

教師教育の専門化とカリキュラム —スウェーデンの教師教育改革(2000年)とその後の動向を中心に—

山田 綾

家政教育講座

Professionalization and Curriculum of Teacher Education Revolution (2000) in Sweden

Aya YAMADA

Department of Home Economics Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

要 約

本研究は、教育職能の「専門性」を発展させる教員養成カリキュラムを検討するために、スウェーデンの教師教育改革(2000年)で提案された教師教育プログラムの枠組みと、それを具体化した大学のカリキュラム事例並びに改善動向について検討した。スウェーデンでは、1990年代に教育の地方分権化・教育内容の弾力化などの新自由主義教育政策が推進されたが、他方で「平等」と「民主主義」の実現が目指され、レールプラン(ナショナル・カリキュラム)が改訂された。これらの改革は、教師の専門性を必要とした。しかし、90年代の教師教育の調査は、「教師の仕事」に関する研究と大学における教師教育の立ち後れや、教育現場と教員養成や現職教育の不連続による教師の研究的実践の停滞などの問題を明らかにした。政府は、「教師教育」と「教師の仕事」に関する研究を促すとともに、専門的な教師教育を実現するために、2000年に教員資格を統合し、教師教育プログラムの枠組みを示した。「専門性」と「柔軟性」をキーワードとする教師教育プログラムの枠組みは、教師に共通に必要な仕事の社会的基礎を共有する「一般的教育」、専攻する教科や主題を重点的に学ぶ「教科/主題領域に重点をおいた教育」、それらを深めたり広めたりする「専門化教育」の3つのパートで構成され、各パートに学校での調査や実習が課された。それは、経験と理論による実践の反省的考察や、教科研究と教育実践学の融合、構成主義の知識観や多文化視点による教科内容批評などを重視し、教師が教職期間を通して実践的研究を続けていけることを期待するものであった。教師教育を行う各大学はプログラムの具体化を求められ、カリキュラムを開発・実施し、大学評価のもとで改善してきた。その結果、ストックホルム大学のように、教師の「専門性」として、専攻する教科や学校段階の違いと特性を重視するカリキュラム開発に向かう大学もみられた。

Keywords: 教師教育, カリキュラム, スウェーデン

1. はじめに

本稿は、「教育職能の形成と高度化に関する研究」の一環として、スウェーデンにおける2000年の教師教育改革とその後の動向について報告するものである。

今日、教職の「専門性」や「高度化」をどのようにとらえ、どのように形成するかは世界共通の課題となっており、日本でも「教育実習の充実」や「教職実践演習」の新設、並びに教職大学院の設置などが試みられている。

スウェーデンでは、1990年代後半に教師教育が抜本的に見直され、新しい教師教育プログラムの枠組みが提起され、教師教育を担う各大学は、大学の特徴を生かして教員養成カリキュラムに具体化した。

スウェーデンの教師教育改革は、社会の急激な変化に伴う、「教師の仕事」を取り巻く状況の劇的変化や、「目標管理型」の大学評価の導入、大学の教師教育プログラムが抱えていた課題に対応したものである¹⁾。

「教師の仕事」を取り巻く変化とは、ジェンダー問題や移民の増加などの現代的課題や、情報テクノロジー

の進歩などの社会変化への対応であり、そうした変化に対応して進められた1990年代のルール・プラン（ナショナル・カリキュラム）の改訂への対応であった。

スウェーデンでは、1985年以降、学校教育の地方分権化、教育内容の弾力化、私学助成の制度化と学校選択制など、規制緩和の新自由主義的教育政策がとられた²⁾。一方で、「平等」と「民主主義」を実現するための学校教育改革が求められ、90年代にルールプランが改訂された。その成果は、PISAの結果にも反映され、移民増加のなかにあっても社会的背景による学校単位の分離と学校間格差が最小限に留められ、統合が実現されてきたことが指摘されている³⁾。

スウェーデンの教育改革の特徴は、この両輪により進められた点にある。地方分権化と教育内容の弾力化のなかで、また学校教育の質を保障し、排除やいじめがない、平等と民主主義を実現していける学校・教室空間をつくり、全ての子どもに公教育を保障するという教師の役割を果たすために、教育職能をどのようにとらえ、どのように形成するのか、が問われた。

教育改革と連動して、90年代後半に教師教育の課題が検討され、2000年5月に教員資格の統合化と教師教育プログラムの枠組みに関する法案が国会に提出され、同年10月に議決され、2001年6月に施行された⁴⁾。

教師教育改革の重点は、「教師教育」と「教師の仕事」に関する研究や大学院教育の推進と、学部の教員養成教育の見直しの2点におかれた⁵⁾。教職期間を通して、研究的に実践を進めることができる「反省的実践家」の育成が目指されたといえる。

前者については、2000年から3年間予算が組まれ、2つの教育科学の大学院が設置され、多くの博士論文が作成された。後者については、教員資格の統合と教師教育プログラムの目標と枠組みが提示され、教員養成を希望する各大学はスタッフを有効に活用したプログラムの開発を求められた。

では、スウェーデンでは、教育職能の形成に関して、1990年代にどのような課題が認識されていたのか。「平等」と「民主主義」のプロセスを重視する教育の実現のために提案された教員養成プログラムの目標と枠組みは、どのようなものであったのか。大学ではどのようなカリキュラムが考えられ、実施においてどのような課題が認識され、改善されていったのだろうか。

本稿では、教師教育改革の二つ目の柱である大学の教員養成プログラムについて、2000年に示された教師教育プログラムの目標と枠組みの背景と、各大学による具体化のその後を中心に検討することを目的とした。

これらの点を明らかにするために、本研究では、文献研究に加えて、関連機関や教員と学生に対するインタビュー調査を実施した（2009年3月23日～27

日）。調査対象は、高等教育庁、ストックホルム大学（Stockholm universitet、旧ストックホルム教育大学）の教員養成プログラムの担当者と学生、ストックホルム市内のギムナジウム及び基礎学校の教員である。なお、関連調査（2006年1月30日～2月3日、ストックホルム教育大学・リンシェーピン大学の関係者にインタビュー調査を実施）で得た情報も用いた。

なお、スウェーデンでは、2006年9月に国政選挙で社会民主党が敗退し、同年10月に穏健党、中央党、自由党、キリスト教民主党の4党による保守連立政権が発足した。この政権は、PISAの結果を「子どもの学力低下」と分析し、「競争」と「知識」と「規範の遵守」を重視する教育への転換を掲げており、これまで推進されてきた学校教育とそれを支える教師教育制度は見直しが進められた。本稿では、2000年の教師教育改革の内容と、その後の動向について、2009年3月の調査時点で明らかになったことを中心に検討したい。

2. スウェーデンの教師教育改革の背景

1) 1990年代におけるルールプランの改訂

スウェーデンでは、学校教育のために、ナショナル・カリキュラムであるルールプラン（Laroplan）が制定されている。学校段階と教科ごとに細分化されていたルールプランは徐々に統合され、1990年代には、地方分権化に伴い、学校教育段階に対応して下記の3つに統合された⁶⁾。

一つは、1～5歳を対象とするプレスクール（forskolan）と、就学前の6歳を対象とする0年生クラス（forskoleklass）である。

二つ目は、7～16歳までの9年間の義務教育であり、これは基礎学校（Grundskolan）で行われる。なお、他に聴覚障害のある子どものための特別学校（10年制）や、学習障害の子どものための学校（9年又は10年制）、初等教育部分に対応したサマー人の学校（7～13歳）がある。

三つ目に、後期中等教育として、3年間の高等学校（Gymnasieskolan）があり、20歳まで入学できる。ほかに、学習障害の生徒のための高等学校（Gymnasiesarskolan、4年制）がある。

これら3つのまとまりに対応し、ルールプランは下記の3つに統合された。

- ・ Lpo94（Laroplan for det obligatoriska skolasystemet, 1994年）⁷⁾
- ・ Lpf94（ars laroplan for de frivilliga skolformerna, 1998年）⁸⁾
- ・ Lpfo98（Laroplan for forskolan, 1998年）⁹⁾

Lpo94は、基礎学校（初等・前期中等教育）、0年生、就学年齢の子どものための学童保育（fritidshem）のカリキュラムであり、1994年に制定された。Lpf94は、

後期中等教育（高等学校）と成人教育の一部についてのカリキュラムであり、1994年に制定された。Lpfo98は、プレスクールのカリキュラムであり、1998年に初めて制定された。これに伴い、1歳～就学までのほぼすべての保育事業が教育として位置づけられることになり、新たに教師の「専門性」が求められることになった。こうしてプレスクールから成人教育までが教師教育の対象とされることになった¹⁰⁾。

上記の統合化とともに、1990年代のルールプランは構成主義の知識観・学習観が採用され、また全教育を通して共通に平等などの価値と民主主義とプロセスを教えるとして、冒頭に共通に学校教育を通して子どもたちが身につけるべき5つの基礎的価値が掲げられた点で、注目されるものであった。

5つの基礎的価値とは、「人命の不可侵性、個人の自由と誠実さ、すべての人々の同等の価値、女性と男性の平等、弱い立場にある人や攻撃にさらされやすい人々との連帯」¹¹⁾であり、学校教育を通して、子どもたちが現実の差別や排除を批判的に検討し、互いに尊重し共同で生きることを学ぶ方向が示された。「教師の仕事」は、その実現に責任をもつことであることが明記されたのである。

2) 「平等」を推進する教育政策

ルールプランの改訂に続き、2000年以降、教育機関における差別禁止法が制定されていったことも見過ごせない¹²⁾。

2001年に、まず大学生のための大学における差別禁止法(Equal Treatment of Student at Universities Act, 2001: 1286)が制定された(2003年に一部改正)。大学法で定められた高等教育機関に通う全ての学生は、性別、性的指向性、民族・宗教・信仰、障害などの理由によりいかなる差別的処遇を受けてはならないことや、セクシュアル・ハラスメントの防止と禁止が明記されており、両者について大学は具体的な計画をもたなければならないことと定められた。

大学における差別禁止法に続いて、2006年4月に学校における差別禁止法が制定された(The Swedish Act Prohibiting Discrimination and Other Degrading Treatment of Children and School Students)。これは、子どもたちが学校において、性別、性的指向性、宗教・信仰・民族、障害などを理由に不当な扱いを受けることを禁じた法である。学校は、差別的なことを教えるてはならないのはもちろん、差別や偏見の予防と差別が生じた際の計画をもたなければならない。2008年に、いじめなどを含めた新差別禁止法に改正されたのである。学校教育は、ルールプランにおいて「平等」と「民主主義のプロセス」を実現することを求められるとともに、法により、その実現を迫られることになったのである。

3) 大学における教師教育プログラムの課題

1990年代に大学における教員養成教育(教師教育プログラム)が抜本的に見直された背景には、上述した地方分権化や教育内容の弾力化と、平等と民主主義の推進に関わる教師の仕事への期待と専門性の拡大や、現代的課題やICT教育、特別支援教育などのニーズの高まりへの対応が求められたのみならず、大学における教師教育や研究の遅れ、という事情があった。

上記二点とも関わって実施された大学の教師教育の調査結果は、大学における教師教育の研究やプログラムの課題を明らかにした¹³⁾。

1991～1994年の保守連立政権の時代に、「競争・質・選択」の教育が目指され、大学評価が導入され、教師教育もその対象となった。政権交代後も、地方分権化のなかで公教育の水準を全ての子どもに保障する必要が認識されていたため、大学評価が継続され、国家が教師教育を通して、現場の教育に影響力をもつことが目論まれたのである。そのため、国会において教員養成教育の目標とプログラムの枠組みが提示され、他専攻よりも頻繁に監査が実施されることになった。Kallosは、評価の際に、実際にアドバイスやフォローアップをどうするかまでは議論されなかった、1992年、1995年、1997年に実施された調査において以下の課題が認識されていたと指摘している¹⁴⁾。

一つは、「教師教育」や「教師の仕事」に直接関わる研究の蓄積が少なく、大学院教育も遅れており、教師教育を裏付ける「学術的基礎」が不十分な点である。

二つ目は、大学の教員養成と現職教育の関連が検討されておらず、また教師教育や学校教育の捉え方についても国家と地方自治体、学校、大学の間で検討されておらず、大学の教育や地方自治体の現職教育が教育現場(学校やセンターなど)との連携が充分でなく、現場のニーズを満たしていない点である。

三つ目は、教員養成の専攻のアンバランスと教員不足である。高等学校の数学・科学や、基礎学校(4-9学年)の英語を除く外国語の教員が不足している一方、基礎学校(1-7学年)の社会や芸術専攻の学生数は教員需要を超えていた。

最後に、上記の問題の背後には、教師教育の「大学化」(universification)の遅れという事情が存在していたということである。

スウェーデンでは、全ての教師教育が大学で実施されるようになったのは1977年以降であり、大学での教師教育の歴史は浅く、学術研究と一線を画して理解されがちであった¹⁵⁾。特に、1977年まで、初等教育教員については、教育学校(後期中等教育機関)で養成されていたこともあり、教科研究とは別に、教師教育プログラムが補足的に実施されたりしていた。1977年に、期待された、大学のなかで専門的な教師教育プログラムのサブシーケンスを確立させることは今日ま

で期待されたほどの成果を上げることはなかった。大学のなかで、教師教育が、専門分野として認知され、位置づけられる必要があった。

このような大学内での認知のされ方と教師教育の位置づけは、例えば「教科研究」のあり方など、教師教育プログラムに大きく影響してきたという。

例えば、初等教育教員は教育学校で養成されていたこともあり、初等教育教員養成においては教科研究が学校科目に直結しすぎる傾向にあり、他方で前期・後期中等教育においては教員が大学で養成されてきたため、教科研究が教育学的視点や学校の教科と関係なく、純粋に学問内容で構成されがちであることが指摘されていた¹⁶⁾。

さらに、1988年の改革では、教員資格の統合とともに、履修内容における実践的教育内容の重視と共通科目化が行われていた¹⁷⁾。教員資格の履修内容は、一般に教育科目と教科に関する科目により構成され、共通科目として、教育学、教育方法学、教育実習を含む「実践的教育学教育 (praktisk-pedagogisk utbildning)」の履修が義務づけられた。それ以前は、教育科目や教育実習の履修が教員資格ごとに定められており、求められる履修期間とポイント数が異なっていた。先に述べたように、1993年の高等教育改革で、政府は教師教育プログラムの枠組みと目標のみを定める、「目標管理型評価」を実施し、具体的カリキュラムに関する大学の裁量を拡大し、具体的プログラムの作成は各大学に委ねられたが、「実践的教育学教育」については2001年まで、履修が義務づけられた。

2000年改革は、上記の教員資格の統合化と実践的教育学教育の重視を引き継ぎ、進めるものであった。

教員養成教育は、研究や大学院教育に開かれるべく、卒業後の研究や現職教育の連続のなかの位置づけられ、教育現場と大学教育をつなぐものとして構想された。

教員養成プログラムは、学生が大学卒業後（教員資格を得た後）も継続的に研究し続け、反省的実践家になるための、基礎として位置づけられたと考えられる。それゆえ、2000年に新しく提案された教師教育プログラムの枠組みは、「専門性」と「フレキシビリティ」をキーワードに構想された。それは、大学教育の部門として歴史の浅く、職業訓練に位置づけられがちであった教師教育プログラムを専門性の高い研究と教育の場として、大学組織に位置づけ直す、すなわち「大学化」を果たすことを期待するものでもあった。

3. 教員資格の統合化と教師教育プログラムの提案

1) プログラムの基本的な枠組みの設定

2000年の教師教育改革で示された基本的な枠組みにつ

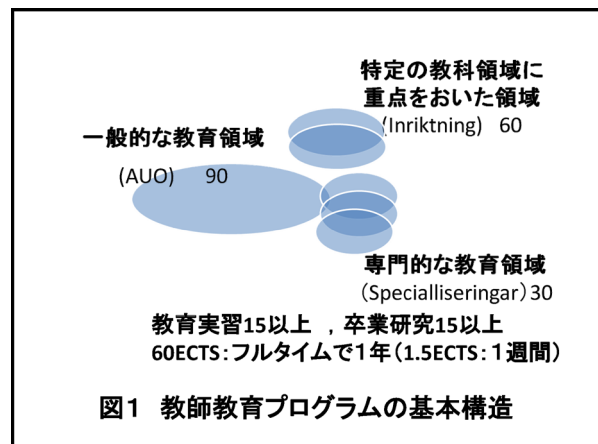
いてまずみておこう¹⁸⁾。教員資格と学位が統合され、それまで8つに分かれていた学位は、Lararexamenに統合された。

なお、免許取得のための単位数と履修期間は、ほとんど変化がないものであり、プレスクールと学童保育の教員コースが、30 ETCS増加されたのみであった。なお、特別支援教師とガイダンス・カウンセラーのコースは例外であった。

新しいプログラムは、共通の枠組みとして、これまで、「教科研究」と「実践的教育学」（「教育方法」、「教育学（教育科学）」、「実習」）に分断して構成されてきたプログラムを、次の3つのまとまりに統合し、教員資格に必要な単位数を示すものとされた。

- ① 一般的教育領域 (Allmant Utbildningsom rade, AUO) 60ポイント = 90 ECTS
- ② 特定の教科及び教科領域や主題に重点をおいた教育領域 (Inriktning) 40ポイント = 60 ECTS 以上
- ③ 専門化教育領域 (Specialiseringar) 20ポイント = 30 ECTS 以上

すなわち、教師教育プログラムの基本的な構造は、図1のようになる。



2000年の提案時は、ポイントで示されていたが、その後ボローニャ・システムへの移行に伴い、現在では1ポイント = 1.5 ECTS (The European Credit Transfer System) が採用されている。本稿では、混乱を避けるために、ECTSの数値に修正して(従来のポイントを1.5倍して) 記載することにする。加えて、ボローニャ・システムの導入に伴い、学位論文の要求や評価基準が後述するように変更されつつある。

新しい枠組みであるAUOは、教師に共通に必要な仕事の社会的基礎を学ぶ場として構想されたものである。具体的な内容は、教授—学習や、子ども・若者の発達・社会化、特別なニーズに関する教育などの、教育の専門職に必要な事柄と、それらの基にある基礎的価値や学際的で現代的テーマの学習から構成されている。AUOの設置については、検討過程において、教師

教育の出発点で、全ての教師にとって重要な課題について、異なる学校段階の教師を目指す学生たちがコースを越えて、異なる経験や見方を交流し、語り合う機会を全学生に提供すべきであることが論じられている¹⁹⁾。そして、語り合うなかで共通の範囲や限界を知ることが可能になること²⁰⁾、それらは「専門性としての教師のアイデンティティ形成」において意味をなすことが議論されていた。これらの改革の趣旨は、後述するリンシェーピング大学プログラム事例においてよりよく実現されているといえる。

AUOとInriktningには、少なくとも15 ECTSは学校(プレスクール～成人教育)における実践的な経験と結びつけて学ぶ活動(教育実習)に当てることが求められている。

それゆえ、学生が自分の研究と実践を方向づける領域として、特定の教科や主題に重点をおいて学ぶInriktningにおいては、教育実習で教える予定のもので、教師として働く際に対象とする子どもの年齢等に合う教科や主題でなければならないとされている。

しかしながら、Inriktningは、従来の教科研究よりも広く、5つの基礎的価値を重視し、それに関わる主題の研究や、あるいは特定の教科を選択する場合も、教科を超えた課題を教科のなかで意識し、従来の内容や方法を批判的に検討することが求められていた²¹⁾。

Specialiseringarは、学生が既に獲得した知識を深めたり、広げたり、新たなアプローチの仕方を獲得したりするものである。

AUOとSpecialiseringarには、15 ECTSの学位論文が含まれる。

なお、現在は、ポローニャ・システムへの移行に伴い、学位論文は、プレスクールの教員資格以外を目指す学生においては、AUOとSpecialiseringarの両方で各々作成することが求められている。

以上の枠組み設定の意味は、一つには、教育の専門職としての共通内容の設定にある。90 ECTS(1年半)のAUOが共通の教職基礎として重視され、教員としての専門性とそれに伴うアイデンティティの形成を可能にすると考えられた。また、教員資格の柔軟性が高まった。学生は、必要に応じ教科等の教育領域を追加履修し、専門領域を広げられる。

二つには、特定の教科や教科領域を学ぶ際にも、教育的視点が重視される点である。Inriktningは多くの場合、1教科につき60 ECTS(1週間のフルタイムの学習を1年間)を単位として履修されるが、履修内容には教科の専門教育とともに、教科における子どもの学習、教育方法、教育実習(10ポイント=15 ECTS)などが含まれ、1年間を通して、それらが関連づけられながら学ばれる。これには、英語や数学などの伝統的な教科だけでなく、環境や多民族などの学際的なテーマとその教育に関する科目も該当する。

三つには、専門性の深め方を学生が選択できる点である。Specialiseringarは、さまざまな履修方法が認められており、学生はInriktningで選択した教科をさらに専門的に深めたり、別の教科の内容や教育方法を履修して専門を広げたりする。また、国際化、アルコール・薬物・タバコ、性など、教育や子どもに関する特定のテーマについて学んでもよいとされている。これは、卒業後の現職教育や大学院教育におけるテーマ設定において重要であるとされており、AUOとともに、教師が研究しつつ実践していく、連続した研究過程のなかに身をおき、反省的实践家になることを可能にするしくみとして考えられたものといえる。

四つには、上記のこととも関わり、学生は、自分で研究課題を獲得でき、大学院教育や現職教育につなげることができる。

五つには、教育現場に身をおいて、理論と実践をつなげる教育実習が、AUOとInriktningに設定され、研究的に行われる可能性が高い点である。例えば、AUO Iでは、フィールド調査として、子どもたちの活動がジェンダーの視点で観察・分析されたり、必要であればジェンダー平等であることが実感できる活動を実施して、観察したりすることになっている²²⁾。

しかし、これらの実現のために、さらなる課題も指摘されていた。例えば、「教科研究」については、伝統的な教科の内容や背景学問に縛られることなく、研究する必要がある。教育実習においても、教科内容とされていることや教授行為の意味とともに、限界や課題が分析され、実践の反省的見方こそが獲得されること、特に方法の道具主義からの脱却が課題とされていた²³⁾。

2) 教員資格と履修期間

実際の教師教育プログラムは、先の3つのパートを組み合わせて、つまりAUOとInriktningにSpecialiseringarを加えて、教員資格に必要なポイントを取得することになる。教員資格に必要なポイント、すなわち履修期間は、以下のように設定された²⁴⁾。教員資格が大学の卒業要件となる。

- ①プレスクール、就学前クラス(0年生)、基礎学校(1～7年生)、就学年齢の子どもの学童保育、母国語教育 …210 ECTS(3年半)
- ②基礎学校(4～9年生) …270 ECTS(4年半)
- ③高等学校、成人教育 …270～330 ECTS(4年半～5年半)
- ④高等学校の職業に関するプログラムの教員 …180 ECTS(3年)

学生は、目指す教員資格により、180～330 ECTSを履修することになる。但し、母国語教育、スウェーデン語、社会科の履修については別途規定があり、ECTS数が増加する。ポイント数は2000年以前とほぼ同じ

で、プレスクールと学童保育が30 ECTS増加した。

こうして、学生は、統合と分化のカリキュラムを経験していくことになる。

なお、InriktningとSpecialiseringarを通して、1教科だけを専門的に履修することも可能だが、現在は高等学校の教員も含め、2教科以上を履修することが求められている(1教科につき最低30 ECTS)。但し、基礎学校の教員の場合も3~4教科までしか履修しない。①②③のコースで学生が実際にどのようにAUOとInriktning, Specialiseringarの3つのパートを履修していくのかについては、後述する大学のカリキュラム事例のところ具体的に示すこととする。

3) 提示された取り組むべき課題

なお、法案には、プログラムの枠組みとともに、特別に取り組むべき課題として、下記が掲げられていた²⁵⁾。一つは、特別なニーズに関する教育の強化である。AUOに含め、InriktningとSpecialiseringarにも特別なニーズに関する科目を設定できる。二つ目は、将来、教育の専門職に就く教育実習生に対し、ジェンダー問題の重要性への認識を獲得できるようにする。大学は、AUOでジェンダー問題を取り上げ、教育実習で教育実習生が子どもとともに、ジェンダー平等な仕事の経験ができるよう注意を払わなければならないとされた。三つ目は、マスメディアとITに関する教育の開発を促進することである。

4) 大学評価パネルと教員養成の評価

教師教育を実施する大学は、高等教育庁が任命した「外部評価パネル」による評価を受けなければならない²⁶⁾。教師教育に関する大学評価は、2005~2006年度、2007~2008年度に実施されていた。評価要素は、「教員のコンピテンス、学生一人当たりの1週間の授業時間数、授業の形式、シラバスの構造と教科書、教育環境、学生のどのような影響力を引き出しているか、男女平等の考え方が反映されているか、国際化の度合い」であり、最も重視されたのは関連研究が行われているかどうかであったという。これらの項目について、外部の専門家数名に大学生代表を加えた「外部評価パネル」が編成され、評価された。2009年3月時点で、教師教育は26大学で実施されており、26大学を約40人のパネリストが評価する。

2005~6年の評価では、教師教育を実施しているほぼ全大学に問題があり、警告が出せなかったという。2007~8年度評価では約4割の大学が、「授業内容の学術的根拠の欠如」が指摘され、年度末までに、改善案を提出しなければならないということであった。大学評価では、AUO Iに対して、後期中等教育の教員志望の学生から、初等と前期中等教育の教員志望の学生と一緒に学ぶことについて、不満が出されているという

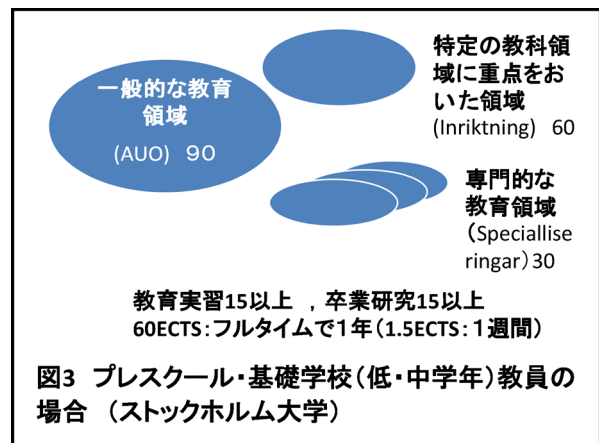
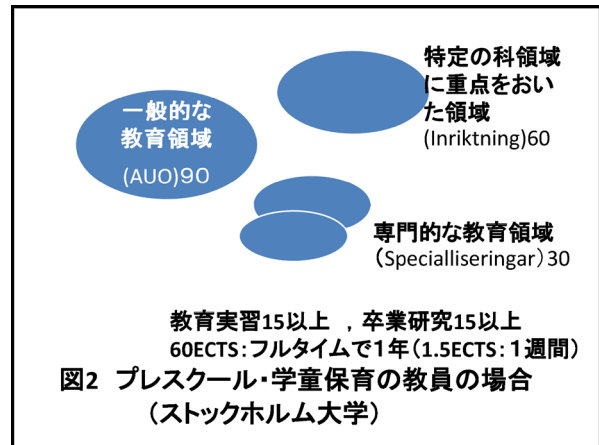
指摘もあった。

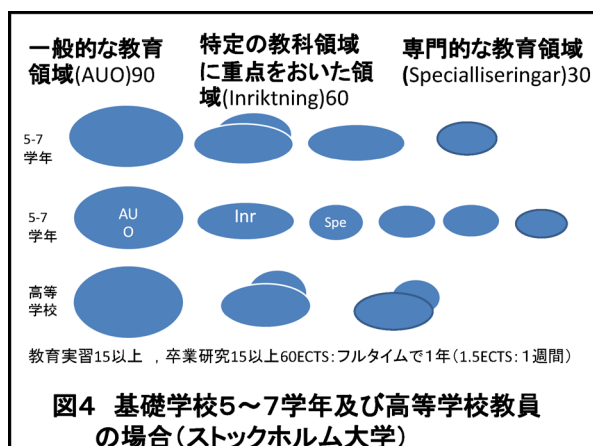
4. 大学の教師教育プログラム事例の検討

各大学では、新しい枠組みに基づき、具体的なプログラムを実施しており、AUOの設定の仕方や内容は、大学によりかなり異なっている。今回調査を行ったストックホルム大学(元ストックホルム教育大学)のコース設定は、2006年時点においても、リンシェーピング大学やボロース大学とは異なる傾向にあったが、今回(2009年)の調査で確認したプログラムは、AUOの共通履修という点で、違いを一層鮮明にするものになっていた。ここでは、AUOを共通履修するリンシェーピング大学の例に対して、教科や学校段階における違いと特徴を重視して別履修を設定したストックホルム大学の例(2009年時)を検討しておきたい²⁷⁾。

1) 事例 — スtockホルム教育大学の場合

ストックホルム教育大学は、政治的決断により、2008年1月にストックホルム大学に統合された。2006年の調査時において、学生の選択に委ねる部分の多い多彩なプログラムの提供が目指されていたが、まだ明確にでない部分もあった。2009年に入手したいくつかのシラバスを参考に特徴をみてみたい。





ストックホルム大学では、図2～4に示すように、プレスクールと学童保育(3年半)、プレスクールと基礎学校(F-7学年)(4年)、基礎学校(5～7学年)及び高等学校(4年半)の教員資格を取得するコースが設定されている。

図2～4からわかるように、教員資格により、取得すべきブロックの単位数(履修期間)が決められている。各コースで、学生は自分の関心により、重点をおく教科やテーマと、深め方/広げ方を決定する。そのため、2009年度には43のプログラムが用意されていた。

図2のAUOでは、学習、指導、子どもの社会化、デモクラシーに関することが扱われる。プレスクールの教員養成の場合、Inriktningでは、幼児の学習過程の研究や、学習環境を組織する方法が扱われる。学童保育の教員養成の場合は、リーダーシップ、子どもや若者の社会的発達とアイデンティティ形成に関する研究が扱われる。

図3と4のInriktningでは、教科理論や教科カリキュラム研究、教科の位置に関する内容が扱われることになっている。

AUOのうち60 ECTSは、多くのプログラムでは、1学期と、4～6学期に置かれている。残りの30 ECTSは、カリキュラムの最終段階7～10学期に置かれている。

2008-9年度シラバスをみると、その特徴の1つは、AUOが他コース学生と共に一斉に学習する45 ECTSと、コース内の学生だけで学習する30 ECTS、卒業研究15 ECTSから構成されている点にある。

AUO Iは、他コースと一緒に学習する教授学(P共)7.5 ECTSと教育方法学(D共)7.5 ECTS(いずれもVFU 1.5 ECTSを含む)と、専攻コース別に、つまり教科や目指す教師の学校段階別に学習する15 ECTSからなる。別に学習するAUOは、コースの教科やテーマにより独自の内容で構成されている。

資料1～4のシラバスの構成をみると、AUO Iの別コースでは、別学であるというだけでなく、基礎学校(F-6)の場合、「学校のなかの数学と数学の教師について」といったように、取得したい教員資格の学校段階

資料1.F-6(240)の場合 (スウェーデン語)

- ① AUO1(スウェーデン語と教師・別、+D共V1+P共V1)
- ② Inriktning(スウェーデン語V6, D8.5)
- ③ Inriktning(スウェーデン語V9, D5)
- ④ 適切なもの(Specialiseringar)
- ⑤ 適切なもの(Specialiseringar) + AUO2・共
- ⑥ AUO2・別 + 卒業研究(AUO)
- ⑦ 適切なもの(Specialiseringar) + AUO3
- ⑧ 総合(スウェーデン語)+ 卒業研究(Inriktning)

V:教育実習, D:教育方法(カリキュラム研究や方法), P:教育学, 共:全コースで学習, 別:自コース内で学校段階別に学習, ①～⑧:学期

資料2.F-6(240)の場合(数学)

- ①AUO1(数学と教師・別+D共V1+P共V1)
- ②Inriktning(数学と国語と音楽と評価 V3)
- ③Inriktning(統計と幾何と国語V3, 問題解決V3)
- ④AUO2 + 卒業研究
- ⑤⑥ Specialiseringar
- ⑦評価と指導案 + AUO3
- ⑧総合実習(数学と英語)(V10.5) + 卒業研究

V:教育実習, D:教育方法(カリキュラム研究や方法), P:教育学, 共:全コースで学習, 別:自コース内で学校段階別に学習, ①～⑧:学期

資料3.F-6(240)の場合(自然科学)

- ①AUO1(自然科学と教師の仕事の紹介V3 +D共V1+P共V1)
- ②Inriktning(F-6のための自然科学 V4.5)
- ③Inriktning(言語発達V3, F-6の自然科学とプラン)
- ④AUO2 + 卒業研究
- ⑤⑥ Specialiseringar
- ⑦F-6の自然科学と評価V3 + AUO3
- ⑧総合(V9) + 卒業研究

V:教育実習, D:教育方法(カリキュラム研究や方法), P:教育学, 共:全コースで学習, 別:自コース内で学校段階別に学習, ①～⑧:学期

資料4.基礎学校5-9と高等学校(270) の場合(英語)

- ①AUO1(英語:学級経営と英語の読み書き1 +D共V1+P共V1)
- ②Inriktning(英語1 V3, D1.5)
- ③Inriktning(英語2 V9, D6)
- ④AUO2:共・別(英語の読み書き2と評価)V4.5
- ⑤ Inriktning(英語3)
- ⑥⑦⑧Specialiseringar
- ⑨ AUO3・共 + 卒業研究(AUO)

V:教育実習, D:教育方法学(カリキュラム研究や方法), P:教育学, 共:全コースで学習, 別:自コース内で学校段階別に学習, ①～⑧:学期

と密接に関わるテーマ設定になっている。加えて、高等学校の英語の場合は、「英語の読み書き1」といったタイトルになっており、教科内容に重点が置かれていることがわかる。これらの別コース設定は、先述した学校段階の異なる教師を目指す者たちが一同に会して議論するという、教師教育改革当初のねらいとは異なる方向に向かうものであり、先に述べた一同に会して行われる授業への批判を踏まえた改善の結果と推察される。

AUO IIは、子ども・若者の発達と特別なニーズに関する教育を理論的に学び、教育学の視点を獲得することが目指される15 ECTSと、卒業研究15 ECTS又はプログラム別に学習する15 ECTSからなる。後者の内容は、コースの教科やテーマにより異なるが、レッスンプランや評価に関する内容が多い。

AUO IIIは、教育の専門性の向上を目指すもので、基礎学校(F-6)の場合は、総合実習15 ECTSが含まれていることが多い。

InriktningとSpecialiseringは、「デザイン、創作、工芸」、「健康、ライフスタイル、身体形成」、「自然、人間、環境」、「教育学、倫理学、心理学」、「社会、文化、政治」、「言語、メディア、コミュニケーション」の6つから選択される。ストックホルム大学では、Inriktningの内容もSpecialiseringの選択の仕方(Fördjupning(深める)、Breddning(広げる))もコース/科目により多様である。

ストックホルム大学のコース内容を見ると、AUOについて別学が設定されるだけでなく、学習内容が教科専門や学校段階を意識した独自のものになっていたり、学習内容の設定位置も多様であったりすることがわかる。

しかしながら、AUO Iで異なるコースの学生が共同で学ぶことへの批判は、学習の実施形態の違いとともに検討する必要がある。2006年に調査したリンシェーピング大学の事例からその点を考えておこう。

2) 事例 —リンシェーピング大学の場合

リンシェーピング大学のAUOの配置と構成や学習方法は、ストックホルム大学と対照的である²⁸⁾。

リンシェーピング大学では、第1学年(1・2学期)に、一般的教育領域(AUO)の学習が共通に60 ECTS位置づけられている。

内容は、教育学的な活動が30 ECTS(「学校を検討する視点—伝統、概念、学校の現実」、「認識を育てる、アイデンティティ、学習」など)と、学際的なテーマに関する学習が30 ECTS(コミュニケーション、自然科学、環境、技術、芸術、ことばなどのテーマから選択)である。

AUOの学習は、チューター制をとり、全学生約400名が、約13グループに分かれて、全体講義とグループ

学習が行われる。

リンシェーピング大学の例は、教師としてのアイデンティティ形成や将来の学校現場での共同のために、さまざまな教員を志向する学生が一同に会し、意見や教育経験を交流することを重視したものといえる。他方で、ストックホルム大学の例は、高等学校教員をめざす学生からのAUO Iが簡単すぎるという批判や、あるいは早く教科内容を学びたいという希望によるものといえる。こうした批判の声は「大学評価」の場にも挙げられていたが、リンシェーピング大学の場合をみると、学習の組織や形式、扱うテーマに左右されると考えられ、単純に批判されるべきではないと考えられる。

なお、リンシェーピング大学では、第2学年から、InriktningやSpecialiseringを学ぶ。これはいろいろな教科やテーマを混成して学ぶ場合と、焦点化して学ぶ場合を学生が選択できるようになっている。残りのAUO(30 ECTS)は、カリキュラムの最終段階にあたる7~9学期)に位置づけられている。内容は、学校のいじめや不平等などの問題に対応する危機管理に関するものと、教師のリーダーシップの開発など「教師と教師の仕事」に関する専門的な学習と、教育学の視点からの卒業論文の作成からなる。

Inriktning及びSpecialiseringは、スウェーデン語、英語、社会、地理、歴史、宗教、社会科学のテーマ、生物学、化学、物理、自然科学のテーマ、数学、技術、情報学、音楽、スロイド、哲学など、20以上の科目から選択する。学生の選択により卒業(修了)までに2~4教科を学習する。

以上の事例からわかるように、プログラムの構成、内容・方法は大学により異なっており、実施方法などを含めたカリキュラム事例としての検討が必要である。ストックホルム大学のように、別々に自コース内の学習を取り入れていくことは、より教科内容と関連させて、教育学や教育方法学、特に子どもの発達、教師のアイデンティティを研究できる可能性を示している。しかしながら、それは多様なコースの学習者との協同学習のなかでも実現可能かもしれない、むしろ学校段階や、教科間の越境的検討を可能にする道を閉じていくものであるともいえる。

そこには、教育職能の「専門性」や「高度化」のとらえ方の違いが予想される。今後、さらにコース内容を具体的に検討してみる必要がある。

なお、いずれの場合も、下記の意義と課題が見いだせる。

第一に、教育実習が学習テーマごとに組み込まれており、研究的に教育現場を観察したり、新しい理論に基づき子どもに働きかけたり、授業を試みたりする機会として位置づけられている点である。これは、反省的考察のために重要であるといえよう。

第二に、いたるところに教育学の視点や教科教育方法が組み込まれている点である。

第三に、教科研究と教育実践学の融合が促されており、教科研究において、教育学や多文化主義／ジェンダーなどの視点から、既存の内容が批判的に考察される可能性が期待できる。方法についても同様である。

他方で、教育実習や教科研究のあり方が、各授業で検討されていく必要もある。

5. 教師教育のその後の動向と課題

近年、スウェーデンでは、教師教育に関わる大きな動きがあった。

1990年代に「目標管理」型評価が導入され、地方分権化のなかで、教師教育を通して、学校教育への影響力を国家が持つことが期待された。にもかかわらず、冒頭で述べたように、2006年の政権交代により、「価値」と「民主主義」よりも、「競争」「知識」「規範」を重視する教育改革が進められつつある²⁹⁾。例えば、第7学年までは禁止されていた成績評価を低学年から記述式で導入することや、ナショナル・テストを第3学年から導入することなどが提言され、初等中等教育のナショナル・カリキュラムにもとづくシラバスの改訂が進められた。連動して、教師教育についても、教科専門内容を重視する、ある意味で復古的改革案になりかねないことが指摘されてきた。国家が教師教育の目標を決定し、大学評価を行うことが教育にもたらす影響ははかりしれず、混乱と課題をつきつけているといえる。

註

- 1) Kallós, Daniel (1999) Recent Changes in Swedish Teacher Education, *TNTEE Publications* Volume 2, Nr 2, pp. 165–174 (<http://tntee.umu.se/publications/v2n2/pdf/18Sweden.pdf>).
- 2) 澤野由起子 (2007a) 「スウェーデンの学校教育と児童生徒の資質・能力」『諸外国における学校教育と児童生徒の資質・能力』(平成18年度調査研究等特別推進経費調査研究報告書；初等中等教育-001；研究代表者：国立教育政策研究所・山根徹夫)，pp. 139–146並びに澤野由起子 (2007b) 「スウェーデン」平成18年度文部科学省委託調査研究『諸外国の教員給与に関する調査研究報告書』pp. 98–224, 2007。
- 3) 林寛平 (2009) 「スウェーデン：社会統合か社会分離か—学力論議に揺れる政治と社会—」佐藤学・澤野由起子・北村友人編『揺れる世界の学力マップ』明石書店，pp. 100–118。
- 4) Riksdagen (2000), *En fornyad lararutbildning* (A newsystem of teacher education), Regeringens proposition 1999/2000: 135.
- 5) SWEDEN. MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE (n.d.) (2000), *Factsheet: A New System of Teacher Education*. 並びに Kallós, Daniel (2003), *Teachers and Teacher Education in Sweden: Recent developments*, Paper presented at the International Meeting “La formazione iniziale degli insegnanti in Europa. Percorsi attuali e futuri”, organized by C.I.R.E. (Centro Interdi-

- partimentale di Richeche Educative), Università di Bologna, 24 January, 2003, pp. 1–11.
- 6) 橋本尚美 (2006) 「スウェーデンの教師教育の改革動向—2000年改革を中心に—」『愛知教育大学家政教育講座研究紀要』第37号，pp. 71–77。
 - 7) Utbildningsdepartementet (1994 a), *1994 ars laroplan for det obligatoriska skolasystemet, forskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94* (Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure-time centre), Stockholm: Fritze.
 - 8) Utbildningsdepartementet (1994 b), *1994 ars laroplan for de frivilliga skolformerna, Lpf 94* (Curriculum for the non-compulsory school system), Stockholm: Fritze.
 - 9) Utbildningsdepartementet (1998), *Laroplan for forskolan, Lpfo 98* (Curriculum for the pre-school), Stockholm: Fritze.
 - 10) 就学前教育から成人教育までの教育制度には、高等教育や、成人教育(民衆教育)としての国民大学(folkhogskolan)も含まれるが、国民大学は今回の教師教育改革の対象となっていないため言及しない。また、Lpf 94には、成人(20歳を過ぎた者)に対する公的教育であるコムブックス(Komvux, 地方自治体が行う)、学習障害の成人のための教育(Sarvux)、移民のためのスウェーデン語教育(SFI)のカリキュラムも含まれる。また、高等学校には、建築や介護・ケアなど職業に関するプログラムや、社会科学や自然科学など進学に関するプログラムなど、17のプログラムがあり、生徒は8つの共通科目(英語、社会、数学など)と、選択したプログラムにより専門科目を学ぶ。プログラムに関係なく、進学が可能である(橋本2006, pp. 71–72)。
 - 11) Utbildningsdepartementet (1994 a), *Lpo 94*, op. cit., p. 3.
 - 12) この点については、下記を参照されたい。山田綾・橋本尚美 (2006) 「スウェーデンにおける教師教育とジェンダーに関する取り組み」愛知教育大学ジェンダーとカリキュラム研究グループ編、2004～2005年度愛知教育大学重点教育研究費研究成果報告書『男女共同参画実現のための高等教育のカリキュラム開発及び学習・研究環境の整備プランの検討』pp. 44～45。
 - 13) Kallós, Daniel (1999), op. cit., pp. 165–169.
 - 14) *Ibid.*, pp. 168–169.
 - 15) 1977年の高等教育法により、教育学校が高等教育機関としての教育大学になり、教員養成は大学(universitetet)、ユニバーシティ・カレッジ(hogskolan)、教育大学(lararhagskolan)など高等教育機関で行われることになった(橋本尚美2006, p. 72)。なお、2008年に唯一の教育大学であるストックホルム教育大学は、国家の決定により、ストックホルム大学に統合された。
 - 16) Kallós, Daniel (2003), op. cit., p. 7.
 - 17) 前掲、橋本 (2006), p. 73。
 - 18) これについては、① National Agency for Higher Education (Hogskoleverket) (2001), *Teacher education in Sweden before and after 2000*, Stockholm, ② 前掲橋本 (2006), ③ Regeringens proposition 1999/2000: 135, pp. 21–22, ④ Factsheet: A New System of Teacher Education, ⑤ スtockホルム大学の資料などを参考にした。
 - 19) Kallós, Daniel (1999), op. cit., p. 171.
 - 20) Kallós, Daniel (2003), op. cit., pp. 4–5.
 - 21) *Ibid.*, p. 8.
 - 22) Regeringens proposition 1999/2000: 135, op. cit., pp. 20–21
 - 23) Kallós, Daniel (2003), op. cit., pp. 9–10
 - 24) これについては、National Agency for Higher Education (2001)

及び前掲 橋本 (2006), ストックホルム大学の資料などを参考にした。

- 25) Regeringens proposition 1999/2000: 135, op. cit., pp. 56–69.
- 26) 「大学評価パネル」については, 高等教育庁のインタビュー調査によりまとめた。
- 27) ストックホルム大学の教師教育プログラムについては, 2009年のインタビュー調査で入手した関連資料とシラバスにより執筆した。
- 28) 前掲, 山田・橋本 (2006), p. 49。なお, リンシェーピン大学の教師教育プログラムについては, 2006年の調査時の資料に加えて, 2009年時点の大学のホームページに掲載されている教師教育プログラムに関するシラバスを参考にした。

〈附記〉

本研究は, 平成19～21年度科学研究費補助金基盤研究(B)「教育職能の形成と高度化に関する研究」(課題番号: 18330913, 研究代表: 松岡重信・広島大学)の助成を受けて行ったものである。