

# アメリカの教員養成制度と連邦政府の改造政策

— 1965年より1976年まで —

榊 田 久 雄\*

## I 教員養成制度と連邦政府の改造政策

### 1 連邦政府の教員養成に関する財政補助政策

1965年の初等中等教育法及び高等教育法は、教員の入職前・入職後の教育・研修に関する多くの財政補助「プログラム」を規定した。この財政補助プログラムは、補助対象事業の目的、内容、交付の要件、手続き等の一連の規定から成っている。そのプログラムの特色の一つは、入職前の教職専門教育、初任者教育、教育指導職員の教育を同一プロジェクトで同時に行う養成「プログラム」を開発し、普及させることを目的としている点にある。上記の連邦教育法において、「プログラム」は少なくとも二つの異なった意味に用いられている。一つは、上述のように、特定プロジェクトに対する財政補助の目的、補助要件、交付手続き等に関する一連の規定を意味する。他は、カリキュラム、教育方法、養成の手段を含んだ制度の意味に用いられる。政策の単位としてのプログラムは、開発または改造された制度としてのプログラムと結合し、両者とも同じ「プログラム」の語で表記される。

上記の連邦教育法のプログラムのもう一つの特色は、「新科学的管理モデル」の考え方を基礎にしていたということである。連邦政府のプログラムは、少なくとも教員養成（養成と現職教育・研修を含む。以下同じ）に関する限り、現存する制度の切り崩しとイノベーションを目的としていた。このことは、憲法上、ワシントン特別区を除いて、教育を直接統制・管理する権限をもたない連邦政府の伝統的姿勢を大きく変えたことを意味する。

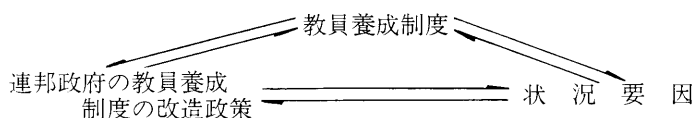
1965年の高等教育法第V部は、その後1967年と1972年の拡充的改正を経て、1976年に「問題解決モデム」へ発展的に転換した。

### 2 制度・政策・状況要因

「同族的な権力体制」によって固められていたと云われる教員養成制度 (Koerner, 1963, p.242)、その皆の切り崩しを図ったと見られる連邦政府の攻撃的・急進的政策、および両者にさまざまに影響し、制約した国民の世論・要求・批判、教員の需要と供給の関係、政府の財政事情等の状況要因の三者は、次の図のように、相互交渉する三角形を構成する。特に政策と制度との関係は、政策補助プログラムの実施→実施の状況と結果→修正された政策の実施→制度の変革、などのような循環過程を経て、新制度を形成・普及させる。

---

\* 新潟大学教育学部



### 3 政策研究

「政策」とは、ここでは、その対象となる制度の現実を一定の理想に向けて改造するための一連の財政補助プログラム（具体的方策）である。上述の連邦法に規定された多数のプログラムの一つ一つは、それぞれ特定多数の目的を明示的に規定しているほか、暗黙の目的をも秘めている。したがって、連邦政府の教員養成政策の研究は、一つ一つのプログラムの明示的な規定内容を吟味することから始まり、暗黙の目的を含めて、プログラム全体を貫く主要な目的、目標、手段を明らかにすることが必要になる。

以下に、1960年代から1976年までの時期における、①教員養成制度、②連邦政府のイノベーション政策、③状況要因の三角相互関係、とりわけ、どんな政策がどう制度を変えたかを分析することにする。

## II 教員養成制度の問題状況

### 1 学校教育の非能率と教員養成制度

1957年のスプートニック・ショックは、周知のように、アメリカの学校（大学を除く。以下同じ）教育の非能率の認識とその「現代化」の必要性の認識を普及させた。この非能率と現代化の必要性の認識は、合流して、教員養成制度に人びとの関心を向けさせた。現代化とは、経営学的に云えば、現代の科学技術、生産技術の研究・開発とその導入・普及こそ、一国の経済または個々の企業の競争力の根源であるという常識を教育界に取り入れることを意味した。今世紀の初めから1930年頃にもこうした運動があったので、スプートニック・ショック以後の現代化は、「新科学的管理モデル」とも云われた。教育大学・学部は、科学に基礎づけられた教育技術の研究・開発の場として、またそのような技術によって教員を養成する場として、注目を集めることになった。連邦教育局の長官であったマクマリン (S. T. McMurrin) が、1962年、「率直に云って、アメリカの教員の多くは、その職務を遂行するに必要な資質を備えていない。……これは、私の見方では、アメリカ教育の大きな弱点である」(Koerner, 1963. p.4) と述べたのも、教員養成機関に対する関心の現れであろう。

アメリカの教員養成制度に対する批判は、教員養成制度の改造の進行とともに取り上げられる問題が若干変化したことは事実である。しかしそれらは、肝心の部分において、あまり異ならなかったという方が正しい。教員養成制度への国民の関心の高まりを反映し、またそれへの関心を更に高めた二つの書が、1963年に、刊行された。一つは、カーナー (J. D. Koerner) の「アメリカ教員養成の失敗」(The Miseducation of American Teachers) であり、他はコナント (J. B. Conant) の「アメリカの教員養成」(The Education of American Teachers) である。後者は、広く読まれ、連邦教育局の教員養成担当職員がコナントの提案に言及することもしばしばであった。

## 2 カーナーの「アメリカ教員養成の失敗」

カーナーの「アメリカ教員養成の失敗」は、彼がそれまで新聞や雑誌等に発表してきた論文や論説を中心にまとめたものである。この書の結びの部分は、1960年代における教員養成制度の問題状況の核心と彼の考えを端的に表している。

「アメリカの教員養成は、一連の循環的な問題にはまりこんでいて、改革を著しく困難なものにしている。弱い教官が弱い課程を運営し、弱い学生を集める。力のある学生はこの弱さによってこの分野に進み、やがて学校改革の担い手になろうとしない。教育の大学院課程は、実力を伴わない学位によって、多くの無能な人びとを引きつける。そしてこれらの人びとは、学校の管理者になって教員を採用し、または他の大学院の教授となって他の教授を養成し、その養成された教授がまた学校管理者や教育の教授を養成する。教育大学・学部基準は、他の学問分野の仲間達から疎外された同族的な権力の体制によって定められ、実施される。他分野からの疎外は、その同族的繁殖体制の排他主義を生み、その体制を修正できるかもしれない他分野・他学部からの影響を拒む。いかにしてここから脱出するか、あるいは、この悪循環を打ち破るかということが今日の教員養成の問題である。……この牙城を改革する最強の武器は、教員採用候補者の教科専門の習得を証明することをとおして、教員を採用する完全な自由を地方教育委員会に与えることである」(Koerner, 1963. p.242-243)。

カーナーが上の引用の最後の部分で述べていることの意味は、大学の教職専門教育は教員の力量形成に対して全く不適切であるから、教員養成課程の認定や教員免許基準を廃止し、自由化して、教科専門の教員採用試験を行い、教職専門領域の技能は採用後現職で習得する方がよいということである。しかし彼は「そのようなことが起こる見込みは全くない」と結んだ。

## 3 コナントの「アメリカの教員養成」

コナントの「アメリカの教員養成」は、カーネギー財団からの補助金によって、多くの人びとの協力を得て、1961年から2年かけて、22の州の教員養成大学の訪問調査および州の教員養成課程の認定と教員免許基準の仕組みや内容の調査に基づく教員養成制度の告発と改造の方略の書である。

この書は、教育技術は、教育経験によって培われるのであって、教育学教授の講義によるのではないということを、著者を例にして、述べることから始まり(p.1)、「他学部の教授は、教育学教授の講義は無価値で、その学位は殆ど価値がないと思っている」(p.7)、「教育学部は、高い保護関税の障壁(注：教員免許法を指す)の受益者である」(p.8)、「州の免許法がなかったなら、教育学の教授は採用されていなかったであろう」(p.11)、「私が面接したすべての学生は、教育学の内容に批判的であった。彼らはその内容を“Mickey Mouse Course”と言っていた」(p.12)と続く。

次に、この保護関税が、教育大学協会(AACTE)や全米教育協会(NEA)が支配する中央や州レベルの教育大学基準協会(NCATE)、「教員養成及び専門的基準に関する協会」(TEPS)、「教員養成及び免許に関する州主任者協会」等の同族的体制によって防衛されている実態を詳細に記述し、「州の免許基準は、教育実習を除いて、全廃すべきである」(p.112)。教員の採用は教員の職務遂行に必要な力量(competence)に基づかなければならない。「教員の力量は、州によって定められた条件

のもとにおける教員の実践力を測るものでなければならない」(p.112)と述べている。

彼は、教育の社会的・行動科学的・発達心理学的基礎科目、教育原理、哲学等を「有益」としながら、「教育方法」(general method course)や「教科教育法」(special method course)などの「方法コース」は「学生の時間の無駄である」(p.113)と述べ、大学及び教育委員会・州の「共同責任」(partnership)及び州の財政補助によって運営される「教育実習センター」(practice-teaching center)で教育実習生を指導・評価する教授を除いて、教育学の教授は必要ではない」(p.113)。「教育技術は実践によってのみ培われるということを私が面接した思慮ある人は殆どだれも否定しなかった」(p.113)。

教育実習を指導する「臨床教授(clinical professor)は優れた学校教員でなければならない。彼は、調査をしたり、論文を発表したりすることを期待されない。彼は、ときどき学級教員として学校の授業に戻らなければならない。彼は、大学の非常勤または常勤の職員としての身分をもつこともできる」(p.143)。

その他、教員養成制度改善の方策としてコナントが提案したことのうち重要と思われる事項は、「州は、公私立大学における教員養成の一環として行われる教育実習の質を良好な水準に保つため、地方教育委員会に財政補助をすべきである」(p.211)ということ、及び、大学キャンパス内で行われる教員養成(主として、一般教育と教科専門科目)は、「全大学」(all-university)で行い、学長が、全教官を代表して、特定教科または特定学年の教員になるのに適切な学力を有する旨の証明書を発行すべきであるという点である。

#### 4 教育大学協会・全米教育協会等の体制内部よりの提案

教育大学協会(AACTE)は、1948年、その研究委員会の小委員会(フラワー委員会)が作成した「School and Community Laboratory Experiences in Teacher Education」という報告書を発表した。この報告書は、教育実習の企画、運営、管理の責任を、大学から、大学・学校・地域社会・州等によって構成される「協力事業団」(consortium)に移すことの必要性を訴えた。それまで教育実習は、大学の責任であり、大学によって管理されてきた。慢性的な教員不足(1950年代・1960年代)に応じて教育系大学・課程が急増する以前、教育実習は大学の附属機関である「実験学校」(laboratory school)等で実施されたが、学生数の増加により、大学は、周辺の公立学校に教育実習の協力を求め、その財源を確保することが必要になった。教育実習の「協力事業団」構想は、このような状況のもとで、大学側から最初に出された。

他方、学校教員を主力とする全米教育協会(NEA)は、「スプートニック・ショック」以降の学校教育の非効率を大学の教職専門教育に帰すような考え方のもとに、①教育実習において学校と大学が「対等」(parity)の立場に立つこと、②教育実習生を指導する学校の「協力教員」(cooperative teacher)の資格・待遇の改善を図ることなどを条件に、教員養成に参加することに積極的であったと考えられる。そう考える理由は、「教員養成と専門的基準に関する全国委員会」(NCTEPS, 1946年設立、NEAの一機関)と「教育養成大学基準協会」(NCATE, 1952年設立、AACTEとNEAから派遣される委員で構成)の合同によって設立された「教育実習の州責任に関する合同委員会」は、

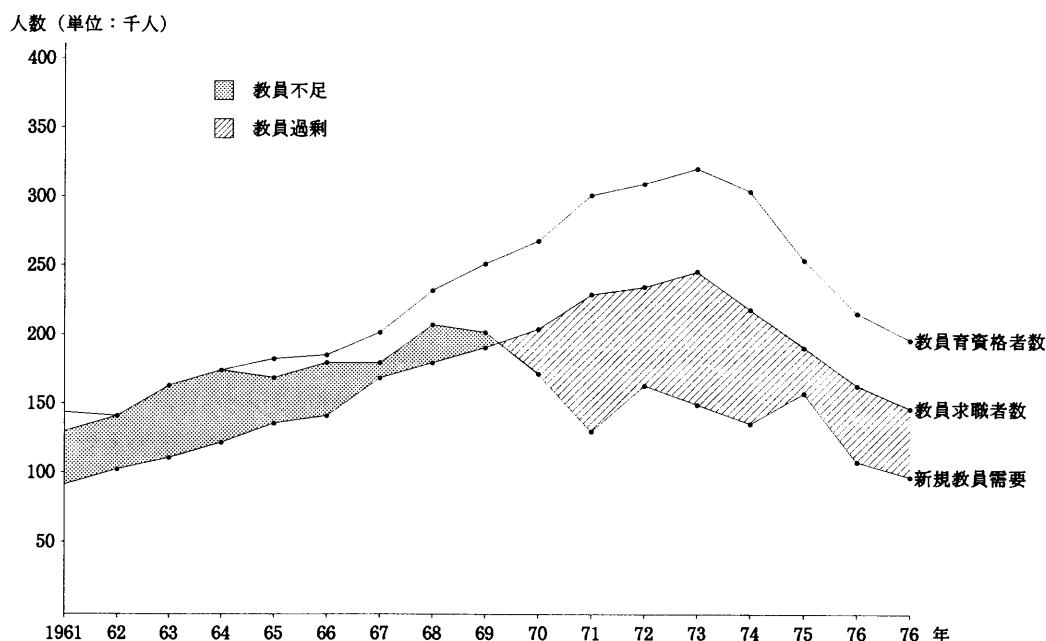
「教育実習は誰の責任か」(1966)や「教育実習の新機構」(1967)において、教育実習の責任(経費の負担を含む)は州にあると主張したからである。

以上のように、教育実習の指導において大学と学校が対等の立場に立つこと、それを「共同責任」(partnership)において実施すること、州がその経費を負担することの点で「同族的体制」の内部に合意があり、またそのように主張された。

## 5 教員の需要供給関係の推移

教員の需要供給関係は、教員養成の制度と政策に大きな影響を与えた。連邦教育局教育統計センターの委託調査報告書「1977年教員養成の現状」(National Center for Education Statistics, 1977)によると、1950年代及び1960年代は、全国的に慢性的な有資格教員不足の時代であった。その最大の原因は、出生率の上昇に基づく初等・中等教育対象年齢人口の急増である。さらに、1960年代半ばに始まったジョンソン大統領の「偉大な社会」政策が、学校の機能を拡大させ、非行青少年、心身障害児、低所得家庭及び「多言語・多文化」児童生徒等の専門教員の需要を生み出した。この時代に教員養成大学・課程も急増した。しかし、次の図のように、常に需要が供給を数万人も上回った。

新規教員の需要と供給(全国合計)



しかし、教員不足は、1969年を境に、出生率の低下による初等・中等教育対象年齢人口の急激な落ち込み、激しいインフレと経済不況による教育予算の削減、求職難の雇用情勢下での定年前退職教員数の減少、教員不足時代の教員養成大学・課程の入学定員増等により、急に教員過剰へ転じた。連邦政府は、教員養成関係の従前の財政補助プログラム及び補助額を縮減し、入職前の教員養成から入職後の現職教育・研修優先の政策に転じた。州も、教員養成大学の入学定員に割当制を実施し

たり、またはその予算を縮減するようになった。その結果、教員養成大学・学部は減少及び縮小し、1972年から1975年にかけてその卒業生は、毎年、約10万人ずつ減少した。また同期間に、全学生数に占める教員養成大学・学部の学生数は、33%から20%へ低下した。1970年から1976年の間、教員の過剰は、多い年で13万人、少ない年でも約4万人であった。

### III 連邦政府の教員養成関係プログラム

#### 1 国家防衛教育法の教員養成プログラム

1958年の国家防衛教育法 (National Defense Education Act. 以下「NDEA」という) は、①理科教員、数学教員、現代外国語教員、学校カウンセラーのための学会 (institute) への財政補助プログラム、②これらの分野の大学教員養成のための大学院特別研究奨学金 (fellowship) プログラム、及び③教員志望学生への長期低利ローン・プログラムを規定した。その後、改正NDEAは、歴史教育、地理教育、読み方 (reading) 教育の改善のための学会、教育メディア学会、学校司書学会、障害児教育学会へのプログラムを追加した。

#### 2 芸術・人文学振興助成法の教員養成プログラム

1965年の芸術・人文学振興助成法 (National Foundation on the Arts and Humanities) は、芸術及び人文系諸教科の指導者及び教員のための学会助成プログラムを規定した。

#### 3 初等・中等教育法の教員養成プログラム

1965年の初等・中等教育法 (Elementary and Secondary Education Act. 以下「ESEA」という) は、①教員養成と教育研究の両面において、学校と大学が協力するための機構の確立やセンターの設置を推進するための各種のプログラム、及び②教育イノベーションのためのいわゆる「研究－開発－普及モデル」 (research, development and diffusion model, 以下「RD&Dモデル」という) に基づいたプロジェクト推進のための各種のプログラムを規定した。

- (1) 1965年ESEAは、「第V部—州教育庁強化のための補助金」において、連邦教育長官 (U. S. Commissioner of Education, 健康・教育・福祉省の教育局の長、以下「教育長官」という) は、「1966年から5年間、州教育庁の指導性を強化するため」(501条)、「連邦政府から交付される金額と同額を州が支出することを条件に次の各号の事業に対して補助金を交付することができる」(503条)と規定し、「教育実習において高等教育機関と地方教育当局とが協力するための協定を含めて、教員養成の質を改善するためのプログラムを企画し、実施する事業」を掲げた。なお、この補助事業のリストの中に、「カリキュラム研究及びその研究結果の利用のためのイノベーション・センター (innovation center) の設置・維持の事業」、「教育データの普及事業」も含まれていた。
- (2) 1965年ESEAの「第V部—教育研究及び研究者の養成」は、1954年の「協力的研究法」(Cooperative Research Act) を拡大したもので、「教育長官は、大学、公私立の地方教育当局、団体、個

人が、初等・中等教育のプログラムを含む教育分野の研究、調査、デモンストレーションを行い、その研究結果を普及させ、及びそれらが共同で、またはそれらと共同して研究する事業……及びそれらの機関が教育研究者を養成する事業に対して補助金を交付することができる」と規定した。

- (3) 1965年ESEA「第Ⅲ部—補完的教育センター」(Supplementary Educational Center)に規定する「補助的センター」は、地方教育当局が、学校教育の機能を「補完」するために設けるもので、その事業内容として、ガイダンス、カウンセリング、補習教育、学校保健、体育、数学、外国語、芸術、音楽、TV資料、「新教育プログラムの採用を促進するための範例(exemplary)教育プログラムの開発実施」(301条)等を掲げた。

#### 4 高等教育法の教員養成プログラムの種類

高等教育法(Higher Education Act. 以下「HEA」という)の第Ⅴ部は、教員養成プログラムにあてられている。制定当初のHEA第Ⅴ部には「教員プログラム」というタイトルが付され、下の表のように、教員部隊と教員フェローシップの二つのプログラムが規定された。第Ⅴ部は、その後1967年に、大幅に拡充された。第Ⅴ部のタイトルは、「教育職員養成」(Education Personnel Development)と変更され、前からのプログラムが改正されるとともに、新たに教員不足地域の教員養成、教員の指導者養成、大学の教職員養成の三つのプログラムが追加された。HEAの第Ⅴ部は、509条の規定により、「教育職員養成法」(Education Personnel Development Act. 以下「EPDA」という)と省略することになった。その前文は、この法律(EPDA)制定の目的を、「教育職員不足の危機に対処するため、アメリカの教育システムのすべての段階の教員及びその他の教育職員を養成し、その質を改善するプログラムを調整し(coordinate)、拡大し、強化することである」としている。EPDAは、その後1972年の小改正を経て、1976年に、教員部隊を除いて、全廃され、「教員センター」(Teacher Center)プログラムが新設された。1976年のEPDAの改正は、後に明らかなように、連邦政府の教員養成政策の大転換である。この大転換の背景を究明するのが本研究の目的である。

#### 高等教育法第Ⅴ部の教員養成プログラム

記号	略称	1965	1967	1972	1976
Part B-1	教員部隊	新設	→ 大改正	→ 小改正	→ 大改正
Part B-2	教員不足地域の教員養成		新設	→ 無改正	→ 廃止
Part C	教員フェローシップ	新設	→ 小改正	→ 無改正	→ 廃止
Part D	教員の指導者養成		新設	→ 無改正	→ 廃止
Part E	大学の教職員養成		新設	→ 無改正	→ 廃止
	現職研修				新設

表中の記号の「Part B-1」というのは、EPDEのB章第1節が教員部隊プログラムの規定に当てられていることから来ている。Part B-2以下についても同じ。

教員センターを除く五つのプログラムの概要及び主要な改正点は次のとおりである。なお、Part B-1(教員部隊)は、Part B-2、Part Dの原形になった中心的モデルであるので、後に改めて取り

扱うことにしたい。

- (1) 教員部隊 (Part B-1) ——①1965年：1人の経験ある有資格教員と数人の学士の称号をもつ無資格・未経験の教員研修生 (teacher intern) により編成される「国家教員部隊」(National Teacher Corps) を低所得家庭の集中する地域の学校に派遣し、その地域の子どもの教育を改善するとともに、その学校を基地にして教員を養成し、新しい教員養成システムを開発することが目的。教員研修生は、当該学区の教員給与表の初任給程度と旅費・手当等を支給される。終了時には、修士の学位と教員免許状が授与される。②1967年：学士の称号を有する者の他、4年制大学の前期2か年を修了した者も教員研修生になれるようになった。修了時には「適当な学位」及び教員免許状が授与される。Part Dの「教員の指導者養成」のプログラムは、Part B-1またはPart B-2と統合・一体化することが交付の条件である。この二つを一体化すると、「経験ある有資格教員」は中央から派遣されるのではなく、現地の学校の教員や指導主事等を当てることができる。教員部隊の運営が一般に地方分権化された。また1965年当初の「国家教員部隊」は「国家」を削除して単に「教員部隊」に改められた。③1972年：短大、コミュニティ・カレッジ修了者も教員研修生になれるようになった。④1976年：「貧困地域」という限定が削除され、「適当な教育を受けた教育職員の不足に対処するため」と変更された。
- (2) 教員不足地域の教員養成 (Part B-1) ——1967年：州が、「教員不足の危機にある地域」を対象にして、「(A)他の職業に従事しているその地域の者を教育に誘致し、短期間の集中的な教育プログラムとその後の現職教育をとおして、教員に必要な資質を培う事業並びに(B)学級教員の効率を高めるために、補助教員を採用し、必要な教育を施す事業」を実施する場合、連邦教育長官は州に補助金を交付する (518条)。上記の「(A)に基づくプログラムの教育は、短期間の教育の修了後、地域社会の初等・中等学校の資格が得られる者にのみ提供されるように規定を定めなければならない」(520条)。以上がこのプログラムの主要な規定である。この規定の「他の職業に従事」して、「短期間の集中的な教育」によって教員の資格が授与される者とは、①学士の称号を有する無資格者、②4年生大学の前期2か年、または短大、コミュニティ・カレッジ修了者等が考えられる。このプログラムを実施するには、州が、教員免許基準の教職専門科目の単位数を削減するなどの改正をする必要がある場合もあろう。そこに狙いがあるものと思われる。なお、Part Dのプログラムと統合すれば、この「短期間の集中的な教育」の担当者は、実質的に学校のベテラン教員である。
- (3) 教員フェローシップ (Part C) ——1965年：「教員フェローシップ」(Fellowships for Teachers and Related Educational Personnel) プログラムの要点は、教育長官は、この章 (Part C) に定めるフェローシップを、524条の規定により教育長官が認定したプログラム (課程) をもつ高等教育機関に入学を許可された者が使用するために、当該高等教育機関に交付するというものである。フェローシップ授与の最終的対象は、「初等・中等教育の職に従事しようとする者」。内容は、給与と諸手当。学ぶ場は、「教育長官が、初等・中等教育の職に従事し、または従事しようとする者の教育の質を改善する目標に実質的に寄与すると認定したプログラム (課程) を有する大学院」(524条)。「この章 (Part C) の目的は、大学院研究のためのフェローシップを授与する政策を実



施し、高等教育機関における教育養成プログラムを開発・強化すること」、及びそうすることによって、「国の初等・中等教育の質を改善すること」(521)である。以上のように、Part Cも、教員養成プログラムの開発を主要な目的の一つにしていることがわかる。②1967年：授与される教育職員の範囲が若干広げられた。

- (4) 教員の指導者養成 (Part D) ——1967年：このプログラムは、上述のように、Part B-1またはPart B-2と併せて実施することを条件に、「初等・中等学校（就学前学校、成人教育、職業教育のプログラムを含む）に勤務し、勤務しようとする者、またはそれらの者を指導し、指導しようとする者の質を改善する事業」に対して交付する。Part Dは、高等教育関係の職員には適用されない。このプログラムは、通常の教員養成（現職教育を含む）と「その教員養成を行う者の教育」（Training of Trainers of Teachers, 通称Tripple TsまたはTTT）を同一事業として実施する点に特色がある。しかし、このプログラムの独自性は、“Tripple Ts”にあるように思われる。
- (5) 大学の教職員養成 (Part E) ——1967年：このプログラムの目的の一つは、大学教員をコナントの云う「臨床教授・実地指導教員として養成しようとする点にあるように思われる。そのようなプロジェクトの報告を見ると、殆ど完全な失敗のようである。

## 5 教員部隊

1965年のHEA制定に際して、教員部隊のアイデアを出したのは、エドワード・ケネディ上院議員等であり、その命名者はジョンソン大統領であったといわれる(参文6、8)。当初のアイデアでは、教員部隊はベテラン教員と教員資格のない文理学部の卒業生〔HEAでは「学士の称号を有し、またはこれと同等と認められる未経験の教員研修生（513条）〕からなる部隊であって、短期間の事前の講習の後、「低所得家庭の集中する地域の学校」に連邦教育局より派遣される。そこで教員研修生はベテラン教員の指導のもとに、2年間、当該学校の教育活動の一部を担当し（教育局の基準では、全時間の約60%）、また一定割合の時間（全時間の20%）、地域の社会活動に従事し、またパートタイム（全時間の20%）で、大学に通学して現場経験を基礎にしたセミナーや講義を受け、修士の学位と教員免許状を授与される。National Teacher Corpsの名称は、低開発国に派遣されるPeace Corps（平和部隊）の精神と趣旨を国内のスラム地域の学校に適用するということから来た。

教育局が発行した教員部隊の「募集要綱」(参文6)によると、教員部隊の特色は、①初等・中等学校における2年間の研修(internship)を基礎とすること、②チーム編成の方法を活用すること、③特別の実地指導(supervision)をすること、④平和部隊の精神をとり入れていること、⑤理論と実践の密接な関連を図ること、⑥教員資格のない者に教員への道を開くこと、⑦地域社会が養成の場として利用されることである。

実際に実施された初期のプロジェクトに関する資料(参文6)によると、1プロジェクトの教員部隊は、5人のベテラン教員と30~40人の研修生から成り、両者とも、8週間、当該地域の参加大学で教育に関する講義を受け、また当該地域の学校や地域社会を観察する。この期間が過ぎると、一人のベテラン教員と6~8人の研修生のチームに分かれて、地域内の各学校に配当される。

コーウィン(Corwin, R. G., 1973. 参文6)の調査によると、ベテラン教員を含む隊員の過半数

は、大学の講義が、殆ど従来のそれと変わっていないこと、及び彼らが配属された学校の教員の実際の職務に殆ど関連がないことを不満と感じた(同書p.123)。「研修生は教育方法の安易な秘訣を求めたが、大学教授はそれをもっていなかった」(同書p.125)。初期の教員部隊プログラムの最大の矛盾は、教員部隊が貧困地域の学校教育を変革する「担い手」(change agent)としての役割を与えられるとともに、配属学校の校長の監督に服し、教員の指導を受けるということである。そのため多くのトラブルが発生した。また研修生を指導する隊員(「経験ある教員」)も外部から派遣された教員である。その役割は、配属された学校の教育を改善し、当該学校の規則に従い、教員と協力して研修生を指導することである。したがって、当該学校の校長や教員との間に摩擦が生じやすい。研修生に対する立場も不安定であった。

1967年、HEA第V部の改正により、Part Dの“Tripple Ts”プログラムとの結合が可能になり、配属学校のベテラン教師がインターンを指導する「隊員」としての身分をもつことができるようになった。また、教員インターンの応募資格は、従前の「学士の称号を有する者」のほかに「4年生大学の前期2か年を修了した者」(513条)が加えられ、修了時に与えられる学位は、入隊時の資格に応じて「適当(appropriate)な学位」に改められた。これは、教員養成大学・学部にとって大きな意味をもつ変革であった。全国的に慢性的な教員不足の状況下で、研修生が主として文理学部(liberal arts college)の卒業生である限り、教育大学・学部は殆ど影響はなかった。しかし、急激に教員過剰に転じ、応募資格が「4年生大学の前期2年修了以上の者」になると、教育大学・学部の学生も隊員になるようになった。彼らは、たとえば、大学2年で退学し、給与の支給を受けつつ、教員資格と学士の称号を授与され、就職も殆ど保証されるようになった。ここに、学部レベルの教職専門科目の教育が文字どおり「学校を基地にしたもの(school-based)」へ移行する道が開かれた。

この教員部隊プログラム(Part B-1)を「教員不足地域」に拡大適用したものが1967年に新設されたPart B-2である。1972年のEPDAの改正は、短大及びコミュニティ・カレッジの卒業生に応募資格を与えるなど、Part B-1とPart B-2プログラムの学士前(学部段階の)教員養成の充実を図った。1976のHEA第V部の全面改正で、ただ一つ存続した教員部隊プログラムは、「低所得家庭の集中する地域の学校」という本来の条件を廃止し「適切な教育を受けた教育職員の不足に対処するため」と改めた。当時、新規教員過剰が、年間に5～7万人にも達していたことを考慮に入れば、上記法文の「適切な教育を受けた教育職員の不足」ということの意味がよく理解されるであろう。その他、1976年の教員部隊プログラムは、研修期間を「5年以内」と大幅に延長し、また、学校に配属される研修生の人数は、当該学校の有資格教員数の1/5以内とすることになった。これは、短大卒以上の者を、5年以内の現職研修(殆ど大学の実質的な協力なしに実施可能)を経て、学位と教員免許状を授与し、教育公務員としての身分保証(tenure)を与える制度である。この点で、教員研修生は、「試補教員」と見ることもできる。このような制度は、場所、責任、管理、経費負担等のすべての面で、「学校志向型」(school-oriented)や「学校中心型」(school-centered)を遙かに超えた「学校を基地とした」(school-based)教員養成制度であるというべきであろう。

#### IV 連邦政府の教員養成プログラムの政策目標

## 1 連邦教育局副教育長官リードの講演

連邦教育局副教育長官であったリード (Reed, W. O.) は、1966年、全米教育大学協会と全米教育協会が共催したある研究集会において、「連邦政府と教員養成」と題する講演をした (参文 2, p. 165-173)。この講演は、連邦政府の教員養成政策を知るうえで重要な内容を含んでいるので、以下にその要点を述べることにする。

「すべての人の政策リストが、教員養成の改善に高い優先順位を与えているのは……教員養成を含めて教員の質が、全教育的営みの鍵であるということを知っているからである……連邦政府が、ここ数年、教育養成に援助の手をさしのべてきたのも同様の理由による。連邦政府は、一般に、教育のアイデアを実施するのに、先頭に立つようなことはしない。連邦政府は、教育に関する事項において、国民に一定量のコンセンサスができるまで待つ。連邦政府が行動に出るのは、それが国民に広く受容される環境ができたときである。そうすれば、連邦政府が提供するものを国中が受容する。連邦政府が近年教員養成に援助するようになったのは、このような環境ができたからである」。

リードがここで述べていることは事実であったように思われる。教員養成機関を含めて国民のコンセンサスがなければ、連邦政府のプログラムは大きな力を発揮できなかったであろう。次に、リードは、連邦政府の多数の教員養成プログラムの政策的目標について、次のように述べている。

「連邦政府の多数の教員養成プログラムは、相互に関連を持たない断片的なプログラムであるという批判をよく聞く。連邦政府が、これらのプログラムを糸で結び合わせていないことは、ある程度まで事実である。各プログラムは国民の多様な要求によってできているので、そうなるのである……しかし、連邦政府はこれらのプログラムを評価する基準をもっている。その第一は、プログラムは制度のイノベーションを誘発するものでなければならないということである。第二に、教育学部の資源 (訳注：人、物、カネ) は当該大学の他学部との共有化を進めるものでなければならないということである」「私の見るところでは、ここ数年の連邦政府のプログラムは、コナント氏が [全大学] (all-university) による養成と呼んでいるものに接近しつつあるように思われる」「第三の基準は、大学がもっと初等・中等学校の資源に頼ることである」

リードが「これらのプログラムを評価する基準」と云っているものは、すべてのプログラムに通ずる目的、すなわち政策と同意義である。したがって、リードの連邦政府の政策は、①教員養成「制度のイノベーション」、②「教育学部の資源」と「当該大学の他学部」の資源の「共有化」→教育学部固有の人、物、カネの解消、③「大学がもっと初等・中等学校の資源に頼ること」→「学校を基地にした教員養成」(school-based teacher education) の推進、ということになる。

## 2 連邦教育局教育職員養成課長ビジローの発言

全米教育大学協会 (AACTE) は、1967年の年次大会で、「教員養成と大学」という主題のシンポジウムを行った。そのシンポジウムで、パネリストの一人、連邦教育局教育職員養成課の課長 (Director of Educational Personnel Training, U. S. Office of Education)、ビジロー (Bigelow,

D. N.) は、次のように発言した (参文 1、p.68-80)。

「大学は、全大学 (the whole university) で教員養成に当たらなければならない。……われわれが、大学における教員養成について知っていることは、“でかいアメリカのゲットー” [getto: 少数民族のスラム] と呼んでいるものである。ゲットーがそれをとりまく市街から隔絶しているように、教育学部は大学の他学部から隔絶している。両者のコミュニケーションは殆どなく、また困難である……教育学部という名のゲットーが大学に統合されるまで、教員の養成及び再教育に関する問題の多くは解決しないだろう。これをそのまま放置すれば、二つの部分に分割された大学の状態は、今後も続くであろう。しかしこんな状態を続かせてはならない。なお、一言付け加えておきたい。学部段階の教員養成は、最近国中で広く行われている現職教育の方法を用いることによって大幅に改善されるだろう。皆さんは、一体、このゲットーの“切り捨て” (disbandment) と“吸収合併” (absorption) のうち、どちらを選択したいのですか」

この発言で分かるように、ビジローは、①「教員養成及び再教育に関する問題」の多くは、「教育学部という名のゲットー」を「切り捨て」または「全大学」への「吸収合併」によって解消しなければ、「解決しないだろう」ということ、②「最近国中で広く行われている現職教育の方法」(大学にあまり頼らない教員の主体的・相互学習) を学部段階の教員養成に適用すること→経験ある教員による学部段階の教職専門領域の指導、である。

## V 1970年代半ばにおける教員養成の現状と問題点

### 1 教員養成の専門性

連邦教育局の委託により、レーウイン社が、1977年に行った「学部における教員養成に関する全国調査」(National Survey of the Preservice Preparation of Teachers) の要約版は (以後「教育局調査」という。参文13) は、1970年代半ばにおける教育大学・学部の現状と改革の方向を知るうえで、興味ある事実を報告している。この調査実施の前年に (1976)、全米教育大学協会 (AACTE) は、「専門職の養成」(Educating a Profession 以下「AACTE書」という。参文4) という書を刊行した。この書は、まず専門職一般の特性と基準をリストアップし、次に教育及び教育養成がその特性と基準に照らしてどんな地位にあるかを述べた。教育局調査は、教員養成が、はたしてAACTEの主張どおりかどうかを確認するかのようになり、統計結果を配列し、コメントを加えた。以下に、AACTE書と教育局調査を対比し、1970年代半ばにおける教員養成の現状を捉えることにしたい。

#### (1) AACTEの基本的認識

①AACTE書:「われわれは皆、教員養成が不適切であるということをおおむね前から知っていた。あまりにも長い間、現実よりは抱負であると知りつつ、教員及び教員養成は、専門職としての資格があると宣言してきた。……教員の力量は、その養成の質に起因するということを実証するまで、われわれは、教職が真の専門職であると宣言することはできない」

AACTEは、教員養成が完全な専門職の地位に到達していないことを、おそらく初めて自認した。

## (2) 教員養成期間の延長

- ①AACTE書：「専門職は、大学構内の専門学部（professional school. 大学院レベル）の長期にわたる養成プログラムをとおして養成される」
- ②教育局調査：「教員養成は、伝統的に最も短い専門教育（学士課程）を要求してきた。しかし、近年次第に延長の傾向が現れている。全国の教育大学・学部が授与した修士号と学士号の比率は、1972年度の「1対5」から、1975年の「1対2」に上昇した……専門職に向かって前進しつつある」

## (3) 入学基準

- ①AACTE書：「専門職の養成機関への入学は、合意された基準を満たさなければならない」
- ②教育局調査：「教員養成大学・学部は、正規の入学者選抜の方法を実施している。その結果、入学試験の平均点以上の者が選抜されるようになった」

## (4) 学問的基礎

- ①AACTE書：「専門職は、その基本的洞察を引き出し、応用的知識を構築する基礎になる一つまたは若干の学問に基礎づけられる」
- ②教育局調査：「卒業に要求される120単位のうち、小学校教員養成課程（以下「小課程」という）については41%、中学校教員養成課程（以下「中課程」という）については30%、必修科目である。一般教育は、小課程は41単位（34%）、中課程は48%（41%）、要求される。教職専門は、小課程は37.5単位、中課程は25.4単位、要求される。このほか教職専門に、臨床経験があり、小課程は11.8単位、中課程は10.7単位になっている。教員養成の批判にもかかわらず、教員養成カリキュラムは、過去7年間、殆んど変わっていない。…唯一の実質的变化は、臨床経験である。この分野は、1963年に比べて、今日4単位多くなっている……養成カリキュラムが比較的安定しているのは、部分的に、教育免許及び課程認定の基準が変わらなかったためである。しかし、本調査の結果は、他の調査と同様、研究と開発による新知識の累積がまるでなかったことを明確に示している……教員養成を基礎づける学問において認知できる変化は、過去7年間、全く生じていない。唯一の認知できる変化は、教員養成の適切性を高めることを目的とする臨床的・実践的経験がやや増加していることである」

## (5) 実地経験

- ①AACTE書：「専門職は、クライアントへの奉仕において、利用できる最も妥当な知識に合致する意志決定を行う」
- ②教育局調査：「教員養成プログラムは、臨床経験をますます多く利用し、教職専門コースの理論・方法を実地経験と統合することを求めている……臨床経験の総時間数は、増加したばかりでなく、系統性を踏まえて、多学年で実施されるようになりつつある」

## 2 教員養成の方法イノベーション：CBTE

連邦政府の教員養成プログラムは、「研究・開発・普及」政策モデルであり、アカウントビリティ運動とも関連して、教員養成プログラムの適切性を要求する運動が起こった。いわゆる「力量を基礎にした教員養成（competency-based teacher education. 以下「CBTE」という）運動が起こった。上記の教育局調査は、CBTEの状況を報告している。それによると、CBTEは、研究・開発によって、上述のように、過去7年間、全く新知識を生み出さなかったが、教員養成大学・学部教育目標を提示する意義があった。教員養成プログラムの約半数は、学生が到達すべき力量について、なんらかの形で叙述している。力量の三つの捉え方、すなわち、力量とは、①効果的な教育活動に必要な知識である。②効果的な教育活動に必要な技能（skill）である、③教育活動の所産である児童・生徒の学業成績である、の三つ捉え方のうち、教員養成機関の長は、②が「よい」と答えた者が最も多く、全体の47.2。次が①で27.8%。最も少ないのが③で、5.7%であった。

教員養成機関の教員の約3/4はCBTEについて、平均3年の経験がある。その内容は、CBTEコースの開発が57%、CBTE教育コースの実施が48%である。

## 3 教員・教育センター

前述のように、1965年のESEA及びHEAは、教員養成と教育研究の両面において、大学と学校が協力するための機構やセンターの設置を推進するため、多数のプログラムを規定した。ESEA503条は、「教育実習において高等教育機関と地方教育当局とが協力するための協定を含めて、教員養成の質を改善するためのプログラムを企画し、実施する」州の事業に対し、補助金の交付を規定した。主としてこのプログラムのもとに設けられたのが「共同事業団」（ConsortiumまたはComplex）であった。共同事業団は、一般に、州レベルまたは州と地方学区の中間レベルに設けられた教員養成（入職前・入職後を含む）の管理組織である。共同事業団は、大学・地方教育当局（教育委員会と学校）・州等の代表者によって構成され、経費負担を含めて、教育実習と現職研修プログラムを経営する法人格をもった事業主体である。この共同事業団が組織されている場合はその管理のもとに、組織されていない場合は自由に、教育実習と現職研修の実施に当たったのが教員または教育センターであった。したがって、教育施設としての教員または教育センターは、その運営委員会・センター長等の管理機構及びその職員の身分等において、共同事業団の性格をもっていた。

1970年代半ばのセンターの物的側面については、一般に、あまり専用の建物や設備をもっていなかった。たとえば、前述の「教育局調査」は、「教員センターは、教員養成学校（teacher education school, 教育実習に協力する学校の意味）とも云われる」と述べている（p.82）。教育関係雑誌等に報告されている事例を見ても、教員センターは、場所としては学校の地下室等で、そこを教員の話合いの場や教育実習の指導に当たる人の一時的な駐留所や駐在所（ステーション）にしていた場合が多かった。

人的な面から見ると、整備されているセンターの場合、通常「コーディネイター（coordinator）と呼ばれる職員が配置されていた。コーディネイターは、コナントのいう「臨床教授」で、多くはベ

テラン教員または指導主事（「コンサルタント」等の職名）またはその出身であった。コーディネーターは、大学の準教授等の肩書きを併せもち、教育実習の企画・実施等の事務を担当し、教育実習の指導に当たる者の活動を「調整」し、教育実習生を指導した。このように、教員または教育センターは、大学・学校・州の共同事業団の実施機関であったが、物的に見ても、人的に見ても、大学の陰は薄い。

#### 4 全米教育大学協会と全米教育協会の力関係

教育実習の管理権及び現職研修の主導権をめぐる全米教育大学協会（AACTE）と全米教育協会（NEA）の確執、力関係の動向も教員養成（現職研修を含む）に重大な影響を及ぼした。両者の関係のなかでも、特にNEAやAFTの政治力及びその傘下の教員組合と地方教育当局間の労使交渉は重要である。

##### (1) 教育実習の管理権

カーチャー（Kachur, D.S.）とラング（Lang, D.C.）によると（参文11）、労使（教員組合と教育委員会）交渉の協約のなかで、教育実習に関する事項を含んでいる割合は、1960年後半から増加の傾向を示し、1968年度の11%から、1970年度には13%になった。NEAは、1975年の全国大会の決議により、地方支部に対し、☆教育実習指導教員（以下「指導教員」という）の資格に関する指針の作成、☆教育実習生受入条件の作成、☆指導教員の仕事量の軽減及び最低給与基準の決定、☆教育実習生の「学生NEA（Student NEA）」への加入促進、☆教員養成機関の入学定員削減に関する指針の作成、☆個々の教員の自由な意思による教育実習指導の受諾等を指令した。その結果、たとえば、インディアナ州では、団体交渉に関する州法律が制定され、教育行政のあらゆる段階において、教育実習に関する事項を労使間で交渉する道が開かれた。

この労使間の交渉による協約の締結に、大学関与の余地が全くなくなったことは、「共同事業」を「対等のパートナー」として運営することを不可能にするものであり、大学側より問題にされるようになった。このように、教員養成をめぐる事態はこの面からも、「school-based teacher education」へと動いていった。

##### (2) 「権力の拠点、NEA」

大統領選挙戦の勝利者たらんと欲する者は、もはやNEAを無視できない」（フロリダ州知事、Bob Graham）。「NEAは、大統領候補者を決める党大会に最多の代議員を送るだけの権力斡旋（power-brokering）行為によって権力を獲得することを誰よりもよく、他の伝統的組合に教えた」（Washington Post誌）。これは、エラム（Elam.S.M）の「NEA：権力の本拠か、それとも張子の虎か」（参文9）の冒頭の一節からの引用である。エラムによると（注を含む）、1976年の大統領選挙戦でカーター候補勝利に導いた主力NEAは、それまで大統領選挙戦で特定の候補者を組織的に支持したことはなかった。「1970年から1980年にかけて、NEAは、組合員数を80万人から、170万人へと増加させた」。「1970以降のNEAの最も顕著な変化は、戦略として政治活動を重視するようになったことであ

る」1980年の大統領選挙戦において、NEAは、カーター候補を支持して「民主党大会に総数の10%の代議員を送った」カーターの敗北により、NEAは、「張子の虎」と疑われたが、そのことは問題でない。ここでは、われわれの研究対象である1976年の高等教育法第V部の改正は、カーター大統領の当選直後になされたということを指摘すれば十分である。

## VI 連邦政府の政策の転換

### 1 研究・開発・普及モデルに対するNEAとAACTEの態度

教員養成大学・学部が、積極的に推進してきたCBTE (competency-based teacher education) は、教育工学モデルや「研究・開発・普及モデル」(R.D.&D Model) と不可分の関係にある。そして、その経営的側面について云えば、テーラー主義の新たな復活としての「新科学的管理」(neoscientific management) モデルである。このモデルに対し、1960年代以降殆ど学校教員のみで構成されるようになったNEAは、基本的に反対の態度をとってきた。

### 2 シルバーマンの「教室の危険」

シルバーマン (Silberman, C. E.) のベストセラー「教室の危険」は、その論述の全体が教育活動及び教員養成は、科学か芸術(art) かというテーマに沿って展開しているように思われる。シルバーマンは、教育活動は、科学的基礎をもつべきであるが、科学を超えた芸術的要素をもつこと、したがって、教員養成は、工学 (technology) や技術一辺倒では成立しないこと、それは「リベラル」な教養を必要とするということを論述したといえる。

### 3 「学士前教育及び教員養成に関する調査委員会」の答申

連邦教員局教育長官の諮問機関である「学士前教育及び教員養成に関する調査委員会」(The Study Commission on Undergraduate Education and the Education of Teachers) は、1976年、「合衆国における教員養成」(参文20) という題の答申(一冊の図書)を公刊した。この報告書は、その「序」の中で、「この答申の大部分は、1972年にできた」が、委員の一人で、AACTEの会長であったデンマーク (G. W. Denmark) が、その答申案に強く反対し、答申案を変えるか、自分の辞任を承認するか二者択一を迫ったため、1976年まで答申が延期されたと述べている。(なお、デンマークの反対意見は、答申の最後に「別意見」として掲載された) 最初に答申の延期の問題をとりあげたのは、連邦教育局の関係職員は、1972年の時点で既に、その答申案の内容を承知していて、事実上この時点で、この答申を意識した政策を展開し始めたのではないかということをついたからである。

1976年に出された答申の内容は、殆どコナントの「アメリカの教員養成」と同じであるが、次の三つの点で、コナントの勧告を補充したといえるかも知れない。その第一は、教員養成における地域社会の特性の重視である。特に、「多文化・多言語」地域社会の教員は、その地域社会の文化、言語、価値体系の体得者である必要があるとしている。教員養成は、そのため、一般的・普遍的であ



りえず、特殊具体的でなければならない。言い換えれば、教員養成は、特殊具体的な地域社会における「学校・地域社会を基地にした教員養成」(school-community based teacher education)ということになる。第二の点は、コナントの勧告とあまり変わらないが、教員免許基準を全廃し、教員の職務に「関連のある、適切な」(relevant)採用試験によって、教員を選抜し、採用すべきであるということである。第三は、前述の「新科学的管理」に関係している。この点について、答申は、次のように述べている。

「テラー主義の管理システムは、各従業員が、一つの単純な作業を従順かつ速やかにできるように、従業員を孤立させ、作業を断片化することを強調する……そのような管理の効果は、今日までのところ、通常最初は作業の能率を高めるが、やがて作業員の疎外、アルコール依存、麻薬常用、精神衛生の低下、低労働生産性、高い比率の怠業、欠勤、退職等をもたらす……標準化された単位時間、標準化されたパフォーマンス及びアカウントビリティなどの語で示されるような多くのテラー主義の構造に特徴づけられる高等教育や教員養成は変えられなければならない。このような動きは、最近の連邦教育局の調査が示すように、CBTEに向かわせている。もし上記のような効率、管理、アカウントビリティの観念が企業管理においてさえ時代遅れであるならば、それらは、教育における固有の場所を持たない」

このように、この答申は、「テラー主義の構造に特徴づけられる」(CBTE及びこれに関連する教育工学、RD&D否定の態度を明確を打ち出した。1976年高等教育法第V部により新設された「教員センター」は、このような思想的基盤に立つものであった。

#### 参 考 文 献

- 1 The American Association of Colleges for Teacher Education. "Changing Dimensions in Teacher Education", Washington, D. C. ACTE, 1967.
- 2 The American Association of Colleges for Teacher Education & The Association for Student Teaching, "Partnership in Teacher Education", AACTE & AST, 1967.
- 3 Atkins, J. Myron & Raths, James J., "New Patterns of Teacher Education and Tasks: Country Experience: United States", OECD, 1974.
- 4 Bicentennial Commission on Profession of Teaching of the American Association of Colleges for Teacher Education, "Educating a Profession", AACTE, 1976.
- 5 Conant, James B., "The Education of American Teachers", New York, McGraw-Hill Book Co. Inc., 1963.
- 6 Corwin, Ronald G., "Reform and Organizational Survival", New York, John Wiley & Sons, 1973.
- 7 David, Marsh and Others, "A Study of Teacher Training at Sixth-Cycle Teacher Corps Projects", ERIC: ED 098 240

- 8 Edelfelt, Roy A. & Corwin, Ronald & Hanna, Elizabeth, "Lessons from the Teacher Corps", New York, Wiley-Interscienc, 1974.
- 9 Elam, Stanley M., "The National Education Association : Political Powerhouse of Paper Tiger ? ", Phi Delta Kappan, Nov. 1981, pp.169-174.
- 10 Howsam, R. B. and Others, "Educating a Profession", American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, D. C., 1976.
- 11 Kachur, Donald S. & Lang, Duaine C., "Negotiating Clinical Experiences : Do the Colleges and Universities Want In ? ", Journal of Teacher Education, Volume XXVI (Fall 1975)
- 12 Koerner, James D., "The Miseducation of American Teachers", Boston, Houghton Mifflin Co., 1963.
  
- 13 Lewin and Associates, Inc., "The State of Teacher Education", National Center for Education Statistics, U. S. Office of Education, 1977.
- 14 Mitzel, H. E. ed., "Competency-Based Teacher Education", in Encyclopedia of Educational Research, New York, The Free Press, 1982.
- 15 National Society for Study of Education, "Staff Development" : Eighty-Second Yearbook of the NSSE, 1983.
- 16 Olson, Paul A. and Others, "The University Can't Train Teachers" Nebraska Curriculum Development Center, University of Nebraska. 1972.
- 17 斎藤泰雄「アメリカにおける教員現職教育制度 その特色と改革課題」日本教育学会 教育学研究 第46巻第1号 (1979年3月)
- 18 Silberman, Charles E., "Crisis in the Classroom : The Remaking of American Education", New York, Random House, 1970.
- 19 Smith, E. Brooks, "Partnership in Teacher Education Revisited", Journal of Teacher Education, Fall 1974, pp.253-255.
- 20 The Study Commission on Unergraduate Education and the Education of Teachers, "Teacher Education in the United States" : The Responsibility Gap, University of Nebraska Press, 1976.
- 21 牛渡淳 「アメリカにおける教員センターの理念と意義—“共同管理型” 教員センターを中心に—」 東北大学教育行政・学校管理・教育内容研究室 研究収録 第12号 (1981年)