

スウェーデンの就学前学校における特別ニーズ教育の動向と実際
—特別ニーズ教育を実施する就学前学校3校の訪問調査から—

内藤千尋*・石井智也**・田部絢子***・石川衣紀†・
池田敦子‡・能田 昂§・高橋 智#

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

1. はじめに

筆者らによる「北欧福祉国家と子ども・若者の特別ケア」の調査研究チーム（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、1994年から四半世紀以上にわたり、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）を調査訪問（全24回）して、多様な発達困難を有する子ども・若者の発達支援や特別ケアのあり方について日本との比較研究を行ってきた。

さて、今回取り上げるスウェーデンの就学前教育は、1～5歳児対象の「就学前学校（förskola）」、在宅中心の「教育的ケア（pedagogisk omsorg）」、保護者も一緒に事前登録なしで参加できる「オープン就学前学校（öppen förskola）」等から構成され、子どもの育つ権利と学ぶ権利の保障がめざされている。

就学前教育制度において就学前学校（förskola）は、学校教育制度の第1段階に位置付けられている。スウェーデンの義務教育は7歳から基礎学校に就学するが、2018年から6歳で基礎学校併設の「就学前クラス（förskoleklass）」への就学が義務化されている（図1）。

スウェーデンでは1975年の6歳児半日就学前教育の制度化を皮切りに就学前学校改革が段階的に実施され、全ての子どもの多様性を尊重する「インクルージョン」「包摂」という概念が浸透するとともに、就学前学校の基盤は一体化されたケア・発達・学習におかれ、子どもの最善の教育がめざされる。そうした取り組みの一環として特別な支援が実施されてきた（訓覇, 2023）。

多くの基礎自治体（コミューン）では、障害・疾病等の特別ニーズを有する幼児のほとんどはインクルーシブな環境で就学前教育が実施され、就学前学校教師は特別教育家・ST・心理士のほかハビリテーションセンター等の外部機関と連携しながら必要な教育・発達支援を行っている（Almqvist, Sjöman, Golsäter and Granlund, 2018）。より専門的な対応が必要な場合には、障害・疾病等の個別ニーズに応じた専門的教育・発達支援を行う就学前学校も設置されている。

しかし、障害等を有する子どもの就学前教育に関して Sandberg and Ottosson (2010) は、「特別な支援を必要とする子ども」という概念がスウェーデンの教育政策において長年使用されてきたにもかかわらず、

* 山梨大学大学院総合研究部教育学域

** 兵庫教育大学大学院学校教育研究科

*** 金沢大学人間社会研究域学校教育系

† 長崎大学教育学部

‡ 東海学院大学人間関係学部

§ 尚絅学院大学総合人間科学系

日本大学文理学部教育学科

この概念がどのように運用されているのか、就学前学校で特別支援を受ける子どもはどのような子どもなのかということに関して十分な情報がないことや、就学前学校職員がどのような基準で特別支援の必要性を判断しているのかも明確にされていないと指摘している。

また、2017年の学校監督庁調査において指摘されているように、視覚・聴覚の支援機器・教具を用いて言語理解を促す等の特別な教育的配慮がなされる一方で、子どもの障害・特別ニーズに応じた適切な活動を提供できていない、外部機関・専門家との連携協働が不十分等の課題もある（Skolinspektionen, 2017）。

以上に検討したように、高度な福祉国家と称されるスウェーデンにおいても障害・疾病等を有する幼児の発達支援において、就学前学校は多くの役割や課題があることが想定される。

それゆえに本稿では、2023年3月に実施したストックホルム市運営の「Reimers specialförskola（レイマシ特別就学前学校）」「Bamse språkförskola（バムセ特別就学前学校）およびダーナ県レクスンド市運営の「Förskolan Myran（ミラン就学前学校）」への訪問調査を通して、スウェーデンの就学前学校における特別ニーズ教育の動向および取り組みの実際と課題について検討する。

なお、訪問した3校の調査協力者に対して、事前に文書にて「調査目的、調査結果の利用・発表方法、写真の掲載、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。また本稿掲載の写真は、筆者らが2023年3月の訪問時に撮影したものである。本研究に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

II. スウェーデンの就学前教育制度の現状

1. スウェーデンの就学前教育制度の歴史の変遷

スウェーデンの就学前教育は保育と幼児教育の二つの系譜がみられる。女性の社会進出に伴って保育所設立の機運が高まり、1854年に最初の保育所がストックホルムのクングスホルメンに開設された。「経済的に

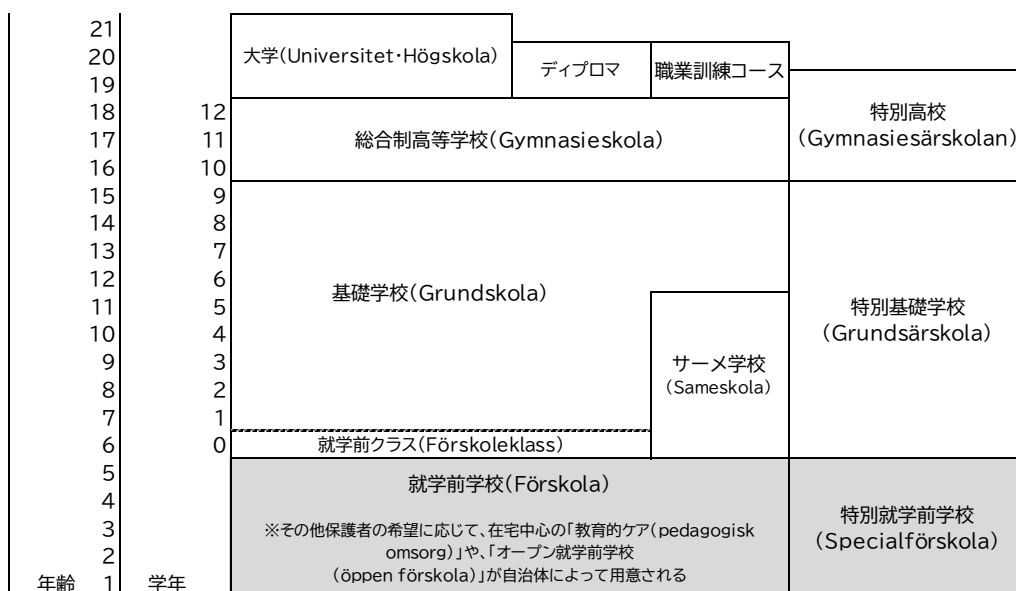


図1 スウェーデンの学校系統図（筆者作成）

貧困で、働きに出ている母親」の子どもへの支援が実施されていたが、スタッフは子どもの保育を担うための教育を受けておらず、資金不足により適切な敷地と衛生状態が維持されず、保育所環境はとても劣悪であった。一方、フレールベリの影響を受けて1896年にストックホルムに最初の国民幼稚園 (barntädgård) が開設された (Lararnashistoria ウェブサイト)。

1930年代には、貧困対策に加えて子どもの発達条件の不平等を縮小するという社会・教育政策的視座が軸に据えられ、その主導的存在であるアルヴァ・ミュルダール (Alva Myrdals) が社会教育学・人口危機対策・家族政策の観点から養育プログラムや保育所の必要性を説いた (訓覇, 2010)。ミュルダールは保育施設を「昼間の家 (daghem)」という名称に改め、「あらゆる子どもに発達の可能性を等しく保障するような保育を無償で提供する」施設として、国から補助金を受けて自治体が運営することやスタッフ・教師の養成は国が責任を持つて行うことを提案した (大野, 2015)。

1950年代の高度経済成長期に、保育は女性労働力の確保のための労働市場政策として重視された。1951年の保育事業専門委員会報告書「保育所と就学前学校」では、従来の多様な保育・就学前機関を「保育所」と「就学前学校」の2種類に整理して、3歳～7歳までの全ての子どもが受けられるように活動を拡大すべきと指摘され (Lararnashistoria ウェブサイト)、子どもを社会建設の中心に位置づけ、保護者就労と子ども支援の両面で保育サービスの重要性が強調された。その後、1970年代に共働き家族が一般化して保育所ニーズが高揚した (訓覇, 2010・2023)。

並行して保育サービスと幼児教育の統合を図るための基盤整備が進められ、1968年設置の「保育所調査委員会 (Barnstuguetredningen)」では、幼稚園と保育所が統合された「就学前学校」の目的を示し、就学前年齢全体を緩やかなカリキュラムの下で学習計画を発展させること、就学前学校教師と保育士が共同で教育支援に臨む必要があることが強調され、就学前学校の教師資格等に関する法整備の必要性も指摘された。

1975年に就学前学校に関する最初の法律が制定され、6歳児に対する年間525時間の無償の就学前教育の権利が確立された (Lararnashistoria ウェブサイト)。さらに訓覇 (2010) によれば、障害・疾病等の特別ニーズを有する子どもを優先的に就学させることが重視され、就学前学校の目的として就学前の子ども発達の不平等を縮小し、全ての子ども発達の保障するという社会政策的視座が前面に打ち出された。この時点で、①全ての6歳児に対する半日就学前教育無償の保障、②障害児のサービス利用優先、③就労・就学する親の子ども全員の利用保障が確立した。

その後、1998年に就学前学校にナショナルカリキュラム (Lpfö98) が導入され、管轄が社会サービス法から教育法へと移行した (訓覇, 2023)。さらに就学前学校 (保育サービスと6歳児就学前教育)、基礎学校 (9年間の義務教育)、余暇活動センター・学童保育 (12歳まで) の統合を進め、2017年には就学年齢を7歳から6歳への移行を国会で可決した。

就学前学校、基礎学校、余暇活動センター・学童保育の統合を実施してきた一連の就学前学校改革を通して、スウェーデンの就学前学校では教育とケアを組み合わせた概念である「EDUCAREモデル」を形成・構築してきた (訓覇, 2023; Engdahl, 2023)。

障害・疾病等の特別ニーズを有する子どもの就学前教育では、1968年の「保育所調査委員会」において身体的機能低下や精神的・情緒的・社会的・言語的困難を有する子どもを中心に「特別な支援ニーズを有する子ども」「特別なニーズを有する子ども」という概念が用いられ、困難な状況に置かれている子どもの支援が実施された。1975年の就学前学校法においては障害等による特別な支援ニーズを有する児童の入所優先が重視された。

1980年代には多様な機能障害を有する子どもを特別な施設から通常の就学前学校事業に統合することが

重視された（訓覇，2023）。例えば，ストックホルム市では1976年に運動障害を有する子どもの特別就学前学校（habiliteringsförskolor）が32校開設されていたが，1988年にはハビリテーションセンターがストックホルム県内に5か所設置され，県内の就学前学校への教育支援とともに，特別支援を必要とする子どもに関わる就学前学校教師の研修を実施した。現在のストックホルム県内にあるハビリテーションセンターはスタッドシャーゲン（Stadshagen）1ヶ所である（RBU Stockholm, 2020）。

21世紀に入ると統合のみならず，全ての子どもの多様性を尊重する「インクルージョン」「包摂」という概念が浸透するとともに，就学前学校の基盤は一体化されたケア・発達・学習におかれ，子どもの最善の教育がめざされる。そうした取り組みの一環として，特別な支援を必要とする子どもの状態を的確に把握し，必要な支援が提供されている（訓覇，2023）。

2. スウェーデンの就学前教育システム

国立教育庁の統計によると2022年秋の時点で約50万9,000人の子どもが就学前教育を受けており，2021年秋に比して4,200人，1%弱の減少となった。1歳から5歳までの全人口の約86%が就学前教育を受けており，その中で就学率が最も高いのは4歳児と5歳児の約96%である。子どものバックグラウンドによって就学率に違いが生じており，スウェーデン人の子どもも86%，両親が外国生まれの子どもも82%，外国生まれの子どもも73%となっている（Skolverket, 2023a）。

就学前学校の教育内容は，日本の幼稚園教育要領や保育所保育指針にあたる「就学前学校ナショナル・カリキュラム（Läroplan för förskolan）」に基づいて行われている。ナショナル・カリキュラムは「就学前学校の価値観と使命」と「目標と指針」から構成され，重視される価値観や原則は「民主主義」「個性」「多様性」「共同体」「自然や文化への関心」「遊びや創造性」である。子どもが自分自身や他者，社会と関わりながら成長することをめざし，そのために保護者や地域社会と連携・協力しながら教育活動を行うことが重視されている（Skolverket, 2018）。

就学前学校には就学前学校教師が配置されていなければならない，このほかに保育士（Barnskötare），アート教師，演劇教師，音楽教師，子どもと同じ母語を話すスタッフなどが適宜配置されている（Skolverket ウェブサイト）。就学前学校教師の学位プログラムは通常3年半であり，一部の大学では修士課程レベルまで継続することが可能である。また新しいカリキュラムに沿ったスタッフの専門性向上のために，政府から補助される現職コースにも重点が置かれている。政府は研究校に資金を投じて，高度な教育を受けた就学前学校教師の養成を意図している（Pramling-Samuelsson and Pramling, 2013）。

スウェーデンにおいては2011年から全学校種で教員認証制度を導入し，大学等で必要な学位を修めた後，国立教育庁へ申請して教員認証を受けることとなった。これに伴い就学前学校教師が正規雇用されるには，就学前学校教師の認証が必要とされる（「教師と就学前学校教師の資格と登録に関する規則」（Förordning（2011:326））。保育士（Barnskötare）は高校のコース（3年間）で保育士になる教育を受けた者，または地方自治体の成人教育の1年間のコースを受けた者が得られる資格である。

2022年の就学前学校正規雇用教師のうち就学前学校教師の学位を修めているものは約40%にとどまり，2%が余暇教育教師（Fritidspedagog，主に6～12歳の子どもを対象に学童保育を担当）の学位または教師学位を修めているに過ぎない（Skolverket, 2023a）。就学前教育の教師の質・専門性の向上は大きな課題となっている。

3. 障害・疾病等の特別ニーズを有する幼児の発達支援

障害・疾病等の特別ニーズを有する幼児は、インクルーシブ教育の観点から通常の就学前学校において発達支援を受けることが多い。スウェーデン教育法第8章9条では、全ての就学前学校の責務として「身体的、精神的、またはその他の理由で発達に特別な支援を必要とする子どもには、その特別なニーズに必要な支援が与えられなければならない」「子どもの保護者には特別な支援活動の計画に参加する機会が与えられなければならない」と明記されている（Skollag (2010 : 800)）。

2010年時点で就学前教育を受けている子どもの約20%が特別な支援を必要とし、そのうち約4~5%が障害の診断を有していた。障害・疾病等の特別ニーズを有する幼児のほとんどは、インクルーシブな環境での就学前教育が実施され、就学前学校教師は特別教育家・ST・心理士やハビリテーションセンター等の外部機関と連携しながら必要な教育・発達支援を行っている（Almqvist et al., 2018）。

支援システムの具体は各自治体によって多様であり、例えばストックホルム市セーデルマルム地区では、心理士・ソーシャルワーカー・特別教育家・就学前学校教師によって組織されるサポートユニットが主に特別ニーズ教育に関する問題を担当している（Södermalms stadsdelsnämnd, 2020）。

スウェーデン教育庁は就学前学校教師の特別ニーズ教育の専門性向上のために補助金を準備している。この補助金申請には予め就学前学校教師が事前学習を終えていることが求められる。「就学前教育における特別教育」という教材パッケージが用意されており、オンデマンド資料の視聴、同僚とのディスカッション、振り返りなどの内容で構成されている。「就学前学校教師の働きかけは、全ての子どもたちがその状況や必要性に基づいて発達し、学ぶことができるような機会を作り出すための重要な要素である」ことを基盤にしてインクルーシブな発達支援がめざされている（Skolverket, 2023b）。

子どもは可能な限り自宅に近い就学前学校に通うことが原則とされているが、より専門的対応が必要な場合には、アレルギー専門特別就学前学校、言語発達遅滞対応の特別就学前学校等に通うケースもある（田部ほか, 2021）。例えば、ストックホルム市には特別就学前学校として重度障害対応の「Reimers specialförskola」、言語発達遅滞対応の「Bamse språkförskola」、聴覚障害対応の「Förskolan Havet」があり、そしてstadshagen（Stadshagen）のハビリテーションセンターがある。これらの特別就学前学校とハビリテーションセンターはストックホルム市の補助金で運営され、管理は所在地区の行政が担当する（表1）（Utbildningsförvaltningen Tillhandahållaravdelningen, 2012）。

ハビリテーションは保健・医療サービス法（Hälsö-och sjukvårdslagen）に基づき、機能的・器質的障害の診断を有する子どもに提供されるサービスの一つである。障害は子どもの一側面であり、子どもには豊かな発達があるという理解のもとに子どもの発達を促進している（小野, 2023）。

前述のように、1988年にはストックホルム県内に5か所あったハビリテーションセンターは1か所にまで減少したが、並行通園として通う対象幼児への週2回の治療・療育・ハビリテーションのほか、就学前学校教師・スタッフを対象とした研修も開催している（RBU Stockholm, 2020）。

ヨーテボリ市でも就学前学校において特別教育家・心理士、ST等と協力して、障害・特別ニーズを有する幼児に対して、アクセスしやすい学習環境で専門的な教育支援が実施されるとともに、重度重複障害・難聴・言語遅滞・自閉症等の乳幼児を対象とした特別就学前学校が開設されている（Göteborgs Stad）。

Lundqvist, AllodiWestling and Siljehag (2016) は、スウェーデンにおいて特別な支援を要する子どもに教育・ケアを提供する就学前学校の特徴を明らかにしている。障害の診断を受けた子どもを教育するユニットの質は低くなかったが、インクルーシブな教育環境での教育支援はどの就学前学校でも良好とは言えないと指摘し、スウェーデンの就学前学校の質や特別なニーズをもつ子どものためのサービスをさらに発展させ

表1 スtockホルム・ヨーテボリ・マルメ各市の特別就学前学校一覧

市	施設名	対象・内容
ストックホルム	Reimers specialförskola	重度障害特別就学前学校
	Bamse språkförskola	言語発達遅滞特別就学前学校
	Förskolan Havet	聴覚障害特別就学前学校
ヨーテボリ	Welandergatan 37 förskola	身体障害・知的障害等の重度重複障害特別就学前学校
	Arves Marias väg 21 förskola	視覚障害・聴覚障害・運動障害・発達障害等の重複障害特別就学前学校
	Bräcke förskola Stegen	脳性マヒ特別就学前学校
	Bronsåldersgatan 90 förskola	言語障害特別就学前学校
	Kålhagen 2 förskola	自閉症特別就学前学校
マルメ	Brandvaktens förskola	多様な障害対応の特別就学前学校
	Motettens förskola	聴覚障害クラスのある就学前学校
	Änggårdens allergiförskola	アレルギー対応特別就学前学校

る必要があることを強調している。

学校監督庁の調査では、適切な支援機器・教具を用いて言語理解を促す等の特別な教育的配慮がなされる一方で、外部機関・専門家との連携・協働が不十分等の課題が示されている（Skolinspektionen, 2017）。こうした問題改善のために複数の自治体では特別就学前学校の開設等に取り組んでいる。

Lundin and Petersson (2022) は、特別教育家の専門的役割が就学前学校の教育実践にどのような効果をもたらしているのかについて検討しているが、回答者の大多数は、巡回・研修・情報提供、アクセス可能な学習環境の開発支援を行うために、特別教育家が担当する就学前学校数を減らす必要があること、一部の特別教育家は時間がないために就学前学校への関与が困難であることを示している。

スウェーデン保健福祉委員会（Faktaundersökning av: Socialstyrelsen Senast granskad）やスウェーデン聴覚障害者協会（Sveriges Dövas Riksförbund）は、視覚障害・聴覚障害を有する子どもの困難・ニーズに応じた早期からの専門的教育支援が必要であると指摘している（Socialstyrelsen, 2022；SDR, 2021）。

知的障害当事者組織の FUB は、知的障害を有する子どもの家族が希望する場合、居住地の就学前学校に通学して特別な支援を受ける権利があることを指摘している（FUB, 2019）。

スウェーデン自閉症協会は「自閉症児は就学前から特別な支援を受ける権利がある」と述べ、「就学前学校は子どもの特別なニーズに応じたサポートを提供しなければならず、どのようなサポートが子どもに適しているのかを理解するため、教師は環境を調査し、何か困難を引き起こし、いかにすればうまくいくのかを明らかにする必要がある」として、早期からの就学前支援の重要性を述べている（Autism Sverige）。

このようにスウェーデンの就学前教育においては、インクルーシブ教育を主体に全ての子どもが地域の就学前学校での教育支援が実施されるとともに、障害・疾病等を有する子どもの困難・ニーズに応じた教育支援がめざされているが、実際には外部機関・専門家との連携がうまくいかず、子どもの困難・ニーズに応じた支援が十分になされていない等の課題も示されている。

こうしたなかで障害・疾病等の子どもの教育支援を担っている特別就学前学校等の取り組みの実際について、次節で検討していく。

III. スウェーデンの就学前学校における特別ニーズ教育の実際

筆者らは2023年3月にストックホルム市にある「レイマシ特別就学前学校」「バムセ言語発達就学前学校」およびレクサンド市の「ミラン就学前学校」を訪問調査した。以下、その調査概要を示す。

1. スtockホルム市のレイマシ特別就学前学校

ストックホルム市運営のレイマシ特別就学前学校は知的障害・肢体不自由・神経疾患・てんかんなどの重度障害・重複障害の幼児を対象とする公設運営の就学前学校である(図2左上図)。年間予算は1,200万クローナ(1クローナ=13.46円, 1億6,150万円), 15名の幼児が在籍し, 3クラスに分かれて学習をしている。

レイマシ特別就学前学校には就学前学校のカリキュラムによる教育的支援と医療面の特別ケアという二つの役割がある。スウェーデン教育法に則して独自のプログラムを作成し, 特に「経験」「コミュニケーション」「自立」を重視した教育ケアが行われている。

スタッフは教師(認証を有する就学前学校教師の割合58%), 保育士, 特別教育家, 理学療法士(PT), 作業療法士(OT)がおり, 各クラス5名の幼児に対して4名のスタッフ(特別保育士(Specialistbarnskötare), OT・PT含む)が配置されている。スタッフが多く, 手厚い支援が行われている点もレイマシ特別就学前学校の特徴である。



図2 レイマシ特別就学前学校の様子

(左上図) レイマシ特別就学前学校がある建物外観 (右図) 教室内・教具

(左下図) 教室内の様子

通常の就学前学校プログラムと異なり、感覚統合・運動療法を重視したプログラムが設定され、4名の保育士と理学療法士・作業療法士が個別教育目標を作成している。在籍幼児はハビリテーションセンターにも併行通園して治療・療育・ハビリテーションも同時に受けており、ハビリテーションや医療機関とプログラム内容を調整している。目標設定の際にはできること（機能）に着目し、できることを伸ばしていくことが大切にされている。

子どもは他の子どもと遊ぶ権利があるとの考えのもと、遊びやコミュニケーションを子ども自身が堪能できるように支援している。コミュニケーション支援では、手話やマカトン、PECS等による教育的支援、タクトイルマッサージによる心理的支援等が行われている（図2右図・左下図）。

障害等を有する子どもにとって他者との関わりやコミュニケーション機会が得にくい現状から、その機会を保障することが重要であり、時には子ども同士の喧嘩もコミュニケーションや発達の経験の機会と捉えている。

リフトを多く活用して末端からの脳や身体への刺激を与えているが、リフトの使用はスタッフの腰痛予防・職場環境改善にも繋がっている。

近隣の図書館との連携では、司書による読み聞かせや本の出張貸出などにより、言語的コミュニケーションのプログラムを日常的に頻回に行っている。

給食では特別食や胃ろう（医療的ケア）にも対応しているが、栄養士は配置されていないため保護者からの委任状（医師の処方含む）により対応している。

2. ストックホルム市のバムセ特別就学前学校

ストックホルム市運営のバムセ特別就学前学校は、スウェーデン国内でも規模の大きい言語発達遅滞対応の特別就学前学校である（図3左上図）。年間予算は1,400万クローナ（1クローナ=13.46円、1億8,840万円）であり、これは幼児の在籍数により決定される。

入学条件は特別教育家等によって言語発達遅滞があると判断された者であり、吃音や場面緘黙は対象に入らない。重複障害の場合は主たる障害が言語発達遅滞となる。

スウェーデンでは2~3歳で言語発達遅滞の診断がなされ、言語発達遅滞の5~7%は中程度、1~2%は重度である。言語発達遅滞のある子どもは初語・発語が遅く、言語的発達に課題を抱えている。そのためにコミュニケーションの意欲低下や言語的理解に困難を抱える。

バムセ特別就学前学校は教育目標として「言語力の向上」「自信をつける」「好奇心をもたせる」「社会生活能力の向上」等を挙げている。幼児数は24名であり、幼児の5~7割はADHD・LD・DCD（発達性協調運動症）等を併せもっている。

スタッフは就学前学校教師のほかSTが配置されており、1クラスに4名のスタッフが割り当てられている。スタッフの採用・人事権は学校長が有し、有資格者を意図的に採用しているため、教師全員が就学前教師の認証を有している点が特徴といえる。

教育内容においては、特に子どもの語彙・言語力向上に重点が置かれている。就学前教師とSTが個別発達計画を作成して実践し、「子どもの言語力向上、関心の高まり、主体的な参画」等の観点からリフレクションが行われ、6週間ごとに保護者面談で情報が共有される。

教育活動では言語発達が同程度の2~3人グループで語彙・文法を学ぶ時間が設けられている（図6）。また、特別なイベントを設定して子ども相互の交流・コミュニケーション機会や協同による学習機会が設けられている。子どもが主体的に参加できる場を設けること、子ども全員がわかる言葉の使用、実際の体験と制

作活動を繋げるといった工夫もなされている（図3右図・左下図）。

コロナ禍による影響では、言語発達遅滞に係る受診・診断のアクセス機会の減少により、入園につながる子どもが減少したことも挙げられた。

就学前学校の後、ほとんどの子どもが基礎学校に就学するが、その背景には特別基礎学校の入学定員の少なさから基礎学校を選択せざるを得ない状況もうかがえた。基礎学校に就学した子どものなかには、子どもの特別ニーズに応じた専門的対応がなされないために、通常のカリキュラムに適応できないことが課題とされていた。

3. ダーラナ県レクサンド市のミラン就学前学校

ダーラナ県レクサンド市運営のミラン就学前学校は開校2年目の就学前学校である（図4左上図）。ミラン就学前学校は発達障害（精神神経障害、Neuropsychiatrikska funktionsnedsättningar：NPF）の子どもの学習プロジェクト（Lär miljö NPF project）としてスタートしたが、その理由として、発達障害を有する幼児に対応できる就学前教育システムの改善や特別ニーズ教育の専門性を有する就学前学校教師の養成・配置が求められていたためである。

ミラン就学前学校の定員は60名であるが、調査訪問時には44名が在籍していた。そのうち、特別なニ-



図3 バムセ特別就学前学校の様子

(左上図) バムセ特別就学前学校がある建物外観 (右図) 制作活動

(左下図) 教室内の様子

ズを有する幼児は5名であった。就学前学校教師のうち特別教育家の資格を有するのは1名であり、その教師を中心に特別なニーズを有する子どもも活動に参加しやすい教育環境（教材の適切配置、玄関・ロッカーの構造化等）が設定されていた。

教育活動においては、スヌーズレンや粘土遊びのように五感を刺激する活動が多く取り入れられているほか、あらゆる場所に本を配置することで文字に触れる機会を増やすことが重視されている（図4右図・左下図）。教師が使用するコミュニケーションカード等の教材は、全国で統一されたリソースがあり、それを活用することができる。

コロナ禍の影響では、外出自粛のなかで子どもが家族以外の他者と交流する機会が大きく減少したことにより、他児や他者（大人）と関わることを怖がる子どももいたことが報告された。さらに、子どもや保護者との直接のやりとりが難しくなったことで被虐待等の問題発見と介入の機会が減少したことの問題も危惧された。

IV. おわりに

本稿では、筆者らが2023年3月に訪問調査したスウェーデンの就学前学校・特別就学前学校の取り組みをもとに、インクルーシブ教育を推進するスウェーデンの就学前学校における特別ニーズ教育の動向と発達



図4 ミラン就学前学校の様子

(左上図) ミラン特別就学前学校がある建物外観 (右図) 教具

(左下図) 教室の様子

支援の課題を検討した。

訪問した特別就学前学校では子どもの障害・疾病等の特別なニーズに応じるために、特別教育家・ST・PT・OT等の専門家との連携のもとに「個別発達計画」の作成に基づいた丁寧な教育ケア・発達支援が取り組まれていた。

しかし、ハビリテーションセンターとの連携・協働とともに、通常の就学前学校における障害・疾病等の特別なニーズを有する子どもへの教育支援のあり方、基礎学校に就学後のフォローアップ等が課題として示された。それとも関連して就学前学校教師の理解不足による問題も指摘され、特別ニーズ教育に関する専門性の向上が求められている (Skolinspektionen, 2017)。

上記の困難・問題は、まさに日本の就学前教育とも共通する課題であり、今後も継続してスウェーデンの就学前学校における特別ニーズ教育の実際と課題についての検討が求められている。

附 記

2023年3月に実施したスウェーデンの就学前学校訪問調査研究においては、ストックホルム市在住のコーディネータ・通訳の佐々木ストックラッサ瑞子氏、レクサンド市在住のコーディネータ・通訳の八幡ラーション敬子氏、レクサンド市国際交流担当職員 Lena Ryen 氏より多大なご協力・ご支援をいただいた。これまでの長きにわたる交流・友好を含め、記して感謝申し上げる。

本稿は、「北欧福祉国家と子ども・若者の特別ケア」調査研究チーム代表の高橋の企画提案のもとに、毎週1回のオンライン研究会において文献レビューと相互の討議により、著者全員で執筆したものである。なお、本研究は科研費基盤研究C(研究代表：石川衣紀, 19K02645)による研究成果の一部である。

文 献

- 1) Autism Sverige (n.d.) Förskola och särskilt stöd. Autism Sverige, <https://www.autism.se/skola-och-sysselsattning/skola/stod-i-skolan/forskola-och-sarskilt-stod/> (Retrieved August 28, 2023) .
- 2) Almqvist, L., Sjöman, M., Golsäter, M., & Granlund, M. (2018). Special support for behavior difficulties and engagement in Swedish preschools. *Frontiers in Education*, 3:35. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00035> (Retrieved August 28, 2023) .
- 3) Engdahl, I. (2023) EDUCARE・モデル：スウェーデンの幼児教育における基本概念. 小野次朗 (監修), スウェーデンにおける取り組み 就学前の EDUCARE・モデルと歴史と制度とヘルスケア：子どもの人権・民主主義・専門職の役割を中心に. ジアース教育新社, 10-34.
- 4) Göteborgs Stad (n.d.) Specialförskolor för barn med funktionsnedsättning. <https://goteborg.se/wps/portal/start/forskola-och-utbildning/forskola-och-pedagogisk-omsorg/barn-och-familj-i-behov-av-stod/specialfor-skolor-for-barn-med-funktionsnedsattning> (Retrieved August 28, 2023) .
- 5) 訓覇法子 (2010) スウェーデンの“EDUCARE”モデルの形成過程と政策視座. *海外社会保障研究*, 173, 41-48.
- 6) 訓覇法子 (2023) 就学前教育の歴史的展開と制度と実践. 小野次朗 (監修), スウェーデンにおける取り組み 就学前の EDUCARE・モデルと歴史と制度とヘルスケア：子どもの人権・民主主義・専門職の役割を中心に. ジアース教育新社, 35-92.

- 7) Lararnashistoria (n.d.) <https://lararnashistoria.se/> (Retrieved August 28, 2023) .
- 8) Lundin, J. & Petersson, J. (2022) Specialpedagogens komplexa roll i förskolan: Specialpedagogers, barnskötarens och förskolläraresupplevelser av specialpedagogens komplexa roll i förskolanspedagogiska praktik (Dissertation). <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-117329> (Retrieved August 28, 2023) .
- 9) Lundqvist, J., Allodi Westling, M., & Siljehag, E. (2016) Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 124-139.doi: 10.1080/08856257.2015.1108041 (Retrieved August 28, 2023) .
- 10) Malmö stad(2023) Särskilt utformad förskoleverksamhet. <https://malmo.se/Bo-och-leva/Utbildning-och-forskola/Forskola/Forskolor-och-pedagogisk-omsorg/Sarskilt-utformad-forskoleverksamhet.html> (Retrieved August 28, 2023) .
- 11) 小野尚香 (2023) スウェーデンにおけるチャイルドヘルスケア. 小野次朗 (監修) スウェーデンにおける取り組み 就学前の EDUCARE・モデルと歴史と制度とヘルスケア：子どもの人権・民主主義・専門職の役割を中心に. ジアース教育新社, 126-197.
- 12) 大野歩 (2015) スウェーデンの保育改革にみる就学前教育の動向. *保育学研究*, 53 (2) , 220-235.
- 13) Pramling-Samuelsson, I. & Pramling, N. (2013) Early Childhood Education in Sweden. Student thesis, Linnaeus University.
- 14) RBU stockholm (2020) Genom glädje och kunskap kombinerar vi träning, lek och lärande utifrån varje barns behov. Utsikt nr. 1.,20-23. <https://stockholm.rbu.se/wp-content/uploads/sites/4/2020/04/Stockholms-Habiliteringsenheter.pdf>. (Retrieved August 28, 2023) .
- 15) Riksförbundet FUB (2019) Vad tycker FUB om förskolan? <https://www.fub.se/rad-stod/skola-och-utbildning/forskola/>. (Retrieved August 28, 2023) .
- 16) Sandberg, A., & Ottosson, L. (2010) Pre-school teachers', other professionals', and parental concerns on cooperation in pre-school – all around children in need of special support: the Swedish perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (8) , 741-754. doi:10.1080/13603110802504606 (Retrieved August 28, 2023) .
- 17) Skolinspektionen (2017) Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2017/forskolans-arbete-med-barn-i-behov-av-sarskilt-stod/> (Retrieved August 28, 2023) .
- 18) Skolverket (2018) Läroplan för förskolan. Skolverket, <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan> (Retrieved August 28, 2023) .
- 19) Skolverket (2023a) Barn och personal i förskola – hösten 2022. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2023/barn-och-personal-i-forskola---hosten-2022> (Retrieved August 28, 2023) .
- 20) Skolverket (2023b) Specialpedagogik i förskolans praktik. https://larportalen.skolverket.se/#/modul/4-specialpedagogik/F%C3%B6rskola/113_Specialpedagogik_i_forskolans_praktik (Retrieved August 28, 2023) .
- 21) Socialstyrelsen (2022) Barn och ungdomar med synnedsättning. <https://kunskapsguiden.se/om-raden-och-teman/funktionshinder/synnedsattning-och-blindhet/barn-och-ungdomar-med-synnesattning>

- ning/ (Retrieved August 28, 2023) .
- 22) Södermalms stadsdelsnämnd (2020) Underlag till förskolerapport 2020 för Södermalms stadsdelsnämnd.
 - 23) Stockholm Stad (2023) Reimers Specialförskola. <https://forskola.stockholm/hitta-forskola/forskola/reimers-specialforskola/> (Retrieved August 28, 2023) .
 - 24) Sveriges Dövas Riksförbund (2021) SDR Studio: Döva barn och stöd till föräldrar. <https://sdr.org/nyheter/sdr-studio-dova-barn-och-stod-till-foraldrar/> (Retrieved August 28, 2023) .
 - 25) 田部絢子・石川衣紀・内藤千尋・池田敦子・石井智也・柴田真緒・能田昂・田中裕己・高橋智 (2021) スウェーデンの就学前学校におけるアレルギー対応支援：マルメ市の「アレルギー専用就学前学校 (ÄnggårdensAllergiförskola)」への訪問調査から. 金沢大学人間社会研究域学校教育系紀要, 13, 115-123.
 - 26) Utbildningsdepartementet (2010) 8 kap. Förskolan. Skollag (SFS No. 2010: 800) Sveriges Riksdag, https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling-skollag-2010800_sfs-2010-800#K8 (Retrieved August 28, 2023) .
 - 27) Utbildningsdepartementet (2011) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare (SFS No. 2011: 326) Sveriges Riksdag, https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-orfattningssamling-forordning-2011326-om-behor_sfs-2011-326/ (Retrieved August 28, 2023) .
 - 28) Utbildningsförvaltningen Tillhandahållaravdelningen (2012) Språkförskola i västra stockholm. <https://insynsverige.se/documentHandler.ashx?did=38501> (Retrieved August 28, 2023) .