

アメリカにおける教員養成分野の第三者評価の実態
—ニューヨーク大学を事例として—

A Study on Accreditation of Teacher Education in the U.S.:
An Analysis of New York University's Experience

佐藤 仁
SATO Hitoshi

1. 研究の背景・目的	55
2. TEAC のアクレディテーションについて	56
2.1 TEAC の創設背景と現況	56
2.2 アウトカムへの焦点化と学術監査の融合	57
2.3 アクレディテーションの決定に至るまでの流れ	60
3. NYU による TEAC のアクレディテーションへの対応体制	60
3.1 NYU における教員養成の概要	60
3.2 CRTL の役割と対応体制	61
4. NYU の自己評価書における証拠の提示	62
4.1 主張と評価方法：質の原則ⅠおよびⅡ	62
4.2 質統制システム：質の原則Ⅲ	66
5. 考察	66
ABSTRACT	70

アメリカにおける教員養成分野の第三者評価の実態

—ニューヨーク大学を事例として—

佐藤 仁*

要 旨

本稿は、アメリカにおける教員養成分野の第三者評価（アクレディテーション）の実態の一端を描き出すことを目的に、Teacher Education Accreditation Council (TEAC) のアクレディテーションに教員養成機関がどのように対応しているのかを明らかにするものである。事例として取り上げたニューヨーク大学による対応の特徴として、教育学部にアクレディテーションに対処する組織が設置されていること、その組織を中心にデータ収集・分析の効率化および高度化を図っていること、そして徹底的に評価方法の妥当性・信頼性を検討していることが挙げられる。このニューヨーク大学の経験より、TEACのアクレディテーションの可能性として、多様な教員養成機関の特色に配慮できる点等が指摘できる。しかし一方で、各教員養成機関にとっては、データ収集・分析の難しさ、ミッションや目標設定における教員のコンセンサスを得ることの難しさなどが存在している。

キーワード

教員養成, アメリカ, アクレディテーション, 学術監査, 第三者評価

1. 研究の背景・目的

2007年4月1日、専門職大学院設置基準の一部改正が施行され、教職大学院の創設に関する事項が規定された。これにより、わが国でも本格的な大学院レベルでの教員養成（教師教育）の推進が期待されるが、既存の修士課程との差別化、修了者の処遇といった現実的な課題も散在している。そして専門職大学院として設置されるゆえに、認証評価のあり方が問われることになる。教職大学院の認証評価については、日本教育大学協会が2005年に「評価に関するプロジェクト」を立ち上げ、認証評価基準と認証評価機関の組織設計についての議論を行っている。さらにこのプロジェクトの成果を発展させる形で、2007年に理事会の下に「教職大学院認証評価団体設立特別委員会」が設置され、認証評価機関の設立に向けての動きが急速化してきた。

このような教員養成機関に対する評価の動きは、

教職大学院だけに限って議論されてきたものではない。国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会による報告書(2001)では、自己点検・評価を含めた教員養成学部の評価システムの確立が示されている。さらに、2006年7月の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』においては、教職課程の質的水準向上策の一つとして、教職課程に係る事後評価機能や認定審査の充実が提言されている。このように教員養成機関に対する評価体制の整備は、わが国の教員の質的向上にも関わる重要な課題となっている。

ところで、わが国の認証評価制度のあり方を探る際に参考とされてきたアメリカに目を向けると、教員養成に関しては約80年前にアクレディテーションが始められている。そして近年では、二つのアクレディテーション団体が存在しており、その方法も大きく変化してきた。そもそもアクレディテーションとは、あらかじめアクレディテーション団体によって設定された基準を満たしてい

* 九州大学 大学評価情報室 助教

るかどうかを判断するものと説明できる。特に、専門分野別アクレディテーションの場合は、その基準が専門的職業のコンセンサスを得たものとされており、当該職業に就くのに最低限必要な訓練プログラムの要件を表している。教員養成分野においてこの伝統的な方法を継承しているのが、80年前のアクレディテーションの流れを受け継ぐ National Council for Accreditation of Teacher Education (以下、NCATE と略す) である。

他方、1997年に創設された Teacher Education Accreditation Council (以下、TEAC と略す) のアクレディテーションは、「アウトカムに焦点化した学術監査 (academic audit) に基づくアクレディテーション」と説明できる。詳しくは後述するが、TEAC のアクレディテーションでは、各教員養成機関が自ら設定した主張 (claim) に基づき、それを裏付けるアウトカムの証拠が徹底的に要求され、その証拠の信頼性や正確性、そして十分さが問われる。さらに、学術監査の方法に則り、そのアウトカムを生み出すプロセスとしての質統制システム (quality control system) が監査の対象となる。つまり、「あらかじめ設定された基準、それを満たしているかどうかの判断」といったこれまでの手法とは大きく異なるものである。

上述した日本教育大学協会の評価プロジェクトの中間報告書 (2006) では、教職大学院の評価の方法について、教員養成における標準化の共通合意の難しさ、そして質の改善において各機関の設定する基準を基にしたオーディット方式の評価の有効性が指摘されている。これに従えば、わが国

の教職大学院の認証評価のあり方を模索する中で、アメリカの経験としては、長い歴史を有する NCATE だけではなく、TEAC のアクレディテーションも参考になると考えられる¹。そこで、本稿では TEAC のアクレディテーションに教員養成機関がどのように対応しているのかという点を中心に、アメリカにおける教員養成分野の第三者評価の動向の一端を描き出すことを目的とする²。具体的な事例として、2007年1月に TEAC のアクレディテーションを受けたニューヨーク大学 (以下、NYU とする) を取り上げ、その対応体制および評価方法の開発などの実態を解明していく³。

2. TEAC のアクレディテーションについて

2.1 TEAC の創設背景と現況

TEAC は、小・中規模の私立大学からなる Council of Independent Colleges を中心に1997年に創設された。その創設の背景として、次の二点を指摘できる。一点目が高等教育および教員養成をめぐる環境の変化である (拙稿, 2004)。高等教育分野においては、1980年代後半から1990年代前半にかけてアウトカムを重視するアクレディテーションや評価が求められるようになってきた。例えば、連邦教育省によるアクレディテーション団体の認証基準に「学生の学習に関する基準の要件」が付け加えられたのもこの時期であった。教員養成分野では、1986年の『備えある国家』と『明日の教師』の二つの報告書に端を発する教員政策改革において、大学院レベルでの教員養成が推進された。この教員養成の高度化は、研究大学

¹ NCATE のアクレディテーションについては、黒川 (1979) や八尾坂 (1998) など、わが国においても一定の研究の蓄積が見られる。しかし、TEAC のアクレディテーションに関しては、拙稿 (2006) によって NCATE との比較を通してその特徴が明らかにされているが、実態的な内容にまでは踏み込まれていない。

² TEAC のアクレディテーションについて、教員養成機関の経験から分析した先行研究として、Ewell (2001) による1998年から行われた TEAC の試行的アクレディテーションに対する外部評価報告書がある。ここでは TEAC のメリットと課題が提示されているが、具体的に教員養成機関がどのように対応したのかという点は触れられていない。また、TEAC のアクレディテーションを他の質保証システムと比較分析し、その特徴を解明しているものとして、El-Khawass (2005) によるレポートが挙げられる。

³ なお本稿では、筆者が米国滞在中 (2007年2月12日～23日) に実施した TEAC の代表・担当者および NYU のアクレディテーション担当者へのヒアリング調査の内容、そしてその際に提供していただいた関連資料を分析の材料とする。本研究に係るヒアリング調査に当たっては、TEAC の Frank B. Murray 氏 (President), Sue Fuhrmann 氏 (Vice President for State Relations and Membership), Christine C. Gorowara 氏 (Academic Auditor), Ludwig Mosberg 氏 (Formative Evaluator), そして NYU の Robert Tobias 氏 (Director, Center for Research on Teaching & Learning) に多大なご協力を賜った。また Tobias 氏にはその後、電子メールを通して、CRTL に関する情報を提供していただいた (2007年7月10日)。この場を借りて感謝を申し上げたい。

を中心として積極的に推進されたが、他の小・中規模大学やリベラルアーツカレッジではコストや組織の問題から対応できるものではなかった。結果的に、元来からの大学設置種別や形態による教員養成機関の多様性だけでなく、教員養成プログラムそのものの多様化が促進された。これらの「アウトカムの重視」そして「教員養成プログラムの多様化」という二つの環境の変化が、TEACの創設を促す背景に存在していた。

TEACの創設背景の二点目に挙げられるのが、NCATEに対する批判の高まりという状況である。NCATEのアクレディテーションは、1952年の創設以来、常に教員養成機関や教員組織からの批判に晒されていた。その中で、NCATEは1983年から大規模な改革を進めた。しかし改革以前からの問題の根本的な解決には至らず、逆に改革によって新たに生じた問題に不満を有する教員養成機関の声が高まった。この時期の批判は、量的内容を伴ったインプットの基準、知識基礎(knowledge base)の概念に基づいた教職専門教育を重視する基準、設定されている基準の妥当性、コストの高さなどに向けられていた⁴。このようなNCATEへの批判の声が、TEACという新しい団体を望む声へとつながっていった。

創設当初のTEACは、それほど大きなインパクトを有する団体ではなかった。しかし、2001年5月にアクレディテーション団体の調整を行う全米組織Council for Higher Education Accreditationからの認証、次いで2003年6月には連邦教育省からの認証を受けると、状況は大きく変化した。これは、TEACが正式に「専門分野別アクレディテーション団体」と認められたことを意味し、その結果TEACは教員養成機関や州政府等から認識されていくようになった。2007年5月現在、TEACのアクレディテーションを受けた機関は32、申請機関は78となっており、その勢力はNCATEにはま

だ及ばないものの、着実に発展している⁵。

2.2 アウトカムへの焦点化と学術監査の融合

TEACのアクレディテーションの特徴は、「アウトカムへの焦点化」と「学術監査」にある。そこで、この二つの観点について検討してみる。

アウトカムへの焦点化は、地域別または専門分野別アクレディテーションを問わず、様々な評価において見られる特徴である。一般的に、アクレディテーションにおけるアウトカムの焦点化の特徴は、これまでのインプット(財源等)やスループット(カリキュラム構成等)を中心に据えたものではなく、「どのくらいの成果をあげているのか」を問う点にある。このアウトカムへの焦点化がアクレディテーションにおいて取り出されるようになったのは1980年代後半からであるが、TEACの創設が議論された90年代初頭においては、教員養成分野では主流とは言えなかった⁶。

次に学術監査とは、Dill(2000a)によると「機関やプログラムの資源および活動を包括的に調査しようとする試みではなく、教育や学生の質を直接的に評価しようという試みでもない。むしろ学術監査では、ある学術機関が学術的な基準を保証するとともに、さらに教育と学習の質を改善する責任を果たす、というプロセスに焦点が当てられている」と定義されている。つまり、各機関の内部の質保証・評価・改善システムに対して外部からレビューするものであり、質(アウトカム)を生み出すプロセスに着目するものである。そして、アクレディテーションの方法との決定的な違いを示せば、評価側が設定したインプットやアウトカムに関する最低限の基準を満たしているかどうかを決定するものではないという点である⁷。また、El-Khawas(2005)によると、学術監査をめぐる近年の国際的動向として、単純に質を生み出すプロセスだけではなく、生み出される質から改善に

⁴ 特に、大規模な研究大学などは、NCATEが設定する基準の質や量的基準の妥当性などに対して批判的な見解を示していた(Basinger 1998)。

⁵ TEACのホームページを参照(<http://www.teac.org/members/members.asp>, 2007/05/07)。なお、NCATEのアクレディテーションを受けている(申請している)機関は2007年7月現在において675に及ぶものの、全米で約1,300以上存在するといわれる教員養成機関の約半分にとどまっている。

⁶ NCATEがアウトカム(パフォーマンス)に関する項目を基準として実質的に導入したのは2000年である。それ以前の基準では、パフォーマンスに関する基準も存在していたものの、インプットに関する量的基準も存在しており(例えば教員一人当たりの学生数や現場経験の時間数など)、カリキュラムの内容に関する規定も細かく設定されていた。

向けてのフィードバックというプロセスが重視されてきている。

さて、TEACのアクレディテーションではこの二つの観点具体的にどのように表れているのか。アウトカムへの焦点化に関しては、TEACは「能力があり、ケアリングで適格性を有した教員」という大きな目標を設定した上で、各教員養成機関が自らのアウトカムを提示する際に沿うべき質の原則 (quality principle) I 「学生の学習」を設定している。この質の原則Iは、教科内容に関する知識、教育学的知識、ケアリングを伴った教授スキルの三つが挙げられており、これに補足する形で教養教育の側面として学習方法、多文化理解、テクノロジーが付け加えられている⁸。教員養成機関はこれらの質の原則Iに沿って、自らのアウトカムとしての主張を設定し、その主張を裏付ける様々な証拠を多様な評価方法により提示していくことになる。この評価方法に関しては、質の原則II 「学生の学習に対する妥当な評価」として、評価方法と主張との関連性の理論的根拠、および評価方法の妥当性が挙げられている。これらの質の原則I・IIの概念を図で示すと図1のようになる。

この主張とそれを裏付ける評価方法に関する内

容が、自己評価書 (Inquiry Brief) のコアとなる。すなわち、TEACのアクレディテーションでは、各教員養成機関がどのような主張を提示しているのか、そしてその主張はどのような評価方法によるアウトカムから裏付けられるものであるのかという点が重視されるのであり、どの程度のアウトカムなのかを問うアクレディテーションとは大きく異なる。また、アウトカムへの「焦点化」という点に関しては、アウトカムの程度は問わない反面、アウトカムを中心的に扱うという意図からすれば、アクレディテーションより徹底しているといえる。さらに、アウトカムの質の程度そのものを問わないという点は、学術監査のコンセプトに即しているものと捉えられる。

次に学術監査に関しては、上述したアウトカムを生み出すプロセスが監査の対象となる。ここでは質の原則III 「組織による学習」として、組織としての計画策定がアウトカムの証拠に基づいていること、そして効果的な質統制システム (quality control system) を有していることを示していくことになる。その際に、TEACはインプットに関して7つの基準を設定しており、それぞれがプロセスにどのように関わっているのかを示すことを求めている⁹。この基準とは、カリキュラム、教員、

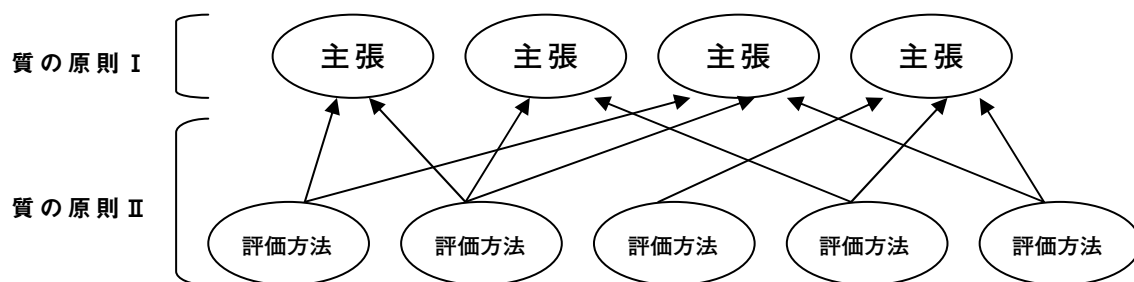


図1 質の原則I・IIの概念図

⁷ Dill (2000b) は、イギリスやニュージーランドの学術監査の経験を基に、アクレディテーションの方法が高等教育機関の質の改善に対して有効に機能していない米国の現状を変化させるものとして学術監査を位置づけている。そして、学術監査の他国でのインパクトとして、教授学習活動の改善が機関の優先課題になっていること、教員が学生の学習の改善に対してより積極的に取り組むようになってきていることなどを挙げている。

⁸ 教育学においてケアリングの概念を論じている米国の教育学者ノディングズ (Nel Noddings) によれば、ケアリングはケアする人とケアされる人の関係において説明される。その関係の中で、ケアする人に求められるのは、受容性、ケアされる人への専心没頭、そして動機の転移であり、ケアされる人にはケアされるという認識や応答が求められる (村田2006)。TEACの文脈におけるケアリングを伴った教授スキルとは、生徒との間にそのような関係性を保ちながら教授活動を行うスキルと位置づけることができる。

⁹ TEAC (2005) によると、三つの質の原則および基準は「各教員養成プログラムが、能力がありケアリングで適格性を有した教員を養成することに成功しているという事例 (ケース) を示す手段」と位置づけられている。

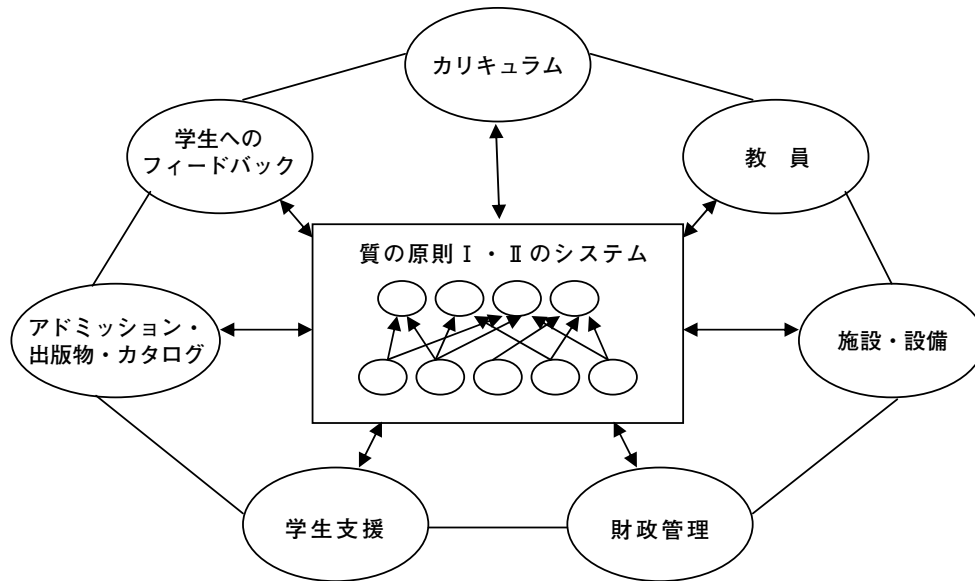


図2 質の原則Ⅲの概念図

施設・設備，財政管理，学生支援，アドミッション・出版物・カタログ，学生へのフィードバックである（図2を参照）。

これらの基準に関しては，質の原則Ⅲで触れるだけでなく，いわゆる「基準」として①質を統制しているか，②大学から他の組織（学部やプログラム）と同等のコミットメントを受けているか，③特筆すべき点，の三つの観点からの記述が求められる。ただし，これらの基準はあくまでもアウトカムを補足するものとされている。

質の原則Ⅲの証拠提示に関しては，7つの基準それぞれがプログラムの質をどのように組織的に統制しているのかという点から，具体的な活動に対する精査が行われる。ここで，TEACはその方法として内部監査（internal audit）の実施を求めており，学内で組織された監査チームによって，現状としてそれぞれの基準の項目がどのように機能しているのかが明らかにされていく。このように，インプットの程度がどのくらいかを問うアクレディテーションとは異なり，あくまでも学術監査におけるプロセスが対象とされ，それが質の創出にどのように機能しているのかが問われる。また，TEACの場合でも，学術監査の国際的動向と

同様に，生み出された質を基にどのように計画策定を行っているかが問われており，学術監査の原理が明確に盛り込まれている。

このように，質の原則Ⅰ・Ⅱにおいてアウトカムに焦点化し，質の原則Ⅲにおいて学術監査に則り，質を生み出すプロセスに焦点化している。この二つの共通点は，アウトカムやプロセスの程度を判断するものではないということであり，その点においてアウトカムへの焦点化と学術監査の融合をみることができる。また，このTEACの評価手法が「アクレディテーション」の枠で説明されるのは，質の原則Ⅲにおいて監査の対象となる7つのインプットに関する基準が存在するからである。上述したように，この基準に関しては3つの観点からの説明があくまでも補足的に求められており，TEACのアクレディテーションでは大きな位置を占めるものではない。事実，教員養成機関が作成する自己評価書では，付録Bとしての補足的記述が求められているだけである。しかしこの基準の存在により，連邦政府からの認証を得ることに成功しており，TEACのアクレディテーションが専門分野別アクレディテーションの一つとして認識される証拠となっている¹⁰。

¹⁰ これらの7つの基準は，連邦教育省のアクレディテーション団体への認証基準に沿って設定されたものである。そもそもこの基準を設定したのは，連邦教育省からの認証を受けるためであり，団体として発展するには連邦教育省の認証という「名声」が必要であったという（TEAC代表のMurray氏へのヒアリング調査より（2007年2月15日））。

2.3 アクレディテーションの決定に至るまでの流れ

TEACのアクレディテーションの流れ(初めてアクレディテーションを受ける場合)は、一般的なアクレディテーションとほぼ同様である。TEAC独自のプロセスとしては、自己評価書作成時におけるTEACと申請機関とのやり取り、形成的評価(Formative Evaluation)というプロセスがある。ここでは、申請受理後の自己評価書作成中、TEACに対して自己調査書の添削をしてもらうことになる。具体的には、TEACのFormative Evaluatorが添削を行い、監査に耐える内容(文章の正確さや証拠提示の明瞭さなど)になるまで指導を加えることになる。彼らは、平均して一つの機関あたり4、5回のやり取りを交わし、完成へと導いている¹¹。

この形成的評価を経て、様々な証拠を盛り込んだ自己評価書を提出後、2～4名の監査団によって実地視察としての監査が行われる。この監査は、名前の通り「自己評価書で提示されている証拠が正確であるか」という視点から行われる。つまり、アクレディテーションの実地訪問とは異なり、基準を満たしているかどうかの判断のために行われるのではない。教員養成機関は、自らのアウトカムを提示する際に利用した様々なローデータを提示し、監査団がそれらを同じ方法で分析することを通し、監査していく。監査後は、監査団によって監査報告書が作成され、アクレディテーション審査員団(Accreditation Panel)に提出される。審査員団は、団長(director)と7名のメンバーから構成されており、教師教育者、大学教員、P-12(就学前教育から12学年まで)の現職教員、公衆、教育政策決定者、教育政策学者、監査団員からそれぞれ1名ずつ選出される。この審査員団は、自己評価書や監査報告書等の書類の分析を通して、提示された証拠に関して、他の妥当な解釈が可能であるかどうか、そして主張を裏付けるのに十分であるかどうかの二点を確認する。この二点か

らの分析を通し、審査員団は、アクレディテーションの決定についての勧告を最終決定組織であるアクレディテーション委員会(Accreditation Committee)に提出する。この委員会では、審査員団の勧告が受け入れられるものであるかどうか確かめられ、最終的な決定を下すことになる。

3. NYUによるTEACのアクレディテーションへの対応体制

3.1. NYUにおける教員養成の概要

NYUにおいて、教員養成の責任を有しているのは教育学部(Steinhardt School of Education)である¹²。100年以上の歴史を有する教育学部には、学部および大学院レベルの教員養成プログラムが合わせて16存在している。学生数は2004年では1,400人を超え、教員数68名と、州内でも大規模な分類に入る。また教育学部は、U.S. News & World Report(2007)のランキングにおいて、教育学分野で総合14位にランクインしており、教育研究活動のレベルの高さが窺える。

そもそもNYUがTEACのアクレディテーションを受けることになった理由には、ニューヨーク州の教員養成課程認定制度(approval system)において、全米的なアクレディテーション(NCATEまたはTEAC)もしくは州理事会のアクレディテーションを受けることが義務化されたという制度的な背景が存在する。この制度においては、NCATE、TEAC、またはニューヨーク州理事会のいずれかを選択できるわけだが、なぜNYUはTEACを選んだのか。NYUの教員は、NCATEとTEACの両方からの代表者との懇談、そしてそれを踏まえての投票によって、TEACを選択した。そこには、NCATEのアクレディテーションは非常に厳格で説明重視であるのに対して、TEACのアクレディテーションではデータの選択や分析手法に柔軟性があるという教員の認識が存在していた¹³。そして、NYUの教育学部が伝統的特徴として挙げている「自己精査」と「継続的改善」に対して、

¹¹ TEACのFormative EvaluatorであるMosberg氏へのヒアリング調査より(2007年2月15日)。

¹² 現在は、Steinhardt School of Culture, Education, and Human Developmentという名称に変更している。なお、教育学部には現職教員向けの管理職養成プログラムも存在しているが、このプログラムはTEACのアクレディテーションを受けていない。

¹³ CRTL所長のTobias氏へのヒアリング調査より(2007年2月22日)。

TEAC のアクレディテーションの方が適していると考えられていた。つまり、NYU による TEAC の選択は、「どちらが NYU に合うのか」という観点からなされたものといえよう。

NYU が TEAC のアクレディテーションを受けることを決定した時期（2000年前後）は、上述した課程認定制度の変更に見られるように、ニューヨーク州では大規模な教員養成改革が遂行されていた。NYU はこれらの改革動向への対応を目的に、新しいカリキュラムの開発や学内の体制整備などを進め、様々な組織を構成していくことになった。例えば、新しいカリキュラム開発を目的に教育学部内に Teacher Education Task Force が組織された。これは、後に Teacher Education Working Group と名称を変更し、カリキュラムの開発だけでなく、教員養成に関わる種々の施策を実行する組織として位置づけられた。また、新カリキュラムの成果を測定する過程において、教育学部内に Center for Research on Teaching & Learning（以下、CRTL と略す）が設置された。さらに、教員養成における教育学部と文理学部（College of Arts & Sciences）の協同を推進するために、Teacher Education Council が創設され、実質的に学内の教員養成の方向性を定める機能がこの審議会に付与された。

3.2. CRTL の役割と対応体制

TEAC のアクレディテーションへの対応において中心的な役割を担っていたのが、上述した CRTL である。CRTL には、センター長（臨床教授）に加え、1 人のフルタイム職員と 6 人のパートタイム職員（大学院生を含む）がいる。CRTL は、「質の高い教員を養成・研修するためのプログラムを支援すること」をミッションとして、教員養成の中心的組織である教授学習専攻（Department of Teaching and Learning）によって設置されたものである。教員養成プログラムの支援という大きなミッションにあるように、CRTL の活動は、上述したカリキュラムの効果測定だけでなく、学生の到達度を測り、卒業生の追跡調査を行うといった「データ収集・分析センター」としての役割をはじめ、公立学校教員の職能開発に資する研究や

情報の提供を行うなど、非常に幅広い。具体的には、以下のような活動内容が挙げられている¹⁴。

- ・ 教師教育プログラムにおけるアウトカムの測定に必要な量・質的データに関して、統合されたデータベースを構築すること。
- ・ TEAC のアクレディテーションにおける要件を満たすアカウントビリティ・システムを開発すること。
- ・ TEAC のアクレディテーションに必要なデータの編集、および自己評価書の準備と提出を支援すること。
- ・ データ収集の方法・手順の妥当性と信頼性を確保するために、調査研究を計画し、実施すること。
- ・ 教授学習専攻のプランニングと意思決定に情報を提供するために、データベースのクエリから定期的な報告書を作成し、発行すること。
- ・ 教授学習専攻の新しいプロジェクトやイニシアチブのために、評価に関する研究を計画し実施すること。
- ・ 政府、NPO、および財団への申請要件に対応する評価・研究デザインを開発すること。
- ・ 教授学習専攻の教員が個人研究を計画・実施する際に、技術的な支援を提供すること。
- ・ 学生（大学院生を含む）の研究に対し、技術的側面から支援すること。
- ・ 教授学習専攻の教員および公立学校の教職員に対して、学生や学校のパフォーマンスに関するデータや評価の適切な利用および解釈における職能開発を提供すること。

この CRTL を中心とした体制で、TEAC のアクレディテーションに向けてデータの収集等の準備が開始されたのは、2002年の秋からである。自己評価書の提出が2005年の9月であったため、およそ3年かけて準備をしたことになる。TEAC に提出した自己評価書の作成などの業務には、CRTL のメンバーに加え、2～3名の教育学部の教授が参画しており、特にそのうちの1名は他の教員との連絡役として中心的な役割を担っていた。また、TEAC のアクレディテーションへの対応は、教育

¹⁴ CRTL 所長の Tobias 氏より提供していただいた内部資料（2004）より。

学部の責任ではあったが、大学全体からも協力を得た。例えば、基準の説明で必要となる教員養成に対して大学全体が支援（コミット）していることを示す声明書や、NYUの教員の平均給与や施設・設備に関するデータが提供された。さらに、大学のIR（Institutional Research）組織からは、教員養成プログラムに属する学生の情報や授業の情報といった、自己評価書に必要なデータセットが提供されている。

実地視察に際しては、監査団に対してのデータの提示において、次のような対応をしている。まず、カリキュラムやシラバス、さらには学生に関する種々の文書等を網羅的に収集し、それをTEACの監査団が利用する部屋に設置している。また、その部屋への移動が困難であったデータや文書に関しては、それらのリストを作成するとともに、保管している部署のスタッフにはいつでも提示できるように指示している。さらに、監査団がすぐにデータにアクセスできるように、電子データの目録を作成するとともに、ローデータのファイルを作成していた。

4. NYUの自己評価書における証拠の提示

次に、NYUはどのような証拠を示すことでTEACのアクレディテーションに対応していったのかを自己評価書の分析を通して明らかにしていく。ここでは、TEACのアクレディテーションの特

徴に即して、次の二点に焦点を当てる。一つは教員養成機関自らが設定する主張とそれを裏付ける証拠をどのように示しているのかという点であり、もう一つは学術監査の対象となる質統制システムをどのように提示しているのかという点である¹⁵。

4.1 主張と評価方法：質の原則IおよびII

上述したように、TEACのアクレディテーションでは、まず質の原則Iに沿った主張を明示する必要がある。この主張はアウトカムに関する目標や養成しようとする教員像といったものに近いが、むしろ目標をより具体化した事実として浮かび上がるアウトカムであり、それを表すための主張と位置づけることができる。

NYUは、教員養成のビジョンとして「教授・学習のコンテキストにおいて特殊な複雑性を形成する動的なテンションを理解し、それを調停することによって実践で成功する」教員像を掲げており、この中で触れられている動的なテンションを図3のように示している。

例えば三つ目のテンションに着目すると、教員養成のビジョンとして「教室の現実世界で職務を遂行すると同時に、その現実世界を改善し、民主的な学習共同体としての教室の潜在可能性を引き出すことにコミットする」教員の養成が掲げられている。この教室の「現実」と「理想」を調停する際のポイントとして、学校教育をめぐる審美

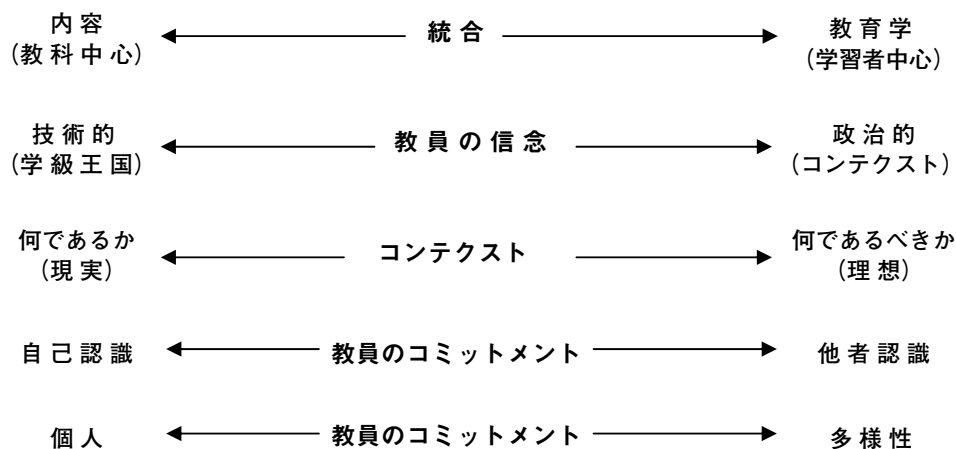


図3 NYUが捉える教職における5つのテンション

¹⁵ 以下に続くNYUの証拠内容に関する記述(図を含む)は、New York University, Steinhardt School of Education (2006)を基にしている。

的・歴史的・社会経済的・政治的コンテキストの理解が、過度の理想に陥らないものとして挙げられている。

この5つのテンションを踏まえたNYUの教員養成のビジョンは、カリキュラムの開発の枠組みとなるものであり、TEACのアクレディテーションにおけるNYUの主張もこれに基づいている。主張は質の原則Iに沿うことが求められているため、NYUは質の原則Iに大きく関係するテンションの一つ目を利用し、「統合」という概念を基に、以下の主張を策定した。この「統合」に基づいたNYUの主張は、「教授活動は多面的で絶え間なく進化しているプロセスである」というコンセプトから派生している。

主張1：NYUの教員志願者（出身教員）は、教科内容に関する知識と、その教科を最も効果的に教授・学習する方法に関する証拠に基づいた理解とを統合している。

主張2：NYUの教員志願者（出身教員）は、教育学的知識と、生徒の発達段階・個々の差異性・社会文化的背景に関する理解とを統合している。

主張3：NYUの教員志願者（出身教員）は、ケアリングでスキルを有した教員として職務を遂行する能力（capacity）と、自らの教授を省察し、それを成長に生かす能力（ability）とを統合している。

さて、このように提示された3つの主張に対して、どのような評価方法によりアウトカムの証拠

を導き出したのかを提示することが次の段階になる。NYUは、学校現場での教授活動の複雑性や広範性などを考慮に入れるために、評価方法には多様性が必要であり、具体的に各授業の評点から始まり、教育実習段階、修了（免許取得）段階、そして修了後の追跡調査段階に至るまでの多層かつ多様な評価方法の必要性を指摘している。それを踏まえ、NYUが利用した評価方法は以下の7つである。

- ① Grade Point Average (GPA)
- ② 教育的信条アンケート (Educational Beliefs Questionnaire)
- ③ ドメイン準拠教育実習観察尺度 (Domain Referenced Student Teacher Observation Scale-Revised)
- ④ 教育実習後フィードバックアンケート (Student Teacher End of Term Feedback Questionnaire)
- ⑤ ニューヨーク州教員免許試験
- ⑥ 1年修士プログラム修了後アンケート (Fast Track End of Program Questionnaire)
- ⑦ 1年後追跡調査 (One-Year Follow-Up Survey)

これらの評価方法は、①と②は在学中、③と④は教育実習、⑤と⑥は修了時、そして⑦は修了後というような層を構成しているものであり、かつその方法も定量的および定性的なものを含み多様になっている。そして、このような多層・多様な評価は、各主張に対して行われなければならないとし、表1のように主張と評価方法を組み合わせている。

表1 NYUの主張と評価方法の組み合わせ

	主張の内容	評価方法
主張1	教科内容に関する知識と、その教科を最も効果的に教授・学習する方法の理解との統合。	① (教科内容に関する科目), ③ (計画と準備に関する評点, 全体評点), ④, ⑤ (教科内容に関するテストの点数), ⑥, ⑦
主張2	教育学的知識と、生徒の発達段階・個々の差異性・社会文化的背景に関する理解との統合。	① (教育学に関する科目), ② (教授の効力に関する指標), ③ (指導と教室環境に関する評点, 全体評点), ④, ⑤ (教授スキルに関するテストの点数), ⑥, ⑦
主張3	ケアリングでスキルを有した教員としての能力 (capacity) と、教授を省察し、それを成長に生かす能力 (ability) との統合。	① (教育実習), ② (ケアリングに関する指標), ③ (専門的責任と教室環境に関する評点, 全体評点), ④, ⑥, ⑦
教養教育		① (教養教育), ③ (全体評点), ⑤ (一般教養に関するテストの点数)

(注) New York University, Steinhardt School of Education (2006), p.18より筆者作成。

これらの主張と評価方法が結び付けられたところで、次に質の原則Ⅱにある評価方法の妥当性・信頼性が確かめられる。NYUは、評価方法の開発およびその妥当性・信頼性の検討を2段階に分けて行っている。第1段階は、主に評価方法の開発期間にあたり、パイロットテストや手順の確認、妥当性・信頼性の検討等が行われた。そして第2段階において、第1段階を通して修正された評価方法の再検討、そして主張を裏付けるための証拠を集めるための本評価が実施されている。またGPAおよび教員免許試験の点数を除いては、CRTLが中心となって独自に開発された評価方法であるため、それらに関しては第2段階においても妥当性・信頼性の検討が行われている。このようなNYUの評価方法の検討の方法は、TEACからも非常に「徹底した (extensive)」ものと捉えられており¹⁶、特徴的なものといえよう。

妥当性・信頼性検討の過程について、ドメイン準拠教育実習観察尺度による評価を例にとってみよう。ドメイン準拠教育実習観察尺度は、CRTLが現職教員の職能開発用に作成した尺度を、教員養成における教育実習の評価方法の一つとして作

り変えたものである。この尺度は、20の要素（教科内容の知識、生徒との関わりなど）、そしてそれぞれの要素に対して設定されている4段階の評価基準から構成されるルーブリックの形になっており、これに基づき、教育実習を観察する監督者 (supervisor) は各学生の活動を評価する。この尺度を用いた評価は、「観察」という監督者の主観性が反映されるゆえに、その妥当性・信頼性を検討する過程では、図4に示すように、第2段階でも他の評価方法に比べて綿密に評価要素および基準の妥当性・信頼性の検討が行われている。

次の段階として妥当性・信頼性の提示後、評価結果の記述が求められているわけだが、評価結果に関してNYUは単純に数値を示すのではなく、自ら数値基準を設定し、それとの差を検討している。例えばドメイン準拠教育実習観察尺度の評価の場合は、4段階評価（4が「最も良い」）において、平均値3以上の学生が80%以上であることを基準としている¹⁷。結果としては、全体的な評点として、学士課程の教員養成プログラムの学生は84.4%と満たしているものの、修士課程の学生は61.9%と満たしていない結果となった¹⁸。この他に

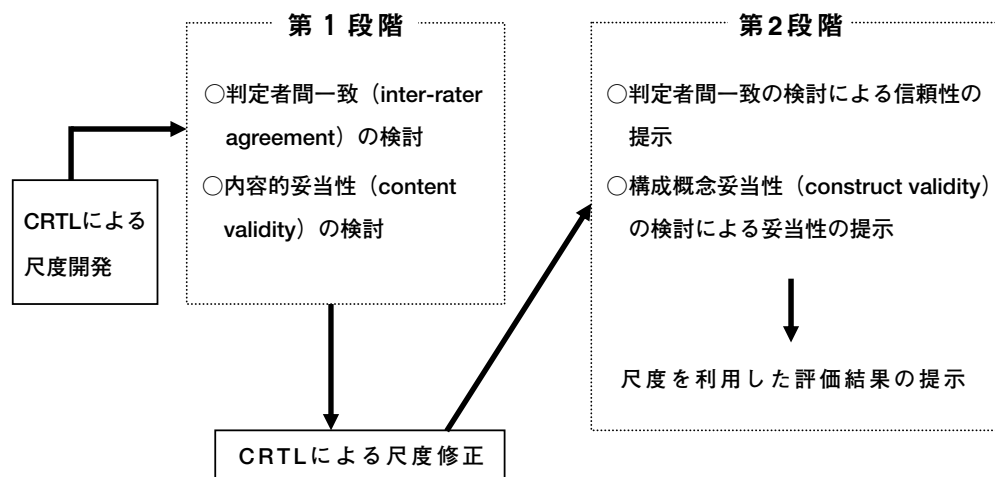


図4 ドメイン準拠教育実習観察尺度の妥当性・信頼性の検討過程

¹⁶ TEACのホームページ (Summary of the Case for New York University School of Education) を参照 (<http://www.teac.org/members/summaries/nyu.asp>, 2007/4/16)。

¹⁷ 評価結果に関してNYUが設定した基準について、TEACは明確で野心的であると評価している。例えば、教科内容に関する教員免許試験の合格率に関して、NYUは90%以上と設定している。この合格率について、もう一つのアクレディテーション団体であるNCATEは80%と設定しており、NYUの基準が高く設定されていることがわかる。

¹⁸ 学級環境に関する項目では、学士課程および修士課程の学生ともに基準を満たすことができなかった。この点については、すべての学生に対して、学級運営のスキルを伸ばす必要性があることを議論している。

も、自ら設定した基準を満たしていない評価結果がいくつか示されたが、それらを総合的に踏まえ、自己評価書では8割以上の評価結果がそれぞれの基準を超えている点において、主張を裏付けるアウトカムが存在しているとまとめている。

その一方で、基準を満たすことのできなかった評価結果から、今後の課題を明示している。上述

のドメイン準拠教育実習観察尺度の評価結果（学士課程の学生が修士課程の学生よりも観察評価の点数が高かったこと）から、学士課程の学生に対する教育実習の準備に向けての期間や徹底さ等が影響していることが指摘されており、修士課程の学生の教育実習前までの力量形成の必要性が議論されている。

表2 NYUの内部監査の対象と活動内容

基準	対象となる質統制のメカニズム	監査の活動内容
カリキュラム	学生へのアドバイスシステム	成績証明書の精査（学生の進捗度がモニターされているかの確認）
	学位記録監査・大学院サービス室のシステム	成績証明書の精査（学生が学位要件を満たしているかの確認）
	専攻/学部/大学レベルでの各種委員会	Teacher Education Working Group や各専攻のカリキュラム策定委員会の議事録の精査（カリキュラムに関する事項が議論されているかの確認）
	ニューヨーク州の課程認定制度	各教員養成プログラムが課程認定を受けた証拠となる書類の精査
教員	教員の採用システム	昨年度に採用された二人の教員をサンプルに、その報告書の精査（手順に従っているか等の確認）
	教員の年度評価システム	各専攻の評価基準（評価フォームの確認）や評価手順の精査
	昇進・テニユア取得のシステム	決定に至るまでの手順や方針の精査
	教員の仕事量に関する方針	各教員が提出する仕事量に関する文書の精査
施設・設備	教育学部内のプランニング委員会	委員会の議事録の精査（毎年、施設・設備に関する調査が行われているかの確認）
	教育学部内の管理財政室	教室や教員研究室などの訪問、適正規模の調査
財政管理	管理インフラストラクチャー	教育学部の組織図の精査（役割分担が明確になっているかの確認）
	各専攻の毎年度の予算システム	専攻からの毎年度の予算請求プロセスのチェック
	予算調査システム	毎年度の調査結果の精査（ニーズが把握されているかの確認）
学生支援サービス	学生委員会	委員会の議事録の精査（学生の問題が議論されているかの確認）
	学生サービス室	学生サービスに対する評価の精査（どの程度サービスが利用されているかの確認）
アドミッション・出版物・カタログ	各専攻の調査	入学基準の遵守に関する精査
	アドミッションオフィス	入学基準の遵守に関する精査
学生へのフィードバック	各専攻のフィードバックの手順	手順の精査（方針通りに機能しているかの確認）
	授業評価システム	授業評価のデータの精査（改善に活かされているかの確認）
	学生サービス室	学生からの苦情の精査（苦情にうまく対応できているかの確認）
	学期末のフィードバック調査	結果の精査（改善に活かされているかの確認）
学校とのパートナーシップ	CRTL	教育実習に関する CRTL のデータ収集・分析・フィードバックの手順の精査
	実習室	実習室のデータ収集の手順の精査

（注）New York University, Steinhardt School of Education（2006）, pp.57-60より筆者作成。

4.2 質統制システム：質の原則Ⅲ

質の原則Ⅲにおける質統制システムの証拠の提示は、内部監査によって行われ、その結果がそのまま質統制システムの証拠となる。NYUの内部監査では、プログラムの質の基準として挙げられている7つの基準と、TEACとニューヨーク州の協定によって定められている「学校とのパートナーシップ」の計8基準に沿いながら、それぞれの基準ごとの質統制システムがどのように機能しているのかが分析されている。この内部監査は、CRTL所長および教育学部の事務職員の協力の下に、教育学部内の3名の教員および1名の職員によって、二日間にわたり実施された。

NYUの内部監査のプロセスにおいては、まず上述した8つの基準のシステムの関連性について、全体像としてのスキームが明示されている。そして、2005年の修了生からサンプルとして抽出した35名の学生の情報を内部監査のスタートポイントとし、どのように学生の管理が行われているのかを確認することから内部監査が始められている。具体的に説明すれば、学生の情報からスタートし、その学生がどのように入学・卒業していったのかという学生の管理システム、学生が在学中に履修した授業のシラバスや課題といったカリキュラムのシステム、さらにその授業を担当した教員の評価や職務内容に関するシステムというように、学生の管理システムを出発点として、そこから派生する様々な質統制システムを追いながら、それぞれのメカニズムを精査するのである。それぞれの項目において監査された質統制のメカニズムおよび実際の監査の活動内容は表2に示す通りである。

内部監査の結果は、まず基準ごとのメカニズムに沿ってまとめられ、最終的にプログラムの質、教員の質、学生の学習の質の三点から示されている。一点目については、プログラムの質をモニターするシステムは有効に機能しているとしている。その証拠として、履修登録システムによって課程認定を受けたプログラムを学生が確実に修了していることが保証されていること、Teacher Education Working Groupなどの種々の委員会においてカリキュラムの開発や修正が議論されていること等が挙げられている。二点目については、教員の採用システムが機能していること、教員の評価システムの整備が進められていることなどか

ら教員に関する質統制システムは有効に機能しているとしている。三点目については、CRTLを中心とする学生のデータの収集システム、そしてそのデータからのフィードバックシステムの有効性を指摘している。

5. 考察

最後に考察として、NYUの対応の特徴、NYUの経験から見えるTEACのアクレディテーションの可能性、そしてわが国への示唆の三点について述べたい。

まず、NYUのTEACへの対応体制の特徴として、CRTLの存在を挙げることができる。アメリカでは、機関別アクレディテーションへの対応という点において、大学全体のIR組織がその役割の一端を担っていることが多い。しかし専門分野別のレベルになると、数人の教職員を中心とした委員会やチームが結成されるにとどまり、組織的かつ継続的な実働対応体制は一般的なものではない。その意味において、アクレディテーションへの対応を一つの機能とするCRTLは、全米でも珍しい教員養成に特化したIR組織であり、NYUの特徴といえよう。さらに、CRTLを中心として、アウトカムに関するデータや証拠が一元的に収集・分析されているシステムは特筆すべき点である。これにより、アウトカムデータの収集・分析を効率的に行うことができ、多種多様な評価方法によるアウトカムの提示に成功している。さらに、データ分析の結果を種々の委員会や個々の教員へフィードバックしたり、専攻のプランニングに活用したりする機能も特徴的である。

次に、アウトカムの評価方法の徹底的な洗練が挙げられる。これは、TEACの質の原則で要求されているという受動的な対応としても捉えることができるが、CRTLの活動範囲にも挙げられていたように能動的な対応とも言える。妥当性・信頼性の検討を中心とした評価方法の洗練は、評価方法そのものだけでなく、その評価方法から導き出されるアウトカムの妥当性・信頼性にも大きく関わる。そのため、評価結果を基にプランニングの支援を行うとなれば、妥当性・信頼性を有した評価結果という根拠の強さが必要になり、評価方法の洗練は重要な作業となる。

このようなNYUによる対応から、TEACのA

クレディテーションの可能性を指摘しておきたい。まず、各機関の主張（アウトカム）に基づくアクレディテーションにより、教員養成機関の特色に十分配慮できる点が指摘できよう。NYUは、主張の立て方として、教員養成機関として有している自身のビジョンを利用し、そこから質の原則Iを満たすような主張を提示している。その後の自己評価書の作成や実地視察の過程は、この主張が中心となって展開されているため、アクレディテーション全体を通して、NYUの主張、さらには教員養成機関としての特色が尊重されるものになっている。実態としても、アクレディテーションの過程では、NYUの特色やユニークさが十分に配慮されていたと指摘している。

次に、学術監査によるプロセスの調査においては、各機関が必要な証拠を模索しながら挙げていくため、常に不十分で改善すべき箇所を確認でき、評価作業中における形成的な評価を行うことが可能となる。NYUは、ドメイン準拠教育実習観察尺度による評価の例からも明らかなように、自己評価書作成中に改善点の確認を行っている。さらに、内部監査の実施により、組織の中で機能していないシステムを発見する作業も組み込まれている。こういった形成的な評価や、それによる改善が可能となる点において、NYUは、「改善の道具(tool)」としてのTEACのアクレディテーションに満足していると指摘している。

最後に、NYUを事例としたTEACのアクレディテーションの実態から、わが国の教職大学院の認証評価および教員養成機関の第三者評価への示唆として、大きく次の二点を指摘しておきたい。

まず、学術監査（オーディット方式）の改善活動への有用性が確認されたことを踏まえて、今後の教員養成機関の第三者評価のあり方に関する議論において、オーディット方式の検討は考慮に入れるべきである。しかし、オーディットによる評価において鍵となる各教員養成機関の特色や目標、そしてそれを示す証拠の提示作業には、多大な困難を要する。実際にNYUは、主張の設定に際し

ての教員のコンセンサスを得ることの難しさやそれを証明する評価方法との関連付けの作業に苦勞したという。わが国の教職課程は、設置形態や規模などに多様性がみられるものの、中央教教育審議会（2006）が指摘しているように教員養成に対する明確な理念（養成する教員像）の追求・確立がなされていない大学もある。また2008年度に開校される19の教職大学院は、それぞれのコンテキストに応じた特色を示しているが、その特色の成果をどのような評価で提示していくのかという大きな課題を残している。そのような状況下においては、単純に多様な機関に対応するため、さらに改善を志向するためという論理で組織の目標や理念に基づく活動を評価するオーディット方式を導入しても、オーディットの持つ改善機能を十分に生かすことは難しい。

次に、評価を利用した質の改善という観点から、各機関のアウトカムに関するデータの収集・分析方法の開発およびその体制作りが必要不可欠となる。専門分野別の第三者評価では、学生のアウトカムという評価項目が機関別のそれより明確に示され、評価を受ける側にも明確なアウトカムの提示が期待される。特に免許・資格試験や採用試験の結果という一元的なアウトカムに縛られないよう、多様な評価方法の開発そしてそれによる多様なアウトカムの提示ということが大きな課題となる。この点に関して、特色GPや教員養成GP、そして個々の研究などを通して、教育実習におけるポートフォリオを利用した評価や卒業生へのアンケート調査などの実践事例を少なからず確認できる¹⁹。ただし、それらのアウトカムに関する評価を組織的に行うこと、そしてその結果を教員養成機関としての改善へと生かしていくシステムを構築すること等の体制作りの側面は、不十分ではないだろうか。研究レベルもしくはプロジェクトレベルでの評価方法の開発と評価結果の活用をさらに効率的・効果的に行うためにも、それを恒常的に進めていく組織または体制作りが大きな課題である。

本稿は、NYUの事例からTEACのアクレディ

¹⁹ 例えば鳴門教育大学では、特色GPプログラム「教育実践の省察力をもつ教員養成」を通して、知の総合化ノートによる学生の自己診断の促進や、授業実践力の評価スタンダードの開発など、評価システムの構築の取り組みが行われている（鳴門教育大学特色GPホームページ http://www.naruto-u.ac.jp/05_kyoumu/0555_gp/index.html, 2007/8/31）。また、佐々ら（2003）では、教員養成プログラムの改善を目指した鹿児島大学教育学部の卒業生へのアンケート調査の取組が紹介されている。

テーションの実態を部分的に描き出してきた。NYUは、TEACのアクレディテーションに精緻に対応している成功事例であり、そこから得られた知見は、あくまでも一つの事例から捉えられるものである。ゆえに、さらに多くの事例を分析していくことを今後の研究課題としたい。

参考文献

- Basinger, J. (1998, October 9) "Fight Intensifies Over Accreditation of Teacher Education". *The Chronicle of Higher Education*, A12.
- 中央教育審議会 (2006) 『今後の教員養成・免許制度の在り方について』
- Dill, D. D. (2000a) "Designing Academic Audit: Lessons Learned in Europe and Asia". *Quality in Higher Education*, 6, 3, 187-207.
- Dill, D. D. (2000b) "Is There an Academic Audit in Your Future?: Reforming Quality Assurance in U.S. Higher Education". *Change*, 32, 4, 35-41.
- El-Khawas, E. (2005) *Accreditation of Teacher Education in the US: An Audit Approach to Subject Assessment*. Public Policy for Academic Quality Research Program, University of North Carolina at Chapel Hill
- Ewell, P. T. (2001) *Piloting a New Approach to Accreditation in Teacher Education: An Evaluation of the TEAC/FISPE Project*. National Center for Higher Education Management Systems
- 福留東士 (2005) 「米国のアクレディテーションにおけるアウトカム評価の動向」 広島大学高等教育研究開発センター編 『高等教育の質的保証に関する国際比較』, 161-179.
- Johnson, D. D., B. Johnson, S. J. Farenga, & D. Ness (2005) *Trivializing Teacher Education: the Accreditation Squeeze*. Rowman & Littlefield Publishers
- 国立大学の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会 (2001) 『今後の国立大学の教員養成系大学・学部の在り方について』
- 黒川昭和 (1979) 「アメリカにおける教師教育認定標準の展開」 『藤女子大学・藤女子短期大学紀要』, 16, 39-244.
- 村田美穂 (2006) 「ノディングズのケアリング論」 中野啓明・伊藤博美・立山善康編著 『ケアリングの現在—倫理・教育・看護・福祉の境界を越えて—』 晃洋書房, 99-102.
- Murray, F. B. (2005) "On Building a Unified System of Accreditation in Teacher Education". *Journal of Teacher Education*, 56, 4, 307-317.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2006) *Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education: 2006 Edition*. Author
- New York University, Steinhardt School of Education (2006) *TEAC Inquiry Brief*. Author.
- 日本教育大学協会評価に関するプロジェクト (2006) 『評価に関するプロジェクト—中間報告—』 (日本教育大学協会会報第92号)
- 日本教育大学協会評価に関するプロジェクト (2007) 『評価に関するプロジェクト報告書』 (日本教育大学協会会報第94号)
- 佐々祐之, 小江和樹, 上谷順三郎, 仮屋園昭彦, 土田理, 溝口和宏 (2003) 「大学における教員養成に関する調査研究」 『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』, 13, 77-90.
- 拙稿 (2004) 「米国教員養成機関のアクレディテーション市場に関する研究—新規参入団体による影響を中心に—」 『教育制度学研究』, 11, 215-228.
- 拙稿 (2006) 「NCATEとTEACによる教員養成機関の評価方法論」 『広島大学大学院教育学研究科紀要』 第3部 (教育人間科学関連領域), 54, 139-148.
- Teacher Education Accreditation Council (2005) *Guide to Accreditation*, Author
- Teacher Education Accreditation Council (2006) *Guide to the TEAC Audit*, Author
- U. S. News & World Report (2007) *America's Best Graduate Schools*. Author
- 八尾坂修 (1998) 『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』 風間書房

付記

本稿は、平成18・19年度日本学術振興会科学研究費補助金若手研究（スタートアップ）「米国教員養成機関評価システムに関する実証的研究」（研究代表者：佐藤仁，課題番号：18830044）による研究成果の一部である。

（受稿日 平成19年10月26日）

[ABSTRACT]

A Study on Accreditation of Teacher Education in the U.S.:
An Analysis of New York University's Experience

SATO Hitoshi *

This paper examines how the School of Education in New York University (NYU) prepared for accreditation conducted by the Teacher Education Accreditation Council (TEAC). In the process of TEAC accreditation, the Center for Research of Teaching & Learning (CRTL), established within the School of Education, played an important role. CRTL's contribution included collecting a considerable amount of data related to student outcomes, helping prepare a self-report, and setting up a site visit by TEAC. With CRTL's help, NYU succeeded in showing programs' outcomes clearly and in verifying extensively the validity and reliability of these outcomes. Based on NYU's experience here, TEAC will be able to conduct accreditation that respects the individual characteristics of each teacher education program through academic audit. However, for some programs, there will be difficulties in collecting and analyzing data and obtaining consensus about goals and missions among faculty members.

* Assistant Professor, Office for Information of University Evaluation, Kyushu University