

北欧における学齡児支援システムの特徴と課題

石 田 祥 代*
是 永 かな子**
眞 城 知 己***

Characteristics and Issues of the Support System for School-Aged Children in Scandinavia

Sachiyo ISHIDA
Kanakano KORENAGA
Tomomi SANAGI

1. はじめに

近年、我が国においては、不登校、いじめ、暴力行為、非行といった児童生徒の行動、障害や発達遅滞などの理由からの特別支援教育のニーズの高まり、児童生徒の虐待相談件数の増加や児童生徒家庭の貧困の深刻化等、学校現場を取り巻く環境は様々な問題を抱えている。このような児童生徒に関連した諸問題にアプローチし、多様なニーズに応じた支援を行うために、我が国では、スクールカウンセラーの配属を機に、スクールソーシャルワーカー、特別支援教育コーディネーター、特別支援教育支援員、2名体制の養護教諭等の人的資源の配置に加え、個別時間割・計画と特別支援教育校内委員会（校内委員会）、警察との連携によるバックアップ体制を敷くことで校内の教育環境を整備してきた（石田・是永，2017）。しかしながら、厚生労働省の調査結果によれば2016（平成28）年度中に全国210か所の児童相談所が児童虐待相談として対応した件数は122,578件でこれまでで最大の件数となっている（厚生労働省，2017）。また、文部科学省の調査結果によれば、2016（平成28）年度、小・中・高等学校における暴力行為の発生件数は59,457件（前年度56,806件）、いじめの認知件数は323,808件（前年度225,132件）、長期欠席者数は207,006人（前年度194,898人）、長期欠席者のうち不登校児童生徒数は134,398人（前年度125,991人）、小・中・高等学校から報告のあった自殺した児童生徒数は244人（前年度215人）といずれも前年度を上回る結果となった（文部科学省初等中等教育局児童生徒課，2017）。一方、特別支援教育は近年ますますその重要性を増しており、2016（平成28）年度の児童生徒数は前年度より減少しているにも関わらず特別支援学校は1,125校で前年度より11校、特別支援学

*Sachiyo ISHIDA 福祉心理学科（Department of Social Work and Psychology）非常勤講師

**Kanakano KORENAGA 高知大学（Kochi University）

***Tomomi SANAGI 関西学院大学（Kwansei Gakuin University）

級数は39,386学級で前年度より2,062学級増加している (文部科学省, 2017¹)。

先述のように、現状打開に向けて、教育権限の見直しを含めた制度改革が提言され (教育再生実行会議, 2013)、校内の教育環境を整備してきたにも関わらず、学校は依然として厳しい状況に置かれており、困難を抱えた子ども・若者に対しては、個々の状況に応じたきめ細やかな支援が必要であり、生まれ育った環境などによって、子どもや若者の未来が左右されることのないよう、関係機関の連携が強く求められている (内閣府, 2017)。さらに、2017 (平成29) 年3月に公示された学習指導要領では、「子どもたち一人一人は、多様な可能性を持った存在であり、多様な教育ニーズを持っている」と示され、障害に応じた指導、日本語の能力に応じた指導、不登校等のニーズに対し子どもたちの発達の支援を重要事項として掲げている (文部科学省, 2017²)。

このような子どもたちを取り巻く状況を背景とし、本研究では、特別支援、心理的支援、福祉的支援等多様なニーズに対応できる新たな学齢児支援システムモデルを提示することを最終的な目的とし、そのための情報と知見を示すために、福祉国家として社会保障制度の整備を通じて国民の生活の安定を図り、ノーマライゼーションの理念を教育制度の中で具現化することを目的に「みんなの教育」を模索し続けている北欧を研究対象とし、①通常学校を取り巻く、教育心理支援システムと教育福祉支援システムの特徴と問題点を解明し、学齢児システムの全体像を俯瞰すること、②地域の特色を反映したシステムとトータルサポートネットワークを用いた問題解決方法を検証すること、③我が国において実用性のある新たな学齢児支援システムモデルを提示すること、を研究の課題として設けている。本稿では、著者らによるこれまでの研究成果を踏まえた上で、北欧における学齢児システムの構築と運用の実際について検討を行う。

2. 北欧における学齢児支援に関するこれまでの研究成果

著者らはこれまで、特別支援、心理的支援、福祉的支援等多様なニーズに対応できる新たな学齢児支援システムを我が国に構築することを最終的な目標とし、構築のための情報と知見を得るために、教育制度を改革し、地域の特色を反映した多様で包括的な教育を展開している北欧における学齢児支援システムの構築と運用に関して一連の研究を遂行してきた。その結果、北欧における学齢児支援モデルとして①児童生徒の支援は主に学校が担当・保護者の支援は主に自治体当局が担当する役割分担型モデル (デンマーク)、②ニーズに応じて学内外支援を利用する資源連携型モデル (ノルウェー・スウェーデン)、③3段階支援を設ける学校中心型のインクルーシブ教育モデル (フィンランド) に分類した¹ (図1～図4参照; 石田・是永, 2017)。

そして、デンマークでは自治体改革を経て、各々の自治体がインクルーシブ計画を実行するなかで、特別学校や特別学級、特別指導グループのいずれも、あるいは、いずれかを利用しながら自治体立心理教育センター (PPR) と密に連携し児童生徒の支援に当たっていることを報告した (眞城・石田・是永, 2015; 2016)。一方、ノルウェーにおいては、子どもの多様なニーズに応じる学校支援体制として、1992年以降、特別学校が廃止され国立コンピテンスセンターや自治体立の教育心理センター (PPT) の支援を受けつつ、児童生徒は通常学校で「適応教育」というインクルージョンが推進されていることが示された (是永, 2015)。また、スウェーデンでは、(我が国の子ども園に相当する) 就学前学校

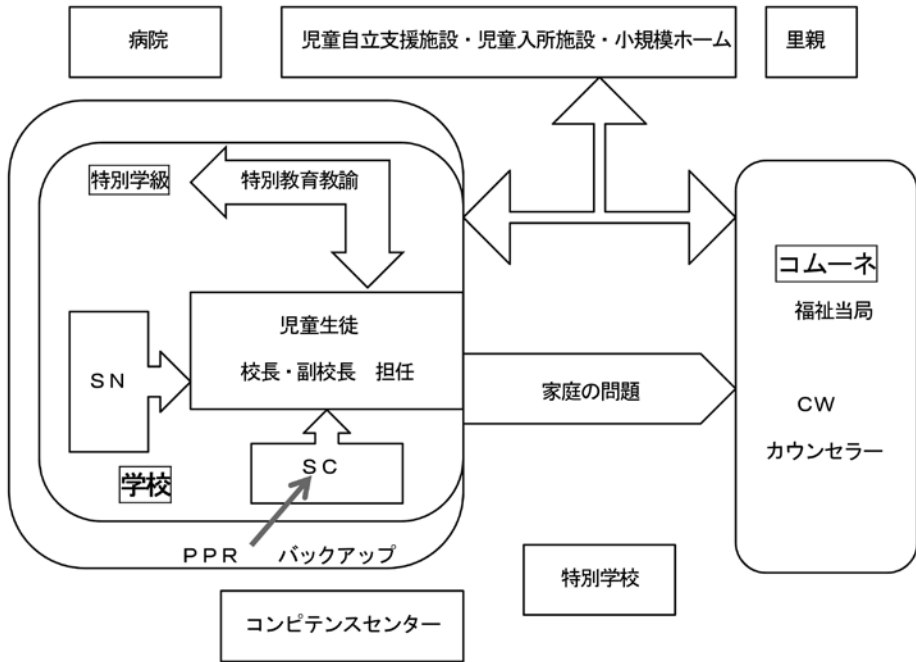


図1. 児童生徒支援は学校・保護者支援は自治体当局の役割分担型モデル（デンマーク）

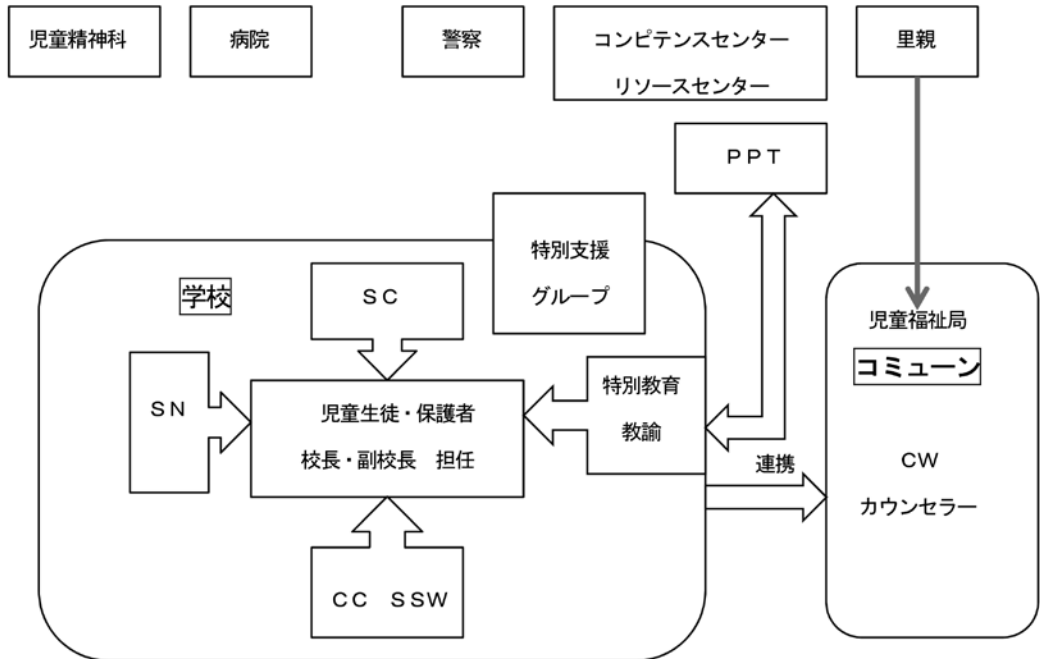


図2. ニーズに応じて学内外支援を利用する資源連携型モデル（ノルウェー）

から大学までの教育無償化により「全ての者の教育」と「個に応じた教育」が教育理念として掲げられ、①学習を保障する学校と関係諸機関の連携、②移民へのスウェーデン語と文化の教育保障、③いじめへの取り組み、④多様な指導形態と教育方法による特別支援が、教育の特徴として示唆された（石田，2017）。そして、近年、ヨーロッパ各地で議論されている難民については、施設の単身未成年難民は、

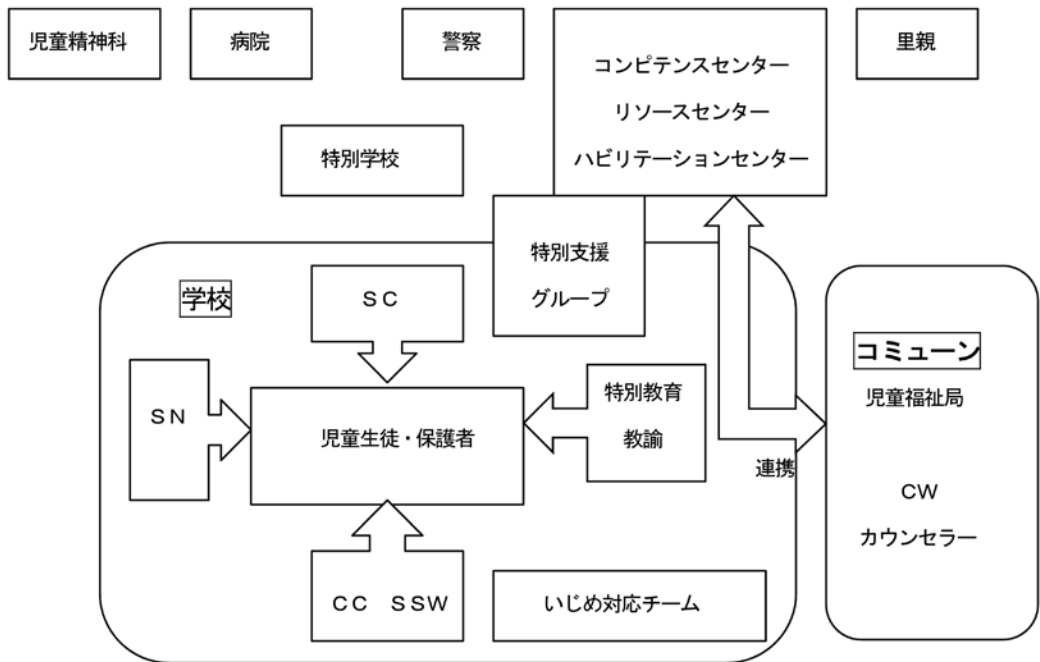


図3. ニーズに応じて学内外支援を利用する資源連携型モデル (スウェーデン)

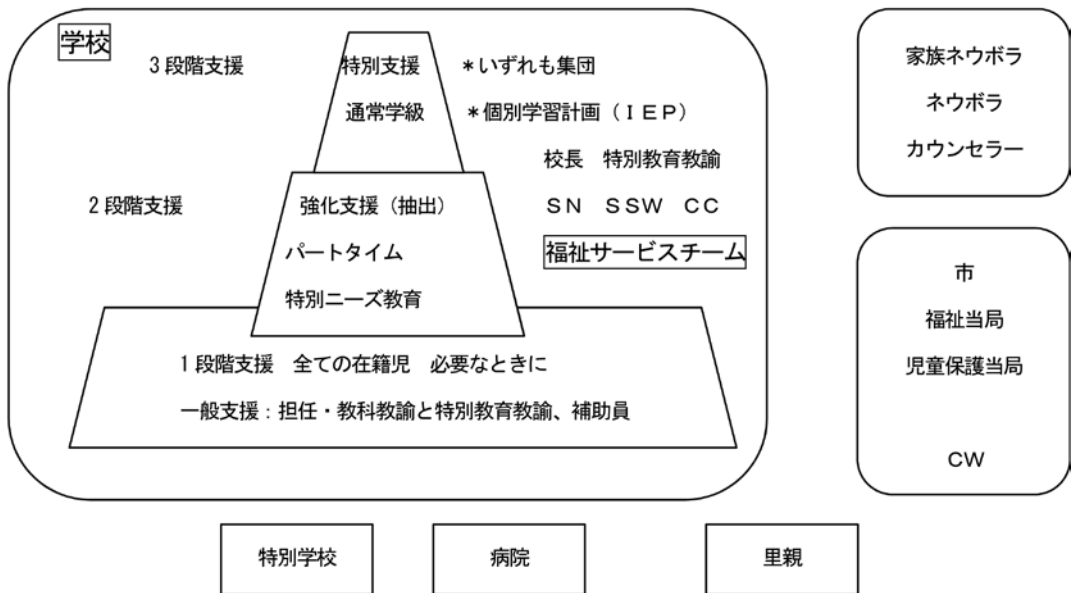


図4. 3段階支援を設ける学校中心型のインクルーシブ教育モデル (フィンランド)

一部の例外をのぞいて、子どもの年齢に応じて自治体内にある中学校か高等学校に就学し、スウェーデンで生まれた子どもと同様に教育権を保障していることが明らかとなった。この場合、通常学級に直接就学せずスウェーデン語に特化した言語導入コースが準備され、そのコースを修了後に通常学級で勉強する権利が得られる。加えて、高等学校においても就学コースを数段階準備し、段階的に修学を支援していることが分かった (是永・田村, 2017)。他方で、フィンランドの通常学校では、一般・

強化・特別支援の3段階の支援教育が児童生徒のニーズに応じて、支援は一時的か・連続的か、軽微なものか・より重度のものか、支援形態は1つか・複数か等の観点から支援が計画され、計画を実施し、就学状態の評価を行っていることを報告し、①強化および特別支援、②子ども福祉サービスの構造、③ガイダンスカウンセリング、④病院での教育提供、⑤ロマ族（少数民族）の子どもの基礎教育援助支援、⑥学校コミュニティにおける多文化主義スキル、⑦語学指導、⑧教育におけるICTのような開発プロジェクトの成果を受けて、2014年カリキュラムに特別支援・特別ニーズ教育が充実した内容として位置づけられたことを示した（是永・小曾，2017）。

以上の研究から、教育政策の改革の基で、教育に責任を負う自治体が地域の特性を生かして自治体での義務教育のあり方を検討し、各校が校内環境を整備するとともに教育内容を改善してきたことがうかがえる。そして、各国によって支援の特徴は多少異なるものの、各専門職が役割を担い、ネットワークを用いて支援システムを構築していることが明らかとなった。加えて、労働者の権利およびワーク・ライフ・バランスが重要視されており、我が国と比して、教職員の仕事量は抑えられている傾向にある。さらに、北欧における義務教育学校では全体参加型の行事や課外活動が少なく、このことも教職員の仕事量を抑制する要因となっている。そのため、教職員はある程度、時間と気持ちの余裕を持って、一人一人の児童生徒やその保護者に関わることができているようである（石田・是永，2017）。

3. 本稿における分析の視点と研究の方法

以上のように北欧における学齢児支援システムの各国の特色と全体的傾向を理解することができた。それ故、本稿ではシステムの実際について分析し、北欧で共通してみられる支援の特徴と課題を検討するために、児童生徒の支援システムを3つの機能：①特別支援、②教育心理支援、③教育福祉支援に分類し、それぞれの特徴と課題を分析する。その上で、北欧における義務教育を中心とした学齢児支援システムの特徴と課題を示すこととする。なお、筆者らが遂行してきた「新たな学齢児支援システムの構築と運用に関する研究」に関する研究計画立案の段階では、義務教育学校に高等学校も加えた学齢児全体の支援システムを研究対象としていたものの、調査を通じて義務教育学校と高等学校・職業専門学校間では責任の所在、校内の支援体制、校外の専門機関等が異なっていることが明らかとなった。それ故、本稿では、義務教育学校を中心とした児童生徒の支援システムを研究の対象としている。

研究の方法として、文献・資料および先行研究の分析、本研究に先行、ならびに並行して2015年4月から2017年3月までに遂行した特別学校訪問、教職員45名を対象とした質問紙調査（表1）の結果および18校を対象とした半構造化面接結果（表2）の分析とする。半構造化面接調査は学校において、管理職、担任教諭、特別教育教諭、相談職員を対象とした。質問紙調査項目を基に、具体的事例や資源活用について更に詳細に分析することを目的とした半構造的調査を行った。具体的には、近年の当該校における教育心理支援と教育福祉支援の有無、子どもの相談や家庭の事情に関して、他機関からの協力なしに校内で対応するケース、他機関と連携するが主に校内で対応するケース、学校が他機関に繋ぎ主にその機関で対応するケースなど、どのようなケースがあるかについて具体的に聞き取っ

た。面接調査の際には学校見学も依頼し、現状把握のための情報を収集するとともに、教育行政の主体である基礎自治体および学校のホームページと教育・福祉関連報告書の分析を行った。また、面接調査のうち4校については、校内における支援過程、問題が解決した支援事例と解決に至らなかった支援事例について詳細に聞き取りを行うとともに、教育心理センター、(フィンランドの保健センターである)ネウボラ、(フィンランドの心理福祉センターである)家族ネウボラに対しても調査を行い専門機関側から学校との連携およびネットワーキングのあり方について聞き取りを行った。なお、本研究の遂行にあたり、Niels Egelund氏(オーフス大学、デンマーク)、Stine Kaplan Jørgensen氏(メトロポリタン大学、デンマーク)、Girma Berhanu氏(イエーテボリ大学、スウェーデン)、Ann-Cathrin Faldet氏(ノルウェーインランド応用科学大学、ノルウェー)、Hannu Savolainen氏(ユバスキュラ大学、フィンランド)から、研究および調査への協力と助言、知見を得た。

表1. 質問紙の項目

①子ども同士のいじめ	⑧進路希望と現況とのマッチング
②子ども同士の暴力・けんか	⑨保護者の精神的不安定
③子どもの怠惰・素行不良・非行・犯罪	⑩保護者の離婚
④子どもの長期欠席	⑪保護者によるしつけ・体罰・養育・虐待
⑤子どもの精神的不安定	⑫保護者のアルコール・薬物依存
⑥子どものアルコール・薬物使用	⑬家庭の貧困
⑦子どもの教職員へのクレーム	⑭その他

表2. 面接調査の調査対象数

	デンマーク	ノルウェー	スウェーデン	フィンランド
義務教育学校(うち特別学校もしくは併設)	5 (3)	2	7 (4)	4

4. 3分類からみたシステムの特徴と課題

表3には、北欧の義務教育学校において行われている児童生徒支援を3つのシステムに分類し、その特徴と課題を示した。特別支援教育の対象は、障害のある児童生徒と特別支援教育を要する児童生徒である。特別支援教育を要する児童生徒として通常学級に所属しているものの学習面や生活面、行動や社会性に困難があることが挙げられる。また、学級に配慮が必要な児童生徒が複数いる場合にも特別支援教育システムが機能する。判定の結果、児童生徒に特別支援教育の必要性が認められた場合には保護者の同意が必要となるため、保護者からの理解は不可欠である。それ故、支援開始直後より保護者が支援システムに含まれていることが特徴である。

一方、教育心理支援においては、対象が当該の児童生徒個人であることが特徴として挙げられる。スクールカウンセラー・スクールサイコロジストは児童生徒個々が抱える心の問題に寄り添わなくてはならない。その悩みに、担任教諭や教科教諭、友だち、家族と当該児の身近な人物が関係していることも多い。それ故、教育心理支援では基本的には児童生徒個人へのケースカウンセリングが中心と

表3. 児童生徒支援システムの特徴と課題

システム	特 徴	課 題
特別支援教育	<ul style="list-style-type: none"> ①校内での特別支援教育の目的は、児童生徒が学校で適切に教育を受けることである ②特別教育教諭（特別教育専門家）を配置し、校内の特別支援教育に関して調整・助言を行う ③特別教育専門家は校内支援チームに所属し、当該校で特別支援教育の対象児が多い際にはチームリーダーを担うことがある ④デンマーク・ノルウェーでは教育心理センター・コンピテンスセンター、スウェーデンではハビリテーションセンター・リソースセンター等の外部専門機関担当者と日頃から連絡を取り合い、定期的にミーティングを行う ⑤各国の教育課程、自治体の特別学校およびリソースによって支援システムにおける関係機関が変化する 	<ul style="list-style-type: none"> ①特別学校やリソースセンター等の利用し易いリソースが地域によって異なる ②教育政策と教育予算により、システムが影響され易い ③人口が少ないことから個別支援計画が立て易い反面、同様の障害のある児童生徒とその保護者の在籍校が拡散するという欠点もある ④インクルーシブ教育の推進を模索している
教育心理支援	<ul style="list-style-type: none"> ①校内での教育心理支援の目的は、児童生徒が学校で適切に教育を受けるための精神的安定を図ることである ②学校にサイコジスト・（心理）スクールカウンセラー等心理的な支援職員を配置し、個別カウンセリングを行う ③ナースは心理支援に重要な役割を担っている ④デンマーク・フィンランドの前期中等教育機関で、キャリアカウンセラーは心理支援に重要な役割を担っている ⑤サイコジスト・カウンセラーは校内の生徒支援チームに所属するか、外部専門機関の心理教育センターに所属し、チームで支援を行うこともある ⑥児童生徒の担任・保護者との情報共有、担任・保護者への情報提供は、秘密保持・第三者性の点から慎重に行う ⑦児童生徒がさらに専門的なカウンセリングが必要と判断された場合は心理カウンセリング機関、メンタルクリニック、児童更生機関、虐待等の専門治療機関等の外部機関に繋ぐ ⑧サイコジスト・カウンセラーの勤務時間以外は原則として支援は行わず、児童生徒はその他の専門家・校外機関に相談する 	<ul style="list-style-type: none"> ①地域により、心理的アプローチが可能な外部リソースの質と量に差がある ②保護者の理解を得ることが難しいケースがある ③困難なケースが生じた場合やケースが重なった場合に一人一人にかかる時間が不足していると感じることがある ④サイコジスト・カウンセラー自身の情緒・感情の統制とメンタルヘルスの維持が難しいと感じることがある ⑤養護教諭の専門職がなくナースの配置になるため教育的視点が十分ではないこと、在校日数や時間が限定される場合がある
教育福祉支援	<ul style="list-style-type: none"> ①校内での教育福祉支援の目的は、児童生徒が学校で安定して教育を受けることができるための児童生徒を取り巻く環境の整備と調整である ②スクールソーシャルワーカー・（福祉）カウンセラー・クラートル（スウェーデン）を配置し、ケースワークを行う ③校内の生徒支援チームに所属し、調整役としての役割を負う ④家庭への支援が必要なケースも多いため、自治体当局ケースワーカーと日頃から連絡を取り合い、定期的にミーティングを行っている ⑤主には児童生徒の支援は学校、家庭への支援は自治体当局ケースワーカーとするが、児童生徒も含めた家庭への支援を自治体当局ケースワーカーが行うこともある 	<ul style="list-style-type: none"> ①担任教諭の当該児アプローチが適切でなく、家庭との関わりをあまり持たない場合に介入が難しいと感じることがある ②①の場合に担任教諭との話し合いを重ねるが時間がかかることがある ③学校卒業時の移行支援とフォローアップが不足している

なるが、校内の整備や調整が必要な場合に生徒支援チームが稼働する。また、保護者との情報共有はできるだけ避ける傾向にあるが、連絡が必要な場合は、危機的介入を除いては当該児から承諾を得る。からかい、いじめ、非行の防止としてシステムを利用する際、その対象は学級や学校のような集団になることはある。児童生徒が体調の不調で保健室を訪れた際に背景として心の問題があること、職場体験や進路選択から情緒的に不安定になることはよくあり、結果、スクールナースおよびキャリアカウンセラーは教育心理支援システムにおいて重要な役割を担っている。

最後に、教育福祉支援では校外の関係者・関係機関との積極的連携が特徴である。児童生徒が学校で安心して学ぶことができない背景に家庭環境や家族関係が影響していることが少なからずあり、家庭へのケースワークは自治体担当ワーカーが、校内での児童生徒への支援はスクールソーシャルワーカーが行うものの、情報共有と連携が不可欠なためである。北欧における基本的な考え方として「子どもの幼少期はできるだけ実親のもとで過ごす」があるものの、子どもの安全性や安定した生活という福祉的な観点から家庭から一時的に分離する選択が取られることもある。この場合、特にノルウェーとスウェーデンでは里親委託を利用する割合が高い。一方、デンマークでは施設や居住施設付きの学校を利用することもある。なお、施設や居住施設付き住宅の中には親子で利用できる型も準備されている。近年ますます移民の割合が多くなっていることから、北欧において、教育福祉支援システムは学校にはなくてはならないシステムであるといえる。

5. 北欧における義務教育学校を中心とした学齢児支援システムの特徴と課題

ここでは、これまでの研究と本調査を通して明らかとなった、北欧における義務教育学校を中心とした学齢児支援システムの特徴と課題を8つの側面から示していく。

1) 就学前教育（6歳児の教育）の強化

第一に、就学前教育の強化が入学直後より支援をスタートすることができる素地になっていることを特徴として挙げることができる。ノルウェーは従来の就学前教育を義務教育に組み入れた結果、6歳で就学し義務教育期間は10年間である。フィンランドでは2015年8月から6歳の就学前教育を義務化した。一方で、スウェーデンでは1998年に就学前学級を公的に設け、現行制度では義務制にはなっていないものの、9割以上の幼児が通っている。なお、スウェーデンでは、2018年の秋学期からは就学前学級を義務化し、10年間の義務教育制度に移行する方針も打ち出されている。また、デンマークにおいても義務化はされていないものの、0年生と呼称される就学前学級は一般的である。以上のようにノルウェーを除く3カ国では義務教育学校就学前に翌年度入学予定の幼児に関する情報が把握し易い体制が整っている。就学のための検討委員会や学校への移行支援についても枠組みが整備されており、緩やかに学校生活に入っていくことができる。その一方で、初等教育と前期中等教育間では、担任教諭中心の授業から教科教育への移行、必修と選択科目を組み合わせた単位制への移行、卒業後の進路選択のように教育内容に差があり、学習に遅れがでる生徒やストレスを感じる生徒も多いようである。今後は、初等教育から前期中等教育への移行支援にも注目していきたい。また、ノルウェーにおいても1年生では従来の就学前教育の視点が残され児童が学校生活に慣れることが主に教育が行われていることを追記しておきたい。

2) 就学前教育教諭・余暇教諭の通常学校での活用

1) に関連し、義務教育学校と同じ敷地内に就学前学級や余暇センター、学童クラブがある場合には、就学前教育教諭や余暇教諭が特に低学年教諭と連携していることが多い。また、意図的に就学前教育教諭や余暇教諭を雇用して、低学年における不適応を軽減させる実践も行われている。すなわち、デンマークにおける(幼稚園教諭に相当する)ペダゴギー、スウェーデンにおける余暇教諭の人的リソースとしての活用である。通学前の早朝時および放課後に学童クラブにおいて学校と同じ余暇教諭から指導を受ける場合もあり、児童が長時間過ごす学校環境で安定的な人間関係の中で支援を受けることができる。また、特別教育教諭が通常学級に定期・不定期に助言者や補助教諭として入ることも多い。なお、ノルウェー、フィンランド、スウェーデンでは、通常学校に特別教育教諭を配置して学校全体のコンサルテーションを行うことも含めて、通常学校のインクルージョンを推進しようと試みてきた。

3) 任意の第10学年の活用

最終学年になって学習面や学校生活面で卒業するには早すぎると判断された場合、デンマークとフィンランドは任意に第10学年を活用できる制度が整っている。フィンランドでは任意の第10学年が補償教育期間として位置付けられる傾向があるのに対し、デンマークでは第10学年は補償教育のみならず進路選択の猶予期間としても活用されている。また、フィンランドでは任意の第10学年が「やり直し」期間として位置づいている。第10学年は留年としてネガティブに位置づけられてはおらず、生徒一人一人の進路に合わせたポジティブな選択として捉えられている。しかしながら、居住地に近い総合制基礎学校に就学する割合が高いノルウェーとスウェーデンに比して、デンマークとフィンランドでは卒業前の進路選択で選択肢が多く生徒支援のニーズが高まりを示す時期でもある。すなわち、高等学校か職業専門学校か就職か、進学の場合はどのコースを選択するかなど後期中等教育後の進路もある程度見据えての選択となり、特に上昇志向の強い女子生徒が不安定になる傾向があることが面接調査から示唆された。加えて、義務教育と高等学校・職業専門学校間の管轄が異なることや、一人一人の生徒が様々な進路を選択するが故に義務教育修了後のフォローアップが課題となっている。退学や非行などの問題を懸念する意見もあり、移行支援、学校間の連携が求められている。

4) 個別計画の活用

フィンランドでは第1段階から第3段階へと強化支援・特別支援と段階が高まるにつれて、学習計画、個別教育計画の作成義務が強化される。また、スウェーデンは全ての児童生徒を対象に個別発達計画(IUP)を作成することとなっており、その上で、よりニーズが高い児童生徒には、校長の責任の下で対応プログラムが作成されなければならない。このような計画作成を通して、関係者間で話し合う機会が必要となり、ネットワーキングに繋がっていると思われる。

5) 教育心理センターの活用

デンマークの特別ニーズ教育の実施に関しては、自治体立教育心理センター(PPR: Pædagogisk-Psykologiske Rådgivning)と連携がなされている。センターのサイコロジスト、言語療法士、カウンセラー、読字教諭、特別教育コンサルタントに評価や指導計画作成支援を依頼する。ノルウェーは特別学校の廃止に伴い、(学習指導要領に相当する)カリキュラムも通常教育と特別教育が一元化された。そのため通常カリキュラムが適応できない児童生徒は自治体立教育心理センター(PPT: Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste)の支援のもと個別計画で教育内容を具体化する。

このように基礎自治体単位で専門家との連携が日常的に行われ、教員は外部関係者のスーパーバイズのもと、日々の教育実践を行うことができる。

6) 特別学校のセンター的機能の活用

北欧各国では、インテグレーションやインクルージョンの国際的な動向の中、教育改革を経て特別学校を廃止しリソースセンターとして機能を変換させてきた。ノルウェーでは1992年に特別学校を原則廃校とし、リソースセンターに変換させセンター的機能として活用をしてきた。また、スウェーデンでは8校設けられている国立・地域立特別学校は全国を地域区分して聴覚障害と重複障害に専門的に対応している。同様に、フィンランドは特別学校の機能を併設する6つの国立学校がネットワークを形成し(Valteri)、全国的に障害児(者)のセンター的役割を担っている。一方、デンマークでは、視覚障害に関しては国立の視覚障害学校(Refnaes学校)が視覚障害に関する教育機能と特別教育センターの機能を一括して担う。もともと数が少なかった聴覚障害特別学校はセンター的な支援を展開している。なお、2007年自治体改革を期に、デンマークでは県を解体しており、県立であった知的障害特別学校や肢体不自由特別学校は市町村にあたる基礎自治体(コムーネ)に移管された。特別学校がコムーネ内にない場合は、必要に応じて近隣市の特別学校を居住地市が当該児の教育費を分担することで活用している。教育権限のコムーネへの移行によって、従来県立特別学校の資源を活用していた視覚障害や聴覚障害、重複障害、社会情緒障害、知的障害の支援も可能な限りコムーネ内の教育資源で対応する傾向をより一層強化させている。

7) 特別学級・特別教育グループの活用

特別学校の廃校は通常学校内の特別学級と特別教育グループの設置に繋がった。特別学級・特別教育グループは特別支援教育システムにおいては重要なリソースとなっている。デンマークでは、家庭支援学級をはじめとした多様な特別学級の設置によって地域の特別な教育的ニーズに対応している。他方で、原則特別学校を廃止したノルウェーと第三段支援として特別学級での特別支援教育を提供するフィンランドでは知的障害と重複障害のある児童を中心に特別学級での教育を行っている。そもそも国の大きさに対し人口の少ないノルウェーとフィンランドにおいて、視覚障害や聴覚障害、病虚弱については通常学校での教育を保障しつつ、一人一人の教育的ニーズに応じて個別の教育的支援を計画・実施する傾向にある。このことはより丁寧で個別的な教育を実施できるという利点がある一方で、各地に障害のある児童生徒が分散し同様の障害を有する学友が出来づらいうという欠点にもなっている。

8) 生徒支援チーム、いじめ対応計画の策定

スウェーデンとフィンランドではウェルビーイング(Well-being)をキーワードとして、安心、環境、健康、いじめ、差別、学習保障、それぞれにおける児童生徒の様々な問題について議論している。このような議論は校内の見直しや体制強化へと結びつき、結果、校内全体の支援システムが強化されてきた。フィンランドでは2014年改訂(2016年導入)の(学習指導要領にあたる)ナショナルコアカリキュラムの第5章で、学校は子どもの学びと福祉を推進する組織であるべきことが明記され、以来、多職種から構成される生徒支援チームを義務教育学校に配置することが求められてきた。また、スウェーデンではいじめ対応計画の策定の下、通常学校、市立知的障害特別学校においていじめ対応チームが設けられてきた。現在は生徒健全チーム(Elevhälsoteamet)として校長をチームの長とし、学校内外

の学習、健康、福祉にかかわる担当者も参加し、いじめ対応のみならず、学習にかかわる様々な困難に対して支援を具体化する役割を担っている。加えて聞き取り調査を通して、デンマークにおいても各学校でいじめ対応計画の策定が進められている現状が明らかとなった。

6. おわりに

本稿では、北欧における学校を中心とした学齢児支援システムの実践として、その特徴と課題について検討を行ってきた。今後は、北欧各国において実施してきた半構造的面接調査の結果を分析し、地域の特色を反映したシステムとトータルサポートネットワークを用いた問題解決方法を検証する。さらに、地域と義務教育諸学校の特色を反映し、既存と新規の資源を有機的に結びつけた我が国独自のシステムモデルを提示することを研究課題としている。

謝辞

本研究は、JSPS科研費 15K04573；「新たな学齢児支援モデルの構築と運用に関する研究（基盤研究C）」から助成を受けている。

引用・参考文献

- ・石田祥代（2017）：インクルーシブ教育の展望—スウェーデンの特別支援教育から—。発達障害支援システム研究，16（1），53-59.
- ・石田祥代・是永かな子（2017）：心理的・福祉的諸問題に注目した義務教育諸学校における児童生徒支援に関する研究：デンマーク・ノルウェー・スウェーデン・フィンランドにおける支援システムモデルの特徴と課題から。北ヨーロッパ研究，13，9-19.
- ・是永かな子・小曾湧司（2017）：フィンランドにおける2000年以降の教育改革の現状—特別支援の観点から—。高知大学教育学部研究報告，77，193-199.
- ・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，77，201-213.
- ・是永かな子（2015）：ノルウェーにおける多様なニーズのある子どもの学校支援体制。高知大学学術研究報告，64，41-50.
- ・厚生労働省（2017）：平成28年度児童相談所での児童虐待相談対応件数。
- ・文部科学省（2017¹）：学校基本調査—平成28年度結果の概要—。
- ・文部科学省（2017²）：幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント。
- ・文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2017）：平成28年度「児童生徒の問題行動・不登校生徒指導上の諸課題に関する調査」（速報値）に就いて。
- ・眞城知己・石田祥代・是永かな子（2015）：デンマークにおける自治体再編後の特別ニーズの多様

化 (1). 日本特別ニーズ教育学会第21回発表資料.

- ・ 眞城知己・石田祥代・是永かな子 (2016) : デンマークにおける自治体再編後の特別ニーズの多様

化 (2). 日本特別ニーズ教育学会第22回発表資料.

- ・ 内閣府 (2017) : 平成29年版子供・若者白書.

- ・ オウル大学関連Webページ

Available at : http://www.wedu.oulu.fi/Apropos/allies/materials/Child_%20welfare_work.pdf Accessed November 15, 2017

- ・ スウェーデン政府のWebページ

Available at : <http://www.regeringen.se/rattsdokument/proposition/2017/09/prop.-2017189/> Accessed November 15, 2017

- ・ スウェーデンの心理士による学校において受けることができる支援に関するWebページ

Available at : <http://www.psykologiguiden.se/rad-och-fakta/forskola-och-skola/skola/elevhalsan> Accessed November 15, 2017

¹ CC : キャリアカウンセラー、CW : ケースワーカー、PPT・PPR : 教育心理センター、SN : スクールナース、SC : スクールカウンセラー (スクールサイコロジスト)、SSW : スクールソーシャルワーカー (クラートル)