



Title	多様な困難を抱える若者の包摂に向けた取り組みに関する一考察：デンマークのエフタスコーレ（efterskole）みるリスク予防の機能に着目して
Author(s)	段畑，実生
Citation	未来共創. 2025, 12, p. 53-76
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/102519
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

多様な困難を抱える若者の包摂に向けた取り組みに関する一考察

デンマークのエフタスコレ (efterskole) にみるリスク予防の機能に着目して

段畑 実生

要旨

本研究は、デンマークのエフタスコレ (efterskole、以下 ES) の機能をリスク予防の視座から明らかにすることを目的とした。ES とは 14 歳～18 歳の若者を対象とした私立の学校である。寄宿制であり、アートやスポーツ等の多様な選択科目を有する点を特徴としている。異なる 3 校の ES で生活する生徒を対象にインタビュー調査を実施し、レジリエンス理論に基づき分析した。その結果、友人関係の乏しさ・いじめの経験、不安定な家庭環境、進路選択の困難、学校疲れ・学習の遅れ、発達障がいによる対人関係の困難、移民の背景による学校生活の困難等、移行期の若者が抱える様々なリスク要因が明らかとなった。これらに対し ES では、共同生活、家族と離れて暮らす機会、試行錯誤する機会、時間や活動内容のゆとり、生徒のニーズに応じた柔軟な実践、教員のサポート等が防御促進要因として働き、若者のレジリエンスを促進したと捉えられた。ES はフォーマルな学校とは異なる特徴をもつノンフォーマルな共同体であり、こうした市民社会の柔軟性が、多様かつ複合的な若者を包摂する上で有効に機能していると考えられた。

キーワード

若者
包摂
リスク予防
レジリエンス
エフタスコレ

目次

1. はじめに
2. 分析の枠組み — レジリエンスについて
3. エフタスコレ (efterskole) について
 - 3.1 エフタスコレの概要
 - 3.2 エフタスコレの変遷
 - 3.3 エフタスコレにおける生活
4. 調査概要
5. 分析結果
 - 5.1 友人に関するリスク要因と防御促進要因
 - 5.2 家庭に関するリスク要因と防御促進要因
 - 5.3 進路に関するリスク要因と防御促進要因
 - 5.4 学習に関するリスク要因と防御促進要因
 - 5.5 発達障がいに関するリスク要因と防御促進要因
 - 5.6 移民の背景に関するリスク要因と防御促進要因
 - 5.7 小括
6. 考察
7. おわりに

1. はじめに

いじめ、不登校、学校中退の経験を有する若者は、その帰結として不安定就労や低賃金を特徴とする「アンダークラス」の階級に陥る可能性が高い（橋本 2018）。その背景は非常に多様かつ複雑であり、例えば高校中退の要因には、いじめ、成績不振、不本意な進学、家庭の問題等がある（長須 2015）。先行研究で指摘されているこれらの要因は、移行期の若者に対して様々な不全の可能性をもたらし、より深刻な状態へと悪化させる「リスク要因」（フレイザー 2004=2009: 424）としてより精緻に捉えることもできる。こうしたリスクが若者の社会的排除の可能性を高めていることを踏まえれば、リスク予防の観点から多様な困難を抱える若者を、教育を通して社会的に包摂する必要があると言える。

学校へ行くのが難しい子ども・若者のための取り組みとしては、まずフリースクールが挙げられる。フリースクールは、不登校の生徒を学びと承認の双方の視点から学校外で柔軟に包摂しようと試みてきた。一方で、現状フリースクールには学校制度上の卒業資格が認められていない（森田次朗 2017: 137）。他の例としては通信制高校があり、不登校経験者の主要な進学先として近年需要が高まっている。しかし、限られた日数のスクーリングでは他者と関わることなくひきこもり状態が継続し、最終的には義務教育段階でのリスクを克服できないまま卒業する者も少なくない（佐藤 2015: 80-81）。このように教育機会は多様化しているものの、移行期の若者が抱えるリスクを十分予防するものにはなっていないという現状がある。

一方北欧諸国では、普遍的かつ包括的な教育システムが、若者の参加と社会の流動性を高めると考えられ、若者世代への社会保障として位置付けられてきた（ヴィンデン 2019: 34）。デンマークにおいても、義務教育段階での学校疲れ（skoletræthed）¹や成績不振、高校・職業学校からの中途退学が課題となっている。そうした中で政府は、若者の後期中等教育の修了率を高めることを目標に掲げ、義務教育から後期中等教育への移行期の支援に注力している。その中でも本研究は、19世紀の民衆運動にルーツをもち、市民らが民主的に運営を担うエフタスコーレ（efterskole）に着目する（以下ESと表記）。ES

とは14歳～18歳の若者を対象とした私立の学校である。寄宿制であり、教科科目に加えてアートやスポーツ等の多様な選択科目を有する点を特徴とする。入学は希望制で対象年齢の若者の約20%が入学しており（Højskolerne et al. 2018: 11）、生徒数は年々増加している。

ESには、自己成長や興味関心を広げる等の積極的な動機で入学する生徒が多い一方で、以前通っていた学校へ行くことに疲れた、家を離れたかった、進路に迷いがある等の悩みを解消するために入学する生徒も一定存在することが量的調査より明らかとなっている（DAMVAD Analytics 2016）。また、ESの卒業生は通常の生徒に比べて、高校を中途退学する割合が38%低いという結果が出ている（Moos-Bjerre 2022）。ESの全国組織であるES協会（Efterskoleforeningen）の職員を対象とした調査でも、ESにおいて自らの興味関心や強みを見つめ直し、将来について考えることが、その後の学習意欲へとつながる可能性がある」と指摘されている（森田佐知子 2017）。これらの先行研究を踏まえると、ESは多様な教育機会の1つであるにととまらず、移行期の若者のリスクを予防する側面も有しているのではないかと考えられる。そこで本研究は、ESに通う当事者の若者を対象とする質的調査を通して、デンマークのESの機能をリスク予防の視座から明らかにすることを目的とする。これにより、多様な困難を抱える若者の包摂に向けた取り組みへの示唆を得ることを目指す。

2. 分析の枠組み — レジリエンスについて

本節では事例分析に用いるレジリエンス理論について示す。レジリエンスは一般的に「回復力」や「復元力」を意味する言葉である。心理学を中心に用いられてきた概念であるが、現在は領域横断的な概念として、教育学、社会福祉学、ソーシャルワーク実践においても用いられている（庄司 2009: 41-42）。本研究では調査対象者が14歳～18歳の若者であることを踏まえ、特に子ども・若者を対象としたソーシャルワーク実践においてレジリエンスの重要性を提唱するフレイザー（2004=2009）の論考に依拠する。

フレイザーによると、レジリエンス（resilience）とは、逆境にもかかわらず

良好に適応することである。より厳密には、リスク要因と防御促進要因の相互作用により生み出される、社会・健康面の良好な結果をもたらす適応的な行動を指す。リスク要因（risk factor）とは、不全への機会を助長するあらゆる影響であり、より厳密には（問題の）発現の可能性をもたらすこと、より深刻な状態へと悪化させること、あるいは問題状況を持続させることを助長する影響を指す。防御促進要因（protective factor）とは、リスクを軽減し、子ども・若者に良好な発達結果をもたらす内的および外的な資源を指す（フレイザー 2004=2009: 424）。またフレイザーは、社会環境を構成する相互依存的なシステムが子どもの発達に影響を与えるという「生態学的マルチシステム」の視座をレジリエンス理論に取り入れた。リスク要因と防御促進要因には、個人、家族、学校・地域の3つのレベルがあり、性別や性格等の個人の条件に加え、家族や学校・地域等の環境の条件も含まれると考えた（フレイザー 2004=2009: 54-55）。これにより、レジリエンスの考え方に基づくソーシャルワーク実践では、個人の能力開発よりも、個人のもつ力が最大限に発揮される環境づくりに焦点を当てることが可能となる（フレイザー 2004=2009: 560 〈訳者解説〉）。また、家族や学校・地域のレベルに存在する防御促進要因に働きかけることで、レジリエンスを促進して問題の発生を予防すること、また既に問題が生じている場合も短期間での回復につなげることができる（フレイザー 2004=2009: 563-564 〈訳者解説〉）。

こうした捉え方は、ESにおけるリスク予防の側面を検討する上で有効な視座になると考えられる。よって本研究では、レジリエンス理論を援用し、移行期の若者のリスク要因とESにおける防御促進要因を分析する。これによりESの機能をリスク予防の視座から明らかにする。

3. エフタスコーレ(efterskole)について

本節では研究対象であるESについて、概要、歴史的な変遷、生活の様子の3点から記述する。

3.1 エフタスコーレの概要

まずESの教育制度における位置付けを示すため、デンマークの教育制度を概観する。デンマークの義務教育は、0年生（就学前学級）から9年生までの小中一貫制であり、公立または私立の基礎学校²で行われる。ただし、9年生時点で学力や進路に不安がある場合は、義務教育を1年間延長できる10年生の制度があり、毎年9年生の生徒の約半数が10年生を選択している。10年生の教育の選択肢には、基礎学校の10年生クラスや自治体の若者学校（ungdomsskole）等があるが、ESに行くことを選択する生徒が最も多い。義務教育の修了時には、義務教育修了試験（afgangsprøve）を受ける必要がある。その後の後期中等教育は、一般教養を学ぶ高校（gymnasium）と専門的な知識や技術を学ぶ職業学校（erhvervsskole）に複線化し、いずれに進学するかがその後の職業選択にも影響する。

ESは義務教育の8年生、9年生³および10年生の生徒を対象としており、義務教育の最後の1～2年をESで過ごすことが選択できる。ESは私立の学校であるが、子ども・教育省（Børne- og Undervisningsministeriet）から認可を受け、義務教育の一部として認められている。そのためESのカリキュラムは、義務教育と同様の必須科目（数学や英語等）を満たし、義務教育修了試験も実施している。その他の部分については自由度が高く、各ESが独自の教育理念や選択科目（アートやスポーツ等）を定めている。現在全国に242校のESが存在し、主に一般教養を幅広く学ぶ総合系、アート・音楽・演劇系、スポーツ系の系統に分かれている。また、発達障がいのある生徒を対象とするES（specialefterskole）と読み書きの困難がある生徒を対象とするES（ordblindeefterskole）が合わせて40校あり、近年需要が高まっている（是枝ほか 2018: 301）。生徒数は3万2368名であり、過去10年間増加傾向にある（Efterskoleforeningen 2023）。

ESは自治権をもつ独立した機関（a self-governing independent institution）であり、教員、生徒の親、卒業生らで構成される理事会が、ES法（efterskoleloven）に基づいて民主的に運営している。同法律においてESの目的は、人生の気づき、市民としての自覚、民主主義の形成を促す教育と共同体を提供し、生徒の教科的な学びに加えて人間的な成長に貢献することと定められている

(Retsinformation 2019)。ESの運営費は、約66%が国からの助成金、約33%が保護者からの授業料⁴で賄われている(Højskolerne et al. 2018: 12)。

このように、政府はESに対して公的な認可と助成金を与えながら、教育内容への介入は最小限に留めている。その理由は、デンマークでは学校づくりの主体は国家ではなく、親、市民および地域社会であるという認識があり、ボトムアップの教育を政府も高く評価しているためである(永田 2005: 155-157)。なお、ESを含むオルタナティブな学校へ行くことは、すべての人に開かれた積極的な選択肢として捉えられており、否定的な意味合いを含んでいない⁵(鈴木 2019: 235)。

3.2 エフタスコーレの変遷

次にESが現在に至るまでどのような変遷を辿ってきたのかを示す。デンマークでは1849年に憲法が制定され、民主化が図られた。そうした状況下で教育思想家のグルントヴィ(N. F. S. Grundtvig, 1783-1872)は、当時の学校を無意味な暗記や試験を課して立身出世のための競争を煽る「死の学校」として批判した。民主主義が機能するためには、一般の民衆が対話と相互作用により市民としての自覚を得られる「生のための学校」が必要であると考えた(清水1996)。そして18歳以上であれば誰でも入学可能で、試験を実施せず、共同生活を通して学ぶ国民高等学校(folkhøjskole)が誕生した。国民高等学校は、農民たちによる民衆運動に伴い全国へ広がり、農村の教育機会の拡大や生活の変革をもたらした。さらには、その後の協同組合運動の形成にも影響を与えた(石川2015: 40-41)。

グルントヴィの教育理念を受け継いだ教育者のコル(Christen Kold, 1816-1870)は、成人期への移行期にある若者にも国民高等学校と同様の学び場が必要であると考えた。そして1851年に、14歳から18歳の若者を対象とする最初のESを設立した。1930年には、ESに関する最初の法律が制定された。1950年代になると、農村から都市への移住や公立の学校の整備が進んだことによりESの生徒数は減少した。これを受け1960年より、ESは試験のないノンフォーマルな形式を維持し続けるか、あるいは試験を導入してフォーマルな形式に転換するかの議論がなされた。その結果、1967年に義務教育修了試

験の一部が導入され、1975年にすべての試験が導入された。これにより1975年から2000年にかけて、生徒数と学校数が共に倍増した(Efterskoleforeningen 2024)。1980年代には、現在主流となっているアートやスポーツ等のテーマを設けたESや、特別な配慮を要する生徒を対象とする特別支援のESが増加した(谷ほか 2010: 62)。以上より、ESは当初農村の若者の教育機会の拡充のために設立されたが、若者や時代のニーズに応じて柔軟に内容を変化させてきたことが見て取れる。

3.3 エフタスコーレにおける生活

最後に実際ESの生徒がどのような生活を送っているのかを示すため、筆者がフィールドワークを行ったX校(後述)における1日のスケジュールを概観する(表1)。起床後は運動のために校舎の周りを一周散歩してから、朝食の時間となる。1限目の後には歌の時間があり、デンマークの伝統的な歌集(højskolesangbogen)の歌を歌う。その後は2限目の授業を受け、昼食の時間となる。午後の授業は週に数回、選択科目の授業が開講される。X校ではダンス、体操、武術、料理、日本語、eスポーツが開講されており、生徒は関心のあるコースを選択することができる。その後は自由時間、夕食の時間と続く。毎回食事の後、その日のキッチン当番の生徒が皿洗いや片付けの補助にあたる。また、掃除や洗濯等の家事も生徒ら自身で行っている。夕食後は宿題や全員参加のアクティビティを行う時間となる。その後は各自の部屋に戻り、就寝となる。部屋は男女別で2人～4人に1部屋が割り当てられており、ルームメイトとの関わりが生活において大きな比重を占める。

教員は交代で朝番と夜番を担当し、日中以外も大人が見守る体制がとられている⁶。週末になると、生徒は学校に残るか家に帰るかを選択でき、学校に残る生徒については週末担当の教員が見守りを行う。また、生徒一人ひとりに「コンタクト教員」(kontaktlærer)と呼ばれる担当の教員がつき、生徒の生活上のサポートを担う。さらに、X校では生徒数名と教員で「ファミリーグループ」(familiegruppe)と呼ばれる生活班が組まれており、学校生活やアクティビティ等について週に一度話し合いを行っている。

表1. X校の1日のスケジュール

時間	内容
7:25 - 7:35	起床・散歩
7:35 - 8:00	朝食
8:15 - 9:45	1 時間目
9:45 - 10:05	軽食
10:05 - 10:20	歌の時間
10:25 - 11:55	2 時間目
12:00 - 12:45	昼食
13:10 - 14:40	3 時間目
14:40 - 15:00	軽食
15:00 - 16:30	4 時間目
16:30 - 18:00	自由時間
18:00 - 18:30	夕食
18:30 - 19:30	宿題
19:30 - 21:00	アクティビティ / 自由時間
21:00 - 21:30	軽食
21:30 - 22:30	各自の部屋へ (電子機器の電源を切る)
22:30	就寝

出所 現地資料より筆者作成

4. 調査概要

ESにおける生徒の経験を明らかにするため、2022年5月～6月にかけてフィールドワークを実施した。調査地は、縁故法により協力の許可を得た3校のESである（表2）。X校は、1951年に設立された3校の中で最も歴史が長いESであり、デンマークの伝統的な文化や歴史の価値観を学ぶことを教育理

念に掲げている。Y校とZ校は、2000年代に設立された比較的新しいESである。Y校は3校の中で最も規模が大きく、英語での授業や留学生の受け入れ等、国際的な教育環境づくりに注力している。Z校は遊びやロールプレイング（役割演技）を教育方法に取り入れ、また特別な配慮を要する生徒を一部受け入れている。このように各ESが独自の教育理念や内容を有しているため、複数校にわたり調査を実施することでESの多様な内実を捉えることを心がけた。

表2. 調査地の概要

	X 校	Y 校	Z 校
場所	南デンマーク地域	北ユラン地域	北ユラン地域
設立年	1951 年	2004 年	2006 年
生徒数	90 名（8, 9, 10 年生）	450 名（9, 10 年生）	92 名（8, 9, 10 年生）
教職員数	22 名	102 名	26 名
選択科目	ダンス, 体操, 料理, 武術, 日本語, e スポーツの 6 科目	スポーツ, ダンス, 料理, 音楽, デザイン, メディア, e スポーツ等の 19 科目	ロールプレイング, 物語・ゲーム創作, 野外活動, e スポーツ等の 6 科目

出所 現地資料により筆者作成

調査方法は、3校の生徒計16名（X校6名、Y校5名、Z校5名）を対象としたインタビュー調査である。本研究では、調査対象者の中でも特にESにおける変化について言及した9名に着目して分析を行う（表3）。彼らは全員ESで約1年以上を過ごし、まもなくESを卒業して高校や職業学校へ進学するところであった。半構造化インタビューの形式をとり、ES入学の動機や経緯、ESでの経験や変化、ES卒業後の予定等について尋ねた（デンマーク語で実施）。また3校の教員9名（X校2名、Y校5名、Z校2名）とES協会の職員1名にも、ESの概要や全体の動向について聞き取りを行った。インタビューは許可を得た上でICレコーダーに録音し、文字起こしを行い基礎データとして用いた。

調査にあたっては、調査対象者に研究の趣旨、個人情報の遵守、研究への

協力は任意でありいつでも撤回できることを説明し、書面をもって同意を得た。また、大阪大学人間科学研究科社会・人間系研究倫理委員会へ審査を申請し、受理されている(申請番号 20211010, 2021033)。

表3. 調査対象者の概要

生徒	年齢 (学年)	性別	所属する ES
A	17 歳 (10 年生)	女性	X 校
B	15 歳 (9 年生)	女性	
C	16 歳 (10 年生)	女性	
D	16 歳 (10 年生)	女性	Y 校
E	16 歳 (9 年生)	女性	
F	16 歳 (9 年生)	男性	Z 校
G	16 歳 (9 年生)	男性	
H	16 歳 (10 年生)	男性	
I	17 歳 (10 年生)	女性	

5. 分析結果

インタビューの語りの中で生徒がこれまで抱えてきた困難に着目すると、友人、家庭、進路、学習、発達障がい、移民の背景に関連する困難の6つのカテゴリーに分けられた。このカテゴリーに準じて、フレイザー（2004=2009）のレジリエンス理論に基づきリスク要因と防御促進要因を分析する。なお、レジリエンスの促進へと至るプロセスは複雑であり（フレイザー 2004=2009: 50）、あるリスク要因に対して何が防御促進要因として作用したかを特定するには限界がある。そのため、語りの中で特に象徴的に現れていた部分が、本人にとって重要な意味をもつ要素であると捉えて分析を行う。

5.1 友人に関するリスク要因と防御促進要因

友人に関する困難としては、友人関係の乏しさやいじめの経験があった。生徒Aは、新しい友人に出会いたいと思いESに入学した。以前の学校での経験について「私は大人しいタイプであり、前の学校では他人に言われるがまま、友人のグループを転々としていたため、最終的に友人が1人しかできなかった」と述べた。生徒Fは、5年生までは公立の基礎学校に通っていたが、その後は家にひきこもるようになった。インタビューでは「基礎学校では必ずしも人と関わる必要はなく、ただそこに居て、その後家に帰ることを繰り返すだけであった」と述べており、友人関係の乏しさがうかがえた。こうした中で親と相談し、その解決策になるのではないかと考えESに入学した。生徒Gは、いじめを理由に転校を繰り返していたところ、自治体のコンタクトパーソン（kontaktperson）⁷からESを紹介されて入学した。当時の経験について「友人ができず、人生の中で大変な時間を過ごした」と述べた。

ESでの経験による変化について、生徒Aは、ESに入学して最初の半年間は自身の部屋にひきこもりがちであったが、ルームメイトと時間を過ごす中で徐々に人との関わりに慣れていったという。現在は友人関係が広がり、「こんなに多くの友人ができるとは思ってもみなかった」と述べた。生徒Fは、ESでロールプレイングを趣味とする者でグループを結成して活動するようになり、「そこで自分にとってとても大切な友達ができた」と述べた。生徒Gは、「(ESに入学して以来) いじめがなくなったことが1番であり、自分にとって必要なことだった」と述べた。またESの共同体は特別であると言い、その理由について仲間と一緒に過ごす時間が長いことや、何か困ったことがあった際には教員に相談できることを挙げた。

仲間との友情を育みながら社会的な交流を重ねることは、若者が社会的アイデンティティを発達させ、社会関係資本を高める上で重要な役割を果たす。反対に、友人関係を維持することが困難な場合、社会的排除のリスクが高まると言われている。特にいじめの経験は当事者の自尊心を傷つけ、学習にも負の影響を及ぼす要因となる（リッジ 2002=2010）。ESにおいて、生徒Aと生徒Gは共同生活の中で友人と密に関わること⁸、生徒Fは同じ興味をもつことをきっかけに友人関係を育んでいた。以上より、友人関係の乏しさやいじめ

の経験というリスク要因に対しては、共同生活を通した他者との関わりや同じ興味を持つ友人の存在が防御促進要因として働き、社会関係を促進したと考えられる。

5.2 家庭に関するリスク要因と防御促進要因

家庭に関する困難としては、家族関係の不和や親の離婚があった。生徒Bは、家に居たくないためESに入学した。その理由について詳細に聞きとることはできなかったが、「家にいると悲しい気持ちになり、家族に怒ってしまうことがあった」と述べた。また「母親とまた暮らしたい」と述べていることから、母親とは離れて暮らしている様子であった。生徒Gは前述の通り、いじめを理由に転校を繰り返していた。さらに転校先で友人ができたとしても、親の離婚のために再び転校することとなった。また、不安定な家庭環境により家庭から離れる必要があると判断された場合は、社会的養護の一環として自治体の費用負担でESに入学するケースも少数ながらあるという（ES協会職員ヒアリング）。

ESでの生活について、生徒Bは、ルームメイトの親友と共に暮らすことができる点を最も気に入っているとした。また生徒Gは、「(ESを) 実家よりも家のように感じており、ホームシックになることはほとんどない」と述べた。

良好な家庭環境は、子ども・若者に安心感をもたらす自己肯定感を高めるが、反対に不安定な家庭環境は、子ども・若者に様々な影響を及ぼすリスク要因になると言われている（フレイザー 2004=2009）。日本の研究においても、出身家庭に内包される様々な問題は、子ども・若者の教育や人間関係の形成を妨げる等、健全な成長へ悪影響を及ぼし、社会的排除のリスクを高めると指摘されている（社会的排除リスク調査チーム 2012）。生徒Bの場合はESで生活することにより、家族と物理的に離れて対立を避けていた。また生徒Bと生徒Gは共に、ESを家庭の代わりに安心感を得られる場所として捉えていた。親以外でも、社会的な支援やつながりを提供する大人が少なくとも1人いることは、様々なリスク状況にわたって子ども・若者の防御促進要因になるとされている（フレイザー 2004=2009: 69）。ESの場合は、教員をはじめESという共同体自体が、家庭の代わりに安心感をもたらす防御促進要因になって

いると捉えられる。以上より、不安定な家庭環境というリスク要因に対しては、家族と離れて暮らすことや家庭の代わりとなる共同体が防御促進要因として働き、安心感が醸成されたと考える。

5.3 進路に関するリスク要因と防御促進要因

進路に関する困難としては、進路選択の迷いがあった。生徒Dは、やりたいことを考える時間が欲しいと思いESに入学した。これに関して「当時の自分には、やりたいことや学びたいことを見つけるために必要な経験が足りていなかった」と述べた。生徒Eは、高校と職業学校のどちらに進学するかに迷い、親の意見に左右されない環境で考えるためESに入学した。

ESでの経験による変化について、生徒Dは、ESにおいて科学系の科目を試しに選択したことで関心をもち、自然科学を専攻できる高校に進学することを決めた。生徒Eは、職業学校に進学して社会福祉・保健ヘルパーの資格をとり、病院や介護施設で働いた後に大学へ進学するという長期的な計画を立てていた。また親元を離れて自立した生活を送るため、ESを卒業した後は一人暮らしを始めることを決めた。生徒Eは、「(ESとは) 私にとって自由を意味し、友人関係や科目等あらゆることを試すことができる余白の機会である」と述べた。また進路についてESの教員にも相談していた。その際に教員は様々な進路の選択肢を示し、一人暮らしのアパート探しも手伝ってくれたという。

デンマークでは高校と職業学校に複線化する後期中等教育の選択が、その後のキャリア形成に影響するため、不本意な進路選択は中途退学を助長する要因になり得る。日本においても「もともと高校生活に熱意がない」という不本意な進学が、高校中退を助長する主要な要因となっている(長須 2015: 48)。一方生徒Dと生徒Eのケースでは、ESにおいて進路について考える猶予をとり、興味や適性を試すことで、本人に合った進路を選択することができていた。これは前述の森田佐知子(2017)においても指摘されていた点である。以上より、進路選択の困難というリスク要因に対しては、興味や適性を試行錯誤する機会が防御促進要因として働き、円滑な進路形成を可能にしたと考えられる。

5.4 学習に関するリスク要因と防御促進要因

学習に関する困難としては、学校疲れや学習の遅れがあった。生徒Cは、座学で知識を学ぶことに苦手意識があり、以前は毎日のように学校に行きたくないと感じていた。また「基礎学校では常に次に進む準備をしなくてはならなかった」と述べた。生徒Eは学習に遅れを感じており、進学する心の準備ができていなかった。生徒Hは発達障がいがあり、幼少期より特別支援学校に通っていたため、高校進学に向けてより高いレベルの学習に挑戦するためESに入学した。

ESでの過ごし方について生徒Cは、「ここでも次に進む準備をする必要はあるが、同時に休む期間でもある。1年間はひと息ついて人と関わることに集中し、その後また勉強に戻る予定である」と述べた。インタビュー時には職業学校へ進学することを決めており、学校疲れが緩和されたとみられる。生徒Eも職業学校へ進学することを決めており、学習の遅れを取り戻し、進学する準備が整ったと捉えられる。生徒EはY校の授業の特徴として、教科ごとにレベル別で授業を受けられる点を挙げ、それが学習のしやすさにつながったとした。またESの教員について、「授業だけではなく授業外の時間も共に過ごす中で、学力面だけでなく人としての状態を理解してくれているため、完璧でなければいけないというプレッシャーを感じる事が少ない」と述べた。生徒Hは、Z校で「クレーン」(Klanen)の制度を活用しながら授業を受けていた。「クレーン」とはZ校独自の制度であり、ADHDや自閉症等の発達障がいがあり特別な配慮を要する生徒に担当の教員がつき、授業や日常生活のサポートを行うものである⁹。生徒Hは、これにより学力面での自信がついたことが、一般の高校へ進学する選択を後押ししたと述べた。

リッチマンら(2004=2009)は、学校中退に加えて子ども・若者が学校に在籍しながらも社会面と教育面の能力が不十分であることを「学校不適応」と定義し、個人と社会に重大な影響を与えるリスク要因になると指摘する。この意味での「学校不適応」には、学校疲れや学習の遅れも含まれると捉えられる。日本でも小中高のいずれにおいても不登校の生徒は「学校生活に対してやる気が出ない」という無気力な状態にあるケースが多いとされている(文部科学省2024)。また成績不振は、高校中退の主要な要因となっており、勉強につい

ていけず、それでもなお十分にサポートを受けられなかったというケースも報告されている（長須 2015: 49-50）。一方生徒Cは、ESにおいて時間や学習に追われることなく、人との関わりに集中することで学校疲れを緩和していた。また生徒Eと生徒Hは、ESにおけるレベル別の授業や「クレーン」の制度により学力を補填していた。以上より、学校疲れというリスク要因に対しては、時間や活動内容のゆとりが防御促進要因として働き、学習意欲を高めたと考えられる。学習の遅れというリスク要因に対しては、生徒のニーズに応じた柔軟な実践や教員のサポートが防御促進要因として働き、学力を補填したと考えられる。

5.5 発達障がいに関するリスク要因と防御促進要因

生徒の中には、発達障がいのある生徒が数名見受けられた。発達障がいによる困難を抱えていた例として、生徒Iのケースを提示する。生徒Iは以前の自身の状態について、「これまでは自閉症という自身の障がいとどのように向き合えば良いか分からなかった。そのため、人と関わるのがあまり得意ではなかった」と述べた。生徒IはZ校において、前述の「クレーン」の制度を利用し、教員のサポートを受けながら生活していた。ESでの経験による変化について、「ここに来てから障がいとの向き合い方がわかり、人とうまく関われるようになった」と述べた。さらに対人関係に自信をつけたことが、高校に進学する選択を後押ししたという。またESにおける友人や教員との関係性について、「友達とずっと一緒に時間を過ごしとても親しくなった。先生は親のようになり、何か問題があった時にいつでも頼れる存在である」と述べた。

障がいは、あらゆる子ども・若者問題に共通するリスク要因の1つとされている（フレイザー 2004=2009）。日本の研究においても、発達障がいや知的障がい等の「本人のもつ生きづらさ」は、学校でのいじめや不適応等、人生の早い段階からの排除を助長する要因となるとされている（社会的排除リスク調査チーム 2012）。生徒Iの場合は、ESにおいて教員のサポートを受けながら他者と交流することを通して、人との関わり方を学んでいた。以上より、発達障がいによる対人関係の困難というリスク要因に対しては、教員のサポートや共同生活を通じた他者との関わりが防御促進要因として働き、対人関係を

円滑にしたと考えられる。

5.6 移民の背景に関するリスク要因と防御促進要因

生徒の中には、移民の背景をもつ生徒も数名見受けられた。移民の背景による困難を抱えていた例として、生徒Cのケースを提示する。生徒Cは、基礎学校の頃に南米からデンマークへ移住した。以前の学校では移民のための特別クラスに在籍していたため、デンマーク語を学ぶことや友人関係を広げることが難しかったという。一方ESでは「本当のクラスの友達と話す機会があり、デンマーク語やその他のことを学ぶことができるので良い」と述べた。さらにESでの生活を通して「デンマーク人がもうあまり怖くなくなった」と述べており、デンマーク社会への信頼を醸成しつつあることがうかがえる。

移民の背景に起因する言語習得の困難や友人関係の乏しさは、デンマーク社会からの排除を助長する要因になり得る。また人種・民族的マイノリティの子ども・若者は、高校中退のリスクが高いことが明らかとなっている（リッチマンほか 2004=2009）。生徒Cの場合は、ESにおける共同生活を通して言語を習得し、友人関係を広げていた。ESで学ぶ移民の生徒に関する調査においても、共同生活で常にデンマーク語を用いる環境が言語習得を促し、また同年代の友人とのネットワークを広げる機会となっていることが指摘されている（Als Research 2018）。以上より、移民の背景による学校生活の困難というリスク要因に対しては、共同生活を通じた他者との関わりが防御促進要因として働き、言語習得や社会関係を促進したと考えられる。

5.7 小括

以上、ESで生活する生徒へのインタビュー内容をフレイザー（2004=2009）のレジリエンス理論に基づき分析した。その結果、友人関係の乏しさ・いじめの経験、不安定な家庭環境、進路選択の困難、学校疲れ・学習の遅れ、発達障がいによる対人関係の困難、移民の背景による学校生活の困難等、移行期の若者が抱える様々なリスク要因が明らかとなった。これらに対し、共同生活を通じた他者との関わり、同じ興味をもつ友人、家族と離れて暮らす機会・家庭の代わりとなる共同体、試行錯誤する機会、時間や活動内容のゆと

り、生徒のニーズに応じた柔軟な実践、教員のサポート等の要素が防御促進要因として働き、生徒のレジリエンスを促進したとみられた(図1)。すなわち、ESは移行期にある若者のリスクを軽減し、その後の社会的排除を予防することにもつながっていると考えられる。

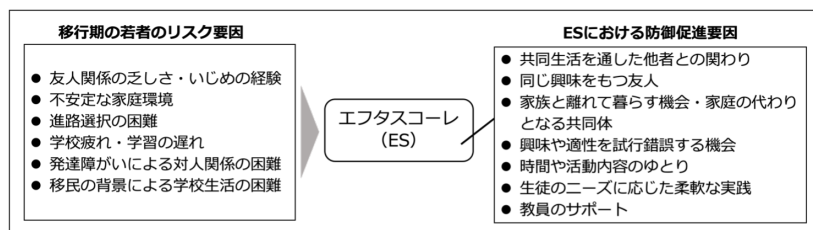


図1. エフタスコールにおけるレジリエンスを促進する仕組み

出所 筆者作成

6. 考察

本節では、なぜESでは若者のレジリエンスを促進することができているのかについて考察するため、公立の基礎学校との比較を通してESの特徴を検討する。まずESの教員4名へのヒアリング結果に基づき、公立の基礎学校の状況について述べる（うち教員Aと教員Bは公立の基礎学校での勤務経験を有する）。デンマークでは、2014年に公立の基礎学校に関する法律(folkeskoleloven)が改正され、授業時間の増加やカリキュラム内容の変更が行われた(谷 2016)。教員A (X校) は、この法改正を機に学校や教員の自由裁量が減り、政府の意向に同意できなくなったためESの教員に転職したという。教員B (Y校) は、公立の基礎学校では「十分に授業の準備をする時間が取れなかった」と述べた。教員C (X校) は、「近年公立の基礎学校への予算の削減に伴い、時間や人員等のあらゆるリソースが不足しており、生徒が十分に学べなくなっているのではないかと述べた。実際に公立の基礎学校の教員を対象とした調査によると、公立の基礎学校の教員の約8割が学校の経済的なリソース不足を実感している。また、リソース不足が生徒に及ぼす主な影響として、生徒の学力や

幸福度の低下が挙げられている（Danmarks Lærerforening 2024）。また、近年デンマークの学校全体でインクルーシブ教育が推進されており、障がいのある生徒も可能な限り通常のクラスで学ぶことが目指されている。しかし教員D（Z校）は、「Z校に在籍する発達障がいのある生徒の多くは、公立の基礎学校ではうまく馴染めなかった経験をもつ」と述べた。

一方ESでは、各校が比較的自由に教育理念・内容を定めることができる。例えば、Z校では当初より遊びと学びの融合を教育理念に掲げ、ロールプレイング等を教育方法に取り入れていた。それが発達障がいのある生徒たちの学びに良い影響を与えているとみられたため、「クレーン」の制度を立ち上げた。このように、ESは公立の基礎学校に比べるとより自由裁量が大きいいため、目の前の生徒のニーズに応じた柔軟な実践を取り入れることが可能になっている。

またESの教員について、ES協会の職員は、「公立の基礎学校の教員と比べて、生徒一人ひとりに向き合うことのできる時間がより多くあるのではないか」と述べた。教員E（Y校）は、「ESの教員は授業外の時間も生徒と接する関係性の仕事であり、生徒たちがいつでも相談しに来られるような関係性を築くことが重要である」と述べた。実際に生徒E、生徒G、生徒Iは友人関係、進路選択、自身のもつ生きづらさ等についてESの教員に相談していた。また生徒Eは、ESの教員は学習面だけではなく、人としての状態を理解してくれているという安心感を感じていた。このようにESの教員は、共同生活を通じた関係性づくりにより、生徒を全人的に捉えることが可能になっていると考えられる。さらに、不安定な家庭環境にある生徒を含め、あらゆる生徒にとってESの教員は親のような存在となっていた。移行期の若者にとって親以外の「思いやりのある大人」（フレイザー 2004=2009: 69）の存在は、親から徐々に距離をとり、自らの人生を構築していく上での一助になると考えられる。

このようにESは、フォーマルな学校とは異なる特徴をもつノンフォーマルな共同体であると言える。これにより、生徒のニーズに応じた柔軟な実践や、生徒と教員の緩やかな関係性が生まれ、若者のレジリエンスを促進することにつながっていると考えられる。ただしESは特定の困難層のために作られた訳ではなく、すべての若者に教育機会を提供するという設立以来の理念を引

き継ぎながら、市民らが若者や時代のニーズに応じて柔軟に発展させてきたものである。こうした市民社会による柔軟性が、現在では結果的に多様かつ複合的な若者の困難を包摂する上で有効に機能していると考えられる。

以上より、本研究より得られた多様な困難を抱える若者の包摂に向けた取り組みへの示唆は、次の通りである。まずESの特徴である共同生活は、若者の社会関係を促進し、またアートやスポーツ等の選択科目は、学校疲れの緩和や円滑な進路形成に寄与しているとみられた。このように、他者との関係を築くことのできる空間や、アートやスポーツ等の多様な学びの機会を提供することは、若者のレジリエンスを促進する要素となり得る。さらに、若者のニーズに応じた柔軟な実践や、ESの教員のような「思いやりのある大人」（フレイザー 2004=2009: 69）の存在も、若者のリスク予防において重要な要素であると言える。さらにデンマーク政府とESの関係性でみられたように、公的な責任で制度・財政面を支援することにより、市民社会によるノンフォーマルな実践が若者のリスクを予防する社会保障として機能している点は多くの示唆を与えている。

7. おわりに

本研究の目的は、デンマークのESの機能をリスク予防の視座から明らかにすることであった。異なる3校のESで生活する生徒を対象にインタビュー調査を実施し、フレイザー（2004=2009）のレジリエンス理論に基づき分析した。その結果、友人関係の乏しさ・いじめの経験、不安定な家庭環境、進路選択の困難、学校疲れ・学習の遅れ、発達障がいによる対人関係の困難、移民の背景による学校生活の困難等、移行期の若者が抱える様々なリスク要因が明らかとなった。これらに対し、共同生活を通じた他者との関わり、同じ興味をもつ友人、家族と離れて暮らす機会・家庭の代わりとなる共同体、試行錯誤する機会、時間や活動内容のゆとり、生徒のニーズに応じた柔軟な実践、教員のサポート等の要素が防御促進要因として働き、若者のレジリエンスを促進したと捉えられた。ESはフォーマルな学校とは異なる特徴をもつノンフォーマルな共同体であり、こうした市民社会の柔軟性が、多様かつ複合

的な若者を包摂する上で有効に機能していると考えられた。

最後に本研究の限界について述べる。ESのリスク予防の機能をさらに分析するためには、生徒の元の学校・家庭・地域における過去の経験、およびES卒業後の経験について、当事者ならびに教員や親を含むステークホルダーへより詳細に聞き取りを行う必要がある。またESの特徴をより明確にするためには、公立の基礎学校や他の移行期を支援するプログラムとの比較研究も求められる。これらの点については今後の課題としたい。

付記

本研究は「2022年度スカンジナビア・ニッポン ササカワ財団」の研究助成を受けた。

注

- 1 学校疲れとは、学校に行くことに疲れを感じ学ぶ気力を失っている状態を指す。
- 2 デンマークの義務教育は、学校に通う就学義務ではなく教育を受ける教育義務であるため、公立の基礎学校 (folkeskole)、私立の基礎学校 (friskole)、ホームスクーリングから選択できる。実際は約8割の生徒が、公立の基礎学校に通っている。
- 3 デンマークの8年生と9年生は、日本の中学2年生と3年生に該当する。
- 4 ESの授業料は各校によって異なるが、居住費や食費込みで月平均50,000～100,000kr. (約10～20万円)である。機会の平等性を担保するために、授業料は世帯収入に応じて助成金により減額され、奨学金制度も用意されている。一方でESには、経済的に余裕のある家庭の生徒が入学していることを示すデータもある (Danmarks Statistik 2019)。
- 5 ESに加えて私立の基礎学校と国民高等学校は、その自由度から「自由学校群」(frie skoler)と呼ばれている。フリースクールと言うと、日本では不登校の子ども・若者のための民営の学び場をさすが、デンマークでは公立の学校と対比で自由な実践を行う私立・独立学校をさす (鈴木 2019: 235)。
- 6 ほとんどのESの教員は、学校の敷地内または近隣に住んでいる。
- 7 コンタクトパーソンとは、家庭の事情等により安心できる大人との関わりが乏しい子ども・若者を対象に、自治体から支援員を派遣する制度である。
- 8 共同生活については、良い意見だけではなく、友人との対立や気疲れ等の声も聞かれた。実際に共同生活に馴染めず退学する生徒も少数ながら存在する (児玉 2016: 122)。

- 9 親しみを込めてデンマーク語で「一族」を意味する「クレーン」という名称がつけられている。Z校では16名の生徒が「クレーン」の制度を利用しており、生活支援員(pædagog)の有資格者を含む4名の教員が担当している。「クレーン」の制度を利用するには、自治体で教育・心理カウンセリング(PPR, pædagogisk psykologisk rådgivning)を受け、週9時間以上の支援の必要性を認定される必要がある。なお「クレーン」の制度の利用にかかる費用は自治体より学校に支払われるため、保護者の自己負担はない。

参考文献

石川拓

- 2015 「グルントヴィーの教育思想とフォルケホイスコーレに関する考察——佐々木正治による先行研究に着目して」『教育論叢』58: 35-44。

ヴァインデン, ビヨン

- 2019 「北欧社会福祉国家と若者——比較の視座より」 齊藤弥生・石黒暢編『新世界の社会福祉 3 北欧』pp. 21-39、旬報社。

児玉珠美

- 2016 『デンマークの教育を支える「声の文化」——オラリティに根ざした教育理念』新評論。

是枝喜代治・菅原麻衣子・角藤智津子・鈴木佐喜子・長谷川万由美

- 2018 「デンマークにおけるインクルーシブ教育の実践——フン県およびオーフス県近郊の現地調査から」『ライフデザイン学紀要』13: 297-322。

佐藤洋作

- 2015 「学校から仕事への移行を支える——学び直しの場をつくる」 宮本みち子編『すべての若者が生きられる未来を——学校・教育・仕事からの排除に抗して』pp. 67-90、岩波書店。

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。

社会的排除リスク調査チーム

- 2012 『社会的排除に至るプロセス——ケース・スタディから見る排除の過程』内閣官房社会的包摂推進室・内閣府政策統括官。

庄司順一

- 2009 「リジリエンスについて」『人間福祉研究』2(1): 35-46。

鈴木優美

- 2019 「デンマークにおけるフリースクールの意味と役割」 永田佳之編『変容する世界と日本のオルタナティブ教育——生を優先する多様性の方へ』pp. 235-255、世織書房。

谷雅泰・三浦浩喜・青木真理

- 2010 「デンマークの若者支援——若者へのインタビューその2・エフタスコーレとHTX」
『福島大学地域創造』21(2): 6623-6641。

谷雅泰

- 2016 「デンマークの教育改革——2014年の国民学校法改正と2015年の職業教育改革」『人間発達文化学類集』22: 53-63。

永田佳之

- 2005 『オルタナティブ教育——国際比較に見る21世紀の学校づくり』新評論。

長須正明

- 2015 「教育のなかの困難——教育からの排除」宮本みち子編『すべての若者が生きられる未来を——学校・教育・仕事からの排除に抗して』pp. 33-62、岩波書店。

橋本健二

- 2018 『新・日本の階級社会』講談社現代新書。

フレイザー, W. マーク

- 2009 『子どものリスクとレジリエンス——子どもの力を活かす援助』門永明子・岩間伸之・山縣文治訳、ミネルヴァ書房。

森田次朗

- 2017 「不登校問題をめぐる排除／包摂の重層性——「フリースクール」の法制度化とシティズンシップの再編」『福祉社会学研究』14: 121-143。

森田佐知子

- 2017 「自律のキャリア形成時代におけるキャリア教育の在り方——デンマークにおける生涯学習意欲醸成のための取組に着目して」『佐賀大学全学教育機構紀要』5:115-125。

文部科学省

- 2024 『令和5年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について』

リッジ, テス

- 2010 『子どもの貧困と社会的排除』中村好孝・松田洋介・渡辺雅男訳、桜井書店。

リッチマン, M. ジャック・ボウエン, L. ゲイリー・ウーリー, E. マイケル

- 2009 「学校での不適応——生態学的相互作用発達の視座」フレイザー, W. マーク編著、門永明子・岩間伸之・山縣文治訳『子どものリスクとレジリエンス——子どもの力を活かす援助』pp. 154-188、ミネルヴァ書房。

Als Research

- 2018 Efterskolens erfaringer med unge med flygtninge- og indvandrerbaggrund.

Danmarks Lærerforening

2024 Medlemmernes oplevelse af folkeskolens økonomi.

DAMVAD Analytics

2016 Undersøgelse af overgange fra efterskole til ungdomsuddannelse.

Efterskoleforeningen

2023 Analyse af Elev tal.

Højskolerne, Efterskolerne, Friskoleforening, and Læreskole

2018 The free Danish school tradition.

Moos-Bjerre

2022 Effektanalyse2021.

ウェブサイト

Danmarks Statistik

2019 Er efterskole blevet for de riges børn?

<https://www.dst.dk/da/TilSalg/perspektiv/2019/2019-10-23-er-efterskolen-blevet-for-de-riges-boern> (2024/10/28 アクセス)

Efterskoleforeningen

2024 Efterskolens historie og værdigrundlag

https://www.efterskolerne.dk/Faglig_viden/Efterskolens_historie_og_vaerdigrundlag
(2025/02/02 アクセス)

Retsinformation

2019 Bekendtgørelse af lov om efterskoler og frie fagskoler <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2019/815> (2022/11/04 アクセス)

A study on inclusion for young people with diverse difficulties : Focusing on the role of risk prevention in Danish efterskole

Mio DAMBATA

Abstract

The purpose of the study is to examine the role of efterskole in Denmark from the perspective of risk prevention. Efterskoler are private boarding schools for young people aged 14 to 18, where a variety of elective subjects such as art and sports are taught. Interviews with students at three different efterskoler were conducted and analyzed based on resilience theory. As a result, students have various risk factors related to relationships with friends and family, career path, study, developmental disorders, and immigrant backgrounds. In response to these, flexible practices which meet students' needs and informal relationships between students and teachers in efterskoler work as protective factors to foster students' resilience. Efterskoler can be seen as a form of non-formal community that differ from formal schools. The flexibility of civil society is considered to be effective for including young people with diverse difficulties.

Keywords : Young people, Inclusion, Risk Prevention, Resilience, Efterskole