

福祉社会に向けた教育のあり方
—デンマークのフォルケホイスコーレを手がかりに—

野村美月

目次

はじめに

1. 日本の教育への問題意識

- 1. 1 競争主義
- 1. 2 受動的な教育
- 1. 3 障がいに関わる課題
- 1. 4 教育者が抱える課題

2. フォルケホイスコーレとは

- 2. 1 概要
- 2. 2 歴史から紐解く存在意義
- 2. 3 グルントヴィの教育思想
- 2. 4 フォルケホイスコーレと日本

3. フォルケホイスコーレにおける教育と生活

- 3. 1 フォルケホイスコーレでの1日
- 3. 2 主体性を活かした授業
- 3. 3 民主主義教育
- 3. 4 コアバリューと規則
- 3. 5 障がいのある学生との関わり
- 3. 6 教育者の役割

4. フォルケホイスコーレの存在を可能にしているデンマーク社会

- 4. 1 公教育
- 4. 2 文化
- 4. 3 特別支援教育の抱える課題

5. 福祉社会に向けた教育

- 5. 1 個々に合わせた教育
- 5. 2 対話の姿勢を育てる教育
- 5. 3 障がいインクルーシブな教育
- 5. 4 教育者のあり方

おわりに

参考・引用文献

はじめに

ゼミでの学びの中で、無意識の特権性に気付かされたとともに、いかに同質的で狭い世界で生きてきたかを痛感した。視野を広げたいと留学に踏み出すことを決め、様々な学校を探していく中でデンマークのフォルケホイスコーレという成人教育機関が目にとまった。ゼミでの学びから福祉国家として名高い北欧の社会自体に興味を持っていたことに加えて、これまで自身が受けてきた日本の教育と比較して段違いに自由度が高い教育のあり方や多様性を体現したコミュニティに興味を抱いたためだ。

フォルケホイスコーレでは、年齢、国籍、障がい、バックグラウンドの別に関わらず、多様な人々が共に学び、暮らす。そのような中で、異なる意見を尊重し合い合意形成を進める民主主義的なプロセスを何度も経験した。加えて、デンマークの選挙に立ち会う中でその投票率の高さや国民1人1人の関心の強さ、オープンに政治思想を話す場面に触れ、フォルケホイスコーレの中だけでなく社会全体として民主主義が根付いていることを知った。

このような経験から、多様な人々が受け入れられともに暮らす福祉社会には民主主義が根付いていることが必要であり、そこにフォルケホイスコーレで行われているような民主主義教育を含めた教育のあり方が大きく寄与しているのでは無いかと考えるようになった。

そこで本稿では、どのような教育のあり方が福祉社会に繋がるのか、考察を進めていく。執筆にあたっては、「民主主義の学校」とも呼ばれるフォルケホイスコーレへの留学経験を手がかりに、先行文献の研究や各教育機関への見学やインタビューも踏まえる。

第1章では、これまでのゼミや自身が日本の教育の受け手となってきた中で感じた問題意識を深める。第2章では、俯瞰的な視点からフォルケホイスコーレとはどのような教育機関なのかを研究する。第3章では、自身の経験や滞在中に知り得たことをもとに、1章で述べた問題意識も念頭に置きつつフォルケホイスコーレで行われていた教育を紹介する。第4章ではデンマーク社会全体に視野を広げ、公教育や文化の面から福祉社会に寄与する要素を分析するとともに、デンマークの教育が抱える課題についても分析する。第5章では、主に3章と4章を踏まえてどのような教育のあり方が福祉社会の実現に寄与できるか結論づける。

1. 日本の教育への問題意識

本章では、大学での学びや自身の受けてきた教育を振り返る中で抱えてきた、日本の教育に対する問題意識について述べる。

1. 1 競争主義

国連・子どもの権利委員会は日本政府に対し、教育文化について過度な「受験競争」に対する懸念を示している。日本では、どの学校の入学試験も筆記試験が行われて得点順に合否の判断を下すことが主流である。しかし、尾木（2017）は、「筆記試験は評価する側にとって好都合なツールに過ぎず、子どもの真の学力を測る“ものさし”として適当と言えるのかどうか、非常に疑わしい」と述べる。今の日本の教育は、中学校は高校受験のための勉強、高校は大学受験のための勉強といったように、受験で成功することを目的にしていることが否めない。志望校に入るために生まれる「競争」が子供達から時間や体力を奪い、多大なストレスの原因となっている実態があるのだ。そうすると、受験に有利になる学習ばかりに重きが置かれ、それ以外の学びが疎かにされたり、合格のために手段を選ばない振る舞いが許されたりしてしまう。（尾木：2017：43-45）

1993年ごろから、通知表の各教科の学習の状況を「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」などの項目別にそれぞれ「A・B・C」の3段階で評価する。この中に「関心・意欲・態度」という項目があるが、この項目が低いと定期考査などで優秀な成績を修めても評定に換算すると評価が低くなってしまふといった“ねじれ現象”が起こり得る。そのため、生徒はこの「関心・意欲・表現」の項目で良い評価を得ようと、提出物を期限に間に合わせるために解答を丸写ししたり教師に従順な態度を演じたりすることもある。尾木（2017）は、「先生に逆らうと通知表の成績に差し障る」と生徒が萎縮しているような学校が、学びの場として本当にふさわしいのかどうか」と疑問を投げかける。（尾木：2017：45-46）

教育に競争原理を導入しても子どもの学力や学校の教育レベルが向上しないことは世界ではすでに“常識”となっている。1998年のサッチャー政権下にあったイギリスが競争原理を導入した教育改革に乗り出したことがあった。子ども同士や学校が競争意識を持つことでレベルが向上するだろうと見込まれていたが、結果として競争がもたらしたものは“向上”ではなく“格差”であった。子どもたちは成績の良い子と「落ちこぼれ」に分けられてしまい、成績の良い学校には優秀な子どもが集まり成績不良の学校には落ちこぼれが残されるという構図が生まれた。結果として、成績の良い子と悪い子の間で受けられる教育の質の格差が生まれ、国全体として学力レベルを上げることは出来なかった。こうした先例があるにも関わらず、日本では当時のイギリスと似たような教育システムを続けている。テストの点数で子どもの学力を評価付し、互いに競わせる。学校も、学校選択制のもとで周囲の学校と競い合っている。競争から落ちこぼれた子どもは学ぶ意欲を失い、ますます学力を低下させることになり、そこから生まれた格差が差別やいじめといった二次的な問題につながる恐れもある。（尾木：2017：50-51）

競争を余儀なくされる教育の中では、落ちこぼれてしまった子どもの自己肯定感が下がってしまうのでは無いか。また、偏差値や点数といった「結果」ばかりにフォーカスが置かれてしまっていることで、「プロセス」が蔑ろにされているとも言える。「結果」がしばしば努力と結び付けられることによって、無意識の自己責任論を助長しているとも考えられるのではないか。

1. 2 受動的な教育

デンマークの教育を受けた後に自分の受けてきた教育を振り返ってみて、それは受動的なものであったと感じさせられた。特に中学以降の学びは、教師が一方通行の講義形式で教え、生徒は情報を漏らさないよう板書を取り、それをテストの前に詰め込むというスタイルがほとんどだった。後述するグルントヴィの言葉を借りると、「死んだ言葉」による教育が行われているのだ。

尾木（2017）は、日本の教育は大人が最善だと思うものを子どもに一方的に押し付けているだけだと非難する。また、大人が最善だと思っているものが子どもにとっても本当に最善であるのかと疑問を投げる。知識も経験も豊富な大人が考えた方法が正しいに決まっていると、そこに疑問を持つことすらなかったのだ。教育を受ける子どもたちにしかわからないことがあるにも関わらず、教育を与える側の都合に偏りすぎることで受ける立場の不都合に気がついていない恐れがあるのだ。それは、子どもたちの力を抑えてしまうことに繋がりがかねない。（尾木：2017：177-178）

筆者は、校則にもこのような傾向が見て取れると考えている。私の通っていた中学校、高校は比較的校則が厳しい方であった。しかし、入学した時点で既にルールが決められていたため、ルール自体を疑うことすら無かった。また、校則があることの目的やなぜそのようなルールがあるのか意識したことも無かった。

坂本（1986）は、民主国家ならば憲法や法律は国民の人権や権利を守るためにあり、代表者を通して国民自らが決定するものであるにも関わらず、校則は生徒を管理して取り締まるためにあり、教師が生徒に一方的に押し付けているのが普通であると校則のあり方を批判した。（坂本：1986：2）

内田（2022）は、多くの校則が冒頭から身なりや頭髪、行動に関する規制項目の羅列であり、それが教師から生徒への一方的な伝達であることが多いと述べる。生徒の権利を保障する理念や生徒を守るための筋立てが無く、生徒の権利が不透明な校則改革に未来は無いと批判した。（内田：2022：vi）

また、この校則は教師と生徒の間の非対称的な権力関係に置かれており、各学校で通用している「校則」は明文化されているとは限らない。何らかのプリントに一度記載されただけであったり、教師から生徒に口頭で伝えられているだけであったりと、根拠に乏しいものがしばしば見受けられる。（内田：2022：vii）

学生のための教育やルールであるはずが、学生の主体的な参加無しに決められている。自己効力感や参加意識を育てられるはずの場面を無駄にしているのではないか。

1. 3障がいにつわる課題

私の通っていた小学校には、特別支援学級と呼ばれる障がいのある児童が通うクラスがあった。しかし、日常の中で特別支援学級に通う児童と通常学級に通う児童の関わりはほとんど無かった。ゼミのディスカッションやフォルケホイスコーレに通う日本人学生と話した際にも、障がいのある方と関わったことが無い人が多かった。

渡邊（2010）が行なった、大学生を対象とした回想法による調査では、小学校4年生から中学校3年生で発達障害児と同級であったと回答した学生は87.3%に上り、義務教育課

程の中で発達障がい疑われる児童生徒が身近にいることは決して珍しいことではないことが分かる。その中で、そのような障害のある子どもを肯定的に受け入れ、行動を共にするといった関わりをしていた者は回答者の4人に1人と少ない。しかし、約80%の学生が発達障害について理解していれば、関わり方は違っていたと回答した。

河内ほか（2009）の調査によると、一般の学生は発達障がいに対するイメージとして「苦しい」「悲しい」「不幸」といったネガティブなものがポジティブなものよりも多く見られる一方で心理学専攻の学生は「手際良い」や「陽気な」の得点は低い。「個性あふれる」「優秀な」「気の毒でない」などで高い得点が見られた。これらを踏まえて、古澤（2017）は発達障がいに対するマイナスイメージはその知識の乏しさが挙げられ、日常的な交流だけでは障害児の周囲の子どものポジティブな態度形成には不十分であると結論づけた。

これらを踏まえると、障がいを持つ児童を学生時代から物理的には身近な存在であるにも関わらず、自分とは関係のない対岸の存在として捉えている人が多いと考えられる。この姿勢が社会に出てからも影響して障がい者への間接的差別¹、合理的配慮²や想像力の欠如に繋がっているのではないか。

また、「障害者権利条約³」の署名から批准に至るまでに国内法の整備が必要であり、日本においてもインクルーシブ教育システムの構築が検討されるようになった。しかし、文部科学省（2022）が発表した新しい時代の特別支援教育のあり方に関する有識者会議報告書（案）においては、以下のように述べられている。

①障害のある子どもと障害のない子どもが可能な限り共に教育を受けられる多様な学びの場の整備

②障害のある子どもの自立と社会参加を見据え、一人一人の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるよう、通常の学級・通級による指導・特別支援学級といった連続性のある多様な学び場の一層の充実・整備

これら2点を推進するために計画的・継続的などにも学ぶ活動のさらなる充実と、教育的ニーズの変化に応じた多様な学びの場での教育過程の円滑な接続を図る。また、障害のある子どもの学びの場は固定されたものではなく、連続性のある学びの場において柔軟に見直されるべきである。

以上のように、「障がい」と「特別のニーズ」が切り分けられて考えられるところまで至っておらず、「障害のある子ども＝教育的ニーズのある子ども」という捉えで制度設計を進めていこうとする考えが見られる。湯浅（2018）は、日本の特別支援学級は障がいに特化したものであり、その枠内での議論に留まっており、国際的な動向である「特別ニーズ教育」とは異なっていると批判する。金ら（2019）は、障がい児を限定とした制度ではな

¹ 直接は障がいを要件とはしないが、実質的に障がいを理由に異なる取り扱いをすること

² 障がいの社会モデルに基づき、社会の中にあるバリアを取り除くために何らかの対応を必要しているとの意思が伝えられた時に、対応に務めること

³ 正式名称は、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」。平成28年4月1日開始。不当な差別的取扱いの禁止と合理的配慮の提供を定める。

く、全ての子どもの教育的ニーズを対象にした制度の整合性を検証していくことが重要であると主張する。

1. 4 教育者が抱える課題

OECD が 2013 年に行った、学校の学習環境と教員の勤務環境に焦点を当てた国際調査「OECD 国際教員指導環境調査」(TALIS) で、日本の中学校教員の勤務時間が諸外国と比較して格段に長いことがわかった。週あたりの勤務時間が調査参加国平均は 38.3 時間であったのに対し、日本は 53.9 時間であった。一方、生徒指導(授業)に充てた時間は 17.7 時間であり、参加国平均の 19.3 時間を下回っている。これは部活動といった「課外活動」に使う時間の長さや事務業務に携わっている時間が非常に長いという点に原因がある。他にも、委員会や校外パトロール、PTA の委員会担当、地域の町会担当、教科会等生徒指導とは直接関係の無い業務が非常に多い。(尾木：143-146)

文部科学省は 2007 年から「全国学力テスト」を再開させ、結果は本人に通知されるだけでなく学校や都道府県ごとの成績が公表される。学校間や自治体間の競争を煽っているのだ。このような成果主義のもとでは、学力テストの順位を上げることやいじめの件数を減らすことなど性急に成果が求められる。結果として教育委員会の意に沿った学校運営をして学力テストで高い成績を修めさせ、いじめなどの問題を生じさせない校長やそれに倣う教師が高く評価されるという図式ができる。しかし、評価は数字で測れるものに限られてしまい、子どもとじっくり向き合ったことなど数字に表れないものは評価されない。手が掛かる割に評価に繋がりにくい指導には手を掛けなくなり、数字で現れやすい指導に手をかけるようになる。さらに 2000 年に職員会議の位置付けが「学校の最高議決機関」から「校長の補助機関」に変えられたことを受けて、2001 年に東京都教育長は、「校長が決める事項を職員会議が制約するような運営で意思決定してはならない」という通知を出した。さらに 2006 年には職員会議における教員の挙手や採決を一切禁じる通知を出した。教師は学校運営に関わる意見や考えを自由に述べることも難しくなっているのだ。(尾木：2017：147-150)

このような成果主義、管理主義に支配されたアップダウンの教育現場は、教師の向上心を抑圧しているのではないか。また、求められる業務量が多過ぎて、生徒の人間的な成長のサポートまで手が回っていないのが現状なのではないか。

2. フォルケホイスコーレとは

本章では、フォルケホイスコーレという北欧独自の成人教育機関について、俯瞰的な視点から概要を述べる。フォルケホイスコーレとはどのような教育機関なのか、デンマークの歴史の中でどのような存在意義を果たしてきたのか、フォルケホイスコーレの父と呼ば

れるグルントヴィの教育思想、日本とどのような関係性があるのかについて分析を進める。

2. 1 概要

一般社団法人 IFAS⁴の定義⁵によると、フォルケホイスコーレとは北欧独自の教育機関であり、「試験や成績が一切無く、知の欲求を満たす場であること」「民主主義的思考を育てる場であること」「全寮制であり、生徒と教員が共に生活すること」「17歳半以上であれば誰でも入学できること」などを特徴として持つ。現在農村地域を中心に約70校が設立されている。私の通っていたノーフェンスホイスコーレを含む多くの学校では、外国人留学生や軽度の精神障害を持つ学生も受け入れている。学生の抱えるバックグラウンドもギャップイヤーを取るために来ている学生、仕事を辞めて幸せを探求しに来た学生、家庭で問題を抱えている学生、高校をドロップアウトした学生、福祉国家のケアや教育を学ぶといった明確な目的を持って来ている学生など様々であった。学校によってフォーカスしている分野は異なり、いくつかの科目の選択肢の中から生徒自身が興味に基づいて選ぶ。教員はアドバイスを与えたり方向性を提示するのみで、学生の自主的な学習が中心となっている。このように、フォルケホイスコーレは多様な人々が密で自由な関係性の中で集い学び暮らすコミュニティであることから、「民主主義の学校」「人生の学校」とも呼ばれている。

学生について、デンマーク統計局の調査⁶によると、2022年にフォルケホイスコーレに参加した学生数は、12週間以下の短期コースで38,432人、それ以上の長期コースで11,604人であった。その内、短期コースでは60歳以上が16485人と最多だった。長期コースでは、20歳から24歳の学生が4707人と最多だった。ここから、短期コースは高齢層の学生、長期コースは若年層の学生が集まりやすいという傾向が見て取れた。

フォルケホイスコーレは、学校教育を扱う教育・研究省と成人教育を担当する文化省が管轄している。基本的には授業料収入と国庫補助金の二本立てで経営されている。授業料はデンマーク人の80%と発展途上国の学生に対しては奨学金が付与されるため、主にEC諸国、日本、アメリカからの学生からの支払いが主となる。例としてノーフェンスホイスコーレでは、食事、宿泊費、授業料、設備費全てを含めて1週間あたり1650DKKから1950DKK⁷であった。国庫補助金は、総経費の最高75%まで受けることができ、学校運営・維持の補助、教職員の賃金の半額補助、建築費・施設拡充に対する資金の貸付が主な用途となっている。つまり、ハード面での維持資金と人件費の半分を国が負担していると考え

⁴ 正式名称は、「International Folk high school Administration Service」。フォルケホイスコーレと日本人留学希望者をターゲットとした双方への情報提供、需給調整を行う。

⁵ 一般社団法人 IFAS What is Folkehojskole? (最終閲覧：2023年12月20日)

<https://www.ifas-japan.com/folke/>

⁶ デンマーク統計局 Folk highschool (最終閲覧：2023年12月20日)

<https://www.dst.dk/en/Statistik/emner/uddannelse-og-forskning/voksen-og-efteruddannelse/hojskoler>

⁷ 日本円で、約35,517円から41,975円(2023年12月15日のレート)

られる。このように政府は財政援助を行うが、フォルケホイスコーレはあくまで私立の学校であり、人事とカリキュラム、授業内容には一切干渉できない。一方で、設立認可の際はガイドラインを持っており、カリキュラムと校長任命に対しての承認権を持つ。また、内部の対立や混乱などにより文化省の青少年指導局が適切な教育がなされていないと判断した場合には補助金の不交付をすることができる。(清水：1996：41-44)

以上から、フォルケホイスコーレは設立認可や財政面については政府との関与を持つ一方で、私立学校として人事やカリキュラム、授業内容などといった実務的な面について独立した教育機関であると言える。

2. 2 歴史から紐解く存在意義

フォルケホイスコーレは、デンマークが絶対王政から立憲君主制へと移行する 19 世紀半ばに登場した。ナポレオンの支配から解放された当時のヨーロッパでは、1つの民族が1つの国家を持つというナショナリズムの機運が高まっていた。デンマークでも農民や民衆が政党政治に参加するようになるが、農民が元貴族や聖職者、都市ブルジョワシーと対等に議論するようにならないと議会民主主義は空洞化すると警鐘を鳴らしたのが、グルントヴィであった。(坂口：2022：44-45) 教育を受けていない農民などに、国の方向性を決める「国民」としての意識を持たせるにはどうすれば良いかという問題に対してグルントヴィ⁸が考えたのがホイスコーレ構想であった。(ソーレン、藤田：2022：95)

グルントヴィを支持した国王の死によってホイスコーレ構想は後を継いだ国民会議に受け入れられず、高等教育システム全体を改革するような規模で実現することは無かった。しかし、エリート層だけでなく誰もが学べる高等教育の場に対する提言や実学ではなく対話による学びであるべきといった主張は斬新なものであり、次第に人々に受け入れられるようになる。そして、1844年、大学教授や国民意識の情勢が必要だと考えた人々によってシュレスヴィヒの南部ロディンに世界で初めてのホイスコーレが実現した。1864年にシュレスヴィヒ・ホルシュタインの帰属を巡るドイツとの戦いに敗北したことを契機に、アイデンティティを継承するにはグルントヴィの理念がよりどころとなると考えられるようになり、フォルケホイスコーレ開校のブームが到来した。(坂口：2022：46-47)

デンマーク国内では、フォルケホイスコーレは公立学校や既成の大学に対抗する教育としてデンマークの公教育に大きな影響を与えてきた。(清水：1996：22) 日本の公教育のあり方からも見て取れるように、国民教育は、通例は農民層を解体し、都市労働者階級を形成し、農村の都市化や中央集権体制の強化を促進する。デンマークにおいてもそれは例外では無く、公教育はそのような傾向を持ってきた。農民層を中心とするフォルケホイスコーレが対抗教育として農民階級の運動と一緒にあって農民層の解体、プロレタリア化を押し留め、地方の自律を守ってきたのだ。これは政治的に地方分権が保たれていることや、農村風景にも現れている。民衆自身が自分たちのネットワークで教育と社会運動の統合を成し遂げたのだ。(清水：1996：158-159)

⁸ Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872)

このように、フォルケホイスコーレはデンマーク国内での教育のあり方に多様性を持たせるため、また農村地域の自律に対しても大きな役割を果たしてきたと言えるだろう。

フォルケホイスコーレに期待される役割は時代によって変化してきた。20世紀初頭には職業教育が大きな関心事となり、実用的な科目が取り入れられるようになった。新しい科目が取り入れられる度に生の学校と言うグルントヴィの理想を追求すべきか時代の流れに乗って実用的であるべきかといった議論が興ったが、多くのホイスコーレでは前者の考えが継承されている。20世紀後半以降はホイスコーレとは何かが問われるようになった。産業構造が変化し、公教育が整備される中で誰もが高等教育を受けられるようにという主張が大きな意味を持たなくなったのだ。

坂口（2022）は大きくワークショップの導入とグローバルな市民の育成という2つの方向性が特徴として見られると言う。ワークショップは1970年代移行定着した。これは理論と実践の区別を無くして経験的な理解を促進する学習方法だ。現在でも多くの科目でワークショップの手法が重視されている。これについては、体験を重視した授業形態として3章1節で後述する。グローバルな市民の育成としては、多くのフォルケホイスコーレでは、デンマーク人の学生のみならず外国からの留学生も受け入れている。この動きは近年始まったものでなく、1921年には既に第一次世界大戦の悲劇を繰り返すまいと民衆レベルでの相互理解の場としてヘルシンガーにInternational Peoples Collageが創立され、戦争や紛争、貧困がなぜ起きるのかといった国際関係の学習が主眼に置かれた。ここには発展途上国の学生や政治難民、亡命者たちも奨学金の付与を受けて集まり、帰国後母国でホイスコーレのアイデアを伝える役割を担っている者もいる。（清水：1996：160-161）

英語で幅広い授業を展開しているホイスコーレは多くある。世界中から様々なバックグラウンドを持った学生が密に時間と空間を共有し、相互理解のプロセスを経験することや、国際的な問題も含めた様々なテーマで対話を重ねることは、グローバル化が進む現代において大きな役割を果たしていると言えるだろう。

2. 3 グルントヴィの教育思想

フォルケホイスコーレの台頭を追う上で、「フォルケホイスコーレの父」と呼ばれるニコライ・フレデリク・セヴェリン・グルントヴィの教育思想について無視することは決して出来ない。清水（1996）は、グルントヴィを語ることは150年にも及ぶフォルケホイスコーレの運動を語ることであり、近代デンマークの歴史を語ることである。それは、現在の世界に名高い高度福祉社会、自由で民主的なデンマークがなぜ出来たのかを語ることでありと断言する。

国王クリスチャン8世に請われてグルントヴィが1838年に執筆した「生のための学校」によると、グルントヴィの教育思想は4つに大別することができる。

1つ目は死んだ文字による教育ではなく、生きた言葉による教育であることだ。生きた言葉で語りあう学校では、死んだ文字の書物による教授、暗記、詰め込みは廃止され、人々が生の経験を重ねる中で心に生まれた言葉を語り合い、耳を澄ます場となる。これは、当時大学などの高等教育を受けるために必修であったラテン語学校での経験を反面教師にしている。グルントヴィはラテン語学校を無味乾燥な詰め込みの勉強、権威主義的な

教師、窒息しそうな学校の雰囲気など全てが人をダメにして腐らせるものであり、後年『死の学校』とまで表現した。(清水：1996：89-90)

キリスト教と北欧神話の伝承の直接の結びつきの中に暮らし、親から子へ、友から友へと語りあって来たのは地方の小さな教会に集まるデンマークの民衆であり、彼らの言葉こそが『生きた言葉』であると考えたのだ。(清水：1996：102-103)

2つ目は相互作用と対話だ。グルントヴィは異他なる者との生きた言葉によるコミュニケーションを『相互作用』と呼ぶ。彼は、「国中から集まった若者たちの相互作用を出来るだけ多くいきいきとするよう努力するところがフォルケホイスコーレ」と定義した。しかしながら、同輩同士や同じ階級内に留まっていればその力は半減する。生きた言葉は対立やギャップのあるところでこそ生まれるものであり、対立した世界を相互作用によって媒介するものに他ならないと考えた。そのため、異なる身分の子弟たちが分け隔てなく交わり相互作用を及ぼし合うことを目指し、国を司る人が階級的な上下関係を頼りにせず、民衆たちもデモクラシーが形骸化しないよう下から働きかける、生きた人倫共同体を構想した。生きた言葉での相互作用は互いの生の経験を語り合うことが中心となり、自由な対話こそがフォルケホイスコーレの教育の方法なのだ。(清水：1996：104-105)

3つ目は歴史的、詩的な側面を持つことだ。人間の生、人類とは何かを知るために北欧神話や民衆の伝承、祖国デンマークの自然を歌った詩を使い、それをみんなで唱和し、思いや感激を対話の中で語り合うことで郷土への愛と日々の生活の尊厳、そして人生の神秘を知り、人間性を高めていく。こういった教育のあり方がグルントヴィの意味した『歴史的、詩的』なのだ。しかし、グルントヴィ研究家のニールス・L・イェンセンが言うように、グルントヴィはドイツ的な攻撃的かつ拡張的なナショナリズムを全く意味しなかった。経済的な利益共同体や必要から生まれた共同体ではなく、一言で言えば民族精神であり、相互作用によって結び合わされた人倫共同体が相互作用を及ぼしあって歴史が形成されると考えたのだ。(清水：1996：105-108)

4つ目は試験の廃止と生の啓発だ。グルントヴィによると、試験とは、「年長者が、若者の経験の範囲では答えられず、ただ他人の言葉を繰り返すことで答とするにすぎないような質問で、若者を苦しめるもの」だ。フォルケホイスコーレは生のための学校であり、そこに死んだ文字で書かれた本を覚えることや職業訓練といった利益のための生を導入することは認められない。つまり、資格や試験、単位、大人の社会のしつけやきまりを教え込むことなどは入り込む余地がないのだ。グルントヴィは、学校のシステムは試験に基づくべきではなく、「すべての賢明な学校のシステムは、絶えざる啓発に基づくものでなければならない」と言う。各人が自己や他者の生の啓発、人間の生に光を当てることが学校の本来の目的なのだ。この啓発は、上からの啓発では無く人間の相互作用と生きた言葉に基づいて心の奥底から引き出され、自分の内から覚醒することを意味する。これは試験や制度では引き出すどころか去勢して押し込んでしまうものであり、自由があってこそ可能なものなのだ。(清水：1996：108-109)

以上4つの教育思想は、実際のフォルケホイスコーレの教育現場に今でも根強く浸透していた。これについては、第3章で後述する。

2. 4 フォルケホイスコーレと日本

日本人を対象に行った調査では、最も多かったのが18～22歳くらいの学生、次いで23～32歳の学生が多かった。33歳以上の人も含めると、約半数の人が就業経験を経てから、休職や退職して留学している。(矢野：2022：11) 学校としては17歳半以上であれば誰にでも門戸が開かれているが、現状としては若い学生が多く集まっていると言える。私が留学したノーフェンスホイスコーレの2022年秋タームの日本人参加者では、休学して来ている大学生が約半数、社会人を経験し休職、退職してから留学している30歳前後の学生が約半数であった。

特筆すべきは、日本人の留学希望者の増加が近年特に顕著であるということだ。ノーフェンス・ホイスコーレには2017年6月に当時皇太子殿下であった天皇陛下も視察に来られた。フォルケホイスコーレは通常、入学にあたっての試験や選別は行われないが、日本人学生の応募者増加に伴い国籍の多様性を確保するため日本人学生の人数を制限するフォルケホイスコーレも多くなってきた。また、一定数以上をデンマーク人の学生が占めないとデンマーク政府からフォルケホイスコーレへの補助金が下りないため、デンマーク人学生が少ないタームでは他の国からの学生を多く断らざるを得ないこともある。私自身も、最初に応募したホイスコーレからは「多様性を確保するため入学は難しい」とのメールを受け取った。日本人の入学希望者の増加と、フォルケホイスコーレとしてどのように国籍における多様性を確保していくかは今後課題になるように考えられる。

この現状からは、日本の資本主義社会や人生の中で立ち止まる時間を持つことが肯定的に捉えられにくい社会規範といった要因の中で、疑問を持つ日本人が増えているとも捉えられるのではないか。

3. フォルケホイスコーレにおける教育と生活

本章では、フォルケホイスコーレが第1章で前述した問題意識をどのように乗り越えていたか述べる。フォルケホイスコーレの1つであるノーフェンス・ホイスコーレに実際に留学した経験を踏まえる。教育と生活が密に関連していたため、教育のみならず生活に関連した部分についてもこの章で触れる。

3. 1 フォルケホイスコーレでの1日

フォルケホイスコーレでの1日はアセンブリーと呼ばれる集会から始まる。これは水曜日以外の平日に毎日行われる。全員でホイスコーレソングブックの中からランダムに数曲歌い、残りの時間は先生がランダムなテーマで話したいことを話したり、ファミリーグループでプレゼンやゲームを行ったり、ヨガやダンスをしたりと30分間多様な時間の使い方があった。ホイスコーレソングブックにはデンマーク語の歌をメインに英語の歌もいくつか載っており、どこのホイスコーレでも同じ本を使う。ここに、グルントヴィの教育思

想の歴史的、詩的な側面が見られる。午前中の授業は2時間半から3時間で、真ん中に15分程度の休憩を挟む。休憩中はおやつを食べたり散歩に出たり前半の授業のテーマについて自然と話し合いが盛り上がりたりと様々な過ごし方があった。昼食と1時間の休憩を挟み、水曜日を除いて午後の授業が2時間あった。15時半には授業が終わる。

特徴的なのは、自由な時間がとにかく多いことだ。学校の周囲には広大な土地が広がっているばかりで、小さな街が近くにあるだけであったため、娯楽も多くない。そのため、「何にも追われない」「自分の今やりたいことに素直になる」「特定の予定や目的が無い」時間を多く取ることが出来る。学生や先生が主催して自由参加のイベントや集まりが行われることもあれば、授業の内容でもっと話し合いたいことを何人かで話し合ったり、違う授業を受けている学生とその日に学んだことや見学したことの共有会を開いたり、散歩に行ったり、編み物をしながら語り合ったりと日によって様々な過ごし方をした。

他者と自分ときちんと向き合う時間を取れることも、フォルケホイスコーレが「人生の学校」と呼ばれる所以だろう。

3. 2 主体性を活かした授業

フォルケホイスコーレでの授業は、生徒の主体性が活かされたものであった。経験を踏まえ、大きく4つの点に分けて述べる。

第1に、複数の授業の選択肢の中からどれを選ぶかは生徒に委ねられていた。メイン科目2つは、入学前に希望が取られる。ノーフェンス・ホイスコーレのサイト⁹には授業の内容や目的がデンマーク語、英語で記されており、それを見て希望を提出する。サブ科目は、入学後の集会で説明を受けて各クラスを回り、直接担当教員からの説明を受けたり少し体験したりして希望を提出する。ただし、授業を受けてみて合わないと感じた場合は、校長や副校長と話し合った上で、変更が許可されることが多かった。

第2に、「対話」が意識されていたことだ。例として、私のメイン科目であった SOSU¹⁰の授業では、毎回の授業の最初に前回の授業を通じて感じたことや考えたことを他者と互いに共有し合う、リフレクションと呼ばれる時間が設けられた。このリフレクションは、2人ずつに分かれて「15分程度外を散歩しながら話してきて」といった感じで行われることもあれば、3、4人ずつのグループに分かれて行うこともあれば、クラス全体で1人ずつ話してそれに対して他の学生や先生が意見を重ねていくといった形で行われることもあった。グループに分かれて話し合った後は、クラス全体にそれを共有し、更に大きな規模の対話が生まれることも多かった。クラス全体でも人数は10人前後であり、発言しやすいくらいの人数規模であった。リフレクション以外でも、授業内では数人のグループに分かれて与えられたテーマについて話し合い、グループ総意としての意見をまとめるといった時間が設けられることが多くあった。自分と異なる意見を持つ人もいる中で、1人1人が

⁹ <https://nordfyns.nu/ja/> (最終閲覧：2023年12月15日)

¹⁰ デンマークの教育や社会システムに加えて、自己覚知や他者理解をフォーカスに、コミュニケーション、関係性づくりの土台など、持続性豊かな「人づくり」を目指す。デンマーク人が持つ価値観やデンマークの教育・社会システム、福祉国家を支える専門性や哲学などを理論や体験を通して学ぶ授業。

主体的に意見を発し、合意形成をしてまとめるというプロセスを数えきれないほど体験する。

第3に、常に生徒の興味や意見を反映したものであることだ。アウトドア系や工作系のクラスを除いて、どのクラスにおいても、初回の授業では「なぜこの授業を選んだか」「どのような分野や問題に興味があるか」を生徒1人1人が共有し、それに基づいて先生が柔軟に授業を組んでいくといったスタイルが取られていた。授業中は、先生が経験や知識を生徒に共有する場面もあったが、板書はほとんど行われず、常に疑問や意見を発信しやすい空気感であった。実際に、多くの生徒が手を挙げて疑問や意見を発信していた。疑問や意見が出ると一度授業の流れは止まるが、先生がそれに嫌な顔をするのは一切無く、むしろ大歓迎といった雰囲気であった。この授業のスタイルは、特に最初は文化的にも経験的にも受け身になりがちな日本人学生にとって抵抗を感じる部分でもあったが、「授業は焚き火みたいなもの。先生1人が意見を出して話しても、小さな火しか起こらないんだ。」と先生が熱く語っていたところに、フォルケホイスコーレの授業を先生達がどのように捉えているのかが垣間見えた。大まかにどの分野を学ぶ授業なのかは授業ごとに決まっているけれど、どの授業も生徒の意見や要望を聞き入れる「柔軟さ」や「余裕」を持たせていることが共通していた。

第4に、体験を通した学びが重視されていたことだ。例えば、SOSUの授業ではヘルプを必要とする方の「問題行動」と人が快不快を感じるパーソナルスペースとの関連について、実験を通じて学んだ。具体的には、2人が毛糸を持って目を合わせながら近づいて、どの距離まで近づいた時に嫌な感覚を覚えるかを測った。この距離は人によっても相手によっても異なることが体感として理解できた。この実験は「問題行動」と捉えられがちな行動は実はパーソナルスペースを無視した介助者側の問題かもしれないということを理解することが目的であった。他にも共通認識や共通言語を持つことがコミュニケーションに大きく作用することを学ぶために視覚に頼らないコミュニケーションを体験したり、先生の息子さんが持ち帰って来たデンマークの7年生の道徳の課題をみんなで実際にやってみたりと、毎回の授業で大なり小なり体験を通した学びが意識されていた。個人的には、ただ理論として言葉で理解するよりも体験を通じた方が自分の実感として落とし込みやすく、記憶にも強く残ると感じた。体験を通した授業は教員から生徒への一方通行の授業よりも生徒1人1人に授業に参加しているという当事者意識を持たせやすく、学生の主体性を引き出すことに寄与していると考えた。

これらから、時代を超えて、グルントヴィの教育思想にある“相互作用と対話”や“生きた言葉による教育”が末端の現場にまで浸透していると言えるだろう。

3. 3 民主主義教育

フォルケホイスコーレは、「民主主義の学校」とも呼ばれ、民主主義的思考を育てる場であることはどのフォルケホイスコーレにも共通した特徴である。実際に留学してみても、他者との関わりの中で多くを学んでいくということは、フォルケホイスコーレにおいて常に重視されていた部分であったように感じられる。

例として、生活の中ではファミリーグループと呼ばれる国籍や性別に偏りの少ない8人ずつくらいのグループが設けられた。このグループを1つの単位として、食事の後片付けや集会のプレゼンテーションなど必要なタスクが割り振られた。しかし、真面目な日本人の国民性と多少無理してまでタスクをする必要がないと考えるデンマーク人といった文化の違いがあり、不満が溜まることがあった。加えて、中には躁鬱を抱えていて気分の浮き沈みから毎回安定してタスクに参加することが難しい学生や、体力が無く昼のタスクには参加出来ない学生も居て、学生個人の特性の幅も大きかった。そのため、トラブルが発生することも多かった。そのような際に、教員は必要以上にそのトラブルに干渉しないが、ヒントを与えてくれることはある。例えば、3章4節で後述するコアバリューの1つでもある平等と公平という概念の違いだ。みんなが平等にタスクをすることが必ずしも正解では無く、互いに得意な部分で補い合う共生の仕方もあると指南を受けたことがあった。ただ、やはり学生自身同士が主体となって対話することで解決に向かうことが多く、それぞれの考えや想いを主張してぶつかり合った末に制度を変えることで負担を減らすなどの解決策を生み出した。普段であれば多少自分が見ないふりをして我慢すれば良いかと思うようなことも生活の中での距離の近さから感情が揺さぶられることが多く、都度なぜその感情になったのか考える時間が充分にある。このようにしてトラブル1つ1つに対して、他者と自分と向き合って解決するプロセスこそが、多様性のるつぼであるフォルケホイスコーレならではの民主主義教育なのではないかと感じさせられた。

ノーフュンス・ホイスコーレで教員を務めるモモヨ・ヤーンセン¹¹さんは、雛形のインタビュー¹²の中で以下のように語っている。(小谷：2019)

少数派だろうが多数派だろうが、言葉や背景が違おうが何も分けることなく、その場に一緒にいる人の中に自分の言葉を素材として投げ入れ、他の人の言葉を受け取る。それは“体験する民主主義”とも言えるもので、フォルケホイスコーレの軸となる考え方です。

以上からも見られるように、障がいの有無やうまく話せるかどうかは全く関係無く、物理的にだけでなく心情的にも誰もが意見を発することができるような環境が、フォルケホイスコーレにはあった。

3. 4 コアバリューと規則

¹¹ 1990年にデンマーク入り。医療・介護支援分野で教育を受け、精神社会介護分野で職員としての経験、教育実習生の現場教育を担当する指導員としての資格を得た後、現場での人材育成を経験。2000年からホイスコーレの教員となり、オーデンセ大学にて教育指導学、心理学、社会学、教育心理学を専攻し専門教員の教員資格を取得。他に、認知症コーディネーターの資格も持つ。

¹² 雛形『人生のための学校、「デンマークのフォルケホイスコーレ」ってどんな学校?』写真：松永勉 文：小谷実知世

<https://www.hinagata-mag.com/comehere/31980>

フォルケホイスコーレはそれぞれの学校で大切にしている価値観であるコアバリューを持っている。ノーフュンス・ホイスコーレにも、学校としてのコアバリューがあった。

これは入学して最初の集会で、教員と学生が一同に集まり The values of Nordfyns Hojskole として共有された。

具体的には、

- 1 Committing Community (コミュニティに参加すること)
- 2 Equity and Equality (公平と平等)
- 3 Closeness (親密さ)
- 4 Democratic Learning (民主的な学び)
- 5 Glocal Responsibility (グローバルにも身近にも責任を持つこと)
- 6 Lifeskills (自律した生活や約束を守ることなど)

という6つだ。

集会の中では、まず教員がコアバリューそれぞれの意味を説明した後にファミリーグループに分かれて生徒同士でコアバリューを解釈する時間が設けられた。最後に、そのグループでそれぞれのコアバリューを具体的に表現した写真を撮って全体で共有するという流れだった。対話を通じてそれぞれの価値観のすり合わせを行って具体例に落とし込むプロセスを経たことで、より深くコアバリューを共有し合うことが出来たと考える。

別の集会では行動規範やガイドラインが紙で全員に配られて示された。

「この学校は、沢山のルールに基づいたコミュニティではなく、信頼、公平性、相互尊重に基づいたコミュニティになるよう務めている。そのために、授業内外で考えや意見、疑問、感情をオープンに発言し、間違いを犯すことを恐れないこと。」

「互いを理解しようと努め、差異を尊重すること」

「権力や階層、社会規範に囚われず、誰もがコミュニティや成長に寄与できる存在として公平性を持つこと。個人の違いを寛容に尊重し、偏見なく人々と接すること。」

といった学校としての方向性が再度共有された。

そして、「いかなる状況においてもレイシズム、セクシュアルハラスメント、非障害者優先主義、暴力、身体的や言動的な嫌がらせ、いじめを許容しない。」という旨が繰り返し記されていた。

これらを受けた場合には、「可能であれば声をあげるか助けを求める。特に加害者が無自覚である場合、対話でこれを解決することもある」。不快であると伝えたにも関わらず続く場合や声を上げられない場合には、「信頼できる教員、スタッフ、マネジメント陣、友人に相談する」。他のコミュニティメンバーが被害を受けているところを目撃した場合、

「その状況を見て見ぬふりせず可能であれば声を上げて加害者と対峙し、被害者の味方となるべきだ。状況を明確にして加害者と対話することや、被害者に許可を取った上で校長やスタッフに報告する」。報告を受けた校長やスタッフは、「報告者、加害者、被害者との対話を出来るだけ早く開始する。対話にはファミリーグループの担当教員やその他のスタッフも含まれる。目的は問題を明確にすることで、複数回の対話を行い、当事者からの聴取を記載した文書が作成される」。そして、被害の主張が正当であると判断された場合、「加害者に対して適切な制裁を検討し、決定する。重大なケースは退学や警察への報告、他のケースは停学や注意が下される」。

以上のように、レイシズム、セクシュアルハラスメント、非障害者優先主義、暴力、身体的や言動的な嫌がらせ、いじめに対しては細かくそれぞれが取るべき行動のガイドラインが示されていた。

この他に、「授業、集会、食事、掃除やキッチン当番に参加し、互いに助け合って環境を維持すること」「学校周辺の住民に思いやりを持つこと」「アルコールは夕食後のみで、教室はアルコール禁止。パーティーは週末に限ること」「大麻を含むあらゆる種類の麻薬の禁止、喫煙エリア外での喫煙の禁止」「全ての共同スペースは授業の前日夜23時までには静かで清潔でなければならない」といった決まりがあった。

ここまでを踏まえると、先に確認した学校のコアバリューが行動規範やガイドラインの中に落とし込まれていることが読み取れる。また、「信頼」「公平」「相互尊重」といった言葉が多く見られ、フォルケホイスコーレではこれらに基づいたコミュニティを保つことが非常に重視されていることが分かる。多様な人々が集うだけでなく、それぞれがコアバリューという共通認識を持つことが、コミュニティとしての心理的安全性の確保に繋がり、そのような中でこそ民主主義教育や対話が生まれるのではないかと。

学生を細かいルールで縛り付けることで行動を規定するのではなく、どのような考えの下でそのルールが必要なのか、どのようなコミュニティをゴールとすべきなのかを明確にし、その過程には柔軟性を持たせている部分が、日本の学校の校則と大きく異なるのではないかと。

3. 5障がいのある学生との関わり

ノーフュンス・ホイスコーレでは、障がいのある学生を一定数受け入れていた。ただし、軽度から中度の知的障がいや精神障がいのある学生に限られており、身体障がいを持つ学生や意思疎通が難しいくらい重度の障がいを抱える学生は受け入れていなかった。軽度の障がいを抱える学生は、一般の学生と一緒に授業を受けるが、中度の障がいを抱える学生は「ライフライン」と呼ばれる完全に別のクラスに配置された。日常生活の中では、ライフラインクラスの学生も学校の同じ敷地の中に暮らしていて、朝礼や食事、イベントごとなどは同じ空間であった。また、ルール決めや何かトラブルが起きた際の話し合いではライフラインの学生も意見を積極的に述べ、周囲もそれにきちんと耳を傾けていた。

しかし、留学生の立場としてはライフラインの学生と関わりを持つことが難しかった。ライフラインの学生はデンマーク語しか話せず、英語でデンマーク人とのコミュニケーションを取っていた留学生はコミュニケーションを取ることができなかった。朝礼や学校公式のイベントでは、全ての発言に同時通訳がついていたためある程度理解することは出来たが、個人的な関わりとなった時に言語の壁は大きなものであった。また、ライフラインにはコミュンから金銭的支援を受けて滞在している学生が多く、全体的に年齢層が高かった。デンマーク人の間では障がいの有無に関わらずある程度のコミュニケーションは取っていたように見受けられたが、個人的な関係性の中でそこまで深く関わりを持っているようには思えなかった。

このように、時間的空間的には共有していても、中度の障がいのある学生と無い学生との間で積極的な関わり合いを持っていたとは言えない。言語や年齢の壁はあるにしても、

吉澤（2017）の述べるように、日常的な交流だけでは障害を持つ方の周囲のポジティブな態度形成には不十分であるということを感じた。

ただし、障がいの有無で差別があったわけではなく、環境面や様々な場面に参加する権利は障がいのある学生にも完全に平等に与えられていた。教員に障がいのある学生のクラスをなぜ分けているのかを尋ねた際には、「インクルーシブを無理に進めた結果エクスクルーシブになってしまうこともある。みんなと同じクラスにすることが彼らにとってベストではないこともある。」と語った。また、身体障がいのある学生を受け入れていないことについては、「身体障がいのある学生のニーズに専門性を持って対応している教育機関に配置した方が良い。」と語っていた。

これらから、フォルケホイスコーレでは全ての応募者をそのまま受け入れるのではなく、あくまでニーズに対応できる範囲の学生を受け入れているのだと分かる。その上で、必ずしも多様な人が無理に個人的な文脈で積極的な関わり合いを持つことや時間空間を共にする状態はベストだと考えられていないのではないかと。むしろニーズをベースにした区別は肯定されているような印象を受けた。

3. 6 教育者の役割

フォルケホイスコーレの教員は、教育の目的をエンライトメントや人格形成に置いている。学生1人1人と向き合って信頼関係を築き、本人にとっての学びとは何かを見出していくことが必要だ。信頼関係を築くために、休憩時間には学生と仲良く話したり週末には一緒にお酒を飲んだりもする。（ヤーンセン：2022：34）実際に、何度も先生がパーティーに参加して一緒に踊り飲んだり、DJをしてくれたり、一緒にカラオケをしたりと、生活の中では距離がかなり近かった。

授業の中では、常に現場での判断が求められる。その時々学生の状態に合わせて、柔軟に授業の内容を変更する。成績や試験は無いが、教育の質を保つために評価は必要だ。学生に対する評価は、教員が行うのではなく学生自身が行う。例えば、タームの初めには「なぜこの授業を取ったのか」「ターム終了後、何を得ていれば目標達成なのか」といった問いを投げかける。タームの中間や終了時に、自身の設定したゴールをどれだけ達成できたのか確認する。（ヤーンセン：2022：34）

教育機関である以上、専門性が生み出す学生と教員のリスペクトの関係が重視されている。フォルケホイスコーレでは、専門的な知識や能力が実生活や1人1人の日常といかに関係しているか、またどのような意味を持つのかといったことを学生自身が発見していくことを重視している。大学院レベルの専門知識を教えることもあるが、それらあくまで人々の暮らしと地続きの内容として教えることは、専門的な知識を提供するだけの授業よりも高度なスキルが求められると言えるだろう。（ヤーンセン：2022：35）

フォルケホイスコーレの学生と教員は評価する側とされる側でも無ければ正しいことを教える側と教えられる側でもない。あくまでも対等な人間関係であるけれども、専門性を持ってリスペクトの関係性を築くのだ。

しかし、専門性と言っても、それは教員が専門とする分野について完璧で無くてはならないことを意味しない。授業はそこにいる教員や学生同士の相互作用によって成り立つも

のだ。想定外のことを自分の知っていることと繋げる力や、それを起点として授業をファシリテートする力が大切だ。そのメンバーでしか起こり得ない相互作用を通して、共に探求していく姿勢を持たなければならないのだ。(ヤーンセン：2022：36)

4 フォルケホイスコーレの存在を可能にしているデンマーク社会

本章では、学位も単位も取れず、実学的でないフォルケホイスコーレのような教育機関が選択肢の1つとして普及しているデンマーク社会全体について掘り下げる。

ハード面としては1節で、どのような公教育がフォルケホイスコーレへのアクセスに繋がっているのか分析する。ソフト面としては2節で、どのような価値観や考えがギャップイヤーや実学的でない教育への肯定に繋がっているのか分析する。最後に、デンマークの教育が抱える課題についても触れる。

4. 1 公教育

本節の2項から5項は、デンマークの教育機関を実際に訪れ、見学やインタビューで見聞きしたことを根拠としている。幼稚園・保育園については、Børnehuset Skoven¹³を見学した。国民学校については、Bogense Skole¹⁴を見学した友人達から聞いたことを根拠にしている。Gymnasiumは、Nordfyns gymnasium¹⁵を見学した。特別なニーズに対応した教育機関については、STUはCSV Odense¹⁶、ツウインはOpholdsstedet I Bogense¹⁷を見学した。

4. 1. 1 教育制度概要

デンマークの子どもを取り巻く教育課程を大まかに捉えると、0～3歳は保育園及び保育ママが子どもを預かる。保育ママとは、子育てを終えた方などが家庭で子どもを預かる制度だ。コミュン（自治体）によっては保育園が無く保育ママのみの地域もある。3～6歳は幼稚園に通う。幼稚園の最後の2ヶ月間は0年生に向けた準備期間として設けられている。6～7歳は0年生だ。この期間は、国民学校入学に向けて学校や集団生活、勉強すること自体に慣れる期間として設けられている。7～16歳で国民学校に通う。この中で、義務教育期間は0年生から国民学校卒業までである。その後、17～19歳で高等学校もしくは職業別専門学校に通い、19歳以上で大学及び上級専門学校へ通う。ただし、以上はあくまで一例であり、柔軟性を持って多様な選択肢が用意されている。これらについては2項から4項で具体例に則して後述する。

¹³ <https://dagtilbudsdistrikt-bogense.nordfynskommune.dk/> (最終閲覧：2023年12月18日)

¹⁴ <https://skoledistrikt-bogense.aula.dk/> (最終閲覧：2023年12月18日)

¹⁵ <https://nordfyns-gym.dk/> (最終閲覧：2023年12月18日)

¹⁶ <https://www.odense.dk/csv/undervisning/stu> (最終閲覧：2023年12月18日)

¹⁷ <https://opholdsstedet-bogense.dk/> (最終閲覧：12月18日)

国全体としての教育方針はどのようなものなのか。全ての政党、政府、議会が合意して決めた「デンマーク教育法」は以下のように定めている。

- ①デンマークの歴史や文化、外国文化への興味を高める
- ②自然と人間の共存
- ③全ての子どもの全人教育
- ④協同して学ぶ力を育てる
- ⑤クラスでの話し合いや生徒会参加を通してデモクラシーを学ぶ

この教育法はあくまで大枠であり、学校は地域や子どもの実態に合わせてカリキュラムを作る。(江口：2010：52)

教育機会の平等を確保するための制度も充実している。

細かい話ではあるが国民学校0年生は自分で宿題をすることが難しい年齢であるため、宿題が出されない。これは、両親が家庭で宿題を見られるかどうかで教育環境に差が出てしまうことを防ぐためだ。また、デンマーク国内に日本のような学習塾は存在しない。

各家庭に対する金銭的支援としては、子どもが17歳になるまで子ども手当が支払われる。1DKK=20円として換算すると、月に0～2歳では1551DKK(31020円)、3～6歳では1227DKK(24540円)、7～17歳では966DKK(19320円)支払われる。(バンク・ミケルセン記念財団：2022)

18歳以上に対しても、自立生活を支える教育支援金が支払われる。デンマークでは殆どの専門教育機関が公立であるため高等教育であっても入学金や授業料は一切無料だ。しかし、1人暮らしをする若者にとって家賃を始めとする生活費や勉強のための本代といった諸費用が別途必要となる。このような諸費用を、国の教育支援システム(Statens Uddannelsesstotte、通称SU)が保障している。SUは、無利子・無返済の奨学金と利子付きで返済義務のあるローンの2種類からなる。大半の学生は奨学金を利用して生活費にあて、不足分をアルバイトで補う。国が認定する高等専門教育または中等教育機関で教育を受けているデンマーク国籍者が対象であり、多国籍者であっても一定条件を満たせば受給が可能だ。受給可能な期間は基本的に、受けている教育に必要な期間プラス12ヶ月と、充分だ。そのため、親からの仕送りを最初からあてにしている若者はデンマークではごく少数だ。(小島：2004：146-147)月に1人暮らしでは6321DKK(127940円)、両親と同居する学生は20歳未満では親の収入に応じて982DKK～3143DKK(18920円～52500円)、20歳以上では6321DKK(127940円)支払われる。(バンク・ミケルセン記念財団：2022)

これは日本の、月あたり0～3歳未満で15000円、3歳～小学校修了前で10000円(第3子以降は15000円)、中学生で10000円と比較しても大きく上回る額¹⁸である。

このような手当てや制度が充実していることにより、家庭の経済状況に関わらず平等に必要な教育へアクセスすることができる。そして、金銭的な余裕を持てることは、焦って

18・内閣府 児童手当Q & A (最終閲覧：2023年12月20日)

<https://www8.cao.go.jp/shoushi/jidouteate/ippan.html>

就職せずともギャップイヤーを取ることや興味を追求する選択肢への寛容性にも繋がっているのではないか。

4. 1. 2 ペースに合わせた教育

見学やインタビューを通じて、子ども1人1人のペースに合わせた教育、1人1人が環境の変化にペースを合わせやすくするための工夫がなされていると感じた。

幼稚園

環境面でのギャップを軽減するため、保育園と幼稚園が一緒になっている施設が多い。保育ママから幼稚園に進む際は、特定の曜日にその地域の保育ママに教室を開放し、保育ママと入園予定の子どもと一緒に幼稚園に来られる機会を設ける。入園のタイミングは子どもによって異なり、3歳になる子どもから順次入っていく。

国民学校

幼稚園を卒業後、0年生に上がる前には親と幼稚園の先生が話し合いを行い、0年生に上がるべきか話し合う。言葉の発達や成長度合いに応じて0年生になることを1年見合わせる場合もある。小学校入学の際のギャップを減らすために0年生の期間が設けられているが、それだけでなく、0年生になるための準備期間も2ヶ月間設けられている。この期間には、幼稚園の中の1つの教室を使ってアルファベットや数字など簡単な勉強に触れる。国民学校では、義務教育期間は0年生から9年生であるが、先の進路がはっきり決まっていない場合や9年生の最後に行われるナショナルテストの結果が良くない場合などに、10年生に進むという選択肢を取ることもある。ナショナルテストはもう1年間勉強し、次の年にもう一度受けることが出来る。10年生に進むかどうかは本人、親、先生で相談をして決める。

Gymnasium

Gymnasiumへの入学は、ナショナルテストと国民学校の成績を踏まえて判断される。Gymnasiumでも入学時のギャップを軽減するために教室が開放されており、9年生の先生と一緒に来て慣れる機会がある。

Gymnasiumに通う学生に話を聞いた際には、Gymnasium卒業後のギャップイヤーは最低でも3、4年取りたいと話す学生が多かった。また、校則はお酒とタバコが禁止されているくらいで、授業の座席も自由と、日本の高校と比較すると生徒の持つ自由度が高いと感じた。

以上のように、何年間その学校に通うかや何歳で入学、卒業するかは、例え公教育であっても個々のペースに合わせる柔軟性を持っている。また、環境の変化に個々のペースを合わせるための工夫が積極的に行われており、教育機関同士の連携の強さを実感した。このような柔軟性こそが、1人1人に合ったペースで人生を進めて行くことに対する寛容性に繋がっているのではないか。

4. 1. 3 ニーズに合わせた教育

デンマークでは、個々のニーズをいち早くキャッチし、強い連携を持って早期に専門的な支援や教育に繋げている。見学やインタビューの中では、この小さなニーズをキャッチして強固な連携により適切で専門的な支援に繋げるための工夫が多く見られた。

幼稚園

入園前には全員に対するスクリーニングがある。言葉、リトミック、手先の動き、折り紙、ハサミ、ソーシャルコンタクトなどの項目をチェックする。何か遅れや問題が見つかった際には、特別な支援がどれだけ必要かを保健師が判断し、理学療法士や作業療法士、言語聴覚士といった専門家の支援に繋げていく。知的障がい、脳性麻痺など普通の幼稚園に通えない場合は障がいに特化したルートに繋げる。このような特別なルートに対する情報は保健師が一括して握っている。

職員が普段の生活の中で園児の小さなニーズに気が付いたら、理学療法士や作業療法士、言語聴覚士といった専門家がスクリーニングに来る。そして、専門性を持ったペタゴーといった専門家に繋げて行く。実際に、見学に行った際にもペタゴーの女性と小さな男の子がみんなと同じ空間で、1対1で絵本を読んでいるところを見た。男の子は言語が遅れが見られるため、週に2、3回1時間程度そのような時間を設けているとのことだった。

幼稚園の先生の多くはペタゴーの資格を持っている。座布団1つをとっても工夫が見られた。落ち着きが無くて覚醒しがちな子には凸凹した座布団を与え、お尻に感覚が集中することで気持ちが落ち着くようにする。眠たくなりしがちな子にはぐらつく座布団を与え、バランスを取るために気を遣う必要があるため目覚めるようにする。このような小さな工夫によって、問題があると言われる子がみんなと一緒にいられるようになることもあるのだそうだ。これは、スタッフ1人1人が専門性を持っているからこと到達する視点なのではないか。

幼稚園の先生にお話しを伺ったところ、「信頼関係」を最も大切にしているとのことだった。親と幼稚園の間では、「親ほど子ども自身のことをわかっているエキスパートはいない。一方で、職員は自分たちの専門性にフォーカスを置いている。親と幼稚園が協力すれば、とても心強い」と語った。年度の始まりには親と幼稚園でミーティングを行い、このような認識の共有を行う。これにより、親や先生が感じた小さな違和感を信頼関係のもとで共有しやすい雰囲気が出るのだ。

職員同士では、普段からコミュニケーションを取っていて、リーダーとの距離も近い。月に1回職員ミーティングを行っており、特別な支援を始める際は必ず職員全員でミーティングを行う。このような連携のもと、立ち上がる際に身体が震えてしまう子どもがいた際に自分だけの意見だけでなく同僚の意見も聞き、速やかに理学療法士に繋げることができたと言う。

このように、現場の職員には現場に根ざした専門性があり、親や他の職員、専門家との信頼関係に基づいた連携の強さによってキャッチした小さな違和感を適切な支援に繋げていることが分かった。また、関わる全ての人が言語化することや対話が大切であるという認識を共有していた。

ニーズに合った教育を受けることが普通で、個々に合った教育が一番という価値観が幼少期から浸透していることは、自由度の高い教育へのアクセスに寄与しているのではないか。

国民学校

国民学校においては、各学校に必ず数人常駐しているペタゴーが大きな役割を担っている。ペタゴー (Pedagog) とは、国家資格の1つであり、ウェルビーイングや思いやる心、安心感、自己価値、個々の発展、民主主義への参加、コミュニケーションといった「人間としての学び」や「環境面」にフォーカスした役割を担う。例えば、お弁当の中身を確認して家庭の状況などをキャッチすることもペタゴーの仕事の1つだ。教科的な教育にフォーカスする教員と人間的な教育にフォーカスするペタゴーとで役割分担を行っているのだ。

Bogense skoleに見学に行った友人に聞いた話では、毎朝読書の時間があるが、生徒が読んでいる本は様々なだけでなく、読み書きが苦手な学生にはオーディオで読書をしている学生も居たと言う。

スペシャルニーズクラスもあり、先生と1対1で読む力をつけるために本を読むなどに行った勉強を普通のクラスと別で行う学生もいる。(江口：2010：53)

テストは国家が先導してナショナルテストの形を取って行うが、結果は聞かないと学生に伝わることはない。8年生までは通知表も存在せず、評定する代わりに三者面談で話し合う。(江口：2010：29) 順位を付けることや競争を煽ることが目的ではなく、あくまで教員のガイドラインとして用いられる。

指定教科書は無く、教材選択の裁量権はそのクラスの担任にある。日本と比べると、かなり自由度が高い教育であると考えられる。

進路を考え始めるのもこの国民学校在学中だ。6年生から労働実習が行われる。6年生では自分の親が働いている職場や興味のある職場に1週間ほど体験実習に行く。8、9年生では自分が就きたい職場へ実習に行き、その職業に就くためにはどうすれば良いのかといった進路指導がある。日本の高等学校にあたるGymnasiumへの進学率は年によるが、4割であり、HTX (日本の工業高校にあたる)、HH (商業高校にあたる) を含めても約5割に過ぎない。また、7年生から学生1人1人に青少年指導員 (U.U. vejleder) が付く。担当が決まると、全員がそれぞれの指導員と進路についての面談を行う。その後、ほとんどの学生は指導員から離れるが、進路についての問題が発生した際や困った際などに、次の進路をどうするかを本人と一緒に決める役割を持つ。この役割は学生が26歳になるまで続く。何か困った時に相談できる先があることは、将来を考える若者にとって心強いのではないか。

Gymnasium

Gymnasiumは、日本でいう高等学校にあたる。卒業前に大学入学の際に考慮されるナショナルテストが行われ、評価が行われるなど他の学校と比較すると学力が求められる環境で、見学した中で最も日本の学校に近い印象を受けた。

教員へのインタビューでは、Youth から Young adult に育てていくのが gymnasium の一側面であり、学校の価値観として社会性も大切にしていると聞いた。政治家に質問する機会やパネルディスカッションを体験したり木を育てたりウクライナから来た学生の話の話を聞いたりと様々な取り組みをしている。

1 クラスは 20 人から 25 人と日本よりも少なく、座席も特に決まっていない。見学した英語の授業では誰かの誕生日であったようで生徒はケーキを食べながら授業を受けていた。先生の質問に対してすぐに多くの手が上がり、発言量とスピード感が特徴的であった。教材は数学や英文法にはテキストがあるけれど、それ以外は何を教材とするか担当教員の裁量に任されていた。そのため、クラスのニーズを拾って柔軟に対応できるのではないかと感じた。

鬱など心理的な問題を発症した学生は、臨床心理士などのプロフェッショナルに繋いでいく。授業についていけない学生に対しては、1対1で個別指導を行うメンター制度が学校に備わっている。それでもついていけない学生には無理に Gymnasium に在学し続けるのではなく他の教育機関に繋ぐこともある。

ただ、特にナショナルテストを控えた学生はストレスフルだと語っていて、精神的に追い詰められてしまう学生も居るようであった。また、社会性も大きな評価の要素であるため友人が居なかったり発言量が少なかったりすると評価が下がるといったシビアな面も見られた。

このように、Gymnasium の中では学力や社会性が求められ、評価も下される環境であるため 1人1人に合わせた教育という印象は他の教育機関と比較して薄かった。しかし、高等学校以外にも様々な教育機関があり、また高等学校への進学率も低いことから、社会全体で見ると選択肢は多く用意されていると考えられる。

その他の学校

全員が公立の国民学校に通わなくてはならない訳ではない。Efterskole は、全寮制のため、社会性を身につけ自律を促すことが出来る。7年生から10年生までの期間で1~3年間どれだけ通うかを選択できる。普通の学校授業も行うが、美術やスポーツなどその学校の特性を持つ授業もある。自己負担で月2~3000DKKかかるが、家庭の経済状況によって累進的にかかる額が変動する。また、0年生から10年生まで Friskole と呼ばれる芸術やスポーツ、シュタイナー教育に力を入れている学校もある。子どもの才能を育てたい場合に行く。

ハンディキャップを持つ子どもが通う特別支援学校もある。幼稚園入園前のようなスクリーニングではなくニーズをキャッチされた子どものみがテストを受けて、一般的に、IQ50以下の子どもが特別支援学校に通う。IQ70~80などボーダーの子どもは特別支援学校か普通学校かを選択できるが、子どもが多くの成功体験を得られることを重視して特別支援学校が選ばれることが多い。ただ、特別支援学校には課題もあり、これについては3節で後述する。

4. 1. 4 特別なニーズに対応した教育機関

STU

Odense Hovedindgang を訪問した。STU とは、スペシャルに構成された教育という意味を持つ。17 歳から 25 歳で職に就いていない学生や学校に通っていない学生が対象だ。子ども教育省の中にある CSV（青少年教育を構成している組織）の 1 つだ。普通の教育についていけない子どもや特別なニーズを抱えている学生が多く、具体的には、知能面の問題や学力面の問題、ADHD、自閉症、統合失調症、規律性調節障害、小さな犯罪歴や両親との問題などを持つ。目的としては個々の成長に焦点を当て、社会的な能力や専門性等を向上させることだ。そのため、普通の学校では科目的な教育が 80%、人間的な教育が 20%なのに対し、STU は科目的な教育が 20%、人間的な教育が 80%だ。そのため、教員よりもペタゴーの人数が多い。授業の種類としては、Basis と呼ばれる日本でいう普通過程と、職業訓練がある。

授業をいくつか見学させてもらった中では、9、10 年生を取り終えてない学生を対象にナショナルテストに向けたデンマーク語や社会科の授業からお金の授業、木工の授業など実技的な授業まで幅広かった。教員へのインタビューの中では、数字が読めない学生や言語に不自由な学生もいるため、説明をするのではなく実際にやってみせるなどの工夫を行なっているとのことだった。また、環境によって発揮できる能力が大きく変わることがあるという考えのもと、クラス全体ではなく 1 人 1 人に焦点を当てることを意識しているという。そのため、スケジュールも 1 人 1 人異なり、モチベーションの根源や何がしたいかななどの話し合いを踏まえて構成する。校長の、誰もが何か出来る可能性を秘めている、誰もが何かを持っているという言葉が印象的であった。

卒業後のキャリア支援も充実していた。目標を学生と一緒に決めるペタゴーと、目標からの継続の努力をサポートするペタゴーがそれぞれ学生につく。80 人の学生が在籍する中で、40 人はインターン中であった。進路としては IT 系やペタゴーアシスタント、介護系などが多いとのことであった。

Tvind

Bogense Friskole Opholdsstedet I Bogense を訪問した。英訳すると Full day school という意味を持ち、住居施設と学校の両方を備えている。9 年生を終えた学生を受け入れており、13 歳から 29 歳まで 13 人が在籍しているが 18 歳以下が多い。ツウィン内の学校に通う学生も居れば、他の学校に通う学生もいる。家庭内の問題や不登校や非行が重なったことにより親がギブアップしたなどの理由で、親と暮らせない若者が住んでいる。ここまでは、フォルケホイスコーレに似ていると感じられるが、教育機関よりも住宅施設がメインであることや、フォルケホイスコーレに通う学生よりも重い問題を抱えた学生が多いという違いがある。そのため、長期で在籍する学生が多いという特徴を持つ。

25 人のスタッフのうち、15 人がペタゴーで、ペタゴー以外でもペタゴーアシスタントの資格を持っている人やペタゴー教育を受けた人が多い。国の施設ではなく民間施設であり、24 時間ペタゴーが付いているため、費用が高く、ソーシャルワーカーが必要だと判断して国からのお金で入居する学生がほとんどだ。そのため、親からの金銭的援助は全く不要で、親元に一時的に帰る際の交通費や食費は Tvind から支払われる。

職員へのインタビューの中では、環境が心理に与える影響を大切にしているとのことだった。混沌とした生活環境に置かれていて、物理的にカオスな場所にいた学生が多いため、清潔で温かみを感じる空間を創り出せるよう家具や壁の色1つ1つに拘っている。片付けの習慣が無かったりするため、清潔で整頓された環境をキープすることで片付け意識を植え付けていく。

関係性構築が大切だとも聞いた。これまでの人生経験で育児放棄を受けた学生や親のドラッグ乱用やアルコール依存症などで大人を信用できなくなっている学生が多いため。何かを教えることは関係性構築が前提に無いと出来ない。

生徒受け入れに対しては、断ることも受け入れることと同じくらい大切だと言う。多様な受け皿の選択肢の中で、その生徒が本当に合った場所に行けるように他の場所の方が良いと判断すれば断る。書類上でのマッチングの後、家族と学校の合意でミーティングを行い、3ヶ月のトライアルを経て正式に入所が決まる。

今回の留学では、特別なニーズを持つ学生を受け入れている施設は上記2つしか見学出来なかったが、その中でもどのようなニーズを持つ学生を受け入れるかが明確であり、細かなニーズの差まで捉えていることを実感させられた。「普通」のルートを外れた学生に対する受け皿の多様性は、社会のそのような学生に対する寛容性を象徴しているのではないか。

4. 1. 5 民主主義教育の浸透

3章2節で、民主主義の学校と呼ばれるフォルケホイスコーレにおいて、どのような形で民主主義教育が行われていたかについて述べた。しかし、公教育の中でも民主主義教育が重視されていると感じさせられた。

幼稚園や保育園では、言葉を覚えたての園児が子ども会議を行う。議題は天気の話からルール決めまで幅広い。「言ってもどうせ変わらない」が民主主義の敵であり、周りをどのように説得するかや、話し合いで合意形成をしたらそれを守らなくてはいけないことを学ぶのだ。これが自尊心や微々たる声で物事を動かしていくのだという自己効力感に繋がる。

国民学校では、運営費は税金から賄われるが実際の運営方針などを決めるのはスクールボード（学校協議会）だ。理事会は父母代表7名、教員代表2名、教育委員会1名、生徒代表2名、校長、教頭で構成され、生徒のスクールボード参加が法律により定められている。校長の任免権もスクールボードが担う。（江口：2010：52）教員や親からのアップダウンでは無く、生徒を主体とした現場の声を吸い上げて反映するための仕組みが整っているのだ。

高校卒業まで日本で育ち、デンマークで子育てを経験した、ノーフェンスホイスコーレの教員であるモモヨ・ヤーンセンさんは、日本の教育との違いをこう分析した。日本では成果を大切にする一方で、デンマークではプロセスを大切に評価する。例えば、「1つの船を作る」という課題に対して、日本では船の作り方を1から丁寧に教えるのに対し、デンマークではまず海の素晴らしさを伝え、その上でどのような船を作るかは個々に任せるのだ。

このような、結果だけでなくそこに至るまでのプロセスを大切に考える考え方は、民主主義の基盤の1つなのではないか。そして、このような民主主義に基づいた教育によって社会全体にも民主主義が浸透しており、民主主義の学校と呼ばれるフォルケホイスコーレに対して社会が価値を見出しているのではないか。

4. 2文化

本節では、デンマークのどのような文化がフォルケホイスコーレを支えているのか分析する。文化と教育は表裏一体であり、相互に作用している。

4. 2. 1時間感覚

留学の中で、デンマークでは時間の流れが日本と相対的にかなりゆったりとしていると感じた。それは、日常の中でも人生全体と言った大きな括りの中でも感じられた。

日常の中では、Hygge が大切にされていた。Hygge とは、デンマーク語で居心地がよい時間や空間という意味だ。具体的にどのような時間や空間が Hygge であるという定義は無いが、キャンドルを焚いてお喋りをしながら編み物をしている時間や、焚き火を囲んでいる時間などに「今 Hygge しているね」と話すことが多かった。日本人は「何もしていないただ居心地の良い時間」を取ることをそこまで意識せず、むしろ少しの罪悪感すら感じるのだが、デンマーク人の中にはそのような「今ここ」を楽しむ時間をとても大切にする文化が根付いていた。

宮森 (2022) は、デンマーク文化は今この時のニーズや願望を満たすことを重視して今の幸せは 10 年後の幸せより重要だと考えて貯蓄を重視しない「短期志向」であると分析する。また、「充足志向」であり、多かれ少なかれ自分の好きなように人生を生きる自由があるものと認識しており、1 人であっても大切な人と一緒にであっても好きなように行動したりお金を使ったり楽しむことが出来ると考えている。幸せであることや自由であることが奨励されるのだ。対して日本では、望ましい未来のために長期的な視点からリソースを節約して努力する「長期志向」かつ、欲求を抑制し、穏やかさや真面目さが賞賛されるやや「抑制志向」である。(宮森：2022：75-76) このような文化の違いが、「今ここ」で「幸せ」であることを重視する Hygge の価値観を支えているのだろう。

フォルケホイスコーレのある教員は、大学院卒業後、翻訳の仕事をしてながら世界中を旅していたり、教員になる前に生徒としてフォルケホイスコーレに滞在していたりしたそうだ。大きな括りで見ても、彼のように学校を卒業後、次の進路に進むまでもゆったりとしている人は多い。義務教育期間は一般に 6 歳から 16 歳だが、27 歳前後で大学に在籍している人が 20%以上もいる。進学していない人や休学している人も多く、中学卒業後 20%以上の方が進学していない。その後 11 年間に渡って進学しない、もしくは休学している学生も一定数いる。高校卒業後すぐに大学に通う人はわずか 20%であり、数年ギャップイヤーを取ってから大学に進学することが一般的だ。そして、この期間にフォルケホイスコーレに通う学生が多いのだ。(矢野：2022：11-14)

宮森（2022）は、デンマークは不確実性を受容する文化を持つと分析する。不確実性や曖昧さは日常のかつ当たり前であり、構造化されていない予測不可能な状況に置かれても不安を感じない。固定的なフレームワークを求めないのだ。（宮森：2022：74）

「普通」や「正解」を持たない文化が、次の段階を焦らない余裕や次への見通しが立たない状況を楽しむような傾向を生んでいるのだろう。そして、そのようなデンマークにおいて、人生に迷った時に立ち止まる時間を持てるフォルケホイスコールは大きな需要を持つのだろう。

4. 2. 2 自律の重視

家庭の中での大人と子どもの関係性の中では「自律」が重視されている。

まず子育てにおいて、デンマークでは体罰が禁止されている。1997年に「安全な養育への権利」の理念を根拠に体罰禁止を規定した。日本でも2020年4月から親の体罰が法的に禁じられるようになったが、現状としては「しつけ」として容認されている側面が否めない。デンマークでは、教育機関での体罰が減少しているだけでなく親が子どもを叱る場面を見ることがほとんど無い。（安岡：2022：89-90）デンマークでは「愛情、養護、そして会話が相互尊重を生む」と言う姿勢のもと、体罰は最も嫌悪されている。（澤渡：2005：137）どんなに子どもが幼くても「大人から子どもに話す」という上下関係の意識ではなく、大人も子ども人間として平等なので「大人と子どもが話す」という姿勢を持っている。やってはいけないことに対してただダメだと言うのではなく、なぜダメなのかをきちんと説明することを厭わないのだ。このようなデンマーク人の聞く姿勢や話す姿勢は幼児期や学校教育のみならず社会生活や家庭生活の中でも重んじられている姿勢なのだ。（澤渡：2005：130-131）

例え保育園生であっても、きちんと説明すればその歳なりに理解するのであって、対話を通じた合意形成が重要であると考えられる。仮に親の意見を提示するとしても、子どもは親と別の人格であることを前提に、子どもの意見もきちんと尊重する。最終的に自分の道を決めるのは自分であるということを幼いうちから家庭の中でも何度も浸透させる。義務と権利、責任と自由といった民主主義の基盤は毎日の生活の中で教え込んでいくのだ。（安岡：2022：91）デンマークの子どもは自己肯定感が概して高いと言われる。安岡（2022）は、これを幼い頃から周囲に自分の意見が受け止められていると感じられること、個々の違いが個性として肯定されているからだと分析する。（安岡：2022：92）

自律の重視は、親離れの早さにも見られる。これは精神的にも物理的にも言えることだ。古いデータではあるが、1995年のデンマーク統計局の調査によると女性は20歳で61%、22歳で86%、24歳で93%が、男性は20歳で40%、22歳で69%、24歳で82%が親元から離れて暮らしている。（小島：2017：146）

宮森（2022）は、「デンマーク文化は社会の構成員としての自分を個人として個人の利益優先する「個人主義」の志向が高い」と分析している。個人の義務と権利、自律性を大切にし、誰もが自分の意見を持ってそれを正直にオープンにすることが期待される。そのため、意見の対立は健全な者として捉えられる。（宮森：2022：72）

この「個人主義」には子どもの頃から年齢に関わらず1人の人間として「自律」した存在として尊重されている文化が家庭にも浸透していることが大きく関連しているのでは無

いか。そして、ある種個人主義であることが個々の意思のもと個々のペースで人生を歩むことに対する寛容性に繋がっているのではないか。

4. 2. 3 生活の質志向

2項にて、デンマークが個人主義的な傾向を持つことを確認した。しかし、それは弱者に対する自己責任論を全く意味しない。

宮森 (2022) は、デンマーク文化は世界の中でも「参加志向」が強く、誰もが出来るだけ平等であるべきだと言う信念を持っていると分析する。職場や社会の階層は便宜上設けられた役割分担に過ぎず、立場に関わらず意思決定に参加することを促す。そのためにも、カジュアルで率直なコミュニケーションが好まれている。(宮森：2022：73-74) 加えて、「生活の質志向」が強い。弱者を支援し、福祉の充実を理想とする価値観だ。強い「参加志向」と「生活の質志向」が組み合わさることで社会は比較的均質である。協力、連帯、謙虚、援助、妥協を重んじ、共同体的な環境を好み、ワークライフバランスを重視する。金銭面だけでなく自由や柔軟な時間を持つことや福利厚生など生活の質を向上させることが好まれる。対立が起きた時は対話、譲歩、交渉で解決を図る。(宮森：2022：74-75) ここには、国教としてキリスト教が浸透しており、隣人愛の考え方が少なからず影響している側面もあるのではないか。

対して日本ではある程度の格差や階層は許容される「階層志向」かつ目標達成を重視し仕事に重きを置く「達成志向」だ。競争社会の中で生産性向上や目標を達成する成功者が尊敬され、物質的な豊かさが重視される。(宮森：2022：75)

デンマークは個人主義の側面を持ち、個人として意見を持ってきちんと主張すること、自己決定や自己責任が重視される文化を持ちつつも、それは社会的な不平等や格差に対する自己決定や自己責任とは全く異なる文脈である。あくまで「自律」や「参加志向」「民主主義」を支えるものなのだ。

そこに「生活の質志向」を持つことが加わることで、1人1人が責任を持って弱者を支える価値観が浸透しているのではないか。これは市民団体への高い参加率からも見て取れる。2019年のデータによると、デンマーク人の約40%がボランティア活動に参加しており、この割合は年齢と関わりを持たない。近年でもウクライナ戦争の勃発により民主クラシーに危機が迫っていると感じた20以上のフォルケホイスコーレがウクライナ難民のためのイベントや募金活動を行っている。自分たちが正しいと思うことについて当事者意識を持って考え、話し合い、望む方向に向けて行動しているのだ。(ソーレン、藤田：2022：97-98)

4. 3 特別支援教育の抱える課題

4章1節にて、デンマークでは公教育の範囲であっても個々のニーズベースの教育が行われていることや、多様なニーズに対応した教育機関が存在することを確認した。しかし、私の見学した学校はいずれも重度の障がいや身体障がいを持つ子どものニーズに対応したものでなかったため、本節ではこの分野について研究を進める。

デンマークの特別支援教育は、特別支援学校 (specialskole) や特別支援学級 (specialklass) に加えて、通常学級におけるインクルーシブ教育 (enkeltintegreret undervisning) などで行われる。最近では、10年生学校を含めて様々な形態で実施されている。(高橋：2017：103)

しかし、特に2005年6月に法制化され、2007年1月に発効した地方自治体改革によるインクルーシブ教育¹⁹への政策転換により、重度の障がいを抱える子どもの通う特別支援学校にいくつかの課題が生じている。この政策転換では、「 Amt amt (県)」が廃止され、「 コミューン kommune (市)」が再編された。Amtの管理・運営体制下にあった特別支援学校がコミューンの管理・運営体制下に移管された。これに伴い、重度の障がいのある子どもはAmtが管理・運営する特別支援学校からコミューンが管理・運営する特別支援学校に通うことになった。(高橋：2017：104) 高橋 (2017) は、「デンマークの特別支援教育の現状として、地方自治体改革による行政単位の小規模化で、否応なしにインクルーシブ教育への変化が求められている」と述べる。

是永 (2013) は、様々なコミューンを対象にAmtが廃止された後のインクルーシブ教育の展開について調査を行った。それによると、地方自治体改革以前からインクルーシブ教育理念を強く有していたコミューンでは、コミューンに設置された通常学校の機能拡大を行う特徴が見られた。一方、分離教育²⁰的措置の割合が高かった市では特別支援学校の専門性を活用する傾向が継続されていた。つまり、元々その地域が有していた教育理念が移管後により強く影響をもたらしているのだ。「インクルーシブ教育」が強く意識されるようになることで、特別支援学校の専門性が低下することに危機感を感じている教師もいる。

高橋 (2017) は、デンマークにおけるインクルーシブ教育への政策転換に関して大きく3つの課題を挙げた。

1つ目は、特別支援学校間の連携に関する課題だ。デンマークの特別支援学校にも障がい種による専門性の差異が存在する。そのため、特定の障がい種のみに対応しては、ニーズに対応し切れない可能性が生じる。そのため、特別支援学校間で連携を取ることが重要になってくる。これにより、互いの専門性を共有し、子どものニーズと特別支援学校の専門性が異なっても対応できるのだ。しかし、この点について、スコウモーセスコーレンの担当者は、Amtの管理・運営下にあった時の方が連携を取りやすかったと言う。行政規模が小さくなったことにより、特別支援学校の存在する行政区が異なることになり、それが連携の障壁になっているのだ。連携が進まなければ専門性の共有がなされることは考えにくく、特別支援学校の専門性が低下する可能性や、コミューンを越境して遠い場所から該当する障がい種に専門性を持つ学校に通わなければならない生徒が出てくる可能性がある。(高橋：2017：115-116)

¹⁹ インクルーシブ教育とは、障がいの有無に関わらず共に学ぶ仕組み。「障がいのあるものが教育制度一般から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な合理的配慮が提供される等が必要」とされている。

²⁰ 分離教育とは、障がいの有無によって子どもを分けた上で、特別支援学校や特別支援学級において通常学級と分離して教育を実施する考え方。

2つ目は、適性就学に関する課題だ。インクルーシブ教育への政策転換に伴い、これまでは特別支援学校に通学していた子どもが国民学校に入学することが多くなった。しかし、発達段階に伴って国民学校3～4年生で困難を抱えることになって特別支援学校に転学してくることが多い現状がある。以前は7年生程度で転学してくる子どもが多かったが、現在はより低い年齢で転学してくる子どもも多いのだ。これを踏まえ高橋（2017）は、「障がいの有無に関わらず国民学校での教育が進む一方で、特別支援教育の専門性も併存した形が適切」であり、単に国民学校に入学すればインクルーシブな教育環境と言えるわけではない」と言う。個々の抱える教育のニーズを満たすために様々な選択肢を用意できることこそがインクルーシブな教育環境であり、特別支援教育の専門性を無くしてしまうのではなく幅広い教育環境の選択肢を持つことが重要なのだ。（高橋：2017：117-119）

3つ目は、学校の運営予算の配分に関する課題だ。地方自治体改革以前は、アムトが特別支援学校の管理・運営を行っていたため、コミュニティが管理・運営を行う国民学校と異なる財源であった。しかし、改革後はコミュニティが特別支援学校の管理・運営を行うようになったため、特別支援学校とコミュニティ内の国民学校の教育予算の財源が同じになった。これにより、各学校に対する運営予算の配分はコミュニティの教育に対する考え方に左右されるようになってしまった。特別支援教育に関する運営予算が減額された場合、専門スタッフの充実が図れないことに問題が生じる。デンマークの特別支援学校は教員やペタゴに加えて心理士、作業療法士、理学療法士、言語聴覚士など強固な専門性を持った医療専門スタッフの配置が充実していることが特徴だ。しかし特別支援学校と国民学校の教育予算の財源が同じになったことで国民学校への予算配分が優先されて特別支援学校への配分が減額され、アムトの管理・運営下で採用されていた医療専門スタッフが異動を余儀なくされることが危惧されている。（高橋：2017：119-120）

インクルーシブ教育とは本来「子どもたちが持つ個別のニーズを満たす教育システム」である。決して障がい者が定型発達者の生活条件に合わせれば良いわけではない。近年のインクルーシブ理念では、ノーマライゼーション理念²¹を発展させ、障がい者に合わせて環境を調整することを必要としている。したがって、インクルーシブ教育が目指すべきは障がいのある子どもも障がいのない子どもと同様の生活条件を得られるように環境調整や配慮を行うことだ。（高橋：2017：123-124）

しかし、先述したようにデンマークの行政単位の小規模化に伴う“インクルーシブ教育”は専門性の低下を招いており、特別支援教育の規模を縮小化する方向で国民学校での通常教育に統合させようとしているように見られる。行政単位の縮小化は効率化を求める新自由主義的な発想と親和性が高く、インクルーシブ教育は機会均等や平等を求める社会主義的な発想と親和性が高い。だが、両者が財源の縮小化を共通項として親和性を高め、本来のインクルーシブ教育が求める方向性とずれが生じている現状がある。（高橋：2017：122-124）

²¹ デンマークのニルス・エリック・バンクミケルセンによって提唱された。障がい者が一般市民と同様の生活・権利などが保障されるように環境整備を目指す理念。

以上から、デンマークにおいて重度の障がいを持つ子どもや身体障がいを持つ子どもに対する教育には、地方自治体改革に伴ういくつかの課題が見られることを確認した。公教育のあり方からも見られるように、日本と比較するとニーズベースの教育が浸透していることは事実であるが、全てのニーズに対応するにあたっては課題が残ると言えるだろう。

5. 福祉社会に向けた教育

本章はまとめの章として、4章までを踏まえて民主主義社会に向けた教育のあり方について考える。

5. 1 個々に合わせた教育

1章1節で前述したように、競争主義的教育は学習効果を高めない。

むしろ、落ちこぼれてしまった子供の自己肯定感の低下や、テストや評価といった結果がしばしば努力と結びつけられることにより無意識の自己責任論の助長にも繋がっていると考えられる。

反対に、フォルケホイスコーレの教育やデンマークの国民学校のように、競争よりも個々のペースに合わせた教育を行うことが、誰もが自己肯定感を持てることに繋がるのではないか。評価は点数といった決まったものさしや偏差値といった他者比較のもの、教師から一方的に与えられるものに限られるべきでない。フォルケホイスコーレでの評価のように目標への到達度に対する自己評価といった、他の観点からのものもあって良いのではないか。そもそも、子供を評価することが本当に必要なのか。結果ではなく、プロセスにもっと焦点を当てるといった視点も持ち合わせる事が大切だ。

加えて、生徒1人1人のニーズに合わせ、必要に応じて適切な支援に繋げることが求められる。ニーズを早期に発見するためには、職員が現場としての専門性を持っていること、家庭との間や職員間で信頼関係を築けていることが必要だ。そして、現場も含めた各専門家や各専門機関が高い専門性を保ちつつ、連携を取れている状態が、適切な支援に早期に繋げるために必要なのでは無いのか。

このように、個々に合わせた教育を行うことが、子供1人1人の自己肯定感や自己効力感に繋がっていくと考えられる。1人1人が自己肯定感や自己効力感を持てることが、意見を持つことやその意見に対する自信、参加意識に繋がっていくと考察する。

5. 2 対話の姿勢を育てる教育

民主主義は自分の意見を持つだけでは実現しない。他者の意見に耳を傾け、「対話」を通じた合意形成を厭わない姿勢を持つことが不可欠だ。

他者の意見と言っても、年齢やバックグラウンドが似ていれば似たような意見を持ちやすくなり、似ていなければ異なる意見を持ちやすいことは想像に易い。自分と異なる意見を持つ人との合意形成は、大きな労力を要する。

年齢について、生徒と教師の関係性に着目すると、1章2節で確認したように、日本では教師から生徒への一方通行の授業になりがちであることに加えて教師が生徒よりも上の立場に立っている。しかし、フォルケホイスコーレの教育では、教師と生徒は対等な関係性である。公教育においては、国民学校の運営方針に生徒代表も意見する権利が与えられている。デンマーク社会全体に視点を広げてみると、家庭レベルであっても大人が子供を1人の人間として尊重し、子供の意見を尊重する姿勢や大人の意見を粘り強く説明する文化が根付いている。年齢に関わらず互いの意見を尊重する姿勢を1人1人が持っているのだ。

フォルケホイスコーレにおいては、多様なバックグラウンドを持つ人が密に時間や空間を共有する中でしばしばトラブルが発生するが、それらを、対話を通じて解決していく過程こそが、まさに民主主義的な合意形成のプロセスであった。

5章1節で確認した1人1人の自己効力感や参加意識に加えて、自分と異なる意見を持つ他者に耳を傾けて「対話」を厭わない姿勢を育てる教育こそが民主主義社会に繋がるのではないか。また、大人がそのロールモデルとなっていくことが必要なのではないか。

5. 3障がいインクルーシブな教育

日本社会においては無意識の特権性を持ったマジョリティによって都合の良い社会が創られてきて、マイノリティへの想像力が欠如しているという現状がある。教育現場では1章3節から同じ校内に特別支援学級があったり同じクラスに障がいのある生徒が居たりしても積極的な関わりを持った学生は少ないことが分かっている。

デンマークにおいても、フォルケホイスコーレでは障がいのあるライフラインクラスの学生とそれ以外の学生が多く時間や空間を共有しているにも関わらず、積極的な関わり合いを持つ場面はあまり見られなかった。また、政策転換に伴い特別支援学校の専門性の低下といった複数の問題点が指摘されているデンマークの現状を鑑みると、本来のインクルーシブ教育の目的は障がいのある子どもも障がいのない子どもと同様の生活条件を得られるように環境調整や配慮を行うことであるということに立ち返る必要があるだろう。そのような配慮無しに時間や空間を共有させるだけでは真の包摂にはつながらないどころか、却ってエクスクルーシブになってしまう恐れもある。デンマークの障がい教育分野は転換期を迎えており、課題は残ると言える。

しかし、デンマークでは少なくとも社会制度の面においては高負担で障がい者を含めた社会的弱者を支えていく福祉社会への国民の合意が得られていることもまた事実である。ポジティブな態度形成までには至っていないものの、先に述べた民主主義教育は自分と異なる人への想像力や歩み寄る姿勢を形成し、これに寄与していると考えられるだろう。

以上を踏まえ、まずは障がいのある子供のニーズを満たすことが最優先なのでは無いかと考えた。そのためには、日本においては障がいと特別のニーズを切り分けて考え、障がい種でニーズを一括りにするのではなく1人1人のニーズを細かく捉える姿勢が求められるのではないかと考えた。例え障がい無くても特別なニーズを要する子供も存在すると考えられる。その上で、各専門機関や専門家が高度な専門性を持ち、連携を強めていくことで、ニーズに対応した教育を提供できるよう整備していくことが必要なのではないかと考えた。また、障がいの無い子供から障がいのある子供へのポジティブな態度形成には民主主義教育を進めていくことや、古澤（2017）の指摘するように障がいに対する理解を深める学習を進めていくことが必要なのではないかと考えた。

5. 4 教育者のあり方

第1章4節で確認したように、日本の教員は課外活動や事務業務に追われ、生徒の人間的な成長まで手が回っていないという課題を抱えている。生徒との関係性についても、上下関係や教員から生徒への一方通行である側面が見られる。

しかし、民主主義社会を実現するためには人間的な成長にフォーカスした教育にもより比重を掛ける必要があると考えられる。そのため、デンマークの公教育に見られるように課外活動を外部に委託するといった方法で、教員の負担を減らしていくことが必要なのではないかと考えた。他にも、人間的な成長や環境面をサポートするペタゴと教科的な教育を担当する教員が存在するところや、国民学校7年生から進路指導に青少年指導員がつくところに見られるように、教員が全てを担当するのではなく役割を増やしていくことも有効であると考えられる。

また、フォルケホイスコーレのコアバリューを教員も含めた学校全体が共有して普段の生活や教育にも落とし込んでいるところに見られるように、そのコミュニティが目指す方向性を共通認識として職員全員が共有していることも大切だと考える。学校の方針自体は日本の学校にもあると考えられるが、それを綺麗事として形骸化させずに職員1人1人に浸透させることで、教育機関としての意義が高まるのではないかと考えた。

生徒との関係性については、教員が生徒の主体性を大切にする姿勢や生徒を子供としてではなく対等な1人の人間として尊重し、対話を厭わない姿勢を持つことが必要だと考える。また、現場に最も近い存在として生徒たちのニーズを汲み取って柔軟に対応することが大切だと考える。そのために、授業の到達目標は明確にした上で、そこに到達するための手段には柔軟性を持たせることが有効なのではないかと考えた。この柔軟性こそが教員のやりがいにも繋がると考える。

おわりに

本稿では、福祉社会に向けた教育のあり方について、民主主義の学校とも呼ばれるデンマークのフォルケホイスコーレの教育のあり方を手がかりに考察した。そして、フォルケホイスコーレのような自由度が高く、単位や学位に結びつかない教育が広く受け入れられているデンマーク社会全体に視野を広げ、どのような公教育のあり方や文化がそこに寄与しているのかについて考察を深めた。日本の教育に対して抱いていた問題意識を、フォルケホイスコーレの教育やデンマークの公教育は乗り越えている側面がある一方で、特に特別支援教育分野においては転換期を迎えており、いくつかの課題を抱えていることが明らかとなった。

本稿の課題としては、フォルケホイスコーレに関する文献が多くない上にフォルケホイスコーレの教育や生活が自身の通っていたノーフェンス・ホイスコーレでの実体験に基づいたものであることで、情報が偏ってしまった可能性がある点だ。

最終章においては福祉社会に向けた教育のあり方について提言をした。しかし、教育のあり方は入試制度や学歴社会、教育にかける財源といった日本社会が抱える他の問題と切り離して考えられない。また、文化や歴史の面からもデンマークの社会に即した教育のあり方をそのまま持ち込むことが日本の社会にとってマッチするとは限らない。そのため、今後も社会に対するアンテナを張り続けて具体的な施策を考えていくとともに、「対話」を厭わず民主主義に基づく合意形成を意識していきたい。

参考・引用文献

- ・内田良・山本宏樹・松田洋介・鈴木雅博・末富芳・福嶋尚子・西倉実季・大津尚志編著，2022，『だれが校則を決めるのかー民主主義と学校』岩波書店
- ・江口千春、ダム雅子訳，2010，『デンマークの教育に学ぶ-生きていることが楽しい』、かもがわ出版
- ・尾木直樹，2017，『取り残される日本の教育ー我が子のために親が知っておくべきことー』講談社
- ・河内哲也・齊藤恵一・河内なぎさ他，2009，「大学生における自閉症のイメージに関する研究」，『北海道言語文化研究』
- ・是永かな子，2013，「デンマークにおけるインクルーシブ教育の推進と特別支援学校の機能」『高知大学学術研究報告』第62巻
- ・坂本秀夫，1986，『「校則」の研究-だれのための生徒心得か』三一書房
- ・澤度夏代ブランド，2005，『デンマークの子育て・人育ち』，大槻書店
- ・清水満，1996『生のための学校-デンマークで生まれたフリースクール「フォルケホイスコーレ」の世界』新評論
- ・谷雅泰・青木真理・杉田政夫・高橋純一・柴田卓・柴田千賀子・三浦浩喜，2017，『転換期と向き合うデンマークの教育』，ひとなる書房
- ・バンク・ミケルセン記念財団，2022『最新デンマーク紀要』
- ・矢野拓洋・松浦早希・松永圭世・真庭伸悟・一般社団法人IFAS編著，2022，『フォルケホイスコーレのすすめ-デンマーク「大人の学校」に学ぶ』共栄書房
- ・渡邊雅俊，2010，「通常学級に在籍する発達障がい疑われる児童生徒における仲間関係の実態」，『教育実践学研究（山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要）』