

北欧4か国における多様な教育的ニーズのある子どもを包括 した授業実践

—デンマーク、スウェーデン、ノルウェー、フィンランドに おける個に応じた集団指導の取り組み—

是永かな子¹⁾

1) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻・高知ギルバーク発達神経精神医学センタ

Class practice that includes children with diverse educational needs in four Nordic countries

—Group instruction with individual support in Denmark, Sweden, Norway and Finland—

Kanako Korenaga¹⁾

1) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Professional Schools for
Teacher Education, Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

要約

本研究の目的は、北欧4か国における多様な教育的ニーズのある子どもを包括した授業実践を分析することである。方法はフィールド調査及び関連文献の検討である。結果、集団指導としての授業において、障害のみならず様々な困難を有する個々の子どもの学びを保障する際の工夫として、以下が明らかになった。第一に多様な子どもを前提として授業を行うため、個別指導に重点を置いた集団指導を行う授業構成、第二に子どものニーズと活動内容に応じた柔軟な学習集団編成等による、個別指導と集団指導双方に重点を置いた授業づくり、第三に集団指導を基本として、必要に応じて、早期に、最小限に、個別指導を活用する授業実践であった。

キーワード：北欧 集団指導 個別指導

1. 問題の所在

福祉国家体制のもとインクルーシブ教育を先進的に進めてきたスウェーデン、デンマーク、ノルウェー、フィンランドにおける包摂と排除の変遷を、文献研究と調査研究の方法論を用いて分析す

ることを通じて、今後の日本のインクルーシブ教育の在り方の示唆を得たいと考えている。具体的にはインクルーシブ教育や多様な教育的ニーズに応じる「特別ニーズ教育」に関連する教育実践について、4か国の比較検討を行う。とくにインクルーシブ教育の具体化において、包摂の通増として通常学校に期待される機能や役割を分析する。

ノルウェーの Reindal, S. M. は、インクルージョン推進のためには不必要な分類やそれに伴う排除を回避しなければならないが「特別な」ニーズのある子どもへの付加的な支援の正当性や根拠を示す必要があるという矛盾が生じる、と指摘する¹。排除を回避しつつ、特別な子どもを包摂するインクルーシブ教育はいかにすればより促進されるのであろうか。とくに本稿では、デンマーク、スウェーデン、ノルウェー、フィンランドの北欧4か国における多様な教育的ニーズのある子どもを包括した授業実践として、インクルーシブ教育において通常学校が担うべき機能や役割を分析するために個に応じた集団指導の取り組みに注目したい。

このような問題関心の背景として、ノルウェーは1992年に特別学校を原則廃止し、教育課程の一元化や基礎自治体立教育心理研究所(PPT)の支援を基礎とした、通常学校主体の特別な教育的ニーズに応じる「適応教育(Adapted education)」を推進している²。

同時に通常学級の子どもへの積極的介入として、ノルウェーでは校内体制整備プログラム「積極的行動とメンタルヘルス(Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling, PALS)」を開発し、国立PALS研究センターを中心に対処方法マニュアルや教材の開発を伴う全国的な介入調査を行っている³。フィンランドでもPALSを参考に、行動問題への段階的支援としての Prokoulu プロジェクトが着手されている⁴。

またフィンランドの2014年ナショナルコアカリキュラムでは通常学校での支援の必要性を明示した三段階支援が導入された。Jahnukainen, M. らによるとフィンランドの三段階支援は、アメリカのRTIと類似した定義を持つ複数の層で構成されており、両国において基礎的な政治的期待は、段階的介入によってインクルーシブ教育を促進すること、特別教育の対象となる子どもの数を減少させること、同時に特別教育の経費を抑えることとされる⁵。

デンマークでは2007年には県を廃止し、地域の教育課題に応じて各基礎自治体が家庭支援学級や観察学級、職業学級、読字学級等柔軟な学級編成を行う。このように、通常学校がより多くの子どもを包摂するために実践している校内体制整備、教育方法や教育内容の再検討、他機関との連携体制構築等の分析が必要になる。

よって、校内体制整備プログラムや段階的支援、柔軟な学級編成等、通常学校における体制整備、教育方法、教育内容の工夫や多領域・他機関との連携に注目しつつ、現地調査と資料収集を行ふまえて、考察を行うこととしたい。

2. 研究の目的

本研究の目的はデンマーク、スウェーデン、ノルウェー、フィンランドにおける多様な教育的ニーズのある子どもを包括した授業実践を分析することである。具体的には、障害のみならず様々な学習面・行動面・生活面で個別の支援を必要とする子どもに応じる授業のありかたを考察する。

3. 研究の方法

本研究で用いた方法は、各国の学校及び関連機関を訪問して実施したインタビューと授業参観によって構成されるフィールド調査、及び関連先行研究検討による文献研究である。

4. 結果

4.1 デンマーク

デンマークにおいては首都から電車で30分の位置にある人口約5万人、面積60,31km²のグレーベ(Greve)自治体を調査対象とした。調査は2018年9月12日に実施し、通常学校1校と自治体立心理教育研究所(以下,PPR)を訪問した。聞き取り調査対象は通常学校長とPPR長及び教育長であった。

訪問した学校の子どもの人数は約700人である。この学校も含めて、グレーベ自治体は2015/16年度から国の教育省のプロジェクトとして同学年3学級の内1学級に協働教授(Co-teaching/NEST class)を導入していた。協働教授では⁶、通常教員と特別教員の2人が異なる専門性に基づいて一緒に授業を計画し、実施して、評価・開発する(写真1)。協働教授は、全ての子どもの多様性を内包することを追求する、インクルーシブな学習環境を具体化する試みである。特別学級を維持している学校もあるが、訪問した学校では新しい機能・インクルージョンの形態だと考えて、協働教授を推進している。従来の発想であれば個別抽出指導の対象になる子どもが通常の子どもと一緒にいることによって個々の子どもにも、子どもが所属する集団にも、教員にも可能性が広がると考えている。訪問した学級では、4人の自閉症児と19人の通常児が同じ教室で学んでおり、この形式で0年から協働教授を行い、現在3年である。1つの教室内で学習活動が4つに分けられ(写真2)、通常教員が主に名詞の内容理解を指導する集団(写真3)、特別教員が主に読みを指導する集団(写真4)、子ども自身がiPadを用いて問題を解く集団(写真5)、子ども自身が書く課題に取り組む集団が編成され(写真6)、15分程度の時間で子どもは活動と活動場所を変えていた。

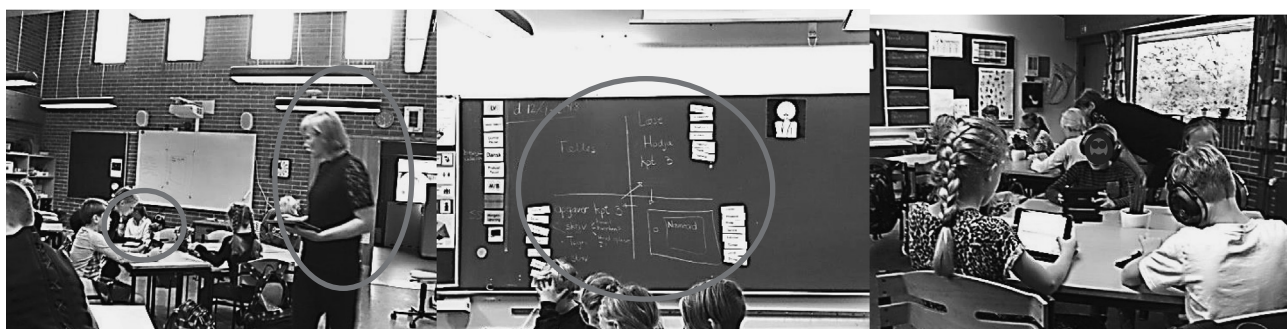


写真1.通常教員と特別教員の協働教授 写真2.4つに分割した学習活動

写真3. 名詞の内容理解集団



写真4. 読み指導集団

写真5. iPadでの個別課題集団

写真6. 書き課題集団

また集団における個別の配慮として、集団とは外れた場所での特別席があり、そこで学習している子どももいた(写真7)。彼は教員が直接指導する読み指導集団には参加していたが、他の課題は自分の場所で取り組んでいて、教員が机間指導としてかかわっていた。そして、共有の支援教材としては誰でも使用できるイヤーマフのみならず、ぬいぐるみ型のおもりがあった(写真8)。以前訪問した情緒障害特別学校にも落ち着くための鎖が入ったベストの使用など⁷、一定の重さの物を持つ

と落ち着く子どもがいる。また椅子の上に敷くデコボコクッションも共有物として配置されていた(写真9)。



写真7. 特別席

写真8. 落ち着くためのおもり

写真9. 共有の刺激クッション

子ども同士は個別に教員から支援を得たり、子ども同士の学び合いがあったりしつつ、自分の課題に取り組んだりしていた。車座になって床に座って読み指導を行う集団では教員は、支援が必要な子どもを近くに座らせて、随時注意喚起を行っていた。以上から、この指導は多様な子どもを前提として授業を行っており、個別指導に重点を置いた集団指導を行う授業構成であると考察した。

4.2 スウェーデン

スウェーデンにおいては、第13番目の人口規模、人口約11.1万人、面積967.5 km²のボロース(Borås)自治体を調査対象とした。調査は2019年3月25日に実施し、通常学校1校を訪問した。聞き取り調査対象は、通常学校長と副校長、特別教員であった。

訪問した学校では、チームで教職員が指導していた。例えば3年生では、3学級に相当する66人の子どもに対して教職員が4人が配置され、活動に応じて学習集団を構成していた(写真10)。



写真10. 66人を1集団として指導

写真11. 2人の抽出指導

写真12. 休み時間活動の専門家

それらは例えば、20人台の集団を3つ編成する場合もあれば、66人を1つの集団として指導する場合、1-4人のみを抽出する場合など、活動内容と子どもの必要性に応じて集団が柔軟に編成される。ちなみにスウェーデンでは1980年から学級概念を廃止し、活動単位(Arbetsenhet/Working unit)制を導入しており、活動内容に応じて柔軟に学習集団を編成できる。

またこの学校では子どものメンタルヘルスや読み支援のための「学校犬(Schooldog)」⁸活動を採用していた(写真11)。この学校で導入している「学校犬」は1年間、犬と指導者が訓練を受けて、教育において適応ができるかの判断を経て、導入される。犬に対して本を読む活動では、読みが苦

手な子どもを対象にしており、犬に触りながら本を読んでもいいし、犬がゆったりとして聞いてくれる雰囲気を醸成できるとのことで好評であり、スウェーデン語を母語としない移民等の子どもにも適応できるとのことであった。教員は犬に対して「本の内容を教えてあげて」など促し、子どもが話をする機会を設定したり、学習活動に参加する動機づけにしたりする。近年学校犬は子どもの社会性を育むことでも注目されており、1つの教育指導の選択肢として導入しているそうである。

他にも子どもの社会性を高めるために、試行活動として、「休み時間活動の専門家(写真 12)」も雇用している。休み時間活動専門家は学童保育などの指導する余暇指導員(Fritidspedagog)の基礎資格を持っており、「屋外でよい環境を準備すること」を主題として活動する。休み時間活動専門家は「屋外で遊べる環境コミュニケーション」を目指しているのである。具体的には1週間の活動計画を子どもに提案して、参加するかどうか聞く。子どもから活動のリクエストをすることもできる(写真 13)。「よい環境」をつくることは、障害のある子どもにも有効であるため、「自由に参加できる」ことを前提に子どもに提案して少しずつ参加できる活動や時間を増やすのである。このように休み時間活動専門家は障害児も含めた多様な子どもが集団で活動するための環境整備を行っており遊びを通じて子ども同士のかかわりを増やすことをねらっていた。

20人程度に分割した学習集団では、プログラミング学習を行っていた。教員からの短い説明の後、基本的には丸テーブルに3~4人が座って、グループで協力しつつ学習をすすめる。まずは同じ数種類の難易度の異なる同じ教材を解き(写真 14)、課題が終わったら、自分たちで課題を考える時間があつた(写真 15)。その間教員は机間指導を行っていた。自分でペンを取って課題に取り組む子どもや話し合いに参加する子どもも多かったが、今日は調子が悪いとのことで全く自分からは手を出さず、見ている子どももいた。集団で学んでいるので、自分ができることや得意なことで学びに参加しており、活動に関して何もしていない子どもはいなかったため、それぞれの学びが保障されていた。



写真 13. 休み時間活動のリクエスト 写真 14. プログラミング学習(基礎) 写真 15. プログラミング学習(応用)

以上から本活動は学びへの参加の仕方は様々であり、学習形態は子どものニーズと活動内容に応じた柔軟な学習集団編成等による、個別指導と集団指導双方に重点を置いた授業づくりであると考察した。

4.3 ノルウェー

ノルウェーにおいては、首都オスロから電車で2時間の位置にある、人口約3万人、面積359.94 km²のハマル(Hamar)自治体を調査対象とした。調査は2018年10月1日に実施し、通常前期中等学校1校を訪問した。調査対象者は、通常学校長、数学担当教員、特別教育担当チーム教員(3人)であった。

この学校の特徴は、学級担任制ではなく子ども 60 人を 1 つの集団と考え、4 人の教員チームが指導することである。教科内容等に応じて学習集団を分割するが、常に教員チームで子ども集団に対応する。参観した 10 年生を対象とした数学の授業では 60 人を 3 つの集団に分割しており、同時に 3 つの教室で学習が行われていた。参観した学級では 20 人で学習集団が編成されていた(写真 16)。



写真 16. 60 人を 3 分割した 1 学習集団 写真 17. 補助具の活用 写真 18. 個別の指導

数学の得意な子どもは隣接する高校の授業を履修することもできる。それぞれの子どもには iPad と計算機が学校から貸与されており、補助具を用いつつ学習を進めても良い(写真 17)。また紙媒体と電子媒体で、数学の本単元の学習内容一覧表が配布されているので、子どもはそれを参照しつつ、自身の理解程度を確認していた。子どもは基本的に長机に 2 人ずつ座っているので、隣の子どもに聞きながら学習を進めても良いし、教員が机間指導を行っているので教員に聞いても良い(写真 18)。

北欧 4 カ国ではスウェーデンのみが特別学校のための教育課程が編成されており、デンマーク、フィンランド、そしてノルウェーでは特別な教育課程がない。またノルウェーは基本的に特別学校も設置されていないため、通常の教育課程を適応できない場合には、個別の評価に基づいた指導の目的と内容等が個別の教育計画として具体化される。この学校に設置された特別教育チームの教員は通常教員の支援、特に読字と書字指導に関して助言したり、自治体立心理教育研究所(PPT)及び福祉との連携を行ったり、個別の計画を管理したりするのみならず、不登校支援や子どものカウンセリングという多様な機能を担っていた⁹。

このように子どもの学習面や生活面の必要性に応じて、学習集団編成を行うことによって、個別指導と集団指導双方に重点を置きつつ、支援が必要な子どももインクルージョンする方法を模索していたと考察した。

4.4 フィンランド

フィンランドにおいては人口約 64.2 万人、面積 715.48 km²の首都ヘルシンキ自治体を調査対象とした。調査は 2019 年 3 月 28 日に実施し、通常学校 1 校および生涯教育センター Arbis 内にある「子ども支援室」を訪問した。聞き取り調査対象者は通常学校 1 校は通常学校長と特別教員、子ども支援室は子ども支援室教員、子ども支援室社会福祉士、子ども支援室コーディネーターであった。

フィンランドでは 2014 年版ナショナルコアカリキュラムに三段階支援が明示されたため、全ての学校で三段階支援が導入されている。第一段階は全ての子どもを対象とする。訪問時には国立衛生福祉局(THL)による「心身の健康」についてのアンケートに参加していた(写真 19)。その際には 1 人 1 台のパソコンが提供され、子どもはオンラインでアンケートに回答する。アンケート記入が終わった子どもは教室内のソファのある場所で個別の課題に取り組んでいた(写真 20)。教室外でも個別活動が行えるように廊下や階段の踊り場などのスペースに机と椅子が置かれているので、個別

課題のときには教室の外の机で学習する事もできる(写真 21)。

第二段階支援は第一段階支援では十分ではない子どもを対象とする。それらは例えば、学びにおける困難性の発見のために、年に2回、読字・書字・算数のスクリーニングテストを学級担任が全児童に対して実施し、特別教員が分析することは第一段階支援である。テストで子どもの課題が顕在化すると、特別教員によって小集団支援や個別抽出、補助器具などを用いる支援が行われることは第二段階支援である。



写真 19. 集団指導

写真 20. 教室内の個別指導

写真 21. 教室外の個別活動

第二段階支援の際には個別抽出支援を行う「リソースルーム」で特別教員によって支援される(写真 25)。第二段階支援後も子どもの困難性が軽減されない場合は、カリキュラムの個別化と個別の計画作成を行う第三段階支援に移行する。訪問した学校には第三段階支援としての特別学級が設置されており、集団指導の教室や(写真 22)、個別の学習スペースの保障(写真 23)、感覚統合療法を行える場所(写真 24)などもあった。子ども支援室は家族と関連した社会的情緒的問題など、通常学校では支援が十分ではない子どものための教育機関である。第三段階支援では特別な場所で特別な教員によって、少人数に対して支援が行われる(写真 26、写真 27)。



写真 22. 特別学級集団指導

写真 23. 教室内の個別スペース

写真 24. 感覚統合教室



写真 25. リソースルーム

写真 26. 子ども支援室の教室

写真 27. 子ども支援室の家庭科授業

このように、集団指導を基本として、必要に応じて、早期に、最小限に、個別指導を活用する第一段階支援としての授業実践があり、それでも支援が十分ではない場合には第二段階支援、第三段階支援に移行する体制が構築されていた。

5. 考察

地方分権が進む北欧においては各基礎自治体でインクルーシブ教育が推進されるため、その分析には現地調査が欠かせないと考え、本研究ではフィールド調査と文献研究をもとに個のニーズに応じる授業づくりの観点で北欧の実践を考察した。

その結果集団指導としての授業において、障害のみならず様々な困難を有する個々の子どもの学びを保障する際の工夫として、以下が明らかになった。

第一に、多様な子どもを前提として授業を構成するため、短時間での活動の切り替え、1人1台のiPadの提供など、個別指導に重点を置いた集団指導が行われていた。

第二に、子どものニーズと活動内容に応じた学習集団の柔軟な編成、教員チームを用いた教員間の連携促進等、個別指導と集団指導双方に重点を置いた授業づくりが行われていた。

第三に、まず全ての子どもを対象とした第一段階支援を基礎に、スクリーニングによって第二段階支援を早期に実施する。そのことが個別のカリキュラムや個別の計画を必要とする第三段階支援の予防にもつながるといふ、意図的段階的な介入であった。これは集団指導を基本として、必要に応じて、早期に、最小限に、個別指導を活用する授業実践であると考察した。

本調査は対象数が限定されており、全国的な動向や一般的な結論は導きにくいいため、今後も継続的な調査が求められる。

6. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 18K02793 の助成を受けたものである。

註・引用文献

- 1 Reindal, S.M. (2016) Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach, *European Journal of Special Needs Education*, Volume 31, Issue 1, pp.1-12.
- 2 Nes, K. (2014) Inclusive education in Norway: Historical roots and present challenges K Nes - *Journal of special education research*, 2(2) pp.81-86.
- 3 Sørli, M.A., Ogden, T. (2015) School-wide positive behavior support—Norway: Impacts on problem behavior and classroom climate -, *International Journal of School & Educational Psychology*, Volume 3, 2015 - Issue 3, pp.202-217.
- 4 Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S., & Savolainen, H. (2014). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2) pp.274-285.
- 5 Markku Jahnukainen, M., Itkonen, T. (2016) Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States, *European Journal of Special Needs Education*, Volume 31, Issue 1, pp. 140-150.
- 6 訪問した学校では、コペンハーゲン・ユニバーシティ・カレッジの Højholdt A. 講師らとともに、協働教授の導入・活用を進めている <http://www.coteach.dk/> (2019/11/02 参照)。
- 7 是永かな子 (2014) デンマークにおける社会・情緒困難児の支援：社会・情緒困難特別学校の実践を中心に『高知大学教育実践研究』28, pp.99-110.
- 8 例えばイギリスの慈善団体による学校犬活用なども提起されている <https://www.dogshelpingkids.co.uk/> (2019/11/02 参照)。
- 9 是永かな子 (2019) ノルウェーにおけるインクルーシブ教育を推進する学校体制『高知大学教育学部研究報告』79, pp.171-179.