

「教職遂行（能力）」を基調とする教師教育の特長と問題点

— 最近の米国教師教育改革についての考察 —

高松短期大学 佐竹 勝利

Abstract

The Features and Problems of Performance-Based Teacher Education

— The Reform in Teacher Education in the U.S.A. —

Katsutoshi SATAKE, Takamatsu Junior College

Performance-based teacher education (PBTE) or competency-based teacher education (CBTE) is teacher training in which the preservice and inservice teachers acquire, to a prespecified degree, teaching performances and competencies that promote student achievement of educational objectives.

U.S. Office of Education invited, in 1967, proposals for the development of model elementary teacher education programs. In consequence, ten proposals were developed further with federal support. Since then, such programs have gradually increased in the U.S.A.

In PBTE, systems analysis is essential technique, and instructional modules are important components. In the University of Toledo Plan the basic point of view about the PBTE approach assumes the use of three kinds of assessment criteria. They are knowledge criterion, performance criterion, and product criterion. The last two criteria are emphasized in PBTE, and teacher competencies are assessed by them. Every PBTE program specifies many competencies which teachers should have in teaching performance.

PBTE is asked to be humanistic, that is, to be individualized and personalized. Any single kind of teacher behavior should not be expected to have a large effect on student achievement. Teacher behaviors should reasonably be expected to be more influential when considered in combinations. And major efforts should be made to define and study the effects of interrelated teacher behavioral and environmental variables as they influence student learning. PBTE also has interdisciplinary approach because educational work requires many kinds of resources, as above.

Another feature of PBTE is life-long integrated teacher education. PBTE aims at a more balanced and integrated approach to continuous teacher growth.

PBTE will continue to be an important component of the educational change process in the years to come, but not without difficult problems.

はじめに

いわゆる「教員養成」は、従来は主として就職前の教育（準備教育）に重点が置かれていたが、近年、現職教育の重要性が特に注目され、その整備拡充が求められている。それは教育職員養成審議会による「教員養成の改善方策について」（1972年・昭和47年）をはじめ、最近では1978年（昭和53年）中央教育審議会の「教員の資質能力の向上について」等、教師に関わる改善案からも明らかである⁽¹⁾。それらは共通して、第1に、教師の教育（養成）は教師の専門職としての資質能力が充分高められるように配慮されなければならないこと、第2に、ところがいわゆる準備教育はそれのみで完成されたものではあり得ないのであり、従って教師が生涯を通して不断の教育実践と自己啓発に努めるべきこと、の2点を指摘している。後者の生涯教育としての把握は、今日国際的動向となっており、我国もまた例外ではな

い。1966年のILO・ユネスコ共同による「教員の地位に関する勧告」(Recommendation concerning the Status of Teachers)以来、教職の専門職性への認識に伴い、とりわけ教師の職能成長が重視されてきている。さらに、ラングラン(P. Lengrand)の提唱する「生涯教育(life-long integrated education)」概念の定着に伴い、教師の準備教育と現職教育とを有機的に統合させ、一貫したプロセスとして現職教育を理解するという考え方が強くなってきている⁽²⁾。このような基本認識については、我国においてもほぼ合意に達していると言えよう。これに対して、前者については、教師の資質能力の向上に努めることに異論はないとしても、その目標設定、即ち、いかなる資質能力あるいは適性を目標とするかという点、については、古くから問われていることでありながら今日でも様々な見解が対立している。

これに示唆を与えるものとして、いくつかの有力な試みが見られる。その1つは、米国におけるもので、performance-based teacher education(PBTE、教職遂行を基調とする教師教育)、あるいは、competency-based teacher education(CBTE、教職能力を基調とする教師教育)と呼ばれるものである。この試みは、現段階では必ずしも全米で採用されているものではないが、近い将来、米国の教師教育プログラムの主要なパターンになるものときえ考えられている。既に、教師の準備教育・現職教育いずれの研究においても注目されており、PBTE(CBTE)に関する数多くの研究論文・文献が公けにされ、活発に論争が繰り返されてきた。我国においても漸くこれに関する紹介や研究が見られるに至った⁽³⁾。

本稿は、このPBTE運動において描かれる教師の教授遂行能力(適格性)に着目しつつ考察し、このプランの位置付けを試みるものである。

I PBTEの概念と成立の経緯

PBTEは簡略には素描され得ない為、様々な定義が見られる。ここでは比較的簡潔と思われる次の定義に従うこととする。それは「教師志願者や現職教師が教育目標に向けて生徒の成績を助長する、(教師の)遂行傾向(performance tendencies)と能力(capabilities)を、予め指定された程度に獲得するような教師への訓練⁽⁴⁾」である。さらに、遂行傾向と能力という中核の概念に加えて、2つの特徴が重要である。第1に、生徒の学習は、有効な教授行動を引き出すための規準(criterion)であるという認識に立つ。第2に、PBTEはシステムティックな、サイバネティックな、そして個別化された教授モデル、即ち、各訓練生のニーズに応じたモデルによってみちびかれる。この意味では、PBTEは、統合された組織的な方法で教授行動が引き出され、明確にされ、そして評価されるようなプログラムである⁽⁵⁾。以上のことにより、PBTEは教師の教職遂行あるいは教職能力についての把握が肝要である。

かかる意識に基づいて構成されたプログラムがperformance-based teacher educationと呼ばれる。これをその中心概念の1つである教職能力(教師としての適格性)に力点が置かれる場合、competency-based teacher educationと称される。一般に前者が後者を含めた名称として用いられることが多いようであるが、「能力」を強調する為、後者を特に用いるプログラムも見られる。後に触れるトレド大学(The University of Toledo)プランはその代表例である。本稿では“PBTE”を主として用いることとする。

さて、PBTEが成立するには、次のような背景があった。1つは、行動心理学の発達であり、各方面(特に産業界や軍隊)における訓練へのその応用という傾向である。そのような訓練においては、達成されるべき技術が、それらと、より単純化された行動要素との相互関係を明らかにするために組織的に分析された。そして訓練自体は、それら分析された行動要素についての言語による教授から始まり、そ

れの実践、そしてそれらのフィードバックというサイクルが考えられた。さらに個々の要素を全体の1部として統合することが求められた⁽⁶⁾。このような戦略が教育にも移入され、1960年中頃、マイクロティーチング(micro teaching)、ミニコース(mini course)のような試みが教師訓練カリキュラムに正式に組み込まれた。しかしながら、それらはまだ補助的なものとしてしか利用されるには至らなかった⁽⁷⁾。

第2に、教師教育に対する蓄積された不満が、1960年代に一挙に表面化した。例えば、コナント(J. B. Corant)によるアメリカ教師教育への批判は教育界に大きい波紋を投げかけた。それはアメリカ教師教育界の深刻な対立(教育学系教授と伝統的諸科学系教授の対立)による教育の損失についての警告であった⁽⁸⁾。また、生徒の成績に対する教師の責任(accountability)についての不満も強かった。これに対して現職教師の多くが、従来の教師の訓練は、生徒の成績を確保するために必要な技術と戦略を教師たちに十分に用意しなかったと答えた⁽⁹⁾。

このような情勢を認識した合衆国教育局(U.S. Office of Education)は、1967年にいたって小学校教師教育プログラムのモデル開発のための提案を募り、100以上の回答が得られたと言われている。1968年には、それらのうちから10のプログラムが連邦援助によってさらに進展されることとなった⁽¹⁰⁾。これらのモデルの共通点は、教授において求められる技術を、より効果的に育成するプログラムを開発せんとするものであり、複雑な教授戦略の分析をある型態に結合するために、伝統的なカリキュラムの修正を求めるという点であった。そして、このような動きへの他の組織からの強力な支持も見られた。例えば、アメリカ教師教育大学協会(American Association of Colleges for Teacher Education)は、PBTE委員会(Committee on Performance-Based Teacher Education)を組織し、モデル開発を促進した⁽¹¹⁾。

こうして始動したPBTE計画は、今日でも様々に試行され、改善されつつある⁽¹²⁾。

Ⅱ PBTEプログラムの仕組み

(1) 訓練の方法

前述のように、このプログラムにおいては、教育技術についての訓練方法は多様である⁽¹³⁾。それは、プログラムが置かれる段階が、大学によって異なる為である。一方では教師教育全体の中でPBTEの考え方が採用されたり、あるいは従来の教育実習やインターンシップ(internship)によって構成される方法がある。他方では、これと対照的な集中モジュール(intensive module)があり、それは短期間(数時間)に、しかも単一の限定された教授(teaching)を扱う。そしてそれらには、既述のように、様々な補助的方法が工夫されている。1つはフィードバックである。そしてマイクロティーチング(micro teaching)、それと密接な関係にあるミニコース(mini course)も効果的だとされる。さらに学ばれるべき教授技術のモデルについての観察も重要な方法である。

これら様々な方法が利用されることについて、ゲイジ(N.L. Gage)らは、要するに多くの試みは、いずれも「訓練生が彼らの行動における特別な変化をもたらす方法で教えられるべきだ」ということを強く支持するものであることを指摘している。その為には、「いかなる訓練も、訓練生が彼ら自身の教授を遂行するときに、それに関する特別な情報を受けることができるような手段」を含むべきだと断言している⁽¹⁴⁾。

(2) システム・アナリシス(Systems analysis)と教授モジュール(instructional module)

このプログラムの設計において重要な技術的方法の1つはシステム・アナリシスである。即ち、この

プログラムにおいては、教師教育が1つのシステムだとみなされる。これについて、ディクソン (G.E. Dickson) は次のように説明している¹⁵⁾。教師教育のシステムの目標は、子どもの学習を促進するのに有効な知識・技術・態度をもった教師の発達である。このシステムのプロセスは、教師が必要な知識・技術・態度を獲得するために試みられる読書、討議、経験である。このシステムの構成要素は、目標達成のために設計された、そのプロセスを組織したり、モニターしたりするのに必要な運営及び教授の単位（課程、学習モジュール、スケジュール）である。そしてその結果は、この教育プログラムを卒業する教師である。さらに、それが評価され、その情報は各システムにフィードバックされ、プログラム全体の目標やプロセスに修正が加えられる。

PBTE プログラムにおいては、教授モジュールも重要な構成要素である¹⁶⁾。教授モジュールとは、学生がある特殊な目標あるいは一連の目標を達成するのを助けることを意図した、学習活動の組合せだと定義されている。それは次の4つの手順から成る。①行動に関する言葉で特定の目標または一連の目標を表わす、②経験に先立って、学生の目標達成度を査定するための予備テストを実施する、③学生の目標達成を助けることを意図した一連の教授活動 (instructional activities) を行う、④目標に関して、学生の熟達度を査定するための事後テストを実施する。

これら目標設定、実施、テストについては、学生（教師志願者）の行動の進歩を評価するために、遂行の規準と成果の規準 (performance and product criteria) が有効とされる（後述）。そして最も重要なことは、モジュールは、個人の目標達成に重点が置かれる為、自己調整 (self-pacing)、個別化 (individualization)、人格化 (personalization)、独立学習 (independent study) のような学習型態を大いに可能にすることとなる。

(3) 多数の機関による共同組織方式 (multi-institutional organizational pattern)

と学際的研究 (interdisciplinary study)

今日、教師教育が、単に大学のみの仕事でなく、公立学校、教育機関、政府機関、教育産業、教員組織、教師志願者、コミュニティをも含んだ仕事でなければならないとする動向が顕著である。これには、教師教育プログラムは学際的にアプローチされるべきだという理念が背景にある。即ち、教育の仕事は広い範囲の感受性、情報、技術を必要とし、従って教員養成へのアプローチは学際的でなければならない。さらにその学際的アプローチの為には、関連組織及び人材のチームワークが求められる¹⁷⁾。PBTE もこれと同じ理念を持つ。オハイオ州では、トレド大学をはじめ、公私立大学、公私立学校、州教育局、教員団体、オハイオ財団 (Ohio Foundation)、各々からの代表者44名によって組織される計画グループ (State Planning Group) が作られ (1975年)、教師教育が進められている¹⁸⁾。また、トレド大学を中心として作られた新しい制度、教師教育センター (Teacher Education Center) によって、教育プログラム、学校、職員、そして諸施設が結合される。教師教育センターは、教師教育の研究所として、そして多様な予備教育及び現職教育の活動を統合する単位として機能している¹⁹⁾。こうしたトレド大学を中心としたプログラムを、ディクソンは総合的教育改造更新戦略 (comprehensive educational reform-renewal strategy) と呼んでいる²⁰⁾。CBTE プログラムを設定したシラキューズ大学も、学際的アプローチを基本理念として謳っている²¹⁾。

Ⅲ 能力評価規準

教師の能力については従来も検討されては来ているが、必ずしも明確にされておらず、従って教育プ

プログラムの目標も具体性を欠くものであった。オレゴン州大学制度の教授研究部会 (Teaching Research Division of the Oregon State System of Higher Education) のシャロック (H. Del Schalock) は、現行のほとんどの教師教育プログラムを「経験を基調とする戦略 (Experience-Based Strategy)」と呼んでいる²²⁾。それは、一定数の課程と、特定科目の時間数と教育実習を加える方式で、教師志願者が履修すべき経験の単なる分類である。それらはそのような経験から何を、何を、何を遂行すべきかを指定していない。これに対して PBTE プログラムにおいては教授遂行に必要な能力が如何なるものかということは極めて重要な問題であり、プログラムから期待される諸結果を明確に指定することが目指される。

ピッツバーグモデル (Pittsburgh Teacher Education Model) においては9つの能力が挙げられている。1. 学習目標を特定すること、2. 生徒による学習目標の達成を査定すること、3. 学習者の特質を診断すること、4. 生徒と長期及び短期の学習プログラムを計画すること、5. 生徒を彼らの学習課題について指導すること、6. 課題外の生徒の行動を指導すること、7. 学習者を評価すること、8. 同僚とのチームワークを図ること、9. 発達を強化すること²³⁾。

エドワーズ (C.H. Edwards) らは、小学校理科の教授について能力を基調としたアプローチを行っており、そこで、教師に必要とされる能力を示すことを試みている。彼らは教師の能力を引き出す6つの基礎領域 (base) を設定している。それは、哲学的基礎、経験的基礎、教科に関する基礎、役割分析的基礎 (role analysis base)、要求査定基礎、課程変更基礎、そして教授についての理論的モデル分析基礎²⁴⁾。そしてこれらから引き出される能力を明らかにしている。例えば、教授についての理論的モデルについては、基礎教授モデル (Basic Instructional Model, BIM) と呼ぶ効率的学習モデルを考察している。そしてこれを使うとき、教師には次のような能力が求められる。生徒が到達しうる、そして向けられる有効な目標をはっきり述べる能力、予備評価を通して生徒の現在のレディネスを判断する能力、学習者の相違と学習環境の複雑さを考慮する戦略をはっきり述べる能力、論理的な学習順序を計画する能力、生徒が目標に達することができる範囲を有効に測定する手段を明らかにする能力、そして学習のシステムにおいて必要な調整をする能力²⁵⁾。さらに、それら諸能力を反映した諸目標を詳細に検討し、理科教師への有効なガイドにしようとしている。

ウェイガンド (J. Weigand) らによれば、効果的な教授が実質化されるには、次のような能力が充足されることが基本である。知的発達段階を査定すること、遂行目標を明確にすること、質問技術、教授を配列すること、生徒の発達を診断すること、学習者を動機付けること、人間関係を充たすこと²⁶⁾。そしてそれぞれについて詳しい究明を行っている。

トレド大学のプランにおいては、子どもの知的、社会的・情緒的および身体的な成長を助けるために教師に要求される、特殊な諸能力を決定するには、3つの規準が適用される。それは知識 (knowledge) の規準、遂行 (performance) の規準、成果 (product) の規準である。知識の規準は学生の知的理解度の測定に、遂行の規準は彼の教授行動の査定に、成果の規準は彼が教える子どもの成績によって彼の教職能力を評価するのに用いられる。これら3種類の規準のうち、知識の規準は従来から利用されていたものである。遂行の規準と成果の規準がこのプログラムでは強調される。それは「人が何かを知っていればその知識を使うことができるという仮説」が支持されなくなりつつあり、「知ることと、知識を実行する力とは全く別のことである」と考えられることによる²⁷⁾。

以上はごく一部の例ではあるが、そこに見られる能力の目標設定の手順も目標自体も多様であり、複雑な作業であることが明らかである。しかし、いずれも教師の遂行能力を具体的に明確化することを目

指している。そのことが教師に変革を与え、子どもに効果的変化をもたらすものとして、意欲的に取り組まれていることが看取される。

Ⅳ 問題点をめぐる若干の考察

おわりに、PBTEの問題点をめぐって若干の考察をする。

(1) PBTE に対して強い批判もある。それは人間主義的立場からのものである。例えばコームズ(A.W. Combs)によれば次の諸点である。①教師教育は非常に人格的なものであるが、PBTEは科学化客観化しすぎる。②教師教育は、いかに教えるかについて教育する過程よりも、教師としての適性を助長する過程である。③有能な教師になることは、その資質を保護することと受容することである。④教師教育は、行動よりもむしろ意味(meanings)を強調すべきだ。⑤教師教育は、教授の過程と結果についての客観的情報をあまり強調せず、教師の主観的印象を重視すべきである⁽²⁹⁾。

しかしこのような批判は必ずしも当を得ていない。例えば、ディクソンが述べるように、能力を基調とする教師教育は効率的であるとともに人間的であるべく、プログラムの人格化・個別化を指向している。それには、教師と生徒の人格的関係と、教授学習過程を個別化するための多様な方法の両方を必要としている。しかも、教師の能力というものは常に特殊的であり、抽象的一般的なものとして考えることはできないと認識されている⁽²⁹⁾。さらに、客観的データは1つの根拠にはなるが、唯一の根拠ではないこと、有能な教師になる過程は教授技術の実践によって助長されうること、従って教師の経験の意味を軽視すべきでないこと、等が反論されている⁽³⁰⁾。

両者を総合すれば、PBTEはこのようないわば技術主義に陥ってはならず、他方、人間主義的教師教育といえどもPBTEの成果が認められればこれを導入することを躊躇すべきでないと考えられる。両者は相入れないものではなく、相互補完的にとらえられるべきであろう。

因みに、このような対立は、実に米国教師教育制度の発展史上絶えず顕現してきている。古くは、師範学校(normal school)創設期、後には高等教育への発展期に見られた教育理念の対立である。即ち、伝統的な諸科学を価値とする自由教養主義(liberalism)と専門職業教育を重視する専門職業主義(professionalism)の葛藤である。しかし、かかる問題も、両者は統合化されるべきものとする方向へと展開した⁽³¹⁾。前述のコナントの警告も第2次大戦後の同種の動きに対応するものであった。

(2) PBTEプログラムが人格化・個別化をねらいとするものであることは、達成目標としての教師の客観的能力を明らかにすることを困難にしている。この点について、教師の行動と生徒の成績との関係を調査することは、このプログラムにとって貴重なデータとなる。何故なら、両者の関係が具体的に示されれば、教師の客観的な行動を指示することが可能である。しかしながら、そのような調査から両者の関係を明らかにすることは極めて困難な作業である。ローゼンシャイン(B. Rosenshine)その他によって多くの研究が実施されているが、一般に教師行動と生徒の成績との積極的関係は明らかでないようである。ゲイジらによる諸研究の再検討によれば、教師の生徒に対する不賛成(否定)の行動と生徒の成績との関係について、17の調査のうち、12はマイナスに作用している。教師の語りかけと生徒の成績との関係についての9つの調査のうち、4は積極的相関を示したが、他は否定ないし、不明である。教師が与える賞と生徒の成績との関係は、20の研究のうち10は積極的相関を示し、6は消極的であった⁽³²⁾。

上記のような諸結果から次のように指摘できよう。いかなる単一の種類の教師行動も、それのみで生

徒の成績に大きい影響を持つとは言えないであろう。多種多様な環境条件を変数として相関を調べる努力が必要となる。

(3) 既に若干見られたように、PBTEプログラムは予備教育と現職教育との統合、即ち生涯教育的把握という点でも特徴的である。これについて、ディクソンが次のように強調している。「我々は3年あるいは4年の固定した教師教育プログラムという概念を捨て、教師の継続した成長への、よりバランスのとれた、統合的なアプローチに専心している⁶³⁾。」他方、現職教育へのPBTE理論の導入が、教師教育の生涯教育化を促進することとなっている。即ち、教師教育の目標は、専門職人(professionals)の能力の分析、職務遂行の方法と能力の使用法の判断、などにより決定される。しかし時間的制約と情報の継続的变化の2点から、予備教育は「専門職人としての生涯教育プログラムの開始期に当るものとして公式に認められる⁶⁴⁾」こととされる。

生涯教育をこのようにとらえる場合、次には教師は職能成長のいかなる段階でどのような能力(行動)を要求され、それをいかにして獲得するか、ということが重要な問題となる。しかし、これまでのところ、PBTEは獲得すべき能力を総体的に把握しており、職能生活の特定の時期に期待される能力を分析することには十分目が向けられていないようである。今後この方面の研究がさらに必要と思われる。

お わ り に

PBTEは、現在、米国において如何に評価されているかについては非常に興味のあるところである。先に取り上げたように、既にいくつかの批判もあるが、概して、PBTEプログラムについての評価はまだ初期の段階にあると言われる⁶⁵⁾。しかしその普及は過小評価すべきではない。ディクソンによれば、1977年1月に16州は何らかの形の教師の適格要件(competency requirements)を定めており、同年7月には26州に昇った。1977～79年のいずれの年にも、この試みが急速に進展していることが、新聞に報じられたと言われる⁶⁶⁾。

しかしながら、このプランに関する論文が、極く最近では70年代前半程は目立たなくなり、次第にPBTE運動が落ち着きつつあることを物語っている。他方、免許状との関係において法制化されたり、あるいはその導入を強制されることは、時期尚早だとして危惧する動きもある⁶⁷⁾。

このプランは、こうした難問を妊みつつも、教師の資質能力の向上を図り、教育の変革をもたらす重要な方途として、今後も追求されるものと思われる⁶⁸⁾。

以上見てきたように、PBTEは極めて示唆に富んだプランであるので、ここで十分究明できなかったPBTE運動の免許状への影響についての事例、各プランに見られる能力査定規準設定法の分析、等々、今後のPBTE運動の動向とともに、さらにデータを駆使して研究が進められなければならないと考える。

〔注〕

- (1) その他、教師教育制度検討委員会「日本の教育をどう改めるべきか」1972年(昭47)、新構想の教員養成大学等に関する調査会「教員のための新しい大学・大学院の構想について」1974年(昭49)、国立大学協会教員養成制度特別委員会「教育系大学・学部における大学院の問題」1974年(昭49)、最近では中央教育審議会「教員の資質能力の向上について」1978年(昭53)
- (2) 高倉翔、1977、就職前教育と現職教育の統合、日本比較教育学会紀要、第3号、28—31頁。

OECD, 1974, *New Patterns of Teacher Education and Tasks*, OECD, PP. 30-31. A.J. Cropley & other,

1978, Lifelong Education and the Training of Teachers, UNESCO & Pergamon Press, p.55.

- (3) 後に参照するものの他、次の文献にも紹介されている。下中邦彦他編、1979、新教育の事典、平凡社、PP. 238 - 239。日本比較教育学会「教師教育」共同研究委員会編、1980、教師教育の現状と改革、第一法規、PP. 41 - 43、54 - 55。高倉翔他編、1980、現代学校経営用語辞典、第一法規、P. 264。
- (4) N.L. Gage & other, 1975, Performance-Based Teacher Education, the Seventy fourth yearbook, part II (Teacher Education), NSSE, pp. 146-147.
- (5) *ibid.*, p. 147.
- (6) *ibid.*, pp. 148-149.
- (7) *ibid.*, p. 149. G.E. Dickson, 1972, Radical Reform in Teacher Education Through Developing Competency-Based Programs, p. 4.
- (8) J.B. Conant, 1963, The Education of American Teachers, McGraw-Hill.
- (9) N.L. Gage & other, *ob. cit.*, p. 150, 316. 次の論文は PBTE 成立の政治的背景に特に論及して、その最大の要素は教師のアカウンタビリティの問題であると指摘している。中留武昭、1979、アメリカにおける教師教育の動向、学校経営7、PP. 80 - 88。
- (10) それらは次の10の大学及び研究所によるものであった。
Florida State University, University of Georgia, University of Massachusetts, Michigan State University, Northwest Regional Educational Laboratory, University of Pittsburgh, Syracuse University, Teachers College, Columbia University, The University of Toledo, The University of Wisconsin.
(B. Joyce & other, 1972, Perspectives for Reform in Teacher Education, Prentice-Hall, p. 204.)
尚、参加機関はその後多少変化している。
- (11) N.L. Gage & other, *ob. cit.*, p. 150.
- (12) PBTE 成立過程については市川純夫、1976、アメリカにおける教員養成改革、教師教育比較研究(II) PP. 73 - 85、に詳しい。
- (13) プログラムの方法・プロセス等については既に詳しく紹介されている。(木戸章夫、1973、アメリカにおける教師養成教育改善の動向、比較教育文化研究施設紀要、第24号、PP. 91 - 111)
- (14) N.L. Gage & other, *ob. cit.*, p. 161-162.
- (15) G.E. Dickson, 1972, *ob. cit.*, pp. 7-8.
- (16) *ibid.*, pp. 12-13.
- (17) *ibid.*, p. 14. このような方向性については別稿において若干考察した。(拙稿、1973、教職の専門性向上への前進 — 米国におけるインタディシプリナリーな教員養成の指向 —、教育学研究紀要、第19巻、PP. 66 - 68)
- (18) G.E. Dickson & others, 1977, Planning Teacher Education Research and Evaluation in Ohio, The University of Toledo, p. 65.
- (19) G.E. Dickson (ed.), 1975, Research and Evaluation Operational Competency-Based Teacher Education Programs, pp. 97-98.
- (20) G.E. Dickson, 1979, Toledo's Program Remains Strong, Journal of Teacher Education, vol. 30, no. 4, p. 17.

- ⑳ Syracuse University, 1972, Syracuse University Bulletin, School of Education, p. 13, 47.
- ㉑ G.E. Dickson, 1972, ob. cit., p. 5.
- ㉒ S.C.T. Clarke, 1971, Designs for Programs of Teacher Education (B.O. Smith, Research in Teacher Education), Prentice-Hall, p. 138.
- ㉓ C.H. Edwards & other, 1977, Teaching Elementary School Science: A Competency-Based Approach, Praeger Publishers, pp. 2-12.
- ㉔ ibid., p. 12.
- ㉕ J. Weigand (ed.), 1977, Implementing Teacher Competencies, Prentice-Hall, p. vii.
- ㉖ G.E. Dickson, 1972, ob. cit., p. 6-7.
- ㉗ N.L. Gage & other, ob. cit., p. 152.
- ㉘ G.E. Dickson, 1972, ob. cit., p. 9-10.
- ㉙ N.L. Gage & other, ob. cit., p. 152.
- ㉚ 詳しくは三好信浩、1972、教師教育の成立と発展、東洋館出版、を参照のこと。
- ㉛ N.L. Gage & other, ob. cit., pp. 153-157.
- ㉜ G.E. Dickson, 1972, ob. cit., p. 13.
- ㉝ L. Rubin (ed.), 1978, The In-Service Education of Teachers, Allyn & Bacon, pp. 136-138.
- ㉞ N.L. Gage & other, ob. cit., p. 170.
- ㉟ G.E. Dickson, 1979, ob. cit., p. 19.
- ㊱ N.L. Gage & other, ob. cit., p. 172, 285-287.
- ㊲ 最近の動向については、三好信浩、1980、アメリカ教師教育の改革動向、教師教育の改善に関する実践的諸方策についての研究 — 第2次報告 — 、日本教育学会教師教育に関する委員会、PP. 208-216。我国では、この種の研究は未だ少ない。広島大学教育学部教育方法改善研究委員会、1979、1980、教職能力形成のための実践的研究=教育システムの開発(I)、(II)は、実践的分析的研究として注目される。