福井大学リポジトリ
UNIVERSITY OF FUKUI
REPOSITORY

フィンランドにおける「実践研究者としての教師」養成に関する考察

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-01-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 隼瀬, 悠里 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/8688

フィンランドにおける「実践研究者としての教師」養成に関する考察

隼　瀬　悠　里*

（2014年9月30日　受付）

はじめに

知識基盤社会と称される現代において、複雑化する課題への対応のために教員養成の高度化が世界各国で課題となっている。我が国においても2006年の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」[1]以降、継続的に教員養成の修士レベル化についての議論が進められている。2012年８月に出された中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」[2]ではこれから求められる教員像として「学び続ける教員像」を確立していくことが提示されていた。こうした「教える専門家（teaching profession）」から、生涯にわたって力量形成に努める「学びの専門家（learning profession）」[3]への教師観の転換は、世界的な潮流となりつつある。

本論文では、そのような「学びの専門家」としての教員養成について考察するための一つの例としてフィンランドの教員養成を取り上げる。同国では、約30年にわたって初等教員も含めて修士レベルの教員養成を行うとともに、「実践研究者としての教師」という明確な教育目標を持ち、探究的に不断に専門性の向上に努めるための素地を培うことを目的として系統的にカリキュラムを構築することを目指してきた[4]。

フィンランドの教員養成は“research-based teacher education”（「研究に基礎をおく」教員養成）と称されており、その特徴や理論的枠組みについてはヘルシンキ大学の名誉教授であるカンサネン[5]やカンサネンの同僚たちによる共同研究[6]によって研究の蓄積がなされてきた。これまでのフィンランドの教員養成に関する研究でフィンランドの教員養成が「研究に基礎を置く」教員養成であることについては、小柳[7]がフィンランドの教員養成課程のボローニャ・プロセスへの対応についてカリキュラム比較を通して示すとともに、これまで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育学的思考の存在があることを指摘していた。隼瀬[8]は「研究に基礎を置く」教員養成についてユバスキュラ大学のカリキュラムを事例として、理論的枠組みと共に理論

*福井大学教育地域科学部発達科学講座

と実践の往還に焦点を当ててカリキュラム分析をしている。

一方で、これまでフィンランドの教員養成に関する研究の課題として、こういった教師の教育学的思考の発達を核とした「研究に基礎を置く」教員養成を支える要因として制度的な要因と教育内容的な要因が個別に扱われてきたことが挙げられる。「実践研究者としての教師」を教育目標に掲げるフィンランドの教員養成を考察するにあたっては、発展経緯も加味した制度的特徴を抜きにしては考察しえない。また専門性開発の核となる教育学的思考についても、カリキュラムとの関連で考察されてきたことはなかった。本稿ではこうした課題へ対応するために、「実践研究者としての教師」を教育目標として掲げるフィンランドの教員養成を支える要因を学生へのインタビューから得られた情報も加味しながら制度的特徴と教育内容的特徴を通して明らかにするとともに、これまで指摘されてこなかったフィンランドの教員養成を支える第三の要因についても考察することを目的とする。

1．フィンランドの教員養成の制度的特徴

フィンランドの学校体系は、初等教育と前期中等教育の義務教育段階は単線型の９年制総合学校で実施され、後期中等教育になると普通科高校と職業高校に分岐する。義務教育を担当する教員は主に初等教育を担当する教員であるクラス担当教員（初等教員）と主に中等教育を担当する教員である教科担当教員（中等教員）に分かれており、どちらの教員も教員資格として修士号を保持していることが義務づけられている。初等教員にも修士号取得が求められていることがフィンランドの教員養成の顕著な特徴といえる。

1963年に複線型学校体系を見直し、他の北欧諸国に倣って総合学校が導入されることになったのに伴い、教員養成改革も進められた。総合学校の教師の資格要件を同等のものとするために教員養成制度が統一されることとなったのである。1965年に教育省によって教員養成改革を実施するための委員会が立ちあげられ、同委員会による提言に基づいて1971年には教師教育法が制定された。この法律によって、すべての教員養成を大学で統一して行うこととなり、各大学に教員養成を担う教育学部が設置され、1974年からはすべての教員養成が大学で統一して行われるようになったのである。フィンランドでは現在、単科の教員養成系大学は存在せず、すべての教員養成が研究型総合大学で行われている。

このような総合学校改革、教員養成改革と同時に、高等教育改革もまた1970年代に実施された。この高等教育改革の背景には当時の学生運動の影響も強くあり[9]、当時の学生は大学を職業と関連する資格プログラムを提供する場として開放することを求めていた。また、この高等教育改革では当時のドイツ民主共和国の高等教育制度をモデルにしていたとされ[10]、大学卒業の基礎資格も修士相当[11]とすることとなった。ここで興味深いのは、教員養成を主な役割として担う教育学部も他の分野と同様に修了資格が修士レベルとなった点である。これによって、修士レベルでの専

門家養成として教員養成が行われることとなった。

戦後の教員養成の高度化は日本を皮切りに、フィンランドに限らず多くの国で師範学校から大学へとアップグレードして進展してきた。ヘイホウは師範学校から大学への発展形態を４つの類型に分類している[12]。それは、①師範学校（または教育カレッジ）を大学が包摂したタイプ、②師範学校が教育大学に発展したタイプ、③師範学校が大学レベルの自立的研究機関へと高度化したタイプ、④師範学校が師範大学へと高度化したタイプの４形態である。これに基づけばフィンランドは①師範学校を大学が包摂したタイプに該当すると考えられる。それは、当時の師範学校の教員がそのまま大学の教員へと移行するという形で発展を遂げたからであり、その結果、教員養成を行っているすべての大学が附属校を併設し、教育実習は主に附属校で実施されている。

また、フィンランドの教員養成では定員管理がなされ、かつ専門家養成という性格が色濃いため、計画養成かつ目的養成を行っているといえる。地方自治体が行う採用試験は存在せず、初等教員と中等教員ともに学習を修了すると直接学校に採用されるため、卒業時に得られるのは資格としての「免許状（license）」ではなく、高度な専門性を示す「証明書（certificate）」である。そして、その修士号は博士課程進学への道を保証しており、実際、フィンランドでは教員養成を担う大学教員の多くが初等教員または中等教員としての勤務経験を経た後に博士課程に進学し、その職に就いていることも見逃すことができない。

1960年代から1970年代にかけて諸々の教育改革が集中して行われるなかで、教員養成の方針に影響を与える理論もフィンランドに普及し始めた。それはステンハウス[13]の「実践研究者としての教師（teacher as researcher）[14]」論である。この理論は、1960年代後半から1970年代にわたってイギリスにおいて活発であった、生徒主体の授業への転換に向けた草の根的な教師によるカリキュラム開発の取り組みを受けて提唱された。教師が実践研究の主体となるべきとするステンハウスの論は英語圏の国だけではなく、スカンジナビア諸国やフランス、チリといった国々にも波及していき[15]、フィンランドでは1970年代半ばには公的な議論の場で取り上げられるようになった[16]。このことは、教員養成を大学で一元化するにあたって1973年に教師教育委員会によって出された報告書[17]のなかにも見出すことができる。

このような発展経緯を経て、今日まで続く研究型総合大学において初等教員も含めた修士レベルの教員養成が展開されるとともに、「実践研究者としての教師」を教育目標に掲げた教員養成が展開されてきたのである。

２．専門性開発の核となる教育学的思考

（１）専門性の基盤となる教師の教育学的思考

先述したようにフィンランドの教員養成では専門家養成という性格が強いため、教師としての専門性の発達基盤は教員養成の場で培われるべきだと考えられている[18]。カンサネンはこの「研

究に基礎をおく」教員養成のねらいについて、専門家の研究者を養成することではなく、自身の職務について探究的に研究で明らかとなった証拠も用いながら取り組むことができる省察的な教師を養成することだと述べており、教師が教育的判断を下す際に働く教師の教育学的思考を発達させることがその目的だという[19]。

カンサネンは図１のように教師の教育学的思考は３段階に分けられるとしている。最下位に位置する「行為における思考」とは、授業過程で直感的に下す判断で働く思考のことを指し、この思考段階では主として直感や経験に基づいて判断を下すとされている。この上位に位置する「第１の思考段階」では、教授過程での判断を対象化することによって自身の教育的判断を支える教育実践理論の存在を認知し、この思考段階ではその教育実践理論に支えられた判断を下すことができるとされる。そして、さらに高次の「第２の思考段階」では、各教育実践理論を支える教育的価値観をメタ認知し、自身の実践を支える教育理論に気づくことでその教育理論に基づいた判断を下すことができるとされている。この「第２の思考段階」に到達した教育的判断を下すためには、実践について研究的な視点で取り組むことができる能力が不可欠だと考えられている。つまり、高次の思考段階による教育的判断ができる教師ほど、高い専門性を持つと考えられているのである。この教師の教育学的思考の高次化という考え方には、実践における思考と実践についての思考を専門的力量に位置づけているという点で、ショーン[20]が提唱する「行為における省察（reflection in action）」と「行為についての省察（reflection on action）」との親和性を見出すことができる。

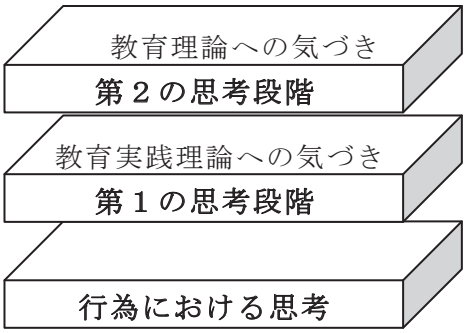


図１　カンサネンによる教師の教育学的思考モデルの図
出典：Kansanen, P. et al.（2000）[21]より筆者作成

（２）二段階の教員養成と二重の側面を持つ実践で身につけるべき能力

このような教師の教育学的思考の発達を核とする背景には持続可能な力量形成が目的としてある。トゥーム[22]らによれば教師の教育学的思考の発達を支えるためには、表１で示すような基礎レベルと応用レベルの二段階の教員養成（two levels of teacher education）と授業と研究という二重の側面を持つ実践（two-fold practice in teacher education）を教員養成カリキュラムで実現

する必要があると考えられている。二段階の教員養成が求められる背景には、日々の職務を単に遂行するだけの能力だけではなく、自身の実践から一定の距離をとり、先述したような自身の実践についてメタ認知し、省察する能力育成を保障しようとする意図がある。

また、高次の思考段階に到達するためには教育実習は授業の訓練の場だけではなく、探究的に職務に取り組むための研究の訓練の場としても機能する必要があり、二重の側面を持つと捉えられている。そして、実際に教師自身が、研究的な姿勢で職能開発ができる専門家としての持続可能な力量形成のためには、表１で示すような基礎レベルを超えた応用レベルでの能力を培うことを目指した教員養成カリキュラムを構築すべきとされている。このような二段階の教員養成を実現するために、修士レベルでの高度な教員養成が必要とされ、最後の研究の集大成の場として、修士論文が位置づけられている。

表１　二段階の教員養成と二重の訓練で学生に身につけさせる能力

	授業の訓練のための実践	研究の訓練のための実践
応用レベルの教員養成で学生に求められる能力	・メタ認知 ・省察 ・教育学的思考	・研究の生産 ・専門家としての力量
基礎レベルの教員養成で学生に求められる能力	・日々の職務においての即興的思考 ・スキル重視の授業 ・授業計画、日常業務、生徒への助言	・研究方法論の適用 ・研究の利用 ・研究方法論についての知識獲得

出典：Toom, A., et al.（2008）[23]を参考に筆者作成

次節では、このような教育学的思考の発達を核とした「実践研究者としての教師」養成を支える要因としてヘルシンキ大学のカリキュラムを中心に教育内容の面から考察を行う。

３．フィンランドの教員養成の教育内容的特徴

（１）教員養成カリキュラムの基本的構成

フィンランドは欧州高等教育圏構築のためのボローニャ・プロセスにしたがって、大学全体で2005年８月１日から学士と修士の二段階の学位構造をとるシステムに移行した[24]。それにともなって修士号取得の要件は、三年間の学士課程で180ECTS[25]、二年間の修士課程で120ECTS、五年間で計300ECTSの単位を取得することとなっている。初等教員になるためには教育学または教育心理学を主専攻にして修士号を取得する必要がある。また、中等教育を主に担う中等教員になるためには専門教科に関する学部で修士号を取得し、副専攻として、もしくは修士号取得後に

教育実習を含む60ECTSの教育学関連科目の単位を取得する。そして、教育学関連科目の主たる目的の一つが、研究的に実践を発展させることができる教師を養成することと明示されている[26]ため、初等教員と中等教員の双方に対してアクション・リサーチの方法論を学ぶことが求められている。また、副専攻の選択によっては初等教員と中等教員の両方の資格を得ることも可能である。

表２　フィンランドの初等教員養成課程における共通単位

	学士課程（180ECTS）	修士課程（120ECTS）	合計（300ECTS）
①初等教員のための教育学関連科目 （主専攻の一部） －教育方法と評価の基礎 －多様な学習者への支援 －授業と学習に関する最新の研究成果と研究方法 －多様なパートナーやステークホルダーとの協働	25 （指導教員付きの教育実習を含む）	35 （少なくとも15ECTSの指導教員付きの教育実習を含む）	60
②主専攻における他の学習 －研究方法論 －科学的ライティング －選択学習	35 （６－10ECTSの学士論文を含む）	45 （20－40ECTSの修士論文を含む）	80
③教科に関する学習	60	0	60
④副専攻	25	0－35	25－60
⑤ICTを含む言語とコミュニケーションの学習、選択学習等	35	5－40	40－75

出典：Niemi, H. and Jakku-Sihvonen, R.（2006）をもとに筆者作成

これまでも強調してきたようにフィンランドの教員養成カリキュラムでは研究能力の育成が目指されるため、質的な研究方法論と量的な研究方法論の両方を学習することが求められている。研究方法論の学習のねらいは、学生が教師として将来働くなかでの直面しうる問題における課題を発見し、分析できるようにすることだと述べられている[27]。そのために研究方法論に関する学習では学生に対して真正の、つまり本物の環境でのプロジェクトをやり遂げる機会が与えられる。このプロジェクトにおいて学生は教育現場での課題を設定し、課題に関する情報やデータを自身で収集して、それらを課題と関連する分野の最新の研究の背景をふまえて詳述し、その結果を論文としてまとめなければならない。

以上のように、フィンランドでの教員養成カリキュラムでは研究方法論の学習の必要性および実際の教育現場での実践研究の意義が認識されている。そのために、表２のような共通の単位構造のなかで、各大学が自らの裁量でカリキュラムを編成している。次項では、実際の教員養成カ

リキュラムを手がかりとして、このような研究方法論や実践研究の重要性を認識した教員養成カリキュラムがどのように構成されているかについて検討する。

（2）実際の教員養成カリキュラムの検討—ヘルシンキ大学を事例として—

フィンランドでは８大学10校[28]で教員養成が行われており、第１節で述べたように、すべての大学が教育実習を実施するための大学附属校を有している。本項では研究方法論の展開を考察するために具体的な事例として、ヘルシンキ大学の初等教員養成課程のカリキュラムを取り上げる。これを選んだ理由は、他の大学では研究方法論に関する科目が60ECTS前後であるのに対し、ヘルシンキ大学では70ECTSを割いているからである。ヘルシンキ大学の初等教員養成課程の目

表３　ヘルシンキ大学初等教員養成課程の「教育学に関する主要科目」における授業科目および単位構成

教育学に関する主要科目	学士	修士	合計
〈教育学の文化的基礎〉			15
・教育科学入門	3		
・教育学における変遷	7		
・個人が対峙する変化	5		
〈教育学の心理学的基礎〉			15
・成長と発達と学習	5		
・児童の理解	5		
・特別支援教育と福祉サービス	5		
〈教育学の教授学的基礎〉			20
・教授学	7		
・早期児童期の理論と教授法	3		
・カリキュラム理論と評価		3	
・教授学の知識と個人の実践理論の構築		7	
〈教育学における研究学習〉			70
・教育研究入門	3		
・教育研究方法論	7		
・学士論文	10		
・授業における研究		5	
・応用量的研究方法論 ・応用質的研究方法論（どちらか選択）		5	
・修士論文		40	
〈教育実習〉			20
合計	60ECTS	80ECTS	140ECTS

出典：Helsingin Yliopisto.（2008）をもとに作成

的は、シラバスである “Opinto-opas 2008-2011[29]”（学習ガイドブック 2008 − 2011）によれば、「初等教員養成課程では、自身の専門性を開発し、社会事象に詳しい教育の専門家を養成することを目指す。学生が実践研究者としての教師となるよう、ここでの教育がサポートする。」と示されている。この目的からも、専門家養成の場として教員養成課程が位置づけられていること、また実践研究者として教師を養成しようとしていることが分かる。

表３は表２の「①初等教員のための教育学関連科目」、および「②主専攻における他の学習」が実際のカリキュラムでどのように科目構成されているかを示したものである。ヘルシンキ大学では両者は「教育学に関する主要科目」のなかに包含されている。表３で注意が必要なのは、科目名からすると教育実習は別個に実施されているように見えるが、理論と実践の融合を図るために他の授業科目においても教育実践の場が活用されているということである。たとえば、「児童の理解」や「教授学」といった科目では講義の他に大学附属校を事例として参与観察や教師や児童にインタビューをすることで児童への理解を深め、授業方法や評価の仕方を学ぶ[30]よう学習が構成されている。

次に、いくつかの研究方法論に関する科目を取り上げ、ヘルシンキ大学の学内専用ホームページにある電子シラバスを参照しながら[31]、その内容を考察する。研究方法論に関しては、まず一般教養において一般的な論文を書くためのルールを学び、また「教育研究入門」において一般的な学問研究および教育研究の諸原則について学ぶ。ここでは同時に、教育研究を行うにあたってのプロセスや課題設定、また研究課題によってどのような研究方法論でアプローチするかも学ぶ。この授業のねらいは教育研究の分析能力を身につけることである。「教育研究入門」に続いて履修する「教育研究方法論」では、研究方法論についてより具体的に学習する。この授業ではグループ指導も用い、実際の教育現場も事例として用いて実践的に質的・量的研究方法論を学ぶ。さらに修士課程になると、自らの修士論文における研究課題に即して「応用量的研究方法論」か「応用質的研究方法論」のどちらかを選択して、さらなる研究能力の向上が目指される。

修士課程ではまた、「教授学の知識と個人の実践理論の構築」や「授業における研究」といった科目で「実践研究者としての教師」の姿勢を身につけることが強調されている。たとえば、「授業における研究」では授業研究の様々なトレンドを知るとともに、教師の職能開発において研究に関する情報が持つ意味を理解することが学生に求められている。これらの科目は、前節における理論的枠組みと照らし合わせて考えると、高次の教育学的思考を行うことを意図している科目であり、応用レベルに位置しているといえる。

そして、学習の集大成として修士論文の執筆が学生に課されている。その過程で、自身で研究課題を設定し、その課題に取り組むことにより、実際に研究的な姿勢を持つ教師としての活動が求められるのである。実際の修士論文をいくつか取り上げると、他大学の社会福祉政策を学ぶ学生と連携しながら「ずる休みを続ける生徒に対しての教育と福祉の連携」というテーマでソーシャルワーカーへのインタビュー等を含むフィールドワークの手法を用いた論文や、「１年生の子ど

もの家庭教育」というテーマで親を対象にした質問紙調査を中心に据えた論文、理論的研究や歴史的研究など教育そのものの在り方を考えるような論文もあった。その一方で、「メンタルイメージと自己肯定感」というテーマで一カ月間にわたって実践者として小学校５年生を対象としてメンタルイメージプログラムを実施し、生徒の自己肯定感の変容を描くという論文もあった[32]。

以上のように実際の教員養成カリキュラムを通して、「実践研究者としての教師」を育てるべく研究能力の育成に取り組んでいることが明らかとなった。では実際のフィンランドの教員養成課程で学んでいる学生はこのような「実践研究者としての教師」養成のための学習をどのように捉えているのであろうか、また制度的特徴や教育内容的特徴が実際にいかに「実践研究者としての教師」養成を支えているのであろうか、学生に対して行ったインタビューを手がかりに考察したい。

４.「実践研究者としての教師」養成を支える要因についての総合的考察ー学生へのインタビューを通してー

筆者が修士課程の学生を対象に行った半構造化インタビュー調査[33]で得られた回答から、研究方法論の学習や、教育実習、および「実践研究者としての教師」について実際に学生がどのように感じているかを明らかにする。インタビュー対象とした学生のプロフィールは以下の通りである。

《インタビュー対象者の学生プロフィール》

〈Aさん〉 初等教員養成課程 修士課程１年	ユバスキュラ大学で２年間英語学を専攻した後にオウル大学に再入学して初等教員養成課程で学士号を取得した後にヘルシンキ大学の修士課程に入学
〈Bさん〉 初等教員養成課程 修士課程２年	トゥルク大学で生物学専攻中退→ヘルシンキ大学で化学専攻中退→同大学で薬学専攻→育児のため休学→ヘルシンキ大学初等教員養成課程に再入学
〈Cさん〉 英語学専攻 修士課程２年	高校卒業後、ヘルシンキ大学で英語学を専攻し、修士課程２年次に英語科教員になるために教育学関連科目を履修

Aさんと Bさんの経歴からは、年齢主義ではなく、資格主義のフィンランド社会の縮図を読み取ることができる。２段階の学位システムになったことで、Aさんのように他大学で学士号を取得することも可能である。Aさんは研究方法論を学ぶことについては、「自分の仕事で最新の研究を利用することができる。(博士課程への進学が可能なので) 卒業して研究者にもなることができる。実際に研究者にならなくても、仕事で気になる現象があればそれを研究できるようになる」とその意義を語っていた。また「実践研究者としての教師」像については「「実践研究者としての

教師」という考えは、教師となってからどのように科学的な知識を利用して子どもの学ぶ姿勢に還元していくかにリンクする」と日々の実践における職能開発という視点で捉えている。教育実習については「実習を研究方法論の学習をもとに照らし合わせることがある」「実習校指導教員との振り返りで理論的な知識をもとに省察する」「ヘルシンキ大学附属校の教員は博士号を持っている教員も結構いるので、理論的な話もしている」などの意見を述べており、研究の訓練の場として実践研究者としての視点を持って教育実習に臨んでいること、理論と実践の融合がなされていることと同時に実習校指導教員がその融合に大きな役割を果たしていることが窺えた。

B さんは他大学で生物学を専攻していた経験もあるので、副専攻で生物学を学んでおり、生物学での中等教員の資格取得も目指している。B さんは研究方法論を学ぶことについて、A さんと同様に「自分の仕事を発達させるために必要」と職能開発への貢献を挙げている。また、「実践研究者としての教師という考えはとても重要」とその意義を十分に認めるとともに、「自分ももしかしたら将来研究者を目指すかもしれない」と将来の展望を描いていた。教育実習については「附属校の実習では、実習校指導教員と大学の教授法の教員に論文を渡されて、実際の経験とリンクさせながら省察した」と理論と実践の融合についての経験を述べるとともに、実習校指導教員の果たす役割の大きさについて言及していた。B さんは大学附属校だけではなく、大学と連携している一般公立小学校への実習も経験しているため、「附属校の実習では理論的な知識が評価されている。公立校の実習校指導教員は実践重視である」と理論と実践の融合についての大学附属校と公立校の実習校指導教員の違いについて指摘していた。

C さんは英語科教員を目指しており、研究方法論の学習に対して、「研究方法論を学ぶことについてはいいことだと思うが、必要ないと感じている学生も多い。教師も修士だから必要だと思う」と述べており、周りの英語科教員を目指す学生が職能開発との関連を見出していないことを指摘していた。教育実習については、「振り返りの際に理論の知識は重要になる。附属校ではメンターが詳しくフィードバックしてくれる」と前の二人と同様にメンターが理論と実践の融合で大きな役割を果たしていることについて言及していた。

これらの３人のインタビューから窺えるのは、「実践研究者としての教師」養成を支える要因として博士課程への進学を可能としているフィンランドの教員養成制度が、単に研究的な姿勢を持つ教師を養成するためだけに機能しているのではなく、未来の教師教育者のリクルートの機能も果たしているということである。そして、「実践研究者としての教師」養成を支える要因として実習校指導教員の存在が第三の要因としてあることがインタビューを通して明らかとなった。一方で、大学附属校と一般公立校の実習指導教員としての指導の質の違いについての指摘がされており、実習校指導教員等の教師教育者養成についても今後検討していく必要がある。

まとめと課題

本稿では、現在求められる「学びの専門家」としての教員像の一つの在り方として「実践研究者としての教師」を教育目標として教員養成に取り組んでいるフィンランドを取り上げ、その養成を支える要因についての検討をしてきた。フィンランドの教員養成制度の発展過程からは、専門家養成としてのフィンランドの教員養成制度の特徴を多角的に捉えることができた。「大学における教員養成」の議論ではアカデミズムか、プロフェッショナリズムか、という二項対立の課題が生じることが多いが、フィンランドの教員養成はその発展経緯からもどちらかに傾倒するというよりは、教師としての力量形成のためには両方とも不可欠な要素として機能していることが指摘できる。

「実践研究者としての教師」として専門性の向上に取り組むためには、研究を用いながら、理論と実践の融合のなかで自身が持つ教育的価値に気づくことが求められる。学生へのインタビューからは、教育実習校の指導教員がフィンランドの教員養成を支える第三の要因として、その融合や研究的に教育実習に取り組むなかで大きな役割を果たしていることが明らかとなるとともに、フィンランドの教員養成の制度的特徴が未来の教師教育者の養成にも寄与していることも明らかとなった。

今後の課題としては、教員養成スタンダード開発がなされていないフィンランドの「実践研究者としての教師」養成の質の保証がいかにして行われているか、という点にも着目していくことが挙げられる。それと同時に「実践研究者としての教師」養成を支える教師教育者についての研修等にも目を向けていくとともに、具体的にどのようなアドバイスの基に学生の深い省察を促し、その成長に寄与しているかについても考察していきたい。

〔注〕

1 文部科学省ホームページ参照（2014年9月30日最終確認）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm

2 文部科学省ホームページ参照（2014年9月30日最終確認）
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf

3 Darling-Hammond, L., Sykes, G. (eds.) *Teaching as the Learning Profession: A Handbook of Policy and Practice*, San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

4 これまで筆者は、こうした特徴を持つフィンランドの教員養成に着目して研究を進めてきた。喫緊の論文としては松木健一・隼瀬悠里「教員養成政策の高度化と教師教育の自律性」日本教師教育学会年報、第22号、2013年があり、専門職としての自律性をどのように捉えるかという課題について、フィンランドの教師教育研究という視点からアプローチしている。

5 たとえば、Kansanen, P. “Research-based teacher education.” In Hytönen,C. Razdevšek-Pučko, & Smith, G. (eds.).

Teacher Education for Changing School, Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education, 1999, pp.135-141.

6 たとえば、Westenbury, I., et al, “Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland’s experience.” *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol.49, No.5, 2005, pp.475-485.

7 小柳和喜雄「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－」奈良教育大学紀要第56巻、第１号（人文・社会）、2008年、pp.193-203.

8 隼瀬悠里「フィンランドにおける「研究に基礎を置く」教員養成の考察－理論的枠組みとカリキュラム分析の視点から－」日本教師教育学会年報、第19号、2010年、pp.123-131.

9 Simola, H. “Educational Science, the State, and Teachers: Forming the Corporate Regulation of Teacher Education in Finland.” In Popkewitz, T. (ed.) *Changing Patterns of Power*. New York: State University of New York Press, 1993, p.167.

10 *Ibid*., p.163. や Lehtisalo, L., & Ravintola, R. *Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu (education policy and education planning)*, Helsinki: WSOY, 1987, p.160.

11 フィンランドの大学卒業の基礎資格は Maisteri で国内では修士として認知されている。また、ウルリッヒ・タイヒラー著/馬越徹・吉川裕美子監訳『ヨーロッパの高等教育改革』玉川大学出版部、2006年、p.130において、「国際的な観点から言えば、一般に、専門大学で得られるディプローム（Diplom, FH）は学士（bachelor）に相当し、大学で取得されるディプローム、マギスター、国家試験（Staatsexamen）などの学位は修士（master）に相当する」と述べられている。

12 Hayhoe, R. “Teacher Education and the University: A Comparative Analysis with Implications for Hong Kong.” *Teaching Education*, Vol.13, No.1, 2002, pp.5-23.

13 ステンハウスの著書で教師主体の研究とカリキュラム開発の必要性を提起し、世界的に最も影響を与えたのは、Stenhouse, L. *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann Educational Books, 1975. である。

14 本稿では今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、1996年において今津が「「研究者としての教師」と訳すと、教師が持つ実践者としての特徴が不明確になってしまうので、「実践研究者としての教師」と意訳しておきたい」（p.237）と提案したことに賛同し、「実践研究者としての教師」という訳を採用する。

15 Hopkins, D. *A Teacher’s Guide to Classroom Research*, Berkshire: Open University Press, 2008, p.2.

16 Husso, M., Koppinen, E. and Asunta, T. “Teacher Researcher Net – A Forum of Interactive Professionalism and Empowerment.” in Jakku-Sihvonen, R. and Niemi, H. (eds.) , *op.cit*., 2007, p.105.

17 Komiteamietintö. (The Committee Report.) *Vuoden 1973 opettajan-koulutustoimikunnan mietintö (The Report of teacher education committee of the year 1973)*, Helsinki: Ministry of Education, 1975. の中でも「教師は研究者として自らの仕事に接近すべき」と明記されている。

18 Hytönen, J. “The Development of Modern Finnish Teacher Education.” in Seppo Tella. (ed.), *Teacher Education in Finland - Present and Future Trends and Challenges*, Helsinki: University of Helsinki, 1996, p.3.

19 Kansanen, P. “Research-based Teacher Education.” in Jakku-Sihvonen, R. and Niemi, H. (eds.) , *op.cit*., 2007, p.144.

20 Schön, D. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books, 1983.

21 Kansanen, P. et al. *Teachers’ Pedagogical Thinking*. New York: Peter Lang Publishing, Inc, 2000, p.25.

22 トゥームはカンサネンの研究グループの一員である。

23 Toom, A., et al, “Exploring the essential characteristics of research-based teacher education.”, 2008, p.4.（http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/papers/Toom_etal.pdf, 2014年10月23日最終確認）

24 学士号は1980年代に一部の学問領域を除いて廃止されたが、1994年から再び導入されている。その後のボロー

ニャ・プロセスによって、基本学位は修士号としながらも、2005年以降は学士号の取得を全学生に義務づけることとなった。

25 ECTSとは、European Credit Transfer Systemの略である。ECTSはヨーロッパ共通互換単位であり、1 ECTSは約27.5時間の学習に相当する。

26 Niemi, H. and Jakku-Sihvonen, R. “Research-based Teacher Education in Finland.” in Jakku-Sihvonen, R., Niemi, H. (eds.), 2006, p.30.

27 *Ibid*., p.31.

28 フィンランドで初等教員養成を実施しているのは、ヘルシンキ大学、ユバスキュラ大学、ラップランド大学、オウル大学、同大学カヤーニ分校、タンペレ大学、ツルク大学、同大学ラウマ分校、東フィンランド大学、同大学サボリンナ校の８大学10校である。

29 Helsingin Yliopisto, *Käyttämistieteellinen tiedekunnan Opinto-opas 2008-2011*, Helsingin yliopistopaino, 2008.

30 筆者が2010年３月７日にヘルシンキ大学を訪問した際に行った教員養成担当の大学教員へのインタビューより。

31 学内専用のホームページにある電子シラバスは学外の者は閲覧することができないため、ヘルシンキ大学学生に依頼して入手した。

32 論文は筆者が2008年９月にヘルシンキ大学図書館で参照したもののうち、英語で書かれたものを例として取り上げた。

33 インタビューは、2012年３月13日と14日の２日間、ヘルシンキ大学にて対象者に各１時間実施した。