

就学前教育から後期中等教育までの連続性の背景にあるフィンランドの教育思想：
フィンランドと日本の学校教育制度改革の比較による検討

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 静岡大学大学教育センター 公開日: 2024-04-02 キーワード (Ja): フィンランドの学校教育制度改革, フィンランドの教育思想, 日本における小中一貫教育, 教育の連携・接続, 学習者としての子ども キーワード (En): 作成者: 井上, 知香, 金子, 泰之 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10297/0002000517

就学前教育から後期中等教育までの連続性の背景にあるフィンランドの教育思想 フィンランドと日本の学校教育制度改革の比較による検討

井上 知香 (愛知淑徳大学 福祉貢献学部)

金子 泰之 (静岡大学 教職センター)

要約

現在のフィンランドにおける学校教育制度改革は、義務教育の延長と教育の接続に主眼が置かれている。ナショナルカリキュラムの改訂により0歳からの教育が確認され、2015年に就学前教育が義務教育化、2021年より後期中等教育にあたる18歳までを義務教育化した。

日本における学校教育制度改革は、2016年に改正された学校教育法にもとづく小中一貫教育が挙げられる。小中一貫教育が始まるまでの経緯を見ると、教育学的根拠と検証がなく、それが導入されていることが見える。そして小中一貫教育導入の推進力になっていたのは、子どもにとっての教育効果や教育的意義ではなく、政治的・財政的目的にあったと推察された。

フィンランドと日本を比較すると、学校種で教育を分けるのではなく、社会の一員としての子どもの学び・育ちという視点から連続性を考える教育を目指し、学校教育制度改革を試み続けるフィンランドの教育思想が見えてきた。

キーワード: フィンランドの学校教育制度改革, フィンランドの教育思想, 日本における小中一貫教育, 教育の連携・接続, 学習者としての子ども

1. 問題と目的

近年のフィンランドは学校教育制度改革と政策決定のペースが加速しているという指摘がある(Hardy et al., 2021)。

Hardy ら(2021)は、フィンランドの学校教育制度改革を、激化を断片化、個別化と脱文脈化、民営化の進展と公的資金提供の削減というプロセスであると述べ、新自由主義化の具体的な実践と位置づけている。さらにそこには、フィンランドのその瞬間のフィーリング

や時代精神も反映しているという。

フィンランドが経済協力開発機構 OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) の生徒の学習到達度調査プログラム (PISA) において上位地位を占めた 2000 年代には、フィンランドの教育は日本においても大きな注目を浴びることとなった。Sahlberg (2017) は、フィンランドが成功した主な理由の一つに、改革を「急がなかった」ことだと繰り返し主張している。彼の声は、学校教育制度改革が進む現在のフィンランドの状況とは矛盾をはらんでいるようにも聞こえる。そこにどのようなひずみが生じているのか、あるいは生じていないのか。

フィンランドの教育制度は、社会政策や家族政策を含む社会情勢と深く関連している。義務教育が始まる前からの幼児教育・保育制度とも連続性を持ち、2018年のナショナルカリキュラムの改定において0歳からの教育が確認され、同時期、ナショナルカリキュラムにおいて基礎教育までに渡るすべての学校種に共通する学びのねらいが明示された。

一方、日本の教育制度は、改正された学校教育法が施行された 2016 年以降、学校制度が大きく変化した。それは、小中一貫教育の始まりである。9 年間にわたり同じ校舎で小学生と中学生が学ぶ義務教育学校が法に位置付けられた。これまでは小学校 6 年間と中学校 3 年間の 6-3 制度だったものが、義務教育学校によって 4-3-2 制や 5-4 制のように、学年区切りを変えることができる。組織が独立したこれまでの小学校と中学校と違い、小学校高学年における教科担任制や小中合同の学校行事のように、児童生徒の学校生活が変わる。それに加えて、学校における教員の動き方も変化する。

この新しい小中一貫教育という学校制度が、どのような経緯と目的で進められてきたのかを検討する。こ

れをフィンランドの学校教育制度改革と対比させることにより、日本とフィンランドの教育観の差異や共通点を考えたい。

本稿では、学校種で教育を分けるのではなく、社会の一員としての子どもの学び・育ちという視点から連続性を持つ教育を目指し、学校教育制度改革を試み続けるフィンランドの学校教育制度改革の現状について概観する。その学習保証をどのような改革によって成し遂げようとしているのか、義務教育期間の延長と接続期の発展に注目しながらこれまでの試行について述べていく。またそこで生まれている課題についても検討する。

さらに日本における小中一貫教育の現状と課題を整理し、そこから浮かび上がる教育に向ける日本社会の眼差しを明らかにする。それをフィンランドの学校教育制度改革と比較することによって、フィンランドの学校教育制度改革から我々が学ぶことができる視点について検討する。

2. フィンランドの学校教育制度

フィンランドの学校教育制度は、義務教育が開始される(基本的に7歳から)前に提供される教育を幼児教育とし、6年間提供される。義務教育の最初の1年間は就学前教育で、その後9年間の基礎教育(初等・前期中等教育)、その後の3年間は後期中等教育で、高等教育は大学及び応用科学大学において提供される。

幼児教育から中等教育までの制度について概観する。教育文化省(Ministry of Education and Culture)は、次の通り説明している。

幼児教育は、子どもの学ぶ機会をよりよく提供するための発達、健康、ウェルビーイングを育てることを目的としている。就学前教育は、子どもたちにより良い学びと発達の機会を提供することを目的とする。さらにこの期間は幼児教育と初等・前期中等教育の接続期として大切な役割を果たす。基礎教育は第1学年から9学年までなり、7歳から17歳が在籍する。義務教育の最後の学年では次の学校教育へのアプライが求められる。後期中等教育は、一般教育と職業教育に分けられる。一般教育終了後には、国が提供する卒業試験を受ける必要がある。この試験に通過したものが、大学もしくは応用科学大学へ出願することができる。

職業教育は、基礎職業資格の修得を目指すもので、その後、上級職業資格、専門家職業資格の道が用意されている。

3. 生涯を通じた学びの始まり

福祉国家の枠組みの中で発展してきたフィンランドの保育制度は、常に社会の情勢と関連しながら発展してきた(Hujala et al., 1998)。井上・Valpas (2016)は、2007年以降の10年間で、社会保健省(Ministry of Social Welfare and Health)の管轄下におかれていた0～6歳までが対象のパイヴァコティ(päiväkoti: 保育と教育の両面の機能を併せもつ日本のこども園のような施設)が、2013年より国家レベルで教育文化省(Ministry of Education and Culture)の管轄に移行し、2015年には、保育法から新しい幼児教育法(Act on Early Childhood Education and Care)として、改訂がなされ、新しいナショナルカリキュラムと共に、学校教育制度に位置づく幼児教育への変革を遂げてきたことを整理して述べている。

4. 学校種別を超える共通の学びのねらい

2016年の就学前教育及び基礎教育(初等・前期中等教育)のナショナルカリキュラムの改訂、2017年の幼児教育のナショナルカリキュラムの改訂において、幼児教育、就学前教育、基礎教育に共通の学びのねらいが明示された(Finnish National Board of Education, 2014)。これを汎用的コンピテンス(laaja-alainen osaaminen/transversal competence)¹⁾と呼ぶ。これは、OECDが組織したプロジェクト DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations)が示した21世紀型能力・コンピテンシーと親和性を持つ(Lavonen, 2020)。子どもたちが生涯を通じた学びの過程にあることを確認しながら、民主社会を担う一員として社会を継続し維持していくことのできる、人としての育ちを育むことや、その領域ごとの力をさらに育むことが核とされた(Halinen, Harmanen & Mattila, 2015)。幼児教育は5つ、就学前教育は6つ、基礎教育は7つの構成要素から成り立っている。これは、生涯にわたる子どもの学びを貫く指針ともなっている。

幼児教育においては、1. 考えるちからと学びにつながる学び、2. 多様な文化を理解するちから、人とか

かわりあい表現していくこと, 3. 生活の管理, 自分も他者も大切にすること, 4. マルチリテラシー/ICT コンピテンス, 5. 社会への参加, 影響を与えることという 5 つのコンピテンスから構成されている。

就学前教育においては, 上記の 4 が分けられ, 1. 考えるちからと学びにつながる学び, 2. 多様な文化を理解するちから, 人とかわりあい表現していくこと, 3. 生活の管理, 自分も他者も大切にすること, 4. マルチリテラシー, 5. ICT コンピテンス, 6. 社会への参加, 影響を与えることという 6 つのコンピテンスから構成されている。

基礎教育においては, 就学前教育と 1~5 は同様で, 6. 職業において求められるスキルと起業家精神が加わり, 7. 社会への参加, 影響を与えることという 7 つのコンピテンスから構成されている。これらは, 教科横断的に育むものとされ, 現行のナショナルカリキュラムでは, 各学年区分(第 1-第 2 学年, 第 3-第 6 学年, 第 7-第 9 学年)ごとに目標が設定されている。また汎用的コンピテンスは, 各教科の記述においても, 指導上の目標や到達目標との関連付けが提示され, こうした形で汎用的コンピテンスを提示することで, 教育課程上の一貫性を担保することが期待されているという(渡邊, 2022)。さらに, 2021 年からは(2019 年公示)後期中等教育においても, ナショナルカリキュラムの一部改訂に伴う汎用的コンピテンスが導入された。基礎教育までのコンピテンスの内容とは異なる形で 6 つのコンピテンスで構成されている(Finnish National Agency for Education, 2023)。

以上のようにフィンランドでは, 異なる学校種を縦断する学びのねらいが位置づけられた。教科的学びが存在せず包括的な教育を提供する幼児教育や就学前教育と, 教科に分かれた学びが始まる基礎教育以降の学びを, 教科的学習で終始するのではなく, 人として, 社会の一員として育つ学習者として子どもを位置づけ, その学習(学び)とは何かについて明確にしている。基礎教育以降の学校種においても, 学習者は教科横断的に学んでいく存在であることが共有されている。このように学習する内容の解像度を上げ, 位置づけることにより, その一貫性を担保していることが分かる。

5. 義務教育年限の延長の議論と実施

フィンランドでは, ヨーロッパ諸国に遅れをとる形で義務教育法が施行され, 7 歳から 13 歳までのすべての子どもが学校に通うことになった。当時の義務教育は初等教育の 6 年間であった。1968 年の基礎教育法で, 基礎教育(初等教育と前期中等教育)の 9 年間へと義務教育期間が延長された。

フィンランドでは, 義務教育年限の延長に関する議論が行われてきた。議論の対象とされたのは, 1 年間の就学前教育と基礎教育後の 1 年間の後期中等教育段階の教育である(渡邊, 2016)。同時期に議論されながら, 最初に延長が決定したのは就学前教育であり, 2015 年度より義務化された。基礎教育後の 1 年間の義務化は時を待つ形で, 2021 年から実施された。

国レベルの議論が具体化したのは 2013 年となる(渡邊, 2016)。この背景には, 教育・労働・職業訓練のいずれにも参加しない, 若者の社会参加の問題が指摘されている。現在, 多くの学習者が早期に教育や職業訓練を辞める実態があり, 若者世代の約 15%が中等教育から脱落しているという指摘がある(ReferNet Finland; Cedefop, 2021b)。このような状況を受け, 当時の政府は義務教育の年限を延長することで社会疎外の予防をねらう議論を始めた。すべての子どもたちに学びの場を保障する事, 生涯にわたる教育という社会的な風潮が高まっていたことも議論の後押しをしたと考えられる。

Eurydice (2021)によると, フィンランドの新しい改革は, 2021 年 8 月 1 日から施行され, 18 歳になるか, または後期中等教育修了資格:一般教育サイクル修了(または高等教育入学試験合格)または職業資格を取得した時点で義務教育が終了する。政府は, 中等教育の完全無償化を決定したことになる(YLE, 2020)。

この改革の目的は, 教育提供者に対する明確な指導と責任の所在を明らかにすると共に, すべての学習者が後期中等教育を修了することにある。基礎教育の提供者は, 基礎教育を修了した学習者が次の段階の教育で学習を始めるまで, 学習者の義務教育の遂行を指導, 支援, 監督する責任を負う。さらに, 生徒が新たな就学先を確保できなかった場合, 基礎教育学校の教育提供者は生徒の居住地の自治体に通知する義務があり, 自治体はその若者を保護する。市町村は, 生徒および保護者またはその他の法定代理人とともに

に、青少年の全体的な状況および支援の必要性を調査しなければならないということが決定されている (Ministry of Education and Culture, 2020)。

国家レベルでは、次のような効果も期待されている。教育と能力のレベルの向上、学習格差の是正、教育における平等と無差別の促進、若者のウェルビーイングの向上、雇用率の向上である (ReferNet Finland; Cedefop, 2021a)。さらに将来、フィンランドでは基礎教育を必要とする仕事のほとんどがなくなる傾向にあるため、後期中等教育 (またはそれ以上) の資格がなければ、専門職の世界で対応することは難しくなるという指摘もなされている。現在すでに、高等教育修了資格は職業生活を営むための最低条件となっている現実も合わせて述べられている (YLE, 2020)。

義務教育の延長とは、義務教育を提供する学校の責任を明確化し、学習者の学習機会を保障するのみならず、学習者が後の社会経済に寄与する雇用者・被雇用者となることを見越した社会経済改革を意味していることが見て取れる。

6. さらなる義務教育期間延長の試行

2015年からスタートした就学前教育の義務教育は、現在2年間に延長するパイロットスタディが行われている。6歳の1年間だった就学前教育を5歳からの2年間に延長する実験である。フィンランド全土の多くの自治体がこの実験に参加し、2年間の実験で2016年と2017年に生まれた約1万人子どもが参加している (YLE, 2021)。

このプロジェクトの目的は、基礎教育がスタートする時点での子どもたちの学習の平等性を高めることにあるという。教育文化省上級専門官である Mervi Eskelinen 氏は記事の中で次のように述べている。「特別な支援を必要とする子どもは、早く支援を受ければ受けるほど効果があります。特別な支援が必要な子どもには、2年間の就学前教育となれば、より早くその支援を提供することができます。」

しかしながら、この試行に対しては、開始前から様々な意見が交わされている。教育の平等性を高めるためにこのような大規模な試行が必要なのかといった声や、追加費用や人権確保の視点から現場への負担を不安視する声、「園へ通うのは融通がきくに対して、就学前教育は義務教育のため決まった時間に

子どもを連れていかなければならない」と5歳の子どもを毎日登校させることに対する保護者からの負担の声も上がっていた (YLE, 2021)。本プロジェクトが子ども、保育者、保護者にどのような影響をもたらしたのか、評価報告が待たれ、今後の義務教育延長の議論がどのように展開するのかに注視したい。

7. 就学前教育と基礎教育 1, 2 年生の接続期発展のための試行

2022年、Li Andersson 教育相は、就学前教育と初等教育の開発に420万ユーロを割り当てた (Ministry of Education and Culture, 2022)。このパイロットスタディは、就学前教育と初等教育の一貫性を発展させることを目的としている。一貫した教育を実施するため、共同的な学びが実施されるよう、接続していくために必要な教員やコーディネーターを雇用したり、カリキュラムや体制を確立するため、教育提供者を支援する。またどういった教育を実施するかは現場に任せられ、柔軟な形態を試行することが保障されている。こちらの試行についても、終了後に教育文化省にデータが提供され、今後の政策に反映されることになる。

2014年以降、フィンランドはナショナルカリキュラムにおいて、学校種を縦断するコンピテンシー・ベースの学習のねらいを作り上げてきた。10年が経過しようとしている今、学校種間の具体的な一貫した教育実践の試行が国レベルで始まったととらえることもできよう。ここ数年の地方自治体の動きとしては、経済削減の観点から学校の統廃合を進めている。小規模学校を閉鎖し、自治体内の生徒を大規模校にまとめて教育する仕組みが作られ始めている (田中, 2020)。この大規模校には異なる学校種やネウボラ、放課後児童クラブが共存する例もみられる。また幼児教育、就学前教育、初等教育 (第1, 第2学年) が共に生活する施設なども存在する。自治体によっては、こうした物理的環境が功を奏し、この一貫教育や接続がスムーズに進む例もみられるかもしれない。自治体、施設ごとの特徴を生かした試行がどのように行われ、どのような結果がもたらされるのかについても今後の議論が待たれる。

8. 速い学校教育制度改革の両義性

フィンランドの教育政策に変化が訪れたのは、新自由主義に基づき、分権化が進んだ 1980 年代後半にあるという(福田, 2009)。1994 年には、国家カリキュラムが大綱化され、ガイドライン的な性格に変化した。またカリキュラムの分権化(脱中央集権化)と同時に、教育内容・方法の裁量権を地方自治体・学校・教師など子どもに近いところに移管した(福田, 2009)。規制緩和が、教える教育から子どもの学びを支援する教育への転換を決定づけたという主張もある(福田, 2009)。

2015 年 5 月に Juha Sipilä が右派政権を発足した時、政策のスピードアップへの明確なシフトが起こったといわれている(Hardy, 2021)。フィンランドの学校教育制度改革はそれまで、思慮深く、進化的で、着実であることを特徴とし、教育文化は、標準化や説明責任、全国テスト、民営化といったグローバルな影響やプロセスにはあまり反応しないのが一般的であった(Mundy et al., 2016)。教育政策は、柔軟性と緩やかな基準の上に成り立ち、カリキュラム、教授法、学校方針などを決定する権限は教師や校長に与えられていた(Hardy, 2021)。

2014 年に生まれた学校種を超えた共通の学びのねらいである汎用的コンピテンシーについては、一般的な能力開発、社会政治、経済的文脈に通ずる汎用的な能力であるとして批判的なまなざしも存在している(Hardy, 2021)。すなわち、教育内容や方法の裁量が現場にあるといっても、国家で統一された学びのねらいはいずれにせよ同一の方向性をもつ意味合いを含むため、そこに子どもの多様性や、教師の専門的自立性や柔軟性といったこれまで捉えられていた利点が制限されるのではないかという懸念である。

現在取り組まれている就学前教育義務化の延長の試行においても、人件費や人手不足の声が聴かれているように、迅速な改革は、教員の労働条件の急激な変化をもたらし、教員の負担感を増幅している可能性も考えられる。

1990 年代に進んだフィンランドの学校教育制度改革は、子どもを中心とした教育への転換であったともいわれられており(福田, 2009)、その流れを汲みながら現在の学校教育制度改革が続いている。迅速な学校教育制度改革は、社会や家族の変容に伴う現場の感じる課題を早急に解決することを可能にするメリットがあ

る一方、新自由主義のプロセスが迅速な学校教育制度改革と結びついて動き始めるとき、時間をかけながらボトムアップ的に生み出されてきた教育思想や、労働コミュニティやアイデンティティといったものがないがしろにされかねない事実も孕んでいる。

(文責:井上知香)

9. 小中一貫教育という日本における新しい学校教育制度のはじまり

2016 年から改正された学校教育法が施行された。この改正目的は、「学校教育制度の多様化及び弾力化を推進するため、小中一貫教育を実施することを目的とする義務教育学校の制度を創設するもの(文部科学省, 2015a.p1)」とある。

小中一貫教育の基本形として、2 つの学校形態が挙げられており(文部科学省, 2016.p17)、「一人の校長の下で一つの教職員集団が一貫した教育課程を編成・実施する 9 年制の学校で教育を行う形態(義務教育学校)と、組織上独立した小学校及び中学校が義務教育学校に準じる形で一貫した教育を施す形態(小中一貫型小・中学校)」となっている。

小中一貫教育に関する 2 つの学校形態のうち、1 年生から 9 年生までが、同一の校舎に通う義務教育学校で可能な取り組みとして、学年区切りの工夫(例:従来の 6 年間の小学校生活と 3 年間の中学校生活の 6-3 制から、4-3-2 制や 5-4 制への移行)や、小学校高学年からの独自教科や教科担任制を導入するカリキュラム編成上の工夫が挙げられている(文部科学省, 2015a. pp.5-6)。組織上独立した小学校と中学校が一貫した教育を施す小中一貫型小・中学校と比べて、同じ敷地内にある 1 つの校舎で小中学生が 9 年間にわたって生活する義務教育学校の方が、カリキュラム編成や生徒指導の方針などを柔軟に工夫できる余地があると言えるだろう。

2016 年の改正された学校教育法施行以降、義務教育学校の学校数の推移を見ると、国公私立を合わせた義務教育学校の数は、2016 年は 22 校(公立 22 校)、2017 年は 48 校(国立 2 校、公立 46 校)、2018 年は 82 校(国立 2 校、公立 80 校)、2019 年は 94 校(国立 3 校、公立 91 校)、2020 年は 126 校(国立 4 校、公立 121 校、私立 1 校)、2021 年は 151 校(国立 5 校、公立 145 校、私立 1 校)、2022 年は 178 校(国

立5校、公立172校、私立1校)となっている(文部科学省, 2023)。2016年以降、義務教育学校の学校数は増加しており、特に、公立の義務教育学校の増加が顕著である。

小中一貫教育の導入が求められる理由として、文部科学省(2016.pp9-16)は、6つの目的を挙げている。1)義務教育の目的・目標の創設、2)教育内容や学習活動の量的・質的充実、3)発達の早期化等に関わる現象への対応、4)中1ギャップへの対応、5)社会性育成機能の強化の必要性、6)学校現場の課題の多様化・複雑化である。これら6つの目的に対応するために、小中一貫教育が導入されることによって、学校現場ではどのような変化が見られるのだろうか。

10. 日本で進められる小中一貫教育の評価と課題

2000年に、文部省の研究開発学校として広島県呉市で小中一貫校が始まり、2006年に、東京都品川区(日野学園)と足立区(興本扇学園)、宮崎県日向市(平岩小中学校)、奈良県奈良市(田原小中学校)が開校された後、施設一体型の小中一貫校が全国に広がっていく(山本, 2011)。文部科学省(2016.p5)は、全国に先駆けて小中一貫教育を進めてきた上記のような先行自治体の取り組みが10数年以上にわたって蓄積され、顕著な成果が明らかになってきたと述べている。

その成果の根拠として挙げられるのが、2014年に調査が行われ、その結果をまとめた「小中一貫教育等についての実態調査の結果」(文部科学省, 2015b)である。小中一貫教育を実施している市町村が回答した結果を見ると、「小中一貫教育のこれまでの取組の総合的な評価(成果)」については、「成果が認められる(77%)」、「大きな成果が認められる(10%)」となっている。具体的な成果としては、「中学校への進学に不安を感じる児童が減少した」、「いわゆる『中1ギャップ』が緩和された」、「小・中学校の教職員間で違いの良さを取り入れる意識が高まった」等がある。「小中一貫教育等についての実態調査の結果」(文部科学省, 2015b)では、課題についても言及されており、「小中一貫教育のこれまでの取組の総合的な評価(課題)」については、「課題が認められる(80%)」、「大きな課題が認められる(7%)」となっている。具体的な課題としては、「教職員の負担感・多忙感の解消」、「小中の教

員間での打ち合わせ時間の確保」、「小中合同研修時間の確保」等がある。小中一貫教育については、成果だけでなく、課題も明らかになっている。

上述した調査に回答しているのは、小中一貫教育を実施している市区町村となっているが、調査協力者の詳細が記載されていない。小中一貫校の管理職なのか、教諭なのか、それとも市区町村の教育委員会に所属する教職員が代表して回答しているのか、その立場や役職によって、小中一貫教育の実態の見え方と評価は異なってくる。そのため、小中一貫の成果と課題のデータをどう解釈するか、課題が残る。いずれにしても、教員の視点から小中一貫教育を評価した結果と言えるだろう。

小中一貫教育を評価していくためには、児童生徒にとって小中一貫教育がどのような学校となっているのか、そこで生活する児童生徒の視点からの評価も明らかにした上で、小中一貫教育の中身を検討していく必要がある。

岡田(2021)は、施設一体型の一貫校と非一貫校の児童・生徒を比較し、環境負荷にどのような違いがあるのかを明らかにしている。

環境負荷は、「学校は時間におわれて忙しい」といった項目から構成される得点である。非一貫校の場合は、6年生よりも中1の環境負荷が高かった。それに対し、一貫校の場合は、6年生と7年生で、環境負荷の得点に差が見られなかった。つまり、非一貫校では、中学校入学後に、小学校と中学校の学校生活の違いを感じやすいため、学校環境の負荷が高まると言える。一方、一貫校は、6年生から環境負荷が少しずつ高まっているため、7年生になっても、急激な学校環境の変化を感じないと考えられる。

これは、非一貫校の子ども達が、小6から中1への移行の過程で経験していた中学校の雰囲気や中学校文化を、一貫校の子どもたちは、小学校高学年から少しずつ経験していると推察される。言い換えれば一貫校の児童は高学年において、中学校文化の前倒しを学校生活の中で経験している(金子, 2021)。小中一貫校という学校制度によって影響を受けるのは5,6年生であり、小学校高学年から学校生活が徐々に中学校に近づいていく。これは、4-3-2制のような学年区切りが可能になる義務教育学校で特に顕著であると考えられる。小中一貫教育の成果として中1ギャップ

の解消が挙げられているものの、新しいギャップとして4-3-2制における5年生と8年生での不適応が見られる(屋敷, 2016)。小学校から中学校への移行で生じていた、いわゆる中1ギャップが、一貫校においては、小5ギャップ、中2ギャップという新しいギャップに置き換わっており、小中一貫教育によって、学校適応上の問題が解消されるわけではない。

小学校と中学校が明確に区切られた環境によって、6年生は最上級生として主体的に活動し、成長できる(都筑, 2021)。したがって、小学校6年間と中学校3年間が区別された環境で生活することが、子どもの発達にとって不可欠であると都筑(2021)は述べている。

小学校段階は、発達の的には児童期にあたる。中学校段階は青年期前期にあたる。小中一貫校化し、学校環境としての段差をなくしても、児童期と青年期前期という発達の節目はなくなる。都筑(2021)は、小学校と中学校が区分されていることでギャップが生じるものの、それを乗り越えることで子どもは発達していく、と指摘する。児童期の発達を保障するためには、小学校と中学校で一貫させることが望ましいわけではなく、あえて一貫させない領域を作っておくや、小学校と中学校の環境を区切ることが必要である。

11. 何のための小中一貫教育なのか

小中一貫教育を導入した先行自治体である呉市では、教育学的根拠や検証が不十分のまま小中一貫校制度が導入されていったと山本(2021)は指摘している。教育学的根拠や検証が不十分であったという山本(2021)の指摘に、日本の教育に対する捉え方が潜んでいると考えられる。

文部科学省(2016)では、小中一貫校に向けての政府による支援として、「小中一貫教育の導入に伴い学校統廃合を行う場合の教員加配」、「小中一貫教育を実施する際の専科指導等のための教員加配」、「新增築(原則1/2負担)や改修時(原則1/3の施設整備の支援)」等、財政面での支援を挙げている。呉市で小中一貫教育が始まってからの20年を振り返ると、小中一貫教育や学校統廃合の推進には平成の学制大改革、地方創生、公共施設等総合管理計画など、政治的・財政的な後押しがあった(山本, 2021)。公共施設を維持し続けることが財政的に厳しい地方自治体の事情も関係する(森, 2016)。公共施設の多くを占める

学校の数を減らすことができれば、公共施設面積を削減することができる。

山本(2021)が指摘するように、当初は、教育学的根拠と検証が不十分なまま導入された小中一貫教育である。佐貫(2021)は、小中一貫教育を根拠づける独自のカリキュラムや教育効果を上げるカリキュラムは存在せず、小中一貫カリキュラムがあったとしても、そこから施設一体型の義務教育学校が必要だという結論には至らないと指摘する。このように、小中一貫教育の取り組みや工夫は、従来の小学校と中学校が独立した非一貫校という枠組みの中で取り組めることが多い。したがって、教育学的根拠と教育理念が先にあっての小中一貫教育ではなく、政治的・財政的な目的が先にあっての小中一貫教育の始まりと捉えることができるだろう。

12. 子ども、家庭、地域を見据えた学校づくりへ

政治的・財政的な面を優先して学校を変えていくことは、子どもたちだけでなく、地域にも大きな影響を及ぼす。

1つ目は、地域における最小単位の学区が、これまでは小学校区だったものが、中学校区へと変化することによる子どもや家庭への影響である。小学校と中学校が独立した非一貫校の場合、最小単位は小学校区となる。ところが、義務教育学校になることで、最小単位が中学校区となる。これにより通学距離が伸びる等の影響を受けるのは、小学生である。さらに小学生の通学距離の問題は、その家庭が背負うべき負担となって現れる。徒歩による通学距離が伸びることや、スクールバス導入により、通学における安全は確保されるのかが懸念事項となる。

2つ目は、防災機能を持つ学校が減少することによる地域への影響である。学校は防災機能の拠点でもある。学校は防火公園としての機能を持つ(奥田, 1993)。小学校と中学校が1つの施設に統合され、義務教育学校が作られる場合、災害時の避難場所にもなりうる学校が、地域から減ることを意味する。

義務教育学校が新しく作られることによって、子どもや家庭の生活にどのような影響があるのか、さらに長期的な視点で考えたときに、地域にどのような影響が現れるのかを、地域のひとりひとりが自分事として考えていくことが求められる。また自治体は、なぜ公立の小

中学校を施設一体型の義務教育学校にしていくのか、義務教育学校にすることの子どもたちへのメリット、デメリットを説明するだけでなく、地域にとってのメリット、デメリットも合わせて説明する必要がある。特に地方にとっては、学校が地域の核になることから、複数の小中学校を統合し、義務教育学校にしていくことは慎重に進める必要がある。

13. フィンランドの学校教育制度改革との対比で見えてくる日本が学校教育に向けた眼差し

フィンランドにおいては、人として、社会の一員として育つ学習者として子どもを主体的な存在として位置づけ、就学前教育から後期中等教育までの連続性の中で、学習者の学習機会を保障しようと試みられていた。その先には、学習者が社会経済に寄与する社会の担い手となることを見越した社会経済的な目的も含まれていた。学ぶ主体として子どもを位置付けながら、それをフィンランドの社会経済的発展に結びつけて考えているところにフィンランドの教育観があると考えられる。

一方、日本における小中一貫教育という新しい学校教育制度改革の流れを見ていくと、まず優先されるのは、政治的・財政的な目的と考えられた。少子化と人口減少を見据えて、今現在の公共施設削減が第一の目的である。子どもの生活が充実するためにどのような学校教育が必要なのかといった、子ども主体で教育の方向性を長期的な視野で議論する姿勢は、フィンランドと比べると日本は弱いと言えるだろう。もし子ども主体として考えているならば、小中一貫教育の効果検証においては、先に子どもを対象とした調査にもとづくはずである。しかし、小中一貫教育を導入した先行自治体の教員を対象とした調査にもとづき、小中一貫教育の成果と課題を検証していた。

子どもを主体にし、何を目的にして学校教育の仕組みを変えていくのか、そして、それを子どもが育つ姿を長期的に見越しながら考えることが日本の学校教育制度改革に欠けている姿勢として指摘できるだろう。

(文責:金子泰之)

14. 総合的考察

本稿では、フィンランドにおける義務教育延長に主眼を置いた学校教育制度改革の現状を概観し、日本

における小中一貫教育の取組みの現状について述べてきた。学校教育制度改革は、どの時代に置かれているかといったことや、世界的な潮流に加え、国が抱える政治的、財政的課題からも大きく影響を受ける。現状の体制の綻びから生まれ、子どもたちへ現れている学校制度からのドロップアウトといった弊害も状況を動かす原動力となる。様々な事象が絡み合い、今を生きる子どもたちの場が構成され、再構成されていく。

制度を変えることにより起こっている現実として、教育現場の教師にかかる新たな負担の増加、家庭にかかる新たな負担の増加は両国において共通する内容であった。この事実の大切な点は、子どもの育ちを支える者たちに関わることであるということである。さらに忘れてはならないのが、その影響を一番にうける当事者としての子どもの存在である。フィンランドにおいては、学校種で教育を分けるのではなく、社会の一員としての子どもの学び・育ちという視点から連続性を持つ教育を目指し、これまで作られてきた教育の枠組みとの接点を見出そうとしている。子どもを、人として、社会の一員として育つ学習者として位置づけ、その学習とは何かについて明確にし、学ぶ主体は子どもであるという視点を中核に据えながら議論され、改革が進んでいる。

カリキュラムや学びのねらい、制度は、様々な理由をつけて大人が作り上げる。「子どものために」「良かれと思って」という言葉は必ず聞かれる大人側から発せられる声である。子どもたちの育ちや教育に携わる者として、子ども自身、当事者の声を聴き続ける機会を失わず、引き続きの改革に注視していきたい。

(文責:井上知香)

15. 引用文献

- Eurydice (2021). *Finland: Compulsory education extended until the age of 18*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/finland-compulsory-education-extended-until-age-18> (最終アクセス日時: 2023年11月24日)
- Finnish National Agency for Education (2023). *Transversal competences in Finnish general upper secondary education*. Finnish National Agency for Education. <https://www.oph.fi/en/education-and->

- [qualifications/transversal-competences-finnish-general-upper-secondary-education](#) (最終アクセス日時：2023年11月19日)
- Finnish National Board of Education (2014). Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet. [National Core Curriculum for Basic Education]. http://www.oph.fi/download/165207_laajaalainen_osaaminen_juliste.pdf
- 福田誠治 (2009). フィンランドは教師の育て方がすごい, 垂紀書房
- Halinen, I., Harmanen, M. & Mattila, P. (2015). Making Sense of Complexity of the World Today: Why Finland is Introducing Multiliteracy in Teaching and Learning. In V. Bozsik (Ed.) *Improving Literacy Skills across Learning*. CIDREE Yearbook 2015. Budapest: HIERD, 136-153.
- Hardy, I., Heikkinen, H., Pennanen, M., Salo, P., & Kiilakoski, T. (2021). The ‘spirit of the times’: Fast policy for educational reform in Finland. *Policy Futures in Education*, 19(7), 770-791. <https://doi.org/10.1177/1478210320971530>
- Hujala, E., K. Karila, V. Nivala, and A.-M. Puroila. (1998). *Towards understanding leadership in early childhood context : cross-cultural perspectives*, ed. E. Hujala and A.-M. Puroila. Acta Universitatis Ouluensis. E35, 147-70. Oulu: Oulu University Press.
- 井上知香, Anne Valpas (2016). 日本の保育にもみられるフィンランドの保育の大切なこと—同じであることと異なることに着目して—, Child Reserach Net. <https://www.blog.crn.or.jp/lab/01/106.html>
- 金子泰之 (2021). 子どもの発達段階の節目を保障できる小中一貫教育とは 梅原利夫・都筑学・山本由美(編) 小中一貫教育の実証的研究 (pp.93-98) 花伝社
- Lavonen, J.(2020). Curriculum and Teacher Education Reforms in Finland That Support the Development of Competences for the Twenty-First Century . in F M Reimers (ed.) , *Audacious Education Purposes : How Governments Transform the Goals of Education Systems* . Springer , Cham , 65-80.
- Ministry of Education and Culture. (n.d.). *The Finnish education system*. <https://okm.fi/en/education-system> (最終アクセス日時：2023年11月19日)
- Ministry of Education and Culture (2020). *Compulsory education to be extended in August 2021 – reform aims to improve conditions for learning and wellbeing among young people and to increase employment rate*. <https://valtioneuvosto.fi/en/-/1410845/compulsory-education-to-be-extended-in-august-2021-reform-aims-to-improve-conditions-for-learning-and-wellbeing-among-young-people-and-to-increase-employment-rate> (最終アクセス日時：2023年11月24日)
- Ministry of Education and Culture (2022). *Joustavan esi- ja alkuopetuksen pilotointiin 4 miljoonaa euroa*. <https://okm.fi/-/joustavan-esi-ja-alkuopetuksen-pilotointiin-4-miljoonaa-euroa> (最終アクセス日時：2023年11月24日)
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B., and Verger, A. (eds.) (2016). *The Handbook of Global Education Policy*. Malden: John Wiley & Sons.
- 文部科学省 (2015a). 小中一貫教育制度導入に係る学校教育法等の一部を改正する法律について (通知) https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/_icsFiles/afieldfile/2015/08/06/1360758_01_3_1.pdf (最終アクセス日時：2023年11月24日)
- 文部科学省 (2015b). 小中一貫教育等についての実態調査の結果 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkan/_icsFiles/afieldfile/2016/04/08/1369584_01.pdf (最終アクセス日時：2023年11月27日)
- 文部科学省 (2016). 小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引き https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/08/29/1369749_1.pdf (最終アクセス日時：2023年11月24日)
- 文部科学省 (2023). 文部科学統計要覧 (令和5年版) https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1417059_00008.htm (最終アクセス日時：2023年11月27日)

- 森裕之(2016). 公共施設の再編を問う 自治体研究所
- 岡田有司 (2021). 第2期(2015~17年度)における調査結果 梅原利夫・都筑学・山本由美(編) 小中一貫教育の実証的研究(pp.33-47) 花伝社
- 奥田道大 (1993). 都市と地域の文脈を求めて-21世紀システムとしての都市社会学- 有信堂
- ReferNet Finland; Cedefop (2021a). *Finland: Compulsory education extended to upper secondary education, including VET.* <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/finland-compulsory-education-extended-upper-secondary-education-including-vet>(最終アクセス日時:2023年11月19日)
- ReferNet Finland; Cedefop (2021b). *Finland: extension of compulsory education comes into effect. National news on VET.* <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/finland-extension-compulsory-education-comes-effect> (最終アクセス日時:2023年11月19日)
- Sahlberg, P. (2017). *How we teach our children: The methods and myths behind Finland's education success.* <https://pasisahlberg.com/how-we-teach-our-children-the-methods-and-myths-behind-finlands-education-success>
- 佐貫 浩 (2021). 東京・品川区の施設一体型小中一貫校(義務教育学校)の教育の批判的検証 梅原利夫・都筑学・山本由美(編) 小中一貫教育の実証的研究(pp.135-153) 花伝社
- 田中里美 (2020). 教育環境の多様性を踏まえた教育制度に向けての実験 - フィンランド, カンヌス市エスコラ地区の事例 - : 都留文科大学, (pp.129-150).
- 都筑学 (2021). 発達心理学は調査結果から何が言えるのか 梅原利夫・都筑学・山本由美(編) 小中一貫教育の実証的研究(pp.87-92) 花伝社
- 渡邊あや (2016). フィンランドにおける義務教育年限延長に関する議論 : Helsingin Sanomat 紙の記事の分析から(<特集>諸外国における中等教育段階の学校制度改革の背景と現状): 国立教育政策研究所, (pp.73-79).
- 渡邊あや(2022).第3章 教育課程改革の諸課題 1 カリキュラム・オーバーロード フィンランド, 諸外国の教育課程改革の動向, 国立教育政策研究所. (pp.52-57).
- 山本由美(2011). なぜこの問題が出てきたのか 山本由美・藤本文朗・佐貫 浩(編) これでいいのか小中一貫校-その理論と実態-(pp.12-32) 新日本出版社
- 山本由美 (2021). 小中一貫教育の20年 -平成の学制大改革から地方創生へ- 梅原利夫・都筑学・山本由美(編) 小中一貫教育の実証的研究 (pp.106-134) 花伝社
- 屋敷和佳 (2016). 第1章第3節 学校の組織と運営 国立教育政策研究所(編) 国研ライブラリー 小中一貫(pp.28-50) 東洋館出版社
- YLE Finnish Public Service Media (2020). *Finland extends compulsory schooling age to 18.* <https://yle.fi/a/3-11698978> (最終アクセス日時:2023年11月24日)
- YLE Finnish Public Service Media (2021). *Finland starts two-year preschool trial.* <https://yle.fi/a/3-11741502> (最終アクセス日時:2023年11月24日)

脚注

- 1) 汎用的コンピテンスの訳は渡邊あや(2022).第3章 教育課程改革の諸課題 4教科等横断的な学習・現代的な諸課題 フィンランド, 諸外国の教育課程改革の動向, 国立教育政策研究所. (pp.110-115). を参照