

スウェーデンにおける 教員養成課程の質保証 に関する考察

武 寛子*

はじめに

情報技術の進歩、教育システムの新自由主義化といった状況が世界各国で進んでいるなか、先進諸国における教員を取り巻く環境が大きく変化しており（OECD2005）、様々な課題に対処可能な教員を養成することが喫緊の課題として注目されている。OECDの報告書によると、質の高い教員が十分にいないこと、教員の地位低下、給与の低下、教職の人員構成の高齢化などが背景となり、教職の魅力が低下しているという（OECD2005）。特にヨーロッパ諸国では定年退職を迎える教員の数が今後増加することから、質の高い教員を雇用し、教員の質を維持することが共通の課題となっている（Niemi, Harford, and Hudson, 2012）。同様の状況はスウェーデンにおいてもみられ、他の専門職と比較しても低い給与形態であることやなかなか昇給しないことから大学を卒業した学生にとって教職が魅力的でないこと、質の高い教員ほど教職を去ることなどが、教職の質を低下させている原因だと考えられている。このように教員をめぐる諸課題は各国で共通している一方で、教員を養成するプロセス、その質を保証するための制度は多様である（Carlgrén and Klette, 2008）。ヨーロッパではボローニャ・プロセスのもと高等教育機関の制度的共通化が進められているけれども、教員養成課程の内容や質保証制度は他の教育プログラムと比較しても多様性に富んでいる（Niemi, Harford, and Hudson, 2012）。

スウェーデンでは、高等教育機関における

*愛知教育大学 教員養成開発連携センター講師

学習成果に関する議論が進められており、教職の質に関する上記の見解が教員養成課程の質保証の必要性を高めている。教員養成課程での教育が学生の学習および教員としての資質にいかに関与を与え、長期的な視点でみて学生が教員になった際に学校で学ぶ生徒にいかに関与を与えるかという点で注目されている(Åstrand, 2012b)。また教員は教育を実践する専門職としての職務以上のことが求められており、適切なカリキュラムを設計し、新任教員の指導者になり、同僚と協働して教育活動を立案、策定することにまで責任が及んでいる(Carlgren and Klette, 2008)。こういった教職に向けられる様々な要求が、教員養成課程の質保証の構築をさらに必須のものにさせていると考えられる。

本稿ではスウェーデンを事例に、同国における教員養成課程の質保証について考察し、日本の教員養成課程における質保証への示唆を導き出すことを目的とする。スウェーデンを事例にする理由として、同国では質の高い高等教育を提供するため、国レベル・機関レベルでシステム化された質保証枠組が確立していることが挙げられる。高等教育機関における教員養成課程の位置づけを考えると、高等教育機関で提供される教育の中でも教員養成課程の教育内容は多様性に富んでおり、他の教育プログラムと比べて目標が明確である(Åstrand, 2012b)。つまり、教員養成課程を卒業した学生のほとんどが教員になるので、教員になるための資質、スキルを修得しなければならないという点で教育目標が明

確だといえる(Åstrand, 2012b)。これまでの先行研究では、スウェーデンにおける教員養成課程のカリキュラムに関する考察がなされており(是永 2006、山田 2012、Åstrand, 2012b)、いかに教員養成課程の学習成果が定められ、質が保証されているのかについては議論されていない。そこで本稿では、教員養成課程の質保証に焦点をあて、教員としての資質、スキルをどのように規定し、教員の専門職性をいかに確立しようとしているのか、質保証としてどのように教育プログラムを評価しているのかを考察する。

本稿の構成は次の通りである。1節では、スウェーデンの教員養成課程の変遷について概説する。これを踏まえ2節において、高等教育機関における質保証枠組を整理し、教員養成課程の質保証について考察する。高等教育機関全体の質保証枠組を検討する理由は、教員養成課程の質保証の上位的な位置づけにあるからである。全体像を把握することで、教員養成課程の質保証を考察することが可能だと考える。3節では、リンネ大学における教員養成課程の内部質保証について考察する。高等教育法で定められている学習成果がいかに関内に取り入れられ、評価が実施されているのかを焦点にしている。最後に、スウェーデンの教員養成課程の質保証を踏まえ、日本の教員養成課程の質保証に対する示唆を導き出す。

1. スウェーデンにおける教員養成教育の歴史 1-1. 1840年代～2000年の教員養成

改革

スウェーデンにおいて義務教育の国民学校 (Folkskola) が導入されたのは1842年である¹。本節では、義務教育制度が確立した1842年以降の教員養成教育の変遷を整理する。当時、教員養成教育は職業専門学校において実施されていた。教員養成教育は9か月ほどの期間で実施され、その教育内容は地域によって異なり、十分に確立していなかったという (SOU2008)。1842年以前には、ウプサラ、ストックホルム、ルンドの職業専門学校において教員養成教育が実施されていたが、全国的なものではなかった。上記の都市部以外の地方では、無資格の教員がインフォーマルな形態で低年齢の児童に対して教育を行い、地域によってその授業形態は“簡易的でその場しのぎ”なものだったという (SOU2008)。1864年、無資格教員の数が増加したことに伴い、教員として雇用するための最低条件が示されるようになった。その条件とは、1)文章を読むことができる、2)はっきりと書くことができる、3)計算(加減乗除)ができる、4)公教要理や聖書が理解できる、であった。教員としての基本的な読み書き計算の技術が求められていたが、どの程度これらの能力が備わっているべきか、どのような教員養成課程を提供するかなどは定まっていなかった。

1865年、初等教育教員養成課程が成立し、9つの教員養成学校で実施された。1989年には20校の教員養成学校が設立され、その後1875年に中等教育教員養成課程が成立した。

このプログラムでは、専門教科に関する科目に加え、教育実習、教育学概論、教育史、教育的課題に関するディスカッションの科目を履修し、加えて教育的課題に関する論文を2本執筆することが必須であった。1915年には履修科目が増え、教育哲学、心理学入門、学校衛生学、口頭発表に関する科目が追加された。

1946年に学校委員会が設置され、これにより総合学校の設立が検討された。中等教育教員養成課程の重要性が指摘され、そのための新しいプログラムについて検討された。学校委員会は、現状の教員養成教育について、プログラムによって教育内容が分化していることが問題だと指摘した (SOU2008)。教育実践の技能不足に関する問題、教育実践と科目に関する教育内容との齟齬などから、中等教育教員養成課程は学術的な科目が不足していることが問題視されていた。

1962年、学校教育法によって9年制義務教育課程である基礎学校、学習指導要領が制定され、10年間で基礎学校の全国配置が実現した。7歳から15歳のすべての生徒に対して、同一の無償学校教育を提供することも義務化された。義務教育課程の制定とともに教育制度と教育内容についても新たな視点を取り入れられた。教育制度における新たな視点として、初等教育と前期中等教育との制度的接続が整備されたことが挙げられる。基礎教育課程を低学年、中学年、高学年の3段階に分け、最初の6学年²は、クラスで主に一人の教員から教育を受け、7学年から9学

年³では教科によって担当する教員が代わることとなった（ハデニウス 2000）。教育内容における新たな視点としては、社会システムや知識を学ぶ科目としてオリエンテーション科が設置されたことが挙げられる。このオリエンテーション科は、自然領域オリエンテーションと社会領域オリエンテーションによって構成されていた。社会領域オリエンテーションでは国民、歴史、地理が学ばれ、発達段階に応じて学ぶ内容が定められていた⁴。このような学校教育制度の転換は、教員養成課程の変革を導くことになり、1学年から9学年まで幅広く教えられる教員を養成することが急務になった。

1960年代後半から1970年代において、幼児期から青年期までの総合教育を実現するために、様々な教育改革が実施された。1969年に新しいカリキュラムが基礎学校に導入され、1975年には就学前学校が設立された。1971年には普通科高等学校、補習学校、職業学校の3形態の学校が統合され、総合制高等学校が設立された。これにより、職業訓練系から大学準備のための理論系など様々なコースが提供されるようになった。この時期には教員養成課程においても大きな改革が行われ、1977年にすべての教員養成課程が高等教育機関で実施することが決まった。このように大規模な教育改革が実施される中、1978年、教員養成調査委員 1974 (LUT 74 : lärarutbildningsutredning) が提出した報告書には、学校や学校を取り巻く環境の変化が教員の役割に影響を与えていることが指摘さ

れた。LUT74は、教員は生徒の総合的な自己発達のための責任をもっており、そのために民主的なアプローチを促し、学校の透明性を高める必要があると指摘したという (SOU2008)。また教員は、学校が社会的関与を高めるための責任を担っているとし、知識伝達だけに傾注することは教員の役割ではないと指摘する。つまり、生徒が自律的に学習し、分析し、行動できるように支援することが教員に求められる役割だと考えられていた (SOU2008)。

1977年以前、教員養成教育は大学以外の場で行われ、初等教育教員養成は約15か所の職業専門学校で実施されていた。一方で、教科教員⁵を養成する職業専門学校は6か所であった。LUT74は、初等教育教員養成において、一定の共通した内容のカリキュラムを構築することを提案し、140単位のうち20単位を必修科目とした。140単位中60単位は、共通教育で、1年目の教育課程は実践教育の初歩に関する内容で構成され、教育学、教育方法論、教育実習は共通教育後に実施された。2学期、3学期は、コミュニケーションを中心とした共通教育、スウェーデン語と数学の発展コースで構成されていた。4学期から6学期は、60単位の専門教育が行われた。基礎学校低学年を教える初等教育教員を目指す場合、社会科学的な環境知識か自然科学的な環境知識の2つから選択しなければならなかった。どちらも10単位の英語、20単位の教育実践が必要とされた。環境知識というのは、地球環境に関する知識だけのことではな

く、男女平等の環境に関するものも含まれる。基礎学校高学年を教える初等教育教員を目指す場合、社会科学、自然科学、外国語（英語、ドイツ語、フランス語）の選択科目から選ばなければならなかった。

1980年には、基礎学校と総合制高等学校との内容に連続性をもたせるために、学習指導要領（Lgr80）が改訂された。この改革により、教員養成課程における基礎的な読み書き計算のスキルの育成、体験主義的な教育手法が重視された。分野別学習、社会科学、自然科学に関する分野は教員の基礎的な知識を構成するものとして重視された。特に社会科学オリエンテーション、自然科学オリエンテーションでは細目が提示され、教授内容が明確に示されるようになった。たとえば、社会科学オリエンテーションは「人間」「人間の周囲」「人間の活動—時間的展望」「人間の活動—社会的展望」「人間の生命と生存に関する知識：宗教知識」で構成されており、これらについて教授可能な教員の養成が求められた。教員養成課程の中でも高学年の教員を目指す学生は、特に社会科学と自然科学が重要視され、取得しなければいけない科目数も多かったという（SOU2008）。

1991年に実施された教育改革では、学校の管理運営権を地方自治体と各学校に委譲することを目的に、教育システム全体において大規模な教育・学校制度の改革による規制緩和・選択の拡大がおこなわれた。これにより1994年に新しい学習指導要領が承認され、基礎学校の低学年を1学年－3学年、高学年

を4学年－9学年にすることになった。このような教育改革のもと、教員養成課程もまた変革を要した。1995年、教員養成課程調査委員会が設置され、全国の高等教育機関で提供されている教員養成課程に関する調査が実施された。これにより、教員養成課程に学術的側面が不足している点、履修科目と教育実習との関連性が希薄化していることなどが指摘された（Ds 1996:16）。

1997年、教員養成委員会（LUK97：Lärarytbildningskommittén）が提出した報告書では、従来の教員養成課程が科学的知識の教授が不足している点、学生の選択の自由を過度に重視している点、重要な学術知識が不足している点が批判された。LUK97による調査で、教員養成課程の改革の上でどのような問題が歴史的に介在しているのか、他国における教員養成の状況、各機関における教員養成課程の問題点に関する調査が行われた。また教員養成課程を修了した卒業生にもアンケート調査を実施した結果、当時の教員養成課程の課題が浮かび上がった。それは、（1）教員養成は学術的な教育をするべきである、（2）教員は継続性、専門性、効率性そして高い質で特徴づけられる、（3）教員養成は将来の職業生活において、継続的な専門性の発展に必要な基礎を築くためのものである、（4）教員の魅力と地位が高められるべきである（SOU2008）、の4点である。さらにこの調査では、異なる学齢児童や学校の種類によって教員の求められるスキルについて分析している。その分析結果として次の3

点を共有すべき点だとしている：1) 教員養成教育全体を特徴づける全体的な視野を育成する、2) すべての教員に求められている重要な知識やスキル、3) 特定の学齢児童、学校の種類によって求められる知識やスキル。

上述の調査を通じて、すべての教員が共通した教育学的知識、スキルをもつ必要性があると考えられ、2つの新しい学位—基礎教育、教科教育—が導入された。幼稚園教諭、初等学校教諭、中等学校教諭、高等学校教諭など教員資格段階によって修学期間が多様（3年から5年半のフルタイムでの修学期間）であったものをよりシンプルに二つの学位に置き換えたのである（Åstrand 2006、SOU2008）。基礎教育は就学前教育、初等教育低学年（1－3年生）、初等教育高学年（4－6年生）、課外活動の4つの分野に分かれ、教科教育は、後期中等教育（7－9年生）、成人教育、職業教育、芸術教育の4つの専門分野に分かれていた。

以上のような LUK97 の提案した教育内容が 2000 年から 2001 年にかけて実施された教員養成改革において反映された。LUK97 による調査を通じて教員養成課程における科学的知識の育成が課題であるという認識が高まったことが背景となり、「研究機関としての教員養成課程」が目指された（Åstrand 2006）。この改革は、プログラム内容をすべての学生が共通して履修する一般教育、教科別教育、専門教育の3つで構成されている。一般教育は、60 単位配分されており、教員

養成課程に在籍するすべての学生が履修しなければならない。その内容は、社会と発展に関する知識、教授法、特殊教育、情報教育、スウェーデンの社会と学校の価値観である。教科別教育は 60 単位で成り立っており、そのうち 30 単位の教育実習が含まれている。専門教育は 30 単位以上で構成されている。実際のプログラム内容は学生が選択する教育段階、教科によって修学年数や履修単位数が異なり、内容もまた多様である。すべての学生が履修する一般共通科目を設定し、各専攻による教育分野の育成を設置することで、教員としての基礎を固め、専門分野を深化させることが目指された。実践的で役に立つと同時により理論的に高度な教員養成を提供することが目的であった。（cf. Åstrand, 2006; Åstrand, 2012b, p8）。

その後 2011 年に実施された教員養成改革では、教員としての質を保証し、専門性を高めるために、高等教育法の改訂がなされることになる。次節では、その改革内容について概説するとともに、いかにして社会的に教員の専門職性を高めようとしているのかについて考察する。

1－2. 2011 年からの新しい教員養成課程と教員登録

2009 年の政府公式調査答申である“一番の教員－新しい教員養成課程 (Bäst i klassen – en ny lärarutbildning, Prop. 2009/10:89)⁶⁾”において、教員養成課程に関する新たな制度が提案され、教員養成課程を通じて修得でき

る学位を4つにすることとした。その4つの学位とは、就学前教育、初等教育、教科教育、職業教育である（表1）。上述の通り、この新しい提案は高等教育法の改訂を要するものであり、学位を授与する高等教育機関は新たに認証評価を受けなければならない。

4つの新しい専門職学位は教科に関する知識、専攻科目以外の知識も求められ、中でも基礎教育、就学前教育に対してはより一般的な知識とスキルを身につけること、教科教育や職業教育については知識の専門性が求められている。卒業に必要な履修単位数は教育段階によって異なるが、教員養成課程に所属するすべての学生は、教育科学科目（一般的な教育スキルを身につける）（60単位）、教育実習（30単位）を履修しなければならない。教科教員を目指す学生は、さらに専門教育（90単位）を履修しなければならない。

就学前教育は210単位で構成されている。このプログラムは、就学前教育に従事する人材を育成するためのものであることから、未来の保育士が修得すべき知識、子どものニーズにあった学習やケアを可能とするスキル、読み・書き・基礎的な計算に関する確かな知識が求められている。

初等教育は3つの分野に分かれており、就学前クラスと基礎学校1-3年生、基礎学校4-6年生、課外教育である。就学前教育と基礎学校低学年の教員を養成する初等教育学学位は、240単位を修得しなければならない。このプログラムは、全教科を教えられる幅広い知識を育成し、生徒の発達に必要な知識を

備えることが求められる。読み、書きの上達に関する知識、数学に関する知識が必要である。基礎学校4-6年生を対象にする初等教育学学位は240単位で構成されている。教科に関する詳細な知識が求められている。スウェーデン語、数学、英語以外の教科（社会科学教科、自然科学教科、技術）は選択制で、これらに加えて教育実習がある。課外教育の教員になるためには、初等教育学学位180単位を修得しなければならない。このプログラムは、教室の外での教育方法に関する知識、教育実習で構成されている。

教科教育は基礎学校7-9年生、後期中等教育の2つに分かれている。基礎学校7-9年生の場合、270単位を取得しなければならない。そのうち195単位は専攻教科に関する科目についてで、論文や教育実習も含まれている。複数の教科を教えられるように、3つの教科を専攻しなければならない。これは、教員の就職率を高めるためである。後期中等教育の場合、300-330単位を取得しなければならない。そのうち、225-255単位は専攻する科目に関するもので、論文や教育実習も含まれる。2教科教えられるよう、専攻教科は2教科履修しなければならない。

職業教育を取得するには90単位が必要である。このプログラムは期間や場所などに柔軟性があり、職業教育教員になるための職業スキルを修得することを目的としている。

新たな学位は2011年秋に導入された。それに先立ち、2011年の6月には教員登録制度が取り入れられた。具体的には、学位を取

表1. 教員養成課程

就学前教育 (210 単位)	初等教育 (180 ~ 240 単位)			教科教育 (270 ~ 330 単位)		職業教育 (90 単位)
就学前教育	初等教育 および 課外教育	就学前教育 および 基礎学校 1 - 3 年生	基礎学校 4 - 6 年生	前期中等教育・ 基礎学校 7 - 9 年生	後期中等教育	職業教育
3.5 年	3 年	4 年	4 年	4.5 年	5 年	1.5 年

出典：高等教育法をもとに作成

得し、1年間の研修期間を修了した者、また2011年6月以前に学位を取得し1年以上教員として働いている者が登録をする必要がある。研修期間は、専門職への入り口を整備するため、また教員としての適性を判断するために設けられた。研修期間中、新任教員には指導係がつき、日々の教務における支援を受けることができる。1年間の研修期間を修了し、教員として適切な人材であると校長が評価・判断した場合、校長が教員登録の推薦をすることになる。教員登録の手続きを終えた教員にのみ教員免許が授与される。2013年12月以降、登録をした教員のみ正規雇用されることになった。登録に必要な書類は、(1)学位記(外国人の場合、外国人教員資格証明書を提出)、(2)スウェーデン語の語学証明書、(3)教職履歴書である。2011年6月までにすでに学位を取得している教員は、登録料はかからない。2011年6月以降に学位を取得した教員は1500SEK支払う必要がある⁷。

校長が研修期間の教員を評価する際、教員養成課程で学習した内容を身に付けているか、教員として適切な指導力があるかが評価項目となっている。つまり、教員養成課程を

修了した学生は、高等教育機関で学習した内容が引き続き重視されることになり、社会に出てからも高等教育機関での教育の質がより重視されることになる。Åstrand (2012b)によると、高等教育機関は教員養成課程を専門教育として位置付けておらず、重要視されていないという。新たな教員養成課程と教員登録制度の導入は、卒業後も教員としてのスキル・資質を評価する指針として高等教育機関での教育内容が重視されるようになり、教員養成課程を専門教育プログラムとして各機関が認識するために重要な措置の一つになると考えられる。

次節では、高等教育機関における質保証枠組について整理するとともに、教員養成課程の学習成果について考察する。

2. 教員養成課程の質保証

2-1. 高等教育機関における質保証

スウェーデンでは1993年の高等教育改革を契機に、高等教育の質向上が掲げられた。各機関に大幅な自治権が認可されるようになり、各機関は入学生の選定基準を設定することが可能となったのである。2007

年にはボローニャ・プロセス⁸に参加し、教育制度を3年間の学士課程、2年間の修士課程、3年間の博士課程に統一した。また国際競争力を高めるために、教育の質保証を強化する政策が進められ、高等教育機関での学習内容とその結果の評価が重視されるようになったのである。高等教育の質保証、国際化に係る業務を簡略化し、これらの活動をより明確にするために、組織再編がなされた。すなわち、高等教育庁、国際プログラム事務局(Internationella Programkontoret)、高等教育サービス庁(VHS: Verket för högskoleservice)⁹の三機関が統合され、2013年1月に高等教育局(Universitetskanslersämbetet: the Swedish Higher Education Authority)と高等教育審議会(Universitetets och högskolerådet: the Swedish Council for Higher Education)が創設されたのである。高等教育局は、高等教育機関における質の評価、高等教育機関の監察、統計の管理と分析を行う。高等教育審議会は、入学管理、外国教育の評価、交換留学や国際協力に関する情報提供、北欧諸国および欧州諸国間における教育交流、差別の撤廃・権利と機会の平等に関する促進活動に関する業務を担う。これまで高等教育庁が担っていた質保証に関する業務は前者に引き継がれている。このようにスウェーデンにおける質保証は、国際的な状況に応じて変容しながら柔軟に発展してきた。

2011年から2014年には新たな質保証枠組が制定され、アクレディテーションとプログ

ラム評価の2つで構成されている¹⁰。プログラム評価は学生の学習成果を評価の対象としており、学生の業績(卒業論文)が評価される。以前の質保証は教育の過程、カリキュラム、手法などの教育のプロセスを重視していた(Nilsson and Wahlén, 2000)が、新しい質保証ではアウトカム(学習成果)にのみ焦点を当てている(Högskoleverket, 2011d)。

学生の業績(卒業論文)の評価をもとに高等教育局は各機関のプログラムを「最も高い質」、「高い質」、「不十分な質」の3段階で評価する。具体的な評価過程としては、高等教育機関、第三者、高等教育局によって段階的に実施される。各機関は高等教育局によって定められた自己評価枠組に則って自己評価を実施しなければならない。自己評価報告と学生の学習成果をもとに第三者が高等教育機関を調査し、評価することになっている。第三者とは、評価対象となるプログラムに関する専門家、学生、労働者の代表で構成されている。第三者が評価する際、学生の卒業論文が高等教育規則で定められた学習成果を満たしているかが主な焦点とされる。最終的に上記の3段階の評価を行うのは高等教育局で、その評価結果は高等教育局のホームページに掲載されている¹¹。

最終的に「最も高い質」と評価されたプログラムに追加的資金が配分される。不十分な質と評価された場合、再度モニタリングを受けることになり、不承認となれば学位授与権の剥奪が検討されることになる。評価結果をもとにした追加的資金の配分は、2013年度

から開始されている¹²。

上述のように学習成果は、学生の卒業論文が評価の対象となっており、コースやプログラムで学生が提出した卒業論文が評価される。これは、学生の能力を評価するために行われるのではなく、学生がコースやプログラムを修了した時点で、コース／プログラムが掲げている目標を達成することができているかどうかの評価される。その際の基準となるのが高等教育規則において明示されている、「知識と理解」、「コンピテンスとスキル」、「判断とアプローチ」である。しかし、卒業論文を評価対象とすることについては次のような批判もある。評価者がどの卒業論文を評価するのかによって評価が異なること、卒業論文だけで高等教育規則に掲載されているアウトカムを達成していると判断することは難しい（例えば、倫理的視点を養っているかという側面については卒業論文だけでは判断できない）ということである¹³。

それでは、教員養成課程ではどのような学習成果が設定されているのだろうか。次項において、教員養成課程における質保証枠組について考察する。

2-2. 教員養成課程における質保証枠組

現在スウェーデンでは26の高等教育機関において教員養成課程が提供されている。2008年の高等教育庁(当時)による評価では、そのうち10機関が不十分な質という評価を受けた(Hösgkolverket 2008b)。10機関のうち8機関において、教員の博士号取得の割合

が低いことが問題として指摘されている。ルレオ科学大学やマルメ大学では、一般教育のカリキュラムが不十分であることが問題視され、不十分な質と評価された。

高等教育法では、専門的な教員としての資格を得るために、学生は教育活動において自律的に活動し、自身の知識と能力を高める資質を身につけることと明記されている。表2、表3は教員養成課程における学習成果をまとめたものである。ここでは、初等教育および教科教員の教員養成課程における学習成果を見てみよう。

「知識と理解」では、専門的実践に求められる教育学的なスキル、最新の研究の理解、専門職として求められる能力を発達させること、学習プロセスに関する知識、科学的知識に基づいた調査や理論の獲得、生徒の学習と成長を評価するための知識の育成、専門科目に関する知識と理解(教科教員)が求められている。また、学校に関する歴史、制度、カリキュラムに関する知識と理解も求められている。この項目では、学校教育に関する広範な知識と理解、社会や子どもの変化に応じた教育実践、科学的知識に基づいた教育実践が重視されている。「コンピテンスとスキル」では、生徒の学習の成長の機会を創造する能力、生徒の知識や経験の活用を通じて学習と成長を高める能力、生徒の学習と成長を高めるために自律的に、他者と協働して教育活動に取り組める能力、教育活動においてジェンダーや平等に配慮してコミュニケーションをとることができる能力、多様なIT技術を適

切に活用することができる能力、専門的実践のために必要なスキルを高めるための教育活動を実践することができる能力を形成すること、生徒のキャリア支援ができること（教科教員）が求められている。つまり、教育に関する知識と理解を活用すること、学校教育において重要な価値観（民主主義、ジェンダー、人権など）を養成すること、他者と協力・連携をとることが重視されている。「判断とアプローチ」では、自己認識と共感をもつこと、子どもの人権について科学的、社会的、倫理的側面に基づいて判断した教育的活動ができること、教育的活動において自身のスキルや知識を継続的に高められることができることが求められている。生涯学習の観点から、職業生活を通じて教員としてのスキル、価値観

を高めることが目指されている。

学習成果をみると、教員は専門的実践を高め、社会の変化や子どもの学習と成長に必要な教育実践のための知識、スキルを身につけることが重視されていることがわかる。特に専門的実践として教育的な知識と手法だけでなく、科学的理論、量的・質的調査手法などを有効に取り入れることも求められている。学習成果においてこれらの点を強調することによって高等教育機関でのプログラム内容を専門職育成と研究基盤に焦点をあてたものにしてしているのである。

では、このような学習成果枠組が機関内における質保証においてどのように活用されているのであろうか。次節では、リンネ大学における取組について考察する。

表2. 教員養成課程（初等教育）の学習成果

		初等教育および課外教育	就学前教育・基礎学校低学年	基礎学校高学年
知識と理解	専門的実践に必要な最新の調査、研究を含め、課外教育に関する知識と理解をもっている。	○		
	専門的実践のために必要な作業を展開し、最新の調査に関する知識と理解をもっている。		○	○
	子どものコミュニケーションと言語の発達に関する知識と理解をもっており、基本的な読み、書き、計算の知識と理解をもっている。	○	○	○
	実用的な学習プロセスを実施することに関する知識と理解をもっている。	○	○	○
	専門的実践のために必要な教授法について知識と理解をもっている。	○	○	○

知識と理解	専門的実践のために必要な子どもの成長、学習、ニーズ、状況に関する知識と理解をもっている。	○	○	○
	社会的関係、紛争管理、リーダーシップに関する知識と理解をもっている。	○	○	○
	学校システムの組織、学校教育に関連のある政策文書、カリキュラム理論、様々な教育学的・道徳的視点、学校制度の歴史に関する知識と理解をもっている。	○	○	○
	科学的理論、量的・質的調査手法、科学的基礎と立証された事例と専門的実践のための有効性に関する知識と理解をもっている。	○	○	○
	生徒の学習と成長を評価するための知識と理解をもっている。	○	○	○
コンピテンスとスキル	生徒に意味のある、様々な課外教育を提供することで、生徒の学習と成長を促すことができる。	○		
	専門的知識とスキルを高めるために、批判的に、自律的に活動し、自身と他者の経験や教育に関連する調査を省察することができる。	○	○	○
	アイデンティティ、性別、人間関係などの問題に配慮し、コミュニケーションをとることができる。			○
	すべての生徒が学習し、成長するための機会を創造することができる。	○	○	○
	生徒同士の学習と成長を促すために、生徒の知識や経験を活用することができる。	○	○	○
	生徒の学習と成長を促すために、個人で、または他の教員と共に、教育活動を計画、実行、評価、開発することができる。	○	○	○
	特別な教育ニーズを認識し、これらを対処するために他者と協働することができる。	○	○	○
	生徒の学習と発達について観察し、報告し、分析し、評価することができる。また生徒や保護者に報告し、協力することができる。	○	○	○
	人権や民主主義を含む学校の価値観について話し合うことができる。	○	○	○
	差別や虐待を防ぎ、立ち向かうことができる。	○	○	○
	教育活動においてジェンダーや平等性について考え、話し合い、視野を確立することができる。	○	○	○
	教育活動を支援するために、聞いたり、話したり、書いたりするコミュニケーション・スキルをもっている。	○	○	○
	教育活動において情報技術を安全に批判的に使用することができる。様々なメディアやデジタル環境の役割の必要性を考えることができる。	○	○	○
	専門的実践に必要なスキルを高め、教育活動を実践することができる。	○	○	○
判断とアプローチ	自己認識と共感ともっている。	○	○	○
	生徒と保護者に対して専門的なアプローチをとることができる。	○	○	○

判断と アプローチ	人権、特に条約に基づいた子どもの人権や持続的開発に関する科学的、社会的、道徳的側面に関連した教育活動を行うことができる。	○	○	○
	教育活動における自身の知識とスキルをさらに高める必要性を認識している。	○	○	○

出典：Högskoleförordningen (1993:100)

注) ○は該当する項目を表している。

表3. 教科教員の学習成果

知識と理解	専攻科目に関する幅広い知識、特定の分野に関する深い知識、最新の調査研究の理解を含め、専門的実践に必要な教科に関する知識と理解をもっている。
	青年期の生徒への教育を理解し、実務的な教育に必要な教授法について理解している。
	専門的実践に必要な科学と経験の関係に関する知識をもち、科学的理論、質的・量的調査の手法に関する知識と理解をもっている。
	教育活動に必要な子どもの成長、学習のニーズ、能力に関する知識と理解をもっている。
	社会的関係、紛争管理、リーダーシップに関する知識と理解をもっている。
	学校制度、組織、関連する政策文書、カリキュラム理論、様々な教育学的視点、学校制度の歴史に関する知識と理解をもっている。
	評価に関する知識と理解をもっている。
コンピテンスと スキル	すべての生徒が学習し、成長するための機会を創造することができる。
	自分自身と他者について批判的に、自律的に省察することができ、専門職としての教育テーマや教授方法について高めることができる。
	生徒の学習と成長を促すために生徒の知識と経験を活用することができる。
	自律的にまたは他者とともてに生徒の学習と成長を促すための教育活動を計画し、実施し、評価し、改善することができる。
	特別な教育ニーズを認識し、これらに対処するために他者と協働することができる。
	生徒の学習と成長を観察し、記録し、分析し、生徒のキャリア形成に協力することができる。
	人権や民主主義などの学校の価値観について話し合うことができる。
	生徒の差別やいじめを防ぎ、抵抗することができる。
	ジェンダーや平等性の観点にたつて、教育活動を考察し、話し合い、実施することができる。
	教育活動を支援するために、聞く、話す、書くなどのコミュニケーション・スキルがある。
	教育活動において安全に批判的に情報機器を使用することができ、多様なメディアやデジタル環境の役割の必要性について考えることができる。
	専門的実践に求められるスキルを向上させ、教育活動を行うことができる。

判断とアプローチ	自己認識と共感をもっている。
	生徒と保護者に対して専門的なアプローチをとることができる。
	人権、とりわけ条約や持続的発展に基づいた子どもの人権に関する科学的、社会的、道徳的視点に基づいて教育活動を実施することができる。
	教育活動において生徒の知識とスキルを高める必要性について認識している。

出典：Högskoleförordningen (1993:100)

3. 教員養成課程に関する内部質保証の進め方—リンネ大学の場合

本項では、教員養成課程の評価の進め方についてリンネ大学の事例について考察する。リンネ大学はスウェーデンの南東部に位置しており、2010年にヴェクショー大学とカルマル大学が合併して新設された大学である。同大学は150もの学位取得を目的としたプログラムを提供しており、その他にも専門職コースや地域と密着した教育プログラムを提供している。新しい教員養成課程はすべての教育段階のプログラムで認定評価を受けている。

リンネ大学では内部質保証構築のためのプロジェクトチームが発足し、2011年に学生の卒業論文を対象にした質保証の手法に関するパイロット調査が進められた。教員養成課程に関しては専攻によって提供する教育内容、期間が異なるため、プログラム全体の学生の学習成果を評価するための効率的な枠組が必要になる。教員養成課程にはすべての学生が共通して履修しなければならない教育科学分野があることに注目し、教育科学分野に焦点を当て、同大学の教育プログラムを通じて学生が教員としての科学的知識、教育手法、

科学的妥当性を備えているかを評価している。しかし教育科学分野の授業だけでは学生の学習成果を適切に評価することは難しく、一方的な視点だけで学生の学習を評価することは誤った結果を招きかねないことを考慮し、学生の卒業論文、学習プロフィールも評価の対象にすることで、学生がいかに知識、経験を蓄積させているのかを確認している(Ulrika et al. 2011)。

まず、同プログラムに在籍する学生の複数の論文(各専攻から)をランダムに抽出し、質を保証するための最低条件となる評点を策定した。評価の際には3名の外部評価者が参加し、以下の5つの視点で評価される。

- ・ 専攻科目の妥当性(論文の課題が明確であり、現実的な課題を扱っている)
- ・ 課題の選定(研究分野を特定するために専攻研究を検討している、研究目的が明確である)
- ・ 知識の裏付け(研究課題に関連した論文を調査し、検討している)
- ・ 調査の実施(調査の目的に合った仮説をたて、適切な調査手法を選定し、その調査手法を活用するための理論的な知識がある)
- ・ 結論の提示(調査を実施し、根拠のある結

論がある)

教員養成課程のシラバスの内容も評価の対象となる。異なるコースの複数のカリキュラムを評価対象として抽出し、以下の視点で評価されている。

- ・論文は、学生が身に付けるべき学習成果を示しているか。
- ・どのように学位を取得したのか。
- ・卒業論文に取り掛かるまで、学生に論文を読むように指導しているのか。
- ・卒業論文を執筆するために、学生にどのようなカリキュラムを提供し、どのようなスキルを身に付けるようにしているのか。
- ・カリキュラムが提示しているように、学生は学位を取得するのに必要な知識とスキルを身に付けているか。
- ・カリキュラムに質枠組の内容が反映されているか。
- ・質保証枠組に該当する表現、用語、概念が使用されているか。
- ・質保証枠組にあった内容が卒業論文においてみられ、カリキュラム内容や学習成果が示されているか。

また、学生だけでなくプログラムのコーディネーターにも質問紙調査を実施し、教育プログラムの評価を実施している。質問紙調査の目的は、どのプログラムの担当者が科学的アプローチや専門的スキルの向上のための教育内容を学生に提供しているのかを把握す

るためのものである。担当者の考えを聞き出すため、記述的な質問紙調査が作成されている。以下が、プログラム担当者に配布した質問紙の内容である。

- ・プログラムの内容が学生の体系立てられた調査を実施することいかに貢献しているのか。
- ・プログラムの内容がどのように学生の批判的アプローチを育成しているのか。
- ・プログラムの内容が学生の論文執筆のためのスキル、科学的な結果を議論するためのスキルを高めることいかに貢献しているのか。
- ・プログラムの内容がどのように学生の能力を高めているのか。

リンネ大学における教員養成課程の評価は、高等教育法に定める学習成果の枠組をもとに評価基準を策定し、学生の卒業論文、カリキュラム、プログラム担当者への質問紙を評価の対象としている。学生の卒業論文を評価する直接評価のみを実施するだけでなく、学位を授与したプログラムの教育内容、その教育内容を策定したプログラムの責任者にも調査を行うなどして、多方面からプログラムの質を保証することが可能となっている。リンネ大学ではこの評価分析の結果、プログラム担当者がいかに学習成果を重視した質保証枠組を意識してカリキュラムを構築し、教育に関する理論と実践の両方を重視して授業を構成しているかが課題とされている。特に専

門的実践が身についたかどうか、そのための理論と実践をいかに学生が身につけているのかについては、卒業論文やカリキュラム構成だけで評価するのは容易なことではないと考えられる。

おわりに

以上、スウェーデンの教員養成課程の変遷、現行の質保証枠組について考察した。スウェーデンの教員養成課程は国内外における社会の状況に応じて柔軟に変化してきたといえる。かつて教員養成は職業学校において実施されていたが、1977年の教員養成改革によって高等教育機関において実施されるようになった。その背景には幼児期から青年期までの総合教育を実現することを目指した教育改革に必要な教員の育成が求められたことが挙げられる。つまり単なる知識の伝達者ではなく、スウェーデン社会を構築するために必要な価値観の養成や社会との関連性を重視した教育活動が可能な教員を育成する必要があったのである。高等教育機関に教員養成課程を組み入れることによって、全国で共通の教員養成課程を提供することが可能となった。2000年には研究を基盤にした教員養成課程を構築するため、2010年には専門職としての教員を養成するために教員養成改革が行われた。高等教育法においても専門的実践の形成、科学的知識と教育活動との関連を明記するなどして、高等教育分野における専門職としての地位を確立しようとしている。

現在の教員養成課程は、4つの学位を授与

することで、教育段階にあった確実な知識、スキルを備えさせることを目指している。教員養成課程を通じて求められている学習成果を考察すると、生徒の学習と成長を高めるための専門家として、科学的理論や調査手法に基づいた教育活動を実施できる知識、スキルを身につけなければならない。またスウェーデンにとって重要な価値観である、人権、ジェンダー、民主主義に関する知識、理解を身につけ、これらの価値観のために行動できる姿勢が求められている。学習成果の枠組は学位取得後も評価の視点となり、教員を志望する学生は学位取得後、1年間の研修期間を経て評価を受けてから教員登録をしなければならない。研修による評価内容は大学での教育内容を身につけているかを問う質問項目で構成されていることから、教員養成課程での学習内容は学位取得後も評価の対象となり、高等教育機関での教育の質がより重視されることになる。つまり、理論と実践がいかに関連し、この両方を未来の教員に身につけさせるかが教員養成課程の教育内容に不可欠だといえる。

本稿では事例としてリンネ大学を取り上げ、同大学における教員養成課程の内部質保証に焦点をあてた。同大学では学生の学習成果として卒業論文を評価対象とした直接評価だけではなく、シラバスの評価、プログラム責任者への質問紙調査を行うなどして、多面的に教育の質を保証する制度を構築している。教育理論と実践の両方をバランスよく身につけさせるために、いかにプログラムのカ

リキュラムを構成するかが課題とされている。ただし理論と実践の両方を学生が身につけたかを卒業論文による直接評価だけで検討することは容易ではなく、学生への質問紙調査や課外活動に関する調査も踏まえて考察することが必要だと考えられる。

同国における教員の専門職としての位置づけを明確にし、教員の質を確保しようとする国家的な取り組みが、実際に教員の質を高めることになるかは今後も継続的な考察が必要である。また専門職としての位置づけを法的に、制度的に明確にしようとしても、それがすぐに社会全体の認識に結びつくわけではない点に留意しなければならない。しかし、同国では国家レベルでの質保証枠組が機関レベルの内部質保証として活用され、教員養成課程を修了した学生が教育現場にでた後もその教育内容が評価対象となるように、質保証が有機的に機能するような仕組みを構築しているといえる。

日本の教員養成課程においても質保証枠組の構築が機関レベルで注目されており、カリキュラムや教育内容などのインプットを通じて教員としての質を確保する取組が進められているが、学生が身につけた知識、スキルなどのアウトプットをいかに評価し、教育プログラムの改善に結びつけるかについては、各機関において構築が検討されている段階にある。スウェーデンの学習成果を重視した質保証は、プログラムを評価するための手法であり、学生個人がいかに知識、能力をつけたかを評価するものではない。そのため、同国に

における質保証の比較を通じて日本への示唆を得るには次の2点に留意する必要がある。第一に、個々の学生が高等教育を通じていかに知識、能力を高めたのかという視点で学習成果（卒業論文）が評価されるわけではない。つまり、学生個人の成長度合いを見るためのものではなく、プログラムの教育効果を測るために学生の卒業論文が評価対象になっているのである。第二に、スウェーデンは高等教育機関数、学生数が日本と比較しても少ないため、全国共通の質保証枠組のもとで、学生の卒業論文を評価対象にした質保証の構築が可能である。リンネ大学では、教員養成課程を評価する際、評価対象を複数設けることによって教員養成課程の質を多面的に評価する制度を構築している。同国の評価手法をそのまま日本に取り入れることは制度的背景や高等教育機関を取り巻く状況の相違から容易なことではないけれども、教員を目指す学生個々の学習成果と、教員として望まれる成果を実現することが可能な教育プログラムを考察する両方の評価体制を重視する手法は参考になると考えられる。

本稿では、スウェーデンにおける教員養成課程の質保証の取組について、国レベル、機関レベルでの評価制度に着目した。今後の課題として、より具体的な質保証の取組として同国における教員養成課程のカリキュラムに焦点をあて、実際にいかに学生の学習成果の評価がなされ、教育プログラムの評価・改善へとつなげているのかを考察することにした。

参考文献

- Ahlström, K.G. and Kallós, D. (1995) Contextualizing Quality. Recent Discussions on Teachers and Teacher Education in Sweden. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 18, No. 1, pp. 25- 35.
- Askling, B., Bauer, M. and Marton, S. (1999) Swedish universities towards self-regulation: A new look at institutional autonomy. *Tertiary Education and Management*, Vol. 5, pp. 175-105.
- Askling, B. and Ross-Rridlizius, R. (2000) Lifelong learning and higher education: The Swedish case. *European Journal of Education*, Vol. 35, No. 3, pp. 257- 269.
- Carlgren, I. and Klette, K. (2008) Reconstructions of Nordic Teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 52, No. 2, pp. 117-133.
- Ds 1996:16. *Lärarutbildning i förändring*. Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- Eurydice (2006) *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*.
- Hansen, H. F. (2009) Educational evaluation in Scandinavian countries: Converging or diverging practices?, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 53, No. 1, pp. 71-87.
- Harford, J., Hudson, B., and Niemi, H. (2012) *Quality Assurance and Teacher Education : International Challenges and Expectations*. Peterlang, Switzerland
- Hämäläinen, K., Haakstad, J., Kangasniemi, J., Lindeberg, T and Sjölund, M. (2001) *Quality assurance in the Nordic higher education-Accreditation-like practices*. ENQA Occasional Papers 2.
- Högskoleverket. (2008a) *Report 2008:4R, National quality assurance system for the period 2007-2012*.
- (2008b) *Rapport 2008:8 R, Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen*.
- (2009) *Rapport 2009: 25R Kvalitetsutvärdering för lärande - Högskoleverkets förslag till nya kvalitets-utvärderingar för högskoleutbildningar*
- (2010) *Rapport 2010:10 R, Universitet & högskolor Högskoleverkets årsrapport 2010*
- (2011a) *Rapport 2011:8 R Universitet & Högskolor Högskoleverkets årsrapport 2011*.
- (2011b) *National Qualifications Framework*.
- (2011c) *Generell Vägledning för Självvärdering i Högskoleverkets System för Kvalitetsutvärdering 2011-2014*.
- Jonnergård, K. and Erlingsdóttir, G. (2012) Variations in professions' adaption of quality reforms: The cases of doctors and auditors in Sweden. *Current Sociology*, Vol. 60, pp. 672-689.
- Kallós, D. (1999) Recent Changes in Swedish Teacher Education. *TNTEE Publications*, Vol. 2, No. 2, pp. 165-174.
- Kallós, D. and Nilsson, I. (1995) Defining and Re-defining the Teacher in the Swedish Comprehensive School. *Educational Review*, Vol. 47, No. 2, pp. 173-188.
- Niemi, H., Harford, J., and Hudson, B. (2012). Introduction: From Quality Assurance to Quality Culture. In Harford, J. Hudson, B. and Niemi, H. *Quality Assurance and Teacher Education : International Challenges and Expectations*. Peterlang, Switzerland, pp. 1- 11.
- Nilsson, K. A. (2010) *Direct Quality Assurance. Assessing the outcomes and relevance of programmes in higher education*. Lund University
- Nilsson, K. A. and Näslund, H. (1997). *Towards a Swedish evaluation and quality assurance system in higher education*. Office of Evaluation, Report No 1997:107, Lund Universitet.
- Nilsson, K. A. and Wahlén, S. (2000). Institutional response to the Swedish model of quality assurance. *Quality in Higher Education*, Vol. 6, No. 1, pp. 7-18.
- OECD (2005) *Teachers Matter- Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. OVERVIEW* (<http://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>) (平成 26 年 3 月 31 日確認)
- Regeringens proposition 2004/05:162, *Ny värld-ny högskola*.
- Regeringens proposition 2008/ 09:175, *Gränslös Kunskap-Högskolan i Globaliseringens tid*.
- Regeringens proposition 2009/10:139, *Fokus på kunskap-kvalitet i den högre utbildningen*.
- Smeby, J. C., and Stensaker, B. (1999). "National quality assessment systems in the Nordic

- countries: Developing a balance between external and internal needs?”, *Higher Education Policy*. Vol. 12, pp. 3-14.
- SOU 2008:109 *Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning*.
- Stensaker, B. (2000) Quality as discourse: An analysis of external audit reports in Sweden 1995–1998. *Tertiary Education and Management*. Vol. 6, pp. 305–317.
- Take, H. (2011) The Strategy for learning outcomes at higher education institutions in Sweden, *Kobe Journal of Higher Education*. Vol. 20, pp. 1-20.
- Ulrika Bengtsson-Verde, Lena Carlsson, Birgitta E Gustafsson, Henriette Koblanck, Mattias Lundin, Tina Mattsson, Norma Montesino, Karl-Axel Nilsson, Johanna Rosenqvist. (2011) *En metod för kvalitetssakring och utveckling genom granskning av examensarbeten. -avrapportering av pilotprojekt vid Linneuniversitetet*. Linneuniversitetet.
- Zineldin, M., Akdag, H. A., and Vasicheva, V. (2011) Assessing quality in higher education: New criteria for evaluating students’ satisfaction, *Quality in Higher Education*. Vol. 17, No. 2, pp. 231-243.
- Åstrand, B. (2006) *Aspects of recent reforms of teacher education in Sweden*. Seminar on Modernization of Study Programmes in Teacher’s Education in an International Context Ljubljana.
- (2012a) Does Teacher Education Matter? Graduated Teachers’ Evaluations of Teacher Education in Sweden, *Reflecting Education*, Vol. 8, No. 2, pp. 6-22.
- (2012b). Contemporary Challenge for Quality Assurance in Teacher Education: The Swedish Example – Do Central Inspections Impede Local Quality Culture?. In Harford, J. Hudson, B. and Niemi, H. *Quality Assurance and Teacher Education : International Challenges and Expectations*. Peterlang, Switzerland, pp. 85- 114.
- 青山 佳代・小湊 卓夫・鳥居 朋子 (2004) 「シドニー大学における教育の質的向上への取り組み — 「課程満足度調査 (Student Course Experience Questionnaire: SCEQ)」を中心に」『名古屋高等教育研究』第4号、pp. 205-222
- 川嶋太津夫 (2008) 「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」『名古屋高等教育研究』第8号、pp. 173-191。
- 栗田真司・秋山麻美・高橋英児 (2010) 「フィンランド共和国・スウェーデン王国における教員養成制度と附属学校園の役割に関する調査研究」『平成22年度 文部科学省先導的・大学改革推進委託事業 国立大学附属学校園の新たな活用方策に関する調査研究』山梨大学教育人間科学部、pp.54-72。
- 是永かな子 (2006) 「スウェーデンにおける教員養成改革—イェーデボリ大学の教員養成課程の検討を中心に—」『高知大学学術研究報告』第55巻、pp.2-11。
- 武寛子 (2012) 『中学校教師のグローバル・シティズンシップ教育観に関する研究—日本とスウェーデンの比較分析』学文社。
- ハデニウス、スティエグ／岡沢憲美監訳、木下淑恵・秋朝礼恵 (2000) 『スウェーデン現代政治史—対立とコンセンサスの20世紀』早稲田大学出版部。
- 山田綾 (2012) 「教師教育の専門科とカリキュラム—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」『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』Vol. 2、pp.65-74。

注

- 1 それ以前は教会が主体となって教育が行われていた。そのため、それ以前の“教師”とは、聖書の内容を理解し、解釈し、伝達できる人材のことを指していた。
- 2 日本の小学校にあたる。
- 3 日本の中学校にあたる。
- 4 たとえば、低学年では地域に関する知識を学ぶ「地域の地理」が実施され、地域に関する地理、歴史が教えられた。中学年、高学年では、公民、歴史、地理が実施された。
- 5 教科教員とは、後期中等教育(基礎学校高学年、および高等学校)で専門の教科を教授する教員のことである。
- 6 この答申は、2010年4月に国会審議を通過した。
- 7 継続的な教育を受けたことで新たに別の教員資格を取得した場合、750SEKが必要となる。就学前教育の教員の場合は750SEKかかる。

- 8 ボローニャ・プロセスとは、ヨーロッパ域内における大学レベルの交流および協力の促進、大学の国際的競争力の強化を目的としたものである。具体的には、国家間の単位互換性を高めること、共通の評価枠組のもとで国内の枠組を設定すること、就学サイクルの統一などがある。高等教育段階は各国によって多様であったことから、学士（3年）—修士（2年）—博士（3年）に統一することになった。
- 9 高等教育サービス庁は、主にスウェーデン、海外における学生からの願書申請手続きに関する業務を担っていた。
- 10 2009年に制定された質保証の枠組は、（1）学士課程の基準認定（accreditation）、（2）テーマ別評価、（3）教育に関する評価、（4）研究の質に関する評価、（5）卓越した教育業績の評価、の5つの項目で行われた。この評価枠組は2009年から2012年の期間に実施される予定であった。しかし、質保証の分野が細分化されていることから多くの資金と人材が必要となったこと、機関側の作業が膨大であることなどが理由で、2010年に頓挫した。
- 11 例えば、ウプサラ大学の経営学学士を授与するプログラムは「不十分な質」という評価を受けた。6つの評価項目のうち、「専門分野に関する知識と理解」、「深い方法的知識があるか」の2項目において「不十分な質」という評価を受けている。「専門分野に関する知識と理解」については、「評価対象となった学生の業績（論文）では、専門分野に関する広い知識、専門分野の特定部分に関する深い知識、現行の調査や研究に関する洞察力といった、専門知識に関する知識と理解に関する知識が不十分である」とされているだけである。
- 12 評価結果と財政配分とをリンクさせることについて次のことを理由とした批判が挙げられている。つまり、大学の規模によって評価対象となるプログラムの数にばらつきがあり、その結果大学間で追加的資金を得られる機関とそうでない機関との間に財政的差額が生じること、追加的資金を得られなかった大学は財政難に陥り教育の質を改善するどころか教育の質を低下させ、教育内容の平等性が損なわれる可能性があること（Prop.2009/10:139）、学生の卒業論文のみに焦点をあてた評価方法への疑問 などである。
- 13 ウプサラ大学（2012年9月4日実施）、ルン

ド大学（2012年9月6日実施）、リンネ大学（2012年9月7日実施）におけるインタビュー調査より。

The Framework of Quality Assurance and Teacher Education in Sweden

TAKE Hiroko *

Abstract

This article explores the framework of quality assurance and teacher education (TE) programs in Sweden with a particular focus on learning outcomes, and suggests ways to build an evaluation system for teacher education in Japan. The author discusses how the framework defines the appropriate knowledge, skills, and attitudes required to be a teacher, establishes the position of teachers as professionals, and evaluates TE programs under the framework.

TE in Sweden has flexibly altered in accordance with changes in social circumstances both domestically and around the world. After the teacher reforms in 1977, TE was implemented at Higher Education Institutions (HEIs) and was no longer confined to vocational schools. The background of this was that the cultivation of human resources, such as teachers, was required for educational reform to actualize comprehensive education from childhood to adolescence. It was important to train future teachers who were able to not only implement educational activities focused on social relationships and had the required values, but also to convey just knowledge. By integrating TE programs into HEIs, Sweden was able to provide education under fixed conditions across the whole country.

According to learning outcomes for TE programs, future teachers are required to enhance students' learning and development and have the knowledge and skills to implement educational activities based on scientific academic theory and research methodology. They are also required to instill in the students the same values with regard to human rights, gender equality and democracy that are deemed important in Sweden.

This article explores how HEIs implemented quality assurance systems as in the case of Linneaus University. It focuses on direct evaluations of students' thesis, and indirect evaluations of the curriculum, questionnaires, and program

* Assistant Professor, Center for Cooperative Teacher Training Development, Aichi University of Education

coordinators. TE programs are thus conducted under a clear evaluation system to better comprehend input and output of education, which would be beneficial when considering how to implement an evaluation system for TE programs in Japan.