

シンポジウム報告

日本福祉大学教育実践研究センター保育部門企画シンポジウム
第2回「多様性を保障するインクルーシブ保育を考える」報告

インクルーシブ保育と共生社会
— 韓国における統合オリニジップと障害児保育運動の最新動向 —

工藤 英美

日本福祉大学 教育・心理学部

柳 美姫

区立ブアム保育園院・全国障害児統合保育所協議会顧問

金 仙玉

愛知みずほ短期大学 現代幼児教育学科

**Inclusive Childcare and Symbiotic Society
–Current Trends in Integrated Childcare and the Disabled Childcare
Movement in Korea–**

Hidemi KUDO

Faculty of Education and Psychology, Nihon Fukushi University

Mihee YU

Director of Buam Children's Center. Advisor,

National Council of Integrated Children's Homes for Children with Disabilities

Sunok KIM

Aichi Mizuho Junior College, Department of Modern Early Childhood Education

Keywords：インクルーシブ保育，韓国，統合オリニジップ，障害児保育士養成課程

要旨

現在、韓国では組織的に「障害児統合保育」に取り組み、「韓国型インクルーシブ保育」を発展させている。韓国の実践事例から日本のインクルーシブ保育を検討するために、「多様性を保障するインクルーシブ保育を考える」第2回シンポジウム（2023年1月28日）が開催された。本シンポジウムでは、現在、韓国で行われている障害児統合保育の実践の報告と、その中核を担ってきた全国障害児統合オリニジップ協議会が行なってきた活動とその意味について報告された。また、統合保育を支える保育者の専門性を確保するために韓国で行われている保育養成課程についても報告された。韓国の統合保育ならびに障害児保育運動から、日本の保育の課題についての示唆が得られたと思われる。

1. はじめに

インクルーシブ教育とは、すべての学習者の多様なニーズに対応し、共生社会という目標の達成に貢献するプロセスである（UNESCO, 2020）。1994年スペインのサラマンカにおいて、「特別なニーズ教育に関する世界会議」が開催され、「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明ならびに行動の枠組み」（以下、「サラマンカ声明」と呼ぶ）が採択された。サラマンカ声明では、「インクルージョンと参加こそ、人の尊厳や人権の享受と行使にとって必須のものである」と宣言している。それを実現する方法の1つがインクルーシブ教育である。サラマンカ声明では、すべての人が、子どもの教育を受ける基本的権利を享有し、特別な教育的ニーズをもつ子どもたちが通常の学校にアクセスできるよう多様なニーズを考慮に入れた教育システム、教育計画を実施することを確認した。また、すべての政府に対し「個人差もしくは個別の困難さがある」と、すべての子どもたちを含めることを可能にするよう教育システムを改善することに、高度の政治的・予算的優先性を与えることと、「通常の学校内にすべての子どもたちを受け入れるという、インクルーシブ教育の原則を法的問題もしくは政治的問題として取り上げること」などを要求し、勧告している。

サラマンカ声明でインクルーシブ教育の重要性が提言されてから30年余り経ち、これまで多くの実践や研究がなされてきた。しかし、すべての子どもを排除せず、かつ全ての子どもの多様性を保障する保育の実現は容易な道ではない。

現在、韓国では組織的に「障害児統合保育」に取り組む、「韓国型インクルーシブ保育」を発展させている。韓国の実践事例から日本のインクルーシブ保育を検討するために、「多様性を保障するインクルーシブ保育を考える」第2回シンポジウム（2023年1月28日開催）を企画した。ここでは、本シンポジウムの企画者・コーディネーターとして、シンポジウムの報告と若干の考察を行う。

2. シンポジウムの趣旨

韓国では2008年の国連障害者権利条約の批准をきっかけに、障害児保育分野で統合保育が進められている。しかし、完全に統合保育が実施されているわけではなく、現状は、重度の障害児だけが通う分離保育の障害児

専門オリニジップも存在している。こうした現状の中、韓国では、障害児の統合保育の認識を改め、専門的なケアと教育を行うために園長と保育者、父母などが、障害児統合保育の活性化を目指して多様な取り組みを展開している。

その中核を担ってきた組織の1つに全国障害児統合オリニジップ協議会がある。全国障害児統合オリニジップ協議会（以下、協議会と呼ぶ）とは、統合保育を実践する園の園長が立ち上げた組織である。ここでは、職員の研修や父母教育だけでなく、保護者からの要望を吸い上げ、行政に訴えかけたり、統合保育改善のために必要な制度の構築を目指し国に働きかけたりしている。このように韓国では、園長らが組織的に障害児保育運動を展開し、現在の統合オリニジップの内容を作ってきた。そして現在は、障害のある子とない子が一緒に教育を受けるインクルーシブ保育が展開されている。しかし、それは完成形ではなく、常に、組織的な保育運動とともに、より良い保育を追い求めている。

本シンポジウムの趣旨は、韓国のインクルーシブ保育の最新動向と全国障害児統合オリニジップ協議会の活動の報告から、多様性を保障するインクルーシブ保育の展開について検討することである。また、韓国の障害児保育士養成課程の報告から、インクルーシブ保育を実践していく上で求められる専門性について検討することである。

3. 報告内容

1) 韓国の障害統合保育¹⁾の現状と全国障害児統合オリニジップ協議会の役割

柳 美姫

（区立ブナム保育園園長・全国障害児統合オリニジップ協議会顧問・元全国障害児統合オリニジップ協議会会長）

(1) 韓国の障害教育・保育関連制度

韓国の幼児教育・保育制度は、日本と同様に教育と保育が二元化している。障害児オリニジップ（日本でいう保育所）は保健福祉部（日本でいう厚生労働省）が、幼稚園は教育部（日本でいう文部科学省）が管轄している。管轄が異なることで、適用法や、教師1人あたりの子どもの割合、教師の資格、給与などが異なる（表1）。

なかでも、保育者1人に対する子どもの割合は、オ

表1 韓国の障害教育・保育関連制度（オリニジップと幼稚園との比較）

| 区分 | オリニジップ | 幼稚園 |
|-----------|---|--|
| 管轄 | ・保健福祉部（厚生労働省に当たる） | ・教育部（文部科学省に当たる） |
| 根拠法律 | ・「乳幼児保育法」「障害者福祉支援法」 | ・「障害者等に対する特殊教育法」 |
| 教師配置 | ・障害児専任教師（特殊教師，障害乳幼児保育教師，障害専任保育教師等）障害児3名につき1名 | ・障害児4名につき幼児特殊教師1名 |
| 教師資格 | ・幼児特殊教師， <u>障害乳幼児保育教師</u> ・「障害者福祉支援法」に基づき，満3歳以上の障害児がいるクラスの特殊教師及び障害乳幼児保育教師2名当たり1名以上は幼稚園課程の特殊教師を配置 | ・幼児特別教師（特殊教育専攻学士） |
| 手当 | ・幼児特殊教師40万ウォン（4万円） ・障害乳幼児保育教師／特殊教師30万ウォン（3万円） | ・定額給食費14万ウォン（1万4千円），教職手当25万ウォン（2万5千円） ・特殊教師7万ウォン（7千円），担任13万ウォン（1万3千円），教材研究費7万ウォン（7千円） |
| 給与（月） | ・「保育教職員人件費支給基準」に基づき，1号俸からスタート（2020年基準1,911,700ウォン〔約19万円〕） | ・特殊教師1号俸加算10号俸からスタート ・2,117,500ウォン（約21万円） |
| 保育及び教育日数 | ・祝日を除く年中無休（07:30～19:30） | ・乳児保育課程：週4日 年145日 ・幼児保育課程：週5日 年81日 |
| 勤務時間 | ・平日8時間 | ・昼休みを含む8時間 |
| 補助教師 | ・障害児を3名以上保育する障害児専門／統合オリニジップに各1名支援（障害児が3名増加するごとに1名ずつ追加支援） | ・特殊教育補助人配置 ・放課後は特殊終日制（保育教師2級以上）教師別途配置 |
| 補助教師支援時間 | ・1日4時間（月～金 週20時間） | ・幼稚園登園から降園まで支援 |
| 管理監督及び評価 | ・障害児保育プログラムの内容及びその運営管理監督機関なし | ・教育庁担当役員等がプログラム内容，運営・管理監督 |
| 特殊教師人件費支援 | ・教師人件費80%支援（20%オリニジップ負担） | ・教師人件費100%支援 |
| 教材教具支援 | ・クラス当たり100万ウォン（10万円）以下（地方費） | ・クラス当たり300～500万ウォン（30万～50万円） |
| 通学支援 | ・保護者が別途負担 | ・通学支援全面無料，通学車両支援及び通学費支援 |

（出典：柳（2022）. シンポジウム発表資料より転載. チョウ・ユンキョン（2014），クォン・ミキョン（2016），パク・チャンヒョン他（2020），教育部（2021），保健福祉部（2021）内容を柳（2022）が再構成）

リニジップは3人，幼稚園は4人である。特に教師の資格に関して，幼稚園では，幼児特別教師（特殊教育専攻学士）が配置される。オリニジップでは，「障害者福祉支援法」に基づき，満3歳以上の障害児がいるクラスは，特殊教師及び障害乳幼児保育教師2人当たり1人以上は幼稚園課程の特殊教師を配置することが定められている。オリニジップでは幼児特殊教師が補充できないため，障害児保育士という別の資格（障害乳幼児保育教師，障害児専任教師（特殊教師，障害乳幼児保育教師，障害専任保育教師等））がある。補充できない要因として，同じ幼児特殊教師でも，幼稚園とオリニジップによって給与や手当に差があることが挙げられる。幼稚園では，特殊教師1号俸加算10号俸からスタートで，初任給が月2,117,500ウォン（約21万千円）であるのに対し，オリニジップでは「保育教職員人件費支給基

準」に基づき，1号俸からスタートで，初任給が1,911,700ウォン（約19万千円）（2022年基準）である。また，手当に関しても，幼稚園では，すべての手当の総額が66万ウォン（約6万6千円）であるのに対し，オリニジップでは40万ウォン（約4万円）である。このように，同じ幼児特殊教師であっても給与や手当に差が出る背景には，管轄によって，特殊教師人件費の支援が異なっているためである。幼稚園では，教師の人件費が100%支援される。一方，オリニジップでは教師の人件費のうち80%が国からの支援で，残りの20%はオリニジップが負担する。

同様に，管轄の違いは，補助教師支援，教材教具費支援，運営のための政府支援金なども違ってくる。例えば，教材教具支援に関しては，幼稚園では1クラス当たり300～500万ウォン（約30万～50万円）補助され

るのに対し、オリニジップでは、1クラス当たり100万ウォン以下(約10万円以下)である(地方費による)。

また、幼児特殊教師の処遇だけではなく、保護者の負担や保育の質にも関係してくる。

通学のための支援について、幼稚園では通学車両の支援や通学費が支援されるため全面無料である。一方、オリニジップは保護者が別途負担しなければならない。

保育の質に関することでは、補助教師の加配にも違いがある。幼稚園では、幼稚園登園から降園まで特殊教育補助人が配置され支援を行う。放課後は特殊終日制教師(保育教師2級以上)が別途配置される。一方、オリニジップでは、障害児を3人以上保育する障害児専門オリニジップ、統合オリニジップに各1人(3人増加するごとに1人追加)が配置される。支援時間は、1日4時間(週20時間)である。保育者の負担軽減にも差がみられる。

また、保育内容に関する管理監督及び評価についても、幼稚園では、教育庁担当役員等が障害児保育プログラムの内容、運営・管理監督について評価するが、オリニジップでは、障害児保育プログラムの内容及びその運営管理監督をする機関がない。

このように、管轄の違いが障害児保育の運営に大きく影響している。

(2) 韓国の障害統合保育・教育の現状

韓国の障害児保育・教育の機関は4つある。障害児オリニジップでは、障害児を12人以上保育する「障害児専門オリニジップ」と障害児を3人以上保育する「統合オリニジップ」がある。教育部傘下では、特殊学校幼稚園および幼稚園特殊学校がある。

「障害児専門オリニジップ」は178ヶ所で、分離教育または逆統合を実施している。また、特殊学校幼稚園および幼稚園特殊学校などでは、特殊学級を前提に分離教育または部分統合を実施している。これに対し、統合オリニジップは1,317ヶ所で完全統合(フルインクルージョン)を実施している。オリニジップの障害乳幼児は11,842人(2021年度)で、幼稚園に通う特殊教育対象者より4,537人増加している。これは、完全統合(フルインクルージョン)が優先して選択されているといえる。

このような完全統合(フルインクルージョン)で定着した統合オリニジップは、1996年に教師対子どもの比率が1対5で始まり、2006年度からは1対3へと質的向上を図っている。最近では学級ごとに補助教師を配置している。

障害児保育は、統合オリニジップが障害児専門オリニジップより増加傾向にあり、地方より大都市であるソウルと京畿道に集中しており、全国の約80%程度を占めている(ソウル:統合オリニジップ400ヶ所:障害児専門オリニジップ10ヶ所)。

また、政府政策によりほとんどの国公立オリニジップで、完全統合(フルインクルージョン)を実施し(委託時に反映)、インセンティブなどを与えているが、障害乳幼児保育教師で代用するなど、特殊教師の配置は難しい状況である。

障害児統合オリニジップに通う障害乳幼児が多く、なおかつ障害乳幼児は義務教育対象であるにもかかわらず、管轄する省庁の二元化体系により、教師配置や資格、障害児支援金などに差が生じている。この機関による差別化をきっかけとして、国に幼保統合による管轄部

表2 障害児保育・教育の現状

| 管轄 | 保健福祉部 | | 教育部 | |
|-------|-----------------------------|-------------------------|------------------|------------------------------|
| 機関 | ・ 障害児専門オリニジップ (障害児12人以上) | ・ 統合オリニジップ (障害児3人以上) | ・ 特殊学校幼稚部 | ・ 幼稚園特殊学校等 |
| 数/人員 | ・ 178か所 / 6,264人 | ・ 1,317か所 / 5,578人 | ・ 187か所 / 1,033人 | ・ 2,063か所 / 6,270人 |
| 統合形態 | ・ 分離教育, 逆統合 | ・ 完全統合(フルインクルージョン) | ・ 分離教育 | ・ 部分統合, 完全統合 (フルインクルージョン) |
| 対象者名称 | ・ 障害児(福祉カード, 医師診断書) | | ・ 特殊教育対象者 | |

(出典: 柳(2022). シンポジウム発表資料)

署の一元化を要求している。2025年度には法律の一部の効力を保持した幼保統合一元化を実施する予定である。

(3) 障害児統合保育プロセスの事例 (A 統合オリニジップ)
実際にどのように保育が行われているのか、A 統合オリニジップの実践事例から紹介する。

A 統合オリニジップ (以下、A 園と呼ぶ) はソウル市に位置し、1998年に開園、2001年度に障害児統合保育を開始した。A 園の特性化プログラムとして、障害統合プログラムと森教育を実施している。園目標は「私たちは共に幸せに成長し、発展していきたい、違ってても」であり、この保育園の運営価値を職員が共有している。

建物の特徴の1つに、各クラスに設置された「想像の家」がある (図1)。障害児のための空間に配慮し設計した。適応初期や辛い時に心理的な安定の空間となるよう教室内に小さな半密閉空間がある。



図1 想像の家 (心理的安定のための空間) (出典:柳 (2022). シンポジウム発表資料)

オリニジップの運営は16時までは基本教育、19時30分までは午後延長保育、21時30分まで夜間延長保育を行っている。教職員は24人で、内訳は一般保育教師7人、障害乳幼児保育教師2人、特殊教師2人、障害補助教師4人、言語治療士1人、延長保育教師4人、調理師2人、そして園長である (表3)。

A 園の学級構成は1歳から5歳までの年齢ごとに各1クラス、計5クラスある (2022年現在)。健全児が73人、障害児が12人在籍しており、障害児は1歳クラスを除く全てのクラスに在籍しているため、2歳から5歳クラスまでは障害統合クラスを運営している。障害種類はダウン症、自閉症など多様である。各クラスには一般保育教師、障害乳幼児保育教師または特殊教師、そしてハーフタイムの補助教師が配置されている。

①運営の重点

A 園で障害児統合保育を運営する際に重視するのは、

表3 教職員配置人数

| 職位 | 人員 | 備考 |
|------------|----|--------------|
| 園長 | 1人 | |
| 一般保育教師 | 7人 | |
| 障害乳幼児保育教師 | 2人 | |
| 特殊教師 | 2人 | |
| 障害補助教師 | 4人 | |
| 言語治療士 | 1人 | |
| 午後 延長保育教師 | 3人 | 16時~19時30分勤務 |
| 夜間 延長 保育教師 | 1人 | 13時~21時30分勤務 |
| 調理師 | 2人 | |
| ヌリ課程補助教師 | 1人 | |
| 職員総数 | | 24人 |

(出典:柳 (2022). シンポジウム発表資料)

表4 A 統合オリニジップ 幼児定員 (2022年現在)

| | 満1歳 | 満2歳 | 満3歳 | 満4歳 | 満5歳 | 合計 |
|--------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 定員 | 10人 | 14人 | 15人 | 20人 | 20人 | 79人 |
| 在籍人数 | 10人 | 14人 | 14人 | 18人 | 17人 | 73人 |
| うち障害児数 | - | 3人 | 3人 | 3人 | 3人 | 12人 |
| 補助教師 | 1人 | 1人 | 1人 | 1人 | 1人 | 5人 |

(出典:柳 (2022). シンポジウム発表資料)

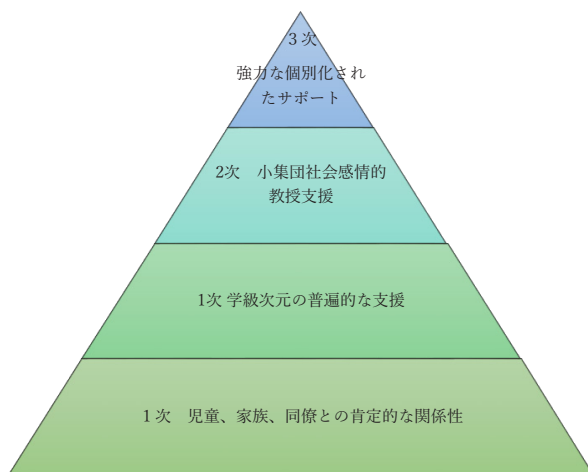


図2 ポジティブ行動支援（Positive Behavioral Support）幼児の社会的能力支援と問題行動防止のための教授ピラミッド（出典：柳（2022）. シンポジウム発表資料）

以下の3点である。

- a. 障害のある親とのコミュニケーション（月1回の親自助会）
- b. ポジティブ行動支援（Positive Behavioral Support）の適用
- c. 保護者に対する反偏見教育

まず、a. について、障害児の保護者と連携するためにコミュニケーションを重視しており、月1回の集まり（親自助会）は20年間継続している。

次に、b. について、障害児の多くに不適応行動がみられるため、問題行動予防と社会性増進のために4段階の教授ピラミッドである「ポジティブ行動支援」プログラムを適用している。

最後に、c. について、障害のない児童と保護者の障害者に対する意識改善のために反偏見教育を実施している。

②教師のタイプに応じた協力モデル

A園では障害児統合保育実践において最も重要視していることが、「教師の協力」に関するものである。完全統合（フルインクルージョン）は物理的にも統合されている。このとき教師の協力が統合保育成功の主な要因となる。そのため、様々な協力モデルを講じている。協力モデルには、集団と責任を同時に行う「チームティーチング」、同じプログラムを二つの集団に分けて行う「平行教授」、「教授・支援」「ステーション」「代替教授」がある。

「教授・支援」方法とは、1人が教授し、1人は支援する教授方法である。「ステーション」教授法とは、複数のプログラムを交互に支援する教授方法である。「代替教授」とは、集団の大きさを大グループと小グループに分けて指導する方法である。これらの方法を一日の日課に合わせて、一般保育教師と障害乳幼児保育教師が状況に応じて多様に適用している。

③個別化教育計画案（I.E.P.）の立案

障害のない子どもと一緒に生活を送る障害児に対して、特殊教師がしなければならない最も重要かつ最初の役割は、障害児の発達に合わせて目標を立てることである。具体的には、個別化教育計画案（Individualized Education Plan/Program=I.E.P.）の立案である。個別化教育計画案（以下、I.E.P.と呼ぶ）の様式は機関によって多少異なるが、これはA園のI.E.P.である。

I.E.P.とは、各幼児が持つ個人差や障害による発達上の個人差により、単一の教育課程では個別のニーズを満たすことができないため、各幼児の発達に適切なプログラムを計画・実施するものである（ソン・ヨンソン、ユ・ミヒ、ベ・ソンヒョン、チョ・キョンソ、2017）。I.E.P.は、乳幼児の現状レベル、長期目的・短期目標、一般教室活動の参加のための計画、乳幼児が受けている特殊教育関連サービス、教育開始日と教育期間、教育プログラム責任者、教育配置形態、目標達成基準と評価手順などを構成要素とする（ソンら、2017）。

まず、保護者を含む個別化教育支援チーム（園長、主任、一般保育教師、障害児担当教師、保護者）を構成し、幼児基本情報、統合教育支援計画について、構成員全てが同意を得て計画が立案される。

「幼児の現状レベルの概要と発達状況」（表5）には、5つの領域による強みと指導が必要な点を記録する。5つの領域とは、適応行動、社会性、コミュニケーション、認知、運動性である。

例えば、社会性の「社会秩序ルール」の場合、強みとして「要求に応じておもちゃを整理する。」「要求されると、与えられた指示に反応する。」など現在できることを記録する。一方、指導が必要な点として、「一日の生活の中で、自分がやるべきことを大人の指導のもとで試すことができるよう支援が必要である。」と記録をする。

コミュニケーションの「言語表現」であれば、強みとして「2-3単語以上の文章で話すことができる。」「大人

表5 I.E.P.「幼児の現状レベルの概要と発達状況」のシート

| 幼児名 | | △△△ | 性別 | 男 | 生年月日 | 2015年11月18日 | 作成日 | 2022年9月2日 | |
|------------|-------------|--|----|---|------|---|-----|-----------|--|
| | | 幼児現状レベルの概要と発達状況 | | | | | | | |
| | | 強み | | | | 指導が必要な点 | | | |
| 適応行動 | 食事スキル | カップで水を飲む 食盤やカトラリーを所定の位置に並べることができ、正しく握って着席を維持することが要求できる。 | | | | 様々なおかずを食べる経験が必要である。 カトラリーを使用して食べるときに洗練された使い方をしようとする必要がある。 | | | |
| | 着脱のスキル | 服、靴下、靴などを着脱する。 靴の部分をはめたり外したりする。 左右を区別して靴を履く。 | | | | | | | |
| | 衛生およびトイレの使用 | 便器を使用し大便を見る。 手を洗って拭く。 一人で歯を磨こうとする。 | | | | 大便のあと拭いて出るまでに時間が長くなり、援助が必要である。 | | | |
| 社会性 | 社会秩序ルール | 要求に応じておもちゃを整理する。 要求すると、与えられた指示に反応する。 | | | | 1日の中で、自分がやるべきことを大人の指導のもとで試すことができるように支援が必要である。 | | | |
| | 対人関係 | 大人に好意を示す。 要請をすれば順番を守る。 身近な大人の社会的相互作用に適切に反応する。 友だちの遊びに興味を示し、同じように遊ぶ。 | | | | 一緒に遊ぶ経験がたくさん必要である。 | | | |
| コミュニケーション | 言語理解 | 簡単な質問を聞いて答える。 1つ以上の指示を聞いて従う。 | | | | 相手の話を聞いて、続けて話を交わす経験が必要である。 | | | |
| | 言語表現 | 2-3単語以上の文章で話すことができる。 大人の2-3単語の文章を真似して話す。 驚き、怒りなどの感情言語を使う。 | | | | 大人の手を引っ張るなどの動作で要求や意図を表現することがあり、3単語の文章で表現できるように支援が必要である。 慣れ親しんだ感情表現以外の感情表現を知る必要がある。 | | | |
| 認知 | 状況理解 | 1つ以上の指示に従う。 | | | | 2つ以上の連続した指示を聞いて実行することに困難を示す。 | | | |
| | 概念 | 10までの数を数える。 | | | | 20までの数を数える見本を見せ、20以上の数を数えてみる経験が必要である。 | | | |
| 運動性 | 微細運動 | 描画ツールで好きな絵を描く。 5つ以上のパズルを合わせる。 | | | | クラスで行われる多様な微細運動遊びに参加する機会が必要である。 | | | |
| | 粗大運動 | ウォーキング、ジャンプ、階段の上り下りなど、両足を自由に動かす。 戸外遊びでは遊具(滑り台、運動器具など)で遊ぶ。 大人や友だちと手や足を使ってボールでやり取り遊びをする。 | | | | 一緒に、様々な身体遊びに参加する経験が必要である。 | | | |
| 保護者からの要求事項 | | <ul style="list-style-type: none"> - 20以上の数を数えることができる。 - 箸とスプーンの使い方を調節できる。 - 友達との関わりを増やす。 | | | | | | | |

(出典：柳(2022)。シンポジウム発表資料を元に筆者が作成)

の2-3単語の文章を真似して話す。」「驚き、怒りなどの感情言語を使う。」と現状の概要を記録する。同様に、指導が必要な点として「大人の手を引っ張るなどの動作で要求や意図を表現することがあり、「3語の文章で表現できるように支援が必要。」「慣れ親しんだ感情表現以外の感情表現を知る必要がある。」など支援が必要なことを記録する。

この「幼児の現状レベルの概要と発達状況」の最後の欄には、「保護者からの要求事項」を記録する。このサ

ンプルでは、「20以上の数を数えることができる」「箸とスプーンの使い方を調節できる」「友達との関わりを増やす」と記録されている。

次に、5つの領域の「強み」「指導が必要な点」を踏まえ、一学期に達成すべき領域別長期目的及び短期目標、その目標を達成するための指導状況、毎月の遂行度評価を記録する(表6)。

例えば、「適応行動」領域では、長期目的として「1.カトラリーを使って食べることができる。」と立てた場

表6 領域別長期目標及び短期目標

| 発達領域別の目標 | | | | | 実行の評価 | | | | | |
|--|----------------------------|---|------|------------------------|-------|-----|-----|-----|----|----|
| 発達領域 | 長期目標 | 短期目標 | | | 9週 | 10週 | 11週 | 12週 | 1週 | 2週 |
| | | 目標行動 | 評価方法 | 指導状況 | | | | | | |
| 適応行動スキル | 1. カトラリーを使って食べ物を食べることができる。 | 1-1. 食べ物を食べるときに「カトラリー(スプーン, 箸, フォーク)で食べよう」と手本を見せると, 手を使わずに最低7回以上姿勢を維持して食べ物を食べることができる。 | ○ | おやつ の時間, 食事の時間 | | | | | | |
| | | 1-2. 毎日機会があるたびに, 手を使わずに5分以上カトラリーを使って食べ物を食べる。 | | | | | | | | |
| | 2. 様々な食べ物を食べることができる。 | 2-1. おやつ/昼食時に嫌いな食べ物を小さくすれば, 70%以上ご飯または好きな食べ物と一緒に食べることができる。 | ○ | | | | | | | |
| | | 2-2. おやつ/昼食時に「一緒に食べよう」と嫌いな食べ物を指さすと, 2種類以上のおかずを最低3回以上食べることができる。 | | | | | | | | |
| 社会性 | 1. 1日の中で, ルールを守ることができる。 | 1-1. 遊びや仲間と集まるとき机を指さして「座ってみよう」と言うと最低7分以上座ることができる。 | ○ | 一日中 | | | | | | |
| | | 1-2. 列に並ばなければならないときに, 複合的な手がかり(視覚的, 口頭での促進)を与えると, 毎日機会があるたびに, 30秒以上友達の後ろに並ぶことができる。 | | | | | | | | |
| | | 1-3. 遊びが終わったり, 私物を片付けるときに, その物を指さすと, 毎日機会があるたびに5回中3回以上, 物を片付けることができる。 | | | | | | | | |
| | 2. 相手と一緒に遊ぶことができる。 | 2-1. 相手と同じおもちゃで遊ぶとき, 大人や友だちが遊びを提案すると, 遊ぶ行動や言葉が最低2回以上見られ, 一緒に遊ぶことができる。 | ○ | 室内遊び, 戸外遊び, 代替遊び | | | | | | |
| 2-2. 相手と同じおもちゃで遊ぶとき, 毎週機会があるたびに, その遊びの行動または言葉が70%以上見られ一緒に遊ぶことができる。 | | | | | | | | | | |
| コミュニケーション | 1. 相手と会話をすることができる。 | 1-1. 日常生活の中で, 会話をする際, 複合的な手がかり(視覚, 手がかり促進)を与えれば, 相手の言葉に10秒以内で答えることができる。 | ○ | 一日中 | | | | | | |
| | | 1-2. 毎日機会があるたびに, 大人からの手がかりを聞いて, 少なくとも2回以上言葉を交わすことができる。 | | | | | | | | |
| | 2. 3単語以上の文を言えることができる。 | 2-1. 日常生活の中で, 言葉で表現するとき, 大人が手がかりを与えて文章を言い直してくれれば, 80%以上3単語文で言える。 | ○ | 一日中 | | | | | | |
| | | 2-2. 日々, 大人が手がかりを与えれば, 1日最低3回以上3単語文で言える。 | | | | | | | | |
| | 3. 自分の気持ちを言葉で表現できる | 3-1. 1日の中で幼児が感じる様々な感情を複合的な手がかり(視覚的, 口頭的促し)を与え, 言えば70%以上真似して話すことができる。 | ○ | 一日中 | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|-------------------------|---|---|----------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | 3-2. 1日の中で、感情について質問すると、15秒以内に、状況に合った感情を言うことができる。 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 認知 | 1. 30まで数を数えることができる | 1-1. 大人が点線の紙を与えて数字を読んでもらえば、毎週機会があるたびに、少なくとも2回以上数字を書いて読むことができる。 1-2. 絵や遊びのなかで「みんなで何個？」と聞けば、大人の助けを借りて70%以上、順番に数えることができる。 | ○ | 一日中 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2. 連続する指示を聞いて行うことができる。 | 2-1. 1日のなかで、大人が視覚的の手がかりを与えれば、毎日機会があれば、20秒以内に3つの指示に従うことができる。 2-2. 1日の中で、大人が2つの指示を出すと、毎日機会があるたびに60%以上の指示に従うことができる。 | ○ | 室内遊び | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 運動性 | 1. 数字や文字を書くことができる。 | 1-1. 1日のうち、大人が点線、影の文字(数字)を与え、読んでもらえば、5回のうち3回以上応じて書くことができる。 1-2. 1日のうちで、書かなければならない文字(数字)を見せて指で指せば、70%以上応じて書くことができる。 | ○ | 室内遊び、特別活動(英語) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2. 様々な微細運動遊びに参加できる。 | 微細運動遊び:折り紙、美術遊び、粘土、木工遊びなど。 2-1. 大人が折り紙の折り方を見せると、70%以上、折り紙を折ることができる。 2-2. 1日の中で、絵を着色するとき、大人の助けがあれば、少なくとも3つ以上の色を使用できる。 2-3. 大人や同年代のこともが、遊んでいる様子を見せれば、70%以上、身体遊びに参加できる。 | ○ | 室内遊び、特別活動(美術) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 粗大運動 | 3. 仲間と一緒に様々な身体遊びに参加できる。 | 3-1. 様々な身体遊びをするとき、同じ遊び道具を持って5分以上遊びに参加できる。 | ○ | 室内遊び、戸外遊び、代替遊び | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 3-2. 1日のうち、大人や仲間が遊びの手本を見せると、70%以上身体遊びに参加できる。 3-3. 遊びの時、友達に「一緒にやってみる」と言われたら、毎週機会があるたびに3回以上遊び空間を移動して共に遊ぶことができる。 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 行動支援案 | | 友だちの遊びに興味を示したら、すぐに遊びに参加し、許可を求めることができる。表現など自分の要求表現を多様に使いながら一緒に遊べるように支援が必要。1日中、クラスのなかで自分がやるべき行動について繰り返し指導することで、自分自身に自信を持てるようになる。 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 家庭連携案 | | 1週間を通して興味を示した遊びを、家庭連携活動紙を通して家庭でも遊べるようにする。1日の中で見られた問題行動や家庭と連携すべき行動についてキッズノート(通知書)登下園の際、電話を通じて家庭でも園と一貫して支援できるように話をする。 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

(出典:柳(2022)。シンポジウム発表資料を元に筆者が作成)

合、目標行動として、1-1. 食べ物を食べる時「カトラリー（スプーン、箸、フォーク）で食べよう」と手本を見せると、手を使わずに最低7回以上姿勢を維持して食べ物を食べることができる。」といった具体的な姿を記入する。

不適切な行動がある場合は、個別化教育計画書の最後に「行動支援案」と、一学期の間、「家庭との連携案」についても保護者と協議するようにする。

例えば、「行動支援案」として、「友だちの遊びに興味を示す様子が見られたら、すぐに遊びに参加し、自分の要求表現を多様に使いながら、一緒に遊べるための支援が必要。」と記入する。その際の「家庭との連携案」としては、「興味を示した遊びを家庭でも遊べるように知らせる。」と連携内容を記入する。

また、一日の中で見られた問題行動や家庭と連携すべき行動について、登下園時、電話を通じて家庭でも園と一貫して支援できるように話し合い、方法を一緒に決めて支援する。

また日課遂行評価表を立案し、個別化教育計画書の目標をより日々の生活の中で自然に実践できるように計画し、週ごとに遂行度評価を通じて進捗状況を確認するものである。この日課遂行評価表は保育日誌とも連動している（表7）。

④保育日誌

毎日または週ごとに記録する保育日誌である（図3）。改訂済み課程によって遊び中心の日課が行われ、教師は子どもの一日の日課の中でI.E.P.と連携していく。例

表7 11月△△△△ IEP日課遂行評価表（遂行度評価）、（vで表示）遂行度（○/△/□）

| IEP 目標 | | ルーティン/活動 | | | | | | | 評価 | | |
|-----------|-----------------------------|----------|--------|------|------|--------|----|------|-----------|----|----|
| | | 登園と降園 | トイレの使用 | 室内遊び | 戸外遊び | 昼食とおやつ | 移動 | 特別活動 | 週（月/日） | 実行 | 備考 |
| 適応行動 | 2-1. 嫌いな食べ物70%以上一緒に食べる | | | | | V | | | 1週（11/4） | △ | |
| | | | | | | | | | 2週（11/11） | △ | |
| | | | | | | | | | 3週（11/18） | △ | |
| | | | | | | | | | 4週（11/25） | ○ | |
| 社会性 | 1-1. 一日の日課の中で7分以上座り続ける | | | V | | | | V | 1週（11/4） | ○ | |
| | | | | | | | | | 2週（11/11） | ○ | |
| | | | | | | | | | 3週（11/18） | ○ | |
| | | | | | | | | | 4週（11/25） | ○ | |
| コミュニケーション | 2-1. 複合的な手がかりを与えると10秒以内に答える | V | V | V | V | V | V | V | 1週（11/4） | △ | |
| | | | | | | | | | 2週（11/11） | △ | |
| | | | | | | | | | 3週（11/18） | △ | |
| | | | | | | | | | 4週（11/25） | △ | |
| 認知 | 1-1. 数字を読み、2回以上一緒に読む | | | V | | | | V | 1週（11/4） | △ | |
| | | | | | | | | | 2週（11/11） | △ | |
| | | | | | | | | | 3週（11/18） | ○ | |
| | | | | | | | | | 4週（11/25） | ○ | |
| 運動性 | 2-3. 様々な小手先の遊びを3回以上する | | | V | | | | | 1週（11/4） | ○ | |
| | | | | | | | | | 2週（11/11） | ○ | |
| | | | | | | | | | 3週（11/18） | ○ | |
| | | | | | | | | | 4週（11/25） | ○ | |
| 備考 | 3-2. 仲間が示せば70%以上参加する | | | | V | | | | 1週（11/4） | △ | |
| | | | | | | | | | 2週（11/11） | △ | |
| | | | | | | | | | 3週（11/18） | ○ | |
| | | | | | | | | | 4週（11/25） | ○ | |
| 備考 | | | | | | | | | | ○ | |

（出典：柳（2022）. シンポジウム発表資料）

えば、外遊びの状況を通して、粗大運動 3-2「遊びの手本を見せると 70%以上参加する」とコミュニケーション 1-1「複合手がかりを与えると 10 秒以内に答える」の目標（表 6）と連携して支援し、その達成度を観察する。

実際の保育日誌に記載される内容は以下の通りである。

[IEP 目標：2-1, 3-1]（表 6）▶ 遊びの様子：コマを回すよ（図 3 四角の囲み部分）

周りで友だちがはめ込み式のブロックで遊んでいると、△△が歌の出る遊び道具で遊びながら、目を近づけてブロックが回る様子を見つめる。

“△△ちゃん、すごく速く回るね”と言いながら何個も回し続けると、指で触って止めてみる。

| 통합일일보육일지 (하늘반 - △△△) | | 담임 | 담당 | 원장 |
|----------------------|---|---|-----------|----|
| 기간 | 2022년 11월 16일 (수요일) | | | |
| 놀이주제 | 월드컵과 올림픽 | | | |
| 교사의 기대 | 월드컵과 올림픽 등 세계여러나라와 관련된 놀이감을 가지고 놀아보거나 교사 또는 친구들과 말을 주고받으며 놀이가 이루어질 것으로 기대된다. | | | |
| 등하원 | 등원(09:05) | | 하원(15:31) | |
| 일상생활 | 손씻기, 화장실가기수시 | 유아 수시로 교사의 도움을 받아 화장실 가기와 손씻기를 함 | | |
| | 간식 08:50 - 09:30 14:30 - 15:00 | 오전간식을 보고 요플레를 골라 "△△이 앉아서 먹어요"하자 가림판 앞에 앉아 먹을 수 있었다. 다 먹은 후에 화장실로 이동하여 요플레통을 씻고 쓰레기를 정리하고 놀이를 시작한다. 오후간식시간에 하원하여 먹지 않았음 [IEP목표:적1-1,적1-2] | | |
| | 점심 12:00 - 13:00 | 스스로 손을 닦고 나와 "△△이가 손도 혼자서 닦았어 잘했어 가림판이랑 수저통 가져와"하고 말하자 꺼내 책상 위에 올려둔다. 주변에서 배회하여 줄을 설 수 있도록 하였고, 앉아서 밥과 고기를 위주로 먹는다. "곤약국수도 먹어볼까"하고 작게 올려주자 처음에는 먹기 힘들어하였으나 새로운 반찬을 시도할 수 있었다. | | |
| 놀이 | 실내놀이 09:30 - 10:30 13:30 - 14:30 15:00 - 16:00 | [IEP 目標：2-1, 3-1]▶ 遊びの様子：コマを回す 周りで友だちがはめ込み式のブロックで遊んでいると、△△が歌の出るおもちゃで遊びながら、目を近づけてブロックが回る様子を見つめる。"△△あーめっちゃ早く回るね"と何度も何個も回し続けると、指で触りながら止めてみる。再び胴体部分をつかんで自分で回して「わぁ△△は一人でもよく回せるんだ」と言いながら、新しい回し方を実演すると、繰り返し回しているうちに蛇口をつかんで回すことができるようになった。「こうしたらもっと速く回るね、面白いね」と言うと、「面白いね」と笑いながら体を揺らし、「くるくる」と言いながら、複数のものを同時に回そうとする。→ 遊び支援 ブロックの回し方について見本を見せ、感情を言葉で表現させる。 | | |
| | 바깥놀이 *대체 10:30 - 11:40 | [IEP 目標：3-2, 2-1]▶ 遊びの様子：屋上の遊び場 友達を追って靴を持って上がってくる。"△△ちゃん、一緒に上がろう"と言うと、友達を追いかける。屋上に登って靴を履いて遊びを始める。友だちが砂遊びをしていると、中に入って砂遊び道具を探し土を掘ったり、周りにあった恐竜を見つけて土の中に入れてみたり、恐竜で遊んだりする。周りの友達が砂遊び道具に土を入れ、くるくる回すと、△△が近くで見ている。友達が使っていない時に「△△ちゃん道具を使う。やってみる?」と手がかりを与えると、座って土をシャベルでかき集め、道具を使って遊ぶことができた。→ 遊び支援 友達と一緒に外遊びに参加できるようにする。 | | |
| 활동 | 11:40 - 12:00 13:00 - 13:30 | ▶ 11월 생일파티(어르신 생신잔치) 어르신생신잔치를 진행하며 노래를 부를 때 박수를 치도록 하자 △△이가 박수를 치다가 "생일 생일"하고 말한다. 이후에 "△△이 생일축하하자"하고 앞으로 나올 수 있도록 하자 고깔을 쓰고 앞에 있는 공룡 케이크를 쳐다본다. "△△아 여기"하고 손을 흔들자 손을 따라 흔든다. 불을 붙인 후 "△△이 불어"하고 말하자 한 번에 초를 모두 끄자 친구들이 소리를 내어 박수를 친다. 앞으로 나와 "선물 받으면 고마워하면 돼"하자 "고마워"하고 선물을 받을 수 있었다. ▶ 영어 (반대말) 반대말에 대해 알아볼 수 있었다. "△△이 앉아"하며 빈의자를 가리키자 자리에 앉아 영어선생님이 앉은 방향을 본다. 노래를 들어보자 동작을 교사와 함께 따라한다. | | |
| 하루평가 및 지원계획 | 자신의 생일파티를 즐거워하며 기다려야 하는 상황에서도 기다리며 하루일과에 참여할 수 있었다. 자신의 생일뿐만 아니라 다른 어르신 생신잔치도 같이 진행되어 기다리는 것이 힘들지 않을까 했는데 아주 안정적인 참여가 이루어질 수 있었다. | | | |
| 반 운영 특이사항 | *소방대피훈련 : 창소-2층 도토리방, 컴퓨터에서 불이 난 경우 / 대피로-계단 / 시간 - 10:15-10:18 * 매일 교실 클루건 돌리기 (오후) * 환기 시간표에 맞춰 환기 시행 | | | |

図 3 保育日誌（出典：柳（2022）. シンポジウム発表資料）

また胴体の部分をつかんで自分で回し、「へえ、△△ちゃん一人でもうまく回すんだ」と言いながら、新しい回し方を教えると、繰り返し回しているうちに、蛇口をつかんで回すことができるようになった。「こうしたらもっと速く回るね、面白いね」と言うと、体を揺らして「面白いね」と笑い、「ぐるぐる」と言いながら複数のものを同時に回そうとする。

このときの遊び支援としては、I.E.P.と連携し「ブロックの回し方について見本を見せ、感情を言葉で表現させる。」支援が行われる。各領域の目標と連携して支援し、I.E.P.の達成度を観察していく。

(4) 全国障害児統合オリニジップ協議会

ここからは、障害児統合オリニジップを支える全国障害児統合オリニジップ協議会（以下、協議会と呼ぶ）について報告する。

①全国障害児統合オリニジップ協議会の設立

全国障害児統合オリニジップ協議会は、障害児福祉支援法をきっかけに、統合保育所に対する情報交流と活性化のために、障害児統合オリニジップの園長たちが2012年6月19日に設立した。ソウル、京畿、仁川、釜山、済州などに支部があり、全国805ヶ所のオリニジップが会員である（2022年現在）。

協議会は、障害児と健常児との交流、保育教職員の成長、家族コミュニティの支援、連帯を通じて互いに共有すること（価値実現の共有）を重要視している。

まず、障害児と健常児の交流では、障害乳幼児中心の安全な保育環境づくり、健康な成長発達のための保育プログラム開発及び支援、社会的認識改善を通じた障害統合を尊重する文化形成のための活動を行っている。

次に、保育教職員の成長については、障害児統合担当保育教職員の教育及び研修を通じた専門性の向上、障害児統合オリニジップの優秀事例コンテストを通じた良質の保育事例の開発、障害統合保育教職員のための処遇改善策の策定といった活動を行っている。

そして、家族コミュニティ支援については、障害児の親の能力強化のための養育プログラムの実施、障害児家族のためのヒーリングプログラムの実施、地域社会における遊び及びイベントの支援、障害児の親組織のための自助会の支援などを行っている。

最後に、価値実現の共有については、障害児統合オリ

ニジップの情報交流と相互協力事業の推進、障害児統合オリニジップ関連機関との連携及び地域社会ネットワークの構築、障害児統合関連保育政策及び制度改善提案を通じた障害児統合保育の中身の構築などが挙げられる。

②全国障害児統合オリニジップ協議会の組織と活動

協議会は、政策分科、広報分科、教育分科の3つの分科で構成されている。

まず、政策分科は、政府及び立法単位に制度と政策を提案する部門である。具体的には、乳幼児保育法及び保育事業案内の改正、改善活動、障害児統合保育政策提案及び懸案問題解決のためのガイドマニュアルの策定、乳幼児保育士の資格問題と障害児保育教師の専門性確保のための解決策の検討、保健福祉部・立法単位で提示する障害児統合保育政策に対する対応活動などである。

障害児統合保育の発展のために国会前で集会を行ったり、主に保健福祉部と市・郡・区の自治体担当者と政策提案をしたりしている。障害児統合保育・保育政策及び制度改善の提案では、具体的な実践として、毎年国会で障害児の義務教育権の実行や保幼統合の件などのテーマで大規模な討論会を実施し、毎年障害統合政策提案書を通じて制度改善を主導している。

次に、広報分科は、協議会内外の広報活動のための部門である。ホームページ管理及び協議会内外広報のための活動を行ったり、連合会広報物の制作及び配布を行ったりしている。また、協議会主催及び協力行事へのボランティアに参加したり、各分科の事業広報を行ったりしている。

最後に、教育分科は、教師、園長、セラピストなどの教育のための部門である。園長、障害乳幼児教師、障害児担任のための教育支援や園長、障害乳幼児教師、セラピストなどの力量強化教育などを行っている。

その他に、障害児統合保育園の情報交流と相互協力事業として、教職員と園長の情報交流と見識を広げるために、国内では年1回園長ワークショップを行いヨーロッパやアメリカなどインクルーシブ保育の先進国の海外研修を行なっている。

障害児担当教職員の専門性と資質向上のための事業として、障害児担当教職員の専門性と資質向上のために定期的に教育を実施し、その中でも毎年1回、会員施設を対象に優秀事例の公募を行い、表彰とともに現場に普及させている。

③全国障害児統合オリニジップ協議会の成果

2012年に設立して10周年を迎えた協議会の成果は、以下の7項目である。

- a) 2012年400ヶ所から2022年1,300ヶ所まで障害児統合オリニジップが拡大した。
- b) 障害児統合クラスの補助教師の配置を導き出し、保育の質を高めた(1クラスに1人の補助教師を配置)。
- c) 0歳児乳児保育料と同じ金額で設定された障害児保育料を別途引き上げた。
- d) 特殊教師手当を一般保育教師より40万ウォン引き上げ、障害児担当教師の処遇を個性化した。
- e) 障害児オリニジップの指定施設の障害乳幼児保育士全員に資格手当を付与し、専門性を高め、障害乳幼児と接するために必要な基本的な資格を持たせるようにした。
- f) 教職員に保健福祉部及び関連連携機関の受賞などで奨励し、教職員の権益を拡大した。
- g) 園長以外の障害関連者で社会的協同組合を設立し、保護者教育プロジェクトなどを実施した。

④障害児統合オリニジップ協議会の意義

最後に、協議会の活動の意義を考えてみる。

第1に、単なる脆弱保育から脱却し、障害保育教職員の成長を助け、障害児統合の活性化に貢献した。

第2に、障害児統合オリニジップの活性化を通じて「完全統合」の障害者認識改善を先導した。

第3に、障害者関連団体と協力し、障害児保育のための法と制度の改善を実現した。

第4に、障害乳幼児の義務教育実施のための保育一元化推進に努めた。

以上の結果から、保育統合政策を貫徹することができたことに意味があると考えられる。

(翻訳：金仙玉)

2) 韓国の障害児保育士養成について

—障害乳幼児のための保育教師を中心に—

金仙玉(愛知みずほ短期大学 現代幼児教育学科)

(1) はじめに

まず、障害乳幼児のための保育教師が制度化された背景について簡単に述べる。韓国では2011年8月に障害児の福祉的ニーズに応じた支援を統合的に行い、障害児

の健康的な成長及び社会参加、家族を支援するために障害児福祉支援法が制定された。同法により統合保育の質的向上を目指して障害乳幼児のための保育教師が制度化された(韓国保育振興院2020)。なお、韓国保育振興院(2020)は、障害乳幼児のための保育教師を「保育園に通う障害乳幼児の特別なニーズに応じた支援が統合的に提供されるように、専門性の高い保育サービスを提供する保育教師」と定義している。

(2) 障害乳幼児のための保育教師の資格要件

障害乳幼児のための保育教師になるためには、乳幼児保育法(第21条第3項)に基づく保育教師2級以上の資格を所持した者で、下記【表8】の特殊教育またはリハビリテーション関連教科目8科目(24単位)を履修する必要がある。

表8 特殊教育またはリハビリテーション関連教科目8科目

| | |
|-----|---|
| 教科目 | 特殊教育概論、(特殊児)統合教育、個別化教育計画、言語治療学概論、障害乳幼児教授方法論、特殊児(障害児)父母教育論、特殊児行動指導、精神遅滞児教育、聴覚障害児教育、情緒障害児教育、学習障害児教育、肢体不自由幼児教育、言語発達障害児教育、自閉障害教育、特殊児相談及び家族支援、特殊教育測定及び評価、視覚障害児教育、障害児童保育論、感覚障害児教育、特殊教具教材制作、障害児保育実習、障害児保育教師論、発達遅滞乳幼児早期介入 |
| 単 位 | 8科目(24単位)以上 |

(3) 障害乳幼児のための保育教師の教科目について

韓国の保健福祉部は、障害乳幼児のための保育教師を養成する大学等で上記【表8】の特殊教育又はリハビリテーション科目の内容を定める際に、基準とすべき指針を出している。その指針において示す各教科目の概要は下記の【表9】のとおりである。

以下では、【表9】記載の教科目の1つである「特殊児統合教育」を取り上げて、紹介する。

表9 特殊教育又はリハビリテーション科目

| 科目名 | 概 要 |
|------------|--|
| 特殊教育概論 | 保育現場で障害児のための特殊教育を実行する教師が知るべき基本的な特殊教育関連知識を習得することを目的とし、発達遅滞をはじめ、各障害別特性、特殊教育関連基礎知識、各障害領域の特性に応じた基本的な教授方法を学ぶ。 |
| 特殊児統合教育 | 障害児の完全統合のために特殊教育の歴史と変化による統合教育の流れを理解し、保育園の統合教育の実態と現状、理論的背景、統合教育プログラムと教授方法、父母・専門家との協力方法を学ぶ。 |
| 個別化教育計画 | 障害児の個別の発達特性とニーズを考慮した診断評価方法と目標設定、日課と活動に目標を入れて実行評価する個別化教育計画(IEP)について学ぶ。 |
| 言語治療学概論 | 言葉・言語の算出及び発達過程、意思疎通障害に関する理論、診断及び評価、障害児の意思疎通能力向上のための多様なアプローチ方法について学ぶ。 |
| 障害乳幼児教授方法論 | 障害乳幼児の発達及び障害特性に応じた教授・学習の概念と教授学習方法の種類について調べ、発達領域と関連技術領域に応じた教育課程構成と教授法の実際の適用について学ぶ。 |

| | |
|-------------------|---|
| 特殊児（障害児） 父母教育論 | 父母教育の歴史と理論を学び、多様な父母教育プログラムを考察した後、特殊児（障害児）親の力量強化のために、子どもの発達段階に応じた父母の役割と相互作用方法を学び、父母の心理的特性に応じて必要な支援を学ぶ。 |
| 特殊児行動指導 | 行動修正の原理と方法を通じて人間の行動を理解し、クラス管理に必要な技術と能力を強化するために、肯定的行動支援の価値と哲学、機能評価、行動支援戦略を学ぶ。 |
| 精神遅滞児教育 | 精神遅滞児（知的障害児）の定義と診断評価体系、原因、特性、認知的および適応行動支援、自己決定、地域社会中心教育、意思疎通仲裁、補助工学の活用、性教育、家族支援などについて学ぶ。 |
| 聴覚障害児教育 | 聴覚障害の定義と原因、予防と診断、聴覚障害の程度に応じた発達特性と指導方法について学び、これらのための支援体系、補助具などについて学ぶ。 |
| 情緒障害児教育 | さまざまな種類の情緒障害児を理解し、情緒障害別の定義と原因、発達特性、指導方法、そして様々な状況での行動仲裁方法について学ぶ。 |
| 学習障害児教育 | 学習障害の定義、医学的側面と認知的、言語的、社会的、情緒的特性、学習障害児の評価、学習（読み書き、数学など）においてみられる特性、行動仲裁、工学的アプローチなどを学ぶ。 |
| 肢体不自由児教育 | 肢体不自由児の特性、肢体不自由児の運動発達の特徴と仲裁、肢体障害の下位障害領域の障害児の特性と治療及び保育指導、補助工学適用における考慮、重複障害児の指導などを学ぶ。 |
| 特殊教育測定及び評価 | 障害及び乳幼児の障害の早期発見のための選別と個別化教育計画作成のための診断・評価方法を学び、進捗点検のための多様な遂行評価を通じて診断と教授の連続体系を開発し、プログラム評価を学ぶ。 |
| 障害児童保育論 | 障害児保育の意義と関連法、障害児保育に関する環境構成と保育課程運営の要素、父母を含む障害児保育関連者の協力的アプローチに対する実際を学ぶ。 |

①概要

（特殊児）統合教育科目は、障害幼児が保育園の日課や活動に同等に参加できるように、障害乳幼児のための保育教師が知るべき理論と知識を学習することに目的がある。保育園で統合教育が成功的に実行されるためには、教師の教授方法と実行力のみならず、統合に対する構成員たちの肯定的な態度と認識が非常に重要である。本科目では、特殊教育の歴史と変化、保育園の統合教育の実態と現状を把握し、統合教育の正当性を理解し、統合教育の理論的背景に基づいて統合保育プログラムと多様な教授方法を探索し、父母及び専門家との協力方法を模索する。

②目標

- 特殊教育の歴史と変化を理解し、統合教育の定義と概念、必要性、統合教育の方向性と志向点を知る。
- 障害児統合教育の法的背景、政策、制度を通じて韓国の統合教育の実態と現状を確認する。
- 統合教育の理解を通じて、多様性を考慮した統合保育プログラムを開発する。
- 統合教育の成功のために、父母協力、専門家協力、地域社会との協力方法を模索する。

③内容

表 10 統合教育科目の内容

| 大区分 | 小区分 | 重要概念 | 主な内容 |
|------------|--------------|---|---|
| 統合教育の理解 | 特殊教育の歴史と動向 | ・ノーマライゼーション ・脱施設化 ・最小制約環境 | ・統合教育の定義と概念（用語）の変化 ・統合教育の必要性 ・統合教育の方向と指向点理解 |
| | 統合教育の正当性 | ・統合教育の根拠 | ・統合教育の法的正当性 ・統合教育の社会倫理的正当性 ・統合教育の教育成果の正当性 |
| | 統合教育の現状 | ・障害乳幼児の保育政策 ・実態と現状 | ・統合教育関連法 ・障害乳幼児の保育政策及び制度 ・統合教育の実態と現状 |
| | 統合教育の意義 | ・統合教育の意義 ・統合教育の妨害要因 | ・障害乳幼児への影響 ・一般乳幼児への影響 ・父母への影響 ・社会への影響 |
| 統合教育課程の運営 | 統合教育のための環境作り | ・社会的統合 | ・一般乳幼児の障害理解と受容 ・障害乳幼児の社会、コミュニケーション能力 ・相互作用を促進するための教授活動 |
| | 統合保育の基本原則 | ・普遍的統合 | ・質の高い保育課程運営 ・一般保育課程中心のアプローチ ・個々の障害乳幼児中心のアプローチ |
| 保育課程運営 | 保育課程運営 | ・標準保育課程 ・より課程 | ・より課程の障害幼児適応 ・個別化教育計画の包含 ・一般保育課程の修正 |
| | 個別化教授 | ・短期教授目標 ・活動、技術図表 | ・個別教授目標の選定 ・日課中に目標練習の機会を整える ・目標技術の直接教授 |
| | 教授方法 | ・活動中心の挿入教授 | ・活動参加のための教授戦略 ・発達領域別教授戦略 ・活動修正方法及び戦略 |
| 統合教育の教育的支援 | 障害別教授戦略 | 発達遅滞／知的障害／自閉性障害／遅滞障害／情緒・行動障害／聴覚障害／視覚障害／意思疎通障害 | ・障害特性に応じた目標修正 ・活動の単純化及び具体化 ・教材修正 ・活動方法修正 |
| | 行動指導 | ・肯定的行動支援 | ・行動指導の原理 ・行動支援計画と実行 ・行動支援の評価 |
| 統合教育の環境支援 | 保育施設的环境 | ・アクセシビリティと移動性 ・環境構成と空間構成 | ・領域別アクセシビリティ点検 ・物理的環境点検 ・社会的環境点検 |
| | 専門家協力 | ・父母協力 ・専門化協力 ・地域社会協力 | ・父母協力及び家族支援の必要性 ・専門家とのチーム協力 ・地域社会との協力的アクセシビリティ ・pull-in サービス |

④教科目の適用時の留意点

- 教師は、授業中に学習者が互いの視点を理解できるようにテーマ関連の討論授業を進め、統合に対する信念

を確立できるようにする。

- ・統合教育プログラムに適用できる出版された障害乳幼児プログラムを紹介する。
- ・一般幼児のための障害理解教育は、反偏見教育の次元で行われるようにする。
- ・障害乳幼児のための保育教師の実務能力を高めるために、成功した統合保育プログラムの事例を紹介し、統合プログラムを作成して実行する練習の機会を提供する。

(4) おわりに

2011年の障害児童福祉支援法制定によって障害乳幼児のための保育教師が制度化され、その数も増えており、統合保育の実践を担っている重要な存在になっているといえる。今回は障害乳幼児のための保育教師の資格基準や資格取得のために学習する科目に関する紹介にとどまったが、今後は統合保育において障害乳幼児のための保育教師が果たしている役割や実践上の課題についても検討し、機会があれば報告を通して皆さんと韓国の統合保育の動向を共有したい。

4. 質疑討論

シンポジウムでは十分な討論まで発展しなかったが、シンポジウム後のアンケートも含めると、あまり知られていない韓国のインクルーシブ保育について知ることができたことや保育者の処遇など日本の保育への示唆が得られたという意見が出された。特に、障害者団体と協力して運動を起こし、法制度を変えていき、保育者の処遇をより良くしていく姿勢に対する意見が寄せられた。現在、日本でも保育者の処遇改善が問題とされているが、韓国の報告を聞いて、より強く保育者の処遇改善を訴える必要性を感じたといった意見が出たことに対し、本シンポジウムを開催した意義を感じた。

5. おわりに

1994年にサラマンカ声明が採択されてから約30年経つが、韓国では、制度や方法などハードもソフトも着実に進めていると感じた。各国によって、インクルーシブ保育の方向性や進度が異なることを再認識した。

韓国では、「インクルーシブ保育」という言葉を使用しない。あくまでも「統合保育」である。しかし、

Integration（統合）の意味は、お互いの違いを認識し統合（integration）するのではなく、お互いを自分たちの一部と認識する inclusion¹ ゼロ、異なる二つの集団を合わせて1つにしていくという二元論的視点が土台となっている。したがって、韓国でいう「統合」とは、障害のある子どもと障害がない子どもが1つとなるプロセスではなく、元々1つであることを確認し、受容するプロセスである（ソンら、2017）ため、「統合保育」という用語を使用している。

韓国の統合保育の動向を概観すると、サラマンカ声明で宣言された内容を忠実に進めていると思われる。韓国では、インクルージョンに向けて、物理的な環境だけではなく、適切なプログラムとカリキュラム、保育者の専門性によって教育的成果が得られるとの考えのもと、全国障害児統合オリニジップ協議会が牽引して改革が進められている。

今回のシンポジウムの報告は特に、保育方法や評価に関することを中心であったが、韓国では保護者教育もインクルージョンにとって重要な課題として挙げている。

韓国の統合オリニジップでは、入園時に保護者オリエンテーションの説明を行う。ここでは、障害のある子どもの保護者も障害のない子どもの保護者も同じ保護者プログラムに参加する。この保護者プログラムの目的は、障害のない子どもの保護者には統合オリニジップと統合教育に対する理解を促し、障害のある子どもの保護者には、障害のない子どもの保護者との交流の機会の提供と、統合教育プログラムだけではなく、園全体の方針や活動について理解を促すことにある。本シンポジウムで報告があったA園では、その活動を20年間続けている。しかし、この保護者プログラムは、統合保育や園への理解だけではなく、インクルージョンを達成するプロセスの中で、保護者が子育てに関する問題についても同時に網羅していく点である。保護者プログラムがうまく機能したときには、障害のある子どもの保護者と障害のない子どもの保護者が交流する中で、保護者同士がそれぞれの姿から学び取り、自分の子育てに活かすことができ、結果として子育ての問題について保護者が解決策を見つける助けになっている。

インクルーシブ保育とは、保育者と子ども、子ども同士の関係に留まらず、その保護者、地域社会、行政なども巻き込みながら、共生社会を目指す力動的なプロセスであると、改めて韓国の事例から学ぶことができた。

今後の課題としては、日本ではどのようにインクルーシブ保育を展開していくのか、様々な国の事例から示唆を得ていく必要があるだろう。

注

- 1) 韓国でいう「統合保育」は日本での「統合 (integration) 保育」ではなく、インクルーシブ保育と同様の意味で使用される。

文献

保育教職員統合情報 <https://chrd.childcare.go.kr>

『障害乳幼児のための保育教師標準教科概要』保健福祉部政策課 2018年

『2022年度保育事業案内』保健福祉部

韓国保健福祉部 www.mohw.go.kr/

『현장 중심의 장애통합 길라잡이』. 송영선・류미희・배성현・조경시. 공동체. 2017년.