

カナダ・オンタリオ州における教員資格管理団体(OCT)と 教員養成課程改革との関係についての考察

A Study About the Relationship Between Ontario College of Teachers and Teacher Training Course Reform in 2015

森本 洋介

Yosuke MORIMOTO

弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻

Graduate School of Education, Hirosaki University, Program for Professional Development of Teachers

要 旨

本稿の目的は、基礎免許状を取得するための教員養成課程を研究対象として、カナダ・オンタリオ州において大幅な教員養成課程改革を主導したオンタリオ州教員協会(Ontario College of Teachers: OCT)へのインタビュー調査結果を主な資料として参照し、なぜこのような教員養成課程改革が可能になったのかを、OCT、オンタリオ州教育省、プログラム提供者(教員養成課程を設置している高等教育機関)の三者の関係を明らかにすることを通じて考察することにある。OCTの特徴は、教師自身が専門職である教員資格を管理し、教員養成と研修の質保障を行うことにある。少なくとも今回の教員養成課程改革においては、オンタリオ州の社会と教育現場の実態を踏まえてオンタリオ州教育省とOCTが協議を重ね、教員養成課程の4学期制への変更と、教員養成課程で学んでほしいオンタリオ州の社会状況に関する学びの追加、実習期間の延長が実施されたと考えられる。

キーワード：オンタリオ州教員協会、教員養成課程、教員養成課程の修士レベル化、ア krediyetasyon

1. はじめに

(1) 課題設定

本稿では基礎免許状を取得するための教員養成課程(initial teacher trainingないしpre-service teacher training)を研究対象とする。日本では2012年頃に「教員養成課程の修士レベル化」が提唱されたが、その後教職大学院をベースに少数の学卒学生及び現職教員に対して高度な専門職性を育む方針になったため、本稿では学士課程を教員養成課程として設定することとする。

日本の学士課程における近年の教員養成課程改革の動きには、2015年に中央教育審議会教員養成部会における「これからの学校教育を担う教員の在り方について」と題された報告書の発表、2016年から行われた教職課程コアカリキュラム、校長及び教員の資質の向上に関する指標(いわゆる「教員育成指標」)についての議論などがある。これらの教員養成課程改革は基本

的に文部科学省主導であり、教員養成課程を有する大学、各都道府県教育委員会はそれに基づいて授業内容や教員育成計画を策定している形になる。実質的に国が理想とする教員像を設定する形になっており、教育の研究者や現場の教師の声がどこまで反映されているか不透明である。

他方、カナダ・オンタリオ州では2015年から教員養成課程の大幅な変更が行われた。これは現行の教員養成課程の基盤(大学の学士課程を修了後、教育学部における1年間の教員養成を修了する)が形成された1960年代から数えて、およそ半世紀ぶりの大幅な変更となる。日本では「教員養成課程の修士レベル化」が学生に大きな負担を強いる可能性を考慮し、冒頭に述べた結果になったが、オンタリオ州では教員養成課程の延長が実施されることになったのである。本稿ではこの改革を主導したオンタリオ州教員協会(Ontario College of Teachers: OCT)へのインタビュー調査結

果を主な資料として参照し、なぜこのような教員養成課程改革が可能になったのかを、OCT、オンタリオ州教育省、プログラム提供者（教員養成課程を設置している高等教育機関）の三者の関係（教員養成課程に関係する何の権限をどの機関がどの程度有しているのか）を明らかにすることを通じて考察する。

カナダ・オンタリオ州の教員養成や教員管理政策に関する先行研究として、平田（2012）はオンタリオ州の政権交代による施策の変化と教員管理への影響について、教員業績評価と初任者研修制度を中心に考察している。また本稿でも議論とするOCTについては鈴木（2018）と児玉（2018）の先行研究などがある。鈴木（2018）の研究はOCTの組織が教員養成・研修にどのような役割を果たしているのかについて、詳細に検討を行っている。それまでの鈴木自身の研究成果を基盤としながら、オンタリオ州における独自の教員養成・研修にオンタリオ州教員協会が果たす役割について他の教育関係機関との関係にも触れながら明らかにしている。しかしながら2015年の教員養成課程改革について述べられていないなど、情報が一部更新されていないと推察される部分も見受けられる。一方で児玉（2018）はOCTと教員養成課程改革について、18の教員養成課程プログラムについて詳細に各プログラム提供者のプログラムを検討しているが、多文化教師教育に焦点を当てているため、本稿とは目的を異にしている。

本稿は2015年の教員養成課程改革におけるOCTとオンタリオ州教育省、教員養成課程プログラムを有する高等教育機関との関係性を考察する点でこれらの先行研究とは目的が異なる。上述したように、近年日本でも教員の専門性をどのように育成するのが望ましいのかについて判断することを誰が、どのような経緯で行うのかについて、日本への示唆をもたらす意義が本稿にはあると考えられる。

（2）研究方法

オンタリオ州の教員養成課程の歴史的な経緯については文献資料を参考にしている。一方で教員養成課程改革の成果と課題についてはまだ文書化されていない内容が多いため、インタビュー調査を行った。OCTはオンタリオ州において教員資格を管理する組織であり、教員資格の発行、教員の名簿登載、就職の仲介（採用は各教育委員会などが行う）、オンタリオ州の教員養成プログラムのアクレディテーションを行う他、教員資格追加認定（Additional Qualification）コースの管理を行うなど、教員の養成・採用・研修のうち、採

用以外の2つを行うのが主な業務であり、1996年に創設された。本稿では、2018年1月11日に3名のOCTの役員に対して行ったインタビュー（以降、本稿資料においてインタビュー調査で確認した部分については（2018年1月11日インタビュー）と表示）、オンタリオ州における教員養成に関するいくつかの先行研究や資料等を参考にする。

2. オンタリオ州における教員養成の変遷とその背景

Kitchen and Petrarca（2013/2014）はオンタリオ州における教員養成の創成期（19世紀）から2010年代前半までの歴史について、次頁の表1のように整理している。

表1の内容から、「教員養成課程に関係する何の権限をどの機関がどの程度有しているのか」について記載されている部分について以下に指摘する。まず19世紀には、「グラマー・スクール」（中等教育学校）の教師について、中等教育が普及していくにつれて教育的な知識が重要視されていった。19世紀半ばにはグラマー・スクールでも教育学と教科の両方の知識を重要視するよう政府主導で提言がなされたが、グラマー・スクールは大卒が教師となる要件であったため、そもそも人員が不足していたとされる。1890年にはトロントにおいてSchool of Pedagogyが設立され、中等教育修了者に一種免許を付与する教育と、大卒者に普通・特別中等教員資格（Ordinary or Specialist High School certificates）を授けるという2つのタイプの教員養成を行っていた。このように19世紀終わりには教員の数が不足していたものの、中等教育では教員の質の向上に取り組んでいた。以上のように19世紀のオンタリオ州における教員養成はオンタリオ州教育省が主導していたが、初等・中等教育における慢性的な教員不足があり、また中等教育においては教員の質の向上という課題を解決できずにいた。教師にとっては夏休み中の教員研修が質向上のための重要な機会であった。オンタリオ州教育省が抜本的に解決策を打ち出せない状況において、20世紀前半には高等教育機関が、教員養成に果たす役割を自ら模索することになる。

20世紀に入り、就学者数が増え、中等教育のニーズが高まるにつれて中等教育教員を増やしていくことが最優先事項となった。1906年には中等教育教員養成がトロント大学に移行した。これが大学における教員養成の最初の段階となった。大学での教員養成の移行に伴い、教員養成課程が1年間の3パート構成プログラムとなった。この3パート構成のプログラムにより、教科の専門家を育成する環境が整った。一方でオンタ

リオ州政府は教員養成と大学でのリベラルアーツ教育をリンクさせることに重きを置くよう指示したが、中等教育教員養成課程の学生の4分の3程度は大学での学びについていくことができず、オンタリオ州政府の提案はうまくいかなかったとされている。トロント大学では教育学部が管理するOntario College of Educationが州政府との間で合意のうえで設立され、1925年にはOntario College of Education for Technical Teachersプログラムが開始された。このことはオンタリオ州政府が大学と連携しながら教員養成の質向上をねらっていたことを示している。1953年には師範学校がティーチャーズカレッジに移行したものの、1950年代から一般社会からの教員養成に対する興味が広がり、教員養成のあり方についての議論が再燃することになった。

1950年から1980年にかけては、上記の議論を受けて教員養成機関がティーチャーズカレッジから教育学部へ移行することとなる。Hope Reportとよばれる王立委員会の報告書において、1950年にオンタリオ州の教員養成のニーズに関する実態が広く報告された。この報告書では市民からも教育に関する意見を募ったことで、新しい視点が浮かび上がった。教員養成に関する意見として、質の高い教員が少ないことが緊急の課題として挙げられたのである。1965年にオンタリオ州教育省の教員養成課は初等教員の責任として研修と専門性の発展を行うよう指示した。これは教員養成が政府の管理下にあったことを示している一方で、大学を基盤とした教員養成への変化の潮流を示していた。Hope Reportでは大学とオンタリオ州教育省が連携して教員養成を行うよう提言している。当時の教員志望

者は大学でのリベラルアーツや学術的な学びに加え、教育学の基礎（心理学、哲学、社会学）やカリキュラムと指導法、教授の実践を学ぶことが求められた。これは依然としてオンタリオ州政府が教師に教育学とリベラルアーツの両立を求めていたと推測される。1968年に*Living and Learning*という題名で発表された、いわゆるHall-Dennis Report (Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontarioが実施主体)は、オンタリオ州教育省の管理下で実習も少なく昔ながらのやり方で柔軟性のないスケジュールで教員養成を行う旧態依然とした教員養成課程を批判した。またティーチャーズカレッジが大学と比べて多様に欠けることを指摘し、初等教育教員志願者も中等教育教員志願者も同じ学部で同じ学費、同じ施設で学ぶべきだと提言した。Hall-Dennis Reportの内容は、オンタリオ州教育省によって弱められたものの、大学が教員養成課程のすべての権限を持つべきということには妥協しなかった。1960年代以降、ティーチャーズカレッジやOntario College of Educationのスタッフが大学の教員養成課程に異動することになり、教員養成の権威の大学への移行が進んだ。州政府が教員資格を管理していたものの、実際には大学が教員養成課程を動かしていた。この時期にはオンタリオ州統一試験の廃止などの教育に関する脱中央集権化が進んでいる。また教職が専門職であるという認識が広がったことで、大学が教員養成課程の大部分を管理することになっていった。しかし教授学習や教員養成への期待が膨らんでいくことにより、教員養成課程とその成果に批判が集中することになっていく。

表1 オンタリオ州における教員養成の歴史

年代	主な出来事, 成果と課題
19世紀	<p>1847年にオンタリオ師範学校が設立された。それ以前は教員養成課程そのものがなく、「コモン・スクール」(初等教育学校)の教師は能力が低く給料が安かった。「グラマー・スクール」(中等教育学校)の教師は大卒資格が要求されていた。師範学校の入学資格は16歳以上で読み書き算ができ、人格的にも優れた人物であった。当初は5ヶ月のプログラムであったが、1865年までには5ヶ月で課程が終わる二種免許と、10ヶ月必要な一種免許に分かれた。また師範学校が設立された当初は教科の知識が優先されていたが、中等教育が普及していくにつれて教育学的な知識が重要視されていった。グラマー・スクールは大卒が教師となる要件であったため、人員が不足していた。Ryersonは師範学校の一つ免許取得者にもグラマー・スクールで教える資格を与えたが、師範学校自体がそこまでの学問レベルを持つ教員が不足していたことにより、1863年には閉校となってしまった。</p> <p>1871年教育法により、すべての子どもに初等教育を学校で受ける権利が付与され、「コモン・スクール」は「パブリック・スクール」となる。このことはより大量の教師を必要とすることにつながり、師範学校卒の教師を育成する計画を立てることにつながった。1920年までにオンタリオ州には7校の師範学校が設立された。1885年には中等教育学校の教員を増員するため、大学に教員養成課程を設けることになった。教員養成課程は14週間で、うち2週間は理論を学び、6週間は現場で観察実習を行いな</p>

	<p>がら大学教員が実習指導とテキストを使った講義を行い、6週間は観察と実践を行った。しかし学校教師が実習に関わることがなく、またチューターの大学教員は実習生を指導する力量に欠けていた。他方でCounty Model Schoolという徒弟制度的に教員養成を行う機関が設立され、教師、校長、管理者の3者によって評価され、合格した者が教師になれるという三種免許がつけられた。この免許はその郡内でのみ有効であったが、比較的手軽に短期間で教員免許が取得できることから、特に初等教員養成に大きな役割を果たした。しかし三種免許の教員は専門性に乏しいにもかかわらず、学校で長時間労働をさせられ、教員の労働環境の改善に果たす役割は小さかった。</p> <p>教員の数が不足する一方で、中等教育では教員の質の向上に取り組んでいた。トロントでは1890年にSchool of Pedagogyが設立された。この機関では中等教育修了者に一種免許を付与する教育と、大卒者にOrdinary or Specialist High School certificatesを授けるという2つのタイプの教員養成を行っていた。</p>
1900-1950年	<p>1900年までにオンタリオ州の教育システムは巨大に、複雑になっていった。中等教育に進学する子どもの数は少なかったが、中等教育のニーズが高まるにつれ、中等教育教員を増やしていくことが最優先事項となった。1906年には中等教育教員養成がトロント大学に移行した。大学での教員養成の移行に伴い、教員養成課程が1年間の3パート構成プログラムとなった。第1パートは教育史と教育哲学、心理学、学校に関する法と学校組織、教育方法、特定の教科における教授法からなる。第2パートはカリキュラムの専門的、学術的レビューからなる。第3パートは50日の学校における観察、20コマ分の授業の実施からなる。このプログラムにより、教科を教える専門家を教える条件が整った。しかし4分の3の中等教育教員養成課程の学生は大学での学びについていけていなかったようである。トロント大学では教育学部が管理するOntario College of Educationが州政府との間で合意のうえ設立された。1925年にはOntario College of Education for Technical Teachersプログラムが開始された。秋学期か春学期の20週間のプログラムで、職業教育も兼ねていた。2回の5週間の夏の講習でもよいとされた。このプログラムは産業に関わる科目や技術職（その後にコマーシャルと農業の科目も追加された）の教員免許に限定された。第二次世界大戦の影響で教師が不足したこともあり、1944年から1953年には臨時の夏の講習も開催された。中等教育修了者は2回の6週間の夏の講習を受ければ臨時免許(Temporary Certificate)を授与された。その後1年間の教授経験があれば常勤の資格を得ることもできた。中等教育修了のディプロマの単位数は第13学年で9単位必要だったのが5単位に減り、中等教育修了者の教員養成の条件は緩和されていった。また1年間の専門的な訓練と、その後2年間の安定した教授経験があれば専門職資格を得るというプログラムがつけられた。このプログラムは①各教科における細かな教授法の確立、②「広範な学習の原則」の強調、が想定されており、子どもの学習ニーズや学習文脈はあまり考慮されていなかった。</p>
1950-1980年	<p>Hope Reportとよばれる王立委員会の報告書において、質の高い教師が少ないことが緊急の課題として挙げられた。1956年に一種免許がElementary School Teacher's Certificateに変更され、第13学年(中等教育)を修了した人間に取得可能になった。この資格は1961年までにさらに4つのレベルに分けられた。第1レベル(Standard 1)は1年間の教員養成課程を終えること、第2レベルは大学のコースを5コース受講すること、第3レベルは10コースの受講で、第4レベルは学士を取得することであった。このレベル分けは高い質の教員養成を初等教員に対して行うことが目的だった。1965年には、教科の内容を充実させるのか、それとも教職としての内容を充実させるのか、という議論に移行した。The Ontario Public School Men Teachers' Federation(労働組合)は、最初の1年間は一般的な知識の取得を中心とした教員養成を行い、その後2年間は教育の原則の理解や実践経験を積むという3年間の教員養成課程を提案したが実行されなかった。1953年には師範学校がティーチャーズカレッジに移行した。初等教育教員養成改革では、McLeod Report(1966)で1年間の教員養成とその後の研修では質の高い教員養成には不十分だとすることが記載された。同報告書では「大学側が中心になって教員養成を行うと、大学間で似たようなプログラムになる傾向がある。教育カリキュラムに新しい教科が追加されても柔軟性に欠けるため、単にプログラムに教科の内容を加えることになり、1年間の教員養成課程では内容がひっ迫していくのみである」(pp. 11-12)と述べられている。これらの報告書の提言が現在(本稿執筆時点)のオンタリオ州の大学における教員養成課程の原型となった。</p> <p>教員養成課程は初等教育か中等教育に焦点化する形で大学に移行した。初等教育教員養成では学士のバカロレアと教員資格を同時に取得する傾向が出てきた。中等教育教員養成では教科の専門性を満たすため、学士を取得した後に続いて教員資格を取得する傾向が出てきた。McLeod Reportにあるように初等教育教員養成では75%が学術的な学びで、25%が教員の専門性に関する学びとなっており、3年間の学士の取得と1年間の教育学学士の取得を達成することは容易であった。教員志望者は大学</p>

	<p>でのリベラルアーツや学術的な学びに加え、教育学の基礎（心理学、哲学、社会学）やカリキュラムと指導法、教授の実践を学ぶことが求められた。</p> <p>1968年にLiving and Learningという題名で発表された、いわゆるHall-Dennis Report（Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontarioが実施主体）では教師中心の教授から学習に焦点を移し「子ども中心の学びと子どもの発達を支援するアプローチに重点を置くこと」（PCAOESO, 1968, p. 123）とされた。また同報告書では、将来的に大学における教員養成を強化していくことが強調された。Hall-Dennis Reportでは教員をもっと少ない資格でも雇う必要があると述べているが、2回の夏季研修で教員資格を得ることが多かった中等教育教員に関しては、その夏季研修を廃止することを提言した。1960年代以降、ティーチャーズカレッジやOntario College of Educationのスタッフが大学の教員養成課程に異動することになり、教員養成に関する権威が大学へ移行していった。</p>
1980-2010年代前半	<p>1990年までに10の大学の教育学部がオンタリオ州では設置された。そのうち5つの教育学部は学士取得後に1年間通う教員養成課程のプログラム（consecutive program）を設け、York大学は4年間の学士課程で教員資格を取得できるプログラム（concurrent program）を設けた。残り4つの大学はその両方の教員養成課程を設置した。Royal Commission on Learning in Ontarioの報告書は教員養成についてOntario College of Teachers（OCT）によって監督される必要があると提言した。</p>

Kitchen, J. and Petrarca, D. Teacher Preparation in Ontario: A History. *Teaching & Learning* (2013/2014) 8(1), 56-71 を基に筆者作成。

1990年までに、10の大学に教育学部が設置された。そのうち5つの教育学部は学士取得後に1年間通う教員養成課程のプログラム（consecutive program）を設け、York大学は4年間の学士課程で教員資格を取得できるプログラム（concurrent program）を設けた。残り4つの大学はその両方の教員養成課程を設置した。大学はオンタリオ州教育省が教員養成課程の権限を大学が所有することを好ましく思わないのではないかと危惧していたとされる。大部分の教育学部では教育技術よりも教授学習の理論を教えるようになっていたためである。しかし他のステークホルダーは大学が自分たちの狭い論理で教員養成課程を運営し、自分たちの望むことしかやらなくなってしまうのではないかと危惧していたと、Royal Commission on Learning in Ontarioの報告書（*For the Love of Learning*）は記述している（1995, v. 3, p. 13）。Royal Commissionは教員養成についてOCTによって監督される必要があると提言した。教育学部は改革を受け入れようと考えてはいるが、自分たちの教員養成課程をつくる自律性を失うことには否定的である。教員養成は大学のガバナンス組織に深く位置づいているものの、オンタリオ州教育省とOCTの両方が教員養成改革を容易に実行できる権力を持っている。これら3つのステークホルダーが教員養成に深く関わっているが、相互依存と協働関係は同義ではないとRoyal Commissionは報告書で述べている。

以上のように、1960年代までは教員養成課程が完全

にオンタリオ州教育省の管理下にあった。教員養成を大学で行うようになってからもオンタリオ州教育省が規制をつくり、法令を遵守しているかを監視していた。1990年代後半からはOCTがアクレディテーションに責任を持つようになったが、オンタリオ州教育省は依然として教員養成課程改革を主導している。教育学部はステークホルダーとの協議に関心を示しているが、教員養成課程の内容をつくることのできる自由を手放したくなかったと推測される。なお、OCTが設立する以前の教員養成課程への批判はほとんどの場合教員組合を通して行っていた（2018年1月11日インタビュー）。OCTはRoyal Commissionの報告書を受けて設立が提言された、すなわち教師側から要望されたわけではないため、設立当初は教員や大学からその必要性について批判的な意見もあったが、設立して20年以上が経過して現在では教職の専門性について幅広く意見を聞く機関として存在が認められている（2018年1月11日インタビュー）。

3. 2015年から実施された新教員養成課程の内容

（1）主な変更点

2015年9月1日から、以下の4点において、教員養成課程の主な変更がなされた¹⁾。まず、教員養成課程の期間が2学期間（semester）から4学期間になった（通常、大学は1学期間を半年で実施するため、大学側では1年間から2年間への変更と捉えている）。次に、教育実習の期間が40日から80日になった。これ

は最低の日数であり、実際にはより多くの日数を設定している大学もある。また実習場所は州内に限定しないが、州外での実習時間は80日にカウントされない。オンタリオ州のカリキュラムについて学ぶことが実習目的の1つであるため、州外での実習は要件を満たさないのである。3つ目は、子どものメンタルヘルスと福祉、保護者の参加、コミュニケーション、特別支援教育の取り扱いに重点を置いた科目を設置し、さらに教職科目内でそのようなテーマを扱うことである。これらのテーマは近年のオンタリオ州の学校社会における重要なテーマであり、教師にはこれらのテーマを理解することが社会的要請になっているということである(2018年1月11日インタビュー)。最後に、オンタリオ州の学級の多様性、そしてテクノロジーを用いた教育方法への理解がオンタリオ州では特に求められているという文脈に特に注意を払う必要があるということである。これも3点目と同様に、オンタリオ州の社会的な変化への対応が教員養成課程に必須のものとして盛り込まれたと言える。なお、4点目に関しては1990年代後半のマイク・ハリス政権下の教育内容において、テクノロジースキルを習得できる教科・科目として「技術(Technological Studies)」が重視された(Boles, 2006)。しかし今回の変更は「技術」教師のみならず、すべての教師に素養が求められている点で大幅に変更されたと言える。

以上のように、実習期間が倍増したこと、教職の授業で扱うべき内容が大幅に増えたことなどが、結果的に教員養成課程の期間の増加をもたらし、必要な期間が2学期間から4学期間になったと考えられる。上述した3点目と4点目の教職で扱うべきテーマは、近年のオンタリオ州における多様な社会変化を示しており、オンタリオ州の教師はこのような変化を理解したうえで子どもと向き合っていくことが必要だとされたのである。子どものメンタルヘルスと福祉、保護者の参加、コミュニケーション、特別支援教育の取り扱い、教育におけるICTスキルといったテーマは日本における教員養成課程改革の議論とも重なる部分であり、この点でオンタリオ州は日本に先行して教員養成課程を変更したと言える。

(2) 改革の背景

2006年に行った教員資格の総合的なレビュー結果の一部として、OCTは教員養成課程の延長が必要であると判断した。オンタリオ州教育省はOCTと協議し、多様な子どもに対する教育支援の充実のための教育方法を学ぶ機会の拡充と、実習経験をより多く積ませる

ための教員養成課程を計画することになった(Ontario College of Teachers, 2015)。OCTの立場からすれば、各大学の教員養成課程が現在のオンタリオ州を取り巻く社会環境を反映させた内容になっているかどうかを厳格に審査し、硬直化していると考えられる教員養成課程を改革させるための措置であると言える(2018年1月11日インタビュー)。しかしこれはOCTとオンタリオ州教育省の独断的な決定ではなく、多様なステークホルダー(大学を含む)との意見交換の結果から出てきた改革である(2018年1月11日インタビュー)。すなわち教員養成課程に関わる多くのステークホルダーの間から、旧教員養成課程が時代に合ったものになっていなかったことが共通認識として存在していたと考えられる。

(3) 新教員養成課程に対する当事者の意見

OCTは教員養成課程改革を行うにあたり、教員養成課程に在籍している学生にもアンケートを実施した。アンケート結果から、以下のことが言えるということである(2018年1月11日インタビュー)。まず、教員免許を取得しても実際に採用があるかどうか、学生からは見通しが立たないことが挙げられている。教員採用数は一時期に比べて回復してきているが、免許を取得しても採用されない学生が多数存在していることも事実である。教員養成課程の延長により、教職を目指す若者自体が減少する可能性がある。教員養成課程を設置している大学も学生の確保には力を入れており、単純に1年間の延長になるわけではないことや、機関をまたいで免許を取得しようとする学生への単位互換の説明などを丁寧に行っている。OCTとしても、教員養成課程の期間延長により、教員志望の学生が減少するのではないかと懸念があり、その払拭に努めている。

次に、教員養成課程の受講を断念する学生はプログラムの問題というよりも、地理的な問題(近辺に教員養成課程を持つ機関がない)であることが多いことがアンケートからわかってきている。教員資格追加認定コースのように、既に基礎教員免許を取得している人間が受講できるコースでは通信制やオンラインのコースも通学課程と同じように存在しているが、教員養成課程はフルタイムであることから、通信制、オンライン、パートタイムでのコースは開校されていないとされている²⁾。オンタリオ州内での18の教育機関が教員養成課程を設置しているとはいえ、オンタリオ州の地理的な広さを考えると、すべての学生にとって教員養成課程がアクセス可能なものではないということである。

ある。この点でも2学期の教員養成課程延長は一部の学生にとって負担であり、改善が求められる。

最後に、ほぼ100%の学生が、教育実習が有意義であるとOCTの調査に対して回答している。実習期間の延長は学生にとってはありがたいという意見がある。最近では特別な教育ニーズを持つ子どもが増えており、そういった子どもに対する経験をより多く持つことは学生にとって望ましいということである。よって、教員養成課程の延長の内容のうち、実習の充実は学生からも要望されていることであることがわかる。実習では理論と実践の往還を行い、教員志望者の高次の思考力を育成することも目指されており、実習指導にあたっては教員経験者が必ず1名はつくことなどが規定として定められている (Ontario College of Teachers, 2017)。

以上、オンタリオ州における教員養成課程の歴史と2015年の教員養成課程改革の内容について説明を行ってきた。次節では、この改革において重要な役割を担った教員資格管理組織としてのOCTについてその概要を説明し、教員養成課程のアクレディテーションの過程について述べる。

4. オンタリオ州教員協会 (OCT) の役割

(1) OCTの組織概要

繰り返しになるが、OCTはオンタリオ州において教員資格を管理し、専門職としての教職を自主規制する組織であり、教員資格の発行、教員の名簿登載、就職の仲介 (採用は各教育委員会などが行う)、オンタリオ州の教員養成プログラムのアクレディテーションを行う他、教員資格追加認定コースの管理を行うなど、教員の養成・採用・研修のうち、採用以外の2つを行うのが主な業務である (<https://www.oct.ca/about-the-college/what-we-do/college-history> 2018年10月23日アクセス)。OCTはRoyal Commission on Learning in Ontarioの報告書で設立の提言がなされた後、1996年にOntario College of Teachers Actが成立したことにより創設された。OCTの特徴は、教師自身がその資格を管理し、教員の質の向上を図ろうとすることにある。また政府から (完全とは言えないが) 独立した組織が上述した業務を担当することは珍しいことである (2018年1月11日インタビュー)。OCTは教員組合 (Teacher's Federation) と異なる組織であり、教師が自身の専門職性を管理することが目的である。運営形態は合議制であり、メンバーの互選で役員が選出される。運営に関してはオープンで透明性を確保する努力を常に行っている (2018年1月11日インタ

ビュー)。OCTの主な責務はすべての教員養成課程の実施機関に対するアクレディテーションである。OCTは非常に厳格で複雑な過程を経て教員養成課程を認める (詳細については鈴木, 2018, 9頁を参照) が、教員養成の実践を指示するというよりもむしろ教員養成のために規定を用いてコンプライアンスの証拠を示すことに重点を置いている (Gannon, 2005)。OCTは教員養成課程を審査し認める権力を持っているが、どのように教育学部がコースやプログラムを組織するべきかについては規定や法律に基づいて決定される (Gannon, 2005)。

しかしOCTは大学側からは権力的に教員養成課程を縛る機関として認識されている場合もある (2018年1月11日インタビュー)。平田 (2012) はGlassford (2005) を引用しつつ、OCTが政府による教員統制の隠れ蓑になっているのではないかと指摘する。OCTのような教員組織は、カナダの他の州ではサスカチュワン州に存在しているのみである。ブリティッシュ・コロンビア州 (BC) では2011年までBritish Columbia College of Teachers (BCCT) という、OCTと同じような目的の組織が存在していたが、目的通りに機能していないことから、2012年9月にはBC州教育省にその機能を取り込まれる形で解散することになった³⁾。OCTは年会費 (2018年度時点) として150カナダドル (2018年10月23日時点でおおよそ13,500円) 支払わなければならない、OCTに登録しなければ事実上オンタリオ州で教職に就くことはできないため、運営方針に透明性を持たせる努力をしているにしても、運営のあり方やオンタリオ州教育省との関係性において不満を持つ教師は存在していると考えられる。

(2) OCTが行うアクレディテーション

OCTは教員養成課程のアクレディテーションを行う上で、アクレディテーションを受ける機関に対してのリーダーシップをとり、またそれら機関に対する支援を行うことが主な役割である (Ontario College of Teachers, 2015)。オンタリオ州における教職の専門性の規制機関として、OCTは新しい教員養成課程のアクレディテーションにおいて、以下の役割を果たすとされている (Ontario College of Teachers, 2015)。まず、教員養成課程に含むべき内容について教育学部に説明する。次にアクレディテーションを受ける機関 (主に教育学部) がオンタリオ州統一カリキュラムを教えるための創造的で個別的なアプローチを開発することを支援する。そしてアクレディテーション過程を通じて新しい教員養成課程のスタンダードを周知徹底

し、新しい教員資格の基準を確立する。さらに変更について一般市民と専門家の両方に情報提供する、といったことである。

アクレディテーションの内容については、Accreditation Requirements for Reference (as of September 1, 2015) に記載されている。そこでは「専門職教育のプログラムは以下のレギュレーションが満たされることによってアクレディテーションが付与される」とされ、「1. 認可された機関が行う。1-1. 4学期から構成され、実習期間も含む」というルールに始まり、合計8項目が規定されている。このうち「3. プログラムの設計」においては「OCTの『教職の専門性に関する実践のスタンダード』と『教職の専門性に関する倫理のスタンダード』、教師教育に関する最新の研究、教師教育における理論と実践の融合、に関する内容を含む、もしくはその内容が反映されていること」と、教職の専門性や理論と実践の往還に関する説明がまずなされている。次に「3-1. 専門職教育

プログラムを受講する学生は『スケジュール1』（表2に内容を記載）に記載されたすべての項目における知識とスキルを獲得できるようにならなければならない」とされ、「スケジュール1」にはオンタリオ州の教師が獲得すべき専門職性の内容が詳細に記述されている。

また「4. カリキュラムはオンタリオ州統一カリキュラムを参考にしている。オンタリオ州統一カリキュラムは教師教育の近年の研究成果を含み、また広範な知識基盤を反映している」とされ、オンタリオ州統一カリキュラムの内容に即して教員養成課程の授業が行われる必要があるとしている。日本の教員養成課程も「教職課程コアカリキュラム」の「教育課程の意義及び編成の方法」では「学習指導要領・幼稚園教育要領の改訂の変遷及び主な改訂内容並びにその社会的背景を理解している」などの学習指導要領に基づいた項目があり、「各教科の指導法」でも「学習指導要領における当該教科の目標及び主な内容並びに全体構造

表2 「スケジュール1」の内容

カリキュラムの知識	<ol style="list-style-type: none"> 1. 本プログラムを通じて学生は専門職としての教育に関する知識、現行のオンタリオ・カリキュラムの内容理解、学生が学んでいる教科やカリキュラム（授業の計画と設計、特別支援教育、公平性と多様性、学習評価と評定を含む）に係るオンタリオ州の政策について学ぶ。 2. 本プログラムでは学生に教授と学習に関する最新の研究について学ばせる。
教育学および指導の方略に関する知識	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教育に関する研究やデータの分析。 2. テクノロジーを教材として使用する。 3. 探究を基盤にした研究、データとアセスメント、そしてそれらの選択、子どもの学びのスタイルに適した最新の指導方略をどのように活用するか。 4. 学習と教授の理論、教育方法と差別化された指導をどのように活用するか。 5. 学級経営と組織をまとめるスキルの発展。 6. 21歳までの子どもや青年期の発達や変化、幼稚園から第12学年までの発達と変化。 7. 子どもの観察、評価、評定に関する方略。 8. 英語や仏語を母語としない子どもにどのように教えるか。 9. 特定のカリキュラム領域に関連した学習領域における教育学と学習の評価。 10. 特別な教育支援を必要とすると判断された子どもを含むすべての子どものニーズに対応した教育方針、評価と実践。
教授の文脈に関する知識	<ol style="list-style-type: none"> 1. 子ども、青年、保護者のメンタルヘルスの問題はオンタリオ州の初等中等教育環境において関心事になっているとプログラムに参加する学生に教えること。 2. OCTの「教職の専門性に関する実践のスタンダード」と「教職の専門性に関する倫理のスタンダード」。 3. 学習する段階から高校、専門学校、大学、職業訓練、労働への多彩な環境への移行。 4. 初等中等教育に関するオンタリオ州の文脈に関する知識。 5. オンタリオ州の教育に関する法律と関連する法規、健康と安全に関する法規、オンタリオ州の教職の専門性に関する法規、OCTメンバーの専門職に関する責務。 6. OCTや子ども、保護者、コミュニティ、学校スタッフ、その他の専門職のメンバーたちとどのように専門性を持った関係性を築き、維持していくか。

Ontario College of Teachers. (2015). Accreditation Requirements for Reference (as of September 1, 2015). を基に筆者作成。

を理解している」などとあるように、学習指導要領の内容を含むものでなければならない。しかしOCTの場合は「オンタリオ州統一カリキュラムは教師教育の近年の研究成果を含み、また広範な知識基盤を反映している」という記述にみられるように、州統一カリキュラムが権威的にトップダウンで「やらされる」ものではなく、教育学や教科にかかわる諸学問の研究成果を反映したものであり、高等教育が研究機関でもあることを認識していることを示す文言が含まれている。これはオンタリオ州の教員養成課程の歴史が示すように、オンタリオ州政府の側が高等教育機関で教員養成を行うことの意義を理解し、高等教育機関にそれを求めていると推察することができる。

その他、「5. コースには理論、方法論、基盤コースと、実践における理論的確な活用の見通しが含まれる」、「6. 様式と構成はコースの内容に沿う」、「8. 実習を含む。実習の要件はSubparagraph 2 v of subsection 1 (2) (本実習プログラムではプログラムの構成に沿った最低80日間の実習経験が必要となる。実習を行うことのできる機関は学校、ないし大学が観察と授業に適していると認めたその他の機関に限られる)に記載」といった項目がある。アクレディテーションにはプログラムの内容面のみならず、「7. 受講者はプログラムを通じて能力の向上について評価され、評価について知らされる」という規定もあり、受講者への評価を適正に行っているかどうか審査の対象になっている。

上述のようなアクレディテーションが終了するまでに5～7年間かかる。審査状況はプログラム申請者に公開され、申請者はOCTに相談できるということである(2018年1月11日インタビュー)⁴⁾。アクレディテーションの過程は「スケジュール1」に沿った教員養成課程をプログラム提供者が構築できているかどうかだけを審査するものであり、教育内容にまで介入するものではない。よって提供者ごとに多様なプログラムが提供されることには問題がない。しかし審査については教員養成課程の枠組みだけでなく、プログラム提供者のある地域の人口規模や、免許の教科・校種の揃え方なども考慮される(2018年1月11日インタビュー)。これらの審査の枠組みは学生に対して受講機会の公平性を確保するためであると考えられる。また「スケジュール1」はチェックリストの類ではなく、教員養成課程を通じてそのような知識とスキルを受講者が獲得できると予測されるかを判断するための要素を示したものであり、OCTとプログラム提供者が意見交換して審査を行うということである(2018年1月

11日インタビュー)。しかしながら「スケジュール1」は「チェックリスト」のように見える可能性があるため、プログラム提供者はこれに沿った申請書を作成するのではないかと推察される。このようなアクレディテーションの過程は日本の教員養成課程認定にも共通する部分がある。アクレディテーションを受ける側はアクレディテーションをする側の顔色を窺わざるを得ないであろう。

5. 研究者からのオンタリオ州の教員養成課程に対する論評

(1) 教員養成課程の研究者

コズニックとベック(2015)は2004年秋にトロントとその周辺地域で小学校教師になった新任教師22名に対し、2004年から2007年まで、観察とインタビュー調査を行っている。この調査では、調査開始から3年目に7名の教師に焦点を当て、その7名が個別に抱いたテーマをより深く掘り下げる形で半構造化・非構造化インタビューを行っている。

例えば一般的な教育アプローチや哲学(=学校教育のビジョン)について、「ビジョン」という概念が曖昧で、人によって解釈が多様であるという問題点について説明したうえで、学校教育のビジョンの鍵となる要素を「広範囲の目標を設定すること」、「生徒の生活に結び付けること」など9つに整理し、この9つの要素についてなぜ重要なのかという問いを考えることが必要だとする。教員養成課程を担当する教師はそれぞれ独自のビジョンを有してよいとコズニックとベックは述べる。そして各教師がすべきことは「理論的ではあるが具体的な、理想的ではあるが現実的な、包括的ではあるが選択的で総合的な、そういう学校教育のビジョンを、教育実習生が発達させるのを支援することである」(コズニックとベック, 2015, 255頁)とする。

コズニックとベックはオンタリオ州の教員養成課程における「網羅主義」、すなわち教員養成課程において学ばれる内容が、あらゆる領域におよんでいるということを批判している。例えば日本では「介護等体験」や「教職実践演習」が必修科目として教員養成課程に追加されてきたが、基本的に削除される科目はない。オンタリオ州でも同じような主義で教員養成課程の内容が決定されているということである。この「網羅主義」の問題点は教員養成課程に学ぶ側、つまり、教員志望の学生の側からのアプローチが見当たらない、という点にある。

オンタリオ州でも日本でも、教員養成課程をめぐる状況が半ば固定化し、権威・権力のある人間の声が制

度に反映され、教育現場で日々苦闘している教師、特に新任教師が教員養成課程の中で何を知らなかったのかを吸い上げようとする努力は教育委員会レベルでしかなく、かなされていないように考えられる。コズニックとベックの研究は、トップダウンの教員養成が本当に質の高い教師を育成する基盤にならないのではないかと、そして教師を目指す学生や新任教師の声を聴き、ボトムアップで教員養成課程をつくっていくことが本当に望まれる教員養成ではないかということを示唆している。

他方、Gannon (2005) は教育学部長や教員組合のリーダーへのインタビューを通して、OCTが設立されたことにより、オンタリオ州政府が教員養成に関わる規制をつくることをやめたわけではなく、また規制が弱まってもいないということを指摘した。「教育学部長や教員組合のリーダーはOCTを教授の質を向上させる、確証のない新たな官僚組織としてみなしているにすぎない」(Gannon, 2005, p. 130) という見解を示している。

また教員養成課程を2年間に延長することを決定したのがオンタリオ州教育省である (Ontario College of Teachers, 2015) ことも、依然として教員養成に関する決定権を持つのがオンタリオ州政府であることを示している。実際にOCTのメンバーも、OCTの運営資金のいくらかは教員養成課程を有する機関からの資金である一方、オンタリオ州教育省の管理下から完全に独立しているわけではなく、ある程度のコントロールはうけざるをえないことを述べている (2018年1月11日インタビュー)。Walker and Bergmann も、OCTは組織運営の不透明さを指摘され、オンタリオ州教育省の査察を受けたこともあり、完全に政府から独立した機関とは言えないとしている (Walker and Bergmann, 2013, p. 86)。OCTは教員養成課程に関してはアクレディテーション機関であるにすぎず、教員養成課程全体で考えればプログラム提供者と責任を共有している。一方でオンタリオ州教育省はプログラム提供者に直接指示を出す権限はなく、OCTと協議し、教員養成課程の枠組みとなる規則⁵⁾を運用する役割である (2018年1月11日インタビュー)。

(2) 教育政策の研究者

Walker and Bergmann (2013) によれば、OCTのような倫理的な基準と教師の専門性を発展させることを目的とした組織は、カナダ国内の他の州において、1987年に設立されたBC州の組織とサスカチュワン州の組織があるのみである (p. 68)。このうちBC州の

組織は先述のように既に解体している。一方でサスカチュワン州の組織 (Saskatchewan Professional Teachers Regulatory Board: SPTRB) は2015年1月に法制化されている。よって本稿執筆時点でカナダ国内における教員の自主規制機関は2つしかないことになる。教員を規制するのが政府であることが、必ずしも教員の行為を規制したり教員をより規律に従わせる方向に向かわせたりするとは限らない (実際にBC州では4年間に100人の教員免許がはく奪されたが、自主規制組織のないアルバータ州では20人未満だった) (Walker and Bergmann, 2013, pp. 86-87)。州政府が教員養成課程に関する権限を持っていることで、大学や初等中等教員に何らかの影響があることは確かであるが、政府が権限を持っていることが必ずしも教員養成課程や教員の統制につながるわけではなく、関わり方や教員組織とのパワーバランスが実際には問題となる。カナダ国内で解散になった組織がある一方で、その後他の州では設立されたという動きは、教職の専門性を誰が、どのように判断するのが、資格を管理する組織のあり方に左右されるということを示している。

他方、2004年から2013年までオンタリオ州首相・教育相特別政策顧問に就任していた、トロント大学オンタリオ教育研究所 (Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto: OISE/UT) のフラン (Fullan, M.) はカナダ及びオンタリオ州の教育改革の特徴について、カナダは各地域の教育権が尊重されてきたため、歴史上大規模な教育改革はなされてこず、1990年代半ばまでは各学校レベル、もしくは広くても地区教育委員会レベルでの改革に留まってきたということを指摘している (Fullan, 2000)。特にオンタリオ州の教育関係者について、カナダの他の諸州と同じように1990年代までは学校レベルの独自性を主張し、州主導の改革に抵抗してきたが、1990年代に比べれば2000年代後半からは改革に対して前向きになってきているとする (Hargreaves and Fullan, 2013)。背景にはオンタリオ州政府が科学的な知見を基に、データを活用した、根拠のある教育政策を実施しようとしていることがあると考えられる (Levin, Glaze and Fullan, 2008, p. 275)。このような政策は学校現場だけでなく、オンタリオ州の一般市民にも広く周知され、透明性のある政策を実施することが州によって強調されている (Levin, Glaze and Fullan, 2008, p. 275)。

6. まとめ

OCTの特徴は、教員自身が専門職である教員資格を管理し、教員養成と研修の質保障を行うことにある。本改革ではオンタリオ州で需要が大きくなってきたICT教育や特別な教育ニーズに対応することが目的であるため修業期間が延長された。しかし従来の1年間のプログラムが2年間になったのではなく、規定上は「4期間」になったため、場合によっては実質1年半で教員養成課程を修了できることもある。このような改革に関するいくつかの誤解がある。例えば日本でも教員免許の修士資格化が議論された際、在学期間の延長に伴う経済的負担の増加等の問題が指摘された。しかし教員養成課程の変化は教育に対するニーズが変化してきており、それにこれらの教員が対応するためのガイドラインを示したことに今回の教員養成課程改革の意義があると考えられる。

OCTはオンタリオ州教育省や関連団体、プログラム提供機関（主に大学）と協議を重ね、今の教員に何が必要なのかを探ってきた。その結果が「スケジュール1」であり、これからの教員が何を知っている必要があり、それをどのように教えるのかについてのガイドラインを示したことに今回の教員養成課程改革の意義がある。実際には「スケジュール1」の内容さえ満たしていれば、プログラムの具体的な内容は各認証機関に任されていることを示している。今回の改革は教員養成プログラムの「画一化」ではなく、「多様化」を目指していると捉えることができよう。

オンタリオ州の教員養成課程の歴史を振り返ると、特に中等教育教員不足のなかで、教員養成の現場では短い養成機関で最低限の知識と技能の習得及び実習を行い、教育現場に多くの教員を供給しようとしていた流れがあると考えられる。一方でオンタリオ州教育省は高等教育機関で教員養成を行う以上、リベラルアーツを獲得して卒業させる必要があることを教員養成課程設置機関に幾度となく要請していた。すなわち教員養成に教師としての専門性と、高等教育修了者としての教養レベルの両方を求めている。少なくとも今回の教員養成課程改革においては、オンタリオ州の社会と教育現場の実態を踏まえてオンタリオ州教育省とOCTが協議を重ね、旧来の2学期制のプログラムでは高度化した教職とオンタリオ州の社会の実態に対応できない状況が生まれていることを確認した。そして4学期制への変更と、教員養成課程で学んでほしいオンタリオ州の社会状況に関する学びの追加、実習期間の延長が実施されたと考えられる。

しかしながら、オンタリオ州の教員養成課程も理想

像とは言えない。コズニックとベックが指摘するように、教員養成課程の内容が依然として網羅主義であることに変わりはない。これはプログラム提供者側の問題であり、OCTが介入できる範囲ではないために生じている問題なのだろう。教員養成課程の内容に問題がある場合に、プログラム提供者の自主的な改善に頼らざるをえないことをどのように捉えるか、教員の質の向上や管理について、誰がどのように保障するのかという問題はさらに続くと考えられる。

翻って日本の状況を見ると、文部科学省は教員養成課程に教師としての実践力のみを求め、自治体は新規採用教師に「即戦力」を求める傾向があると考えられる。一方で教員養成課程設置機関は教員養成課程認定への対応を脇に置いて考えた場合、教師としてのみならず、社会人、市民、大学人としての教養を身に着けた教員養成を理念としている機関（特に教員養成系大学・学部）が多数なのではないだろうか。日本も独特の教員養成の歴史を有していることから、アクレディテーション機関（文部科学省）や各教育委員会との関係性が異なるのは当然のことである。しかし教職の専門性に関しては国や地域、文化、文脈を超えた普遍性を有する部分もあることから、専門性の追究において他の国や地域の制度から学ぶことは大いにあろう。

- 1) Ontario College of Teachers. (2015). *Looking at Enhanced Teacher Education*. https://www.oct.ca/-/media/PDF/Enhancing%20Teacher%20Education/Enhanced_Teacher_Education_EN_Digital.pdf 2018年4月27日アクセス
- 2) 例えばBlock Universityではそのような説明がなされている。 <https://brocku.ca/admissions/teacher-education/general-admission-criteria/> 2018年10月23日アクセス
- 3) Vancouver Sun. B.C. College of Teachers is no more. January 9. 2012. <https://vancouversun.com/news/staff-blogs/b-c-college-of-teachers-is-no-more> 2018年10月23日アクセス
- 4) 新教員養成課程は18機関の45のプログラムが提出され、審査された。
- 5) 教員資格に関する規則はONTARIO REGULATION 176/10“Teachers’ Qualifications”に記載されている。

謝辞 本研究はJSPS科研費JP18K13045の助成を受けたものである。

参考・引用文献

- 児玉奈々「カナダ・オンタリオ州の多様性を扱う教員養成制度の展開」日本比較教育学会第54回大会発表資料，東広島芸術文化ホールくらら，2018年6月24日
- 鈴木久米男「カナダ・オンタリオ州での教員等の養成・研修における教育関係機関の役割—オンタリオ州教員連盟：OCTと他の教育関係機関との関係を踏まえて—」日本教育学会第77回大会発表資料，宮城教育大学，2018年8月31日
- 平田淳「カナダ・オンタリオ州における教員管理政策の変容—政権交代のインパクト—」大坪正一・平田淳・福島裕敏編著『学校・教員と地域社会』55-84頁，2012年
- Boles, D. *The Political History of AML Part 2*. 2006.
<http://www.aml.ca/the-political-history-of-the-aml-part-2/> 2018年10月23日アクセス
- Fullan, M. THE RETURN OF LARGE-SCALE REFORM. *Journal of Educational Change Vol. 1*. pp. 5-28. 2000.
- Gannon, R.E. *The role of the Ontario College of Teachers in the professionalization of teaching*. Unpublished doctoral thesis, University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada. 2005.
- Glassford, L. A. A Triumph of Politics over Pedagogy? The Case of the Ontario Teacher Qualifying Test, 2000-2005. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. (45). pp. 1-21. 2005. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42725/30578> 2018年10月23日アクセス
- Hargreaves, A. and Fullan, M. The Power of Professional Capital With Aninvestment In Collaboration, Teachers Become Nation Builders The Role of Career Stages. *JSD, Vol. 34(3)*. pp. 36-39. 2013.
- Kitchen, J. and Petrarca, D. Teacher Preparation in Ontario: A History. *Teaching & Learning* (2013/2014) 8(1). pp. 56-71. 2013/2014.
- Kosnik, C. and Beck, C. *Priorities in teacher education: The 7 key elements of preservice preparation*. London: Routledge. 2009. (邦訳：クレア・コズニック，クライヴ・ベック著；山根耕平監訳『教員養成の新視点：カナダからの提言』晃洋書房，2015)
- Levin, B., Glaze, A. and Fullan, M.. Results Without Rancor or Ranking Ontario's Success Story. *Phi Delta Kappan, Vol. 90(4)*. pp. 273-280. 2008.
- Ontario College of Teachers.. *Looking at Enhanced Teacher Education*. 2015. https://www.oct.ca/-/media/PDF/Enhancing%20Teacher%20Education/Enhanced_Teacher_Education_EN_Digital.pdf 2018年4月27日アクセス
- Ontario College of Teachers. *Accreditation Resource Guide*. 2017. https://www.oct.ca/-/media/PDF/Accreditation%20Resource%20Guide/Accreditation_Resource_Guide_EN_WEB.pdf 2018年10月23日アクセス
- Ontario Teachers' Federation. *Enhancing the Practical Experience of Teachers: Constructing the Clinical Experiences of Teacher Candidates in Ontario Position Paper of the Ontario Teachers' Federation*. November 2013.
- Thomson, D., Cummings, E., Ferguson, A. K., Moizumi, E. M., Sher, Y., Wang, X., Broad, K. and Childs, R. A. A Role For Research In Initial Teacher Education Admissions: A Case Study From One Canadian University. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. Issue 121. pp. 1-23. 2011.
- Walker, J. and Bergmann, H. C. Teacher Education Policy in Canada: Beyond Professionalization and Deregulation. *CANADIAN JOURNAL OF EDUCATION*. 36(4). pp. 64-92. 2013.