

オーストラリアにおける Professional Standards の 開発と運用の動向

小柳 和喜雄

Wakio Oyanagi

奈良教育大学大学院教育学研究科

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

1. はじめに

Cochran-Smith and Fries (2005) によれば、教師教育は様々な国で、また様々な時代に、その取組において異なる力点が置かれてきた。

例えば米国・英国・オーストラリア・カナダなどは、1) 養成の問題に目を向け、適切なプログラムを教員養成機関が工夫し行っているかを重視した時代があった。次に2) 学習者の問題に目を向け、その教育の質の評価が各教員養成機関の判断に任されていた時代から、卒業学生のパフォーマンスが結果どうなったのかに関心を向ける時代へ力点が変わった。さらに、3) 政策の問題として考えることへ、つまり養成を含めた教師教育のための適切な政策を、その教え子である子どもたちの学習の姿と関係付けて考えるべきであるという時代へ、その力点をと変えてきた、ことを指摘している。

実際、多くの国々で、この20年くらいの間に、教師教育の価値は何であるのか？ 初任の教師とベテランの教師は何を知り、何をすることができるべきなのか？ 授業実践の質についての判断はどのようになされるのか？ など教師の専門性を問う声が、様々な立場の人から言われてきた。

そのような動きや問いに対して、Darling-Hammond and Lieberman (2012) は、教師の専門性を培う戦略として、1) 授業力などに関するスタンダードを明確にする動き（米国のNBPTS, INTASC、これを参考にしたシンガポールの動き、香港のACTEQによる教師のコンピテンシー・フレームワークの開発、より最近では、オーストラリアのAITSL (Australian Institute for Teaching and School Leadership) によるナショナル・スタンダードの開発、2) 養成の質を高めるため、教育実習を担う学校と養成を行う大学などのパートナーシップの洗練化（米国のPDS、フィンランドのSpecial Teacher Training Schoolなど臨床的な実践の充実、

オランダなどに見られるリアリティショックへの対応として、養成におけるリアリティを学ぶアプローチの工夫)、3) 養成プログラムから初任者研修への橋渡しとして初任期間におけるメンタリングの実施、またその後の現職研修との関連など、キャリアラダーを明確にした取組、4) 継続的に専門性を伸ばしていくための手立てとして、教師の仕事とその役割の中に「学び」を埋め込む取組とそれを証明する各種認証制度の連動、5) 専門性を広く磨いていくためのアプローチとして、学校間、地区などによる組織的な取組（相互視察、合同研修、モデル校の創設ほか）が、様々な国で行われてきたことを取り上げている。

そして様々な国で取り組まれてきたことを整理しながら、その専門性を高める実践を導き、挑戦していく必要があることとして、次の8点を指摘している。

A) 質の高いプログラムに能力の高い学生を導く仕組みを作る戦略を練ること、B) 理論と実践を架橋するよく練られたプログラムや教育実習（それを行える学校の準備）を用意すること、C) 専門性を発揮する授業力スタンダードを明確にし、それを運用すること、D) 教室での実践と子どもの学習活動の姿をつないでみる教師のパフォーマンス・アセスメントを作り出していくこと、E) メンタリングや協同で実践を計画していく取り組みなど、初任者研修等に関わって効果的なモデルを確立すること、F) 教師が継続的に互いに学んでいくことができる文化や仕組みを構築していくこと、G) キャリアラダーを明確にすること、H) 教師一人ひとりや学校内だけでなく広範囲にその能力を磨いていく仕組みや文化を作っていくこと、である。

本報告は、このような教師教育の課題に対する取組の動きと関わってC) D) G) と関わる点に主に目を向けて報告するのである。

2. 本調査報告の目的と方法

本調査は、先にも触れたが、「専門性を発揮する授業力スタンダードを明確にし、それを運用すること」、「教室での実践と子どもの学習活動の姿をつないでみる教師のパフォーマンス・アセスメントを作り出していくこと」「キャリアラダーを明確にすること」と関わって、2011年2月に明らかにされた、Australian Institute for Teaching and School Leadership による教員養成・教師教育と関わるナショナル・スタンダードの内容に目を向けて報告する。

米国が Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) model standards から、現職の大学院での教育も視野に入れて Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) へ、2010年に改訂を行った内容に関わっての報告(小柳2012)、また英国が教員養成としての質保証を担保する教員養成等の基準を2012年にこれまでのQTS (Qualified Teacher Status) から、Teachers' Standards へ変更を行い、National Curriculum の改訂と併せて実施し、全体的に大綱化を図っている動き(野中ほか2013)については既に報告されている。

そして、各州で独自にスタンダードなどを定め行ってきた教員養成を、国レベルでの質保証へ切り替えたオーストラリアの取組については、伊井(2012)により報告されている。

今回 AITSL を取り上げる理由は、米国や英国での、教員養成や教師教育の研究報告は比較的よく目にする事ができた。しかし州の取組についての詳細な研究は見出されるが、豪州全体での教員養成や教師教育の取組に関しては、その先行研究が限られていた。伊藤によりその最近の動向は把握できるが、先の C) D) G) を見る上で必要な情報として、AITSL の 1 つの特徴でもある 4 つのキャリアに応じた基準内容の内容、あわせて管

理職に関する基準に関わって、詳細に考える必要があった。

そのため、本報告では、伊井(2012)の報告を参照しつつも、本報告で考えたい、先の C) D) G) と関わる点により言及することとした。

なお米国・英国(イングランド)・豪州(AITSL)の教師になるために求められる規準を比較概観すると表1のようになる。

教師になるために必要とされている態度・知識・スキルとして公的に示されていることを表にまとめたものである。

国ごとに、表現している言葉が少し異なるが、そこには①子ども理解系、②授業設計・評価系、③教科に関する知識理解系、④職能成長系(保護者・地域連携含む)が掲げられているのがわかる(①~④の分類と番号付けは筆者が行っている)。

しかし、このような資質能力を明確にした Standard base による柔軟な教員養成カリキュラムの編成は、一見すると学習者の履修スタイルに応じた取組ができるが、一方で各教育系の学部・大学院内で、この取組を行うための科目の配列・体系化や、指導教員による丁寧な履修指導が必要であることが指摘されている。つまり Standard base の場合、Standard を構築して終わりという、Standard 主義に陥らないようにする課題が言われている。また Outcome (結果どのような力量形成につながっているかの確かめ)に向けて丁寧な取組、組織的な取組の必要性が指摘されている。

表1 米国・英国・豪州における教師になるための専門性基準

| 米国 | 英国(イングランド) | 豪州(AITSL) |
|-----------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| ①学習者の発達 | 授業力 ①子どもを喚起する高い期待を持つ | 専門知識 ①児童生徒を知る、また彼らがどのように学ぶかを知る |
| ①学習の差異 | ①子どもの成長を促し結果を導ける | ③内容とその教え方を知る |
| ①学習環境 | ③教科指導やカリキュラムの知識を持つ | 専門的実践力 ②効果的な授業の計画と遂行 |
| ③教育学的内容知識 | ②よく練られた授業の明確と遂行 | ①支援的で安全な学習環境を作り維持する |
| ③内容を革新的に応用 | ①あらゆる子どもの長所とニーズに応じた指導ができる | ②評価情報を集め、フィードバックを提供し、子ども学習状況を報告する |
| ②アセスメント | ②アセスメントの正確で生産的な活用 | 専門的役割への従事 ④専門性を耕す学びに従事する |
| ②授業の設計 | ①優れて安全な学習環境を運営できる | ④同僚・保護者・地域に専門性を持って関わる |
| ②授業のストラテジー | ④幅広い専門的責任を果たせる | |
| ④リフレクションと継続的な成長 | 人的専門的行為 学校内外での専門性や倫理観などへの信頼 | |
| ④協働 | 授業や勤務での信頼 | |
| | 専門的責務の自覚 | |

本報告では、これ以後、オーストラリアの国レベルの教員養成、またその後の職能成長を支援するキャリアラダーに沿った、基準の考えを図示しながら報告し、その構想、大切にしている点を読み取ることを目的とする。

なお、ここで示す情報は、2013年8月2日から6日かけて、オーストラリア教育関連機関を訪問し、8月3日に Australian Institute for Teaching and School Leadership で担当者より得た情報による。

3. 調査結果

3.1. National Professional Standards for Teachers. の概要

教師の全国専門職スタンダードは、2009年に教育省 (MCEECDYS; Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs) の後援により着手されたものである。そして2009年から2010年にかけて、ワーキンググループ (AEEYSOC; National Standards Subgroup of Australian Education, Early Childhood Development and Youth Affairs Senior Officials Committee) が、その仕事を引き継ぎ、形作っていった。それを2010年に、連邦政府が設立した新たな機関である「授業とスクールリーダーシップに関するオーストラリア研究所」(AITSL; Australian Institute for Teaching and School Leadership) (専門職スタンダードや認証制度の作成と教員研修、及び他機関と連携してオーストラリアの教育の質の向上に寄与すること目的とした研究・研修機関) が最終的にまとめ、同年7月に明らかにしたものである。教育省は2010年12月にそれを公認し、2011年2月に、後に述べる「管理職の全国専門職スタンダード」National Professional Standards for Principals と併せて公示を行ったものである。

まず教師の全国専門職スタンダードは、前ページの表1にあるように、「専門知識 (Professional Knowledge)」「専門的実践力 (Professional Practice)」「専門的役割への従事 (Professional Engagement)」の3つに整理され、そこに7つのスタンダードが配置されている。各7つのスタンダードは、その下に4~7の指標を持って構成されている。

この指標の決定は、どのように進められたかを AITSL

の担当者の Dr. Keren, Caple に問うたところ、「これまで各州で取り組んできた成果や諸外国で試みられているスタンダードを参照し作成を行い、何度も各州からのコメントや他国の研究者等から評価も得て、決定するに到ったということであった。しかし、実際にまだ進め始めたばかりなので、運用上、理解しづらいものや重なり具合、またあまり重要視されないものなどが出てきたときは修正をしていく予定である」ということであった。

また彼女は、「このスタンダードは、授業の質を上げ、子どもたちの学力保障と21世紀に求められる力の育成と関わるものであり、そのような子どもの学びの姿の結果から、あらためて修正もなされる」と付け加えた。

そして、このスタンダードがキャリアステージ (「養成終了直後・新任 (Graduate)」「教員一般 (正規) (Proficient)」「熟達教員 (High Accomplished)」「指導的立場に立つ教員 (Lead)») を意識して作成されている意図について尋ねたところ、「教員として専門性を磨いていく際に、見通しと現在の力量の振り返りなどを促す必要があった。時間的経過を示しているように見えるが、そこには個人差や地域差、学校種によっても異なる力量が求められることもある。オーストラリアのように広大で様々立地や規模にある学校では、地域情報が当然考慮される。しかし共通に成長の見通しと振り返りの指標をある程度共有する必要があった」という回答であった。

さらに、このようなキャリアステージあるいはラダーに沿った考えは、英国 (イングランド) が QTS と関わって、以前定めたモデルがある。それとこのスタンダードは非常によく似ている。しかし現在、英国では2012年の改訂でかなり変わった。政権交

| スタンダード1 児童生徒を知る、また彼らがどのように学ぶかを知る | | | | |
|----------------------------------|---|--|--|---|
| 領域 | 養成終了直後・新任 (Graduate) | 教員一般 (正規) (Proficient) | 熟達教員 (High Accomplished) | 指導的立場に立つ教員 (Lead) |
| 1.1 児童生徒の身体的・社会的・知的発達とその特性 | 児童生徒の身体的・社会的・知的発達とその特性、またこれらが学習にどのように影響するか、その知識と理解を示している。 | 児童生徒の身体的・社会的・知的発達とその特性の知識に基づいて、学習改善の授業戦略を用いている。 | 児童生徒の身体的・社会的・知的発達とその特性に適した授業戦略を、柔軟で効果的なレパートリーの中から選んでいる。 | 児童生徒の身体的・社会的・知的発達とその特性を用いながら、学習改善の授業戦略を、同僚に選ばせたり、開発させている。 |
| 1.2 児童生徒がどのように学ぶかの理解 | 児童生徒がどのように学ぶか、授業でのその意味についての研究を知っており、理解を示している。 | 児童生徒がどのように学ぶかについて、その研究と同僚のアドバイスをを用いて授業のプログラムを作っている。 | 研究や職場の知識を用いて、児童生徒がどのように学ぶかについての理解を拡張している。 | 研究や職場の知識を用いて、授業プログラムの効果を評価する過程を導いている。 |
| 1.3 多様な言語・文化・宗教。社会系意在的な背景を持つ児童生徒 | 多様な言語・文化・宗教。社会系意在的な背景を持つ児童生徒の学習上の長所やニーズに応じた授業戦略の知識を示している。 | 多様な言語・文化・宗教。社会系意在的な背景を持つ児童生徒の学習上の長所やニーズに応じた授業戦略を設計し実行している。 | 多様な言語・文化・宗教。社会系意在的な背景を持つ児童生徒の学習上の長所やニーズを説明する効果的な授業戦略を開発するために同僚を支援している。 | 多様な言語・文化・宗教。社会系意在的な背景を持つ児童生徒のニーズと出会うために、専門またコミュニティの知識や経験をを用いて、学校の学習や授業プログラムを評価改善している。 |

代の影響もあるかもしれないが、英国の動きをどのように感じているか、尋ねると、以下のような回答であった。

「英国の動きは知っている。しかし我々は、2009年から取組、オーストラリアの事情の中で、合意形成を進め、今ここにいたっている。そのためこのスタンダードを用いた取組を進める中で、より必要な変更があればそれを進めていきたい」というとであった。

以下は、キャリアステージに沿って評価されている全国専門職スタンダードの例である。紙面に限りもあるため、「専門知識 (Professional Knowledge)」「専門的実践力 (Professional Practice)」「専門的役割への従事 (Professional Engagement)」からそれぞれ1つずつスタンダードを取り上げ、先にあげたC)「専門性を発揮する授業力スタンダードを明確にし、それを運用すること」、D)「教室での実践と子どもの学習活動の姿をつないでみる教師のパフォーマンス・アセスメントを作り出していくこと」、G)「キャリアラダーを明確にすること」について検討していく。

まず、C)と関わる部分は、随所に見られるが、「スタンダード1」「スタンダード6」を見ると、学習者に即して、授業を考え、関連する情報を理解し、実践に活かしていく。それは個人で取り組むことに加えて、学校で同僚と研鑽をつみ、組織的に明確な方針を持って取り組んでいく方向性が読み取れる。

続いて、D)に関わっては、「スタンダード5」や「スタンダード6 (とくに6.4)」に明確に位置づけられている。教員としての継続的な

専門的な学習への取組が、児童生徒の学習活動の改善と密接な関係を持っていること、その意味、その関係について理解を深める必要性を述べていることが理解できる。Professional Development におい

| スタンダード1 児童生徒を知る、また彼らがどのように学ぶかを知る | | | | |
|----------------------------------|--|---|---|--|
| 領域 | 養成終了直後・新任 (Graduate) | 教員一般 (正規) (Proficient) | 熟達教員 (High Accomplished) | 指導的立場に立つ教員 (Lead) |
| 1.4土着や地域特性を持つ児童生徒を教える戦略 | 土着や地域特性を持つ児童生徒の教育に、文化の影響、文化的アイデンティティ、言語的背景があることについて幅広い知識と理解を示している。 | 児童生徒の地域コミュニティや文化的状況、言語的背景や歴史に応じた効果的な授業戦略を設計し実行している。 | コミュニティの代表の知識や支援を活用しながら、土着や地域特性を持つ児童生徒のために効果的な授業戦略を遂行する際に、同僚にアドバイスを与えたり、支援をしている。 | コミュニティの代表や保護者と協働的な関係を構築しながら、土着や地域特性を持つ児童生徒の平等で継続的な参加を支援する授業プログラムを開発している。 |
| 1.5広い範囲の能力に関わって固有な学習ニーズに合う授業の洗練 | 広い範囲の能力に関わって、児童生徒の固有な学習ニーズに出会えるように、授業を洗練化させる戦略について知識と理解を示している。 | 広い範囲の能力に関わって、児童生徒の固有な学習ニーズに出会える洗練化された戦略を組み込んだ授業を開発している。 | 児童生徒の評価データを用いながら、広い範囲の能力に関わって、児童生徒の固有な学習ニーズのために用意された洗練化された授業プログラムを評価している。 | 広い範囲の能力に関わって、児童生徒の固有な学習ニーズのために用意された洗練化された授業プログラムの効果測定について同僚を導いている。 |
| 1.6障害のある児童生徒の十分な参加の支援戦略 | 障害のある児童生徒の参加を支援する法的要件と授業戦略について幅広い知識と理解を示している。 | 障害のある児童生徒の参加と学習を支援する授業の活動を設計し実行している。そして適切な政策や法的要件を説明している。 | 障害のある児童生徒の参加と学習を支援する授業プログラムを開発するために、専門家の知識や適切な政策や法律と接触できるように同僚と一緒に活動している。 | 障害のある児童生徒の十分な参加を支援するために、また法的準拠や体制に関する政策を確保するために、学校の方針のレビューを導いている。 |

| スタンダード5 評価情報を集め、フィードバックを提供し、子ども学習状況を報告する | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 領域 | 養成終了直後・新任 (Graduate) | 教員一般 (正規) (Proficient) | 熟達教員 (High Accomplished) | 指導的立場に立つ教員 (Lead) |
| 5.1児童生徒の学習を評価する | 児童生徒の学習活動を評価するために非公式・公式の診断、形成的・総括的アプローチを含む、アセスメントについての理解を示している。 | 児童生徒の学習活動を評価するために、非公式・公式の診断、形成的・総括的なアセスメントの戦略を開発し、選択し、活用している。 | 学習ニーズを診断するために、カリキュラムの要件を満たすために、アセスメントに対するそのアプローチの効果を同僚が評価することを支援するために、幅広い範囲のアセスメントの戦略を開発し、応用している。 | 学習ニーズを診断するアセスメントデータを用いながら、カリキュラム・体制・学校評価の要件に応じながら、ある範囲のアセスメント戦略を用いながら、同僚を支援するための学校評価政策と戦略を評価している。 |
| 5.2学習に対して児童生徒にフィードバック情報を与える | 学習に対して児童生徒にタイミングよく適切にフィードバック情報を与える目的について、その理解を示している。 | 学習のゴールと関わってその達成状況を児童生徒に、タイミングよく効果的かつ適切にフィードバック情報を与えている。 | 学習の進展のために、現在の個々の児童生徒のニーズを、情報に基づき、タイミングよく判断し、フィードバック情報を返せるように、効果的戦略を選択している。 | 範例となる実践をモデル化し、タイミングよく効果的かつ適切なフィードバック戦略を用いることについて、同僚を支援するプログラムに着手している。 |
| 5.3一貫して比較可能な判断をする | アセスメントの調整や児童生徒の学習活動を一貫かつ比較しながら判断をしていくことを支援する方法についてその理解を示している。 | 児童生徒の学習活動を一貫かつ比較しながら判断をしていくことを支援するアセスメントの調整活動を理解し、そこに参加している。 | 児童生徒の学習活動を一貫かつ比較しながら判断をしていくことを支援するアセスメントの調整活動を組織している。 | カリキュラムや学校体制の要件と見合うために、児童生徒の学習活動を一貫かつ比較しながら判断をしていくことを確保するアセスメントの調整活動を導き評価している。 |
| 5.4データを解釈する | 児童生徒の学習活動を評価し、授業実践を改善していくために、アセスメントデータを解釈する能力を示している。 | 介入する点を見つけたり、授業実践を改善しながら、学習内容についての児童生徒の理解度を分析・評価するために、アセスメントデータを用いている。 | 授業の評価、介入する点の発見、そして授業実践を改善するために、児童生徒の内的外的アセスメントのデータを用いることを同僚と一緒に進めている。 | 授業実践を改善するために、児童生徒の内的外的アセスメントのデータを用いながら、児童生徒のパフォーマンスやプログラム評価をコーディネートしている。 |
| 5.5児童生徒の学習成果を報告する | 児童生徒や保護者に報告する戦略や正確で信頼できる児童生徒の成績の記録を取ることに、その理解を示している。 | 正確で信頼できる記録を用いながら、児童生徒の成績について、彼らやその保護者に明確に正確に尊敬を持って報告している。 | 児童生徒の学習活動やその成績について、彼らやその保護者に、正確で情報に富み、タイミング良い報告をできるように同僚と一緒に取り組んでいる。 | 児童生徒、保護者、同僚のニーズに出会える報告と説明責任のメカニズムについて評価改善を行っている。 |

て Professional Learning を重視し、それが教員個人の成長にだけ目を向けるのではなく、児童生徒の学習への寄与と深くかかわった学びであることを強く打ち出しているのがわかる。先にも触れた Cochran-Smith and Fries (2005) の3) と関わるオーストラリア政府の方針も読み取れる。

最後に、G) に関わっては、本スタンダードが示すキャリアステージごとに見られる指標の記述の力点変化から見て、年齢やキャリア経験の年数を通じて、目指して欲しい方向性を示しているのがわかる。「熟達教員」や「指導的立場に立つ教員」に全教員が必須で向かうというよりも、そこも意識して Professional Learning を意味づけようとしている意図が読み取れる。とくに最後の「指導的立場に立つ教員」については、管理職と別に意味づけているため、その意図を担当者に尋ねたところ、以下のような回答があった。

「High Accomplish and Leadに関わっては、その認証 (Certification) をする制度も策定し、教員の Professional Learning を促進する仕組みも作っている。管理職の候補に相当する部分もあるが、教員として、管理職と共に、学校の教育実践をリードして行って欲しい、その層を厚くしていきたいという意図から定めている」ということであった。

続いて、この「指導的立場に立つ教員」は、他の国々でも、その重要性に着目し、それ自体をさらに層別 (Early, Middle, Senior) に支援していく動きもあるが、オーストラリアではどうか、と尋ねたら以下の回答があった。

「その点の重要性は認識している。リアリティショックによる若年教員の早期離職、経験者の大量退職などがある中で、学校におけるその役割はとても重要である。その研修についても様々な検討をしている」ということであった。

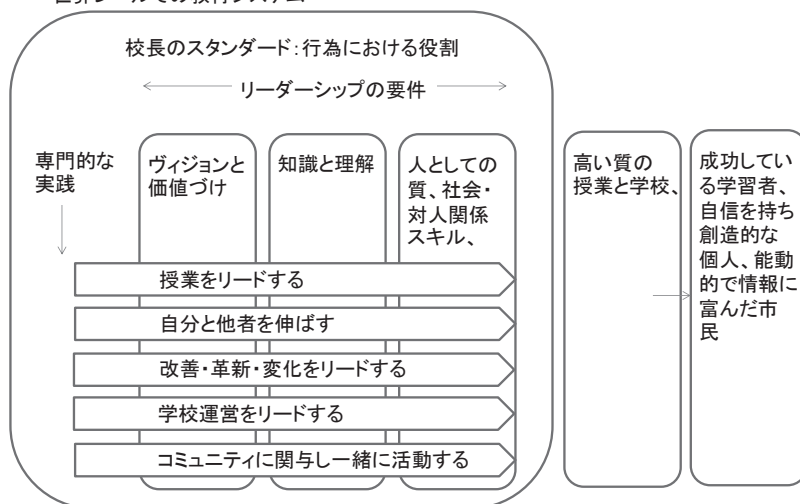
以上、あまり現在その内容が日本で報告されてない、豪州にお

| スタンダード6 専門性を耕す学びに従事する | | | | |
|-------------------------------|---|---|--|---|
| 領域 | 養成終了直後・新任 (Graduate) | 教員一般 (正規) (Proficient) | 熟達教員 (High Accomplished) | 指導的立場に立つ教員 (Lead) |
| 6.1 専門性を耕す学びのニーズを明確にし、遂行を計画する | 専門的な学習ニーズを明確にするために、教師の全国専門職スタンダードの役割について理解を示している。 | 専門的な学習ニーズを明確にし、その獲得の計画をするために、教師の全国専門職スタンダードや同僚からのアドバイスをうけている。 | 個人の専門性開発のゴールを計画するために教師の全国専門職スタンダードを分析している。そして開発のゴールを明確にしたり達成したりする上で同僚を支援したり、教室実践の改善をしている実習生を支援したりしている。 | 同僚や実習生の専門的な学習ニーズに見合う専門的な学習のポリシーやプログラムの開発を計画し導くために、教師の全国専門職スタンダードに関する包括的な知識を用いている。 |
| 6.2 専門性を耕す学びに従事し、実践を改善する | 教師の専門的な学習についてのふさわしく適切な情報源を理解している。 | 専門的なニーズや学が求める優先度目標を絞り、知識と実践の更新をするために学習を行っている。 | 関連する研究を取得し分析的に検討し、専門的な学習の計画を立てている。実践を改善するために質的に高いねらいを定めた機会に関与している。実習生のために応用できる質を担保した情報を提供している。 | 専門的な学習の機会を拡張するために協働的な関わりを作るように努め、実習生に質の高い学びの機会と情報の提供をしている。 |
| 6.3 同僚と共に、実践を改善する | 授業実践を改善するためにスーパーバイザーや他教員から構成的なフィードバック情報を求め、それらを用いている。 | 同僚とのディスカッションに貢献し、専門的な知識と実践を改善するために同僚からの構成的なフィードバックを用いている。 | 専門的知識と実践の改善、そして児童生徒の教育的に意味ある結果を目指した実践を評価するためのフォーラムに、同僚とディスカッションをしながらそれに着手し従事している。 | 専門的な対話を学校の中や専門的な学習を進めているネットワークの中で実行している。ここでは児童生徒の教育的に意味ある結果と関わる改善の研究や実践の分析に対して、フィードバック情報が与えられている。 |
| 6.4 専門性を耕す学びに挑み、児童生徒の学習を改善する | 継続的な専門的な学習と改善された児童生徒の学習活動の意味について、その関係の理解を示している。 | 明確になった児童生徒の学習ニーズに合うようにデザインされた専門的な学習プログラムを取り入れている。 | 児童生徒の学習ニーズと関わる専門的な学習活動について、その効果を評価することへ同僚と一緒に関わっている。 | 児童生徒の学習改善に焦点化している同僚のために、質の高い専門的な学習を支援する戦略を提示し、関与し、導いている。 |

ける「教員の全国専門職スタンダード」を対象に、Darling-Hammond and Lieberman (2012) の指摘する、教師の専門性を培う戦略、C) D) G) について、どのような接点があるか、検討がなされているかを読み取ろうとしてきた。

教員養成で、D) までをとらえていくことは、大学と実習校、そして教育委員会とのパートナーシップ関わりもあり。容易なことではないが、まさに養成・採用・研修を通しての、国としての体系的・組

文脈: 学校、地域、コミュニティ: 社会一経済、地理的: ローカル、地域、国、世界レベルでの教育システム



織的取組の意向が読み取れる。

3.2. National Professional Standards for Principalsの概要

管理職の全国専門職スタンダードは、管理職の役割を定義し、国としてその管理職の専門性を一体化して表現するために開発がされた。より具体的には、共通の言葉で管理職の専門的な実践力を記述し、児童生徒の学習結果の改善に対して質の高いスクールリーダーシップを発揮するその役割を明確にするために開発された。それは魅力的で、絶えず成長し、人を感化したり、支援したりする管理職、そして自ら実践する管理職をサポートするために開発されている。

スタンダードの内容は、1) 専門的な学びを導く枠組みを提供すること、2) 自己省察や自己改善・開発をガイドすること、3) 自己また他者のマネジメントをガイドすること、の3つを柱に構成されている。

そして、そのスタンダードは、前ページの図にあるように、「リーダーシップ要件」と「専門的実践」をクロスさせる中で、管理職の任務・役割・管理職としての専門的な学びに関する内容が表現されている。

さらに「専門的実践」は「計画と行為 (plan and act)」「調査 (review)」「応答的行為 (respond)」のサイクルとクロスして表現されている。すなわち3次元的なイメージでスタンダードは記述され、サイクルを通じて、職員構成、状況やその学校の立地などにもよって、管理職として、チャレンジや変革へと挑んでいく展望をも示唆されている。

先にあげたC)「専門性を発揮する授業力スタンダードを明確にし、それを運用すること」とD)「教室での実践と子どもの学習活動の姿をつないでみる教師のパフォーマンス・アセスメントを作り出していくこと」に関わっては、管理職の3つの「要件」の1つである「知識と理解」の中で、授業についてリードしていく内容が記載され。また「専門的実践」の1つでも「授業をリードする」の中でその目指す姿が記載されている。次に、G)「キャリアラダーを明確にすること」に関わっては、先の「指導的立場に立つ教員 (Lead)」といくらか接点を持ちつつも、マネジメントとリーダーシップに関わって、より様々な政策や情報の吟味、児童生徒の状況調査、職員の声に耳を傾ける、地域との密接なかかわりの中でチャレンジ戦略を定め、学校運営を考えていく点が強く打ち出されているのが読み取れる。

このように管理職のスタンダードにおいても、教員のスタンダードと連動して、上記C) D) G)に関して、配慮した構成、内容記述になっていることが読みとれた。

4. 得られた知見

本報告では、AITSLを対象に、そのスタンダードを定めた意図や内容を、Darling-Hammond and Lieberman (2012) の指摘する、C) D) G)に着目しながら、分析検討し、そこから得られる視点を考察してきた。当初、教員養成のゴールの姿の記載から現職教育を中心にした内容であるため、C) D) G)に目を向けてきた。しかし実際にその内容を見ると、A) 質の高いプログラムに能力の高い学生を導く仕組み戦略を練ること、B) 理論と実践を架橋するよく練られたプログラムや教育実習（それを行える学校の準備）を用意すること、E) メンタリングや協同で実践を計画していく取り組みなど、初任者研修等に関わって効果的なモデルを確立すること、F) 教師が継続的に互いに学んでいくことができる文化や仕組みを構築していくこと、H) 教師一人ひとりや学校内だけでなく広範囲でその能力を磨いていく仕組みや文化を作っていくこと、もその中に含まれていることが読みとれた。このことは、担当者へのインタビューからもわかるが、他国の動きなどの調査結果や他国研究者からの評価も組み込んでいたためと考えられる。その意味で、AITSLのスタンダードは、ここ最近の教員養成や教師教育の課題克服について考えていく上で示唆に富むもので、よりその取組について理解していくことが必要と思われる。

引用・参考文献

- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011). National Professional Standards for Principals.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011). National Professional Standards for Teachers.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2012). Certification of Highly Accomplished and Lead Teachers. Principles and Processes.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2012). Accreditation of Initial Teacher Education Programs in Australia.
- Cochran-Smith, M. and Fries, M. (2005). Researching teacher education in changing times: politics and paradims. In M. Cochran-Smith, and K. Zeichner (Eds.), Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Darling-Hammond, L. and Lieberman, A. (ed.) (2012). Teacher Education around the

World. Changing Policies and Practices. NY: Routledge.

伊井義人 (2012) 「オーストラリアにおける教員の資質向上への取り組みに関する一考察：クィーンズランド州を事例として」 藤女子大学 QOL 研究所紀要 7 (1), 57-66.

野中陽一、木原俊行、小柳和喜雄、田中博之 (2013) 「英国の教師教育に関する動向調査：ブライトン大学の事例を中心に」 日本教育工学会研究報告集 13 (5), 77-82.

小柳和喜雄 (2012) 「大学・大学間の組織的教育力の向上に関する基礎研究：教員養成の高度化に向けて」 奈良教育大学紀要. 人文・社会科学 61 (1), 205-213.

<謝辞>

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究C：25350329）「学校の組織的教育力向上に向けた専門職資本の開発・支援ツールの開発・評価研究」からの支援を受けている。