

フィンランドにおける教師教育改革の背景と現状、及びその特徴 の明確化に関する研究

—教職大学院のカリキュラム構築への示唆—

小 柳 和喜雄

奈良教育大学 (教育実践総合センター)

(2007年5月7日受理)

The Background and Unique Features of Reform in Teacher Education in Finland

— Toward Construction of a New School of Professional Development in Japan —

Wakio OYANAGI

(Center for Educational Research and Development, Nara University of Education, Nara 630-8528, Japan)

(Received May 8, 2007)

Abstract

This study aims to clarify Background and Peculiarity of Reform of Teacher Education in Finland. The teacher education at Universities in Finland has been reformed as a part of the Bologna process. By them, how did the teacher education in Finland change? What teacher education is done now? In Finland, since the end of 1970 year, the basic qualification for primary and secondary school teachers in Finland has been Master's degree. Why has such a approach been performed? What is the idea that exists in the background of the teacher education in Finland? The following two points of the teacher education were especially characterized and clarified in the main discourse through the search to these questions. They were "Pedagogical Thinking Skill" and "Research-based Teacher Education".

Key Words : Teacher Education, School of Education for Professional Development, Finland, Pedagogical Thinking Skill, Research-based Teacher Education

キーワード : 教師教育, 教職大学院, フィンランド, 教育学的思考, リサーチ・ベース

1. 研究の背景と目的

1. 1. 研究の背景

大学院における教員養成、その具体化としての教職大学院への動きがいよいよ本格化してきている。この動きの発端は、周知の通り、平成16年10月に文部科学大臣から「今後の教員養成・免許制度の在り方について」として、(1)教員養成における専門職大学院の在り方(2)教員免許制度の改革、とりわけ教員免許更新制の導入、の

2つの点に関わる諮問を中央教育審議会が受けたことが大きい。同審議会は、その後、教員に対する揺るぎない信頼を確立するための総合的な改革を推進するために、教員養成部会の下に、平成17年3月に、(1)ワーキンググループ、(2)教員免許制度ワーキンググループの2つのワーキンググループを置き、専門的な検討を続けてきた。その審議の結果は、中間報告を経て、平成18年7月11日に、「今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申)」という形でまとめられた。内容としては、最初の

諮問の問いに答える形で、「教員養成・免許制度の改革の基本的な考え方」「教員養成・免許制度の改革の具体的方策」(①教職課程の質的水準の向上、②「教職大学院」制度の創設、③教員免許更新制の導入、④教員養成・免許制度に関するその他の改善方策、⑤採用、研修及び人事管理等の改善・充実)が示され、「教員に対する信頼の確立に向けて」で締めくくられている⁽¹⁾。

ここで確認すべきことは、教職大学院は、それ自体の設置が単体で審議されてきたものではなく、「教員養成・免許制度の在り方」全体を通して、審議されてきたことであり、ある意味、戦後の教員養成の全体の転換と大きく関連している取り組みであるということである。その点、新たな形の大学院の設置で済まされる問題でないことは周知の通りである。

しかしながら、現在、設置申請を試みている大学院が、「高い専門性や高度な実践的指導力を育成」と述べながらも、既存の教育学研究科とどのように異なるのか、教育方法の工夫以外、明確に述べ切れていない現状がある。

米国の教師教育の歩みを研究してきた佐藤は、早くから、米国における教師教育が次のように変わってきたことを述べていた。「この転換に現れている教師像の転換を「技術者としての教師」(teacher as technician)から「専門家としての教師」(teacher as professional)として捉え、そこでの教師教育の転換を「訓練(training)モデル」から「発達(development)モデル」への転換として位置づけている」⁽²⁾。その上で、教職専門職大学院で目指す専門性について、日本で十分に確立されていないにもかかわらず進められる改革について疑問を呈し、そのすっきりしない点を次のように指摘していた。「危機の核心は「教職のプロフェッショナル・スクール」が、その名称に反して「専門家(professional)の養成ではなく「実務家(business worker)」の養成を目的とする大学院であるところにある」錯綜する問題の中心にあるのは「専門家(professional)概念の不在という理論的哲学的問題である。「専門家教育」(professional)とは、「実務家の教育」でもなければ「スペシャリストの教育」でもない。」⁽³⁾

これらの指摘は、教職大学院の設置が具体化してきた昨今、あらためて考えるべき点であると考えられる。つまり、教職大学院の設置申請が行われてくるこれからの時期において、設置を目指す大学が、教職専門職大学院として、何をその専門性として目指すのか、なぜそのカリキュラムをデザインし、その教育方法を用いるのか、どのように大学院での研究成果を保証していくのか、を再思考し、学内全体で組織として教育していく合意(論理的整合性と納得)を得る取り組みがあらためて必要である。この取り組みによって、教職大学院での教員養成

と関わる学部との連続性や、修了後のアフターケアなどについても、大学で組織的に取り組むことができるからである。

そこで、上記の課題をより詳細に検討していくために、30年ほど前から、学士を通過学位として位置づけ、修士の修了を教員の必要要件として位置づけ、取り組んできたフィンランドの教員養成について本論では検討していく。

1. 2. 先行研究と本研究の位置

フィンランドの教員養成の取り組みについては、もちろん、先に述べた専門職大学院ワーキンググループの第1回会議でも(米、英、仏、ドイツ、フィンランド、日本の比較)、第2回会議でも(米国やフィンランドの取り組みについてより詳細な報告の検討)、日本における教職専門職大学院について検討する参考資料として視野には入れられてきた。また、PISA2000、PISA2003以後、日本においてもフィンランドの教育への関心が高まり、この間、フィンランド教育事情に関する報告書や書物が出されてきた⁽⁴⁾。しかしながら、同国の教員養成に関わっては、予想外に日本において報告がなされておらず、フィンランドの教育事情に関する論文が222本(国立情報学研究所データベースで2007年5月1日に確認)出されているうち、教員養成に関わっては、7本という状況であった⁽⁵⁾。しかも、フィンランドはヨーロッパの高等教育における国を越えた柔軟な選択、質の確保、修学期間や単位互換協定と関わるボローニャ・プロセスに参加し、教員養成についてこのプロセスに適合するカリキュラムの構築・実現に向けて2003年からプロジェクト(vokke)を行い、2006年より、そのカリキュラム改革を実行に移してきている。しかし、現在日本で報告されているのは、2003年、2004年時のフィンランド教育省による報告をベースにしたものが主であり、現在の取り組みについての報告が十分なされているとはいえない。そこで、本論では、2006年以降のフィンランドにおける教師教育改革の現状、及びその特徴を明らかにする点に着目した。さらに、本論は、なぜこのような取り組みがフィンランドでは可能なのか、国の規模や予算のつけ方などといった理由やここ最近紹介されてきた文化的背景とは視点を変え、より教師教育に焦点化して、教師教育者や教師自身を動かした、その教師教育の背景にある考え方・思想を、フィンランドにおける教育学成立の歴史的経過、関連概念の定義などから探ることを試みる。

1. 3. 研究の目的と方法

そこで本研究の目的を、「フィンランドにおける教師教育改革の背景と現状、及びその特徴の明確化」と定め

た。

研究方法としては、先行研究のレビュー、2006年1月と2007年2月から3月にかけて2回行った訪問調査の結果(3つの大学：タンペレ大学、ヘルシンキ大学、アボー・アカデミー)、そこで得た関連資料の読解といった、資料やインタビュー記録の解釈に基づき、目的の達成に向けた次の3つの問いに答える形で進めた。(1) フィンランドの教師教育として、これまで何が行われてきたのか、2006年以降、何が行われているのか？(2) フィンランドの教師教育は実際どのように行われているのか？そこにある特徴は何か？(3) なぜこのような取り組みがなされてきたのか？なぜできたのか？

また、論述については、上記問いに即しながら、先行研究ですでに明らかにされていることと、されていないことがそれぞれ明確になるように述べた。

2. フィンランドにおける教師教育改革 —何が行われてきたのか、何が行われているのか？—

2.1 フィンランドにおける教師教育改革の経緯

フィンランドの教師教育の歩みを振り返ると、初等中等教育の教員養成は、1971年から大学で行われることになった。この目的は、初等中等教育を担う教員の養成において、核となる内容(教育学)を共通かつ明確にすることと、教育に関する内容のアカデミックレベルを上げることにあつた。これにより、中等教育の教員養成は、大学で以前からも行われてきたが、学ぶべき教育学の内容が明確にされ、初等教育教員の養成は、養成の専門学校レベルでおこなってきたが、大学レベルで行うこととなった。あわせて、1970年代末より初等中等教育を担う教員養成は、4年から5年をかけるプログラムを採用するようになり、教師になるための基礎資格として、修士号の取得が要件とされた。これ以後、フィンランドの教師教育では、修士号の取得を要件とする教員養成が行われることになった。

しかし、実際は、教員養成系学科では6年弱の修了年限が目標で、実際は6.5年程度かけて習得されてきた。また一方で、教員採用に関わっては、校長の裁量権が認められていたため(現在も、半年以内の勤務であれば、基礎資格を持っていなくても教員として採用できる)、基礎資格を持っていなくても、教員をしているものもあり、一概に、この間、すべての教員が修士号を持ち、教育に当たってきたとは言い切れないところもある。この背景には、フィンランドは国土が広く、大学がある場所が限られていたため、遠隔地の教員不足が生じていたこと、事情で大学に行くことができず、基礎資格を得ることができていない教員もいたことを意味している。現在は、インターネットを活用して、基礎資格を取得してい

ない現職の教員を支援するプログラムも行われ、対面教授の学生と変わらない授業やプログラムを提供する試みが行われ始めている⁽⁶⁾。なおフィンランドでは、修士を「大学院」とは考えておらず、「大学院」とは、博士課程として理解されている(したがって、フィンランドでは、英語でGraduate Schoolを使う場合、博士課程を意味している)。日本とは異なる位置づけがされているため、ここに付記しておく。

フィンランド教育省の高等教育局顧問レヒコイネン氏によれば、「現在フィンランドには21の大学(うち1つは国外)、他に複数の専門大学(ポリテック)やアカデミーがある。そのうち、教員養成系学科は12(うち1つは国外)あり、国内に置かれた11の教員養成系学科のうち10学科は、フィンランド語を母国語としたものであり、もう1つ(ヴァーサにあるアボー・アカデミー)はスウェーデン語を母国語とした学部である。修業年限は、「最短」5年(学士3年修士2年といった積み重ね2サイクルシステム：欧州高等教育圏を目指すボロニヤ・プロセスの結果)である。ボロニヤ・プロセスと関わって、欧州での移行目標は2010年だが、フィンランドは2005/06年度から導入されたものである。これにより、それまでは学科によって、「目安」となる在学年限はばらばらであったが、学士も3年を目安とし必要単位数もそろえられ、ほぼ統一されるようになって来た」⁽⁷⁾。

すでに日本で紹介されている先行研究報告⁽⁸⁾では、ボロニヤ・プロセス導入以前の資料を参考しているため、学級担任の資格取得に必要とされる修士号の単位は160単位とcreditを用いて説明されていた。しかし、現在は、上記レヒコイネン氏の説明にもあったように、学士で180単位(ECTS)、修士で120単位(ECTS)といった表現で、「2サイクル及びECTS」による単位表現でそろえられている。ECTSとは、European Credit Transfer Systemを指し、1ECTSは、ほぼ20時間に相当する学生の活動(講義に出席する、課題図書を読む、レポートを書く、実習をする、など)を指している。この時間換算を中心に、その習得の結果が試験等で試され、認定・評価されている。またECTSの時間に対する計算方法は、学科によって、スタディー・ポイント(例えば、課題図書や雑誌の読解で450ポイントや課題図書を1冊読むと200ポイントなど、蓄積されたポイント数をECTSの活動時間に読み替える)といった形で互換する制度もあり、複雑である(ボロニヤ・プロセスについては、THE BOLOGNA PROCESS.Towards the European Higher Education Area⁽⁹⁾を参照、またフィンランドの教師教育におけるボロニヤ・プロセスへの対応の経過、プロジェクトについては、Jakku-Shivonen& Niemi (2006)⁽¹⁰⁾を参照)

2. 2. フィンランドにおける教師教育の現在

では、現在、教師教育はどのように行われているのか？それは、幼児教育を主専攻とするもの、学級担任を主専攻とするもの、教科担任を主専攻とするもの、特別支援を主専攻とするもの、職業学校教育を主専攻とするものと焦点化して行われている（表1参照）。

表1. 学校の形態に応じた教員の資格⁽¹¹⁾

年齢	学校形態	教員の資格
0-6	幼稚園	幼児教育（学士）
6	選択の就学前教育	幼児教育（学士）あるいは学級担任（修士）
7-15	義務教育（9年間）	学級担任と教科担任と特別支援（修士）
16-	中等教育後期（3年間）	教科担任（修士）
16-	職業学校	職業学校教育と教科担任（修士）

このほか、成人教育で一般教育を担う教師教育もある。

以下、表1に基づいて、幼・小・中と関わる養成について、少し詳細に説明する。

まず幼児教育・就学前教育教員養成は、現在3年生の学士課程の修了を要件とするプログラムが行われているが、2年の修士プログラムをもつ大学もすでに存在し、ボローニヤ・プロセスに相当する2サイクルシステムへの全体的な移行が検討されている。

学級担任教員養成は5年生（3年の学士と2年の修士）であり、主専攻は教育科学である。そのため教育学研究に加えて、広く教育科学とその研究方法を学び、修士論文においても、一般教授学、教育心理学、教育社会学、教科教授学などをテーマとすることが多い（表2参照）。教科担任教員養成も5年生（3年の学士と2年の修士）であり、専攻は専攻として学び、それにプラスして教職課程を履修するという形をとっている。したがって、主専攻は、日本で言えば教科専門であり、それを他学部で学び、修士も他学部で取得し（修士論文のテーマも教科専門のテーマが多い）、教育学部に教職課程を履修しに来る形となる。これは、開放性原則に基づいて、教育学部以外の学生に教員免許取得の機会を提供している日本のシステムと似ている。違うところとしては、フィンランドの場合、①教職課程を履修するために試験がある。②教職課程を履修する時期・期間が弾力的（自由）である。しかし大体は、1年間を目安に設定されている。フィンランドでは、2006度から1年間=60 ECTSという目安を設けている。そのため、教職課程も1年間の学習に相当する。③自分の専門（文学、社会学など）と教育学でダブルディグリーをとることも可能である、があげら

れる（表2参照）。

表2. 学級担任教員のための教師教育プログラム⁽¹²⁾

	学士 (180ECTS)	修士 (120ECTS)	合計 (300ECTS)
教育学研究（主専攻） —教育方法と評価の基礎 —様々な学習者の支援 —教授・学習に関する最新の研究成果と研究方法 —様々な保護者や関係者との共同	25 (プログラムに即した教育実習含む)	35 (最低15のECTSに相当するプログラムに即した教育実習を含む)	60
その他の教育研究（主専攻） —研究方法 —科学的論文の書き方 —選択研究	35 (6から10のECTSに相当する学士論文含む)	45 (20から40のECTSに相当する修士論文含む)	80
義務教育で求められる教科内容に関する研究	60		60
他専門のアカデミック研究（副専攻） ICTの利用を含む言葉とコミュニケーション研究 専門実習 個人研究の計画準備と遂行 選択科目	25 35	0-35 5-40	25-60 40-75

表3. 教科担任教員のための教師教育プログラム⁽¹³⁾

	学士 (180ECTS)	修士 (120ECTS)	合計 (300ECTS)
教育学研究（副専攻） —教育方法と評価の基礎 —様々な学習者の支援 —教授・学習に関する最新の研究成果と研究方法 —様々な保護者や関係者との共同	25-30 (プログラムに即した教育実習含む)	30-35 (最低15のECTSに相当するプログラムに即した教育実習を含む)	60
専門のアカデミック研究（主専攻）	60 (6から10のECTSに相当する学士論文含む)	60-90 (20から40のECTSに相当する修士論文含む)	120-150
他専門のアカデミック研究（1ないし2の副専攻） ICTの利用を含む言葉とコミュニケーション研究 専門実習 個人研究の計画準備と遂行 選択科目	25-60 35-40	0-30 0-30	25-90 35-70

では、次にボローニヤ・プロセスに基づく、教師教育改革の動きは、実際、各大学にどのように波及し、どのように実践されているのか、その具体をみていく必要がある。そこで、以下、3つの大学のカリキュラム、またカリキュラムフレームを見ていく。

2. 2. 1 タンペレ大学

タンペレ大学は、首都ヘルシンキから電車で2時間ほど北上したところに位置し、フィンランドで第3の都市といわれる大きな町にある大学である。ここには、2006年1月11日と12日に訪問の機会を得、本学の上野、松川、岡澤、そしてフィンランドの教育制度研究を進めてきた渡邊（現；熊本大学）とともに、附属小学校、附属中等学校、教育学部、附属幼稚園、そしてハイメイ・

ポリテフニク&職業教育教員養成大学を訪問した。

我々が訪問したとき、タンペレ大学では、カリキュラム改革がスタートした年（2005年8月スタート）であり、新カリキュラムと旧カリキュラムの2本が走っている状況である説明を受けた。

ボローニヤ・プロセスの影響が垣間見られるため、新カリキュラム（学級担任、教科担任）を以下に示す⁽¹⁴⁾。

表4は、学級担任の学士（180ECTS）のカリキュラムとその科目内容を表し、表5は同じく学級担任の修士（120ECTS）の内容を表している。表6は、教科担任の教職課程部分について、カリキュラムとその科目内容を表している。

表2や表3に示された標準のカリキュラムフレームに比べて、若干の違いが見られるが、2サイクルシステム及びECTSへの換算が読み取れる。

表4 タンペレ大学における学級担任学士カリキュラム

言語、コミュニケーション、オリエンテーション科目	20
英語ライティング・オーラルスキル	3
独語ライティング・オーラルスキル	3
スウェーデン語ライティング・オーラルスキル	3
フィンランド語オーラルスキル・表現スキル	3
アカデミック・ライティング	2
オリエンテーション（学習計画）	3
情報通信技術入門	3
情報通信技術の教育学への応用	3
教育学基礎科目（中級）・専門科目（教師教育）	75
<教育学基礎科目>	25
教育史・教育哲学基礎	5
教育・学校教育・社会	5
発達・教育・ライフコース	5
授業・指導・学習	5
教育学研究入門	5
<教育学専門科目>	50
意欲的な学習者としての子ども	8
教師・価値・文化	8
教職：研究者としての教師	8
教育実習II	6
教育学研究と学士論文	20
教科教育法基礎	60
<共通科目>	50
●フィンランド語・フィンランド文学	8
言語学（言語の知識）	(3)
リーディング・ライティング	(3)
児童文学	(2)
●数学	6
基礎数学	(2)
幾何	(2)
数学教授法	(2)
<科学系>	8
●生物学と地学	6
基礎地学	(2)
基礎生物	(2)
生物フィールド学習	(2)
●物理学と化学	2
<人文学系>	4
●史学	2
●宗教学/倫理学	2
宗教	(2)
倫理（人生における哲学）	(2)

<芸術系>	24
●美術（図画）	6
美術I	(3)
美術II	(3)
●工芸（工作）	6
工芸一般	(1)
技術	(5)
－技術のスキル	<3>
－技術の応用	<2>
テキスタイル	5
－編み物、かぎ針編み、織物	(1)
－裁縫	(2)
－刺繍、ファブリックプリント、染物	(1)
－テキスタイルワークの教授法	(1)
●音楽	6
演奏基礎	(3)
音楽教育法	(3)
●体育	6
インドアスポーツ	(1.5)
ゲーム	(1.5)
多様な学習環境における体育	(3)
<選択科目>	10
人間と科学技術	5
文化(伝統)教育	5
創造表現	5
メディア教育	5
健康と安全	5
経験と知識	5
副専攻科目（自由選択）	25単位

表5 タンペレ大学における学級担任修士カリキュラム

教育学上級（アドバンスド）科目	80単位
教育実習III	7
学校経営	2
プロジェクト研究と修士論文	40
－オリエンテーションセミナー	
－研究セミナーI	
－研究セミナーII	20
上級教育学研究	
専門講義シリーズ	
－カリキュラム理論	(5)
－教育哲学・倫理学に関する議論	(5)
－フィンランドの教育政策、世界の学校と教育システム	(5)
－特殊教育の課題	(5)
上級教育実習	11
副専攻科目	25-35単位
●就学前教育・初等教育	25
発達心理学と学校へのレディネス	4
就学前教育入門	4
就学前・初等教育教授法	8
子どもと文化	3
子どもの思考と問題解決	6
●フィンランド語・フィンランド文学	25
意味論基礎	2
フィンランド語音韻論、形態論、文章構造	5
フィンランド語の変化	1
言語の活用とライティング・コミュニケーション	2
オーラル表現とドラマ	2
詩学入門	3
文学、文化、社会	3
フィンランド文学史	3
フィンランド文学	1
フィンランド語（国語科）教育法	3
●環境学	25
エコロジーと自然	6
環境問題	3
環境保護	3
環境的思考と倫理	3
ワークショップ	6
実習	5
－環境プロジェクト	(2)
－教育実習	(3)

●美術(図画)	25
美術科教育法	5
美術史と絵画文化	5
美術表現I	5
美術表現II	5
映像メディア教育	5
●技術教育	25
技術教育一般	10
技術的な才能とイノベーション	3
技術の応用	5
技術選択科目	3
技術科教育法と職業上の安全と健康	4
●テキスタイル	35
手工芸学基礎	13
－手工芸学入門	(4)
－手工芸の歴史	(3)
－布地と生地知識	(3)
－手工芸教授法	(3)
手工芸製品のデザインと製作	22
－裁縫	(10)
－刺繍	(4)
－編み物と織物	(4)
－プロジェクトワーク	(4)

●音楽	25
音楽科教育法	7
伝統音楽(民族音楽)	3
歌唱と指揮	2
音楽史	3
ピアノ演奏・伴奏	3
自由伴奏	3
(グループ)合唱・合奏	4
●体育	25
スポーツ	15
モータースキルの学習	3
体育教育における生理学	2
体育科教育法	3
適応体育教育(APE)	2
●教師のための情報技術	25
情報技術のハードウェアとソフトウェア(教授-学習を基礎として)	10
双方向型デジタル学習環境	10
双方向型のデジタル学習材に関するプロジェクト	5
●数学教授法(タンペレ校)	25
教師のための整数論と代数	7
教師のための解析	7
教師のための幾何	7
数学における学習	4
－数学における現代の学習環境	(2)
－数学と自然科学における技術的な学習環境I	(1)
－数学と自然科学における技術的な学習環境II	(1)
特殊 特別支援)教育教授法	

選択科目	5-15単位
------	--------

表6 タンペレ大学における教科担任教職カリキュラム

教科担当(中・高)教員:教職課程(60単位)+α	
教育学基礎科目	25単位
教育史・教育哲学基礎	5
教育・学校教育・社会	5
発達・教育・ライフコース	5
授業・指導・学習	5
教育学研究入門	5
教科教育法	35単位
教科教育法セミナーI	5
教科教育法セミナーII	5
教育実習	15
－教育実習I	7
－教育実習II	8
選択科目	10
－教科教育法研究	5
－個に応じた教育	5
－教育実習III	5
－基礎教育における教育	5
－情報技術入門	5

教育学上級科目(教育学選択科目)	83単位
<教職とカリキュラムワークの理論と歴史的・社会的基礎>	8
教職の歴史的社会的状況	4
カリキュラム理論	4
<教職と学習の研究>	10
教師の職能開発	2
教育心理学	4
個に応じた学習と教育における平等	4
<教科教育法開発>	10
教科教育・学習に関する研究	4
教員インターンシップ/開発プロジェクト	6
<研究法の学習II>	10
量的研究法(統計)	5
質的研究法	5
<研究プロジェクト>	40
研究セミナー	10
修士論文	30
<教育に関する文献購読(上級)>	5

2. 2. 2. ヘルシンキ大学とアポー・アカデミー

では、上記、タンペレ大学で見てきたカリキュラムは、他の大学でも同じなのかどうか？タンペレ大学への調査の際には、まだ始まったばかりで確かめられなかった実際の取り組み経過、各学年進行における取得の仕方なども確かめるために、2007年2月28日、3月1日にヘルシンキ大学、同年3月4日、5日にアポー・アカデミーを訪問

300 ECTS 修士学位	コミュニケーションとオリエンテーションに関する研究 25 ECTS	
	主専攻としての教育研究 140 ECTS	教育に関する文化的・心理学的・教育学的基礎 50 教育研究 70 研究方法・学士論文・修士論文 教育実習 20
	副専攻としての教科研究 120 ECTS	学校で教える教科に関する研究 60 選択による教科研究 60
	選択科目 15 ECTS	

図1. ヘルシンキ大学における学級担任カリキュラム枠

300 ECTS 修士学位	コミュニケーションに関する研究と選択科目による研究 60 ECTS	
	主専攻の教科研究 120 ECTS	授業で担当する主教科に関する研究 教科専門の学位 修士論文
	副専攻の教科研究 120 ECTS	授業で担当する副教科に関する研究 60 ECTS 教育学研究 60 ECTS 教育科学 教科教授学 教育実習 (20)

図2. ヘルシンキ大学における教科担任カリキュラム枠

し、調査を行った。ヘルシンキ大学を調査対象に選んだのは、フィンランドにおける教師教育カリキュラムの構築に大きな影響を及ぼしてきたカンサネン氏(Kansanen,P.)が現在も名誉教授として、この新カリ

キュラムの遂行に関与しているからである。またアポー・アカデミーを選んだのは、ヘルシンキ大学と同様に、フィンランドの地に最初に作られた大学から分離し、現在ヴァーサに立地し、フィンランド国内にありながら、スウェーデン語で授業が行われている大学であり、この教師教育改革がどの程度普及しているかを見るために有効と判断したからであった。本来であれば、初等教育教師のための最初のカレッジが置かれ、今回も改革のプロジェクト遂行に関わるパイロット校を勤めたユバスキュラ大学の訪問が重要となるが、今回はその普及促進を見ることが目的であったため、調査対象とはしなかった。

図1と図2は、ヘルシンキ大学における学級担任、教科担任の養成に関わるカリキュラム枠である⁽¹⁵⁾。修士号の取得(300ECTS)をゴールとしてその内訳を示した図である。タンペレ大学と少しの違いが見られるが、表2と表3に照らし合わせてみると、ボローニヤ・プロセスの影響が見取れる。

教育実習に関わっては、図3に見られるように、1年次は、理論研究を進め、学士の時期には、附属校で教科

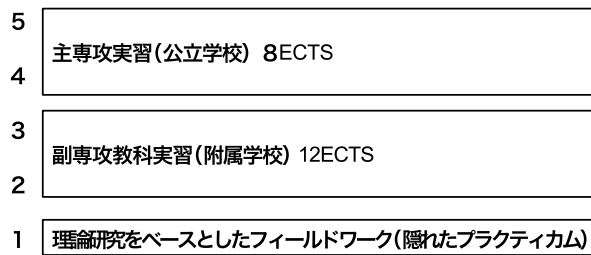


図3 ヘルシンキ大学の学級担任カリキュラムにおける学年進行に応じた教育実習の考え方⁽¹⁶⁾

の授業実習を中心に進め、修士の段階で、主専攻科目である教育科学と関わって、研究課題をクリアにし、それに即して実習を行う組み立てがなされているという。

この後、フィンランドの教師教育の特徴を見ていく際に取り上げるリサーチ・ベースの考えが、ボローニヤ・プロセスへの対応カリキュラムにおいても生きているのがわかる。

また図4は、アポー・アカデミーにおける学級担任カリキュラム枠と各学年進行に応じてどのように各内容の取得がなされていくかを示した図である⁽¹⁷⁾。やはり表2の標準枠組みに沿って、学士の間には、副専攻の教科内容の取得に時間を多くあて、学年進行に応じて主専攻の研究に多くの時間をあてるように工夫されているのが読み取れる。ヘルシンキ大学と大きく異なる点は、教育実習の設計方針である。先の図3と比較してみるとわかるように、アポー・アカデミーでは、2年次へ公立校に出て、そこで観察及びアシスタントを努め、その後、附属校で授業実習を行い、修士で、さらに公立校と附属校で課題研究と絡めて研究・応用実習が行われる点である。

以上の点より、ボローニヤ・プロセスへの参加後、表2と表3に示されているフィンランドの教師教育に関わる新カリキュラムの大きな枠組みは存在している。しかし現在、それを受けて、各大学では、単位互換協定に外れない形で、それぞれの考え方に応じて、いくらか異なるカリキュラムの展開を計画し行っている。その柔軟な対応を認めるカリキュラム改革であることが確認できた。

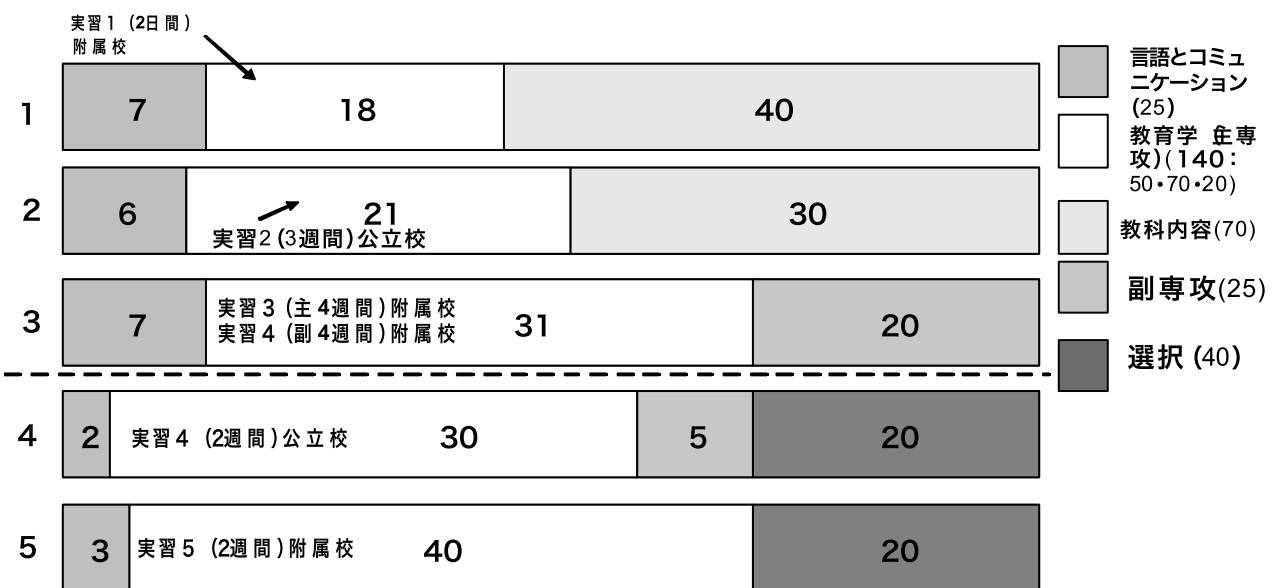


図4 アポー・アカデミーにおける学級担任カリキュラム枠と各学年での取得状況

3. フィンランドの教師教育の特徴

—どのように行われてきたのか？いるのか？—

3. 1. 学士・修士の一貫教育

すでにこれまでも述べてきたが、フィンランド教師教育の特徴としてあげられることは、教師になるための基礎資格として修士号の取得を定め、学士—修士の一貫教育プログラムを持っていることである。

ボローニヤ・プロセス以前は、フィンランドにおいて、大学の修了が修士号の取得を意味していたため、学士は通過学位的扱いであり、学士—修士の一貫教育プログラムといっても、学部や学科によってばらばらであった(レヒコイネン氏のインタビューを引きながら先に述べた)。しかしながら、1971年の改革を得て、1974年に教員養成が大学に再編されてくる中で、今から約30年前に、ヨーロッパでは珍しい教員の基礎資格に修士号を要件とするプログラムを構築したことは特筆に値する。教員養成・教師教育をトレーニングの視点からのみ考えるのではなく、教育科学の成果と融合させ、教員の専門性を高めていくことへいち早く着目したことが、教師教育に時間をかけるプログラムを生むこととなった。そして、この間、フィンランドが求める教師の専門性を、教育学的思考の獲得から捉え、教育・研究活動の蓄積を行ってきたことが、現在のフィンランド教育水準の高さを支えているものといえる。

ボローニヤ・プロセスにいち早く対応していったのもいやむしろそれをリードできたのも、修士を大学の修了要件、教員の基礎資格とした学士—修士の一貫カリキュラムをもっていたからであるといえる⁽¹⁸⁾

3. 2. 教育学的思考への着目

2つ目の特徴は、教員養成で一貫教育を推進し、さらにその後の教師の成長も考慮した教師教育の見通しを明確にしてきたキーワードとして、教師の教育学的思考(pedagogical thinking)⁽¹⁹⁾に着目している点である。教師が成長していくためには、見通しを持って教育活動をしていくことが重要となり、そのために教育意図を明確にすることが不可欠である。またその教育意図による教育活動を絶えず振り返り、その洗練化を図っていくために研究方法を知り、それを駆使できる力量が求められる(①研究成果を読み取る能力とそれを使って実践を振り返り; receptive & reflective、また②新たな取り組みを作り出していく能力; productive & creative)。この2つを柱に、実践の中での行為レベルでの取り組みを、理論とつないで思考し、さらにその思考している自分自身をメタ認知し成長していける力を教師に培おうとする取り組みが、教育学的思考を教師の専門性の中心に置いた教育モデルであるといえる(図5参照)。

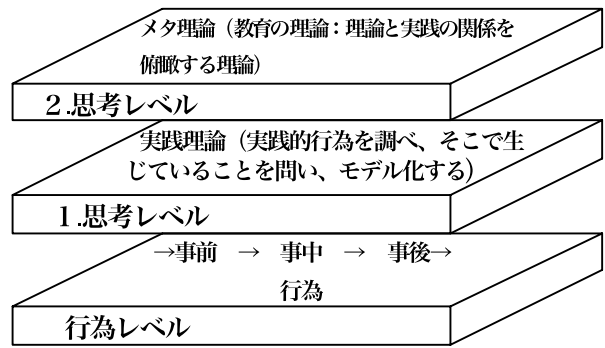


図5 教育学的思考のレベル

そして、教育学的思考について精力的に研究を進めてきたカンサネン(Kansanen,P.)氏は、現在世界で話題になっているパフォーマンス評価、それに基づく教員養成の取り組みについて一定評価はしつつも、その陥りやすい点として、やはりパフォーマンスとはいいながら行動目標記述の発想からは逃れられず、その行動目標の項目の洗練化や評価できることのみを評価項目とする誘惑に載ってしまうこと、そして「評価のための評価」を教員養成カリキュラムのデザインの根幹に置いてしまいがちになること、そして、決定的なのは、気づくと教育・成長モデルではなく、トレーニングモデルにやはり戻ってしまうことに警鐘を鳴らしている。

このような陥没にならないため、教師の専門性育成に対する「教育学的思考」の重視といった共有されたビジョンを持ち、教師教育・教員養成のカリキュラムデザインを考えようとしてきたフィンランドの取り組みには学ぶ点が多くあると考えられる。先に紹介した、フィンランドの各大学の教員養成カリキュラムの科目設定や展開方法にも、多少大学により力点の違いはあるが、大きなずれのない教員養成が国として可能となっているのは、根底にこのような教育学的思考に敬意を払うカリキュラムデザインが根底にあるからだと思われる。

3. 3. リサーチ・ベースのプログラム

3つ目の特徴としてあげられることは、先の教師の教育学的思考を培っていくために、リサーチ・ベース(research-based teacher education)の取り組みを掲げている点である。そのため、フィンランドでは、自分の課題を明確にして、研究計画を立て、文献の読解、質的・量的な調査方法を通じて学士論文と修士論文を仕上げていくことを大切にしている。しかし、これは、論文を書かせることが目的というよりも、論文を書くことを通じて、教育現象に目を向け、そこで生じていることを概念化でき、それに向けて取り組んでいく実践研究の素養を身につけさせることを目指している。つまり、教師として成長していくときに求められる基礎的な研究の素

養を、基礎資格獲得までにしっかりと身につけさせる、そして自分の教師としての専門性を意識化でき、同僚や保護者にも自信を持って関わっていける態度を培おうとしている。

つまり研究者に近い教師を育成しようというよりは、自分の実践に関わっていく研究力量を身につけた自律(自立)した教師を育成しようとしている。

リサーチ・ベースの教員養成・教師教育は、図6に示しているように、「個人の経験を振り返って有効だったことを身につけていくアプローチ」と「学校で経験知を組織的・演繹的に試行して行く中で身につけていくアプローチ」と「研究成果や研究の知見などに基づいて、事例や課題を思考し問題に対する対応を試行していく中で身につけていくアプローチ」をすべて取り込んだ形で仮説を立て実践に演繹的に挑んでいく中で身につけて行くアプローチである。リサーチ・ベース以外は、それぞれ単独でも取り組みは可能で、それぞれの考え方の枠組みで閉じた形の教員養成・教師教育も可能である。しかし、リサーチ・ベースのアプローチはそれぞれのアプローチを関連づけないと行えないところにその特徴がある⁽²⁰⁾。

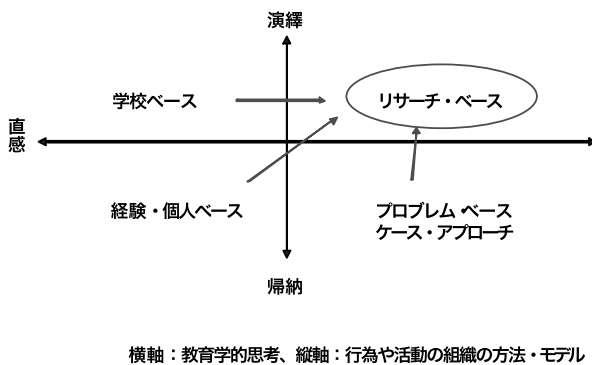


図6 リサーチ・ベースの教師教育と関連するアプローチの関係

4. フィンランドにおける教師教育の背景 —なぜこのような取り組みがなされているのか?—

以上、これまで、フィンランドにおける教師教育改革の経過と現状、およびその特徴の明確化を試みてきた。ここまで検討してみると、次なる課題は、なぜこのような取り組みがフィンランドでは可能であったのか、なぜこのような取り組みがなされてきたのか、教師教育の背景を掘り起こす課題が出てくる。ここでは、その読み解くヒントをUljens (2000) 氏の論文⁽²¹⁾から考えてみたい。彼によれば、フィンランドでは、当初、ドイツからの教育学の影響がスウェーデン統治化でも、ロシア統治

化でも強かったという。とりわけヘルバルトの影響は強く、19世紀末までヘルバルトの考え方が普及していた。しかし、その後20世紀に入ると、実験・実証主義による教育研究が盛んに主張されるようになり、ヘルバルトの影響力は少なくなっていく。しかしながら、ヘルバルトの考え方にしろ、実験・実証主義による教育研究にしろ、教育学を、関連する他の学問の成果から語ることに對して、フィンランドの教育学者はあまり好んでいない状況があった。フィンランドの教育学者は、教育学そのものの確立を考えようとした。その後、心理学の影響と社会学の影響により、教育を個人の発達ベースで考えていく方向性と、社会との関わり、国家との関わりで考えていく方向性が出てくる中で、教育学で規範をどう位置づけるかが課題になってきた。そして第二次大戦後には、フィンランドの教育学研究は、英語圏の研究との結びつきが強くなり、当初影響力のあったドイツの影響は薄くなっていった。しかし、1970年代に入ると、教師教育に対する関心が高まり、教授学研究が少しずつ盛んになり始め、その哲学的考察についてもドイツの影響力が再び始まった。現在でも英語圏の研究の影響力は強いが、ドイツ語圏の研究を参照フレームとして、英語圏の研究を見る研究も出始めているという。

このようなUljens氏のフィンランドにおける教育学研究の経過概略から教師教育の背景を推測すると、フィンランドでは、教育学そのものを問うという関心がやはり根底に流れており、教育学の担う大きな役割としての教師教育においても、その教育活動それ自体、またそれを遂行する教師の専門性とは何かやはり問われてきた背景があると考えられる。このため、教師教育をトレーニングに終わらず、教育を問う教師を育てたいという関心から教育科学を時間をかけて広く学ぶ教育プログラムの構築を考え(修士号の取得を基礎資格とする学士一修士一貫教育プログラム)、さらに教師の専門性として教育学的思考ができることを位置づけ、そのための教育方法としてリサーチ・ベースを位置づけてきたのではないかと考えられる。

現在のフィンランドの教師教育は、養成人数の規模が小さい、教師になる人材がかなり優秀である(希望者の10から15%しか教員養成に入れない)、国家予算に占める教育費が高いなどが、その優れた教師教育を遂行できる理由とあげられている。そして国家的に規模も環境も異なるので、現実的に考えると日本の参考になりにくいとも言われこともある。しかし、これまで見てきたように、教師教育も含む教育学の発展過程は、日本と似た点も多い。そのフィンランドが、日本と異なる現在を歩んでいる1つの大きな要因は、「何を大切にするか」、それへのこだわりと、実現へ向けた粘り強い取り組みであり、そして教師教育者の「教育研究」に対する自負があり、

共有された価値観があること、さらに、このような取り組みや考え方が、教師自身、保護者、さらに政治経済界にも支持されてきた（教育の重要性、教師・学校・教師教育への信頼）点にあるといえる。

5. おわりに 一教職大学院設立に向けての示唆一

これまで、フィンランドにおける教師教育改革を見てきた。教育活動や教師教育はその国の条件や状況、目指す考え方によって異なるため、フィンランドで現在成功していることをそのまま受け入れることは得策でないことは理解している。しかしながら、そうであるにしても、最初の研究の背景で述べた、教師の専門性を今一度考えていくことの重要さは、フィンランドの取り組みを見る中でやはり重要であると確認できた。日本全体で考えていくことが課題となると思われるが、本学としても教職大学院を考える際に、教師の専門性について我々はどうとらえるのか、それを学部ではどこまでどのように進め、既存の教育学研究科とはどのように機能連携していくのか、カリキュラムそして教育方法が明確になりつつある今こそ、立ち止まって考えることが必要であると考えられる。ここから派生して考えるならば、現在、教職大学院では、修士論文を課さないことになっている。これは果たして妥当なのか？アカデミックペーパーとして完成された修士論文を書かせることを目指すというよりも、フィンランドの教師教育で見られた、まさに教育学的思考をさせるために、実践研究としての修士論文（結果として、アカデミックペーパーに近づくことはあるにしても）、そのための研究方法の指導は、重要になってくるのではないかと考えられる。

注および参考文献

- (1) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm (2007年5月1日確認)
- (2) 佐藤学「アメリカの教師教育改革における「専門性」の概念—2つのレポート(1986)の提言と改革の展開」『教師というアポリアー反省的实践へ』世織書房.p.263.
- (3) 佐藤学(2005)「『教職専門職大学院』のポリティクス」現代思想 33(4) p.98とp.102
- (4) 報告書としては、先の専門職大学院ワーキンググループの検討資料としても使われたOECD教員政策事業フィンランド国別報告書(2003)、田中孝彦ほか「臨床教育学と教師教育・研究資料集。(2004)」と「臨床教育学と教師教育・研究資料集」(2005)が出されている。出版物としては、国立情報学研究所のWebcat plusでフィンランドと教育に関する著書は68件、内フィンランドと教育と学力に関しては8件、教師教育に関しては2件が出版されているという結果であった。紀伊国屋のデータベースにおいても、著書に関してはほぼ同様の結果であった。
- (5) 松本善弘(1984)「北欧・フィンランドに於ける「英語科」教育と「英語科」教員養成教育の研究(1)」研究論集 39,137-153.田中孝彦(2005)「フィンランドの基礎教育と教師教育--2003年秋の調査と研究交流から」(特集 なぜフィンランドの子どもたちは「学力」が高いか)教育 55(6)(通号 713),41-49.佐藤隆(2006)「フィンランドの教師教育」(特集フィンランドの子どもの学力とその社会的土壌)教育 56(10)(通号 729),44-51.杉田英一(2006)「第2特集 本誌〔教育ジャーナル〕記者が見た! フィンランドの教育事情(第3回)教育実習の段階ではプロ並みになってもらいたい--フィンランド教員養成レポート」教育ジャーナル 45(2),24-31.鈴木誠、池田文人、永井かおり(2006)「フィンランドの教員養成と研修:化学教員養成カリキュラムを中心に」化学と教育 54(4),235-238.伊東治己(2006)「フィンランドの教員養成制度:英語教員の養成を中心に」鳴門英語研究 19,129-144.篠原康正(2006)「フィンランドの教員養成制度(各国の教員養成制度)」学校教育研究所年報(50),70-74.
- (6) Kynälahti,H., Kansanen,P., Jyrhämä,R., Krokfors,L., Maaranen,K., and Toom, A. (2006). The multimode programme as a variation of research-based teacher education. *Teaching and Teacher education* 22(2).pp.246-256.
Krokfors,L., Jyrhämä,R., Kynälahti,H., Toom, A. Maaranen,K.,and Kansanen,P. (2006). Working while teaching, learning while working: students teaching in their own class. *Journal of Education for Teaching*. 32(1). pp.21-36.
- (7) 2006年1月10日10:00から12:00、フィンランド教育省におけるレヒコイネン氏から受けた教師教育の取り組みの説明の記録から。
- (8) 佐藤隆(2006)「フィンランドの教師教育」(特集フィンランドの子どもの学力とその社会的土壌)教育 56(10)(通号 729),44-51.
- (9) http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html (2007年5月1日に確認)
- (10) Jaku-Shivonen, R. and Niemi,H. (Eds.)(2006). Research-based Teacher Education in Finland. -Reflections by Finnish Teacher Educators. Turku, Finland : Finnish Education Research Association.p.17-29.
- (11) *ibid.*p.11.
- (12) *ibid.*p.37-38.
- (13) *ibid.*p.39.
- (14) このときのタンペレ大学への訪問も含めた、2006年1月5日から13日までのフィンランド訪問調査報告については、上野ひろ美、岡澤祥訓、松川利広、小柳和喜雄『平成17年度学長裁量経費(大学改革推進プロジェクト)「教学支援会議」報告書』(平成18年3月)のp.356-403に詳述されている。また、ここで掲載したタンペレ大学教育学部の新カリキュラムについては、フィンランド語で書かれていたため、フィンランドでの在外研究経験を持ち、今回同行していただいた渡邊あや氏(現、熊本大学)に翻訳いただいたものである。
- (15) ヘルシンキ大学を訪問した際に、カンサネン氏からいただいた資料から訳出したもの。
- (16) 教育実習の組み立てに関してカンサネン氏が述べたことを図にまとめた。
- (17) アボーアカデミーを訪問した際、Uljen教授と附属学校長、教師教育カリキュラム担当のLithen氏がアカデミーの教師教育、実習などについて説明してくれた際に、手渡された資料から訳出したもの。
- (18) Jaku-Shivonen, R. and Niemi,H. (Eds.)(2006). Research-based Teacher Education in Finland. -Reflections by

- Finnish Teacher Educators. Turku, Finland : Finnish Education Research Association.p.17-29.
- (19) Kansanen,P. (1991) . Pedagogical Thinking: the basic problem of teacher education. *European Journal of education*. 26 (3) .p.251-260.
- Kansanen, P. (1993) An Outline for a Model of Teachers' Pedagogical Thinking. In P. Kansanen (Ed.) , Discussions on Some Educational Issues IV. Research Report 121. Department of Teacher Education, University of Helsinki. p. 51-65.
- Kansanen, P. (1995) . Teachers' Pedagogical Thinking - What Is It About? In C. Stensmo & L. Isberg (Red.) , Omsorg och engagemang. Uppsala: Uppsala Universitet.. p. 32-45.
- Kansanen, P. (1997) . Teacher's Purposes and Student's Intentions. Do They Ever Meet?. In P. Kansanen (Ed.) , Discussions on Some Educational Issues VII. Research Report 175. Department of Teacher Education, University of Helsinki. p. 35-46.
- Kansanen,P., Tirri,K., Meri,M., Krokfors,L., Husu,J., and Jyrhama,R. (2000) . Teachers' Pedagogical Thinking: Theoretical Landscapes, Practical Challenges (American University Studies Series XIV, Education) . New York: Peter Lang Pub.
- (20) Kansanen, P. (1995) .The idea of research-based teacher education. In Eckert,E. and Fichten,W. (Hrsg.) Schulbegleiforschung. Erwartungen-Ergebnisse-Wirkungen. München: Waxmann Münster.
- (21) Uljens,M. (2000) . Allgemeine Pääagigik in Finland during 20th century. Uljens,M (red) .Pedagigikens Vasa:Problem. Ådo Akademi. p. 3-36.

謝辞

本研究は、平成17年度大学教育改革推進経費、平成18年度学長裁量経費の支援を受け、行うことが出来たものである。紙面を通じて感謝を申し上げたい。