

# 日本の英語科教員養成の現状と課題

## —専門性規準・基準と教員養成スタンダードの視点から

伊東弥香

### —要旨

日本では、戦後の教員改革の二大原則「大学における教員養成」と「開放制」のもと、課程認定大学が増加し、教員免許状の授与数が増えている。その一方で、教員の資質能力・専門性に関する「基準・スタンダード (standards)」や、教員免許状取得のための必須要件、ひいては教員採用試験合格の判定・評価は明文化されていない。また、教職の専門性、あるいは、養成すべき教員像に関して、大学の教員養成に関わる当事者達（大学教員、中・高の教員、教育委員会指導主事、教職履修生）の間の共通理解も希薄である。本稿は、「大学の英語科教職課程で身に付けるべき力」についての示唆を得るために、日本における英語科教員養成が抱える問題の所在を明らかにすることを目的とし、教員の専門性規準・基準や教員養成スタンダードに関する先行事例や文献を概観する。

### 1. はじめに

2006年7月11日、中央教育審議会（中教審）の答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」において、戦後の教員養成の二大原則に立脚した改革の方向性が示された（文部科学省2006）。

- ・大学の教職課程：教員として最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせるものへ
- ・教員免許状：教職生活の全体を通じて、教員として最小限必要な資質能力を確実に保証するものへ

さらに、「養成段階から、その後の教職生活までを一つの過程」として捉えた、3つの改革方策が挙げられた。

- ①教職課程の質的水準の向上一学部段階で教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせる
- ②「教職大学院」制度の創設—大学院段階でより高度な専門性を備えた力量ある教員を養成する
- ③教員免許更新制の導入—養成段階を修了した後も、教員として必要な資質能力を確実に保証する

①については、課程認定大学自身による教職課程の改善・充実に向けた主体的な取組が重要視された。また、教職課程に「教職実践演習（仮称）」という必修科目（2単位、2010年度以降）を新設し、「教職履修カルテ」導入が義務づけられた（文部科学省 2011; 2012）。このような文科省の動きを受けて、各課程認定大学にとって、学生が養成段階で身に付けるべき資質能力を身に付けることができるようなカリキュラム運営と組織的な指導体制の構築が急務となった（別惣 2013）。

## 2. 本研究の目的・背景

### 2.1 目的

本研究は「解釈主義的視点・枠組み（interpretive paradigm）」を用いて、日本の教員養成課程における「学び」の実態と問題点を明らかにし、英語教員の資質能力に関して、とくに「大学の英語科教職課程で身に付けるべき力」に関して提言を行うことを目的とする<sup>(1)</sup>。

果たして、「教員として最小限必要な資質能力」とは何なのか、大学の教職課程で身に付けるべき力とは何か。大学教員養成に関わる当事者達の間では共通理解があるのだろうか。本稿では、日本における教員の専門性規準・基準や教員養成スタンダードに関する先行事例や文献を概観し、英語科教員養成の現状と課題について考察する。

### 2.2 背景

日本では、課程認定大学が増加し、教員免許状の授与数が増える一方で、養成段階における教員の質保証は教員養成の大きな課題の一つになっている。初等中等教育を行う学校の教員の免許状は「教職員免許法」（1949年5月1日公布、同年9月1日から施行）によって定められている。戦後の教員改革の二大原則「大学における教員養成」と「開放制」のもと、教職課程の認可大学や文部科学大臣が指定する教員養成機関などで所定教育を受けた者に対して、都道府県の教育委員会が授与するものである。しかし、教員の資質能力・専門性に関する「基準・スタンダード（standards）」や、教員免許状取得のための必須要件、ひいては教員採用試験合格の判定・評価は明文化されていない。つまり、単位の積み上げによる免許状付与を前提として、「どのような資質の能力を備えた教員を養成するのか」という専門性基準のない中、多くの大学・学部は授業科目を開設してきたのである。また、教職の専門性、あるいは、養成すべき教員像に関して、大学教員養成に関わる当事者達（大学教員、中・高の教員、教育委員会指導主事、教職履修生）の間の共通理解も希薄である。

## 3. 教員養成スタンダード

### 3.1 教師の資質能力・専門性と知識

教師の資質能力・専門性とは何であろうか。米国では主に 1980 年代から教員養成スタン

ダード策定が展開されたが、スタンフォード大学の Shulman (1986: 9-10) によると、知識 (knowledge) と教育学・教授法 (pedagogy) をつなぐ視点から、基本的に、教師が自身の中に持っている「教育内容に関する知識 (content knowledge)」から教育実践を組織する教師の知識が導かれる (八田 2010:73)。また、教育内容に関する知識には、3つの異なる形があるという見解を示している— (a) 教科内容に関する知識 (subject matter content knowledge)、(b) 教育学的・教授的知識 (pedagogical content knowledge; 以下 PCK)、(c) カリキュラムに関する知識 (curricular knowledge)。さらに、Shulman (1987) は、教師の知識がどのように形成されるかという学びのプロセスについて、「知識基礎 (knowledge base)」を以下の7領域に分けているが、注目すべきは、PCK が教師特有の領分、そして専門性理解の特殊な形として「教育内容」と「教育学・教授法」の混合物 (amalgam) と説明される点であり、教師が教育活動の過程において機能させる知識が依拠する、「4つの源泉 (sources)」のうち、PCK は教師特有の「実践の知恵 (the wisdom of practice)」から発生すると考えられている。佐藤 (1996: 149) は、PCK を「生徒の能力や背景の多様性に応じて教育的に (pedagogically) 強力で適切なかたちへと変容する教師の能力」と解説している。

1. content knowledge
2. general pedagogical knowledge
3. curriculum knowledge
4. pedagogical content knowledge
5. knowledge of learners and their characteristics
6. knowledge of educational contexts
7. knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds (Shulman 1987: 8)

秋田 (1993) は教師の知識と思考に関して、「教師は授業を行うために、どのような知識を使用し、いかなる思考を行っているか。また、教えるための知識をどのようにして学ぶのか」(秋田 1993: 221) という問いに対して、「授業に使用する知識の特徴」の一つとして「知識内容」を挙げ、授業に関する教師の専門的知識が自分の学級の生徒に合わせ、各教材内容に即した文脈固有の知識を豊かにすることを Shulman (1987) などによる実証的研究が示唆しているとし、(初任・熟練) 教師の知識量や質の同定、および認知過程の検討を提案している。また、「知識の形成」と「専門家としての教師」について、次のように指摘する。

新任教師であっても、大学の教職課程での講義や過去に受けた授業体験から教科内容、教育方法等の知識をある程度は持っている。これらの知識を基にして、そこからどのようにして、実践に即した知識を形成していくのか、どのような契機で形成や変容が行われるかという問題は、重要な研究内容だと考えられる (秋田 1993: 227)。

教える技術や教えるべき教科内容の知識をいったん身につければ、あとはそれを使って決められた内容を効果的に教えていけばよいというのではなく、子どもたちに応じ、社会の変化に応じつつ、同僚とともに学び続け専門的力を確かなものにしていくことが求められている（秋田・佐藤 2006: 3-4）

大学時代の専攻で身に付けたディシプリンの持つ強さと、それによって構成された教科としての見通し（教科観）、それが教師の熟練度と相関している点については、矢野（1998: 287-289）が PCK 研究を概観した上で、先行研究によって裏付けられていると報告している。

教職は、養成・採用・研修という一連のライフコースであり、教師は、教職に就いた後も、「生涯教育（Lifelong-learning）」のもと、「学び続ける教師」として成長・発展が求められる。例えば、言語教育においても、全キャリアを通じた教師としての属性として「教え方を身につけること（learning to teach）」が挙げられている（Newby 2011）。それ故に、学校教育において教職のスタートである大学教職課程プログラムは、長い教職生活の礎となるべき学びの過程である。

### 3.2 教員養成の質保証

教員養成の質的保証の方策として、佐藤（2011）は（1）設置認可や第三者評価によって行われる「外部質保証（external quality assurance）」、（2）機関自らが取り組みを行う「内部質保証（internal quality assurance）」を挙げ、内部質的保証に関する2つの調査を実施している。1つ目は、米国の教員養成における内部質保証の取り組み事例として教員養成機関の認定・アクレディテーション（accreditation）団体（NCATEとTEAC）が用いている「基準」と「質の原則」について、2つ目は以下の日本の教職課程における内部質保証の現状把握についてである。

- ・アンケート調査（2009年9月～10月実施、小学校教諭第一種免許の教職課程を有する175機関対象、有効回答数85、回収率48.6%）
- ・結果：多様な取り組みの存在
- ・内部質保証：目標の明確化、モニタリング、評価、品質の改善というシステム構築
- ・学生の学習成果の把握に関する取り組みとして最も重要だと考える項目の中で、最も回答数が多かったのが「在籍中にわたるポートフォリオの作成」（回答数28）
- ①学習成果を表す卒業時のスタンダードの策定（教育の質保証の取り組み）の実施割合が低い
- ②教員養成を通して学んだことが卒業後の学校現場でどう活用されているかという成果の把握（学生の学習成果の把握に関する取り組み）がまだ積極的に行われていない

教員養成の質保証に関連して、養成に関わる当事者（校長、指導教員、初任者、学部4年生、大学教員）間の「初任者に求める力量のずれ」について調査を実施した時田による一連の研究もある（2009a; 2009b; 2010）。その一つである「教員養成課程における力量形成についての各当事者へのインタビュー調査」（2007年7月～8月、10月～11月）は、当事者計22名を対象としたものであり、概要は以下の通りである（時田2009a）。

- ・校長（2006年度G県小中学校初任研実施校）：4名
  - ・指導教員：4名
  - ・初任者：4名
  - ・教育学部4年生（2006・2007年度G大学）：4名
  - ・大学教員（2006年度G大学）：5名
  - ・指導主事：1名
- ①大学で身に付けるべき力量（校長4名、指導教員4名、初任者4名、指導主事1名）
- ・子どもを動かす力
  - ・人と関われる力
  - ・授業ができること
- ②大学教員が学生に育んでいる力量（大学教員5名）
- ・課題意識を持つこと
  - ・学び方を学ぶこと
  - ・専門性
  - ・実践的指導力
- ③大学のカリキュラムや授業内容・方法の問題点（学部4年生4名、大学教員5名）
- ・（学生）実践的な授業が少ないこと（例：単に指導案が書けるだけでなく、それをどのように授業作りに繋げるか模擬授業等を通して学習したい）
- ④大学教員が実際に行っている授業での指導内容や指導方法と学生の要望とにずれ
- ・（学生）教科専門の力を確実に身に付け、それを授業作りに繋がられる実践的指導力をも身に付けたい
- ⑤大学教員間の学生の実践的授業の要望に対する考えの違い
- ・（肯定）授業を具体的に構想する力、現場に直結するための授業の在り方を模擬授業等で指導する立場：教科指導方法を身に付けさせる
  - ・（否定）教科専門科目を重視し、すぐに使える指導技術について学ぶ必要はない：教科専門をみっちり指導し学生に教科専門の力量を身に付けさせる

### 3.3 教員スタンダード導入の意義と課題

養成段階における教員の専門性基準の不在について、別惣・渡邊（2012）は次のように記している。

教員の計画養成を主な使命とする国立教員養成系大学・学部においても、「教員として求められる基礎・基本的な資質能力の育成」や「教員の得意分野づくりや個性の伸長」をめざしつつも、基本的には教育職員免許法の内容に従って授業科目を開設し、それを学生に履修させてきた。しかし、大学4年間の養成カリキュラムを通して、どのような資質の能力を備えた教員を養成するのかという専門性基準 (Professional Standards) を明確に示さないまま、授業科目を開設してきたのが多くの大学・学部の実状である。

この問題の背景には、教員養成において何を教えるかに重点を置く単位修得方式による資質能力形成観 (インプット・システム) が存在し、その前提として「予定調和論」という考え方が大学の教員養成カリキュラムの中で支配的であったという点が挙げられよう。〈中略〉いまだに単位の積み上げによる免許状付与が前提となっており、教員養成カリキュラム全体の有機的結ぶつきについては不問にされてきている。(別惣・渡邊 2012:10-11)。

別惣・渡邊は、子どもたちの学力向上施策と連動させた、養成段階での教員の質保証をめぐる動きについて、米国、英国、ドイツ、オーストラリア、韓国における教員養成スタンダードの事例を紹介し、日本の教職および教員養成段階において求められる最小限必要な資質能力を同定し、明示化することを喫緊の課題としている。

さらに、別惣・渡邊は、北海道教育大学、横浜国立大学、福島大学、上越教育大学、鳴門教育大学、島根大学など、日本における教員養成スタンダード開発の先行事例について、一定の共通性が見られ、内容上、いずれも大きく異なるものではないが、実証的な検証を行い、その妥当性を確認する必要性を問うている。学内運用体制に関しては、大学ごとの置かれた状況によって大きな差異があり、共通性はあまり見られず、教員養成スタンダードに基づく教員の質保証を考えるためには、各校の様々な取り組みを複合的に採用し、より優れた学習支援体制構築を提唱した上で、(1) 教員養成スタンダード開発に際して、その学問的正当性を確認する、(2) 教員養成スタンダードの内容に関して、資質能力の幅広さや構造 (階層)、校種ごとの特性に配慮する、(3) 学内の運営体制に関して、カリキュラム・マップ作成や e-ポートフォリオ開発など、学習支援体制の構築を進める、の3点を注意事項としている (別惣・渡邊 2012: 20-21)。

これら先行研究の検討を踏まえた上、別惣・渡邊は兵庫教育大学が行った自らの研究を報告している。「スタンダードに基づく教員養成教育の質保証」(兵庫教育大学) は、文部科学省の 2009 (平成 21) 年度「大学教育・学生支援推進事業」大学教育推進プログラム (大学における教育の質保証の取組の高度化) 採択プロジェクトであり、「教員養成スタンダードの策定」「教員養成スタンダードの内容」「学内の運用体制」の3つの枠組みから検討し、その問題を抽出することを特色とする。

兵庫教育大学の学部は初等教育養成課程であり、幼稚園、小学校、中学校等の教員免許状取得が可能なため、それに対応した学士課程で養成すべき教員の最小限必要な資質能力

を小学校教員養成スタンダードとして明確にすることを目的としている。同大学によるスタンダード策定の試み（別惣ほか 2012；別惣 2013）においては、全国の公立小学校等への大規模調査を行い、小学校で 50 項目の資質能力を同定し、さらに現代の教育課題や教育政策の動向などから、「学び続ける教師（3 項目）」「教師としての基本的素養（15 項目）」「子ども理解に基づく学級経営・生徒指導（14 項目）」「教科等の指導（14 項目）」「連携・協働（4 項目）」の 5 領域に構造化することができると結論づけている。

#### 4. 今後の課題と展望

前述の通り、米国の教員養成スタンダード策定は 30 年余りに遡る。『危機に立つ国家 (A Nation at Risk)』(1983 年) 出版から始まった米国のスタンダード教育改革は、全ての学習者に共通した到達目標を設定し、目標準拠の評価と密接にリンクさせることによって学習者の学力形成の状況を適切に測定し、学力保証を目指すものであった。ブッシュ政権下の「落ちこぼれゼロ法 (The No Child Left Behind (NCLB) Act of 2001)」(2002 年) 施行等によって、スタンダード (standards) を基礎とし、カリキュラムと指導、評価、アカウンタビリティ、専門研修などに一貫性を持たせる教育システム作りの構想が推し進められた。しかし、それが教育のスタンダード化 (standardization)、画一化、マニュアル化に結びつくと、多様性が拒否され、教師の技能が奪われ (脱技能化)、教育のダイナミックさが失われて、学校崩壊につながるという厳しい批判もある (松尾 2010)。

日本においては、米国のスタンダード教育改革における「カリキュラムと指導、評価、アカウンタビリティ、専門研修」間の一貫性の構築から何が学べるかを検討しながらも、「行動主義パラダイム」ではなく、学習者の「探究」を促すような「構成主義パラダイム」のスタンダードに立つことによって、学習活動を方向づけて、指導と評価の一体化を図ることが重要である (伊東・金澤 2013)。その意味において、「真正な評価 (authentic assessment)」としてのポートフォリオは、学習者が教員養成スタンダードに基づいて学習の到達度を自己評価するのに有用である。ポートフォリオの本質的な要素は、「目的を持って」「学習資料を収集し」「資料に基づき学習者が内省・省察を行う機会を与える」(Danielson and Abrutyn 1997: vi-vii) からである。また、ポートフォリオは学習者の振り返りのための「省察ツール」としてだけでなく、学習者の「学び」の過程を可視化し、教員養成に関わる当事者間の「共通理解ツール」としての機能を持つと考えられる (伊東・宮崎・小田 2015)。兵庫教育大学の教員養成スタンダードの開発においても、学生が 1 年次から利用できる e-ポートフォリオ・システムによる学習支援体制の開発と運用が進められている。

英語教員の資質能力・専門性については、『『英語が使える日本人』育成のための戦略構想』(文部科学省 2002) において「英語教員が備えておくべき英語力の目標値」として「英検準 1 級、TOEFL550、TOEIC730」が示されたのが国による初の指針であるが、このような外部英語試験の数値のみで測られるべきではない。柳瀬・小泉 (2015) も指摘するよう

に、客観試験でのパフォーマンスは、現実世界でのコミュニケーションや異文化コミュニケーションとは明らかに異なる。

日本の英語科教員養成は「一貫性」の点においても根本的な問題を抱えている。2011（平成23）年度から小学校第5・6学年を対象とした「小学校外国語活動（原則的に英語）」が日本の外国語教育史上初めて必修領域となったが、教科ではないため『学習指導要領』上の位置づけから中学校外国語科との整合性がなく、小学校外国語活動での「外国語への慣れ親しみ」は必ずしも中学校で育成されるべき「外国語表現の能力」「外国語理解の能力」のレディネスとして設定されていない。そのような教育内容の問題点に加えて、原則的に、現行の外国語活動に関わる科目の修得は小学校教諭免許状の取得要件ではなく、外国語活動は英語教育を専門としていない小学校教員の手任せられているのが現状である。今後、2018（平成30）年度の『学習指導要領』改訂、2020（平成32）年度に全面実施により、小学校高学年（5、6年生）を対象とした「教科型」を導入予定であり、中学年（3、4年生）については、現行の「小学校外国語活動」を移行し、活動型の形態で「コミュニケーション能力の素地」の育成が小学校教員に求められることになる。しかし、小学校段階から始める一貫性英語教育の実現を目指すためには、教育内容の整合性と学習者の学びを支える教師の専門性、すなわち教師教育のあり方を提示することが必須条件である。

## 5. おわりに

姫野（2010: 155）は、1980年代以降の教師研究について、研究者がア・プリオリに教師のあるべき姿を決定するのではなく、教育現場の現状を知ることから研究をはじめている傾向と、それと相反する流れとして、実際の教育現場では教師の人事考課や教員養成スタンダードの構築など、技術的熟達者像を背景とした教師モデルに準拠して教師を評価しようとする施策が強化されている点に言及し、技術的熟達者か反省的实践家かといった二律背反の専門家像から脱却し、両者をつなぐ新しい専門家像、教師の成長・発達を描くすべの必要性、教員養成カリキュラムが「教師の成長」に果たした効果を明らかにする必要性を述べている。さらに、姫野（2013）は教師の成長・発達の始まりについて、専門的な知識や技術に限定すると教職課程の履修以降であるが、教職を目指し、就職するプロセスが一般的な職業選択とは大きく異なるため、一般化することが難しく、また、教職課程において同一カリキュラムで養成することが同一の成長・発達を保証するものではなく、教師の成長・発達は教員養成で留まるものではないが、これまでの教師研究では一般化されたあるべき教師像のもと、教師一人一人の成長を支援するべきものではなかったとも指摘している（姫野2013: 10-11）。

教員研修や大学院教育を理論と実践の融合のもとに行うことを目指し、教師の力量形成研究の現状把握を実施した浅井ほか（2007）は、海外では現場教師と大学研究者との共同によって国家レベルで組織的に研究され標準化されている（教師の力量の基準：米国のIn-

TASC、NBPTS) のに対し、日本においては「教師の力量」形成を図る大学院のカリキュラムが十分に開発されていない状況であり、教師の力量分析研究は国全体で取り組むという動きにはなっておらず、個人又は少人数グループ研究であると述べている。

以上、本稿は日本の英語科教員養成に関する問題の所在を明らかにするために教員の専門性規準・基準や教員養成スタンダードに関する先行事例や文献を概観したが、戦後の教員改革の二大原則「大学における教員養成」と「開放制」のもと、養成段階における教員の質保証は喫緊の課題である。政策レベルにおける様々な改革が提起され、教員養成系大学でのスタンダード策定も進められているが、「教員として最小限必要な資質能力とは何か」という問題に対して、教員養成に携わる当事者の一人として、また、自分自身が「学び続ける」教員であるために、今後も授業実践と継続研究に取り組む予定である。

——注

- (1) 『英語教員の資質能力に関する研究—専門性規準・基準とグローバル・リテラシー育成』(2014～2016年度(予定)・学術研究助成基金助成金・基盤研究(C)研究課題番号: 26370741/東海大学代表・伊東弥香)

——引用文献

浅井和行・岡本正志・高乗秀明・佐々木真理(2007)。「教師の力量形成のための試み」、『京都教育大学教育実践研究紀要』(7), 131-140.

秋田喜代美(1993)。「教師の知識と思考に関する研究動向」、『東京大学教育学部紀要』32, 221-232.

秋田喜代美・佐藤学(編著)(2006)。「新しい時代の教職入門」, 東京: 有斐閣.

別惣淳二(2013)。「教員養成の質保証に向けた教員養成スタンダードの導入の意義と課題—兵庫教育大学の事例をもとに—」, 日本教育学会, 『教育學研究』80(4), 439-452.

別惣淳二・渡邊隆信(編)・兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム(著)(2012)。「教員養成スタンダードに基づく教員の質保証」, 東京: ジアース教育新社.

別惣淳二・鈴木篤・龍輪飛鳥・渡邊隆信・大関達也・藤原賢二(2012)。「小学校教員養成スタンダードに関する開発的研究—大学卒業時における「教員としての最小限必要な能力」の同定と構造化—」, 兵庫教育大学, 『教育実践学論集』132(13), 25-35.

Danielson, C. and Abrutyn, L. (1997). *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*, ASCD.

姫野完治(2010)。「段階的教育実習による教職志望学生の成長観の変容」、『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』32, 153-165.

姫野完治(2013)。「学び続ける教師の養成—成長観の変容とライフストーリー—」, 大阪: 大阪大学出版会.

伊東弥香・金澤延美(2013)。「小学校英語指導者のための『自己評価ポートフォリオ』試案を目指して」, 大学英語教育学会(JACET), 『関東支部学会誌』9, 47-60.

伊東弥香・宮崎啓・小田文信(2015)。「英語科教職履修生の「学びの過程」を共有する—教育実習のためのポートフォリオ活用の可能性—」, 『言語教育エキスポ2015 予稿集』(JACET教育問題研究会主催, 2015年3月15日, 於早稲田大学).

松尾知明(2010)。「アメリカの現代教育改革—スタンダードとアカウントビリティの光と影」, 東京: 東信堂.

文部科学省(2002)。「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想—英語力・国語力増進プラン」, 東京: 文部科学省.

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm) (2015年8月6日引用)

文部科学省(2006)。「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)(平成18年7月11日)」, 東京:

文部科学省.

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm) (2015年9月10日引用)

文部科学省 (2011). 「資料 8-2 教職実践演習の進め方及びカリキュラムの例」, 東京: 文部科学省.

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/attach/1303555.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/attach/1303555.htm) (2015年9月23日引用)

文部科学省 (2012). 「教職実践演習 (仮称) について」, 東京: 文部科学省.

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337016.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337016.htm) (2015年9月23日引用)

八田幸恵 (2010). 「リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する理論の展開」, 『教育方法学研究: 日本教育方法学会紀要』 35, 71-81.

Newby, D. (2011). Contextualization of the CEFR and other Council of Europe Instruments within a European Context. *A Comprehensive Study on the Framework of English Language Teachers' Professional Development in Japan*. JACET SIG on English Education.

佐藤仁 (2011). 「わが国の教職課程における内部質保証システムの構築」, 『中国四国教育学会教育学研究ジャーナル』 (8), 61-70.

佐藤学 (1996). 『教育方法学』, 東京: 岩波テキストボックス.

Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

時田詠子 (2009a). 「教員養成課程における力量形成の在り方: 各当事者が求める力量のずれに焦点をあてて」, 『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』 別冊, 16 (2), 227-237.

時田詠子 (2009b). 「教員養成課程における「実践的指導力」の捉え方に関する一考察: 当事者の捉え方の違いに着目して」, 『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』 別冊, 17 (1), 249-259.

時田詠子 (2010). 「教員養成課程の4年生が捉える授業の有用性と大学教員の授業に対する意識のずれについての一考察」, 『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』 別冊, 18 (1), 113-124.

柳瀬陽介・小泉清裕 (2015). 『小学校英語からの英語教育をどうするか』, 東京: 岩波書店.

矢野博之 (1998). 「教師の教育内容知識に関する研究の動向: 社会科を中心として」, 『東京大学大学院教育学研究科紀要』 38, 287-295.