

現代フィンランド教員養成の起源

隼瀬 悠里

1. はじめに

現在日本は教師教育について、そのあり方を再検討している状況にある。例えば始まったばかりの教員免許更新制度の存続の検討を行っているほか、教員養成についても抜本的な改革を行うことについて検討をしている。後者の教員養成についての具体的な改革案としては、教員養成期間を、修士課程を含めた6年間に延長することが持ち上がっており、その参考例としてフィンランドの教員養成が取り上げられている¹⁾。

フィンランドの教員養成は1970年代末から30年以上にわたって初等教員を含めて修士レベルで行っており、修士レベルでの教員養成について長い歴史を持ち、“research-based”という教育内容の特徴を持つ教員養成課程を構築している²⁾。しかし、フィンランドの教員養成課程を直接的に日本の文脈に適応させるのには無理がある。なぜなら、教員養成制度を構築する前提となる文化的背景や社会的背景が異なるからである。そのため、現在のフィンランドの教員養成を理解するためにはフィンランド独自の文脈に配慮する必要がある。

現在のフィンランドの教員養成は教師となってから探究的に職務を遂行するための素地を身につけるためにその教育内容が構成されている。教師としての教育学的思考 (pedagogical thinking) を発達させることが狙いで、その特徴は“research-based”と称されているように研究が重要視されており、以下の3点が原則とされている³⁾。

- ・教師は教える教科について、最新の深い知識が必要である。加えて、教え方や学び方についての最新の研究に精通する必要がある。教科的内容知識や教育学的内容知識に関する学際的な研究は、様々な学習者に適応することができる教育方法を開発することができる土台を提供する。
- ・教員養成もまた調査と研究の対象とするべきである。ここでの研究は様々な方法や異なる文化状況で実施されている教員養成についての効果や質についての知識を供給する。
- ・教員養成の狙いは教師が仕事に対しての研究志向の態度を内在化させることにある。これは教師が授業や学習環境を組織的に発展させるために、職務に対して分析的かつ開放的に取り組むことを学ぶことを意味する。

このように教員養成では研究的な姿勢を身につけることが強調されており、教員養成では学生に対して授業の練習と研究の練習の2つの練習を行うことが求められている⁴⁾。研究の練習

のための必要不可欠な要素として修士論文が位置づけられていて、教育実習とリンクさせながら、主に学生が教師としての職務に対して科学的に取り組む場として重要視されている。つまり、ここでの研究はあくまで教師としての職務を発展させるためであり、実践に基づく研究が重要視されている。そしてこの研究的な姿勢を身につけるために修士論文が利用されている。このような教員養成が可能となったのにはいかなる背景が存在していたのであろうか。

本稿では特に現在のフィンランドの教員養成の起源とされる1970年代に焦点を当て、いかなる文脈の下に現在のフィンランドの教員養成制度が築かれたかについて分析する。これまでフィンランドの教師教育改革については、田中⁵⁾や中嶋⁶⁾がその沿革を明らかにしているが、その背景にあったフィンランド独自の文脈までは配慮されてこなかった。現在のフィンランドの教員養成の起源について考察することは、日本の教員養成と比較する際にも大変有用である。

フィンランド独自の文脈を理解するために、まずはフィンランドの教員養成の特徴といえる教員資格としての修士号取得がいかんにして求められるようになったかに着目し、1970年代の教員養成改革が起こった背景やそのために働きかけたアクターを明らかにする。その後、フィンランドの教員養成で実践研究がなぜ重視されているのかについて、フィンランドにおける教員養成の位置づけや教育学の学問的特徴を手がかりとして考察したい。

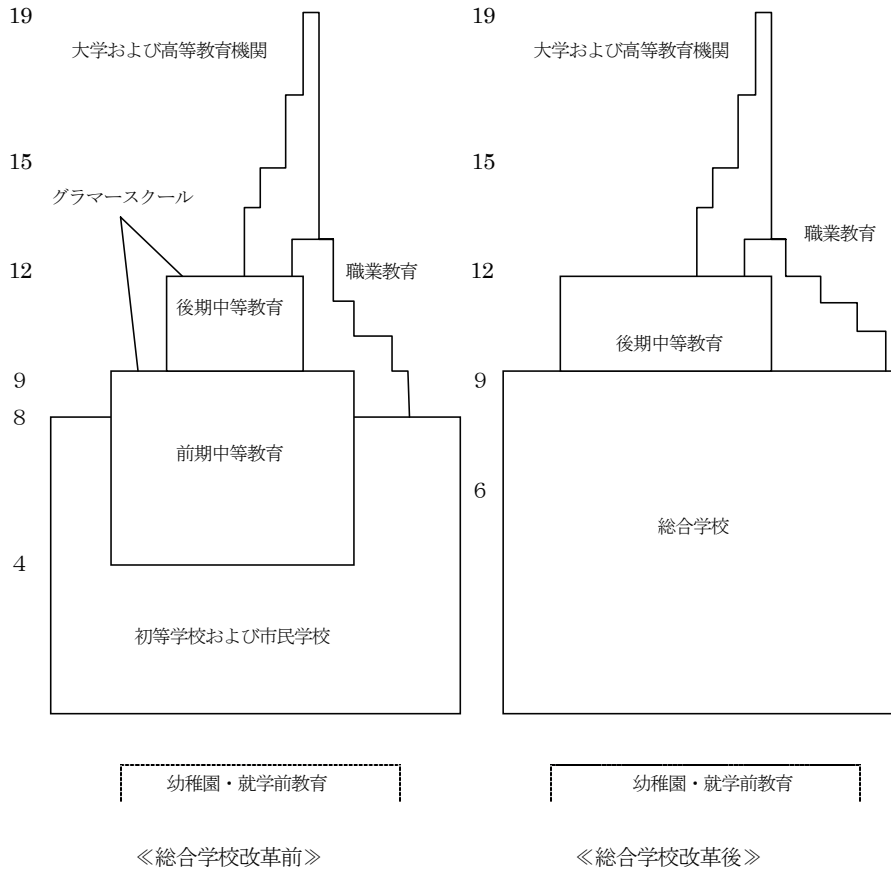
2. 1970年代の教員養成改革の背景

(1) 教員養成改革に至る系譜

なぜ1970年代が現在のフィンランドの教員養成にとっての起源とされるかということ、1970年代は教育改革の黄金期⁷⁾とも称されるようにフィンランドにとっての抜本的な教育改革が立て続けに実施された年代だからである。このような教育改革が次々と実施された背景には、当時の社会状況や経済状況が大きく関連していて、第二次世界大戦以前までは他の北欧諸国や中央ヨーロッパ諸国と比較して遅れていた産業化や都市化が一気に進められたことがある。その結果、他の北欧諸国から遅れをとる形でフィンランドは1960年代後半から福祉国家への道を歩み始めたのである。教育改革もこのような社会構造の変化に対応するべく、1960年代後半から1970年代にかけて集中的に行われた。

政局的なことに触れるとすれば、第二次世界大戦後から1987年まで社会民主党と中央党（以前の農民党）を中心とした連立政権によって一貫して運営されてきた⁸⁾。このような安定した政権が続いたことも平等性を重視した教育改革が一気に進んだ要因の一つである。教員養成改革が実施された発端となったのは、他の北欧諸国、特に隣国のスウェーデンに倣って実施された総合学校改革である。この改革によって、それまで複線型だった学校制度が単線型の学校制度に移行することとなった。それまでは4年間の初等教育を受けた後に労働者階級向けの4年間の市民学校に進学するか、高等教育機関への進学が可能となるグラマースクールに進学するかを選択しなければならなかったのが、義務教育が9年制となり、前期中等教育修了までの学校体系は総合学校に単一化されたのである。

学校教育参加年数



【図1 総合学校改革前後の学校体系図】

出典：Nyberg, R., 1970, pp.94-95⁹⁾をもとに筆者作成。

この総合学校改革を実施するにあたり、それまでの教員養成も見直されることとなった。この教員養成改革でのキーワードとなるのが、教員養成のアカデミック化であるのだが、このアカデミック化を実現するために2段階の過程が存在した。

最初の過程は教員養成機関の統一であり、師範学校や教育カレッジや大学と混在していた養成機関をすべて大学で統一するようにするという過程である。この過程は1967年の教師準備委員会と1969年の総合学校教師委員会の報告書と1971年の教師教育法に基づいて行われた。この過程では以下のような提言が出された¹⁰⁾。

- ・すべての教員養成は後期中等教育の修了試験でもある国の大学入学資格試験に基づいて行われること
- ・すべての教員養成は少なくとも3年間にわたって行われ、最低でも学士相当であること

- ・初等教員と中等教員は同一の機関で教育的訓練を受けなければならないということ
- ・教師の地位はその教師が教える教育段階や生徒の年齢や教える教科によって決められるのではないということ。賃金は教師の職場ではなく、学位に基づくべきであること
- ・教師は知識の伝達者というよりも、学習を促すアドバイザーであるということ
- ・学校での教育実習を質的にも量的にも拡大すること
- ・職業としての教師の適性について考察がされるべきだということ
- ・教員養成での学習は一般教養と教科の学習と教育学の学習と教育実習を含むべきであること

これらの提言に基づいて、1968年には初等教員の養成期間が3年になり、1974年からはすべての大学に教育学部が設置され、教員養成機関の統一が実現した。

次の過程は教師の基礎資格を修士号にするというものであり、この過程は1975年の教師教育委員会の報告書に基づくものである。この1975年の報告書によって、1979年から総合学校と一般高校の教員の基礎資格を修士号とすることになったのである。1975年の報告書では、以下の5点が定式化されている¹¹⁾。(以下の下線は筆者による強調である。)

① 初等教育及び中等教育の教員養成を大学に移管すること。

教員養成を大学に一元化することによって、教員養成の学問的な水準、教科指導力、授業と研究の相互作用の向上を図る。教員養成の学問的な水準を上げ、大学に教育学部を設置することによって、初等教員の教科指導力と中等教員の教育学的な水準の向上を図る。

② 教員養成を標準化すること。

基礎的な教育を通じて、またのちの継続的な学習によって補完することが可能な総合的で統一的な資格を与える制度に改める。長期的な展望としては、すべての教員養成における教育を対等なものとするを図ると同時に、他の学問の諸領域により接近したものにす。

③ 教育学の学習の位置づけを再評価すること。

→これには以下の3つの達成目標がある。

a) 教師の教育学的な専門性を向上させる。

教師は生徒に単に授業を行うだけでなく、生徒の社会的感情的で精神運動的な発達を促す広い意味での教育者となるよう養成されるべきである。教授法は教師の教育学的な専門性の不可欠な要素であるが、学習に関する教育社会学と教育心理学も本質的な要素である。

b) 理論的な学習と実践的な学習の統合を図る。

このことは授業実践と教育学的な理論化をお互い緊密にさせることを意味する。教師は研究者として自らの仕事に接近すべきであるとして、未来の教師たちが理論的な方法を使って自主的に彼らの仕事における問題を見極め、特定し、解決することを助けることを目的とする。

④ 教員養成は、社会的および教育的な問題を広くカバーすべきであること。

教師は、自分たちの仕事の社会的な影響力と責務についての全体的な見解を持つべきである。社会における教育的な問題は、社会科学の諸問題を包含する背景であるとして、教育上の諸問題の解決には、学際的な接近が必要であるとされる。また、教師の仕事は民主主義の原則にそって、学校制度の運営と発展を前進させることが重要である。

⑤ 教師教育は継続的であること。

将来、さらなる教師教育の質的・量的拡大が必要となる。したがってすべての教師に5～7年ごとの研究休暇を与えることが必要である。

教師の基礎資格を修士号とすることに結びつくのは2つめに挙げた原則であり、当時は教育学部以外の他学部を卒業している中等教員が取得する学位が修士号であったため、教員養成学科を修了する初等教員にも同等の学位が与えられるようにしようとするものである。さらに、この5つの原則からは修士号の取得を求めるようになったことで、教師に対して研究的な姿勢を強調するようになったことや、教員養成の学問的な水準の向上が強調されていることが読みとれる。

ただし、修士号の位置づけについてはフィンランド独自の文脈に注意を払わなければならない。修士レベルでの教育が必要とされるようになったのは教員養成に限ったことではなく、当時の高等教育改革の結果だということである。この高等教育改革の目的は職業教育と科学教育を統合することで、「専門職志向 (professional orientation)・拡張 (extension)・諸工芸教育性 (polytechnicity)」の3つがこの改革のキーワードであった¹²⁾。この改革は先にも述べたように、社会民主党と中央党が中心になって実行したのだが、これらの政局の意向だけではなく、マルクス・レーニン主義の学生運動の影響も強く受けているという¹³⁾。当時の学生が主張したのは、先述した3つのキーワードに該当するように、職業と関連する資格プログラムを提供する場として大学を社会に開放することと、アカデミックな伝統による学問的な障壁を取りのぞくことにより、理論と実践のギャップを埋めることであった。これらに加えて特筆すべきことは、総合学校改革についてはスウェーデンを参考に行っているが、高等教育改革については当時のドイツ共和国に影響されているという点である¹⁴⁾。当時のドイツの大学卒業の基礎資格が修士号であることを踏まえれば、フィンランドにおいて大学卒業の基礎資格が修士号になった¹⁵⁾ことには納得がいく。

フィンランドにおける修士レベルの学習とは伝統的な学術的なものとしての位置づけというよりは、資格プログラムとして位置づけられていると捉える方が望ましいようである。ただフィンランドの場合、教員養成も大学で養成するようになったこと、そして他の学問分野と同様にその卒業資格を修士号としたことに独自の特徴を見出すことができるだろう。この独自の特徴の誕生の背景には、次項で述べるようなアクターの働きかけがあった。

(2) 教員養成が修士レベルになるのに働きかけたアクター

この他の学問分野と同様に教員養成課程の修了者もその修了資格が修士号となったという点については、いくつかのアクターの働きかけなしではその実現はなしえなかった。まずは教員組合の存在が挙げられる。総合学校の導入をするにともない、新たな学校制度へとスムーズに移行するために教員養成の見直しがされたのであるが、先にも述べたように教員養成機関は様々であった。教師として求められる資格も学校段階によって違っており、今は統一されている教員組合も初等学校の教員組合とグラマースクールの教員組合に二分されていた。そして、初等学校の教員とグラマースクールの教員では給与の格差もあった。その理由は、教員として

求められる資格に差があったためである。このことから、初等学校の教員組合はすでに1890年という早い時期から初等教員の養成も大学レベルで行うように求めていた¹⁶⁾。この努力の甲斐あって、1934年にユバスキュラに教育大学カレッジが設立され、教員養成改革が起きるまで唯一初等教員を大学レベルで養成する場として機能していた。第二次世界大戦後には大都市には教員カレッジが設立されたのであるが、地方の教員養成は未だに師範学校で行われており、大学での教育を受けているグラマースクールの教員とはまだ格差があった。1950年代後半になってからは初等学校の教員組合による、グラマースクールの教員と同様に大学レベルの教員養成を行うことを求める声がより活発になった¹⁷⁾。この背景の一つには、必要とされていないにも関わらず、かなりの数の初等教員がすでに大学入学資格を有していたこともある。グラマースクールの教員組合は初等学校の教員養成が大学で行われることについて反発していた¹⁸⁾が、結局、初等学校の教員組合が挙げていた格差は正への願いが結実し、初等学校の教員養成も大学で行われることとなった。

次にアクターとして挙げられるのが、他の学問分野に匹敵する学問分野として教育学が確立されたことである。唯一の大学レベルでの教員養成機関として機能していたユバスキュラの教育大学カレッジの教授陣が1961年にすべての教員養成をアカデミックなものとするという案を起草した。この案に基づく形で、教員養成改革を行うにあたっての1967年の教師準備委員会から始まるその後の委員会での議論が進められた。この学問としての教育学の確立については国家としても後押ししており、1968年にはユバスキュラ大学に教育研究所を設立している。ただし、この教育学という学問のあり方については日本と比較した場合に違いが見られる。

それは、フィンランドにおけるアカデミックな学問としての教育学は教員養成と密接に関わりながら発展してきたということである。これに関しては、次節で述べたい。先述したように初等教員と中等教員間の格差は正に初等学校の教員組合が積極的に働きかけ、教育学がアカデミックな学問分野として位置づけされたからこそ教員養成学科修了の資格も修士号となり得たのである。

3. フィンランドにおける教育学の特徴

最初に教育学の教授職の数からフィンランドの教育学における特徴について触れたい。フィンランドで最初の教育学（当時は「教授学と教授法」という名称であった）の教授職は1852年にヘルシンキ大学の神学部に誕生し、その役割はグラマースクールの教員養成を発展させることであった。二番目の教育学の教授職は1907年に誕生し、初等教員の養成や教授法についての研究をすることが求められていた。そして3番目の教授職は1934年にユバスキュラの教育大学カレッジで初等教員養成に責任を負う形で誕生した¹⁹⁾。このようにフィンランドの教育学は教員養成を主とする研究課題として発展してきた。

その後、1970年代初めにはすでに23人が教育学で教授職についていたが、1971年の教師教育法によって1974年に各大学に教育学部が設置され、学問分野としての教育学の重要性が高まり、さらに教員養成が修士レベルで行われるようになってからはその数は急激に増えた。数で示すと、1980年代初めには75人が教授職に就いており、その大半が教員養成に関連する分

野で任用されていた。他の北欧諸国と比較すると、一連の改革によってその教授職の多さがいかに抜きんでたものになったかということがよく分かる。

【表1：北欧4ヶ国における教育学の教授職の人数（助教授職含む）】

	1940年代	1950年代	1960年代	1970年代	1980年代	1989年
フィンランド	3.5	6	7	23	80	106
スウェーデン	4	4	6	12	18	29
ノルウェー	2	3	4	12	19	23
デンマーク	-	-	2	4	9	11

出典：Simola, H., 1997, p.201²⁰⁾を筆者訳。

このようにフィンランドでは教育学の中心に教員養成が据えられており、現在の教育学部も教員養成に関する教員を中心に運営されているということを理解する必要がある。

そして、教員養成が重要視されているのを反映しているのが、フィンランドにおける教授法(Didactics)の位置づけの高さである。教授法が教育学部に属する学問領域の一つとして確固たる地位を築いており、教育学部では教授法に関する教授の数が最も多い。この背景には教員養成機関が大学に統一された際に、師範学校の教員や教育カレッジの教員が大学の教員に格上げされたからである。

【表2：フィンランドの教育学における学問領域と教授と助教授の人数】

	教授数	助教授数	合計	割合(%)
教授法	6	42	48	36
一般教育学	21	13	34	26
成人教育	6	5	11	8
特別教育	3	5	8	6
教育心理学	1	6	7	5
就学前教育	-	5	5	4
教育社会学	2	2	4	3
その他	11	5	16	12
合計	50	83	133	100

出典：Simola, et al. 1997, p.884²¹⁾をもとに筆者作成。

データの都合上1995年の統計を用いるが、教育学において教授法に関する教授職の割合が最も高いことが見てとれる。その一方で、他の学問領域に比べて教授数が助教授数に比べて極端に少ないことが見てとれる。

なぜフィンランドで教授法が重視されているかというと、それはドイツのDidaktikの影響を受けているからである。フィンランドは1809年までスウェーデンの統治下だったのであるが、もちろん統治していたスウェーデンの大学とともに発展してきたが、一方でドイツの大学の影響も強く受けている。なぜなら当時の多くの学生が中央ヨーロッパ諸国の大学に留学しており、特にドイツの大学に多くの留学生が行っており²²⁾、ドイツの学問の影響を強く受けていたからである。

そして教員養成改革の際に、この教授法に関して特に影響を与えた人物として Matti Koskeniemi (以下、コスケンニエミ) の存在が挙げられる。コスケンニエミは当時のユバスキュラ教育大学カレッジの教授であり、教員養成改革で中心的な役割を果たした人物である。コスケンニエミはドイツのイエナ (Jena) 大学 Peter Petersen の実験校を訪問して実験的なクラス研究に感銘を受け、ユバスキュラ教育大学カレッジの教授となった際に教育実習校での実験的な調査研究を行い始めた²³⁾。コスケンニエミによって、教授過程における研究が活発となった。この傾向は今も色濃く見られ、学生の執筆する修士論文の多くは授業における問題や教師と生徒間の問題などの教授過程を対象としたものである²⁴⁾。また、第二次世界大戦までは教育学に関しては専らドイツによる影響を受けていたが、第二次世界大戦後はアメリカによる影響を強く受けるようになり²⁵⁾、アクション・リサーチなどの手法が活発に見られるようになった。

このように教育学が教員養成とともに発展してきたことから、フィンランドにおいては教育学の中心に教授法が据えられており、教授職も教授法の講座に属する者を中心に構成されているという特徴を持つ。それゆえに、実践に重きを置きかつ研究対象にするという教員養成が可能になったのではないだろうか。

4. おわりに

以上のように、本稿では現代のフィンランドの教員養成の起源を探るべく、特に1970年代の改革を中心に考察を行ってきた。まずフィンランドの教員養成の特徴である修士号取得についてはフィンランド独自の文脈があることを明らかにした。それはフィンランドでの教員養成改革は総合学校改革にもなって行われたものであり、教員の基礎資格として修士号取得が課されたのは高等教育改革の副産物であるということである。また、フィンランドの大学はドイツの大学制度を参考としていて学位プログラムが職業資格プログラムとしての役割を担っており、フィンランドの大学卒業の基礎学位が修士号であることを指摘した。そして他の学問分野と同等の資格に至った背景には、初等教員組合による格差是正に向けての働きや学問分野としての教育学が確立されたことなどがあった。このように、フィンランドにおいて特に初等教員にも修士号取得が必要とされるようになったことについては、他の学問分野の卒業資格と同等にするため、中等教員の資格と同等とするためといった、初等教員という職業が他に比べて劣らないようにするという防衛的な意味合いが含まれていたような印象を受ける。これはフィンランドが資格社会であることに大きく依拠しているであろう。日本の大学に翻って考えてみると、理系の学問分野の卒業生は修士号を持つ割合は低くはないかもしれないが、文系の学問分野の卒業生が取得するのは大半が学士号であるのを考えると、日本とフィンランドでは修士号の持つ意味が違うことを意識しなければならないことが分かる。

次にフィンランドにおいてなぜ教師となってから研究的な態度で職務を遂行できるよう、教育実習を研究の練習の場としても機能させているののだが、これが可能とされているのにはフィンランドの教育学に特徴があることを指摘した。それはフィンランドでは教育学が教員養成ありきで発達してきたこと、そして教授法が教育学分野においてその中核を担う学問領域として

機能してきたことが挙げられる。だからこそ、教授過程を研究の対象として学生に取り組みさせることができるような教員養成プログラムの構築が可能になったのであろう。このような学問的特徴があるということ踏まえ、たうえでフィンランドの教員養成の内容については検討する必要がある。

教員養成の起源をたどることは容易なことではない。もちろん本稿もフィンランドの教員養成の起源についてすべてを明らかにしたわけではなく、限られた視点からその起源や特徴が生み出された背景について考察したものである。各国の教員養成制度はそれぞれの文化的背景や社会的背景に根ざしているものであり、それらを知ることなしには理解することはできない。本稿がフィンランドの教員養成を考察する際の一助となることを願うとともに、今後もその理解が深まるよう努めていきたい。

注

- 1) 文部科学省ホームページ (2010年9月6日最終確認)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/023/siryu/05081101/s001.htm
- 2) たとえば、Jakku-Sihvonen, R. and Niemi, H. *Research-based Teacher Education in Finland-Reflections by Finnish Teacher Educators*. Turuku: Finnish Educational Research Association, 2006. や、Jyrhämä, R. et al. "The appreciation and realization of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education." *European Journal of Teacher Education*. Vol.31, No.1, 2008, pp.1-16.
- 3) Jakku-Sihvonen, R. and Niemi, H., 2006, *op.cit.*, pp.40-41.
- 4) これについては拙稿「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、123～132頁。
- 5) 田中孝彦「教師教育の改革と教師像」庄井良信・中嶋博編著『フィンランドに学ぶ教育と学力』明石書店、2005年、142～171頁。
- 6) 中嶋博「差別・選別を廃止総合制学校を、そして未来へ」同上書、310～327頁。
- 7) 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.162.
- 7) Kansanen, P., 2007, *op.cit.*, p.132.
- 8) Simola, H., 1993, *op.cit.*, p.164.
- 9) Nyberg, R. *Educational Reform in Finland in the 1970s*. Helsinki: Government Printing Center, 1970, pp.94-95.
- 10) Aho, E. et al. *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968*. The World Bank, 2006, p.50.
- 11) Hytönen, J. "The Development of Modern Finnish Teacher Education." In Tella, S. (ed.). *Teacher Education in Finland-Present and Future Trends and Challenges*. Helsinki: University of Helsinki, 1996, pp.2-4. を元に筆者訳。
- 12) Simola, H., 1993, *op.cit.*, p.167.
- 13) *Ibid.*, p.167.
- 14) *Ibid.*, p.163.
- 15) この時点で学士号は一旦廃止されたが、1990年代半ばから学士号は復活しだし、ボローニャ・プロセスにもなうヨーロッパ高等教育圏構築のために2005年に全体で学士号は復活した。
- 16) *Ibid.*, p.172.
- 17) *Ibid.*, p.172.

- 18) *Ibid.*, p.173.
- 19) *Ibid.*, p.177.
- 20) *Ibid.*, p.201.
- 21) Simola, H. et al. "Didactic Closure: Professionalization and Pedagogic Knowledge in Finnish Teacher Education." *Teaching and Teacher Education*, Vol.13, No.8, 1997, pp.884.
- 22) Kansanen, P. and Uljens, M. "On the History and Future of Finnish Didactics." *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol.41, No.3-4, 1997, p.225.
- 23) *Ibid.*, p.228.
- 24) *Ibid.*, p.230.
- 25) *Ibid.*, p.227.

(日本学術振興会特別研究員 比較教育政策学講座 博士後期課程 2 回生)
(受稿2010年9月6日、改稿2010年11月26日、受理2010年12月9日)

The Origin of Modern Finnish Teacher Education

HAYASE Yuri

Expanding the period of teacher education from a Bachelor's degree to a Master's degree is now being planned in Japan. Teacher education in Finland is famous for the requirement of a Master's degree not only for secondary school teachers, but also for elementary school teachers. This tradition was started more than 30 years ago. Furthermore, Finnish teacher education is called "research-based" teacher education; the teaching practice is also seen as an opportunity to practice research. We must know why such features of Finnish teacher education have occurred because teacher education is based on the contexts of one's own country. To explore the contexts of Finnish teacher education is the purpose of this paper. Especially, it focuses on the 1970s because many educational reforms took place in Finland at that time. A Master's degree is considered as the basic degree of graduation from universities because of the reform in higher education. One reason for this is that Finnish higher education had been influenced by the German Democratic Republic. The discipline of education in Finland has been developed with teacher education, so didactics is the most important sub discipline of education there. This is why teacher education in Finland has a "research-based" character.