福井大学リポジトリ
UNIVERSITY OF FUKUI REPOSITORY

米国ワシントン大学教育学部を訪問して：教育地域科学部ベンチマーキング報告

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2013-10-17
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 山崎, 智子, 木村, 優, 遠藤, 貴広
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/7745

米国ワシントン大学教育学部を訪問して

～教育地域科学部ベンチマーキング報告～

山　崎　智　子
木　村　　優
遠　藤　貴　広

１．視察概要

（1）実施概要

2012 年 9 月 12 日（水）～20 日（木）、米国ワシントン州シアトル市にあるワシントン大学（University of Washington）教育学部（College of Education）を訪問し、教育地域科学部ベンチマーキングのための視察を行った。視察メンバーは、寺岡英男（理事［教育・学生担当］・副学長）、遠藤貴広（教育地域科学部附属教育実践総合センター准教授）、木村優（大学院教育学研究科教職開発専攻准教授）、山崎智子（高等教育推進センター特命助教）、青園宗之（教育地域科学部支援室総務係主任）の 5 名で、今回はワシントン大学教授で教師教育プログラム・ディレクターの Kenneth Zeichner 氏に対応いただいた。

（2）訪問先の特徴

①ワシントン大学教育学部修士課程プログラムの構成

- パートナースクールは全部で 12 校
- 「コーディネーター」が 3 名（小学校担当、中学校・高校担当、特別支援教育担当）
- 「コーチ」は博士課程の学生の中から選ばれ、彼らは授業料（州内学生$4,893、州外学生$9,099/各学期）を大学側が負担するという報酬を得られる
- 希望を聞いた上で、コーディネーターがインターン生（修士課程の学生）の配置先を決める
- ワシントン大学と連携校校長による月例会議がある

②ワシントン大学教育学部ミッション・ステートメント

「ワシントン大学教育学部は多様な市民のための効果的な公教育システムが民主主義の礎石であると信じる。そのために、優れた教育をこの州と国全域のあらゆるコミュニティにおけるあらゆる生徒にとっ

て日常の現実にするために我々の資源を投じる。」

２．視察内容

（1）モントレイク・テラス高等学校（Mountlake Terrace High School）視察

モントレイク・テラス高等学校は、シアトル市北部近郊のエドモンド学校区（Edmonds School District）に位置する公立学校である。学校の特長としては、比較的安定した（stable）学校であるということが挙げられる。ワシントン大学との連携の歴史は比較的長く、6〜7 年程度である。

同校では、ワシントン大学コーディネーターのレスリー氏とコーチのロレーナ氏同席のもと、校長にインタビューを行った。

ワシントン大学との連携については、ワシントン大学と連携校校長の月例会議、資金（grant funding）の提供、インターン生の受け入れなどが挙げられる。その中でも特にインターン生の受け入れには大きな利点があり、実習生と教員とのやりとりや協働を通じて、受け入れ教員自身の専門的成長（professional growth）が促されている。

（2）ワシントン大学教育学部修士課程プログラム視察

視察当日はワシントン大学の授業期間外であったが、プログラムの全大学院生が集まって一日かけて課題に取り組む日であった。そこでは、①院生が数人ずつのグループ（教科を問わないクロスセッション）でディスカッション、②全体での討論、③教科ごとに分かれてディスカッション、という流れで授業が進行していた。学生たちはルーブリックを用いた授業の評価方法について学んでおり、どのようにインターン先での授業を進めていけば良いかについて議論していた。担当の大学教員は 1 名のみであったが、TA の学生が数名おり、ディスカッションの取りまとめ等を行っていた。また、アカデミックスタッフではないプログラムマネージャーも同席しており、教職協働でプログラムを展開させていることが窺えた。

（3）レシャイ小学校（Leschi Elementary School）視察

レシャイ小学校は、シアトル市の中で比較的困難な地域に立地する公立学校である。同小学校がある地域は困難を抱える家庭が多く、貧困率が高い。移民も多い。生徒の学業成績も芳しくなかった。そのような状態を問題視した教育長（superintendent）が、前任の校長が辞職した際に、他の学校での学校運営が高く評価されていた Cashel Toner 氏を新校長に据えることを決定した。それと同じ時期に、同校の状況を懸念していたワシントン大学関係者が大学の連携校になることを提案し、Toner 校長がそれを受け入れた。校長の手腕とワシントン大学との連携により、生徒の学業成績はここ数年上昇している。学校における生徒たちのふるまいも落ち着いたものとなってきた。同校においては、現代プログラム（Contemporary Program）とモンテッソーリプログラム（Montessori Program）が用意されている。保護者は子どもをどちらのクラスに通わせるか決めることができる。

同校では、コーディネーターのカレン氏、コーチのメアリー氏、エリザベス氏同席のもと、Toner 校長に対して、ワシントン大学との連携状況に関するインタビューを行った。校長によると、同校ではワシントン大学大学院生のインターンを 7 名受け入れている。困難を抱えた生徒が多いこともあり、インターン生はタフであることが求められているとのこと。

インタビュー後、学校見学を行い、すべてのクラスの授業と昼食の様子を見学することができた。非常に落ち着いた雰囲気で、生徒たちはのびのびと学んでいる様子であった。また、インターン生の働きぶりについても見ることができた。

（4）ジョン・グッドラッド（John Goodlad）ワシントン大学名誉教授インタビュー

ジョン・グッドラッド名誉教授はアメリカの教育界においてもっとも重要で著名な研究者の一人であり、アメリカの教育（学）の発展に多大なる影響を与えてきた人物である。90 歳を超え、最近では人と会うことも少なくなったとのことだが、今回の視察では、ケニス・ザイクナー教授同席のもと、幸運にもインタビューを行うことができた。

インタビューでは、アメリカの教員養成の歴史的経緯と現状について主に話を伺った。グッドラッド名誉教授によると、アメリカの教員養成には 3 つの異なった構成要素―①アーツアンドサイエンス、②師範学校（teacher colleges）、③大学内の教員養成ユニット（ワシントン大学など）―があり、それは今でも存在している。アーツアンドサイエンスとは歴史や数学などを指すが、ここに属する人々は、大学での教員養成を望んでいなかった。そして、師範学校は当初大学ではない独自の機関として設立されたが、多くの大学は師範学校を大学の一部としたため、最終的に師範学校は大学の一部となった。この三者は疎遠であったが、グッドラッド名誉教授らは、これら 3 つのグループが話し合うべきだと考え、三部会（tripartite）と呼ばれるものを作った。これが、NNER（National Network for Educational Renewal）の原型となった。

現在、アメリカにおいては 1400 もの機関で教員養成が行われており、良いプログラムも実際にはあるのだが、中には決して良いとは言えないプログラムも存在している。今日の教員養成批判は、そういったプログラムに対するものだともいえる。しかし、そのようなプログラムに対して、我々が何かできるかというとそうではない。教員養成に対して責任を負っているのは、連邦政府ではなく州である。このことが非常に大きな差を生んでいる。

教員養成には、前述の三者の連携が重要である。特にアーツアンドサイエンスの人々は教員養成をそれほど重視しない傾向にあるが、彼らを教員養成に関与させることは重要である。アメリカにおいては、教員になろうとしている人に対してアーツアンドサイエンス教育を適切に提供してこなかったという側面もある。しかし、デューイも言っているように、アーツアンドサイエンスの人々が、大学の中の自分の所属しているところでだけ教えていればよいというわけではない。彼らはもっとコミュニティの中に出ていくべきである。また、教育の在り方に関して言えば、教室で教えられることだけが教育ではない。学校全体が教育の場となるべきである。その意味でも、教員は、日常生活のあらゆる場面において十分に教育を受けている必要がある。このような教員養成には、三者の連携が必要不可欠であるといえる。

（5）ケニス・ザイクナー（Kenneth Zeichner）ワシントン大学教授インタビュー

ザイクナー教授は教育学部教師教育プログラム長・ボーイング教授を務めており、同大における教師教育の中心を担う人物である。インタビューでは、①アメリカにおける教員養成の現状について、②連邦政府の教育政策について、③学修時間の確保について（特に教育実習との関連で）、④NNER について、⑤地域の学校との連携（パートナーシップ）について、⑥学部と全学の関係について、⑦大学によるシステムの違いについて質問をした。現在、アメリカにおいては大学における教員養成に対する批判が強くなってきており、大学以外の場で教員養成を行う動きが活発になってきている。連邦政府の教育政策も、そのような動きを後押しするようなものとなっている。

非大学の教員養成について

現在、大学における教員養成は強い批判に晒されている。そもそも、1960 年代から 1990 年代までは、ほとんど全てが大学での養成だった。そして、1980 年代から、「代替ルート（alternative route）」と呼ばれるものが出始めた。これは、特に辺鄙な田舎や都市部における（人手不足の）いくつかの教科と特別支援教育の分野での話であり、「緊急ライセンス（emergency license）」を与えて教室で教えさせるというものであった。代替プログラムは、主に南部（テキサス・ルイジアナ・ミシシッピ）で提供されたが、ワシントンやウィスコンシンはこのアイディアに抵抗し、十分な教員養成（full teacher education program）―学部・大学院・代替（多くの代替プログラムは実際のところ大学によって実施されている）のいずれか―を経て教員になることを要請した。

このような状況が変わったのは数年前である。ビジネス界の人々（ビル・ゲイツなど）が公立学校の教員養成に不満を抱き、投資するようになった。また、教員養成プログラムを終える前に現場で教え始める early entry program が始まった。これは、テキサス・カリフォルニア・フロリダ・ニュージャージーなど、人口の多いところで主に行われており、フロリダやニュージャージーなど南部では半分以上が非大学の代替プログラムである。大学での教員養成について、ボストンの教育長（superintendent）が、講演会にて、多くの大学があるがそこで良い教員が育っていないと批判し、もし大学がすぐに対応しないのであれば、独自のプログラムを始めると述べた。2004 年から、別の代替ルート（hybrid program）として(urban) residency program が都市部で始まった。グーグルやゲイツなどがこのようなプログラムに投資している。しかし、ワシントンやウィスコンシンなど教員組合の強いところでは導入されなかった。

状況は最近また変わりつつある。オバマ大統領は、国務大臣として教育長官（Secretary of Education）を置き、（教育改革で有名な）シカゴの教育長であったアーン・ダンカン氏を任命した。現在の教育改革において最も重要なものとして「頂点への競争（race to the top）」が挙げられる。これには 30 州以上が教育改革して参加しており、テキサスのように参加しないことを選択することも可能だが、多くが参加している。また、非大学の教員養成プログラムが要請され、50 州のうち 36 州が導入した。毎日のように新聞紙上で大学での教員養成に対する批判が掲載されている。（例えば、インタビュー当日のニューヨークタイムズ紙上で、今日の

アメリカにおける教員養成の問題は、大学制度が崩壊していることであり、スクラップ＆ビルドが必要であるとの社説が掲載された。）

こういった状況下で、（チャータースクール政策のように）教えることに対してほとんどあるいは少ししか背景を持たない人物が、グーグルやマイクロソフトなどのような企業家モデルの教員養成に投資しようとしている。また、Education Management Organization がシカゴ、ニューオーリンズ、フィラデルフィア、ニューヨークなどで学校を運営しており、教員養成も行おうとしている。こういったものは完全に大学制度と関係のないものである。グッドラッド名誉教授が述べたように、1400 もの大学・カレッジが教員養成プログラムを行っているが、現在、連邦議会がチャーター教師教育プログラム（Charter Teacher Education Program）法案を認めようとしている。このようなプログラムは、大学とは異なった規制下に置かれる。

このような非大学の教員養成の拡がりの背後にあるのは、なぜ大学で教員養成を行わなければならないのか、という問いである。（大学での）教員養成に対する批判は、要求が低すぎる、準備が貧しすぎる、州政府が適切な規制をできていない、といったものである。また、教員養成の脱専門化（deprofessionalization）が進み、ビジネスモデルが導入されつつある。個人的な見解としては、10 年以内に大学での教員養成はなくなりうるとさえ思う。今後教員養成を行う機関の数は減り、ワシントン大学のように主要な機関での養成プログラムは残るだろうが、多くの代替プログラム（チャータープログラムも含めて）ができるだろう。しかし、我々はこのようなアイディアを防御する必要がある。教員養成に大学は関わるべきである。

もう一つの問題として、グッドラッド名誉教授が述べたように、アーツアンドサイエンスに属する人々はアメリカの大学での教員養成を求めていなかった。大学とは、実践的なものではない、実践的な職業準備のものではないという考え方は彼らの間では根強くある。大学での教員養成への批判は必ずしも新しいものではない。しかし、最近の資金面での変化の影響は大きい。諸外国にも見られるように、公立大学の民営化も関係している。

（連邦政府の）教育政策について

連邦政府の教育政策については、共和党と民主党は同じ方向性であるといえる（他の政策分野については相違があるが、教育だけは同じ）。違いがあるとすれば、共和党はヴァウチャーなど教育の民営化（privatization）を推し進めているが、民主党はそのようなやり方を支持していない、ということくらいである。（教育学者の）ダーリン＝ハモンドなどは、オバマを支持している／支持していたが、教員養成に関しては彼女らが望んだのとは正反対のものとなった。彼女はしっかりした教員養成と質の向上を望んでいた。

教員養成プログラムのアクレディテーションについて

教員養成の「profession」は、医学や法学とは違うのが現状である。州のアクレディテーションについて言えば、資金が支払われずボランティアでやらなければならない、しかし批判だけはされるという、割に合わないものとなっている。

教員養成プログラムをどのように評価するかという問題についてであるが、「付加価値（value-added）」で

評価されている。「付加価値」とは、卒業生が受け持っているクラスの生徒の成績（3 年間の追跡調査）によって測られる。これは、ワシントン州を含む 13 の州の法律で定められているやり方であるが、批判もある。また、ワシントン州を含む 25 の州では、TPA（Teacher Performance Assessment）を実施している。このやり方では、何人が教員として雇用されたかというのも評価の対象となる。こういったものが教員養成に関する評価の構成要素となり、州政府は連邦政府に報告しなければならない。そして、教育長官が Teacher Quality Report を毎年出す。これは連邦政府の影響力の増大を意味するので、議論の的となっている。

評価システムにおいて、どのように評価が構築されるのか：学校がうまくいっていない、それは教員の失敗、そしてそのような教員を育てた大学の教員の失敗、というロジックである。しかしながら、このようなやり方が効果的であるという証拠はどこにもない。

教育実習について（学修時間の確保について）

ワシントン大学は州立大学だが、収入の公費の割合は 10〜15%であり、もはや「公立」とは呼べないような現状である。そのような状況下では、だれが資金を出すのか？は大きな問題である。プログラムでは、教育実習とコースワークを調整しながら進めていく必要があるが、しかし、限られた時間（1 年間のプログラム）の中ではなかなか難しい。

NNER について

NNER 以外にもいくつかネットワークがあり、それぞれ独立して活動している。各ネットワークの代表が集まって年次大会を開いている。ここでもやはり資金の問題は大きい。どうやって資金を獲得し、ネットワークを維持するかは重要な課題である。

パートナーシップについて

ワシントン大学の教師教育プログラムにおける「パートナーシップ」は、大学と学校とコミュニティが責任を共有（shared responsibility）することを指している。コミュニティとは、地域住民やビジネスでその地区に関わる人などのことであり、州や地区の教育委員会はほとんど関わらない。パートナースクールがどこかもおそらく把握していない。また、教員組合の重要性も忘れてはならない。協働は重要である、しかし、協働における複雑性（complexity in collaboration）もまた存在している。

カレッジ（学部）とユニヴァーシティー（全学）の関係について

ワシントン大学について言うと、各学部のカリキュラムについては、全学のコントロールはない。しかし、財政システムなどに関するコントロールは存在する。

両者の関係は大学によって異なる。例えばテニュア獲得に関して言うと、（ザイクナー教授の前任校である）ウィスコンシン大学では全学の委員会から承認を得る必要があったが、ワシントン大学ではその必要はなかった。

大学そのものが近年ビジネスモデルに近づいてきている。前述のように、教員養成は市場原理で動かされつつあるが、大学についてもまた市場に委ねようとする動きがある。

ワシントン大学とウィスコンシン大学について

どちらの大学も教員養成の博士号プログラムを持っているが、ウィスコンシン大学と比べ、ワシントン大学は教員養成により重点が置かれているといえる。研究大学においては、教員養成は数ある仕事のうちの一つという扱いになりがちではある。

３．教員養成における大学―学校―教育行政の連携の重要性

今回のベンチマーキングでは、先進的な取り組みをしている一つの大学に絞り、そのプログラムがどのように大学内部で行われ、またどのように外部と連携しているのかについて、できるだけ詳しく視察することがその目的であった。そこで明らかとなった今後の大学における教員養成の課題と、また比較することを通じて浮き彫りになった本学の教員養成システムの「強み」について考察を加えたい。

（1）大学における教員養成と質保証

近年のアメリカの教員養成に関する動向において最も注目すべき点の一つが、非大学での教員養成の拡大である。現場／実践重視の教員養成改革はアメリカだけではなくイギリスも同じであり、おそらく世界的な傾向であると言って良い。現在アメリカでは大学が全く関与しない教員養成も出始めてきているとのことであるが、これは大学での教員養成、あるいは大学教育そのものへの不信であるといえる。日本の教員養成改革の議論（中教審答申や教育再生実行会議提言等）を見る限りでは、長期インターンシップの必修化など現場での養成は重視されているものの、アメリカのような教員養成の脱大学化という方向には進まないと予想される。それでも、日本でも学士課程教育の質的転換が喫緊の課題となり、「大学における学びとは何か」、ひいては「大学の存在意義」が問われているという意味では共通点もあると言えよう。大学における教員養成が強い批判に晒されているという状況の中でいかにして教育の「質」を保証し、また外部に説得的に提示していくかということがこれまで以上に必要となる。これは、実際には教員養成分野だけに限った話ではなく、「大学改革実行プラン」においてミッションの再定義が必要と言及された医学分野や工学分野にも当てはめられる話である。本学における教育の質の向上について考えていく際には、カリキュラムポリシーやディプロマポリシーなど大枠の部分での目標の明確化と、それぞれの授業単位での到達目標の明確化の両方が今後必要不可欠になっていくだろう。

（2）大学と関係諸機関との連携

ワシントン大学の教師教育プログラムでは、大学がパートナースクールと緊密に連携している。連携の中身としては大学と学校との月例会議なども挙げられるが、最も比重が大きいのはインターン生の受け入れであろ

う。インターン生は現実の学校現場がどのようなもので、どのように教員としての仕事を進めていくべきかを学ぶ最良の機会を得ている。一方で、受け入れ側の学校としても、インターン生は単なる助っ人ではなく、受け入れ教員の専門性向上に欠かせない存在となっている等、インターン生の受け入れには学校全体の改善に大きなメリットがある。また、博士課程の学生でもある「コーチ」が大学と学校をつなぐ役割を担っている（彼らは修士課程の学生への指導を行っており、「コーチ」制度にはプレ FD としての効果があるともいえる）。大学と学校の連携は本学でも行われているが、その重要性が改めて明らかになった。

しかしながらこのような共通点とともに、相違点として浮かび上がってきたのが教育行政との連携についてである。集団で働くことが前提のセミプロフェッショナルとしての教員、という視点で考えた場合、「実践するコミュニティ」の中でこそ教員の専門性を高めることができるといえるだろう。これは、教員養成―採用―研修の一体化の議論とも重なる。そのためには、ワシントン大学のような大学と学校の連携だけではなく、教育行政との関係も重要になると考えられる。大学と学校の連携は言うまでもなく重要であるが、パートナーシップを結ぶことができる学校は限られており、またアメリカのように基本的に教員の異動のないところではメンバーが固定されているので、その連携の効果も必然的に限定的なものとなってしまう。例えば今回訪問したレシャイ小学校の事例では、学校―教育行政の関係と学校―大学の関係がそれぞれ別個のものとして存在しており、大学―学校―教育行政という三者関係は成り立っていないため、包括的な施策を実施することは難しい。しかし教員の異動や採用、研修に関わる教育委員会とも連携することで、大学を通じた学校改革に拡がりを持たせることが可能となる。それゆえ、大学―学校―教育委員会の三者が緊密に連携しながら包括的な改革を行っていく必要があるといえるだろう。ここで重要なのは、求められる大学・学校・教育委員会の役割は分離したものではなく、三者が教員養成・採用・研修に包括的に関わる、ということである。つまり、大学の役割とは教員養成（initial teacher training）を行うことだけではなく、学校や教育委員会とも連携しながら研修などにも関わり、より広い意味での教職の専門性向上に寄与していくことが必要であると考えられる。

大学での教員養成も日本の教育行政（特に教育委員会制度）の在り方も今日強い批判に晒されているが、ベンチマーキングを通じて、むしろこの三者の連携なくして教職の専門性の向上は成し遂げられえないことが浮き彫りとなった。本学における取り組みは、まさにこの点を重視したものである。ベンチマーキングで学んだ先進的な取り組みを取り入れつつ、その一歩先を行く、より効果的な教育システムを開発していくことが今後の課題となるだろう。（山崎智子）

４．Ed. D. と教師教育プログラム

（1）ワシントン大学・学位プログラムが示唆する福井大学大学院教育学研究科の発展の方向性

ワシントン大学(University of Washington, College of Education)は，学士課程 Undergraduate Studies の上に，大学院修士課程 M. Ed. (Master of Education)と M. I. T. (Master in Teaching)の 2 学位，博士課程 Ph.

D. (Doctor of Philosophy)と Ed. D. (Doctor of Education)の 2 学位，計 4 学位プログラムを提供している。FIGURE 1 に示したように，M. Ed.と Ph. D.が主に研究者養成プログラムで，M. I. T.と Ed. D.が教職や学校管理職の養成プログラムである(M. I. T.の詳細は後述する)。

Ed. D.創設への示唆

ここで注目すべき点として，第 1 に，Ph. D.院生と Ed. D.院生がコーチとして M. I. T. 院生の学習支援にあたっていることが挙げられる。つまり，ワシントン大学では、研究者養成と教員養成のプログラムが乖離しておらず，研究者養成と教員養成それぞれに博士課程を設置することで，修士レベルの教員養成を支えているのである。この構造は，福井大学大学院教育学研究科の今後の発展に有用な示唆を与えるものである。現在，福井大学大学院教育学研究科は修士レベルの教員養成(高度専門職業人養成)大学院で，現在は博士課程を提供していない。しかし，ワシントン大学での博士課程と修士課程との交流と相互的な高度化を意図した構造を手がかりにしながら，今後の修士レベルの教員養成の質を高めていくため，まずは，学校教師の専門性開発を支援するトップリーダー養成，すなわち，Ed. D.を本学大学院でも創設することが考えられる。

本学教職大学院(教職開発専攻)では福井県教育委員会との連携のもとでスクールリーダー養成コースを設置し，学校の主任クラスの教員を対象としたミドルリーダー養成に努めている。しかし，教職大学院ではワシントン大学 Ed. D.とは異なり，学校管理職の養成や学習支援は十分に為されていない。文部科学省から示されている教職大学院制度の発展・拡充の方向性(文部科学省，2012)，今後の本学大学院改組の展開も踏まえ，

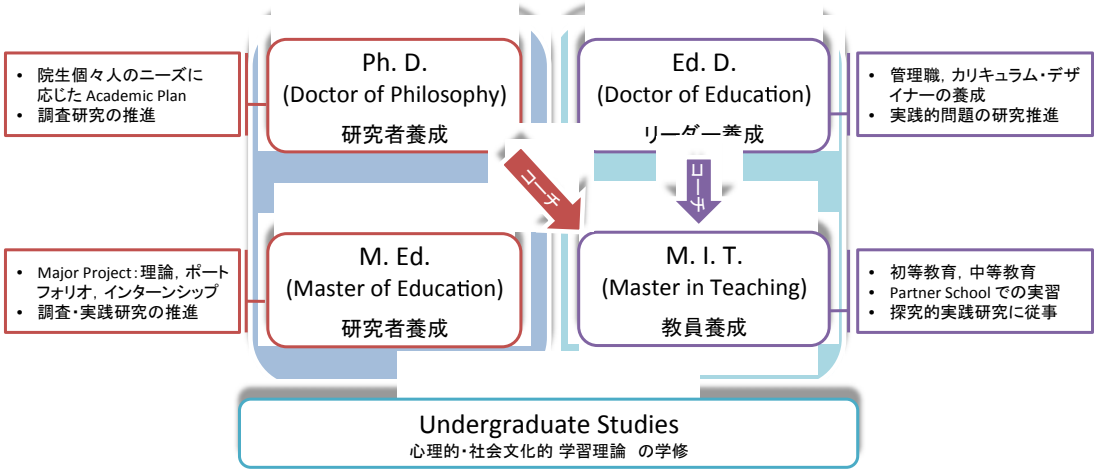

FIGURE 1　ワシントン大学教育学部の学位プログラム図

Note: University of Washington, College of Education パンフレットより作成

本学教職大学院で蓄積してきた知見に基づきながら本学でも質の高い教員養成を保証するために Ed. D.の創設を検討することが望ましいと考えられる。

Ph．D.と特命助教の相同性

第 2 に，ワシントン大学に見られる Ph. D.院生による M. I. T.院生のコーチングの利点である。世界各国の教育系研究者養成大学には教育学研究者を志す若い世代が在籍し，それぞれの研究関心やニーズに基づき，多種多様な研究手法を身につけ，教育に関する学術研究を個別に推進していく。しかし，学校現場，教師と子どもが生活する経験世界と乖離した教育研究にどれだけの価値と有用性があるだろうか。今回のベンチマーキングのヒアリングにより，ワシントン大学では，Ph. D.院生が大学の学費支援を受けながら，M. I. T.院生の学校実習及び大学院での学習支援にあたるコーチとなることで，教育現場への理解を深め，教育実践・学校ベースの教育研究の推進を奨励していることが狙いとして明らかとなった。この教育実践・学校ベースによる教育研究の推進の狙いは，M. Ed.プログラムにインターンシップが課されていること，また，M. I. T.プログラムも学校実習を機軸に構成されていることからも読み取れる。

先述したように，本学大学院教育学研究科は研究者養成系ではないことから，Ph. D.プログラムを提供していない。したがって，学位プログラム上では，ワシントン大学と同じ仕組みを実現することは不可能なように思われる。しかし，本学教職大学院には，ワシントン大学の Ph. D.院生と M. I. T.院生とのコーチングを介した交流に類似した，あるいは，それ以上の効果を有するであろう仕組みとして，特命助教のポストがある。

本学教職大学院では，2013 年現在まで，研究者養成系国立大学の東京大学，東北大学，北海道大学，京都大学，奈良女子大学の 5 大学から，教育研究に携わるポスト・ドクター，Ph. D. 院生が特命助教ポストに就いている。彼ら／彼女らは，それぞれの研究関心に基づき学術研究を推進しているのはもちろんのこと，「学校拠点方式」による定期的な拠点校・連携校の学校訪問，各校での研究企画開発部や校内研修への参画，スクールリーダー養成コース院生(現職教員)との協働によるカリキュラムづくり・学校組織づくり，教職専門性開発コース院生(学部卒・教員免許取得済の若手)の実践省察や授業づくりを支援するカンファレンス等，教育実践・学校現場に基づく教育活動に従事している。このような実践的経験や実務経験が特命助教・教員の研究推進を促進している。例えば，2009 年に採用された特命助教(当時は機関研究員)2 名は，教職大学院での職務期間中に学術誌論文の採択数を伸ばし，博士論文も執筆しそれぞれの大学で課程博士の学位を取得するに至った。

このように，本学教職大学院の特命助教は，拠点校・連携校との協働研究を進め，2 コース院生の学修を支えながら自らの学術研究を発展，深化，高度化させており，これはワシントン大学の取組と相同的な教育実践・学校ベースによる教育研究の推進である。ただし，ワシントン大学では多数の Ph. D.院生および Ed. D.院生がコーチとしてカリキュラムの実務を担っている一方で，現在，本学教職大学院の特命助教は 3 ポストのみで職務にあたっている。このことから，「学校拠点方式」を円滑に推進し日本全国ならびに世界各国に拡張するためにも，そして，教育実践・学校ベースの教育研究を推進するためにも，特命助教制度の拡大，先述した Ed. D.創設に関する議論を本学で本格化していく必要が考えられる。

（2）M. I. T.の Teacher Education Program

ワシントン大学の教員養成の中核となっているのが M. I. T.プログラムである。M. I. T.プログラムは初等・中等・特別支援の 3 プログラムで系統立てられており，各プログラムに M. I. T.院生が在籍している。また，3 プログラムにはそれぞれコーディネーターとして大学教員が 1 名ずつおり，院生が実習を行うパートナースクールとの実習調整と連絡，プログラムのカリキュラムマネジメント，院生の学修支援を行っている。

FIGURE 2 に示したように，M. I. T.の Teacher Education Program はパートナースクールでの学校実習を機軸に構成されている。M. I. T.院生はスクールイヤーの最初の 1 ヶ月間，パートナースクールで学校現場の実際に触れ，授業や学校運営に係わる経験を積んでいく。その後はパートナースクールを拠点としながら大学院において教育方法，教育評価，カリキュラム開発，授業デザイン等のプログラム学習を教科や学校種等の小チームで行い，そこで得た知識や技能を手がかりにパートナースクールで実践を行う。また，M. I. T.院生の大学院での学習，パートナースクールでの実習は Ph. D.院生や Ed. D.院生により支えられ，特に，実習中に M. I. T.院生が行った実践に対する省察が担保されている。このように，M. I. T.院生は学校実習を機軸として教職専門性に関する知識や技能を獲得しながら，学校現場や子どもの成長発達への理解を深めていく。これは，本学教職大学院のカリキュラムにかなり類似した構造と言える。

ただし，ワシントン大学の M. I. T.院生は，本学教職大学院の院生のように，学校全体の運営や研究組織に関与したり，現職教員による長期間のメンタリングを受けたりするわけではなく，専らコーチの指導のもとで授業実践に係わる専門性を向上させていくという特徴がある。また，大学教員のコーディネーターや博士課程

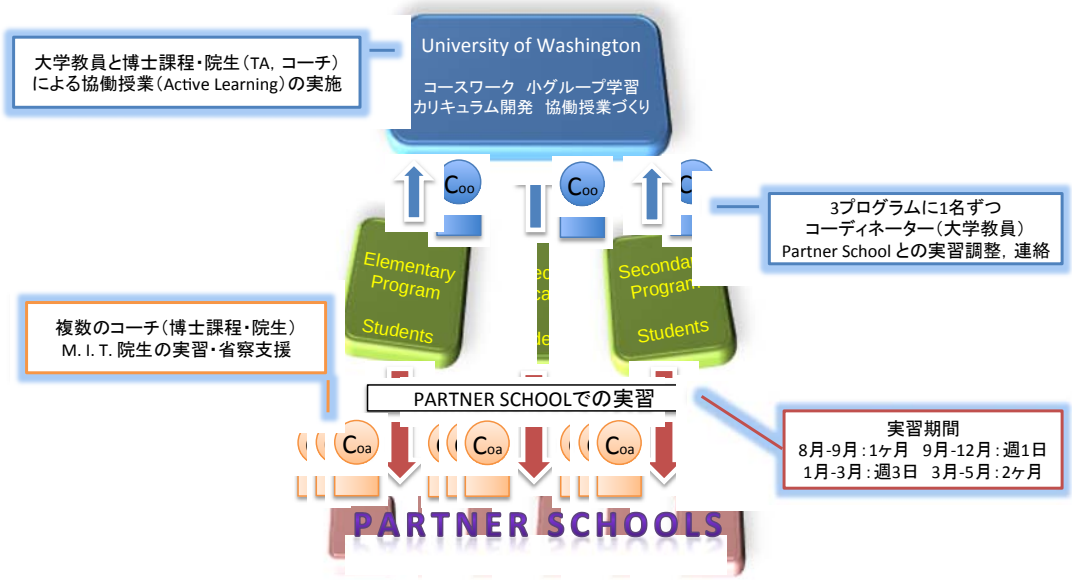

FIGURE 2　M. I. T.の学校実習とその支援体制

院生のコーチも，学校運営や研究体制に対する支援は行わない。あくまで，パートナースクールは「実習校」なのである。この点から，学校ベースの教職専門性開発という意味においては，ワシントン大学 M. I. T.の

Teacher Education Program よりも，本学教職大学院の「学校拠点方式」の方が優れた取組として評価できる。

本学教職大学院では，2 コース院生が実習を行う拠点校・連携校を「協働実践研究校」と位置づけている。これは，学校との協働により院生個々人の教職専門性開発を支えながらも，拠点校・連携校の各校が，成員である教師個々人の専門性開発を促す機能を有した「専門性開発学校(PDS: Professional Development School)」として創造，再生することが目指されているためである。したがって，本学教職大学院の院生は，ワシントン大学 M. I. T. 院生が培っているような授業実践の高度化に係わる教職の実践的専門性だけでなく，学校における学習する組織づくりや同僚性の構築といった教職の適応的･拡張的専門性やリーダーシップ能力を培っている(Hargreaves, & Goodson 2005)。

ただし，ワシントン大学 M. I. T.の Teacher Education Program は本学教職大学院ならびに教科教育専攻の教員養成プログラムの発展に対する示唆も包含している。先述したように，ワシントン大学 M. I. T.院生はパートナースクールで実習を行いながら，大学院において教育方法，教育評価，カリキュラム開発等のプログラム学習を行っている。教育実践を基盤とした理論的研究は本学教育学研究科でも行われているが，ワシントン大学に比べると実践的な学びと理論的な学びとの比重には偏りが見られる。例えば，本学教職大学院ではこれまで，学校現場での実践研究を機軸として院生の教職専門性開発を支えてきたが，大学院での教科研究や授業づくり・カリキュラム開発に関する学習は，院生個々人，あるいは，特別支援教育等の領域毎の自主的学習会で担保されてきた。このことから，ワシントン大学 M. I. T.の Teacher Education Program を参考としながら，2013 年度以降，本学教職大学院で「授業改革・カリキュラムマネジメント実践事例研究」を実施することで，初等・中等教育，教科専門，特別支援教育等の学習プログラムを開発し，修士レベルでの教員養成の質向上を図っていく必要がある。（木村優）

参考文献

Hargreaves, A., & Goodson, I. (2005) Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In Goodson, I., & Hargreaves, A. (Ed). *Teachers' professional lives.* (pp.1-27) London: Routledge.

文部科学省 2012 「修士レベル化に向けた当面の改善方策」における教職大学院の在り方（案）,http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/093_2/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2012/12/19/1329051_001.pdf

５．大学における教員養成の危機

研究レベルでは教員養成の高度化が叫ばれ、制度として「教員養成の修士レベル化」がなされてはいる。しかし、実態としては脱専門職化が進行してしまっているのが、米国における教員養成の現状である。ワシントン州では、学士号取得後、大学院の教師教育プログラムを受けて教員になるのが通常ルートとなっている。た

だし、たとえばワシントン大学で教職修士（MIT: Master in Teaching）を取得するための教師教育プログラムは１年間のプログラムで、「詰め込み」の感は否めない。教員免許状取得者を増やすための苦肉の策とはいえ、米国においても専門職養成での学修時間の実質的確保に課題があることには変わりない。大量退職・大量採用期を迎える日本も、代替ルートのようなものが拡大することも考えられ、もはや対岸の火事ではない。

ワシントン大学の取り組みを踏まえた上で、福井大学における教員養成・教師教育に目を向けると、たとえば教員養成プログラムを支える TA（Teaching Assistant）をどう充実させるかが大きな課題となる。大学予算の継続的な削減の折、大学の専任教員を増やすことには限界がある。また、ワシントン大学で大学院 TA の供給源になっている博士課程が、福井大学の教育学研究科にはない。TA 確保の面からも、Ed.D コース創設を含めた博士課程の構想は必要だろう。

また、マネジメント・スタッフの充実も不可欠である。特に教育実習事務や教師教育プログラム・マネジメントのスペシャリストとそれを支える職員の増強は、教員養成の充実にとって、教員や TA の確保以上に重要な課題となる。

一方で、実習生受入によるメリットが見えやすい仕掛けをどう作るかも、重要な課題となる。「実習公害」とまで揶揄される日本の現状の中で、実習校探しには並々ならぬ苦労がある。そんな中、今回訪問したモントレイク・テラス高校（Mountlake Terrace High School）やレシャイ小学校（Leschi Elementary School）は、学校再建戦略の一つに位置付けるほど、実習生受入の利点を見いだしていた。そこには、実習生が学校の新たな戦力としても位置付く巧みな仕掛けがある。たとえば福井大学教職学院の長期インターンシップのように、１年を通じて実習先の学校の支え手の一人にもなるような形態を、学部レベルの教育実習でも構想する必要があろう。

この構想の実現に向けては、時間割の検討も欠かせない。ワシントン大学ではクウォーター制を導入し、１学期あたりの履修科目数を減らすことで、授業期間中に学外実習に出るための時間を確保しやすくする工夫がなされている。福井大学でもこのようなことに取り組もうと思えば、１学期あたりの取得可能単位数や学部段階での取得可能免許数を制限するなど、キャップ制の強化とセットで考える必要がある。

こうしてワシントン大学の取り組みとの比較から福井大学の実践課題が見えてくるわけだが、同時に福井大学の強みも見えてくる。米国の大学における教員養成をめぐっては、全米あるいは州レベルの専門職基準に沿おうとする中でカリキュラムの標準化の進行が予想される。これは日本も同じである。そんな中、福井大学教育地域科学部では独自の教員養成スタンダードを策定することで、それが標準化の波への防波堤となるばかりか、福井大学独自の理念に沿う形で地域（福井県）の養成・採用・研修の連動が進む可能性を有しつつある。

また、ワシントン大学の教師教育プログラムでは「実践と研究のつなぎ」「現場ベースの指導」「探究ベースの実践」「多様性へのコミット」といった理念が掲げられているが、福井大学ではこれらが学部段階から重層的に組織され、ワシントン大学よりも「厚い」教員養成プログラムになっているとも見ることができる。

それでも、学部段階での一単位あたりの学修時間・学習量の少なさは否めないため、時間割の検討と併せて再吟味を要する論点となる。（遠藤貴広）

☆