

# 琉球大学学術リポジトリ

機関の多様性を尊重した専門分野別第三者評価の仕組み—米国における教員養成分野を事例に—

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学大学評価センター 公開日: 2008-08-05 キーワード (Ja): アクレディテーション, 教員養成, アメリカ, 専門分野別認証評価 キーワード (En): accreditation, teacher education, United States 作成者: 佐藤, 仁, Sato, Hitoshi メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/6867">http://hdl.handle.net/20.500.12000/6867</a>

## 機関の多様性を尊重した専門分野別第三者評価の仕組み

### －米国における教員養成分野を事例に－

佐藤 仁

九州大学

hisatouoc@mbox.nc.kyushu-u.ac.jp

#### 要 約

本稿の目的は、わが国の専門分野別認証評価への示唆を得ることを視野に入れながら、米国における教員養成機関の多様性を尊重したアクレディテーションの仕組みを解明することにある。機関の多様性の尊重という視点は、評価団体が評価プロセスにおいて各機関の特徴（歴史、ミッション、目標など）をどの程度配慮しているかという点であると捉えられる。本稿で対象とした米国教員養成分野のアクレディテーション団体であるNCATEとTEACは、それぞれ「概念的枠組み」(NCATE)、学生の成果に関する「主張」(TEAC)を設定させることを通して、各教員養成機関のミッションや目標を重視した方策を採用している。そして、実際に両者のアクレディテーションを受けた機関の自己評価書を分析した結果、概念的枠組みまたは主張が明確に表現され、それらを基に各基準や要件の内容が示されていることが指摘できる。

#### キーワード

アクレディテーション, 教員養成, アメリカ, 専門分野別認証評価

#### 1. 研究の背景・目的

わが国における専門分野別認証評価は、現在、拡大の方向にある。法科大学院はもちろんのこと、2008年度から経営分野（ビジネススクール）の認証評価機関が始動する。さらに同年度より始まる教職大学院に関しては、早急な認証評価機関の創設が期待されている。

そもそも専門職分野における第三者評価は、当該職に就くのに最低限必要とされる能力に基づいて行われるものであり、機関別のそれに比べるとより厳格なものと位置づけられる。さらに免許・資格制度が背景に存在している場合、その取得要件が大きな影響を及ぼす。つまり専門職分野の第三者評価は、専門職養成機関としてある一定の方向性を示すものであり、適格認定という性質が機関別のそれより明確に具現化されるものである。

しかし、一つの分野には様々な専門職養成機関・プログラムが存在している。それは設置形態だけにとど

まるものではなく、それぞれの機関が有しているミッションや目標、また歴史的背景というものも大きく異なっている。これらの多様性に対して、第三者評価機関が適格認定の性格を持ちながらいかに対応していくのかということは、大学評価のあり方を問う上で重要なポイントである。

では、多様性に対応するとはどのような形で第三者評価において表されるものなのか、その答えの一つが、各機関のミッションおよび目標、さらには育成しようとしている人材像をいかに扱うのかという点である。上述のように多様な機関が存在することは、多様なミッションや目標を有した機関が存在するわけであり、多様性を尊重した第三者評価とは、それらをどこまで配慮しているかということと捉えられる。

この点に関し、わが国の認証評価制度のお手本となっている米国における専門分野別アクレディテーションでも、多様性の尊重という点は重要な論点となっている。例えば、ビジネス分野では Association to

Advance Collegiate School of Businessが1991年よりミッションを基盤としたアクレディテーションを実施している (Yunker 1998)。また、教員養成分野では、教員養成機関・プログラムの多様化に伴い、アクレディテーション団体の複数化が起こるとともに、両団体ともに多様性の尊重を目指した方針が実行されているという状況にある。

米国の専門分野別アクレディテーションにおける団体の複数化という状況の中で、この教員養成分野には特徴的なことがある。それは、その二つの団体が、教員養成機関の設置形態別に存在しているわけではないことである。例えば、米国のビジネス分野では、研究大学系のビジネススクールが主な対象である団体とコミュニティカレッジまで包含した団体というように機関の設置形態による複数化が生じている (Roller et al., 2003)。しかし、教員養成分野の場合、二つの団体がカバーする機関の種類は同じである。そのため、多様性を尊重した方法がどのように機能するのかという点に関しては、この教員養成分野のアクレディテーションの方法を分析することが有益であると考えられる。

以上を踏まえ、本稿ではわが国の専門分野別認証評価への示唆を得ることを視野に入れながら、米国における教員養成機関の多様性を尊重したアクレディテーションの仕組みを解明することを目的とする<sup>1</sup>。具体的には、まず米国における教員養成機関の多様性の状況を明らかにし、それに対応するために二つのアクレディテーション団体が採っている方策の特徴を明らかにする。そして、それぞれのアクレディテーションを受けた教員養成機関の対応事例を分析し、多様性を尊重したアクレディテーションの仕組みを考察する。

本稿に関わる先行研究に関して、米国の教員養成分野のアクレディテーション団体である National Council for Accreditation of Teacher Education (以下、NCATEと略す) と Teacher Education Accreditation Council (以下、TEACと略す) のアクレディテーションの評価方法を比較分析した研究 (拙稿 2006) が挙げられるが、多様性の尊重という視点からの分析ではない。また米国でも、二つのアクレディテーション団体の相違点を分析する研究 (Tamir & Wilson 2005) はあるが、多様性の尊重という視点からアクレディテーションの実態を分析している研究は管見の限り見当たらない。

## 2. 米国教員養成機関の多様性をめぐる歴史的展開

### 2.1. 教員養成機関の多様性

現在の米国では、教員不足を背景に様々な教員養成

のルートが存在する。例えば、学区教育委員会によるオルタナティブなルートも主流となりつつあり、従来の伝統的な大学における教員養成機関だけが教員になるルートとして存在しているわけではない。その意味において、教員養成機関だけでなく、そもそも教員になる道が多様化していることも米国の背景として理解しておく必要がある。

さて、本稿が対象とする大学における教員養成機関の多様性を語るには、その歴史を紐解かなければならない。米国の教員養成の歴史には、二つの潮流があることは周知の通りである。一つは、カレッジの中の教員養成部門として発展していった流れ、そしてもう一つが教員養成を単独の目的とした機関 (師範学校) として発展していった流れである。教員養成の理念という形で二つを分けるのであれば、前者ではリベラルアーツや教科内容を中心としたリベラリズムの潮流、後者では教授法や教育学を中心としたプロフェッショナルリズムの潮流である<sup>2</sup>。現在では、この理念による教員養成の特徴づけといったものは、大きな議論にはなっていない。しかしこの歴史を起源とする教員養成機関の形態という意味では、土地贈与大学における教育学部やリベラルアーツカレッジにおける教員養成プログラム、師範学校を源流とする州立大学など、多様な教員養成機関が存在している。

この多様性をさらに助長させているのが、機関レベルだけではなく、プログラムとしての教員養成の延長化、すなわち大学院段階での教員養成の隆盛である。その萌芽は、19世紀末までに遡るが、現在の動向は1980年代後半の教員養成の高度化および教員の専門職化をめぐる議論の流れの中で登場している。

この大学院段階での教員養成は、一言で「大学院」といっても、実際の中身は多様である。先行研究に従えば、大学院段階の教員養成に含まれるものとして次の4つが存在する (鞍馬 2005)。それは、5年制一貫プログラムによる養成 (免許と修士号を授与)、5年制一貫プログラムによる養成 (免許のみ)、5年次以降の課程のみでの養成 (免許と修士号を授与)、そして5年次以降の課程のみで養成 (免許のみ) である。5年次以降のものに関しては、5年次の1年間で取得できるプログラム (特に現職教員で他の教科の免許状取得プログラムなどに多い) もあれば、5・6年次の2年間のプログラムも存在している。もちろん、これらの大学院段階での教員養成に加えて、小規模なりベラルアーツカレッジなどを中心に学部段階での教員養成も行われており、多様性は広がっていることがわかる。

またこのようなプログラムの多様性は、本稿の焦点

となるそれぞれの教員養成機関・プログラムのミッションによっても大きくなる。例えば、都市部の小規模なカレッジ等では、都市部の学校で活躍する教員の輩出を目的とし、都市部の学校の特性（多文化的背景、学校安全等）を考慮に入れたプログラムを編成しているところもある。

## 2.2. アクレディテーション団体の対応

教員養成分野のアクレディテーションの起源は、20世紀前半にまで遡る。1917年にAmerican Association for Teachers Colleges（以下、AATCと略す）が設立され、1923年に基準の設定、そして1928年に基準を満たしている機関のリストの公表を行っている。

このAATCのアクレディテーションでは、その対象が師範学校や教員カレッジなど、教員養成を単独の目的とする機関に限定されていた。しかし、当時すでに大学（カレッジ）内における教育学部などでも教員養成は行われており、それらを含めた包括的なアクレディテーションが必要となっていた。そこで、1948年にAATCを発展させる形で、American Association of Colleges for Teacher Education（以下、AACTEと略す）が誕生した。このAACTEによるアクレディテーションは、わずか6年で終了するが、1954年からはNCATEがその任を担うことになった。そこには、教員養成機関だけでなく、教員や州教育長といった教員養成に関わるすべてのステークホルダーがアクレディテーションに関与すべきだという議論があり、その結果、教員組合や州教育長の全米組織、AACTEなどが協働してNCATEを創設したのである。

NCATEのアクレディテーションは、発展と共に認知されていくようになり、アクレディテーションを受ける教員養成機関も増加していった。しかし一方で、その発展過程は、教員養成機関からの様々な批判に対処するために基準改訂や組織改革を行っていくというものであった。そして、その批判に応えることができなくなってくると、新しいアクレディテーション団体の創設が議論されるようになったのである。それが1990年代初頭の出来事であり、1997年のTEACの誕生に帰結した。

TEAC誕生の背景には、本稿のテーマである教員養成機関の多様性が大きく関わっている。NCATEのアクレディテーションは、専門家のコンセンサスによって設定された基準を満たしているかどうかを判断する伝統的な専門分野別アクレディテーションと位置づけることができる。そのため、画一的な基準による方法とも捉えられ、実際、1987年の基準ではインプット要件（教員の数など）において量的基準が利用されてい

た<sup>3</sup>。このような状況に対し、「NCATEの基準では、多様な教員養成機関を測ることはできない」という議論が登場した<sup>4</sup>。その結果が、新しいアクレディテーション団体、TEACの創設であった。換言すれば、教員養成機関の多様性に対応するには、NCATEだけでは不十分であったというわけである。

## 3. アクレディテーション団体の多様性への方策

### 3.1. NCATEの方策

前節で述べたように、NCATEは教員養成機関の多様性に対応していないという批判を受けてきた。しかしながら、NCATE自身も、その批判に応えようと常に変化し続けていることも事実である。具体的にNCATEは、教員養成機関のミッションおよび目標を提示させる概念的枠組み（conceptual framework）を設定し、それを基準の中に組み込むという方策を開発した。この概念的枠組みは、「教員養成機関のビジョンを明言し、プログラム・課程・教授（teaching）・教員志望学生のパフォーマンス・教員の学識や社会貢献・教員養成機関のアカウントビリティといったことの方向性に対して理論的、実践的な基盤を提供する基本的な構造（NCATE 2006, pp.8-9）」と定義されている。

概念的枠組みという言葉が初めてNCATEの基準の中に登場したのが、1995年の基準改訂時である。この時の概念的枠組みは、「専門的教育のデザイン」という領域のカリキュラムに関する基準の一部として位置づけられ、カリキュラムの構成基盤という意味合いが強かった（NCATE 1995）。しかし2001年の基準改訂時に、この概念的枠組みは基準の一部という位置づけから外れて、基準と同格の性質を持つものとして位置づけられ、その内容もカリキュラムだけではなく、教員養成機関の運営全般にわたる理論的根拠をなすものとして設定されたのである。

具体的に概念的枠組みを構成する要素として、ミッション及びビジョン、理念・目的・目標、知識基礎、教員志願学生の熟達度、学生の評価システムが挙げられている（NCATE 2006, p.12）。そして、実際のアクレディテーションにおいては、この概念的枠組みに関して、次の6点のことにに関する証拠が求められている（NCATE 2006, p.13）。それは、共有されたビジョン（わかりやすく表現され、知識基盤で、ミッションと一貫していること）、一貫性（カリキュラム、現場経験、評価方法間の一貫性）、専門的なコミットメントと資質（知識、教授能力、学生の学習に対する専門的なコミットメントおよび資質の明瞭化）、学校現場

での生徒の多様性へのコミットメント、テクノロジーへのコミットメント、全米教科専門協会の基準・州の基準に沿った教員志望学生の熟達度（各基準に沿った熟達度の評価のコンテキスト）である。

これら6つの点に関して証拠を示すことが求められており、さらにそれらが基準に沿って示される内容と一貫しているかどうかという点が評価の際の焦点となっている。概念的枠組みは、あらかじめ設定された基準で教員養成機関を評価する方法を利用しているNCATEのアクレディテーションにおいて、各教員養成機関が自らのミッションや目標を論じることのできる部分である。自己評価書において概念的枠組みに関する記述は、基準の記述に先立ち、明示することが求められており、教員養成機関はこの概念的枠組みを明確にすることからそれぞれの基準に対応していくことになる。

このような概念的枠組みの存在は、NCATEの歴史ではこれまでなかったものであり、教員養成機関の多様性に応じようとしている意図と捉えることができる。より具体的に言えば、NCATEの「各教員養成機関の実践に関して、トップダウン的な命令を超えた専門的なアプローチの多様性を奨励するような努力(DeMarrais et al. 2003, p.59)」が、この概念的枠組みに見られる。

### 3.2. TEACの方策

TEACのアクレディテーションは、専門分野別アクレディテーションでありながら、あらかじめ設定された基準というものを有しておらず、基準を満たしているかどうかを問う方法で行われるものではない。TEACのアクレディテーションは、「学術監査 (academic audit)」を基盤としており、各機関が学生の成果に関して自ら決めた「主張 (claim)」に対して、それを証明する証拠・データ、さらにはデータの妥当性・信頼性を示すことが求められている。そして、監査として、その証拠の正確性および主張を裏付けるのに十分であるかどうかという点が調べられる。

多様性の尊重において重要となる各機関のミッションや目標の扱いという点に関してTEACの場合、特に主張の設定のプロセスにおいて重要視される。この主張とは、「教員養成機関における教員が、自らの学生や修了生の達成度について述べたもの (TEAC 2005, p.38)」と位置づけられており、学生の成果に関連している。主張の設定の際には、各教員養成機関はTEACが設定した質の原則 (quality principle) Iに沿うことが求められる。TEACのアクレディテーションでは、この質の原則が、NCATEで言う基準と対比し

て捉えられるものであるが、NCATEの基準が満たすべき基準であるのに対して、TEACの原則は沿うべき原則というように、その性格は異なるものである。TEACが設定する質の原則は三つ存在し<sup>5</sup>、質の原則Iでは「学生の学習」と題して、教科内容に関する知識、教育学的知識、ケアリングを伴った教授スキルの三つが規定されている。さらに、これらの三つの横断的な側面として、学習のための学習、多文化的な観点と理解、そしてテクノロジーが挙げられている。

以上を簡潔にまとめると、まず各教員養成機関は、自らが有するミッションやビジョンを踏まえた上で、質の原則Iの要件に沿いながら、自らの学生の成果に関する主張を最初に提示する。この主張を基に、実際の成果と主張との関連性はどうか、その成果を導く評価方法の妥当性はどうか、といった点が自己評価書において記述されていくことになる。このように主張の設定が、その後の記述に大きく関わり、その設定によりアクレディテーションの進行が左右される。各教員養成機関のミッションや目標が反映された主張が、アクレディテーション全体にまたがって非常に重要な役割を担っていることがわかる。

この主張の策定において、いくつかのポイントが示されているが、それをまとめると、州の基準や全米レベルの基準を参考にしてもよいこと、適度に一般的なレベルで記述すること、主張をサポートする証拠を考えながら策定すること、公衆に対して示している目的や目標と矛盾していないことといった点が挙げられている (TEAC 2005, pp.38-40)。

### 4. 教員養成機関の対応

ここでは、教員養成機関がアクレディテーション団体に提出した自己評価書およびそれに関連する文書等の内容、および筆者が行ったヒアリング調査の内容の分析を通して、教員養成機関の対応の実態解明する<sup>6</sup>。分析の視点としては、各教員養成機関の概念的枠組み (NCATE) ・主張 (TAEC) の概要、アクレディテーション団体の要求への対応、そして自己評価書における他の基準や内容との関連性に着目する。

本稿では、NCATEの事例として、コロンビア大学ティーチャーズカレッジ (以下、コロンビア大学とする) およびミネソタ大学ツインシティ校 (以下、ミネソタ大学とする)、TEACの事例として、ニューヨーク大学およびニューヨーク州立大学アルバニー校 (以下、アルバニー校とする) を取り上げる。4つの大学ともに、研究大学に分類される大規模な大学であるが、教員養成機関としても、ミネソタ州およびニューヨー

ク州の教員供給に重要な役割を果たしている。

#### 4.1. NCATEの概念的枠組みへの対応

##### 4.1.1 ミネソタ大学の事例

NCATE誕生の1954年当時からアクレディテーションを受けていたミネソタ大学は、2006年に継続のアクレディテーション (continuing accreditation) を受審した。ミネソタ大学には、初めての教員免許状取得者を対象としたプログラムが全部で15存在し、ほとんどが大学院段階の課程で行われている。これらの教員養成プログラムには、2004年に600人超の学生が入学しており、州内でも大規模な教員養成機関である。

ミネソタ大学の教員養成プログラムの概念的枠組みは、三つのテーマを基にして表1のように表されている。

表1 ミネソタ大学の概念的枠組み

探求・研究 ・省察	組織として、新しい知識や情報への探求、重要な課題の研究、そして日々の経験や活動からの省察という活動に取り組んでいくことを指す。具体的には、プログラムを提供する大学教員の活動であることはもちろん、学生に対しても講義や教育実習を通して、知識への探求や課題に対する研究、そしてそこからの省察という活動を推進するものである。
多様性	教員養成プログラム全体を通しての環境的側面に関連するものであり、次の二点から説明される。一つは、学生を多様な考え方や観点に触れさせることであり、もう一つは民族・人種・文化・社会経済的地位などの多様性を尊重するようにさせることである。
生涯学習・ 職能開発	免許取得後の現職教育を含めた教員としての連のキャリアにおける学習機会を提供することや、そのための学習方法を身に付けさせることなどが挙げられている。またこの生涯にわたる学習という点に関しては、探究・研究・省察というテーマが一つの道具として機能するものであることを示している。

(注) University of Minnesota, College of Education & Human Development (2005a), pp.10-13より筆者作成。

さて、これらのテーマを基にした概念的枠組みが、前述したNCATEの要件にどのように対応しているのか。まず、共有されたビジョンに関しては、特に概念的枠組みの知識基盤ということに関して、三つのテーマがどのような知識 (理論や研究動向など) に基づいているのかを明確に説明している<sup>7</sup>。一貫性については、三つのテーマが、カリキュラムや講義の内容、教育実習などでどのように反映され、実践されているかが示されており<sup>8</sup>、これらのテーマを基にしたカリキュラム開発が行われていることが明確になっている。多様性へのコミットメントについては、多様性のテーマ

がそのまま対応しており、テクノロジーへのコミットメントについては、新しいテクノロジーを求める点で探求・研究・省察が対応し、そしてその利用方法を学習していくという点で生涯学習・職能開発がカバーしている。

専門的なコミットメントおよび州の基準等に沿った学生の熟達度に関しては、他の基準における記述との関連で示されている。ミネソタ大学は、各基準に対する記述において、概念的枠組みに沿った表現ではなく、ミネソタ州で設定されている「教員の効果的実践に関する基準 (Minnesota Standards of Effective Practice for Teachers, MNSEPT)」を活用している。ミネソタ大学では、教員養成プログラムにおけるカリキュラムや内容が、このMNSEPTの基準に沿って開発されており、その基準を満たしていることをNCATEの各基準に対応させながら記述している。これにより上記二つの要件に関する証拠が明示されていると考えられる。

このようにミネソタ大学の教員養成プログラムは、基本としてMNSEPTの基準に沿ったものであることを示しながら、同時に三つのテーマを根底に置いたプログラムを展開していることがわかる。そして、概念的枠組みのそれぞれの要件については、このMNSEPTと三つのテーマによってカバーされていることがわかる<sup>9</sup>。この二つを利用した概念的枠組みの要件への対応という点も、ミネソタ大学の教員養成プログラムにおける一つの概念的枠組みを意味している。

##### 4.1.2. コロンビア大学の事例

コロンビア大学は、2005年秋に初めてNCATEのアクレディテーションを得ることになった。コロンビア大学が近年になってアクレディテーションに申請した背景には、1998年におけるニューヨーク州の教師教育改革、具体的には全米レベルのアクレディテーションが義務化されたという状況がある。初めての教員免許状取得者を対象としたプログラムは全部で20存在し、すべて修士レベルで行われている。これらのプログラムの在籍者数も1,000名 (一部上級免許状取得プログラム在籍者も含む) に近く、年間400名もの修了生を教員として輩出している。

コロンビア大学の教員養成プログラムの概念的枠組みでは、次の三つの哲学的なスタンスが示されている。それは、「探求のスタンス」、「カリキュラムのスタンス」、そして「社会的正義のスタンス」であり、それぞれは簡潔に表2のように説明されている。

表2 コロンビア大学における三つの哲学的スタンス

探求のスタンス	私たちは、探求を基盤とした、そして実践に基づいたコミュニティである。私たちと学生・修了生は仮説や安定に挑戦し、学習者・教員・学校指導者の相互に関係する役割に向けて探求のスタンスをとる。
カリキュラムのスタンス	私たちの修了生は、文化・内容・コンテキストに関する多様な観点をうまく処理しながら、学校のコミュニティにおける多様な学習者（学生と他の成人）のニーズに応えようと努力する。
社会的正義のスタンス	私たちの修了生は、様々な差異にかかわらず、学校のコミュニティ内外で協力することによって、彼らは、社会的正義、そして世界の可能性を思いながら、世界に奉仕するコミットメントを示している。

(注) Columbia University, Teachers College (2005), p.6より筆者作成。

これらの哲学的スタンスを基に、コロンビア大学は自己評価書において、NCATEの概念的枠組みの要求に忠実に対応している。それは、自己評価書においてもそれぞれの要件について、節を設けて説明していることから明らかである。例えば、テクノロジーへのコミットメントに関しては、全学的な対応として大学のミッションを支えるテクノロジーの目標が明確に示されていることや、テクノロジーを実際の教育現場において活用する方針が策定されていることなどが示されている(Columbia University, Teachers College 2005, p.11)。

自己評価書の中でコロンビア大学の特徴として存在しているのが、独自の学生の成果に関する基準の存在である。この基準は、三つの哲学的スタンスを基にしながら、州の基準や全米教科専門協会の基準等を活用して作成されたものである。この独自の基準の存在により、州の基準等に沿った学生の熟達度に関する要件が満たされるだけでなく、基準を下敷きにしたカリキュラムや評価の実施という一貫性や専門的なコミットメントがさらに具体的に示されているわけである。この学生の成果に関する独自の基準は、三つの哲学的スタンスと関連させて、表3のように構築されている。

表3 コロンビア大学の学生の成果基準

探求のスタンス	基準1：探求者・反省的实践家
	基準2：生涯学習者
カリキュラムのスタンス	基準3：学習者中心の教育者
社会的正義のスタンス	基準4：効果的な協働者
	基準5：社会的正義と多様性の主張者

(注) Columbia University, Teachers College (2005), p.8より筆者作成。

この基準は、自己評価書における他の項目においても、常に踏まえられているものである。結果的に、この基準に支えられたコロンビア大学の教員養成プログラムは、州の基準や全米教科専門協会の基準を満たしていることになると同時に、コロンビア大学の概念的枠組みを反映させたプログラム構成を示す証拠となるわけである。

## 4.2. TEACの主張への対応

### 4.2.1. ニューヨーク大学の事例

ニューヨーク大学は、コロンビア大学と同様に、州課程認定制度においてアクレディテーションが義務化されたのに伴い、2006年にTEACのアクレディテーションを受審した<sup>16</sup>。ニューヨーク大学には、初めての教員免許状取得者を対象にしたプログラムが16存在しており、大学院レベルおよび学部レベルのプログラムが並存している。学生数は、上級免許状取得プログラム等を含めると、1400名を超えている。

ニューヨーク大学における主張は、教員養成プログラムのビジョンが基になっている。そのビジョンでは、「教授・学習のコンテキストにおける特別な複雑性を形成する動的なテンションを理解し、それを調停することによって実践で成功する (New York University, Steinhardt School of Education 2006, p.4)」教員の養成が掲げられている。この中で触れられている動的なテンションに関しては、5つ挙げられているが<sup>17</sup>、主張の設定に際してはそのうちの一つを利用している。それは、内容(教科中心)と教育学(学習者中心)というテンションであり、それを調停する「統合」という概念である。それを踏まえて設定された主張は表4の通りである。

表4 ニューヨーク大学の主張

主張1	教員志願者(出身教員)は、教科内容に関する知識と、その教科を最も効果的に教授・学習する方法に関する証拠に基づいた理解とを統合している。
主張2	教員志願者(出身教員)は、教育学的知識と、生徒の発達段階・個々の差異性・社会文化的背景に関する理解とを統合している。
主張3	教員志願者(出身教員)は、ケアリングでスキルを有した教員として職務を遂行する能力(capacity)と、自らの教授を省察し、それを成長に生かす能力(ability)とを統合している。

(注) New York University, Steinhardt School of Education (2006), p.14より筆者作成。

それぞれの主張が、質の原則Iで挙げられている三つの項目にそれぞれ対応していることが理解できよう。また、三つの項目を横断するテクノロジーや多文化的

な観点等に関しては、それぞれのプログラムの中に統合されるものとして、位置づけている。

これらの三つの主張に関しては、それぞれが州の課程認定基準とどのように関連しているのかという点も明示されている。例えば、主張1は教科内容知識としての「教科内容コア」の基準、そして主張2は教育学的知識としての「教育学的コア」の基準にそれぞれ対応させている。

さらに、これらの主張には、教授学習活動の複雑なコンテキストにおいて教員が成長していくことの重要性が反映されているという。そして、ある意味で最も基本的な主張として、「自らの教員としての有効性 (efficacy) に関する証拠を考慮に入れながら、自らの経験を省察することを通して学習することができ、その結果どんなコンテキストに身を置いても、専門職として活動できる教員の養成 (New York University, Steinhardt School of Education 2006, p.16)」を挙げている。

このように、ニューヨーク大学は、自らのビジョンを基盤とした主張を形成している一方で、それが州の課程認定基準と結びついていることも明示している。このようなバランスを示しながらも、ビジョンとの関連で「最も基本的な主張」をTEACの要求とは別に明示することにより、自らのプログラムとしての方向性を意識化していることが窺える。

#### 4.2.2. アルバニー校の事例

アルバニー校は、2005年にTEACのアクレディテーションを受審した。コロンビア大学およびニューヨーク大学と同様に、州課程認定制度におけるアクレディテーションの義務化を契機にTEACのアクレディテーションを受けている。初めての教員免許状取得者を対象としたプログラムは、すべて大学院段階で行われ、全部で11存在しており、2005年に入学した学生数は約100人である。

アルバニー校の教員養成プログラムのミッションは、研究大学という性質に大きく基づいている。教員養成プログラムの枠組みとして、「応答的で省察的な教授 (responsive and reflective teaching)」が挙げられており、この枠組みに対して三つの領域が規定されている。それは、「実践を活気づける研究」、「人間の多様性および学習コンテキストに対する教員の応答性」、そして「学習のための学習に結びついたプロフェッショナリズム」である。この枠組みを踏まえたうえで、教員養成プログラムの目標として、「学問的によく教育され、日々の厳しい教授をマネジメントすることができ、テクノロジーを適切に利用し、専門的な知識を継

続的に発達させる (University at Albany, State University of New York 2005, p.4)」教員の養成が掲げられている。

この枠組み及び目標を踏まえた上で策定された主張は表5の通りである。これらの主張は、それぞれ教科内容の知識、教育学的知識、そして教授スキルに対応しており、TEACの質の原則Iに沿ったものとなっている。

表5 アルバニー校の主張

主張1	私たちは、包括的な教科内容および広範なりペラルーツを伴った大学教育を受けた学生を受け入れる。
主張2	私たちの修了生は、授業内容を想定した知識 (pedagogical content knowledge) を有している：教授場面での意思決定の際に研究・理論・実践を利用する。
主張3A	私たちは、効果的な教授スキルを有する学生を受け入れる。 (*上級免許状プログラムのみ)
主張3B	私たちの修了生は、それぞれの専門分野における効果的な教授スキルを有する。

(注) State University of New York, University at Albany (2005), p.17より筆者作成。

具体的に、それぞれの主張の内容をみていくと、まず主張1であるが、大学院段階の教員養成ということで、教科内容に関する知識自体は、アドミッションの段階で保証するという点は特徴的である。実際のアドミッションの段階では、教科内容に関する州課程認定基準を利用して、その基準を満たしているかどうか判断されている。

次に主張2に関しては、授業内容を想定した知識に示されているように、教科内容をいかにして実際の教授場面に適応させていくかということが重要とされている。特にここでは質の原則Iにおける横断的な項目 (学習のための学習、多文化的な観点と理解、テクノロジー) と主張2の関わりが示されており、例えば学習のための学習については、枠組みである「省察的な教授」や、領域の一つである「学習のための学習に結びついたプロフェッショナリズム」との関連性が示されている。

最後の主張3に関しては、教授スキルとして教科分野ごとの能力 (competency) への対応が述べられている。アルバニー校では、教科分野ごとにニューヨーク州の課程認定基準の内容を加味した能力の項目を設定している。この能力の項目を設定することによって、それが一つの指標になり、教授スキルの評価を通して、その発達を支援できるとしている。



このようにアルバニー校は、自らの研究大学としての性質を踏まえながら、独自の教員養成プログラムの枠組み・目標を設定し、それらを主張策定に反映させていることが理解できよう。

## 5. 考察

これまでの分析を踏まえて、多様性の尊重を意図したNCATE及びTEACのそれぞれの特徴に関して考察を加えたい。

まず、NCATEの概念的枠組みは、基準とは別に設定されており、その後の基準ごとの記述では、概念的枠組みがその根底に貫かれているかという点が求められている。ミネソタ大学の場合は、州の基準であるMNSEPTという最低限の基準を満たしていることを基本に据えながらも、概念的枠組みがカリキュラム全体に浸透していることを示そうとしている。コロンビア大学の場合は、ニューヨーク州の基準と概念的枠組みを基にして、コロンビア大学独自の基準の開発・活用により、同時にその二つのことを証明しようとしている。ミネソタ大学とコロンビア大学、それぞれの手法は異なるものの、その後の自己評価書においても概念的枠組みが意識されており、その意味で基準を満たすことを求めながらも各教員養成機関の特色を尊重させようとするNCATEの方策の意図が反映されていると考えられる。このように各教員養成機関は自らのミッションに基づいたカリキュラム開発を行ったり、さらに州の基準などの関連性を問い直したり、その多様性をNCATEのアクレディテーションを通して示す動きをみせていることがわかる。

しかしながら、NCATEの概念的枠組みに関する要件が、ミッションを基盤とするものでありながら、具体的に提示されている点には疑問も残る。例えば、コロンビア大学の場合、自らのスタンスを基に概念的枠組みの要件を満たしているという示し方になってしまい、自らのミッションを提示するという点が弱まっていると捉えられる。この点は、評価団体が求めるミッションの提示の方法論として課題となる。また、州の課程認定制度と密接に関係しているNCATEのアクレディテーションでは、ミネソタ大学のように、州の基準に大きな影響を受けてしまうこともある。

次にTEACの場合は、各機関が策定する主張に基づいてすべてのアクレディテーションのプロセスが進められる。主張の設定に際しては、TEACの質の原則Iに沿うことが求められるが、そこには各機関のミッションや目標が大きく影響を与えていることがわかる。ニューヨーク大学の場合は、ビジョンを説明する一つのキー

ワードとしての「統合」という概念を用いながら主張を設定し、州課程認定基準との関連性も明記させている。アルバニー校は、研究大学という特性を示しながら、なおかつ独自の教員養成プログラムの枠組みに依拠しながら主張の設定を行っていることが明らかになっている。TEACのアクレディテーションの場合、自由に主張を設定できる点や満たすべき基準を有していない点から、多様性の尊重に対する過度の傾倒（質の標準化への欠如）が指摘されることがある<sup>12</sup>。しかし、実際は各機関において州課程認定基準と主張の関連性を明示したり、またはそれを踏まえた主張を設定したり、質の標準化という側面に関しては各教員養成機関の工夫がみられた。

しかしながら、このように教員養成機関の自由度が高いゆえに、ミッションに基づいた主張の策定、そしてその主張を裏付ける証拠の収集という作業には、非常に困難な作業となっていることも事実である。例えば、ニューヨーク大学は、全体のアクレディテーションの印象として、自らのミッションを尊重してくれているとしているが、主張の策定やミッションの明確化において教員のコンセンサスを得ることの難しさ、さらに主張を満たすための評価方法の開発の困難さを指摘している（拙稿 2007）。この作業にアクレディテーション団体としてどのようにサポートするのかという点は、TEACの抱える大きな課題であろう。

以上のように、NCATEとTEACの方法論について、分析してきた。最後に、わが国の専門分野別認証評価への示唆を指摘したい。わが国の専門職大学院は、米国ほどではないにしろ、設置形態やカリキュラム等において多様性がある。特に教職大学院について言えば、各都道府県の教育委員会との関連性という意味において、その多様性は他の分野に比べて大きいと言えよう。これらの点を踏まえると、次の二点が指摘できる。

一点目として、各専門職大学院のミッションや目標に関し、その明瞭性・明確性だけでなく、それぞれの専門職分野の特性に応じたコンテキストや理論にどのように対応しているのかという点まで求めることの可能性を探る必要がある<sup>13</sup>。この点については、ミッションや目標にまで基準を設けるという意味での画一化と紙一重になり、NCATEの分析において述べたとおり慎重な議論が必要だが、単純に明瞭・明確というだけでは、専門職養成機関の多様性を尊重するという意味では不十分となろう。

二点目は、ミッションや目標が、いかにカリキュラムや評価などに関連しているのか、プログラムに一貫してどのように関与しているのかという点を評価において求める必要性である。単純な「お飾り的な」ミッ

ションになっていないかどうかを問うことは、専門職大学院の多様性を実質的に問う上で重要となる。この点に関しては、TEACのように成果を基盤とする際に、ミッションとの関連性を明確にさせるような方法が考えられよう。

本稿では、取り上げた事例に限界があり、明確な分析アプローチで多様性を尊重する両団体のアクレディテーションに実態を具体的に解明するには至らなかった。分析アプローチの開発とともに、さらなる事例の分析を進めることを今後の課題としたい。

## 注 記

- 1 本稿において、教員養成機関とは教員養成プログラムを実施する主体である大学（学部や学科）を意図しており、教員養成プログラムとは教科や学校段階ごとのそれぞれのプログラムを意図するものである。また、本稿では初めての教員免許状取得者に対する教員養成プログラム（initial program）を主な対象としている。
- 2 リベラリズムとプロフェッショナルリズムをめぐる米国教員養成の歴史に関しては、三好（1972）を参照されたい。
- 3 例えば、1987年基準においては、教育実習は少なくとも10時間であることや、教育実習中の監督は、一人の教授に対して18人の学生を越えてはいけないといった内容が存在していた（NCATE 1987）。
- 4 TEAC（2002）は、研究大学における教員養成機関からリベラルアーツカレッジにおける教員養成プログラムに至るまで、その形態や特色が幅広い中で、NCATEのような画一的な基準でそれらすべてに対応することには限界がある点を指摘している。
- 5 他の二つの質の原則は、「学生の学習に対する妥当な評価」と「組織による学習」である（TEAC 2005）。
- 6 ミネソタ大学およびコロンビア大学の自己評価書はそれぞれウェブ上から入手した。ニューヨーク大学とアルバニー校の自己評価書は、筆者が現地訪問時に入手または後日Eメールにて提供していただいた。また、ヒアリング調査は、ニューヨーク大学（2007年2月・11月）およびアルバニー校（2007年11月）の担当者に対して実施した。
- 7 例えば、テーマの一つである多様性に関する知識基盤としては、ミネソタ州における人種や民族の多様化の現状が説明されており、それが学校教育の現場にも反映されていることが示されている。

これにより、テーマとしての多様性の妥当性や重要性が裏づけされている仕組みになっている（University of Minnesota, College of Education & Human Development 2005b, p. 18）。

- 8 例えば、探求・研究・省察に関しては、教育実習・現場経験（clinical experience）においてポートフォリオの作成、エスノグラフィーを利用した教室文化の理解といった活動が盛り込まれている（Ibid., p.9）。
- 9 ミネソタ大学の場合、MNSEPTを基盤にカリキュラム開発が行われているが、自己評価書においてそれを明確に示そうとしている背景には、NCATEと州との協同関係という状況が存在している。ミネソタ州はNCATEと協同関係を構築しており、NCATEの実地訪問際に、Minnesota Board of Teachingのメンバーを同時に派遣させ、課程認定のための情報を得るという活動を行っている。そのため、ミネソタ大学としては、ミネソタ州の基準にも従っていることを明確に示す意図がある。
- 10 以下のニューヨーク大学の記述は、拙稿（2007）を参考にしている。
- 11 5つとは、「内容と教育学」、「技術的と政治的」、「現実と理想」、「自己認識と他者認識」、そして「個人と多様性」である。
- 12 例えばDarling-Hammond（2000）など。
- 13 この点に関し、大学評価・学位授与機構（2007）において、各機関のミッションや目標に関し、明確であること及び学校教育法に適合するものであることの二点が言及されている。

## 付 記

本稿は、平成18・19年度日本学術振興会科学研究費補助金若手研究（スタートアップ）「米国教員養成機関評価システムに関する実証的研究」（研究代表者：佐藤仁、課題番号：18830044）による研究成果の一部である。

## 参考文献

- 鞍馬裕美（2005）「アメリカにおける大学院レベルでの教員養成の特質と課題」、『日本教師教育学会年報』、14：102-114  
 拙稿（2006）「NCATEとTEACの教員養成機関の評価方法論」、『広島大学大学院教育学研究科紀要』、54：139-148  
 拙稿（2007）『学術監査を基盤とした教員養成機関のアクレディテーションの実態－ニューヨーク大学を事例として』、日本比

- 較教育学会第43回大会発表資料  
 大学評価・学位授与機構 (2007) 『専門職大学院の評価基準モデル』, 大学評価・学位授与機構  
 三好信浩 (1972) 『教師教育の成立と発展—アメリカ教師教育制度史論—』, 東洋館出版社
- Columbia University, Teachers College (2005). *Institutional Report*. New York: Author, Retrieved November 14, 2007, from [http://www.tc.edu/administration/oaa/PDF\\_DOC/NCATE\\_Institutional\\_Report.pdf](http://www.tc.edu/administration/oaa/PDF_DOC/NCATE_Institutional_Report.pdf)
- Columbia University, Teachers College (2003). *Conceptual Framework: Precondition #4*. New York: Author, Retrieved November 19, 2007, from [http://www.tc.edu/administration/oaa/PDF\\_DOC/Conceptual\\_Framework.pdf](http://www.tc.edu/administration/oaa/PDF_DOC/Conceptual_Framework.pdf)
- Darling-Hammond, L. (2000). Teaching for America's Future: National Commissions and Vested Interests in an Almost Profession. *Educational Policy*, 14(1), 162-183.
- DeMarrais, K., Lewis, J. B., Butchart, R. E., Benson, J., and Castenell, L. A. Jr. (2003). Using NCATE 2000 as an Impetus for Institutional Change. In William, B. C., Mitchell, A., & Leibbrand, J. (Eds.), *Navigating Change: Preparing for a Performance-Based Accreditation Review*. Washington, DC: NCATE, 55-70.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (1987). *Standards, Procedures, and Policies for the Accreditation of Professional Education Units*. Washington, DC: Author.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (1995). *Standards, Procedures, and Policies for the Accreditation of Professional Education Units*. Washington, DC: Author.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2006). *Professional Standards for Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education 2006 Edition*. Washington, DC: Author.
- New York University, Steinhardt School of Education (2006). *TEAC Inquiry Brief*. Author.
- Roller, R. H., Andrew, B. K., and Bovee, S. L. (2003). Specialized Accreditation of Business Schools: A Comparison of Alternative Costs, Benefits, and Motivations. *Journal of Business Education*, 78(4), 197-204.
- State University of New York, University at Albany (2005). *Inquiry Brief*. Author.
- Tamir, E., & Wilson, S. M. (2005). Who Should Guard the Gates?: Evidentiary and Professional Warrants for Claiming Jurisdiction. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 332-342.
- Teacher Education Accreditation Council (2002). *Manual for a New System of Teacher Education Accreditation*. Washington DC: Author.
- Teacher Education Accreditation Council (2005). *Guide to Accreditation*. Washington, DC: Author.
- University of Minnesota, College of Education & Human Development (2005a). *Institutional Report*. Author Retrieved November 14, 2007, from <http://cehd.umn.edu/Accreditation/ir/IR.pdf>
- University of Minnesota, College of Education & Human Development (2005b). *The Conceptual Frameworks for Professional Education Programs in the College of Education and Human Development University of Minnesota*. Author, Retrieved November 18, 2007, from [http://cehd.umn.edu/Accreditation/docs/Conceptual\\_Framework.pdf](http://cehd.umn.edu/Accreditation/docs/Conceptual_Framework.pdf)
- Yunker, P. J. (1998). A Survey of Business School Heads on Mission-Linked AACSB Accreditation Standards. *Journal of Education for Business*, 73(3), 137-143.  
 (2008.1.31 受理)

# **A Study of the Professional Accreditation System Focusing on the Variety of Institutions: the Case of Accreditation of Teacher Education in United States**

**Hitoshi Sato**

Kyushu University

hisatouoc@mbox.nc.kyushu-u.ac.jp

## **Abstract**

The purpose of this study is to clarify how professional accreditation agencies respect the variety of institutions in their accreditation processes through analyzing the case of accreditation of teacher education in United States. The perspective of "respect for the variety of institutions" means how much the agencies consider the characters of institutions such as their history, mission statements, and goals. Based on this point, in this paper both the policies of accreditation agencies of teacher education and the teacher education institutions' ways of responding them were analyzed.

In terms of the policies, NCATE required institutions to show their own "conceptual frameworks" which consist of goals, missions, and so forth. Also TEAC, which is the other accreditation agency of teacher education, required institutions to set up their own "claims" about student outcomes based on their missions, goals, and so on. Regarding the aspect of institutions, they successfully demonstrated that they had clear frameworks or claims and made use of them in order to showing other evidences.

## **Keywords**

accreditation, teacher education, United States