

# 日本中學 綜合學習課程的演變

歐用生\*

## 摘要

一個新學科的產生和發展是複雜的社會、政治的歷程，是各種不同的團體爭奪資源、地位、聲望和主體的戰場。1998 年日本新《學習指導要領》中新設立的「綜合學習」也是進步主義、新自由主義、新保守主義和左派等思潮之間鬥爭、調適和妥協的結果。2002 年綜合學習課程實施以後，產生許多問題和困難，並被視為學力下降的元兇，因此這個學科的存廢備受爭議。但 2008 年公布新的《學習指導要領》並沒有廢止綜合學習課程，只是減少教學時數為每週兩節課。本文從日本中學綜合學習課程實施的問題，及其在新自由主義和新保守主義課程政策中扮演的角色，來探討綜合學習課程的社會、政治功能。

**關鍵詞：**日本中學綜合學習、新自由主義、新保守主義

---

\*歐用生，大同大學講座教授

電子郵件：ysoucc33@yahoo.com.tw

來稿日期：2009 年 5 月 19 日；修訂日期：2009 年 5 月 31 日；採用日期：2009 年 6 月 16 日

## The Evolution of the Curriculum of Integrative Studies in Japanese Junior High School

Yung-Sheng Ou\*

### Abstract

Involved in the complex social and political processes, the evolution of a new subject is a battlefield in where different groups struggle for resources, position, prestige, and subjective identity. The 'integrative studies' curriculum of the new learning guidelines established in 1998 in Japan is also the result of the negotiations, struggles, and compromises reached among different curriculum ideologies, such as the progressive, neo-liberalism, neo-conservatism, and the Left. After its implementation in 2002, the integrative studies faced many problems and predicaments. Some assert that integrative studies on the whole are the main reason why Japanese students' literacy has been reduced. To continue with or to abolish the use of integrative studies thus becomes a critical debate in Japan. Although the new learning guidelines announced in 2008 do not abolish the integrative studies curriculum, the teaching hours devoted to such studies have been reduced to two lessons per week. In short, this paper aims to analyze the social and political functions of the curriculum of the integrative studies through the discussions of the implementation of it and its roles in the curriculum policies of neo-liberalism and neo-conservatism perspectives.

**Keywords:** integrative studies in Japanese secondary school, Neo-liberalism, Neo-conservatism

---

\*Yung-Sheng Ou, Chair Professor, Tatung University

E-mail: ysoucc33@yahoo.com.tw

Manuscript received: May 19, 2009; Modified: May 31, 2009; Accepted: June 16, 2009

## 壹、前言

日本在 2008 年三月底，修訂公布中小學《學習指導要領》（即課程標準），「綜合學習時間」（以下簡稱綜合學習）由原來的每週 3 小時減少為每週 2 小時，引起許多爭議（西岡加名惠，2008；松田智子，2008）。因為新設「綜合學習」是 1998 年頒布的《學習指導要領》的最大特色，自小學三年級開始設置，中小學均為每週 3 節課，高中則為每週 2 節課，在新課程中占不小的比重，尤其在 2002 年開始實施新課程，也同時實施完全的週休二日制，不得不將學科內容和教學時數一律刪減 30%，以資因應。在這種情形之下，仍騰出 3 節課來設置綜合學習，正如上次頒布的《學習指導要領》（文部科学省，1998）中強調的，在實現新課程的目標上，綜合學習扮演重要的角色。

當時大家不僅期待綜合學習在課程上的地位，除了在原有的課程架構上加上新的內容，還應該是整體教育的重新思考，應是學校文化性質的轉換，更是學校再生的契機（水原克敏，1999；高浦勝義，1999；Asanuma, 2003）。綜合學習在載滿這麼多的期待下，意氣煥發地揚帆啟程了。這時綜合學習真是風光，相關的研究和實踐非常活潑，學校的教學研究會、發表會幾乎都以綜合學習為主題，盛況空前，作者參加過的公開教學至少都有數百人，甚至上千人；而且綜合學習的書籍占滿了大書店的書架，就數量言，是各類書籍排行榜榜首，這些都蔚為奇觀，讓其他學科相形見拙。

然而實施以後，問題一一浮現，現場實施狀況極為混亂（本田由紀，2000），甚至呈現一種「無政府狀態」（船越勝，1999）。尤其這個時候，「學力爭論」正席捲日本社會，批評者認為，新課程刪減了那麼多的教學內容和時數，卻又增設了不規定教學內容、不使用教科書的綜合學習，而且占了 3 節課，他們直指綜合學習降低學習品質，是學力下降的元兇（西村和雄，2001）。此後綜合學習成為教育爭議的主題，相關批評越來越多，也越來越激烈，甚至有學者（柴田義松，2001；藤田英典，2002）預測，《學習指導要領》再次修訂時，綜合學習可能減少學習時數，或被刪除，成為歷史名詞。

到底綜合學習課程的實施產生什麼問題，遭遇哪些困難？課程審議會會長梶田叡一（2008）說，在新《學習指導要領》審議中，綜合學習的存廢是爭論最多的議題，雖然一般都肯定綜合學習的實施成果，但也提出許多批評和檢討，最後的結論是：

在培養「生活能力」上，綜合學習時間中實施的體驗學習、或課題解決學習越來越重要。但爲了充實這些學習活動要充分活用各學科的知識和技能，因此減少綜合學習的教學時數，增加國語、數理等科的時數，由此綜合學習時間可善用各學科的學習，加強橫斷面的課題解決學習和探究的活動，並提高其素質。（梶田叡一，2008：11）

雖然飽受強烈的批評，爲何在新修訂公布的《學習指導要領》中，中小學、高中綜合學習只被減少教學時數每週 1 節，而沒有被取消，是否它還能扮演教育的某些角色，或能擔負某些社會、政治的功能？這些都是亟待探討的問題。

一個新學科的產生和發展是複雜的社會、政治的歷程，是各種不同的團體爭奪資源、地位、聲望和主體的戰場（Goodson, 1994; Popkewitz, 2008）。日本綜合學習的設置也是進步主義（Progressivism）、新自由主義（Neo-liberalism）、新保守主義（Neo-conservatism）和左派等思潮之間鬥爭、調適和妥協的結果，其內容已另有專文分析（歐用生，2003，2005），在此不再贅敘。但上述思潮間的鬥爭和對立是在特定的社會脈絡下發生的，課程政策的探討不能忽視這些脈絡。

1998 年公布的《學習指導要領》在 2002 年正式實施以後，在文部科學省（即教育部）、財經界和政治界等鐵三角的結合下，加強新自由主義和新保守主義在教育上的滲透，當然也滲透到綜合學習課程的實施上，使進步主義色彩濃厚的綜合學習，染上了新自由主義和新保守主義的色彩，爲新自由主義的課程政策合法化；尤其是 2008 年新《學習指導要領》更顯現了新自由主義和新保守主義結合的色彩，綜合學習也因此有了存在的價值，或許這些原因讓綜合學習能在新《學習指導要領》中存活下來。

本文主要探討日本中學綜合學習課程的發展和演變，首先分析中學綜合學習課程實施的問題和困難，其次探討 2008 年中學《學習指導要領》修訂的理念和內涵，最後析論綜合學習在新《學習指導要領》修訂的爭論中扮演的社會、政治的功能和角色。

## 貳、綜合學習課程實施的困難和問題

綜合學習課程的增設是依據中央教育審議會（1996）第一次諮詢報告《展

望二十一世紀的日本教育》而設立的，該報告強調在「寬裕教育」中培養「生活能力」，讓日本下一代能因應二十一世紀的需要。報告中指出：

不管社會如何變化，今後兒童需要的資質和能力是，自己發現問題、自己學習、思考，作主體的判斷，採取行動，解決問題；並培養能自律、與他人協調，體諒他人的人性；及勇敢和健康的體魄，這就是生活能力。  
(中央教育審議會，1996：3)

因此課程修訂要注重「教育內容的嚴選和基礎、基本的徹底」、「伸長個性的教育」，同時提出增設「橫斷的、綜合的學習」。

課程審議委員會(1998)接受這個報告，在其審議報告中提議：為讓學校展開有創意的教育活動，在小學、中學、高中的新課程中增設「綜合學習時間」，而且本次課程標準修訂的主要目標是在培養自我學習、自己思考等生活能力，綜合學習時間在實現新課程的目標上，要扮演重要的角色。

文部科學省乃依據這些報告書的建議，於1998年修訂的《學習指導要領》中增設「綜合學習時間」，讓各學校因應學校和社區的實況，發揮創意，推展有特色的教育活動。因此綜合學習不像其他學科一樣明定目標和內容，課程標準中只規定設科的意圖、各校必須設立等原則，具體的課程名稱、實施方式等等都由學校自行設計；綜合學習的理念是要培養兒童自己發現問題、並加以解決的資質和能力，並養成依據自己的興趣和關心，主體的、創造性的參與問題解決、探究活動的意願和態度；不是灌輸學科知識，而是重視資料蒐集、思考、歸納的能力，和調查、報告、討論、發表等方法，將各學科、道德、特別活動等學習到的知識、技能等加以綜合運用。

由此可知，綜合學習的設置主要是培養學生生活能力，以因應「變化激烈、前方不透明而且嚴峻的今後社會」，相關報告都強調這是一種教育典範的轉移，即將過去偏重知識灌輸的教育，轉變為自己學習、自己思考的教育，一面活化兒童個性，培養學習方法和解決問題的能力，同時要讓學生有寬裕時間，進行與實際生活關聯的體驗學習和解決問題的學習(Azuma, 2002; Hood, 2003)。教育典範的轉變、學習觀的轉換等，已成為新課程改革的口號或關鍵概念，而綜合學習在這些轉移上扮演重要的角色。

課程改革是複雜的社會政治的過程，時間、物理、組織、人員、文化、價值和意識形態等，都影響課程改革的實施，再好的改革計畫和構想實施起來都

會走樣變質。中央教育審議會（2008）雖然也對之提出檢討，但偏向表象的、技術性問題的省思，其實課程典範是否轉移才是實施綜合學習課程的根本問題，此和台灣的統整課程或學校本位改革一樣，綜合學習終被批評為，新自由主義的狼披著進步主義的羊的外衣（久田敏彥，1999；黑澤惟昭，2002），也是快樂學習安樂死，引起很多的批判。

那麼綜合學習課程的實施情況為何？產生什麼問題？遭遇到哪些困難？以下分為六點加以說明。

## 一、概念模糊、理論闕如

綜合學習課程具有多重性格和多種角色，這是它的特點，也是問題所在。就正面而言，其實施方式十分多元，但也可以說現場實施極為混亂（本田由紀，2000），甚至呈現「無政府狀態」（船越勝，1999），這肇因於「綜合學習」概念的模糊和理論的闕如（西岡加名惠，2008），也可能起因於日本教育不喜歡理論，比較重視實踐的文化因素。

首先，綜合學習在《學習指導要領》上的正式名稱是「綜合學習時間」，時間是什麼呢？綜合學習和道德、特別活動一樣，獨立於中小學的學科架構之外，不是一個學科，而被定位為「時間」，因為無論是學科或領域，其目標、方向和學習內容都要十分明確，目標和內容是學科成立的最低條件。在設立當時，綜合學習的目標和理念雖漸清晰，但其內容尚未十分明確，刻由研究發展學校進行實驗中，暫時將其定位為時間，希望在實施中累積經驗，作為下一次修訂的參考。

到底「綜合學習」課程的性質如何？提案者之一的東北大學教育學院教授水原克敏（1999）說，他是依據戰後日本推展的「核心課程」的理念提出綜合學習的構想，希望學生將各學科和活動從橫斷面加以統整，利用主題學習、解決問題學習、自由研究、畢業製作等，活用各學科學習的結果，以達成知識的綜合化和主體化。綜合學習若能像核心課程的實踐一樣，兒童熱心地調查、討論、發表、體驗，或許能重新激發兒童學習的意願和教師的服務熱誠，所以課程標準的修訂，尤其是綜合學習時間的增設，應該也是學校再生的契機。如果教育的目標是在培養民主社會的成員，或許更可以考慮刪除道德教育的時間，或將道德教育與綜合學習時間合併，以發揮整合的效果。

可見綜合學習應該是一種統整課程的形式，同樣是提案人之一的高浦勝義也有相同的看法，他（高浦勝義，1999）強調：日本的綜合學習不可採用英國

「交叉課程」(cross—curriculum)的概念，而要採用美國「統整課程」(integrated curriculum)的觀點。因為英國的交叉課程是指依據「經濟產業教育、健康教育、生涯教育和輔導、環境教育、公民教育」等橫斷的、綜合的課題的學習活動，是與「核心課程」、「基礎課程」等傳統的學科並列，是比較保守的看法。而美國統整課程的研究和實踐，是根本的改革現行的學科課程，學習內容和方法的很大的改變；新增的綜合學習要從這種觀點來思考，同時不可將現行的課程結構視為絕對的，要考慮如何將學科加以重組和統整，「課程統整」的概念提供一個很好的視野。

《學習指導要領》將綜合學習的課程位階定位為：「學科以外的教育活動，不是學科，不受學科的界限。」（文部科学省，1998：2）這是有問題的，因為這種作法將綜合學習與學科分開，也將它從基礎、基本的學習內容中抽離出來，結果綜合學習偏重活動主義、體驗主義和道德主義，而學科中的基礎、基本的內容，則孤立為脫離脈絡的要素。如果將科際整合課題的學習，視為綜合學習，而現有學科不學習科際整合的課題，在邏輯上是行不通的。因此，久田敏彥（1999）強調，綜合學習不是學科，也不是領域，而是一種「原理」，是關於求知方式的一種看法，是重新思考教育實踐、教學實踐的一種理論。課程統整不僅只是重新安排學習計畫的方法，它是進步主義教育哲學的一部分，也是一種課程理論，包含對學校的目的、學習的本質、知識的組織和使用、教育經驗的意義等的觀點（Beane, 1997）。

一個新學科不是突然冒出來的，一定有其歷史背景。早在 1976 年日本教職員組織發表「教育課程改革草案」，就建議在學科中增設綜合學習乙科（引自柴田義松，2001）。本來人類就有追求未知世界的喜悅，但漸漸地這種追求心枯竭了，知識脫離了生活，綜合學習就是要彌補這個缺點，將在各學科和校內外活動中學習到的知識和能力綜合起來，共同去研究地區或人們遇到的真實的問題，加深社會認識和自然認識的一致，消除知識和行動的乖離，以加深主體的自覺，並因應兒童認知發展階段，提出學習和活動的重點。

柴田義松（2001）認為，這才是今天社會所需要的真正的綜合學習。綜合學習時間的增設關乎教育典範的轉移，是重大的教育改革，其概念為何？與過去實施的「綜合學習」有何差異？綜合學習已經累積了許多成果，但《學習指導要領》完全未提及其與過去實踐的關聯，可見綜合學習不是依據教育的需要而設立的，而是依據教育外的要求，即因應政財界的要求的政策意圖而增設的。

綜合學習的另一問題是欠缺發展論的視野，大部分的綜合學習的研究，都

在解釋《學習指導要領》的規定，或討論學習形式、學習方法等，缺少兒童認知發展的觀點。在中央教育審議會（1996）報告中至少還強調，學校要依據兒童發展階段和學校階段、學校和社區的實況，發揮創意，開展充實的教育活動。但課程審議報告和新《學習指導要領》刪除這些規定，綜合學習如何因應兒童的發展階段，作課程內容和活動的銜接，完全被忽略了。船越勝（1999）批評，許多學者認為綜合學習與生活科同一旨趣，是生活科的延伸，但對生活科和綜合學習的差異性和共同性、及其銜接和連貫，也沒有任何考慮或規定，對小學和中學、中學和高中綜合學習課程的連貫和統整也很少論及，造成各教育階段和中小學教師的困擾。

由此觀之，此次綜合學習缺少教育理論和理念，在《學習指導要領》中成為獨特領域的理由並不充分，應該是為了滿足各界的要求拼湊而成的學科，經濟部希望中小學增設資訊科，財經界要求增設英語科，政治人物希望解決環保、社會福利等現代性的國家課題，於是成立綜合學習，加入這些內容，以滿足大家的需求。所以學者批評，綜合學習的增設不是重視綜合學習的教育意義，也不是文部科學省有實施統整課程的堅定的教育信念，而是在社會強力要求的窘境下，不得不採用的「苦肉計」（市川昭午，1999；柴田義松，2001）。

## 二、綜合學習是「學力下降」的元兇

日本 1998 年的《學習指導要領》於 2002 年開始實施，同時實施週休二日制，增設綜合學習每週 3 小時，只好大量刪減教學內容和教學時間；綜合學習不規定學習內容，也不使用教科書。於是教學內容減輕了，教科書變薄了，「快樂學習」會不會流於「安樂死」？學生能力是不是降低了？文化教養是否不足？引起社疑慮和不安，終於釀成了席捲全國的「學力下降爭論」（市川伸一，2002；Azuma, 2002）。

學力下降論者（西村和雄，2001；割谷剛彥；2002）以各種資料和數字陳述學力下降的驚人事實，直指「寬裕教育」、尤其綜合學習對兒童的學習、生活、意識產生極不良的影響。例如學生學力、尤其是理科方面的確有下降的趨勢，學習意願、信心大幅低落，學生放學後學習時間顯著減少，不喜歡數理科的比例比以前增加等等，批評論者大力強調，這不僅是教育危機，更是社會危機，甚至是國家的危機。佐藤學（1999：11）語重心長地警告：「如果再這樣繼續下去，大部分的年輕人失去社會的參與和希望，日本將成為徬徨的社會。」

從戰前開始，日本早已作了許多綜合學習、合科教學、核心課程等方面的



實驗，但不久就無疾而終。市川昭午（1999）認為，這些課程陷入了「盲動的經驗主義」，降低學力水準，於是又漸漸摒棄生活中心課程，回復到系統的學習；現在又開始擾攘著「寬裕的教育」、「生活能力」、綜合學習等，「學力下降」的陰影隨處可見。他（市川昭午，1999）更批評，從當前社會和教育氣氛來看，綜合學習的支持者對傳統知識教育猛烈的批判，不只是在否定知識教育，而是根本的輕視理性的思考和知性的教育，其濃厚的態度主義的學力觀，更影響其他學科的學習，勢必加速學力的下降。

學力下降論學者柴田義松（2001）認為，綜合學習揭示的目標是正確的，學校教育本來就是要達成這些目標，但綜合學習時間重視的體驗學習等應該和學校活動、儀式結合起來，而不是刪減主要學科的教學時間，另設教學時間實施；新課程雖一再強調教育內容的嚴選，但並未檢討學科的基本結構，依據現代的學問文化的成果，作有價值的選擇；只是將各學科一律刪減，在原有的內容中，抽出、插入或重新分配，學科內容的水準勢必降低，而且並沒有完全依據刪減的時間去刪減內容，勢必加速趕課填鴨，不僅不能給學生寬裕學習，反而增加更多的學習遲緩者，擴大學力差距。

放任學科學習成為這種狀態而不管，綜合學習的理念再豪華，也只不過是空中樓閣，更何況綜合學習不使用教科書，沒有知識內容，又不實施正式的評量，只強調快樂學習，勢必降低學力水準。雖強調培養自己思考、自己學習的能力，但「思考什麼、學習什麼」並不清楚，各學校在設計「自己思考、自己學習」的課程時，學習的具體的知識、技能和文化教養等目的意識十分曖昧，學習內容和方法也不明確。結果偏重活動主義、體驗主義和道德主義，大部分的活動脫離不了「七夕」、「秋遊」等，看起來活潑有活力，但忽略了有文化價值的知性經驗，流於活動主義和態度主義的實踐，陷入了盲動之經驗主義的弊端，又有將活動本身目的化、體驗絕對化的危險。

佐藤學（1999）擔心，日本教師文化意識中存有反智主義的情結，容易產生學科是系統學習、綜合是體驗學習的二分法，而且認為應該將學科學習轉向綜合學習。如果不克服這種反智主義，綜合學習可能墜為技術，國際教育變成英語教學，環境教育流於垃圾分類，失去面對並解決社會問題的原來的意圖。

學力下降論中另一個嚴肅的議題是，學生學習成就完全反映家長的社經地位，特別是被期待提高學習意願的綜合學習，更顯現家庭環境的差異。割谷剛彥（2002）說，過去 10 年來，在義務教育階段早期，就產生教育階層的差距，10 歲前後就產生許多學習遲緩的兒童，新課程將刪減的教學內容和時間，用於

強調自我思考、自主學習的綜合學習；同時強調學校特色，加強競爭和家長參與，家庭的經濟資本、社會資本、文化資本將更影響兒童的生活和教育，資本愈豐富的兒童愈來愈有利，而資本貧乏家庭的兒童將處於非常不利的地位，如此一來，社會階層差距的進一步擴大將無法避免，由此產生的差異、衝突和對立等將被帶進學校，學校將永無寧日，10年、20年後，日本的社會將不堪設想。

從以上的敘述可知，日本此次課程改革的論述，尤其是學力論述，不僅關心學力下降的問題，更重視學力差距顯現的文化資本的差異，及其對社會階層化的影響，並深化到對文化教養偏頗和教育公共性解體的批判，而綜合學習被指為問題的元兇，處於爭論風暴的核心，值得我們關切。

### 三、陷入方法主義的謬誤

自臨時教育審議委員會以後，方法主義的傾向越來越濃，綜合學習是在這種傾向的延長線上，是新學力觀提倡的基礎、基本的多樣化、彈性化的修正而已（市川昭午，1999；竹內常一，2001）。臨時教育審議委員會強調創造力、思考力、表現力的培養，和自我學習的意願、態度、能力等自我教育力的培養，在最後報告中強調：在今後的社會，不僅要重視知識、資訊的獲得，並要適當的將之消化、吸收，因此要進一步重視自己思考、創造和表現的能力。這就是現代「新學力觀」的濫觴。新學力觀這個名詞是1990年文部省頒布《學習指導要錄》後才開始使用的，該文件上說：

新《學習指導要領》依據的學力觀，是培養每一個兒童主體的生活的資質，自己思考、判斷，有自信的表現，採取行動，並能發揮創造力。為實現這樣的教育，要喚起內發的學習意願，自我學習的動機，依據以思考力、判斷力、表現力等能力為基礎的學力觀，實施教學、學習和評量。  
（引自市川昭午，1999：4）

此後課程改革相關文件一再強調這種新學力觀或方法主義，強調以後的學校教育要成為生涯學習的基礎，因此要重視自我學習的意願、和主體的因應社會變化的能力。一方面要配合兒童發展階段學習必須的知識和技能，同時加強思考力、判斷力和表現力的培養。學力不僅指知識的量，還包括自己學習、自己思考等生活能力。因此，要加強教育典範的轉變，將以知識為主的過去的教育，轉向以兒童自己學習、自己思考的教育。這些報告都強調由「教」而「學」

的典範轉移，而且強調以兒童的關心、意願和態度為第一優先，教師要由指導轉向支援，體驗學習、問題解決比基礎、基本的通識教育更為重要，而這正是綜合學習課程最被期待的功能。但過度強調學習方法、體驗學習、問題解決學習等，易陷入偏重學習方法的方法主義的謬誤，也誤以為教和學是二元對立的（市川昭午，1999；柴田義松，2001）。

事實上，生活能力、學習能力與知識是無法脫離的，不利用現有的知識和經驗，哪能解決問題？哪能培養獨立的、創造的思考力、創造力？自我學習、生活能力的泉源是知識技能的累積，和對學習內容的積極的關心、興趣和承諾，因此綜合學習也要加強知識技能的充實，培養對學習內容的積極的、持久的關心。兒童要從綜合學習中獲得哪些知識內容，求知的方法又是什麼？如果不先質疑這些問題，體驗學習、問題解決學習等本身變成目的，是本末倒置的。只有在實際體驗中才能培養能力的觀點，完全否定學校的功能。學校現場一直相信：體驗學習能讓兒童以身體感覺的層次，掌握世界的真實性，但實際上兒童體驗到的，只是「被視為自然的人為的境遇」，也就是兒童將教師期待的反應表演出來而已（子安潤，1999）。把所有時間和精力全部用於綜合學習，是一種偏頗，綜合學習要與其他學科配合，才能使兒童的學習和生活寬裕而充實。

綜合學習過度偏重新學力觀，常常顯現新學力觀的缺點和問題（市川昭午，1999），例如綜合學習的評量重視主觀的態度和意願，輕視客觀的知識，易流於所謂的態度主義，不僅降低學力水準，而且將態度、意願等也列入評量，將使課程內容顯現國家主義的、道德主義的層面，扭曲兒童人格的正常發展。再者，新學力觀只擁抱關心、意願、態度、個性等，忽視學力的社會意涵，對未來主權者應該要接受的關於社會、自然的普通教養的內涵完全忽略，是在為學校萎縮和英才教育合法化。此等偏重綜合學習不僅降低普通教育內容的水準，而且模糊了普通教育培養和平的國家社會的形成者的「政治性」，全面突顯培養「國家社會成員」的國家主義。因此教育要保障實際生活中必需的基本學力，以及憲法、教育基本法等倡導的普遍的人類價值，及其所需的共同基礎教養。

#### 四、綜合學習成爲一種「新道德教育」

日本歷次《學習指導要領》的修訂都一再強調道德教育，尤其是經由一系列的結構改革以後，道德教育有重要的政治、社會意義。結構改革以社會的階層化為前提，建立以上層為中心的社會。一方面完善對上層階級有利的制度，是與福利國家平等化相反的上層優遇政策，例如在教育方面，將公教育萎縮，

有錢的家庭可以自費去買更多、更好的教育等，但結構改革捨棄弱者的結果造成社會的分裂和不安，遊民增多、青少年失業、中高年自殺者增加、兒童虐待事件日增，這些社會問題也要設法解決。因此，必須防止社會的分裂，尤其是化解社會下層的反對。《個人資料保護法》、《盜聽法》等都是加強控制的法案，教育改革國民會議報告及其後的文件都強調要加強道德教育、社會服務義務化、《教育基本法》的修正等，是想藉道德和規律的強化來防止社會的解體（渡邊治，2002）。而綜合學習無論從理念或實際來看，漸漸具有道德教育的色彩，更成爲一種「新道德教育」，在這方面扮演一定的角色。

綜合學習是依據培養生活能力和發揮學校創意而設立的，是教育自由化、市場化的產物。所謂生活能力是自己發現問題，自己學習、思考，主體的判斷，採取行動，以解決問題的能力，能自律，與他人合作，關懷並體諒他人等豐富的人性，這是以個人主義爲前提，以財經界最渴求的創造力和自制的情緒爲主要內涵，是「自己選擇、自己責任」的新自由主義的社會原則在教育上的應用。所以綜合學習的能力觀是爲戰勝國際化、市場化的能力觀，也是新自由主義的能力觀，是學校系統複線化的政策的一環，將能力的差距視爲理所當然，加強菁英人才的培育，擴大了能力主義的競爭。而創造學校特色的口號，是要激起學校間和教師間的競爭，這正是鬆綁、競爭主義等新自由主義教育的翻版。在教學方面，重視以兒童的興趣和關心爲主的體驗學習、問題解決學習，是要激起兒童提升願景，拼命的去完成。上述所強調的是「堅強的自我」，而且個人是國家的、團體的一部分，這種課程的政治性，是藉教師和兒童的各種活動引導到國家希望的國民形象（子安潤，2001；竹內常一；2001）。

《學習指導要領》中雖沒有規定綜合學習的目標和內容，看起來好像兒童自己決定目標、選擇主題，課程標準對綜合學習雖沒有規定學習內容，但例示有國際理解、環境學習等主題，學校獨特的學習活動，或志工體驗等內容，左右了綜合學習的內容和方法。事實上，綜合學習的內容已被引導到「堅強的日本人的生活能力」上，絕非兒童自己真正希望的選擇，而被侷限在課程標準規定的內容和評量的範圍內。這種目標管理型的學習和評量，已滲透到學校生活的許多領域，例如綜合學習或生活科採用檔案評量，評估兒童的學習歷程；這種檔案評量與過去評量學習精熟度和結果的方式不同，表面上是在尊重個性，事實上國家和學校已經控制著目標，只能在這個目標範圍內發揮個性，其結果個性被同化於目標之內，不能同化者則在「自我責任」的名目下，被排除於系統之外（竹內常一；2001；藤田英典，2002）。

所以，綜合學習雖一再強調「自己決定」，但其意涵並非在保障兒童權力公約中所示的兒童意見表達權和教育接受權，而是為達成生活能力的目標而實施的評量、控制的自我決定。企業中使用的目標管理系統已被應用於學校管理和教師管理，這種目標管理和評量方式「在選擇自由的名目下，對兒童校內外的學習和活動，公開的加以評量」，將他們「自我追尋的旅程」和「學習的心路歷程」引導到「堅強的日本人」的方向（竹內常一，2001；藤田英典，2002）。

可見「綜合學習」是在培養因應新自由主義改革課題的看法、感覺、思考方式、道德性和學習方法，經由主體學習的方式，設計適合自己的學習和活動的履歷，在橫的多樣化和縱的多樣化之前提下，計畫「自我追尋之旅」，並付之實施，由此創造有特色的學校，以擴充學校選擇的自由，最後將兒童引導到新的階層分化的社會制度，使他成為國家社會的一員。

事實上，現在中（小）學實施的許多綜合學習的方案，大部分是鄉土教育的、道德教育的內容，在日本學校早就實施過，竹內常一（2001）批評說，如果有甚麼新的話，大概是為了「自我追尋」的「心的教育」和「生涯指導」，是一種「新道德教育」，這個「時間」是假綜合學習之名，而將學生引進正建構中的國家、社會系統的「道德教育」，這是日本學校傳統的「學習法的道德教育」、「學習法的生活輔導」的復權，不是學習「批判的學習方法」之綜合學習，也不是實施培養和平的國家和社會的形成者的普通教育，而且綜合學習將過去教學型的道德教育轉變為學習型的道德教育，更強調志工體驗和道德實踐，是新的道德教育。

## 五、缺乏兒童主體性和批判意識

綜合學習特別強調，兒童自己決定學習主題和學習方法，高浦勝義（1999）稱之為「兒童參與原理」，也就是兒童積極的參與課程內容的決定，課程設計要反映兒童的興趣和關心。但許多教學實踐，都缺少兒童參與的過程，只是毫無批判地接受現狀，為現狀合法化。綜合活動《學習指導要領》例示的學習課題，如國際理解、資訊教育、環境教育、健康福利等都是很有急迫性的課題，但其內容和實質上也都隱含很多問題。例如，國際理解教育是否真能瞭解多樣的民族、宗教和文化？是否陷入我族中心主義而不自知？環境教育的學習上，完全不質疑破壞環境的企業社會，無視環境問題的本質，流於淨溪、掃街等個人的活動；福利教育也缺少社會的、制度的視野，缺少公共性的討論，只是動員學生參與志工活動？因此這些現代課題的本質為何？如何形成的？為何不能

解決？其中的權力關係為何？子安潤（1999）、竹內常一（2001）質疑，不批判這些問題，只是強迫兒童適應現狀而已，無法培養兒童的批判意識。

又如，中小學綜合活動中進行許多社會福利有關的單元，其教學目標通常是：瞭解與障礙者和高齡者共處的社會是怎樣的社會，我對障礙者和高齡者能做些什麼，對社區能有什麼貢獻，其教學活動主要有：訪問身體障礙者、視聽障礙者，瞭解他們生活的困難；如何使社區成為這些障礙者適合的社區；進行社區調查，道路、交通設施，養護機構、志工團體等；召開兒童會議，討論營造良好社區的策略；生活體驗，到養護機構慰問高齡者等（歐用生，2003）。這些教學活動費時頗多，看起來精采，但子安潤（1999）從文化政治性的觀點提出以下批評：

第一，偏重對現狀的認識，沒有追究產生這些現狀的原因，未把政策問題列入調查對象之內，在新自由主義政策下，福利的市場化和萎縮化是造成社會福利貧瘠的要因，這種教學實踐，完全隱藏了這些問題。

第二，將改善的對策侷限在自己能解決的範圍之內，教學活動既不追求原因，也扭曲了改善策略，忽略了整體結構的改革，根本的解決策略被矮化為學生的情緒的問題，又如何追求與障礙者高齡者共生的社會？

第三，社會問題好像在自己滿足的活動中就解決了，教學目標要求兒童自己追求問題、自我表現，也去瞭解高齡者和障礙者的想法，但沒有和社會的現實接觸，沒有和高齡者障礙者真正的交往，只是自己主觀的想當然爾。

第四，這個實踐活動花了很多的時間和精力，但是，福利是甚麼？社會福利有哪些制度？其理念為何？卻完全未加探討，福利的問題經常處在政治對立的漩渦中，這種教學實踐，卻將福利問題脫政治化了。雖然調查了現狀，但誰讓障礙者生活困難？誰阻礙了問題的解決？

脫政治化的綜合活動教學，扮演不追究政治問題的角色，這種福利教育，將社會福利政策矮化為社區或個人可以解決的問題，不能解決的部分則交由市場去決定，這種綜合學習，為現在的新自由主義的政策合法化。

歐用生（2003）觀察以「漢堡」為主題之環境教育的教學，其教學實踐通常是：研究漢堡的材料是什麼，從哪而來的，怎麼做出來的，原價構成如何（材料費、人工費、利潤等），價錢如何，在其他國家的價錢又如何等，學生利用訪問、調查、電腦等方法蒐集資料，共同討論。這種教學已經是相當好，但這種教學實踐只看到環境教育的技術性的問題，只停留於「自己可以作的事情」上，只是在淨溪、垃圾分類，不能從社會的、制度的觀點作結構性的探討。例

如調查並討論美國從巴西輸入這麼多牛肉是否不破壞熱帶雨林？巴西更富裕了嗎？美國呢？誰獲益最多呢？先進國和第三世界的鴻溝如何形成的？在這種教學實踐中，兒童不僅只是學習漢堡的表像的問題，更批判性的檢討表象中潛存的南北問題、貧富問題和環境問題。

上述兩種漢堡的教學實踐無論內容或研究觀點上均有決定性的不同：前者都將鎂光燈聚焦於強者，徹底的肯定強者支配的世界，完全沒有反省企業對環境保護的責任，忽視了現存生產系統產生的環境破壞，在這種環境中生存的人面臨的危機，低工資勞工生活的困境等，一味的強調企業對社會的貢獻，以及個人環境保護意識的重要性（子安潤，1999）。這種擁護多國籍企業的政治立場的環境教育，在全國的綜合活動中展開；這種類型化的解決問題的學習，在學校中到處推廣，卻看不到批判教學實踐中最重要的，被壓抑者的觀點和批判性的觀點。這種類型化的體驗學習和問題解決學習，並未重新檢討現實世界，只是接受現狀；不能批判性的掌握現實，或對概念重新定義，兒童只將教師期待的反應表演出來而已，反合法化權威和控制。

## 六、綜合學習依據偏頗、狹隘的假定

綜合學習的實踐中包含許多國際理解的活動，但大部分都是舉辦國際日，邀請在日的外國人士，到教室講解該國的歷史、文化、風土、人情、服飾或飲食等。作者在 2003 年在日本進修期間，也常被邀請到中小學參與這些活動，這時也感覺到學生對這些活動雖然感到有趣，但僅止於國際理解的表象，是否能達成國際理解教育的目標，令人質疑。

這裡最重要的一點是，日本的國際理解教育觀傾向於偏頗的日本文化論和日本人論，陷入了自我文化中心的、國家主義的弊端（Mochizuki, 2004）。日本《學習指導要領》修訂常以「培養生活於國際社會的日本人的自覺」為課程改革的重要理念，但這種觀點都先強調尊重並愛護日本的歷史和文化傳統開始，由此來理解異文化，培養國際合作的精神，能與不同文化、習慣的人共同生活。但將「愛護鄉土和國家」、「紮實學習國語、日本的歷史和文化，並加以尊重」等視為「超越時代而不改變的價值」。

這裡強調的國際理解教育通常是由鄉土愛而愛國心的同心圓的國家主義的結構，將日本人、日本語、愛日本視為自明之理，強制接受人種、國家或階層、性別、文化的認同，將社會的主流和優勢者放在第一位，而壓抑或排除邊緣者或少數者（Mochizuki, 2004）。照本祥敬（1999）也認為，所謂「國際社會」是

以「日本人的自覺」為前提，從「我國」看到的「國際社會」，只是從「己」文化來看「異」文化，這是一種同化主義，強迫學習固定化的教育內容，和保守主義的規範，缺少多元文化的視野，必須從日本以外的人，從弱勢者、少數者的觀點和想法，重新思考國際理解教育的問題。

事實上，教育的國際化、國際理解教育一直是國家主義色彩濃厚的日本教育政策的一環。尤其是 1990 年代以後，日本國內經濟惡化，景氣低迷，失業嚴重，經濟大國即將凋零，為克服這種困境，更不得不將國際化與資訊化、科學技術的發展、環境問題等結合，以加速培養「具國際社會中的日本人的自覺，能主體地生活的資質和能力」。由此可知，所謂「國際化」是權衡當時的國際情勢，使企業國家日本能在國際競爭中生存下去的基本戰略，其特徵之一是，在國際化的視野內，強烈提出對日本和日本文化的敬愛。這看似矛盾，但卻是國際化的本質，無論如何總是以本國的利益為優先，國際化的推展就是在達成這個目的，這是一種帝國主義，綜合學習中的國際理解教育是這種本質的具體化（子安潤，1999；照本祥敬，1999）。

這種新保守主義的思想不僅滲透到綜合學習，甚至貫徹於整體課程內，如左藤學（1999）批評：自中曾根首相的臨時教育審議委員會以後，主張將國家對公教育的責任極小化的新自由主義，就與主張統合國民的國家意識的新保守主義合流，主宰者日本的課程政策。新保守主義的意識型態是以「日本文化論」、「日本人論」、「國民的驕傲」等國家主義為基礎，擁護家父長制的家庭教育，對教育改革產生很大的影響。例如，「生活能力」、「寬裕教育」等教育口號正是日本國家主義教育的意識形態的表徵。在要求國民道德和家父長制道德復權的新保守主義認為：《教育基本法》是歐美個人主義的產物，否定國家和家族的共同體主義的道德，不合乎「日本人」的「新的教育」，因此強力主張修改《教育基本法》，並在他們主導下，於 2006 年底修訂完成。這是他們主張建立以日本為中心的文化圈和經濟圈，以確立符合日本主義和東洋主義的教育倫理的重要一環。

## 參、2008 新《學習指導要領》的意識型態

由以上的檢討可知，自 2002 年中學《學習指導要領》實施以後，最被期待的「綜合學習」課程產生很多困難，遭受強烈的批評，甚至出現取消這個課程



的呼聲。但為何在 2008 年公布的中學新《學習指導要領》中，只被減少教學時數每週 1 節，而沒有被取消？本文認為，綜合學習是新自由主義和新保守主義合流的產物，是政治妥協的結果，為文部科學省的課程政策合法化，擔負其社會、政治的功能。

以下先分析 2008 年新《學習指導要領》修訂的政治脈絡，再分析其新自由主義和新保守主義的意識型態。

## 一、新《學習指導要領》修定的政治脈絡

1980 年代以後，日本面臨全球化經濟下的超級大競爭，在經濟上要加速鬆綁政策，加強市場化、私有化、自由化的推展；在政治上，因應市場原理產生的矛盾和國際大競爭，強調國家的意識型態，培養有日本人的驕傲和自覺、能擔當建設新國家的人才。在這種新自由主義和新保守主義合流的壓力下，教育典範非徹底轉移不可。因此，政治界和財經界企圖建立嶄新的教育體制，以建設揚威全世界的「新的日本國」，2008 年頒布的新《學習指導要領》更顯現這種色彩（佐貫浩，2009；柴田義松，2009；渡邊治，2008a，2008b），而綜合學習依附在這種《學習指導要領》之下，更有存在的空間。

主張「新日本國」的建設最力的是安倍晉三於 2006 年九月，在保守的統治階層和保守政治中的鷹派兩大勢力簇擁下，就任日本內閣總理。這兩大勢力各有所圖：前者志在完成兩大課題，一是和美國合作，成為戰爭大國，希望經由憲法的修訂來達成；另一是徹底實施新自由主義，完成大企業本位的競爭大國。後者的保守政治中的鷹派，企圖繼續小泉純一郎政權的結構改革，以結成保守主義的共同體，和鞏固的國家。所以安倍政權合乎美國和日本財政界的期待（渡邊治，2008b）。

內閣一成立，安倍首相就宣言：「教育再生是內閣最重點的課題」，因此以修訂《教育基本法》和「教育改革」作為最重要的工作，旋於十月成立「教育再生會議」，其後在 2007 年一月和五月提出兩次報告，並於年末提出總結報告後解散。2007 年七月舉行參議院選舉，執政的自民黨慘敗，安倍晉三只好辭職，並在同（2007）年九月將總理交棒給福田康夫，意氣煥發的安倍內閣不到 1 年，倉促下台。許多人認為安倍內閣短短 1 年，不足為道，教育再生會議也沒什麼作用，但渡邊治（2008b）強調，安倍的政治和教育施政，如《教育基本法》、學校教育三法（《學校教育法》、《教師證照法》，《地方教育行政法和公務員特例法》）的修訂，教育再生會議的成立和報告，決定了當前日本教

育改革的方向，不可加以忽視。

其中最重要的是 2006 年年底之《教育基本法》的修訂。這些政治人物和財經界都認為，《教育基本法》是歐美個人主義的產物，否定國家和家族的共同體主義的道德，不合乎「日本人」的「新的教育」，更妨礙了「日本新國家」的建設，因此非加以修改不可。

針對《教育基本法》的修訂，新保守勢力、新自由主義派、國會議員和文部科學省官僚等各有盤算，在各方權力攻防、合縱連橫的政治運作下，終於在 2006 年年底修訂完成（佐貫浩，2009；渡邊治，2008a，2008b）。新《教育基本法》是新自由主義和新保守主意合流的產物，主要有下列的轉向：（一）由尊重個人轉向重視公的精神；（二）由重視普遍、個性的文化轉向重視傳統文化；（三）由直接對兒童負完全責任的教師轉變為受法律和行政拘束的教師；（四）由條件整備中心的教育行政轉向介入教育內容和方法的教育行政（安彥忠彥，2008；梅原利夫，2008）。渡邊治（2006：17）更強烈地批評，

這樣的教育改革是爲了呼應全球化競爭社會的競爭力，強調學生自我責任的倫理，可能擴大社會的差距，剝奪底層人民生活的意義和方法，這樣會讓國家走向強烈的國家控制和民族主義的不歸路。

爲了落實《教育基本法》的精神，緊接著又於 2007 年六月完成「學校教育三法」的修訂案，《教育基本法》的精神更滲透到教育各領域。例如，《學校教育法》將《教育基本法》第 2 條規定的公共的精神、尊重傳統和文化、愛國和愛鄉土的態度等二十項的教育目標列爲義務教育的目標；在原有的校長和教導主任（教頭）之外，另增加副校長、主幹教師、指導教師等管理職，以強化學校管理體制；將文部大臣決定「學科有關事項」改爲決定「課程有關事項」，以擴充教育部權限。地方教育行政法讓文部大臣負有對地方教育委員會「改正要求權」和「改正指示權」，中央政府對地方教育行政有強權介入的可能性。教育職員證照法則規定教師每 10 年要換證，不適任教師的強迫進修等，以加強教師的控制和管理。這些雖然是獨立的三個法案，但卻緊密的連在一起，以達成新《教育基本法》的目標。《學校教育法》確保傳統意識型態的灌輸，讓新法揭示的德目中心主義能貫徹於學校層次；《地方教育行政法和公務員特例法》則強化國家的教育權限，強力推展國家教育政策；《教育職員證照法》則在弱化教師團體的力量，以利中央命令在教育現場的貫徹，這些都是新自由主義和

新保守主義最想達成的意圖（三上昭彥，2007；市川昭午，2009；成島隆，2008）

上述法令的修訂大抵確立了新教育制度的架構，也讓改革者利益均霑，各取所需。新自由主義提倡的學力測驗、學校評鑑、學校選擇、校長權力擴大，教職員管理等均已納入，學校之間的競爭，學校的差異化、階層化成爲可能，他們相信日本的教育已埋下讓新自由主義改革能夠順利進行的種子。新保守主義的規約，如以繼承文化傳統，培養愛國心作爲公教育的根本，加強公共心、道德心、自立心的涵養，家庭教育的重要性，家長的角色和責任等也被列入，新保守主義者希望藉由這樣的主張來管制因結構改革而被破壞的社會秩序和學校秩序；同時利用「尊重傳統與文化，愛國家和鄉土，培養能尊重其他國家，貢獻於國際社會的和平和發展的態度」，使日本能和美國一樣，成爲維持世界市場秩序的警察，以此來達到大國主義和民族主義的目標。新《教育基本法》中納入了「教育振興基本計畫」的規定，文部科學省就可以不經過立法，就能擬定並推展教育計畫，強迫地方實施，並透過檢查、評鑑等將中央的改革推展到全國，如此可形成中央，都道府縣和地方基層的三位一體，來達到結構改革的目的（成島隆，2008；佐貫浩，2009）。

## 二、2008 年《學習指導要領》的修訂

2008 年三月新修訂的《學習指導要領》是這種政策的延長，尤其這是《教育基本法》實施 60 年來第一次修訂後的課程改革，新《教育基本法》的精神全面滲透到《學習指導要領》之內，不僅將《教育基本法》全文，和新《學校教育法》規定的教育目標等放在《學習指導要領》的最前面，「總則」一開始就明言：

各學校要依據《教育基本法》、《學校教育法》、其它法律和本要領的規定實施教育，充分考慮學校、社區實況，和兒童身心發展階段，適當的發展和設計課程，以培養身心調和的兒童，達成前述各項法令規定的教育目標。（文部科學省，2008：3）

特別是道德教育課程的部分更爲明顯：

道德教育要以「道德時間」爲樞紐，貫穿於全體的教育活動，……依據教育基本法和學校法教育規定的根本精神，……，以培養對傳統和文化

的尊重，愛我國和鄉土，強調公共精神，……，能開拓未來、具有主體性的日本人。（文部科學省，2008：4）

可見文部科學省已充分意識到教育基本法和學校教育法的重要意義，用這些法律來全面約束《學習指導要領》，以達成新自由主義和新保守主義的政治意圖，這正是這一次「新」《學習指導要領》之所以為「新」的地方（大野一夫，2008）。

《學習指導要領》公布後，文部科學省出版了說帖，大力宣傳，標題是「『生活能力』的理念沒有改變，《學習指導要領》改變了」，因為許多規定，如教學時數增加、綜合教學時數減少、各科內容加深、選修科目減少等，讓大家懷疑課程政策又轉彎了，是否又要由寬裕教育走向記憶背誦的教育，這樣會引起現場不安，所以才宣示「生活能力」的政策沒有轉變。中央教育審議會（2008）的說法如下：1998 年的《學習指導要領》以培養「生活能力」教育目標，這在磨練自己的人格，豐富人生上是不可或缺的，在變化激烈的「知識社會」上，「生活能力」更是重要；「生活能力」與經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD）所說的「核心能力」一樣，而且日本提倡的比經濟合作暨發展組織更早；最後，新《教育基本法》和新修訂的學校教育三法中規定的教育目標，也是兒童所需的「生活能力」。所以課程審議會認為，「生活能力」仍然適合當前的社會，要加強宣導，使這個理念為大家共有。

這種說法引起很多懷疑，不僅《學習指導要領》改變了，「生活能力」也改變了。上次學習要領中的「生活能力」強調「自我學習，自己思考的能力」，比較重視兒童的主體性、能動性，和學習的自發性，課題解決能力等，結果「生活能力」就被誤解為只以這些能力為教學目標的綜合學習。但新《學習指導要領》特別將「基礎、基本的知識技能的習得」、「課題解決時所需的思考力、判斷力和表現力」、「語言活動的充實」和「學習習慣的確立」等加入「生活能力」之內，以充實「生活能力」的內涵。鑑於經濟合作暨發展組織的核心能力強調實際生活上、及社會自立上所需的能力，因此這次的「生活能力」特別重視「活用」能力的培養（佐野金吾、西村左二，2008）。

梶田叡一（2008）認為，今後學校教育的目標是以「確實的學力」為基礎的「生活能力」，「確實的學力」是文部科學省在 2001 年年初提出的「學力提

升的呼籲」中第一次使用的，強調細密的指導、發展性的學習、體驗學習的樂趣和充實學習機會等，後來 2003 年中央教育審議會諮詢報告將「確實的學力」作為生活能力的「知識」的層面，但不僅包含知識、技能，更包含學習意願，自己發現課題、自己學習，主體的判斷、採取行動，解決問題的資質和能力等。梶田叡一（2008）強調，「確實的學力」還要包含內省力、規範意識等道德心，藝術、感性等豐富的心靈，和健康的身體。總之，學力、心靈和身體三位一體的教育才能培養「生活能力」。

其實此次「生活能力」教育目標的最大轉變隱含著更濃厚的新自由主義和新保守主義的色彩，因為他們接受將「生活能力」作為教育目標的新教育基本法（佐貫浩，2008），也接受了《二十一世紀日本構想懇談會報告》中談到的「義務教育是一種統治的行為」，和《教育改革國民會議報告》中提到的「學校非加強道德教育不可」等主張（竹內常一，2008）。上述的報告都是新自由主義和新保守主義合流的產物，都是《教育基本法》修訂的催生者，他們的許多主張都被納入新《教育基本法》中，其中對課程和教學影響最大的是新法第 2 條「教育目標」的規定，其中規定 5 個教育目標，臚列約 20 個項目，如豐富的情操、愛國心、公共的精神、尊種傳統和文化、愛我國和鄉土、貢獻國際社會等，都是新自由主義和新保守主義最渴求的德目。這些目標全面滲透到「學校教育三法」內，並經由這一次的《學習指導要領》的修訂，滲透到整體學校教育的層面，全面約制了課程、教學、評量和學校行政。

由此看來，即使文部科學省說帖上強調，「生活能力」的理念沒有改變，《學習指導要領》改變了，實際上「生活能力」的理念改變了，《學習指導要領》也改變了，而且更變本加厲，朝著新的教育體系邁進，更朝向「新的日本國」的建設邁進。

新《學習指導要領》不僅規定學習科目，約束了學習活動和指導方法，設計評鑑系統、以評量師生的達成程度，還納入了學習內容階層化的策略等等，將整個教育、學習過程完全被控制和管理（佐貫浩，2008）。例如，Plan-Do-Check-Action（簡稱 PDCA）本來是管理循環系統化的一環，現在已全面使用於教育或校務經營，以提高教育品質。國家明訂教育基準、指導和評量方式，讓地方和學校執行，並加以評鑑，建議改進；學習的入口是新《學習指導要領》，而出口就是學力測驗，從入口到出口，全面管制兒童的學習，但這是這正是改正「學校教育三法」的用意（大野一夫，2008；中嶋哲彥，2008）。

許多學者（佐藤學，2008；柴田義松，2008；嶺井正也，2008）批評，新

《學習指導要領》旨在提升學力，但強調的只是偏頗的、狹隘的、依據劃一的方法和測驗的學力，同時將傳統、文化和愛國心的課程內容滲透進所有學科和活動，以日本民族主義為最高指導指針，大國主義的色彩十分濃厚。

## 肆、新《學習指導要領》中的綜合學習

前文強調過，日本新自由主義和新保守主義結合，以學科教育為中心，進行公教育的縮減和解體，把它當作私事，交由市場去決定，同時加強規範控制，以促進國家統合。因此要進行教育典範的轉移，而其具體內容如下：

第一，培育創造性人才，實現科學技術立國。

第二，改變智育偏重的教育，加強心的教育、愛國心等道德教育。

第三，脫離平等主義的教育制度，擴大選擇自由，發展個性尊重的教育，以及早甄選英才，加以培養。

具體上，學校制度、教育目標、課程內容和教學方法，都要階層化、差異化，1998年《學習指導要領》修訂更將財經界強調的自己選擇、自我責任和創造性等稱為「生活能力」，以培養生活能力作為主要的教育目標，並將國家主義和企業的價值觀，滲透到課程的每一個領域。

由此可推，1998年《學習指導要領》增設綜合學習有三大主要意圖：

第一個意圖是綜合學習強調國際理解、資訊、環境、福利、健康等課題，培育「自己發現問題，自己學習、思考，主體的判斷，採取行動，解決問題的資質和能力」。這種形式陶冶的目標，正反映財經界創造性人才培育的要求。

第二個意圖是「學習學習方法和思考方式，培養主體的、創造的解決問題和探究活動的態度，思考自己的生活方式。」在學習活動上要積極的採用自然體驗、社會體驗、物的製作和生產活動等。這也表示，這個時間的政策意圖是培養道德實踐力，是一種新形式的道德教育，這已充分顯現在上述各學校進行的實踐活動上。

第三個政策意圖是每個學校依據「學生的興趣和關心，展開有創意的教育活動」，以「創造有特色的學校」。這又是與學校選擇自由結合在一起的，所以綜合學習是鼓舞學校之間互相競爭，把學生、教師、校長都捲入競爭的漩渦中，以實施家長學校選擇，加速市場化的推展。

竹內常一（2001）認為綜合學習有下列五大特性：

一、培養因應新自由主義改革課題的看法、感覺、思考方式、道德性和學習方法；

二、將知識、技能綜合，學習解決新自由主義改革的課題；

三、經由主體學習的方式，設計適合自己的學習和活動的履歷，即在橫的多樣化和縱的多樣化的前提下，計畫「自我追尋之旅」，並付之實施；

四、創造有特色的學校，以擴充學校選擇的自由；

五、將兒童教育為國家社會的一員，並引導到新的階層分化的制度。

所以，新《學習指導要領》是以綜合學習為主軸，創造學校特色，實現活化個性的教育。即綜合學習中，依課題、主題、選擇科目等編成多元的學習小組，推展橫的多樣化，依各種不同的學習程度分組，促進縱的多樣化。透過這種方式，將兒童的「自我追尋之旅」引導到制度上的橫的多樣化（高中多樣化、大學種別化）和縱的多樣化（六年一貫中學、大學入學年齡彈性化、跳級制等）。

綜合學習是文部省「寬裕教育」政策的延長，是新自由主義「公教育萎縮化」政策的一環，經由這幾次課程改革的鬆綁，複線型的、多元的能力主義的色彩日益明顯，結果學校教育從低年級的生活科、中年級起的綜合學習、中學的選修科目，到高中的多樣化的課程，公教育的共同教養漸漸減少；而且所有學年的所有學科都加強主題學習、體驗學習、自由研究等，並在這些名目下，從小學階段開始實施能力分組，所有學校階段及其教育內容加強縱的、橫的多樣化，破壞普通教育的統一性和平等性，並欲加以解體。從設科意圖和內容設計來看，綜合學習在這些方面扮演重要的角色。

由此觀之，新《學習指導要領》中的綜合學習為新自由主義的政策合法化，進步主義的綜合學習的理念，被新自由主義和新保守主義背叛了（黑澤惟昭，2002）。進步主義者期望綜合學習能培養自我學習、自己思考、解決問題的資質和能力，關心、意願重於知識、技術，強調發揮兒童主體，發展個性。綜合學習的進步主義的部分教育目的達成了，但其內容被強引到國際理解、資訊、環境、健康、福利等國家的政策課題，或財經界最關心的課題，尤其是強調體驗學習、主題學習、志工服務等，強調態度主義和多元的評量，更能滿足財經界創造力人才的培育以及菁英主義、能力主義的教育理念，這就是綜合學習扮演的社會、政治的功能。

如前所述，生活能力的理念改變了，新自由主義和新保守主義的色彩越來越濃，綜合學習扮演的社會、政治功能在這次的課程修訂上更被重視，所以新《學習指導要領》沒有廢止綜合學習，只減少教學時數。一個學科的演變是由

實用的階段，走向教學的階段，而朝向學術的階段，如果沒有發展理論的價值和生命力，那門學科很快就會衰亡（Goodson, 1994）。日本的綜合學習的設立和實施引起很多的爭議，存廢也備受關注。支持者雖也力陳綜合學習的價值和重要性，但大部分都從實用的觀點，或從教學的觀點來說明，很少從學術的觀點來論證；2008年《學習指導要領》修訂的討論中，對綜合學習的爭論也有這種傾向，都偏重於技術性問題的檢討，這對綜合學習的發展是很不利。

中央教育審議會（2008）報告將綜合學習和學科的統整和聯繫列為課程實施的重大問題之一，並提出以下四大改善方針：

第一，強調綜合學習是探究的活動，要發展兒童的思考力、判斷力和表現力，更有助於學科的知識技能的習得，並加強綜合學習和學科的關連；

第二，各校要使綜合學習的目標十分明確，欲培養的能力也要界定清楚；

第三，要依據學生的發展階段，明確劃分小學、中學和高中的綜合學習的內容，避免重複；

第四，清楚釐清綜合學習的課程定位，提供優良實例供各校參考，加強相關師資、人才的培育等。

雖然這些都是從研究和實踐中獲得的經驗，也都是很重要的建議，但仍偏於實用的或教學的問題，對綜合學習的理論建構和價值定位還十分不足。綜合學習如果只依附於政策的保護傘下，最後終究會在權力鬥爭中敗退。唯有從學術和理論上證明自己的存在價值，一門學科，如綜合學習才不會從學校課程中消失。

## 伍、結語

一門新學科的設立和演變是複雜的社會、政治的歷程，是各種不同團體之間爭奪資源、地位、聲望和主體的戰場。日本的「綜合學習」在進步主義、新自由主義、新保守主義和左派等的鬥爭、調適和妥協之下產生，也在這些複雜的權力關係中顛簸前行，命運乖舛，困難重重，存廢備受爭議。但綜合學習自實施以後，暗默中一直為國家政策服務，為新自由主義政策合法化。

綜合學習可能是因為扮演這種社會、政治的功能，才能在前述各種勢力的鬥爭和權力攻防中殘留下來。所以，一門學科的發展和演變不完全是科學、理性的自然結果，而是在歷史的偶然上，各種論述交織而成的（Popkewitz, 2008）。



但這並不表示一門學術只依賴實用的技術或教學的需要就可以了，最後一定要發展理論的體系和學術的定位，如果沒有展現學術和理論的價值，那門學科很快就會衰亡。日本綜合學習的研究和爭議，大部分流於技術的問題，仍偏於實用的或教學的層面，而沒有進行嚴肅的理論建構，這是非常危險的，而日本綜合學習的研究正處於危險的歧路上。

## 參考文獻

- 歐用生（2003）。日本綜合學習課程研究。台北市：國家科學教育委員會。
- 歐用生（2005）。日本綜合學習課程之分析。國立台北教育大學學報，18（2），1-16。
- 三上昭彥（2007）。教育改革關連三法——修訂經緯與問題。教育法季刊，154，4-9。
- 大野一夫（2008）。如何解讀新《學習指導要領》——今後的實踐。歷史地理教育，732，24-33。
- 子安潤（1999）。兒童、內容的控制與公共課程。載於日本教育方法學會（編），教育課程、方法的改革——新《學習指導要領》的教育方法學批判（頁66-78）。東京都：明治圖書。
- 子安潤（2001）。綜合學習與新課程標準的政治實踐。教育，669，18-28。
- 久田敏彥（1999）。綜合學習的課題。載於久田敏彥（編），共同建構的綜合學習理論（頁11-40）。大阪：Forum A。
- 中央教育審議會（1996）。在「寬裕教育」中培養「生活能力」。東京都：作者。
- 中央教育審議會（2008）。幼稚園、小學、中學、高中及特別支援學校《學習指導要領》的改善。東京都：作者。
- 文部科学省（1998）。中學校《學習指導要領》。東京都：作者。
- 文部科学省（2001）。學力提升的呼籲。東京都：作者。
- 文部科学省（2008）。中學校《學習指導要領》。東京都：作者。
- 水原克敏（1999）。新課程標準的特質與結構。載於日本教育方法學會（編），教育課程、方法的改革——新《學習指導要領》的教育方法學批判（頁29-38）。東京都：明治圖書。
- 中嶋哲彥（2008）。教育基本法「改正」後的新自由主義教育——被 PDCE 控

- 制的學校現場。**教育**，739，27-32。
- 市川昭午（1999）。綜合學習的方向。載於日本教材文化研究所（編），**綜合學習時間的實踐課題**（頁 3-11）。東京都：日本教材文化研究所。
- 市川昭午（2009）。教師證照革新制的問題。**教育與文化**，54，6-15。
- 市川伸一（2002）。學力下降爭論。東京都：筑摩書店。
- 本田由紀（2000）。九〇年代的課程和學力。**教育社會學研究**，70，41-50。
- 安彥忠彥（2008）。新《學習指導要領》和課程研究的課題。載於日本教育方法學（彙編），**現代課程研究與教育方法學——探討新《學習指導要領》和 PISA 型學力**（頁 12-25）。東京都：圖書文化社。
- 竹內常一（2001）。教育改革——超越暴力，朝向和平。東京都：櫻井書店。
- 竹內常一（2008）。教育改革與新《學習指導要領》的修訂。載於竹內常一等著，**解讀新《學習指導要領》的視野**（頁 11-26）。東京都：白澤社。
- 成島隆（2008）。「教育改革」與憲法原理。載於西谷敏等著，**改憲、改革與法**（頁 200-205）。東京都：日本評論社。
- 西村和雄（2001）。學力下降與新《學習指導要領》。東京都：岩波書店。
- 西岡加名惠（2008）。綜合學習的研究和實踐的動向。載於日本教育方法學（彙編），**現代課程研究與教育方法學——探討新《學習指導要領》和 PISA 型學力**（頁 138-145）。東京都：圖書文化社。
- 佐貫浩（2008）。新《學習指導要領》的「生活能力」是爲了什麼？**人間與教育**，57，19-27。
- 佐貫浩（2009）。新自由主義教育改革。東京都：大月書店。
- 佐野金吾、西村左二（編）（2008）。**解讀新教育課程**。東京都：行政出版。
- 佐藤學（1999）。課程改革——課程標準修訂的政治結構。載於日本教育方法學會（編），**教育課程、方法的改革——新《學習指導要領》的教育方法學批判**（頁 3-11）。東京都：明治圖書。
- 佐藤學（2008）。學習的本質與教育自律性的追求——超越新《學習指導要領》的學力觀。**CRESCO**，89，14-19。
- 松田智子（2008）。對綜合學習要求些什麼？載於人間教育研究協議會（編），**新《學習指導要領》——課程改革的理念與課題**（頁 89-99）。東京都：金子書房。
- 柴田義松（2001）。開拓二十一世紀的教學。東京都：明治書店。
- 柴田義松（2009）。新《學習指導要領》與日本教育的走向——由寬裕走向競

- 爭。載於柴田義松（編），**新《學習指導要領》修正的重點**（頁 3-9）。東京都：日本標準。
- 高浦勝義（1999）。**綜合學習的理論、實踐和評鑑**。東京都：黎明書局。
- 船越勝（1999）。學校階段與綜合學習。載於久田敏彥（編），**共同創造的綜合學習理論**（頁 71-100）。大阪：Forum A。
- 梶田叡一（2008）。以「確實的學力」為基礎的「生活能力」。載於人間教育研究協議會（編），**新《學習指導要領》——課程改革的理念與課題**（頁 6-15）。東京都：金子書房。
- 梅原利夫。（2008）。2008《學習指導要領》的質的改變與結構。載於日本教育方法學（彙編），**現代課程研究與教育方法學——探討新《學習指導要領》和 PISA 型學力**（頁 26-38）。東京都：圖書文化社。
- 割谷剛彥（2002）。**學力下降的實況**。東京都：岩波書店。
- 黑澤惟昭（2002）。現代的疏離與教育改革——超越國家主義和市場主義。**associa**，8，3-21。
- 渡邊治（2002）。現在為什麼要改教育基本法？**政治**，5，163-182。
- 渡邊治（2006）。教育基本法修訂有關的對抗及其意圖——新自由主義和新保守主義的合流。載於教育科學研究會（編），**絕不允許修訂教育基本法**（頁 6-17）。東京都：國土社。
- 渡邊治（2008a）。教育改革的真意為何？**歷史地理教育**，732，10-23。
- 渡邊治（2008b）。後安倍政權的教育政策動向——新自由主義或新保守主義？**人間與教育**，57，4-18。
- 嶺井正也（2008）。新《學習指導要領》的基本問題——學力提升與國家主義教育。**教育與文化**，51，6-14。
- 照本祥敬（1999）。國際理解教育與綜合學習。載於久田敏彥（編），**共同創造的綜合學習理論**（頁 165-222）。大阪：Forum A。
- 課程審議委員會（1998）。**幼稚園、小學、中學、高中、養護學校課程改革的建議**。東京都：作者。
- 藤田英典（2002）。**市民社會與教育**。神奈川：世織書房。
- Asanuma, S. (2003). Japanese educational reform for the 21st century——The impact of the new course of study toward the postmodern era in Japan. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 435-442). London: LEA.
- Azuma, H. (2002). The development of course of study and the structure of educational

- reform in Japan. In G. DeCoker (Ed.), *National standards and school reform in Japan and United States* (pp. 5-18). New York: Teachers College.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration—Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Goodson, I. F. (1994). *Studying curriculum—Cases and methods*. Buckingham: Open University Press.
- Hood, C. (2003). The third great reform of the Japanese education system. In R. Goodman & D. Phillips (Eds.), *Can the Japanese change their education system?* (pp. 73-85). Oxford: Cambridge University Press.
- Mochizuki, Y. (2004). A postcolonial reading of the contemporary internationalization movement of Japanese education: The construction of "Japaneseness" in a globalized world. In P. Ninnes & S. Mehta (Eds.), *Re-imagining comparative education* (pp. 201-224). London: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform—science, education, and making society by making the child*. New York: Routledge.