

論 文

フィンランド・ヘルシンキ自治体のスウェーデン語学校における 段階的支援と幸福感を意識したインクルーシブ教育実践

Practice of Inclusive Education with Three Tiered Special Support and Aware of Well-Being at Swedish
School in Helsinki, 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 research, I analyzed the Practice of inclusive education with 3 tiered special support and aware of well-being at Swedish school in Helsinki Finland. The Zacharias Topelius School is a school for Swedish speakers in Finland and was composed of regular class units, special class units and hospital education units. Regular class unit also has children receiving general support, intensified support and special support. Even with general support for all, support technical aid can be utilized, while special support which gets special budget guarantees personalization of curriculum and extension of compulsory education. Procedures from general support to intensified support, procedures from intensified support to special support are clear, general support is implemented immediately as necessary. Assistant teacher nearly twice the number of teachers are hired as the Zacharias Topelius School is enrolled in a large number of children who need support, and training for assistant teacher is also carried out at the school. Because regular children and children with disabilities are learn in the same school building, they exchange and learn jointly in school lunch and meetings, music, art, physical education etc. in subjects. Regarding well-being, it is positioned as the central value of the school. It was to support promoting the growth of children as a member of a democratic society while emphasizing the guarantee of good education, an environment where security can be ensured, participation and equality etc. Practice for that includes free school lunch, trial of "Verso" program, diverse and open learning environment, guarantee of individual places as special classes. Regarding the feeling of well-being in special education, although the growth of children's ability is the same for both regular and children with disabilities, it is different in that the children with special education need individual support; that why individual plan write about concretely what kind of support is needed. Evaluation method of well-being in special education is based on individual plan. In addition, the The Zacharias Topelius School is made up of children and staffs with cultural diversity and has the opportunity to learn about "multiculturalism" not only about disability but also about diversity in school. I concluded that concretization of 3 tiered special support in Finland and educational practice pursuing well-being contribute to the realization of inclusive education.

1. 問題の所在

フィンランドはフィンランド語とスウェーデン語を公用語として認めており、スウェーデン語を母語とする子どもが要求する場合にはスウェーデン語での教育を保障する必要がある。そのため、フィンランドの通常学校内にスウェーデン語で授業を行うスウェーデン語学級があったり、スウェーデン語話者が一定数いる場合にはスウェーデン語学校が設置されたりする。表1に示すように、スウェーデン時代(1155年～1809年)やロシアによる大公国(フィンランド大公国)時代(1809年～1917年)を経たという背景から、スウェーデン語話者やロシア語話者が一定数いる。2017年の時点で全国ではスウェーデン語を第一言語とする人の割合は5,2%である¹⁾。

表1 フィンランド住民の母語の割合(%)

	1900	1950	1990	2000	2010	2017
フィンランド語	86,8	91,1	93,5	92,4	90,4	87,9
スウェーデン語	12,9	8,6	5,9	5,6	5,4	5,2
サーミ語	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0
ロシア語	0,3	0,1	0,1	0,5	1,0	1,4
その他	0,0	0,1	0,4	1,4	3,2	5,4

出典:Statistikcentralen,http://tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_sv.html.

またフィンランドでは三段階に応じた特別支援が実施されており、フィンランドに住むスウェーデン語話者にも特別支援の教育保障が行われている。以上の動向と2014年の幸福感を考慮したナショナルコアカリキュラム(以下、NCCとする)改訂および2016年教育改革²³⁾も見据えつつ、本稿ではフィンランドのスウェーデン語学校の実践をインクルーシブ教育の視点から考察する。

2. 研究の目的と方法

フィンランドのスウェーデン語学校における段階的支援および幸福感を意識したインクルーシブ教育実践を明らかにすることを目的として、学校訪問を行い、聞き取り調査および授業参観を行った。本研究では1～6年を対象とした1つのスウェーデン語学校に注目して検討する。分析する学校がある自治体は、首都ヘルシンキであり、学校

はヘルシンキ中央駅から約3kmの位置にあるザカリアス・トペリウス学校(Zacharias Topeliusskolan)である。写真2に示すように学校には学校の名前の由来となっているザカリアス・トペリウス氏(1818年1月14日～1898年3月12日)の像がある。ザカリアス・トペリウス氏は、スウェーデン語を話すフィンランドの作家、詩人、ジャーナリスト、歴史家であり、フィンランドの歴史に関する小説をスウェーデンで書いたヘルシンキ大学教授である。ザカリアス・トペリウス氏や学校の由来については週に1回水曜日の朝の集会で校長が話をするとのことであった。

2017年8月31日のヘルシンキの人口は642,045人でフィンランド最大である。面積は715,48 km²(フィンランド内第258位/311自治体)である。

聞き取り調査及び授業参観を行ったのは2010年3月3日と4日、2016年8月22日、2018年10月5日である。今回は2018年10月5日聞き取り調査を中心に記述する。



写真1 ザカリアス・トペリウス学校外観 写真2 ザカリアス・トペリウス氏の銅像

聞き取り調査対象者は、ザカリアス・トペリウス学校の校長、特別教員、教員アシスタントの研修担当教員、小学校2年の子ども2人、小学校6年の子ども1人であり、以下に示す質問項目に対して、主には校長から回答を得たうえで、関連する内容について聞いた。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

3.1 ザカリアス・トペリウス学校における段階的支援

ヘルシンキ Tölö 地域のザカリアス・トペリウス学校は「全ての者の学校(En Skola för Alla)」を目指している。ザカリアス・トペリウス学校はアイナ(AINA)ユニット、ト

イニ(TOINI)ユニット、エバ(EVA)ユニットの 3 ユニットで構成される。

アイナユニットは 1-6 年の子どもを対象に通常教育を保障する。アイナユニットには、フィンランドの三段階支援の内、一般支援(Allmänt stöd)、強化支援(Intensifierat stöd)、特別支援(Särskilt stöd)の全ての段階の支援を受ける子どもがいる。子どもは通常カリキュラムを履修するか、または支援段階に応じて、通常カリキュラムを考慮しつつ個別の計画を作成することになる⁴。

トイニユニットは知的障害や自閉症のある子どもを対象に小集団を編成する。トイニユニットの担当学区は広く、大ヘルシンキ地域⁵とヘルシンキ自治体である。トイニユニットの子どもはザカリアス・トペリウス学校で 11 年間の教育が保障される。11 年間の延長カリキュラムを編成するには、図 1 に示す 3 つの方法がある。

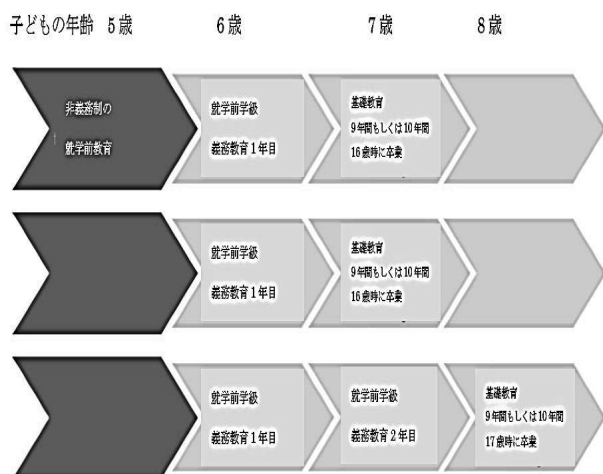


図 1 11 年間延長カリキュラム編成方法

出典 : Zacharias Topeliusskolan, Zacharias Topeliusskolan brochyrr

トイニユニットでは基本は、コミュニケーション、認知、運動、社会性および日常的スキルの「活動領域(Verksamhetsområde)」に応じた教育を受け、特定の場合には通常カリキュラムに基づいた個別の計画に従って、教科を履修する。全ての子どもがそれぞれのニーズを満たすために、トイニユニットには多くの指導者が配置されている。インクルージョンは学校の基本的な理念であり、通常教育の様々な活動にも参加できるように、解決策を見つけることにも努める。

エバユニットには 2 種類の活動がある。一つは、病院に通院する子どもや入院している子ども、様々な理由で地域の学校に通えない子どもを対象とした小集団の病院内教育である。エバユニットの教員が地域の学校と相談しながら、子どもに 1 日 1 時間の指導を保障する。エバユニットの小集団指導に参加する全ての子どもは、セラピストなどケア担当者(Vårdkontakt)がいる。学習進度は子どものニーズに合わせて調整することができる。目標は、子どもが可能な限り、いつでも地域の学校に戻ることである。エバユニットに登録された全ての子どもは、段階的支援の内第三段階の特別支援対象である。

エバユニットへの入学手続きは以下である。

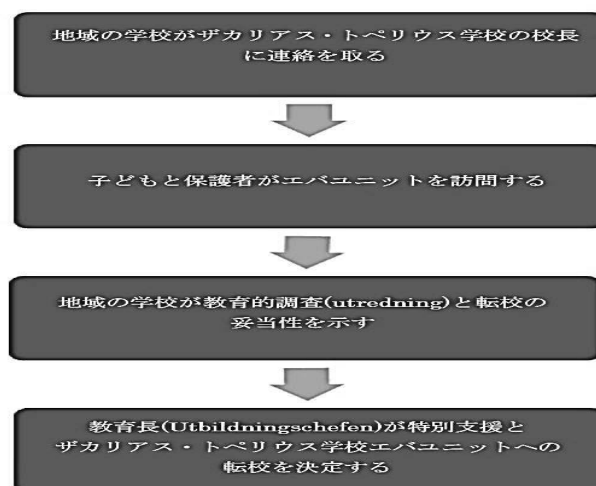


図 2 エバユニットへの入学手続き

出典 : Zacharias Topeliusskolan, Zacharias Topeliusskolan brochyrr

3.2 ザカリアス・トペリウス学校における三段階支援の具体的内容

以下に、ザカリアス・トペリウス学校における段階的支援、ヘルシンキ自治体における具体的内容についてザカリアス・トペリウス学校から提供された資料⁶に基づき示す。

一般支援⁷としては、子どもは約 6-8 週間、特定の授業、教科、または特別教員によって与えられた 1 つまたは 2 つの支援形態を一時的に活用する。

強化支援⁸としては、子どもは 1 つまたは複数の形態の支援を定期的に活用する。

特別支援⁹としては、子どもは個別の学習教材を得る必要がある。

表 1 段階的支援例

一般支援	強化支援	特別支援
<ul style="list-style-type: none"> - 差別化 (Differentiering) - 指導 (Handledning) - クラスまたは特別教員の援助教授 (Stödundervisning) - 宿題支援 - 子どもケアサービス (Elevvårdstjänster) - 補助器具^{註1} 	<ul style="list-style-type: none"> - 差別化 - 指導 - クラスまたは特別教員の援助教授 (Stödundervisning) - パートタイムの特別教育 - 子どもケアサービス - 通訳サービス - 宿題支援 - 補助器具 - 代替評価 	<ul style="list-style-type: none"> - 差別化 - 指導 - パートタイム/フルタイムの特別教育 - 小グループ指導 - アシスタント - 子どもケアサービス - 通訳サービス - 宿題の支援 - 補助器具 - 個別的教育課程と評価 - 義務教育機関の延長

註1：補助器具の例：コンピュータ、絵・写真カードコミュニケーションツール、オーディオブック、わかりやすく読みやすい (lättläst) スウェーデン語教材、電卓、読み上げ、板書コピー、学習に関する相談。
出典：Zacharias Topeliussskolan, HANDLINGSPLAN FÖR PROCESSER INOM TRESTEGSSTÖDET.

このように段階によって保障される内容が異なる。全員を対象とした一般支援でも特別教員の補助や宿題支援、補助器具等が活用できるとともに、特別予算措置となる特別支援では教育課程の個別化や義務教育延長が保障される。

3.3 一般支援から強化支援までの手続き

次に、全ての子どもを対象とした第一段階支援としての一般支援から第二段階支援としての強化支援までの手続きについてみる。

第一に、子どもを教える学級担当教員および他の教員は、子どもの修学について継続的な観察を行う。一般支援が不十分であることが判明した場合、第二に続く。

第二に、学級担当教員は保護者に連絡し、会議開催に同意を求める。保護者参加の会議の際には、子ども、教員、特別教員、他の子どもケアに関係するスタッフ (Elevvårdspersonal, 以下、子どもケアスタッフ) が参加する。会議では子どもの発達と支援の必要性が議論される。

第三に、強化支援が考慮される場合、教育評価 (Bedömning)¹⁰が行われる。学級担当教員は、合意された書式で書面による評価を行うことに責任をもつ。必要に応じて特別教員や関係教職員に相談することもある。保護者と本人が評価を確認する。

第四に、教育評価をもとに特別な支援に関して判断を行う子どもケアグループ (Elevvårdsgruppen) で以下が議論される。①子どもは一般支援を継続する、②子どもは強化

支援を受ける、③子どもは特別支援のための教育調査

(Pedagogisk utredning)の必要性がある。

第五に、子どもケアグループ内で強化支援が決定された場合は、子どもの学習計画 (Plan för elevens lärande)¹¹を作成する必要がある。この計画は、本人・保護者の同意書に基づいて作成される。学級担当教員は計画を作成し、関係教職員や子どもケアスタッフ、そして保護者と相談する。

第六に、強化支援が計画に従って実施される。

第七に、子どもの学習計画は少なくとも1年に1回、必要に応じてそれより早期にフォローアップがなされる。フォローアップは、支援と子どもの発達への以下の状況の評価する。①支援の必要性が変化しない場合、子どもの学習計画が更新される。②支援の必要性が変化した場合、新しい教育評価が行われ、子どもは子どもケアグループの決定後、強化支援に戻るか、またはさらなる支援が必要な場合は、特別支援のために教育調査が行われる。

3.4 強化支援から特別支援までの手続き

さて、第二段階支援としての強化支援から第三段階としての特別支援までの手続きについてみる。

第一に、子どもの学習計画のフォローアップや他の観察の場合に、子どもの支援が十分でないことが発見される。

第二に、学級担当教員は保護者に連絡し、会議開催に同意を求める。保護者参加の会議の際には、子ども、教員、特別教員、子どもケアスタッフが参加する。会議では子どもの発達と支援の必要性が議論される。

第三に、特別支援が適用される場合、教育調査が行われる。学級担当教員と特別教員は、学校で合意された書式を用いて、子どもケアグループ、関係教職員、可能であれば他の医療関係者に相談して、評価を共同で担当する。

第四に、教育調査をもとに子どもケアグループ内で議論される。子どもケアスタッフは、子ども支援を手配する。

第五に、特別支援が推奨される場合は保護者と子どもの意見が特別聴取 (Särskilt hörande) 書式¹²に基づいて聴取され、記録される。保護者と子どもは教育調査に署名する。

第六に、子どもケアグループの推薦と保護者の同意を得た教育調査を教育当局 (Utbildningsverket) に送付する。それに基づいて、教育責任者 (Utbildningschefen) が特別支援

を決定する。

第七に、特別支援が決定された場合は、指導のための個別の計画(Individuellt plan、以下、IP)が作成される。この計画は、同意書に基づいて作成された文書である。学級担当教員と特別教員は、計画を作成し、関係教職員や子どもケアスタッフ、そして保護者と相談する。

第八に、特別支援が計画に従って実施される。

第九に、IPは少なくとも1年に1回、必要に応じてそれより早期にフォローアップがなされる。フォローアップは、支援と子どもの発達に関する以下の状況を評価する。
①支援の必要性が変化しない場合、子どもの学習計画が更新される。
②支援の必要性が変化した場合、新しい教育調査が行われ、子どもケアグループの推薦と教育責任者の決定後、子どもは強化支援に戻る。

3.4 聞き取り調査結果

以下に聞き取り調査時の質問項目およびザカリアス・トペリウス学校校長の回答を示す。

表2 聞き取り調査時の質問項目および校長の回答

1)学校の子どもの数

現在の子どもの総数は182人である。

2)学校の子どもの数の内障害/困難を有する子どもの数

アイナユニットとトイニユニットで43人とエバユニットの低学年が6人、エバユニットの高学年が10人である。

3)学校の教職員数および職種

学校には22人の教員がいて内7人が特別教員である。
38人の教員アシスタントがいる。他には常駐ではないが、学校看護師、ソーシャルワーカー、心理士、公務員、給食担当がいる。

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)

みんなで日々インクルーシブ教育を考えている。いつも「楽しい」と思えることが重要である。インクルーシブ教育推進にはいろんな形態がある。例えば自閉症の子どもの支援では、トイニユニットとして2つのグループがあるが、教員アシスタントは朝の準備など人手が必要な時には集

中的にかかわる。課題によっては2つのグループと一緒に指導することもある。それぞれの特別教員は担当グループが決まっているが、週1回定期的な会議を行う。通常児と障害児と一緒に学ぶのは、音楽、美術、体育等である。交流する集団や学年を一定決めているので、一緒に経験できることを探す。いかに参画させるかを考えるのは特別教員の役割であり、統合の際には大人の指導者が同伴する。

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。

例えば参考になる本を用いて教えるなどもある。感覚過敏の子どももいるので、どのように音楽ではつらいのかも説明しつつ、一緒に活動が維持できるように補助をする。相互の尊敬や同じ価値について理解することが重要である。子どもたちは7, 8歳から長期間一緒にいるので、自然に理解する部分もあるが、年齢に応じて、いろんな言い方で伝える。特別学級や特別学級の活動に通常学級の子どもを招待することもある。

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)

週1回の全校集会、体育、美術、音楽、テーマ週間等。

註：下線は著者が付した。

学校の子どもの数と学校の子どもの数の内障害/困難を有する子どもの数を比較した場合、約3割の子どもに支援が必要な状況がある。

そのため、学校の教職員数および職種においても教員アシスタントが教員数の2倍近く雇用されている。

インクルーシブ教育を推進する方法としては、それぞれの子どもが「楽しい」と思えることが重要であり、音楽、美術、体育等で通常児と障害児と一緒に学ぶ機会を模索している。いかに障害児を交流及び共同学習¹³⁾に参画させるかを考えるのは特別教員の役割であり、例えば算数の交流及び共同学習の授業の時に特別教員が、分数ができるように具体物を使うなどの工夫は行うとのことである。交流及び共同学習の際には大人の指導者が同伴する。

障害理解教育の取り組みについては、本を用いたりしつつ、感覚過敏の子どもの困り感や一緒に活動するための工夫について話すそうである。一緒にいることで理解する部分もあるが、年齢に応じて、様々な場面で、様々な伝え方を変える。必要な時に障害理解教育を行う。障害理解教育に関しては大人の態度も重要であろう。特別学級の活動に

通常学級の子どもを招待することもあるなど「逆統合」の試みも有用であるとのことであった。

他にも、週1回水曜日の全校集会、月1回45分の歌の集会、テーマ週間等で共同の活動を行うとのことである。テーマ週間の活動においても、活動の内容を変えつつ、接点を持たせるように仕組む。教員もチームで指導する体制がある。例えばテーマ週間の「フィンランドの自然」なども一緒に計画して、教える活動も全体で取り組んだそうである。教職員も定期的な会議を設定している。分けることなく最初から「一緒にいる」ことが大事である、とトイユニットの特別教員は指摘していた。ただし校長が指摘するには、エバユニットの子どもは「健康ケア」などでは一緒に行うこともあるが、精神面での困難さを有する子どもも少なくないので交流及び共同学習が容易ではない。エバユニットの子どもはそれぞれ全く異なった状況にあり、病院には全国から子どもが集まってくる。エバユニットの高学年はヘルシンキ自治体成人教育センター(Arvis)活用しつつ、社会的インクルージョンを進めるとのことであった¹⁴。

さて、幸福感に関して、校長はナショナルコアカリキュラムの要点を記述した家庭用パンフレット¹⁵を参照しつつ、幸福感の内容は以下に示されていると説明した。

まず、子どもは自分の価値観を発達させるための支援を受けること(Eleverna ska få stöd i att utveckla sin egen värdegrund、以下スウェーデン語はナショナルコアカリキュラムスウェーデン語版からの引用)、そして、基礎的価値、学習観、活動の文化が実践的な学校活動に浸透すること(Värdegrunden, synen på lärande och verksamhet kulturen ska genomsyra det praktiska skolarbetet)、その上で、すべての子どもはユニークであり、良い教育を受ける権利があること(Alla elever är unika och har rätt till god undervisning)、そのために、持続可能なライフスタイルの必要性(Nödvändigheten av en hållbar livsstil)や文化的多様性は豊かさであること(Kulturell mångfald är en rikedom)、人間性、教育、民主主義(Humanitet, bildning och demokrati)が指摘されている、と¹⁶。このように校長は学校の中心的価値として良い教育が保障されること、安心できる環境において、参加と平等が強化され、民主主義社会の構成員として、子どもの成長を促すことを支援すること¹⁷、を示した。

幸福感に関連して、北欧4か国で無償の学校給食が保障されているのはスウェーデンとフィンランドのみであり、フィンランド人は豊かな学校給食が無償で提供されるこ

とを誇りに思っている。写真3の学校給食はビュッフェ形式であり、低学年であっても自分が何をどれくらい食べるかを判断して選ぶ。教員はどの程度食べられるのか、食べきれぬ量か、少なすぎて後でお腹が空かないか等、子どもに聞きながら判断させる。野菜やパン、牛乳もしくは水も選ぶようになっており、写真4のようにベジタリアンメニューがあるためイスラム教などの宗教対応もできている。また通常児と障害児は日々同じ施設を使用するため、一緒の場で給食を食べており、日々接する機会がある。



写真3 ビュッフェ形式の給食 写真4 メインの食事(奥はベジタリアン対応メニュー)

ところで、学校見学は小学校6年の女子児童4人が担当してくれた。学校訪問の場合には、子どもに案内を依頼することも少なくないそうで、そのことは子どもの自己有用感にもつながると校長が指摘していた。



写真5 体育館

写真6 手話での合唱

集会は写真5の体育館で行われ、毎月歌を決めて一緒に歌う。その際に写真6のように手話を交えた歌も選曲される。選曲でも子どもが意見表明する機会があるそうである。



写真7 シャワー



写真8 校長室

写真7のように体育の後はシャワーを浴びる。写真8のように校長室のドアは閉める必要ない限り開けられており、子どもがいつでも入ってこられる雰囲気を作っていた。



写真9 職員室



写真10 Verso プログラムポスター

写真9の職員室には現在取り組んでいる「仲間同士による仲裁」Verso プログラム¹⁸が掲示されていた(写真10)。

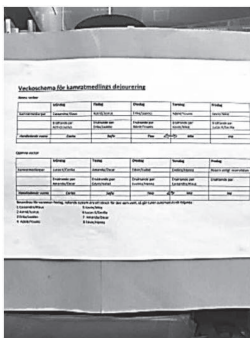


写真11 仲間同士による仲裁当番表



写真12 仲間同士による仲裁免許証

Verso プログラムでは、高学年の男女1人ずつ写真11のように「仲間同士による仲裁」を担当を決めている。子どもは2週間に1回「仲間同士による仲裁」担当になる。何か衝突が起こったときに子ども同士で協議をして、解決する。仲裁を行うことで社会的スキルだけでなく、権利についても考えさせ、民主主義を教えるのである。責任が果たせない場合、代替メンバーが決められていたり、子どもだけで解決できない場合に責任をもつ大人も決められていたりするが、基本的には子ども同士で衝突を解決することが求められる。担当者は写真12に示すように「仲間同士による仲裁」の「免許証」を持ち、秘密は保持すること(Tystnadsplikt)、公正であること、解決策を探すこと、罰は与えないこと、自発的であることのルールに従って、行動する。Verso プログラムは教育仲介であり、主な目的は、

関係者が安全な状況にいられるように、衝突の当事者に参加権を与え、意見を聞く機会が保障され、解決に影響を及ぼして解決策に参画することができることとされている¹⁹。「仲間同士による仲裁」担当者は、衝突の当事者が衝突の解決策を自分自身で見つけるのを助けるのである。



写真13 廊下での読書



写真14 デジタル書籍の読書



写真15 階段踊り場の机



写真16 廊下の個別スペース

学校見学の際には教室以外の場所で学習している子どもが多数いた。例えば、写真13や写真14のように廊下でデジタル書籍を読む子どもや、写真15のように階段踊り場の机や写真16の廊下の個別スペースで学習が行われていた。これは特別学級の子どものみならず、通常学級の子どものも利用する。そのため授業を行っていても全体的に開放的な雰囲気がある。

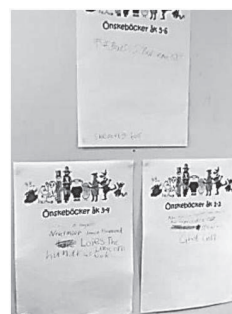


写真17 図書リクエスト

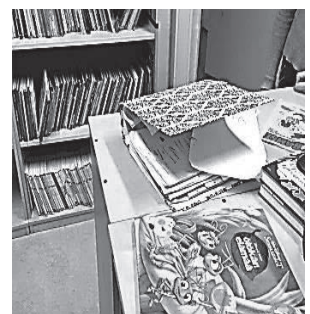


写真18 借り換えファイル

図書室のドアには写真 17 のように「図書館にほしい本」を書く用紙が貼られていた。図書室内にある写真 18 のファイルは子ども自身が借りた本、返した本を書く。フィンランドにおいてスウェーデン語はマイノリティ言語であるため、スウェーデン語の本が多数学校図書室に保障されていることは重要である。



写真 19 美術の授業 写真 20 終わった後の課題

参観した写真 19 の 6 年の教室は美術の授業を行っていた。子どもの進度が異なるため、課題が終わった子どもは写真 20 のように iPad で別課題に取り組んでいた。



写真 21 特別学級の様子 写真 22 特別学級の様子(左に子どもが座っている)

写真 21 と写真 22 が特別学級の様子である。一人ひとりに場所が保障され、指導者がついていて、自分の空間を快適にするために迷惑にならない範囲で自分の物を持ち込んでもよい。

他の関係教職員としては、自治体から学校看護師や心理士、ソーシャルワーカーが学校に巡回で派遣されるとのことであった。相談したいときには子どもが相談に行ける部屋を彼らに設けている。

次に幸福感に関する取り組みについて、校長に聞き取りを行った。

表 3 幸福感についての質問項目及び校長の回答

1)特別教育における幸福感とは何を意味しているか。
特別教育対象の子どもは全員個別の計画を持っており、 <u>子どもの幸福感を常に意識する</u> 。重度障害のある子どもでも、環境理解、自分自身のコントロールなど、新しく学ぶ

ことやできることを増やす。それは全ての子どもにとっても同じである。ただ個別の支援が必要という点が、特別教育の子どもと通常の子どもの違いである。そのため個別の計画にはどのような支援が必要かを具体的に記述する。

2)特別教育における幸福感の評価方法は。

個別の計画をもとに評価を行う。子ども自身に評価を伝えるためにも、日々の実践ではシールなど視覚支援を用いて子どもに評価を行うこともある。目標は、自分の行動に責任を持つこと、少しずつでもできることが増えることである。例えば、校舎の 4 階の特別学級から 2 階にあるコピー機まで一人で行って、コピーすることができた等も子どもにとっては新たな体験であり、子どもは嬉しく感じる。主体的に活動すること、客体ではないことも重要である。子どもは外見は違うようでも、同じ感覚を持っている。「文化」が異なるかもしれないが、「同じ」ということを意識する必要がある。保護者とは毎日イントラネットの Wilma を通じて連絡を取る。

註：下線は著者が付した。

特別教育における幸福感について、子どもの能力を伸ばすことは通常児も障害児も同じであるが、特別教育対象の子どもは個別の支援が必要という点が異なっている。そのため個別の計画にはどのような支援が必要かを具体的に記述することが重要である、と指摘する。

特別教育における幸福感の評価方法については、個別の計画をもとに評価を行う。子ども自身にもシールなどで評価を伝えたり、自分の行動に責任を持ったりすること、できることが増えることに注目して指導する。障害児も共に学んでいるため子どもは違うように見えても、「同じ」であることを指摘していた。このようなことを繰り返し子どもに伝えていて、学校見学の際に障害のある子どもが授業中に校舎内で走り回っていたが、学校案内をしてくれた 6 年の女子児童の一人は「みんな一緒だけれど、みんな違う」と説明してくれた。

校長は以下のように指摘する。子どもは様々な表現方法を用いるが、教員は不適切な言動に取り合わない。そうすると不適切な言動は遡減される。そのことで、学習規律に時間を割くのではなく、主たる教えるための仕事に時間を割くことが出来る。子どものできていないことではなく、できていることを強調して評価することが重要である、と。

校長は「幸福感」に関連して、子どもと直接話す場面も設定してくれた。

まず学校見学を担当した小学校6年の女子児童の幸福感に関する意見は「学校はつねに楽しい。ザカリアス・トペリウス学校は100周年を迎えるなど、伝統のある学校である」ことを指摘した。ちなみに6年女子児童の父親はマスメディア関係の仕事に従事しており、家では父親とはロシア語で話す。母親は医師で家では母親とはフィンランド語で話すとのことであった。6年女子児童は進路は決めていないが、4小学校区のスウェーデン語教育を受けてきた子どもが通うスウェーデン語前期中等学校に進学するかもしれないし、入学実技試験がある音楽学校進学の可能性もある、算数が好きなので理系科目に力を入れた学校に進学する可能性もある、とのことであった。

小学校2年の男子児童はデンマーク人の母親とフィンランド人の父親がいて、1年前にフィンランドに来了。現在スウェーデン語学校に通っているため、デンマーク語、フィンランド語、スウェーデン語、英語を話すことができる。

小学校2年の女子児童は2か月前に父親とともにルーマニアからフィンランドに来了。彼女はルーマニア語と、英語を理解し、スウェーデン語は現在学習中とのことであった。母親はルーマニアにいたため、定期的に会いに来てくれるが、普段は父親と2人で暮らしている。

小学校6年生の男子児童は、小学校1年の時にはシュタイナー学校に通ったが、宗教の時間や活動が多すぎるなど適応できず、地域の学校に転校した。しかしそこではじめにあったため、この学校に再度転校したとのことであった。ここは「最高」とのことである。

他にも教職員としてザカリアス・トペリウス学校で働くクルド人の移民の男性と話す機会も設定された。彼は2011年にフィンランドに来了。移民が職を得ることは容易ではないが、知り合いのついで、ザカリアス・トペリウス学校での仕事を得心したとのことであった。雇用の際には校長の判断が必要であったが、校長は彼を信頼し、雇用を決断したとのことであった。彼はまずは学校で働きつつ、定期的に学校に通い、フィンランド語を習得したそうである。このようにザカリアス・トペリウス学校は文化的多様性のある子どもや教職員で構成されており、学校内でも「多文化」について学ぶ機会がある、と校長は指摘していた。その上でそれぞれが安心できる居場所を見つけている様子が見えた。

最後に教職員の力量向上のため、教員アシスタントの学校内での研修について言及する。研修の講師となる教職員を外部の研修機関に派遣して、その後教職員が学校内で伝達講習を行う。その例が写真23に示されるMAPA²⁰など

である。MAPAは「実際のまたは潜在的な攻撃性の管理法(Management of Actual or Potential Aggression)」であり、子どもがパニックになったときの向き合い方、子どもとの距離、手の置き方など、具体的な対応方法が掲載されており、「必要になった場合」に実施される。

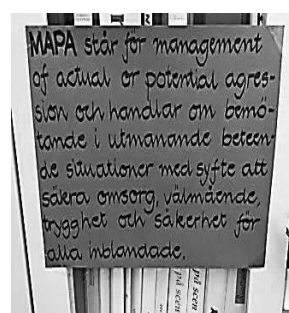
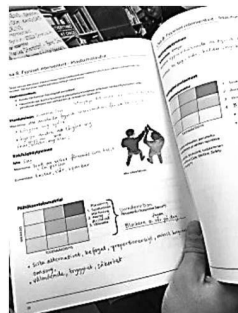


写真23 MAPAの教本 写真24 MAPAの要点

写真24のように職員室にもMAPAの要点が提示されていた。MAPAの研修を担当する教員は、まず自分自身が研修に行き、その後学校の教員アシスタントに対して研修を実施していた。直近ではMAPA研修担当教員は2018年8月に学校内の10-15人の教員アシスタントに対して研修を開始し、15週間の研修を終了したとのことである。講師を務めた自分自身はMAPAに関して、8時間の研修を受けたとのことであった。

6. 総括

本研究では、フィンランド・ヘルシンキ自治体のスウェーデン語学校における段階的支援と幸福感に関する実践をインクルーシブ教育の視点から考察した。ザカリアス・トペリウス学校はフィンランドにおけるスウェーデン語話者のための学校であり、通常学級ユニット、知的障害や自閉症のある子どもを対象としたユニット、病院内教育のユニットで構成されていた。通常学級ユニットにもフィンランドの三段階支援の内、一般支援、強化支援、特別支援の全ての段階の支援を受ける子どもがいる。全員を対象とした一般支援でも補助器具などが活用できる一方、特別予算措置となる特別支援では、教育課程の個別化や義務教育の延長が保障される。一般支援から強化支援までの手続き、強化支援から特別支援までの手続きは明確であり、一般支援は必要に応じて即時実施される。強化支援からは保護者の同意、参画、教員による書面での評価、計画の作成が行

われる。特別支援では、保護者の参画と専門家による調査、本人・保護者の意見聴取、ヘルシンキ自治体の教育責任者による決定、教育課程の個別化が行われる。

ザカリアス・トペリウス学校では支援が必要な子どもが多数就学しているため、教員数の2倍近くの教員アシスタントが雇用されており、教員アシスタントを対象とした研修も校内で実施する。通常児と障害児は同じ校舎内で活動しているため、給食や集会、教科では音楽、美術、体育等で交流及び共同学習を行っている。障害児のインクルーシブ教育を具体化するのは特別教員の役割であり、交流の際には指導者が同行して、障害児の発達を保障する。障害理解教育としては、一緒にいることで理解する部分もあるが、年齢に応じて様々な伝え方を行う。困難性の高いエバユニットの子どもは、社会的インクルージョンを目指して支援を行う。

幸福感に関しては学校の中心的価値として位置づいており、良い教育の保障、安心できる環境、参加と平等などを重視しつつ、民主主義社会の構成員として、子どもの成長を促すことを支援すること、が示された。そのための実践としては、無償の給食、「仲間同士による仲裁」プログラムの試行、多様で開放的な学習環境、進度が異なる子どもの学習保障、特別学級としての個別の場の保障等があった。

とくに特別教育における幸福感については、子どもの能力の伸長は通常児も障害児も同じであるが、特別教育対象の子どもは個別の支援が必要という点が異なっているため個別の計画には、いかなる支援が必要かが具体的に記述される。特別教育における幸福感の評価方法については、個別の計画をもとに評価を行う。またザカリアス・トペリウス学校は文化的多様性のある子どもや教職員で構成されており、障害のみならず、学校内でも「多文化」について学ぶ機会がある。

フィンランドにおける段階的支援の具体化と幸福感を追求する教育実践はインクルーシブ教育の実現に寄与すると考察した。

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

- 1 Statistikcentralen, http://tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_sv.html(2018/11/03 参照).
- 2 Irmeli Halinen(2016)Quality Education: Finnish Way to Sustainable Well-being,www.opf.fi/english (2018/11/03 参照).
- 3 Irmeli Halinen(2015) What is going on in Finland? – Curriculum Reform 2016,Website,http://opf.fi/english/current_issues/101/0/what_is_going_on_in_finland_curriculum_reform_2016(2018/11/03 参照).
- 4 フィンランドでは教育課程がナショナルコアカリキュラム1つしかないため、ナショナルコアカリキュラムが適応できない場合には個別教育計画(HOJKS)を作成して教育内容の個別化を図る。
- 5 ヘルシンキ都市圏には核となるヘルシンキの都市的地域とエスボーやヴァンター、カウニアイネン等の周辺自治体が含まれる。
- 6 ZACHARIAS TOPELIUSSKOLAN brochy, HANDLINGSPLAN FÖR PROCESSER INOM TRESTEGSSTÖDET, 7. Stöd för lärande och skolgång, Trestegsstödet – processbeskrivning(2018/11/03 参照).
- 7 すべての子どもは、必要が生じた場合にすぐに一般支援を受ける権利がある。一般支援とは、子どもが学習を獲得できるようにするための、クラス内での支援である。子どもを教えるすべての教員は一般支援に責任がある。
- 8 子どもが定期的な支援や複数の異なる支援を同時に必要とする場合は、強化支援を受ける。強化支援は一般支援よりも広範かつ長期的である。その目的は、子どもの学習、修学、および成長を体系的に支援することである。これには教育評価が求められ、それまでに子どもが受けた一般支援の評価と、将来の子どもの支援ニーズの説明が含まれる。保護者は教育評価に参加していないが、内容が伝えられる。教育評価は、子どもが一般支援を受けるのか、強化支援を受けるのかを決定するものであり、多職種のチームで実施される。子どもは「子どもの学習計画」に従って教えられる。強化支援は通常教育で与えられ、子どもは通常カリキュラムに従う。子どもの学習計画は、子どもと保護者の協力を得て、教員によって行われる。子どもケアサービスの責任者は、計画を立てるときに参加することもできる。強化支援内でカリキュラムを個別化することはできない。子どもの学習計画は、一般支援にも使用できる。
- 9 強化支援が十分ではない場合、子どもは特別支援を受けることができる。特別支援の協議のために教員と必要に応じて専門家との協力のもとに教育調査が行われる。子どもと保護者は、教育調査に参加し、聴取用紙(Hörande blankett)に署名する。教育的な問題は、子どもケアグループの専門家チームで対応する。子どもケアグループは、子どもが強化支援または特別支援の中で支援を行うかを決定し、それを最終決定を下す教育長に送る。子どもは「教育指導のための個別計画」(IP)に従って教えられる。学校事務担当が示す特定の日に、イントラネットワークであるウィルマ(Wilma)にはコピーが保管され、保護者はそれを見ることができる。
- 10 評価には、強化支援の必要性の判断のために実施される「教育評価」と、特別支援の必要性の判断のために実施さ

れる「教育調査」がある。教育調査では、支援のニーズが評価される。子どもが既に提供された支援を評価し、より効率的な支援を検討する。教育評価と教育調査では、必要に応じて、心理士、ヘルスケアの専門家、または他の団体からの助言や意見を参照または添付することができる。

¹¹ 一般支援と強化支援における子どもの学習計画(Plan för elevens lärande)と特別支援における個別指導計画 IP は、教育評価と教育調査に記載されているように、子どもの学校教育に関する情報に基づいている。この計画では子どもに指導法がいかに配慮されているか、目的は何か、内容は何か、使用される方法や教材、その他の支援措置の説明が記載されている。この計画は、子ども教える全ての教員のための手立てであり、子どもの学習と発達を支援する方法を示す。

¹² 特別意見聴取(Särskilt hörande)として、特別支援の決定を下す前に、子どもと保護者に意見聴取を行う。子どもの意見を聴取しない理由がある場合は、それにも言及が必要である。聴聞会に加えて、保護者が特別支援のために子どもケアグループからの意見を得る場合には、書面による同意も求められる。

¹³ Integrering としての通常児と障害児が共に学ぶ活動の訳を、本稿では交流及び共同学習とした。

¹⁴ Arvis Website, <https://www.hel.fi/arbis/sv/suomeksi-in-english/in-english>(2018/11/03 参照)。

¹⁵ Förbundet Hem och skola i Finland(2016)Läroplanen i ett nötskal.

¹⁶ Förbundet Hem och skola i Finland(2016)Läroplanen i ett nötskal,s.7.

¹⁷ 同上,s.7.

¹⁸ Verso プログラム,Website,http://www.ssf-ffm.com/vertaissovittelu/index.php?id=IN_ENGLISH(2018/11/03 参照)。

¹⁹ Verso プログラム,Website,http://www.ssf-ffm.com/vertaissovittelu/index.php?id=IN_ENGLISH(2018/11/03 参照)。

²⁰ MAPA,Website,<https://www.crisisprevention.com/en-gb/Specialties/MAPA-Management-of-Actual-or-Potential-Aggressio>(2018/11/03 参照)。

