

フィンランドと日本における教師教育に関する一考察
— 特別支援教育に着目して —

馬込 卓弥 金井明日香 巽 樹理
松山 博明 辰本 頼弘 松井 健

A study of teacher's education program in Finland and Japan.
— Focusing on special support education —

Takuya MAGOME Asuka KANAI Juri TATSUMI
Hiroaki MATSUYAMA Yoshihiro TATSUMOTO Takeshi MATSUI

フィンランドと日本における教師教育に関する一考察 — 特別支援教育に着目して —

馬込 卓弥 金井明日香 巽 樹理
松山 博明 辰本 頼弘 松井 健

A study of teacher's education program in Finland and Japan.
— Focusing on special support education —

Takuya MAGOME Asuka KANAI Juri TATSUMI
Hiroaki MATSUYAMA Yoshihiro TATSUMOTO Takeshi MATSUI

要 約

本論では特別支援教育に着目してフィンランド・我が国における両国の比較検討を行い論じていく。教育に纏わる諸問題及び、両国比較、さらに教科学習に特化した報告等は書籍、文献、研究を問わず多く見られる。しかし、昨今の教育最前線で緊急課題である一人ひとりの個性に応じた教育方法に関する、若しくは、発達障がいに関わる両国の対比は少なく知見蓄積には至っていない。特に現場で行っている教育方法に関しては、行政レベルでの書面や報告書と違い、記録する事は難しい。そこで我々はこの観点を据え、より現場レベルに近い状況や観点を考察し、従前までの取り組み等の比較を行った。その結果、教師教育に関する重要な視点が示唆された。現場を鑑みした場合、時代背景に囚われることなく、ニーズとシーズに沿った特別支援教育に対するアプローチを円滑に考察していく焦点である。これらを軸に教育現場で創意工夫を行うことで、学力等の教育に纏わる諸問題の影に隠れている「子ども」そのものに一筋の光明を与える可能性が高いと考えている。

キーワード：教師教育、学力、教育現場、特別支援教育

はじめに 諸検討を行う上でのエッセンス

深く省察していく前提条件として、本項では両国に関する教育への価値観の相違点について着目する。教師教育を行う上で、教育そのものへの考え方や、それに纏わる概念形成が重要となるからである。まず初めに、その上で必要不可欠な視座であり、エッセンスとして土台となっている既成概念を捉える。

それはライフスタイルに関する判断基準でもある、「どうやって生きていくか」「どの様に自分自身で進路選択を行うのか」に対する価値観の違いである。国家レベルでの事象に対する捉え方、考え方には差異がある。両国での比較をする上で、それぞれには有史が始まって以来の構築された気質や、国民性の特徴も加味すれば上記の様に差は出て当然ではある。

たしかに、個人間で「ライフスタイル」について考えてみても単純な単称命題ではない。ことさらにこの単語に付加価値や、歴史そして伝統が加味されると、定義自体もバックグラウンドとしての複合体として成立されていて、器質体裁も変容的である。例えば、このキーセンテンスであるライフスタイルに関して、我が国において義務教育段階や高等教育段階でフィンランドスタイルの全てを総括して享受するには時間的、物理的、空間的にも困難を極めることとなる。

この困難さ、つまり、倫理観若しくは、日頃から（低年齢児から）培われている価値観の積み上げが、教育や教師教育また、子どもに対する視座に影響を与えている可能性が高いのではないかと考える。ただ、この2点について倫理観が先か、教養が先かでは論点が暗中模索と成り兼ねない。そこで、学校という場所で培う力の一つである学力にここでは焦点を絞り諸検討する上でのエッセンスとしたい。

本稿ではまず我が国の教師教育に纏わる事象について述べる。次にフィンランドの教育制度と教師教育制度に触れ、以上の制度が実際の現場でどのように反映されているのかについて言及する。

1. 我が国における教師教育に纏わる事象

(1) 現代のニーズに沿った教師を育てる

本章は我が国の「教師教育」に焦点を当てる。「教師教育」とは、此の字の如く「教師を育てる」という事である。しかし、時代背景や社会のニーズ、また環境の変化に因っても大きく変容される。具体例を考えると、初等教育では本年度から新学習指導要領⁽¹⁾が完全実施されている。そのねらいとして、大きな柱となっているキーワードとして、「主体性」「深い学び」「広い視野を兼備した対話」「コミュニケーション能力の向上」等が列举できる。背景としては、IoT技術が予想を超えて進むことで、高度な情報化社会到来が予測されることや、グローバル化を世

界的に目指している傾向がある。教育現場に出る学生には、その時々に応じた社会的変化に対応したカリキュラムが教員養成課程の中で実施される。そのため、タイムリーな課題に対しては対応できる力が身につく可能性が高い。しかし、現場で奮闘している教師は、随時・瞬時にこのような変化に合わせて対応をし、日々の教育実践を行う対応に迫られている。

- (1) 初等教育では2018年から始まった移行措置期間を経て、2020年に新学習指導要領が完全実施されている。この学習指導要領とは、教育課程の基準を国がまとめている。現場の教師は本指導要領を指針として授業を行う。各教科によって詳細伝達事項があり、さらには学年ごとによっても習得させる内容を提示している。約10年ごとに改訂があり、その時代や環境の背景を組む特徴がある。特に初等教育では、「プログラミング教育の導入」「道徳の教科化」そして「英語の教科化」が導入されている。つまり、この時点で（今の新学習指導要領改訂に端を発しているわけではないが）大別すると3か所で乖離が起きているのではないだろうか。文部科学省の指針（国）そして教員養成に準ずる大学さらには、学校現場が考える（求めている）教師像はマッチングしない可能性が高い。この考察に関しては別稿に譲りたいと考えている。

(2) 学力との兼ね合い

ただ、この様に時代が変化し教師へのニーズが変化したとしても不変なものがある。それは、フィンランド、日本にかかわらず世界的に学校教育への命題として「学力形成」と述べても過言ではない。そして、その学力を構築する重責を担うのが、教師そのものであり、ひいては教員養成に纏わる事象となる。

前節で言及した様に、現場の教師に対して求められるものは多岐に渡っている。さらに、「学力自体をどの様に捉えていくか」という観点に対しても、時々の社会背景に依拠して、何を身に付けさせるかという指標が不可逆的ではなく、可変的な現状がある。教師の置かれている状況と学力自体がその時代に影響を受け、因子として混在しているのである。

例えば、現代（2020年）では「情報」「英語」等が列挙できるが、2003年の議論の一つには読解力に纏わるものも散見される⁽²⁾。この議論自体を振り返り、当時の状況を論じるのではなく、上記の様にその時代を反映させた一例として本文では取り上げたい。

リテラシーやコンピテンシーと評した観点から「学力」を測定しその結果から、説明力はどのくらいあるのか等に意味づけを転換し、そこから得られた結果を「読解力」と置換することで、この様に導出された観点と結果を基盤に現場へフィードバックを、という流れが顕在している。その結果、この当時の現場での対応も多岐に渡る⁽³⁾。

つまり、大前提として学力自体をどの様に捉えていくか、という問題が様々な事象と混在化していく事となり、可視化することが難化してしまう。本来付けるべき学力が消失してしまうこと

も、重要な観点である可能性が高い。

- (2) 「学力が低下するのではないかという心配を心から解消するためには、親や教師が一丸となって読書教育を推進する必要がある……読解力はすべての学力の基礎だからである」(有元, 2003)

当時、国立教育政策研究所による総括は、「ものを考えない、表現できない」傾向の表れだと分析されており、その起因因子として読解力が列挙されている。

- (3) この前後で現場では朝の学習時間において週に数分読書の時間が設けられることとなった。行政面を捉えると、「子どもの読書活動の推進に関する法律」が制定され、第10条には子ども読書の日が4月23日と定められ、同日に読書活動優秀実践団体等に対して文部科学大臣表彰が授与されている。

(3) 現場では何が起きるか

ここで、着目したいのが前述した現場のニーズに合った教師教育という観点である。まさにこの2003年の時期は筆者が現場(初等教育)に赴任したところである。始業前の朝の活動時間(10分~20分ほど)、例えば漢字の学習や計算の学習、そして読書活動と多岐な指導を必要とされた。当時の担任として、率直な感想は自分自身が装備してきた知識や見識の武器では、現場で何をすればよいか分からないという現実であった。自己研鑽(若しくは自己責任という言葉が当てはまるかもしれない)し対応を、という指針が合致するのかもしれないが、現場は「生きている」からである。さらには、目の前の即座に解決しなければならない、子どもどうしのトラブル等をクリアにし、その次に学力という保証を紡ぎだしていく必要性が、物理的、空間的に連続性をもって迫ってくるからでもある。

つまり、一方では動的な学習⁽⁴⁾、そして静的な学習(同)を短時間で指導する。このインビジブルなパラドックスが存在している。換言すると学力保証を行うのか、PISA⁽⁵⁾型の傾向に沿った指導を継続していくかという、二重螺旋から成る必須命題に振り回されてしまう可能性が高い。ましてや経験不足の教師からすると、……である。ではこの様な負のスパイラルに陥らないために何が必須となるか。それは、まさに教師養成段階にカギがある。この段階で最低限の見識知識、対応力を育ませていくプログラムが必要となってくるはずである。現場に即した、というキーワードが一致すると思うが、短期間の教育実習では困難⁽⁶⁾だと考えられるので現場の負担にならない程度の、実践(実戦と称しても良いかもしれない)プログラムを作成する等の工夫が今後は必要とされるであろう。

⁽⁴⁾ ここでは、漢字、計算といった実際にノートや鉛筆、学習教材を使用するので動的なものと称することとした。逆に読書活動は着席し自己と向き合う時間なので静的なものと定義する。

⁽⁵⁾ 経済協力開発機構(OECD)が行っている国際的な学習到達度調査。ただ単なる一問一答型の従来仕様

のテストではなく、その場で思考判断が求められる。また一致度の条件を付与されている場面で、自分自身が説明する事が出来るかを問われる内容である。これらはPISA型読解力とも称され、学校現場で種々の議論が起こるのは本節で述べたとおりである。PISAを取り上げた理由に関しては、3章で詳述する。

- ⁽⁶⁾ 特例を除くが、実習の段階で十分に現場の空気感を感じ取ることは困難であり、実習担当以外の教師と語り合う契機も少ない。またここで言及している、朝の学習の時間に入り込むことは昨今の子どもが多様化から考えると難しい。しかし、通常の授業で見せない、雰囲気がこの短時間では表出する可能性が高いので、今後は重要視すべきである（馬込、2007）。

これら^(4,6)に瞬時に判断し、的確に対応していく姿勢こそが、まさに、PISAが求めている複合体に関する解決能力ではないか。敢えてこの様に複合体と表現したのは、他因子が絡み合っているからであり、これらに対峙する教師にも解決していく（知識・技能だけでなく）力が求められる。「個人の能力にとって決定的に重要だと考えられる技能とコンピテンシーの領域をカバーする」（PISA.2000）この観点に見事に合致するように考える。したがって、子どもに求められている力をそのまま今後の教師教育にも役立てる可能性を感じてならない。

（4）新たな命題

以下の文をまずは引用したい。これは特別支援学校学習指導要領等（平成29年4月公示・平成31年2月公示）からの抜粋である。

- I：「中央教育審議会答申においては、“よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る”という目標を学校と社会が共有し、連携・協働しながら、新しい時代に求められる資質・能力を……（中略）……好循環を生み出す「カリキュラム・マネジメント」の実現を目指すことなどが求められた。」（自立活動編，p2-3）
- II：「特別支援教育に関しては、①インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進、②子供の障害の重度・重複化、多様化、③社会の急速な変化と卒業後を見据えた教育課程の在り方などに対応し、障害のある子供一人一人の教育的ニーズに対応した適切な指導や必要な支援を通して、自立と社会参加に向けて育成を目指す資質・能力を身に付けていくことができるようにする観点から、教育課程の基準の改善を図ることが示されている。」（同上）

上記を紐解いてみるとIに関しては今後の社会に即したニーズにマッチングしていく基盤構築に根差したねらいをうかがうことができる。例えばフィンランドの新カリキュラムであるFNBE⁽⁷⁾にも同義的な事が述べられ、種々の教育活動が展開されている。さらに同国の取り組みは、EUのEuropean Commissionの中で、「Single Structure Education（Integrated Primary

and Lower Secondary Education)」（EACEA National Policies Platform, 2020）と紹介され、カリキュラム・マネジメント達成のために不可欠な要素として教師に関しても以下のようなタイトルで言及している。「Working methods are chosen by teachers」「The teachers choose the learning material」（同上）この中で、特徴的な文章を引用する。

“The learning arrangements should support learning taking place inside and outside the school.”

まさに、根源となるような主軸が明記されている。新学習指導要領に還元するならばアクティブラーニングが近似値的な発想となる。つまり、このIに関しては世界的基準からみてもほぼ、一定度の成果を得るための指針を示していることが言えよう。

⁽⁷⁾ Finnish National core curriculum for Basic Education “FNBE” を指す。制定は2014年。施行が2017年のフィンランドの新カリキュラムである。従前（2003年ごろ）と比較しても、新しい項目や、社会背景をさらにブラッシュアップした改訂版となっている。特にFNBEのイントロダクションでは、教育活動の必要条件として「平等性」についての明記がある。

では続きである、IIのセクションについてであるが、こちらは特別支援教育に特化した内容となっている。どの箇所を（①～③）を捉えてみても、現代社会の姿が反映されており近年教育現場で、重要な事象に対して対応している（反応している）キーワードが存在している。“インクルーシブ・多様化・ニーズ”と言葉をチョイスしてみると、ますます新たな直面している現状を垣間見ることが出来るのではないだろうか。「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」が取りまとめられた2012年ごろには文部科学省の放課後等の教育支援の在り方に関する資料によると、特別な支援を必要としている子どもの数が増加している⁽⁸⁾。これらの背景を基軸に「障害のある子供一人一人の教育的ニーズに対応した適切な指導や必要な支援を通して」という表現に帰着していることが推察される。

⁽⁸⁾ 中央教育審議会（中教審）の初等中等教育分科会による議論の中間まとめ報告によると、2019年度の児童生徒数（特別支援学校）は約14万4000人と10年間で23%増加している。

しかし、現実にも目を向けてみると実際の現場での取り組みはどうであろうか。例えば通級による指導及び特別支援学級では重要となってくるのが2種類ある。一つ目は個に応じたニーズにフィットした、的確に応える指導を担保できるのかという点であり、さらには、その指導が非対称ではなく（この場合は、通級及び特別支援学級）非連続性ではないという指針である。（馬込、

2017) この主眼で主要素となるのは教師である。まさに、教師の力量が試されているといっても過言ではない。その上で、多岐に広がる支援を要する子どもに対して自立と社会参加を見据えることができるのか、という新たな命題に関するある種の方法論が我々には求められている（問われている）。

2. 背景：義務教育課程におけるフィンランドの特別支援教育制度

本稿における議論の前提知識を共有するため、本章と次章ではフィンランドの制度について言及する。ここでは特別支援教育制度について、特筆すべき3点を挙げながら、その制度が抱える課題について述べる。

(1) 特別支援教育の特徴

特別支援教育制度について特筆すべき点の1点目であり、同時に最大の特徴であるのは、支援の強度を3段階に分けていることである（Fig 1）。この制度は2007年から導入されたものであり、生徒の支援の必要性に基づいて、どの支援段階で教育を受けるかを決定する（Vainikainen et al. 2015）。1段階目のGeneral Supportは日本での普通学級に当たり、何らかの障害・学習上の困難の有無にかかわらず、学校に通うすべての生徒に対して支援や配慮が行われる⁽⁹⁾。Intensified SupportとSpecial Support⁽¹⁰⁾とは、日本でいうところの特別支援で、長期的・個人的（それぞれ

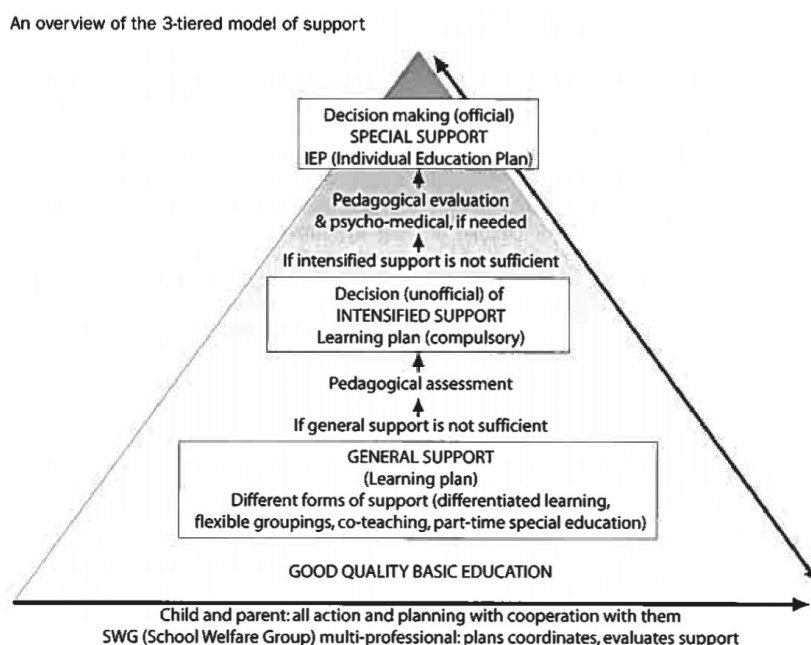


Fig 1 フィンランドの特別支援教育（Thuneberg et al. 2013）

の生徒に合わせた) 学習計画に基づいて実施される。

2点目は、実施できる支援の自由度がかなり高いことである。一例として以下の例を挙げる。

- ・ 痛などで病院から出ることができない生徒に関しては、オンラインで授業を行う
- ・ 学習障害のある生徒に対しては、スマートフォンやiPadを用いて授業を行う。例えば読みに困難を抱えている場合は、音声による読みあげを行う
- ・ 授業の中で、ゲームを使って学習を行う (GraphoLearn, Math Gamesなど)

以上のような柔軟な対応を可能としている要素の一つとして、ここでは主導権の所在を挙げる。特別支援教育における主導権は国ではなく完全に各地域・各学校がにぎっており、具体的な支援方針を決定するのも地方自治体や学校・教師である。そのため、各学校 (小規模の学校の場合は各地域) には特別支援のための組織が存在する。特別支援専門教員・スクールカウンセラー・ソーシャルワーカー・児童の担当教員などからなるこのチームは、以下で述べるような Pedagogical assessmentの実施やIndividual Education Plan (以下IEP) の作成などを、保護者と連携しながら行う (Vainikainen et al. 2015)。

⁽⁹⁾ フィンランドの教育現場においては、「すべての生徒に支援を」という理念が存在する。つまりなんの支援も必要としない生徒など存在しない、という認識である。

⁽¹⁰⁾ 1段階目のGeneral Support (以下GS) には約75%、2段階目のIntensified Support (以下IS) には約20%、3段階目Special Support (以下SS) には約5%の生徒が振り分けられている (Thuneberg et al. 2014)。

3点目の特徴としては、困難を抱える生徒に対する早期の介入を理想としており、「診断書」ではなく「必要性」(Pedagogical assessmentやPedagogical evaluation) に応じて支援が決定されることである (Vainikainen et al. 2015)。(Fig 1) が示すように、最初の段階では全員がGSを受ける (小学校入学より前の時点で特別支援の申し出があった生徒を除く)。GSでは生徒が十分な支援を受けることができていないということを、教師や保護者などが判断した場合、教師・保護者・スクールカウンセラーなどによるPedagogical assessmentを経て支援の方針が決定され、ISへと移行する。ISでも十分な支援を受けることができていないと判断された場合はPedagogical evaluationが行われ、IEPに基づいた公式の決定を経てSSへと移行する。生徒が何らかの困難を抱えており、支援が必要であると教師や保護者が判断すれば、その時点で支援の対象となりうるのである (ただしいかなる場合においても、保護者の許可がない場合は、現場が気づいていても支援は不可能)。いわゆる「診断名」に基づく支援ではないため、例えば自閉症児にはこのよう

な対応、というようなバックギングは存在しない。支援の基本方針は「児童がどのような困難を抱えており、どのようにその困難を取り除くことができるか」により決定される。

またフィンランドでは3つの段階別の支援に加えて、学習の補強・補足と学習上の困難や不登校の防止を目標とする“Part-time special education”が実施されている（Vainikainen et al. 2017, Thuneberg et al. 2013）。GSに所属する生徒（Fig 2 参照）でかつ学習上の困難を抱えている生徒や何らかの理由で登校できない生徒が対象であり、支援に関しては教師・保護者・生徒によって必要性の洗い出しや方針の決定が行われる。少人数クラスや個人での学習のほか、さまざまな支援を受けることができる。

ここまでで、「教師」が非常に重要な役割を果たしているのは明らかである。教師は日々の授業だけでなく、各々の生徒が抱える問題に対する評価と解決策（支援策）の提示を行わなければならない。さらにVainikainen et al. (2017) においては、児童の学習上の困難・支援の必要性の発見においても教師の役割が重要であると述べられている。支援の必要性を見出したのは、割合の多い順に教師・保護者・スクールカウンセラー・生徒本人・医師となっている。

(2) 特別支援教育の諸課題

ただし、課題が存在することも事実である。ヘルシンキ大学教育学部教員や現場の教師への聞き取り、教育現場の視察などから、以下の3点の課題が浮かび上がった。課題の1点目としては、義務教育課程以降ではこのような手厚い支援がとられていないことである。障害を抱えている児童は義務教育以上に進まない・進めない傾向がみられる。そのため国の方針として、「義務教育以上に進む者＝特別支援の必要がない者」とされている⁽¹¹⁾。しかし例えばASDの児童は学習能力が高い傾向にあるため、義務教育以上の教育を受けるのに十分な能力を有する。実際に彼らの多くは高校・大学と進むのであるが、そこでは対人関係を築く能力や生活能力の欠如などによって、学習以外の分野において困難を抱えるケースが少なくない。このような生徒に対しては、本来であれば教育課程に関わらず適切な支援が必要である。2点目としては、教育における質の担保である。Lakkala et al. (2018) では、教師の属性・経験ごとに特別支援に対する態度にばらつきがみられることが示唆されている。例えば、特別支援に積極的な姿勢を示すグループは、女性・特別支援専門教員・IEPの作成に携わった経験のある教師・低学年の担当教員である。反対に、消極的な態度を示すのは、男性、高学年の担当教員である。このような姿勢のばらつきが、具体的にどのように特別支援の質や量の面で影響するのかは議論されていない。しかしフィンランドでは教師の授業方針決定における自由度が非常に高いため、一定レベル以上の教育の量や質の担保に影響する可能性がある。3点目はリソース不足が主な原因となり、支援を必要とするすべての生徒に支援が行き届くことはなく、優先順位をつけなければいけなくなっていることである。これについては「4. 普通学級」で詳しく述べる。

- (11) リソース不足という理由も存在するようである。しかし元々、障がいを抱える人に対する風当たりは、フィンランド社会でも強い。社会全体として共存する意識が希薄なのかもしれない。例えば就職の際に職が見つからない、最低賃金以下で働かされるような作業所しかない、などである。

3. 背景：フィンランドの教員養成制度

前章で「教育の要」と位置づけられていた教師であるが、では実際に現場で教えるための資格である、教員免許取得という観点に立つと、どのような事に言及できるのだろうか。これらを考える上で一躍、フィンランドの教育システム（Fig 2）が着目されるきっかけとなった事案にふれておきたい。周知の事実であり、幾度となく言及されているが、2001年に発表されたPISA型の学力到達度を図るテストに関して読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野でフィンランドは好成績を収めている。これは最初の国際的な学習到達度調査であり、トップクラスに順位づけた結果は日本にも波及している。もちろん、現場レベルへの影響や書籍の増加、研究分野の拡充もさることながら、特筆すべきことは、文部科学省の高等教育局専門教育課が形態や特徴を参考資料として取り上げている点である。（参考資料⁽¹²⁾：フィンランドの教員養成・教員資格について）

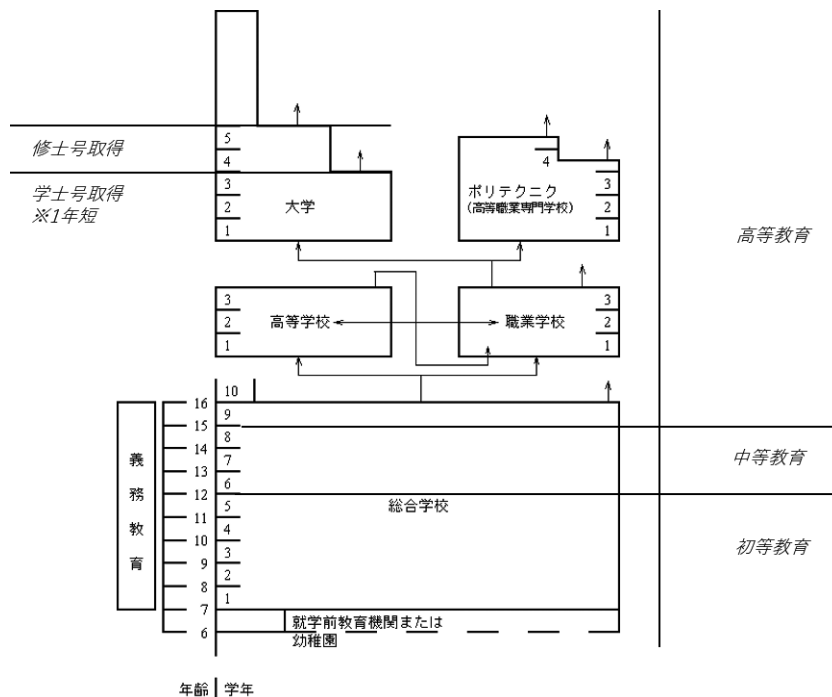


Fig 2 フィンランドの教育システム 斜字：日本
文部科学省参考資料より（一部筆者改変）

(12) OECD教員政策事業フィンランド国別報告書（2003）に基づき、各要点について解説を行っている。概況報告に始まり、教員養成課程、教員資格について述べられている。末尾には（Fig 2）での解説もあり、我が国の興味関心度の高さが垣間見える。

シェーマ図の原版：（Vammalan Kirjapanio Oy,Vammala, 2004.）

この中では、フィンランド独自の教育に関する教員に対する育成の特徴と今後の傾向（時代背景を考察し、各パートにおいて今後の課題等を示唆）をまとめている。現場に立ち教育実践を行うためには、（クラス担任や教科担当教員⁽¹³⁾になるためには）教育又は教員教育に関する修士号を有することが必須条件である。また、例えば初等教育レベルで、クラス担任になる資格を確認してみると、教える必要がある各教科及び総合科目に関して履修を完了しておくことに加えて、教職関連科目を35単位以上履修する条件もあることから、日本と比較した場合、制度や形式が違っただけでなく、様々な条件が求められている差異が見出せる。特に修士号取得に関しては特異的であり、ハードルの高さが見受けられる。

(13) ここでのクラス担任は日本でいう（義務教育1～6年（初等教育レベル）、就学前指導）レベルに該当する。教科担当教員は、（義務教育7～9年（前期中等教育レベル）及び後期中等教育レベル）である。（Fig 2）参照。

文献で伺い知ることができる、フィンランドの教育制度については以上である。以下では「現場では何が起きるか」、すなわち制度がどのように実践されているのかということについて、フィンランドの小中学校を訪問して見聞きしたことをもとに言及する。「1. 我が国における教師教育に纏わる事象」の内容を踏まえ、次章から着目する視点は以下の4点である。

- ・個に応じたニーズに対して、どのようにフィットした教育実践及び的確な指導が実際の現場で行われているのか
- ・非対称性ではなく、かつ非連続性ではないという実践や指導の方略
- ・多岐に広がる支援を要する子どもに対して自立と社会参加を見据えることができるのか、という新たな命題に関するある種の方法論
- ・先に述べた3点に関して、教師はどのような役割を担っているのか

4. 普通学級

(1) 普通学級の様子

本章では、普通学級のクラスの様子とその中の特別支援について述べる⁽¹⁴⁾。視察したすべてのクラスに共通していたことは、授業中の質問や発言に関しては自由度がかなり高く、言語／非言語による生徒・教師間のコミュニケーションが盛んにおこなわれていたことである。教師が一方的に授業をする、という形式ではない様子であり、生徒同士の対話（授業に関係のあるものから関係のないおしゃべりまで）や教師と生徒の対話・アイコンタクトなどが活発におこなわれていた。ただ授業の進行を妨害するような行動（過度のおしゃべり、勝手に立ち歩くなど）は、教師がきちんと注意し、時には席の位置を変えるなどの対応を行っていた。また授業の内容についていけない生徒に関しては、丁寧に説明しなおすなどの教師からのサポートが随時行われるうえ、同時に生徒同士での教えあい・助け合いも行われていた。生徒が授業の内容を理解していなくても教師は生徒を責めることはなく、生徒の理解度に合わせた対応をしていた印象である。

普通学級においても、支援を必要とする生徒への配慮はおこなわれてた。ヘルシンキ市のRoihuvoren ala-asteでは5年生の環境（日本の理科と社会を一緒にしたような教科）のクラスを視察した際、フィンランド語の理解が十分でない生徒へのサポート⁽¹⁵⁾が行われていた。そのサポートを受けていたのは1人の生徒のみだが、本来はサポートを必要とする生徒の数はもっと多いそうである。教師不足のために、サポートされるべき優先順位が高い生徒のみサポートを受けられるという現状がある。ラハティ市のEskolanmäen kouluでは算数の問題演習の際、2人だけ抽出され、別の場所で演習＆教師の解説（算数が苦手な生徒に対するサポート／フィンランド教育での2段階目のサポート）を受けていた。

本来であればサポートが必要な生徒は一定数存在するが、教師の人数などの兼ね合いで抽出は2名のみだという。このように普通学級内であっても、必要であれば支援はされている。しかしリソース不足が主な原因となり、支援を必要とするすべての生徒に支援が行き届くことはなく、優先順位をつけなければいけなくなっているのが現状である。そしてこれが、「2. 背景：フィンランドの特別支援教育制度」で述べたフィンランド教育が抱える課題の一つである。

⁽¹⁴⁾ Roihuvoren ala-asteは2020年1月13日に、Eskolanmäen kouluは2020年3月10日に視察した。

⁽¹⁵⁾ 教師が一人につききりで、今教室で何が起こっているのかを説明する形式のサポート。ただし、教師がフィンランド人であったため平易なフィンランド語での説明であった。学校によっては、生徒の母語でのサポートを提供している。

(2) 日本人学生へのインタビュー

本稿の執筆にあたり、実際にフィンランドの教育を体験した日本人への聞き取りをおこなった（インタビュー：2020年8月30日）。フィンランドの教育を学んだり外から見たりするだけではなく、「実際に当事者になってみてどうだったか」という、貴重な体験をされた方である。以下では、約8か月間（2019年11月から2020年6月）ラップランド地方の総合学校（小中高が一つになった学校）で高等部において留学生として過ごした経験をもとに、学んだこと・気づいたことを中心に、聞き取りを行った。

ーフィンランドの高校の教育制度・カリキュラム（何を学んだか、教科書はなにを使用したか）

必修単位以外は自分で授業の時間割を組み、卒業に必要な単位をそろえていた。履修していた教科は英語、数学、体育、フィンランド語など。教科書というよりは、各教師がオンライン上に配布した資料を使用する。

通っていた高校は5学期制で、成績を付けるための定期テストが学期ごとにあった。それにプラスして、参加態度や意欲などの平常点も加味されていた印象。宿題に関しては、各教科でそれぞれやり方が違う。例えば数学では、授業終わりに6から7問ほど出題され、次の授業では解説が必要な問題だけ解説してもらう。6題のうち半分は絶対にやらなければいけない分で、半分はやるのもやらないのも自由だった。英語は一学期分の宿題が一気にでるので、自分のペースで進めた。

ー授業の様子、日本との違い

田舎の高校だったこともあり、1クラス20人ほどと教師の注意がむきやすかった。生徒と教師の対話が多い。日本のように説明メインの授業ではなく、生徒がやってみるものの比重が重い。例えば数学では、1コマ75分のうち30分が説明で、あとは演習や質問などに時間が割かれる。教師の説明でとどまるのではなく、それを実践して理解させようとする授業スタイルであり、会話のキャッチボールが常にあった。とはいっても日本の授業と同じところも多く、最初はあまり違いを感じなかった。フィンランド教育の大まかな特徴（ICTを活用など）を知ってから留学に行ったので、あまり目新しいことは正直なかった。しかし、メディアなどでは伝えられない小さな違いは随所で感じた。

ちなみに演習のときは、できる生徒はどんどん先に進めていたが、できない生徒に関しては教師がフォローしていた。教師は、生徒一人一人に注意を向けていた印象。高校の教師いわく、「田舎なので一学年20から30人ほどだし、教師の目が行き届きやすい。都会に行くと、1クラスの人数が多くなって対応しきれないかもしれない」とのこと。

－特別支援の有無

いわゆる障がいを持っている生徒はいなかったが、自分が特別支援をうけていたと感じる。というのも、フィンランド語が分からないままこちらの高校に来たため。また外国人が多かったため、自分以外でもフィンランド語で困っている生徒は一定数いた。そこで、第二・第三言語としてのフィンランド語を習得するための特別な授業を受けていた。担当は言語系の教師であると思う。とはいえすべての教師が英語をしゃべることができたので、どの教科でも助けてもらった。その点で現場の対応力がかなりあると感じた。

－柔軟な対応力を現場が発揮できる要因とは

自由度が高いことだと思う。例えばフィンランドの高校は必修以外は自分で自由に履修でき、一人ひとり一週間の時間割が違う。そのため言語ができなければ、言語が必要ない科目を受けることができ（体育や音楽など）、各人が自分の学びたいことを学ぶことができる。さらに同じ教科を次年度も受けることができるので、理解度が低い教科は学びなおしできる。しかし逆に言うと、自分のことに責任を持っていないといけない。自由と責任は対になっているのだと感じた。対して日本では、学ぶことに関しての自由度が低い代わりに、責任は教師や周囲の大人が持っていて、教師に言われたとおりにしていれば卒業できる。だからフィンランドでは、一人の外国人生徒のために授業を新設するという対応も可能なのではないか。日本だとあり得ないことかもしれない。

－授業以外の高校生活、日本との違い

主な学校行事としては、高校2年生の2月に行われる、最高学年になったお祝いのダンスパーティー。それに合わせて2か月間はダンスの練習をしていた。打ち上げではお酒を飲んで語り合ったりしてみんなと仲良くなれた。日本とは違う感覚の青春だと思う。あとは、3年生の卒業の仮装パーティーや下級生が催す会など。フィンランドでは18歳が成人であるため、高校卒業が門出でそれ以降は一人前というイメージがつよい。そのため、卒業は盛大にお祝いする。フィンランドは行事に縛られないイメージ。参加の有無も自由だし、むしろ自由に行事を作ることもできる。

－教師という職業について、フィンランドで感じたこと

すべての教科の教師が英語をきちんとしゃべることができるという、能力の高さ。あとは教師という職の尊敬度が高く、信頼もされているということ。一度教員免許を取ったら更新がなく、授業は教師に完全に一任されている。各教師のスタイルがあって、他の教師は口出しすることもない。いい意味で枠にはまっていないし、むしろそっちの方が教師の持つポテンシャルを引き出すことができるのではないか。

以上のインタビューを通して浮かび上がったのは、教師の専門性の高さと自由な雰囲気である。1点目に関しては、例えばフィンランド語だけではなく英語を使つての指導が可能であることや、生徒の状況に合わせて柔軟な対応が可能であることが挙げられる。2点目に関しては、教師の能力の高さを十分に生かすことができる・教師が実践したいことを自由に行うことができる環境が挙げられる。

5. 特別支援学級

(1) 特別支援学級の様子

本章では特別支援学級のクラスの様子と、フィンランドの一部の地域で実施されている支援について記述する⁽¹⁶⁾。

支援学級でも普通学級と同様に、意見の言いやすさの点では、非常にのびのびした雰囲気をほとんどのクラスから感じる事ができた。また発言は尊重するという雰囲気も、普通学級同様のものだ。授業の主体は生徒であるという印象であり、質問の答えを間違ったり色々な意見をいったりしても、誰も発言者を責めない。対して普通学級と異なるのは、個人ワークの多さやクラスの人数、学習のペースである。第一に特別支援学級では個人で行う学習が普通学級より多めであるため、教師が生徒のサポート役に徹するということが特に多い。教師が生徒により寄り添おうとしている印象を受けた。次に、特別支援学級は少人数クラスであるため、より教師のサポートが行き届くようになっている。例えば特別学級には教師が最低2人いるため、2人ないし1人で個人向けのサポートを行う。最後に各生徒は個人の目標を立てていて、学習のペースと到達すべき事項は各々で違うのも大きな特徴である。また問題演習のみ特別支援として抽出される生徒もいるなど、かなり柔軟な対応が可能だ。

他にも空間利用や生徒との接し方に特徴がみられた。例えば

- ・特別支援学級では、生徒同士の間隔が広い。机一つ分、もしくはそれ以上離れて座っていることが多い
- ・教室によってはソファがあったり、遊んだりできるスペースが確保されている（学校によっては普通学級にも用意されている）
- ・特別支援学級ではパーテーションなどを使い、個室のような空間を作っている教室があった
- ・特別支援を必要とする子供たちは、パニック障害などで精神的に不安定になることがある。そのため、教師は以下のような方法を意識しながら生徒と接している（以下、教師からの聞き取り）

- 体が触れ合う距離で、同じ方向を向いて座る（体がふれていると、落ち着くため）
- 低めの声で、ゆっくりとしゃべる（興奮している相手を、自分のペースに巻き込んで、ゆっくり落ち着いてしゃべれるようになってもらう）

- 飲み物を渡して、落ち着かせる（教室を出て、一人になるいい理由にもなる）
- パーテーションなどで囲まれた空間に移動させることもある（生徒本人が「安全だ」と認識できる空間を作るため）

⁽¹⁶⁾ Eskolanmäen koulu（4. 普通学級 でも記載）は2020年3月10日に、Kivinmaan kouluのJOPOクラスは2020年3月11日に視察した。

(2) Intensified Support

ラハティ市のEskolanmäen kouluにおいて、7年生の公民、6年生の算数と3年生の国語のクラスを視察した。6年生と3年生はIntensified Supportに当たる学級である。普通学級より極端に生徒数が少なかったものの、形式としては集団授業が中心であった点では、普通学級と似たような雰囲気を感じた。

	6年生 算数 (Fig3 参照)	3年生 国語 (Fig4 参照)
人数	生徒は5人（うち男子生徒4人）で、教師は1人	女子生徒が2人で、教師は1人
内容	%計算の方法、問題演習	フィンランド語の読み書き・発音
様子	・教師の質問に積極的に手を挙げるのは1人のみであった ・考えが煮詰まった子は自由に席を立ち、バランス道具を使って体を動かすことができる。教師はそれを生徒に促すことがある	・読み書きの練習をするクラス（生徒2人ともフィンランド語を母語としている）。最初に、単語を読む→音節の数だけ手をたたく、というエクササイズをする。正しく聞こえると正しく書けるため、音節練習をする。 ・1ページごとに絵本を音読ののち、絵と合わせて教師が文章の意味などを大まかに解説。文章中の単語の意味の質問有 ・生徒からの質問やコメントなどが多く、教師の質問にもよく反応していた

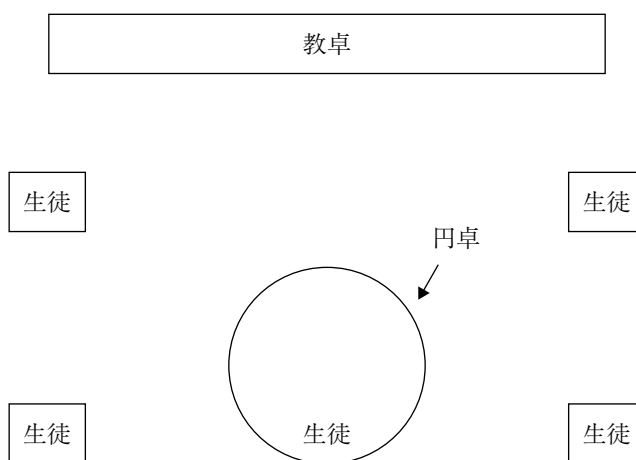


Fig 3 6年生算数 机と生徒の配置

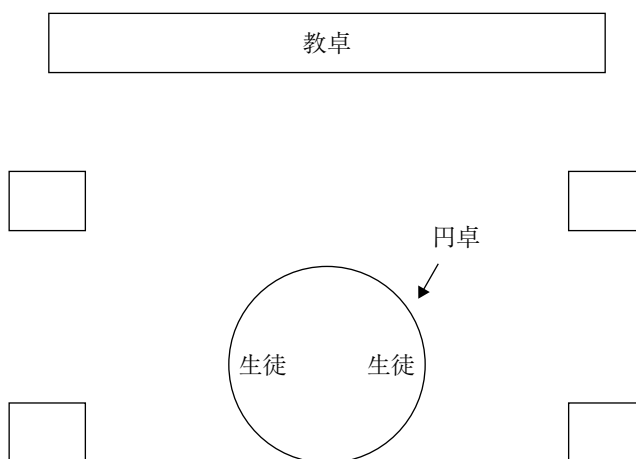


Fig 4 3年生国語 机と生徒の配置

(3) Special Support

一方7年生はSpecial Supportにあたる学級であった（Fig5）。生徒は6人（うち男子4人）で、教師は2人と補助員が1名授業に参加している⁽¹⁷⁾。サポートとしてカウンセラーが授業に参加することもあるなど、他の2段階のサポートとは違ってかなり手厚いのがわかる。今回は公民／社会の授業でメディアリテラシーについて学習していた。授業の形態としては課題を基にした個人での学習がメインであり、出される課題は全員共通だが、達成度や目標は生徒ごとに違っている⁽¹⁸⁾。視察した中でこのクラスだけ教室の雰囲気が暗く、静かだった。意図的に教室の照明が暗くされていたためと、生徒同士の会話や教師と生徒のコミュニケーションの両方ともがほぼなかったためである。

教員の役割は2点あり、1点目は課題の作成と評価である。授業で扱う課題は教科書を参考にし、クラス担当教員が作成している。さらに生徒一人一人の達成目標を鑑み、課題の評価をしているのである。2点目は生徒の見守りである。教師は常に生徒の近くにいるため、サポートが必要な時はすぐに教師が対応できるようになっている。

⁽¹⁷⁾ 必要に応じて教師の数が増えたり、スクールカウンセラーなどが授業に参加したりすることもある。

⁽¹⁸⁾ 各生徒が自身のIEPに基づいたゴールを設定しているため、そのゴールへの到達を目標とする。

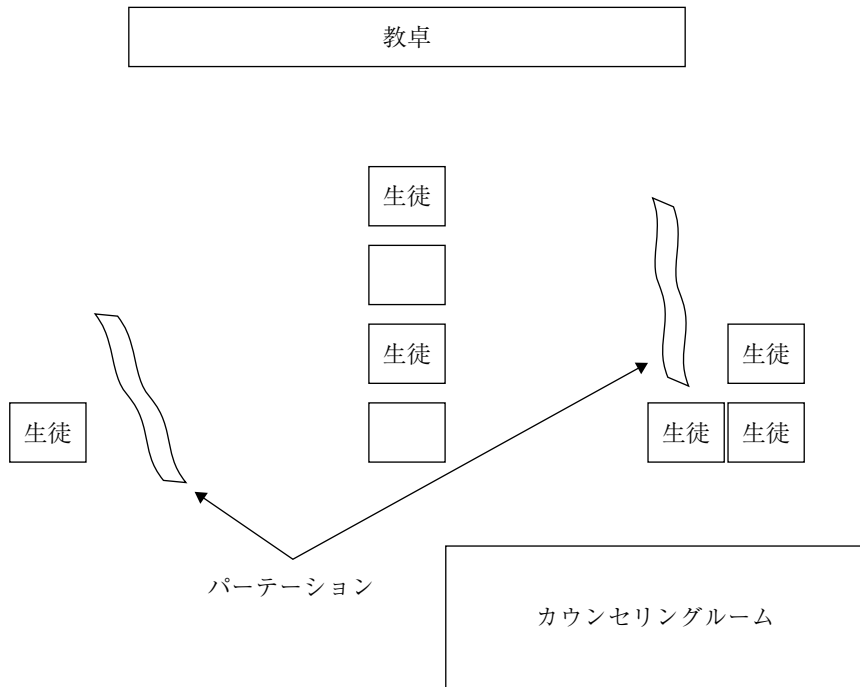


Fig 5 7年生公民 机と生徒の配置

(4) Joustava Perusopetus (JOPO) について⁽¹⁹⁾

ラハティ市のKivinmaan kouluにおいて、JOPOのクラスを視察した。JOPOは2006年から始まった、Special Supportの範囲に当たる制度⁽²⁰⁾である。日本語では「自由自在の義務教育」という意味になる。義務教育課程を修了することと、義務教育とそれ以降のステップの間でドロップアウトさせないようにすることを目的とし、少人数クラスで様々な活動を行っている。もといいた学級で100時間以上の遅刻や欠席がある、もしくはそれに満たないが通学に何らかの不安がある、という7～9年生が主な対象となる⁽²¹⁾。生徒がJOPOに来る理由は様々だが、大人数での授業が向かない、生活リズムが乱れているなどの生徒が多い。また作業を通して学ぶというような、実践的な学習が向いている生徒も所属する。授業内容は基本的にはナショナルカリキュラムに沿ったものであるが、個人の状況に応じたアレンジが加わる。さらに社会参加と自立活動を目的として、毎週金曜日に自分で選んだ仕事場でインターンを行う⁽²²⁾。そのほかにもコミュニケーションの方法を学ぶことを目的に、JOPOの生徒が低学年の生徒のチューターとなるシステムがあり、定期的に工作・交通安全教室などを一緒におこなっている。筆者が視察したときは、イースターのための工作の準備をしていた。「低学年の子は何を作ることができるのか」「どう説明すればわかりやすいのか」などということをして、実際に作りながら熱心に議論していたのが印象的だった。

生徒の人数が少ないためと、一つの校舎がまるまるJOPOに充てられているため⁽²³⁾、かなりアットホームな雰囲気である。生徒が非常にリラックスできているように感じた。しかし、その分生徒も教師もお互いにかかなりみられている環境でもある。

⁽¹⁹⁾ JOPOに来る生徒について、JOPOを担当する教師が「問題がある子ではなくて、問題を抱えた子であるだけ。私たちの仕事は、その問題を解決すること」とおっしゃっていたのが印象に残っている。おそらく日本語で言う「問題児」（生徒自身が問題であるというニュアンス）ではなく「問題を抱えて困っている子」という意味である。

⁽²⁰⁾ フィンランドと日本では、「特別支援学級」の位置づけがやや異なる。特徴としては、身体や精神障がい以外の、メンタルヘルスを抱える生徒も支援の対象となる。

また本制度はラハティ市が主導で行っているものであり、フィンランド全土で実施されている制度ではない。フィンランドではこのように、必要性に応じて自治体レベル（もしくは学校レベル）で制度ができる。

⁽²¹⁾ 今回視察したJOPOは2クラスで運営されていた。9年生の5人クラス（うち男子3人）と7・8年生の6人クラス（全員男子）である。

⁽²²⁾ インターン先に断られてしまったり、途中で中止になったりすることもある。教育の目的に社会のシステムを合わせるのは難しいということかもしれない。

⁽²³⁾ 今回視察したJOPOは、Kivinjaan kouluの分校を使用していた。校舎が分かれな学校もある。

(5) JOPOの生徒へのインタビュー

JOPOでは、ロマ族（フィンランドでは、教育のドロップアウト率が平均よりも高い集団のひとつである）の生徒へのインタビューを行った。「集団生活を苦手とする」という生徒たちが、学校（JOPO）でリラックスして楽しそうにしている理由に興味を持ち、JOPOと元々のクラスに対してそれぞれどのような印象を持っているかを中心に質問した。

－JOPOについて、どう思っているか

自分にとって安全な場所だと思う。サポートが必要な時はすぐに教師に頼むことができるから。だから、前の学校にはあんまりいけてなかったけど、JOPOになら来ることができる。

－JOPOと前の学校はなにが違うか

前の学校は、クラスの人数が多かった。人がたくさんいる場所は苦手。サポートが必要な時はすぐに教師にサポートしてもらえるのが、JOPOのいいところ。

－JOPOではどんなことを学習しているのか

基本的には前にいた学校と同じ。数学とか理科とか。でも、ここでは自分のペースで勉強できるし、ゴールも自分で設定できる

－卒業後の進路について

私は、何をするか考えるために、特別支援専門学校⁽²⁴⁾にいきたい。その学校は、なにを勉強するか決まっていなくても入学できるから。将来について考える時間が欲しい。

⁽²⁴⁾ フィンランドには義務教育修了後の若者を対象とした、フリースクールのような施設がある。彼らはそこで、中学校の次の居場所（学校か就職か）に進むための時間やスキルを得る。この取り組みは日本の不登校問題を考える際に参考にできる可能性があるが、詳しくは別稿に譲る。

おわりに

本稿では、フィンランド・我が国における両国の比較検討を、より現場レベルに近い状況や観点を鑑みながら考察した。では我が国は、フィンランドと比較し考察することで何を得るのだろうか。それは、「子ども」そのものに着目する」ためのアプローチという視点である。教育環境、教育制度や必要とされる学力は場所や時代によって変化するが、「子ども」が教育の主体であるという事実は不変である。本稿に記載されていること、ならびに筆者がフィンランドで見聞きしたことは、特別支援教育として実施されていることのほんの一部でしかない、ということが好例であろう。自治体（市）レベルや学校レベルで必要に応じて教育政策を実施している事に加えて、政策転換のスパンが短いのである。さらに支援の自由度の高さゆえに「フィンランドの特別支援教育はこの方法論を用いる」という、画一したものがない。そのため制度が非常に流動的で全体像の把握は困難である。また、教師は制度の把握と実践を臨機応変に行わなければならないという課題も存在する。しかし「子ども」に焦点を当てている結果ではないだろうか。フィンランド教育には、現場の自由度の高さと柔軟性、そして変化に対応する教師の能力の高さがある。そこで今後は、「子ども」と最前線に対峙する教師の育成とニーズとシーズに沿った特別支援教育の円滑な考察が必要であると考ええる。

補 遺

Roihuvoren ala-aste（今回視察したのは5年生のクラスで、生徒数は16人であった）

授業の流れ（英語）

- 自分の気持ちを表す形容詞の発音の練習（宿題の確認）
- ペアになって、ジェスチャーで単語当てゲーム
気持ちを表す形容詞を使用しているためか、生徒はかなり楽しそうであった
会話が滞っていそうなペアには適宜教師が介入し、助言する
- 各自が選択した形容詞の気持ちになって教科書の文章を読む。ペアの生徒は、相手がどんな気持ちになりきって文章を読んでいるか当てる
- クラス全体での伝言ゲーム 短文を伝言（why were you scaredなど、教科書の文章から教師が選択、生徒に伝える）
最後の人はホワイトボードに答えを書き出すが、その際に困っている場合はクラスメイトからのサポートが自発的に入っていた
やりたくない（できない）生徒に対して教師は怒らず、飛ばして教師が代わりに行う
ゲームが終わった後、まず教師は生徒を褒める。次にホワイトボードに書かれた文章で間違っているところを指摘するが、それでも最後は褒めて終わる
伝言ゲームの総評として、間違いが多かった部分（本来は過去形のところを、現在形にしていた、など）を全員へフィードバック
- リスニング
会話の音声を聞いた後、キーフレーズに関して教師が質問（この文の意味は？など）をする。
質問の際は、かなり手が上がっていた
- 教師が宿題を出して、授業がおわる



伝言ゲームの様子。みんなで助け合いをしていた。

授業の流れ（環境）

- 教科書に載っている写真についての考察
写真の子供たちは何をしているか説明、なぜ楽しそうか説明、遊びに必要な人間の能力、動物と人間の動きの違い（人間は鉛筆を持てるけど動物はできない、など）の説明をさせる
- 人間と動物の違いを書き出し、その違いから人間が得ている利益について考察、出来なかった分は宿題
- ビデオをみる。ビデオの途中でも、質問があった。教師は普通に受け答えをしていた



Eskolanmäen koulu

授業の流れ（算数）

- 生徒は1クラス13人前後。教師はそれぞれ2人ずつ。
- 今回は算数。足し算と引き算をDragonBox⁽²⁵⁾
(<https://www.dragonbox.fi/fi/kokemuksia>) を使用して学習
- 授業の最初は、1年生の全クラスと一緒に授業を受ける。DragonBoxを使用して、足し算と引き算の方法を学習。その後それぞれのクラスに帰って、計算ドリルを個人で解く。ドリルができれば、残りの時間はiPad⁽²⁶⁾でDragonBoxを使って遊ぶ
- 教師からの質問にはよく手が上がる。計算の答えを間違えても叱らず、解説にうつる
- 市からの要請⁽²⁷⁾を満たすため、問題演習の途中や最後で軽い運動を挟む（ジャンプやダンスなど）

⁽²⁵⁾ フィンランドの小学校でこの教材を使用しているのは30校ほど。ほかの学校は教科書ベースの学習をしているとのことであった。

⁽²⁶⁾ 入学時に教科書と一緒に一人一台支給される。iPadでの学習状況は教師が確認可能であり、生徒の理解度や到達度をデータとして得ることができる。

⁽²⁷⁾ ラハティ市の小学校は1日3時間を目安として、生徒に運動させなければならない。そのため休み時間の外遊びは強制である。加えて、授業中でも可能な限り運動の要素を取り入れている。



問題を解き終わったら、掲示されている絵と同じ動きをする。
教室や廊下によく貼ってある

授業の流れ（6年生の学年全体としての調べ学習）

- ▶ 今回は、プロジェクトの授業。各グループが一つの国について調べ、まとめたものをビデオにして発表する。国語と環境の授業を合体させ、1週間に5時間×3週間行う
- ▶ ビデオに含めるべき内容はプリントで指示されているため、それを軸にリサーチを進めていた。
- ▶ 4～5人のクラスを超えたグループを教師が作成、そのチームからリーダーを決める。毎回同じ生徒がリーダーになることはない

謝 辞

本論文で記載している情報でかつ参考文献の明記がないものは、以下の方々に口頭で教えていただいたものです。快くインタビューやディスカッションに応えてくださったこと、現場視察の機会をくださったことに感謝いたします。また掲載の写真について、快く承諾してくださった件についても、深く感謝いたします。

Hannele Niemi先生（ヘルシンキ大学教育学部教員）

Helena Thuneberg先生（ヘルシンキ大学教育学部教員）

Irene Rämä Tutkijatohtori先生（ヘルシンキ大学教育学部教員）

Jarkko Hautamäki先生（ヘルシンキ大学教育学部教員）

岡部越大先生（北海道大学欧州ヘルシンキオフィス・副所長）

勝井久代先生（ヘルシンキ大学社会科学部教員）

Eskolanmäen kouluの先生方

Kivinmaan kouluのJOPOの先生方

Roihuvoren ala-asteの先生方

参考・引用文献

- ・ 文部科学省 高等教育局専門教育課 教員養成部会 専門職大学院ワーキンググループ（第2回）配付資料
- ・ Finish National Board of Education. National Core Curriculum for Basic Education 2004.
- ・ Vammalan Kirjapanio Oy,Vammala,2004.
- ・ 有元秀文、2003年：図書館雑誌 日本図書館協会、Vol.97, No.6、377-378
- ・ 新学習指導要領平成29・30年改訂 学習指導要領、解説
- ・ 子どもの読書活動の推進に関する法律
- ・ 馬込卓弥、2007年、新任教員に向けて研修講義資料
- ・ Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000. OECD, p.27,
- ・ 特別支援学校学習指導 要領学習指導要領及びポイント等
- ・ 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）p.2-3
- ・ Finnish National Board of Education, New national core, FNBE,2016
- ・ EACEA National Policies Platform, Finland,2020
- ・ 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）、初等中等教育局特別支援教育課, 2012
- ・ 放課後等の教育支援の在り方に関する資料 データ集 文部科学省
- ・ 中央教育審議会（中教審）初等中等教育分科会中間まとめ 2020年9月28日公開
- ・ 馬込卓弥、2017年、神経科学からみた発達障がい、大阪大学大学院医学系研究科 スポーツ医学講座研究セミナー
- ・ Helena Thuneberg, Mari-Pauliina Vainikainen, Raisa Ahtiainen, Meri Lintuvuori, Kirsi Salo and Jarkko Hautamäki (2013). Education is special for all – the Finnish support model. *Gemeinsam leben*, 21, 67-78.
- ・ H. Thuneberg, J. Hautamäki, R. Ahtiainen, M. Lintuvuori, M.-P. Vainikainen and T. Hliasvuori (2014). Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Education Cnange*, 15(1), 37-56.
- ・ Mari-Pauliina Vainikainen, Helena Thuneberg, Samuel Greiff and Jakko Hautamäki (2015). Multiprofessional collaboration in Finnish scholls. *Interntional Journal of Educational Research*, 72, 137-148.
- ・ Mari-Pauliina Vainikainen, Helena Thuneberg, Jukka Marjanen, Jakko Hautamäki, Sirkku Kupiainen and Risto Hotulainen (2017). How Do Finns Know ? Educational Monitoring without Inspection and Standard Setting. GustafssonBlömekeJan-EricSigrid,ed. *Standard Setting in Education. Methodology of Educational Measurement and Assessment*, 243-259, Springer.
- ・ Hannele Niemi, Auli Toom, Arto Kallioniemi (2016). *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schoos*. Sense Publishers.
- ・ Suvi Lakkala and Helena Thuneberg (2018). Teacher's perceptions of educational reform aimed at inclusion. *Educatoin in the North*, 25 (1-2), 295-319. Springer.