

学位からみたアメリカ教育大学院 —その特質と問題点—

小川 佳万

—<要 約>—

本稿は、学位という点から、プロフェッショナル・スクールとしてのアメリカ教育大学院の特質、問題点の一端を明らかにすることを目的とする。

1. 教育大学院が巨大であるのは、専門職集団が巨大であることと、大学院側がきめ細かなプログラム、コース、トラックを提供し、様々な学位・証明書を授与しているからである。
2. しかし、教員養成プログラムを中心に、教育大学院は常に批判にさらされてきている。そのためプログラムの内容の標準化は予想以上に強まっているが、一方でその質の問題にも及んでいる。
3. 教育大学院は完全なプロフェッショナル・スクールと認識されることにながりの抵抗を示している。その現れは、プログラムをアカデミックな方向に変え、PhD学位を出そうと努力していることである。アイデンティティの揺らぎという点でこれが最も根の深い問題である。

1. はじめに

アメリカ高等教育史において、1960年後半から1970年代にかけては大学院の拡張期として理解されている。その要因としてはいくつかの点が考えられるが、しばしば指摘されるのは、大学院の研究機能の拡大である。第二次世界大戦に大学が果たした研究機関としての役割が評価され、その後の米ソ冷戦構造を受け、連邦政府や民間財団がこぞって研究費を大学に投入しだしたためであった。潤沢な研究費を背景にどの分野も劇的な拡大を

遂げた大学院にとって70年代はまさに「黄金時代」であったのである。したがって、アメリカの大学院がしばしば巨大であると形容されるのは、この時期の劇的な拡大の結果によるのである。確かに、大学院在学者数150万人以上という数字は他国の追随を許しておらず、しかも世界各地から50万人以上の留学生（ただし学部レベルも含む）を集めているという事実は、まぎれもなくアメリカが学問の中心地であることを示唆している。

しかし、研究という点だけでその巨大さを説明することはできない。アメリカの大学院は、大きく学術系（Academic）と職業系（Professional）に分けることができるが、80年代以降の停滞期にも職業系分野は顕著な増加がみられたからである。ここ10年間の修士課程の学位授与状況をみると、一貫して職業系分野が約85%を占め続けていることがわかる。つまり、大学院の巨大さは研究の活発さという理由よりも、大学院と職業が密接に結びつくことによるプロフェッショナルリゼーションという理由の方が説得力があるように思われるのである。

こうした巨大なアメリカの大学院の中で、分野別に見た場合、教育分野（つまり教育大学院）の学位授与数が修士学位・博士学位ともにトップを占めていることは案外知られていない。例えば、1997-98年の学位授与状況のデータによれば、この年に全体で約43万件の修士号が授与されたが、教育分野は、11万5000件と全体の4分の1強を占め、第一位である。また同年の博士号授与件数は、全体で約4万6000件であるが、同様にトップは教育分野で6700件となっている（The Chronicle of Higher Education Almanac Issue, 2001, p.25）¹。

つまり、アメリカの大学院の特徴がその巨大さと職業志向にあるとするならば、教育大学院は最もアメリカ的な大学院ということになる。なぜ教育大学院はここまで拡大できたのであろうか。さらに教育大学院の特徴として指摘できることは、教育大学院で授与される学位の種類が専門職学位であるMEdとEdDだけでなく、MAT、MST、さらには学術学位と考えられているMA、MS、PhDまで多様であるということである。その上修士と博士の中間学位（正式には学位ではなく証書）としてCAGS/CAESという証明書も発行している。これはどのような理由によるものであろうか。

本論は、教育大学院のこの巨大さ、およびこうした多様な種類の学位の背後にある「意味」を考えながら、教育大学院の直面している問題点を考察することを目的とする。もちろん、各々の教育大学院の抱えている問題は異なっていることは確かであるが、そうした差異を超えて、アメリカの

教育大学院全体に広がる問題とはいかなるものなのか、この点に焦点を絞っていくことにする。換言すれば、学位という視角から、プロフェッショナル・スクールとしての教育大学院の特質、問題点の一端を明らかにすることが目的である。なお本論は、教育大学院についての考察であるが、直面している問題点の本質はどのプロフェッショナル・スクールにも多かれ少なかれ共有していると考えられるため、教育大学院の動向を通して、アメリカの職業系大学院を考える場合の基礎的情報を提供することも目的としている。

2. 教育大学院の特質

(1) 専門職の制度化

言うまでもなく、プロフェッショナル・スクールは専門職を前提に成り立つ大学院である。ある大学院は特定の職業人養成に焦点をあてているからこそプロフェッショナル・スクールと分類されるのであって、幅広い教養人を養成しようとしている学部レベルの教育（リベラル・アーツ）とは根本的に異なっている。したがって、メディカル・スクールを修了した者にはついでに弁護士資格を授与するということが絶対に起こりえないし、ましてや、図書館司書養成プログラム修了生の多くが、例えば企業で営業活動に従事しているとしたら（それらがどんなに有名大企業であったとしても）、少なくともプロフェッショナル・スクールとしては失格であり、当然そのプログラムの縮小・変更・廃止がただちに検討されることになる。まちがっても「そのプログラムは実はどんな職種にも対応できる幅広い教育を行っていた」という好意的な解釈はそこからは起こらないのである。職業との対応が常に厳しく検討されるのがプロフェッショナル・スクールである。

ただし、こうしたプロフェッショナル・スクールが十分機能するためには、少なくとも各職業の資格及び範囲が明確になっている必要がある。例えば、ある会社に技術者として採用された社員が、数年後に営業へ、そして事務職へと会社内各部所を転々とすることはアメリカでは普通考えられない。その人は、あくまで技術者として採用されたのであり、その人にとってもっと条件のよい会社が見つければ退職していくであろうし、会社側がその人を技術者として役に立たないと考えるのであれば、解雇することになる。

また、プロフェッショナル・スクールが有効に機能するためには、そこで授与される学位を取得することによる待遇面（つまり給与）が制度的に整えられている必要がある。学位及び証明書こそが、転職・昇進に不可欠のものとなっていなければならない。性差や人種による雇用・昇進上の差別に最も敏感なアメリカ社会では、学位・証明書は最も有効な選別の道具になるのである。

以上のことは、もちろん専門職についてのことであるが、ではどんな職業が専門職と呼ばれるのであろうか。これまでいろいろな研究者がその定義（基準）を述べてきているが、シェインとコマース（Schein and Kommers, 1972, pp.8-9）はそれらを整理して、以下の10点、1. フルタイムであること、2. 職業使命感をもっていること、3. 専門知識・技術をもっていること、4. 普遍的な原理・理論に基づいて判断を下していること、5. 奉仕精神があること、6. 客との間に信頼関係があること、7. 判断の自由があること、8. 専門職業団体をもつこと、9. 特殊な知識のため地位があること、10. 自ら客を求めていること、を指摘している。

中世大学以来の伝統的な専門職といえば聖職者、法律家、医者であり、このあたりは誰も異論がないように思われる。また、少なくとも法律家と医者はほぼこれらすべての基準を満たしているようにも思える。しかし、彼らが指摘するようにそうした基準にあてはまらない専門職は多く出現しており、どこまでが専門職かという議論には終わりがない。例えば、企業の管理職は専門職か、看護婦は専門職か、また福祉関係の仕事に携わるソーシャル・ワーカーは専門職なのであろうか。このあたりは評者によって意見が分かれるところであろう。

ただ一つははっきりしていることは、アメリカの高等教育の歴史を振り返れば、少なからぬ職が大学院と関係を持つことによって威信を保とうと努力してきたことである。したがって、重要なのはその専門職が本当に大学院レベルで学ぶ必要のある専門知識・技術をもつかどうかという問題ではなく、大学院を経なければなれない職業なのかどうかという制度化の問題なのである。言い換えれば、これらの大学院の課程修了時に授与される学位・資格が有効に機能するのかどうかなのである。上記の例は、ビジネス・スクール、看護大学院、ソーシャル・ワーク大学院で養成される人材であり、アメリカでは専門職であるといえる。職業に結びつく学位とは、当然その職業にのみ有効な学位であることが求められ、そのため専門職の増加とともに大学院から授与される学位・証明書の種類が増加していくこ

とは当然である。ライスとサーグッドの調査によれば (Ries and Thurgood, 1993, p131)、現在、博士学位だけでも50種類以上にのぼるといふ。この数は、より多くの専門職が博士課程レベルでも制度化されてきたことを意味するのである。

(2) 中核学位としてのMaster of Education (MEd)

このような制度化の有無という点に注目するならば、教員は間違いなく専門職であり、しかも歴史のある専門職であると言える。ポストン近郊では、19世紀、中等教育機関であった師範学校時代から、教員になるための資格要件は設定されており、それが1年間の課程から始まり、1年半、そして2年間の課程として延長していき、さらには師範学校が19世紀末にティーチャーズ・カレッジに昇格することによって一般教育も含んだ四年制の課程となっていくたのである。

現在では、教員養成課程の中心は修士課程に移行してきている。州によって詳細は異なっているが、一般的傾向として終身免許の取得に修士課程修了を条件にしている州が増加してきていることは確かである。例えば、マサチューセッツ州の場合、学部レベルで教員養成プログラムを終了したのものには、教員免許が授与されるが、それは5年間の期限限定の仮免許 (Provisional Certificate) であり、終身免許 (Standard Certificate) を取得しようとするれば、修士課程レベルでの教員養成プログラムを修了しなければならない (University of Massachusetts Boston, 2001)。

もし、現職教員全員に、そしてこれから教員になろうとする教師予備軍に修士課程修了を義務付けたとしたら、その需要がどのくらいになるのかは一目瞭然である。全米全体の教員数は239万人と言われ、さらにアドミニストレーターや図書館司書およびカウンセラーといった学校関連職業人を加えるとおよそ350万人と言われている。この数字は、48万人の医者、47万人の法律家 (弁護士)、さらには120万人のエンジニア、8万強の建築家と比べても巨大な数であることは明白である (Clifford & Guthrie, 1988, p.18)。しかもあらゆるメディアで警告されているように、この教員数はまだまだ足りないといわれている (教員がどんどん辞めていっていることも要因)。

したがって、教育大学院 (教育学部を含む) の中心的な使命は、今も昔も教員養成にあると言って間違いはない。教育大学院は教員を養成するところであるという認識はアメリカでは常識であり、教育大学院の大半の学生

は教員養成プログラムに在籍しているのが一般的である。したがって、そこで授与されるMaster of Education (MEd) を大半の修了者が取得していくため（もちろんそれに加えて教科目の記された教員免許も）、MEdは教員学位とみなされるようになっていく。言い換えれば、教育大学院から毎年授与される学位の大半はMEdということになる。

もし教員養成を目的としない教育大学院、もしくは教員養成プログラムよりも他のプログラムの学生を多く抱えている教育大学院が存在するとしたら、それはアメリカの文脈では理解できないことであり、少なくとも「教育」という看板を架け替えるように外圧があったとしても何ら不思議ではない。実際、多くの有力州立大学では教員養成という使命を薄める過程で名称を教育学部から教育人間開発学部等に変更してきている（例えば、Cogan, 2001, p141）。

（3）教育大学院プログラム

繰り返すことになるが、専門職を大学院レベルの教育課程と結びつけ、制度化したことがアメリカの特徴である。その意味で、教員と教育大学院は密接に結びつくことになるのであるが、もちろん教育大学院は教員だけを養成しているのではない。そこで、そのことの実能を把握するため、一、二の教育大学院のプログラム構成を簡単にみることにする。最初は、州立大学の例としてマサチューセッツ大学ボストン校の教育大学院の例を取り上げることにする（翻訳上のずれをなくすため、英語のまま記す）。この大学院は、3つの学科（と学科に属さない2つのプログラム）から構成されている。

表1：マサチューセッツ大学ボストン校 教育大学院

Department	Program	Degree	Certificate
Counseling and School Psychology	Counseling	MEd	CAGS
	School Psychology	MEd	CAGS
Leadership in Education	Higher Education Administration	EdD	
	Leadership in Urban Schools	EdD	
School Organization, Curriculum and Instruction	Critical & Creative Thinking	MA	
	Educational Administration	MEd	CAGS
	Teacher Education	MEd	
	Special Education	MEd	
	Instruction Design	MEd	
	Adapting Curriculum Frameworks		Certificate

Source: University of Massachusetts Boston (2001)

このプログラム名の中では、在籍学生が一番多いのはDepartment of School Organization, Curriculum and Instructionの中のTeacher Educationプログラムであることは上述のとおりである。また、この教員養成プログラムでも様々な教科およびトラックに細分され、それぞれきめ細かなコースを用意していることが重要である。教科別であることはあらためて説明の必要はないが、トラックの方は少し説明が必要である。このプログラムでは大きく4つのトラックが用意され、A.すでに終身教員免許を取得している現職教員が、免許は必要ないが、修士学位が資格要件となったため教員身分維持（と給与アップ）のため修士学位（MEd）を取得することを目指すトラック、B.これから教員を目指す学生で、修士学位と仮免許の取得を目指すトラック、C.学部時代に仮免許を取得した学生（及び現職教員）で、修士学位と終身免許の両方を目指すトラック、D.修士学位と特に保健体育の終身免許の取得を目指すトラック、となっている（University of Massachusetts Boston Graduate College of Education, 2001）。こうしたトラックができる原因は、教育大学院入学以前のバックグラウンドがそれぞれに異なり、例えば現職教員とこれから教員を目指す人では、履修科目に大幅な違いが生じるからである。

さらにもう一つ付け加えるとすれば、終身免許を取得した教員であっても、ちょうど自動車免許と同様に、5年毎の更新が義務付けられ、その際に教育大学院で開講されるコースの履修をしなければならないことである。つまり、教員は教育大学院と「一生縁を切れない」仕組みになっているのである。ここに教育大学院が巨大になる理由の一つがあるのである。

では、教員養成プログラム以外のプログラムはどうであろうか。この表1のプログラム名を眺めた場合、明らかになってくることは、プログラムの名称が修了後に就くべき職業名を少なくとも間接的に示していることであり、またプログラムの説明には必ずプログラムの修了によって就くべき職業が記載されていることである。上記の例では、カウンセラー、学校カウンセラー、大学のアドミニストレーター、都市学校の管理職者、等プログラム名から修了後の職業が明らかになっている。ここであえてわかりにくそうなプログラムを指摘すれば、Instructional DesignプログラムとAdapting Curriculum Frameworksプログラムがあげられるが、これらもそれぞれのプログラム内容説明を見ると明確になる。前者は、会社や役所での職員研修に携わる人材養成を目的としたもので、年配者を対象にする研修会やワークショップをどのように組織し、教授していくのかを学ぶ

プログラムであり、後者は、初等・中等学校で働く教員とアドミニストレーターを対象に、カリキュラム改革の進展が学校現場にどのような影響を与えるのか、どのように評価したらよいのかという点について学ぶプログラムである（後者は、学位ではなく、修了証書発行のみ）。

つまり、特定の職業をターゲットにしないプログラムは存在しないのである。これはラピダス（LaPidus、1997、p31）も指摘しているとおり、プロフェッショナル・スクールの一般的傾向なのである。逆にいえば、アメリカではどんな職業が専門職として認識されているのかという点を探るには、こうしたプログラム名を調べることも一つの方法となる。

一見不思議に思えるプログラムであっても存在しているということは、少なくとも需要があることを意味し（なくなれば廃止）、このようなプログラムを終了することによって得られる学位や証明書は、身分維持や昇進、および給与アップに役立つことになる。もしそうでなければ学生が履修することはほとんどなくなるといえる。精神的な満足感や教養を高めるためにプロフェッショナル・スクールに行くことはないからである。

以上の学科・プログラム構成は、州立大学に特有のものではない。私立大学でも大同小異である。例えば、ボストン・カレッジ教育大学院は、以下のとおり4つのデパートメントで構成されている。

表2：ボストン・カレッジ 教育大学院

Department	Program	Degree	Certificate
Counseling, Developmental and Educational Psychology	Counseling Psychology	MA, PhD	
	Developmental & Educational Psychology	MA, PhD	
Educational Administration and Higher Education	Educational Administration	MEd, PhD	CAES
	Higher Education Administration	MA, PhD	
Educational Research, Measurement and Evaluation	Educational Research, Measurement and Evaluation	MEd, PhD	
	Evaluation Teacher Education/Special Education	MEd, MAT, MST	
		MEd, PhD	CAES

Source: Boston College (2001)

このボストン・カレッジのプログラム名もマサチューセッツ大学のケースとほぼ同じであることがわかる。個々の名称は若干異なっているが、プログラム名から職業を連想できることは非常に重要である。こちらのプログラム説明でも、それぞれのプログラムはどんな職業を目指すのかがきちんと書かれているのである (Boston College, Lynch School of Education, 2001)。この表2には直接出てこないが、きめ細かな対応は、ここでもみられる。例えば、最初のCounseling Psychologyプログラムでは、MAプログラムの中で36単位を取得すれば学校カウンセラーの免許が取得でき、60単位を取得すれば精神健康カウンセラーの免許が修士学位とともに取得できることになっている。このように職業を志向した構成でなければプロフェッショナル・スクールとはいえないのである。この表2でわかりにくい箇所があるとすれば、Educational Research, Measurement and Evaluationプログラムであるが、その内容説明によれば、テストやその評価に関して量的・質的調査方法を重点的に学ぶことによって、地域や州の教育機関で働く専門家を養成しているという。ただし、このプログラムだけでなく、ボストン・カレッジ全てのプログラムに共通することであるが、研究者養成も同時に行っていることが記されている (この問題は後述する)。逆に言えばその名づけに関わった一部の人にしか理解できないような抽象的な名称を用いている教育大学院は少なくともプロフェッショナル・スクールとしては失格であると言える。

以上から、もし教育大学院がきめ細かな対応をしていると評価できるとすれば、それは、きめ細かなプログラム、コース、トラックを用意し、学位・証明書を授与していることが挙げられるのである。教育大学院が巨大になる秘密はここにもあるのである。

3. 外圧と反応

(1) セミ・プロフェッションへの外圧

巨大な数の教員およびアドミニストレーターを背景にして、教育大学院はどの大学においても「大所帯」となっている。しかも、研究大学から地域の州立大学まで、教育大学院はあらゆるタイプの大学に設置されているという特徴もある (Kennedy, 2001, p.30)。それは、巨大な教員市場を背景にしているため、確実に「客」を呼べる大学院であること、さらには常にアカウンタビリティを政府や住民に示さなければならない状況下では、

身近な存在である教員を養成していることは税金を無駄にしていないということを示す点において都合がよいからである (Clifford and Guthrie, 1988, p.123)。

しかしながら、これだけ膨大な数であるにも関わらず、あるいはその数が膨大であるからこそ、教員の不人気ぶりはアメリカ的な特質であると言える。つまり、資格要件がはっきりしているにも関わらず、一般に教員は準専門職 (セミ・プロフェッション) という扱いを受けているのである。教員は歴史的に女性の職業であって、男性にとっては、次の職に就くための仮の職業と考えられてきたという点と、給与が現在でも他の専門職と比べてかなり低く抑えられていることが主たる原因である (Levine, 2001, p212)。職業の社会的威信が給与によって計られるアメリカ社会では、特に給与の安さこそが不人気の最大の理由であると言えよう。

常に教育問題、生徒の学力低下が政治問題として議論されてきたこともアメリカの特質であった (Clifford and Guthrie, 1988)。特に1980年代以降、教育大学院・学部を襲った最大の事件は、1983年に出版された報告書『危機に立つ国家』以来の教員養成に対する全米規模の異議申し立てであった。子どもたちの学力が低下している事態を国家的な危機と認識し、その主たる原因を教員の質の低さに求めたからである。選挙の度に教育改革が叫ばれる状況下では、その「熱い問題」に最も深く関わっている教員を批判することはあっても、賞賛することはなかったのである。そしてこうした教師への批判は当然のこととして、教員養成を中心的な使命としている教育大学院にいきつくことになる。そのため学問の自由を制限せよ、卒業生への質の検査を実施せよ、現職教員をもっと規制せよ、等の声が全国的に高まったのである (Carnegie Task Force on Teaching as a Profession, 1986)。

現在では、教員養成課程の中心は修士課程に移行してきていると上述したが、こうした教員資格要件の引き上げは、このような外圧を背景にしたものだったのである。もちろん、この政府側の方策は、大学院と教職を完全に結びつけることによって、医師や法律家のような専門職にしたいと考えていた教育大学院側からも理解を得られやすかったのである。例えば、主要な教育大学院がメンバーのホルメスグループ (Holmes Group, 1986) やカーネギー報告書 (1986) は、教員養成教育の延長とプログラムをアカデミックな内容に変えていくことを要求していることからそのことは伺える。

ただし、事態はそれだけにとどまらなかった。生徒の学力低下に悩まされ続けてきた各州は、さらに実態の正確な把握と今後の対策のために、様々なショック療法を課したのであった。例えば、マサチューセッツ州の場合、幼稚園（ただし義務教育）から12学年（高校修了学年）修了までの要所要所で英語と数学を中心とした到達度テスト（MCAS）を施しながら、生徒の学力を定期的に測り、特に10学年で行う英語と数学のテストを実質的な卒業資格試験と位置付け、それらが12学年までに合格しなければ、高校を卒業させないという大胆な政策を実施しはじめたのである。このテストは、学校関係者だけでなく州民全体にかなりの関心と論争を巻き起こすことになった。各地区ごとの成績結果が公開されるため、最も戦々恐々としているのはその結果が地価に影響を与える不動産業者というブラック・ジョークが飛び交うほどであったのである。

一方、教員も同様に1993年マサチューセッツ教育改革法によって、1998年から教員や事務員、及びカウンセラーになろうとする人は、Massachusetts Educator Certification Tests（MECT）をパスしなければその職に就けないことになった。確かに、教員免許試験の合格・不合格は基本的に個人的な問題である。しかし、このThe Teacher Quality Enhancement Act（Title of the Higher Education Act）が求めたのは、教員養成プログラムを提供している教育学部・大学院に、毎年の受験者とその合格者数を試験科目ごとに明らかにし、それを一般公開することであった。これこそが各教育大学院に課せられたアカウントビリティだったのである。ある教育大学院が良い教育をしているのかどうかは、はっきりしないのが普通であるし、わかるとしてもかなりの時間が経過しないとわからないような類のものである。しかし、州政府が求めたものは、すぐに答えの出る、しかも目に見える結果であった。この結果が積み重なれば、教育大学院の縮小や廃止等、次の政策を推し進める「正当な」根拠になるのである。このテスト結果が、各大学が提供している同種のプログラムの質及び有効性を計る最も有効な指標になると考えられている以上、それはまさに教育大学院の序列を、もっと正確に言えば、どの大学院が頑張っているのかという点よりもどの大学院が問題であるのかを発見する道具として機能することになったのである。

もちろん、1回のテストだけで計ることを疑問視する研究者もいる（Boston College, 2001）。またNational Research Council（2001）は、別の角度から、「大学はそれぞれ異なったミッションと学生募集方針をもと

にして、学生を選抜し教育している（学生の質が各大学で異なっている）ため、プログラムの質について測ることはできないのではないかと、と反対している。しかし、こうした声に州側は聞く耳をもっておらず、我慢の限界に来ているというのが実情のようである。近年特に教育大学院は厳しい外圧に直面してきているのである。

（２）非教員養成分野の拡大：EdD

どんなに頑張ったとしても批判し続けられるのが、教員養成プログラムの宿命だとするのなら、その批判をかわずにはどうしたらよいのだろうか。一つの極端な解決策は、その批判され続ける教育大学院・学部を廃止してしまうことである。これは机上の空論ではない。現にジョンズ・ホプキンス、デューク、シカゴやイエール等の有力私立大学は教育大学院（学科）を廃止してしまった（Clifford & Guthrie 1988, p.330）。これはある意味思い切った決断である。というのは、私立大学はもちろんのこと、州立大学であっても常に収支に敏感にならざるを得ないアメリカの大学では、確実に学生を確保できる教育大学院・学部はそれだけ安定した組織であると言えるからである。しかも現在でも全米で教員の不足が叫ばれる中、教員養成プログラムに対する需要は今後も上がることはあっても下がることはないからである。

ただし、州立大学の場合はたとえ有力大学であっても、別の意味で廃止しにくい状況にある。というのは、基本的に州民の税金でなりたち、常にアカウントビリティが問われる環境では、教員養成や教育大学院の存在は「研究だけでなく、地域社会にもきちんと貢献しています」と答える格好の根拠となっているからである。これはちょうど精神荒廃が叫ばれたとき、大学側が「うちは大丈夫です。精神的な問題を扱う神学部がありますから」というのと同じ論理である（Clifford & Guthrie 1988, p.123）。

したがって、現実的な対策としては、教員養成プログラムを維持しつつも、教員以外の人材養成を拡大していくことが得策となる（Judge 1982）。上記の2例の場合、非教員職とは主にカウンセラー職とアドミニストレーター職であることがわかる。後者の意味するところは広く、校長、学区の視学官、州政府機関の教育関連職員、さらには大学の学長、学部長、事務職員まで、あらゆる職種を含んでいる。上記のプログラム例で言えば、マサチューセッツ大学の場合、Higher Education Administration, Leadership in Urban Schools, Educational Administrationで、ボストン・

カレッジの場合はEducational Administration, Higher Education Administration でこうしたアドミニストレーターを養成することになる。そうした職に就いている人は全米で100万人以上と見積もられ、教員数には全く及ばないにしても、この数も巨大であることには違いがない。

こうしたアドミニストレーターには、教員の上に立って彼らをまとめる必要のある校長や視学官等の職を考えれば明らかなおと、教員よりも高い資格が要求されるようになることは十分根拠があるし、教員が専門職ならば、こちらも専門職であってなんら不思議ではない。カラハンとバトン(Callahan and Button 1964 pp.84-85)によれば、1920年代ごろから教育行政のプログラムに多くの学生が通うようになり、そしてそれとともに州が採用時に証明書及び免許を要求するようになってきたという。その後、第二次世界大戦頃までに多くの教育分野のリーダーはこうしたプログラムを修了するようになり、38州がアドミニストレーターには修士学位以上を要求するようになったという(Cooper and Boyd 1987)。つまり、実は教員よりも、アドミニストレーターの方が早く専門職化してきたと言えるのである。

一方、大学でもアドミニストレーターの需要はどんどん高まっている。ユニバーシティーならぬ「マルチバーシティー」(Multiversity)、と呼ばれる巨大化かつ細分化した大学において、より多くの、様々なレベルのアドミニストレーターが必要になったことは言うまでもないが、競争的な環境の中で絶えず変革が求められる状況では、きめ細かな対応および情報収集にますます専門家(財政担当、学生指導担当、渉外担当等)としてのアドミニストレーターが必要になってきたのである。さらに日本と大きく異なるところは、大学での学長職や学部長職等は、教授陣の中からでなく、上記のプログラムを修了しEdD/PhDを保持する専門家が就任するケースが多いということである。こうした人々は研究者出身ではなく、大学行政のまさにプロとして大学に雇われ、リーダーシップを発揮することになる。

現在では、さらに資格要件が上昇しており、大学のアドミニストレーターでなくとも、特にリーダーシップを発揮するような職に就いている専門家(校長等)にはEdDの学位が求められている。したがって、MEdが教員学位であるとするならば、EdDはアドミニストレーター(リーダー)学位ということになる。現在、大学のアドミニストレーターは中間管理職レベルからEdDをもつことが求められているようである。

(3) 学生中心主義と経験学習プログラム

プロフェッショナル・スクールは、専門職を設定し、それに必要な専門的知識・技術を学生に教授する教育機関であると考えれば、そのプログラムは全体として体系化されていなければならないし、その内容・水準が各スクールで大幅に異なっているようでは専門職としてのまとまりがなくなることになる。こう考えると、アメリカで頻出するプログラムという概念は、いわば大学側が学生に与える「定食メニュー」と言えることがわかる。そして「メニュー」であれば、最近のテクノロジーの進歩とともに、オフキャンパスでの授業も可能になる。

こうした「メニュー」の標準化に大きな役割を果たしているのが、専門職業団体 (Professional Association) である。各大学で開講されているプログラムは、専門職業団体で提示される基準をクリアしないと教員養成やカウンセラーのプログラムとして認められないことになるからである。認定されなければ、発行される免許が無効となり、したがって学生が来ないことになる。だからプログラムの説明には、「本プログラムは〇〇団体の認可を受けています」という一文が必ず加えられることになる。教育大学院で特に重要になってくるのは、National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) と American Psychological Association である。これらの専門団体に認可されているということは、そこで授与される証明書等は他の州でも基本的に有効ということになる。

また教員免許授与権は州政府にあるため、Massachusetts Certification Regulationの基準を満たしていなければならないし、Interstate Certification Compactも満たしている必要がある。これによって、他の30州でも教員になれることになるからである。

このように、それぞれのプログラムが専門職業団体や州政府の認定を受けなければならないということは、全国レベルでの標準化、プログラム内の体系化という点でのかなり重要な役割を果たすことは間違いない。さらに、上述した教員免許資格試験が実施されているならば、さらにプログラム内容の一部が試験対策的なものになっていくことは十分ありうることである。もちろんある程度教授の自由は個々の大学教員に与えられていることは確かであるが、コース名と内容が著しく異なるとすれば、それはもはやプロフェッショナル・プログラムではなく、批判されることになる。

一方、こうしたプログラムを履修する学生の方も好奇心からというより

も資格取得、給料アップという実利的な目的で学びにきているのである。しかも学生の多くは現職の教員やアドミニストレーターであるため、年齢層にはかなりばらつきがでてくることになる。

現職者が学生の多数を占めれば、当然のこととして、現場と直結しない（リアリティのない）内容には興味をもたないことになる。学生の関心を引かないプログラムは、学生数が減少していくことは明らかである。そのため、各教育大学院は、プログラムの中に、実践的な面を組み込もうと努力している（Oakes and Rogers, 2001, p16）が、特に、どこにでも教育大学院が存在する状況では、学生獲得のためにも経験学習の割合を高めざるを得ない。こうした経験学習はキャリアアップを目指す修士課程で一般にみられるが、博士課程でも1960年以前から始まっていたことは、すでにベレルソン（Berelson, 1960）が1960年に指摘した通りである。経験的なプログラム（experiential program）とはプロジェクトを基本としたプログラムで、現場での技術的な面を身に付けさせることを目標としている（Wolfe and Byrne, 1980）。それが、具体的にどのようなものかと言えば、インターンシップ、フィールド学習、徒弟制（apprenticeships）、実践学習（practica）、臨床経験（clinical）、それに共同作業教育（cooperative education）等である（Keeton 1982）。極端なケースでは、プログラム全体がこうした経験的な内容になっている。つまり、外部から見れば、こうしたプログラムは非アカデミック（経験重視）な学習が最も重要であると宣言しているように見え、この傾向に対しては、学術的な価値を犠牲にして、技術的な面を強調しすぎていると批判されることになるのである。

4. アカデミックへの憧憬

(1) アカデミックなプログラムへ：Master of Arts in Teaching（MAT） /Master of Science in Teaching（MST）

現在教育大学院は、大衆化段階の下で、経験学習の割合を高めながら改革してきている。それに対して、質の低下をもたらすという批判がでてくることは容易に想像できる。過去の経験を評価して単位を授与することまで行っているとすれば、当然質の問題が出てくるし（Maehl 1982）、学位生産工場（Diploma Mill）と揶揄されても仕方ない（Stewart and Spille 1988）。

実は、こうしたプログラムの質の低下という問題は、教員養成批判のす

で「十八番」となっており、したがってこれまでずっと繰り返し指摘されてきた問題であった。先に、ホルメスグループ (Holmes Group, 1986) やカーネギー報告書 (1987) は、教員養成教育の延長とアカデミックな内容にしていくことを要求していると述べたが、この要求は、直接的には『危機に立つ国家』を受けてのものであるが、その根底にはこれまでの長期間にわたる批判を含んでのものであったのである。

教員養成教育の延長は、上述したとおり、現在多くの州で修士学位の取得が終身免許取得の条件になってきているが、最近では、さらに、修士学位を取得した後に、30単位の取得と総合試験に合格することによって取得できるCertificate of Advanced Graduate Study (CAGS) やCertificate of Advanced Educational Specialization (CAES) が注目されてきている (カウンセラー用やアドミニストレーター用のものが多い)。これらの証明書は、学位との関連でいえば、ちょうど修士学位と博士学位の中間に位置し、博士論文が必要であるため時間がかかる博士学位まで取得しようとは思わないが、修士学位以上のものを取得することによって、さらに昇進や給与アップしたいと考える現職のアドミニストレーターやカウンセラーのニーズに応えるものとなったのである。つまりこれは、「私はMEd取得者よりも多く勉強しました」ということを示す証明書なのである。また採用側にとっても、大量の教員やアドミニストレーターが存在する状況では、修士学位と博士学位だけよりも、さらに中間学位的なものがあつたほうが選別しやすいという利点もあるのである。教育大学院から発行される上記の証明書には実質的にそのような意味があるのである。

では、もう一つの、プログラムをアカデミックにしたいという要求とは何であろうか。それは、つまるところ教員にもっと教科に関連した知識を学ばせることにあつたのである。言い換えれば、教員の質が低いのは、そもそも教える教科の理解が浅いからではないかと考えたのである。教員養成プログラムには、大きく教育大学院で開講される教授学関連科目と文理大学院で開講される教科専門科目 (英語、数学等) に分けることができるが、アカデミックにしたいとは、教科専門科目の方に重点を置きたいという意味なのである。

そこで登場したのが (ただしもともとの起源は1950年代まで遡ることができる)、Master of Arts in Teaching (MAT) / Master of Science in Teaching (MST) を取得するためのプログラムである。この学位を取得するためには、教育大学院に入学の際に、文理大学院にも入学を認められ

る必要があり、プログラムでは、MEdの教員養成プログラムよりも教科専門知識の習得に重点を置くことになる (Boston College, 2001)。ある意味、MAT/MSTは教育大学院 (MEd) と文理大学院 (MA/MS) の「中間」学位とも言えるものである。これは、もちろん修士学位であるが、「MEdの教員よりも私はアカデミックです」ということを意味しているのである。

それに加え、この学位は、期せずして教育大学院と文理大学院の関係を再確認するのに役立つことになった。一つは、教育大学院の中心的な教員養成プログラムが、教育大学院内では完結せず、文理大学院の助けを常に必要としていること、もう一つは、アカデミックであるのは、文理大学院で開講される専門科目の方であるということである。言い換えれば、教育大学院で開講される教授学 (Pedagogy) は学ぶ必要のある専門知識なのかという疑いの目が依然とあることを示している。それらは、専門的な知識というよりも、むしろ経験から学んでいくものではないかという批判なのである (Clifford & Guthrie 1988, pp202-204)。

原理的に言えば、大学院をプロフェッショナルとアカデミックに分けたように、教育大学院はアカデミックでないことには何ら問題ない。しかし、重要なのはこのアカデミックにこめられた非アカデミックに対する序列意識である。教育大学院に対して「アカデミックでない」というとき、それは単に分類上の差異を超えて、学問ではない、質が低い、大学の中にはなじまない、等の冷たい視線が含まれることになるのである。教育大学院は、巨大であるにもかかわらず、学内的には非常に地位の低い位置に甘んじているという心理的なプレッシャーを感じるようになる (Clifford & Guthrie 1988, p.325)。それは、もともと「大学ではない」師範学校から出発し、その後大学に入ってきた「新参者」であること、しかもそこで養成される職業に威信がなく (セミ・プロフェッション)、批判され続けていることも大きな要因といえよう。

中世大学のリベラルアーツを源流とし、大学の主流である文理大学院 (Arts and Science) と教員養成プログラムでは協力していかなばならない教育大学院は、哲学、文学、歴史学、経済学、化学、物理学、生物学等のディシプリンをベースに構成されている文理大学院の「権威」の前に余計に心理的プレッシャーを感じることはある意味では自然であろう。

そして、その文理大学院の「権威」の象徴としては、Doctor of Philosophy (PhD) の授与権が挙げられる。この学位は一般に研究者学位として理解されるが、アメリカPhDの起源は、19世紀に学問の中心であっ

たドイツ近代大学（哲学部）にあり、そしてそのエートスは、周知の通り、研究であった。その研究という使命を受け継いだのが、ディシプリンによって構成されるアメリカ大学の文理大学院であったのである。職業人養成ではなく、研究を目的とする文理大学院から授与される学位はドイツを真似てPhDとしたのであるが、PhDのことを現在アカデミック学位と呼ぶように、PhDこそがアカデミックなもの（研究）の象徴となったのである。

一つの大学内に、アカデミックな大学院とプロフェッショナルな大学院が存在したとして、研究至上の雰囲気、あるいは（もともとと役割が異なるにも関わらず）PhDの方がEdDよりも価値があると暗黙の了解が得られていたとすれば（Clifford & Guthrie 1988, pp.358-359）、そして特に外部から批判を常に浴びているような大学院だとしたら、できればアカデミックでありたいと考えることは道理にかなっているであろう。セミ・プロフェッションを養成する大学内の“二流の市民”と位置付けられている教育大学院はまさにそのような状態におかれているのである。政府からの外圧に悩まされる一方、対内的にもアカデミズム至上の中で居場所がない状態なのである。

（２）アカデミック病の象徴？ Doctor of Philosophy（PhD）

PhD（そしてMA）学位は文理大学院からしか授与できないのがもともとの原則であった。これは考えてみれば当たり前のことである。特定の専門職にターゲットを絞って養成している大学院から、「職業を予定しない」学位を授与しても何の意味もないからである。だから現在でも、この原則を貫いている大学は伝統大学に多い。例えば、ハーバード大学教育大学院は、博士学位はEdDだけでPhDを授与していない。また、文理大学院から実際には授与するというかたちで教育大学院在学者がPhDを取得するという変則的な方法を用いている大学もある。

しかし、それはあくまで原則であって、法律で決められているわけではない。特に近年の改革では、教育大学院でもPhDを授与するところは確実に増えてきている。状況が許せば、教育大学院からPhDを授与しても制度上は問題がないのである。特に、アメリカのような分権的なシステム、自由競争が尊重される社会では、大学にかなりの裁量権が認められている。もし、教育大学院自身が、できれば文理大学院のようにアカデミックでありたいと考えるならば、教員養成プログラムだけでなく、プログラム全体をアカデミックな方向に改革し、PhDを授与したいと考えることは不思議

ではない²。

その好例としては、大学のアドミニストレーターを養成する高等教育プログラムが挙げられる（上記の例でいえば、両校に存在したHigher Education Administrationプログラム）。大学教官になるのに免許が必要ないように、大学のアドミニストレーターにも免許は不必要である。これは、大学自治の恩恵を受けている一例と言えるが、それに関連して、そのプログラムにも専門職業団体の認可は不必要なのである。つまり、自分たちのプログラムはアカデミックであると思えば、原理的には勝手にPhDを授与してよいことになる。もちろん実際には、自己規制や大学内部の規制、さらに州立大学では州政府との関係等、勝手に授与することは不可能であるが、専門職業団体の承認が不要ならば、他のプログラムよりもPhDを出しやすいし、そのプログラムの中身も多様になっていくことは確かである。大学のアドミニストレーターに比較的PhD保持者が多いのは、校長のEdDよりも学位レベルが高くないといけないと思っているのかどうかは明らかでないが、こうした理由があることも知っていて損はない。教員と違って、ほとんど批判されず、しかも需要のある大学アドミニストレーターの養成プログラムを多くの教育大学院が開設しようとすることは何ら不思議ではないのである。

ただし、そうなるとDoctor of Education (EdD) と Doctor of Philosophy (PhD) にはどの程度差があるのか、その境界はますます不明瞭になってくるとい問題を抱えることになる。一般にEdDはアドミニストレーターのための、PhDは研究者のための学位であると考えられているが、学位の「大衆化」を受けて、この区分はすでに有効ではなくなっている。先に見たマサチューセッツ大学ボストン校とボストン・カレッジの高等教育プログラムの授与学位は、それぞれEdDとPhDと異なっているが、そのことが、プログラム内容にどのくらいの相違となって現れているのか、少なくともプログラムの説明を見ただけでは理解できない。

また、ボストン・カレッジの特徴を一つ挙げるとすれば、博士学位ほどのプログラムもPhDであって、プロフェッショナル学位EdDを授与していないこと、それぞれの専門家を養成するとしつつも、同時に研究者養成も行う、と書かれていることである（Boston College, 2001）。まれに研究者が生まれるのであれば、あえて「研究者養成を行う」と記す必要はないが、この書き方は明らかに少なくとも一定数は研究者にしたいと考えていることを示している。ここに、ボストン・カレッジはプロフェッショナル・ス

クールの原則を自ら「逸脱」したことがわかるのである。実際、このようなタイプの教育大学院は研究大学を中心にかなりの数にのぼっている。教員養成プログラムには博士プログラムがまだ存在しないので、全体としては目立っていないが、新しいプログラムを開設するとき、できるだけ、MAやPhDコースにしていこうとしていることがボストン近郊の教育大学院の動向からもわかるのである。

では、ボストン・カレッジが研究者養成、さらには研究にこだわるのはなぜであろうか。それは教育大学院の評価は何によって決まるのかを考えればよい。質の高い教師を大量に養成することであれば、それは理想的である。しかしその評価はかなり難しいし、近年の例から明らかな通り、激しく批判されているのが実態である。教員養成に力を入れたとしても、世間の注目を浴びることはないと言えよう。実際には、大学当局者がかなり気にしていると言われる『US News & World Report』で毎年発表されるランキングが最も「信頼のおける評価」となっている。この評価にはいろいろな指標があげられているが、ポイントとなるのは、研究の生産性なのである。研究費をどのくらい取り入れているのか、アカデミックな論文をどのくらい生産しているのかという問題は特に重要になってくる。そしてアカデミックな論文を生産するには、アカデミックな心理学、経済学、歴史学、人類学や統計学等の既存のディシプリンの方法論を取り入れる必要がある、また「確立したディシプリン」を学んだ文理大学院出身の教員を教育大学院に（もしくは文理大学院と教育大学院を兼任する教員）を採用することになる（Clifford & Guthrie, 1988, p334-338）。そうなると、教育大学院に所属しているにも関わらず、「私は社会学者です」とか「経済学者です」というように自己規定は文理大学院のディシプリンということになり、その教授陣が開講する授業は教育史学、教育政治学、教育社会学、教育人類学となって当然プログラム全体としてのまとまりもなくなっていくことになる。ロー・スクールのようにはじめの1年間はみな同じコースを履修するというような共通性はないのである。このことは、プログラムのまとまりが特徴であるはずの教育大学院が自らを否定していくことを意味するのである。

そして教授個人にとってもアカデミックを志向したがる理由は十分ある。プロフェッショナル・スクールであるにもかかわらず、教員の採用・昇進はアカデミックなもの（論文）が要求されることがほとんどだからである。このような傾向が進行した場合、研究内容も、教員養成という専門

的課題から「遠い」内容になっていきがちになるのは至極当然と言える。極端なことを言えば、教育現場から出てくる切実な問題に対処しないほうが、教育大学院として、ひいては大学としての名声を高めることができる、とさえ言えるのである。

こうして、教育大学院が、研究を志向し、PhDを志向するということは、文理大学院のアカデミック・プログラムを真似ることによって、既存のディシプリンに接近していくことを意味する (Clifford & Guthrie 1988, pp338-341; Oakes and Rogers, 2001, p16)。博士学位取得への道が整然としているため、日本からみればアメリカの全ての大学院のカリキュラムが体系だっているような印象を与えるが、アカデミック・プログラムには、プロフェッショナル・プログラムと比べて、もともと体系立っていないという特徴がみられる。ドイツ・モデルを多少とも残している文理大学院のプログラムは、セミナーが中心であり、少なくとも専門職に必要な知識を「叩き込む」という発想は文理大学院からは起こらない。教育大学院が、アカデミックを志向する教官によって、「ディシプリン」ごとの教育を行っていくとすれば、ますます教育大学院で提供されるカリキュラムはばらばらになっていくことになるであろう。そしてそのとき、教育大学院としてのアイデンティティがさらに求められることになるのである。

4. おわりに

以上本論で、学位という点から教育大学院をとりまく諸問題について述べてきた。教育大学院自身が自ら率先して改革していると思っていることが、いかに誤解であるかを示してきた。むしろ、度重なる外圧に、後手後手に回っている教育大学院の姿が明らかになってきたはずである。このように、教育大学院を含め、プロフェッショナル・スクールは、常に外圧との戦いに挑んでいる。これこそが、学術大学院との大きな違いなのである。

逆にこうした事例からわかることは、アメリカ大学における文理大学院の「権威」である。どんなにプロフェッショナル・スクールが流行したとしても、今なお、大学は文理学部大学院を中心として、その周りにプロフェッショナル・スクールが位置づいていることがわかる。しかも教育大学院は、教員批判の激しさからわかるとおり、大学の社会に対する「前線」に置かれているのである。

教育大学院がプロフェッショナル・スクールであることはだれも否定し

ない。しかし、特に研究大学に存在する教育大学院は完全なプロフェッショナル・スクールと認識されることによりかなりの抵抗を示していることもみてきた。したがって、学位の種類が多様であるのは、このアイデンティティをめぐって教育大学院が授けていることを暗示しているのである。そして“二流の市民”であることを教育大学院が気にしているとしたら、この問題は無名校よりも有力大学において「重症」であることが十分予想できるのである。

また、時々、Graduate School of Educationを教育学大学院と訳している論文を見かけるが、これが誤植でないとしたら、本論で述べた教育大学院の実態を全く理解していないことになる。これをあえて意識すれば「教育人材養成大学院」という意味の教育大学院であり、教育学という学問名を冠しているわけでは決してない。したがって、教育分野の学問の発展によって学科やプログラムが細分化していったのではなく、むしろ学科名は職業名を指していることも重要な点である。

近年の教育大学院に対する社会の風当たりや教育大学院に関する論文・報告書も悲観的なものは多い。しかしながら、教育大学院の需要は依然として多いということも確かなのである。その根底には、内容はともかく、プログラムに、そしてその修了を意味する学位や証明書にアメリカ社会がまだかなりの信頼を寄せていることがある。教員に対する風当たり、教育大学院に対する批判は決して小さいものではないが、まだまだ発展の余地は残されているのである。

こうした対外的にも対内的にも厳しい環境の中で、教育大学院が具体的に何を感じ、どのように対応してきているのかという問題を個別にあたっていくことは必要なことである。別稿で論じることにした。

注

- ¹ ただし、これらと別の系統に分類されている専門職学位、Doctor of Medicine (MD)とDoctor of Laws (JD)（通常は修士と博士の中間に位置付けられる学位）の授与件数は、医学 (MD) の1万5000、法学 (JD) の4万となっている。
- ² また、対外的な影響としては、PhDのもつ「客寄せ効果」という面も否定できない。ハーバード大学のようなブランド大学の場合、EdDであっても、ハーバードのEdDということで問題はないにしても、それほど有名でない大学の場合は、できるだけ「見栄え」をよくする必要があるのである。こうした「努力」は教育の本分から言えば、使用末節なことであるが、組織としての生き残

り及び拡大にとって非常に重要なことになってくるのである。

参考文献

- Berelson, B. (1960) *Graduate Education in the United States*. New York: McGraw-Hill.
- Boston College, Lynch School of Education. (2001) <http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/>
- Callahan, R.E. and Button, H.W. (1964). Historical change of the role of the man in the organization: 1865-1950. Griffiths, D. E. (Ed.) *Behavioral Science and Educational Administration, 63rd NSSE Yearbook, Part II*. Chicago, IL: University of Chicago Press, pp.84-85
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession. (1986) *A Nation Prepared: Educating Teachers for the Twenty-First Century*. Washington, DC: Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Chronicle of Higher Education. (2001) *Almanac Issue 2001-2*.
- Clifford, G. J.,& Guthrie, J. W. (1988) *Ed School: A Brief for Professional Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cogan, J. (2000) “The Transformation of a University and Its Faculty of Education: The Case of Minnesota.” *Nagoya Journal of Higher Education*. 1. 123 – 147.
- Cooper, B.S. and Boyd, W. L. (1987) The evolution of training for school administrators. Murphy, J. and Hallinger, P. (Eds.) *Approaches to Administrative Training in Education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Holmes Group (1986) *Tomorrow’s Teachers: A Report of the Holmes Groups*. East Lansing, MI: Author.
- Judge, H. (1982) *American Graduate Schools of Education: A View from Abroad*. New York: Ford Foundation.
- Keeton, M.T. (1982) On “Scholarship for Society”: A Decade Later. Jacobs, F. and Allen, R. J. (Eds.) *Expanding the Missions of Graduate and Professional Education*. New Directions for Experiential Learning,15. San Francisco, CA: Jossey-Bass. pp. 5-15
- Kennedy, M.M. (2001) “Incentives for Scholarship in Education Programs.” Tierny W. (Ed.),(2001) *Faculty Work in Schools of Education: Rethinking Roles and Reward for the Twenty-first Century*. Albany: State University of New York Press. pp.29-58.
- LaPidus, J.B. (1997) “Issues and Themes in Postgraduate Education in the

- United States. Burgess, R.G. (Ed.) *Beyond the First Degree: Graduate Education, Lifelong Learning and Careers*. Buckingham, UK: The Society for Research into Higher Education & Open University Press. pp.21-39.
- Levine, A. (2001) "So What Now? The Future of Education Schools in America." Tierny W. (Ed.) *Faculty Work in Schools of Education: Rethinking Roles and Reward for the Twenty-first Century*. Albany: State University of New York Press. pp.211-218.
- Maehl, W.H. (1982) The Graduate Tradition and Experiential Learning. Jacobs, F. and Allen, R.J. (Eds.) *Expanding the Missions of Graduate and Professional Education*. New Directions for Experiential Learning, 15. San Francisco, CA: Jossey-Bass. pp. 31-44.
- National Research Council (2001) "Testing Teacher Candidates: The Role of Licensure Test in Improving Teacher Quality" <<http://www.nap.edu/book/0309074207/html>>
- Noble, K. A. (1994) *Changing Doctoral Degrees: An International Perspective*. Buckingham, UK: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Oakes, J. and Rogers, J. (2001) The Public Responsibility of Public Schools of Education. Tierny W. (Ed.). *Faculty Work in Schools of Education: Rethinking Roles and Reward for the Twenty-first Century*. Albany: State University of New York Press. pp.9-27.
- Ries, P. and Thurgood, D.H. (1993) *Summary Report 1991: Doctorate Recipients from United States Universities*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Schein, E.H. and Kommers, D.W. (1972) *Professional Education: Some New Direction*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Stewart, D.W. and Spille, H.A. (1988) *Diploma Mills: Degrees of Fraud*. Washington, DC: American Council on Education/Macmillan.
- Tierny W. (Ed.) (2001) *Faculty Work in Schools of Education: Rethinking Roles and Reward for the Twenty-first Century*. Albany: State University of New York Press.
- University of Massachusetts Boston, Graduate College of Education. (2001) http://www.umb.edu/academic_programs/graduate/gcoe/teacher_education
- Wolfe, D.E. and Byrne, E.T. (1980) An experiential MBA Program: Results of an experiment. Byrne, E.T. and Wolfe, D.E. (Eds.). *Developing Experiential Learning Programs for Professional Education*. New Directions for Experiential Learning, 8. San Francisco, CA: Jossey-Bass. pp. 23-34.