

日本教育學研究之分析

楊思偉

國立臺灣師範大學

來稿日期：93.11.01

接受日期：94.01.05

摘要

本論文主要在分析日本有關教育學研究之整體面貌。論文中透過對日本教育學的發展歷程，大學之教育學科之成立與發展，探討教育相關學會、教育書籍出版狀況及研究機構等之現況後，針對日本教育學術發展的特色加以歸納，並提出對我國的啓示，包含：一、教育學術之研究，應有更多人投入耕耘。二、教育研究與教育實踐應加以整合，以發揮教育學術之功能。三、建構臺灣主體性的教育學術與實踐。

關鍵詞：日本教育、教育學、教育學科、教育科學

An Analysis of the Research of Pedagogy in Japan

Szu-Wei Yang

National Taiwan Normal University

Manuscript received November 1, 2004

Accepted January 5, 2005

Abstract

This article focuses on the whole picture of the research of Japan's pedagogy. Firstly, to explore the developing process of Japan's pedagogy in this article and to study the construction of the discipline of education. And after the analysis of the educational associations, publications, institutions of educational research, to summarize the conclusions about characteristics of the research of Japan's pedagogy. Finally, to offer some implications as follows: 1. more people should be encouraged to study in the field of pedagogy; 2. the educational research and its implementation should be integrated; 3. to construct Taiwan's own research and implementation in education.

Keywords: Japan's education, pedagogy, discipline of education, educational science

壹、前言

日本雖然是後進的國家，但在近代發展的國家中，是一個進步發展最快的國家，這可說乃是在明治維新之際，推動富國強兵政策的結果。日本其所以能近代化成功，與推動教育普及化及推動教育獲得豐碩成果有關。雖然自二十世紀末期，日本在經濟上發生泡沫經濟的問題，教育上也有學生拒絕上學、班級崩壞、學生缺乏創造力等問題，不過，其教育上的成就仍然受到世界各國的重視，亦即因為其教育上的成果，培育許多國家的人才，乃能進入現代化國家，並能在第二次世界大戰戰敗以後，很快的從經濟廢墟中重新站起，今日仍然成為世界的強國之一，其動見觀瞻都影響世界。

日本教育之所以成功，乃因良好的師資培育，以及教育學研究之傑出成果賴以致之，師資培育部分的制度、特色與成果，非本主題所要論述的，本文將以日本教育學研究的歷史軌跡、研究現況及研究成果作一探討，以為國內教育學研究的參考。

貳、教育學的發展歷程

一、戰前——輸入的思辯型的教育學

日本教育學的發展，追溯其淵源，應自19世紀後半期，亦即明治維新歐化時期，和近代化潮流相一致的，同時引進歐美的教育學。但此時期與其說是引入「教育學」，不如說是直接翻譯「教育書」，只能說是對於西歐教育技術的初步啟蒙的時代（村井實，1967）。

日本在正式引入教育學之前，在學校和家庭兩方面，多少受到經由英國和美國而輸

入的斐斯培洛齊主義的影響，這可說是初期日本類似「教育理論」的事例（中內敏夫，1988：221）。但真正所謂「教育學」的輸入，要等二十年後的1889（明治20）年，由東京帝國大學聘請德國人赫思克尼屈（Emile Hausknecht）和日本學者谷本富等，開始介紹赫爾巴特教育學才正式開啓教育學研究之路。

進入二十世紀以後，在歐美所引起的對赫爾巴特主義，亦即對舊教育的批判，在日本的教育學史上也出現過。像批判赫爾巴特主義的個人主義之貝爾格曼等的社會的教育學，以及德莫朗等的新教育學也都被引入。而在後者方面，日本也出現一些實驗性的新學校，他們以私立學校型態出現，以對抗公共教育的政策。另外，1920年代以後，歐洲教育史上出現的馬克思主義影響的「無產階級教育學」、「新興教育論」也在教育學界出現（中內敏夫，1988：221~222）。其次，與教育學相對地「教育科學」的概念，也逐漸受到重視。如此的發展趨勢，在第一次世界大戰以後，如同世界其他國家一樣，由於當時高漲的社會勞工運動、女性解放運動及市民運動等的影響，都成為新的教育與教育學研究推動的舵手。

對於上述的發展過程，教育學者村井實總結第二次世界大戰戰前的教育學發展狀況時提到，戰前的教育學，因為是以輸入為主，所以從各種文化和學術的吸取和引入開始，這樣的做法，在當時來講，也許是不得已的，因此其本身也具有相當意義。不過，因為它脫離現實的「教育問題」，始終圍繞在觀念上的探討，偏向思辯的、演繹的研究，所以對於解決現實的教育問題都沒有幫助。村井實也分析導致這種結果的原因有

二，其一是歐美的教育學本身，以成為「教育問題的科學」為主，並沒有具備完整的科學體系；其二是一般對教育之關心態度，一向有集中在觀念的、思維的層次。這種傾向在歐美教育學傳統中已經很清楚，而日本也不自覺陷入同樣的窠臼之中（村井實，1967：33-34）。

二、戰後——自立的經驗科學的教育學

日本在二次大戰以後，由於採行美國的新學制，並引入所謂「新制大學」，所以在大學體制上，學習了美國的例子，一下子增設了教育社會學、教育心理學、教育行政學、教育財政學等經驗科學的學科，加上原有教育學的主流知識的教育哲學和教育史結合，成為教育學院的架構。在這樣的架構下，日本教育學在戰後有長足的進步，其教育研究的量也呈現很大的增長。

由於對戰前思辯型教育學的反省，戰後日本教育學界將教育學視為「教育問題的科學」，致力探討「如何教育」的問題，亦即針對「培養怎樣的人格」（目標）、「用怎樣的方法」（方法）、「用怎麼樣的材料」（內容）、「在怎樣的機構」（設施、制度）、「考慮怎樣的條件配合」（人、環境、經濟、政治）等不斷的思考，與針對問題本質尋求解決方案，並且與問題本身的解決兩者合一，追尋「是有何種性質」、「具有何種相互關係」的課題。總而言之，經由反覆不斷的反省思考，探討「教育是什麼」，逐漸累積很多的研究成果；亦即在「如何教育」的問與答，及「教育是什麼」問與答間不斷的反覆思考，而逐步展開教育的實踐活動（村井實，1967）。

因此，戰後的日本教育學研究，由教育

思想的探討，至教育實踐的研究，並且和社會科學的鄰近領域相結合，而使教育學之研究有了長足的發展。

日本有關教育學研究的發展，吾人亦可從教育學在大學中的發展來看出其端倪，以下舉一些統計數字來證明。由於筆者手中無最新資料，僅能依據1980年日本文部省的統計，當時日本的研究機構共有1,065所，其中屬於教育學（有的包括其他）研究的有76所，佔全體的7.1%，若把廣域的教育研究機構，即人文、社會科學也納入，則共有171所，佔全體26%。若就研究人員數而言，全體有41,608名，其中研究教育學有2,040名，人文、社會科學有2,833名，兩者合計4,873名，佔全體的11.7%。

同樣在1980年時，大學中設有教育學院、學者或專業科系者，國立有60所，公立6所、私立60所，共有132所。設有教育研究所課程有37所，其中有博士課程的公私立大學共23所，這些大學主要在培養教育的研究人員（有本章，1981）。

參、大學之教育學科的成立與發展

本節將舉三所大學的教育學相關系所加以說明，首先以日本第一所帝國大學，即東京帝國大學，戰後改稱東京大學之教育學科發展過程來加以說明，然後並舉京都大學、東京學藝大學有關教育學研究科系之現況加以說明。

一、東京大學教育學研究之發展與現況

（一）大學部

日本於1886（明治19）年，公布帝國大學令，正式在東京成立帝國大學，而該大學

於1878年聘請德國人赫思克尼屈開始以赫爾巴特的教育學為教材，教授教育學的課程，這是東京大學有關教育學課程的濫觴，赫思克尼屈的上課，自1887年至1889年，除了進行教育學的課程外，同時也在中學師資培育課程中，指導一些特定的學生有關教育學的課程。1888年日本派遣日高真實氏至德國留學三年，專攻教育學。1890年德國人講師回國，日本人開始自己擔任教育學的課程，但當時教育學的課程暫時由高等師範學校的講師，或在該校兼任的教授擔任。1893（明治26）年隨著講座制的引入，東京帝大也設置了教育學講座。1904年教育學改隸屬於哲學科，課程開設有教育學、教育史、教育行政等科目。1907（明治40）年，吉田熊次以副教授身分，設置「教育學研究室」，正式有專任人員擔任。1910年教育學領域更形成長，在哲學科中設置獨立的教育學專攻（約相當於「組」）。1919（大正8）年，在文學院中開始設置「教育學科」（相當我國之學系）組織，教育學講座就由哲學科的一個講座，獨立成五個講座的的教育學科，這五個講座分別是第一講座為教育原理與教育哲學，第二講座是中等教育，第三講座是初等教育與師範教育，第四講座是東西教育史，第五講座是教育制度與學校管理。其後隨著教授陣容的加強，陸續有很多刊物的出版，教育學的研究逐漸取得學術的地位（東京大學教育學部，1999：8）。

及至戰爭結束，同樣受到戰後教育改革浪潮的波及，1949年新制的東京大學創設，在教育學方面，教育學院（日文稱學部）同時成立，在原有的五個講座之下，新增教育行政學講座，並改編成五個學系（日文稱學科，以下同），即教育學、教育心理學、學

校教育學、教育行政學、體育學，於是開展了戰後教育學研究的發展腳步。然後至1967年，教育學院共設教育學學系、教育心理學系、學校教育學系、教育行政學系、體育學及健康教育學系，下設15個課程（日文稱コース），分別是教育學第一、教育學第二、教育史、教育社會學、教育心理學第一、教育心理學第二、教育方法第一、教育方法第二、教育內容、比較教育學、教育行政學、社會教育學、圖書館學、體育學、健康教育學。1992年東京大學教育學院中，大學部設有六個學系八個課程。所謂六個學系是教育學、教育心理學、學校教育學、教育行政學、體育學及健康教育學，八個課程是教育哲學及教育史課程、教育社會學課程（包括高等教育組）、教育心理學課程、學校教育學課程、教育行政學課程、社會教育學課程、體育學及運動科學課程，健康教育學課程。然後在1994（平成6）年，由於受到東京大學走向研究型大學政策之影響（日文稱「大學院重點化」），學系部分走向大講座制，在五個學系，即教育學、教育心理學、學校教育學、教育行政學、體育學及健康教育學（合作一個學系）之五學系下，分作六個課程，其中比較教育、教育社會學和高等教育（1992年設分組）合併成「比較教育社會學」課程，其他有教育學、教育心理學、學校教育學、教育行政學、體育學等五個課程。1995年大學部部分，也由於受到走向研究型大學政策之影響，統整成一個「綜合教育科學」學院，下設六個學系（日文稱コース），包括教育學、比較教育社會學、教育心理學、學校教育學、教育行政學、身體教育學等六個學系。

（二）研究所

至於研究所方面（日文稱大學院），1953（昭和 28）年時教育學先設在「人文科學研究科」中，共設 5 個研究所，即教育學、教育心理學、學校教育學、教育行政學、體育學。1963 年教育學院（日文稱教育學研究科）正式成立，1964 年在原有五個研究所（日文稱專門課程）中，分設 8 個組（日文稱專攻），其中教育學研究所分化成兩個組，即教育哲學、教育史組、教育社會學組；教育心理學和學校教育學未分組，教育行政學研究所分化成教育行政學和社會教育學兩組；體育學研究所分化成體育學和健康教育學兩組。1965 年教育學研究所再分化成三個組，即原有的教育哲學教育史組，分成教育哲學組和教育史組，另加教育社會學組。1987（昭和 62）年起設置五個研究所和十個組。五個研究所不變，和大學部的學系相同，至於十個組，則是教育哲學、教育史、教育社會學、教育心理學、教育資訊學、學校教育學、教育行政學、社會教育學、體育學、健康教育學。1989（平成元）年，體育學研究所分化成三組，即另加運動科學組。1994 年學校教育學組中特別強調

「學校臨床學」。

1995 年受到東京大學走向研究型大學政策之影響，統整成「綜合教育科學」學院（日文稱專攻），下設六個研究所七個分組，分別是教育學、比較教育社會學、教育心理學、學校教育開發學、生涯教育計畫、體育科學六個所，其中學校教育開發學又分學校教育開發學和學校臨床學兩組，其他則不分組。1998（平成 10）年體育學研究所改稱「身體教育學」研究所。另外，1997 年設置「學校臨床綜合教育研究中心」，針對學校面臨的危機，以綜合的視野進行實性的研究（東京大學教育學部，1992；東京大學教育學部，1999）。2004 年，學校臨床學改併成臨床心理學，目前之教授群人數，各組分別是：教育學（5 名）比較教育社會學（6 名）、教育心理學（6 名）、臨床心理學（3 名）學校教育開發學（5 名）、生涯教育計畫（6 名）、身體教育學（6 名），已經不復如以往講座制一個講座之下，只有一位教授的情形。表 1 只就科系變遷較大的時期，用表格方式呈現；細項的變遷情形，請參考前文之敘述。

表 1 東京大學教育學院研究所課程變遷

年代	1953	1965	1994	1998
所名及分組	教育學研究所	教育哲學組 教育史組 教育社會學組	同左	教育學 比較教育社會學
	教育心理學研究所	教育心理學	教育心理學 教育資訊學	教育心理學
	學校教育學研究所	學校教育學	學校臨床學	學校教育開發學 學校臨床學
	教育行政學研究所	教育行政學組 社會教育學組	同左	生涯教育計畫
	體育學研究所	體育學組 健康教育學組	體育學組 運動科學組 健康教育學組	身體教育學

資料來源：出自東京大學教育學部（1999）。

根據上述，有關學門變遷的重要部份，可舉例摘論如下：

就比較教育學門而言，東京大學教育學院在 1967 年，比較教育學第一次分化出來，然後在 1994（平成 6）年，由於受到東京大學走向研究型大學政策之影響（大學院重點化），學系部分走向大講座制，在五個學系（日文稱學科），即教育學、教育心理學、學校教育學、教育行政學、體育學及健康教育學之五學系下，分作六個課程，其中比較教育、教育社會學和高等教育（1992 年設分組）合併成「比較教育社會學」課程，其他有教育學、教育心理學、學校教育學、教育行政學、體育學等五個課程，自此比較教育和教育社會學合流研究。

另外，就教育社會學學門的發展而言，1950 年教育社會學已隱身在學系中的一個組，1958 年教育學系分化成兩大組，教育學第一、教育學第二、教育史三個領域為一組，教育社會學為另一組。其後 1980 年，教育社會學又獨立成一課程，而 1992 年分化出高等教育組，1994 年時再統整成比較教育社會學課程。

進而，高等教育的研究，首見於 1992 年出現課程分組，但 1994 年又納入「比較教育社會學」領域中，而在學校層級設有「高等教育研究中心」，2005 年新設「大學經營與政策研究所」，2005 年 4 月正式招生。

至於各專攻分所（組）的研究主軸為何？以下簡述如下：（東京大學教育學部，2003）

1、教育學研究所

這是從理論上思考人與教育的關係，同時從根源重新思考其理論典範的領域。主要從歷史角度探討西洋和日本的教育、從理

論上探討人的發展、以及赴教育現場的參與研究等，總之，主要目的在訓練寬廣及敏銳的關心，並培養柔軟且具韌性的思考能力。

2、比較教育社會學研究所

以社會學為中心，並以經濟學、文化人類學、社會心理學、政治學等學科為基礎，針對「作為社會現象和文化現象的教育」培養能以跨學科、同時包含國際比較和異文化瞭解等多元角度的觀點探討之學生。

3、教育心理學研究所

這是實證性研究基礎教育科學的學問之一，本所重點放在心理學的各領域中，特別是有關發展、學習、認知、人格、臨床、社會、評鑑、測量、身心障礙等各重點。透過「教育心理學實驗演習」課，讓學生學得實證的研究態度，並可使用實驗、調查和觀察方法等完成畢業論文。

4、臨床心理學研究所

本所旨在培育臨床心理師等高級專門職業人員、研究者及指導人員。對於逃學及自閉在家等心理上的各種問題，不只以個案視之，更以廣泛地社會系統問題掌握之，並以臨床心理學的立場探討，並重視事前預防措施的專門領域。本所同時兼重教育的理論與實踐，並以培養具多元性之國際觀為目標。

5、學校教育學研究所

本所教授群包括學習研究、教學研究、教材開發、教職發展及學校臨床學等領域組成，主旨在於針對學校教育的諸問題，以實踐性和跨領域性的手法研究之。因此，本所學生必須學得基礎的及理論的方法，並同時要求應進行應用的與實踐性的研究。

6、教育行政學研究所

本所由教育行政學、社會教育學、圖書館情報學、博物館學等研究領域組成，針對為保障學童、青年及成人的學習，將教育與學習納入社會組織中運作時所必要設計的法律制度、教育計畫與政策、設施與資訊的管理及運作、機構與成員理論、學習理論等，進行跨領域觀點的研究。

7、身體教育學研究所

本所針對有關身體的預警、以及兒童、女性、高齡者、殘障者、運動選手等身體的特性；在生涯中有關各自身體的特性；因應性別與年齡之差異，如何增進健康與防治疾病等的教育；另外，有關身體和自然環境、社會環境的相關性等問題，亦即，從學校、家庭、社會中存在的有關身體的各種教育事象，進行廣泛地、綜合性及實踐性地教學與研究。

二、京都大學教育學院（日文稱學部）

（一）歷史

京都大學教育學院於戰後 1949 年 5 月，隨著京都大學新制度起動時同時設置。不過，在戰前（明治 39 年時），曾設有「教育學講授法」講座，隸屬於文學院哲學系中。

京都大學教育學院剛發展時，總稱「教育學系」（日文稱學科），新設有教育史、教育方法學及圖書館學三講座，與原有的教育學教授法、教育心理學共一個學科五個講座（分組）開始運作。1976 年，由原有的一個學系發展成三個學系，即教育學系、教育心理學系、教育社會學系。

其次，在研究所方面，剛設立時，有教育學及教育方法學兩個研究所，1988 年新增臨床教育學，因此目前有三個所，其下再分五個部門（分組），即 ABCDE 五部門，其下再設十六個講座，其結構如表 2 所示。

表 2 京都大學 1996 年教育學院研究組織

所 名	部 門	講 座
教育學	A 部門	教育學 教育史 比較教育學
	B 部門	教育課程 教學指導
臨床教育學	C 部門	臨床教育人間學 臨床教育學 臨床人格心理學 教育臨床心理學
		教育心理學 視聽覺教育
教育方法學	D 部門	教育社會學 生涯學習計畫 社會教學 圖書館學
	E 部門	教育行政學

資料來源：平成 8 年度 (1996)，京都大學大學院教育學研究科便覽。

三、東京學藝大學教育學部

（一）歷史

東京學藝大學於第二次世界大戰後，1949年5月由東京四所師範學校統合而成。設立以後，以教師培育為主，發展成很具傳統特色的大學。1976年將原稱「學藝學部」改組成「教育學部」，同時設置教育學碩士課程，進行包含人文科學、社會科學、自然科學、體育及藝術等廣範圍的教育研究，並培養具高度專門化知識與能力的教師。1988年，因應師資過剩情況，乃在師資培育課程外，另設置教育以外非培育師資之其他課程，同時培養其他社會有用的人才。

1996年配合社會需求，設置以學科教育學為中心，培養專門學術研究人員為目的之「大學院聯合學校教育學研究科（博士課程）」，此研究所與其埼玉大學、千葉大學及橫濱國立大學之教育學部及教育研究所為母體共同設置，其宗旨乃為強化師資養成與充實學校教育（東京學藝大學，1996）。

（二）教育學博士課程

上述「大學院聯合學校教育學博士課程」，是第一所日本師資養成大學設置博士課程，後來只設兩所此類博士課程，由此可見日本有關教育學術研究之大學與師資養成大學在功能上有所區隔，且其定位是比較清楚的，有關此博士課程設置的目的有四項：

- 1、培養以學科教育學為主的師資養成大學的研究後繼者
- 2、培養具學校現場經驗的師資養成系統大學之師資
- 3、培養教育相關專業人員及提供高級進修課程之機會

4、發展「廣域科學的學科教育學」與學校教育間有關實踐課題的研究

此課程為達成上述目標，及針對以往在探討「學科教育學」有關學科之際，僅就相關教材與教學進行「技術性研究」的缺失，認定其只是學科教育學的研究領域之一部分而已。此處以「作為廣域科學」之學科教育學，係期望針對學校中的各個學科，探討其教育目標，建構其學科內容，且整理其教學過程，檢討其教學方法等，以進行寬廣且縱深的實證性研究的科學。因此此學科教育學，一方面以研究課程與教學方法的教育學，及以分析學童發展過程的心理學之教育科學為基礎外；另一方面，並涵括以作為學科知識基礎的人文、社會、自然等各科學及藝術、體育等知識內容所統合成的廣域科學，日本教育界認為不論是師資養成或學校教育發展，進行此種鉅觀科學的學科教育學是最重要的。

東京學藝大學之教育學博士課程，有關其課程結構概念如圖1所示。其中有三大領域包括教育科學、狹義的學科教育學及學科專門科學，由此三大專攻領域，向上發展出學科教學法、學科內容（教材）等而組成。在運作上，每一學生由三大領域各有一位教授，共三位擔任指導教授進行學習與研究。至於各大學的運作機制，則為學生在所隸屬大學之主指導教授指導下，在該大學中修課，而三位指導教授中有一人必須是其他聯合大學的教授，另外學生可至其他聯合大學中修課及利用各種設施。

其次，東京學藝大學學科教育學博士課程的主要課程結構則如圖2所示。其中主要由教育科學三項講座教授，即教育結構論、教學方法論及學習發展理論組成；另外，有

關學科方面，則有言語及文化領域教育等六個講座組成。

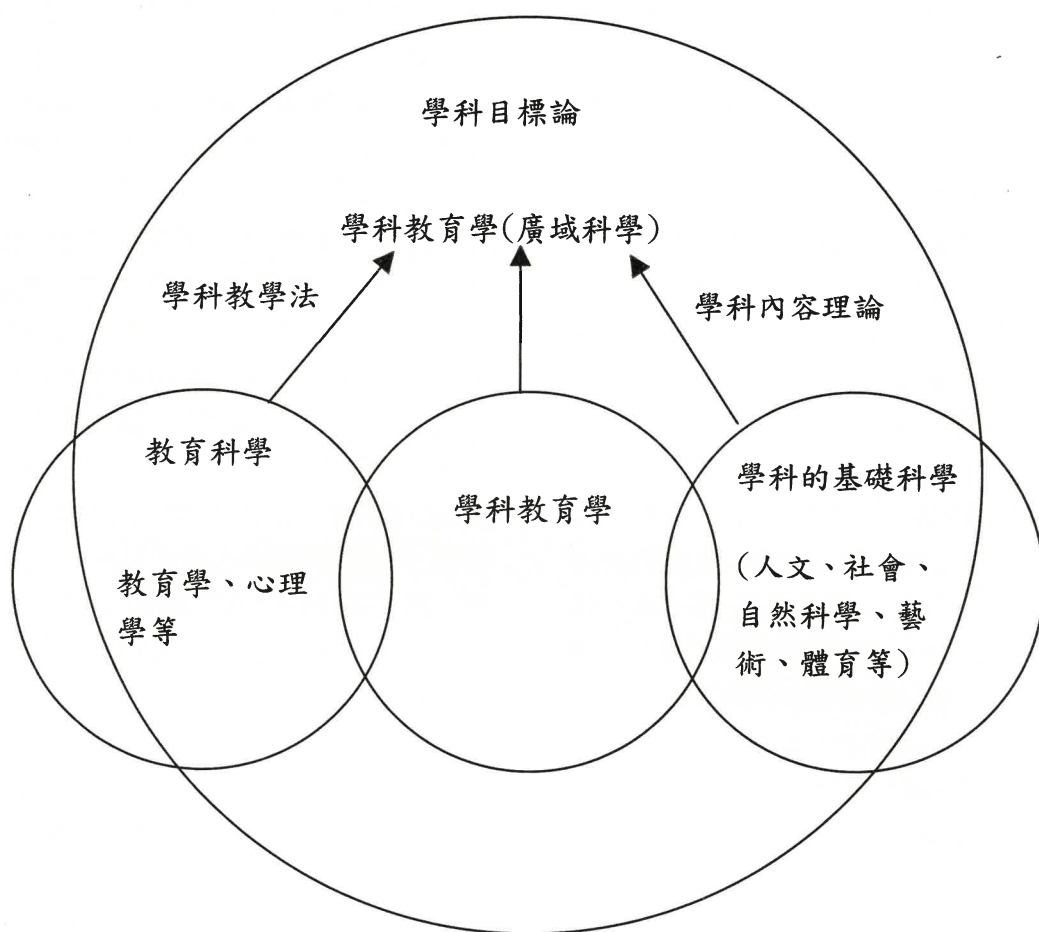


圖1 東京學藝大學學校教育學研究科概念圖

資料來源：出自東京學藝大學大學院連合學校教育學研究科(1997)。

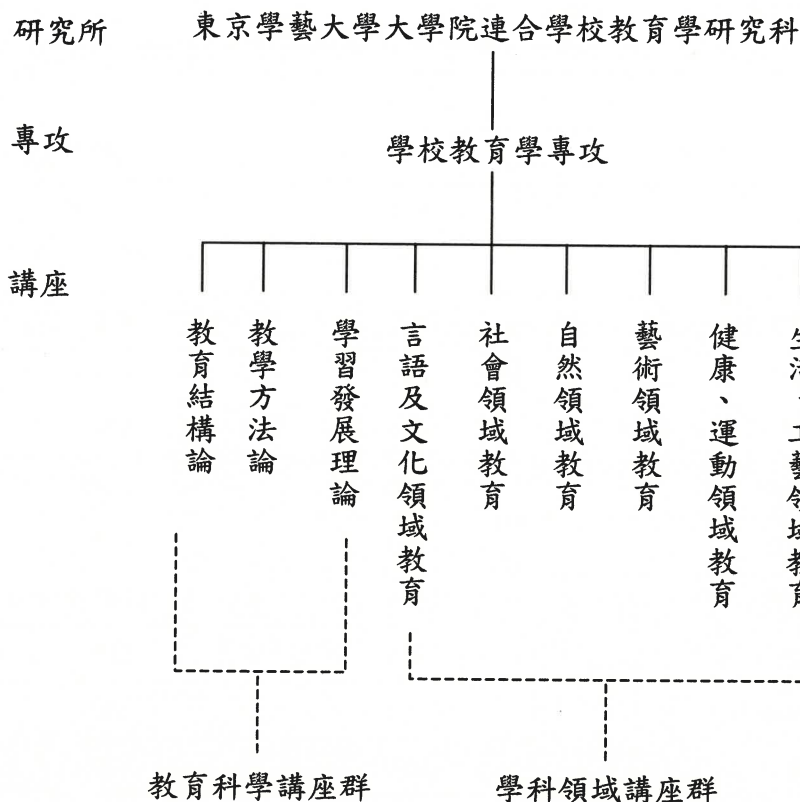


圖2 東京學藝大學研究所結構圖

資料來源：出自東京學藝大學大學院連合學校教育學研究科(1997年)。

肆、教育相關學會及研究機構等之現況

一、教育相關學會

本節針對與教育研究相關的學會略做分析。首先，以學會來看，如表3所列資料，是與教育學科非常相關之學會至1980年的統計，若包括日本心理學會等各學科之學會〔未列出〕，則有四十個學會，登記的會員有50,089名，另外，與教育有關的團體共18個，與學校教育相關團體則有152個（有本

章，1981：245）。後兩者雖與教育學術研究非直接相關，但與教育研究有關亦不能否認。

進而，學會中以日本教育學會為日本教育學界的中樞地位，包含七個地方學會（北海道、東北、關東、中部、關西、中國、四國、九州），以及十七個專門學會（教育史、教育哲學、教育行政、教育經營、教育社會學、教育心理學、教育方法學、教育法學、產業教育、社會教育、體育、特殊教育、圖書館、比較教育、保育、視聽覺教育及放送教育）。日本教育學會每年召開一次年會，輪流在各地舉辦。

表 3 主要教育學會概況

學會名	設立年度	會員數
日本教育學會	1941	2,430 (含 180 個團體)
日本教育史學會	1941	約 150
日本教育社會學會	1949	670
日本社會科教育學會	1949	600
日本道德教育學會	1957	8,000
教育哲學會	1957	500
日本教育心理學會	1969	2,700
日本教育方法學會	1964	450
日本教育行政學會	1965	287
日本比較教育學會	1965	395
日本視聽教育學會	1966	280
日本教育法學會	1970	850

資料來源：引自有本章(1981)。

由於筆者留學日本，所以在最近幾年內有機會參加各學會的年會活動。茲舉幾例說明之：

(一) 日本教育學會年會

筆者參加 1999 年 9 月 3 日至 5 日之第 58 次大會，依照該次大會的年冊內容，該年會未定特別的主題，但在主題討論(symposium)則有兩個分項主題，分別是「新教育運動的現代意義」、「政治與教育--教育是什麼？又不是什麼」；另有一全體大會主題，題目是「20 世紀的日本教育做了什麼」，除此外再有一可提供非會員參加的公開演講，主題是「探討學校教育的應有功能--對兒童而言學校是何物」。

至於在三天的年會中，另設有五次「課

題研究」、一次「新研究生會」及自由論文發表，自由論文發表共有 15 個主題，約有 60 篇論文發表，全部參加人次約 500 人次，此為日本全國教育學會之一。綜觀之，人數未必比其他專業學會參加者多，但因其主導角色性質，所以亦值得注意(玉川大學，1999)。

(二) 日本教育社會學會

1998 年 10 月 30 日至 11 月 1 日，日本教育社會學會召開第 50 次年會，在大阪大學舉行。共有一場次的主題演講，主題是「教育社會學有何用途」，分別邀請報告者 3 人，討論者 4 人；其次，有四場次課題研究，共有十二人發表；另外，有自由研究發表，共有四個半天，共分有三十二場，每場平均五

人發表論文，因此共有約 160 篇論文發表，其中有個人，也有團體發表之論文。至於論文分類方面，共有三十二類主題，可說所有的教育課題都已經納入（大阪大學，1998）。

二、國立教育政策研究所（National Institute for Educational Policy Research；NIER）

該所於 1949 年 6 月成立，原名「國立教育研究所」，前期分做五個研究部，進行有關教育政策之研究，2001（平成 13）年 1 月，因日本政府機構重組，改名「國立教育政策研究所」，原有的研究室制度廢止，走向新的組織體系（日本國立教育政策研究所，2004）。

2003 年 10 月的組織結構，在所長下分設兩位次長，其下再設研究企劃開發部、教育政策與評鑑研究部、生涯學習政策研究部、初等中等教育研究部、高等教育研究部、國際研究及協力部共六部，另設四大中心，包括教育研究資訊中心、社會教育實踐研究中心、教育課程研究中心及學生指導研究中心，共有 146 名人員，其中行政人員 35 人。

該所設置之目的，乃為教育改革之規劃做基礎的調查研究，及提供各界教育研究資訊，並開展各種研究工作及各種合作事業，其提供的政策規劃參考及為教育研究提供的服務貢獻良多，其成果不容忽視。以下舉出幾個部門的工作目標及研究成果。

1、國際研究及協力部

該部負責與 UNESCO、OECD、國際教育學習評量學會（IEA）等為主的國際機關，進行有關國際教育合作計畫及國際比較研究調查工作，除了對國際教育學術研究提供協

助外，並對日本教育政策的規劃及決策提供有用的資訊。除上述國際合作項目外，最近亦應文部科學省的要求，針對有關政策的議題進行國際比較調查研究。

在國際合作研究案例中，包括 OECD 推動的 PISA（Program for International Student Assessment）調查研究，此為針對 15 國學生調查讀解能力、數學及自然科三個領域，每三年調查一次，2000 年進行第一次調查，其結果在 2001 年 12 月公布，日本亦由該所公布日文版，獲得各界關注。

其次與 IEA 的國際比較調查，亦正在進行有關第二次國際資訊調查與教學及自然科之國際比較調查工作。至於與 OECD 之合作，目標是在進行研發有關「教育指標」的案子，2003 年 3 月亦已發表成果。

2、教育研究資訊中心

該部門設置全國教育研究資訊網，以提供最新且迅速的教育資訊給全國各界，目前正推動「e-japan 重點計畫」，預定 2005 年度可開始啓用。而自 2002 年 9 月已完成初步的教育用資料庫，2003 年 7 月，並已完成自日本地圖可以檢索相關資料的系統。

其次，該中心為提供所收藏的教育相關圖書及資料，除設置教育圖書館外，亦在文部科學省的協助下，建立利用人造衛星向全國發送有關教育、文化、運動及科學技術的網絡，並成為主要資料的提供單位。

3、教育課程研究中心

該中心分成兩大組，即基礎研究部及研究開發部兩組，基礎研究部主要是以長期性觀點，針對改善課程標準（學習指導要領）進行基礎的調查研究工作，以提供行政單位決策的參考；而研究開發部則主要以學校現場具體的教學活動為基礎，進行實踐性的調

查，並對各級行政單位及學校在學科教學方面，提供實踐性的支援等；另外，設有「綜合調查官」，則主要負責有關科學教育課程之調查研究。

該中心有一項重大工作項目，即是針對歷次課程標準公布後，有關現場學習的成效及教學實況之調查研究，對課程標準之修訂及教師教學方法的改善等，提供很多實證的資料，這是屬於全國學童學力調查的部分。其次，針對學習之評量方式及教學成效亦同步進行研究，可見其將課程規劃、教學實施及教學評量之一貫事項都列入其研究及追蹤的事項，故能對學校教育之推動提供很多助力。

三、民間教育團體與教育研究

本處所指的民間教育團體，主要是指由教師所組成的研究教育學術為目標的團體（楊思偉，2001：201）。這種研究團體可依性質而區分成不同的團體，如以綜合的角度，進行各種教育研究活動的稱做「綜合教育研究團體」；以特定學科為對象，進行學科內容與教學方法等研究的是「學科教育關係團體」；以道德和學校行事等特定領域為研究對象的是「學科外教育研究團體」；另以殘障兒童教育及教學研究，偏僻地區教育等為主的研究是「問題別研究團體」；以學校種類別為單位所組成的是「學校類別研究團體」。

其次，若以教育團體的自主性角度區分，則可分成「民間教育團體」和文部科學省支持的半官半民的團體，稱做「中央教育研究團體」。

以上三種類型的團體，都各自辦理各種的研究會，而這些研究由於是由教師團體及

自主的研究會等主動辦理的研究活動，所以和上述由行政機關所主導的研究會有很大的差別。另外，這些教師所組成的團體，和一般學術界所組成如「日本教育學會」等以學術研究及理論建構為主的團體有別，主要是以解決現有教學問題，交換教育資訊，及提供研習機會，以提昇教師素質為其主旨，所以可說是教育實踐的研究組織。同時，各團體各有其設立的主旨，各自有其「特殊性」，例如國語科教育相關的團體就有十幾個，但各自的運作方式及研究重點都各有差異，因此參加之際都非常的慎重，這和每個團體都要繳交會員年費也有關係。以下舉幾個例子說明（楊思偉，2001）：

1、日教組的教育發表會

日本教職員組合（簡稱日教組）在1947年成立全國性組織以後，就決定為了提昇教師的素質，要舉辦自主的教師研究發表會。自1951年就召開第一屆全國教育研究會議，三年後再和另一團體「日高教」共同舉辦4天的「教育研究全國集會」，一般就稱這種會議為「日教組教研」，其主旨為達成「課程的自主編輯運動」和「確立維護和平，貫徹民主教育」，由於日教組的這項研究會議，係自主性且組織性的活動，所以具有很多特色。由於參加這種集會是自由的，因此自1956年以後，每年都有超過一萬名以上的教師及父母參加，在會中提出的報告有1400份以上，會議除了開幕式及閉幕式外，大致分成26個「分科會」（主題），其下再分若干「小分科會」，總共約分成35~37組研討，場面非常浩大。

2、中央教育研究團體的研究活動

日本的文部省（2001年1月改名文部科學省）受到日教組教師研修活動的刺激，為

減少其衝擊力，乃設置對教育研究團體提供補助金的政策，而文部省就對這些接受補助款的研究團體，稱為「中央教育研究團體」，此種制度自 1961 年起，後來亦組成全國性組織，稱為「日本教育研究聯合會（簡稱日教研聯合會）」，共有 55 個團體參加，另外以管理職（行政人員）等所組織的校長會及教頭會（相當「副校長」之意）亦組成聯合會，稱為「日本教育會」，共有 10 個團體參加。

日本教育研究聯合會設立的主旨，強調「綜合研究教育上的各種問題，以謀求解決問題，同時並期對我國教育的正常發展有所助益」，日本教育會的主旨亦大致相同，兩會主要工作為推動調查研究活動，及辦理以提昇教師素質的演講會、研修及研究大會等；另外，日本教育會有辦理海外研修旅行，而日本教育研究會，則有辦理對各團體的優秀表揚制度；及對個人或團體提供研究獎勵金制度等。

中央教育研究團體的活動，大致由個別組織進行獨自的研修活動，大部分是一年舉辦一次的全國研究大會，平均是辦理 2 天，以及發行機關雜誌等。另外，其中只有少數團體有地區性的研究會，幾乎全部都以全國大會作為研修的主要場所與機會，因此其活動力比民間組織略遜一籌。

3、民間教育研究團體

除了上述教師團體辦理之研究會，及中央教育研究團體外，日本尚有推動教育自主研究運動的組織，全國共 70 餘個，其中支持各種教師組織研究運動的團體，亦都是屬於這種團體，這些團體於 1959 年 2 月組成「日本民間教育研究團體聯合會」（簡稱民教聯），加盟團體共有 44 個，這些團體各自以

一種教育思想或教育理論為依據，針對學習指導要領所具有的國家基準性質加以批判，然後以其所秉持的教育理論，對教育內容及方法進行實踐性的研究，特別是對於自主編製課程內容更是研修的重點。因這些團體的研究活動都是持續性的，活動期間亦以利用春、夏、冬長期休假時為多，另外，並以住宿研究（合宿），每月定期研究會方式為多，所以比中央教育研究團體活潑很多。

民間教育研究團體，大致都發行「雜誌」，公開銷售，以籌措經費和宣傳教育理念。依據上述，可知這些團體，是所謂「反體制」的教育研究團體，由於是真正出於自主的、主動的意志出發，所以其成效是可預期的，並已獲得很多成果。

四、教育書籍出版相關現況

日本有關教育書籍之出版，有一「教育圖書總目錄刊行會」每年出版教育圖書總目錄，依據 1992 年之該目錄之資料，該目錄以一般教育圖書為主，特殊殘障及幼保書籍不在其中，該書共列 27 個大項目，114 個領域呈現出圖書清單，27 個大項目如下表 4 所示。另外，依據上述目錄書中列出的民間教育雜誌共有 133 份，其中 97 份是月刊，此未包括政府機關的雜誌；其次，該書所列的教育書籍出版社共 171 家，可見其教育書籍出版之蓬勃發展，對教育學之研究有相當多的助力（教育圖書總目錄刊行會，1992）。

其次，檢視 2004 年之該目錄，該書改列 28 個大項目，因 2000 年時，增列「綜合學習」項，而領域增為 124 個。其次，雜誌則減為 88 份，其中 72 份為月刊，而出版社共 145 家，有減少的情況（教育圖書總目錄刊行會，2000）。

表 4 教育圖書歸類表

1. 圖書館	14.理科
2. 教育學	15.生活科
3. 教育心理學	16.音樂及美術科
4. 教育史及教育事情	17.保健及體育科
5. 教育政策、制度及行財政	18.技術及家庭科
6. 學校經營	19.外國語科
7. 學校保健	20.道德
8. 班級經營	21.特別活動
9. 學習指導	22.學生及生活指導
10.綜合學習	23.輔導諮商
11.國語科	24.性教育
12.社會科	25.視聽及演劇教育
13.算數及數學科	26.大學教育
	27.家庭教育
	28.社會教育

資料來源：自行整理。

伍、結論－教育學研究的特色與啓示

一、二位學者的意見

本文試著對日本教育學的發展提出一些討論，本應對研究成果分領域分析，但因限於篇幅及時間，暫時無法做到，有關特色與啓示之歸納，以下先舉兩位日本現代具代表性之學者，在其著作中，提到教育學未來發展的反省意見。

第一位是堀尾輝夫氏，為日本現代教育學及教育思想史之代表人物，曾任東京大學教育學部部長等職，是民間教育研究運動的支持者。

堀尾氏在 1965 年發表論文，論及「戰後日本的教育學，乃站在批判戰前教育學的基礎上，針對變化激烈，且做為社會現象之一的教育現象，運用社會科學理論，以批判角度研究之，進而，期望建立有助於教育實踐的教育理論。」（堀尾輝夫，1965）。同時，在 1970 年代，他也提到「大部份的聲音認為教育學研究無用之因，主要乃在於未能對教師教學及學生學習過程中，直接能提高及支援教師能力的教育理論。」可見教育理論之研究與教育實踐之鴻溝，在日本教育學發展中亦同樣存在。他最後並提出教育研究者的任務，包括以下幾項：（堀尾輝夫，1965）

1. 具體研究創造良好國民教育的課題及主體性。
2. 明確探討國民教育的結構，並建構相對的教育科學之結構。
3. 確認學科教育的目的，並釐清學科的本質與結構，以及學科間相互的關係。

其次，日本高等教育研究學者，廣島大學高等教育研究中心教授有本章，針對日本的教育學界，自研究體制、研究社會結構、研究者養成三大部份，進行分析以後，提出以下幾點意見：（有本章，1981）

- 1、日本的學術研究體制，自明治以來，即是以帝國大學（東大）為頂點的金字塔結構。
- 2、教育學術研究，未來應多做人才交流，不要僅存留在少數特定大學之中，應提倡自由競爭與新陳代謝。
- 3、教育研究社會成員，不應僅限與大學有關人員，應擴及到學校現場人員。
- 4、在公私立大學間之教育研究經費，應有更公平的分配機制，以達到教育研

究經費的均等化。

- 5、教育研究應脫離追隨西洋理論或典範的窠臼，走向自創理論及研發成果的體制。
- 6、教育研究社會不僅要對內開放，同時應加強與外國學界的交流。

由上述分析意見，大致可窺知在 1980 年代，日本教育學術界的研究狀況與問題，而至 21 世紀的今日，也許可能已有改善，但詳細狀況尚需有較多資料來佐證。

二、特色與啓示

綜合上面的論述，可以整理出下列幾項特色：

- (一) 日本教育學學術研究歷史悠久，已經累積很多研究成果

日本的教育學術發展，自開始至今約 120 年之久，與日本的現代化同步進行。而教育學的發展，正如同其國家的進步發展般，已累積相當成果，這包括整體學校教育成果的顯現，各種教育制度的落實，以及各種教育研究成果的累積等，今日日本在世界各國中，已儼然形成「日本模式」的教育大國，其在教育學術上的成果亦受到世界各國的重視，日本學者市川昭午氏（1988），在論述外國人所撰寫有關日本教育的著作時，引述 29 本外文著作，包含各種領域，可見外國學者對日本教育的重視。

- (二) 日本教育學術研究具整體性的研究網絡，故能進行較全面向的研究

在上面論述中，分析了大學中教育學術的研究情況、官方機構的研究狀況及民間教育相關團體的研究情形等，可以瞭解日本有其綿密的學術研究網絡，交叉在進行包括教

育理論與實務的研究，這是一合理且嚴密的研究體制。其研究機構、組織及人員眾多，學術探討相關會議及出版品亦能提供論述的舞台與發表的園地，而在其他領域學者專家、教育研究者及教師亦能分工合作，擔任不同任務，一齊致力教育學術之研究與實務之落實，這都是日本教育學術研究的特色。

- (三) 民間與教師的教育實踐成果，創造日本式教育研究特色

在上文敘述中，已經提及日本民間及教師在教育學術研究世界中，擔負了理論的實踐角色，不但累積許多實踐記錄，且與理論探討形成激盪作用，故形成日本教育學術研究的特色。日本不論在課程發展與教學研究方面，或在教育制度模式發展方面，包括各級教育及相關教育議題，都發展出特殊的成果與特色，常引起外國學者的關注。進而，這些民間與現場教師的研究與實踐，是一種自發性且主體性的研究，這種特殊教育氛圍所帶致的特殊教育學術研究文化是值得研究的。

進而，針對對我國的啓示，提出三點供學界思考：

- (一) 教育學術之研究，應有更多人力投入耕耘

爲使我國能更加提升國民教育水準，以強化國家競爭力，教育學術研究範疇的擴增與深入，實是不可忽視的重點工作。而如何強化研究成果，發展科學性的教育研究，在在都值得思考。目前不論研究人數，或官方民間機構都在增加中，但仍有相當值得努力的空間。

- (二) 教育科學與教育實踐應加以整合，以發揮教育學術之功能

日本的發展經驗中，亦曾出現教育科學與教育實踐間的落差與不易整合的問題，但日本的大學教育研究機構，已有金字塔的分層結構，負責教育理論發展的國立傳統大學（舊帝國大學系統），一般設教育學部等單位的地方公私立大學及師範型的教育大學三層結構，各負責理論與實務、全國與地方等之不同角色與功能；另外，民間的教育學術研究亦非常蓬勃，故能提供不同視野的意見相互激盪，以使理論與實踐能儘量整合，這樣的體制與運作，可能是我們需要思考的。

（三）建構臺灣主體性的教育學術研究與實踐

日本的教育學術發展至今，仍有檢討是歐美移植型與依賴型的自我省思，而我國更是如此，在相關教育學術之研究，特別是理論研究部分，可能較少與本土教育結合的部分，因此，未能建構完整的臺灣教育圖像，亦無法深入明瞭臺灣教育的優點與特色，及發展自己的教育哲學，乃造成在推動教育改革之際，仍是以移植外國教改牙慧為多，這是一項未來應面對之嚴肅的教育研究議題。

參考文獻

- 大阪大學(1998)。日本教育社會學會第 50 回大會發表要旨集錄。大阪：作者。
- 中內敏夫(1988)。教育學第一步。東京：岩波書局。
- 日本國立教育政策研究所(2004)。日本國立教育政策研究所概要。2004 年 9 月 20 日取自 <http://www.nier.go.jp/homepage/kyotsuu/index.html/>
- 玉川大學文學部(1999)。日本教育學會第 58 回大會プログラム。東京：作者。
- 市川昭午(1988)。教育システムの日本の特質－外國人がみた日本の教育。東京：教育開發研究所。
- 有本章(1981)。日本の教育研究。載於新堀通也編，日本の教育。東京：東信堂。
- 村井實(1967)。教育の理論－教育學全集 1。東京：小學館。
- 京都大學教育學部(1996)。平成 11 年度便覽。京都：作者。
- 東京大學教育學部(1999)。東京大學教育學部 50 週年。東京：作者。
- 東京大學教育學部(2003)。東京大學教育學部の概要。東京：作者。
- 東京學藝大學(1996)。東京學藝大學概要。東京：作者。
- 東京學藝大學大學院連合學校教育學研究科(1997)。博士課程學生募集要項。東京：作者。
- 堀尾輝夫(1990)。教育研究運動における協力の問題。載於堀尾輝夫，日本の教育はどこへ。東京：青木書店。
- 教育圖書總目錄刊行會(1992)。教育圖書總目錄。東京：作者。
- 教育圖書總目錄刊行會(2004)。教育圖書總目錄。東京：作者。
- 楊思偉(2001)。日本中小學教師在職進修制度研究。載於楊深坑編，各國中小學教師在職進修制度比較研究(頁 189-219)。台北：揚智。