遊びを一緒にしていたベク教師に尋ねた。

ミンア：先生、昨日遊戯室で遊んでいたパラシュートを持ってきて教室で遊んでいいですか？ジヒョクの家を飾るときに使いたいです。

ベク教師：うん。楽しい考えだね。ジヒョクの考えはどうか意見を聞いてみようか？

ヒョジュ：ジヒョク、パラシュートはどう？椅子の代わりにそれを被せるとぶつかっても痛くないでしょう！

ミンア：家の色も虹色になって素敵でしょう！

ジヒョク：いいね！

ベク教師は幼児たちの意思決定過程において、ジヒョクの意見も取り入れるように支援した。幼児たちが提示した多様な方法の中で、ジヒョクはパラシュートを利用して家を安全に飾る方法を選択したのである。〔『運営支援資料』第5巻p. 55より引用〕

教師は意思決定過程においてジヒョクも参加する機会を作っている。この過程を通じて、他の幼児たちは、ジヒョクのために考えたことであっても、ジヒョク自身が本当はどう考えているのかを尋ねることが必要だということを体験的に学んでいる。幼児たちは、ジヒョクの考えを聞かないでジヒョクのことを決めていくことが、ジヒョクを遊び集団の外に追いやり、ジヒョクが再びその遊びに加わる時は集団外の一人として遊びに参加することになるとわかるだろう。幼児にとって自覚的ではないにしろ、上記のような体験を積み重ねることが、他者の意見を尊重する精神を涵養していくと思われる。

○虹の家

ベク教師は遊戯室からパラシュートを持ってきた。ジヒョクはソンミン、ヒョジュ、ミンアと力を合わせてパラシュートを机に被せて家を完成させる(図3)。

ジヒョク：わあ、素敵！

ヒョジュ：虹の家だね。

ソンミン：ジヒョク、私も机の家遊びを一緒にやっていたいい？

ジヒョク：うん。

ジヒョクはソンミン、ヒョジュ、ミンアと虹の家に入って遊んだ。

ジヒョクの虹の家に興味を持つ幼児たちが集まってきた。

テミン：私も一緒に遊びたい。

シウ：私も入らせて。

〔『運営支援資料』第5巻p. 56より引用〕



図3 パラシュートを使った虹の遊び  
〔『運営支援資料』第5巻p. 56より引用〕

○みんな遊ぼう

ジヒョクの家遊びに参加する幼児たちが増えてきたため、机の下で幼児同士がぶつかった。幼児らの様子を見守っていたベク教師とソン教師は互いに遊びへの支援が必要だとサインを交わした。

ベク教師：ジヒョクの家で友だちがたくさん集まったね。友だち同士がぶつかるけど、どうすればいい？

ジヒョク：……

ベク教師：大変だから、明日来てねと言おうか。

ジヒョク：いいえ。

ベク教師：どうすれば多くの友だちと一緒に家遊びができるかな？

ジヒョク：……

ベク教師：友だちと話してみる？

ジヒョク：はい。

〔『運営支援資料』第5巻p. 57より引用〕

## ○もっと大きな家が必要だね！

ジヒョクとベク教師の会話を聞いていたソン教師が、幼児たちに質問をした。

ソン教師：机の家に友たちが多く集まってぶつかってしまうけど、どうすればいい？

幼児たち：

- ・友だちとぶつからないように気をつけます。
- ・じゃんけんで順番を決めて遊びます。
- ・家をもっと大きく作ります。
- ・机を抜いてパラシュート屋根を広げてもっと大きな家を作ります。
- ・会話するカーペット<sup>9)</sup>に家を移して家を飾るとどうですか？屋根（パラシュート）だけ移して！

ベク教師：ジヒョクの考えはどうか聞いてみようか？

ソンミン：ジヒョク、机の下が狭いから会話するカーペットに家を飾るとどう？

ジヒョク：いいよ！

ソン教師とベク教師は、多くの友だちがぶつからずに安全に遊びに参加できる方法をジヒョクと幼児たちが話し合い、方法を模索して意思決定できるように支援した。その結果、幼児たちは家遊びを広げることを決めた。

（『運営支援資料』第5巻p. 58より引用）

## ○家を移す

机の下は多くの幼児が参加して遊ぶには狭いので、幼児たちは教室の別の空間でパラシュートのみを利用して家を作った（図4）。また順番を決めて家を作る幼児、家に入る幼児に分かれて遊ぶことを決めた。

広い空間で行うパラシュートを利用した家遊びには、家を作る幼児たちも、家に入った幼児たちもみんな楽しく参加することができた。

ジヒョクの始めた机での家遊びについて、友だちの関心が高くなるにつれて、パラシュートの家遊びはジヒョクのための遊びではなく、青組全員の遊びとなった。（『運営支援資料』第5巻p. 59より引用）



図4 パラシュートでの家遊び  
（『運営支援資料』第5巻p. 59より引用）

## (4) 担任教師の振り返り

「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いる。実践を終えて二人の教師は下記のような振り返りを行っている。

## 教師の話

## ・二人の教師の一貫性のある指導

ベク教師とソン教師はジヒョクと友だちの肯定的な関わりを支援するために共に協議し、一貫した支援を実践してきた。ジヒョクには自分の考えと思いを教師や友だちに伝える機会を作るために努力した。幼児たちに対しては、ジヒョクが話をするときは傾聴し、ジヒョクが伝えようとすることを言葉のみならず、非言語コミュニケーションからも気づけることをジヒョクと教師たちの関わる姿から知らせた。

## ・特殊教育対象幼児の考えを伝達

ソン教師は、安全に家遊びを修正するときに、ジヒョクが十分に考えられるように待ってあげた。そしてジヒョクが解決方法を見つけるために、友だちに助けを求められるように支援した。この過程においてソン教師は、普段からベク教師と協議していた。ジヒョクが友だちに自分の考えや思いを伝えるように見守り、支援が必要ときには介入できるように幼児たちの会話に耳を傾けていた。

## ・特殊教育対象幼児と一般幼児との相互作用の支援

ジヒョクは表現言語が流暢ではないが、簡単な単

語と行動を通じて友だちに意思を伝えようと努力していた。幼児たちは普段のベク教師とソク教師がジビョクへ関わる姿を見て真似ることでジビョクの言葉と非言語コミュニケーションを傾聴して、ジビョクが伝えようとするメッセージに関心を持って疎通するために努力した。

(『運営支援資料』第5巻p.60より引用)

最後に、ジビョクの事例をヌリ課程の各領域における教育内容で整理したものが、表1である。遊びを通して、各領域での学びが達成されていることがわかる。

表1 ヌリ課程各領域と特殊教育対象幼児の経験

身体運動・健康	安全に生活する：日常生活において安全に遊び、過ごせる。 家遊び中に幼児たちが椅子にぶつかる事件が発生し、安全に遊べるように遊びを修正するように努力する。
意思疎通	聴く、話す：話に関心を持って聴く。 幼児たちはジビョクの言語・非言語コミュニケーションを傾聴し、ジビョクが伝えるメッセージに関心を持って理解するために努力する。 自分の経験、感じたことや考えを話す。 ジビョクは自分が知っている単語を活用して自分の経験、感じたこと、考えを話す。
社会関係	私を知り、尊重する：自分の感情を知り、状況に応じて適切に表現する。 ジビョクが知っている簡単な単語や行動を含めた非言語コミュニケーションを使用して自分の考えを教師や友だちに表現する。 共に生活する：友だちと互いに助け合い、仲良く過ごす。 安全な家遊びのために遊びを修正していく過程において問題解決に向けて友だちと助け合う。
芸術経験	創造的に表現する：多様な美術材料と道具を用いて自分の考えと感じることを表現する。 幼児たちはパラシュートを利用し、机を覆って虹色の家を作り、遊びを続けていく。
自然探究	探究過程を楽しめる：探究過程において互いの異なる考えに関心を持つ。 安全な家遊びのために遊びを修正していく過程において、友だちと互いに異なる考えを共有する。

(『運営支援資料』第5巻p.61より引用)

### 3. 実践事例の考察

知的障害児の意思表明の支援に関して、「意思決定支援」の枠組みを用いて実践事例を分析してみる。ここでの「意思」は、意向、好み、やりたいこと、要望、考え

等を含む広い意味で用いる。「意思決定支援」は、「意思形成支援」と「意思表出支援」、「意思実現支援」からなると捉えられる<sup>10)</sup>。まず、ジビョクの遊びに二人の教師の協働的な支援を媒介としながら、他の幼児たちが入り込んで、遊びの体験を共有している。知的障害児の意思表明の支援を考える際、大切なことは、遊びでの体験の共有自体が意思表明であるということである。つまり、知的障害児が家遊びを始めたこと自体、意見表明であり、次第に他の幼児もその遊びに参加したい意思を表明し、それを受け入れ、共同の遊びを実現している。これは、一連の意思決定支援のプロセスであるともいえる。

その過程において教師は、ジビョクが遊びのなかで困っているときは自ら友だちに助けを求めようとして支援している。具体的には、本人にどうすればぶつからないで遊べるかまずは開かれた質問で問いかけ、考えるのを待っている。返答がない場合、友だちに聞いてみることや「明日来てね」と言うことを提案し、選択肢を出してそれに対する本人の確認をとったうえで、では、どのように言えばよいかを尋ね、「助けて!」という発言を引き出している。「意思形成支援」の視点からみると、このように、教師が先回りして教えるのではなく、本人に十分考える時間を保障し、可能な問題解決の方法の情報・選択肢を提供し、本人の意思を確認しながら進めることが重要である。

さらに、「意思表明支援」の視点からは、教師たちは言語能力に制限がある知的障害児の思いを汲み取り、他者と意思を共有することができる非言語コミュニケーション（指さし、動作）を用いて友だちに自分の感情と思いを伝える機会を作っている。そして、具体的にどのようによいか、考えさせ事前に確認したうえで、他の幼児とのコミュニケーションを見守っている。

一方、教育現場ならではの集団の視点からみると、周りの幼児たちには、日常的に教師たちの障害児への関わり方を見せることによって、その関わり方を涵養している。幼児たちは、自然な形で知的障害児に「一緒にやっいていい?」と確認・許可をとっていることから、普段の教師による支援の成果がうかがえる。また、幼児たちがパラシュートを活用する案を思いついたときも、教師は本人に意見を聞くように促している。遊びたい幼児が多くてぶつかるという問題をどう解決すればよいかも、ク



ラスのみんなに相談し幼児たちに考えてもらい、その案でよいかまた本人に確認している。このように、教師もクラスの幼児たちも常に障害児の意思を確認するようにし、意思決定過程から排除することなく、その子なりの表現方法で意見表明できるように「意思形成支援」と「意思表明支援」を行っている。そして、教師は、幼児たちが一緒に遊びたい思い・意思を実現できるように、考えさせたり、パラシュートのような材料もあることを情報提供しながら、「意思実現支援」を行っている。

言語で表現することが難しい知的障害児に対して、周囲が障害児のために考えた提案は（それが善意からくるものであっても）、しばしば障害児が意見を表明する機会を奪うことにもつながる。障害児の意見を聞かずに本人が関わることを決めていくことは、結果的に障害児を遊び集団の外に追いやる。そして、その遊びに参加するときには、遊び集団の外の人間として参加することになる。あるいは、準備が整えられたところに「お客」として「迎え入れられる」。しかし、幼児の遊びの楽しさとは、仲間と共に遊びを作り上げていく過程も含まれると考えられる。障害児が遊び集団の一員であるためには、自分の意見を形成し言える機会が必須なのである。

また、その前提として、意見を表明するうえで必要な意思疎通できる手段を知ること、またそれを利用することが鍵となる。教師は、障害児の思いや意思を推察するとともに、意思決定能力を見極め、本人が理解できるような説明や表現方法に配慮すること、そしてその表現方法・手段を本人が認知できるよう支援することが求められる。

以上のようなことが知的障害児をインクルードする一つの合理的配慮といえよう。こうした機会を繰り返し経験することによって知的障害児は自分の感情と意思を自覚し、他者と共有可能な方法で表現することを学んでいく。そして幼児たちは知的障害児と相互に関わるなかで、知的障害児の意思疎通の方法を学んでいく。知的障害児の主体性を求めようとする二人の教師の構えが、周りの幼児たちを意思表明の過程に巻き込み、本人も教師や幼児たちの思いを取り込んで、自ら意思を表明し、遊びを維持・展開しようとする存在になっている。クラスの子どもたちも、問題を解決するために考え、多様な意見を出し合い、お互いの考えに関心を持ち、出た意見を総合して創造性を発揮していつている。このように、知的障

害児と周りの子どもたちとの相互作用によって、「合理的配慮」は、クラス集団全体にとって意味のあるものとなっている。また、遊びを共有体験することによって、それぞれの要求がより高まり次の遊びへのアイデアが生じたり自分の好みを自覚したりする可能性があることから、体験の機会の提供や活動の共有体験プロセス全体が「意思形成支援」につながっているとも考えられる。インクルーシブ教育実践における知的障害児の意見表明を促す支援を考えるときには、このようなプロセスを大事にすべきであると考ええる。

日本のインクルーシブ保育においては、自由遊びの場面やクラスでの活動の場面で、知的障害児の意思を推察したり確認したりしながら人間関係を発展させていくなかで、言葉での意思表示がよりできるようになっていった実践事例は一部見られる<sup>11)</sup>。しかし、知的障害児が始めた遊びがクラス全体の遊びに展開していく事例が取り上げられた論文は見あたらない。それに対して本稿では、知的障害児が意見表明できる手段を獲得できるように、保育者が子どもたちに意識的に働きかけることによって、クラス全体への遊びにも発展していく可能性が示唆された。本論文で取り上げた実践は、幼稚園における実践であるが、保育所においても共通して活用できる実践方法であると考えられる。

本稿の事例検討を通してより鮮明になった課題として、今後さらに日韓のインクルーシブ教育現場での取り組みを比較分析し、集団における知的障害児の意見表明の在り方や実践方法を探究していく必要がある。同時に、知的障害児の特性を考慮し、彼／彼女らの意見を表明する力をつけていくうえでの合理的配慮の在り方やその内容を明らかにしていくことも取り組むべき研究課題の一つであろう。

## おわりに

日韓共に、国連障害者権利委員会から受けた最終所見には知的障害児者のあらゆる活動での参加を保障するようにと指摘されている。意見表明の支援なしの参加の保障はあり得ない。今回は日本に対する国連障害者権利委員会の最終所見の教育に関してのみ取り上げた。今後は

韓国の国連障害者権利委員会から受けた最終所見の教育に関する内容と『2019改訂ヌリ課程運営支援資料』の関連についても検討が必要と考える。

2020年3月から『運営支援資料』がインクルーシブ教育現場で適用されている。しかし、2020年韓国ではCOVID-19感染防止のため、幼稚園から大学までの教育機関において遠隔授業が実施された。そのため、『運営支援資料』は2021年から実質的な適用であるといえる。したがって、今後『運営支援資料』がインクルーシブ教育現場でどのように活用されているかについて調査していく必要があるだろう。

### 付 記

本稿の執筆にあたり、実践事例の選定を金と山本で行い、翻訳は金が行い、翻訳文章を工藤が校正した。はじめに及び1. 2は主に金が執筆し、全体の構成と実践事例の考察は共同で行った。

### 注

- 1) 「最終意見」の日本語訳は筆者らによるものである。
- 2) P18(a) Review the existing legislation with the aim to recognize the right to full social inclusion of all children with disabilities and take all necessary measures, including universal design and reasonable accommodations, inter alia, alternative and augmentative methods of information and communication, to ensure their full enjoyment of the general childcare system from their earliest age on an equal basis with other children;  
P18(b) : Recognize the right of children with disabilities to be heard, and to express their views freely on all matters affecting them on an equal basis with other children, including in judicial and administrative proceedings, and to be provided with disability and age-appropriate assistance and communication in accessible formats to realize that right;
- 3) P51(a) Perpetuation of segregated special education of children with disabilities, through medical-based assessments, making education in regular environments inaccessible for children with disabilities, especially for children with intellectual or psychosocial disabilities and those who require more intensive support, as well as the existence of special needs education classes in regular schools;  
P51(d) The lack of skills of, and the negative attitudes to inclusive education of, regular education teachers; P52(a) Recognize the right of children with disabilities to inclusive education within its national policy on education, legislation and administrative arrangement with the aim to cease

segregated special education, and adopt a national action plan on quality inclusive education, with specific targets, time frames and sufficient budget, to ensure that all students with disabilities are provided with reasonable accommodation and the individualized support they need at all levels of education; P52(d) Ensure the training of regular education teachers and non-teaching education personnel on inclusive education and raise their awareness about the human rights model of disability;

- 2) 3) 出典：国連障害者権利委員会 CRPD/C/JPN/CO/1 [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fJPN%2fCO%2f1&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fJPN%2fCO%2f1&Lang=en)
- 4) 知的障害者の意思決定支援と成年後見制度に関する委員会編(2020)『知的障害者の支援者のための意思決定支援ワークブック』公益財団法人 日本知的障害者福祉会 参照。厚生労働省社会・援護局(2017)「障害福祉サービス等の提供に係る意思決定支援ガイドライン」によれば、「意思決定支援とは、自ら意思を決定することに困難を抱える障害者が、日常生活や社会生活に関して自らの意思が反映された生活を送ることができるように、可能な限り本人が自ら意思決定できるよう支援し、本人の意思の確認や意思及び選好を推定し、支援を尽くしても本人の意思及び選好の推定が困難な場合には、最後の手段として本人の最善の利益を検討するために事業者の職員が行う支援の行為および仕組みをいう。」
- 5) 金仙玉・工藤英美・山本理絵(2021)「韓国のインクルーシブ教育・保育の動向―『2019改訂ヌリ課程運営資料』から―」『人間発達学研究』第13号 p. 63参照。
- 6) 韓国の障害児教育に関する基礎知識及び用語

統合教育	「障害者等に対する特殊教育法」(第2条)では、統合教育とは、特殊教育対象者が一般学校において、障害の種類と障害の程度に応じて差別されずに同年齢の子どもと共に個々の教育的ニーズに適合した教育を受けることと定義している。
幼児特殊教師	特殊教師は3つに分けらる。 ①幼児特殊教師 ②小学校特殊教師 ③中等特殊教師(中高校) なお、幼児特殊教師になるためには、幼児特殊教育科に進学して必要単位を取得した後、教員採用試験に合格すれば幼稚園で特殊教師として働ける。
特殊教育対象幼児	「障害者等に対する特殊教育法」(第15条)では、特殊教育の対象となる障害として、視覚、聴覚、知的、肢体不自由、情緒(自閉症を含む)、言語、学習、その他、とされている。これらにより特殊教育を必要とすると評価された就学前の子が、特殊教育対象幼児とされる。また、特殊教育対象幼児は、一般学校の一般学級、一般学校の特殊学級、特殊学校のいずれかに配属し、教育を受けている。教育部特殊教育統計(2022.4.1)によると、特殊教育対象幼児数は、8,248名である。特殊学校の幼稚園135か所で999名、幼稚園の特殊学級1,437か所で5,291名、一般学級(全日制統合学級)1,720か所で1,958名の障害児が在園している。

- 7) 韓国では1969年に幼稚園教育課程が制定されて以降、改訂を繰り返しながら幼児教育を展開してきた。しかし、日本と同様に幼稚園(幼稚園教育課程)と保育所(標準保育課程)で別々の展開を進めてきており、幼児教育が二元化していた。近年、就学前教育の一元化の必要性が議論されていくなかで、幼稚園と保育所で共通したカリキュラムが2012年から導入された。それがヌリ課程である。ヌリ課程は、3～5歳の幼児のための国家水準の共通教育課程で、「身体運動・健康」「意思疎通」「社会関係」「芸術経験」「自然探求」の5つの領域に分かれている。現行の『2019改訂ヌリ課程』は、教育部と福祉部が2019年に改正し、2020年3月から実施されている。とりわけ幼児中心・遊び中心を重視している。そのため、教師の自律性を強調している。
- 8) 心理学のコーチングモデルを幼稚園や学校に適用し、教師が自分の指導方法を自ら探索することで、専門性や内的成熟、態度、教授方法等にプラスの影響を与えるために導入されたモデルである。박정길·이경화(2018)「교사-학생 상호작용을 위한 교사 코칭모델 개발」교육심리연구 한국교육심리학회 제32권4호 p. 599参照。(パクジョンキル・イキョンファ「教師—学生の相互作用のための教師コーチングモデル開発」教育心理研究 韓国教育心理学会)
- 9) 幼児たちが集まって、話を聞く場をいう。
- 10) 日本知的障害者福祉協会の「障害者の意思決定支援に関する意見」(社会保障審議会障害者部会資料2015)では、「意思決定支援とは、障害者本人の意思が形成されるために、理解できる形での情報提供と経験や体験の機会の提供による『意思形成支援』、および言葉のみならずさまざまな形で表出される意思を汲み取る『意思表明支援』を前提に、生活のあらゆる場面で本人の意思が最大限に反映された選択を支援することにより、保護の客体から権利の主体への生き方の転換を図るための支援

である」と定義されたが、さらに、厚生労働省(2018)「認知症の人の日常生活・社会生活における意思決定支援ガイドライン」では、「意思実現支援」も明記されている。

- 11) 大石雅代(2018)「重度障がい児ひかるくんの内言の理解が仲間をつなぐ」芦澤清音・浜谷直人・野本千明編『子ども理解で保育が変わる 困難を抱える子どもと育ち会う』群青社、山本理絵・藤井貴子(2015)「人間関係に困難を抱える幼児の異年齢保育における支援(1)」『愛知県立大学教育福祉学部論集』第63号 pp. 99-110参照。

#### 参考文献

- 김예슬(2021)「2019 개정 누리과정 놀이운영사례집을 통해 본 유아의 과학적 배움 분석」부산대학교대학원 유아교육학과 석사논문(キム・イエスル「2019年改訂ヌリ課程 遊び運営事例集を通してみる幼児の科学的学び分析」釜山大学大学院幼児教育学科修士学位論文)
- 교육부 국립특수교육원(2020)『2019 개정 누리과정운영지원자료』 3·5권(教育部国立特殊教育院『2019改訂ヌリ課程運営支援資料』3・5巻)
- 교육부 국립특수교육원(2022)『2022년 특수교육통계』(教育部国立特殊教育院『2022年特殊教育統計』)
- 신재한·박준태·손한별(2019)『통합교육의 이론과 실제』교육과학사(シンゼハン編著『統合教育の理論と実態』教育科学社)
- 茂木俊彦(2006)「障害とコミュニケーションをめぐる理論的課題」『障害者問題研究』障害者問題研究編集委員会 34巻3号
- 교육부·보건복지부(2019)『2019 개정 누리과정해설서』(教育部·保健福祉部『2019改訂ヌリ課程解説書』)