

科学研究費助成事業（科学研究費補助金）研究成果報告書

平成 25 年 6 月 13 日現在

機関番号：13401

研究種目：研究活動スタート支援

研究期間：2011～2012

課題番号：23830029

研究課題名（和文） 実践研究者としての教師教育の在り方に関する考察-日本とフィンランドの比較

研究課題名（英文） An examination on “Teacher as Researcher” Education -comparison between Japan and Finland-

研究代表者

隼瀬 悠里 (HAYASE YURI)

福井大学・教育学研究科・特命助教

研究者番号：90611773

研究成果の概要（和文）：変動的な現代社会において高度な専門職としての教師教育を実現することが世界的に喫緊の課題となっている。本研究の目的はフィンランドと日本の教師教育を実践研究者という視点から比較考察することである。「実践研究者としての教師」論とは1960年代から70年代にかけてのイギリスにおける教師主体の実践過程を重視したカリキュラム開発運動をステンハウスが理論付けて提唱したものである。比較に際して、ショーンによって提唱された「技術的熟達者」と「省察的实践家」という2つの専門家像をカリキュラム分析の指標として考察を行った。生涯にわたって探究的な姿勢で専門性の向上に努める実践研究者としての教師の礎を築く教育のためには、実践認識そのものの再構成を主体的におこなう経験を保証することが必要不可欠であり、そのための教師教育に携わる教員の職能開発が今後の課題として示された。

研究成果の概要（英文）：It is worldwide issue to construct teacher education system that educate teachers as high professions in changing society. The aim of this research is to compare Finnish and Japanese teacher education system from the perspective of “teacher as researcher”. The theory was advocated by Lawrence Stenhouse inspired by teachers-led curriculum development movement in 1960-70s advocated the theory of “teacher as researcher”. Donald Schön divided experts model into “technical expert” and “reflective practitioner”. The two experts model is adopted in this research to examine teacher education curriculum. It is essential to guarantee experience of “frame reflection” for education of “teachers as researcher” who make lifelong effort toward their professional development with inquiring attitude. Faculty development of teacher educators is also a pressing issue to support such teacher education program.

交付決定額

(金額単位：円)

| | 直接経費 | 間接経費 | 合計 |
|--------|-----------|---------|-----------|
| 2011年度 | 1,100,000 | 330,000 | 1,430,000 |
| 2012年度 | 900,000 | 270,000 | 1,170,000 |
| 年度 | | | |
| 年度 | | | |
| 年度 | | | |
| 総計 | 2,000,000 | 600,000 | 2,600,000 |

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：教育学

キーワード：教師教育、比較教育学、フィンランド

1. 研究開始当初の背景

現在日本においては、変動する社会に対応するために高度な専門職として教員を養成することが喫緊の課題となっている。すでに欧米諸国では大学院段階での教員養成が潮流となりつつあり、日本においても中央教育審議会における教員の資質能力向上特別部会によって教員養成の高度化に向けて免許の見直しを含めた答申が出された。諸外国の中でもとりわけフィンランドは1979年から30年以上にわたって初等教員も含めた修士レベルでの教員養成が実施されている。

フィンランドでは初等教員と中等教員の資格を同等のものとするべく、1970年代に教員養成改革が実施され、それ以降現在にいたるまで実践研究者として自律しながら職務を遂行できる教師となる素地を作る場として教員養成が位置づけられている。日本の教員養成においても2008年度から教師のための専門職大学院として教職大学院が発足したことによって、実践研究者として教師を捉え、実践研究を中心にカリキュラムを構築するという動きも見られつつある。21世紀に生きる教師には「教える職業 (teaching occupation)」ではなく「学ぶ専門職 (learning profession)」としての役割が求められており (佐藤; 2006)、自らの実践について省察的に専門性の向上に努める実践研究者として職務を遂行することが必要不可欠である。

これまでフィンランドの教員養成については大学院段階で実施されているという制度的特徴に焦点が当てられることが多く、質的な観点から分析されることはあまりなかった。本研究は実践研究者という視点を通して比較考察するという点において特徴を有している。「実践研究者としての教師」論とはステンハウスによって導きだされた概念であり (Stenhouse; 1975)、フィンランドの教員養成においてもこの理論の影響があるとされている。

2. 研究の目的

本研究の目的はこれまでの研究成果も加味しながらフィンランドと日本の教師教育を実践研究者という視点から比較考察することである。日本とはこれまで筆者はフィンランドの教員養成について歴史的アプローチから制度的特徴を明確にするとともに、理論的枠組みについても代表的論者であるカンサネンを中心に、教師の教育学的思考 (pedagogical thinking) の発達と実践研究者という教育目標のもとに教員養成カリキュラムが構築されていることに着目して考察をおこなってきた。カンサネンはフィンランドの教員養成を“research-based teacher education” (「研究に基礎を置く」教員養成)

と称し (Kansanen; 2004)、フィンランドの教員養成の特徴として実践研究者としての力量のために研究方法論の習得が重視されていること、及び理論と実践の往還を意識してカリキュラムが構築されていることを指摘していた。教師の教育学的思考とは教師自身の実践認識に関わる思考のことを指しており、高度な教育学的思考がおこなえることは、自身の実践認識をメタ認知することができるようになることである。そういった実践認識のメタ認知を支えるためにも、理論と実践の往還が重視されているのである。一方で、理論と実践の往還に寄与する要因については考察がなされてこず、いかにして実践について研究的な姿勢で取り組む姿勢を身につけるかは解明されてこなかった。本研究ではこの点についての考察をおこなうことも対象にしている。

以上のようにこれまでフィンランドの教員養成を中心に研究を進めてきたのだが、本研究ではこれからの高度な専門職としての教師教育の在り方を模索するために日本については主に教職大学院を研究対象として、「学ぶ専門職」として実践について研究的な姿勢で職能開発に努める実践研究者としての教師教育の在り方について考察することとした。

3. 研究の方法

まず実践研究者としての教師という概念について考察するために、先述したイギリスでステンハウスによって提唱され、フィンランドの政策にも影響を与えた“teacher as researcher” (実践研究者としての教師) 論に着目し、論が展開された背景とその内容について検討する。なお、「実践研究者としての教師」という訳を採用するにいたった理由は今津が「「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」と意識しておきたい (今津; 1996) と提案したことに賛同したからである。

そして、実践研究者として教員養成の在り方について検討するための指標として、ションが提起した (Schön; 1983) 技術的熟達者と省察的实践家という2つのアプローチを想定される教職の専門性および教師教育カリキュラムについて考察する際に用いることとした。前者は教職を近代に確立した医師や弁護士などの他の専門職と同様に該当する専門領域の基礎科学と応用科学に支えられていると考えられている。そのため、前者に基づく教師教育カリキュラムは教職に関する理論、原理、技術などの知識基盤を確定して展開する。一方で、後者は教師の専門家像ととらえており、後者に基づく教師教育カ

リキュラムでは教職を複雑な文脈で複合的な問題解決を行う文化的・社会的実践の領域と認識し、その専門的力量を実践的見識に求める考え方である。

これらを踏まえたうえで、フィンランドと日本の教師教育カリキュラムについて比較分析をするとともに、フィンランドにおけるインタビュー調査等も実施することによって実践研究者としての教師教育を支える要因についての考察をした。

4. 研究成果

まず「実践研究者としての教師」について概念を整理すべくステンハウスによって提唱された「実践研究者としての教師」論についての検討をした。「実践研究者としての教師」論とはタイラーらによって提唱された行動目標モデルへの批判から当時イギリスにおいて草の根的に展開されていた教師主体のカリキュラム改革を理論としてまとめたものである。教師の創造性を認め、実践過程を重視するという彼の論は、それまで研究者主体であったアクション・リサーチも実践者である教師が主体となるべきことを強調していた。

このようなステンハウスが提唱した実践研究者としての教師教育カリキュラムを実現しているか否かは、いかなる専門家像が持たれているかに依存する。そしてそのカリキュラムのなかでも、実践過程がどのように位置づけられているかが肝要である。技術的熟達者として専門家像が位置づけられている教師教育カリキュラムでは、理論と実践が往還の中で互いについての認識について絶えず捉え直すということはせず、ややもすると教育実習は徒弟制の技術訓練の場となりがちである。

高度専門職としての教師教育を目標に掲げている我が国の教職大学院では実践的指導力の育成が強調されており、従来の学部段階の教員養成カリキュラムと比較して実習期間も長く設定されているのであるが、専門家像としては省察的実践家像というよりは、ただ実習期間を長期化しただけで、技術的熟達者像を想定したカリキュラムが支配的である。実践を研究対象の場として位置づけられているカリキュラムもあるが、大学教員が研究を主導している仮説実験検証の場としての性格を持つがゆえに、客観性が強調されている場合が多い。これでは自身の実践的認識をメタ認知することはできない。また、支配的である技術的熟達者像に基づく教師教育カリキュラムでは、実践過程そのものに焦点を当てていないため、実践研究者としての教師育成に結びつきにくいという欠点もある。

一方で、希有な事例として養成すべき専門

家像として省察的実践家像を掲げ、個人内の実践認識の再構成を核に据えることによって、主観性を重視した実践研究を中心とした教師教育カリキュラムも存在している。ここでは実践者の実践認識をメタ認知し、さらに再構築することがカリキュラムの核として据えられている。再構築にあたっては、様々な視点から自身の実践認識にアプローチする必要があるため、異なる他者の実践認識についても認知し、自身の実践認識を相対化する経験を保証する必要がある。そのために、出来るだけ異なる経験を持つ同業者や他の専門職と実践認識について交流する場が持てるようにカリキュラムでは配慮されている。一方で、このようなカリキュラムをマネジメントする教師教育者には非常に高い力量が求められることになり、教師教育者の組織的な力量形成の場をいかに保証するかが喫緊の課題となっている。

フィンランドにおける教員養成カリキュラムは技術的熟達者と省察的実践家の両者の専門家像の性格を併せ持つような形態で展開されている。カリキュラムでは段階的な長期の教育実習のなかで実践認識に焦点を当てて理論と実践の往還に配慮する一方、科学的な研究を重視するという性格も持つ。フィンランドでの教育実習を経験した学生へのインタビュー調査からは、このような理論と実践のなかで実践認識をメタ認知する経験を保証するための重要な要因として、実習校における指導教員も含めた教師教育者の態度が大きく影響することが明らかとなった。

結論としては、どちらか一方の専門家像に傾倒することを支持する訳ではないが、生涯にわたって専門性の向上に努める実践研究者としての教師教育にとっては、実践認識そのものの再構築をおこなう経験を保証することが不可欠であることが言える。実践過程を重視し、生涯学習の視点からの教師教育を実現するためには、それに携わる教員の力量形成を抜きには成し得ない。今後はこのような教師教育者の職能開発の在り方についての研究にも取り組んでいきたい。

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文] (計2件)

①隼瀬悠里、L・ステンハウスのカリキュラムの「プロセスモデル」再考、教師教育研究 (福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻 紀要)、査読無、第5号、2012年、pp. 285-290.

②隼瀬悠里、現代フィンランド教員養成の起

源、京都大学大学院教育学研究科紀要、査読有、第 57 号、2011 年、pp. 615-625.

〔学会発表〕（計 6 件）

①HAYASE Yuri, An Examination on Finnish Teacher Education as “Teacher as Researcher”, *The 3rd East Asian International Conference on Teacher Education Research*, Shanghai Normal University, Shanghai, China. 2012 年 12 月 6 日（査読有・口頭発表）

②木村優・河野紘典・佐々木庸介・笹原未来・小島俊祐・森崎岳洋・杉山晋平・石井恭子・隼瀬悠里・鈴木三千弥・高間祐治・牧田秀昭、教育におけるアクション・リサーチのための実践コミュニティの意義を問う-分野を超えた実践者と研究者の協働による授業研究-、日本教育心理学会第 54 回総会、発表要旨 816～817 頁、琉球大学、2012 年 11 月 23 日（査読無・自主企画シンポジウム）

③八田幸恵・石井恭子・遠藤貴広・木村優・笹原未来・杉山晋平・隼瀬悠里、分野を超えた研究者による協働の実践研究の意義-教育におけるアクション・リサーチ推進のために-、日本教育方法学会第 48 回大会、発表要旨 27 頁、福井大学、2012 年 10 月 7 日（査読無・ラウンドテーブル）

④隼瀬悠里、フィンランドにおける「実践研究者としての教師」の養成の理論的枠組みと実際-ヘルシンキ大学を事例として-、日本比較教育学会第 48 回大会、発表要旨 129 頁、九州大学、2012 年 6 月 17 日（査読無・口頭発表）

⑤隼瀬悠里、フィンランドの教員養成における実践研究力育成に関する一考察、日本臨床教育学会第 1 回研究大会、発表要旨 91～92 頁、北海道教育大学、2011 年 10 月 1 日（査読無・口頭発表）

⑥隼瀬悠里、実践研究者としての教員養成に関する一考察-フィンランドを事例として-、日本教師教育学会第 21 回大会、発表要旨 51～52 頁、福井大学、2011 年 9 月 17 日（査読無・口頭発表）

〔図書〕（計 2 件）

①隼瀬悠里「フィンランド教師教育研究の視角」岩田康之・三石初雄編著『現代の教育改革と教師-これからの教師教育研究のために-』東京学芸大学出版会、202～211 頁、2011 年.

②隼瀬悠里「ヘルシンキ大学」『LUMA プログラム』日本比較教育学会編『比較教育学事典』東信堂、353、398 頁、2012 年.

〔産業財産権〕

○出願状況（計 0 件）

○取得状況（計 0 件）

〔その他〕
特記事項なし

6. 研究組織

(1) 研究代表者

隼瀬 悠里 (HAYASE YURI)

福井大学・教育学研究科・特命助教

研究者番号：90611773