

スウェーデンにおける教員養成改革
—イェーテボリ大学の教員養成課程の検討を中心に—

是永かな子

(高知大学教育学部障害児教育学研究室)

The teacher training reform in Sweden ;
The examination of teacher training course
of the Gothenburg university.

Kanako KORENAGA

(Laboratory of Education for children with disabilities, Faculty of Education)

Abstract:

In this paper clarified nowadays situation of the teacher training reform of Sweden at the university. Then, features of the teacher training were clarified. The research analyzed in the following points. First, the subject composition in the teacher training course, in the second the relation of theory subject and practical training subject in the teacher training course, in the third practical training subject execution system were analyzed.

In 1999 the teacher training of Sweden was formed at the content which raised the basic capacity as a teacher. The concrete strategy for the sake was the contrivance of the composition of common subject and special subject in the university. And, an interlock of theory subject and practical training subject, the improvement of practical training guidance system between universities and local schools, and the administration.

Keywords: Teacher Training Reform, Practical Training Subject, Practical Training Guidance System

I. はじめに

1990年代に入り、スウェーデンでは知識社会に対応するために教員養成改革に着手した¹。具体的には、1997年に教員養成検討委員会(1997 år Lärarutbildningskommittén)を設置し、1999年に報告書(SOU 1999:63)を出した²。報告書を受けて、関係当局への諮問(remiss)や政府による提案(Prop. 1999/2000:135)が行われ、2001年から高等教育庁(Högskoleverket)の指導のもと、各大学において新しい教育課程での教員養成が行われることになった。新たな教員養成課程実施をふまえて、2001年から2006年の成果が再検討される予定である³。

これらの動向を念頭に本稿では、スウェーデンの大学における教員養成改革の実施状況を明らかにすることおよびその特徴を分析することを目的とする。とくに以下の点に着目して分析する。第一に、教員養成課程における科目構成、第二に、教員養成課程における理論科目と実習科目の関連、第三に、実習科目実施体制についてである。

II. 教員養成課程における科目構成

スウェーデンの大学における教員養成は、最低120ポイント(40ポイントが1年)の単位取得を課し、専門性に応じて必要なポイントを付加的に履修する。そのため免許の種類に応じて、120, 140, 160, 180, 200, 220ポイントの養成課程があるが、ここでは、120ポイント課程の科目構成について説明する。

第1表 スウェーデンにおける教員養成科目の構成

構成科目	共通科目	方向性を定める科目	専門科目
ポイント数	60ポイント	40ポイント	20ポイント

出典：Prop. 1999/2000:135, s. 12.

科目は共通科目、(専攻を意識した)方向性を定める科目、専門科目によって構成されている。60ポイントを履修する共通科目の内、10ポイントは活動に基づいた学習である⁴。活動に基づいた学習とは、各種学校における実習を意味しており、実習に関しては後述する。

具体的な内容は各大学で異なるため、本稿ではイエーテボリ大学(Göteborg universitet)の例に着目して記述する。イエーテボリ大学の共通科目は第2表に示すように、大別して2つの領域がある。

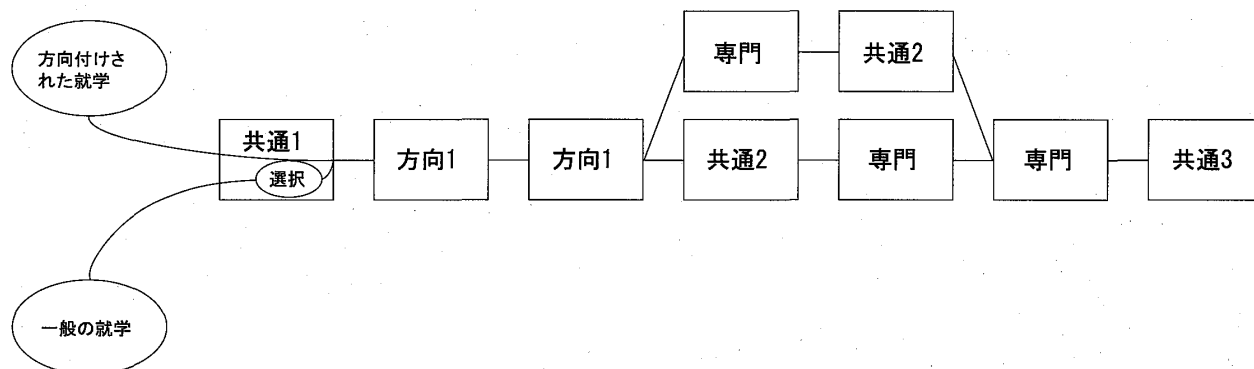
第2表 共通科目の内容

ポイント数	60ポイント(1,5年)
内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ 中心となる領域 <ul style="list-style-type: none"> － 学習と教授 － 社会科, 文化的な事項と社会 － 社会的課題, 民主主義と社会の価値観 ・ 学際的な領域 <ul style="list-style-type: none"> － 人間の存在と私たちの生き方のための条件に対する多様な見解 － いくつかの課題における関連事項と方法

出典：イエーテボリ大学におけるインタビュー時(2006年8月18日)提供資料。

一つは学習、教授、社会化、文化、社会、民主主義、基礎的価値などの内容を包括する領域である。もう一つは学際的な領域であり、これは教育活動において、内容を選択したり組織化したりするための基礎を培う科目として位置づいている⁵。また同時に、他の教員と協働するための視点を与えることを意図している科目である⁶。イエーテボリ大学では60ポイントの内30ポイントが学際的な領域の学習とされている⁷。

共通科目、方向性を定める科目、専門科目の具体的な履修モデルを以下に示す。



第1図 履修モデル I (140ポイント)

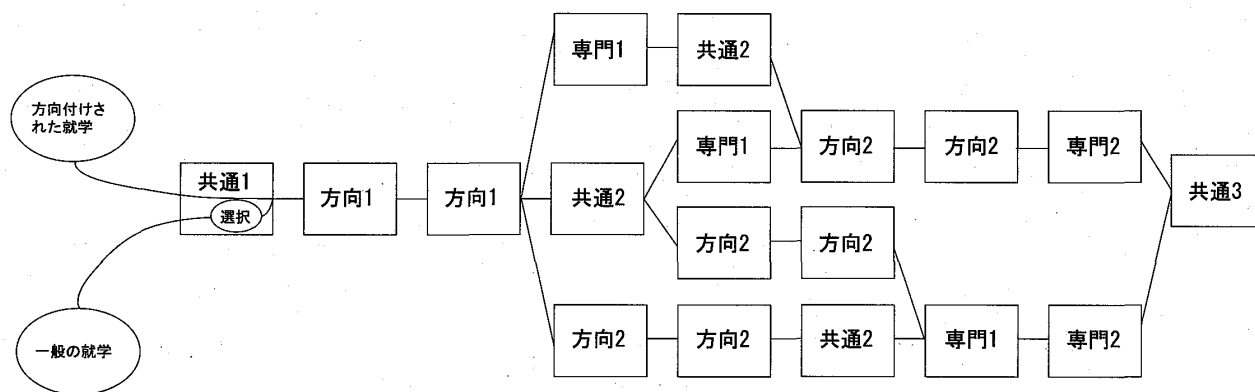
出典：イエーテボリ大学におけるインタビュー時(2006年8月18日)提供資料。

註：1つの枠は20ポイント(半年)を示す。

「共通1」は第一の共通科目、「共通2」は第二の共通科目、「共通3」は第三の共通科目を示す。

「方向1」は方向性を定める科目の第一の選択科目を示す。

「専門」は専門科目を示しており、方向性を定める科目と関連させて選択する。



第2図 履修モデル II (180ポイント)

出典：イエーテボリ大学におけるインタビュー時(2006年8月18日)提供資料。

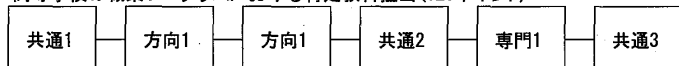
註：1つの枠は20ポイント(半年)を示す。

「共通1」は第一の共通科目、「共通2」は第二の共通科目、「共通3」は第三の共通科目を示す。

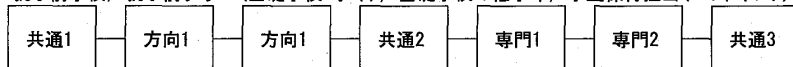
「方向1」は方向性を定める科目の第一の選択科目、「方向2」は第二の選択科目を示す。

「専門1」は専門科目の第一選択科目、「専門2」は第二の選択科目を示しており、第二は第一の科目と連続している。

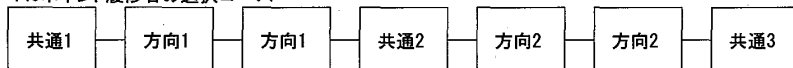
高等学校の職業プログラムにおける特定教科担当(120ポイント)



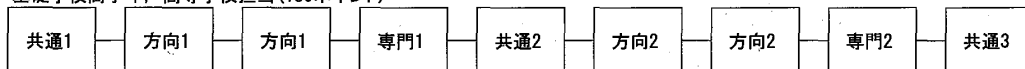
就学前学校, 就学前クラス(基礎学校0学年), 基礎学校の低学年, 学童保育担当(140ポイント)



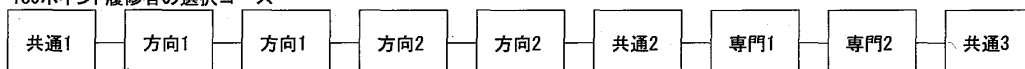
140ポイント履修者の選択コース



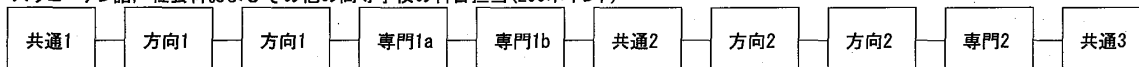
基礎学校高学年, 高等学校担当(180ポイント)



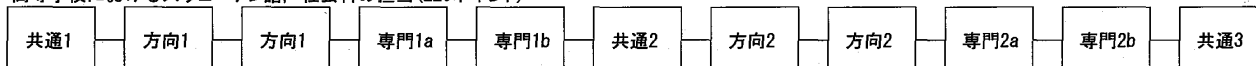
180ポイント履修者の選択コース



スウェーデン語, 社会科およびその他の高等学校の科目担当(200ポイント)



高等学校におけるスウェーデン語, 社会科の担当(220ポイント)



第3図 免許種別履修モデル

出典：Göteborg universitet(2006)Lärarprogrammet 2006-2007. s. 6.

註：1つの枠は20ポイント(半年)を示す。

「共通1」は第一の共通科目, 「共通2」は第二の共通科目, 「共通3」は第三の共通科目を示す。

「方向1」は方向性を定める科目の第一の選択科目, 「方向2」は第二の選択科目を示す。

「専門1」は専門科目の第一の選択科目, 「専門2」は第二の選択科目を示しており, 「a.b」は同一科目の基礎と応用を示す。

第1図, 第2図, 第3図に示すように, 共通科目は教員養成課程の導入期, 中間期, 統括期に設定されている。共通科目は, 教員として知識を鍛え, 培った知識を確認する内容を含む科目内容である⁸。

第3表に示されるような方向性を定める科目は, 最低40ポイント履修することとされている。方向性を定める科目の内, 少なくとも10ポイントは活動に基づいた学習である⁹。方向性を定める科目は, 学生が就職を希望する学校種や将来教授対象とするであろう児童・生徒の発達段階などを考慮して選択される¹⁰。第3図に示すように, 180ポイント以上の履修の場合は方向性を定める科目の履修ポイントが増加する¹¹。

第3表 方向性を定める科目

ポイント数	最低40ポイント
内容	<ul style="list-style-type: none"> ・新しい学校の課題および伝統的な学校の課題 ・新しい学問の課題および伝統的な学問の課題 ・学際的な学習および主題に限定した学習 ・適性分野

出典：イエーテボリ大学におけるインタビュー時(2006年8月18日)提供資料。

方向性を定める科目は新しい内容と伝統的な内容、学際的学習と専門的学習の組み合わせである。詳細な科目は第4表に示す。

第4表 方向性を定める科目と該当学校種および学年

方向性を定める科目	関連する学校機関																		
	就学前学校				就学前学級・学童保育	基礎学校(9年制の義務教育学校)									高等学校				
	1	2	3	4		1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3		
子どもと余暇の知識																	○	○	○
子どもと若者の発達の条件、学習と発達	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			
絵画と造形	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△	△		
生物										○	○	○	○	○	○	○	○	○	
英語										○	○	○	○	○	○	○	○	○	
ピックアップから現在(基礎学校と高等学校のための物理)										△	○	○	○	○	○	○	○	○	
地理										△	△	△	△	○	○	○	○	○	
家庭科と消費知識										△	○	○	○	○	○				
歴史										△	○	○	○	○	○	○	○	○	
運動と健康			△	△	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
化学										△	○	○	○	○	○	○	○	○	
古典語(ラテン語)																	○	○	
児童期の文学と言語	○	○	○	○	○	○	○	△	△										
知識と想像力	○	○	○	○	○	○	○												
学習、教授とIT	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
算数										△	○	○	○	○	○	○	○	○	
児童期の算数と児童科学	△	△	△	△	○	○	○	○	○	△	△								
メディア知識										△	△	△	○	○	○	○	○	○	
現代語(フランス語、スペイン語、ドイツ語)										△	△	△	○	○	○	○	○	○	
音楽									△	△	△	○	○	○	○	○	○	○	
児童期の人間、自然、社会	○	○	○	○	○	○	○	○	○										
子どもの世界の自然と算数	○	○	○	○	○	○	○	△	△	△									
グローバルなそしてローカルな視点における自然と社会										△	○	○	○	○	△	△			
教員のための自然科学														○	○	○	○	○	
宗教										△	△	○	○	○	○	○	○	○	
社会科										△	△	△	△	○	○	○	○	○	
社会科教育	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△	△	△	
児童期の創造活動	○	○	○	○	○	○	○	△	△										
手工									○	○	○	○	○	○	○	○	△		
子ども、青少年、成人の社会的認知的発達(特別教育学)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△	△	
スウェーデン語										○	○	○	○	○	○	○	○	○	
児童期のスウェーデン語					○	○	○	○	○	○	○								
外国語としてのスウェーデン語									○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
技術とデザイン										△	○	○	○	○	○	○	○	○	
福祉とケア																	○	○	

出典：Göteborg universitet(2006)Läroprogrammet 2006-2007. s.13.

註：関連する学年○，多少関連する学年△

専門科目は、第1表に示されるように最低20ポイント履修する。専門科目の履修では、自分の専門分野に対して知識を深め、知識の幅を広げ、すでに獲得した教授方法を増補する能力を獲得する

よう努めることとされている¹²。ただし第3図に示されるように就学前学校、就学前学級(基礎学校0学年)、基礎学校の低学年、学童保育担当(140ポイント)の免許種では、専門科目は方向性を定める科目に代替可能である。

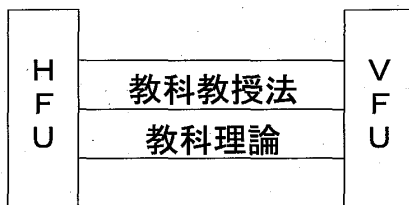
これらの内容構成を基礎として、教員養成が行われる。

教員養成課程では、第1図、第2図、第3図に示されるように、共通科目60ポイントを3回に分けて履修させることや共通科目と方向性を定める科目および専門科目を交互に履修する形態をとること、活動に基づいた学習を共通科目と方向性を定める科目において10ポイントずつ履修させることなどが特徴的である。

教員養成課程のポイントは研究課程の基礎単位にも該当する¹³。また、その他に10ポイントの卒業活動(論文)が課せられている¹⁴。

Ⅲ. 教員養成課程における理論科目と実習科目の関連

教員養成の目標は高等学校法第1条9号¹⁵に示されており、高等学校令¹⁶に教員資格に該当する教育内容が規定されている。教員養成課程の履修科目は、理論科目(Högskoleförlagd utbildningen:HFU, 以下HFUとする)と実習科目(Verksamhetsförlagd utbildning:VFU, 以下VFUとする)から構成されている¹⁷。VFUは1999年の委員会提案で示された新たな内容であり、学校活動と連携しつつ、大学教育において発展させるべき科目であるとされている¹⁸。スウェーデンの大学には附属校圏が存在しないため、実習は地域の学校で行われる。ゆえに地域の学校と大学のいっそうの連携が必要とされているのである。



第4図 イェーテボリ大学における教員養成の構造図

出典：イェーテボリ大学におけるインタビュー時(2006年8月18日)提供資料。

教員養成では、教科教授法と教科理論によってHFUとVFUをつなぐことを意図している。VFUはHFUと連携する必要がある。教科教授法などでは評価も包括して行う可能性がある。VFUとして実習が位置づいており、VFUの形態は3つある。第一に観察者として、第二に参加者として、第三に実践者として実習に臨む¹⁹。VFUの実施体制については後述する。

VFUの評価は、①教育的活動、②リーダーシップとメンバーシップ、③知識に基づいた活動、④科学的態度の4つの観点で行われる。学生はVFUにおいて、授業研究のみならず保護者との話し合いや、問題解決、教育的対応、価値判断を伴う問題、チームとしての教員の仕事、特別教育の課題、読字と書字における子どもの発達などについて学ぶ²⁰。

VFUは1週間が1ポイントである²¹。共通科目と方向性を定める科目においてそれぞれ10ポイントが活動に基づいた学習と規定されているため、最低3年の内20週間のVFUが義務付けられていることになる。

VFUの内容に関しては「学校に位置づいた学習」として、以下の方針が示されている。

第5表 VFUの方針

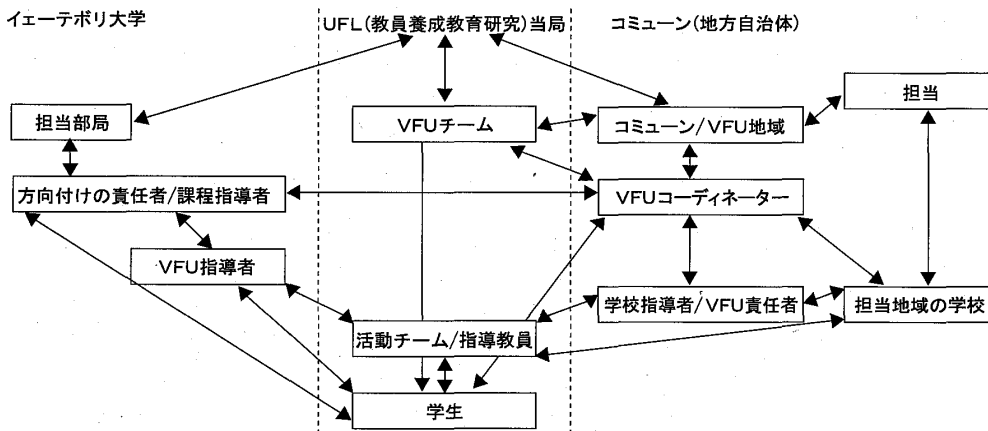
<p>「学校に位置づいた学習」</p> <p>①インテグレーションの実践と理論の改善</p> <p>②実践からの理論の構築(実践理論)</p> <p>③現実的な実践と演習の実施</p> <p>④地域の実状に対する理解の深化</p> <p>⑤チームワークのための準備</p>
--

出典：イエーテボリ大学におけるインタビュー時(2006年8月18日)提供資料。

スウェーデンにおける教育目標は「全ての者の学校」の実現であり、障害児や学業不振児、外国人子弟など様々な特別な教育的ニーズのある子どものインテグレーションを進めている。実践理論の形成や、現実に基づく実習も重視されている。そして教員となって学校で働く際には、多様な専門家がかわる「活動チーム(arbetslag)」が編成されるため、チームワークを重視した実習が行われているのである。

IV. 実習科目実施体制

次にVFU指導体制について検討する。VFUは第5図に示されるVFU実施体制によって行われている。



第5図 VFU実施体制

出典：Ellinor Bille och Madelene Engfelt-Julin(2004)Hur kan kommunikation öka acceptansen av den verksamhetsförlagda lärarutbildningen, VFU? .Nulägesanalys samt förslag till åtgärder, s.4.

まず、①大学の学生教育の方向付けの責任者および課程指導者、そしてVFUリーダーがVFU地域への学生配属を決定し、VFUチームのVFUコーディネーターに連絡をする、②地方自治体であるコミュニティのVFU地域・VFUコーディネーターが各学校に連絡を取って学校長とVFU責任者とともに調整を行う、③各学校では活動チームや任命された指導教員がVFU期間に主たる責任をもって学生を指導する、④VFU活動全体は教員養成教育研究(Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning:UFL)当局が責任を持つ、という体制である。

実際にイエーテボリ大学では、大学担当局の専任教員3人が連携して指導を行っていた。以下にイエー

テボリ大学の VFU 担当者に対する聞き取りの内容を記述する²²。

イエーテボリ大学では教員養成課程の3年-5,5年の内、26ポイントの VFU が保障されている。VFU 期間は実習だけではなく大学側の指導も行われる。学校によって違う文化があることも学ぶ。VFU では学校の中でどのように考えるか、課題を決めてどうすればいいかを実践している。現在、学校現場での経験がいつそう求められているため、入学した年の最初の学期から VFU が行われる。VFU ではどのように子どもに会うのかが重要であり、実践は十分な教材準備のもと行う必要がある。VFU 後、大学で実践について議論することもある。VFU を経験した異学年の学生が議論を行うことも有効である。当面した教育課題が指導の問題か、組織的な問題かなどについても議論する。例えば算数教授を考えた場合、算数を地域の学校で教え、大学で算数教授について学び、再度学校で算数を教授する機会が保障されているなど、VFU と大学の講義の協同が行われ、「実践からの理論」の構築のために VFU は良い機会になっている。課題解決においては学生の教授方法が間違っていることもあり、その場合は理論を深めるなど大学での再度の学習が必要になる。スウェーデンの大学には附属校舎が設置されていないため、VFU の実施は地方自治体に依頼している。

V スウェーデンの大学における教員養成改革の実施状況およびその特徴

本稿で明らかにしたことを以下に総括し、考察する。

まず、教員養成課程における科目構成について、科目は共通科目、方向性を定める科目、専門科目があり、それぞれが20ポイント(半年)を基本単位とした組み合わせで履修が行われる。必修科目である共通科目60ポイントを3回に分けて履修させることや共通科目と方向性を定める科目、および専門科目を交互に履修する形態をとっていること、活動に基づいた学習を共通科目と方向性を定める科目において10ポイントずつ履修させる点が特徴的であった。教員養成過程の履修は専門的な知識を深めることと、教員として必要とされる広範な知識を他教員と共有しつつ修得することが意識されていた。

また共通科目は導入期のみならず、中間期および総括期に設定されている。教職希望学生全員が履修する共通科目の中で教員としての資質の見極めも行われる。教員養成においては専門性の向上とともに、教員としての基礎的能力の形成が重視されているようである。

共通科目の教育内容は一般教養ではなく、教員として共通に認識すべき事項によって編成されている。子どもの発達など個人要因を考慮した内容のみならず、社会との関係や学習環境についてなど、環境要因にも着目した内容が含まれている。教育は社会的・総合的文脈において理解することも重要であり、社会における学校の役割も含め、「個人」と「環境」の双方の視点を有することが求められている。他にも教員の共通認識としての民主主義の理念の理解など、教育活動における基礎的価値観の内容を包括している。このことによって教員が同じ価値観のもと教育活動を行うことをめざす。

また、共通科目において学際的領域の学習が位置づけられていることも特徴的である。スウェーデンの学校は通常学校においても教職員の「チーム」による指導が重視されている。子どもの教育的ニーズに応じて、通常学校教員、特別ニーズ教育の専門家である特別教育家、就学前学校教員、校長、学校看護師、医者、心理士、ソーシャルワーカー、作業療法士、理学療法士、言語療法士などがかわる活動チームが編成されて、教育活動が行われるのである。ゆえに、チームの中で教員としての専門性を発揮して教育活動を行うための学習が必要とされているのである。通常教育活動においても教員同士のティームティーチングが行われているのであり、他者と協働するための知識が重要になる。

学際的な科目の学習では、具体的な課題を取り上げて、課題解決のための方法論を学ぶ。学校現場で想定されている教職員チームのメンバーがそれぞれの立場で対等に意見を述べたり、異業種が教育活動に参加したりすることを前提とした内容が編成されている。教員養成課程が知識を蓄積し、実習を経験して、専門性を高めていく課程であるからこそ、学校の実状を反映させて専門科目のみならず共通科目において学際的領域を学ぶことが重視されているのであろう。

選択科目は、まず方向性を定め、次に専門科目を履修する二段階になっている。方向性を定める科目は、免許の種類・教科よりも、どの学校種に就職したいのか、どの発達段階の子どもを教えたかという学生の希望に従って学習内容を選択する。教科に応じた免許よりも、学校種によるそれぞれの文化の違い、子どもの発達段階による教授方法の違いを重視しているようである。

選択科目履修の方法は、専攻を決めて入学する場合もあれば、共通科目を履修する過程において選択を行う場合もあるなど、柔軟である。また専門科目を履修するかわりに方向性を定める科目を履修することも可能である。それらは就学前学校、就学前学級（基礎学校0学年）、基礎学校の低学年、学童保育担当など子どもの発達段階が低い場合の学校種免許で可能である。それは当該学年の教育活動が教科担当ではなく学級担当であり、専門的な知識も必要ではあるが総合的な知識を活用する機会が多いためと考えられる。

専門科目の履修ポイントは共通科目や方向性を定める科目に比べると多くはない。専門科目は1つの専門に対して40ポイントまでであり、より専門性を高めるには2つ以上の専門科目を履修することを求めている。教員養成の段階で特定科目の専門性を高めることも有意義ではあるが、学校現場においては常に新しい専門性が求められる。そのため、必要になる専門性を随時学習できる研修体制の充実がより重要である。スウェーデンの教員には、年間一定の時間数、教員研修が設定されている。また特別な教育的ニーズを有する子どもを担当することになった場合など、必要に応じて特別な研修を受けることも保障されている。その上、スウェーデンにおいては大学・大学院教育においても授業料が無料であるため、高等教育機関は生涯学習・リカレント教育の役割も担っているのであり、必要な時に教員は研修として大学の専門科目を履修する。以上の理由から大学においては専門科目を履修した専門性の高い教員を養成することよりも、教員としての基礎的資質を身につけることを重視していると言えよう。教職経験を蓄積する過程で教員はいっそう専門知識が必要になってくるのであり、必要が生じた時に必要な知識を最新の研究動向を踏まえながら学ぶほうが、教育効果が高いと考えているのであろう。

次に、教員養成課程における理論科目と実習科目の関連について検討した。大学における講義と学校現場での教育課題の乖離問題が、1990年代の改革によって議論され、現在の形態が整備された。大学での理論と学校での実践を結ぶ領域としてVFUが開発されたのであり、大学はVFUのための専任教員を雇うことによって全体の調整を図った。

VFUの評価は大学教育として位置づいているため、実習や演習を行うこと、学校現場の実状を学ぶことのみならず、知識に基づいた活動や課題研究にも発展するような科学的態度の育成が評価の柱に掲げられているのである。しかし教育学部を有する大学にも附属校園は存在しない。ゆえに実習を重視する教員養成改革の方向性を受けて、調整を行う専門部局の立ち上げが必至であったことも推測できる。

改革において、教員養成は大学のみならず地域の学校と連携して行うことが強調されている。教育は社会の変化や保護者の変化、そして子ども自身の変化にも対応しなければならない。学校での課題は複雑化しており、高い知識が求められると同時に、学校で起こっている課題にどのように対応するかという実践的な知識や実践に基づいた理論の学習が不可欠である。これらの課題を解決するため、教員養成課程の1年目から実習を経験し、大学での理論学習とともに、学生の課題解決能力

を向上させることを意図している。学生は、実習期間中に地域の学校で指導担当教員から指導を受け、大学に戻って理論を再度学習し、また地域の学校での実習を行う過程を経る。このような実践と理論の往還関係によって教員としての力量を高めていくのである。

大学における教科教授法や教育理念は理論科目と実習科目を連結する役割を担っているものであり、大学と地域の学校を結ぶ講義内容が大学に求められていることがうかがえる。

大学で理論や基礎的知識を身につけ、学校現場を「観察」し、学校の実践に「参加」し、学校で演習を「実施」する段階を経る中で、学生は学校現場の課題に向き合っていく。さらに地域の学校で直面した課題について問題意識を持ちつつ大学で学習したり、他者と議論したりする活動を通じて、自分自身の教授方法を再検討する機会が保障されている。

学生はVFUにおいて、保護者との関係、価値判断を伴う問題、チームワークを前提とした教員の役割、特別ニーズ教育、子どもの発達に注目した指導にも取り組む。VFUの方針として、スウェーデンの学校が教育目標として掲げている「全ての者の学校」を実現する手段としてのインテグレーションの実践と理論を実習の課題に設定していることも特徴的である。スウェーデンは外国人の背景をもつ子どもが学齢児童の14%を超えており、多文化化が進む中でどのように学校教育活動を行うかが問われている。様々な教育的ニーズを有する子どもを前提とした教育的統合、つまりインテグレーションの課題は、スウェーデンの学校全体の課題なのであろう。それらもふまえて実践を通じての理論化や地域の実情についての知識を深めること、教職に就いた際にすぐに求められるチームワークのための素地を培うことなど、授業作りや教科指導のみならず、学校に勤務する教員として直面するであろう基礎的で総合的な力量を高めることが重視されていた。

実習を単なる経験で終わらせることなく、実践理論の構築を求めることが重要である。その場の対応としての教育活動では、教員としての資質は身につかない。学校での経験をいかに理論とむすびつけて応用可能な知識とするかが課題であろう。

最後に、実習科目実施体制について分析した。実習科目であるVFUを実施するのは大学の代表、教員養成教育研究当局の担当者、地方自治体であるコミューンの地域学校当局であり、学生に対する教育を保障するための連携体制が整備されていた。大学側のコーディネートを行うのは専任の教員であり、実習学生の指導や学生への対応においても一貫性が計られるような工夫が行われていた。そして地域の学校では指導担当教員が指名される。指名された教員は学生指導が本務として位置づくため、学校において担当する仕事の一部免除が認められる。地域の学校においても学生を指導し、受け入れる体制が整備されている。全体を統括するのは教員養成に責任をもつ教員養成教育研究当局である。VFUチームが設置され、必要に応じて学生に直接連絡をとることもある。大学と地域の学校のコーディネートとして行政関係者が介入することは重要であろう。

VI. おわりに

スウェーデンの教員養成は、教員としての基礎的資質を育成する内容に再編された。そのための具体的方略は、大学における共通科目と専門科目の編成の工夫や理論科目と実習科目の連動、大学と地域の学校と行政による実習指導体制の整備などであった。

註・引用文献

- 1 Prop. 1999/2000 : 135, s. 5.
- 2 同上, s. 5.
- 3 Högskoleverket (2005) Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor, Del2 : Larösätesbeskrivningar och bedömningar, s. 5.
- 4 Prop. 1999/2000 : 135, 実施については最低限のポイント数が規定されているため, 詳細は各大学で異なる。例えばイエーテボリ大学 (Göteborg universitet) では共通科目における活動に基づいた学習を16ポイントを課している。Göteborg universitet (2006) Lärarprogrammet 2006-2007, s. 5.
- 5 Göteborg universitet (2006) Lärarprogrammet 2006-2007. s. 5.
- 6 同上. Göteborg universitet (2006), s. 7.
- 7 前掲5, Göteborg universitet (2006), s. 5.
- 8 前掲5, Göteborg universitet (2006). s. 7.
- 9 前掲1, s. 12.
- 10 前掲5, Göteborg universitet (2006), s. 5.
- 11 前掲5, Göteborg universitet (2006), s. 5.
- 12 前掲5, Göteborg universitet (2006), s. 5.
- 13 前掲5, Göteborg universitet (2006), s. 5.
- 14 前掲5, Göteborg universitet (2006), s. 5.
- 15 Högskolelagen 1 kap. 9 §
- 16 Högskoleförordningen 2001 : 23, bilaga 2 Examensordningen
- 17 Göteborgs Universitet Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning (2005) Riktlinjer för och ansvarsfördelning inom verksamhetaförlagd utbildning (VFU), s. 1.
- 18 前掲1, s. 18ff, 同上. Göteborgs Universitet Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning (2005), s. 1.
- 19 前掲17, Göteborgs Universitet Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning (2005), s. 3.
- 20 前掲17, Göteborgs Universitet Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning (2005), s. 4-5.
- 21 前掲17, Göteborgs Universitet Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning (2005), s. 6.
- 22 イェーテボリ大学の VFU 担当者 Kjell Westerlund 氏に対する2006年8月18日のインタビューから

平成18年 (2006) 11月30日受理

平成19年 (2007) 1月11日採択