

從日本《學習指導要領》的 修訂探討其教育變革與發展

林明煌*

摘要

自二次戰後至今，日本歷經七次教育改革，每次教育改革都透過課程改革來達成目的，故每次課程改革重點必反映在《學習指導要領》的修訂。本文的目的在於透過分析《學習指導要領》探討日本教育變革與發展。首先探究日本《學習指導要領》的修訂方式與步驟，其次分析日本自二次戰後至今課程改革的動向與相關問題。結果得知，日本的課程改革雖然會隨著政黨或首相的更迭而改變，但均有程序性，大抵為中央集權式的改革，充分反映政黨或首相個人的政治與教育意識型態；日本教育改革的核心思想並非固定不變，常會隨著政黨輪替或首相更迭有所差異，是一種新保守主義教育思想與新自由主義教育思想的螺旋式消長過程。

關鍵詞：教育改革、課程改革、學習指導要領

*林明煌，國立嘉義大學師資培育中心助理教授

電子郵件：lin5053@mail.ncyu.edu.tw

來稿日期：2008 年 11 月 17 日；修訂日期：2008 年 12 月 15 日；採用日期：2008 年 12 月 18 日

Educational Reform and Development in Japan seen from the Revision of the Curriculum Guidelines

Ming-Huang Lin*

Abstract

Japan has experienced seven educational reforms since the Second World War. Each reform has been achieved through a revision of the curriculum guidelines. This article aims to explore Japan's education reform and development by means of an analysis of the Curriculum Guidelines. This article consists of two main parts, the first is an exploration of the Curriculum Guidelines' revision process and the second is an analysis of the trend and problems of reform. As results show, Japan's curriculum reform takes a top-down style and the core of thought in educational reform is not fixed. Basically, Japan's curriculum reforms reflect political ideologies, and its courses are the spiral process of rise and fall of neo-conservatism and neo-liberalism.

Keywords: educational reforms, curriculum reforms, Curriculum Guidelines

*Ming-Huang Lin, Assistant Professor, Teacher Education Center, National Chiayi University

E-mail: lin5053@mail.ncyu.edu.tw

Manuscript received: November 17, 2008; Modified: December 15, 2008; Accepted: December 18, 2008

壹、前言

第二次世界大戰結束後，因應「聯合國軍隊最高司令官總司令部」的請求，美國於 1946 年和 1950 年派遣教育使節團至日本，協助日本戰後的教育改革。在《美國教育使節團報告書》（米国教育使節団報告書）中，強烈批評日本戰前軍國主義的思想與中央集權的課程改革方式，希望戰後的日本教育以學生為出發點，依照美國進步主義的教育思想來進行教育改革（楊思偉，1999；山口滿，1995a；柴田義松，2000）。戰敗的日本政府依照美國教育使節團的建議，首先於 1946 年 11 月 3 日重新修訂《日本國憲法》（日本国憲法）並公布之；隔年 3 月 31 日完成《教育基本法》（教育基本法），同時根據《教育基本法》制定《學校教育法》（学校教育法）。在《學校教育法》中，明定日本戰後的教育制度，採單軌的「6・3・3・4」學制並主張男女同校；廢除過去中央集權統治式的管理，增設了地方教育委員會與學校家長會；擴大並開放高等教育的設置，將師資養成由師範學校提升至大學；頒布《學習指導要領¹（草案）》，廢除為軍國主義思想教育服務的日本史、修身與地理等學科，增設美式的「社會科」。這些教育改革可說是美式自由主義教育的翻版，處處充滿強調和平、自由、民主、開放、人權的自由主義思維，企圖從教育改革徹底改變過去軍國主義的教育思想。

然而，面對二十一世紀的政治與經濟的劇變，要求重新檢視戰後日本教育的呼籲高漲，於是日本政府於 2006 年 12 月 22 日修訂並公布《教育基本法》。因《教育基本法》的更新，2007 年 6 月 27 日《學校教育法》也跟著修訂並公布，連帶地 2008 年國中小學的《學習指導要領》也完成修訂（陳文媛，2004）。從第二次世界大戰結束後至今，日本的《學習指導要領》經歷數次修訂，每次修訂都反映當時的教育改革思潮、社會期待與政治經濟的目的，同時帶動課程與教學研究的新方向與潮流。《學習指導要領》的修訂是日本教育每 10 年 1 次的大事，與其鄰近的我們，有必要瞭解日本《學習指導要領》修訂的程序與步驟，以便作為今後課程改革的參考。

¹ 日本的學習指導要領相當於我國的課程標準或綱要。

2008年3月28日，日本國民中小學的《學習指導要領》修訂公布。日本課程學界針對新的《學習指導要領》如何修訂？反映出何種教育思想？帶來怎樣的課程內容之變化？課程改革的重心又在何處？各級學校該如何因應？等課題進行探討，試圖摸索出今後十年學校教育改革的方針與目的及其對課題的解決之道，期能提供我國課程決策者或研究者另一種教育改革的模式與思維。

總之，本文的目的在於透過《學習指導要領》之修訂，探討日本課程改革的歷程與課題，藉此瞭解日本的教育變革與發展的面貌。以下首先闡述日本《學習指導要領》的修訂方式與步驟，其次考察分析並整理戰後至今日本課程改革的動向與問題。

貳、《學習指導要領》修訂的相關單位與方式

日本的《學習指導要領》相當於我國的課程標準或課程綱要，乃依據1947年5月23日文部科學省所訂定之《學校教育法實行規則》進行修訂與頒布。因「傳習館高中事件」²經日本最高法院判決（1984）確定後，證實《學習指導要領》中所規定各學科的教學內容與方法皆具有實質的法律效力（菱村幸彦，1995）。為何《學習指導要領》具有法定的約束力？「傳習館高中事件」只是學習指導要領法制化的導火線而已，真正原因是隱藏在《學習指導要領》修訂過程背後之政治意識型態與經濟利益間複雜交錯的結果。

一、《學習指導要領》修訂的單位

一般而言，日本《學習指導要領》修訂的權責單位為文部科學省。文部科學省大臣基於所屬諮詢機關「教育課程審議會」（2001年併入中央教育審議會）的建議，進行10年1次的教育改革。雖是如此，真正引導教育改革方針、訂定課程改革範疇的單位卻不是文部科學省，而是直屬於內閣總理大臣的「臨時教育審議會」、「教育改革國民會議」或「教育再生會議」。這些審議會或

² 1984年，福岡縣立傳習館高中社會科教師因未依規定使用文部科學省審查核可的教科書，並不滿校長的聘任制度且抗拒新校長的到任，被該縣教育廳解聘一事，經最高法院判決成立，日本教育史稱「傳習館高中事件」。

會議皆是臨時性的任務組織，皆為首相個人教育諮詢機關。每任首相皆會成立設置辦法，藉此取得其法定地位。例如，「臨時教育審議會」乃基於《臨時教育審議會設置辦法》（臨時教育審議會設置法案）所成立的首相個人諮詢機關。要瞭解日本《學習指導要領》修訂的過程，首先必須掌握其修訂的各相關單位。

（一）臨時教育審議會

臨時教育審議會（臨時教育審議会）簡稱「臨教審」，於 1984 年八月由當時首相中曾根康弘仿照戰前內閣設置「臨時教育審議」的機制，親自主導成立之個人教育改革諮詢機構，直接隸屬於內閣，其行政位階高過於當時主管全國教育的「中央教育審議會」。臨時教育審議會的委員構成主要由產業界或政治界人士所組成，刻意排除教育相關人士。該會下分四個部會，每個部會分別由 9-11 位委員所構成，分別針對「展望二十一世紀的教育本質」、「社會中各機能的活化」、「初中等教育的改革」和「高等教育的改革」等項個議題進行審議與諮詢。

臨時教育審議會於 1987 年八月解散，從成立到解散歷經 3 年，總共提出 4 次諮議報告，針對下列八項教育主題提出建言（梅原利夫，2001a）：

1. 展望二十一世紀的教育本質；
2. 生涯學習體系的建立及學歷社會偏見的導正；
3. 高等教育的提升與精進；
4. 初中等教育的充實與多樣化；
5. 教師專業知能的提升；
6. 國際化的因應之道；
7. 資訊化的因應之道；
8. 教育行財政的再檢視等。

最後並在總結報告書中提出 1989 年《學習指導要領》修訂的主要原則為「重視學生個性」，「迎接生涯學習社會」以及「因應國際化・資訊化的快速變遷」。該審議會設立以後，日本教育政策開始大規模地轉變，從過去堅持的保守主義轉向新保守主義，³其所提出的教育改革方針與策略，隱藏著新自由主

³ 根據歐用生（2007）的見解，新保守主義是一種政治立場的表徵，堅持國民的文化統一，主張家父長制的、道德的、右派的共同主義者，以國家主義、經濟自由主義和技術至上主義作為改革的利器。在日本，小泉內閣和安倍內閣即是新保守主義的擁護者。

義⁴的思維，久而久之便形成將「公」極小化、將「私」極大化的意識型態，此意識型態仍然在2008年的課程改革中發酵（歐用生，2007；山崎政人，1986）。

（二）教育改革國民會議

「教育改革國民會議」是首相小渕惠三於2000年3月27日所成立的首相私人教育改革諮詢機構，直屬於內閣，成員有25位，以大學教授為主體，分別隸屬於三個分科會，分別審議的主題為「人性」、「學校教育」和「創造性」。2000年9月22日，提出中間審議報告書；同（2000）年12月22日提出教育諮議總報告書，書中發表改變日本教育的12項提案，確定「培養具有豐富人性的日本人」、「開發每位學童的才能，使其有豐富的創造力」、「發展符合新時代潮流的新學校」以及「研擬教育振興基本計畫並修訂教育基本法」等五項教育改革的基本目標。該會議於2001年4月2日，應當時首相森喜郎的要求，進行第14次教育改革國民會議後，便功成身退。

（三）教育再生會議

「教育再生會議」⁵於2006年10月10日首相安倍晉三所成立之個人教育改革諮詢機構，直屬於內閣，其主要成員有16人，皆為社會的賢達代表。因2007年九月首相安倍晉三下台，在2008年1月31日最終報告書提出後解散。教育再生會議成立的目的是在於建構世紀日本教育的體制，企圖謀求日本教育的再生，以便在知識競爭的全球化裡推動教育基本的改革，培養學生自力更生的能力與態度。

為達此目的，該會議下設「學校再生分科會」、「規範意識・家族・地方教育再生分科會」與「教育再生分科會」等三個分科會（翁麗芳，2006）。「學校再生分科會」負責有關學力、教師等相關學校問題的研討；「規範意識・家族・地方教育再生分科會」負責規範意識、家庭或地方社會的教育力等問題之探究；「教育再生分科會」則負責大方向的教育改革議題（首相官邸，2008b）。

該會議歷經2年的研議，先後向內閣總理提出3次的報告，在2008年1月31日所提出的總結報告中，針對「教育內容」、「教育現場」、「教育支援系統」、「大學、研究所的改革」以及「社會全面出擊」等五個面向提出相關的建言，該建言完全反映在2008年《學習指導要領》的修訂上。

⁴ 歐用生（2007）指出，新自由主義是基於市場原理主義的經濟思維，所建構出的資本主義經濟體制，其強調市場化、自由化、民營化、資訊公開化、體制鬆綁、使用者付費以及縮減社會福利的公共負擔。它與主張公權力介入下的財富再分配之「社會民主主義」相抗衡。

⁵ 教育再生會議的成員16人中，學界與教師代表只有6位，其餘皆是企業主或業界代表。成員以山谷惠理子（山谷えり子）為首的親安倍晉三人士。成員中雖然有2位代表出身於教育職場，但是全員皆無教育問題研究的經驗。

（四）文部科學省

文部科學省為日本最高的教育行政機關，簡稱「文科省」，相當於我國的教育部。2000 年以前稱為「文部省」，2001 年內閣整併時，文部省和科學省被合併成文部科學省，內設大臣 1 人、副大臣、政務官、事務官及審議官各 2 人；下分「大臣官房」、「生涯學習政策局」、「初等中等教育局」、「高等教育局」、「科學技術・技術政策局」、「研究振興局」、「研究開發局」、「運動・青少年局」和「國際統轄官」等六個行政機關，其主要任務為教育的振興、生涯學習的推動、人才的養成、學術研究的補助、運動與文化的振興、以及科技的整合等。

（五）教育課程審議會

「教育課程審議會」成立於 1950 年四月，隸屬於當時的文部省，是第二次世界大戰後日本課程改革的最高諮詢機構，於 2001 年中央部會重新調整後被併入到中央教育審議會中。依《文部省設置法》（1949 年公布）和《教育課程審議會令》（1950 年發出），該會設置 60 名以下的成員，任期 1 年，針對特別事件可另組「臨時委員會」來審議並處理問題，成員包含學校教職人員、學識經驗豐富之人士以及各地方教育行政人員等，皆由文部省大臣任命之。教育課程審議會下設「初等教育教育課程」、「中學教育課程」和「高中教育課程」等三個分科會，各分科會的成員皆由文部大臣從審議會委員中指名分配。

因各分科會的決議內容是教育課程審議會給文部大臣的諮議報告內容，為了能統合管理三個分科會，確保分科會間的充分溝通與意見整合，另設「運營委員會」。至於各學科課程的改善方針或緊急課題的密集審議，可增設「課題別委員會」及「學科別委員會」來負責處理（文部科學省，2008c）。

一般而言，教育課程審議會的諮議報告書中明示下次課程改革的方針，此即《學習指導要領》修訂的主要依據。

（六）中央教育審議會

「中央教育審議會」簡稱「中教審」，成立於 1952 年，隸屬於文部科學省，為文部科學省大臣的教育諮詢機關，內設 20 名以內的委員，委員任期 2 年，由文部科學大臣認命之。2001 年隨著日本中央部會的整編，納入「生涯學習審議會」、「理科教育暨產業教育審議會」、「教育課程審議會」、「教育職員養成審議會」、「大學審議會」和「保健體育審議會」等六個審議會，並

下設教育制度分科會、生涯學習分科會、初中等教育分科會、大學分科會以及運動・青少年分科會等五個分科會。各分科會下再設置相關的專題部會，以初中等教育分科會為例，內設「教師養成部會」、「教育行財政部會」、「教育課程部會」、「幼兒教育部會」以及「特別支援教育⁶特別委員會」等五個部會。中央教育審議會的主要職責在於，針對教育、學術以及文化等相關的重要政策進行調查與審議，最後向文部科學省大臣提出教育改革相關建言。

例如，1953 年針對「義務教育」（義務教育に関する答申）的諮詢提出建言後，1966 年的「高中教育的擴充整備」（後期中等教育の拡充整備について）、1971 年的「今後學校教育綜合性的擴充整備」（今後における学校教育総合的な拡充整備のための基本的施策について）以及 1978 年的「教師素質的提升」（教員の資質能力の向上について）、1981 年的「生涯教育」（生涯学習について）等諮議報告也相繼被提出。1995 年和 1996 年，曾針對「展望二十一世紀日本教育的本質」之課題，以「生存力」和「寬鬆」作為教育改革的主要概念，提出「自律學習教育」、「學校瘦身」、「上課 5 天制」及「縮減上課時數與內容」等教育改革的說帖。

1997 年，該會進一步發表「教育是追尋自我旅程中的支援歷程」諮議報告書，主張教育改革必須從過去的「齊頭式平等」觀念，轉換成「個性化・個別化教育」的理念，因此提出「國高中一貫制學校」和「跳級制」的課程改革方針（文部科學省，2008a）。這些教育改革方針最後都成為 1998 年《學習指導要領》修訂的主要依據。

二、《學習指導要領》修訂的程序

目前日本文部科學省才是負責課程改革的主要最高行政單位。第二次世界大戰前，日本教育課程改革皆在國家強制的管理下進行，戰後，接受美國教育使節團的建議，基於美國資本主義、自由主義價值，制定日本的《教育基本法》⁷及《學校教育法》。⁸在《學校教育法》的規範下，當時文部省以美國各州的課

⁶ 特別支援教育是針對有身心和學習障礙的幼兒與學童，根據他們的需求提供適當的教育來改善他們生活或學習上的問題，相當於我國的身心障礙教育。

⁷ 日本的《教育基本法》於 1947 年 3 月 21 日制定完成，是日本全國教育法令的總母法，被稱為「教育憲法」或「教育憲章」，目前的《教育基本法》是 2006 年 12 月 22 日重新修訂公布的。

⁸ 日本的《學校教育法》於 1947 年 3 月 31 日制定完成，針對幼稚園、小學、中學、高中、大專院校等教育，做出法律上的定義與規範，目前的《學校教育法》是 2007 年 6 月 27 日的修訂版。

程標準為藍本，於 1947 年頒布日本第一部《學習指導要領一般篇（試案）》。雖名為《學習指導要領》，其實當時只是各校教育課程編制的參考書或手冊，完全不具有任何法定效力，直到 1958 年修訂後，《學習指導要領》才正式擁有法律位階，成為日本全國教育改革與實施的唯一準則。每次《學習指導要領》的修訂都必須反應當時的政治、經濟以及社會層面的各種問題與意識型態。1984 年，首相中曾根康弘為了貫徹自民黨新右派思想的教育政策，主導成立所謂的「臨時教育審議會」，直接隸屬於內閣大臣，使其行政位階高於當時主管全國教育的「中央教育審議會」，故也因為其成為日本教育改革的太上機關而遭人詬病。儘管如此，日本在自民黨長期執政的優勢下，到目前為止，新右派教育思想仍持續在每次課程改革中發酵。

中曾根內閣首創首相個人教育改革諮詢機構，帶動往後的小渕內閣成立「教育改革國民會議」、以及安倍內閣設置「教育再生會議」。這些教育改革諮詢機構所提的報告書內容體現了自民黨的新右派教育思想，並指引著日本課程改革的方向。新右派教育思想乃融合新保守主義和新自由主義的思維，強調教育的市場主義化、自由化、私有化以及績效責任化外，也透過教育基本法的修訂，使《學習指導要領》具有法定效力，在文部科學省官僚、產業財經界與教師組織等新保守主義組織的護航下，讓教育改革漸漸地朝向國家主義、民族主義（歐用生，2007）。以臨時教育審議會的為例，3 年 4 次所提的教育諮議報告中，明示未來教育改革的方針如下（市川昭午，1995；梅原利夫，2001a）：

第一次（1985 年）：維護日本傳統文化、喚起日本人的自我覺醒、設立六年制中等學校和學分制高中、強化聯考制度；

第二次（1986 年）：創設新任教師研修制度、體系化在職研修制度、解聘不適任教師；

第三次（1987 年）：強化教科書檢定制度、檢討大學教師任期制；

第四次（1987 年）：尊重個性、建立生涯學習社會、因應社會的改變。

這些教育改革方針責付文部科學省實施辦理。文部科學省所屬的中央教育審議會或教育課程審議會接受到命令後，將教育改革方針依課題任務分配至五個分科會進行研議，尋找具體可行的實施策略。其中，「初中等教育分科會」下分五個部會，分別負責研議幼兒教育以及國小、國中及高中的教育行財政、課程改革、教師養成和特別支援教育等。

在課程改革方面，1989年版的《學習指導要領》中就明示，此次課程修訂的要點集中在：

- （一）培育有自生能力的日本人；
- （二）培養自學能力及因應社會變化的能力；
- （三）重視基礎基本的素養，充實個性化教育；
- （四）促進國際理解，培養尊重傳統文化的態度上。

上述要點充分反映出臨時教育審議會最後所提的諮詢建議（1987）——即「尊重個性、建立生涯學習社會、因應社會的改變」。因此，培養學生要具備下述知能並進行個別指導：

- （一）感恩心和服務心；
- （二）思考力、判斷力與表現力的新學力觀；
- （三）國際社會中日本人的自覺和責任感；

上述即成為1989年版《學習指導要領》的教育目標。

爲了達成上述教育目標，小學低年級設置「生活科」，強調幼教與小學低年級課程的連貫，重視學童身心的發展；國中二年級開始增加選修課程，培養學生各方面學習的興趣與專長，另外要求國中依能力來編班；高中廢止「社會科」並改設爲「地歷科」⁹和「公民科」，原爲女生修習的「家庭科」改爲男女必修；明定學校每天必須升旗和唱國歌，以便培養愛國心、喚起日本人的自我覺醒。日本《學習指導要領》修訂的程序如圖1所示。

直屬於內閣的「臨時教育審議會」、「教育改革國民會議」或「教育再生會議」，依當時的教育思潮下設數個分科會，各分科會依照任務編組進行教育改革課題的審議，審議後將結果整理成總結諮議報告書，並提交首相。首相將教育諮議報告書中所提的教育改革建言責付文部科學省辦理。於是，文部科學省的中央教育審議會便依據教育改革建言，進行課程改革。其中負責初中等教育改革責任之「初中等教育分科會」，將《學習指導要領》修訂案責付給「教育課程部會」研議辦理；「教育課程部會」針對課程改革所牽涉的層面與問題，與其他部會進行協商與溝通，當新學習要領內容定案後，再請文部科學省公布。

⁹ 日本高中的地歷科乃是地理科和歷史科的合科而成的課程科目。

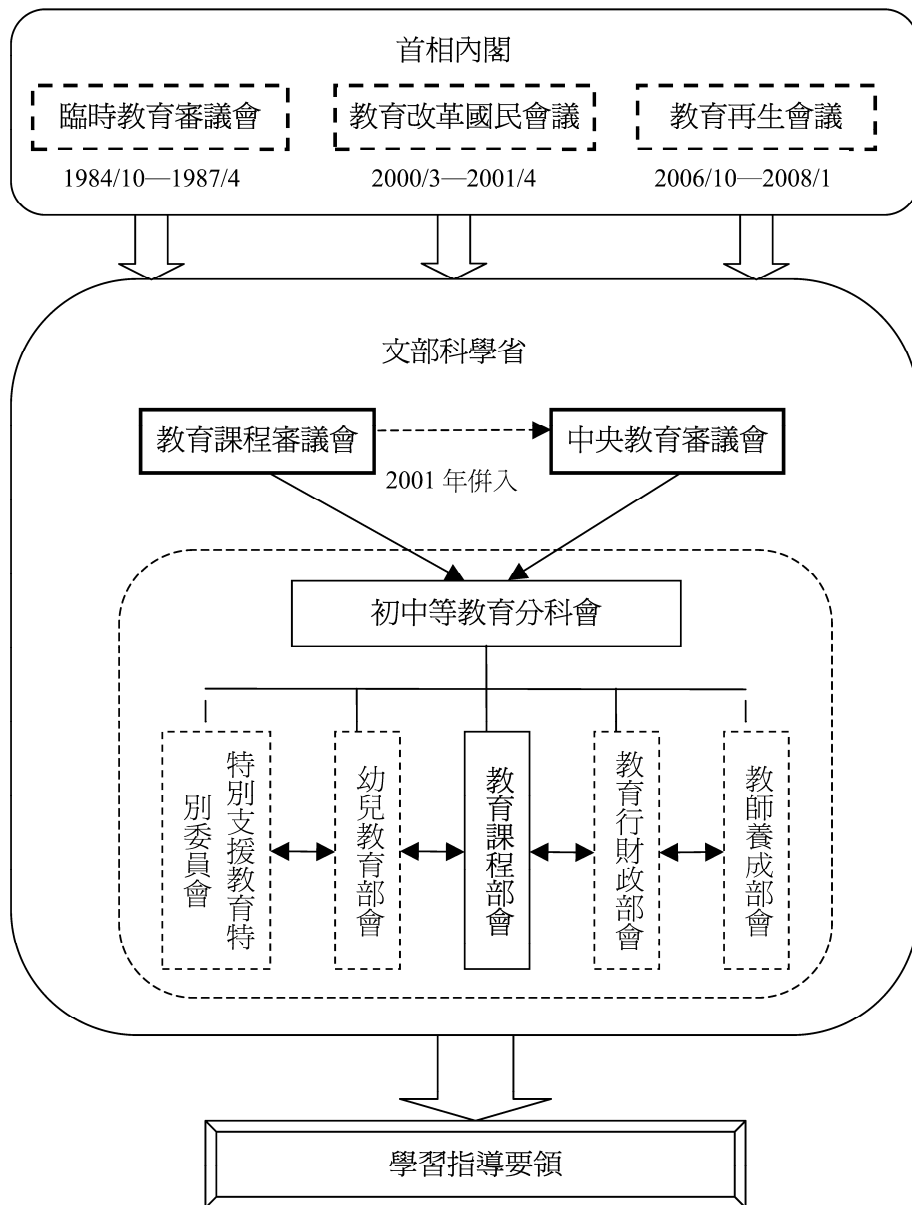


圖1 日本《學習指導要領》修訂的程序步驟圖
資料來源：作者自行繪製。

參、戰後《學習指導要領》修訂的變遷

一、戰前教育改革的動向

十九世紀後期，在歐美列強的要求放通商口岸的背景下，推動富國強兵的政策與國家近代化、確定國民教育制度等成為當時緊急且重要的課題。於是，1871年，明治維新政府成立文部省，1872年制定了引導國民教育方針的《學制》。《學制》乃模仿當時歐美先進國家的教育制度編制而成，反映出美國功利主義的教育思想與法國中央集權的公教育制度（柴田義松，2000）。《學制》尚未公布前，根據文部省的統計，當時的就學率雖只有28%，但是江戶地區（即現今的東京）的一般百姓中竟然有40%—45%的男性以及15%的女性受過讀寫算的基本教育，對自己國家的歷史與地理具有相當程度的瞭解。在《學制》公布實施後，小學升學率逐步地上升，到二十世紀初時已達到90%以上，與當時的歐美先進各國並駕齊驅。這種戲劇性的變化可說是維新政府主導教育改革所帶來的近代化效益，它在富國強兵、迎頭趕上先進國家等政府政策的積極推動下，小學教育逐漸地普及，國民的讀寫算能力也與日俱增。

二十世紀後，日本國內外的政治與經濟產生了巨大的變化，社會對教育改革的呼籲與期待也與日劇增，儘管日本的公教育制度已建立齊備，學校教育在國家中央集權式的統治與管理下，仍無法徹底迎接新時代教育的思維，但是課程改革總趕不上歐美先進國家的變化（中野光，2001）。日俄戰爭（1904—1905年）結束後，歐美新教育的改革動向被引進，掀起了大正時期（1912—1925年）教育改革的運動風氣。教育思潮從過去的齊一式的灌輸教育、管理主義下的臣民教育，轉變成重視學童個性與自主性養成的民主化自由教育，其中以私立成城小學和池袋兒童鄉村小學最具代表性（中野光，1995，2001；北林敬，1999）。

成城小學（成城小学校）為澤柳政太郎（沢柳政太郎，1865-1927）所成立，曾因解聘7位不適任教授而被迫辭去京都帝國大學總務長職位的他，受到杜威（J. Dewey，1859-1952）兒童中心主義教育的影響，為了追求自由教育的本質，於1917年東京都新宿廳成立了以「個性化教育」、「自然教育」、「心情教育」¹⁰以及「科學研究教育」為教育目標的成城小學。該校聘任許多有名

¹⁰ 心情教育之日文為「心情的教育」，為日本戰前道德教育的用語，指欣賞力、鑑賞力的培養，類似現今的情意教育。

的教育學者在校內進行兒童中心主義的課程，乃被認為日本教育史上「大正自由教育運動」的起源地。池袋兒童鄉村小學為野口援太郎（1868-1941）所成立。出身於東京高等師範學校、留學過美、法的野口援太郎，受到 J. E. Domolins 和 H. Parkhurst（1887-1973）¹¹ 新教育理論的影響，批判當時軍隊管教式的師範養成教育，提出自立自主的、實踐式的師範養成教育（石島庸男，1995）。1924 年，基於杜威的兒童中心主義學說，於自家宅院內成立池袋兒童鄉村小學，並將它營建成一所小型的生活實踐學校，因而成了大正新教育運動的學校建築典範。野口援太郎因為倡導自由教育，重視學童的生活體驗，首先帶領日本新教育運動的風潮，所以被尊稱為「日本的裴斯泰洛齊」。

1930 年代後期，受到上述大正自由教育的影響，昭和政府所主導的課程改革開始動了起來。首先，將義務教育延長為 8 年外，也進行課程的修訂，如：灌輸教育的摒棄、低學年的合科、統整課程的推行、鄉土教育與體育的重視、理科教育的改善以及數學教育的實用化等，其主要目的在於利用課程的改革，將自由教育的成果與國家主義教育相結合，以便符合中日戰爭的需求（中野光，2001）。儘管如此，教育與生活緊密地結合成為了大正時期與昭和初期的教育改革重心。

二、戰後教育的變遷

第二次世界大戰結束後，日本的經濟萎靡不振、教育百廢待舉。在美國政府的接管下，歷經南北韓戰爭與越南戰爭後，原本是百業蕭條的日本在有系統有組織的教育改革下，經濟成長快速、國力突飛猛進，使得戰後的日本如魚躍龍門般地瞬間擠進了已開發國家的行列，並成在二十世紀東方一顆的閃亮明星。在這強大經濟實體的支援下，高中升學率從 1950 年的 42.5% 到 1975 年的 92.9%，以後每年維持在 95% 上下；大學升學率則從 1955 年的 10.1%、1975 年的 37.8%，上升到 2005 年的 52.3%（片桐隆嗣，1995；菱村幸彥，1995）。

因教育品質與數量的提升，帶來國家競爭力的增強，而隨著國家競爭力的增強，透過政府主導的課程改革來促進教育品質與數量，這種「魚幫水、水幫魚」般的螺旋式發展，形成戰後日本課程改革的模式。一般而言，要瞭解戰後

¹¹ 有關 J. E. Domolins 的資料不可考，只見於石島庸男（1995）一文中。H. Parkhurst 則是一位美國教育學者，曾創立道爾頓學校，1926 年提倡結合個別化學習與協同教學的「道爾頓實驗計畫」揚名於中外各國，先後曾六度造訪日本。

日本教育變革就必須先瞭解日本課程改革的變遷；要知悉日本課程改革的變遷就必須透過歷次《學習指導要領》的修訂。日本的《學習指導要領》相當於我國的課程標準。

根據《學校教育法實行規則》來修訂的課程包括國小、國中、高中以及身心障礙等教育課程內容，課程內容區分成總則、教科、道德和特別活動（即課外活動）四部分。雖然明定全國學校一體適用，但是《學習指導要領》的法定約束力有時對私立學校毫無作用力。以下分析日本《學習指導要領》的修訂，從中找出日本教育改革的動向與課題。雖然國小、國中與高中的《學習指導要領》修訂公布的時間有些微的差距，但本文以整體的考察為依據分析之。

（一）戰後初期新教育的課程改革—1947 年版《學習指導要領》

戰後初期的日本教育改革皆依照美國教育使節團報告書中的指示進行。當時為了消滅戰前日本軍國主義思想教育的遺毒，日本文部省無條件地接受教育改革，即在美國強烈的指示下，教育改革必須符合美國進步主義的教育思想，課程改革必須以學童為出發點，並按照「統整性」、「小學區制」和「男女共學制」等三原則來進行規劃（山口滿，1995a）。

其實，這種教育思潮在戰前時，早已在民間的教育運動中生根發展。當時進步主義教育學者雖然長期遭受軍政府的強力壓制，仍然不屈不撓地在民間私校進行自由教育研究。戰爭結束後，民主教育運動開始活躍起來，以這些教育學者為核心的民間教育組織如「民主主義教育協會」、「歷史教育者協議會」、「核心課程聯盟」等一一成立，意圖建立一套適合於日本的民主教育課程模式。在這種官方與民間的交互影響下，1947 年，頒布《學習指導要領〈試案〉》，日本新教育正式登場。《學習指導要領〈試案〉》的序言中提到：

本《學習指導要領》並非如過去的教師手冊一般、固若金湯且不可動搖，它乃是教師本身研究學生與社會需求本位課程的指引手冊。（長尾彰夫，2001a）

因為它只是教師的參考手冊，並非是唯一的依據，故《學習指導要領〈試案〉》實質上並沒有法律上的強制約束力。但若從另一個角度來說，就是因為它是一本教師用的參考手冊，所以學校的課程裁量權也增加了。

就新課程內容而言，文部省廢除了戰前軍國主義教育服務的修身科、地理科和歷史科，改設以學童生活、興趣與需求為核心的社會科；規定家庭科必須男女合班上課；爲了增進學童的學習興趣與解決問題的能力，國中小學增設「自由研究」（類似我國的科展教育）一科。

《學習指導要領〈試案〉》主要在說明以「學童現實生活」爲「教育的出發點」之課程設計的方法，其目的在於掃除過去的權威主義、齊一化的灌輸教育，企圖營造兒童中心主義教育的氛圍。在此教育氛圍下接受教育的學童比起戰前的軍國主義灌輸教育下的學童，學習更有興趣，也更自由。然而，進步主義的新教育真的讓學童的快樂起來了嗎？倘若課程改革重點只在加強教學方法或技巧，不去深究教育的本質、內容與目的，且一味地迎合學童的興趣或需求，又看不出教學內容有何系統性，如此一來，在教學成效上，進步主義的新教育便敵不過傳統權威式的灌輸教育，反而助長了中央集權主義和升學主義的氣焰，這是值得我們深思的課題（柴田義松，2000，2001a）。

（二）保守主義教育思想下的課程改革—1958 年版《學習指導要領》

1949 年，中華人民共和國成立，1950 年發生北韓戰爭。美國爲了防堵共產主義的擴張，企圖與西太平洋的國家共同建立防堵陣線，於是在 1954 年與日本簽訂《洛杉磯和平條約》（サンフランシスコ講和条約）和《日美保安條約》（日米安保条約），此後，美軍軍事接管的時代宣告結束。因爲在美國反共軍事化的政策下，日本進行戰後第一次的軍備整建工作，過去的國家主義與民族主義的重要性再度被喚起，這種學習過去的現象也反映在教育的改革。

例如，當時首相吉田茂（吉田茂，1878-1967）強力主張「愛國教育」的重要性；而文部大臣天野貞祐（天野貞祐，1884-1980）則主張恢復戰前道德教育，並遊說國會制定所謂的「道德規準」來取代戰前所頒布的《教育敕語》（教育敕語），讓社會科恢復過去的修身科。因政府主張教育改革需要走向過去、向傳統學習，引來了社會各界的撻伐，特別是教師公會的抗議最爲激烈，雖然這些右派保守主義教育思想沒有變成具體的教育政策，但是卻隱藏在新修訂的課程目標與內容裡。1958 年，日本文部省獨力完成國中、小學《學習指導要領》的修訂工程，指示國小新課程於 1961 年度、國中新課程於 1962 年度正式開始。1960 年完成《高中學習指導要領》的修訂，明定 1963 年度起高中新課程正式實施。

文部省爲了強化國家對教育的控管，將《學習指導要領》視爲一種政令，藉公告之名來證明《學習指導要領》的法律效力；透過《學習指導要領》的公布，明示課程內容與教學方法必須系統化、學科化，也就是說此次的課程編製必須摒棄過去傳統所重視的經驗主義教育思維，採取學科主義模式。此次修訂的《學習指導要領》展現出不同以往的原理與風貌，也奠定日後日本教育改革的基調，使得《學習指導要領》從「參考性」轉變爲「強制性」，變成全國課程實施的唯一準則。

爲何日本要如此大動作地進行課程改革呢？根據《學習指導要領》課程的說明與解釋，當時是爲了「因應當時文化、科學與產業界快速的變遷」、「提升國民生活」和「確保日本爲獨立的國家，邁向國際新世界」，才進行課程的修訂。然真正基於美國的反共圍堵政策下日本右派保守主義思想復甦的結果。

例如：課程修訂則必須按照「道德教育的徹底實施」、「基礎學力的充實」、「科技教育的提升」、「地理・歷史教育的改善與充實」、以及「課程標準的明確化」等五項方針進行，它們要求社會科內容必須歌頌日本無與倫比的悠久歷史和美麗的地理國土；要求新設的道德科必須培養學童的愛國心，以便作爲日後建軍整備的基石。如此一來，原本強調學習經驗統整、生活教育與道德教育並重的社會科，因道德科的新設而解體了，變成只教導歷史與地理專業知識的學科。例如：當時小學社會科教材內容雖然依照「同心圓擴大原理」¹²進行編製，但是高年級社會科中的地理和歷史的教材內容，漸漸地依照學科化、系統化的方式進行編製。

此次的課程改革中真正將學科內容系統化的觀念體現出來的是數學科。因爲數學科的知識結構本來就相當有系統性，加上教材內容無法完全基於生活經驗主義，因此明定系統化的知識結構才是數學教材內容編製的主要依據，從數學科的第一項教育目標—「讓學生理解數量或圖形，進而能培養出數學的思考方式與處理方法」便可獲知一二。至於理科方面，教材內容雖經過精選與系統化的組織安排，但仍然沒有完全脫離過去經驗主義的教育思維。總之，此次《學習指導要領》的修訂一再強調教材內容系統化的重要性，但是真正完全按照系統化的方式來建構內容的學科卻不多，重視生活經驗的學科觀點基本上仍然持

¹² 所謂的同心圓擴大原理是日本社會科教材內容的編製方式，它從學童的日常生活經驗出發，由自己—家庭—學校—地方—國家—世界漸漸地建構出社會科的教材內容。

續影響著各學科內容的編製。

（三）追求現代化的課程改革—1968 年版的《學習指導要領》

1957 年，蘇聯人造衛星「史托尼克號」（спутник）發射成功，以美國為首的資本主義國家開始展開大規模的課程改革運動，其目的在追求學校教育的現代化、科技化與系統化。戰後一直跟隨美國腳步的日本，在數學教育內容的研發上有別於美國的發展。當時數學教育的社群團體—「數學教育協議會」於五〇年代後期便開始進行數學教育內容的研究。

例如，1959 年八月所召開的第七次年度大會中以「現代數學和數學教育」為大會主題，積極推動數學的成果與方法必須融入數學教育裡，會中提出今後課程改革必須對國小、國中與高中的數學教科書內容進行系統化、專業化的編製。1960 年，該協議會委員長遠山啓（遠山啓，1909-1979）等人開發一套名為「水道式教學法」（水道方式），¹³ 將其教學理論與原理寫成《數學入門上・下》（数学入門上・下）一書，促使教育內容現代化的理論與觀點漸漸地被其他教育社群所接受。

1960 年以後，「自然科學教育的現代化」成為「科學教育研究協議會」的主要課題，其他學科研究社群也重新開始檢討其內容結構體系。因應世界教育思潮，文部省於 1968 年公布《國小學習指導要領》，宣布 1971 年度正式開始實施；《國中學習指導要領》於 1969 年修訂公布，宣布 1972 年度正式開始實施；而《高中學習指導要領》在 1970 年修訂公布，並宣布 1973 年度正式實施。

在「追求現代化」的課程改革目標下，首先進行數學科課程內容的改革，要求數學課程改革只要考慮世界各國現代化的動向即可，無須採納日本民間教育改革團體的實驗成果。這種漠視日本國內教育現代化既有的研究成果，一味地標榜他國教育現代化優點之看法是有原因的，根據柴田義松（2001c）的見解，此事起因於盛行於民間教育的「水道式教學法」。

水道式教學法乃民間教育團體所開發的教學法，是經實際教學研究所證實的有效教學法。它以日常生活為出發點，和學童的身心發展與學習經驗相結合，在身心障礙教育中曾獲得相當大的好評。然而，學習內容的編製並未依照《學

¹³ 水道式教學法有三項步驟：（1）將數學複雜的運算過程分解成數個單純基本的運算過程；（2）讓學童學會單純基本的運算過程後，再將它們組合成一般典型的運算過程；（3）透過練習漸漸地讓學童從一般典型的運算過程類化到特殊的或非一般性的運算過程上。因教學結構像似水道系統，故被稱之為水道式教學法。有關水道式教學法的詳細介紹請參閱山口滿（1995b）。

習指導要領》中的指示辦理，因而傷及《學習指導要領》的權威，遂遭到當時政府的排斥。儘管如此，民間現代化教育的研究成果，隨著媒體與教師工會的集會而散播開來，形成與政府現代化教育迥異的另一種潮流。

總之，促進日本教育現代化的真正主因乃是二十世紀科學技術的進步，它帶來科學教育的新思維與新方法，主張教育的現代化必須思慮學術界、政治界與產業界的目的與利益，而不是一味地透過政府的力量，毫無辯證地將它強壓在初、中等教育上。以美國高中物理與數學教育為例，政府企圖透過課程的改革來達到物理和數學菁英人才的培養，當時著名的學者起帶頭作用，得到許多財團資金的援助，動員許多學者專家、教師、教材編輯者共同為教育現代化而打拼，這樣龐大的現代化改革運動可稱為美國教改的特色，卻也是缺點（安彥忠彥，1999）。

因為課程改革只反映政府教改的觀點，完全忽略來自學校現場的意見，也一味地將所謂的科學化、現代化的教科書強壓在教師身上，不讓教師有任何絲毫的課程決定權，因此引起基層教師的反彈。日本的政府並未以此為鑑，執意以美國為範本，依樣畫葫蘆地進行課程改革（柴田義松，2001c）。此次的課改強調教育現代化，為了增強學生的科技能力，增加數學上課節數，因此壓縮其他學科的上課時間，造成學生「學習意願的低落」（山口滿，1995a）。七〇年代以後，體系化的學科內容無法迎合學生的生活經驗，加上來自社會界、學術界與實務界的反彈，現代化運動因而漸漸地消退。

（四）高度經濟成長背景下的課程改革—1977 年版《學習指導要領》

1960 年，日本在紛擾之中簽訂了安保條約，為往後的高經濟成長奠定了穩固的政治基盤。當時的池田勇人（池田勇人，1899-1965）內閣，打出了「所得倍增計畫」（所得倍增計画），1970 年度的國民所得是 1960 年度的 2 倍，於是提出進行一連串的人才培育政策，基於能力主義和多樣化的教育政策亦隨之展開。

隨著經濟高度的成長，日本中等教育和高等教育的需求量增加，因學校的設備資源以及教師能力的不足，造成學生能力的差距越來越大，跟不上、帶不上的學生越來越多。為解決這些教育問題，文部省以美國課程改革的動向為標的，打算進行教育內容的精選，首先以數學科和理科為中心進行現代化的教育改革，以便培養高科技的人才。

中央教育審議會歷經 4 年的審議後，於 1971 年 6 月 11 日提出「今後學校教育綜合性的擴充整備」（今後における学校教育総合的な拡充整備のための基本的施策について）的諮議報告，其中提到：此次教育改革是近代教育以來的「第三次教改」，有別於明治五年《學制》的公布（第一次教改）和戰後初期新教育制度的展開（第二次教改），並強調「人性形成的歷程」、「初中等教育的再檢視」、「課程的連貫性」與「個性化・個別化教育」等議題的重要性。

負責課程改革任務之教育課程審議會接收上述教改方針，訂定下列五項課程改革策略（梅原利夫，2001b）：

1. 從自然環境、社會生活和文化價值等三個方面來看人性形成的歷程；
2. 改善戰後急就章的教育改革方式，追求質與量並重的初等中等教育；
3. 進行幼稚園・小學低年級課程連貫、國高中六年一貫教育、能力分班以及 6・3・3 學制的檢討與實施；
4. 教育內容的編制必須從過去的嚴選・精選與精熟學習的角度轉換成個性化與個別化的教育，大幅增加高中選修課程，採行學年學分制；
5. 教學方法必須符合學生的適性與需求，針對小組合作學習、個別學習、無學年制、跳級和升學等進行討論。

因應上述的教改方針與策略，爲了達成中央教育審議會所提的「寬鬆教育及充實學校生活」之課程改革目的，教育課程審議會修訂公布了國小和國中的《學習指導要領》（1977）、以及《高中學習指導要領》（1978），國小從 1980 年度、國中從 1981 年度、高中從 1982 年度正式開始新課程的實施。

在上課節數上，國小比前次修訂少了 0.6%；國中比前次修訂少了 11%。另外，增設每週 1—2 節的「寬鬆教育時間」，以便各校提供休閒相關的活動與教育。同時，爲了不使小學低年級和幼稚園脫節，要求低年級必須採合科教學。國中英語課縮減爲每週 3 堂，增加國三選修課程；因應寬鬆教育的政策，高中畢業學分由 85 學分降到 80 學分，其中共同必修課從過去的 12 科 47 學分縮減成 7 科 32 學分，相對地大量增加選修課程，並將選修課程的決定交由學校處理，學校可依學生的能力進行分班教學（梅原利夫，2001b）。

上述課程改革的措施實際上並未解決高度經濟成長下的教育問題，它只不過是持續上次課改的現代化議題或任務而已，可說是一種傳統的人類觀和近代的競爭主義思想的合一，因而處處充滿相互矛盾的現象與問題（阪尾隆司，

1995；梅原利夫，2001b）。例如：能力主義教育政策強調「學科多樣化」和「課程彈性化」的重要性，但在課程實施後卻出現了相反的結果。所謂的能力主義理應包含學童的自我開發和自我實現，但在「能力分班教學」與「升學考試競爭」的背景下，學校或學科間的差距越來越大，大學升學率也越來越高，強調多元化、多樣化的高職教育卻越來越沒落。就高職畢業生的就業率來說，1961 年的 64% 是其巔峰狀態，往後隨著大學升學率的升高而逐年遞減。高中教育方面，學校與家長在學歷的考量下，要求學子以考上名校為第一志願，使得學生的學習意願越來越低落、中輟生越來越多，甚至有許多高中生始終不知為何要上大學，有些上了大學後才發現自己選錯了系別，這些都違反日本教改原本「適才適性」的理念。

總之，1977 年的課程改革只不過是延續六〇年代現代化能力主義和多元化教育政策，完全體現出教育為政治與經濟服務的本質，雖然強調個別化教育、個性化教育與多元化教育的重要性，實際上只是能力主義下英才教育政策的點綴。

（五）重視個性化教育的課程改革—1989 年版《學習指導要領》

1970 年代，日本文部省因應池田內閣的「所得倍增計畫」，進行一連串現代化的教育改革。在改革的過程中，因錯誤的能力主義教育政策，產生許多教育問題，其中「教育荒廢」、「不良行為增加」、「校園暴力」、「灌輸教育」、「學習意願低落」、「升學考試惡化」以及「地方社會崩解」等問題最為嚴重，雖經「第三次教改」仍無起色，甚至變本加厲。

為了檢討戰後至今的教育改革成效，並豎立二十一世紀日本國家教育的基本方針，首相中曾根康弘成立內閣直屬的教育諮詢機關—「臨時教育審議會」。臨時教育審議會在 3 年內向首相提出 4 次的諮議報告。在總結報告中提到「重視學童的個性」為 1989 年教改的基本原則。在此基本原則下，如何讓日本能挺立於資訊化的國際社會中？如何培養日本人成為有「生涯學習」能力兼具「德、智、體三育並重」的人？成了此次課程改革的重要方針。

為了將上述改革方針融入課程的修訂，文部省教育課程審議會開始進行審議，於 1987 年十二月對文部大臣提出課程改革諮議報告。在其報告書中提到今後課程改革的目的，其內容可整理成以下四項重點（梅原利夫，2001a）：

1. 培育有堅韌生命力的日本人；
2. 促進自我學習，培養社會應變的能力；

3.重視基礎・基本素養教育，充實個別化教育；

4.促進國際的理解，加強尊重傳統文化的態度。

1989年《學習指導要領》修訂公告國小1992年、國中1993年、高中1994年新課程開始實施。新課程強調學童的思考力、創造力以及問題解決能力等「新學力」的培養、「自主性、自律性的學習」的促進，以及「基本素質教育」的提供。在課程內容的修訂上較引人注目的是，廢除小學低年級的理科和社會科，新設立了「生活科」¹⁴一科；國二開始，選修課程大幅度增加，依照能力分班分組，進行個別化教學；廢除高中的社會科，重新編寫地理科和公民科的教科書內容，規定「家庭科」要男女合班上課：明定各層級的學校必須升國旗唱國歌。

國小低年級廢除理科和社會科而成立「生活科」的目的，乃因為在認知發展上小學一、二年級自我中心比較強、只關心自己生活週遭的事務，為了促進學童對社會現象與自然現象的瞭解、強調生活體驗活動乃運而生；促成國二選修課增加與能力分班的原因在於服膺中央教育審議會的教改主張—「重視學童個性」所實施的個別化教育策略。至於廢除高中社會科起因於國小、國中與高中社會科內容的統整困難，加上大學升學必須進行學科分化以及加強國家意識型態，故將統整性質過強的社會科廢掉，將其內容分配到地理科和公民科。最後，家庭科合班上課主要反映性別平等教育的重視。

此次課程改革融合了新自由主義思想和新保守主義思想的觀點（佐藤学，1996；梅原利夫，2001a）。例如：中央教育審議會內部就存在新自由主義和新保守主義兩派人士，這兩派人士曾對今後課程修訂的方針進行過激烈的辯論：主張新自由主義思維的審議會委員認為，寬鬆教育、自由市場經濟與績效責任才是解決教育問題的根本之道；而具有新保守主義思想的委員則主張，國家主動地介入與管理是有其必要性的。

最後，兩派合流、相互補強下產生了「將公極小化、將私極大化」的意識型態（歐用生，2007）。在此意識型態下，課程改革要實現新保守主義的強國政策，又想要以強大的經濟為後盾，必須培養具有思考力、創造力以及問題解決能力的人才來迎戰未來。另一方面，要維持新自由主義的競爭社會，也必須

¹⁴生活科的由來，起因於宮崎大學教育学部附屬小學校（1990）於1984年到1986年間，在小學低年級新設「生活科」一科，課程內容以當地歷史建築物的調查與檢視等生活體驗活動為主。因實施成效卓越，「生活科」便成為新課程的科目。

透過強大的武力來維護國家內外安全、仲裁競爭的規則與秩序。這種在新保守主義政策下追求新自由教育的目的，在追求新自由主義教育中保有新保守主義教育的思維，便是 1989 年版《學習指導要領》修訂的中心思想。

此次課程改革引起社會各界討論的主要話題有二：升旗唱國歌的義務化與能力分班教學。一般而言，升旗唱國歌是非正式課程的一種，舊課程「希望」各校爲了培養未來主人翁的愛國情操，每天能進行升旗唱國歌的活動。當新保守主義教育思想抬頭後，新課程卻要求學校「必須」每天升旗唱國歌，以便加強學生的愛國心和國家忠誠度。這種強迫性且義務性的升旗唱國歌活動果真能培養出愛國愛家的青年？是值得深思的政治與教育課題，引起日本社會各界的議論。至於能力分班教學的問題與選修科目的增加相搭配，在個性化教育的名義下被合理化，然而社會各界擔心能力分班會不會造成階級再製、文化再生產的現象？是否真能達到此次教改「重視學童個性」的目的？或者造成令人意想不到的問題？這些至今仍是日本教改頭痛的問題。

（六）展望二十一世紀的課程改革—1998 年版《學習指導要領》

1980 年代，週休二日早已在日本大多數的工商企業界盛行。當時學校上課仍然維持 5 天半，一直要到 1992 年五月一日國家公務人員實施週休二日後，學校才漸漸地實施週六不上課。首先，1992 年九月開始，學校每月實施 1 次週休二日，到 1995 年四月以後實施每月 2 次；1996 年，在文部大臣的指示下，教育課程審議會開始研議完全實施週休二日；於 1998 年七月向文部大臣提出「幼稚園、小學、中學、高中等學校以及盲校、聾校和養護學校的教育課程標準的改善」之諮議報告（文部科學省，2008c）。文部省接受此諮議報告後，1998 年 12 月正式修訂國中、小學《學習指導要領》，明定新課程與週休二日制，並於 2002 年度開始實施；2003 年三月修訂公布高中和盲、聾、養護學校的《學習指導要領》，指示新課程於 2003 年度正式登場（文部科學省，2008e）。

徹底實施週休二日只不過是《學習指導要領》修訂的近因，關鍵的遠因在於 2002 年 2 月 21 日中央教育審議會所提的第 15 次諮議報告（長尾彰夫，2001b）。以「展望二十一世紀我國教育的本質」（二十一世紀を展望した我が国の教育のあり方について）爲標題的中央教育審議會諮議報告書中明示，

從 2002 年開始，各級學校完全實施週休二日制。因應此次制度的實施，提升家庭與地方上的教育力甚為急迫，致力於此方面的教育有其必要性。（文部科學省，2008a，2008b）

文部省接到此諮議內容後，責令教育課程審議會進行研議，決定了新課程的目標有四（文部科學省，2008c）：

- 1.培養具有豐富人性與社會性的日本人、以及能立足於國際社會之自覺感；
- 2.培養自我學習、自我思考的能力；
- 3.在寬鬆教育的過程中，確實要求基礎、基本素養教育的達成，充實個性化教育；
- 4.各校發揮創意開營造出有特色的教育，開發出有特色的學校本位課程。

基於上述課程目標，文部省於 1998 年重新修訂並公布國中小學和高中課程。在其公布的《學習指導要領》中，課程改革的主要特色有二：「教育內容的嚴選」和「學校本位課程的實施」。

1976 年，中央教育審議會曾提出教育內容精選的建言。當時，因為學科內容太多，加上教學資源和教師能力不足，為解決此問題，中央教育審議會提出教育內容精選為策略。到了 1989 年「新學力觀」登場後，在個別化、個性化教育的促使下，削減教育內容也成了 1989 年版《學習指導要領》的要項之一。

如今，為了迎接週休二日，各科的學習內容必須再縮減 30%，每年上課節數國小從 5,785 節降至 5,367 節、國中 3,150 節降至 2,954 節，¹⁵ 整體而言，每年上課節數比往年減少約 7%（首相官邸，2008a）。但是，戰後以來的日本教育課程都基於學科主義，在學科本位主義的驅使下，教育內容的嚴選除了學科專家反對外，也變成教科書商頭痛的問題，更引起相當大的社會議論與批評。

例如：以升學為號召全國知名的「株式會社日能研」補習班（日本國內有 117 家分店），竟然教導學生圓周率（3.14）就是等於 3，其所持的理由是反映「教育內容嚴選」的目的，因為小學「算數科」課程標準中所揭示的圓周率是 3，非舊有的 3.14。因教育內容精選和嚴選的結果，在聯合國「經濟合作暨發展組織」（Organisation for Economic Cooperation and Development，OECD）的「國

¹⁵ 日本國小一節 45 分鐘，國高中一節 50 分鐘。

際學生評量計畫」(The Program for International Student Assessment, PISA) 國際調查結果，日本學童學力成績可說是一次不如一次。

另外，以升學導向為主的私立學校或競爭激烈的都市學校，各學科的教學內容和數量並沒有隨《學習指導要領》的修訂而減少，因而造成城鄉差距越來越大。最後，文部省在不得已的狀況下，於 2003 年 12 月 26 日修正了《學習指導要領》的內容，強調《學習指導要領》中所揭示的只是最低限量的內容或標準，並沒有具體說明基於何種學理或方法來精選或嚴選學科內容。儘管如此，在升學主義與學科本位主義的體制下追求之寬鬆教育及教育內容嚴選，只不過帶來日本學力的降低（荻谷剛彥、清水睦美、志水宏吉、諸田裕子，2002）。

1989 年版的《學習指導要領》中，小學新設了「生活科」一科，意圖統整幼稚園和小學低年級課程，希冀透過學童生活經驗活動課程進行統整課程的教學。歷經 10 年的實施，其成效顯著，加上歐美的學校本位課程理念席捲亞洲，於是 1998 年版的《學習指導要領》，除了保留生活科外，再新設「總合學習時間」。「總合學習時間」乃學校開發特色課程的時間，每週有 3—4 小時。學校必須融合社區學校、家庭與地方的資源，提供學童生活體驗與問題解決學習的活動，以便讓學童所學之各學科的知識與技能類化於日常生活。

因此，培養學童自我的思考力、批判力、創造力、自學能力以及問題解決能力便成了「總合學習時間」的主要教育目標。其實，「總合學習時間」只是學校發展本位課程的時間而非學科，《學習指導要領》並未對它詳細規範，其目的是將一部分課程決定權開放給學校教師，希望教師能發揮專業知能，創造出有特色的校本課程。另外，為了促進國高中各學校開發出有特色的校本課程，此次的課程改革大幅度地增加國中選修科目的時間，並允許高中可以自我增設有特色的選修科目。

然而，學校教師除了教學外，還有許多行政工作要做、學生作業要批改，加上經費和校內資源短缺，無法有充分的時間和精力來推動學校本位課程的發展，導致有些學校將總合學習時間的課程實施工作委託給外聘的兼任講師，或只帶學童到地方社區走一走就交差了事（岡崎勝，2006）。

另外，培養學童的思考力、批判力、創造力、自學能力以及問題解決能力是「總合學習時間」的教學目標，但是有些研究指出（荻谷剛彥等，2002），學童並未具備這些高層認知能力所需之基礎基本知能，想透過總合學習活動來

培養高等認知能力是紙上談兵。儘管課程標準越來越有彈性、課程內容越來越追求創意，新保守主義者仍然堅持學校必須每天「升國旗唱國歌」，並希望透過此次的課程改革，徹底強化學校「升國旗唱國歌」的義務。

（七）提升國家競爭力的課程改革—2008 年版《學習指導要領》

因為日本學童學力的低下，文部科學省於 2003 年十二月修正《學習指導要領》部分內容，將過去《學習指導要領》至高無上的位階降為「最低標準」的提示。為解決學力下降的問題，2005 年二月，文部科學大臣諮詢中央教育審議會是否有全面修訂《學習指導要領》的必要性。

因應此諮詢，中央教育審議會於 2007 年 10 月 30 日向文部科學大臣提出諮議報告（中間報告），提出下列振興日本學童學力的策略（翁麗芳，2006；文部科學省，2008a）：

1. 檢討並反省「寬鬆」的教育政策；
2. 加強基礎・基本素養的學習；
3. 減少「總合學習時間」與國中選修課程時間；
4. 增加國語、數學、英語和理化等主科的上課時數（國小 10%、國中 12%）。

自從 1980 年代「寬鬆教育」政策實施以來，日本政府首次對此提出檢討，並舉出「寬鬆教育」導致學力下降的五種主要原因（文部科學省，2008a，2008c）：

1. 文部科學省、學校、家長與社會對「生存力」的培養認識不清；
2. 教師教學時過度尊重學童的自主性，導致無法進行有效的教學；
3. 各級學校對「總合學習時間」所要實施的課程不甚瞭解；
4. 主要學科或必修科目的學習時數減少；
5. 家庭或地方社會無法因應學力降低的現象。

在 2003 年「國際教育成就調查委員會」（International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA）的「國際數學與科學教育成就趨勢調查」（Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS）和 2006 年「經濟合作暨發展組織」的「國際學生評量計畫」的調查結果顯示，日本 15 歲學生的數學能力從第 6 位降至第 10 位；自然科學能力從第 2 位降至第 6 位。2008 年 12 月 10 日，「國際教育成就調查委員會」公布 2007 年的「國際數學與

科學教育成就趨勢調查」結果，日本小學四年級的數學與自然科學、以及國中二年級的自然科學能力評比，比起 2003 年略微上升，而國二數學能力則維持平盤，然而學生普遍缺乏學習的自信與興趣。

除了上述學力下降的問題外，為了解決社會上充斥霸凌現象、¹⁶道德教育、教師職能、學校體制、地方教育委員會以及高等教育等方面的問題，首相安倍晉內閣成立了「教育再生會議」，歷經兩年的研議，先後提出三次的建議報告書。

在 2008 年 1 月 31 日所提出的諮議總結報告中，就「教育內容」、「教育現場」、「教育支援系統」、「大學、研究所的改革」以及「社會全面出擊」等五個面向提出教育改革建言，其具體的施策方針如表 1。其中，以「寬鬆教育的重新檢視、學力的提升」對初中等課程改革影響最深，加上「教師素質的提升」和「學校責任體制的確立」之政策，期待日本的國際競爭力能突飛猛進，一掃過去的陰霾。

表 1 教育再生會議的總結諮議報告內容表

主要的建言項目	2008 年止國家層級已實現的主要施策項目
德育、生活體驗活動及親職教育等有關身心調和的人類養成	1.2008 年度預算案 (1) 農漁山村學童交流方案（總務、文部科學省、農林水產省）； (2) 課後學童學習計畫的推動（文部科學省、厚生勞動省）； (3) 學校支援地方本部事業。
霸凌問題的對應	1.全年無休「24 小時霸凌諮商電話服務」的提供（2007/07）。 2.1945 年代之反社會行為學童輔導通知書的再檢視（如出席停止制度及學童的懲戒等）（2007/07）。
寬鬆教育的重新檢視、學力的提升	1.有關《學習指導要領》修訂之中央教育審議會的回應 (1) 國語、社會、算數、數學、理科、英語、體育等上課時數增加 10%。 2.2008 年度預算案 (1) 充實特別支援教育的教職員配套措施； (2) 小學學科兼任教師的活用。
教師素質的提升	☆有關《教職員證法》的相關修訂（2007/06 國會成立《學校教育法》、《地方教育行政組織・營運法》和《教師證照法》） (1) 教師證照更新制度的導入； (2) 不適任教師的人事管理嚴格化。 1.2008 年預算案 (1) 教職員薪資的區分化（社團指導費的增加、副校長與主幹教師薪資合理的提升）。

¹⁶ 霸凌現象指社會中強欺弱、多欺少、大欺小的現象，除了暴力相向之外，語言上的凌虐和威脅、集體的壓制與排除等更加深霸凌問題的嚴重性，因霸凌而中輟的學生人數逐年上升。有關日本霸凌的現象與結構理論請參閱內藤朝雄（2001）。

表 1 教育再生會議的總結諮議報告內容表（續）

主要的建言項目	2008 年止國家層級已實現的主要施策項目
學校責任體制的確立	☆《學校教育法》的修正 (1) 副校長、核心教師的增設。 1.2008 年預算案 (1) 充實骨幹教師的配置。
教育委員會的改革	☆《地方教育行政組織・營運法》的修正 (1) 教育委員會活動的檢視與評鑑； (2) 文部科學大臣的指導與改善要求； (3) 教育委員人數的彈性化、學童保護者選任的義務化； (4) 同一鄉鎮市教師調動的申請依據該鄉鎮市教育委員會的作業程序辦理； (5) 要求各鄉鎮市設置教育委員會。
大學、研究所的改革	☆因應九月入學，隨《學校教育法》實行細則的修正，廢除大學四月入學的規定（2007/12）。 1.大學與產業界之「產學人才育成夥伴關係」的創設（2007/10）（文部科學省、經濟產業省）。 2.2008 年度預算案 (1) 全球菁英培育計畫（Global Center of Excellence Program）的擴充。
社會全面出擊的因應策略	1.日本經濟團結連盟《企業行動憲章執行手冊》的修訂（2007/04）。 2.工作・生活平衡促進官民會議之「工作・生活調和憲章」的制定。 3.總務大臣要求手機及電信公司進行來電過濾服務（2007/12）。
教育財政的本質	1.對「經濟財政改革基本方針 2007」作出回應，並反映於 2008 年度的預算案上。

說明：☆為法令修正事項。

資料來源：日本首相官邸（2008）。

基於上述教育改革建議，文部科學省中央教育審議會於 2008 年 2 月 15 日公布國中、小學《學習指導要領》的內容，歷經一個月的意見徵詢後，3 月 28 日正式公告完成，明定國小 2011 年、國中 2012 年開始，正式依新課程標準實施。至於《高中學習指導要領》的修訂，文部科學省預計於 2009 年公布《高中學習指導要領》，預計從 2013 學年度開始實施新課程。

此次國中小學課程改革的主要項目（山口滿，2008；本教材システム，2008a，2008b）如下：

1.象徵寬鬆教育的「總合學習時間」每年教學節數減少 150 節，而國小算數增加 142 節、國中數學增加 70 節；國小理科增加 55 節、國中理科增加 95 節；

2.國小算數中的圓周率從規定的 3 改成 3.14，並恢復「面積」的教學單元；國中理科恢復「離子」的教學單元；

3.國小五、六年級每週必須上一次英語課，國中英語基本單字從 900 字增加到 1,200 字；

4.因應教育再生會議的決議，將「道德」視為學科，國中小學各校必須設立「道德教育推進教師」，負責全校道德教育的推廣；

5.爲了充實道德教育，必須召開調查會議，調查學校教育、幼兒教育和家庭教育中道德教育的實施情形；

6.隨 2006 年十二月《教育基本法》的修訂，國小教科書中的古文及日文必須標其讀音外，算數科必須加強算盤的教學；

7.除了國語科外，其他學科也必須增加培養學童語言的表達能力和溝通能力的教學活動。

簡言之，2008 年的教育改革著重在學力的提升。具體而言，將課程改革的重點從過去的國、高中六年一貫的課程規劃與實施，轉換成國中小學九年的義務教育；國小課程增加了國語、數學、理科與體育的學習時數，減少綜合學習時間，小五開始全面實施英語教學，每週一堂課；國中課程增加了國語、社會、數學、理科、外國語與保健體育的學習時數，同時減少綜合學習時間，取消所有的選修課程，因應學習時數的增加，每週上課節數增加 1 節（山口滿，2008）。其課程改革目的在於增加主要學科的學習時數，以提升學生的學力與國家競爭力。

總括上述，戰後日本《學習指導要領》每次修訂都反映出當代教育改革的思維，也是新保守主義思想和新自由主義思想相互激盪下所產生的結果。每 10 年 1 次的《學習指導要領》的修訂都十足地反映出當代兩種思想的糾葛。例如，第二次世界大戰前在日本民間所實施的兒童中心主義課程，在美國教育使節團全力支持下，廢除了軍國主義思想教育的「修身科」，增加了經驗主義課程的社會科與家庭科。

然而，在五〇年代後期隨著保守勢力的抬頭，透過課程改革強化了《學習指導要領》的法定地位，將課程內容架構從經驗主義轉換成學科主義，並特設「道德」一科來加強愛國教育。此後道德科便不會在課程改革中消失，反而隨

著學校是否要「升旗唱國歌」的問題而漸漸升華，甚至透過課程改革賦予它十足的法律效力。儘管如此，經驗主義的思想仍然持續存在於日本的民間教育。

六〇年代以後，日本經濟高度成長，伴隨著學科主義與升學主義的盛行，因考試領導教學，導致學生學習意願低落、校園暴力隨處可見。在社會輿論的龐大壓力下，日本政府於八〇年代端出了「寬鬆教育」的牛肉政策，要求精選教育內容來緩和學童升學的壓力。但是，「寬鬆教育」政策只不過是換湯不換藥、治標不治本的教改處方，無法徹底解決所衍生出的如霸凌、拒絕上學等教育問題。到了九〇年代，透過統整課程的實施來培育學童的思考力、批判力、創造力與問題解決能力，因應學生的興趣增加選修科目等的新自由主義思想便成為教改的良藥，重視生活學習的經驗主義課程也隨之復活。

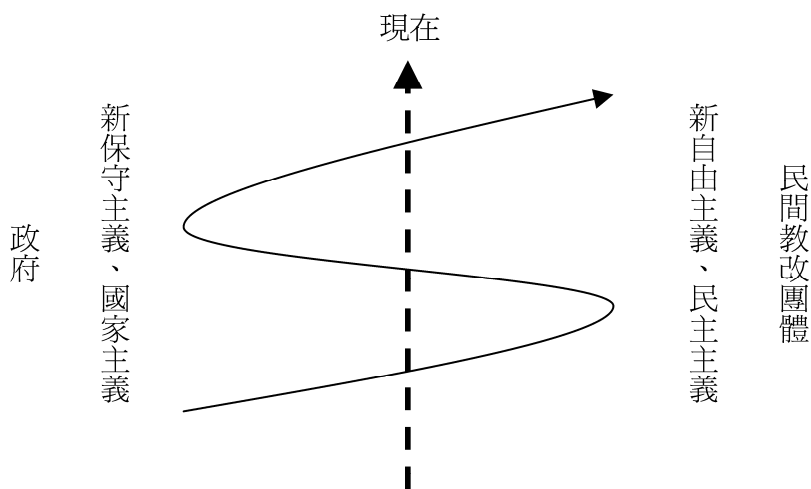


圖2 日本課程改革螺旋模式圖

資料來源：作者自行繪製。

二十一世紀後，因應寬鬆教育而實施的教育內容嚴選，導致日本在國際學生評量計畫國際學力調查成績往下掉的現象，因而再度引起社會輿論的譁然。於是在 2008 年的課程改革中，總合學習時間和選修科目的上課時數減少了，主要學科上課的時數卻增加了，此舉充分反映出新自由主義再度被壓制，新保守主義又抬頭的現象。這種物極必反、螺旋式的課程改革模式可整理如圖 2，說明日本教育變革的最佳方式，也是民間教改團體與政府之間的角力過程。例如，民間教改團體中以「日本教職員工會」的組織最為龐大。它雖然不是財團法人的團體組織，卻擁有廣大的教師族群（2007 年約 30 萬人），主張自由主義與民主主義的教育思想，極力反對中央集權主義式的課程改革與國家主義式的教育灌輸，所做的教育研究成果常帶給政府相當大的警惕。

肆、結語

課程決策的結果常是政治妥協下的產物，課程決策過程中的不合理早被視為正當理由，在此觀點下，每次《學習指導要領》的修訂都被認為有其正當性，加上它與政治生態及產業結構的發展密切地結合在一起，使得課程改革變成是達成政治目的或經濟利益的有效利器（淺昭茂，1999）。日本的課程改革有其程序性，雖然它會隨著政黨或首相的更迭而改變，但是不外乎是由上而下的中央集權式的改革，充分反映政黨或首相個人的政治與教育的意識型態。一般而言，直屬於首相個人諮詢機關的「臨時教育審議會」、「教育改革國民會議」或「教育再生會議」首先會提出教育改革的方針。

針對此方針，「中央教育審議會」再向文部科學大臣提出教改相關的諮議建言，並責令所屬的各分科會、各部會進行《學習指導要領》的修訂，《學習指導要領》完成後再由文部科學省公告之。但是，日本教育改革的核心思想並非固定不變，常會隨著政黨輪替或首相更迭而有所變革，也是新保守主義教育思想與新自由主義教育思想的消長。

不管是基於何種教育思想，教育改革若太偏重某一方，必定隨著時間的消逝而遭受到來自另一方的反撲。日本教育改革只不過是新保守主義與新自由主義之間取得的新平衡。這種物極必反的螺旋式課程改革模式充分反映日本教育

改革的發展，此也可用來解釋我國教改的一些現象。例如，我國中小學教科書爲了因應社會要求與教育思潮，從原來的一綱一本改成一綱多本，最近又因社會大眾對九年一貫課程的灰心與升學主義所帶來的潛在效應，期待恢復過去一綱一本的思維已漸漸興起。

從日本的《學習指導要領》的修訂過程中，可發現以下三點可作爲我國教育改革的警惕或參考：

第一，教育是政治妥協下的產物，常爲政治利益而服務：日本教育改革中引領文部科學省課程決策方向的是直屬於首相的「臨時教育審議會」、「教育改革國民會議」或「教育再生會議」。這些審議會或會議的委員大多數不是教育學者專家或教育研究者，更不是學校實務界的教師代表，而是熱衷於政治的業界代表或社會賢達。例如，首相安倍晉三（安倍晉三）於今（2008）年所成立的教育再生會議之成員有 16 人，以山谷惠理子（山谷えり子）爲首的親安倍晉三人士爲主，其中學界與教師代表只有 6 位，其餘皆是企業主或業界代表，全員皆無教育問題研究的經驗。這些毫無教育問題研究經驗的企業主或社會賢達，其所提出的教育諮詢報告卻是文部科學省進行教育改革的主要依據與方針，亦潛藏著透過教育改革來達成政治的目的與利益。如此一來，教育可說是政治妥協下的產物、經常爲政治利益而服務。

第二，教育改革或課程改革皆是深思熟慮的產物：雖然教育是政治妥協下的產物，但是每次教育改革或課程改革皆透過層層的把關，力求滴水不漏、完美無缺。直屬於首相的「臨時教育審議會」、「教育改革國民會議」或「教育再生會議」雖是臨時性、任務性的組織，但是對當時的教育議題皆透過分科會的方式，進行長期的商討與研議才向首相提出全面性的教育諮商與建言。首相將這些教育建言責付文部科學省辦理，於是擔負課程改革重責大任的中央教育審議會便開始動了起來。首先，所屬之教育制度分科會、生涯學習分科會、初中等教育分科會、大學分科會以及運動・青少年分科會等五個分科會，依職責下設數個相關部會，進行具體且詳細的研議與規劃。

以新近的初中等教育分科會爲例，它內設「教師養成部會」、「教育行財政部會」、「教育課程部會」、「幼兒教育部會」以及「特別支援教育特別委員會」等五個部會，各部會的成員皆由相關的教育專家、學者與實務界的專業教師所組成。在研議的過程中，除了部會內的各教育改革議題的縱向連貫與規

劃外，更重視部會與部會間橫向的聯繫與發展。

之後，中央教育審議委員會負責綜合各分科會與各部會的意見，進行統合與整理，將《學習指導要領》的修訂方案與內容委請文部科學省向外公布，同時並徵求社會界、教育學術界、學校實務界等的意見，再進行細微的修正與說明，1年後才正式發布新的《學習指導要領》。

可見，日本的教育改革皆是深思熟慮的，力求橫向與縱向的聯繫，盡量讓社會意見反映在每次的教育改革或課程改革上。雖然教育改革力求完美無缺，但在教育理念或教育實際的議題常因考量政治意識型態或經濟利益等，無法完全接受來自教師公會的意見與批判。例如，教師公會主張學校有不舉行升旗唱國的自由與權利，但是仍然不被官方所接受。

第三，教育改革是固定性的、螺旋式的模式：二次世界大戰後的日本教育在美國教育使節團的引領下，以當時的美國教育為範本實施 6·3·3 的學制，進行 10 年 1 次的教改活動。戰後至今，日本教育已歷經 7 次的課程改革，而早期的課程改革可說是「做中學、錯中學」，它隨著 1958 年版《學習指導要領》被賦予法定約束力後，改革週期便邁入 10 年 1 次的模式。

綜觀日本 7 次的教育改革歷程，如同圖 2 所示，是民間教改團體與政府之間的角力，也是民主主義與國家主義的拉鋸戰場，更是新保守主義與新自由主義相互壓制的歷程。如同鐘擺一般，一方擺盪過頭時，必受到另一方強力的牽制，隨著時間的變化，漸漸地被拉回原位，並朝向另一端盪去。

如此一來，隨著物換星移，日本教育改革便形成一道螺旋式的擺盪模式，每次擺盪回來的的位置已非過去的位置。以 2008 年版的《學習指導要領》為例，「提升學力」是此次課程改革的重心，於是乎盛行於七〇年代的學科主義課程似乎再度受到重視，因國語、數學與自然科學等主要教科的學習時數大幅度增加，講求課程統整與生活經驗導向的綜合學習時間被大量縮減。然而，新《學習指導要領》中有關學科主義的觀點，已不是 30 年前的學科主義思維，認為義務教育的重點不再是學科知識的深化與灌輸，而是學科基本與基礎學力的養成與活用。

參考文獻

- 翁麗芳（2006）。日本的教育改革。**教育資料集刊**，32，41-60。
- 陳文媛（2004）。從教育基本法修改議論的歷史發展來看戰後日本教育改革的變化。**台大日本語文研究**，7，25-52。
- 楊思偉（1999）。**日本教育**。台北市：商鼎文化。
- 歐用生（2007）。日本新自由主義及其教育改革。**教育資料集刊**，36，79-100。
- 山口満（1995a）。**教育課程の変遷からみた戦後高校教育史**。東京市：学事出版。
- 山口満（1995b）。水道方式。載於岩内亮一等人（編），**教育学用語辞典**（頁152）。東京市：学文社。
- 山口満（2001）。カリキュラム開発の今日的課題と方法—今回の学習指導要領の改訂と関連させて—。載於山口満（編），**現代カリキュラム研究**（頁2-20）。東京市：学文社。
- 山口満（2008，12月）。日本におけるカリキュラム改革の現状と課題—2008年3月の学習指導要領の改訂を中心にして—。論文發表於國立嘉義大學國民教育研究所舉辦之專題演講稿，嘉義市。
- 山崎政人（1986）。**自民党と教育政策—教育委員任命制から臨教審まで—**。東京市：岩波書店。
- 文部科學省（2008a）。中央教育審議會答申。2008年11月8日，取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/index.htm
- 文部科學省（2008b）。中央教育審議會出等中等教育分科會。2008年11月8日，取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/index.htm
- 文部科學省（2008c）。**教育課程審議會**。2008年11月8日，取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/kyouiku/index.htm
- 文部科學省（2008d）。**新しい学習指導要領**。2008年11月8日，取自 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm
- 文部科學省（2008e）。**特別支援教育**。2008年11月8日，取自於 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm

- 中野光（1995）。児童中心主義。載於岩内亮一等人（編）**教育学用語辞典**（頁119）。東京市：学文社。
- 中野光（2001）。大正・昭和初期的教育課程改造運動。載於日本カリキュラム学会（編），**現代カリキュラム事典**（頁203-205）。東京市：ぎょうせい。
- 内藤朝雄（2001）。いじめの社会理論—その生態学的秩序の生成と解体。東京市：柏書房。
- 日本教材システム（2008a）。小学校学習指導要領新旧比較対照表。東京市：教育出版
- 日本教材システム（2008b）。中学校学習指導要領新旧比較対照表。東京市：教育出版
- 日本最高裁判所（1984）。福岡県立伝習館高校（第二）事件（行政処分取消請求事件）。**第一小法庭判決**，44（1），1。2008年11月8日，取自http://www.courts.go.jp/search/jhsp0030? action_id=dspDetail&hanreiSrchKbn=01&hanreiNo=25867&hanreiKbn=01
- 北林敬（1999）。大正自由教育・成城小学校の分量主義教育とダルトン・プラン。早稲田大學国語教育史研究会発表資料（1999/3/20）。
- 石島庸男（1995）。野口援太郎。載於岩内亮一等人（編），**教育学用語辞典**（頁278）。東京市：学文社。
- 宮崎大学教育学部附属小学校（1990）。生活科はこうすればどうだろうか。京都市：北大路書房。
- 市川昭午（1995）。**臨教審以降の教育政策**。東京市：教育開発研究所。
- 片桐隆嗣（1995）。進学。載於岩内亮一等人（編），**教育学用語辞典**（頁147-148）。東京市：学文社。
- 安彦忠彦（1999）。カリキュラム研究の歴史的研究。載於安彦忠彦（編），**新版カリキュラム研究入門**（頁1-28）。東京市：勁草書房。
- 佐藤学（1996）。カリキュラムの批評—公共性の再構築へ。東京市：世織書房。
- 荻谷剛彦、清水睦美、志水宏吉、諸田裕子（2002）。「学力低下」の実態。東京市：岩波書店。
- 阪尾隆司（1995）。高等經濟成長期を背景とした教育課程の改革—昭和四十

- 五年版学習指導要領一。載於山口満（編），**教育課程の変遷からみた戦後高校教育史**（頁 83-103）。東京市：学事出版。
- 岡崎勝（2006）。**学校再発見!—子どもの生活の場をつくる**。東京市：岩波書店。
- 長尾彰夫（2001a）。学習指導要領。載於日本カリキュラム学会（編），**現代カリキュラム事典**（頁 137-138）。東京市：ぎょうせい。
- 長尾彰夫（2001b）。完全学校週 5 日制と 1988 年改訂。載於日本カリキュラム学会（編），**現代カリキュラム事典**（頁 213-214）。東京市：ぎょうせい。
- 浅昭茂（1999）。カリキュラム研究とその理論的前提。載於安彦忠彦（編），**新版カリキュラム研究入門**（頁 29-64）。東京市：勁草書房。
- 柴田義松（2000）。**教育課程—カリキュラム入門**。東京市：有斐閣。
- 柴田義松（2001a）。戦後「新教育」と学習指導要領（試案）の思想。載於日本カリキュラム学会（編），**現代カリキュラム事典**（頁 206-208）。東京市：ぎょうせい。
- 柴田義松（2001b）。学習指導要領 1958 年の改訂。載於日本カリキュラム学会（編），**現代カリキュラム事典**（頁 208-209）。東京市：ぎょうせい。
- 柴田義松（2001c）。1968 年学習指導要領改訂と教科内容の現代化。載於日本カリキュラム学会（編），**現代カリキュラム事典**（頁 209-210）。東京市：ぎょうせい。
- 菱村幸彦（1995）。**教育行政からみた戦後高校教育史**。東京市：学事出版。
- 首相官邸（2008a）。**授業時間数—推移**。2008 年 11 月 14 日，取自 <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku/siryou0601.pdf#search='授業時間数 推移'>
- 首相官邸（2008b）。**教育再生會議**。2008 年 12 月 12 日，取自 <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/index.html>
- 梅原利夫（2001a）。臨教審と教育改革。載於日本カリキュラム学会（編），**現代カリキュラム事典**（頁 212-213）。東京市：ぎょうせい。
- 梅原利夫（2001b）。四六・中教審答申と 1977 年改訂。載於日本カリキュラム学会（編），**現代カリキュラム事典**（頁 210-212）。東京市：ぎょうせい。

