

論文

## スウェーデンの通常学級における障害児のインクルーシブ教育

### — 一個の学習保障と学び合う関係形成に着目して —

Inclusive education for children with disabilities in Swedish regular classes;  
Focusing on individualized educational support and making learning relationships

樺山 明日美 (高知大学大学院)<sup>1</sup>

是永 かな子 (高知大学教育学部、高知発達障害研究プロジェクト)<sup>2</sup>

KABAYAMA Asumi<sup>1</sup> and KORENAGA Kanako<sup>2</sup>

*1 Kochi University Graduate School*

*2 Faculty of Education Kochi University, the Research Project on Kochi Developmental Disabilities*

#### ABSTRACT

In this study, we analyzed about individualized educational support and making learning relationships in Sweden. Specifically, we considered the following two points about the situation of the inclusion for children with disabilities in regular classrooms in Sweden. Those were individualized educational support and making learning relationships in 2nd grade and 6th grade at Kristineberg elementally school in Borås. By using classroom observation, interviews, reviewing materials. As a result, for individualized educational support, individualized development plan made important roles for all children, teachers understand all children's educational needs. Assistant teacher and special teacher give individualized supports. Those made a good learning environment for all children. For making learning relationships, in the classroom, they did not use group learning so often, outside of class, they had set up variety of involvement activities. Among the class, if children's goals were same, the discussing method was effective in learning, they used learning pair and groups.

## I. 問題の所在と研究の目的

スウェーデンでは、2006/07年から「個別発達支援計画(IUP)」を義務教育学校の全児童生徒を対象に作成している<sup>1</sup>。

インクルーシブ教育を教育の「場」の観点から考えると、スウェーデンでは知的障害がある場合は知的障害特別学校に、知的障害がない場合には基礎学校等で必要な個別支援を含めた教育を受ける<sup>2</sup>。統合を進める一方、すべての子どもを同じ「空間」で学ばせるのではなく、子どもの実態に適した方法で学習を保障するように統合の在り方が模索されている。

スウェーデンの教育スローガンは、「すべての者のための一つの学校」の実現であるが、「すべて」の子ども就学権は保障できているものの、「一つの」学校という点では、決して完結していないとされる。「すべての者のための一つの学校」の基幹となる基礎学校は、知的障害基礎学校と融合するという意味では、「一つの学校」とはなっておらず、国民も現時点では望んでいない<sup>3</sup>。こうしたジレンマを抱えながら、子どもにとっての最良の学習環境の在り方についても議論され続けている。

一方、日本においても、平成22年に中央教育審議会は、特別支援教育の在り方に関する特別委員会の「論点整理」を公表し、「インクルーシブ教育システムの理念とそれに向かっていく方向性に賛成」<sup>4</sup>であると示した。これによって、インクルーシブ教育が展開されていくことが期待される。具体的には、多様な学びの場の保障、障害児が十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備、教員の専門性の向上等の必要性が提起されている。

また、インクルーシブ教育の具体化においては、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会<sup>5</sup>も課題である。多様な子どもが相互に尊重し合い、認め合い、安心して生活するという視点も必要であろう。そのために学校では、子ども同士が認め合える学級づくりも視野に入れていく必要がある。学校生活の基盤となる学級経営において、子どもがよりよい人間関係を結びながら、安心して日々を過ごせるよう、生活と学びを共にする子ども同士がかけがえない存在として認め合える学級をつくる必要がある<sup>6</sup>。学級経営、集団形成の側面から、子どものかかわりをつくることが求められている。また、子ども同士をつなげるために、学校生活の中心である授業で子どもと教材をつなぎ、授業で子ども同士をつなぐことが重要であろう<sup>7</sup>。

以上をふまえて、全員に個別の発達支援計画が作成されるなど個を見る視点があると考えられるスウェーデンでは集団形成、発達障害児と通常児のかかわり方についてどのように実践しているかを検討することを本稿の目的とする。

る。

## II. 研究の方法

本研究では訪問調査による授業見学、インタビュー、調査時提示資料等の分析を行う。訪問調査時期は、2012年9月である。

調査対象学校は、人口約100,570人(2012年)のボロース市にあるクリスティーネベリイ基礎学校

(Kristinebergsskola)である。クリスティーネベリイ基礎学校は通常学校であり、特別支援グループはなく、就学前学校と1学年から6学年まで全225名が在学している。調査は2年と6年を対象とした。



ボロース市

図1 ボロース市の位置

出典：Wikipedia

<http://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%82%B9%E3%82%A6%E3%82%A7%E3%83%BC%E3%83%87%E3%83%B3>

## III. 結果

### 1. 学校の概要

クリスティーネベリイ基礎学校は、住宅や緑豊かなエリアに近接して設置されている<sup>8</sup>。子ども数は全225名、年齢は0歳から12歳、教職員数は、教員14名、アシスタント教員5名(教員免許無)、就学前教員・放課後教員8名、特別教員1名である。発達障害児童数は、アスペルガー症候群1名、ADHDと自閉症1名、ADHD1名、ディスレキシア3名である。ダウン症児童、肢体不自由児童も通常学級に統合されている。

### 2. 学級および対象児の概要

#### 2. 1. 2年生

2年生18名の学級では、ダウン症の男子児童(以下、A)を対象に観察した。観察教科はスウェーデン語と算数である。

Aは去年まで特別学校の児童であったが、本人、保護者の希望により、通常学級で授業を受けている。カリキュラムは知的障害のカリキュラムを適応している。軽度知的障害のため、言葉も話すことができ、歌うことが好きで、休

み時間には友だちと外で遊ぶ姿も見られた。しかし、算数と書字に困難があり、アシスタント教員（以下、AT）の支援を受けつつ授業を受けている。

また、他の気になる子どもでは、両親がスウェーデン生まれでない、他の国から去年スウェーデンに移住してきた等、移民に関連した言語支援のニーズが高い。例えば、ロンドンから来たDは、英語を話すことができ、スウェーデン語を書くことができるが、自信を持ってスウェーデン語を話すことができないため、コミュニケーションや自己肯定感に関する課題がある。またEは片親がスウェーデン生まれではない。去年まで別の学校に在籍していたが、対象校に来て、読字、書字困難がわかり、集中的に個別での支援を行い読めるようになった。現在は、書字が課題である。発達障害のみならず、多様なニーズがある。このように、スウェーデン語に関するニーズが高いため、スウェーデン語の授業では、一斉指導の形態と個別学習の形態の両方が取られている。また必要に応じて、ニーズのある子どもは、別室でスウェーデン語の特別教員による抽出指導を受ける。2年生では、2クラス合わせて36名の児童の内、3名の児童が別室で抽出指導を受けている。

## 2. 2. 6年生

6年生30名の学級では、ADHD 男児1名（以下、B）、LDと自閉症重複女児1名（以下、C）を対象児童とした。観察教科は、算数と英語である。

英語の時間、Bは、50問程度のスペルテストや課題に取り組んでいた。算数のテストの際は、わからないとき教員に手を挙げて助けを求めることもできていた。個別学習では、宿題の課題を友人とともに別室で取り組んでいた。休み時間は友人と遊んでおり、関係は良好である。英語の時間は、最も内容が簡単な教科書を使って、ATとともに学んでいた。

Cは、1年生のころから同学級に在籍している。1年のころは、常に声を出したり、話を聞くことができなかつたりした。現在では、教員の話聞くことができ、一斉授業の際には、静かに教員の話聞くことができる。注意が散漫になることがしばしばあるが、英語の時間の50問程度のスペルテストも最後まで集中して解くことができていた。英語の時間は、最も内容が簡単な教科書を使って、ATとともに学んでいた。また、隣の友人に教科書のページを教えたり、筆者に食堂を案内してくれたり、休み時間は友人とともに遊んだり、社交性がある。しかし、周りの状況がわからずに喋り続けてしまうこともしばしばある。算数に苦手さがあり、算数の時間は一桁×一桁の問題のかけ算のワークを計算機を使って解いていた。

他の気になる子どもについては、2年生と同様、スウェーデンに来て2年目、4年目の児童が在籍しており、スウ

エーデン語に関するニーズが高い。教員は意識的に机間指導で支援している。2年生のように、別室での抽出指導は行われていなかった。

## 3. 授業観察

### 3. 1. 2年生

算数の授業は、「 $3+2=5$ 」「 $5-2=3$ 」等が書いてある紙がグループに配られており、一斉授業の形態で授業が始まった。まず、教員が全員に対して今日の課題の説明をする。グループごとに配られている問題にそって、「 $3+2=5$ 」や「 $5-2=3$ 」になるような物語を作って発表するというものであった。これは、数字や計算式にリアリティーを感じるための課題であった。図1はAの学習グループの座席配置である。

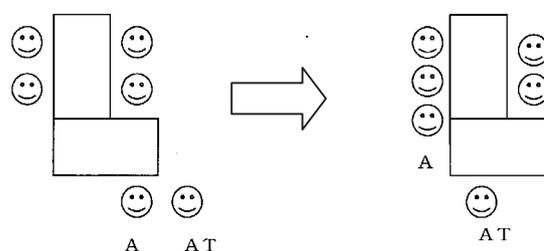


図1 Aのグループの座席の変化

Aのグループは5人組であった。最初、左図のように座っていたが、ATの声かけによって、右図のような座席に変わった。そして、子ども同士で物語を話し合っていた。グループでの話し合いでは、ATが介入し、子どもの対話をつなげていた。次に、発表の練習をはじめた。少し遅れて動くAに対しては、他児が促したり、声をかけたりしていた。ATもAの行動が他児の行動と同様、遅れることやできないことがないように、常に支援していた。

それぞれのグループが発表すると、どんな計算を表していたか、気付いた人が発表するという内容であった。Aも挙手し、ATの助言を受けながら発表し、全員の前で認められる機会があった。

4グループそれぞれの発表が終わると、個別のワーク学習をした。Aは、算数に対して困難さがあるので、同じ教室であるものの、つい立てで仕切られた場所で課題に取り組んでいた。他にも、イヤフォンをつけて集中して課題に取り組む子ども、補助教材を用いて体験的に学ぶ子ども、課題終了後教員に質問する子ども等、各自の学習形態に基づいてワークに取り組んでいた。図2は、学級での子ども全体の学習の様子を示したものである。





写真1 絵が大きく文章が短い教科書



写真2 絵が大きく文章が少し多い教科書



写真3 絵が少なく文章が多い教科書

授業展開は、まず書いてきた文章を読む練習を5分設定した。その間に、子どもは読み方のわからないところ、文法のわからないところなどを、教員に質問していた。Bはプリントを出すこともなく、ATを見たり、横を向いたりしていた。CはATとともに別室で読む練習をした。Cの練習後、すぐにATはBのところに行った。BはATに困っていることを伝えた。Bは宿題をしていなかったのである。

教員は、全体に向かって「短くても長くてもいいです、もし、読み方がわからなくて困っているときは、お互いに助け合ってください」と説明した。子どもらは隣の友人と発表し合ったあと、違う友人とも発表し合っていた。Cは、隣の席の友人と発表し合い、他にも3人の友人と発表し合った。しかし、Bは、隣の友人の話聞くことしかできなかった。Bは、ATと対話をしながら書いていたが、授業時間が終了し、個別の学習に移った。ATは、「Bにとっては難しい課題であった」と指摘した。

#### 4. 聞き取り調査

クリスティーネベリィ基礎学校の授業観察をした2年

の担任の回答と6年の担任の回答を以下に示す。

質問1：どのようにグループ学習を設定するか

2年担任の回答：グループ学習はあまり多くは行わない。一斉指導か個別学習を行いたい。なぜなら、子どもはそれぞれ異なり、ゴールも異なるからである。グループを編成するときには、男子、女子、ニーズのある子、優秀な子を混ぜる。ニーズがある子が優秀な子を参考にすることができるためである。しかし、算数のときなどには同じレベルの子を同じグループにして勉強する。様々な子どもによるグループ編成と、同じレベルの子どもと一緒に学ぶ機会を保障する。大切なのは、お互いを参考にできるよう集団を編成することである。ねらいによって学習グループを変える。

6年担任の回答：週に3時間ある授業を2時間は個別、1時間は全員で対話を用いて行っている英語の例でもわかるように、大切だと考えている。それぞれの程度に合わせて同じ程度の子と対話することもあるが、ニーズのある子どもとその他の子どものペアにすることもある。それは「できる」、「伝えられる」、「聞くことができる」ことを感じさせるためである。特に英語等の「話をする場面」では、グループやペア学習を取り入れるようにしている。同じレベルの子どもを組み合わせることと、様々な子どもを組み合わせることに取り組んでいる。しかし、グループ学習をするときには、準備が必要である。たいていの子どもはグループ学習のための準備を子ども自身で行うことができるが、準備のための支援が必要な子どももいる。その場合には教員が支援をする。

どのような学習形態を取るかではなく、どのような到達目標であるかによって、学習形態を設定している。2年担任は、同じ目標であればグループ学習を取り入れるし、6年担任は、話をすることを目標とするときに、グループ学習を取り入れている。

質問2：支援が必要な子どもがいかに社会関係を構築させるかについて

2年担任の回答：多様な子どもを混ぜてグループを編成することはもちろん大切である。また、対話はとても大切である。そこでは、「楽しく一緒にする」ことが一番大切である。楽しく一緒に取り組むことで、お互いに尊重できるようになる、楽しくないと尊重できない。昨年は、自分の好きなものや好きなこと、家族のことなど、朝の会で話をする機会を多く設けてきた。よって今、自分の意見や気持ちをスムーズに言えるようになってきていると思う。最初、話すことが困難な子どももいたし、難しい取り組みであったが、いい取り組みでもあった。

6年担任の回答：本学級は、1年の頃からずっと同じクラス

であるため、様々なことを一緒にしてきている。いいところも弱いところも含めて、お互いが尊敬し合っている。授業中は、困っている子どもを見つけると、子ども同士で説明し合っ解決できるようにしている。教える側は、説明することで学習が深まるし、教えてもらうことで理解が進む。どちらも成長することができる。

両者とも、毎日の生活や学校行事等でもお互いを知ったり、尊敬し合ったりできるような機会を作っている。

質問3：協働学習を子どもにいかに関係させるか

2年担任の回答：話している子と話していない子がいたら、第一には見ておく。そして、全員が話せるような課題を用意する。2年生の段階では協働学習には教材が必要である。

6年担任の回答：算数等の自分で考えて解く時間のときには、1人で考えてほしい。もし友人に聞きたいときは教室の外に出て話すことは問題ないが、基本的には一人で取り組むことが大切である。一方で、どう考える、どのような考え方や解き方があるかを考えるときには、話すことを大切にす。バランスが大切である。

両者とも、協働の仕方を教えるというより、協働できるような状況を作っている。2年担任は、全員が話をできるような教材を準備し、6年担任は、どう考えたか、何を思うかを伝えるなど、伝えるべきことがあるときには、協働になると述べた。

質問4：多様な学びのためにどのような準備を行うか

2年担任の回答：すべての子どもにニーズがあり、それを知っている。18人いれば18の違いがある。このときに、IUPが助けてくれる。どんなニーズがあるから、何が必要かわかるから、準備ができる。準備は、スモールステップであり、難しく大変である。今は、2年生でもあるので、教員が近くに座って話をすることもあがるが、自分自身で学ぶ力を身につけることを望んでいる。

6年担任の回答：理科や社会では、映像、具体物、写真、聞く教材など様々な教材を準備するように努力している。同じテーマでも多様な教材を使うことで、聞いて学ぶ子ども、見て学ぶ子ども、体験して学ぶ子どもなど、それぞれの学び方に対応することができる。

2年担任は、IUPによって個の違いを把握し、個別の学習方法を考えている。6年担任は、視覚、聴覚、運動感覚等の教材を多様に準備している。

#### IV. 考察

##### 1. 授業観察

Aの学習保障と学び合いについて考察する。学習保障については、個に応じた支援が提示されており、Aが困ることなく、学習が遂行できていた。これは、できる状況づくり<sup>9</sup>がされていたからである。要因としては、第一に、常にATがいてAが不安を感じることなく、学習に取り組むことができたと考える。一方、少しの間、ATがないときには筆者に「隣に座って」という要求をしてきた。常にATがいることが、学習を保障していること、逆に自立を促せていないこと、友人に頼る力の育成への弊害に繋がっているのではないかと考えた。

Aの学び合いに関しては、ATを介して、またはATの助言も加わって、友人と一緒に同じ課題に取り組んだり、教員が全員の前でAを認めたりする機会がある等、教員が積極的に友人とのかかわりを持たせようとしているようであった。MTは全体の中でAもともに学習できる課題を設定している。また、ATはグループ学習等の際に、Aと他児がつながるように声かけをしていた。MTとATは、「つなぐ」教授行為<sup>10</sup>ができていた。

B、Cの学習保障について、Bは、不注意状態が多く、ATの支援によって学習に参加することができていた。一斉指導の際も、個別指導の際も、ATからの確認、促し、支援によって学習を遂行することができていた。ATは、自分で学習する力が必要であると指摘した。Cは、算数のテストは、学年の始まりであり、保護者と子どもでのミーティングや学力の程度を測るために行われたものであったため、支援はされていなかったようである。実態からわかるように、該当学年の課題を理解できる段階ではない。個別学習の時間は、Cに合った課題であったことから、集中して取り組んでいた。英語も、別室でのATとの授業であり、Cのレベルに合った授業であるので、困ることなく取り組んでいた。

学び合いについて、Bは1人で学習に取り組むと、注意が途切れることが多い。よって個別学習の時間であっても、友人とともに課題に取り組むことは彼にとって学習の時間になっていた。教員がBとともに学習するのではなく、多様な友人とペアにして学習させていることは、Bと他児をかかわらせる方法であろう。個別学習の時間であったこと、個別学習の時間は一人で考えることを大切にしていることからCは一人で取り組んでいた。この時間は、他者と一緒に考えたり、話をしたりする様子はなかった。英語の全体での学習時間は、Cは課題に取り組んでいたため、活動にスムーズに取り組むことができていたが、一方、Bは課題に取り組んでいなかったため、有意義な時間にはならなかった。友人と発表し合ったり、伝え合ったりする活動の際には、十分な準備をしておくことが必要である。ニー

ズのある子どもであっても、課題の準備、発表の準備を事前に十分な準備をしていれば、友人とともに対話することも可能である。

## 2. 聞き取り調査

グループ学習の授業への組み込み方に関して、質問1について2年担任の「一斉授業か個別学習を行いたい」は興味深い回答であった。実際、全体で黒板や教材を見ながら、子どもが手を挙げて発表する一斉教授である授業と、最初からそれぞれの課題をそれぞれのペース、それぞれの方法で取り組む個別学習である授業であった。上で述べた算数の授業は、一斉教授で、その中にグループ学習を取り入れていたが、スウェーデン語の授業は、全体への導入をした後はすべてそれぞれの学習時間であった。教員の回答から、授業の達成目標に応じて、一斉授業と個別学習のどちらが適切か、また、子どもを多様な形に組み合わせてグループ学習を取り入れることができるかを考えていることがわかる。

6年担任の回答からは、グループ学習では、認めたり、認められたりして自己肯定感を大切にしていることがわかる。また、認める、認められる機会となるように、ニーズのある子どもへは、事前課題の支援も考えていた。

質問2について2年担任は、1年から持ちあがりの教員であり、1年の段階で、それぞれが認め合える、お互いを理解できるようになるための活動を多く行ってきたと回答した。毎日の朝の会で、自分の好きなものや好きなこと、家族のこと、得意なことなどを紹介する時間をとっていたようだ。最初は恥ずかしがっていた子どもも続けていくことで友人にいろんなことを話せるようになり、このクラスはお互いの多様な側面を知っていると指摘した。また、授業中に子ども同士がかかわる際には多様なグループ形成を大切にしている。また楽しい活動であることが第一であり、楽しくないと活動に取り組むことができない、そこで、いかに楽しい教材を準備するかが必要であると指摘した。

6年担任の回答からも同様に、学級みんながともにいろんなことに活動してきたことで、さまざまな側面を知ることができていると答えた。授業の中でお互いを知ることもあるが、学校行事や休み時間などから、それぞれの得意なこと、好きなこと、嫌いなこと等多くのことを知っていることも、お互いを認め合うための重要な条件となるだろう。

質問3について2年担任の回答からは、グループ学習がうまくいっていないように思えたときは、指導をするのではなく、グループ学習が行えるような手立てを講じていた。みんなが話をできるように、教員が介入して課題を与えることや、みんなが話をしなければいけない課題を提供する等、グループでの協働を促すには、課題の設定が大切であ

ることがわかる。

6年担任の回答からは、協働は教えるものではなく、できるものであった。伝えたい、知りたいことがあれば、知ること聞けることもできる。書いてきた英語を伝えたり、算数の考え方を伝えたりするときには、自然に協働が形成される。どのような課題に取り組むかによって、グループやペアを取り入れている。

質問4について、2年担任の回答からは、IUPを有効に活用していた。IUP作成によって、18名それぞれの学習スタイルや本人ががんばりたいと思っていることを知ることができるため、ニーズに応じることができるのであろう。それぞれが一人で学習に取り組むことを目指しているため、個のニーズに応じることが必要である。

6年担任の回答からは、多様な学び方があることを理解している教員が、教材を多様に準備するように努力していることがわかる。

## 3. 総合考察

以上のことから、学習保障と学び合う関係について以下のように考察する。

学習保障については、IUPを中心に子どものニーズを捉え、子どもの学びのためにそれぞれのニーズに応じて教材の準備や支援をしていた。これらは、発達障害児や気になる子どものみならず、すべての子どもに対して行われている。他の子どもとの目標の差が大きいときは、別室等での個別の対応によって、個の学習を保障していた。

学び合う関係について、子ども同士のかかわりの促進、認め合い、集団形成の視点から考えると、授業の中では、個の学びを第一にしているため、他者とのかかわりを重要視しているとは言い切れない。一方、休み時間、朝の会等の日常生活の中では発達障害児と他の子どもがかかわりながら遊べるようにしたり、子ども同士が認め合えるような活動に取り組んだりしていることがわかった。また、授業においても発達障害児の発言を認めて他の子どもに伝えたり、達成課題が同じ場合にはグループ学習を取り入れたり、伝えたり、聞いたりしてかかわりながら学べる学習活動も保障していた。個の学習を第一にとらえながら、学習内容に応じてかかわり合いをつくるなど、集団形成、発達障害児と通常児のかかわり形成も教員の介入によって保障されていた。

## 謝辞

今回、調査研究に協力していただいたクリスティーネベリイ基礎学校の先生方に、心から感謝申し上げます。

## 註・参考文献

<sup>1</sup>加瀬進(2010) スウェーデンにおける<個別発達支援計画

>全員策定の論理—2001年専門委員会報告<生徒の成就・学校の責任>を手がかりに—『東京学芸大学紀要』第61号,pp.271-280.

<sup>2</sup>加瀬進 (2010) スウェーデン—En Skola för Alla をめぐる情勢は今—『発達障害研究』第32巻,第2号,pp.159-165.

<sup>3</sup> 同上.

<sup>4</sup>中央教育審議会 (2010)『特別支援教育の在り方に関する特別委員会論点整理』.

<sup>5</sup>同上

<sup>6</sup>佐藤暁、森田暁美 (2009)『子どもをつなぐ学級づくり』東洋館出版.

<sup>7</sup> 同上.

<sup>8</sup> クルスティーンネベリイ基礎学校 HP,

<http://www.boras.se/forvaltningar/stadsdelvaster/stadsdelvaster/grundskolor/kristinebergskolan/kristinebergskolan.4.e16926112bcd91ede6800042903.html> (2012年10月25日参照)

<sup>9</sup> 藤原義博 (2012) 子どもの主体性を引き出すための授業改善『実践障害児教育』Vol.470,pp.6-11.

<sup>10</sup> 太田正己 (2009) 子どもと子どもをつなぐ授業技術は衰退していないか「つなぐ」教授行為を巡って—『特別支援教育研究』No.626,pp.2-6.