

投稿論文

オーストラリアにおける教員養成改革の動向

——教員養成プログラムの全国統一認定制度に焦点をあてて——

本 柳 とみ子

Teacher Education Reform in Australia : Focus on the National Accreditation of Initial Teacher Education Programs

MOTOYANAGI Tomiko

Abstract : This article explores the teacher education reform in Australia, focusing on the national accreditation of initial teacher education programs, which is now being implemented in all states and territories within the country. The effectiveness of school education is a current issue in many countries, and it is widely recognized that teachers' quality and their practices have a great influence on student achievement. As such, many governments are exploring ways to raise the standards of the teaching profession. Certainly, this is the case in Australia.

In Australia, each state and territory government has jurisdiction over their respective school education system and the teaching profession. Nevertheless, all state and territory governments now promote nationally consistent school curricula, as well as consistent standards associated with teacher registration and the accreditation of initial teacher education programs, under the auspices of Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). AITSL is a national body established in 2010 and funded by the Australian Government. The Institute developed and endorsed the National Professional Standards for Teachers in December 2010, and these standards describe the professional competence required of all teachers throughout the country. AITSL also works closely with state and territory teacher regulatory authorities, teachers, school leaders, employers and initial teacher education providers to implement the national accreditation of initial teacher education programs, which are now accredited by state and territory teacher regulatory authorities using the nationally agreed Standards and Procedures.

After establishing an overview of Australia's approach to a nationally consistent standard of education, the author examines the features and expected effects of the national accreditation system. This system includes the principles of accreditation, Graduate Teacher Standards, the Program Standards, and the Accreditation Procedure. From the study, it is concluded that the national accreditation system plays significant functions in preparing classroom ready teachers and raising the overall standards of Australia's teaching profession.

はじめに

本稿は、教員の資質向上策を検討する手だてとして、オーストラリアの教員養成改革に着目し、新たに導入が進められている教員養成プログラムの全国統一認定制度（以下、全国認定制度）について考察し、そ

の特質を明らかにすることを目的とする。

教員養成の認定は、対象となるプログラムが必要な基準を満たし、教員に求められる資質・能力を適切に形成していることを保証する有効な手段である（OECD, 2005）。日本でも教員養成の質を確実に保証するシステムが求められているが¹⁾、その有効な手段の一つが教員養成課程の認証評価システムであり、

1998年の免許法改正以降規制が強化されている（木内，2013：32）。教員養成の認定に関する研究は海外の制度についても行われ、事例が報告されている（高野，2014；武，2014；佐藤，2006；2012；高木，2010）。しかし、オーストラリアに関する研究はほとんど行われていない。

連邦制のオーストラリアでは州の自治権が確立し、教育を含め多くの権限が州政府にある。教員政策も州が管轄し、教員養成プログラムの認定や教員の資格要件、人事制度などは州ごとに異なる。しかし、近年はこうした制度を全国的に統一し、連邦政府と州政府が連携して教員の資質向上を図ろうという動きが活発であり、教員養成プログラムの認定もその一環として統一化が図られている。背景には児童・生徒のリテラシー・ニューメラシーの低下²⁾や学力格差の広がりといった学校教育の課題があり、教員養成の質を保証する認定制度を全国レベルで実施し、現場の課題に対応できる優秀な教員を養成しようという動きにつながっている（TEMAG, 2014）

イングバーソンら（Ingvarson *et al.*, 2014）は、諸外国の教員養成プログラムを調査し、効果的な教員養成を実施している国では厳格な「質保証」システムが確立しており、特に、入学者選考、プログラムの認定、正規教員への移行において「質保証」のための評価が確実に行われていることを確認している。その結果を踏まえてこれまでのオーストラリアの教員養成を吟味すると、新卒教員の質を保証する確かなシステムが確立しておらず、以下の課題が存在すると指摘している。まず、オーストラリアでは教員養成課程入学者の学力水準は他学部と比べると概して低く、修了生の資質・能力も差が大きい。学生のリテラシー・ニューメラシーは全般的に低下し、初等教員コースでは理数系の科目が不得意な学生が増えている。その結果、学校ではリテラシー・ニューメラシーの指導が適切に行われず、子どもたちの理数離れなどの問題も生じている。また、プログラムの認定は行われているが、確実な「質保証」はなされておらず、有効性の低いプログラムも少なくない。さらに、認定要件を満たしていることを立証するエビデンスの選択や評価にも課題が見られる（*Ibid.*：63-70）。それゆえ確実な「質保証」システムを構築する必要がある。

こうしたなか合意されたのが教員養成プログラムの全国認定制度である。なお、認定により教員養成の「質保証」を実現するには、プログラムの構成やプロセスといった外形的基準でチェックするのではなく、

プログラムを通して学生が何を身につけ、何ができるようになるかという結果に重点を置くことが重要とされる。外形的基準に重点を置きすぎると、画一的なプログラムの実施につながり、革新の範囲を狭め、必要な資質・能力が十分に形成されないことが危惧されるからである（OECD, *op. cit.*）。この点においても、養成の成果とそのエビデンスに重点を置くオーストラリアの認定制度から得られる示唆は大きいと考える。

本稿では、オーストラリアの教員養成を概観したあと、全国認定制度導入の背景を整理する。次に、新たに示された全国共通の認定基準と認定のプロセスを考察し、全国認定制度の特質を明らかにする。さらに、新制度の導入によって各州が実施している教員養成改革の動向を把握し、期待される効果についても検討する。

1 オーストラリアの教員養成

オーストラリアではすべての州で教員登録制度が実施されている。これは、教職を希望する者に登録を義務づけ、登録者の中から教員を採用する制度である。登録は公立、私立を問わず、また、初等、中等、就学前教育すべての教員が対象である。登録の要件は、教員の専門性基準を満たしていることであり、審査によって登録の可否が判定される。

登録の管理は、法律により設置され、政府から独立した権限を有する専門職機関（statutory authority）（以下、教員登録機関）が行っている。教員登録機関は、教員養成プログラムの認定も行い、認定されたプログラム（以下、認定プログラム）の修了者は、犯罪歴などが無い限り登録を可能としている。登録は暫定登録と正規登録の二段階になっており、養成修了時の暫定登録から教職に就いたあとの初任者研修を経て正規登録に移行する。その後は一定期間ごとに登録を更新する。教員登録制度は教員の専門職としての資質・能力を保証するとともに、一定の水準に達した者だけが教職に就けるようにし、不適格教員を排除する上でも有効な制度だと考えられている（本柳，2011；2013）。

教員養成は大学が中心的役割を担っている。他の高等教育機関でも教員養成は行われているが、認定プログラムを提供しているのはほとんどが総合大学の教育学部（科）であり、教員養成系の大学は存在しない。教員資格は最低2年間の教職専門教育を含む4年以上の高等教育で取得でき、教職専門教育は学部、大学院いずれにおいても実施されている。各大学は多様なブ

プログラムを提供しており、2016年には全国48の教員養成機関で400以上の認定プログラムが実施されている(AITSL, 2016 a)。

前述のように、教員登録機関は教員養成プログラムの認定機関としての機能もはたしており、州ごとに認定基準を提示し、認定を行っている。認定の目的は大きく2つある。第一は、認定によって教員養成プログラムの質的向上を図り、教員の資質・能力を向上させることである。第二は、厳格な基準に則った認定を実施することにより、認定の透明性を担保し、教員養成機関としての説明責任を果たすことである。これらの目的を果たすことによって、教員の資質・能力が向上し、学校教育の成果が高まると考えられている(AITSL, 2015)。認定は大学が提供する個々のプログラムについて行い、学生が新卒教員に必要なスタンダードを達成できるプログラムであるか否かを審査したうえで、認定する³⁾。認定されたプログラムは定期的に認定を更新し、その都度審査を受ける。

教員養成プログラムは各大学が開発する。一般に、教科専門科目・教職専門科目・教育実習で構成される。教科専門科目は学内の専門学部(科)と連携して提供され、教職専門科目は教育学部(科)で提供される。教育実習は複数の学年で数回に分けて実施される。入学者は全国共通の「大学ランキング得点(Australian Tertiary Admission Rank)」(以下、ATAR)を基本にして選考される⁴⁾。

2 全国認定制度導入の背景

(1) 学校教育の全国統一化

近年、オーストラリアでは学校教育の全国統一化が図られている。1980年代の終わりから「全国学校教育目標(National Goals for Australian Schools)」が示され、すべての州が共通に達成すべき教育目標として合意されている。目標は10年ごとに改訂され、最新のものは2008年の「メルボルン宣言」で示されている(MCEETYA, 2008)。「メルボルン宣言」では、「目標」を達成するために連邦政府と州政府が連携して取り組むべき事項が8項目示された。そのひとつが「優れた教授活動とスクールリーダーシップに対する支援(supporting quality teaching and school leadership)」であり、本稿で考察する全国認定制度の根拠にもなっている⁵⁾。

2008年には連邦と州の首相で構成されるオーストラリア政府審議会(Council of Australia. Government:

COAG)により「全国教育合意(National Education Agreement)」が締結され、連邦政府と州政府が教育の責任を共有することが確認された。「合意」は連邦政府の予算配分に関わるものであり、「オーストラリアのすべての子どもがグローバルな社会の中で効果的に社会活動に参加し、職を得るための知識と技能を身につけること」が具体的目標として示された。目標を実現するための重要アジェンダのひとつがナショナルカリキュラム(以下、「オーストラリアンカリキュラム」)の開発である。これまでオーストラリアの学校カリキュラムは州ごとに作成され、州によって異なるカリキュラムが実施されてきたが、「合意」により国全体で統一したカリキュラムを開発し、実施することが確認された。そして、2009年に「オーストラリアンカリキュラム評価報告機構(The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority)」(以下、ACARA)が設立され、カリキュラムの開発が始まった。

一方、2008年から「全国評価プログラムーリテラシーとニューメラシー(National Assessment Program-Literacy and Numeracy)」(以下、NAPLAN)が全国の公立、私立すべての学校で実施され、その結果も連携を強める要因となっている。調査では子どもたちの基礎学力が芳しくないことが露呈し、州が連携して学力を向上させる手立てを講じる必要性が確認されたのである。2009年には「全国連携合意(National Partnership Agreement)」が締結され、①リテラシーとニューメラシーの向上、②教員の資質向上、③低所得地域の学校支援に関わる予算が5年計画で配分されることになった⁶⁾。さらに、2013年には「全国教育改革合意(National Education Reform Agreement)」が締結され、すべての生徒に平等な教育機会を提供するための予算配分が合意された。これらの「合意」でも連邦政府と州政府が責任を共有し、連携することが確認されている。

(2) 教員政策の全国統一化

「全国学校教育目標」を達成するには優秀な新卒教員を学校現場に送り込むことが不可欠である(TE-MAG, *op. cit.*)。それゆえ政府は積極的に教員養成改革を実施してきた⁷⁾。しかし、すべての大学が有効なプログラムを実施しているとはいいたくない状況にあり⁸⁾、修了生の力量にも差が見られる(TE-MAG, *op. cit.*)。先述したような学生のリテラシー・ニューメラシーの低下や、初等教員を志望する学生の理数系教授

能力の低下などは子どもたちの学習にも影響を及ぼしていることが PISA や TIMSS などの国際学力調査の結果にも表れている (Ibid.)。オーストラリアンカリキュラムは導入されたが、それを効果的に実施できない教員も少なくないのではないかと推察される。

こうしたことから、教員の資質向上に向けた改革が全国レベルで始まり、2010年には教員およびスクールリーダーの専門性向上を目的とするオーストラリア教職機構 (Australian Institute of Teaching and School Leadership) (以下、AITSL) が設立された。AITSL は政府から独立した権限を有し、連邦と州の代表で運営される機関であり、オフィスはビクトリア州のメルボルンに置かれている⁹⁾。

AITSL は3本の柱を設定し、全国規模で教員養成改革を進めている。第一の柱はオーストラリアの教職専門性基準の策定とその活用である。教員の専門性基準はこれまで州ごとに策定されていたが、現在は2011年に発表された「オーストラリア教職スタンダード (Australian Professional Standards for Teachers)」が各州のスタンダードに代わるものとして全国共通に活用されている。第二の柱は教員登録の全国統一化である。教員登録制度もこれまで州ごとに実施され、州によって制度内容に違いが見られたが、制度を統一化し、いずれの州で登録してもオーストラリアの教員として必要な専門性を有していることを保証しようというねらいがそこにある¹⁰⁾。第三の柱は本稿で取り上げる教員養成プログラムの全国認定制度である。先述のように教員養成プログラムは各州の教員登録機関が州の基準に則って認定してきたが、統一化により全国共通の基準で認定するようになった。

こうしたなか、2014年に連邦教育大臣の諮問グループ (Teacher Education Ministerial Advisory Group : TEMAG) が教員養成に関する大規模な調査研究を実施した。調査研究は、①教員養成の質保証、②入学選考、③理論と実践の統合、④修了生の質保証、⑤全国規模の調査研究と人材計画の5項目について行われ、報告書 (*Action Now: Classroom Ready Teachers*) の中で38の提言が示された (TEMAG, *op. cit.*)。提言は AITSL の教員養成改革の根拠となっており、全国認定制度もその一環として実施されている。

3 全国認定制度の導入

前述のように、オーストラリアでは学校教育と教員に関しては州が管轄し、各州が独自の政策を実施して

おり、教員養成プログラムに関しても、州の教員登録機関が認定ガイドラインを策定し、認定を行ってきた (ACER, 2006)。しかし、AITSL が推進する教員養成改革により、全国認定制度への移行が州ごとに進められている。

認定要件は AITSL が提示するガイドライン (AITSL, 2015; 2016) に示されている。ガイドラインは、認定の基本原則、修了生が達成すべきスタンダード、プログラムの要件、認定のプロセスから構成される¹¹⁾。

(1) 認定の基本原則

認定は8つの基本原則に基づいて行われる。第一はプログラムの効果であり、プログラムが学生の力量形成にどれほどの効果を及ぼすかを立証することによって認定される。第二はエビデンスの重視であり、プログラムの開発から実施、教授内容に至るすべての要素についてエビデンスで効果を実証する。エビデンスは学生のパフォーマンスと修了生のアウトカムから導きうるものであり、認定の最も重要な根拠となる。第三は厳格性であり、すべてのエビデンスを厳格かつ全国共通の基準で評価し、プログラムの質が担保できる認定を行う。第四は継続的改善であり、プログラムを常に見直し、改善する。その結果、オーストラリアの教員養成、ひいては教育の質的向上が図られるとともに、修了生の「質保証」が実現し、教職への信頼が生まれる。第五は柔軟性・多様性・刷新性であり、学生および教職の多様なニーズに対応した刷新的なプログラムを柔軟に実施し、その効果を十分に発揮できるようにする。第六は連携であり、認定は連携を重視して実施し、教員養成機関、教育機関、教員、採用主体などが義務と責任を共有し、協働で教員養成の質的向上に取り組み、成果を高める。第七は透明性であり、妥当かつ比較可能なデータを用い、認定のあらゆる面で透明性を担保する。第八は研究であり、教員養成機関が適切なプログラムの開発、実施、継続的改善ができるよう、確かな研究成果に基づいた認定を行う (AITSL, 2015)。

(2) 修了生が達成すべきスタンダード

ガイドラインには、学生がプログラムを修了するまでに達成しなければならない資質・能力が「オーストラリア教職スタンダード」(表1)の「新卒レベル」(以下、「新卒スタンダード」)として示されている。

「オーストラリア教職スタンダード」はオーストラ

表1 「オーストラリア教職スタンダード」の枠組み

分野	知識		実践力			職務への関与	
	STD1	STD2	STD3	STD4	STD5	STD6	STD7
スタンダード	生徒・学習	教授内容・教授法	カリキュラム	学習環境	評価・成績通知	職能成長	職務倫理・協働性
	生徒とその学習に関する知識を有する。	教授内容・方法に関する知識を有する。	効果的な授業を計画し、実施する。	学習を支援し、安心感のある学習環境を設定し、維持する。	生徒の学習を評価し、成果を通知する。	職能成長に努める。	同僚、保護者、地域と連携して専門性を高める。
重点領域	1 発達特性 2 学習 3 背景の多様性 4 先住民生徒の指導 5 学習ニーズ 6 障がい	1 教科指導 2 教授内容 3 カリキュラム・評価・成績通知 4 リテラシーとニューメラシー 5 先住民の理解 6 ICT	1 学習目標 2 授業計画 3 教授ストラテジー 4 教材 5 コミュニケーション 6 授業評価 7 保護者の参加	1 学習参加の支援 2 授業運営 3 問題行動への対応 4 生徒の安全 5 ICT の倫理的活用	1 学習評価 2 助言指導 3 評価の一貫性 4 データ収集 5 成績通知	1 研修ニーズ 2 研修参加 3 同僚との連携 4 研修と生徒の学習の連結	1 職務倫理と責務 2 遂行義務 3 保護者との連携 4 ネットワークの構築
新卒	教員養成プログラム修了レベル（暫定登録の要件）						
熟達	初任者研修修了レベル（正規登録～登録更新の要件）						
高度熟達	高度な知識と技能を身につけ、自律して効果的な教育活動ができる教員レベル（個人の職能成長や認定で活用）						
リーダー	リーダー教員として同僚を指導し、学校内外で信頼と尊敬を得る教員レベル（個人の職能成長や認定で活用）						

出所：AITSL（2011）*Australian Professional Standards for Teachers* により筆者作成。

リアの教員すべてに求められる専門性として国内で合意されている。また、教職を規定し、生徒の学習成果向上につながる質の高い教育活動の要素を明示するものとして教員政策における重要な位置づけにある。さらに、職能成長の到達目標を示すとともに、自己省察や自己評価の枠組みとしての機能を果たしている。

「オーストラリア教職スタンダード」は7項目のスタンダードから構成され、「知識」「実践力」「職務への関与」の3分野に大別される。STD1とSTD2は、「知識」の分野であり、教員が効果的な教育活動を行う上で必要な知識の集合体を示している。STD3からSTD5は「実践力」の分野であり、習得した知識を実際の指導に適用させた実践的指導力を示している。STD6とSTD7は「職務への関与」の分野で、自らの職能成長及び同僚や保護者との関係性の構築、教員としての倫理など、職務として関与すべき領域と教員としての指向性を示している。また、7項目のスタンダードは「新卒（Graduate）」、「熟達（Proficient）」、「高度熟達（Highly Accomplished）」、「リーダー（Lead）」の職能レベル別に示されている。「新卒」レベルが養成段階で達成すべきスタンダードであり、プログラムの認定の基盤となるものである。これはまた暫定登録に必要なスタンダードでもある。

「新卒スタンダード」の内容を見てみよう。「知識」の分野では、生徒とその学びに関する知識（STD1）、および、教授内容と教授法に関する知識（STD2）が

示されている。新卒教員は生徒の身体的、社会的、知的発達や特性が学習に及ぼす影響と、生徒がどのように学習するかについての知識を有する。また、教科とその教授方法に関する知識を有し、生徒の学習活動を計画し、実施する上で必要な知識と技能も有している。さらに、多様な背景や能力を有する生徒の学習ニーズに対応するための指導法やインクルージョンの原則についても理解している。また、教材を柔軟に活用しながら興味・関心、学習スタイルに適した教授活動を行うための知識も有している。

「実践力」の分野では、効果的な授業を計画し、実施する能力（STD3）、安心して学習できる環境を設定する能力（STD4）、学習を評価し、フィードバックを行い、学習の成果を生徒や保護者に報告する能力（STD5）が示されている。新卒教員は教科に関する知識を有し、それを効果的に教える方法を理解しており、カリキュラム、評価、成果の報告それぞれに必要な要件を熟知し、要件に応じて授業を構成することができる。また、生徒が安心して学習に参加し、いつでも支援が得られる学習環境を設定することができる。さらに、様々な方法を用いて生徒の学習を評価し、評価データを分析し、適切な方法とタイミングでフィードバックを行う能力も有している。

「職務への関与」の分野では、自らの職能成長（STD6）、および、職務倫理と協働性（STD7）に関わる能力が示されている。新卒教員は職能成長の重要性

を理解し、研修に励む。また、積極的に授業改善のためのフィードバックを求め、実践の改善に努める。さらに、倫理的に行動し、同僚や外部の専門家、コミュニティの代表などと連携し、学校教育に貢献することの重要性を理解している。加えて、効果的かつ良識を持って保護者と連携し、生徒の教育における自らの役割の重要性を理解している。

「新卒スタンダード」では「理解する」「知識を示せる」「認識できる」「説明できる」「計画できる」「選択して実施できる」などの表記が多く見られる。すなわち、養成段階では教育に関する基礎的知識を確実に習得し、それを自己の内部で解釈し、説明できる能力、自分自身が必要とする実践力を認識し、説明できる能力、実践を計画し、多様な方策の中から適切なものを選択する能力が求められていると推察できる。また、関係性を構築し、教職人生を通じて常に資質・能力を向上させる指向性の形成も目指されている。

(3) プログラムの要件

認定要件は「プログラムスタンダード」に示されている。①達成目標、②プログラムの開発・企画立案・実施、③入学者選考、④プログラムの構成と内容、⑤教育実習、⑥プログラムの評価、報告、改善の6項目から成り、各項目はさらに小項目に分けられ(表2)、それぞれの要件が記述されている。設置すべき科目や単位数、履修時間、学年の指定など細かな規定はなく、運用幅は広く設定されている。すなわち、「プログラムスタンダード」の運用は大学の裁量に委ねられる面が大きい。以下、項目ごとに内容を検討していく。

①達成目標

プログラムは「教職スタンダード」を達成目標にして実施する。認定の際は、「新卒スタンダード」がどこで、どのように教えられ、実践され、評価されるのかを明示し、すべての学生が卒業前にスタンダードを達成していることを示せるようにする。また、学生が卒業までにパフォーマンス評価に合格できるようにする。さらに、学生のパフォーマンスが生徒の学習にどのような影響を及ぼしているかを明示する。養成機関は卒業後のデータも可能な限り入手し、養成の達成目標の妥当性を評価するのに活用する。

②プログラムの開発・企画立案・実施

「新卒スタンダード」を達成し、生徒の学習にプラスの効果を及ぼす実践ができる教員をどのように育成しているか、信頼性のあるエビデンスを提出し、一貫

性のある理論的根拠を示す。学校カリキュラムの必要事項、コミュニティの期待、地域や採用主体のニーズや人事面の需要、利害関係者の視点等に留意する。プログラムの内容と教授法、評価方法はプログラムの理論的根拠および到達目標と一貫させる。

③入学者選考

養成機関は、選考のメカニズムや入学基準を公表し、全応募者に適用させる。必要な情報はすべて開示する。学業への十全な参加や履修成果が危ぶまれる学生に対しては適切な支援を行う。リテラシーとニューメラシーに関しては、入学者は国民の上位30パーセントのレベルと同等の能力を有する者とし、このレベルに満たない学生を入学させた場合は、卒業までに基準を満たせるよう支援する。英語力は教員登録で求められる能力と同等とする¹²⁾。大学院コースの入学者は専門分野の学士を有する。

④プログラムの構成と内容

プログラムは、フルタイムで最低2年間の教職専門教育を含む4年以上の高等教育プログラムであり、以下のいずれかのコースで履修する。

- a 4年間の学部課程で教育学の学士を取得
- b 3年間で専門分野の学士を取得したあと、大学院プログラムで教育学の修士を取得
- c 学部課程で4年あるいは5年かけ、教育学とそれ以外の分野の学士を同時に取得
- d AITSLの承認を得て認定機関が特別に認定したプログラムで取得

なお、中等教員コースは主専攻、副専攻各1科目、初等教員コースは1科目の専門分野を最低1年間履修する。

⑤教育実習

学部プログラムおよび2学位取得プログラムでは80日以上、大学院プログラムでは60日以上実施する。多様かつ実践的な実習を行い、できるだけ早い段階から学生が目的を持って実践を観察し、参加できる機会を作る。養成機関は実習校との連携を構築し、養成課程での履修状況を伝え、実習の目標を確実に達成できるようにする。実習の評価はスタンダードを基準にして行い、スタンダードの達成状況を厳格に評価し、「合格」の判定が得られなければ修了できないこととする。達成が危ぶまれる学生には適切な支援を行う。実習を指導する現職教員は確かな指導力を有する登録教員とする。

⑥プログラムの評価、報告、改善

教員養成機関は、教員の需要と供給、プログラムや

表2 「プログラムスタンダード」の項目

STD	項目／小項目	STD	項目／小項目
STD1	達成目標	STD4	プログラム構成と内容
1.1	教職スタンダードの扱い	4.1	プログラムの構成
1.2	最終学年のパフォーマンス評価	4.2	履修内容
1.3	パフォーマンスが生徒の学習に及ぼす効果	4.3	統合プログラムの要件
1.4	目標の妥当性と効果	4.4	初等学校教員の専門教科
STD2	プログラムの開発, 企画立案, 実施	STD5	教育実習
2.1	基盤とすべきこと	5.1	インターンシップ
2.2	留意すべき事項	5.2	学校における教育実習
2.3	理論的根拠および達成目標との一貫性	5.3	養成機関と実習校の連携
STD3	入学者選考	5.4	実習生の評価
3.1	入学選考の理論的根拠	5.5	実習校の支援
3.2	入学基準	STD6	プログラムの評価, 報告, 改善
3.3	情報開示	6.1	データの収集
3.4	学業不振学生の支援	6.2	エビデンスの選択
3.5	リテラシー・ニューメラシー	6.3	成果のエビデンス（第二次認定段階のみ）
3.6	英語力		
3.7	大学院プログラム		

出所：AITSL（2016）*Guidelines for the accreditation of Initial Teacher Education Programs in Australia* により筆者作成。

教育機関の査定評価など、連邦および州のデータ収集と合わせてプログラムに関連する資料を随時収集し、分析し、評価する。また、オーストラリアの教員養成の質に関連するデータベースも集積する。

認定に際して教員養成機関は、学生のパフォーマンスと卒業生のアウトカムを基にプログラムの成果目標を設定し、目標の妥当性をどのように立証するか計画を立てたうえでプログラムを開始する。計画では、プログラムの評価に有効なエビデンスをどのように選択し、活用し、分析するかを明示する。認定期間の終了時には、収集したエビデンスを検討し、プログラムの効果を明らかにする。エビデンスには、学生のパフォーマンス評価とその効果、入学者選考を含む個人および集団に関わる評価、卒業生のアウトカムに関するものを含める。

「プログラムスタンダード」にはプログラムの要件のほか、要件の充足を証明するエビデンスに必要とされる要素およびエビデンス具体例が示されている。たとえば、到達目標に関わるスタンダード（STD1）の教職スタンダードの扱いに関する項目（STD1-1）では、「プログラムの構成と評価は、『新卒スタンダード』がどこで教えられ、実践され、評価されるかを明示し、すべての学生が卒業までに全項目のパフォーマ

ンス評価でスタンダードを達成していることを示す」ことが求められ、エビデンスとして「新卒スタンダード」の37の重点領域すべてについてマトリックスの添付が求められている。エビデンスは他にも評価フレームワーク、科目シラバス、評価課題と評価基準などが例として挙げられている。教育実習の評価に関する項目（STD5-4）では、「各回の教育実習で評価すべき『新卒スタンダード』の項目を明確にし、『新卒スタンダード』に則った公式評価に合格することを卒業要件としている」ことが証明できるエビデンスが求められており、具体例として実習校との連携記録、実習ハンドブック、実習評価資料、実習科目のシラバス、実習フレームワークなどが挙げられている。こうしたエビデンスは「プログラムスタンダード」のすべての項目について求められており、養成機関は上記の例以外に、入学者のデータ、修了生の教員登録と進路状況、大学の指導理念、プログラムの運営に関わる文書、プログラムの評価資料など多様な資料をエビデンスとすることができる。

（4）認定のプロセス

認定審査はプログラムごとに設置される審査委員会（panel）が行う。審査委員会は4～6名で構成され、

熟達レベル以上の現職登録教員、学校長などの管理職教員、教師教育に携わる大学教員、コミュニティや専門機関の関係者のほか、AITSL が指名する他州の教員で構成される。指名あるいは公募により任命され、任期は2年間である。

審査委員には、教育・教員養成・教職に関する知識、データ分析／解釈能力、資料活用能力が求められ、公平さや公正さも必要とされる。審査委員は事前に全国共通の研修を受けねばならず、研修を通して認定プロセス、バイアスや利害関係の排除、「プログラムスタンダード」と「新卒スタンダード」、認定に携わる関係者の役割、エビデンスの評価方法などについて理解する。

第一次認定はプログラムの開始より8ヶ月以上前に申請する。教員養成機関は以下の必要書類を含む申請書類を教員登録機関に提出する。まず、「プログラムスタンダード」に準拠していることを示すエビデンスの一覧表である。これはスタンダード6項目のすべての小項目について記載したもので、教員養成機関、審査委員のいずれにとっても、プログラムが認定要件に準拠していることを確認する重要な資料となる。次に、前述した「新卒スタンダード」への対応を示すマトリックスである。教員養成機関は、「新卒スタンダード」の7項目すべての重点領域について、プログラムのどこで、どのように教えられ、実践され、評価されるかを具体的に記述する（図1）。養成機関にとってこれは、プログラムが教職スタンダードに対応したものであることを確認するとともに、スタンダードの達成をどのように促し、確認するのが効果的であるかを検討する資料となる。審査委員にとっては、プログラムを通して学生がどのようにスタンダー

ドを達成しているかを把握し、評価するための資料となる。

さらに、いかなる資料を用いて、どのようにプログラムの効果を立証するかを記載した計画書（Plan for Demonstrating Impact）も提出する。要件⑥にあるように、養成機関は第一次認定を得る前に、あらかじめ学生のパフォーマンスと卒業生のアウトカムをどのように測定するか計画する。プログラム開始後はプログラムの効果を立証するうえで有効なエビデンスを収集していく。プログラムの終了時には、収集したエビデンスを基にプログラムの効果および成果目標の妥当性を検証する。検証結果は第二次認定の重要な根拠となる。このように計画書は第一次認定と第二次認定をつなぐ重要な役割をはたしている。

図2は審査のプロセスを示している。申請が行われると、認定機関は審査委員会を設置する。審査委員会は資料を精査し、必要に応じて養成機関を訪問したり、電話やメールで問い合わせたりして、対象となるプログラムが「教職スタンダード」の達成に有効であるか否かを精査する。疑義や改善要求は書面で提示し、養成機関も書面で回答する。審査が終了し、プログラムが認定基準を満たしていると判断されると、審査委員会は報告書を作成し、養成機関に確認を求める。養成機関は疑義があれば提示する。

審査結果は、「認定」「条件付認定」「不認定」のいずれかで示される。条件付認定となった場合、養成機関は指定された期間内に指摘された項目を改善し、報告する。最終審査報告書は登録委員会に提出される。登録委員会は結果をAITSLに報告し、承認を得る。プログラムの開始後、教員養成機関は年度ごとに報告書¹³⁾を認定機関に提出する。プログラムの内容を途中

Graduate Teacher Standard descriptor	Taught	Practised	Assessed	Graduate Teacher Standard descriptor	Taught	Practised	Assessed
5.1 Assess Student Learning Demonstrate understanding of assessment strategies, including informal and formal, diagnostic, formative and summative approaches to assess student learning.	どこで、どのように教えるか	どのように実践させるか	どのように評価するか	5.1 Assess Student Learning Demonstrate understanding of assessment strategies, including informal and formal, diagnostic, formative and summative approaches to assess student learning.	PES210 Assessment and Reporting in the Primary School (p.26) LO: 1 Task: 1 Assessment Task Analysis Task: 3 Assessment Portfolio	In each curriculum unit (listed above) see: LO: 5 Task: 2 Application of Assessment Practices to the Learning Areas	Critical Task 1: PES210: Task 3 (p. 15, Critical Tasks) Critical Task 2: Teacher Performance Assessment: Assessing Student Learning (Appendix 15, p.86, Course Documentation)

図1 「新卒スタンダード」対応マトリックス（右は記入例）

出所：AITSL（2016）Guidelines for the accreditation of Initial Teacher Education Programs in Australia.

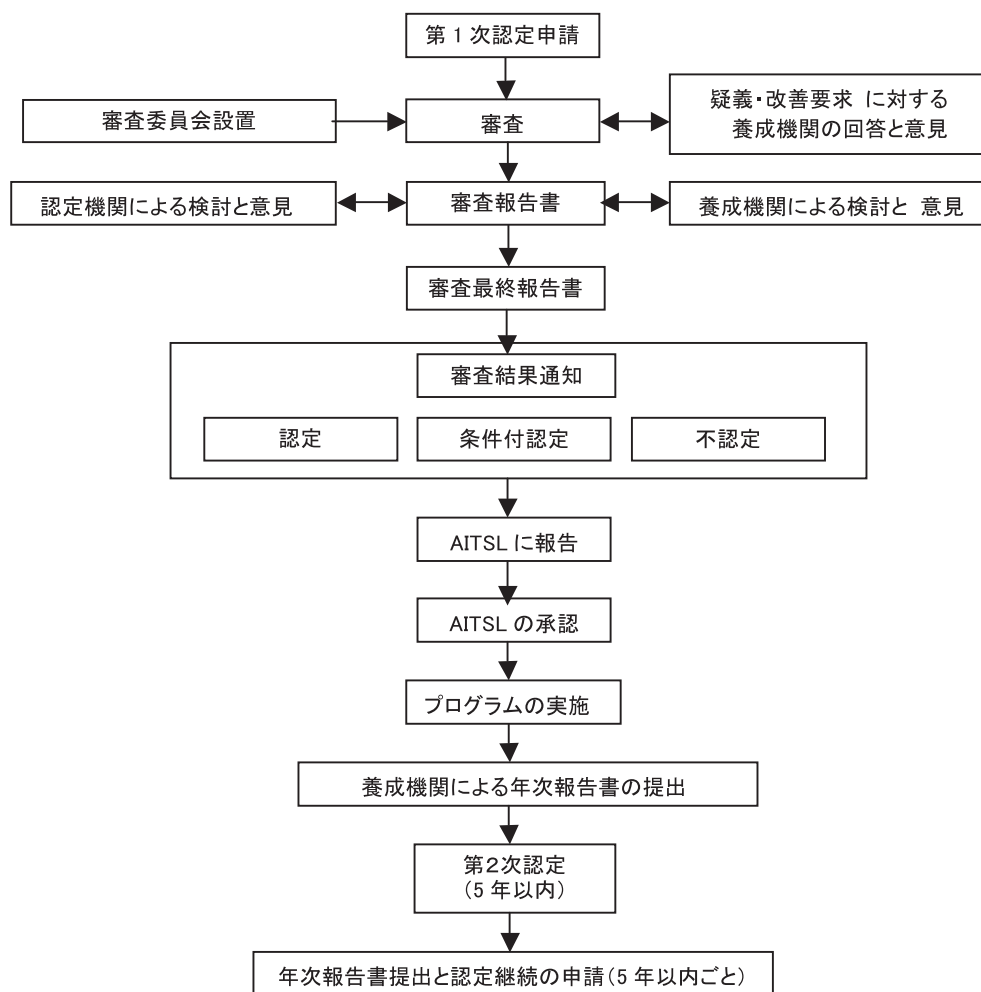


図2 審査のプロセス

で変更する場合も、事前に報告書を提出し、認定機関の承認を得る。

第一次認定から5年以内（大学院プログラムは通常3年以内）に第二次認定が行われる。第二次認定はプログラムの成果に焦点が当てられ、第一次認定の際に養成機関が計画をたてて収集した学生のパフォーマンスと修了生のアウトカムのエビデンスが精査される。前者は、プログラムを通して学生が「新卒スタンダード」をどの程度達成し、そのパフォーマンスが生徒の学業にどれほどの効果を及ぼしているかを立証するための資料であり、後者は、プログラムに対する修了生や採用主体の満足度、登録や採用状況、さらに、修了生が教職に就いたあと教育現場でどれほど効果的な実践を行っているかを評価するための資料である。それらの分析結果をもとに養成機関はプログラムの目標がどの程度達成できているか明らかにし、第二次認定に向け新たな目標を設定する。その後は年度ごとに報告書を提出し、継続的に認定更新の手続きを行う。

4 各州の教員養成改革

全国認定制度の導入により、各州では積極的に教員養成改革が実施されている。認定要件が全国共通になったため、プログラムには州を跨いで共通点が多く見られるようになった。たとえば、これまでは各州の教職スタンダードが養成の成果目標になっていたが、現在は「新卒スタンダード」に一本化されている。それに伴い、履修科目、教育実習の到達目標や評価基準も「新卒スタンダード」に則って設定されている。また、養成期間が学部、大学院いずれの課程も全国共通になった。後者についてはこれまで1年間から2年間と州により幅が見られたが、現在はすべて2年間で修士の学位を取得することが最低条件となっている。さらに、入学基準の底上げが図られ、教育実習の日数も学部プログラムでは80日、大学院プログラムは60日と全国共通である。加えて、2016年からすべての学生が卒業前にリテラシー・ニューメラシー試験を受ける

表3 クイーンズランド州の「教育実習フレームワーク」

フレームワーク の評価項目	フレームワークに組み込まれた「新卒スタンダード」						
	STD1	STD2	STD3	STD4	STD5	STD6	STD7
1 授業計画	1・3・5・6	2・3・5	1・2	—	—	—	—
2 効果的な授業	4	1・4・6	3・4・5・6・7	—	—	—	—
3 学習環境の設定	—	—	—	1・2・3	—	—	—
4 評価と学習の記録	—	—	—		1・2・3・4・5	—	—
5 教員の職務	—	—	—	4・5	—	—	1・2・3・4
6 その他	2	—	—		—	1・2・4	—

出所： <https://teach.qld.gov.au/studyteaching/Documents/pdf/prof-exp-recommendations.pdf>.

ことになった。

一方、全国認定制度では州や大学の独自性や自律性が担保され、認定要件の運用幅は広く設定されている。たとえば、設置する科目と配列、科目の名称や履修内容、教授法、評価方法、教育実習の実施方法などに細かな規定はない。プログラムの開発は大学に委ねられ、各大学が実情に応じてプログラムを実施することが可能である。それゆえプログラムの内容には違いも確認できる。たとえば、先住民が多い州や先住民学生が多く在籍する大学では、先住民の視点を多く組み込んだプログラムが実施されている¹⁴⁾。また、「オーストラリアンカリキュラム」の導入に伴い、いずれの大学も同カリキュラムに則った履修が行われているが、カリキュラムの実施方法は州によって異なるため、養成課程の扱いも州によって異なる¹⁵⁾。

教育実習にも州の独自性が確認できる。実習は「新卒スタンダード」を基準として評価し、実習生がスタンダードを達成できたか否かを学校現場の指導教員が評価する。クイーンズランド州やニューサウスウェールズ州では州独自の実習フレームワークや評価シートを開発し、州全土で共通に活用している。クイーンズランド州の例を見てみよう。同州では、公立と私立すべての学校と教員養成機関が連携して「教育実習評価フレームワーク (Professional Experience Reporting Framework)」を作成し、最終的教育実習はすべて共通の評価シートを用いて評価することになった。評価シートは6つの項目から構成され、これらの項目に「新卒スタンダード」の7領域の能力指標がすべて組み込まれている (表3)。指導教員は同一の基準で各項目を4段階で評価し、さらに、総合評価を文章で記述する。評価結果は実習校コーディネーターや大学の実習担当教員などがモデレーターとなって適正か否かを検討する。「教育実習フレームワーク」が作成され

たことにより、「新卒スタンダード」の達成度を総合的に判断することができ、また、評価の公平性が担保され、どの大学を卒業しても学生は新卒教員として最低限必要な資質能力を有することになると期待されている¹⁶⁾。

州ごとに設置されている「職能開発センター」(州により名称は異なる)も教育実習やインターンシップ、初任者研修など教員の職能成長の場として活用されている。これは連邦政府の「全国連携合意」の予算を活用して、州政府が州立学校を中心に設置しているもので、現職教員がメンターとなり、大学教員と連携して実践的指導を行っている。ビクトリア州では、2010年にセンター (School Centers for Teaching Excellence) が7か所設置されたが、2015年には学校群別の12か所に増設され、「教職アカデミー (Teaching Academies of Professional Practice)」と名称を変更し、職能開発の場としての機能を強化させている。

5 全国認定制度の特質

以上の考察から、全国認定制度の特質として以下を指摘することができる。

第一に、「新卒スタンダード」を基盤とする制度である。全国認定制度では「新卒スタンダード」の達成が可能とされるプログラムが認定を得られる。「新卒スタンダード」は「オーストラリア教職スタンダード」の新卒レベルのスタンダードであるが、スタンダードの策定には数多くの教育関係者が携わり、全国で収集された多様な意見が反映されている。その結果、オーストラリアにおける教員養成の理念として、教育関係者のみならず社会全体で合意されている。認定に際して行われるプログラムの審査では、スタンダードの達成にどれほど効果的かという点が最も重視

される。それゆえ、いずれの大学も「新卒スタンダード」を教員養成の成果目標に設定し、プログラム修了までに学生が「新卒スタンダード」を達成できるプログラムの実施に努めている。履修科目や教育実習はスタンダードを基準として評価され、学生もスタンダードを自身の到達目標にし、自己評価の指標として活用しながら力量形成を図っている。

第二に、エビデンスを重視する制度である。認定に際して審査委員は養成機関が提示するエビデンスを精査し、プログラムの効果を検証する。上述したように、「プログラムスタンダード」ではすべての項目についてエビデンスが求められており、プログラムの効果を立証する最も重要な根拠とされている。「新卒スタンダード」についても、プログラムがスタンダードの達成にどれほど効果的かという点が重視され、大学は、スタンダードをプログラムのどこで、どのように教え、実践させ、評価しているかを明示し、エビデンスによって効果を立証する。

第三に、プログラムの成果に重点を置く制度である。近年の教員養成は、養成の内容やプロセスよりも成果（outcome）に重点を置く傾向が強まり、スタンダードを教員養成の成果とし、学生のパフォーマンス評価を通して成果を確認することが重視されている（佐藤，2006）。オーストラリアでも、プログラムを通して学生がどのような資質・能力を形成し、新卒教員として必要な力量をどの程度修得したかという結果に重点が置かれている。このことは、プログラムの効果が認定の基本原則の第一に掲げられていることから明らかである（AITSL, 2015）¹⁷⁾。そして、効果は在籍学生のパフォーマンスと卒業生のアウトカムから導きうるものであり、前者については、学生がプログラムを通してスタンダードをどの程度達成し、実習における指導が生徒の学習にいかなる効果をもたらしているか、また、後者については、卒業生の登録や就職状況、教職に就いたあとその指導が子どもたちの学習にどれほどの効果を及ぼしているかを示す資料の提出まで求められている。このことから、全国認定制度では、プログラムが学生の力量形成に及ぼす効果を重視し、養成課程終了までの短期的な効果だけでなく、教職に就いたあとまで含めて効果を明らかにすることが求められていると推察できる。

第四に、州の自律性や主体性を維持する制度である。全国認定制度はこれまで各州が個別に積み上げてきた制度に立脚しつつ、全国共通の枠組みで認定を行うものである。しかし、画一的なプログラムの実施を

意図しているわけではない。認定の責任も引き続き各州の教員登録機関が有し、「ガイドライン」の運用も各州に委ねられ、州が自律的、主体的に取り組む余地は多分に残されている。認定要件はあくまでも最低限の基準であり、州の特性やニーズに応じた独自の要件を設定することも可能である。先述した教育実習フレームワークの開発のような刷新的な取り組みを規制するものではない。

6 今後の展開－期待される効果と課題

こうした特質を有する全国認定制度の実施により、以下のような効果が期待できよう。

まず、教員養成の理念が全国的に共有されることである。「オーストラリア教職スタンダード」が策定されたことによって、教員養成の理念（養成すべき教員像）が国内で合意されている。さらに、「新卒スタンダード」の達成が可能なプログラムが認定されることにより、学生はプログラム修了までに確実にスタンダードを達成しなければならない。すなわち、いずれの大学で履修してもスタンダードを達成していない学生はプログラムを修了することができない。これにより、新卒教員の質が全国的に担保されることが期待できる。

次に、審査の公平性や透明性が高まることである。認定が州ごとに実施されていたこれまでは、州によって審査方法が異なっていた。その結果、プログラムの内容にも州による違いが見られ、有効性の低いプログラムも存在していた。審査委員の評価にもばらつきがあり、審査の公平性が十分に担保されないこともあったと推察される。しかし、公平性を担保するため全国認定制度は全国共通の認定要件でプログラムを審査し、審査委員にも事前の研修を義務づけている。また、現職教員を含む多様な人材が審査に関わり、幅広い視点を反映させる余地がある。他州の審査委員が加わることも、州による不平等を減少させ、透明性を高めるのではないかと考える。

さらに、教員政策の一貫性を強化させることが期待できる。教職に就くには教員登録が必要であり、登録には認定プログラムを修了して「新卒スタンダード」を達成していることが求められる。一方で、「新卒スタンダード」はプログラム認定の基盤となっており、スタンダードの達成が可能なプログラムが認定される。すなわち、教員の登録はスタンダードの達成という養成の成果を踏まえて行われ、養成と登録はスタン

ダードによって密接に連結している。さらに、教員は登録者の中から採用され、教員登録と採用人事もスタンダードを介して連結している。こうして、教員の養成、登録、採用がスタンダードによって一貫し、認定制度が一貫性を全国的に広げている。すなわち、教育現場が必要とする教員を国内のどの大学でも養成することができ、教員登録によって教員の質を全国的に保証することになる。その結果、一定のレベル以上の教員を全国から採用することができ、州を越えた教員の移動を促進し、学校現場に多様な教員を配置することが可能となる。

だが、全国認定制度はまだ始まったばかりであり、検討すべき課題も少なくない。たとえば、州の自律性や主体性を維持し、州独自のニーズに対応する柔軟さを担保する全国認定制度であるが、統一化が進めばこうした自律性や主体性が徐々に弱められ、画一したプログラムの実施につながる可能性がある。州が管轄することによってこれまで堅持してきた各州の独自性が失われることへの懸念がないわけではない。また、「新卒スタンダード」の達成が可能なプログラムが認定されるため、大学はスタンダードを評価基準として活用するなどして、学生がスタンダードを達成できるプログラムの開発に努めている。しかし、スタンダードの活用やプログラムの実施方法は大学に一任されており、すべての大学が効果的なプログラムを確実に実施しているかについては疑問がある。さらに、認定はプログラムの成果に重点が置かれ、大学は成果を立証するエビデンスを示す必要がある。しかし、実習生や修了生の力量が子どもの学習に及ぼす効果を何で測定し、どのように示すかなどは研究途上である。そもそも、子どもの学業成果は教員の力量だけに左右されるものではなく、多様な要素が影響を及ぼす。修了生のアウトカムとしても登録状況や就職率、アンケート調査の結果などで示すことが妥当か否かについて検討が必要であろう。また、入学基準を高めることによって多様な学生の入学を阻むことにはならないだろうか。特に、先住民や社会経済的に困難を抱える学生、英語を母語としない学生の入学を阻む結果になることが危惧される。

もちろんこうした課題は改革を進める中で予測されており、課題解決に向けた研究も行われている。たとえば、AITSL はプログラムの成果を証明する方法に関して全国から幅広い意見や提案を収集し、議論を深めており、有効な方法も開発している。学生のスタンダード達成を測定する方法に関しても研究が進められ

ており、成果が報告されている (Gore, J., 2015; Mayer, D., 2015)。刷新的なプログラムを実施する大学も増えており¹⁸⁾、有効なプログラムは州を越えて広がりを見せている。課題に取り組みつつオーストラリアの教員養成改革が今後どのように進められるかは注視に値する。

ま と め

オーストラリアでは連邦政府と州政府が連携して教育改革に取り組み、目まぐるしい勢いで教育政策の全国統一化が進められている。すべての子どもに卓越した教育を公平かつ公正に提供し、社会で活躍する可能性を最大限に伸ばすという「全国学校教育目標」を達成するには、州の枠を越えた全国レベルの改革が必要だからである。教員養成プログラムの全国認定制度もこうした改革の一環として実施されている。

本稿では、オーストラリアの教員養成を概観したあと、全国認定制度が実施される背景となる教育(教員)政策の全国統一化の動向を整理した。続いて、教員養成プログラムの認定ガイドラインに示される認定基準と認定のプロセスを考察し、制度の特質を明らかにした。また、全国認定制度の実施によって各州でどのような教員養成改革が実施されているかを考察し、期待される効果についても検討した。

考察の結果、全国認定制度は、スタンダード基盤とする制度であること、エビデンスを重視する制度であること、プログラムの成果に重点を置く制度であること、州の自律性、主体性を維持した制度であることが特質として明らかになった。また、こうした特質から同制度の実施により、教員養成の理念が全国的に共有される、認定の公平性と透明性が高まる、教員政策の一貫性を強化させ、教育現場が真に必要な教員を養成し、採用できるなどの効果が期待できることも示し、同時に検討すべき課題についても提示した。

オーストラリアにおいて連邦政府と州政府が連携して統一化を進める動きは今後も続くことが予測される。認定制度の統一化により教員養成の効果を高める一方で、課題に対してどのように取り組んでいくかオーストラリアの動きは今後も注視していきたい。

注

- 1) 中央教育審議会 (2005)『今後の教員養成・免許制度の在り方について (中間報告)』
- 2) 連邦政府は 1996 年にリテラシーに関する全国調査を初

- めて実施し、1997年に「全国リテラシー・ニューメラシー計画」(National Literacy and Numeracy Plan)を発表し、全国の第3学年、第5学年、第7学年の生徒を対象にテストを実施した。その結果からリテラシー・ニューメラシーの向上が急務であると判断し、学校における最重要課題と位置づけている。
- 3) 日本の「課程認定」とは異なり、大学の教育学部に設定された個々の教員養成プログラムについて行われ、対象となるプログラムが初任教員として必要な資質・能力を確実に形成できるプログラムであることが確認できたものについて認定される。それゆえ、認定されたプログラムを修了した者は必要な資質・能力を修得していると見做され、自動的に登録される。
- 4) オーストラリアの大学は個別の入学試験を行わず、中等教育修了時に受験する州統一試験の結果と学業成績を総合して算出される ATAR によって選考する。各大学は学部・学科ごとに基準となる ATAR の得点を提示し、必要に応じて英語や専攻分野の基準も設定して選考する。
- 5) 他の7項目は、①強固なパートナーシップ、②就学前教育の充実 ③中学年 (middle years) の指導強化、④高学年 (senior years) の指導強化と進路支援、⑤世界水準のカリキュラムと評価の実施、⑥先住民など社会経済的に不利な立場の若者の教育成果の改善、⑦アカウントビリティと情報透明化である。
- 6) ②教員の資質向上に関しては、新たな教職スタンダードの策定、優秀な教員の認定と報奨、教員の職能開発のフレームワーク、教員養成課程の全国認定制度、教員登録制度の全国統一化、教員認定制度の統一化、教員の移動促進、教員養成の改善・入職ルートの開発・人材計画に向けたデータ収集を統合した改革を具体的目標にしている。
- 7) ニューサウスウェールズ州 (Great Teaching, Inspired Learning)、ビクトリア州 (New Directions to Action: World class teaching and school leadership)、クイーンズランド州 (A Fresh Start: Improving the preparation and quality of teachers for Queensland schools)、南オーストラリア (Building a Stronger South Australia: High Quality Education) などで実施されている。
- 8) 新卒教員を対象とする調査では、回答者の多くが養成段階の教育の有効性を認める一方、履修分野によっては有効でないとする回答も少なからずある (ACER, 2014)。
- 9) 理事会は議長と副議長 (いずれも連邦政府の任命)、学校、教員組合、校長会、教員登録機関、州教育省、大学の代表8名で構成される。
- 10) 1992年に制定された「相互承認法 (Mutual Recognition Act)」によりこれまでも教員の登録は州の枠を越えて承認されていたが、全国認定制度により承認の枠が広がった。
- 11) ガイドラインは2011年に第1版が作成され、2015年12月に改訂された。
- 12) IELTS (International English Language Testing System) ほか複数の基準のいずれかを達成している必要がある。
- ただし、認定された英語圏の国の大学で教員資格を取得した場合は適用外となる。
- 13) 年次報告書は AITSL が集約し、質保証の全国データとして保管する。
- 14) 北部準州のチャールズダーウィン大学や、クイーンズランド州のジェームズクック大学などが例として挙げられる。
- 15) クイーンズランド州や南オーストラリア州のように、「オーストラリアンカリキュラム」をそのまま実施している州と、ビクトリア州や西オーストラリア州のように州独自のカリキュラムに改編している州とでは、教員養成での扱いも異なる。
- 16) <https://teach.qld.gov.au/studyteaching/Documents/pdf/prof-exp-framework.pdf>. (2017年8月4日閲覧)
- 17) 「プログラムが学生の力量形成にどのような効果 (impact) を及ぼすかを示すエビデンスを基に認定を行う」と記載されている。
- 18) たとえば、ディーキン大学の Deakin Authentic Teacher Assessment やクイーンズランド工科大学で開始された Exceptional Teachers for Disadvantaged Schools Program などが例として挙げられる。

参考・引用文献

- 木内 剛 (2013) 「近年の課程認定政策と大学の自主性・自律性」日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報』第22号, pp.32-39。
- 佐藤 仁 (2006) 「教員養成機関の成果とその提示方法に関する研究—アメリカの事例分析—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部, 第55号 pp.67-75。
- 佐藤 仁 (2012) 『現代米国における教員養成評価制度の研究—アクレディテーションの展開過程』多賀出版。
- 高木幸子 (2009) 「米国における教員の質保証の取り組みについて—NCATE, INTASC, NBPTS の活動報告から」『新潟大学教育学部研究紀要』第2巻, 第2号, pp.97-110。
- 高野和子 (2015) 「イギリスにおける教員養成の『質保証』システム—戦後改革からの40年間」『明治大学人文科学研究所紀要』第77冊, pp.209-242。
- 武 寛子 (2014) 「スウェーデンにおける教員養成課程の質保証に関する考察」『国際協力論集』第22巻, 第1号, pp.55-76。
- 中央教育審議会 (2005) 『今後の教員養成・免許制度の在り方について (中間報告)』。
- 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)』。
- 本柳とみ子 (2011) 「オーストラリアにおける教員登録制度の意義—クイーンズランド州を事例として」追手門学院大学オーストラリア研究所編『オーストラリア研究紀要』pp.153-170。
- 本柳とみ子 (2013) 『オーストラリアの教員養成とグローバルizm: 多様性と公平性の保証に向けて』東信堂。
- ACER (2014) *Staff in Australia's Schools 2013: Main Report on the Survey*.
- AITSL (Australian Institute for Teaching and School Leader-

- ship) (2011) *Australian Professional Standards for Teachers*.
- AITSL (2015) *Accreditation of initial teacher education programs in Australia, Standards and Procedures*.
- AITSL (2016 a) *Initial Teacher Education : Data Report 2016*.
- AITSL (2016 b) *Guidelines for the accreditation of Initial Teacher Education Programs in Australia*.
- Gore, J. (2015) *Evidence of impact of teacher education programs : A focus on classroom observation*, AITSL.
- Mayer, D. (2015) *An Approach to the accreditation of initial teacher education programs based on evidence of impact of learning teaching*, AITSL.
- Ingvarson, L., Elliott, A., Kleinhenz, E. & McKenzie, P. (2006). *Teacher Education Accreditation : A review of national and international trends and practices*. Teaching Australia, Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL).
- Ingvarson, L., Reid, K., Buckley, S., Kleinhenz, E., Masters, G. and Rowley, G. (2014) *Best Practice Teacher Education Programs and Australia's Own Programs*, ACER (Australian Council for Educational Research).
- MCEETYA. (2008) *Melbourne declaration on educational goals for young Australians*.
- OECD (2005) *Teachers Matter : Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.
- TEMAG (Australian Government, Teacher Education Ministerial Advisory Group) (2014) *Action Now : Classroom Ready Teachers*.