

日本「令和的日本型學校教育」方案中的 師資培育改革論析

林雍智

亞洲大學幼兒教育學系助理教授

一、前言

日本與臺灣的師資培育制度有高度的相似之處，兩國發展的軌跡雖然在時間點上並不一致，但迄今都以「開放制」師資培育的精神選才，並且除了職前培育外，包含任（聘）用以及到在職專業發展上，從制度設計、制度效果與近期熱門議題，甚至是聯結到教師的工作場域：學校制度上，都有相當多可對照比較之處（林雍智，2021；楊思偉，2020）。

在廣義的師資培育制度中，日本的職前培育教育學程的學分數、課程結構，任用上的專業證照制度與定期調動制度，在職專業發展上的初任研習系統與定期強制研習規定、為確保師資素養與水準的教師評鑑與教師換證制度，都有臺灣的學者對其進行詳細的探究（吳清山等人，2021；林雍智，2021；林雍智，2019；楊思偉，2020），然而社會發展的速度極快，日本的教職市場在社會背景的衝擊下也面臨的諸多問題，例如教師採用倍率過低（以國小為例，日本 2024 年度正式教師錄取倍數全國平均約為 2.2，代表 2.2 人中就有 1 人錄取），教師工作的過度勞動，導致志願當教師與志願修讀教育學程的人數降低等（林雍智，2023；東洋經濟 education × ICT 編集部，2025）。有鑑於社會環境的變動，日本近期提出的師培改革方案，乃是從 2015 年時由中央教育審議會（2015）所提出的「未來教師素養提升」的答詢報告開始進行。該報告提出的改革方向大致有「自職前培育到任用與研習的支持教師學習的方案」與「建構支持持續學習的教職系統」兩項，前者著重的是對教師本身的改革、後者則是提供支持的教育行政機關和師培大學等的對應策略。

中央教育審議會（以下簡稱中教審）提出的報告，確定了自 2015 年後的師資培育體系的基本改革方向。不過，隨著日本新天皇在 2021 年上任並改紀元為「令和」後，文部科學省公布了「令和的日本型教育」方案，宣示今後重大教育革新的方向（中央教育審議會，2021）。為了在師資培育制度上也能符應「令和的日本型教育」方案揭示的理念，中教審隨後亦在 2022 年 12 月提出「擔任『令和的日本型教育』的教師培育、任用、研習等定位」答詢報告。可以說當前日本師資培育改革的制度框架，係以中教審 2015 年的答詢報告為基本架構，再以 2022 年的答詢報告補充強化革新的方向。由於若要接續過去臺灣學者對日本師資培育制度的探究成果，當需瞭解最近的改革方向以形成完整的知識體系。目前臺灣亦正在進行師資培育課程架構與學分數調整的研議，學程中如何納入新興議題（如偏鄉教育、實驗教育等）課程亦受到討論，且部分師培大學已有同時提供中等教育與初等教育教育

學程，這些改革的方向與日本亦有相近之處，互相參考的價值乃隨之浮現。

因此，本文乃將重點置於論析在「令和的日本型學校改革」引導下的師資培育改革方向，透過對其之概述提供臺灣後續師培改革之參考。茲簡述中教審的 2015 年方案，再敘述「令和的日本型學校改革」中師資培育的改革內涵和配套措施。

二、2015 年版的師資培育革新方案

中教審於 2015 年提出的改革方案，日文原名為「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」。若解析日文原名，則會出現如「擔當學校教育角色的教師」、「資質能力」與「向上」三個關鍵詞。因此最接近原意的中譯，可為「提升日後擔任學校教育角色之教師的素養增能」方案。以下，逐一說明方案內涵。

（一）革新背景

依照中教審（2015）的闡述，方案的革新背景有五，包含課程與教學方法的改革，如從學生的主動學習（active learning）到教師必須做的課程經營、對應國小引進英語科、道德科、特教等新議題、實現團隊學校（team school）（即學校以配置多種專業人才組成團隊學校、而非學校團隊）、社會環境的急速變化（如少子化）以及教師的大量退休與學校課題的多樣複雜化等。不過，背景上，亦受 OECD（經濟合作暨開發組織）2013 年發布的 TALIS（教學與學習國際調查）評比結果的影響，該評比顯示了日本教師的自我滿意度感（包含再有一次機會會不會選擇當教師、教師工作有獲得社會高度評價等）低於 OECD 會員國平均，因而使得提升教師的素養和熱忱成為促動革新的因素（中教審，2015）。

（二）方案的主要內涵

此方案採廣義的師資培育解釋，對自職前培育、教師任用與研習系統提出系統性的革新策略，而非僅聚焦於職前培育上，其主要課題有：

1. 職前培育革新：**a.**師資培育課程體系應朝最低限度且必要的基礎修課改革；**b.**充實更多實際體驗了解學校現場與教職的機會；**c.**對教育學程進行品質保證與提升；**d.**改進學科領域科目和教育專業科目的分斷與細分化的現象。這些改革的目的，在於反應文部科學省提出的「理論與實踐的循環」（理論と実践の往還）標語，經由重視職前培育中的見習與實習來讓師培生增加實務經驗。
2. 教師任用革新：**a.**明確提示教師圖像與選考方法，以確保優秀教師；**b.**檢討推動統一教師甄試；**c.**選考時，需同步改善學校教師年齡分布不均勻的問題。

3. 教師研習革新：a.改進教師因忙碌無法確保參與研習時間的問題，如提供教師能維持自我持續學習動機的環境；b.將研習觀配合「主動學習」轉化；c.改善既有的強制性初任教師研習和第十年度研習制度。這些改革的目的，旨在整合分散的研習，讓教師能基於職涯專業發展的需求規劃有系統的研習。

其次，為了達成上述課題，所需要提供的配套措施，則由地方政府建立教師培育指標開始（大杉昭英，2020），再構築地方教育委員會和師資培育大學（以下簡稱師培大學）端的配套支持措施。

（三）方案帶來的重大改變

伴隨上述三項內涵的落實所帶來的重大改變，在職前培育上，文部科學省有對全國的師培大學提出開設的教育學課程架構中，應有師培生應共通習得的「師培核心課程」（文部科學省，2017）。教育學核心課程的架構，除全國共通性課程外，尚允許師培大學開設符合社區、地區及學校現場需求的課程，以讓師培大學可以發揮自主性和獨特性。不過，開設時則需依據由地方政府建構的「師資培育指標」，有系統性的依據各教師證照需求的學分數開設課程。其次，文部科學省亦希望教育學程內的「教學實習」應該從早期做起，例如透過學校參訪等機會逐步推動，使師培生願意找到願意任教的意願和方向。

任用體系上的革新亮點，在於製發「特別教師證書」與建立特別兼任教師制度給多元化專業人才到學校授課之用。因應科技革新與時代發展的需求，許多受學校邀請前來授課者並不一定具備教師證照，因此採行「嚴格證照主義」（即要任教某階段某科，應具有該階段該科的證照）的日本，乃提出放寬「特別教師證書」的規範，讓二級政府可以製發特別教師證書給未具教師資格的專業人才到學校任教的機會。至於特別兼任講師制度，則是指聘用藝術家、奧運國手、各議題的專家到校教授某學科領域，不過迄今以這二種身分進到學校教學的外部專家，人數仍少（文部科學省，2024）。其次，文部科學省認為辦理全國統一教師甄試（考試）可以減少現今都道府縣各自命題的負擔，且統一與提前考試日期，可讓師培生不會被其他民間企業等招聘所搶走（前田麥穗，2020）。因而責成全國教師研習中心（正式名稱為教職員支援機構）研擬考題並實施。不過迄今為止只有九州各縣在 2024 年 6 月 16 日統一辦理，其他各縣仍在觀望中（教育新聞，2024）。

在研修體系上的革新則是要求二級政府：都道府縣根據「師資培育指標」訂立教師研習計畫、提供教師研習機會。本方案放寬具有教師任用人事權的二級政府可開設研習的限制。讓二級政府的教育行政機關可以彈性調整法定的初任教師研習

與十年經驗者研習的時間和內容。

三、2022 年版的「令和的日本型學校教育」革新方案

中教審提出的 2022 年版革新方案，在定位上係為 2021 年提出「令和的日本型學校教育」革新的一環，旨在培育能夠肩負推動令和教育的多元、專業的教師。以下，逐一說明方案內涵。

（一）革新背景

中教審 2021 年提出的「令和的日本型學校教育」重點，係基於時代變遷下學校教育觀與學習觀的改變，提出學校如何符應現行課程標準（於 2020 年開始實施）揭櫫的核心素養學習的改革方案（中央教育審議會，2021）。該方案最重要的內容乃提出學生的「個別最適化學習」和「協作教學」理念，因此該方案在學生學習上亦算是課程標準的補充說明（林雍智，2024；澤井陽介，2022）。此外，在該方案中，亦有說明九大從幼兒教育到教師圖像的改革論述，也就是說，隨「令和的日本型學校教育」之後提出的 2022 年版的師資培育革新方案，亦屬於「令和的日本型學校教育」方案的補充。

由上可知，該方案的重點是師資要能夠實踐學生圖像，成為：1.在教職生涯中能持續精進；2.能引導每位學生展現學習最大可能性；與 3.成為支持學生進行主體學習的陪伴者之教師。該方案也想要確保學校能任用教育界內部或來自外部的多元人材，透過提高教師的素養，打造高品質的團隊專業能力。

不過，該方案的構想，也深刻的反應了日本當前社會情勢與教職市場面臨的問題。例如教師過勞、多元需求學生的存在、教職市場缺教師（東洋經濟 education × ICT 編集部，2025）等，也有和如降低班級人數、學校工作方法改革（働き方改革）等其他改革方案聯結。

（二）方案的主要內涵

該方案的主要內涵承繼 2015 年版本，亦聚焦在職前培育、任用、教師證照與研習制度上，且亦帶有減輕師培生和現職教師負擔、提升教職魅力的用意存在。該方案的主要革新共分五大項目，分別為：「肩負令和的日本型教育所應具備的素養」、「打造多元且具專業性的高品質教師社群」、「教師證照的定位」與「師培大學之大學部與研究所的定位」與「支持教師的環境整備」。

其次，革新的主要課題有：

1. 職前培育革新：a.持續檢討師資培育核心課程與師資培育指標；b.強化師資培育大學的大學部和研究所的聯繫和銜接；c.提高教師的就業率；d.改變既有教學實習課程的作法；e.指定「師資培育旗艦大學」進行先導型教育學程的研發等。此系列改革的目的，在於精進師資培育的目的，並讓師培大學進一步提出切合地方需求的培育系統。
2. 教師任用革新：a.教師甄試辦理日期提早與甄試的多軌化（如大三亦可報考、委由民間企業辦理適性考查等）；b.放寬特別教師證的運用途徑與促進該類教師甄試的實施；c.強化地方教育行政機關和大學間的合作等。此系列改革的目的，在於確保優秀教師願意投入教職市場，並廣納師培系統短期內未能培育的專業人才。
3. 教師研習革新：a.辦理持特別教師證書者的研習；b.建構校長等主管的培育指標、辦理初任校長研習；c.整合教師的研習履歷紀錄與平臺；d.促進持有教師證照的非現職教師的圓滑的就職；e.持續推動工作方式改革（改進教師編制員額、推動學校數位轉型、依教師工作量調整薪資等）。此系列改革之重點，在於教師與校長專業發展系統的整合，以及緩解令和年間最受矚目的「過勞」問題，改善教師的工作負擔。

為推動上述革新，文部科學省（2023）亦盤點了上述三課題的優先推動項目與推動時間點，發表迄 2025 年度已進行的「改革工程表」。例如：「肩負令和的日本型教育所應具備的素養」包含 9 項計畫、「打造多元且具專業性的高品質教師社群」包含 20 項計畫、「教師證照定位」共有 6 項計畫、「師培大學之大學部與研究所的定位」涵蓋 10 項計畫，「支持教師的環境整備」則有 8 項計畫。

（三）方案帶來的重大改變

該方案帶來的重大改變，可聚焦在「教育學程的彈性化」、「教學實習實施時期的性化」、「教師甄試的早期化與多軌化」與「擴大持特別教師證書者之任用」四項觀之（田中博之，2023）。

該方案放寬大學入學時未修讀教育學程的學生，可在中途修讀二年教育學程，完成修讀後取得「二種教師證照」。日本所謂「二種教師證照」（國小需修 45 教育學分）原係授予二年制短期大學的師培生，在正式任教後負有在一定期間取得無效期「一種教師證照」（國小需修 67 教育學分）的義務（林雍智，2007）。本方案中對於職前師培的放寬，算是一種特例的學程，旨在應對當前教師不足的狀況，並滿足大學其他非教育學群各系之學生修讀教育學程上的負擔。其次，方案也促進師培生一併取得國小和國中的教師證照。此舉目的乃在於讓日本當紅的九年一貫制「義務教育學校」的教師可以跨學習階段授課。再者，則是日本當前也提倡國小高年級的「專科教師制度」（英文、自然、數學、體育），所以修讀國小教育學程者，亦可加修國中的各科學科課程，取得專科教師資格。

在「教育實習上的彈性化」改革上，最受到矚目的是方案改變了過去一律在大四進行教育實習（臺灣已改稱為教學實習）的做法，讓師資培育大學依據自己需求和國小、國中等教育學程特性的差別採用彈性的方法實施。例如表 1 為北海道教育大學所安排的案例。

北海道教大的幅員廣闊，輔導區境內多數皆為偏鄉小校，由該表來看，該大學為了促進學生能有意願前往偏鄉服務、且不懼怕擔任畢業後任教，從大一就開始安排偏鄉體驗實習。並且搭配教育學程中開設「偏鄉教育概論」、「偏鄉教育實踐論」等科目培育符合地方需求的師資。

在「教師甄試的早期化與多軌化」上，主要目的仍著眼於教職市場要比其他民間企業或公務員考試更早一步確保人才，因此將教師甄試提早到 7 月辦理（9-10 月放榜）。此外，還有辦理任用專業人才的特別教師甄試，以及讓師培生提交的履歷能反應出修讀教育學程、參與教學實習的成果，或是允許提出民間企業的適性檢查來佐證學習成果等作法。

表 1 北海道教育大學教學實習課程的設計

年級	主要項目名稱	教學實習重點
一、二	●偏鄉學校體驗實習 I ○教育現場研究 I（學校基礎）；偏鄉學校體驗實習 I	從大一師資生開始到偏鄉學校，體驗和孩子之間的互動。必修的教育現場研究 I 和 II 在星期五實施，讓師資生有時間到偏鄉學校現場和孩子、教師建立人際關係
二	●基礎實習 ○大二修讀教育現場研究 II（學校基礎）、教育田野研究 III（學校應用）、教育現場研究 III（學校應用）、教育現場研究 V（長照體驗）、教育現場研究（特教）	學習如何領導與被領導；實習課程與學校現場研究等科目在同學年中一併實施，讓大二學生體會教育實習的重要性
三	●教育實習 I（主要教師證照時習）；偏鄉學校體驗實習 II ●偏鄉學校體驗實習 II ○教育現場研究 IV（學校發展）、教育現場研究 VI（道○地區體驗）	學習如何領導與被領導；取得主要教師證照（主要學科領域），時間為 5 週
四	●教育實習 II（次要教師證照實習）；特教實習 ○偏鄉學校體驗實習 III	取得次要（主要學科領域外）的多數證照（不同學科領域）所需要進行的實習。時間為 2 週

資料來源：引自「以《理論與實踐的往返》為前提的偏鄉教育計畫與教師教育」[專題演講]，玉井康之，2023，臺北市立大學。

至於「擴大持特別教師證書的人才任用」上，雖然讓地方政府可以放寬以特別教師證書任用專業人才，也讓專業人才有取得特別教師證書或是到學校擔任特別兼任教師的可能。不過依文部科學省（2024）的統計，近 20 年來，取得特別教師證書者僅有 2774 人，而擔任特別兼任教師者在 2022 年度也僅有 19,515 人，數量

仍非常少，未來在教師證照條件持續鬆綁、配合上述兩類者的在職研習系統，對學校在取得多元人才上應有助益。

值得一提的是日本自 2009 年引進的教師換證制度（林雍智，2021），在實施 10 年後，已於 2022 年 5 月修法廢止。由於以教師參與講習作為換證條件，與教師研習系統過於相似等因素，制度上路之後飽受批評（吳清山等人，2021），廢止後，日本現職教師的專業發展，重新回到以研習體系作為主要途徑。

四、對臺灣師資培育的啟示

本文提到日本近期以來師資培育改革的兩項革新方案，並對 2022 年版本的「令和的日本型教育」方案中的師資培育改革進行較為詳細的闡述，其目的乃在於析出日本師資培育改革的方向，並從較重要的具體項目中探求可供臺灣對照與參考的啟示，本文依照日本改革的精神，並按職前、任用與研習三階段排序，扼要提出四項啟示於下：

（一）師資培育的革新需連結職前培育、專業證照制度與在職專業發展

從日本兩項師資培育改革的內涵來看，政策上係採廣義師資培育的觀點，縱貫師資職前培育、任用與研習，提出整體的改革構想，也因此能在後續推動的配套政策上整合各階段的需求，如在彈性任用多元教師上，從職前師培大學可規劃因地需求的彈性課程與漸進式的教育實習課程，再到培育上地方政府與大學的合作，這些都看得出各配套相互連結的用意。

師資培育領域是一個龐大的體系，由於各制度牽一髮動全身，任何細項的改革都難以單獨成功。復以臺灣在師資培育制度上的研究能量，相較於該領域中已有充沛蓄積的職前師培及在職教師專業發展文獻仍算少見，因此未來在通盤檢討師資培育制度上，仍需師資培育各子領域的專家建立共識後形成改革方案。

（二）師資職前培育課程的更動，需要因地制宜且有研究結果支持

日本的師培生要取得教師資格，所需履修的教育學程學分數約為一般大學生的 1.5 倍，復以兩項改革方案推動下師培大學的因地制宜課程，以及鼓勵修讀取得兩種以上教育階段的教育學程，都可能讓師培生感到壓力。玉井康之（2023）以北海道教育大學為例，舉出該大學的師培生要取得幼、小、中、高、特教中之兩種以上資格，約要修讀 150 至 200 個學分。若再加上一年級開始就需到偏鄉學校參與體驗實習課程，可謂負擔不輕。

這些，或許是放寬師培大學可以依照地方需求彈性調整課程所帶來的壓力。日本在 2022 年方案中指定四所大學成為「師資培育旗艦大學」，試辦師培課程改革。這四所大學為東京學藝大學、福井大學、大阪教育大學與兵庫教育大學，其任務需改革既有教育學程，同時也被賦權整合不同教育階段教育學程及現有學程中的各學科課程，或是以新課程取代既有課程，讓師培生更順利取得兩種以上資格。目前，四所大學推出的教育學程框架皆不相同，後續成果值得關注之。

對照臺灣，各界對師培職前課程改革的需求亦高。部分認為教師素質的良窳來自職前培育、部分則認為當前熱門議題，如偏鄉教育及實驗教育等應成為學程的必修或選修課。惟一味加重教育學程的量，而不是從整體教育學程體系變革上著手，似乎也會遇到日本刻正面臨的「修讀學分數太多」的問題。其次，臺灣訂有「教師專業素養指引」做為職前教育階段的課程基準。相同的，日本在上述革新中也有發布職前培育用的「師培核心課程」與在職專業發展用的「師資培育指標」。然而，日本中央政府的職責是制定「師培核心課程」並公布「指針」做為地方政府建構指標之參考，真正建構師資培育指標的是地方政府，而臺灣則是全國共通版本。日本會尊重地方的因素，係為「地方幅員遼闊、各地教育生態差異大」、「中小學教師的人事權為地方權責」，此外還有長期以來政制上對於地方分權的呼聲從未停歇，例如「道州制」一直都有人提起（大塚真介，2024）。文部科學省更在 2022 年方案中發布「修正指針」，供地方政府修正培育指標、以符合革新方案的精神（文部科學省，2022）。對照日本，臺灣能否給予師培大學在職前師培課程的調整上更大的彈性，也給地方政府更大彈性，使師培大學可以基於因地制宜的特性與地方政府合作建構完整的廣義師資培育系統，值得探討。若欲比照日本指定師資培育旗艦大學作法，亦可先由幾所師培大學與地方政府合作建構師培指標，再經研究整理後來改革課程，避免讓教育學程受到未經整體考量的任意變革。

（三）在取得複數教師證照上需努力者，包含師培大學與師資生

日本的師培大學，大多同時開設兩種以上資格的教育學程供師培生選讀。部分師培大學有開設幼、小學程，部分則有小、中學程。只不過革新方案提出前，需要師培生自行去調整課程修讀安排，也要參與不同教育階段的教育實習課程。2022 年革新方案所關注的焦點，是要同時要讓「師培生」與「現職教師」能以較簡易的方式取得第二種資格，而這種資格是當前日本推動九年一貫學校、國小高年級專科教師制度以及國高中其他領域任教所需的。

此套制度設計的背景脈絡，當然離不開少子化與人口社會移動到大都會所帶來的學校規模縮小與學校整併的發展。「設施一體型」九年一貫學校的興起，主要是解決國中、國小學校規模降低對學生造成的影響，也被作為學校整併後的代替方案而受到支持（林雍智，2016）。高年級的專科教師制度則是在臺灣已實施多年的

做法，至於國高中教師任教其他領域，則是關注在規模縮小後的國高中師資已必須跨科教學，為了不違反自己訂下的「嚴格證照主義」精神，才透過革新方案放寬取得的難易度。

臺灣過去的師資培育一向採取中等教育與初等教育分流的作法、近期則有臺灣師範大學、高雄師範大學等增設國小教育學程，並提供跨階段修課的空間。類似日本的幼小組合、小中組合的歷史尚淺。另外臺灣提供現職教師以加註專長方式取得其他領域任教資格，則屬一種「資格」的取得，而非貫徹教師專業證照主義的作法。未來若要完善教師專業證照制度，則師培生與現職教師取得複數證照的多套作法，宜盤點以形成較具系統性的制度。

（四）為學校引進多元優秀師資，應有制度與配套政策支持

日本 2022 年的革新方案有鑑於日益低下的教職人氣度，以及學校亟須引進各種專家（如護理、AI、特教、外語、體育競技、文化藝術或是留學歸國者），放寬了過去已有的特別教師證書及特別兼任教師的取得、甄試與研習規定。另外也針對職前師培階段增設了短期取得教師證照的特例途徑。此套制度設計的背景脈絡、來自近年中小學教師任用倍率的下降（東洋經濟 education × ICT 編集部，2025），也受教師過勞的影響（林雍智，2023）。

據「全日本教員組合」（2025）的統計，2024 年度全日本的教師懸缺為 4,739 人，引進多元人才雖有助於學校覓得足夠專業的師資，也能暫時解決不足額問題。不過真正的問題，恐怕是出在教師授課時數過多，以及校務處理、家長應對、指導社團等非教學工作造成其過勞所導致。雖然日本推動「工作方式改革」以求減輕教師負擔，也有提高部分加給，但全體的改革從教師懸缺數字上來看，似乎未有成效。

臺灣當前的校園文化對教師來說，亦是一個負擔。如開不完的校事會議、參與各種競賽活動以及日趨複雜的級務處理、家長應對，以及小型學校教師面臨的工作「個業化」（isolation tendency）：即缺乏足夠同儕支撐而導致的孤立現象等，也導致不易尋得優秀教師的困境。有些國、高中要聘代理教師，尚需公告超過 30 次才能等到報名者（王韻齡、趙宥寧，2024）。或許臺灣亦有引進多元優秀師資的需求。此外，還有實驗教育界期待的「認可制」（即將教育學程改為研習後的認可制）或是特定教育理念（如華德福教育）是否應授予教師證照等，日本確保多元優秀師資的做法，如提前辦理教師檢定與甄試等，以及如何在法規修訂上反應出改革的重點，或有參考之價值。

五、結語

日本 2022 年提出的師資培育革新方案，係承繼 2015 年的方案而來，其更補充了制度建構上與施政上的未竟之處。文部科學省在系列改革中設定有各行動者，包含文部科學省、教職員支援機構、一般大學、師資培育大學與教育學院及地方教育行政機關，期待透過各行動者在五大革新項目上的合作，達成師資培育革新之目的。

不過，從整個背景脈絡來看，令和的日本型教育師資培育系列革新，仍帶有解決日本社會問題、教職市場及學校現場需求的濃厚現實主義色彩。相較於 1970 年到 1990 年間的師資培育學者對師資培育提出的方案較聚焦在哲理上（如師資培育的圖像、課程哲學觀等）與內部需求（如五年一貫制師培），令和年代的改革可謂是一種迫於現實需求的改革。我們應該注意到的是，日本的師資培育改革一向以緩步著稱，然而近期的革新似乎有加速的現象，但成果能否為教師、教師團體和社會各界接受，或許仍待時間考驗。一如飽受抨擊，但實施 13 年的教師換證制度已於 2022 年廢止，日本這次將包含師資培育改革在內的教育改革賭上「令和」和「日本型」的字眼，似有在時間線（縱軸）和國際評比（橫軸）上賭上國運而必須成功之意。其後續發展值得吟味。

本文提到的日本近期師資培育改革改革特色，在職前培育上較受重視的有教育實習的提前辦理、教職核心課程的修訂，任用部分有提早確保優秀師資與擴大各種專業人才投入教育行列，在研習系統上則有讓各地方建立培育指標，以反映地方教育現場的師資需求，這些都屬於大方向的更動，也值得作為臺灣的參考。

對臺灣來說，一直以來皆有持續進行師資培育改革，亦是一個複雜、涉及多面向的問題。有些課題尚且超越師資培育層級、牽涉到大學總學分的設定，或是地方政府和師培大學如何搭配的問題。師資培育的革新遠非一篇文章即能道盡，本文也僅能摘要日本革新的重點提出可供借鏡之啟示。然而，少子化與社會移動、多元與包容、邁向共生與永續的社會發展是臺日共通之處，當中基於制度相近的基礎，關注日本改革方向，除了是對臺灣師資培育學者在日本研究上的接續，亦是映照與預測自身改革成果的一途。

參考文獻

- 大杉昭英（2020）。育成指標と研修計画の検討：学校を取り巻く今日の課題を踏まえて。学校改善研究紀要，2020，1-10。
- 大塚真介（2024）。日本再生の道：地方分権と道州制の提案。東京都：星雲社。

- 中央教育審議会（2015）。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（答申）。https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf
- 中央教育審議会（2021）。「令和の日本型学校教育」の構築を目指して：全ての子どもたちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現（答申）【概要】。https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_1-4.pdf
- 中央教育審議会（2022）。『令和の日本型学校教育』を担う 教師の養成・採用・研修等の在り方について ～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）。https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf
- 文部科学省（2017）。教職課程コアカリキュラム。https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf
- 文部科学省（2022）。公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針（令和 4 年 8 月 31 日改正）https://www.mext.go.jp/content/20220901-mxt_kyoikujinzai01-000023812_1.pdf
- 文部科学省（2023）。「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等に関する改革工程表（案）。https://www.mext.go.jp/content/20230320-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-12.pdf
- 文部科学省（2024）。特別免許状及び特別非常勤講師制度について。https://www.mext.go.jp/content/20240507-mxt_kyoikujinzai01-000014888_01.pdf
- 玉井康之（2023，12 月 25 日）。以《理論與實踐的往返》為前提的偏鄉教育計畫與教師教育〔專題演講〕。臺北市立大學，臺北市。
- 田中博之（2023）。実践教育法規。東京都：小学館。
- 王韻齡、趙宥寧（2024）。「全面告急」快開學仍缺老師！有 12 個月全薪，為何 113 年代理教師仍是「史上最難招的一年」？翻轉教育。<https://flipedu.parenting.com.tw/article/009483>
- 全日本教員組合（2025）。「教育に穴があく（教職員未配置）」実態調査結果（2024 年 10 月 1 日時点）。<https://www.zenkyo.jp/news/11313/>
- 吳清山、王令宜、林雍智（2021）。中小學教師換證制度之研究：體系內涵、遭遇阻力與配套措施。教育科學研究期刊，66(3)，161-190。[https://doi.org/10.6209/JORIES.202109_66\(3\).0005](https://doi.org/10.6209/JORIES.202109_66(3).0005)

- 林雍智（2007）。日本教師專業證照制度與實務作法。《教師天地》，150，129-140。
- 林雍智（2016）。探究日本九年一貫型「義務教育學校」的設立與爭議：學制變革觀點。《教育研究與發展》，12(3)，53-76。 <https://doi.org/10.3966/181665042016091203003>
- 林雍智（2019）。日本中小學教師及校長的專業發展制度、改革動向與啟示。 <https://www.Koryu.or.jp/Portals/0/nittaichiteki/fellow/2018linyongzhi.pdf>
- 林雍智（2021）。開放或統制？日本師資培育及證照制度的閉鎖性發展及啟示。《教育研究月刊》，332，130-144。 <https://doi.org/10.53106/168063602021120332009>
- 林雍智（2023）。日本教育的危機：教師過勞。《學校行政雙月刊》，143，226-240。 [http://doi.org/10.6423/HHHC.202301_\(143\).0008](http://doi.org/10.6423/HHHC.202301_(143).0008)
- 東洋經濟education×ICT編集部（2025）。4700人超の教職員未配置、全日本教職員組合「教育に穴があく」実態調査の衝撃学校現場の悲痛な声、子どもへの影響を懸念。 <https://toyokeizai.net/articles/-/854770>
- 前田麦穂（2020）。「教員採用統一試験」の政策形成過程：「負担軽減」のロジックに着目して。《国立教育政策研究所紀要》，149，7-23。
- 教育新聞（2024，2月29日）。2025年度（2024年実施）教員採用試験日程【九州・沖縄】。 <https://www.kyobun.co.jp/ad-articles/kg2024022907>
- 楊思偉（2020）。《比較教育（第二版）》。新北市：心理。
- 澤井陽介（2022，12月24日）。國小社會科教學的理論與實踐〔主題演講〕。2022素養導向探究式教學實踐研討會，臺北市。

