

# イギリスの教員養成教育に関する研究の動向と展望(1)

—日本における先行研究（1990年代から2000年代半ばまで）のレビューを通して—

学校開発政策コース 盛 藤 陽 子

A Review of Studies on Initial Teacher Education in the United Kingdom (1):  
Focusing on the studies from the 1990s to the mid-2000s in Japan

Yoko MORITO

The purpose of this paper is to review previous studies of initial teacher education in the United Kingdom. I focus on the studies in Japan from the 1990s to the mid-2000s in this paper. In conclusion, several challenges and prospects of studies on initial teacher education in the United Kingdom are expressed.

## 目 次

- 1 はじめに
- 2 イギリスの教員養成教育に関する研究の動向
  - A. 1990年代の研究動向
  - B. 2000年代半ばまでの研究動向
3. おわりに—課題と展望

### 1. はじめに

本稿は、イギリス<sup>1)</sup>の教員養成教育に関わる先行研究を時系列でレビューすることによってその研究動向を把握し、今後の研究課題や展開を検討することを目的としている。本稿では日本における先行研究のみを対象とし、CiNii Articlesを用いて「イギリス」「イングランド」「教員養成」「教師教育」を主なキーワードに検索を行い、その結果から本稿の目的に関連性の高い研究論文（学会誌に掲載された論文や各大学紀要・年報に掲載された論文）を抽出した。本稿は、イギリスの教員養成教育に関わる研究の動向と展望(1)として、「1990年代」と「2000年代半ばまで」という2つの時期に区分し、各年代での研究の状況や傾向を概観した上で今後の研究の課題について考察していく。なお、紙幅の制限によって1990年代から現在に至るまでの先行研究を網羅的に扱うことに限界があり、また2010年代以降はより多くの研究が蓄積されてきたことから、2000年代半ば以降から2010年代までの先行研究の整理と検討は別稿にて行いたいと考える。

### 2. イギリスの教員養成教育に関する研究の動向

#### A. 1990年代の研究動向

まず初めに、1990年代にかけての先行研究を概観する。イギリスでは、1970年に労働党から保守党へと政権が交代し、1972年にジェームズ報告書（James Report）の勧告を受けた地域教員養成機構（Area Training Organisation, ATO）が1975年には姿を消し、サッチャー保守党政権下での経済優先の徹底した合理化・効率化や消費者に選択権をおく市場原理に基づく教育への導入などの影響を受け、1980年代以降の教員養成制度改革はそれまでとは異なった方向性を持ったとされる（佐藤 1995, p. 46）。1988年教育改革法（Education Reform Act 1988）の施行によって、学校のナショナル・カリキュラム（The National Curriculum）とそれに基づく学習到達指標が制定され、ナショナル・テスト（The National Assessment Test）が導入された。教員養成制度<sup>2)</sup>については1989年に正規の教員養成ルートを経ずに教師になる道を開いた仮免許教員制度（The Licensed Teacher Scheme, LTS）と、翌1990年に大学と学校のパートナーシップのためのパイロットスキームとして、教師資格の無い者に学校に勤めながら資格を取得させる目的を持った見習い教員制度（The Articled Teacher Scheme, ATS）が導入され、学校を基礎にした教員養成（school-based initial teacher training）の法的整備が進行していった時期であった。また、1984年に設立された教師教育認定委員会（Council for the Accreditation of Teacher Education, CATE）による教員養成

課程の認定制度の導入によって教員養成はその教育内容、基準に対する政府による監視的な関与も受けることになった。CATEはその後廃止され、1994年には教員養成担当機構 (Teacher Training Agency, TTA) によってその役割の大部分が踏襲された。1993年に設置された教育水準局 (Office for Standards in Education, Ofsted) による査察枠組みが作成され、視察及びその結果の公表、そしてその視察結果が予算配分に反映されるシステムの構築が行われるなどの制度改革が進められた (高野 1998, p. 162)。

西川 (1992) は、この時期の劇的な教員養成教育改革の動向に関して1989年のCATEによる通達 (Circular) 24/89の基準 (criteria) の中身を考察することで学校経験 (school experience) の位置づけについて明らかにした。この通達24/89は1988年の学校のナショナル・カリキュラムの施行に応じて教員養成教育の内容を改正することが目的であったという。その2項目の基準では、教員養成コースの最初の学期や連続した期間における2校以上の学校での学校経験を持つことや学級における実際の活動に深く通じることなどを挙げていた。18世紀後半から19世紀における学校の教室の中で見習いながら技術を身につけるというイギリスの伝統的な養成教育の在り方のように、学校経験が教員養成教育の中核として据えられ、大学など高等教育機関と学校との連携をもとに教員養成を展開していくことになった。1989年に発せられたこのCATEの基準は学校経験を教員養成教育の中心に位置づけるという傾向を強めることに繋がったと述べた。

西川 (1996) はまた、1980年代から1990年代前半におけるイギリスの教員養成改革がいかなる政策意図によって推進されてきたかを1989年から1993年にCATEが発した3つの通達24/89, 9/92, 14/93の内容を通して「高等教育機関による養成から学校現場中心へとシフト」(西川 1996, p. 72) したという変化を確認した。1989年及び1992年の通達の中では養成教育の主要な時間を学校で過ごす機会を増やそうとする学校ベース (school-based) という政府の考えが、1993年の通達において「学校中心養成計画 (school-centred scheme)」(西川 1996, p. 75) の方向へとさらに押し進められたことを示した。また、TTA発行のSCITT (School-centred Initial Teacher Training) 手引書を参考に1993年から1995年のSCITT導入時とその初年度の実施状況の概要を報告した。本手引書では、各教科や学級での実習生の受け入れ人数や指導にあたる教師の人数確保、(a) 専攻教科及び一般教育に関する教育(b)授業実習を含め

た学級での活動の2要素を必須とすること、一週のうち2日は講義、3日は学級で授業観察や実習を行うことなどの基本原則を示すにとどまり、そのカリキュラムや教育内容についての具体的な言及はないことが窺える。西川は、SCITTの推進原理には教員不足への対応という側面、プラグマティックで実践を重視するイギリス的な社会観の存在に加え、選択と多様性の確保による教師教育の質の向上という意図が働いていたと論じた。そして、今後は個別の学校が「独自に教師養成を行う形態が一般的となることが予想されるが、それが教師養成教育の質の向上に繋がるかどうか継続的に調査」(西川 1996, p. 84) する必要があると結論づけた。

佐藤 (1994) もまた、1980年代後半以降の教員養成制度改革の動向について考察し、ニュー・ライト (New Right) 勢力をはじめとした高等教育機関による教員養成への批判や、教師の質の向上と教師不足への対応策が学校をベースにした教員養成教育へと傾斜していく主な理由であったと指摘した。1992年の通達9/92によってPGCEコースの学校経験の期間は最低120日間 (36週のうち24週)<sup>3)</sup> にしなければならないと改定され、学校がより主導的な役割を果たすこと、また教師には児童生徒の行動管理など、より技術的で実践的な力量が求められるようになったという。しかし、生涯にわたる教師の専門的成長を支えるという観点から、教師教育全体の中の養成段階において学校との連携の質的課題や大学など高等教育機関が果たす意義と役割が見直されるべきであると論じた。そして、初めて教師の教育が人間の教育として捉えられたイギリスの教員養成の歴史上で異彩を放つレポート (鈴木 1974, pp. 62-63) とされる1944年のマックネア報告書 (McNair Report) に提起されていたものに反して、近年の教職観や教職の社会的位置の変容が改革の動向に表れているとした。

この点について、佐藤 (1995) は1980年代以降の政策的な流れの中で捉えられていた教師像や教師の専門職集団の組織化の議論について検討した。大学が教員養成に関与してきたことによって教師の基礎的資格要件や社会的地位が引き上げられたにも関わらず、1980年代以降の教員養成制度改革は養成段階の教師教育や大学と学校との間の連携の重要性を軽視し、学校経験を時間的に増やすことで学校での実践的な養成形態を安直に選択していると指摘した。また、教師の実践的指導力の向上に関して実際の学校経験の中で経験することでしかそういった能力や方法は身につけら

れないという見方もその影響として考えられるとした。そして、教師論に関する研究を踏まえ、イギリスの1980年代以降の改革における教師像が「反省的実践者」よりも「技術者」としての専門家であることを要求しているという教職観の転換がその学校を主導とした動きに拍車をかけた様子を記述した。

このニュー・ライト勢力からの激しい批判や教職観の転換については勝野（1999）にも指摘があり、1980年代以降の教師教育改革が「技術的合理性」を基調として教師像を描き、「教え方というものは経験の中で実践によって学ぶもの」（勝野 1999, p. 154）という考え方などの影響や社会的要請を受けて実践的指導力が重視される方向性を打ち出してきたが、実践を尊重するよう本質的には教師の実践が本来持つ複雑さや奥深さ、理論と実践の相互作用性への理解と意識を欠いた考え方がこの学校経験重視の政策動向を推し進めてきたことへの危惧を示した。勝野はまた、1998年5月からの労働党政権下で教育を最重要課題とした白書『学校教育における卓越性（Excellence in Schools）』や1998年に成立した2つの教育法<sup>41</sup>を手がかりに、1990年代後半からの労働党政権が教育関係者とのパートナーシップ等を強調したことは前保守党政権と対照的であったものの、学校のナショナル・カリキュラムや市場原理の導入によって学校教育の質の向上を図ろうとした改革論理を少なからず踏襲していると指摘した。また、1998年から1999年にかけて本格実施が予定されていた教員養成ナショナル・カリキュラムの内容について、1990年代から正教員資格の授与基準を统一的に設定するという動きが強くなり、授業の指導法や評価法に関わる内容が重視され、より具体的・実践的な職務遂行能力（competence）を高めることに力点があったと論じた。

富田（1999）や安彦・富田（1999）もまた、この1998年に制定された教員養成ナショナル・カリキュラム（1997年版を一部改正したもの）の実施がもたらす教員養成への効果等について考察した。歴史的にみてイギリスでは教員養成教育における具体的な課程の内容や運用方法は個別の教員養成機関の裁量に委ねられてきたが、教員養成ナショナル・カリキュラムは国家が教員養成課程の教育内容までを初めて規定したという点で大きな意味を持つと述べた。1988年施行の学校のナショナル・カリキュラムの導入が指導内容・カリキュラム編成を考えるとところから具体的に規定された指導内容をどう教えるかという指導法を考えるとところへと教師の役割を変化させたことに伴って、「教師

の最も重要な力量は、主にそのカリキュラムの内容を理解し指導できる実践力である」（安彦・富田 1999, p. 161）ように、教員養成ナショナル・カリキュラムも実践的な指導法を身に付ける実践的な教師の養成を果たすように見直しが必要となったのだという。富田はこの教員養成ナショナル・カリキュラムの概要に触れ、大学など高等教育機関とは異なり、先述のLTSやATSなどに携わる学校がその実施に大きな負担を受けて制度の存続までもが危ぶまれるのではないかと説明した。また、教員養成ナショナル・カリキュラムには初等・中等教育双方でコア教科（英語・数学・理科）のみしか規定されておらず、その他の教科とのバランスが取れた指導力を育成することには繋がらないとした。一方で、必修として教科指導における情報伝達技能（Information and Communication Technologies, ICT）と文法上の正確さを優先した標準英語を全課程に求めたことは社会の変化に対応したものとして評価した。教員養成ナショナル・カリキュラムは教師の専門性の一部を構成したものに過ぎず、極端な学校実践重視の姿勢に対して「実践を支える確かな理論を身に付けていない教師は、教師としての哲学をもたず、場あたりの指導に陥りその後の成長が望めない」（富田 1999, p. 51）という問題点を指摘した。

高野（1997）では、初等学校教育の担い手を養成するものとして始まったイギリスの教員養成が1900年代には地方教育当局による設置・運営へと権限を移すようになり、戦後改革時に設立されたATOの登場が大学が師範学校の教育内容に責任を有するという大学と教員養成との関係に方向付けをしたと指摘する。しかし、1960年代後半から教員養成に「過度のアカデミズムを生じさせ教師の資質の充実を妨げている」（高野 1997, p. 5）という大学への批判が後に1975年にはイギリス独自の制度であったこのATOを廃止させることになったという。特に高野（1997）では、1920年代前半まで多様な教員養成のルートが混在していた中で、1925年に教育院総裁任命の委員会が提出した報告書の内容をもとに、一般教育と教師としての専門教育との関連性、その内容や水準などの議論を紹介した。また、同報告書の中に提案された合同試験委員会（Joint Examination Board）の設置により、大学と師範学校との関係づくりが進められたことが分かる。

このように、1990年代にかけての先行研究は政府機関による通達、白書や報告書などの政策文書や制定された法制度等の内容分析を通して、大学など高等教育機関と学校との連携という段階から、学校が主体と

なっていく改革の方向性とそれらが起こる背景と原因を読み解きながら、高等教育機関を排除して学校に教員養成教育を委ねることによる疑義の提示や弊害（例えば、教師の専門性の議論や理論と実践の乖離など）が起こり得ることを指摘している研究が多いことが分かる。

教員養成における大学の自律性を保証するものでもあったATOが成功していたとされる1950年代から70年代頃までの「教育学の理論を学ぶことが養成段階における重要な要素であると見る傾向」（佐藤 1994, p. 175）が認められていた時代から、1988年のナショナル・カリキュラム制定などの影響を受け、教員養成制度改革が大きく動き出し、大学など高等教育機関による教員養成が学校へと委譲されていくイギリスの危機的な状況に対する指摘やそこから得られる日本の教員養成制度改革への示唆をいずれの研究においても見出すことができる。これまで教員養成教育を主導してきた高等教育機関とそのパートナーに過ぎなかった学校との関係性が変化したことで、高等教育機関は自らの存在意義や価値、自らが果たすことができる役割を再確認することを必要とし、一方で学校は政策的に要求される実践的な時間・空間を提供するための主体的な働きを求められることになったと理解することができる。では、このような改革のもとに教員養成教育において重要な役割を果たすことになった学校や教師らはこれらの政策をいかに受容して実践に移し、高等教育関係者や研究者からの批判をどのように受け止めているのであろうか。

学校をベースとした教員養成教育が受容され、進行していく背景には、徒弟的養成（山崎 2004）や経験することで習得するという経験主義（西川 1992, 佐藤 1995, 勝野 1999など）、個人主義・地方分権（西川 1992）という考え方や、制度は改善されていくもの（西川 1992, p. 85）という認識などが伝統的に浸透しているイギリスの特徴が後押しとなって存在している。また、中央集権化と自由化（中央統制の強化と市場原理の導入）の相対する政策が共存していることが指摘されるが（勝野 1999, 富田 1999など）、画一化・共通化（富田 1999, p. 162）した基準などによって統制を受けながらも、その基準はあくまで必要最低限の内容に止めて具体的な部分については柔軟に各養成機関の裁量に委ねられていることもイギリス的な特色であり、どのような教師像や教職の専門性を意図し、教員養成教育のカリキュラムや教育内容を提供していくのかに関しては高等教育機関や学校など各

教員養成プロバイダーに問われている。

## B. 2000年代半ばまでの研究動向

次に2000年代半ばまでの先行研究を概観する。イギリスにおける教師の専門性の基準に関わっては、教員養成課程に対する水準管理策として、2002年の『教師の資格授与（Qualifying to Teach）』を改訂した『有資格教師の地位授与のための専門性基準と教員養成の要件（Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training）』として専門性基準が策定され、2007年9月より施行されていた。また、TTAは2005年に教職員職能開発機構（Training and Development Agency for Schools, TDA）へと引き継がれた。

木原（2000）は、イギリスの高等教育機関における学校を基礎にした教員養成の概要を紹介し、高等教育機関と学校との協力関係の課題や学校経験の中で教師に期待されるメンターとしての役割について明らかにした。木原はまず、イギリスの教員養成プログラムに影響を与えた2つのモデル①能力を基礎としたモデルと②反省的实践家モデルについて詳述し、このモデルが教師の専門的知識の特質をどのように概念化して養成されるのかという教員養成制度改革に対する議論を高めていたことを紹介した。そして、学校を基礎にした教員養成のもとで高等教育機関は学校との間に新たなパートナーシップを構築することが求められ、また同時に学校や教師にも今までとは異なる役割や責任を果たすことが期待されることになったという。木原はメイワー（Mawer, M）のインタビュー調査の一部を紹介しているが、教員養成においてメンターとしてその学校経験に深く関わる教師には援助と評価という双方の職務が要求されることから役割を明確化し、必要な力量を育成する機会を提供する必要があるのではないかと提起した。

柿内（2001）は、1988年教育改革法の成立以降に政権交代があっても教育水準の向上という基本的な政策の方向性は同じであり、そのために教員養成段階でどのような教師としての力量が求められているのかについて検討した。主に1997年の教育雇用省（Department for Education and Employment, DfEE）による通達10/97（1998年の通達4/98にて改訂）にて制定されたQTS（正教員資格）のためのナショナル・スタンダード（National Standard for Qualified Teacher Status）とTTAが公開していたスキル・テスト（数的処理能力テスト、2000年から実施）の内容からその特徴を考察し

た。QTSを取得するために教師に求められる力量は読み書き・数的処理・ICTなどの基礎的な知識・理解・技量であり、スキル・テストを通してそれらの習得や到達度合いが質的に管理されているということが明らかになった。学校でのナショナル・カリキュラムの編成やナショナル・テストの存在が教員養成カリキュラムの編成にも強い影響を及ぼしている様子が示された。

鯨井(2002)もまた、教育水準の向上や底上げのためには実践的指導力など教師の力量を高めることが重要であるとし、1988年教育改革法に始まる教育改革の経緯と教師教育改革の動向について検討した。イギリスの教師教育政策の特徴として、①国レベルでの計画養成、②学校理事会など学校単位での採用、③専門職としての教師、④教職を連続したライフコースの段階と捉え、業績基準(performance threshold)や上級教員(Advanced Skills Teacher)、校長職専門資格(National Professional Qualification for Headship)などの職能開発の促進などが挙げられるという。また、現職教育を通じた職能開発によって専門職としての教師の資質向上を図ることが望まれると述べた。

山崎(2004)は、イギリスの教員養成制度の多元性に言及し、大学の教員養成担当者、教員養成課程の学生、教育学研究者へのインタビューを用い、そこに潜在する教員養成の特徴や教師の専門性、指導性について多様な観点から検討した。イギリスには自由主義的、個人主義的な教育エートスが教師文化、教員養成文化として存在し、「教授上のトレーニングと学問的知識の習得の双方を課す教師の専門性を生み出す土台」(山崎 2004, p. 55)になっているという。また、学校理事会の承認で選出されていた校長職を校長資格の制度化によって政府機関であるNational College for School Leadership (NCSL)で養成しようとすることには校長のリーダーシップの根幹的な意義から限界があり、そして協同的で個性的な学校という組織の中で教師がより確かな責任精神や批判精神、独立精神を育むことが可能な教師文化をいかに作り維持していくかという問いを提起した。

高野(2000)は、高野(1997)に引き続く2稿目として機会均等の理念により、初等教育・中等教育・継続教育を連続的な教育段階として結び付けた1944年教育法に触れ、その成立過程で提示された公表禁止文書であるグリーン・ブックと、同教育法公布と同年に刊行されたマックネア報告書を分析し、教員養成制度とそこに關わる大学の役割がどう議論されていたか

について論じた。特に、マックネア報告書においては地域機関の在り方に関して意見の対立が見られたと報告した。

続いて高野(2005)では、上述のマックネア報告書に挙げられた地域機関の構想、つまりは教員養成における大学の役割をめぐる2つの異なる見解を紹介した。1つ目の大学教員養成部案は大学と師範学校各々における養成という分離から脱却し、大学が教員養成の指導的な役割を果たすことを意図したものであり、一方で2つ目の合同委員会案は師範学校は大学と対等の提携関係にあって大学の役割を限定づけるという考えに基づいていたという。また、1945年以降には同報告書の提案を実現し、学校種を問わない有資格教師としての認定が導入され、教育院に代わる文部省(Ministry of Education)や地方教育当局と、地域の大学等の代表やその地域に關わる地方教育当局の代表で構成されるATOとが教員養成における権限を分担する関係となったと述べた。

以上のように、2000年代に入ると学校への教員養成教育の委譲がさらに促進されることによる教師への役割期待やその質的向上、そして多様化した教員養成機関による養成教育の質やQTSの質の保証といった課題がより追求されるようになり、イギリスにおける教師の専門性の基準や業績・職能開発の基準などが設定されるようになった。これを受けて、2000年代半ばまでの先行研究においては教師の専門的知識の特質がどのように概念化されるのか(木原 2000)、教師としてどのような力量が求められているのか(柿内 2001)など、専門職としての教師の資質向上や職能成長、教職観に關わる研究が蓄積されてきたようである。大学や学校など多様化した教員養成機関が教師に必要とされる専門性、役割、資質や力量などをいかなるものと捉え、それらを個別の教員養成教育のカリキュラムや教育内容を通してどのように育んでいくかがこれからも重要な問いとなるであろう。上述した木原(2000)、柿内(2001)や山崎(2004)の研究がいずれも大学によるPGCEコースのカリキュラムの構成内容など個別の事例分析やインタビュー調査など質的研究を含んでいるという傾向が見受けられるようになり、各教員養成機関が何を実施しているのかをより具体的に事例から理解することが可能となっている。

### 3. おわりに一課題と展望

本稿では、イギリスの教員養成教育に關わる先行研

究を2期間（1990年代と2000年代半ばまで）に分けて概観したが、15年間程度の研究のみを対象に整理したために今までの先行研究の全体的な傾向や課題を把握することには限界がある。

イギリスにおける教員養成教育政策はスピード感を伴って変化し続けてきた。歴史的に遡って大学に自律性や教員養成における責任がもたらされ、大学など高等教育機関による教員養成教育の提供が当たり前になり論じられてきた時代から、高等教育機関と拮抗する形で学校における教員養成教育が拡大していく現在にまで至っている。外国研究や比較教育研究の観点から、イギリスの教員養成制度・改革を歴史的に再検証することやその特徴的な経験を研究することが日本の大学が担う教員養成教育の現状と今後の方向性を議論・考察することに引きつけて、少なからずポジティブ・ネガティブ両面から示唆的な資料としての意義を有していると考えられる。大学など高等教育機関からの視点や中央政府の政策レベルでイギリス特有の教員養成教育改革を紐解き、その課題を探求した研究は充実している傾向にあるが、例えば西川（1992）などの研究に見られるように、地域や学校における実践レベルや現場レベルではそれらの政策がどう解釈され、いかに実行され、いかなる課題に直面しているのかに関わる質的な研究も補完的に必要とされるであろう。

## 注

- 1) 主としてイングランドを指すが、ウェールズを含む場合もある。
- 2) 当時は、大学または教育コレッジ等の3年制か4年制の教員養成コースであるBEd (Bachelor of Education) か、大学等の卒業で学士号を取得した後に進む卒業後の教員養成課程であるPGCE (Postgraduate Certificate in Education) のいずれかが代表的な教員養成制度であった。
- 3) 中等教育段階が24週で、初等教育段階は18週である。
- 4) 1998年に成立した「学校教育の水準と枠組みに関する法律 (School Standards and Framework Act 1998)」と「教職と高等教育に関する法律 (Teaching and Higher Education Act 1998)」である。

## 引用文献

- 安彦忠彦・富田福代 1999. 「イギリス教員養成ナショナル・カリキュラム—教員の力量の向上を求めて—」『名古屋大学教育学部紀要, 教育学』第46巻第1号, pp. 157-166.
- 柿内真紀 2001. 「教育水準の向上をめざして: イギリスの教員養成制度にみる教育改革」『鳥取大学教育地域科学部紀要』教育・人文科学, 第2巻第2号, pp. 181-194.
- 勝野正章 1999. 「イギリスにおける教師教育改革の動向—教育市場・外部統制・教育活動の「理論と実践」—」『北星学園大学紀

- 済学部北星論集』第36号, pp. 133-158.
- 木原成一郎 2000. 「イギリスの「学校を基礎にした教員養成」(a school-based initial teacher training) におけるメンターとしての学校教員の役割—小学校の体育授業を中心に—」『広島大学学校教育学部紀要』第1部, 第22巻, pp. 59-70.
- 鯨井俊彦 2002. 「イギリスの教員養成と職能開発の動向」『明星大学教育学研究紀要』第17号, pp. 130-136.
- 佐藤千津 1994. 「1980年代英国の教員養成改革について: 「学校ベース型」の意味」『日本教育政策学会年報』1, pp. 169-184.
- 佐藤千津 1995. 「イングランドの現代的教職観について—1980年代以降の政策における教師像と教師の専門職集団組織の検討」『学術研究 (教育・社会教育・体育学編)』第44号, pp. 45-56.
- 鈴木慎一 1974. 「イギリス高等教育と教員養成—「ジェームズ報告書」に関する覚書—」『国立教育研究所紀要』85, pp. 61-101.
- 富田福代 1999. 「新しい英国教員養成改革の動向: 1998年教員養成ナショナル・カリキュラムの分析」『カリキュラム研究』第8号, pp. 45-57.
- 高野和子 1997. 「教員養成における大学の役割—イギリス戦後改革の再検討 (その1)—」『明治大学人文科学研究紀要』第43冊, pp. 1-27.
- 高野和子 1998. 「イギリスの教員養成の動向」浦野東洋一・羽田貴史編『変動期の教員養成』同時代社.
- 高野和子 2000. 「教員養成における大学の役割—イギリス戦後改革の再検討 (その2)—」『明治大学人文科学研究紀要』第47冊, pp. 69-81.
- 高野和子 2005. 「教員養成における大学の役割—イギリス戦後改革の再検討 (その3)—」『明治大学人文科学研究紀要』第56冊, pp. 85-115.
- 西川信廣 1992. 「イギリスの教員養成教育における「学校経験」の位置づけについて」『大谷女子大学紀要』第26号(2), pp. 84-102.
- 西川信廣 1996. 「イギリスの「学校における教師養成 (School-centred Initial Teacher Training)」の提起するもの」『大谷女子大学紀要』第31号(1), pp. 69-93.
- 山崎洋子 2004. 「現代イギリスの教員養成における動向と特質: 学校基盤/パートナーシップ/校長のリーダーシップ/教職の専門性」『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要』第19巻, pp. 53-63.

(指導教員 勝野正章教授)