

教員研修の指導者を直接的に育成するプログラムと、そこで育成している資質・能力
— 諸外国の事例分析を通して —

【発表構成】

- I. はじめに
- II. 諸外国の教員研修の概観
 - 1 アメリカにおける教員研修について
 - 2 タイにおける教員研修について
 - 3 韓国における教員研修について
 - 4 オーストラリアにおける教員研修について
 - 5 諸外国の教員研修の現状と課題から見えるもの
- III. 教員研修方法としての「Case Study」について
— 「The Ethics of Teaching」を事例として —
- IV. 考察
- V. おわりに

I. はじめに

本発表の目的は、「よい社会科教師を育てるための」社会科教員養成及び研修を担当する教師教育者の育成原理を明らかにする一貫として、諸外国の教員研修について概観を行い、特にコロンビア大学の Teachers College での実践等に焦点を当てた考察を通して、そこから知見を得ることを目的とする。

本発表では、前回の発表に続き、教員研修に関わる教師教育者に求められる資質や能力について考えていきたい。

本発表の RQ を以下のように設定する。

【RQ】 教員研修に関わる教師教育者に求められる資質や能力とはどのようなものか。

II. 諸外国の教員研修の概観

まず、諸外国の教員研修について概観していこう。

諸外国の教員研修の内容については、「国立大学法人兵庫教育大学教育実践学叢書 2 教員養成と研修の高度化 教師教育モデルカリキュラムの開発にむけて」（以下、本書 1 と記す）を手がかりとした。

本書 1 では、「第 2 章教員養成の高度化と教員研修の改善に関する諸外国の現状と課題」でアメリカ・カナダ（オンタリオ州）・フィンランド・ドイツ・タイ・韓国・オーストラリア（クイーンズランド州）の動向が述べられている。

以下に各国の教員研修に関する内容の概略をまとめていくにあたり、本書 1 で分析された国の内、カナ

ダ・フィンランド・ドイツに関しては、教員養成に焦点が当てられ論じられているため、本発表では、省略したい。しかしながら、養成期間の長いドイツや、研究ベース（research based）の教師教育によって「教育学的思考」が育成される、フィンランドのケースからも教員養成と教員研修の関係を今後考えていく上で重要な知見が述べられている。

1 アメリカにおける教員研修について

第1節「アメリカにおける大学院レベルの教員養成と教員研修」（大野・谷田・吉國・國崎）において、同国における教員研修について述べている。概要について下記表1に示す。

(1) アメリカにおける教員研修の基本的枠組み
「教員免許制度と連動した形で営まれる。現在多くの州は、教員免許の上進制・更新制を採っているが、各州は、教員免許の更新や上進の条件に、大学や地方学区その他関係機関のなどの一定時間の研修プログラムの履修などを設定しており、これに基づいて行われる各種の研修が同国の現職研修の基礎となっている。」
(2) 教員研修の態様
<ul style="list-style-type: none"> ・研修機会（場所）について、伝統的な大学・大学院での履修だけでなく、地方学区などの提供するプログラムの役割が拡大基調にある。 ・教員免許・教員研修制度にかかわる州当局のリーダーシップの強化
(3) 大学院レベルにおける教員研修の高度化
具体事例（下記表2） ウィスコンシン大学マディソン校校長免許プログラム 研修担当者（教師教育者）：実務家教員を含む専任教員，外部講師（校長・教育長など） 実施時間帯：各セメスターの科目は夕方・夜間時間帯に開講
(4) ELPAの校長養成の特徴
<ul style="list-style-type: none"> ①カリキュラムにおける一貫性・構造的性 ②各科目・教育課程全体で「理論・実践の往還」が図られている ③「データ基盤意思決定」の要素が強く投影されている

（表1 本書1をもとに発表者作成）

ELPA 校長免許プログラムのセメスターと授業科目配置

セメスター1	秋：学習への焦点化（科目：教育的リーダーシップ導入、平等・多様性のリーダーシップ）
セメスター2	春：教授学習のモニタリング（科目：データ基盤意思決定、質の高い授業の評価・支援）
セメスター3	夏：学習コミュニティづくり (科目：学校リーダーシップとテクノロジー、教授上のリーダーシップと教師の力量、学校・地域関係)
セメスター4	秋：資源の獲得・配置（科目：学校財政と資源配置、学校法規）
セメスター5	春：安全・効果的な学習環境づくり (科目：学校レベルのリーダーシップ、教育リーダーシップのフィールド実習)

（表2 本書1をもとに発表者作成）

本節では、ウィスコンシン大学マディソン校教育リーダーシップ・政策部門（Educational Leadership & Policy Analysis : ELPA）の校長免許プログラムの事例を取り上げ、大学院での教員研修の高度化の実際と特徴点を検討している。（上記表1に特徴や実施時間等を記している。）

特に特徴点の三点目である「データ基盤意思決定」の重視は、ELPA 校長免許プログラムの「修士レベル」教育としての特性を引き出すものとして捉えられている。

また、本節で研修内容の具体として示された ELPA 校長免許プログラムは、教員研修のあり方を教員免許制度との関連や、州・大学の相互作用のあり方や技術について日本の教師教育に示唆的であることが述べられている。しかし、アメリカの教師教育は、同国が抱える固有の課題や文脈の存在から、そのまま日本の教師教育に応用することの困難さもある。

具体的には、アメリカの教師教育を取り巻く状況について、本節第4項『「専門職としての教員」と「効

果的な教員」の間で揺れる教師教育』の中で、次のように述べられている。

アメリカでは、1980年代末頃から、「第三の改革の波」と呼ばれる教育改革が行われ、スタンダードとテストに基づくアカウンタビリティ制度が全米に構築され、「高い資質を有すると認定された教員(HQTs)を配置することが各州に求められた。オバマ政権では、「頂点への競争 (Race to The Top : RTTT) 政策により、「効果的な教員(effective teachers)」が、その「効果 (effectiveness)」を学力テストの結果から示される子どもの成績向上(student growth)に関連付けられていった。この点から、教師の実践力やそれを育成する教師教育の在り方が矮小化されるという危惧が示されている。換言すると、教師の力量が一面的にしかはかられないのではないかといった懸念である。

2 タイにおける教員研修について

第5節「タイにおける教員養成制度高度化改革の動向と課題」(堀内)では、同国における教員研修について、以下の表3に示す内容がまとめられている。

<p>(1) 教育関係職員免許制度及び更新制の創設</p> <ul style="list-style-type: none"> ・内容：①50単位相当のセミナーなどへの参加，②業務遂行 (Performance)，③倫理規範 (Conduct) ・5年ごとの更新，5年間の恒常的な研修や諸活動が評価対象となる。

(表3 本書1をもとに発表者作成)

タイでの研修内容の具体については、言及されていなかったが、表3に示したような、教育関係職員免許制度が創設され、5年ごとの免許更新制度が、教職について以降の教師の職能の成長に大きな影響を及ぼすものとして期待されている。

3 韓国における教員研修について

第6節「韓国における教員の養成及び研修の高度化に関する動向」(長澤)では、同国における教員研修について、述べられている。

韓国における教員養成・教員研修のあり方は、教員資格制度(教員免許制度)と密接に関連しており、研修を受けることによって、資格が二級正教師資格から一級生教師資格の資格が付与される等、上進の仕組みが同時に存在する点が挙げられている。

さらに、教育科学技術部告示「校(園)長、教頭(副園長)、主席教師、正教師の資格研修標準教育課程」に基づき、教員資格研修による資格取得が昇進や昇給と直結している点や、この関連が現職研修受講のインセンティブとなっている点を韓国の特徴として挙げている。

韓国の教員資格研修については以下の表4に内容をまとめたい。

<p>(1) 教員資格研修における「基本素養領域」について</p> <p>「未来ビジョン」を志向し、①変革的リーダーシップ、②創意性、③変革への主導性の形成を図る。</p>
<p>(2) 教員資格研修における「力量領域」について</p> <p>「専門性開発」「学級経営」「自律」を志向し、授業研究や教科教育研究、学級経営の方略・技法、学校事務管理制度を踏まえ、①自己啓発・学習意欲、②自己点検・責任感、③変化への主導性・積極性、④リーダーシップ・意思決定、⑤企画力・推進力、⑥コミュニケーション力、⑦状況対処能力、⑧葛藤管理能力などの形成を図る。</p>
<p>(3) 教員資格研修における「専門領域」</p> <p>「授業リーダーシップ」「人性教育」を志向し、①教科内容・教科課程の理解、②授業構想力・授業展開力、③学習動機づけと評価力、④学習不振児などへの指導力、⑤相互信頼、⑥公正性、⑦責任感、⑧協調性、⑨意思疎通などの形成を図る。</p>
<p>(4) 教員資格研修を行う機関等について</p> <p>教員養成機関(国立教育大学校附属初等中等教育研修院、市・道の教育研修院、eラーニングを活用した市・道の遠隔教育研修院、教育科学技術部認可の民間研修期間)学校中心、個人中心(国立教育大学校大学院)</p>
<p>(5) 現職教員研修の推進について</p> <p>夏季休業期間内などの集中的受講制度、土日、夜間を実施する継続的受講制度、遠隔教育受講制度、昇給や昇進と直結した研修体制</p>

(表4 本書1をもとに発表者作成)

まず、教員資格研修では、上記表4の(1)～(3)に示す領域別に総時間数の割合が決められ、各資

格別に 90～最大 270 時間の研修時間が割り当てられている。この研修を実施するのが（４）で示した機関であり、現職教員でもこの研修が受講しやすいように（５）で示す工夫が行われている。

このような昇進・昇給と教員資格研修を直結させ、教員研修の高度化が行われている点が、韓国の特徴であることが述べられている。社会科教師教育としての教員研修の内容については、表 4（３）の「専門領域」で実施される教科に関する研修内容の具体を考察すれば、社会科教師教育者が、社会科教師に対してどのような研修内容を行っているかを把握できる可能性があるかと推察する。

4 オーストラリアにおける教員研修について

第 7 節「オーストラリアにおける教員養成の動向と現職教員の教職開発」（宇野）では、同国における教員研修について、特にクイーンズランド州を事例に説明が行われている。

クイーンズランド州で学校教員として職にある者は、まずクイーンズランド州教師教会(Queensland College of Teachers : QCT) への登録が義務化され、仮登録を行い、本登録が承認された後も 5 年ごとに更新される仕組みとなっている。この更新制度が、教職の継続した専門性開発としての研修の役割を果たしていると考えられる。

本登録更新について、以下表 5 に示す。

(1) 本登録更新の判断について
連邦政府が定めるナショナルスタンダード及び州の教職スタンダードを満たしているかが更新の判断基準。 【証明】 ・メンター、経験のある教員、校長などによる実践記録 ・教職スタンダードに関連した指導実績、教育活動、自己省察の記録 ・正規教員の更新は、専門性開発の枠組みに沿って年間 30 時間以上の研修受講の証明、教育実践が該当するキャリアステージの基準を満たしていること。
(2) 州の教職スタンダードについて (10 スタンダードから構成)
タイトル、ねらい (Scope)、実践内容 (practice)、持っておくべき知識 (knowledge)、意義 (value) が明記されている。
(3) クイーンズランド州の教職キャリアスタンダードで設定されているステージについて
1) beginning: 初期の教師教育と正規登録の認定 2) consolidation & growth: 子どもを個・集団として見る力量形成 3) high achievement: 学校全体をリードする立場 4) transitions: 学校全体に加えて地域レベルのリーダー

(表 5 本書 1 をもとに発表者作成)

オーストラリアのクイーンズランド州では、本登録後、5 年ごとに更新を行う際の判断基準を上記表 5（１）のように示し、（３）の教職キャリアスタンダードが示すステージごとに教師の職能開発が行われていることが述べられている。

このことから、オーストラリアでも、更新制度が、教師の継続的な職能開発の一環として位置づいていることが分かる。

5 諸外国の教員研修の現状と課題から見えるもの

第 8 節「諸外国の現状と課題から見る教師教育 モデルカリキュラム開発に向けた論点」（那須川・國崎）では、本章で取りあげた各国の教員養成や教員研修の現状と課題について振り返り、「教員養成の高度化を通じた教職の専門職化」と「教員免許制度の改革を通じた生涯にわたる職能成長の可視化」について論じられている。

本発表内容に関連する、「教員免許制度の改革を通じた職能成長の可視化」についての項では、次のように述べられている。

まず、教員免許の更新制・上進制を取っているか否かで二つのタイプに各国を分類できること。

一つは、更新制・上進制を取っているアメリカ・タイ・オーストラリアである。

二つは、更新制がとられていない韓国である。

一つ目のアメリカ・タイ・オーストラリアの三国は、教員免許は5年ごとに更新され、多くの受講単位時間が設定されている。三国の教員免許制度は、教育内容が伴っているという前提つきで、当該国・地域において教師の職能成長を促す一つとなっていると述べられている。

二つ目の韓国では、更新制がとられていないが、研修のインセンティブが上級教員資格の取得や研修特点の蓄積に基づく昇進・昇給として明確に設定されており、研修の受講が教員キャリアの形成と一体的に位置づけられていることを挙げ、職能成長と研修の関連性や職能成長の多様なインセンティブが準備されていると述べられている。

これら諸外国の教員研修の概観から日本への示唆については次のように述べられている。日本の時間の免許更新制度は、10年ごとに30時間の講習を行うものであり、上記の国と同じ文脈で、教師の職能成長をどの程度、体系的に保障するシステムであるか論じることはできないが、近年教職生活全体を通じた職能成長として体系的な整理がされ始めた各種行政研修を充実させるために大いに参考になるものであると述べている。

また、すべての国に共通して言えることは、「自らの教育実践を理論的・省察的に捉える中で自らの力量形成を図るというフィードバックループが教師教育において重視されている」ということが挙げられ、それを実現するために、教育委員会と大学の連携・協働を通じた養成・研修内容の充実が模索されていると述べられている。

Ⅲ. 教員研修で用いられる手法「Case Study」について—「The Ethics of Teaching」を事例として—

次に、アメリカを事例に取り上げ、実際に教員養成段階や教員研修段階でどのような資料が活用されているのか探すこととした。

残念ながら社会科教師教育で活用されている具体的な資料の分析には至らなかったが、教員養成段階や教員研修段階で活用されている本として、「The Ethics of Teaching」（以下本書2）を紹介して頂く機会を得たのでこれを取り上げたい。

本書2は、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジ名誉教授である Jonas F. Soltis（教育哲学）やコーネル大学教授である Kenneth A. Strike（教育哲学）によって書かれた本である。

本書2は、教育とは何かの本質的問いからカリキュラムをめぐる諸問題の理論と実践を解説したり、教師が教室で実際に直面する問題やケーススタディを多く取り上げ、必要な判断力や問題解決力の育成を促したりする内容が書かれている。本書2は現職教員や教員志望の学生・院生が活用する本の第4版である。

本書2作成に携わった Jonas の所属するコロンビア大学の Teachers College は全米最古、かつ最大の教育学大学院として1886年に設立され、同大学の教育学部の役割を果たしている。コロンビア大学を中心に作成された出版物は、広く全米中の教員養成課程や免許更新等の研修段階で活用されている。

本書2の特色として注目すべき点は、教師が学校現場で直面するであろう様々な Case が取り上げられ、教師や教師志望者達は、ケースの後に記されている複数の問いを考える Case Study (Case Method, Case Discussion を含む) を行う事ができるように構成されている点である。

ケーススタディを教師や教師志望者が行う事によって、理論と実践とを往還する思考が可能となり、教育に関する知見を深めることができるように企図されている。

このケーススタディは、職業能力開発総合大学校 HP を参照すると、次のように説明されている。

さまざまなビジネスの場面で、職場の中で、あるいは経済環境の中で、どこでも起こりそうな具体的なケース（事例・事件・出来事）を素材として、個人またはグループで討議し、本質を究明し、問題点を分析したり、解決策を立案したりすることによって、問題解決能力や意思決定能力などを開発することを目的として活用される。シカゴ大学で最初に行われたことから、シカゴ方式とも呼ばれる。ものの本質の見方や考え方を訓練することをねらいとした研修技法のひとつで、「事例研究法」ともいい、参加者は提示された事例について考察することによって、類似の問題や状況における問題の解決に対する応用力を養成することができる。

「ケース・メソッド」「インシデント・プロセス」などの発展型もある。「ケース・メソッド」は、ハーバード大学で開発されたので、ハーバード方式ともいう。現実起こった問題を、当事者の立場に立って解決していく過程を通して、分析力、判断力、洞察力、意思決定力などを養成する。

（最終参照平成 27 年 6 月 14 日 <http://www.uitec.jeed.or.jp/>）

ハーバード方式を日本の大学の高等教育の場で活用しているのが、慶應義塾大学大学院経営管理研究科であり「慶應型ケースメソッド」と呼ばれている（別添資料①参照）。また、教師教育研究の分野では、広島大学の丸山恭司が教師教育にケースメソッドを使う利点と困難さを紹介し、実践している（別添資料②参照）。ビジネススクールやロースクールで展開されるこれらのケーススタディと、教師教育で活用されるケーススタディをすべて同じ文脈で語ることは困難であるが、いずれにしても、現場で必要とされる分析力・判断力・洞察力・意思決定力等の問題を解決する応用力を育成することを目的とした手法であると言える。

本書 2 で取り上げられているケースを、以下表 6 に示す。

ページ	タイトルとトピック	問題になっている概念
130	「教師の燃えつき」 アルコール依存症の同僚	忠誠心、教育の義務、笛を鳴らすこと、持分
133	「誰の権利？：学生それとも保護者」 中絶	人生、親の権利、学生の福祉、プライバシー、成熟
135	「あなたが払うものを得る」 資金で切られ、先生は徹底的に発展型授業を提供する	学生の福祉、仲間の教師と教師組織に対する義務
136	「忠誠の誓い」自身で認識しているルールブレイカー、マリファナ	守秘性、プライバシー、責任（校則を実施するための）
138	「先生それとも友達？」先生の家パーティーに招かれた学生	専門と個人の領域
139	「専門の実施法：2つのケース」 a. 学生は、原則と校則の教師の評価を求めます b. 教師は、チーム指導の合意を再考する	専門の関係、監視協定、適法手続き
142	「大学か労働か？」学生は職業トラックに入ったが親は大学への準備を望む	親のそして学生の権利 専門的判断と結果
144	「価値説明」両親によって疑われる個人の価値コース	教師の自律性、親の権利、価値の指導
147	「虐待？ネグレクト？または何も心配しない」 教師は、児童虐待を疑う	児童虐待、児童ネグレクト、体罰、親の権利
148	「親しみやすいサポートもしくはセクハラ」 教師とスーパーバイザーの関係	セクハラ、普通の人間関係
149	“バン！ゼロトレランス（Zero Tolerance）” 少年が学校に銃をもってくる	罰、裁量、そして専門性

（表 6 ケーススタディの概要 本書 2 をもとに発表者訳作成）

表 6 に示した各ケースのタイトルやトピックからは、アメリカの教育現場で教師が直面しうる倫理的課題が用意されていることが分かる。

この中にはアメリカ社会特有のケースもある（例えば、銃刀器を学校へ持ち込んだ学生は即退学というゼロトレランスの問題が挙げられる）一方で、セクハラに関するケーススタディ等は、別添資料③に示す、日本の地方自治体 A の教育委員会が策定した指針及び研修内容例を見ると、本書 2 のケーススタディ

ィと類似した内容が示されていることが分かり、日本の教員研修内容に通ずる内容が見られることが分かる。

また、このケーススタディの手法は、本書2のテーマである教職倫理の他にも、教師教育の場で用いられることが分かる。別添資料④に示す、コロンビア大学ティーチャーズカレッジで開講されている、社会系分野に関する授業の内容には「Using a case study」「as a case study」「with a case study」といった教授方法に関する説明がなされていることから、教師教育者が教師に実践力を育成する手法の一つとして、ケーススタディが用いられていることが分かる。しかしながら、ここで用いられているケーススタディの中には、単なる事例研究に留まったものもあると推察できる。

IV. 考察

「よい社会科教員を育てるための」社会科教員養成及び研修を担当する教師教育者の育成原理を明らかにする一貫として、本書1及び本書2の考察を行う。

本書1の意義は、以下二点である。

第一に、アメリカ・カナダ（オンタリオ州）・フィンランド・ドイツ・タイ・韓国・オーストラリアの動向を挙げ、特にアメリカ・タイ・韓国・オーストラリアの教員研修を免許更新制・上進制に注目し、各国の類似点と相違点を先述の通り明らかにした点である。

第二に、本書1は、社会科教師教育に焦点を当てた具体的事例について言及された本ではないため、社会科教師教育の独自性については明らかにすることはできなかったが、いずれの国においても免許更新講習などの受講機会が、教師の職能成長の可能性に密に連結していることを明らかにした点である。

であるが故に、免許更新で受講する研修内容が社会科教師教育にとっても、社会科教師の職能成長に重要な機会となる可能性について示唆している。

このことから、その他の領域に関する職能成長とともに、社会科教育において、社会科教師が理論と実践を連結させることができるような研修内容の開発・実践・分析が社会科教師教育者には求められると言える。

次に本書2及びコロンビア大学ティーチャーズカレッジで実施されている社会系分野に関するコースの内容の意義は、アメリカの教師教育の手法の一つとしてケーススタディが用いられていることを明らかにした点である。

このケーススタディの事例は、教師教育において、教師が理論と実践を連結させ、実践力を有するために、研修にどのような手法を用いれば効果的かという課題への一つの示唆を与えていると言えるのではないだろうか。

IV. おわりに

先日、教師教育者を指導し統括する立場にある、複数の地方自治体の行政機関の関係者から話を伺う機会を得ることができた。お二人の話から次のような点が分かった。

現在、学校現場において社会科に特化した学校組織としての研究や研修は非常に少なく、近年の動向として、国語・算数数学・英語・理科などの教科に注目が集まっているのに比べ、社会科に対する研修への注目度は高くないこと。社会科教師教育の一環としての教員研修において、社会科の教員研修の独自性を端的にあげることは難しいが、他の教科の研修同様、理論と実践をいかに往還することを社会科教師

自身が行う事を可能にできるかを考えた研修の充実が図られていること。

特に行政機関が提供する教員研修がより体系的に組織的に実施されるようになりつつあり、社会科教師教育の研修内容のみならず、各教科・領域、生徒指導主事や保健主事、特別支援コーディネーター等の主任・主事等研修や管理職研修等において、より学校現場で教師個人や学校組織が直面する課題（ケース）を議論するケーススタディが行われていること。

ケーススタディの手法により、研修参加者に学校においてのマネジメント能力の育成が行われている。また、授業理論に関する研修やレッススタディの手法を組み合わせた研修だけではなく、実際の授業をどのように改善するとよいかといったケーススタディの手法により、学校現場での実践力や実践分析力の育成が図られていること。

また、先述したように、学校内で他の教師に研修を行う際の参考になる指針が示され、校内研修の場で、実際に研修を受けた教師や管理職がケーススタディの手法を用いて、各教師の実践力を向上させたり、組織内での共通理解が図られたりするように研修内容の具体的事例が策定されていること。

このことから、研修内容がより実践と連結するにはどのような研修内容や研修方法が有効であるかといった視点を、行政機関の教師教育者が持っていることが伺える。

本発表では、各国の教員研修の動向を概観し、それぞれの教師教育の状況にその国独自の制度面や文脈が存在しているものの、各国に共通して「自らの教育実践を理論的・省察的に捉える中で自らの力量形成を図るというフィードバックループが教師教育において重視されている」ことが分かった。

実践を行う教師がいかに実践力を向上させていくかについて、アメリカや日本の研修内容の一部にケーススタディの手法が用いられていることが分かった。

今後の社会科教師教育の一環としての教員研修では、理論学習による教師の授業分析力の向上や、レッススタディ等によって授業観察を行うことによって実践を省察することを通して授業開発力を育成するだけではなく、与えられた条件のもとで、自分ならば、どのような実践を行うか？どのように授業改善を行うか？といった実践に直結するような議論を行うことを通して授業実践力をこれまで以上に向上させる研修が行われていく必要があるのではないだろうか。教師教育者である方々の話や本発表が分析対象とした文献資料からは、上記のような示唆を得ることができたのではないかと考える。

さらに、社会科教師教育の一環としての研修内容の独自性については、今後の社会科教師教育が行った研修を受けた教師がどのような実践力を有していったかのかについて質的・量的に分析していくことによって明らかにしていく必要があるだろう。

上記を踏まえ、本発表の RQ にこたえる RA を次のように考える。

【RA】 教師が自らの教育実践を理論的・省察的に捉える中で自らの力量形成を図ることを可能にする体系的な研修内容及び研修方法の開発力・実践力・分析力。

○参考文献

- ・那須川知子・渡邊隆信編（平成 26 年）「国立大学法人兵庫教育大学教育実践学叢書 2 教員養成と研修の高度化 教師教育モデルカリキュラムの開発にむけて」株式会社ジエーズ教育新社
- ・Jonas F. Soltis, Kenneth A. Strike（2004）「The Ethics of Teaching」コロンビア大学ティーチャーズカレッジ