

アメリカにおける 「社会正義を志向する教師教育」に関する一考察

－アクレディテーションの果たす機能－

佐藤 仁

＜要 旨＞

本稿は、アメリカにおける「社会正義を志向する教師教育」を支える構造として、アクレディテーションに着目し、その果たす機能を検討することを目的とする。この目的に沿って、本稿は次のように論を進める。まず、多様に議論される社会正義を志向する教師教育を整理することを目的に、代表的な論者であるコクラン＝スミス (Marilyn Cochran-Smith) による議論を取り上げ、その特徴を検討する。次に、アメリカにおけるアクレディテーションの集団的自己規制という特質を示すとともに、教員養成分野のアクレディテーションの展開を整理する。そして、社会正義を志向する教師教育を支えるアクレディテーションの機能として、社会正義の内容を評価において直接的に求める機能と、教員養成機関の自律性を担保する機能の二つに着目し、それぞれの特徴と抱えている課題を考察する。

1. 研究の目的

近年のアメリカの教師教育、特に教員養成の領域では、「社会正義を志向する教師教育 (teacher education for social justice)」のプログラムが開発され、その実践が進められている。この背景には、人種や民族、社会経済的状况等、多様な児童生徒が学校には存在しており、そうした多様な児童生徒を前提とした教育をどのように進めていくことができるかを教師に求めている状況がある。社会正義を志向する教師教育について、アメリカの著名な教師教育研究者であるザイクナー (Kenneth M. Zeichner) は次

福岡大学人文学部・准教授

名古屋大学高等教育研究センター・客員准教授

のように指摘する。

社会正義の教師教育 (social justice teacher education) という言葉は、大学の教師教育者によってあまりにも共通して利用されているため、社会正義を志向する教員養成を行っていないと主張するプログラムを全米で見つけることは難しい (Zeichner 2006: 328)。

ただし、この指摘は社会正義を志向する教師教育が全米に浸透し、うまくいっているということを指摘しているわけではない。むしろ、ザイクナーは、ほとんどが教師教育者個人によって行われているものであり、教職が成立している社会的構造を変革しようとするプログラムが少ない点を指摘し、現在の状況を批判的に捉えている。「過去 20 年間、社会正義に対する注目は高まってきたが、それは名ばかりであり、実態を伴っていない」 (Grant and Agosto 2008: 180) という指摘も、同様であろう。

そもそも社会正義を志向する教師教育という概念や意図することが様々な立場から議論されている点に、こうした状況の原因がある。しかし、後述するように、社会正義を志向する教師教育は何か特定の科目を盛り込むことでもなければ、何かしらの方法論を意味しているわけでもない。となれば、教員養成機関が置かれている文脈に即して、プログラムが自律的にそれを解釈し、実践に落とし込むことが求められる。こうしたある種の「余地」を残した制度的構造が、社会正義を志向する教師教育には必要となる。では、そうした構造はどのように構築されるのだろうか。

本稿では、社会正義を志向する教師教育を支える構造として、教員養成プログラムに対するアクレディテーション (accreditation) に着目する¹⁾。アクレディテーションは、アメリカの高等教育における質保証の仕組みとして、100 年以上の歴史を有するシステムである。一般的に「適格認定」と訳されることにみられるように、一定の基準を満たした機関を評価し、認定する仕組みである。大きく、高等教育機関全体を対象とする機関別アクレディテーションと、専門職養成プログラムを対象とする専門分野別アクレディテーションに分けられる。教員養成の分野では、1920 年頃からアクレディテーションが行われており、現在に至るまで、教員養成の内実に大きな影響を与えてきた。

アメリカの教員養成プログラムは、わが国の課程認定制度と同様に、州による認定を受けることが義務となる (もちろん、その方法や基準といっ

た内実は日本の課程認定制度とは大きく異なる)。この州の認定は、当然ながら各州の教育行政組織が実施しているわけだが、多くの州が全米のアクレディテーション団体と協定を結び、その基準を活用したり、実地視察を合同で行ったりしている²⁾。それゆえに、アクレディテーションの状況を確認することで、アメリカにおいて社会正義を志向する教師教育を支える構造の一端を解明することができると思う。

以上より、本稿は、アメリカにおける社会正義を志向する教師教育を支える構造として、アクレディテーションに着目し、その特質を検討することを目的とする。この目的に沿って、本稿は次のように論を進める。まず、社会正義を志向する教師教育の前提を整理することを目的に、代表的な論者であるコクラン=スミス (Marilyn Cochran-Smith) による議論を検討する。同時に、社会正義を志向する教師教育の実践の特徴を確認する。次に、教員養成分野のアクレディテーションの展開を整理する。そして、社会正義を志向する教師教育の取り組みをアクレディテーションがどのように支えているのか、その特質を検討するとともに、抱えている課題を指摘する。

本稿にかかる先行研究としては、教員養成における「理論と実践」の往還という観点からアメリカの社会正義を志向する教員養成の実践を分析した高野 (2018) や、ザイクナーの実践を分析した上森 (2011) などがある。また、社会正義を志向する教師教育と関連した概念である多文化教師教育や文化に応答的な教授の理論や実践を分析したものもある (森茂 2007、児玉 2019)。本稿は、これらの先行研究が示す実践や具体例を踏まえながら、社会正義を志向する教師教育の取り組みを支える構造に着目するものである。

なお、本稿においては、「社会正義を志向する教師教育」という言葉について、特に断りがない場合が、教員になる前の教員養成段階のものとして位置付ける。また、教員養成機関といった場合は教員養成を行っている大学等を指し、教員養成プログラムは実際に展開されているプログラムを意味するものとする。

2. 社会正義を志向する教師教育の枠組み ーコクラン=スミスの議論に着目して

ここでは、社会正義を志向する教師教育とは何を指すのか、その枠組みを提示しておきたい。社会正義を志向する教師教育に関して、一般的に共

通理解とされているような定義は明確になっていない。その中で例えば、マクドナルド（Morva McDonald）は次のような定義を示している。

社会正義の教師教育（social justice teacher education）プログラムは、すべての児童生徒に教えるための知識、性向（disposition）、実践力を有した教師を養成し、自らの教室内での変化だけでなく学校や学区全体の変革を主唱するように、そして教師としての自身の努力を正義と公正に向けたより大きな運動およびそれと結びついたものとして捉えるように養成することを目指すものである（McDonald 2012: 2002）。

この定義からは、いくつかのキーワードを導くことができる。一つめは、すべての児童生徒に教える、とあるように多様な児童生徒の存在を前提にしていることである。二つめは、変革を主唱する（advocate）という点である。これは、社会正義を志向する教師教育が、バンクス（James A. Banks）に代表される多文化教育の学校変革アプローチを基盤としていることを表している³⁾。三つめは、運動（movement）と結びつけられる点であり、これも社会変革という側面を表したものであろう。

ただし、この定義でも限定的な側面しか表していない。例えば、高野（2018）が指摘するよう、「過度なテスト・スタンダードに基づく教育改革下で、テストスコアのみの特化しない学校教育の目的をしめしうるもの」（113-4）としての性格が明確には表現されていない。そこで以下、より広範な枠組みから社会正義を志向する教師養育を捉えるべく、コクラン＝スマイスの議論を整理しよう⁴⁾。

2.1 理論化の前提

まず彼女は、社会正義を志向する教師教育の理論化の前提として、次の四点を挙げている（Cochran-Smith 2010: 447-8）。一点目が、社会正義を志向する教師教育は単なる方法論、また単なる活動ではないということである。むしろ、「競合する目標間の緊張関係だけでなく、教授学習や学校、さらには正義の理念が歴史的に位置づけられている社会的・政治的文脈も認識する教師を養成する一貫した知的アプローチ」（Cochran-Smith 2010: 447）であるという。二点目は、教師教育および教授行為は、政治的そしてイデオロギー的活動であることを避けられない点である。三点目は、教員養成は教授活動を学ぶプロセスにおいて重要な時期であり、教育的変化をもた

らす場としての可能性を有している点である。そして四点目は、社会正義を志向する教師教育は、すべての教員志望者にとって存在するものである点である。それは、一部の中流階級の白人だけでなく、貧困やマイノリティの子どもがいる学校で働く教師だけでなく、すべての教員志望者を対象とするものである。

こうした前提を踏まえ、コ克蘭=スミスは社会正義を志向する教師教育を三つの側面、すなわち正義の理論 (theory of justice)、実践の理論 (theory of practice)、そして教員養成の理論 (theory of teacher preparation) から捉えることを試みている。以下、それぞれの側面の内実を整理していこう。

2.2. 正義の理論

正義の理論では、教師教育との関係で「正義とは何か」を問うことになる。この時、分配 (distribution) と承認 (recognition) をめぐる政治哲学や教育学の議論を踏まえた上で、次のように指摘している。

教師教育にとっての正義論は、平等と自律を民主的社会の中心に据えるという分配的正義の核となる考え方と、社会集団の蔑視や抑圧を強化する学校や知識構造に対して異議を唱える承認に関する昨今の政治的闘争とを結びつけなければならない (Cochran-Smith 2010: 453)。

その上で、教師教育にとっての正義論には三つの主要な考えがあると説明している (Cochran-Smith 2010: 453-4)。一つ目が、「学習機会の公平」である。すべての児童生徒の学習機会と成果の公平性を促進すると同時に、不公平を助長するような教室 (社会) の実践、政策、前提に対峙することを意味する。二つ目が、「社会的集団の尊重」である。社会的・人種的・文化的集団に対する不公平や無礼そして抑圧を助長する学校教育 (社会) の取り組みや前提に積極的に対抗し、教室や学校における知識の伝統を効果的に活用すること、そして周縁に追いやられた集団を知る方法に積極的に賛同することによって、全ての社会的集団を尊重し承認することを意味する。そして、三つ目が、「緊張関係の認識と処理」である。正義の性質をめぐる競合する考えから発生する緊張関係や矛盾を認識し、完全ではないにしろ、現実的な方法でそれらに対処することを意味している。これらの三つは、先に述べた分配と承認の関係性と密接に関わっていることがわかる。

すなわち、学習機会の公平は分配の論理に基づくものであり、社会的集団の尊重は承認の論理に基づく。そして、緊張関係の認識と処理は、分配と承認という競合する概念の調停を求めるものとなっている。

2.3 実践の理論

実践の理論では、「正義を促進するように、どのように教授と学習の実践を概念化できるか」(Cochran-Smith 2010: 454)ということが問われる。そして、正義を支えるためには、教授実践は次の四つの合成物として理論化されなければならないと主張する(Cochran-Smith 2010: 454-7)。

一つめが、「知識」である。専門職基準に代表されるような「すべての新任教師が知るべき知識の体系」があるが、正義を促進するためにはそれだけでは十分ではない。むしろ、そうした知識の体系を批判的に検討し、限界を理解する必要がある。また、社会正義という観点からは、教師が必要とする知識には、学校知識の伝統的な内容だけではなく、むしろ伝統的な知識の普遍性を批判的に検討し、同様のことを生徒に教えることを含むものと指摘されている。

二つめが、「解釈フレーム (interpretive frames)」である。解釈フレームは、教師が物事を決定したり、関係を築いたり、学習を支援したりする際のフィルターとして、実践の強力な媒介となって機能するものである。例としては、フレイレ (Paulo Freire) が示す社会変革のエージェントとしての教師、生徒の文化的・言語的・経験的背景を学習の資源 (asset) とする視点、すべての人々が人種や階級、文化、さらには既存の社会システムによって構築された多様なアイデンティティを有していると理解する文化意識 (cultural consciousness) が挙げられる。また、教師が自身や他者の前提を問い直したり、問題提起したりするような探求の姿勢を有することも指摘されている。

三つめが、「方法、スキル、方略、技術」である。これらが指すのは、特定のスキルやテクニック、または最良とされるような実践を指すのではなく、そうした様々な方法や方略を導く原理を指す。様々な実践や研究に共通するものとしては、生徒とケアリングの関係を構築すること、生徒が学校に持ち込む資源からカリキュラムや指導を構成すること、個人や社会集団の公平／不公平や尊重／蔑視をカリキュラムに明示的に盛り込み、教室で許されるトピックにすること等が挙げられている。

四つめが、「主唱とアクティヴィズム」である。特に教師の役割に着目

して、政治意識、他者への深い尊重、そして学校教育と社会の不公平を減らすことへのコミットメントを基盤とした主唱とアクティヴィストの役割を主張している。そして、学校や教室における不正義への関心を高め、正義の追究に向けて生徒、他の教師、保護者、コミュニティと積極的に活動することを教師に求める。

2.4 教員養成の理論

最後に、教員養成の理論では、「正義を促進する実践に従事する教員の養成をどのように概念化できるか」(Cochran-Smith 2010: 458)ということが問われる。そして、正義を促進する教授学習実践を支援するには、次の四つの観点から教員養成を理論化しなければならないとしている(Cochran-Smith 2010: 458-61)。ここで興味深いのは、教員養成の理論を論じるにあたって、近年のテストに基づくアカウンタビリティシステムに対して鋭く対抗し、変革的であることを求める一方で、そうしたアカウンタビリティシステムの外側に位置するだけでなく、むしろ中から同時に新しいアカウンタビリティのあり方を求めている点である⁵⁾。

一つめは、「教員志望者の募集、選抜、保持」である。具体的には、文化的・人種的・言語的背景の観点から人材を多様化すること、そして社会正義の目標と一致した信念・経験・価値観を有した教員を募集することが挙げられている。教員志望者の多様化は、教職の労働人口の偏り(白人の女性がマジョリティであるという状況)の観点からだけでなく、マイノリティの教員が生徒に与える影響という観点からもその重要性が指摘されている。

二つめは、「カリキュラムと教授法」である。教員養成カリキュラムでは、教科内容、教授法、社会と教育の関係といった教員免許取得で必要とされるような科目や経験が提供されるが、社会正義を志向する上では、それ以上のものを提供することが求められる。それは、一般的なカリキュラムでは抜け落ちてしまうものであり、人種、階層、文化といった社会的背景に関する暗黙とされているメッセージを掘り起こすものである。その意味において、カリキュラムにおいては、周縁に追いやられ抑圧されてきた社会集団の観点に着目しなければならないとされる。

三つめは、「文脈、構造、協働者」である。多くの教員養成プログラムでは、現場の学校と協同関係を構築し、そこに学生を派遣することで、経験豊富な現場教員の最良の実践をどの程度うまく真似ることができている

かが評価されている。しかし社会正義を志向する場合は、学生が現場の良い実践を真似るのではなく、公平やアクセス・参加を高める現場の実践知を構築する探求コミュニティでの活動を通して学びを深めることが求められると指摘されている。さらに、学校現場での活動では、保護者や家族、特に歴史的に周縁に追いやられた人々のコミュニティを協働者として含むことが求められるとしている。

四つめは、「成果」である。近年のアカウントビリティ体制下では、テストの点数が悪いことが将来の選択肢を狭めてしまうという事実を認識した上で、生徒の学習を促進し、アカウントビリティを果たすことにコミットすることが前提とされる。しかしもちろん、標準化されたテストのみでその成果を測ることは避ける必要があり、より広範な学問的、社会的、感情的、市民的内容を含んだ学習を再定義することが重要となる。ゆえに教師教育者は、成果とアカウントビリティを果たすことに焦点を当てながら、全ての生徒の豊富な学習機会、民主的社会への参加の準備、教員をめざす学生が社会正義の目標へのコミットメント、社会正義の教育者として学校現場で働き続けている教員の存在、といった観点からアカウントビリティを作り直すことにも従事する必要があることを主張している。

2.5 社会正義を志向する教師教育を支える条件に向けて

以上のコ克蘭=スミスの議論は、社会正義を志向する教師教育を単なる方法論や技術論として位置づけるのではなく、教師教育全体を覆うコンセプトとして定位し、公平をめぐる多様な取り組みを文脈に応じて展開していくことを求めていると言えよう。

社会正義を志向する教師教育の実態をめぐる研究においても、同様の視点からの指摘が散見される。ザイクナーによる実践を分析した上森(2010)は、教員養成における理論等の学び、実践記録をベースとした事例研究、実地体験の三つを統合する「統合アプローチ」をその特徴として指摘している。また、シアトル教員レジデンシーの実践を分析した高野(2018)は、地域の教育課題に対して社会正義の観点から問題を設定し、そこでの現場経験を省察することで、公教育の担い手としての教職の職責を育成していくプロセスが構築されている点を指摘している。

こうした社会正義を志向する教師教育の実践をめぐることは、冒頭で述べたように、「名ばかり」のものも存在するが、Zeichner and Flessner (2009)は先行研究や実践を整理しながら、次のような共通する特質を指摘してい

る (Zeichner and Flessner 2009: 26-31)。

- ・ 学生に伸ばしてほしいと考える教授のビジョンを明確にしている。この時、文化的に応答した教授 (culturally responsive teaching) との関連の中でビジョンが示されることが多い。また、単に多様性を称揚する性質のものではない。
- ・ レトリックとして社会正義にコミットしていることを示しているのではなく、社会正義の考えを学校現場での教授実践に必要な知識やスキルへ落とし込み、それらを明確に学生に身につけさせる。
- ・ 特定の科目や教員に責任を負わせるのではなく、一貫したプログラムの中に社会正義という概念が組み込まれている。
- ・ 現場での経験をコミュニティの中にまで拡大させている。
- ・ 評価の枠組みの中に社会正義の要素を盛り込ませている。

コクラン=スミスの議論ならびにこれらの実践の特徴を踏まえるならば、社会正義に向けた教員養成は、一律の指標で教員養成の標準化を求める環境では機能しない可能性が高い。なぜなら、教員養成に係る既存の知識体系を教授するのみでは不十分であり、学校や地域といった文脈に応じた自律的な取り組みを展開する点に、社会正義に向けた教師教育の特徴があるからである。そうなると、自律的で多様な教員養成の取り組みを尊重する環境が求められることになる。そして、それを支えているシステムとして、アクレディテーションが存在するわけである。

3. 教員養成分野におけるアクレディテーションの基本的特質

ここでは、アクレディテーションという仕組みが、どのように社会正義を志向する教師教育を支えるのかということを検討する前に、アクレディテーションそのものの基本的特質を概観しておこう。以下、アメリカにおけるアクレディテーションの特徴を整理するとともに、教員養成分野におけるアクレディテーションの展開を確認する。

3.1 アクレディテーションの特質

－集団的自己規制 (collective self-regulation) の意味

先述の通り、アクレディテーションはアメリカの高等教育の質保証システムとして、長い歴史を有する。その特徴については、数多くの先行研究によって多方面から指摘されているが、ここでは集団的自己規制という特質を指摘しておきたい。なぜなら、一定の権限を有した政府等ではなく、大学同士がお互いに質を確保するシステムにおいてこそ、各大学の取り組みの自律性が担保される仕組みが存在するからである。以下、佐藤(2012a)を基に整理していこう。

アクレディテーションの歴史を紐解けば、その本質は、自らの質は自らで確保する、というある種の同業者規制にある。アクレディテーションの萌芽が見られる19世紀後半から20世紀に初頭にかけて、大学の乱立による質の確保が問題となり、それに対応したのが州や連邦政府ではなく、大学自身であった。つまり、集団的自己規制という特徴は、アクレディテーションの成立と同時に備わっていた特質と理解できる。

では、集団的自己規制という特質が、具体的にアクレディテーションのどのような側面に表れているだろうか。まず、組織体制という観点からすると、非政府組織、そしてアクレディテーションを受ける会員校から構成される組織という特徴がある。具体的な取り組みという点からすれば、アクレディテーションを受ける大学の自己評価がベースとなっている点は、お互いの自律性を確保するという仕組みを意味する。また、そうした大学の自己評価を同じ大学人同士でピアレビューする点は、集団としての自己規制を機能させている。そして、評価の基準を設定することで、自らが確保しようとする質を公的に示すことができるわけである。

こうした集団的自己規制としてアクレディテーションが機能するゆえに、大学の自律性が確保され、多様な取り組みが展開可能となる。もちろん、一定の基準に沿うという点があるが、それは多様な取り組みを阻害するのではなく、質を確保していることを公に示すものとなる。ただし、こうした集団的自己規制と外の関係性という点では、つねに緊張関係が生じる。集団的自己規制という仕組みが、外から閉鎖的なものと捉えられれば、よりオープンに理解しやすい質を明示することが求められる。そうになると、大学の自律性に基づく多様な取り組みが制限されてしまう可能性が生じる。現実的に、アメリカでは連邦政府によるアクレディテーション団体に対する要求(学習成果の明示等)が増しており、集団的自己規制という性質も

大きく変容しているともいえる。

3.2 教員養成分野のアクレディテーションの展開

次に、教員養成分野のアクレディテーションの展開をめぐって、佐藤(2012b)に基づいて歴史的な経緯を整理しながら、その特質を確認しておこう。

教員養成プログラムに対するアクレディテーションは、1920年代に始まった。当初は師範学校(normal school)や教員養成系学部のみを対象としていたのが、一般大学における教員養成プログラムを包含するようになっていった。また、大学関係者だけでなく、教員組合、州教育行政関係組織、教科専門組織といった教員養成に関わる様々なアクターがアクレディテーションに関わるようになっていった。それはつまり、教員養成機関の集团的自己規制というよりは、教職全体の質を保証する集团的自己規制を機能させていったと言える。そして、それは多様な機関(大学)によって行われる多様な教員養成の取り組みをどう包括的に評価し、教員養成全体の質を向上させるかを模索する過程でもあった。

現在の教員養成分野のアクレディテーションの土台は、1954年に誕生したアクレディテーション団体 National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)にある。NCATEは、多様なアクターを巻き込んで発展していったがゆえに、誰の利害を尊重するのか、という点において様々な問題に直面していった。例えば、アクレディテーションの基準を策定するにしても、教員養成系学部と一般大学における教員養成プログラム、もしくは大規模な州立大学と小規模なりベラル・アーツ・カレッジといったように、すべての教員養成の取り組みを包含していくことは非常に難しい課題であった。それでもNCATEは、量的な基準を設定することをできる限り避けたり、それぞれの教員養成プログラムのミッションや理念を重視したり、さらには内部質保証システムを重視したりと多様な工夫をしてきた。

しかし、NCATEに対する不満や教員養成をめぐる環境の変化を背景に、1997年にNCATEとは異なるアクレディテーション団体として Teacher Education Accreditation Council (TEAC)が誕生することになった。TEACは、厳格な基準を設定するというのではなく、それぞれの教員養成機関自らが設定した基準(主張)を満たしているかどうかを確認する方法を採用し、教員養成機関の多様性を尊重する仕組みを構築した。しかし、こうし

たア krediteーションの二元化という状況は、一つの専門職の質を確保するという観点から問題であるとの声が高まった。そして 2010 年に NCATE と TEAC の協議の結果、統合が決定し、新しい団体として Council for Accreditation of Educators Preparation (CAEP) が誕生することになった。2013 年からは CAEP としての新基準が策定され、再び一元的なシステムに戻るようになった。

しかし、ここで終わりではない。後述するように CAEP の新基準には、量的内容を伴う標準化されたものが含まれていたため、大きな反発を招くことになった。こうした CAEP の動向に反対した大学を中心に、2017 年に新しいア krediteーション団体である Association for Advancing Quality in Educator Preparation (AAQEP) が設立されることになった。

以上の展開が意味することの一つは、多様な教員養成プログラムが存在する中で、質を担保しながら、それぞれの取り組みの多様性や自律性を確保することの難しさである。その難しさに対峙する度に、ア krediteーションのあり方そのものが問い直され、システムとして二元化するという展開が繰り返されてきたのである。ただし、二元化ということ自体は、丸山 (2017) の指摘にあるように、多様性を担保するという点では問題視することではなく、むしろ標準化が進行する専門職教育の質保証のあり方としての可能性を示しているとも言えよう。

4. 社会正義を志向する教師教育を支えるア krediteーションの機能

これまで整理してきた教員養成分野のア krediteーションの展開を踏まえて、最後に社会正義を志向する教師教育の取り組みをア krediteーションがどう支えているのか、その機能を大きく二つの観点から考察していこう。

4.1 社会正義に関する内容を評価において直接的に求める機能

一つは、社会正義を志向する教師教育を促進させるために、ア krediteーションの基準等の中で、直接的にその内容を求める機能が挙げられる。McDonald & Zeichner (2009)が指摘するように、社会正義を志向する教師教育は、多文化教育論や多文化教師教育論の流れを受けるものである。そこで、多文化教育にかかる内容が直接的にどう求められてきたのかという

歴史的展開を確認しておきたい。

教員養成分野のアクレディテーションにおいて、多文化教育に関する事項が初めて盛り込まれたのは、NCATE が 1979 年に作成した基準である（佐藤 2012b: 50）。具体的には、「カリキュラムのデザイン」の基準の中の要素として、明記された。その後、基準の要素として明記されることはなくなったが、教員養成プログラムを運営していくうえで考慮すべき事項として、多文化教育の視点は重視されていた。そして 2000 年の基準では、「多様性 (diversity)」という基準を独立させ、カリキュラム、大学教員、学生、現場経験における多様性（および多様な生徒と活動できる資質能力の育成）の確保を求めた。さらに、各教員養成機関の方向性を説明する概念的枠組み (conceptual framework) において、学校現場における生徒の多様性に対するコミットメントについて、具体的に記述することが求められるようになった。

こうした NCATE の内容的な要求に対して、例えば 2005 年に NCATE のアクレディテーションを受けたミネソタ大学は、概念的枠組みにおいて、三つの柱の一つとして多様性を位置付けていた。また、コロンビア大学ティーチャーズカレッジの概念的枠組みでは、「社会正義のスタンス」が明確に示され、学生の学習成果の一つとしてあげられていた（佐藤 2008）。

一方、TEAC の場合は、先述したように明確な基準を設定するのではなく、教員養成機関が自ら設定した主張を満たしているか、その成果をアクレディテーションで求めた。その中で成果を示す際に、「学生がケアリング (caring) あること」が求められており、さらに多文化的観点と理解に関する内容を含めることが求められている点に特徴があった（佐藤 2012b: 128）。また、CAEP のアクレディテーションでは、学生の選抜に関する基準において、多様な背景を有する教員志望者を募集することが求められている（CAEP 2013a: 8）。

このように、多文化教育や多様性、そして社会正義に関する事項を直接的に求める機能を確認できるものの、例えば社会正義の何をどこまで求めるのかに関しては、一定の共通項があるわけではない。これは、社会正義を志向する教師教育という概念そのものの多義性や、その意味の解釈の幅の広さといったことに起因していると考えられる。例えば、NCATE のアクレディテーションを受けていた教員養成機関の中で、社会正義 (social justice) という言葉を概念的枠組みに明示していたのは、約 20% しかいなかったという指摘もある (Kapustka *et al.* 2009)。

この点に関連して、NCATE の基準の中で、社会正義という言葉そのものをどう扱うのかをめぐって大きな議論が巻き起こった経緯も確認しておこう（佐藤 2012b: 189-192）。NCATE の 2000 年の基準は、教員志望者のパフォーマンスに焦点を当てるといった特質を有していたが、その一つに知識やスキルに加え、性向（disposition）が設定された。そして、その定義の一部に、「ケアリング、公平性、誠実さ、責任、そして社会正義（social justice）のような価値と関係する信念や態度によって導かれるもの」（NCATE 2002: 53）と示されていた。

しかし、2008 年の基準の改訂時にこの定義で示された「社会正義」という言葉が削除されたのである。その背景には、特に高等教育関係団体の中でも保守派の団体による抗議があった。それらの団体は、社会正義という言葉のリベラルなイデオロギーとして捉え、それを教員志望者に強要することを批判したのである。そして保守派の団体は、アクレディテーション団体の認証を行う連邦教育省に対して圧力をかけたため、結果的に NCATE がその圧力に屈した形になったわけである（Aronson and Anderson 2013: 253-5）。以上の状況は、アクレディテーションを通して直接的に社会正義の内容を細かく求めることの現実的な限界を示している。

4.2 教員養成機関の自律性を担保する機能

社会正義を志向する教師教育を支えるアクレディテーションの機能として、もう一つ挙げられるのが、多様な教員養成機関による自律的な取り組みを担保する機能である。この機能は、NCATE および TEAC のアクレディテーションでも重視されていた。すなわち、各教員養成機関のミッションやビジョンを尊重し、それに基づき展開される取り組みや成果を評価するアクレディテーションを理念として追究していた。しかし、両者を統合して誕生した CAEP では、この機能が弱まっているように見える。

2013 年に公表された CAEP の基準は、これまでの NCATE の基準や TEAC で求められていたことから、大きく変容した（佐藤 2015）。例えば、教員養成プログラムへの入学基準として GPA を挙げ、3.0 以上という量的基準を導入した。また、修了生を基盤にした学習成果の提示が重視され、修了生が担当した児童生徒の学力テストの向上度を測定する方法の活用が求められた。こうした 2013 年に示された CAEP のプロセスや基準には、一つの特徴がある。それは、連邦政府が 2014 年に提案した教員養成機関に対する新しい報告システムの内容とほぼ同様となっている点である

(Cochran-Smith *et al.* 2018: 80)。連邦政府は、高等教育法に基づき、全米すべての教員養成機関に対して教員養成に関する情報を報告させるシステムを構築している(佐藤 2012c)。その中では、学習成果として修了生の状況を量的に示すこと(教員免許試験の合格率や修了率等)が求められてきたが、2014年には上述したようなCAPEの基準にある内容も報告システムで求める情報として提示されたのである(ただし、提案はトランプ政権になってから、破棄されている)。

こうした状況は、CAPEのアクレディテーションが教員養成機関の取り組みを尊重する集団的自己規制というよりは、一定の質を遵守(*compliance*)させる仕組みへと変容したと理解できる。その背景には、特に2000年代に入ってから、教員の質、ひいては教員養成の質に対するアカウンタビリティを求める声が高まっていることがある(例えば、Levine 2006)。そうした中では、教員養成機関の質を厳格な基準で確保し、それを外に対して示す必要性があったわけである。具体的には、「卓越性を求め、児童生徒の到達度を上げる教員を育成する厳格なアクレディテーションシステムを作ることによって、教員養成を変革すること」(CAPE 2013b: 9)がCAPEにとって重要な課題となったことを意味している。

CAPEの方向転換は、社会正義を志向する教師教育を支える構造という観点からすると、学力を向上させる「効果的な教員」(*effective teachers*)の育成が強調されることによって、教員養成機関の文脈に応じた新しい取り組みが制限され、自律性の余地が狭まるかもしれないことを意味する。そのため、上述したようにCAEPの動向に反対した大学等が、2017年にAAQEPを創設したのである。AAQEPのアクレディテーションは、緩やかに規定された4つの基準(修了者のパフォーマンス、修了者の能力と成長、質の高いプログラムの内実、組織的な改善への従事)をもって、教員養成機関を評価する仕組みとなっている(AAQEP 2019: 11)。その特徴としては、形成的で(*formative*)、柔軟で(*flexible*)、文脈を考慮した(*contextual*)といった点が挙げられている(AAQEP 2019: 29)。また、修了者のパフォーマンスと能力においては、文化的に応答した教授ができることを求めている。

社会正義を志向する教師教育が方法論でも技術論でもないということは、それを教員養成機関が文脈に合わせて解釈する余地が必要になり、アクレディテーションがそれを支えるという構造が求められることを意味する。しかし一方で、コクラン=スミスも指摘していたように、児童生徒の

学力向上というアカウントビリティへの対応という側面は無視できないし、社会正義を志向する教師教育がそれと全く無関係に存在しているわけではない。社会正義を志向する教師教育を支えるアクレディテーションには、「機関の自律性を尊重する一方で公的な期待とのバランスを保つ」（佐藤 2012a: 95）という集団的自己規制の新しい姿を追究することが求められているわけである。

注

- 1) 本稿は、2018年9月29日に開催された日本教師教育学会第28回大会課題別研究Ⅱにおいて筆者が報告した「集団的自己規制としてのアメリカの教員養成評価システム－社会的公正に向けた教員養成を支える機能－」の報告資料を加筆修正し、文章化したものである。
- 2) 後述するアクレディテーション団体であるCAEPは、現在、33州及びワシントンD.C.と協同関係の協定を結んでいる。
(<http://caepnet.org/working-together/state-partners>, 2019.11.30)
- 3) 多文化教育と社会正義を志向する教師教育の関係性について、「教師教育と結びついたものとしての社会正義に向けた努力というのは、一般的には多文化教育の概念的作業から描き出されたものであり、教師が多様な背景を有する生徒と活動できるように養成するという大きな目標と関連付けられている」（McDonald and Zeichner 2009: 559）と指摘されている。
- 4) 本稿においてコ克蘭=スミスの議論を取り上げる理由は、彼女の議論が多文化教育や社会正義の教育というよりはむしろ、教師教育論をベースにしている点が挙げられる。
- 5) こうした新しいアカウントビリティの仕組みに関して、コ克蘭=スミスは教師教育における「民主的なアカウントビリティ（democratic accountability）」の枠組みの構築を提言している（Cochran-Smith *et al.* 2018）。その内実については、紙幅の関係上、別稿で論じたい。

参考文献

- Aronson, Brittany and Anderson, Ashlee, 2013, “Critical Teacher Education and the Politics of Teacher Accreditation: Are We Practicing What We Preach?”, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 11(3): 244-62.
- Association for Advancing Quality in Educator Preparation, 2019, *Guide to AAQEP Accreditation*, Fairfax Station, VA: Author.
- Cochran-Smith, Marilyn, 2010, “Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice”, Hargreaves, Andy, Lieberman, Ann, Fullan, Michael, and Hopkins David eds., *Second International Handbook of Educational Change*, Netherland: Springer, 445-67.
- Cochran-Smith, Marilyn, Carney, M. C., Keefe, E. S., Burton, S., Chang, W., Fernández, M. B., Miller, A. F., Sánchez, J. G., Baker, M., 2018, *Reclaiming Accountability in Teacher Education*, New York: Teacher College Press.
- Council for Accreditation of Educators Preparation, 2013a, *CAPE Accreditation Standards*, Washington D.C.: Author.
- Council for Accreditation of Educators Preparation, 2013b, *Draft Recommendations for the CAEP Board*, Washington D.C.: Author.
- Grant, Carl. A. and Agosto, Vonzell, 2008, “Teacher Capacity and Social Justice in Teacher Education”, Cochran-Smith, Marilyn, Feiman-Nemser, Sharon, McIntyre, D. John, and Demers, Kelly E., eds., *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions and Changing Contexts*, New York: Routledge, 175-200.
- Kapustka, Katherine M., Howell, Penny, Clayton, Christine D., and Thomas, Shelley, 2009, “Social Justice in Teacher Education: A Qualitative Content Analysis of NCATE Conceptual Frameworks”, *Equity and Excellence in Education*, 42(4): 489-505.
- 児玉奈々、2019、「教科教育における文化に関連する教育（culturally relevant education）理論：日本の学校の文化的多様性を前提とした教科教育の展望」『滋賀大学教育学部紀要』68: 115-27。
- Levine, Arthur, 2006, *Educating School Teachers*, Washington D. C.: The Education School Projects.
- 丸山和昭、2017、「再専門職化の時代における教員養成の方向性」『日本教育行政学会年報』43: 44-62。
- McDonald, Morva, 2012, “Social Justice Teacher Education”, Banks, James A. ed., *Encyclopedia of Diversity in Education*, Thousand Oak, CA: Sage Publication, 2002-5.
- McDonald, Morva and Zeichner, Kenneth M., 2009, “Social Justice Teacher

- Education”, Ayers, William, Quinn, Therese, and Stovall, David, eds., *Handbook of Social Justice in Education*, New York: Routledge, 595-610.
- 森茂岳雄、2007「アメリカにおける多文化教師教育の展開と課題－日本の教師教育に示唆するもの－」『異文化間教育』25: 22-34。
- National Council for Accreditation of Teacher Education, 2002, *Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges, and the Department of Education*, Washington D.C.: Author.
- 佐藤仁、2008、「機関の多様性を尊重した専門分野別第三者評価の仕組み－米国における教員養成分野を事例に－」『大学探求』1: 13-23。
- 佐藤仁、2012a、「米国における大学評価－自己規制としてのアクレディテーション－」細川孝編著『日本の大学評価－歴史・現状・評価文化－』晃洋書房、89-106。
- 佐藤仁、2012b、『現代米国における教員養成評価制度の研究－アクレディテーションの展開過程』多賀出版。
- 佐藤仁、2012c、「教員養成プログラムに対するアカウンタビリティの制度的構造」北野秋男・吉良直・大桃敏行編著『アメリカ教育改革の最前線－頂点への競争－』学術出版会、161-76。
- 佐藤仁、2015、「米国における分野別質保証システムの事例－教員養成分野－」大学評価・学位授与機構『大学教育における分野別質保証の在り方に関する調査研究報告書』12-21。
- 高野貴大、2018「アメリカにおける「社会正義」を志向する新たな教員養成プログラム－シアトル教員レジデンシーの事例分析－」『日本教育経営学会紀要』60: 112-27。
- 上森さくら、2011、「K.ツァイヒナーにおける多文化教育と教員養成プログラム－社会正義を志向する教員養成プログラムの特徴と意義－」『教育方法学研究』36: 73-83。
- Zeichner, Kenneth M., 2006, “Reflection of a University-based Teacher Educator on the Future of College and University-based Teacher Education”, *Journal of Teacher Education*, 57(3): 326-40.
- Zeichner, Kenneth M. and Flessner, Ryan M., 2009, “Educating Teachers for Social Justice”, Zeichner, Kenneth. E. ed., *Teacher Education and The Struggle for Social Justice*, New York: Routledge, 24-43.