

臺灣與日本新世紀中小學階段課程 改革趨勢之比較分析

王前龍 張汝秀

從比較臺灣的《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》以及日本的中、小學校學習指導要領、《課程基準之改革報告書》等1998年最新公布的資料可發現，臺灣新世紀中小學課程規畫採取積極前進的步調，而日本則抱持著穩健保守的做法。

「課程目標」方面：臺灣揭櫫整體課程的十項課程目標及基本能力；日本仍維持在各學科分年段列舉目標，並強調「基本內容」嚴選與確保。

「課程統整」方面：臺灣採取「學習領域」的理念，並強調學校本位課程發展；日本仍以學科為架構，另開設「綜合學習時間」實施統整課程。

「課程連貫」方面：臺灣透過課程綱要明確規範「九年一貫」的規畫；日本則可從教育課程審議會的整體規畫中與中、小學學習指導要領的一貫體例看出其講求課程連貫的做法。

期待臺灣未來能評估「課程目標」、「課程統整」方面的實施成效，以提升基本能力測驗、統整課程與學校本位課程發展等的專業水準。並期盼兩國能進行K-12一貫的課程規畫。

關鍵字：統整課程、課程、課程改革、課程規畫、課程標準

王前龍現任台灣省國民學校教師研習會助理研究員；學術專長為課程與教學、教育社會學、道德教育。

壹、前言

在跨入21世紀的前夕，臺灣與日本目前都正在為因應新世紀的需求而進行新課程綱要的修訂。臺灣的教育部於1998年（民國87年）9月30日由公布了《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》（以下簡稱《九年一貫課程總綱》），此綱要體現了行政院教育改革審議委員會於1996年所公布的總諮議報告書中所提出：訂定最低標準的課程綱要取代課程標準，重視培養生活基本能力，強化課程的統整與連貫，減少學科數目和上課時數等建議；目前，七大學習領域的課程綱要及各項配套措施尚在規畫之中，新的課程預計將於西元2001年正式實施。

日本文部省也在1998年（平成十年）12月14日公布了《小學校學習指導要領》及《中學校學習指導要領》，其中包括各科目等的課程綱要皆已全部修訂完成，預計將於西元2002年正式實施。此次公布的新學習指導要領內容，主要是秉承1998年6月22日文部省的教育課程審議會諮詢的審議要旨：《有關幼稚園、小學校、中學校、高等學校、盲學校、聾學校及養護學校教育課程基準之改革報告書》（以下簡稱《課程基準改革報告書》）所改訂完成的，該報告書中也詳述了此次整個課程改革的理念。

面對21世紀的來臨，社會形態不斷求變的新局勢，兩國新公布的中、小學課程綱要，負有解決當前教育問題及因應未來挑戰的重要使命。本文擬從現有最新資料的分析中，掌握臺灣與日本中小學階段新世紀課程改革的趨勢，比較課程規畫的特色及其異同，並嘗試提出未來可資共同努力的方向。

貳、臺灣與日本中小學課程改革趨勢之比較

從日本新公布的中、小學校學習指導要領的形式與內容可看出，此次改訂抱持著穩健保守的態度，相較於1989年公布的學習指導要領並無太大幅度的修訂。而臺灣《九年一貫課程總綱》中所導引的改革內容與程度上，則呈現積極前進的趨勢，其課程目標方面揭櫫十項課程目標及基本能力，課程統整方面引入「學習領域」的觀念、其課程決定權強調「學校本位課程發展」，「課程連貫」方面則採取「九年一貫」，皆較1993年公布的現行課程標準有極大的突破。以下擬就「課程目標」、「課程統整」、「課程連貫」等三方面

進行兩國的比較。

一、課程目標之比較

從臺灣《九年一貫課程總綱》中所列「國民教育階段課程目標」，以及日本新學習指導要領〈總則〉的「第1 教育課程編成的一般方針」和《課程基準改革報告書》中所列「教育課程基準改革的目標」，可看出兩國所描繪新世紀課程的方向。

(一)臺灣的課程目標

臺灣的新課程總綱「國民教育階段課程目標」中強調國民中小學課程應以生活為中心，並指出國民教育階段的學校教育目的在於：透過人與自己、人與社會、人與自然等學習領域教育活動，「傳授基本知識，養成終身學習能力，培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、創造進取的健全國民與世界公民」。為達成此目的，須引導學生致力達成下列課程目標（教育部，1998）：

1. 人與自己：強調個體身心的發展
 - (1) 增進自我了解，發展個人潛能。
 - (2) 培養欣賞、表現、審美及創作能力。
 - (3) 提升生涯規畫與終身學習能力。
2. 人與社會環境：強調社會與文化的結合
 - (1) 培養表達、溝通和分享的知能。
 - (2) 發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作。
 - (3) 促進文化學習與國際瞭解。
 - (4) 增進規畫、組織與實踐的知能。
3. 人與自然環境：強調自然與環境
 - (1) 運用科技與資訊的能力。
 - (2) 激發主動探索和研究的的精神。
 - (3) 培養獨立思考與解決問題的能力。

依據前述三個面向共十項的課程目標，總綱中進一步列出「國民教育階段課程應培養之基本能力」作為指標，強調課程設計乃為培養現代國民所需的十項基本能力（教育部，1998）：(1) 了解自我與發展潛能；(2) 欣賞、表現與創新；(3) 生涯規畫與終身學習；(4) 表達、溝通與分享；(5) 尊重、關懷與團隊

專論一：各國課程改革

合作；(6)文化學習與國際瞭解；(7)規畫、組織與實踐；(8)運用科技與資訊；(9)主動探索與研究；(10)獨立思考與解決問題。以上十項基本能力不僅為各學科內容編輯的基準，同時也配合未來實施的基本能力測驗，以為進入更高學習階段的依據。此一改變，乃為了減輕傳統教學偏重知識記論的弊病，其能與實際生活經驗相結合，使師生能快樂學習（陳伯璋，1998）。另外，總綱中也強調各學習領域的課程綱要在課程目標外亦應提出「基本能力（或學力指標）」，作為課程發展與課程評鑑的基礎。這些規定也反映了行政院教育改革審議委員會（1996）所提出重視培養學生的生活基本能力，並督促政府應盡速建立基本學力指標等的建議。

(二)日本的課程目標

日本的中、小學校學習指導要領在體例上並未在「第1章—總則」中具體的列出中小學課程的總目標，而僅在各教科、道德、特別活動等章節分別列出各科目的目標。但〈總則〉的「第1—教育課程編成的一般方針」的第一項指出：各學校在培養兒童生存能力、展開具有特色的教育活動中，致力於「培養主動學習、主動思考的能力，確實穩固基礎的、基本的內容，充實具有個性的教育」（文部省，1998a:1；文部省，1998b:1）。《課程基準改革報告書》也揭示了此次新學習指導要領的四大項課程改革目標（教育課程審議會，1998b；MONBUSHO,1998b:4）：

1. 幫助兒童培養豐富人性與社會性，以及身為生存於國際社會中的日本人所應有的自覺。
2. 培養主動學習、主動思考的能力。
3. 在發展具有餘裕的教育活動中，謀求基礎與基本的確保，進而充分啓發其個性的教育。
4. 發揮各校的創意，以營造富有特色的教育，具有特色的學校。

由上列目標可知，日本自1978年以來，極力推行的人性化教育，在此次的課程改革中，又積極向前邁進了一大步。在重視啓發個性與主動思考能力、營造富有特色的學校之課程目標下，卻也強調確保基礎的、基本的內容。

另外，「一般方針」的第二項有關道德教育的目標指出：「基於教育基本法及學校教育法所訂定的教育的根本精神，道德教育的目標在為了使在家庭、學校、以及其他方面具體的社會生活中，表現尊重人性的精神與敬畏生

命的觀念，具有豐富的心，致力於個性豐富文化的創造以及民主社會與國家的發展，進而培養能對和平的國際社會有所貢獻、開拓未來、並具有主體性的日本人，而培養基礎的道德性。」（文部省，1998a:1；文部省，1998b:1）由於〈總則〉中強調道德教育乃透過整體學校教育活動來實施，也可看出其對中小學整體課程改革所欲導引的方向。

（三）兩國課程目標的比較

首先，在形式上臺灣的課程總綱從人自己、人與社會、人與自然環境等三個層次的詳列課程目標，而日本在總則所提出的方針則較不具體明確。其次，最顯著的差別在於對「基本能力」的不同觀點；最後，臺灣的課程理念強調以生活為中心，日本則仍重視道德教育的核心地位。

1. 臺灣於總綱揭櫫總目標「基本能力」；而日本則在各學科分年段列舉目標。

臺灣的〈九年一貫課程總綱〉除列舉了十項具體明確課程目標的「基本能力」，七大學習領域乃以培養此基本能力為依歸；此外，在實施要點中規定：課程綱要內涵應包括：課程目標、「基本能力」、學習領域、實施原則、「各年級學力指標」之規範；各學習領域課程綱要的研訂，應列出教學目標、「基本能力（或表現標準）」作為編輯教材、教學與評量的參照；其次，也規定在中央建立各科「學力指標」，並督導地方及學校課程實施成效（教育部，1998）。以上皆顯示出臺灣的總綱重視制定具體的「基本能力」與「學力指標」作為未來課程發展與課程評鑑的依據。目前各學習領域課程綱要中的教學目標、基本能力尚在研訂之中。

所謂基礎·基本學力為何？其立場、觀點相異，所賦予的定義便不同。在日本有諸多關於基本學力論點的探討，但仍無確切的定論。日本的新學習指導要領在「總則」中未提出此基本能力的觀念，但實際上在〈第2章 各教科〉中，國語等九個科目在體例上都具體列出各學科低、中、高年段的「目標」，再據以列舉各項「內容」。這些「目標」頗類似各學科的「基本能力」，但與臺灣的總綱中所列普遍、一般的「基本能力」性質有所不同，但仍可作為各學習領域發展基本能力的參考。

2. 臺灣的偏重於培養能力的過程目標；日本則強調「基本內容」的嚴選。

臺灣現行的國民中小學課程標準的目標依據德、智、體、群、美列舉五項內容目標，小學部份更列舉二項培養主動學習、價值判斷等「能力」的過程目標。但為因應21世紀將是資訊爆炸、科技發達、社會快速變遷的新時代，新的《九年一貫課程總綱》指出教育的本質乃在於開展學生潛能、培養學生適應與改善生活環境的歷程，因而其中雖提到傳授基本知識，但是十項課程目標與基本能力，甚至所揭櫫的人本情懷、統整能力、民主素養、終身學習等課程綱要基本內涵，皆較偏向於是能力的過程目標，反映出重視「能力」勝於「內容」的時代需求。

相對的，因應知識爆發的21世紀，日本的新學習指導要領所反映的立場是：雖亦重視培養主動學習、思考的能力，但同時也強調「教育內容的嚴選」以及「謀求基礎與基本內容的確實穩固」。在《課程基準改革報告書》中的改訂基本方針中，也提出了「教育內容的嚴選及基礎與基本的徹底加強」的方向。小學校階段針對各教科內容，進行基礎性、基本性的內容嚴選；以日常生活及日後學習基礎的讀、寫、算等基礎、基本常識為主，並據此重複指導學習，直至熟習為止。中學校階段必修科目的課程內容以社會生活中所必要的基礎、基本知識為主，進行嚴選；並且站在使其確切熟習的觀點上，縮減授課時數（教育課程審議會，1998a）。關於內容嚴選的基準，在新學習指導要領的「各教科」中分別有詳細的指示。可見，日本在不忽略培養主動學習能力之餘，更強調不可忽略基本的內容。

3. 臺灣新課程理念強調以生活為中心；日本仍突顯「道德教育」的核心地位。

日本在新學習指導要領強調道德教育須「透過學校整體教育活動來實行，以道德的時間為首，並因應各教科、特別活動以及綜合學習時間的特質，實施適切的指導」（文部省，1998a:1；文部省，1998b:1）；而且，〈第3章 道德〉的目標也指出透過學校整體教育活動，培養道德的心情、判斷力、實踐意願與態度等的道德性，並設置「道德的時間」予以補充、深化、統合（文部省，1998a:98；文部省，1998b:90）；可見前述「一般方針」中的道德教育目標，仍如同1989年指導要領的規定一般，對於學校整體教育活動具有核心的引導地位。

臺灣現行的課程標準根據國民教育法與現階段教育目的，明定國中小教育以「生活教育與品德教育為中心」，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民（教育部，1993；教育部，1995）。但教育改革審議委員會總諮議報告書（1996）中即指出，國民中小學課程應以生活為中心；而新的《九年一貫課程總綱》基本理念也指出，教育在本質上是開展學生潛能、培養學生適應與改善生活環境的歷程；而課程目標部份也強調「國民中小學課程應以生活為中心」，因而課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心，培養現代國民所需的基本能力（教育部，1998）。雖然，《九年一貫課程總綱》所欲培養的人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識、終身學習等健全國民的特質，與道德教育關係可說也很密切，但總綱中不再凸顯品德教育的中心地位。

以上課程目標的比較中，最明顯的差異在於對於基本能力、學力指標的觀點。關於基本能力的定義，在日本曾引起許多爭議，因而在新學習指導要領中，不賦予明確說明。依據吳清山、林天祐（1999）的看法，基本能力係指學生適應社會生活所應具備的知識、技能與素養；然而，臺灣認定十項基本能力的基準為何？此外，如何結合生活中心教育與基本學力？尤其在學校本位課程發展的前提下，是否會有流於教學遊戲、降低基本學力、或回歸知識本位之虞？

二、課程統整的規畫之比較

從臺灣《九年一貫課程總綱》中大幅採用「統整課程」、「合科教學」的觀念進行學校整體的課程規畫，而日本新學習指導要領僅創設「綜合學習的時間」，有限度的實施統整課程。

（一）臺灣有關課程統整的規畫

基於行政院教育改革審議委員會委託的研究中指出課程統整的問題：科目林立且畫分零碎，教師分科教學，缺乏整體的學習；科目本位主義濃厚，教學時數的分配流於利益之爭等問題（陳伯璋等，1995；曹亮吉、周麗玉，1996），此次臺灣的課程綱要修訂，特別強調以「學習領域」為學習的主要內容，學校在實施教學時，應以統整及合科教學為原則，避免傳統上知識中心，學科本位的偏失，使教學能落實到生活層面，並使課程的連貫、銜接及統整有實現之可能（陳伯璋，1998）。

因此，臺灣的《九年一貫課程總綱》中首先在「肆、國民教育階段課程學習領域」提到：應以個體發展、社會文化及自然環境等三個面向，提供語文、健康與體育、社會、藝術與人文、自然與科技及綜合活動等七大學習領域，並強調學習領域為學生學習之主要內容，而非學科名稱，其實施應以統整、合科教學為原則。其次，課程統整的實施透過學校層次的課程發展來落實，規定各校應訂定學年課程實施計劃，並且在符合基本教學節數的原則下，學校得打破學習領域界限，彈性調整學科及教學節數，實施大單元或統整主題式的教學，而學習活動如涵蓋兩個以上的學習領域時，其教學節數得分開計入相關學習領域，另外，亦應以課程統整之精神，設計課外活動。至於在教材編輯方面，也規定教科書的編輯應以九年一貫、統整的精神，發展各科課程內容（教育部，1998）。

可見，臺灣的《九年一貫課程總綱》中試圖以「學習領域」打破傳統上「學科」觀念的窠臼，強調以「課程統整」、「合科教學」、「大單元或統整主題式教學」等理念，進行課程的規畫與教科書的編輯。

（二）日本有關課程統整的規畫

日本的新課程指導要領中仍維持「學科」的架構，對於課程統整的規畫主要在於創設「綜合學習的時間」。在中小學階段，是從小學第三學年開始；小學第一、二學年則因顧及兒童的身心發展，在知識體系尚未形成之前，以合科教育為中心的「生活科」作為取代。關於「綜合學習的時間」的創設目的，依據提出此一議題的中央教育審議會（1996）的第一次諮詢內容及教育課程審議會（1998a）課程基準改革報告書的說明，可歸納為以下三點。第一點可說是延續目前的教育方針，更進一步加強「生存能力」的培養；即為培養具有主動學習、思考等能力而設置的學習活動時間。第二點是藉由以上的學習活動，賦予各校自由運用，發揮各自特色的時間；即在面臨國際化、資訊化的社會變化中，培育學童具有能因應變化的能力及資質，實施超越學科界限，橫斷的、綜合的學習確有其必要性。所以，小、中學校學習指導要領的〈總則〉之中，關於「綜合學習的時間」主要有如下的指示說明（文部省，1998a:2-3；文部省，1998b:3-4）：

1. 關於綜合學習的時間，各校可依地區或學校，學生的實際狀態，依據橫斷的、綜合的學習或學生的興趣、關心等進行富有創意性的教育活動。
2. 關於綜合學習的時間，依照以下的目標指導推行。
 - （1）培養學童親自搜尋課題，主動學習、主動思考、主體性判斷、解決問

題的資質及能力。

- (2)使學童熟習學習方法或思考方式，以培養其解決問題或探討活動時的自主性、創造性態度，進而能思考自己的生活方式。
- 3.各校依據第2.項所示，在符應學校的實際狀況下，推展如國際理解、資訊、環境、福祉、健康等橫斷性、綜合性的課題，以及學生興趣、關心相關的課題，能順應地區或學校特色的課題等，符應學校實際狀態的學習活動。
- 4.關於各校的綜合學習的時間之名稱，由各校自行制定。

由上可知，「綜合學習的時間」具有結合地區、學校的教育力及連結各學科學習內容的功能。因此，整個教學活動著重於如何學習而不在於學習什麼，評鑑方法採學習過程的評鑑，而非知識性的評鑑。此外，「綜合學習的時間」是將各學科知識綜合化的學習活動時間，也是各學校發揮創意的時間，所以過程中無所謂的教科書。至於其在課程上的定位，由文部省教育課程審議會（1998）的審議要旨中，可清楚獲知在小、中、高的課程中，「綜合學習的時間」已定為必設的教育課程，可見其受重視之程度。其授課時數在中小學，各學年年間須占70小時以上。

(二)兩國課程統整的規畫之比較

兩國課程統整的規畫方面最大的差別在於臺灣的揭櫫了「學習領域」的統整式課程的架構，而日本的新學習指導要領主要仍維持以「學科」作為課程架構的方式，但創設「綜合學習的時間」進行統整合科的教學。其次，臺灣更強調「學校本位課程發展」，將課程統整的決定權賦予基層的學校；而日本方面的規定則較為保守。

- 1.臺灣課程統整理念貫穿各「學習領域」；日本主要仍以「學科」為架構。

此次臺灣的課程綱要修訂所提出「學習領域」為主要學習內容的統整課程理念，突破過去學科分立的觀念。目前所列出的七大學習領域，相較於1995年版的國民中學課程標準中的22個科目，乃是極大的突破。然而目前規畫中的各學習領域課程綱要統整合科的具體作法又會如何？能否落實課程統整的理念，而不至於流於僅在學習領域中分科？值得吾人觀察。

日本的新學習指導要領雖維持「學科」的架構，但其科目實則不多，中小學皆只有九科。然而，部份學科雖具合科形式，但內涵並未統整。例如，中學校社會乃是由地理、歷史、公民等三個「分野」所組成，各分野自有其

專論一：各國課程改革

目標與詳細的內容綱要，第一學年開始歷史與地理分野並行實施，在此基礎之上再於第三學年學習公民（文部省，1998b:16-34）。理科也區分為第一分野（理化）第二分野（生物與地球科學），體育保健也區分為體育與保健，技術・家庭的內容也分別獨立；而以上各分野的教學時數分開計算，但求彼此間的聯繫與時間分配的均衡（文部省，1998b:44-57,71-79,80-87）。

至於在日本經歷多次諮詢、議論所設置的「綜合學習的時間」，可說是繼「生活科」設置之後的另一大創舉。整個創設過程中，有不少正反意見及論點，其中，不少學者曾對「綜合學習的時間」占總授課時間過少，在整個課程中能發揮多少功能，提出相當大的質疑。不過，鑒於戰後實施經驗主義教育課程的失敗，為免重蹈覆轍及確保學童的基本學力，日本文部省採取較為保守對策的立場。

2. 臺灣重視「學校本位」的統整課程規畫；日本賦予學校課程決定權較為有限。

臺灣的《九年一貫課程總綱》針對課程統整所列出的各項具體作法相較於過去中央集權的課程決定，提供許多學校本位課程發展的空間。例如，規定各校應成立課程發展委員會及各學習領域課程小組，於學期上課前整體規畫、設計教學主題與教學活動，由教師依其專長進行教學。此委員會亦須「審查全校各年級的課程計畫，以確保教育品質；成員包括：學校行政人員代表、年級及學科教師代表、家長及社區代表等。其次，各科應充分考量學校條件等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程，並審慎規畫全校總體課程方案和班級教學方案；而各校也可在規定各學習領域授課時數之比例，彈性安排教學節數，並規定基本教學節數佔百分之八十，而包含「學校行事節數」與「班級彈性教學節數」在內的彈性教學節數佔百分之二十（教育部，1998）。可見臺灣未來中小學階段，各校成立的「學校課程委員會」將擔負正式課程、非正式課程、空白課程與潛在課程的處理與發展，因此，九年一貫課程總綱為臺灣學校本位課程發展留下相當大的空間（高新建，1998）。

對於日本而言，「學校本位課程發展」由於關係學校的教育能力及權力下放等問題，面對向來採保守立場的文部省，確實是個難以突破的問題。不過，在此次課程改革中，由於強調營造具有創意與特色的學校，學校的自主性得到有限的自由度，例如，強調課程基準的大綱化與彈力化（教育課程審議會，1998b，16）；創設的「綜合學習的時間」；至於其他主要的學科，在「總則」中亦規定各學校基於法令及學習指導要領〈第2章－各教科〉所示的

範圍內下，可充分考慮地區或學校的實際狀態以及學生的身心發展階段或特性，編成適切的教育課程；學校亦可基於特殊需要，增加課程的內容，但須避免違背各學年的目標或內容的旨趣；而在不影響目標達成的範圍內，可以改變目標或內容實施的學年別的順序（文部省，1998a:12；文部省，1998b:12）。與臺灣比起來，日本中小學校未來課程自主權顯然小很多。

新學習指導要領中創設的「綜合學習的時間」，其實在中央教育審議會提案之前，早已有部分學校從事綜合學習的教學，至審議會提案後，便指定實驗學校從事綜合學習的教學。而探討有關學習的課程、教學等研究，如「教科」綜合學習、「合科」綜合學習、「學際性」綜合學習等等，更是陸續不斷被提出。可見，日本的課程改革，雖說創設其實是有一定的程序與步驟的。此次臺灣所制定的學習領域，是否類似日本所謂的「合科」綜合學習？且此一規定事前是否有任何規畫、實驗？課程設計、教學方法等最切要的問題是否能順利解決？還有，各學習領域之下包含學科的結果，是否會造成換湯不換藥的後果？這都是令人感到十分關切之處。

三、課程連貫的規畫之比較

臺灣在課程連貫方面，新課程總綱明確規範「九年一貫」的規畫；日本則可從教育課程審議會的整體規畫與中、小學校學習指導要領的一貫體例看出課程連貫的做法。

(一)臺灣課程連貫的規畫

臺灣自1968年實施九年義務教育以來，雖然強調「課程編制採九年一貫精神」，但由於國中小科目名稱各不相同，銜接不易，而中小學課程標準分別由不同委員會修訂，各自為政，缺少聯繫，以致九年一貫的理念始終未能實現（歐用生、楊慧文，1999）。行政院教改會所委託進行的相關研究也指出，各教育階段課程結構的銜接與連貫不夠緊密，產生學習內容重疊或脫節，造成學習適應困難等問題。因此，在現階段課程改革的共識上，也重視課程的銜接與連貫（陳伯璋、林山太，1995）。基於此，此次臺灣的課程總綱修訂統一由一個專案小組負責研擬一到九年級，亦即目前國民小學與國民中學階段的課程綱要。目前教育部已委由各學習領域的委員會進一步規畫各學習領域的九年一貫課程綱要。其次，總綱中對於教材的編輯，亦規定教科書的編輯應以九年一貫、統整的精神，發展各科課程內容（教育部，1998）。此次九年

專論一：各國課程改革

一貫的課程規畫應可改善歷次課程修訂內容重複或脫節的現象。

但是，中小學課程仍以十二年一貫設計最為理想，且最好連幼稚園、高中課程也納入，成為K-12年級的課程設計（黃政傑，1999）。此次課程一貫的規畫未能下達幼稚園階段，上達高級中學，未來是否仍將形成課程的斷層現象。尤其是高級中學，在面臨升學壓力之下，短期內如何打破以知識為中心的課程取向，來與強調課程統整的中小學九年一貫課程相互銜接，是必須進一步努力的方向。

(二)日本課程連貫的規畫

相對於臺灣訂定《九年一貫課程總綱》來規範中小學九年一貫的課程規畫，日本雖然小學校與中學校的學習指導要領分開編輯，但其對課程連貫的注重可以從以下幾種作法看出來：

首先，文部省的教育課程審議會針對幼稚園至高等學校，乃至特殊學校的課程基準進行全盤的審議，確立了修訂的基本方針與目標，針對各階段的課程規畫、授課時數，乃至於各科目的內容也都有整體的規畫。因此，從最後公布的《有關幼稚園、小學校、中學校、高等學校、盲學校、聾學校及養護學校教育課程基準的改革報告書》，較容易掌握課程連貫的整體面貌。其次，日本的小學校與中學校的學習指導要領的〈第1章—總則〉的體例、其中有關「一般方針」、「內容的選取」、「綜合學習的時間」、「指導計畫的編製」等的規定、以及學科名稱與數目大致是一致的，因此，也應有助掌握課程的連貫。

另外，日本此次在教育課程審議會的審議要旨中提出以中學校與高等學校為範圍，規畫「中高一貫教育」的教育課程，是為其特色（MONBUSHO,1998a；中央教育審議會，1997；教育課程審議會，1998）。但所謂「中高一貫教育」在性質尚較偏向於是學制的改革，而非課程改革；它並非將中學校、高等學校的學習指導要領整合成中高一貫的學習指導要領，而是透過改變學制以及課程選修的方式，達到學習一貫的效果。但這項規畫中也反映出日本講求課程一貫的一項做法。

日本雖然未如臺灣一般以具體的《九年一貫課程總綱》來規範明確的彰顯對於改革課程連貫的做法，但從以上各種規畫仍可看出其對於課程連貫的實質影響。

(三)兩國課程連貫的規畫之比較

從以上兩國在課程連貫的規畫可看出，兩者的主要的差別在於：臺灣很明確的在總綱中規範未來「九年一貫」新課程架構，打破舊有的分階段規畫課程的形式與做法；而日本雖然仍維持小學校、中學校學習指導要領分列的呈現方式，但是仍可看出其透過文部省的教育課程審議會對於幼稚園至高中階段課程的全盤考量，來掌握課程改革的整體方向以及連貫性；其次，也可從中學校與小學校的學習指導要領中的〈第1章－總則〉的一貫體例以及大致相同的科目數目與名稱，看出課程的連貫性。

反觀臺灣，雖然行政院教育改革審議委員會也曾委託學者專家針對學前至高中階段課程與教材的主要問題進行研究（陳伯璋、林山太，1995），但未如日本在文部省的層級設置「教育課程改革審議委員會」，集合專精於各階段教育的學者專家，整合彼此的共識，發表正式的報告書。至於新的《九年一貫課程總綱》，亦未納入幼稚園、高級中學、甚至於特殊教育的課程進行整體的考量。近年來倡議設置課程改革的常設機構應盡速付諸實踐，以堅實的課程研究為基礎，再集合各教育階段的學者專家，針對整體學校課程進行全盤考量，凝聚共識，做後做成報告書，描繪出整體課程改革的方向。

課程的連貫包含前後不同階段的課程連貫，以及各科課程教材內容的前後連貫；就前者而言，幼稚園、國小、國中至高中階段的課程，必須能承上啓下，以避免跳躍而出現落差；就後者而言，各科課程在不同年級的教材內容，必需取得縱向連貫，以免在學習上有不當的重複或脫節的問題（陳伯璋等，1995）。目前，兩國對於課程連貫的努力皆未完整，未來應可在現有基礎上，學習彼此優點，整合教育界的共識，繼續致力於規畫K-12的一貫課程，使課程連貫的理想能夠充分的實現。

參、結 語

從臺灣的《九年一貫課程總綱》以及日本的新學習指導要領、教育課程審議會的審議要旨等1998年最新公布的資料的比較中可以發現，兩國新世紀中小學課程改革在內容、程度上，日本抱持著穩健保守的態度，而臺灣則採取積極前進的步調。本文初步歸納出兩國課程改革趨勢主要有以下差異：

一、在課程目標方面：

臺灣的課程理念強調以生活為中心，培養學生適應與改善生活的能力；日本則仍重視「道德教育」的核心地位。在因應知識爆發、變遷快速的21世紀，臺灣的課程目標偏向於培養能力的過程目標，並於總綱明確揭櫫十項課程總目標與「基本能力」；而日本在重視培養主動學習能力之餘，則又強調「基本內容」的嚴選與確保，體例上採取各學科分年段列舉目標的方式。

二、在課程統整的規畫方面：

臺灣的課程統整理念貫穿各「學習領域」，對於規畫各學習領域統整課程的決定權重視「學校本位課程發展」，並提出完整而具體的做法；日本主要仍以「學科」為架構，但在學科外創設「綜合學習的時間」，有限度的實施統整課程，而且賦予學校的課程決定權仍然有限。

三、在課程連貫的規畫方面：

臺灣提出《九年一貫課程總綱》，明確規範中小學九年一貫課程規畫的方向；日本則可從教育課程審議會的整體規畫與中、小學校學習指導要領的一貫體例看出課程連貫的做法。但兩國皆未臻於K-12課程一貫的理想。

本文最後提出三點建議，提供臺灣與日本進入21世紀後，進行下一波課程改革時可以共同努力的方向：

1. 在課程目標方面：針對臺灣所提出的十項「基本能力」進行評估與研究，再予以修訂，使其做為課程規畫的規準更具合理性且更嚴謹。
2. 在課程統整的規畫方面：針對臺灣所提出以「學習領域」為課程統整架構的具體做法與配套措施進行評估，以提昇統整課程與學校本位課程發展的專業水準，使師生能從事更有意義的學習活動。
3. 在課程連貫的規畫方面：統合臺灣的「九年一貫」以及日本《教育課程基準之改革報告書》中對於課程連貫的全盤考量等既有方向，規畫未來K-12一貫課程綱要。

參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。臺北：行政院教育改革審議委員會。
- 吳清山、林天祐（1998）。基本能力、基本學力。教育資料與研究，25，75-78。
- 高新建（1998）。學校本位課程發展的多樣性。刊於中華民國課程與教學學會主編：學校本位課程與教學創新，23-48。
- 教育部（1993）。國民小學課程標準。臺北：教育部。
- 教育部（1995）。國民中學課程標準。臺北：教育部。
- 教育部（1998）。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。臺北：教育部。
- 陳伯璋、林山太（1995）。學前至高中階段課程與教材的主要問題。臺北：行政院教育改革審議委員會。
- 陳伯璋（1998）。邁向新世紀的課程改革-臺灣九年一貫新課程綱要評析。發表於國立臺北師範學院主辦：九年一貫課程總綱研討會。
- 黃政傑（1999）。國教九年一貫課程的展望。師友，379，4--9。
- 曹亮吉、周麗玉（1996）。課程改革。臺北：行政院教育改革審議委員會。
- 歐用生、楊慧文（1999）。國民教育課程綱要的內涵與特色。師友，379，10-15。
- 文部省（1998a）。小學校學習指導要領。東京：文部省。
- 文部省（1998b）。中學校學習指導要領。東京：文部省。
- 中央教育審議會（1997）。21世紀を展望した我が國の教育の在り方について（第二次答申）。東京：中央教育審議會。
- 教育課程審議會（1997）。教育課程の基準の改善の基本方向について（中間まとめ）。東京：文部省。
- 教育課程審議會（1998a）。幼稚園、小學校、中學校、高等學校、盲學校、聾學校及養護學校教育課程の基準の改善について（答申）。東京：文部省。
- 教育課程審議會（1998b）。幼稚園、小學校、中學校、高等學校、盲學校、聾學校及び養護學校の教育課程の基準の改善について（答申）の概要。（URL_ <http://www.monbu.go.jp/singi/katei/00000212>）

專論一：各國課程改革

Ministry of Education, Science, Sports, Cultural, Government of Japan
(MONBUSHO) (1998a). *Synopsis of the Curriculum Council's Midterm Report*
. (URL <http://www.monbu.go.jp/series-en/0000011>)

Ministry of Education, Science, Sports, Cultural, Government of Japan
(MONBUSHO) (1998b). *National Curriculum Standards Reform for Kindergarten, Elementary School, Lower and Upper Secondary School and Schools for the Visually Disabled, the Hearing Impaired and the Otherwise Disabled Synopsis of the Report*. (URL <http://www.monbu.go.jp/series-en/0000016>)

(收稿日期：88.4.20；送審日期：88.5.27；採用日期：88.6.17)