

[研究報告]

## 包括的アプローチの枠組みから見たフィンランドの教育 ～生徒指導先進地域の実践比較研究～

小玉 有子<sup>1)</sup>、中村 孝<sup>2)</sup>、高橋あつ子<sup>3)</sup>、金山 健一<sup>4)</sup>、栗原 慎二<sup>5)</sup>

### 要 旨

教育問題の複雑化に対応するため、生徒指導や教育相談に関する教師の力量向上は、日本においても大きな課題となっている。今回フィンランドの教育実態を視察調査し、栗原(2009)がまとめた3水準のモデルに照らし合わせて分析した。さらに、これまでの視察国の取り組みと比較検討した。フィンランドでは、一次支援・二次支援に重点がおかれ、少人数学習指導や協同的学習、情報収集やIT活用スキルの獲得、援助要請能力獲得の支援等が行われていた。三次支援では、教師の支援チーム(Welfare Team)や、様々な専門家の配置があった。KiVaプログラムによるいじめ対応も行われていた。不登校等の問題は少なかった。

教師研修は、香港やオーストラリアのように体系的ではなく、経験不足の教員を経験豊富な教員が援助していた。特別支援教育では、不注意傾向のある生徒だけのクラスや、個別指導の場面はあったが、積極的なアセスメントはなかった。

キーワード：包括的な学校生徒指導・教育相談アプローチ、教員研修、連携

### I 問題と目的

学校適応促進のための手法は、能力開発的なものから対処療法的なものまで、すでにいくつも開発・実践され、その効果検証も行われている。しかし、いじめや不登校、発達障害など、近年の複雑化・深刻化する教育問題を解決するためには、単一のアプローチでは解決が困難で、複数のアプローチを統合的に展開する必要があると示唆されている。たとえば、小林(2005)は、不登校児童生徒に対する臨床心理学的な三次的支援と、一部のハイリスク群に対する二次的支援の統合的アプローチで、実際に高い効果を示した<sup>1)</sup>。これは統合的アプローチの高い可能性を示唆する。しかし、統合的アプローチは何が効果を生んでいるのかを峻別することが困難なため、学術的な研究にはなじみにくく、そのため実践も研究も少ないことが課題である。また、統合的アプローチの実現には、実践を可能にする教員研修の充実や学校と教育委員会の綿密な連携協力が前提となるため、実現は難し

い状況である。現在の日本では、現職教員の力量形成は政令市・都道府県の教育センター等が担っているが、そこでの生徒指導・教育相談の教員研修プログラムについて調査した栗原・神山ら(2005)の調査では、全国の教員研修センター等のうち、系統的研修プログラムをもつ機関は全体の半数以下で、さらに内容を精査すると、この調査を行った時点では、生徒指導・教育相談領域における体系的な教師の力量形成プログラムは皆無であった<sup>2)</sup>。また、2010年3月、文部科学省は、生徒指導に関する学校・教職員向けの基本書として「生徒指導提要」を作成したが、この「生徒指導提要」では、生徒指導に必要とされる能力について記述はあるが、その能力の具体化や研修内容との関連性については明確に示されていない<sup>3)</sup>。また、取り組みについても、統合的な視点に欠けている。

一方海外の生徒指導先進地域では、全児童対象の開発的支援である一次支援と、一部の児童生徒への集中的支援である二次・三次的支援を統合した包括的な学校生徒

1) 弘前医療福祉大学  
2) 広島大学大学院 博士課程後期  
3) 早稲田大学教職大学院  
4) 県立広島大学  
5) 広島大学大学院

指導・教育相談アプローチ (Comprehensive School Counseling and Guidance Approach: 以下 CSCGA) が一般的である。栗原 (2009) は、様々なアプローチを統合した CGCA と、それを支えるプログラムの支援機能の重要性を指摘しており、その支援機能として、教師の専門性とチーム性を挙げている<sup>3)</sup>。これは先にあげた各国で取り組まれている研修と一致する。そして、さらに栗原は、その基盤として、保護者や地域、関係者や教育委員会との連携の重要性を挙げている。つまり、これらの「教員研修」と「連携」、さらに「CSCGA」が子どもたちの適応支援に重要だと述べている。

本研究では、国際的に教育評価が高いフィンランドの実践が CSCGA となっているか、それを可能にする連携・教員研修等の特徴を明らかにすることを目的とする。さらに、これまでの視察国の実践と併せて特徴を整理し、これらの結果を元に、日本の教育実践における CSCGA や、いじめや不登校・発達障害などの難しい問題への取り組みに対して得られる示唆を考察する。

## II 研究方法

### 1 フィンランドの実践についての視察調査

#### 1) 視察調査日程と施設

2013年9月12日から20日の9日間、フィンランドのヘルシンキ市およびトゥルク市で、小学校1校・中等学校1校・大学2校を訪問した。

#### 2) 調査方法

視察先は、フィンランドの生徒指導プログラムの推進と教員研修について知見を得られるであろう施設や研究所、大学、小中学校に直接交渉して決められた。(教育委員会は日程調整不可能で訪問できなかった。) 調査は、学校現場の視察と、学校長・生徒指導関係の担当者・専門的スタッフ・研究者へのインタビューによって情報収集した。

#### 3) インタビュー調査の観点

- i) 学校および地域の特徴
- ii) CSCGA に関する実践
- iii) 教員研修
- iv) 校内外の連携

### 2 海外の生徒指導先進地域の特徴との比較

#### 1) 視察期間および視察国

2010年3月から2013年9月、訪問国は、イギリス2回、オーストラリア2回、香港、アメリカ、フィンランド各1回であった。

#### 2) 情報収集

主に視察時の記録から情報を収集したが、補足確認の

ため、文献研究も行った。

#### 3) 情報整理の観点

- i) 学校および地域の特徴
- ii) CSCGA に関する実践
- iii) 教員研修
- iv) 校内外の連携

## 3 倫理的配慮

情報収集にあたっては、施設長・本人の許可を得て、ICレコーダーで録音し、写真撮影も行った。写真使用の許可も得た。

## III 結果

### 1 フィンランドの視察調査結果

#### 1) Ressun 小学校

i) 学校及び地域の特徴：ヘルシンキ市内に位置し、児童数約400人、1学級25人以下。不登校は、5年間で1名ということであった。担任教師18名、サポート教師として学年全体で学習面・行動面で支援ニーズの高い児童を支援する特別支援教師が2名、チームティーチングをしながら、問題行動が起きたときの個別支援や小集団支援をする教師が2名。専門職として、スクールカウンセラーが週3日、スクールサイコロジストが週2日、スクールナースが週4日勤務していた。また、この学校が、国際バカロレアの基準に則るIBスクールであるため、そのコーディネーターが低学年、高学年に各1名ずつ配置されていた。また、この学校での学習形態の特色として、少人数指導を充実させるために、算数は児童を2グループに分け、午前と午後に別々に学習しており、他の教科でも廊下にも机を準備し、サポート教師が個別に指導している場面も見られた。また、教室のテーブルはすでにグループで学習が行う前提の4人で1つのサイズであった。教師は能力別に児童をグループ分けし、状況や課題に応じて柔軟にグループ編成を変え、協同学習を展開しているとのことであった(写真1)。

ii) CSCGA に関する実践：移民の子へのピアサポート。学校内で高齢者・若者問わず他者支援を行う「地域支援」というカリキュラム。

iii) 教員研修：教員研修については、具体的な研修計画はなかった。経験不足の教員が困っていたら、経験豊富な教員が支援するという関係が、自然に構築されているとのことである。

iv) 校内外の連携：IBコーディネーターが、1) 6週間ごとにテーマ学習を行う、2) 教育活動がカリキュラムに合致しているか確認する、3) 児童の評価、4) 教師ヘリソースの提供、5) チームティーチャーとして教



写真 1



写真 3



写真 2



写真 4

師を支援する、6) 他校のIBコーディネーターと共に研修を積む、7) 校内研修を行う、8) 保護者・訪問者の対応、9) 教師のミーティング場所の確保等を行っていた。また、この学校では、いじめ対応のためのKiVaチームが教師11名から構成されていた。

## 2) Puropellon 中等学校

i) 学校及び地域の特徴：トゥルク市内に位置し、生徒数約500人、1学級20人以下。この学校における不登校は1～2名。専門職として、スクールナースが毎日勤務し、キャリアカウンセラーが2名、週4日ずつ勤務、スクールドクターが1人週1日勤務、スクールソーシャルワーカーが1人週2日勤務している。授業はフィンランド語で行われ、教科書や学習テーマは、学校裁量とのことであった。

ii) CSCGAに関する実践：7年生数学の授業で全員パソコンを使いながら株を学んでいた(写真2)。9年生生物の授業では全員分のノートパソコンがあり、班活

動中では、スマートフォンでも検索していた。全員がノートパソコンを持っているにもかかわらず、理解したことを共有し協同的学習となっていた(写真3)。7年生、工作の授業では編み物をしていた。ここで特徴的だったのは、教師が指導するのではなく、生徒は各自が必要をウェブページを検索し、それを参考に編み物をしていった。生徒が参考にしているウェブページは各々異なり、作っている編み物も違う(写真4)。また、習得が困難な生徒に対して、教師は気づいていても声をかけず、それは援助要請能力を育むためだという。以上のように、教科学習の中で、IT技能や協同・発表・援助要請などの社会的技能も自然と習得される授業づくりがなされていた。一次支援に相当する取り組みとして、7、8年生では、クラス20人全員が1日森で合宿し、ルール作りや仲間関係を高める取り組みがあった。その際には、ソーシャルスキルのトレーニングを受けた9年生と、ソーシャルワーカーが同行するピア・サポート・プログ

ラムにもなっていた。

iii) 教員研修：教員研修については、具体的な研修計画はなかった。

iv) 校内外の連携：不登校の場合、校長やキャリアカウンセラー、スクールナース等のチームで週1回支援会議を開き、支援を実践して3週間経っても登校が見込まれない場合は、行政機関（シティセンター等）に繋げるということである。つまり、困難事例の三次支援は外部の専門機関に委ねるということである。登校はできるが、何らかの困難さを抱える生徒たちに対しては、専門職メンバーなどでSchool Welfare teamを編成し支援方針を決めていた。また、KiVaチームが3名の教師からなり、いじめが発生した際の被害者・加害者を個別に話を聞き、親にも連絡することで深刻さを伝えるという。

### 3) Humak 大学

この視察先は、CSCGAを支える校外の連携者になり得る人材を育成する大学であるため、i) についてののみ知見をまとめた。

i) 学校及び地域の特徴：フィンランド全土に4つのキャンパスがあり、1550人の学生が80人の教員のもとで、ソーシャルワークについて学んでいる。今回はTurkuキャンパスを視察した。NGOで働く人材を多く輩出していることに、特色を持つ大学である。学部では、前半の2年間で理論をしっかり学び、後半の2年間では地域のNGOなどで実践的に学ぶ。学部卒業までに身に付ける目標となる技能として、コミュニティスキル、教育方法論的スキル、(自身の)発達スキル、社会的スキルの4つを掲げていた。また、この大学は、地域の大人たちへの支援や、NGOにも支援をしており、NGOのスタッフの研修も行っている。学生と社会人を一緒に学ばせることで、相互に学び合う機会となることを狙っている。授業は、国の基準に準じつつ、プロジェクト・ラーニングを積極的に取り入れている。1年生のコミュニケーションの授業では、29人の学生のうち、約3分の1は社会人経験者であった。進路のうち教育関連のNGOとしては、国際的にSave the Childrenが有名で、学校や教師をサポートするNGOとしては、MLLという学校長集団の大規模なNGOもある。

### 4) Turku 大学 - KiVa プログラム

この視察先では、KiVaプログラムの特徴について、クリスティナ・サルミバリ教授の共同研究者であるMr. Juha 研究員へのインタビューで尋ねることが主目的であった。そのため、ii) CSCGAと考えられるKiVaプログラムに関する内容の詳細、およびiii) KiVaプログラムを推進するための教員研修についてのみ知見をまとめた。

ii) CSCGAに関する実践：Juha氏は、Universalプログラムで大事なのは情動知能の向上だけでなく、肯定的な人物像のモデルを提示することであると語った。また、KiVaの効果として、学習成果も上がったという報告も出ているという。しかし、「プログラムは優れていると思うし、多くの学校に提示しているが、全てプログラム通りにやって欲しいという希望はない。学校毎に効果があれば良い」と、内容の柔軟性が語られた。

iii) 教員研修：KiVaに関する教員研修について、Juha氏は、学校によって予算が異なるため、学校側が希望しても、十分な研修ができない所があることを、課題として挙げた。

## 2 海外の生徒指導先進地域の特徴

これまで視察してきた海外の生徒指導先進地域では、CSCGAが基本となっている。アメリカでは、CSCGAの遂行を支えるPBIS (Positive Behavior Interventions & Supports) というシステムがある。これは、応用行動分析の理論に基づいたもので、向社会的な行動を教え、モデリングを示し、練習をし、できた場合に報酬を与えるというものである<sup>5)</sup>。このシステムのもとで、支援の緊急性から児童生徒を3水準に分けて考え、一次支援のUDLから二次支援に当たるPBISによる行動変容を促すというCSCGAが実施されていた。香港でも、子どもたちのニーズを3水準に分けて考え、教師や外部資源を用いながら、一次的支援の品格教育から二次支援の対立解消、三次支援である教師チームによる支援など様々なアプローチが統合されていた<sup>6)</sup>。オーストラリアでは、より細かく4層に分けて子どもたちのニーズを捉えているが、小学校では一次支援であるSEL学習や視覚的支援などのUDLや品格教育を行い、中等高等学校では二次支援であるピアサポートプログラムが大規模に実施されているなど、CSCGAが実施されていた<sup>7)</sup>。イギリスではSEALという、社会性と情動の学習を授業の中の一環として取り入れ、一時支援を全児童生徒に提供しながら、三次支援である積極的な取出し授業もしたり、二次支援であるピアサポートを取り入れるなど、CSCGAが取り組まれていた。フィンランドでは、松本・ケスキネン(2013)によると、特別な支援を要しない子どもに対するアプローチとして「個別的支援」が強調されている。たとえば、就学前に必要ながあれば1年間小学校への入学を遅らせることや、特定の教科の特別な支援を低学年の内に徹底し、3年生から通常学級に戻すなどである。詳細な個別学習計画も立てられている<sup>8)</sup>。

また、松下(2007)の報告によると、フィンランドにおける中学校卒業生の3%は10年生として学校に残っている。これは、「ボランティア追加基礎教育(Voluntary

additional basic education)』と呼ばれる制度である<sup>9)</sup>。その他、子どもたちのいじめを予防する力を高めるために開発されたアプローチとして、KiVaプログラムがある。これは、2009年より導入され今では、フィンランドの9割の学校で導入されている。内容は大きく2つあり、学校の全児童生徒を対象に定期的実施される、いじめが起こらない集団づくりを目的としたプログラム(Universal actions)と、いじめが起きたときに特定の児童生徒やグループを対象に実施されるプログラム(Indicated actions)から構成されている。KiVaプログラムでは、いじめの加害者でも被害者でもない、傍観者がいじめを目撃したときにどのような行動をするかで、いじめが継続するか、止まるかに大きな影響を持つという理論を背景に考えられている<sup>10)</sup>。

このようなCSCGAを可能にするための教員研修は、香港では、教員は3年間に150時間の研修を受ける必要がある<sup>11)</sup>。それを可能にするために、教育局は研修一覧をウェブに公開し、教員が直接申し込めるようにしたり、教員が研修のために通常業務を離れる場合は、代替え教員を派遣する制度も用意していた。研修の中には、NGO等に競争入札させ、研修を担当させているものもあった。また、現職教員が大学院へ技能向上のために進学することも奨励されており、学費の援助が学校現場からもなされていた。さらに教育局と大学が協力して実践ベースの研究を行い、そこから得た知見をもとに教育局が教育施策をまとめるという体制で、包括的ガイダンス・カウンセリングが行われていた。また、オーストラリアのビクトリア州では、教員登録制度が2004年から実施されており、教員養成課程の認定に法的な権限を有する、ビクトリア教職機構(Victorian Institute of Teaching: 以下、VIT)という独立した組織が管理していた<sup>12)</sup>。教員資格は、5年に1度の頻度で更新されるが、更新には、VITが認可した研修を、過去5年間で100時間以上受講していることが必要であった。イギリスでは勤務評定が給与に反映される仕組みがあり、アメリカでは州により異なるが、免許の位が上がる研修を課していた。フィンランドでは、文部科学省(2012)の中央教育審議会の配布資料によると、「Osaava(オーサヴァ)プログラム」という、現職研修機会を提供するための財政援助を実施している<sup>13)</sup>。

フィンランドを含めたこれまでの視察国における視察学校別の詳細は、i)「学校および地域の特徴」ii)「CSCGAに関する実践」iii)「教員研修」iv)「校内外の連携」の観点で、表1にまとめた。

## IV 考察

### 1 包括的アプローチ

今回の視察とこれまでの海外の取り組みを比較して捉えられたフィンランドの特徴としては、入試がない・試験が少ない等の、競争原理の少ないカリキュラムを進める中で、一次支援・二次支援に当たる、協同スキルや援助要請スキルなどの向上が促進されていたことである。三次支援に当たるWelfare teamやKiVaチームなど、専門家や教師のチーム支援は得られていたが、充実した活動内容を知る機会はなかった。三次支援では、日本の校内委員会や生徒指導部会の方が、機能しているかもしれない。また、学校が一定期間サポートしても改善されない不登校には、行政機関が対応していることから、学校が三次支援よりも一次・二次支援に重点をおいていると感じられた。Humak大学教員の説明では、非行青少年(アウトサイダー)の増加を危惧し、義務教育期間を1年延長することも国が検討しているということである。三次支援を学校現場の努力に任せるだけでなく、国の教育行政レベルで検討していることがわかる。

### 2 教員研修

フィンランドにおいては、一次支援・二次支援の手厚さが、三次支援の必要性を軽減していると考えられることから、一次支援・二次支援に関する教師の力量形成の重要性は言うまでもない。しかし、フィンランドにおいて一次支援・二次支援の手厚さの背景には、教師の力量によるというよりも、地域や学校の格差の是正、学習方略の多様性への許容などによる徹底した協同学習の実施という、国の方針やカリキュラムの特性に強く依存しているとも考えられることから、フィンランドの教員研修体制を単純に評価することはできない。事実フィンランドの教員研修は、香港やオーストラリアと比べると、体系化されているとは言い難い。先行研究でも述べられているように、教師個々の能力への信頼が強く、若い教員を中心とした現職教員互助のための研修「Osaavaプログラム」でも、研修のプログラムが準備されているのではなく、教員が困っていることや、課題と感じていることに応えるようなニーズに合わせた研修内容となっている。今回の視察でも、校内では、経験不足の教員を経験豊富な教員がサポートしている。援助要請があれば支援するという、子ども達に対するスタンスと同じように思えた。

国の方針やカリキュラムが異なる日本においては、一次支援・二次支援に関する教師の力量形成のための研修のあり方について、もっと積極的に検討されるべきだと考えられる。また、香港のように、教員が研修に参加し

表1 各国の学校の特徴および括弧的アプローチ・教員研修・連携の比較一覧

国名	フィンランド	イギリス	オーストラリア	香港	アメリカ
学校名	Ressun小	St.Paul's School Church of England小	Good Shepherd Lutheran小	North Sydney Girls中高	Lincoln小
生徒数全体(学級)	400(25)	400(30)教師は2人	320(26)	920(30)	813(20)
学校の特徴	授業は全て英語IBスクール不登校は5年まで一人	英国教会の公立学校で幼稚園も併設多様な生徒が来る	10-20%特別支援対象児童・児童・小学生が85%が競争心の高い家庭が多い	公立 中華系生徒が85%が競争心の高い家庭が多い	公立 幼稚園から6年生まで
学校文化	カリキュラムや学習方法は学校・教師の独自裁量権が強い ニーズ対応型	国で数年間単位で定められたゆるやかな学習指導要領に準拠したゴール指向型	国・学校で子ども像の目標提示しつつ ニーズ対応型	国・学校で子ども像の目標提示され体系的なゴール指向型	国・州の基準に則る体系的なゴール指向型
一番の強み	強力な協同学習(2次)	強力な協同学習(2次)	1次支援	ピアサポート(2次)	教師の力量(1次・2次)
1次支援	・少人数指導 ・ピアサポート(移民の子)	・困っているにも主張を待つ支援態勢 ・独自の目標と方法の選択 ・キャンピング ・SST	・UDL ・感情理解促進の掲示物 ・品格教育 ・SEL	・品格教育 ・リーダーシップ教育 ・ピアサポート ・対立解消	・UDL ・品格教育 ・PBIS ・PDCAサイクルの自立学習 ・SEL
2次支援	・協同的な環境づくり ・地場支援	・ピアサポート ・協同学習 ・ピアサポート	・感情的正義 ・クラス会議	・ピアサポート(大量)	・UDL ・品格教育 ・PBIS ・学級評価(PBIS) ・ピアサポート
3次支援	・積極的取出し支援 ・教師のチーム支援 (Welfare Team) ・いじめ対応チーム (KiVaチーム 3名)	・HSLWによる家庭支援	・積極的取出し支援	・教師のチーム支援 (Pastoral Care Team)	・困難事例についてIEP作成
国レベル	・困っている教師への経験豊富な教師からの支援 (Ossavaプログラム)	勤務評定が給与に反映される仕組み。	・100h/5年	・150h/3年 ・資格認定	・州により異なる(メリーランド州では5年ごとに より上位の免許に更新する必要がある)
学校レベル	・IBコーディネーターによる研修 ・他教師の授業見学	困った時に教員間で相談する。	2SCが4学期ごとに30分ずつ。あとはその都度巡回して	・修士課程に進学する際 半額免除 ・勤続10年表彰 ・教師の健康促進のためのサークル*	年間4日程度まで平日学校が休みになり5時間の研修をしたり、計画を立てる日が設定されている。(Teacher Institute day, teacher Plan day)
校内専門家*	SN(4/7),SP(2/7),SC(3/7),特別支援教師2名,TT2名,IBコーディネーター2名	SN(7/7),SSW(2/7),CC(4/7)×2,SD(1/7)	2SC 特別支援教員	・ライプ教育担当教員 ・ガイダンス担当教員 ・生徒指導担当教員 ・SSW	ST,2LD/BD Resorce,特別支援教員,2SSW,SP,2ESL,SN,Specialist
校外専門家	いじめ予防・対処プログラムの提供(KiVa)他校のIBコーディネーターと連携	少ない	少ない	やや多い	多い
家庭連携	IBコーディネーター等も対応	多くの保護者が色々なボランティアとして活躍 ・希望者へSEAL	・品格教育ポスター会社 ・Center for Restrictive Justice	・Peer Support Australia ・カンソニック教育事務所	SELを推進するCASEL,教育・福祉・法を保障するThe Door,検査ツールを提供する教材会社

※空欄は、今回の視察では実施状況が確認できなかったためである。

※校内専門家の略語はそれぞれSC=School Counselor,SN=School Nurse,SP=School Psychologist,TT=Team Teacher,CC=Career Counselor,SD=School Doctor,SSW=School Social Worker,GT=Guidance Teacher,ST=Speech Therapist,OT=Occupational Therapist,IB=International Baccareora coordinator,EP=Educational Psychologist,HSLW=Home School Link Worker

※校内専門家の右横の数字は勤務頻度(日/週)を表す

やすい環境を整え、研修を受けた教師がそれを校内に還元するシステムを確立することで、結果的に教員集団全体の質の向上にもつながると考えられる。

### 3 いじめの予防と対応

日本のいじめ対応は、いじめのアンケート調査の実施やスクールカウンセラーの配置、いじめ対応のマニュアル作成で終わっている場合が多い。これらは対症療法であり、三次支援に特化している。一方、フィンランドのいじめ対応には、一次支援（予防的・開発的な視点）が多い。いじめを生まない学校風土・学校文化を創ろうという姿勢が感じられた。KiVaプログラムも、予防に重点をおいているが、学校の実態に応じて自由に設計していい寛容さがある。しかし、全国の90%の学校で実施されているとはいうものの、視察した学校では、予防プログラムは実施されていなかった。質を落とさず同じプログラムを展開するためには、プログラムを実施する教員研修システムも重要であろうが、インタビューにおいては、中核的教師への体験的な研修はこれから展開されていくように受け取れた。日本では、その規模や実態の多様性から、斉一なプログラムを展開することは現実的でない。しかし、地域や学校の実態に応じながら、根拠のあるいじめ対応プログラムが実施されるためには、ねらいや視点、手法の例などの基本形を提案していく必要はあるといえる。その際、KiVaの理論的背景や構成、そして研修体系は十分参考になると考える。

### 4 特別支援教育の枠組みから

フィンランドは、1999年時点では、義務教育段階の子どもの17.8%に特別な教育的ニーズがあるとしている。パートタイムサービスを受けている子どもが14.3%と、日本のそれと比較できない高率である。また、対象となる子どもの内訳は読み書き困難と話すことの困難で69%を占めている。この特別支援教育における質的量的な違いを残念ながら実感できる場面は少なかった。おそらく、言語の違いも含め、多様な支援を行うことが日常的で、あえて見学时に強調する必要がなかったのだろう。それでも、視察の中で、特別な支援を行っていると思える場面はいくつかあった。例えば、IBスクールでは、広い廊下の片隅で教師と1対1で個別学習をしていた。廊下を歩く人には見えてしまい、刺激を統制できている環境でもないが、必要なときに取り出し、身近なところで指導をする利便性からなのであろう。支援を受けることについて、自他ともに恥ずかしいことではないとする文化が熟成しているのかもしれない。また、中学校では、不注意傾向のある生徒だけの学習場面も見学した。このクラスの指導法を聞いても、「人数が少ない

ことが一番」という気負いのない答えだった。この学校では、全ての教室で、傾けられる天板と足を乗せる台のついた机が使われており、生徒にとって学びやすい環境なのだろうと思えた。

フィンランドに根付く「平等」への強い意識は、序列をつけず、選別をしない教育として具現化されているといえる。筆者らの視察においても、IBスクールでアセスメントについて質問した際、「検査を受けるよう促すことはしない。子どもは皆平等であるべきだから」と極めて平然とした答えが返ってきた。学校がアセスメントして、特性に応じた指導をするのではなく、保護者や本人が希望により教育サービスが提供される、教育権の保障という考え方にのっとって運用されているのであろう。一方、フィンランドでは、早期の問題発見と支援のため、健診システムが整備されている<sup>14)</sup>。1歳未満で8回、1-2歳で年4回、2歳以上で年1回実施され、発達上の問題がある場合は児童家庭相談センターに紹介される。就学前に、医療・福祉の領域で頻度が高く、専門性に裏打ちされた子ども理解の場があり、早期療育の受け皿も整っている。そのため、学校や教師が、子どもの心理的、医学的な評価を促す必要性は限りなく薄いのではないかと推測した。

### 5 フィンランドの地域性

ヘルシンキ、トゥルクの街中で、筆者たちは多くの市民に助けられた。駅やショッピングセンターなど多くの人が利用する場所でも、システムティックなサービスがなく、いろいろな表示もフィンランド語のみであったため、情報不足で困る場面が多々あった。しかし、そのたびに誰かが「Can I help you?」と声をかけてくれた。おそらく困ったような顔をしていたのであろう。フィンランドは、観光客に対しての過剰な親切や行政サービスはないが、国民の多くに、他人に親切にできる、援助要請に応える資質が備わっているのではないかと感じられた。状況から判断したり、表情から察したりして、「相手の困り感」を感じて行動できるスキルを持っている。まさに情動スキルの豊かな国民であると感じた。学校現場で育てられていた協同やピアサポートの精神、援助要請能力、資源活用能力等が、社会生活の中で継続維持されていることはすばらしいと思う。あるいは、このような大人をモデリングすることで、子ども達が育っているのかもしれない。福祉国家として有名なフィンランドだが、国民一人一人が平等に互助関係を築いていける能力を、学校生活の中で習得しているのだと考える。

日本では、システムとしての親切を多く見かけるが、若者は他人に興味を示さず、自分や仲間グループの利益を追求する者が増加している。今回のフィンランド視察

を通して、日本の若者の課題を強く感じた。学校現場での一次支援・二次支援を充実させ、子ども達を育てていくことが、これからの重要な課題である。

## V 本研究の限界と今後の課題

調査の時期が新学期始めであったため、協力を得られた施設が限られてしまった。また、教育委員会での調査ができなかったことから、今回の調査結果が、フィンランドにおける一般的な教育の実際とは断言できない。また、Kivaプログラムを完全実施している学校を視察できなかったことも残念である。今後さらに視察先を増やし、教育委員会とも情報交換することで、フィンランドにおける包括的アプローチや、教員研修のあり方を分析していきたい。

## VI 結論

1 包括的アプローチに関して、フィンランドでは、少人数学習指導や協同的学習、情報収集やIT活用スキルの獲得、援助要請能力獲得が促される授業形態であった。このような一次支援・二次支援の充実の結果、不登校などの問題が少ないと考えられ、日本においても、現行の対症療法的三次支援から、一次支援・二次支援へと転換した包括的アプローチの重要性を示唆していた。

2 フィンランドにおける教師の研修体制は、香港やオーストラリアと比較すると体系的ではなく、経験不足の教員を経験豊富な教員が援助するという場当たりのものであり、日本の教員にはある程度の枠組みが必要と考えられた。香港やイギリスのように、研修が推奨されるシステムや風土が構築されることが必要であろう。また、内容に関しては、海外で一般的となっているSELや品格教育、ピアサポートや協同学習など、一次支援・二次支援が十分できる教員の力量を育まなければならない。そのためには、24時間でも足りないという先行研究<sup>15)</sup>の知見から、十分な研修時間を確保しようとする学校長や教育委員会の判断が必要となってくる。

3 連携に関しては、フィンランドでは、教師の支援チーム(Welfare Team)、いじめ対応プログラムのKiVaチーム、様々な専門家の配置があり充実していた。この点に関しては、各国が教育費に充てる資金にもよるが、人的資源はフィンランド以外の国、例えば香港やオーストラリア、イギリスなどの保護者との連携や教育委員会との連携を日本は参考にすることができると考えられた。

## VII 謝辞

本稿を執筆するにあたり、視察を快く受け入れて下さった、現地の学校の先生方、KiVaプログラム、対外コーディネーターのDr.Juhaに深く御礼申し上げます。なお、本研究は、科学研究補助金・基盤研究(B)(No.2333-0204、研究代表者 栗原慎二)の補助を受けて実施しました。

(受理日 平成26年3月3日)

## 引用文献

- 1) 小林正幸・小野昌彦 2005 教師のための不登校サポートマニュアル:不登校ゼロへの挑戦 明治図書.
- 2) 栗原慎二・神山貴弥・利田亨次・林田正彦・本田千恵・戸野香 2005 現職教員の生徒指導・教育相談の力量形成のための研修プログラムに関する研究 学校教育実践学研究第11巻13-24.
- 3) 文部科学省2011 生徒指導に関する教員研修の在り方について(報告書)
- 4) 栗原慎二 2009 第6章 学校適応支援のあり方(石井眞治・井上弥・沖林洋平・栗原慎二・神山貴弥『児童・生徒のための学校適応感ガイドブック』共同出版)
- 5) 長江綾子・山崎茜・中村孝・枝廣和憲・エリクソンユキコ・栗原慎二 2013 米国における包括的アプローチに関する一考察 学校教育実践学研究. 19: 73-82.
- 6) 山崎茜・中村孝・山田洋平・枝廣和憲・長江綾子・栗原慎二 2012 香港における生徒指導・教育相談システムに見る日本の現状と課題への展望 学校教育実践学研究. 18: 39-45.
- 7) 枝廣和憲・長江綾子・中村孝・山崎茜・栗原慎二 2012 オーストラリアの生徒指導と教育相談:オーストラリア・メルボルン視察から 学校教育実践学研究. 18: 31-37.
- 8) 松本真理子・ソイリ・ケスキネン 2013 フィンランドの子どもを支える学校環境と心の健康:子どもにとって大切なことは何か. 明石書店.
- 9) 松下慶太 2007 高い質を保障するフィンランドの教育システム BERD No.10. 42-47.
- 10) Salimivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E., 2011. Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40: 668-676.



- 11) 中村孝・山崎茜・長江綾子・枝廣和憲・山田洋平・栗原慎二 2012 教師の生徒指導に関する力量形成への示唆：香港の教育局・大学・学校現場視察から学校教育実践学研究. 18：171-177.
- 12) 長江綾子・枝廣和憲・中村孝・山崎茜・栗原慎二 2012 教師の生徒指導に関する力量形成への示唆：オーストラリア・メルボルン大学の視察から 学校教育実践学研究. 18：159-169.
- 13) 文部科学省 2012 参考資料1. 主要国の教育改革の動向（2014年2月9日確認）  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/)chukyo9/shiryo/attach/1310653.htm)
- 14) 国立特別支援教育総合研究所 2007 調査研究報告書『乳幼児からの一貫した軽度発達障害者支援体制の構築に関する研究—乳幼児期における発見・支援システムの実態調査を中心に—』. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.
- 15) 長江綾子・栗原慎二・中村孝・石井眞治・米沢崇 2010 生徒指導主事を対象とした研修プログラムの開発的研究(1) 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第一部. 59：157-166.

## A Multi-Level Approach to Education in Finland: A Comparative Study of Countries with Progressive Systems of School Counseling and Guidance

Ariko Kodama <sup>1)</sup> Takashi Nakamura <sup>2)</sup> Atsuko Takahashi <sup>3)</sup> Kenichi Kanayama <sup>4)</sup> Shinji Kurihara <sup>5)</sup>

- 1) Hirosaki University of Health and Welfare  
2) Hiroshima University  
3) Waseda University  
4) Prefectural University of Hiroshima  
5) Hiroshima University

### Abstract

Given the increasing complexity of problems facing educators today, the task of improving the competence of teachers in the fields of counseling and guidance has become an important issue, even in Japan. In this article, the authors analyzed education in Finland from the perspective of Kurihara's Comprehensive School Counseling and Guidance Approach (Kurihara, 2009). The results of these observations were then compared with other countries that the authors had visited on previous occasions. The results indicated that in Finland there is a focus on the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> levels of support, which include small class teaching and collaborative learning, data collecting and IT skills, as well as support for the development of help-seeking abilities. At the 3<sup>rd</sup> level of support, KiVa teams, Welfare Teams, and other specialists are dispatched. There is anti-bullying program run by KiVa and truancy and other such problems are rare. Although professional development programs for teachers are not as systematic as those in Hong Kong or Australia, experienced teachers help new teachers. As for special needs students, although there were special classes for students with ADD and instances of individual instruction, no active assessments were observed.

Key words : Comprehensive School Counseling and Guidance Approach, professional development, cooperation