

米国の教師教育改革から何を学ぶべきか

Suggestions from Recent Trends of Teacher's Profession Development in USA

－ 実践研究と教員の職能開発を支えるべき本学会への期待 －

Roles of JSET to Support Research in Classrooms and Teacher's Professional Development

松田 稔樹

Toshiki Matsuda

東京工業大学 大学院社会理工学研究科

Graduate School of Decision Science and Technology, Tokyo Institute of Technology

<あらまし> 今年の全国大会シンポジウムでは、実践研究の論文化と、最近の教師教育改革の動向（特に職能規準に基づく能力開発や免許法改正に絡んだ取り組みの状況と課題）とが論じられた。本稿では、米国の教師教育改革の本質やその利点に着目し、その考え方をうまく取り入れる方策を検討し、その枠組みの中で本学会が担うべき役割について論じる。特に、多様な評価規準の存在、相互評価による信頼性向上、能力開発と連動した評価など、評価をシステムとして設計することの重要性に焦点を当てる。

<キーワード> 実践研究 教員の職能規準 教師教育 研究能力 相互利益 学会の役割

1. はじめに

本学会では、ここ2回の全国大会で、「実践研究をどのようにデザインし、論文にまとめるか」をシンポジウムテーマとして設定し、議論を行った。また、今年も、「教師教育の再考～専門職としての教師の資質能力の規準とその育成方法」というシンポジウムが行われ、米国で行われている職能規準に基づく教師教育改革の紹介と、日本で現在進行中の教職実践演習、教職専門職大学院、免許更新講習への対応や課題が論じられた。実践研究は教師による授業改善の質を高めることと密接に関わっており、2つのテーマは関連づけて捉えることが重要である。さらに、このテーマは、一昨年の「教師教育の新展開－指導力の体系とその育成方法の再考」という課題研究とも密接に関連しているが、相互の関連づけが弱かったように思えた。

教師教育は、本学会の主要研究テーマであり、その周辺には授業研究などの研究分野もある。米国では、Stigler and Hiebert(1999)らによって、近年、授業研究への取り組みが盛んになりつつあるが、逆に日本では、授業研究が衰退しつつある。諸外国で行われてい

る「規準に基づく評価と改善」の教育政策が、実は日本を原点にしていることもあまり知られていない。これらのことは、諸外国で行われている教育改革の手法をそのまま日本に導入してもうまくいかない可能性を示唆する。

Imig(2008)は、その講演で3種の鳥の比喩を挙げた。曰く、(上からの圧力に対して)何もせずに風向きが変わるのをじっと待つのではなく、また、何かせねばとジタバタ這いずり廻るのでもなく、目的と見通しをもって悠然と取り組むことが望ましいという意味であろう。教育工学は、教育事象をシステムとして捉え、問題解決することの特徴とする。諸外国の教育改革から学ぶべきは、その考え方であり、それを実現する仕組みや制度の全体(システム)像である。この全体像を日本の風土・文化にいかにか適合させて取り込むかを考えなければ、期待した効果は得られないだろう。もちろん、方法論を導入する以前に、諸外国は何を期待してそれを導入したのか、そして日本では何を期待するのかを明らかにすることが不可欠である。

本稿では、日本教育工学振興会(2007)が平成18年度文部科学省委託調査研究として

行った教員研修評価システムに関する海外文献調査に筆者が加わった時の知見に基づき、近年の米国等の教師教育改革から学ぶべき観点を整理する。その上で、学会が果たす役割に着目し、今年の大会シンポジウムのテーマと関連づけた提案を行うことを目的とする。

2. 職能規準と教員の処遇

2.1. 学習評価から学校・教員評価へ

教員の職業的専門性を職能規準として明確化する動きは、米国に先立って英国で始まった。ところが、英国がこの取り組みを始めたのは、日本を参考にしたからだと言う（読売新聞 2007）。そこで参考にされたのは、学習指導要領である。ただし、日本の学習指導要領は最近になって最低基準という性格づけがされたが、そこで示されているのは内容範囲のみであり、評価規準としての要件は満たしていない。それ故、国立教育政策研究所で評価規準例が作成され公表されている。それに対して、諸外国で作成されているスタンダードは、行動目標の形式であったり、ループ

リックの形式で示されている。

学習評価の規準が設けられると、それに基づく学校評価が行われるようになるのが自然である。Townsend and Bates(2007)にある通り、教師教育における「スタンダードとアカウントビリティ」に重点を置いた政策は、このような児童・生徒の目標達成規準を明確にするという政策が先にあり、その延長上で行われてきた政策に他ならない（後者が目的で前者が手段とも言える）。つまり、教育の目的である児童・生徒の学力測定の規準が明確になれば、それが達成できていない場合、その原因を明らかにする必要性が生じ、その結果として学校の評価や、教員の能力規準の明確化・評価が必要になる。最近、日本の学力テストの結果を地域別に公表する動きがあるが、これは以上のことから容易に想像された事態である。そして、その影響はさらに教員養成や研修を行っている機関の評価にも波及する。これらの関係は、図1のように表せる。この図は米国の状況を示しており、詳細は後述する。

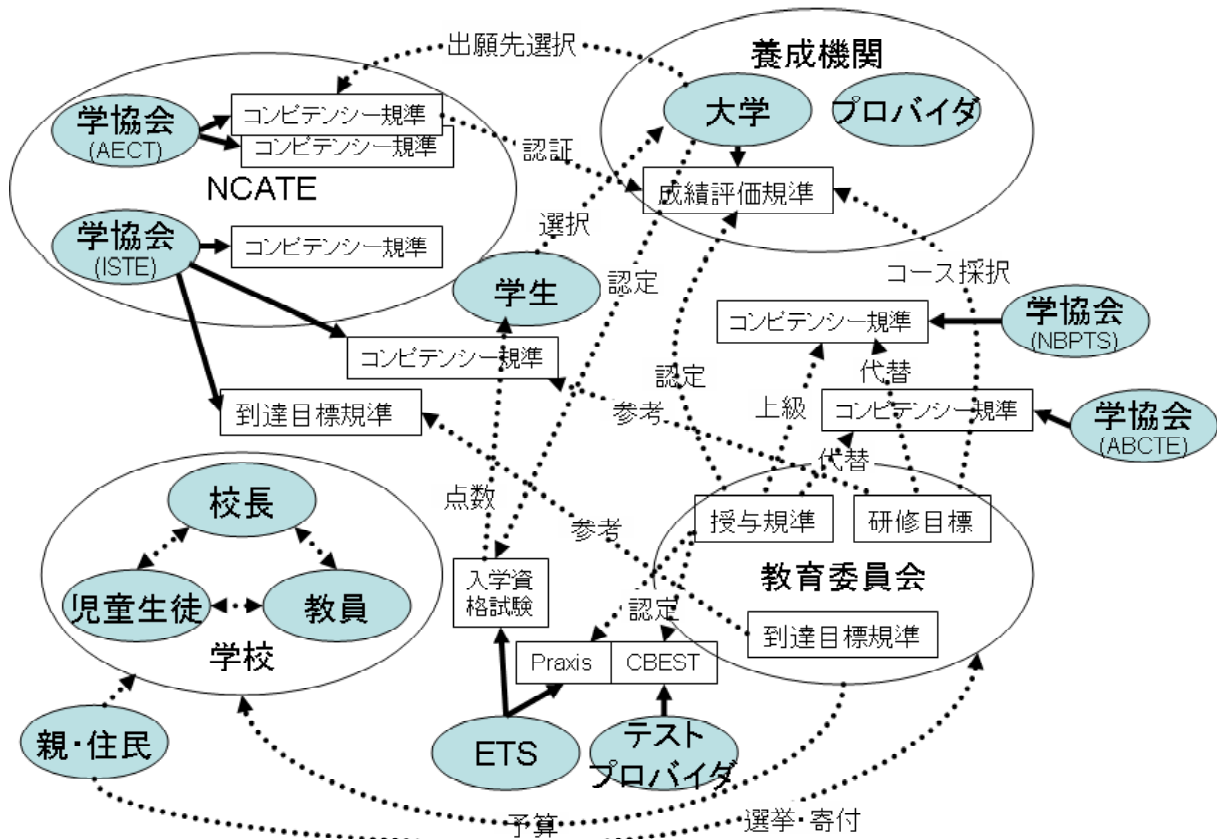


図1 米国の学校／教員／教員養成・研修機関／規準作成団体の相互評価の関係

2.2. 米国の教師教育と教員評価

米国は州単位の地方自治が基本である。教員免許制度も州ごとに異なり、免許の有効範囲も州内に限定される。もちろん制度の大部分は共通であり、例外的な部分は必ずしも多くはないが、以下に述べる内容はオレゴン州の情報(OUS 2006)を基本としている。なお、小柳(2006)や東原(2008)が関連する内容を報告している。

全米には約300万人の教員がおり、オレゴン州にはその1% (約3万人)の教員がいるという。米国では、一般教員と校長や教育委員会の管理職などでは免許の種類も取得方法も異なり、求められる能力も大きく異なる。管理職には、教員を評価したり、その成長を支援する能力も求められる。一般教員の免許には、さまざまな例外的措置を含め26種類もの分類がある。ただし例外を除けば、一般的な教員の免許資格は、「Initial I Teaching (3年毎の更新が2回までと特別な1年延長とで最長10年まで)」→「Initial II Teaching (3年毎の更新が無期限に可能)」→「Continuing Teaching (5年毎の更新が無期限に可能)」という3段階のグレードに分かれる。

米国の教員養成に関しては、以下のようないくつかの問題点が指摘されている。

第1に、慢性的な教員不足問題を抱えており(千葉2002)、それ故、教員を大学等で養成するのが理想だが、検定試験等での免許発行や、1年間限りの臨時免許の発行で補っている。Imig and Imig(2007)によれば、カリフォルニア州の初任教員のうち従来の教員養成プログラムで免許を取得した者は半分以下、テキサス州の初任教員養成機関110のうち高等教育機関は62だけだという。Shields *et al.*(2001)は、カリフォルニア州で緊急避難的な免許により採用された教師は、2001年には40,000人以上になり、全教員の約14%に達しているという。教員不足の主な原因は、初任教師の1/3以上が3年以内、半数近くが5年以内に離職するためである(Ingersoll and Smith 2003)。その原因を3つ以内の複数選択で回答させた結果、出産や病気、転居のためが42%、転職が39%、教職への不満が29%、解雇や学校閉鎖などが19%であった。最初の理由が多いのは教員の8割が女性

であることとも関係がある。また、教職への不満のうち75%は給与の低さを挙げていた。

第2に、以上の議論とは正反対に、NCEE(2007)のレポートは、高等教育機関の教員養成コース進学者は、進学適性検査で下位3分の1に属していると指摘し、従来の方法によらない教員免許の発行で質の高い教員を確保する必要があるとしている。NCLB(No Child Left Behind)政策も同様の観点から行われている面がある。ただし、緊急避難的な免許で採用された教員の多くは、マイノリティが多い学校や、教育条件の悪い学校に配置されているともいう(Shields *et al.* 2001)。

以上、教員の職能規準が必要となる理由には、教員不足と教員不信の2つの側面がある。そして、どちらの場合も、必然的に教員養成機関の認証評価の必要性をもたらす。

2.3. 教員免許更新と教員の処遇

米国の教員は、給与面の処遇が日本と比較して必ずしも良いとは言えない。さらに日本と異なるのは昇給の考え方である。米国では、経験年数と取得学位等(学士と修士との間に、修士課程の単位取得状況に応じた段階がある)のマトリックスで教員の給与が規定され、経験年数による給与の上昇は極めて小さく、取得学位等による給与アップが基本である。注目すべき点は、免許更新やグレードアップの条件も取得学位等と連動している点である。Initial Iの基礎資格が学士、Initial IIが修士、Continuing Teachingが博士またはそれに認定された特別な修士コースの修了、あるいはNBPTS(Beach 2005)などによる優秀教員認定を必要とする。また、免許更新の条件は、基本的に大学や大学院の(一定の成績以上での)単位取得と連動しており、免許更新のために大学院の単位を取得すれば、結果的に給与表のより上位に昇与するわけである。ただし、他の評価規準と同様、免許更新の規準にもさまざまな代替措置があり、教師教育のためのカンファレンスへの参加、効果的な指導法等に関連する本の出版、教育実習生の指導、学校評議会での学校改善のための活動、インターンシップ、アクションレポートなどで単位取得の一部が代替できる。

なお、教員の給与に校長による評価が反映

されるのかをインタビュー調査したところ、公平な評価が難しいので無理があるという回答であった。基本的に学校評価によって学校予算に軽重をつけるという考え方がとられており、校長は、学校の評価を高めるために教員に積極的に研修に行かせ、能力向上を支援している。なお、米国では研修を受ける権利も義務も給与等とともに雇用契約に含まれるという(千々布 2005)。

2.4. 教員評価と教員養成・研修機関の評価

教員の職能規準は、教員の評価に結びつくと同時に、教員養成・研修機関の評価・認証へとつながる。米国では大学の授業料は個人が負担し、欧州諸国では大学の授業料は原則無料である(税金でまかなわれる)という違いはあるが、それらの教育費を負担する個人または国民に対する説明責任が求められる。よって、各養成・研修コースがどのような成果を挙げているか、また問題が無いかを職能規準に基づき定期的に評価し、認証する制度が設けられていると言える。

図1に示した米国の評価・認証システムの特徴は、「評価する側も必ず評価される」「複数の選択肢がある」「権利と責任が一体化している」という点が重要である。基本的に、規準は1つではなく、複数のものが並立して存在する。大学の教職課程の規準や教員認定試験のベースとなる職能規準も複数の学協会やNPO等の団体が定め、その規準・試験を教員資格として採用するかどうかは州政府(あるいは、州の管轄下でない独立系の学校)が決めている。どの規準が利用・参照されるかによって、規準そのものが評価される。例外があるからこそ、規準を定める意義があるとも言える。(例えば、NCATEの教員養成プログラムは、全ての免許教科をカバーしていないし、規準があってもどの大学からも認証申請されていないものもある。)また、目標(例えば研修目標)や規準は原則として、個々の組織や人が作成するものであり、その規準を作成したり、運用管理状態を検証するために他の規準を用いる。これにより、個々の組織等が作成・運用している規準が適切かどうかの透明性が高まる。教育委員会が適切な選択・管理をしているかどうかは、教育委

員の選挙や教育委員会への寄付などの手段で評価が反映される。学会の作成した目標規準が有用で適切かどうかは、それが教育委員会で作成する目標規準にどれだけ採択されるかによって評価される。評価の方法にはそのような手段も含まれている。そのような意味での選択も含めて、一方的な強制力を持った規準が無いという点(市場原理に基づく精査を志向する考え方)が米国型の特徴と言えよう。

これに対して、英国やカナダは、国や州が規準を定めており、教員資格を取得する上で規準を満たすことが必須の条件になっている。一方、シンガポールでは、教員資格として規準を定めるというよりも、教員の能力評価を給与等に反映させインセンティブを与えることに利用している。この場合は、能力規準ごとに多段階の基準が設けられる。

2.5. 規準に基づく評価方法の実際

職能規準に基づく評価は、大きく分けて、テストによる評価と、レポート(ポートフォリオ)による評価に分かれる。前者の例としては、米国のABCTE(2008)による認定評価がある。これは、基本的に、数学や理科、特別支援教育など、専門分野ごとの知識・能力を確認することに主眼があり、基本的には、多肢選択テストで評価を行う。オレゴン州などが免許発行の基礎資格としているETSのPraxisなども同様である。これらは、従来から、米国では検定試験による免許発行が大学における教員養成の不足分をまかなってきた歴史と関係していると思われる。

一方、後者の例としては、NBPTSの優秀教員認定がある。基本的には、実際の教育実践の中から証拠となる根拠を示しつつ、自己評価で規準を満たしていることをアピールする形式となっている。もちろん、自己評価に対して、レビューアからのフィードバックがあり、自己評価能力をつけていくこと自体が能力開発の一環として捉えられている。このように、後者の立場では、評価が研修と連動しており、評価を受ける教員自身が能力向上を実感できるようにすることが重視される。大学の認証評価など、組織を対象とした評価は必然的に後者の方法になる。日本の課程認定と大きく異なるのは、準備状況を評価する

のではなく、実績や教育効果を評価している点である。レビューアも養成訓練や研修を受け、評価結果を評価されるという点も異なる。

3. 米国から学ぶべきこと

免許更新制や教職実践演習の新設は、基本的に教師（になる者を含む）や、養成・研修機関に評価規準の作成やそれに基づいた評価の実施・認定を求める。しかし、ID理論や教育工学的手法では、目標を設定したら評価規準を作成し、それに基づいた評価・改善を行うことは当たり前のことだったはずである。また、学問的な研究は趣味で行われるものではない以上、新規性、有効性、信頼性、了解性などの観点から評価される必要があり、それがあからこそ業績として認められる。したがって、評価をすることの是非を議論するのは意味がなく、評価はどうあるべきかを議論することが大事である。規準作りに最初に取り組んだ英国においても、教員の能力規準の設定とそれに基づく教員研修や教師評価が、教師の成長を阻んでいる可能性を示唆する研究(Draper *et al.* 2007)もあり、やり方の是非は重要な問題と言える。

筆者が米国から学ぶべきだと考えるのは、以下のような考え方である。

- ①多様な価値観を認め、長所を活かす
- ②評価するものが必ず評価される仕組みを作り、信頼性や納得感を高める
- ③落とすための評価でなく、より良く[する/なる]ために評価を[行う/受ける]
- ④多様な評価方法を工夫し、今より少しでも良くなることを目指す

例えば、①のために評価規準作成・実施団体が複数存在することを許容し、評価を受ける側にその選択権を与えている。これは相互評価の関係を築く。この時、②の観点から、評価規準や評価手続き、実施結果の公表を求め、評価を行う個人に対する研修や審査を行わせたり、団体が行った審査結果の監査なども行う。評価を受ける側が評価団体を選択できることも、それが公表されることで評価の1つになる。評価が処遇の改善や研修と連動していることは③と関係しており、多様な規準が存在するから、自分に適した規準を選択

し、それに則して能力向上を図ればいい。これらの考え方は相互に関連しており、④の基盤となっている。全ての規準作りと評価制度が連動して整備されることが重要である。

一方、米国と日本との違いとして、以下の点を考慮することは特に重要と思われる。第1に、米国では教員自身が希望するか解雇(学校閉鎖を含む)されない限り、異動は無いということである。これは児童・生徒、教員、学校の評価を相互に関連づける意味で重要な意味を持っているし、学校を基盤とした研修を成立させる重要な要因になっている。都市部を除けば学校選択の余地は無く、教員不足の現状を考えれば、「より良く」なることに主眼を置くのも必然と言える。

第2に、米国の教員は教えるという職務に主眼があり、職能規準もそのような能力に限定されている。評価される能力と求められる能力とがほとんど重なっていけばいいが、それらが乖離していたり、ごく一部の能力だけが評価対象になっていると、自分に合った評価規準を選択する意味や余地も無くなる。

4. 学会への期待

ここでは、第2章にならって、学習者の評価からはじめ、第3章で述べた相互評価システムを構築する観点から、本学会が貢献できる可能性について検討してみる。

4.1. 学習評価

既に述べた通り、学習指導要領は評価の規準とはなりえず、それとは別に評価規準の作成が必要になる。諸外国では、教科別にスタンダードの作成が学協会を中心に行われている。教科書と同様、学習指導要領を解釈した評価規準は複数存在することが望ましいが、学校ごとの評価規準では信頼性の確保に課題が残る。結果的に文部科学省による学力テストが地域・学校間の序列化を招きかねない。現行の学力テストは、ICTなどを用いて問題解決することを想定していないが、本来はそれらを活用して問題解決することも許容した学力テストがあってよい。また、日常的な評価ではフィードバックを返すことが大事であり、期間が経ってから結果が返ってくる学力

テストでは学習指導に役立つとは言えない。かつて教育学分野では、岐阜大学などが中心となって、CAIでの利用も想定しながら、評価問題DBの作成が行われていた。このような学校教育の改善に役立つ評価規準や評価問題DB、さらには、分析ツールなどを提供することは、学会が学校教育に貢献する一つの方向性であろう。

4.2. 授業研究の支援

学習評価は、必然的に指導の効果検証に結びつく。指導の効果が見られないのは学習者にも原因の一端はあるが、教師には学習者の実態に応じた指導を行い、より良い学習成果を上げる責任がある。成果の無い授業は、結果的に学習者の時間を無駄遣いしている。

成果を重視する考え方とは矛盾しているように見えるかもしれないが、筆者は授業は常に実験であり、研究の場だと考えている。なぜなら、過去の経験や知見がどんなにであろうと、新たに行う授業は常に今までとは異なるものであり、それ故、成功する保証はどこにも無い。教師の頭の中にある指導計画は、より良い効果を生むと想定して作った仮説に過ぎないのであって、それは常に検証される必要がある。授業は実験・研究だと思って効果を検証し、課題を明らかにしてこそ、確実な成果に結びつく。成功しようが失敗しようが評価をせずに放置したのでは、結果の責任を学習者に押しつけたことになる。

以上の立場から、筆者は、教師にとって重要な力量は、授業研究を行う力であり、実践研究の方法論を身につけることだと考える。現場での実践力育成を重視する教職大学院は、現場経験の無い者が新たに教職に就く道としては役立つ可能性があっても、現職教員の力量向上には長期的観点からは結びつかないと予想する。ただし、今年度大会シンポジウムでも発言があった通り、これまでの教育大学院が期待した効果を上げていないとの指摘にも傾聴する必要がある。それは、本学会で実践研究の論文化が議論されなければならない現状と密接に関わっており、それがテーマになるということは、その方法論が確立されていないことを示している。方法論が無いところで指導を受けても、実践研究能力は身

につかないと思うのが自然である。言い替えば、これまでの教育大学院で教師の実践研究能力を十分に指導・育成できていれば、既に多くの実践研究が論文化されているはずであり、そうであれば、そのような議論は必要無いはずである。

この問題に関しては、もちろん、大学教員一人一人の努力も必要であるが、そのような努力に頼っていたのでは問題を先送りするだけであろう。教師は日々実践を行っているのであるから、本質的な問題は、実践と実践研究の違いである「研究とは何か」を明確にすることに他ならない。教育学研究の論文は、新規性、有効性、信頼性、了解性を評価軸にするのであるから、結果的にはそれらが高める方法論を提供するのが大事になる。特に、実践研究では有効性と信頼性が重要であり、それらが高める方法論としては、検証に必要な情報やその質を見極めた上で、それらをいかに収集するかが焦点となる。ただし、新規性よりも有効性を重視すれば、必然的に既存の実践との比較が必要になり、これを得るのが難しいために実践研究の論文化が困難になる。最近では研究実施にあたっての倫理的配慮が求められており、比較実験を行うこと自体が問題をはらんでいる。

要は、実践研究の論文化を支援するのであれば、論文作成のノウハウよりも、比較検証のための情報提供システムを議論すべきだと思われる。その1つが、前節で述べた評価規準の作成であり、評価問題DBになろう。これらの規準や評価問題を利用して効果検証を行った実践事例の蓄積も必要になろう。それらが蓄積され、実践研究を支える基盤ができてこそ、実践研究は日常化されるのである。評価規準や評価問題を作成した者にとっても、このようにして実践からデータが得られれば、それを分析して研究成果に結び付けることが可能になるであろう。このように、学会活動を介して、それに貢献した者が相互利益を享受できるシステム作りが大事である。

4.3. 優秀教員認定～実践研究の信頼性向上

前節に述べた実践事例の蓄積には、それに協力することへの動機づけが必要である。事例が蓄積され、実践研究の論文化が容易にな

れば、それ自体が業績として認められるが、検証データとしての事例を積み上げる過程では、それ以外の動機づけが必要になる。一例としては、研究会や大会での発表に査読性を設け、検証データとして使えるかどうかを規準に格付けを行うという方式も考えられる。これらの審査をパスした研究発表が、研究助成金の審査などで評価されるように助成団体に働きかけることなども検討すべきだろう。

また、より質の高い実践研究を支援するためには、信頼性という観点から効果の再現性をチェックする必要もある。そのためには、検証実験の協力者を募る必要があるが、検証実験で効果が見られなかった時に、それは再現性が無いのか、検証を行った教員の力量不足かが問題になる。よって、協力者には一定の力量を求める必要があり、そのために優秀教員認定などの評価システムが必要になる。米国ではNBPTSの優秀教員認定によって上位の免許資格を得られ、更新期間も延長される。当然、処遇面でも優遇を受ける。日本の免許更新制は時代の変化に対応することを主目的としているため、優秀教員認定と免許更新とを関連づけることは難しいかもしれないが、そのような認定を受けていることが学校評価等にも反映されれば、間接的に相互利益が生まれる可能性もある。

さらに、検証実験を成立させるためには、実践の条件を明確化することも必要である。当該の実践を行うために他の授業や児童・生徒の学習時間が犠牲になっているようでは、全体として教育の効果が高まったとは言えないし、倫理的問題もある。このように考えると、実践研究を論文として評価するためには、実践研究の了解性を高めるために、実践研究固有の書式なり、記述形式を求める必要があるように思う。実践研究は、ある意味で過去の実践との競争であるから、自動車レースやロボット競技などと同様、学校現場で授業として行う以上、何らかの妥当な枠組みとしてレギュレーションのようなものが必要になるかもしれないし、他学会でも検討されている倫理規定のようなものも検討する必要があるかもしれない。少なくとも、それらが実践研究の方法論として必要になり、大学院教育で求められる最低限の教育内容となろう。

4.4. 教員養成・研修プログラムの評価

NBPTSの優秀教員認定は、2.5節で述べた通り、ティーチングポートフォリオの提出に基づいて行われる。ティーチングポートフォリオを書くこと自体は、その教員の研修にもなる。しかし、その審査を学会が直接行うとなれば、審査者の負担が増え、ボランティアで行うのは難しいであろう。そこで、審査の負担を軽減する1つの方策として、大学院プログラムの認証評価が考えられる。あくまでも、大学全体の認証ではなく、特定のコースや科目群の認定である。前述した倫理規定を設けて指導しているか、教育実践研究を支える理論的知識や方法論として何をどのように指導しているか、成績評価をどのように行っているかなど、学校教育を支える教育工学実践研究としてのミニマムエッセンシャルズを規定し、それを実証する資料の提出を求めて認定するなどの方法が考えられる。この種のもは、日本でもJABEEなどの認証が行われており、それらを参考にすべきであろう。

大学が開設する教職科目の中の「教育の方法及び技術に関する内容」を扱う科目や、免許更新講習で教育工学に関わる内容を扱うものについても、認定規準を設け、認証を行うことが考えられる。そもそも教職実践演習のためだけに職能規準を作るのは無意味であり、その前提科目となる全ての教職科目で認定規準を作り、評価を行うべきである。その評価規準を学会として評価することは十分に可能であると思う。もちろん、本学会だけでなく、関連する学会がそれぞれ独自の評価規準を作り、評価を受ける側が認証団体を選択できることが重要である。教科書も複数の会社が競い合うことでより良いものが提供されるのと似ている。

今年度行われた免許更新予備講習では、履修認定についてさまざまな課題が提起されている。講習開設者にとって、講習終了時の認定試験で良い成績をとれなかった者への対応は難しい。受講者である教員と学校や教育委員会との間で板挟みになるよりは、講習内容や評価の妥当性についての認証システムがあった方が安心して講習を提供できる。受講者にとっても、学校等にとっても講習の質が保証されるという意味で意義がある。

5. まとめ

今の教師教育改革には、モノではなく、制度、仕組みとしてのシステムの構築が必要である。プラス思考の連鎖を引き起こす仕組み作りの中で、学会の役割が期待される。

参考文献

ABCTE [American Board for Certification of Teacher Excellence] (2008) Become a Teacher. <http://www.abcte.org/teach> (参照日2008.11.11)

千葉聡子(2002) アメリカ公立学校教師の社会的評価と多様性の教育—アメリカ学校教育研修参加学生の疑問から. 文教大学教育学部紀要、36: 111-122

千々布敏弥(2005) 青い鳥は日本にいた—再発見される日本の教育の強み. BERD、No.2、Benesse、pp.4-10

Draper, J., Christie, F., and O'Brien, J (2007) Meeting the Standard? The New Teacher Education Induction Scheme in Scotland. in Townsend,T. and Bates, R. (Eds.) *Handbook of Teacher Education*. Springer, Dordrecht, 391-406

東原義訓(2008) 職能開発のための教員免許更新講習. 日本教育工学会第24回大会講演論文集, pp.37-40

Imig, D.G. (2008) Rethinking Teacher Education: Standards of Competence for Teachers as Professionals and How To Develop Them. 日本教育工学会第24回大会講演論文集, pp.25-28

Imig, D.G. and Imig, S.R. (2007) Quality in Teacher Education. in Townsend,T. and Bates, R. (Eds.) *Handbook of Teacher Education*. Springer, Dordrecht, 95-112

Ingersoll, R.M. and Smith, T.M. (2003) The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership*, 60 (8): 30-33

日本教育工学振興会(2007) 教員研修評価・改善システム開発事業報告書.

Beach, R. (2005) The Quest for Professional Teaching Standard: The NBTPS Model. in Cheng, Y.C., Chow, K.W., Ching Mok, M.M. (2005) *Reform Of Teacher*

Education in the Asia-Pacific in the New Millenium: Trends And Challenges. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 109-126

NCATE [National Council for Accreditation of Teacher Education] (2008) Standards, <http://www.ncate.org/public/standards.asp> (参照日2008.11.11)

NCEE [National Center on Education and the Economy] (2007) Tough Choices or Tough Times: Executive Summary, <http://www.skillscommission.org/> (参照日2008.11.11)

OUS [Oregon University System] (2006) How to Become an Oregon Teacher — An Advising Guide to Teacher Preparation Programs in the State of Oregon. <http://www.ous.edu/programs/teached/files/AdvisingGuide2005v6.pdf> (参照日2008.11.11)

小柳和喜雄(2006) 教師の指導力の体系化に関する動向分析～中教審の提言を踏まえて. 日本教育工学会第22回大会講演論文集, pp.165-168

Shields, P.M., Humphrey, D.C., Wechsler, M.E., Riehl, L.M., Tiffany-Morales, J., Woodworth, K., Young, V.M. and Price, T. (2001). The status of the teaching profession 2001. Santa Cruz, CA: The Center for the Future of Teaching and Learning

Stigler, J. W. and Hiebert, J. (1999) *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. Free Press, New York, NY

Townsend, T. and Bates, R. (2007) Teacher Education in a New Millennium: Pressures and Possibilities. in Townsend,T. and Bates, R. (Eds.) *Handbook of Teacher Education*. Springer, Dordrecht, 3-24

読売新聞(2007) イングランド報告(12)～元教育水準局トップに聞く. <http://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/renai/20070411us41.htm> (参照日2008.11.11)