

科技部補助專題研究計畫成果報告

期末報告

日本現代教師教育政策體制及改革之分析--以文科省、地方自治團體、大學、中小學校及民間社團之分工與協作機制為主(第2年)

計畫類別：個別型計畫
計畫編號：MOST 106-2410-H-343-006-MY2
執行期間：107年08月01日至108年10月31日
執行單位：南華大學幼兒教育學系

計畫主持人：楊思偉

計畫參與人員：碩士班研究生-兼任助理：黃珮瑄
其他-兼任助理：李宜麟
其他-兼任助理：蔡嘉真

報告附件：移地研究心得報告
出席國際學術會議心得報告

本研究具有政策應用參考價值：否 是，建議提供機關教育部，
(勾選「是」者，請列舉建議可提供施政參考之業務主管機關)
本研究具影響公共利益之重大發現：否 是

中華民國 109 年 01 月 31 日

中文摘要：本計畫為兩年期計畫，題目是：日本現代教師教育政策體制及改革之分析--以文科省、地方自治團體、大學、中小學校及民間社團之分工與協作機制為主(I)(II)。研究目的是分析日本教師教育整體政策改革體制及政策，並探究文科省、都道府縣和市町村教育委員會、大學及中小學之監督與分工機制，以探討政策推動時之有效的相互鏈結機制，並探討日本教師教育之整體政策體制中培育期、專業成長階段與教學現場協作，作一完整與更深入之整合探討。研究主要結論是此次改革具有總結二戰後之教師教育政策之意涵，強調職前培育、聘用與在職研修之一體化制度；地方自治體和大學共同成立師資培育協議會，共同制定師資培育指標，並以師資培育協議會運作整合文科省、教育委員會和大學端之合作機制；大學培育課程需依照核心課程編制相關內容，並要接受重新認可及評鑑等。此次改革政策要建立「終生持續學習之教師體制」，其重點置於「在學校現場讓教師專業成長」之理念，其改革運作完全是「政治主導」之改革。最後也提出行政權力與大學培育師資鏈結、改變由大學培育為主之理念、教育部欠缺規劃師培系統政策及配套策略等建議，以做為我國師資培育政策發展之參考。

中文關鍵詞：教師教育、政策、體制、一體化、協作機制

英文摘要：This study was a whole program completed by two years. It aimed to explore analyze the whole revolution system and policies of teacher education in Japan, the system of oversight and division of labor between MEXT(the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology), education committees of counties, universities and elementary schools for the effective connected system while promoting policies, and teacher education's cooperation of whole policy system in the period of cultivating, professional stage, and on-site teaching. The conclusions of this study were as following:

- 1.The teacher education policy after World War Second was emphasized on integrated system of the cultivation before teaching, employment and in-service training.
- 2.The counties and universities worked together as teacher education committee to cooperate for teacher education indexes, and teacher education committee enforced the cooperation of system including MEXT, education committee and universities.
- 3.Teacher education programs in universities needed to make curriculums based on the core curriculum, and accepted the approval again and evaluation.
- 4.This revolution of policies was aimed to establish “teacher education system of lifelong learning”, focused on the idea of “teachers’ professional development in on-site teaching, and operation of revolution was all for “political-led”.
- 5.It finally offered the suggestions about connected system

of teacher education between administration power and teacher education in universities, to change the idea of universities oriented for teacher education, and the Ministry of Education lacked of teacher education' s systematic policies and supporting measures to as the reference for teacher education policies development in Taiwan.

英文關鍵詞：teacher education, policies, system, integrated system, cooperated system

日本現代教師教育政策體制及改革之分析--以文科省、地方自治團體、大學、中小學校及民間社團之 分工與協作機制為主(I)(II)----期末報告(2020.01.25)

壹、研究計畫之問題意識與理論基礎

一、問題意識

「國家的未來，關鍵在教育；教育的品質，奠基於良師」，根據學校教育改革經驗，教師素質是奠定學生學習成就的最重要基礎，是教育革新成功與否的關鍵（教育部，2012），也因此中國的師資培育制度起源甚早，可追溯至清光緒年間(西元 1897 年)於上海南洋公學設置師範院起，迄今超過一百年以上，而舊臺灣自 1979 年《師範教育法》於立法院三讀通過後，也確立了我國現代師資培育制度的方向，在師範教育法時期，我國的師資培育採取了一元化政策，並由當時的 3 所師範大學以及政治大學教育學系培育中學師資，9 所師專培育小學師資，合計 13 校，是臺灣僅有的中小學師資培育機構；而後伴隨著整體社會多元開放的氛圍下，1994 年公布了《師資培育法》，希望藉由多元開放的師資政策解決一元化產生的：師資供需失調、某些類科師資缺乏、師範生分發困難以因才任教、結業生實施輔導未能充分落實、師範生轉業或升學的限制等（李園會，2001；張德銳、丁一顧，2005）。

而多元化的師資培育法相較於師範教育法時期，有幾項特色，包含師資培育管道多元化、教師資格檢定制、公自費制度併行、儲備式師資培育方式、合流式培育師資、加強實習輔導制度等（李園會，2001；伍振鷺、黃士嘉，2002；許筱君，2005；楊思偉、陳盛賢，2012），然而在實施近 20 年後，多元化的發展雖為臺灣師資培育推動、師資儲備量及教育學術研究累積相當的成果，但近年來受到少子女化的影響，加上國人對於教師專業之期待，卻也衍生了市場化機制下師資質量的調控、師資培育專業資源整合及優秀人才流失等問題；爰此，近年來教育部透過各式教師素質提升方案、成立專責機構—「師資培育及藝術教育司」以及於 2012 年 12 月公布了「中華民國師資培育白皮書」，藉以改善當前師資培育政策之問題。

雖然在師資培育白皮書當中針對師資職前培育、師資導入輔導、教師專業發展、師資培育支持體系等四大面向提出相關發展策略與行動方案，然當前師資培育面臨最主要的問題係在各項教育政策的施行下，我國的教師教育如何透過職前師資培育課程從源頭進行培育，以銜接國家教育政策，或是於在職教師階段及早性的辦理相關專業輔導研習，就現行政策下仍然有其難以銜接之處，如 12 年國民基本教育、2019 年新課綱實施、學習共同體試辦、推動教師評鑑政策、教師專業發展評鑑，甚或更早期為學習芬蘭教育所進行的閱讀教育或科學教育提升等政策，在教育行政機關制定政策時與教育現場之推動似乎有其落差存在，彼此之溝通聯結未有長期的系統性規劃與協作機制，一直無法達成應有之理想目標，教育是百年大計，教育政策、教育願景的推動，除了需系統性的長期規劃外，教育政策成功與否的關鍵因素有以下五點：

- 1.教育現場第一線教師之專業認知與專業能力是否充足；
- 2.學校端是否有足夠的能力因應相關教育政策的推動；
- 3.師資培育機構課程內容是否配合國家教育政策方針進行修改；
- 4.中央及縣市教育行政主管機關是否整合充足的資源與協作機制。
- 5.教育部是否在政策之內涵及相關配套經過周詳規劃，並能有效推動。

準此觀之，我國當前教師教育制度與國家整體教育政策發展間仍存在有顯著的落差與銜接上之問題，而如何因應這樣的困境，乃是本研究之主要問題意識之一。

台灣目前的師資培育問題，可從 1994 年訂定的《師資培育法》談起，其後遭逢少子女化問題培生就業困難可問題，教育部也進行眾多政策之推動與改革。在此多元化培育階段，至少有下列幾項政策特色（楊思偉，2015）：

- (1) 各大學經申請並獲教育部核准即可設立教育學程中心培育師資生。
- (2) 推行師資生公自費制度並行，但以自費為主，公費生以就讀師資類科不足之學系或畢業後自願到偏遠或特殊地區學校服務之學生為原則。
- (3) 分流與合流式並行師資培育：師範大學可設小學學程，培育國小師資，而師範學院亦可設置中學學程，培育中學師資。
- (4) 採儲備式培育方式，培育大量具有資格的教師，並藉由市場機能調整師資供需。
- (5) 加強教育實習輔導：1994 年師資培育法則要求，無論公、自費生，欲成為合格教師即需實習一年，2003 年改為半年。而師資培育機構之實習輔導單位，辦理學生實習之相關輔導工作。
- (6) 2003 年成立師資培育審議委員會，審議師資培育相關政策。
- (7) 2011 年教育部設立師資培育及藝術教育司，專責師培業務。
- (8) 推動師培減量政策，減少至約 8000 名師培生。
- (9) 推動師培機構評鑑制度。

其他相關的政策文件及推動策略，尚包括以下幾項重點：

- (1) 2011 年公布中華民國教育報告書，在師資培育政策上，確立了以精緻特色師資培育政策為發展主軸，提出優質適量等四項發展策略（教育部，2011a）。
- (2) 2012 年公布中華民國師資培育白皮書，將此白皮書稱為「(ICP) 3 全方位優質師資培育政策書」（教育部，2012a），以「培育新時代良師以發展高品質教育」做為願景，提出了「師道、責任、精緻、永續」為核心價值，並以培育具「教育愛、專業力、執行力」的新時代良師之教師圖像，提出四大面向、九項發展策略、28 項行動方案，以達到職前培育、導入輔導、在職進修與專業發展等的政策落實（楊思偉、陳盛賢，2012b；楊思偉，2015）。

除上述政策文件外，尚有以下之師培推動策略，包括(3)中、小學師資培用聯盟之推動，(4)推動教師專業發展評鑑，(5)協助師範校院轉型方案(6)推動《教育部補助師資培育之大學精緻特色發展計畫作業要點》，(7)推動《教育部補助師資培育之大學精進師資素質計畫作業要點》，(8)公布教師專業標準指引等。但教師專業評鑑已於 2016 年停辦，並改成教師支援系統，引起許多討論。

就政策改革觀點來看，師資培育政策及運作更具體而言，至少有以下幾點問題：

- 1、缺乏更全方位之師培政策藍圖，以及缺乏能因應不同社會變遷下之師資培育改革政策，缺乏系統化思考與規劃。
- 2、因應其他教育政策(如 12 年國民基本教育政策)改變時，師培政策沒有強有力之政策規劃與配套說帖。
- 3、教育部、地方教育局(處)、各級學校之師培政策相關監督或指導機制無法確實做到。
- 4、教育部與各師培大學，教育部與教師團體之互動協作關係模糊不清，政策推動力不足。
- 5、教育主政機關缺乏政策推動之執行力。
- 6、師資培育審議會之功能無法彰顯，難具政策規劃功能。
- 7、政策面尚缺職前、實習、檢定、教甄及專業成長一體化之政策設計。

而上述問題，就研究者來看，在鄰近國家之日本，似乎比我國良善許多。且研究者本人留學日本，長期觀察日本教師教育政策(日本學術界使用此名詞，不用師資培育)發展，因此引發全方位研究此議題之動機，特別是要注意有關該教師教育體制之全貌，及其背後運作機制之關鍵鏈結，以為我國未來發展之參考。

二、理論基礎

研究者本人長期研究教育制度與教育政策議題，長期關注教育改革議題，但通常談到「制度」、「系統」、「體系」、「機制」時，彼此之定義不清，且常會混用，另外，研究政策與制度時，常會發現只會表層的制度與政策分析，並無法深入進到「借鑒」的層次，因為其後有深刻之規範與機制的問題存在。

最近讀到大陸學者孫綿濤之「教育體制論」觀點，該觀點用中文「體制」(tizhi)拼音用語，用在說明中國教育制度之說明，他認為比用 system 或 institution，更能說明其整體之面貌和意涵。他並已經使用英文在國外出版中國教育體制論專書，受到外國學術界之關注。他同時將此論點，運用到整體社會之體制論述，也認為同理可用。研究者認同他的觀點，因此本計畫特引用他的觀點，探討日本教師教育政策體制，即代表更深入探討政策議題之範疇和觀點，希望跳脫傳統政策分析觀點，為政策與制度之探討，提供新的研究方法與理論觀點。

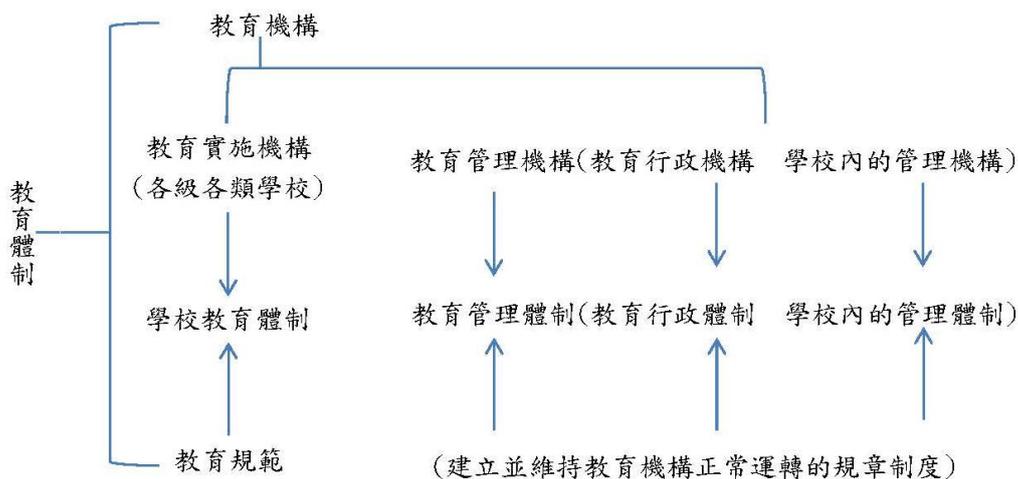
由於孫綿濤有關體制論之相關著作很多，詳細內涵將待計畫進行時再作專文探討。由於篇幅所限，僅依照孫綿濤之論點，略述如下(孫綿濤，2004；孫綿濤、康翠屏，2006；孫綿濤、康翠屏，2006，2010)：

教育體制是教育機構與教育規範的結合體或統一體。各級各類教育機構與相應的教育規範相結合，就形成了不同層級和不同類型的教育體制。教育機構與教育規範之所以必須結合而且有可能結合，不僅是因為教育機構只有與教育規範相結合才能得到社會環境的認同和支持，而且教育機構的目的和功能主要是由教育規範來限定的，教育機構建立的過程也是教育規範形成的過程。對教育體制做出這種詮釋，從理論上來說，不僅有助於澄清對教育體制的一些模糊認識，釐清教育理論中一些重要概念之間的關係，豐富政策分析理論中政策內容分析的理論，而且對認識、分析政治體制和經濟體制理論，以及組織或系統理論提供了一個新的視角。從實踐上看，可以為教育體制改革提供一種清晰、系統的思路。

教育機構指的是教育實施機構和教育管理機構。教育實施機構包括家庭教育機構、學校教育機構和社區教育機構(家庭、學校、社會教育)。教育管理機構指的是教育行政機構和學校內部的管理機構。

教育規範是建立並維持教育機構正常運轉的規章制度(教育法規)。在教育體制中，各級各類學校與一定的規範相結合，就形成了各級各類學校教育體制。

在教育行政機構中，由於有各級各類教育行政機構，因而這些教育行政機構與一定的規範相結合，就形成了各級各類教育行政體制。在教育體制的兩個構成要素中，教育機構是教育體制的載體，教育規範是教育體制的核心。教育規範一般反映了統治地位的階級或集團的意志。教育機構的設立和運行，一般都要按這種意志行事。世界各國的教育體制不同，並不主要是因為教育機構不同，而主要是體現國家意志的教育規範不同所致。孫教授將其觀點繪製成如下圖 1 所示：



資料來源：孫綿濤，2004

圖 1 教育體制要素結構圖

至於「教育機制」是教育現象各部分之間的相互關係及其運行方式，包括教育的層次機制、教育的形式機制和教育的功能機制三種基本類型。教育的層次機制主要包括宏觀教育機制、中觀教育機制和微觀教育機制；教育的形式機制主要包括行政—計畫式機制、指導—服務式機制和監督—服務式機制；教育的功能機制主要包括激勵機制、保障機制和制約機制。

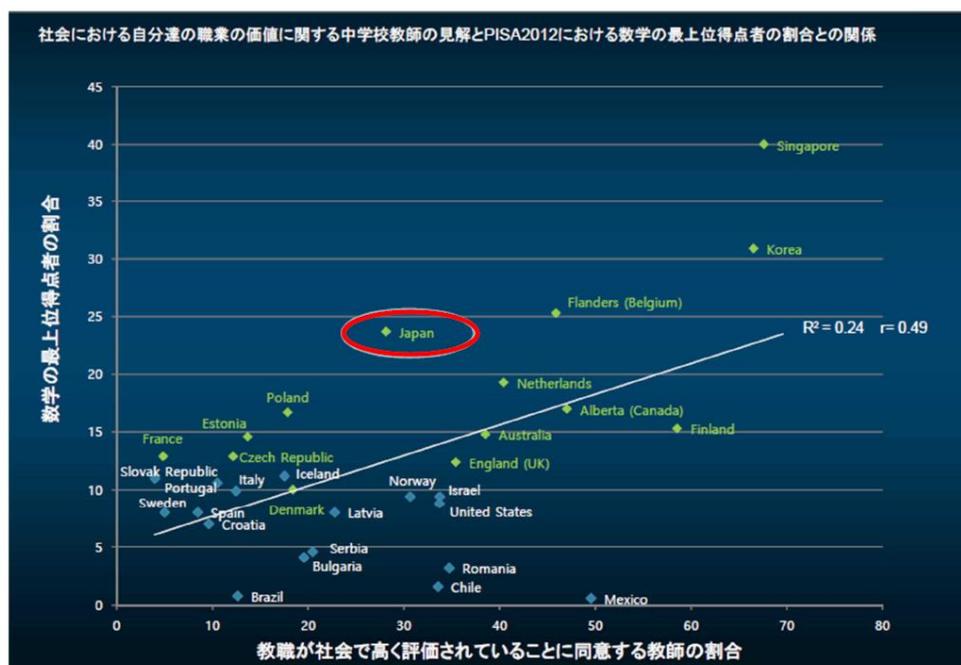
他認為在教育活動的開展、教育體制的構建和教育機制的運行過程中，要產生特定的觀念，並依賴於一定的觀念，這樣就有了一個與教育活動、教育體制和教育機制緊密相聯繫，同時又有別於這三個範疇的教育觀念。教育現象就是由教育活動、教育體制、教育機制和教育觀念這四個範疇所組成的一個完整的統一體。至於教育體制和教育機制兩者的發展過程是密切相關的；在結構上是相融的；在性質和功能上是互補的；在範圍上教育機制創新又包含了教育體制改革。如此，一方面要求教育體制與教育機制的改革要同步進行，不可顧此失彼，另一方面不僅要求教育體制改革與教育機制創新相適應，而且還要求教育活動改革和教育觀念改革與教育機制創新應相配套。

本研究計畫採取他的重要觀點，將其置放在日本教師教育體制中來探討，整體研究範圍就是教師教育改革體制，其中要素包含教師教育機構和教師教育規範。而教師教育機構包括大學培育機構、中小學、民間組織(教師組織和民間研究團體)；而教師教育規範則包括政策報告書、規章制度和教育法律與命令；至於教師教育管理機構則包括文科省、中央教育審議會、都道府縣教育委員會和市町村教育委員會(地方自治團體)及學校行政管理組織，進而教育機制是教育現象各部分之間的相互關係及其運行方式，所以會和整體社會機制及整體學校教育機制相關聯。此研究是在宏觀教育大系統中分析，再到教師教育中觀系統，再到學校層級微觀系統機制中探討，相信立基於這套理論觀點，將可更全面性的掌握整體日本教師教育體制，其中包括政策方面之優缺點、細緻規劃運作機制及行政推動機制。

貳、計畫內容之背景與方向

一、計畫背景

日本教師教育目前面臨的挑戰可分為全球與國內兩大環境。首先，在全球方面，為因應新知識技術的活用與日本社會快速的變化，提升教師職能成為世界各國在教育政策的重要課題。例如，從 2013 年的 OECD 調查中，參加成員從 2008 年的 24 國逐年增加至 34 國，對於下一代的教育成功與否，主要關鍵在於教師，因此培育高品質的教師及教師教育政策比重逐漸加深，是各國對於教師教育發展的重要潮流(中央教育審議會，2015a:2)。另外，依據國際比較調查顯示，日本中小學教師職業的社會評價性不高，低於新加坡、韓國、荷蘭、加拿大、芬蘭、英國(如圖 2)。



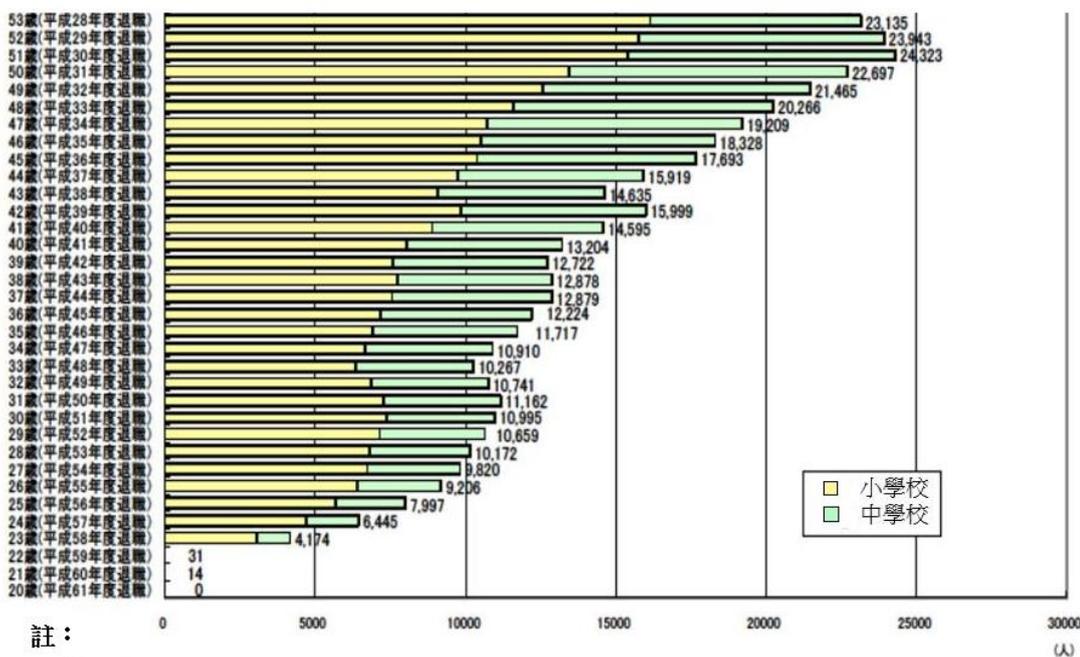
資料來源：中央教育審議會，2015a

圖 2 國際比較-日本教師的社會評價圖

其次，日本國內教師教育環境的衝擊有：日本中小學資深教職年資結構的崩壞和日本中小學教師待遇逐年降低，茲說明如下：

(一) 日本中小學資深教職年資結構的崩壞

日本中小學校面臨大量教職員退休，且採用初任教師彌補教職員人數時，使得學校在教師教學上產生質量變化。就 2013 年日本教職員統計數據顯示，經驗未滿五年的教師是所有教師經驗中，比例最高者。另外，2016 年 53 歲退休者有 23,135 位，2017 年 52 歲退休者有 23,943 位，2018 年退休者有 24,323 位，2019 年退休者有 22,697 位，2020 年退休者有 21,465 位，2021 年退休者有 20,266 位，2022 年退休者有 19,209 位，2023 年退休者有 18,328 位，2024 年退休者有 17,693 位，2025 年退休者有 15,919 位，由此可知，從 2016 年至 2025 年，日本小學校和中學校的教職員退休人數將達到高峰，且採用多數初任教師的結果，除破壞教職年資的穩定結構，也造成資深教師的知識、經驗與技能無法傳承。



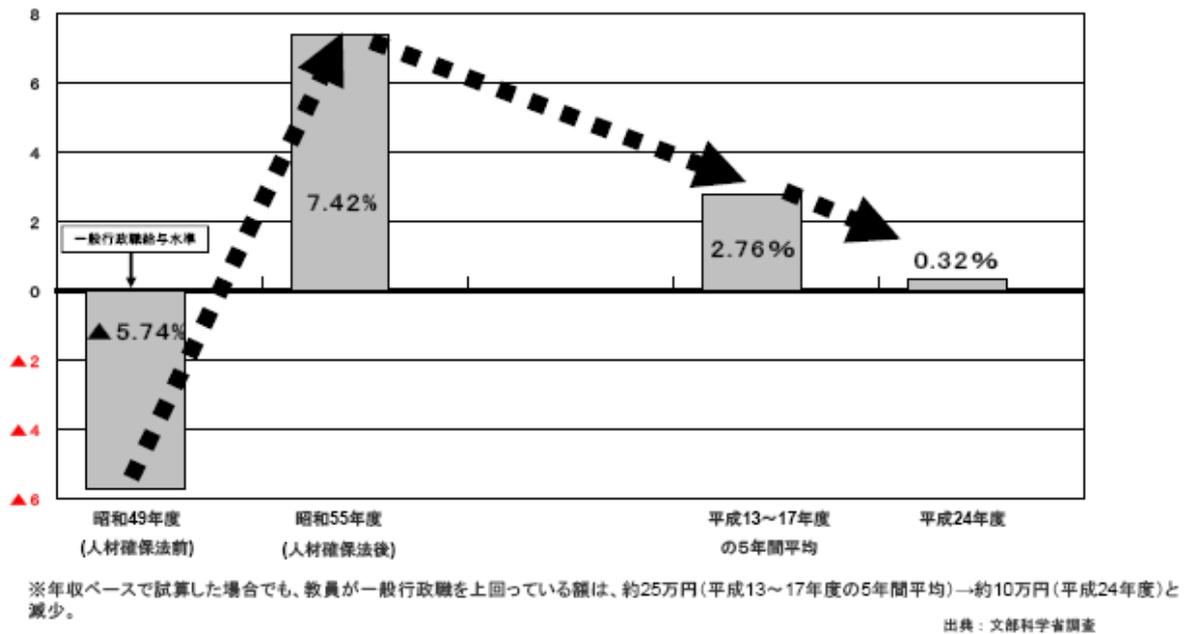
註：
【小學校】355,134人 44.5歲
【中學校】202,349人 44.3歲
【合計】557,483人 44.4歲

資料來源：中央教育審議會，2015a

圖 2 日本教師年齡結構圖

(二) 日本中小學教師待遇逐年降低

日本教師待遇自 1980 年代，通過《人材確保法》，提升教師待遇，然自 2001 年至 2005 年期間，教師待遇相較 1980 年，從 7.42% 下降至 2.76%，且逐年下降中，直到 2012 年下降至 0.32%，使教師待遇與一般行政職待遇，幾乎接近（圖 3）。教師待遇的逐年降低，造成無法提供優秀學生投入從事教職的誘因。



資料來源：文部科學省，2015

圖 3 日本公立小學校和中學校教師待遇與水平移動

二、研究方向之重點

為因應上述全球教師教育趨勢和國際比較上日本教職社會之評價性不高，日本國內因教師退休潮所造成的教職機能傳承失靈和教師待遇逐年降低等現象，日本文部科學省(以下簡稱文科省)在 2015 年 12 月由中央教育審議會(以下簡稱中教審)，針對教師教育改革上，提出有關〈今後提升擔任學校教育之教師資質能力—朝向建構互學與互相提高能量之教師社群〉(これからの学校教育を担う教員の資質の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて)諮議報告，其內文對於教師教育的現況與問題，提到提高教師素質是日本最重要之課題，也是世界各國之潮流。

日本基於近年來大量教師退休，逐步新聘許多教師，導致教師之教書經驗年數均衡點開始傾斜，以往有經驗之教師傳承給年輕教師之機制逐漸褪色，乃必須建構更完整的教師繼續進修之體系。進而，配合各階段學校課程之改革，未來之教師應該具備教導各學科專門知識，成為教學之「專家」，另外應該具備跨學科之課程經營能力，與從主動學習之觀點，能具備改善學習及指導方法，更要具備為了改善學習評量方式能力之「專家」；進而，教師要和各種專業之人才合作，做為團隊學校之一位成員分擔職務，促使學校之教育立和組織力能夠提升實屬必要，而對於擔任其中心角色之每一位教師之工作能力提升，以及建構其能發揮能力之環境條件也很重要，基於此，為了強化教師之強項能力，必須推動教 培育、聘用與研習之一體化改革政策。其報告特別強調「培育、聘用和研修的一體化」，具體策略可包含：教職課程、教師證、教職進修體系的建構、人事管理的靈活運用等策略，其改革有點像是第二次世界大戰後教師教育政策之總決算(總整理)意涵。

然日本教師教育改革並非即興式的，而是透過長達數年的時間，並依據國家指導方針，進行計畫性、合理性和持續性的政策推動，同時透過培育機構大學端之職前培育與教職研究所(日文稱教職大學院，教師碩士專業學院)的協同和中小學教師專業成長與民間社團之共同協作，多管齊下，共同努力而開花結果。因此，本研究以文科省、地方自治團體(都道府縣政府)、培育大學端之職前培育與教職研究所、中小學教師專業成長與民間社團之協作為研究對象，希冀分析日本現代教師教育的政策體制與改革，以達勾勒出文科省政策規劃、地方自治團體政策執行、大學端之職前培育與教職研究所、中小學教師專業成長(行政運作、在職進修、教師評鑑等)與民間社團(教師團體及民間教學研究會等)教學研發等五者，在日本教師教育政策體制和改革下，所進行的運作

機制和成效，這些體制與機制運作問題，正是我國在師資培育運作所最欠缺的，亦即，形式上看起來，該有的制度或機構都有了，然而運作後卻發現效率有限，效果不彰，其關鍵可能就在於行政機構公權力執行力道問題，以及運作和檢核方式的問題，從這觀點來看，可以了解此研究計畫之重要性與意義了。

參、國內有關本計畫之研究現況及重要文獻

教師教育改革一直是國際教育比較的重要指標，因教師教育的提升有助於整體國家的教育學力的精進，日本向來是東亞教育地區領航者，在教師教育上除每年投入大筆經費，提升教師教育品質，更重要的是，教師教育政策發展發展的背後所呈現的是日本當代教育政策，從計畫、執行至評鑑此一階段的理想性、計畫性、合理性與持續性。2015年教師教育政策的發展，以「教師的培育、聘用、研修一體化」為核心思想時，可發現日本教師教育在政策上的發展，不再是單純的體制的建立或改善，而是以一個有機體之系統構念，去建立教師教育政策的計畫、發展、執行與評鑑，使得教師教育在培育、採用和研習可以持續精進，以達教師教育最終核心目標-培養可以持續學習的教師。所以，若將教師教育政策的發展以一個三維立體空間來論述，首先，教師教育制度為X軸，教師持續學習的階段可包含：教師培育、聘用和研習。其次，以教師教育推動及改革組織為Y軸，教師教育組織：可包含：職前大學端和教職研究所、頒發免許狀(教師證書)機關、都道府縣教育委員會、民間團體研修與研發組織。Z軸則為教師教育培育指標，依據培育、聘用和研習等三階段，各自對應的職能指標。簡言之，總觀目前日本教師教育的發展體制，可顯現日本教師教育政策較具成熟性、執行教師教育政策相關組織的互動性，以及教師教育政策建構教師持續學習在培育、聘用和研習的成效。因此，日本教師教育政策的體制對東亞地區的教師教育，除有指標性的作為外，上述的具體展現，值得研究者深入探究。

回顧臺灣近10年對日本教師教育相關研究文獻，發現期刊論文僅有10篇，碩士論文僅有3篇(如表1)；由此可知，對於日本教師教育的研究，篇數仍然不多，再深究教師教育政策者更是闕如，所以對於日本教師教育政策的研究有其必要性。

表 1 2006-2016 教師教育研究文獻

	年代	作者	篇名
期刊 或專 書	2013	楊思偉	日本現行教師評鑑制度之探討
	2013	楊思偉	日本小學師資培育制度與教育專業課程
	2011	梁忠銘	日本師資培育機構認證制度之研究
	2011	楊思偉	日本教師組織現況與特質之分析
	2010	楊思偉	新自由主義下的日本師資培育政策。
	2010	楊思偉	日本師資培育改革之觀點
	2010	楊思偉、鄭淑華	日本東京都中小學教師評鑑制度之探討
	2008	楊思偉、江志正、陳盛賢	日本教師教育改革之研究
		梁忠銘	日本師資培育改革過程國家角色運作之探討
楊武勳		日本專門職大學院之創建與啟示	
碩士 論文	2012	黃正杰	臺灣與日本職前中等學校師資培育教育專業課程改革之比較研究
	2011	林韋伶	日本教職大學院制度之分析-以早稻田大學為例
	2008	高敏嘉	現代日本師資培育制度之研究

資料來源：研究者自行整理。

因此，本研究經由日本中央教育審議會多年來有關學校教育與教師教育相關政策報告書，如：〈關於提高教師素質能力的方針政策〉、〈護理等體驗特例法〉、〈關於面向新時代的教師養成改善方針政策〉、〈教育改革計畫〉、〈關於積極活用碩士課程的教員養成方針政策〉、〈關於培養、任用、進修的聯繫靈活化〉、〈有關今後教師證照制度應有作法〉、〈創造新時代義務教育〉、〈今後有關教師養成・證照制度的應有作法〉、〈今後的教師薪資之路〉、〈教育振興基本計畫-以教育立國為方向的政策〉、〈教師素質能力在整個教學生活的全面改善措施策略〉、〈小學校與中學校的一致性教師系統認證制度改革〉、〈第二期教育振興基本計畫〉、〈依據學童的發展、學習意願與能力建構柔性和有效的教育系統〉、〈有關今後提升擔任學校教育之教師資質能力—朝向建構互學與互相提高能量之教師社群〉、〈作為未來團隊學校的應有做法與今後的改善策略〉等進行文獻資料分析，進行「日本現代教師教育政策體制及改革之分析--以文科省、自治團體、大學、中小學校及民間社團之分工與協作機制為主」課題研究。

肆、計畫各年度之研究目的與主軸

本計畫獲得兩年期計畫補助，主題是「日本現代教師教育政策體制及改革之分析--以文科省、地方自治團體、大學、中小學校及民間社團之分工與協作機制為主」，主要研究目的共有四項：（一）運用體制論觀點，分析日本教師教育整體政策體制及政策，並探究文科省、都道府縣和市町村教育委員會、大學及中小學之監督與分工機制，以探討政策推動時之有效的相互鏈結機制。

（二）探討文科省政策與師培大學端之職前培育(包括課程、組織運作、改善等)與教職研究所(包括課程、組織運作、改善等)之監督機制、功能與成效等。

（三）探究中央規範之中小學教師專業成長(校本方式)模式，及其與民間社團之互動協作機制與成果。

（四）分析日本教師教育之整體政策體制、培育、專業成長與教學現場協作，作一完整與更深入之整合探討，以做為我國師資培育政策發展之參考。

倘以分年說明研究主軸及重點，茲分析說明如下：

(一) 第一年：日本教師教育整體政策體制及運作機制創新之探究

- 1.分析日本教師教育整體政策體制與機制創新
- 2.分析日本教師教育政策規劃與其他教育政策（特別是學校教育發展）及國家其他大政策之協作與相互影響關係
- 3.分析日本教師教育政策現行政策與改革趨勢
- 4.分析日本文科省與都道府縣教育委員會（教育相關政府機構間）在教師教育政策執行上的運作機制、分工與合作關係，以及未來政策創新作為
- 5.探討日本文科省教師教育政策與培育大學間之督導機制
- 6.提出我國師資培育相對問題之省思與建議

(二) 第二年：文科省政策與大學端職前培育、教師研習與教職研究所的推動機制與成效之探究

- 1.探討日本教職研究所制度發展現況及改革措施，並以教育大學或一般大學為例分析
- 2.探究教師教育政策中專業成長項目，在中小學現場實踐之相關機制
- 3.探究中央規範之中小學教師(校本研習)專業成長之運作機制、成果、問題與改革
- 4.探究與中小學教師教育有關民間社團(包括教師會團體與其他民間教學研究會)之運作機制與研發成果
- 5.鏈結第一年研究成果，以日本教師教育為主軸，將日本文科省教師教育政策分析結果、大學端的教師職前培育和教職研究所之功能與成效、日本中小學專業成長和民間社團運作機制和成果等三者，做一整體及更深入之探討
- 6.提出我國師資培育整體問題之省思與建議

陸、研究方法與進度

一、研究方法

為達研究目的，本研究以文件分析法、田野調查及訪談法、政策分析和比較研究法等進行研究，文件分析與歷史研究在相互詮釋探究間可能互有重疊之處，概因文獻調查與文件分析之內容與歷史文獻有關，而文件分析結果亦須透過詮釋足以窺其全貌，不同研究方法之間實為環環相扣，其目的乃在於正確理解文本資料。

另外，文獻收集及分析是一種最基本的研究流程，即蒐集與研究主題相關之文獻與文件資料，包括論文、研究報告、研討會論文、未發表論著、民間與官方文牘記載等，作徹底的調查、分析、綜合、比較及歸納整理。亦即，文獻收集主要是透過查閱和搜集各種文獻，根據所得文獻資料進行研究，利用邏輯及歸納等方法，綜合並整理某一論點或事件間的關係及影響。因此，文獻收集具有間接性、歷史性和承斷性等特點。一般而言，蒐集文獻的方法主要有三：

- (1)透過檢索工具搜尋(如目錄、索引、文摘、年鑑、辭典、電子資料庫、網際路等)；
- (2)追溯搜尋，即利用文章、專著末尾或文中所提供的參考文獻目錄，追蹤搜尋有關文獻資料；
- (3)循環查尋，即結合檢索工具和追溯搜尋方法，交替使用。在進行文獻蒐集的過程中，必須注重文獻知識的有用性、全面性，在時間上具有連續性、即時性，在形式上則應具有多樣性。

本研究之文獻收集，除第一年，透過蒐集國內外有關日本教師教育政策相關的文獻資料及研究論文，以探討日本教師教育政策體制和現況，進而深究文科省及都道府縣教育委員會之機制與分工外，第二年文獻收集更以文科省政策與大學端之職前培育與教職大學院之功能與成效為主，另包括探究中小學教師專業成長與民間社團之運作機制與研究成果，並將日本教師教育之整體政策體制、培育與教學現場，作一整體與更深入之探討。

在進行文獻收集過程中，本研究之文獻資料主要包括專書、相關研究論文、學術論文、期刊等，

其來源可得自下列之途徑：

- (1)網際網路：本研究有關日本教師教育研究文獻，主要透過網際網路瀏覽相關網站而取得，下載相關資料。
- (2)國內圖書館：有關日本教師教育等主題之研究論文、專書、期刊雜誌之中文文獻，主要透過國內圖書館蒐集而得，其中包括南華大學圖書館、臺中教育大學圖書館、臺灣師大圖書館以及國家圖書館。
- (3)日本圖書館及研究機構：為取得更完備資料，將前往日本圖書館、大學圖書館、國立教育政策研究所進行文獻資料的搜集。以日本教師教育為主題之專書、研究論文及期刊雜誌。

其次，本研究對於文獻及文獻的詮釋與分析，主要採用「描述」、「解釋」及「詮釋」技巧，在研究過程中各種方法相互交錯使用。以下概述本研究之方法：

1.文件分析

文件係指將過去事件書寫下來或印出來的紀錄，包括信件、日記、納稅收據、地圖、雜誌、報紙、法院紀錄、官方紀錄、規章、法律等。為理解日本教師教育與學校教育改革的歷史變遷歷程及相關背景脈絡，在文獻調查之外，輔以文件資料之蒐集，以作為探究日本幼兒教育政策與制度、課程與教學及特色學校實務研究之基礎。

2.移地調查與訪談法

移地調查，乃指至研究之國度與相關人員訪問及收集資料之方法，也可稱作田野調查。田野調查（field study）是研究外國教育所採取之基本方法，可使研究者親臨研究場域深入觀察及收集資料，以使研究之結果更趨近事實真相。探究日本教師教育的實際運作情形，除蒐集文獻和文件資料加以分析之外，尚透過訪問相關機構與人員，包括日本學者、文科省官員、都道府縣級市町村教育委員會人員、小學校和中學校管理職員和教師，以求更深入瞭解現實場域之政策實踐，但本研究不做正式之訪談，僅以一般訪問之方式進行相關事項之了解。

3.政策分析法

日本教育行政基本上是傾向中央集權式的，所以教育政策決策也是由上而下的模式。不過，由於日本也有其特殊的社會背景，所以決策機制也有其特殊的方式。分析日本教育政策決策機制之特色，可以1980年做為分界點，分兩種模式說明。即在1980年代以前是第一種，是「兩元對立的決策分析模式」，而1980年代以後則是「多元主義決策分析模式」（小川正人，2005）。

(1)兩元對立的決策分析模式

此處所謂兩元對立是指文部省和日教組兩元對立的方式，在前文已經述及，日本官方的文部省與代表反對主流勢力的日教組曾有很長時期的對抗歷史，在戰後初期，因超過九成以上的中小學教職員都加入該組織，自然因強大的民意後盾依靠，他們通常會對教育政策提出相對的意見，積極參與政策之辯論，並蔚為一股「清流」般的力量，逼使文部科學省不敢隨意忽視，所以其政策壓力足以影響教育政策之決定。因此日本教育政策學者將日教組視為除了文部科學省外，一個相對的影響教育政策決定之機構，這在我們的教育發展歷史中是沒有的（市川昭午，1995），但後來受到政治學等社會學領域的影響，教育政策研究學者改變原有研究典範，逐步引入多元觀點研究。

(2)多元主義決策分析模式

因為受到1970年代至1980年代，政治學領域多元主義研究取徑的影響，日本教育政策研究學者

開始與兩元對立分析模式保持距離，進行較多元手法的教育政策研究（小川正人，2005）。正如日本政治學者村松岐夫氏（2000）對教育政策學者以兩元對立分析教育政策持有不同的看法，他認為「雖說在教育領域，一般的看法皆主張中央干涉較多，然而，因教育現場的差異，或學校校長對市町村教育委員會的遊說，或因各基層教育委員會做法的差異，卻也常會帶致不同的政策結果」（村松岐夫，2000：61—62）。這種見解是對兩元對立模式的批判，也提示多元主義的重要性。學者熊谷一乘（1975）在八〇年代曾對教育政策立法場所及相互關係整理成由單一機構直線推動的「單軌型」，和由兩種機構以上相互依賴與合作，採取蛇行推動方式的「雙軌型」。依據其觀點，單軌型可分(1)執政黨推動型、(2)在野黨推動型、(3)文部省推動型、(4)審議會推動型；而雙軌型則可分(1)執政在野合作型、(2)在野聯合型、(3)相關官廳合作型、(4)執政黨、文部省聯手型，而且重要的法案大都是「執政黨、文部省聯手型」所促成，這樣的論述算是已經開展以多元觀點研究政策之先鋒。而美國政治學者 Schoppa(1991)之著作，分析日本教育政策主要由自民黨與文部省所結合的旋轉軸為主，發揮政策決策與推動的功能，而日教組雖成為改革的主要反對勢力，並與其對峙。但因為1950年代至1960年代教育決策的柔軟結構逐漸形成，所以日教組其後逐漸不能以太激烈的手段抗爭，雖如此，但兩元對決的結構並沒有消失（Schoppa，1991：92）。此種看法受到日本學者的肯定（市川昭午，1995），這也是試著以多元主義取徑研究教育政策形成的觀點。

4.比較研究法

本研究採取比較分析的方式，首先，以有計劃、有目的敘述，描述、解釋和詮釋日本教師教育中央文科省推動的政策脈絡，進而釐清日本教師教育政策發展的體制。其次，藉由瞭解了解大學端之職前培育與教職大學院在推動教師教育的功能與成效，比較分析日本教師教育政策推動的成效後，具體勾勒出日本教師教育政策推動與大學端之職前培育與教職大學院實踐的成效。第三，透過探究中小學教師的專業成長與民間社團運作機制與研究成果，具體勾勒出日本教師教育政策推動、大學端之職前培育與教職大學院、中小學教師的專業成長與民間社團運作機制等三者推動和實踐成效的圖像。

二、研究進度

本計劃之具體工作項目及進度擬如下：

(1) 第一年：日本教師教育整體政策體制及政策現況之探究

研究 時間 工作 項目	106 年 8 月	106 年 9 月	106 年 10 月	106 年 11 月	106 年 12 月	107 年 1 月	107 年 2 月	107 年 3 月	107 年 4 月	107 年 5 月	107 年 6 月	107 年 7 月
1.初步蒐集與 閱讀文獻												
2.綜合分析釐 清研究內涵												
3.再次資料蒐 集與彙整												
4.逐步彙整研 究成果，赴國 外調查												
5.與國外學者 聯繫及邀請來 訪，完成與提 出第一年之期 中報告												

(1) 第二年：文科省政策與大學端職前培育、初任教師研習與教職研究所的推動機制與成效之探究

研究 時間 工作 項目	107 年 8 月	107 年 9 月	107 年 10 月	107 年 11 月	107 年 12 月	108 年 1 月	108 年 2 月	108 年 3 月	108 年 4 月	108 年 5-6 月	108 年 7-8 月	108 年 9-10 月
1.蒐集與閱讀 文獻												
2.綜合分析釐 清研究內涵												
3.資料蒐集與 彙整，與國外 學者聯繫												
4.逐步彙整研 究成果與赴國 外調查												
5 完成與提出 兩年之期末研 究報告												

柒、日本教師教育政策歷史發展與政策內涵之分析

本計畫經由收集相關文件、書籍和論文等分析，且執行出國田野調查三次，參加兩次日本教師教育學會年會，以及邀請日本專家來台演講交流兩次等，僅將研究成果分項說明如下：

一、日本教師教育制度現況

以下就日本教師教育的培育制度和現況說明。

(一) 日本教師教育培育制度

日本教師教育的制度主要可包含五個環節，分別為職前養成、實習、甄試聘用、初任者研修、在職進修與教師輪調制度，茲說明如下：

1.職前養成：日本教師教育的職前養成可就機構、培育課程及現況改革，進行說明。

(1) 機構：在培育機關方面，分成正規培育機構及指定培育機關兩類，前者除教育大學及地方性國立大學的「教育學部」外，在一般大學，只要申請設置「教職課程」即可以培育師資，其機關包括四年制大學及二年制之短期大學。至於後者是特殊方式的培育，包括以培養特殊教育師資為主的「指定養成機關」，另外還有文科省辦理的學分課程或函授課程，也可以取得在大學所無法修得的學分（楊思偉、陳盛賢、江志正，2008：35）。

(2) 培育課程：日本要成為教師，必須取得教師証照（稱做免許狀），而教師証書依學歷差異分二種免許狀（短大畢業者）、一種免許狀（大學畢業者）及專修免許狀（碩士畢業者），雖如此，但在履修擔任教師學分時在教育專業學分方面都一樣。一般而言，小學教師需修教育學分（教職單位）41 個；初中教師需修 31 學分；高中教師 23 學分；幼稚園則為 35 學分（楊思偉、陳盛賢、江志正，2008：35）。

(3) 教育實習：而在就讀期間，只有約兩週的教學實習，到學校現場進行（楊思偉、陳盛賢、江志正，2008：35）。

2.教師證書認證(日文稱檢定)：日本教師培育過程，並無如國內之教師檢定考試，只要在相關機構取得短大以上畢業，並修得必要之教育學分與專門科目學分即可取得教師証照（免許狀）（楊思偉、陳盛賢、江志正，2008：36）。此處另指透過在相關機構修得必要學分，經由認證過程獲得教師證書者稱作檢定，相當於國內之認證取得教師證書之意。

3.聘用甄試：日本自戰前就非常重視教師素質的提升，1986 年 4 月臨教教審在第二次諮議報告時，建議為選拔優良師資，應使教師任用選考辦法多元化，並使任用之內定時期早期化等建議，文部省(2001 年改名文部科學省簡稱文科省)在 1996 年 4 月提出「有關任用教師等之改善方針」報告，強調重視人品之評鑒等，因此下層都道府縣層級，就針對應徵者之能力與適性，展開廣泛的及多元的評量，其方式有充實面試、論文及實技考試的方法、及重視社團活動，志工活動（奉仕活動）之經歷等，另外，配合民間企業之內定時間，將選考任用時期提早，特別是內定時期的提早等。由於甄試（選考）是以都道府縣（47 個）及特別指定都市（13 個，類似我國的院轄市）為單位實施，因此方式大同小異。主要包括筆試(內容為教職修養、一般教養、專門教養等)、論文、面試（分團體和個人）、實技測驗（術科）、體力測驗、適性檢查（性向測驗）等。至於甄選方式與時間，大部分省（縣）市的考選分第一次及第二次，只有三縣只考一次。第一次考試通常在某一地區範圍加以統一，以避免考生奔波及其他問題，全日本大致分做九區實施，大都在 7 月實施（日本是 4 月入學，四年級可考），第二次則以縣市為單位，大都在 8 月和 9 月實施，最遲 10 月實施，而錄取內定大致在 10 月左右就完成了（楊思偉，1999a）。

4.初任者研修：日本自 1989 年實施「初任者研修」制度，因日本教師是「教育公務員，依日本法律規定，日本無論國家公務員或地方公務員均規定任用最初六個月為試用期間，稱為「附帶條件任用期間」，地方公務員法並規定六個月期間得延長為一年。教育公務員特例法並就此做了更為詳細的規定，根據其規定，中小學初任教師均有一年的「附帶」條件的任期間。在此期間均應實施所謂「初任者研修」，任用機關並應在參加初任者研修教師所屬學校，就其教頭、教諭或講師中，任命指導人員，負責指導其研修（楊思偉、陳盛賢、江志正，2008：36）。2003 年為解決初任者研修指導教師之問題，開始設置「據點校」之制度，將指導教師配置在「據點校」，以一人指導四人之方式運作。而文部省也將校內研修之 300 小時內容，具體做了舉例說明。2012 年文科省又對初任教師研習之規範做了更多之規定（日本教師教育學會編，2017:294），包括校內研修之具體規定，與校外研修之做法，並且希望在第二年和的第三年也繼續輔導新進教師。

5.在職進修：日本教師研修依辦理機構可分為：國家、都道府縣教育委員會和市町村教育委員會等三個層級。首先，國家辦理的研修依據研修內容，可分為：各地區學校教育內校長、教頭和教職員的學校管理人員研修；重要課題與地方公共團體的研修、指導者培訓研修；地方公共團體的公益事業和委託

資料來源:文科省資料

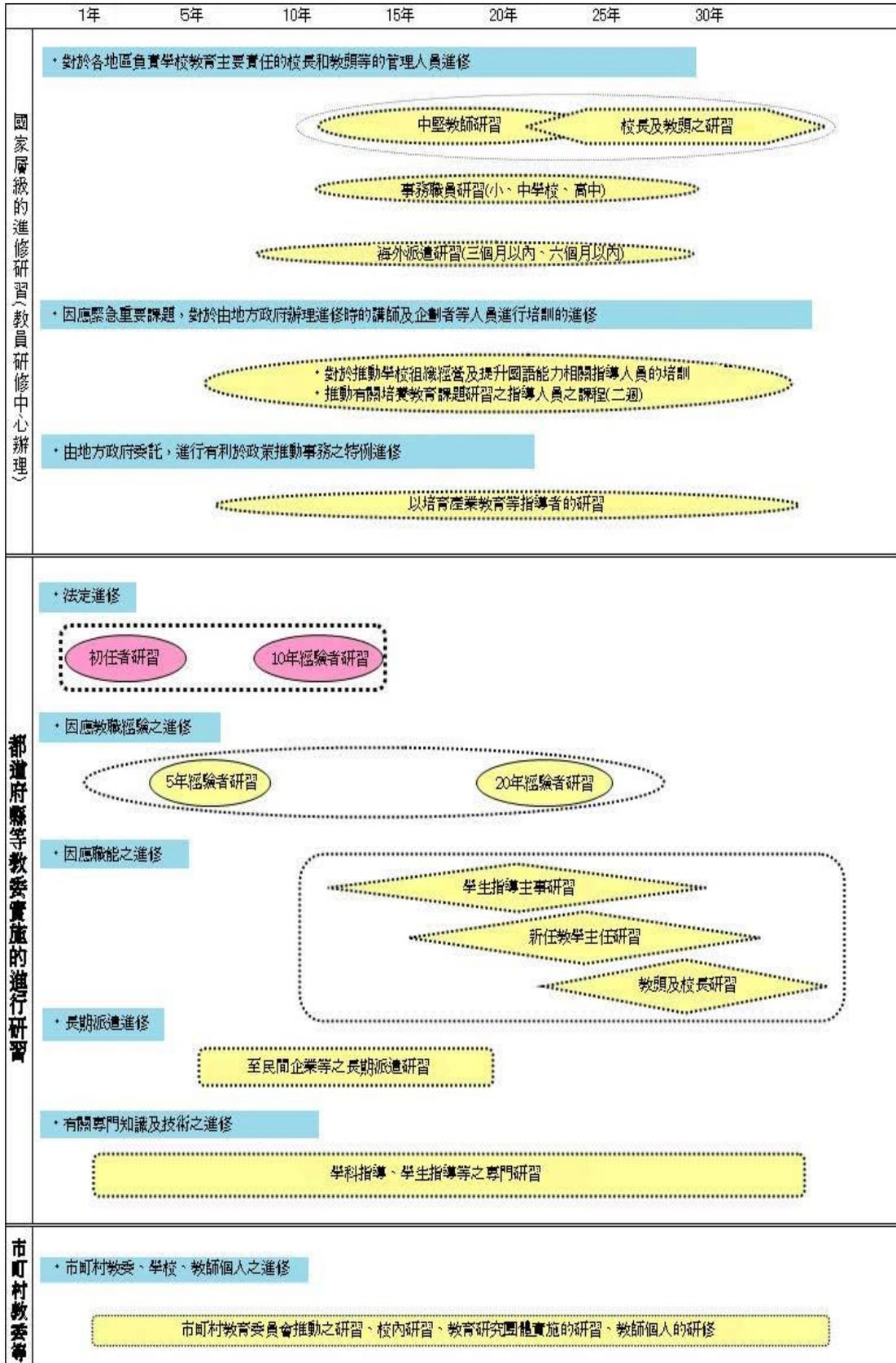


圖 4 教師在職進修政策架構

等所實施的研修。其次，都道府縣教育委員會所辦理的研修有：法定研修、因應教職經驗所應具備之能力的研修、職能對應研修、長期派遣研修、專門知識技術等相關研修。第三，市町村教育委員會所辦理的研修有：市町村教育委員會、學校和個人的研修（初等中等教育局教職員課，2009）（如圖 4）。

二、日本教師教育整體政策歷史文件分析

正如前言所述，日本教師教育目前面臨的挑戰可分為全球與國內兩大環境。首先，在全球方面，為因應新知識技術的活用與日本社會快速的變化，提升教師職能成為世界各國在教育政策的重要課題。例如，從 2013 年的 OECD 調查中，參加成員從 2008 年的 24 國逐年增加至 34 國，對於下一代的教育成功與否，主要關鍵在於教師，因此培育高品質的教師及教師教育政策比重逐漸加深，是各國對於教師教育發展的潮流（中央教育審議會，2015a：2）。其次，日本中小學校面臨大量教職員退休，且採用初任教師彌補教職員人數時，使得學校在教師教學上產生質量變化。就 2013 年日本教職員統計數據顯示，經驗未滿五年的教師是所有教師經驗中，比例最高者。可見多數初任教師的採用，除破壞教職年資的穩定結構外，也造成資深教師的知識、經驗與技能無法傳承，所以在教職員研修（進修）方面須及早採取應對措施。因此，日本文科省指出：為提升學習的意願，我們應充分利用教師的優勢，提供學生需求，尊敬家長，建立可信賴的地區學校，進而培育能持續學習的教師有其必要性；同時，教師培育課程（教職課程）應採取開放的角度（中央教育審議會，2015a:3-4）。為呼應此想法，2015 年日本教師教育改革的主軸以培育、採用和研修的一體化、適切的人事管理為主。但仔細回顧 2006 年以後的日本教師教育檢討與改革的脈絡，可發現 2015 年的「培育、採用和研修的一體化」、「適切的人事管理」並非一蹴可成，而是經過有計畫性、系統性的檢討和修正後，佐以全球教育趨勢和日本國內教師教育環境的分析，而針對教師教育提出展望藍圖後持續建構而成。

日本在第二次世界大戰以後的教師教育政策，結合開放培育制度與專業要求，一方面強調教師教育培育體系的開放，由大學和學院(日文稱學部)負責培育教師，一方面則是以教師資格證書認證體系不斷提升教師專業水準。1950 年代日本政府強調教師教育的職前課程必須包含基本通識教養、學科知識以及教育專業知識；1980 年代進行的教育改革被稱之為日本教育史上自明治改革、戰後改革以來的第三次教育大改革，主導這次教育改革的「臨時教育議審議會」提出四份諮議報告，根據臨時教育審議會的改革精神，以及因應不同時期學生之狀況，及社會激烈之變遷，日本教師教育政策改革陸續提出，在教師培育方面則要求教師應該不斷藉由在職進修提高專業能力；1990 年代以後由新自由主義精神所衍生績效責任觀，特別重視教師的教學現場實務能力，以下自 2001 年文科省正式成立後，依順序扼要說明其後之重要政策（楊思偉、陳盛賢、江志正，2008：29；文科省，2016）。並就 2001 年至 2017 年教師教育重點報告書整理如表 2：

（一）2001 年日本的中央部會進行改組，「文部省」改稱為「文部科學省」（簡稱文科省），同時將眾多的審議會整併為「中央教育審議會」（簡稱中教審）所屬的 5 個分科會之中。以往的教育職員審議會歸併在「初等中等教育分科會」之中。中央教育審議會並於 2002 年 2 月 21 日提出對師資培育改革重要的諮議報告書「有關今後教師證照制度應有作法」，建議對於「教師證照換證制的可能性」、「教師勤務的評鑑制度（勤務評定）」、「附帶條件的採用制度」、「懲戒制度」、「教職轉調其他職種制度」、「現職教師專門性的向上制度（研習制度）」、「上級證照取得（上進制度）」、「初任者研習」等制度的檢討。

（二）2005 年 10 月文部科學省發表其中央教育審議會的諮議報告書「創造新時代義務教育」，強調要確立對於教師的信賴不可動搖—提昇教師資質的向上一，並且具體的歸納出優良教師的要素大致上可歸納出最重要的 3 項要素：(1)對於教職有強烈的熱情，(2)確實具有教育專門家的能力，(3)統整的能力。特別是對於確保教師適任性，建議建構因應指導力不足教師的人事管理系統、強化取消教師證照的事由、採行重視人格特質的教師甄選方式等項具體重大教師相關政策的改革措施，持續改革方向的

進行。這些重要的方針，陸續在教師相關政策改革中呈現。

(三) 2006 年教師教育改革方案，是由中央教育審議會在 2006 年 7 月發表諮議報告「今後有關教師養成・證照制度的應有作法」，其主要政策為「教職課程水準的提升」、「教職專業研究所的創設」及「教師證照更新制的導入」三項，這些具體政策，是歷經多年來研議結果之總匯集，具有相當代表性。

(四) 2007 年中央教育審議會提出「今後的教師薪資之路」報告書，其中指出「處置教師薪資的基本思維」、「教員的校務和學校營運組織的檢討」、「教師薪資方式」、「工作時間和教師工作辦法」等（中央教育審議會，2007）。

(五) 2008 年中央教育審議會提出「教育振興基本計畫-以教育立國為方向的政策」報告書，指出教師教育改革方向以「隨著教師素質的提高，創造一位教師和一位兒童的優質環境」、「強化教育委員會的職能」、「建立學校管理組織的結構」等（中央教育審議會，2008）。

(六) 2010 年中央教育審議會提出「教師素質能力在整個教學生活的全面改善措施策略」中，指出：為使教師在每個教學階段在基礎上獲得成長與具備穩定的品質能力，需要建立一個新的教師培訓和教師認證制度；基於教師培育方式，建置教師培訓機制，以確保教師的素質能力，進而改善教師職業生活；教師培訓系統的持續合作發展機制上，需與相關組織和地方社區有所連結，包括與教育委員會和大學的合作（中央教育審議會，2010）。

(七) 2011-2012 年日本教師教育的改革方向，主要是以小學校與中學校的一致性教師系統認證制度改革。在培育方面有新世代指導能力的培養，強化主體學習和協同學習的教學、以跨領域的教學視野進行授課，並且針對教育教學的改革方向，充實教師培訓課程；在聘用方面，確保所培育的人才具有廣大的視野及專門性，個性上具有豐富性，並且充實培訓階段的實際現場教學經驗；在研修(研習)方面，確保教職員研修的機會、結合國家地方與學校以達進修體系化、培訓成果具體化；在教師證制度方面，基於不同學校類型的合同協助與教育改革，思考教師發證制度的本質（教員養成部會，2012a；2012b）。

(八) 2013 年在第二期教育振興基本計畫中，提出為研究學習，如協同學習，為開發教師在學習上的領導地位、為提高教師協作與合作的力量，教師高度專業化的知識有其必要性；為達到教育委員會和大學的合作，教師須通過培訓、招聘和研修一體化方式，透過該制度建立一個系統，以支持教師在教學生活中的終身學習（文科省，2015a）。

(九) 2014 年中央教育審議會提出「依據學童的發展、學習意願與能力建構柔性和有效的教育系統」報告書，在此報告中指出教師教育改革方向，主要是以如何推動教師培訓組織、中小學校一貫的教師認證制度、中小學教育一體化的教育性質、教職員認證資格與大學開設課程的認定、大學評鑑實況等（中央教育審議會，2014；教員養成部會，2014a；2014b；2014c）。

(十) 2015 年 12 月中央教育審議會提出三份文件，「有關今後提升擔任學校教育之教師資質能力一朝向建構互學與互相提高能量之教師社群」(184 號)、「作為未來團隊學校的應有做法與今後的改善策略」報告書及「實現新時代教育與地方創生，學校如何與社區合作互動之應有做法與今後的推動策略」(186 號)（中央教育審議會，2016）；其中，「有關今後提升擔任學校教育之教師資質能力一朝向建構互學與互相提高能量之教師社群」指出教師教育改革方向，主要是提出培育、聘用和研修的一體化、適切的人事管理。其中，培育、聘用和研修一體化，主要目的為使教師再次被視為高專業化人才，和建立教師為持續學習的形象（文科省，2015a；中央教育審議會，2015：9；教育新聞，2016）。第二份文件「作為未來團隊學校的應有做法與今後的改善策略」提出建構以專業知識為基礎的團隊、強化學校管理職能、整備教師人人能發揮能力之環境等三個觀點（中央教育審議會，2015c）；進而，2015 年 12 月同一天同時發布第三份文件「為實現新時代教育與地方創生，學校如何與社區合作互動之應有做法與今後的推動策略」，將學校和教師應如何和社區互動之策略提出建議；2016 年公布新的一輪的課程綱要(學習指導要領)，2019 年提出「為面對新時代教育，建構具持續性的學校指導與運作體制起見，有關學校各種職務運作改革之綜合策略建議」，對教師在學校之工作體制作了詳細之調整建議。其各項報告之名稱如下表 2 所示。

表 2 中央教育審議會教師教育改革政策報告書 2001-2019

年代	機關	教師教育政策/報告書
2001	中央教育審議會	有關今後教師證照制度應有作法
2003		針對教學經歷達十年者強迫必須接受研習
2005	中央教育審議會	創造新時代義務教育
2006	中央教育審議會	今後有關教師養成・證照制度的應有作法
2007	中央教育審議會	今後的教師薪資之處理措施
2008	中央教育審議會	教育振興基本計畫-以教育立國為方針的政策
2008		教職研究所開始招生
2011-2012	教員養成部會	小學與中學的一致性教師系統認證制度改革
2012	中央教育審議會	有關透過教師職涯過程，全面提升教師資質能力策略
2013	中央教育審議會	第二期教育振興基本計畫
2014	中央教育審議會	依據學童的發展、學習意願與能力建構柔性和有效的教育系統
2015	中央教育審議會(184 號)	有關今後提升擔任學校教育之教師資質能力—朝向建構互學與互相提高能量之教師社群
2015	中央教育審議會(185 號)	作為未來團隊學校的應有做法與今後的改善策略
2015	中央教育審議會(186 號)	為實現新時代教育與地方創生，學校如何與社區合作互動之應有做法與今後的推動策略
2016	中央教育審議會(197 號)	有關幼稚園、小學、中學、高中及特教學校學習指導要領之改善與必要做法
2018	中央教育審議會(206 號)	第三期教育振興基本計畫
2019	中央教育審議會(213 號)	為面對新時代教育，建構具持續性的學校指導與運作體制起見，有關學校各種職務運作改革之綜合策略建議

資料來源：研究者自行整理。

綜上所述，回顧 2001 年以後的日本教師教育檢討與改革的脈絡，可發現 2015 年日本教師教育改革的主軸所提出的「培育、聘用和研修的一體化」及「適切的人事管理」等報告，並非速食式之政策規劃，而是分析全球教育趨勢和日本國內教師教育環境後，經過計畫性、系統性的檢討和修正後，針對教師教育提出展望藍圖後持續建構而成。可見日本教師教育政策在迎合國際發展的同時，凸顯政策穩健發展的同時，也使教師教育政策目標具有理想性、全面性、合理性與順序性。所以，本研究希冀回顧 2001 年至 2019 年之間，日本文科省所提出的最近 10 餘年教師教育政策，並以 2015 年以後為主進行政策分析，進而回溯自 1987 年至今，分析日本教師教育政策的整體發展脈絡與體制。

三、日本教師教育近期政策改革之規劃

(一)2000 年以後重要改革文件內容

除了上述表 2 所提之各種中教審諮議報告書以外，其他相關政策文件與教師教育政策相關者，尚有下列表 3 之文件。表中也說明在其政策文件中推動了哪些重要政策。可見 2006 年提出一個重要教師教育政策藍圖，包括推動「教職研究所」和「教師十年換證制度」。而 2012 年中教審報告「有關透過教師職涯過程，全面提升教師資質能力策略」，為避免職前培育的大學和職後研習的教育委員會責任分工已經割離的問題，強調教育委員會和大學應加強合作和互動，以進行透過教師職涯全程的一體化改革，也應建構支援教師能夠繼續不斷學習的體制，以及教師養成提升至碩士層級等，就是教師養成學歷要提升至碩士層級的政策。2015 年文科省公告「國立大學法人等組織及業務全面調整須知」，特別對於教師養成之學院及研究所、人文社會科學學院及研究所方面，在面臨 18 歲人口的減少及人才的需要，為確保教學及研究水準，且能發揮國立大學的角色之基礎上，應規劃組織的調整，組織的廢止及進行回應社會的高期待，積極規劃相關領域，並進行大力調整，所謂文科無用論和教育學科被要求整併等問題。至於 2015 年 12 月三項諮議報告文件，前兩者和師資培育直接有關以及教師教學團隊有關，第三份則和學校教育與地區互動共榮之政策文件，也強調教師應如何發揮角色之內容。2018 年提出第三期五年教育振興計畫，全盤提出巨觀之教育發展政策；2019 年又對現場教師過勞問題，很快提出改革學校教師人力之具體主張，使得教師教育政策改革有更系統的配套作為。

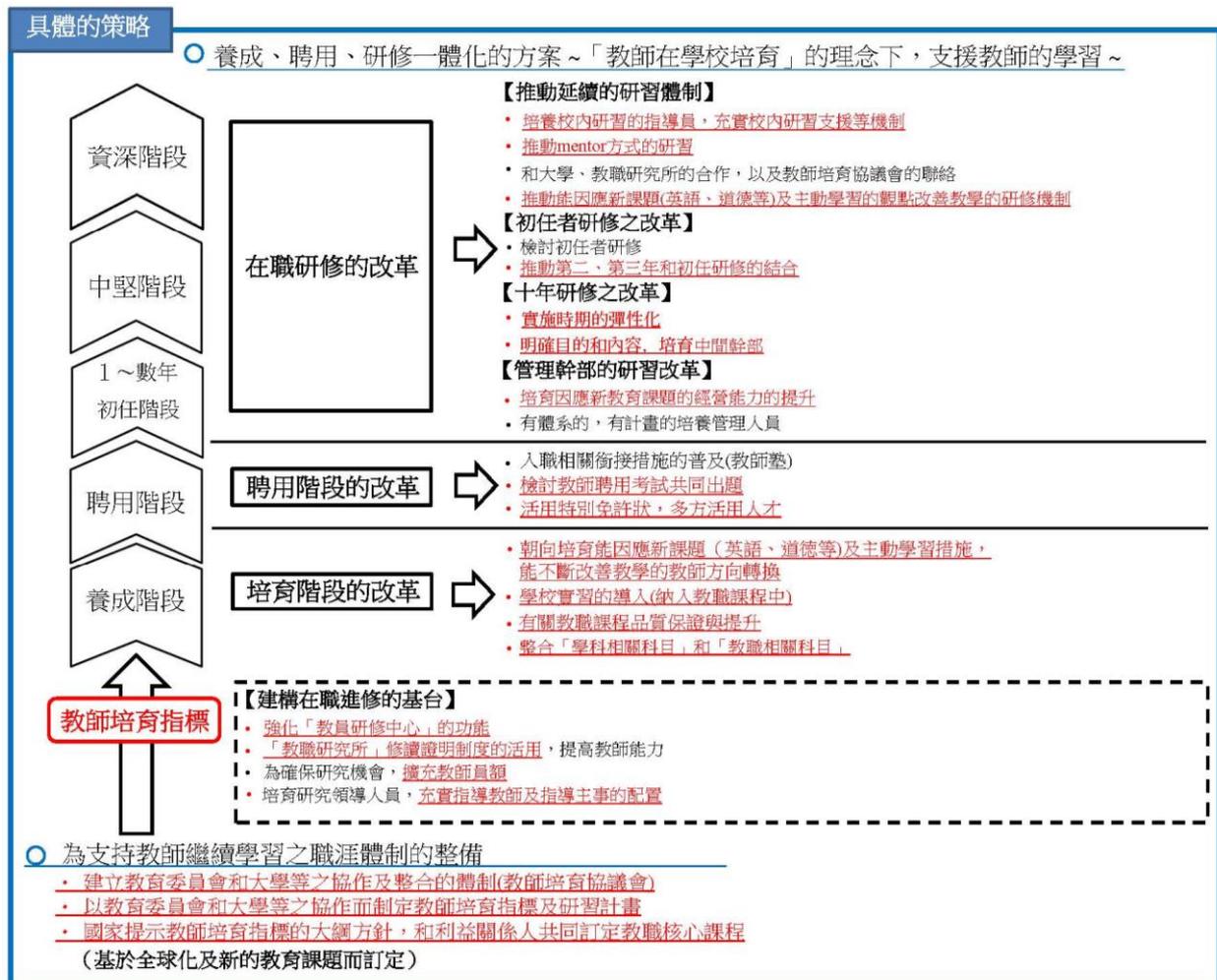
表 3 2000 以後教師教育重大政策文件與措施

年度	政策文件
2001	文科省提出「有關今後國立教師培育大學學院定位」報告
2006	中教審報告「今後有關教師養成證照、制度的應有作法」(教職研究所、證照更新制、設教職演習課程等)
2008	教職研究所正式啟動
2009	教師換證制度(證照更新制)正式啟動
2012	中教審報告「有關透過教師職涯過程，全面提升教師資質能力策略」為避免職前培育的大學和職後研習的教育委員會責任分工已經割離的問題，強調教育委員會和大學應加強合作和互動，以進行透過教師職涯全程的一體化改革，也應建構支援教師能夠繼續不斷學習的體制，以及教師養成提升至碩士層級等。
2015.5	文科省公告「國立大學法人等組織及業務全面調整須知」特別對於教師養成之學院及研究所、人文社會科學學院及研究所方面，面臨 18 歲人口的減少及人才的需要，為確保教學及研究水準，且能發揮國立大學的角色之基礎上，應規劃組織的調整，組織的廢止及進行回應社會的高期待，積極規劃相關領域，並進行大力調整。
2015.12	中教審報告「有關今後提升擔任學校教師之資質能力—朝向建構互學與互相提高能力之教師社群」，是一全面性教師教育改革之政策報告，其後各項改革陸續落實。
2015.12	「作為未來團隊學校的應有做法與今後的改善策略」之報告，提示了學校運作團隊機制之方向與做法。
2015.12	「為實現新時代教育與地方創生，學校如何與社區合作互動之應有做法與今後的推動策略」，提示學校和社區共同合作，以推動新的教育模式之重要報告。
2016	中教審報告〈有關幼稚園、小學、中學、高中及特教學校學習指導要領之改善與必要做法〉(新的各級學校學習指導要領)，要求教師配合新課程進行在職進修
2018	「第三期教育振興基本計畫」是一提出整體性未來五年之教育振興計畫。
2019	「為面對新時代教育，建構具持續性的學校指導與運作體制起見，有關學校各種職務運作改革之綜合策略建議」是一份有關減輕學校教師工作職掌之重要文件。

捌、現在教師教育政策分析

一、2015 年教師教育改革整體重點

2015 年日本教師教育的培育制度改革現況，主要是以「教員養成、聘用和研修一體化」作為主軸，在養成階段改革，培育改革有：因應新課題（英語和道德等）及主動學習措施進而培育能持續改善教學的教師、學校實習的導入（納入教職課程中）、有關教職課程品質保證與提升、整合學科相關科目和教職相關科目；在聘用階段，改革方向有：入職相關銜接措施的普及、檢討教師考試聘用共同出題、活用特別免許狀(教師證書)、活用多方人材；在職研修的改革可包含：推動延續的研習機制、初任者研修之改革、十年研修之改革、中堅(中間)管理幹部的研習改革；首先，推動延續的研習機制方面，改革方向有：培養校內研習的指導員、推動 mentor 方式的研習、和大學、教職研究所合作以及教師培育協議會的聯絡；其次，初任者研究之改革方向可包含：檢討初任者研修、推動第二、三年和初任研修的結合；第四，十年研修改革方向可包含：實施時期的彈性化、明確的目的和內容、培育中堅幹部；第五，管理幹部的研習改革方向有：培育因應新教育課題的經營能力的提升、有體系有計畫的培育管理人員等。最後，為支持教師繼續學習之職涯體制的整備，其方向有：建立教育委員會和大學等之協作和整合的體制(教師培育協議會)、以教育委員會和大學等之協作而制定教師培育指標和研習計畫、基於全球化和新的課題訂定，國家提示教師培育指標的大綱方針、和利益關係人共同訂定教職核心課程等，其改革全部圖像如下圖 5。



資料來源：中央教育審議會，2015

圖 5 有關提升擔任未來學校教育教師資質的策略圖

二、有關教師培育改革政策之具體方向

2015 年揭示以下改革之具體方向，如下所示：

1. 在不增加教師培育課程學分數的前提下，為了能因應新的教育課題需求，將教職課程的內容精選及重點化。
2. 以教師養成為目的的國立大學及教育學院，一方面應站在地區的需求下，以及因應解決新的教育課題，應率先採取措施，以提供做為其他大學及教育學院的典範，並能普及其作法。
3. 有關教職培育課程方面，站在各種學校類型的特性下，廢除有關「學科相關科目」及「教職相關科目」的區分，調整可以對應新的教育課題等之課程。
4. 中央對於推動學校教學實習方面，一方面要和原有的教育實習的功能明確劃分，一方面建立接受實習學校，教育委員會及大學的合作體制，以及培育大學對學生能適切指導的環境整備都應檢討。
5. 有關學校教學實習方面，不在教職培育課程中硬性規定，可由各培育大學自行判斷，做為教育實習的一部份也可以。

1.職前培育課程之修訂：就 2015 年教師培育課程改革方向有：減少大型封閉式學科和科目；對學科教師的培訓進行學科整合；引進學校實習；透過設立組織負責監督教師培訓課程、推動教職課程的評鑑、如提高教師培訓課程的師資素質能力、強化主題教學和教科指導法的聯繫以達教師職能的提升（中央教育審議會，2015b:31-37）。其中，培育課程的改革路線以「開放性」為主，希冀透過培育課程的改革使新世代教師具有主體性、多樣性和協同性能力。培育課程改革主軸有三，分別為：「個別的知識與技能」、「思考力、判斷力與表現力」和「培育教師主體性、多樣性和協同性」，透過學習評量的充實和課程經營的強化，使師資生思考如何學習，以達培養主動學習的態度進而持續學習（如表 4 和表 5 是小學教職修改前後之課程，表 6 和表 7 是初中教職修改前後課程），新課程已自 2019 年開始實施。

表 4 現行師資培育課程表(小學教師)

		有關各科目必要的事項	專修	一種	二種
有關學科之科目			8	8	4
※國語(包含寫字)、社會、算數、理科、生活、音樂、圖畫工作、家庭及體育—以上各科都需修習					
有關教職意義的科目	教職的意義及教師的功能		2	2	2
	教師的職務內容(研修、服務及身分保障等)				
	提供有助於進路選擇的各種機會等				
有關教育基礎理論的科目	教育的理念和有關教育的歷史及思想		6	6	4
	有關幼兒、兒童及學生身心發展及學習過程(包含特殊兒童部份)				
	教育相關的社會、制度或行政的事項				

有關課程及教學法科目	課程的意義及編制方法	22	22	14
	各學科的教學法(異種證書：2 學分 X9 學科；二種：2 學分 X6 學科)			
	道德科的教學法(一種：2 學分，二種：1 學分)			
	特別活動的教學法			
	教學方法及技巧(含資訊儀器及教材活用)			
學生指導、諮商及進路指導等科目	生活指導的理論及方法	4	4	4
	輔導的理論及方法(含諮商之基礎知識)			
	進路指導的理論及方法			
教育實習		5	5	5
教職實踐演習		2	2	2
各科或教職相關科目		34	10	2
		83	59	37

至於新修訂之課程科目和學分數，有如下表 5 所示，另初中教職部分則在表 6 和表 7：

表 5 教職課程修訂後的內容(小學)

■記號的事項在(備註)中規定學分數

	各科目中必須包含的事項	專修	一種	二種
學科及學科教學法相關科目	1. 有關學科的專業事項※追加一種「外國語」 2. 各學科的教學法(含資訊儀器及活用教材)(各學科需修習 1 學分以上) ※追加「外國語的教學法」	30	30	16
有關理解教育基礎的科目	1. 教育理念及教育相關的歷史及思想。 2. 教職的意義及教師的角色、職務的內容(含因應團隊學校的要求) 3. 有關教育相關的社會的、制度的或經營的事項(含因應學校與社區的合作及學校安全方面) 4. 幼兒、兒童及學生身心發展及學習的過程 5. ■理解特殊兒童之需求(修習 1 學分以上) 6. 課程的意義及編制的方法(含課程及課程行政)	10	10	6
道德、綜合學習時間等的教學方法及學生輔導、教育諮商等科目	1. ■道德理論及教學法(一種：2 學分，二種：1 學分) 2. 綜合學習時間的教學法 3. 特別活動的教學法 4. 教學方法及技術(含資訊儀器及活用教材) 5. 學生輔導的理論及方法 6. 教育輔導(含有關諮商之基礎知識)之理論與方法	10	10	6

	7. 進路指導(含職涯教育之相關基礎事項)之理論與方法			
教育實踐相關之科目	1. ■教育實習(5學分)(其中可含學校教學實習(學校體驗活動)2學分) 2. ■教職實踐演習(2學分)	7	7	7
大學可自行開設之科目		26	2	2
		83	59	37

※廢止原本分做三類「有關學科科目」、「有關教職科目」、「學科或教職相關科目」之方式，除總學分數以外，其它皆由文科省規定。

※「有關學科及學科教學法」、「有關理解教育基礎的科目」、「道德、綜合學習時間等的教學法及學生輔導、教育諮商等科目」中，必須納入主動學習(active learning)的觀點等。

※教育實習課程中：在學校的教育實習(2學分)，不能以其他不同學校階段在取得教師證書時所獲得的教育實習學分數抵用。

表 6 教職課程修訂後的內容(初中)

		各科目的內容	專修	一種	兩種
與教科相關的科目			20	20	10
與教科相關的科目	有關教職意義的科目	教職的意義及教師的功能	2	2	2
		教師的職務內容(研修、服務及身份保障等)			
		提供有助於進路選擇的各種機會等			
	有關教育基礎理論的科目	教育的理念和有關教育的歷史及思想	6	6	4
		有關幼兒、兒童及學生身心發展及學習過程(包含特殊兒童部份)			
		教育相關的社會、制度或行政的事項			
	有關課程及教學法科目	課程的意義及編制方法	12	12	4
		各學科的教學法(一種證書：2學分*9學科；二種：2學分*6學科)			
		道德科的教學法(一種：2學分，二種：1學分)			
		特別活動的教學法			
		教學方法及技巧(含資訊儀器及教材活用)			
	學生指導、諮商及進路指導等科目	生活指導的理論及方法	4	4	4
		輔導的理論及方法(含諮商之基礎知識)			
進路指導的理論及方法					
教育實習			5	5	5

	教職實踐演習	2	2	2
	各科或教職相關科目	32	8	4
	總計	83	59	35

【初中】表 7 教職課程修訂後的內容(初中) (2019 年開始實施)

	每個主題必須包含的內容	專修	一種	二種
學科及學科教學法相關科目	1. 有關學科的專業事項 2. 各學科的教學法 (含資訊儀器及活用教材) (專修、一種：8 單位；二種：2 單位)	28	28	12
有關理解教育基礎的科目	1. 教育理念及教育相關的歷史及思想。 2. 教職的意義及教師的角色、職務的內容 (含因應團隊學校的要求) 3. 有關教育相關的社會的、制度的或經營的事項 (含因應學校與社區的合作及學校安全方面) 4. 幼兒、兒童及學生身心發展及學習的過程 5. 理解特殊兒童之需求 (修習 1 學分以上) 6. 課程的意義及編制的方法 (含課程及課程行政)	10	10	6
道德、綜合學習時間等的教學方法及學生輔導、教育諮商等科目	1. 道德理論及教學法 (一種：2 學分，二種：1 學分) 2. 綜合學習時間的教學法 3. 特別活動的教學法 4. 教學方法及技術 (含資訊儀器及活用教材) 5. 學生輔導的理論及方法 6. 教育輔導 (含有關諮商之基礎知識) 之理論與方法 7. 進路指導 (含職涯教育之相關基礎事項) 之理論與方法	10	10	6
教育實踐相關之科目	1. 教育實習 (5 學分) (其中可含學校教學實習 (學校體驗活動) 2 學分) 2. 教職實踐演習 (2 學分)	7	7	7
3. 大學可自行開設之科目		28	4	4
4. 總計		83	59	35

※「有關學科及學科教學法」、「有關理解教育基礎的科目」、「道德、綜合學習時間等的教學法及學生輔導、教育諮商等科目」中，必須納入主動學習 (active learning) 的觀點等。

2.大學教職課程之申設與檢核機制

有關大學端職前培育課程之品質應如何確保，政策文件提到下列之措施：

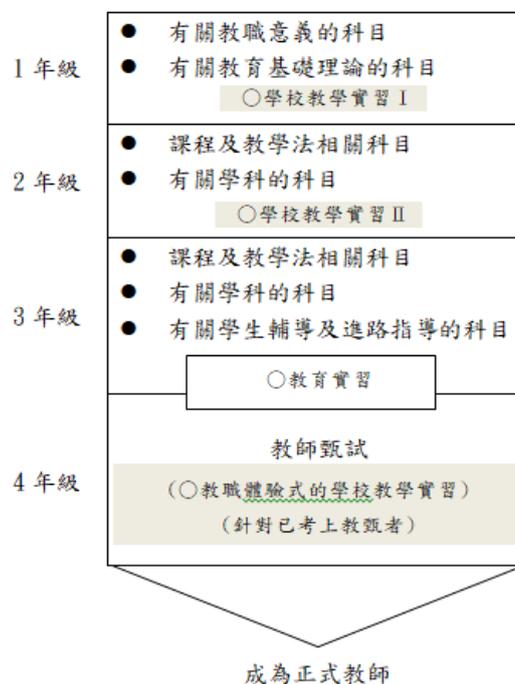
表 8 教職課程品質提高之規範

<ul style="list-style-type: none"> ◆ 規定各大學需設置統整處理教職培育課程的單位。 ◆ 對於教職培育課程必須進行自我檢核或評鑑(制度化)。 ◆ 應檢討規劃針對教職培育課程推動第三者評鑑(外部評鑑的策略)。 ◆ 中央政府、教育委員會、大學等，對於擔任教職課程的大學教師，應該推動 FD(教師專業成長)，提供學習中、小學現場體驗或因應新的教育課題的研習。 另外，大學應和教育委員會合作，透過在人事制度上規劃等，以培育及確保在教職課程中的實務型教師。 ◆ 大學應對擔任學科科目教學之教授進行 FD 等研習，以讓他們對教職科目的內容加強認識；並在各大學自主判斷下，在有關「學科相關科目」中，設置「學科內容及架構」等科目，實施和學校教育中教學內容有關的教學活動等，以強化「學科相關科目」和「學科教學法」的聯結。

3.強調職前階段之教學實習：

此次改革特別重視在大學修習期間之教學實習(internship)，文件中隊教學實習有作詳細說明，其內容如下圖 6 之示意圖說明。

實施學校教學實習之示意圖



資料來源：日本教師教育學會編(2017)

圖 6 教學實習示意圖

該文件也對教學實習和畢業時之教育實習之不同點，可整理成以下之說明：

表 8 課程中之學校教學實習與教育實習之差異

	學校教學實習	教育實習
內容	對於學校中有關教學活動或學校行事、社團活動、學校行政等全般活動，以做支援或輔助業務性質為主	在學校教育活動中，實際上以身做教師之地位，進行實習一部份的職務
實施期間	以教育實習時間更長期的進行（但是一天中的工作時間較少）	約 4 週 （高中階段則約 2 週）
學校的功能	指導學生進行支援或輔助活動（但不會如教育實習要對學生進行指導或評量）	規劃實習生的指導和評量表（且要有專責的指導教師及建構完整的指導制度。）

資料來源：日本教師教育學會編(2017)

4. 甄試聘用：2015 年在教師甄試的改革方向有：促進工作的順利招聘、掌握教師甄試的共通問題、依據各都道府縣的招聘需求，對考試內容進行分析、評鑑、和其他必要的調查；為推廣特別免許證的使用，改善特別免許證申請的手續，使其申請程序更具靈活性；除特別許可證，為使其他有利學校發展之外部人力資源，可以順利為校服務，考慮採取可以使其在校服務措施（中央教育審議會，2015:29）（如上圖 6 所示）。

5. 在職進修：然 2015 年教師研修的改革方向可包含：持續研修的推動、初任教師研修的改革、10 年經驗教師研修的改革、研修實施體制的完整與充實、強化教師培訓中心和國家研究所的功能。首先，就推動持續研修方向有：國家和教育委員會可能考慮採取，利用不同經驗的教師，例如：資深教師與核心教師的經驗教導，以培養初任教師，例如：師傅教師制度；教育委員會提出對於校內管理職的研修，可強化學校內部的手段和資源的開發；在學校校長的領導下，制定培訓計畫，提供持續性的系統培訓；建立培訓單位與大學培訓機構合作的體制等（中央教育審議會，2015b：20）。其次，針對初任教師研修的改革方向有：國家依據都道府縣的情況，能夠有效能的培養初任教師，並檢視運用方針的成效；國家和教育委員會，透過導師培育計畫和團隊訓練，改進初任教師的培訓計畫；為使教師持續成長，採取培訓的手段、工具和資源，需要國家固定的支持與投入（中央教育審議會，2015b：22）。第三，10 年經驗教師研修的改革方向有：思考教師證照的更新制的意義與地位；學校內應以人力資源的角度，進行核心教師的培訓與轉換；依據每個地區的情況，依據參與人數，使實施時期具有靈活性（中央教育審議會，2015b：24）。研修實施體制的完整與充實改革方向有：在團隊學校的理念下，國家和教育委員會除活用和推進事務職員的專門能力，應普及教師培訓，以安全和積極的觀點，確保研修機會，逐步擴充教職員研修人數；研修方法的開發、挑戰和評鑑；透過研修和培訓，使指導教師職務明確化；充實指導體制（中央教育審議會，2015b：26）。第四，強化教師培訓中心和國家研究所的功能方面有：教師培訓中心研究所，和其他大學和研究機構，同時建立教師培訓設施和教職研究所的整體體系；透過教師各個階段的資質能力調查和分析；研究開發資料的收集、整理和提供，以促進和強化各個地區的教師職能培訓網絡（中央教育審議會，2015b：27）。

6. 教職研究所(教職大學院)：教職研究所自 2006 年開始辦理，2015 年 12 月該報告書，提示教職研究所應已培育高級專業職業人之教師為主運作，因此期望向教師在職進修方向調整，其中具訪談所

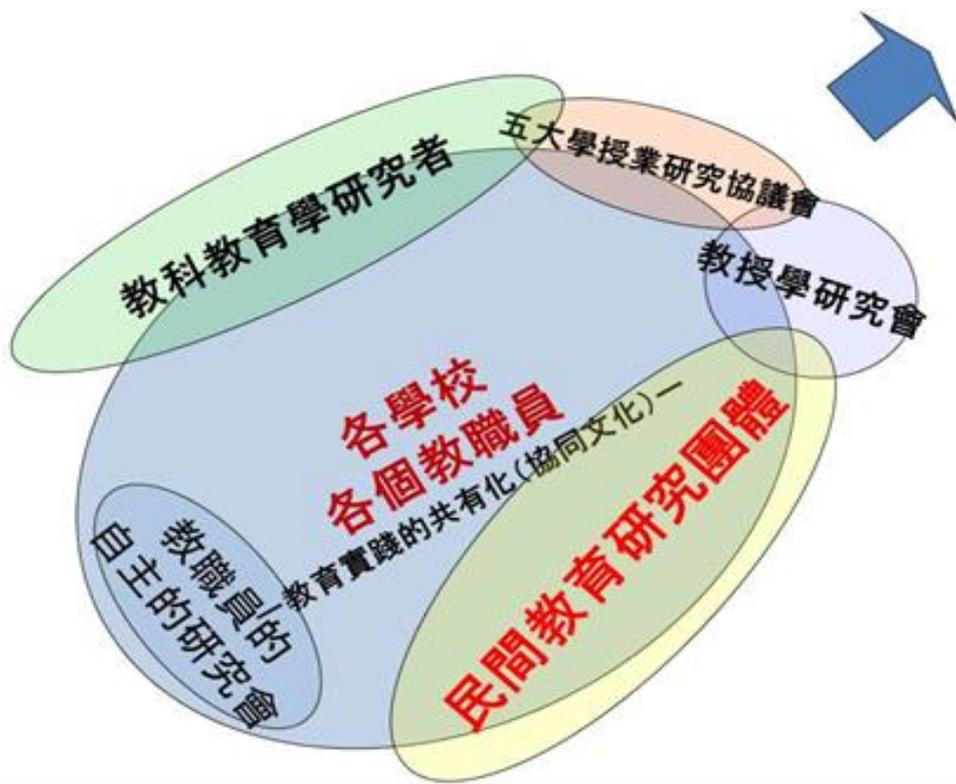
知，東京學藝大學等幾所重要師培大學之研究所都將以辦理教師在職進修之研究索賠主改變，將不再培育學術型之研究生，特別是培育學科教學法為主之運作方向(日本教師教育學會編，2017:236)，受到特別注意，這項改變可說非常巨大。

7. 教育委員會制度改變：2015年4月開始，日本政府修訂「地方教育行政法」，將教育委員會之委員長和負責行政業務之教育長合一，仍稱「教育長」，任期三年，但其兼任教育委員會(委員任期四年)委員長，使教育委員會能發揮更多功能。另外，為讓選舉產生之地方首長能發揮政治責任，法令規定政府首長可以經由法定「綜合教育會議」討論及協調，頒布「教育大綱」，亦即制定教育行政基本方針，以推動地方之教育行政及處理緊急事項。透過強化首長和委員長之權限，以求負更多政治責任，至於教育委員會委員之中立性質仍然繼續維持(教育開發研究所編，2016:35-37)。

三、日本教師教育改革運作機制之革新

(一)學術團體和民間團體協助教學研究之機制

為促使日本各個學校內的教職員具有共同的教育實踐，日本文科省結合教科教育學研究者、五大學授業研究協議會、教授學研究會、民間教育研究團體和教職員的自主研究會等力量，進行日本教師教育改革調查(如圖7)。以西元2016年整體師資力量改善調查為例，其調查課題可分為：由師傅教師(mentor)制度進行的培訓研究、教師培訓學校研究、教師發展指標模型研究、因應新課題與教師培訓課程架構的對應研究、持續保證教師課程品質的研究、教職的持續學習及檢定證照的發展研究、民間教育團體活化教職員資質能力之研究等。首先，師傅教師制度進行的培訓研究課題主要負責單位有：北海道、群馬縣、長野縣、岐阜縣、滋賀縣、山口縣、德島縣、高知縣、福岡縣、高崎市等10個教育委員會，及富山與和歌山等兩所大學。其次，教師培訓學校研究課題，主要負責單位有：札幌市、京都市、山口縣和福岡市等4個教育委員會、兵庫教育、福岡和長崎等三所大學。民間教育事業者活化教職員資質能力之研究，主要負責單位有：早稻田有限公司研究院、認定NPO法人Teach For Japan、特定非營利活動法人TOSS、日本生活交流協會、一般社團法人日本青少年育成學會、戶田市和千葉市教育委員會、宮城教育大學等(初等中等教育局教職員課，2016)。



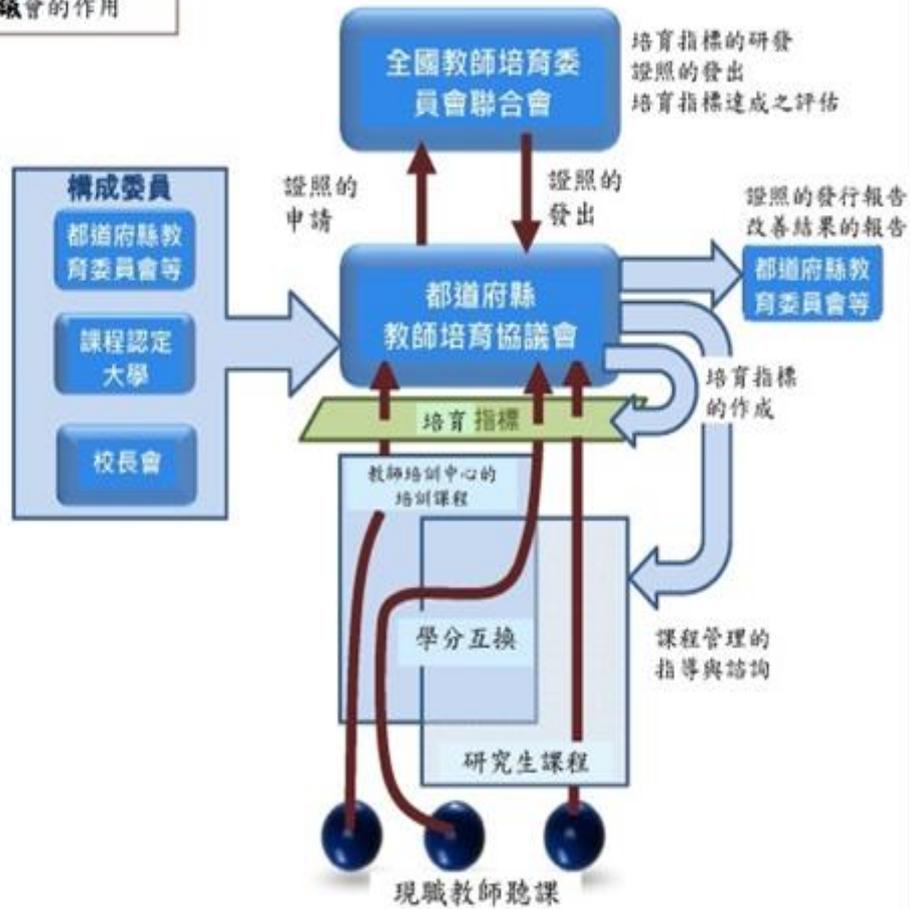
資料來源：中央教育審議會諮議報告，2015a

圖 7 日本教師教學能力提升網絡圖

(二)都道府縣層級設立「師資培育協議會」之功能與運作機制分析

日本文科省指出：為提升學習的意願，應充分利用教師的優勢，提供學生需求，尊敬家長，建立可信賴的地區學校，對此持續學習的教師有其必要性；然日本文科省提出，教師的持續性學習需要教師培育協議會、教育委員會和教職研究所等三個機構進行合作，並以學習點數制和換證制為基礎下，建構教師在專業上的持續性學習。首先在初任教師和五年教師的研修方面，依據國家提示方針，以培育指標設定為教師專業標準下，由教職研究所提供大學新畢業準教師課程，使初任教師和五年研修教師，在學習點數制度下，可取得專修免許狀；其次，對於各種研修和 10 年教師的研修，則透過教育委員會和大學的協同合作，以及教職研究所提供的中堅幹部課程，獲得教職員研修學校的點數，以達到換證講習的標準；第三，透過縣(相當於我國的省及直轄市)培訓中心和教職研究所的協同合作，提供教師各種研修之考試和管理職課程，使得教師可達到課程認證計畫的目的和換證講習的標準(如圖 8)。因此在此套政策措施下，可發現日本教師所建構的終身持續性學習，行政面的執行是從國家政府指示方針到地方教育局的執行後深入學校，課程面的建構則由教育委員會和教職研究所共同合作，所以此日本教師終身持續學習的體制可以說是具足完整性與體制性。

教師培育協議會的作用

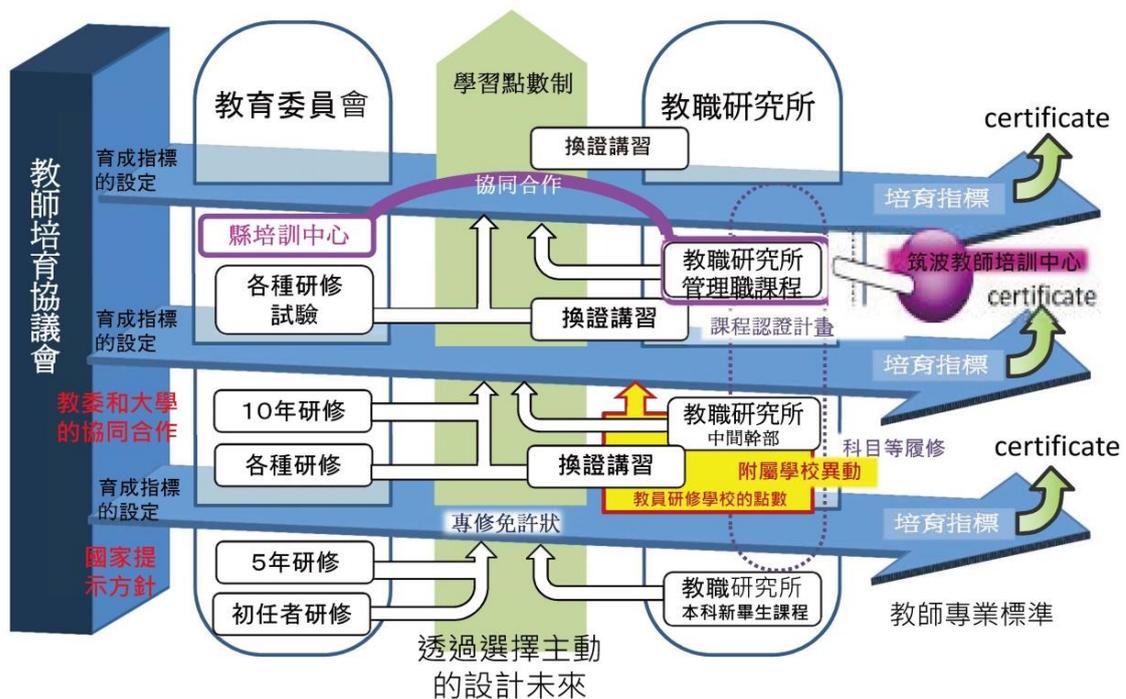


資料來源：中央教育審議會諮議報告，2015a

圖 8 教師培育協議會的功能圖

另外，在日本教師終身學習制度下，教師培育協議會為整體制度核心主軸，其主要目的為透過全國教師培育委員會聯合會，其機構功能為：研發培育指標、證照核發和評估培育指標成效等三項；而都道府縣教師培育協議會則由都道府縣教育委員會、課程認定大學和校長會組成，其主要功能為：1. 向都道府縣教育委員會等說明證照發行的結果，以及改善結果的報告；2. 依據培育指標，對研究生課程進行課程的管理與指導；3. 依據培育指標，進行教師培訓中心的課程與學分互換作業（如圖 9）。

支持透過終身「不斷學習」教師職涯雷達示意圖
 教師培育協議會和培育指標及學習點數制的相關性(以教師聘用後為主)

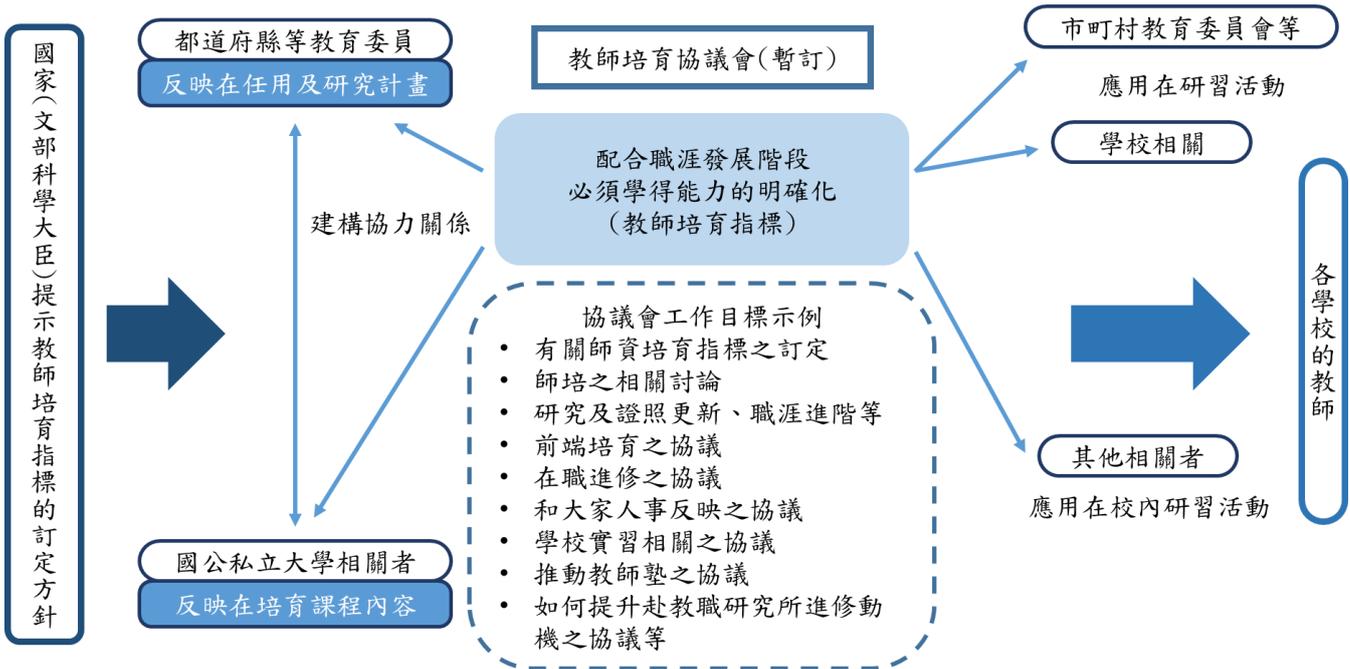


資料來源：中央教育審議會諮議報告，2015a

圖 9 教師不斷學習機制的規劃圖

有關協議會之運作機制與內涵，如何提升教師素質的運作方式，正如下圖 10 所示。先由文部科學大臣提示教師培育指標的訂定方針，再由都道府縣教育委員會和國公私立大學相關者共同組織教師培育協議會(師資培育協議會)，並共同訂定師資培育指標及其他事項，共同培育及提升教師素質，此項運作機制具有一體性及系統性，並且由上至下督導，具有中央集權式的特色。

建構提升教師素質相關的配置(協議會的圖像)

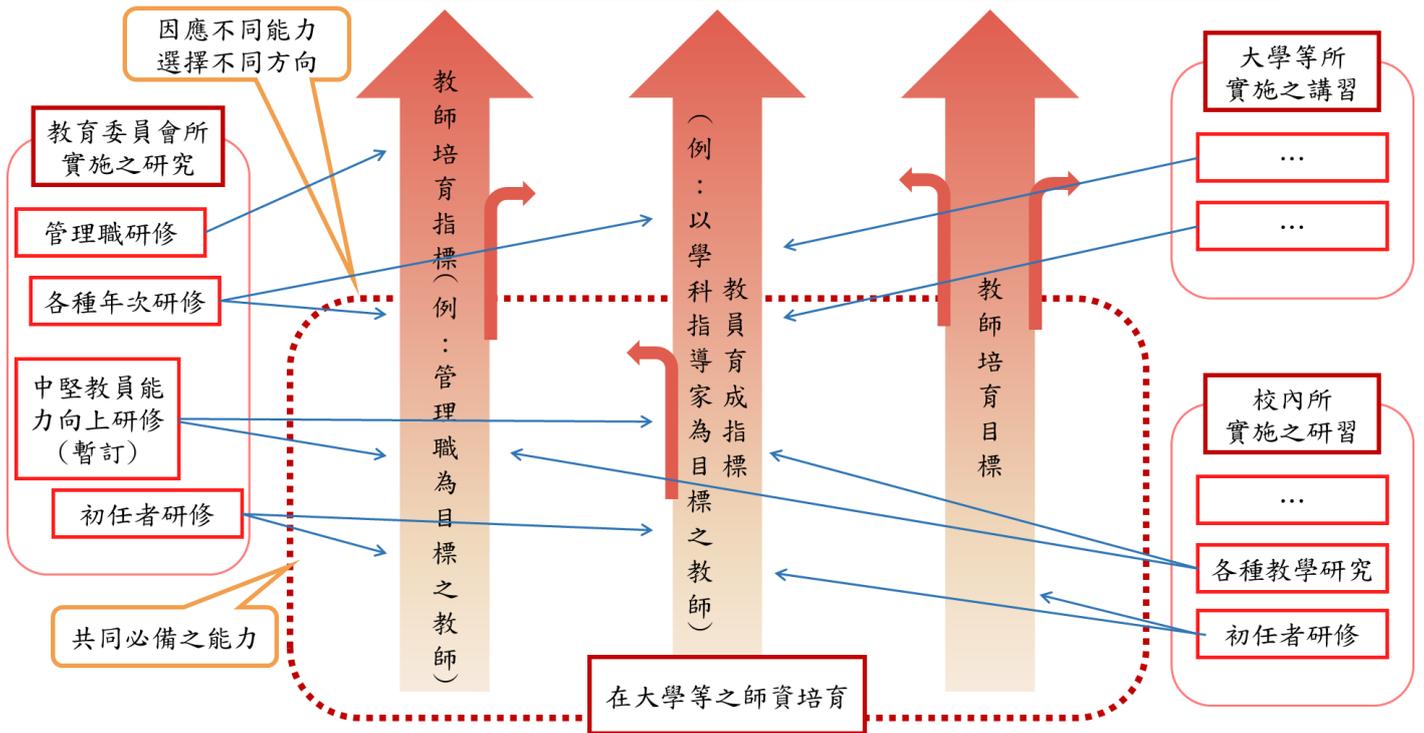


資料來源：中央教育審議會諮議報告，2015a

圖 10 師資培育協議會之運作圖像

有關師資培育指標訂定後，各項教師在職研修如何和培育指標結合，在下圖 11 有清楚標示，其中包括大學培育、初任者研修、中堅教員研修、管理職研修及學校層級研修，都必須和師資培育指標相對應，這是一個非常完整的體系。

以教師培育指標為主推動各種研究及講習之示意圖



資料來源：中央教育審議會諮議報告，2015a

圖 11 以師資培育指標為主推動各種研習之示意圖

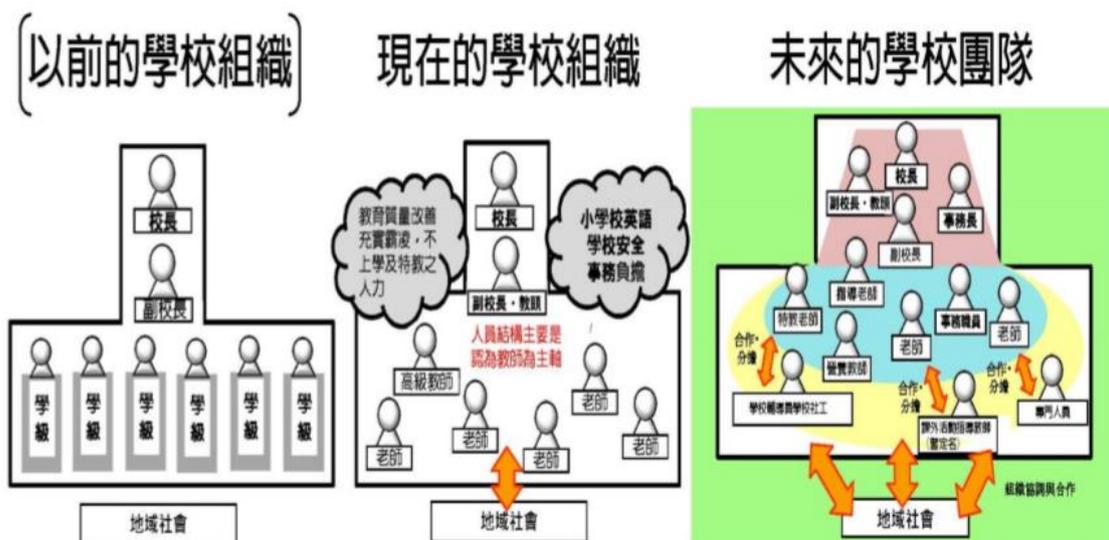
同時，教師培育課程應採用開放的角度，使教師培育課程改革朝向檢討與協助合作的路徑（中央教育審議會，2015a:3-4）。這個課程的目的主要在於育教師的主體性、多樣性和協同性能力。因此，首先，教師需要具備個別的知識與技能，再具備個別的知識與技能後，須進一步思考教師在已知道的知識下，能做的事情為何，以培養教師的思考力、判斷力與表現力；其次，再透過課程評量的充實與課程經營的強化，教師必須思考如何學習，以達到從主動學習的角度，不斷改進自己的教學；最後，透過思考參與社會和世界的方式，使個體自身可以度過一個更好的人生，而使個體具有主體性、多樣性和協同性的能力（如圖 12）。



資料來源：中央教育審議會諮議報告，2015a

圖 12 教師培育課程設計三大主軸

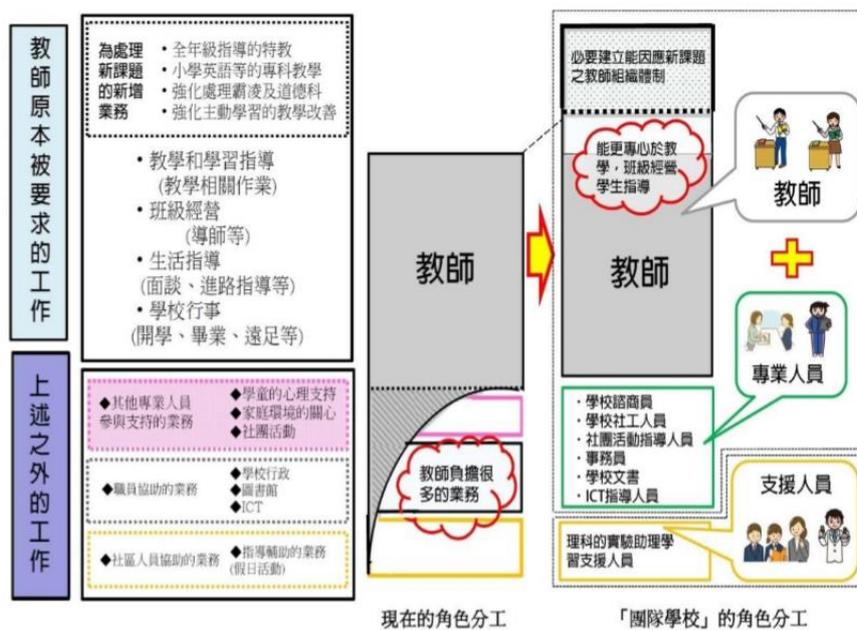
為回應此想法，2015 年日本教師教育改革的主軸以培育、聘用和研修的一體化、適切的人事管理為主。這在第二份文件有關學校團隊之政策有所規範。亦即透過培育、聘用和研修的一體化和適切的人事管理，強化教師職能和人事靈活運用，進而使學校圖像從以前的管理層級，轉變為現在的管理職與教師團體兩者為主，再進化為未來的學校內管理職和教師團體不僅是一個團隊，各職務彼此互相合作外，也可互相支援，以強化學校組織的協調與合作功能（如圖 13）。



資料來源：中央教育審議會諮議報告，2015b

圖 13 未來團隊學校圖像

教師原本被要求的工作可包含：原有的工作和為處理新課題而增加的工作。原本的工作有：教學和學習指導（教學和相關作業）、班級經營（導師工作等）、生活指導（面談、進路指導等）和學校行事（開學、畢業和遠足等），因應新課題而增加的工作有：全年級指導的特教、小學英語等的專科教學、強化處理霸凌和道德觀、強化主動學習的教學改善等。另外，除教師原本被要求的工作外，教師工作尚有：其他專業人員參與支持的業務、學童的心理支持、家庭環境的關心、社團活動、職員協助的業務、學校行政、圖書館、ICT、社區人員協助的業務、指導輔導的業務（假日活動）等。透過未來學校組織藍圖的建構，可使教師更能專心教學和進行班級經營指導。對於新課題，則依其需求建立能因應該課題的教師組織體制而處理之。其他專業人員參與支持的業務、學童的心理支持、家庭環境的關心、社團活動、職員協助的業務、學校行政、圖書館、ICT 等業務，則由專業人員，例如：學校諮商員、學校社工人員、社團活動指導人員、事務員、學校文書和 ICT 指導人員負責。社區人員協助的業務、指導輔導的業務（假日活動）則由理科的實驗助理學習支援人員負責。換言之，透過專業人員和支援人員的人力增加，使教師不必承擔非教職以外的工作（如圖 14）。



資料來源：中央教育審議會諮議報告，2015b

圖 14 實踐「團隊學校」後，學校教職員等的角色分工

四、大學端職前培育、教職研究所的功能與運作機制分析

茲就大學端教師職前培育課程與學生數、教職大學院培育課程與學生數成效和大學端職前培育與教職大學院教師證成效等，說明如下。

(一) 大學端教師職前培育課程與學生數

首先，日本的師資培育依據教職員免許（證照資格）法，教育大學基於傳統的師範教育特色，一般大學在開放制的原則之下，實施教師養成之課程。2014 年大學端職前培育課程，可依據學校型態分為：大學、短期大學和大學院。首先，大學方面，國立大學 82 所，有認定課程者 77 所；公立大學 84

所，有認定課程者 58 所；私立大學 586 所，有認定課程者 607 所；總計 752 所大學，有認定課程者總計 607 所；國立大學持有率 93.9%，公立大學持有率 69.0%，私立大學持有率 80.5%，大學型態持有率 80.7%。其次，短期大學方面，公立短大 18 所，有認定課程者 9 所；私立短大 335 所，有認定課程者有 237 所；總計 353 所短大，有認定課程者 246 所；公立短大持有率 50.0%，私立短大持有率 70.7%，總計短大持有率 69.7%。第三，大學院方面，國立大學院 86 所，有認定課程者 80 所；公立大學院 76 所，有認定課程者 39 所；私立大學院 460 所，有認定課程者 309 所；國立大學院持有率 69.7%，公立大學院持有率 51.3%，私立大學院持有率 67.2%，大學院持有率總計 68.8%（如下表 9）。

表 9 師資培育課程數

	大学				短期大学				大学院			
	国立	公立	私立	計	国立	公立	私立	計	国立	公立	私立	計
大学等数	82	84	586	752	-	18	335	353	86	76	460	622
課程認定を有する大学等数	77	58	472	607	-	9	237	246	80	39	309	428
割合	93.9%	69.0%	80.5%	80.7%	-%	50.0%	70.7%	69.7%	93.0%	51.3%	67.2%	68.8%

其中，2015 年在國立大學師資培育方面，有 44 個學部，師資培育課程有 10,971 位學生，新課程有 3,419 位學生，總計有 14,390 位學生（如表 10）。在大學院師資培育方面，有 43 所大學，有 43 個研究科，專攻數有 142，培育學員有 3,160 位（如表 11）。

表 10 國立大學和學部師資培育現況（2015 年）

学 部			
大学数	入学定員		合計
	教員養成課程	新課程	
44 (うち単科大学11)	10,971	3,419	14,390

表 11 大學院師資培育課程數

大学院(修士課程)			
大学数	研究科数	専攻数	入学定員
43	43	142	3,160

（二）教職研究所培育課程與學生數成效

教職研究所可以在新師資培訓課程，培育新的領導成員和初任教師，現在教職員培訓的目的為學校領導。直到 2016 年 4 月，總計有 45 所大學辦理；其中，國立為 39 所，私立為 6 所，總計有 1224

位。教職大學院是透過學校和醮委員會，進行長期的師資培訓，並從事教師在學校內的教學經驗的協作與合作。教職大學院符合學校的需求的同時，也具有教育委員會系統化的課程。這是關於教師培育中指導力的實踐研究，此外，由教育委員會派遣至教職大學院教員的數量逐漸增加。除2015年3月的畢業師培生外，教員就職率高達92%，其成效已實現；今後，可能實現發展碩士層次的課程等教學大學院，提升教職大學院的質與量（文部省，2015c：222）。

（三）大學端職前培育與教職研究所頒發教師證書成效

2014年教師證成效方面，可包含小學校教師、中學校教師、高等學校教師、幼稚園教師、特別支援學校教師、養護教師等六項說明。首先，取得小學校教師證者有21,618人；其中以學部占90.9%最多，其次為教職大學院占6.0%，第三為短期大學占3.1%。取得中學校教師證者有47,465人；其中以學部占89.2%居多，其次為教職大學院占9.1%，第三為短期大學占1.7%。取得高中學校教師證者有59,649人；其中以學部占90.7%最多，其次為教職大學院占9.3%（如圖15）。



圖 15 2014 年教師培育學校類型取得小中高學校教師證比例

其次，2014年取得幼稚園教師證者有40,273人；其中以短期大學占61.4%最多，其次為學部占38.1%。取得特別支援學校教師證者有3,924人；其中以學部92.3%居多，其次為教職大學院為6.9%，第三為短期大學占0.8%。取得養護教師證者有3,169人，其中以學部占76.3%最多，其次為短期大學占21.8%，第三為教職大學院占1.9%（如圖16）。

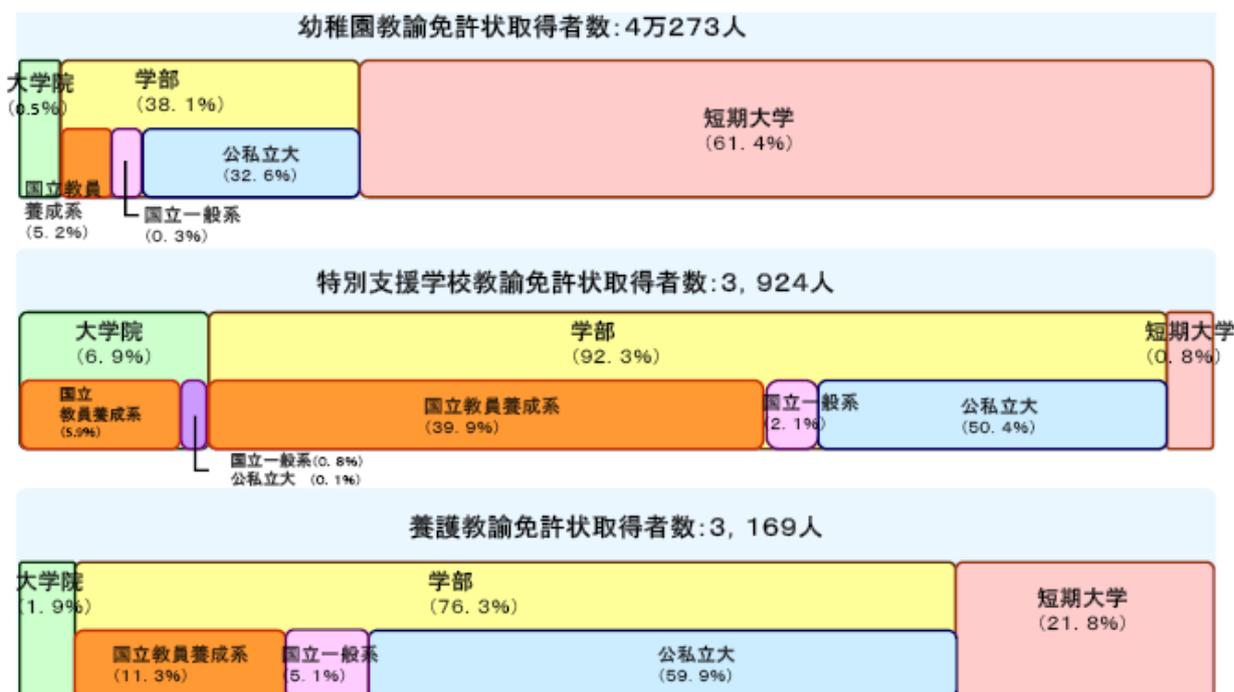


圖 16 2014 年教師培育學校類型取得幼稚園、特別支援學校、養護教師證比例

(四) 日本中小學教師專業成長之方式與運作機制

1. 研修方式

教師校內研修可包含：校內研修、校內讀書會、研究會、教學見習、學年研究會等；首先，日本學校在校內的研修和教學研究上有傳統的實踐作法，此作法的主要背景是以組織內指導者獲得支援的比例和獲得校長和其他教員支持的比例相當高（文部科學省初等中等教育局初等中等教育企劃課，2015:6）。但是，依據「2015 年學校和教師現況報告」指出，對於教師在教學見習上沒有協力合作參加國平均值為 44.7%，日本為 6.1%，由此可見日本教師在教學見習上的合作程度是高的。然在沒有以合作教學提升學生學力作為評定基準方面，參與國平均值為 8.8%，日本為 16.6%，可見教師合作教學策略應用於課堂情況低於參與國平均值，可見日本教師在課室教學以個人為主；沒有為了增加專業知識參加學習會方面，參與國平均值為 15.7%，日本為 18.8%，可見日本校內研修比率和參與國平均值頗為接近（文部科學省初等中等教育局初等中等教育企劃課，2015:8）。

另外，2015 年「強化學校綜合管理能力」報告中，指出小學校，在研修會和教育研究會的事前報告書製成工作，主要是由教師負責，比例為 88.8%，其次為副校長/教頭、教務主任，比例各為 19.2%（全國公立小中學事務職員研究會，2015:10）；在中學校，也是由教師負責，其比例為 89.1%，其次為副校長/教頭 16.9%，第三為教務主任 15.4%（全國公立小中學事務職員研究會，2015:13）；另外，50% 以上教師執行研修會和教育研究會的事前報告書製成工作，小學校比例有 83.4%，中學校有 68.2%（全國公立小中學事務職員研究會，2015:17）。可見日本小中學校校內教師研修，為教師工作範疇主軸之一；但就負擔感而言，小學校有 72.9%，中學校有 71.5%（全國公立小中學事務職員研究會，2015:19）；改善情況，小學校為 33.2%，中學校為 31.8%（全國公立小中學事務職員研究會，2015:20）。

2017 年 4 月依法正式成立「獨立行政法人教職員支援機構」，將負責教師證書換證講習之認

證、教師證述認定講習、協助各級政府訂定師資培育指標等業務。

2. 研修成效

另，依據「2015年學校和教師現況報告」指出，教師校內研修可包含：校內研修、校內讀書會、研究會、教學見習、學年研究會等；首先，日本學校在校內的研修和教學研究上有傳統的實踐作法，此作法的主要背景是以組織內指導者獲得支援的比例和獲得校長和其他教員支持的比例相當高。教師間的教學參訪和自我評鑑、以學生為教學對象的問卷調查等實施比例相當高，隨著這些措施的效果，提高教學實踐和工作的動機與滿意度。以2015年教學見學的實施情況為例，對其他教師的教學見學和感想描述方面，參加國平均為93.9%，日本55.3%；在其他學校的教學見學與研修，參加國平均為51.4%，日本19.0%。其次，教師參與培訓意願高，且正式教師參與初任教師培訓比例相當高，學校內的研修非常盛行，且培訓總體需求量很高；以2015年教師的主動學習與信心比例為例，日本教師對自我的主動學習信心較低，在促進批判思考方面，參加國平均有80.3%，日本僅15.6%。在學習以達自信心方面，參加國平均為85.8%，日本僅有17.6%。在可以有信心和學習方面，參加國平均為85.8%，日本國17.6%。幫助尋找學習的價值方面，參加國平均80.7%，日本26.0%。教師在各項指導與實踐的頻繁程度情況方面，至少一週一個挑戰課題，參加國平均為27.5%，日本14.1%。依據進度情況給予不同挑戰，參與國平均為44.4%，日本國21.9%。以少數人為群組共同思考解決策略方面，參與國平均為47.4%，日本32.5%。對於通訊和網路科技的使用率亦低，表現在使用通訊技術於學生的課題和學級活動方面，參與國平均37.5%，日本僅9.9%。由此可見，日本教師參與校內研修比例雖高，但成效主要在於教師見學、自我評鑑和以學生為對象的教學問卷調查，其主因在於教師獲得的支援與校內管理職，例如校長、教頭等教師高度支持教學見學。另外，教師在各項指導與實踐的頻繁程度情況方面表現相較其他國家的平均值，則是居中；但在教師主動學習信心和使用通訊科技於學生課題和學級活動，相較其他國家的平均值，表現則是低落（文部科學省初等中等教育局初等中等教育企劃課，2015:6）。

其次，依據2014年文部省初任教師研修調查結果顯示，初任者研修從2004年至2014年，10年間成長1.5倍。初任者在小學校擔任導師者比例超過90%，中學校超過60%；初任教師在小中學校接受訓練的比例有75%，其餘25%則在自己學校的系統內接受訓練。在多個訓練課題下，安排在一所學校的影響和挑戰上，以初任者的互相切磋（努力工作）為課題的團體數最多，其次為相談的互相協商。校內研修每週平均8.2小時，每年平均20.1天（文部科學省初等中等教育局教職員課，2014）。10年研修者有17,404人，相較2013年人數，增加1,562人；其中，小學校有8,337人，相較去年增加1,117人，中學校有4,085人，相較去年增加260人；免許狀更新研修人數有2,627人，占15.1%。研修日期，就小學校、中學校、高等學校和特別學校，校內研修平均數17.5日，校外研修平均數11.8日，整年研修平均數為29.1日（文部省，2014a:1-3）。

3. 初任教師研修成果分析

依據2014年文部省初任教師研修調查結果顯示，教育委員會透過和大學/教職院、民間組織的合作進行研修課程改善方面，與大學/教職研究所合作者有76個教育委員會，和民間組織合作者有70個教育委員會；相較2008年教育委員會與民間組織合作有40個團體，和大學/教職院合作有39個，可發現與大學/教職院、民間團體合作數逐年成長（文部科學省初等中等教育局教職員課，2014）。依據2014年文部省初任教師研修調查結果顯示，研修內容努力改進方面，55教育委員會・1地區實施「角色扮演和案例研究」、「教學參觀/研究（校外研修）」，46教育委員會・1

地區進行「與民間組織合作」。有 50 個教育委員會與民間組織團體合作，進行 10 年研修者課程，以「講師到學校培訓與校外培訓」情況最多；另外也有「民間組織開設研修和校外部分研修課程的活用」和與教育委員會合作進行「規劃和培訓內容的設計」等。49 教育委員會・1 地區要求曾參與合作國家和民間團體研修已有 10 年以上經驗者，作為協力人員（文部省，2014：3）。

在 2014 年社會體驗研修方面，社會體驗研修機構可包含：企業、社會教育設施、社會福祉設施、其他社會體驗和其他種類；總計有 24,515 人參加，其中以初任者最多，其次為 10 年經驗研修者。在長期社會體驗研修方面，長期派遣至企業一個月以上者，有 51 個教育委員會，全體有 379 人，機構方面以企業最多，其次為社會教育設施（文部省，2014b）。又依據 2014 年研究所(大學院)派遣研修實施調查，派遣至大學院研修者，都道府縣總計有 1,069 人；其中至研究所（教職大學院、教育學研究科、其他研究科）有 737 人，大學專門科目有 14 人，大學（教員養成部、其他學部）有 318 人。派遣學校以小學校 533 人最多，其次為中學校 286 人；其成效以「強烈建議培訓學校或地區，更多自主研修會和學習會的講師和輔導員」最多（文部省，2014c）。

玖、2015 年後至目前之教師教育政策推動成效

日本 2015 年教師教育政策改革主軸以培育、採用和研修一體化、適切的人事管理為主，具體策略包含：教職課程、教師證、教職進修體系的建構、人事管理的靈活運用等策略。是以，針對上述具體策略實施成果，說明如下（文部科學省，2018，2017）：

一、提高教師資格——改善教師綜合培訓和招募

為改善日本未來的學童教育，使其發揮作用，需要提高教師的素質。同時，要求教師落實未來時代所需的高質量學習，也需要提高教師的領導才能，才能正確處理日益複雜的教育問題；而提高教師的素質，有必要落實教師長時間的學習。近年來，由於教師的大規模退休和招募，使得教師的年齡結構和經驗存在不平衡，以及主要培育教師的大學和教育委員會合作不足等問題。針對這種情況，2016 年 11 月對《教育公務員特例法》進行部分修訂，以加強教育委員會與大學之間的合作，同時藉由教師教育中的培育、招聘和在職進修等各階段，研議依據職涯階段，進而提高教師資格的系統。

根據上述，茲就師資培育成效方面中的教師培訓課程核心內容、提供海外師資培育教育機構、降低無照教師數量、建構「促進教師培育、招聘和培訓的綜合改革促進計畫」等，說明如下：

（一）教師培訓課程核心內容

1. 設置獨立的綜合學習時間教學方法，以及強制性建置特別支援教育項目：為了提高教師資格，開設師資培育課程獲得教師證非常重要。文部科學省於 2017 年 11 月修訂《教育職員免許法施行規則》，規定應在大學和其他機構的教學課程中處理新的教育問題。具體來說，應在小學、國中和高中教學課程中建置獨立的綜合學習時間教學方法，並強制性的在所有可取得教師證的課程中建置特殊教育(特別支援教育)項目。另外，在中小學教學課程中的資訊設備和教材的使用、對團隊學校的管理和支持、學校與社區之間的合作、學校整合課程的管理以及職業教育等內容，進行強化。
2. 加強師資培育中的外語能力：為了提高教師資格，開設師資培育課程獲得教師證非常重要。文部科學省於 2017 年 11 月修訂《教育職員免許法施行規則》，對小學教師的外語（英語），希望活用 ICT 的教學法，在支持特殊教育方面，則是強制計畫要規定和增加外語（英語）內容。
3. 建立教育實習（學校體驗活動）使其成為師資培育一部分：此外，建立新的教育實習，以增加實習生長時間在校園內持續進行體驗活動的機會，並使教育實習成為師資培育的一部分。

4. 審查教學專業的核心課程：2017年11月教學專業核心課程的審查，涉及教學專業課程中應共同獲得的最低學習內容和成就目標，如表12。教學課程中的核心課程，設置了總體目標、執行規則、各個項目的目標，以及規定詳細的教育內容。文科省公布範例後，各大學需重新提出相關文件，回應核心課程之規定，重新提出教職課程新的核定(認定)，此事對培育大學影響很大。2018年除特殊教育學校的師資培訓課程外，所有師資培育課程均應設有相應的課程和教師，並獲得文部科學省認定。在2020年1月的文科省報告中，提出總計有834所大學(含短大)、研究所413校、大學及短大專攻科36校(共1283校)獲得開設教師專業資格認定，且總計開設19,416課程，其中幼兒園師資培育有709課程，小學師資培育有506課程，國中師資培育有7,027課程，高中師資培育有10,674課程、養護教師260課程、營養教師240課程等(文部科學省，2019)。因此，2019年4月以後入學的大學生，將在上述834大學和其他機構學習修訂後的課程，並獲得教師證。

表12 師資培訓核心課程範例

範例	成就目標
各個科目的教學方法(包括使用資訊設備和教材)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 課綱中瞭解該主題的目標、主要內容和整體架構。 2. 瞭解課程計畫的結構，並設計課程以創建學習技巧。
瞭解需要特殊幫助的幼兒、兒童和學生	<ol style="list-style-type: none"> 1. 可以為需要特殊支持的幼兒、兒童和學生提供支持方法的範例，包括：發育障礙和輕度智力障礙。 2. 瞭解「跨學年的指導」和「獨立活動」(自立活動)在教育課程中的位置和內容。
道德理論與教學方法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 瞭解道德教育的歷史和現代社會中的道德問題(霸凌、資訊道德等)。 2. 瞭解學校進行道德教育的必要性，以及整個教育活動中需要指導的必要性。
教育實習(學校體驗活動)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 師資生可以理解實習生要履行的義務，並意識到自己的責任。 2. 可以根據課程綱要、兒童或學生等特質，準備適當的學習建議，並開展就業之準備。

(二) 提供海外師資培育教育機構：鑑於全球化近年來的迅速發展，以及資訊和科技的快速變化，2018年12月再次修正《教育職員免許法施行規則》，旨在培育具國際視野的教師，以便從2019年4月開始，可在文部科學省所認定的海外教育機構進行師資培育。

(三) 降低無證照教師之數量：根據2017年12月成立的《免許外教科担任制度の在り方に関する調査研究協力者会議》討論，進一步減少無證照教師的許可數量，以提高教師的教學素質。

(四) 建構「促進教師培育、招聘和培訓的綜合改革促進計畫」：為了落實「促進教師培育、招聘和培訓的綜合改革促進計畫」，需要建構一個框架系統，以定位學科對應教學過程中的教育問題，支持核心課程研究，並敘明需要獲得的教育資格。

二、招募和聘任教師

茲就招募和教甄成效方面中的放寬年齡和資格限制、招聘選拔透明化、招聘選拔系統化、頒發特殊許可證、建立「教師塾」(教師先修班)等，說明如下：

(一) 放寬年齡和資格限制：文部科學省鼓勵各行政單位教育委員會，從確保真正的教師人力資源角度，來改善招聘。各都道府縣教育委員會不僅重視學業成績測驗的結果，而且還強調對個人評估的面試和實踐測驗，放寬考試年齡限制，以及進行適當的各種社會經歷的特殊選擇。招聘選擇方法的方向已經獲得改進，以確保擁有獨特和多樣化的人力資源，特別是具有教學經驗、在民間企業工作經驗的人員、具有英語資格的人員、在體育和藝術方面具有技能和成就的人員等招募選擇的規劃正在進行中。

表 13 減少年齡受限教甄的情況 (全國 68 個都道府縣市等教育委員會)

	沒有限制	51-59 歲	41-50 歲	36-40 歲	35 歲以下
2008 年	12	0	15	32	5
2013 年	18	1	22	27	0
2018 年	31	4	28	5	0

表 14 特別選才的實施情況

	英語資格	體育運動的技能和成就	藝術的技能和成就	國際貢獻	民間企業經驗	教職經驗	去年測驗成績	持有許多證照	身障人士
2018 年	58	46	22	35	49	62	40	39	67

(二) 教甄選拔透明化：在所有地區和城市，都在努力提高招聘選擇的透明度，例如：發佈測驗試題、答案、分數、選擇標準和公布成績等。

表 15 教甄選拔公告

	公佈考試試題	公佈答案	成績公佈	公布招聘錄取原則	公布分數
2008 年	64	63	50	55	64
2013 年	68	68	68	68	68
2018 年	68	68	68	68	68

(三) 教甄選拔系統化：教育委員會一直在努力促進「附加期限聘僱系統」，以適當的運作和有條件的進行教師招募選拔，並確定新招募的教師資格。這個系統用於確定在招聘過程中，表現出一定能力的人員是否真正有能力適應工作。特別是，有條件的招聘期設限為一年，在此期間需要進行初任教師培訓。

(四) 頒發特別教師許可證：為了將具有出色經驗的人才帶入學校，除了上述針對民間企業等工作經驗的成員進行特別招聘外，還頒發特別許可證，此許可證是由都道府縣教育委員會針對每種學校的類型和科目，進行教育人員考試後所頒發的教師證，有效期限為 10 年，可續聘；自 1989 年至 2017 年總計頒發 1,270 張。另文科省於 2017 年 3 月創立「特別許可證使用案例手冊」，收集各地方的使用範例，以鼓勵和推廣使用此類的兼職講師。因此，近年來 ALT、ICT 支持人員和特殊教育支持人員和沒有教師證外部人員等人員間的合作非常頻繁。

(五) 建立「教師塾」：針對「促進教師培育、招聘和培訓的綜合改革促進計畫」支持系統的建立，利用特殊教師許可證和都道府縣教育委員會為實習教師提供實踐培訓和機會，讓實習教師有機會親身體驗學校，從而使都道府縣教育委員會為實習教師準備的「教師塾」，可與大學合作制定計畫，並支持協助檢驗師資培育的效果。

三、教師在職進修成效

茲就教師在職進修方面的學校行政人員和地方政府計畫執行領導人培訓、進行從主體的、互動的和深度學習角度改進教學之在職培訓、「NITS 大獎」解決全國學校共通問題、提高公立小學校長等教師資格指標、公布相關研究和調查結果、推動中堅教師培訓等，說明如下：

(一) 積極培訓學校行政領導成員及地方政府執行計畫領導人：要求教師在履行職責時繼續進行研究和培訓，並提供各種培訓機會。教職員支持機構（NITS）一直和地方政府合作，對校長、副校長、中級教師和行政人員，進行學校管理培訓，這些人在每個地區的學校教育中都扮演著核心角色，並在各項急迫問題上發揮作用。另外，藉由培訓來培育地區核心領導人，同時也培育負責執行地方政府計畫的講師和領導人。

(二) 進行從主體的、互動的和深度學習角度改進教學之在職培訓：利用網絡視頻分享小學每個學科的課綱修訂要點，以支持新課綱的實施。此外，為了加強與主動學習有關的教學方法，在全國六個地點舉辦了研討會，進行從主體的、互動的和深度學習角度改進教學，並且提供 200 個案例典範（授業實踐事例 200 事例）和培訓計畫模型（研修プログラムモデル），以改善課室教學，也派遣講師到每個教育委員會主持培訓課程。另外，文部科學省也錄製「學校培訓系列」視頻，讓因忙於工作而無法參與培訓的教師可進行培訓，該視頻總計 87 個，每個約 20 分鐘。

(三) 設置「NITS 大獎」解決全國學校共通問題：因學校還存在很多共同的問題，所以藉由「NITS 大獎」分享經驗和知識，可以期待將會有新的進展。「NITS 大獎」旨在表彰和讚揚全國學校和其他組織，為解決問題而展開的活動。2018 年總計有 86 個參賽作品，其中石卷市立中學被選為卓越特等獎，獲獎者和其他參賽者的視頻已公布在教職員支持機構的網站，並出版獲獎作品案例手冊，以作為全國推廣使用。

(四) 提高公立小學校長等教師資格指標：藉由專家建議，同時參考國家教育政策和特徵，以及相關先進資訊，進而提高公立小學校長等教師資格指標。2017 年與 12 所教學研究所（累計共 31 所教學研究所）以及相關培訓機構簽訂合作協議，進行指標討論，同時促進大學與政府之間的網絡聯繫，包括實施「NITS_CAFE」項目。

(五) 公布相關研究和調查結果：除了為教育委員會等培訓計畫者舉辦培訓計畫研討會，還進行相關調查和研究，例如「下一代教育促進中心（次世代型教育推進センター）」和「以提高教師新學習能力的項目（新たな学びに関する教員の資質能力向上のためのプロジェクト）」等，其研究結果報告已公布於教職員支持機構網站。

(六) 推動中堅教師培訓：為提高中堅以上教師資格的培訓和長期的社會經驗，以便教師可以根據他們的經驗、能力和專業進行必要的培訓；同時也提供研究所的培訓和派遣培訓。

(七) 適切的人事管理成效-任用民間校長和副校長

文科省於 2000 年放寬校長任用資格，校長可以沒有教師證，甚至沒有工作經驗的人也可以擔任校長。由於此資格的放寬，致使截至 2018 年 4 月，全國公立學校非教師的校長有 116 名，非教師的副校長有 118 名。

四、未來團隊學校的建置成效

圍繞學生的問題變的越來越複雜和多樣化，為了應對這些問題，創建一個「學校作為團隊」的系統有其必要性。團隊學校以組織的形式參與教育活動，並加強學校的職能，所以文部科學省持續遵循中央教育審議會於 2015 年 12 月所提出的報告《チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）》中所提出以下 3 個觀點，進行團隊合作。

(一) 完善指導體系：為了使教師根據學校和兒童的實際情況開展學習和學生指導工作，有必要完善指導體系。另外，有必要釐清具有心理學等專長職員的在校職責，並促進質量的保證和充實此類人員的配置。具體來說，為使新課綱可以順利進行，並擴大加強應對霸凌和拒絕上學等問題，需配置必要的教職員工數量。另外，從 2017 年 4 月開始，法規規定可以配置學校顧問、學校社工和社團活動指導者，對此文部科學省已決定通過其成員配置以支持學校相關學習活動的推動。

(二) 確保優秀行政管理人員及強化支持校長管理系統：為使學校作為一個團隊，發揮以專業知識為基礎的作用，校長領導很重要，並且有必要相較以往更加強學校的管理職能。為此，需要確保優秀管理人員及強化支持校長管理系統的框架，包括持續加強辦公室職能。2017 年 4 月藉由法律更加清楚闡明學校辦公系統的宗旨及學校文書人員工作規則，旨在為使學校文書人員更獨立和積極地參與學校事務管理。

(三) 促進人力資源開發和工作改善：為使教職員能夠展示自己的優勢並成長，促進人力資源的開發和供作改善更顯重要。具體來說，在評量改善和培訓過程中適切的反應人員評量結果，以增加提供專業指導和建議的主管分配。此外，中央教育審議會於 2019 年 1 月制定學校工作方式改革的全面政策，以《建立新時代可持續學校教育指導和管理體系》（新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申））等，持續努力加強「學校整體團隊」的職能，例如：職責的優化、與各個多樣性的組織合作以確保必要的人力資源。

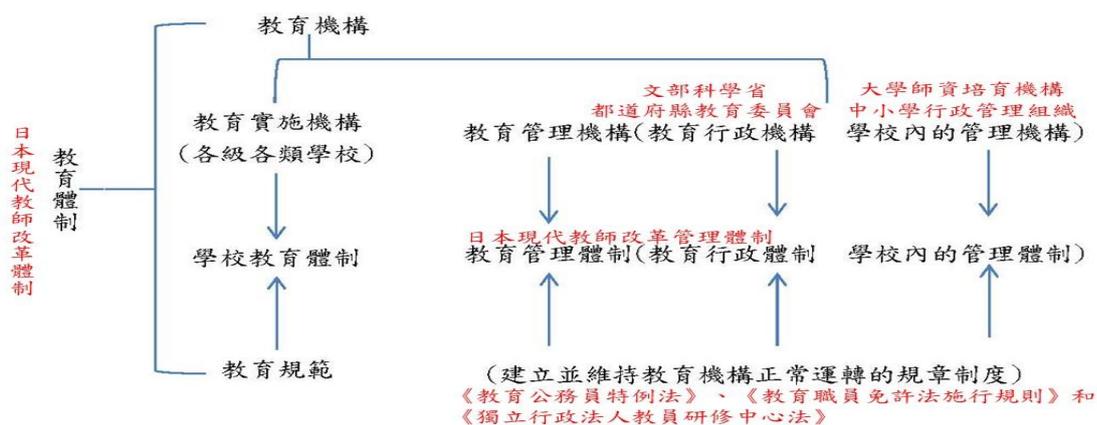
拾、結論與建議

由上述之分析內容，可以了解日本現今教師教育改革體系，是為了因應教師嚴重缺乏以及世代斷層，並包括推動新的教育議題，而需要培養更優質的教師，所以對師資培育進行非常巨大的改革，所謂「養成、聘用和研習一體化」之政策。在職前培育階段，要求大學培育端在師資培育課程方面要進行改變，其改變是在文科省修訂師資培育課程架構下進行，主要內容包含要制定核心課程、改變實習課程、改變教職研究所之培育對象、有關課程與教學法之提升議題等。另外，在行政單位方面，改變教育委員會之首長制，讓教育長與委員長合一，擴大教育長之權限，以全面培育優質教師及提升中小學生之學習成效。在此架構下，讓都道府縣主動和大學協調，共同組成師資培育協議會，共同議定有關師資培育及在職進修等相關措施，並且制定師資培育指標，以作為師資培育及教師在職進修之重要依據。此種運作方式，可將行政單位之教育目標和師資培育大學之培育目標充分結合，因此培育師資可和地方之需求相呼應，也能培育出中小學校端所需要之師資，這是非常符合師資培育之目標。進而依照上述分析，可以扼要整理成以下重要結論：

一、有關理論架構應用之結論

本文研究目的在於藉由孫綿濤教授所擬之教育體制要素結構圖，釐清日本現代教師教育改革的體制，是以如孫綿濤教授所言，教育體制是由教育機構和教育規範兩者互為運作而成；其中，教育機構可包含教育實施機構和教育管理機構，教育實施機構即為各級各類學校，教育管理機構又分為教育行政機構和學校內的管理機構，而教育規範是指建立維持教育機構正常運轉的規章制度。然日本現代教師教育改革體制，依據孫教授的理念，可謂是教育管理體制的體現，也就是教育管理機構和教育規範的兩者的互為運作機制。

具體言之，日本現代教師教育改革中的教育管理行政機構在教育規範上的推動，目前修訂的規章制度有：《教育公務員特例法》、《教育職員免許法施行規則》和《獨立行政法人教員研修中心法》；在政策實踐上以文部科學省要求都道府縣教育委員會為主，大學師資培育機構為輔助下，進行日本現代教師教育一體化改革。所以日本現代教師教育改革的體制如套入孫教授之結構圖則可如圖 17 所示。



資料來源：作者自繪

圖 17 日本現代教師改革體制架構概念

再者，根據上述日本現代教育改革體制，再將本研所得之資料全部納入，則日本現代教師改革的相關政策和機制運作流程，作者試著繪製之，則可建構成如下圖 18 所示。

在上述日本現代教師改革體制圖為基礎下，日本現代教師改革運作機制圖如下圖 18 所示，在教育管理機構方面可包含：文科省、都道府縣教育委員會、大學師資培育機構以及中小學行政管理組織，其整體運作機制如下所述：

首先由教育管理機構(行政機構)文部科學省在廣納民間協會的建議後，推動日本現代教師改革下，修訂教育規範，如《教育公務員特例法》、《教職員免許法施行規則》和《獨立行政法人教員研修中心法》，同時要求都道府縣教育委員會下設師資培育協議會，並協議當地大學師資培育機構共同合作進行提升教師培育指標的修訂，而提升教師職能指標的範疇在教師職涯發展尚可分為基礎期(新任教師)、形成期(初任教師-3年教師)、進階期(6年教師，以及9-12年教師)、發展期(15年教師及學校營運推動者)和成熟期(校長和副校長)，同時教員研修計畫也依據上述階段，進行規劃。

另，都道府縣教育委員會除制定上述教師培育職能指標的訂定，另外兩項重要任務，分別是擴大招聘具有特殊才能的教師，以及建立「教師塾」；其中，在擴大特殊選才招聘方面，其主要目的在於彌補學校教師人力的不足，與強化教師的多元化，另希冀藉由教師塾促進教師培育、招聘和在職培訓的一體化，進而落實日本現代教師改革的政策主軸。

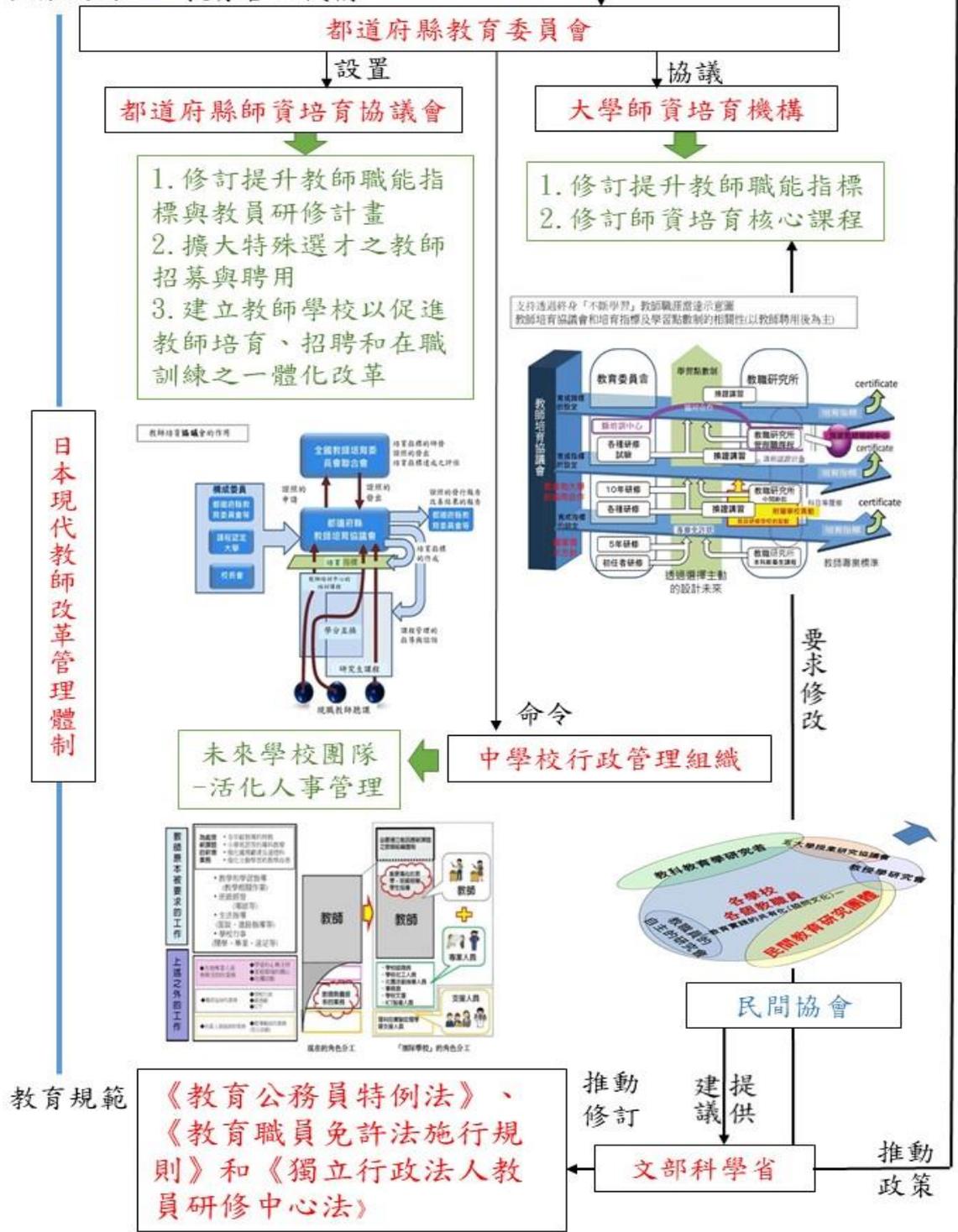
其次，大學師資培育機構在政策落實上的任務，除上述和行政機構共同訂定教師培育指標外，另一個重要任務是在文科省要求下，制定師資培育核心課程，以培育高素質教師。

第三個教育管理機構-學校層級管理行政組織的主要任務，是以都道府縣教育委員會的命令和規範下，活化學校人事管理，以形成未來學校團隊，學校團隊的建置，將可改善教師的工作職責和範疇，使教師更能專心致力於教學和班級管理。

整體而言，日本現代教師改革管理體制的運作，除上述教育管理機構和教育規範兩者互為作用下，其民間協會功不可沒，民間協會雖非歸納入教育管理體制要素圖內，但在整個日本現代教師教育改革的過程中，也提供專業大量研究分析及建議給予文科省，使其在政策推動和落實的聚焦上更具準確性。

另外，就決策體制而言，大致是政治主導(官邸主導)體制，但主要機構是自民黨(文教族)和總理府(教育再生實行會議)進行重點決策，再其次才交由文科省和中教審進行具體策略規劃，所以中教審似乎已經無法維持其研議之中立性與客觀性，這是這一階段日本教師教育決策之重要模式。而日本重要之教師團體日教組，此次比較沒有聲音，反而是學術團體-日本教師教育學會，發揮學術專業之角色，出版一本「どうなる日本の教員養成」(日本教師教育學會編，2017)提出許多批評及討論之意見，而國立教育大學協會和私立大學教職課程研究聯絡協議會，只能提一些正反意見陳述，對於改變政策是無法插手的。至於學者方面，原東京大學教育學部部長藤田英典一貫批判安倍政權之教育政策，他總結在新保守主義、新自由主義及成果主義之意識形態下，這些改革是有很大的問題的(藤田英典，2014)

教育機構 — 教育管理機構



資料來源:作者自繪

圖 18 日本教師教育一體化系統架構圖

二、其他研究之結論

- (一)此次改革具有總結二戰後之教師教育政策之意涵，強調職前培育、聘用與在職研修之一體化制度。
- (二)強化大學端之職前培育課程與機制，另將進行大學端師培課程成果之評鑑檢核工作。
- (三)2019年4月新一輪的師資培育課程正式啟動，在之前各培育大學必須依照教職核心課程指南(コアカリキュラム)，提出對應之課程資料及授課教師，才能通過設置教職課程之再申請。
- (四)重視全面教師職涯研習機制之建構，鏈結職前教育和職後研修繼續學習之體制。
- (五)制定師資培育指標，並以師資培育協議會整合文科省、教育委員會和大學端之合作機制。
- (六)大學師資培育課程進行大幅改革，且重視教學實習，必須增設大學四年教學實習之規劃。
- (七)依法要求師培大學內部建立必要之師培執行單位及運作機制。
- (八)依法要求大學之師培教授應對新課程有進行了解，且必須參加講習，將其新課程改革內容融入師培課程中。
- (九)經由執政黨「教育再生實行本部」，總理府「教育再生實行會議」之決議，文科省連續提出政策諮詢文件，中央教育審議會也提出各種回應之報告書，包括教師教育政策、學校教育政策、教師職務運作政策、教師薪資政策、新課程綱要、學校和地區社會彼此互動合作之政策、全國第三期教育振興政策報告、培育未來人才圖像及政策，可說層面廣泛，而且層層相扣，頗具全面性與整體性。
- (十)總而言之，日本此次改革政策要建立「終生持續學習之教師體制」，其重點置於「在學校現場讓教師專業成長」之理念，其改革運作完全是「政治主導」之改革。

三、討論與建議

- (一)行政主導改革之利弊問題。

日本此次2015年以後之改革，是行政為主強力主導之改革，這和安倍政權之強勢領導有關。安倍首相第二次上台擔任首相，是在2013年1月，上任後就成立「教育再生實行會議」，第一次擔任首相時設置「教育再生會議」，此次「教育再生實行會議」由15名各界人士組成，是首相私人智庫性質，重點任務是討論在政策付諸實現時，其推動方針如何，包括制定和修訂法令等，討論結果再交給中教審討論並提出諮議報告，中教審變成討論具體的實施方法和設計制度等。但在「教育再生實行會議」之前端，另有隸屬自民黨總裁之「教育再生實行本部」，全由該黨國會議員組成，提出較高改革理念，已攻下曾會議討論。這是日本中央集權式教育行政特殊模式所導致，當然也可看到日本政府針對目前師資培育問題而做全面性及快速性地規劃與執行，其魄力與行政權在國內是看不到的。當然其利弊將是互見的，一定會有學者批判(教育開發研究所，2016：26-28)但至少可以看到行政決策之有效性，可即時且全面之改革與推動，這由中教審繼續且全面的提出諮議報告可以看到，何況日本政府也認定教師培育是一重要之特殊專業，這和大學課程自主等無關，這是國內教育行政機構和大學端可以多做參考的。

- (二)行政權力與大學培育師資鏈結之問題。

此次研究結果得知，日本自第二次大戰戰敗以後，就依據站前經驗重視依法行政原則，所以相關

法令在很快時間就立即立法完成。日本文科省為何在師資培育具有絕對控制與管理之權力，應該和他們訂定「教育公務員特例法」，定位教師是教育公務員之身分，準用公務員相關規範有關。另外制定「教育職員免許法」，規範所有教師證書(免許狀)之類型，以及如何取得教師之課程與學分都規定在其中，因此此次修訂教職學分課程，將科目名稱及內容鬆綁，以大範疇規範內容，也必須回歸修訂免許法之條文，這是國內所沒有的。國內對於師資培育課程之課程架構，一直存在大學課程開設自主權，和師培課程屬特殊性質課程，得由教育部公布實施之爭論，日本則一直主張要培養優質教師一定要有課程規範才能達成，有關日本「教育公務員特例法」及「教育職員免許法」這些類似法令之制定也是值得思考與討論的。

(三)改變由大學培育為主之理念問題。

此次改革主要建立依教師職涯發展而培育持續學習之教師支援體制，因此各級教育委員會必須和培育大學共同組成「師培協議會」共同討論「師培指標」「研修計畫」，然後共同訂定「教職核心課程」清楚呈現各個教職課程之總體目標、一般目標與達成目標，以規範教育學分課程之主要內容。為何加強規範課程，其原因是「教育再生實行會議」成員認為師資素質已經下降。因此在養成階段，除了以培育能持續學習之教師基礎力為主，也強調再研究所培育較高素質現職教師。至於後續之初任者研修第1年研修更具體落實，並重視第2年第3年之研習。另外為組成團隊學校之教師社群，第十年之法定研習、中堅幹部之研習及換證之研習等都特別受到重視，進而，在重視校內研習之體制下，需建立以校內研習幹部為主之研習體制，推動mentor研習，以及推動教職研究所之高學歷研習等，這種以「在學校培育師資」之理念下，建構了更完整之提升教師素質體系，這和國內之現況也有許多差異，其一是行政機構不易管控大學之師培課程與運作，另一是教師在職進修體系並未建立，也無約束力，對於培育終身學習之優質教師，是有許多可以檢討的部分。

(四)教育部欠缺規劃師培系統政策及配套策略之問題。

教師教育政策在國內只限於師資培育及藝術教育司所管轄之職前階段、實習階段、教師檢定考試、教師證書核發，但對於教師專業指標、和地方政府協調、對大學培育課程與運作機制加以規畫等，以現行法規而言，教育部都難以置喙；至於教師甄試、初任教師研習及職涯進階學習等，另外，有關教師薪資部分、各級學校校內組織編制和人力配置、主任和校長等管理機制；進而和社區之結合，和家庭教育之結合，體育運動之推動，營養保健之推動，師資司等依法都無法處理，而教育部更缺乏通盤之考量與規劃，這涉及整個行政組織與運作機制的問題。雖說有些制度國內可能比日本較早推動，但其只是部分的、片面的、非核心的政策，而就整全性和全面性來看是非常缺乏的，啟動相關專家學者與行政機構，規劃全面性的師資培育藍圖，是很值得國內加以省思的。

參考文獻

國內文獻

伍振鶯、黃士嘉(2002)。臺灣地區師範教育政策之發展(1945-2001)。載於中華民國師範教育學會(主編)，師資培育的政策與檢討(頁1-28)。臺北市：學富文化。

李園會(2001)。臺灣師範教育史。臺北市：南天。

林韋伶(2011)。日本教職大學院制度之分析-以早稻田大學為例。國立暨南大學比較教育學系碩士班，未出版，南投縣。

- 許筱君 (2005)。我國師範校院轉型策略之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 高敏嘉 (2008)。現代日本師資培育制度之研究。淡江大學日本研究所碩士論文，未出版，台北縣。
- 黃正杰 (2012)。臺灣與日本職前中等學校師資培育教育專業課程改革之比較研究。國立彰化師範大學教育研究所，未出版，彰化縣。
- 張德銳、丁一顧 (2005)。我國師資培育制度的回顧與前瞻。研習資訊，22(6)，30-36。
- 楊武勳 (2008)。日本專門職大學院之創建與啟示。教育政策論壇，11(1)，39-78。
- 楊思偉 (1999a)。日本教育。台北：商鼎文化。
- 楊思偉 (1999b)。中日學校經營之比較研究。台北：師大書苑。
- 楊思偉、陳盛賢、江志正 (2008)。日本教師教育改革之研究。教育研究與發展期刊，24(1)。新北市：國家教育研究院。
- 楊思偉、陳盛賢 (2011)。我國師資培育制度之變革與未來動向。載於中華民國師範教育學會(主編)，我國師資培育百年回顧與展望 (頁 1-20)。臺北：五南。
- 梁忠銘 (2003)。日本教師組織型態發展之探討。收錄在楊深坑主編，各國教師組織與專業權發展。台北：高等教育出版。

日英文文獻

- 小川正人 (2005)。日本の教育政策過程。2005 年 9 月 16 日取自
<http://www.sanseido-publ.co.jp/publ/roppou/gyosei-kyouikuseisaku-atogaki.html>
- 中央教育審議會 (2004)。中央教育審議會について。2004 年 12 月 25 日，取自
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gaiyou/04031601.htm
- 中央教育審議會 (2007)。今後の教員給与の在り方について。2016 年 12 月 26 日擷取自
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07062816.htm。
- 中央教育審議會 (2008)。教育振興基本計画について—「教育立国」の実現に向けて— (答申)。2016 年 12 月 26 日擷取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/08042205.htm。
- 中央教育審議會 (2010)。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。2016 年 12 月 26 日擷取自
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1294550.htm。
- 中央教育審議會 (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)。
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf。
- 中央教育審議會 (2014)。子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた 柔軟かつ効果的な教育システムの構築について。2016 年 12 月 26 日擷取自
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/12/22/1354193_1_1_1.pdf。
- 中央教育審議會 (2015a)。有關今後提升擔任學校教育之教師資質能力—朝向建構互學與互相提高能量之教師社群。2016 年 12 月 21 日擷取自
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm。
- 中央教育審議會 (2015b)。チームとしての学校の在り方と 今後の改善方策について。2016 年 12 月

26 日 擷取自

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf。

中央教育審議會（2015c）。新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について。

中央教育審議會（2016）。審議会別 諮問・答申等一覧。2016 年 12 月 26 日 擷取自

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/toushin.htm。

中央教育審議會初等中等教育分科會教員養成部會（2014）。これからの学校教育を担う教員の在り方について（報告）—小中一貫教育制度に対応した教員免許制度改革—。2016 年 12 月 22 日 擷取自

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/11/27/1353543_02.pdf。

文部科学省（2002）。平成 14 年度 文部科学白書。東京：文部科学省。

文部科学省（2003）。平成 15 年度 文部科学白書。東京：文部科学省。

文部科学省（2013）。第 1 期計画について（対象期間：平成 20 年度～平成 24 年度）。

http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/__icsFiles/afieldfile/2013/05/16/1335023_001.pdf。

文部科学省（2014a）。10 年経験者研修実施状況（平成 26 年度）調査結果。

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/05/23/1314654_3.pdf。

文部科学省（2014b）。社会体験研修等実施状況（平成 26 年度）調査結果。2016 年 12 月 29 日 擷取自

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/05/23/1314656_3.pdf。

文部科学省（2014c）。大学院等派遣研修実施状況（平成 26 年度）調査結果。2016 年 12 月 29 日 擷取自

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/05/23/1315657_3.pdf。

文部科学省（2015a）。第 2 期教育振興基本計画。2016 年 12 月 22 日 擷取自

http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/__icsFiles/afieldfile/2013/06/20/1336379_01_1.pdf。

文部科学省（2015b）。平成 27 年現在の指定教員養成機関。2016 年 12 月 20 日 擷取自

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/daigaku/1308277.htm。

文部科学省（2015c）。平成 27 年度文部科学白書。2016 年 12 月 20 日 擷取自

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201601/1375335.htm。

文部科学省（2017）。平成 29 年度 文部科学白書第 4 章初等中等教育の充実。2020 年 01 月 03 日 擷取自

http://warp.ndl.go.jp/info:ndl.jp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201801/detail/1411385.htm。

文部科学省（2018）。平成 30 年度 文部科学白書第 4 章初等中等教育の充実。2020 年 01 月 03 日 擷取自 https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201901/detail/1421903.htm。

文部科学省（2019）。平成 31 年度から新しい教職課程が始まります。2020 年 01 月 21 日 擷取自

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/1414533.htm

文部科學省初等中等教育局初等中等教育企劃課 (2015d)。學校や教職員の現状について。2016年12月27日擷取自

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryu/_icsFiles/afieldfile/2015/02/18/1355024_4.pdf。

文部科學省初等中等教育局教職員課 (2014)。初任者研修実施狀況調査の結果について。2016年12月29日擷取自

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryu/_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374211_09.pdf。

日本科學者會議 (2002)。新しい「大學大學法人」像。東京：青木書店。

日本教師教育學會編(2017)。どうなる日本の教員養成。東京：学文社。

日本教師教育學會編(2017)。教師教育研究ハンドブック。東京：学文社。

全國公立小中學事務職員研究會 (2015)。學校と教職員の業務実態の把握に関する調査研究。2016年12月27日擷取自

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/03/10/1351468_17.pdf。

初等中等教育局教職員課 (2009)。教員研修の實施體系。2016年12月23日擷取自

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/1244827.htm。

初等中等教育局教職員課(2016)。平成28年度総合的な教師力向上のための調査研究事業採択一覧。

2016年12月23日擷取自 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sankou/1375714.htm。

孫綿濤(2004)。教育機制理論の新詮釋。教育研究(299期)，17-22。2006.12期。

孫綿濤、康翠屏(2006)。教育體制理論の新詮釋。教育研究(323期)，22-28。2004.12期。

孫綿濤、康翠屏(2010)。教育體制改革與教育機制創新關係。教育研究(366期)，69-72。2010.7期。

教育部 (2012)。中華民國師資培育白皮書。臺北市：教育部。

教育改革研究會 (1998)。教育課程審議會答申全文と重點事項の解説。東京：明治圖書。

教育開發研究所(2016)。教育の最新事情がよくわかる本3。東京：教育開發研究所。

教育新聞 (2016)。教員の養成・採用・研修一体改革 改正教特法など提出へ。2016年12月22日擷取自 https://www.kyobun.co.jp/news/20160912_01/。

教員養成部會 (2012a)。教員養成部會 (第60回) 配付資料。2016年12月22日擷取自

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryu/1298020.htm。

教員養成部會 (2012b)。教員養成部會 (第59回) 配付資料。2016年12月22日擷取自

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryu/1289635.htm。

齋藤貴男 (2004)。教育改革と新自由主義。東京：こどもの未來社。

楊思偉、陳盛賢 (2012a)。師資培育的黃金十年。師資培育專業通訊，21，6-7。

楊思偉、陳盛賢 (2012b)。我國師資培育制度之變革與未來動向。載於中華民國師範教育學會 (主編)，我國師資培育百年回顧與展望 (1-20頁)。臺北市：五南出版社。

楊思偉 (2015)。師資培育政策背景。載於楊思偉、陳木金、張德銳、黃嘉莉、林政逸、陳盛賢、葉川榮 (主編)，師資培育白皮書解說—理念與策略 (1-6頁)。新北市：心理出版社。

楊思偉(2015)。20年來台灣師資培育政策之回顧與檢討。載於中華民國師範教育學會 (主編) 年刊「師資培育法20年回顧與前瞻」，臺北：中華民國師範教育學會。

熊谷一乘 (1975)。教育政策の立案與背景。収録在市川昭午編著，戦後日本の教育政策。東京：第一法規。

藤田英典(2014)。安倍「教育改革」は、なぜ問題か。東京：岩波書店

Schopa, L. J. (1991). Education Rerform in Japan-A case of Immobilist Politics. New York: Routledge .

日本現代教師教育政策體制及改革之分析--以文科省、地方自治團體、大學、中小學

校及民間社團之分工與協作機制為主(I)(II)----第二年移地研究等

一、綜合說明

此次研究計畫，以探討日本教師教育改革之政策內容，以及相關運作機制之議題為主探究，整體研究範圍就是教師教育政策體制，其中要素包含教師教育管理機構和教師教育運作規範。而教師教育機構包括大學培育機構、中小學、民間組織(教師組織和民間研究團體)；而教師教育規範則包括政策報告書、規章制度和教育法律與命令；至於教師教育管理機構則包括文科省、中央教育審議會、都道府縣教育委員會和市町村教育委員會(地方自治團體)及學校行政管理組織，進而教育機制是教育現象各部分之間的相互關係及其運行方式，所以會和整體社會機制及整體學校教育機制相關聯。因此在研究初期以研究 2015 年 12 月公布之教師教育諮議報告書為重要文件，進行解析該政策內容之研究工作。因此首先和日本教師教育學會前會長三石初雄(時任帝京大學教職研究所所長，此次也是國際研究協力夥伴)多次聯繫，他是舊友，以認識 20 餘年，前往移地調查時，包括郵件和 line 之聯繫，然後赴日田野調查之際，三次都和他見面訪談，每次談論 3-4 小時，也一起用餐，向他學習很多，也經由他介紹許多資料、書籍和人脈，由他的人脈而輻射找到許多許多重要資訊。而本案也特別邀請他前來國內進行學術交流，對國內師資培育議題之研究幫助很大。

另外一位就是東京學藝大學岩田康之教授，也是國際研究協力夥伴，他是日本師資培育專業之重要教授之一，多年已經在各地聽過他演講，也作過許多討論，也一起出版過師資培育專書，是一很好的舊識，很具批判性之國際派學者。在兩年半時間，約見過四次左右，包括在日本和國內，他的批判觀點對本案之研究也幫助很大。他擔任過該校校長之特別助理，對學藝大學校內五年中期計畫知悉甚詳，他提到這一波日本之教師教育改革，對學藝大學和教育大學發展影響很大，基本上對於教職研究所將走向以培養中堅幹部教師，以在職進修之碩士班方向改變有一些微辭，也對走向以外部學校為主培育師資方向也有反對意見，但因安倍政府非常強勢，所以也只能接受。另外一位是三浦浩喜副校長，他是前中央教育審議會委員，對中央教育審議會運作及研議新學習指導要領學力觀非常瞭解，另因他在福島市推動災後教育重建計畫，他們計畫主軸是認為一定要培育青年人自主自動學習精神，社會才能復興與進度。所以計畫主軸就是由初中生擔任主角，主體推動計畫，大人只是協助之腳色。該計畫有和 OECD 推動教育改革之計畫結合，受到國內外教育領域之重視，將會影響 OECD 未來規劃學子基本能力之構想有所影響。約在三年前就透過我找到台中市私立立人高中初中生交流，目前成效良好。因此，此次也特別和他交流，以再次了解福島地區師資培育政策發展與運作機制。

除了訪問三石初雄教授、岩田康之教授外，第二年另訪問佐藤學教授、木內剛教授及前原健二等教授，也獲得許多重要資料及觀點。

進而，透過相關人員，針對都道府縣層級(東京都)教育委員會有前往拜會，收集到珍貴資料。東京都在教育改革上，一項是激進派之作法，此次收集到東京都教師塾之資料，以及師資培育協議會之相關資料。另，也訪問學校人員，發現學校層級改變較少，但對初任教師之輔導機制，有較多之改變，其運作機制較為清晰與有效，值得參考。

以下針對第二年時間重要之移地研究研究行程，以及日本教授前來演講及訪問等，臚列在下表，並將重點事項扼要摘述，且對留存之相片或收集到之重要文獻(非書籍)，以 PDF 檔以附件方式呈現在下方，以供參考。

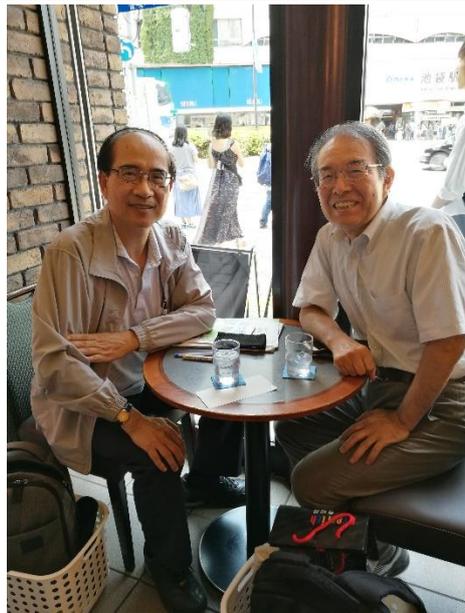
時間	赴日事由及學者來訪相關行程	重點摘述
2019. 1. 28-2. 4	第二年科技部計畫日本移地研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 拜訪三石初雄教授和帝京大學教職研究所。 2. 拜訪岩田康之教授和東京學藝大學教職研究所，收集教職課程資料。並論及文科生已經指示，該教職研究所將不招收一般研究生全部改為全部招收在職生，變動非常大。 3. 拜訪東京學藝大學前原健二教授，從教育行政觀點，討論教師教育改革優缺點。 4. 拜訪學習院大學佐藤學教授，請教教師教育改革之發展，以及收集他撰寫之論文。 5. 拜訪成蹊大學木內剛退休教授，他市教師教育學會秘書長，非常關心教師教育改革探討，和他在咖啡廳談論四個小時。 6. 在網站搜尋相關資料，在日本比較容易進入相關網站之故。 7. 拜訪東大教育圖書館查詢資料。 8. 赴書局多次，收集和購買相關書籍，找尋相關資料獲益很多。
2019. 5. 29-31	邀請國際協同研究夥伴東京大學幼兒政策研究中心副教授淀川裕美副教授演講	<ol style="list-style-type: none"> 1. 原本預邀請秋田喜代美教授來訪，因沒空特派研究員淀川裕美副教授來台交流，演講三場（也到嘉義大學幼教系演講一場），內容如附件。 2. 發表有關日本幼教政策發展，以及新課程之主要方向和影響，對南華幼教系師生具有重大啟示。
2019. 11. 02-04	日本福島大學三浦浩喜校長來訪（2020. 04 正式上任，原為副校長）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 討論該高中生交流計畫之後續規劃。 2. 該計畫已經交流兩年多，三浦校長已經來台五次。 3. 該計畫成效對日本學習指導要領之修訂影響很大。

一、第一部分是訪談之部分相片

二、第二部分是收集之比較重要資料，因受限篇幅，並沒有全部臚列。



和三石初雄教授拜訪小學



訪問三石初雄教授



訪問岩田康之教授



淀川教授來台演講



訪問木內剛教授



訪問木內剛教授



在台訪問日本福島大學校長三浦浩喜教授等

2020 三重大学教職大学院

教育学研究科 教職実践高度化専攻



2019年度入学者（32回生）

教育職員免許状取得案内

三重大学生物資源学部

三重大学教職大学院資料

三重大学教育課程資料

東京新教職研修センター 目次

目次	1
第1章 研修体系	2
Ⅰ 東京都立学校の校長、副校長及び教員としての研習の向上に関する指針	3
Ⅱ 研修構築の基本的な方針等	7
1 研修・研習事業計画概要の基本方針	7
2 教員の人材育成	8
3 ホール・キャリア・ノート の活用	12
4 「マイ・キャリア・ノート」の活用	13
5 研修一覧	17
Ⅲ 研修申込のシステム	21
1 研修申込の方法	21
2 「マイ・キャリア・ノート」による研修申込	22
3 「新選受検申込受付システム」による研修申込	24
第2章 オフ-JT	25
① 一受講者必至と研修効果の見方	26
② 履修制	27
Ⅰ 教育実践履修制	30
(1) 教育実践履修制の種類	31
(2) 教育実践履修制の種類	34
(3) 上級教職研修	35
(4) 指導教職研修	35
(5) 専任教職研修	35
(6) 専任学校主任研修	36
(7) 教育実践履修制者別研修	37
Ⅱ 人事労務研修者別研修	38
Ⅴ 臨床研修	39
(1) 実践研修と教員養成研修・短期付任地教員研修	41
(2) 新規採用者研修（養成、卒業、就職前、実習科目）	46
※ 海外・海外研修教員を対象とした研修	49
(3) 東京都立中学校・高等学校教員向上研修Ⅰ	50
④ 東京都立中学校・高等学校教員向上研修Ⅱ	54
Ⅵ リーダー養成研修	55
(1) 特別支援教育コーディネーター研修	56
(2) 国立研究開発法人教員支援機構研修	57
(3) 大学協同研修（新選受検大学院、大学院設置基準第14条適用大学院、教職大学院）	60
(4) 東京新教職研修	61
(5) 東京新選受検	62
Ⅶ 教科等・教育課程研修	63
① 専門研修（上級研修）	69
② 専門向上研修（教育実践）	103
第3章 オフ-JTの推進	111
Ⅵ 教職奨励	112
Ⅷ 認定講師	116
Ⅹ 教育実践研究	116
第4章 自己啓発の支援	117
Ⅹ 自己啓発の支援に関わる事業の紹介	118
1 ヘルプデスク	118
2 教育実践履修制	118
3 人材教育資料センター	118
Ⅹ 教科等の研究団体が実施する研究会への参加（東京都教育委員会研究推進団体支援事業）	119
● 研究会の開催	122
● 会場案内	125
● 研修担当一覧	126

東京学芸大学大学院 教育学研究科 教育実践専門職高度化専攻

Education for the Next

新たな息吹 東京学芸大学大学院

伝統と進化
学芸人の新たな総合型教職大学院

全国最大規模の総合型教職大学院への転換

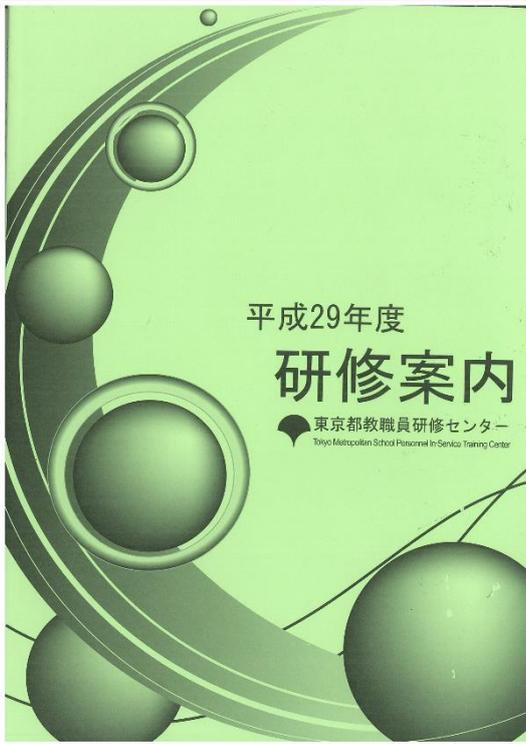
高度な実践的指導力を備えたスクーラーリーダーを目標として

2019

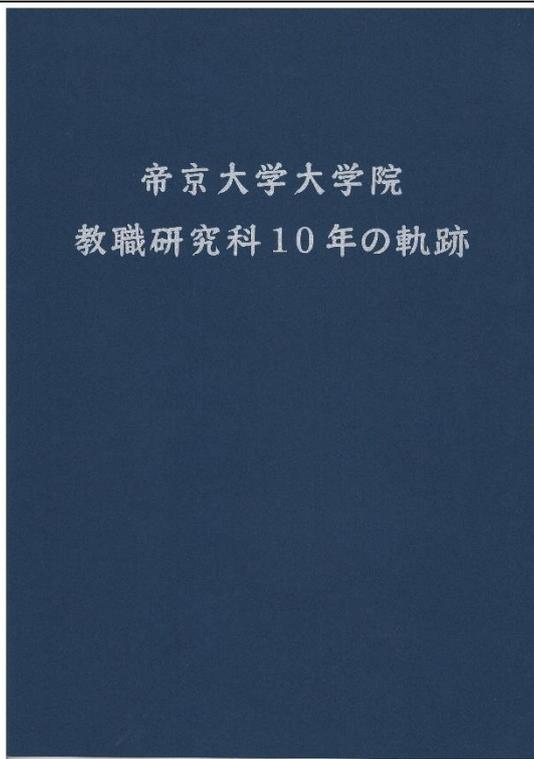


東京都教職員研修センター 研習計画書

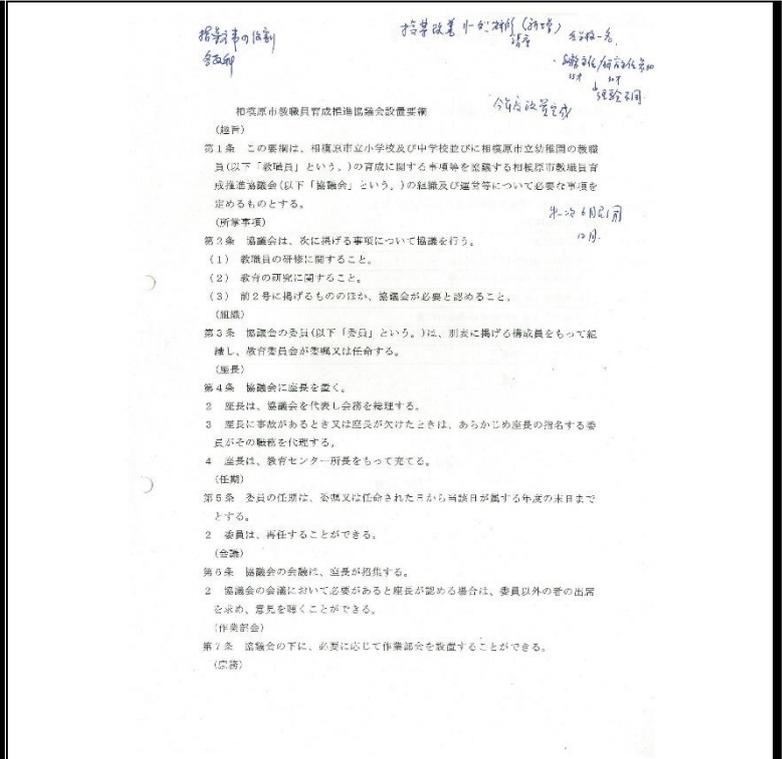
東京学芸大学大学院 課程



東京都教職員研修中心研習資料



帝京大学大学院教職研究科資料



相模原市師資培育協議會辦法

さがみはらの未来をひらく教育考房 こころを 相模原市教育委員会

さがみ風っ子教師塾

【平成30年10月開講】 教員志望者のための学びの宝庫

第10期生 募集

集まれ！
さがみ風っ子
教師塾

相模原市教育委員会

教師塾招募學員通知

東京大学大学院教育学研究科附属
発達保育実践政策学センター

The Center for Early Childhood Development,
Education, and Policy Research



東京大學幼兒政策研究中心資料

福島大学 Fukushima University

教職大学院案内

大学院人間発達文化研究科教職実践専攻

ふくしまの教育を支える
ミドル・リーダーを育てる

福島県の教育課題を認識し、新たな教育の探究により
未来を創造する教員を養成する大学院

- ミドル・リーダー養成コース
- 教育実践高度化コース
- 特別支援教育高度化コース

授業力 新たな自覚 省察力 探究力

福島大學教職大学院資料

Teikyo University Graduate School of Teacher Education

帝京大学教職大学院
Teikyo University Graduate School of Teacher Education
教職研究科 教職実践専攻
ガイドブック2013

帝京大學教職大学院招生資料

「指標化」「基準化」の 動向と課題

第26号

ISSN 1342-7666

2017

日本教師教育学会編

〈特集〉「指標化」「基準化」の動向と課題

Ian Menter・手塚 淳・宇安 真・武生博文・渡辺誠司

〈研究論文〉

D.A. ショーンのreflection-in-action 概念の再検討 ●岸村果由紀
教員養成課程での国際教育活動の効果検証 ●若井奈緒美/台合山内社人
情動的支援における教師の実践的思考 ●山田和正
小学校教員組織におけるOJTの効果に関する考察 ●村上正祐

〈実践研究論文〉

教職大学院における理論と実践の往還を具体化するプログラムの実証的研究 ●坂本常生/村田真由
関係性コミュニティを軸とした産業界に資する産官の実践的研究 ●中村大輔
より深い学習の促進を目指す対話型授業検討会を軸とした教師教育の
振り返り ●高田英典/新藤直希

〈書評・文献紹介〉

日本教師教育学会年度論文

教育学部の30年

第27号

ISSN 1342-7666

2018

日本教師教育学会編

〈特集〉教育学部の30年

石田信之・佐藤孝典・岡野 勉・森 透・山崎俊博・長塚誠夫・田中清英
藤井和敏・武部 浩

〈研究論文〉

既習者選出における女性教員の努力と進捗についての一考察 ●中橋智幸
現代の教員養成における「反省 (reflection)」概念の批判的考察 ●尾野貴大
小学校の改革における教員のコミュニティの形成 ●成川幸子/高田英典/
山田和正/北生佳子/栗田かほり/中 野成/玉城久美子/藤月一
学校外における同僚科教師ネットワークの考察 ●藤文志子

〈実践研究論文〉

日本の教員養成大学院における短期海外研修プログラムの企画・実践・
効果に関する考察 ●山田和之
大学教員を母体とする大学院生を対象とした相互授業観察プログラムの試行と
評価 ●藤中千佳

〈書評・文献紹介〉

日本教師教育学会年度論文

第二年邀請東京大學副教授淀川裕美副教授，前來演講有關幼兒教育政策及發展議題，也談及新課綱之重要發展趨勢，對南華大學幼教系及嘉義大學幼教系之師生有很多之啟發，相信對相關研究幫助很大。其演講之重要資料亦如下面呈現之 PPT 內容。

南華大学との国際交流

日本の学校と授業研究
— 授業研究と教師の力量形成 —

- I. 日本では、何故授業研究が始まったか
- II. 授業研究と教師の力量形成
- III. 日本の授業研究で探究してきたこと
- IV. これからの授業研究と教師教育

2018. 9. 21-22
東京学芸大学名誉教授
帝京大学大学院教職研究科
三石初雄 (yptyb624@yahoo.co.jp)

I 日本で、何故授業研究が始まったか？
— 近代国家の早期形成と学校教育の普及 —

1. 近代学校制度の発足「学制」(「第一の教育改革」)
=1872年
『学問のすすめ』…基本としてはどの階層も同教育制度で学ぶ
2. 法国の教育制度の導入
3. 学習内容は西欧から
 - 1)1872-1900頃…英国・美国から
 - 2)1900-1930頃…德国から
 - 3)1930-1945年…「臣民教育」協調
4. 教員養成制度は美国から
(1850年代のOswego movement in New York)

授業研究の定着・継続化

- 授業研究の形態とその継続性(サイクル)
- 1)学校教育計画の提出(前年度末)
 - 2)学年・学校でのプラン作成(目標設定)
 - 3)研究授業の実施
 - 4)研究授業の検討
 - ・授業者の省察、相互意見交換
 - 5)プランの再提出
 - 6)報告書づくり…次年度への引き継ぎ
 - ・この中心が、研究主任(中核的教員)



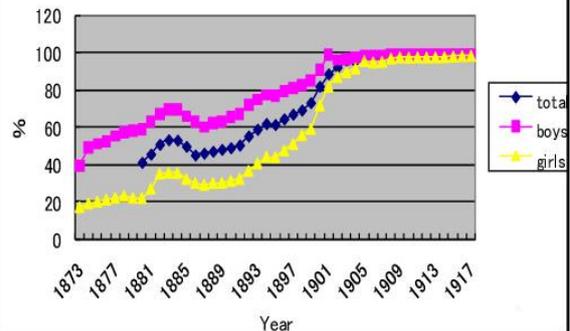
日本では、何故授業研究が広まったか？

1. 義務教育制度の早期普及と統一的教育の展開—
1890年、4年制義務教育の実施
1900年頃、地域により学費無料化
1907年には6年制に拡充
1947年以降、6-3-3-4制(現在一部は6-6-4制導入)
2. 小学校教師は基本的に全教科担当
(英語も担当。教科専任がいる小学校もある。中学校・高等学校は教科担当)。
3. 全国統一的教育内容の展開
* 国定教科書制度(1903-1945)
* 授業展開形式の定型化(独逸式=予備・提示・比較・総括・応用の五段階。1890年代形成。Herbart,J.F & Rein,W)

日本の授業研究の定着・継続化・・・

- 授業研究の形態とその継続性(サイクル)
- 1)学校教育計画の提出(前年度末)
 - 2)学年・学校でのプラン作成(目標設定)
 - 3)研究授業の実施
 - 4)研究授業の検討
 - ・授業者の省察、相互意見交換
 - 5)プランの再提出
 - 6)報告書づくり…次年度への引き継ぎ
 - ・この中心が、研究主任(中核的教員)

義務教育学校の就学率変化



日本では、同僚が授業研究が広まったか？

—日本の教師養成システムの展開(1872～)—

年	内容	国・公立
1872	師範学校制度の発足	1
1872-1886	大学区毎に師範学校設置	8
1886-1897	(全国地域ごとに1師範学校)	47
1897-1943	高等師範学校設置(師範学校教師養成)	4
	師範学校数の増加	47+4
1943-1947	高等師範学校の増加	7
	師範学校数の増加(男女別機関)	99
1949-	「大学における教員養成」制度の発足	

教員養成制度の転換(1949年以降)

◎戦後改革を「教育」の力で推進する

- ・4年制大学での教員養成制度(世界に先駆けて1949年発足)
- ・学問・芸術・文化の持つ「創造性」「探究性」「個性尊重」に依拠できないか、という発想
 - 教員養成系大学だけでなく、理工人文等学部での教員養成を可能とする制度の導入(「開放制」「免許法制」導入)
- ・担当する眼前の学習者に合わせて、教育内容や方法を創出できる力量が必要
 - 授業研究(現職研修)の時間と自主的研修の保障と学校を基盤とした教育課程開発の許容と期待
 - * 日本国憲法(1946)と教育基本法(1947)が基盤
 - * 教員確保法(1972年)

(1945年以前)公開研究会での研究授業公開や授業方法の検討

- 全国師範学校・高等師範学校の附属小学校での定例公開授業研究会の開催
- 師範学校との人的繋がりのある地域有名学校での研究授業会の開催
 - * ●は高等師範学校
- 新しい教育改革動向の吸収(「新教育」「児童中心主義」「生活教育・労作教育」)
 - *しかし全体的には「伝達講習」的研修が主流で、「新教育」は弾圧される



教員養成の二大原則(1949～)

1. 「大学における養成」
 - 1) 師範学校に代わる教員養成の場としての「大学」
 - その二つの含意
 - a) 6・3・3・4制の最高学府での教員養成(幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた多様な人材育成を目的とする＝水準)
 - b) 大学の自治・学問の自由を基本原理とする場である(性格)
 - 2) 旧制の各種高等教育機関の一本化・単線形学校系統への移行
2. 「開放制」原則下の「課程認定制度」
 - 1) 教員免許状の認定を行う大学を制限せず、一定の要件を満たす全大学に広げる(1954年・教育職員免許法改正によって明確化)
 - 2) 「一定の要件」＝開講科目・設備・指導体制(スタッフ・実習校など)
 - その後、世界の趨勢は学士レベルから大学院修士レベルへ(「高度化」が進展)

II 教師力量形成と授業研究

—教職専門性向上のための自己教育活動—

戦前「師範学校制度」の課題

- 地域で優秀な青年が進学(奨学制度は重要)(苦学生・貧困学生・・・無償・給費制)
- 一部「新教育」等の児童・生活中心主義提唱
- 教養・広い視野から離れた教育(狭い視野)
- 師範学校は中等教育という規定
 - 師範学校は「教える」ところで、教育内容や教育方法を改良する能力を「育成」という発想は乏しい
- 「教導」「鍛錬」教育活動が基本
 - 主に「教育方法を教える」教育

* 敗戦に伴う戦前の教員養成制度への厳しい反省

第二次世界大戦後の学校教育の枠組み

- 地方分権的教育制度の導入
 - 「学習指導要領」を手引として、各学校の教育課程(カリキュラム)を編成することを奨励した
 - ・1945年以降『学習指導要領』を8回改訂(括弧内は完全実施年)
- 県レベルだけでなく市町村教育委員会主催の現職研修の普及
- 教師の自主的研修(組合教育研究会、民間教育研究会、各種研究会・サークル等々)

「予定調和論」の吟味・検討の必要性

教師養成の教育者養成

- 「教育者は人間が誠実で学問があれば充分である。教授法などは各自に工夫し各人がそれぞれに自己の教授法を持つべきである。」
- 「教授法は有益であるとしてもそれは「二次的」であり、「それさえ学べば良き教師の資格のできるような考えの甚だしい謬見であることは勿論である。」(天野貞祐「教育刷新の問題」『教育試論』1949)
- 「専門の学芸の研究学習によって将来教えようとする教科の内容や研究方法に適することの必要ことは勿論であるが、更にいま一つの専門的研究、すなわち教職課程の研究によって教育についての専門的知識及び技術を身につけた専門職としての教師」(坂村敏雄『教育職員免許法同法施行法解説』1949年)
- 「小学校用の科学とか、中学校用の科学」というのはないのであって、その時代の成果を反映することによって、子ども・青年は学ぶ意欲を持ち、学ぶ価値を感じるのではないか。

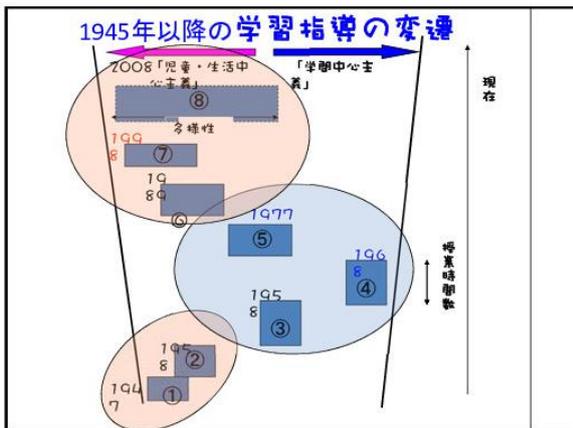
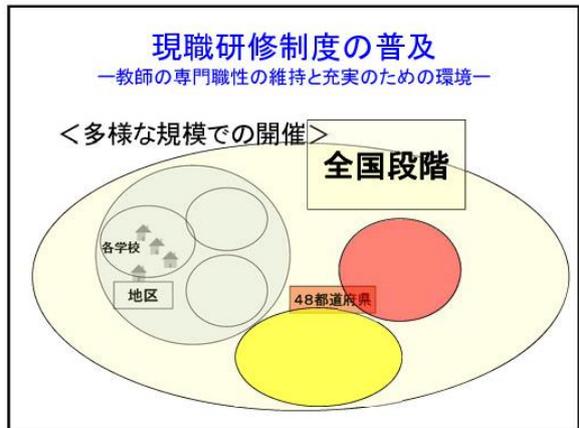


教師の自主的研修 (全国と地域の研究会)

(「下の方から、みんなの力で色々と創り上げていく」)

- ・教育科学研究会 → 全国到達度評価研究会
- ・歴史教育者協議会(1949)、社会科の初志をつらぬく会(1958)、人間の歴史の授業を創る会、地理教育研究会
- ・数学教育協議会(1951)、科学教育研究協議会(1954)、仮説実験授業研究会(1963)、極地方式研究会(1964)、数学教育実践研究会(1960)、創造美術協会(1952)、造形教育センター(1955)、新しい絵の会(1959)
- ・教育科学研究会国語部会(1952)、児童言語研究会、文芸教育研究協議会(1964)、科学的「読み」の授業研究会(1984)、日本演劇教育連盟、日本作文の会、文学教育研究者集団、日本文学協会国語教育部会、「人間と性」教育研究協議会、表現よみ総合法教育研究会
- ・日本生活教育連盟(1953)・全国体育同志会(1955)、全国体育学習研究会(1961) → 全国普通教職サークル協議会
- ・音楽教育の会(1958) → 民間舞踊教育研究会
- ・全国生活指導研究協議会(1959)、全国高校生活指導研究協議会、同和教育における授業と教材研究協議会(1974、現「子どもの遊びと手の労働研究会、学力の基礎を鍛えよの子も伸ばす研究会」)
- ・技術教育研究会 → 子どもの遊びと手の労働研究会、産業教育研究連盟、全国職業教育研究会
- ・家庭科教育研究者連盟
- ・新英語教育研究会
- ・社会教育推進全国協議会、全国学校事務職員制度研究会
- ・全国障害者問題研究会 → 全国商業教育研究協議会、全国進路指導研究会
- ・全国保育問題研究協議会、全国幼年教育研究協議会
- ・全国民主主義教育研究会 → 子どもの人権・自由と民主主義を守る全国協議会

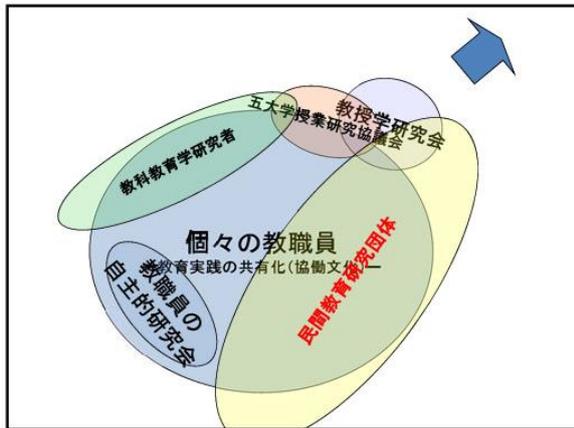
現在でも70団体



現職研修の質的拡充

—教師の専門職性の維持と充実のための環境—

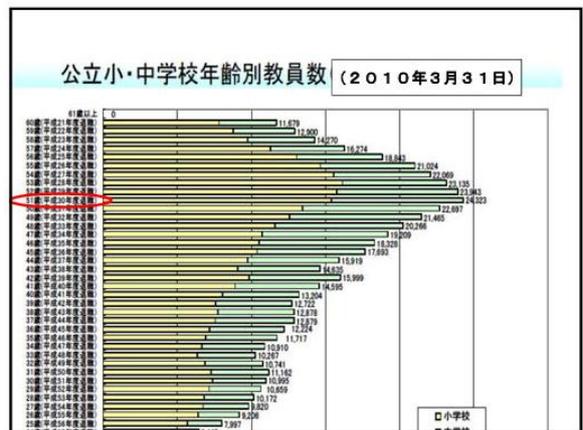
- 教職員の自主的教育実践研究会の組織
1950年前後から全国・都道府県・地区の教育研究会の開催
- 教職員主導の民間教育研究団体の発足
1950年前後～(現在70余団体)
- 教員養成系大学教師による教科教育学研究への自覚的探究(1960-70年代)
- 五大学授業研究協議会の発足(1970年代から)
- 教授学研究会等の発足(東独Okon,ソ連Vygotsky) didacticsへの注目



現職研修の量的拡充

—教育委員会での現職研修プログラムの拡充—

- 教育委員会としての研修制度の拡充
 - ・課題別研修(ICT,教育相談,外国語教育・・・)
 - ・職階に応じた研修(校長研修,主任研修・・・)
 - ・教育課程改訂に伴う伝達講習(改訂主旨の徹底)
- 悉皆研修の拡充(特に経験に応じた研修)
 - ・初任者研修(年間90日間学外研修等300時間)
 - ・(1,2,3,5年)そして10年目研修
 - ・免許更新講習(10年毎の30時間の講習)

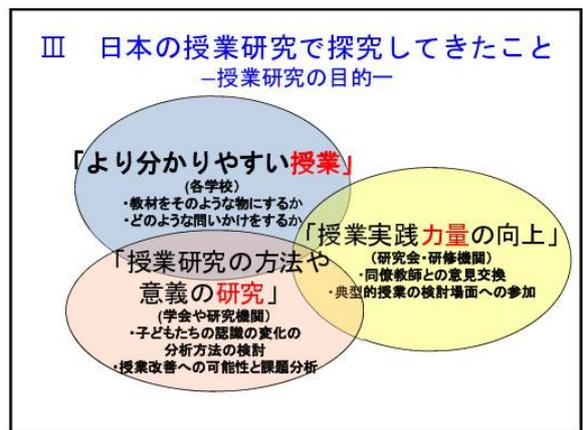


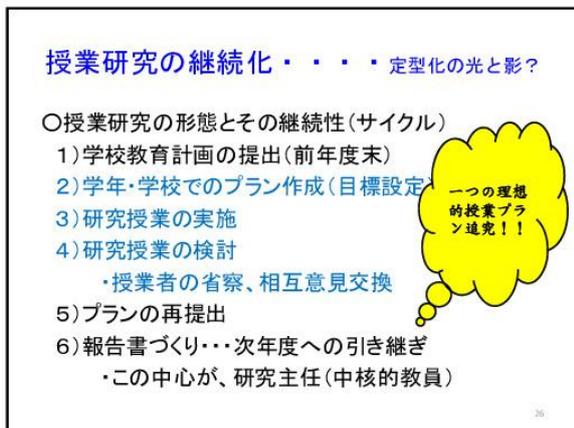
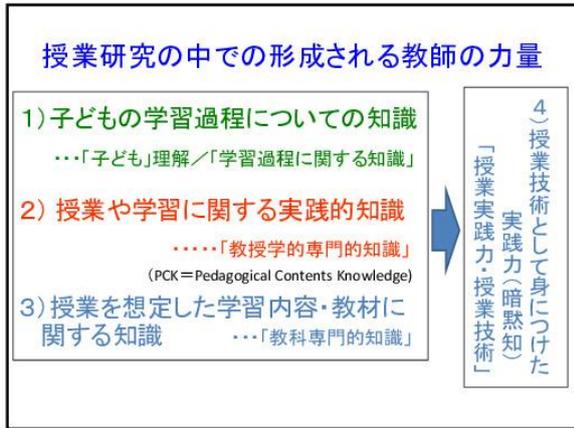
授業研究成果の検証と普及

—教師の専門職性の維持と充実のための環境—

<記録と刊行による普及> ...学会等研究者と協働

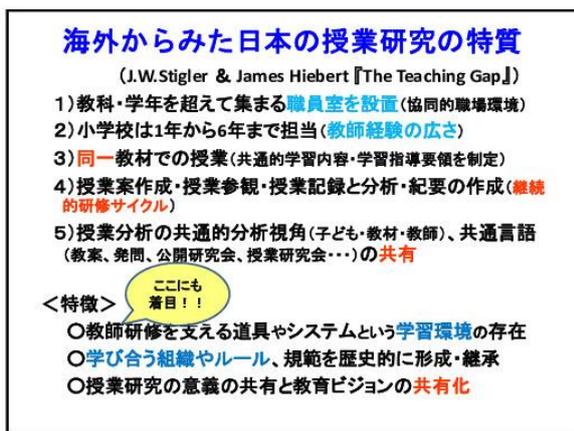
- 校内研究紀要
- 地区研究集会の記録
 - 個人や学校、教育委員会、研究会、学会
- 教育研究団体等での実践記録や図書刊行
 - ・月刊教育雑誌(教科毎、小中高別、研究会・組合からの機関誌・・・)
 - ・実践記録
 - ・実践分析・授業研究
 - ・教育関連学会(教科毎、教科教育学会、教育方法学会、カリキュラム学会・・・)





数学授業231件の日独米の国際比較 (TIMSS1995)

日 本	ア メ リ カ	ド イ ツ
①前時の授業の見直し	①前時までの題材の見直し	①前時までの題材の見直し
②今日の問題の提示	②今日の問題をどう解くかの演示	②今日のトピックと問題の提示
③生徒が個人かグループで問題に取り組む	③練習 (Practicing)	③問題を解くための手続きの開発
④解決方法を議論する	④シートワークを確認し宿題を与える	④練習 (Practicing)
⑤まとめ (各自or全体)		



ご清聴

ありがとうございました。

南華大学との国際交流

現代日本の学校教育と教師

—世界との接点も見ながら—

1. 近年の教育政策の策定動向
2. 教育課程(学習指導要領)の編成原理
3. 研究者委員の見解
4. 近年の学校教育改革と世界の接点(資質・能力論)

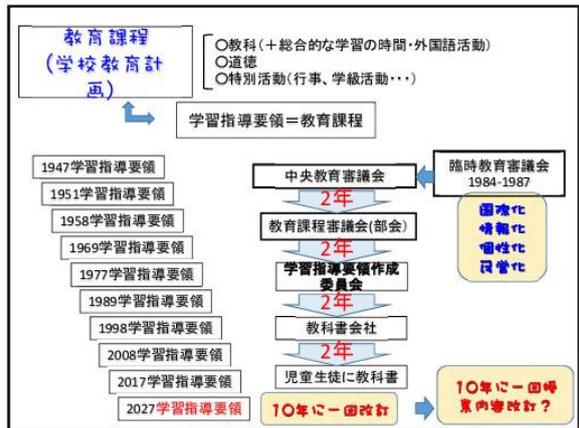
2018. 9. 21-22
東京学芸大学名誉教授
帝京大学大学院教職研究科
三石初雄(yptyb624@yahoo.co.jp)

近年の教育課程政策の変化

1988. 学習指導要領改訂(告示)
1992.4~ 学習指導要領全面実施(生活科発足)
1992.9~ 学校週五日制(1995.4(2回) 2002.4 完全実施)
1993.4~ 複数教員授業指導(T1+T2=ティームティーチング)
1995.4~ 学校相談員制度(スクールカウンセラー)
1998/1999 学習指導要領改訂告示
2000(2003.4~) 小中/中高連携一貫校
2001.4~ 少人数指導、指導要録改訂
2002.1 「学びのすすめ」
2002.4~ 学習指導要領全面実施(総合的学習)
2005.4~ 栄養教諭、特別支援教育コーディネーター
2006/2007.6 教育基本法/学校教育法改正
2008/2009 学習指導要領改訂告示
2011/2012~ 学習指導要領全面実施(外国語活動)
2017.3.31 学習指導要領改訂告示(外国語科・道徳科)
2020.22~ 新学習指導要領実施(予定)

近年の主な学校教育関連政策

1996 大学審議会「大学院の教育研究の質的向上に関する審議のまとめ」
1998 大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方針について」
1998 教養審第二次答申
2001 国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会
2008 教職大学院開設 2009 教員免許状更新制導入
2010 教職実践演習導入 (自民党教育再生実行本部「中間まとめ」一提言)
2012.8.28 中教審答申「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」
2013.6 ミッションの再定義(教員養成)、2015.6.8「業務全般の見直し」
2014.3.31 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—
2013.10.15 教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」(報告)
2014.6.25 OECD、TALIS第2回調査(2013年実施)結果報告
2014.7.30 中教審教員養成部会(第73回)「教員の養成・採用・研修の改革について—論点整理—」
2015.8.23 中教審「教育課程企画特別部会における論点整理について」(報告)
2015.12.21 「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」(中教)
2016.8.26 「教育課程企画特別部会 論点整理」
2016.12.21 中教審答申「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」
2017.3. 2018.3 幼小中特支並に高校学習指導要領の告示



2030年を見つめる学校教育改革?

学校教育法での「学力規定」(2007)

○ATC21Sプロジェクトの第一次報告書提出(2010)
Assessment and Teaching of 21st Century Skills(2012)
○国立教育政策研究所「21世紀型能力」(2013.3)
○OECD/PISAからの影響(特に2006,2009,2012)

3つの能力
新学力論

○「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」論点整理(2014.3.31)
○中教審教育課程部会企画特別部会「論点整理」(2015.8.26)

大学・新教職課程コアカリキュラム
教育職員免許法改正(一部改正)2017
教科書改訂(2019?)

中教審 教育課程部会 (2016.8.-2017.5)

○中教審答申「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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(2015.12.21)
○中教審答申「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」(2016.12.21)

東京五輪(2020)

教育政策の変化

1988/1999 学習指導要領改訂告示(COS(「ゆとり」の教育))
1999~2004年頃 学力(低下)論争
2001.12 PISA2000結果公表(3年ごと)
2002 「学びのすすめ」(進歩プラン)
2002.4 COS実施
2003~ 学力向上アクションプラン
2004.12 PISA2003結果公表(「ショック」)
2005.12 読解力向上プラン
2007~ 全国学力・学習状況調査
2006/2007.6 教育基本法/学校教育法改正(「学力」3要素)
2007.12 PISA2006結果公表
2008/2009 COS改訂告示(基礎基本・コンピテンシー)
2010.12 PISA2009結果公表
2011/2012 COS実施 PISA2012結果公表
2016.12 PISA2015結果公表
2017.3 COS告示(「深い学び」「協同学習」…「21世紀能力」)

近年の教員養成政策

-「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」-

- ・教員政策の重要性は「世界の潮流」(政策)
- ・経験年数の不均衡化による先輩から若手への伝承が困難に(環境変化)
- ・子ども・青年をめぐる新旧教育課題の顕在化
- ・「何を知っているか」ではなく「どのような力で関わるか」(コンピテンシー/能力概念の拡張)
- ・カリキュラム・マネジメントやアクティブ・ラーニング推進の必要性(カリキュラム改革)
- ・「チームとしての学校」のために教職員構造を転換(チーム学校/「新」同僚性の推進)

1. 新学習指導要領の特徴

2016.5.10 文部科学大臣 馳 浩

- 1) 「構造化」と「人間性」の徹底
- 2) 「知識と技能」と「人間性」の徹底
- 3) 習熟度別指導の徹底

2015.12.21
3つの中教審答申

1. 「論点整理」(2015.8.26)
 - 1) 学校教育を通じて育む資質・能力(知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力/人間性)と各教科等を学ぶ意義の明確化 (2007学校教育法第30条2項に「準拠」)
 - 2) 資質・能力を育む教育課程の実現に向けた「カリキュラム・マネジメント」の充実 (ゆとり・詰め込みの二項対立「克服」)
 - 3) 資質・能力の育成に向けた「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善等 (「やらされ観」からの「脱却」)
2. 「次世代の学校・地域創生」プラン策定 (2016.1.25)
 - 1) 学校の指導体制の充実
 - 2) 教員の質の向上
 - 3) チーム学校の実現
 - 4) 「地域とともにある学校」への転換

<学校教育法第30条2項> 前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を解決するとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。

教員養成 「実践性」の拡大と相対的位置の変化

○大学における養成の原則と開放制原則の維持・「教科に関する科目」と「教職に関する科目」等の科目区分を撤廃(具体的には、「教科に関する科目」と「教科の指導法」のより一層の連携)

- ・「学校インターンシップ」は義務化ではないが、各大学の判断により教育実習の一部にあててもよい奨励
- ・統括組織が担当者にFDを実施するなどして、教職課程の科目であることの意識を高める必要がある

○新たな教育課題に対応した研修・養成

- ・新たな課題: アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、ICTを用いた指導法、道徳教育の充実、外国語教育の充実、特別支援教育の充実

2020-22 学習指導要領改訂作業の進捗

2016年の春から幼稚園から高校までの新学習指導要領改訂作業

- 1つは、これまでの「生きる力」「確かな学力」を用いずに、「**学力の三要素**」「育成すべき資質・能力」という用語に推移していること
- 2つには、全ての学校教育活動を掌握する形で「**教育課程の構造化**」が徹底され、全教科等で「知識・技能の習得」「思考力・判断力・表現力等の育成」「学びに向かう力・人間性等の涵養」という「三つの柱」に即した学習指導計画が想定されていること
- 3つには、各教科等の教育指導の推進にあたってそれぞれの教科等で「**見方・考え方**」を「再定義」していること
- 4つには、その教科等での「**見方・考え方**」を介して「**主体的・対話的で深い学び**」を実現するアクティブ・ラーニングを要めていること
- 5つには、小学校での英語科創設、高校での国語、地歴、公民、理科、数学・外国語等の**科目構成の変更**、道徳科設置等を議論
- 6つには「教科等を超えた視点」「社会に開かれた教育課程」を見渡した学習指導要領改訂を計画していること、等

【アクティブ・ラーニング】(p3, 4, 9) 教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を促した教員・学習者の関係、学習者が能動的に学習することによって、認知、倫理的、社会的な能力(知識、技能を含めた)の育成を図る。教員学習、問題解決学習、協働学習、探究学習等が該当

教員養成 「高度化」と相対的性格の変化

○教員の資質能力の高度化(教職大学院の研修機能大)

- ・「拡充期を迎えた教職大学院」(2015年27大学院 2016年45大学院)
- ・「ハブ」としての教職大学院・・・大学院と教育委員会、教員育成協議会(仮称)、教職大学院と一般大学院との連携
- ・現職教員対象の「履修証明プログラム」の開設と単位認定

○教員育成協議会(仮称)の創設

- ・教育委員会と大学等が相互に議論する教員育成協議会(仮称)を創設(教員の育成ビジョン共有のための教員育成指標を策定する)

「資質・能力」の3つの柱(1)

①「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」

各教科等において習得する知識や技能であるが、**個別の事実に基づく知識のみを指すものではなく、それらが相互に関連付けられ、さらに社会の中で生きて働く知識となるもの**を含むものである。例えば、「何年にこうした出来事が起きた」という歴史上の事実に基づく知識は、「その出来事はなぜ起こったのか」や「その出来事がどのような影響を及ぼしたのか」を追究する学習の過程を通じて、当時の社会や現代に持つ意味などを含め、知識相互がつながり関連付けられながら習得されていく。それは、各教科等の本質を深く理解するために不可欠となる主要な概念の習得につながるものである。そして、そうした概念が、現代の社会生活にどう関わってくるかを考えていけるようになるための指導も重要である。**基礎的・基本的な知識を着実に習得しながら、既存の知識と関連付けたり組み合わせたりしていくことにより、学習内容(特に主要な概念に関するもの)の深い理解と、個別の知識の定着を図るとともに、社会における様々な場面で活用できる概念としていくことが重要となる**(pp.59-62)。

②「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「**思考力・判断力・表現力等**」の育成)」

将来の予測が困難な社会の中でも、未来を切り拓いていくために必要な**思考力・判断力・表現力等**である。思考・判断・表現の過程には、大きく分類して以下の三つがあると考えられる。

- 物事の中から問題を見だし、その問題を定義・解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程
- 精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程
- 思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程

理科を事例に 2. 育成すべき資質・能力(案)

知識や技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等
<ul style="list-style-type: none"> ●探究的な活動から実行するための知識・技能 例：研究テーマの設定方法 先行研究の調査方法 研究計画の立案方法 研究の進め方 データの整理、分析 研究成果のまとめ方 研究結果の発表方法 についての知識・技能 ●既に持っている知識・技能の活用及び探究を通して得られる内容に関する知識や探究に関する技能 ●探究を通して得られる知見や発見の意義についての認識 ●研究倫理(生命倫理を含む。)についての基本的な理解 	<ul style="list-style-type: none"> ●資料・判読の精読に求められる多角的・総合的な視点で事象をとらえ、科学的・数学的に課題として設定することができる力 ●科学的な見方・考え方や科学的な見方・考え方を豊かな発想で活用したり、組み合わせて活用できる力 ●多様な価値観や感性を有する人々との議論等を積極的に進め、それを基に多面的に思考する力 ●探究的な学習を通して課題解決を実現するための能力 例：観察・実験デザイン力 観察力 実証的に考察する力 論理的に考察する力 分析的に考察する力 統合的に考察する力 学習に活かす力 発表・表現力 	<ul style="list-style-type: none"> ●様々な事象に対して知的好奇心を持って科学的・数学的にとらえようとする態度 ●科学的・数学的課題や事象に適応的に向き合い、考え抜いて行動する態度 ●問題を立てたり、振り返りたりするなど、行動的な態度 ●新たな価値の創造に向けて積極的に挑戦しようとする態度 ●主体的・自律的に探究を行っていくために必要な研究に対する倫理的な態度

③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「**学びに向かう力・人間性等**」の涵養)」

前述の①及び②の資質・能力を、どのような方向性で働かしていくかを決定付ける重要な要素であり、以下のような情意や態度等に関わるものが含まれる。こうした情意や態度等を育てていくためには、体験活動も含め、社会や世界との関わりの中で、学んだことの意義を実感できるような学習活動を充実させていくことが重要となる。

主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」に関するもの。一人一人が幸福な人生を自ら創り出していくためには、情意面や態度面について、自己の感情や行動を統制する力や、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等を育むことが求められる。こうした力は、将来における社会的な不適応を予防し保護要因を高め、社会を生き抜く力につながるという観点からも重要である。

多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの。

○中学校理科における概念や原理・法則の基本的な理解
○科学的探究についての基本的な理解
○探究のために必要な観察・実験等の基礎的な技能(安全への配慮、器具などの操作、測定の方法、データの記録、処理等)

○自然事象の中に問題を見だし、仮説を設定する力
○計画を立て、目的意識をもって観察・実験する力
○得られた結果を分析して解釈するなど、科学的に探究する力と科学的な根拠をもとに表現する力
○探究の過程に係る妥当性を検討するなど総合的に取り扱う力

○自然を敬い、自然の事物・現象にすんでかかわる態度
○粘り強く挑戦する態度
○日常生活との関連、科学することの面白さや有用性の気づき
○科学的根拠に基づき的確に判断する態度
○小学校で身に付けた課題解決の力を活用しようとする態度

【中学校・理科】

【小学校・理科】

【知識と技能】

【思考力・判断力・表現力等】

【学びに向かう力、人間性等】

「社会に関わられた教育課程」(カリキュラム・マネジメント)

「次期学習指導要領が特定の型を普及させる」のではなく、「具体的な学習プロセスは限りなく存在し得るものであり、教員一人一人が、子供たちの発達の段階や発達の特徴、子供の学習スタイルの多様性や教育的ニーズと教科等の学習内容、単元の構成や学習の場面等に応じた方法について研究を重ね、ふさわしい方法を選択しながら、工夫して実践できるようにすることが重要である。

i) 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、**問題発見・解決**を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか。

ii) 他者との**協働**や外界との**相互作用**を通じて、自らの考えを広め深める、**対話的な学び**の過程が実現できているかどうか。

iii) 子供たちが**見通し**を持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、**主体的な学び**の過程が実現できているかどうか。『答案集』pp.7-8

表1 理科の各領域における特徴的な見方(別添5-3 2016.4.26)

	エネルギー	粒 子	生 命	地 球
見方・考え方	自然の事象・現象を主として 質的・量的な視点 で捉える	自然の事・現象を主として 質的・定量的な視点 で捉える	生命に関する自然の事象・現象を主として 多面的・多角的な視点 で捉える	地球や宇宙に関する自然の事象・現象を主として 総合的・空間的 な視点で捉える
学校段階の違い(内容の階層性の違い)	小学校「捉える(可視)レベル」	「映しレベル」	「意味〜生体レベル」	「身のまわり(捉える)レベル」
中学校	「捉える(可視)〜捉えない(不可視)レベル」	「映し〜映写レベル」	「意味〜意味〜生体レベル」	「身のまわり(捉える)〜地球(地球間)レベル」
高等学校	「捉える(可視)〜捉えない(不可視)レベル」	「映写レベル」(マクロミクロの視点)	「分子〜細胞〜意味〜生体レベル」	「身のまわり(捉える)〜地球(地球間)〜宇宙レベル」

理科におけるアクティブ・ラーニングの三つの視点からの不断の授業改善について(案)

① 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置きつつ、**深い学びの過程**が実現できているかどうか。

理科の学習では、自然の事物・現象について、「科学的な見方・考え方」を用いて、知識・技能を習得したり、思考・判断・表現したりする学習を通して「科学的な見方・考え方」がさらに成長するとともに主体的に取り組む態度が育成される。

例えば・・・

- 自然の事物・現象から問題を見だし、見直しをもって課題や仮説の設定や観察・実験の計画を立案したりするなど課題解決に向けて科学的に考える学習場面や、学習の過程を振り返って学習を自覚する学習場面を設けること。

② 他者との協働や外界との相互作用を通して、自らの考えを広げ深める、**対話的学びの過程**が実現できているかどうか。

例えば・・・

- 課題の設定や検証計画の立案、観察・実験の結果の処理、考察・推論する場面などでは、あらかじめ個人で考え、その後、互いに意見交換したり、議論したりして、より多面的・総合的に考察し、自分の考えをより妥当なものにする学習場面を設けること。

③ 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、**主体的な学び**が実現できているかどうか。

例えば・・・

- 観察・実験の結果を分析・解釈して仮説の妥当性を検討したり、全体を振り返って改善案を考えたりする学習場面を設けること。
- 得られた知識や技能を基に、次の課題を発見したり、新たな視点で自然の事物・現象を把握したりする学習場面を設けること。

高等学校

＜学習: explore science＞ (Especially Science for Interested students: 世界をリードする人材として)

- 科学的課題に主体的に向き合い、粘り強く行動する態度を養う。科学的な探究能力を活用して、専門的な知識と技能の深化・総合化を図るとともに、自発的・創造的な力を養う。
- 科学的な探究能力の育成を主体的に図ることができる「課題研究」を充実させる。(理数科、理数探究)

＜応用: advanced science＞ (Science for Interested students: 科学技術立国として)の日本を牽引する人材として)

- 理科の探究に意欲的に向き合い、粘り強く行動する態度を養うとともに、論理的な思考力や創造性の基礎を養う。
- 観察・実験、や「探究活動」を一律充実させ、科学的な探究能力の育成を図る。また、日常生活や他教科(数学、情報、芸術体育、地理など)との関連を図る。

＜基礎: basic science＞ (Science for All students: 豊かな生活として)

- 理科の見方・考え方を働かせ、見直しをもって課題や仮説を設定し、観察・実験などを行い、根拠に基づく結論を導き出す過程を通して、専ら科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
- ① 自然の事物・現象に対する概念や原理・法則の理解と科学的探究についての理解や、探究のために必要な観察・実験等の技能を養う。
- ② 見直しをもって観察・実験などを行い、科学的に探究したり、科学的な根拠を基に表現したりする力を養う。
- ③ 自然に対する畏敬の念を育み、科学的な必要性や有用性を認識するとともに、科学的根拠に基づき、多面的・総合的に判断する態度を養う。
- 観察・実験、や「探究活動」を充実させることにより、科学的な探究の過程を通して、中学校で身に付けた資質・能力をさらに高める。観察・実験が苦手な場合も、論理的に検討を行うなど、探究の過程を通ることが重要である。また、日常生活や他教科(数学、情報、芸術体育、地理など)との関連を図る。

資質・能力の育成のために重視すべき理科の評価の在り方について(案) 【たきたき】

表: 各教科別の評価の課題

評価の観点(評価軸)	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
高等学校 理科	自然の事物・現象について、概念や原理・法則を体系的に理解し、知識を身に付けている。 観察・実験などを行い、基本操作を習得するとともに、その過程や結果を的確に記録・整理し、自然の事物・現象を科学的に探究する技能を身に付けている。	自然の事物・現象の中に問題を見だし、目的意識をもって観察・実験などを行い、科学的に探究し、導き出した考えを根拠を基に的確に表現している。	自然の事物・現象に主体的にかかわり、それらを科学的に探究しようとするとともに、探究の過程を通して獲得した知識・技能を日常生活や社会に生かそうとしている。
中学校 理科	自然の事物・現象について、概念や原理・法則の基本を理解し、知識を身に付けている。 観察・実験などを行い、基本操作を習得するとともに、その過程や結果を的確に記録・整理し、自然の事物・現象を科学的に探究する技能を身に付けている。	自然の事物・現象の中に問題を見だし、見直しをもって観察・実験などを行い、得られた結果を分析して解釈し、導き出した考えを表現している。	自然の事物・現象に通んてかかわり、それらを科学的に探究しようとするとともに、探究の過程を通して獲得した知識・技能を日常生活に生かそうとしている。
小学校 理科	自然の事物・現象の性質や規則性、相互の関係などについて理解している。 観察・実験などを行い、基本操作を習得するとともに、その過程や結果を的確に記録・整理し、自然の事物・現象を科学的に探究する技能を身に付けている。	自然の事物・現象の中に問題を見だし、見直しをもって観察・実験などを行い、得られた結果を考察し、より妥当な考えを表現している。	自然に親しみ、積極的に自然の事物・現象を調べようとするときに、問題解決の過程を通して、獲得した知識・技能を身の回りの自然の事物・現象の把握に生かそうとしている。

高等学校 学習指導要領 改訂の特徴
(『高等学校学習指導要領解説』2018.7刊 より)

1. 総則改正の基本的な考え方

① **資質・能力の育成を目指す主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を進める**・・・バランスよく、教科等横断的な視点、主体的・対話的で深い学びの実現、言語活動や体験活動、ICT等を活用)

② **カリキュラム・マネジメントの充実を図る**・・・校内研修充実、生徒実態を踏まえた教育内容や時間を配分し、授業改善や必要な人的・物的資源の確保、組織的・計画的な教育での質的向上

③ 生徒の発達の支援、家庭や地域との連携・協働等を重視する

* **「共通性の確保」と「多様性への対応」**を軸に、教科・科目等の構成の見直し

理科における義務のイメージ

【高等学校】

- ＜基礎(basic science)＞ (Science for All students: 豊かな生活として)
- ＜応用(advanced science)＞ (Science for Interested students: 科学技術立国として)
- ＜学習(explore science)＞ (Especially Science for Interested students: 世界をリードする人材として)

【中学校】

- ＜基礎(basic science)＞ (Science for All students: 豊かな生活として)
- ＜応用(advanced science)＞ (Science for Interested students: 科学技術立国として)
- ＜学習(explore science)＞ (Especially Science for Interested students: 世界をリードする人材として)

【小学校】

- ＜基礎(basic science)＞ (Science for All students: 豊かな生活として)
- ＜応用(advanced science)＞ (Science for Interested students: 科学技術立国として)
- ＜学習(explore science)＞ (Especially Science for Interested students: 世界をリードする人材として)

【幼児教育】

- ＜基礎(basic science)＞ (Science for All students: 豊かな生活として)
- ＜応用(advanced science)＞ (Science for Interested students: 科学技術立国として)
- ＜学習(explore science)＞ (Especially Science for Interested students: 世界をリードする人材として)

高校科目「科学と人間生活」

2 目標

自然の事物・現象に関わり、理科の見方・考え方を働かせ、見直しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象を科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを旨とする。

(1) 自然と人間生活との関わり及び科学技術と人間生活との関わりについての理解を深め、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する技能を身に付けるようにする。

(2) 観察、実験などを行い、人間生活と関連付けて科学的に探究する力を養う。

(3) 自然の事物・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度を養うとともに、科学に対する興味・関心を高める。

教育課程編成の原理

- ①「学習者についての研究」「現代生活の研究」「教科専門家から得られる示唆」に基づいて目標設定が必要
- ②目標達成に必要な教育的経験の明確化・整理
- ③これらの経験を効果的に組織
- ④目標達成を状況を評価

(Tyler,R.W., 1949)

○目標設定の仕方を大別すると2つ

「教育と生活」(Dewey,J)・・・現代社会を反映するような共同体としての学校

「教育と科学」(Bruner,J.S)・・・社会・生活から飛躍する場所としての学校

* いずれも“知識・技能(スキル)”に着目

* 「高次の学力」として「思考力・判断力など」を追加 (Bloom)

さらには“情意的側面”を (Bloom,B.S., 1973)

○現在は3つの能力・力量を対象化？

- ・知識・技能(スキル) ……生きて働く「知識・技能」の習得」(実質陶冶)
- ・思考力・判断力・論理性・創造性・・・思考力判断力表現力等、コンピテンシー(形式陶冶)
- ・興味・関心・意欲・態度(情意的側面)・・・「学びに向かう力・人間性等」の涵養

「中学校2年生の理科教員の最終学歴国際比較」2017.6.22 日本学校総研 基記 2016からの教員の教員の教員の数と教員養成の在り方について

国名	大卒以上(標準)	大卒	専門学校	高卒	高卒以下
ロシア	89(1.0)	8(1.1)	3(0.5)	1(0.3)	0(0.0)
アルメニア	82(2.1)	16(2.0)	1(0.4)	1(0.3)	0(0.0)
チュニジア	81(3.6)	17(3.4)	1(0.7)	1(0.0)	0(0.0)
ブルガリア	67(3.0)	24(2.5)	9(1.5)	0(0.0)	0(0.0)
リトアニア	62(2.2)	35(2.1)	2(0.7)	1(0.3)	0(0.0)
アメリカ合衆国	59(3.0)	41(3.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
オーストラリア	56(3.5)	38(3.7)	2(1.5)	0(0.1)	0(0.0)
ニュージーランド	51(4.8)	43(5.2)	6(3.0)	0(0.0)	0(0.0)
オランダ	30(3.1)	--	66(3.0)	5(1.5)	0(0.0)
スウェーデン	30(3.2)	63(3.4)	4(1.2)	4(1.2)	0(0.0)
ハンガリー	28(2.1)	72(2.1)	0(0.2)	0(0.0)	0(0.0)
台北	27(3.6)	70(3.7)	2(1.5)	0(0.0)	0(0.0)
韓国	25(2.9)	75(2.9)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
スコットランド	24(2.6)	76(2.6)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
エストニア	23(2.2)	61(2.6)	12(1.6)	3(1.1)	0(0.0)
国際平均	22(0.4)	57(0.4)	18(0.3)	3(0.2)	0(0.0)
香港	17(3.3)	66(4.2)	17(3.2)	0(0.0)	0(0.0)
ノルウェー	12(2.6)	72(4.0)	14(2.9)	1(0.8)	1(1.0)
日本	9(2.6)	90(2.7)	1(0.9)	0(0.0)	0(0.0)
エジプト	8(2.3)	92(2.3)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
フィリピン	8(2.6)	92(2.6)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
シンガポール	8(1.5)	80(2.2)	8(1.3)	4(1.0)	0(0.0)
イタリヤ	7(1.9)	93(1.9)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
南アフリカ	7(2.0)	21(3.0)	69(3.5)	2(1.2)	0(0.1)
ルーマニア	4(1.0)	81(2.1)	13(1.7)	2(0.9)	4(0.0)
ロシア	3(1.5)	67(4.0)	25(3.0)	25(3.6)	0(0.0)

参考文献・資料等

- ・西岡加名恵「教科と総合学習のカリキュラム設計—パフォーマンス評価をどう活かすか」図書文化、2016年
- ・石井英真「求められる学力と学びとは—コンピテンシー—ベースのカリキュラムの光と影」日本標準、2015年
- ・堀哲夫・西岡加名恵「授業と評価をデザインする 理科—質の高い学力を保障するために」日本標準、2010年
- ・松下佳代編「＜新しい能力＞は教育を変えるか」ミネルヴァ書房、2010年
- ・国立教育政策研究所監訳「PISAの問題できるかな」明石書店、2010年
- ・米国学術研究推進会議編著(森敏昭・秋田喜代美監訳)「授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦」北大路書房、2002年
- ・堀哲夫「理科教育学とは何か」東洋館、1994年
- ・中教審答申教育職員免許法等の改正関係(中教審答申第184号(2015.12.21))
- ・中教審答申次期教育課程改訂関係(中教審答申第197号(2016.12.21))
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyō/chukyō0/teushin/1380731.htm
- ・国立教育政策研究所「教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成するカリキュラム編成の基本原則(「21世紀型能力」を提案)
- ・PISA2015公開問題の掲載(国立教育政策研究所)
http://www.ner.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/04_example.pdf
- ・安藤忠彦「コンピテンシー—ベース」を超える授業づくり」2014 図書文化
- ・三宅なほみ編集「21世紀型スキル」2014 北大路書房
- ・東京学芸大学次世代教育研究推進機構「21世紀の学習者と教育の4つの次元」2018 北大路書房

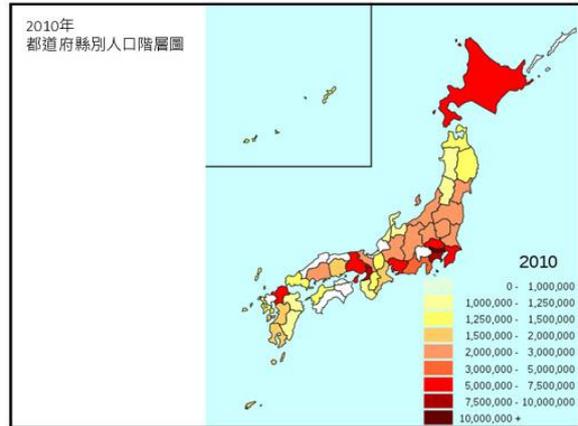
日本保育和幼兒教育制度的現況和改革

淀川 裕美
東京大學教育學研究科
幼兒發展保育實踐政策中心一特聘副教授



講者紹介

- 淀川裕美 (Yumi Yodogawa)
- 東京大學教育學研究所發展幼兒保育實踐政策中心一特聘副教授
- 2014年取得博士學位 (教育心理学: 東京大學)
博士論文「2歲幼兒在保育所團體對話方式的改變」(風間書房 2015年出版)
- 目前研究幼兒保育的質量問題、幼兒園教師的專業發展 (園內的培訓和領導)、社區中幼兒保育/養育的運作、飲食活動的作為、以及支持幼兒保育的規範意識。
- 兩位男孩的母親 (小學二年級和三年級)。

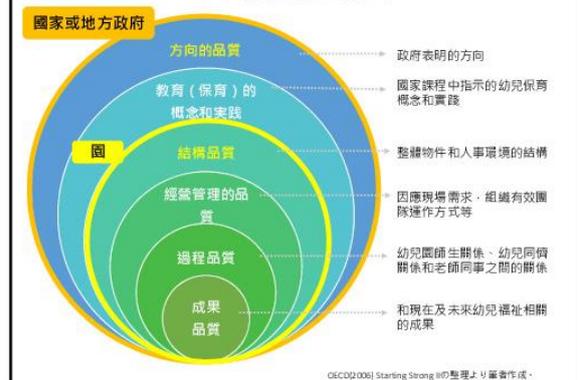


日本概要

- 首都 東京
- 面積 37.8萬km²
- 地勢 6,852の島 (本土5島)
- 行政區域 47都道府縣 (1,718市區町村)
- 人口 1億2623萬人 (2019年4月)
15歲未滿 1553萬人 (2018年4月)
(37年連續減少)
0~2歲 293萬人 (占總人口2.4%)
3~5歲 298萬人 (占總人口2.3%)



今日演講的內容

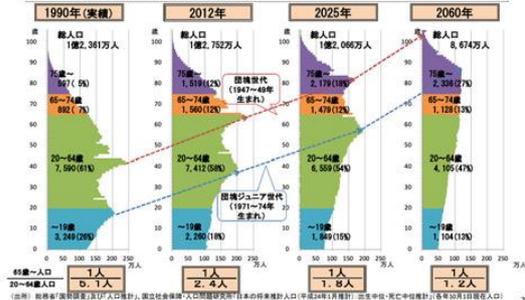


今日演講的內容

1. 與日本幼兒保育有關的統計數據
2. 日本保育和幼兒教育制度的變遷和統計
3. 最近關於幼兒保育和幼兒教育制度的改革 (主要關注教保員=工作者的議題)

人口金字塔的變化 (1990~2060)

日本的人口金字塔變化，現在是1位高齡者，由2.4人扶養；2060年則是1位高齡者由1.2人扶養。



正在建構一個喜歡育兒且容易育兒的社會

1. 與日本幼兒保育有關的統計數據

雙收入家庭數量

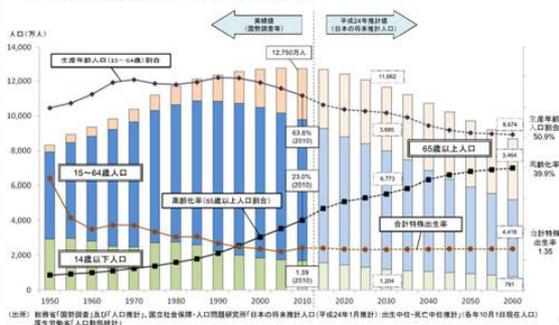


越來越多的雙收入家庭 → 幼兒保育需求的增加

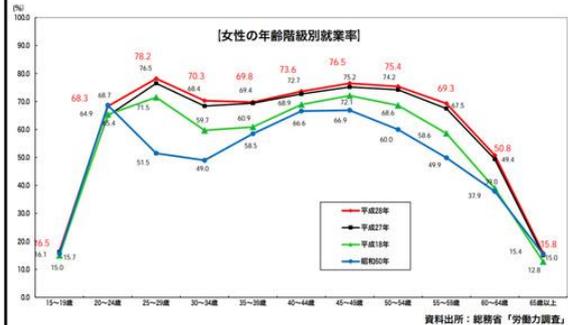
出處：男女共同参画白書(平成30年)

人口變遷 (1950~2060)

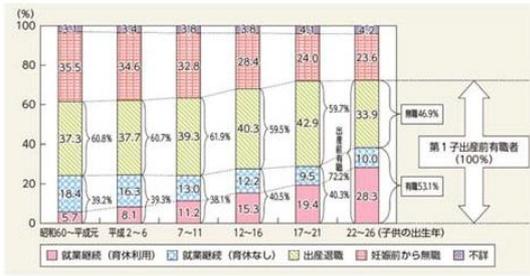
近幾年日本人口呈現平緩，面臨人口逐漸減少的局勢推論，2060年總人口數將低於9000萬人，高齡化率接近40%。



「M型曲線」女性就業率在M型底部逐步上升



依據小孩初生年份 第一胎生育前後妻子的就業經歷

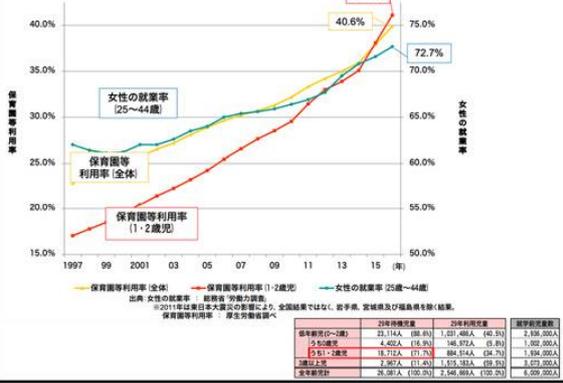


在生下第一個孩子後繼續工作的婦女人數正在增加

出典：男女共同参画白書（平成30年）

2. 日本保育和幼兒教育制度的變遷和統計

女性（22至44歲）的就業率和1-2歲幼兒的入園率均呈上升趨勢



1) 保育所、幼稚園的成立

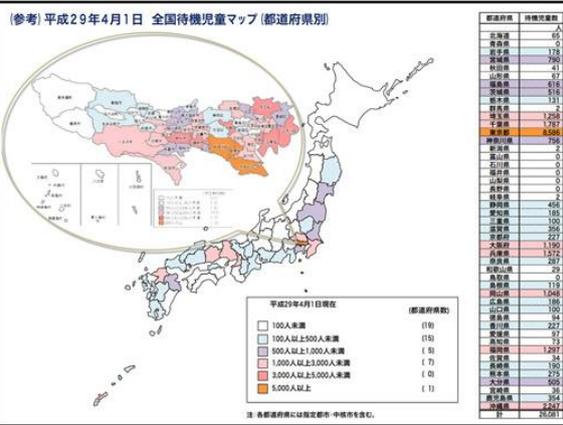


幼稚園（大約在1876年）

- 進行3歲以上幼兒早期教育的設施
- 中產階層以上的幼兒（從一開始就收取保育費）

托兒所→保育所（大約在1890年）

- 在母親工作之際，作為照顧幼兒的設施
- 收入相對較低、貧困階層的嬰幼兒



- 1947年頒佈「學校教育法」，幼稚園被定位為學校教育中的一個系統，脫離作為補充家庭教育的功能，把重點放在學校功能上。
- 1947年頒佈「兒童福利法」。在戰前沒有獲得法律地位的保育所，被定位為幼兒福利機構。最初，不僅是針對需要「照顧」的幼兒，而是針對照顧幼兒全部事項。
- 1951年修訂「兒童福利法」。保育所的對象僅限於「缺乏托兒」的嬰兒→形成雙向固定系統，分別是：父母有在家的幼兒到幼稚園就讀和缺乏托兒服務的幼兒至保育所就讀。
- 1947年制定「保育要領—幼兒教育指南」。
 - 「五、幼兒的日常生活」，「由於幼稚園的學前教育生活主要是自由遊戲，因此不宜將一天分為太細的作息和活動時間，希望能夠享受自由活動，能渡過自由的生活。」。
 - 不僅是幼稚園教師，還有保育所的保母（現為教保員）和在家的母親為對象。
 - 以經驗主義、自由主義和兒童中心主義為主的趨勢。

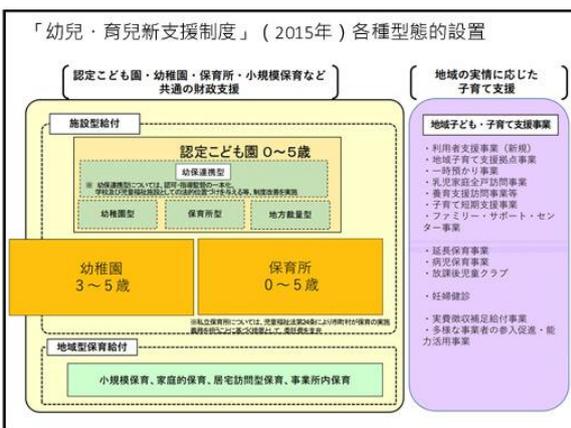
- 1963年「關於幼稚園和保育所的關係」（文部省諸島中東教育局局長和衛生部兒童局長：兩者皆在那個時候）聯名公布。
「在保育所的角色中，與教育有關的功能，應依據幼稚園教育要領的規定辦理。這表示收容於保育所的幼兒是以可就讀幼稚園的年齡的幼兒為對象」
 - 1956年制定「幼稚園教育要領」→1964年、1989年、2018年修訂。
6領域（健康・社會・自然・言語・音樂節奏・繪畫製作）被視為教科主題，被視為系統主義的課程（進行幼兒能系統地獲得知識、技能的課程）
 - 1989年修訂時，5領域（健康・人間關係・環境・文字・表達）。
幼稚園教育是「在環境中進行」。教師和幼兒在「共同創造更好的教育環境」的理念。「自由托育」是主流。
 - 1965年出版「托兒所保育指南」。→1990年、1999年、2008年、2018年修訂。
※2008年修訂時，從局長的公文到勞動福利部長的公文。都表達保育所保育指導方針是一項規範標準，決定每個保育所須根據這個指導方針，實施托兒。
- 近年的改訂（改定）については講演2で。

日本保育・幼児教育機構概要

施設形態	幼稚園	認定こども園 (4類型)	認可保育所	認可外保育施設	
				地方単独保育 事業(認証など)	それ以外
所管	文部科学省	内閣府	厚生労働省	厚生労働省	(都道府県等への届出)
準拠法令	学校教育法	学校教育法、 児童福祉法	児童福祉法	児童福祉法	児童福祉法
ナショナル・ カリキュラム	幼稚園教育要領	幼稚園教育要領・ 保育所保育指針	保育所保育指針	保育所保育指針	保育所保育指針
子どもの 年齢	3～5歳児	0～5歳児	0～5歳児	0～2歳児 0～5歳児	0～2歳児 0～5歳児

施設数数：認定こども園数は「平成26年度 学校基本調査」、認可保育所・小規模保育事業は「平成26年度 社会福祉施設等調査」、認可外保育施設は「平成26年度 認可外保育施設の届出取りまとめ」を参照

- ## 2) 幼児・育兒新支援制度 (2015年4月～)
- 支援制度的目的在於擴大幼兒期幼兒保育和學校教育，以及協助地區的育兒的**數量**和**品質**。
是戰後關於幼兒保育支援的最大「改革」。
- 《新制度的特徵》
- 在幼兒保育和幼兒保育支持方面，地方基本行政單位（市區町村）的自由裁量權增加；市區町村可以充分掌握該地區幼兒保育家庭的情況和幼兒保育支援的需求，並規劃和製作5年的「育兒支援事業計畫」。
 - 採用多樣化運作方式的制度：結合幼稚園和托兒所功能，以制度化形成「認定幼兒園」，並普及之。根據當地情況，將進行「區域性保育（0～2歲）」（關於保育對象的認定要件：「缺乏保育」→「必要保育」）。
 - 強調共同支持工作和育兒並立：公司主導的幼兒保育業務正式開始，由雇主的公司捐款等資助。（2016年）
 - 財源：都道府縣和國家政府，從機構面和財務面，支持市區町村的努力。消費稅率的提高將用於實施新制度。



- ### 《新制度優點》
- 隨著認定幼兒園的制度化，所有的孩子，**無論父母工作條件如何**，都可以一起體驗托兒和幼兒教育。
 - 該地區幼兒保育和保育需求的多樣性也可以凸顯，基礎行政單位可以根據當地情況，作出應對策略。
- 例如，城市地區和鄉下地區在幼兒保育的數量和質量，存在不同的問題（城市地區：數量和質量擴張的差距正在擴大；鄉下地區：出生率下降、人口減少、幼兒園的整合等）。
- ### 《新制度的課題》
- 雄心勃勃的地方政府與沒有壯志的地方政府間的差距。例如，許多地區的幼兒園私有化正在進行。此外，對幼兒園的指導、實施培訓等各方面，也存在著差異。

1) 職業生涯・待遇改善系統

幼稚園教諭等(民間)に関するキャリアアップ・処遇改善のイメージ(1号関係)

研修による技能の習得を通じ、キャリアアップ

＜標準規模の特種園(定員160人)の職員＞ ※新たな名称はすべて仮称
 ※公立園格上の職員数
 園長1人、副園長・教諭1人、主任教諭1人、
 幼稚園教諭7人、事務職員5人、
 合計12人

園長 <平均勤続年数27年>
 副園長・教諭 <平均勤続年数24年>
 主任教諭 <平均勤続年数19年>

① **キャリアアップのための研修の受給**
 一般道府県・市町村、幼稚園団体、
 大学等が実施する、保育者としての
 資質向上のための既存の研修をキャリアアップに活用

② **キャリアアップ研修の創設**
 以下分野別に研修を体系化
 ①乳児保育 ②幼児教育
 ③障害児保育 ④食育・アレルギー
 ⑤保護者支援・安全対策
 ⑥保育実践 ⑦子育て支援
 ⑧マネジメント

③ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

④ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑤ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑥ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑦ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑧ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑨ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑩ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑪ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑫ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑬ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑭ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑮ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑯ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑰ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑱ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑲ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑳ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉑ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉒ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉓ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉔ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉕ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉖ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉗ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉘ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉙ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉚ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉛ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉜ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉝ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉞ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉟ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㊱ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㊲ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㊳ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㊴ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㊵ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㊶ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

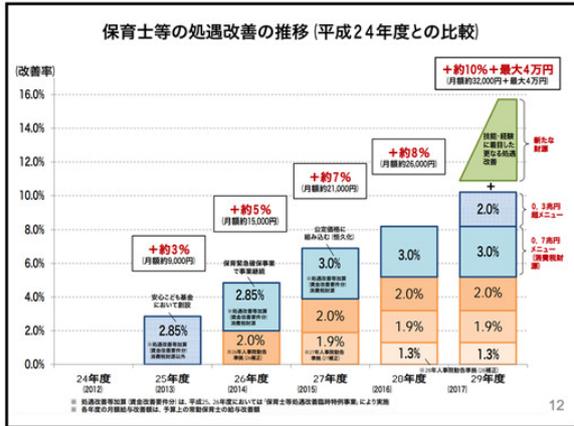
㊷ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㊸ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㊹ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㊺ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

このほか、更なる「質の向上」の一環として、全職員に対して2% (月額6千円程度) の処遇改善を実施



保育士等(民間)のキャリアアップの仕組み・処遇改善のイメージ

所要額約1,100億円(公費)

研修による技能の習得により、キャリアアップができる仕組みを構築

① **キャリアアップ研修の創設**
 以下分野別に研修を体系化
 ①乳児保育 ②幼児教育
 ③障害児保育 ④食育・アレルギー
 ⑤保護者支援・安全対策
 ⑥保育実践 ⑦子育て支援
 ⑧マネジメント

② **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

③ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

④ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑤ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑥ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑦ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑧ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑨ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑩ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑪ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑫ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑬ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑭ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑮ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑯ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑰ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑱ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑲ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

⑳ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉑ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉒ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉓ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉔ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉕ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉖ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉗ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉘ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉙ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉚ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉛ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉜ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉝ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉞ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㉟ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㊱ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㊲ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㊳ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㊴ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㊵ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㊶ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㊷ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㊸ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

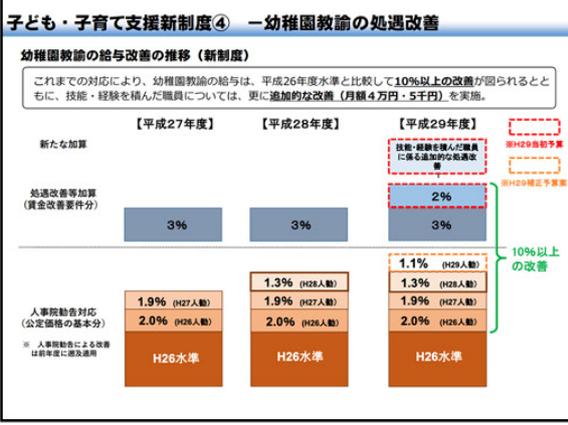
㊹ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

㊺ **キャリアアップの処遇改善**
 ※研修を受けた職員が取得する場合は、
 以前の研修修了の効力が引き続き有効

このほか、更なる「質の向上」の一環として、全職員に対して2% (月額6千円程度) の処遇改善を実施

2) 無料の幼児教育

1. 総論
 - 基於「新経済政策專案」和「2018方針原則」,下期國會將檢討幼兒和幼兒保育支持法的修正案。
 - 幼兒教育免費的宗旨 → 因應少子化政策・減輕幼兒教育的負擔;幼兒教育的重要性・在於終身人格養成的基礎。
2. 對象・對象範圍等
 - (1) 幼稚園・托兒所・認定幼兒園等
 - 3~5歲: 幼稚園・保育所・認定幼兒園・區域型保育・企業主導型保育(標準費用)的免費使用。
 - 0~2歲: 使用上述設施的居民為免稅家庭。
 - (2) 幼稚園的免費認定標準
 - 受到需要保育的認定時,除幼稚園外,根據實際情況,每月1.13萬日圓範圍內為免費。
 - (3) 認可外保育施設等
 - 3~5歲: 受到需要保育的認定時,在認可幼兒園的保育費,全國平均金額(每月37,000日圓),是免費的。
 - 0~2歲: 被認為需要保育的居民,若為免稅家庭,每月可減免高達2,000円。2018年12月28日部長協議生效。
 - 實施以下努力,以確保認可外保育機構的質量。



今日演講課題的總結

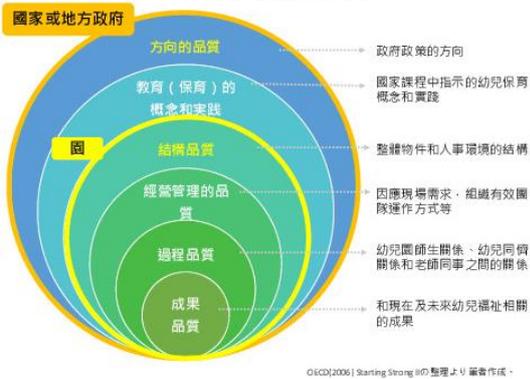
1. 出生率下降、人口老化逐年增長,但由於雙收入家庭增加和育兒婦女的就業率上升,特別是在市區,需要等待入園的幼兒,需要相對應的措施。
2. 幼稚園和保育所的雙軌制度長期以來持續進行,但隨著2015年「幼兒和育兒支援新制度」的實施,以多樣化的運作方式,實現幼兒保育政策。雖然沒有實現一元化,無論其父母工作條件如何,所有的幼兒都能接受幼兒教育(將在下午介紹國家課程的修訂)。
3. 「新幼兒・育兒保育支援的新制度」增加地方政府(市區町村)的自由裁量權,並且考慮各地方政府在幼兒保育數量和質量上有所差異。
4. 除保育機構不足外,幼兒保育教師和教保員的短缺仍然是一個問題,目前已經透過短時間就業和促進就業等方面,進行努力。此外,由於薪資問題和專業知識的需要,已經啟動「職業發展」和「待遇改善」的制度。
5. 幼兒教育免費計畫將於2019年10月啟動,但有許多問題,例如:確保長期財源的問題、幼兒免費教育的對象及範圍、免費幼兒教育的實施時間量等。

日本保育・幼兒教育特色

淀川 裕美
 東京大學教育學研究科
 幼兒發展保育實踐政策中心一特聘副教授

1. 日本所重視的保育和幼兒教育的原則

今日演講的內容



1) 日本“幼兒教育之父” 倉橋惣三

- 繼承福祿貝爾的思想，廢除形式主義 (Frobelism)，主張以遊戲為導向的幼兒教育重要性。
- 兒童中心主義。
- 建議「自由保育」、「誘導保育」(幼兒自發性活動，幼兒教師以誘導方式協助他們)，尊重幼兒的意願。
- 生活如同幼兒(「如同保育」)
「生命、在生活中、生活」
- 主要著作：『育兒之心』、『幼稚園真諦』、『幼稚園雜草』、『孩子們的歌』。



1882.12.28 生
1955.4.21 没

今日內容

1. 日本所重視的保育和幼兒教育的原則
2. 國家課程及其修訂
3. 介紹保育、幼兒教育的實施

育兒之心

試圖提出幼兒成長的思維。
 這就是育兒的重要思想。
 世界上有這麼快樂的心嗎？

育兒的心不僅是撫養而已。
 而是協助自我成長。
 育兒的同時也成長的父母、
 培養孩子心靈和自己思想的教育家。
 育兒的思維不僅適用於兒童。
 也是父母和教育者的思維。



愛、被愛



愛朋友的教學是一項重要的教育，
但是再次、培養被朋友所愛是富有教育意義的，
教育變的艱難，但給予的同時，愛是快樂的接受和快樂。

教導每個人去愛是一門修養，
許多人被愛是幸福的，
雖然玩洋娃娃是學習愛的機會也很珍貴，但體驗愛的幸福可能
不是更愉快的嗎？

然而在成年人想到這事情之前，
孩子們已經感受到，
春天時，孩子和玩伴快樂玩耍，和木偶一起玩得很愉快，但無
須理由同時存在啊。



2. 國家課程及其修訂

兒童與自然



自然和人類間相處有多樣的方式，
有時我們會觀察自然、有時我們會研究、
有時也會利用自然、
有時是培育自然，有各式各樣，
但是，特別重要的另一種方式，是與自然互動，與自然玩
耍，與自然交融變得親近。

夏天的自然與孩子的關係也是那樣，孩子的身體和思想變
得赤裸坦誠，變得與自然完全融合。



1) 3個國家・課程

幼稚園教育要領 (平成30年改訂)



目次

前文

第1章 總則

第1 幼稚園教育的基本

第2 幼稚園教育的資質和能力及「幼兒期結束時的成長目標」

第3 教育課程的角色和編制等

第4 制定教學計畫和基於幼兒理解的評量

第5 對需特殊考量的幼兒進行指導之方式

第6 幼稚園營運上的注意事項

第7 教育課程的時間結束後進行的教育活動等

第2章 目標和內容

健康 人際關係 環境 文字 表達

第3章 教育課程的時間結束後進行的教育活動時需注意事項

2) 藉由自然的保育 (教育)

倉橋惣三指出：幼兒保育是幼兒生活的誘發，而他強調「環境」誘導的重要性。至於被認為是環境一部分的保育者，必須「在孩子後面不引人注目」，進而「不能被外界看到是強烈的存在」和「沒有感覺到存在」，這點很重要 (倉橋, 1931)。

環境是對物的興趣、是幼兒生活的誘發、物的配置安排、誘導幼兒生活的形態，沒有任何原因，沒有任何力量，正因為因「物」而不會損害自發性。因此，物的背後是教育者的意圖，從某種意義來說，意圖不是直接的，是可被稱為間接教育。不特意的教育家除了直接利用言語和力量外，是不瞭解教育的方法。受到良好教育的教育者，會透過支配環境場所和事物，誘導幼兒，使其不失去自發性 (倉橋, 1931『就学前の教育』より)。

保育所保育方針 (平成30年改定)



目次

第1章 總則

1 關於保育所保育的基本原則

2 關於看護的基本事項

3 保育計畫和評量

4 幼兒教育設施共同事項

第2章 保育內容

1 關於嬰兒保育的目標和內容

2 1歲以上3歲未滿幼兒保育目標和內容

3 3歲以上幼兒保育目標和內容

4 實施保育相關注意事項

第3章 健康和安

1 兒童的健康支援

2 飲食教育的推動

3 環境和衛生管理及安全管理

4 災難之準備

幼托整合的認定幼兒園教育・保育要領（平成30年改訂）

目次

第1章 總則

- 第1 幼托整合認定幼兒園的教育和保育基本要點和目標等
- 第2 關於教育和保育的內容以及育兒支援的整體計畫
- 第3 幼托整合認定幼兒園有待考慮的事項

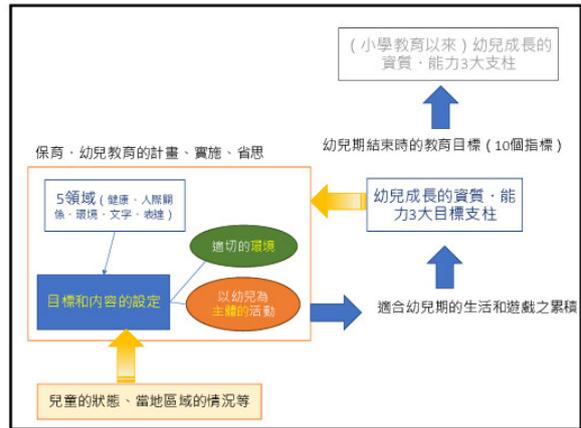
第2章 目的、內容和考慮事項

第1 關於幼兒園保育的目標和內容

- 健康的成長
- 與熟悉的人的情感
- 增加熟悉事物和關係的敏感度

第2 1歲以上3歲以下幼兒保育的目標和內容

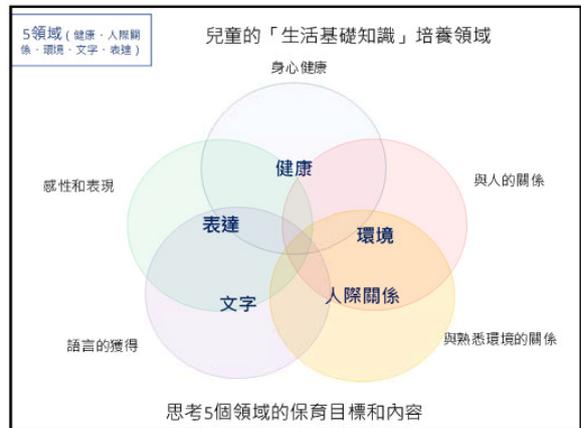
- 健康
- 人際關係
- 環境
- 文字
- 表達



2) 3項國家・課程改訂 (改定) (2018年4月) 要點

- 這次，文部科學省・厚生勞動省・內閣府緊密合作，同時修改課程「要領」。
- 在3個法規中，對於3歲幼兒教育進行共同「法律條文記載」。(保育所第一次被定位為日本的「早期兒童教育設施」)
- 「我們應朝向那個方向進行幼兒教育」、「如何提高教育品質」3個法令修改中明確指出。具體方面有：幼兒成長的資質和能力 (所謂的3大目標支柱)、幼兒期結束時應有的目標 (10個指標)。
- 強調與小學的銜接。不是小學教育、而是幼兒教育將和小學教育銜接。即使在小學也需要「銜接入門課程」。

無藤隆 2018 「ここが変わった！3法令改訂(定)の要點とこれからの保育」チャイルド社。

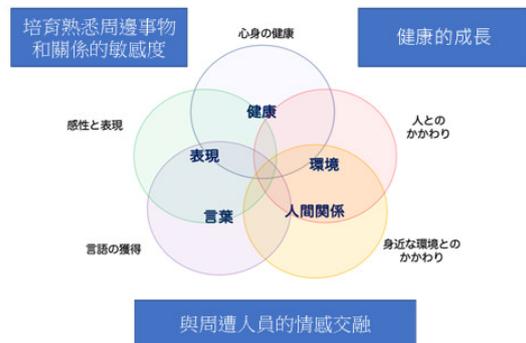


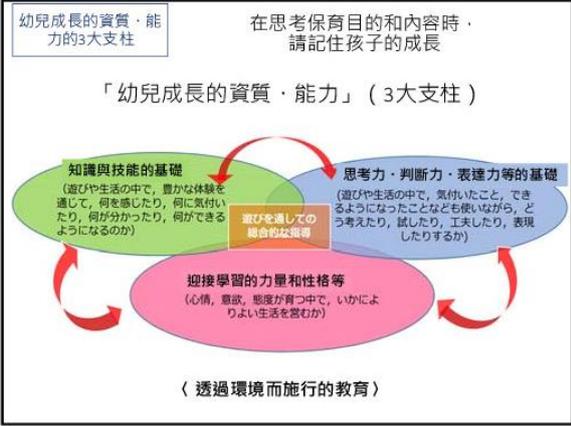
課程經營(運作)的建立 (教育課程實施・評量・改善的週期)

要從以下三個方面把握「課程經營」。(文部科學省的資料より)

- (1) 各領域目標的關聯性、在小學學習的同時「幼兒期結束時應有的目標」、站在從幼稚園教育目標的綜合視野出發、組織實現這個目標所需具體目標和內容。
- (2) 為了提高教育內容的品質、幼兒就學後的狀態、家庭和地區的現狀、課程的編制、實施、評量和改進-建立一系列PDCA的循環。
- (3) 教育內容和、教育活動所需的人力和物力資源、同時有效結合利用家庭和地區以外的資源。

思考5領域前的3個焦點 (0歲兒保育)



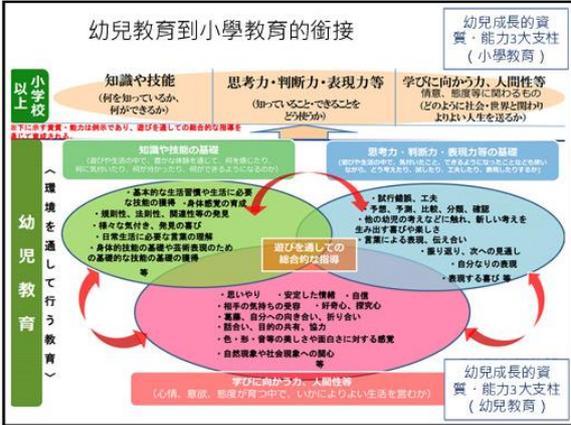
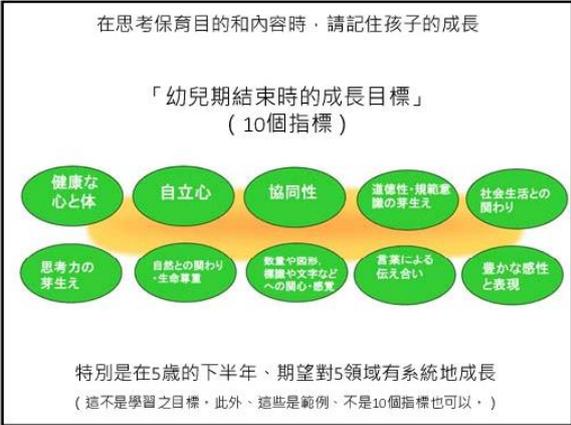


幼兒教育的基本要點
「主體性的・對話式的深入學習」

①自主學習
積極地對周圍環境感到興趣、持之以恆、回顧自己的遊戲、帶著希望、進行下次的「主體遊戲」。

②互動學習
加深與他人的關係下、能否實現「對話式學習」、通過表達自己的想法、藉由溝通和分享的合作、拓寬和深化思想。

③深入學習
在直接和具體的經驗中、透過運用「看法和想法」、從而觸動心情。並以幼兒的方式和節奏重複思維、重複反覆試驗、並把生活理解為有意義的東西而進行「深度學習」。



10個指標的具體範例

好奇心
身近な環境に主体的に関わりいろいろな活動や遊びを生み出す中で、自分の力で行動するために思い悩んだりして、自分でしなければならないことを自覚して行い、諦めずやり通すことで満足感や達成感を感じながら、自信を持って行動するようになる。
先生や友達と共に生活をつくり出す喜びを見出し、自分の力で行動するために思い悩んだりして自分でしなければならないことは自覚して行うようになる。
自己を誇らし活動を楽しみ中で先生や友達に認められる経験を重ねることを通して、自分のことは自分で考えて行い、自分でできないことは実現できるように工夫したり、先生や友達の助けを借りたりしてじげずに自分でやり抜くようになる。
自分から関わり関わりいろいろな活動や遊びを生み出す中で、新しいことでも自分なりに考えたり工夫したりして、諦めず自分の力で解決したり遊び、満足感や達成感を感じ自らを生活を楽しむようになる。
家族、友達、地域の人々などと親しみ合い、幼児なりに支え合う関係を積み重ね、自分の得意や弱さを表現し共感しながら、自分のよさや特徴に自信を持って行動できるようになる。

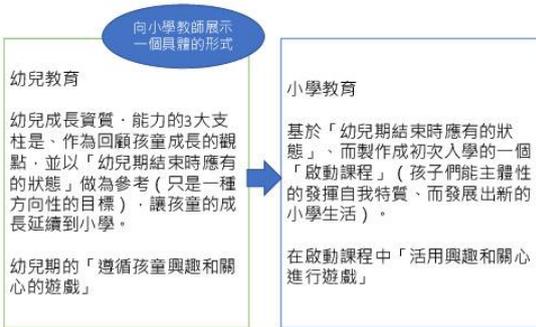
文部科学省の資料より一部抜粋

・學習種子的萌芽 (幼兒教育)
雖然沒有意識到學習這件事、但通過專注有興趣和喜歡的事情、學習各種東西。幼兒時期是從遊戲中的學習。

↓ 啟動課程 (小學1級學生)

・有意識的學習 (小學教育)
有學習的意識、有集中時間和無集中時間的區別 (如休息時間)、接受給予的學習課題以作為自己的學習課題、以有計畫的進行學習。透過小學每個科目的課程進行學習。

如何使幼兒教育和小學教育持續發展



範例 1

<p>家庭式、輕鬆的氛圍</p> <p>配置帶來「我想這樣做」想法的環境和氣氛</p> <p>和每一個人接觸的眼神</p> <p>敏感性・應答性</p> <p>認真遊戲的身影</p> <p>來自內心</p> <p>從孩子感興趣的事物中看到該小孩之樣子・並認真的關切</p>	<p>確保安心的遊戲</p> <p>認真抱著嬰兒的樣子</p> <p>對每個人的取名字「はなちゃん」「けんちゃん」</p> <p>細心的生活配置</p> <p>確實的收拾東西</p> <p>心的安全基地</p> <p>兩顆心的聯繫</p>
--	---

28

保育所保育要點的修正（2018）

- **幼兒・未滿3歲幼兒保育內容的改進**
特別和3歲以上兒童分開・訂定單獨的項目以充實內容。
- **幼兒教育積極的定位**
強調關於以主動性的遊戲為中心的教育內容・但確保和幼稚園和認定幼兒園的整合・意識到幼兒畢業時應有的目標・充實了記載保育內容・計畫和評量的內容。
- **健康與安全內容的修正**
飲食教育的推動・確保安全的保育環境等較多的說明。
- **新設「育兒支援」的篇章**
強調兒童的發展應與父母一起享受・強調保育所之所在地・相關地區育兒支援的重要性・將「支援父母」的意涵修改為「支援育兒」・豐富了相關內容。
- **提升職員的資質和專門性**
加強職涯護照的重要性・包括：增加培訓機會等內容之充實。

保育所保育指南（平成29年告示）

關於養護的基本事項

1 情緒的安定

- ① 準確掌握每個孩子的狀態和發展過程・並在適當的時候・滿足孩子需要的同時・適當地做出相應的回應。
- ② 同時接受並理解每個孩子的感受・與孩子建立持續的信任關係。
- ③ 基於與保育士等的信任關係・給予各孩子主體性的學習空間・並且能夠提高孩童自發性和探索意願・逐步培養孩童自己有自信心等・學習活動應持續進行著。



29

3. 介紹保育、幼兒教育的實踐案例

事例 1

每個人都唱歌的場面

「聆聽站在前面小孩的歌聲・大家一起唱歌吧」

30

日本現代教師教育政策體制及改革之分析--以文科省、地方自治團體、大學、中小學

校及民間社團之分工與協作機制為主(I)(II)---參加學術研討會等

一、綜合說明(包括兩年之移地調查、參加學會心得及學者交流等，是兩年之完整版)

此次研究計畫，以探討日本教師教育改革之政策內容，以及相關運作機制之議題為主探究，整體研究範圍就是教師教育政策體制，其中要素包含教師教育管理機構和教師教育運作規範。而教師教育機構包括大學培育機構、中小學、民間組織(教師組織和民間研究團體)；而教師教育規範則包括政策報告書、規章制度和教育法律與命令；至於教師教育管理機構則包括文科省、中央教育審議會、都道府縣教育委員會和市町村教育委員會(地方自治團體)及學校行政管理組織，進而教育機制是教育現象各部分之間的相互關係及其運行方式，所以會和整體社會機制及整體學校教育機制相關聯。因此在研究初期以研究 2015 年 12 月公布之教師教育諮議報告書為重要文件，進行解析該政策內容之研究工作。因此首先和日本教師教育學會前會長三石初雄(時任帝京大學教職研究所所長，此次也是國際研究協力夥伴)多所聯繫，包括郵件和 line 之聯繫，然後赴日田野調查之際，三次都和他見面訪談，每次談論 3-4 小時，也一起用餐，向他學習很多，也經由他介紹許多資料、書籍和人脈，由他的人脈而輻射找到許多許多重要資訊。而本案也特別邀請他前來國內進行學術交流，對國內師資培育議題之研究幫助很大。

另外一位就是東京學藝大學岩田康之，也是國際研究協力夥伴，他是日本師資培育專業之重要教授之一，多年已經在各地聽過他演講，也作過許多討論，也一起出版過師資培育專書，是一很好的舊識，在兩年半時間，約見過四次左右，包括在日本和國內，他的批判觀點對本案之研究也幫助很大。他擔任過該校校長之特別助理，對學藝大學校內五年中期計畫知悉甚詳，他提到這一波日本之教師教育改革，對學藝大學和教育大學發展影響很大，基本上對於教職研究所將走向以培養中堅幹部教師，以在職進修之碩士班方向改變有一些微辭，也對走向以外部學校為主培育師資方向也有反對意見，但因安倍政府非常強勢，所以也只能接受。

另外一位是三浦浩喜副校長，他是前中央教育審議會委員，對中央教育審議會運作及研議新學習指導要領學力觀非常瞭解，另因他在福島市推動災後教育重建計畫，他們計畫主軸是認為一定要培育青年人自主自動學習精神，社會才能復興與進度。所以計畫主軸就是由初中生擔任主角，主體推動計畫，大人只是協助之腳色。該計畫有和 OECD 推動教育改革之計畫結合，受到國內外教育領域之重視，將會影響 OECD 未來規劃學子基本能力之構想有所影響。約在三年前就透過我找到台中市私立立人高中初中生交流，目前成效良好。因此，此次也特別和他交流多次，以了解福島地區師資培育政策發展與運作機制。

第二年除訪問三石初雄教授以及岩田康之教授外，另再訪問佐藤學教授、木內剛及前原健二等教授，也獲得許多重要資料及觀點，另外再和三浦浩喜副校長會面討論。

第二年出國參加學術研討會，是前往參加 2019 年日本教師教育學會年會，地點在岡山市之岡山大學，是桃太郎故事的發源地，參加該研討會，大家在主題討論時，主要關心教職課程重新申請檢核問題，特別是私立大學特別關心該議題，另外也談到日本學術會議正在討論教育學門相關學科核心概念之議題，大家認為這對未來教師教育之培育與發展影響很大等。

而在行程中特別前往國大大學法人三重大學教育學部拜訪森脇健夫教授，前三重縣教育委員會委員長，以及 IR 研究中心研究員黃文哲博士，是以前教過之學生，了解三重大學教職課程、教職研究所以及師培運作現況，並談三重縣教育委員會運作之情形，以及新的改革情況等。有關第二年出

國參加學術研討會內容以紅色標註。

以下針對兩年半時間重要之研究相關行程，包括出國移地研究，出國參加學術研討會，或日本教授前來演講及訪問等，盡量臚列在下表，並將重點事項扼要摘述，且對留存之部分相片或收集到之重要文獻(非書籍)，以 PDF 檔以附件方式呈現在附件中，以供參考。下表為 2017.08 起兩年半科技部計畫出國移地研究以及邀請合作教授來訪交流等之大事記，由下表中(紅色部分是第二年之報告)可以了解各項重要流程，另外，由重點敘述也可以了解各次活動之主要成果。

時間	行事曆赴日原因	重點摘述
2017. 11. 3-11. 6	訪問日本福島大學和地區，參加福島地區災後教育重建計畫	和台中立人高中校長教師及學生受邀赴日參訪，訪問三浦副校長，談論中央教育審議會運作審議報告之相關事項。
2017. 11. 16-11. 26	11.18 受邀參加日本學芸大學教育史研討會，發表論文，並順道收集資料和拜訪相關單位，此為第一次赴日調查)	發表台灣日本殖民時期師範教育史公文檔案分析(中、日文論文)。此次沒有動支機票費，只動支生活費此次初步拜訪三石初雄教授，洽談研究事宜，另外至書店查看資料，並置網站收集各種資料，對後續研究幫助很大。
2018. 1. 17	黃文哲博士及日本東大小方直幸教授來南華大學參訪	受訪談論台灣大學教育改革事宜，雙方有很詳細之議題討論結論。
2018. 7. 4-8	參加大陸嶺南師範學院兩岸大學校長論壇	發表(日本教師教育體制改革分析-從培養優質)教師之視角)論文。
2018. 7. 31-8. 7	科技部計畫日本田野調查(第二次)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 拜訪三石初雄和岩田康之兩位國際協同研究教授，討論研究案之相關議題，並索取相關資料。 2. 拜訪相模原市教育委員會教育長，取得師資培育協議會和培育指標相關資料。 3. 拜訪東山村市青葉小學校校長，索取學校層級教師研習資料。 4. 拜訪東大教育圖書館查詢資料。 5. 赴多個書局，以購買相關書籍。
2018. 9. 20-24	邀請國際協同研究夥伴三石初雄教授來台訪問	在南華大學演講三場，內容如附件，並訪問台中教育大學。

2018. 9. 29-10. 1	參加日本教師教育年會（地點：東京學芸大學）	該會議針對 2015.12 之中央教育審議會教師教育改革報告書(184 號)發表主題演講等，提出很多不同看法，受益很多。
2019. 1. 28-2. 4	科技部計畫日本田野調查(第三次)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 拜訪三石初雄教授和帝京大學教職研究所，了解教職研究所之特色和問題點。 2. 拜訪岩田康之教授和東京學藝大學教職研究所，收集教職課程資料。並論及文科生已經指示，該教職研究所將不招收一般研究生全部改為全部招收在職生，變動非常大。 3. 拜訪東京學藝大學前原健二教授，討論教師教育改革優缺點。 4. 拜訪學習院大學佐藤學教授，請教教師教育改革之發展。 5. 拜訪成蹊大學木內剛退休教授，談論教師教育改革之問題。 6. 在網站搜尋相關資料，在日本比較容易進入相關網站之故。 7. 拜訪東大教育圖書館查詢資料。 8. 赴書局多次購買相關書籍。
2019. 5. 29-31	邀請國際協同研究夥伴東京大學幼兒政策研究中心副教授淀川裕美副教授演講	<ol style="list-style-type: none"> 1. 原本預邀請秋田喜代美教授來訪，因沒空特派研究員淀川裕美副教授來台交流，演講三場（也到嘉義大學幼教系演講一場），內容如附件。 2. 發表有關日本幼教政策發展，以及新課程之主要方向和影響，對南華幼教系師生具有重大啟示。
2019. 9. 21-9. 25	日本教師教育年會(地點：岡山大學) 順道訪問三重大學教育學部森脇健夫教授，前三重縣教育委員會委員長	<ol style="list-style-type: none"> 1. 主要談論教職課程重新申請問題，對私立大學教職課程影響很大等議題。 2. 討論行政主導下，未來教師教育面臨重大壓力。 3. 收集三重大學教師教育相關運作資料。 4. 收集都道府縣層級教育委員會將教育長和委員長合一後之重大影響。

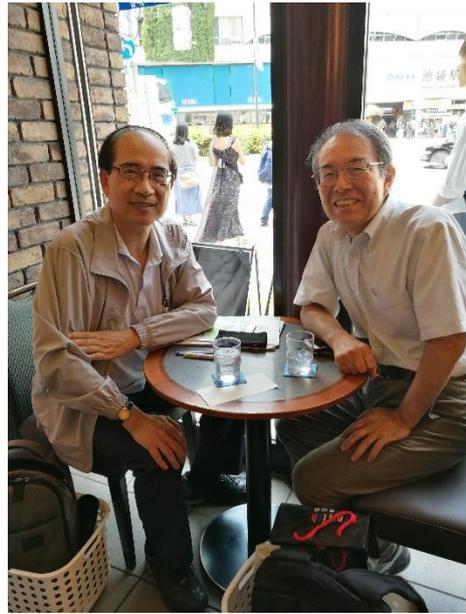
2019.11.02-04	日本福島大學三浦浩喜校長來訪 (2020.04 正式上任，原為副校長)	<ol style="list-style-type: none">1. 討論該高中生交流計畫之後續規劃。2. 該計畫已經交流兩年多，三浦校長已經來台五次。3. 該計畫成效對日本學習指導要領之修訂影響很大。
---------------	--	---

一、第一部分是訪談相片

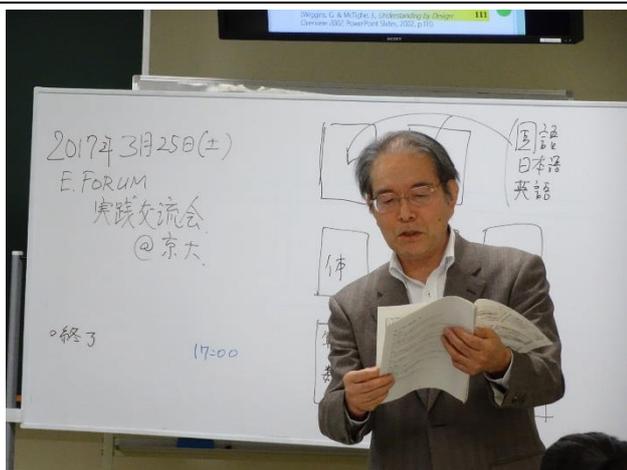
二、第二部分是收集之比教重要資料，因受限篇幅，並沒有全部臚列。



和三石初雄教授拜訪小學



訪問三石初雄教授



三石初雄教授受邀來台演講



拜訪神奈川県相模原市教育委員会



拜訪相模原市教育委員会教育長及職員



拜訪相模原市教育委員会教育長



訪問岩田康之教授



淀川教授來台演講



訪問木內剛教授



訪問木內剛教授



在台訪問日本福島大學校長三浦浩喜教授等

2020 三重大学教職大学院

教育学研究科 教職実践高度化専攻



2019年度入学者（32回生）

教育職員免許状取得案内

三重大学生物資源学部

三重大学教職大学院資料

三重大学教育課程資料

東京新教職研修センター 目次

目次	1
第1章 研修体系	2
Ⅰ 東京都立学校の校長、副校長及び教員としての研習の向上に関する指針	3
Ⅱ 研修構築の基本的な方針等	7
1 研修・研習事業計画概要の基本方針	7
2 教員の人材育成	8
3 ホール・キャリア・ノート の活用	12
4 「マイ・キャリア・ノート」の活用	13
5 研修一覧	17
Ⅲ 研修申込のシステム	21
1 研修申込の方法	21
2 「マイ・キャリア・ノート」による研修申込	22
3 「新選受検申込受付システム」による研修申込	24
第2章 オフライン	25
Ⅰ 受講の必要と研修効果の見方	26
Ⅱ 研修実施	27
(1) 研修実施の概要	29
(2) 教育実践研修者研修	31
(3) 上級教職研修	34
(4) 指導教職研修	35
(5) 専任教職研修	36
(6) 専任学校主任研修	36
(7) 教育実践研修者養成研修	37
(8) 人事労務研修者別研修	38
Ⅲ 研修評価	39
(1) 資力評価と教員養成研修・短期付任地教員研修研修	41
(2) 新規採用者研修（養成、卒業、就職前、実習科目）	46
※ 海外・海外研修教員を対象とした研修	49
(3) 東京都立中学校・高等学校教員研修（上級研修）	50
付録 東京都立中学校・高等学校教員研修（上級研修）	54
Ⅳ リーダー養成研修	55
(1) 特別支援教育コーディネーター研修	56
(2) 国立研究開発法人教員支援機構研修（上級研修）	57
(3) 大学協同研修（新選受検大学院、大学院設置基準第14条選出大学院、教職大学院）	60
(4) 東京都教育研修生	61
(5) 東京特別研修	62
Ⅴ 教科等・教育課程研修	63
(1) 専門研修（上級研修）（教科等）	69
(2) 専門向上研修（教育課程）	103
第3章 オフラインの推進	111
Ⅵ 研修委託	112
Ⅶ 認定研修	116
Ⅷ 教育実践研究	116
第4章 自己啓発の支援	117
Ⅷ 自己啓発の支援に関わる事業の紹介	118
1 ヘルプデスク	118
2 教育実践研究推進	118
3 人材教育資料センター	118
Ⅷ 教科等の研究団体が実施する研究会への参加（東京都教育委員会研究推進団体支援事業）	119
● 研究会の開催	122
● 会場案内	125
● 研修担当一覧	126

東京学芸大学大学院 教育学研究科 教育実践専門職高度化専攻

Education for the Next

新たな息吹 東京学芸大学大学院

伝統と進化
学芸人の新たな総合型教職大学院

全国最大規模の総合型教職大学院への転換

高度な実践的指導力を備えたスクーラーリーダーを目標として

2019



東京都教職員研修センター 研習計画書

東京学芸大学大学院 課程

Google 翻訳 1/1 ページ

翻訳 元の言語: 日本語 訳す言語: 中国語(簡体)

東村山市立青葉小学校

关于青叶小 从校长 年度活动 我们学校的教育

- 最新到货信息
- 11月5日更新
- 从学校
- 11月立
- 学校生活~在30财年
- 2019年度教育活动报告
- 重要信息
- 由于台风避难者大受影响的出入口
- 关于Somi新闻
- 连接学校通知
- 财政年度20~监护人研修活动的结束
- 财政年度课程改进计划
- 学校紧急疏散的基本方针
- 安全地图
- 引引小花展览
- 「谁(什么)」测验
- 引引社区学校
- 财政年度 学校目录
- 财政年度 引引小花班

访问日期 公司所有网页

「暴办暴言 しびいせびいせ」

https://translate.google.co.jp/translate/s?hl=zh-CN&js=y&prev=6&hl=ja&ie=UTF... 2018/11/14

青葉小學網站

嶺南師範學院 LINNAN NORMAL UNIVERSITY 台灣師範教育學會 TNUC 臺灣教育大學系統 TUE Taiwan University of Education

2018海峡两岸大学校长论坛 教师教育振兴 --师范院校体制机制改革与创新

论文资料

主办单位: 岭南师范学院 台湾师范教育学会 台湾教育大学系统
承办单位: 岭南师范学院教育研究院 岭南师范学院教育科学学院 岭南师范学院港澳台办 粤台教师教育协同创新发展中心 粤西教师教育研究中心

广东·湛江
2018年7月5-7日

嶺南師範學院研討會資料

平成29年度 研修案内

東京都教職員研修センター
Tokyo Metropolitan School Personnel In-Service Training Center

東京都教職員研修中心研習資料

日本教師教育学会
第29回研究大会

大会テーマ: 教員養成・教師教育研究の高度化

発表要旨集

岡山人学地蔵院蔵書・中央図書館蔵書

会期: 2019年9月21日(土)~22日(日)
※20日(金)15時より研究倫理規程公開研究会(参加自由)

会場: 岡山大学教育学部
主催: 日本教師教育学会
後援: 岡山県教育委員会・岡山市教育委員会・岡山大学

2017年日本教師教育學會年會論文集

帝京大学大学院 教職研究科10年の軌跡

相模原市教職員育成協議会設置要綱
(趣旨)

第1条 この要綱は、相模原市立小学校及び中学校並びに相模原市立幼稚園の教職員(以下「教職員」という。)の育成に関する事項を定めて、相模原市教職員育成協議会(以下「協議会」という。)の組織及び運営等について必要な事項を定めるものとする。

(所掌事項)

第2条 協議会は、次に掲げる事項について協議を行う。

- (1) 教職員の研修に関すること。
- (2) 余余の研究に関すること。
- (3) 前2号に掲げるもののほか、協議会が必要と認めること。

(組織)

第3条 協議会の委員(以下「委員」という。)は、別表に掲げる構成員をもって組織し、教育委員会が変更又は任命する。

(座長)

第4条 協議会に座長を置く。

- 座長は、協議会を代表し会務を総理する。
- 座長に事故があるとき又は座長が欠けたときは、あらかじめ座長の指名する委員がその職務を代理する。

第5条 座長は、教育センター所長をもって充てる。

(任期)

第6条 委員の任期は、定規又は任命された日から当該日所属する年度の末日までとする。

- 委員は、再任することができる。

(会議)

第7条 協議会の会議は、座長が招集する。

- 協議会の会議において必要があると座長が認める場合は、委員以外の者の出席を求め、意見を聴くことができる。

(作業部会)

第8条 協議会の下に、必要に応じて作業部会を設置することができる。

(附則)

帝京大学大学院教職研究科資料

相模原市師資培育協議会辦法

さがみはらの未来をひらく教育考房

さがみ風っ子教師塾

【平成30年10月開講】教員志望者のための学びの宝庫

第10期生 募集

集まれ！ さがみ風っ子 教師塾

相模原市教育委員会

教師塾招募學員通知

東京大学大学院教育学研究科附属
発達保育実践政策学センター

The Center for Early Childhood Development,
Education, and Policy Research

東京大学 THE UNIVERSITY OF TOKYO

東京大学幼児政策研究中心資料

福島大学 教職大学院案内

大学院人間発達文化研究科教職実践専攻



ふくしまの教育を支える
ミドル・リーダーを育てる

福島の教育課題を認識し、新たな教育の探究により
未来を創造する教員を養成する大学院

- ミドル・リーダー養成コース
- 教育実践高度化コース
- 特別支援教育高度化コース



授業力

新たな自覚



省察力

探究力

福島大学教職大学院資料

Teikyo University Graduate School of Teacher Education

帝京大学教職大学院
Teikyo University Graduate School of Teacher Education
教職研究科 教職実践専攻
ガイドブック2013

帝京大学教職大学院招生資料

平成30年度（2018年）

人間発達文化学類 開講科目一覧

[自己デザイン領域・共通領域・専門領域]

大学院人間発達文化研究科
学科課程表

2018

福島大学

福島大学 2018年課程表

日本教師教育学会第28回大会

発表要旨集録

テーマ：教師教育研究の射程を問い直す

期日：2018年9月29日(土)～30日(日)
会場：東京学芸大学（東京都小金井市）
主催：日本教師教育学会
共催：国立大学法人東京学芸大学

日本教師教育学会 2018年會論文集

「指標化」「基準化」の動向と課題

第26号 2017 日本教師教育学会編

(特集)「指標化」「基準化」の動向と課題

Ken Menter・手塚 淳・宇安 真・沢本博文・渡辺誠司

〈研究論文〉

D.A. ショーンのreflection-in-action 概念の再検討 ●岸村幸恵
教員養成課程での国際教育活動の効果検証 ●若井清純美 / 台北外国語大
情動的支援における教師の実践的思考 ●山本由紀
小学校教員組織におけるOJTの効果に関する考察 ●村上正幸

〈実践研究論文〉

新潟大学における理論と実践の往還を具現化するプログラムの実証的研究 ●堀本真由 / 新潟大学
高階性コミュニティを軸とした産学力富に資する産研の実証的研究 ●中村大輔
より深い学習の促進を目指す対話型授業検討会を軸とした教師教育の
振り返り ●高田真由 / 新潟大学

〈書評・文献紹介〉

教育学部の30年

第27号 2018 日本教師教育学会編

(特集)教育学部の30年

石井麻子・佐藤孝典・岡野 悠・舟橋 浩・上原俊博・長塚裕夫・田中真美
編輯発起: 武部 浩

〈研究論文〉

習熟度選出における女性教員の努力と進捗についての一考察 ●中澤幸恵
選出の教員養成における「反省 (reflection)」概念の批判的考察 ●高野貴大
小学校の改革における教員のコミュニティの形成 ●成子ゆり / 明治大学 /
田中裕子 / 北信大学 / 岡田由希子 / 香取 / 王城久美子 / 福井一
学校外における同僚知識ネットワークの考察 ●藤文志子

〈実践研究論文〉

日本の教員養成系大学における短期海外研修プログラムの企画・実施・
効果に関する考察 ●山本由紀
大学教員を目指す大学院生を対象とした相互授業観察プログラムの試行と
評価 ●高田真由

〈書評・文献紹介〉

日本教師教育学会年度論文

日本教師教育学会年度論文

相模原市 教員のライフステージにおける人材育成指標

教育愛にあふれ、社会の中で学び続ける教員

(1)信頼される教員 (2)人間性豊かな教員 (3)指導力向上に努める教員

重点	指標	1 信頼される教員		2 人間性豊かな教員		3 指導力向上に努める教員	
		教員に対する信頼	教員としての信頼	教員としての信頼	教員としての信頼	教員としての信頼	教員としての信頼
教員に求められる資質・能力	教員としての専門性	...	...	...	...	...	...
	教員としての人間性	...	...	...	...	...	...
	教員としての指導力	...	...	...	...	...	...
	教員としての社会性	...	...	...	...	...	...
相模原市の教育課題	教員不足	...	...	...	...	...	...
	教員離職	...	...	...	...	...	...
	教員待遇	...	...	...	...	...	...
	教員生活	...	...	...	...	...	...

相模原市師資培育指標

至於邀請教授來國內交流，則在第一年邀請三石初雄前來演講與交流，該教授來台是第三次左右，對台灣當然有一些認識，加上他教學經驗豐富，由國立福島大學，轉任東京學藝大學，再轉任私立帝京大學，畢生以培育教師為主研究，研究成果豐碩，此次邀請他前來訪問，共發表三次演講，也到台中教育大學交流，和相關教授座談等，對國內師資培育之研究幫助很大，也讓他對台灣之師資培育政策有更多參照之資料，促使他擔任日本教師教育學會會長，以及重要幹部石，提供許多可以比較應用之資料。其演講之重要資料如下呈現之 PPT。

第二年則邀請東京大學副教授淀川裕美副教授，前來演講有關幼兒教育政策及發展議題，也談及新課綱之重要發展趨勢，對南華大學幼教系及嘉義大學幼教系之師生有很多之啟發，相信對相關研究幫助很大。其演講之重要資料亦如下面呈現之 PPT 內容。

南華大学との国際交流

日本の学校と授業研究
— 授業研究と教師の力量形成 —

- I. 日本では、何故授業研究が始まったか
- II. 授業研究と教師の力量形成
- III. 日本の授業研究で探究してきたこと
- IV. これからの授業研究と教師教育

2018. 9. 21-22
東京学芸大学名誉教授
帝京大学大学院教職研究科
三石初雄 (yptyb624@yahoo.co.jp)

I 日本で、何故授業研究が始まったか？
— 近代国家の早期形成と学校教育の普及 —

1. 近代学校制度の発足「学制」(「第一の教育改革」)
=1872年
『学問のすすめ』…基本としてはどの階層も同教育制度で学ぶ
2. 法国の教育制度の導入
3. 学習内容は西欧から
 - 1)1872-1900頃…英国・美国から
 - 2)1900-1930頃…德国から
 - 3)1930-1945年…「臣民教育」協調
4. 教員養成制度は美国から
(1850年代のOswego movement in New York)

授業研究の定着・継続化

- 授業研究の形態とその継続性(サイクル)
- 1)学校教育計画の提出(前年度末)
 - 2)学年・学校でのプラン作成(目標設定)
 - 3)研究授業の実施
 - 4)研究授業の検討
 - ・授業者の省察、相互意見交換
 - 5)プランの再提出
 - 6)報告書づくり…次年度への引き継ぎ
 - ・この中心が、研究主任(中核的教員)



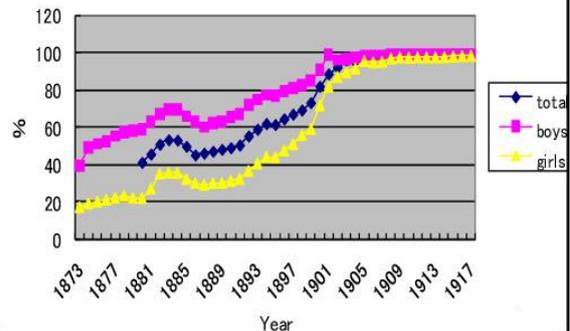
日本では、何故授業研究が広まったか？

1. 義務教育制度の早期普及と統一的教育の展開—
1890年、4年制義務教育の実施
1900年頃、地域により学費無料化
1907年には6年制に拡充
1947年以降、6-3-3-4制(現在一部は6-6-4制導入)
2. 小学校教師は基本的に全教科担当
(英語も担当。教科専任がいる小学校もある。中学校・高等学校は教科担当)。
3. 全国統一的教育内容の展開
 - * 国定教科書制度(1903-1945)
 - * 授業展開形式の定型化(独逸式=予備・提示・比較・総括・応用の五段階。1890年代形成。Herbart,J.F & Rein,W)

日本の授業研究の定着・継続化・・・

- 授業研究の形態とその継続性(サイクル)
- 1)学校教育計画の提出(前年度末)
 - 2)学年・学校でのプラン作成(目標設定)
 - 3)研究授業の実施
 - 4)研究授業の検討
 - ・授業者の省察、相互意見交換
 - 5)プランの再提出
 - 6)報告書づくり…次年度への引き継ぎ
 - ・この中心が、研究主任(中核的教員)

義務教育学校の就学率変化



日本では、同僚が授業研究が広まったか？

—日本の教師養成システムの展開(1872～)—

年	内容	国・公立
1872	師範学校制度の発足	1
1872-1886	大学区毎に師範学校設置	8
1886-1897	(全国地域ごとに1師範学校)	47
1897-1943	高等師範学校設置(師範学校教師養成)	4
	師範学校数の増加	47+4
1943-1947	高等師範学校の増加	7
	師範学校数の増加(男女別機関)	99
1949-	「大学における教員養成」制度の発足	

教員養成制度の転換(1949年以降)

◎戦後改革を「教育」の力で推進する

- ・4年制大学での教員養成制度(世界に先駆けて1949年発足)
- ・学問・芸術・文化の持つ「創造性」「探究性」「個性尊重」に依拠できないか、という発想
 - 教員養成系大学だけでなく、理工人文等学部での教員養成を可能とする制度の導入(「開放制」「免許法制」導入)
- ・担当する眼前の学習者に合わせて、教育内容や方法を創出できる力量が必要
 - 授業研究(現職研修)の時間と自主的研修の保障と学校を基盤とした教育課程開発の許容と期待
 - * 日本国憲法(1946)と教育基本法(1947)が基盤
 - * 教員確保法(1972年)

(1945年以前)公開研究会での研究授業公開や授業方法の検討

- 全国師範学校・高等師範学校の附属小学校での定例公開授業研究会の開催
- 師範学校との人的繋がりのある地域有名学校での研究授業会の開催
 - * ●は高等師範学校
- 新しい教育改革動向の吸収(「新教育」「児童中心主義」「生活教育・労作教育」)
 - *しかし全体的には「伝達講習」的研修が主流で、「新教育」は弾圧される



教員養成の二大原則(1949～)

1. 「大学における養成」
 - 1) 師範学校に代わる教員養成の場としての「大学」
 - その二つの含意
 - a) 6・3・3・4制の最高学府での教員養成(幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた多様な人材育成を目的とする=水準)
 - b) 大学の自治・学問の自由を基本原理とする場である(性格)
 - 2) 旧制の各種高等教育機関の一本化・単線形学校系統への移行
2. 「開放制」原則下の「課程認定制度」
 - 1) 教員免許状の認定を行う大学を制限せず、一定の要件を満たす全大学に広げる(1954年・教育職員免許法改正によって明確化)
 - 2) 「一定の要件」=開講科目・設備・指導体制(スタッフ・実習校など)
 - その後、世界の趨勢は学士レベルから大学院修士レベルへ(「高度化」が進展)

II 教師力量形成と授業研究

—教職専門性向上のための自己教育活動—

戦前「師範学校制度」の課題

- 地域で優秀な青年が進学(奨学制度は重要)(苦学生・貧困学生・・・無償・給費制)
- 一部「新教育」等の児童・生活中心主義提唱
- 教養・広い視野から離れた教育(狭い視野)
- 師範学校は中等教育という規定
 - 師範学校は「教える」ところで、教育内容や教育方法を改良する能力を「育成」という発想は乏しい
- 「教導」「鍛錬」教育活動が基本
 - 主に「教育方法を教える」教育

* 敗戦に伴う戦前の教員養成制度への厳しい反省

第二次世界大戦後の学校教育の枠組み

- 地方分権的教育制度の導入
 - 「学習指導要領」を手引として、各学校の教育課程(カリキュラム)を編成することを奨励した
 - ・1945年以降『学習指導要領』を8回改訂(括弧内は完全実施年)
- 県レベルだけでなく市町村教育委員会主催の現職研修の普及
- 教師の自主的研修(組合教育研究会、民間教育研究会、各種研究会・サークル等々)

「予定調和論」の吟味・検討の必要性

教師養成の教育者養成

- 「教育者は人間が誠実で学問があれば充分である。教授法などは各自に工夫し各人がそれぞれに自己の教授法を持つべきである。」
- 「教授法は有益であるとしてもそれは「二次的」であり、「それさえ学べば良き教師の資格のできるような考えの甚だしい謬見であることは勿論である。」(天野貞祐「教育刷新の問題」『教育試論』1949)
- 「専門の学芸の研究学習によって将来教えようとする教科の内容や研究方法に適することの必要ことは勿論であるが、更にいま一つの専門的研究、すなわち教職課程の研究によって教育についての専門的知識及び技術を身につけた専門職としての教師」(坂村敏雄『教育職員免許法同法施行法解説』1949年)
- 「小学校用の科学とか、中学校用の科学」というのはないのであって、その時代の成果を反映することによって、子ども・青年は学ぶ意欲を持ち、学ぶ価値を感じるのではないか。

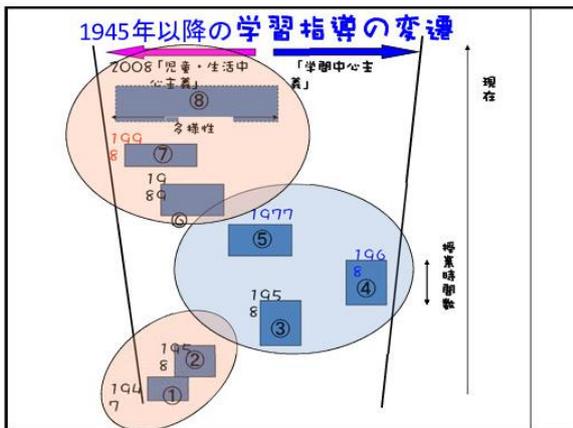
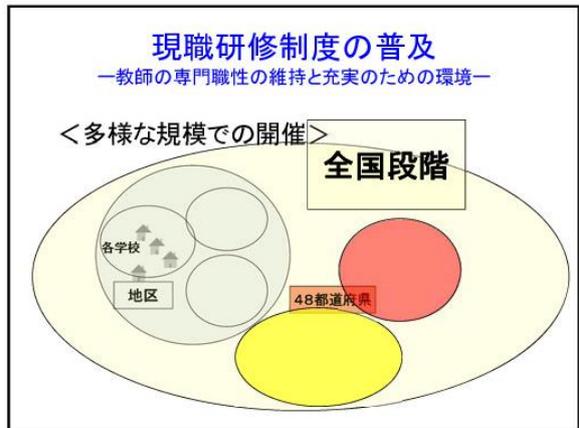


教師の自主的研修 (全国と地域の研究会)

(「下の方から、みんなの力で色々と創り上げていく」)

- ・教育科学研究会 → 全国到達度評価研究会
- ・歴史教育者協議会(1949)、社会科の初志をつらぬく会(1958)、人間の歴史の授業を創る会、地理教育研究会
- ・数学教育協議会(1951)、科学教育研究協議会(1954)、仮説実験授業研究会(1963)、極地方式研究会(1964)、数学教育実践研究会(1960)、創造美術協会(1952)、造形教育センター(1955)、新しい絵の会(1959)
- ・教育科学研究会国語部会(1952)、児童言語研究会、文芸教育研究協議会(1964)、科学的「読み」の授業研究会(1984)、日本演劇教育連盟、日本作文の会、文学教育研究者集団、日本文学協会国語教育部会、「人間と性」教育研究協議会、表現よみ総合法教育研究会
- ・日本生活教育連盟(1953)・全国体育同志会(1955)、全国体育学習研究会(1961) → 全国普通教職サークル協議会
- ・音楽教育の会(1958) → 民間舞踊教育研究会
- ・全国生活指導研究協議会(1959)、全国高校生活指導研究協議会、同和教育における授業と教材研究協議会(1974、現「子どもの伸びる研究会、学力の基礎を鍛えよの子も伸ばす研究会」)
- ・技術教育研究会 → 子どもの遊びと手の労働研究会、産業教育研究連盟、全国職業教育研究会
- ・家庭科教育研究者連盟
- ・新英語教育研究会
- ・社会教育推進全国協議会、全国学校事務職員制度研究会
- ・全国障害者問題研究会 → 全国商業教育研究協議会、全国進路指導研究会
- ・全国保育問題研究協議会、全国幼年教育研究協議会
- ・全国民主主義教育研究会 → 子どもの人権・自由と民主主義を守る全国協議会

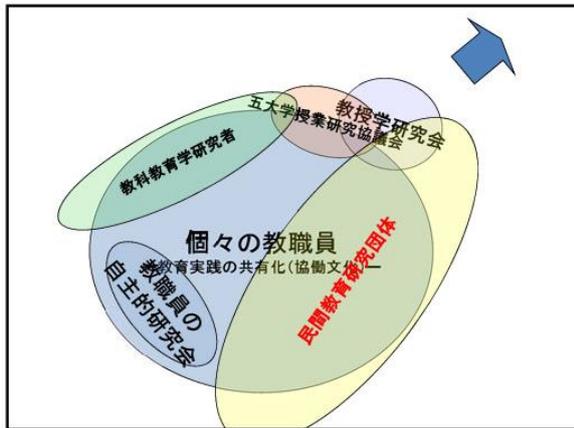
現在でも70団体



現職研修の質的拡充

—教師の専門職性の維持と充実のための環境—

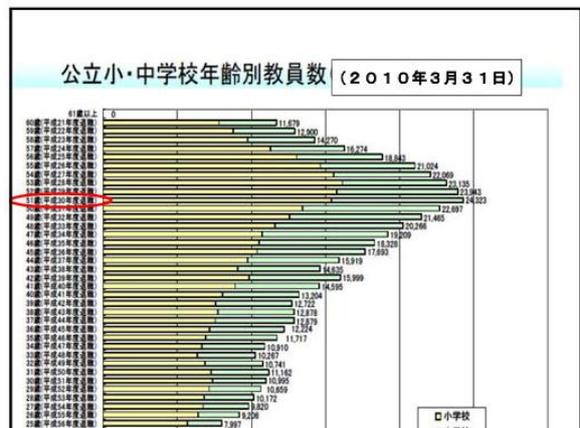
- 教職員の自主的教育実践研究会の組織
1950年前後から全国・都道府県・地区の教育研究会の開催
- 教職員主導の民間教育研究団体の発足
1950年前後～(現在70余団体)
- 教員養成系大学教師による教科教育学研究への自覚的探究(1960-70年代)
- 五大学授業研究協議会の発足(1970年代から)
- 教授学研究会等の発足(東独Okon,ソ連Vygotsky) didacticsへの注目



現職研修の量的拡充

—教育委員会での現職研修プログラムの拡充—

- 教育委員会としての研修制度の拡充
 - ・課題別研修(ICT,教育相談,外国語教育・・・)
 - ・職階に応じた研修(校長研修,主任研修・・・)
 - ・教育課程改訂に伴う伝達講習(改訂主旨の徹底)
- 悉皆研修の拡充(特に経験に応じた研修)
 - ・初任者研修(年間90日間学外研修等300時間)
 - ・(1,2,3,5年)そして10年目研修
 - ・免許更新講習(10年毎の30時間の講習)



授業研究成果の検証と普及

—教師の専門職性の維持と充実のための環境—

<記録と刊行による普及> ...学会等研究者と協働

- 校内研究紀要
- 地区研究集会の記録
 - 個人や学校、教育委員会、研究会、学会
- 教育研究団体等での実践記録や図書刊行
 - ・月刊教育雑誌(教科毎、小中高別、研究会・組合からの機関誌・・・)
 - ・実践記録
 - ・実践分析・授業研究
 - ・教育関連学会(教科毎、教科教育学会、教育方法学会、カリキュラム学会・・・)

Ⅲ 日本の授業研究で探究してきたこと

—授業研究の目的—

授業研究の中での形成される教師の力量

- 1) 子どもの学習過程についての知識
…「子ども」理解／「学習過程に関する知識」
- 2) 授業や学習に関する実践的知識
……「教授学的専門的知識」
(PCK=Pedagogical Contents Knowledge)
- 3) 授業を想定した学習内容・教材に関する知識
…「教科専門的知識」

4) 授業技術として身につけた
実践力(暗黙知)
「授業実践力・授業技術」

全教師が同一職員室に



授業研究の継続化・・・定型化の光と影？

- 授業研究の形態とその継続性(サイクル)
- 1) 学校教育計画の提出(前年度末)
 - 2) 学年・学校でのプラン作成(目標設定)
 - 3) 研究授業の実施
 - 4) 研究授業の検討
・授業者の省察、相互意見交換
 - 5) プランの再提出
 - 6) 報告書づくり・・・次年度への引き継ぎ
・この中心が、研究主任(中核的教員)

一つの理想的授業プラン追究！！

数学授業231件の日独米の国際比較 (TIMSS1995)

日 本	ア メ リ カ	ド イ ツ
①前時の授業の見直し	①前時までの題材の見直し	①前時までの題材の見直し
②今日の問題の提示	②今日の問題をどう解くかの演示	②今日のトピックと問題の提示
③生徒が個人かグループで問題に取り組む	③練習 (Practicing)	③問題を解くための手続きの開発
④解決方法を議論する	④シートワークを確認し宿題を与える	④練習 (Practicing)
⑤まとめ (各自or全体)		

海外からみた日本の授業研究の特質

(J.W.Stigler & James Hiebert『The Teaching Gap』)

- 1) 教科・学年を超えて集まる職員室を設置(協同的職場環境)
- 2) 小学校は1年から6年まで担当(教師経験の広さ)
- 3) 同一教材での授業(共通的学习内容・学習指導要領を制定)
- 4) 授業案作成・授業参観・授業記録と分析・紀要の作成(継続的研修サイクル)
- 5) 授業分析の共通的分析視角(子ども・教材・教師)、共通言語(教案、発問、公開研究会、授業研究会・・・)の共有

<特徴> ここにも着目！！

- 教師研修を支える道具やシステムという学習環境の存在
- 学び合う組織やルール、規範を歴史的に形成・継承
- 授業研究の意義の共有と教育ビジョンの共有化

ご清聴

ありがとうございました。

南華大学との国際交流

現代日本の学校教育と教師

—世界との接点も見ながら—

1. 近年の教育政策の策定動向
2. 教育課程(学習指導要領)の編成原理
3. 研究者委員の見解
4. 近年の学校教育改革と世界の接点(資質・能力論)

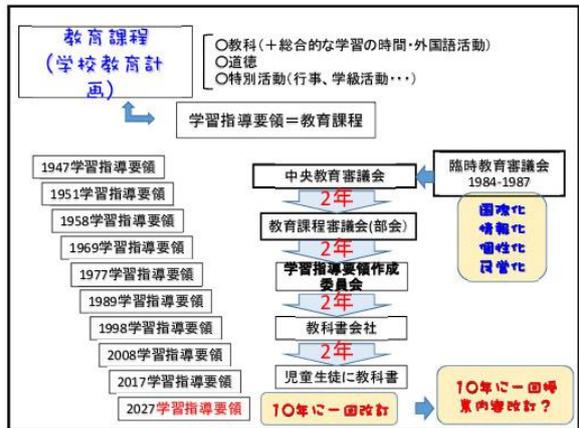
2018. 9. 21-22
東京学芸大学名誉教授
帝京大学大学院教職研究科
三石初雄(yptyb624@yahoo.co.jp)

近年の教育課程政策の変化

1988. 学習指導要領改訂(告示)
1992.4~ 学習指導要領全面实施(生活科発足)
1992.9~ 学校週五日制(1995.4(2回) 2002.4 完全実施)
1993.4~ 複数教員授業指導(T1+T2=ティームティーチング)
1995.4~ 学校相談員制度(スクールカウンセラー)
1998/1999 学習指導要領改訂告示
2000(2003.4~) 小中/中高連携+一貫校
2001.4~ 少人数指導、指導要録改訂
2002.1 「学びのすすめ」
2002.4~ 学習指導要領全面实施(総合的学習)
2005.4~ 栄養教諭、特別支援教育コーディネーター
2006/2007.6 教育基本法/学校教育法改正
2008/2009 学習指導要領改訂告示
2011/2012~ 学習指導要領全面实施(外国語活動)
2017.3.31 学習指導要領改訂告示(外国語科・道徳科)
2020.22~ 新学習指導要領実施(予定)

近年の主な学校教育関連政策

1996 大学審議会「大学院の教育研究の質的向上に関する審議のまとめ」
1998 大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方針について」
1998 教養審第二次答申
2001 国立の教員養成系大学学部在り方に関する懇談会
2008 教職大学院開設 2009 教員免許状更新制導入
2010 教職実践演習導入 (自民党教育再生実行本部「中間まとめ」一提言)
2012.8.28 中教審答申「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」
2013.6 ミッションの再定義(教員養成)、2015.6.8「業務全般の見直し」
2014.3.31 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—
2013.10.15 教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」(報告)
2014.6.25 OECD、TALIS第2回調査(2013年実施)結果報告
2014.7.30 中教審教員養成部会(第73回)「教員の養成・採用・研修の改革について—論点整理—」
2015.8.23 中教審「教育課程企画特別部会における論点整理について」(報告)
2015.12.21 「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」(中教)
2016.8.26 「教育課程企画特別部会 論点整理」
2016.12.21 中教審答申「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」
2017.3. 2018.3 幼小中特支並に高校学習指導要領の告示



2030年を見つめる学校教育改革?

学校教育法での「学力規定」(2007)

○ATC21Sプロジェクトの第一次報告書提出(2010)
Assessment and Teaching of 21st Century Skills(2012)
○国立教育政策研究所「21世紀型能力」(2013.3)
○OECD/PISAからの影響(特に2006,2009,2012)

3つの能力
要領論

○「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」論点整理(2014. 3. 31)
○中教審教育課程部会企画特別部会「論点整理」(2015. 8. 26)

大学・新教職課程コアカリキュラム
教育職員免許法改正(一部改正)2017
教科書改訂(2019?)

中教審教育課程部会(2016.8.-2017.5)

○中教審答申「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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(2015.12.21)
○中教審答申「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」(2016.12.21)

東京五輪(2020)

教育政策の変化

1988/1999 学習指導要領改訂告示(COS)「ゆとり」の教育
1999~2004年頃 学力(低下)論争
2001.12 PISA2000結果公表(3年ごと)
2002 「学びのすすめ」(進歩プラン)
2002.4 COS実施
2003~ 学力向上アクションプラン
2004.12 PISA2003結果公表(「ショック」)
2005.12 読解力向上プラン
2007~ 全国学力・学習状況調査
2006/2007.6 教育基本法/学校教育法改正(「学力」3要素)
2007.12 PISA2006結果公表
2008/2009 COS改訂告示(基礎基本・コンピテンシー)
2010.12 PISA2009結果公表
2011/2012 COS実施 PISA2012結果公表
2016.12 PISA2015結果公表
2017.3 COS告示(「深い学び」「協同学習」…「21世紀能力」)

近年の教員養成政策

-「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」-

- ・教員政策の重要性は「世界の潮流」(政策)
- ・経験年数の不均衡化による先輩から若手への伝承が困難に(環境変化)
- ・子ども・青年をめぐる新旧教育課題の顕在化
- ・「何を知っているか」ではなく「どのような力で関わるか」(コンピテンシー/能力概念の拡張)
- ・カリキュラム・マネジメントやアクティブ・ラーニング推進の必要性(カリキュラム改革)
- ・「チームとしての学校」のために教職員構造を転換(チーム学校/「新」同僚性の推進)

1. 新学習指導要領の特徴

2016.5.10 文部科学大臣 馳 浩

- 1) 「構造化」と「人間性」の徹底
- 2) 「知識と技能」と「人間性」の徹底
- 3) 習熟度別指導の徹底

「構造化」「可視化」

1. 「論点整理」(2015.8.26)
 - 1) 学校教育を通じて育む資質・能力(知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力や人間性)と各教科等を学ぶ意義の明確化 (2007学校教育法第30条2項に「準拠」)
 - 2) 資質・能力を育む教育課程の実現に向けた「カリキュラム・マネジメント」の充実 (ゆとり・詰め込みの二項対立「克服」)
 - 3) 資質・能力の育成に向けた「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善等 (「やらされ観」からの「脱却」)
2. 「次世代の学校・地域創生」プラン策定 (2016.1.25)
 - 1) 学校の指導体制の充実
 - 2) 教員の質の向上
 - 3) チーム学校の実現
 - 4) 「地域とともにある学校」への転換

2015.12.21
3つの中教審答申

<学校教育法第30条2項> 前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を解決するとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。

教員養成 「実践性」の拡大と相対的位置の変化

○大学における養成の原則と開放制原則の維持・「教科に関する科目」と「教職に関する科目」等の科目区分を撤廃(具体的には、「教科に関する科目」と「教科の指導法」のより一層の連携)

- ・「学校インターンシップ」は義務化ではないが、各大学の判断により教育実習の一部にあててもよい奨励
- ・統括組織が担当者にFDを実施するなどして、教職課程の科目であることの意識を高める必要がある

○新たな教育課題に対応した研修・養成

- ・新たな課題・アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、ICTを用いた指導法、道徳教育の充実、外国語教育の充実、特別支援教育の充実

2020-22 学習指導要領改訂作業の進捗

2016年の春から幼稚園から高校までの新学習指導要領改訂作業

- 1つは、これまでの「生きる力」「確かな学力」を用いずに、「**学力の三要素**」「育成すべき資質・能力」という用語に推移していること
- 2つには、全ての学校教育活動を掌握する形で「**教育課程の構造化**」が徹底され、全教科等で「知識・技能の習得」「思考力・判断力・表現力等の育成」「学びに向かう力・人間性等の涵養」という「三つの柱」に即した学習指導計画が想定されていること
- 3つには、各教科等の教育指導の推進にあたってそれぞれの教科等で「**見方・考え方**」を「再定義」していること
- 4つには、その教科等での「**見方・考え方**」を介して「**主体的・対話的で深い学び**」を実現するアクティブ・ラーニングを要めていること
- 5つには、小学校での英語科創設、高校での国語、地歴、公民、理科、数学・外国語等の**科目構成の変更**、道徳科設置等を議論
- 6つには「教科等を越えた視点」「社会に開かれた教育課程」を見渡した学習指導要領改訂を計画していること、等

【アクティブ・ラーニング】(p3, 4, 9) 教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を促した教員・学習者の関係、学習者が能動的に学習することによって、認知、倫理的、社会的能力、知識、技能を含めた見聞的能力の育成を図る。見方学習、問題解決学習、協働学習、探究学習等が該当

教員養成 「高度化」と相対的性格の変化

○教員の資質能力の高度化(教職大学院の研修機能大)

- ・「拡充期を迎えた教職大学院」(2015年27大学院 2016年45大学院)
- ・「ハブ」としての教職大学院・・・大学院と教育委員会、教員育成協議会(仮称)、教職大学院と一般大学院との連携
- ・現職教員対象の「履修証明プログラム」の開設と単位認定

○教員育成協議会(仮称)の創設

- ・教育委員会と大学等が相互に議論する教員育成協議会(仮称)を創設(教員の育成ビジョン共有のための教員育成指標を策定する)

「資質・能力」の3つの柱(1)

①「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」

各教科等において習得する知識や技能であるが、**個別の事実に基づく知識のみを指すものではなく、それらが相互に関連付けられ、さらに社会の中で生きて働く知識となるもの**を含むものである。例えば、「何年にこうした出来事が起きた」という歴史上の事実に基づく知識は、「その出来事はなぜ起こったのか」や「その出来事がどのような影響を及ぼしたのか」を追究する学習の過程を通じて、当時の社会や現代に持つ意味などを含め、知識相互がつながり関連付けられながら習得されていく。それは、各教科等の本質を深く理解するために不可欠となる主要な概念の習得につながるものである。そして、そうした概念が、現代の社会生活にどう関わってくるかを考えていけるようになるための指導も重要である。**基礎的・基本的な知識を着実に習得しながら、既存の知識と関連付けたり組み合わせたりしていくことにより、学習内容(特に主要な概念に関するもの)の深い理解と、個別の知識の定着を図るとともに、社会における様々な場面で活用できる概念としていくことが重要となる**(pp.59-62)。

②「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「**思考力・判断力・表現力等**」の育成)」

将来の予測が困難な社会の中でも、未来を切り拓いていくために必要な**思考力・判断力・表現力等**である。思考・判断・表現の過程には、大きく分類して以下の三つがあると考えられる。

- 物事の中から問題を見だし、その問題を定義・解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程
- 精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程
- 思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程

理科を事例に 2. 育成すべき資質・能力(案)

知識や技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等
<ul style="list-style-type: none"> ●探究的な活動から自ら実行するための知識・技能 例：研究テーマの設定方法 先行研究の調査方法 研究計画の立案方法 研究の進め方 データの整理・分析 研究成果のまとめ方 研究結果の発表方法 についての知識・技能 ●既に持っている知識・技能の活用及び探究を通して得られる内容に関する知識や探究に関する技能 ●探究を通して得られる知見や発見の意義についての認識 ●研究倫理(生命倫理を含む。)についての基本的な理解 	<ul style="list-style-type: none"> ●資料・判読の精読に求められる多角的・総合的な視点で事象をとらえ、科学的・数学的に課題として設定することができる力 ●科学的な見方・考え方や数学的な見方・考え方を豊かな発想で活用したり、組み合わせて活用できる力 ●多様な価値観や感性を有する人々との議論等を積極的に進め、それを基に多面的に思考する力 ●探究的な学習を通して課題解決を実現するための能力 例：観察・実験デザイン力 観察力 実証的に考察する力 論理的に考察する力 分析的に考察する力 統合的に考察する力 学習に活かす力 発表・表現力 	<ul style="list-style-type: none"> ●様々な事象に対して知的好奇心を持って科学的・数学的にとらえようとする態度 ●科学的・数学的課題や事象に主体的に向かい合い、考え抜いて行動する態度 ●問題を立てたり、振り返ったりするなど、行動的な態度 ●新たな価値の創造に向けて積極的に挑戦しようとする態度 ●主体的・自律的に探究を行っていくために必要な研究に対する倫理的な態度

③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「**学びに向かう力・人間性等**」の涵養)」

前述の①及び②の資質・能力を、どのような方向性で働かしていくかを決定付ける重要な要素であり、以下のような情意や態度等に関わるものが含まれる。こうした情意や態度等を育てていくためには、体験活動も含め、社会や世界との関わりの中で、学んだことの意義を実感できるような学習活動を充実させていくことが重要となる。

主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」に関するもの。一人一人が幸福な人生を自ら創り出していくためには、情意面や態度面について、自己の感情や行動を統制する力や、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等を育むことが求められる。こうした力は、将来における社会的な不適応を予防し保護要因を高め、社会を生き抜く力につながるという観点からも重要である。

多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの。

○中学校理科における概念や原理・法則の基本的な理解
○科学的探究についての基本的な理解
○探究のために必要な観察・実験等の基礎的な技能(安全への配慮、器具などの操作、測定の方法、データの記録、処理等)

○自然事象の中に問題を見だし、仮説を設定する力
○計画を立て、目的意識をもって観察・実験する力
○得られた結果を分析して解釈するなど、科学的に探究する力と科学的な根拠をもとに表現する力
○探究の過程に係る妥当性を検討する力と批判的に取り返す力

○自然を敬い、自然の事物・現象にすんでかかわる態度
○粘り強く挑戦する態度
○日常生活との関連、科学することの面白さや有用性の気づき
○科学的根拠に基づき判断する態度
○小学校で身に付けた課題解決の力を活用しようとする態度

【中学校・理科】

【知識と技能】

- 自然事象に関する性質や基本的な概念、規則性などの体系的な理解
- 理科を学ぶ意義の理解
- 科学的に問題解決を行うために必要な観察・実験等の基礎的な技能(安全への配慮、器具などの操作、測定の方法、データの記録等)

【思考力・判断力・表現力等】

(各学年で主に育てたい力)

6年：自然の事物・現象の**変化や働き**を多面的に分析し考察して、より妥当な考えをつくり出す力

5年：予想や仮説などをとくに**質的変化や量的変化、周期的変化**に着眼し、解決の方法を発想する力

4年：見出した問題について**既知の事象や生活経験をもとに根拠のある予想や仮説を発想する力**

3年：比較を通して**自然の事物・現象の異同点や共通点**に気づき問題を見つめる力

【学びに向かう力、人間性等】

- 自然に親しむ態度
- 粘り強く挑戦する態度
- 科学することの面白さ
- 科学的根拠に基づき判断する態度
- 問題解決の過程に關してその妥当性を検討する態度
- 知識・技能を実際の自然事象や日常生活などに適用する態度
- 多面的・総合的な視点から自分の考えを改善する力

【小学校・理科】

平成28年4月26日
教育課程部
理科ワーキンググループ
資料7-2

「**社会に関わられた教育課程**」
(カリキュラム・マネジメント)

「次期学習指導要領が特定の型を普及させる」のではなく、「**具体的な学習プロセスは限りなく存在し得るものであり、教員一人一人が、子供たちの発達の段階や発達の特徴、子供の学習スタイルの多様性や教育的ニーズと教科等の学習内容、単元の構成や学習の場面等に応じた方法について研究を重ね、ふさわしい方法を選択しながら、工夫して実践できるようにすることが重要である。**

i) **習得・活用・探究**という学習プロセスの中で、**問題発見・解決**を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか。

ii) 他者との**協働**や外界との**相互作用**を通じて、自らの考えを広め深める、**対話的な学びの過程**が実現できているかどうか。

iii) 子供たちが**見通しを持って粘り強く取り組み**、自らの学習活動を振り返って次につなげる、**主体的な学びの過程**が実現できているかどうか。『**答申案**』pp.7-8

表1 理科の各領域における特徴的な見方(別添5-3 2016.4.26)

	エネルギー	粒 子	生 命	地 球
見方・考え方	自然の事物・現象を主として 質的・量的な視点 で捉える	自然の事・現象を主として 質的・定量的な視点 で捉える	生命に關する自然の事象・現象を主として 多面的・多角的な視点 で捉える	地球や宇宙に關する自然の事物・現象を主として 総合的・空間的な視点 で捉える
	* 高等学校では、事象をより 総合的・高次の 捉える	* 中学校から高校は異なるが見えない(不可視)レベルの存在、分層性がある。小・中・高と上がるにつれてより 総合的・高次の 捉える	* 「分子〜細胞〜個体〜生態系レベル」の 階層性 があり、小・中・高と上がるにつれてより 総合的・高次の 捉える	* 「鳥のまわり〜地球〜宇宙レベル」の 階層性 があり、小・中・高と上がるにつれてより 総合的・高次の 捉える
学校段階の違い(内容の階層性の違い)				
小学校	「捉える(可視)レベル」	「触レベル」	「個体〜生態系レベル」	「鳥のまわり(捉える)レベル」
中学校	「捉える(可視)〜捉えない(不可視)レベル」	「触〜嗅覚レベル」	「細胞〜個体〜生態系レベル」	「鳥のまわり(捉える)〜地球(地球間接)レベル」
高等学校	「捉える(可視)〜捉えない(不可視)レベル」	「触覚レベル」(マクロミクロの視点)	「分子〜細胞〜個体〜生態系レベル」	「鳥のまわり(捉える)〜地球(地球間接)〜宇宙レベル」

理科におけるアクティブ・ラーニングの三つの視点からの不断の授業改善について(案)

① 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置きつつ、**深い学びの過程**が実現できているかどうか。

理科の学習では、自然の事物・現象について、「科学的な見方・考え方」を用いて、知識・技能を習得したり、思考・判断・表現したりする学習を通して「科学的な見方・考え方」がさらに成長するとともに主体的に取り組む態度が育成される。

例えば・・・

- 自然の事物・現象から問題を見だし、見直しをもって課題や仮説の設定や観察・実験の計画を立案したりするなど課題解決に向けて科学的に考える学習場面や、学習の過程を振り返って学習を自覚する学習場面を設けること。

② 他者との協働や外界との相互作用を通して、自らの考えを広げ深める、**対話的学びの過程**が実現できているかどうか。

例えば・・・

- 課題の設定や検証計画の立案、観察・実験の結果の処理、考察・推論する場面などでは、あらかじめ個人で考え、その後、互いに意見交換したり、議論したりして、より多面的・総合的に考察し、自分の考えをより妥当なものにする学習場面を設けること。

③ 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、**主体的な学び**が実現できているかどうか。

例えば・・・

- 観察・実験の結果を分析・解釈して仮説の妥当性を検討したり、全体を振り返って改善案を考えたりする学習場面を設けること。
- 得られた知識や技能を基に、次の課題を発見したり、新たな視点で自然の事物・現象を把握したりする学習場面を設けること。

高等学校

＜学習: explore science＞ (Especially Science for Interested students: 世界をリードする人材として)

- 科学的課題に主体的に向き合い、粘り強く行動する態度を養う。科学的な探究能力を活用して、専門的な知識と技能の深化・総合化を図るとともに、自発的・創造的な力を養う。
- 科学的な探究能力の育成を主体的に図ることができる「課題研究」を充実させる。(理数科、理数探究)

＜応用: advanced science＞ (Science for Interested students: 科学技術立国として)の日本を育てる人材として)

- 理科の探究に意欲的に向き合い、粘り強く行動する態度を養うとともに、論理的な思考力や創造性の基礎を養う。
- 観察・実験、や「探究活動」を一律充実させ、科学的な探究能力の育成を図る。また、日常生活や他教科(数学、情報、芸術体育、地理など)との関連を図る。

＜基礎: basic science＞ (Science for All students: 豊かな生活として)

- 理科の見方・考え方を働かせ、見直しをもって課題や仮説を設定し、観察・実験などを行い、根拠に基づく結論を導き出す過程を通して、事象を科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
- ① 自然の事物・現象に対する概念や原理・法則の理解と科学的探究についての理解や、探究のために必要な観察・実験等の技能を養う。
- ② 見直しをもって観察・実験などを行い、科学的に探究したり、科学的な根拠を基に表現したりする力を養う。
- ③ 自然に対する畏敬の念を育み、科学的な必要性や有用性を認識するとともに、科学的根拠に基づき、多面的・総合的に判断する態度を養う。
- 観察・実験、や「探究活動」を充実させることにより、科学的な探究の過程を通して、中学校で身に付けた資質・能力をさらに高める。観察・実験が苦手な場合も、論理的に検討を行うなど、探究の過程を通ることが重要である。また、日常生活や他教科(数学、情報、芸術体育、地理など)との関連を図る。

資質・能力の育成のために重視すべき理科の評価の在り方について(案) [たまたき]

表: 各教科別の評価の在り方

評価の観点(評価軸)	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
高等学校 理科	自然の事物・現象について、概念や原理・法則を体系的に理解し、知識を身に付けている。 観察・実験などを行い、基本操作を習得するとともに、その過程や結果を的確に記録・整理し、自然の事物・現象を科学的に探究する技能を身に付けている。	自然の事物・現象の中に問題を見だし、目的意識をもって観察・実験などを行い、科学的に探究し、導き出した考えを根拠を基に的確に表現している。	自然の事物・現象に主体的にかかわり、それらを科学的に探究しようとするとともに、探究の過程を通して獲得した知識・技能を日常生活や社会に生かそうとしている。
中学校 理科	自然の事物・現象について、概念や原理・法則の基本を理解し、知識を身に付けている。 観察・実験などを行い、基本操作を習得するとともに、その過程や結果を的確に記録・整理し、自然の事物・現象を科学的に探究する技能を身に付けている。	自然の事物・現象の中に問題を見だし、見直しをもって観察・実験などを行い、導き出した結果を分析して解釈し、導き出した考えを表現している。	自然の事物・現象に通んてかかわり、それらを科学的に探究しようとするとともに、探究の過程を通して獲得した知識・技能を日常生活に生かそうとしている。
小学校 理科	自然の事物・現象の性質や規則性、相互の関係などについて理解している。 観察・実験などを行い、基本操作を習得するとともに、その過程や結果を的確に記録・整理し、自然の事物・現象を科学的に探究する技能を身に付けている。	自然の事物・現象の中に問題を見だし、見直しをもって観察・実験などを行い、導き出した結果を表現している。	自然に親しみ、積極的に自然の事物・現象を調べようとするときに、問題解決の過程を通して、獲得した知識・技能を身の回りの自然の事物・現象の把握に生かそうとしている。

高等学校 学習指導要領 改訂の特徴
(『高等学校学習指導要領解説』2018.7刊 より)

1. 総則改正の基本的な考え方

① **資質・能力の育成を目指す主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を進める**・・・バランスよく、教科等横断的な視点、主体的・対話的で深い学びの実現、言語活動や体験活動、ICT等を活用)

② **カリキュラム・マネジメントの充実を図る**・・・校内研修充実、生徒実態を踏まえた教育内容や時間を配分し、授業改善や必要な人的・物的資源の確保、組織的・計画的な教育での質的向上

③ 生徒の発達の支援、家庭や地域との連携・協働等を重視する

* **「共通性の確保」と「多様性への対応」**を軸に、教科・科目等の構成の見直し

理科における義務のイメージ

【高等学校】

- ＜基礎(basic science)＞ (Science for All students: 豊かな生活)の基礎を築くこと
- ＜応用(advanced science)＞ (Science for Interested students: 科学技術立国)の日本を育てる人材として
- ＜学習(explore science)＞ (Especially Science for Interested students: 世界をリードする人材として)

【中学校】

- 自然の事物・現象について、概念や原理・法則の基本を理解し、知識を身に付けている。
- 観察・実験などを行い、基本操作を習得するとともに、その過程や結果を的確に記録・整理し、自然の事物・現象を科学的に探究する技能を身に付けている。

【小学校】

- 自然の事物・現象の性質や規則性、相互の関係などについて理解している。
- 観察・実験などを行い、基本操作を習得するとともに、その過程や結果を的確に記録・整理し、自然の事物・現象を科学的に探究する技能を身に付けている。

【学習指導要領】

- 自然の事物・現象について、概念や原理・法則の理解と科学的探究についての理解や、探究のために必要な観察・実験等の技能を養う。
- 見直しをもって観察・実験などを行い、科学的に探究したり、科学的な根拠を基に表現したりする力を養う。
- 自然に対する畏敬の念を育み、科学的な必要性や有用性を認識するとともに、科学的根拠に基づき、多面的・総合的に判断する態度を養う。

高校科目「科学と人間生活」

2 目標

自然の事物・現象に関わり、理科の見方・考え方を働かせ、見直しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象を科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1) 自然と人間生活との関わり及び科学技術と人間生活との関わりについての理解を深め、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する技能を身に付けるようにする。

(2) 観察、実験などを行い、人間生活と関連付けて科学的に探究する力を養う。

(3) 自然の事物・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度を養うとともに、科学に対する興味・関心を高める。

教育課程編成の原理

- ①「学習者についての研究」「現代生活の研究」「教科専門家から得られる示唆」に基づいて目標設定が必要
- ②目標達成に必要な教育的経験の明確化・整理
- ③これらの経験を効果的に組織
- ④目標達成を状況を評価

(Tyler,R.W., 1949)

○目標設定の仕方を大別すると2つ

「教育と生活」(Dewey,J)・・・現代社会を反映するような共同体としての学校

「教育と科学」(Bruner,J.S)・・・社会・生活から飛躍する場所としての学校

* いずれも“知識・技能(スキル)”に着目

* 「高次の学力」として「思考力・判断力など」を追加 (Bloom)

さらには“情意的側面”を (Bloom,B.S., 1973)

○現在は3つの能力・力量を対象化？

- ・知識・技能(スキル) ……生きて働く「知識・技能」の習得」(実質陶冶)
- ・思考力・判断力・論理性・創造性・・・思考力判断力表現力等、コンピテンシー(形式陶冶)
- ・興味・関心・意欲・態度(情意的側面)・・・「学びに向かう力・人間性等」の涵養

「中学校2年生の理科教員の最終学歴国際比較」2017.6.22 日本学校総研 基記 2.0から1.0の教員の教員の教員と教員養成の教員について

国名	大卒以上(標準)	大卒	専門学校	高卒	高卒以下
ロシア	89(1.0)	8(1.1)	3(0.5)	1(0.3)	0(0.0)
アルメニア	82(2.1)	16(2.0)	1(0.4)	1(0.3)	0(0.0)
チュニジア	81(3.6)	17(3.4)	1(0.7)	1(0.0)	0(0.0)
ブルガリア	67(3.0)	24(2.5)	9(1.5)	0(0.0)	0(0.0)
リトアニア	62(2.2)	35(2.1)	2(0.7)	1(0.3)	0(0.0)
アメリカ合衆国	59(3.0)	41(3.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
オーストラリア	56(3.5)	38(3.7)	2(1.5)	0(0.1)	0(0.0)
ニュージーランド	51(4.8)	43(5.2)	6(3.0)	0(0.0)	0(0.0)
オランダ	30(3.1)	--	66(3.0)	5(1.5)	0(0.0)
スウェーデン	30(3.2)	63(3.4)	4(1.2)	4(1.2)	0(0.0)
ハンガリー	28(2.1)	72(2.1)	0(0.2)	0(0.0)	0(0.0)
台北	27(3.6)	70(3.7)	2(1.5)	0(0.0)	0(0.0)
韓国	25(2.9)	75(2.9)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
スコットランド	24(2.6)	76(2.6)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
エストニア	23(2.2)	61(2.6)	12(1.6)	3(1.1)	0(0.0)
国際平均	22(0.4)	57(0.4)	18(0.3)	3(0.2)	0(0.0)
香港	17(3.3)	66(4.2)	17(3.2)	0(0.0)	0(0.0)
ノルウェー	12(2.6)	72(4.0)	14(2.9)	1(0.8)	1(1.0)
日本	9(2.6)	90(2.7)	1(0.9)	0(0.0)	0(0.0)
エジプト	8(2.3)	92(2.3)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
フィリピン	8(2.6)	92(2.6)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
シンガポール	8(1.5)	80(2.2)	8(1.3)	4(1.0)	0(0.0)
イタリヤ	7(1.9)	93(1.9)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
南アフリカ	7(2.0)	21(3.0)	69(3.5)	2(1.2)	0(0.1)
ルーマニア	4(1.0)	81(2.1)	13(1.7)	2(0.9)	4(0.0)
ロシア	3(1.5)	67(4.0)	25(3.0)	25(3.6)	0(0.0)

参考文献・資料等

- ・西岡加名恵「教科と総合学習のカリキュラム設計—パフォーマンス評価をどう活かすか」図書文化、2016年
- ・石井英真「求められる学力と学びとは—コンピテンシー—ベースのカリキュラムの光と影」日本標準、2015年
- ・堀哲夫・西岡加名恵「授業と評価をデザインする 理科—質の高い学力を保障するために」日本標準、2010年
- ・松下佳代編「＜新しい能力＞は教育を変えるか」ミネルヴァ書房、2010年
- ・国立教育政策研究所監訳「PISAの問題できるかな」明石書店、2010年
- ・米国学術研究推進会議編著(森敏昭・秋田喜代美監訳)「授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦」北大路書房、2002年
- ・堀哲夫「理科教育学とは何か」東洋館、1994年
- ・中教審答申教育職員免許法等の改正関係(中教審答申第184号(2015.12.21))
- ・中教審答申次期教育課程改訂関係(中教審答申第197号(2016.12.21))
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyō/chukyō0/teushin/1380731.htm
- ・国立教育政策研究所「教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成するカリキュラム編成の基本原則(「21世紀型能力」を提案)
- ・PISA2015公開問題の掲載(国立教育政策研究所)
http://www.ner.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/04_example.pdf
- ・安藤忠彦「コンピテンシー—ベース」を超える授業づくり」2014 図書文化
- ・三宅なほみ編集「21世紀型スキル」2014 北大路書房
- ・東京学芸大学次世代教育研究推進機構「21世紀の学習者と教育の4つの次元」2018 北大路書房

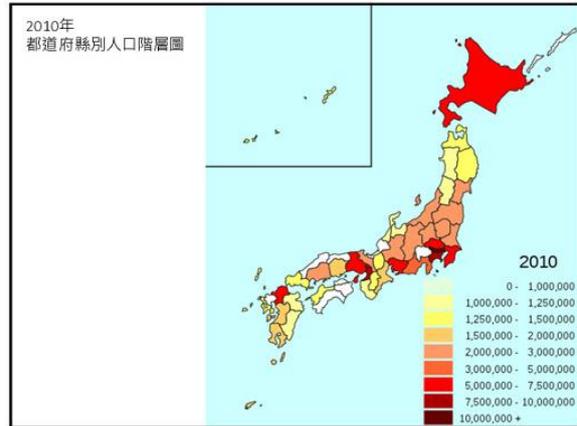
日本保育和幼兒教育制度的現況和改革

淀川 裕美
東京大學教育學研究科
幼兒發展保育實踐政策中心一特聘副教授



講者紹介

- 淀川裕美 (Yumi Yodogawa)
- 東京大學教育學研究所發展幼兒保育實踐政策中心一特聘副教授
- 2014年取得博士學位 (教育心理学: 東京大學)
博士論文「2歲幼兒在保育所團體對話方式的改變」(風間書房 2015年出版)
- 目前研究幼兒保育的質量問題、幼兒園教師的專業發展 (園內的培訓和領導)、社區中幼兒保育/養育的運作、飲食活動的作為、以及支持幼兒保育的規範意識。
- 兩位男孩的母親 (小學二年級和三年級)。

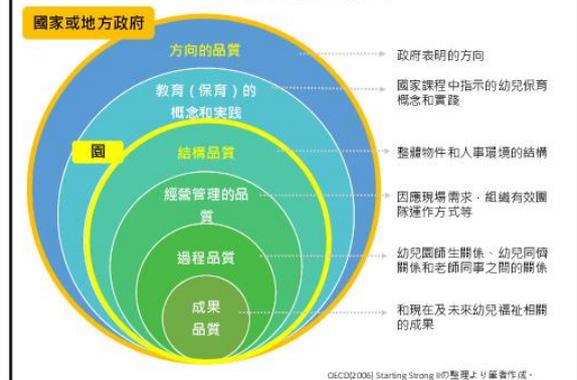


日本概要

- 首都 東京
- 面積 37.8萬km²
- 地勢 6,852の島 (本土5島)
- 行政區域 47都道府縣 (1,718市區町村)
- 人口 1億2623萬人 (2019年4月)
15歲未滿 1553萬人 (2018年4月)
(37年連續減少)
- 0~2歲 293萬人 (占總人口2.4%)
- 3~5歲 298萬人 (占總人口2.3%)



今日演講的內容

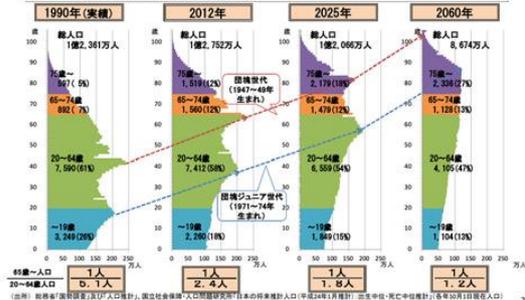


今日演講的內容

1. 與日本幼兒保育有關的統計數據
2. 日本保育和幼兒教育制度的變遷和統計
3. 最近關於幼兒保育和幼兒教育制度的改革 (主要關注教保員=工作者的議題)

人口金字塔的變化 (1990~2060)

日本的人口金字塔變化，現在是1位高齡者，由2.4人扶養；2060年則是1位高齡者由1.2人扶養。



正在建構一個喜歡育兒且容易育兒的社會

1. 與日本幼兒保育有關的統計數據

雙收入家庭數量

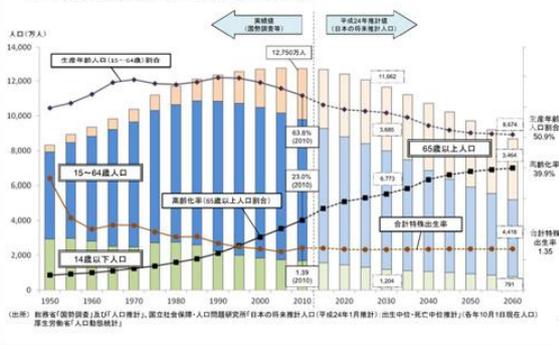


越來越多的雙收入家庭 → 幼兒保育需求的增加

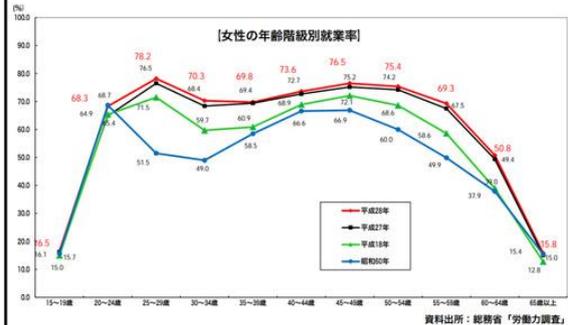
出處：男女共同參與白書 (平成30年)

人口變遷 (1950~2060)

近幾年日本人口呈現平緩，面臨人口逐漸減少的局勢推論，2060年總人口數將低於9000萬人，高齡化率接近40%。

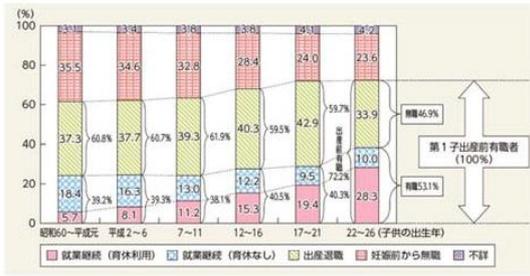


「M型曲線」女性就業率在M型底部逐步上升



資料出所：総務省「労働力調査」

依據小孩初生年份 第一胎生育前後妻子的就業經歷

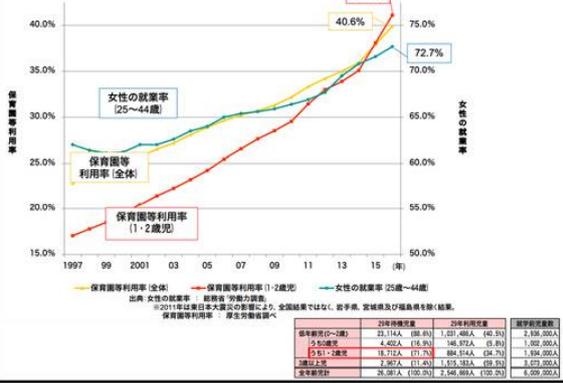


在生下第一個孩子後繼續工作的婦女人數正在增加

出典：男女共同参画白書（平成30年）

2. 日本保育和幼兒教育制度的變遷和統計

女性（22至44歲）的就業率和1-2歲幼兒的入園率均呈上升趨勢



1) 保育所、幼稚園的成立



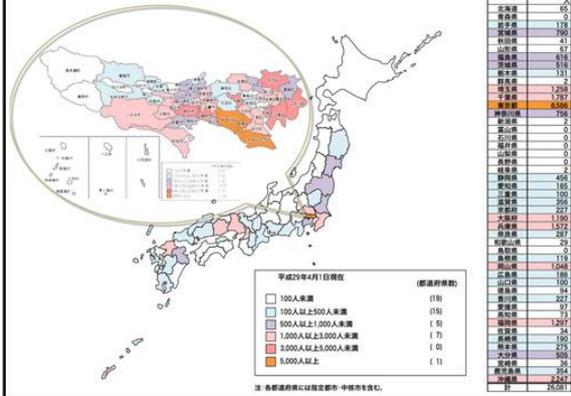
幼稚園（大約在1876年）

- 進行3歲以上幼兒早期教育的設施
- 中產階層以上的幼兒（從一開始就收取保育費）

托兒所→保育所（大約在1890年）

- 在母親工作之際，作為照顧幼兒的設施
- 收入相對較低、貧困階層的嬰幼兒

(參考) 平成29年4月1日 全國待機兒童マップ(都道府県別)



- 1947年頒佈「學校教育法」，幼稚園被定位為學校教育中的一個系統，脫離作為補充家庭教育的功能，把重點放在學校功能上。
- 1947年頒佈「兒童福利法」。在戰前沒有獲得法律地位的保育所，被定位為幼兒福利機構。最初，不僅是針對需要「照顧」的幼兒，而是針對照顧幼兒全部事項。
- 1951年修訂「兒童福利法」。保育所的對象僅限於「缺乏托兒」的嬰兒→形成雙向固定系統，分別是：父母有在家的幼兒到幼稚園就讀和缺乏托兒服務的幼兒至保育所就讀。

- 1947年制定「保育要領—幼兒教育指南」。
 - 「五、幼兒的日常生活」，「由於幼稚園的學前教育生活主要是自由遊戲，因此不宜將一天分為太細的作息和活動時間，希望能夠享受自由活動，能渡過自由的生活。」。
 - 不僅是幼稚園教師，還有保育所的保母（現為教保員）和在家的母親為對象。
 - 以經驗主義、自由主義和兒童中心主義為主的趨勢。

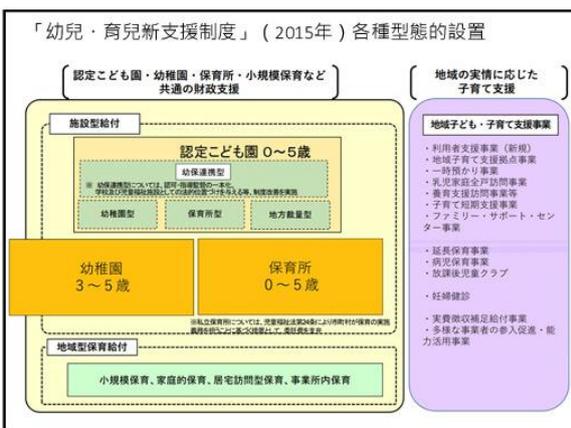
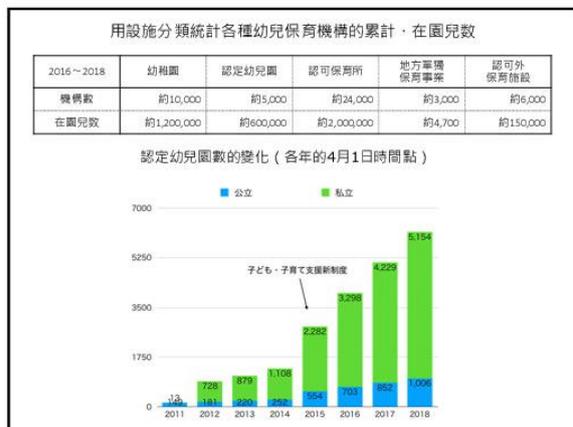
- 1963年「關於幼稚園和保育所的關係」（文部省諸島中東教育局局長和衛生部兒童局長：兩者皆在那個時候）聯名公布。
「在保育所的角色中，與教育有關的功能，應依據幼稚園教育要領的規定辦理。這表示收容於保育所的幼兒是以可就讀幼稚園的年齡的幼兒為對象」
 - 1) 1956年制定「幼稚園教育要領」→1964年、1989年、2018年修訂。
6領域（健康・社會・自然・言語・音樂節奏・繪畫製作）被視為教科主題，被視為系統主義的課程（進行幼兒能系統地獲得知識、技能的課程）
 - 2) 1989年修訂時，5領域（健康・人間關係・環境・文字・表達）。
幼稚園教育是「在環境中進行」。教師和幼兒在「共同創造更好的教育環境」的理念。「自由托育」是主流。
 - 1965年出版「托兒所保育指南」。→1990年、1999年、2008年、2018年修訂。
※2008年修訂時，從局長的公文到勞動福利部長的公文。都表達保育所保育指導方針是一項規範標準，決定每個保育所須根據這個指導方針，實施托兒。
- 近年的改訂（改定）については講演2で。

日本保育・幼児教育機構概要

施設形態	幼稚園	認定こども園 (4類型)	認可保育所	認可外保育施設	
				地方単独保育事業(認証など)	それ以外
所管	文部科学省	内閣府	厚生労働省	厚生労働省	(都道府県等への届出)
準拠法令	学校教育法	学校教育法、児童福祉法	児童福祉法	児童福祉法	児童福祉法
ナショナル・カリキュラム	幼稚園教育要領	幼稚園教育要領、保育所保育指針	保育所保育指針	保育所保育指針	保育所保育指針
子どもの年齢	3～5歳児	0～5歳児	0～5歳児	0～2歳児 0～5歳児	0～2歳児 0～5歳児

施設数数：認定こども園数は「平成26年度 学校基本調査」、認可保育所・小規模保育事業は「平成26年度 社会福祉施設等調査」、認可外保育施設は「平成26年度 認可外保育施設の届出取りまとめ」を参照

- ## 2) 幼児・育児新支援制度 (2015年4月～)
- 支援制度の目的は在於擴大幼兒期幼兒保育和學校教育，以及協助地區的育兒的**數量**和**品質**。
是戰後關於幼兒保育支援的最大「改革」。
- 《新制度的特徵》
- ① 在幼兒保育和幼兒保育支持方面，地方基本行政單位（市區町村）的自由裁量權增加；市區町村可以充分掌握該地區幼兒保育家庭的情況和幼兒保育支援的需求，並規劃和製作5年的「育兒支援事業計畫」。
 - ② 採用多樣化運作方式的制度：結合幼稚園和托兒所功能，以制度化形成「認定幼兒園」，並普及之。根據當地情況，將進行「區域性保育（0～2歲）」（關於保育對象的認定要件：「缺乏保育」→「必要保育」）。
 - ③ 強調共同支持工作和育兒並立：公司主導的幼兒保育業務正式開始，由雇主的公司捐款等資助。（2016年）
 - ④ 財源：都道府縣和國家政府，從機構面和財務面，支持市區町村的努力。消費稅率的提高將用於實施新制度。



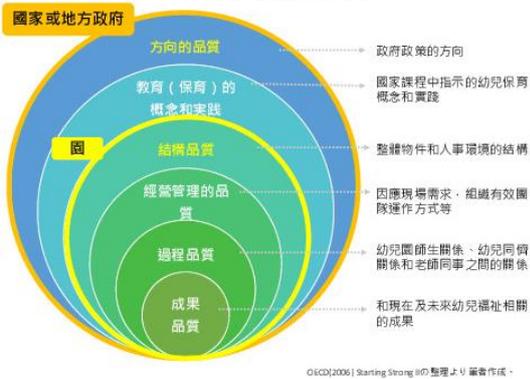
- ### 《新制度優點》
- 隨著認定幼兒園的制度化，所有的孩子，無論父母工作條件如何，都可以一起體驗托兒和幼兒教育。
 - 該地區幼兒保育和保育需求的多樣性也可以凸顯，基礎行政單位可以根據當地情況，作出應對策略。
- 例如，城市地區和鄉下地區在幼兒保育的數量和質量，存在不同的問題（城市地區：數量和質量擴張的差距正在擴大；鄉下地區：出生率下降、人口減少、幼兒園的整合等）。
- ### 《新制度的課題》
- 雄心勃勃的地方政府與沒有壯志的地方政府間的差距。例如，許多地區的幼兒園私有化正在進行。此外，對幼兒園的指導、實施培訓等各方面，也存在著差異。

日本保育・幼兒教育特色

淀川 裕美
東京大學教育學研究科
幼兒發展保育實踐政策中心一特聘副教授

1. 日本所重視的保育和幼兒教育的原則

今日演講的內容



1) 日本“幼兒教育之父” 倉橋惣三

- 繼承福祿貝爾的思想，廢除形式主義 (Frobelism)，主張以遊戲為導向的幼兒教育重要性。
- 兒童中心主義。
- 建議「自由保育」、「誘導保育」(幼兒自發性活動，幼兒教師以誘導方式協助他們)，尊重幼兒的意願。
- 生活如同幼兒(「如同保育」)
「生命、在生活中、生活」
- 主要著作：『育兒之心』、『幼稚園真諦』、『幼稚園雜草』、『孩子們的歌』。



1882.12.28 生
1955.4.21 没

今日內容

1. 日本所重視的保育和幼兒教育的原則
2. 國家課程及其修訂
3. 介紹保育、幼兒教育的實施

育兒之心

試圖提出幼兒成長的思維。
這就是育兒的重要思想。
世界上有這麼快樂的心嗎？

育兒的心不僅是撫養而已。
而是協助自我成長。
育兒的同時也成長的父母、
培養孩子心靈和自己思想的教育家。
育兒的思維不僅適用於兒童。
也是父母和教育者的思維。



愛、被愛



愛朋友的教學是一項重要的教育，
但是再次、培養被朋友所愛是富有教育意義的，
教育變的艱難，但給予的同時，愛是快樂的接受和快樂。

教導每個人去愛是一門修養，
許多人被愛是幸福的，
雖然玩洋娃娃是學習愛的機會也很珍貴，但體驗愛的幸福可能
不是更愉快的嗎？

然而在成年人想到這事情之前，
孩子們已經感受到，
春天時，孩子和玩伴快樂玩耍，和木偶一起玩得很愉快，但無
須理由同時存在啊。



2. 國家課程及其修訂

兒童與自然



自然和人類間相處有多樣的方式，
有時我們會觀察自然、有時我們會研究、
有時也會利用自然、
有時是培育自然，有各式各樣，
但是，特別重要的另一種方式，是與自然互動，與自然玩
耍，與自然交融變得親近。

夏天的自然與孩子的關係也是那樣，孩子的身體和思想變
得赤裸坦誠，變得與自然完全融合。



1) 3個國家・課程

幼稚園教育要領 (平成30年改訂)



目次
前文
第1章 總則
第1 幼稚園教育的基本
第2 幼稚園教育的資質和能力及「幼兒期結束時的成長
目標」
第3 教育課程的角色和編制等
第4 制定教學計畫和基於幼兒理解的評量
第5 對需特殊考量的幼兒進行指導之方式
第6 幼稚園營運上的注意事項
第7 教育課程的時間結束後進行的教育活動等
第2章 目標和內容
健康 人際關係 環境 文字 表達
第3章 教育課程的時間結束後進行的教育活動時需注意事
項

2) 藉由自然的保育 (教育)

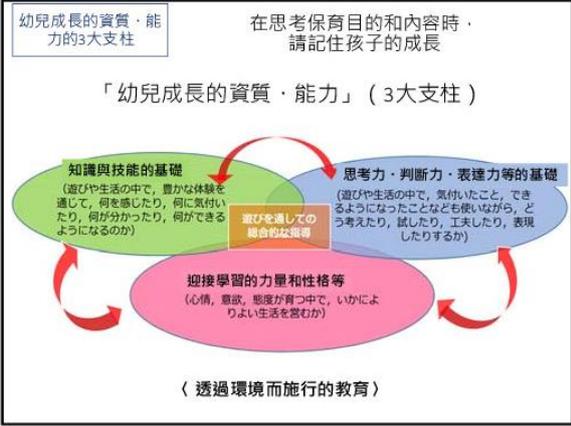
- 倉橋惣三指出：幼兒保育是幼兒生活的誘發，而他強調「環境」誘導的重要性。至於被認為是環境一部分的保育者，必須「在孩子後面不引人注目」，進而「不能被外界看到是強烈的存在」和「沒有感覺到存在」，這點很重要 (倉橋, 1931)。

環境是對物的興趣、是幼兒生活的誘發、物的配置安排、誘導幼兒生活的形態，沒有任何原因，沒有任何力量，正因為因「物」而不會損害自發性。因此，物的背後是教育者的意圖，從某種意義來說，意圖不是直接的，是可被稱為間接教育。不特意的教育家除了直接利用言語和力量外，是不瞭解教育的方法。受到良好教育的教育者，會透過支配環境場所和事物，誘導幼兒，使其不失去自發性 (倉橋, 1931『就学前の教育』より)。

保育所保育方針 (平成30年改定)



目次
第1章 總則
1 關於保育所保育的基本原則
2 關於看護的基本事項
3 保育計畫和評量
4 幼兒教育設施共同事項
第2章 保育內容
1 關於嬰兒保育的目標和內容
2 1歲以上3歲未滿幼兒保育目標和內容
3 3歲以上幼兒保育目標和內容
4 實施保育相關注意事項
第3章 健康和安全
1 兒童的健康支援
2 飲食教育的推動
3 環境和衛生管理及安全管理
4 災難之準備

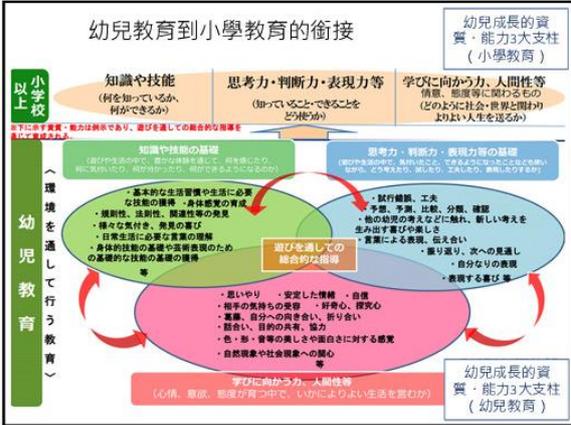
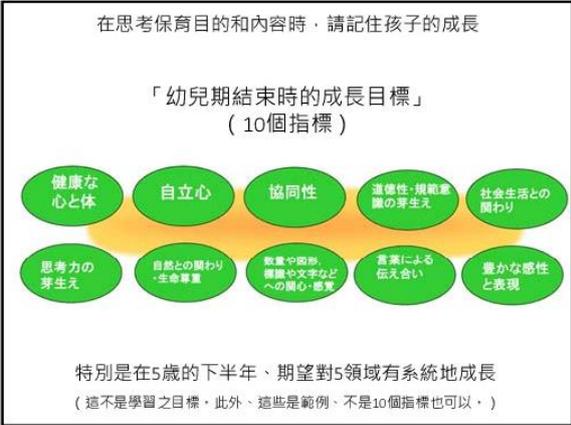


幼兒教育的基本要點
「主體性的・對話式的深入學習」

①自主學習
積極地對周圍環境感到興趣、持之以恆、回顧自己的遊戲、帶著希望、進行下次的「主體遊戲」。

②互動學習
加深與他人的關係下、能否實現「對話式學習」、通過表達自己的想法、藉由溝通和分享的合作、拓寬和深化思想。

③深入學習
在直接和具體的經驗中、透過運用「看法和想法」、從而觸動心情。並以幼兒的方式和節奏重複思維、重複反覆試驗、並把生活理解為有意義的東西而進行「深度學習」。



10個指標的具體範例

自決心

身近な環境に主体的に関わりいろいろな活動や遊びを生み出す中で、自分の力で行動するために思い悩んだりして、自分でしなければならないことを自覚して行い、諦めずやり通すことで満足感や達成感を味わいながら、自信を持って行動するようになる。

先生や友達と共に生活をつくり出す喜びを見出し、自分の力で行動するために思い悩んだりして自分でしなければならないことは自覚して行うようになる。

自己を誇らし活動を楽しみ先生や友達に認められる体験を重ねることを通して、自分のことは自分で考えて行い、自分でできないことは実現できるように工夫したり、先生や友達の助けを借りたりしてじげずに自分でやり抜くようになる。

自分から関わり関わりいろいろな活動や遊びを生み出す中で、新しいことでも自分なりに考えたり工夫したりして、諦めず自分の力で解決したり遊び、満足感や達成感を味わい自らの生活を確立するようになる。

家族、友達、先生、地域の人々などと親しみ合い、幼児なりに支え合う関係を積み重ね、自分の得意や弱さを表現し共感しながら、自分のよさや特徴に自信を持って行動できるようになる。

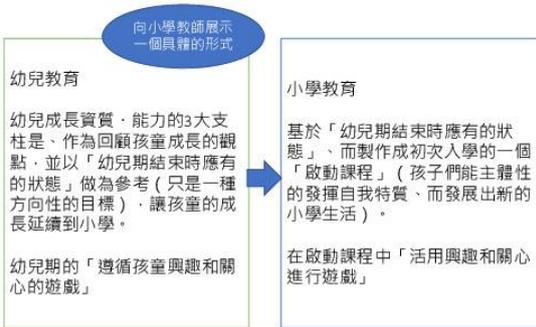
文部科学省の資料より一部抜粋

・學習種子的萌芽 (幼兒教育)
雖然沒有意識到學習這件事、但通過專注有興趣和喜歡的事情、學習各種東西。幼兒時期是從遊戲中的學習。

↓ 啟動課程 (小學1級學生)

・有意識的學習 (小學教育)
有學習的意識、有集中時間和無集中時間的區別 (如休息時間)、接受給予的學習課題以作為自己的學習課題、以有計畫的進行學習。透過小學每個科目的課程進行學習。

如何使幼兒教育和小學教育持續發展



範例 1

<p>家庭式、輕鬆的氛圍</p> <p>配置帶來「我想這樣做」想法的環境和氣氛</p> <p>和每一個人接觸的眼神</p> <p>敏感性・應答性</p> <p>認真遊戲的身影</p> <p>來自內心</p> <p>從孩子感興趣的事物中看到該小孩之樣子・並認真的關切</p>	<p>確保安心的遊戲</p> <p>認真抱著嬰兒的樣子</p> <p>對每個人的取名字「はなちゃん」「けんちゃん」</p> <p>細心的生活配置</p> <p>確實的收拾東西</p> <p>心的安全基地</p> <p>兩顆心的聯繫</p>
--	---

28

保育所保育要點的修正（2018）

- **幼兒・未滿3歲幼兒保育內容的改進**
特別和3歲以上兒童分開・訂定單獨的項目以充實內容。
- **幼兒教育積極的定位**
強調關於以主動性的遊戲為中心的教育內容・但確保和幼稚園和認定幼兒園的整合・意識到幼兒畢業時應有的目標・充實了記載保育內容・計畫和評量的內容。
- **健康與安全內容的修正**
飲食教育的推動・確保安全的保育環境等較多的說明。
- **新設「育兒支援」的篇章**
強調兒童的發展應與父母一起享受・強調保育所之所在地・相關地區育兒支援的重要性・將「支援父母」的意涵修改為「支援育兒」・豐富了相關內容。
- **提升職員的資質和專門性**
加強職涯護照的重要性・包括：增加培訓機會等內容之充實。

保育所保育指南（平成29年告示）

關於養護的基本事項

1 情緒的安定

- ① 準確掌握每個孩子的狀態和發展過程・並在適當的時候・滿足孩子需要的同時・適當地做出相應的回應。
- ② 同時接受並理解每個孩子的感受・與孩子建立持續的信任關係。
- ③ 基於與保育士等的信任關係・給予各孩子主體性的學習空間・並且能夠提高孩童自發性和探索意願・逐步培養孩童自己有自信心等・學習活動應持續進行著。



29

3. 介紹保育、幼兒教育的實踐案例

事例 1

每個人都唱歌的場面

「聆聽站在前面小孩的歌聲・大家一起唱歌吧」

30

106年度專題研究計畫成果彙整表

計畫主持人：楊思偉		計畫編號：106-2410-H-343-006-MY2			
計畫名稱：日本現代教師教育政策體制及改革之分析--以文科省、地方自治團體、大學、中小學校及民間社團之分工與協作機制為主					
成果項目		量化	單位	質化 (說明：各成果項目請附佐證資料或細項說明，如期刊名稱、年份、卷期、起訖頁數、證號...等)	
國內	學術性論文	期刊論文	2	篇	1. 2. 楊思偉、李宜麟 (2020年01月)。日本現代教師教育改革機制之初步分析-以地方自治團體、教師培育機構、民間學會等為主。臺灣教育評論月刊, 9(2)(已接受)。 2. 楊思偉、李宜麟 (2019年12月)。日本現代教師教育一體化改革之初步分析。臺灣教育評論月刊, 8(12), 76-82。
		研討會論文	1		2019年兩岸學者共話教育學論壇(題目:教師教育教學論芻見), 於暨南國際大學教育學院海峽兩岸教育論壇 2019. 11. 20
		專書	0	本	
		專書論文	0	章	
		技術報告	0	篇	
		其他	2	篇	1. 3. 楊思偉、李宜麟 (2020年01月)。日本中小學課綱研訂與審議運作模式之探討。臺灣教育評論月刊, 9(1), 65-71。 2. 1. Yi-Lin Lee, Szu- Wei Yang (2019, Nov). The Inspiration via Japan of promoting ESD on Education Policies for Taiwan . International Journal of Learning and Teaching , 2377-2891. (Accepted).
		國外	學術性論文	期刊論文	0	篇	日本教師教育體制改革分析—從培養優質教師之視角。發表於大陸嶺南師院兩岸大學校長會議2018. 07. 06
研討會論文	1				
專書	0			本	
專書論文	0			章	
技術報告	0			篇	
其他	0			篇	
參與計畫人	本國籍	大專生	0	人次	該碩失事生參與研究資料之討論, 協助找尋資料, 彙整資料, 以及聯絡國外學者來訪, 及處理演講事宜, 對她而言幫助很大, 後來有順利完成論文, 取得學
		碩士生	1		

力				位。
		博士生	0	
		博士級研究人員	1	李宜麟博士已獲得教育學博士，目前在大學擔任博士後研究工作，曾申請千里馬計畫在京都大學研究半年。此次利用課餘時間，參與此項研究，協助找尋資料，撰寫報告，以及表論文等幫助很大，最近一年內共同聯名發表四篇論文，其他論文也尚在進行中，其資料請參考著作清單。
		專任人員	0	
	非本國籍	大專生	0	
		碩士生	0	
		博士生	0	
		博士級研究人員	0	
		專任人員	0	
	<p>其他成果 (無法以量化表達之成果如辦理學術活動、獲得獎項、重要國際合作、研究成果國際影響力及其他協助產業技術發展之具體效益事項等，請以文字敘述填列。)</p>			<ol style="list-style-type: none"> 1. 邀請兩位學者前來發表論文，對教育領域與幼教領域研究具有實質貢獻。 2. 參與日本教師教育學會活動，認識學者，且對最新研究趨勢有所掌握，對師資培育研究有很多啟發， 3. 和國立福島大學交流，且聯繫國內高中交流，對台日教育留有具體影響。 4. 和東京大學教育學部之幼教政策研究中心彼此交流，對後續研究交流有許多幫助。 5. 和台中教育大學師培教授交流，對後續該校師培研究將有幫助。