

北欧の初等中等教育機関におけるインクルーシブ教育と 菊池実践の比較検討

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・高知ギルバーグ発達神経精神医学センター)

A Comparative Study of Inclusive Education at Primary and Secondary Schools in
Nordic Countries and Kikuchi Teaching Method in Japan

Kanako Korenaga

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

Abstract : Inclusive education in primary and secondary schools in Nordic countries is characterized by the existence of special schools, special classes, schools and classes with support functions as basic environments, and by the spectrum of reasonable accommodation in regular classes, and by the provision of support according to various educational needs, not only by disability category. The number of special schools has been reduced in some countries for democratic and economic reasons, in order to make it possible for different children to learn together in regular classes. In the regular school classes, the teachers did not have much time to teach all the students at once, but they provided individual support during the time of individual tasks with different contents, studied with classmates, and used auxiliary tools and materials when necessary. Kikuchi teaching method in Ino town called as "Kikuchi Gakuen" presents two points for the establishment of "small-group discussion classes" in both regular and special classes. These are "dialogue and discussion with action" for learning each other as point 1, and the abolition of "raising hands, nominating, and answering" as point 2. Teachers aim to ensure the learning of children with various educational needs as well as disabilities in the classroom. In order to achieve this, teachers aim to build relationships between children, based on trust between children and teachers. Therefore, the similarities between the practices in the Nordic countries and Kikuchi teaching method are considered to be the promotion of inclusive education in regular schools for all children. The difference between the two is whether the emphasis is on institutional development or relationship building, and whether they converge on individual or collective learning.

キーワード：北欧 インクルーシブ教育 菊池実践

Key words: Nordic Countries, Inclusive Education, Kikuchi Teaching Method

1. 問題の所在と研究の目的

日本を始め、国連の障害者権利条約¹を批准した国々では、インクルーシブ教育²推進は既定路線である。執筆者は1990年代以降北欧の内スウェーデン、デンマーク、フィンランド、ノルウェーにおける調査研究を実施してきた。とくに本稿では北欧の初等中等教育機関における実践として、排除の逡減をめざしつつ、全ての子どもに包摂的かつ公平で質の高い教育を提供する³「インクルーシブ教育」の実際について検討したい。また本稿では日本における特定の実践に注目して、インクルーシブ教育の今後の在り方⁴について考察を行いたい。日本における特定の実践とは教育改革を進める教育実践研究家、菊池省三氏⁵の提唱する実践(以下、菊池実践)とする。本実践に注目する理由は、2020年度と2021年度に高知県のいの町が進める「菊池学園」の取り組み(図1)を参観する過程で、障害のある子どもと障害のない子どもが「同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組み」⁶としてのインクルーシブ教育と菊池実践に通底する理念があると考えたためである。

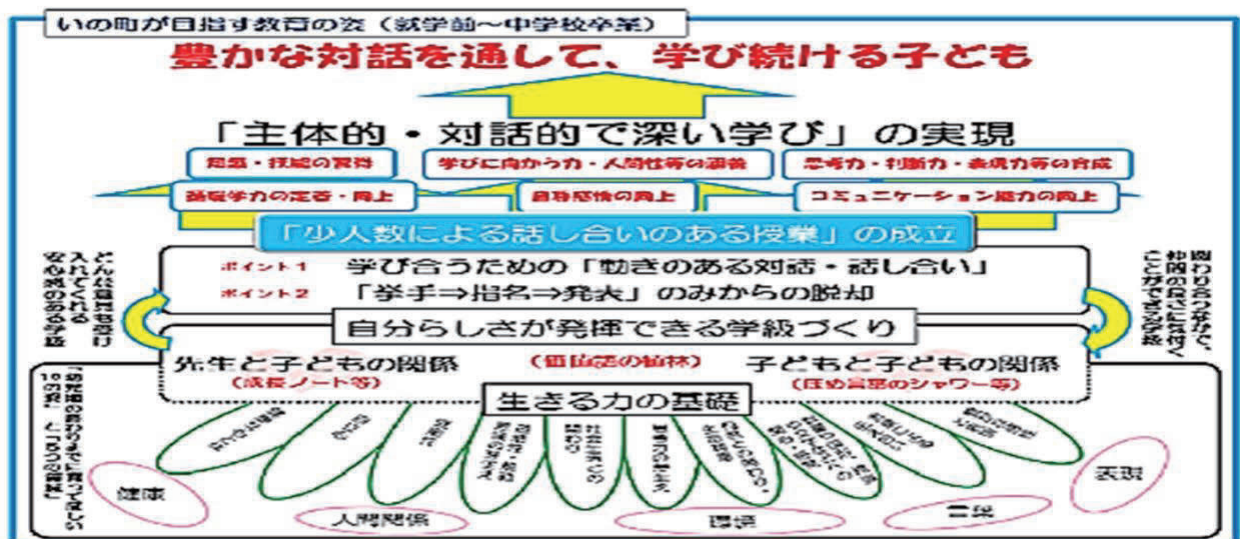


図1 いの町の菊池学園の取り組み

出典：いの町菊池学園だより(第16号) http://www.town.ino.kochi.jp/kosodate/gakko/kyoiku_ino/2056/ (2021年9月8日参照)。

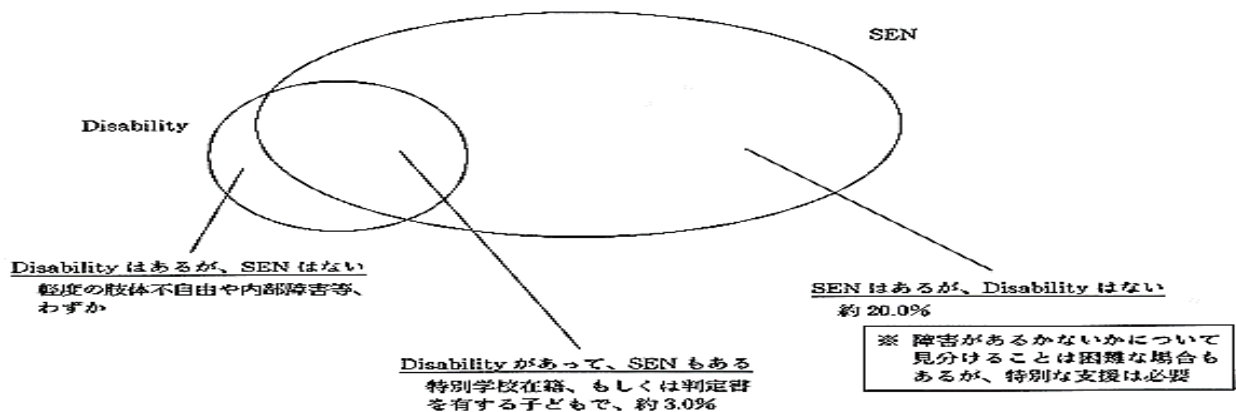


図2 障害とSENの概念の関係図

出典：石塚謙二・徳永豊, 1. イギリス-02,II 「特殊教育」および「特別な教育的ニーズのある子ども」の定義と特殊教育の現状について, III 主要国における特別な教育的ニーズを有する子どもの指導について, 独立行政法人国立特殊教育研究所, https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_f/F-101/chapter03/chapter03_e02.html (2021年9月5日参照)。

また本稿ではインクルーシブ教育を考える前提として、障害(Disability)のみならず特別な教育的ニーズ(Special Educational Needs, SEN) (図2参照)、障害に限定されず個別の教育的ニーズのある子どもに対応する「特別ニーズ教育」の視点からも考察を行いたい。

北欧の初等中等教育機関における教育実践及び日本の小学校と中学校における菊池実践を対象に、障害診断の有無にかかわらず、通常学級で学ぶ子どもの特別な教育的ニーズに応じる教育としての「特別ニーズ教育」保障の観点を含んで、いかにインクルーシブな学習環境を成立させる可能性があるかについて検討する。

2. 研究の方法

北欧の初等中等教育機関における教育実践と高知県のいの町が進める「菊池学園」の取り組みを、「インクルーシブ教育」や「特別ニーズ教育」の観点から検討するために、本稿では授業参観および現地調査含めた調査研究と、関連文献・資料の検討としての文献研究の方法を用いる。

北欧のインクルーシブ教育に関しては、主に2000年代以降の年間複数回にわたる現地調査(以下、北欧の実践と表記)および関連文献・資料の検討に基づいて考察する。北欧各国の外国語表記は、ノルウェーではノルウェー語、スウェーデンではスウェーデン語、フィンランドではフィンランド語、デンマークではデンマーク語で示す。

菊池実践については、とくにいの町で実施されている「菊池学園」の取り組みとしての菊池省三氏の授業と菊池学園としての菊池実践を念頭に置いた授業の2020年度以降の直接参観、ビデオ記録の分析および関連文献・資料の検討に基づいて考察する。菊池実践のいの町版としての「菊池学園」は2016年度以降いの町内の全ての小学校、中学校で取り組まれている。

両調査ともに写真撮影の際には随時撮影の許諾を得ている。

3. 結果

3. 1. 北欧の実践と菊池実践の共通点

北欧の実践と菊池実践の共通点は、インクルーシブ教育が目指す「全ての子どもに包摂的かつ公平で質の高い教育を提供する」⁷こと、「すべての子ども一人一人の教育的ニーズに応え」⁸という方向性を目指していることである。

まず北欧の実践に関して、通常学級では多様な子どもが授業を受けていることを前提としている。

例えばノルウェーでは、特別な学校を基本的に廃止しており、通常学級で多様な子どもを支援するため、適応教育(Tilpasset oppl ring)⁹という表現でインクルーシブ教育(Inkludering)を保障する。初等教育機関(Barneskole)の通常学級では短い一斉指導後個別の課題に移るが、写真1, 2, 3, 4に示されるように教科書自体に難易度の異なった課題設定がなされている。子どもは自分で課題を選択して学習を進める。このような選択的課題設定は前期中等教育機関(Ungdomsskole)においても行われ、ギフテッド¹⁰も含めてより速い進歩を求める子どもは近隣の高校の授業を受ける実践も行われていた¹¹。



写真1 異なる課題設定の教科書

写真2 レベル1課題

写真3 レベル2課題

写真4 レベル3課題

デンマークの義務教育機関(Folkeskole)でもインクルーシブ教育(rummelighed og inklusion)を保障するために、異なる課題設定を行っていた(写真 5, 6). 他にも義務教育機関 0 年生では多様(mangfoldigheden)な学び方が保障されていた(写真 7, 8, 9, 10, 11, 12).

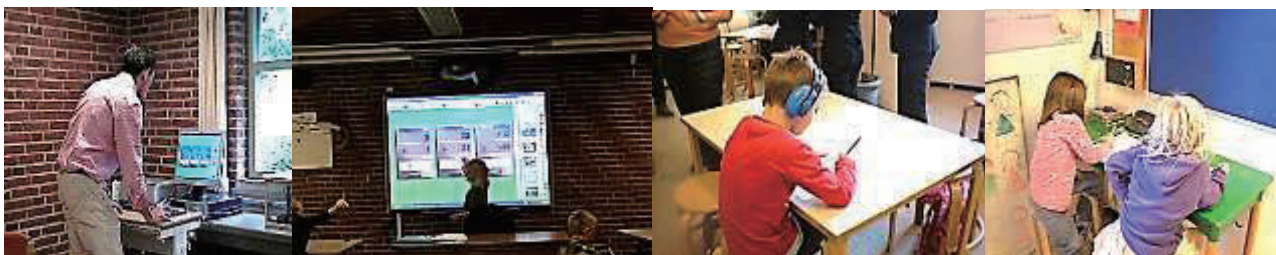


写真 5 異なる課題設定 写真 6 3段階の課題 写真 7 一人で机でイヤーマフ 写真 8 二人で机で会話



写真 9 三人で机で会話 写真 10 一人で床で 写真 11 三人で床で 写真 12 二人で床で寝てイヤーマフ

デンマークでは週 9 時間までの特別な支援は特別支援を受けているとして計上されないため¹², 実際には多くの子どもが特別な支援を受けていることが想定される. デンマークオーフス大学の Susan Tetler 氏によると, インクルージョンの広義の定義は, 特定のグループの子どもに焦点を当てるのではなく, 多様性に焦点を当て, 学校がすべての子どもの異なる経験, 興味, ニーズ, 可能性などをどのように受け入れることができるかということと理解されている¹³, と. そのため上記のような, 学習内容の多様化のみならず学習方法の多様化も認められている.

では, 菊池実践ではいかにすべての子ども一人ひとりの教育的ニーズに応える工夫がなされているのであろうか. 菊池学園では図 1 に示される「ポイント 1 学び合うための『動きのある対話・話し合い』」「ポイント 2 『挙手→指名→発表』のみからの脱却」を用いて「少人数による話し合いのある授業」の成立をめざす.

例えば, 対話・話し合いのために小学校では, 「あなたに贈りたい漢字」¹⁴をテーマとして多様な回答が可能な発問を行っていた. 漢字を考える際には「自分」で考えるのみならず「友だち」と考え合うことを推奨する. そのために「ひとりひとり違っていい」など「人の考え方や行動をプラスの方向に導く言葉」としての「価値語」¹⁵を黒板の端に書く「5分の1黒板」を活用して, 子どもに伝えていた(写真 13, 14).

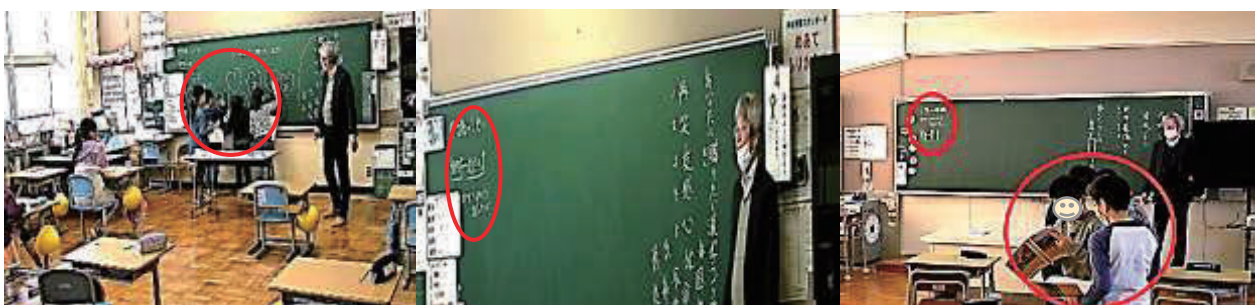


写真 13 多様な回答が可能な発問 写真 14 価値語の提示 写真 15 動きのある対話・話し合い

考えた漢字を発表する場面では、どのような漢字であっても指導者が承認することで、子どもはたくさん漢字を思考していた¹⁶。困ったときやアイデアを増やしたいときは友達と話し合いを行い、その後、黒板に発表する場面が保障される。どのような回答であっても受け止められる安心感と友達に聞いてもいいという関係作りによって、すべての子どもが思考をあきらめることなく、最後まで課題に取り組んでいた。このようにあえて対話する場面を設定すること¹⁷は、現在「対話的な学び」として日本において求められているのみならず¹⁸、子どもが「困ったときには友達に聞いて一緒に考えればいい」という見通しをもって活動することの保障になっていると考察する。自ら思考活動に着手する主体性、話し合いと言う対話、そして最後まで考え続ける深い学びが展開されていた。これは田村学氏の指摘する「やり取りが行われ、言語が介在し、自らの思考を通して認識に至ること」¹⁹を具体化した深い学びの実践であると考えられる。

高知県の全教職員に配布されている「高知県授業づくり Basic ガイドブック」²⁰では「自力解決」から「集団解決」に移行することが示されている。しかし、「自力解決が進んでいない子どもには、机間指導の早い段階で支援を行い、自分の考えをもつことができるように」促すことが指摘されているため、自力解決と集団解決を明確に分断する必要はない。支援の具体的な手立てとして、「友達の考え方を聞きに行かせる」「友達のノートを見に行かせる」ことも明記されているため、写真 15 のような対話・話し合いを早期に柔軟に活用することも重要なのである。



写真 16 グループ学習への介入

写真 17 中学校におけるペア活動

写真 18 中学校におけるグループ活動

デンマークのように多様な学び方が小学校 1 年から保障されていれば、必要な時に自ら「主体的」に、近くの友達に聞くという「対話」を開始することができよう。しかし、学びの共同体を提唱し続けてきた佐藤学氏²¹の指摘にもあるように、一斉指導の教室で学んでいる子どもたちは新しい時代に対応した「探究」と「協同」を原理とする「アクティブ・ラーニング」に慣れてはいない。そのため、ペア・グループ学習として導入される傾向のある対話・話し合いが停滞している場合には写真 16 のように子どもの学びの促進者²²として介入する必要がある。そして学校で主体的、対話的、深い学びに「慣れる」ためにも写真 17 のようなペア学習のみならず写真 18 のグループ学習も随時活用する必要がある。その際には小学校高学年や中学生であればなおさら「ちょっとした男女の交流の場を増やす」²³視点も重要であろう。

以上のように、菊池実践では学習内容は共通しているが、学習方法の多様化は認められており、とくに柔軟に対話・話し合いを促す介入が行われていた。今後いっそうのインクルーシブ教育推進のためには ICT の活用を始めとした「アコモデーション」としての多様な学びの方法とアカデミックスキルの実態に応じた変更などの「モディフィケーション」としての多様な学びの内容の具体化が必要になる²⁴。同時に、日本においては、子どもの教育的ニーズに応えるためにも、「対話・話し合い」の場面を意図的に仕組むことも重要であると考察した。

3. 2. 北欧の実践と菊池実践の相違点としての制度整備と人間関係形成

相違点は、第一に制度整備と人間関係形成のいずれにより重点を置いてインクルーシブ教育を具体化するか、第二に個と集団の関係性、であると考察した。

第一の制度整備と人間関係形成の相違点に関して、北欧の初等中等教育機関におけるインクルーシブ教育の特徴は「制度整備」である。

具体的に北欧においては特別学校、特別学級、センター的機能を有する学校・学級、通常学級における合理的配慮の保障が「連続体」として位置づいており、障害種別対応のみならず移民、貧困等様々な教育的ニーズに応じて支援が提供される制度が構築されている。

例えば、フィンランドのナショナルコアカリキュラムには図 3 に見られるように「連続体」としての支援が明記されている。



図 3 フィンランドの段階的支援 (Kolmiportainen tuki)

出典：Finnish National Board of Education, Opetushallitus (2016) National Core Curriculum, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

支援は第一段階支援から開始される。一般の教育支援が十分でなかった場合は教育的評価を経て、強化支援が実施される。強化支援が十分でなかった場合は教育的判断を経て特別支援が保障される。2020 年度には、第二段階支援を受けている子どもが全子どもの内 12.2%、第三段階支援を受けている子どもが全子どもの内 9.0%と多くの子どもが段階的支援を活用していた²⁵。また、段階的支援は早期対応としての機能も有しているため、子どもの成長に応じて、支援段階が低くなることも想定されている。そして支援の段階と教育の場は連動していないため、通常の学級で第二段階支援対象や第三段階支援対象の子どもが学んでいることもある。

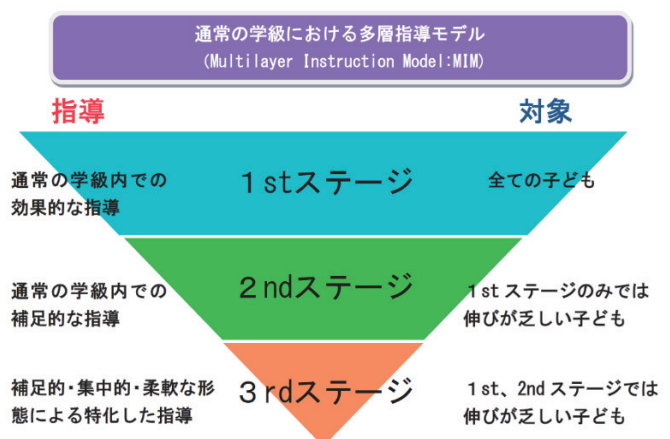
障害種別対応のみならず移民、貧困等様々な教育的ニーズに応じて支援が提供されることに関して、例えばシリア難民受け入れがヨーロッパ全体の課題であった 2010 年代にスウェーデンでは、全ての基礎自治体 (Kommune) に移民受け入れの分配を行った²⁶。また必要に応じて、単身未成年難民の支援体制を構築したり²⁷移民・難民に限定せず海外駐在員の子弟も含めた「スウェーデン語で十分に学習できない子ども」を対象とした特別学級が設置されたり、センター的役割を担う学校・学級が指定されて地域の公立学校で学ぶスウェーデン語支援が必要な子どもをサポートする仕組みを具体化したりしている²⁸。このような対応はフィンランド、ノルウェー、デンマークでも同様である。日本においても「外国にルーツのある子ども」「外国につながるのある子ども」²⁹の課題が提起されつつあるが、まだ地域や個別事例に限定されている傾向がある³⁰。

北欧においては、民主的理由と経済的理由から特別な「場」における教育を削減させつつ、通常学級において多様な子どもが学ぶ教育の具体化を進めている。例えばフィンランドは図 3 のような段階的支援をナショナルコアカリキュラムに明記し、特別学校数を減少させて通常学校で学ぶ子どもを増やすインクルーシブ教育を推進している。その結果、フィンランドでは第三段階支援対象児の内、特別学校で学ぶ子どもの割合を 2000 年の 2%から 2020 年には 0.6%に減らしている³¹。2020 年の第三段階支援対象児は 9.0%であるが、8.4%は通常学校で第三段階支援を受ける³²。よって通常学校の授業では多様な子どもが学んでいることを前提に、段階的な特別支援制度を整備している。

ちなみに日本は特別支援学校在籍児童生徒の割合は 2007 年度に 0.53%であったが 2019 年度には 0.8%と 13 年間で 1.5 倍になっている³³。

日本においては、2003 年の「今後の特別支援教育の在り方について」³⁴において障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図ることが明記された。しかし、通常学級におけるニーズに応じた支援の具体化は「形式的平等」から「実質的平等」への発想の転換も必要であるため、容易ではない。

高知県においては、授業のユニバーサルデザイン³⁵の提案の中で多層指導モデルとして、通常の学級内での補足的な指導 2nd ステージ支援の必要性を明記している。そして「教員⇒子ども」のみならず、「子ども⇒教員」や「子ども⇔子ども」の関係構築の重要性も明示している。



出典：海津亜希子(2008)通常の学級における学習につまずきのある子どもへの多層指導モデル (MIM) 開発に関する研究、平成 18 年度～平成 20 年度 若手研究 (A) 課題番号 18683008
<https://www.nise.go.jp/blog/2000/01/f-151.html>(2021 年 9 月 8 日参照)



写真 18 個への支援

菊池実践では、図 1 に示すようにポイント 2 として「挙手→指名→発表」のみからの脱却を目指した授業を追求する。そのためには子どもと教員の信頼関係を土台に、子ども同士の関係性構築をめざす。

授業では「気になる子ども」として、特別な教育的ニーズのある子どもが顕在化する。菊池実践では通常学級において多様なニーズがある子どもがいたとしても、その子どもも参加できる学習場面を設定する。

具体的にはいかに子どもをつなげるかを意識した指示を行う。例えば「一人を作らない」という「価値語」を提示しつつ、一人で困っている子どもをなくすためにペアやグループで子どもの学びを構成する。同時に「一人が美しい」とも伝え、「空気を読む」ことは求めない。「人は関係性の中で生きている」ことを指摘する野口晃菜氏は、関係性は一方がどちらかに「合わせる」というより、お互いに「適応し合う」感覚であると指摘する³⁶。教員は子どものモデルになっているため³⁷、写真 18 に示されるように人間関係形成が困難なようにみとることができる子どもには早めに個への支援を入れて、子どもをつなげる。

よって菊池実践は教育的ニーズのある子どもを想定しつつも、通常学級で集団を対象にした介入/支援を行っていること、そして子ども同士をつなげることで通常学級内の特別な教育的ニーズを減らしていく授業であると考察した。

3.3 北欧の実践と菊池実践の相違点としての個と集団の関係性

北欧の実践と菊池実践の第二の相違点は、個と集団の関係性であり、実践の方向性が「個人」であるのか「集団」であるかという点であると考察した。

例えばスウェーデンの教育は民主主義社会の構成員育成を目指しており³⁸、個人の尊重、個人の能力の伸長に帰結する。

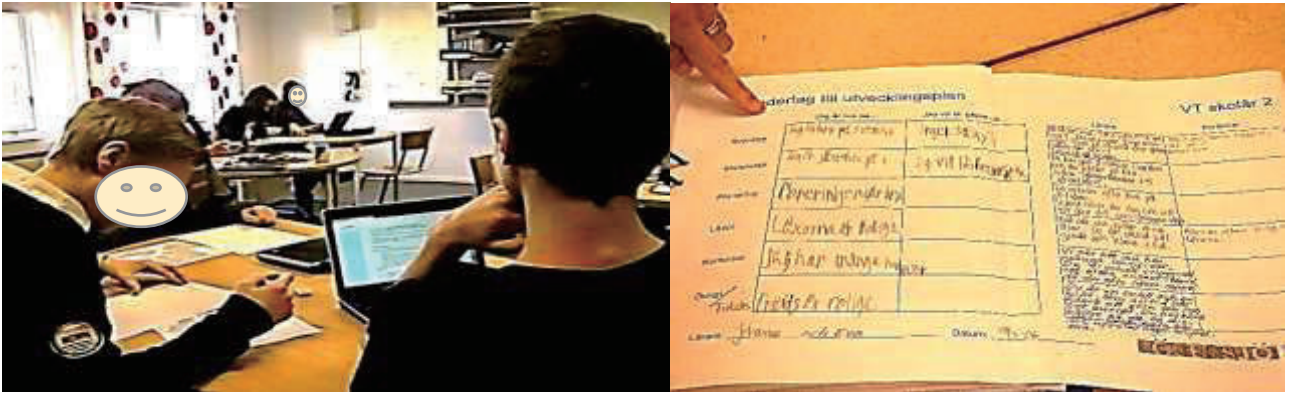


写真 19 テスト終了後に単元のカリキュラムを読む 写真 20 個別の計画(子ども・教員・保護者の目標を記入)

写真 19 はスウェーデンの学級でテストを受けている様子である。テストが早く終了した子どもは当該単元のカリキュラム(Läroplan)を読んで、自分自身がこの単元における学びをどの程度修めることができたかを自己評価している。ノルウェーで小学校の授業を参観したときにも授業の終わりに今回の授業がどの程度理解できたかを親指を上にあげる、下にさげるなどのサインで自己評価を求めていた。またスウェーデンでは写真 20 に示されるような教育に関する「個別の計画(Individuell utvecklingsplan, IUP)」³⁹が全員に作成されており、自己の学びの進捗状況を理解するように促し、自分の学びの責任を持つのは自分自身であることを常に意識させている。

それに対して、菊池実践は「教師と子どもが作る自信と安心感のある学級」という公式サイトトップページの表現⁴⁰にもあるように、「集団」として高まっていくことを期待する。そして写真 21 のように集団での学びのまとめを子どもが記述する活動も多用する。子どもの集団としての学びが成立しているときには教員は子どもの視界から外れ、集団での成長を促す役割を担う。赤坂真二氏も「支え合う・学び合う」クラス環境⁴¹の重要性を指摘するように、菊池実践の特徴は「集団」としての成長に注目している点だと考察する。

集団を作る際に必要なのはその場その場での判断である。秋田喜代美氏は教師の実践的知識と即興的判断として⁴²、専門家としての教師に求められるのは生徒の学習や授業に関する様々な知識と実際に指導するための技能、生徒たちと実際に授業を進める場での判断、そして教師として行為する判断の根底にある倫理である、とし、現在のような急激な社会変化の中では子どもや家族の世界生活状況も大きく変化しており、教える内容も変化している。それらの変化に応じて授業デザインしていくことが求められる。そのためには知識や実践の中で働くことまた授業の場での即興的判断こそが重要になると言える、とする。菊池実践でも⁴³「コミュニケーション科」の授業を提案しており、①人との関わり、②言葉への興味・関心、③即興力、④自分らしさ力、⑤対話・話し合い力、⑥個と集団を育てる議論力、⑦社会形成力、として柱の一つに「即興力」を位置づける。授業づくりは、学級づくり・集団づくりであり、授業を通して集団として成長していくことに重きを置いている。その上で集団としての良い経験が個人に残っていくことを目指している。



写真 21 集団での学びのまとめを生徒が記述

集団の力は、今後求められる能力とも合致する。OECD(経済協力開発機構)は 2015 年に「Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills」⁴⁴というレポートを刊行し、認知的スキルのみならず「長期的目標の達成」「他者との協働」「感情を管理する能力」の 3つの側面に関する思考、感情、行動のパターンとしての非認知的スキルの重要性も指摘する。非認知的スキルは他者とのかかわりによって形成されるのであり、学校の教室から、集団として高まっていく力の重要性を認識する必要がある⁴⁵。

以上から、第一の制度整備と人間関係形成の相違点に関して、菊池実践の特徴は「人間関係形成」であると考察した。

4. 考察

本研究では執筆者が検討してきた北欧のインクルーシブ教育のうち、とくに初等中等教育機関における実践について、日本における菊池実践と比較しつつ検討することを目的とした。

北欧の初等中等教育機関におけるインクルーシブ教育の特徴としては、基礎的環境整備としての特別学校、特別学級、センター的機能を有する学校・学級、そして通常学級における合理的配慮の保障が連続体として位置づいており、障害種別対応のみならず様々な教育的ニーズに応じて支援が提供される。特別な「場」における教育は民主的理由と経済的理由から逡減させることを目指しており、通常学級において多様な子どもがともに学べる教育の具体化を進め、特別学校の数を減少させている国もある。通常学校での授業では一斉指導は簡潔に行い、内容の異なる個別課題の時間に個別支援を行ったり、級友とともに学んだり、必要に応じて補助具や補助教材を用いて学ぶことで、柔軟な学習内容と学習方法の保障を行い、学びの多様性に応じる工夫をしていた。

「菊池学園」では通常学級においても特別支援学級においても「少人数による話し合いのある授業」の成立にむけたポイントを2つを示している。それらはポイント1としての学び合うための「動きのある対話・話し合い」、ポイント2としての「挙手→指名→発表」のみからの脱却、である。学級における障害種別対応のみならず様々な教育的ニーズのある子どもの学びを保障するために、子どもと教師の信頼関係を土台に、子ども同士の関係構築をめざす。

よって双方の共通点は全ての子どもの通常学校におけるインクルーシブ教育を推進する点であり、制度整備か関係形成、そして個と集団のいずれに重点を置くかが相違点となろう。

5. 謝辞

本研究は科研費(18K02793)の助成を受けたものである。

引用文献

- 1 外務省, 障害者の権利に関する条約(略称: 障害者権利条約)第二十四条教育 Convention on the Rights of Persons with Disabilities, https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html (2021年9月5日参照).
- 2 同上 外務省, 外務省訳では inclusive は「包容」と表現されている。
- 3 国際連合広報センター(2020)「持続可能な開発報告(SDGs)報告2020」.
https://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/sustainable_development/2030agenda/sdgs_report/#anchor4(2021年9月5日参照).
- 4 例えば宇野氏も日本の学校教育や特別支援教育を俯瞰する視座として世界的な動向を参照する。宇野宏幸(2020)これからの学び、学校の未来と発達障害-欧米と日本の文脈をめぐって-宇野宏幸・一般社団法人日本LD学会第29回大会実行委員会編著『学びをめぐる多様性と授業・学校づくり』金子書房, pp. 2-26.
- 5 菊池省三氏のオフィシャルWEBサイト, <https://www.kikuchi-shozo.net/> (2021年9月5日参照).
- 6 文部科学省 中央教育審議会 初等中等教育分科会 資料1 特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告 1. 共生社会の形成に向けて
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1325884.htm (2021年9月5日参照).
- 7 国際連合広報センター(2020)「持続可能な開発報告(SDGs)報告2020」.
https://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/sustainable_development/2030agenda/sdgs_report/#anchor4 (2021年9月5日参照).
- 8 文部科学省 中央教育審議会 初等中等教育分科会 資料1 特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告 4. 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1325891.htm (2021年9月5日参照).

⁹ Utdanningsdirektoratet, Tilpasset opplæring, <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/> (2021年9月5日参照).

¹⁰ 日本でも「特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議」の設置によって突出した才能のある「ギフテッド」の議論が着手され始めた, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/169/kaisai/mext_00852.html (2021年9月8日参照).

¹¹ 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.

¹² BØRNE- OG UNDERVISNINGSMINISTERIET, Regler om inklusion, <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion> (2021年9月8日参照).

¹³ Integration, rummelighed og inklusion -Hvad bliver det næste? Susan Tetler, professor mso, DPU Aarhus Universite Brede definitioner af inklusion fokuserer ikke på specifikke elevgrupper, men tværtimod på mangfoldighed, og på hvordan skoler kan imødekomme alle elevers forskellighed i erfaringer, interesser, behov, potentialer m.m.

¹⁴ 日本漢字能力検定協会「今、あなたに贈りたい漢字コンテスト」
<https://www.kanken.or.jp/kanjicontest2021/> (2021年9月8日参照).

¹⁵ 菊池省三氏の著書は多数があるが、例えば以下の本では、高知県の実践も掲載されている。菊池省三・菊池道場(2020)『菊池省三 365日のコミュニケーション指導 対話と絆をつくる最高の教室』明治図書.

¹⁶ 齋藤孝氏もほめることによって相手もほめたほうも成長し、良い雰囲気醸成することを指摘する。齋藤孝(2018)『ほめる力:「楽しく生きる人」はここがちがう』ちくま文庫.

¹⁷ 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 平成29年7月 総則編』p. 4.

¹⁸ 同上 文部科学省(2017) p. 4.

¹⁹ 田村学(2018)『深い学び』東洋館出版社, pp. 196-198.

²⁰ 高知県教育委員会(2017)高知県授業づくり Basic ガイドブックー平成29年度改訂版ー, p. 15.

²¹ 佐藤学(2021)『学びの共同体の創造』小学館, pp. 42-43.

²² 前掲 19, 田村学(2018)pp. 198-203.

²³ 盛山隆雄(2021)『クラスづくりで大切にしたいこと』東洋館出版社, pp. 62-65.

²⁴ 鳥居深雪(2020)学びの多様性をふまえたインクルーシブ教育, 宇野宏幸・一般社団法人日本LD学会第29回大会実行委員会編著『学びをめぐる多様性と授業・学校づくり』金子書房, pp. 27-37.

²⁵ StatisticFinland, Intensified or special support for every fifth comprehensive school pupil
Published: 8 June 2021, https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_en.html (2021年9月8日参照).

²⁶ Kommuntal och mottagna 2020 och 2021, <https://www.migrationsverket.se/download/18.6f22e3491708b85db6ef19/1630510502915/Kommuntal%20och%20mottagande.pdf> (2021年9月8日参照).

²⁷ 是永かな子, 田村秋穂(2017)スウェーデン・イエーテボリ市における単身未成年難民施設の現状と課題 : 学校との連携と社会への統合に焦点化して『高知大学教育学部研究報告』77, pp. 201-213.

²⁸ 本所恵(2016)スウェーデンにおける外国人生徒の学力問題, 園山大祐編著『岐路に立つ移民教育: 社会的包摂への挑戦』pp. 193-208 や林寛平(2016)スウェーデンにおける外国人生徒の学習権保障, 園山大祐編著『岐路に立つ移民教育: 社会的包摂への挑戦』ナカニシヤ出版.

²⁹ 例えば, 志水宏吉(2020)公開シンポジウムII 多国籍化する日本の社会と教育. 外国につながりをもつ子どもの教育課題, 日本教育学会第79回大会『教育学研究』79, pp. 300-301.

³⁰ 是永かな子(2020)特別ニーズ教育の観点からの外国の背景のある子どもの支援に関する一考察『高知大学学術研究報告』69, pp. 59-68.

³¹ Statistic Finland, Appendix table 5. Comprehensive school pupils having received special support, 1995-2020 https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tau_005_en.html (2021年9月8日参照).

³² 同上 Statistic Finland, Appendix table 5.

³³ 文部科学省, 特別支援教育について, 参考資料 11 特別支援教育の対象の概念

図, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/021/022.htm, 内閣府(2020) 令和2年版 障害者

白書 全文(PDF版)第2章社会的参加に向けた自立の基盤づくり第1節1

https://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/r02hakusho/zenbun/pdf/s2_1-1.pdf (2021年9月8日参照).

³⁴ 文部科学省(2003)今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm (2021年9月8日参照).

³⁵ 高知県教育委員会(2021)すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック～ユニバーサルデザインに基づく、発達障害の子どもだけでなく、すべての子どもにあると有効な支援～[改訂版], p. 12. https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/311001/files/2021051600047/file_2021518211747_1.pdf (2021年9月8日参照).

³⁶ 野口晃菜(2020)第1章 私たちは関係性の中で生きている『発達障害のある子どもと周囲との関係性を支援する コミュニケーション支援のための6つのポイントと5つのフォーカス』中央法規, pp. 2-14.

³⁷ 原田正文(2008)『友だちをいじめる子どもの心がわかる本』講談社.

³⁸ Skolverket(2019)Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet REVIDERAD 2019 (Lgr 11).

³⁹ Skolverket, Individuella utvecklingsplanen, IUP, <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/individuella-utvecklingsplanen-iup> (2021年9月8日参照).

⁴⁰ 前掲5, 菊池省三氏のオフィシャルWEBサイト(2021年9月8日参照).

⁴¹ 赤坂真二(2019)第4章 居心地のよいクラスをつくる, 阿部利彦, 赤坂真二, 川上康則, 松久眞実『人的環境のユニバーサルデザイン』東洋館出版, pp. 144-172.

⁴² 秋田喜代美(2012)『学びの心理学 授業をデザインする』放送大学叢書, p. 160.

⁴³ 菊池省三・菊池道場(2021)『温かな人間関係を築き上げる「コミュニケーション科」の授業』中村堂.

⁴⁴ OECD, Skills for Social Progress, <https://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm> (2021年9月8日参照).

⁴⁵ 遠藤利彦, 研究代表者(2017)非認知的(社会情緒的)能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書『平成27年度プロジェクト研究報告書』.

令和3年(2021)10月22日受理

令和3年(2021)12月31日発行

