

大学改革と大学評価

——教員養成系大学・学部の実展の戦略——

清水 一彦*

はじめに

大学を中心とする高等教育改革は、政府の進める構造改革の一環として組み込まれ、とくに法人化に向けた国立大学をめぐる再編・統合の勢いは強くなってきている。法人化をはじめ「21世紀COE」や第三者評価は大学人の最も大きな関心事になっており、各国立大学における自己改革努力もピークに達している感もある。

こうした中で、とりわけ教育学分野や教員養成系大学・学部の将来について悲観的に観る大学人も少なくなく、それは改革の方向が十分に把握できないことや危機意識を拭い去る有効な打開策が見い出せないある種のジレンマに陥っていることによるものである。

我々は、今一度改革の原点に立ち返って、平成期に入って始まる大規模な大学改革や大学評価をレビューしながらその意義や問題点を明確にする必要がある。その上で教員養成を含む教育系の改革提言を行うことが求められる。筆者を含めて教育学研究あるいは教育に携わる者にとって、現在進められている大学改革や大学評価に取り組む責務から決して逃避してはならないのである。

このような認識の下で、本稿では、平成3年の大学設置基準の大綱化から始まる大学改革及び大学評価の流れを総括し意味づけるとともに、とくに影響力の強いアメリカの大学改革の動向にも学びながら、わが国の教員養成系大学・学部の発展の方向性を見い出すことをねらいとしている。

1. 基準大綱化以降の大学改革の意義

(1) 内からの改革から始まる

20世紀最後の10年は、大学設置基準の大幅な改正から始まった。基準の大綱化と呼称されたこの

改正は、大学側に大幅なカリキュラム編成の自由が保障されることになり、同時に他方ではそれを担保する形で各大学自身に自己点検・評価の努力義務が課せられることになった。この時期におけるわが国の大学改造運動は、教育内容の自由化と自己点検・評価の実施という二つの大車輪の中で行われたといってもよい。当初そこではいわば内からの改革指向が強く求められ、規制緩和といった外枠の流れはあまり大学人の関心事とはならなかった。大学人の大きな関心事は学内改革に求められ、50年に一度のバスに乗り遅れまいと各大学ともこぞってカリキュラム改革に取り組んだ。教養部あるいは教養課程等を有する大学は、教員組織を含む教育研究組織の改編に取り組み、当時の文部省当局の後押しもあって従前にはみられなかった予想以上のスピードで教養部等の改組が進められることになった。

その結果、カリキュラム改革については、全体として旧来の一般教育等の単位数が縮減され専門教育重視の傾向が強く表れるようになった¹⁾。この傾向はとくに国立大学に顕著にみられたが、伝統的な公私立大学の一部にもみられた。また、教養部等の改組については、京都大学や東北大学など旧帝大系大学では文理融合型の大学院の新研究科が誕生し、岡山大学や長崎大学などいわゆる「旧6大学」と呼ばれる大学群では新学部が出現し、「旧8大学」群の一部にもそれはみられた。他の多くの国立大学における教養部改組では分属解体型の改編が行われ、教養部教員はそれぞれ既存の学部に分属されることになった。国の予算の逼迫した中で、かつての広島大学総合科学部のような大幅な定員増が期待できず、しかも大学全体の改組転換を進める文部当局の指導もあって、関係大学

*しみず かずひこ 筑波大学

キーワード：大学改革／大学評価／独立行政法人／教員評価システム／教員養成系大学・学部／プロフェッショナル・スクール

にとっては頭の痛い改組を経験することとなった。こうした状況は公私立大学にも共通にみられ、とくに一般教育担当者の処遇をめぐるかつてない学内議論が展開された。

他方、自己点検・評価に関しては、国立大学を中心に学内に関係部署や委員会を新たに設置し、学則と併せて自己点検・評価の規程づくりが始められ、管理運営から教育研究、社会サービスに至る大学機能全体の点検・評価作業が進められた。その結果、膨大な時間とエネルギーが費やされた分厚い白書的な報告書が作成され、学内のみならず学外者にもそれは公表されることになった。この自己点検・評価に関係した各種調査や事例紹介からは、多くは自画自賛的な報告書であり、また実態報告が中心であり大学の理念・目標の点検・評価に欠けたといった批判も強くみられた²⁾。しかし、長年のわが国の大学史上からみれば画期的な出来事であり、その普及・発達は先のカリキュラム改革と並んで特筆すべきものとなったのである。

1990年代の前半はこうしたカリキュラム改革や教養部等の改組、そして自己点検・評価を重要な柱とする大学改革が全国規模でしかも早いスピードで実施され、内からの改革のエネルギーが一気に爆発したものであった。

(2) 外からの改革

大学改革は教育の外からも大きな波が打ち寄せられた。臨調以来、規制緩和策の下で進められてきた行政改革の流れである。その波は、世紀転換期に断行された独立行政法人化及び省庁再編に象徴された。経済改革を最大の目玉に掲げた政府による構造改革の一つに教育の分野が組み込まれ、臨教審以来の首相の諮問機関である教育改革国民会議も設置されることになった。また、主として経済的視野からの大学改革として、新たな大学評価システムの導入を提言した総合規制改革会議の存在も大きな影響をもつことになった。そして、それまで高等教育の個性化、多様化、高度化を推進してきた大学審議会による大学改革の流れは一気に加速化し、国立大学の法人化を含む大学全体の構造改革へと発展することになったのである。

平成13年6月に提示された文部科学省の構造改革は、「活力に富み国際競争力のある国公立大学づくり」をめざして、①大胆な国立大学の再編・

統合、②国立大学への民間的発想の経営手法の導入、③第三者評価による競争原理の導入、の3つの方針として策定され、このうち②では新しい「国立大学法人」への早期移行が指向されることになった。ここでいう法人化とは、国立大学に独立の法人格を与え、組織編成権や人事権あるいは財務処理権を拡大させ大学の自主性・自律性の大幅な拡大を図る一方、他方では各大学が設定する中期目標や策定する中期計画に対する主務大臣の認可をはじめ、主務省及び総務省に置かれる評価機関による評価システムを導入しようとするものである。法人化問題は、古くは昭和46年の中央教育審議会答申でも検討課題とされたが、今日のような本格的な議論となったのは、中央省庁の再編を中心とする行政改革会議の行政改革案の中で取り上げられてからである。そこでは、それまで進められてきた文部省あるいは大学審議会の大学改革の流れを尊重しつつも、法人化は大学改革方策の一つの選択肢であり長期的視野に立って検討すべきことが提言されていた。当初、当時の文部省は国立大学の独立行政法人化には否定的な見解を示していたが、その後この問題が政治レベルにおいて不可避と判断されてからは一転してむしろ積極的に推し進めることになったのである。

そして、文部科学省に設置された国立大学等の独立行政法人化に関する「調査検討会議」の中間報告（平成13年9月27日）及び同最終報告「新しい『国立大学法人』像について」（平成14年3月26日）では、(1)「民間的発想」のマネジメント手法の導入による戦略的大学運営の実現、(2)「学外者の参画」による運営システムの改善、(3)任期制・公募制の積極的導入など「能力主義」に立った人事の実現、(4)「第三者評価」の導入による事後チェック方式への移行、という方向が明確に示され、新しい「国立大学法人」（仮称）への移行と教職員の非公務員化（現段階では平成16年度から実施予定）が提言された。

こうした外からの改革は、国内のみならず国外の世界的な改革動向による影響も少なくなかった。1980年代の教育の質的向上策の見直しを行い90年代に入って大規模な大学改革を断行してきたアメリカはもとより、高等教育の大衆化を進めてきたヨーロッパ諸国においても大学改革の構造変革や全国的な大学評価を実施する動きが高まってきた。隣国の韓国や中国などアジア諸国においても、同

様な動きはみられるようになった。

1990年代後半は、このように大学の外からの改革の流れを直に受け、法人化を中心とした国立大学の再編・統合や第三者機関による大学評価の時代へと突入し、さらに新世紀に入ってその具体的な改革作業が行われている。中でも欧米の影響を強く受けた大学評価をめぐる動きは急であり、平成期に入った1990年代前半に費やした時間とエネルギーは、さらに加速化される形で再び大学人に重く要求されることになったのである。

(3) 大学改革の意味するもの

今日の大学改革は不透明で先がよく見えないといわれる。確かに教育の分野にとどまらず、経済改革や行政改革の中で複雑に入り組んだ改革であり、また世界的な改革の動きの中で一定のモデルが見いだせない改革でもあり、全体の方向性をつかむのは至難である。おそらく為政者や文部当局の関係者さえ明確にとらえられない状況にあるといつてよい。

規制緩和や行政改革の流れの中で、大学改革を柱とする教育構造改革はいったいどのような意味をもち、またいつまで続くのか。こうした答えを見つける作業は容易ではないが、あえて特徴づけるならば、過去10年間のわが国の大学改革はおよそ50年前に導入されたアメリカ型の新制大学システムを日本型システムに変換させる努力であったと考えられる。

周知のように、戦後わが国は同じ敗戦国の西ドイツとは違ってアメリカの大学システムの強い影響を受けて出発した。そのシステムを十分議論し国民的な合意を得る時間的余裕のないまま出発したことが幸いだったのか不幸だったのかわからないが、ともかくアメリカ的システムとして半世紀を経た。この半世紀の大学改革の歴史は、いってみればアメリカ型システムの実質化過程であり、他方では日本型システムの模索化過程であったといえる。高等教育の単一化から多様化への路線、一般教育や教養教育の改善方向、大学院重視の方策、後述する第三者評価制度の導入方向や法人化、いずれをとってもこうした二つのベクトルが揺れ動きながら、時には実質化への方向へ、時には模索化の方向へと進んできたように思われる。

国や地域が異なれば教育の有り様も異なるのが当然である。すでにこのことは多くの歴史が物

語っている。大学のシステムも例外ではない。また、システムは時代や社会の中で変容し、常にその硬直化は避けられなければならない。システムの改革が絶えず行われる所以である。しかし、現在のわが国の大学改革の流れは、従前のそれと違ってきわめて大規模であり、かつ大学史上例をみない画期的な出来事と位置づけることができる。ある意味では、戦後展開されてきた中教審路線、臨教審路線さらには大学審路線のいわば「結実体」としての様相させみせている。それは、高等教育の多様化・種別化構想、生涯学習体系への移行そして大学の市場化あるいは大学・国際間の競争化の政策である。

2. 大学評価の進展と意義

(1) 国際的な動向

大学評価という言葉が共通に認識されるようになったのは最近のことであるが、大学評価そのものは古くから存在し、その歴史は大学の成立とともに始まっている。つまり、学習者からみて「良い大学」「良くない大学」という相対的な評価は日常的に行われていたはずであり、また社会的にもそうした評価は同様にみられ、行政的にも何らかの評価に基づく管理運営がなされてきた。こうした意味では、大学評価の歴史は古いが、今日のように個々の大学が自らの教育研究活動を自己点検・評価したり、学外者あるいは第三者による制度化された大学評価が実施されたりするといった意味での大学評価の歴史は比較的新しい。

今や大学評価の進展は世界的潮流となっており、先進主要国では、大学の特色は「教育」「研究」とともに「社会サービス」を提供し、社会を統合するひとつの構成要素ととらえられている。社会システムとしての大学観が強調される証左は、大学問題が政府の重要な政策課題に取り上げられ、大学再生に向けた構造改革が展開されているところに看取できる。およそ1990年代から始まったヨーロッパ諸国における高等教育の大衆化政策と関連した大学評価の動きも、国の関与の増大傾向の中で各国ともほぼ共通に取り組まれている課題となっている³⁾。

大学評価の種類や構造については、国によって多様であるが、国や行政の中央主導によるもの、全国的な協会・団体の主導によるもの、大学自身の主導によるもの、その他民間機関・産業等によ

るものと大別できる。社会の一般的な評価を除いて、大学評価はほとんどピア・レビューによって自己評価と外部評価を組み合わせる形で実施されているが、イギリスのように法律によって大学評価が規定され、政府系の機関によって研究評価と教育評価が行われ、しかもその結果が中央政府の研究経費や教育経費の配分に直接リンクしている国は多くはない。イギリスではあらゆるレベルにおいて厳しい評価が行われているが、とくに高等教育財政審議会（HEFC）や研究審議会（Research Councils）による学外の第三者機関評価によって研究費の配分が実施されている。これらの機関による評価は、直接的に大学の教育研究の水準向上を目的としたものではなく、国庫補助金の研究関連費の配分額を決定することをねらいとしている。しかし、評価に基づく傾斜的・重点的な資源配分は、透明性と公平性を原則としており、HEFCによる厳格な研究業績評価の結果も毎年公表・公刊されている。

他方、アメリカにおける大学評価の特色は、長い歴史を有する全国6地域に設置される地域アクセレレーション協会や各専門分野の団体によって周期的に評価され、教育研究の水準が確保されていることである。学外の第三者評価制度に基づく大学評価の実施という点では先のイギリスと同様であるが、それが直接的に財政配分とリンクしていない点において異なる。第三者評価の目的が明確に異なっており、アメリカではボランティアな機関による教育研究水準の維持・向上に最大のねらいが置かれている。

大学評価をめぐる論議は大学の自治や自律性確保の問題と関連し、実際の評価自体も試行錯誤を繰り返しているが、大学の自己評価・自己改革が教育研究の質的改善につながるという認識は各国共通なものといえる。そして、大学内外の評価システムが確立され、評価に基づく大学改革や教育研究改善が進められているのである。

(2) わが国の大学評価の進展過程

これに対して、わが国における大学評価の歴史は、戦後新制大学の成立とともに大学人の自主的な組織による相互評価という形で大学基準協会によって始められたが、実際には評価機能としては未整備の状態であり、長い間「大学評価が意識的、体系的、制度的に行われることはなかった⁴⁾」の

である。大学評価が制度として確立するようになったのは、臨時教育審議会の答申を受けて設置された大学審議会の答申「大学教育の改善について」(平成3年2月)によって提言された自己点検・評価システムまで待たねばならなかった。各大学が自らの責任において教育研究の不断の改善を図ることをねらいとした自己点検・評価は、平成3年7月から努力義務として制度化、平成11年には義務化されたが、さらにこの自己点検・評価を基礎として国の機関による第三者評価が平成12年度から開始されている。

前述した文部科学省による大学（国立大学）の構造改革の方針の中では、能力主義・業績主義に基づく人事制度の導入とともに、第三者評価システムの導入により評価結果を国民や社会に広く公開するとともに、評価結果に応じて資金を重点配分し、国公立立を通じて競争的資金を拡充していく構想が明らかにされた。そして「調査検討会議」の中間報告及び最終報告では、こうした方向性がさらに明確にされ、人事制度に関しては、教職員の成果・業績に対する厳正な評価システムの導入と給与制度等へのインセンティブの付与が強調された。また、目標評価として、厳正で客観的に評価する第三者評価制度を導入し、大学の教育研究評価は既存の大学評価・学位授与機構が実施し、その結果を受けて各大学の中期目標の達成度を含めて総合的に評価する「国立大学評価委員会」（仮称）の設置を提案した。

これによって国立大学法人の評価システムの流れは、大学の自己点検・評価→大学評価・学位授与機構の評価→「国立大学評価委員会」の総合評価、という図式が考えられている。各大学には、中期目標・中期計画・年度計画の策定及びその達成度について、種々の外部評価、第三者評価を活用して厳正な自己点検・評価を行うことが求められたのである。

戦後半世紀を経たわが国の大学評価の実験・経験は、基準化・標準化から個性化・多様化へという大学教育の歴史的変容の中でいよいよ表舞台に立ちはじめたといえる。しかも大学それ自体の存在がかつての象牙の塔的なものから社会制度のひとつへの位置づけが変化するなかで社会的責任とかアカウンタビリティが重視され、グローバルな視野における大学評価のあり方が模索されている。

(3) 大学評価の意義

こうした大学評価の進展の中で、大学の教育的機能があらためて重視されるようになり、それを担保する制度システムづくりがみられるようになった⁵⁾。それは、教育業績評価を含む教員評価のシステムである。世界的には、大学における教員評価について、教育・研究・社会サービスといった大学機能のすべてを含んだ制度システムとしてこれを確立し、体系的に実施するようになったのは最近のことであるが、わが国でも第三者評価の導入や国立大学の法人化の動きと対応する形で、学内における教員評価システムの開発・試行がみられるようになった。

国立大学の法人化をにらんだ教員評価システムの開発は、岡山大学や長崎大学あるいは筑波大学などで進められ、また私立大学における開発・実践は、早くから東京理科大学や産能大学などで取り組みられ、近年では高知工科大学をはじめ常葉学園大学や岐阜女子大学、二松学舎大学などで展開されている。もちろん、教員評価にポイント制を全学的に採用したり、研究評価あるいは教育評価に独自の工夫や改善を企てたりする大学・学部まで含めれば相当な数に達するものと思われるが、現在のところ、先導的実践事例における特徴をまとめると次のようになる⁶⁾。

- ①教員個人の自己申告・自己評価を基礎とし、組織（部局）長がこれを評価する。
- ②周期的に教員評価を実施し、その結果を給与や賞与など何らかのインセンティブに結びつけている。
- ③教員評価システムを大学の改革・改善のサイクルに位置づけている。
- ④評価領域は、研究、教育、社会貢献、管理運営など個人のすべての活動領域を含み、それぞれ数値化が試みられ、最終的には総合的な評価となっている。
- ⑤評価項目は、各領域ごとに網羅的に設定されているが、個人の特性に配慮しながら選択使用されている。
- ⑥教員の職務の実態に応じて各領域評価にウェイトがつけられている。
- ⑦評価結果は、評価者及び被評価者すべてに公開されている。

これまでの研究業績を中心としてきた教員評価では、実績やパフォーマンスが重視されてきたが、

教育業績や社会貢献、管理運営など総合的な教員評価においては、それと同じに評価者と被評価者とのコンセンサスを得ることに力点が置かれようとしている。これは組織体としての大学の教員評価システムを構築する上で重要な点であり、イギリスの大学においても重要視されている。すなわち、大学内の評価は、教員評価と昇進等の人事考課に使用される年次審査（Annual Review）の二つから成っているが、教員評価においては、教員の力量形成が目的とされ、学科長や研究科長など評価者と被評価者とのコミュニケーションの機会を重視し、双方の合意に基づいて最終評価が作成されているのである⁷⁾。

各大学における教員評価システムの確立は始まったばかりであるが、忘れてならないのは評価作業の膨大なエネルギーに関連してコミュニケーション能力を含む事前・事後の研修であろう。十分な経験や蓄積のない状況にあって、評価する者と評価される者との双方に関わる研修は不可欠であり、これを抜きにした評価活動は公正さを担保できず効果的な結果は生まれない。その意味では、大学の教員個人もしくは教授団の資質能力開発としてのFD（Faculty Development）活動が今後ますます重要なものになっていくものと思われる。大学の大量化と密接な関係を有して登場してきたFDは、かつての象牙の塔の時代のように、教育研究に従事する者の職業倫理としてそれぞれの責任を果たすべく自分で努力することが当たり前の時代にあってはほとんど意識されず、またその必要もなかった。しかし、学生のニーズや大学成員の多様化に対応して大学本来の教育機能の再確認あるいは復権を伴う大量化状況にあっては、教員個人でできること以外に大学人が相互扶助の精神で取り組むことが強く要請されてきた。わが国では平成11年にFDの義務化が基準上定められ、大学自身の自己改革に向けた教育の改善努力の一環として組織的な取り組みがみられるようになり、したがってそれは大学評価と密接に連動することとなった。

3. アメリカにおける大学の再編・統合と教員養成戦略の事例

周知のように、アメリカの州立大学は大きく二つのタイプに分類され、州が維持する大学（state-supported universities）と州が援助する大学（state-

assisted universities) とがある。前者は、カリフォルニア州立大学やミネソタ州立大学あるいはミシガン州立大学などが相当し、法的には州法法人格で、その運営費のおよそ50～70%を州から支給されている大学である。これに対して後者は、カリフォルニア大学やミネソタ大学あるいはミシガン大学などが相当し、法的には憲法法人格で、その運営費のかなりの部分を外部資金によっており州政府からはわずか20～30%を支給されている大学である。力のある元気な大学は外部資金に頼り、自助努力だけではその運営が難しい大学は州からの援助を必要とする構造になっているのである。

州の維持大学は、教員養成カレッジから発展したものが多く、州内のハイスクール学生を多く受け入れ、教育中心の学士課程あるいは修士課程のプログラムが中心となっている。他方、州の援助大学は、プロフェッショナル・スクールを含む修士・博士の大学院プログラムを有し、その選抜度は高く、研究中心の大学となっている。

州立大学における運営費の決定プロセスは、各大学が6年程度の長期運営計画や財政計画のほか2年程度の短期計画を作成・提出し、これを州政府・議会が評価し予算措置を施すことになっている。このほかに、毎年の概算要求の提出も認められている。短期・長期の計画及び実行に対する厳しい評価に基づく予算配分が行われている。

(1) ミネソタ州高等教育システムの改革

近年のアメリカにおける大学改革として注目されるのが、1995年7月、ミネソタ州で行われた大規模な高等教育改革である⁸⁾。それまでの州立大学7機関とコミュニティカレッジ、テクニカルカレッジ29機関の36機関が統合され、およそ14万人の学生を擁するミネソタ州立大学・カレッジ群が誕生することになった（現在はさらに再編が進み34機関となり、学生数も16万人を超えている⁹⁾）。「ミンスキュー」(MnSCU: Minnesota State Colleges and Universities) と呼ばれるこの大学群は、伝統的な州援助大学であるミネソタ大学と並んでパブリックセクターの一つを形成し、15人の理事から成る最高意思決定機関の理事会 (Board of Trustees) によって管理され、うち3人は学生代表である。

州の維持大学としての地位を有するミンスキューは、州の上院・下院に設置された「高等教

育委員会」の監督下で厳しく評価され、年間予算が査定される。年次概算要求を伴う各大学の評価において、最も重視されているのは伝統的な地域ア krediteーションの定期評価であり、このほか毎年度の予算案、プログラム評価、そして学長パフォーマンス等が総合的に評価される。大学内における教員評価は、研究大学と教育大学とでは評価のウエイトが異なっている。一般には、前者では研究活動が後者では教育活動がそれぞれ評価の中心となっており、州維持大学やコミュニティ・カレッジでは教育中心の評価が行われ、それは教員の人事制度にも明確に反映されている。

ミネソタ州の高等教育改革は、単なる構造変革にとどまらず、多くの教育システムの革新をもたらした。ミネソタ大学を含めてミンスキューすべての大学でセメスター制への移行が統一化され、「ミネソタ・トランスファー・プログラム」と呼ばれる統一の編入プロジェクトを採用し、州内共通のリベラルアーツ教育のカリキュラムが開発・実践されることになった。このトランスファー・カリキュラムは、共通した統一の10の目標を達成するものとして策定され、各機関が定めるプログラムを履修し、準学士号 (A. A.) を取得すればミネソタ大学を含む州立大学へのトランスファーが保障されることになっている。このシステムの確立によってミネソタ州ではコミュニティカレッジ卒業生の7割が進学している状況にある。

新装となったコミュニティカレッジにおける専門職への資格教育として、都市部の教員養成プログラム (UTEP: Urban Teacher Education Program) は注目に値する。ミネソタ州では、K-12の教員免許を取得するためには、資格試験を受ける前に4年制の学位プログラムを修了することが条件となっている。同州では、2002年までにおよそ5万人の教員が必要とされているが、とくに都市部の教員不足を補うために教員養成の連携教育を行うことになった。コミュニティカレッジで試行されるこの UTEP プログラムは、都市部に立地する他のカレッジや大学、公立学校と連携・協力して、都市教員養成に必要とされる単位の半分に当たる64単位の A. A. コースの修了を目的とし、残りは4年制大学で修得させようとするものである。学生は、各学期とも25名以下の小集団に分けられ、新しい技術やソフトウェアを効率よく利用しながら教室内の教授—学習活動に応用できる能力を養

う。また、K-4, 5-8, 9-12の学年及びそれらから一つの選択の合計4種類の教育実習を都市部の学校において行う。各コースとも60～70時間の実習である。

このプログラムに参加する学生への経済的援助（グラント、ローン、奨学金）も用意され、履修形態も昼間と夜間に授業が組まれたり、必ずしもフルタイムでなくともパートタイム（3年間）で修了したりすることも可能となっている。他の教育プログラムと区別されている点は、このプログラムの修了要件としてGPA（Grade Point Average）が2.5以上と高く設定されていることである。

ミンスキューの実験的試行においては、6つの「21世紀戦略的目標」が策定されているが¹⁰⁾、その一つに「ミンスキューとK-12のパートナーシップ」が掲げられている。このパートナーシップについては、K-12までの教育の改善や教師教育の充実あるいはハイスクールからカレッジへの円滑な移行を保障することなどが求められている。上記のUTEPプログラムもこうした戦略的目標の一環として登場してきたが、関連して注目されるのが、PSEO（Post-Secondary Enrollment Options）と呼ばれる高大教育連携プログラムである。

1999年に州規程で定められたこのPSEOは、ハイスクールの3年次（第11学年）と4年次（第12学年）あるいは相当学年の優秀な生徒を大学・カレッジの後期中等教育機関に同時入学（サマーセッションは除く）させるプログラムである。公私立あるいはホームスクールや部族学校を問わず、すべての中等教育（相当）機関の生徒が1年ないし2年間のカレッジレベルの教育機会を享受できるもので、このプログラム下で入学した生徒の授業料やテキスト代等（実際は貸与制）は無償となっている。

受入れ機関におけるPSEO基準をみると、例えばノーマンデール・コミュニティ・カレッジでは、ハイスクール4年次生については、成績上位1/2の者が、また3年次生では成績上位1/3の者がそれぞれ対象となり、このほかACTやSATなどの統一試験のスコアやカレッジの行うプレイスメントテストの結果が考慮される。ハイスクール以外の学校やホームスクールの相当学年の生徒については、カウンセラーや校長の推薦書、学業成績証明書及びカレッジのプレイスメントテストの結果が要求される。いずれの場合も手数料はとら

ない¹¹⁾。

PSEO入学生は、修得した単位はハイスクール及び将来のカレッジにおいても認定され、ハイスクール卒業のための単位としても認定される。一例を挙げれば、次のようになっている（表1）。

表1 PSEO 単位認定換算例

ハイスクール卒業要件	ノーマンデール・コミュニティ・カレッジ当該科目
英語 社会科学 歴史	英語, 作文, 英文学, スピーチ心理学, 社会学, 地理学, 歴史学, 人類学, 経済学, 政治学 合衆国史, ヨーロッパ史, ミネソタ史
選択 (Electives) 科学 健康/体育	すべての科目 生物学, 物理学, 化学, 地質学 健康, 体育

ノーマンデール・コミュニティ・カレッジでは、州規程では除外されているサマーセッションへの入学も有料で認めており、また同じく有料にてハイスクール1年次及び2年次の優秀な生徒に対してもハイスクール校長の推薦やカレッジでの面接を通じて許可している。このように、中等教育機関と高等教育機関との教育面での連携を州規程によって全面的に支援しているが、これは従来みられたAP（Advanced Placement）制度の普及版でもあり、アーティキュレーションの観点からみれば線から面への移行措置といえるものである。

アメリカにおけるAP制度はすでに半世紀以上の長い歴史を有しているが、これはハイスクールにおいて大学レベルの授業が正規の授業として用意され、それを履修した生徒が全国試験機関であるCollege Boardの行う統一試験を受け、その成績は大学入学後に受入れ機関で認定されるという制度である。したがって、大学にとっては入学者を決定する際に参考にする重要な資料の一つとなっている。しかもその成績（5段階）によっては、大学の相当授業の単位として認定され、学業成績のGPA換算にも利用される。高大連携の一つの制度であるが、それは大学入試という点においてハイスクールと大学を「線」で接続させようとするものである。これに対して、先のPSEOは、ハイスクール在学生在が直接大学の授業を受講して単位を取得する制度であり、その線をさらに広げ、むしろ双方の教育内容面における連続性を確保しようとするもので「面」への移行といったほうがよい。

(2) ジョージ・ワシントン大学における教育プロフェッショナル・スクール

コロンビア特別区に立地するジョージ・ワシントン大学は、歴史と伝統を誇る大規模な私立総合大学である。文理学校（Columbian School of Arts and Sciences）をはじめ8つのスクール群から成るが、「教育・人間発達スクール（Graduate School of Education and Human Development）」はロースクールとともに大学院のみのプロフェッショナル・スクールとなっている¹²⁾。

大学全体の戦略として、戦略的計画（strategic planning）から戦略的目論見（strategic intent）へとその経営戦略を移行しようとしている点が注目される。両者の違いは、前者が未来の機会より現在の問題を明らかにすることに重点があるのに対して、後者の目的は未来を現在に取り込ませることにある。この考え方に従って、実際にはプログラムよりむしろ新たな制度的戦略（institutional strategy）を求めている。具体的に、次のような点が指向されようとしている。①起業的文化の中核的拠点づくり、②個々の成人や組織に対する大学の知的パワーを拡大、③大学の内と外とのダイナミックなパートナーシップ、④新しい経済に対する非線形的学習パターンの開発、の4つの方向である。

そして、「質」「敏速な反応」「長期間の連携」「連携経営」「戦略的マーケティングとコミュニケーション」「テクノロジーと遠隔授業」「支援」「利潤」の8つをキーワードとして、新しい経済の下での継続専門職教育の発展方向が示され、具体的には、新たな「プロフェッショナル研究カレッジ」と、企業や組織のビジネス上の問題の解決を図るための「ラーニング問題解決機関」（GW Learning Solutions）の創設が計画され、すでに実現している。

①教育・人間発達スクールの教育研究組織

教育・人間発達スクール（以下、GSEHD）は、学生数は1,457人（フルタイム355人、パートタイム1,073人、その他29人）で、教員数は101人（フルタイム70人、パートタイム31人）となっている（2000年度）。フルタイム教員の有する学位は、教育の専門職学位である Doctor of Education (Ed. D.) が多く、専門職業型大学院教育には専門職学位を有する教員が担当するといった傾向が認めら

れる。

GSEHD は、独立大学院の形態をとり、「教育リーダーシップ」、「カウンセリング／人間・組織研究」、「教員養成・スペシャル教育」及び「個人プログラム」の4つのデパートメントから成るが、実際には、最後の個人プログラムはすべてのデパートメントによって提供される領域であるため、実質的には3つのデパートメントで構成される。各デパートメントは、それぞれ多くの研究領域・分野から構成され、また研究領域・分野によって授与される学位あるいは資格が異なっている。学位は、4種類の修士号と Ed. D. の博士号が授与される。

各デパートメントの特色をみると、まず「教育リーダーシップ」の中では、修士レベルのみの国際教育分野が注目できる。首都に立地する利便性を活かし、学校・大学の教育機関や国際機関、政府機関あるいは非営利組織等との連携を図りながら、多くのインターンシップを実施している。この領域・分野は大きく2つに分かれ、1つは国際文化（International Culture）で、ここではグローバル教育界での仕事や学問的・文化的交流をめざしている。他の1つは国際教育開発（International Education Development）で、ここでは国際的視野からの教育の改善を図ることをめざしている。修了要件としての33単位のうち15単位は「教育」に関わるコースでなければならず、また9単位分の特別プロジェクトも要求されている。さらに、国際経験のない者に対しては、6単位分のインターンシップが必須となっている。まさに、学生主体の活動的な教育プログラムをこなしていかなければならない分野といえる。このほか、世界的に有名なスミソニアンに林立する博物館を利用する博物館教育（Museum Education）もこの大学ならではの分野といえる。

次に、「カウンセリング／人間・組織研究」でも、フィールドワークでの経験学習を多く取り入れている。例えば、人的資源発達（Human Resource Development）分野では、首都の地の利を生かしてビジネス、企業、政府機関、地域機関における実習が中心となっている。また、海外のシンガポールでのパートタイムの修士プログラムのほか、ウィークエンドやイーブニングの修士プログラムを設けている。

最後に、「教員養成・スペシャル教育」のデパー

トメントでは、各種のティーチング・パートナーシップのプログラムを設定していることが注目できる。これは、学生の特別な教授経験やフィールド体験のためにジョージ・ワシントン大学と地域の学校制度とのパートナーシップを確立し、一定の基準の下で選抜された学生のインターンに対して財政援助を行うプログラムである。

以上のように、いずれのデパートメントにおいても、コースワークの履修と同時にインターンによる経験学習や体験学習を重視しており、恵まれた教育研究環境を生かしながらさまざまな条件整備や環境づくりを行っていることがわかる。なお、デパートメントの一つとして位置づいている「個人プログラム」では、36単位の履修と6単位のフィールドワークが修了要件となっている。

②初等教育分野の教師教育モデルプログラム

GSEHDの「教員養成・スペシャル教育」デパートメントにおいて、初等教育分野の教師教育モデルプログラムは、修士レベルでの1年プログラムと2年プログラムの両者を提供するものとして注目される。知識(knowledge)と個性(individuality)と社会的責任(social responsibility)の3つを融合させることを統一目標にした大学の教師教育プログラムでは、次の5点が強調されている。

- 1) 教育の文化的、歴史的、社会・心理学的基礎を学ぶコースワーク
- 2) 研究を構想し、生産し、評価する機会
- 3) 多文化的で多様な統合クラスを含む初等学校教員との諸経験
- 4) 直接教授、ティームティーチング、探求、協同学習、自己学習、問題解決を含む多種多様な教授方法を用いた実践とフィードバック
- 5) センターシティー、都市、都市周辺、郊外での学校におけるフィールド経験

表2 教師教育モデルプログラム(1年コース)

	午前	午後	単位
夏期Ⅰ	「アメリカ教育の展望」 「教授・学習」	文化とコミュニティの実践	6
夏期Ⅱ	文化とコミュニティの実践	「発達と多様性」 「子ども文学」	6
秋学期	「初等教育の専門インターン」	言語とリタラシー 「読み方基礎と対話」 「言語」 「数学」 探求と解釈 「科学」 「社会科」 初等教育セミナー	18
春学期	「初等教育の専門インターン」	「初等教育の専門インターン」 「発達効果／行動経営」 初等教育セミナー	6
夏期学期		「教育研究」	3

(注)「 」は履修登録の科目(コース)名

GSEHDにおける教師教育モデルプログラムは、全国教師教育資格認定協会(NASDTEC)の基準に沿ってカリキュラム編成がなされ、ほぼ全米30州において適用されるものとして導入された。修了要件は39単位で、コースワークとフィールドワーク(教育実習)とから構成されている。修了者には、初等教員資格とともに修士レベルの専門職学位 M. Ed. (Master of Education) が授与される。表2は、サマーセッションから始まる1年コース(2年コースは秋学期から始まる)の履修モデルである。

このように、初等教育教員に必要とされる一般教育(General Education)の履修を前提とした高度教育専門職のためのプログラムにおいては、明確な目標と教育戦略が明示され、実際のフィールド経験や問題解決指向型の教育が重視されている。わが国より厳しい正採用システム(テニユア)をクリアしていくためには、こうした実践や経験が不可欠なものとなっている。

4. 教員養成系大学・学部的发展方向と課題

国立大学の再編・統合が急ピッチで進められている中で、法人化や国による大学評価及び評価に基づく資源配分などの動きを視野に入れた場合、将来的にはアメリカのような国立大学の両極化が進行する可能性が高いと思われる。つまり、アメリカとは逆な形で、国が「維持」する研究中心大

学と、国が「援助」する教育中心大学といった両極化が待ち構えているようにみえる。運営費の決定方式あるいはプロセスの違いはあっても、研究中心大学には「援助」の方式で、教育中心大学には「維持」の方式で運営費が交付される方向が望まれるのである。

国立の教員養成系大学の将来像について、文部科学省の内部や議論の中には、かつての学芸学部 に似た「教養学部」構想やアメリカ的なリベラルアーツ化構想、あるいは大学によって理科と文科に専門分化するといったものがみられた。国の財政状況あるいは長引く少子化傾向の中で教育関係者にとっては飛躍的な打開策を見出すのは困難な状況にあるが、しかし、国家事業としての教員養成の重要性を考えれば、少なくとも教員養成系大学・学部の規模の縮小はあってもその全面的な廃止は決してあり得ないし、あってはならない。

アメリカのように教員養成の多くが特定の養成機関によって行われるのと違って、わが国では一貫して教員養成の開放制が敷かれているため、競争的環境の中で教員養成系大学・学部の在り方を模索する必要がある。その制度的在り方にはさまざまなオプションが考えられるが、現在の大学・学部の存続を前提とした教員養成系大学のさらなる充実策の指向を一極に据えれば、他の極には大学・学部の統廃合を置くことができる。ここでは前述のアメリカの事例を踏まえつつ前者の充実策に関して2、3の提案を行いたい。

(1) プロフェッショナル・スクール化

まず第1に、近年の大学院重点整備の方向に関連して、教員養成系大学における博士課程を含むプロフェッショナル・スクール化が考えられる。すでにすべての教員養成系大学に修士課程が設置され、現職教員を含む社会人の再教育が行われていることから、その経験と実績を生かせば制度的にはその移行はそれほど難しいことではない。実際、この問題は、21世紀わが国の教育政策の方針を審議した教育改革国民会議の報告の中でも積極的に取り上げられた。この報告の中では、世界的な指導者育成をめざしたプロフェッショナル・スクールの設置構想に関しては、例示としてエンジニア、経営管理、法律実務、金融、公共政策とともに「教育」も挙げられた。博士を含む大学院のプロフェッショナル・スクール化においては、学

部教育のリベラルアーツ化など学部教育の在り方を根本的に見直す必要があるが、同時に学位問題についても解決すべき課題があると考えられる。

現在、わが国の大学院学位制度においては修士・博士を冠にして、専攻名をかつき書きに表すことになっている。修士（教育学）とか、博士（教育学）とかである。英文名称は、各大学・研究科によって多種多様に付けられているが、国際的通用性の観点から少なくともアメリカの大学との対応でいえば、専門職学位と研究学位とを区別する必要がある。つまり、アメリカでは両者が明確に区別され、プロフェッショナル・スクールと研究者養成のグラデュエート・スクールとの違いは、多くの場合、そのスクールがどちらの学位に力点を置いて運営しているかで判断される。例えば、Ph. D. はすべて研究学位であるのに対して、教育学における Doctor of Education (Ed. D.) や医学の Doctor of Medicine (M. D.) は専門職学位と位置づき、その分野での社会的評価は高い。理念・目的が違えばそのプログラムやカリキュラム構造も当然異なったものでなければならない。プロフェッショナル・スクールを大学院の主要なタイプの一つに位置づけようとするならば、その理念・目的を反映した学位名称及び学位取得プログラムを開発する必要がある。

(2) 連携・統合・融合化

第2に、他学校種の連携・統合・融合化の方向が考えられる。例えば、短期大学との連携では、単位互換協定やトランスファー協定を利用し、教職科目をはじめ教員免許関係の教科・科目の単位互換を図ったり、教員免許及び準学士号の取得者のトランスファーを促進したりするといったプログラムを開発することである。しかも、それは一大学ではなく、関係団体・協会主導の下で行われることが重要である。また、「学士号授与促進プログラム」とか「教師教育連携システム」とかいった新たなシステムを開発し、現行の科目等履修制度を活用して準学士号取得者の学士学位の授与を促進させたり、短期大学2年と4年制大学3・4年次の一貫した教師教育システムを構築することも考えられてよい。前述したように、アメリカのミネソタ州では後者のシステムが開発され、大規模に展開されつつある。さらに、実現には困難な点が多いが思い切った制度構想としては、アメリ

カのフロリダ州などにみられる「ジュニア・シニアカレッジ化」のほか、短期大学との統合・新大学化も将来的にはあり得る選択である。

このほか、すでにいくつかの大学で試行がみられる高等学校との連携プログラムも視野に置くことができる。高校生に教員養成への関心を早期に高めるとともに、優秀な教職希望者をリクルートする方途の一つとして有効なプログラムであると考えられる。また、一部医学等にみられる学士入学制度を教員養成においても導入することも考えられる。

高大連携に関しては、すでに中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」（平成11年12月16日）の中で、「大学の教員が高等学校において、学問の紹介や講義を行うことによって、高等学校で大学の学問に触れた生徒が学問の面白さに目を開かれてその後の学習の動機付けとなるようにすることや、逆に、大学での補習授業に高等学校教員が協力することなどの試みを一層推進する必要がある。」と提言され、高校現場はもとより県レベルの教育委員会側からも実現化への強い要望が出てきた。その結果、ここ数年の短期間に多くの大学で取り組むようになり、すでに6割近い大学が実施しさらに増加傾向にある。しかし、多くは「進路指導に関連する大学情報の提供というレベル¹³⁾」で、しかも教育学部や教員養成系大学・学部における実践事例はごくわずかとどまっていることも事実である。

大学教員の過重負担や費用の問題など高大連携の抱える課題は少なくないが、教師をめざす生徒・学生に早くからその動機づけや意欲を高めるとともに、多くの高校生に教育学の学問的・実践的な興味・関心を喚起してもらう機会についても検討する必要がある。そして、将来的には単なる連携にとどまらず、PSEOのような融合型のシステム開発へと結びつけることを考えてもよい。

(3) 教師教育への転換

第3に、もう少し長期的な展望の中で教員養成系大学の発展を考える場合、従来の「教員養成」から「教師教育」へと概念を広げながら、教員養成系大学に限らず教職課程を置く大学全体の中で、わが国の教員養成システムを再構築することである。そのためには、教員養成の3つの柱である養成制度、採用制度及び研修制度の抜本的な見直し

が必要である。その際、義務教員養成システムや中等教員養成システムとの区分けも視野に入れなければならない。

現在、多くの国立大学教員養成系大学・学部では、小学校と中学校の養成課程が一本化され学校教育（教員養成）課程となっており、中学校と高等学校を組み合わせた中等教員養成課程となっていてところは少ない。学校段階の制度的特質からみれば、中学校は義務教育として小学校と関係を有し、中等教育として高等学校と連動している。つまり、中学校の二重の性格によって、中学校教員養成問題の難しさを示すものである。国立の教員養成系大学・学部では初等教員あるいは義務教員養成に重きを置き、高校教員の養成は現在高いシェアを占める私立大学でといった方向が果たしていいのかどうか再検討する必要がある。

教員養成は他の専門職と同様にいつの時代においても国家の重要な事業の一つと考えれば、国立大学が初等・中等にかかわらず教員養成に大きな責任を有する。この意味では、前述した教員養成のプロフェッショナル化との関連でいえば、今後国立大学はもっと中等教員養成に積極的に関与すべきであり、プロフェッショナル・スクールでの中等教員養成は、学部レベルでの中等教員養成と併せてさらに振興されなければならない。

関連して、先の中央教育審議会答申「今後の教員免許制度の在り方について」（平成14年2月21日）では、中長期的な課題としながらも、現在学校種ごとに教員免許状が分かれているが、将来的には「初等教育免許状」とか「中等教育免許状」とか「義務教育免許状」といった教員免許の総合化の方向が示唆されたばかりである。開放制免許制度の原則との関係で修得すべき単位数の問題やくくり方、さらにはカリキュラムや法制上の問題など解決しなければならない課題は少なくないが、総合化の方向は前向きに検討される必要がある。

これまでの教員養成は、学校種ごとの免許制度と密接な関連で行われてきたが、学校教育の一貫性や連携・接続の視点¹⁴⁾が重視されるようになり、中等教育学校の誕生をはじめそのための教育改革が展開されてきた。こうしたことを考えれば、従来の「教員養成」といった狭い意味での教育改革から、高等教育に至るすべての学校段階において「教師教育」といった広い概念の下で採用、研修を含んでそのシステム化を構築する時代に入ったと

考えることができる。

おわりに

現在、設置認可制度の見直しやすべての大学に対する第三者評価制度の導入あるいは違法状態の大学に対する是正などを求めた「大学の質の新たな保証システムの構築」と並んで、高度専門職業人養成に特化した「専門職大学院」制度の創設のための法改正作業が行われているところである。世界的研究教育拠点のための重点的支援としての「21世紀 COE」のほか、新たに「教育 COE」版ともいえる「特色ある大学教育支援プログラム」に対する支援策も実施されることになっている。

とくに法人化を目前とした国立大学においては、一方では統合・再編計画に、他方では第三者評価実施を見据えながら、法人化対応の管理運営体制や評価システムづくりに追われているが、教育学や教員養成系大学・学部においても忘れてはならないのは、専門分野内の強力なリーダーシップと質的向上のための明確な将来計画の必要性であり、また全国的・世界的な動向との関連の中で、専門分野の存在意義や価値を明示することである。上記に挙げた教員養成系大学の充実策としてのプロフェッショナル化も、こうした基本的な作業抜きには考えられない。従来の修士課程の一種である「専門大学院」から新たな「専門職大学院」への模索は、先行する法科大学院に準じる形で厳しい設置基準が示されることが予想されるが、こうした中で実践学としての教育学の再構築化を共有していかなければならないことを強調しておきたい。

注

- 1) 詳しくは、拙書『平成の大学改革を斬る』協同出版、1999年、第2章（大学教育改革の実際）を参照されたい。
- 2) 例えば、IDE『現代の高等教育』No.346（「大学の自己評価」を評価する）や広島大学大学教育研究センター（現高等教育研究開発センター）の全国調査（1991年、1993年）など。
- 3) 大学評価の国際的動向については、平成6年度～平成8年度科学研究費補助金（基盤研究(A)(1)）研究成果報告書『大学評価に関する総合的比較研究』（研究代表者：桑原敏明）、1997年のほか、米澤彰純編『大学評価の動向と課題』（広島大学大学教育研究センター『高等教

育研究叢書62』2000年）を参照されたい。

- 4) 新堀通也編『大学評価—理論的考察と事例—』玉川出版部、1993年、p.37
- 5) 平成13年3月の大学設置基準等の改正によって、教授等の教員資格について、大学等における教育を担当するにふさわしい教育上の能力を有することを要件とすることとし、教育上の能力を重視することが初めて明確にされた。また、これを受けて、大学設置審査基準要項細則の教員の資格審査の項も改訂され、従来経歴や研究業績に加えて勘案されていた教育上の業績を独立強化させ、教育上の能力等を有しているか総合的に審査するものとされ、研究業績は必須のものではないこととなった。
- 筆者の所属する筑波大学においても、こうした動きを踏まえつつ、平成13年に教員人事評価基準の見直しを行い、「研究業績に重点を置いた評価」と「教育業績等研究以外の業績（実技、実務、社会的業績を含む）に重点を置いた評価」の二つの業績評価のカテゴリーを設けることになった。
- 6) リクルート『カレッジマネジメント』No.115（特集いよいよ始まる「教員人事考課」）2002年、pp.5-27を参照。
- 7) 角替弘規「イギリスにおける大学教職員評価の実際と諸問題」『大学研究』第13号、筑波大学大学研究センター、1995年、p.165
- 8) 拙稿「アメリカの短期高等教育—ミネソタ州の高等教育システムと短期大学—」短期大学基準協会『先進5カ国における短期高等教育の現状と動向の調査研究』報告書、2000年、pp.61-74及び Minnesota State Colleges & Universities, Go Places 2002-2003
- 9) 2001年秋学期の入学人数は前年度比で5.6%増の161,966人と増加した。Minnesota State Colleges & Universities, Annual Report 2001
- 10) 次の6つである。①アカデミック・アカウンタビリティ、②スキルベースのトランスファー、③キャリア教育、④IT教育、⑤地域・産業ニーズとの結合、及び⑥K-12とのパートナーシップ
- 11) Normandale Community College 2002-2003 Catalog pp.6-7
- 12) 拙稿「アメリカにおけるプロフェッショナル・

スクールの現状と課題—ジョージ・ワシントン大学を事例として—」平成11～12年度文部省科学研究費補助金（基盤研究(B)(2)）『職業人再教育志向型大学院の構造分析とその展望に関する研究』報告書（研究代表者：鬼頭尚子），2001年，pp.53-68

13) 大学入試センター『高大連携の新しい取り組

みに関する調査研究』（研究代表者：嶋野英彦）〈平成12年度文部科学省教育改革の推進のための総合的調査研究委託報告書〉2001年，p.58

14) 拙稿「学校教育制度におけるアーティキュレーションの問題—課題意識の変容と教育課題—」日本教育制度学会『教育制度学研究』第8号，2001年，pp.8-23を参照されたい．

University Reform and University Evaluation

— A New Strategy for the Development of Teacher Training Universities and Schools —

Kazuhiko SHIMIZU (*University of Tsukuba*)

Recent university reform in Japan has been incorporated as part of the structural reform which the government advances. National universities will be shifted to new national university corporations starting in the 2004 fiscal year. We educators are responsible for setting forth new proposals for the development of teacher training universities and schools, as well as curriculum of pedagogy itself.

I will make some proposals in this paper for the developmental prospects of teacher training universities and schools, while summarizing and giving the significance of recent university reform and university evaluation. Also, I will draw conclusions from the trend of university reform in the U.S.

(1) University reform in the first half of 1990's consisted mainly of curriculum reorganization, reform of the departments of liberal arts and sciences, and the introduction of a self-monitoring and self-evaluation system. This reform was carried out at full speed throughout the country, and was initiated from within each respective university. University reform in the second half of the 1990's, however, came from the outside resulting in continued reorganization and integration and the introduction of a third party evaluation system.

(2) On the other hand, university evaluation appeared as an improvement measure in quality of education and research requiring university accountability to society or citizens. And the third party evaluation system based on a self-monitoring and self-evaluation has been established only within the last ten years. In this process, it is noteworthy that the evaluation of teacher's educational performance became to be as

important as research performance evaluation.

(3) We can see the educational innovations in the U.S. One example is the shift to a unified semester system or the adoption of a state-whole transfer system in the new MnSCU system which brings together 36 state universities and community and technical colleges in Minnesota in 1995. A new teacher training program in which community colleges and state universities cooperate each of their first two years and develop a unified training program of 2+2 was also introduced. The partnership of a university and school education was strengthened and a new articulation program called PSEO came to be carried out based on the state regulation.

At the professional school of education at George Washington University, work experience and study acquired through internship are considered as important with the completion of course work centering on general education. And school teacher educational programs for problem solution are developed and practiced under the shift of management strategy from a strategic plan to a strategic intention at the university.

(4) Finally, I made three proposals for the development of Japanese teacher training universities and schools. One, is the professionalization of the schools that contain a doctoral course. For that purpose, we need to develop a new professional degree in education. Second, is the introduction of a new system which takes cooperation with other kinds of schools into consideration; for example, a high school and university cooperation program in the field of pedagogy or a junior college and university cooperation program in the teacher training system.

And third, is the construction of a new "teacher

education system” in a more long-term view. I pointed out the necessities of reexamination of training, adoption, and research for school teachers as well as the conversion of the concept from the conventional teacher training to teacher education.

Key words : university reform / university evaluation / independent administrative corporation / teacher evaluation system / teacher training universities and schools / professional school