

フィンランドにおける通常学校における段階的支援の動向と実践 —協働教授や移民支援の視点も包括して—

小曾湧司¹⁾、是永かな子²⁾

1)高知県内特別支援学校

2) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻・高知ギルバーク発達神経精神医学センター

Trends and Practices of Three Tiered Support in Regular Schools in Finland - Including Co-teaching and Immigration Support -

Yuji Koso¹⁾, Kanako Korenaga²⁾

1) Special school in Kochi Prefecture

2) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Professional Schools for Teacher
Education, Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

要約

本稿では、フィンランドにおける通常学校における段階的支援について協働教授や移民支援の視点も包括して、先行研究の検討による文献研究と、現地調査に基づく調査研究を行った。結果として、第一に段階的支援については、今回参観した学級では複数人の障害の診断のある子どもが学んでいたものの、共通の支援として休憩する場の保障、ICTを用いた視覚的教材、一斉指導と子どもの活動中心の学び、グループ活動、緩やかな学習規律があったため、多くの子どもを対象に特別な支援が自然に提供されていた。特別な支援は特別な場を意味してはいないが、より支援が必要な子どものためには、より多くの教材や特別教員による指導が保障される特別学級も設置されていた。フィンランドの三段階支援はインクルーシブ教育の促進、特別教育の経費抑制も目的としているが、各地方自治体や各学校がそれぞれ地域の実情に応じた支援モデルを構築する柔軟性があった。早期発見、早期支援、そして一時的な支援の利用が前提であり、段階的支援は通常学級での学習を基礎とした支援の連続体として具体化されていた。第二に協働教授は、教員間のスキル向上や障害児への支援、通常学級における様々な教育的ニーズへの対応などに関連して、インクルーシブ教育推進とともに近年注目されている。しかし、フィンランドの教員の高い専門性や協働教授を計画する時間の捻出困難という教員の認識ゆえに、今回参観した授業も含めて協働教授の実施率は高くない。協働授業は今後学校体制整備とともに推進される必要があると考察した。第三に移民支援について、フィンランドではEU加盟の影響を受け、1990年代から移民への支援を本格化している。今回参観した学級でも移民の背景のある子どもが学んでいた。しかし移民の受け入れの実態が先行し、学校現場の教員は戸惑っていることも報告されている。移民の子どもの学びにおける困難性は、言語理解に起因するものか、学習理解に起因するものかの判別も難しい。よって特別ニーズ教育として、段階的支援、協働教授の活用も含めて、通常学級場面における特別支援の充実、そして障害児のみに限定しないインクルーシブ教育の推進が、今後いっそう求められていくと考察

した。

キーワード：フィンランド、段階的支援、協働教授、移民支援

1. 問題の所在

フィンランドの教育に関して、著者らはこれまで段階的支援や通常学校での支援について調査してきた。それらは具体的には以下である。段階的支援と個別計画に焦点化した研究では、2010年の基礎教育法改定において三段階支援が規定され、これはナショナルコアカリキュラムの内容にも反映されていた。このナショナルコアカリキュラムは教育的支援の具体化に関して必要な情報が記載されており、実際の学校で使用される個別計画もこれらに依拠している。しかし各学校や教員の裁量による工夫も可能な余地が残されている。個別計画の作成は段階的支援としては第二段階から行われ、段階を経るにつれてより個性が高くなるシステムが構成されている¹。

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に焦点化した研究では、以下のことが明らかになった。具体的な学校での実践に注目すると、フィンランドにおいて特別支援(Special Support)は「特別」なものではなく、子どもの当然の権利として、また子どものニーズを満たすものとして一般的に実施されていた。特別支援は通常学校においても導入されており、三段階に分かれて構成されている。まず、第一段階は通常学級内での可能な範囲の支援であり、これには教員の協働授業や教材の工夫なども含まれる。次に第二段階は加力指導や取り出しによる小集団ないし個別の指導が含まれる。第三段階は通常学校においては特別学級での授業、個別の指導計画の作成などを意味する²。

フィンランドにおける2000年以降の教育改革の現状について、特別支援に注目すると現在のような支援体制が構成されたのは2010年の基礎学校法の改正からである。この改正において特別な支援は通常学級から特別学級、あるいは特別学校での指導に至るまで、段階的な体制として示された。その中では通常学校の機能拡大と通常教育と特別教育の支援の連続性に重点が置かれている。また、2011年のナショナルコアカリキュラムの改訂では段階的支援に伴い個別の計画として学習計画(Learning Plan)や個別の教育計画(Individual Education Plan)も規定されている。なお、フィンランドにはValteriと呼ばれる特別なニーズ教育を支援する国立特別学校を中心としたネットワークも存在している³。

ナショナルコアカリキュラムにおいて規定されている段階的支援は、特に困難の早期発見に焦点があてられており、子どもへの支援の必要性が明らかになった時点で即座に必要な支援が提供される。そしてこの支援内容は画一的ではなく、個人のニーズに応じて具体化される。ここでいう個人のニーズとは、LD, ADHDなどの障害から、移民や民族、言語などのマイノリティ、更には特に前述のようなニーズは無いが、低学力や怠学といった内容まで、幅広く及んでいる。第三段階としての特別な支援に関してはカリキュラムの個別化、個別計画の作成などが行われるため、障害の診断が必要となる⁴。

問題行動に焦点化した段階的支援として、プロコウルプロジェクトも着手されている。プロコウルプロジェクトは問題行動のある子どもの多くが永続的に特別教育を受けることを問題視して開始されたプロジェクトである。子どもたちの間に起こる問題行動の大半を、学校全体における全般的な支援によって予防するという考えの下、開発された。プロコウルプロジェクトの第一段階支援は、学校全体に対して、積極的な行動介入と支援を行っている。第二段階は、問題行動が確認された少数の子どもに対して、個別的な介入と支援を行っている。この介入はなるべく子どもの日常生活から乖離しないように行われており、極力分離教育が行われないう配慮されている⁵。

学校における問題行動は学習のみならず、子どものその後の発達にもリスクを負わせることとなる。問題行動が発生してからの対処では教員の負担が増し、支援の質が低下する可能性が考えられる。そこで段階的支援の枠組みを利用し、子どものより良い行動を導くことに特化した取り組みとして具体化されたのである⁶。

以上のような段階的支援に関連する研究を踏まえて、本稿では、フィンランドの通常学校における段階的支援の動向と実践の内、協働教授や移民支援の視点も包括して考察することとする。

2. 研究の目的と方法

本稿ではフィンランドにおける通常学校における段階的支援の動向と実践について、協働教授や移民支援の視点も包括して検討することとしたい。方法は関連する先行研究の検討による文献研究と、2017年1月から3月にかけて実施したフィンランド・ユバスキュラ市の小学校(以下、A小学校)における実地調査に基づく調査研究である。

3. 実地調査の概要

A学校には1学年から6学年までの子どもが通学する。これはフィンランドにおける1学年から9学年までの子どもが通う一般的な総合制学校の形態とは異なる。1学級は20人程度で、各学年に2～3学級がある。以下の図1が訪問した2年生の学級の教室配置である。

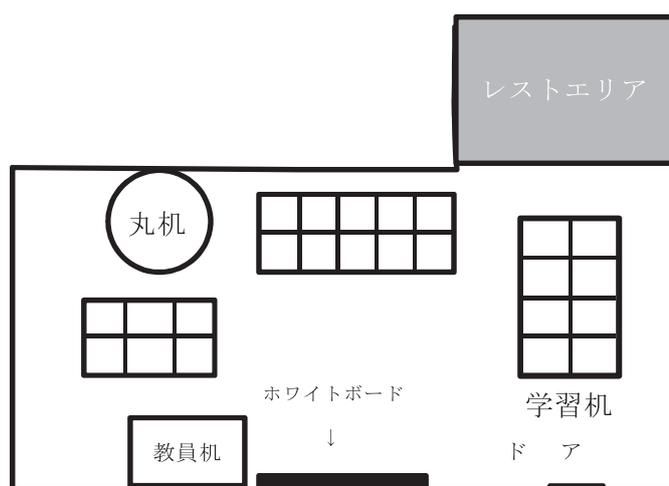


図1 訪問した2年生の学級の教室配置

参観した2年生の学級には移民や外国人の両親を持つ子どもも複数在籍していた。何歳からフィンランドで教育を受けていたのを個別に聞くことはできなかったが、彼らの話すフィンランド語の流暢さや学級への馴染み方をみると、かなり幼少の時からフィンランドもしくはフィンランド語に親しんでいた様子であった。

他にも参観した学級には3人、ADD及びADHDの子どもが在籍しており、授業中に席を離れるなどの多動傾向が見られた。

教室にはレストエリア(休憩をする場所)が設けられていたが、参観時には授業中に利用している子どもはおらず、休み時間に子どもがくつろいでいる様子が見られた。

授業ではまずは算数の復習をしていたが、これが終わると工作の授業に移行した。具体的な授業展開としては、まず挨拶をして、足し算や引き算の話をプロジェクターを使いながら教員が説明していた。しかしこの算数の授業は約10分で終了した。その後、教員は子どもたちの机に防水シートを敷き始め、子どもたちは各グループの作品や材料を取りに行き始めた。それぞれの子どもの机に防水シートを敷き始め、子どもたちは各グループの作品や材料を取りに行き始めた。それぞれの子どもの机に防水シートを敷き始め、子どもたちは各グループの作品や材料を取りに行き始めた。それぞれの子どもの机に防水シートを敷き始め、子どもたちは各グループの作品や材料を取りに行き始めた。

子どもの作業中に教員は基本的に口出しせず、子どもらの作業を見守っていた。時折「何をしているの? どうしたいの?」といった様子で、子どもと話していた。しかし、子どもが疑問を持っていたとしても、教員が解決策を明示することは無く、子どもの意見を聞き、あくまで話し合いで解決に導いていた。そのようなかわりから、子どもの自主性を尊重している様子がうかがえた。

授業中には子どもは基本的に椅子に座ってはいたが、その姿勢は自由であった。椅子の上で膝立ちになっている子どももいれば、靴下を脱いでいる子どももいた。また、工作の作業は机の上のみならず、床の上で行ってもよかった。子どもの姿勢については、かなり逸脱した状態ではない限り、教員は注意していなかった。

本工作単元の全体の展開は以下である。本単元にかかる期間は約3週間、単元の内容は①設計図の構想、②材料の切り出し、③着色、④組み立て、である。これらの工作過程をタブレット端末で記録し、工作日記をつけていく。タブレット端末の使用方法については授業の中で教えているようで、子どもは撮影から動画の簡単な編集までを自分たち自身で行っていた。

基本的には授業は担任が一人で行っており、音楽等の専科の授業も担当教員が一人で担当していた。二人以上の教員が授業を行っている様子は見られなかった。

4. 実地調査と考察

4.1. 段階的支援

まず本学校訪問調査における段階的支援の第一段階支援について考察する。すべての子どもを対象とした教育環境として、教室の広さは日本教室の半分程度であり、壁や棚は様々な視覚情報が掲示されていた。授業中の机の配置は6から7人のグループを3つが一般的で、工作の時はそのグループで活動しており、それぞれのグループが一つの班として機能していた。また、子どものニーズに合わせた特別な教材や課題の変更も見られなかった。

この他には、フィンランドにおいては一般的な手段となりつつあるICTを用いた視覚的な授業が行われていた。タブレット端末やプロジェクター、パソコンを用いての授業では写真やイラストが用いられていた。教員が説明を行う授業方式であったが、子どもらは口々につぶやいており、学びにつながるつぶやきは許容されているようであった。また、支援対象としているかは明確ではないが、参観した学級には授業中も常に人形を抱いている子どもがいた。特に人形を片付けることに関しての注意喚起はなかったため、授業中であっても、人形を抱えていることは許容されているようであった。

このように第一段階支援としては、学習環境や課題設定には特段の工夫は見られなかったが、グループ学習や子ども自身の活動を中心とした授業構成、ICTの活用による視覚支援、個に応じた柔軟な対応などによって、全ての子どもを包括した活動が保障されていた。

次に第二段階支援について考察する。参観学級には第二段階支援の対象の子どもはいなかったようで、明確な特別対応はなされていなかった。また、他の学年・学級の参観の際にも明らかな第二段階支援の実施は見られなかった。授業時間外に子どもが個人的に教員に質問をしに来ることはあっても、特別な教員が特別な時間に授業をしている様子は見られなかった。よって、第二段階支援が通常学校において自然な文脈で提供されていることが想定された。

最後に第三段階の支援としては、通常学校内に特別ニーズ教育を提供するための区域が設置されていた。その区域内に、特別学級が設置されていた。特別学級の授業参観は困難であったが、聞き取りからでは視覚や聴覚を多用する支援教材や子どもが落ち着くためのクールダウンエリアの設置、常勤の特別教員による指導が行われているとのことであった。

ここで文献を用いてフィンランドの段階的支援の意義について確認する。2011年のナショナルコアカリキュラム改正において制度化された段階的支援の構造はそれぞれ、第一段階において子ども全員に質の高い指導を提供すること、第二段階において第一段階の指導では十分でないリスクのある子どもに支援を提供すること、第三段階において第二段階の指導では十分でない子どもが持つ特別なニーズに応えうる指導を提供すること、とされている。フィンランドの段階的支援の内、第三段階支援は改革以前の「フルタイム」特別教育の完全代替として位置づくが、第三段階支援の子どもの学びの場として特別学級が必ずしも設置されているわけではない⁷。このように、特別な支援とは必ずしも特別な場での指導を意味してはいないため、通常学級においても第三段階支援を受ける子どもがいることも想定されている。

フィンランドの段階的支援はアメリカの階層型介入モデル（Response-to-intervention、以下RTIモデル）と同様に三段階の支援構造を持っている。双方とも問題の予防及び早期介入に焦点化されたものである⁸。Markku Jahnukainen らによるとフィンランドの三段階支援は、アメリカのRTIと類似した定義を持つ複数の層で構成され

ており、両国において基礎的な政治的期待は、段階的介入によってインクルーシブ教育を促進すること、特別教育の対象となる子どもの数を減少させること、同時に特別教育の経費を抑えることとされる。一方でそれぞれの国で階層モデルの歴史と政治的意味には異なる部分もあり、独自の教育的、政治的、財政的目的にも注目すべきことが指摘されている⁹。フィンランドの三段階支援では早期対応や支援の評価に基づいて徐々に高次の支援に移行する体制は予防的対応となる。

一方で、フィンランドの三段階支援とアメリカの RTI の相違点としては、フィンランドの段階的支援はボトムアップ型、アメリカの RTI はトップダウン型であると指摘されている。この相違点は教員の子どもへの支援内容策定に影響を及ぼす。ボトムアップ型のフィンランドでは、各地方自治体や各学校がそれぞれの地域の实情に応じた支援モデルを構築できる。しかしトップダウン型の RTI モデルでは、アメリカの各州において支援内容の変更が困難なため、特に第一段階での支援の柔軟性に問題があると分析されている¹⁰。

また、アメリカの RTI では第二段階での支援に移行するにはスクリーニング検査が必要である。スクリーニング検査の主たる判別対象は LD の子どもの早期発見及び介入である。一方、フィンランドの段階的支援ではスクリーニングなどの検査は、第二段階から第三段階移行期に実施されるため、通常学級内での補足的、追加的な指導としての第二段階支援は検査を受けていない子どもでも柔軟に活用できる。そのため早期発見、早期支援、そして一時的な支援の利用が可能である。このことからフィンランドの段階的支援は通常学級での学習を基礎とした支援の連続体として捉えることができる¹¹。

他にも、アメリカの RTI モデルとフィンランドの段階的支援の違いはその判別対象にある。RTI モデルは主に LD の判別を想定しているが、フィンランドの段階的支援は LD のみならず、学習のつまずきや移民や民族的マイノリティの子どもの困難も対象としている。そのためフィンランドの段階的支援ではその支援の柔軟性・多様性がいっそう強調されているのである¹²。

4.2. 協働教授

まず本学校訪問調査における協働教授について考察する。A 小学校を訪問した際には、協働教授をしている様子や特別教員による通常学級への介入は見られなかった。特別教員も特別学級の指導を行っていたため、特別教員の通常学級介入は容易ではないことが推定できる。

ここで文献を用いてフィンランドの協働教授の意義について確認する。協働教授は子どもだけでなく教員間のスキル向上にも良い結果をもたらす¹³ことや、通常学級での障害のある子どもの参加を改善するための手段として、また障害の有無にかかわらず子どもが共に学ぶために克服すべきニーズを満たすための手段として、捉えられている¹⁴。しかし協働教授の実施率が低いことが課題となっている¹⁵。また、協働教授は通常学級の子どもが、支援が必要な場合に、一時的に利用する「リソースルーム」を担当する教員が中心となって行われる、非日常的な支援方法というイメージを教員に持たれていることも調査研究から明らかになった¹⁶。協働教授が一般的には行われていない原因としては、協働教授を計画する時間が取れないことを教員が挙げていることも指摘されている¹⁷。教員らは協働教授の計画に週につき約 2 時間が必要だという回答を示しており、その上、限られた時間で計画された授業はその質に悪影響を与えているという研究結果も出ている¹⁸。

フィンランドでは通常教育の一環として、教室で複数の教員が指導する協働教授 (Co-teaching) が 1977 年から国家教育委員会 (National Board of Education) によって推進されてきた。しかしこの努力は実らず、現在に至るまで協働教授は十分には根付いていないと言えよう。そもそも、協働教授が必要となった背景には、1970 年代にそれまでの複線型学校体制が現在の 9 年もしくは 10 年生までの総合制学校として統合されたことがあげられる。総合制学校の成立により、異なる背景を持つ子どもに対応する教授法が求められ、協働教授が考案された。そして、協働教授は現在、インクルーシブ教育と関連付けられ、再び注目されている。また、ナショナルコアカリキュラムにおいても協働教授が言及されており、Takala らが協働教授に関して積極的に分析している¹⁹。

Timo Saloviita らは、フィンランドの総合制学校における協働教授に関する現状調査を行った²⁰。結果として、

協働教授はリソースルーム教員や特別教員の間では浸透していたが、学級担当教員や教科担当教員においてはあまり浸透していなかった。よっていっそうの普及のためにはインセンティブが必要であると考察された。他にも協働教授に関するヘルシンキ市での1年間のフォローアップスタディ²¹では、協働教授に対して教員は肯定的であったが、その実施頻度は低いままで、週に2-5時間程度であったこと、学級担任は学級担任と協働教授をする可能性が高いが、特別教員は多様な教員と協働教授をする可能性が高いこと、協働教授の実施の妨げになっているのは授業計画の時間のなさであるが、計画のための時間は1つの授業につき15分程度であること、協働教授は子どものため、そしてひいては教員のためにもなっていることが指摘されていた。

以上のように、先行研究では協働授業の効果が期待できるにもかかわらず、教員は様々な問題を抱えており、なかなか協働教授を実行することができていないことが指摘されている。著者がこれまで訪問した学校や学級における協働教授の導入は、学校としての組織体制構築が前提となっていた。今回訪問した学校においては協働教授が実施されておらず、通常教員と特別教育の協働教授によるインクルーシブ教育の推進体制が今後普及していくかは今後その動向を注視する必要がある。

4.3. 移民への支援

まず本学校訪問調査における移民支援について考察する。参観した学級には移民、あるいは親が外国籍であるという背景を持った子どもが数人在籍していた。彼らはフィンランド語を流暢に話し、理解していたが、彼らのような民族的マイノリティの子どもに対しての支援・配慮にはどのようなものがあるのだろうか。

ここで文献を用いてフィンランドの移民への支援について確認する。フィンランドは1995年にEUに加盟²²して以降、ユーロ導入も含めてEUの政策を受け入れてきた。同時に他の政策と同様に移民問題をも抱えることになり、Sinkkonen&Kyttäläによるとこの20年でフィンランドは、いっそう多文化社会化を進め、移民率の増加とともに、更なる多様化が進む学校の子どもたちの管理方法に関して教員に懸念が生じているとのことである。実際フィンランドの学校には、様々な文化や母語の背景のある子どもが増えている。1990年に人口の0.52%を構成していた外国人の割合は、2000年には1.73%、2012年には3.5%になっている²³。

フィンランドは他の北欧諸国に比べ移民受け入れの歴史が短く、現在のなお進行形で移民への対策を協議している。これまでフィンランドの学校環境は多文化を包括することを前提としてはいなかった。しかし、現在では多様性に対応し、様々な子どもを包括することが求められており、各地でも実践が行われている²⁴。例えば、移民の子どもを教える9人の教員の聞き取り調査からは、適切な言語支援や学校での柔軟な協働教授に加えて、学校のアシスタントの勤務時間とスキルを様々な創造的な方法で活用することが、多文化の子どもの学習と社会統合に効果的であると指摘していた。個別に計画されたフィンランド語で通常教育を受けるための「準備授業」から「通常教育」への移行も重要であることにも言及していた²⁵。

またフィンランドは1990年代の初めごろより移民数が上昇し、フィンランド語や第二公用語としてのスウェーデン語の十分な言語スキルがない人のための新しい教育方法が必要となった。2009年には移民の子どもへ1年間の準備期間を与えるという制度を導入した²⁶。また、上級中等教育への移行時にも準備教育を申請することができる²⁷。ここで彼らはフィンランドの学校に適応する機会を得ることとなった。しかし、この準備学級での1年の教育では、日常的な会話をこなす程度の言語スキルは身に付くが、学問的な言語スキルには十分ではなく、結局フィンランド語あるいはスウェーデン語での授業にはついていけなくなってしまう。また、この準備学級の後には追加のサポートを提供することは義務付けられておらず、継続してより高いレベルの言語能力を習得するためには、個々人の努力が必要となる。学校では、母語としての第一言語の発展及び第一言語での学習を支援する必要がある、その上第二言語としてのフィンランド語の習得が必要になる。そして第二言語としてのフィンランド語を十分習得できなかった子どもは特別教育を受けることとなる²⁸。日常会話レベルの第二言語としてのフィンランド語を習得しても、より高度な学問的言語を求められることになる。

また、2015年には教育と文化に関する資金調達に関する法律に、「移民の子どもたちのための就学前及び基礎教育に

における準備教育のための資金提供」に関する一時的な調整が行われた²⁹。それらは例えば、近年の移民の子どもに対する支援の具体化などである。

通常学級にいる移民あるいは保護者が外国人の子どもを一般的な学習困難と区別するのは困難である。更に、準備期間にある子どもは常に言語障害の状態にあるため、学習困難が、フィンランド語の修得という言語に由来する困難なのか、そのほかに原因があるのかの判別もまた困難を極める³⁰。

現状、行われている支援策として、適切な言語サポート、これはフィンランド語を学ぶことの重要性、つまり十分な言語スキルが学術的学習と社会統合に必要であるということを教え、その支援をすることである。次に移民対応としても協働授業が注目されている。これはあらゆる学問分野において重要な要素である言語を様々な角度から教えることができるという利点を持っている。さらにアシスタントの支援が挙げられている。これは、準備学級の子どものそれぞれが持つ条件やニーズを満たすために、多くの人員が必要となるためである³¹。このほかにも支援策が実践されており、移民への支援は実践レベルで研究が進められている。

適切な支援がなされなければ、彼らは義務教育終了時点で教育から脱落する可能性が高いことも示されている。移民第一世代やその子どもである第二世代は、教育を受けるにしても、家庭から捻出できる資源の少なさ、その言語的スキルの低さからより上級の学校への進学をあきらめてしまうケースが報告されており、移民や外国の背景のある子どもへの支援は優先事項であるべきという提言もなされている³²。

5. 小括

本稿では、フィンランドの通常学校における段階的支援の動向と実践として、協働教授や移民支援の視点も包括して、先行研究の検討による文献研究と、実地調査に基づく調査研究の結果を示した。

以下、本稿で明らかになったことを記す。

まず、段階的支援について、今回参観した学級では複数人の障害の診断のある子どもが学んでいた。しかし、環境として共有の休憩をする場所があり、休憩時間や必要であれば授業中もその場所を使用する機会があった。よってクールダウンなども教室内で保障できる。授業自体も ICT を用いた視覚的な教材が用いられていたり、短い一斉指導と子どもの活動中心の学びで構成されていたりした。グループで活動することが前提であるので、一人で困ってしまう場面は少なく、学びにつながるつぶやきは一斉指導場面においても許容されていた。子どもの活動の場面では、子どもが黙々と作業に没頭していた。また学習規律も緩やかで椅子の座り方の注意はなく、授業中に人形を抱えていても注意されることもない。作業は机の上でも床の上で行ってもよいという柔軟な環境設定がすべての子どもを対象に行われているため、段階的支援の予防的な支援の提供も含めて、特別な支援が自然な文脈で具体化されていたと言える。通常学校内に特別ニーズ教育を提供するための区域や特別学級設置されている場所があり、そこではより多くの支援教材やクールダウンエリア、特別教員による指導が保障されていた。特別な支援は特別な場を意味してはいないがより支援が必要な子どものための特別な場所も設けられていた。

フィンランドの三段階支援とアメリカの RTI との類似点は、インクルーシブ教育の促進、特別教育の経費抑制などであるが、相違点はフィンランドの段階的支援はボトムアップ型、アメリカの RTI はトップダウン型であると指摘されていた。ボトムアップ型のフィンランドでは、各地方自治体や各学校がそれぞれの地域の実情に応じた支援モデルを構築できる。また第一段階支援から第二段階支援においては専門検査は必要ないため、早期発見、早期支援、そして一時的な支援の利用が可能である。フィンランドの段階的支援は通常学級での学習を基礎とした支援の連続体であると考察した。それは後述する移民支援も想定しており、支援の柔軟性・多様性がいっそう強調されているのである。

協働教授について、今回の参観授業では、協働教授をしている様子や特別教員による通常学級への介入は見られなかった。特別教員の通常学級介入は、特別教員も特別学級の指導を行っていたため、容易ではないことが推定できた。

協働教授は子どもだけでなく教員間のスキル向上にも良い結果をもたらすことや、通常学級での障害のある子

もの参加の改善にも有効だと指摘されている、しかし、フィンランドの教員は専門性が高いゆえに1人で授業ができるからこそ、また協働教授を計画する時間が取れないという教員の認識があるからこそ、協働教授の実施率が低いことが課題となっていた。インクルーシブ教育においても注目される協働授業であるが、学校体制として整備され学校全体で取り組まなければ、協働教授推進が困難であることが推定された。

移民支援について、参観した学級には移民、あるいは親が外国籍であるという背景を持った子どもが数人在籍していた。フィンランドではEU加盟の影響を受け、1990年代から移民への支援を本格化し現在に至っている。しかし、フィンランドはこれまで、移民の受け入れてきた実績は多くはないため、学校現場の教員が戸惑っている状況である。移民の子どもへの受け入れ態勢は十分ではなく、制度化された準備教育も継続性が課題である。とくに移民の子どもの困難性が言語に起因するものか、学習理解に起因するものかの判別も難しいため、前述した協働教授あるいは教員アシスタント、特別教育の方法論も用いつつ、通常学級場面における支援を充実させる必要がある。それが障害のみに限定しない、そして段階的支援の活用、ひいてはインクルーシブ教育につながるであろう。

6. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP18K02793 の助成を受けたものである。

註・引用文献

- 1 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支援教育と個別計画の活用『高知大学教育実践研究』第27号,pp.71-82.
- 2 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』第16巻第1号,pp.9-15.
- 3 是永かな子,小曾湧司(2017)フィンランドにおける2000年以降の教育改革の現状-特別支援の観点から-『高知大学教育学部研究報告』第77巻,pp.193-199.
- 4 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』第65巻,pp.43-53.
- 5 同上,小曾湧司,是永かな子(2016).
- 6 是永かな子,矢田明恵,矢田匠(2017)フィンランドの段階的支援としてのプロコウルプロジェクトの展開と実践『高知大学学術研究報告』第77巻,pp.215-224.
- 7 Markku Jahnukainen&Tiina Itkonen(2016)Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States, *European Journal of Special Needs Education*,VOL.31,NO.1,pp.140-150.
- 8 Michael Grosche&Robert J. Volpe(2013)Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems, *European Journal of Special Needs Education*,Vol.28,No.3,pp.254-269.
- 9 前掲7,Markku Jahnukainen&Tiina Itkonen(2016).
- 10 前掲7,Markku Jahnukainen&Tiina Itkonen(2016).
- 11 前掲4,小曾湧司,是永かな子(2016).
- 12 前掲4,小曾湧司,是永かな子(2016).
- 13 Hang&Rabren(2008)An Examination of Co-Teaching Perspectives and Efficacy Indicators, *Remedial and Special Education*, Vol 30, Issue 5, pp.259-268.
- 14 Vasilis Strogilos, Abraham Stefanidis & Eleni Tragoulia(2016)Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities, *European Journal of Special Needs Education*,VOL.31, NO.3,pp.344-359.
- 15 Takala,Uusitalo-Malmivaara(2012)A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools,*European Journal of Special Needs Education*,Vol.27,Issue 3,pp.373-390.
- 16 Timo Saloviita & Marjatta Takala (2010)Frequency of co-teaching in different teacher categories, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 25, No. 4,pp.389-396.

-
- 17 前掲 15, Takala, Uusitalo-Malmivaara (2012).
- 18 前掲 13, Hang & Rabren (2008).
- 19 前掲 16, Timo Saloviita & Marjatta Takala (2010).
- 20 前掲 16, Timo Saloviita & Marjatta Takala (2010).
- 21 Marjatta Takala, Lotta Uusitalo-Malmivaara (2012) A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools, *European Journal of Special Needs Education*, Vol.27, Issue 3, pp.373-390.
- 22 European Union, https://europa.eu/european-union/about-eu/countries_en#tab-0-1 (2017/07/30 参照).
- 23 Hanna-Maija Sinkkonen & Minna Kyttälä (2014) Experiences of Finnish teachers working with immigrant students, *European Journal of Special Needs Education*, Vol.29, No.2, pp.167-183.
- 24 同上, Hanna-Maija Sinkkonen & Minna Kyttälä (2014).
- 25 前掲 23, Hanna-Maija Sinkkonen & Minna Kyttälä (2014).
- 26 前掲 23, Hanna-Maija Sinkkonen & Minna Kyttälä (2014).
- 27 NATIONAL CORE CURRICULUM FOR PREPARATORY EDUCATION FOR GENERAL UPPER SECONDARY EDUCATION 2014 (2014) FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION, http://www.oph.fi/download/158820_national_core_curriculum_for_preparatory_education_for_general_upper_second.pdf (2017/07/30 参照).
- 28 前掲 23, Hanna-Maija Sinkkonen & Minna Kyttälä (2014).
- 29 EURYDICE, National Reforms in School Education, Finland, https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:National_Reforms_in_School_Education (2017/07/30 参照).
- 30 前掲 23, Hanna-Maija Sinkkonen & Minna Kyttälä (2014).
- 31 前掲 23, Hanna-Maija Sinkkonen & Minna Kyttälä (2014).
- 32 Elina Kilpi-Jakonen (2011) Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared, *Acta Sociologica*, Vol 54, Issue 1, pp.77-106.

