

北欧諸国における教師教育の動向

杉本 均・隼瀬 悠里

はじめに

経済協力開発機構（OECD）の教育委員会は2002年より「有能な教員にとって魅力ある、継続できる職場としての教職（以下魅力ある教職）」というプロジェクトを展開してきた。これは先進諸国において生じた教員不足と転職の増加という問題を分析する過程で、各国において教員に求められている機能が変化し、「新専門主義（new professionalism）」とも呼ばれる新しいニーズに応える教師教育システムの開発の必要を提言したものであった¹。そのなかで「質の高い教師を惹きつけ、発達させ、保持する」活動を分析する取り組みとして、参加25カ国の教師教育システムの動向と課題について、国別背景報告が出されている。具体的には、①給与、労働条件、社会的地位、②免許要件、研修などの制度、③教員の募集・選抜・配置の問題、④教員評価、ストレス、高齢化などの問題について検討が必要とされてきている²。

本稿ではこうした問題に早くから直面してきたとともに、ある程度の問題解決の成果をあげてきたとされる³北欧諸国の教師教育の実態と改革動向、課題について比較分析しようとするものである。北欧諸国の教師教育を取り上げられる理由としては、まず高い公財政支出が挙げられる⁴。こうした高税率・高福祉の国々がかかえる少子化と教師教育の問題及びそれらへの対応策は、世界的な教育の市場化や民営化の流れへのオルタナティブな対策の要素を提示する可能性があると考えからである。

さらに、先のOECD「魅力ある教職」最終報告書（概要2005）によれば、各国の全初等学校教員に占める50歳以上の教員の比率はフィンランドで20%強であったが、スウェーデン、デンマークはドイツとならんで40%を越えており、OECD諸国のなかでも教員の高齢化と近い将来の大量退職の問題が控えている⁵。学齢児童・生徒数の減少傾向は多くの国で予測されているが、北欧4カ国ではいずれも2002年から2012年までに後期中等教育の生徒数は増加傾向にあるのに対して、初等・前期中等教育の児童・生徒数は減少傾向を示しており、慎重な教員の採用計画が必要とされる⁶。他方、後期中等学校教員の専門職現職訓練の参加率（校長回答）については、スウェーデンの80%超を筆頭に、フィンランド、デンマーク、ノルウェーが並び、北欧諸国が上位を独占しており、教員の専門的資質の向上に対する意識は高いといえる⁷。

デンマークとフィンランドをここで取り上げて比較する理由は、まず両国とも社会における教員の地位や教職の階層構造などが類似していることである。上記の報告書によれば、動続15年の前期中等学校の教員の対一人当たりGDP相対的給与水準は、1994年から2002年までの8年間にOECD各国の多くにおいて低下してきているが、各国の平均給与水準を1.0として、北欧諸国に

についてはフィンランドとデンマークがOECD諸国中ほぼ中間の1.4と1.3にそれぞれ位置している以外は、スウェーデンが1.0、ノルウェーが0.8と19カ国中の最下位で教職の経済的の魅力は決して高いとはいえない⁸。(ドイツは1.8、日本のデータなし) また教員給与の上昇率について、初任給に対する勤続15年の教員の平均給与の伸び率はデンマークがOECD諸国中最低で、ノルウェーやフィンランドも同じく1.3倍に達しておらず、北欧諸国の低さが目立っていた⁹。(日本は約2.5倍) これは教員組織における階層性の低さを示すもので、一概に教員の待遇の悪さを示す数字ではないが、優秀な教員の長期的雇用へのインセンティブや他業種への流出の防止と言う観点からは不利であると見ることもできる。

一方、デンマークとフィンランドの両国を取り上げるもうひとつの理由は、両国の教師教育システムとそれを支える自由・平等概念が似て非なる対照性を持つからである。北欧諸国は学校文化として平等主義的な理念が強く、個人や機関の競争をあおる近年の新自由主義的な教育改革や世界的な教育機関の私事化・市場化の流れには消極的な国が多かった¹⁰。フィンランドの競争を排除した平等主義的な学校文化での児童・生徒の高い教育的パフォーマンスや、デンマークの国家から独立した自由な教育理念に基づく学校づくりの風土とそれを保障する公費助成システムなどは、多くの著作・翻訳を通じて日本にも紹介されてきた。本稿はこのような両国のユニークな教育実践を中心に、その実現に果たしている教師教育の役割とその問題点について比較考察しようとするものである。両国の教師教育に着目し、比較を行った論文は管見の限り今までにない。一方、各国別の教師教育に関する報告書は各種あるが¹¹、教職への魅力という点および人材養成という側面に焦点を当て、教員の専門職性という点まで論及している研究論文は見られない。

第一章 デンマークの教師教育

第一節 デンマークの教育システム

1. 初等・中等教育

デンマークは九州とほぼ同じ面積の国土に546万人(2007年推計)の人口を持つ、アイスランドを除けば北欧でもっとも小さな国である。人口増加率は年0.4%であるが、近い将来学齢人口の減少も予測されている。デンマークの教育システムは、子どもの7歳の誕生日を迎える年の9月から始まる初等教育と前期中等教育が、9年間一貫の国民学校(フォルケスコレ *Folkeskole*)として統合されている。この9年間は義務教育であるが、原則としてその間クラス編成が変わらず、クラス担任教員が固定されるという特色がある。

国民学校の就学前に6歳から1年間の就学前クラスと修了後には第10学年の継続クラスが附属している。両者は義務ではないが、ほとんどの子どもが就学前クラスから入学し、卒業後は64%の子どもが第10学年クラスに在籍している。授業料は国民学校において無償であり、私立やオルタナティブ学校に対しても、国民学校の子ども一人当たりの教育コストの75%に相当する補助金が支給されているので、さほど大きな教育負担ではないが、これは国民全体による世界最高水準の税負担によって支えられている¹²。

国民学校における教員一人当たりの児童・生徒数は10.7人で、日本の20.3人の約半分、フィンランドの16人よりも少なく、OECD諸国の中で最も少人数のクラス編成を維持している(2002年

ただしデンマークは前期中等学校も含むが他は初等学校のみ)。平均クラスサイズについてもデンマークの国民学校は19.1人で、日本の28.8人はもちろん、OECD平均の21.8人よりも小さい¹³。

16歳からの後期中等教育レベルは一般教育コースと職業教育コースに分かれるが、前者に国民学校卒業者の54%、後者に42%、あわせて96%が後期中等教育に進学している¹⁴。(2000) 高等教育への接続を想定する一般教育コースには伝統的な3年間の進学課程であるグムナシウム(*Gymnasium*)で、カリキュラムは学術的で課程修了後、後期中等教育卒業試験(STX)を受ける。グムナシウムに進学しなかった者や成人に高等教育機会を開くために高等教育準備試験があり、その準備のための2年間の全日制課程が高等教育準備試験コース(HF=*Højere Forberedelseksamen*)としてグムナシウムなどに併設されている。高等教育や教員養成カレッジに進学するもののおよそ25%はこのルートを通っている。

一方職業教育コースには、上級商業試験コース(HHX=*Højere Handelseksamen*)と上級技術試験コース(HTX=*Højere Teknisk Eksamen*)があり、いずれも3年間のコースを提供している。そのほか、教員や他の教科の資格を持つ者がオープン大学で教員養成科目を取ることができる。費用は学生負担であるが、1科目から通常クラスや特別開設コースなどで主要科目をさらに追加する機会が得られる¹⁵。

2. 高等教育

デンマークの高等教育には大学、各種専門職スクール、教員養成カレッジ、高等教育センター(CVU後述)、看護スクールなどがあり、12年間の教育を受け、後期中等教育修了試験(STX)か前述の高等教育準備試験(HF)に合格したものが進学する。これらの教育機関は就業年限により短期サイクル(1~3年間の非大学型高等教育機関)、中期サイクル(3~4年間の非大学型高等教育機関)、長期サイクル(5年間以上の大学型高等教育機関で大学院修士課程も含む)の3コースに分類されている。2000年現在で高等教育プログラムを修了するのは同世代の44%で、そのうち9%が短期サイクルに、23%が中期サイクルに、そして12%が長期サイクルを修了している¹⁶。

長期サイクルの第一段階は大学における3年間の学士課程(Bachelor's)で180ECTSs相当の単位を履修する。デンマークにはこれまで大学が12校あったが、2007年1月に以下の8校に統合されている。すなわち、コペンハーゲン大学、オーフス(*Aarhus*)大学、南デンマーク大学、オールボー(*Aalborg*)大学、ロスキレ大学、デンマーク工科大学、コペンハーゲンビジネススクール、コペンハーゲンIT大学である。デンマーク教育大学(*Danmarks Pædagogiske Universitet*)は2000年1月に伝統的な王立教育研究学院(Royal Danish School of Educational Studies)を中心に3校の合併により2000年1月に設立され、デンマーク唯一の教育大学として高等教育研究と大学院コース(修士と博士)の提供を行ってきたが、2007年1月の合併でオーフス・ビジネススクールとともにオーフス大学に統合された¹⁷。

デンマークの大学院の修士課程はボローニャ・プロセス(EU域内の大学学位標準化政策を含む高等教育における欧州圏構築の過程)の影響を受け、2004年に整備され、博士候補課程(candidates degree)と呼ばれる2年間の課程で120ECTS相当の単位履修を行なう。(医学課程は3年間180ECTS、獣医課程は2年半150ECTSである)その後は3年間の博士課程(Ph.D.

degree)で180ECTS相当の単位履修の課程である。ただし一部大学院課程は博士候補課程と博士課程5年間一貫である¹⁸。

このほかに11校の教員養成カレッジ (*Seminarium*) が存在しており、4年制の教員養成課程修了者に教育学士号を授与している。2001年の改革(省令2000-482)により一部の教員養成カレッジと社会教育学院、技術・保健カレッジ、その他の健康関連高等教育施設などを統合し、22校の高等教育センター (CVU=Center for Higher Education) が導入された(2004年)。CVUは国家の財政補助を受ける独立(私立)機関で、フォルケスコーレの教員養成を行なうとともに、次の機能を担っている。すなわち、(1)異なる職種の養成機関の協力強化し、(2)専門的・職業的志向を持つ高等教育機関であり、(3)複数の機関を統合することによってより広範囲で強固な教育環境を創造し、(4)国内全域、大学都市以外の地域にも教育を普及し、(5)基礎教育と継続・補完教育、専門的訓練・実習を結合することにより教育的発達を促進し、(6)教育活動と発達活動における研究を結合させる¹⁹、ことを目的としている。

3. 独立学校と公費助成

デンマークでは就学義務制をとっていないので、必ずしも子どもを公教育学校に通わせなくてもよく、児童・生徒数にして12% (学校数で2割) の子どもが約460校の独立(オルタナティブ)学校に通い、1%程度の子どもの家庭などのホームスクールで教育を受けている。デンマークには正規学校以外に多様な独立学校があり、国家の教育規制を受けないのに、前述のような75%までの校費助成システムがあるため、土地・建物な・理事会などを持ち、非営利組織で28人以上の児童・生徒がいることなどの条件を満たせば、自由な教育思想や実践に基づく学校を容易に設立することができる。

民衆教育の父N.F.S.グルントヴィ (Grundtvig) の思想をくむ「生のための学校」系が最も多く、独立学校児童・生徒の36%を占めている。初等学校のフリースコーレ (*Friskole*) が220校とその中等教育版エフトスコーレ (*Efterskole*)、成人のためのフォルケホイスコーレ (*Folkehøjskole*) など、自由なカリキュラムのもと試験や単位制を拒否し、資格を与えず、全寮制で教師と学生が共同生活をして学ぶ学校として国外にも広がっている。そのほか小規模教育実践としては革新的なリレスコーレ47校、保守的なリアルスコーレ98校があり、シュタイナー学校、モンテッソーリ学校などの外来思想系学校や外国系学校も多数ある。現在デンマークはオルタナティブ教育を受ける生徒の比率は世界で最も高いと推測されている²⁰。

デンマークは以上のような独立学校などへの公費助成もあり、OECD諸国のなかで最も多くの児童・生徒一人当たりの公財政支出教育費を負担している国であり、2002年で初等・中等教育に7,718米ドル、高等教育に14,864米ドルを支出していた。これはOECD諸国の平均、初等・中等教育の5,643米ドル、高等教育の8,322米ドルをはるかに上回っている(日本はそれぞれ6,016米ドル、4,862米ドル) また公財政支出に占める教育費の割合も15.3% (2002 初等・中等・高等教育) でOECD諸国の平均12.9%やよりかなり多くなっており、(日本は10.1%) フィンランドの12.7%も上回っている²¹。

第二節 デンマークの教師教育

1. 教員養成

デンマークの公立学校教員は従来は公務員であったが、1993年以降、公務員の身分を維持する校長を除いて、グループ契約による自治体雇用の身分とされている。教員資格は規定のプログラムを履修し、要件を満たすことによって授与される免許制度（*Lærereksamen*）に基づいている²²。義務教育レベルの教員養成は高等教育における中期サイクルと分類される教員養成カレッジや高等教育センター（CVU）において養成され、その資格は高等教育学位との同時取得、すなわち学部並行型（concurrent model）である。一方、後期中等教育レベルの教員の養成は、高等教育における長期サイクルに分類される大学型の教育機関で専門学位を取得後、大学院において給与支給のもと教員養成コースを履修して教員資格を取得する、いわゆる学位取得後付加型（consecutive model）である²³。近年、この教育免許制度の二重性を解消しようとする改革が進行中で、高等教育センター（CVU）などを中心に統一教員養成システム（Unified Training System）が計画されている。

（1）就学前教育教員

就学前教育教員の養成制度は1992年に整備され、教員養成カレッジにおける3年半の就学前幼稚園・保育所教員コースの修了が必要とされる。履修科目は、教育学・心理学関係が30％、社会科学・保健科目が20％、メディア・音楽・体育・芸術・工芸・ドラマ・環境教育などが40％、コミュニケーション・管理運営関係科目が10％となっている。採用されるまでに教育実習として予備実習12週間と6ヶ月の本実習を2回行わなければならない。修了までに卒業論文かプロジェクト（通常10週間程度）の提出が必要とされる²⁴。

（2）初等・前期中等教員

義務教育である初等・前期中等教育レベルの教員養成システムは1998年に改訂され、教員養成カレッジにおける4年間のコースと合計24週間の教育実習を含んでいる。教員養成ディプロマ・プログラムは4年間のコースで240ECTSを履修する。必修科目は宗教教育と哲学（0.2単位、12ECTS）、主専攻としてのデンマーク語もしくは数学（0.7単位、42ECTS）、フォルケスコレで教えられている主要教科の中から3科目任意選択（0.55単位、33ECTS）、主専攻に関連した学部論文（0.15単位、9ECTS）、教育学科目としては一般教授法、心理学、教育学、社会における学校など（0.7単位、42ECTS）、教育実習（0.6単位、36ECTS）である。主要4科目にはデンマーク語、数学のどちらかもしくは両方、そして以下の科目の中から2～3科目を選択する。すなわち、人文科目としては、外国語としてのデンマーク語、英語、フランス語、キリスト教・宗教学、社会科学、ドイツ語など、自然科学科目としては、生物学、物理・化学、地理、科学など、そのほか実技・芸術 美術、家政学、織物デザイン、木工、体育・スポーツ、音楽の選択科目がある²⁵。

理論的にはすべての教員がすべての学年（1年から10年）のすべての科目について教えることができるが、実際には選択された4つの専攻科目について教育資格を持つと考えられている。教員の採用は学校理事会と校長を含む地方自治体が最終決定を行なう。

教育実習は通常の小学校や前期中等学校でカレッジとの個別的な合意（契約）に基づいて行な

われる。生徒はカレッジでの教材費は負担するが、授業料は無償であり、さらに毎月4,376クローネ（約92,500円）相当の教育援助が支給される。国家予算の枠内でそれぞれのカレッジが相互に連絡を取りながら入学定員を決定する。入学選考は後期中等教育終了試験の成績もしくは職業経験記録を総合して行なう。毎年入学する4400人のおよそ10%は経歴や学習能力評価に基づいて入試が免除される²⁶。

教育省は教育経歴の異なる人材を教職プログラムに誘導することを希望しており、カレッジはその入学選考においてより柔軟であるように指導されており、外国で教育を受けた生徒のための評価センターも設立されている。3つの教員養成カレッジが通信課程を提供しており、週末の対面授業やグループ作業を含めて、インターネットベースの通信で授業やガイダンスが提供される。要求内容や修学期間は通常のもと同様である。在籍者のうちの5%の生徒が通信課程で学んでおり、教職と学習が組み合わされたコースもある。

教員養成カレッジの教員の85%は大学もしくはデンマーク教育大学（およびその前身）において授与された修士号を取得しているが研究経験のある者はほとんどいない。残りの15%は現職訓練を経た国民学校（義務教育学校）の教員資格であるが、このケースの多くは非学術的科目担当の場合である²⁷。

（3）グムナシオム（一般後期中等教育）と独立学校

グムナシオムや一般後期中等学校の教員資格（終身）を得るには、長期サイクルに分類される大学（*Universitet*）において4年間（近年は3年半）の学士課程を履修し、主・副専攻2科目において学士号を取得し、さらに2年間（近年は1年半）大学院の短期コースにおいて教員免許コースに合格し修了しなくてはならない。その過程で2つのマイナー専攻、教育理論と現職教育実習を修了する必要がある。後半の教員免許コースへの在籍は、雇用とみなされ、在籍者には給与が支給される。修了後のグムナシオム等への配置は教育省が行う²⁸。

独立学校（オルタナティブ学校）の教員になるために教員資格は必須の要件とはなっておらず、教員資格を持っていない教員に対しても公費助成から給与が出せるようになっている。都市部の大規模校には資格保持者が比較的多いが、中等教育レベルのエフタスコーレでは、約85%の教員が資格を持っており、もっていない場合は芸術家や職人などの場合が多い²⁹。

高等教育レベルの独立学校にはその内部に自前の教員養成課程を持つものもあるが、1949年にこれらの独立学校の教育を統一して養成するために自由教育大学（フリー・レーラースコーレ *Frielærerskole*）が設立されている。20歳以上であればほとんど入学資格は問われず、試験や単位はなく、5年の課程を修了すると独立学校の教員や国民学校の教員資格も取ることができる³⁰。

2. 教員給与

デンマークの教員人事は基本的に空き定員に対して公募が行われ、正規採用教員と期限付臨時教員（3ヶ月以内）があるが、正規採用教員の場合、2年間の試補期間ののちに正規採用される。人事異動の制度はなく、校長職などへの任用は特別の免許制度によらず中央の業績審査を経て決定される。副校長やガイダンス・カウンセラーなどは教職キャリアとしての位置づけられてはいない。定年は67歳であるが70歳まで就労が可能で、正式採用ののちは免許の更新制はない³¹。

教員組織における給与階梯や職階についての伝統的な意識は基本的に平等主義的なものであった。学校における校長の地位も同一職種のなかの筆頭（*a primus inter pares*）という認識で、教職における昇進というものは教員の第一の関心ではなかった。一般的な昇進ルートは、教頭・校長への昇任・地域教育局などへの採用、図書館・ICT機関の役員であり、中には地方教育局や教育省へのコンサルタント、カレッジの講師、教科書の出版や教育関連企業の設立などに関わる場合もある³²。

2000年の新給与体系の導入により、機能ベース手当と卓越した教育賞が設定され、教員募集や確保などのさまざまな領域で、教員の給与と雇用の条件を調整する可能性が生まれた。給与は地域の市場に連動するようになり、教員としての訓練から就職への移行を容易にした。これにより労働時間にも柔軟性がもたらされ、初任者の事情を考慮することができるようになり、教育付加を減らすことにより、就任直後のショックを緩和することも可能になった³³。

同年にデンマークの各職種における生涯所得の比較調査が行われたが、生涯の可処分所得は製造業の100に対して国民学校の教員は97、幼稚園保育士87、看護師は92、実業家は133であった。こうした給与面以外にも教職に関する国民学校教員の多くは、労働時間と自由時間の区分が不明であることやストレスが多いことなどが考慮されていないと感じている³⁴。

3. 継続訓練と近年の動向

継続教員訓練は2つの形態で行なわれる。第一の形態は職業志向のシステムで近年全面的に改定されつつある。第二の形態は通常大学や地方自治体、私立セクターで提供されているより一般的なシステムである。2000年の総括法制の通過により、メインストリームと継続教育の並行的なシステムが作られ、3つのレベルそれぞれに短期サイクル（KVU）、中期サイクル（MVU）、長期サイクル（LVU）が用意され、教員は特定の教育ディプロマや修士号プログラムを取ることができるようになった。

ディプロマ・プログラムは通常、高等教育センター（CVU）で提供されており、教員の機能ベース（ガイダンスや管理運営など）や科目専門ベース（デンマーク語、数学など）で提供されている。標準年限は1年間（60ECTS）で、9 ECTSごとのモジュールで提供される。

大学では1年間の修士課程（60ECTS）として提供されており、その上の博士候補プログラムは2年間で、120ECTSで提供されている³⁵。2002年には教員の不足と他職種のグループが教職へのアクセスを容易にするために教員資格プログラム（teachers' certificate programme）が設置されている。教員養成機関採用25%に対応して1200人の生徒が入学したが、教員組合はこれが二級の教員養成ルートになる危険性を指摘している³⁶。

まとめ

デンマークは「幸福度」世界一といわれる社会³⁷でもあり、平等主義的教育理念の強い風土でも知られている。このような社会では教員の職階や給与が階層的・格差的に設定されることに抵抗があることは理解できる。しかし、そのことは社会のなかでの教職の経済的な魅力と言う点では不利に働く可能性もあることを指摘した。

またデンマークは「ゆとり教育の発祥の地」ともいわれるように³⁸、家庭の教育方針を尊重し、

保護者の学校参加が積極的で、子どもの自由意志を尊重する教育風土があり、比較的カリキュラムの統一された公立学校においてもかなり自由度の高い個別的な教育実践を実現している。まして保護者など自らが学校を企画し、国家の規制を受けない学校運営が行われているフリースクールなどの独立学校では、教育内容や方法はさらに多様なものとなる。

しかし学習者にとっての「ゆとり」は必ずしも教育者にとっての「ゆとり」を意味していない。自由で多様な教育は、放任で無責任ということではないならば、子どもへのきめ細かな配慮と個別のカリキュラムメニューを用意する必要を伴っている。さらに筆記試験についてあまり高い価値を置かないという風土は、成熟した余裕のある社会の指標でもあるが、同時に筆記試験に代わる質的な教育評価が求められるということの意味している。筆記試験はある意味、文字社会における省エネルギーの試験（評価）でもあるのであって、これに代わる質的評価の実施は教育負担としてははるかに大きな負担を教員に課しているといえる。

したがってデンマークのような理想的な教育環境に近い学校において、教員は必ずしも理想的な職務環境にいるというわけではなく、またすべての教員が理想的に気高い教育意欲を持った教員ではないという現実において、教職の経済的魅力の低下や、労働負担やストレスの多い職務環境は、教員の転職・離職、採用難などの問題を引き起こす要素を抱えている。教師教育システム自体にも、日本では戦後消滅した、教員養成カレッジ（師範学校）と大学の二重の養成体系や、並行型資格と大学院付加型資格の並存による教育資格の複雑化と競合状況も見られ、近年ようやく統一養成システムへの統合の試みが始まったばかりでもある。

このようなデンマークにおいても2001年の中道保守政権の誕生以来、新自由主義のイデオロギーや私事化・市場化の動きも見られるが、教師教育の場面においても、その専門職的養成をより学校現場に責任を置いた形で教員養成機関とのパートナーシップを形成しようという動きもある。また教員の給与階梯を年功序列から脱して、役職手当、優秀者への褒章や業績連動手当てを導入する試みが検討されている³⁹。しかしこのような改革が従来のデンマークの教育の長所をもかき消すような結果にならないことを期待したい。

第二章 フィンランドの教師教育

第一節 フィンランドの教育

フィンランドは、15歳を対象にした「経済協力開発機構（OECD）生徒の学力到達度調査」（PISA）において、2000年、2003年共に好成績を収め、その教育が世界の注目的となっている。また、フィンランドは「世界経済フォーラム」で行った国別の「国別競争力比較」でもこの4年間で3度も1位にランキングされる⁴⁰など、高い経済競争力を保持しており、それには教育が果たしている役割が大きい。資源が少なく、人口も約520万人と少ないこの国では、優れた人材を育成すること、つまり、教育が何よりも重要な課題である。

フィンランドがPISAで成功を収めた理由として、フィンランド教育省は、教育の平等性、無償性、地方の裁量の大きさ、社会構成主義的な学習理念に基づいていることなどと共に、教員の質の高さを挙げていた。また、フィンランドでは、職業としての教師の人氣も高く、社会的地位も高い⁴¹。昔から、教師は、人々に知識を与え導く存在であることから、暗闇の中に明かりを照

らすロウソクに例えられ、「国民のロウソク」と称されてきた⁴²。本章では、PISAでの成功の一要因に挙げられている、教員の質の高さに着目し、質が高いとされる背景は何であるのか、またその整合性を明らかにすることを目的とする。同時に、フィンランドで、教師の社会的地位が高い背景を探ることも目的とする。

フィンランドの教育システムは、就学前教育（pre-school education）、義務教育段階である基礎教育（basic education）、一般後期中等教育（general upper secondary education）と職業後期中等教育（vocational upper secondary education）から成る後期中等教育と高等教育で構成されている。

就学前教育は、翌年から基礎学校（ペルスコウル *Peruskoulu*）に入学する6歳児を対象にした教育であり、就学のための準備に重点を置いている。就学前教育はデイケアセンター（幼稚園）や基礎学校に附設されている就学前クラスで提供されている。子どもに就学前教育を受けさせるか否かは、保護者の任意であるが、地方自治体には希望するすべての6歳児に就学前教育を提供する義務がある。2001年の8月1日から全ての就学前教育が無償で提供されるようになり、全ての6歳児の93%以上が就学前教育を受けている⁴³。

基礎教育は、基礎学校で行われている普通教育であり、フィンランドに住む全ての子どもは、7歳になると義務教育を受けなければならない。他の方法で同等の教育を受けることも可能であるのだが、実際にはほとんど全てのフィンランドの子どもが基礎学校を修了する。義務教育は従来の9年間の基礎教育課程を修了するか、義務教育を受け始めて10年間で修了する。フィンランドでは、9年間の義務教育を終え、本人がもう少し勉強したいと思った場合や、内申書の評価を上げたいと思った場合にもう1年基礎教育を延長することができる。授業料、給食共に無償であり、学校から5km以上離れた場所に住んでいる生徒の交通費は支給される。1999年から初等教育と前期中等教育の区分が廃止され、9年一貫の基礎教育となったのだが、初等教育と中等教育に分けていた今までのやり方は根強く残っており、実際には6・3制といっても過言ではない、とされている⁴⁴。公用語のフィンランド語とスウェーデン語の教育は分けて提供されており、全体の約6%がスウェーデン語系の学校である。私立学校は1%強しかなく、ほとんどの学校が公立である⁴⁵。

一般後期中等教育は、基礎学校からの教育に基礎を置く一般教育課程であり、単位制で無学年制の形態をとっている。カリキュラムは3年を目安に作成されているが、生徒は自分の進度に合わせて早期卒業もしくは、延長（最大4年間）して卒業することも可能である。一般後期中等教育は、中央機関で実施し、そこで採点される大学入学資格試験を受けて修了する。一般後期中等教育の修了と大学入学資格試験の合格は、高等教育と職業教育の特定の研究プログラムを受ける資格となる。

高等教育は、大学（*Yliopisto*）とポリテクニック（*Ammattikorkeakoulu/Yrkeshogskolor*）で構成されている。フィンランドでは、16歳で義務教育を終えると高等学校と職業学校にわかれて3年間勉強し、さらに高等教育機関へと進学する。

高等教育機関は、総合大学が10校、単科大学が10校（うち工科大学：3校、経済・商業大学：3校、芸術大学：4校）、職業教育に重点を置くポリテクニック28校⁴⁶、夏季大学が21校、防衛大学が1校ある⁴⁷。大学は2学期制をとっており、秋学期は9～12月中旬、春学期は1～5月中旬

である。学士課程では少なくとも3年かけて120単位を取り、学士号を取得し、修士課程では少なくとも2年から5年かけて、160～180単位を取り、修士号を取得し、博士課程は4年以上かけて博士号を取得する。専攻によっては博士号を取得する前に修士号と博士号の中間学位（*Lisensiaatti/Licentiate*：2年）の取得も可能である。医学、歯学、獣医学では特別な職業修士課程として6年以上かけて、それぞれ専門の学位を取得する。ポリテクニクでも教育省から認可を受けた学位プログラムを提供しており、3年半から4年かけて、専門学位を取得する。

フィンランドでは、20世紀後半から、初等学校の教員養成の場が大学に移り始めた。このことが起こった背景としては、1968年に国会で、6年間の初等教育と3年間の前期中等教育を提供する、9年間の基礎学校（*ペルスコウル*）法案が可決されたことがある⁴⁸。基礎学校の設立を機に、ヘルシンキ大学のマスティ・コスケンニエミ教授を会長とする「教員養成審議会」の答申を受けて、1971年に教師教育改革法が成立した。「教員養成審議会」では、以下に挙げる5つの原則を定式化した⁴⁹。

第1に、初等教育及び中等教育の教師教育を大学に移すことが挙げられた。それにより、教師教育の学問的水準、初等教員の教科指導力、中等教員の教育学的水準の向上を図ることとした。第2に、教師教育を標準化することが挙げられた。基礎的な教育を通じて、また後の継続的な学習によって補完することが可能な、総合的で統一的な免許を付与する制度に改め、すべての種類の教師の教育を対等なものとして組織し、他の学問の諸領域に、より接近したものとする事とした。第3に、教育学の学習を改めて重視することが挙げられた。具体的には、教師の教育的な専門性を高めること、理論的学習と実践的学習の統合を図ること、そして、教育学的学习と教科的学習とのよりよい統合を図ることとされた。第4に、教師教育は、社会的・教育的課題を広くカバーすべきであることが挙げられた。第5に、教師教育が継続的に行われるべきであることが挙げられた。将来、さらなる教師教育の質的・量的需要が増大するので、すべての教師に5～7年ごとに教育のための研究休暇を与えることが必要であるとされた。

これにより、1974年にはすべての初等教員の養成が大学で行われるようになった。従って、義務教育段階の全ての教員が、総合大学教育学部で養成されるようになり、教員養成の完全一元化がなされた。そして、1979年には初等教員の教員資格が修士レベル（教育修士）にまで引き上げられた。というのも、ちょうどこの時期に学士号が廃止され、大学の基本学位が修士号になったからである（しかし、1990年代半ばから学士号は復活し出した⁵⁰）。これにより、教師教育における教育学的研究の役割と広がりが増した。また、このことが、初等教師教育が高等教育で最も人気のある学問分野となることに大きく貢献した⁵¹。

フィンランドで就学の義務化が行われたのは1921年と遅く、それまで中等教育以上の教育は、農民・下層市民に対してはほとんど浸透していなかったにも関わらず、19世紀前半から中等教員の養成は大学で行われており、初等教員も中等教育である師範学校で行われていた。従って、教員を志願できる者は限られた階層であったであろうことが推測でき、このような歴史的背景も、フィンランドで伝統的に教員の地位が高いと言われている所以であることが窺える。

第二節 フィンランドの教師教育

1. 大学における教員養成

フィンランドでは、11校⁵²で教師教育が提供されている。このうち一つの大学では、スウェーデン語で教育が提供されている。教師教育は、教育学部や教師教育学科だけでなく、他の学部でも受けることができ、大学は教育実習を行うための教師訓練校⁵³を運営している。大学では、以下に挙げる5つのグループを対象とした教師教育を提供しており、その資格は学部並行型である。

第1に、主にデイケアセンターでの早期幼児教育に従事し、就学前教育を担当する場合もある幼稚園教師である。第2に、主に基礎教育課程の1～6年（初等教育レベル）での全ての教科を教え、就学前教育を担当する場合のある、クラス担当教師である。第3に、基礎教育課程の7～9年（前期中等教育レベル）または一般後期中等教育で、単教科もしくは、複教科を教える、教科担当教師である。第4に、特別教育を必要とする生徒を教える、特別教育教師である。第5に、基礎教育課程や一般後期中等教育で、教育的指導や進路相談を受け持つ生徒カウンセラーである。ちなみに、職業教育に関わる教員養成は、ポリテクニックと連携している、職業教育教師大学で行われている。本章では、一般基礎教育、一般後期中等教育の教育を担っている、クラス担当教師及び教科担当教師に焦点を当てて、その選抜過程から大学での教育内容、そして採用されるまでの流れを概観し、その特色を抽出する。

（1）選抜過程

フィンランドでは教員は大変人気のある職業であり⁵⁴、教育学部には定員の約10倍の志願者が集まるといふ⁵⁵。クラス担当教師と教科担当教師の選抜過程は異なる。クラス担当教師への志願者は、後期中等教育を終えて大学入学試験に合格するか、3年間の基礎職業資格を得ているか、もしくは外国で同等の教育を受けたと判断されることが必要とされる。選抜過程は二段階から成る。まず、第1の選抜過程では、大学入学試験の成績、後期中等教育修了証書、成績書、そしてティーチング・アシスタントなどの活動経験が考慮される。第2の選抜過程では、大学独自の個別試験が課される。この試験は、指定テキストからの出題試験、筆記試験、適性試験、個別面接と集団面接、そして大学によっては模擬授業や集団討議などのグループ活動などが課される。適性試験を行なうことは、フィンランドの教員養成の選抜過程において、重要な特徴と考えられる。適性試験では、1967～1972年に開発された「DPAヘルシンキ」と呼ばれる「教師適性診断法」に基づいて、「（授業での）作業や責任の分担、生徒のグループ分け」「教師の柔軟性」「生徒の参加」「目標に関連した行動」など、8つの観点で適性をチェックされる。

教科担当教師になるためには、教科に関連した学部に入學した後、別個に在学中、もしくは修士課程を修了してから、教員養成に関する学科で提供される、教科担当教師の教授・教育学課程に志願しなければならない。選抜は、適性試験と指導教科の学習状況を基に行われる。いくつかの教科（特に数学、自然科学、言語学）では、大学へ入学して、直接、教科担当教員養成プログラムへ申し込む、という課程もある。これらの教科では、教師への志願者が不足しているからである。

（2）教員養成段階の教育内容について

養成段階の教育内容については、フィンランドにおける教員養成の一般的な特徴、主な原理について概観した後、クラス担当教師と教科担当教師について、それぞれ別に説明する。

教授学（pedagogy）の知識内容は、教師が生徒を可能な限り広く発達させるために、十分なものではないとされている。主な学問分野は、一般の、または教科での問題に関わる、教授法である。教育心理学や教育社会学も重要な分野である。また、教師教育の意図は、教師が学校活動内で日々生起する問題を、理論的な知識に基づいて解決できるよう、理論と実践を十分に結びつけることであるとされている。すべての教師教育の根本的な目標は、能力ある教師を養成し、生涯、教師がそのキャリアを全うするために必要な専門性を発達させることであるとされており、この目標の背景には、養成段階での教師教育でのプログラムに欠陥があると、実際に教師になってからでは修正するのが難しいという信念があるとされている。教師としての専門性の基礎は、教員養成段階に養われると考えられている。

また、フィンランドの教師教育は、人格的にバランスの取れた教師を養成することを狙いとしており、学生が、教授学的思考をカリキュラムの中で行うことも重視している。そして、教育学の課程の中では、教育学理論・教授学的知識内容・教科の教授法と実践の大きく3分野に分けられる。これらは相補的な相互作用をしており、教育学的研究の中で、常に強調される姿勢は、研究志向（research-based approach）⁵⁶ である。この課題は、結果的に必修とされる修士論文に結びつく。研究志向の教師教育の狙いは、毎日、または直観的理性的あるいは日常的な議論に基づき、教育学の判断をする能力を与えることである。研究志向的思考（research-based thinking）は、教師は実践者であると同時に研究者であるべきとする、フィンランドの教師の専門職性を高めるために必要な思考方法であるとされている。教師は教育実習を通して、自らの実践を改善するためにテーマを設定し、調査をし、実践を行う。またこの方法では、その実践から課題を見出し研究するというサイクルを持つので、教師は理論と実践をこの中で統合させることが出来る。

（i）クラス担当教師の養成

クラス担当教師は、教育学を専攻として、300単位⁵⁷の修士課程を履修し、修士号を取得する（1単位当たり、約27.5時間の学習相当である）。カリキュラムは、語学とコミュニケーション、教育学、教授法に関する科目、教科に関する科目、副専攻科目、自由選択科目、そして教育実習で構成されている。これらを修了するには、約5年を要する。教職課程履修者が留意すべきとされている事項は、教育に関する科学的理論を修得し、実際の教育活動への適用をさせること、そして人間の成長全般と教師と学生との相互のやりとりに精通することである。教育学のカリキュラムは、基礎レベル、中級レベル、上級レベルの3段階に分けられる。

基礎レベルでは、講義・グループ討論、文献講読を通じて、教育と学校活動についての理論的・概念的側面を学ぶ。また、教育の社会学的・文化的基盤や人格の発達過程についても学ぶ。さらに、教育研究調査および、研究調査法入門を履修し、大学付属の実習施設における参与観察や学級運営に関する予備的な調査をする。

中級レベルでは、教職についての理解を深める学習、さらに、教育の理論と実践や教育方法、生徒の心理学的・社会学的アセスメントについても学ぶ。同時に、統計方法や研究調査方法についての学習も行われる。このレベルでは、プロセミナー活動が、実習と理論研究をつなぐ重要な

役割を果たしている⁵⁸。学生は、個人、もしくはペアでプロジェクトを準備し、研究計画を立てる。プロセミナーの目的は、実践的な研究技術を発達させることである。学生は、セミナーにおいて各自で研究計画を発表し、お互いにその計画の適合性について、議論し、評価する。プロセミナー活動は、教育実習と密接した関係である。

学生は、基礎レベルの始めに、大学付属の教師訓練校を訪れ、総合学校の低学年の生徒に慣れ、教師活動を体験する。中級レベルで、学生は入門実践インターンシップ（orientation practice internship）と呼ばれるものに参加する。学生は一人、もしくはペアで、約2週間普通校で働く。彼らは、アシスタント教師として授業を観察したり、彼ら自身で授業をしたりする。彼らは、参加した学校の地域のカリキュラムやその学校での評価方法を体験していく。実習の省察手段として、ポートフォリオを作成する。学生には、結果を分析するために実習期間の目標を立てることと、実習中の活動を記録することが求められる。ポートフォリオを書く上で重要な要素となるのは、生徒の心理的所見であるが、見解や洞察なども含む。最後に実習についてのレポートを作成する。中級レベルでは、指定テキストからの出題試験もある。各学生は、3～4冊の専門文献を読み、答えを査定する試験官の質問に答える。

上級レベルは、3つの分野で構成され、研究プロジェクト、指定された上級専門テキストからの出題試験、そして教育実習に分かれている。研究プロジェクトは、プログラムの実践的な側面と理論的な側面を深め、統合させるよう意図されている。研究プロジェクトの活動は、調査の前後に2つのセミナーで行われる。最初のセミナーでは、学生は自分が選んだ研究課題について、確認された理論的背景や参考文献調査の結果を提示し、問題関心やデータ収集方法の要点を書いた研究計画のレポートを発表する。そして、参加者はそのレポートに基づき、研究の意義や有効性について議論する。2つめのセミナーでは、調査によって明らかになったことを報告し、それについて再び議論する。この段階では、学生はすでにデータ収集を終えている。そして、議論やデータを踏まえて、学生は80～120ページ程度の修士論文を準備する。修士論文はもちろん各自で書くのだが、データ収集や文献調査、データ分析などはペアやグループで行ってもよい。学生は論文のテーマを自由に設定するのだが、テーマの多くは、生徒の学習や教師の仕事、学校独自のカリキュラム設定などの学校問題を扱ったものである。学生の一部はすでに学科で行われている研究プロジェクトに参加することができるが、たいていの学生は独自にテーマを設定し、指導教官と接触しながら、研究を進める。教育実習の個人の経験から、テーマを設定することも可能である。研究方法は、量的方法よりも現象学的技術やアクション・リサーチなどの質的方法が採用される傾向が強まっている。テキスト出題試験では、学生はリストアップされた、国際的に有名な文献の中から現在関心のある4冊を選び、試験の準備をする。講義によっては、その内の2冊は講義を受けることによって免除される場合もある。300単位取得し、修士論文が受理され、試験に合格すると、学生に修士号が授与される。

（ii）教科担当教師の養成

教科担当教師は、自分が教える予定である教科を主専攻とし、約300単位の修士課程を（学士を含めて）5～6年で修了する。学生は、大学2年生の時に教職を取るか否かを決める。教職を取ることを選択した学生は、3年次から教育学を学習する。主専攻では、少なくとも158単位を要する学習が行われる。付け加えて、副教科の学習が60単位必要とされる。基本的な教授科目に

は、「母語と文学」、「外国語」、「宗教」、「歴史」、「社会学」、「生物」、「地理」、「心理学」、「哲学」、「数学」、「物理学」、「科学」、「コンピューター」、「家政学」、「被服」、「技術」、「体育」、「音楽」、そして「美術」がある。そして、単位の一部として、あるいは追加単位として教科担当教師向け教授・教育学 (subject teacher's pedagogical studies) を教科の学習と平行して、学士過程と修士課程を通して60単位履修する。教授・教育学では、教授法を強調し、あらゆるタイプの学校で教えるための、一般教育学的技能を提供する。もちろん、ここには教育実習も含まれる。この教授・教育学は、1～1.5年で修了し、目標は、教職の専門性を発達させることである。教授・教育学の構造は、大体どの大学でも似ているのだが、それぞれの特徴がある場合もある。ここでは、ヘルシンキ大学での単位構成を以下にみていく⁵⁹。

ヘルシンキ大学の教科担当教師向けの教授・教育学は、学士課程において25単位から成る2つの学習ユニット及び、修士課程において35単位から成る2つの学習ユニットの計4ユニットで構成されている。学習ユニット1 (15単位) では、生徒は発達・学習心理学 (4単位)、特殊教育 (4単位)、教科教授法1 (7単位) を学ぶ。教科教授法は、応用教育学科に所属しており、各教科教授法について研究している教授陣もしくは講師によって提供されている。教科教授法においての専門知識については、各教科の学部で提供される場合もある。学習ユニット1の目標は、対話を通じた相互作用の技術を学ぶこと、教える・学習する・習得するプロセスをよく理解すること、教科を教える際の注意点を学ぶこと⁶⁰とされている。学習ユニット2 (10単位) では、教科教授法2に当たる「教育方法と教育計画」ゼミ (3単位) と基礎実習 (7単位) を行う。教科教授法2のゼミは、教授プロセス及び教育内容の計画を作成するスキルを習得することを目的としており、学習ユニット1での学習内容を実践に移すための準備を行うとされている。基礎実習では、延べで7週間、学生は教師訓練校や地域の学校で、教えることや学校生活や学校活動に慣れる。授業だけに留まらず、教育実習生が行うことは、授業に関連する全ての職務の経験である。学習ユニット3 (17単位) では、教育の社会的・歴史的・哲学的基礎 (5単位) と教科教授法3に当たる「カリキュラム作業と学習と教育評価」ゼミ (7単位) と応用実習 (5単位) を行う。学習ユニット3の目的は、学校教育の社会的・哲学的意義を理解すること、職業モラル、平等、寛容・忍耐について、また教育評価や学習障害の予防と対処について学ぶことである⁶¹とされている。教科教授法3のゼミでは、様々なレベルのカリキュラムの作成方法を学び、また、ケース・スタディを通して実践的な教授法や教育・学習の評価方法についても学ぶ。応用実習では、ヘルシンキ大学が運営する教師訓練校や応用教育学科が指導教員として認めた教師がいる約100の指定校や各教育機関、企業、公的機関など様々な場で行われる。これらの取り組みの背景には、フィンランドの教員養成は、ただ教師を育成するだけでなく、様々な社会環境で対応できるリーダーシップに富んだ人材育成もねらいとしているからである⁶²とされている。学習ユニット4 (14単位) では、教科教授法4に当たる「研究者としての教師」ゼミ (6単位) と教師訓練校での上級実習 (8単位) を行う。ゼミでは教授方法に重点が置かれると共に、専門的な教育学の修得を目指して、教科教育の発展に寄与する研究者としての教員の育成をねらいとしている。教科研究に関する先行研究を十分に踏まえた上で、研究論文の作成も行う。上級実習では、基礎実習での内容をさらに高度化したものとなり、さらに、家庭・学校・地域社会の協力関係やその他の学校をめぐる協力関係のネットワークの理解も目指される⁶³。

以上から教科担当教師であっても、教育学を非常に重視し、またゼミ活動を通してディスカッションを活発に行い、指導技術を磨き、実習を頻繁に行っていることが分かった。そして、その教科教育の研究者たる教員を育成しようとしている姿勢も窺えた。このことがフィンランドでの教職の専門職性に寄与しているのであろう。

2. 採用について

フィンランドでは、教師のポストに空きが出ると、後任の教師の公募が始まる。日本と違い、卒業見込みでは応募は出来ず、大学を卒業していることが条件となっている。公募の情報は、新聞や学校のウェブサイトや関連機関のウェブサイトなどを通して、当該地域のみならず、全国規模で公示される。ちなみに公立学校の教師は地方公務員として、地方公務員法に基づいて採用される。地方自治体によって採用方法は異なるのだが、ここでは学校レベルで採用が行われる場合について述べる。志願者の選抜は、志願者が書いた応募書類を中心に行われる。それに加えて、校長による面接等が行われ、最終面接は教師や父兄の代表者で構成される学校役員会によって行われ、採用者を決定するとされている⁶⁴。採用は公正に行われねばならず、差別は禁止されている。志願者は求められる資格を有していないといけないのだが、3年以内で必要とされる教授学を修了するという条件で、求められる資格を満たしていない志願者を採用することも可能である。ただし、修士号を有していることが条件である⁶⁵。雇用形態であるが、卒業したばかりの志願者は、各自の受けた教育や資格に応じて、終身雇用か固定期間雇用かパートタイム雇用を選択して志願する。

1990年代に、国民の内部での移動が弾みを得て、フィンランドの北部や東部からヘルシンキなどの中心部へ、多くの人が移住した。この人口の流れは、教育現場にも大きく関わり、地方では、子供の数や労働人口が減少している。教師は、自分の大学の地域や出身の地域で職を求める場合が多いので、地方にとっては、その地域の大学の人気を高めることや、都心部と変わらない行政サービスやインフラを整備することが求められる。

3. 現職教師教育と教師教育の抱える課題

(1) 現職教師教育

多くの現職教師教育が、大学や教育省や国家教育委員会等によって提供されている。フィンランドにおいて、現職教師教育の目的は、教師が個人を発達させながら、職務を実行させることである。教職員は、公務員のための労働協約に基づいて、勤務時間の他に最低2～3日間の現職トレーニングに参加する権利が与えられている。このタイプの継続教育は、無償で提供され、給与も与えられる。予算の責任は、教師の雇用主（主に地方自治体）にある。この訓練の実施内容や方法の決定権は校長にある。労働協約に基づいた現職トレーニングでの典型的なテーマは、教授科目の内容やカリキュラムに関する課題も含み、情報機器の教育学利用やその時々に関心のある特定のテーマが設定される。地方自治体は各自で訓練を提供するか、もしくは大学やポリテクニクや民間の現職教育訓練校などに訓練を委託する。しかし、調査では、約3.5%の教師がこの労働協約に基づいた訓練を受けていない⁶⁶。このように、統一的な現職教師教育は存在していないことが分かる。また、教師が自主的な現職トレーニングに参加する際には、学校側から金銭的

な支援を受ける場合もある。勤務時間内にどの教師に研修を受けさせるのか、また有給で受けさせるのか、そして交通費等の補償をすべきかなどの判断は、校長に任される。現職教育訓練への参加が直接的に教師の給与やキャリアに関わることはない⁶⁷。

1996～98年に行われた調査⁶⁸によると、教師集団別をみると職業教育、初等教育、中等教育の中では職業教育に携わる教師の現職教師教育への平均参加日数が48.6日と最も多い。一方、初等教育に携わる教師の平均日数は26日であり、中等教育に携わる教師の平均日数が25日と最も少ない。またこの調査によると、スウェーデン語を母語とする教師よりもフィンランド語を母語とする教師の方が、参加日数が多く、地方の教師よりも都心部の教師の方が、参加日数が多いことも分かっている。現職教師教育への出資をするのは、主に地方自治体（41%）であるが、教師と地方自治体が共同で出資（24%）することもよくある⁶⁹。先の調査では、大学やポリテクニク、そして教育学の専門性発達のためのナショナル・センター（National Centre for Professional Development in Education）で提供されるコースは高い参加率で、人気があり、各コースは大体1～5日間で修了でき、短期間のコースが好まれている。

フィンランドの現状として、現職教師教育についての情報が乏しいことが挙げられている。最近の労働協約に基づいた地方自治体による現職トレーニングのコストや内容や参加率についての情報は収集されておらず、もちろん教師が各自で負担して行っている現職トレーニングに関するデータもない。国家教育委員会は、国の予算で賄われている現職教育について、毎年のコストや参加者の反応及びデータについて監視しているだけである。このようにフィンランドでは、現職教師教育についての研究が手薄であり、今後、現職教師教育についての有効性や内容、そして体系的な評価法についての研究が十分になされることが求められる。

（2）教師教育の抱える課題

教育省が2001年に策定した教師開発計画（Teacher Education Developing Program）によると、教師教育において、選抜過程、教授学の学習、現職教師教育の3つの部門での発展の必要性を示唆した。具体的に述べると、選抜過程では、学生の教職に対しての適性と動機付けと責任感を向上させるために、より発展させる必要があると大学やポリテクニクに対して勧告している。教授学については、様々な学習者に対応するために、より発展すべきだ、とされている。また、現職教師教育は教師の「燃え尽き」を妨げるためにも、教員各自の専門性を向上させるためにも、より様々なコースを提供し、拡充されるべきだ、とされている。

量的な課題としては、フィンランドにおいても日本と同様に、教員の大量退職⁷⁰が挙げられる。2000年から2010年の十年間に全部で2万人以上の教員が辞めるとされ⁷¹、教員の拡充が求められている。教員の質の低下を防ぐためにも、優秀な人材を集める必要がある。しかし、最近、教員になったとしても、すぐに辞めて転職してしまう者が多い⁷²ことや男子学生を中心とした教員志望離れが問題として挙げられている。その背景としては、教員の給料の低さが挙げられる⁷³。フィンランドの教員の給与は同様の学歴を持つ国家公務員よりも低く、OECD諸国の平均給与よりも若干低い。フィンランド政府はこの課題に対し、能力・実績に基づく給与の導入を検討している⁷⁴。また、移民問題も課題として挙げられる。PISAの好成績の背景として、フィンランドが多民族国家ではないことも要因の1つとして存在するように感じる。しかし、最近ではフィンランド

においても移民が増えており、教員養成段階および現職教師教育においても、移民の児童を指導するために、移民児童を指導出来る教員の拡充、及び教員に対して多文化理解を促進することや学習困難の排除に努めることが求められる。以上から、今後のフィンランドにおける教師教育の課題として、教員の質の低下を防ぎ、優秀な人材の確保のために、教員の給与と制度の見直しと共に福利厚生も充実させることと、移民児童への対応が挙げられるだろう。

まとめ

以上のような流れで、フィンランドの教育、大学での教育内容、そして抱える課題について述べてきた。本稿の目的は、なぜフィンランドでは教師の質が高いと言われているのか、という疑問に答えるべく、フィンランドの教師教育の特徴を見出すことであった。

歴史的背景から、以前から教師の社会的地位が高かったことが推測され、また、中等教員のみならず、早い段階で初等教員も修士号の取得が義務づけられたことは、さらにフィンランドでの教員の社会的地位を確固たるものとし、その職業としての人気に寄与したであろうことが窺えた。

また、フィンランドでは、大学での教員養成に大変力を注いでいることが分かった。選抜過程でフィンランドの特徴と言えるのは、教師志望者に対して志望動機と適性を重視していることである。本当に教師になりたいのか、そして向いているのかという双方を考慮することは、将来教師になった時にモチベーションを維持できるか、そして生徒たちを管理できるか、ということに関わる。途中で教職課程を止める場合の代替措置もきちんと確立されている。そして教育内容で特徴と言えることは、最初から最後まで「研究志向」が課題とされていることである。生涯教師という仕事を遂行する上で、専門性を更新する基礎を築くことが目的とされる。また、教育実習も単に教えることに慣れる、という位置づけではなく、各自の実践を行う上での研究対象と位置づけている点も「研究志向」が反映されている。

フィンランドの教師教育で課題として挙げられるのは、現職教師教育が手薄であることと主に教員の量的拡大の必要性和給与の低さである。今までのフィンランドでの教員の社会的地位の高さを維持するためにも、量的拡大の際には質の低下を招かぬよう配慮し、教員の給与を見直す必要があることが分かった。

フィンランドの教師の質が高いとされる要因は、その選抜過程と養成課程にあると推測できる。選抜段階で教師としての適性のある人材を選び、養成段階で研究者としての基礎を身につけさせる。修士号を有することが教師の必須条件とされている点も、よくフィンランドの教師の質が高いとされる要因の一つとして挙げられている。大学卒業者の7割が修士号を有する⁷⁵ので、フィンランドでは一般的であるのだが、修士論文を書くことが絶対条件となっていて、大学入学時から修士号を修了するまでに、大体5～6年かかることを考慮すると、教師の質が高いとされる要因にこのことも含まれるだろう。

その質の高さを維持するためには、現職教師教育にも重点を置く必要があるだろう。フィンランドにおける教師教育は、教員養成段階よりも現職教師教育に課題が多いように感じる。先で述べた、現職教師教育に参加することがキャリアや給与に含まれないという点が、現職教師教育の研究に重点が置かれていない要因の一つとも考えられる。現職教師教育が教師のキャリアを積む上で果たす役割について再考する必要があるのではないだろうか。これからのフィンランドの教

師教育の課題としては、養成段階のみならず、現職教師教育についての研究を進め、また実施状況も把握し、地方にも中心部と変わらぬサービスを提供するよう努めることであろう。

おわりに（比較考察）

以上、北欧諸国の教師教育について、デンマークとフィンランドを中心に、そのシステムの特徴、カリキュラムと修了要件、採用・キャリアルート・給与システム、就職後の研修などの側面から概観してきた。両国における教師教育の特徴は、北欧に共通する社会風土と教育環境をベースに、各国独自の教員養成システムとその成り立ち、カリキュラム、修了要件、採用・キャリアルート・給与システム、就職後の研修システムなどの相違点が、独特のユニークなシステムを形成しており、日本の教師教育制度などから眺めると両国の制度は類似した側面が見られるが、近寄って北欧諸国のなかで眺めると、かなりの相違を持つ、場合によっては対極的な側面さえもある相互にユニークなシステムとして映ってくる。

両国の教育制度の共通点は、初等教育と前期中等教育をあわせた9年間の義務教育期間がデンマークでは国民学校（フォルケスコレ）、フィンランドでは基礎学校（ペルスコウル）として一貫した教育の核をなし、その就学前の6歳からの1年間が就学前クラスとして付設されていること、また9年間の課程の修了後にも、希望者は学校に付設されている第10学年に課程を延長して在学できる点なども類似している。卒業後の後期中等学校の3年間の課程と、大学など高等教育機関での学士課程が通常3年間ということもほぼ同じで（9[10]－3－3システム）、全教育レベルを通じて公立学校の無償教育が原則とされている。

デンマークとフィンランドに共通する教育風土としては、平等主義的な理念が強く、個人や機関の競争をあおる近年の新自由主義的な教育改革や世界的な教育機関の私事化・市場化の流れには一般的に消極的であり、教育の場面でも極力競争を排除した平等主義的な学校運営、カリキュラム、児童・生徒評価が導入されているという点が指摘された。そのなかでデンマークではより自由が強調され、国家から独立した自由な教育理念に基づく学校づくりの風土とそれを保障する公費助成システムなどは、世界一高いとされるオルタナティブ教育を受ける児童・生徒の比率の背景となっている。一方フィンランドではどちらかといえば平等性が強調され、すべての教育段階の公教育が無償であるだけでなく、基礎教育学校の教科書・給食・通学費も無償であり、所得に応じて様々な教育給付金が用意されている。両国とも生涯学習社会の推進に積極的であり、成人教育や各種の職業教育も充実している。

一方、教師教育や教職の側面においては、両国とも学校における教員の職位の差が比較的強調されず、給与においても他業種に比べて格段の優位にあるとは言えず、職位の上昇による給与の格差も国際的には大きなほうではない。その結果、労働負担やストレスなどを考慮すると教職の経済的魅力が他業種との競争のなかで相対的に劣勢で、教員の転職・離職・一部教科での採用難などの問題が起こっている。

しかし教師教育、教員養成のシステムにおいて、両国はかなり異なった様相を見せている。デンマークではシステムの統合が遅れており、教員養成カレッジと大学、近年できた高等教育センター（CVU）、さらには私立の自由教育大学など教師教育を行う機関が複数並立しており、それ

ぞれの発行する免許に就職できる学校のレベルに差があるため、各種免許の競合の問題や、教員に対する免許に基づく階層意識の存在を問う声もある。また担当教科は定めず、初等教育課程でも選択した主要4教科の重点的修得が求められる。教職科目との関係については、いわゆる学部並行型免許（日本やアメリカ型）と卒業後付加型免許（ヨーロッパ型）が並立しており、これも免許制度を複雑にしているが、社会の様々な層からの教職への参入は比較的自由である。デンマークの国民学校（初等・前期中等）教員は教科専門教員であるが、それとは別にクラス担任となり、この担任は9年間卒業まで変わらないなど、児童・生徒の全人的成長を観察できるようになっている。

フィンランドでは教師教育システムがすべて大学に統合され、すべての学部で教職課程が履修可能であるが、就学前教育以外の教員には修士号を要求しており、必要な履修単位もかなり多い。フィンランドの教員採用時には教師適性試験（DPAヘルシンキ）が課されるとともに、教職課程が研究志向的で理論と実践を融合させた修士論文の提出が義務づけられているなど、教員の質の高さに定評がある。フィンランドの教職コースは、大学に統合されているが、入学後のコース選択において基礎学校の6年までを教えるクラス担当教師の養成コースと、基礎学校の7～9年および一般後期中等学校で単教科または複教科を教える教科担当教師の養成コースに分かれている。標準履修年限も前者で約5年、後者で5～6年と長く、学生は大学2年の時点で教職を取るか否かの決断を求められる。また基礎学校は9年間であるので、ひとつの学校にクラス担当教員と教科担当教員が混在することになる。

両国とも近い将来の大量退職と少子化による在籍児童・生徒数の現状が予想されており、慎重な教員採用計画が必要とされているが、そのことが教育の質の低下を招かないように、そのために両国の教育の特質、これまでの成果が犠牲にならないような教師教育システムの改革が求められている。

【引用註および出典】

¹ 二宮皓、2005、「OECDの教員養成に関する政策提言」142－160頁、日本教育大学協会編、『世界の教員養成Ⅱ：欧米オセアニア編』学文社；新専門職性とは①エキスパートであること、②知へのアクセス方法の変革、③教科内容に関する専門性とそれに見合う教授学的ノウハウ、④テクノロジーとそれを教授学習過程に取り入れる能力を意味している。（157頁）

² OECD, 2003a, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Overview*, pp.3-4, <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>（2007年9月6日最終アクセス）

³ 例えば、フィンランドでは2002年に、教育労働組合が教員の職務と社会貢献への意識向上を目的に、“Finland Needs Teachers” プロジェクトを立ち上げており、同プロジェクトは、また、教職に対するより現実的で肯定的なイメージを一般大衆に浸透させることを狙いとしている。

⁴ OECD、2006、『図表でみる教育 OECDインディケータ(2006年度版)』明石書店、207頁。

⁵ *Ibid.*, pp.5-6.

⁶ Paulo Santiago, Directorate for OECD, 2005, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: The Main Policy Directions*, from the OECD Teacher Policy Project, p.16, Berlin, 18 March 2005, <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>（2007年9月6日最終アクセス）

⁷ OECD, 2003b, *Completing the Foundation for Lifelong Learning - An OECD Survey of Upper Secondary Schools*,

http://www.oecd.org/document/1/0,3343,en_2649_34515_27443329_1_1_1_1,00.html (2007年9月6日最終アクセス)

⁸ OECD, 2003a, *op. cit.*, p.6.

⁹ Paulo Santiago, 2005, *op. cit.*, p.19.

¹⁰ Stepehn Carney, 2003, *Learning from School-based Teacher Training: possibilities and constraints for experienced teachers*, Scandinavian Journal of Education Research, Vol. 47, No. 4, p.424.

¹¹ 例えば、Buchberger,F., et al.(eds.), 2000, *Green Paper on Teacher Education in Europe : High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*, Thematic Network on Teacher Education in Europe.

¹² Ministry of Education, Denmark, 2002, *Facts and Figures: Education Indicators Denmark-June 2002*, pp.5-6.

¹³ 文部科学省、2005、『データからみる日本の教育-Japan's Education at a Glance 2005』23-24頁。

¹⁴ Ministry of Education, Denmark, 2002, *op. cit.*, p.17.

¹⁵ 田邊俊治、2005、「デンマークの教員養成」、102-124頁、日本教育大学協会編、『世界の教員養成Ⅱ：欧米オセアニア編』学文社；OECD, 2005, *op. cit.*, p.23.

¹⁶ Ministry of Education, Denmark, 2002, *op. cit.*, p.16.

¹⁷ Higher Education in Denmark, 2007, CIRIUS, <http://www.skoleniverden.dk/> University of Aarhus, Homepage, <http://www.au.dk/en/history.htm> (2007年9月6日最終アクセス)

¹⁸ OECD, 2003a, *op. cit.*, p.55; Higher Education in Denmark, *ibid.*

¹⁹ OECD, 2003a, *ibid.*, p.27.

²⁰ 永田佳之、2005、『オルタナティブ教育：国際比較に見る21世紀の学校づくり』新評論、204頁。

²¹ 文部科学省生涯学習政策局調査企画課、2006、『教育指標の国際比較（平成18年度版）』http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/03/06032718/001.htm (2007年9月6日最終アクセス)

²² 田邊俊治、2005、前掲書、107頁。

²³ 同上書、102頁。

²⁴ Teacher Training in Denmark, 2007, CIRIUS, <http://www.skoleniverden.dk/> (2007年9月6日最終アクセス)

²⁵ *Ibid.*, p.1.

²⁶ OECD, 2003a, *op. cit.*, p.52, 換算レート1クローネ=21.15円。

²⁷ OECD, 2003a, *ibid.*; Teacher Training in Denmark, 2007, CIRIUS, *op. cit.*

²⁸ 田邊俊治、2005、前掲書、111-112頁。

²⁹ 永田佳之、2005、前掲書、167頁。

³⁰ 清水満・オヴェ・コースゴール編著、1993、『デンマークで生れたフリースクール「フォルケホイスコーレ」の世界：グルントヴィと民衆の大学』、75-76頁、新評論。

³¹ 田邊俊治、2005、前掲書、114-117頁。

³² OECD 2003a, *op. cit.*, p.73.

³³ OECD 2003a, *ibid.*, p.54.

³⁴ OECD 2003a, *ibid.*, p.43.

³⁵ OECD 2003a, *ibid.*, p.55.

³⁶ OECD 2003a, *ibid.*, p.53.

³⁷ 高田ケラー有子、2005、『平らな国デンマーク「幸福度」世界一の社会から』生活人新書153。

³⁸ 読売新聞、2006年7月4日、<http://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/news/20060704ur01.htm> (2007年9月6日最終アクセス)

³⁹ Carney, Stephan, 2003, 'Learning from School-based Teacher Training: possibilities and constraints for experienced teachers', in *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol.47, No. 4, pp.424-426; OECD 2003, *op. cit.*, pp.73-74.

- 40 福田誠治、2005、『競争しなくても世界一 フィンランドの教育』アドバンテージサーバー、2－5頁。
 - 41 同上書、18－19頁。
 - 42 田中孝彦、2005、「教師教育の改革と教師像－2003年の調査と研究交流から－」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、167頁。
 - 43 OECD, 2003c, "Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers: Country Report for Finland." p.25.
 - 44 田中孝彦、2005、前掲書、153－154頁。
 - 45 OECD, 2003c, *op. cit.*, p.26.
 - 46 フィンランド教育省HP、
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ylpiopistokoulutus/ylpiopistot/?lang=en> (2007年11月29日最終アクセス)
 - 47 日本学生支援機構、2006、「フィンランドの高等教育機関への留学」、
http://www.jasso.go.jp/study_a/oversea_info_21fi.html (2007年9月6日最終アクセス)
 - 48 第2次世界大戦後、一般庶民の中等教育への要望が強まり、また、北欧諸国間で福祉国家の概念が確立された。1962年に、北欧文化委員会で、同年に、基礎学校を導入したスウェーデンに倣って、基礎学校を導入することが申し合わされた。
 - 49 田中孝彦、2005、前掲書、156－157頁。
 - 50 ボローニャ・プロセスに基づく学位改革により、全体で学士が復活したのは2005年からである。1995年には、すべての初等・中等教員に修士課程の修了が義務づけられ、その時点で修士号を取得していなかった教員に対しては、これを補うための研修機会が提供された。
 - 51 Malaty, 2005, *op. cit.*, p.4.
 - 52 ヘルシンキ(Helsinki)大学、ヨエンスー(Joensuu)大学、同大学サボリナ(Savollinna)分校、ユバスキュラ(Jyväskylä)大学、ラップランド大学(Lapland)大学、オウル(Oulu)大学、同大学カヤーニ(Kajaani)分校、タンペレ(Tampere)大学ハメリナ(Hameenlinna)分校、ツルク(Turku)大学、同大学ラウマ(Rauma)分校、アボ・アカデミー(Åbo Akademi)大学の11ヶ所である。
 - 53 教師訓練校は全部で14校ある。<http://www.edu.fi/english/schools/> (2007年9月6日最終アクセス)
 - 54 2004年にフィンランドの新聞が高校生を対象に行った調査によると、教員を志望する生徒は約26%おり、一番人気のある職種であった。
 - 55 岸本睦久、2005、「総合制学校、教育課程基準及び優秀な教員による格差の解消」『指導と評価』日本教育評価研究会、52頁。
 - 56 Kansanen, P., 2003, "Teacher education in Finland: Current models and new developments." Moon, B, Vlasceanu, L, and Barrows, C(eds), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments* Bucharest: Unesco-Cepes, p.90.
- 本稿では、このように訳す。
- 57 フィンランドでは、2005年8月1日付けで単位の換算方法が変更され、1 ov=約37.5時間から1 op=約27.5時間(1 credit)となった。ちなみに、1 op=1 ECTSである。
 - 58 佐藤隆、2006、「フィンランドの教師教育」『教育』729号、49頁。
 - 59 以下では、OECD, 2003c, *op.cit.*と鈴木誠・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巻、4号、235－238頁。
 - 60 鈴木誠・池田文人・永井かおり、2006、前掲書、236頁。
 - 61 同上書、237頁。
 - 62 同上書、237頁。
 - 63 同上書、237頁。
 - 64 永井かおり、2004、「フィンランドの教育⑤教師の養成」『週刊教育資料』847号、15頁。
 - 65 OECD, 2003c, *op. cit.*, p.82.
 - 66 *Ibid.*, p.41.

⁶⁷ *Ibid.*, p.42.

⁶⁸ *Ibid.*, p.42.

⁶⁹ *Ibid.*, p.42.

⁷⁰ フィンランドでは、教員の定年は、65歳である。

⁷¹ フィンランドの教員は、2002年時点で約66000人であった。

⁷² 教員になった新卒学生の5人に1人が教員を辞めている。また、10～15%は教職課程を履修しても他の職業に就業する。

⁷³ フィンランドの現任教職員の約95%が加入する教員組合（OAJ）も教員の給与の低さを指摘している。

⁷⁴ OECD, 2003c, *op. cit.*, p.54.

⁷⁵ 篠原康正、2006、「フィンランドの教員養成制度」『プロシーディングス 学校教育研究所年報』財団法人学校教育研究所、72頁。

（杉本均：比較教育学政策学講座 教授）

（隼瀬悠里：比較教育学政策学講座 博士前期課程1回生）

（受稿2007年9月7日、改稿2007年11月30日、受理2007年12月12日）

Trends of Teacher Education in the Nordic Countries

SUGIMOTO Hitoshi & HAYASE Yuri

Widespread concern had been expressed over the roles of teacher education in promoting the quality of national education in terms of students' academic performance, and/or of their individual holistic development. Education in Nordic countries with traditional school culture dominated by an egalitarian philosophy, had attracted peoples' attention by their unique but different approaches in their educational practices and theories. This article focuses mainly on Denmark and Finland and attempts to analyze the features of teacher education systems underlying their educational atmosphere and structures of both the countries. By juxtaposing the school curricula, deployment and salary system, and career route of teachers, the paper draws similarities and differences found in the two systems. Discussion then will be extended to the merits and shortfalls of the systems and the direction of educational reforms undertaken by both the countries from a comparative perspective.