

<研究ノート>

## 教職課程の自律的な質保証に向けて： 教員免許取得者の教職課程に対する認識

嘉 数 健 悟<sup>\*</sup>

### Towards autonomous quality assurance of teacher education programs: Perceptions of licensed teachers

Kengo KAKAZU<sup>\*</sup>

#### 要 約

教員養成プログラムを構築するためには、学生の認識や意見が重要であり、それが教職課程の充実や主体的な取り組みの推進につながる。本研究では教職課程で学んだ学生が本学の教職課程の何を評価し、何を課題としているのかを明らかにすることを目的とした。その結果、本学の卒業生は教職課程での学びを概ね肯定的に捉えていることが明らかとなった。一方で、適切なポリシーの設定や教職課程での学びへの導入など、教職を担うにふさわしい人材を確保する工夫については改善が必要であることが示唆された。

キーワード：認識，質保証，教職課程

Student teachers' perceptions and opinions are important in constructing teacher education programs as they will lead to their development and the promotion of active efforts. This study aimed to clarify what student teachers who have undergone teacher education programs consider to be the underlying issues of such programs at our university. The results showed that the graduates of this university have a generally positive view of their experience in the teacher education programs. Conversely, the needs for improving the settings of appropriate policies, for an introduction to the study of the teacher education programs, and for other measures to secure suitable personnel for the teaching profession are suggested.

Keywords : perception, quality assurance, teacher education programs

#### 1. はじめに

教育職員免許法施行規則の改正により、2022年4月から教職課程の自己点検・評価が義務化されることとなった。それは、各大学が教職課程の質を向上していくために、自らの責任で大学の教職課程の様々な取り組みについて点検・評価を行い、教職課程の内部質

保証の体制を確立させるためである（教職課程の質保証のためのガイドライン検討会議、2021）。

そもそも、日本における教職課程の質保証は、「教員免許状の開放性」の原則下で多様に展開されているため、各大学が行うことに委ねられている（岩田、2014）。そのため、

<sup>\*</sup> 人文学部福祉文化学科 (Faculty of Humanities, Department of Welfare and Culture)

教職課程における質保証は、教員養成教育における一連の取り組みを組織的に機能させ、教職課程を有する機関としての自律性や主体性を確保して行われる必要がある（佐藤，2011）。とりわけ、教職課程の充実や各大学の主体的な取り組みの推進が求められている中では、学生が何をどう学んだのか、何を身に付けたのかといった状況把握を出発点に教職課程の管理運営やカリキュラムを議論していくことが求められている。

### 1.1. 教職課程の質保証と教職課程コアカリキュラム

大学教育の質的転換には、学生の主体的な学修を支えるための教育方法への移行が必要であることが指摘されており、「個々人の可能性を最大限に伸長する教育」を重視し、「何を教えたか」から、「何を学び、身に付けることができたのか」が必要となる（中央教育審議会，2018）。そのような中、急速な社会の変化に伴い、教育界では複雑化する学校現場に対応できる教員の資質向上のための方策や大学における教職課程のあり方が議論されている。なぜなら、わが国が将来に向けて更に発展し、繁栄を維持していくためには様々な分野で活躍できる質の高い人材育成が不可欠であり、こうした人材育成の中核を担う学校教育の直接の担い手となる教員の資質能力を向上させることが最も重要と考えられているからである（中央教育審議会，2015）。

そこで、2019年度からは、より実践的指導力のある教員を養成するために、すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を明確化し、教員養成の全国的な水準を確保するための教職課程コアカリキュラムに基づく新たな教職課程がスタートした。

教職課程コアカリキュラムは、その内容を大学や教員を採用・研修する教育委員会等が認識を共有しながら取組を推進していくことが求められている（教職課程コアカリキュラム検討委員会，2017；森山，2017）。特に、教職課程を有する大学には、教職課程を編成

する際に体系性をもった教職課程になるよう留意すること、教職課程を履修する学生に対して、早い段階から教員としての適性を見極める機会を提供したり、卒業時まで修得すべき資質能力について見通しをもって学べるよう指導を行うことが求められている（文部科学省，2020）。

以上を踏まえると、教職課程コアカリキュラムを活用しながら、地域の実態や大学の独自性等を踏まえて体系的な教職課程カリキュラムを編成していくには、「何を教えたか」だけでなく教師を目指す学生が「何を学び、身に付けることができたのか」を把握する必要がある。

### 1.2. 教職課程の質保証に関する国内外の状況

わが国では「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（中央教育審議会答申，2006）以降、教職課程の改善・充実に向けた主体的な取り組みが推進されており、教職実践演習の新設・必修化や教育実習の充実・改善、教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化などが行われている。このことは、単に課程認定基準を遵守するというのではなく、「教職課程の質的水準の向上」に向けた取り組みの実施が期待されていると言えよう（佐藤，2011）。また、「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」（中央教育審議会，2012）や「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」（中央教育審議会，2015）では、教職課程の認定制度の在り方や全学的に教職課程を統括する組織の設置、教職課程における自己点検・評価の実施など、「教職課程の質の保証・向上」に取り組む必要性が示されている。

つまり、教員の資質能力の向上には、その入り口段階である教職課程の質保証や質的水準の向上が求められ、そのための方策が重要な役割を担っていると考えられる。

国外に目を向けてみると、すでに教員

養成に関する自律的な質保証の取り組みが行われている。例えば、米国ではNational Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) とTeacher Education Accreditation Council (TEAC) が合併した Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) と呼ばれる教員養成評価機関があり、全米規模で評価を実施している<sup>注1)</sup>。また、スコットランドでは、GTCSと呼ばれる教職に関する諸事項を自律的に管理するための職能団体があり、教員養成プログラムを有する9大学が6年ごとにGTCSによる評価を受けている(佐藤, 2014)。さらに、同じアジアの韓国では、韓国教育開発院(KEDI)が教員養成教育の評価を行っており、国家が支援する研究機関として規定されている(井出, 2014)。

このように、国外においてはそれぞれの教員養成のシステムや実態に応じて、教職課程の質保証についての取り組みが行われている。

しかしながら、日本の教職課程の質保証は開設時における課程認定と不定期に行われる教職課程実地視察(外部質保証)が主となっており、課程認定を受けた後に大学が自律的に教職課程の質の維持、向上にむけた取り組み(内部質保証)が十分に図られていないことが指摘されている(中央教育審議会, 2015)。また、私立大学を中心に教職課程の認定に「通る」ことが最大の関心事になっているという指摘もある(田子, 2002)。このような課題を解決するためにも、各大学が教職課程における自己点検・評価の実施を自律的かつ主体的に行うことが重要になると考えられる。

## 2. 研究目的

教員養成プログラムを構築するためには、学生の認識や意見が重要であることが強調されており、教師教育者が学生の視点から教えることについての課題を把握し、その課題に対応することが重要となる(Loughran, 2007; Goh and Matthews, 2011)。なぜなら、質の

高い教師は教師教育プログラムの質に影響しており(Flores, 2016)、それが教師の知識やスキルと関連する(European Commission, 2013)と考えられるからである。

そこで、本研究では教職課程で学んだ学生が本学の教職課程の何を評価し、何を課題としているのかを明らかにすることを目的とする。最終的には、教職課程の管理運営やカリキュラムの充実など、自律的な質保証に向けた基礎資料としたい。

## 3. 研究方法

### 3.1. アンケートの作成について

アンケートは、東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクトの「教員養成教育認定評価ハンドブック」(2014)と大学基準協会の教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究部会が行った「教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究報告書」(2018)を参考に30項目を作成した(表1)。アンケートは、「教員養成に対する理念の共有(Q1, 2)」、「教職課程のカリキュラム編成の工夫(Q3, 4, 5)」、「教職員の組織体制に関する工夫(Q6, 7)」、「教職課程に対する自律的・恒常的な改善システムの構築と運用(Q8, 9)」、「教職課程への学生の導入に関する工夫(Q10, 11, 12)」、「学生への適切な支援と指導(Q13, 14, 15)」、「教職への意欲や適性の把握(Q16, 17, 18)」、「履修指導を支える組織体制やシステムの充実(Q19, 20, 21)」、「創造的な課題発見・課題解決を促す修学環境や授業方法の充実(Q22, 23, 24)」、「学校現場への理解と教育実習の充実(Q25, 26, 27)」、「体験の省察・構造化の充実に関する工夫(Q28, 29)」、「教育関連諸機関との連携・協力体制の構築と充実(Q30)」に関する内容から構成されている。これらの内容は、大学側が自己点検・評価を行う際に参考にする項目であるが、状況把握を出発点とするために学生の視点から回答できるように作成した。また、内容的妥当性を担保するために、教職課程の自己点検・評価

表1 アンケート項目

Q1	養成しようとする教員像について理解していた。
Q2	学生にとって主要な進路のひとつとして「教職」を位置づけていることを理解していた。
Q3	適切なディプロマ・ポリシーを設定していた。
Q4	アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーに一貫性があった。
Q5	大学の教育活動と社会（外部）との積極的な関わりを構築していた。
Q6	研究者教員と学校現場での優れた実践経験を有する教員との共同による指導体制を構築していた。
Q7	事務組織も含め、教職員全体で学生の学びを支援していた。
Q8	学生の教職志向を把握し、学部教育の改善に活かしていた。
Q9	教職履修者数が適正な範囲であった。
Q10	教職を担うにふさわしい人材を集めるアドミッション・ポリシーを設定していた。
Q11	教職を担うにふさわしい学生の募集・選抜・選考等を実施していた。
Q12	教職を担うにふさわしい人材の確保について恒常的な改善に取り組んでいた。
Q13	教職志望の学生の学習ニーズ（適性・意欲およびそれに基づいた学習課題）を把握していた。
Q14	教職志望の学生に対する適切な履修指導を行っていた。
Q15	教職への適性が乏しいと判断された学生に対して適切な指導を行っていた。
Q16	在学中の折々に学生の教職に対する意欲を把握していた。
Q17	在学中の折々に学生の教職に対する適性を把握していた。
Q18	個々の学生のニーズの把握に基づいた適切なキャリア支援を行っていた。
Q19	教職入職に関する各種の情報を適切に提供していた。
Q20	教員免許状の取得や教員採用試験合格のみをゴールとしない、多様なキャリア支援に取り組んでいた。
Q21	在学中のメンタル・サポートの体制を整えていた。
Q22	学生自身による課題発見・課題解決型の学習を促す工夫に取り組んでいた。
Q23	学生間の協同による課題発見力・課題解決力や合意形成力を育成する場を設定していた。
Q24	学生の研究志向を育むカリキュラムを提供していた。
Q25	公教育システムと学校についての広い視野を醸成する機会を提供していた。
Q26	教育の実際場面に学生が触れる機会を設定していた。
Q27	取得する教員免許状の特性に応じた実践的指導力を育成していた。
Q28	様々な体験活動とその省察による往還の機会を提供していた。
Q29	様々な発達段階に関する教育実践的な情報を提供していた。
Q30	教育委員会や学校と大学との組織的な連携協力体制を構築していた。

\*Q1は「本学の教職課程（所属学科）で～」、Q2は「本学の教職課程（所属学科）が～」、Q4は「本学の教職課程（所属学科）の～」、それ以外は「本学の教職課程（所属学科）は～」に続く文となっている。

の調査研究に関わったことのある2名の大学教員で質問項目を検討した。

### 3.2. アンケートの実施について

アンケートの調査は、令和3年4月～6月にかけて実施し、MicrosoftのFormsを活用した。なお、ウェブにアクセスする時間を含め、回答する時間を約15分と想定した。実際には平均回答時間が約10分であった。アン

ケートには研究説明のページを設け「同意する」ことによって回答が可能になるように配慮した。

アンケートは、2015年度～2020年度に本学人文学部において中学及び高等学校の教員免許を取得した卒業生の約120名に回答を依頼し、48名から回答を得た（約40%）。その内訳は表2の通りである。

アンケートには、「本学の教職課程の取り

組みついてどのように認識していますか。下記の質問について、5.非常にそう思う、4.そう思う、3.どちらともいえない(わからない) 2.そう思わない、1.全くそう思わないの中から、これまでの経験を踏まえた意見に近いものを選んで下さい」という教示文を提示し、5件法で回答してもらった。

なお、本調査は教職課程全体に共通する内容について把握することを目的とするため、免許種に応じた分析を行わない。

分析は、回答に不備のあった12名分を除いた36名を対象とし、単純集計によって行った。具体的には、「5.非常にそう思う、4.そう思う」を「そう思う」、「3.どちらともいえない(わからない) 2.そう思わない、1.全くそう思わない」を「そう思わない」の2群にわけた。

表2 回答者の内訳

卒業年度	人数
2015年度	9
2016年度	6
2017年度	8
2018年度	7
2019年度	8
2020年度	10
合計	48

#### 4. 結果と考察

表3は、全体の結果を示したものである。表3によると、Q4、Q15、Q16、Q17、Q21以外は「思わない」よりも「そう思う」と回答した人数が多かった。このことは、本学の卒業生が教職課程での学びを概ね肯定的に捉えていること示唆している。

##### 4.1. 肯定的回答とその要因

そこで、「そう思う」と「思わない」のそれぞれにおいて、回答した項目が多い上位5項目を挙げたのが表4である。表4によると、「そう思う」と回答した数が多かった項目は、「Q5. 大学の教育活動と社会(外部)との

表3 全体の結果

	そう思う(名)	思わない(名)	p
Q 1	29	7	***
Q 2	31	5	***
Q 3	27	9	**
Q 4	23	13	
Q 5	34	2	***
Q 6	29	7	***
Q 7	33	3	***
Q 8	29	7	***
Q 9	30	6	***
Q10	28	8	**
Q11	24	12	*
Q12	26	10	**
Q13	29	7	***
Q14	33	3	***
Q15	18	18	
Q16	23	13	
Q17	22	14	
Q18	21	15	
Q19	30	6	***
Q20	27	9	**
Q21	23	13	
Q22	30	6	***
Q23	31	5	***
Q24	27	9	**
Q25	30	6	***
Q26	34	2	***
Q27	33	3	***
Q28	33	3	***
Q29	31	5	***
Q30	31	5	***

$p < .05$ , \*\* $p < .001$ , \*\*\* $p < .0001$

積極的な関わりを構築していた」と「Q26. 教育の実際場面に学生が触れる機会を設定していた」の34名であった。次いで、「Q7. 事務組織も含め、教職員全体で学生の学びを支援していた」、「Q14. 教職志望の学生に対する適切な履修指導を行っていた」、「Q27. 取得する教員免許状の特性に応じた実践的指

表4 各段階における回答数の上位5項目

	項目	回答数
そう思う	Q5 大学の教育活動と社会（外部）との関わり	34
	Q26 教育の実際場面に学生が触れる機会の設定	34
	Q7 教職員全体で学生の学びを支援	33
	Q14 教職志望の学生に対する適切な履修指導	33
	Q27 取得する教員免許状の特性に応じた実践的指導力の育成	33
	Q28 様々な体験活動とその省察による往還の機会の提供	33
思わない	Q15 教職への適性が乏しい学生への適切な指導	18
	Q17 学生の教職に対する適性の把握	14
	Q4 ポリシーの一貫性	13
	Q16 学生の教職に対する意欲の把握	13
	Q21 在学中のメンタルサポートの体制	13

導力を育成していた」、「Q28. 様々な体験活動とその省察による往還の機会を提供していた」が33名であった。

「Q5. 大学の教育活動と社会（外部）との積極的な関わりを構築していた」や「Q26. 教育の実際場面に学生が触れる機会を設定していた」、「Q27. 取得する教員免許状の特性に応じた実践的指導力を育成していた」は、教職課程のカリキュラムが影響していると考えられる。本学の教職課程では、2011年度から学生が大学での講義と直接学校と関わるボランティア実践やインターンシップを通して子どもと学校への理解を深め、実践的指導力の基礎を育む機会を提供することを企図した早期の学校体験を必修科目として設置している（嘉数ら、2018）。そのため、教師を目指す学生は大学での学びと継続的な学校現場等での体験を通して、自己の教師としての適性

や資質を確認する機会が多くある。つまり、本学の卒業生は、教師を目指す中で大学だけでなく、地域や学校での体験的な学びの機会や実践的指導力の育成につながる取り組みを理解しながら学修をしていたと考えられる。

また、「Q7. 事務組織も含め、教職員全体で学生の学びを支援していた」や「Q14. 教職志望の学生に対する適切な履修指導を行っていた」については、教職履修にかかわる相談指導や教育実習支援など、教職支援センターの役割が大きいと考えられる。中央教育審議会（2015）では、学生への指導や効率的、効果的な教職課程の運営のために教職課程を統括する組織を設置し、教職課程の質の維持・向上に努めることの必要性が指摘されている。本学では、教職支援センターが2009年に設置され、学生の学びの支援や相談窓口、そして全学的な教職課程の運営組織がある。この結果を踏まえると、教職支援センターを中心とした学生への指導や支援、そして組織体制が学生にとって有益であったことを示している。

#### 4.2. 否定的回答とその要因

「そう思わない」と回答した項目が多かったのは、「Q15. 教職への適性が乏しい学生への適切な指導」が18名と最も多かった。次に、「Q17. 学生の教職に対する適性への把握」が14名となっていた。また、「Q4. ポリシーの一貫性」と「Q16. 学生の教職に対する意欲の把握」、「Q21. 在学中のメンタルサポートの体制」が13名となっていた。

まず、「Q4. ポリシーの一貫性」については、教職課程の3つのポリシーのつながりを学生に十分に伝えられていないことを示している。国立大学教員養成系学部におけるアドミッション・ポリシー（以下、AP）の特徴を明らかにした根岸（2013）の研究では、APについて知らない大学受験者が少なくないと指摘している。また、教員の養成・採用・研修の連続性という観点から、「養成段階でどのようなあり方がふさわしいのか、教育理

念や教育内容について具体的に検討していく必要がある」(p56)と述べている。本学では、年度初めに在学学生を対象とした教職オリエンテーションを実施し、年間スケジュールの確認や教職課程の理念の確認等を行っている。しかし、この結果は、そこでの指導や内容に改善の余地があることを示している。

次に、「Q15. 教職への適性が乏しい学生への適切な指導」や「Q17. 学生の教職に対する適性への把握」、「Q16. 学生の教職に対する意欲の把握」、「Q21. 在学中のメンタルサポートの体制」は、学生への指導の中核を担っている学科に対して、教職を履修する学生の適性や意欲を把握して指導する必要があることを示している。河村(2021)は、「本人が教師になりたいと切望しても、教師には向かないだろうと思われる学生がいる。このような学生は自分自身について理解ができていないケース」(p121)があると述べ、教師としての適性を自分で見極めることの難しさを指摘している。本学では4年間の一貫ゼミがあり、個々の学生に対する指導がしやすい環境にある。そのため、「教員養成における学生の質の保証の最終的な責任は学部・学科にある」(鈴木, 2014, p45)ことを踏まえると、教職を希望する学生に対する導入教育として、その意欲や適性の把握、そしてサポート体制を教職支援センターのみならず、学部や学科でも整えていく必要がある。

## 5. まとめ

本研究では教職課程で学んだ学生が本学の教職課程の何を評価し、何を課題としているのかを明らかにすることを目的とした。本学では、2009年4月教職支援センターが設立され、全学的な教職課程の運営を統括している。その中で、2022年4月から全学的に教職課程を実施する組織体制の整備や自己点検の義務化が行われることとなった。本研究の結果は、少数の事例ではあるが、次年度以降における本学の教職課程の自己点検・評価に向けた一助になるものと考えられる。

まず、本学において教員免許を取得した学生は、地域や学校での体験的な学びの機会や実践的指導力の育成につながる取り組みを評価していることが示された。特に、地域における実践的な学びの場は、本学の教職課程の特徴の一つでもあるため、その点が肯定的に捉えられている。また、教職支援センターを中心とした学生への指導や支援なども学生にとって有益であったことも示された。

一方で、教職を履修する学生の適性や意欲を把握して指導することの必要性が課題として挙げられる。学内における教職課程への理解を周知しながら、教職支援センターと学部・学科が連携して学生一人一人への教職課程への導入教育を実施することが求められている。

教職課程の自律的な質保証に向けては、内部質保証の充実が欠かせない。そのためにも、現状把握を出発点とした議論をしながら教職課程の充実・改善に資する研究を継続していく必要がある。

## <注>

- 1) CAEPはNCATEとTEACが合併する形で設立され、2013年8月にCAEPの新しい認定基準を策定し、2016年からCAEPの認定基準が完全に導入されている。

## <付記>

本稿はJSPS科研費(18H01024)の補助による成果の一部である。

## <引用参考文献>

- 中央教育審議会(2018) 2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申). [https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt\\_koutou01-100006282\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf) (参照日: 2021年10月1日)
- 中央教育審議会(2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの

- 構築に向けて～（答申）.  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf)（参照日：2021年10月1日）
- 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（答申）.  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf)（参照日：2021年10月1日）
- Council for the accreditation of educator preparation. History of CAEP.  
<http://caepnet.org/about/history>（参照日：2021年10月1日）
- European Commission (2013) Supporting teacher competence development for better learning outcomes. European Commission Education and Training UE.
- Flores, Maria Assunção (2016) Teacher Education Curriculum. edited by M.L. Hamilton, J. Loughran. In *International Handbook of Teacher Education*. pp. 187-230.
- Goh, Pauline Swee-choo, and Bobbie Matthews (2011) Listening to the Concerns of Student Teachers in Malaysia during Teaching Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (3): 92-103
- 井手弘人（2014）韓国における教員養成機関評価の組織について. 教員養成教育の評価等に関する調査研究報告書:pp.113-117
- 岩田康之（2014）教員養成教育の質保証の課題. 教員養成教育の評価等に関する調査研究報告書：pp.10-14
- 嘉数健悟・上地幸市・仲嶺香代（2019）教師志望学生の力量形成を目指した「教職インターンシップ」の在り方について－教育委員会・学校・大学の連携に着目して－. 教職実践研究, 9：25-32
- 河村美穂（2021）教師になるために－教員養成を考える－. 浅田匡・川村美穂編. 教師の学習と成長. ミネルヴァ書房：京都, pp.119-140
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会（2017）教職課程コアカリキュラム.  
[https://www.mext.go.jp/content/1421964\\_2\\_1\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1421964_2_1_2.pdf)（参照日：2021年10月1日）
- 教職課程の質保証のためのガイドライン検討会議（2021）教職課程の自己点検・評価及び全学的に教職課程を実施する組織に掠るガイドライン.
- Loughran, J (2006) *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching*. London, United Kingdom: Routledge.
- 文部科学省（2020）教職課程認定基準等について 令和2年度教職課程認定等に関する事務担当者説明会資料（資料3）.
- 森山賢一（2017）教員養成のカリキュラム. 日本教師教育学会編. 教師教育研究ハンドブック. 学文社：東京, pp.194-197
- 根岸千悠（2013）国立大学教員養成系学部におけるアドミッション・ポリシーの特徴－「求める学生像」の分類を通して－. 千葉大学人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書, 262：pp.50-57
- 佐藤仁（2014）米国教員養成評価システムをめぐる規格化と専門職化の動向. 教育制度学研究, 21：200-204
- 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. 教育学研究ジャーナル, 8：61-70
- 佐藤千津（2014）スコットランドにおける教員養成評価機関の組織について－GTCSに着目して－. 教員養成教育の評価等に関する調査研究報告書：pp.104-107
- 鈴木賀映子（2014）教員養成課程における「質保証」にむけた取り組み－成績評価（GPA）からみる私立大学の現状と課題－. 帝京大学教職センター年報, 1：37-45



田子健 (2002) 開放制教員養成の原則と戦後の教員養成改革 私立大学を中心に. 日本教師教育学会編. 教師をめざす. 教員養成・採用の道筋をさぐる. 学文社: 東京, pp.89-96