

論文

# フィンランドにおける幸福感を意識したインクルーシブ教育実践

## Practice of Inclusive Education Aware of Well-Being in Finland

是永かな子(高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門・高知ギルバーク発達神経精神医学センター)

KORENAGA Kanako

Kochi University Research and Education Faculty Humanities and Social Science Cluster Education Unit, ・ Kochi  
Gillberg Neuropsychiatry Centre

### ABSTRACT

In this study, I aimed to examine the practice on well-being in Finish special education. In this time, I visited a school and a municipality school committee that newly established a special class. The reason for establishing a special class was that the trend towards dropping out school. If such children cannot learn in regular classes, they would go to neighboring school's special classes or special schools. That why they decided to establish a special class for keeping them at local school. Since those are special educational practices intended to improve the school maladaptation, emphasis is placed on flexibility, and it is important to make use of special classes and resource rooms, implement Co-teaching, collaborate with primary schools, etc. for the best for children had been done. For example, they tried not to fixed children using resource rooms, to avoid stigmatizing the use of resource rooms, and at the same time to provide a place where children can feel senses of belongings. As a result, some children restore confidence by learning in the special places. Meanwhile, consideration was also required that learning in the special places as separate educational treatment would not be too obvious. Practice in special classes is always keeping in mind the transition to regular classes, and cooperative education were consciously encouraged. At the same time, efforts were undertaken with awareness of child's self-confidence recovery and self-affirmation, such as creating an individualized education plan that gradually lengthens the time at school. In pursuit of well-being in special education, it is important to think of children's difficulty as "overall picture" rather than "learning problem", "social problem", and "family problem", so teachers also to act as " Teams " to solve the problem. Based on the above, I analyzed that while avoiding the "exclusion" of maladaptive dropouts, it is necessary to utilize special places and special support as necessary under regular school "integrated" environments to create an environment where children can feel the sense of belonging.

## 1. 問題の所在

近年 OECD は幸福感(英: Well-being, 芬: Hyvinvointi)に注目した議論に着手しており OECD は、QOL の一つとして教育が幸福感向上にかかわると指摘する<sup>1</sup>。フィンランドも現在、幸福感に注目して学習指導要領にあたるナショナル・コア・カリキュラム(以下、NCC とする)の 2014 年改訂とともに 2016 年教育改革を行っている<sup>23</sup>。フィンランドでは、通常教育も特別教育も同じ NCC が適応されるため、特別教育においても幸福感に関する議論がなされることが予想される。例えば、フィンランド国立教育庁の教育情報 Website では、Hyvinvointi ja turvallinen arki(芬)、Välbefinnande och en trygg vardag(瑞)、Well-being and a safe everyday life(英)として<sup>4</sup>、「いじめ、暴力、人種差別などの差別がない安心できる環境が平等に保障されなければならない」ことが指摘されている。

また NCC 第 5 章に英語訳で「Organization of school work aiming to promote learning and well-being」があり、学校は子どもの学びと幸福を推進する組織であるべきことが明記されている。このような動向を受けて、フィンランドの各学校は「子ども福祉会議(The child welfare team, CWT)」や「子ども福祉グループ(Student welfare group, Teachers and the school's welfare group)」等の多職種からなる校内支援会を設置することが求められている<sup>56</sup>。

以上のような動向を踏まえて本研究では、インクルージョンを推進するフィンランドにおいて、特別教育における幸福感に関する実践について検討することを目的とする。

## 2. 研究の目的と方法

本研究ではインクルーシブ教育を推進するフィンランドにおいて、幸福感の視点からいかに教育改革が進められているかを現地調査と関連文献の分析をもとに考察する。フィンランドにおけるインクルーシブ教育は他の北欧諸国と同様、自治体もしくは学校単位において多様に展開しているため、本研究では 1 つの自治体と 1 つの学校に注目して検討する。分析する学校がある自治体は、図 1 に示す、首都ヘルシンキから電車で約 3 時間に Central Finland region(Keski-Suomi)にあるラウカ(Laukaa)自治体である。



図 1 ラウカ自治体の位置

出典: <https://en.wikipedia.org/wiki/Laukaa>

2017 年 8 月 31 日のラウカ自治体の人口は 19,025 人(フィンランド内第 64 位/311 自治体)、面積は 825.59 km<sup>2</sup>(フィンランド内第 133 位)である。全国第 7 位の大学街ユヴァスキュラ自治体に隣接するため、ユヴァスキュラ自治体のベットタウンの役割もあり、若い家族や子どもの人口が増加している。移民はほとんど住んでいない。自治体内に湖が 129 あり、面積の約 21%が湖である。フェノスコディア地域の最大の石器時代の石の絵画サラカリオがある。絵画は 100 人以上の人物で構成されている。最も古い絵画は 6,600 年前と推定される。

聞き取り調査および授業参観を行ったのは 2018 年 10 月 3 日 11 時から 12 時 30 分に 7-10 年生を対象とした義務制前期中等教育学校であるシダン・ラウカン学校(Sydän-Laukaan koulu、以下、シダン・ラウカン学校)<sup>7</sup>を訪見し、2018 年 10 月 3 日 12 時 50 分から 14 時 30 分にはラウカ自治体教育委員会を訪見した。



写真 1 シダン・ラウカン学校外観 写真 2 教員の教材準備室

聞き取り調査対象者は、シダン・ラウカン学校では校長、

8 学年団の特別教育担当教員、特別教育実習生兼教員アシスタントの 3 名であり、ラウカ自治体教育委員会では、教育長と教育次長の 2 名であった。聞き取り調査は、フィンランドにおける幸福感を意識したインクルーシブ教育実践について、以下に示す質問項目に従って聞いた。その上で、聞き取り調査時に提供された資料及び自治体公開資料、自治体や学校の公式 Website の情報等も検討した。

### 3. 結果

以下に聞き取り調査時の質問項目およびシダン-ラウカン学校教職員の回答を示す。

表 1 シダン-ラウカン学校における聞き取り調査時の質問項目および教職員の回答

#### 1) 学校の子どもの数

子どもの総数は 457 人である。地域の人口が増えており、毎年入学してくる子どもの数も増えている。

#### 2) 学校の子どもの数の内障害/困難を有する子どもの数

フィンランドの三段階支援を念頭におき、特別な支援が必要な子どもを示すならば、第二段階の子どもは 40 人、内訳は 7 年 12 人、8 年 12 人、9 年 16 人である。第三段階の子どもは 30 人、内訳は 7 年 8 人、8 年 8 人、9 年 14 人である。2018 年度 8 月の秋学期から、約 10 年ぶりに特別学級を設置した。当初特別学級在籍者は 10 人から始めた。この 2 か月弱で 2 人が通常学級へのみの支援に移行し、1 人が途中から特別学級での学習を始めたため、現在 9 人が特別学級で学んでいる。このようにできるだけ通常学級で学習することを目指す柔軟な学級編成としており、特別学級の試行期間としても特別学級利用が位置付けられる。特別学級の子どもの学年の内訳は 7 年が 5 人、8 年が 4 人である。特別学級対象の子どもは ADHD や自閉スペクトラム症などの診断のある子どももいるが、特定の障害診断のない子どももいる。特別学級在籍の決定は、ラウカ自治体の心理士の評価に基づいて行われる。現在特別学級で学んでいる子どもの 1 人はユヴァスキュラ自治体にある国立オネルバ特別学校<sup>89)</sup>に転校するかを検討している。

#### 3) 学校の教職員数および職種

学校には 45 人の教員、5 人の特別教員がいる。5 人の特別教員は 1 人が特別学級担当、1 人が 7 年団担当、1 人が

8 年団担当、1 人が 9 年団担当、そして 1 人が弾力的基礎教育(JOPO)<sup>10)</sup>担当である。

#### 4) インクルーシブ教育を推進する方法(チームティーチング、コーチング、ティーチングアシスタント、ピアサポートなど)

教員免許が必要なく、学校全体の支援を行う「スクールアシスタント」を活用している。ピアサポートは自然発生的にはあるかもしれないが、制度として活用しているわけではない。ピアサポートを行っているのは小学校のほうが頻繁ではないだろうか。チームティーチングや協働授業(Co-teaching)は「必要」と意思表示する教員の授業を中心に実施される。複数教員が 1 つの学級に入るのは、教科教員と特別教員の場合もあるし、同じ教科の教科教員同士の場合もあるし、違う教科の教科教員同士の場合もある。誰が、どのように教員に入ってほしいかの意思表示があって、協働授業が構成される。柔軟に活用できるリソースルームにおいて特別教員が抽出指導を行うこともある。

#### 5) 障害理解教育やインクルーシブ教育、人権教育などの取り組みがあるか。

いじめ対応プログラムとしての KiVa<sup>11)</sup>がそれにあたる。KiVa を活用することは使用費用を払うことを意味するが、自治体として KiVa 使用費用を支払っている。KiVa をもとに、この学校に適応させる KiVa を開発したため、KiVa が有効に機能しているといえる。ラウカ自治体は全ての学校で KiVa を導入している。KiVa をいじめ対応のみならず社会性の学習などにも適応させている。他に障害理解教育を扱う可能性があるとしたら、宗教、社会科、歴史などの授業であろうか。

#### 6) 障害のある子どもが通常学級の授業を受けているか(交流教育実施の有無)

可能な限り通常学級の授業に参加するように促す。現在新学期が始まって 8 週間目なので、特別学級がスティグマにならないようにいかに教育を保障するかが重要である。特別学級を設置した理由は、子どもが学校を休みがちになったり、精神的に不調をきたしたり、学校の課題が難しくなってドロップアウトしそうになったりなどの様子が見られたからである。特別学級措置も考慮した、学習習得に関する学校全体のスクリーニングとして、7 年生では数学と英語のスクリーニングを行った。小学校ではフィンランド語のスクリーニングを行っているので、小学校との連携

会議の際に子どもの学習状況の情報を引き継いだ。特別学級対象となる子ども自身への特別学級の説明は心理士からの評価も含めて、書類を見せつつ行った。

註：下線は著者が付した。

シダン・ラウカン学校の子どもの数については、増加していることが指摘された。例えば7年は160人の子どもを8つの学級として編成していたが、今後は20人台前半で1学級を編成する条件を維持することが難しいという。ラウカ自治体は大学街であるユヴァスキュラ自治体まで車で20－30分の距離で、自然豊かな地域であり、人気が高い。フィンランド内でも人口が減っている自治体が目立つ中、ラウカ自治体の学校に就学してくる子どもは増えているとのことである。また、ユヴァスキュラ自治体で教員になるのは競争率が高く困難なため、近隣のラウカ自治体で教員になっている人も多く、話を聞いた校長もユヴァスキュラ自治体に住み、ラウカ自治体に通勤しているとのことであった。よって昼間の人口はいつそう多く、活気がある自治体であるといえよう。

近年フィンランドにおいて校長職に申請する際には大学院において「リーダーシップ」コースを履修しているかが問われる。よって聞き取りを行った校長も17年シダン・ラウカン学校でスウェーデン語と英語の教員として勤務し、大学院で「リーダーシップ」コースを履修し、校長職に申請したとのことであった。校長としては5年目であるが、現在も週に5コマの英語授業を担当している。

シダン・ラウカン学校は7-9学年のみならず、任意の第10学年(Voluntary additional basic education)が設置されている<sup>12</sup>。進路選択の猶予期間としての10学年には男子が進学する傾向があるが、シダン・ラウカン学校の今年度の10学年には女子が7人、男子が3人在籍していた。シダン・ラウカン学校からの進学先は、大学への進学を念頭に置いた高等学校(Lukio, ルキオ)と職業コースを設置している職業高等学校(Ammattikoulu, アンマッティコウル)が半々とのことであった。

学校の子どもの数の内障害/困難を有する子どもの数の回答に関連して、フィンランドでは図2に示すような段階的支援で特別な教育的ニーズに対応することについて示したい。シダン・ラウカン学校の特別学級に就学している子ど

も全員が個別学習計画(HOJKS)<sup>13</sup>があるわけではない、とのことで特別学級に就学していても第一段階もしくは第二段階支援の子どもおり、特別な支援と特別な教育の場が直結してはいない。また第二段階支援の子どもは特別予算措置対象ではないため、学校全体に配置された予算をいかに使うかが課題である。次に幸福感について聞いた。

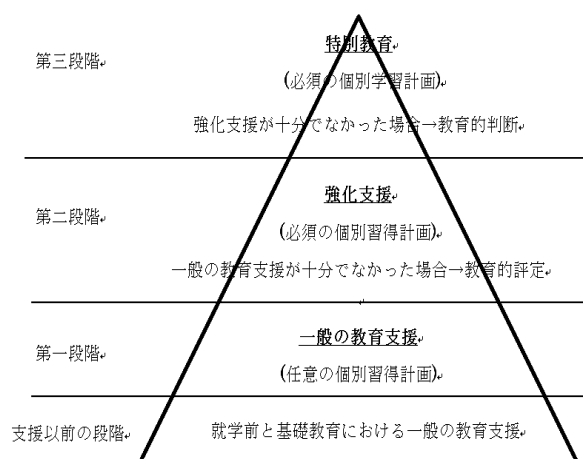


図2 フィンランドにおける段階的支援

出典：Finnish National board of Education (2016) National Core Curriculum for Basic Education 2014, および City of Jyväskylä education services, Instructions for three-tiered support. をもとに著者作成

表2 シダン・ラウカン学校における幸福感に関する聞き取り調査時の質問項目および教職員の回答

1) 幸福感(well-being)がNCCに位置付けられたことの影響はあるか。

幸福感に関する教育実践は、これまでも心理士、スクールソーシャルワーカーなどと連携して、徐々に協議はしていた。影響としては特定の教員のみならず、全ての教員が幸福感を意識しなくてはならなかったことであろう。全ての学校や自治体が幸福感について意識すること、子どもの積極的参加や活動的學校(アクティブスクール)なども子どもの幸福感と関連して考える。

国立衛生福祉局(以下、THLとする)<sup>14</sup>の資料も参考にすることはある。THLは1990年代から子どもの情報を集めている。この学校もTHLのアンケートに協力もしている。THLのアンケートでも子どもの経験について聞いていたが、「中央」で集約する情報の学校現場への通達はや遅いことがある。しかし様々な研究協力を行っている。教員自身も子どもの時にTHLのアンケートに答えた経験がある。



2)特別教育における幸福感とは何を意味しているか。特別教育における幸福感の評価方法は。

スクールソーシャルワーカー、心理士、学校看護師、青少年余暇活動センターとしてのユースセンター(Youth center)、健康社会サービス地域当局 LAPE<sup>15</sup>、医師、精神疾患を専門とする看護師、アウトリーチワーカーなどと協力する。子どもに心理的問題があるときには、専門家が一堂に会して協議する。

子ども幸福会議(Welfare group)の開催は1学期に2回、計1年4回のみなので、少ないと考えられる。個別に課題が出てきたときには随時関係者が集まって対応する。特別学級の子どもの対応に関しても、4週間に1回、1か月に1回など、必要に応じて会議の開催頻度を変える。会議で解決策を考え、次回までに解決策を実施し、検証を行う。問題が起こったときに会議を開催することが基本であり、近年は開催頻度が低い。一般的な学校は1か月に1回子ども幸福会議を行っているであろう。

重要なことは柔軟性である。特別学級や現在の支援形態が最善とは限らない。誰が支援を行うのか、誰が子どものニーズに応じた時間割を編成するのか、協働教授なども「手伝ってほしい」と思っている関係者が意見を表明して、周りがかかわっていく方法である。協働教授の際には特別教員は役割が明確である。しかし、協働教授にかかわってほしいとの要望があるのは、特別教員のみならず、授業におけるICT活用の際の支援、子どもに気を配ってくれるような「目」、具体的に手伝ってくれるような「人手」が欲しいなど、要望は多様であり、支援場所や支援者の役割などを編成することは、容易ではない。一緒に授業計画を作成することも時間がかかる。

1990年代から各学校で柔軟な対応ができるようになった。子どもの日常生活を知っている、各自治体や各学校が子どもの教育について決められるようになったのである。

註：下線は著者が付した。

このように、幸福感がNCCに位置付けられたことの影響については、幸福感を念頭に置いた教育実践は以前から注目されていたが、幸福感がNCCに位置付けられたことによって、全ての自治体、学校、教員が幸福感を意識する必要性が生じているとのことである。様々な活動を幸福感と関連付けて展開することが予想される。国立衛生福祉局(THL)は、毎年特定の学年を対象に全国規模の子どもの調査を行っており、1990年代からのデータが蓄積されている。抽出された学校は子どもに協力を求め、参画する。調

査結果を受け取ることもできるが、結果の活用にはタイムラグがあるため、十分に分析されていないようであった。

次に、幸福感を意識した特別教育の実践及び評価については、必要に応じての医療、福祉関係者との会議と、定期的な子ども福祉会議によって実施されている。

会議では具体的な対応策を協議し、その結果を踏まえて次回評価や改善が行われる。

シダン・ラウカン学校では、特別教育実践の際に柔軟性を重視しており、特別学級やリソースルームの活用、協働教授など、1990年代の地方分権とともに、学校裁量の範囲で、最善を求めて試行錯誤してきた。

ちなみに校長単独の聞き取り調査は学校給食を食べながら実施されたが、学校給食は写真3にみられるようにビュッフェ形式の給食であり、写真4のようにベジタリアン対応及びイスラム教をはじめとした宗教対応の2種類が常に用意されているとのことであった。



写真3 ビュッフェ形式の給食 写真4 ベジタリアン対応の給食

#### 4. リソースルームの授業参観

次に8年生を対象とした、リソースルームの授業参観を行った。写真5に示されるように、この時間には8年団担当の特別教員が女子生徒2人、男子生徒3人の計5人を対象に、リソースルームで抽出指導を行っていた。抽出には本人の同意が必要である。個に応じて抽出指導の計画が作成されているため、特別教員は授業開始の直前に各教室に行き当該の子どもに声をかけて、リソースルームに行くよう伝えていた。参観した際の授業内容は英語であり、写真7に示される手元のプリントや教材と同じものをスクリーンにも投影して教示する、写真8のような視覚支援も用いつつ、子どもの集中力を持続させるためにも、常時間いかけながら授業を進めていた。

写真6に示されるように、授業の途中で1名の男子生徒が入室してきた。彼は「理科を勉強する」と言って、もう1名教室にいたユヴァスキュラ大学からの実習生でもある教員アシスタントとともにリソースルーム後方で個別指

導を始めた。しかし、男子生徒は教員に呼ばれたわけではなかったため、特別教員が「通常学級の授業教員にリソースルームに来ることを告げてきたのか」と聞くと、「告げない」と言ったため、教員アシスタントは通常学級の教員に男子生徒がリソースルームにいることを告げに行った。その後、彼がこの場所で「理科の勉強がしたい」という気持ちを尊重して、授業をうけることを認めた。子どもの状態に応じた柔軟な指導形態であった。ただしこのように、抽出指導の際の複数教科の対応は容易ではないことは特別教員が指摘していた。



写真5 リソースルームでの授業 写真6 リソースルームでの個別指導

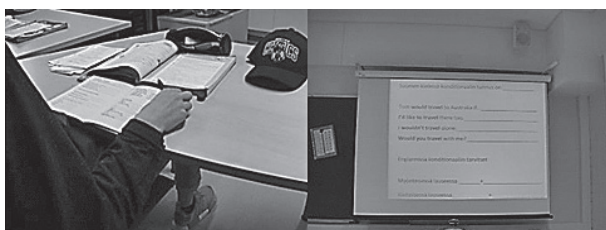


写真7 手元の教材 写真8 手元教材と同じ内容の投影

リソースルームを利用する子どもは固定化していない。それはリソースルームがスティグマ化することを避けることと、通常学級だけでは十分に学習的な子どもへの教育保障を行うことを、リソースルーム活用の目的としているからであった。

リソースルームで自分のペースで勉強できることで、自信を回復する子どももいる。また、今回見られたようにリソースルームを選んで、自らリソースルームに来る子どももいる。一方で、リソースルームでの学習が当たり前になりすぎないような配慮も必要、とのことであった。

#### 4. 特別学級の授業参観

次に特別学級の授業参観を行った。



写真9 特別学級の教室の様子 写真10 特別学級の教示の様子

この日は、翌日に出かけるという「サイクリング」のルートについて、視覚支援を用いつつ確認していた。9人が出席予定の授業であったが、授業開始時には8人が出席していた。登校渋りの子どももいるので、学校適応するために短時間授業参加のプログラムを組んでいる子どももいる、とのことであった。授業参観中にも1人の女子生徒が帰宅していった。

教員は視覚教材の提示とともに、やはり子どもに問いかけながら授業を進めていた。子どもを指名して意見表出を促したり、実際に教示用のパソコンを操作させたりして授業参加を促していた。指名されても前に出ることや回答を拒否する子どももいたが、無理強いをしない様子で授業は進んでいった。また、特別学級と通常学級との交流教育も勧めているとのことであったが、特別学級に就学する子ども9人の内、3、4人は「通常学級での学習を望んでいない状況」との指摘もあった。特別学級設置の理由が、子どもが学校を休みがちになったり、精神的に不調をきたしたり、学校の課題が難しくなってドロップアウトしそうになったりなどの様子への対応、でもあったため、自信の回復、自己肯定感の形成など幸福感を意識した取り組みがいっそう必要であろうと推測した。

#### 5. ラウカ自治体教育委員会における聞き取り調査

次にラウカ自治体教育委員会において聞き取り調査を行った。聞き取り調査に応じてくれたラウカ自治体教育委員会の教育長と教育次長にも、学校と同じ質問項目で、特にラウカ自治体全体の様子について尋ねた。教育長の行政キャリアは22年とのことで、これまでの変化もふまえて話を聞いた。教育次長は2018年春学期まではラウカ自治体内の1-9年が就学する学校の校長をしており、2018年8月(秋学期)から教育次長の職に就いたとのことであった。

校長になる以前は歴史の教員だったとのことである。

教育次長が校長職に申請するにはやはり「リーダーシップ」のコースを履修したとのことである。ただしそれは教育に限定したリーダーシップコースではなかったため、看護師や会社社長など、多様な人とともに学んだとのことであった。校長職の申請の際には何かのコースを履修していないと候補に残ることはできないとのことだった。

教育次長は具体的な事例に関して以前勤めていた学校のエピソードを交えて回答してくれた。



写真 11 ラウカ教育委員会外観 写真 12 ラウカ教育委員会正面玄関

表 3 聞き取り調査時の質問項目およびラウカ自治体教育委員会の回答

#### 1)ラウカ自治体の子ども数

ラウカ自治体では1－9年が就学する学校が3校、1－6年が就学する学校が8校の計11校がある。4校が比較的大規模で、3校が比較的小規模(40－60人程度)であり、一番小さい規模の学校は全部で25人であるなど、小規模学校も維持されている。ラウカ自治体の子ども数は2,600人であり、ラウカ自治体の居住人口に比して子どもや若い人が多い自治体である。教育費の増大は課題である。

#### 2)ラウカ自治体の子ども数の内障害/困難を有する子どもの数

第一段階支援は一般支援であり、全ての子どもを対象としているのでカウントできない。第二段階支援も強化支援ではあるが、行政は各学校に「教授時間」を配分しているが、第二段階支援に関して特別予算が計上されるわけではないので、行政としてはカウントできない。第二段階支援は各学校の裁量の問題である。

第三段階支援は全体の約6－7%である。以前は第三段階支援を申請すれば、その分予算が認められたが、その仕組みは対象が増加の一途をたどるという構造上の問題があった。現在はそのような仕組みではない。

ラウカ自治体は約10年前に、特別学校を廃止した。その際には教員の不満等もなかったように記憶している。現

在もラウカ自治体には特別学校が存在しないため、特別学級で対応できない子どもはウヴァスキュラ自治体の国立オネルバ特別学校に就学することになる。

#### 3)ラウカ自治体の教職員数および職種

全教職員は243人(校長を含む)、52人が教員アシスタントである。職種としては、就学前教育機関教職員・デイケア担当教職員、1－6年は学級担当教員、7－9年は教科担当教員、1－2年の低学年の特別支援を担当する特別教員、第三段階支援を担当する特別学級教員、ティーチングアシスタント、ユースワーカー(4人)、事務職、技術職、校長、そして大規模学校には教頭がいる。ラウカ自治体はスクールソーシャルワーカー3人、心理士3人を雇用している。ラウカ自治体においては子ども700人につき1人のソーシャルワーカーや心理士が保障されている計算になる。全国平均は600－1000人につき1人の割合なので、ラウカ自治体は平均的な配置数だと言える。ソーシャルワーカーや心理士による訪問や各学校へのかかわりの頻度は学校によって異なる。他にも自治体所属の学校看護師を雇用している。

#### 4)インクルーシブ教育を推進する方法(チームティーチング、コーチング、ティーチングアシスタント、ピアサポートなど)

子どもや学校が「どのような状況にあるか」に対応する。特別支援対象であっても通常学級で学習できるなら特別学級から通常学級に移行する。特別学校の廃止は政治家による判断であった。政治的判断の時点で特別学校はすでに小規模になっていたため、まずは通常学校1校と特別学校1校に共通の管理職1人を指名することから始め、次に特別学校としての特別予算を通常学校と特別学校で統合して使用することとした。統合に関する教員の拒否はなかった。子どもにとっての最善を考えることが基本であり、義務教育では一緒に勉強できることを目指す。必要なのはインクルーシブ教育に関する研修であり、どのように、何を、誰が教えるかを明確にすることである。個別のケースでは問題があっても数は多くはない。

学校や教員には自律性がある。子どものことを一番知っている人が教育内容について決めるべきであると考えている。よって学校にとっては自律性と信頼が重要である。フィンランドにおいては行政の「要求」や国の「査察」はない。行政はコンサルタントとして相談にのる役割である。THLの調査結果の情報はもらうが、データをいかに活用するか



は次の課題である。教育を「開発」する必要がある。例えば政府の支援を得るには、根拠となるデータが必要である。

5) 障害理解教育やインクルーシブ教育、人権教育などの取り組みがあるか。

どのような取り組みをするかは学校が決める。教育行政は、教育内容に関しては介入しない。通常児と障害児が一緒に学ぶ環境はあるが、常に理解の過程であり、子どもが疑問を持った時に随時話をする。自分の子どもが学校に就学していたときのことを考えても、通常学級にADHDや自閉スペクトラム症の子どもがいても、自然に生活していた。子どもには子どもの間の違いが見えない。大人には違いが見えるのである。障害理解教育を教科で教えるとしたら「健康」であろうか。基本的には大人と子どもが障害理解教育を一緒に考えるのである。

6) 障害のある子どもが通常学級の授業を受けているか(交流教育実施の有無)

子どもの状態が全く異なる場合には固定的な「特別学級」として、別に学んでいる可能性もある。基本的に特別学級はラウカ自治体では「特別グループ」として設置されている。特別グループは例えば1つの学校に5グループ設置されており、1つの学校には1グループ設置、1つの学校には2グループ設置等である。学年別にグループ編成を行うので、複数のグループ設置になる。ただし知的障害や情緒障害の場合は、生活年齢のみにこだわらないグループ編成にすることもある。毎年特別グループ設置の状況は変更される。通常学級に適応するシステムを開発することをめざしている。教科としては、「体育」、「美術」などでは通常学級の授業を受けている可能性が高い。校長になる前の13年の教員経験において、ダウン症児も一緒に勉強していたこともある。そのダウン症児は4-5学年までは一緒に通常学級で学習していた。行政としても可能な限り通常学級の授業に参加するように促すが、算数・数学、フィンランド語、英語等は小グループ指導、もしくはスクールアシスタントを活用した指導が多い。

註：下線は著者が付した。

このようにラウカ自治体においては、複数の多様な規模の学校が維持されている。自治体全体としては若者や子どもの数が多い。そのため予想以上に教育費がかかることは課題視されていた。

ラウカ自治体の子ども数の内障害/困難を有する子どもの数としては、第一段階支援と第二段階支援は特別予算が計上されないため、把握できない。第二段階支援までは各学校の裁量である。第三段階支援は全体の約6-7%である。以前のように第三段階支援を申請すればそのまま申請が通る仕組みは変更されている。

ラウカ自治体では約10年前に特別学校を廃止したが、その際の教員内での混乱はなかったようである。シダン・ラウカン学校も約10年前に特別学級を廃止したとのことだったので、分離教育を減減させる取り組みがあったことが推測される。そのため現在では特別学校対応が必要な子どもはユヴァスキュラ自治体の特別学校に就学する。

ラウカ自治体の教職員の職種は、教員アシスタントの他に就学前教育機関教職員・デイケア担当教職員、1-6年担当学級教員、7-9年担当教科教員、1-2年担当低学年の特別教員、第三段階支援を担当する特別学級教員、ティーチングアシスタント、ユースワーカー、事務職、技術職、校長、教頭があげられていた。ラウカ自治体としては、スクールソーシャルワーカーと心理士も雇用している。

インクルーシブ教育を推進する方法は、通常学級で学習できるならば特別学級から通常学級に移行する。特別学校の廃止の過程はまず政治的判断があり、管理職を統合し、予算を統合した。子どもにとっての最善を考えるために、義務教育では一緒に勉強できることを目指して、インクルーシブ教育に関する研修を行う必要性を指摘していた。一方で、学校や教員には自律性があるため、学校裁量も認める。査察ではなく相談役として行政や部外者はかかわる。

障害理解教育やインクルーシブ教育、人権教育などの取り組みについて、教育行政は、教育内容に関しては介入しないことが原則である。各学校では子どもが疑問を持った時に随時話をすることで対応する。基本的には大人と子どもが障害理解教育を一緒に考えるとのことであった。

障害のある子どもが通常学級の授業を受けているかについては、ラウカ自治体には「特別学級」もあり、生活年齢や学習ニーズに応じてグループ編成される。教科としては、「体育」、「美術」などでは通常学級の授業を受けている可能性が高く、算数・数学、フィンランド語、英語等は小グループで、もしくはスクールアシスタントを活用した指導が多いとのことであった。次に幸福感について聞いた。

表4 聞き取り調査時の質問項目およびラウカ自治体教育委員会の幸福感に関する回答

1) 幸福感(Well-Being)がNCCに位置付けられたことの影



響はあるか。

2014年のNCCの提示、2016年に地域カリキュラム制定後、新カリキュラムが導入されたが、現在はまだわからない。カリキュラムはアジェンダではあるが、興味を引くことを考える傾向がある。子どもがどのように感じるかが大事。

ラウカ自治体では以前は個別学校カリキュラムも作成しており対応が大変だったため、現在は自治体カリキュラムまで作成している。

小さい子どもに関しては、情緒面の課題(情緒的スキル)等を重視する。いじめ対応のKiVaは全ての学校を対象に導入している。KiVaの活用およびスーパーバイズとして必要なコンサルタント料も払っている。

## 2)特別教育における幸福感とは何を意味しているか。

子どもを「全体」として考えること、「全体像」を考えることが重要である。ケアすることに関しては、自治体の心理士もかわる。以前は子どもの困難性を「学習面」と「社会面」のどちらかに分けようとしていたが、新しい考え方としては「全体像」としてとらえることが重要である。そのため教員も「チーム」として対応する必要がある。「学習面」か「社会面」か「家庭」の問題かなどがあるが、関係者を選抜して支援を始めることが重要である。

実際には「支援を必要としない」と感じている子どもや保護者の方が対応が大変である。多くはないが、他者との関係を求めない家庭がある。以前勤務していた学校の310人の子どもの内でも5家庭、他者との関係を求めない家庭があり、きょうだい関係を考慮すると10人の子どもに支援が届きづらかった。支援が届きづらい子どもの数値が3%ということである。

ラウカ自治体には移民はほとんど住んでいない。移民の背景があるとしてもロシア、ポーランド、中国、エストニア等であろうか。

## 3)特別教育における幸福感の評価方法は。

心理士や特別教育に予算を割くが、精神問題が減っており、全体の予算が減っている。その点が成果であると考えられる。精神疾患を専門とする特別学校に子どもを送る必要がなくなったなどのケースがある。THLの調査には毎年、5学生、6学生、8学生、9学生が隔年で参加し、情報を収集している。昨年の冬にもアンケートにも参加した。THLのアンケートに「幸福」に関する内容も含まれるだろう。全ての学校と自治体全体としてTHLの調査結果をもらっ

ているので、学校間や他の自治体とも比較ができる。子どもの状態を評価する指標の1つの方法として参考にしている。各学校でも調査結果を受けて評価をしていると考えられる。毎年THLから結果はもらえる。他にも「ソフトデータ」としてのエピソードのような内容も収集する。常にバランスを考えなくてはならない。

教員の研修は常に必要であり、子どもにどのように教えるか、どのような指導法を使うか、協働教授などいかに用いるかについて学ぶ必要がある。統計的データも活用できたほうが良い。教育委員会としても教員の学びを支援する必要がある。特別教育の場合は環境設定、評価基準、計画、成果を書く計画がある。ラウカ自治体の計画の内容は、国のガイドラインに従う。

註：下線は著者が付した。

幸福感がNCCに位置付けられたことの影響については、教育改革は現在進行中であり、ラウカ自治体のカリキュラムを念頭に、子どもがどのように感じるかを大事にしていきたいとのことであった。

そしてラウカ自治体としては全ての学校にKiVaを適応させており、コンサルタント料も支出している。

特別教育における幸福感とは何を意味しているかについては、子どもの困難性を「学習面」や「社会面」、「家庭」と分けるのではなく、「全体像」として考えることが重要であり、教員も「チーム」として対応する必要がある。一方で実際には「支援を必要としない」と感じている子どもや保護者、「他者との関係を求めない」家庭の方が対応が大変であることも指摘された。

特別教育における幸福感の評価方法については、精神問題が減って全体の経費も削減されているとのことである。THLアンケートにも毎年参加しており、情報を収集して学校間や他の自治体とも比較ができる。THLのアンケートに「幸福」に関する内容も含まれる。全ての学校と自治体全体としてTHL調査結果をもらっているため、指導につなげることができる。子どもの状態を評価する指標の1つの方法として参考をしているとのことであった。

## 6. 総括

本研究では、インクルージョンを推進するフィンランドにおいて、特別教育における幸福感に関する実践について検討することを目的とした。今回はインクルーシブ教育推進を念頭に置きつつも、新たに特別学級を設置した学校を

訪問した。特別学級設置の理由は、子どもの登校渋りや精神的不調、ドロップアウト等の不適応状態が顕在化したためであった。このような子どもは通常学級で学習できなければ近隣の学校の特別学級や特別学校の対象となるため、地域の学校で学び続けるために特別学級新設を決定した。

不適応状態改善を意図した特別教育実践であるため柔軟性を重視しており、特別学級のみならずリソースルームの活用、協働教授の実施、小学校との連携等、子どもにとっての最善のための試行錯誤が行われていた。例えば、リソースルームを利用する子どもは固定化せず、リソースルーム利用をスティグマ化することを避けること、同時に通常学級だけでは十分に学習できない子どもへの教育保障の場を提供することを試行していた。結果としてリソースルームで学習できることで自信を回復する子どももいる。そのため自らリソースルームを選んで来室する子どももいた。一方で、分離的教育措置としてのリソースルームでの学習が当然にならない配慮も必要、とのことであった。

特別学級における実践も通常学級への移行を常に念頭に置いており、交流は意識的に促していた。同時に、学校滞在時間を徐々に長くする個別教育計画を作成するなど、子どもの自信の回復や自己肯定感の向上などを意識した取り組みが行われていた。

特別教育における幸福感の追求においては、子どもの困難性を「学習面」や「社会面」、「家庭」と分けるのではなく、「全体像」として考えることが重要であるため、教員も「チーム」として対応する必要性が指摘されていた。

以上から不適応によるドロップアウトという「排除」を回避しつつ、通常学校という「統合」的な環境下で必要に応じて特別な場や特別支援を活用して、子どもにとって安心できる環境を保障する実践が行われていたと分析した。

## 7. 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

<sup>1</sup> OECD (2017) How's Life? 2017 MEASURING WELL-BEING.

<sup>2</sup> Irmeli Halinen(2016)Quality Education: Finnish Way to Sustainable Well-being,www.oph.fi/English (2018/11/03 参照).

<sup>3</sup> Irmeli Halinen (2015) What is going on in Finland? - Curriculum Reform 2016,Website,http://oph.fi/english/current\_issues/101/0/what\_is\_going\_on\_in\_finland\_curriculum\_reform\_2016(2018/11/03 参照).

<sup>4</sup> フィンランド国立教育庁(Finnish National Agency for Education)によるフィンランドのカリキュラムなどについての情報が検索できる Website,https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/perusopetus/419550/tekstikappale/428617(2018/11/03 参照).

<sup>5</sup> フィンランド国立教育庁(Finnish National Agency for Education),Support in basic education ,https://www.oph.fi/english/education\_system/support\_for\_pupils\_and\_students/support\_in\_basic\_education(2018/11/03 参照).

<sup>6</sup> 是永かな子(2015)フィンランドにおけるインクルーシブ教育の特徴と実際『高知大学教育実践研究』29,pp.35-49.

<sup>7</sup> シダン・ラウカン学校

Website,https://peda.net/laukaa/sk(2018/11/03 参照).

<sup>8</sup> Onerva 特別学校 Website https://www.valteri.fi/en/school/onerva/ (2018/11/03 参照).

<sup>9</sup> オネルバ特別学校は国立特別学校ネットワークバルテリの6校の内の1校で、聴覚障害、視覚障害、言語障害(言語やコミュニケーションの課題)に関する特別なニーズのある子どものために就学前教育(Pre-primary)、基礎教育(Basic education)、第10学年教育(Voluntary additional basic education)を提供している。小曾湧司,是永かな子(2018) フィンランドにおける段階的支援と特別学校の役割:Onerva koulu のセンター的機能と学校機能に注目して『高知大学教育学部研究報告』78,pp.357-363.

<sup>10</sup> 西村はJOPOを弾力的基礎教育(Flexible Basic Education,Joustava perusopetus)と訳している。2006年基礎教育学校からのドロップアウトを選らすことで社会的排除を予防する目的で、自治体は基礎教育学校7学年から9学年の生徒を対象に基礎教育内容を弾力的に展開する教育方法による学校の設置が可能となった、と紹介する。西村貴之(2013)フィンランドにおける社会的排除のリスクをもつ若者に対する基礎教育制度:Flexible Basic Education;JOPO実施校調査から『人文学報』471,pp.39-63.

<sup>11</sup> KiVa Website,http://www.kivakoulu.fi/(2018/11/03 参照).

<sup>12</sup> Finnish National Agency for Education(2018) Number of students by level of education, https://www.oph.fi/english/services/statistics/number\_of\_students\_by\_%20level\_of\_education(2018/11/03 参照).

<sup>13</sup> 個別の学習計画(Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma)図1に示されるように第三段階支援対象の子どもには必須で作成される。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教育と個別計画の活用『高知大学教育実践研究』27,pp.71-82.

<sup>14</sup> 国立衛生福祉局 Terveyden ja Hyvinvoinnin Laitos,National Institute for Health and Welfare,http://www.thl.fi/(2018/11/03 参照).

<sup>15</sup> 健康社会サービス地域当局, Keski-Suomen LAPE ,The health, social services and regional government, https://www.facebook.com/keskisuomenlape(2018/11/03 参照).