

全球化時代的東亞學校改革

上野正道

大東文化大學文學部教育學科

概要：學校所處的環境發生了很大的變化。隨著現代全球化社會的迅速發展，包括日本在內的東亞各國，都已經開始探索以學習為中心的課堂教學，進行新一輪的學校改革。21世紀的社會，又被稱為知識基盤社會、高度資訊社會、環境循環型社會、多文化共生社會、少子高齡化社會，它已經遠遠超過了亞洲各國的國家界限，向全球化規模發展。知識變得越來越高度化、專業化、複雜化，橫跨個別學科領域的綜合性、複合性思考和技能，以及那些超越文化、文明差異的對話性交流越來越受到重視。學校也越來越重視孩子們的探究性思考、創造性思考、批判性思考、協同性思考、參加性思考、解決問題能力、溝通能力和社會實踐能力。本論文闡述了在全球化時代東亞的學習和教育應該怎樣進行再構，並對學校的改革進行了展望。

關鍵字：學校改革；教育課程；學習；東亞；全球化

School Reform in East Asia in the Global Era

Masamichi Ueno

Department of Education, Faculty of Literature, Daito Bunka University

Abstract: *In the era of globalization, the situation surrounding schools is drastically changing. In East Asian countries including Japan, a new trend of school reform is prevailing which plans to introduce lesson study on the basis of the concepts of learning. Transformation of the society of the 21st century oriented by knowledge-based society, information society, recycling-oriented society, multicultural society and aging society proceeds to cross the borders of nations and advance on a global scale. Facing the advancement, professionalization, complication, border-crossing of knowledge, it is emphasized to educate students' inquiry-based, creative, critical, collaborative and participative thinking; problem-solving, communication and social practical skills in schools. This paper clarifies how we could design school reform, and reconstruct the concepts of learning and school education in East Asia in the era of globalization.*

Keywords: *School Reform; curriculum; Learning; East Asia; Globalization*

1. 為什麼現在要進行學校改革

1990 年以後，學校所處的環境發生了很大的變化。隨著現代全球化社會的迅速發展，包括日本在內的東亞各國，都已經開始探索以學習為中心的課堂教學，進行新一輪的學校改革。21 世紀的社會，又被稱為知識基盤社會、高度資訊社會、環境循環型社會、多文化共生社會、少子高齡化社會，它已經遠遠超過了亞洲各國的國家界限，向全球化規模發展。知識變得越來越高度化、專業化、複雜化，橫跨個別學科領域的綜合性、複合性思考和技能，以及那些超越文化、文明差異的對話性交流越來越受到重視。學校也越來越重視孩子們的探究性思考、創造性思考、批判性思考、協同性思考、參加性思考、解決問題能力、溝通能力和社會實踐能力。

進入 19 世紀以後，國民國家的統合、資本主義的發展、產業主義、都市化、技術化、中央集權性的國家機構等等大大推進了日本和歐美各國公共教育的制度化。而近代學校制度的確立，一方面促進了教育制度和課程的標準化、效率化，但另一方面也導致了那種只注重既定知識的傳授和說明的課堂教學的蔓延，還有那種只注重學歷和考試所規定的知識精華的教育選拔的擴大。日本戰後制定了教育基本法，經濟也高速度成長。正因如此，日本的高等教育的升學率不斷上升，收入水準也不斷提高，日本教育在擴大量的同時，還普及了能力主義的教育觀。

另一方面，從 80 年代開始，學校又面臨了不少新的課題。欺凌、輟學、校內暴力、少年犯罪、班級瓦解等問題很突出，教育上消極的方面接二連三被曝光。學校和教師的權力、意識形態受到指責，成了毀譽褒貶的對象。在這樣一個背景下，和戰後的學校系統劃清界限、推進教育改革的課題，就收斂成了新自由主義和新保守主義進行的教育改革。新自由主義積極推進教育的自由化、民營化，提倡放鬆對教育的限制，成了牽引了市場原理性的改革的先鋒。

在全球化時代的今天，教育已經迎來了一個新的轉捩點。這一高度專業化、多樣化、複合化的知識基盤社會，迫使歐美和亞洲各國不得不廣泛開展各種各樣的革新性學校改革，把偏重於固定知識的傳授和說明的教學方式，逐漸轉向以探究活動、表達活動為根基的學習方式。對學習的理解也發生了根本性變化，學習與其說是一種個人的知識的掌握，不如說是一種趨向於協同對話性的實踐；與其說是追求知識的量、效率性、速度，不如說是更加強調思考的品質、設計、交流。課程已經脫離了由支離破碎的學科領域、單元結構來組成的觀點，它推崇超越學科的境界，橫跨各個領域，強調相互關聯。而且，教室也已經不局限于原來意義的那個空間，它需要創建成為能夠滿足家庭、地域、設施、企業等社會共同體需求的一種新的空間。

另一方面，為了促進世界各國向全球化水準的學力觀轉換，經濟協力開發機構（OECD、Organisation for Economic Co-operation and Development）實施了國際性學生學習到達度調查，這就是所謂的 PISA (Programme for International Student Assessment)。2000 年第一次實施，在那以後每隔三年實施一次。這一所謂的 PISA，是針對 15 歲學生的“讀解能力”、“數學技能”、“科學技能”而進行的一項調查。它和課程沒有直接關聯，主要評價知識技能是如何在現實生活的各種課題中活用的。和知識的獲得相比，它更重視知識的活用。這種 PISA 學力觀，也被稱為“21 世紀型學力”或“PISA 型學力”。PISA 調查的結果，給世界各國的教育帶來了很大的影響，日本在討論到“學力低下”、“學習意欲低下”等問題時，也經常把 PISA 的調查結果作為證據提出來。現在，與知識基盤社會的到來相呼應的全球化教育改革，在日本、韓國、中國、臺灣、新加坡等東亞各國急速擴大展開。

90 年代末期，日本重新修訂了學習指導要領，開始積極地開發新的課程。這一學習指導要領於 1998 年發表，2002 年正式實施。學習指導要領提出，要在“寬鬆”的學

習環境下培養“生存能力”，同時創設了“綜合學習的時間”。另一方面，在這個時期的教育改革中，選擇、競爭、教育的市場化、自由化、放寬限制等也得到了進一步的發展，新自由主義的教育改革成了教育改革的主導力量。現在，培養“思考能力·判斷能力·表達能力”、發揮社區·學校·地域的特色的教育得到了很大發展，傾向於家庭式、關懷式的學校創建也逐漸在探討中。貧困和差距的擴大、勞動市場的縮小、家庭的危機等等，孩子們所處的環境越來越嚴峻，學習上的那種玩世不恭的現象逐漸擴大。在這種情況下，在教室裡，怎樣尊重以學生的學習為中心的教學，把學校創建為一個以相互學習關係為軸心的共同體，就成了改革的一個重要課題。

在這一篇文章裡，我們以位於東亞的日本教育改革的最新動向為例，探討一下如何重新構建學習，如何重新構建近未來的學校的方略。今日的學校，有必要讓所有孩子都參加到高品質的學習中去，有必要創造出描繪人們未來生活藍圖的新型學習方式。如何構想全球化時代的學校改革，如何面對促進教育市場化的新自由主義改革，如何創造立足於民主主義的學校，如何導入探究性活動性學習，如何創造出教室中的互相傾聽互相學習的關係，如何創造出體現 PISA 特徵的活用性學習，如何在教室裡導入交流、會話性活動，如何展開跨學科跨領域相互關聯的課程，如何構想真正的課堂教學和學習，如何準備教師的專業性、反省性課堂教學等等，都是東亞各國面臨的學校改革的巨大課題。

2. 新自由主義學校再生的傾向

2.1 學校批判的衝擊

90 年代末期開始，教育改革以新自由主義和保守主義為主流迅速展開。這一改革的源頭，可以追溯到 80 年代。82 年中曾根政權成立後，設立了首相的私人諮詢機關臨時教育審議會，簡稱“臨教審”。臨教審在 84 年到 87 年的 4 次報告中提出，日本的公立學校面臨著“深刻的危機”，需要脫離戰後建立的教育系統；同時全面提倡教育的個性化、多樣化、彈性化。這一觀點為以後的市場原理性的新自由主義改革打響了頭一炮（臨時教育審議會，1985-1987）。戰後的學校教育受到了激烈批判，被認為是一種劃一的、僵硬的系統，人們對公共教育開始抱有一種很強的危機意識。本文將從下面 3 個視點來探討一下這一背景。

第一，對偏重考試、偏重學歷、偏重知識等，也就是所謂的“填鴨式教育”盛行的批判。在教室裡，到處都是傾倒於教師的單方向知識傳授和說明的課堂教學，以及以背誦和獲取既定知識為中心的教學評價。1970 年高中升學率超過了 90%，升學考試競爭越來越激烈。80 年代後期到 90 年代前期，第二次生育高峰出生的孩子迎來了升入高中大學的時期，而這一時期正好和升學考試激烈競爭的時期相重合，因此，偏重於嚴峻的考試競爭、考試的教育就得到了廣泛普及。另一方面，不習慣這樣的學校或教師的方針的孩子也層出不窮，出現了“討厭學習”、“落伍”等現象。

第二，學校內的暴力、辱罵教師、學生之間的暴力、損害公物、吸煙、盜竊等四處蔓延，成了很嚴重的社會問題。教室的窗戶連日被砸，學校的設施、備用品受到損壞，學生騎著摩托車在校園或走廊下奔走，在黑板、走廊的牆上亂塗亂畫等事件屢屢發生。受到學生和年輕人熱烈歡迎和絕對支持的是那些抵抗、反抗經常壓制人的大人和教師的電視劇、漫畫、搖滾音樂等亞文化。另一方面，學校也進一步加強了管理和抵抗。因此，可以這樣說，80 年代，既是過分追求考試競爭、偏重知識的教育的時代，又是猛烈抨擊以往的學校、社會的時代。

第三，欺凌、輟學、班級瓦解的問題。1991 年度輟學的學生數為 66,817 人（全國學生數 14,345,743 人），2001 年度升到 138,722 人（全國學生數 11,288,831 人），

到了2010年度增加到119,891人(全國學生數10,566,028人)。欺凌和輟學人數的增加,推動了強調“心靈的教育”、“心靈的關懷”等的教育相談、學校心理諮詢以及以“生存能力”為理念的教育改革的發展。1995年以後,學校開始配備心理諮詢師,這些心理諮詢師都是擁有臨床心理士資格的專家。1995年度只有154校配備了學校心理諮詢師,到了2001年度以後,根據各個都道府縣的要求,全國各中小學全部開始有計劃的配備學校心理諮詢師。2006年全國有7,692所(4所學校中有3所)中學配備了學校心理諮詢師。欺凌、輟學的問題廣為人知,各地紛紛設立了欺凌相談、孩子的人權等窗口。欺凌、輟學、班級瓦解等問題不斷被曝光,使得人們對學校的不信、不滿、危機意識不斷地增大,要求對教育進行改革的呼聲越來越高。

這一連串的問題,造成了人們對戰後公共教育的極大不信和不滿,更加大了人們對學校批判的力度。圍繞“教育的危機”的討論,瓦解了戰後的學校教育系統,擴大了標榜著教育的私事化、自由化、放鬆限制等口號的市場原理性改革。結果,日本不得不重新導入了具有國家的強力介入和統制力量的政治主導的教育系統。這就意味著,在推進學校制度的根本性改革的同時,國家導入了新自由主義政策,讓其牽引日本教育的發展。現在,日本和東亞諸國的新自由主義的勢力已經有很大的市場和支配力。

2.2 學力和課程的轉換

1990年以後的全球化社會的浸透,促進了以往傾倒於國家領域的國民教育的改革。以89年柏林牆崩潰、91年蘇聯解體為代表的東西冷戰體制的終結,喚起了人們創造、擴大立足於自由主義經濟的新世界系統的欲望,奠定了以市場化和技術革新為基礎的全球化社會的基礎。不僅是舊東歐各國,就連舊西歐各國,也加深了對戰後的福利國家體制的改革,向著市場原理性新自由主義、新保守主義的方向發展。計劃經濟的破綻越來越大,和諧性自由競爭受到極力推崇。在這種情況下,以日本、美國、英國為首的先進國家率先創出了導入社會的市場化、自由化、放寬對教育限制的機制。全球化社會的擴大,暴露了計劃經濟和福祉國家的很多局限性,使新自由主義得到了正統化。

社會的急劇變化,促進了學校教育和課程的變更。課程的構成,也從以學科為中心轉向為尊重學生所關心的事情、生活經驗等內容。1989年发表的學習指導要領提出了一個“新學力觀”,要求把重點放在兒童·學生的“關心·意欲·態度”方面。這是一種和以往不同的學力觀。學力的評價,改變了以往以“知識·理解”為中心的舊觀念,提出了與其“單純重視知識的量”,不如重視“自己學習、自己思考的能力”的新觀點。人們開始追求“發揮個性的教育”,提倡要培養“關心·意欲·態度”、“思考能力、判斷能力、表達能力和自我教育能力”。具體來說,人們開始積極地探索體驗學習、解決問題性學習的做法,在小學低學年新設“生活科”,極力推進資訊活用能力、強調國際理解、推崇外語教育過程中的交流能力。以往那種偏重於知識、重視偏差值的教育有所改觀,人們開始討論那種一直被認為是標準化、僵硬的學校系統的重新構築、重新制度化的問題。以往以學科為中心的課程,逐漸被尊重孩子們的學習經驗的課程所代替。

新課程導入了孩子們感興趣的、所關心的問題,還有生活經驗、活動經驗、解決問題的方法等等。1998年公佈的學習指導要領以展望21世紀的新教育的形式,提出了在“寬鬆”的學習環境中培養“生存能力”的教育理念。這一改革謳歌“自己學習、自己思考的能力”的培養,強調“寬鬆和充實”。它反映了因學歷社會和考試競爭的激化而導致的“寬鬆”的欠缺這樣一種思想認識,被認為是實現脫離“填鴨式教育”的重要方法。學校施行了“完全一週五天制”、削減了“三分之一的教育內容”。比如,1971年改定學習指導要領時,小學的總教學時數為6135小時;而到了2002年,

卻減少到了 5637 小時。這就成了人們擔心和批判“學力低下”的導火線。

但是，有必要對人們討論的所謂的“寬鬆教育”中的“寬鬆”一詞做一些簡單的補充說明。在教育改革中，“寬鬆”一詞，一般是和“填鴨式教育”對比時使用的。如果從 1980 年前後開始使用的“寬鬆”這一詞的意思來看，這一用法就不一定是完全正確的。當初，“寬鬆”這一概念是指擴大大學校編制教育課程的自由權，放鬆對課程的限制。從這個意義上說，“學校完全一週五天制”、“削減三分之一的教育內容”的政策，並非來自“寬鬆教育”這一概念。還不如這樣說更妥當：它來自提倡教育的私事化和自由化的新自由主義思想。

“綜合學習的時間”的創設，和擴大大學校在教育課程編成上的自由度這一點上很接近，所以它帶有和“寬鬆”這一概念的原來的意義相關聯的一面。在“綜合學習的時間”裡，不僅有以往的既定知識和技能的學習，還有培養孩子們“自己發現課題、自己學習、自己思考、獨立判斷、順利解決問題的素質和能力”，通過“綜合學習的時間”來形成“生存能力”。這就是“綜合學習的時間”所要達到的目標。因此，這種跨越以往的學科界限，橫斷性、綜合性的學習得到了高度的評價。此外，日本還制訂了各個學校創造選擇學習內容的基準大綱，積極推進創設與地域、學校的特色相應的課題以及符合孩子們的興趣、所關心的事情的課題。

“綜合學習的時間”的創設，意味著課程需要從以學科領域的範疇為軸心構成的課程轉變為強調學科之間的相互聯繫的關係性課程。各個學科不應該是被零碎分解地、毫無關聯地去教給學生，而應該是跟學生的生活、經驗相結合，綜合地、橫向地讓學生去學習。國際理解、資訊、環境、福祉、健康等都可以作為綜合學習的具體的課題。

2.3 教育改革的責任和混亂

各種打著新自由主義和新保守主義旗號的教育改革，因強化政治對教育市場化的介入而擁有巨大的影響力。2000 年，小淵惠三首相的私人諮詢機關教育改革國民會議成立。小淵首相的后任森喜朗首相繼承了這一會議，探討了教育基本法改訂、服務活動的義務化、學校選擇制的推進、學校的外部評價、社區·學校、指導能力不足教師的排除、家庭教育、一般市民校長的起用等課題，把這些討論的內容總結為 2000 年 12 月的最終報告《改變教育的 17 提案》。小泉政權也同樣繼承了這一做法，反復提唱“無聖域結構改革”、“從官到民”等口號。在教育方面，擴大了學校選擇制，導入了教育特區，設立了“超級科技高中”、“超級英語語言高中”、“社區高中”等新型中學。

一方面，強調“生存能力”，以學生的經驗為軸心的課堂教學和課程開發的探索不斷深入，另一方面，對學校系統進行結構改革，連續導入了助長教育差距化和序列化那樣的教育改革。1999 年修訂了學校教育法，公立中高一貫校、中等教育學校的設置得到了承認。和 2002 年正式實施的“寬鬆”的理念相反，在首都圈和關西地區，私立中學、公立中高一貫校升學熱加速，再次引發了新的一輪考試競爭。2006 年，“兒童的貧困率”高達 14.2%，並且呈現出繼續上升的趨勢。到了 2008 年，首都圈的私立中學的考生數達到了歷史最高水準（厚生勞動省，2009）。

2006 年 10 月，當時的安倍晉三首相成立了教育再生會議，開始對學校系統進行根本性改革。同年 12 月，改訂了教育基本法，開始提倡“愛國心”、“公共的精神”的教養。2007 年 4 月，開始實施全國學力·學習狀況調查（全國統一學力測驗）。2008 年 1 月，教育再生會議向當時的福田康夫首相提交了一份報告，提出了“德育”的學科化、全國學力·學習狀況調查結果的檢驗、課堂教學時數的增加、小學專科教師的配置、英語教育、理科教育的改革、教師資格更新制、指導能力不足認定、教師評價、地位的嚴格化、有張有弛的教師報酬、社會人的大量錄用、副校長·主任教師的配置、教

育委员会的改革等问题(教育再生会议,2008)。國家對教育的政治介入和統制得到進一步強化,與此同時,競爭性、排序性的學校系統的重新構建也得到了深化。教育的市場化和“寬鬆教育”的實施時期並駕齊驅,一直牽引著教育改革的發展。

在這裡,我們不能忽略兩點事實。一點是,1980年以後的教育改革,是被新自由主義、新保守主義的所牽引的,特別是90年代末期以後,其影響力劇增。但是儘管如此,人們在討論所謂的“學力低下”問題時,都只把原因歸結于“寬鬆教育”。另一點是,大部分的“教育問題”也被認為是來源於教師的指導能力不足、教育委員會制度上存在問題等。“寬鬆教育”被認為是造成“學歷低下”、“學習意欲低下”的根源而遭到猛烈的批判,而追究同時期主導教育改革的新自由主義的責任的呼聲卻幾乎沒有聽到。新自由主義改革對研究形成學生學習活動的關心、態度等的社會性、家庭性、經濟性基盤和條件,一直都是採取很消極的態度。在新自由主義裡處於支配地位的觀點,是認為那些和學習態度、對學習的關心程度相關的問題,都是次於兒童們的“意欲”、“能力”、“生存能力”的問題,屬於個人的“自我責任”的邏輯範疇。

苧谷剛彥認為,以1955年為基點來考察2003年的日本國家預算時,全體的增長率為14倍以上,而整個國家預算中的義務教育的經費從70年代後半期開始就幾乎停滯不前,增長率也就大約7倍左右。此外,在私塾、預備校、函授教育等教育產業方面,日本比其他國家普及得廣、浸透得深。從這一意義上說,日本的教育在制度上原本對“家計依存度”就非常高,“公家的支出”比較小,所以很容易“市場化”(苧谷、山口、2008:15-16)。2011年公佈的OCED調查表明,在2008年的OCED各加盟國的國內生產總值(GDP)中,日本的學校等教育機關的公共性支出的比率為3.3%,在31個國家中排倒數第一。此外,家計中的教育負擔(私人負擔)為66.7%,遠遠超過OECD的平均數31.1%。尾木直樹以此為根據,對日本教育進行了猛烈批判,認為在日本,不管是國家還是政府,都沒有把培養下一代的教育看作是“對未來的投資”(尾木,2012:68)。

如果按照上述觀點來考慮問題的話,不正視日本公共教育的現狀、只追求教育的市場化的危險性就一目了然了。但是,新自由主義和保守主義的改革,不僅沒有被追究“教育的危機”的責任,反而被認為是解決“教育危機”的策略,勢力越來越大。在這個意義上,“生存能力”這一理念具有兩面性。也就是說,它一方面具有把被新自由主義改革侵蝕了的學習環境歸結為學生的意欲及其家庭的問題等“自己責任”的邏輯,又有因其標榜上述觀點而含有加速了教育的市場化、讓教育市場正統化的要素。因此,諸如在OECD加盟的先進各國中,日本的教育經費和韓國一樣,占GDP比率最少,一個學年的學生數過多,7個孩子裡面有1個面臨著“兒童的貧困率”的深刻化,在先進國家裡排名倒數第二的單親家庭的貧困率等問題,幾乎沒有被考慮到。

3. 令人啼笑皆非的教育改革的展開

3.1 日本、英國、美國的教育改革

90年代後半期,教育改革在全球範圍展開,但是,這並不一定意味著世界各國已經統一了教育改革的過程。推崇教育的市場化、自由化、放鬆對教育的限制的新自由主義成為教育改革的主流,課程、學力改革的內容和方向性並不完全相同。特別是在日本,和新自由主義並駕齊驅的是以糾正“過度的應試教育”的危害為目的的“新學力觀”、“寬鬆教育”。而在英國和美國,新自由主義教育則是和“提高學力”、“重視學力”、“教育的卓越性”的改革同時進行的。這一不同點必須注意。

80年代的英國,在保守黨的柴契爾政權下,容忍教育市場化和國家的強有力的介入的新自由主義、新保守主義的教育改革支配著整個教育改革。過去,英國在1944年

教育基本法 (Education Act 1944) 的指導下，地方教育局是教育改革的主角。而在柴契爾首相實施的把“提高學力”作為最優先課題的教育改革中，一方面積極提倡教育的市場原理，另一方面促使教育系統從地方分權型向中央集權型轉換。

首先，隨著 1988 年教育改革法 (Education Reform Act 1988) 的制定，全國導入了共通的課程和統一學力測試。義務教育被分為 4 個階段：關鍵階段 1 (5~7 歲，第 1~2 學年)，關鍵階段 2 (7~11 歲，第 3~6 學年)，關鍵階段 3 (11~14 歲，第 7~9 學年)，關鍵階段 4 (14~16 歲，第 10~11 學年)。在各個階段明確規定了學力到達目標以及各個學科的學習內容。全國學校統一學力測試的結果按成績排名公佈，成績優秀校和成績不良校一目了然。而且，還賦予了家長選擇學校的權利，進一步推進了教育的市場化、競爭化。

1997 年誕生的勞動黨所屬的布雷爾首相也宣稱，“我想做的事情有三個：教育、教育、教育！”，強調通過提高學力來提高國際競爭力的重要性。布雷爾政權提出要提高所有學校的學力，對成績沒有改善的學校採取制裁的辦法。雖然政權從保守黨移交到了勞動黨，但柴契爾改革以後的全國統一學力測試和公佈測試結果的政策不但沒有改變，而且，教育的市場化和國家對教育的統制更加堅固。

同樣，1980 年以後，新自由主義和新保守主義的意識形態也主導了美國的教育改革。宣導“小型政府”和“強大的美國”的雷根政權，創設了有關教育的卓越性的全美審議會 (National Commission on Excellence in Education)。在 1983 年提出的報告《面臨危機的國家》中，宣稱美國的公共教育已經陷入了“危機”，主張必須進行以“學力至上”為目標的教育改革。

1991 年 4 月，在共和黨的布希政權出版的《2000 年的美國——教育戰略》中，提出了到 2000 年為止的教育目標，那就是援助學前兒童、達到 90% 的學校畢業率、理科和數學的成績世界第一，以及解脫藥物和暴力的束縛、創造有規律的學習環境。因此，為了達成這一目標而制定的重視標準的提高學力的政策、給優秀教師和學校支付獎金等方法得到了大力提倡。接著，克林頓總統 1994 年 3 月簽署了 2000 年的目標——美國教育法 (Goals 2000: Educate America Act) 這是國家制定的有關教育改革的第一個法律，除了《2000 年的美國——教育戰略》的內容外，還包含了教師培養和研修的充實化、擴大家長對教育的參與等內容。

2002 年布希政權制定了避免學生落伍法。規定從 2005 年開始實施數學和讀解的學力測試，從 2007 年開始增加科學的學力測試；報告人種、民族、社會經濟的背景、家庭的言語、障礙等的評價結果；所有的教室都必須配備優秀的教師；對那些在提高學力方面毫無進步的學校，實施給學生提供擇校的權利、實施補習教育、替換教職員、變更為公社民營學校等等措施。

2009 年誕生的奧巴馬政權，開始了美國歷史上最大的教育投資——“衝刺頂峰的競技比賽 (Race to the Top)”。這一專案要花費 2010 年的預算中的 43 億美元。各州圍繞教育品質的問題展開了激烈的競爭，獲勝的州可分到預算。但實際上，隨著標準測試、學校選擇制的擴大，凡是推進成果主義性教師評價的州都得到了肯定性的評價。各州都加快了為了提高學力而實施的標準化和導入測試的步伐，開始改革導致教育的市場化、競爭化的制度。

3.2 反轉的改革——夾在寬鬆和提高學力之間

耐人尋味的是，80 年代以後的英國、美國、日本雖在新自由主義的理念上有共同的地方，但在英國和美國，教育的市場化、自由化的政策是提高學力的政策並駕齊驅的，而在日本，只是推行了“寬鬆教育”。更重要的是，80 年代英國和美國進行教

育改革時參考的，不是別的，正是日本的教育。英國在導入國家統一課程的時候，教育科學部往日本派遣了課程委員會的委員，調查日本的教育情況。

那時候，英國和美國的經濟處於一種停滯狀態，而戰後的日本卻取得了令人驚異的經濟高速發展，社會日益繁榮昌盛。帶來這一進步的主要原因就是“教育的成功”。日本的成功對英美具有強大的吸引力。他們尤其注意到了中央集權制的學校制度、知識傳授型的課堂教學、重視偏差值、學力等競爭的教育等問題。80年代的日本，在國際到達度評價學會（IEA）實施的學力國際比較調查（TIMSS）中，第2次國際數學教育調查（1981年）獲得了第1名，第2次國際理科教育調查（1983年）獲得了第2名，成績優秀。

但是，需要注意的是，英國、美國，日本的改革，並非都是同一個方向。因為英國、美國把日本的教育作為成功的例子，青睞中央集權制的教育行政、偏重競爭的教育、填鴨式的課堂教學等的時候，正好是日本準備克服這些教育制度的弊端的時候。也就是說，眾所周知，欺凌、輟學、自暴自棄、校內暴力等各種各樣的“教育危機”被提出來討論的時候，時代已經開始向“新學力觀”、“寬鬆教育”轉變。

如果從這一點來分析的話，我們可以看出，英國、美國、日本在高聲叫喊新自由主義改革造成的“教育危機”、推進教育導入市場原理這一點上是一致的，但是各國改革的實際內容卻各有千秋。也就是說，在日本，和新自由主義教育配套進行的是“寬鬆教育”的改革路線，而在英國和美國，卻追求“提高學力”、“教育的卓越性”的改革。

3.3 新自由主義和新保守主義的歸宿

進入21世紀以後，教育的歷史又以諷刺性的方式重演。因為，2006年，當時的安倍首相以80年代英國的柴契爾教育改革為模本，把教育定位為“最優先課題”。安倍對導入了國家統一課程和全國統一測試的英國教育改革讚不絕口，稱之為“讓英國恢復了自豪的柴契爾教育改革”，是一場“壯大的教育改革”（安倍，2006）。而且，安倍政權設立了教育再生會議，從新自由主義·新保守主義政策的觀點出發推進了教育基本法的改訂，導入了全國學力·學習狀況調查，實施教師資格更新制，對教育委員會進行了根本性改革。

值得矚目的是，英美的國家統一測試體制、不讓任何一個孩子落伍法的失敗和破綻很突出，已經明確了要重新研究、改善的方向性，但是日本對80年代英國的國家統一測試體制卻還毫無批判地絕贊。蘇格蘭最初就沒有導入國家統一測試，威爾士也於2007年停止，2008年英格蘭也廢止了關鍵期3的測試。因為如果公佈學力測試的結果和導入學校選擇制的話，一部分學力高的人氣校和學力不高的非人氣校之間排名和差距就會越來越顯著，學校之間的競爭就會更加激烈。

不管是在英國還是美國，為了提高自己學校的測試成績，要不就是大幅度增加應考學習的時間，要不就是篡改測試的分數，或者排除貧困家庭的孩子、殘疾兒童，不讓成績不好的孩子入學等。這樣的問題頻頻發生，給孩子們的日常學習帶來了很大的危害。因為測試體制和學校選擇制的擴大而帶來的教育市場化、自由化的政策，不僅沒有起到提高學力的作用，反而帶來了過熱的學校競爭、教育的序列化和差距的擴大。從這個意義上來說，這些政策都已經給人帶來了一種失敗的感覺。正因如此，不管是在英國還是在美國，新自由主義的教育改革，都造成了許多問題，已經成為重新認識、需要糾正的物件。

但是，和這些改革動向相反，在今年的日本教育改革中，盛讚柴契爾教育改革，想把柴契爾教育改革重新導入日本的傾向很突出。這些改革在助長學校之間和教師之間

的競爭的同時，推進了強化政治介入和統制。而且，80年代的英國和美國的教育改革中被作為參照點之一的，不是別的，恰恰就是當時的日本的教育。这一点不能忘记。尽管因称赞倾倒在中央集权性教育系统、考学竞争、考试竞争的80年代日本的课堂教学·教育而开始的改革，在2000年以后，在英国和美国也有很多失败的报告，但是，在日本的教育改革中，还有人想将其重新导入推进，实在令人不可思议。

2012年，自民党重新夺取了政權，第二次安倍內閣一成立，就設立了教育再生執行會議。安倍第二次內閣認識到了現在日本教育面臨的“危機狀況”，所以迅速地展開了教育改革。欺凌防止对策推进法的制定、教育委员会制度的改革、“教师实习制度”的导入、6·3·3制的再评价、教科书鉴定制度的改革、“道德”的学科化、小学英语的学科化、新科目“公共”的设置、取代大学入学考试中心考试的“达成度测试”的创设等课题开始着手，同时通过强调培养对自己国家的“自豪”和“爱国心”的必要性来实现向新自由主义、保守主义性政策的转移。2012年，以大阪橋下徹市長為代表的大阪維新會提出的教育基本條例也和英國柴契爾時代的改革、美國的不讓一個孩子落伍法非常相似。實際上，維新會的智囊團成員之一曾聲稱參考了柴契爾教育改革（志水，2012，MBS，2012）。

綜上所述，1980年以後的教育的市場化、自由化的動向，並非千篇一律，也存在很大的差別。我們可以看到，在現代教育改革中，這一潮流產生的影響是非常巨大的。儘管如此，現在在討論“教育的危機”的時候，往往只強調教育委員會制度、教師指導力不足、大學的教師培養制度等問題，一直在回避追究主導著1980年以後的教育的新自由主義和新保守主義的責任問題。

4. 向全球化發展的東亞教育

4.1 面向知識基盤的學校系統的創造

21世纪的全球化社会，从根本上动摇并超越了19世纪以来在国民国家、产业主义发展的基础上构建起来的教育系统，同时也促进了教育·学习·学校的再构筑和再概念化。在1999年6月的科隆峰會 G8 首腦會議上，討論了面向“知識基盤社會化”的高等教育改革的方向性。以此為契機，日本在2005年1月的中央教育審議會報告《我國的高等教育的將來像》、2008年1月的報告《關於幼稚園、小學、中學、高中以及特別支援學校的學習指導要領等的改善問題》中，提出了21世紀的社會是“知識基盤社會”，有必要針對這些社會的變化進行教育改革（中央教育審議會，2005、2008）。

尤其是OCED實施的PISA調查中測定的“讀寫能力”的觀點，作為牽引“知識基盤社會”的新學力觀，在世界上擁有巨大的影響力。在“讀解能力”、“數學讀寫能力”、“科學讀寫能力”的調查中測定的，不是學校教的課程，而是在實際生活中活用、應用知識技能的能力；不是死記硬背的知識，而是如何解決社會面臨的課題的“解決問題的能力”。2000年（32个国家·地区参加）、2003年（41个国家·地区参加）、2006年（57个国家·地区参加）、2009年（65个国家·地区参加）、2012年（65个国家·地区参加）以及每3年实施一次的PISA调查中，日本学生的平均分“读解能力”从第8位为变为第14位、第15位、第8位、第4位；“数学读写能力”从第1位为变为第6位、第10位、第9位、第7位；“科学读写能力”从第2为变为第2位、第6位、第5位、第4位。在PISA調查中特別受到矚目的國家是在2000年和2003年的“讀解能力”、2003年和2006年的“科學讀寫能力”中獲得第一位的芬蘭。在日本也出版了很多有關芬蘭教育特集的雜誌和書籍，類似“芬蘭教法”、“芬蘭式教育”的實踐在日本全國廣泛展開。

另一方面，日本學生的學習意欲低下、輕視學習的意義、對學習的關心程度下降等

問題越來越突出。在第 2 次 PISA 調查(2003 年)的有關“喜歡閱讀有關數學的書籍”、
 ‘“對在數學課上學習的內容很感興趣”、“學校很沒意思”的問題上，日本在 41 個
 參加國和地區中排最後一位元。在接下來的第 3 次調查(2006 年)的“喜歡閱讀有關
 科學的書籍”、“觀看有關科學的電視節目”、“閱讀有關科學的雜誌、報紙的文章”
 的問題上，日本在 57 個參加國和地區中排最後一名；在“我知道對自己的將來有幫助，
 所以我在學習理科”、“因為對自己將來想從事的工作起作用，所以努力學習理科是
 非常重要的”之類的“對理科學習的工具性動力指標”的調查中，日本也處於所有調
 查國家和地區的最低水準(國立教育政策研究所，2002、2004、2007、2010、2013)。
 1989 年，日本修訂了學習指導要領，提出了“新的學力觀”。從那以後，“關心、意
 欲、態度”作為新的學力倍受矚目，如何在課堂上培養學生的“學習意欲”，也成了
 學校全力追求的一個課題。但是，將近 20 年過去了，還出現這樣的結果，實在是讓人
 覺得啼笑皆非。

日本在 2008 年修訂的學習指導要領中，提出了要培養在“知識基盤社會”中的
 “生存能力”。雖然表明了要繼承培養“生存能力”的改革路線，但是已經嘗試對“生
 存能力”做出重新評價。也就是說，繼續堅持 1996 年 7 月的中央教育審議會報告“關
 於展望 21 世紀的我國教育的現狀”中提出的教育理念，“擔負變幻多端的社会重任的
 孩子們所需要的能力”，是指“扎扎实实地掌握基础·基本，不管社会如何变化，自己
 发现课题、自己学习、自己思考、自己判断、自己行动、自己培养更好地解决问题的素
 质和能力，以及善于和他人协调、谅解他人、感动他人的胸怀等丰富的人性，还有为了
 茁壮成长所需的健康和体力等“生存能力”。在報告裡，是這樣解釋“生存能力”的：
 “這是一種走在 OECD 認為在知識基盤社會生存所必須的能力即‘主要能力’(key-
 competencies)前面的一種觀點”(中央教育審議會，2008)。

所謂的“主要能力”(key-competencies)，是 OECD 的 DeSeCo 課題組(Definition
 and Selection of Competencies Project)提倡的一種觀點，是作為在全球化知識基盤
 經濟社會化之中謀求的一種國際標準學力提出來的。在“主要能力”中，主要從以下
 三個觀點對能力下了定義：“自立性行動”、“異質集體的社會性交流”、“社會·文
 化性、技術性工具的相互活用能力”(Rychen, Salganik, 2003=2006)。而且，OECD 還
 從 2018 年的 PISA 開始討論如何測定在全球化社會中接受類似異質價值觀、看法、信
 念之類的多樣性，進行協調、合作的“全球化能力”的能力測定。

綜上所述，近年的學校改革一直都在探索面向知識基盤社會的學力和課程問題。
 在這一點上，90 年代末期以後的“生存能力”的概念的側重點慢慢在發生質的變化。
 也就是說，在 90 年代，把 80 年代開始就一直在批判的欺凌、輟學、班級瓦解等看成
 是重大問題，提出要重視“心靈的教育”，因而強調“生存能力”的必要性。而在 2008
 年的修訂中，卻是從提倡全球化知識基盤社會的角度來宣導“生存能力”的理念的。
 根據中央教育審議會的報告，所謂的“知識基盤社會化、全球化”，是指加速有關發明
 等的知識本身、人才的國際競爭的同時，增大異文化·文明的共存、國際協力的必要
 性的社會，是指在“競爭”中，為了發揮“自己責任”、“和他人切磋的同時自己的一
 定的作用”，需要“基礎的·基本的知識·技能的掌握”、“活用基本知識技能，找出
 課題，解決課題而必需的思考力·判斷力·表達能力”的社會，是指“有必要不斷更新”
 “知識·技能”的社會(中央教育審議會，2008)。正因如此，在 2012 年的 PISA 中，
 日本的平均分“讀解力”、“數學讀解力”、“科學讀解力”、“問題解決能力”分別
 取得了第 4 位、第 7 位、第 4 位、第 3 位，學力有所提高(國立教育政策研究所)。

2014 年開始，文部科學省指定了 56 所“超級全球化高中”(SGH)作為“培養可
 以和世界競爭的全球化領袖的新型高中”，並對這些高中全力支持，加強培養學生的

英語等外語能力、廣博的教養、解決問題能力。這樣一來，標榜“生存能力”的教育，在全球化、知識基盤社會中，就以和希望培養“思考能力”、“活用能力”、“人間能力”、“問題解決能力”、“交流能力”、“深層能力”(competence)、“社交能力”的近年來的改革傾向相配套的形式牽引著教育改革的進行。

4.2 東亞的教育改革——中國和韓國的事例

為了適應 21 世紀的社會變化，不僅是日本，以韓國、中國、台灣、新加坡為首的東亞諸國，也在積極地推進教育·學習·學校的重新構建。

在 PISA 的調查中，東亞諸國的成績非常突出。在 2012 年 PISA 調查中的“讀解能力”、“數學讀寫能力”、“科學讀寫能力”方面，上海、香港、新加坡這三個國家和地區獨佔了前三位元。特別是上海，2009 年初次參加 PISA 調查就取得了“讀解能力”、“數學讀寫能力”、“科學讀寫能力”全項目第一位的優異成績，2012 年的調查中也獨佔了第一名（國立教育政策研究所，2010、2013）。需要補充說明一下，雖然上海在學力方面一躍成為世界第一這一事情並不一定能代表整個中國的現狀，但是，可以想像出，中國教育的過熱化，是和近年來的社會、經濟方面的飛躍性分不開的。這一發展的推波助瀾，也加強了中國在這全球化世界裡的存在感。

在這期間，隨著改革開放政策的擴大，中國從計劃經濟轉向市場經濟，教育開始向市場化發展，大規模的教育改革開始實施。隨著經濟的急劇增長，升學競爭、考試競爭愈加激烈，教育的弊端越來越明顯。兒童過重的學習負擔、競爭的激化、個人主義性教育的弊端等問題受到了激烈批判。在這種情況下，1993 年國務院公佈了“中國教育改革和發展綱要”，1999 年教育部制定了“面向 21 世紀的教育振興行動計畫”，強調了重視“素質教育”的重要性。提出要克服偏重考試的教育，促進每個兒童的素質的全面發展，培養適應於未來社會的主體性、創造性、社會性、實踐能力、競爭力。2001 年 6 月教育部制訂了“基礎教育課程改革綱要（試行）”，提出要從以知識的灌輸和傳授為中心的教育轉向培養兒童的素質、人性的教育。取代以往的學科中心、知識中心、偏重考試的“應試教育”的，是把重點放在培養兒童的主體性創造性參加、實踐性探究能力、資訊的收集處理能力、問題解決能力、交流和協力的交流能力等素質的“素質教育”。“素質教育”是由“道德素質教育”、“智力·能力素質教育”、“心理素質教育”、“審美素質教育”、“身體素質教育”、“勞動素質教育”構成的。

中國基礎教育課程改革的象徵，就是導入了新的必修課“綜合實踐活動”。“綜合實踐活動”不是以過去那種分裂開的、被詳細分解了的學科為基礎展開學習的，它是以環境問題、道德問題、國際理解問題、資訊技術問題等社會性問題為課題，超越各個學科的界限，促使學生進行橫向性、綜合性、實踐性的探究學習。“綜合實踐活動”主要由“研究性學習”、“社區服務和社會實踐”、“勞動技術教育”、“資訊技術教育”這四個要素來構成。在這些改革中，曾有人將中國的“素質教育”、“綜合實踐活動”和日本的“寬鬆教育”、“綜合學習的時間”做過比較（徐，2011）。

孫孔毅認為，“素質教育”是一種提高所有兒童的“素質”的教育，是一種著眼於“心理品質”和“潛能開發”、培養“社會文化素養”的教育。他還認為，“素質教育”也並非主張完全廢止考試。“素質教育”中的考試的作用，不是為了增加學生因單方面的知識灌輸而帶來的學習負擔，而在於重視“一次的檢查”、“回饋”。考試不是為了競爭，而是為了培養學生克服困難的“心理素質”，試驗一下自己的能力（孫，2001）。

但是，有專家指出，一連串的教育改革不僅沒有緩解升大學競爭、考試競爭，實際上反而加劇這種競爭。具體來說，大學的招生名額由國家統一決定，各個大學的招生

名額分配給各個省；城市和農村的戶籍制度不同，根據戶籍所在地設定適合本地的“合格分數線”；在大學招生時，招生名額有地區差異等等，高等教育機關的入學機會的地域差異、不平等問題並沒有從根本上得到解決（黃，2013）。在上海等大都市及其近郊，設有很多教育重點校、教育課程改革的模範校，創設有集合了很多優秀兒童的英才班，把重點放在英才教育的擴充上面。此外，學生有選擇學校的權利，助長了學校之間的競爭。

在韓國，對學校改革的期待也很高。1974年，為了緩和考試競爭的激化，廢止了升入高中時的競爭考試，實施了“平准化”政策。但是在那以後，一次考試定終生的大學應試過熱現象依然存在。另一方面，為了克服這種“偏重考試的教育”而進行的各種改革也開始不斷出現。申智媛把焦點對準了2009年開始的“革新學校”。從2009年開始，韓國的16個廣域自治體中的6個自治體開始運營“革新學校”，把它作為一項中心事業。這種“革新學校”，是在公立學校中實現的“新型學校”，它以日常的教育實踐的改革為目標，教育行政支援教師和兒童的學習。這一點被認為是一種“劃時代的嘗試”（申，2013）。

綜上所述，東亞諸國正在進行廣泛的學校改革。在課堂教學方面，探討活動性、探究性、問題解決性的學習，鼓勵學生活用知識技能、展開協同性學習。追求“思考能力”、“活用能力”、“交流能力”、“批判性思考”、“關鍵能力”等新的學力觀、課程的改革越來越多。知識不是固定的，而是在不斷地生成、更新、重新構築。在學校，學生、教師都是主角，通過師生的協同性參加構建豐富的學習。在這種學習裡，學生成為構成學習的參加者，課堂教學通過學生積極探求學習的意義和對話來開展。在全球化時代的今天，包含日本在內的東亞諸國，都面臨着一個共同的教育課題：如何重新構築今后的教育·學習·學校。

5. 教育·學習·學校的重新構築

5.1 學校再生的藍圖

知識基盤社會、高度資訊社會、環境循環社會、多文化共生社會等現代社會的變化，在很大程度上改變了學生的學習環境，給學校提出了很多新的課題。在這種情況下，如何重新構築課堂教學和學習，如何重新創造學校的藍圖就成了很重要的問題。在這裡，我們提出以下6個觀點作為參考。

第一，如何支撐課堂教學中的高度的學習，確保學生能參加到高品質的學習中去。這並不意味著回歸到灌輸知識、偏重考試的教育方式中去。正如上面介紹過的那樣，80年代以後，在英國、美國的學校裡，已經在著手追求“卓越性”的教育改革。近年來，這些改革已經轉向為以“真正的課堂教學和學習”為目標，探索“真正的學力”的改革。OECD的PISA調查中提倡的“讀寫能力”的觀點、DeSeCo研究專案的“主要能力”所提到的學力觀，也是反映出了那樣的傾向。保障學生能參加到高品質的課堂教學中去，引導學生參加高度的真正的學習活動，應該是最重要的。

第二，引進以協同性活動、探究為根本的學習，積極導入對話性、雙向性的課堂教學。在學校的教室裡，從重視以有效傳授固定的知識和技能為中心的傳統課堂教學，轉向為重視開發以對話性、雙向性為中心的課堂教學，追求推進協同性、社會實踐性學習活動。這意味着，與其說是競爭信息處理的知識的數量·效率性·速度，不如說是重視培養思考的質量·設計·交流的知性活動。改變以往的學習狀況、教師和學生的關係，志向於高度的知識、創造性、交流，鼓勵開展對話性、活用性、雙向性的學習。

第三，在教室中形成互相關懷互相援助的關係，構築家庭型的學校。學校這樣一個空間，是一個教師、學生相遇、交流，互相學習、互相支撐、互相培養的場所。這是一

個由相互性的、應答性的關係來構成的一個空間，是一個通過互相關懷、被關懷這樣的親密關係來構成的家庭式空間。近年，在家屬和家庭的危機越來越嚴重的情況下，以關懷和家庭為中心的學校構建，就更具有特殊的意義。在學校裡，有離婚家庭的孩子、再婚家庭的孩子、未婚母親的孩子、水電煤氣都被停止的家庭的孩子、因精神疾患、虐待、抑鬱症、適應障礙等而煩惱的家庭的孩子。在這種情況下，學校就應該起到一個由關懷來互相關聯的家庭的作用。

第四，關於構成學習活動的學科問題，有必要超越以往那種細分化的單元領域、學科領域的認識，學科需要關聯性地、關係性地、領域橫斷性地進行重新組織。課程不是各個學科的領域或各個單元完全分離開的，而應該是和學生的學習經驗連接在一起、持續下去的。日本的“生活科”或“綜合學習的時間”的實踐、近年很活躍的超越各門學科的學習，就是順應這種趨勢產生的。中國從“應試教育”的課程轉向了“素質教育”的課程，同時還導入了“綜合實踐活動”，正在進行新的挑戰。這種挑戰中的課程，是以學生的學習經驗為基盤，綜合性、關係性、越境性地構成的。

第五，構築教師的同僚性，鼓勵以協同性共同體為基盤的學校創建。形成教師的協同性和同僚性，意味著構築作為專家的教師共同體。教師需要通過自己開教室、回顧自己的實踐，成為熟練的、不斷成長的專家。這就意味著，在學校中，教師要構築互相學習、互相支援的關係，在協同性和同僚性的支持下，樹立專家共同體。

第六，在教室環境方面，鼓勵教室和家庭、地域、設施、企業等社會性空間掛鉤，對外開放教室。也就是說，學生、教師、家長、地域社會把學校作為共同學習成長的共同體來共用學校的藍圖。課堂教學不應該在教室中完結，它應該經常和地域、家庭、社會關心結合在一起繼續進行。所謂的專家的共同體，就是通過包容這樣的社會性關心來確立起來的。而學校這樣一個空間，就成為學生、教師、家長、地域住民等，各種各樣的人相遇交流的空間。把學校創造成為以多種多樣的人參加的學習為軸心的民主性社區，這是很有必要的。

5.2 東亞教育的去向

現在的全球化、技術革新，促進了社會向產業社會、資訊社會的轉型，帶來了知識、技能、思考的高度化、多樣化、專業化、複雜化。這些動向，使得東亞諸國的學校發生了很大的變化。

這十年間，我有機會訪問了韓國、中國、臺灣、新加坡、泰國、馬來西亞等東亞諸國的中小學、大學，和教師、研究工作者、NPO 有關人員、企業、行政、政治家等從事教育工作的很多專家進行了廣泛的交流。雖然各國訪問的學校數並不是很多，但是我看到有一個共同點，那就是每個教師都從心底裡重視教育的藍圖，並盡全力把它付諸實踐，超越偏重於知識的灌輸和獲得的以往的課堂教學類型，追求學生的學習的意義和對話，注重協同性、活動性學習，教師、學生、家長、地域社會、教育行政聯手共同推進教育改革。

2013年，我應上海師範大學的邀請擔任該大學研究員。在那期間，我有機會訪問了一些學校，做了一些講演。在此之前，我也曾在北京、上海、濟南等中國各地的大學、研究機關舉辦的國際會議、研討會上做過演講或發言。上海市的學校在2009年和2012年的PISA調查中，“讀解能力”、“數學讀寫能力”、“科學讀寫能力”的所有領域中均獲得第1名。受此影響，PISA型的活用性學習、研究項目型的學習得到了很大程度的推廣。值得注意的是，正如OECD分析的那樣，上海的學生之間的成績分佈比較均勻，參次不齊的情況比較少，學校的教育品質也比較均等，學生的家庭出身的影響比較小。另一方面，和中國其它城市相比，上海在經濟、文化方面都比較進步，另外

上海學生的平均學習時間超過 OECD 的平均學習時間，學生對考試、應考的過度緊張現在也有可能還在持續。這一問題點也是需要注意的地方（國立教育政策研究所，2010、2013、天野，2013、張，2011、張，2014：75-77）。

2013 年 10 月，我採訪了上海師範大學陳永明教授。他認為，基礎教育課程改革是展望今後中國教育的最重要課題之一。陳教授列舉的具體的改革課題，主要是“實現課程功能的轉變”，“體現課程結構的均衡性、綜合性和選擇性”、“密切課程內容與生活和時代的聯繫”、“改善學生的學習方式”、“建立與素質教育理念相一致的評價與考試制度”、“實現國家課程、地方課程、學校課程的三級課程管理制度”。和全球化、市場化的深化以及教育的過熱化相呼應，如何讓學校改革更進一步，就成了中國當前教育改革最緊急的課題。

2012 年 8 月，我訪問了韓國的京畿道水原的“革新學校”。韓國在 2011 年的“現代教育推進戰略”中，提出要在 2015 年之前，在小學、初中和高中全部導入電子教科書，已經有很多的學校教室裡利用電子黑板，開始準備面向數碼社會的變更。更令人震驚的變化是，在學校裡，所有教室中都已經導入了 3、4 人一組的、以小組為單位的協同性學習活動。英語、數學、理科、社會等，在所有的課堂上，學生們相互認真傾聽他人的意見，相互聯繫，相互幫助。在研究課上，教師們通過互相觀摩教學，發展自己的專門性，構築同僚性。在韓國，這樣的課堂教學研究是最近才開始的，被認為是劃時代的嘗試。

在全球化時代的現如今，東亞諸國正在積極地探索如何讓學校再生的教育改革。隨著全球化、資訊化、技術革新急速展開，重視創造性、實踐性、交流能力的教育改革越來越活躍。高度而且複雜的專業性知識、思考、對話性交流的作用在不斷增大，在這種情況下，各國都在積極探討新的學習方式、學力概念、教學研究、課程研究，同時還在廣泛進行以親密的家庭、關懷為中心的學校改革。各國都在開展以學生的學習經驗為中心的課程、教學改革，推進教師、學生、家長、地域社會、教育行政互相支援、互相協助的學校改革。未來教育的关键可以说就在于如何设计学力・课堂教学・课程的应有状态，如何描绘重新构筑学校的蓝图这一点上。

附記

本稿是在以下著作的基礎上改編後由李春先生翻譯成中文的：上野正道「グローバル時代の學校改革を展望する——東アジアの中の日本——」上野正道等編『東アジアの未來をひらく學校改革——展望と挑戰』北大路書房，2014 年，1~26 頁。

參考文獻

- 安倍晋三『美しい国へ』文藝春秋（2006）
- 天野一哉『中国はなぜ「学力世界一」になれたのか——格差社会の超エリート教育事情』中央公論新社（2013）
- 尾木直樹『「学び」という希望——震災後の教育を考える』岩波書店（2012）
- 苅谷剛彦、山口二郎『格差社会と教育改革』岩波書店（2008）
- 教育再生会議「社会総がかりで教育再生を（最終報告）～教育再生の実効性の担保のために～」(教育再生会議最終報告書)（2008）
- 黄慶「現代中国における高等教育機関入試制度の平等性に関する研究—地域格差に注目して—」2012 年度大東文化大学大学院文学研究科教育学専攻修士論文（2013）
- 厚生労働省「平成 21 年国民生活基礎調査の概況」（2009 年 10 月 20 日報道発表資料）
- 国立教育政策研究所『生きるための知識と技能——OECD 生徒の学習到達度調査(PISA)

- 2000年調査国際結果報告書』ぎょうせい(2002)
- 国立教育政策研究所『生きるための知識と技能(2)——OECD生徒の学習到達度調査(PISA)2003年調査国際結果報告書』ぎょうせい(2004)
- 国立教育政策研究所『生きるための知識と技能(3)——OECD生徒の学習到達度調査(PISA)2006年調査国際結果報告書』ぎょうせい(2007)
- 国立教育政策研究所『生きるための知識と技能(4)——OECD生徒の学習到達度調査(PISA)2009年調査国際結果報告書』ぎょうせい(2010)
- 国立教育政策研究所『生きるための知識と技能(5)——OECD生徒の学習到達度調査(PISA)2012年調査国際結果報告書』ぎょうせい(2013)
- 志水宏吉『検証 大阪の教育改革——いま、何が起きているのか』岩波書店(2012)
- 徐濛「日本のゆとり教育と中国の素質教育・課程改革の比較的考察」『教育学研究紀要』第3号(2012)
- 申智媛「韓国の『革新学校』を拠点とする教育改革に関する研究」『人文科学』第18号(2013)
- 孫孔懿『素質教育概論』,人民教育出版社(2001)
- 中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像」(中央教育審議会答申、2005年1月28日)
- 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」(中央教育審議会答申、2008年1月17日)
- 張建「中国における学校教育改革の動向と課題」和井田清司、張建、牛志奎、申智媛、林明煌『東アジアの学校教育』三恵社(2014)
- 張珏「先駆けて、バランス良く、科学的に発展—上海のPISA2009調査での結果を見て」『Science Portal China』第56号(2011)
- 臨時教育審議会「教育改革に関する第一次答申～第四次答申」(臨時教育審議会答申)(1985-1987)
- MBS「米国流教育改革の“落とし穴”」『VOICE』(2012年2月16日)
- Rychen, Dominique Simone, Salganik, Laura Hersh*Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*, Hogrefe & Huber (2003). (立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー——国際標準の学力をめざして』明石書店、2006年)