

处于十字路口的日本课程行政

——基于“关键能力”的教育改革

【日】磯田文雄 著 沈晓敏 苏春鹏 译

摘要 日本文部科学省正在为大学教育至初等教育编制基于“关键能力”的课程。文部科学省认为,将关键能力定义为人的整体能力而不是片断化的知识和技能,并据此确立目标、思考培养关键能力所应有的教育方式,这是世界各国教育改革的潮流。但是日本也有人对基于“关键能力”的教育提出严厉批评,认为基于“关键能力”的教育起因于1990年代欧洲年轻人失业问题,为提高年轻人的雇佣机会而构想所谓的“关键能力”,这种能力内涵狭隘、缺乏人格完善的视角,指向训练而不是指向教育等等。对抗关键能力的教育实践有“为了人生的生成教育”、“以知识为基础的教育”、“扎根本土的教育”。文部科学省仍在向基于关键能力的教育迈进。

关键词 关键能力; 日本课程行政

作、译者简介 磯田文雄/名古屋大学教授

沈晓敏/华东师范大学课程与教学研究所教授 (上海 200062)

苏春鹏/华东师范大学课程与教学系硕士研究生 (上海 200062)

一、文部科学省对关键能力(competencies)的强调

日本文部科学省正在为大学教育至初等教育编制以“关键能力”为核心的课程,并要求大学及中小学予以实施。大学教育方面,学士课程正在向项目型(program)课程转型,大学入学选拔开始引入“合科型”和“综合型”试题。中小学教育方面,基于学生应具备的素质和能力编制教学大纲的工作正在进行中。

(一) 项目型学士课程教育

“《学士课程审议报告》^①提示了‘各专业领域应培养的学士能力’,作为大学编制课程的‘参考指南’。如今重要的能力被认为是:(1)批判性和理性思维能力为代表的认知性能力。这是活用知识和技能、将复杂事物当作问题去理解、解答无解问题所需要的。(2)伦理性与社会性能力。这是担负作为一个人应有的自我责任、关照他人并发挥团队合作力和领导力、担负社会责任所需要的。

^① 指2008年中央教育审议会报告《面向学士课程教育的构筑》。

(3) 基于综合且持续的学习经验的想象力和构想力。(4) 遭遇预料之外的困难时作出正确判断所需的基本素养、知识和经验。

这些是在前景难测的时代高等教育应培养的‘学士能力’的要素。这些能力的培养是发达国家和成熟社会的共同课题。

为了使肩负下一时代使命的年轻人掌握这些能力,有必要从项目(program)中心或具体成果中心的角度,而不是从迄今为止的组织和形式的角度来重新审视学校制度的整体……也就是说,先要确定在成熟社会中职业生活和自立所必需的能力,思考初等教育、中等教育、高等教育各阶段什么样的智力活动和体验活动能有效培养这些能力,然后基于这种思考去构筑各阶段的项目,同时寻求教育方法的质的转变。”(2012 年中央教育审议会报告)

日本的大学教育在这一基本认识下,开始考虑用什么项目来培养学生必须掌握的能力,实现大学教育向授予学位的项目型“学士课程教育”转变。

《教育基本法》第7条第1项规定“大学作为学术中心,在培养高度的教养和专业能力之同时,还要通过深度地探索真理,创造新的见解,并将这些成果广泛地运用于社会,从而促进社会的发展。”实际上,迄今为止日本的大学是根据学术体系来教授学术、培养人才的。制度设计、教员配备和教育管理都围绕这一点。所谓向“学士课程教育”转型,就是不依照迄今为止的学术体系,而是以“学生必需的能力”,即以“关键能力”为基础来重新构建大学教育。

(二) “合科型”与“综合型”

“大学入学考试中心举行的考试都是以考‘知识和技能’为主的试题。^①今后大学入学选拔将重视‘扎实的学力’……高中阶段将引入评价基础学力的新型测试,为此,以后将不再单独评价‘知识和技能’,而是要对‘知识·技能’和‘思考力·判断力·表现力’进行综合评价。

为此,日本要废除现行的大学入学考试中心举办的考试,实行称为‘大学入学报考者学力评价测试(暂称)’的考试。”

“‘大学入学报考者学力评价测试(暂称)’将以活用知识和技能、自主发现课题、探究解决方法、表达探究成果所必需的思考力、判断力和表现力等能力(思考力·判断力·表现力)为中心实施评价。”

“为了评价跨越现行学科(科目)框架的‘思考力·判断力·表现力’,有必要组合‘合科型’和‘综合型’试题来研制考试题目。目前要密切关注具体的试题研制进展,将来的目标是高考只有‘合科型’和‘综合型’试题,对学科所必需的‘知识和技能’将与‘思考力·判断力·表现力’综合起来进行评价。”(2014 年 12 月中央教育审议会报告)^②

^① 针对中央教育审议会这样的观点,也有人强烈地表示反对,认为大学入学考试中心在受约束的条件下对思考力、判断力和表现力仍然进行了恰当的评价。

^② 2015 年 9 月 15 日公布的文部科学省《大规模连接系统改革会议》(中期报告)尽管没有提及“合科型”和“综合型”,但文部科学省引入“合教型”和“综合型”的方针可以说没有改变。

(三) 应该培养的素质和能力

文部科学省举办的“有关基于应有的素质和能力的教育目标、内容和评价方法的研讨会”(以下简称“研讨会”)从“为了更有效地改进课程,必须以应有的素质和能力为起点,对教学纲要的结构进行重新审视和改善”(着重号为笔者所加)这一视角出发,对与素质和能力相应的教育目标和内容进行了结构性分析。(2014年研讨会《论点摘要》)

“其中一个举措是,根据应有的素质和能力,可以从以下三个角度对教育目标和内容进行结构性调整。”

(1)有关跨学科的、认知性、社会性、情意性的通用技能(能力)等。①作为认知性、社会性、情意性的通用技能。比如,问题解决、逻辑思维、沟通、团队合作等主要与认知和社会性相关的能力,以及意志、情感控制等主要与情意相关的能力等。②元认知(自我调整、反省思维和批判性思维等成为可能的能力)。①

(2)与学科本质相关。具体来说,就是各门学科对事物的认识方式、思想方式、处理方式和表征方式等。例如,通过各学科的全局性“本质问题”^②、与此相应的可迁移的重要概念^③和技能、问题处理的复杂过程等形式加以明确的方式方法。如,“能量是什么?电是什么?具有怎样的性质?”

(3)与学科固有知识和个别技能相关。例如:与“干电池”有关的知识“检流计”的使用方法。

中央教育审议会正在依据上述观点研究教学纲要的修订。审议报告将在2016年推出,预定小学自2020年、中学自2021年、高中自2022年开始实施。

日本目前就是这样以关键能力为核心推行旨在重新整编日本学校教育的改革。然而,这项改革将彻底地摧毁迄今为止学校教育的根本。也就是说,根据学术体系和研究成果构建起来的学科、分科课程、学科教学法、学科教师资格、以学科为标准的教师配备等等,整个学校教育的骨架要以关键能力为核心进行重新架构,而日本在这些方面存在着严重的经验不足。

即便基于关键能力的学校教育改革的推进是正确的,但为此进行的理论研究、预备性调查、可行性研究、教育行政制度的重构等必须做的事情还很多,不应匆忙启动这一改革。

尽管如此,文部科学省仍将基于关键能力来确立教育目标并构想实现目标的教育体系视作世界教育改革的潮流,继续推动着以关键能力为核心的改革。

① 元认知是指对自己的认知过程的认知和知识,与对自我认知过程进行有意识地控制和监控的过程相关。

② 比如“在我们整个人生中多次产生的重要的”问题“与学术的核心概念和探究相应的”问题、“有助于学生有效探究并掌握一些重要而又复杂的概念、知识、专项技术的”问题。

③ 可迁移性概念意指能够在新情境中灵活应用的概念。

二、规制世界教育改革的关键能力

许多国家开始把能力(competency)定义为人的整体能力,而不是片段化的知识和技能,据此定义来确立目标,规划培养能力所需的教育体系,这已成为世界教育改革的潮流。OECD的“关键能力”概念对各国产生了巨大影响。“关键能力”已被当作世界教育改革的潮流、国际上学力排名的指标、现代正统教育的思考方法。

(一) 什么是能力

“不同于能力(competency)理论的解释,能力这个词意指人的职业和生活能力时,多用于经营学、心理学和教育学领域。该词的意思大致包含两个方面。

第一,非理论化、体系化知识,而指应用于具体职场情境的一系列具体的知识和技能……相当于‘职场技能’。

第二,指作为理论化、体系化知识之基础的一系列知识、态度和思想方法等基础性能力,姑且称其为‘基础能力’。这种基础能力与大学入学考试准备过程中形成的能力具有高度相关性。”^[1]

这就是说,在日本通过入学选拔形成基础能力的机制正在变得脆弱。此外,就职后由经验积累的默会性知识体系也在流动化的职业中失去了有效性,无法应对现代社会的变化要求。

(二) 雇用和关键能力

“关键能力”(key competency)是在经济合作与发展组织(OECD)自2000年开始的PISA测试中作为概念框架被定义的。PISA测试的“不只是知识和技能,还包含了技能和态度,是能够灵活应用多种心理的和社会的资源、在特定的情境中应对复杂问题的能力。”具体地说,它由以下三个部分构成:(1)综合应用社会文化性工具和技术性工具的能力;(2)在多种社会团体中构筑人际关系的能力;(3)自律行动的能力。

“在欧洲,自1990年代起青年失业成为一个社会问题。以OECD为中心开展了对雇佣素养的定义及测评方法的研究,这项研究项目简称DeSeCo(Definition and Selection of Key Competencies),它发展出了针对中等教育学业水平的国际比较项目,即PISA测评。”

“日本也从提高年轻人的雇佣可能性(employability)这一角度出发,以经济部门为主针对年轻人应具备的能力,提出了称为‘人之力’或‘社会人之基本力’的提案。”(内阁府2003年、经济产业省2006年)^[2]

能力这一概念是因年轻人的雇佣问题而产生的,在欧洲是始于中等教育的议题,而日本则是因大学毕业生出现就业问题而成为议题的。经济界和行政部门对大学教育的改革表现出强烈的关注,并推出相关政策。这场议论也波及到了初等和中等教育。日本的“学力低下”论最初是因出现了“不会分数的大学生”等大学生学力下降现象而产生的,但这种论调后来波及到了初等

和中等教育。

（三）全球化经济中雇佣的可能性

以这种雇佣必需素养为前提的经济就是全球化经济。在全球化的现行国际经济体系中,每个国家都谋求在国际竞争中胜出所需要的人才,这种人才应必备的素养,就是关键能力。全球化经济是超越国民国家的国际经济体制,其所追求的人才的素质和能力当然是具有世界共通性的。

三、内格里(Negri, A) 与哈尔特(Hardt, M.) 眼中的全球化经济体制

全球化经济体制是怎么定义的呢? 当站在内格里与哈尔特的“帝国”论^[9]的立场上看的话,关键能力的作用和局限就很清楚了。以下引自佐佐木毅的《政治学是思考什么的?》。

“资本主义生产和交换的全球化使经济关系从政治统治中获得自由,政治主权正在走向衰退。面对这种论说,有人庆贺经济关系从资本主义政治中解放出来,另一些人则面对资本的冰冷逻辑,悲叹劳动者和市民的反抗之路被封锁。对于这两种反应,他们指出,所谓国民国家主权的衰退绝对不是主权本身的衰退,而是主权采用了‘帝国’这一新的全球化形态。‘帝国’无非是通过在一个逻辑下活动的国民和超国民组织担负主权。”

（一）“帝国”和帝国主义全然不同

“‘帝国’和帝国主义是完全不同的。帝国主义是试图超越现代国民国家的国境来扩张主权,而‘帝国’出现在现代主权国家的黄昏中。今天已不是列强联合作战的帝国主义,一个称为权力的理念取代了帝国主义。……‘帝国’是‘去中心、去领土的统治装置’,与以同质性为前提的国民国家不同,它在操作其统治网络时,有弹性地吸纳多元化的身份认同和异质领域——以不知界限的形式。”

（二）以永久地再生产现状为目标

“‘帝国’统治的基本特征是,根本没有界限。它没有征服的起源,而是宛如没有时间限制,以永久地再生产现状为目标。这意味着它定位于历史的终点。它的支配涉及到社会生活的所有方面,并要求对人的存在方式也进行支配。”

（三）“帝国”的政体内含很多分裂和阶层秩序

“对于国家的败北和多国籍企业的胜利这一单纯变化的图示,‘帝国’论指出这同时意味着超国家水平的权力的诞生。政治权力绝对不是消失了……

用一句话来概括,它是一种内含很多分裂和阶层秩序、与平等这一观念无缘的体制。乍一看,各种各样的主体和机构似乎在其权限层面、以及在其负责的领域内能毫无秩序地随意立足,但是内格里与哈尔特认为其中存在着三层金字塔式结构。”

第一层:“第一层面向均质而平面化的全球化市场的实现、负责发出全球化

指令。在金字塔顶点一个超级大国、在权力行使上拥有霸权的美国占据其位。位于第一层第二级的是由若干国民国家组成的群体。其职能是在金融和贸易方面管理、运营国际经济关系,如 G7、巴黎俱乐部、伦敦俱乐部等。第三级是以这些上位的权力体为中心的种类繁多的联盟,如 IMF、WTO、世界银行等组织。”

第二层:“第二层担负连接职能,负责具体推广并实现上述指令。构成第二层的是,在第一层的保护和保障下活动的多国籍企业以世界性规模广泛构筑的网络,以及从属于此网络、将全球化潮流与当地连接起来的国民国家群。”

第三层:“位于第三层的是在全球化权力的调整下,代表民众、群众^①的利益的各种组织。其中除了从属国和小国家之外,还有以全球市民社会为后盾的独立的媒体和宗教团体,其中最突出的要属 NGO——其中有的被视作全球资本的别动队,有的作为弱者的代表在与资本苦苦斗争。”

(四) 差异作为非本质的、相对性的现象被搁置

“包容性契机。意思就是‘帝国’对差异是开放的,把差异作为非本质的和相对的东西搁置起来。而为了被‘帝国’包容,其条件就是同意差异被搁置,由此差异的威胁就被相对化了。”

“……肯定内部接受的差异。差异在今天作为一种文化现象,因不会成为政治纠纷的源头而被称颂。‘帝国’不消除差异,无意强制性地将差异变得趋同,而是将其拉拢进来,与其一同作用。”

由上可见,通往“帝国”的教育的核心概念就是关键能力。因此,人们是从关键能力超越国境、包容多样性、是全球化人才所必需的素质和能力这一点来阐述它的作用的。

四、“帝国”的学力观、关键能力

(一) 人格完善视角的缺乏

安彦忠彦是前面提到的研讨会的主席,他强烈指出能力中心主义存在以下问题。^[4]

“无论何种政治体制的国家的教育都通用,但其思想性薄弱,近乎不透明(虽不完全),所以只具有功能性、技术性、手段性的性质。如果不对此加以认真推敲,恐怕就会不问思想上、政治上的优劣,只认其作为‘手段’的效果来运用(这个概念),仅偏向‘能力’培养的‘功能’层面,这将成为憾事。”

关于“能力(学力)”的定位,在我看来,说到底它对于人类只是“部分的手段 = 手段 · 部分”,更重要的是看它能否加以健全地应用,而人们却容易忘记它与“主体”即“人格”的关系。只有《人格》的形成才是“整体的目的 = 目的 · 整

^① 群众被马克思看作“劳动的动物”,在新的政策条件下他们会作为一个集合(包括政治)的主体登场。

体”，这一点在“能力为本”的观点中没有获得应有的重视。

为了包容多样性，就把人格的完善、与价值相关的部分远远地搁置起来。而且“帝国”的目标是对现状的永久性再生产，因此它所需要的是“帝国”再生产所必需的素质和能力，只要具有功能性、技术性和手段性就行了。

然而，我们有必要回到日本的《教育基本法》来看这个问题。

教育目的

第1条 教育以人格完善为目的，致力于培育拥有和平、民主国家和社会的建设者所必需的素养和身心健康的国民。

教育基本法高度强调教育的目的是人格完善。但是，“能力”中这个人格完善是缺失的。对于人格完善问题，仅通过道德教育的学科化来解决，我认为是极其不可靠的。

对于道德的学科化，日本存在着争议。2015年3月27日发布的教学纲要已做出了修正，在讨论素质和能力之前，已经对人格完善下了定义。

（二）经济界主导的能力论

我们已经清楚“能力”这个议题是由年轻人的雇佣问题引发的，显然经济界在主导着有关能力的讨论。关键能力以PISA型学力的面目出现，在日本也得以广泛传播。举办PISA测试的OECD（Organization for Economic Co-operation and Development）不愧是经济协作开发机构，用经济开发的手段在研究人力资源的开发。

“帝国”是资本主义再生产系统的政治表现，到了教育领域，就会从经济目的出发来讨论教育问题。

但是，我们不能仅仅从雇佣的可能性来谈教育，必须站在孩子的角度，考虑如何帮助孩子健康成长，如何培养能挑战未来问题的素养或能力。

1963年，经济审议会的审议报告《经济发展中人的能力开发的课题和对策》出台时，教育学者^[5]对忽视每个人的成长、优先考虑经济增长效率的教育投资论展开过批判。经济审议会的审议报告曾写道：“直截了当地说，无论是教育也好，社会也好，都要彻底推行能力主义”，并强调培养和尊重“高级人才与人力资源”的重要性。

针对此次的关键能力，我却没有听到什么强力的反驳，莫非是我学习不够？

五、对抗关键能力的教育实践

（一）为了人生、为了生成（becoming）的教育

“英国的伯内特（Barnett）批判了基于能力的课程改革，认为高等教育必须是为了学生的人生、为了生成的教育。他阐述道：

在高等教育领域，技能和表现（performance）正在取代知识，感觉到了知识很快会落后的时代，知识作为扎实教育的核心不足以应对变化的世界。但是，技术是已知情境中的技术，无法应对超复杂的世界。大学在社会中存在的理由在于

通过研究、批判性地审视过去的命题、并提出新框架的普适性中。学生通过参与、认知(knowing)这种普适性,从而成为自己。”(Barnett, 2000, 2001, 2003, 2004, 2009^①)

(二) 以知识为基础的教育

“学校是通过有别于日常生活的、以学术研究为后盾的知识来赋予世界以意义的地方。这种知识被组织成学科。学科是从教育学的角度对学术研究成果进行情境化重构的产物,对学校、学生、教师而言都是稳定的源泉。传递以往时代的知识是非常重要的。这种知识是保持国家(以及国际)一贯性的源泉,对于学生和教师是身份认同的源泉。”^[8]“课程要让知识成为人们在赋予世界以意义时可以汲取的明晰要素”。^[9]

“对于知识和人格形成的关系,斯塔雷特(Starrett)说道:个人不是脱离自然和社会的独立存在,而是存在于自然、社会和文化的动态关系中。知识是在有意识地开拓这些关系中产生的。知识通常是对话性的。知识引向责任。知识不仅仅是知性间的碰撞,同时内含着道德行为。

.....

学术性课程不仅对于学习者的自我理解和自我建构起着不可或缺的作用,并指向培养所有学习者对自然、社会和文化世界担负责任的能力。”^[8-9]

(三) 扎根本土的教育

重视关键能力培养的全球化人才是“无根之草”(佐佐木毅^[10])。

“寻求活跃于世界任何地方的通用的人才,起因于对成本的敏感,认为执念于本地区是绝对没有积极意义的。从社会性来看,这样的人才最终可能成为‘无根之草’。另一方面,任何社会都拥有其个性和历史,‘无根之草’堆积于一个地方,是不可使社会得以建设发展的。思考社会和本土的未来、汇聚众人去描绘新的蓝图并付诸实践的人才最需要的是对本土的执着。缺乏专业性很强的政治、行政和地方经济的旗手,社会的再生产是不可能的。”

人生活在具体的人际关系中,而不是和抽象的国家一起生存。家庭、社区和职场的伙伴,人生存于这些具体的人际关系中,与他们之间产生爱、友情和信赖,并执着于此地,感受生存的意义。

作为超越关键能力的教育实践,中野和光^[11]论及过“扎根本土的教育”。中野和光对阿弗雷(Michael I. Umphrey)^[12]的观点曾做如下介绍:

“人出生在某个地方,在某个地方成长、活动,那么这个地方一定是一个特

① 详见:Barnett, R. Supercomplexity and the Curriculum [J]. Studies in Higher Education, 2000, 25 (3):255 - 265. Barnett, R., Parry, G. & Coate K. Conceptualizing Curriculum Change [J]. Teaching in Higher Education, 2001, 6 (4). Barnett, R. Recapturing the Universal in the University [J]. Educational Philosophy and Theory, 2003, 37 (6):785 - 797. Barnett, R. The Purpose of Higher Education and the Changing Face of Academics, London Review of Education, 2004, 2 (2):61 - 73. Barnett, R. Knowing and Becoming in the Higher Education Curriculum, Studies in Higher Education, 2009, 34 (4):429 - 440.

别的地方。一个人必定存在于某一个地方,他根据经验和目的赋予这个地方以意义,这个意义又随着人的成长而变化。赋予一个地方以意义并生活下去,这是任何年龄都不会改变的。

学校也是其中一个地方。地方有小有大,比如学区、校区、整个州。从这个意义来讲,我们居住的社区、国家和地球也都是一个地方。扎根本土的教育培养起来的孩子,将来无论去哪个地方生活,想必都会珍爱那个地方。”

所谓“扎根本土的教育”,如已故的白井嘉一所说的,^[3] 其实就是战后日本教育实践史中的乡土教育、生活教育、生活作文教育的美国版。我们还要寻求重视秘仪化功能的教育。(秘仪化功能是指,“虽是随处可见的形式上相同的行为,但共同体却将这些行为作为成员固有的东西加以秘密地仪式化了,由此为成员的日常生活赋予了意义。”^[4])

超越关键能力的教育,其实就存在于我们周遭由来已久的日本教育的实践研究中。

参考文献:

- [1] 金子元久. 大学の教育力—何を教え、学ぶか [M]. ちくま新書,2007:141.
- [2] 金子元久. 大学教育の再構築 [M]. 玉川大学出版部,2013:142.
- [3] Hardt,M., Negri,A. Empire, 2000 (日文版『帝国』、以文社).
- [4] 安彦忠彦. 「コンピテンシー? ベース」を超える授業づくり—人格形成を見据えた能力育成を目指して— [M]. 図書文化,2014:6-7.
- [5] 山住正巳. 日本教育小史—近・現代— [M]. 岩波新書,1987:222-223.
- [6] Young, M. Overcoming the Crisis in Curriculum Theory [J]. Journal of Curriculum Studies,2013,45(2): 101-118.
- [7] [8] 中野和光グローバル化の中の学校カリキュラムへの一視点 [R]. 日本カリキュラム学会第26回大会課題研究,2015.
- [9] Starrett, R. J. The Moral Character of Academic Learning [R]. Second International Handbook of Educational Change, 2010.
- [10] 佐々木毅. グローバル人材と「人材の高度化」との間 [J]. IDE,2015.
- [11] 中野和光. 教育のグローバル化の中の教育方法学 [R]. 日本教育方法学会第50回大会課題研究,2014.
- [12] Michael I. Umphrey. The Power of Community-Centered Education—Teaching as a Craft of Place [J]. Rowman & Littlefield Education,2007:164.
- [13] 白井嘉一. 戦後日本の教育実践 [M]. 三恵社,2013.
- [14] 磯田文雄. 教育行政—分かち合う共同体をめざして [M]. ぎょうせい,2014:67-69.

Japan's Curriculum Administration at the Cross Roads: Competency-based Educational Reform

Fumio Isoda

(Nagoya University and Director of Asian Satellite Campuses Institute, Japan)

Abstract: The Japanese Ministry of Education is now making a key competency based curriculum from tertiary education to primary education, and demanding all levels of schools to put it into practice. As a reason of the competency-based educational innovation, the Japanese Ministry of Education believed that treating the key competency as human beings' holistic ability, not some fragments of knowledge or skills, and depending on which to set educational goals and consider the appropriate ways of education is the trend of educational reform all over the world. Some severe criticisms and objections, however, arose. Some believed that the education mode based on key competency was rooted in the youth unemployment problem in Europe, 1990s. In order to improve the youth's employability, it came up with the idea of key competency which in fact had a narrow definition, lacked flexibility and just directed to training, not education. The education mode opposite to key competency based education includes becoming in education, knowledge-based education and community-centered education, the Japanese Ministry of Education, however, is still moving towards the key competency based education.

Key words: key competency; Japan's curriculum administration

(责任校对: 邵 丽)