

英国における教員の質保証と職能成長

森 博文
(本学発達教育学部)

中井 隆 司
(奈良教育大学教職大学院)

伊藤 剛 和
(奈良教育大学)

Abstract

This research aimed to get a suggestion for reforms of teacher education in Japan through examining the current situation of the educational quality assurance and the professional development for teachers in England. 1. The establishment of short-term teacher-training courses on the basis of the experience of practical training in school and the loosened qualifications of teacher employment examination. 2. Institutionalizing school experience of student volunteers and including the engagement in educational assistant work in the requisites to acquire a teacher's certificate. 3. To evaluate universities comprehensively including information of graduates after being assigned to school. 4. To enhance collegiality between teachers and the educational function of school as an organization through introducing the mentor system.

Keyword：英国教師教育改革 実践的指導力 質保証 職能成長

I. はじめに

1997年の教育職員養成審議会答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」が示されて以降、教員養成系大学においては「実践的指導力」の育成が主要課題の一つとなっている。2006年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」においても、教員養成段階で「学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力（教員として最小限必要な資質能力）」を確実に身につけさせることを求め、実践的指導力の育成が継続課題となっている。

直近の中央教育審議会答申（2012）「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」においても、実践的指導力の育成が謳われるとともに、今後の教員に求められる資質能力として、①教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続

ける力 ②専門職としての高度な知識・技能 ③総合的な人間力の3点をあげ、教職生活の全体を通じた一体的な改革とともに教員の生涯にわたる職能成長を支える仕組みを構築する必要性を指摘している。加えて、具体的な方策として、教育委員会・学校と大学の連携・協働による教職生活の全体を通じた一体的な改革、新たな学びを支える教員の養成、学び続ける教員を支援する仕組みの構築（「学び続ける教師像」という改革の方向性とともに教員養成及び教員免許制度について当面の改善方策が示されている。

上記3点のうち、「学び続ける教師像」を課題とした背景には、OECD（2005）が「教員の養成—導入（採用）教育—現職教育」の3者を関連づけた一体的な職能成長の必要性を指摘したこともあり、以後、欧米各国にも共通する国際的な課題となっている（高野，2008）。

本小論では、サッチャー政権の誕生以降、戦

表1 2006年～2012年の養成ルート別入学者数の推移

	2006-7	2007-8	2008-9	2009-10	2010-11	2011-12
大学・学校現場での養成						
学部3～4年課程	7,960	7,620	7,690	7,920	7,660	7,290
PGCE 学部卒業後課程	24,510	23,730	23,530	25,110	24,510	22,840
SCITT 現場養成課程	1,730	1,650	1,650	1,810	1,750	1,750
計	32,460	31,350	31,220	33,040	32,170	30,130
在 職 型 養 成						
PGCE 在職型課程	5,360	5,300	5,120	5,110	4,940	5,310
RTP 学部継続課程	180	150	120	120	110	80
OTTP 海外教員資格保持者課程	1,580	1,300	980	750	600	180
Teach First 他	250	260	370	480	550	760
計	7,370	7,010	6,590	6,460	6,200	6,340
合 計	39,830	38,360	37,810	39,500	38,370	36,470

※Great teachers : attracting, training and retaining the best P. 10 : Ninth Report of Session 2010-12 Volume I (House of Commons Education Committee) をもとに筆者作成

後最大と形容される教育改革をすすめている英国に着目する。近年、日本でも納税意識の高まりとともに、教育の結果責任・説明責任が厳しく問われる状況にある。こうした状況は、学校教育においては、教育の質保証を課題化させるとともに、教育実践の成果を可視化・公表させる方向に作用している。

すでに英国では、全国共通カリキュラムの導入にみられるように、1980年代以降は、学校教育に対する国家の関与を明確にし、結果責任を果たすために、教育の質保証を担保するための様々な施策を推進している。例えば、教育水準局 (OFSTED) による査察では、全教育機関の教育状況を評価するとともに、その結果をweb上に公開している。これらの情報は保護者の学校選択の基礎資料となるとともに、学校間の競争的環境を生み出し、結果的に教育の質が高まり、次代を担う優秀な人材が育成されるとされる。その他、先にみた中央教育審議会答申 (2012) が構想する改善方策、例えば、教育委員会、学校、大学の連携・協働による教員養成をはじめ、多くの施策はすでに英国において導入されている。

本小論では、日本に先んじて教師教育改革をすすめている英国における教員の質保証と教員の職能成長に関する施策を検討することを通し

て、日本の教師教育改革への示唆を得たいと思う。なお、2014年9月に英国ブライトン大学のメンター会議に参加する機会を得た。本小論の記述内容の一部は現地でも実施した聞き取り調査で得た情報をもとにしている。また、英国とはイングランドを指すことを予め断っておく。

II. 教員の質保証と職能成長

本項では、主として教員の質保証および教員の職能成長に関連する近年の英国における改革動向を概観する。

1. 多様な教員養成ルート

教員不足が常態化している英国では、いかにして優秀な人材を確保するかは積年の課題であり、その主要な解決策の一つが多様な教員養成ルートの設定である。

表1は2006年～2012年の養成ルート別の入学者数の推移である。

直近の2011～2012年度を例にとれば、全入学者は36,470名であった。うち、高等教育機関および学校現場での養成者数が全体の80%を越えている。一方、雇用型 (一定の収入を得ながら教職をめざす) の養成者数は全体の17%あまりである。

また、前者においては、PGCE コースでの養成者数が22,840名 (全体の62.6%) となってお

表2 教員の職階別の給与額（2014年度）

	England and Wales (excluding London and fringes)	Inner London	Outer London	London fringe
Head Teachers				
Max	£107,210	£114,437	£110,243	£108,271
Min	£43,232	£50,461	£46,264	£44,290
Leading practitioners				
Max	£58,096	£65,324	£61,131	£59,151
Min	£38,215	£45,436	£41,247	£39,267
Upper pay ranges				
Max	£37,496	£45,905	£41,247	£38,555
Min	£34,869	£42,332	£38,355	£35,927
Main pay ranges				
Max	£32,187	£37,119	£35,823	£33,244
Min	£22,023	£27,543	£25,623	£23,082
Unqualified teachers				
Max	£25,520	£29,673	£28,555	£26,577
Min	£16,136	£20,293	£19,167	£17,196

※School teachers' pay and conditions document 2014 and guidance on school teachers' pay and conditions, pp. 11 - 22 (Department for Education) をもとに筆者作成

り、現在、英国のメインルートになっている。1970年代のピーク時には35,000名を越える主要なルートであった教育学部3～4年コースは7,290名となっており、近年、PGCEコースでの教員養成が主流であることがわかる。

教員免許のない無資格教員が一定の収入を得ながら勤務する雇用の養成ルートは日本にはないが、英国では1990年代以降、こうした雇用の養成ルートが設けられている。先に指摘したように、慢性的な教員不足への対応がその背景にあると思われる。また、社会経験に富む教員を確保しやすいことも雇用の養成ルートの利点であるが、その一方で養成期間中は無資格教員として勤務しているという身分に関する実態は依然として課題として残されたままである(富田, 2011)。

ところで、優秀な教員を確保するには、多様な養成コースとともに給与も重要な要素である。表2は2014年度の教員の職階別の給与額を示している。

日本では、教育委員会が教員を一元的に管理(採用, 昇任, 給与等)しているが、英国では

教員の採用や給与等の決定は、基本的には各学校の権限・裁量事項である。その中心は学校理事会(ガバナンス担当)と校長(マネジメント担当)である。

公立学校では、人件費を含め、地方当局(Local authority)から一括配分される予算の用途を決定・支出する仕組みになっており、教職員の採用は学校理事会が必要な教職員の数(新任かベテランか、どの教科の教員が必要か)と予算状況を考慮して行う。ただし、給与額については、教育省(Department for Education)が示す上記表2の給与額の範囲内において決定する仕組みであり、限られた範囲での権限行使となっている。

具体的な給与額は、表の通り、学校の所在地域および職階によって異なっている。

例えば、校長職の給与を見ると、上限と下限では2倍以上の開きがある。日本とは異なり、学校経営に大きな権限が与えられている校長は、その手腕によって給与に大きな差がつくことになる。それに比べると他の職階の教員の給与の差は、1.5倍程度に収まっている。

新任の教員資格者の給与については、「£21,588～£27,000」のレンジで各学校が決定しているが、この給与は英国の他の職業と比較しても、決して低い額ではなく、OECD加盟国の教員の平均給与額（£18,786～£20,854）に比べると20～30%程度、高くなっている（H. C. E. C., 2011）

加えて、上記の給与以外に職務内容によっては、別途TRL（Teaching and learning responsibility payment）と呼ばれる付加手当（£2,587～£12,643）が支給される。さらには、公的年金の支給や他の職業に比べて多くの休日があること等の優遇策を示して、優秀な教員確保を図っている。

なお、英国では日本と違い、一般教員の昇給は9年目で停止する。その後の給与については、学習指導に関連する業務に加え、学校経営等に関連する業務に携わることにより、それに対応した職務給（学級担任、学年主任、教科主任等）を得る仕組みになっている（上田，2009）。

こうした英国の給与制度は、半ば全員が共通に昇給する日本の制度とは異なり、教員が自己の適性に応じて主体的に将来像を描くことが必要になる。退職時期まではほぼ自動的に昇給する日本においては、教職経験年数と教員の資質能力は比例するという暗黙の了解があると思われる。確かに、教員の資質能力の向上に一定の教職経験年数は必要であるが、そのこと以上に、教員各自の適正や研修意欲の有無が資質能力の向上により強く影響を与えられられる。そうであるならば、英国の給与制度は日本に比べ、教員の資質能力を、より引き出すことのできる制度といえよう。

2. 教員の専門職基準とサポートスタッフの充実

英国において教員の質保証を担保する主要な方策の一つが、専門職基準（Professional standards for teachers）に基づく職能成長の枠組みである。その背景にはOECD（2005）が示した「継続的な職能成長（Continuing Professional Development）」の課題化があると考えられる。すなわち、養成、導入、現職の各段

階での教育内容の関連をふまえたプログラム作成が近年の国際的な課題になっており、英国においては、2007年に専門職基準（TDA，2007）が示された。

その内容は、教員養成段階でのQTS（正教員資格）の取得に始まり、CORE（基本給与表教員）→Post Threshold Teachers（上級給与表教員）→Excellent Teachers（優秀教員）→Advanced Skills Teachers（上級資格教員）へと継続的な職能成長の具体的内容を規定している。その特徴は、教員として要求される共通項目と職階に応じて要求される内容を階層的に示していることである（植田，2010）。英国ではこの専門職基準を拠り所として、養成段階から現職段階までの研修の充実に努めてきたが、政権交代後、その内容が複雑で使いづらいとされ、2012年には表3の新しい教員基準（Teachers Standards）が導入されている（植田A，2011）。

英国では、教員の職務を明確にすることで、教育の質や教員の職能成長を担保している。同時に、2003年に政府機関と各種の教職員団体の間で結ばれた合意文書（The 2003 national agreement）に基づき、教員が学習指導に、より専念できる環境を整えるために、サポートスタッフや補助教員（Teaching Assistant）を拡充・充実する施策が進行している。サポートスタッフとは、事務や情報処理等の管理業務、生徒指導やキャリアサービス等の非教授活動、演劇・音楽・スポーツ等の専門的なサポート、財務等の経營業務等の業務支援を行う人材である。

教育省（2009）School Support Staff Topic Paperによれば、その雇用者数の推移はフルタイムのスタッフだけでも、1997年の134,000人から2009年には346,000人へと150%の増加となっている。ちなみに同期間における正教員数は約40,000人の増加であり、サポートスタッフの著しい増加ぶりが際だっている。

このように英国では、教員の質保証を実現するために、教員への直接的なアプローチだけでなく、サポートスタッフや補助教員という周辺環境を充実することによっても教育の質保証を推進している。

表3 新教員基準 (Teachers' Standards) の骨子

序文 教員は子どもの指導を最優先し、可能な限り、高い水準に達する責任を負う。教員は正直で誠実な行動をする。教科に関する豊かな知識を備え、常に知識や能力の更新に努める。自分に厳しく、積極的に職業上の関係を築く。子どもの幸福を優先して親と協力する。	
第1部 教えること	
1. 子どもを鼓舞し、動機づけ、意欲がわくような高い期待をかける	6. 正しく生産的な評価を行う
2. 子どもの進歩やのびを促す	7. 静穏で安全な学習環境を整えるために、子ども行動を管理する
3. 教科・カリキュラムについて十分な知識を持つ	8. 幅広く職責を果たす
4. 周到に計画、構造化された授業を実践する	第2部 個人的・職業上の行為 教員は常に思慮深い行動が求められる。教職生活を通して、求められる行動・態度を以下に示す。 ・高い倫理感 ・相互尊重 ・英国の価値観尊重など
5. すべての子どもに対応した教授を実践する	

※Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies (Department for Education 2013) をもとに筆者作成

なお、統一的な校長資格の認定や養成を行うことを目的に、政府によりリーダーシップカレッジ (NCSL=National College for School Leadership) も設置されている。加えて、管理職になる人材の開発を行うために、教員の職階に応じたプログラムも開発されている (DfE, 2009)。

3. 認証と査察

多様な教員養成ルートの設置や教員基準の明確化は、英国の学校教育の質を高めるうえで重要な施策である。しかし、より重要なことはそうした施策の結果を評価・検証することであろう。

英国では教職課程の設置に関しては、中央行政機関が認証を与え、その後は政府から独立した視学機関である OFSTED (The Office for Standards in Education, Children's Service and Skills) による定期的な査察 (評価) が行われている。学校査察は「保護者に対する学校情報の提供」「教育大臣及び議会に対する学校教育の報告」「各学校と教育制度全般の改善」を目的に、主に4領域 (生徒の学習成果、教授・指導の質、生徒の態度・行動及び安全、リーダーシップ及び管理運営) を対象として、4段階の評定「大変優れている (outstanding)、優れている (good)、改善の余地あり (requires

improvement)、不十分である (inadequate)」を実施しており、査察の結果は年次レポートとして、すべて web 上で公開されている (文部科学省, 2013)。

OFSTED による査察は英国における学校教育の質保証を担保するうえで大きく寄与しているといつてよいであろう。ただその一方で、査察の結果が養成機関の学生定員や予算に大きな影響を与えることから、養成機関の担当教員に大きな負担を与えるとともに、研究時間の確保を困難にしたり、他の養成機関との間に敵対的な競争が生まれたりする等の負の側面も指摘されている (木原, 2011)。

なお、悉皆調査である OFSTED による査察はトップダウン的に実施され、莫大な費用と時間が必要であったことから、2005年9月に大幅な改正が行われ、教育水準局の定めた自己評価フォームによる自己評価を基にした監査へと変更されている。さらには、予算の削減や学校改善により資するため、監査の重点化や評価段階の見直し等が行われ、2012年9月から新基準が適用されている。

4. Teaching Schools (学校間連携による研修)

1990年代以降、英国では学校教員の資質能力の向上、とりわけ学習指導の中核的能力である

実践的指導力の向上が優先事項となり、学校現場での教員養成が政府主導で進められている状況にある。養成機関としては、大学による教員養成 (University training schools)、学校における教員養成 (School-based training) に加え、海外での教員経験者を対象とする教員養成もある。

学校における教員養成は、さらにスクールダイレクト (School Direct)、学校を中心とした教員養成 (SCITT = School-centred initial teacher training)、リーダー養成を目的とするティーチ・ファースト (Teach First) に区分される。

2010年には「The importance of teaching: the schools white paper 2010」が公表され、新たに「Teaching Schools」構想が示された。

Teaching Schools とは、初等、中等学校の優秀な教員や管理職が核となり、他校との教員研修のネットワーク (連盟) を築いて、自校教員だけでなく、ネットワーク (連盟) に加入する他の学校の教員を対象として、教員相互の交流や授業研究会を通して、教員としての力量向上をめざす制度である。OFSTED による評価も高く、政府は2016年3月までに600の学校間連携ネットワークを構築することを目標としている。

学校間連携により学校改善の効果を上げていくにあたっては、スクールリーダーの役割が重要である。経営能力に優れている校長をネットワーク全体の統括校長 (Executive Head) とし、学校間連携に加入する他の学校を統括的に経営し、学校改革を進めている。

こうした学校現場を基盤とする教員養成を奨励する背景には、学校現場での教員相互の教え合いや支え合いにより専門家としての能力向上を図ることが重要であるとの政府の認識があり、単に教員の指導力アップを図るだけでなく、組織としての学校全体のパワーアップをはかり、よりよい子どもの教育環境をもつ学校づくりを進めるといった意図があると思われる (植田B, 2011)。

Ⅲ. 事例報告：教員の職能成長を支えるメンター会議 (ブライトン大学チェルシー校)

開催時期：毎年9月上旬～中旬の1日

開催目的：①学生指導に関わるメンターへの連絡および調整

②体育教師教育に関連する最新情報の伝達・講習

③同窓生相互の親睦としての役割など。

参加資格：ブライトン大学卒業生 (初等、中等学校現職教員) のメンター資格既取得者および取得希望者

※メンター資要件：教員経験3年以上

参加者数：例年100名程度

指導講師：ブライトン大学教員および現職教員 (卒業生)

〈メンター会議〉

2014年9月18日 (木) に開催されたメンター (保健体育教員対象) 会議に参加する機会を得た。主な研修内容は、① OFSTED による査察の新しい枠組み ②2014年度から実施される新しい体育カリキュラム ③職能成長としての効果的なeポートフォリオの活用、であった。

会議は、単に情報を伝達するのではなく、質疑応答を含めて和やかな雰囲気の中で実施されていた。例えば、新教員基準については単に解説に終始するのではなく、学生の目標設定をスムーズに進めるためのメンターの対応方法について、配付資料をもとに詳しく説明されていた。新カリキュラムについても、配付資料を用いて周知されていた。特にeポートフォリオについては“PebblePad”という学習の自己省察機能を備えたソフトウェアの使用法を中心にメンターと講師の質疑応答を通じて、解説・説明されていた。

上記の通り、メンター会議は教職をめざす学生の資質能力の向上を意図して、メンター一人ひとりのメンタリング能力の向上に寄与するとともに、現職教育の一環として貴重な研修の場にもなっている。まさに、教員養成から現職段階までの教員の継続的な職能成長をサポートする内容であった。

〈聞き取り調査〉

メンター会議の休憩時間および終了後に、教職年数の異なる5名の現職教員に対して、半構造化によるインタビューを行った。主な質問内容は「教員経験年数（3年～28年）」「現在の職階（一般教員2名、教科主任2名、教頭1名）」「研修の種類・頻度とその効果の程度」「昇任・昇給の条件」「現状の満足度」であった。紙幅の関係もあり、英国の教師教育の特徴を示していると思われる結果のみ以下に紹介する。

◎研修の種類・頻度とその効果の程度

聞き取り対象者によって、研修受講頻度に大きな差がみられた。いずれの回答も記憶に基づくものであり、およその内容と理解すべきであるが、最小頻度は4回、最多頻度は、新任3年目の教員の10回であった。また研修のほとんどは校内での研修で教科主任や校長や教頭が講師になる場合が多く、一部は外部の現職教員であった。研修の効果については、概ね効果的であるとの回答であったが、ブライトン大学のメンター会議については、全員が最も効果的な研修であると回答していた。その要因として、参加者が同窓生であり、情報交換・共有がスムーズに行える、最新の改革動向を知ることができる、メンター会議がPGCE修了後も大学との定期的な交流の機会になっており、メンターの継続的な成長に対して、大学教員から適切な指導を受けることができる等の回答があった。

◎昇任・昇給の条件

すでにⅡ-1で示した通り、全員が9年目で昇給が停止することを理解していた。英国教員の昇任に関する実態を示唆すると思われる聞き取り結果として、経験年数16年の教員が管理的教員 Assistant head teacher であったのに対して、最も経験年数の長い（28年）教員が自分の意志で一般教員の身分であり続けていたことである。その教員は、「自分は子どもとのふれ合いが好きで、授業をすることが最も自分に適していると考えている。決して給与は多くはないが、それでも日常生活を賄うには十分であり、今の生活を心から楽しんでいる」と話していたのが印象的であった。このように英国の給与制

度は、教員としての自覚的な将来設計を促すとともに、自己の適性を見極める機能を果たしていると思われる。

◎現状の満足度

全員が現状の教員生活に概ね満足しているとのことであった。ただし、近年の政府主導の教育改革に伴う急激な変化で以前に比べて、精神的なゆとりがもてなくなったとの意見もあった。

近年、日本でもホームカミングデイなどを設定する大学がふえている。ブライトン大学のメンター会議は上述した研修内容に加え、教員（卒業生）相互の親睦を深める意義もあるとのことであった。日本においても、とくに教員養成系学部については法定研修だけでなく、大学主催の自主的な研修会を開催することで、教員（卒業生）の職能成長を支える機会になるとともに、結果責任・説明責任を果たすことにつながると思われる。

Ⅳ. 日本の教師教育改革への示唆

本小論では、主として教員の質保証と教員の職能成長の側面から、英国における教育改革の取り組みを検討してきた。その結果、実践的指導力の育成をはじめ、さまざまな教育課題の解決へ向けて改革を進めている日本にとって、英国の取り組みは示唆に富むものであった。以下に4点をあげ、本小論のまとめとしたい。

1. 英国では、学校での実習を中心とする学卒後1年課程であるPGCEがすでに主要な入職ルートになり、多様な社会経験を積んだ教員が活躍している。教員の大量退職期への対応や不足する中堅ミドル層の教員確保が喫緊の課題となっている日本においても、学校での実習経験を基礎とする短期教職課程の設置や教員採用試験での一層の条件緩和が必要であろう。

2. 教職大学院においては、教育実践と理論の往還を図るべく、旧国立大学を中心に教育委員会・学校との連携・協働が進んでいる。しかし、小学校教員を養成する私立大学や中等学校教員を供給している非教員養成系大学の多くは、旧来と同様に学校現場での実習経験が極端に少ない状況にある。英国の非教員（サポートス

スタッフ)による学校分業制度を参考に、ボランティアによる学生の学校体験を制度化するなど、教育実習に加え、現場での教育実践の補助業務等への従事を免許取得要件に含める等の施策が求められよう。

3. 英国では、OFSTEDによる査察が教育機関の間に競争的環境を生み出し、結果として教育の質の向上に大きく寄与している。わが国においても大学評価・学位授与機構などによる大学の第三者評価制度が始まっているが、OFSTEDの査察内容に比べると、ペーパー資料中心の評価であることに加え、養成した学生の力量が試される学校現場は対象となっていない。本来、教職課程の質は、実際に教壇に立った新任教員(卒業生)の指導力の有無やその程度により評価されるべきものであろう。そうであるならば、教員養成機関である大学だけでなく、卒業生の学校赴任後の情報も資料に加え、総合的に評価をすることが望ましい。そうすることで、教員養成プログラムの質保証のみならず、教員の職能成長を支えるための貴重な基礎資料となろう。

4. 英国ではメンター制度の導入により、メンタリング能力が向上し、実習生の指導力育成に効果をあげている。日本でも教育実習校の教員が実習生を指導しており、形式的にはメンター制が導入されているともいえるが、計画的な養成はなされていない。世代間ギャップの弊害が指摘される日本でも積極的にメンター制度を採り入れることで、教育技術やノウハウを世代間で伝承し易くなることが期待されるとともに、教員間の同僚性を高め、組織としての学校の教育力の高まりが期待できよう。今後は日本でもメンター教員として新任教員や若手教員を指導することで、メンター教員自身の職能成長および自己の実践力を省察することに繋がることから、実質的なメンター制を導入するとともに、メンター教員を育成するノウハウが求められる。

文献

- 中央教育審議会(2012)教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について。
Department for Education(2010)The importance of teaching: the schools white paper 2010.
Department for Education(2009)Schools Analysis and Research Division, School Support Staff Topic Paper.
House of Commons Education Committee(2012)Great teachers: attracting, training and retaining the best: Ninth Report of Session 2010-12 Volume I, P. 25.
木原成一郎(2011)教師教育の改革, 創文企画, pp. 94-96.
文部科学省(2013)諸外国の教育行財政, ジアース教育新社, pp. 108-110.
OECD(2005)Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers 2005.
高野和子(2008)教師教育の質的向上策一採用以降に関わる改革の国際的動向一, 日本教師教育学会年報第17号, pp. 17-24.
TDA(2007)Professional Standards for Teachers in England.
富田福代(2011)イギリスの教員養成に学ぶ, SYNAPSE 5月号, ジアース教育新社, p. 15.
上田学(2009)日本と英国の私立学校, 玉川大学出版部, pp. 141-147.
植田みどりA(2011)学校力を高める資質能力向上の支援策, 週間教育資料 No.1171, 教育公論社, pp. 22-23.
植田みどりB(2011)キャリアパスをイメージした資質能力の段階的基準, 週間教育資料 No. 1169, 教育公論社, pp. 22-23.
植田みどり(2010)教職の多様性と専門性の追求による学校組織改革, 週間教育資料, No. 1126, 教育公論社, pp. 22-23.
University of Brighton(2014)Secondary Partnership in Education agreement & Handbook.

〈謝辞〉

本調査にご協力くださいましたブライトン大学 PGCE-PE コースリーダー Dr. Gary Stidder 氏ならびに5名の先生方に記して謝意を表します。

〈付記〉

本研究の一部は日本学術振興会科学研究費補助金(課題番号26381029:研究代表者・中井隆司)の適用を受けて行われた。