

米国教員養成機関のアクレディテーションに 関する一考察

— NCATE の近年の動向 —

佐藤 仁

(2003年9月30日受理)

A Study on Accreditation of Teacher Education in the United States
— The Recent Policies of National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) —

Hitoshi Sato

The purpose of this paper is to consider the meanings of the recent policies of National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) through analyzing these policies.

NCATE is a professional accreditation agency focusing on teacher education units. The Department of Education and the Council for Higher Education Accreditation approve it. Thirty-three organizations, such as National Education Association, National Council of Teachers of Mathematics, and American Association of Colleges for Teacher Education, form NCATE and about 550 teacher education units are accredited.

In recent years, NCATE took three main actions to make its accreditation more active. First, NCATE revised its standards in 2000. Second, NCATE made partnership with most states in regard to the states' approval systems of teacher preparation programs. This policy began in 1980s, but from the late 1990s the number of states which made partnership with NCATE increased. Third, NCATE worked with Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) and National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) and connected its standard with INTASC's and NBPTS's standards for the quality assurance of teachers.

In this paper, I consider the meanings of these policies and focus on the objects of NCATE as a professional accreditation agency. NCATE's objects are "accountability" and "improvement". These correspond to the objects of accreditation—"quality assurance" and "quality improvement". Accreditation organizations, including NCATE, play a role in assuring and improving the quality of target institutions through accreditation. However, analyzing the recent policies NCATE is driving forward, I point out that these policies emphasized quality assurance of teacher education units rather than quality improvement.

Key words: Accreditation, Teacher Education, the United States

キーワード：アクレディテーション，教員養成，アメリカ

はじめに

本稿の目的は、アメリカの教員養成機関のアクレディ

テーション団体である全米教師教育機関資格認定協議会 (National Council for Accreditation of Teacher Education, 以下 NCATE と略す) の近年の動向とし

て三つの施策に注目し、それらが専門分野別ア krediteーション団体としての NCATE の役割にどのような影響を与えているのか、そしてどのような意義を有しているのかを考察することにある。

ア krediteーションとは、「ボランティアな団体がその団体自身のもつ基準に照らして、一定の水準を満たしている教育機関を認定するというシステム」¹⁾であり、その対象によって、大きく地域別ア krediteーションと専門分野別ア krediteーションに分類される。本稿で取り上げる NCATE は、教員養成機関（教師教育機関）に特化した専門分野別ア krediteーション団体である²⁾。

NCATE は、全米教育協議会 (National Education Association)、アメリカ教員連盟 (American Federation of Teachers)、全米数学教員協議会 (National Council of Teachers of Mathematics)、アメリカ教育大学協会 (American Association of Colleges for Teacher Education)、公衆及び学生の代表など約33の団体から構成されている。ア krediteーションを受けた教員養成機関は、2002年現在で550に及んでおり、ア krediteーションに志願している機関を加えると600を超える³⁾。構成団体、ア krediteーションを受けた機関数などから、NCATE は全米で最大の規模を有する専門的ア krediteーション団体と捉えることができる。また、NCATE の活動は、連邦教育省から承認されており、さらにア krediteーション団体を対象にア krediteーションを行う高等教育機関基準認定協議会 (Council for Higher Education Accreditation) から承認されている。

このように、アメリカにおいて定着したといえる NCATE のア krediteーションであるが、近年、その活動の幅を広げている。この動向として、次の三つの施策を挙げることができる。それは、①ア krediteーション基準の改訂、②州との共同関係、③州間新任教員評価支援協議会 (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, 以下 INTASC と略す) および全米教職専門基準委員会 (National Board for Professional Teaching Standards, 以下 NBPTS と略す) との連携である。基準の改訂は2000年に行われたものの、州との共同関係および INTASC、NBPTS との連携に関しては1980年代後半から行われている。しかし、これらの活動は90年代に入ってから活発になり、州との共同関係に関しては、その協定州を増やし、INTASC、NBPTS との連携に関しては、教師教育政策における中心的な議論となっていった。では、これらの施策は、長い歴史を有し、その地位を確立させた NCATE のア krediteーションにとつ

て、どのような意義を持っているのだろうか。

NCATE の特質、問題点を明らかにした先行研究は、いくつか存在する⁴⁾。中でも、八尾坂は、1995年の基準の分析にとどまらず、NCATE の動向と課題等を詳細に分析している⁵⁾。しかし、本稿で取り上げる施策に関しては、州との共同関係についてのみ簡単に概略するとどまっており、他の二点に関しては、全く触れていない。一方、アメリカにおいては、NCATE の研究の蓄積は多く、本稿で取り上げる三点に関し、それぞれの研究は見られるものの、三点を包括的に概略し、これらの施策が全体として NCATE のア krediteーションにどのような影響を与えたかについて、その意義を考察した研究は管見の限り見当たらない。

そこで、本稿では、まず上述した三点の施策を概略し、それぞれの特徴を明らかにする。そして、それらが、どのような意義を有しているのかを、NCATE の目的および役割の観点から考察する。本稿で取り上げるこの三点はそれぞれ、教員養成機関のア krediteーション基準、課程認定制度、教員の質の保証システムを考える上で、非常に示唆に富んでいるものであり、これらの内容は我が国の教員養成制度を考える上でも重要な側面であると考えられる。

1. ア krediteーション基準の改訂

NCATE の基準には、三つの基準が存在する。それは、ユニット基準、プログラム基準、職能開発学校 (Professional Development School, 以下 PDS と略す) 基準である。ユニット基準は、教員養成プログラムを提供している組織を対象としており、大学、学部などがこれに該当する。プログラム基準とは、教員養成プログラムを対象としており、例えば数学教員を養成するプログラムや社会科教員を養成するプログラムなどがこれにあたる。これらの基準は、K-12の生徒の学力スタンダードを作成している委員会、例えば全米数学教員協議会、アメリカ外国語教育協議会 (American Council on the Teaching of Foreign Languages) などによって作成されているものであり、全部で17の分野に及んでいる。PDS 基準は、PDS の発達を促すためのガイドライン的な要素を含んだものであり、教員養成機関と PDS の良好な関係を構築することを目指すために作成されたものである。このような三つの基準が存在するものの、一般的に「NCATE の基準」と言う場合、ユニット基準を指す。そこで、本稿においても、ユニット基準を NCATE の基準と設定し、

以下その内容を見てみる。

NCATE の基準は、2000年に全面改訂され、さらに2001年に部分的に改訂された。基本的に NCATE の基準は、その時代の背景および潮流に遅れないよう、約5年ごとに改訂される。今回の基準改定の背景には、90年代後半からの教育スタンダードの確立とアカウンタビリティの重視、また1998年の高等教育法の修正によるアクレディテーション団体の承認基準の変更などがある。これらの背景を反映してできた2000年基準は、

パフォーマンスを基盤とした基準であり、NCATE の代表である Arthur E. Wise はこれを「(NCATE の) アクレディテーションにおける抜本的な改革」と位置付けている⁶⁾。では一体何が大きく変化したのであろうか。1995年基準と内容を比べてみると表1のようになっている。

この表を踏まえた上で、2000年基準の特徴をいくつか指摘しておこう。まず、パフォーマンスを基盤とした基準という特徴は、2000年基準の部門Iに見られる。

表1. 1995年基準と2000年基準の比較

1995年基準		2000年基準		
部門	基準	部門	基準	要素
I 専門教育プログラム	A. 概念的枠組み B. 一般教育研究 C. 専攻内容研究 D. 教職専門・教育学研究 E. 総合的研究 F. 上級専門研究 G. 教育の質 H. 実地体験の質 I. 専門職共同体	I 志願者のパフォーマンス	1. 志願者の知識、スキル、資質	<ul style="list-style-type: none"> 内容的知識 授業を想定した内容に関する知識 (pedagogical content knowledge) 専門的、教育学的知識とスキル 資質 生徒の学習
			2. ユニットの評価システムと自己評価	<ul style="list-style-type: none"> 評価システム データの収集、分析、評価 プログラム改善のためのデータの利用
II 教職専門教育への志願者	A. 教員志願者の資格 B. 教員志願者の構成 C. 進捗状況のモニター・助言 D. 能力を確かなものにする	II ユニットのキャパシティ	3. 実地体験と臨床経験	<ul style="list-style-type: none"> ユニットとパートナーとしての学校との協同 実地体験と臨床経験の計画、実行、評価 すべての生徒の学習を支援するための志願者の知識、スキル、資質の発達と証明
			4. 多様性	<ul style="list-style-type: none"> カリキュラムと経験の計画、実行、評価 多様な教職員と共に働く経験 多様な志願者と共に働く経験 P-12の学校における多様な生徒と共に働く経験
III 専門的教職員	A. 教職員の資格 B. 教職員の構成 C. 教職員の専門分担 D. 教職員の職能開発		5. 教職員の資格、パフォーマンス、発達	<ul style="list-style-type: none"> 資格を与えられた教職員 教授における最善の専門的実践を形成すること 研究における最善の専門的実践を形成すること サービスにおける最善の専門的実践を形成すること 協同 専門的教育的教職員のパフォーマンスに関するユニットの評価 ユニットによる職能開発の促進
IV 専門的教育的のための教育機関	A. 教育機関の管理・責任 B. 授業および学問研究のための具体的資源 C. 教育機関を運営するための資源		6. ユニットの管理と資源	<ul style="list-style-type: none"> ユニットのリーダーシップと権限 ユニットの予算 職員 ユニットの施設 科学技術を含んだ機関の資源

(注) 八尾坂修『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』風間書房、1998年、280頁、およびNational Council for Accreditation of Teacher Education, *Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education*, 2001, pp.14-41 より作成。

「志願者のパフォーマンス」と題された基準1では、例えば、「教員志願者は、自らが教えようとする教科内容に関する深い知識を有している」⁷⁾、「教員志願者は、生徒の学習を正確に分析し、評価する」⁸⁾といった基準に見られるように、「志願者は～を有している」、「志願者は～を利用できる」と志願者の学んだ結果としてのパフォーマンスを示すことが求められている。対して1995年基準の部門Iである専門教育プログラムに関する項目は、どのような内容を提供すべきかという点が強調されている。例えば、部門I基準Bの一般教育研究では「一般教育には美術、コミュニケーション、歴史、文学、数学、哲学、科学および社会科学が含まれる」⁹⁾とある。なお、部門I基準Dの教職専門・教育学研究では、「学校法および教育政策、教職倫理などに関する知識を習得して、これらを適用することを学ぶ」というように、「志願者が～を学ぶ」という形式で書かれている¹⁰⁾。単にインプットとして何かを提供するのではなく、志願者が学ぶという主体的な活動を示しており、志願者のパフォーマンスを評価することが意識されている。しかし、2000年基準になると、パフォーマンスを中心に据えた基準を明確に打ち出していることが分かる。また、2000年基準の基準2「ユニットの評価システムと自己評価」は、そのような志願者のパフォーマンスを機関がどのように評価しているのかという基準であり、ここからもパフォーマンスの証明を重視していることがわかる。

次に、実地体験と臨床経験を重視する傾向が見てとれる。これについては、1995年基準でも実地体験の質（部門I基準H）に書かれているが、2000年基準では、実地体験と臨床経験（部門II基準3）において、より強調された形になっている。中でも、「教員養成機関とパートナーとしての学校との協同」の項目に関しては、1995年基準では、ほとんど触れられていない。この背景には、一つには教員養成において、実地体験と臨床実習の不足を訴える声があったこと¹¹⁾、もう一つはPDSの発達が考えられる¹²⁾。

また、K-12の学校現場における多様性が増している背景に対応して、多様性に関する基準が強調されている。1995年基準では、教員志願者の構成の基準（部門II基準B）や教職員の構成（部門III基準B）において多様な志願者や教職員と活動すること、そして実地体験の質（部門I基準H）の中では多様な生徒と共に活動することが示されている。しかし、2000年基準で特徴的なのは、多様性として一つの基準にまとめられたこともあるが、「カリキュラムと経験の計画、実行、評価」の要素が含まれていることであろう。この要素

で求められていることは、多様な環境（教職員、教員志願者、生徒）を認識した上で、志願者がその環境で良いパフォーマンスを行えるように教員養成機関はカリキュラムを組み、実地体験や臨床実習を計画し、それらを実行、評価することである。さらには、その結果たる志願者のパフォーマンスに関しても、多様性を有した環境で効果的に活動できることが求められている。

2. 州との共同関係

州との共同関係とは、NCATEが州の教員養成機関の課程認定制度に関与していることを意味している。具体的には、課程認定基準としてNCATEのアクレディテーション基準を州が採用すること、課程認定の際の実地訪問をNCATEと共同で行うこと、の二点を指す。NCATEは、この活動の目的として、(1)州の課程認定基準と全米的なアクレディテーション基準を統合させること、(2)教員養成機関に対するレビューを厳格にすること、(3)州とNCATEがそれぞれ別々にレビューする際の重複と費用を軽減すること、の三つを挙げている¹³⁾。

この活動は、1980年代後半から計画、実施され、現在では46州とワシントン特別区がNCATEとの共同関係を築いている。この場合、州の代表は、州の教育省や専門委員会であり、これらとNCATEの間で協定が結ばれ、活動はその協定に沿って行われている。この協定には、州とNCATEが、それぞれどのような役割を担うかが明記されており、基本的に5年ごとにその内容を継続、または変更する。

各州がそれぞれNCATEと協定を結んでいるゆえにその内容は、一律のものではない。そこで、この共同関係の種類を分類すると、プログラム基準の扱い方、実地訪問の仕方の二つの分類の仕方が考えられる。

表2. プログラム基準の利用による各州の分類

パターン①	パターン②	パターン③
AK, AR, CO, CT, DE, HI, IL, LA, MD, MA, MS, NV, NY, PA, RI, SC, TX, VA, WV	AL, DC, GA, ID, IA, KS, ME, MI, MN, MO, MT, NE, NM, NC, ND, OH, OK, OR, SD, TN, UT, WA, WI, WY	CA, IN, KY, FL

(注) National Council for Accreditation of Teacher Education, *NCATE State Partnership Frameworks* [online] <http://www.ncate.org/partners/chart1.pdf>, 2003/1/3. より作成。

前者は、大きく分けて、三つの共同関係の形が存在する(表2参照)。全てのパターンに共通する事柄としては、共同関係にある州ではユニットの基準が利用(一部採用またはそのまま採用)されていることである。相違点は、プログラム基準をどのように利用しているのかという点である。一つめは、NCATEのプログラム基準をそのまま利用しているパターンである(パターン①)。このパターンは、課程認定の基準がすべてNCATEのアクレディテーション基準によっているものである。二つめは、NCATEのプログラム基準を一部利用し、州が課程認定の基準を開発しているパターンである(パターン②)。三つめは、NCATEのプログラム基準を全く利用せず、州独自に基準を開発しているパターンである(パターン③)。

課程認定の際の実地訪問のパターンは、NCATEと州がどのような形で訪問チームを構成しているかによる(表3参照)。一つめはNCATEの審査委員会(Board of Examinations, 以下BOEと略す)のメンバーだけで構成されたチーム(パターン①)、二つめはBOEと州の審査団の混合されたチーム(パターン②)、三つめはBOEと州の審査団がそれぞれ別々に組織されたチーム(パターン③)、である。

表3. 訪問チームによる各州の分類

パターン①	パターン②	パターン③
AR, HI, OH	AK, CA, CT, FL, GA, IL, IN, KS, KY, LA, ME, MD, MA, MS, NE, NV, NM, NY, ND, OK, SK, TX, VA, WV	AL, CO, DE, DC, ID, IA, MI, MN, MO, MT, NC, OR, PA, RI, SD, UT, WA, WI, WY

(注) National Council for Accreditation of Teacher Education, *NCATE State Partnership Frameworks* [online] <http://www.ncate.org/partners/chart1.pdf>, 2003/1/3. より作成。

さらに、この州との共同関係に付随して、NCATEのアクレディテーションを受けることが課程認定の条件になっている州は、アラスカ州、アーカンソー州、メリーランド州、ノースカロライナ州の4州に及んでいる。また、すべての州立の教員養成機関にNCATEからのアクレディテーションを要求している州は、ミシシッピ州、サウスカロライナ州、ウェストバージニア州、ジョージア州となっている。

このように、各州のNCATEに対する反応は、それぞれであり、NCATEに完全に依存しようとする姿勢も見られれば、自らの州の状況と照らし合わせながら、その関係を保とうとする州もある¹⁴⁾。

3. INTASC, NBPTS との連携

NCATE, INTASC, NBPTS は、教員の質の保証という命題の下に、それぞれの段階におけるシステムを相互に関連させている。これらの連携は、お互いがそれぞれの構成組織であることや、お互いの基準に関連させている点などに見ることができる。この三者の連携は、教員養成段階、免許取得段階、現職教育段階の活動を相互に関わらせることによって、一貫した教師教育を行うことができること、そしてその結果、一貫した教員の質を保証するシステムを発達させることができるということを意味している¹⁵⁾。このシステムにおいて、中でも基準の統一が重要であり、教員養成段階ではアクレディテーションを行うNCATEの基準、免許段階では州の免許基準モデルを開発するINTASCの基準、現職教育段階では優秀教員の証明を行うNBPTSの基準がそれぞれ、その段階における教員志願者または教員の質を保証することを通して、一貫した質の保証システムの構築を目指している。では、具体的にどのような基準の統一性が見られるのだろうか。三者の基準の統一性を見る前に、INTASCとNBPTSの活動と基準の特質を見てみよう。

INTASCは、1987年、州教育長協議会(Council of Chief State School Officers)のプロジェクトとして発足した。INTASCの任務は、「新任教員の評価と基準のモデルを開発することを通して、基準を基にした(standards-based)改革を促進する」¹⁶⁾ことである。この任務に向けてINTASCは、教員免許のモデル基準の開発、教科に関する新任教員の基準の開発、パフォーマンス評価方法の開発、新任教員の教授知識テストの開発など、様々な活動を行っている。NCATE, NBPTSの基準と関連しているのは、教員免許のモデル基準である。これは、教員になるには、どんなことを知らなければならないのか、何ができなければならないのか、ということに関しての原則が設定されている。この原則は、全部で10あり、それぞれの項目に関して知識、資質、パフォーマンスの観点から具体的に説明されている¹⁷⁾。INTASCが示す教員免許のモデル基準は、教員としてのキャリア形成の中で、最もコアな特質を表している。そして、それは、生徒の学習と発達の知識、カリキュラムと教授に関する知識といった教科を横断する実践の基礎を形成するものと意図されている。そのため、教科、学年、教授対象である生徒に左右されることのない、すべての教員に関わる基準であり、教員養成と教員の職能開発の組織的な改革に向けての枠組みとして機能するものと位置付けられている¹⁸⁾。

NBPTS は、1986年のカーネギー財団の報告書『備えある国家—21世紀の教員』での提案に基づいて、1987年に設立された組織である。その活動は、「教員は何を知るべきで、さらに何をすることができるのか」という観点から基準を設定し、それらの基準を持って教員を評価し、その基準を満たす教員に対して優秀教員証明証 (National Board Certification, 以下NBCと略す) を発行している¹⁹⁾。1998年度までに、NBCを取得した教員は、全米で1,836名に及んでおり、彼らに対し免許状の上進や昇進などの優遇措置を講じる州が増加している²⁰⁾。このNBCを授与する際に利用する基準、つまり優秀な教員と定める基準がNCATE

およびINTASCの基準と関係している。これらは、①教員は生徒と生徒の学習に献身的である、②教員は、自ら教える教科とその教を生徒に教える方法を知っている、③教員は、生徒の学習を管理し、監督する責任を有している、④教員は、自らの実践について体系的に思索し、経験から学ぶ、⑤教員は、学習共同体のメンバーである、の5つの核心理念 (core proposition) から構成されており、各命題に関して、詳細な項目が示されている²¹⁾。

以上のINTASC, NBPTS, そしてNCATEの基準の統一性に関して、Nancy P. Kraft は次のような図をもって示している。

表4. NCATE, INTASC, NBPTSの基準の関係

INTASCの基準	NCATEの基準	NBPTSの基準				
	基準1: 教員志願者は、適切な知識、スキル、資質を有している。*	教員は生徒と生徒の学習に献身的である。	教員は、自ら教える教科とそれらを生徒に教える方法を知っている。	教員は、生徒の学習を管理し、監督する責任を有している。	教員は、自らの実践について体系的に思索し、経験から学ぶ。	教員は、学習共同体のメンバーである。
教科知識	○ (要素1, 2)		○			
人間発達と学習知識	○ (要素2, 3)	○				
指導を個々のニーズに適應させること	○ (要素2, 3)	○	○	○		
多様な教授戦略	○ (要素2, 3)			○		
教室の動機づけ、運営スキル	○ (要素3)			○		
コミュニケーションスキル	○ (要素3)			○		
教授計画スキル	○ (要素1, 2, 3)		○			
生徒の学習の評価	○ (要素3)			○		
専門的なコミットメントと責任	○ (要素3, 5)			○	○	
協同	○ (要素4)					○

* NCATEの要素1～5は、それぞれ、内容の知識、授業を想定した内容に関する知識、専門的・教育的知識とスキル、資質、生徒の学習を表している。

(注) Kraft, Nancy P., "Standards in Teacher Education: A Critical Analysis of NCATE, INTASC, and NBPTS (A Conceptual Paper/Review of the Research)", *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 10-14, 2001, p.19*, より作成。

また、これらの基準はすべてパフォーマンスを基盤とした基準である。すなわち、1987年に設定されたNBPTSの基準に始まり、1992年のINTASCの基準、そして2000年のNCATEの基準、という流れで、教員の質を保証する基準は、すべてパフォーマンスを基盤とするものに変遷してきている。このような基準の統一を通して、今まで独立して行われていた教員の養成・免許・現職教育を一貫したシステムにしようとする試みがこの三者の連携である。

4. 新しい動向の意義

以上見てきた三つの施策は、どのような意義を持つのか。NCATEのアクレディテーションにどのような影響を与えているのか。本稿では、これらの問いを、NCATEのアクレディテーションの目的および役割の側面から考察する。

NCATEのアクレディテーションの目的は、「アカウントビリティ」と「改善」である。これは、換言すれば、教員養成機関の「質の保証」と「質の改善」である。前者は、ある一定の基準を設定し、それを満たすことのできない機関にはアクレディテーションを受

けさせないことによって、教員養成機関の質を維持し、保証しようとするものである。対して後者は、アクレディテーションを行うことで、その対象機関の自己改善を促そうとするものである。

しかし、上述してきた三つの施策の持つ意義を考えると、質の保証の側面をより強めている施策であると捉えることができる。

2000年におけるアクレディテーション基準の改訂は、パフォーマンスを基盤とした基準への移行と特徴付けることができる。この基準の利用は、上述したようにK-12の生徒の学力スタンダード運動に付随する所が大きく、「NCATEからアクレディテーションを受けた教員養成機関の志願者は、何をすることができ、何を知っているのか」ということを示すために導入されたものである。このようなパフォーマンスを基盤としたアクレディテーション基準は、教員養成の成果の質を示すものであり、その質が一定の高さを保っていることを示すために利用されている。つまり、質を改善するためのパフォーマンス基準というよりはむしろ、質を維持するためのパフォーマンス基準といえよう。また、2003年に、このパフォーマンス基準の一部として、教員志願者の教員免許試験（教科に関する内容の試験）の合格率が80%を超えなければならない、という基準が加えられた²²⁾。これは、教員志願者の学力に関し、具体的な量を表しているものであり、質を保証しようとする意図が見られる。

州との共同関係は、ボランティアな組織が公的な制度にかかわると言う側面とともに²³⁾、NCATEのアクレディテーションの性質を大きく変えるものである。教員養成機関の課程認定は、州の権限に属する事項である。課程認定を受けた教員養成機関は、全米的なレベルでの質の保証、そして改善の手助けを求めアクレディテーションを受ける。つまり、教員養成機関の質の保証・改善は、課程認定を受けることで最低限の質を保証し、さらにアクレディテーションを受けることで全米的な意味での質を保証し、そして質の改善を促すという二元的な構造であった。しかし、NCATEと各州の共同関係によるアクレディテーションと課程認定の基準の統一及び実地訪問の共同が意味することは、この構造の一元化である。これは、各州の課程認定制度の次の段階として存在していたアクレディテーションが、その課程認定制度の一部として機能することであり、その目的にあるよう州と全米の基準を統一化させようとするものである。つまり、NCATEと州との共同関係は、課程認定による州としての質の保証ではなく、アクレディテーションによる全米レベルでの質の保証を強化させる施策といえよう。

INTASCとNBPTSとの関係は、教員の質を保証するシステムを構築する上に成り立つものである。このシステムにおいて、NCATEに期待されている役割は、教員を養成する段階での教員志願者の質を保証することである。ゆえに、この動向は、教員養成機関の質の保証を意識したものと捉えられる。

以上のように、これら三つの施策は、NCATEの質の保証の役割を強固にするものであると分かる。しかし、これらは質の保証だけを目指しているわけではない。例えば、2000年基準は、それぞれの基準を、「容認できない、容認できる、目標」という三段階に設定している。これは、目標の項目も存在していることから、目標となるパフォーマンスを目指した質の改善を促そうとする意図が見られる。また、INTASCとNBPTSとの連携により、教員の将来的な成長を見据えることができ、それに向けた質の改善を促すという側面も考えられる。

おわりに

Alan R. Tomは、NCATEの役割に関して、「質の高さを示す基準を設定し、改善を促進するのではなく、質の低い教員養成機関を排除することで質を保証すべきである」と論じている²⁴⁾。その背景には、質の高い教員養成機関というコンセンサスを得ることは難しいこと、そして公衆がアクレディテーションに求めているのは、質の低い機関を排除して一定の質を保証することであること、の二点を挙げている²⁵⁾。また、実際にNCATEのアクレディテーションを自己改善の動機付けとしている機関が少ないことも指摘している。この点に関しては、John I. Goodladも同様の見解を示しており、NCATEのアクレディテーションは、「質の改善を促すよりは、重大な欠点を見つけることのほうが得意である」と述べ、質の保証の役割を強調している²⁶⁾。これらの見解は、専門分野別アクレディテーション団体としての基本的な役割、すなわち質の低い機関を排除して質を保証することに立ち返ることを論じているものである。

対してWilliam R. Dillは、NCATEを含めた専門分野別アクレディテーションは、質の保証だけでなく、質の改善に力点を置くべきであると主張する。彼は、NCATEに関して、アイビーリーグのような一般的に優秀とされる機関すべてがアクレディテーションを受けていないという現状分析から、NCATEからアクレディテーションを受けたという質の保証があまり機能していないことを指摘している²⁷⁾。そして、NCATEの質の改善の役割を指摘すると共に、新しい教員養成

機関のアクレディテーション団体、Teacher Education Accreditation Council (以下、TEACと略す)を取り上げている。TEACは、1998年に誕生した団体であり、そのアクレディテーションは、専門的な基準を設定するのではなく、自ら基準を設定させて、それを満たしているかどうかを判断するというアクレディテーションを行っている²⁸⁾。これにより、各機関の自己改善システムを活性化させ、質の改善へと導こうとするねらいがある。

教員養成機関のアクレディテーション市場に求められているのは「質の保証」であろうか、それとも「質の改善」であろうか。本稿では、NCATEの質の保証という側面を考察したが、今後は、質の保証に動き始めたNCATE、そして質の改善を目標として掲げるTEAC、両者のアクレディテーション団体として役割に注目しながら、教員養成機関のアクレディテーションの姿を探っていきたい。

【註】

- 1) 前田早苗「いまアクレディテーションになにが求められているのか」『季刊教育法』No.129, 2001年, 92頁。
- 2) NCATEが対象とするのは、一般的な教員養成機関だけではなく、現職教員の継続的な職能開発を意図したプログラムや、学校管理職を養成するプログラム、学校で働く他の専門的な職員(司書やカウンセラーなど)を養成するプログラムなども対象としている。本稿では、これから初めて教員免許を取得しようとする学生を養成する機関に対するアクレディテーションという意味で、NCATEによる教員養成機関のアクレディテーションという言葉を利用する。
- 3) National Council for Accreditation of Teacher Education, *The Standards of Excellence in Teacher Preparation* [online] http://www.ncate.org/ncate/fact_sheet.htm, 2003/09/13.
- 4) 例えば、黒川は、基準の改訂ごとに、その内容を紹介し、分析している(黒川昭和「アメリカにおける教師教育認定基準の展開(1), (2), (3), (4), (5)」『藤女子大学・藤女子短期大学紀要』第16, 17, 21, 27, 28巻, 1979, 1980, 1984, 1990, 1991年)。金子は、1950年代から1970年代におけるNCATEの組織の抗争を分析している(金子忠史「教員養成機関の資格認定をめぐる問題」国立教育研究所内日本比較教育学会「教師教育」共同研究委員会編『教師教育の現状と改革—諸外国と日本』第一法規, 1980年, 56-69頁)。
- 5) 八尾坂修「アメリカにおける教師教育資格認定の歴史的推移と今日の方向」『奈良教育大学紀要』第46巻, 第1号(人文・社会), 1997年, 219-235頁。
- 6) Vergari, Sandra & Hess, Frederick M., "The Accreditation Game", *Education Next*, vol.2, no.3, Fall, 2002, p.52.
- 7) National Council for Accreditation of Teacher Education, *Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges, and Department of Education*, 2002, p.15.
- 8) Ibid., p.16.
- 9) 八尾坂修『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』風間書房, 1998年, 350頁。
- 10) 同上書, 351頁。
- 11) National Council for Accreditation of Teacher Education, *A Guide to College Programs in Teacher Preparation*, Jossey-Bass, 1999, p.3.
- 12) Wise, Arthur E., & Leibbrand, Jane A., "Standards in the New Millennium: Where We Are, Where We're Headed", *Journal of Teacher Education*, vol.52, no.3, May/June, 2001, p.251.
- 13) National Council for Accreditation of Teacher Education, *NCATE: State Partnership States* [online] http://www.ncate.org/partners/m_partners.htm, 2003/8/21.
- 14) 各州が、NCATEと共同関係を構築しようとした背景には、パフォーマンスを基盤とした基準を用いた教師教育改革をすすめる際の州の財源縮小という問題が存在していた(Wise, Arthur E. & Leibbrand, Jane, "Professional-Based Accreditation: A Foundation for High-Quality Teaching", *Phi Delta Kappan*, vol.78, no.3, 1996, p.205.)。
- 15) Wise, Arthur E., & Leibbrand, Jane A., op.cit., 2001, p.246.
- 16) Council of Chief State School Officers, *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* [online] <http://www.ccsso.org/intasc.html>, 2003/4/16.
- 17) Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, *Model Standards for Beginning Teacher Licensing Assessment and Development: A Resource for State Dialogue*, 1992, pp.14-34.
- 18) このモデル基準は、公表されて以来、教員や州教育委員会、教育組織などからの反響を受けており、23州において、州の教員免許基準を手引きするものとして利用されている。(Ambach, Gordon, "Standards

- for Teachers: Potential for Improving Practice”, *Phi Delta Kappan*, vol.78, no.3, November, 1996, p.208.)。
- 19) 八尾坂修, 前掲書, 307頁。
- 20) 岸本睦久「アメリカ合衆国」本間政雄, 高橋誠編著『諸外国の教育改革—政界の教育潮流を読む 主要6か国の最新動向—』ぎょうせい, 2000年, 75頁。
- 21) National Board for Professional Teaching Standards, *What Teachers Should Know and Be Able to Do*, 2002, pp.8-20.
- 22) National Council for Accreditation of Teacher Education, *The Use of Test Scores in NCATE Accreditation* [online] http://www.ncate.org/newsbrfs/use_of_test_scores0603.pdf, 2003/9/10.
- 23) Teacher Education Accreditation Council, *Manual for a New System of Teacher Education Accreditation*, 2001, p.139.
- 24) Tom, Alan R., “NCATE: Is Lowering the Standards the Way to Go?”, *Action in Teacher Education*, vol.21, no.3, Fall, 1999, p.57.
- 25) Ibid., p.58.
- 26) Goodlad, John I., *Teachers for Our Nation’s Schools*, Jossey-Bass, 1990, p.147.
- 27) 2003年の段階では, NCATE の報告によると, U.S. News による Best Graduate School にランキングされている188の機関のうち, 3分の2はNCATEのアクレディテーションを受けている (National Council for Accreditation of Teacher Education, *NCATE Accreditation and the Media* [online] http://www.ncate.org/newsbrfs/quality_accred.htm, 2003.9/13.)。しかし, Dill に従えば, 質の保証をするのであれば, ビジネス界のアクレディテーションのように, すべての機関がアクレディテーションを受けべきであるという (Dill, William R., “Guard Dogs or Guide Dogs? Adequacy vs. Quality in the Accreditation of Teacher Education”, *Change*, vol.30, no.4, November/December, 1998, p.14.)。
- 28) TEAC のアクレディテーションに関しては, 拙稿「アメリカにおける教員養成機関のアクレディテーションに関する研究—TEACのアクレディテーションに着目して—」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第1部, 第48巻, 183—188頁, を参照。
- (主任指導教官 二宮 皓)