フィンランドの特別教育における幸福感に関する研究動向

近藤択磨[1]・是永かな子[2]
(高知大学教職大学院・高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門)

A Research Trends on Well-being in Finnish Special Education

Takuma Kondo[1] and Kanako Korenaga[2]

[1] Programs for Advanced Professional Development in Teacher Education (Professional Degree Course), Graduate School of Integrated Arts and Sciences,
Kochi University, [2]Kochi University Research and Education Faculty Humanities and Social Science Cluster Education Unit.

Abstract：In this study, we analyzed the research trends on well-being in Finnish education. Well-being in Finnish education consists of the following three elements. The first one relates "self", such as self-concept, motivation, feeling of security, self-esteem, will and attitudes. The second one relates "others", such as cooperation, good relationship and positive feedback. The final one relates "environment", such as atmosphere and feeling of inclusion. Considering from the relationship with National Core Curriculum, the followings is inferred. For "self", individual-oriented value basis, the concept of learning considering students' self-esteem and motivation, and transversal teaching and assessment are needed. For "others", school culture which is guaranteed interactive learning and positive feedback are needed. For "environment", school culture which is guaranteed peace atmosphere and students' feeling of security and satisfaction are needed.

キーワード：幸福感　フィンランド　特別教育
Key words: Well-being, Finland, Special Education

1. 問題の所在と研究の目的

近年 OECD は幸福感(Well-being,本稿では Well-being を以下,幸福感と示す)に注目した議論に着手している.OECD は,QOL の一つとして教育が幸福感向上にかかわると指摘するのである[1].フィンランドも現在,幸福感に注目して学習指導要領にあたるナショナル・コア・カリキュラム(以下,NCC)の改訂とともに教育改革を行っている[2].NCC の改訂によって,フィンランドでは,子どもに何(What),どうして(Why)を教える立場からどのようにして(How)を教える立場に転換するとともに,幸福感への注目が図られた[3].その背景には,フィンランドは PISA 調査において世界一の結果を示したにもかかわらず,子どもの学校嫌いの傾向でも上位であったことが指摘されている[4].フィンランド教育相はそのような課題を解決するために,子どもの幸福感の向上を試みたのである.フィンランドの NCC は,通常教育も特別教育も同じ内容が適応されるため,フィンランドの特別教育においても幸福感に関する議論がなされることが予想される.

以上の傾向に鑑み本研究では,フィンランドの特別教育における幸福感についての論点を検討することを目的とする.

2. 研究の方法

本稿では,フィンランドにおける幸福感に関する議論を以下の観点から検討する.第一に,フィンランドの 2016 年教育改革における幸福感に関する議論について考察する.第二に,改訂版 NCC における幸福感に関する記述について分析する.第三に,フィンランドにおける幸福感に関する先行研究から幸福感の概念について検討する.

3. 結果

3. 1. フィンランドの 2016 年教育改革における幸福感に関する議論

2016 年改革とは,フィンランドが 2014 年に NCC の改革を行い,その後二年間地方のカリキュラム改革が実施され,2016 年の秋から本格着手されたことを指す[5].NCC は,フィンランドにおけるカリキュラムの核をなす部分であり,教育改革に関して重要な役割を担う[6].この改革の鍵は,学習環境や学校にいる子どもの能力を促進するだけではなく,コミュニティの動きを学ぶことで学校を発展させたり,学習や学校での環境の楽しさを強調したりすることであり,そのために教科全体を横断するような「一般的な能力」に焦点を当てることが必要とされている[7].

教育改革が行われるに至った経緯として,人々の行為(being),知識(knowing),存在意義(being)の三つの点において世界的に変化があったことが原因として挙げられる.行為に関しては,情報社会への変化に伴い,結果や収入が相互の協力やネットワークによって最ももたらされることになったこと,知識に関しては,社会的または技術的複雑化,存在意義に関しては,グローバリゼーションに伴い,アイデンティティの獲得が困難となったことを意味する[8].これらの変化が,以下の図のように幸福感の低下に繋がり,幸福感の低下と繋がった「生きる上での一貫性」の低下の是正を行うために教育改革が行われたのである.

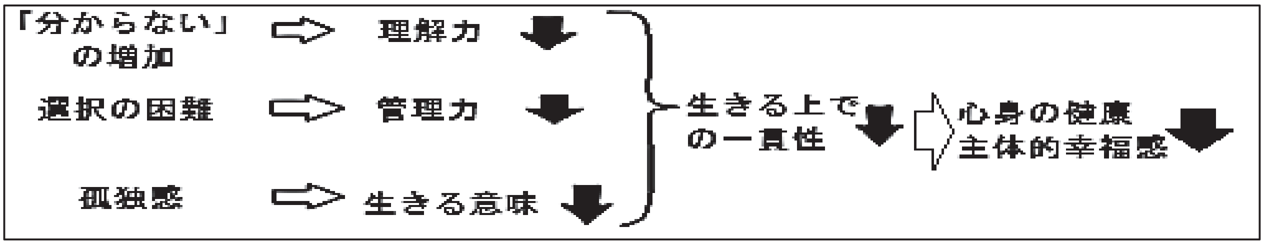

図１　フィンランドの文部科学省が提起する 2016 年改革における「社会と幸福感の変遷」
出典：Finnish National Board of Education (2016) “Curriculum reform in Finland”.

ここでの一貫性の低下には,社会的・情緒的・認知的の三つの種類がある.社会的・情緒的な一貫性は,①価値観的基礎(Value basis),②学校文化(School culture),③学習概念(Conception of learning)によって,認知的な一貫性は④横断的能力(Transversal competence),⑤多原理学習体系(Multidisciplinary learning modules)によって,向上すると考えられている.

これらは,具体的に学習・フィードバックのための評価や学習環境,ワーキング・アプローチ,学校生活の組織形態の保障に繋がる[9].幸福感を向上させるために,生きる上での一貫性を向上させる必要があり,生きる上での一貫性を向上させるために上の 5 つの策がとられているのである.以下の図 2 は,2016 年改革の概念を表している.

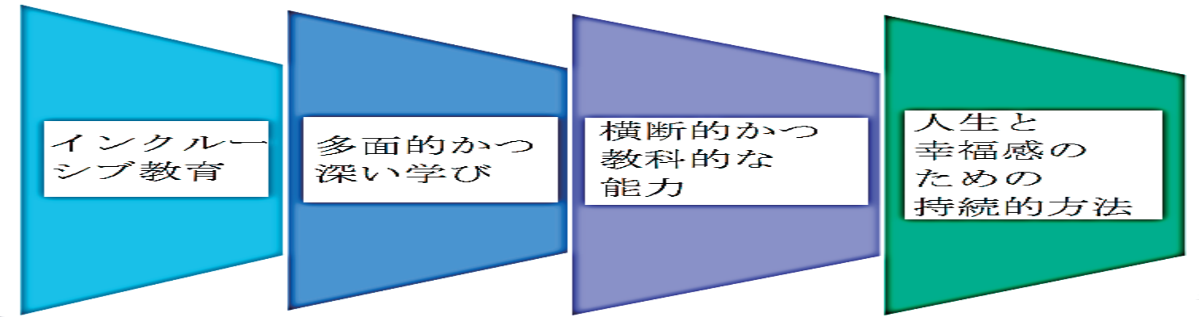

図 2 フィンランド 2016 年改革の要約
出典: Irmeli Halinen(2016) Quality Education: Finnish Way to Sustainable Well-being Web サイト
https://swedesd.uu.se/digitalAssets/573/c_573074-l_3-k_presentation-irmeli-halinen.pdf (2018 年 9 月 15 日参照).

幸福感を向上させるための教育改革にインクルーシブ教育が指摘されている点に注目したい.

3．2　幸福感に関する 2014 年版 NCC の記述

3．2．1.　2014 年版 NCC の章構成

2014 年版 NCC は,①地方カリキュラムとの関連,②通常教育,③通常教育の目標,④インクルーシブ教育の操作,⑤学習と幸福感を達成するための学校組織,⑥アセスメント,⑦教育的支援,⑧福祉,⑨言語・文化に関する特別な支援,⑩バイリンガルに対する教育,⑪特に哲学的・教育的システム(philosophical or pedagogical system)に基づく通常教育,⑫補充教育,⑬1,2 学年における教育,の 13 項目に分けられており[10],2014 年版 NCC では,幸福感についての章が追加されている.

3．2．2.　2014 年版 NCC 第 2 章における価値観的基礎と学習の概念

以下,図 2 に示す Irmeli (2016)の「5 つの策」の指摘を念頭に,NCC において該当する個所を幸福感の視点から検討する. まず第 2 章第二項では,基礎教育(basic education)における価値観について記述されている.NCC 作成の際に,以下の四つの価値観が基礎となる.一つ目は,子どもの個性とそれに適した良質の教育である.学習や幸福感についても子どもは共同体が育ててくれていることを感じることが必要であり,共同体の機能や福祉の中で他人に対して劣等感を感じないことが重要なのである[11].幸福感を支える基礎的な価値観として,集団の中で個に応じることが求められている.二つ目は,人間性,一般的知識と能力,平等と民主主義である.基礎教育は子どもの幸福感,民主主義,市民社会における活性力を促進しており,基礎教育の発展は平等性の目標や原理によって行われる[12].なお,三つ目は豊富な文化的多様性,四つ目は持続可能な生き方の必要性とされている.よってフィンランドでは,教育の大きな柱の一つとして幸福感の向上があることが推定できる.

第三項では,学習の概念について記述されている.NCC は子どもを活動的な要素として見る学習概念に基づいている.子どもは,個人かつ集団の中で目標や課題解決の方法を設定する.新しい知識と能力を得ながら,子どもは学習や経験,感情による反応を学習する.そして,ポジティブな感情によって学習する意欲を向上させるのである[13].新しい知識を得て,さらにそれを使用できるようになることが子どもの自己肯定感を高め,学習の動機へと繋がる.

3．2．3． 2014 年版 NCC 第 3 章における横断的能力

第 3 章では,基礎教育の活動内容と一般的な目標について記述されている.基礎教育はインクルージョンの原理によって発展する.教育の提供は保障されなければならないが,基礎教育を提供するそれぞれの学校が教育的課題を抱えている.それは,家庭との協力の中で子どもの学習や発達,幸福を支援することである.基礎教育は子どもが様々な発達や能力を得る機会を与えるものであり,子どもの人間として,学習者として,集団の一員としてのポジティブなアイデンティティを強化するものなのである[14].多様な個に応じることが,学習だけでなく子どものアイデンティティに関わり,そして幸福感の向上に繋がるであろう.

第三項では,教科横断的な能力を求めることについて記述されている.教科横断的な能力は知識,能力,価値観,姿勢,意志を構成するもの全体を指す.また,与えられた状況における知識・能力に適応する能力も指す.子どもが彼らの知識や能力を使用する方法は,子どもが対応している価値観や姿勢,活動する意志に影響を受ける.違う分野を横断し,繋げる能力は個人の成長,学習,活動,現在や未来における市民としての活動の前提となるものである[15].知識,能力,価値観,姿勢,意志を横断的に指導・評価することが幸福感の向上に繋がる.

次に,七つの横断的能力(transversal competence)とそれらの意義について説明がある.ここでは特に子どもが自身の個性や長所,可能性に気づき,それらに感謝(appreciate)できるように支援することが重要となる[16].この横断的能力は,2016 年改革において,最も重要な考え方の一つになる.

一つ目の横断的能力は,学ぶために考えること・学ぶために学ぶことである.二つ目は,文化的な能力,対話,自己表現力である.ここでは,芸術や文化,文化遺産を経験したり関わったりする機会も与えられる.そして,文化や伝統と意思疎通を図ったり,修正したり,創造したりするようになり,幸福の意義について理解するようになるのである[17].文化そのものが教材であり,その文化を尊重できるようになることが子どものアイデンティティや幸福感に繋がるのである.

三つ目は,自身や日常生活を管理する力である.学校集団は,全ての人が自他の幸福感,健康,安全に影響を与えることを子どもに教えなければならない.そうすることで,子どもは,日常生活を管理するのに重要なスキルを鍛えたり,彼らの環境の中で幸福感のために活動したりするために自他を気遣うようになる.基礎教育の間で,子どもは幸福感や健康を向上させたり低下させたりすることの意義や安全そのものの意義を知るようになったり,これらの意義についての情報を探そうとするようになる[18].自己管理だけではなく,他者との関係の管理も重要な要素であり,それが結果的に自身の管理能力の向上,そして幸福感の向上に繋がるのである.なお,四つ目はマルチリタラシー,五つ目は ICT に関する能力,六つ目は仕事生活能力と起業家精神,七つ目は持続可能な未来に参画し,かかわり合い,そして作り上げることである.

3．2．4． 2014 年版 NCC 第 4 章における学校文化と多様原理学習体系

第 4 章では,包括的な基礎教育文化の操作について記載されている[19].第二項では,学校文化の発展に向かう原理について記載されている.学校文化の原理は,学校活動に直接かかわる教育機関や学校そのものを支援するという目的を持つ.特に,学校の操作が中心的な性格となる.目標は,学習,活動への参加,幸福,持続可能な生き方を促進する学校文化を作り出すことである.これらの原理を実施するための前提条件には,地方のニーズや可能性を考慮すること,保護者や他の関係者と協働すること,発展中の集団における子どもの賢いかかわりなども含まれる[20].学校をいかに操作するかで学校文化は変化し,その変化によって学校ごとの子どもの幸福感を促進することになる.以下に,具体的な原理を示す.

一つ目は,学校文化の中心にある大きなコミュニティについてである.学校は大きなコミュニティとして機能し,学習を行うためにそのコミュニティのメンバーを支援するものである.コミュニティとは協働や活動への参加によって強化される.目標の反映や,定期的な評価,平和な雰囲気がコミュニティの学習を促進する.コミュニティの学習は過程や他の協力者からのフィードバックによって支えられる.学習はさらに,発展成果,評価,調査を通して手に入る情報を収集することでも促進される.教育的かつ共有化されたリーダーシップの意義が強調され,学習のために好ましい設定を保障することが特にリーダーシップの重要なポイントとなるのである[21].対話的な学習や,平和な雰囲気,フィードバックを行うことで,学校

文化が促進され,幸福感に繋がる.

二つ目は,日常生活における幸福感と安全性である.学習コミュニティの構造や習慣は,幸福感や安全性を高めるものであり,そしてそれが学習の前提条件を作り出す.これらの観点は,全ての学校活動に及び,全ての人の活動を支援するものである[22].幸福感と安全性を作り出すのもまた学校文化であり,そのためのコミュニティの構造や活動が重要となる.

三つ目は,他人とのかかわりと様々なワーキング・アプローチである.他人とのかかわり,協働,様々なワーキング・アプローチは,コミュニティに属する一員の学習や幸福感を高める.大きなコミュニティであれば,学習の多様性に気づき,知識を生み出し,柔軟な対応力を身につけることができる.そして,大きなコミュニティによって実験を行ったり,アクティブ・ラーニングや創造的な活動,身体活動,様々な年齢や学習者に応じた遊びや経験を行うための空間を手に入れたりすることができるようになる[23].学習と幸福感を向上させるために重要なのはコミュニティにおける所属感だけでではなく,それぞれの子どもが他人とのかかわりそのものを学ぶことも必要となるのである.なお,四つ目は文化多様性と言語理解,五つ目は活動への参加と民主的活動,六つ目は公平性と平等性,七つ目は環境的な責任と持続可能な未来への適応である.

第四項では,統合的な指導と,多様原理学習体系(multidisciplinary learning modules)について記載されている.この目的は,子どもが学習した事象との間で,その関係性や相互自立性について理解することができるようになることである.これにより,子どもは他人とのかかわりの中で,様々な分野の知識や能力を関連付け,意味のあるものとして構成する.そして,異なる分野を関連付けて,探検活動の期間によって,子どもは自身の知識に適応させ,公的な知識としての経験を得ることになる.よって,子どもは学校で学んだことが,生活や集団,社会,人間としての中でどのような意義を持つのかについて学ぶのである.学習過程の中では,子どもは自身の世界観を広げ,構造化するように支援される[24].多様原理学習体系とは,領域・教科を合わせた指導を指し,これにより教科を横断した知識の獲得や包括的な教育を提供することができると考えられる.

3．2．5．2014 年版 NCC 第 5 章における幸福感

第 5 章では,学習と幸福感を目的とする学校活動の組織定位について記載されている.基礎となる価値観や学習の概念,学校文化は,学校活動における実際的な組織定位の中で明確となる.学校活動は,教育上設定されている目標の達成度や,基礎教育の活動内容の成果を高めなければならない.学校活動の組織体は,子どもの幸福感,発達,学習の前提条件を生み出し,学校集団におけるスムーズな操作,機能的な協働を保障するものである.学校活動の実践はさらに,持続可能な生き方も向上させる[25].

第一項では,学校生活のための共有責任について記述されている.最初に考えなければならないのが,子どもが優良で安全な学校生活を楽しむことを保障する共有責任と注意を払うことである.幸福感の向上は,役割に関わらず,学校内の大人の義務となる.学校活動では,全ての子どものニーズ,能力,長所が考慮される.保護者や他の団体との協働が学習や幸福感の向上を達成させるのである[26].全ての関係者が子どもの学習と幸福感のために,責任を共有することが求められるのである.

それぞれの子どもは,指導,ガイダンス,児童福祉,カリキュラムに則って学校生活の支援,安全な学習環境を持つ権利を有する.教育機関は,問題を未然に防ぎ,学校における成長や学習の障壁に気づき,取り除くことが義務付けられる.それぞれの教員についても,教員間で活動や学習,幸福感についての責任を持たなければならない.教員は,これらの側面に対して教育的方法やガイダンス的なアプローチを用いて,影響を与えるものである.教員の義務には,子どもの学習,ワーク・アプローチ,幸福感の観察や向上,子どもに対する尊重した公正な扱い,子どもの持つ問題の早期発見,子どもに対してのガイダンスや支援が含まれる[27].特に,教育機関,学校,教員が子どもの学習と幸福感の向上のために責任を共有し,協働していく.

第二項では,協働について記述されている.教育行政と学校は,基礎教育とその整合性,質に関する構造を強化したり,活動の寛容性を向上させたり,子どもの学習や成長を支援したりするために,様々な協働に従事しなければならない.さらに協働は,学習環境や,学校生活における幸福感の多様性や安全性を確保する必要がある.協働とは構造的なものであり,関係者

によって評価されるものである[28].多くの関係者が幸福感向上に関わるものとして,NCC に明記されている.

第三項では,教育的な懲戒的話し合いと懲戒処分の使用について記載されている.教育を受ける子どもは,良質な懲戒環境と,学習における混乱のない過程が確保される安全な学習を受ける権利を持つ[29].幸福感の向上を考慮し,教育機関が責任を持って,平和的な懲戒を子どもに与えることになっている.

第四項では,教育を提供する形について記述されている.子どものニーズや事情,地域的な可能性が,教育を行う上では考慮されなければならない.この考慮を行うことで,学習や幸福感を適切に向上させる方法を見つける努力が行われるのである.教育の形態については,学年独立学習,学年多様学習,遠隔学習,柔軟的基礎教育[30],特別な状況における指導がある.学年独立学習は,個に応じた学習過程を可能にする柔軟な手立てである[31].多様な学習形態が存在し,これにより子どもそれぞれのニーズに応じて,インクルーシブに学習と幸福感の向上を図ることができると考えられる.

第五項では,教育目標を支える他の活動について記載されている.学校給食,休み時間活動,午前活動,修学旅行,研究訪問,スクールキャンプなど,可能な限り,様々な方法が,子どもの学習や発達,幸福感の向上を支えるために組織される.さらに,これらの活動は子どもの学校生活における積極的かつ安全な経験に貢献するものであり,子どもの観点からは,子どもの活力を支える統合的かつ様々な学校生活を可能にする[32].

3．2．6. 幸福感に関する 2014 年版 NCC の記述の総合考察

第 2 章の記述からは,基礎的な価値観として,集団の中で「個」に応じることが幸福感を支え,学習の概念として,新しい知識を得てさらにそれを使用できるようになることで子どもの自己肯定感や学習の動機を高めることが求められている.第 3 章の記述からは,横断的能力として,知識,能力,価値観,姿勢,意志を横断的に指導・評価することや,自己や他者との関係の管理が幸福感の向上に繋がるとしている.第 4 章の記述からは,学校文化として,対話的な学習や,平和な雰囲気,フィードバックを行うことで幸福感に繋がる.そして,幸福感と安全性を作り出し,そのためのコミュニティの構造や活動を学習と幸福感を向上させるために所属感に加えて,それぞれの子どもが他人とのかかわりそのものを学ぶことが求められている.また,多様原理学習体系として,これにより教科を横断した活用のできる知識の獲得や包括的な教育を提供し,幸福感を向上することができると考えられる.第 5 章の記述からは,子どもの多様性に対応し,安全かつ平和的な活動について,学校全体が取り組まなければならないことが推察される.

3．3. フィンランドにおける幸福感に関する先行研究検討

学校における幸福感に注目した研究がフィンランドには複数ある.例えば,Thuneberg(2007)の研究では,学業的な自己統制と,社会的な自己統制の 2 つの関係性から幸福感の構築について説明している.学業面の要素としては,以下の図である.

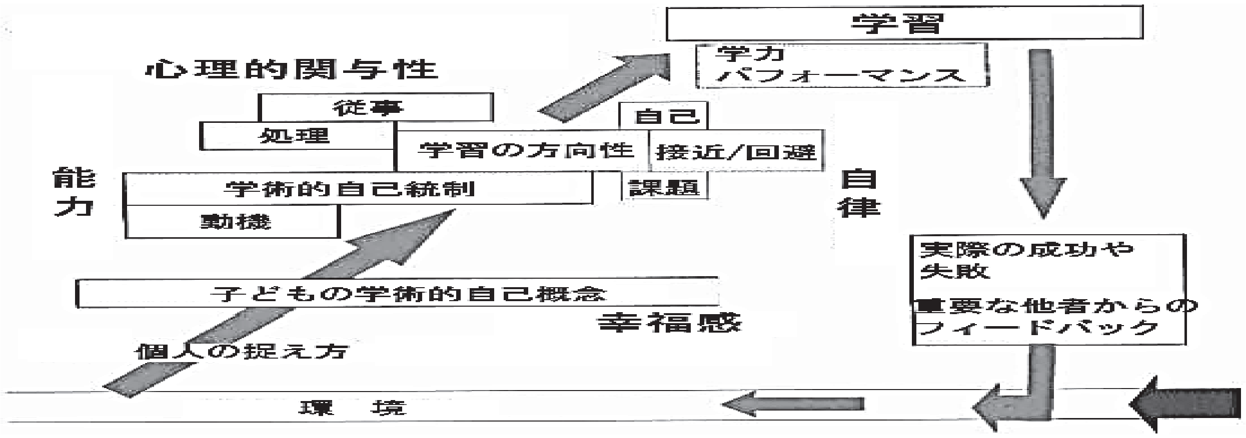

図 3 学術的自己統制とその他の概念
出典: H.Thuneberg (2007) Is a Majority Enough? Psychological Well-Being and its Relation to Academic and Prosocial Motivation, Self-Regulation and Achievement at School,Research Report 281.

これは,特に学習に関する自己統制を表している.子どもの学術的な自己概念(幸福感)が,学習への従事(engagement)と処理(coping)で構成される心理的関与性(psychological relatedness)と,学術的自己統制(academic self-regulation)と動機(motivation)によって構成される能力(competence),そして自己や接近/回避(approach/avoidance),課題によって構成される自律(autonomy)の影響を受けながら学習へと昇華し,経験やフィードバックを受けながら再度子どもの学術的な自己概念へと育つ[33].NCC では,ポジティブなフィードバックやアイデンティティの形成,動機付けが学習と幸福感との関わりとして明記されていることから,フィードバックや自己概念,動機が幸福感向上に重要な役割を持つと推察される.

また,社会的な自己統制については以下の図のように示す.

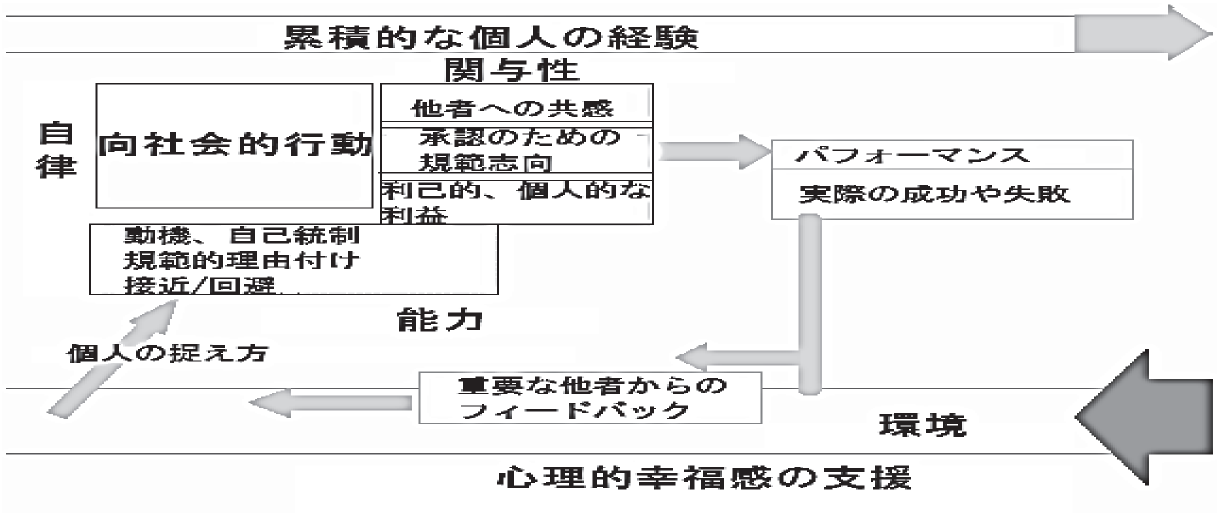

図 4 向社会的自己統制とその他の概念
出典: H.Thuneberg (2007) Is a Majority Enough? Psychological Well-Being and its Relation to Academic and Prosocial Motivation, Self-Regulation and Achievement at School,Research Report 281.

これも,主に社会行動面に関する自己統制について示されている.動機(motivation),自己統制(self-regulation),規範的理由付け(moral reasoning),接近/回避(approach/avoidance)で構成される能力(competence)と,他者への共感(other oriented sympathy),承認のための規範志向(approval seeking norm oriented),利己的・個人的な利益で構成される関与性(Egoistic, personal gain),そして自律(autonomy),ここでは向社会的行動(prosocial behavior)が個人の経験の流れの中で組み合わさってパフォーマンスとなって現れ,環境の中でフィードバックと幸福感の支えによって再度,向社会的行動へと昇華していく[34].NCC では,フィードバックや動機付けの観点で明記される部分である.

次に,Konu(2002)は以下のような図で学校における幸福感を説明する.

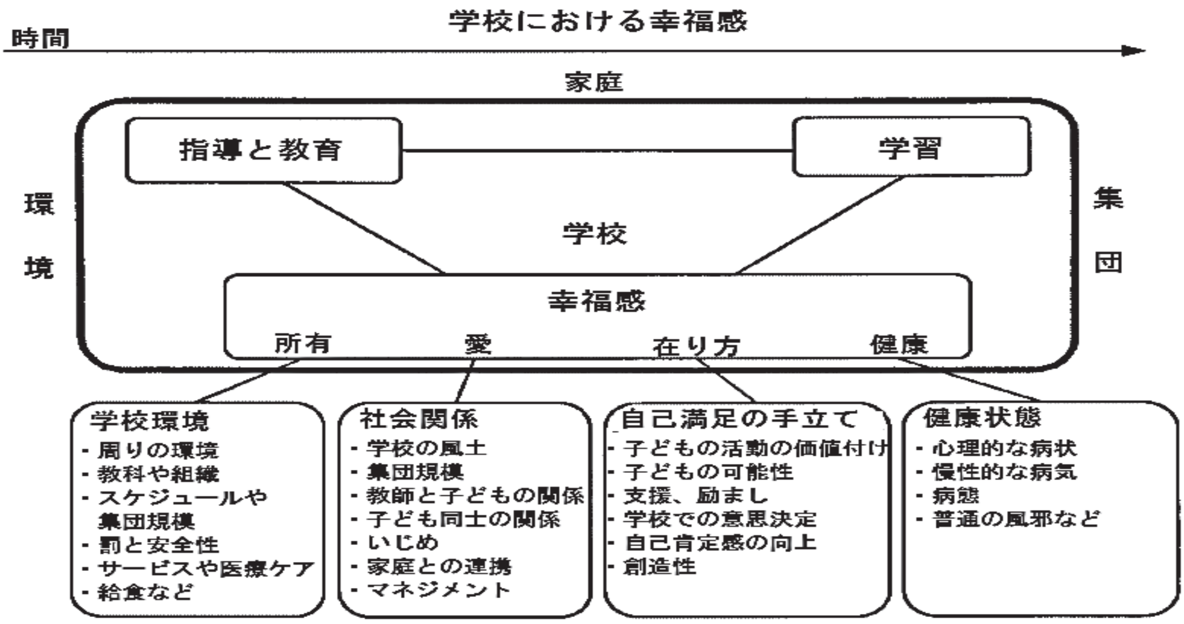

図 5 学校における幸福感
出典: A.Konu,M.Rimpelä (2002) Well-being in schools: a conceptual model『HEALTH PROMOTION INTERNATIONAL』Vol. 17 no.1, pp.79-87.

この図では,幸福感と教育と学習が相互に関係している.ここでの幸福感は,四つの領域に分けられる.一つは,所有(having)であり,学校での環境を指す.二つ目は,愛(loving)であり社会における人間関係を指す.三つ目は,在り方(being)であり,自己を満たす方法を指す.最後は,健康(health)であり,健康状態を指す.これらの側面で幸福感は構成されており,子どもの学校生活における人生を測定する指標の一つとなる.このモデルは,主に学校で困難のある子どもの幸福感を測定するのに用いられる[35].所有は,具体的に安心できる環境や整った学習環境,またはカウンセリングや給食施設に至るまで物理的・心理的環境のことを指す. 愛は,学校における子ども同士,教員と子ども,家庭との関係等が含まれる.在り方は,活動の価値付けや,子どもの潜在性,教育的支援,意思決定,自己肯定感や創造性の担保が含まれる[36].所有は,主に NCC 第 5 章における安全や安心に関わるところに関連していると推察される.また,横断的能力や学校文化でも同様の記述がある.愛では,NCC 第 5 章の協働や,学校文化において同様の記述が見られる.また,在り方に関しては,NCC の学習の概念や基礎的価値観の中で,自己肯定感や活動の価値付けなどの文言が出ていることから関連があると推察される.

次に学校における幸福感モデルの領域別質問紙についてみる。

表 1　学校における幸福感モデルの領域別質問紙

学校環境について
1.あなたの学校活動を邪魔するものはありますか.
(学級の密集,騒音,不適切な照明,空調,気温,清潔感,不適切な課題,設備,活動環境における落ち着き,時間によるプレッシャー,暴力,事故の危険性)
2.学校は安心できる環境ですか.
3.保健医や看護師と簡単に会えますか.
4.相談などの保健サービスは充実していますか.
社会関係について
1.以下の項目に関してどのように感じますか.
・あなたのしていることに教員は興味を持ってくれていますか. ・教員はあなたたちに対して公平ですか.
・他の子どもとうまく過ごせていますか.
2.学校ではどのように過ごしていますか.以下の項目について問題はありませんか.
・学期の活動　・他の子どもとの関係　・教員との関係

3.どのくらいの頻度でいじめられた,あるいはいじめに加わったことはありますか.
自己満足感の手立てについて
1.以下の項目に関してどのように感じますか.
・教員は励ましてくれますか. ・教員はあなたの意見を尊重してくれますか. ・教員はあなたに期待してくれていると感じますか.
2.学校ではどのように過ごしていますか.以下の項目について問題はありませんか.
・授業についていけるか ・課題の開始や達成 ・宿題やその他の課題 ・書字 ・試験の準備 ・読字 ・自分なりの学習法
3.就学や学習が困難な時に,学校や家庭で助けを得ることはできますか.
健康について
1.過去 6 ヶ月で感染症にかかりましたか.
2.以下の症状に過去 6 ヶ月の間,どのような頻度でかかりましたか.
・首や肩の痛み ・いらいらや悩み ・背中の痛み ・眠いあるいは寝られない ・腹痛 ・頭痛 ・緊迫や緊張 ・疲れたあるいはだるい

出典: A.Konu, E.Alanen, T.Lintonen, M.Rimpelä (2002) Factor structure of the School Well-being Model 『HEATH EDUCATION RESEARCH』Vol.17,no.6,pp.732-742.

表 1 は,図 5 の学校における幸福感(A.Konu ら,2002)を測定する際に用いる質問紙で,四件法で回答する.この表から,教員や他の子どもからの安心感や自己肯定感,また,子ども自身の主体性について触れていることが推察できる.

Savolainen(2001)は,二つの要素から子どもの幸福感について述べている.子どもの幸福感は,教育的な満足感と子どもの健康状態によって形作られるものであるとしている.教育的満足感は子どもにとって,①学校が楽しいかどうか,②学校活動に取り組むような動機付けがあるか,③自分の行っている学校活動の内容について分かっているか,によって測定される.その結果として,子どもの教育的な満足感は,学校の雰囲気,協働体制,教育的支援,学校の教育的手立てや環境設定に強く影響を受けるとした[37].ここでの幸福感については,NCC 第 5 章において学校の雰囲気や協働体制などに言及していることから,キーワードであると考察する.

Pyhältö ら(2010)は,主に義務教育学校 9 年生の生徒の幸福感について調査している.彼らは,義務教育学校 9 年生の教育的幸福感(Pedagogical Well-being)について分析した.教育的幸福感は,学習における成功体験,学校活動への参加に密接に関係している.対して,子どもが教員から一方的に授業を受けるような状況では幸福感は得られにくい.あくまでも子どもが主体的に活動することで,子どもは教育的幸福感を得ることができる.この幸福感は学校の人間関係におけるポジティブな経験の量によって構成されており,子ども同士,教員と子ども,その他に分類される.フィンランドの子どもは教員との関係においてポジティブな経験が少ないという結果が出ている.そのためにも子どもが自分で選択できるような学習環境が求められる[38].NCC と比較すると,ポジティブな経験や教員との協働も幸福感向上に繋がると考えられる.

Okkolin ら(2018)は,インクルーシブ教育の視点から子どもの幸福感について述べている.以下の表 2 から,幸福感の測定には,学習者の資質・能力,生活機能を得る機会や自由が基本となると考えられる.つまり,幸福感の測定に当たっては,人々の生活機能だけではなく,生活機能に与える影響,そして活動の自由も含まれるのである.潜在能力アプローチによれば,もし私たちが人々の幸福感を測定する際に,生活機能にのみ焦点を当て,学習者の選択について無視してしまうと,学習者の幸福感について不適切な評価を下すことになってしまうと指摘する[39].

表 2 人生を評価する概念的枠組み

	幸福感(Well-being)	自立性(Agency)
到達 (Achievement)	・生活機能 ・学習者の資質・能力	・学習者の求める目標や価値観 (学習者の幸福感は含まれない)
自由 (Freedom)	・潜在能力 ・学習者が生活機能を実現させる機会や代替手段	・学習者が重要であると考えて,目標や価値観を設定する自由

出典：D.A.Crocker,I.Robeyns (2010) “Capability and Agency.” In Amartya Sen, edited by C. Morris, 60–90, Okkolin, M.-A. (2016) “Who Decides? TanzanianWomen’s Narratives on Educational Advancement and Agency.” Gender and Edu-cation 28 (7): 886–902.

Okkolin ら(2018)は,フィンランドのインクルーシブ教育におけるある事例を紹介する.男の子(サム)は,小学三年生である.ADHD の診断があり,教員たちは学校生活の中で多くの困難に直面していた.ある教員はそこで,家庭との協働の中でサムと,彼の所属する集団のための支援を行った.まず,サムはサッカーが上手であったため,生活の中にレッドカードとイエローカードを取り入れる学習を行った.そのことで,生活のなかでどのような行動が許されて,どのような行動が許されないのかについて学習したのである.また,サムは集団行動が苦手であったため,例えば,図書館に行く際には級友と一緒の場合のみ認められた.学校生活の中で自らの課題を責任持って達成することができた場合にのみ,図書館カードが配られるという指導を行った.自らの課題を,責任をもって取り組むことができたかは自己評価であり,次第に自分で図書館カードを持っておいて管理することもできたが,サムの場合は,教員にカードを持ってもらうよう決定した.また,サムは他の学級のペットであるスナネズミが好きであり,よく自分の学級を抜け出してスナネズミのところに行っていた.そこで,その学級の教員がスナネズミをサムの学級に置いてくれたことをきっかけに,サムの教員が,スナネズミを見ることができる時間を設定して,サムは時間に応じた活動を知るようになった.

以上の事例を,表 2 に当てはめて考えると以下の表 3 になる.

表 3　人生を評価する概念的枠組み―サムの事例

	幸福感(Well-being)	自立性(Agency)
到達 (Achievement)	・学習への参加,意欲,態度	・教員との責任の共有 ・スナネズミとの時間
自由 (Freedom)	・国の教育システム ・教員の支援 ・レッド・イエローカード	・学校で責任を果たすことができたかどうかの決定 ・保護者との協働

出典：M.A.Okkolin, T.Koskela, P.Engelbrecht, H.Savolainen (2018) "Capability to be Educated──Inspiring and Inclusive Pedagogical Arrangement from Finnish Schools" Journal of Human Developmental and Capabilities.

まず教員は,「サムに何をするのか」ではなく,「サムと一緒に何ができるのか」について考えた.これにより,サムのための学習環境(well-being freedoms)を組み立て,サムのためのインクルージョン(well-being achievement)を可能にしたのである[40].

また,サッカーを用いることは,彼の人生の大半を占めるものを使うということであり,楽しさを引き出すものである.そして,この支援はサムにとって意味のあるものにもなっている(学校の規則を守れるようになる).そして,この支援においてサム自身は,「特別である」ということを感じずに学校で過ごすことができるのである.

スナネズミの事例は,潜在能力アプローチの良い例である.この事例における資源は学校であるが,さらに重要なのが,学校が行った行動であった.学校でスナネズミを飼うのを止めなかっただけではなく,それを教育的に利用したのがインクルーシブ教育という観点においても重要である.動物に興味を持ってもらう(agency achievement)ことにも成功し,そうすることでサムにとって学校が意味のあるものに変わったのである(agency freedoms)[41].ここでは,学習への参加,意欲,態度が幸福感の到達を意味するものである.インクルーシブ教育が幸福感向上の基礎であることは NCC にも明記されていることとも合致する.

他にも Rask ら(2002)は,学校,自己,感情に対するポジティブな支援ニーズの視点から幸福感について述べている.彼らは,フィンランドの思春期の子どもを対象に,その幸福感を,主体的幸福感 (subjective well-being)[42]と健康状態(health be-havior),学校満足度(school satisfaction)との関連から分析している.特に学校満足度に関して,人生におけるポジティブな姿勢,憂鬱な気分の低減,自己肯定感が重要であるとし,学校に満足していない子どもは学校や家庭での人間関係に問題を抱えてしまうとしている[43].学校満足度も子どもの幸福感の一部であり,これは NCC での学校文化の在り方に共通すると考えられる.

4. 総括

本稿では,フィンランドにおける幸福感に関する論点を整理した.

結果として,第一に,フィンランドの 2016 年教育改革における幸福感に関する議論から,フィンランドがインクルーシブ教育を根底に,①価値観的基礎,②学校文化,③学習概念,④横断的能力,⑤多原理学習体系という視点をもって幸福感向上も追及する教育改革が行われたことが明らかになった.

第二に, 2014 年版 NCC における幸福感に関する記述についての分析からは,①価値観的基礎として,集団の中で「個」に応じることが幸福感を支え,②学習の概念として,新しい知識を得てさらにそれを使用できるようになることで子どもの自己肯定感や学習の動機を高めることが求められていることが示された.そして③学校文化として,対話的な学習や平和な雰囲気,フィードバックを行うことが幸福感に繋がり,コミュニティへの所属感に加えて,それぞれの子どもが他人とのかかわりそのものを学ぶことが求められていた.また④横断的能力として,知識,能力,価値観,姿勢,意志を横断的に指導・評価することや,自己や他者との関係の管理が幸福感の向上に繋がることが明らかとなった.⑤多様原理学習体系としては,これにより教科を横断した活用のできる知識の獲得や包括的な教育を提供し,幸福感を向上させることができると考えられる.さらに,第 5 章の幸福感の記述からは,子どもの多様性に対応し,安全かつ平和的な活動について,学校全体が取り組まなければならないことが推察された.

第三に,フィンランドにおける幸福感に関する先行研究では,ポジティブなフィードバックや自己概念,動機,安全や安心,他人との関わり,自己肯定感や活動の価値付け,学校の雰囲気や協働体制,ポジティブな経験や教員との関係,学習への参加,意欲,態度が NCC と共通して言及されている概念であることが分かった.

総合的に,フィンランドにおける幸福感とは,①自身の内にある概念や動機,安心感,自己肯定感,意欲や態度に関するもの,②他人との間に生まれる協働や良好な関係,ポジティブなフィードバックに関するもの,③環境としての雰囲気や本人が包容を感じられることであると分析した.また,NCC との関連から,①については集団の中の「個」に応じる価値観的基礎や自己肯定感や学習の動機付けを意識した学習の概念,知識,能力,価値観,姿勢,意志の横断的な指導・評価,教科を横断した知識の獲得や包括的な教育の提供,②については,対話的な学習やポジティブなフィードバックを行う学校文化,③については,平和な雰囲気や,子どもの安心感や満足感を保障した学校文化,の 3 つが幸福感向上のために必要であると考察した.

5. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP18K02793 の助成を受けたものである.

註・引用文献

[1] OECD (2017) How's Life? 2017 MEASURIG WELL-BEING.
[2] Irmeli Halinen (2016)Quality Education: Finnish Way to Sustainable Well-being,www.oph.fi/english(2018 年 9 月 15 日参照).
[3] Finnish National Board of Education (2016) Curriculum reform in Finland,http://www.oph.fi/download/151294_ops2016_curriculum_reform_in_finland.pdf(2018 年 9 月 15 日参照).
[4] 庄井良信,中嶋博(2005)『フィンランドに学ぶ教育と学力』明石書店.
[5] Irmeli Halinen (2015) What is going on in Finland? - Curriculum Reform 2016 Web サイト http://oph.fi/english/current_issues/101/0/what_is_going_on_in_finland_curriculum_reform_2016(2018 年 9 月 15 日参照).
[6] 前掲 5.
[7] Erja Vitikka, Leena Krokfors & Elisa Hurmerinta (2012) "THE FINNISH NATIONAL CORE CURRICULUM: STRUCTURE AND DEVELOPMENT" 『Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools』pp.83-96.
[8] Finnish National Board of Education (2016) "Curriculum reform in Finland" Web サイト http://www.oph.fi/download/151294_ops2016_curriculum_reform_in_finland.pdf (2018 年 9 月 15 日参照).
[9] Irmeli Halinen(2016) Quality Education: Finnish Way to Sustainable Well-being Web サイト https://swedesd.uu.se/digitalAssets/573/c_573074-l_3-k_presentation-irmeli-halinen.pdf (2018 年 9 月 15 日参照).
[10] FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION (2014) NATIONAL CORE CURRICULUM FOR BAISC EDUCATION 2014, pp.16-17.
[11] 前掲 10, pp.31-34.

[12] 前掲 10, pp.31-34.
[13] 前掲 10, pp.35-36.
[14] 前掲 10, pp.39-40.
[15] 前掲 10, pp.44-55.
[16] 前掲 10, pp.44-55.
[17] 前掲 10, pp.44-55.
[18] 前掲 10, pp.44-55.
[19] 前掲 10, pp.58-59.
[20] 前掲 10, pp.91-104.
[21] 前掲 10, pp.91-104.
[22] 前掲 10, pp.91-104.
[23] 前掲 10, pp.91-104.
[24] 前掲 10, pp.72-75.
[25] 前掲 10, pp.80-82.
[26] 前掲 10, pp.80-82.
[27] 前掲 10, pp.80-82.
[28] 前掲 10, pp.83-87.
[29] 前掲 10, pp.88-90.
[30] 従来の学校の学習形態に適応できない子どもを対象に,より多くの職業体験や実技経験を取り入れた柔軟な学習方法. 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』第 23 号,pp.73-90.
[31] 前掲 10, pp.91-99.
[32] 前掲 10, pp.100-105.
[33] Helena Thuneberg (2007) “Is a Majority Enough? Psychological Well-Being and its Relation to Academic and Prosocial Motivation, Self-Regulation and Achievement at School” 『UNIVERSITY OF HELSINKI Faculty of Behavioral Sciences Department of Applied Sciences of Education Research Report 281』.
[34] 同上.
[35] Anne Konu, Erkki Alanen, Tomi Lintonen, Matti Rimpelä (2002) Factor structure of the School Well-being Model 『HEATH EDUCATION RESEARCH』Vol.17 no.6 pp.732-742.
[36] Anne Konu, Matti Rimpelä (2002) Well-being in schools: a conceptual model 『HEALTH PROMOTION INTERNATIONAL』Vol.17 no.1,pp.79-87.
[37] Annikki Savolainen (2001) Koulu tyopaikkana Tyoolojen itsearviointi ja kehittamistarpeet oppilaiden ja henkiloston nakokulmasta 『Tampereen yliopisto Tampere 2001』.
[38] Kirsi Pyhältö, Tiina Soini, Janne Pietarinen (2010) “Pupils’ pedagogical well-being in comprehensive school – Significant positive and negative school experience of Finnish ninth graders” 『Manuscript in press to be published in European Journal of Psychology of Education』25(2), pp.207-221.
[39] Mari-Anne Okkolin, Teija Koskela, Petra Engelbrecht, Hannu Savolainen (2018) “Capability to be Educated――Inspiring and Inclusive Pedagogical Arrangement from Finnish Schools” Journal of Human Developmental and Capabilities.
[40] 同上.
[41] 前掲 39.
[42] 幸福感の中でも,主体的かつポジティブで人生に関わるもの. Edward F. Diener (1984) Subjective Well-being, Psychological Bulletin, Vol.95, No.3, pp.542-575.
[43] Rask Katja, Åstedt-Kurki Päivi, Tarkka Marja-Terttu, Laippala Pekka (2002) “Relationships Among Adolescent Subjective Well-Being, Health Behavior, and School Satisfaction” Journal of School Health Vol. 72, No. 6 pp.243-249.

平成30年（2018）10月11日受理
平成30年（2018）12月31日発行