



Title	第10章 フィンランドにおける子どもの貧困に抗する教育的支援：フレキシブル基礎教育制度J0P0 に着目して
Author(s)	西村，貴之
Description	2014～2017 年度日本学術振興会科学研究費補助金 基盤研究(B)（一般）研究成果報告書（課題番号 26285169） 第II部 代替・補償的学校の展開と取り組み：海外を中心に
Citation	グローバル化時代における包摂的な教育制度・行政システムの構築に関する国際比較研究，125-137
Issue Date	2019-12-27
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/92562
Type	research report
File Information	0010_26285169.pdf



第10章 フィンランドにおける子どもの貧困に抗する教育的支援 —フレキシブル基礎教育制度 JOPO に着目して—

西村 貴之

I 問題の関心—フィンランドにおける子どもの貧困

フィンランドは、1991年から1993年にかけて不況に陥り、1990年代から2000年代にかけて、歳出削減、国庫支出金の削減、国の出先機関の廃止、自治体合併、社会保障支出の削減、福祉民営化の進行、年金や健康保険の改革等、制度改革によって不況の克服に努めてきた。1990年代半ばから景気は回復したものの、今日にかけて失業率が下がっているとは言い難い状況にある（五石、2016：36-37）¹。また、経済状況は落ち着きを見せながらも、その背後に失業問題と同時に可処分所得における相対的な格差（高所得者層の著しい所得増加）が急速に広がりをみせている（石川、2015：215）²。

こうした社会経済状況の変化にさらされてきたフィンランドでは近年子どもの貧困と周縁化のリスクが注目されはじめている。相対的貧困状態で暮らしている子ども（0-17歳）の割合は、OECD42か国の平均が13.4%であるのに対して、フィンランドは3.7%である。10%未満の9か国中デンマークの2.9%の次に低い。また2004、2009、2015年の3時点間の推移でみると、フィンランドは3.4%、4.4%、3.7%と推移しており、OECD20か国のデータでみると一番低い割合にとどまっている（平均は、12.5%、12.8%、12.8%）³（OECD Family Database, Child Poverty）。たしかにこうしてみるとOECD諸国との比較でみる限り、フィンランドにおける子どもの貧困率は低いようにみえるだろう。

しかしながら、フィンランド国内に着目すると、有子世帯のタイプによって子どもの貧困率に差が顕著に表れている。一人以上の子どもと稼働年齢（18-64歳）の大人で構成される世帯全体では子どもの貧困率は3.2%である。両親ないし二人以上の大人がいる有子世帯で子どもの貧困率は2.0%にとどまるのに対して、ひとり親世帯では14.9%と子どもの貧困率は8倍近く跳ね上がる。稼働年齢の大人の雇用状況と子どもの貧困率でみた場合、一人でも賃金労働に従事している大人がいる有子世帯が2.3%にとどまるのに対して、失業中の世帯の場合31.5%と三人に一人の子どもが貧困状態に置かれている（OECD、前掲）。2014年時点で、貧困状態にある子どもは、2014年時点で10万人を超えており、その数は全体の10%を超えている。そのうちより貧困や社会的排除のリスクが高い層はおよそ15%を占めている（Sakari Karvonen, Minna Salmi (ed.), 2016：68）。

¹ 2017年の失業率は8.6%。若年層（15-24歳）では22.4%。

² 2017年1月から2年間の計画で、無作為に抽出された2000人の失業中のフィンランド国民を対象としたベーシックインカムが試験導入された。効果が見極めることができないという理由で2018年12月末で中止されたが、フィンランドはこうした社会格差を是正する解決策を模索している。

³ 2015年ならびにその直近のデータに基づいて算出されている。

子どもの貧困がフィンランドで広がってきた背景には、2つの主要因が指摘されている。1つには、経済のグローバル化による産業構造の変容を余儀なくされた国内で低い教育達成者の雇用の機会が減少したため、経済的困窮世帯の親の労働市場への参入が難しくなった。そのため、90年代の経済危機以降、この層の失業率は高止まりになっている点がある⁴（Minna Salmi & Arto Koh、2012：5）。90年代フィンランドの代表的なIT企業であるノキアが経営危機に立たされ多くのエンジニアが解雇された。失業というリスクはあらゆる層の国民に広がっている。Sakari Karvonenらの調査でも、両親のいずれかが高等教育の資格を有していることが当たり前になってきているフィンランドにおいて、大学レベルの学位を取得することでは不足する養育費で子育てをする状況を改善できないことが明らかになっている（Sakari Karvonen, Minna Salmi (ed.)、2016：3,60）。しかしながら、相対的に低学歴の若者は社会的排除されやすい。基礎教育以上の資格を持たず、未就労、軍隊や公務員として従事していない、あるいは離家していない16歳から29歳の若者が44,475人いる（この年代のおよそ5%）。そのうち、21,229人は求職活動をしており、残りの者は失業状態で教育を受けてもいない。彼ら彼女らの中には、移民や幼少期養護施設で育った者がかなりの割合でいる（Poverty Watch Report Finland 2017：7）。

もう1つの要因として、有子世帯に対する所得移転が、歳出制限のもとで1992年から95年の期間に大幅なカットがなされ、それ以降なかなか引き上げられずにきており、2009年以降、景気が回復してからも子どもやその家族への所得移転は優先されずにきたといった有子世帯に対する社会保障費が抑制されてきた点（Minna Salmi & Arto Koh、2012、Sakari Karvonen, Minna Salmi (toim.)、2016）がある。こうした状況は、16歳未満の子どもをもつ家庭において、「フルーツやたんぱく質が豊富な食べ物を購入する余裕がない」「子どもが必要な時に靴や衣服を新調できない」といった物質的な不足状況（物質的剥奪）をもたらす（Sakari Karvonen, Minna Salmi (ed.)、2016：55）。また、都市部では住宅費用のコストが高く、低所得者層（とく若者）にとっては住宅保障手当では補いきれず食費や養育費などの生活費を圧迫している（Poverty Watch Report Finland 2017：6）。

以上、フィンランドにおける社会経済状況の変容によって広がってきた子どもの貧困について概観してきた。周知のとおり、フィンランドは親の経済力に左右されることなく無償の教育が基礎学校から大学修了までの期間手厚く保障されている国の一つである。国民の間の経済格差が広がる中で、社会的地位や所得の流動性を促す開かれた社会を維持していくうえで重要な役割を担ってきた公教育制度は、どのように社会的排除のリスクに抗する機能を果たしているのだろうか。本稿では2017・2018年度に行った実地調査によって収集したデータをもとに、今日試みられている教育支援について考察する。

Ⅱ 基礎教育のドロップアウトを予防するフレキシブル基礎教育制度（JOP0）

1. 基礎学校ドロップアウトの状況

⁴ 2009年、経済的に困窮した有子世帯の主な稼ぎ手の30%が失業者となった。他方、55%の親は雇用されているものの、貧困状態におかれている（Minna Salmi & Arto Koho、前掲）。

フィンランドの義務教育は9年間（7歳から16歳）で行われる。希望者には付加教育として10年生として基礎学校に在籍することができる。後期中等教育段階は、二つの教育機関—普通高校（Lukio）と職業学校（Ammattikoulu）—がある。後期中等教育機関に進学する場合、基礎教育修了資格の取得と在学中の一定の成績⁵が必要となる。しかしながら、基礎学校をドロップアウトする若者が少数ながら存在する。2017/2018年度9学年に在籍する（春学期）生徒58,151人中、基礎教育修了資格を取得できずに義務教育年限を終えた者が436人（0.75%）いた。またまったく基礎学校に通わなかった不就学生は74人いた。1999/2000年度からの推移でみると、9年生数が減少する一方で基礎教育修了資格未取得者数は増加傾向にある（表1）。基礎学校後に学習を中断する若者には、メンタルヘルスの問題、自分のすべきことがわからない、生活困難な状況、学習困難や集中力欠如、日々の生活において規則的な生活習慣や動機の欠如などの福祉的な問題を抱えている者が少なくない。また、彼ら彼女らが21歳までに中等教育を受け直し修了できる者はごくわずかである（The Youth Welfare Report In Helsinki、2016：4）

2. フレキシブル基礎教育制度（JOP0）

後期中等教育以上の学歴がないとその後の移行は困難を極める。そのための初期の支援として義務教育である基礎学校のドロップアウトを防止する支援が必要となる。フィンランドでは、

表1 基礎教育段階のドロップ率				
年度	不就学者	無資格修了者	9学年在籍者数(春学期)	無資格修了者/9年生数(%)
1999/2000	90	193	66821	0.29
2000/2001	69	210	64512	0.33
2001/2002	63	191	62095	0.31
2002/2003	79	161	61419	0.26
2003/2004	67	178	64456	0.28
2004/2005	70	218	64350	0.34
2005/2006	60	178	66473	0.27
2006/2007	55	152	66230	0.23
2007/2008	47	115	67388	0.17
2008/2009	39	150	65687	0.23
2009/2010	41	152	65560	0.23
2010/2011	95	180	64125	0.28
2011/2012	86	212	61778	0.34
2012/2013	85	202	60323	0.33
2013/2014	78	269	58554	0.46
2014/2015	71	301	58919	0.51
2015/2016	94	315	58707	0.54
2016/2017	73	314	58376	0.54
2017/2018	74	436	58151	0.75

（出典：Statistics Finland 2017より筆者作成）

2009年に基礎教育法が改正され、前期中等教育段階（7学年から9学年）において地方自治体はフレキシブル基礎教育（Joustava Peruskoulutus、以下 JOPO）を提供することができることとなった。以下、JOPOについて西村（2013）を参照しながら整理する。

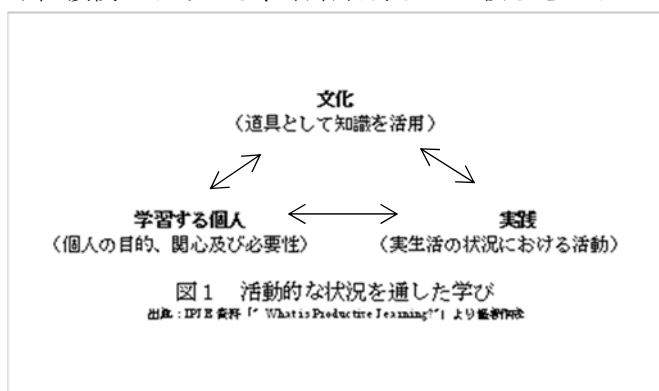
⁵ 9学年時の「ファイナル・アセスメントにおける望ましい成果」としての成績評価（「4」から「10」の7段階）の平均評価が、普通高校では最低でも「8」以上、職業学校でも「6」以下だと入学が厳しい（西村、2013：41）

（１）JOPO が導入された経緯

JOPO は、基礎学校からのドロップアウトを防止し、早期離学者を教育機関に戻すオルタナティブ教育を模索していたヘルシンキ大学の研究者らが、諸外国の状況を調査していくなかで、同様の課題を克服するためにプロジェクトとして展開されていたドイツのベルリン市にあったオルタナティブスクール「Die Stadt-als-Schule」⁶と出会ったことがきっかけとなり、NGO のマンネルヘイム児童福祉連盟 (Mannerheim League for Child Welfare) の助成を受けて、1993 年から 1996 年の期間に実施した教育プロジェクト OMAURA (My Own Career、MOC) が前身である。プロジェクト終了後、この教育効果を評価した教育省（現教育文化省）が MOC を範型にした国家プロジェクトとして発展的に JOPO を立ち上げた。応募してきた自治体の中から 27 の学校をパイロットスクールに指定して実施したのち法を改正して恒常的な制度としての運用をすることとなった。法改正後はすべての自治体に 1 校は JOPO 学校が設置されている（西村、2013：43-44、60）。

（２）JOPO の方法

JOPO の教育方法は、Ingrid Böhm と Jens Shneider がアリーセ・ザロモン大学付設研究所として設立した NPO 団体 Intitute Für Productive Lernen InEuropa（以下 IPLE）で、ヴィゴツキーやレオンチェフらの文化歴史学派の理論をベースに開発された教育メソッド Productive Learning（以下 PL）に基づいている。これは、若者が社会（コミュニティ）に出かけ直接関わりながら、若者自身および彼らを取りまく環境にとって重要な事柄を学びとって



く経験を獲得することを通して、社会において自分自身が価値ある存在であると実感していける実践方法である。学習する個人と文化と実践が活動的な状況を通して相互に関連しあいながら学習が営まれていく（図1）。こうした学びは、PLでは実際の職業的世界に参加すること（生産的な活動）を通して行われていく。JOPOは、このPL理論を

フィンランドの教育風土にあうかたちで修正して取り入れている。その方法は、非伝統的な形態を取り、(1) 学校を基盤とする学習、(2) 職場を基盤とした学習、さらに (3) キャンプや校外実習などの学外環境で行われるノンフォーマル教育によって構成されている。

①学校を基盤とする学習

一人ひとり作成されたナショナル・コアカリキュラムに準拠した授業計画書をもとに学習単

⁶ 実は「Die Stadt-als-Schule」もまた、伝統的な教育形態の学校における失敗経験によって生徒たちがドロップアウトしていく状況を改善しようとベルリン大学の研究者らが、1972年創立のニューヨーク市立高校「City-as-School」に1983年出会い実践交流を通して立ち上げたプロジェクトであった。

元を学習する。例えばヘルシンキ市立 Tehtaanpuiston yläasteen koul では、原則週 2 日学校で、主に国語であるフィンランド語、外国語、数学など生徒が従事する職務上課題が出しにくい科目（単元）を中心に教室で学ばせている⁷。教員はこれらの教科の学習課題は、職場を基盤とする学習と関連づけられながら教材プリントを作成する。例えば、ある生徒は実際のレストランの仕事を従事しながら、外国語、数学、音楽、社会の単元内容を学ぶ⁸。評価は、学習計画の授業時数を見計らって試験によって行われる。教育文化省が定めた評価のガイドラインの基準に照らして、生徒一人ひとりがどの程度目標に到達しているかで判定される。このガイドラインに則っていれば、テスト以外にも、例えば口述試験で評価することも教員には認められている。

②職場を基盤とする学習

PL の理論をベースにした JOPO の中核となる学習で、年間の授業日数 190 日間のうち 80 日間、およそ 4 割近くの日数を生徒たちは自分が興味関心をもった職場（物理的に通勤できる場所）で実習する⁹。例えば上述のヘルシンキ市立 Tehtaanpuiston yläasteen koulu では、原則週 3 日間 1 年間に 4 つの職場でそれぞれ 1 日 6 時間、計 19～20 日間勤務する。

JOPO のチーム（後述）が希望する生徒の年齢で従事できるか判断をしたうえで、メンターとなる職場担当者と事前の打ち合わせを行い、適切に教育活動にコミットすることに同意してもらい学校と職場が契約書を交わす。1 日 6 時間の勤務には、教員が出した実習課題を行う 30 分の時間も含まれており、上述の教科教育に関する課題や 1 つの実習期間中で週に 1 回程度仕事に関する学習課題が出される。後者の課題は以下のような内容となっている。①実習先の職場および仕事内容について調べる（給与基準、就職のしかた、労働組合の加入方法、どのような技術や姿勢が要求される仕事か等）、②メンターなどの同僚の働き方を観察したうえでインタビューを行う（例えば、生徒がその職場で気になる役職や職種について、インタビューしながら必要な資格内容やそれを取得するための職業学校の具体的な名称等を調べる）、③従事した職業が自分の適性や能力にあうものか、次にどのような職場実習をするかといった振り返り。

評価は、JOPO のチームと生徒に加えてメンターの三者によって実習評価シートをもとに学習の成果を判定する。生徒は自身の評価を伝え、職場での様子をみてきたメンターなどの大人から評価を受ける。資格制度を重視するフィンランド社会で、少しでも有利にその後の職業的移行を行えるように、JOPO 学校のなかには 1 つの実習期間を終えると職務証明書を発行するところもある¹⁰。

③校外学習などのノンフォーマル教育

⁷ 2011 年 3 月 10 日筆者実地調査時点。

⁸ 外国語の学習課題は、例えば「職場で使用される用語をスウェーデン語と英語で 10 単語書きなさい」といったかたちで出される。

⁹ その学校や生徒の生活圏内に限定される。自動車整備工場、レストラン、ファーストフード店、幼稚園、スーパー、ロジスティクス、配管や空調工事会社、木工業関連等。

¹⁰ ヘルシンキ市立 Alppilan yläasteen koulu の事例。2012 年 11 月 8 日筆者実地調査時点。

JOPO の教育方法は生徒たちになじみがない。これまで受けてきたものと異なる上述の学習スタイルになじむためにアクティビティを中心にしたノンフォーマル教育は JOPO にとって重要な教育活動である。また、これまで学校に進学する生徒のなかには、それ以前の段階でいじめ体験や授業についていけないなどの否定的な学校体験をしてきた者が少なくない。また、安心して過ごせる家庭環境になかった者もいる。そのため、JOPO の少人数グループのなかで、安心感と自己肯定感を回復していく教育的機能もある。美術館見学や宿泊を伴う遠足などの実践を通じた積極的に集団づくりに生徒たちがコミットすることで、彼ら彼女らは JOPO 学校を居場所と実感していくようになる。

（３）JOPO の教育主体

ドイツの PL 学校にはみられないフィンランド JOPO 学校の特徴の 1 つとして教育主体が教員と他の専門職で構成されている点である。通常の学校では前期中等教育段階（7 学年～9 学年）を担当するのは教科担当教員である。それに対して JOPO 学校では特別支援に関するトレーニングを受けた特別支援専門教員（ST）が配置されている。また、若者支援の専門職であるユースワーカー（YW）がチームを組んで教育が営まれている¹¹。1 学級 8～10 人で多くの学校が 2 学級で展開している（通常学校の生徒数のおよそ三分の一の学級規模）。ST が個別の学習計画や教科指導を担当し、YW は社会的成長に焦点を当てたノンフォーマル教育の計画実施、保護者との養育に関わる協働・生徒の家族支援そして生徒を受け入れる職場とのネットワークの構築等を担当する。

（４）JOPO の対象生徒

JOPO がターゲットにする生徒は、7 学年から 9 学年に在籍する以下に該当する生徒である。成績不振者、学校に通うモチベーションが欠けている者、基礎教育修了資格を取得せずに離学し、後期中等教育や職業生活で排除されるリスクがある者そして少人数のグループで学習する必要がある者。JOPO 学校には以前の在籍校の教員、学校心理士やスクールソーシャルワーカーなどの紹介で進学する者が少なくない。ただし、生徒本人および保護者が同意していることが前提であり、出願時に提出するインタビューシートをもとに丁寧な面談が行われる。入学許可は自治体が行うが、だいたい学校長の意見が反映される。

JOPO 学校では生徒たちは基礎教育修了資格の取得（進学に必要な成績達成を含む）と後期中等教育機関あるいは職業訓練への移行を目指す。それだけではなくモチベーションや人生をマネジメントする力量を高めたり、学校教育や人生に対して積極的な態度をとれるようになったり、そして向上心を持ち自己肯定感を高めていけるようになったりすることが目指される。

3. 制度化された JOPO の状況—2017 年実地調査から

上述の JOPO の概要は 2009 年の法改正前後の過渡期に筆者が行った実地調査で訪問した JOPO 学校で収集したデータをもとにしている（2009～2012 年）。制度化され一定の期間が経

¹¹ 学校によってはソーシャルワーカーが配置されている。

たのち、JOPO 学校の状況にはどのような変化がみられただろうか。

(2017 年実地調査訪問校)

- ・ヘルシンキ市立 Vesalan yläasteen koulu (再訪問) 2017 年 2 月 6 日
- ・ヘルシンキ市立 Tehtaanpuiston peruskoulu (再訪問) 2017 年 2 月 7 日
- ・ヘルシンキ市立 Haagan peruskoulu (新規) 2017 年 2 月 8 日
 - * Alppilan yläasteen koulu が改築中のためその期間こちらの学校に開設。
- ・エスポー市立 Leppävaaran koulun (再訪問) 2017 年 2 月 10 日
- ・ユバスキュラ市立 Vaajakosken yhtenäiskoulu (新規) 2017 年 2 月 12 日
 - * 聞き取りには、ハンカサルミ市立 Hankasalmen yläaste の教員も同席。
- ・ヴァンター市立 Vantaa Sotungin koulu (新規) 2017 年 2 月 16 日

(1) 自治体ごとの学校の体制の違い

2017 年 2 月時点で JOPO 学校は全国に 122 校設置されており、この間増加傾向にある。ヘルシンキ市では 2009 年時点と変わらず 4 校である。ヘルシンキ市内の JOPO 学校は、体制も実践内容にも変化がないという¹²。JOPO 学校は学校長が国に申請すれば設置が可能である。人件費や教材費等必要な経費を除き年間 3000 ユーロ程度の予算が割り当てられている。自治体や学校ごとに金額に差がある。教員や YW などの配置数については法律で決められていない。

ヘルシンキ市に隣接するヴァンター市は財政が厳しいため、YW を常勤で雇用することができず、市内 7 校すべての JOPO 学校では教育活動を ST のみで行っている。Vantaa Sotungin koulu は、通常 10 名定員のところ、20~25 名在籍しているため、以前は JOPO の教室に生徒たちが常にいるのではなく、成績不振の教科があるときだけ JOPO の教室にきて ST から学ぶというスタイルをとっていたという。職場実習は 3 週間まとめて実施していた。1 年半前に JOPO 学校の ST となり、Matti Helminen 氏¹³がこの学校に赴任してから、他の学校の ST の助言を受けて、負担軽減のために学校アシスタントの加配を要求し、2 名で教育活動を行っている。YW の配置がないため、学校の近くにあるユースセンター (YC) と連携し、YC に生徒を引率しノンフォーマル教育活動をサポートしてもらっているという。彼は年に 2、3 回開催される南フィンランド JOPO ミーティング (後述) に参加して、実践で苦労している点や悩みなどを他校の参加者に相談しているという。

ヘルシンキ市に隣接するもう一つの自治体エスポー市は大企業の本社などがあり、南フィンランドの中でも高い社会階層が集住するエリアである。Leppävaaran koulun では 8 名定員 3 学級で JOPO を行っている。市の人口が約 27 万人であり、この学校では、通常の学校で特定の教科の授業で遅れが生じてきた生徒を対象に行われている ST による取り出し授業ではドロップアウトする可能性のある生徒を厳選している。中央フィンランドのユバスキュラ市も財政

¹² Haagan peruskoulu の ST の Kari 氏、Vesalan yläasteen koulu の ST の Sanna 氏のインタビューより。

¹³ Matti Helminen 氏は、就学前教育と初等教育の教員資格を取得後、特別支援専門教員の資格を取り、基礎学校 5 学年の ST として勤務していた。たまたま他の地域で JOPO についての研修を受けて興味をもったことがきっかけとなり、この学校に空きが出たためアプライした。

が厳しく、市内の ST の数が減らされているという。Vaajakosken yhtenäiskoulu は 8 学年～9 学年生 1 学級 9 名。ハンカサルミ市立 Hankasalmen yläaste は定員 10 名。これらの学校にはソーシャルワーカーが配置されている。ST が男性のためソーシャルワーカーは女性としてジェンダーのバランスをとっているという。以前 3300 ユーロあった予算も 1000 ユーロに減額され、バスを 1 日貸し切るだけで使い切ってしまうほどで校外活動に支障が生じてきていると二人の ST は語る。

また、2017 年調査時に、フィンランド全国で 5 つの都市が連携してミーティングを開催し、現在設置の JOPO 学校の環境改善や今後設置数を増やしていくための方策等について検討する 5 年間のプロジェクト（予算は年間 3400 ユーロ）が実施されている。

（小括）

再訪問した JOPO 学校では、2009～2012 年時点の体制や取り組みを継続していた。この間の財政悪化を受けて各自治体で JOPO に配分される予算が減額されたため、校外学習などのノンフォーマル教育活動に支障が生じていたり、JOPO の特徴であった多職種連携・協働のチーム（ST と YW）で教育活動にあたるができないでいる自治体も出てきている。そうした状況のもと、国は自治体間の連携事業として JOPO 学校の教育改善と普及のための 5 年間のプロジェクトを進行させている。そこでは、互いの実践を共有したり、苦悩する教員たちが互いに支えあう場になっている¹⁴。

（2）入学してくる生徒層

入学する生徒層には変化はどうだろうか。JOPO の教員たちの話からは、2009～2012 年時点とさほど大きな変化はないように思われる。ヘルシンキ市の訪問校では、座学は苦手だが、現場で作業を行うことが適している生徒、学校を休みがちな者、学校生活に対するモチベーションが低い者、うつ病などのメンタルを抱えている者、両親が離婚したり、親がアルコール・ドラッグ問題を抱えているあるいは両親と死別するなど家庭環境の変化が激しい状況下にある者、通常の学校の教員と相性があわなかった者などが、スクールソーシャルワーカーや在籍校の教員から紹介を受けて入学してくる。また、ADHD などの発達障害をもつ生徒も増えてきている¹⁵。ヴァンター市の訪問校も低所得世帯が集住するエリアに設置されており、失業する親やパートタイム労働者の親などをもつ子どもが通ってくる。通常の学校の学級規模が大きく、落ち着かない者、学校生活に対してモチベーションが低い者、学校を休みがちな者が前の在籍校の教員の勧めで入学してくるという。ユバスキュラ市やハンカサルミ市の学校でも、発達障害の疑いがある者、低学力者、メンタルに問題を抱える者などが入学している。

それに対して、エスポー市は社会階層の高い住民が集住するエリアで、貧困や非行等の素行が問題となる生徒は少ない。生徒の家庭環境も安定している。近隣の 10 もの学校から訪問し

¹⁴ Matti Helminen 氏の語り以外にも、ヘルシンキ市の教員から、タンペレ市の JOPO 学校では、最初からモチベーションの高い生徒が集まり、より自分にあった勉強の方法を提供する体制が出来上がっているという情報を聞くことがあった。

¹⁵ 障害の程度が重度であると診断を受けた生徒の場合は、特別支援学校が受け入れる。

た JOPO 学校は受け入れているが、メンタルの問題やいじめ体験があり入学する者が少くない。また、通常の学校ではなじめなかったり座学が苦手だったりするが、JOPO 大人と関わりながら学ぶことが適している生徒が多く在籍しているという。

また語られた範囲ではあるが、訪問校には移民の子どもが入学していなかった。人口の 40% が移民という東ヘルシンキのエリアにある Vesalan yläaste koulu にも移民の子どもは入学してこない。Sanna 氏は「これ以上の特別な扱いを受けたくないという親の思いがあるかもしれない」と語っている。

どの訪問校でも JOPO で 9 学年まで在籍し前期中等教育を修了した生徒たちは、100%に近い割合で職業学校に進学していた¹⁶。進路動向も 2009～2012 年時点と変わりがない。

(3) JOPO の教員のジレンマ

2017 年の調査では、JOPO の教員たちが在籍する生徒の状況を語る際、多くの教員に共通した JOPO 学校像ないしそれを前提とした受け入れるべき生徒像が語られていた。

「通常の学校に配置されている特別支援専門教員のサポートでは救えない層、JOPO を本当に必要な生徒を厳選する…やっぱり職場実習、好きかどうか」

「残念なことに重いメンタル問題を抱えている生徒は、JOPO では対応しない。ほかの生徒の支援が手薄になってしまうのがもったいない。のめりこんでしまう。ジレンマがある。今はドライに診断書で入学させるか判断している」

「ヘルシンキなどは、ST などに勧められ説得されて「普通でダメだったからここにいる」と仕方ないと思いながら JOPO に通っている生徒が多い。タンペレは違う。学校長が入学を決定する。もともと JOPO で学びたくて入学するから、やれないなら普通の学校に戻すよと言える。モチベーションが高い生徒が入学するタンペレの噂がすごい」

「成績下がっている、他の子の邪魔をしているなど本当に JOPO でないと勉強できないのか。教員と相性が悪いただけなら普通の学校の教室を分割すればいい。入学試験の面接では、どれだけ職場実習を行うための約束ができるかやモチベーションがあるのかをみている。しかし面接ですごくいい子のように見えたが入学してみても失敗するケースがある」

日々のさまざまに困難を抱えながら生徒たちと向き合う教員たちの率直な心境が語られている。予算削減のなか人数的にもぎりぎりな状況のもと、一人ひとりの個別の課題に寄り添いながら実践する教育の難しさがうかがわれる。

この JOPO はどのような生徒にとって適しているのか。このような調査者の質問にたいし

¹⁶ 1 名、10 年生に進級した生徒がいた。

て、2003 年 MOC 特別支援教育プログラム時代から関わっている YW は次のように答えている。

「経験的に JOPO に通う生徒の三分の一は、この教育方法にびったりはまって望ましいかたちの学びを実現している。三分の一は、親がもっと子どもの教育に関わらねばと思うようになりなんとか通い続けることができている。しかしながら、残りの三分の一の生徒は、これをもつてしてもドロップアウトしてしまう」

ほかの学校でも同様であるという意見が聞かれた。JOPO の教員たちは、この教育方法の限界を感じている¹⁷。近年、学級規模が学校によっては 25 人を超えるところも出てきており、そのような大人数（フィンランドの教員にとっては）の学級で子どもたちを落ちこぼしているのではないか。JOPO の取り組みは重要だが、それだけでは生徒が抱える課題を解決していくには不十分ではないかという意見も聞かれた。

「大きなグループのなかで、自己主張ができず自尊感情が育ちきれないでいる。やがて自分で考えて自分で意見を言うことをあきらめる。小学校段階の早い時期に自分の意見を否定されないで言える環境が必要。JOPO では遅い」

「メンタル問題を抱える生徒など自分たちのクラスで持てあます生徒がいると、普通の学校の教員は、JOPO に押し付けてくる。そのようなケアをしないとならない」

（小括）

JOPO の教育方法によって困難を抱える生徒たちの学び直しや基礎学校を修了し後期中等教育機関への移行を目指す営みは日々困難を伴う。JOPO 学校は厳しい予算のなかで教育効果をはかる努力をしながらもその限界を感じている。最初から JOPO 学校で学びたいと希望する生徒や主に職業実習をうまくやっていくような潜在的な能力をもつような生徒がいるわけではない。しかしながら、そのように心境を語ってしまうほどにこの教育方法で教育成果をもたらすことは難しいことがうかがわれる。

Ⅲ まとめにかえて

（整理）

産業構造の変容と有子世帯を対象とした社会保障政策の後退によって、フィンランドでは子どもの貧困が広がりを見せている。低い教育達成は、社会的排除のリスクを高める（とりわけ移民や養護施設で育つなどの養育環境に置かれた者）。フィンランドでは、貧困状態から抜け出すための手立ての 1 つに、後期中等教育以上の資格の取得が考えられている。各種調査結果によれば、基礎学校後に学習を中断する若者には、メンタルヘルスの問題、自分のすべきことが

¹⁷ その前身 MOS ではきちんと教育成果が分析されたが、制度化された JOPO に関する成果報告書はないという（ヘルシンキ市教育庁 Tina Anneli 氏聴き取り。2017 年 2 月 6 日）。

わからない、生活困難な状況、学習困難や集中力欠如、日々の生活において規則的な生活習慣や動機の欠如などの福祉的な問題を抱えている者が少なくない。また、彼ら彼女らが 21 歳までに中等教育を受け直し修了できる者はごくわずかであるということが指摘されている。基礎学校段階での学習経験が、その後後期中等教育進学に必要な修了資格取得とともに継続して学び続ける態度に大きく左右する。

フィンランドでは、基礎学校をドロップアウトする若者は少数ながらおり、しかも近年漸増する傾向にある。基礎学校をドロップアウトせずに修了資格を取得し次の教育機関への安定した移行を図るために、ドイツのベルリンで開発された **Productives Lernen** という教育メソッドを用いた学校づくり（教育実践）が 90 年代に入ってから始まり、フレキシブル基礎教育制度（JOPO）として 2009 年に制度化された。JOPO 学校では、伝統的な座学をベースにした教育ではなく、前期中等教育段階でドロップアウトのリスクの高い生徒を対象に職場を基盤とした学習を核とした教育を展開する。制度化がされて 8 年が経過し、JOPO 学校は、全国的に増加しているものの反面、2000 年代の財政悪化による予算削減の影響を受けながら、この教育制度の課題が浮かび上がってきている。

（今後の課題）

2017 年実地調査で今後検討すべき視点がいくつか明らかになった。まとめておきたい。

①JOPO の教育効果がもっとも発揮する生徒層：

さまざまな課題をもつ生徒のすべてに教育効果があるわけではない。その対象を明らかにする必要がある。一つにはタンペレの JOPO 学校の評価が高いが、より対象を限定化して実践をしているようである。JOPO から意図的/非意図的に排除される生徒はどのような生徒なのか。

②特別支援専門教員の専門性の明確化：

ヘルシンキ市 *Vesalan yläaste koulu* の Sanna 氏の説明によれば、特別支援専門教員の資格は細分化されているようである。特定の教科を取り出し授業形式で教える資格、JOPO のように学級担任の資格、自閉症や視覚障害等特定の障害種に対応した教育を行う資格。JOPO は特別支援教育の一形態にとらえるという解釈は妥当かどうか検討する必要がある。

③PL 教員養成との関連性：

②に関連して、ドイツに事務局がある IPLE では、PL 教員（teacher ではなく educator と呼ぶ）の養成も行っている。フィンランドの JOPO 学校も IPLE が組織した PL 理論による教育を実践する 15 か国のネットワーク *International Network of Productive Learning Projects and School(INEPS)* のメンバーとなっている。IPLE の養成との関連はどのようなになっているか明らかにする必要がある。

④基礎学校をドロップアウトしない教育全体をとらえる：

ドロップアウトを防止する手立ては、JOPO だけではない。①の通常の学校で特定の教科についていけない場合には、別教室で特別支援専門教員が支援をする仕組みがある。それ以外にも不登校状態の生徒には、OTE という生徒の家庭に教員が派遣されて自宅で教育を受けられる制度もある。また、*Adult Basic Education* という義務教育年限を超えた資格未取得者に対して、基礎教育を学び直す制度がある。こうした支援体制の全体を明らかにしていく必要がある。

⑤改訂されたナショナル・コアカリキュラムの内容と JOPO との関連：

改訂基礎教育のナショナル・コアカリキュラムが 2017 年 8 月から全面実施された。2017 年の調査でもその動向について話題になったが、事象ベースの指導 (ilmiölähtöinen opetus) に移行する。この教育方法をすでに JOPO の職場を基盤とする学習で先取りして実践しているという。ヘルシンキ市教育庁の Taina Torniainen 氏は、「JOPO がケーススタディになっている。普通の学校に逆輸入された」と語っている。あらためて教育政策立案者にその事実を確認する必要がある。PL 理論との関連もあわせて検討する必要がある。

⑥社会的排除のリスクを軽減する多職種連携・協働の全体をとらえる：

④に関わって、校内に常駐する専門職（スクールソーシャルワーカー、学校心理士）は児童福祉法の改正にともなって、その担う役割が変わってきている（松本、2017）。また、ユースワーカーをはじめとする校外の専門職として連携・協働のネットワークが広がりを見せている。こうした動向にも注目し、学校教育（教員）だけでは対応できない課題についてどのような連携・協働体制が整えられつつあるのか調べていく必要がある¹⁹。

【参考・引用文献】

- 石川素子 (2015) 「第 10 章 フィンランド—普遍主義的福祉・教育制度のゆくえ—」、埋橋孝文・矢野裕俊編『子どもの貧困/不利/困難を考える—理論的アプローチと各国の取組み』、ミネルヴァ書房
- 五石敬路 (2016) 「フィンランド：ベーシック・インカム実験案と社会政策の変化」『貧困研究』Vol.17、明石書店
- 西村貴之 (2013) 「フィンランドにおける社会的排除のリスクをもつ若者に対する基礎教育制度—Flexible Basic Education;JOPO 実施校調査から—」、『人文学報』471 号、pp.39-63
- 松本真理子 (編) (2017) 『日本とフィンランドにおける子どものウェルビーイングへの多面的アプローチ』、明石書店
- Sakari Karvonen, Minna Salmi (toim.). *Lapsiköyhyys Suomessa 2010-luvulla*, 2016
- Suomen köyhyyden ja syrjäytymisen vastainen verkosto EAPN-Fin, *Poverty Watch Report FINLAND 2017*
- Institute für Productives Lernen In Europa (IPLE) HP <http://www.iple.de/iple-ev.html>
(2018 年 10 月 20 日閲覧)
- OECD Family Database <http://www.oecd.org/els/family/database.htm> (2019 年 1 月 7 日閲覧)

¹⁸ ヘルシンキ市教育庁の Taina Annneli 氏は、基礎教育修了資格を取得できない者が 1%以下にとどまるのは、未取得であっても資格取得の制度があるからであると説明する。

¹⁹ 例えば、調査で子どもの貧困について尋ねると、学校教員は「経済的貧困は学校教育（を送る生徒の状況）に影響がない」ととらえる語りがよく聞かれる。しかし、ソーシャルワーカーに同じ質問を問うと、その深刻さについて語るといった違いがある。

The Youth Welfare Report In Helsinki 2016

<https://www.nuortenhylvointikertomus.fi/sites/default/files/files/page/youthwelfare-report-in-helsinki.pdf> (2017 年 8 月 30 日閲覧)

