

原著

フォルケホイスコーレとコミュニティ心理学の交差点

— 人間の成長と社会の成熟を目指して —

藤 後 悦 子¹⁾

The Intersection of Danish Folk High Schools and Community Psychology:
Exploring An Educational Model Connecting Human Growth and Social Change

Etsuko Togo

要 約

This study provides an overview of the practices of the Danish folk high schools (Folkehøjskole) both domestically and internationally and examines their principles from the perspective of community psychology. First, it reviews the history of the folk high schools and outlines their key characteristics, followed by a discussion of practical examples, particularly in Nordic countries and developing countries. Next, the study examines the development and recent trends of folk high schools in Japan. A model illustrating the interrelationship between folk high schools and community psychology was created from those analyses. The results confirmed that both focus on promoting personal growth and social maturity. Specifically, folk high schools emphasize free education centered on dialogue, which empowers students (community members), encourages active participation in the community, and ultimately leads to the realization of democracy and a sustainable society. However, differences between folk high schools and community psychology were also identified. While folk high schools are specialized in promoting community awareness through education, leading to spontaneous social reform, community psychology employs psychological methods to address a broader range of social issues, with a strong emphasis on evidence-based policy recommendations.

Keywords : Denmark, Folkehøjskole, Community Psychology, Empowerment

1. 問題と目的

現在、日本社会は多くの深刻な課題を抱えている。教育分野では、文部科学省の「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」(2024)によると、不登校の生徒数は約35万人、いじめの件数は約73万件といずれも過去最高を記録した。また、インターネットを通じた嫌がらせや、Social Networking Service (SNS) 依存といった問題も顕在化しており、これらが子どもた

1) 藤後 悦子 東京未来大学こども心理学部 (Tokyo Future Uni. of Child Psychology) togo.etsuko@tokyomirai.jp

ちの健全な成長に与える影響は大きい。

さらに国際比較では、日本の子どもたちの孤独感が経済開発機構（OECD）の38か国中で最も高い水準にあること（UNICEF, 2007）からも、問題の深刻さが窺える。また、成人層に目を向けると、8050問題やひきこもり、自殺、闇バイトなど社会的孤立や生きづらさを抱える人々が増えている。加えて、景気の低迷や物価の高騰などの経済的問題も人々の不安を高めている。

これらの課題に共通する背景には、人々の孤立感やコミュニティの希薄化、個人と社会とのつながりの脆弱性などが挙げられる。このような状況を打開するために参考になるのがデンマークのフォルケホイスコーレ（Folk High School：以下、FHSとする。ただし、見出しにはフォルケホイスコーレと記載する）である。FHSは、19世紀にデンマークが非暴力による民主化を進める中で、個人のエンパワーメントとコミュニティの再生を目指して発展した教育である。FHSが提供するアプローチは、個々人の自己実現を促し孤独感を減少させ、社会とのつながりを再構築する可能性を持ち、現代の日本が直面する問題の解決に寄与すると考えられる。

このFHSの理念や教育内容は、多様な背景を持つ人々が対話を通じて社会問題の解決を目指すコミュニティ心理学の理念（Duffy & Wong, 1996 植村監訳1999）とも一致している。そこで、本研究では、デンマークや海外のFHSの動向を概観した上で、日本におけるFHSの可能性とその意義を、コミュニティ心理学の視点から考察することを目的とする。なお筆者は1995年11月から約2か月間デンマークのインターナショナルFHSに留学し、1995年夏にはインド、バングラデシュのFHSにそれぞれ約2週間、日本のFHSに約1週間滞在しながらフィールドワークを行った。その際の観察記録なども参考にしながら述べていく。

(1) フォルケホイスコーレ（FHS）

FHSとは、デンマークの、ニコライ・フレデリク・セヴェリン・グルントヴィ（Nikolaj Frederik

Severin Grundtvig 1783-1872）によって提唱され、クリステン・コル（Christen Kold 1816-1870）がそれを教育内容に具現化していったものである（The Association of Folk High Schools in Denmark, 2019；難波, 2012）。グルントヴィの思想は、生きた言葉の重要性、人間の啓発と自由、民主主義、生活と学びの重視、詩と歴史、キリスト教の人間観の尊重などであり、これらは後にFHSの根幹となった（Borish, 1991）。

デンマークの最初のFHSは1844年にシュレスヴィヒ南部のロディンに設立され、2024年現在では国内に約70校が存在する。17歳半以上であれば誰でも入学可能であり、一定期間全寮制で教師と生徒が共同生活を送りながら学びあう。試験や資格は存在せず、カリキュラムも自由であるという特徴を持ち、自分と異なる者との「生きた言葉」によるコミュニケーションを重視する（清水, 2024）。

FHSは、もともと農民層や労働者層など、教育の機会が限られている人々に対して、学びの機会を提供することを目的とした。対話を通して異なる立場を理解し、FHSで学んだ生徒が地域や社会に参画していく中で、デンマーク社会での対話による合意形成の文化を根付かせて、「人の民主化」を支えていった（藤岡, 2014）。その結果、対話による政治や社会活動が可能となり、デンマークは19世紀に暴力を用いずに民主主義を勝ち取った（Borish, 1991）。

デンマークのFHSの変遷については、Carstensen et al. (2015) が詳しくまとめている。第二次世界大戦後、多くの農村地域の若者がFHSへの入学を希望したため、当時の学生の大多数は農村出身者であった。1970年代には反体制運動の影響を受け、民主主義や市民権に関する自由な教育が中心となった。1980年代には、趣味や自己探求を目的としたコースが増加し、1990年代には、失業者が社会保障制度を活用してFHSに入学するケースが増えた。2000年以降は財政支援の減少に伴い入学者数が減少したが、近年ではマイノリティの人々への配慮など、教育の対象や内容が多様化している。

このように、時代の変化に伴いFHSの機能も変わってきた。かつてのような農民教育としての役割は薄れ、現代のFHSの学生の多くは、大学入学前の若者であり、彼らのキャリア形成の場として機能している。一方で、FHSは多様な人々が学び合う生涯学習と余暇活動の側面も持ち合わせている。鈴木(2012)は、FHSの余暇活動の意義について、「現代のFHSは、個々人を社会の構成員として捉え、社会に適合するミーティング・ポイントを提供する余暇活動の一つと位置づけられる。同時に、デンマークの余暇活動の理念を保持し、次世代に伝える場としての機能も期待される」(p.80)と述べている。

(2) デンマークのフォルケホイスコーレの教育制度、学校の特徴とカリキュラム

デンマークのFHSは、いわゆる強制的な教育に対抗する「自由」な教育として存在してきた。FHSは成人を対象に開始されたが、その後共通の理念を持つ私立学校として低学年対象の「The primary free school」「The secondary free school」、15歳—16歳対象の「The efterskole」(エフタースコーレ)、17.5歳以上対象の「The folk high school」、その上には教育養成大学として「The Independent Academy for Free School Teaching (teacher training)」という教育形態となっている(清水, 2024 p.11; Ministry of Higher Education and Science, Ministry for Children, Education and Gender Equality, & Ministry of Culture, 2016)。

デンマークのFHSの規模は、生徒が数十人というものが主流である。各学校では長期コースと短期コースのプログラムがあり、多数の講座が用意されている(原, 2019)。FHSは、学校ごとに特徴があり、グルントヴィ式の学校、体育系の学校、キリスト団体系の学校、芸術系の学校、老人を対象とする学校など様々である。最も多いグルントヴィ式は①伝統的な科目(例:デンマーク文学・歴史・自然科学etc)、②趣味と実益を兼ねた実践的な科目(例:陶芸、写真、ビデオ作成etc)、③現代的な課題(例:国際関係、途上国の問題etc)などのカリキュラムを提供

している(清水, 2024)。

通常週5日が授業となっており、月曜日から金曜日まで好きな科目を受講することができる。筆者が留学した時の時間割を振り返ると、全ての教科が週2回ずつあり、筆者は、ビデオ作成、演劇・ダンス、創作・縫物、デンマーク語、ジャーナリズム、コンピューター、体育、音楽などを選択した。土日や夕食後の自由時間には、イベントなどが予定されていることが多く、筆者の滞在中もシートパーティー(皆がシートを洋服に見立てて参加)、パフォーマンスデイ、日本文化紹介デイ、音楽デイなどが夕食後に実施された。また週末は、冬の森の散歩、スポーツ大会、雪合戦大会などが催された。

FHSの中でも特徴ある学校として、鈴木(2012)は、知的障害者とともに暮らして学ぶ場として構想されたフェン島北部のFHS Nordfyns Folkehøjskole(日欧文化学院)について紹介している。このFHSは、1967年に26歳で北欧にわたった日本人の千葉忠夫が設立した。当該のホームページ(Home Page、以下HPとする)によると、「1914年に建てられた旧小学校の建物を利用し、1983年から日欧文化交流学院として社会福祉を専門に日本から福祉研修生を多く受け入れてきた。2005年よりノーフェンスホイスコーレと名を改めデンマーク政府の認可を受けた」と記されている。鈴木(2012)によると、必修科目は①社会福祉、②一般教養であり、選択科目として、創造的科目(陶芸etc)、体育、語学、その他などがある。知的障害者の学生も一緒に生活し、活動の連携の場として、知的障害者通所施設などがある。

2. フォルケホイスコーレの国際的展開

現在FHSは各国で発展を見せており、北欧やアメリカ、イギリス、ウエールズ、スコットランド、オランダ、オーストリア、スイス、インド、ブラジル、ナイジェリアなどにも広がっている(Carstensen et al, 2015; 清水, 2024)。各国の展開の仕方はそれぞれ異なるが、成人教育の流れで発展している国と、デンマークFHSの精神が引き継がれた国、途上国の

開発手法として発展している国などがある（清水、2024）。

（1）北欧におけるフォルケホイスコーレ

距離的にも近い北欧では、FHSの影響は大きかった。ノルウェーでは1875年に初めて設立され、現在約80校^{注1)}、フィンランド約80校^{注1)}、スウェーデンは約156校^{注1)}となっている。

ノルウェーのFHSは、デンマークのFHSと多くの共通点がある。ノルウェーのFHSは、デンマーク同様に公教育制度には組み込まれておらず、公教育制度の外に位置している。入学は、16歳以上であればだれでも入学できるが、一般に18歳から19歳の間に入学することが多い。年齢制限は特に設けられておらず、成人教育の一環として、自身の興味や関心を追求できる場として提供されている（Bagley & Rust, 2009）。ノルウェーのFHSのHP^{注1)}を確認すると、学校ごとに様々なコースが用意されており、チェス、eスポーツ、アドベンチャー、メディア・デジタル、音楽、旅行、社会的活動、モータースポーツ、馬、歌などがある。

一方、フィンランドのFHSは、1889年に設立され、北欧の中では最も遅い歴史を持ち、北欧4か国の中でも、特に学問に重きを置いている（Lövgren & Nordvall, 2017）。森田（2023）によれば、現在のフィンランドのFHSを利用する若者の多くは、大学受験に不合格となり、空白の時間を埋めるためにFHSに通う。授業は、興味のある分野をじっくりとサポートを受けながら学ぶことができるため、学生の準備教育として機能している。しかし、教師との関係は教授者と生徒の関係にとどまり、グルントヴィが目指した対等な関係とは言い難いと結論付けている。

（2）発展途上国のフォルケホイスコーレ

FHSは、発展途上国にも広がりを見せている。グルントヴィの理念とFHSの精神が最も色濃く反映されているのは発展途上国であり、デンマークのFHSや独自の近代化の歴史が、これらの国々における自立のための運動モデルとして機能している（清水、2024）。以下では、清水（2024）を基に、具体的な

事例を紹介する。

ナイジェリアでは、1985年に「グルントヴィ研究所」が設立され、識字率の低い人々に「生きた教育」を提供するため、さまざまな工夫がなされている。この教育機関は、地域住民が実生活で活用できる知識を学び、地域の自立を支援している。

ブラジルでは、パウロ・フレイレの教育活動に基づき、対話を重視した草の根レベルの教育が進められてきた。教育を通じた社会改革や協働の重要性が強調され、FHSは民衆解放を目指すアプローチとして発展している。

インドでは、ケララ州の「ミトラニケタン（MitraniKETan）」がデンマークのFHSの理念を取り入れ、地域の自立を支援する学校として発展してきた。1965年、創立者のヴィシュワナタンは、アメリカの「ランド・グラント・カレッジ（Land-Grant College）」の活動に影響を受け、デンマークのFHSに留学する機会を得た。この経験を基に、インドのアイデンティティに根ざしたミトラニケタンを設立した。学校では、保育所から中学校までの教育のほか、農業、園芸、工芸（布織りやロウソク製造など）、林業、畜産といった多岐にわたる分野での学習と技術訓練が行われている。これにより、地域住民が自発的に学び、地域の自立を目指している。

バングラデシュでは、1981年にNon-governmental Organization (NGO) の「Bangladesh Association for Community Education (BACE)」と「Danish International Development Agency (DANIDA)」の協力により、デンマークのFHSの理念に基づいたGonobidyalayaという学校が設立された。これらの学校はNarayanganj, Bagerhat, Chandpur, Joypurhat, Chittagongの5か所にあり、各校には40—60人の学生が通い、6か月間のコースを受講している。教育内容は、一般教養が40%、技術訓練が50%、ボランティア活動が10%の割合で構成されている。また、4か月に一度、卒業生が集まり、地域の問題について話し合う場も設けられている^{注1)}。

実際にインドおよびバングラデシュのFHSの

フィールド調査（岡本^{注2)}, 1997）によれば、デンマークのFHSが重視していた「対話」の精神を受け継ぎながらも、より職業訓練に重点を置いた教育が実践されていることが確認された。

3. 日本におけるフォルケホイスコーレ

(1) 日本における歴史

日本では、大正デモクラシーの時代、内村鑑三が1911年に「デンマルク国の話：信仰と樹木とを以て国を救ひし話」を講演し、デンマークを理想の国として紹介した。この内容は戦前の小学校教科書にも掲載され、多くの青年がデンマークに関心を持つきっかけとなった。また、東郷実が「丁抹農業論」の中でフォルケホイスコーレを「国民高等学校」と訳して紹介し、さらに那須皓がホルトマンの著書を「国民高等学校と農民文明」として翻訳したことにより、フォルケホイスコーレの理念は広く世間に知られるようになった（白石, 2023；清水, 2024）。

この書籍の出版から2年後の1915年、日本で初めてのフォルケホイスコーレとして、加藤完治が校長を務める山形県立自治講習所が設立され、17年間にわたり長期・短期の研修生を受け入れた。また、1917年には信濃夏期大学、1919年には農業公民学校、1926年には3か月の合宿形式を取った岩手国民学校、1927年には茨城県に日本国民高等学校が設立され、その後も岐阜、富山、鳥取、静岡など各地で同様の学校が次々と設立された（白石, 2023）。

こうした動きの中で、日本ではデンマークが農業や農民の模範として理想化されていく。その影響からフォルケホイスコーレは農業主義イデオロギーが強まり、さらに、昭和の農業恐慌の責任転嫁として軍部の支持を得る帝国主義に結びついていった（清水, 2024）。また皇国史観による国民意識の形成に利用されることとなり（田淵, 2008）、本来の理念から逸脱していったため、戦後には衰退していった（清水, 2024）。

それでも戦後、フォルケホイスコーレの教育理念は、東海大学、玉川大学、自由学園などの教育機関

を中心に引き継がれていった。このきっかけの一つとして1931年に玉川学園で実演され、その後成城学園、自由学園をはじめとし全国で公演されたデンマーク体操が関係する。デンマーク体操の普及の背景には、政治的な動きとも絡んでおり、その内容は、田淵（2022）に詳しく記載されている。

一方、自由学園では自由教育の一環として1933年にデンマークのオレロップ体育アカデミーの卒業生を招き、体育指導者として1年間の滞在を実現している。その後も新型コロナウイルス感染症の流行期間を除き、自由学園とデンマークとの交流は続いている（早野, 2022）。両者は、キリスト教の価値観を基盤にしつつ、生活と学びを有機的に結びつけた「生きた学校」として、人間教育を重視している点で共通している（早野, 2021）。

(2) オルタナティブ教育としてのフォルケホイスコーレ

1990年代に入り、清水がオヴェ・コースゴールの協力のもとに「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——」（清水, 1996）を出版したことで、FHSの価値が再び注目された。本書のタイトルに「フリースクール」と記載されているように、1990年代には、日本では不登校が増加し、フリースクールなどオルタナティブ教育が発展し始めた。1990年、北海道に河村正人によって瀬棚FHSが開校され、2006年度まで活動が続けられた。この学校では、18歳以上を対象に、ひきこもりや不登校の青少年への教育的支援活動が行われた（石山, 2009）。筆者が約1週間滞在した際には、朝は家畜の世話、日中は自主的な学び、牧草の作業やジャムづくりなど、生活に根ざした教育が実践されていた。

このように1990年代や2000年代では、日本のFHSは、当時増加しはじめた不登校生徒の受け皿としての機能を果たしており、オルタナティブな教育の提供の場としての社会的意義を持っていた。

(3) 成人教育の視点

デンマークでFHSが成人教育において重要な役割を担っているように、日本でも近年FHSは、生涯

学習の推進や多様な学習機会の提供を通じて、成人教育の一翼を担っている。日本では、宿泊型の活動拠点を有するFHSと、特定の拠点を持たず、主に企画やイベントを中心に運営するFHSの2つの形態が存在している。

前者の例として挙げられるのが、東日本大震災後の2011年に岩手県陸前高田市で設立されたNonprofit Organization (NPO) 法人SETが運営する「Change Makers College (以下、CMC)」である。三井他 (2024) の研究によれば、CMCは4か月間の移住と学びの体験プログラムを提供しており、参加者の多くは、企業への就職が困難な状況にあったり、既存の社会で生きづらさを感じていたりする若者である。CMCはデンマークのFHSと交流し、その教育思想や手法を取り入れて、若者が成人期に移行する際の支援を行っている。

また、北海道東川町にある「School for Life Compath」では、1週間から10週間の滞在型コースを提供し、自然と共生しながら学ぶことを目的としている。さらに、オンライン学習と現地滞在を組み合わせたプログラムや、親子で参加できる短期プログラムなど、多様な学習スタイルに対応している。

一方、宿泊施設を伴わない活動拠点としては、日本グレントヴィ協会や一般社団法人IFAS (International Folkehøjskole Administration Service Japan)、各地域の自治体が活動を展開している。日本グレントヴィ協会は1998年に設立され、年に4回程度の合宿セミナー「ホイスコーレ」や、デンマークへのスタディツアーの企画、会報「ハイムダール (Heimdal)」の発行など、積極的な活動を行ってきた。近年ではその活動は縮小しているものの、日本におけるFHSの先駆けとしての役割を果たしてきた。

日本人がFHSに参加する形態としては、国内のプログラムに参加する場合と、海外、特にデンマークのFHSに留学する場合がある。デンマークへの留学支援を行う一般社団法人IFASは、FHSの教育理念を日本社会に広めることを目的としており、日本人

の教育やキャリア設計における価値観を変革し、それを支える文化や制度の在り方を見直す活動を行っている。このような活動を通じて、FHSは日本においても重要な教育的役割を果たしている。

(4) 地域創生や地域コミュニティ形成の視点

地域での共生社会の推進を目指す活動の一例として、鎌倉市が取り組む「鎌倉版フォルケホイスコーレ (FHS)」が挙げられる。このプログラムは、2021年から年に2回、6回シリーズの継続講座として実施されており、各回の定員は約20名である。2023年度の9月期コースのプログラムでは、対話と表現を中心テーマに据え、鎌倉の豊かな自然環境の中で、参加者が対話を通じて自己と他者に向き合う機会を提供した。この活動は、「鎌倉FiKA」というプログラムを通じ、地域住民同士が互いに助け合いながら成長し、多様な社会の実現を目指すものである (鎌倉市, 2024)。鎌倉FiKAでは、地域の絆を深めることを重視し、参加者が積極的にコミュニティに貢献し合う場を提供している。

4. フォルケホイスコーレが与えた影響

ここからはFHSの影響として、個人、教育システム、社会にわけて概観する。

(1) 個人への影響

三井他 (2024) の研究では、CMCのプログラムに参加した若者5名を対象に、プログラム開始時、1か月後、終了時の3つのタイミングで幸福度診断アンケートを実施し、プログラム終了後にはインタビューを行った。その結果、参加者は「自分らしい生き方への気づき」や「人とのつながりの強さを感じる」など、内面的な変化を報告し、最終的に人生満足度が向上したことが確認された。

岡本^{注2)} (1997) は、デンマークとバングラデシュのFHS経験者を対象に調査を行った。FHSでの生活を通じた自身の変化について自由記述を分析した結果、自発性 (例: 積極的になった)、受容性 (例: 肩の力が抜けて楽になった)、自律性 (例: 自分で計画・企画することができるようになった)、親密性

(例：家族に対する感謝の気持ちが増えた)などの側面で成長が見られた。またインタビュー調査では52歳のデンマーク人男性が、「1校目のFHSでは若者中心で居場所を感じられなかったが、2校目は多国籍であり、一体感や連帯感も強かった」と異なる年齢層や多国籍の環境での学びによる肯定的な効果を示された。彼の変化は自宅への帰宅後にも表れており、「家族がすぐに彼の変化に気づいた。彼の喋り方に暖かさが感じられた」とのことで、家族との関係にも良い影響を与えた。

バングラデシュにおいては、卒業生5名、その家族や地域の人々8名、教師5名の計18名を対象にし、訪問により1人1時間程度の面接を行った(岡本^{注2)},1997)。学校生活を通じた生徒の自己変容は、「将来に対して具体的な計画を持つようになった」という現実認知の正確さ、「自分の存在意義を知ることができた」「自分を信頼、他人を信頼できるようになった」などの受容性、「積極的になった」「自分の能力を広げることができた」などの自発性、「仕事に対して責任感を持つようになった」などの自律性に関する内容が示された。

地域の人々へのインタビューからは、子ども達の変化や地域の変化に関するコメントが得られ、子ども達の変化としては、「協力的に仕事を手伝ってくれるようになった」「学校で習った知識を使い、家族のために働いてくれるようになった」「子ども達は働いて稼げるようになった」などが示された。また地域の変化としては、「若者全体のモラルがよくなった」「若者が地域のために行動してくれる」「学校で得た知識などを周りの人に伝えてくれるので、周りの人々の知識や好奇心も高まった」などが示された。

このように、FHSによる教育の影響は、個人の成長にとどまらず、地域や家族にも波及し、広範な社会的効果をもたらしている。

(2) 教育システムへの影響

デンマークでは、小・中学校の教育システムにおいて、公立のフォルケスコレと私立のフリースコレおよびエフタースコレが存在することは先に述

べた通りである。清水(2024)によれば、FHSの影響で設立された私立のフリースコレは、FHSと同じく「生きた言葉」や「対話」を重視した教育を行っており、これが公立のフォルケスコレにも広がったとした。このように、FHSはデンマークの公教育に対抗し、教育改革を推進する影響を与えてきた。

(3) 社会への影響

デンマークでは、FHSが、民主主義を支える社会運動としての役割を担ってきた(藤岡,2014)。近年、その社会運動的な側面はやや弱まっているものの、FHSは環境問題への取り組みや技術支援を行う「アカデミー」と呼ばれる研究機関を併設している。たとえば、フォルケセンターでは自然エネルギーの研究や、発展途上国への技術支援を行っており、FHSは持続可能な社会の実現に貢献している(清水,2024)。

インドのミトラニケタンに関するRejula et al.(2013)の研究では、女性のエンパワーメントや技術教育を通じて、農村の発展や地域リーダーの育成に大きな影響を与えたことが示されている。これらは、地域社会の活性化と持続可能な成長が促進された例である。

岡本^{注2)}(1997)は、デンマークおよびバングラデシュでの調査結果や文献研究を基に、FHSが個人および社会に与える影響を内発的発展論の視点からモデル化した。このモデルによれば、FHSでは伝承民話や神話、共同生活、対話による人々の相互作用が行われ、無試験・無資格という特徴を通じて、地域の人々が自己実現を目指す人生を歩むことができた。FHSを卒業した人々は、新しい価値観を身につけて地域社会に戻り、その日常生活を通じて周囲の人々に積極的な影響を与える。また、学校に直接通っていない地域住民も、生徒や卒業生と関わることで協力的な関係を築き、地域全体に好影響が広がる。この過程を通じて、社会参加の促進や共生社会の実現、さらに地域の伝統の再認識が進んでいく。

特に発展途上国では、FHSの活動を通じて、保健・

衛生の向上、生産力の増加、教育機会の拡大といった具体的な効果が期待される。地域の発展が国家レベルにも波及し、民主主義の普及や自立的な経済発展、さらには伝統や環境の再生につながる可能性がある。このように、FHSは地域から国家までの様々なレベルで多大な影響を及ぼす可能性があることをこのモデルは示唆している。

5. フォルケホイスコーレとコミュニティ心理学

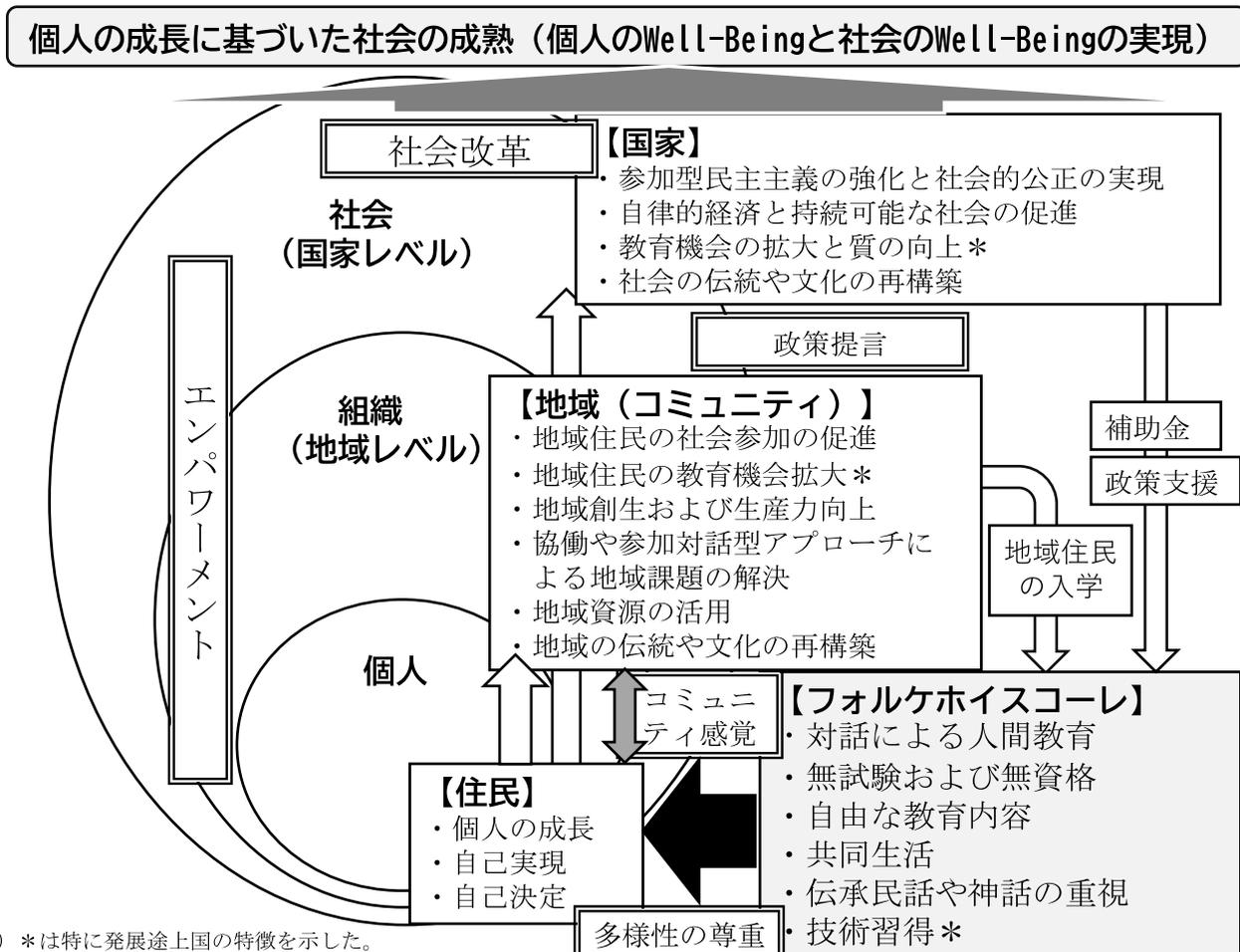
(1) コミュニティ心理学から見たフォルケホイスコーレ
コミュニティ心理学とは、1965年のボストン・スワンプスコット会議において、「地域精神保健に携わる心理学者の教育に関する会議」として誕生した学問である。この学問が目指すのは、貧困、人種差別など、個人が直面するさまざまな社会的問題に対し

て、健康な人々を含めた全ての人々の健康増進を図り、さらに社会そのものの変革を促すことである（植村, 2012）。つまり、コミュニティ心理学は「社会変革の心理学」とも称される。

岡本^{注2)} (1997) は、FHSについて内発的發展論を参照しながらモデル化した。本研究ではそのモデルを踏まえ、コミュニティ心理学の概念を用いて検討する。コミュニティ心理学とFHSの関係を示したものがFigure1である。FHSの教育は、年齢制限を設けず、多様な人々が対話を通じて学べる環境を提供している。障害者と共に学び、生活することを保障するFHSも存在する。これは、コミュニティ心理学が重視する「多様性の尊重」や「マイノリティの包摂」（箕口, 2016）という理念と共通しており、両者の哲学には類似点が見られる。

また、FHSでは、対話を重視しながら地域社会の

Figure 1 フォルケホイスコーレとコミュニティ心理学の相互関係モデル（岡本^{注2)} (1997) を参考に作成）



伝統や文化を再評価することに重きをおく。このプロセスでは、個々人の自由が尊重され、心理的な安全性が確保される風土が整えられている。コミュニティ心理学においても、問題解決の場における当事者の参加型アプローチが重要視されており、知識の一方的な伝達ではなく、相互的交流やコミュニケーションが強調されている(箕口, 2016)。FHSやコミュニティ心理学における対話型学習は、コミュニティでの役割や貢献を自己決定する力を強化するものである。

さらに、FHSの卒業生が地域社会で実践する際、学んだ対話的問題解決のスキルが発揮される。これにより、個人がコミュニティに影響を与え、同時にコミュニティからも影響を受ける相互作用が生じ、結束力が高まることでコミュニティ感覚 (McMillan & Chavis, 1986) が養われる。結果として、地域問題に対する積極的なコミットメントや、多様性を尊重する態度が形成される。また、特に発展途上国においては識字率向上、技術や経済的手段や衛生知識の習得により、地域の公衆衛生や教育レベルが向上し自立的な経済活動が可能となり、結果として、共生社会に近づくことができる。こうしたプロセスを通じて、コミュニティは高いWell-Beingを実現し、個人のWell-Beingとともに成熟した社会へと進化する。

FHSの教育やその運動を通じて、人々が力を得て、彼らの所属する組織や地域が変革され、最終的には社会全体に大きな影響を与えるプロセスは、コミュニティ心理学が重視するエンパワーメントの概念(植村, 2012, p.13)と一致する。以上の考察をもとに、コミュニティ心理学的視点からFHSを評価した。

(2) 両者の違いとフォルケホイスコーレの課題

一方で、FHSとコミュニティ心理学には、異なるアプローチや目的が存在する。両者は、人々の成長や社会の発展に寄与するという視点で共通しているが、その手法や焦点に違いが見られる。FHSは、成人教育を通じて社会に貢献することを目指し、教師と生徒との対等な関係を重視し、共同生活を通じた

自由な教育を実践している。市民としての意識や自己実現を促すなかで、人々が社会参加を通して民主主義を強化していく。

これに対して、コミュニティ心理学は、1960年代のアメリカで貧困や差別、精神健康問題などへの改善を目指して生まれた学問である。成人教育に限らず、幅広い対象に対して様々な心理学的手法を用いながら、データに基づいた科学的な分析を行い、社会正義に基づく政策提言や実践介入を行う。さらに、実践から得られたデータに基づいて仮説を修正し、次の検証へとつなげる科学者-実践家モデルを採用している (Duffy & Wong, 1996 植村監訳1999)。

(3) 今後の課題

最後に今後の課題として、FHSの機能と方向性について考察する。現在、FHSは主に若者を対象とした教育機関としての役割を果たしており、特に大学入学前の若者を中心に教育が展開されている。その社会的意義は評価しつつも、50歳代の受講者が「若者ばかりで居場所がなかった」と感じていた(岡本^{注2)}, 1997)ことから、年齢や背景が異なる人々との対話を通じて自己を深め、地域文化を再評価する場としての機能が十分に発揮されているかについては疑問が残る。

さらに、坂口(2022)は、20世紀後半以降においてFHSの存在意義が再び問い直されていると指摘している。産業構造の変化と高等教育の整備により、地方の農民や青年を対象とした伝統的な役割が徐々に薄れている。この変化を受け、坂口(2022)は二つの新たな方向性を提案している。第一に、1970年代以降に定着したワークショップ方式であり、これは風力発電などの社会運動と連携した対話重視の問題解決型教育である。第二に、グローバル市民の育成を目指した新たな教育の枠組みである。

一方、ヤーンセン(2022)は、日本人留学生がデンマークのFHSで「私を変えなきゃ症候群」に陥ることを懸念しており、日本独自のFHSの発展が必要であると主張している。現在の日本においては、宿泊型教育だけでなく、地域創生や共生社会の実現を

目指した短期プログラムも展開されている（矢野, 2022）。さらに、個人で取り組む活動として、筆者も「お散歩フォルケ」（藤後, 2022）を実施している。

これらの取り組みを通じて、日本におけるFHSの独自の発展が期待される。また、その成果を科学的に実証し、コミュニティ心理学の知見を活用して政策提言に結びつけることにより、新たな教育モデルや社会の構築が可能となるだろう。

注

注1) ノルウェー、フィンランド、スウェーデン、バングラデシュのFHSの数やカリキュラムに関しては、2024年11月15日現在の下記の公式サイトを参照した。HP作成の年代が記載されていなかったため、各国のHPのURLを引用文献ではなく注として記載する。ノルウェーのFHSは、<https://www.folkehogskole.no/>、フィンランドのFHSは、<https://www.folkehogskole.no/>、スウェーデンのFHSは、<https://www.sverigesfolkhogskolor.se/om-folkhogskola/>、バングラデシュのFHSは<https://nordfyns.nu/ja/>、および<https://www.bacebd.org/gonobidyalaya-community-school>を参照した。

注2) 岡本は筆者の旧姓である。

6. 引用文献

- Bagley, S. S., & Rust, V. D. (2009). Community-Based Folk High Schools in Norway, Sweden, and Denmark. In Raby, R. L., & Valeau, E. J. (Eds.), *Community College Models* (pp. 279-298). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9477-4_16
- Borish, S. M. (1991). *The Land of the Living: The Danish Folk High Schools and Denmark's Non-Violent Path to Modernization*. Blue Dolphin Publishing
- Carstensen, N., Voetmann, S., Røll, K., & Villadsen, J. (2015). The Danish folk high schools as the schools for life: The history, the present and the future. *Rocznik Andragogiczny*, 231-244. <https://doi.org/10.12775/RA.2014.030>
- Duffy, K. G., & Wong, F. Y. (1996). *Community Psychology*. Allyn and Bacon. (植村 勝彦 (監訳) (1999). コミュニティ心理学——社会問題への理解と援助——

ナカニシヤ出版)

- 藤岡 惇 (2014). デンマークに学ぶ非暴力的な社会変革の道. *立命館経済学*, 62(5-6), 656-671.
- 原 義彦 (2019). フォルケホイスコーレの基本価値の類型化と自己評価. *秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要*, 41, 85-96.
- 早野 曜子 (2021). デンマーク・オレロップ体育アカデミーと自由学園の交流 (その1) *生活大学研究*, 6(1), 118-128.
- 早野 曜子 (2022). デンマーク・オレロップ体育アカデミーと自由学園の交流史 (その2) *生活大学研究*, 7(1), 45-62.
- 石山 貴士 (2009). 北海道における大学拡張運動の萌芽とその展開. *教育学の研究と実践*, 4, 65-73.
- 鎌倉市 (2024). 鎌倉版フォルケホイスコーレ事業. Retrieved October 31, 2024, from https://www.city.kamakura.kanagawa.jp/kyosei/folkehoiskole_main.html
- Lövgren, J., & Nordvall, H. (2017). A short introduction to research on the Nordic folk high schools. *Nordic Studies in Education*, 37(2), 61-66. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-02-01>
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I)
- 箕口 雅博 (2016). コミュニティ・アプローチ. 箕口 雅博 (編) *コミュニティ・アプローチの実践* (pp.13-28). 遠見書房
- Ministry of Higher Education and Science, Ministry for Children, Education and Gender Equality, & Ministry of Culture (2016). The Danish education system. Rosendahls A/S. Retrieved October 31, 2024, from https://hfc.dk/wp-content/uploads/2019/09/the_danish_education_system_pdfa.pdf
- 三井 俊介・小林 敬志・山本 晃平 (2024). 成人期への移行における人生再考の場. *Nonprofit Review*, 23(1+2), 85-92.
- 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. Retrieved November 8, 2024, from https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_1_2.pdf

- 森田 佐知子 (2023). フィンランドの若者のキャリア形成におけるフォルケホイスコーレの役割 関係性の教育学, 22 (1), 83-96.
- 難波 克彰 (2012). 2011年度 第1回公開講演会 世界で一番幸福な国デンマーク——その教育の秘密—— 宮城学院女子大学発達科学研究, 12, 79-89.
- 岡本 悦子 (1997). フォルケホイスコーレ(国民高等学校)運動にみる内発的発展の可能性——デンマークとバングラデシュのケースを通して—— 筑波大学卒業論文
- Rejula, K., Rao, D. U. M., & Roy Burman, R. (2013). Socio-economic impact of Mitraniketana: A social enterprise on agricultural and rural development in Kerala. *Journal of Community Mobilization and Sustainable Development*, 8(1), 36-40.
- 坂口 緑 (2022). デンマークとホイスコーレ、二人三脚の180年 野拓 洋・松浦 早希・松永 圭世・真庭 伸悟・井上 綾乃(編) フォルケホイスコーレのすすめ (pp.44-49) 花伝社
- 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
- 清水 満 (2024). 改訂2版 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
- 白石 正彦 (2023). 没後150年のN.F.S. グロンヴィとデンマークにおける国民高等学校及び農業協同組合の持続可能な発展 生協総研レポート, 99, 52-67.
- 鈴木 七美 (2012). デンマークにおける「障害のない社会」構想とノーマライゼーション——余暇活動としてのフォルケホイスコーレの展開—— 国立民族学博物館調査報告, 102, 77-98.
- 田淵 宗孝(2008). グロンヴィ論とフォルケホイスコーレ論の再検討 社会文化研究, 10, 86-106.
- 田淵 宗孝 (2022). デンマーク的身体の受容と想像力：デンマーク体操をめぐって 羽衣国際大学現代社会学部研究紀要, 11, 27-44.
- The Association of Folk High Schools in Denmark. (2019). Danish Folk High School.Retrieved October31, 2024, from <https://danishfolkhighschools.com/media/11348/19-danishfolkhighschool-haefte-web.pdf>
- 藤後 悦子 (2022). Humans: 3つのキーワード Retrieved October31, 2024, from <https://humans.tokyoumirai.ac.jp/post-224/>
- 植村 勝彦 (2012). 現代コミュニティ心理学 東京大学出版会
- UNICEF (2007). An overview of child well-being in rich countries: A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations. Innocenti Report Card 7, UNICEF Innocenti Research Center. Retrieved October31, 2024, from <https://eprints.whiterose.ac.uk/73187/1/document.pdf>
- 矢野 拓洋 (2022). ジャパン・ホイスコーレDAY 矢野 拓洋・松浦 早希・松永 圭世・真庭 伸悟・井上 綾乃(編) フォルケホイスコーレのすすめ (p.150) 花伝社
- ヤーンセン モモヨ (2022). ホイスコーレは社会の「受け皿」ではない 矢野 拓洋・松浦 早希・松永 圭世・真庭 伸悟・井上 綾乃(編) フォルケホイスコーレのすすめ (p.33) 花伝社
- (とうご えつこ)

【受理日 2024年11月20日】