

## 【論文】

# 主体的・対話的な深い学びのための教員養成の在り方に関する一考察 —台湾の「十二年国民基本教育」の実施に基づく教員養成基準の日台比較検討を手がかりに—

京都大学 廖 于 晴

## 1. はじめに

知識基盤社会への移行、及び人工知能・情報通信技術の急速な発展にともない、どのような教育を提供し、将来の社会に対応できる人材の育成をおこなうかは、世界諸国の教育・教育課程の改革において重要な課題となっている。

この背景のもとで、日本では、2014年から新たな時代に向けた学習指導要領の在り方について議論がはじまり、2016年に「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」が打ち出された。そこでは、新しい時代に求められる資質・能力を育成する「社会に開かれた教育課程」の実現を目的とし、各学校において教育課程を軸に学校教育の改善・充実が求められるようになった。こうした目標をふまえて、2017年に幼稚教育要領、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領が公布され、それぞれ2018年、2020年、そして2021年というように順次、実施することになっている。今回の改正は、「生きる力」の育成をめぐって、学生が「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力」及び「学びに向かう力・人間性」を養うことを求めており、単に知識や技術の重視だけでなく、それらを活用し社会の変容に対応できる汎用的な能力の育成が主要な考え方となっている<sup>1</sup>。台湾でも同じように教育課程の改革がおこなわれている。台湾では、2014年度から従来の国民小学（日本の小学校に相当）、国民中学（日本の中学校に相当）からなる義務教育を後期中等教育段階まで延長し、国民小学から高級中学（日本の高校に相当）まで一貫とする「十二年国民基本教育」（以下、十二年国民教育に略す）が実施されてきている<sup>2</sup>。同年、それに適応するカリキュラムの実施基準である「十二年国民基本教育課程要綱」（原語、十二年国民基本教育課程綱要）が公布された。同要綱によると、初等・中等教育段階のカリキュラムは、「自発的、協働的、共生的」（原語、自発、互動、共好）の理念のもとで、「コア・リテラシー」（原語、核心素養<sup>3</sup>）の育成を目的とし、学生が生涯にわたって個人の生活や社会のニーズに対応できる知識（knowledge）、能力（ability）及び姿勢（attitude）の形成が図られるようになった。このように、日本と台湾ではともに知識の習得をふまえて、学習者を主体とする能力・資質の育成が強調されるようになっている。

上述した理念に適応するため、日本と台湾における初等・中等教育段階の課程内容や構成などは大きく変わり、教科ごとの教育の提供から、学習者を主体とする能力・資質の形成に基づく教育課程の提供が求められるようになってきた。こうしたことから、学校の現場に新たな教育理念や課程内容を実践できるような人材はどのような人材であるか、それらの人材をどのように育成できるのかなどに関する教員養成の在り方をあらためて検討しなければならない。こうした課題に対する関連先行研究は、日本と台湾においてすでに一定の蓄積を有しており、特定の教科に焦点をあててその教育方法の考察や実践例の分析<sup>4</sup>、または関連事例や理論に基づく教員養成モデルの検討<sup>5</sup>に分けることができる。それらの研究

によると、新たな課程を実行するために教員の教育方法や専門能力の形成、教員養成制度の改革、教職系大学における教員養成に関する方針や仕組みなどが提示された。しかし、それらの研究は主に特定の大学や事例をめぐっての分析、及び教員の専門能力の向上に着目するものであり、全体としてどのような教員が求められているのか、どのような資質や能力を備えているべきなのかなどのマクロなレベルからの検討に議論の余地がある。本稿では、台湾で修正公布された「教員養成教育課程基準」（原語、教師專業素養指引—職前教育段階暨師資職前教育課程基準）を手がかりに、日本の「教職課程コアカリキュラム」（詳細後述）と比較検討することにより、日本と台湾における教育課程の改革のもとでの学習者を主体とする能力・資質の形成に対応できる教員養成の在り方を明らかにすることを目的とする。日本と台湾の教員養成はともに開放制を原則とし、各大学が自主的に教員の養成をおこなうことができるものの、台湾は歴史的な経緯及び教員採用をめぐる競争の激化に影響され、政府による統制が比較的強い<sup>6</sup>。それに加えて、台湾の教育課程改革は十二年国民教育の一環として展開されているため、それに対応する教員養成の基準がより系統的で具体的に検討されてきた。これらのことから、台湾の事例を検討することで、日本の新学習指導要領の実施に、1つの手がかりを示唆することができると言える。また、こうした日本と台湾の比較によって、学習者の資質・能力の形成をめぐる初等・中等教育の課程改革のもとで、東アジアの教員像をある程度浮き彫りにできると考えられる。

本稿の構成は以下の通りである。第2節では、台湾における十二年国民教育政策にともない課程改革の動向に触れた上で、新課程の理念、内容及び特徴を検討する。そして第3節では、こうした課程改革のもとで、公布された「教員養成教育課程基準」において、育成すべき教員能力基準、及び教職課程の内容を分析することによって、台湾における教員に求める能力・資質を解明する。それらの検討に基づいて第4節では、台湾の「教員養成教育課程基準」に相当する日本の「教職課程コアカリキュラム」を比較することによって、学習者の資質・能力を育成するための教員養成の在り方を検討したい。

## 2. 十二年国民教育の実施にともなう課程改革の動向と特徴

それでは、本稿の主要関心である教員養成の基準がどのように新課程に応じて定められてきたかを検討するために、本節では、十二年国民教育の実施にともなう課程改革の動向、理念、内容に触れた上で、改革前後の課程の差異を検討し、新課程の特徴を説明する。

### 2-1 十二年国民教育課程要綱の取り組み

台湾では、社会の急激な変容及びグローバル化の影響に対応できる人材、及び生涯学習能力と国際的な視野を有し社会に関心を持つ国民を育成するために、初等教育段階から中等後期教育段階まで課程の統合性と一貫性を向上させ、リテラシー（原語、素養）ベースの課程と教育の実行が図られるようになり、2011年に「十二年国民基本教育実施計画」が公布され、2014年の実施が目標とされた<sup>7</sup>。同年、こうした改革に対応する課程要綱である「十二年国民基本教育課程要綱」（以下、新課程要綱と略す）も公布された。同要綱は、全人教育の精神と「自発的、協働的、共生的<sup>8</sup>」の理念のもとで、学習者の自主的な学習、及び学校教育によって学習者の学習動機及び姿勢を引き上げることが強調されている。こうしたことから、学習者が自己、自己と他人、社会及び自然に対する調和・協働能力を発展させ、社会、自然及び文化の持続可能な発展に積極的に貢献し、共同の知恵や利益を追求することが求められる<sup>9</sup>。そして、同要綱では、「すべての子どもを成功させる—適性発展、生涯学習」が構想され、潜在能力の発揮、

生活における知恵の育成、キャリア形成の促進及び市民の責任感の育成という4つの課程目標が定められた。

上述した課程理念及び目標を実現するために、新課程要綱は、「コア・リテラシー」を軸として、各教育段階間の一貫性及び各領域・教科間の統合性の向上が図られている。ここで言及する「コア・リテラシー」とは、現在社会生活及び将来の変容に対応するために、備えるべき知識、能力及び態度である。こうしたリテラシーの育成は、教科の知識、技術に限らず、生活との統合及び実践を重視している。その取組は、図1に示すように、3つの側面及び9つの項目に分けることができる。同図によると、コア・リテラシーは自主的行動、コミュニケーションと交流、及び社会参加という3つの側面からなり、学習者を生涯学習者に育成することを目的とする。この3つの側面は、さらに9つの項目に細分することができる。すなわち、体系的な思考と問題解決、規画の実践と創造革新的な対応、心身の健全及び自己向上、科学技術情報とメディアのリテラシー、芸術及び美的教養、シンボルの応用とコミュニケーション力、対人関係と団体協働、多文化主義と国際理解、道徳の実践と市民意識である。

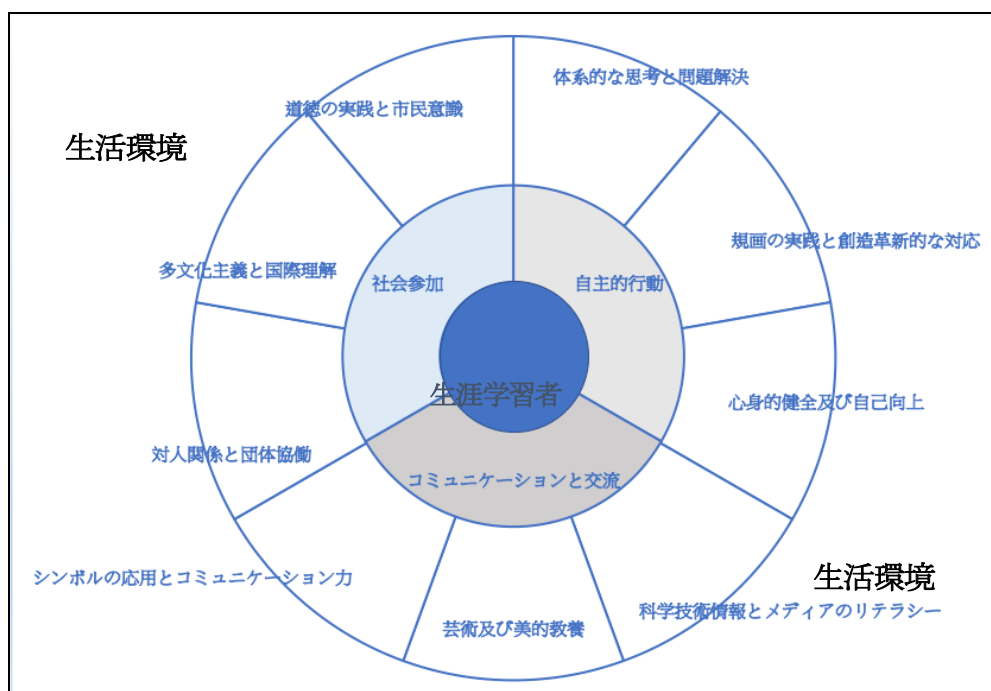


図1 コア・リテラシーの取組

参考文献 教育部『十二年国民基本教育課程綱要総綱』教育部、2014年、3頁。

## 2-2 十二年国民教育課程要綱の導入によりもたされた変容

ここまで、新課程要綱の導入背景、課程理念及び具体的な取組をみてきた。では、こうした新課程要綱の導入によってどのような変容がもたらされたのかを、第3節における教員養成基準の検討のために分析しなければならない。以下では、従来の課程要綱である「九年一貫課程要綱<sup>10)</sup>」（原語、九年一貫課程綱要；以下、旧課程要綱と略す）と新課程要綱において、課程の理念、取組及び基準に関する差異を比較し、新課程要綱の実施にもたされた変容及びその特徴を検討しておく<sup>11)</sup>。

表1は、十二年国民教育が実施された前後の新・旧課程要綱の比較表である。同表によると、新課程

要綱の実施によりもたされた変容は以下の3点にまとめることができる。第1に、課程の理念は、能力の形成をふまえて、応用できる能力と資質の育成を重視するようになったのである。つまり、学習者が「能力を持つ」だけでなく、「形成した能力を生活に応用できる」ことが求められるようになった。したがって、新課程要綱の取組でも、学習者の主体性、及びその生活環境との連続性を重視する傾向がみられる。

旧課程要綱である10の基本能力の各項目<sup>12</sup>は、コア・リテラシーの項目と大差はないものの、構成の概念は異なっている。コア・リテラシーは、既述した図1に示すように、「学習者」が「社会参加」、「自主的行動」及び「コミュニケーションと交流」を通して、「生活環境」で「応用」できる能力の形成が求められている。第2に、こうした課程理念と取り組みの差異とも関連しているが、課程の基準では、最終の学習成果だけでなく、学習者の学習プロセス及び方法も重視されるようになった。旧課程要綱は、段階ごとに達成すべき能力を基準として規定しているのに対して、新課程要綱は学習成果に加えて、学習者の学習状況及び内容も基準の中で規定され、学習者が探究、発見から達成に至るプロセスが重要視されている。最後に第3に、課程内容については、現代社会の変容に適応し、科学技術・情報の応用及び学際的、多文化理解能力の形成がより一層強調されるようになった。従来の学習領域は、語文、数学、社会、自然と応用科学技術、芸術と人文、総合活動、健康と体育という7つ領域からなるのである。その後、課程改革により、科学技術を従来の自然と応用科学技術から分離し、「科学技術」を1つの独立の領域として増設し、新課程要綱は8つの領域から構成されることになった。こうした科学技術領域の増設は、これから情報化社会の変容に対応し、学習者が科学技術に対する系統的な思考力、デザイン・創造能力を強化するためであると考えられる。また、他の領域の名称は大きく変更がないものの、より現代社会や学生の生活環境に相応しい内容への変更がみられる。たとえば、語文領域は、従来の国語、英語に加えて、郷土言語<sup>13</sup>及び新住民言語<sup>14</sup>が明記されるようになった。そして、人文に関する学習内容が各領域に融和すべきだと考えられ、芸術と人文領域は芸術領域に名称変更された。

表1 新課程要綱と旧課程要綱の対照表

|      | 新課程要綱<br>(十二年国民基本教育課程要綱) | 旧課程要綱<br>(九年一貫課程要綱) |
|------|--------------------------|---------------------|
| 課程理念 | コア・リテラシー                 | 基本能力                |
| 課程取組 | 3つの側面、9項目のコア・リテラシー       | 10の基本能力             |
| 課程基準 | 双方向指標                    | 段階ごとの能力指標           |
| 課程内容 | 8つの領域                    | 7つの領域               |

出典 108 課程资讯网「關於 12 年国教」、<https://12basic.edu.tw/12about.php>、2020 年 10 月 25 日最終閲覧；十二年国民基本教育新課綱推動「総綱種子講師実地宣講問題解析第一輯」、<https://cirm.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=1172&mid=9300>、2020 年 10 月 25 日最終閲覧；及び洪詠善・范信賢編『同行走進十二年国民基本教育課程綱要総綱』国家教育研究院、2015 年に参照により、筆者作成。

なお、表1には示していないが、新課程要綱の実施により、課程の構成も大きく変化し、課程の弾力性及び学校カリキュラムの向上が図られている。初等・中等教育段階において、従来規定された教科外に設けられた弾力的学習「時間」<sup>15</sup>が、弾力的学習「課程」に変更された。新課程の構成は、教育部（日本の文部科学省に相当）が規定した部定課程及び学校特色課程からなっている。部定課程は主に8つの

領域に基づく教科であり、学習者の基本学力及び個性発展のための基礎能力の形成を目的とする。学校特色課程は、学校が地域の実情や子どもの特質によって編成したものであり、学校教育の特色化及び学習者を主体とする資質・能力の形成を目的とする。また、後期中等教育段階においても、選択科目の比率を向上させ、学校特色課程、探求型課程、課題中心課題、実践型課程の提供が求められている<sup>16</sup>。

### 3. 新課程要綱に適応する教員養成教育課程基準

新課程要綱の実施によって求められた教員の能力・資質を検討するために、本節では、「教員養成教育課程基準」（以下では、教職課程基準に略す）を手がかりに、同基準の特徴をまとめていきたい。

表2 教育養成教育課程基準における教員養成に求められる資質・能力の基準とその課程内容

| 専門リテラシー                            | 専門リテラシー基準                                                           |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 1.教育発展の理念と実務の理解                    | 1-1 教育の目的と価値に関する主要な理論や思想を理解し、自らの教育理念と信念を形成する。                       |
|                                    | 1-2 社会環境が学習者の学習に与える影響を鋭く察知することによって、教育の機会均等に寄与する。                    |
|                                    | 1-3 我が国の教育政策、法規及び学校教育現場の状況を理解することによって、教育実践の基礎とする。                   |
| 2.学習者の発展と学習需要に関する理解と尊重             | 2-1 学習者の心身の発達、社会経済背景、及び文化背景の差異を理解し尊重した上で、教育とカウンセリングをおこなう。           |
|                                    | 2-2 学習理論を理解し応用することによって、学習者の個別的な発達及び学習需要に応じる。                        |
|                                    | 2-3 特別な支援を必要とする学習者の特質及び鑑別のプロセスを理解することによって、適切な教育及び支援を提供する。           |
| 3.適切な課程、教育活動及び多角的な教育評価の規画          | 3-1 課程要綱、教育課程の理論及び教育原理に基づいて、リテラシー向けのカリキュラム、教育及び教育評価を企画する。           |
|                                    | 3-2 課程要綱、教育課程の理論及び教育原理に基づいて、学際的/教科群/教科の課程を協働的に作成する。                 |
|                                    | 3-3 担当領域/教科群/教科に必要である専門的な知識、及びその教育の実行に必要な知識と能力を備えることによって、教育をおこなう。   |
|                                    | 3-4 社会の変容に関する動向と課題を把握した上で、カリキュラムと教育に取り込む。                           |
|                                    | 3-5 多様な教育方法、教育メディアと学習科学に基づいて、学習者の効率的な学習に寄与する。                       |
|                                    | 3-6 多様な教育評価の結果に基づいてカリキュラムと教育の進行を調整することによって、学生の学習成果を向上させる。           |
| 4.ポジティブ環境の形成及び学習者の資質・能力に応じるカウンセリング | 4-1 ポジティブ行動支援原理を応用し、安全で対話的なクラスと学習環境を創出することによって、学習者の優れた人格と効率的な学習を育む。 |
|                                    | 4-2 カウンセリングの原理と技術を応用し、学生カウンセリングをおこなうことによって、その個性や能力を発揮させる。           |
| 5.教職倫理に関する同感と実践                    | 5-1 教職倫理に思弁し同感することによって、学習者の福祉を守る。                                   |
|                                    | 5-2 教育実践に通じてマイノリティの学生に配慮することによって、教師の専門性を実感する。                       |
|                                    | 5-3 教育の実践と反省に通じて、コミュニケーション、団体協働、問題解決及び持続的な専門性の向上に関する意欲と能力を発展する。     |

出典 教育部『中華民国教師專業素養指引-師資職前教育段階暨師資職前教育課程基準修正規定』教育部、2018 年。

これまで議論してきたように、新課程要綱の実施にともない、従来の課程の理念、取り組み、構成及び内容などが大きく変化した。教員がどのように新課程において強調された学生の主体性、リテラシーの育成、生活環境への対応能力の育成、または探求型、実践型など新形態教育課程の実践ができるのか

は、教員の養成、採用、研修及び教学支援制度に関する取り組みにおいてあらためて検討・改革を行わなければならない。こうした背景のもとで、新課程要綱に理解・応用、現場のニーズの対応、学校特色課程の編成を担う教員を育成するために、2018年に教育部が「教員養成教育課程基準」を公布した。同課程基準は、主に教職課程の履修生が将来教員になるために必要となる教科・教育に関する専門的な知識、実践能力及び専門性の育成を目的とし、教員の専門リテラシー（原語、專業素養）、習得すべき教職課程、及び教職課程の開設要件が定められた。その具体的な内容として、表2に示すように、5つの教員専門リテラシーと17項目の専門リテラシー基準が定められた。

同表と前節で述べた新課程要綱の取り組みを合わせてみれば、「教職課程基準」に求められる教員の資質・能力は、専門リテラシーによると、以下の3点に分けて指摘することができる。第1に、専門リテラシーに規定された内容によると、これら五つのリテラシーは大きく教育理念、学習者、教育方法と教育評価、ポジティブ環境とカウンセリング及び教員の倫理という5つの面にまとめることができる。そして第2に、この5つの面の構成に基づいて、「教職課程基準」は教育学の基礎理論や専門教科知識の習得をふまえて、さらに学習者への対応、教育方法の革新及び教育の実践性の向上を求める傾向がみられる。学習者への対応に関して、専門リテラシーである2.学習者への理解・対応に必要となる技術及び態度、4.ポジティブ環境の形成及び学習者の資質・能力に応じるカウンセリングが代表的な項目であると考えられる。それから、教育方法の革新及び教育の実践性の向上は、専門リテラシーである3.教育方法の実践やカウンセリング技術の習得、5.教職倫理への同感と実践が明記される。これらの専門リテラシーの概念に関連用語である「学習者」、「実践」、「技術」、「多様な」、「革新的」などは、専門性指標における多元的な評価などの学習者を主体とする主要な教育理念とも関連しているが、学習者への理解・対応に必要となる技術及び態度が問われており、同基準の中で散見されている。具体的には、学習者の発展と学習需要に関する理解と尊重、ポジティブ環境の形成及び学習者の資質・能力に応じるカウンセリングの提供などが専門リテラシーのもとで17項目の基準のなかに散見される。十二年国民教育の重要理念である学習者への対応を中心に、教育内容や指標の多様性・学際性も強調され、学際的、領域や複数教科のもとでカリキュラムの作成・提供、多元的な教育評価の規画が求められている。なお、同リテラシーは、全般的な基準が定めた上で、特定の教科（特別支援）及び教育段階（幼稚園、中等教育段階）によってさらに個別の規定を定めている。しかしこれらについては本論文の主要な問題関心ではないため、ここでは特に議論しない。

#### 4. 日本と台湾における教員養成基準の比較検討

これまで、十二年国民教育のもとで「新課程要綱」実施にともなう教育理念の変容、及びそれに対応するために定められた「教職課程基準」の特徴を検討してきた。本節では、上述した「教職課程基準」を用いて、日本の「教職課程コアカリキュラム」と比較対照することによって、学習者を主体とし、能力・資質を育成するために、教員養成の在り方を検討する。日本では、2015年中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」において、大学がより質の高い教職課程を編成することができるようにするため、教職課程の科目の大きくくり化及び教科と教職の統合をおこなう必要があり、教職課程の編成に当たり参考とする指針を整備しようとする検討が打ち出された<sup>17</sup>。こうした背景のもとで、教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会が開催され検討をはじめ、2018

年に「教職課程コアカリキュラム」(以下、コアカリキュラムに略す)が定められ、大学の教職課程で共通して習得すべき資質能力が明確にされた<sup>18</sup>。同コアカリキュラムは、主として教育職員免許法の改正(2016年)及び同施行規則に対応するものであり、台湾の「教員養成教育課程基準」の導入背景と異なっているものの、そこで示した資質能力基準は2017年から改訂された学習指導要領の改訂にともない、学校の現場で必要とされる知識、資質と能力を反映していると考えられる。両者の教員養成基準を比較することにより、これから主体的・対話的で深い学びの教育を実践するために、求められる教員像が窺えるであろう。

教員養成の在り方に関する先行研究にはすでに多くの蓄積がある。ここでは、Zeichnerが提示した教員養成の在り方を基礎とし、日本と台湾の教員養成基準の特徴に適応した上で、分析をおこなう。Zeichnerは教員養成のあり方を、「受動的—自主的反省」(Received-reflective)、「確定性—予測不能」(Certain-problematic)という2つの軸に基づいて、分析をおこなった<sup>19</sup>。「受動的」は課程がすでに計画されたものであり、教職課程の履修者(以下、教職者と略す)が受動的で計画された知識を受け一方で、「自主的反省」は履修者が自主的に教職課程に参画するものである。それから、もう一つの軸は社会の扱われ方と関連している。「確定性」は社会的文脈が把握できるものであると考えられ、教職者が正式教員になるために、その教育方法の育成が強調される。「予測不能」は社会的文脈の把握ができなと考えられ、教職者の応用、協調能力及び自己探求能力と態度の形成が強調される。その分析の結果として、教員養成のあり方は四類型に分けられる。すなわち、行為主義型(受動的・確定性)、技芸型(受動的・確定性)、個人型(自主的反省・確定性)、探求型(自主的反省、予測不能)である<sup>20</sup>。行為主義型と技芸型の両方とも受動的・確定性となっているものの、行為主義型は教職者に効果的な教育方法を学ばせるのに対して、技芸型は教師が職人であると考えられ、教職者がマスター教師の行動及び言語を観察し見習い、彼らから教育のスキルを学ぶ。こうした学ばれた教育スキルは体系的な知ではなく、あいまいである。そして、個人型と探求型はともに教職者の主体性を重視し、その心身の成長、自主的な行動を求めるものの、個人型はなお既存の制度及び社会的文脈にしたがい、教員養成をおこなうことに対して、探求型は教職者の自主的な行動や探求などを求めるだけでなく、さらに教職者が教育の革新者になることを期待し、自主的に教育の問題・課題を探求し、教育方法の形成や教材の内容に批判的な視点をもつことを求める。

上述したZeichnerは教職者の位置付け、社会との連結性、教職課程の構成・目的、教育観及び教師の役割などの観点で教員養成の在り方を分析してきた。本稿では、主に教職課程基準を分析対象とするため、教職者の学習や授業参加の状況、教師の意思決定の考え方、及び教職科目の内容などが把握できないため、ここでは、教職者が習得すべき能力・資質をめぐる分析をおこなう。具体的には、「知識・技術の習得」、「実践的な知の形成」及び「批判的探究力と反省能力」という3つのカテゴリーを枠組みとして教職課程基準を検討する。「知識・技術の習得」は受動的で計画された知識・技術を習得するための基準がこのカテゴリーに属す。「実践的な知の形成」は学校現場の経験や教育実践によって実践的な知の形成を目的とする基準がこれに属す。「批判的探究と反省能力」は教職者が自主的で教育課題、教育方法の探究、批判的思考力の形成を目的とする基準がこれに属す。

こうした3つのカテゴリーに基づいて、「教職課程基準」及び「コアカリキュラム」を分析し、学習者を主体とするその資質・能力を育成するために、教員養成の在り方を検討する。ここでの教職課程基準

は、主に細分化した項目である「教職課程基準」の専門リテラシー、及び「コアカリキュラム」の一般目標を用いて分析をおこなう。また、「コアカリキュラム」は全体とする教育に対する理解以外に、特定の教科・学習時間や教育段階ごとに教職課程の目標も定められる。これらは、第3節で述べたように、本論文の主要関係ではないため、ここでは「コアカリキュラム」の中で全般的に教育に対する理解で定める「教育の基礎的理解に関する科目」の目標だけを分析の対象とする。

上述した比較検討の結果を表3に示した。表3は日本と台湾における教職課程基準・教育目標の比較表である。表3によると、日本と台湾の教職課程基準の構成は、全体として同じように知識・技術の習得に属する項目が最も多く、その次が批判的な探究力と反省能力であり、実践的な知の形成は教職課程から離れて独自の取組を有し、教職課程基準の中で体系的に組み込んでいない。それから、カテゴリーごとに教職課程基準の特徴をみれば、以下の3点を指摘することができる。まず、知識・技術の習得において、基本的な教育理念及び理論に関する理解にはともに言及しているものの、それに関する項目がもっとも少ない。それは実践的な知識や能力の形成の多くが教育実習と結びつく、大学の教職課程では主に最低限に応用できる知識・技術を形成するからであろう。台湾は多様な教育方法(3-5)、学習者の学習・能力への寄与(2-2、3-3、3-5、4-2)を中心とする一方で、日本は多様な理念の獲得(A-2、A-3)及び学習者の心身的な発達(A-6、A-9)に着目している。この差異は、「多様」に関する技術、及び学習者の成長に求められる能力から観察することができる。台湾では「多様な」教育方法、教育メディアと学習科学の習得が求められる一方で、日本では教育を成り立たせる「諸要因」、「多様な」教育理念及び「様々」な思想の記述が目標の中で散見されている。また、学習者に関する目標について、日本と台湾はともに特別の学習支援やカウンセリングなどで学習者の教育ニーズを支援することに言及しているものの、台湾は効率的な学習及び個性や能力を発揮させることを目的とし、日本は主に学習者の心身的な発達を中心としている。

それから、実践的な知の形成のカテゴリーに関しては、台湾は教育実践によって、教師と教員同士や学習者間の交流・連結の向上が期待される傾向がみられる。たとえば、教育実践に通じて、マイノリティー学生への配慮(5-2)、コミュニケーションや団体協働(5-3)、問題解決に関する能力の発展(5-3)が述べられている。また、一方で、日本の教職課程において実践的な知の形成は主に学校・地域を基盤とする教育の取り組みをめぐって展開する傾向がみられる。同カテゴリーにおいて、学校と知識との連携の意義の理解、地域との協働、学校の管理、学校の教育実践などの目標があげられる。最後に、批判的探究力と反省能力において、日本と台湾はともに教員として備えるべき資質・能力への理解が求められるものの、台湾では教員の自主的な企画や協働力の形成をめぐって展開されている一方で、日本は教員の義務、役割の理解に着目している。具体的には、同カテゴリーにおいて教員に求められる資質・能力、及び教育課程に関する記述から説明することができる。教員に求める資質・能力には、台湾は自らの教育理念と信念の形成(1-1)、教育の機会均等に寄与(1-2)、教職倫理に思弁し同感すること(5-1)があげられる。それらの文書によると、教職者が教育の原理、評価の技術や教員の義務などの知識、技術と態度を備えた上で、さらに自らの行動、企画が求められる傾向がみられる。また、日本は「教職の社会的意義」(C-1)、「教員に求められる役割や資質能力」(C-2)、「教員に課せられる服務上・身分上の義務」(C-3)を理解することが述べられ、教育に関する知識や技術に伏在する態度や理念の面が目標項目の中心となっている。

表3 「教員養成教育課程基準」と「教職課程コアカリキュラム」の比較対照表

|             | 教員養成教育課程基準                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 教職課程コアカリキュラム                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 知識・技術の習得    | <p>1-3 我が国の教育政策、法規及び学校教育現場の状況を理解することによって、教育実践の基礎とする。</p> <p>2-2 学習理論を理解し応用することによって、学習者の個別的な発達及び学習需要に応じる。</p> <p>2-3 特別な支援を必要とする学習者の特質及び鑑別のプロセスを理解することによって、適切な教育及び支援を提供する。</p> <p>3-3 担当領域/教科群/教科に必要な専門的な知識、及びその教育の実行に必要な知識と能力を備えることによって、教育をおこなう。</p> <p>3-5 多様な教育方法、教育メディアと学習科学に基づいて、学習者の効率的な学習に寄与する。</p> <p>4-1 ポジティブ行動支援原理を応用し、安全的で対話的なクラスと学習環境を創出することによって、学習者の優れた人格と効率的な学習を育む。</p> <p>4-2 カウンセリングの原理と技術を応用し、学生カウンセリングをおこなうことによって、その個性や能力を発揮させる。</p> | <p>A-1 教育の基本的概念を身に付けるとともに、教育を成り立たせる諸要因とそれら相互の関係を理解する。</p> <p>A-2 教育の歴史に関する基礎的知識を身に付け、それらと多様な教育の理念との関わりや過去から現代に至るまでの教育及び学校の変遷を理解する。</p> <p>A-3 教育に関する様々な思想、それらと多様な教育の理念や実際の教育及び学校との関わりを理解している。</p> <p>A-4 社会の状況を理解し、その変化が学校教育にもたらす影響とそこから生じる課題、並びにそれに対応するための教育政策の動向を理解する。</p> <p>A-5 学校や教育行政機関の目的とその実現について、経営の観点から理解する。</p> <p>A-6 幼児、児童及び生徒の心身の発達の過程及び特徴を理解する。</p> <p>A-7 幼児、児童及び生徒の学習に関する基礎的知識に身に付け、発達を踏まえた学習を支える指導について基礎的な考え方を理解する。</p> <p>A-9 特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒の障害の特性及び心身の発達を理解する。</p> <p>A-10 特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する教育課程や支援の方法を理解する。</p> <p>A-11 障害はないが特別な教育ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難とその対応を理解する。</p> |
| 実践的な知の形成    | <p>3-4 社会の変容に関する動向と課題を把握した上で、カリキュラムと教育に取り込む。</p> <p>5-2 教育実践を通してマイノリティの学生に配慮することによって、教師の専門性を実感する。</p> <p>5-3 教育の実践と反省を通して、コミュニケーション、団体協働、問題解決及び持続的な専門性の向上に関する意欲と能力を発展する。</p>                                                                                                                                                                                                                                                                           | <p>B-1 学校と地域との連携の意義や地域との協働の仕方について、取り組み事例を踏まえて理解する。</p> <p>B-2 学校の管理下で起こる事件、事故及び災害の実情を踏まえて、学校保健安全法に基づく、危機管理を含む学校安全の目的と具体的な取組を理解する。</p> <p>B-3 教育課程編成の基本原則及び学校の教育実践に即した教育課程編成の方法を理解する。</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 批判的探究力と反省能力 | <p>1-1 教育の目的と価値に関する主要な理論や思想を理解し、自らの教育理念と信念を形成する。</p> <p>1-2 社会環境が学習者の学習に与える影響を鋭く察知することによって、教育の機会均等に寄与する。</p> <p>2-1 学習者の心身の発達、社会経済背景、及び文化背景の差異に理解し尊重した上で、教育とカウンセリングをおこなう。</p> <p>3-1 課程要綱、教育課程の理論及び教育原理に基づいて、リテラシー向けのカリキュラム、教育及び教育評価を企画する。</p> <p>3-2 課程要綱、教育課程の理論及び教育原理に基づいて、学際的/教科群/教科の課程を協働的に作成する。</p> <p>5-1 教職倫理に思弁し同感することによって、学習者の福祉を守る。</p>                                                                                                     | <p>C-1 我が国における今日の学校教育や教職の社会的意義を理解する。</p> <p>C-2 教育の動向をふまえ、今日の教員に求められる役割や資質能力を理解する。</p> <p>C-3 教員の職務内容の全体像や教員に課せられる服務上・身分上の義務を理解する。</p> <p>C-4 学校の担う役割が拡大・多様化する中で、学校が内外の専門家等と連携・分担して対応する必要性について理解する。</p> <p>C-5 現代公教育制度の意義・原理・構造について、その法的・制度的仕組みに関する基礎的知識を身に付けるとともに、そこに内在する課題を理解する。</p> <p>C-6 学校教育において教育課程が有する役割・機能・意義を理解する。</p> <p>C-7 教科・領域・学年をまたいでカリキュラムを把握し、学校教育課程全体をマネジメントすることの意義を理解する。</p>                                                                                                                                                                                                                |

出典 筆者作成。

それから、教育課程においても、同じような傾向がみられる。台湾では、「カリキュラム、教育及び教育評価を企画する (3-1)」、「課程を協働的に作成する (3-2)」、「学習者の福祉を守る (5-1)」を中心に述べられ、教員として自主的な行動が求められる一方で、日本のほうは教育制度に内在する課題や学校の教育課程の意義、機能の理解に着目している。このように、台湾は教員が自主的に教育の企画や課程の作成を項目として定めている一方で、日本では教員とする義務、役割及び教育・カリキュラムマネジメントの意義と理解を中心に述べられている。

## 5. おわりに

これまで、日本と台湾における教職課程基準を比較してきた。総じていえば、日本はより学校本位で教員の能力・資質の向上が求められる一方で、台湾は教員個人の主体性及び教育方法の向上を中心としている傾向がみられる。ただしここで注意すべきなのは、この比較結果は各国の教育政策・制度、教員像、教育観及び教職課程基準の位置付けとも関連しているため、日本と台湾に求められる教員の資質・能力が異なっていること意味しているわけではないことである。この点に留意しつつも、ここで明らかにした教職課程基準の差異を手掛かりにして、本稿の関心である学生を主体とした能力、資質及び態度の形成が求められる課程に対して、その実行に教員が備えるべき資質・能力は、以下のように3点を指摘することができる。

第1は、教員の実践的な知の形成は単に実習課程に限らず、体系的に教職課程の各科目に入り込むことである。第4節で議論してきたように、日本と台湾では実践的な知の形成に関する基準項目が全体の項目数に比べて、比較的少ないほうであることが分かった。はじめに及び第2節に言及したように、学習者の生活知恵の育成、及び応用できる能力・態度の形成が日本と台湾の課程改革の中で最も重要な理念だと考えられる。こうした理念を実現するために、教育に関する理論課程や基礎教科にも、体系的に外部社会の影響や教育現場との連結という実践的な知の向上が図られることは、重要な手がかりと考えられる。そして第2は、教育方法や教育指標において総合的に「多様性」を確保することである。第4節で言及したように、日本と台湾ではともに「多様」に関する育成目標が言及されているものの、重視される側面が異なっている。日本は教育理念や態度の多様性を育成する一方で、台湾は多様な教育方法、技術の形成が図られている傾向がみられる。「多様」や「多様な」理念または能力の育成は、教職者が内面の認知及び外面の環境・能力育成に相互作用した後になされたものであるため、「多様」や「多様性」に対する理解は知識から、技術、能力及び態度に至るまで一貫するものであり、総合的に育成しなければならない。最後に第3は、前述した第1と第2の点とも関連しているが、教員は教育現場の課題や教育の理論・方法を主体的に探究し行動することを教員養成の主要理念とすべきであるということである。これまで議論したように、学習者を主体とする資質・能力を形成し、社会の変容に対応できる応用的な能力の形成が課程改革の共通傾向であると考えられる。それと同時に、学校本位課程、探究と実践課程の比率の増加も観察される。こうした理念と課程内容を変容することにあたって、学校現場、教育内容の作成・提供が制度・学校組織の規則だけでは把握できなくなり、教員が意思決定や行動に頼ることになっている。したがって、学生の多様性や教育現場の不可測性に対応するために、教員の主体性の育成が欠けてしまってはならない。その具体的な手がかりとして、前節で言及した Zeichner に提示された探究型教員の在り方を参照することができる。すなわち、教職者が自主的に教職課程に参画し、教

育に関する応用、協調能力及び自己探求能力と態度の形成を重視する。それに加えて、教職者が教育の革新者になることを期待し、自主的に教育の問題・課題を探求し、教育方法の形成や教材の内容に批判的な視点をもつことを求めることである。

本稿では、主に課程要綱及び教職課程基準を手がかりに、マクロなレベルから教員が備えるべき能力・資質を分析した。こうした分析の結果からは、学生を主体とする課程改革のもとで育成すべき教員像がある程度窺えるものの、学生の主体性や対話的な学び方に寄与する教員養成のあり方を理解するために、学校現場レベルでも検討しなければならない。それに加えて、より両国間の状況を比較できるように、これらの政策、制度及び教育現場に伏在している教育観も含めて分析をおこなうことが必要である。また、はじめに言及したように、日本の教員養成はより地方自治に基づくものであるため、「コアカリキュラム」以外に、各地方政府がさらに「教員資質の向上指標」や「教職員研修計画」を定めている。したがって、今後の課題として、さらに地方政府の動向を把握しながら、教育実践状況や教育関係者の観点を掘り下げて検討していきたい。

## 注

- 1 詳細は、文部科学省「平成 29・30 年改訂 学習指導要領、解説等」、[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shoutou/new-cs/1384661.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shoutou/new-cs/1384661.htm)、2020 年 10 月 20 日最終閲覧を参照。
- 2 十二年国民基本教育は、教育の普及、非強制的入学、授業料無料及び入学試験の免除を基本的な方針とし、公私立、普通と職業教育機関、実験学校、研修学校という多様な教育施設を含めることによって、学生を主体とする弾力的な教育の提供を目的とする。（詳細は、教育部「十二年国民基本教育実施計画」、[https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=37E2FF8B7ACFC28B](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=37E2FF8B7ACFC28B)、2020 年 10 月 20 日最終閲覧、を参照。）
- 3 ここで言及した「リテラシー」（原語、素養）は、コンピテンシー（Competence）とリテラシー（Literacy）の概念をともに含めている。つまり、「リテラシー」の育成は、主にあることを達成できるようなコンピテンシーの形成、及び通常に認識されている生活に対応できるようなリテラシー（例えば、書く、読む能力など）の養成という二重的意味を示している。ここでは、論文の主要関心により、便宜的に「リテラシー」を使う（詳細は、蔡清田『国民核心素養：十二年国教課程改革的 DNA』高等教育、2014 年を参照）。
- 4 堀米孝尚・神成真一「新学習指導要領における保健体育科教育の在り方（保健編）—教員養成における質の向上を目指して」『武蔵野教育学論集』第 4 号、2018 年、73-80 頁；梶尾悠史・板橋孝幸・橋崎頼子・後藤篤・鈴木啓史・今井勇人「新学習指導要領に対応した道德教育の内容と指導法に関する研究」『次世代教員養成センター研究紀要』第 6 巻、251-256 頁；松尾光洋「新学習指導にみるスタートカリキュラムとしての生活科と求められる教師の資質に関する一考察」『平安女学院大学子ども教育学部紀要』第 2 号、2018 年、51-56 頁；陳育祥「以素養導向觀點探討中等學校藝術師資培育教材教法課程現況与实践」『教材教法課与实践』第 63 期第 4 号、89-117 頁などを参照。
- 5 今井晃一・鈴木賢男「新学習指導要領におけるアクティブ・ラーニングと ICT 活用：小学校におけるプログラミング教育（Scratch）の実施に向けて」『教育研究所紀要』第 26 巻、2017 年、33-42 頁；柴原宏一「新学習指導要領及び高大接続の視点から見た教員養成」『茨城大学教育実践研究』第 36 号、2017 年、1-16 頁；添田久美子「教員養成課程における思考力の育成：新学習指導要領の観点から」『和歌山大学教職大学院紀要：学校教育実践研究』第 2 巻、2018 年、1-10 頁；鍾昌宏「以教師專業發展縮小十二年国教新課綱課程轉化落差」『台湾教育評論月刊』第 8 巻第 8 期、2019 年、13-21 頁；符碧真「素養導向国教新課綱的師資培育：国立台湾大学『探究式—素養導向的師資培育』理想芻議」『教

- 育科学研究期刊』第63巻第4期、2018年、59-87頁などを参照。
- 6 詳細は、林雍智・素養正明「台湾の教員養成制度」米川英樹編『世界の教員養成I アジア編』日本教育大学協会、2005年、59-65頁を参照。
  - 7 詳細の実施背景は、教育部『十二年国民基本教育課程綱要総綱』教育部、2014年、1頁に参照。また、十二年国民教育の課程要綱は2014年に公布されたものの、その正式の実施は2019年から教育段階によって順次おこなわれるようになった。
  - 8 自発的とは、学習者の自主行動力を養い、学習及び想像の意欲を有することである。協働的とは、異なる人々との交流・協力を学び、より多くの可能性を想像することである。共生的とは、自分が存在する環境に関心を持ち参加し、社会の進歩を促すことである。(108 課綱資訊網「關於 12 年国教」、<https://12basic.edu.tw/12about.php>、2020年10月20日最終閲覧。
  - 9 同注7。
  - 10 「九年一貫課程綱要」は、2003年から2019年にわたって実行されていた課程基準である。同基準は、台湾の国民小学6年間（日本の中学校に相当）及び国民中学3年間（日本の中学校に相当）と合わせて9年間課程の編成、実施に関する基準が定められる。（詳細は、山ノ口寿幸「台湾『国民中小学九年一貫課程綱要』の策定と七大学習領域の誕生—カリキュラムスタンダードからカリキュラムガイドラインへ—」『国立教育政策研究所紀要』第137集、261-270頁を参照。）
  - 11 十二年国民基本教育課程綱要の実施により、課程の構成（たとえば、学校本位課程、実践課程、議題向け課程の増加や各類型課程の比率の変容など）、課程指標の対応の仕方、特定議題の取り組みなどの変容があったが、本稿の問題関心に外すので、ここでは特に議論しない。詳細については、洪詠善・范信賢編『同行走進十二年国民基本教育課程綱要総綱』国家教育研究院、2015年、を参照。
  - 12 この10の基本能力とは、自己理解と潜在力の発揮、観賞・表現と創造、キャリア計画と生涯学習、表現・コミュニケーションとシャア、尊重・ケアと団体協働、文化的学習と国際理解、計画、組織と実践、科学技術と情報の使用、積極的な探究と研究、及び独立思考と問題解決である。（詳細は、教育部『国民教育段階九年一貫課程総綱綱要』教育部、1998年を参照。）
  - 13 詳細は、菅野敦志「台湾における『本土化』と言語政策—単一言語主義から郷土言語教育へ」『アジア太平洋研究』第12号、2009年、223-249を参照。
  - 14 1990年代後期から、国際結婚などで台湾の国籍を取得したものは、新移民と総称される。その中で、とりわけ台湾人男性と結婚する中国、東南アジア諸国の女性の数が多かった。それらの新移民女性の多くは出身国が台湾に比べて経済的な格差があり、結婚した家庭の多くも経済的不利な位置づけにある。それらの家庭に生まれた子は「新台湾人の子」（原語、新台湾之子）と呼ばれる。学校でどのようにこれらの子どもに教えるか、どのようにこれらの子どもを台湾社会に取り込むかは課題となっている（詳細は、游美恵「跨国婚姻と多元文化教育」譚光鼎、劉美慧、游美恵編『多元文化教育』高等教育、2010年、273-291頁；張芳全『新移民教育的実証』五南、2017年、1-30頁を参照）。上記の課題を背景として、本文において言及した新住民言語課程は、主に台湾社会のさまざまな文化、族群を調和し、学習者の多文化理解力の向上を目的として増設されたものである。また、同改革は2016年に公布された「新南向政策」（原語、新南向政策）とも関連している。同政策により、新台湾人の子及び新住民言語の習得は台湾政府が東南アジアとの連携・交流を深化させるための1つの手かかりとして考えられる。
  - 15 弾力学習時間とは、規定された学習領域時間以外に、ブランク・カリキュラム（Blank Curriculum）が設けられ、このカリキュラムの時間で教員が自らの判断で強化したい教科や学校の活動などが実施することが可能な時間のことである。同カリキュラムの設置は、学生が自主的な学習や学校本位課程などの実施が期待されるものの、その多くは英語、国語など主要教科の授業の実施になった。この現象は弾力学習時間を弾力学習課程に改革する背景の1つである。
  - 16 後期中等教育段階の課程構成は学校類型によって異なっている。詳細は、洪詠善・范信賢編、同上書、国家教育研究院、2015年に参照。
  - 17 詳細は、中央教育審議会『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合い教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）』2015年、32-33頁参照。  
（[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf)、2020年10月25日最終閲覧。）

- 18 ただし、英語教育と幼稚園の主に領域に関する専門事項について、教職課程コアカリキュラムの対象としなかった。
- 19 Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of teacher education*, 34(3), 3-9.
- 20 Ibid.

## Teacher Training for Promoting Students' Independent and Interactive Deep Learning: Comparison of teacher training standards between Japan and Taiwan

YuChing LIAO

This study aimed to clarify the ideal way of training student teachers who can respond to the formation of students' abilities and intelligence by conducting a comparative analysis of Japan's "Core Curriculum for Teachers Training" and Taiwan's "Teacher Training Curriculum Standards." Our findings highlighted three strategies for developing teacher training programs that focus on students' independent and interactive deep learning as follows. First, the formation of practical knowledge of teachers should not only be implemented within the practical training course but also systematically integrated into the overall teacher train program. Second, the diversity of educational methods and related indicators must be ensured. Third and most importantly, teachers must proactively explore and act independently on educational issues, and theories and education methods should be the foundation of the training. Thus, given the diversity of students and unpredictability of the educational field, the ideal way of training teachers is to regard teachers as educational innovators. Their independent participation in teacher training programs should be encouraged, as well as in the formation of abilities and attitudes regarding practical application, collaboration, and exploration in education.