

フィンランドのヘルスプロモーティングスクールの現状と コミュニティ形成への役割 — 2015年フィンランド・ヘルシンキ周辺の視察を中心として —

小橋暁子^{1)*} 磯邊 聡¹⁾ 石田祥代²⁾ 砂上史子¹⁾
ホーン・ベヴァリー¹⁾ 北島善夫¹⁾ 岡田加奈子¹⁾

¹⁾千葉大学・教育学部

²⁾東京成徳大学・応用心理学部

The Current State of Health Promoting Schools in Finland and their Role in Shaping Communities

— Observations from a Visit to Helsinki and the Surrounding Areas in 2015 —

KOBASHI Satoko¹⁾ ISOBE Satoshi¹⁾ ISHIDA Sachiyo²⁾ SUNAGAMI Fumiko¹⁾
HORNE Beverley¹⁾ KITAJIMA Yoshio¹⁾ OKADA Kanako¹⁾

¹⁾Faculty of Education, Chiba University, Japan

²⁾Faculty of Applied Psychology, Tokyo Seitoku University, Japan

「コミュニティに基盤をおいたHPS（ヘルスプロモーティングスクール）ネットワーク形成」を目的とした取組は、国内でもまだ例はない。千葉大学教育学部で2008年より取り組んできたHPSプロジェクトは、地域と連携することで、共同で課題解決に取り組み、より現場に根差した研究を推進することができると考えられる。また研究成果を教育や福祉等の実践につなげていく際には、コミュニティに基盤をおいたネットワーク形成は重要な視点となる。そこで本研究では、コミュニティ形成において先進的なフィンランドでの現地調査を行い、人々の生活とのかかわりや、そのためにどのような施策を行っているのかを、学校や公共施設、福祉施設を中心に視察し、情報収集を行った。

フィンランドのHPSに関わる保育・幼児教育、学校教育、社会教育等の現状と、HPSがコミュニティ形成において果たす役割について考察し、HPSプロジェクトの今後の活動のあり方を検討した。

キーワード：ヘルスプロモーティングスクール（Health Promoting School） コミュニティ（community）
視察調査（observation） 連携（cooperation） フィンランド（Finland）

1. はじめに

ヘルスプロモーティングスクール（以下、HPS）とは、児童生徒と教職員が自らの心身の健康を促進するために、意思決定過程に参加し、健康増進プログラムを開発できるように能力を育成することを目的とする学校のことをいう。世界保健機構（WHO）では、学校保健政策、学校の物理的環境、学校の社会的環境、地域社会との連携、個人の健康の技術と学校保健のサービスを提示した（WHO, 2011）。

千葉大学教育学部では2008年からHPSの考えを実践に移すため、筆者らを含む様々な領域に渡る専門家集団をつくり、現在研究を進めている。

本稿では、学校の物理的環境、社会的環境、そして地域社会との連携について、特にコミュニティ形成においては先進的なフィンランドの現状を視察し、現状把握とともに検証をしていく。フィンランドでの各領域や機関の協力体制、連携状況を視察し、コミュニティ振興にどのように貢献しているか情報収集を行う。そのことで、HPSの理念に基づいた活動をどのように作り、提案

し、コミュニティ形成の一助となるか、その在り方を考えていきたい。

本稿に関わる研究メンバーは、千葉大学から小橋暁子、磯邊聡、砂上史子、ホーン・ベヴァリー、北島善夫、岡田加奈子、東京成徳大学から石田祥代である。各研究者は、教材研究、子どもの心理、保育、特別支援教育、HPS、北欧教育等を専門としている。

本研究の調査概要は、フィンランドヘルシンキ地域を中心に、教員養成課程を持つ大学、図書館、小中一貫校、プレイパーク（学童保育施設併設）、保育所を併設した小学校、特別支援学級のある小・中学校の視察およびインタビューである。調査期間は3日間であった。

調査手続きとしては、現地在住のコーディネーターに、現地学校や施設との調整、通訳、アテンドを依頼し、視察や現地でのインタビューを行った。

本稿の構成は全5章で成り立つ。第2章では、フィンランドの教育について概観し、研究対象であるフィンランドの教育の課題等を挙げる。第3章では、それぞれ視察箇所において時系列で内容を取り上げる。先方が語った内容や、そこにおいて何がされていたかの事実レベルと若干の考察を含み構成をしていく。第4章では、各箇所の現状と課題について取り上げる。第5章では、結び

*連絡先著者：小橋暁子 kobashi-s@faculty.chiba-u.jp

としてフィンランドの各機関の連携やコミュニティー形成に関わる在り方を通して、日本へどのように還元できるかを検証する。

2. フィンランドの教育

2-1 教育制度の概要

フィンランドの教育制度は図1に示した通りである。6歳になる年（5歳の選択肢もある）の8月から1年間、無償の就学前教育を受けることができるとされ、従来は約95%（国家教育委員会、2004年度統計）の幼児が参加していたが、2015年8月より就学前教育が義務化されることとなり一層教育の質を充実させる方向にある。プレスクールは、通常、保育園（またはファミリー・デイケア）か総合学校（義務教育9年間）に併設され、よりスムーズに移行支援を行い、かつ、教職員が連携できるような体制が取られている。就学前教育の職員は、大学もしくは専門大学で学士を修めた者かそれに準ずる資格を有している。

プレスクール終了後に、総合学校で9年間の義務教育を受けるが、1年間延長し10年生まで教育を受けるという選択肢もある。総合学校には、1年生から9年生が就学する比較的大規模な学校と、日本の小学校のように1年生から6年生が就学する比較的小規模な学校がある。インターナショナルスクールと一部の私立学校を除き、ほとんどが公立総合学校である。新学期は8月中旬に開始し6月初旬までの190日間で、1週間の最低授業時間数は19時間から30時間と流動的で、学年や選択授業により異なっている。加えて、自治体による休日がある。1クラスの人数を規定する制約は特にはない。教育のねらいと方針基準を含むカリキュラムの核は国家教育委員会により作成され、自治体と学校が地域の特色を踏まえて詳細なカリキュラムを作成する。教育内容は教員の力量に大きく委ねられており、教員には教科書を用いるか自身で教材を準備するかを選択する自由もある。学校への監査はなく、学校および教員は継続的に自己評価を行っている。最初の6年の指導はクラス担任が、その後の指導は教科教員による。担任教員は教育修士を、教科教員は教育課程を修了した後に専門教科の修士を有する。

後期中等教育機関としては高等学校と職業学校があり、90%以上（国家教育委員会、2013）の生徒が総合学校卒業後直ちに、そのいずれかに進学する。高等学校の選抜は、主に総合学校における学業成績を主に行われる。一方、職業学校の選抜には、それまでの実務経験（職場実習やインターンシップ等）やそれに準ずる要素、必要に応じて入学試験や適正試験が行われることもある。高等学校は通常3年間であるが、2年で履修したり、4年をかけたたりすることも可能である。学年のクラスごとに授業が行われるのではなく、各生徒が比較的自由に学習計画を立て、規定された必須科目と選択科目の単位を習得すれば卒業証が与えられる。他方、職業学校は8分野、50以上の職業資格、100以上の学習プログラム（国家教育委員会、2013）を網羅している。それぞれまず3年間の学習があり、さらに最低でも半年の職業訓練を職場で体験する必要がある。各生徒は自身の学習計画に基づいて

必須科目と選択科目を履修し、生徒の到達度および能力に関する評価は国が課す能力基準に従って行われている。加えて、後期中等教育の規定により、高等学校の教科に職業学校における職業訓練の勉強を組み合わせることも可能となっている。

高等教育機関として大学と専門大学、大学院がある。大学入学資格としては、高等学校卒業時の全国統一テスト、専門大学の学位、職業学校卒業生、最低3年の実働証明等で、志願者数が定員を超えている場合、大学は、入学試験、面接試験などの選抜基準を設ける。専門大学入学資格としては、高等学校または職業学校卒業生である。通常は、入学試験、内申書、職場経験などにより選抜が行われる。大学学士の取得に3年、修士の取得に2年から3年、専門大学学士の取得に3年半から4年程度、必要である。

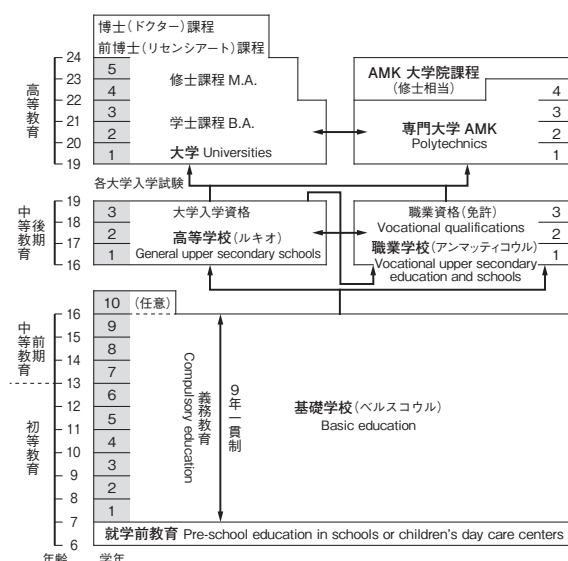


図1 フィンランドの教育制度（出典：国家教育委員会）

2-2 教育の特徴と近年の動向

フィンランドの第一の教育原則は、「全ての人が『平等』に質の高い教育や訓練を受けられるということであり、民族的背景や年齢、貧富の差や居住地に関係なく、全ての人に同じ教育の機会が可能でなければならない」（Ministry of Education and Culture, 2013）であり、今回の視察調査においても、キーワードの『平等』は各所で強調されていた。平等を貫くため、フィンランドではスウェーデンやノルウェーと同様に、就学前教育から高等教育に至るまで無償で教育を受けることができる。

加えて、全ての児童生徒に教育支援の権利が認められ、児童生徒一人ひとりの可能性を最大限に引き出すよう、教育現場では指導とカウンセリングが重視されている。総合学校では学齢児の約40%が特別支援教育の対象となっており、3段階の特別支援教育を受けることができるようになっている。この特別支援教育の層の厚さが、フィンランドにおける教育の特徴の一つといえる。3段階のうちの第1支援は、全ての児童生徒が対象で、支援に応じ補修や授業への補助員の加配を通して柔軟に提供される。第2支援は、強化支援と言われ、通常学級に在籍している児童生徒で特に個別の学習支援が必要だとさ

れた場合に、特別支援教員が加わり部分的（パートタイム）に特別支援教育を受ける支援である。児童生徒のニーズに応じて支援方法は多様であるが、例えば、通常より小さい集団で特別支援教員が授業を行う、特別支援教員が児童生徒在籍の学級に加わる等がある。第3支援は、発達障がいのための学級（EMU）、中程度から比較的重度の児童生徒のための学級（EHA）、身体障がいのある児童生徒のための学級（EVY）等の特別支援学級での支援である。第2支援・第3支援の対象となる児童生徒は学内で判定を受ける必要がある。

フィンランドは、従来、北欧の中では封建的な教育が展開されており障がいのある多くの児童生徒は特殊教育諸学校に在籍していたものの、1990年に、自治体へ教育責任が委譲したことにより、分離型の特別学校の多くは閉校となった。現在、重度の聴覚障がい、重度の視覚障がい、肢体不自由その他の障がいのある児童生徒のための特別学校は全国に8校設置されているのみであり、各障がいのセンター的機能も有している。

また、先述のように、高い専門性を有する教員を養成している点はフィンランドの教育の特色といえる。指導力やコミュニケーション能力はもとより、企画力と実践力を兼ね備えた多くの教員が児童生徒の指導に当ており、保護者からの信頼も厚いという特色が現地調査を通じても観ることができた。

現在進行中であるのは、2016年改訂のコア・カリキュラム導入のための様々な試みである。改訂版コア・カリキュラムは従来の教育の価値観を変革するものと考えられ、教室に留まらなかったりインターネットを更に用いることなどのより新しい学習環境を設けたり、事例に基づいた学習を重要視している。また、共同学習や教科の枠組みを超えた学習を促進している。コア・カリキュラム改訂により、フィンランドの教育がいかに変容するのかに注目が集まっている。

3. 箇所と視察内容について

今回、視察調査を行った箇所は以下の表1の通りである。具体的には教員養成大学、公共施設、学校、就学前教育施設、社会福祉施設を訪問した。

初日の教員養成大学においては、現在のフィンランドの教育実情を得るため、またそれに対応する教師教育の在り方についてのインタビューを目的として訪問した。

公共施設としては、図書館を訪問先とした。フィンランドの図書館は、「公共」というものをどのように体現しているかを検証していきたい。また福祉施設は、日本でいうところの学童保育施設を訪問した。日本の学童保育のあり方、子育て支援のあり方との比較をする予定である。学校訪問では、小中と保小が同一施設内にある総合学校を訪問した。日本でも一貫校については設置をしている自治体はあるが、各校種での違い、統合したことでの特徴をみていく。

以下の各節においては、各施設において、先方が語った内容、何をしていたかを事実レベルで記し、そこに必要に応じて若干の考察を付記する。全体を俯瞰した考察は第4章で行う。

表1 各訪問先一覧

〈大学〉
・ヘルシンキ大学行動科学部教師教育学科 （面会者／副学部長 Mr. アルト・カッリオニエミ； Mr. Arto Kallionemi）
〈公共施設〉
・セッロ（Sello）図書館 （面会者／司書 Ms. ウッラ・レヘティネン；Ms. Ulla Lehtinen, 音楽担当, 工房担当者）
〈学校〉
・クオッパヌンミ小中一貫校（Kuoppanummentie koulu） （面会者／国語科教師 Ms. ピリヨ・レヴァニエミ； Ms. Pirjo Levanemi）校長 Mr. マルク・トルヴァ ネン（Mr. Markku Tolvanen）
〈社会福祉施設〉
・プレイパークリンヤ（面会者／ユースインストラクター Ms. ミンナ・カルフ；Ms. Minna Karhu）
〈就学前教育を含む学校〉
・ヴオレンマキ保育園（Vuorenmäen päiväkoti）（面会者／ 園長 Ms. キルシ・クレウツマン；Ms. Kirsi Kreutzman）
・ヴオレンマキ小学校（Vuorenmäen koulu）（面会者／校長 Mr. エサ・クッカスニエミ；Mr. Esa Kukkasniemi）

3-1 ヘルシンキ大学行動科学部教師教育学科

3-1-1 概要

ヘルシンキ大学は、フィンランド国内のみならず北欧最大規模の教員養成機能を持つ大学である。今回、われわれは行動科学部教師教育学の副学部長アルト・カッリオニエミ氏と面会し、フィンランドの歴史的そして文化的背景、教育理念や制度等の概要、教員養成についての説明を受け、質疑応答を行った（写真1）。



写真1 ヘルシンキ大学での副学部長との対話

フィンランドの学校は、ほぼ公立学校のみであり（家庭教師や塾もないという）、高い質の内容を公教育において「無償」で提供するという「教育の平等性（educational equality）」を重要視していることが大きな特徴である。学校内では子どもたちを比較することはせず、支援していくことが基本姿勢である。なお、私立学校についても国の指導要領（コア・カリキュラム・現在改訂中とのこと）に従うことが求められている。

国による学力テストは行われない。その背景には「信頼の文化（the culture of trust）」の存在があり、教育

計画は各地域や学校に任されている。したがって外部評価もなく、教員の自己評価に基づいて授業改善などが行われる。いかに学校そして教員が高い信頼を得ているかが、このことから窺える。学校保健、メンタルヘルスについても発達しており、スクールナース・校医（歯科も含む）などの制度も整っている。

小学校 (primary school)、中学校・高等学校 (secondary school) の教員になるためには修士号 (学部レベル3年+修士2年のプログラム) を取得することが前提である。2015年の秋より義務化が予定されている就学前教育 (プレスクール) の教員については学士レベルが求められる。教員という職業は、人々から大変尊敬されており、教員自身も自負をもち教育にあたっている。教員には自律 (autonomy) が求められ、自ら教材開発やカリキュラム改善などを行うことが求められる。教員養成課程においては、教育へのモチベーションが高く、社会性のある学生を入学させ、その教育においては、研究に基づいた教育という見地からプログラムづくりや教育への思考が深まるようにするため、教員養成課程の教員は全て博士号を持ち研究にあたる者が教えている。

社会問題との関連については、ヨーロッパ各国が直面している移民の問題については、フィンランドではそれほど重要にはなっておらず、現在の課題としてあえて挙げるなら、心の問題としてアスペルガー症候群や学習障がいの子供生徒について、経済的な面として教員の給与水準の低さという言葉があった。

3-1-2 質疑内容

質疑応答の主な内容は次の通りである。

- ・フィンランドの子どもたちの心の問題について：アスペルガー症候群、学習障がい、社会性の問題、集中力の問題などがあげられる。問題のある子どもたちに対してはスクールサイコロジストがアセスメントを行い支援につなげる。
- ・現職教員のリカレント教育について：年間3日が義務づけられており、多くの場所で毎年実施されている。
- ・学校教育への親の関与について：日頃から電話などで意思疎通を図っている。保護者は学校教育に強い関心を持っており、よく連絡を取り合いよい関係を結んでいる。また、学期ごとに教員との懇談がなされている。我が国のいわゆる「モンスターペアレント」は大きな問題ではない。
- ・他機関との連携状況について：学校はさまざまな機関と問題ごとに密接な連携を取っている。
- ・教員のメンタルヘルスについて：教員のためのヘルスセンターがあるものの、教員の心的ストレスはそれほど大きな問題にはなっていない。
- ・ヘルシンキ大学の教員養成コースへの入試の面接に重視するのは、教育に利益をもたらすことができる人かどうかであり、具体的には社会性、ソーシャルスキルの低い人は難しい。

3-2 セッロ図書館

3-2-1 概 要

セッロ図書館は、ヘルシンキ駅より電車で西へ約13分のエスポー (Espoo) 市にあるレップパベーラ (Leppävaara)



写真2 セッロ図書館外観



写真3 セッロ図書館に隣接するショッピングモール

駅のそばの、セッロショッピングモールに隣接して (写真2・写真3) 設置されている。セッロ図書館では、司書のMs. ウッラ・レヘティネンより図書館の説明と各スペースの説明があった。

図書館ではあるが、入口を入ってすぐにクラフト作品が飾られていたり、楽器を演奏するスペース、子どもたちが本を読んだり宿題をしたりできるスペースがあり、一見して本を読む、借りるのみの施設とは違い、またメディアセンターという括りだけでもないことが分かる。

2003年に館内の最も古い建物が立てられ、2005年、2007年と次々と建物が立っており、8時から20時まで開館している。1日の利用者は約4,000人である。32か国語の蔵書を有する。図書は1ヶ月間、DVDは1週間借りることが出来、自動貸出機と自動返却機を使って貸出を行っている。書籍については、一般書を中心に取り揃え、学術図書は大学図書館で利用してもらう。図書の貸し出しは同じカードで60数館の図書館で使用できる。

館内については、本を読むことのできない乳幼児から本に関わるスペースがあり、小学生、ティーンエイジャーから高齢者まで、どのような人たちも受け入れるという体制が環境だけを見ても分かるつくりとなっている。それぞれが必要な場所でくつろいだり、活動したりができるように、話しながら活動をしてもよいスペース、静かにするスペースなどと活動の種類ごとに区分され場所がつくられている。

3-2-2 見学箇所

図書館内には前述の通り、様々な「居場所」がコーナーとして設けられている。今回の訪問で見学した箇所は以下の通り写真4～12のような様々なコーナーがあり、



写真4 ティーンエイジャーの広場



写真5 市民サービス・娯楽サービスの窓口



写真6 乳幼児のためのコーナー



写真7 ゲームをするコーナー



写真8 音楽のコーナー
(作曲・編集・練習など)



写真9 漫画コーナー



写真10 成人コーナー



写真11 移動図書館の自転車



写真12 ギャラリー

Ms. ヘイネテンが言う「市民の居間」としての図書館の役割が環境から垣間見える。

- ・ティーンエイジャーの広場 (写真4)
- ・一般市民サービス窓口他, 娯楽サービス等チケット発行手続き等の窓口コーナー (写真5)
- ・女性のための書籍コーナー
- ・乳児のためのコーナー
- ・乳幼児のためのコーナー (写真6)
- ・コンピューターゲームのコーナー (写真7)
- ・静かに本を読むコーナー
- ・ものづくりのコーナー (3Dプリンター, 大型印刷機, レーザーカッター, ミシン他, 編集等)
- ・音楽のコーナー (作曲, 編集, 練習など) (写真8)
- ・学術図書コーナー
- ・外国語の本のコーナー
- ・漫画コーナー (写真9)
- ・成人コーナー (写真10)
- ・移動図書館の自転車 (写真11)
- ・ギャラリー (写真12)

3-2-3 地域との交流

図書館における地域との関わりの一つにイベントがある。例えば、「作家が自分の本について話す日」「自然について語る日」「芸術の夕べ」「美術の夕べ」等の行事が毎夕開催され, 参加者は10名程の時もあれば, 50名, 100名といった時もある。イベントはスタッフが企画運営し, 色々な世代が交流する機会にもなっている。また

クラブ活動 (写真13) も行われ, 例えば, 漫画クラブもあり, 漫画を読んだり描いたりしている。日本の漫画・アニメへの関心は高くアニメポスターやマスコットなども室内に飾られていた。

また, 移民が集って母国語で話すクラブもある。子どもたちが来館するための工夫としては「宿題クラブ」をつくることで, 子どもたちの放課後の居場所をつくるなど学童保育的な役割も果たしている。また, 市の出先機関があり, 引っ越しをした際の電気ガス等のひき方の相談等の一般市民サービスから, 観劇のチケット手配等娯楽サービスまで行われるコーナーもある (写真5)。

様々なニーズを持つ来館者を平等に受け入れるため, 可能な限りの居場所や活動をつくり, 彼らを受け入れるための工夫をしている。まだ本を読む年令にはない乳幼児のためのコーナーもあり, 本のある環境に慣れ親しむことができ, 子育て支援にもなる空間をつくっていることが印象的であった (写真6)。

また多くのティーンエイジャーが集う姿もあちらこちらでみられた。高校生以上の若者から大人が試験勉強をするために来館することも多くあるよう



写真13
クラブ活動情報

である。

前述の市民の居間でありたいという姿勢が活動や環境づくりに表れている。

3-3 クオッパヌンミ小中一貫校

3-3-1 概 要

ヘルシンキから北西へ車で約45分のビヒティ (Vihti) 市にあるクオッパヌンミ小中一貫校 (Kuoppanummentie koulukeskus) (写真14) は、スクールセンター (koulukeskus) という学校の呼び名からも分かるように、「みんなの学校」として教育のセンター的な役割を果たしたいという意味を込めて名づけられている。児童生徒数は640名で、うち中学生にあたる年齢層は150名である。中学生にあたる年齢層の人数は比較的少ない。教員数は50名おり他にアシスタントサポートとして22名のスタッフを擁している。また教員以外にはスクールカウンセラー、スクールサイコロジスト、スクールナース、校医がおり（一部常駐）、チームとして児童生徒のサポートにあたっている。

公立学校であるが一般公募によって学校単位で教員採用が行われ、学校間の教員異動はない。そのため、親子二代を同じ教員が教えるなど、長年勤務するケースも少なくない。学校にもよるが当校では1年から6年まで同一の教員が担任として持ち上がっていき、クラス替えもない。これらによるトラブルもないわけではないが、逃げることは解決にならず、向き合って乗り越えていくということが基本理念である。

校長は教育実践が停滞しないよう、常に新しいプロジェクトを立ち上げたり、研修への参加を促したりするなどの工夫を行っている。教員は必ず何らかのグループ（例：評価に関するグループ、教科に関するグループ、子どもの指導に関するグループなど）に所属し研鑽することが求められる。

学級編成は大きくても25名までで少人数学級を基本としている。10名以下のスモールクラスも15学級あり、隔離ではなく内容等によって通常クラスへの混入を弾力的に行い、インテグレーションをはかっている。スモールクラスへの在籍は、さまざまな困難を抱える子どもが対象であり、アセスメントの結果を踏まえ本人と保護者の同意に基づいて決定される。

子どもたちはグループを作り授業を受ける。グループは教科や活動内容ごとに変わり、管理職や心理の専門家等がバランスと考えながら決定する。習熟度別のグルー

プ分けはせず、多様性や教え合い、支え合いを重視している。授業では各教員が個やグループに合わせた授業方法を考え、同じテーマでも方法を変えたり、場合によっては教室だけではなく、廊下や他ブース、外も学習をする場所と捉えて、それぞれの子どもたちが学習内容に合った場を選んで活動したりする姿も見られた。また2016年に予定されている学習指導要領の改訂（以下2016年カリキュラム）に向けての移行期であり、現在その試行を行っているところであった。2016年カリキュラムの特徴は学年を超えた授業（学年横断型）であったり、より教科の枠を超えた内容（教科横断型）であったりということである。

3-3-2 参観授業・活動

今回、見学した授業や場所は以下の通りである。

- ・移民の子どものための補習クラス
- ・就学前学級（近隣にあるプールに出掛けていたため教室環境のみ見学）
- ・3 - 4年生のクラス（宇宙について知る + 造形 / 総合型学習）（写真15）
- ・1年生クラス（担任 + アシスタント1人）× 2クラス 国語（写真16・17）
- ・4年生クラス算数（写真18）
- ・重度障がい特別支援クラスの朝の会（写真19）
- ・職員室（写真20）
- ・感覚ルーム（写真21）
- ・思い思いの場所で学習（写真22）
- ・発達障がいがある生徒対象のキャリア教育の授業
- ・家庭科（パン作り）
- ・問題行動のある生徒対象（第2次支援）の英語授業
- ・ランチルームでの給食（写真23）
- ・国語科教員 Ms. ピリヨ・レヴァニエミの教室での質疑応答（写真24）

3-3-3 小学校における就学前教育と小学校との接続

フィンランドでは6歳児の幼児教育が就学前教育として義務づけられており、その実施機関は各自治体の判断によって、小学校と保育施設のいずれかである。クオッパヌンミ小中一貫校には就学前学級が設置されており、小中一貫校と同じ屋根に下で6歳児がともに生活し、学んでいる。就学前クラスの環境は、個人ごとの机や椅子が配置されている点で小学校の教室環境に近い一方（写真25・26）、温かみのあるカラフルな配色による掲示物を通して、アルファベット、数字などを生活に取り入れながら親しんでいることがうかがえるものであった。壁面を用いて幼児が製作したテーマ性のある造形作品を展示する点は、日本の幼児教育にも通じるものであった。

3-3-3-1 児童生徒への動機づけ

いずれの活動においても、教員は児童生徒のモチベーションを下げない工夫を凝らしている。そのために必要に応じて児童生徒の取り出しを行い、10名以下のスモールクラスで授業を行うこともある。授業の内容については、教員は授業前に導入として「何をするか（主題・内容）」「何故するか（めあて）」「知っているか（既知の経験の確認）」を伝え確認する。その後、それぞれの活動にうつり、最後にまとめをするという流れである。



写真14 クオッパヌンミ小中一貫校外観



写真15 3-4年生のクラス（総合型学習）



写真20 職員室



写真16 1年生のクラス（国語）



写真21 感覚ルーム（ヒーリングルーム）



写真17 1年生のクラス（国語）



写真22 思い思いの場所での学習



写真18 4年生のクラス（算数）



写真23 ビュッフェ形式のランチ



写真19 重度障がい特別支援クラスの朝の会



写真24 Ms. ビリヨ・レヴァニエミとの質疑



写真25 教室の黒板



写真26 個人机の中にある教科書など

写真27
揉め事仲裁係リスト

3-3-3-2 生徒指導

人間関係づくりについては、揉め事仲裁係とversoについての説明があった。versoは教育省が行っている任意参加のキャンペーン（もともとはトゥルク大学が作成した「ナイススクールプロジェクト」が起源）であり、当校はこれに参加している。

揉め事仲裁係は学校の雰囲気をよくしたいと思っている子どもたち（おもに5年生～6年生が多い）が立候補し任命される。選ばれた子どもたちは、担当教員から一定の訓練（例：職務内容や活動姿勢など）を受け、ペアを組んで週ごとに担当する（写真27）。

この活動で重視されているのは一次予防であり、教員の目にとまる前のトラブルの小さな種や兆しの段階で、子どもたち同士がこれらに気づき、自主的に解決していく力を育てるという目的を持っている。

3-3-3-3 児童生徒・教員の自己評価

フィンランドの教育では「自律」がきわめて重んじられており、子ども、教員、そして学校自身も自らの姿勢や成長を常に振り返ることが求められる。これは1990年代からの傾向で（それまでは外部の担当官が学校評価に訪れることがあったという）、子どもは発達段階に合わ

せた自己評価を行っている。背景には成人（18歳）になるまで自律を獲得してもらいたいというねらいがある。また教員自身は日々の自己内省に加え、年に一度校長面接の場で自己評価を実施する。他にも学内のグループでは常に自己評価を行っている。テストも実施するが、あくまでも学校がフィンランドの中でどの位置にいるかを知る自己評価の手立ての一つであり、外部公開は行われない。

3-3-3-4 連携・交流

小中一貫校というシステムによる弊害はなく、むしろ小中の教員が連携し教材研究を実施したり、授業改善をはかったりするなどのメリットの方が多いという。また、支援や指導についての情報がスムーズに引き継がれるなどのメリットもある。

外部機関との連携という点では、学校は教会、図書館、スポーツNPO、病院、警察等と必要に応じて連携をとっている。特にICTを通しての協力が多いとのことである。保護者とは個別面談の他に、満足度調査を行っている。さらに5月のスポーツデーなどで保護者との交流を図っている。

3-3-3-5 個人情報・記録

2005年ころからWILMA（ウィルマ）という成績、出席、スケジュール管理などをする連絡ネットワークを使用している。現在では全国的にこのシステムが導入されている。小学校では日本でいうところの学級通信のような内容がアップされている（指導要録のような授業に関するデータについてはフロンティアという別のシステムがある）。生徒、教員、保護者がそれぞれ異なるIDでネットワークに入ることができ、常時閲覧・記入等が可能である。連絡帳のような役割を持っており、学校と家庭のコミュニケーションツールとしても非常に役立っている。

一人一人の児童生徒については、産まれる以前（例：母親がアルコール中毒、精神疾患等）からの発達にあわせて随時情報が書き加えられていった記録表があり、行政の関連機関、保育園、学校等でプライバシーに留意しながら情報共有を行っている。

3-3-3-6 取り組みについて

質疑応答をお願いしたMs. ピリヨ・レヴァニエミは、常に問題に対して「回避」するのではなく「乗り越える」ことが重要であり、何かが起こった時に自分たちで解決するためには何をするよいか？ということを考えられるように指導を行っているとのことである。また、成人になるまでに自らを評価できるようにということを保護者へも伝え、一緒にサポートしていくという関係をつくっている。

Ms. レヴァニエミは子どもたちの課外のクラブ活動も企画しているが、この担当は任意であり別職務として手当もでている。また彼女はビヒティ市の市議会議員でもあり（会議費以外は無給）、カリキュラムを作っていくビヒティ市のチームの一員（前期にはそのチームのコーディネーター）である。現在、小学校の児童は中学校にどのように進学していくのか、ライフサイクルのなかで子どもたちがどのように発育していくのかを検討している。

3-3-4 全体を通して

一貫校の特徴は特に、ランチの時間に異年齢の子どもたちが集う場所であるランチルーム（写真28）に見られた。クラスは別々であるが、食事を一緒にする、または異年齢の子どもたちがいるという風景を日常的にみることができる。



写真28 ランチルーム

3-4 プレイパーク リンヤ

プレイパークリンヤ（写真29・30）では、子どもたちがパークで遊んだり、室内でおやつを食べている様子を視察することができた。加えて、プレイパークの歴史的背景とその概要を理解した。ここでは、歴史と概要、活動内容を述べ、地域における役割について考察したい。



写真29 プレイパークリンヤ外観



写真30 併設されている公園

3-4-1 歴史と概要

プレイパークというシステムはフィンランド独自の、

中でもヘルシンキ独自の公的制度であり、現在は市内に65か所設置されている（ただし、ヘルシンキ以外でも、ファミリーホームやファミリーカフェという形で子育て支援の場を提供している市も少なくない）。

第一次世界大戦後に、ヘルシンキ市内には数多くの工場ができ、その結果、仕事を求め地方からヘルシンキに多くの人が移り住んできた。市内の空き地で、共働き家庭の子どもたちが単に時間を潰している現状を問題視した体育教員が「遊ぶ」ことを子どもたちに指導しようと言ったのがその由来とされている。100年前に慈善で始まった活動であったが、次第にその活動内容が評価され、市が運営を担うようになった。1950年には屋根付き施設が付設されたパークが初めて設けられ、1970年代から80年代にかけて、パークを子育て支援の一つの拠点とする発想が生まれた。

現在、児童が徒歩で通うことができるよう市内に65か所設置されており、無料で利用することができる。ただし、設置についての法的根拠はなく、慣習的に運営されているパークであるが、市民も行政もその重要性を十分に認識しているとのことであった。また、必須の資格はないものの、職員が有している資格としては、保育士、介護士、ソーシャルワーカー等である。

3-4-2 リンヤにおける活動

リンヤが設置されている地区は、ヘルシンキの中でも人口が増加傾向にあり、アーティストなどが集う注目度の高い地区である。職員は常勤4名である。

午前3歳までの乳幼児が対象で、月：音楽活動、火：1-3歳の会、水：乳児の会、木：屋外活動、金：テーマ別活動（テーマ別活動例：養子親子の会、ランチデイ、母の日ほか季節に合わせたイベント等）のように親子の遊びを支援する活動を行い、加えて、在宅で過ごす幼児の一時預かり（2時間半、最大利用人数8名）も行っている。子育てに関心のある父親が多く、幼児の会に参加する親のうち2割は父親であるという。午前の活動については、親がリラックスしたり雑談するという場ではなく、親と乳幼児が一緒に過ごし、親子の関わりを支援することを大切にしている。例えば、「乳児の会で、『手をたたきましょう』と言うと、7割くらいのお母さんが自分の手を叩きます。一緒に遊ぶというのはこういうこと（赤ちゃんの手を持って手を叩く）を教えています」のように子どもを中心に据えた親子の遊びについての助言もしながら遊んでいるということだった。

12時から17時までの午後は、学童保育と児童厚生施設両者の役割を有している。学童保育は7歳から10歳程度までの児童が利用し、現在、おやつ（1ヶ月36ユーロ）を必要とし登録している50名とおやつ持参の10名、合わせて約60名が近隣の小学生が徒歩で通い、夕方に保護者が迎えに来る。児童は学校では時間割に沿って勉強をしているため、プレイパークの学童保育については自由遊びと児童自身の関心を尊重しており、任意で、イースターの工作、お料理教室などの活動に参加する。宿題をする児童もいるが、宿題をスタッフがみたり指示するということはしていない。また、児童が怪我をしないようにスタッフの見守りを大切にしている。学童保育対象の児童が必ず参加しなければならない活動として「安全教室」

を位置づけ、6、7名のグループが3回、計4時間30分、いじめや自分の感情、怖れなどについて、例えば、「自分が安心できる場所はどこな場所ですか、怖いということとはどのようなことですか、街でアルコールを飲酒している人に話しかけられたらどうしますか」のように問いかけ、子どもたち同士で話し合いを行う。スタッフにとっても子どもがどのように感じるかを知る良い経験となっている。

夕方の活動として、隔週火曜の17時から19時までお父さん（おじいさん）と子どもの会を設け、グリルをしたり、歌を歌ったり、父親と子どもの関わりを支援している。

3-4-3 地域での役割

プレイパークは様々な受け皿的役割を果たしてきた。これまでみてきたように、日本における児童厚生施設（児童遊園と児童館）と学童保育の役割が一義的である。二義的役割として、夏休みなどの長期休暇中の「子どもたちの見守り」機能が挙げられる。「夏休みにはプレイパークで昼食を」という活動は1945年の約70年前から継続してきた。家庭で満足に食べられない子がいたり、十分に養育が行き届かない家庭もあったりする。ヘルシンキでは「子どもは地域で見る」という考え方が根付き、プレイパークの存在は重要となっている。現在、リンヤでは16歳までを対象に給食センターから届けられる給食を提供している。

また、生徒・学生の実習先や移民・難民のフィンランド語獲得のための研修先ともなっている。加えて、地域の家庭支援センター機能を有している。乳幼児、低学年の児童とその保護者だけでなく、出産前後の親への支援の拠点ともなっている。地域の診療所（ネウボラ）と連携を図り、例えば、新生児が産まれた後に招待状を贈り、出産後の父母を対象とした初期の育児支援を無料で提供したり、産後うつや乳児の睡眠で悩む親を対象に夕方にセッションを行ったりしている（写真31）。



写真31 集まりの掲示

そして、空き時間には、有料でプレイパークをレンタルすることができる。市民がお誕生会等で利用している。ヘルシンキ市民、そして市も絶対なくしてはならない公共施設として図書館とともにプレイパークを挙げている。プレイパークは組織的に組み立てられており、特に核家族で住んでいる人々がどこに相談したらよいだろうと困った時の、相談の窓口になることもある。以上みてきたように、プレイパークはヘルシンキの子ども・家庭支援において非常に重要な地位を占めていると言えるであろう。

3-5 ヴォレンマキ保育園・小学校

3-5-1 保育園概要

ヴォレンマキ保育園・小学校は、ヘルシンキ市から西へ車で40分ほどのキルコヌンミ（Kirkkonummi）市内にある比較的新しい学校である。食堂と職員室を中心と

した家屋で保育園と小学校の建物が分かれている。保育園と小学校において園長と校長より授業見学をしながら説明を受けるという形でヴォレンマキ保育園小学校を参観した。

ヴォレンマキ保育園は、100名の幼児が在籍し、1-3歳児クラス、3-5歳児、6歳児クラスに分かれている。このうち6歳児クラスは、義務化された就学前教育（以下、プレスクール）にあたる。各クラスでは、朝の会は全体で行う一方で、4人程度の小グループでの活動を多く取り入れている。グループでの活動は日によって造形表現や砂遊びであったり、ままごとであったりする。また、活動によってグループの構成メンバーが異なることもある。

園内環境は、子どもの作品や活動を紹介する作品が室内だけでなく廊下にも掲示され、子ども、保護者、教員間での保育内容の価値づけとその共有が図られている。また、大きなソファが保育室内や廊下に置かれ、くつろいだ落ち着いた雰囲気がある。また保育室とは別に造形表現の活動のためのアトリエが設けられており、保育における造形活動の重視がうかがわれた。

3-5-1-1 参観活動

今回、見学した場所・場面は以下の通りである。

- ・工作と遊びの時間（写真32）
- ・アートカードを使った鑑賞と模写（写真33）
- ・プロジェクト型活動の掲示
- ・算数活動参観と参加（色つき魚の神経衰弱）（写真34）
- ・自分の好きなおもちゃのプレゼンテーション（プレスクールクラス）（写真35）
- ・ラボ（実験室）（写真36）
- ・職員室（写真37）
- ・算数教材（ハンガリー式）についての説明を受ける（写真38）
- ・保小の間にあるランチルーム（写真39）
- ・歌の時間（写真40）

3-5-1-2 保育士の研修

園内研修として特別に設定はしていないが、必要に応じて自主的に行う。また同僚間でいつでも聞くことができるという雰囲気がある。その他に市の研修などがある。園内で研修を行う場合は運営時間の間、または閉園後の夕方や夜に行う。また必要に応じて教員は興味のある研修を受け、それを持ち帰り保育園で実施する。アートの研修は市が開催しており、講師は市が大学へ依頼するなどしている。アート研修は全4回とのことである。

3-5-1-3 児童・生徒サービスチーム

特別支援教員、スクールサイコロジスト、スクールソーシャルワーカー（フィンランド語では、スクールカウンセラーと呼称）、スクールナース、ガイダンスカウンセラーがいる。学習的なことや心配なことを聞く。問題をそのままにせず、形を色々変えて必ずケアをするという体制がある。入園児のチェックリスト（日常の様子、感情の様子等）、その後のリストも作成し、前期後期に保護者一人一人と1回ずつ話し合う。どのように保育を行うかhow toの部分も一緒に考える。保育教員にとっては大変ではあるが、これが一番大切だと考えている。

子どもの問題については、園内のスタッフ同士で話し

合い、特別支援教員から専門的な支援の仕方なども聞く。家庭とも話しをする。それでも解決できない場合は児童保護連合に連絡をすることもある。このプロセスはヘルシンキ大学が作成した3つの段階に沿って行っている。保護者にとっては「見えないから分からない」ということもあるので、記録を採ったり、実際の子どもの様子を見てもらったりする。

必要に応じてコーディネートスタッフがいる教育課や保育課に連絡をし、エキストラスタッフをつけることもある。

3-5-1-4 保育施設における就学前教育と小学校との接続

前述のクオッパヌミ小中一貫校は学校内で就学前教育を実施していたが、ヴォレンマキ保育園では保育施設内で就学前教育にあたるプレスクールの活動を実施している。

保育園内のプレスクールは、国のプレスクールプランにもとづいて、市が教育指針をたてる。それにのっとり園と保護者と一緒に計画をたてる。プレスクールについてはプランをたてる保育園の教員（学士）1名と身辺介護士（保育士）の資格を持つ2名で活動を行う。通常子ども21名に対して大人が3名つくが、キルコヌン市では4名を1グループとして1名の大人等というように臨機応変に対応する。子どもたちは6歳児が通う（日本の1年生の年齢にあたる）。これまでも95%の子どもが通っており、今後義務化する予定。教育プランは個人プランとグループプランがある。グループメンバーの構成は状況を見ながら変えている。日によってグループや活動が変わってくる。当園の特徴としてはVisual art, 環境、メディア教育に力を入れているとのことであった。

教育活動では、Learningの中にplayingがある、楽しみには遊びがなくてはいけないという考え方を大切にしている。これは、小学校以降の「Learning by doing（成すことによって学ぶ）」という教育哲学にもつながるものである。したがって、プレスクールでは楽しく学ぼうとする態度の育成を大切にしている。参加することや、表現できる喜び（自分を知る、表現できるとわかる、伝えられたことの喜びを感じる）を、活動を通して感じさせるようにしている。

ヴォレンマキ保育園のプレスクールの室内環境は、保育園の保育室とはほぼ同様で、クオッパヌミ小中一貫校の6歳児クラスとは違い、個人ごとの机や椅子は配置されていないが、挿絵のついたアルファベットの掲示など、文字や数に自然と親しむための環境は共通している。活動形態は、クラス全員で教員の指示に沿って楽器遊びをしたり、グループ対抗でゲームをしたり等、クラス全員で同じ活動に参加し楽しんだりする点に、小学校教育との接続が意識されていることがうかがえた。ボタンやビーズ、コルクなど身近な素材（前掲写真38）や幼児の興味・関心に沿ったパズル等の遊具が豊富に準備され、遊びを通して自然な形で文字や数の感覚、経験を豊かにする教育が行われている。

小学校とプレスクールによる話し合いも行われており、毎月の目標に連携を入れることもある。プレスクールで使用する教科書についても、小学校で実際に使う教科書と同じキャラクターを入れたものを使用し、意識的に小

学校とつなげるようにしている。

3-5-2 小学校の概要

児童は370名、教員22名、3名のアシスタント、3名の給食スタッフがいる。2011年にlearning centerとして新しい学びの形をつくることを目的に発足した。公立学校であり、通学する児童は学区に住む子どもたちである。現在、2016年のカリキュラム改訂に向けて様々な授業を試行し準備をしているところである。

ヴォレンマキ小学校では、学校種の異なる連携のよさ、教室の環境づくり、2016年の学習指導要領改訂の特徴とその具体化について話をうかがった。

3-5-2-1 参観授業・活動

- ・職員室（写真41）
- ・特別支援クラス／子どもたちは不在（写真42）
- ・4年生の教室（写真43）
- ・自分で考えて好きなことをしてよい時間（授業）
- ・工作室／クラス環境のみ

3-5-2-2 2016年新カリキュラムについて

フィンランドの学習指導要領にあたる新カリキュラムは教科同士が協力し、教科横断型をより推進する体系である。子どもの権利としても教科横断型プロジェクトに参加することが権利として示された。例えば、これまで3年生までは理科、社会、生活などがミックスされ、3年生以上では教科に分かれていたものが、2016年以降は3年生以上もミックスされた「環境」として学ぶ。また学年横断もあり、1年生と3年生で理科を学ぶなどもある。現在、試行錯誤しているところであるが、これまでも行ってきたことなので、教員もそれほど恐れてはいないとのことである。共同学習が増えていくが、その理由としては、算数のみ理科のみの人生はなく、同時に使いこなしていけないといけないという考え方がある。それは教員養成も反映されており、学校文化や教育の変化に合わせて養成も行われている。

3-5-2-3 学ぶ環境の工夫

「これまでは教室だけが学ぶ場所であったが、森で、廊下で、外でと色々な場所が学びの場になる。そのため工夫もしているのでその挑戦的な部分を見てほしい。」と校長が語る。学ぶ環境の工夫は学校内でもいたるところで見られた。例えば、児童生徒が座る椅子の種類も一人ずつの特徴（じっとしていることが難しい、立ち歩く等）も考慮され、その児童生徒に合ったものを使用している（写真42）。教室以外にも学ぶ場所として廊下に椅子や机が置かれたり、廊下の一角を広くとり、調べものができるコーナーにしたりなど工夫が見られる。そのため廊下の幅がかなり広いつくりとなっている。

3-5-2-4 小中一貫校と違うこと

小中一貫でも保小一貫でも、まずは別々ではないほうが良いという考え方である。いろいろな連携の仕方があってよく、連携することでお互いの理解ができるということであった。当学校では、例えば具体的には小学生が保育園に行き、本を読んであげたり、一緒に工作をつくったりしている。連携することで移行期の緊張を少なくすることができ、そのため小1プロブレムがないとのことであった。

また当校を卒業すると隣の中学（小中一貫校）に入る



写真32 工作と遊びの時間 (保)



写真33 アートカードを使った鑑賞と模写 (保)



写真34 算数活動 (保)



写真35 好きなおもちゃのプレゼンテーション (保)



写真36 ラボ／実験室 (保)

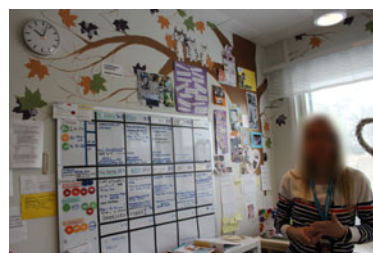


写真37 職員室 (保)



写真38 算数教材／ハンガリー式 (保)



写真39 保小の間にあるランチルーム



写真40 歌の時間 (保)



写真41 職員室 (小)



写真42 特別支援クラス (小)



写真43 4年生の教室 (小)

ので、6年生の時に隣の小中学校6年生と共同プロジェクトを行ったりしている。次の段階への接続が生じる部分では連携を必ず入れていることが説明から分かった。

3-5-2-5 子どもたちに伝えたいこと

教育の中で大切にしたいことはという質問に対して、校長は「勇気をもって色々なことにチャレンジしていくこと。そして、プロセスがとても大切であり、その質が重要である。1度で出たよい結果に対しては、運がよかったといえるが、教員としては（何度も失敗しながらも）試行錯誤をするという方にとってほしいと思う」とのことであった。

4. 全体の考察

ここまで、フィンランドの教育現場や公共施設の現状について視察調査を基に記述した。今回の視察対象とした機関からは多数の内外との連携や個の対応、個人がよりよくあるための評価等についての示唆が得られた。それらはHPSの基本理念と合致する部分であったり、HPSを質的に充実させるための要素を内包している。

本章では、全体考察として現在HPSプロジェクトでも注目している個への支援、個と個をつなぐ支援、コミュニティ形成という観点から、今回の視察調査で得られた知見を「メンタルヘルス」「就学前教育と小学校との連携」「教育環境」を大項目として考察していきたい。

4-1 メンタルヘルス

今回の視察では、フィンランドにおいては不登校などの問題はほとんど発生していないことが示唆された。これは先行研究（川中，2007；高橋，2012；小玉ほか，2014）とも一致している。また、教員は高い社会的地位を占め、心理的ストレスの問題もそれほど深刻ではなかった。一方、フィンランドは離婚率の高さや共働きの多さが特徴的である（堀内，2008）。これらを踏まえてメンタルヘルス上の問題について考察を加えてみたい。

まず指摘しなくてはならないのは、日本とフィンランドの際だった差異である。日本では、不登校はもはや珍しい問題ではなく、「誰にも生じうる問題」とであるとされる（文科省，2003）。一方、精神疾患による教員の休職も大きな問題となっている（文科省，2013）。いったいこの差はどこから来るのであろうか？ 我が国においてこれらが重大なそして喫緊の社会問題となっている背景やメカニズムについての多角的かつ真剣な省察こそがまず求められるであろう。

さて、メンタルヘルスにおいては、一次予防、二次予防、三次予防という概念が重要であるが、今回の視察で特に印象的だったのは問題の発生を未然に防ぐ「一次予防」の取り組みが充実していたことである。

特別な支援が必要な子どもに対してスクールソーシャルワーカーやスクールサイコロジストなどの専門家がチームを組み、アセスメントに基づいて適切なカリキュラムを提供する。このこと自体が教育的であると同時に、心理的不適応などの二次障がいの発生を未然に防いでいる。つまり適切な特別支援教育はそれ自体が不適応の予防機能を持ち、結果として子どもたちのメンタルヘルス

向上に寄与するのである。

また、揉め事仲裁係の取り組みも、ピアによる支え合いやメンター制度になぞらえることができ、いじめや対人トラブルの予防機能を果たしつつも、これらの役職を遂行することによって子ども自身の対人スキルや心理的な成長が大きく促される点が印象的であった。

教員のメンタルヘルス向上にも予防的な観点からの取り組みがいくつも見られた。大学では教員養成の段階から研究という視点で教育を捉える姿勢を育み、高いプロ意識とスキルを備えさせていた。教員が確かなスキルや学識に裏打ちされた教育実践を自信に満ちて展開できることは何よりも職業的充実感をもたらす。また、ゆとりのある勤務体制や、職員室のソファや茶菓コーナーなど自然に集い、交流し合える空間のしつらえなども実に人間的な潤いのあるものであった。

そして保護者支援も予防という観点からの取り組みがなされていた。たとえば、プレイパークでの子育て支援、ハイリスクな保護者への心理教育、ウィルマを活用した学校と保護者とのよい連携構築などさまざまなネットワークを駆使して保護者支援の輪が用意されていた。

今回の視察では、メンタルヘルスの問題に関して、子ども、保護者、教職員に対する一次予防的なアプローチが積極的に行われている実態を知ることができた。そしてそれらは、子ども・保護者・教職員・地域の人々やリソースを縦横にそして幾重にもつなぐ仕掛けに満ちており、フィンランド社会の「みんなで支え合う」というフィロソフィーの一端が垣間見えるものであった。

4-2 就学前教育と小学校との接続

フィンランドの就学前教育と小学校との連携は、6歳児のこの8月より義務化された保育が、小学校内と保育施設内の2つの異なる機関によって担われるという特徴を持つ。今回の視察で見たように、小学校内の就学前教育のクラスと、保育園内のプレスクールは、遊びや生活を通して学ぶという同じ理念を共有しながらも、その環境構成において若干の違いが見られた。

保育園内のプレスクールの視察からは、より幼い年齢段階の保育とプレスクールでの学びが滑らかにつながっている様子が見えてきた。その背景には、前述した「Learningの中にplayingがある、楽しみには遊びがなくはない」という考えが6歳児だけでなく、3歳未満児の段階から一貫してあり、遊びと学習を対立させず統合的にとらえる姿勢によるものではないかと感じられた。具体的な活動は、小グループでの活動が多く、就学前教育として「集団活動への参加」という点がさほど強く意識されていない印象が持たれた。この点は、個人の活動（主に遊び）と学級全体での一斉活動とが対比的に捉えられ、「集団活動への参加（そこからの逸脱）」が小学校入学に向けた課題として前景化する日本の保育・幼児教育の風土とは異なるといえる。この背景には、小学校以降も少人数学級を基本とし、個人のニーズに応じた支援とインテグレーションが図られることがありと考えられる。

4-3 教育環境

今回の視察調査では、様々な学校や施設において、意

義のある物理的な環境や、それらを使いこなす運用に得るものが多くあった。本節では、HPSの観点の一つとなっている環境について、視察調査を考察していきたい。

現在HPSプロジェクトチームでは、校種ごとのHPS評価票を作成、改訂を行っている。その中にある環境についての評価項目は、評価項目2「学校の物理的環境」、評価項目3「学校の社会的環境」、評価項目6「ヘルスサービス等」の一部にある。

「学校の物理的環境」とは、安全で衛生的で快適な環境へのサポートに関する項目であり、観点としては「1. 安全な環境」「2. 衛生的で快適な環境」「3. 心身ともに休息できる環境」「4. 健康的な食環境」「5. 環境に優しい学校」「6. 特別なニーズを持つ生徒に配慮された環境が整備されている」と6観点ある。

「学校の社会的環境」とは、学校での統合的な健康づくりに必要な人間関係と社会的に特別な配慮を要する生徒に関する項目であり「1. 学校内の人間関係の質」「2. 個人の価値の尊重」「3. 特別な配慮を要する生徒へのサポートと援助」という3つの観点に記載されている。

「ヘルスサービス等」は、児童・生徒、教職員、保護者のためのヘルスケアサービスとその基盤に関する項目であるが、その小項目「6. 教職員のヘルスケア」においても管理職が教員へ配慮する環境事項、休憩室などの設備、情報環境などに関して言及している。

今回視察した保小、小中の総合学校では、HPS評価票の環境に関する観点「物理的な環境」「社会的な環境」においていずれも、「特別なニーズを持つ児童・生徒に配慮された環境が整備されている」「特別なニーズを持つ児童・生徒へのサポートと援助」であった。個に応じた環境設備やその支援というものが個への対応としても充実しているが環境にも表れている。また授業構成にもみられた。例えば、座り続けることが難しい児童が多い場合は、あえて教室を動き回る方法で解答を探すようにしたり、自分の好きな場所で考えさせたり等、授業時のいわゆる「場の設定」も子どもたちの行動実態に合わせて構成されていた。これは、動きを抑制するのではなく、動きたい気持ちを解放し、学びに意識をむけようとするものであった。

物理的な環境において、各児童の使用する机や椅子の種類が一樣ではない点については3章の写真17、写真42からも分かるが、物理的にも社会的にも個へのサポートが手厚い。それらの背景には、教室での複数教員の配置、スクールソーシャルワーカー、修学支援専門員の配置、専門家たちが使用する部屋の確保と、必要案件に関してチームを組むために必要な人と場所がある。また直接的な関わりだけではなく、前述のウィルマというネットワークで保護者との情報共有など間接的な教育環境の整備も関係を結ぶための効果となる。

また児童生徒とは授業だけではなく授業外でも対話をしたりと、教育環境づくりの前提が相互理解に基づいていることが、学校内での教員と児童生徒のかかわり、教員同士のかかわりについての話しからもみえた。

さらに「ヘルスサービス等」に関しては、メンタルヘルスの箇所でも述べられているが、教員の職場環境の充

実もHPSの重要な観点である。今回訪問した学校の職員室は全てリラックスするスペースが職員室の中心の位置におかれていた。全ての学校において落ち着いて対話できる環境が用意されている。

教育環境は物理的なものをただ用意して終わるのではなく、それを児童生徒、教員、地域や保護者の実態に合わせ運用し、効果的に用いていくということで環境のよさが発揮される。視察を通して、教育環境の質の向上という観点では運用の部分の重要性について示唆を得た。

5. まとめ

今回の現地調査は、HPSの観点から子どもたちへの支援や協力体制についての調査が目的であったが、単に表面的な「現在」を見るだけではなく、フィンランドの国や国民の持つ教育へ対する思想とそれを具現化するための方法、これまでのフィンランドの歴史が大きく背景にあることをおさえることが必要である。

フィンランドでは、学校教育、社会教育いずれにおいても「平等性」、「地域性」、「無償」ということが徹底して貫かれている。それは思いや将来目標のみではなく、現実的に人材育成、教育費にも反映されている。特に公共施設は「誰でも来られる」図書館、「みんなの」学校というように、設立主体が来る人を選ぶのではなく、税金によって運営されている社会的リソースに求められる当然の要件として、「誰でも来ることができるになっているか？」ということを常に検討し、反映させているのである。

今回の訪問調査において、日本との違いとして大きく感じられたことは、教育活動に対する外部評価がないことが挙げられる。しかし児童生徒、教員とも大小様々な自己評価や、自らの立ち位置を顧みられる活動を徹底して行っている。学校内でも子どもたちが小さな頃から自己評価を行えるようになるために、保護者への説明、また年齢にあった方法、ICTを活用したりと工夫が見られ、我が国における内省の実践家の養成のあり方についても大きな示唆が得られた。

また教育活動については、慣習や、教科書に内容だから教えるということではなく、研究・理論に基づいた教育活動の展開をすることを重視すると大学教員も小中学校の教員も明言している。大学発の研究に基づいた教育キャンペーンなども行っている（もめごと仲裁、健康など）。学校内での説明では「大学発の……」、「～の研究から」という言葉が教員より多く発せられた。

課題を抱えた（あるいは抱えそうな）人への支援については、子どもたち大人たち問わず、段階的な支援があり、特に予防に力が注がれている。フィンランドでは、気になれば伝え「見て見ぬふり」「様子をみる」ということはしないという考えが根底にあり、それは予防の段階の支援に比重がおかれていることから分かる。相談の窓口が物理的、心理的に近くにあり、何かあった時の専門家が複数おり、人が直接声をかけ、ICTを使っても相談できるという形で表れている。そしてそれぞれが他機関とつながり、必要に応じて人や機関と連携できる体制がいずれの場や機関においてもとられている。

今回の訪問地ヘルシンキの地域性については、そこに住む人々は、隣近所が他人であり、支え合うもの同士も他人であるという都市特有の課題がある。それらの課題を市民が乗り越えるために様々な手立てを講じ、人とのつながりやシステムの構築をしてきたことが特にヘルシンキ市中心部の教育施設の設立経緯から見えてきた。

国の状況が異なれば、講じる手立ても変わるが、「段階的な支援」、「連携の方法、役割」など日本のHPSの在り方や、またその中心機関の仕組みを考える際に参考になる知見を多く得られた。

それぞれの視察調査では、単に機関同士で連携すれば、コミュニティの振興につながるということではなく、どのような内容で実際（形式的ではなく）につながることができ、具体的に何をどのような役割でそれぞれが担えるか、課題を乗り越えるためにそれぞれの強みをどのように活かすのかということをも自己認識することが、より機関間の連携を強くしているようであった。

今回の調査を千葉大学のHPSプロジェクトに反映するならば、今後HPSの視点から学校を支援する場合、大学という研究機関としては、まず立ち位置を明確にするとともに、どのような他の機関や人と連携が可能なのか、その中でどのような役割を担うのか（研究成果を提示するのか、評価に関わるのか、支援窓口か2次・3次支援か等）、どの段階の支援を行うことが可能なのか（予防か、抱えきれなくなった問題を解決するのか）、を検討する必要があるだろう。

また今回の調査では自己評価が活動を刷新する方法となっていた。これまでのHPSプロジェクトの活動で作成した各校種の評価票は、外部評価として用いるだけでなく自己評価の一助として用いることができるであろう。HPSは、主体的に問題に取り組み乗り越えていく活動である。その意味に立てば、本プロジェクト作成の評価票活用の方法を考えることは、主体的に動いていくことについて大きい意味を持つといえる。

いずれにしても、機関の持つ役割とそれぞれの強みを活かした連携を視野にいたした活動が、より質の高いHPS活動につながるだろう。

謝 辞

本研究においては、計画の段階から岡田加奈子研究室吉野恵子様、および現地コーディネーターのヒルトゥネン久美子様にご尽力をいただきました。また附属特別支援学校の協力と千葉大学COEスタートアッププログラム経費により今回の研究を行うことが可能となりました。書面を借り、関係の皆様にお礼を申し上げます。

参考文献

（2章）

Basic Education Act 628/1998 : Amendments up to 1136/2010

Erja Vitikka, Leena Krokfors & Elisa Hurmerinta (2012) The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. Niemi, Toom & Kallioniemi (Eds.) Miracle of Education, University of Helsinki. CIMO. Finnish National Board of Education (2015) Curriculum reform in Finland. OPS 2016

堀家由妃代（2012）フィンランドの特別支援教育と学力。佛教大学教育学部論集, 23, 73-90.

松下慶太（2007）高い質を保証するフィンランドの教育システム—情報化・高齢化社会における学校教育のすがた—。BERD, 10, 42-47.

Ministry of Education and Culture, Finnish National Board of Education (2013) フィンランドの教育概要. CIMO.

フィンランド国家教育委員会HP <http://www.oph.fi>

ヨウニ・ヴァリヤルヴィ（2014）PISAと教育改革。PISAに関する国際シンポジウム報告資料（2014年11月17日東京）。

（3章及び4章1）

高橋睦子（2012）フィンランドにおける不登校児童支援。科学研究費助成事業研究成果報告書。

小玉有子・中村孝・高橋あつ子・金山健一・栗原慎二（2014）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。弘前医療福祉大学紀要, 5(1), 83-91.

川中淳子（2007）不登校支援としてのスクールカウンセラー—日本とフィンランドの活動の比較研究に向けて—。島根県立大学総合政策学会『総合政策論叢』, 13, 175-182.

文部科学省（2003）文部科学省初等中等教育局長通知「不登校への対応の在り方について」。

文部科学省（2015）教職員のメンタルヘルス対策について。

堀内都喜子（2008）フィンランド 豊かさのメソッド。集英社新書。

（4章3）

千葉大学教育学部HPSプロジェクト編（2013）「健康的な学校づくりに関する評価票 日本版（2013年度）小学校用」。