

フィンランド・ユバスキュラ市における特別な教育的ニーズに応じる段階的支援の実際

小曾 湧司 高知大学大学院
 是永 かな子 高知大学教育学部/
 高知ギルバーク発達神経精神医学センター

要旨：本研究では、フィンランドにおける特別な教育的ニーズに応じる段階的支援の実際を考察することを目的とした。方法は調査研究と文献研究を用いた。結果は以下である。フィンランドではインクルーシブ教育を具体化するために2010年の基礎教育法改正から段階的支援を導入した。支援段階の移行の際には複数人による評定や専門家による判断が行われて、個別の計画が作成される。段階的支援の第一段階では複数の教員による、複数の教育内容、教育方法の提示によって集団指導が行われ、個別の配慮として付加的な教材が使用されていた。第二段階では複数の教員による個に応じた教育内容、教育方法の保障と机間指導による個別指導が行われ、個の状態に応じた環境調整が行われていた。第三段階では、教員と教員アシスタントによる個別の計画に基づいた教育内容、教育方法の具体化とともに教員による集団指導及び教員アシスタントによる個別指導が行われていた。

Key Words： フィンランド、特別な教育的ニーズ、段階的支援

● I. はじめに

2000年以降実施されているPISA調査によって、好成績を示したフィンランドの教育が近年注目されている。フィンランドでは約30%の子どもが特別なニーズ教育を受けており、学力世界一の背景に特別なニーズ教育の積極的活用があることが指摘されている⁹⁾。フィンランドでは学校間の成績のばらつきが少なく、成績下位の学校ほどOECD全体の同順位校の平均よりも平均得点が高いという特徴が挙げられるなど、通常学校を中心とした特別教育の充実がフィンランドの学力の背景にあることに注目すべきであろう。フィンランドの教育制度は、1970年代に7歳から16歳の9年間を総合制学校(Comprehensive school)で教育する義務教育制度に変わり、それとともに特別なニーズ教育の充実が図られた。1985年、1990年、1994年、2004年とカリキュラムは改訂されており、現在のナショナルコアカリキュラムにも特別なニーズ教育の役割が明記されている¹⁰⁾。

フィンランドは通常学校でのインクルーシブ教育を推進しているが、特別な場での教育も

否定しない。フィンランドにはバルテリ(Valteri)と呼ばれる6校の国立特別学校によるネットワークが存在しており、学校教育や巡回相談、リソースセンターの役割を担っている⁷⁾。

フィンランドの9年制義務教育学校の法律である「基礎学校法(Basic School Act)」は2010年に一部改正された。改正基礎学校法によると特別な支援は通常学級における支援から特別学級や特別学校での特別なニーズ支援(Special-needs support)まで段階的に位置づいており、通常学校の機能拡大と連続体としての支援を意図している。また支援の具体化のために個別の計画(Plan on individual teaching arrangements)の必要性も提起されている⁸⁾。このようなフィンランドにおける「段階的支援」はLDや学習上のつまずきのみならず移民の背景をもつ⁴⁾、またテストの成績が不振であるなどの様々な教育的ニーズにも対応する⁵⁾。

ちなみに基礎学校法には、義務教育適応準備中の移民は1年の特別なシラバスを試行するとされている⁸⁾。他にも移民への対応としては、フィンランドの基礎教育課程の適当なクラスへの編入、適応を主眼とした移行のための教育としての準備教育、多言語を母国語とする子ども

もが、フィンランド語を第二言語として学習する課程としてのフィンランド語第二言語教育がある。母語教育は基礎自治体が行うという原則はあるものの、実施の義務はない。また必要な費用は国家が86%を負担している。母語教育が正式に導入されたのは1994年のカリキュラムからである。フィンランドにおける母語教育の正当性の根拠は、1999年の移民の統合法と1998年に改正された基礎教育法にある¹¹⁾。

さて、話を段階的支援に戻す。フィンランドの総合制学校において強化支援もしくは特別支援を受けている子どもはFig.1に示されるよ

うに2015年時点で87,360人であり、全子ども数の16%である。

また、フィンランドの統合制学校における全子ども数の内、パートタイム特別支援を受けている子どもはFig.2に示されるように2014年秋の時点で23%の割合である。

以上のフィンランドの教育の概要をふまえて本論文では、フィンランドにおける特別な教育的ニーズに応じる段階的支援の実際として、ユバスキュラ市立A通常学校の取り組みに注目して考察することを目的とする。



Fig. 1 1995年から2015年までの総合制学校における強化支援または特別支援を受けている子どもの割合 (2001/2002~2014/2015)

注) 出典: Statistics Finland, http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tie_001_en.html, Share of comprehensive school pupils having received intensified or special support among all comprehensive school pupils 1995-2015 をもとに作成

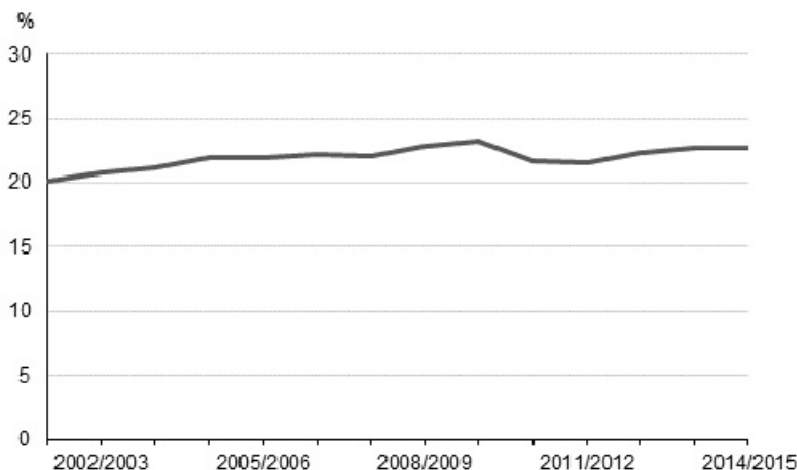


Fig. 2 総合制学校においてパートタイム特別支援を受けている子どもの割合 (2001/2002~2014/2015)

注) 出典: Statistics Finland, http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tie_001_en.html

● Ⅱ. 方法

本研究は、ユバスキュラ市立 A 通常学校を訪問して、教育的ニーズに応じた段階的指導について授業見学及び聞き取りを行う調査研究と関連文献の分析を行う文献研究によって構成される。なお、フィンランドの小・中学校は義務教育総合制学校として統一されているが、実態としては1～6や7～9年のように分かれている場合もある。今回見学した A 通常学校は1～9学年で構成されていた。

調査研究は、ユバスキュラ市立 A 通常学校における、第一段階支援としての通常学級における複数教員による共同授業(collaborative teaching)、第二段階支援としての少人数の抽出による小集団(small group)指導、そして第三段階支援としての知的障害児の特別学級(special class)指導という段階的支援を意識した授業参観を行った。授業参観後、授業者や特別教育コーディネーターなど関係教員に聞き取り調査を行った。訪問調査は2016年3月10日8時30分から14時に実施した。調査協力者は A 通常学校の教職員とした。調査方法は半構造化面接の調査形態をとった。また A 通常学校訪問の際には、全ての場面で許可を得て、ビデオ記録および IC レコーダー録音を行った。それらのデータの分析方法は、授業観察や聞き取り結果に関して、先行研究と照合させつつ、複数人で考察を行った。倫理的配慮としては、聞き取り

調査項目一覧を示しながら、本人に承諾を得て聞き取りを行った。

また文献研究は訪問時提示資料や学校の公式 HP、フィンランドの特別なニーズ教育に関連する先行研究検討を行った。ちなみに本研究で調査を実施したユバスキュラはフィンランド・中央スオミ県の都市であり、ユバスキュラ郡に属している(全国で県の総数は19、群は合計70)。首都ヘルシンキから約270km。第二の都市タンペレからは約140kmに位置する。人口136,934人(2016年7月31日付、第7番目の都市)、面積約1,171km²、水域面積約295km²の基礎自治体である。街はユヴァスヤルヴィ(Jyväskylä)と呼ばれる湖の畔を中心に広がっており、食器のイッタラで有名なアルヴァ・アールト美術館やフィンランド中央博物館が隣接して市内に立ち、フィンランド語による初の教員養成を行ったユバスキュラ大学があり、フィンランドの教育において長い伝統を有する。他にも前述した国立特別学校ネットワークバルテリの一つであるオネルバ(Onerva)特別学校がある¹²⁾。オネルバ特別学校では視覚、聴覚、言語に関連する困難のある子どもの学校として、就学前教育、義務教育、非義務制の補償教育が行われる。また遠方に住む子どもへの相談訪問やカウンセリングや職員研修なども行うなどリソースセンターとしての機能を担っているなど、市内で通常学校、特別学級、特別学校のネットワークが形成されている都市であるため、今回調査対象とした。

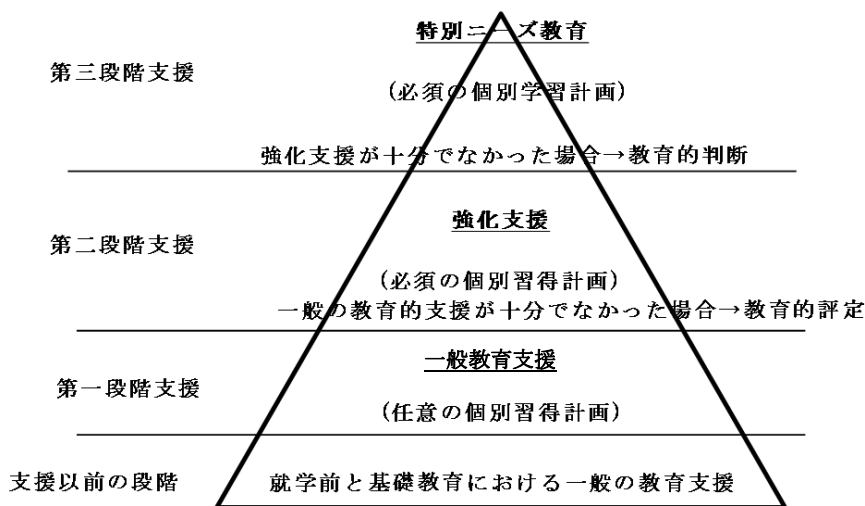


Fig. 3 ユバスキュラ市の三段階支援

注) 出典: City of Jyväskylä education services: Instructions for three-tiered support (2012年ユバスキュラ市訪問時提示資料)。

Ⅲ. 結果

1. フィンランドおよびユバスキュラ市における段階的支援

フィンランドにおいては9年間の義務教育を対象としたナショナルコアカリキュラム¹⁾および2007年のストラテジー²⁾、2010年の基礎教育法改正³⁾、2011年のナショナルコアカリキュラム改訂では³⁾、第一段階としての一般支援(General support)、第二段階としての強化支援(Intensified support)、第三段階としての特別支援(Special support)が個別の計画としての習得計画(Learning plan)や個別教育計画(Individual educational plan)とともに規定されている。また第三段階にはパートタイム特別ニーズ教育(Part-time special-needs education)と特別ニーズ教育(Special-needs education)が明示されている。特別ニーズ教育対象者には個別教育計画(Individual educational plan)が制定される。

以下に具体例としてのユバスキュラ市の三段階支援を示す。ユバスキュラ市ではFig.3のような三段階の支援方法を基本としている。

支援以前の段階として就学前教育と基礎教育において、一般教育支援が実施される。この段階では通常教育環境整備が十分かが判断される。

第一段階の一般の教育支援では、任意で個別習得計画(Individual learning plan)が作成され、通常学級において支援が提供される。

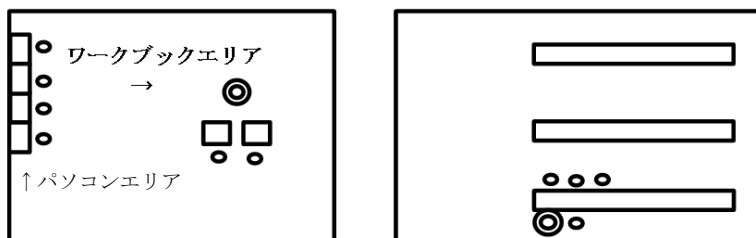
第二段階の強化支援では、一般教育支援が不十分だった場合、担当教員と特別ニーズ教育を専門とする特別教員による教育的評定(Pedagogic evaluation)にもとづいて、学校内で担当委員会による協議が行われる。その後担当教員、特別教員、保護者の参画の下で支援が具体化・評価される個別習得計画が必ず作成される。

そして強化支援でも不十分だった場合に第三段階に移行するが、これには多領域の専門家による教育的判断(Pedagogic assessment)と、校長による判断を経なければならない。第三段階の特別ニーズ教育(Special Needs Education)開始が決定されると、個別学習計画(Individualized study plan)が必ず作成される。

以下ではユバスキュラ市の三段階支援の実際を紹介する。

2. 第一段階支援「通常学級における共同授業」

参観した通常学級は小学1年Aクラスだった。Fig.4に示されるように教員2人に対して子どもが10人であり、教室内で学習しているのは教員1人、子ども6人であった。同じ時間に写真1のようにランチルームで本を読んでいる教員1人と子ども4人がいたが、この時間は教室内の活動を参観した。まず教員は学級全体に授業の流れを説明し、その後写真2のように4人のパソコングループと写真3のように2人のワークブックグループに分かれて学習を行っていた。各施設・設備等は学校全体の資源であるが、各学年に在籍する子どものニーズに応じた支援として適宜用いられる。



注) ○は子どもの場所、◎は教員の位置

Fig.4 左: 教室配置図 右: ランチルーム配置図



写真1 ランチルームでの学習 (通常学級1年)



写真2 パソコングループ (通常学級1年)



写真3 パソコン教材 (通常学級1年)

中央右にワークブックエリアがあり、左にパソコンエリアがあり、授業開始後子どもがそれぞれの場所で学習する。

写真2のようなパソコングループの教材は写真3のようにパソコンでのゲーム形式のとして単語の綴りと音韻意味の単語学習であった。ワークブックグループの教材は写真4のようにワークブック用いてアルファベット・単語の反復学習を行っていた。

グループに分かれた後は教員の介入は必要最小限であり、教員は子どもがつまずいたとき、支援を求めたときに応える程度で、子どもが自主的に学ぶ姿勢を尊重していた。

第一段階支援として個別の配慮は、写真5のように個別の学習や休み時間など示すためにタイマーが活用されていたり、写真6のように落ち着かず動いてしまう子どもの動きを一定許容するためのクッションを使用したりしていた。

このように第一段階支援では複数の教員による共同授業として、ランチルームでは本を用いた教示、教室内ではパソコングループとワークブックグループでの学習という複数の教育内容と教育方法を用いていた。その上で、個別の配慮としてはタイマーやクッションなどの付加的教材が必要な子どもに提供されていた。

3. 第二段階支援「小集団抽出指導」

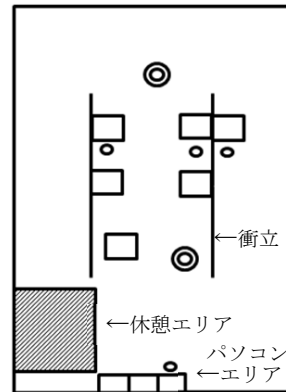
見学した指導は小学1年から小学3年の小集団抽出であった。教員2人に対して子どもが4人であった。

第二段階支援としての「小集団抽出指導」で

は、多学年に亘る集団が編成されており子どもの必要性に応じた学習内容が組まれていた。子どもは Fig.5 に示すように、それぞれの机で学習に取り組んでいたり、教室後方のパソコンエリアで学習に取り組んでいたり、それぞれ個別で学習を進めていた。

第二段階での環境整備としては、写真7のように教室内に衝立があり、集中して学習に取り組めるようになっていた。より集中したいときには写真8のようにイヤーマフを使用することもできる。また写真9のように教室内に休憩エリアが設けられており、学習が終わったときや興奮したときにクールダウンとして利用できる。

教員は基本的に1対1指導を行っており、教員が机間指導として子どもの支援に行く場合と、子どもが教員を呼んで支援を受ける場合がある。子どもは学習につまずいたときに写真10



○は子どもの場所、◎は教員の位置、網掛けは休憩エリア
Fig.5 教室配置図



写真4 ワークブックグループ
(通常学級1年)



写真5 タイマー
(通常学級1年)



写真6 クッション
(通常学級1年)



写真7 衝立
(小集団1~3学年)



写真8 イヤーマフ
(小集団1~3学年)



写真9 休憩エリア
(小集団1~3学年)

のカラーカードを教員に示していた。このカラーカードは緑が「問題なし」、黄色は「少し手助けがほしい」、赤が「助けてほしい」という意思表示である。小集団指導抽出指導の利用時間は個々によって異なるため、写真 11 のように子どもの名前が貼られた個別予定表が掲示されていた。また体を動かした方が集中できる子どもには、写真 12 のように子どもの足が当たる机のあしの部分にゴム紐をつけて刺激を楽しむなどの工夫がなされていた。

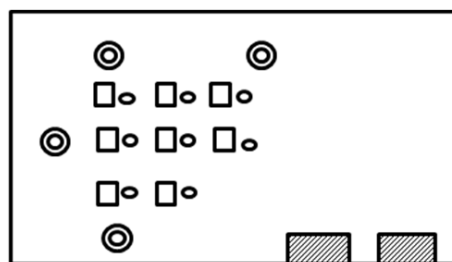
このように第二段階支援では複数の教員による個に応じた教育内容、教育方法の提供と机間指導による個別指導が行われており、個々に応じた環境整備や教材が準備されていた。

4. 第三段階支援「特別学級」

見学した特別学級は、軽度知的障害児を中心とした集団であり、学年ではなく子どもの発達段階に応じて編成されていた。Fig.6 に示すよ

うに教員 1 人、教員アシスタント 4 人に対して、自閉症のある子どもやダウン症のある子どもなど 8 人で学習が行われていた。

授業の導入では、教材の「メダル」の説明のために写真 14 のように教員参加するアイスホッケーチームがメダルを獲得した写真を見せる視覚支援や写真 13 のような本物のメダルを見せる具体物、他にもジェスチャーを使った短



○は子どもの場所、◎は教員の位置、網掛けは個別学習スペースである

Fig.6 教室配置図



写真 10 カラーカード
(小集団 1~3 学年)



写真 11 個別予定表
(小集団 1~3 学年)



写真 12 ゴム紐付き机
(小集団 1~3 学年)



写真 13 具体物での教示
(特別学級 5~6 学年)



写真 14 視覚的提示
(特別学級 5~6 学年)



写真 15 メダル
(特別学級 5~6 学年)



写真 16 教員の複数配置
(特別学級 5~6 学年)



写真 17 手話表
(特別学級 5~6 学年)



写真 18 個別学習及び教材スペース
(特別学級 5~6 学年)

い教示等が徹底されていた。本授業は子どもそれぞれが写真 15 のようなメダルを製作するという内容だった。

写真 16 のように主指導教員以外の教員アシスタントは基本的に定位置に座っており、自分が担当する子ども支援・指導していた。よって主指導教員は集団指導を、教員アシスタントは個別指導を中心に行っていた。写真 17 に示されるように言語教示理解のために手話も部分的に用いていた。そして写真 18 ように教室左後方には個別学習のためのスペース兼教材置き場があるなど、より集中して作業できる場所も確保されていた。

第三段階支援では、全ての子どもは個別の計画に基づいて学習活動が組まれているため、その学習内容は個々によって異なる。その際に「メダル」という同一教材を用いつつ、作業内容を変える等の工夫や教員アシスタントによる支援の多寡によって、子どもに応じた異課題設定を行っていたといえる。ゆえに教員と複数の教員アシスタントによる個別の計画に基づいた教育内容、教育方法の提示によって、主指導教員による集団指導と教員アシスタントによる個別指導が行われていたのである。

● IV. 考察

フィンランドではインクルーシブ教育を具体化するために、2010 年の基礎教育法改正から段階的支援を導入している。支援以前の段階から予防的介入や環境整備を行いつつ、子どもの教育的ニーズに応じて支援の段階を上げていく。支援段階の移行の際には、教員や保護者など複数人の関係者による評定や専門家や校長による判断が行われて、個別の計画の内容が作成される。また支援の必要性が低下した場合には、より下位の段階に移行することも想定されている。

段階的支援の実際としては、第一段階では複数の教員による、複数の教育内容、教育方法の提示によって集団指導が行われ、個別の配慮としては付加的な教材が使用されていた。

第二段階では複数の教員による個に応じた教育内容、教育方法の保障によって机間指導による個別指導が行われ、個の状態に応じた環境調整が行われていた。

第三段階としては、主指導教員と複数の教員アシスタントによる個別の計画に基づいた教育内容、教育方法の具体化とともに、主指導教員による集団指導と教員アシスタントによる個別指導が行われていた。

このように一つの学校で第一段階から第三段階までの支援が保障されている点はこの学校の独自性であるとともに、フィンランドがめざすインクルーシブ教育の具現化の1つのモデルである、と考察した。

文 献

- 1)Finnish National Board of Education(2004) : Core Curriculum for Basic Education.
- 2)Finnish Special Education Strategy/ Erityisopetuksen strategia(2007) : 12/2007.
- 3)Finnish National Board of Education(2011) : Amendments and additions to national core curriculum basic education 2011.
- 4)堀家由妃代(2012) : フィンランドの特別支援教育と学力. 佛教大学教育学部論集, 23, 73-90.
- 5)是永かな子(2012) : フィンランドの通常学校における特別ニーズ教育の活用と学力形成. 北ヨーロッパ研究, 9, 43-53.
- 6)是永かな子(2013) : フィンランドにおける段階的支援としての特別教育と個別計画の活用. 高知大学教育実践研究, 27, 71-82.
- 7)是永かな子(2015) : フィンランドにおけるインクルーシブ教育の特徴と実際. 高知大学教育実践研究, 29, 35-49.
- 8)Ministry of Education and Culture(2010) : Basic Education Act, 628/1998, Amendments up to 1136/2010, Section 16, 17.
- 9)Moberg,S.&Savolainen,H.(2008) : READING LITERACY AND SPECIAL EDUCATION - THE PARTICULAR CASE OF FINLAND,In A. Lascioli&M.Onder(Eds.)Proceedings of the art in practical work,research and education. University of Verona,Verona, 481 -494.
- 10)牟田悦子(2009) : フィンランドにおける特別ニーズ教育—PISAでの成功の一要因としての観点からの検討—. LD 研究, 18(2), 174-188.
- 11)庄司博史(2009) : フィンランドにおける移民への母語教育-移民灯具政策の一環として-. 国立民族学博物館調査報告,83, 279-298.
- 12)Valteri:Onerva,http://www.onerva.fi/en/ (受稿 H28. 6. 1, 受理 H29. 1. 5)