

ペルッティ・カンサネンの教師の教育学的思考論に関する一考察

隼 瀬 悠 里

はじめに

近年、日本においては団塊世代の教師の大量退職に伴い、今後の教師の質の低下が懸念されている。日本では、教師は教員養成段階よりむしろ、実際に教師となった後に現場において経験豊かな教師と協働することで、様々な職能を身につけてきた。しかし、手本とすべき経験豊富な教師たちが去った後、新しく教師となった者たちが現場に出てから専門性を発達させることは可能なのだろうか。これからは、教員養成段階から、教師となった後に専門性を発達させることができる素地を定着させることが必要なのではないだろうか。

本稿では、そうした教員養成を行っている例として、フィンランド¹の教員養成を取りあげ、その理論的背景に焦点を当てる。フィンランドは、経済協力開発機構（OECD）が2000年度から3年毎に行っている学習到達度調査（PISA²）で優秀な成績を収めており、フィンランド教育省は好成績の要因の1つとして、「教師の質の高さ」を挙げている³。そして、質の高い教師を輩出するために、フィンランドでは教員養成にとりわけ力を注いでいるという⁴。

フィンランドの教員養成はすべて大学で行われており⁵、大きな特色として挙げられるのが、ヨーロッパで唯一、就学前保育を除くすべての教員養成課程の修了資格として修士号が課されていることである⁶。フィンランドでは大学卒業資格として修士号取得が一般的であるため、教員養成課程が特別なのではないが、修士号取得を要件としていることが、教師の専門性向上に果たす役割は大きい。

また、フィンランドでは自国の教員養成を「リサーチ・ベースド」のアプローチを採っている教員養成と特徴づけ、リサーチ・ベースドの教員養成（research-based teacher education）と称している。このフィンランドの教員養成をリサーチ・ベースドと特徴づけた人物こそが、ヘルシンキ大学の名誉教授であるペルッティ・カンサネン（Pertti Kansanen）であり⁷、彼による研究は多くのフィンランドにおける教育研究者に影響を与えている⁸とともに、現在のフィンランドの教員養成の理論的基盤として共有されている。

フィンランドのリサーチ・ベースドの教員養成の起源は、1979年にさかのぼる⁹。なぜなら、1979年に中等教員のみならず、初等教員も含めて修士号取得が義務化されたからである。フィンランドでは1970年代になるまでは、中等教員は大学で、初等教員は師範学校で養成されていた。しかし、1970年代に他の北欧諸国にならって複線型の学校制度から単線型の学校制度に移行する総合制学校改革が実施され、教員養成制度も見直されるようになった。これにともない、1971年に教師教育法が制定され、1974年から教員養成が初等教員・中等教員ともに大学に一元化される

こととなった。また、高等教育改革により、中等教員は以前から修士課程を修了していたのだが、1979年に学士課程が廃止され、大学の基本学位が修士号になることで、初等教員にも修士論文を執筆することが求められるようになった¹⁰。リサーチ・ベースドの教員養成の最後を飾るのは、修士論文を執筆することだとされているため、その起源は1979年からとなるのである。

カンサネンはフィンランドの教員養成の特徴を以下の5点にまとめている¹¹。

1. 教員養成がすべて大学で行われ、すべての教師が修士課程を修了すること
2. 教員養成課程の学生は、大学独自の試験によって選抜されること
3. 中心となって組織されているテーマが、リサーチ・ベースドの教員養成であること
4. リサーチ・ベースドの教員養成の狙いは、教師の教育学的思考の発達であること
5. 教員養成課程を修了することで、博士課程への進学が可能となっていること

上記の4点目に挙げられているように、カンサネンによると、リサーチ・ベースドの教員養成の目的は教師の教育学的思考 (teacher's pedagogical thinking) を発達させることだという。つまり、フィンランドの教員養成の理論的背景を把握するためには、カンサネンがどのように教師の教育学的思考を捉えているかを知る必要がある。日本における先行研究では、小柳¹²や佐藤¹³がこれについて触れているものの、表面的な記述にとどまっており、具体的に明らかにされていない。

本稿では、カンサネンが提唱している教師の教育学的思考論について考察し、あわせてそれに基づいて構築されるべきリサーチ・ベースドの教員養成のあり方について考察することを通して、フィンランドの教員養成の理論的背景を明らかにすることを目的とする。このことは、単にフィンランドの教育を知る手がかりとなるだけではなく、最初に述べた日本の現状をかんがみても分かるように、日本の教員養成に対しても示唆を与えるものである。

1. カンサネンの教師の教育学的思考論

本章では、カンサネンによる教師の教育学的思考論について明らかにする。カンサネンによる教師の教育学的思考論を理解するためには、まず、彼が教師による教授過程をどのように捉えているかについて知る必要がある。そこで、最初に第1節において、カンサネンが教授過程をどのように捉えているかについて明らかにする。次に、第2節において第1節を踏まえた上で、彼による教師の教育学的思考モデルについて考察する。

(1) 教授過程のとらえ方

カンサネンは、学校での教授過程を「教えること - 学び (teaching-learning)」(以下からは、TLプロセスと略す) という2項の関係ではなく、「教えること - 勉強 - 学び

(teaching-studying-learning)」(以下からは、TSLプロセスと略す) という3項のサイクルで捉えている¹⁴。TSLプロセスは、個人で成立するものではなく、このプロセス、つまり授業に参加している全員 (教師と生徒) の相互作用によって成立し、一方通行のものではなく、循環しているものだとしている。そして、この相互作用については、相互作用前の段階・相互作用の段階・相互作用後の段階の3段階に分けられる。相互作用前の段階とは、教師が授業の準備をする段階のことを指し、相互作用の段階はまさに教師が授業を行っている段階のことを指し、相互作用後の段階は、相互作用の段階に関して反省を行う段階のことを指す。反省を行うことで、また新た

な相互作用が生み出される。この相互作用は教室内での顔と顔を突き合わせた状態でのみ働いているのではなく、教室外での活動、例えば、教師が生徒やクラスの状態を考慮しながら授業計画を立てるときや、生徒が家庭で宿題を行っているときにも働いているとしている。

また、なぜ、TLプロセスではなく、TSLプロセスと捉えるのか、ということについては、学びに関して、注意を払わなければいけないからだとしている。教師が教えることが、必ずしも生徒の学びに直結するわけではなく、何の変化も引き起こさないこともあり得る。逆に、教師が教えることをしなくても、生徒自身が勉強することによって学びにつながることもある。教室内で、教師が行う活動を教えることだとするならば、生徒が行う活動は勉強だとし、両者は意識的に行われる活動で、両者の相互作用によって、教師や生徒に無意識的に引き起こされる変化が学びだと捉えている。そして、学びは、生徒が練習を積むことや考えたりすることといった、何らかの生徒自身による勉強の形態を常に必要とされているとしている。

ここから読み取れることは、教師が授業を行うことによって、学びは必然的に発生するものではないので、教師と生徒が、どのような相互作用を行い、どのような変化が生じたか、つまり、どのような学びが生じたか、ということに注意を払う必要があるということである。

(2) 教師の教育学的思考モデル

教師の教育学的思考とは、教師が教育的判断 (educational decision) を下す際に働く思考のことだとし、カンサネンが特に焦点を当てているのが、いかにして、教師が思考を記述的

(descriptive) なものから規範的 (normative) なものに移行させるかということにある¹⁵。この考えは、教師が教育的判断を下したまさにその瞬間に、その判断は記述的な意見ではなく、規範的な意見になるというものである。カンサネンは、教師は教育実践の場では常に教育的判断を下す必要に迫られており、無意識のうちに何らかの規範的な土台に根ざした立場をとり、自らの行動を評価していると指摘している。また、教師の教育学的思考が規範的なものになる際には、教師自身が持つ知識のみならず、他の様々な要因が関与しているとしている。そして、教師の教育学的思考が規範的なものになる際には、TSLプロセスの中における教師の価値観に関する義務論的 (deontological) な側面と目的論的 (teleological) な側面の両側面が背景にあるとしている¹⁶。義務論的側面とは、カリキュラムにある狙いや目標であるとし、目的論的側面とは、生徒の習熟度から窺える授業の効果であるとし、教師はこの両側面を自身の思考に内在化させ、教育的判断を下していると指摘している。

教師が教育的判断を下すという行動をとることは、他の選択肢から選びとっているということである。その選ぶという作業は、極めて意識的に行われる場合もあれば、ほぼ無意識の状態で行われることもある。そして、カンサネンは、この教師が選別過程を行う共通する背景には、教師の何らかの「個人の信念 (personal belief system)」が存在していると指摘している¹⁷。ちなみにこれを「個人の教育哲学 (a person's philosophy of education)」と称する研究者もいる。また、カンサネンは、「個人の信念」の他に、「暗黙の理論 (implicit theory)」という表現も用いている。先行研究¹⁸では、この「個人の信念」は、直感的 (intuitive) なものと理性的 (rational) なものの2つに分けられるとされており、カンサネンもこの考えに沿っている。これらの直感的な根拠にもとづいた「個人の信念」と、理性的な根拠にもとづいた「個人の信念」はお互い独立したも

のであるが、何らかの相互作用があるのではないかとカンサネン是指摘している。ここでいう直感的な根拠とは、個人の経験を指し、理性的な根拠とは、教育学上の原則や研究成果や学術的な論文や定義された実践等のことを指している。そして、この教師の「個人の信念」に関して重要なことは、教授過程で起こった問題への対処法に関して、適切で明瞭な方法で反省するという概念を伴った「個人の信念」を作り出すことだとしている。

そして、カンサネンは教師の教育学的思考、またその背景となる教師の「個人の信念」について、ドイツの教育学研究者¹⁹⁾の論を参考にして、以下の図1のように段階化をして、モデル化して表している。それによると、教師の教育学的思考は、第1の思考段階である対象理論 (object theories) の段階と、第2の思考段階であるメタ理論 (meta theories) の段階に分けられている。対象理論とは教育実践の理論のことを指し、メタ理論とは、学問分野としての教育学の理論のことを指すとされている²⁰⁾。

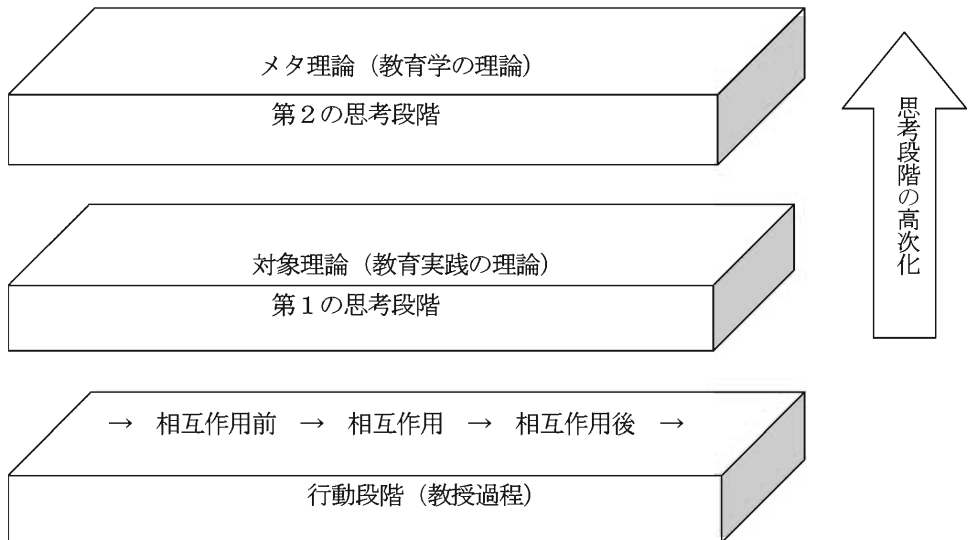


図: カンサネンによる教育学的思考モデルの図²¹⁾ (Kansanen, P., 2000, p. 25をもとに作図)。

この図における行動段階とは、教授過程のことを指す。教授過程においては、第1節でも述べたように、完全なサイクルが繰り返されている。第1の思考段階において、行動段階で教師が行った教育実践に関する構造分析が行われて、様々な概念が発達し分析されて、それらの相互関係が確立され、教育実践についての理論が構築される。そして、第2の思考段階では、新しくより抽象的な全体像を作るという意図をもって、第1の思考段階での教育実践理論が結びつけられ、分析されることによって、潜在的なメタ理論の構築に向けての枠組みが作られる。そして、上記で示した教師の教育学的思考モデルがうまく作用するためには、教師は2つの必要不可欠な要素を押さえておかなければならないとカンサネン是指摘する²²⁾。

まず第1の要素は、教授過程における教師の教育学的思考の目的についての側面である。先で

述べたように、教授過程における教師の価値観となる背景には、義務論的側面と目的論的側面が存在し、両者の関わりあいの中で教師は教育的判断を下す。教授過程はカリキュラムの範囲内で行われるため、義務論的側面であるカリキュラムの狙いや目標は、教師と生徒の双方に内在化される。教師が教育学的思考を行う際に、カリキュラムの価値観から意識的であれ、無意識的であれ、かなりの影響を受ける。ここでカンサネンが主張するのは、教師がカリキュラムの背後にある価値観の本質についての理解することの必要性である。教師がカリキュラムそのものや、その狙いや目標について熟知していれば、自らの責任の範囲内で、カリキュラムを自己の思考に内在化することができるとしている。教師にはカリキュラムの狙いや目標についての義務論的な理解が求められる一方で、教師の仕事に対する評価は、生徒の習熟という尺度で測られるため、授業の効果という目的論的側面も教師の教育学的思考において作用する。つまり、このような義務論的側面と目的論側面の調和から生まれる目的が、教師の教育学的思考の目的となるのである。

第2の要素は、教師が教育学的思考を行うための研究方法論である。カンサネンは先行研究において、研究方法論を理解していることや、研究手法をどのように使うかを知っていることは、教師のオートノミーと自立した教育学的思考を増大させることが示されていると指摘している。教師が自分の仕事について専門的な知識を持ち、自身の判断形成の前提についての理解を深めるほど、カリキュラムの枠のなかで、より教師という仕事における自由とオートノミーを手にし、批判的になることができるとしている。この要素に重点をおいた教員養成が第2章で取り扱う、リサーチ・ベースドの教員養成だと言うことができる。

図の行動段階においては、基本的な授業スキルが必要とされ、実践経験が教師の仕事を誘導する。この段階では、教師の思考はほとんど、授業時間内での当面の問題に関することに限られる。第1の思考の段階では、教師自身による教授過程が教師の思考の対象となる。この段階では、概念分析とともに、実証的な研究知識という手段によって、教授過程において教師が機能するのを助ける理論的モデルを構築するのが可能になるとされている。この考えは、実践を理論化することで、再び実践に還元させるというもので、実践についての教育学的知識と、研究についての知識の両方が重要とされる。そして、さらに教師の専門性を発達させるためには、第2の思考段階、つまりメタ理論的な段階に到達する必要があるとしている。第1の思考段階で活動すると、数多くの事例が、様々な理論モデルや教師の仕事についての枠組みを構築しているということに気づく。そこで、第2の思考段階では、教師が各教育実践理論モデルが構築される背景にはどのような目的論的仮説があるか、ということに気づくことだとしている。そして、その目的論的仮説を踏まえたいうでの教育学理論を構築することがもとめられる。第2の思考段階まで教師の思考が高まれば高まるほど、教師が権威的な障壁について思考することから解き放たれ、教師としてのオートノミーを強化することになるとされている。そして、カンサネンは、教師が教育学的思考を行うためには、あらゆる研究手法について、専門家になる必要はまったくないが、精通する必要があるとしている。研究にもとづいた思考は、先入観や偏見なく教室での日々の問題を解決し、学術雑誌や報告書等を通して信頼できる知識を引き出すことができ、また教師自身による理論構築の手段となる。

以上から読み取れるのは、カンサネンは学生が将来教師となった時に、教師のオートノミーを保障するため、メタ理論の段階まで到達して教育学的思考を行える教師の育成を目指していると

いうことである。そして、この教師の教育学的思考を発達させるためにリサーチ・ベースドの教員養成が行われるとしている。では、リサーチ・ベースドの教員養成とはどのような教員養成なのであろうか。次章ではリサーチ・ベースドの教員養成の起源とその特徴について捉えるとともに、上記で述べた教師の教育学的思考との関連を考察する。

2. リサーチ・ベースドの教員養成

本章では、第1節において、フィンランドにおけるリサーチ・ベースドの教員養成において「探究志向の教師」を養成する背景となったと考えられる、アメリカの探究志向型 (inquiry-oriented) の教員養成の位置づけについて考察する。そしてそれを踏まえた上で、第2節において第1章で述べた教師の教育学的思考論がリサーチ・ベースドの教員養成にいかに関わっているかについて明らかにする。

(1) 探究志向の教師

先にも述べたように、フィンランドにおけるリサーチ・ベースドの教員養成の歴史は、1970年代の高等教育改革にともなって、フィンランドでは1979年にすべての教師に修士号取得が求められるようになったことに端を発する。修士論文を執筆するということは、学生自身が研究活動を行うことを意味する。カンサネンによると、リサーチ・ベースドの教員養成はアメリカの研究者らが探究志向型 (inquiry-oriented) として取り上げている理論的枠組みと非常に似ているという²³。

カンサネンが挙げているアメリカの先行研究によると²⁴、当時のアメリカの教員養成プログラムは、特徴によって、行動主義 (behavioristic) 型・人格主義 (personalistic) 型・伝統手工芸 (traditional-craft) 型・探究志向 (inquiry-oriented) 型の4つに分類されていた。

行動主義型は実証主義的認識論と行動心理学をルーツとして、特定の観察可能な授業スキルを発達させることを強調している。ここでは学生は、あらかじめ定義された一定の専門知識の受動的な受容者として考えられている。

人格主義型は現象学的認識論と発達心理学をルーツとして、ここでは学生の心理学的成熟と知覚と信念 (perceptions and beliefs) を再組織することを求めている。人格主義型の考え方によると、教員養成は1つの成人発達の形態で、心理的成熟と授業能力が匹敵するものとされていて、前もって教えられるべき知識は完全に定義されておらず、学生は教師として作用する最良の方法を模索することが奨励される。

伝統手工芸型では、教員養成は主に徒弟制度のようなものと考えられていて、教師の知識は暗黙のうちに、試行錯誤されることによって蓄積されると捉えられている。ここでは学生は行動主義型と同様に、知識の受動的な受容者と考えられている。

探究志向型については、アメリカでは1950年代以降、探究志向型の教員養成を発展させようとする動きが出てきた。教師となる学生の探究する習慣 (habits of inquiry) を発達させることを主要な狙いとして概念化することが進められ、プログラムが実施されてきた。この背景には、「革新者としての教師 (teacher innovators)」や「学者としての教師 (teacher scholars)」や「探究者としての教師 (teachers as inquirers)」や「行動研究者としての教師 (teachers as action researchers)」や「参与観察者としての教師 (teachers as participant observers)」や「自己監

督する教師（self-monitoring teachers）」といった教師像が様々な研究者によって提案されてきたことがある。探究志向型は、学生が授業と授業が行われる文脈についての探究能力を発達させることを狙いとしており、学生の反省的行動のための能力を発達させることを根本の課題とする。人格主義型と同様に、教えられるべき知識は前もって決められておらず、学生には積極的な役割が求められる。探究志向型の教員養成の重要な特徴は教師のオートノミーという考えで、これは批判的な探究を通して発達するものとされている。

フィンランドでは第2次世界大戦終了後以降アメリカの影響を強く受けるようになったため²⁵、このような時代の転換は、フィンランドの教員養成でも同様に起こり、探究志向の教師を養成するという方向へと向かった。1979年から初等教員養成において修士論文を執筆させるようになったことも、この方向へ後押しする大きな要因となったであろう。

（2）リサーチ・ベースドの教員養成の構成

先にも述べたように、リサーチ・ベースドのアプローチを採る教員養成の中心となる狙いは、探究志向の教師を育成することである。カンサネンは教員養成には基礎レベルの教員養成と総合レベルの教員養成の2段階が存在するとしている²⁶。

基礎レベルの教員養成では、教育学の学習・教科の学習・教育実習の一般的に教員養成プログラムを構成する3要素が該当するとし、実践的なスキルの習得や教授過程全体の基礎的な知識の習得に重点が置かれるとしている。カンサネンはこのレベルの教員養成だけでは不十分であると、基礎レベルの教員養成と密接な関係を持ったもう一つ上のレベルの教員養成が必要だとしている。

それが総合レベルの教員養成であるとし、その狙いは教師となっても専門性を発達することができる自立した教師を育成することだとしている。総合レベルの教員養成では、教師の日々の実践とは一定の「距離」を置いて反省したり、思考したり、議論を行ったり、研究に関連した活動が行われる。そして、この総合レベルの教員養成の核となる考えは、教師自身が自身の授業や授業の中での判断をメタ認知することができる教師を養成し、教師のオートノミーを保障することである。つまり、先の図1における教育学的思考の段階において、メタ理論の段階まで思考が到達することがもてられている。思考スキルやメタ認知や問題解決や意志決定は別々に取り扱われて言及されることはよくあるが、プログラム²⁷全体をみるための手段として言及されることはない。これらを、プログラム全体をみる手段として取り扱うためには、プログラムを導くための何らかの基本的な信念と組織的なテーマが必要となる。そこで、第1章で述べたような教師の教育学的思考を行うための研究方法論に焦点を当てた、リサーチ・ベースドのアプローチが組織的なテーマとして提示されるとしている。

リサーチ・ベースドの教員養成の目的は、日常的な、もしくは直感的な議論に加えて、理性的な議論に基づいて教育的判断を下す能力を与えることである。つまり、第1章で述べたところの、理性的な根拠による教師の「個人的信念」にもとづいた教育的判断を下せるようになることである。そのために、カンサネンは、リサーチ・ベースドの教員養成には2つの側面があるとしている²⁸。1つめの側面は、教員養成に関しての研究成果や証拠にもとづいてプログラムが構成されているということで、2つめの側面は、研究手法を用いて判断や行動を正当化することを可能に

するような教師の思考や、反省を狙いとしていることである。研究の原則に沿って思考することは、研究手法についての広範囲の知識が必要とされる。つまり、研究情報を読みとる能力や議論する能力、さらに読みとり、議論したことを自分の思考や仕事に適用する能力が必要となる。その一方で、教師の教育学的思考を発達させるためには、自身が開拓した研究をもって新しい知識や知見を得ることができる能力を前提とする。前者は研究の「消費者」としての能力、後者は研究の「生産者」としての能力と称されている。この2つの能力は、リサーチ・ベースドの教員養成において、すべての学生が研究手法のコースに参加し、自身で研究を行い、修士論文を書くことで鍛えられるとしている。

また、リサーチ・ベースドの教員養成は、プログラムの知識基盤は動的で、学生は積極的な知識の加工者であるという概念にもとづいている。ここでは理論と実践の統合が求められ、研究に基づいた思考がこれらを結びつける要因として考えられている。カンサネンは、教員養成を総合レベルにまで高めるためには、実習は二重の性格を持つものとして理解する必要があるとしている²⁹。「授業を練習するための実習」と、「自身や他の人の授業を探究もしくは研究するための実習」である。

「授業を練習するための実習」において、基礎レベルでは、大体の教員養成でみられるように、教員養成課程で教えられた手法の実施や適用が行われる。ここでは、実際の真正の教室において、様々な教科についての教育学的な内容知識の基礎が適用される。また、実践においてクラス運営に関する日課や助言を行うことが試される。総合レベルに移行すると、教育学的思考を発達させることが狙いとなるため、自身の実践経験を概念化することが求められる。

「自身や他の人の授業を探究もしくは研究するための実習」において、基礎レベルの教員養成では学生はどちらかというと受動的で、教育学研究の研究方法論の基礎を習得する。研究方法論の授業は教員養成カリキュラムの最初から取り入れられ、教育学の学習に小規模の実験調査が統合されている。学生たちは、量的・質的研究手法の両方を学び、ここでは理論と実践のらせん型のカリキュラムが実施されている。このらせん型のカリキュラムは総合レベルでも同様に、修士論文がプログラムの最後に、独立しているが指導を受ける研究活動として位置づけられており、理論的な知識と適切なデータ収集と分析過程の統合が求められる。学生には教師であるのと同様に、研究者としても教師の仕事について探究することが求められる。

以上から第1章での教育学的思考モデルのメタ理論の段階に至るには、リサーチ・ベースドの教員養成では教員養成を基礎レベルと総合レベルの2段階に捉えて、理論と実践の統合を行い、研究の消費者から生産者へと学生の役割を転換させていることが分かった。ここから読み取れるのは、研究手法を理解し批判的になることで、第1章の教育学的思考モデルにおけるメタ理論の段階まで到達することはもちろん、さらに探究する教師という考え方を導入することで自ら研究手法を運用して専門性を発達させることのできる教師の育成を行っているということである。

おわりに

本稿では、教師となってから専門性を発達させるための素地を定着させるための教員養成の例として、フィンランドの教員養成を取りあげ、その理論的背景についての考察を行った。そして、理論的背景について考察する手段として、フィンランドの教員養成をリサーチ・ベースドと特徴

付け、多くのフィンランド教育研究者が自国の教員養成を取りあげる際にその理論的根拠として拠り所になっているヘルシンキ大学の名誉教授であるペルッティ・カンサネンの論を参考にした。カンサネンは教師の教育学的思考の発達を目的として、リサーチ・ベースドの教員養成を行っているとしたため、カンサネンが教師の教育学的思考をどのように捉えているかを中心に、リサーチ・ベースドの教員養成との関連についての検討を行った。

第1章では、まず第1節において、カンサネンが教授過程を「教える - 勉強 - 学び (teaching-studying-learning)」というTSLプロセスと捉えていることについての考察を行った。ここから教師が教えたからといって必ず学びが発生するわけではないので、教師は授業によってどのような学びが生じたかという目的論的側面に配慮する必要があることが分かった。次に第2節では、カンサネンによる教師の教育学的思考論について明らかにした。教師が授業を行い、教育学的思考を行う際の目的としては、上記の目的論的側面に加えてカリキュラムの狙いや目的といった義務論的側面もあり、この両者についてよく理解することの必要性があることが分かった。また、教師の教育学的思考は、思考段階によって対象理論の段階とメタ理論の段階に分けることができ、メタ理論の段階まで思考を発達させる手段として、研究方法論を理解し、利用する能力が必要であることが分かった。

第2章では、フィンランドがリサーチ・ベースドの教員養成を導入するに至った背景として、アメリカの「探究志向の教師」という考え方があり、これと関連する「探究志向の教員養成」について他の教員養成のアプローチと比較して、その位置づけを明らかにした。この教員養成では、学生は知識の能動的な受容者で、学生が教師になった後のオートノミーを保障するために、批判的な探究能力を養成することを目的としていることが分かった。これは、フィンランドのリサーチ・ベースドの教員養成と共通するものである。第2節では、リサーチ・ベースドの教員養成がどのようなものかを述べるとともに、第1章の教育学的思考論との関係について明らかにした。メタ理論の段階の教育学的思考を行えるようになるためには、研究方法論を習得するだけでなく、教育実習とも関連させながら、学生に対して研究の消費能力と生産能力の養成が行われていることが分かった。そして、学生の研究の生産の場として、修士論文の執筆が課されていることも分かった。

カンサネンらフィンランドの研究者自身も指摘しているように³⁰、フィンランドのリサーチ・ベースドの教員養成は1979年以降30年の歴史を経てやっと確立されたものである。フィンランドの教員養成は理論ありきで修士課程という制度を導入したというよりは、修士課程という制度ありきでそれにすり合わせるように理論が発達してきたと考えられる。中等教員と同等の資格に引き上げるために、初等教員に修士号取得を義務づけるに至って、「初等教員が修士論文を執筆する必要性などあるのか」という反発も当初はあったそうだが、修士論文を書いた後の学生にアンケートを採ると、修士論文執筆に対して好意的な意見を述べた者が大半であった³¹。

教師の教育学的思考におけるメタ理論の段階や、それに到達するために教員養成を総合レベルまで引き上げて行う必要があるとするカンサネンの論の背景には一貫して、教師のオートノミーの保障という考えがある。研究手法を身につけることによって、カリキュラムや教科書の背後の価値観まで批判的に検討することができ、また生徒の学びへの効果も配慮して授業を組み立てることができる。教師の教育学的思考の発達という明確なビジョンを中心に据え、実習や修士論文

執筆を活用し、探究する教師という姿勢を定着させることで、教師となっても専門性を発達させる素地を身につけさせるということが分かった。

本稿の執筆を通して、フィンランドの教員養成を考察する上で、ドイツの教師の教育学的思考研究とアメリカにおける戦後の教員養成の理論的背景との関連についてさらに理解を深める必要があることが明らかとなった。これらを課題としながら、今後さらにフィンランドの教員養成について多角的に検討していきたい。

【註】

- 1 フィンランド共和国。面積は 33.8 平方キロ、人口は約 520 万人。首都はヘルシンキで、主な産業は携帯電話等のハイテク機器製造、紙・パルプ等の木材関連、金属など。1995 年に欧州連合に加盟、2002 年より通貨ユーロを導入している。
- 2 「Programme for International student Assessment」の略。OECD 参加国が共同開発した国際学習到達度調査。
- 3 フィンランド国家教育委員会「フィンランドの PISA の成功の背景」
http://www.oph.fi/english/sources_of_information/pisa (2009/09/07 最終確認)。
- 4 ヘイッキ・マキパー『平等社会フィンランドが育む未来型学力』明石書店、2007 年、204 頁。
- 5 フィンランドの大学はすべて国立で、教員養成を行っている大学は、ヘルシンキ (Helsinki) 大学、ヨエンスー (Joensuu) 大学、同大学サボリンナ (Savollinna) 分校、ユバスキュラ (Jyväskylä) 大学、ラップランド (Lapland) 大学、オウル (Oulu) 大学、同大学カヤーニ (Kajaani) 分校、タンペレ (Tampere) 大学、ツルク (Turku) 大学、同大学ラウマ (Rauma) 分校、オーボ・アカデミー (Åbo Akademi) 大学の 8 大学 11 校である。
- 6 オッリペッカ・ヘイノネン・佐藤学『「学力世界一」がもたらすもの』NHK 出版、2007 年、34 頁。
- 7 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.
- 8 Krokfors, L. "Two-fold Role of Pedagogical Practice in Research-based Teacher Education." In Jakku-Sihvonen, R., Niemi, H.(eds.). *Education as a Societal Contributor*. New York: Peter Lang Publishing, Inc, 2007, p.150.
- 9 *Ibid.*, p.150.
- 10 しかし、1990 年代半ばから学士号は復活しだし、ポーランド・プロセスにともなうヨーロッパ高等教育圏構築のために 2005 年に学士号は完全に復活した。
- 11 Kansanen, P. "Research-based Teacher Education." In Jakku-Sihvonen, R., Niemi, H.(eds.). *Education as a Societal Contributor*. New York: Peter Lang Publishing, Inc, 2007, p.144.
- 12 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)、2007 年、193~203 頁。
- 13 佐藤隆「フィンランドの教師教育」『教育』729 号、2006 年、44~51 頁。
- 14 Kansanen, P. et al. *Teachers' Pedagogical Thinking*. New York: Peter Lang Publishing, Inc, 2000, pp.11-15.
- 15 *Ibid.*, p.17.
- 16 *Ibid.*, pp.19-20.
- 17 Kansanen, P. "Pedagogical thinking: The way to the secrets of teaching.", p.5.
http://www.ltu.se/polopoly_fs/1.472!kansanenspeech.pdf (2009/09/07 最終確認)
- 18 Kindsvatter, R., Wilen, W., & Ishler, M.. *Dynamics of effective teaching*. Second Edition.

-
- NewYork: Longman, 2000.
- ¹⁹ König, E., *Theorie der Erziehungswissenschaft. Band 1. Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik*. München: Wilhelm Fink, 1975, pp.26-31.
- ²⁰ Kansanen, P. et al., 2000, *op.cit.*, p.24.
- ²¹ Kansanen, P. et al., 2000, *Ibid.*, p.25-31.
- ²² Kansanen, P. et al., 2000, *Ibid.*, pp.25-31.
- ²³ 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, p.2.
- ²⁴ Zeichner, K. M. "Alternative Paradigms of Teacher Education." *Journal of Teacher Education*, Vol.34, No.3, 1983, pp.3-9.
- ²⁵ Kansanen, P., "Education as a Discipline in Finland." *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 34, No. 4, 1990, p.277.
- ²⁶ Kansanen, P. "Research-based Teacher Education." In Jakku-Sihvonen, R., Niemi, H.(eds.). *Education as a Societal Contributor*. New York: Peter Lang Publishing, Inc, 2007, *op.cit.*, pp.133-134.
- ²⁷ フィンランドの教員養成のプログラムについては、筆者による 2008 年度修士論文「フィンランドにおけるリサーチ・ベースドの教員養成に関する考察」の第 3 章第 1 節「リサーチ・ベースドの教員養成カリキュラム - ヘルシンキ大学行動科学学部応用教育学科を事例として -」において具体的な内容について述べている。
- ²⁸ Kansanen, P., "Constructing a Research-based Teacher Education." In Oser, F. K., et al.(eds), *Competence Oriented Teacher Training*, 2006, pp.12-13.
- ²⁹ Toom, A., et al, "Exploring the essential characteristics of research-based teacher education.", 2008, pp.3-4.
http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/papers/Toom_etal.pdf (2009/09/07 最終確認)
- ³⁰ Jyrhämä, R. et al., 2008, *op.cit.*, p.2.
- ³¹ Kansanen, P. "Research-based Teacher Education."
<http://pdc.ceu.hu/archive/00001720/01/changes-5-01-oth-svn-enl-t07.pdf> (2009/09/07 最終確認)

(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 1 回生)

(受稿2009年9月7日、改稿2009年11月30日、受理2009年12月11日)

A Study on Kansanen's Theory of Teachers' Pedagogical Thinking

HAYASE Yuri

This paper deals with the education of Finnish teachers by which I can refer to as an example of supporting teachers' professional development. I explore the theory of pedagogical thinking of teachers as presented by Pertti Kansanen, a professor emeritus at Helsinki University in Finland, to learn about the theoretical landscapes of educating Finnish teachers. Finnish teacher education is often characterized as “research-based teacher education” as Kansanen terms it, who also says that the object of the research-based education is to develop teachers' pedagogical thinking. At the highest level of this thinking, teachers can make their own educational theory with research methods and they are not controlled by authorities. To secure teachers' autonomy, teachers acquire research capacity through research-based teacher education programs and can thus reach the highest level of teachers' pedagogical thinking.