

論文

## スウェーデンにおける特別ニーズ教育

### —ボロース基礎自治体 Slättängskolan と Kilskolan の取り組みに

### 注目して—

Special Needs Education in Sweden.

; Focusing on the Practice at Slättängskolan and Kilskolan in Borås

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)

石田 祥代(千葉大学教育学部)

KORENAGA Kanako<sup>1</sup> and ISHIDA Sachiyo<sup>2</sup>

*1 Kochi University Research and Education Faculty Humanities and Social Science Cluster Education Unit, Kochi*

*Gillberg Neuropsychiatry Centre*

*2 Faculty of Education, Chiba University*

#### ABSTRACT

The purpose of this study was to clarify the practice of special needs education in Sweden by conducting a field survey. The schools visited were those serving grades 0-6 in Borås municipality. The findings of this study are as follows. Resources are not sufficient not only for gifted but also for children with low achievement. Therefore, resources tend to be used for children with relatively weak abilities as special support. The easiest way to deal with gifted children is to provide them with textbooks from the upper grades for self-study and higher level tasks in the same class. Teachers supporting fifth graders with a child diagnosis of intellectual disability were providing learning guarantees through individualized extractive instruction and the use of software such as Widget. He was pointed out that it is important to guarantee not only "physical inclusion," where they are together, but also "learning inclusion," where they learn the same content in different ways. Special support is consisted of the employment of special teachers and special educators, and in the creation of "extra programs" that go through the decisions of child health teams. However, it was noted that support for children who do not reach their goals is often prioritized. The Borås municipality had four "special education groups" and a hospital school, and was trying to establish a system to address the educational needs of children in the basic municipality level area. In recent years, the trend seemed to be to seek guarantees for both specialized and integrated education.

The next section presents the results of the classroom observations. The presentation of

tasks was varied, so children were able to choose the level of tasks. A variety of learning methods were allowed, including working alone, asking friends, asking the teacher, solving with friends, teacher involvement in desk-to-desk instruction, and teacher help to start the task. Even with common tasks, students were allowed to change the difficulty level and learning methods, thus guaranteeing a class that responded to diversity. Individualized instruction was also offered to some students, which was an effort to reduce the difficulty of the class by allowing students to learn the content in advance.

## I. 問題の所在

インクルーシブ教育推進のためには、通常学級自体が多様性を受け入れるために改革<sup>1</sup>をしなければならない。また全ての者の学校を目指して、通常学校が多機能でなければならない。

そして、近年日本において議論されているギフト<sup>23</sup>や外国の背景のある子ども、不登校<sup>4</sup>、障害と診断されなくても低学力の子どもまで、特別ニーズ教育の観点で必要な時に必要な支援が提供されなければ、インクルーシブ教育推進が停滞することが懸念される。

以上のような問題関心からスウェーデンにおける特別ニーズ教育の実践について、現地調査を行うことによって明らかにすることを目的とした。とくに地方分権が進み、学校長の裁量が大きいスウェーデンでの実践分析を念頭に1つの学校の取り組みについて検討した。

## II. 方法

本研究では調査研究と文献研究の方法論を用いる。分析する学校はボロース基礎自治体にある0年生から3年生を対象として学童保育機能を有するSlättängskolan(以下、スレットング学校)と4年から6年を対象としたKilskola(以下、シル学校)とした。両校は400メートルほど離れた場所にあるが、1つの組織下にある。ボロース基礎自治体の2020年の人口は114,469人、面積は967,53 km<sup>2</sup>である。

2022年9月5日に現地調査を行い、関連先行研究等を分析した。その上で、公式Webサイトの情報等も参考にしてカリキュラム内容の特徴を検討した。他にも自治体公開資料や関連先行研究等も参照した。研究協力者には以下の聞き取り項目を示しつつ、半構造化面接を行った。第一に、聞き取りを行った教員の教員歴(以下Q1,教員歴)、第二に、機械、科学、言語など特定のことに飛び抜けて優秀な子どもだが、クラスメートとうまくいかない、社会性が低い、精神的なバランスが悪い子どもが学校にいるか(以下、Q2,高い能力と社会性のアンバランスな子どもの存在)、第三に、そのような子どもの情報を校内教職員間で共有するか。また、他の専門機関の職員と情報共有や情報交換するか(以下、Q3,ギフトの共有)、第四に、もしこのような優秀な子どもにとって授業が簡単すぎる場合には、取り出し授業や上級学年の授業への参加やその他の方法で教育的支援がなされるか(以下、Q4,ギフトに対する特別ニーズ教育)。第五に、このような子どもにコミュニケーション面やソーシャルスキルトレーニングなどの支援は行われているか(以下、Q5,ギフトの社会性に関する特別ニーズ教育)、である。聞き取り対象は管理職、算数主任教員、であり、インクルーシブ教育を担当する追加支援担当教員、学校全体のインクルーシブ教育推進に責任をもつ特別教育家には日々の実践内容やボロース基礎自治体におけ

る特別ニーズ教育体制について聞いた。

その上で、4年を対象とした算数の授業を2学級、2年を対象とした追加的放課後支援を参観した。

写真撮影の際には随時撮影の許諾を得た。倫理的配慮に関しては、聞き取りを実施した研究協力者と学校に対して、研究の目的と聞き取り調査の意図、質問項目を英語の文書で提示し、了承を得られた項目のみを回答してもらった。



写真1 スレットング学校外観 写真2 シル学校外観

## III. 結果

### 1. スレットング学校とシル学校におけるギフト対応を含む特別ニーズ教育に関する聞き取り調査

#### 1.1 校長、副校長への聞き取り

まず学校の概要を含めて、校長と副校長に聞き取りを行った。

表1 校長、副校長への聞き取り

<p><b>Q1,教員歴</b> A1, 副校長は12年間低学年の算数や理科担当教員であった。副校長になって4週間である。校長は教員歴19年、管理職歴6年である。この学校に来て4週間である。</p> <p><b>Q2,高い能力と社会性のアンバランスな子どもの存在</b> A2,能力が高い、とくに競技能力が高い子どもに会ったことがある。社会や算数などもできた。しかし手工や音楽などの実技系は得意ではなかった。</p> <p><b>Q3,ギフトの共有</b> A3,子ども健康チーム<sup>5</sup>では、学級担任のみのならず、特別教員や学校看護師が参加する。しかし資源がなかった場合アシスタントなどは保障できない。能力が高い子どものみならずより支援が必要な子どもの支援保障にも課題がある。</p> <p><b>Q4,ギフトに対する特別ニーズ教育</b> A4,支援の形態の可能性はいろいろある。教員による取り出しなどが考えられるか。特に英語や算数などで行う。中学年であれば課題を高くするなどもある。より上学年の授業を受ける可能性もあるが、社会性の問題もあるので行っていない。それらの特別な支援の必要性の検討、より高</p>
--

い能力の課題への適応に関しては、移民などへの対応策も参考になる。

**Q5.ギフテッドの社会性に関する特別ニーズ教育**

**A5.**基本的には教員が支援を行う。他に可能性としては教員アシスタントなどである。他にもクラートルが支援する可能性はある。この学校には移民は多くはない。子どもの人数は増えている。

下線は著者が付した。

このように、特別な支援のためには予算確保を含めた「資源」が必要であるが、教員アシスタントはギフテッド支援のみならず、特別な支援が必要な子どもの対応としても十分ではないとのことである。ギフテッド対応としては個別抽出指導や上学年の授業を受けるなども考えられるが、社会性の補償に危惧が示された。特に英語や算数などで、より高次の課題設定も可能性がある。社会性支援や能力のアンバランスに関しては移民への対応の教育的蓄積が活用できる。また SST を教員以外が行う場合は、教員アシスタントや日本の SSW に相当するクラートルが担当する可能性がある。

**1.2 算数主任教員への聞き取り**

シル学校には算数指導を主に担う教員がいるが、その中でも算数主任教員(förstelärare i matematik)に聞き取りを行った。

表 2 算数主任教員への聞き取り

**Q1.教育歴**

**A1.**教員の経験は 28 年である。現在自分は主に算数を指導している。

**Q2.高い能力と社会性のアンバランスな子どもの存在**

**A2.**直近で対応した事例について述べる。その子どもは最初から賢かった。1 年生の時から勉強ができた。ただし他の子どもと同じような事をしたがった。同じ課題を与えても、早く終わった。一緒の場で勉強しているが、課題が早く終わってしまうのである。他の教科も能力は高いが、算数の程度までは秀でてはいなかった。算数に関して、級友と差が出てきていたため、3 年生で 6 年生の授業を受けるような試みをした。しかし子どもは基本的には他の級友と同じことをした。この学校には 6 年生までであるので、6 年生の授業を受けることはできた。しかし 7 年以上の学校は別の場所にあるので、勇気を持ってそこまで高い課題に自分で挑戦することはできなかった。よって 7 年以上の段階の支援は保障できなかった。7 年以降の学校の

教員や特別な能力が高い子どもへの対応ができる特別教員の巡回の依頼をしたが、そこまでできなかった。子どもが別の場に行くことは困難であったため、巡回を依頼したのだが困難であった。「特別な支援」では比較的能力の低い子どもに資源が使われることが多い。その子どもは算数においては顕著に賢かったが、社会性は 6 年生に合わせるまでは高くはなかったため飛び級などはしなかった。

**Q3.ギフテッドの情報共有**

**A3.**ギフテッド対応に関して、たくさんの要望をだしたが実現しなかった。それらは追加的な指導であったり、ギフテッドの子どもが集まるような活動であったり、より上級の学校の教員による巡回指導であったり、ギフテッドを理解できる特別教員を雇ったり、であった。しかし資源不足の問題で、実現には至らなかった。基礎自治体によってできることとできないことがある。ポロースは資源の量や選択肢としての学校などが多くはない。そのため特別な支援の対象となるのは相対的に「弱い」子どもが多い。

**Q4.ギフテッドに対する特別ニーズ教育**

**A4.**この学区域では実施していない。ポロースにはギフテッドに関する特定の団体はない。主観ではあるが、各学年に 1-2 人はギフテッド対応が必要な子どもがいる。学校には 6 年までの教科書はあるが、それを子どもに渡して「自習」になる。授業ではそれぞれができる課題を分ける。できる子どもは周りを助けるか、活動を一緒に行う、それぞれに応じた課題の提示が必要であろう。ただし資源は十分ではない。同じレベルの子どもにつなげることはできる。学校外の活動に誘うこともできる。学年が高くなったら専攻を選ぶことができる。体育や音楽などでより上級の課題設定が有効な子どももいるが、友達と一緒にいたいという思いからより上級の授業を取らない子どももいる。そのような子どもが集まる団体もあるし、ストックホルムでは算数における「シンガポールモデル」の活用など、よりギフテッドを意識した取り組みもある。

**Q5.ギフテッドの社会性に関する特別ニーズ教育**

**A5.**とくになし。

下線は著者が付した。

このように、算数主任教員は、算数指導において各学年に 1-2 人のギフテッド対応が必要な子どもがいることを指摘する。3 年生で 6 年生の授業を受ける子どももいたが、より上級の授業を自ら選択して、他の学校まで授業を受けに行くまでは至らなかった事例があることにも言及する。そのため教員の巡回指導を含めて、様々な要求を出したが予算確保の課題があつて申請が通らなかったこと、「特別な支



援」では比較的能力の弱い子どもに資源が使われることを指摘する。他にも級友との学びを優先するためにより上級の授業選択を行わない子どもがいること、そのような状態では6年生までの教科書を渡して「自習」してもよいという支援、同じ授業で個に応じた課題の提供という程度であったと回答した。

次に相対的に「弱い」子どものインクルーシブ教育の実践に関して、追加支援を受けている子どもを担当する教員に聞き取りを行った。

表4 5年を対象とした追加支援担当教員への聞き取り

Q1,どのくらいの子どもの特別な計画を持っているか

A1.私の専門は英語・社会科・歴史の指導教員であるので、「責任を持っている」子ども数は授業を担当する「85人」といえる。その内診断があるのは2人である。(写真3のように)集団の中で少し余計に支援をするなどはできても100%の支援はできない。例えば、視覚支援を行ったり、ウィジット(Widgit,写真4,5)などのソフトを活用する。ウィジットを使うようになって12年である。現在5年で言語発達遅滞と知的障害のある子どもの追加支援を「リソース教員」として担当している。週に1回個別抽出指導として40分の時間を保障している。また自分の他にも2名の教員がそれぞれ週1回、合計2回個別抽出指導を行っている。ただし資源は十分ではない。私が個別抽出指導を行っている子どもは心理士によって言語能力が4歳であると評価された。現在は知的障害特別学校への移行を打診されている。知的障害特別学校が現在の学校の近くにあるのであれば「統合児」<sup>67</sup>としての教育ができるが、この地域には知的障害特別学校がないので転校しなければならない。それは容易ではない。支援が必要な子どもへの対応で他の学校が実践しているフレックス学級(Flexklassen)がある。それがうまくいっている学校もある。

Q2,どのような障害のある子どもがいるか

A1.診断としてはADHDの子どもなどがいるが、「対応プログラム(åtgärdsprogram)」を持っている子どもも診断の有無にかかわらず支援を行う。個人的には「特別な支援」の保障よりも、「人間関係」が重要だと考えている。

Q3.2022年から導入される新しい学習指導要領の影響は

A3.知的障害特別学校の学習指導要領に関してはよく分からないが、通常学校の学習指導要領では「知識」理解に重点が置かれているようである。そういった方向性ではインクルーシブに関してはどちらかと言うと悪くなるのではないかと思う。インクルージョンには「物理的インクルージョン」と「学習のインクルージョン」があると考えている。「学習のインクルージョン」に関しては「それぞれの方法

で同じ内容を学ぶ」ということである。しかし資源が十分ではない。「(教員免許を必要としない)教員アシスタント」は配置されるよりも、教員が授業を分割して学習保障した方がよい。

Q4,インクルーシブ教育推進の困難性は

A4.この学校は前の学校に比べると教員アシスタントが多く保障されている。早期に子どもの困難性を発見して支援の必要性を検討する仕組みもよい。ただ他の学校にある「フレックス学級」の実践はこの学校ではうまくはいかなかったと聞いた。

下線は著者が付した。

このように英語・社会科・歴史の指導教員でありつつ、勤務の一部を「リソース教員」として授業中の追加支援や週1回の40分、言語発達遅滞と知的障害のある子どもの個別抽出指導を担当する教員に聞き取りを行った。

具体的にはウィジットなどのソフトを活用して、学習保障を行う。支援対象児は現在知的障害特別学校への移行を打診されている。しかし知的障害特別学校が現在の学校の近くにならないため、それは転校を意味しており容易ではないとのことである。

診断の有無にかかわらず「子ども健康チーム」で「対応プログラム」作成の必要性を検討している。

そして一緒にいる「物理的インクルージョン」のみならずそれぞれの方法で同じ内容を学ぶ「学習のインクルージョン」の保障が重要であるが、資源が十分ではないと考えていた。教員免許を必要としない教員アシスタントの配置よりも教員が授業を行うために学習集団の分割を行う方がよいと考えているようであった。

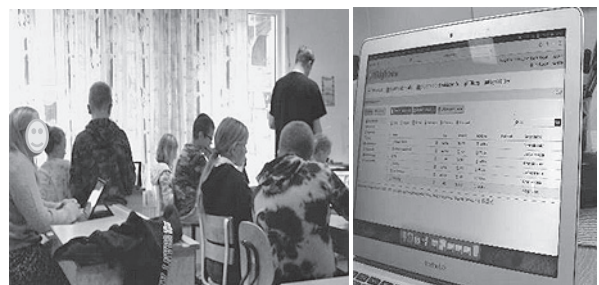


写真3 集団内の追加支援 写真4 ウィジット OnlineWeb サイト

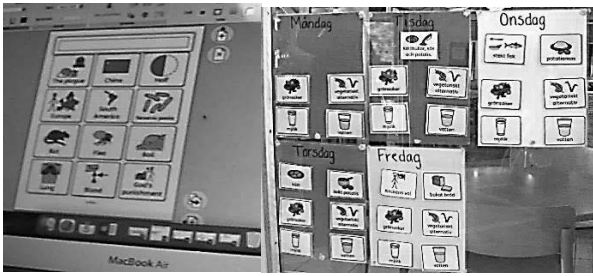
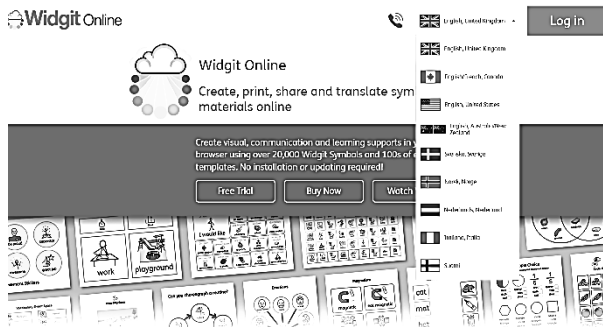


写真5 ウィジットの活用 写真6 ウィジットによる給食メニュー提示

資料1に示されるように単語がイラストで視覚化されるウィジットは9か国語に翻訳されている。

資料1 ウィジット Online 公式 Web サイト



出典：Widgit Online 公式 Web サイト  
<https://widgitonline.com/en/home>

ウィジットは障害のある子どもにも有用であるが、文字が読めない低学年の子どもにも活用できる。例えば、写真6のように全学年が使用する食堂には今週のメニューがウィジットと共に掲示されていた。スウェーデンでは月曜日は緑、火曜日は青、水曜日は白、木曜日は茶色、金曜日は黄色と色も統一しているので理解が容易であろう。

次に学校全体のインクルーシブ教育を推進する特別教育家(Specialpedagog)に聞き取りを行った。

表3 特別教育家への聞き取り

<p><b>Q1.教員歴</b>                  A1.2001年に通常学校の教員となり、2017年に特別教員の資格を取った。特別教員の資格を取るためには大学において90ポイントの単位が必要であった。そしてこの2022年秋学期に合計120ポイントの単位を取得し、特別教育家資格修了予定である。現在この学校には特別教員は1名、特別教育家は1名雇用されている。この学校における特別教員と特別教育家の役割分担に関しては、特別教員は特別な支援の必要な子どもに直接指導する。特別教育家は子どもに関する情報を集め、支援の必要性を判断する。</p> <p><b>Q2.どのくらいの子どもが個別計画を持っているか</b></p>
---

A2. スレッテング学校とシル学校の全子ども数は289人である。その中で19人が「対応プログラム」を持つ。具体的には2年生に1人、3年生に3人、4年生に3人、5年生に4人、6年生に4人である。0学年は今後4人「対応プログラム」を作成することになる予定である。

**Q3.どのような障害のある子どもがいるか**  
 A3.基本的には言語発達遅滞として困難性が発見されることが多い。言語発達遅滞とは、コミュニケーションのみならず、話す、書く、言語理解、を評価する。また算数も困難性を評価する。「対応プログラム」を持っている子どもは、言語発達遅滞と算数の困難性のある子どもが多い。特別な支援とはギフテッドの子どもの対象とする場合と、目標に到達しない子どもを追いつかせること、両方を意味する。ただし目標に到達しない子どもの支援が優先的に行われる。ギフテッド対応としてこれまでであった事例としては、2013年に1年生であったが奇跡に能力が高く、授業が退屈であったため支援を探そうとしたが、結局学校不応の状態になり、他の学校に転校したことがある。「奇跡的に能力が高い」、「授業が退屈」、「学校不応」のような段階になると「子ども健康チーム」の対象となる。ギフテッドの子どもにも「刺激的な場所」を作れないか、協議している。教員はギフテッドの子どもを見つけるが、現在「話し合っている」段階である。しかし実際は目標に到達しない子どもの話が多い。現在支援を組織的に考えている子どもは、5年で通常学級での学習を望んでいるが「4歳児程度の知能」と知的障害の診断が出たためどのような教育的対応を行うかを検討している。その子どもの対応としては知的障害の特別学校に転校するか、もしくは保護者が特別な支援を認めないか、などが考えられる。その子どもは3年生の時にも診断を受けていたが、現在5年生になって、いっそう困難性が高くなっている。

**Q4.2022年から導入される新しい学習指導要領の影響は**  
 A4.新しい学習指導要領の影響は、どのように評価を行うかである。今までは学期末に評価を行っていたが、これからは「過程」を評価することになる。細かい評価や成長のための評価を行うことになる。そのような判断基準の変化をどのようにするかが求められる。出来るだけ子どもを伸ばすための評価である。

**Q5.障害のある子ども等についてのボロースでの対応**  
 A5.「統合児」もしくは知的障害の子どもの統合に関しては、直近5年間で2人対象となった子どもがいた。ボロース基礎自治体としては、「病院学校」も整備している。ボロース基礎自治体には、「特別教育グループ」として現在4つのグループと1つの病院学校がある。4つのグルー

ブとは1つは知的障害はない自閉症のためのグループ、1つは社会性と行動障害のグループ、1つは聴覚障害のグループ、1つは言語発達のグループである。基礎自治体レベルで10万人の地域の子どもを支えようとしている。今後5年ぐらいしたら「ギフテッドグループ」が設置されている可能性があるが、それは政治の力によるところもある。

**Q6.2008**年の障害者権利条約の批准や障害者権利委員会からの勧告という契機で、何か制度改革があったか。

**A6.**専門的な教育と統合教育両方を求める動きである。例えば2011年からはアスペルガー症候群のみの子どもは通常の学校に就学する方針となった。引き続きどのような対応があり得るかを検討している。知的障害の子どもには特別学校がある。他にはADHDの特別グループつまり社会的問題のあるグループである。そのため特別教育グループが設置されている。各特別教育グループにはそれぞれ7人か8人程度の子どもが集まっている。言語障害のクラスはコミュニケーション支援を行う。特別な支援は、心理的、医学的、特別教育の判断に基づいて、子ども健康チームもしくは基礎自治体レベルで判断され措置される。並列的に支援を受ける試みもなされている。つまり通常学級で学習しつつ、特別な場所での支援も受ける学習方法である。

下線は著者が付した。

このように、特別な支援の必要な子どもに直接指導する特別教員のみならず、子どもに関する情報を集めて支援の必要性を判断する特別教育者が雇用されていた。スウェーデンにはおいては全ての子どもが個別発達計画(IUP)を作成しているが、より支援が必要な子どもには「子ども健康チーム」の判断を経て「対応プログラム」が作成されている。今回訪問した学校における対応プログラム作成割合は6.57%であった。支援の必要性を見極める観点とは、話す、書く、言語理解、そして算数であった。特別な支援にはギフテッドも包括されるが、目標に到達しない子どもの支援が優先される場合が多いそうである。ギフテッド対応としては「奇跡的に能力が高い」、「授業が退屈」、「学校不適応」の段階になると「子ども健康チーム」の対象となる。ただし現在支援を組織的に考えている子どもは、5年で「4歳児程度の知能」と知的障害の診断が出た子どもの教育的対応についてである。障害のある子ども等についてのポロース基礎自治体での対応の概要としては、「統合児」に関しては、直近5年間で2人対象となった子どもがいたとのことであり、全国平均の20%<sup>8</sup>と比べると多くはない。ポロース基礎自治体には、4つの「特別教育グループ」として知的障害はない自閉症のためのグループ、ADHD対応含む社会性と行動障害のグループ、聴覚障害のグループ、言語発

達のグループ、そして病院学校があり、基礎自治体レベルで地域の子どもの教育的ニーズに対応する仕組みを構築しようとしているが、ギフテッド対応は焦眉の課題ではないようだった。近年の傾向としては、専門的な教育と統合教育両方の保障を模索しているとのことであった。

次に授業参観の結果を示す。特定の障害のある子どもに注目した実践ではなく、通常学級でいかなる多様な学びが保障されているかと言う観点で、4年a組を対象とした算数授業、4年b組を対象とした算数授業、そして1年生3名を対象とした追加支援について以下に示す。

## 2. スレッテング学校とシル学校における授業参観

### 2.1 4年a組を対象とした算数授業

8時20分から9時までの朝の会も兼ねた授業であった。まずは出席の確認をして3人が欠席、16人が出席であった。個々人の健康状態も聞いていた。月曜日の1時間目だったため、週末にどのようなことを行ったかなども話をしていた。

黒板に今日の流れが書いてあり、今日の子どもの確認も一緒に進んでいた。

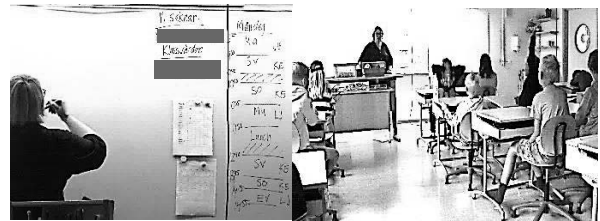


写真7 板書の様子

写真8 学級の様子

特に今は保護者面談(föräldramöte)の時期であるので、誰が何時から面談をするかも確認していた。学習規律に関しては教員が喋っている時に大きな声を出すようであれば注意はするが、小さなつぶやきはあえて止めてはいなかった。今日の給食の話をするなど、楽しい雰囲気も作っていた。机は個別の机をくっつけており角度が選べる。授業中に水を飲んだり、椅子に足を上げていても人の迷惑にならないのであれば、注意はされない。

基本的な問題に関して確認する際には、一人が答えて、他の子どもに同じかどうかを随時聞くように、複数人が回答できるような工夫があった。回答を板書して、「どれが一番難しかったか」を挙手で聞いていた。「どれも簡単！」という子どももいた。

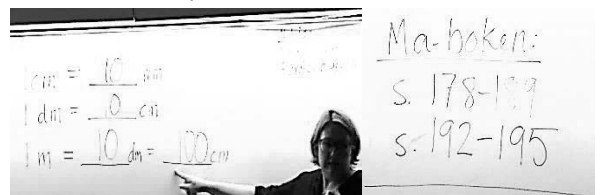


写真9 基本事項の確認

写真10 個別課題の提示



基礎的な事項の確認までが 27 分間である。その 13 分間個別学習の時間になる。



写真 11 教員への質問

写真 12 友達への質問



写真 13 200 ページ課題を一人で 写真 14 160 ページ課題を教員と

新学期始まって数週間と言うこともあり、個別学習の時間には 178-189 ページもしくは 192-195 ページを解答することが板書された。しかし結果として 200 ページを超えるページを学習する子どももいれば、160 ページの問題を解答している子どももいた。また課題着手が困難で教員が支援に行く子どももいれば、困ったときに教員を呼ぶ子ども、自分で友達に聞きに行く子どももいた。一人机に突っ伏している子どもがいたが、教員によると「賢すぎる」とのことであった。

よって、課題の難易度はレベル 1 としての 160 ページ、レベル 2 としての 178-189 ページもしくは 192-195 ページ、レベル 3 としての 200 ページなど幅がある。学習方法も一人で、必要な時に友達に聞く、必要な時に教員に聞く、友達と一緒に解く、教員が机間指導でかかわる、教員が課題着手を促すなど様々であった。集中力には差があったが、「賢すぎる」子ども以外は学びを「あきらめている」子どもはいないようであった。

## 2.2 4 年 b 組を対象とした算数授業

この時間に参加していた子どもは 17 人であった。まずは個別の支援から始まった。休み時間に喧嘩があったようで、そのような場合には「みんなでどのようにすべきか」を話した。当事者のみならず「同じような経験をしたことはないか」「同じように思ったことがないか」を子どもに聞いていた。「勘違いから暴力は始まる」ことを確認しつつ、子どもの「悔しい気持ち」を共有しながら、話を進める。指導をしていた教員は「中学年としての 4 年生は本人に聞きながら支援・指導が出来る所が良い」と言っていた。



写真 15 喧嘩についての話し合い 写真 16 悔しい気持ちの共有

算数授業は「様々な定規を使って物の長さを測る」ことであった。

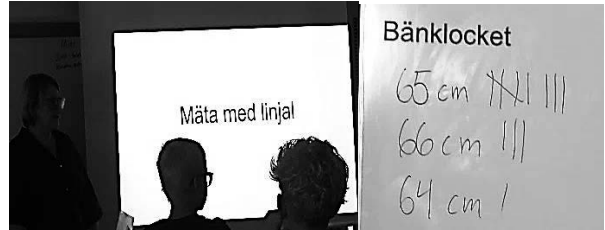


写真 17 今日の課題

写真 18 課題予想

測る時には指の太さで誤差がでること、定点としての指が移動してしまうこと、まっすぐ測らない長さがずれてしまうことなどの注意があった。

子どもに机の長さの予想を立てさせ、予想を立てにくい子どもには提示した回答を選択肢に「どれに近いと思うか」と回答を求めている。

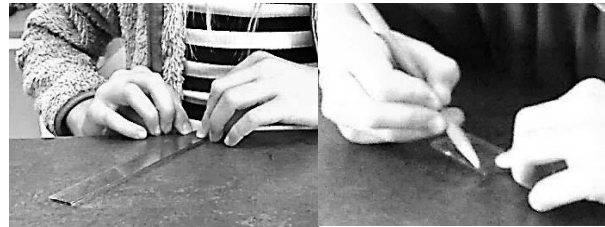


写真 19 長い定規

写真 20 短い定規



写真 21 長い定規

写真 22 短い定規

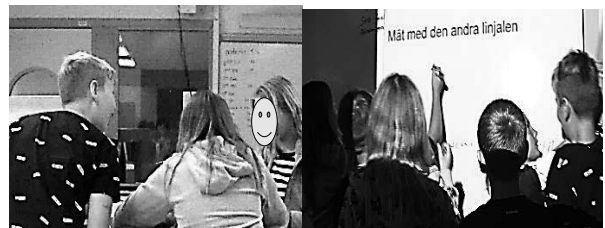


写真 23 学びのグループ共有 写真 24 学びの全体共有

長さの違う定規を用いてどのようにかかればいいのかを考えていた。短い定規の子どもはより高次の思考能力があると考えられているようである。

隣の教室では教員アシスタントが2人の子どもの個別抽出指導を行っていた。

このように共通した課題であるが、難易度を変えたり、学ぶ方法を変えたりすることで子どもの多様性に応じる授業であった。

### 2.3 2年生3名を対象とした放課後追加支援

次に2年生3名を対象とした放課後追加支援を参観した。

繰り上がりのある足し算では例えば「 $6+7=$ 」を板書し、「10にするとしたら、6にいくつを足す?」と、まずは10を作ることを具体物も用いて練習した。基本的には問題は一人ずつ順番で解くが他の子どもは解く様子を見ていて、教員は「あなたも同じですか?」と他の子どもに問う。

その後100の一覧表を用いて、10を足すと?10を引くと?などを練習した。例えば67に10を足すと一覧表で一つ下に下がって77、44から10を引くと上に上がって34、などの確認であった。その後20を足す、20を引くなども練習していた。数字の左右にずれることは1の増減になることも確認していた。

今回個別抽出対象となったのは2年生でも最も理解が困難な子ども、とのことであった。内容は授業の予習であって、予習的な内容を学んでおくことで授業の際の困り感を軽減させる取り組みである、と。できてないことを居残り、よりも「できるようになるために先に学んでおく」方が課題を大きくしないと指摘された。

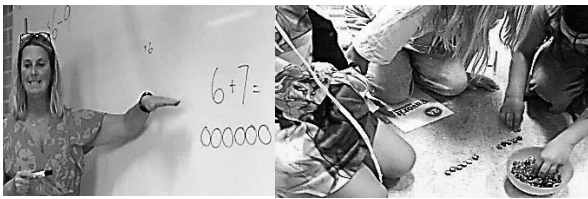


写真25 課題提示

写真26 具体物の学び合いの様子



写真27 一覧表の学び合いの様子

写真28 課題提示

## IV. 総合考察

スウェーデンにおける特別ニーズ教育の実践について、現地調査を行うことによって明らかにすることを目的とし

た。訪問した学校はボロース基礎自治体にある0年生から3年生を対象とするスレッティング学校と4年から6年を対象としたシル学校とした。本研究で明らかになったことは以下である。

特別な支援のためには予算確保を含めた「資源」が必要であるが、ギフテッド支援のみならず、特別な支援が必要な子どもの対応としても資源は十分ではない。ギフテッド対応としては個別抽出指導や上学年の授業を受けること、上学年の教員による巡回指導、同質集団の保障なども考えられるが、実施されていなかった。着手が容易なのは、上学年の教科書を渡しての自習、同じ授業でもより高次の課題を提供することであった。算数指導において各学年に1-2人のギフテッド対応が必要な子どもを教員が見つかることもあるが、「特別な支援」では比較的能力の弱い子どもにも資源が使われることが多いこと、級友との学びを優先するためにより上級の授業選択を行わない子どもがいることが指摘された。

英語・社会科・歴史の指導教員でありつつ、勤務の一部を「リソース教員」として授業中の追加支援や週1回の40分、言語発達遅滞と知的障害のある子どもの個別抽出指導を担当する教員は、ウィジットなどのソフトを活用したりして、学習保障を行っていた。知的障害特別学校が現在の学校の近くにないため、知的障害の教育課程の保障は転校を意味しており、容易ではないとのことであった。一緒にいる「物理的インクルージョン」のみならず、それぞれの方法で同じ内容を学ぶ「学習のインクルージョン」の保障が重要であるとの指摘もあった。

資源としては、特別な支援が必要な子どもに直接指導する特別教員、子どもに関する情報を集めて支援の必要性を判断する特別教育者が雇用されており、教員アシスタントや「子ども健康チーム」の判断を経た「対応プログラム」の作成など、特別な教育的ニーズに対応する方法はある。ギフテッド対応としては「奇跡的に能力が高い」、「授業が退屈」、「学校不適応」の段階になると「子ども健康チーム」の対象となる。ただしやはり目標に到達しない子どもの支援が優先される場合が多い、とのことであった。他にはボロース基礎自治体に4つの「特別教育グループ」と病院学校があり、基礎自治体レベルで地域の子どもの教育的ニーズに対応する仕組みを構築しようとしていた。近年の傾向としては、専門的な教育と統合教育両方の保障を模索しているようであった。

次に授業参観の結果を示す。特定の障害のある子どもに注目した実践ではなく、通常学級でいかなる多様な学びが保障されているかという観点で、4年a組を対象とした算数授業、4年b組を対象とした算数授業、そして1年生3名を対象とした追加支援について参観した。

課題の提示には幅を持たせていたため、難易度は3段階

程度は選択することができた。学習方法も一人で、必要な時に友達に聞く、必要な時に教員に聞く、友達と一緒に解く、教員が机間指導でかかわる、教員が課題着手を促すなど様々な方法が許容されていた。共通した課題であるが、難易度を変えたり、学ぶ方法を変えたりしてもよいという多様性に応じる授業が通常学級で保障されているため、目標に到達しにくい子どももギフテッドの子どもも参加できる活動が一定提供されていた、と考察した。

## 註・引用文献

- 1 通常教育は1974年のSIA(skolans inre arbete)調査委員会(utredningen)報告書(SOU 1974:53)で、教育上の困難を抱える子どもが隔離されるような組織を可能な限り避けることが学校の目的であると強調された。個別差異化の実施方法の検討も義務づけられるなど、より柔軟な基礎学校の在り方が模索されていた。1980年代には、SIA調査委員会の検討を経て1980年に基礎学校の学習指導要領(Lgr80)が改訂された。その際には学級の「枠」を取り払い、学習集団としてのワーキングユニット(Arbetsenheten)が導入された。
- 2 本稿では、通常よりも高い能力を有し、通常の教育では十分に学習できない子どもの総称として、ギフテッドを用いる。
- 3 文部科学省(2022)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、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審議のまとめ～多様性を認め合う個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実の一環として  
～, [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/169/index.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/169/index.html)(2022年11月23日参照)。
- 4 竹村三枝, 是永かな子, 澳本典子, 三野和香子, 大谷俊彦(2022)

また個別抽出は複数人を対象としており、予習的な内容を学んでおくことで授業の際の困り感を軽減させる取り組みであった。

## 謝辞

本研究は科研費(18K02793)(21K18486)の助成を受けたものである。

不登校対応としての中学校校内適応指導教室の可能性, 高知大学学校教育研究, 4, 111-122.

5 特別な支援は学校の「子ども健康チーム(elevhälsoteam)」で判断する。子ども健康チームには心理士(psykolog)、看護師(sjuksköterskor)、クレーター(kurator)、学習・就労指導者(studier- och yrkesvägledare, SYV)や校長が含まれ、いじめや不登校への対策も協議する。

6 学校庁(Skolverket)は2015年に「統合児(Integrerade elever)」というガイドライン(Skolverket(2015)Integrerade elever)を示し、基礎学校に在籍児する子どもも知的障害特別学校在籍児の子どもも双方の学習指導要領を保障する「統合教育」を推進している。

7 新たな学習指導要領(läroplan)においても基礎学校と知的障害特別学校双方の在籍児がお互いの学習指導要領の同時履修の可能性を追求する「統合教育」を推進している。1つの教室内で、2つの学習指導要領を前提に、いかに教育保障を行うのか、評価を行うのかの指針が示されているのである。

8 Skolinspektionen(2016)Integrerade elever  
Undervisningssituationen för elever som är mot-tagna i grundskolan och får sin undervisning i grundskolan, Kvalitetsgranskning 2016.