



Title	デンマークにおける子どもケアと学校教育の連携について
Author(s)	沢広, あや
Citation	大阪大学教育学年報. 2004, 9, p. 149-162
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/7061">https://doi.org/10.18910/7061</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

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

The University of Osaka

## デンマークにおける子どもケアと学校教育の連携について

沢 広 あ や

### 【要旨】

本論文では、デンマークにおける子どもケア<sup>1)</sup>と学校教育の発展の中で、近年両者をつなぐ新しい試みが行われていることに注目し、その背景と具体的な取り組みについて検討するものである。デンマークでは他の欧米諸国と比較して子どものケア制度が発達し、多くの子どもが就学前後にわたってケア施設を利用している。ケア施設はこれまで学校とは異なる独自の社会的役割を担ってきたが、近年では、学校教育においても、改革を通じてケア施設と活動目的や目指すべき方向が近くなってきており、両者は日常的なレベルで連携するようになってきている。そしてこの連携を支えるのが、ケア施設で働く専門家のペダゴグ(pedagog)である。彼らが学校教育の中でどのような役割を担っているのか、また連携が子どもの学習や生活にどのような意味を与えるのか、という点に注目し、連携の意義と可能性について考察している。

### はじめに

デンマークでは、他の欧米諸国と比較して子どもケア制度が発達し、多くの子どもが就学前後にわたってケア施設を利用している。また、ケア施設で働くペダゴグ(pedagog)は、高等教育レベルの専門教育を受けており、彼らが子どもケアを担っている。ケア施設及びペダゴグの歴史は古く、学校教育とともに子どもの生活に深く関わっている。しかし近年、これまで別々の組織であった学校とケア施設をつなぐ試みが行われ始めている。具体的には、学校の中にケア施設で働くペダゴグが入り込み、授業を担当したり、子どもの様子について教師と話し合ったりするという。これまでは全く異なった目的をもっていた学校とケア施設が、ペダゴグを介して連携をとるようになったのである。

しかし、このような取り組みは突然行われるようになったのではない。本来ならば全く別の役割を担っていると思われる学校とケア施設は、社会の変化とともにゆっくりとその目的を変化させてきている。それでは、デンマークの学校とケア施設の役割や目的はどのように発展し、そして、両者の目的の違いはどのような方向を向いているのだろうか。これらの点に注目し、本論文では学校教育と子どもケアをつなぐ役割を担うペダゴグの具体的な活動にも触れながら、教育とケアをつなぐ活動の目的と方向性について検討する。

### 先行研究と本研究の意義

デンマークの子どもケア制度については、いくつかの先行研究がある。一方、ペダゴグに関する研究は、まだまだ十分には行われていない。例えば、デンマークの就学前の子どものためのケア制度に関しては山本(1998、2002)に詳しいが、ペダゴグの具体的な役割については述べられておらず、ケア制度も主に就学前が中心である。また、林(1998、2000)は、デンマークのペダゴグについて、現地での調査にもとづいた研究を行っているが、ペダゴグを就学前の子どものケア施設で働く者として限定しており、就学児童をも対象とした役割があることまでは明らかにしていない。一方デンマークの学校教育に関する研究も、そのほとんどが視察にもとづいた報告書や学校教育制度についての概要(中嶋、1985)、歴史(松村、1976)に関する研究にとどまっている。

そこで本研究では、まず、デンマークの子どもケア制度の特徴について、欧米を中心とした他の国々と比較してその特徴を描き出し、ケア制度が社会の中でどのように位置づけられてきたかを明らかにする。次に、子どもケアと学校教育それぞれの社会的役割の変化と近年の特徴について整理し、それぞれの役割が明確に区別されていた状況から、互いに歩み寄るようになってきた現状について整理する。そして、な

ぜケア制度のもとで働くペダゴウが、今日、学校教育現場で活躍することになったのか、そして彼らが学校教育の場で果たす役割とは何か、それは教師の役割とはどのように異なるのか、というところまで踏み込んで述べていく。

## 1. 子どもケアに関する国際比較

### (1) ケアサービスの特徴

子どもケア及び子どものいる家族に対する各国の制度はそれぞれ大きく異なっている。デンマークは一般的には他の北欧諸国と制度が類似しているため、その特徴がひとくくりにして述べられることが多い。では、ヨーロッパの中でも北欧諸国の子どもケア制度にどのような特徴があるのか、複数の研究による分類をもとに簡単に述べたい。

まず、ペン(1998)によると、ヨーロッパ諸国の子どもケア制度は、一般的に4つのパターンに分類されるという。彼女によれば、1) ユニバーサルな福祉政策にもとづく北欧諸国、2) 教育制度をベースとしたスペイン、イタリア、3) 3歳以下のケア制度と3歳以上の教育制度をはっきり区別するフランス、ベルギー、4) ケア制度と教育制度が部分的に重複しながらも、サービスは一貫性がなく分断されているイギリス、アイルランド、オランダなどというように分類される。ペンによって提示されたこの分類は、彼女がEuropean Commission Childcare Networkにおいて、各国の子どもケア制度の特徴を調査し、それぞれの比較を行って明らかにしたものである。

次に、公的なケアサービスとそのサービスを受ける子どもの年齢との関係について、アントネンとシビレ(1996)による分類を見てみる。彼らはヨーロッパ諸国において、公的な子どもケアサービスがどのように分類できるか、また各国が3歳以下の子どもとそれ以上の子どもに対するサービスにおいて、公的な責任と私的な責任の境界線をどこで引いているのか、という視点から分類を行っている。その分類によれば、1) 3歳以下から就学児童まで全体的に多くのサービスが利用できるデンマーク、フィンランド、スウェーデン、2) 3歳以下から就学児童まで全体的に限られたサービスしか利用できないポルトガル、スペイン、アイルランド、ドイツなど、3) 3歳以下の子どもには多くのサービスがあるが、就学児童には限られたサービスしか提供されないフランス、ベルギー、イタリア、4) 就学児童に対する公的なサービスは多いが、3歳以下の子どもに対する公的なサービスは限られており、期間が短いというオランダ、イギリス、ノルウェーという区別を行っている。この分類によって、アントネンらはノルウェーを除く北欧諸国が、公的な子どもケアサービスを年齢に限らず提供しているのに対し、例えばポルトガル、スペインなどは家族によるケアモデルが特徴的であると述べている。

### (2) 家族政策と子どもケアの関係

公的な子どもケア制度がどの程度供給され、また私的な責任あるいは家族による責任がどの程度求められているのか、という区分は、各国の家族政策を参照することでも明らかにできる。例えば、コルビ(2000)は、「ジェンダーと階層がどの程度不平等のモデルに貢献するか」という論文の中で、福祉国家が家族政策にどのような関わり方をしているかという議論を行っている。コルビは其中で、3つの典型的なジェンダー化された家族政策モデルを提示している。即ちそれは、1) 一般的家族サポート型、2) 共働き家族サポート型、3) 市場優先型である。一般的家族サポート型では、古典的な性役割にもとづく家族形態をモデルとした公的支援が行われ、共働き家族サポート型では、両親ともに労働市場に参加していることを前提とした公的支援がなされている。そして市場優先型では、個人が私的に子どもケアの問題を解決することが求められているという。コルビは18ヶ国の家族政策の中から、主に、3歳以下の子どもの公的ケア制度、有給の産児・育児休暇制度、就学児童のケア制度などを取り上げて比較し、各国の制度を分類している。それによると、共働き家族を最も支援する制度を持つ国として、まず北欧諸国が挙げられている。また、一般的家族サポート型をフランス、ベルギー、ドイツなどとしている。さらに、市場優先型の国々として、イギリス、日本、アメリカなどを挙げ、これらの国々は共働き家族を最も支援していな

いと結論付けている。

これらの分類によって、北欧諸国の子どもケア制度の特徴は以下のように説明できる。

- 1) 教育ではなく福祉や家族政策にもとづいた政策である
- 2) 子どもの年齢に関係なく公的なサービスを整えている
- 3) 家族政策（子どものケア制度を含む）が共働き家族を前提としている

## 2. デンマークのケア施設の発展

### (1) ケア施設の発展

次に、デンマーク社会でケア制度がどのように発展してきたのかということについて、簡単に整理する。まず、子どものための施設は、もともと19世紀に貧しい家庭の子どもの、親が働いている昼間に預かる保護施設として、都市を中心に設立されていた。一方で1870年には、裕福な家庭の子どもが昼間教育を受けるのを目的として幼稚園が設立されている。これらの幼稚園は、ドイツのフレーベルやイタリアのモンテッソーリの影響を受けた人々によって設立され、独自に運営されていた。その後1902年には、子どもの家庭背景に関わらず、全ての子どもが利用することを目的とした幼稚園がコペンハーゲンに設立される。この幼稚園もフレーベルの影響を受けた人々によって設立され、いくつかの職業組合や政党によって支援を受けて始められている。

これらの幼稚園はやがて国の支援を受けて運営されるようになる。1920年代から40年代にかけては、国の予算案の中に施設の運営費だけでなく、新たに施設を設立するための費用も認められるようになった。しかし、本格的に国による支援を受け運営されるようになるのは第二次世界大戦後であった。

1950年代からは、多くの女性が労働市場に参加し、それに従ってますます多くの子どもが、昼間施設に預けられることになる。それと並行して、デンマークでは福祉国家設立のための様々な法律が制定され、労働者のための権利、特に女性のための権利が法律で認められるようになる。多くの女性が労働市場に参加するようになったこととこれらのことが合わさり、デンマークでは、特に1960年代から70年代にかけて、子どものための公的なケア施設の数が増大するようになる。

### (2) 生活支援法

そして1976年には生活支援法 (Lov om social bistand) が施行される。この法律は石黒によると、「社会サービスの対象を『高齢者』『児童』などのカテゴリー別に分ける方法から国民すべてをサービスの対象とする方法に転換」した画期的な法律である (石黒 1999 39頁)。この生活支援法では、子どものケアについて、各自治体がケア施設を必要とする子どもに対してそれを整備することを保証すること、そのサービス内容について責任を負うこと、そして障害者やその他特別な支援が必要な子どもを含む、全ての子どもの支援となるサービスを提供することなどを定めている。また、生活支援法では、この法律にもとづく支援は、それを受ける個々の対象者のニーズや状況をもとに提供されるべきであると規定している。つまり、子どもが両親の就労の有無や一人親家庭など、家庭の状況に応じて、全て一定レベルの社会的サービスを受ける権利が保証されているということである。このように、子ども自身が独立した存在として政府から必要な支援を受けられるということが生活支援法に定められた。この生活支援法が定められた頃から、ケア施設の役割が変化し始める。

### (3) ケア施設の役割の変化と近年の傾向

1960年から70年代にかけて子どものためのケア施設が増加した背景には、既に述べたように、ますます多くの女性が労働市場へ参加するようになったことと関係がある。これは独身女性だけでなく、既婚女性も、子どもがいても引き続き労働市場に参加していることを意味している。ケア施設ができた当初は、その目的として、母親の子育ての責任を代わりに引き受けるものであったが、その後は「労働市場の発展」

と「親の生活、権利の保障」(Winther 1999 p.81)のために必要とされてきた。そして同時に産児、育児休暇や児童手当制度など、子どもを育てる家族に対する様々な社会制度が整えられていく。これらの制度は結果的には共働き家族を想定したものとなる。そして子どものケアは、もはや母親の代わりという役割ではなく、親の権利、または家族の権利として位置づけられるようになる。

1990年代に入ると、今度は子どもケア、特に就学前の子どものケアは、子どもの将来の教育機会のもととなる重要な時期のケアとして世界的に認識されるようになる。そして、単に子どもを親が仕事をしている間に預ける場所として位置づけるのではなく、子どもへの教育的影響や、将来の様々な能力を発達させるための重要な期間として位置づけられてくる。デンマークにおいてもこのような影響はみられ、例えば、保育所の指導要領を規定する動きや、幼稚園学級を1年生へスムーズに移行するための準備期間として位置づけ、遊びの中にアルファベットや計算の練習を取り入れるなどの動きがでてきている。

さらに学習面だけでなく、子どもの社会性を養うという面からも、早い時期から同年齢の子どもの生活することがよい影響を与えるとも考えられている。今日のケア施設の役割は、このように、子どもの様々な能力を発達させるための場として認識され、「子どもを中心に」というスローガンをもとに行われている。それは、就学前後の時期を子どもの発達の重要な時期と捉えた考え方をもとにしているといえる。

#### (4) 今日のケア施設の種類

現在デンマークには様々な子どもケア施設がある。1998年では1歳から3歳の子どものうち、家庭的保育<sup>(2)</sup>の利用が45%、統合保育所、共同保育所が14%、乳幼児託児所が12%である<sup>(3)</sup>。3歳から5歳までの子どもで保育所を利用しているのは58%、統合保育所、共同保育所が33%であり、この年齢になると、実に90%以上の子どもがケア施設を利用している(OECD 2001)。そして早ければ5歳10ヶ月からフォルケスコレ(folkeskole)<sup>(4)</sup>に設置されている幼稚園学級(børnehaveklasse)に入学することができる。一般的には子どもは満6歳頃から幼稚園学級を利用するが、この利用率は98%である。

幼稚園学級は午前中で終了するため、午後は地域にある「余暇の家」と呼ばれる学童保育所や、統合保育所、または学校内に設置されている学童保育所で、夕方親が迎えに来るまで過ごす子どもが多い。これらの放課後施設は自治体によってその種類が異なるが、利用できるのは、概ね幼稚園学級から3年生までの子どもである。就学児童対象のこうしたケア施設は、1990年には6歳から9歳の子どもの43%が利用していたが、2000年には79%へと大幅に上昇している(Danmarks Statistik, 2002)。利用する子どもの数が増加している背景には、多くの親がパートタイムも含めて働いていること、家族形態や親の役割観の変化、そして、子どもの社会性や様々な能力を発達させるためには、ケア施設を利用することがよいと考えられていることなどが挙げられる。

### 3. 学校教育制度とベダゴウとのつながり

#### (1) 学校教育制度の変遷と近年の傾向

デンマークでは1972年に9年制の学校制度が確立した<sup>(5)</sup>。フォルケスコレでは、幼稚園学級から10年生までが設置されている。幼稚園学級と通称0年生とも呼ばれており、子どもが保育所での生活から学校での生活に慣れるための期間として位置づけられている。また、10年生は、例えば将来の進路選択にもう少し時間を要したり、中等教育機関(普通科高校、商業・工業高校など)へ入学する前にまだ十分学べていない生徒のためのものである。幼稚園学級、10年生はともに選択制であるが、近年では幼稚園学級で98%、10年生でも60%の子どもが通っている(Undervisningsministeriet, 2000)。

1972年に現在のような9年制の学校制度が確立されたが、まだこの当時は8、9年生のいくつかの教科では、生徒をレベル分けして授業が行われていた。1975年のフォルケスコレ法の改定でもこのレベル分けの方針は残ったが、この頃から学校教育において、子どもたちに民主的な教育を行おうという動きが起ってくる。例えばイエラング(1996)によると、1956年の学校改革時には「生徒の能力や素質を発達させ、彼らの特質を強化し、有用な知識を与える」という旧来の教育観にとらわれていたが1975年の法律で

は、その第一条に、生徒が「個々人の全体的な発達を助けるために必要な、知識、能力、物事に取り組む方法、そして表現方法を獲得できる」可能性を持つべきであり、学校は「生徒が民主的な社会に参加し、共感できるように準備し、共通の課題解決に向けて、責任を持てるようにすること、そして、授業や学校での日常生活は、知的自由と民主主義に則っていなければならない」と定めている (Jerlang 1996, p.219)。その後1970年代後半から80年代にかけては、経済成長の低下、失業率の上昇、科学技術の進歩などから、人々は学校での教育に、社会で有用な人物となるために必要なことや、専門性を重視した教育を期待するようになった。また同時に高等教育を受けることを目的に、普通科高校やその他の後期中等教育機関へ進学する者の割合も増加してくる。しかしその一方で、学校の時間割や構造については、イエラングによると「1930年代のものと驚くほど同じ」(Jerlang 1996, p.220)であった。学校の時間割や構造については、1990年代のフォルケスコレ法の改正で議論されることになる。

1993年に改正されたフォルケスコレ法では、各教科の枠組みを超えた学習を重視するようになる。さらに、生徒個人の能力開発に焦点が当てられ、一人ひとりの子どもの能力に応じた指導や、多動性の子ども、学習障害がある子どもなどを少人数のグループに分け、専門の教育を受けた教師を配置するなどの方法もとられるようになった。このように、これまでのクラスや授業の枠組み、教科の編成に手を加え始めたのが1990年代の教育改革の特徴である。この背景には、例えばエーゲルド (2001) によれば、90年代に入り、子どもたちが学校で十分に学んでいないという議論がデンマーク社会全体に起こってきたことが挙げられる。その一方で、現代社会は変化が激しく、これまでのように「知識がもはや指導者に集中したのではな」く、人々が仲間と協力したり、専門分野を超え、多方面にわたるコミュニケーションができたり、創造性や、新しい分野を学ぶ能力と意欲があることが必要になってきている。そのため、これまでのような学校の授業や教科の枠組みを改め、社会の中で必要とされる能力を養うのに適した、新しい学校の枠組みを作り出そうというねらいがあるという。2000年代に入ってからも、多くの自治体では、新たな学校の枠組みや授業形態によって、子ども一人ひとりの適性や能力に応じた教育を行うプロジェクトを立ち上げている。

## (2) 学校内で活動するペダゴウ

ペダゴウとは既述のように、就学前及び就学児童を対象とした専門職であり、子どもの生活を支援し、養育することを目的として主にケア施設で働く職員の総称である。日本の保育士と異なる点は、ペダゴウが担当できる子どもの年齢が0歳から18歳までであり、就学前だけでなく、就学児童や障害及び精神的に問題を抱えている子どもも対象としている点である。

ペダゴウを養成するための機関は、1930年代に初めて設立されているが、それらも当初は、フレーベルやモンテッソーリの思想について学んだり、影響を受けた人々によって設立されたものであった。これらの養成機関は、設立当初から運営費の一部を国から支援されてはいたものの、教育課程や運営に関しては独自に行っていた。その後ペダゴウ養成機関が公的な教育機関となったのは1950年代である。1951年に乳幼児専門のペダゴウ養成課程、1953年に保育所、学童保育所のペダゴウ養成課程が公的な教育機関となっている。今日では、これまで別個に存在していた養成課程、即ち、乳幼児託児所、保育所、幼稚園学級の担任、学童保育所、青少年クラブ、そして障害を持つ子どもや児童養護施設でそれぞれ働くペダゴウの養成課程の区別が廃止され、全て統一された。現在ではペダゴウ養成課程で3年半の教育(内15ヶ月の実習を含む)を受け、最終的に自分で専門を選ぶという方法がとられている。

さて、本論文で扱うペダゴウは、主に学校内で活躍するペダゴウである。具体的には、幼稚園学級を担当するペダゴウと、学校内に設置されている学童保育所や、地域にある「余暇の家」と呼ばれる学童保育所で働くペダゴウである。幼稚園学級を担当するペダゴウ(以下、幼稚園学級担任)は、幼稚園学級の子どもたちの普段の授業を担当しているので、どちらかといえば教師と近い役割を果たしているといえる。80年代から90年代にかけて、幼稚園学級は子どもが保育所での生活から学校での生活に慣れるための重要な期間として位置づけられるようになり、それに伴って、保育所のペダゴウや1年生担当の教師と緊密な連絡関係をとるような取り組みを行うところも出てきている。幼稚園学級担任は普段、授業を担当し、教

師と同じ職員室を利用している。彼らはペダゴウではあっても、教師として自らの役割を認識していることが多い。

一方、学童保育所で働くペダゴウ（以下、学童ペダゴウ）は、就学児童を対象にしたケアやレクリエーションを担当している。彼らの活動は、例えば木工や粘土細工、裁縫、料理、スポーツ、様々な種類の遊びやテーマに沿った活動などである。そしてそれらの活動は学校とは完全に区別されており、学童保育所が学校内に設置されている場合でも、教師と学童ペダゴウが日常的に交流したり、意見を述べ合ったりすることはほとんど行われてこなかった。しかし、90年代の一連の改革の中で、2つの組織が子どもの生活に一貫性をもたらすことを目的として協力し合うこととなる。

### (3) 就学前後の教育とケアの連携

就学前後の教育とケアがどのような連携を行うことになったかを述べる前に、連携が行われるようになった背景と考えられるいくつかの理由を取り上げてみたい。その一つがある学力調査の結果である。1994年に北欧4ヶ国の学力比較調査が行われ、デンマークの10歳児の学力、特に読み書きの能力が最下位であった、という結果が出ている（Olsen, 2001）。それ以降デンマークでは、低学年や幼稚園学級での教育内容に関する議論が活発になり、近年では、これまで任意であった幼稚園学級の就学を義務付けるべきだという議論や、幼稚園学級の授業のガイドラインを教育省が作成するべきだ、という議論がおこっている。以前は読み、書きの学習は1年生に入るまでは行われなかったが、近年では幼稚園学級を1年生への準備期間として位置づけ、時間をかけて基礎を作る段階と考えている学校や教育関係者は多い。

さらに、1996/1997年には、全国調査「落ち着きのない子どもたちについての調査」が全国的に行われている。この調査の結果、学校の規模や都市、地方に関わらず、幼稚園学級と1年生で教師やペダゴウの話が聞けず好き勝手な行動をする子どもの割合が最も高いという結果が出ている。これら落ち着きのない子どもの特徴としては、「集中力が他の子と比べて弱い子」「学力的に弱い子」「家族の事情などで情緒不安定な子」などが挙げられ、また移民や難民の子どもなど、家庭と学校との文化に著しい差がある場合も、落ち着きがないことがあると述べられている（Egelund, 1997）。これらのことから、学校は「子どものしつけをも引き受ける必要性が高まっている」と言われ、「学校の授業において、社会的な問題を扱うことによって、授業がスムーズにすすむ」と多くの学校が判断するようになってきているという（Zeuner, et al. 2001, p130）。これら90年代半ばごろからの調査結果などを踏まえ、特に学校入学前後の時期にある子どもの学習、生活への関心が本格的に高まったのではないかと考えられる。

### フォルケスコレ2000

学童ペダゴウが学校の教師と協力することになった最も大きなきっかけは、1997年の教育省、自治体連合、教員組合による「フォルケスコレ2000」というプロジェクトである。このプロジェクトには学校改革の課題として8つのプログラムが掲げられており、全国から170の市<sup>6</sup>が参加している。そしてこの中で最も多くの市が優先的に取り組んだのが「重点5. 良いスタートを—共通の基盤 “Fokuspunkt 5. En god start-det falles grundlag”」という、就学前後の子どもに関するプログラムであった。このプログラムでは、幼稚園学級担当のペダゴウ、低学年担当の教師、そして学童ペダゴウが、学校の授業を含む様々な活動において、より積極的に協力し合い交流を深めていくこととなった。

具体的な連携の形態は大きく2つに分けられる。それらは1) 乳幼児施設と学校との関係、2) 学校入学後の授業と放課後との関係である。1) では、就学前の子どもが、約5年間ケア施設を利用した後学校に入学するというパターンが一般的であることから、学校と保育施設相互の関連を意識し、共通の目的を持って対話やより調和の取れた協力を行う必要があるとしている。一方2) では、低学年の子どもの授業時間がほとんど午前中で終わるため、学校での授業時間とほとんど同じだけ学童保育所で過ごしているという現状から、学童保育所が子どもの生活に与える影響は大きいと考えられている。そして、学校の授業と学童保育所での活動が、子どもにとってより良い学習、発達条件を形成するためのものとして、互いに子どもの最善の発達を保障するために、より一貫性のある枠組みを形成しようというのがねらいである。

本論文では紙幅の都合から、特に2)の学校入学前後の授業と放課後との関係について、学校で活躍するベダゴウが教師と具体的にどのような連携をしているのかを中心に述べていく。

### 学校と放課後をつなぐ取り組み

連携のパターンは2つあり、一つは年に数回、教師(幼稚園学級担任含む)と学童ベダゴウが共同で会議や学習会を開き、子どもの様子について話し合うというものである。そしてもう一つは、日常的に、学童ベダゴウが学校の授業に参加したり、教師と一緒に授業を行ったりするという取り組みである。これは、例えば教師が教科指導に集中して授業を進める一方で、学童ベダゴウは子どもたちが授業中にうまくやれているか、友達関係はうまくいっているか、といった点に注意している。

学童ベダゴウが日常的に授業に加わる学校では、これまでの授業時間を増加させ、低学年でも午後2時頃まで延長しているところが多い。これは単に授業時間を増やしたということではない。学校の時間を延長したことにより、休み時間を連続1時間とし、子どもたちが十分遊びにも集中できるようにということも考慮されている。また、学童ベダゴウが授業を担当する中には、様々な遊びの要素が含まれるが、遊びと学びを組み合わせ、子どもがこれまでのように、机に座って与えられた課題を同時に行うというパターンとは異なった学習形態もとられている。さらに授業時間も、45分で区切らずに例えば90分連続することで、一つの教科に集中して取り組めるような試みもなされている。

## 4. 具体的な取り組みから

ケア施設の発展と学校教育制度の変化および近年の傾向について述べてきたが、具体的にはフォルケスコレではどのような取り組みが行われているのだろうか。筆者は既に述べた「フォルケスコレ2000」の取り組みを採用した自治体の中からいくつかを選び出し、実際に訪問してその取り組みについて調査を行った。以下はその調査によって明らかにしたことである。

### 調査の概要

筆者は2002年3月6日から3週間デンマークに滞在し、5つのフォルケスコレを訪問している。これらの学校は、保育所と学校との連携を行っている学校か、学校と学童保育所が連携を行っている学校である。筆者は各学校に2、3日ずつ滞在し、幼稚園学級と低学年の授業、学童保育所の活動を観察した。そして幼稚園学級担任、低学年担当の教師、学童ベダゴウらにインタビューを行っている。

インタビューではまず、授業や放課後の活動を観察した後、その内容について質問することから始めた。そして幼稚園学級担任と低学年担当の教師には、保育所や学童保育所と連携を始める前と後で何か変化があったか、その変化はどのような影響を及ぼしたか、問題点は何かという点を中心に質問した。また筆者は同様の質問を学童保育所のベダゴウにも尋ねた。特に学童ベダゴウには、彼らが学校の中で活動することにどのような印象や考えを持っているかという点について尋ねた。インタビューは全てデンマーク語で行い、筆者自身がインタビューの内容を録音し翻訳している。インタビュー対象者の名前は全て匿名としている。なお、本論文では、紙幅の都合一つ一つの学校の取り組みについて述べ、その後他の学校の教師やベダゴウらによる発言を取り上げて検討していくこととする。

### (1) ヴァイレ市の「全体学校」取り組み概要

ヴァイレ市はユトランド半島の東側に位置し、人口約5万5000人である。ヴァイレ市では1990年代始め頃からいくつかの学校や保育所、学童保育所などで、教職員や子ども同士の交流を行っていたという。90年代後半になってフォルケスコレ法の改正や「フォルケスコレ2000」プロジェクトなどにより、市の教育局でも就学前後のケア施設と学校との連携について関心が高まった。そして1999年に学校を中心とした就学前後の連携に対して予算を計上し、3つの学校で試験的に取り組みを開始した。この取り組みは

「全体学校 (Helhedsskolen)」<sup>(7)</sup>と呼ばれる。「全体学校」が開始されると、すぐにヴァイレ市の他の学校でも関心が高まり、市は2002年から全てのフォルケスコレで「全体学校」の取り組みを取り入れることを決定した。

### ミュルホルムスコレの取り組み

ヴァイレ市にあるミュルホルムスコレ (Molholm Skole) は、児童数596人 (2002年) で市内では比較的大きな学校である。「全体学校」は、幼稚園学級から3年生までが対象で、1年生から授業時間の約半分を学童ベダゴウが担当している。またこの学校は「全体学校」で学校と学童保育所が効果的な協力を行えるように、低学年の教室の隣に学童保育所の一部の部屋と学童ベダゴウの事務室を設置している。これにより、朝や休み時間に、学童ベダゴウたちは授業を担当していない時でも、子どもの様子を見たり、声をかけたり、また一緒に遊んだりできるようになったという。

### 【「全体学校」の朝】

低学年のクラスでは、朝または終業時間に教師が一人ひとりの子どもに、放課後学童保育所に行くかどうかを確認する。何時に誰と帰宅するかを子どもに尋ね、それを書いたりリストを学童保育所の事務室前に掲示する。このことによって、学童ベダゴウは一人ひとりの子どもの予定を確認し、放課後から帰宅時まで責任を持って子どもたちを預かることができる。また、教師も子どもたちが放課後どのような生活をするのかを知る機会になる。

### 【「全体学校」の授業】

「全体学校」では一週間の授業時間は30時間である。これは「全体学校」を採用していない学校に比べて5時間から10時間多い。午前中で授業が終わるのが一般的である低学年にとって、午後2時まで授業があるというのは、かなりの時間増である。このうち約半分は学童ベダゴウが担当している。学童ベダゴウは単独で授業を担当する時もあるが、教師と2人で授業をする時もあり、それは学習するテーマや内容によって異なる。学童ベダゴウは主に音楽や図画・工作など創造的な教科を担当することが多い。一方教師と一緒に授業をする場合は、彼らは子どもたちが授業についていけているかどうか、問題を抱えている子どもはいないかなどに目を配り、課題に取り組めていない子どもに寄り添って話をしたり、一緒に課題に取り組んだりしている。

ミュルホルムスコレでは、授業時間を拡大し、90分をひとまとまりとすることもある。授業の区切りを少なくすることで、一つの課題により集中して取り組み、学習を深めることができるという。また、午後からの授業を「プロジェクト/テーマ学習」と名づけ、教師と学童ベダゴウが様々な教科の内容を総合した授業をしている。ベダゴウの担当する授業では、子どもたちは自由に友達の机の周りを歩き回って話をしたり、学童ベダゴウに飾りや詩を見せに行ったりしていた。学童ベダゴウは子どもたちの前で何かを全体に向けて指導するというよりは、一人ひとりが取り組んでいる様子を見て、声をかけていた。

### 【「全体学校」の休み時間】

「全体学校」では、授業時間だけでなく、休み時間にも特別な意味があるという。ヴァイレ市では、1回の休み時間を30分から1時間とるように決めている。休み時間を長くすることで、時間を短く区切っていた時よりも子どもたちが遊びに集中できるように、というのがねらいである。ミュルホルムスコレでも、午前中に30分、昼に1時間30分の昼食兼昼休みを設けている。休み時間は子どもたちが友達と一緒に遊んだり、ひとつの遊びから次の遊びへと移ったり、喧嘩をしても自分達で解決することができるだけの時間が確保されており、そのような時間も「全体学校」で重視されている学習の一つであると校長は語っている。

### 【放課後およびベダゴウの活動】

「全体学校」が午後2時に終わると、ほとんどの子どもたちは引き続き学校内の学童保育所へ移動し、そこで親が迎えに来るまでの時間を過ごす。ミュルホルムスコールでも幼稚園学級から3年生までの90%以上が学校内学童保育所を利用している。

学童ベダゴウらは、「全体学校」のプロジェクトに加わる以前は、午前中<sup>(8)</sup>は会議や午後の活動の準備をする時間としていた。しかし「全体学校」が始まってからは、午前中にベダゴウも学校の授業に加わることとなり、授業に参加しないベダゴウのみが、準備や会議をしたり、午後に来る子どものために、おやつを作って待っている。一方、授業に参加しているベダゴウも、放課後引き続き学童保育所で子どもと関わっている。彼らは午後2時になると、教室から学童保育所に移動していく。このことは、彼らが学校での子どもの様子と放課後の様子の両方を見ることができるということを意味している。夕方親が迎えに来た時には、学童ベダゴウは子どもの放課後の様子とともに、授業中の様子や教師の意見などについても、親に伝えることができる。親たちは、「全体学校」によって、学童ベダゴウから、授業中や学校での子どもの日常的な様子を聞くことができ、満足しているという。

子どもたちは午後2時になると、学童保育所の部屋へ移動し、ベダゴウが準備してくれたおやつを食べ、その後それぞれ好きな遊びに取りかかる。集団遊びや大人がリードするような遊びはほとんど行われず、子どもたちがそれぞれ仲間と自由に遊ぶのが一般的である。遊具にはゲームや塗り絵、コンピュータなどがあり、その他にも音楽、木工、紙工作、手芸、絵画などもできるように道具が揃っている。子どもたちの希望や季節の行事に合わせて、様々な活動ができるようになっている。

### 【「全体学校」に対する教師やベダゴウの思い】

この協力や子どもの変化について、教師やベダゴウらはどのように考えているのだろうか。ある幼稚園学級担任は「全体学校」によって、授業時間が増えたこと、学童ベダゴウや1年生の担任と協力しながら授業ができるようになったことについて、以下のように語っている。

今まで誰とも協力せず一人で授業計画を立ててきたけれど、今は学童ベダゴウが来て週に13から14時間担当してくれている。2人で一緒に子どもについて話し合えることは良い機会だと思っている。「私はこう思うけどあなたは?」「私はこれが気になるんだけど、あなたは?」という感じで話ができるから。そして授業時間が増えたことで、子どもたちを急がせなくてもよくなったことも「全体学校」が変わってよくなったことね。子どもと一緒に十分な時間を持って取り組めるし、子どもたちも物事をやり遂げることができるようになったから。

そして、1年生の担任との協力についても、以下のように評価している。

1年生の担任が週に2時間うちのクラスに来て、授業を担当してくれたり、子どもたちと一緒に昼食を食べたりしているの。その時に私と彼女は子どもの様子について話し合います。1年生になる数ヶ月前の保護者面談の時には、彼女も同席して話をしてくれます。彼女は子どもの状態について細かく色々なことを聞いてくれるからとても協力しやすい。子どもたちが1年生になってからも彼女はしばらくの間は私のところに来てくれて、子どもの様子について色々尋ねていきます。

また、ある学童ベダゴウは、教師や幼稚園学級担任との協力について、以下のように語っている。

教師と学童ベダゴウは、それぞれ違う視点で子どもを見ているのです。それは大切なこと。そうすることで、子どもの全体像が見えてくる。私達は子どもの全体像を教育の場面だけから得ることはできません。子どもたちがどんなふうに進んでいるか、友達関係はどうか、うまくやれているか、などからも見ることができる。

上述の幼稚園学級担任同様、学童ベダゴウも2つの異なった視点があることで、子どものことを多方面から理解することにつながると述べていることがわかる。では、教師と学童ベダゴウの視点がどのように異なるのか、ということについて、同学童ベダゴウは以下のように答えている。

教師は子どもに何か決まったことについて教えるということが仕事。つまり教師は子どもを客体として見ていて、課題を見つけて教えていくという仕事。一方、学童ベダゴウは、子どもを主体と考えて動く。

この学童ベダゴウは、さらに、教師は計画を立て、到達すべき目標があり、それに従って子どもを導いていくという仕事である一方で、学童ベダゴウはそのような方法には慣れておらず、何か物事が起こればそれにその都度対処する形で子どもたちと関わるという方法をとっているという。しかし、彼らが教室の中で、教師と協力しながらも授業を担当するというになると、その方法だけを続けていくわけにはいかない。

私たちが授業で子どもと関わる時、普段とは別な方法で取り組まなくてはなりません。授業には計画があって、到達しなければいけない目標のようなものがある。そういうやり方に私たちは慣れていない。これからは慣れていかななくてはいけないけれど、でも一方で教室には教師がいるでしょう。だから私たちは違った分野の専門家として、その特徴もいかさないとはいえない。そして午後2時になったら、学童保育所での本来の活動が待っているのです。

このように、この学童ベダゴウは、本来ならば子どもとの関係は教師とは異なるものであり、それを生かすことで、2つの異なる視点から子どもを理解することにつながる、と述べる一方で、教室の中では、既に決まった時間の流れ方、あるいは大人と子どもとの関係の持ち方があり、それを受け入れた上で、独自性を発揮しなければいけないと述べている。さらに、午後2時になると、「本来の活動が待っている」ということから、学校や教室の中での自分たちの仕事と、学童保育所での仕事は、全く同じものではないと認識しているようである。

## (2) 様々な教師やベダゴウの発言から

以上、ミュルホルムスコーレの取り組みと教師、ベダゴウの意見について述べてきた。筆者は既述のように、その他4つの学校と学童保育所を訪問し、教師とベダゴウらにインタビューしている。ここでは紙幅の都合上具体的な取り組みについては省略するが、他の学校でもミュルホルムスコーレと同様の取り組みが行われている。そこで、このような取り組みを行っている教師とベダゴウの発言からいくつかを取り上げ、連携によって見えてくる教師、ベダゴウそれぞれの役割と、連携活動の中で期待されているものは何か、という視点から検討を加えていきたい。

### 教師と学童ベダゴウそれぞれの役割

ある学童ベダゴウは、市の行った「『全体学校』によって子どもの毎日の生活に一貫性がもたらされるようになったか」というアンケートの中で、教師のほとんどが「はい」と答えた一方で、学童ベダゴウのほとんどが「いいえ」と答えたという例をだして、以下のように述べている。

「全体学校」と言うならば、本来は8時から14時までではなく、17時（学童保育所が閉室する時間）までのはずなんです。教師と学童ベダゴウとは、子どもの生活時間の捉え方が違うのだと思う。だから「全体学校」と言った時にイメージするものも違う。教師にとっては14時までがそうであり、私たちにとっては17時までなんです。このような考え方の違いを一つずつ確認していかないと、教師とベダゴウは相手を誤解してしまう。（V市、学童ベダゴウ）

これは、「全体学校」というものじたいが、学校を活動のベースとして、学童保育所及び学童ベダゴウを学校という枠組みに部分的に組み込んだ、ということと関係している。つまり、学童保育所での活動は、「全体学校」という枠組みの中には完全には組み込まれておらず、学童ベダゴウの放課後の活動や子どもの放課後の生活は、「全体学校」という枠組みからはみ出したものとなっているのである。また、「全体学校」では、学童ベダゴウが学校の授業に参加しているが、例えば教師が放課後に学童保育所へ出向く、ということも行われておらず、やや一方通行な関係であるともいえる。学童ベダゴウ側からすれば、学校での活動を補完する役割を負わされている、という印象があるのだろう。

一方、教師は学童ベダゴウが授業の中に関わってくることについて、以下のように語っている。

学童ベダゴウたちは、子どもがおもしろいと思うものを知っています。そしてそれを授業中にうまく取り入れている。子どもたちもじっと机に座って強制的に課題をさせられるよりも、面白いとおもったことに自ら向かっていくということから学ぶことは多いはず。(A市 教師)

また、この教師は、学童ベダゴウが授業に参加することによって、かえって自らの役割がはっきりするということを以下のように述べている。

学童ベダゴウが教室にいて、子どもたちの様子に目を配ってくれることで、私は授業で教えることに集中できるようになりました。教師は子どもがどのくらい文章を読めるようになったか、算数のどのあたりでつまづいているか、ということを中心に考えます。もちろん実際の授業では、教師と学童ベダゴウの役割をはっきりと区別することはできないけれど、学童ベダゴウと協力していく中で、それぞれの視点から子ども一人ひとりに必要なことは何かを考えて、話し合いをしながら子どもと接しています。(A市 教師)

このように、学童ベダゴウが学校での活動を補完する役割を負っている、という印象を持っている一方で、教師の方は、これまでの教師だけの視点ではなく、学童ベダゴウの視点や彼らの子どもとの関わり方が、学校での活動に生かされるようになった、と考えてより多面的に子どもの様子を捉えることができていると理解しているようである。そして、学童ベダゴウによる援助によって、さらに自らの役割を明確にできる、とも述べている。既に述べたミュルホルムスコーレの学童ベダゴウの意見の中にも、教師とベダゴウの子どもに対する視点の違いと役割の違いが述べられていたように、学校という舞台では、彼らが一緒に活動するなかで、逆にあえてその役割の違いをはっきりと意識することにつながっているとも言える。

### (3) 連携活動の中で期待されるものは何か

連携活動が行われるようになった背景として、90年代半ばに行われたいくつかの調査結果が影響しているのではないかと述べた。そして具体例や教師、学童ベダゴウらの発言からも明らかなように、ベダゴウらは学校という場において、子どもの学習環境や学習活動に影響を与えている様々な面に配慮する役割を担っているようである。一方で教師の役割が従来のものとどのように変化しているのか、という点は、この連携活動だけからはうかがい知ることができない。ただ、学校で子どもたちが十分に学んでいないのではないかという議論や、実際の調査結果として達成度が低いという結果が出ているものの、再び以前までの学習観や授業方法に逆戻りすることにはなっていないと言える。エーゲルンド(2001)が述べているように、現代社会の知識観が変化し、社会の中で生きていくために必要な能力も変化してきている中で、学校で子どもがどう学ぶべきか、ということ considering すると、これまでの学校の枠組みに固執することなく、逆に子どもの学習がどのようにすれば促進できるのか、ということに配慮したのがこの連携活動であると言えるのではないか。ベダゴウたちの中には、この取り組みは、学校が教師を採用するよりもベダゴウに仕事をさせたほうが、コスト削減につながるために行われている、という意見もある。教師とベダゴウの給与には多少の差があるのは事実である。また、サービスの重複を避けるための政策のひとつであるとも言

えるかもしれない。しかし単に教師の数を増やすことよりも、放課後日常的に子どもと接しているベダゴウが、学校でも子どもと関わり、それによって教師や親たちと日常的に子どもの様子について話をするができるという点には大きなメリットがあるといえるだろう。さらに、大人側にとっても子どもに何か問題が起こった時だけに話し合うという関係ではなく、日常的に子どもをきっかけにして互いに話をする、ということは、相互理解につながるとともに、子どもの生活環境にもより一貫性をもたらすことにもつながる。学校で教師が連携する相手が別の教師ではなく、ベダゴウであることの意味は、まずそこにあるといえる。

## おわりに

以上、デンマークにおける子どもケアと学校教育の発展とその方向性、及びベダゴウを介した連携について述べてきた。子どもケアは、親の就労を支援する目的から、就学前後の子どもの発達に影響を与える重要な時期のケアと考えられ、また学校での学習や生活に慣れるための期間として位置づけられるようになってきている。一方で、学校は子どもたちに一定の知識を与える場という考え方から、一人ひとりの能力を重視し、現代社会で必要な能力をいかにつけることができるか、そのためにはどのような学習環境が必要か、という観点から授業や教科の枠組みを変化させている。結果として両者は、従来のそれぞれの目的からではなく、子どもの発達や能力といった点を中心に活動を組み立てているといえる。その点では、子どもケアも低学年の学校教育も、同じ方向を向き始めていると言え、従って連携を行うことは自然な流れであったとも言えるだろう。

その一方で、学校と学童保育所での日々の活動は同じではない。またある学童ベダゴウが「子どもを『客体』とみる教師と『主体』とみるベダゴウ」という例を挙げたように、教師とベダゴウの子どもを見る視点も異なっている。しかし同じ視点ではないからこそ、子どもの発達や学習は様々な価値観から考慮、評価されるのではないか。そして、子どもを主体とみて、計画、到達目標を持たずに子どもに関わるというベダゴウの視点は、教師の視点と合わさることで、結果として全体的、包括的な発達、学習支援を可能にするのではないか。

だが、このような子どもケアと学校教育の連携を、ケアの教育への統合とみなすことは危険である。デンマークの例でもケア施設のベダゴウが学校現場で活動しているという点では、全く対等な連携ではないと言えるかもしれない。しかし、学校の授業の枠組みや内容の改革と並行し、ベダゴウの視点を子どもの学校での学習支援にいかそうという観点があることも忘れてはいけない。学校教育はこれまでの教育的な視点、教師による従来の授業、指導の枠組みにとらわれないこと、また子どもと関わる他の様々な分野と連携することも考慮にいれなければならない。日本でも、子ども一人ひとりの日常生活、学習環境に影響を与えている、様々な断片化した活動を整理し、それらを互いにつなぎ合わせていくことを、私たちは今後考えていく必要があるだろう。

## 【注】

- 1) 本論文では「保育」の代わりに「ケア」という言葉を用いる。その理由は、日本では「保育」という言葉が就学前の子どもを対象としたサービスを表すのに用いられることが一般的であるためである。本論文では就学児童対象の保育も総合して扱うため、「保育」よりも「ケア」という言葉が適すると考える。
- 2) 自治体による研修を受けた者が自宅で数人の子どもを預かる制度。
- 3) 地域によっては乳幼児託児所がなく、家庭的保育だけが3歳以下の子どものケアを担っているというところもある。
- 4) 日本の小学校と中学校を合わせた基礎学校。
- 5) デンマークには子どもが教育を受ける権利はあるが就学義務はない。親に教育責任があり、フォルケスコーレと同等の教育を受けさせることができるなら、就学しなくてもよいと憲法で定められている。親がフォルケスコーレでの教育よりも、自らの信条や教育観にもとづいたフリスコーレ (friskole) を設立することも可能であ

る。

- 6) デンマークでは、初等教育及び子どものケア施設は、コムーネと呼ばれる市レベルの自治体の管轄となっている(全275市)。政府は法律によって大まかな枠組みを規定しているが、学校の授業カリキュラムや授業時間数、ケアサービスの詳細については、コムーネと各学校、ケア施設および、運営委員会 (bestyrelse) によって決定される仕組みとなっている。運営委員会とは各学校やケア施設に設置が義務付けられていて、子どもの親がメンバーの過半数を占めており、学校や施設の運営について具体的な発言及び決定権がある。
- 7) この名前は「子どものケア施設と学校での日常生活を互いに関連させ、そこで行われる活動が全体としてひとつのまとまりからなるように」という「フォルケスコレ2000 重点5. 良いスタートを—共通の基盤」の中の構想から名づけられていると考えられる。他市でも同様の取り組みがあり、それらは「全日学校 (Heldagsskolen)」「遊びと学び (leg og laring)」「学校スタート(skolestart)」などと名づけられている。
- 8) 一般的に、学童保育所は始業前も開設しており、午前6時半ごろから授業開始まで学童保育所で過ごす子どももいる。

#### <参考文献>

- Antonen, A. And Sipilä, J. 1996 "European social care services: is it possible to identify models?", in *Journal of European Social Policy*, 6(2), pp.87-100.
- Ansel-Henry, P. 2001 "Værdier i SFO og fritidshjem" ,in Børns kompetence- udvikling i SFO og fritidshjem , ed.by Ansel-Henry, P.et.al., BUPL, pp.8-13.
- BUPL København 2002 Fritidspædagogik fortid-nutid-fremtid. BUPL København
- Danmarks statistik Børns levevilkår. Danmarks Statistik
- Egelund, N et.al. 1997 Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser. Undervisningsministeriet
- Egelund, N.,2001 "Tvarfaglige kompetencer i skole og fritidsinstitution" ,in Børns kompetence- udvikling i SFO og fritidshjem ,ed.by Ansel-Henry, P.et.al., BUPL, pp.82-92.
- Enoksen, I., 1997 Folk & Fag-træk af pædagogfagets historie. Børn&Unge
- 石黒暢 1999 「高齢者福祉」仲村優一他編『世界の社会福祉 デンマーク ノルウェー』旬報社 第1部Ⅱ
- Jerlang, E & Jerlang, J., 1996 Socialisering og habitus-individ, familie, samfund. Munksgaard-Rosinante
- 林陽子 1998 「デンマークにおけるベダゴウ養成についての一研究」岡崎女子短期大学研究紀要
- 林陽子 2000 「デンマークにおけるベダゴウPADAGOG養成についての一研究」岡崎女子短期大学研究紀要
- Korpi, W. 2000 "Faces of inequality: Gender, class and patterns of inequalities in different types of welfare states" in *Social Politics*, 7(2) pp. 91-127.
- Larsen, I.S. 2000 En god skolestart fokusgruppe interviews. BUPL
- Larsen, I.S. 2001 "Sammenstød og udfordringer i samarbejdet mellem lærere og pædagoger" ,in Børns kompetence- udvikling i SFO og fritidshjem ,ed.by Ansel-Henry, P.et.al., BUPL, 76-81.
- Løfstrom, J. et.al., 2000 Faglig håndbog BUPL 6B. BUPL
- 松村巖 1976 「北欧教育史」講談社
- Ministry of Social Affairs, 2002 Social policy in Denmark. Ministry of Social Affairs Denmark
- Mølholmskole 2001 "Mølposten skolekalender 2001-2002" Mølholmskole
- Nielsen, V.O.,2001 "Omkring folkeskoleloven af 1993" ,in Skolen i samfundet ,ed.by Kettel, L.,Billesø & Baltzer
- OECD 2001 Starting strong Early Childhood Education and Care. OECD
- Olesen, L.A., 2001 "Central og decentral vurdering af skoler" ,in Skolen i samfundet ,ed.by Kettel, L.,Billesø & Baltzer
- Penn, H. 1998 "Comparative Research: a Way Forward?", in *Researching Early Childhood Education*, ed.by David, T., Paul Chapman Publishing, pp.7-24.
- Socialministeriet/Undervisningsministeriet 1998 Samarbejde mellem dagtilbud og skole. Socialministeriet/Undervisningsministeriet
- Undervisningsministeriet, Danmarks Lærerforening, Kommunernes Landsforening 1998 Folkeskolen år 2000 -Projektplan Fokuspunkt 5 -En god start -det fælles grundlag. Undervisningsministeriet
- Undervisningsministeriet, 2000 Facts and figures Education indicators Denmark 2000. Undervisningsministeriet

- Undervisningsministeriet 2001 Evaluering af folkeskolen år 2000 8-punkts-programmet. Undervisningsministeriet
- Vejle kommune 2000 Beslutningsgrundlag for helhedsskolen i vejle kommune. Vejle kommune
- Vejle kommune 2001 Evaluering af helhedsskolen 2001. Vejle kommune
- Winther, I 1999 "Et ekstra hus -perspektiver på fleksible daginstitutioner", Danmarks Pædagogiske Institut
- 山本真美 1998 「デンマークの子ども家庭サービス①」高橋重宏編『子ども家庭福祉論』放送大学教育振興会, 275-293頁.
- 山本真美 1998 「デンマークの子ども家庭サービス②」高橋重宏編『子ども家庭福祉論』放送大学教育振興会, 294-317頁.
- 山本真美 2002 「諸外国における保育サービス—政策的概念と現状」国立社会保障・人口問題研究所編『少子社会の子育て支援』東京大学出版会

## Collaboration between Childcare and School Education in Denmark

SAWAHIRO Aya

In this article the author discusses the transition of the roles of childcare and schooling in Denmark and potentialities of recent collaboration between them.

In Denmark they have developed the childcare system through social movements and reforms over 50 years, and have changed its role in the society. Today, childcare is regarded as an important phase for younger children for their development. On the other hand, schools have also changed their teaching strategies through several reforms. They are now paying more attention to learning environment for children in order to assure their individual academic development.

Since 1990's, childcare institutions and schools in Denmark have started collaborative activities to create coherence in children's daily life. Teachers and "Padagogs", who are the qualified personnel in childcare, work together in classroom. In this way padagogs pay attention to children's lives during classes as well as after school. This article also discusses the possibility of the padagog's new role to bridge the two systems.