

フィンランドのインクルーシブ教育における3段階の教育的支援の連続性を可能にする要因の検討

—総合制学校と特別教育に関わる教員に着目して—

中田 明香 東京学芸大学大学院連合学校教育研究科

要旨：本研究ではフィンランド・サロ市で行われる、3段階の教育的支援の連続性と総合制学校、教員の連携に着目し、フィールドワークによる調査研究を行った。フィールドワークによって3段階の教育的支援の実際から、3段階の教育的支援の連続性を可能にしている要因について考察した。その結果、3段階の教育的支援の連続性を可能にする要因として【各支援の鍵となる教員と教員の連携】【各支援における他支援の取り入れ】が明らかとなった。各支援の鍵となる教員は、「一般支援」はクラス教員、「強化支援」は特別教育教員、「特別支援」は特別教育クラス教員であった。それら各支援の鍵となる教員が、支援の計画、評価にあたり連携して支援を行っていた。また、各支援の鍵となる教員がこれまで行われてきた支援を理解し、一つの支援に限らず並行して他支援を取り入れていたことによって、3段階の教育的支援における連続性を可能にしていることが明らかとなった。

Key Words： 連続性をもつ段階的支援、インクルーシブ教育、フィンランド

● ————— I. はじめに

1. インクルーシブ教育への関心の高まり

近年わが国で関心を集める“インクルーシブ教育”は一般教育と特別支援教育の垣根を越えた教育を示すキーワードである。インクルーシブ教育とは、障害者の権利に関する条約、第24条によると、「障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が教育制度一般から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な合理的配慮が提供されること(一部省略)」と定義されている⁶⁾。わが国では2007年より特別支援教育改革が行われ、通常教育における特別な教育的ニーズを持つ児童生徒を対象とした通級指導教室や個別の指導計画の導入によって「連続性のある多様な学びの場¹⁰⁾」を構築する過渡期にある。

これまでの我が国のこの分野における先行研究では、諸外国におけるインクルーシブ教育の実践から示唆を得ている¹⁷⁾¹⁹⁾。特に、経済協力開発機構(OECD)実施の学力到達度調査(PISA)において、2000年2003年と連続して国

際的に高い学力を証明したフィンランドはわが国でも注目を集めた⁷⁾²⁵⁾。こうした高い教育水準を維持している背景として、榎本ら³⁾は、教育から福祉における連続性をもつ支援システムを取り上げている。特に、0歳から6歳の子やその親を対象とする乳幼児教育と保育の支援は、教育と福祉の連続性をもつ支援としてわが国でも関心を集めている¹⁰⁾¹⁸⁾。加えて、1960年代の教育改革を契機に、全ての子どもへの平等な教育を保障したインクルーシブ教育の¹²⁾特徴として、小曾・是永¹³⁾¹⁴⁾は3段階の教育的支援(Fig.1)について、実際に用いられている教材や支援方法を報告している。

2. 総合制学校(Comprehensive school)の設置と特別支援教育の統合

3段階の教育的支援とは、フィンランドが国の基礎方針であるナショナルコアカリキュラムにおいて2011年に示した支援を指す。以下、各支援について述べる。

①「一般支援(General support)」：児童生徒が在籍する通常クラスで行われる支援を指す。任意で個別習得計画(Individual learning plan)が作成される場合がある。

②「強化支援(Intensified support)」:「一般支援」では十分ではないとされた際に、取り入れる一時的な支援を指す。この「強化支援」の導入の際は、児童生徒の教育的評価(Pedagogical assessment)が行われる。それに基づき、支援内容や頻度が記載された個別習得計画が作成される。教育的評価では、読み書きや算数など教科教育の習熟度のアセスメントが行われる。

③「特別支援(Special Support)」:「強化支援」よりもさらに特別な教育的支援を指す。この支援は、特別クラスに在籍し、常時提供される。多面的評価(Extensive assessment)を経て、支援内容や頻度が記載された個別学習計画(Individual study plan)が作成される。多面的評価では、教育的評価に加えて医師の診断と学校心理士によるアセスメントが行われる。

フィンランドにおけるインクルーシブ教育の興味深い特徴は3段階の教育的支援に限らない。

フィンランドでは、1960年代以降教育改革が行われており、現在のインクルーシブ教育の土台となっている⁷⁾。以下、現在のインクルーシブ教育の土台となる教育制度である総合制学校と特別教育に関わる教員に着目して述べる。

総合制学校は、1960年代に導入された教育制度であり、7歳~16歳の9年間における一貫した義務教育を保障する制度である。総合制学校導入によって、それまで分離していた特別支援教育が一般教育へと統合されていった⁸⁾。9年間の義務教育後に自由な進路変更が可能になったことも、総合制学校導入の特徴である⁹⁾。現在のフィンランドにおける学制をFig.2に示した。現在の総合制学校は、一般に1年生から9年生が在籍する9年間の総合制学校と1年生から6年生までが在籍する6年間の総合制学校が存在する。6年間の総合制学校卒業後は7年生から9年生が在籍する中学校に進学する¹⁰⁾。

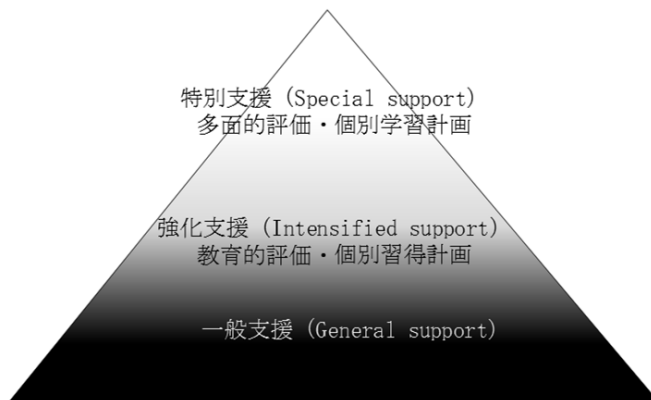


Fig.1 フィンランド教育における3段階の教育的支援
出典:Finnish National Agency for Education⁵⁾より筆者翻訳

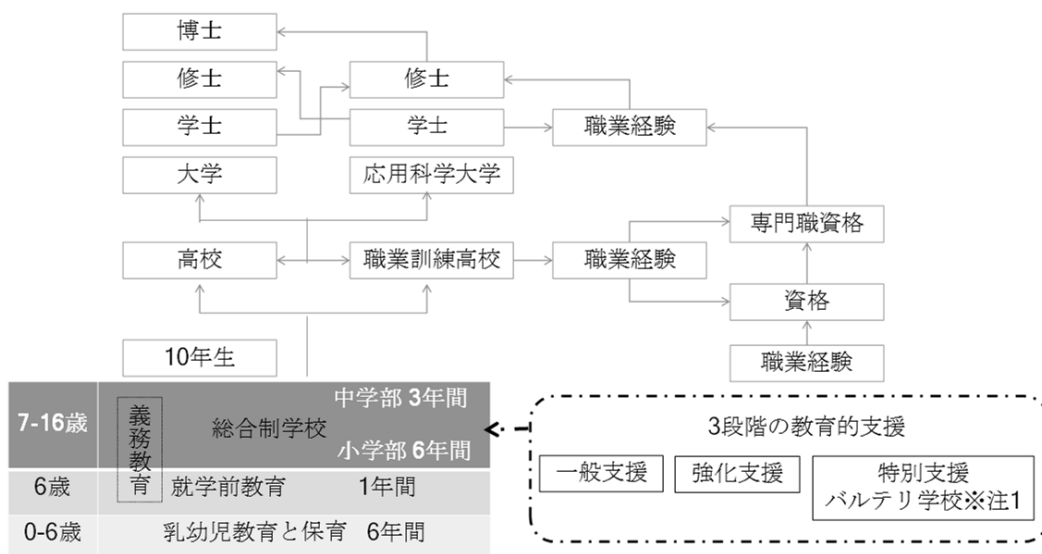


Fig.2 現在のフィンランドにおける学制
出典:Finnish National Agency for Education⁵⁾より筆者翻訳・編集

以下、6年間の総合制学校を6年間学校、9年間の総合制学校を9年間学校とする。

1990年代の自治体への権利委譲によって、総合制学校と並行して存在していた特別支援学校は総合制学校となった¹⁾。自治体の特別支援学校を総合制学校へと統合したことは、当時の教育現場へ影響を与えた。一般教育の場として位置づけられた総合制学校は、通常クラスに在籍する児童生徒の多様性を高め、一般教育の教員に対して多様性への対応を求めたのである。児童生徒の多様性の高まりは、一般教育の教員や特別教育に関わる教員に変革を求めていった。

3. 教員養成制度

1960年代以降の教育改革は子どもに対する教育の質を保障することを目指し、教員養成制度にも変化をもたらした⁸⁾。現在、フィンランドの教員は、幼稚園教員を除くすべての教員に対して修士号取得を義務付けている¹⁵⁾。一般教育では通常クラス担任をクラス教員(Class teacher)、教科教育を専門とする教員を教科教員(Subject teacher)と呼ぶ。次に、特別教育に関わる教員については、「強化支援」を担当する教員を特別教育教員(Special education teacher)、「特別支援」を行う教員を特別教育クラス教員(Special education class teacher)と呼ぶ⁴⁾。上述の通り自治体の特別支援学校は廃止されたため、「特別支援」は、総合制学校の特別クラスにおいて行われる²¹⁾。

なお、本稿では「特別教育教員」と「特別教育クラス教員」を総称した表現として【特別教育に関わる教員】と記載する。

4. 本研究の目的

本研究は、フィンランドにおけるインクルーシブ教育の特徴である総合制学校における3段階の教育的支援で実際に行われている支援と、特別教育に関わる教員に注目して調査研究を行うものである。

本研究では、フィンランド・サロ市で行われる、3段階の教育的支援の“連続性”と総合制学校、3段階の教育的支援の連続性に関わる教員の連携に着目する。

本研究の目的はフィンランドのインクルーシブ教育を支える連続性をもつ特別支援教育の取り組みを明らかにすることである。これにより、現在の我が国における特別支援教育改革への示唆を得たい。

II. 方法

1. 対象地域

本研究では、連続性をもつ支援を明らかにするため、インクルーシブ教育としてその取り組みに特徴があるサロ市の総合制学校2校を取り上げた。訪問したサロ市は首都ヘルシンキと古都トゥルクの中間に位置するフィンランド西部行政区の小さな都市である。ヘルシンキ空港からは電車で約1時間半の距離に位置する。

人口は首都ヘルシンキが約64万人、トゥルクが約19万人であるのに対して約5.5万人、フィンランドの32都市では20番目の大きさである²²⁾。サロ市は世界的な電気機器と携帯電話工場のNOKIAがあったことで知られる。フィンランド語でサロは【森の地】であり、広大なテイヨ国立公園をはじめとする豊かな自然に囲まれる。サロ市は約30の総合制学校をもち、約5500名の児童生徒が通う²⁰⁾。

2. フィールドワーク

訪問は2016年8月29日～9月16日、2017年9月15日～24日に実施した。訪問調査を行った2校の基本情報はTable 1に示した。

2016年の訪問ではA総合制学校の6年間学校に1週間、9年学校に1週間、B総合制学校に1週間、2017年の訪問ではB総合制学校に1週間訪問した。各学校ではホストティーチャーとして1名のクラス教員または特別教育クラス教員と行動を共にしたが、ホストティーチャーのコーディネートによって他のクラス見学をする時間もあった。事前に「フィンランドにおけるインクルーシブ教育として行われている支援実践について理解すること」を目的とした訪問であることを各学校管理職に伝えており、訪問前後に各学校の基本情報について話を伺う時間を得た。訪問で思った疑問点は始業前や授業の合間、放課後にホストティーチャーや学校長、教職員へ質問した。研究者は自ら子どもたちに働きかけることはしないが、子どもたちから関わりを求められた際には学びの妨げにならない程度に応じる「消極的な参与者」としてクラスで過ごした。また児童生徒への配慮と学びの妨げにならないことを最優先に考えて訪問を行った。授業中にはクラスの後ろで教員と児童生徒のやり取りを観察し、教員の許可が得られた際には机間巡視を行った。訪問中に伺われた支援、および、教職員のインタビュー

内容を詳細にフィールドノートに記載した訪問後に思った不明点は、後日学校長や教職員とメールにより確認を行った。

各学校訪問の際には全ての場面で許可を得た上で写真やビデオ撮影を行った。個人情報については、個人が特定されない内容で報告を行うことの承諾を得た。

3. 訪問学校

本研究で訪問調査を行った2校の総合制学校の特徴は以下の通りである。

1. A 総合制学校

A 総合制学校(以下、A 学校とする)は2つの学校から構成される総合制学校である。2校は車で約20分ほどの離れた場所に位置していた。A 学校を構成する一校は1年生から6年生が在籍する6年間学校、もう一方は1年生から9年生の児童生徒が在籍する9年間学校であった。6年間学校には約150名、9年間学校には約400名の生徒が在籍し、教職員数は合計約40名であった。A 学校の学校長は2校の校長業務を兼務していた。さらに、支援会議参加など業務に応じて、1日の中で6年間学校と9年間学校を車で行き来する日もあった。通常クラスの担任はクラス教員、特別クラスの担任は特別クラス教員が務めていた。

まず、6年間学校で訪問したクラスは2・3・5年生の特別な教育的支援を行うクラス3つである。2年生と3年生の特別クラスは「特別支援」対象の児童生徒が7名在籍していた。一方で5年生の特別クラスはインクルーシブクラスとして構成されており、「特別支援」対象児童

生徒9名を含め25名の生徒が在籍していた。5年生の特別クラスには支援対象以外の児童生徒も在籍し、特別教育クラス教員が担任を務めた。2・3年生の特別クラスには1名の支援員(Teacher assistants)が勤務していた。5年生のインクルーシブクラスには支援員がいなかった。支援員が支援に入る際には、臨機応変なスケジュール変更をしながら支援を要する児童生徒へのサポートにあたっていた。

次に9年間学校について述べる。9年間学校は総合制学校が導入される以前は特別支援学校として存在していた。その後、特別支援学校が閉鎖されることとなり総合制学校としてその名称を変えた。6年間学校と統合されたのは2016年1月からであった。加えて9年間学校は、移民学校のクラスが1つ、スウェーデン語を母国語とするスウェーデン学校のクラスが1つ、また就学前教育を行うクラスが1つ、スクールナースが保健師を兼務する保健所(ネウボラ)が併設していた。9年間学校では、1-9年生が在籍した。9年間学校で訪問した各クラスは約8名の児童生徒が在籍し、特別教育クラス教員による「特別支援」が行われた。各クラスには約1-2名の支援員が決まったクラスに勤務し支援を行っていた。

2. B 総合制学校

B 総合制学校(以下、B 学校とする)は1-6年生が在籍する6年間学校であり、約100名の児童生徒が在籍する学校である。約15名の教職員が勤務していた。また、1-3年生を対象とした特別クラスが併設されていた。「強化支援」を担当する特別教育教員が勤務していた。

Table 1 訪問学校基本情報

	A 総合制学校(A 学校)		B 総合制学校(B 学校)
	6 年間学校	9 年間学校	6 年間学校
訪問日	2016 年 9 月 5 日～ 9 月 9 日	2016 年 8 月 29 日～ 9 月 2 日	2016 年 9 月 12 日～ 9 月 16 日 2017 年 9 月 15 日～ 9 月 21 日
学年	1 年-6 年生	1 年-9 年生	1 年-6 年生
3 段階の 教育的支援	一般支援 強化支援 特別支援	特別支援	一般支援 強化支援 特別支援
クラスの種類	通常クラス インクルーシブクラス (特別クラス)	特別クラス	通常クラス 特別クラス

Ⅲ. 結果

1. 3段階の教育的支援

フィールドワークと教員へのインタビュー調査で得られた結果を基にサロ市 A 校 B 校で行われていた3段階の教育的支援について述べる(Table 2).

1. 「一般支援」

「一般支援」はクラス教員によって行われ、通常学級の中でクラス教員の補助的業務として支援員が通常クラスに入っている場合もあった。訪問学校では全児童生徒に対して個別習得計画を作成しており、主にクラス教員が児童生徒の学習目標やどのように目標を達成するかを立案していた。計画に基づいて保護者と児童生徒本人が参加する評価会議10月から12月の間に行われていた。評価会議は少なくとも年1回行われていた。通常クラスにおける「一般支援」として、休み時間や放課後にクラス教員による個別学習補習も行われていた。また、通常クラスでは、児童生徒の希望によってイヤークラブやバランスボール(Fig.3)を用いる通常クラスがあった。各教員の裁量によって特別支援教育に関わる教材が取り入れられていた。加えて、次の日の宿題や持ち物を児童生徒が確認する方法として、ホワイトボード(Fig.4)に書かれた内

容を、携帯電話で児童生徒が各自写真を撮って記録する方法が取り入れられていた。スマートフォンなどの携帯電話は、利用目的を教員が提示し児童生徒の教材として使われていた。クラス教員は、読み書きに時間を要する児童生徒への支援方法として携帯電話の使用を認めていた。

2. 「強化支援」

「強化支援」は、「一般支援」が児童生徒にとって十分ではないと伺われた場合に導入される支援である。

「強化支援」の導入は、クラス教員から保護者へ提案する場合や、保護者による希望で導入される場合があった。支援導入前には特別教育教員による教育的評価が行われた。教育的評価の後で、対象児童生徒にとって具体的にどのような課題が伺われるか、個別や小集団など、どのような支援形態が望ましいかについてクラス教員と特別教育教員との話し合いが設けられ、支援が導入されていた。「強化支援」においてはクラス教員と特別教育教員によって個別習得計画が立案されていた。クラス教員と特別教育教員の話し合いは、朝の始業前や授業の合間など、児童生徒が不在の時間帯を利用しながら教室や職員室で行われた。

訪問時に行われていた実際の「強化支援」では、主に読み書きを中心とした教科教育の支援が行われていた。支援場所は特別教育教員の教室(リソースルーム)に限らず、空いている図書室やピロティと呼ばれる多目的スペース(Fig.5・6)で支援を行っていた。また、読みに苦手さを持つ児童生徒で構成される2-3名の小集団グループ支援が行われていた。小集団グループ支援

Table 2 訪問学校と行われていた支援の種類

支援の種類	訪問学校
一般支援	B 学校
強化支援	B 学校
特別支援	A 学校(6年間・9年間) B 学校



Fig. 3 バランスボール



Fig. 4 ホワイトボード

では彼らが各自好きな本を選んだ後、互いに本の内容を相手に伝えるという活動が行われていた。小集団グループ支援には、読みの支援に加え、自分の言葉で相手に伝えるコミュニケーションの力を培うというねらいが含まれていた。

3. 「特別支援」

「特別支援」を行う主な教員は特別教育クラス教員であった。「特別支援」では教育的評価に加えて、医師による診断と学校心理士によるアセスメントを含めた多面的評価が行われていた。多面的評価によって得られた児童生徒の資源と課題を基に、市の教育機関であるチーフオブエデュケーション(Chief of Education)において保護者との話し合いが行われ、同意が得られた上で導入されていた。支援は、学校が実施可能な支援を考慮しながら、適切な環境を整えられる場合には通常クラスで支援を受ける場合もあるが、特別クラスで「特別支援」を受ける場合が多かった。

「特別支援」で作成される個別学習計画は、ホイクス(HOJKS)と呼ばれていた。ホイクスは、児童生徒の支援形態に応じてクラス教員や特別教育クラス教員、特別教育教員と協働しながら作成されていた。作成されたホイクスは、児童生徒に関わる教員はいつでも閲覧可能であ



Fig.5 多目的スペース (入口から左側)



Fig.6 多目的スペース (入口から右側)

った。また、作成されたホイクスに基づいた会議が行われていた。会議の頻度は児童生徒の状況と保護者の希望に応じて異なったが、少なくとも年1回10月には保護者と本人、特別教育クラス教員との会議が行われていた。その会議は、児童生徒本人が学習や学校生活において困っていることや、支援方法の感想や希望を話すことができる場であった。A学校の6年間学校の特別クラスと9年間学校の特別クラス、B学校の特別クラスでは、特別教育クラス教員と1-2名の支援員が「特別支援」対象児童生徒への支援を行っていた。

次に、連続性をもつ3段階の教育的支援を明らかにするため、筆者がフィールドワーク中に感じたことや教員へのインタビューで確認したこと、それに加えて教員へのインタビューで引き出されたことを往還しながら、省察を深めることによって、浮かび上がった支援について述べる。これらは3段階の教育的支援の中で「特別支援」の特徴と思われる支援であり、各支援の連続性に関連していた。

a. 【見通しを大切にした時間割】

特別クラスでは見通しを持って1日の活動を行うことを目的として、黒板にはその日の活動の流れが大きく見えやすいように書かれていた(Fig.7)。また、特別教育クラス教員は新しいことが苦手な児童生徒への配慮としてクラスの日課を大切にしており、児童生徒が慣れて安心できる活動を取り入れるなどの工夫を行っていた。また、特別教育クラス教員は大まかな授業内容を事前に用意していたが、児童生徒のコンディションを考慮して臨機応変に授業内容を変更させていた。休み明けの情緒面での不安定さが伺われる場合や週の中日に疲れが伺われる場合を予測しながら授業計画を立てていた。

b. 【感情コントロールに対する対応】

特別クラスで児童生徒の感情コントロール



Fig.7 特別クラスの時間割

が難しく個別対応が必要となる場面では以下のような対応が行われていた。児童生徒が進めていた課題が本人の思い通りに進まなかったことによって、フラストレーションを示した際には、特別クラス教員が個別に声をかけた。また、教室内や教室外に問わず、児童生徒の気持ち落ち着くまで距離を取って見守りながら、彼らのタイミングでクラスの活動に戻ることを待つ対応がみられた。また、行動が落ち着かない様子が見られた場合には支援員と一緒にクールダウンを図るために教室以外の場所で一定時間過ごす場面もあった。特別教育クラス教員が、児童生徒の持つ力を理解し、その力を彼らが発揮することを期待し見守る支援であった。

c. 【習熟度別の学習支援】

学習に関しては、習熟度に応じて通常クラスの教科学習に参加するなど一人ひとりの児童生徒の時間割が存在した。そのため、特別クラスの児童生徒の机にはそれぞれの時間割が貼られている特別クラスもあり、自分で時間割を確認しながら教室を移動する姿が見られた。

また、習熟度に応じて特別教育教員が小集団グループ支援を行っていた。

d. 【共同活動の学び】

特別教育クラス教員に対するインタビューより、特別クラスにおける児童生徒にとって大切とされる目標は共同活動の学びであることが語られた。フィンランド教育においては、一度「特別支援」で学んだ後に通常クラスでの「強化支援」や「一般支援」へ移行する事例が存在する。この支援移行には、児童生徒が共同活動を学び、同じクラスの児童生徒とお互いに認め合い、助け合いながら学校で過ごせることが重要とされていた。

訪問した特別クラスでは、共同活動の学びと



Fig. 8 事例Aにおける支援プロセス

して、クラス全体で目標を持って協力して学校生活を過ごすことを目的とした活動を取り入れていた。内容は、特別クラスで喧嘩などのトラブルが起きた際に加算されるシステムで、トラブルの回数が溜まると色が変わり視覚的にクラスの児童生徒の気付きが促されるような工夫がされていた。色の種類は、赤＝ペナルティ(楽しい活動が出来ない・保護者に報告)黄色＝アラーム(警告)緑＝よくできました(みんなで楽しい活動をする)という意味を持っていた。このルールは特別クラスにおいて学年の始まりにクラス全体で共有されていた。ご褒美活動は、クラスで話し合っ決めてられる。このシステムは特別クラスにおいてみんなで同じ目標を共有し、目標を達成した後の楽しみを一緒に考え、目指すことでチーム意識が生まれることを目的としていた。

2. 連続性をもつ支援

これまで述べた3段階の教育的支援がどのように接続していくのか、訪問調査で得られた事例における各支援の連続性に注目して以下に述べる。取り上げる事例については、現在B学校、5年生通常クラスに在籍し3段階の教育的支援が導入されている児童生徒を対象とした。これらの事例は現在B学校の5年生通常クラスに在籍し、各支援の連続性を示し、連続性が有効に機能していた事例である。

1. 《事例A》5年生でB学校へ転校した後、教科学習の苦手さが伺われたため「強化支援」が導入された事例(Fig.8)

<対象児> 5年生より B学校へ転校してきた女児。

<支援の流れ> 女児は年度始めである8月～

9月において、「一般支援」としてクラス教員による英語の放課後補習が行われていた。また、特別教育教員による算数の補習が導入されていた。前の在籍校では「強化支援」対象の児童生徒ではなかったが、現在のクラス担任より教科学習に苦手さを持つことが認識されたことと、保護者が宿題を見ていて女兒の課題に気付いたことから強化支援が導入されることになった事例であった。現在のクラス教員によると、女兒の課題は特に算数であることが特別教育教員より報告された。そのため、クラス教員と特別教育教員の話し合いにより、女兒に対してテストを行い、算数の習熟度について確認することに取り決めた。テストを実施するのは特別教育教員であった。1週間後、クラス教員は特別教育教員より、授業の合間の時間に算数のテスト結果を受けた。その結果、「強化支援」として現在導入している週1回の算数補習を継続することに取り決められた。

2. 《事例B》3年生まで特別クラスに在籍し、4年生以降通常クラスへ移行した男児(Fig.9)
 <対象児>入学時より、注意集中と社会的スキル、学校生活のルールを学ぶことに課題をもつことから特別クラスに在籍していた5年生の男児。

<支援の流れ>男児は3年生において、特別クラスに在籍しながら国語と算数は特別教育教員による小集団グループに参加していた。一方美術は通常クラスで授業を受けていた。男児はルーティーンを好むため、異なる状況の場合には支援が行えるように大人が近くにいることが大切であった。また、気持ちが高ぶった際の対処として、イヤークフを用いて気持ちが落ち

着くための環境を整えた。加えて、毎日肯定的な言葉を伝えることを心がけた。また、男児自身が自分でできることを増やすために、支援者は介入しすぎずに見守る支援を行った。B学校の特別クラスは3年生までの在籍であるため、4年生に進級する際に会議が行われた。その会議では、男児は通常クラスで学ぶ力を持つと評価されたことから、通常クラスに移り、「一般支援」と通常クラスでの「強化支援」を受けることとなった。4年生で通常クラスに移動後、男児は活発で自分の言葉で相手に伝えたいという気持ちが強く、同級生と衝突することも時折見られたが、社会的スキルは改善されていった。しかし依然として授業中の注意集中が難しく、男児の課題は、コミュニケーションスキルと注意集中であった。そこで学校生活のルールを学ぶために、支援員が在籍クラスに入って支援を行った。また、男児が話したいと希望した場合には、週に1度B学校に勤務する学校心理士へ会いに行くことが許可された。現在5年生である男児は通常クラスに適應して過ごしていた。

IV. 考察

本研究では、サロ市の2校におけるフィールドワークにより、インクルーシブ教育の特徴である総合制学校における連続した3段階の教育的支援の実際を、特別教育に関する教員の動きに着目しながら明らかにした。明らかになった3段階の教育的支援の実際から、フィンランドの3段階の教育的支援の連続性を可能にしている要因について考察する。

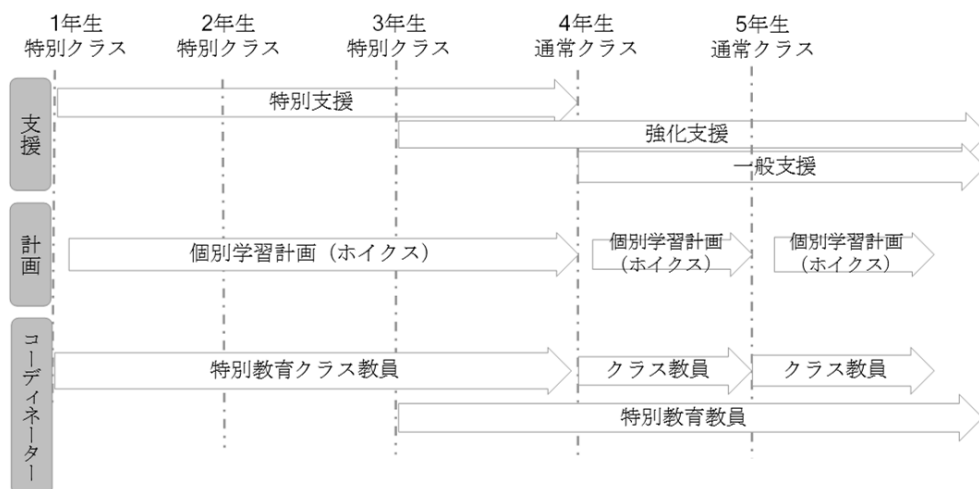


Fig.9 事例Bにおける支援プロセス

1. 3段階の教育的支援の連続性を可能にする要因

1. 各支援の鍵となる教員と教員の連携

まず、3段階の教育的支援の連続性を可能にする要因として、各支援の鍵となる教員と教員の連携が明らかになった。

今回、調査研究を行ったA学校・B学校では3段階の教育的支援の各支援において、支援の鍵となる教員が存在した。「一般支援」の鍵となる教員はクラス教員であり、また「強化支援」の鍵となる教員は特別教育教員であった。また、「特別支援」の鍵となる教員は特別教育クラス教員であった。

加えて、各支援の鍵となる教員が存在していたと同時に、各支援の鍵となる教員の連携によって支援の連続性を可能にしていることが示唆された。具体的には、「強化支援」では個別習得計画と教育的評価において、クラス教員と特別教育教員の連携が行われていた。また、「特別支援」では個別学習計画と多面的評価において特別教育クラス教員と特別教育教員の連携が行われていた。さらに、事例Aでは「強化支援」の導入をめぐる、クラス教員と特別教育教員の連携、事例Bでは「特別支援」を受けていた児童生徒を取り巻く、特別教育クラス教員と特別教育教員、クラス教員という各支援の鍵となる教員の連携が行われていた。

特別教育に関する教員についてはSundqvistら²³⁾によって、教育改革後の教育現場においてインクルーシブ教育の実現を促した重要な役割をもつ存在として、特別教育教員と特別教育クラス教員の存在が報告されている。本研究においても、3段階の教育的支援の連続性を可能にする存在として彼らの持つ専門性の重要性が示された結果となった。

2. 各支援における他支援の取り入れ

次に、各支援における他支援の取り入れである。各支援における他支援の取り入れとは、3段階の教育的支援のうち一つの支援が導入されている段階でも、同時に他支援を取り入れながら支援を行うことである。フィンランドのインクルーシブ教育では、各支援における他支援の取り入れによって、3段階の教育的支援の連続性を可能にしていた。

各支援において「一般支援」の鍵となるクラス教員は、自由に特別支援的な対応を通常クラスで取り入れており、「強化支援」の鍵となる特別教育教員は、個別支援や小集団グループ学習など学習形態をアレンジしていた。「特別支

援」の鍵となる特別教育クラス教員は、児童生徒の状況に応じて授業計画をその場で臨機応変に変更させていた。

具体的な事例として事例Bでは、各支援で他支援を取り入れることによって3段階の教育的支援の連続性を可能にしていることが示された。事例Bは入学当初から主な支援は「特別支援」としながらも、特別教育教員による「強化支援」や通常クラスの「一般支援」を受けており、3段階の教育的支援を行き来していた。加えて、男児の成長、変化によって通常クラスで支援を受けることになった際には、「特別支援」で作成されたホイクスがクラス教員や特別教育教員へと引継がれていた。これは、「一般支援」と「強化支援」において「特別支援」で行われた男児の課題や目標について共有されていくことを示している。つまり、一つの支援に限らず並行して他支援を取り入れながら3段階の教育的支援が行われていたのである。複数の支援を同時に行うには、各支援の鍵となる教員がこれまで行われてきた支援を理解し、児童生徒の成長、変化に伴って支援を柔軟に変化させていくことが重要となる。フィンランド教育は総合制学校設置により、児童生徒の多様性をもたらしたことによって教員の柔軟性が必要となったことが報告されている²³⁾。加えて、Engelbrechtら²⁴⁾は、フィンランド教員の特徴としてインクルーシブ教育を可能にする方法を模索したり、その実践を試みる機会が多いことを報告している。本研究においても、フィンランド教員が柔軟性をもちながら多様な児童生徒に対応していることが示された。

2. 日本におけるインクルーシブ教育の課題と展望

フィンランドにおける連続性をもつ3段階の教育的支援の調査研究から、日本におけるインクルーシブ教育の課題と展望について述べる。

3段階の教育的支援の流れを述べた2事例より、フィンランド教育において「特別支援」と「強化支援」、「一般支援」という支援のグラデーションが存在することが示された。これらの連続性を支えるのは、各支援の鍵となる教員の存在と教員の連携、各支援における他支援の取り入れを行うことによって柔軟に変化していく支援の在り方であった。日本におけるインクルーシブ教育を推進する上で、一般教育教員と特別支援教育教員が互いの専門性を尊重しながら、他支援の取り入れ支援を柔軟に変化させていくこと、そして支援内容の引継ぎが細やか

に行われていくことが望まれる。

また、「特別支援」においては、集団活動の課題をもつ児童生徒が、特別クラスの同級生と共に目標を持って活動する、目標をみんなで達成する楽しさを味わうなど、協働体験に焦点をあてた支援が行われていた。そして、「特別支援」で学んだ後に通常クラスでの「強化支援」や「一般支援」へと移行する事例が存在した。この支援移行には、児童生徒が集団活動を学び、同じクラスの児童生徒とお互いを認め合い、助け合いながら学校で過ごせることが重要とされていた。これらの「特別支援」の目標については、日本における特別支援教育の在り方を再考する際に有効な視点であると考えられる。今後、日本のインクルーシブ教育が進む中で、一時的に特別支援教育を受けた児童生徒が成長、変化することによって、一般教育へ移行する事例が増加することが予想される。このことから日本において、特別支援教育が、障害の有無に関わらず児童生徒の成長を促す有効な資源として一般教育へ取り入れられることが期待される。

3. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、インクルーシブ教育の取り組みに特徴をもつサロ市のA学校B学校を対象として研究を行った。フィンランド教育では、具体的な取り組みについて自治体や学校ごとに異なることが報告されている²⁾。このことから、複数の自治体における連続性を持つ支援の在り方について調査研究を行う必要があるだろう。

加えて、各支援で作成される個別学習計画や個別習得計画作成における教員の連携が存在すること、計画において児童生徒がもつ資源に着目していることが明らかとなった。そのため、今後個別学習計画と個別習得計画の作成におけるアセスメントがどのように行われているか、そのプロセスについて明らかにしていくことが重要である。

また、本研究で得られた結果から、フィンランド教育では、児童生徒自ら困っていることについて教員や保護者に伝える場が設けられており、児童生徒の主張や希望、支援の感想を聴いた上で支援が導入、変更されていた。このことから、フィンランドのインクルーシブ教育において、児童生徒の意見を反映させながら支援が行われるという特徴をもつことが伺われた。そのため、今後の課題として、フィンランド教員へのインタビューによる質的調査研究から、教員がもつ教育観を明らかにすることにより、

フィンランドにおけるインクルーシブ教育の特徴が浮かび上がることが期待される。

注 釈

*1) これは自治体の特別支援学校を総合制学校として変更したものであり、現在は国が運営するバルテリ(Valteri)学校と呼ばれる「特別支援」を専門に行う学校が存在する。バルテリ学校を含めた「特別支援」の専門機関を総称してバルテリと呼び、各学校におけるスムーズな支援を可能にすることを目的として地域のセンター的機能をもつ機関である²⁴⁾。

文 献

- 1) Aho, E. & Pitkanen, K., Sahlberg, P. (2006) : Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968. Education Working Paper Series, 2, World Bank.
- 2) Engelbrecht, P. & Savolainen, H. (2017) : A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. European Journal of Special Needs Education, 1-17. (In the press)
- 3) 榎本祐子・矢田匠・矢田明恵(2016) : フィンランドのネウボラの視察から見えたわが国の利用者支援事業の課題—ケースの視察及び利用者インタビューから—。滋賀大学環境総合研究センター研究年報, 13, 1, 49-56.
- 4) European Agency for Special Needs and Inclusive Education(2018) : Country information for Finland - Teacher education for inclusive education, <https://www.european-agency.org/countryinformation/finland/national-overview/teacher-training-basic-and-specialistteacher-training>(2018.5.7取得)
- 5) Finnish National Agency for Education(2018) : Education in Finland, https://www.oph.fi/download/175015_education_in_Finland.pdf (2018.5.22取得)
- 6) 外務省(2018) : 障害者の権利に関する条約。 https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html (2018.5.29取得)
- 7) 原田安啓(2009) : フィンランドの公共図書館—PISA学力調査世界一を支える 図書館と教育制度。奈良大学紀要, 37, 21-37.

- 8) 隼瀬悠里(2010):フィンランド教師教育研究の視角. 岩田康之・三石初雄編『現代の教育改革と教師 - これからの教師教育研究のために -』. 東京学芸大学 出版会, 202-211.
- 9) 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.
- 10) 木脇奈智子(2017):フィンランド・ネウボラの理念と現状－ハマーリンナのネウボラナース養成校の現地調査から－. 藤女子大学 QOL 研究所紀要, 12, 1, 5-12.
- 11) 小橋暁子・磯邊聡・石田祥代・砂上史子・ホンベヴァリー・北島善夫・岡田加奈子(2016):フィンランドのヘルスプロモーションスクールの現状とコミュニティ形成への役割－2015年フィンランド・ヘルシンキ周辺の視察を中心として－. 千葉大学教育学部研究紀要, 64, 213-227.
- 12) 是永かな子(2013):フィンランドにおける段階の教育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.
- 13) 小曾湧司・是永かな子(2016):フィンランドにおける段階的支援としてのプロコウルプロジェクト. 高知大学学術研究報告, 65, 44-53.
- 14) 小曾湧司・是永かな子(2017):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. 発達障害支援システム学研究, 16, 1, 9-15.
- 15) Malinen, O. -P., Vaisanen, P., & Savolainen, H. (2012) Teacher education in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23, 567-584.
- 16) 文部科学省(2012):共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援の推進(報告), http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm(2018.5.29取得)
- 17) 長澤泰子・落合俊郎・齊藤由美子・野口 晃菜・川合紀宗(2016):特別支援教育実践センター20周年記念講演・シンポジウム－インクルーシブ教育とソーシャルインクルージョン:これからの特別支援教育のあり方への提言－. 特別支援教育実践センター研究紀要, 14, 1-26.
- 18) 中島千恵(2016):フィンランドにおけるネウボラ, プレイ・パーク, 小学校の連携. 心理社会的支援研究, 6, 45-57.
- 19) 落合俊郎・島田保彦(2016):共生社会をめぐる特別支援教育ならびにインクルーシブ教育の在り方に関する一考察－Mary Warnock and Brahm Norwich(2010)の視点から－. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 14, 27-41.
- 20) Salo: Daycare and education, <http://www.salo.fi/en/daycareandeducation/>(2018.5.29取得)
- 21) Saloviita, T. and Takala, M. (2010): Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 4, 389-396.
- 22) Statistics Finland(2018): Population, http://www.stat.fi/tup/suoluk/suolukvaesto_en.html(2018.5.29取得)
- 23) Sundqvist, C. & Ström, K. (2015): Special education teachers as consultants: Perspectives of Finnish Teachers. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 25, 4, 314-338.
- 24) Valteri: <https://www.valteri.fi/en/>(2018.5.29取得)
- 25) 渡邊あや(2011):教育制度・教育課程の観点から見たフィンランドの教育と PISA. 生活体験学習研究, 11, 1-9.

(受稿 H30.6.6, 受理 H30.7.26)