

スウェーデンにおける知的障害児のインクルーシブ教育

—指導内容・指導方法に注目して—

是永かな子¹・石田祥代²・眞城知己³

(高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門, 東京成徳大学, 千葉大学)

Inclusive Education for Children with Intellectual Disabilities in Sweden

¹Kanako Korenaga and ²Sachiyo Ishida and ³Tomomi Sanagi

¹*Kochi University Research and Education Faculty Humanities and Social Science Cluster Education Unit,*

² *Tokyo Seitoku University,* ³*Chiba University*

Abstract: In this study, we analyzed Swedish inclusive education especially about the curriculum for children with intellectual disabilities. We focused on teaching contents and methods. Curriculum of special school for intellectual disabilities is not only at special school, it can take even at the regular school. Now “individualized integration” that means to take the curriculum of special school for intellectual disabilities is proceeding at regular school integrated environments. Evaluation is not a place to be educated, whether they rely on the curriculum of regular school or the curriculum of special school for intellectual disabilities. Each curriculum guidelines showed clear criteria of evaluation. It is said that the inclusive education of children with intellectual disabilities had been promoted with both flexibility and organizational support in Sweden.

キーワード：スウェーデン 知的障害児 インクルーシブ教育

Key words: Sweden, Children with Intellectual Disabilities, Inclusive Education

1. 問題の所在と研究の目的

スウェーデンでは1967年の知的障害者福祉法(SFS 1967:940)で従来の「知的障害基礎学校(Grundsärskola)」のみならず、それまで「教育不可能」とされていた重度知的障害児のために「訓練学校(Träningskolan)」が設立され、全ての子どもを対象とした義務教育が成立した。ちなみに本稿では知的障害基礎学校と訓練学校の総称として知的障害特別学校もしくは特別学校を使用し、区分する必要がある場合はそれぞれの用語を用いる。完全就学義務制に伴う資源不足に関しては、地域の義務教育学校である基礎学校の施設を活用する「場の統合(Lokalintegrering)」が推進された。そのため、1970年には43.6%であった知的障害基礎学校の場の統合は1976年には80%を超えた¹。

またスウェーデンでは特別学級は設置されていない。それは1980年の基礎学校学習指導要領導入以降、通常「学級」枠を廃止し、活動に応じて集団を編成する「活動単位(Arbetenhet)」制を導入して、必要に応じて学習集団を編成することを基本にしているからである。よって通常学級での学習が困難な子どもには、それぞれの学校が割り振られた予算内で柔軟な形態での補習や加力等を行うこと、読字・会話支援教員(Talpedagog)や特別教育家/特別教員等の専門家による支援を行うことによって対応している。

ところで、スウェーデンにおいても近年の知的障害特別学校の課題として就学児数の増加が指摘されていた。しかし2009年にはアスペルガー障害のある子どもは分離的教育措置ではなく基礎学校で教育を行う方針が明示されたこと²、その結果2010年改正、2011年7月1日から適応された学校法(Skollag)において知的障害のない自閉症の子どもは知的障害特別学校の対象ではなく通常学校の対象であると明記されたこと³、一方で特別学校の就学は「権利」であることが強調された結果、2010年度以降知的障害学校就学児数は減少している⁴。

さて、2006/07年度からは義務教育及び後期中等教育段階において、障害児も含めて全ての子どもに「個別発達計画(Individuella utvecklingsplan)」を作成している⁵。また2010年の学校法改正においては、子どもと保護者は子どもの発達に関してより情報提供されること、その後の2011年学習指導要領の改訂の過程においても、個別発達計画と発達面談(Utvecklingssamtal)の実施によって、教員が子どもの学習面と社会面の発達を促進することが指摘されている⁶。そしてより支援が必要な子どもには「対策プログラム(Åtgärdsprogram)」を作成する。対策プログラムの原則は可能な限り分離せず、常に統合を志向しつつ教育を行うことである。その結果近年「個の統合」も推進されている。

以上をふまえて本研究では、スウェーデンにおいて主に知的障害特別学校のカリキュラムを履修する子どものインクルーシブ教育について、その指導内容、指導方法等に注目して分析することを目的とする。

2. 研究の方法

研究方法是関連文献の検討による文献研究と、スウェーデンの義務教育学校である基礎学校および義務教育段階における知的障害特別学校の訪問調査や教員等への聞き取りによる調査研究とする。基礎学校において知的障害特別学校のカリキュラムを履修する「個の統合」や特別学校での指導等に注目して考察する。

関連文献としては統計資料(SCB)や学校庁(Skolverket)公刊資料、訪問学校の「児童福祉チーム(Elevhälsoteam)」に関する資料等を分析する。

聞き取り調査内容は、基礎学校における「個の統合」に関する①内容、②方法、③評価、そして④個別の計画の記載内容と、特別学校での指導に関する⑤内容、④方法、⑤評価、⑥個別の計画の記載内容等、である。

3. 結果

3. 1. スウェーデンにおける知的障害児のカリキュラム

義務教育段階の知的障害特別学校には知的障害基礎学校(Grundsärskola)のみならず訓練学校(Inriktningen träningskolan)が維持されている。相対的に軽度の知的障害児が就学する知的障害基礎学校は基礎学校と同じ教科で、個々の子どもに合わせた教育を行う。知的障害基礎学校と基礎学校の教科と時間数を以下の表1に示す。

表 1 知的障害基礎学校と基礎学校の教科と授業時間数の比較

教科	知的障害基礎学校	基礎学校
美術	225	230
家庭科	525	118
保健体育	750	500
音楽	395	230
手工	730	330
スウェーデン語	1300	1490
英語	180	480
算数	1005	1020
社会科	695	885
理科	785	800
第二外国語	—	320
選択科目	195	382
合計	6785	6785
学校設置科目	1800	600

出典：Skolverket(2014)Grundsärskolan är till för ditt barn. s. 8.

基礎学校と比較すると知的障害基礎学校の特徴は家庭科や体育、音楽、手工などの技能科目が比較的授業時間数が多く、英語の授業時間は少ないこと、また第二外国語の時間は設定されていないこと、個人の選択科目は少ないが学校設定科目が多いため、生活に関連する学習活動や校外学習などにも活用しやすいなど柔軟性が担保されていることが指摘できる。

また相対的に重度の知的障害児が就学する訓練学校の「領域」と授業時間数は以下である。

表 2 訓練学校の領域と授業時間数

領域	授業時間数
芸術活動	995
コミュニケーション	995
運動	995
日常活動	995
現実理解	995
選択科目	150
分配可能な教授時間	1500
合計	6665

出典：Skolverket(2014)Grundsärskolan är till för ditt barn. s. 11.

芸術活動(Estetisk verksamhet)は音楽、美術や手工等の領域を意味する。コミュニケーション(Kommunikation)はスウェーデン語と母語等の領域を意味する。運動(Motorik)はスポーツと健康等の領域を意味する。日常活動(Vardagsaktiviteter)は日常の家庭生活や消費の生活、社会科等の領域を意味する。現実理解(Verklighetsuppfattning)は理科、技術、算数・数学等の領域を意味する⁷。このように教科を統合した領域として、個々のニーズに合わせて学習活動が構成できるような内容になっている。

さて、2011年に改訂された学習指導要領(Läroplan)からは「評価(Bedömning)」の重要性が強調されており、子どもの到達度把握と対応策検討のために、知的障害特別学校でも評価が実施されることとなった。知的障害基礎学校は6年と9年で、訓練学校は9年で、評価が行われる。評価はA, B, C, D, Eで示され、Eは可、Aが最高評価である⁸。

また近年基礎学校やサーミ学校への「個の統合」も推奨されており、相互交流と友人関係(Ömsesidiga relationer och kamratskap)の可能性を増大させるためにも、「個の統合」を実施すると指摘されている。「個の統合」に関しては保護者の希望に基づいて校長が判断する場合と、学校の教職員が「個の統合」を希望して保護者の承諾を得て実施される場合がある⁹。「個の統合」の方法は多様であり、基礎学校の授業を受けつつ知的障害特別学校のカリキュラムを履修する個別統合、複数の障害児が通常学級で学ぶグループ統合、可能な範囲でともに学ぶ交流学习、交流集団を固定化した共同学習等がある。よって「個の統合」の際には通常学級において基礎学校のカリキュラムを履修する「通常学級の子ども」と通常学級で知的障害特別学校のカリキュラムを履修する「統合された子ども」が存在することになる。教員は必要に応じて配置される教員アシスタントや子どもアシスタント(Elevassistenten)、特別教員と協働しつつ、1つの学級における2つのカリキュラムや評価を念頭に教示することが求められる¹⁰。

知的障害特別学校就学の際には、教育的、心理的、医学的、社会的の4領域の評価が行われる。教育的評価は、特別教育の専門知識を持つスタッフによって行われるべきとされており、その目的は、基礎学校の全ての科目における子どもの到達段階、学習の前提条件を明示するためとされている¹¹。

3. 2. スウェーデンにおける知的障害児のインクルーシブ教育の実際

スウェーデンにおける知的障害児のインクルーシブ教育の実際を指導内容と指導方法に注目して明らかにすることを目的として、授業見学と聞き取り調査を行った。聞き取り調査対象は高知大学教育学部附属特別支援学校の協定校でもある、スウェーデン・パティレ市オイレショー(Öjresjö)基礎学校・知的障害特別学校(0-9年対象、一部は0-5年対象)およびこの学校を卒業後進学するパティレ市・フルルンド(Furulund)学校(6-9年対象)である¹²。パティレ市オイレショー基礎学校と知的障害特別学校は敷地的統合の状態にあり、別の学校組織ではあるが、知的障害児の統合教育を行っている。聞き取り調査は2016年9月12日、13日に実施した。サンプル抽出方法は知的障害児の統合教育および教育にかかわる教員、特別教員、管理職とした。聞き取り調査の柱は、基礎学校における「個の統合」に関する①内容、②方法、③評価、そして④個別の計画の記載内容と、特別学校での指導に関する⑤内容、④方法、⑤評価、⑥個別の計画の記載内容等、である。以下に聞き取り調査概要を示す。

表3 統合教育を行っている音楽教員に対する聞き取り結果

<ul style="list-style-type: none"> ・調査日時：2016年9月12日、8時から9時 ・聞き取り対象：統合形態での音楽を担当する音楽教員 ・基礎学校における「個の統合」に関する内容 <p>17人の通常学級の子どもと3人の支援が必要な子どものいる2年A組と、17人の通常学級の子どもと3人の支援が必要な子どものいる2年B組を対象に統合音楽を行っている。教授内容は通常学級で授業を行う場合とほとんど変わらない。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・基礎学校における「個の統合」に関する方法 <p>意識していることは視覚支援を用いること(写真1, 2, 3)、構造化を図ることである。分かる環境を準備すること、また表現方法が異なっていたり、教授内容は同じだけれども練習の回数を多く保障したりすることを考慮する。知的障害児のみを指導している場合、集団の人数が少なかったり、大人の支援が増えたりするという配慮がある。教育的統合の環境であれば、周りから誘われる機会も保障できる、一定の集団が保障できればダンスなども可能である。障害のある子どもの指導では、個別適応が必要なことが異なる。最も能力の高い子どもは基礎学校の学習などにも挑戦ができる。統合教育環境の際に難しいことは自由練習の時にうるさくなることであり、感覚過敏の子どもには配</p>
--

慮しなければならない。子どもによっては人が歩き回るのも嫌な場合があるので、ピアノやギターの練習の時などに配慮が必要である。通常学級と特別学校の違いとして、特別学校の方が資源がある、教員アシスタントがいるなどがあるが、通常学級には資源がない。通常学級で学ぶ子どももたくさんの個人差があるし、子どもへの資源があった方が良いと考えるが、全体的に学校への資源は減らされている。

・基礎学校における「個の統合」に関する評価

評価は学習指導要領に書いている基準に従う。学習指導要領には評価基準が示されており、目標なども示されている。目標の到達内容も明記されている。2011年の以前の学習指導要領には努力目標と到達目標があったが2011年の学習指導要領で「中央目標」として統一された。評価基準はE, C, Aが示されており、その間や一部の達成であれば、間のDやBの評価になる。特別学校の成績には不可はないので、自分の「状態」が評価される。6年生以降成績が出るが、必要ない場合は受け取らなくても良い。成績評価は自分の到達段階を考える良い機会になる。他にも評価としては低学年の段階では年に4, 5回「発達面談(Utvecklingsamtal)」をもつこともある。

・基礎学校における「個の統合」に関する個別の計画の記載内容

個別の計画の記載は、基本は学級担任としての責任を持つ教員(Klassföreståndare)が書くが、音楽に関する内容については追記することがある。年に1回新しい目標を立てることになっている。通常は年に2回、学期に1回保護者と担任、可能であれば本人も参加して「発達面談」を開催する。個別の計画の記載内容については多くの個別支援を担う、教員資格のない教員アシスタントと話をすることもある。子どもにかかわる教職員は毎週会議をもって共通認識を計る。

・その他

音楽教員としては、2年生の統合教育の授業の他に、特別学校9年生5人の授業、特別学校の異年齢の5人と通常学級の2人自閉症児を統合した授業を行うこともある(逆統合)。他にも特別学校の異年齢の6人と通常学級の1人の統合授業もある。通常学校7-9年の授業2校、5歳児集団の授業もある。自分は1997年から音楽の指導は行っており、音楽療法についても学んできた。しかし特別教員の資格は持ってはいない。勤務時間は19時間授業、16時間教材準備、10時間の自宅作業で週45時間である。

以上のように、教授内容は変更せずに、障害のある子ども複数人と通常学級の子どもの複数人を統合して授業を行っている。障害児の方が数が多い、逆統合も行っている。教授方法としては絵カードや写真などを用いる視覚支援、提示方法の構造化、練習の回数や場面の配慮などが挙げられる。評価は学習指導要領に基づいて行われ、実態評価や到達段階の把握として活用される。個別の計画については学級担当教員、教科教員、教員アシスタント等関係者がかかわって作成するようである。

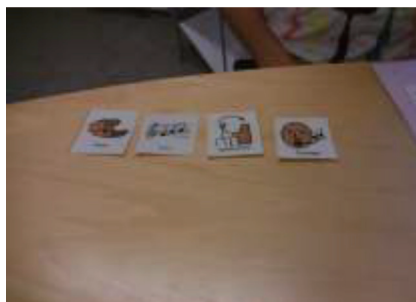


写真1 絵カードの視覚支援

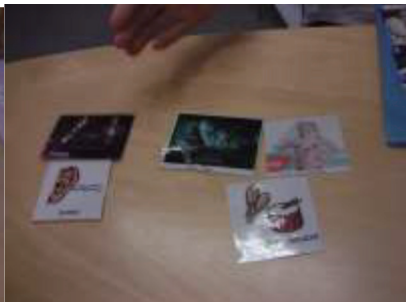


写真2 絵カードと写真の視覚支援



写真3 作曲家や歌手の写真

表4 7年生の個別の統合教育を支援している特別教員に対する聞き取り結果

調査日時：2016年9月12日, 13時から16時

調査場所：フルールンド学校

調査対象者：統合教育を担う特別教員(主たる指導の場はオイレシヨ知覚障害特別学校であるが, 週に数時間フルールンド学校の通常学級で「個の統合」を行っている子どもとマンツーマンの授業(写真6)を行ったり, 個別の教材(写真4)を準備したりする。

調査内容：授業見学と基礎学校高学年における「個の統合」

・基礎学校高学年における「個の統合」に関する内容

現在個別統合している子どもは言語障害と軽度知的障害がある。7年生であるが, 学習内容としては3, 4年生程度である。これまでは自ら話すことはなかったくらいに消極的な女の子だった。しかし知的障害特別学校のカリキュラムを履修するようになって, 話すことも表現する機会も保障された。ただ話をするのみならず, 考えることが大事であって, 今日授業のような「ルポルタージュ(報告文)」¹³を作成するためのインタビュー場面では, 今後は準備してきた質問のみではなく, 状況に応じて追加で質問ができればなおよい。現在彼女はいろいろ「勝手に」話すことができているが, 言葉の「概念」ができていないので, 語彙や意味理解を増やすことが課題である。例えば「光を避ける布」と言っても「カーテン」が出てくるか, などの課題設定になる。社会面の発達を考えられるのが統合教育である。知的障害特別学校のカリキュラムを履修している子どもは, 成績は関係なく, 義務教育修了後はホテル, レストランなど22の知的障害児のためのコース制後期中等教育が準備されている。子どもは自分の意志によってどのコースにも進学できる。子どもにとっても成績をもらうことができるのは「権利」ではあるが, 「義務」ではない。教員は成績をつける義務がある。自分の成績を数年後に見ることもできる。パティレ市は計画, 目標設定等においてUnikum¹⁴というWebシステムを活用している。LPP-mall: Lgr 11¹⁵のWebページを用いると学習計画がいかにか学習指導要領と合致しているのか, 合致していないのかを確認しながら個別の計画作成ができる。「個の統合」を行っている生徒の保護者も知的障害特別学校を見学したが, 今はこの統合形態を中心に学習している。学校卒業後は自立のための住居と何らかの日中活動や仕事を得ることができる。

・基礎学校高学年における「個の統合」に関する方法

統合を支援する教員としては彼女の学習を支援する様々な教材を準備する。特別な教材の準備は通常学級の他の支援の必要な子どもに活用されることもある。教材の準備は特別教員が行い, 教材準備があれば彼女が一人で通常学級で授業を受けたとしても通常の授業で学ぶこともできる。通常学級教員が教材を見つけることが大変なので, 特別教員として教材を準備し, 支援方法を書いて通常学級教員に伝達する。幾つかの授業では学級全体に対して教員アシスタントがいる場合があるので, その際には彼女は個別の支援を受けられる。

・基礎学校高学年における「個の統合」に関する評価

2011年の学習指導要領以降, 知的障害特別学校カリキュラムを履修している子どもにも成績をつけることが強調されるようになった。パティレ市の知的障害特別学校では, 6年生以降成績をつける。子どもにとっては「成績表をもらえる」ことによって現状や成長を振り返る良い機会になる。

・基礎学校高学年における「個の統合」に関する個別の計画の記載内容

以前は, 個別の計画作成のために大量の文書が求められたが, その後改善され多様な方法で「記述」できるようになった。例えば写真も記録として認められるので, 情報収集・記録が容易になった。現在はLärologg¹⁶のWebページも参照して, 常に学習指導要領の内容を確認しつつ記述している。学習目標に到達していればABCDEの評価が記録され, 目標に到達していなければ教員からコメントをもらうようになっている。教科担任制の学校体制では, 教科教員や通常学級の担任がそれぞれの担当部分の内容を書き, 特別教員は書いてある文章を参考に加筆する。

以上のように、この「個の統合」では学習内容を子どもに合わせて変更していた。通常学級内で知的障害特別学校のカリキュラムの履修を行っているため、通常学級においても2つ以上の目標を設定し、学習内容を保障することが求められる。このような1つの教室内で2つのカリキュラムの履修を保障するための配慮が近年強調されている¹⁷。統合の方法としては教材の個別化と通常学級教員への教授方法の伝達、可能な場合は教員アシスタントの活用を行っていた。評価は知的障害特別学校の評価を用いる。個別の計画作成は教科教員や通常学級の担任がそれぞれの担当部分の内容を書き、特別教員は書いてある文章を参考に加筆するとのことで、共同作業として個別の計画が作成されている。随時学習指導要領を参照できたり、写真なども記録として認められるようになったりインターネットやパソコンが有効利用されているようである。

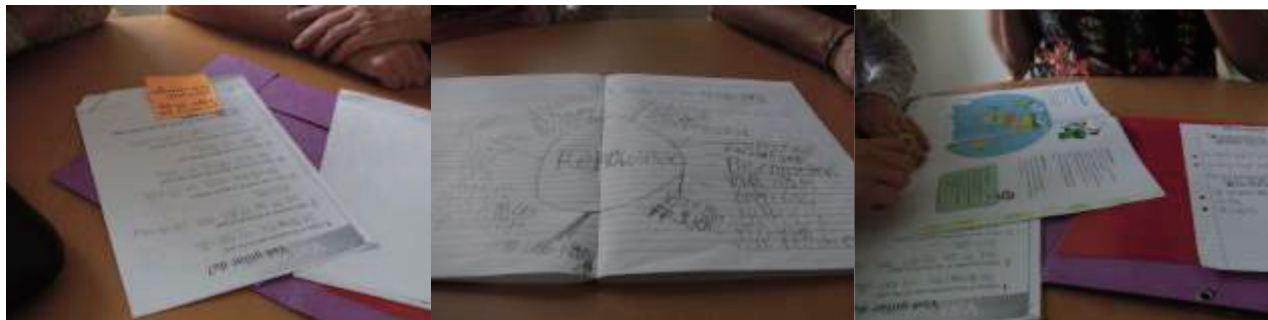


写真4 問題数を減らしたプリント 写真5 インタビューのための
ノートテイク

写真6 個別指導

表5 「フレックスグループ」を担当している教員に対する聞き取り結果

調査日時：2016年9月12日、10時から11時

調査場所：フレックスグループ (Flexgruppen)

調査対象者：フレックスグループ担当教員2名（このフレックスグループは4人の教員によって運営されている）

調査内容：授業見学と基礎学校における柔軟な対応としてのフレックスグループの活動

・基礎学校フレックスグループの内容

スウェーデンの学校においても不登校が多いことが問題になり、とくに2011年以降自閉症および自閉症傾向のみの子どもは特別学校に通うことができなくなったため、不適応を起こす子どもが増えた。多くの子どもは通常学級に統合されていたが、これからは環境を子どもに適応させることが重要である。このフレックスグループでは学校に適応できない子どもへの対応を行っている。このフレックスグループ設置の発端はクングスバック (Kungsbacka) 市の取り組みを紹介した雑誌記事である¹⁸。通常学級に適応困難な子どもに対して、環境を子どもに合わせるための場所である。このフレックスグループは今学期から開始したため、このグループ活動を始めてまだ3週間目である。原則は通常学級と同じ学習内容を行うことであるが、その子どもに合わせて学習活動を保障する場合、5年生の子どもでも3年生の教育内容の履修を目指しているというような事例もある。集団に適応できない場合はこのフレックスグループで給食も食べることもある。ただし通常学級から必要以上に排除されないように週1回は統合した通常学級の環境で給食を食べること、通常学級での給食が困難な場合は通常学級から4人友達がきて一緒にフレックスグループで給食を食べることをめざしている。

・基礎学校フレックスグループの方法

この場所では十分な空間があるため、一人部屋の保障も可能である。またゆっくりのリズムで勉強が保障される。基本は同じ学習内容を余裕のある環境で学習する(写真7)。フレックスグループが使用できる教室は、1つの教室と接合する4つのグループ学習室、台所から構成されている。他の活動の場所や休憩の場所にもアクセスしやすく、校舎裏の校庭は分離されており、フレックスグループの子どものみで静かに遊ぶことができる。フレックスグループ

運営にかかわる教員は算数の専門性も有する特別教員 1 人, 自閉症教育専門の教員 1 人, 算数教育専門の教員 1 名, 教員アシスタント 1 名の計 4 名のチーム (Arbetslaget) である。現在この場所を活用している子どもは 4 年から 9 年を対象に, 合計で 22 名である。学年が限定されているのは 1-3 年は通常学級での適応を促すこと, オイレシヨール学校の組織として, 1-3 年と 4-9 年の担当校長がそれぞれ別であるなどの組織区分されていることからである。4-9 年担当の校長がまずこの教育を保障することを決断した。このグループの対象になるかは「子ども健康チーム (Elevhälsoteam)」¹⁹で決定される。フレックスグループは週 2 回程度の利用が基本で, 子ども健康チームの協議対象であり, より支援が必要な子どもに作成される「対応プログラム (Åtgärdsprogram)」の対象となる子どもを想定している。その上でフレックスグループの利用はあくまで強制ではなく特別な支援の「提案」であり, 本人・保護者の同意を得て開始される。フレックスグループ活用を判断する学校の子ども健康チームには①心理士, ②看護師, ③社会福祉士, 学習・就労指導者 (Studie- och yrkesvägledning) や校長が含まれる。子ども健康チームはいじめや不登校のみならず, 誰が特別な支援 (Särskilt stöd) や対応プログラムの対象となるのか, 通常のカリキュラムに従えなければ特別な支援や対応プログラムを作成する対象となるのかの判断を行う。フレックスグループにおいて子どもの支援にかかわる教職員チームは月 1 回会議を開催する。現在スウェーデンにおいては特別指導としての「小集団」指導は基本的に推奨されなくなっているため, このフレックスグループは「グループ」であるが, 「固定的な集団」ではないという位置づけである。よってこの指導は個別の柔軟性のある補償教育 (Individualiserad och flexibel stödundervisning) という位置づけである。ここにきて子どもの学習における困難性が高い教科はスウェーデン語, 算数, 英語である。特別な予算がない中で新しい試みであったため, 校長が各教員の空時間を算出して, 指導体制を組んだ。主たる運営にかかわる 4 人以外にも教科教員がかかわり教科の専門性を保障することが重要であり, 支援が属人的にならないようにも配慮する。教科教員の中でも特別な支援に関心がある教員にも参画してもらい, フレックスグループの子どもに対して授業を行ってもらおう。子どもはスウェーデン語や算数を中心に, 必要な時に必要な時間この場所を活用する (写真 9)。状況が改善されれば, 通常学級に戻る時間を増やす。できるだけ通常学級で学習できることが目的である。義務教育以降の進路選択に関しては, 学習・就労指導者が進路指導をしてくれる。不登校や家庭訪問による学習支援が必要な状況では「児童青年精神科 (Barn och Ungdomspsykiatri, BUP)」²⁰が支援をしてくれることもある。フレックスグループを利用している子どもも通常学級の授業が終わる前に自分の学級に帰るようにして「排除」されているように思わせない配慮が重要である。子どもができる環境を作って, 自分でできることを増やすことが課題である。教材は具体物を用いたり, 補助教材を用いたりする (写真 8)。TEACCH の方法論も参考にする。

・基礎学校フレックスグループの評価

教科の評価は通常学校の評価を用いる。子どもは通常学校のカリキュラムを履修している。子どもの担当教員 (メンター) と個別支援を日常的に行っている教員アシスタントやフレックスグループの教員と一緒に評価をすることもある。このフレックスグループは恒常的な環境ではないため, この場所の必要性和教育的効果が子どもの成績向上という点からも示されるべきという周囲の期待もある。

・基礎学校フレックスグループの個別の計画の記載内容

フレックスグループに参加する子どもは通常教員と特別教員の 2 人がメンターとなって関わるのが基本であり, 通常教員と特別教員と一緒に個別の計画を作成する。フレックスグループの利用が通常学級からの排除ではないことを常に意識しているためである。支援がとくに必要な場合は 7 週ごとに会議を持つなど, 協議の頻度を増やすこともある。子どもに落ち着ける場所が保障されていることが重要であり, ここを利用する子どもは以前は通常学級にいても排除されていた状態もあった。しかし現在は「別の場所」で学んでも統合的に学習できていると言えよう。多くの教員がフレックスグループの子どもの教育に関わっているため, 評価は関係する教職員の会議によって決定される。フレックスグループを利用する子どものために「子ども健康チーム」に特別な検討時間を割いてもら

っている。

以上のように、不登校、不適応対応のためのフレックスグループが設置されていた。知的障害のない自閉症の子どもなど、通常学級の環境に適応することが困難な子どもに対して、子どもに合わせた環境を提供している。フレックスグループは静かで、個人の学習リズムが保障される場である。特別教育の方法論を用いつつ、通常学校のカリキュラムを保障するため通常教員と特別教員がかかわる。インクルージョンや個の統合が近年強調されているため、特別学級のような固定的集団編成は容易ではない。だからこそ柔軟な補償教育の場として、新たな試みが開始されたのである。この場所の利用開始と終了は学校の子ども健康チームが判断し、本人と保護者に提案する。この場所を利用する子どもは通常学校のカリキュラムを履修している子どもであるので評価は通常学校の評価を用いるが、個別の計画や指導においては通常教員と特別教員両方の専門性が反映できる2人メンター(担任)制を保障している。



写真7 今日学習内容の確認



写真8 補助教材を用いた学習指導

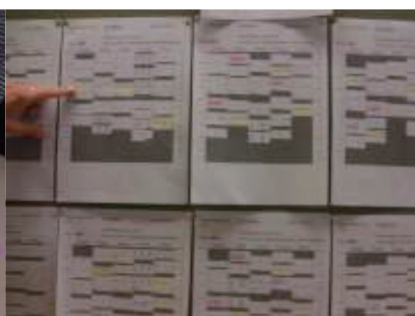


写真9 個々の子どもの利用予定時間表

表6 オイレショー特別学校校長の聞き取り

調査日時：2016年9月12日、12時から13時

調査場所：オイレショー特別学校校長室

調査対象者：オイレショー特別学校校長

調査内容：知的障害特別学校におけるカリキュラム

・特別学校での指導に関する内容

近年は「書く」などの技能的なことだけではなく、「考える」ことや「話しをする」ことなど、知識技能の習得の上での「活用」が重要視されている。以前の学習指導要領と比較した際の2011年の学習指導要領の記述の変化としては獲得すべき知識内容が明確になっている点である。子どもの能力のどの観点を見るかも明確になったし、「中心目標」のみならず「評価基準」も明示されている。「概念を理解することが重要」など求められていることが明確になっている。表1に示されている「選択科目」の時間を使ってこれまではバイオリン指導の「ラムセバンド」²⁾、「リトミック」、「音楽療法」、「校外見学」、「実習」などを行っていた。学校設置科目は柔軟な指導を可能にするために教員が他の教科に割り振って授業をすることができる。学習指導要領に関する大きな変更は2011年であるが、「算数を強化すべき」などの通知・変更は次々と行政から学校に伝達されるので、随時対応が必要になる。交流教育・統合教育では子どもの社会面がどのように育っているかを評価しているが、6年生くらいからは困難になってくるケースが多い。現在統合教育を行っているのは1人のみ(表4の事例)である。

・特別学校での指導に関する方法

特別学校での指導は柔軟に対応できることが前提である。同じ授業を受けていてもAさんにはスウェーデン語のみに時間数をカウントしたり、Bさんにとってはスウェーデン語と算数、社会としてカウントしたりすることもできる。1つの授業を全ての子どもにとって算数とスウェーデン語の授業としてカウントすることもできる。学校予算は

どんどん減少している中でも、オイレショー学校は「フレックスグループ(表 3 の事例)」などを新しく開始する試みを行っている。通常学校カリキュラムを履修しているが特別な支援が必要な子ども 4 人の保護者に話をして支援についての提案をしたが 3 人の子どもの保護者は納得していないようである。その場合は通常教育のカリキュラム履修を維持する。統合教育に関して、理科と社会の時間にあえて統合形態での授業を試してみたことはあった。低学年の時期に集中したり、学校の機能強化によって統合教育を進める可能性はある。

・特別学校での指導に関する評価

以前は MVG (Mycket Väl Godkänd, とても優れている) などの評価を用いていたが、現在は E から A の評価である。知的障害特別学校の A 評価を取得できる人は通常学校の学習内容も一部は理解できる程度であると考えられる。知的障害特別学校では 2011 年から 6 年から 9 年までが評価の対象となった。そのため「何を評価するか」を考えて授業を行うことが重要である。評価は年に 2 回示される。

・特別学校での指導に関する個別の計画の記載内容

年に 1 回、新しい目標を設定する。本人、保護者、教員の「発達面談」は年に 2 回あるが、新しい目標・内容を設定するのは 1 年に 1 回であり、内容の更新は「必ず」行うことになった。年 2 回の発達面談では、学習目標について本人・保護者にも伝える。求められていることを本人・保護者も知っていることが大事だからである。そのため子どもに対しても意識的に教育目標に関する情報を伝える。授業の際には「集団」の目標設定や「集団」の学習と「個人」の目標設定や、「個人」の課題設定両方が保障される。



写真 10 ルポルタージュ(報告文)のための新聞(モデル)の提示

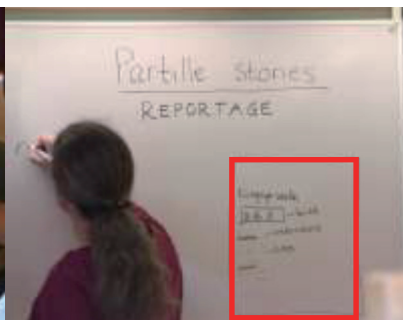


写真 11 報告文の構成の確認



写真 12 報告のためのインタビュー(教員によるロールプレイ)

写真10, 11, 12, 13は知的障害特別学校の6-9年混合のクラスでの授業である。授業見学時(2016年9月13日)に出席していたのは男子生徒5人であった。特別教員アシスタントなど指導者は4人であった。パティレ市全体で取り組む、読み書き力向上プロジェクト「ルポルタージュ(報告文)」のために、まずは自分たちが以前掲載された新聞を示しつつ(写真10)、見出し、要旨、引用文など新聞の内容構成のポイントを示した(写真11)。次に、新聞記者がどのように取材のために準備しているかの動画を流してから、インタビューのロールプレイをまずは教員が行ってモデルを示し(写真12)、次に生徒に行わせる(写真13)。その際相手への聞き方や反応の仕方など「失礼」な態度や社会のルールについても確認していた。この授業は、子どもによってスウェーデン語、社会、理科の授業としてカウントされるとのことであった。技能獲得ではなく、実際の場面を想定した知識の活用のための授業といえよう。



写真 13 子どもによるロールプレイ 写真 14 箱に入っている「物」を見ずに伝える課題 写真 15 形容詞の学習

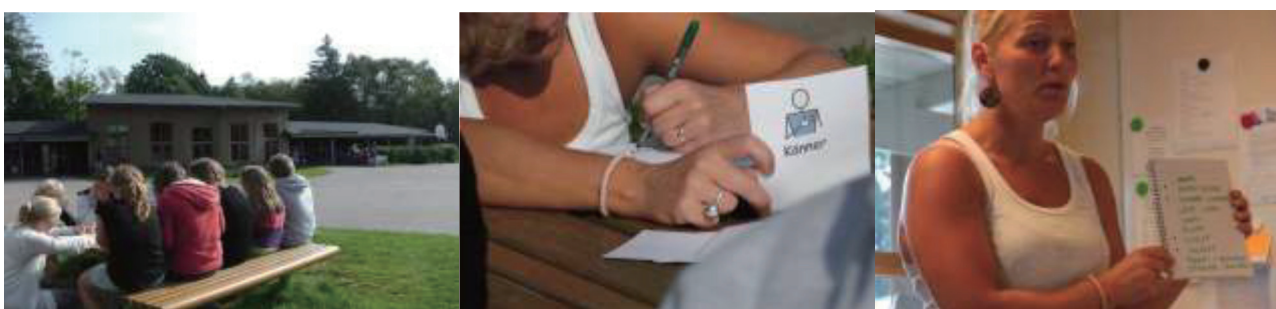


写真 16 外の様子を五感を使って伝える 写真 17 触覚を伝えて表現すると？ 写真 18 表現の学習

次に見学した授業は、知的障害特別学校の9年生男子1人、女子5人、計6人の子どものクラスであった。同じ単元「ルポルタージュ（報告文）」を指導していた。指導者は特別教員1人、教員アシスタント1人であった。そこに知的障害特別学校の授業を「お試し」に来た通常学校5年生の女の子1人と彼女のアシスタント1人が参加していた。まずは本人も周りの子どもも見えない箱の中の「物」を触覚を使って表現し、周りは触っている本人に質問しながら箱の中身が何かをあてる活動をしていた（写真 14）。子どもの表現する力と質問する力、人の話を聞く力、表現された形容詞を学ぶ力（写真 15）、形容詞表現から物を推測する力を養っていた。教員は大きさ、固さ、素材などの質問のヒントカードを示しつつ、発言を促す。

その後校庭に出て（写真 16）、学校の校舎や校庭について感じることを五感を使って表現させて（写真 17）、教員が記述する。教室に帰って学校の「環境」を表現するにもいろんな方法があるということを経験を通して教えていた（写真 18）。この授業はすべての子どもに対してスウェーデン語の時間にカウントされることのであった。

4. 考察

本研究では、スウェーデンにおいて主として知的障害特別学校のカリキュラムを履修する子どものインクルーシブ教育について、その指導内容、指導方法等に着眼して分析することを目的とした。

知的障害特別学校のカリキュラムの履修に関しては、知的障害特別学校における履修のみならず、通常学校において通常学校の内容を変更せずに方法を視覚化、構造化等の方法論で対応する場合と、通常学校において知的障害特別学校の教育内容を保障する場合があった。

知的障害特別学校のカリキュラムの履修方法は知的障害特別学校で授業を受ける方法と、通常学校に統合された環境で知的障害特別学校のカリキュラムの授業を受ける「個の統合」がある。インクルーシブ教育の推進や2011年以降、知的障害のない自閉症児は知的障害特別学校ではなく通常学校に就学することになったため「個の統合」の重要性はいっそう強調されている。しかし不適応問題が顕在化しており、新たな試みとして日本の通級のようなフレックスグループが設置されていた。

評価に関しては、教育を受ける場ではなく、知的障害特別学校と通常学校のどちらのカリキュラムを履修しているか

に依拠する。学習指導要領には評価基準が明示されているが、知的障害特別学校のカリキュラムには不可はない。到達段階や進捗状況の把握のために教員には義務として、本人・保護者にとっては権利として、評価を行っているとのことであった。

個別の計画は主たる責任をもつ教員は明確にしつつも、通常教育と知的障害教育にかかわらず、関係教職員が協働して作成する。

これらの「配慮」は「子ども健康チーム」の判断に基づいて行われ、支援が属人的にならないような体制が組まれていた。スウェーデンにおける知的障害児のインクルーシブ教育は個に応じた教育としての柔軟性と組織的な対応の両方を用いて推進されていたと言えよう。

5. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 30337852(研究代表者:石田祥代)及び 90380302(研究代表者:是永かな子)の助成を受けた。

註・引用文献

- 1 石田祥代(2003)『スウェーデンのインテグレーションの展開に関する歴史的研究』風間書房,pp.181-182.
- 2 Skolverket(2009)Skolan och aspergers syndrome erfarenheter från skolpersonal och forskare, Rapport 334.
- 3 Skollag,SFS 2010:800 8 §.
- 4 SCB(2015)Utbildningsstatistik årsbok 2015,s.105-106.
- 5 加瀬進(2009)スウェーデンの学校教育<個別支援計画>-<個別支援計画>の推進を支える制度的基盤を中心に-『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』60,pp.245-254.
- 6 SKOLF 2010:37 Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.,Skolverket, Skolverket(2010)Planering och genomförande av undervisningen., Skolverket(2013)Den skriftliga individuella utvecklingsplanen.
- 7 Skolverket(2014)Grundskolan är till för ditt barn.s.10.
- 8 上述.s.12-14.
- 9 前掲 7,s.15.
- 10 Skolverket(2015)Integrerade elever..
- 11 Skolverket(2014)Grundskolan är till för ditt barn,s.17-19.
- 12 訪問したパティレ市・オイレショー(Öjresjö)学校は,オイレショー・ストーレゴード学校(Öjresjö Storegård skola)とオイレショー・ブルン学校(Öjresjö Brunn skola)から構成される.オイレショー・ブルン学校に就学している子どもは 9 年生までオイレショー・ブルン学校に通学するが,オイレショー・ストーレゴード学校に就学している子どもは 5 年生までオイレショー・ブルン学校に通学して 6 年から 9 年の 4 年間はフルルンダ学校(Furulund skola)に通学することになる.
- 13 パティレ市の学校統一プロジェクト読み書きに注目した学習活動として「パティレストーリー(Partille Stories)」が行われており,見学した期間には「ルポルターージュ(Reportage)」として,人に伝える表現方法について,通常学校も知的障害特別学校も学習を行っていた.2016 年 8 月 22 日から取り組んでいるこの活動の学習成果は Web ページを介して各学級が 2016 年 11 月 11 日までに入力して全体での講評も行われる.
<https://www.partille.se/barn-utbildning/verksamhetsutveckling/partille-stories/>.
- 14 Unikum.net: Webbverktyg för mål, planer och kvalitet i skolan! <http://www.unikum.net/>.
- 15 <http://skolbanken.unikum.net/unikum/skolbanken/planering/1683395253>.
- 16 <https://sites.google.com/a/ybc-nacka.se/svenska-b-bc2b/kursnyheter/laerlogg>.
- 17 前掲 10.
- 18 Elisabeth Cervin(2016)Här kan Emelie andas ut,Specialpedagogik,1,s.27-30.
- 19 学校法 Skollagen 2 kap. 25-28 条に子どもの健康(Elevhälsa)が学校で保障されなくてはならないことが規定されており,子どもの身体的な精神的な健康状態を守る責任が学校にあり,学校は学校庁が中心となって多方面からの検討ができるチームを学校内に設置することが求められている.近年は学校庁の責任が重要視されている.Monika Törnsén(2014)Rektor, elevhälsan och elevers lärande och utveckling,skolverket.
- 20 BUP-mottagning Partille,
<https://www.sahlgrenska.se/omraden/omrade-1/neurologi-psykiatri-habilitering/enheter/bup-mottagning-partille/>.
- 21 Birgitta Strömberg・Helena Wattström・是永かな子(2004)知的障害をもつ子どもの自己実現:スウェーデンの知的障害児バイオリン演奏グループ「ラムセバンド」の活動を中心に『高知大学学術研究報告』53,pp.63-72.

平成28年 (2016) 10月12日受理

平成28年 (2016) 12月31日発行