

先導的大学改革推進委託事業（2009-2010年度）

「課程認定大学における評価団体と連携した教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究」

教員養成教育における アクレディテーションの可能性を求めて

（2009年度 プロジェクト中間報告書）

2010(平成22)年3月

研究代表者 嶋中道則

（東京学芸大学教授、教員養成カリキュラム開発研究センター長）

はじめに

東京学芸大学では、2009（平成 21）年 10 月、文部科学省の「先導的・大学改革推進委託事業」（テーマ「課程認定大学における評価団体と連携した教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究」）の委託を受け、「教員養成教育の適格判定に関する研究プロジェクト」を発足させた。このプロジェクトは 2009・2010（平成 21・22）年度の 2 年間（実質は 1 年半）にわたって実施の予定であり、本報告書はその中間的なまとめとして編んだものである。

近年、たとえば、「国立の教員養成系大学・学部のあり方に関する懇談会」の報告（2001 年 11 月）で「教員養成のモデル的カリキュラム」の策定が提言され、さらに、中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（2006 年 7 月）において、改革の中核をなすものとして、教職大学院の創設、教員免許更新制の導入と並んで、「教職課程の質的水準の向上」が掲げられているように、教師教育の質的向上を求める動きが次第に強まって来ていることは、もはや贅言を要しないであろう。本プロジェクトも、そうした流れを受けたもので、「教員養成教育における広義のカリキュラム・モデルを検討し、併せて適格判定（アクレディテーション）を日本において行うための基準および組織体制の検討と、可能な範囲での試行とを行う」（業務計画書）ことを事業の趣旨としている。いわば、高等教育の一環としての教員養成教育の「質保証」を具体化して行くための方策を検討しようというのが本プロジェクトの目的であるといっている。

本プロジェクトにつながるものとしては、日本教育大学協会・学部教員養成教育の到達目標検討プロジェクト（委員長・岩田康之）においてまとめた「学部（学士課程）段階の教員養成の組織・カリキュラムの在り方について」（2009 年 3 月）があるが、本プロジェクトにおいては、それを踏まえつつも、さらに以下の二つの方針で臨むことにした。一つは、教員養成系大学・学部と一般大学・学部を区別することは、教員免許取得者数や教員採用者数の一般大学・学部の占める割合の高さに照らしても現実的ではないことから、両者を視野に入れた視点に立って臨むことである。今一つは、教員養成制度の抜本的な改革が取り沙汰される今日、教員養成教育を学部段階に限ることは適切でないと考えられることから、教職大学院を含む大学院も併せて検討することである。本報告書において、私立の一般大学の教員養成教育の実態についての報告、教職大学院のピア・レビューなどが含まれているのも、そうした方針に基づいてのことにほかならない。

今年度は、期間が短く、実態調査が中心となったが、教員養成教育の多様な取り組みや課題が次第に見えて来たように思う。それらの多様性を踏まえつつどのような教員養成教育の「基準」を考えて行ったらいいのか。与えられた課題は大きく、本プロジェクトの達成は多くの方々の協力がなければもとより成し得ないであろう。これを機に今後とも忌憚のないご意見をお寄せくださるようお願いしてやまない。

2010（平成 22）年 3 月

「教員養成教育の適格判定に関する研究プロジェクト」委員長
（東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター長）

嶋中 道則

教員養成教育のアクレディテーションの可能性を求めて（中間報告書）

【目次】

はじめに

1 . プロジェクトの概要.....	(岩田康之)	4
2 . 教員養成教育のアクレディテーションに関わる諸論点.....	(岩田康之)	8
3 . 教職大学院認証評価及び教職課程認定における評価基準について (山崎準二)		12
4 . 講演記録とディスカッション		
4 - 1 碓井岑夫 氏 (2009/12/22)		20
[資料]		40
4 - 2 木内 剛 氏 (2010/01/29)		44
[資料]		71
5 . 「ピア・レビュー」試行レポート		
5 - 1 武蔵大学教職課程.....	(岩田康之)	76
5 - 2 宮城教育大学教職大学院.....	(小林 稔)	78
5 - 3 島根大学教育学部.....	(岩田康之)	82
5 - 4 福井大学教職大学院.....	(高旗浩志)	86
5 - 5 琉球大学教育学部.....	(武田信子)	90
5 - 6 東京学芸大学教職大学院.....	(大和真希子)	94
6 . 小括と今後の課題.....	(岩田康之)	99

1. プロジェクトの概要

1-1 経緯

本プロジェクトは、2009～2010年度の文部科学省・先導的・大学改革推進委託事業（テーマ「課程認定大学における評価団体と連携した教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究」）として、東京学芸大学（取組責任者：嶋中道則・教員養成カリキュラム開発研究センター長、担当者：岩田康之・同准教授）が委嘱を受けたものである。

東京学芸大学は、これまでも日本教育大学協会の基幹校として、2001年に「国立の教員養成系大学学部への在り方に関する懇談会」が指摘した「教員養成のモデルカリキュラム」の不在状況を克服すべく同協会が組織した「教員養成のモデル・コア・カリキュラム」プロジェクト（2001年～2007年）のとりまとめを担うなど、教員養成の在り方に関して主に国立の教員養成系大学の立場から全国規模の研究的発信をする際の基軸としての活動を行ってきた。同協会の一連の取組は、2009年3月に「学部教員養成教育の到達目標」プロジェクト（岩田康之委員長）がまとめた「学部（学士課程）段階の教員養成教育の組織・カリキュラムの在り方について（論点整理）」（日本教育大学協会『会報』第98号採録）を一応の到達点としており、この「論点整理」には、学士課程段階での教員養成教育の「改善に向けての諸論点」の各論が「教育課程・教育内容」と「教員養成教育に関する大学の教育・運営体制等」の二つに分けて網羅的に記されている。教員養成教育の在り方を狭義のカリキュラム（教育課程・教育内容等）のみならず、それを現実のものとする体制の在り方に踏み込んだ点で、この「論点整理」は従来の「モデル・コア・カリキュラム」に関わる検討にない特色を持っているが、同時にそれは、教員養成系大学・学部を主な構成員とする同協会のプロジェクトであるがゆえに、教員養成課程を置く学部の教育組織を前提とした論点整理にならざるを得ず、汎用性という点で問題を抱えている。この点については同プロジェクトも「今後に向けての検討課題」の中で「横断的な視点でネーション・ワイドな検討を行うワーキング・グループ的な組織」の必要性を指摘している。

周知のように、近年の教員資質をめぐる議論は、「開放制」原則下で認定される免許状の総体に対しての質的な面の批判にその矛先が向いてきている。内閣府に設けられた「規制改革・民間開放推進会議」や、「教育再生会議」等が再三「特別免許状の活用促進」を提言する背景には、現行の教員養成教育を担う大学総体への不信が見られる。これに対して、個々の、あるいは一部の大学が良質な教員養成教育を提供したとしても、総体としての信頼を獲得するには不十分であり、やはり教員養成系大学・学部および一般大学・学部を横断的に捉えるような取組が、大学間連合的な組織によってなされる必要があると言えよう。

1-2 組織

以上のような経緯に鑑み、東京学芸大学では、嶋中道則・教員養成カリキュラム開発研究センター長を委員長とし、田中喜美副学長〔大学院等担当〕および岩田康之・東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター准教授の三名を核とした「教員養成教育の適格判定に関する研究プロジェクト」（以下、本プロジェクト）を組織することとした。

文部科学省から委託事業を受ける時点での事業計画では、本プロジェクトは、日本にお

いて教員養成教育を提供する（教育職員免許法上の認定課程を有する）教育機関のありようを通観する際の共通する観点・基準の検討と、そうした基準を用いて実際にそれぞれの教員養成機関に対する評価あるいは適格判定（アクレディテーション）を行っていく組織の検討との双方を同時並行的に行っていくことを企図していた。しかしながら、諸般の事情によって本プロジェクトに対する委託の決定・開始が遅れ（2009年10月9日より）、また折しも「教員養成六年制」をマニフェストに掲げる民主党政権の発足（同年9月16日）を機に既存の教員養成教育の制度・組織が近未来的に改編される可能性が生じたことなどから、当面は前者（基準に関する検討）を先行させることとし、2009年10月に「基準ワーキング・グループ（WG）」を発足させた。委員の選定に当たっては国立養成系単科、総合大学の中の教員養成系学部、一般大学の教職課程、教職大学院を設置する大学、等々のバランスに配慮するとともに、委員それぞれの専門分野の広がりにも配慮して以下の7名に委員を委嘱することとした。

基準 WG 委員（2009 年度）

小林 稔（琉球大学教育学部附属教育実践総合センター准教授）

高旗 浩志（島根大学教育学部准教授）

武田 信子（武蔵大学人文学部教授）

田幡 憲一（宮城教育大学教職大学院教授）

玉井 康之（北海道教育大学釧路校教授）

山崎 準二（東洋大学文学部教授）

大和 真希子（福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター准教授）

また、後者（組織に関する検討）については、2010年3月に別立てのワーキング・グループを発足させるに際しての「準備会」を催し、本格的な活動は次年度に行うこととした。

1 - 3 2009 年度の活動

本プロジェクトの2009年度の活動は、上述のように基準WGが中心となって展開されている。同WGは、以下のように年度内に5回の会合を持ち、諸課題の検討を行っている。

第一回 2009年10月26日（月） 東京八重洲ホール

第二回 2009年12月4日（金） 学士会館

第三回 2009年12月22日（火） 学士会館

第四回 2010年1月29日（金） 武蔵大学

第五回 2010年3月2日（火） 東京学芸大学

検討した課題は以下のとおりである。

・教員養成教育の適格判定に関わる基準の検討

基準WGでは、手始めに日本教育大学協会「学部教員養成教育の到達目標」検討プロジェクトによる「論点整理」をテキストとしつつ、日本における教員養成教育のありようを横断的に捉える観点や基準の設定についての意見交換を行った。この過程で浮かび上がってきた論点については、本報告書の「2」において一応の中間的なまとめを行っている。

なお、その際に留意した主なこととしては、第一にいわゆる「教員養成系大学・学部」（国

立大学法人)における教員養成教育と、それ以外のいわゆる「一般大学・学部」におけるそれとを通観できる「基準」の設定を検討すること、そして第二に「学部(学士課程)」「大学院(修士課程、専門職学位課程)」のどちらかに限定することなく「教員養成教育の質の確保」を具体的に可能にするための要件を検討するというスタンスで臨んだこと、が挙げられる。後者については、特に鳩山由紀夫内閣が「六年制」を打ち出している以上、「学部(学士課程)」の四年間を前提に教員養成教育の在り方を検討することは適切さを欠き、しかしながらその「六年制」が具体的な政策の形を採っていない時期にこれを前提とすることもできない、という過渡期ならではの事情に根ざす。それゆえ本プロジェクトでは、現在行われている教員養成教育の実態を、学部段階・大学院(教職大学院を含む)段階双方にわたって捉えることを基本姿勢とすることとしたのである。教員養成教育の期間として「六年」が適切か、あるいは「四年」で充分と言えるか、さらにはその「六年」なり「四年」なりの構成の仕方はいかにあるべきか、という政策に直接関わる論点については、この検討の結果として浮かび上がってくることになる。以上のような事情で、ここまでの今年度の「基準」の検討は、それゆえ既存の枠組みにこだわらず、「教員養成教育」というものの本質を問い直すトーンのものになったようである。

・関連する先行事例の検討

今回本プロジェクトで取り組んでいるような、日本において教員養成教育を行う諸機関を、横断的に捉えてその基準を設定するという試みは、前例がないものである。それゆえ、国内で行われてきた種類のネーション・ワイドな事例として、1) 教職大学院の認証評価(教職大学院認証評価機構の創設、基準の設定等)および2) 文部科学省・課程認定委員会による教育職員免許法上の課程認定(申請手続き、審査の実際等)の二つを検討した。これに関しては、基準WGの山崎準二委員が実際に双方に関わった経験を持つことから、同委員による資料の提供を受けて検討を行った。これについては本報告書の「3」に採録されている。関連する海外の事例としては、後述するフォーラム「教員養成教育の『質保証』を考える」において、アメリカの教員養成教育に関わるア Krediteーションの状況について佐藤仁氏(九州大学)より話題提供を受け、検討することとした。

・ヒアリング

また、基準WGの検討の中で、特に「教員養成系大学・学部」と「一般大学・学部」を横断的に捉える基準の構築に際しては、私立大学を中心に、その多様な教員養成教育の実態を踏まえて横断的な「基準」設定に関わる諸課題を検討していくことの重要性が浮かび上がってきた。それゆえ、第2回と第3回の基準WG会合に際しては、私立の一般大学で教員養成教育を行っている当事者で、なおかつネーション・ワイドな視野をお持ちと見られる方をゲストとして招き、先の教大協プロジェクト「論点整理」(2009年)についてのコメントをいただくとともに、ご自身の立場から教員養成教育の在り方についての意見を広く述べていただくこととした。第2回(2009年12月22日)にお招きしたのは碓井岑夫氏(四天王寺大学長)、第3回(2010年1月29日)にお招きしたのは木内剛氏(成蹊大学教授、日本教師教育学会事務局長)である。両氏による講演の記録および関連資料は、本報告書の「4」に採録されている。

・「ピア・レビュー」の試行

基準WGでは、以上のように日本における教員養成教育を横断的に捉える基準について

検討を進める一方で、委員の所属する各大学で実際に行われている教員養成教育を相互に検討し合う（ピア・レビュー）機会を設けることとした。各大学でおおむね年度末に行われる公開の「発表会」「フォーラム」的な催しに合わせて基準 WG 委員のうち各数名が訪れ、それぞれの大学で行われている教員養成教育の実態とその成果の一端に触れるとともに、可能な範囲で学生と大学スタッフ双方とのインタビューを設定した。具体的には、以下の 7 大学について、基準 WG 委員が訪問を行っている。学部段階のものと教職大学院によるものが混在しているが、これは上記の事情に起因する。なお、私立大学の教職課程（武蔵大学、東洋大学）においては、公開の「発表会」「フォーラム」的な適当な機会を捉えることが今年度は難しく、武蔵大学については教職課程スタッフ（教員・職員）のインタビューのみとし、東洋大学については今年度の「ピア・レビュー」の対象から外すこととした。また、教員養成系においても、教職大学院以外の既存の大学院教育学研究科については、こうした全体の「発表会」「フォーラム」的な場を捉えることは困難であった。

〔ピア・レビュー訪問一覧〕

- 1) 武蔵大学教職課程 2009年1月29日 教職課程スタッフ・インタビュー
- 2) 宮城教育大学教職大学院 2010年2月12日 リサーチペーパー報告会
- 3) 島根大学教育学部 2010年2月19日 教育学部学生フォーラム
- 4) 福井大学教職大学院 2010年2月27～28日 ラウンドテーブル
- 5) 琉球大学教育学部 2010年3月1日 教育 GP フォーラム
- 6) 東京学芸大学教職大学院 2010年3月1～2日 課題研究成果発表会
- 7) 北海道教育大学教職大学院釧路校 2010年3月22日 MOB (My original book) 発表会

以上のそれぞれについては、訪問を行った基準 WG 委員の担当者が、本報告書「5」に簡単なレポートを記している。アクレディテーションの基準をめぐる検討と同時並行的に行われた「試行」的ピア・レビューであるため、それぞれの視角に異なる部分があることは確かである。また、そこに現れた「課題」については、必ずしも当該大学だけの問題とは言えない部分（制度改革によって対応することが適当な部分）もあるが、率直な印象を記してある。なお、北海道教育大学釧路校教職大学院の発表会に関しては、スケジュールの関係から本報告書に採録できなかった。

・フォーラム「教員養成教育の「質保証」を考える」の企画・開催

こうした一連の本プロジェクトの今年度の活動を中間的に総括するとともに、次年度に向けての見通しを含めて広く意見交換を行うべく、フォーラム「教員養成教育の「質保証」を考える」(2010年3月28日、学術総合センター)の企画を行っている。

このフォーラムでは、前半の「セッション1」において、佐藤仁氏(九州大学)による「アメリカにおける教員養成教育の「質保証」 アクレディテーションの展開と課題」の提案と、本プロジェクトから岩田康之がこれまでの取組を基に日本における教員養成教育のアクレディテーションの可能性を述べる。また、後半の「セッション2」では、大学教育と教員養成教育のありようについてのパネル・ディスカッションを設定し、これには前掲の佐藤仁氏のほか、井手弘人(長崎大学教育学部) 中田正弘(帝京大学教職大学院) 中妻雅彦(愛知教育大学教職大学院) そして基準 WG の山崎準二委員の計5名をパネリストとしている。

【岩田康之】

2. 教員養成教育のアクレディテーションに関わる諸論点

ここでは、本プロジェクトの「基準ワーキンググループ」の2009年度の検討の中で浮かび上がってきた、「教員養成教育のアクレディテーション」に関わる論点をまとめておく。なお、以下の論点の採録および整理は、同WG主査・岩田康之のとりまとめによるものであり、必ずしもWGとして合意がなされているものではない。

2 - 1 基本的な認識

「大学における教員養成」原則の確認

「教員養成は大学で行う」の原則に立ち返り、「大学教育」の一環として教員養成教育を行うことの確認をした上で、「質保証」の在り方を考えていくことが基本。大学は、教員養成機関である以前に高等教育機関である。

「大学である」ということの含意は多岐にわたるが、以下の諸点に関しては、異論が少ないところと思われる。

- 1) 幅広いリベラル・アーツを教育課程の基盤に置く。
- 2) 諸事象を研究的に捉える手法と志向（あるいは研究能力）を身につける目的である。
- 3) 自ら課題を発見し、それへの対処を自覚的に選び取ることで育てる人材を育てる。

Cf. 大学として育成すべき「自立した21世紀型市民」(中教審答申08/12/24)

専攻分野についての専門性を有するだけでなく、幅広い教養を身に付け、高い公共性・倫理性を保持しつつ、時代の変化に合わせて積極的に社会を支え、あるいは社会を改善していく資質を有する人材。

同時に、「大学の自治」「学問の自由」を基調とする場であることも、「大学である」ことの重要なファクターである。教員養成教育が、近代国家による教育基盤の整備の一環である以上、ある程度の国家的制約は不可避であるにしても、基本的には大学のカリキュラムは他律的ではなく、自律的に組み立てられるものである。その意味で、カリキュラムの自立性を担保すること(ファカルティがカリキュラム構成について自覚的であること)は重要である。

大学が自律的であるためには、単にトップダウンによる意思決定を行うだけでなく、構成員それぞれの側からボトムアップで考えられる余地がある、というのが本来の姿である。ファカルティ(教授集団)が目標を共有し、その中での教員養成教育の積極的位置づけについての合意がある、ということが重視されていい。

到達点(到達目標)の設定

教員養成教育の「質保証」を考える際、「一般的な入職のための要件」と「一部の教員のためのより高い要件」とは腑分けして考える必要がある。

教員養成教育を行うそれぞれの教育機関が、それぞれの「立場性」に規定されているうちは、汎用性のある(社会的信頼に耐える)目標設定は困難である。

突き詰めれば、教員養成教育の目標は、「次代の教育基盤整備」にある。教員養成教育を提供する教育機関は、単にそこで学ぶ学生たちの教育(資格取得の便宜、学識ある市民の

養成、等)を目的とするだけでなく、その先に「次代の子どもたちのための基盤整備」を見通し、そこに寄与する人材を育てるという目標を共有すべきである。

このように考えると、教員養成教育のカリキュラムの基本は、次代の子どもたちに対して、その人権を尊重し、成長のサポートを志向し、そのための最低限の倫理を共有する、等のことがらに置かれることになる。

「教員養成系大学・学部」と「一般大学・学部」を通覧する視点

戦後日本の教員養成教育は、いわゆる「教員養成系大学・学部」(免許状取得を要件とする「教員養成課程」を持つ)と「一般大学・学部」(免許状取得は学生の任意に委ねられる)の二本立てで進行し、双方の接点を突き詰める試みは乏しかった。まずこの点に鑑み、双方の情報交換から共通理解を醸成し、さらには目標を共有するに至る場を設定することが前提として求められる。少なくとも、「教員養成系大学・学部」「一般大学・学部」双方のメリット・デメリットを共有した上で、共通して置かれている状況(たとえば、1988年・1998年の教育職員免許法改正による「教職に関する科目」の単位数増加は、「教員養成系大学・学部」にとっては「教科に関する科目」の比重を減らし、「一般大学・学部」にとってはオプションとして課される「教職に関する科目」部分の比重を増し、双方にとってカリキュラム上の制約の強化として作用している、等)を見据えていくことが必要であろう。

このことは同時に、「大学における教員養成」についての、「機能論」対「領域論」の二項対立の止揚を伴う。特に初等教育や特別支援教育の教員養成については、大学の中にそのための「領域」を設けることが望ましいとする主張は一定の合理性を持ってはいるが、それに依拠して教員養成の質保証の在り方を考えていくことは、「教員養成系大学・学部」的なものの存在を前提とすることになり、通覧する視点の構築にはつながらない。

むしろ必要なのは、たとえ部分的な「機能」として大学における教員養成を位置づけるにしても、その「機能」が教員養成教育として具備すべきエッセンスを抽出していく方向性であろう。

当然、「教員養成系大学・学部」において教育組織の構成原理の基本となっている「教科ごと」の枠組を相対化して検討を進める必要がある(たとえば中学校で社会科を担当する教員の養成について、「社会科」という独立した教育組織を前提とせず、「経済学部経済学科の学生がオプションで免許状を取得する」などのケースも含めて考えていくことになる)。実際、「教科ごと」の枠組に規定されることは、教科の改廃への対応の柔軟性を欠くこと、および「教科」の枠組が必ずしも学問性を担保しないこと、などから「大学における教員養成」にとって必ずしも好ましいことではない。

養成年限、養成と採用・研修の統一的把握

「教員養成6年制」をマニフェストに掲げる民主党が2009年の総選挙後に政権党となり、それを機に教員養成の年限を「4年」から「6年」(4+2)に改めるか否かという議論が活性化した。しかしながら、議論の出発点は、現在及び今後の初等・中等教育の在り方に鑑みて、その担い手たる教員に対していかなる養成教育を設定することが望ましいか、ということにある。したがって、「4」か「6」か(あるいは「4+」)かについては区分することなく検討を行い、結果として望ましい在り方が見えてくる、という方向が望ま

しい。上述のように、教員の一般的な入職基準としての4年の学士課程教育のカリキュラムは、近年の教員資質への要請の複雑化に伴って、「教員養成系大学・学部」「一般大学・学部」双方にとって制約の多いものになっていることは確かであるが、その問題は、単に養成年限を6年に延長すれば解決するものではないことも同時に確かである。

むしろ、諸外国の施策に見られるように、「長期の実習」と「初任者研修」とを統一的に捉えるような視点（養成 - 採用 - 研修の統一的把握）が望まれる。「養成教育の在り方」「現職研修の在り方」を別個に問うのではなく、教員としてのキャリア形成をしていく人材が、4年の学士課程教育を修了した後の2年間を、どこでどういう形で過ごすことが望ましいのか、という視点から捉え直してみてもよいのではないか。

検討の範囲

本プロジェクトの検討としては当面、日本の小学校・中学校・高等学校段階（初等・中等教育）の教員養成を中心に考える。当然、そこには「教員養成系大学・学部」「一般大学・学部」双方を（教員養成系学部を含む総合大学の、他学部における教員養成も）含む。

2 - 2 カリキュラムに関わる論点

教科専門、教職専門、教科教育等各コンテンツの統一的把握

大学教育の一環としての教員養成教育のカリキュラムを検討していく際には「教員養成の（入職前）教育」という観点から、総合的に見通す視点がほしい。この点からも、「教科ごと」の枠組からは自由になることが望ましい（たとえば人間存在の認識に関わる「哲学」や、教員の実践に関わる「表現芸術」などは、単に「社会」「美術」といった一教科のコンテンツではなく、教員養成教育全体に広く共有されるべきコンテンツでもある）。

当然、このことは、教育職員免許法や、大学設置基準などの制度的な枠組から離れて、「大学教育カリキュラム」全体を見通すことにつながる。「教科専門ではこれ」「教職専門ではこれ」「教科教育ではこれ」というようなカテゴリー区分に過度に依存することは避け、それぞれのコンテンツの連関と、全体のまとまりに注目していくことが重要である。

その際、特にポイントとなるのがいわゆる「教科専門」の在り方になる。いわゆる「一般大学・学部」においては、「教科専門」は通常各学部・学科の専門科目がこれに相当しており、「教員養成系大学・学部」においてのそれは通常「教科ごと」の教育組織における専門科目として位置づけられる。一方、教育職員免許法においては、科目区分ごとの必要単位数が設定される一方、一部に必ず「一般的包括的」な内容を設けることが要請されている。ここで教員としての力量形成としての、直接的な「実践力」（教科内容）か、研究的な力量の養成か、という問題が生じてくる。この点に関しては慎重な検討を要する。

「基準」の考え方：「カリキュラム」に関わって

教員養成のカリキュラムについて、妥当性を判断する基準を設定していこうとする際、単に教育内容とその配列（いわゆる狭義のカリキュラム）だけではなく、教育を実際に行う組織運営体制も含めて、教員になる者の学修の全体像を視野に収めていく必要がある。併せて、「何を学ぶか」のバランスのみならず「いかにして学ぶか」（学修の形態：講義、

演習、フィールドワーク、実地体験、等)の方法面での全体的なバランスにも留意すべき。

また、学修の達成度についての目標の設定は、単に知識・技能の「項目」を列挙するのみならず、さらなる成長(将来直面するであろう同時代的な教育課題への対応)への基盤を確保することへの留意が望まれる。

体験 - 省察

教員養成教育が学問性と実践性の相互の往還の中で力量形成を果たしていくことを旨とする以上、子どもの成長に関わる 体験 的要素と、その 体験 したことがらの振り返り 省察 は、教員養成教育におけるカリキュラムの根幹をなす。それゆえ 体験 - 省察 それぞれの量的・質的充実と、それを担保する教育体制の整備が重要になる。

体験 的諸活動に関しては、直接に子どもと触れるプログラムを一定程度含むことが望まれるが、単に量(時間数、単位数)のみならず、その 体験 を行う時期・場所・指導体制など、全体バランスに配慮することが重要である(場合によっては、模擬授業等の擬似的な体験を一定程度組み合わせることもあるべきである)。また、諸 体験 的プログラムが、「学生の学びを支援する」という観点から統合されていることも重要である。

省察 については、それぞれが 体験 したことを科学的・構造的に捉え返し、次なる実践の構築に向けていくことを旨とするものである。広い範囲で、かつ深い 省察 を行う上で、限られたスタッフや限られた学生集団を単位とすることは必ずしも効果的ではない。多くの大学人が 省察 に関わること、あるいは教員免許状取得をめざす多様な学生たちの様々な学びの相互交流の機会等を積極的に設けるなどの手立てがあるといい。

2 - 3 組織運営に関わる論点、その他

教員養成を行う組織のあり方

教員養成教育を行う教育組織の規模や構成のありようについて、さらに検討を行っていく必要がある。その際、学生に対する教育を行う際の効果だけではなく、大学教員間の合意を育む際の効果、諸機関との連携を行う際の効果等、多角的に検討することが望ましい。

特に機関連携に際しては、教員養成教育の目的と、連携を前提とするプログラムの位置づけ等に関して、十分な合意形成が可能な体制が望まれる。

併せて、教員養成教育を担う者(Teacher Educator)のあるべき資質と、それを確保するための手立てについての検討も課題となろう(特に実践研究等を担う大学教員)。

教員養成教育と質保証のあり方

「質保証」を各大学で行っていく上では、カリキュラム・マネジメントを行う体制の構築や、全学的な教育目標や観点の共有、さらには評価についての合意形成に向けてのFD(ファカルティ・ディベロップメント)の整備が重要である。

しかしながら、個々の大学の取組や努力のみで、「大学における教員養成教育」全体への社会的信頼が得られるわけではない。ネーション・ワイドな組織の構築、あるいは制度設計のありようと、それらに委ねるべき役割について、さらなる検討が求められる。

【岩田康之】

3．教職大学院認証評価及び教職課程認定における評価基準について

3 - 0 はじめに

専門職大学院としての教職大学院発足にあたり、同大学院は5年ごとの認証評価が法的に義務づけられていることから、教育大学協会（以下、教大協と略）は理事会の承認を得て、教職大学院認証評価機関設立特別委員会を設置し、その組織と評価基準のあり方について検討を行ってきた（注1）。本稿は、その評価基準作成ワーキングのとりまとめ役に携わってきた経験から、教職大学院における教師教育の質を保証するための基準について報告するものである。合わせて、今後さらにその要請が強まってくるであろう学部段階における養成教育の質を保証するための基準のあり方について考えていくために、現行の教職課程認定における評価（審査）基準についても、報告を行っていきたい。

3 - 1 教大協における教職大学院認証評価基準（案）について

・作成過程において論議され確認された基本的観点

第1の観点は、専門職大学院設置基準が「必要な最低の基準」であるのに対して、専門職大学院は「その水準の向上を図ることに努めなければならない」との規定があることに鑑み、認証評価基準の方が設置基準よりも基本的に充実したものと規定したことである。ただし、設置審査時よりも過度の高い基準設定は、「後出しじゃんけん」的で合理性に欠けるため、慎重な配慮が必要であることはいうまでもない。

第2の観点は、一元的画一的な評価基準ではなく、各教職大学院の目的に適合しているかどうかにも基軸をおいたものであるとしたことである。また、「評価の対象となる大学における特色ある教育研究の進展に資する観点」から評価に関わる項目が定められていることが必要で、上記教大協特別委が実施した試行自己評価作業においては、「特色が描けるようなもの」であることの要望が強かったため、各基準領域における評価基準及び観定の最後には、それぞれの大学院において「長所として特記すべき事項」欄を設定するなどの工夫を施した。このことは、評価結果による教職大学院のランク付けにならないように配慮することも意味している。

第3の観点は、「基準」と「基準」が満たされているかどうかを判断する際の「基本的な観点」との関係性を明確にしたことである。適格認定を行うにあたっての評価基準はあくまで「基準」であって、個別の「基本的な観点」ではない。また内容的にも、「基本的な観点」の中には、大学によっては該当しないものも含まれる場合も起こりうる。したがって、適格認定は、レベル（A）に分類される「基準」を全て満たしていなければならないが、その「基準」を満たしているかどうかの判断においては各「基準」に包括される「基本的な観点」を全て満たしていることを必要条件としているわけではないという判断を行った。

第4の観点は、最も重要な観点であるように思うが、教職大学院を担っている教員や事

務職員を援助していくような評価基準にしていくことである。例えば、授業負担の適正化を求める基準内容の設定、教職大学院の財政面での基盤強化を求める基準内容の設定などが考えられた。しかし他方で、各教職大学院における個別事情も絡んで、あまり一律にそのような設定を行うべきではないとの意見も寄せられた。

・最終案としての基準内容構成と論点

上記のような基本的観点に基づいて、最終案として、次のような基準内容構成となった。

【総 則】 1. 評価の目的 / 2. 評価基準の性質及び機能 / 3. 「適格認定」の要件等 / 4. 基準作成にあたっての基本的考え方 / 5. 提出が望まれる「必要な資料・データ等」について /

【評価の基準】 1. 設立の理念と目的 / 2. 入学選抜者等 / 3. 教育の課程と方法 / 4. 教育の成果・評価 / 5. 学生の支援体制 / 6. 教員組織等 / 7. 施設・設備等の教育環境 / 8. 管理運営等（含む、情報公開） / 9. 教育の質の向上と改善

最終案としてとりまとめる過程で論点となった事柄は次のようなものであった。

第1の論点は、全体として、外形的指標をなおいっそう多く取り入れるべきではないか、とくに「基準4：教育の成果・評価」をしっかりと作り上げるべきではないかとの意見が寄せられたことである。この点に関わっては、教職大学院の内部からも、試行自己評価作業を終えて、「既存9領域に加えて、修了者の状況を新たな基準領域として設定する必要があるのではないか」との声も出ていた。

第2の論点は、質保証の中心部分である「基準3：教育の課程と方法」領域の構成について、例えば一つの基準の中に含まれている観点項目数が多く、分かりにくいし、自己評価書作成にあたって記述が困難であるとの意見が寄せられたことである。この点に関しては、他の専門職分野の評価基準構成を見ても「教育の課程と方法」という括りを採用しており、分割等の措置は構成上のまとまりを欠くことになるのではないかとも思われたが、質保証の最も主要な領域だけに検討の必要性が強調された。

第3の論点は、「学校等における実習」に関する評価基準・観点の整備と強調であった。設置審議段階においても「学校等における実習」の仕組み作りは重要な審査内容となっており、また教職大学院の特色を最も象徴しているものであるがゆえに、「実習」に関わる独自の基準構成設定が必要との意見が寄せられた。この論点は、教職大学院というシステムが提供する固有の養成・研修教育上の特徴を強調し、その機能を質的に維持・向上させるためにも重要な問題であることはいうまでもない。

第4の論点は、評価事業におけるやや実務的な事柄であるが、評価作業における負担の軽減をどのように図るか、特に各教職大学院における自己評価作業での「必要な資料・データ等」の整理と提出にあたっての要求水準を明確にしてほしいという声も寄せられたことである。この点は、大学評価事業や外部評価事業等における専門職学位課程の評価との関係をどのように調整するかという問題でもある（具体的には、評価関係資料作成に関わ

る事務作業量の二重、三重の負担を軽減する問題が大きい)。したがって、例えば、提出が求められているものの種類や様式の同一性を図ること、再利用性を図ること、あるいは重複するものは整理し教職大学院独自のものに限定することなど、事務担当者レベルでの検討も組織する必要もあるように思えた。

第5の論点は、デマンドサイドである教育委員会からの協力をさらに引き出すような評価基準の設定を検討すべきではないかとの声が寄せられたことである。例えば、現職教員の入学者の派遣、実務家教員としてのスタッフ派遣、連携協力校との関係での理解ある支援、入学を促す何らかのインセンティブ仕組み作りへの配慮など教育委員会等に対する要望実現を促すような基準作りが必要ではないかということである。しかし、あくまでも教職大学院自体の認証評価であるため、教育委員会等の事業に関わる評価ともなりかねない点でやや無理があるように思えた。

第6の論点は、評価基準及びその観点の配列・整理に関わるやや細かな点であるが、各項目間、関連する資料・データの記載において重複が見られるので、再精査・修正する必要があるとの意見が寄せられたことである。この点は単純な課題であるが、実際には教職大学院内部において自己評価書を作成するためのわかりやすい指針となるように、また評価作業を行うための指針となるように、体系的に配列・整備することは極めて重要であることはいうまでもないことである。

・基準案策定に関わっての組織的課題

基準案策定に関わって、基準内容とともに、策定過程において留意すべき課題や評価作業を行うに際して必要となってくる課題もまた多くある。次に、そのような課題について議論の俎上に上った点を整理しておきたい。

第1の課題は、評価基準を作成し変更するにあたっては「その過程の公正性及び透明性を確保する」ため公表等の必要な措置が講じられていることが求められていが、この点に留意しておくことである。内輪の議論とは違った「公正性及び透明性の確保」を公にも説明できるような仕組みをどのように図っていくかが考慮されなければならないのである。

第2の課題は、評価基準の妥当性を継続的に再検討し修正を図る仕組み作り、さらにはその結果をもとに設置審議段階での基準や原則に対してまでも一定の改善が図られるような仕組み作りが必要でないかということである。例えば、教職大学院における教育課程の共通に開設すべき授業科目5領域が法的に定められているが、実際に教職大学院が発足し院生を受け入れ教育活動が開始し始めてみると、教員側も院生側もやや息苦しさを感じ始め、むしろ多様なキャリアを有する院生一人一人に即した履修・指導計画の必要性を痛感し始めており、教職大学院構想当初の制度設計自体を一部見直すことも視野に入れるべきではないかとの議論も起こってきたからである。

第3の課題は、評価作業を実施するにあたっての実施マニュアルの作成・整備である。教大協の最終基準案作成にあたっては、基準案に基づいた試行自己評価作業に取り組んだが、その際に先行する大学評価や他分野認証評価のものを参照して実施マニュアルを作成

したが、なおいっそうその整備を図る必要があるとの課題が残った。例えば、試行自己評価作業において、求められている資料の性格を明確にしておくべきこと（統計的資料レベルなのか、個人情報レベルまで含むものなのか等）、非公開資料・データ（募集要項記載以上の情報、会議議事録、教員選考基準やその申し合わせ事項等）の取り扱いについての一応の合意づくりが必要なこと、あるいは自己評価報告書等を電子データで提出することの再検討等が課題として残った。これらの点も含め、評価作業実施にあたっての事務体制問題全般について、事務担当者レベルでの検討会も必要ではないかとの課題も残った。

第4の課題は、教職大学院が発足して、すでに共通する最も重要な懸案事項となってしまう「入学者の確保」問題に関連したことである。「入学者の確保」を促すような仕組み作りを評価基準作成の中でできないかとの問題意識での論議が行われたが、それを具体化するための方策等一定の結論を出すまでには至らなかった。

3 - 2 . 教職課程認定における評価（審査）基準について

. 設置審査段階の基準と課題

大学等が教職課程開設の申請を行い、文部科学省において審査・認可（実際は中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会に諮問し、同部会課程認定委員会で審査した上で答申）するにあたっての審査基準としては、次のような諸規程が公には存在している（注2）。

【各種規程】

) 「教育職員免許法」及び「同施行規則」(略)

) 「教職課程認定基準」

1 . 総則 / 2 . 教育上の基本組織 / 3 . 教育課程、教員組織（免許状の種類にかかわらず共通） / 4 . 教育課程、教員組織（一種免許状・二種免許状の課程認定を受ける場合） / 5 . 教育課程、教員組織（専修免許状の課程認定を受ける場合） / 6 . 教職特別課程及び特別支援教育特別課程の特例 / 7 . 昼間の課程（一部）と夜間の課程（二部）の併設の場合の特例 / 8 . 通信教育の課程への特例 / 9 . その他の特例（例：複数の団地、同一学科内における異校種免許） / 10 . 施設・設備等 / 11 . 教育実習、養護実習及び栄養教育実習

) 「課程認定審査の確認事項」

1 . 教育上の基本組織関係（学科等関係、科目関係） / 2 . 専任教員関係

) 「教員免許課程認定審査運営内規」

1 . 通則 / 2 . 審査方法 / 3 . 書類審査 / 4 . 面接審査及び実地視察 / 5 . 最終判定

) 「教員免許課程認定大学実地視察規程」

1 . 趣旨 / 2 . 実地視察方法 / 3 . 留意すべき事項を付した大学への実地視察 / 4 . 報告書の作成及び公表 / 5 . 教員免許課程の認定の取り消しについての意見

これらの諸規程に基づいて設置審査が行われるのであるが、現在、その設置審査上、次のような問題点があるように思う。

第1の問題点は、大学自体の設置審査も含めて、規制緩和政策や審査内規等廃止（2003年）によって、事実上、設置審査段階において外形的数量的な基準は少なくなっており（現在では、一部大学の不適切な経営・教学の結果、学生に多大な迷惑・被害を及ぼす事態も起こり、政策的な揺り戻しの動きがあるかのようだが、例えば「中央教育審議会大学分科会答申「中長期的な大学教育の在り方に関する第一次報告：大学教育の構造転換に向けて」2009年6月15日）、自由裁量部分が広がり個性的な設計がしやすくなっている一方で、設置目的に即した質保証を担保するための最低基準が曖昧となってしまっていること、そのために設置申請・審査作業過程での行政事務レベルあるいは審査委員個人レベルでの判断に左右されがちな部分が多くなってしまっていること、それらのために審査を受ける側からすれば審査自体に対する不透明感・不信感を生みがちとなってしまっていることである。しかし、この問題は“諸刃の剣”的でもある。いうまでもないことであるが、外形的数量的な基準を数多く・厳格に設定することによって自由度が無くなり多様で個性的な取り組みは出来なくなりがちになってしまう弊害を生む。いわゆる事前評価と事後評価とが連動した評価システムのあり方などにも関わる、評価基準のレベルだけに止まらない、より根本的な検討課題に連動していく問題点でもある。

第2の問題点は、抜本的総合的体系的な見直し・整備作業が行われずに、部分的改訂の積み重ねを行ってきたために、「進んだ部分」と「遅れた部分」とが併存することとなり、一部では矛盾をはらんだものとなってしまっていることである。例えば、「進んだ部分」としては、科目名称やシラバス記載内容の点検、担当教員の業績と担当科目領域の一致の点検において詳細化厳密化などが進行していることや、小学校普通免許状教科に関する科目単位修得方法が「一以上の科目について修得」で可能となっていることなどがある。その一方で、「遅れた部分」としては、教育実習の強化が叫ばれながらも高校工業科免許における代替措置が未だに残存し機能していること（「教職に関する科目についての単位数の全部又は一部の数の単位の修得は、当分の間、・・・教科に関する科目についての同数の単位の修得をもって、これに替えることができる。」＝実態として教育実習の免除）などがある。このような事例は、他にも少なくないが、審査・評価の整合性と一貫性を取り戻すためにも抜本的総合的体系的な見直し・整備作業が必要である。

第3の問題点は、近年、教員養成の場に多数存在するようになってきた、いわゆる実務家教員の業績評価が曖昧のまま採用等が進行してきてしまっていることである。この問題は、教職大学院における設置審査において浮上し議論が起こってきた問題であるが、学部段階の教職課程設置審査等においても初等中等学校の経験を有する者の配置が推奨されることが多いことから、養成教育全体の問題でもある。教職大学院の場合は、法規上、「専攻分野におけるおおむね20年以上の実務経験」と「高度の実務能力」を有した者（実務家教員）で「おおむね4割以上」配置することが義務づけられている。しかし、その資格能力をどのように判断するかといったところで未だ曖昧な部分は多い。例えば、「20年以上の実務経験」を満たしており、指導的管理的な職務経験も豊富であるが、いわゆる研究論文

としての業績が無い場合、大学における研究・教育指導を担う教員としての資質能力・資格があるかといえるのかどうかといった問題が生々しく議論の俎上にのぼることが多い。あるいはそのあたりの議論を行わないままに教育行政との連携を求めて採用に踏み切っている事態もまた少なくない。

第4の問題は、課程認定を受けようとする免許教科と学部・学科等の性格が必ずしも一致しない、あるいは一致しないとまでは即断できないにしても適っていると判断するには躊躇せざるを得ない事例が数多くなっていることである。その象徴的な一事例が、近年急速に増加してきている経営学部等におけるスポーツマネジメント等学科・専攻の設置とそこでの保健体育科教員免許資格の付与問題である。学問が学際化するのに伴い大学の学部・学科もその名称・性格が急速に多様化してきており、初等中等の教員免許教科との対応が単純ではなくなってきたことが背景にある。今後同様の性格をもつ問題が多数生じてくるのではないか。

・事後評価段階の基準と課題

現行システムにおいて事後評価の機能を担っているものは、設置後の変更届と事務レベルでの確認、課程認定委員会の実地視察、そして近年では大学評価（機関評価、専門分野評価）の3つがあるように思われる。

変更届は、教育課程（授業科目・専任教員）に係る事項や入学定員の変更があった場合に文科大臣に提出することになっているものであり、その際は法令及び審査基準に適合しているかどうかの確認が事務レベルで行われる（H19年度850件程度）。そして当該確認の結果、問題が見られる場合には、中教審教員養成部会に諮ったうえで是正勧告が行われ、改善が見られない場合には再度最終的に教職課程の取り消し等の措置が取られることになっているものである。しかし、それは届出項目が限定的であり、あくまでも自発的なものであり、その意図有無の如何に関わらず実地視察等で届出漏れが分かることもある。

大学評価においては、教員養成領域に関する評価が直接的に問われるのは単科の教員養成系大学ぐらいであって、それ以外の場合は大学内に教員養成系学部が存在しているとしても評価作業の主要な課題とまではなりにくい。独自に認証評価を義務づけられているのは、専門職大学院としての教職大学院のみである。

そういう意味では、事後評価段階のものとしては、課程認定委員会を中心とした実地視察のみが主たるものであるとあってよい。その実地視察は、課程認定委員会を中心に、大学から事前に提出された実態を示す書類の事前書面調査とそれをもとにした実際の大学実地視察調査から成り立っている。事前提出の書類は、各大学における教員養成課程設置の理念、教員・学生・施設などの組織実態、教育課程と開設授業科目シラバスなどが中心的内容である。その事前書面調査を踏まえて、実際に大学に赴き、書面では確認できなかった点の補足説明を求めたり、施設・設備や授業などを実際に視察・参観したり、さらには一部地元教育委員会担当者の同席を求め意見交換などを行っている。実地視察の結果に

については、その報告書が後日大学側に手渡され公開もされているが、その中に明記されている実地視察の確認事項は次のようなものである。

【実施視察の確認事項（公開報告書を参照）】

- 1．全般的な状況（組織状況）／2．教員養成に対する理念・設置の趣旨等の状況／
- 3．教育課程（教職に関する科目等）・履修方法及びシラバスの状況／4．教育実習の取り組み状況／5．学校現場体験・学校ボランティア活動などの取り組み状況／6．教職指導及びその指導体制の状況／7．教員養成カリキュラム委員会などの全学的組織の状況／8．施設・設備（図書等を含む）の状況

以上のような事後評価の現状に関して、今後の検討すべき課題としては次のような諸点があるように思う。

第1の課題は、あらためていうまでもないが、全体としての事後評価システムの整備が大きく立ち後れている現状であるといつてよく、その体系的整備を図らなくてはならないということである。しかし、教員養成認定課程を有する国公立大学等の数は多く（H20時点：大学579、短大277、大学院422）、例えば学部段階における教員養成分野の認証評価システムを構築するにしても、その評価作業を取り行う機関の数・組織体制は必然的に規模の大きいものとならざるを得なくなり、その構築は容易ではない。ピア・レビューを基礎に据えた各地域毎の認証評価体制を構築することも一案であるが、各地域における国公立大学の連携体制を図ることから出発する必要がある（この点、免許状更新講習の開設・実施にあたって各県・地域において教員養成課程を有する大学が国公立の壁を越えて共同討議・連携組織を立ち上げてきたことは、今後免許状更新講習問題に限らず機能し始めるとすれば、極めて有益であろう）。

第2の課題は、第1の課題実現を展望しつつも、現行の実地視察のあり方を抜本的に改善していくことである。現行の実地視察は、毎年度およそ30程度の大学等に対して実施されているが、教員養成課程を有する大学数（H20時点：大学579、短大277、大学院422）に対して、単純計算（大学院除く）しても約28.5年に一度ということになり、設置審査の段階でとくに問題のあった大学等に対する事後チェックの機能は一定程度果たしているとしても、教員養成全体の質保証のための事後評価システムになっているとは言い難い。現行の課程認定委員会を中心とした実地視察体制を前提としていては、機能充実は困難である。また、現行では、課程認定委員は中教審教員養成部会委員のうちで大学に所属している委員が担っているが、設置審査業務や実地視察業務にかかる負担一つとっても限界に近づいてきているのではないか。実地視察業務は課程認定委員以外の教員養成部会委員も同行するようにしたり、一時期は視察の時間を半日に短縮したりする試みをして、視察校を増やす工夫も行われたが、抜本的には課程認定委員会の位置付け・構成規模・審査委員の選任・委嘱の仕方、実地視察の形態・内容・視察委員の選任・委嘱など、改善が図られるべき点は少なくない。

第3の課題は、本研究プロジェクトの中心ミッションでもあるが、実地視察を含む事後評価のための基準の明確化である。上で実地視察の際の確認事項を挙げておいたが、それはあ

くまでも視察の重点的事項・観点を示しているにすぎず、それぞれの事項に関して一定の明確かつ詳細な基準があるわけではない。事後評価の透明性と信頼性を高めるためにも、あるいは教員養成の質保証（質の維持・向上）が適切に行われていることを社会全体に向けて宣言するためにも、評価基準の明確化が必要である。この点に関しては、以前、教大協において教職関連科目のコア・カリキュラム（ミニマム・エッセンシャルズ）を作成する取り組みがあったが、結果として早い学年段階からの学校等実践現場への参加と大学教育とのカリキュラム上の往還システム構想を提起して終わった。このようなコア・カリキュラム作成の取り組みと認証評価基準作成の取り組みとは、重なる部分はあるにしても一致はしない。また、認証評価基準のあり方も、これまで大学評価や専門職大学院評価において策定・使用されてきているようなものとするのか、あるいは異なったものとするのか（例えば、養成・採用・現職段階を見通した教員の資質能力・力量の発達スタンダードを設定し、それに照らし合わせて学生・教員の発達と力量形成の達成状況を評価・確認しようとするシステムなども多くの大学において考えられてきている。しかし、その意義は認めるが、認証評価基準とするには馴染まない性格のものではないかと考える）。当然のことながらその評価作業体制のあり方や評価結果の取り扱い方も含めて、未だ多くの議論を必要としている。

（注記）

- 1) その経緯に関しては、日本教育大学協会教職大学院認証評価機関設立特別委員会編『教職大学院認証評価機関設立と認証評価マニュアル作成に向けた調査研究（報告書）』2009年3月31日、を参照されたい。なお、これはあくまでも教大協特別委員会として作成した最終案であって、認証評価機関の立ち上げとその際の用いられる認証評価基準確定版とは異なるものである。
- 2) 詳しくは、文部科学省初等中等教育局教職員課編『教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き（毎年度改訂・配布）』を参照されたい。

【山崎準二】