

Role of National Special Education Research Institutes and National Special Schools in Finland From Visiting Survey of the National Learning Support Research Center "Valteri" and the attached National Special School "Ruskis"

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-03-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Tabe, Ayako, Ishii, Tomoya, Naitoh, Chihiro, Ishikawa, Izumi, Nohda, Subaru, Ikeda, Atsuko, Takahashi, Satoru メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.24517/00065763 |

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



フィンランドにおける国立特別教育研究機関と 国立特別学校の役割

—国立学習支援研究センター「ヴァルテリ (Valteri)」と
併設国立特別学校「ルスキス (Ruskis)」の訪問調査から—

田部 絢子¹・石井 智也²・内藤 千尋³・石川 衣紀⁴・
能田 昂⁵・池田 敦子⁶・高橋 智⁷

Role of National Special Education Research Institutes and National Special Schools in Finland

From Visiting Survey of the National Learning Support Research Center "Valteri" and the
attached National Special School "Ruskis"

Ayako TABE, Tomoya ISHII, Chihiro NAITOH, Izumi ISHIKAWA,
Subaru NOHDA, Atsuko IKEDA and Satoru TAKAHASHI

1. はじめに

フィンランド共和国 (以下、フィンランド) の教育政策の目標は「年齢、地域、経済状況、性別、言語に関わらず、すべての国民に等しい教育の機会を提供すること」である。フィンランドでは2010年に基礎教育法が改正され、2012年から2017年にかけて就学前、基礎教育(義務教育)、後期中等教育、成人教育のカリキュラムの改革が行われた。

フィンランドではインクルーシブ教育が推進されているが、それは疾病・障害のみならず、あらゆる特別な教育的ニーズに及ぶ。例えば、公用語はフィンランド語(87.3%)とスウェーデン語(5.2%)であり(Statistics Finland: 2020a)、基礎学校・高校・大学等ではスウェーデン語を母語とする子どもの教育を提供し、サーミ語による教育(特にラップランドなど)の提供義務は当該地域の教育委員会にあり、少数言語や手話による教育の提供義務もあるように、個に応じた教育の機会や方法が確立している。

特別教育は2011年のナショナルコアカリキュラム(全国教育課程基準)の一部改訂により、「特別支援(special support: 強化支援で十分な効果が得られない場合に行われる支援)」のみならず、「強化支援(intensified support: 一般支援で十分な習得がなされなかった場合にニーズのある子どもに対して行われる支援)」や「一般支援(general support: 特別な教育的ニーズが生じる前に全ての子どもを対象にした予防的な支援)」という段階的な支援が基礎学校に導入されている(渡邊あや: 2016)。この段階的な支援は2014年のナショナルコアカリキュラムの全面改訂によってより強固なものになり、通常の学級で子どもの多様なニーズに応じるために「個別教育計画」の作成が必要となっている。

このようにインクルーシブ教育を推進するフィンランドでは、障害等により特別な支援が必要な児童生徒は、居住している自治体の学校の通常学級や特別学級で学ぶように政策が進められ、特別学校が減少している。

令和3年9月30日受理

¹ 金沢大学人間社会研究域学校教育系准教授 ² 東海学院大学人間関係学部子ども発達学科講師

³ 山梨大学大学院総合研究部教育学域障害児教育講座准教授 ⁴ 長崎大学教育学部准教授

⁵ 尚絅学院大学総合人間科学系助教 ⁶ 東海学院大学人間関係学部子ども発達学科教授

⁷ 日本大学文理学部教育学科教授

一方、国家教育委員会が所管する国立特別教育研究機関である国立学習支援研究センター「ヴァルテリ (Valteri)」(以下、ヴァルテリ)が全国6か所に配置されて「ヴァルテリ・ネットワーク」を形成し、各施設はそれぞれ国立特別学校(ヴァルテリ・スクール)を有している。国立特別学校の対象は視覚障害、聴覚障害、言語・コミュニケーション障害、運動機能障害、自閉スペクトラム症、複合的ニーズ、精神神経疾患、その他慢性疾患等である(レイノ・タバニネン:2016)。

ヴァルテリには多様な役割の特別教育の研究や専門職員がおり、巡回相談、相談支援、アセスメント、ハビリテーション、教材教具の開発提供、精神神経学的コーチング、大学等との共同研究、教職員研修、通信講座、専門図書・テキスト・資料の刊行等のほか、国立特別学校6校の運営も行なっている。ヴァルテリに併設の国立特別学校(ヴァルテリ・スクール)には子どもの教育を担当する教師、地域の学校へのコンサルテーションを主な仕事とする教師・スタッフが勤務している。

本稿では、2019年9月に実施したフィンランドの首都ヘルシンキにあるヴァルテリおよびヴァルテリに併設されている国立特別学校「ルスキス(Ruskis)」校(以下、ルスキス校)の訪問調査を通して、フィンランドの特別教育促進における国立教育研究機関および国立特別学校の果たす役割について検討する。ヴァルテリおよびルスキス校の調査協力者には事前に文書にて「調査目的、調査結果の利用・発表方法、秘密保持と目的外使用禁止」について説明し、承認を得ている。

なお、筆者ら「北欧福祉国家と子ども・若者の特別ケア」研究チーム(代表:高橋智日本大学文理学部教育学科教授・東京学芸大学名誉教授)はこれまで四半世紀にわたり、23回の訪問調査・研究交流を通して、北欧福祉国家(スウェーデン、デンマーク、フィンランド、ノルウェー、アイスランド)における多様な発達困

難を有する子ども・若者の発達支援・特別ケアのあり方についての調査研究を行ってきた。本稿はその共同研究の成果の一環である。

2. フィンランドの教育制度の概要

フィンランドの学校教育は1年間の就学前教育(2015年から義務化)、9年間の基礎教育(初等・前期中等教育)、後期中等教育(高校および職業学校)、高等教育(大学)から構成されている。基礎教育制度は基礎教育法(perusopetuslaki)によって規定されている。

この基礎教育法は1998年に制定され、それ以前は初等教育段階(6年間)と前期中等教育段階(3年間)に分けられていた。学校の名称としても下級学校(alakouku)と上級学校(yläkoulu)に分けられていたが、基礎教育法制定によって現在の9年間一貫制となった。

義務教育は7歳から16歳までの9年間の基礎学校(peruskoulu)でなされるが、2015年から1年間の就学前教育(esiopetus)も義務化されている。なお、疾病・障害等のために義務教育の履修習得に時間をかける必要がある場合は、基礎教育法第25条によって義務教育期間を最大2年間延長することが認められている。障害・疾病等を有する子どもを対象とする特別学校(erityiskoulu)も設置されている。

学校の設置形態では初等教育段階と前期中等教育に分かれたものと一貫校とが併存しているが、近年は学校統廃合が進み、一貫校が増えていく状況にある。後期中等教育は一般高校(lukio)と職業学校(ammattillinen koulutus)が準備されている。一般高校の教育課程は2~4年間であるが、多くの場合は3年間で卒業する。教育課程で定められたコース修了が卒業要件であり、その後、大学入学資格試験(ylioppilastutkinto)の合格を経て高等教育へ接続していく。

2018年に職業教育訓練システムの大きな改革がなされ、職業学校では基礎職業資格(perustutkinnot)、職業資格(ammattitutkinnot)、

専門職業資格 (erikoisammattitutkinnot) の 3 種の資格を取得することができる。

教育行政を担うのは教育文化省 (opetus- ja kulttuuriministeriö) であり、教育大臣と科学文化大臣の 2 名がおかれている。教育文化省には幼児教育・基礎教育・教養教育局、高校教育及び職業教育局、高等教育及び科学政策局、文化芸術政策局、若者・スポーツ政策局が置かれている。

この教育文化省のもとに国家教育委員会 (opetushallitus) がおかれ、就学前教育・基礎教育・高校教育・職業教育・生涯教育等のカリキュラム策定や教師研修、研究開発などを担っている。国家教育委員会は前述のヴァルテリヤサーミ教育センター等も統括している。地域の教育の実施責任を負っているのは基礎自治体クンタ (Kunta) であり、教育の組織化・資源提供・監督や地域カリキュラム策定等を担っている。

フィンランドの教師資格は「就学前教師」「学級担当教師(就学前段階および基礎学校 1~6 年生担当)」「教科担当教師(基礎学校 7~9 年生担当)」「特別教育教師」「専門学校教師」に分けられている。就学前教師のみ学士レベルの 180ECTS が要求され、その他の教師資格はすべて修士レベルの 300ECTS が求められる。

次に特別教育制度であるが、前述のようにフィンランドでは 2011 年に基礎教育法が改正され、特別教育に関連して新たに三層構造の段階的教育支援システムが規定された。通常学級において補習や個別指導等を行う第 1 段階「一般支援 (general support)」, 第 2 段階「強化支援 (intensified support)」, 特別学級・学校を中心とする第 3 段階「特別支援 (special support)」である。

一般支援では、すべての子どもが質の高い教育を受ける権利を有しているに基づいて、子どものニーズに応じた支援が提供される。

学習や学校出席のために定期的支援が必要な子ども、同時に複数の支援が必要な子どもには、



図1 フィンランドの学校系統図

(<https://minedu.fi/en/education-system> より作成)

教育的アセスメントを経て強化支援が提供される。支援内容は個別教育計画に従って決定される。強化支援の段階ではシラバスを個別化することはできないが、パートタイムの特別教育、個別指導カウンセリング、柔軟な教育グループ等が重要な役割を果たす。強化支援の提供期間中、子どもの学習と学校出席は定期的に確認および評価される。子どもの状況が変化した場合、個別教育計画は子どもの支援の必要性に合わせて修正される。

上記の支援によっても成長・発達や学習目的を適切に達成できない子どものために特別支援が提供される。一般支援と強化支援は通常の学級で、特別支援は特別学級・学校で実施されることが多いが、特別支援には基礎教育で利用可能なあらゆる支援手段を含めることができるとされており、通常学級で提供されているケースもある。

フィンランド統計局によれば、2020 年秋に基礎学校の子どもの 21.3%が強化支援または特

別支援を受けている。内訳は強化支援 69,300 人 (12.2%), 特別支援 51,100 人 (9.0%) であり, 強化支援を受けている割合は前年度から 0.7% 増加, 特別支援を受けている割合は 0.5% 増加した (Statistics Finland : 2020b, 2021)。

特別教育が必要な子どもに対して, 通常学級におけるインクルーシブ教育を原則としながらも, 国立特別学校・特別学校・特別学級・院内学級等において特別教育が確実に実施されている。なお特別支援を受けた子どもの 6.5% が特別学校ですべての教育を受けている (2020 年秋学期)。しかし, この教育形態の割合は毎年減少しており, 2011 年から 2019 年にかけて 6.8% 減少している。

フィンランドでは特別支援を受ける子どもの教育課程は, 基本的にはナショナルコアカリキュラム (全国教育課程基準) に従うが, それが困難な場合には個別の教育と特別カリキュラムが編成される。特別支援を受ける子どもの 57% が通常のシラバスで「全教科を履修」しており, こちらの割合が増加傾向にある。「1 教科で教育課程の個別化」11%, 「2~3 教科で教育課程の個別化」12%, 「4 教科以上で教育課程を個別化」16% となっている。また, 重度障害を有する子ども (特別支援を受ける子どもの 5%) には, 彼らの機能に応じた教育が行われている (独立行政法人国立特別支援教育総合研究所インクルーシブ教育システム推進センター : 2019, 2020)。

3. 国立学習支援研究センター「ヴァルテリ」の機能・役割

ヴァルテリ (写真 1) の役割は, 子どもの学習上の課題解決の方策や学習ニーズに対する支援方法の研究開発であり, 多くの子どもが居住地の学校に通い, 学習できるように支援することを目的としている。職員数は約 600 名, 教育・社会福祉・ハビリテーション・ヘルスケア等の研究者・専門教職員で構成されている。



写真 1 国立学習支援研究センター「ヴァルテリ」の外観

以下, ヴァルテリの機能・役割について紹介していくが, 巡回相談ではヴァルテリの専門教職員が地域の学校や教育行政等に対して専門的スキルを提供するほか, 子どもへの直接的な支援も行う (写真 2)。この巡回相談はヴァルテリが実施するサービス全体の 7 割を占めており, 重要な位置づけを有する。

子ども, 保護者, 学校のそれぞれの観点から子どもの学習状況を丁寧に検討し, 子どもの学習支援, コミュニケーション支援, 教授法と教材, 学習環境のアクセシビリティ等について協議し, 改善を実施する。必要に応じてハビリテーションや看護分野のスタッフとのミーティングも行う。



写真 2 巡回相談の様子 (ヴァルテリ・ウェブサイト)

相談支援では自治体や学校レベルのコンサルティングを実施し, 例えば「国レベルで実施される教育プロジェクトの計画・実施の支援」「子ども支援の教育的手立て・コーディネーション・コンサルテーションの実施」「インクルーシブな学校および学校文化の構築」等に取り組んでい

る。

アセスメントでは視機能、ICT 機器の活用、コミュニケーションツールの使用等、子どもの学習スキルや学校生活スキルについての実態把握を行い、読み書き・計算等の学習困難の神経心理学的要因について評価し、子どもの実際の学習支援に繋げていく（写真3）。また、子どもの個別目標に係る子どもと支援者（家族、教師、アシスタント、セラピスト）の達成プロセスも検討する。



写真3 アセスメントの様子（ヴァルテリ・ウェブсайт）



写真4 ハビリテーションの様子（ヴァルテリ・ウェブсайт）

アセスメントと連動してヴァルテリでは子どものハビリテーションも行っている（写真4）。多職種連携チームが教師と協働して、学習ベースのハビリテーションを子ども一人ひとりに応じて設計し、子どものハビリテーションと学習の両方の目標を常に支援する体制となっている。家庭でのハビリテーション継続のための保護者支援も行っている。精神神経学的困難、自閉スペクトラム症、言語障害等を有している場合には、必要に応じて精神神経学的コーチングも取り入れていく。

ヴァルテリには学校に併設して宿泊施設があ

り、宿泊訓練においては学習補助機材の適切な使用、子どもの発達段階に応じた教材選定、必要なスキルの訓練などが行われている。人口の少ないフィンランドでは、居住地において同じような障害・疾病等を有する子ども・保護者が出会いにくく、当事者相互のピア・サポートを受けにくい事情があり、宿泊訓練はピア・サポートとしての重要な機能・役割を果たしている。

教職員研修では、学習・教育支援の研究者・専門教職員が、現職の教職員等を対象に学習困難の解決方法、最新の専門知識、基礎学校における学習支援方法等について取り扱い、自治体・学校レベルのトレーニングセッションとして機能している（写真5）。



写真5 教職員研修の様子（ヴァルテリ・ウェブсайт）

大学等との共同研究を通して教育モデルを開発し、研究成果をヴァルテリに併設の国立特別学校や地域の学校の教育に活かしている。具体的な教育モデルとして「機能的能力に関する課題」「学習とハビリテーションの組み合わせ」「家族との協力」「学際的な作業アプローチ」「発達を志向した作業アプローチ」「基礎教育学校の子どもの多様で柔軟な学習サポート」等がある。

ヴァルテリは教育支援の専門図書・テキスト・資料の刊行や教材教具の開発も行っているが、教材は印刷物からオンライン出版物まで様々な形で利用でき、言語やコミュニケーションスキル支援のための単語カード・絵カード、SST（ソーシャル・スキル・トレーニング）のカードゲーム、視覚障害のある子どもの触覚教材などが揃えられている。

ヴァルテリのウェブサイトから通信講座へ接

続することも可能であり、視覚障害・聴覚障害・言語コミュニケーション障害・運動機能障害・学習障害・自閉スペクトラム症等に関わるビデオ学習講座が用意されている(写真6)。

例えば、聴覚障害者向けの手話の遠隔ビデオ学習講座、自閉スペクトラム症を対象とした教育的リハビリに関する講座(認知行動療法、社会的情緒的スキルをサポートするツールと方法)、フィンランド語の習得困難な状態に置かれている移民の子どもなどを対象にした「第二言語としてのフィンランド語」講座等が数多く開設されている。



写真6 ビデオ学習講座の様子(ヴァルテリ・ウェブサイト)

また、新型コロナウイルス感染症(Covid-19)の拡大はヴァルテリの巡回相談の位置づけをさらに重要なものとした。学校閉鎖・遠隔授業等に伴い、従来とは異なる学校運営が迫られたなかで、オンライン対応をはじめとする学校によるサポートの効率的な組織化についてのガイドンスも巡回相談の重要なテーマとなった。

パンデミックは以前から抱えていた子どもの課題も深刻化させる可能性があるがゆえに、子どもの困難の蓄積を回避することやなじみのある友人や教師のいない日常生活に戸惑う子どもの丁寧な観察と働きかけが重要であることも発信している(Valteri: 2020b, 2020c)。

4. ヴァルテリ併設の国立特別学校の機能・役割

前述のようにヴァルテリが全国6か所に配置されてヴァルテリ・ネットワークを形成し、各

施設はそれぞれ国立特別学校(ヴァルテリ・スクール)を有しているが(表1)、以下、調査訪問したルススキス校について紹介する。

表1 ヴァルテリ・ネットワークが有する国立特別学校

| 学校名 | 所在地 | 専門 |
|-------------|----------|---|
| Mikael | ミッケリ市 | 言語・コミュニケーション障害、聴覚障害、精神神経疾患、複合的ニーズ、視覚障害 |
| Mäntykangas | クオピオ市 | 運動機能障害、神経疾患その他慢性疾患、コミュニケーション障害、精神神経疾患、複合的ニーズ、視覚障害 |
| Onerva | ユヴァスキュラ市 | 自閉スペクトラム症、精神神経疾患、言語・コミュニケーション障害、視覚障害、聴覚障害、複合的ニーズ |
| Ruskis | ヘルシンキ市 | 運動機能障害、神経疾患その他慢性疾患、コミュニケーション障害、視覚障害、複合的ニーズ、精神神経疾患 |
| Tervaväylä | オウル市 | 自閉スペクトラム症、精神神経疾患、言語・コミュニケーション障害、運動機能障害、複合的ニーズ、神経疾患その他慢性疾患 |
| Skilla | ヘルシンキ市 | 視覚障害、聴覚障害、精神神経疾患(スウェーデン語による教育を行う学校) |

(レイノ・タパニネン:2016, p. 27)

ルススキス校では、運動機能障害を有する子どもは多様な学習困難も抱えていると捉えて、運動面・認知面・社会性のスキル向上を通して健康的な自己イメージの改善を図ることが目指されている。

例えば、運動機能障害を有する子どもの多くが移動中の環境探索が困難であり、感覚で受け取る情報も不正確であること、また社会的スキルや相互のやり取りを学ぶ機会が少ないことを踏まえて、次のような実践に取り組んでいる。すなわち、子どもが自立して目標を設定し、クラスメイトと一緒に問題を解決することを学ぶことができるように、教師は子どもの学習能力の発達を求めて、理学療法士・作業療法士等と連携しながら機能的能力の改善や学習環境の調整を行う(Valteri: 2020a)。

筆者らのインタビューに応じていただいたのは、当校でコンサルタント部門を担当している

ヨハンナ・レイノ (Johanna Leino) 氏である (写真 7)。レイノ氏は特別教育教師の資格を持ち、コンサルティング・ティーチャーとして地域の基礎学校に通う障害児の支援アドバイスも行っている。

ヴァルテリに赴任する以前にはアフリカのフィンランド国際スクールの勤務経験もあり、フィンランドの教育をフィンランド国外でどのように適用できるかについて取り組んでいた。レイノ氏は国際協力も重視しており、今回のような海外からの調査訪問等には積極的に対応するとのことであった。なお訪問当時、レイノ氏は博士論文の執筆にも着手しており、コンサルタントやコンサルティング・ティーチャーには学術研究能力が不可欠であることを強調していた。



写真7 ルスキス校のヨハンナ・レイノ氏



写真8 インタビューの様子

ルスキス校にはヘルシンキ市内や近郊から子どもが通ってくるが、送迎サービスを利用して

通学する子どもの費用はすべて居住している自治体の責任で賄われる。ルスキス校は1890年に設立され、1986年に国に移管された。フィンランド語とスウェーデン語の2ヶ国語による教育を行っている。調査訪問時にルスキス校に在籍する子どもの数は59名(就学前教育から9年生まで)、全員が個別教育計画を必要とする中重度の障害を有していた。



写真9 ルスキス校内の様子

ルスキス校の教師は学校ごとの採用のために異動はない。スタッフの職務意識として「専門的知識を活かせる」「ユーモアをもって仕事ができる」「粘り強さが求められる」「建物内にも人の間にも段差を作らず、シームレスであること。教職員と子どもの間にも段差を作らないように意識している」等が挙げられ、国立特別学校で勤務することへのポジティブな意識が強く醸成される環境であることがうかがえた。

ルスキス校の教育目標は障害を問題と捉えるのではなく「ポジティブに何ができるか」を追究することである。また、子どもができる限り居住地の学校で学ぶことをコンサルタントとして支援する役割も担う。フィンランド全体で約2,500人の子どもがヴァルテリのサービスを受けているが、このうち13%がヴァルテリ併設の国立特別学校に在籍し、それ以外は地域の学校に在籍している。

ルスキス校では学校生活全般にわたり、子どものポジティブな面をみながら関わり、子どもができることを大切にしている。これは教師と子どもの関係、子ども同士の関係でも同様に追究しているとレイノ氏は語る。



写真10 ルスキス校内の様子

地域の学校で適応困難となってルスキス校に編入してくる子ども、不登校・ひきこもりや長期入院等を経験して入ってくる子ども等、より個別的なサポートが不可欠なケースも多い。こうした背景から学習空白を3年ほど抱えていて集団活動に慣れていない子ども、クラスにおいて集団で授業を受けることが困難な子どもも少なくないが、彼らもルスキス校で個別のケアを受けながらグループ学習に徐々に慣れ、学校で学ぶ楽しさを感じていくようになる。

ルスキス校では子どもが自分の感情・気持ちを表現することをとても大切にし、困難をどのように解決するかについても全員で考えることを重視した授業展開をしている。こうしたアプローチにより、授業を通して落ち着きを取り戻す子どもが多いという。

授業では障害の状態像に応じてコミュニケーションは発声にこだわらず、タブレットなど視覚的方法も多く活用している。子どもによっては授業時間を柔軟に運用して、集中しやすくなるように授業中も5分間の短い休憩を入れている(写真11)。



写真11 ルスキス校の授業の様子

ルスキス校にはプールが併設され、視覚障害・運動機能障害・慢性疾患等を有する子どもに対して、包括的で機能的サポートの機会を提供するために水泳の取り組みが実施されている。水泳に取り組む際には、補助器具や教育支援は個別にカスタマイズされ、アシスタントと一緒に目標を立てて練習を考えることも少なくない。水中でのゲームを通して子どもは運動することの楽しさを体験することも目ざされている。水泳を通して身体能力向上や健康増進を促し、持久力・日常活動・授業参加の促進とともに、ボディイメージや自己イメージ・自己理解の改善、自己肯定感の発達がもたらされると考えられている(Valteri:2018)。

また視覚障害等を有する子どものニーズに応じるために、学校内の照明の工夫・調整も実施されている。ルスキス校では照明の「まぶしさ」と「ちらつき」の調整や照明の制御システムを通して、治療やハビリテーションを実施する際には照明を暗くし、読み書き等の学習を実施する際には照明を明るくするなど子どものニーズに応じて照明の調整を実施している(写真12)。



写真12 ルスキス校の高品質で省エネの照明
(<https://www.senaatti.fi/yhteiskuntavastuu-raportti2019/valteri-koulu-ruskiksen-korkealaatuinen-ja-energiaa-saastava-valaistusratkaisu/>)

ランチは全員が食堂でとり、食事内容は栄養士によって栄養管理されている。食堂は子どもの障害特性に応じたテーブルや椅子の高さ、食器類が用意されている(写真13・14・15)。

ナショナルコアカリキュラムには「自分をケ

アする」という学習目標があり、例えば「食」も学習計画に組み込まれている。基礎学校7年生になると家庭科が必修になるため、授業でも「食」に関する学習が組み込まれ、教師から支援を受けながら調理・片付け・清掃や協働などを学ぶ。家庭状況によっては、食に関するケアが不十分なこともあり、学校での指導が重要となるという。



写真15 すくいやすいように工夫された皿



写真13 ルスキス校の食堂の様子



写真14 子どもの体に合わせて高さを変えられるテーブル

以上に検討したように、国立特別学校であるルスキス校では教師の高い専門性と科学的知見にもとづいた幅広い学習支援を実施しており、フィンランドにおける特別教育の中核を担っている。一方、国立特別学校と地域の公立学校との連携体制の面では課題も指摘されている。

Helanneva ほか (2017) によると、国立特別学校での支援期間中はハビリテーションが含まれ

ているが、子どもが支援期間を終えて公立学校に戻って以降は、自治体がハビリテーションを別途手配しなければならない。しかし財政逼迫を理由に、実際には手配できていないケースが少なくないという。また国立特別学校は、子どもが公立学校に戻って以降も国立特別学校と同レベルの支援が継続実施されることを求めているが、公立学校側はそれを負担やプレッシャーと捉えており、国立特別学校から公立学校に戻る際には丁寧な連絡・調整が必要であるとされている。

5. おわりに

本稿では、2019年9月に実施したフィンランドの国立学習支援研究センター「ヴァルテリ」および併設された国立特別学校「ルスキス」校の訪問調査を通して、フィンランドの特別教育の推進における国立特別教育研究機関および国立特別学校の果たす役割について検討してきた。

ヴァルテリは国立学習支援研究センターとして、巡回相談、相談支援、アセスメント、ハビリテーション、教材教具の開発提供、精神神経学的コーチング、大学等との共同研究、教職員研修、通信講座、専門図書・テキスト・資料の刊行等の多岐にわたる事業を通して、子どもの学習ニーズに対する支援方法の研究開発と提供に取り組んでいた。また、これらの事業に加えて6校の国立特別学校の運営も行ない、重度障害のほか、学校不適応・不登校・ひきこもりや長期入院に伴う学習空白のために集団活動に慣

れていない子ども、クラスにおいて集団で授業を受けることが困難な子ども等の多様な困難・ニーズを有する子どもへの発達支援に取り組んでいる。

このような総合的支援体制を成立させている基盤が、ヴァルテリとヴァルテリに併設の国立特別学校の教職員全体が有する高い専門性・実践的力量と研究能力である。ヴァルテリと国立特別学校では協働・連携して、重度障害児の教育支援、地域の学校への指導助言・コンサルティング、教材開発等を実施するための学術的能力と実践的力量が重視されており、このように特別教育における研究と教育実践の双方を高い水準で両立させている点が、フィンランドの国立学習支援研究センターと併設の国立特別学校の特徴である。

インクルーシブ教育の促進とともに、障害・疾病等の多様な困難・支援ニーズを有する子どもの発達支援と発達保障においては、大学を含んで高度な国立特別教育研究機関および国立特別学校の一層の整備拡充が不可欠であることを示している事例であり、それとは対照的な日本の状況において大事な参照軸になると思われる。

【附記】 本調査研究の遂行においてフィンランド・ヘルシンキ市在住の佐藤紀子氏(コーディネーター・通訳)より多大なる協力支援をいただいた。記してお礼申し上げる。

文献

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所インクルーシブ教育システム推進センター(2019) フィンランドの動向、『諸外国におけるインクルーシブ教育システムに関する動向—平成30年度国別調査から—』, p. 7.

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所インクルーシブ教育システム推進センター(2020) フィンランドの動向、『諸外国におけるインクルーシブ教育システムに関する動向—令和元年度国別調査から—』, pp. 6-7.

Helanneva, S. & Vaak, N. (2017) Eri-toimijoiden kokemukset yhteistyöstä Valteri-koulu Mikaelin tukijaksoilla, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu.

Opetushallitus : <https://www.oph.fi/fi/Perusopetuslaki> : <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Opetus- ja kulttuuriministeriö : <https://minedu.fi/etusivu>

レイノ・タパニネン (2016) フィンランドのインクルーシブな学校建築, 国立教育政策研究所『インクルーシブ教育の特色を活かした学校づくり: 日本とフィンランドの学校建築報告書(平成27年度国立教育政策研究所文教施設研究講演会)』, pp. 9-65.

https://nier.repo.nii.ac.jp/?action=page_s_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=1660&item_no=1&page_id=13&block_id=21

Ruskis : <https://www.valteri.fi/en/school/ruskis/>

Statistics Finland (2020a) FINLAND IN FIGURES 2020. http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_fif_202000_2020_23214_net.pdf

Statistics Finland (2020b) One in five comprehensive school pupils received intensified or special support. https://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_en.html

Statistics Finland (2021) Intensified or special support for every fifth comprehensive school pupil. https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_en.html

高橋智・田部絢子・石川衣紀 (2018) フィンランドの「病気の子どもの特別学校」と発達支援—北欧における子ども・若者の特別ケアの

動向②一、『内外教育』第 6681 号, pp. 12-15,
時事通信社。

Valteri : <https://www.valteri.fi/>

Valteri (2018) Elämyksellistä oppimista
vedessä Valteri, Ruskiksella.

<https://www.valteri.fi/artikkelit/elamyksellista-oppimista-vedessa-valteri-ruskiksella/>

Valteri (2020a) Konduktiivinen pedagogiikka - liikuntavammaisen oppilaan kokonaisvaltaista oppimista lähikehityksen vyöhykkeellä.

Valteri (2020b) Tarvitseeko oppilas tukea oppimiseensa? Entä työyhteisö osaamiseensa? - Ota ratkaisuksi ohjauskäynti.

<https://www.valteri.fi/tarvitseeko-oppilas-tukea-oppimiseensa-enta-tyoyhteiso-osaamiseensa-ota-ratkaisuksi-ohjauskaynti/>

Valteri (2020c) Huoli huomisesta ja jo tästä päivästä - oppilashuolto avuksi.

<https://www.valteri.fi/huoli-huomisesta-ja-jo-tasta-paivasta-oppilashuolto-avuksi/>

渡邊あや (2016) フィンランドのインクルーシブ教育制度, 国立教育政策研究所『インクルーシブ教育の特色を活かした学校づくり：日本とフィンランドの学校建築報告書(平成 27 年度国立教育政策研究所文教施設研究講演会)』, pp. 67-110。

https://nier.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=1660&item_no=1&page_id=13&block_id=21