

# 北欧のインクルーシブ教育を参考にした小学校の授業実践

河本勝一郎<sup>1</sup>・是永かな子<sup>2</sup>

(<sup>1</sup> 高知県の町立伊野南小学校・<sup>2</sup> 高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門 高知発達障害研究プロジェクト)

Elementary School Lessons that were Considered about Nordic Inclusive Education.

<sup>1</sup>Katsuichiro Kawamoto and <sup>2</sup>Kanako Korenaga

*<sup>1</sup>Ino Minami Elementally School・<sup>2</sup>Education Unit Humanities and Social Science Cluster Research and Education Faculty, Kochi University・The Research Project on Kochi Developmental Disabilities*

**Abstract:** In this study, we analyzed Finish and Swedish inclusive education, and then we have examined lessons that intending diversity. As a result, the inclusive education Finland and Sweden were based on individual plans and personal learning style. A result of the lesson improvement in Japanese elementary schools in reference to the practice of Northern Europe, different level of subject and individual and group study were important. Lessons encapsulating the point of view of the diversity of individual children have been required in the future.

キーワード：北欧，インクルーシブ教育，個別の計画

Keywords: Nordic countries, inclusive education, individual study plan

## 1. 問題の所在と課題

現在の日本の通常学級には約 6.5%の支援が必要な児童が在籍している<sup>1)</sup>。教員は、それぞれの児童の実態に合わせた学習指導を行う工夫をしているが、生活指導や学習習慣・学習規律を身につけさせることに時間を取られている現状もある。また、特別支援が必要な児童の特性が多岐に渡り、教員が専門的な知識と指導技術を十分に身につけることができていないことも不十分な実践の原因の一つであるとも考えられる<sup>2)</sup>。

インクルーシブ教育を積極的に推進しており、PISA 調査で好成績を上げているフィンランドや、スウェーデンなどの北欧では、全ての子どもの特性を生かした教育が目指されている。インクルーシブ教育を基盤として個別の計画に基づいた授業展開が行われているのである。

一方、日本の教育現場でも児童の特性理解が進められてきている。しかし多くの学校が個別の計画の作成に取り組んでいるものの、児童が学校生活における他者との関わりや学習規律を身につけることを重視したものであり、一人ひとりの児童の特性を生かした授業には至っていないと考える。授業の中で一人ひとりの児童の学習に焦点があてられた授業分析が行われることは少なく、学級組織としての学習規律や授業展開、教材分析に重点が置かれることが多い。そのため、一時間の授業の中での児童の学習成果を明らかにすることは少なく、授業の展開や教材分析について協議されることが殆どである。

しかし、少しずつ児童の学習の質を問う授業分析も行われるようになってきているため<sup>3)</sup>、本研究では北欧のインクルーシブ教育を基盤とした個別の計画に基づいた授業展開に着目し、日本において、一人ひとりの児童に合わせた授業展開の可能性を検討することを目的とした。

## 2. 研究の方法

本研究は、調査研究と実践研究で構成される。調査研究は、2010 年 3 月 1 日から 3 月 12 日までフィンランドとスウェーデンを訪問して行った。フィンランドでは、ヘルシンキ市 Ruskeasuon koulu (知的障害特別学校)・ヘルシンキ市 Zacharias Topeliuskolan (通常学校)・ヘルシンキ市 Svenska skolan för synskadade skola och resurscenter (視覚障害特別学校)を訪問した。スウェーデンでは、イエーテボリ市スウェーデン・パティレ市立オレショーストラーレゴート学校(Öjersjö Storegård Skola, 通常学校と知的障害特別学校併設)を視察した。今回は Zacharias Topeliuskolan (通常学校)の教育実践とイエーテボリ市スウェーデン・パティレ市立オレショーストラーレゴート学校の個別の計画について注目する。実践研究は、高知県の公立 A 小学校の 6 年 23 名に対して行った。研究調査期間は、2011 年 4 月から 5 月である。具体的には算数の授業において、全員に作成した個別の計画を基に、3 種類の個別の課題を設定した。そして、個別および集団で課題解決を図る場を設定した。実践の評価は、児童の授業後の振り返りシート等を用いた。

## 3. 結果

### 3. 1 フィンランドやスウェーデンのインクルーシブ教育と個別の計画

フィンランドでは、ナショナルコアカリキュラムに特別ニーズ教育が規定されている。具体的には初等学校教員が特別な支援を必要としている児童を見出して、特別な教育を保障しつつ、インクルーシブ教育を実践しているのである。フィンランドの基礎教育法には、補充指導の規定があり、学習に遅れが見られる児童や特別な支援が必要な児童には、補充指導が行われる<sup>4)</sup>。この補充指導は、学習の遅れが見られはじめた児童に対して実施するもので、教員主導で開始される。

スウェーデンでは、1994 年に規定された「義務教育学校の学習指導要領」において、すべての子どもに「個のニーズに応じた教育」を保障することを基本原則にしている。そのため、特別なニーズのある児童には「特別ニーズに応じた教育」が保障されている。スウェーデンでは、現在 16%を超える移民・難民など多様な家庭環境をもつ児童が在籍している<sup>5)</sup>。このような状況から、通常学校において特別ニーズを行う基盤が整備されている。また多くの場合、通常学校と知的障害特別学校は併設されている。学習障害や行動障害などの特別ニーズある児童には、通

常学級に特別教員を配置したり，隣接する知的障害特別学校の資源を活用したりする。

2010年3月にスウェーデン・バティレ市立オレショーストーレゴート基礎(通常)学校で児童全員に作成されている個別の計画について調査した。スウェーデンでは子ども全員に個別の計画が作成されている。それらは，教員・保護者・児童が記入する。学期に一度，教員と保護者と本人が話し合いながら，学習面や生活面での目標や計画を立て，練り直していく。児童も自分の目標を書き込み，このファイルに学習の記録を綴じ，自分の成長も客観的に評価する（写真1）。

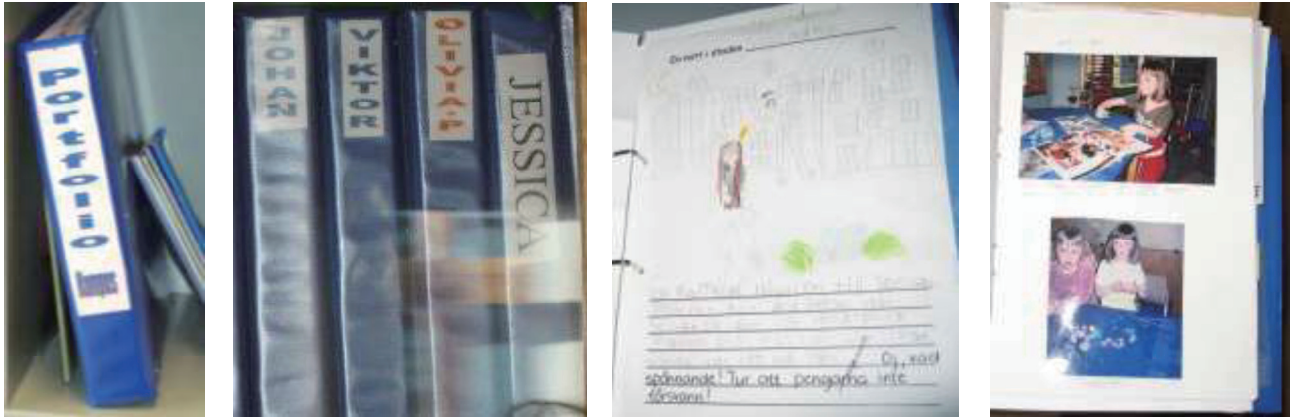


写真1 スウェーデンのポートフォリオとその内容(文字と写真で自己評価が行われている)

### 3. 2 フィンランドの個の差異を生かした授業

ここではフィンランドで参観した6年を対象とした算数の授業を検討する。導入では，一時間の授業の中で，本時で学ぶべき基本的な事柄について一斉授業を行う。まず教員がホワイトボードに課題を書く。児童は，自分で課題を解く時間を確保される。その後，挙手指名を行い，課題を解決していく。児童の様々な解き方を紹介して，一斉指導の場面は終わる。一斉指導は45分授業のうち約10分である。

その後，個別の課題が与えられる。自分に与えられた課題を残りの時間で解決していく。算数においては，課題のレベルが「難しい課題」「教科書レベルの課題」「基礎的な課題」と大きく3種類の課題設定があった。

特長的なことは，自分の考えやすいスタイルに合わせた環境に身を置いて問題に向かうことである。音楽を聴きながら問題に取り組む児童や別の部屋に行って，一人静かに問題に向かう児童もいる。また，友達と複数で別の部屋に行って，問題に向かう児童もいる（写真2・3）。水を飲んだり，バナナを食べたりしながら問題に向かっている児童もいる。この時間内に与えられた課題を終わらせることのみが問われているようである。教員は，机に座り，答え合わせをしたり，質問のある児童の対応をしたりしている。児童が支援を必要とすれば，支援を行うが，教員から先に支援したり，指導したりすることはあまりない。児童が困り感を持ち，支援を欲した時に支援を行う。自分に与えられた課題が早く終われば，学習に関するゲームとして，パズルゲームや数ゲームに取り組んでいた。



写真2 フィンランドの授業風景(個別もしくは集団で学ぶ) 写真3 フィンランドの授業風景(教室外の場合での学習)

この授業では特別支援の必要な児童は目立たない。日本の授業では、学習規律が重んじられる傾向にあり、多動傾向のある子どもは目立つ。しかし、ここではそれぞれが自由に動き、自由に場所を選んで自分のスタイルで課題に向かう。学級全体の配慮以上に支援が必要な場合は、教員アシスタントや特別教員の支援のもとに、課題に取り組みさせている。一時間の中で課題が終わらなければ家庭学習となるため、個々に与えられた課題を確実に到達しなければならない。

このように一時間の授業の中で児童一人ひとりの実態に合わせた課題設定が行われている。他人と比較されることはないが、自分がやるべきことを最後までやり遂げる。児童一人ひとりのできることとできないことを分析し、その児童に必要なことは何かを課題を通じて確認する活動が日々行われている。個人の自由と同時に、個人の責任が重視されていると考察した。

### 3. 3 日本における授業展開

日本の個別の計画は、教員が作成し、特別な支援の必要な児童のみ作成される(資料1)。様式は各学校によって異なるが、A小学校では学習面・生活行動面・社会性・対人関係についての実態と目標、手立てを記入する。計画をもとに、学期の始めに職員会で話し合いが行われ、実態把握と目標に向けての共通理解が図られる。この計画が、児童の実態把握に役立ち、生活場面で効果をもたらしている。また、保護者との連携を密にするのにも役立つ。しかし学習場面では、一時間の授業のめあてや目標があり、個別の計画を生かした児童一人ひとりに合った課題設定を行うことはできていないと考える。

学年・氏名		年		担任名	
主となる目標					
	実態（ここまでできると いうこと）	考えられる背景・ 要因	目標	手立て（具体的に）	変更・次への課題
学習 面					
生活・ 行動 面					
社会 性・ 対人 関係					
保護者の願い		現在			
		将来			

資料1 高知県A小学校の個別の計画

日本の教育の特長は、学級経営を基本とした授業展開である。授業では教科書に沿って、課題を解いていく。スモールステップに設定された課題を一問ずつ解いていくのである。教員が意図的に組織した個々の児童の関わりも見られる。一時間の授業の中に、自分で課題に向き合う時間、ペア学習や協同学習など、仲間とともに課題を解決していく場面も設定されている。課題に対して意見を述べ合う中で、新しい視点や解き方に気づく。これにより広く深く課題を理解していくことができる。また、協同学習場面においては、仲間に教えたり、教えられたりするという共に学ぶ環境、共に伸びる意識が育つ環境がある<sup>6)</sup>。

しかし、学びの保障がない場合、理解できない児童は理解できないまま一時間を過ごすこととなる。また、理解の進んでいる児童は、課題が簡単すぎて意欲を失う可能性も否定できない。同じ課題を、全員で解くことに無理が



生じることもある。ヴィゴツキーの発達の最近接領域のように、一人ひとりに合ったスモールステップの課題設定が重要になる<sup>7)</sup>。

また小学校の研究協議では、一時間の授業での課題よりも、学習規律が重視される傾向が散見される。そのため授業中におとなしく人に迷惑をかけなければ、注意を払われることが少ない。一時間の授業内容よりも、授業態度が優先される傾向にあることは否めないと考える。

### 3. 4 個別の計画をもとにした課題設定

フィンランドやスウェーデンの視察から、日本の授業においては児童の実態に合った課題設定と一人ひとりの課題に向き合う時間を増やすことが必要であると考察した。課題は、個の多様性を生かして一人ひとりに合わせて設定することが理想的である。しかし、教材研究や教材準備の時間が十分にはないため、フィンランドで取り組まれているような三段階程度の課題設定を課題量も考慮しつつ行うことが有効であると考えた。

課題に向き合う時間は、集団で共に思考する時間と一人ひとりが自分の課題と向き合う時間の確保が必要であろう。フィンランドでは、教員側からの意図的な協同学習場面の設定は見られず、児童が自分の課題に取り組む中で自然発生的に集団ができて学習が行われていた。日本では、協同学習場面が多く見られるが、表面的には話し合いが進んでいるように見えても、実は勉強が得意な児童の発言で話し合いが進み、苦手な児童はほとんど話し合いに参加できず、協同学習が成立していないこともある。そこで児童同士の関わり合いを効果的に行うことと、自分一人で課題に取り組む時間を確保することが重要であろう。

よって授業展開においては、以下のような提案ができる。前半は、教科書に沿って基本的な例題を協同学習やペア学習など、児童同士が関わる場面を設定して全員で解くこととする。同じ課題に対して集団で取り組み、意見を交換しながら解決方法を探していく。教科書には例題の解き方が示されている。これにより、全員が解答に到達するように配慮する。

後半は、一人ひとりが自分の課題に向き合う時間を確保する。年度当初に教員と全ての児童とともに作成した個別の計画に基づき、課題が難しすぎたり易しすぎたりしない、意欲の減退を防ぐレベルを意識する。スモールステップの課題を設定し、小さな成功体験を積み重ねることで、意欲・関心を引き出したい。一時間の授業の中で、目的意識を持たせ、課題をやり遂げさせることで、個の力を伸ばしていく。これらを踏まえた授業実践の結果を以下に示す。

### 3. 5 授業実践

授業実践は、A小学校の6年生23名（男子11名女子12名）に対して、2011年4月から5月に算数の授業「円の面積」の単元で行った。個別の計画を基に3種類の課題を設定した。A小学校の6年生23名は4月にクラス替えがあったばかりであるが、全体的に男女とも協力しようとする雰囲気のある学級であった。グループで課題を解決する場面では、協力しながら課題解決を図る様子が見られた。以下が指導案である。

第1表 指導案

(1)	単元名	円の面積
(2)	単元目標	円の面積について求め方を理解し、計算によって求めることができるようにする。
(3)	学習指導計画（全6時間）	
	第1時	円のおよその面積の求め方を考え、見当をつける
	第2時	円の面積をくわしく求める方法
	第3時	円の面積の公式・・・・・・・・（本時）
	第4時	円を含む複合図形の面積の求め方
	第5時	学習内容の習熟（力をつける問題）

## 第6時 学習内容の理解（仕上げの問題）

## (4) 指導観

これまでに、児童は第3学年第4単元「円と球」で、円の概念、性質とかき方、半径と直径の関係などを学習した。第4学年第11単元「四角形と三角形の面積」では、面積の求め方が既習である図形に形を変えることによって、平行四辺形や三角形などの面積公式をつくり出す学習をしてきている。さらに、第5学年では、第13単元「正多角形と円周の長さ」で、円周率の意味を知り、円周の長さを求める学習をした。これらの学習を適宜想起させ、円の面積の求め方について見通しを持たせたり、考えさせたりしたい。

本単元では、まず、曲線で囲まれた形である円のおよその面積を求める課題を、方眼を数える方法や半径でおうぎ形に分割し、それぞれを三角形と見る方法で解決させていく。そして、円の面積公式を導くにあたっては、円をさらに細かく等分して並べ替えると長方形（縦は円の半径、横は円周の半分）に近づいてくるという考えを取り上げ、円を長方形に等積変形して、公式をつくる。

本時の指導では、円を細かく等分して、長方形のように並べ替えて等積変形の考えを用いるとき、8等分、16等分程度は、教員が作業して見せることができるが、それ以上は、実際に作業するよりも電子黒板を利用して提示することにより、視覚的に理解しやすいように支援を行う。また、手で具体物（円を等分に分けたもの）を操作することで、理解しやすいように支援する。

意欲的に取り組むための手立てとして、授業の始めに目標設定を行う。適用問題は易しい問題から難問まで3種類用意し、自分で選択するようにさせる。児童同士の自然な関わり合いが生まれることもねらいとする。

支援の必要な児童は、学習したことを活用して次の学習に生かす力に弱さを持っていることがある。そこで、そのような特性を持った児童には、事前に円の面積公式を学習させ、見通しを持たせてから単元の学習に入ることで、本単元の学習全体を理解させやすくする。

自律した自己を育てるために、継続的に振り返りを行うことで、メタ認知能力の育成を目指す。これは、特別支援教育の視点に基づいた、個別の自律を目指すものでもある。このメタ認知能力は、さまざまな場面での自己との対話につながり、現在だけにとどまらず、長い将来へ向けた自己の確立にもつながる生きる力であると考えられる。

## (5) 本時の指導

目標 ○ 円の面積を求める公式を理解する。

○ 円の面積を求める公式を、半径×半径に着目して読み取り、円周率についての理解を深める。

授業展開は以下である。

第2表 授業展開

学習活動	教員の支援（☆）と評価（※）	メタ認知能力
1 問題の把握 円を細かく等分して並べ替えた図がどんな形になっていくかを見て、円の面積を求める公式を考える。	☆質問紙を利用して、今日の目標と挑戦する問題を選択する。 ☆等分された一つ一つが小さくなり、曲線部分によるでこぼこがなくなっていく、平行四辺形から長方形にちかづいていくことに気付かせる。 ☆電子黒板を使って、デジタルコンテンツを利用することで、視覚支援を行う。	○プランニング ・学習計画を立てる。 ・目的の明確化 「何のために」 ・課題の意識化 「何を学ぶのか」
2 自力解決 長方形の面積公式を基に、円の面積公式を考える。	☆具体物（円を等分したもの）を使って操作することで、支援を行う。	○モニタリング ・自分の学習活動についてモニタリングする。
3 話し合い つくった公式について検討する。	※円の面積の求め方を図や式を用いて考え、説明している。 (発言)	「これでいいのだろうか」 ○プランニング ・課題の意識化

<p>4 まとめ</p> <p>円周の半分＝直径×円周率÷2であることから、公式をまとめる。</p> <p>☆1 半径10cmの円の面積を求める。</p>	<p>※円の面積も、計算で求められることを理解している。</p> <p>（観察・発言）</p>	<p>「何をすればいいのか」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ビジョンの明確化</li> <li>「このやり方でいいのだろうか」</li> <li>・ゴールの明確化</li> <li>「何をやり遂げたいのか」</li> </ul>
<p>5 適用問題</p> <p>自分の選択した問題に取り組む。</p>	<p>☆自分の学習スタイルを見つけるように促すことで、意欲を引き出す。</p> <p>☆自分で適用問題を選択することで、意欲を引き出す。</p>	<p>○プランニング</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・適用問題（基礎・基本・応用の3つのレベル）を解く。</li> <li>・個別学習時の学習スタイルを決定する。</li> </ul>
<p>6 振り返りを行う。</p>	<p>☆質問紙を通して、振り返りを行う。</p>	<p>○リフレクション（振り返り）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・今日の学習態度について振り返る。</li> <li>・今日のねらいが達成できたかを振り返る。</li> </ul> <p>○レギュレーション（調整）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・今日の分かり具合を考えて、今後どのように取り組めばよいかを考える。</li> </ul>

上記指導案に従って第一著者が授業を行った。授業後の考察を以下に述べる。

### 3. 6 授業の考察

授業後の児童の振り返りシートと授業中の様子を基に検証を行った。効果的であった点は、児童に合った課題設定を行うことで児童が意欲をもって取り組むことができたことと考察した。

前半の課題に対しては、教員側の意図的な協同学習場面を設定し、個が関わり合いながら課題を解決した。他者の意見を学ぶ中で自分にはなかった新しい考え方を学んでいくことができていたなど、個が関わりあうことで、集団作りにも効果があったようである。後半には、自分に合った課題に取り組むための時間を確保した。その中で、個人で取り組む、グループで取り組むなどの自分の学習しやすいスタイルを自分で選択できていた。また、学習の遅れがちな児童に対しては、電子黒板のデジタルコンテンツを操作することで支援を行った。最後には、振り返りの時間を確保することで、自分の学習に対する評価を行った。

課題は、3種類程度設定し、自分の課題に取り組む時間を授業の中に位置づける。これには、継続的な指導が必要である。学習に対して受け身になるのではなく、自ら課題に取り組む姿勢を身につけるようにさせるための時間と場所の継続的な確保が必要である。

今後、授業分析を行うにあたっては、児童一人一人が課題に対してどれだけ向き合うことができたのか検証する必要がある。これまでの授業分析では、教員側の教材研究や授業展開について協議がなされてきた。児童の実態を把握した上で、授業のねらいに迫るためにどのような手立ての工夫があったのか、どのような支援が児童にとって効果的であったのかなどの協議が行われてきた。しかし、今後は、児童一人ひとりの活動の様子からの授業分析が必要となってくる。児童の個別の計画に基づいた課題設定は授業のねらいに迫ることができたのか、どのような支援が一人ひとりの児童に対して必要であったのかなど協議の分析の視点を児童側から行っていく必要がある。

## 4 総合考察

個別の計画を活用した授業展開について、第一に、北欧福祉国家のフィンランド、スウェーデンのインクルーシブ教育実践の分析し、第二に、スウェーデンの個別の計画を参考に日本の小学校への個別の計画を生かした授業に

について考察する。

第一の北欧福祉国家のフィンランド、スウェーデンのインクルーシブ教育実践については、スウェーデンでは、個別の計画が子ども全員に作成されており、教員・保護者・児童が記入する。学期に一度教員と保護者が児童の実態を話し合いながら、学習面や生活面での目標や計画を立て、随時修正する。児童も自分の目標を書き込むようになっていた。授業展開については、フィンランドでは、授業の後半には、各個人に与えられた課題を解く。特長的なことは、自分の考えやすいスタイルに合わせた環境で問題に向かうことである。児童が支援を必要とすれば、教員が支援を行うが、教員から先に手を差し伸べたり、指導したりすることはあまりない。フィンランドやスウェーデンでは、特別ニーズの児童には、特別な教員から様々な工夫した手立てによって、課題に取り組ませる。児童一人ひとりのできることとできないことを客観的に分析し、その児童に必要なことは何なのかを課題を与えられながら確認していくことが日々行われている。

第二の日本の小学校への個別の計画を生かした授業については、個別の計画に基づいた各個人の実態に合った課題設定と一人ひとりの課題に向き合う時間を増やすことが必要であることが考察された。そのためには、一時間の授業を児童の学習活動の視点から検証していく必要がある。課題設定においては、個別の計画に基づいた三段階程度の課題設定を行うことが効果的であると考察した。協同学習の質を上げ、児童同士の関わりを効果的にを行い、その後自分一人で課題に取り組む時間を確保することが必要である。

今後の授業づくりにおいては、画一的な授業展開から脱却していく必要がある。教員側からの授業づくりではなく、児童一人ひとりが一時間の授業の中でどれだけ課題に向き合い、成果を上げることができたのかという児童の側からの授業づくりが求められる。日本に限定せずに様々な教育活動に関する情報を収集し、児童の思考活動がより活発化するような授業展開と仕組みを考えていく教員の力量が問われている時代となってきた。個の多様性の視点を内包した授業づくりが求められているであろう。

## 5. 引用文献

- <sup>1</sup> 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について。
- <sup>2</sup> 杉山登志郎 (2000) Asperger 症候群『臨床精神医学』29, pp. 479-486.
- <sup>3</sup> 佐藤暁 (2006)『見て分かる困り感に寄り添う支援の実践—通常の学級に学ぶ LD・ADHD・アスペへの子どもの手立て』学習研究社。
- <sup>4</sup> 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, pp. 174-188.
- <sup>5</sup> 是永かな子 (2006) スウェーデンにおける特別ニーズ教育に関する研究動向—通常教育との関連を中心に—『特殊教育学研究』44, 4, pp. 253-259.
- <sup>6</sup> 佐藤学 (2006)『学校の挑戦—学びの共同体を創る』小学館。
- <sup>7</sup> Vygotsky, L. S., 土井捷三, 神谷栄司訳 (2003)『「発達の最近接領域」の理論』三学出版。

平成25年 (2013) 9月30日受理

平成25年 (2013) 12月31日発行