

フィンランドにおける教員の連携についての研究動向

—インクルーシブ教育の変遷と共に—

中田明香 東京学芸大学連合大学院 学校教育学研究科
堀田香織 埼玉大学 教育学部

キーワード：フィンランド、教員、連携、コンサルテーション、コーチング

1. はじめに

2007年、わが国は特別支援教育の転換期を迎え、通常教育を含めた全ての学校で、児童生徒に対する特別支援体制を整えていく方針を示した。そして現在、通常教育に在籍しながら特別支援教育を受けることができる通級指導教室の設置など、垣根を越えた支援の在り方を表すインクルーシブ教育の過渡期にある。週に1、2回、1-8時間で特別な教育的配慮を受けることができる通級指導は、通常教育に在籍しながら特別支援を行き来するインクルーシブな日本の教育として海外に紹介されている(国立特別支援教育総合研究所, 2017)。今、我が国の方針として、支援を必要とする児童生徒に関わる通常教員と通級指導教員が教師間の連携に努め、効果的な指導を行うことが求められている(文部科学省; 特別支援教育に関する学習指導要領等, 2017)。一方で、校内支援について、特定の人物が中心的に担うのではないことが多く、コンサルテーションを含めた校内の支援体制の構築が不十分であることが課題として指摘されている(岡本, 2014)。また、通級指導教員から通常教員へのコンサルテーションの有効性が示されている(関原, 2008) 一方で、通級と通常教育の連続性をもつ支援の在り方についての先行研究は少ない。通級制度の転換期を1~3期に分けて通級における指導の研究動向について整理した藤井(2015)は、通級指導教室教員と通常教員間の自立活動支援について、指導内容や方法に着目した研究が多い一方で、通級教員と通常教員の連携や、通級教員と通常教員の協働についての研究が限定的であることを指摘している。

わが国のインクルーシブ教育について、都築・長田(2016)は、今後、通常学級、通級指導教室、特別支援学級の三者がそれぞれの垣根を越えて連携を図っていく時代が来ることを構想している。加えてForlinと川合ら(2014)は、国や文化の違いによってインクルーシブ教育の実情は多岐にわたること、国ごとに最も適切なインクルーシブ教育の在り方は異なることを指摘している。そして、日本で現在行われている教育体制、実際の教育について詳細に検討、研究されることの重要性が述べられている。このことから、わが国の教育体制やその風土についての他国との違い、類似点を明らかにしながら、特別支援教育と通常教育の連続性をもつ支援の在り方について通級教員と通常教員、特別支援コーディネーターと通常教員、養護教員と通常教員など、各教員間で行われる連携について検討していくことは重要であろう。

教員間の連携について、インクルーシブ教育のモデル国として取り上げられるフィンランド(Graham et al, 2011)では、通常教育を担当するクラス教員(Class teacher)と教科を担当する教科教員(Subject teacher)、特別教育を担当する特別教育教員(Special education

teacher)、特別教育クラス教員 (Special education class teacher) が存在し、3段階の教育的支援が行われている。そして、支援の鍵となる教員の連携によって3段階に渡る連続性をもつ支援が行われていることが報告されている (中田, 2018)。そこで本研究では、わが国の校内特別支援体制構築に示唆を得るため、フィンランドのインクルーシブ教育体制の変遷を整理しながら特別教育教員とクラス教員間の連携に着目した研究を概観する。インクルーシブ教育モデル国であるフィンランドの教員連携研究レビューによって、今後わが国で期待される教員研究の方向性を示したい。

2. フィンランドにおけるインクルーシブ教育変遷

2-1 総合制学校の登場

フィンランドがインクルーシブ教育へとその歩みを始めたのは1960年代からである (Aho et al, 2006)。当時フィンランドは、4年間の初等教育修了後、8年間の中等教育機関 (Grammar School) か3-5年間の市民学校 (Civil School) へ進学する義務教育が行われていた (図1)。

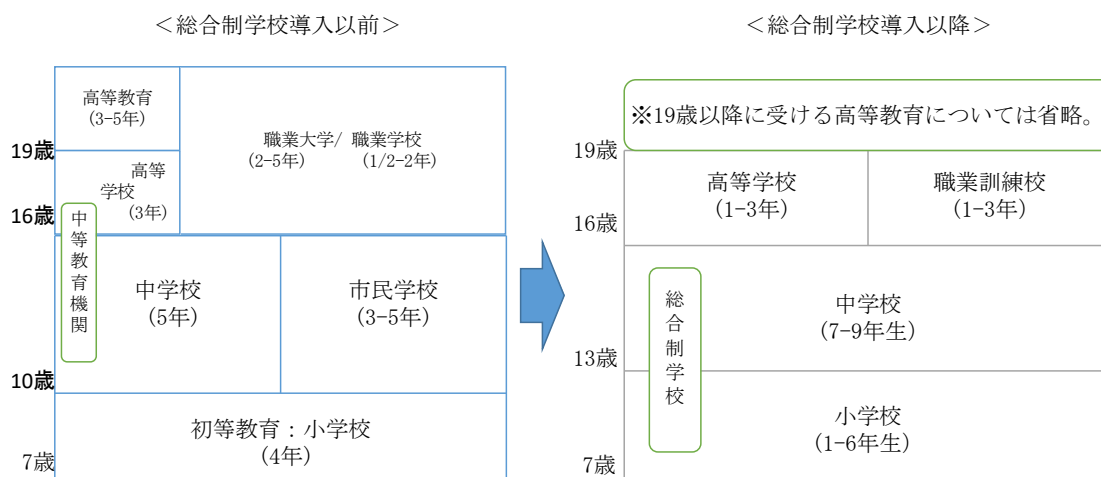


図1 フィンランドにおける総合制学校導入前後の学制変遷

Aho et al (2006) より筆者編集・翻訳

この制度では、市民学校に進学した児童生徒は、職業訓練校への進学に限られるなど進路が限定的であった(堀家, 2012)。その後、北欧諸国をモデルに福祉国家としての歩を進めていたフィンランドは、全ての子どもへの等しい教育を目的として総合制学校 (Comprehensive School) の設置を取り決めた。同時に、当時の教育改革は教員養成にも変化をもたらした。総合制学校導入は通常教育における児童生徒の多様性を拡大することにつながり、そのために教育現場に変革をもたらすことが必要となっていったのである (Ström et al, 2015)。

1980年代フィンランドは、1983年の基礎教育法、1985年のナショナルコアカリキュラムの策定によって、通常教育と特別支援教育の統合を強化していく。加えて1990年の国家的経済危機により意思決定の主体が自治体となったことを受け、それまで併存した多くの特別支援学校は閉鎖される方針が示された。

そして、通常教育を行う総合制学校は特別支援教育を行う特別クラス (Special class) を併設されていくことになる。特別支援学校の廃止により、特別支援学校は総合制学校へ、特別支援学校のクラスは総合制学校の特別クラスへとその名称を変えた。なお、特別支援学校廃止の動きは

自治体で行われた変更であり、現在のフィンランドには、国立特別支援学校が存在している。

2-2 教員養成制度

1960年代まで初等教育教員の養成は、師範学校や教員養成カレッジで行われ、中等教育教員と市民学校教員の養成は大学で行われていた。しかしながら、総合制学校導入の目的は、全児童生徒に対する教育の質を保障するものであったため、1971年の教師教育法によって教員養成も統一するよう義務付けられた。その後、1978年発布の「教育学の学位と課程に関する政令」と1978-1979年にかけて行われた高等教育改革により、教員になるための基礎条件として、修士号の取得が取り決められた（隼瀬, 2011）。

教員の種類と各教員の養成課程は、1979年以降に変更された。初等教育を担当する小学校教員はクラス教員（Class teacher）、中等教育を行う中学校教員は教科教員（Subject teacher）とされ専門教科を担当する。小学校でも言語教育などの教科教育が行われるため、各小学校には2-3名の教科教員が勤務する。特別支援に関わる教員は、教科指導において特別な配慮が必要となる場合に一時的な支援を行う教員を特別教育教員（Special education teacher）、特別クラスにおいてクラス担任として常時的な支援を行う教員を特別教育クラス教員（Special education class teacher）と呼ぶ。

クラス教員を目指す学生は教員養成学部にも所属し、教育学を主専攻とし、教職科目を履修する。教科教員を目指す学生は各専攻学部・学科にも所属し、教育学部以外の教科科目を主専門とする。そして教育学部の教職科目を履修することが必要となる。なお、副専攻の選択によって、クラス教員が教科教員の資格取得をすることや、教科教員がクラス教員の資格取得をすることが可能である（European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018）。このように通常教育と特別支援教育では教員養成において、それぞれが修士号の取得を義務付けており高い専門性をもつ。しかし、総合制学校の導入によって、様々な課題を持つ多様な児童生徒が通常クラスに在籍することになり、通常教員に求められる専門性に変化がもたらされることとなった。

2-3 3段階の教育的支援と各支援の鍵となる教員

総合制学校への統合によって、それまで特別支援学校で特別支援を受けていた児童生徒は通常教育である総合制学校で学ぶことになり、特別支援に関わる教員は総合制学校において児童生徒への支援を行うこととなった。特別教育教員によって行われる一時的な支援は、パートタイム特別支援（Part-time special education）やリソースルーム特別支援（Resource room special education）と呼ばれている。一時的な支援は読み書きや、算数や外国語などの教科教育についての特別支援を指し、リソースルーム（特別支援を行うための教材が揃う教室）において個別学習や小集団グループ学習という形態で行われる。一時的な支援は、多様な課題をもつ児童生徒が在籍することとなった通常クラスにおいて有効な支援形態として認知されていった。また、常時的な教育的支援を行う教員は特別教育クラス教員と呼ばれ、総合制学校の特別クラスにおいて支援を行うこととなった。加えて、フィンランドでは特別な配慮を要する児童生徒を支援するため、支援員（Assistant）が勤務している。特別支援を受ける児童生徒の多くは、行動面や学習面の課題を伴っていたため、特別教育教員と特別教育クラス教員は、それぞれ異なる役割をもつ存在でありながら、児童生徒や、クラス、学校に対して臨機応変に対応しながらその専門性を生かしていた（Ström et al, 2015）。1980年代以降、一時的な支援はインクルーシブ教育を推進する支援の在り方とし

てその役割と有効性が認知されてく。

通常教育において特別支援が供給できる一時的な特別支援は、その有効性から需要が高まった。通常教育と特別支援教育の連続性を担う支援の在り方として、段階的な教育的支援について述べたのは1998年制定の基礎学校法と、それに伴う2004年改訂のナショナルコアカリキュラムであった。その後、一時的な特別支援は2010年改訂の基礎教育法、2011年改訂のナショナルコアカリキュラムによって段階的な教育的支援の一部として明記された。段階的な教育的支援とは現在実施されている3段階の教育的支援 (Finnish National Agency for Education, 2018) のことである。

この3段階の教育的支援とは、一般支援 (General support)、強化支援 (Intensified support)、特別支援 (Special Support) の3段階で行われる支援である (図2)。

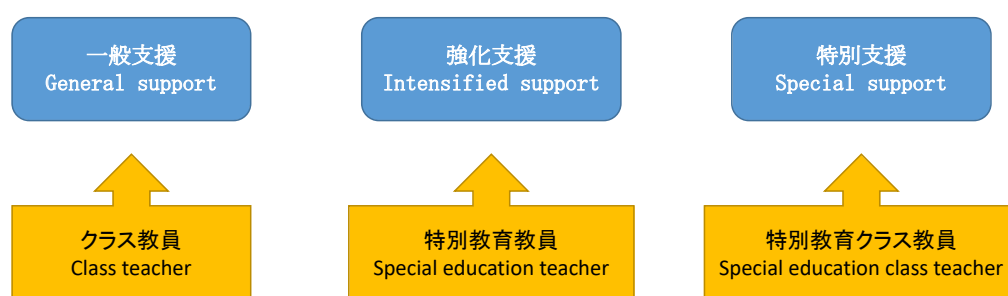


図2 フィンランド教育における3段階の教育支援と、各支援の鍵となる教員
Finnish National Agency for Education (2018) より筆者翻訳・編集

一般支援は主に通常クラスにおいてクラス教員が行い、強化支援は一時的に行われる支援で、主に特別教育教員によって行われる個別支援や小集団グループでの学習支援である。特別支援は特別クラスで行われる特別教育クラス教員による支援を指す。これらの3段階の教育的支援について中田 (2018) は、総合制学校のフィールドワークによって報告し、各段階の教育的支援における連続性を可能にする要因として、各支援の鍵となる教員の存在、そして段階を超えた各支援の取入れの存在を明らかにしている。また、各支援の鍵となる教員は、一般支援 (General support) についてはクラス教員、強化支援 (Intensified support) については特別教育教員、特別支援 (Special support) については特別教育クラス教員であることが分かった。

3. 特別教育教員とクラス教員の連携に関する研究

フィンランドの特別教育教員は、コンサルテーション業務や複雑で幅広い役割を担う存在として位置づけられ (Takala et al, 2009; Sundqvist, 2014)、また改訂学校教育法の中では、その業務の一つとしてコーティーチング (Co-teaching) が推奨されている (Basic Education Act 1998/2010)。日本の学校教育で用いられるコンサルテーションは「異なる専門性や役割を持つ者同士が子どもの問題状況について検討し、今後の援助の在り方について話し合うプロセス (作戦会議)」 (石隈, 1999) と定義されている。本稿では、フィンランドの特別教育教員と教科教員を含めたクラス教員、特別教育クラス教員の間で行われるコンサルテーションについて取り上げる。コーティーチングとは、サラマンカ宣言において示されたインクルーシブ教育を目的とした概念であり (UNESCO, 1994)、異なる資格をもつ二人以上の専門家が同時に同じ教室で行う授業を指す (Cook & Friend, 1995)。現在、フィンランドではコーティーチングはインクルーシブ教育を推進する支援形態として位置付けられている (Friend & Cook, 2010)。

本稿では、フィンランド教育について2000年以降欧米諸国において英語で発表された論文の中から、教員の連携についての調査研究を取り上げた。その結果、フィンランド教育において連続したインクルーシブ教育を可能にしている取組として、特別教育教員とクラス教員間で行われる連携形態であるコンサルテーションとコーチーキングの重要性が浮かび上がった。そこで、以下にコンサルテーション、コーチーキングに関する先行研究について概観する。

3-1 コンサルテーション

Takalaら（2009）は、総合制学校における特別教育教員を対象として、特別教育教員の仕事内容と就業環境、課題や意義について明らかにするために質問紙調査を実施している。質問紙はヘルシンキ、エスポー、ヴァンターの総合制学校に勤務する特別教育教員に配布され、133名の回答を得た。質問紙は回答者の属性（年齢、性別、学校規模、経験歴）、仕事内容、職場環境、支援方法や教材についての質問を含めて構成された。質問例としては「1か月間の全業務を100%としたときに、各業務にどのくらいの時間を要していますか」、「よく用いる教授法や教材を3つ挙げてください」、「特別教育教員としての仕事にはどんな課題がありますか」、などが挙げられる。その結果、特別教育教員の持つ役割として、クラス教員へのコンサルテーションの重要性が指摘された。さらに、クラス教員とのコンサルテーションは、児童生徒への支援について検討することを目的として行われているとしながら、実際には膨大な仕事量のために連携する時間が不足していることが課題として挙げられている。

Sundqvistら（2014）は特別教育教員によるコンサルテーションに着目し、フィンランドとスウェーデンにおける特別教育におけるコンサルテーションの特徴について公文章や先行研究の整理をしながら考察している。彼らは、特別教育に関するコンサルテーションを、「専門家中心コンサルテーション(Expert-driven approach)」と「参加者中心コンサルテーション(Participants-driven approach)」に分類しながら考察した。「専門家中心コンサルテーション」とは、コンサルタントの専門的知識がコンサルテーションの中心となり、コンサルタントの専門的知識を活かして考案された行動に関するアドバイスを提供するアプローチである（Sundqvist et al, 2014）。「参加者中心コンサルテーション」とは、臨床心理学のクライアント中心療法に基づき、人間はすでにその人の中に問題を解決する力を持ち、アドバイスを得ることよりも、自分の中にある答えを探し出す力を持ち合わせていることを踏まえたアプローチである（Sundqvist et al, 2015）。「参加者中心コンサルテーション」を採用するコンサルテーションモデルは、コンサルタントのコミュニケーションスキルや、コンサルティが主張する課題の視野を広げるような質問を投げかけるスキルが必要とされる（Sundqvist et al, 2015）。Sundqvistら（2014）は2012年に行った彼らの調査結果を示しながら、特別教育教員がコンサルテーションを行う際に影響する要因として、環境要因（校長の支援、時間、解決までの計画）、対人関係要因（職場の雰囲気）、個人要因（教員の知識、関心、態度）が関連していることを指摘した。また、フィンランドとスウェーデンで、アドバイスを提供する場面では、児童生徒について焦点を当てながら「専門家中心コンサルテーション」を行っているが、それ以外の場面も含めたコンサルテーション全体では「参加者中心コンサルテーション」を主に行っていることが明らかになった。加えて、注目すべき点として、フィンランドで特別教育教員とクラス教員は異なる専攻ではあるが、どちらも修士号レベルの専門性を持っており、平等な関係性の中で行われることが述べられていた。

さらにSundqvistら（2015）は、特別教育で用いられるコンサルテーションの種類を明らかにし、

特別教育教員とクラス教員の間で行われるコンサルテーションについて理解を深めることを目的として特別教育教員9名、クラス教員9名に対してインタビュー調査を行い、質的分析、検討を行った。その結果、特別教育におけるコンサルテーションは特別教育教員が「特別教育についての知識」に基づいて行っていることが指摘された。そして、クラス教員と特別教育教員の間で行われる特別教育におけるコンサルテーションには3つの側面、「カウンセリング的対話」、「反射的対話」、「協働」が存在することが明らかにされた。「カウンセリング的対話」とは、専門家中心コンサルテーションを用いたアプローチである。特別教育教員がクラス教員に提供する特別教育についてのアドバイスや提案、経験や知識に基づく情報のことを指す。「反射的対話」は、クラス教員の思考を深めるような働きかけを試みるものであり、参加者中心コンサルテーションを用いたアプローチであると説明されている。そして、特別教育におけるコンサルテーションの特質として、「協働」が各教員の専門性の共有、関係性の相互性、文脈の焦点化を重視することによって、クラス教員のもつ知識の有効性を引き出すコンサルテーションであることを明らかにした。具体的には、特別教育教員は、特別教育に関する専門知識を提供し、クラス教員は支援を要する児童生徒についての詳しい情報を提供していた。「協働的コンサルテーション」は、特別教育教員とクラス教員間で行われる話し合いや、ブレインストーミングによってインクルーシブ教育に繋がるような新しい解決方法を共に見出すコンサルテーションであることが述べられている。結論として、特別教育におけるコンサルテーションは、コンサルテーションの異なるアプローチを複雑に組み合わせながら統合されていることが明らかにされた。

3-2 コーティーチング

先に述べたTakalaら（2009）は、特別教育教員のもつ役割について述べた中で、コーティーチングについて言及している。総合制学校で勤務する特別教育教員133名に対する特別教育教員の仕事内容と就業環境、課題や意義について明らかにすることを目的とした質問紙調査を行った。その結果、約10%の特別教育教員がコーティーチングを取り入れていることが明らかにされた。つまり、フィンランド教育においてコーティーチングの重要性が指摘されるようになったものの、大幅に増加しているわけではなく、業務の約70%は特別教育教員のみで行われる個別支援や小集団学習という形態であることが示された。

Saloviitaら（2010）は、総合制学校の教員間で行われるコーティーチングの頻度とコーティーチングを行う際の教員の種類を明らかにするため質問紙調査を行った。特別教育教員、クラス教員、特別教育クラス教員、教科教員を含めた317名から得られた回答が分析対象とされた。その結果、各教員が1週間の中でコーティーチングを取り入れる頻度は、特別教育教員は2.7時間、特別教育クラス教員2.3時間、クラス教員1.3時間、教科教員1.1時間であった。また、特別教育教員50名が最も頻繁にコーティーチングを行う相手はクラス教員であり、50名のうち60%がクラス教員とコーティーチングを行っていた。特別教育クラス教員14名は、そのうち36%がクラス教員と、50%が特別教育教員とコーティーチングを行っていた。そして、コーティーチングは特別教育教員と特別教育クラス教員の間では広がりつつあることが報告された。また、クラス教員25名のうち64%は同じクラス教員とコーティーチングを行い、4%が教科教員と、32%が特別教育クラス教員及び特別教育教員とコーティーチングを行っていることが明らかにされた。そして、クラス教員はクラス教員とのコーティーチング頻度が多いが、特別教育クラス教員や特別教育教員との間では頻度が少ないことが指摘された。加えて、コーティーチングを導入した教員を対象にコーチ

ングの経験を肯定的あるいは否定的に感じるかについて5段階で尋ねているが、コーティーチング導入によって教員が肯定的な経験をj得ているという結果が示されたことは重要な指摘である。

Takalaら(2012)は、総合制学校の教員120名を対象としてSaloviitaら(2010)の行った調査を継続して行っている。その結果、Saloviitaら(2010)のj前回調査と同様に、クラス教員がコーティーチングを行う相手は、他クラス教員であることが有意に多く、一方で特別教育クラス教員は他の特別教育クラス教員とのコーティーチングの機会が有意に多かつた。そして、特別教育教員は、他特別教育教員や特別教育クラス教員よりもクラス教員や教科教員とのコーティーチングが有意に多かつた。また、教科教員は支援員とのコーティーチングが多く、他教員との機j会は少ないことが明らかになった。さらに、コーティーチングを取り入れない理由として、授業計画のための時間が足りないことが指摘された。授業計画のための時間が足りないと回答した教員の多くは、教員養成時に特別教育教員とのコーティーチングについての講義を受けおらず、コーティーチングについての経験が少ないことが明らかにされた。そして、このことから、教員養成時の経験や計画についての講義を受けたクラス教員は、コーティーチングを取り入れやすいことが結論付けられ、教員養成段階でのトレーニングの重要性が確認された。

Saloviita(2017)は総合制学校のクラス教員2276名を対象とし、コーティーチング・グループワーク・少人数学習について質問紙調査を行っている。その結果、コーティーチングは全体の42%の教員が導入し、グループワークは43%、少人数学習は83%の教員が取り入れていることが明らかになった。加えて、教科教員はクラス教員や特別教育クラス教員よりもコーティーチング・グループワーク・少人数学習の利用頻度が少ないことが示された。また男性教員よりも女性教員がコーティーチング・グループワーク・少人数学習を取り入れる機会が多いことが明らかになった。さらに、コーティーチングを毎週取り入れているクラス教員は他クラス教員よりもインクルーシブ教育に対して肯定的であり、教員としての効力感も高いことが分かつた。一方で、コーティーチングを頻繁に導入している特別教育クラス教員は他教員よりも効力感が低いことも明らかにされた。定期的なコーティーチングやグループ活動の導入が、クラス教員と教科教員の効力感に影響することが明らかになったことは特筆に値する。

Paju, B.ら(2016)は、コーティーチングやグループ活動などが効果的に行われるための要因を調査している。彼らは、クラス教員、校長、支援員に対してthe Special Education Coordinator (SENCO) activity in Britain 尺度を用いた質問紙調査を実施し、187名から回答を得た。結果として、特別教育と通常教育の間で効果的な協力関係がうまく機能するための要因として、各教員がもつ専門分野への自信と、特別教育教員がサポート的な存在であるという認識が浮かび上がった。また、支援にあたっては特別教育に関する教員と共に知識を共有することが重要であると指摘された。

Takalaら(2018)は通常教育における多様性への対応を可能にする支援としてコーティーチングを取り上げ、通常教育を受ける聴力障害児がどのようなインクルーシブ教育を受けているかについて総合制学校のクラス教員109名に対して質問紙調査を行っている。結果として、4つの支援を紹介する中でコーティーチングについて述べている。それによると、通常教育における聴力障害児への支援として、在籍するクラスのクラス教員と特別教育教員によるコーティーチングが行われることや、特別教育教員によってリソースルームで個別支援が行われていることが示された。その他に行われている通常教育における聴力障害児への支援として、教材の工夫などの技術的支援や聴覚障害についてのクラスへの周知が行われているとした。一方で、通常教育を受ける聴覚障害

児の支援について、約50%のクラス教員が特別な支援はしてないと回答したことも報告されている。

4. フィンランド教員研究からの示唆

4-1 通常教育と特別教育を繋ぐコンサルテーションとコーチングの存在

フィンランド教育では、1960年代より導入された総合制学校によって、通常教育における児童生徒の多様性への対応が求められていった。2010年にはそれまで行われていた一時的、常時的な特別支援が、3段階の教育的支援として位置づけられ、体制が整えられた。こうした教育体制変化の中で、特別教育教員の担う役割が現在のフィンランドにおけるインクルーシブ教育を支える重要な存在となっていくことが理解できる。本稿では特別教育教員とクラス教員の連携に関する研究紹介で、重要な取組としてコンサルテーションとコーチングに焦点をあてた。そして、特別教育教員は「専門家中心コンサルテーション」ではなく、「参加者中心コンサルテーション」を取り入れ、一人ひとりの教員がもつ専門性を尊重しながら、児童生徒の課題の解決に向けてクラス教員と共に話し合う姿が浮かび上がった。同様にコーチングについては、導入していた教員間では互いの専門性への尊敬とサポータティブな存在としての認識が示された。ただし、コーチングについては、授業計画を行う時間の不足、養成時の経験の不足、コーチングへの抵抗感を示す教員の存在などの課題も示された。また、フィンランドにおける教員連携は教員の自己効力感を高める可能性が示された一方で、Takalaら(2009,2018)が指摘しているように、教員連携の広がりも通常教育における特別な支援についても、まだ限られたものにすぎず、十分とは言えないことも分かった。また、フィンランド教員については、修士号取得が資格取得の条件であり、教員としての高い質、自分自身で試行錯誤しながら支援方法の向上を試みる姿勢(Finnish National Agency, 2018)をもつことが取り上げられる一方で、教員の個人的要因や職場の雰囲気などの人間関係的要因がコンサルテーションに影響する可能性も報告されていた。これらのことから、インクルーシブ教育のモデル国として、その社会福祉や教育に注目が集まるフィンランドであるが、インクルーシブ教育を実現するための課題を抱えて、なお改善の模索がなされていると言える。

4-2 我が国における教員研究の方向性

現在わが国では、通級指導教室を利用する児童生徒が増加し、通常教育の中で支援を受けられる通級指導の存在は今後さらに需要が高まることが予想される。その中で、教員間の特別支援教育に関するコンサルテーションが行われる機会も増えるだろう。その際に、フィンランド研究から得られた示唆として、有効なコンサルテーションは教員の自己効力感を左右するなどの影響力を持つことが示された。わが国でもコンサルテーションを受けることによる教員の自己肯定感の変化など、その効果について検証されることが求められると考える。つまり、特別支援教育の専門性をもつ教員からのアドバイスや、共に児童生徒の成長を促し、見守る存在を認識することによる効果など、どのようなコンサルテーションがどのような効果を持つかについて、質的、量的に明らかにする研究が求められる。

また、フィンランドの教員研究において、教員の種類とコンサルテーションの関連やコーチングの頻度についての検討が行われていた。日本では、特別支援コーディネーターと通常学級

教員、スクールカウンセラーと通常学級教員、巡回相談員と通常学級教員とのコンサルテーションなど様々な組み合わせで支援を要する児童生徒へのアプローチを行っている。Sundqvistら(2015)は、特別教育において行われるコンサルテーションは、コンサルテーションの異なるアプローチを組み合わせながら統合的に行われると述べている。わが国においても各教職員間におけるコンサルテーションの質的な違いを明らかにしながら、特別支援教育と通常教育の連続性を可能にするコンサルテーションが開発され、実践的な研究としてその効果について研究されることが望まれる。

最後に、コンサルテーションとコーチングについての検討を行う際に、海外と日本の文化的風土の違いについて理解する必要がある。インクルーシブ教育におけるコンサルテーションやコーチングといった取組を進める際、わが国特有の風土、学校文化、教員の特徴、教員養成制度や免許などを踏まえ、わが国特有の強みとなるインクルーシブ教育の在り方について検討していくことが重要である。

引用文献

- Aho, E., K. Pitkanen and P. Sahlberg (2006). "Policy development and reform Principles of Basic and Secondary education in Finland since 1968", prepared for the Education Working Paper Series, World Bank, Washington, dc. Retrieved from <http://www.pasisahlberg.com/downloads/Education%20in%20Finland%202006.pdf>. (2018年10月29日参照)
- Basic Education Act 628/1998, Amendments up to 1136/2010. <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>. (2018年10月29日参照)
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, 28 (3), 1-25.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). -Country information for Finland - Teacher education for inclusive education <https://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training> (2018年10月29日参照)
- Finnish National Agency for Education (2018). Education in Finland, https://www.oph.fi/download/175015_education_in_Finland.pdf (2018年10月29日参照)
- Forlin, C., 川合紀宗, 落合俊郎, 蘆田智絵, 樋口聡 (2014). 特別支援教育実践センター紀要, 12, 25-37.
- Friend, M. and L. Cook. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. Journal of Educational and Psychological Consultation, 20, 9-27.
- 藤井和子 (2015). 通級による指導に関する研究の動向と今後の課題—自立活動の観点から—, 特殊教育研究, 53(1), 57-66.
- Graham, L. J. & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analyzing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. Journal of Education Policy, 26 (2), 263-288.
- 隼瀬悠里 (2010). フィンランド教師教育研究の視角 岩田康之・三石初雄編『現代の教育改革と教師—これからの教師教育研究のために—』東京学芸大学出版会, 202-211.
- 堀家由妃代 (2012). フィンランドの特別支援教育と学力 佛教大学教育学部論集 23, 73-90.
- 石隈利紀 (1999). 学校教育におけるコンサルテーション. 学校心理学, 誠信書房
- 国立特別支援教育総合研究所 (2017). Recent Developments in Japan's Special Needs Education—

- Promoting an Inclusive Education System –NISE Bulletin, vol.16, 28–32. <http://nc.nise.go.jp/wysiwyg/file/download/1/1267> (2018年10月29日参照)
- 文部科学省；特別支援教育に関する学習指導要領等 (2017). http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/005.htm. (2018年10月29日参照)
- 中田明香 (2018). フィンランドのインクルーシブ教育における3段階の教育的支援の連続性を可能にする要因の検討—総合制学校と特別支援に関わる教員に着目して—発達障害支援システム学研究, 17 (1), 43–53.
- 岡本邦広 (2014). 学校における問題行動を示す発達障害児の指導・支援に関する連携方法の現状と課題. 特殊教育学研究, 52(3), 217–227.
- Paju, B., Raty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016). The school staffs perception of their ability to teach special education needs pupils in inclusive settings in Finland, *International Journal of Inclusive Education*, 20 (8), 801–815.
- Saloviita, T. (2017). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education* 22 (5), 560–575.
- Saloviita, T., Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories, *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 389–396.
- 関原真紀 (2008). ADHD児の通常の学級での適切行動を増加させるための機能的アセスメントを用いたチーム支援の実践 (特集 支援に生かすアセスメント) -- (行動) LD研究, 17(3), 323–331.
- Ström, K., & Hannus-Gullmets, B. (2015). From special (class) teacher to special educator: The Finnish case. In D. L. Cameron, & R. Thygesen (Eds.). *Transitions in the field of special education: Theoretical perspectives and implications for practice*, 137–150. Münster: Waxmann.
- Sundqvist, C., Ström, K. (2015). Special education teachers as consultants: Perspectives of Finnish teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25, 314–338.
- Sundqvist, C., von Ahlefeldt Nisser, D. & Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 297–312.
- Takala, M., R. Pirttimaa, and M. Törmänen. (2009). “Inclusive Special Education: The Role of Special Education Teachers in Finland.” *British Journal of Special Education* 36 (3), 162–173.
- Takala, M., Sume, H. (2018). Hearing-impaired pupils in mainstream education in Finland: teachers’ experiences of inclusion and support, *European Journal of Special Needs Education*, 33 (1), 134–147.
- Takala, M., Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools, *European Journal of Special Needs Education*, 27 (3), 373–390.
- 都築繁幸・長田洋一 (2016). ASDの対人関係の向上を目指した小学校の実践研究の動向に関する一考察. 障害者教育・福祉学研究, 12, 131–143.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

(2018年10月30日提出)

(2018年11月16日受理)

Teacher's Intermutual Cooperation in Finland Research Overview:

In Relation to the Changes in Inclusive Education

NAKATA, Akika

The United Graduate School of Education Tokyo Gakugei University

HOTTA, Kaori

Faculty of Education, Saitama University

Keywords: Finland, Teacher, Cooperation, Consultation, Co-teaching