

日本教育大学協会

評価に関するプロジェクト

－中間報告－

日本教育大学協会評価に関するプロジェクト
(2005年度)

目 次

- 1 今年度の課題について（米川英樹） 113

- 2 教職大学院に関する訪問調査のまとめ（遠藤孝夫・福田景道）
（国立6大学と日本教育大学院大学（株）栄光設立準備訪問調査報告） 114

- 3 認証評価のあり方について
 - 1) 教職大学院の認証基準のあり方について（山崎準二・羽田貴史） 122
 - 2) 認証評価基準のあり方について（坂井俊樹・米川英樹） 126

- 4 評価機構設置に係る諸問題（榊原禎宏・米川英樹） 130

1 今年度の課題について

米川英樹（大阪教育大学）

本プロジェクトは、2005年6月23日に委員が委嘱され、第1回の会合は9月8日に行われた。委嘱内容については、「評価に関する調査・研究」となっているが、第1回の会合の折に、その内容は鷺山会長から口頭で詳しく説明がなされた。その内容は2点あり、それらは（1）教員養成学部・大学院の特色に即した大学・大学院の評価基準の調査研究及び（2）当時の中教審初等中等教育分科会教員養成部会専門職大学院ワーキンググループ（第7回）の教職大学院設置構想の中にある評価機構設置に向けての調査研究であった。これらは相互に関連するものであり、とくに教職大学院の設置に向けては、2007年4月を予定していることから、教員養成一般の評価基準よりも教職大学院の評価認証基準とその組織設計についての議論を行っていくこととなった。

教職大学院の評価基準とその組織設計に関わっては、2004年の10月20日に、中山文部大臣が河村前文相からの引き継ぎ事項である「今後の教員養成・免許制度の在り方について」を中教審に諮問して以来、教員養成の在り方についての抜本的な見直し論議が、2005年3月から中教審の初等中等教育分科会教員養成部会専門職大学院ワーキンググループを舞台に繰り広げられてきた。その骨子は2005年6月13日のワーキンググループ（第7回）で明らかにされ、教大協としては、教員養成部会で、関係団体としてヒアリングを6月17日に受けた。その際「今後の教員養成・免許制度の在り方」に関する意見書を提出している。

これら一連の流れを受けて、今年度の本プロジェクトとしては、（1）教員養成系学部・大学院における教職大学院の準備状況と評価に関しての意見の把握、（2）認証評価基準のあり方について、（3）評価機構設置に係る諸問題の3点に絞って6回に渡って議論を積み重ねた。また、（1）に関しては6つの大学（鳴門教育大学、福井大学、兵庫教育大学、岡山大学、広島大学、宮城教育大学）と教職大学院ではない既存の専門職大学院基準の枠組みによる教職専門大学院（日本教育大学院大学（株式会社栄光設立））を訪問し、事実の把握と議論の整理を行った。（2）に関しては、中教審の中間報告を土台に、イギリス、アメリカ、OECD諸国等の外国の教員養成をも参考にしながら、制度設計に関しての枠組み提示の試みを行った。（3）は全体の総括である。

また、議論が一定の段階に達した段階で、文科省の徳永 保官房審議官（高等教育局担当）および新田専門職大学院室・教員養成企画室室長補佐をプロジェクトの会合にお招きし、教職大学院の評価基準と評価組織のあり方についての文部省側の意図を具体的なレベルで語っていただき、今後、教大協として教職大学院の在り方と評価機構の在り方についてどのように関わり得るのかについて貴重な示唆をいただいた。

本プロジェクトが会長から諮問された2つの大きな課題については、1年間のみの議論は困難であり、次年度も引き続いてこれらの課題について明らかにするとともに、教大協が、いかに教職大学院の評価機構づくりに参画しうるのかについての議論を開始することを予定している。

2 教職大学院に関する訪問調査のまとめ

遠藤孝夫（弘前大学）

福田景道（島根大学）

はじめに ー訪問調査の目的と概要ー

教大協評価に関するプロジェクトでは、教職大学院の認証評価のあり方に関する検討の参考資料とする目的で、教職大学院の設置に先行的な取り組みをしていると思われる大学を訪問し、聞き取り調査を行った。今回の訪問調査を行った大学は、訪問時期順に鳴門教育大学、福井大学、兵庫教育大学、宮城教育大学、岡山大学、広島大学、そして日本教育大学院大学（設立準備中）の合計7大学であった。

聞き取り調査では、①教職大学院への考え方とそのための準備・進捗状況について、②教職大学院における大学評価のあり方について、③評価に関連した要請および意見、教大協への要望など、主としてこの3点を中心に質疑が行われた。但し、未だに教職大学院が設置されておらず、まして最終的な中教審答申も出ていない状況も手伝ってか、質疑の大半は①の教職大学院自体の考え方に費やされることとなり、本プロジェクトの主たる検討課題となっている認証評価に関する調査は十分に深めることはできなかった。しかし、認証評価のあり方は実は教職大学院の制度設計とも密接に関連するため、①の項目での質疑応答からも、今後の検討すべき課題の一つとなる認証評価のあり方の検討に当たっての参考とすべき貴重な知見も得られた。今回の7つの大学の訪問調査全体を通じて明らかとなってきた教職大学院とその認証評価をめぐる課題や論点として、以下の3点を確認することができる。

第一に、いわゆる「新構想大学」を筆頭として今回訪問した大学では、教職大学院の設置に向けた準備を進めてはいるが（日本教育大学院大学だけは専門職大学院の枠組みに基づく）、教職大学院の設置基準や教員審査基準（特に実務家教員の）が提示されていないことが大きな障害として指摘されていた。教職大学院に関して、中教審答申と設置基準の早期の明示が期待されている。

第二に、第一の課題とも関連するが、今回設置が予定されている教職大学院が既設の大学院教育学研究科と如何なる点で異なり（制度上も教育内容・方法上も）、そのことが我が国の教員養成改革に果たす意味と役割をどう考えるべきか、また教職大学院修了者の処遇をどうするのか、さらに大学院博士課程との接続をどのように考えるべきか等、教職大学院の制度設計上の不透明な点を早期に解消することが求められている。

第三に、認証評価の基本的なあり方としては、プロセス評価のみならずアウトカム評価も加味することを求める声が多かった。ただし、アウトカム評価に当たっては、工学教育分野の JABEE のような評価の安易な導入を懸念する声があったことも考慮することが必要となるだろう。

以下、大学ごとの訪問調査の概要を示す。

(1) 鳴門教育大学

日時：平成 17 年 10 月 17 日 10:00～12:00

鳴教大側出席者：高橋 啓学長，田中雄三副学長（教育研究担当理事），西園芳信教授

教大協側出席者：羽田貴史（広島大学），山崎準二（静岡大学），

米川英樹（大阪教育大学）

< 質疑 1 > 教職大学院への考え方とそのための準備・進捗状況

教職大学院設置問題は急に出てきたため戸惑いもあるが，基本的には教職大学院を起点として大学全体をグレードアップすることに意義を見出している。とりわけ，鳴教大はいわゆる「新構想大学」として設置されたが，今回の教職大学院はこの「新構想大学」への一定の批判でもある側面を真摯に受け止め，中教審 WG の報告書に忠実な形で，積極的に教職大学院に取り組んできている。

準備状況としては，平成 16 年度に学長の下に改革推進委員会を置き，その中のワーキンググループで内容の検討を行った。平成 17 年度には，改革推進委員会に県教委のほか，鳴門市・徳島市など 7 市教委から新たに委員が加えるなどの進展がある。

現在の検討状況として，特に①教職大学院の就学年数を 2 年間とするのか，それとも 1 年は大学で 1 年は現場とすべきか，②教職大学院の教員審査をどうすべきか，などに関して検討中である。カリキュラムについては，共通基礎科目の 5 領域に関しては，鳴教大は既に専任教員を確保しており，特段の問題はないものと考えている。

教職大学院を検討するにあたって特に支障を来している問題点としては，①教職大学院の設置基準および審査基準が提示されていないこと，②教職大学院に求められている新しい教育方法の枠組み（授業科目，内容・方法，ケーススタディ）が不明確であること，③教職大学院における教育実習の内容と方法が不明確であること，④教職大学院から博士課程後期課程への接続のあり方が不明確であること，などが指摘される。

< 質疑 2 > 教職大学院における大学評価のあり方について

中教審 WG の報告書には，共通基礎科目 5 領域が示されており，この 5 領域の縛りで評価も行われた場合，大学としての独自色が十分に発現できなくなることが懸念される。また，プロセス評価とアウトカム評価の関連では，単なるプロセス評価だけではなく，アウトカム評価の必要性も感じている。

< 質疑 3 > 評価に関連した要請および意見，教大協への要望など

今回の各大学の訪問調査のまとめをフィードバックしてほしい。認証評価に果たす教大協の役割は大きいので，組織体制の強化を期待したい。また，教大協には教員養成問題をめぐる良質な情報の提供をお願いしたい。

(2) 福井大学教育地域科学部

日時：平成 17 年 11 月 7 日 10:30～12:30

福井大側出席者：黒木哲徳学部長，森透教授，寺岡英男教授，松木健一教授，
柳澤昌一助教授

教大協側出席者：福田景道（島根大学），榊原禎宏（山梨大学）

<教職大学院設置計画の背景>

2004 年度に，文部科学省の「特色ある大学教育支援プログラム」により「教員養成における社会連携システムー地域と協働する実践的教員養成プログラムー」の研究委託を受けたことが，教職大学院を考える一つの契機となっている。さらに，その前提として，「在り方懇」に対する 3 つの学部見解と，その具体化として 2000 年度から，地域と大学が学校改革のために協力し，学校を拠点に教師と研究者が改革のための実践的な共同研究を進めることを軸とした「学校改革実践研究コース」と，現職教員のための「夜間主コース」を設置して活動してきた実績が据えられている。

<教職大学院に向けた準備状況について>

「学校改革実践研究コース」を中核にしなが，「学校を拠点とした大学院」としての教職大学院を，スタッフ 15 名，院生 30 名程度で計画している。「拠点校」の教員が大学院生になることは，2000 年に試行し，2001 年から本格実施してきている。1 つの「拠点校」当たり 3 名の教員が大学院生に入学するとすれば，5 校で 15 名の大学院生を見込むことができる。これまでも「14 条特例」の形で，9 名の現職教員が院生となっている。カリキュラムとしては，「学校ベース」，「学校と大学の相互主体」，「長期の協働研究」，「実践プロジェクト」をキーワードに構想している。① 4 月から翌年 3 月までに終わるとい学校のリズムに合わせて研究を進めること，② 大学院に個々の現場教員が来て研鑽を積むのでは学校は変わらず，その学校との協働研究を通じてこそ学校が変わると考えていることを特徴として検討を進めている。また，実践事例研究群（共通科目）20 単位，コース別選択科目 15 単位，インターンシップ（ストレートマスターの院生のみ）10 単位，選択科目 2～10 単位を想定し，実践研究の蓄積と省察を進めるネットワークを構想している。

<その他>

大学院につながる学部段階の特徴的取り組みとして，① 不登校の子どもへの教育相談活動である「ライフパートナー」事業，② 隔週土曜日，大学に小中学生を招き長期的な活動に取り組む「探求ネットワーク」，③ それらの活動や教育実習等の体験活動を記録・省察するツールとしての「e-ポートフォリオ」室の設置，④ 附属学校での研究発表会に学生の参加を義務づけること（単位化），等が行われている。

(3) 兵庫教育大学

日時：平成 17 年 11 月 8 日（火） 14:00～16:00

兵庫教育大学側出席者：勝野眞吾副学長（理事）、川本幸彦副学長、小嶋國裕総務部企画課長、岩佐文雄総務部企画課長補佐、前田憲章総務部企画課主査

教大協側出席者：遠藤孝夫（弘前大学）、米川英樹（大阪教育大学）

<質疑 1> 教職大学院への考え方とそのための準備・進捗状況

本学は「新構想大学」であることを自覚し、今回の教職大学院には積極的に取り組んでいる。既に、「兵庫教育大学における教職大学院設置構想（案）」（平成 17 年 9 月 5 日）ができており、現在は授業科目ごとの教員配置の段階にある。その概要は以下の通りである。

まず、既設大学院である学校教育研究科は定員 300 名であるが、この内の定員 100 名分を用いて新設される「高度教育実践専攻」を教職大学院とし、残りの既設大学院（定員 200 名）は当面現行どおりとするが、将来は教職大学院化することも含め今後専攻・コースの在り方を検討する。教職大学院の「高度教育実践専攻」には、①学校指導職コース（学校経営専門職分野と教育行政専門職分野、20 名）、②授業実践リーダーコース（授業実践指導者養成分野と授業実践開発研究分野、30 名）、③心の教育実践コース（道德教育分野と進路指導分野と生徒指導・教育相談分野と学級経営分野、20 名）、④小学校教員養成特別コース（小学校教員免許未保持者を対象とする 3 年制コース、30 名）、合計で 4 コースを設ける。

カリキュラムとしては、共通科目 20 単位、選択科目 20 単位、実習科目 10 単位の計 50 単位を修了要件とし、選択科目と実習科目については 4 つのコースでそれぞれの養成趣旨に対応した異なる科目群を用意する。授業は基本的に少人数教育とし、共通科目については現職学生とストレート学生に別々の授業内容を用意する。

当面する課題としては、①現職学生は現任校をフィールドとするが、兵庫県以外からの現職学生の場合の旅費と時間が大きな問題となること、②夜間コースの問題、③ストレート学生の教職大学院修了後の処遇（初任者研修の件も含め）、現職学生の場合も例えば 10 年次研修の問題など、その処遇をどうするのか、などが挙げられる。

<質疑 2> 教職大学院における大学評価のあり方について

基本的には、プロセス評価とアウトカム評価の両方を行うことが必要である。評価基準の作成に際しては、学校現場の声を反映させることも求められると考える。

<質疑 3> 評価に関連した要請および意見、教大協への要望など

教大協のジャーナルの充実や教員研修プログラムの作成など、教大協としての独自性を発揮することを要望したい。

(4) 宮城教育大学

日時：平成 17 年 11 月 11 日 10:30～13:10

宮教大側出席者：高橋孝助副学長（総務担当理事），久保健教職大学院構想検討特別委員会副委員長，田中新治郎助教授

教大協側出席者：榊原禎宏（山梨大学），坂井俊樹（東京学芸大学）

（訪問の同時間に，国会議員による教職大学院関係の調査と重なったため，横須賀薫学長は挨拶後，そちらへの対応となった。また，聞き取り調査に先立ち，久保教授による授業「保健体育科教育学特別演習 B」の参観の機会も得た。その概要は割愛）

聞き取り調査および質疑の大半は，宮教大における教職大学院への取り組み状況に関する事項に集中した。その概要は以下の通りである。

<第 1 段階>2005 年 3 月までの時期

2004 年度，文部科学省からの委託を受け，宮城県・仙台市教育委員会とも連携しながら既設大学院における教員養成および現職研修の在り方が分析・検討され，その結果は『実践的な教職課程の充実に関する調査研究事業・報告書』（2005 年 3 月）としてまとめられた。そこでは，①既設教育学研究科（3 専攻合計の定員 57 名）は，それなりに入学希望者が多いこと，②修士論文の題目も教科専門に偏ることなく全体としてバランスが保たれていること，しかしその反面，③夜間主大学院は入学者が減少傾向にあること，④カリキュラムの点で，必修と選択必修の縛りが強すぎる点，等が確認された。

<第 2 段階>2005 年 4 月から 10 月までの時期

2005 年 4 月に学長を委員長とする「専門職大学院問題検討研究プロジェクト」が設置され，その検討結果は 10 月に教授会に報告された。その概要としては，既設大学院を全て教職大学院に転換することを目指しつつも，既設大学院の一専攻として教職大学院を設けることも視野に入れつつ検討する。その際の基本コンセプトとして，①現職学生を主たる対象者とする点，②拠点校（附属を含む）を主たる大学院教育・研究の場とする点，③院生のテーマに応じたオーダーメイド的な教育・研究指導を行う点，④実践と理論の往還を核とするコア・カリキュラムを編成する点，等となっている。

<第 3 段階>2005 年 10 月以降

学内に学長，役職者 2 人，教授・助教授各 3 人，課長 1 人を委員とする「教職大学院構想検討特別委員会」が設置され，これまでの検討結果を踏まえ，さらに議論を深めている。そこでは，①教職大学院に設けるコースの種類をどうするか，②ストレートマスターを対象とするかどうか，対象とした場合は大学院修了後の処遇をどうするか，③教材・教具ミュージアム，等について議論されている。2006 年 1 月を目途に結論を出す予定である。

(5) 岡山大学教育学部 13:00～15:10

日時：平成 17 年 11 月 30 日

岡山大側出席者：森川直学部長，吉田則夫教授（将来計画委員会委員長），
小野擴男教授（カリキュラム開発専攻主任）

教大協側出席者：米川英樹（大阪教育大学），坂井俊樹（東京学芸大学）

< 質疑 1 > 教職大学院への考え方とそのための準備・進捗状況

岡山大学教育学部では、平成 18 年度から、従来の「総合教育課程」（80 名）を「学校教育教員養成課程」に統合することで、教員養成に特化した学部改革を計画している。この学部改革に集中しているために、教職大学院への全学的な取り組みは、これまでなかった。既設の大学および大学院の改革を進めてきたため、教職大学院の問題に即座には対応し難い一面があった。

将来計画委員会では、11 月に入ってから新たな委員 3 名を加えて、教職大学院の検討を開始したところである。既設大学院には学校教育臨床専攻，カリキュラム開発専攻，教育組織マネジメント専攻の 3 専攻があり、定員は全体として充足している。学部が教員養成に特化したことにより、教職大学院への議論はスムーズに進行できる状況にはある。既設 3 専攻を基盤として教職大学院に改組する方向であるが、現時点で課題として意識されていることとしては、①教科教育のコースと学校教育のコースについて改めてその目的を考える必要があること、②「共通科目」および各専攻の選択科目を現場サイドのニーズとどのように刷り合わせていくべきか、この 2 点である。

今後のタイムテーブルとしては、12 月の教授会で教職大学院の方針を決定することとし、また年内にも設置準備委員会を発足させる予定となっている。

< 質疑 2 > 教職大学院における大学評価のあり方について

大学院でどのような力量を身に付けたのかは何を基準として評価できるのか、またそしてその力量が学校現場において「発揮できた」と何を基準に評価できるのか、「評価」ということは極めて難しい問題と考えている。いずれにしても、「評価」にあたっては、多様な状況を加味して、しかも長いスパンで考えることが必要ではないかと思われる。

< 質疑 3 > 評価に関連した要請および意見、教大協への要望など

まず、中教審「教職大学院 WG」と「教大協評価に関する WG」との関係が見えにくいと思われる。教大協には、大学院評価に関する枠組みを是非提示してもらいたい。5 千人削減の時には、教大協は十分に機能しているのか、との思いを抱いていたので、今回の教職大学院の問題では、是非存在感を発揮してもらいたい。

(6) 広島大学

日時：平成 17 年 12 月 15 日 9:30～11:30

広島大学側出席者：中原忠男教育学研究科長，坂越正樹教育学研究科副研究科長（教育学研究科評議員），古賀一博教職学院設立準備WG副座長

教大協側出席者：羽田貴史（広島大学），米川英樹（大阪教育大学）

<質疑 1> 教職大学院への考え方とそのための準備・進捗状況

1 年程前から教職大学院を設置する方向で WG での検討を進めており，まだ最終的な結論には至らないまでも，本年 7 月の段階で教育学研究科の構成員に暫定的な構想を提示した。その主たる内容は，最大 60 名を教職大学院の学生定員とし，指導に当たる教員は最大で 20 とするものである。コースとしては，仮称で，教科教育コース（30～35 名程度），スクールリーダーコース（現職教員対象のコース），生徒指導コースの 3 コースを考えており，特別支援教育はコースとすることは困難との判断でいる。広島県教育委員会との協議は本年 10 月から開始している。教員免許状無し of 院生の受け入れは想定していない。14 条特例による広島県からの現職教員派遣の増員が期待されるが（現在 12 名前後），財政等の諸事情から増員は困難な状況にある。教職大学院のカリキュラムについては，現時点では WG において構想中で，公表できる段階にはなっていない。

検討中の問題としては，第一に既設大学院と教職大学院との棲み分けをどうするのか，という大きな課題がある。これについては，教職大学院は教育実践力の養成を目的とする計画養成型，既設の大学院は研究力の育成を目的とする開放型を意識しつつ構想している。将来的には教職大学院の上に Ed.D 的な博士課程を立ち上げることも期待しているが，現状では既設の大学院で対応せざるを得ないと考えている。第二には，教職大学院修了者の処遇の問題がある。教員採用試験に合格し，かつ大学院にも合格した者については，大学院に進学してからの 1 年ないし 2 年間，採用の枠（有効期間）を確保してもらいたい旨の要望を県教委に出している。第三に，教職大学院の教員の審査基準の問題がある。とりわけ，実務家教員について何を基準に審査するのが明確に示されていない点が気になるところである。

<質疑 2> 教職大学院における大学評価のあり方について

教職大学院の認証評価としては，基本的にはプロセス評価とアウトカム評価の両方が必要になると考えている。先行する認証評価として，工学教育分野の JABEE があるが，教員養成と工学教育とは違うと考えており，教員養成で JABEE のような認証評価を行えば，型にはまった教員しか養成できない危険性があると考ええる。また，認証評価の際に，仮に項目別の評価が示されて，その合計点によって予算額が決まるような制度となれば，問題が生じると危惧される。

(7) 日本教育大学院大学

日時：平成 18 年 1 月 18 日 10:30～12:10

大学側出席者：高橋誠・同大学学校教育研究科長，中岡統郷・同大学設立準備室長，丸山毅・同大学設立準備室主任

教大協側出席者：坂井俊樹（東京学芸大学），榊原禎宏（山梨大学），羽田貴史（広島大学），岩田康之（東京学芸大学）

日本教育大学院大学は、構造改革特別地域法に基づく千代田区「キャリア教育特区」認定により、(株)栄光が設置主体となり平成 18 年 4 月に開設予定の専門職大学院である。

<設置の理念と構想の背景>

(株)栄光による大学院構想の背景には、①幼稚園から高校までの教育への関与に加え、高等教育への参入が会社としての社会的使命であると考えたこと、②一般社会人の中に教員免許状を生かしたいとの潜在的声があり、同時に社会人経験者を教員にすることを学校側も求めていること、③大学院修了者の教員が国際的に見ても少ない問題状況に 대응するべきと考えたことがあった。設置構想に至った現実的な判断として、(株)栄光は私立学校に教職員を紹介・派遣する会社「イー・スタッフ」を運営しており、本大学院修了者をこのルートで就職させることができる見通しがあること、予算や設備の面で大学よりも大学院設置が容易であること、等も考慮された。

<設置に至る経緯>

文部科学省への事前相談は 2004 年に行った。当時はまだ中教審の「教職大学院」構想はなく、「専門職大学院」の枠組みでの申請となった。名称は当初「教職研究科」を考えていたが、文部科学省との協議などを経て「学校教育研究科」となった。対象学生は、最終的に免許状取得者の社会人に絞ることとした。

<カリキュラム>

基礎、教科、実践の 3 つの科目群で構成され、修了要件は 2 年間で 44 単位以上取得とし、この中に必修 20 単位、選択必修 4 単位が含まれる。この大学院は管理職ではなく主任相当のミドル・リーダーを念頭に置いた実践的な教員の力量を高めることを主眼としていることから、教科科目群では、例えば「生徒指導、国語免許」のように、教科に加えて別の領域を選択履修することとしている。また、実践科目群では、学校内外との対人関係に優れた教員の力量の育成が意図されており、「相談面接総合演習」や「学校の会議運営演習」といった科目が用意されている。教育実習は、2 年生の 1 年間を通して実施されるが、9 月には 3 週間の集中実習を予定していて、既に 17 の学校と協議を終えている。また、(株)栄光の塾との適切な連携、実績の活用も考えている。

3 認証評価のあり方について

1) 教職大学院の認証評価のあり方について

山崎準二（静岡大学）

羽田貴史（広島大学）

1 評価の目的・役割

(1) 認証評価の目的は、一般的には教育の質保証にある。しかし、認証評価のモデルとされているアメリカのアクレディテーションと異なり、日本においては、政府による大学の設置認可行政が大きな役割を果たしており、その基準をクリアして大学が存在している。事後評価である認証評価が質保証にどのような役割を果たすのか明らかでない部分が多いし、逆に、果たすために何が必要であるかを明確にする必要がある。この点、日本と同様に政府が高等教育の質保証に大きな役割を果たしてきたヨーロッパ（大陸）において、ボローニャ・プロセスの一環としてアクレディテーションが導入されていることに伴い、各国の高等教育システムにおける質保証制度と葛藤をもたらし、アクレディテーションの意味づけについて論議しながら進んでいる事実が参考になる。政府による事前統制として質保証制度が機能している国においては、認証評価制度はアメリカのアクレディテーションと同様な機能を果たすことはない。とりわけ、教員養成は国民教育制度の一部として免許基準等によって規制され、事前統制による質保証のもっとも強固な領域である。法令上、専門職大学院における認証評価が必要とされていることは確かだが、機能するかどうかは不透明である。その前提を明確にし、安直な外来モデルの導入ではない制度設計が必要となろう。

(2) 認証評価制度の機能・役割としては、次の4つが想定される。

第1には、情報提供機能であり、教員組織・カリキュラムなど教育の質や財務・運営に関する状況を、基準にもとづいて点検・評価し、公表することで、学生の選択行動に影響を与え、市場レベルでの質の維持・改善・保証機能を果たすことである。

第2には、直接的な質保証機能である。構造改革特区による規制緩和による株式会社立大学院の設置認可など、従来の政府による質保証ではカバーしきれない高等教育機関が出現している。従来、設置認可後に大学設置基準の規定から逸脱しても是正する手段に乏しかったが、2002年の学校教育法改正により、法令違反による公私立大学への学校閉鎖（学校教育法第13条）、公立大学への変更命令（同第14条）に加えて、公私立大学への文部科学大臣の勧告（同第15条）が制度化され、認証評価には、事後評価を通じて規制緩和に伴う質の低下をチェックする機能が期待されることになった。

第3には、制度創設機能である。ヨーロッパにおけるアクレディテーションの導入が、学士課程教育の制度化の手段であるように、認証評価は新たな制度の創設を担保する機能がある。専門職大学院、とりわけ法科大学院の認証評価は、「法科大学院の教育と司法試験等との連携等に関する法律」（平成14年法律第139号）によって、法科大学院に適格認定を与え、司法試験予備試験免除の資格を学生に付与することとし、養成機関・専門職資格の連動を図るもので、司法試験制度改革とあいまって、職業資格に直結した大学院の制度化の機能を持つ。認証評価の受審に積極的な大学として看護大学があるが、増加した看護系大学にとって4年制大学としての社会的認知を確立する意味づけもある。

第4には、改善機能であり、機関レベルのPDCAサイクルにおいて、外部評価による助言を含み有益な評価情報を提供することで、各級の管理運営者、教職員個人、政府の改善努力を促進する役割を持つ。先駆けて認証評価を受審した大学のうちには、青森公立大学、はこだて未来大学などここ10年間に新設されたユニークな大学も含まれ、こうした大学は、認証評価を契機にした大学の見直し、組織改組の

ドライビング・フォースとしての位置づけを与えている。

(3) 教職大学院の認証評価制度にも、この4つの機能が期待されるが、期待される機能に相応して、評価の方法等は異なってくる。学生の大学院選択における市場的行動を支える情報提供機能は、学生の流動性を前提としている。しかし、教員養成は地域性が強く、現職教員にとって選択は困難であり、全国的な求心力を持つ一部の大学院を除いては、この機能が大きな役割を果たすことは想定しにくい。

直接的な質保証機能としては、課程認定における事前評価体制とその評価内容・水準、及び認証評価における事後評価体制とその評価内容・水準、両者を一貫したシステムとして運営し、養成と現職研修の水準維持・向上を図るといった観点からの取組みが必要である。10年周期の学習指導要領の改訂に伴って免許基準の改訂を行い、それによって教員養成の質保証を行う方策がこの20年間に行われており、このサイクルがある以上、教職大学院の質保証はまず課程認定が担保することになる。

一方、免許基準による課程認定は、一般大学における教職課程を対象としているため、最低基準性が強く、免許基準への適合性だけでは周期の問題もあり、教師の質の担保は十分でないという現実もある。設置認可の基準と認証評価の基準との関係をどのように設定するかという根本問題があり、いずれにせよ、課程認定は誰がどこまでやり、認証評価は誰がどこまでやるのか、といった全体構想の中で考えられなければならない。

制度創設機能については、教職大学院で養成される専門性と資格が重要であるが、今回の「教職大学院」構想における「専門性」の不明確さは指摘されるどころであり、中教審教員養成部会でもそのような指摘がある。それに対して文科省公式見解は、中間答申における「スクールリーダー」養成であり、その「スクールリーダー」とは、「例えば校長・教頭等の管理職など特定の職位を指すものではなく」、「学校単位や地域単位の教員組織・集団の中で、中核的・指導的な役割を果たすことが期待される教員」であること、したがってまた学校経営、学習指導、生徒指導等の特定分野に特化した力量を持つ教員でもないことなどがいわれている。

そういう構想の中で、「専門性」をどのようなものとして考え、そのためにどのようなカリキュラム体系を構想していくのかが考えられなければならない。今回の「教職大学院」構想の他に、管理職養成のための専門職大学院（筑波で構想）や学習指導エキスパート養成のための専門職大学院なども構想されてよい、との認識がある。各専門職大学院の構想が、従来型の教師とは異なった専門職を養成し、認証評価がそれを担保する機能を果たすならば、制度創設に寄与することになる。

第4の改善機能は、機関別認証評価においても特段に重視されているところであり、教職大学院においても期待される。なお、教職大学院の制度構想全体が特定の資格と結びついていないため、教職大学院の設置は、教員養成系修士大学院を実践志向の大学院へ改組する起爆剤的役割を果たす役割を持つ可能性がある。

2 評価と外部試験との役割

(1) 専門職大学院の典型例として法科大学院認証評価は、「法科大学院の教育と司法試験等との連携等に関する法律」（平成14年法律第139号）によって、法科大学院に適格認定を与え、司法試験予備試験免除の資格を学生に付与することとし、養成機関・専門職資格の連動を図っている。また、JABEEのようなプログラム評価の場合は、技術士補の資格付与やABETなど国際的な職業資格と連動しており、MBAの場合も学位が専門性の内容を公証している。

しかし、教職大学院は、特定の専門職や職種に対応したものではなく、現職教員に対する長期の研修・再教育、教員養成における実践的能力の強化など、現行の学士課程教員養成の延長で構想され、専門性

の内容があいまいである（中教審初等中等教育文科会教員養成部会専門職大学院ワーキンググループ「教員養成分野における専門職大学院の活用について」平成17年7月）。

いうまでもなく専門職大学院は専門職の確立があって機能するものであり、その機能は、養成など供給側の課題ではなく、学校現場や教育行政などの需要側において資格として公認する仕組みがあってはじめて成立するものである。法科大学院が司法試験改革の一環として行われ、法的推論能力など法曹職の基本能力を育成することで、専門職教育を担っているように、専門職大学院が既存の修士課程と異なり、差異化をはかり、その専門性を確保していくには、取得免許において専門性の内容を表示していくこと、採用側もその専門性を適切に評価して採用や処遇に反映させる仕組みが必要である。

3 評価の対象・方法・質保証の主体

(1) アクレディテーションは主にプロセス評価を通じて質の保証を行うものであるが、近年、アウトカム評価も導入される傾向にある。教育効果の測定対象となる学生が修得すべき知識・技能・能力は、共通科目部分と各コース選択科目部分とに分かれるが、アウトカム評価をどのように、どの程度取り込むべきか。プログラム評価として学習・教育目標をもっとも具体的に測定している JABEE の場合は、工学教育の標準化・国際化が背景にあって可能となっているが、教員養成の場合、どこまで標準化が共通合意であり可能かが検討される必要がある。

また、アクレディテーションは外部の基準に基づく評価であるため、機関の自律性を損なう危険性があり、アメリカでも問題点が指摘されている。特に、アウトカム評価の場合には、直接教育内容に対するコントロールとなるので、この点をアカウントビリティとのバランスでどのように配慮すべきか。認証評価の目的が機関それ自身の改善能力を高めるためのものとするれば、達成すべきアウトカム基準に基づく評価ではなく、各機関がどのように達成すべき能力基準を設定し、実現しているかを評価するオーディット方式が適合的とも考えられる。基準に対する適合性を厳しく問うよりは、各大学院における評価・改善の機能を促進することに重点がおかれるべきであり、保証の主体は第一義的に機関それ自身にあるからである。

その場合でも、共通科目部分で達成すべき能力、コース別で達成すべき能力については、専門職団体・大学団体・学協会などによって、養成されるべき専門職の専門性に対応した能力一覧等が存在することが望ましいであろう。

(2) 水準維持と水準向上のいずれに重点をおくのかは、認証評価制度の定着に関わって重要な問題である。アメリカのアクレディテーションとは異なり、政府による設置認可基準と認可が行われる日本の仕組みでは、水準維持は設置基準に照らして事後評価を行うことで、ある程度質の維持が可能である。先に述べたように、免許法にもとづく課程認定があり、専門職大学院の設置基準も制定されるとすれば、認証評価はこれらの基準も視野に入れた事後評価によって水準維持を果たす機能を持つことになる。

他方、水準向上を意図するとすれば、特色ある取り組みの評価や判定方法が必要になる。特に、カリキュラムや教育内容・方法の向上は、本質的に政府的統制になじまないものであり、専門家集団によるアクレディテーションによる向上が望ましい。その場合、基準への適合性判定だけではない方法を採用する必要がある。たとえば、大学評価・学位授与機構の機関別認証評価、大学基準協会の機関別認証評価基準（大学評価基準）、日弁連法務研究財団の法科大学院評価基準では、判定基準に多段階評価が採用されている。こうした判定方法はランキングや等級付けにつながるもので、影響力も考慮する必要がある。また、不適切な部分への改善方策としての勧告、改善義務付けも必要である。こうした評価方法のように取り入れるのかをさらに検討すべきである。

4 評価項目について

- ・教員養成の質保証には、プロセス評価的観点がかかせない。そのための評価項目としては、大学院の目的、目標、教育課程・内容・方法、教育研究組織、入学者選抜、研究活動、研究環境、学習環境、学生支援（学習支援・生活支援・就職支援）、施設・設備、管理運営、事務組織、自己点検・評価・改善、情報公開などが考えられる。これらの項目は相互に関連して教育の質を規定しているものであり、インプット、プロセス、アウトプット、アウトカムという一連のロジックモデルを明確にする必要がある。
- ・特に、構造改革特区による株式会社立大学院など、遠隔教育を利用した大学院教育の質保証は焦点のひとつであり、外国の事例も含めて調査検討する必要がある。
- ・研究者教員の実践能力及び実務家教員の研究能力の位置づけと評価方法は大きな課題である。
とくに実務家教員の定義と資格認定基準、そして教育指導体制の中での役割が問題となろう。今後の重要な課題である。

5 大学院修士課程の水準

- ・従来の教員養成で達成すべき能力基準の出発点となるのは、「採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」（教養審答申 1997年）と思われる。修士レベルの能力基準として、どのようなレベルが想定できるのか。
- ・多くの教職大学院は、ストレートマスターと現職教員とが在学すると思われ、その場合、レディネスや到達度の異なる多様な学生を抱えることになる。そうした学生に対して、カリキュラムは同一のものになるのか異なるのか。カリキュラムの到達目標は同じか異なるのかといった論点がある。

6 評価に関する専門性の形成

評価の有効性・水準は評価者の能力に依存するところが大きく、評価者の養成・訓練は大きな問題である。大学評価は専門家によるピア・レビューを中核において社会的に説明責任を果たすものであるが、そこで必要な専門性は、教育内容を構成する専門分野の専門性だけでなく、養成する専門職についての専門的知見、さらには評価についての専門性も必要である。認証評価機関の制度設計、評価基準・方法の検討・立案過程から、こうした専門家集団の参画が必要である。また、評価の実施に際しては、多数の評価実務者が要求される。仮に各都道府県に1つの専門職大学院が設置されると、年間9～10校程度の認証評価が必要であり、1チーム5人としても50名程度の評価者が必要になる。教職大学院は、法科大学院とは違って、性格の異なる複数のコースから構成されるから、必要な評価者の人数は増加する。欧米では90年代から研究評価の制度化が進み、大学院レベルでの養成コースもある（林隆之「欧州における研究評価の教育コースの現状」『日、米、欧における国際的通用力を持つ大学評価システムの形成状況と日本の課題の研究』2004年3月）。教職大学院の評価に関する研究プロジェクトの推進、教職大学院におけるカリキュラムの研究、評価者のための養成・訓練プログラムの開発、必要な評価者及び評価支援者の量的推計と有効な評価を行うためのプログラムの開発は、認証評価制度構築にとって重要な課題である。

2) 認証評価基準のあり方について

坂井俊樹 (東京学芸大学)

米川英樹 (大阪教育大学)

1 認証機関による基準について

本プロジェクトでは、教員養成を主たる目的とする教育学部、教育学研究科(修士課程)、および教職大学院、さらには一般学部における教職課程の認証評価の在り方について総論的に議論を展開してきた。その上で今後の検討課題を洗い出してきた。ただ時代的要請もありまずは教職大学院の認証評価の議論を先行させてきた経緯がある。

機関別認証評価については、2004年度以降に認証機関として大学基準協会、日本高等教育評価機構、それに大学評価・学位授与機構等が国から認証を受けその活動を開始している。なかでも長い歴史を持つ大学基準協会は、1998年から進めていた協会内の「相互評価」を基盤にしており、大学評価・学位授与機構は、2000年度から着手した各種の試行評価の実施システムを踏襲しながら進めている。各機関のさまざまな評価経験が、機関別認証の観点や評価プロセスを明確化させることに役立ち、私たちの議論の参考になっている。

さて機関別認証評価の目的は、一つは、認証の中心的な目標である当該大学・学部等の教育研究活動の質を保証すること、二つは、評価結果が当該大学にフィードバックされ、今後の教育研究活動の改善に資すること、三つは、当該大学・学部等の教育研究活動の状況が広く社会に公表され、国民の理解と支持を得ること、等があげられる。とりわけ教員養成という公共的性格に関わって、三つめの教育現場や社会と結びついた教育活動や研究活動に対する説明責任はより強く求められているといえよう。

〈別表1〉は、その三者の評価基準(評価項目)の大枠をまとめたものである。当然それぞれの基準には、さらに詳細な項目や説明が加えられている(この点は紙数の関係で省略)。大学基準協会の場合、「主要点検・評価項目」が詳細に示され、それらの「主要点検・評価項目」は、A群 B群 C群の三つの区分があり、認証を受けようとする大学の選択を可能にしている。因みに、A群(大学もしくは学部、学科・大学院研究科が具備することが必須不可欠であるもの)、B群(必須不可欠とまでは言えないまでも具備することが高度に望まれるもの) C群(具備することが望ましいとは言え「点検評価項目」として採用するかどうかの判断を当該大学・学部・大学院研究科の最良に委ねることが適当であるもの)は、A群からC群に向かうほど、よりきめの細かい質向上の装置が設定されていることになる。平成17年度に、唯一教育系大学として認証(相互評価)を受けた宮城教育大学の自己評価書には、教育学部としての地域連携、実践力向上等の様々な工夫が盛り込まれ学部・大学院の特質をよく示していた。認証を受ける良好な評価結果となっているが、そうした評価内容自身の具体的な水準よりは、より大学の自律的な運営をしていくためのシステムの問題点が指摘されている。つまり評価書は、その大学の独自性を示しつつも、認証それ自身は、それを推進するシステムや組織上の問題を重点にしているようである。基準協会の認証は、私立大学を基盤にしていることから、大学独自の個性というものをいかに保証し、発展させるかに課題意識があるからである。

大学評価・学位授与機構の場合、試行評価の段階では、規準(項目)→要素→観点からの3層で示しているが、今回の認証評価の場合は、規準(項目)→観点の二層構造に変化している。機構の場合は、国立大学法人や公立関連大学、研究所などからの結びつきが強く、大学の個性の打ち出しよりも設定した基準(項目)に重きが置かれている印象が強い。

いずれにしても、認証評価は文部科学省評価委員会が予定する外在的観点からする評価とは異なり、

大学・学部が自らのこれからの改善指針を探るための自主的な大学運営の一環として位置づけているのが共通している。

そのためにそれぞれの認証機関が設定する規準（項目）や観点は、一般的なものを示し、なおかつ大学・学部・学科等の個性が示され、発展するように独自の観点の附加や自由記述欄の導入、また水準評価は基準協会の場合は示しながらも公表をしないなど、評価結果の公表が大学・学部等のランク付けに結びつかないに配慮しているのである。

以上の点を踏まえながら、専門団体としての役割を担う日本教育大学協会は、教員養成や現職教育という観点から、どのような専門性の内実を想定し、それを認証評価の観点として提供していくのか、その点が強く求められている。

2 本プロジェクトで議論してきたこと－教職大学院の認証基準を巡って

教職大学院を含む専門職大学院の認証規準は、専門職大学院設置基準（2003年3月）に規定される面が強い。設置基準第二条によれば、「専門職学位規定は、高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培うことを目的とする」とするとあり、そのための水準向上が各専門職大学院に求められている。当然、これらの認証評価にあたっては、教職の「高度な専門性を担う学識」や「卓越した能力」の育成が求められるのである。

教職大学院を専門職大学院の一部と位置づけ、その個別性・独自性よりも、専門職大学院の一般的、共通的な観点からの評価基準を考えた場合、評価の内容と方法も一定の定量的な、しかもある観点到達しているかいないか、という達成度評価を重視せざるを得ないであろう。

しかし私たちのプロジェクトでは、以下の諸点に関する議論を重ねてきた。

(1) 2に報告した全国各地の大学における教職大学院設置に向けた動向から、その目的は共通しながらも、その教職の「実践的力量」を巡っては、現場体験（フィールド）を重視しながらも、大学間の理解に差異があることが明らかになった。実務能力の育成を現実の教育現場の実務経験それ自身に重きを置く場合と、そうしたことに基盤を置きつつも自己の教師（院生）としての成長を内省する力量に重きを置く場合とがあった。現場での具体的実務に接近しすぎると、わざわざ大学で行う教育の意味が問われることにもなりかねない。「大学で行う教員養成のあり方」という内容と質の問題に結びついていくのである。

(2) 認証の方法を、一定の基準による達成度評価に求め、なるべく簡便に進めていく場合と、イギリスの「教職の資格授与－正教員資格の職能基準と教員養成の要件」に示されるアウトカム・リストによる厳格な基準設定・厳格な査察の導入に基づく場合と、どの立場に立つのかという課題がある。認証評価の場合、そうした定量を基盤とした共通的な、しかもできるだけ容易な方法で進めることが重要な観点であるが、しかしそれでもプロセス評価等の工夫が必要であろう。当然外部評価委員を入れるとしても、専門家集団が進める認証評価は、より質の高い教員養成を目指すものでなければならぬであろう。

(3) 既設の教育学研究科と差別化はいかに図れるか。2000年度以降の大学院のカリキュラム改革の中で、実践的力量形成に力を入れてきた大学が急増してきた。そうした既設の教育学研究科のカリキュラム改革等を通じた実践力養成の追求、それと教職大学院の評価観点はどれほど違いが求められるのであろうか。その点の難しさがあろう。

ただ教職大学院の場合、現職教育が中心となることが予想され、現職教育における観点から迫ることが求められている。

教職大学院の評価の視点の枠組み（試論）

大学基準協会／大学評価・学位授与機構／Jabec／私論 の組み合わせ

- 1 教職大学院の目的・目標
 1. 1 学習・教育目標
どのような教員を養成するかについての独自の目標と能力リスト
 1. 2 学部と既存の大学院との違いの明確化
 1. 2 学習・教育の量（時間／単位）
学習・教育目標を達成するための科目設定と単位数／学習時間
- 2 教育体制
 2. 1 学習・教育目標と科目との対応の明示
 2. 2 シラバスの開示と達成目標・評価方法／評価基準の明示
 2. 3 学生自身によるポートフォリオの作成と自己評価
- 3 教員・教育支援者
 3. 1 目標達成のための教員の構成
 3. 2 教員の適切な採用と昇進
 3. 3 教育の目的を達成するための基礎となる研究活動
 3. 4 必要な教育支援者の配置
- 4 学生（受入）
 4. 1 教育目標に沿った入学者選抜がなされていること
 4. 2 定員と実入学者の適切な対応関係
- 5 教育活動の成果（Educational Outcome）
 5. 1 教育機関が掲げる独自の目標が達成されていること
 5. 2 学校や地域社会への教育成果の還元がなされていること
 5. 3 教員の養成や現職教員の再教育の面で意義があること
- 6 教育活動の品質
 6. 1 厳密な成績評価
 6. 2 個々の学生に対するケア
 6. 3 効果的な点検・評価・改善システム
 6. 4 効果的なFDシステム
- 7 学生支援
 7. 1 履修指導
 7. 2 自主的学習の支援体制の適切性
 7. 3 就学と経済的援助の相談、就職相談
 7. 4 学習相談、ハラスメント対策
- 8 施設・設備
 8. 1 教育研究組織および教育課程に対応した施設・設備の整備
 8. 2 図書、学術雑誌、視聴覚資料、電子媒体などの教育研究上の資料の整備

9 改善システム

9. 1 点検・評価に基づく改善・向上体制の整備

9. 2 FD（ファカルティ・ディベロップメント）、SD（スタッフ・ディベロップメント）の体制の整備と実施

10 財務

10. 1 安定的な財務基盤

10. 2 財務計画の策定と適切な履行

10. 3 財務監査の適切な実施

11 管理運営

11. 1 管理運営体制と事務組織の整備

11. 2 管理運営方針の明示と構成員の権限の明確性

11. 3 教育目標と整合性のある教育研究組織

11. 4 自己・点検評価の実施とその公表

11. 5 情報公開と説明責任の明示

4 評価機関設置にかかわる諸問題

榊原禎宏（山梨大学）

米川英樹（大阪教育大学）

過去約8ヶ月間にわたる資料分析、関係者からの聞きとり、あるいはプロジェクトでの議論を通じて、教職大学院の設置に関わる評価または認証機関を構想する場合、次の諸点が整理されるべきことが明らかになったように思われる。

その一は、認証評価を行う際の内容として、「最低基準」を越えるものを持ちうるか、という点についてである。

認証評価は、文部科学省の解釈によれば「事前規制から事後チェック」という基本的性格を持つ。このため、設置認可の弾力化を図ることおよび第三者による評価を導入することが一体のものとして理解されるべきであろう。したがって、大学の活動を評価する大学評価とこの認証評価とは区別され、後者は最低限の基準を満たしているかどうかを審査の指標となる。つまり、認証評価の結果は点数ではなく、合格かそうではないかという二分法に基づく。

こうした基本方向を教職大学院に関わる認証評価機関が踏まえるべきものとすれば、設置認可の段階で求められていなかった内容を事後チェックの段階において求めうるのかという問題が出てくる。すなわち、設置認可の際には含まれていなかった内容や水準を事後チェックの際に問うことができるのか、ということである。もし事後チェックが設置認可に即した評点つけであれば、設置認可の際の指標のそれぞれについていくつかのランクを設けることで対応は可能だろう、しかしそうではないとするならば、設置認可の通りであったかどうかを確認するまでであり、これは事実上「追認」に留まらざるを得ない可能性が高い。そのような作業のために、認証評価機関を置く意義はいかにあるか、またそこでの評価をいかに意味づけるのか、が検討されなければならない。

その二は、どのような組織的な位置づけとして、認証評価機関を設けるかという点である。事後チェックの重要性を打ち出す背景には、設置認可を文部科学省が行うとしても、事後チェックは狭義の公的な団体ではなく、ただし法人格を持つ「ユーザーサイド」により近いメンバーを擁する団体によって行われるべきことが挙げられている。この点で、既存の独立行政法人が認証評価を行うことは可能かという問題は起こりうるし、また複数の認証評価機関が認められる方向にあることはこの点と符合しているだろう。

また、この認証評価機関にそれなりの割合の「ユーザーサイド」関係者が含まれるべきことを考えると、従来ともすれば議論の前提とされてきたような大学関係者による団体というイメージは払拭する必要があるようだ。大学関係者が入ることはもちろんとしても、教職大学院の事後チェックはその教育を受ける側による評価を抜きには成り立たないことから、教員、教育委員会、場合によっては保護者や大学院のある地域関係者も「ユーザーサイド」に当てはまる、ということ念頭に、どのようなところに認証評価機関を設けることが現実味を持っているのか検討することが大切だろう。

その三は、この教職大学院の認証評価機関の問題は、大学院段階の問題にとどまらず教職課程全体の再評価と結びついており、これは「教員養成系大学・学部」の在り方を問うことに限らないことから、日本教育大学協会としての議論をどのように進めるべきか、という問題である。

すでに各地で指摘される、現在ある教育学研究科と今度設置基準が示される教職大学院との関係は、スタッフの換算だけが問題なのではない。学部4年間、大学院修士課程2年間の計6年間で専修免許状

を有する教員を養成するという側面も持ってきたこれまでの「教育学部」－教育学研究科をいかに設計し評価するのか、その上で、新たな教職大学院に何を求め、それをいかに評価するのか、という視点が重要になる。

そのためにも、教職大学院は基本的にスクールリーダーの養成なのか、あるいは「スペシャル・ティーチャー」養成に向けた研修機会なのか、さらにはいわゆるストレートマスターに相当する学生を受け入れることも課題とされるのか、教職大学院の制度構想はより整理された上で示される必要があるだろう。にもかかわらず、この間の事態は、まずはじめに教職大学院ありき、でその次にどのような教職大学院にするのか、といったある意味で転倒したまま議論が進められている。こうした専門職大学院をいかに認証評価するのか、またどのような体制をもってこれに臨むのか、課題は多い。

その四は、今後、教大協がどのように教職大学院構想とかかわることができるのか、とりわけ教職大学院の認証評価に対してどのような貢献が可能かについての議論である。「評価に関するプロジェクト」のこれまでの議論を整理すれば、教大協にとって、概ね、以下の3つの選択肢が可能であろう。

(1) 教大協が主体となって教職大学院のための認証評価機構のための法人を立ち上げる。現在のところ教大協は法人格を持っていないため、教大協が中心となって法人の立ち上げの主体となる必要がある。そして、教大協が立ち上げた法人のもとで、独自の認証評価基準を確立し、認証評価の主たる役割を担う。新たに設けられた認証評価機構への当面の受審は単科の教育大学に設置される大学院に限られるだろうが、教大協ならではの認証評価を積み上げることにより他大学に受審へのアピールを進める。この方向は、教大協内の組織・規約等の抜本的な改編を必要とし、本協会の意義づけの再検討を伴うものでもある。

(2) 既存の組織や機関と共同して新たな認証評価機構を設け、そこに教大協として関わっていく。場合によっては、既存の組織・機関の中に認証評価機構を設け、その中に参加することも考えられる。その場合、「ユーザーサイド」に関与してもらうことで「事前規制から事後チェックへ」との基本方針にふさわしい機構を立ち上げうる可能性がある。その場合の参加主体は、国立大学ばかりでなく、私立大学、公立大学も参加できるような組織が望ましい。また、「ユーザーサイド」として、校長会の全国組織や教育委員会の連合体にも部分的に参加を呼びかけることも可能であろうが、高等教育機関の評価機関として、主体はあくまで大学とその関連組織が中心になるべきであろう。教大協としては、もともと教員養成に関わってきた機関として、共同で設置した認証評価機構の中で主導的な役割を演ずることが考えられる。

(3) 既存の認証評価機構、たとえば、大学評価・学位授与機構において教職大学院の認証評価を行う。この場合、教大協として専門的な立場から、評価基準のあり方をめぐって、教員養成大学独自の基準作りについて協力を行ったり、評価委員の選出母体として評価に関わっていくことが考えられる。教職大学院の認証評価に直接的には関与しないものの、一定の影響力を大学評価・学位授与機構との組織間連携の中で探っていくことが考えられる。

評価機構の設置をめぐることは、今後これら3つの案を中心に、さらに検討を加えていく必要があるだろう。

日本教育大学協会評価に関するプロジェクト委員名簿

遠藤孝夫 弘前大学教育学部教授

坂井俊樹 東京学芸大学教授

○ 榊原禎宏 山梨大学教育人間科学部教授

山崎準二 静岡大学教育学部教授

◎ 米川英樹 大阪教育大学教授

羽田貴史 広島大学高等教育研究開発センター教授

福田景道 島根大学教育学部教授

◎委員長

○副委員長