

ネオリベラル期教育の思想と構造
—書き換えられた教育の原理—

はじめに

実に不思議な動きが起きている。

日本においても2010年末から「アクティブ・ラーニング」と名の付く書物が出版され始め、2013年からは教育研究書や実践指導書などたくさんの書物が書店にあふれた。県レベルの教育委員会も教員の研修に乗り出し、教科ごとの教育雑誌にも現場からたくさんの実践が報告された。それが、2016年の7月の出版を最後に、突然、見事なほどに姿を消したのである。文部科学省の発言からもこの言葉は消えた。詰め込み教育を変えて「探究型の学び」こそ必要だと確信して改革の道に踏み出した教育者は大きな落胆を味わうことになったが、納得いく説明もなく教育行政の方針が変更された事態に対して不信が頭をもたげたとしても当然のことであろう。

同じようなことは、1999年春に始まる「ゆとり」教育批判でもわれわれは経験した。知育偏重、偏差値人間、個性のない日本人、深夜の塾通いなどさまざまな言葉で詰め込み教育は批判された。土曜日の授業を廃止し、親子で体験学習や問題解決学習に取り組むように奨励された。それが、突然、1999年1月から、子どもを甘やかす「ゆとり」教育と批判されるようになり、2002年からは「百マス計算」と名の付く出版が始まり、訓練的な教育がもてはやされるようになった。「ゆとり」教育は格差を固定するだけだという教育社会学者も現れた。

この流れが変わるのは、2004年12月のピザ・ショックである。2003年に実施された国際生徒調査PISAの結果が2004年12月7日に公表され、読解力の国際順位が8位から14位へと二桁になったからである。その後、学力低下が大々的に報道され、「ゆとり」世代の若者は低学力というレッテルが貼られ、全国学力テストの復活が望まれるという流れになった。ところが、

OECDが開発したPISAテストは、ちょっと風変わりなテストであった。記述式が多用され、中には正解すらはっきりしないオープンエンドの記述が許されるものまであった。要するに、OECDはこれまで何を学んだかではなく、これから何ができるかという、いわば「考える力」を測ろうとしたからである。文科省は慎重に検討したあげく、2005年12月にPISA型読解力だけは日本の教育に取り入れる地平にたどり着いた。2006年1月に全国の都道府県並びに政令指定都市の指導主事を集め、PISA型読解力を日本の学習指導要領と擦り合わせることを告げ、国語だけでなく全教科でコミュニケーション力や表現力を重視して受信型の学力から表出型・発信型の学力へと転換することを決めた。

ここに、伝統的教育をより強化して成果を上げようとするグループに対して教育を改革して個性を重視してより質の高い労働力を育てる方向に学校教育の舵を切ろうとするグループ、いわば日本におけるネオリベラル伝統派と対抗して「国際派」と呼ぶべきネオリベラル改革派がはっきりと姿を現すことになる。

その1サイクル前をたどれば、国際的な経済の構造改革の動きを反映して、1980年代には中曽根首相の下で臨時教育審議会、いわゆる中曽根臨教審が設置された。文部省(当時)には中央教育審議会があるので、臨教審は官邸主導で文部省の維持する教育体制を根本的に変えようという意図がうかがえる。しかし、文部省、国立大学、教育委員会、公立学校の教師集団さらには受験産業など、教育界にはすでに大きなシンジケートが形成されていたので、1980年代の日本において教育界は改革の道に踏み込まなかった。

バブルもはじけた1990年代になると、大学入試など教育界にも個性重視が政財界から提起され、これが教育界へのネオリベラリズム圧力となった。1999年に改訂された学習指導要領は「ゆとり」教育を推進するものと言われるまでになった。これをネオリベラル改革派の動きとすれば、「ゆとり」教育批判は、個性の育成よりも画一的な教育を重視するネオリベラル伝統派、米国の圧力を強く受けた、当時の呼び方ではネオコンという勢力から生まれていたのである。

だがその後、日本の教育はさらにもう一度も二度もねじれることになる。ピザショックの後、OECDの外圧で画一的な教育から考える力を重視教育へと重点が移り、アクティブ・ラーニングが推奨された。ついに2016年8月にはIB(国際バカロレア)の科目のうちいくつかを日本の法令に指定した科目と同等に扱うことに文科省は決めた。これは、長い日本の学校教育の歴史の中で、初めて文科省が独占してきた学習指導要領が開放されることを意味する。だが、その直後、文科省の公式見解からアクティブ・ラーニングは姿を消すことになる。高大接続という名で、暗記型から考える力を表記するようにセンター入試を数年かけて改革しようとしたが、これまた動きは止まった。そして、2017年1月、文科省の天下りが摘発されて当時の現職事務次官が退職することになったばかりでなく、「国際派」と見なされる一連の事務官僚が突然に行政的影響力を失うという文科省内の政変が起きたのである。そのため、10年ぶりに改訂された学習指導要領の実施主体にも混乱がもたらされることになった。

さらに時間を広げて近代の教育の歴史を眺めてみよう。権利としての教育は、公教育という形態になって国民国家の主権として扱われることによって実現された。グローバリズム、ネオリベラリズム、ポストモダニズムと呼ばれる政治的・経済的・社会的な傾向は、国家の規制から個人の能力を解放しようとしたので、第一に、国民教育制度として実現していた教育は大きな構造的変化を被ることになった。第二に、この新しい傾向は、誰もが探究して知識をクリエイティブに習得していくという構成主義を基盤としたので、学問の真理、客観的で価値中立の権威ある知識、すなわち誰もが認めるべき正解という知識概念が崩壊した。学校は教える場から学びの場へと変化する。そこで、教師の役割は、知識の伝達ではなく、学びを支援し、探究を促し、知識や技能を使う力、できることなら想定外のコンテキストでも学力を発揮し、問題解決が出来る力を育てることへと変化するようになった。

グローバル経済は、たとえば大学を、研究の場から教育の場へと変えた。なぜなら、経済は研究に成果を期待し始めたからである。根源的な問題は、教育を商品と見なしたとたん、大学人は単なる「教育工場労働者」になって

しまう。私は、大学の授業料は入山料のようなもので、大学という修行の場をつかって学び、人間を豊かにするための利用費と考える。大学は、学びのためによりよい条件を提供し続けるが、何をどこまで学ぶか、つまり学ぶか学ばないかは本人次第である。教育の成果は、いつ、どこに出てくるのかは分からない。いつどこで誰に習ったかがはつきりしないくらい、血となり肉となり、自分自身を形成することができればそれが何よりの学びの成果である。つまりいつでも学習の成果は出続けているのだ。人権としての教育と捉えた場合には、学習の成果は学習者に帰すべきもので、学校、行政はふさわしい教育を用意する義務があると考えられていた。ところが、商品としての教育となると学習は消費と見なされ、成果は学校、教師、行政に帰するものとして評価される。教育の成果管理という観点から前面に出て、学生にとって成果となっているかという観点が消滅していく。こうして、学校も大学もそして教師も親も、学習者としての生徒・学生を失っていく。

かつて、日本の大学は「モラトリアム期の若者」の住み家であった。若者が、自分の人生を考え、悩み、育っていく貴重な時間であったと思う。

本書の第1部は教育の商品化を扱い、第2部は人間の能力の数値化を扱う。両者はちょうどコインの裏表のような関係にあり、数値化がなければ商品化はあり得ず、商品化なければ数値化する必要はない。

第1章では、自由な教育の砦であり、学問の府と呼ばれた大学の教育が商品化の波に洗われ、変貌していく様子を記述した。人間の持つすべての価値のすべてに愛情を注ごうとした教育学とは対照的に、経済学は経済的価値となり得るものみに投資を集中しようとした。学校教育はその戦場になったのである。近代的国民国家は、「幻想」としての国民作りがまずスタートであったから、政治は教育学を優先し、公教育を構築した。ところが、グローバルな時代には、この「幻想」が払拭され、政治は経済学を優先することになる。近代人の形成は「大きな物語」に過ぎなかったのであろうか。

同時に、国際機関は人類の協調を目標としており、UNESCO(ユネスコ)のエドガー・フォール(Edgar Faure)報告(*Learning to be*, 1972年)は、教育学的な価値の追求にこだわり、学校を教師が教える場から子どもたちが学ぶ場へ

変えようと提案した。to beとは、デンマーク王子ハムレットが苦悩したように「人としてある」という最高の教育価値を表現しているのであろう。同時にまた、UNESCO社会全体を教育的な「学習社会」へと高めようと提起した。learning to beとは、「社会の中でヒトは人になる」つまり learning to be togetherという意味であろう。西欧流に言うと、learning to doとかto haveを強く意識して、外部に評価される成果を出す能力を身につけることよりもまず人間としての自分を作れという意図が表現されていると思われる。これがネオリベラリズムという潮流が登場する頃の歴史である。

第2章では、まず、日本人研究者なら誰でもポール・ラングラン (Paul Lengrand) から書き始める生涯学習の歴史を再検討した。本来のインフォーマルな教育が抑圧されてしまうというエトローレ・ジェルピの苦悩の叫びの意味を考えたからだ。成人教育の進展は、学習主体の意思を重視し、学校教育に取り込まれてしまった教育を本来のものへと変革し、伝統的な学校教育を越えていこうとする理論を明確にした。だが、皮肉なことに、人間を一人前にして社会へと送り出そうという義務教育の思想、フロント・エンドの教育という概念は、これによって、結果的に葬り去られることになった。

第3章では、経済活動の国際化とともに、先進国諸国において経済的な価値の最も高いと値踏みされた高等教育からグローバルな教育制度のすりあわせが起きてくる様子を検討した。

第4章においては、生涯学習論によって学校教育制度全体が国家的公教育の枠からグローバルな制度へと一気に展開することになったこと、すなわちネオリベラリズムの教育支配の展開を説明した。しかし、旧社会主義国に見るように、国際的な経済競争に参入するだけのインフラ整備と経済的余裕のない国々にとっては、ネオリベラルな教育は国民教育の破壊という結末に行き着いてしまったことを記述した。

第2部は、私がフィンランド教育の研究を始め、その背後にOECD(経済協力開発機構)とEU(欧州連合)が見えたその様子が語ってある。国際生徒調査PISA(OECD生徒の学習到達度調査、ピザ)がいつ、なぜ作られたのかを丹念に調べていってその源流にたどり着いた時、ふと私は現在まで振り返って

みて愕然とした。私にはこの世界は何も見えていなかったのかと。PISAテストの仕掛けを理解するだけで私には数年かかったのであるが、そのテストを企画した連中は開始前に10年ほども準備していたというのだ。世界がこんな風に作られていくのかという裏舞台を、ちょうどパズルをはめ合わせるように組み立てていった時、もしかして日本のバブル崩壊もこんな風にして国際的に計画されていたのだろうかと思ったものだ。

第5章は、学力論に関する歴史を、なぜコンピテンスが注目されたのかという視点を軸に追ったものである。OECDがさらに、暗黙知にも注目して、クリエイティビティの観点から知識経済論という名の能力論を再編成していく様子も記述した。

第6章は、米国を中心として広域学力調査の歴史を一瞥した。

第7章は、OECDのデータ戦略、ないし国際教育制度指標事業の中で国際生徒調査PISAが誕生する歴史を紐解いた。

第8章は、PISA誕生の後、ヨーロッパ諸国では学校教育の目標がコンピテンスへと移されていく様子を現在までたどった。

苦い思い出もよぎるが、パリのOECD本部で開催されたOECD/TUACの国際会議に3回、足かけ8年出席することができた。最初に参加した2006年9月の会議は、本部がまだ新築中だったので、歴史に名をとどめるマーシャル・ルーム(表紙)で開催された。歴史の重みを感じたものだ。会議の主要テーマは、学びの質の違いをうまく分析・表現して、国別得点ランキングに注目しがちなマスコミ報道を変えていこうというものであった。政府の代表として出席すれば、会議で知り得たことは正式発表以外の形では口外できないようである。そのために、裏舞台の話は、研究者には伝わってこない。私が体験した貴重な経験は、今後の研究のためにぜひとも記述して残しておこうと思ったのである。

本書全体を貫くテーマは、「学力が見えているか」ということである。評価(evaluation)とテスト(調査、査定、assessment)とは異なること。親や教師は、子どもを評価しなければならないが、それはテストを越えて「よき人間」という尺度が親や教師の側になければならない。親や教師に子どもを評価でき

るだけの教養があつてこそ評価は可能なのである。見る人が見なければものは見えない。見る人がいなければ、子どもたちの価値は無視される。それが教育というものだ。育てたように子は育つ。低学力問題の原因は大人の低学力にあるということだ。

本書は、経済的価値だけを見ようとする人たちが「権利としての教育」「ひとを人にする教育」、いわゆる伝統的な公教育を民営化という名でハイジャックしていく様子を描いたものである。それに対して、抵抗する人々の姿も織り交ぜながら今後継続されていく課題を浮かび上がらせようとした。

英語記述にこだわったのは、常に原典に当たって確かめるという研究者の責任を果たそうとしたからであるが、新しい発想を古い漢語で解釈してしまわないようにという仕掛けでもある。原語をつなぐことで、コンピテンスをめぐる欧米の広く長い歴史が見えてきたことは研究者冥利に尽きる。

大目次／ネオリベラル期教育の思想と構造—書き換えられた教育の原理—

はじめに

序 章 今日の教育問題とは

第1部 政治視点から経済視点への転換

第1章 グローバル時代の大学—国際的な学力とは

第2章 教育投資の拡大と義務教育の喪失
—生涯学習制度の意味

第3章 グローバルな大学改革の始まり

第4章 生涯学習論の再提起

第2部 教育効果を測る

第5章 学力論と能力政策の拡大
—非認知能力育成を学校教育に組み入れる

第6章 広域テストから国際調査へ

第7章 データ戦略の確立

第8章 データ戦略の展開

終 章 見えなかったものは見えたか

おわりに

詳細目次／ネオリベラル期教育の思想と構造―書き換えられた教育の原理―

はじめに	i
序 章 今日の教育問題とは	3
第1節 正解を伝達するのか生徒の探究活動を 支援するのか	5
(1) 伝統的教育は民間信仰	(5)
(2) 新教育	(6)
第2節 教師の役割の変化はなぜ必要なのか	8
(1) 明示知は客観的知識か	(8)
(2) 客観的知識は人間の自立に格差をもたらす	(9)
第3節 教育行政の変革はどのようにして起きてきたのか	10
(1) 学力論はどう支配されているか	(10)
(2) 少数の専門家が世界の教育行政を支配する	(11)
(3) 少数の専門家を組織する国際組織	(12)
(4) 学校から職場まで一貫通貫する学力とは	(14)
(5) 1996年にさまざまな仕掛けが	(15)

第1部 政治視点から経済視点への転換

ー学校・大学・職場に一貫するグローバルな投資環境整備としてー

序	22
第1章 グローバル時代の大学―国際的な学力とは	24
第1節 大学の変貌	25
(1) 日本では大学は	(25)
(2) かつて日本の大学では	(26)
(3) スウェーデンでも	(27)
(4) 大学教育は直接的な成果を期待されていなかった	(28)
(5) 大学の単位の始まりは	(29)
(6) 単位制(クレジットシステム)によってヨーロッパの大学がどう変わったか	(31)

(7) 大学に成果が求められる	(32)
第2節 知識を切り売りする	34
(1) 知識を売る	(34)
(2) 知識労働論	(35)
(3) リカレント教育	(38)
(4) 知識産業論	(39)
(5) 時間当たりで計られる教育成果	(41)
(6) 知識経済論と教育の接点は	(44)
(7) 知識の商業化と「大きな物語」の終わり	(46)
(8) 学習とは知識経済の一部になること	(49)
(9) 米国の大学の变化	(51)
(10) ドラッカー再び	(52)
第3節 教育管理に効率を持ち込め	54
(1) ヨーロッパ近代科学と数量化、測定可能性と法則化 —西欧近代の精神—	(54)
(2) ヨーロッパ近代がもたらしたもの—時間の管理	(55)
(3) フーコーが描いた近代社会	(58)
(4) 教科が生まれたのは	(60)
(5) 知識を測定する	(62)
(6) 教育に効率が持ち込まれたのはいつか	(63)
(7) テイラー・システム	(65)
(8) 教育行政の根幹に効率が	(67)
(9) 全国知能テスト	(68)
(10) 大恐慌で破綻した効率主義が復活	(70)
(11) 効率主義がネオリベラリズムの根幹に	(71)
第4節 知識は伝達し切り売りでき教育成果は目に見えるもの なのか	72
(1) 個人競争は単純な指標で、しかも努力次第で増える尺度で、 点数化して	(72)
(2) 行政責任の丸投げ	(74)
第2章 教育投資の拡大と義務教育の喪失 —生涯学習制度の意味—	76
第1節 生涯学習論の提起、1960年代のヨーロッパ	76

(1) 教育概念の拡大一フォーマル、インフォーマル、 ノンフォーマル (76)	
(2) 自覚された「教育の危機」 (78)	
(3) 経済援助の組み替え (80)	
(4) UNESCOにおける生涯学習論の提起 (87)	
(5) 教育大衆化と教育の危機 (89)	
(6) 国際機関における提案 (91)	
(7) 英米と独仏の差異 (91)	
(8) 1971年の欧州評議会と生涯学習概念の受け入れ (92)	
(9) OECDのリカレント教育論 (94)	
(10) 日本における生涯教育の評価 (97)	
(11) World Bankの生涯学習戦略 (99)	
(12) ILOの生涯学習論 (100)	
(13) 新成長理論、知識社会論 (101)	
第2節 義務教育制度の組み替え—自ら学ぶことの意義 …	102
(1) 生きるための学習(『未来の学習』) (102)	
(2) 平等から公正へ (103)	
(3) 成人教育 (105)	
(4) ICTの萌芽 (107)	
(5) なぜフォール報告が必要となったのか (108)	
(6) フォール報告への反応 (110)	
(7) 成人教育が直面する本当の危機 (110)	
(8) 「自ら学ぶ」という教育論を広げる (113)	
(9) 学修(study)から学習(learning)へ (115)	
(10) 義務教育の意義 (118)	
第3章 グローバルな大学改革の始まり ……………	121
第1節 人類の合意—権利としての教育、とりわけ高等教育への 展望 ……………	121
(1) 教育は権利である (121)	
(2) 学習者が教育主体へ (122)	
(3) 教育の国家管理批判の結末 (126)	
第2節 ネオリベラリズムによる公共財の民営化 ……………	127
(1) ネオリベラリズムの始まり (127)	
(2) ワシントン・コンセンサス (128)	

	(3)WTOとGATS (129)	
	(4)WTOとGATSの受け入れ (132)	
第3節	先頭を切ったニュージーランド	134
	(1)なぜニュージーランドで (134)	
	(2)行政機能の分離という手法について (137)	
	(3)学校選択の徹底 (139)	
	(4)教育課程を分離して統治せよ—教育の標準化は魂の喪失 (140)	
第4節	低学力対策としてのアクティブ・ラーニング	
	—自発の強制	143
	(1)低学力対策としての教育行政 (143)	
	(2)アクティブ・ラーニングで誰がアクティブなのか (147)	
	(3)大学の大衆化、低学力学生にも大学ビジネスを拡大 (148)	
	(4)職人手作りの大学から大工場としてシステム化された大学に (149)	
	(5)歴史的画期をなす1991年 (151)	
	(6)協同学習というアクティブ・ラーニング (152)	
	(7)アクティブ・ラーニングへの誘導 (157)	
	(8)米国大学の実践成果は—協同学習批判 (160)	
	(9)アクティブ・ラーニングの効能 (163)	
第5節	グローバリズムの教育版「貸与・借用理論」の	
	起源と適用	163
	(1)教育も新公共管理に (163)	
	(2)成果主義教育 (165)	
	(3)旧社会主義諸国への適用例 (166)	
	(4)キルギス共和国—社会主義経済・政治体制からの	
	離脱を求めて (167)	
	(5)ネオリベラルにはまったロシア (173)	
	(6)中央アジアにて米国は (174)	
	(7)グローバリズムは拒否できたか (177)	
第4章	生涯学習論の再提起	179
第1節	万能の特効薬—国際合意となった「生涯学習」	179
	(1)1990年代のOECD (179)	
	(2)1995年までのヨーロッパ (181)	
	(3)1992年マーストリヒト条約 (183)	
	(4)1995年WTO—教育施設の企業化、研究・教育職の労働者化 (185)	

(5) 1995年ヨーロッパ変化の前夜 (187)	
(6) 1996年のUNESCOとその能力論『学習こそ宝』 (189)	
(7) 1996年OECDの政策転換 (193)	
(8) OECDが世界標準の知を創造し大学の役割を変更する (195)	
第2節 高度な技能者の移動	198
(1) 1997年リスボン協定 (198)	
(2) 1998年ソルボンヌ宣言 (199)	
(3) 1999年ボローニャ宣言 (200)	
(4) 2000年リスボン戦略 (203)	
(5) 2002年OECD教育局の設置 (204)	
(6) 2002年コペンハーゲン宣言 (205)	
(7) UNESCOの登場 (206)	
(8) 宣言からプロセス、フォローアップ会議へ (206)	
(9) 知識基盤経済とヨーロッパ (209)	
(10) 生涯学習を受け入れる地理的要素 (210)	
第3節 教育の自由市場	211
(1) 1996年以後 (212)	
(2) ヨーロッパと米国との違い (213)	
(3) EU、欧州委員会の戦略と各国政府の対応 (214)	
(4) フラットな地球 (216)	
(5) 国民育成から職業主義へ (217)	

第2部 教育効果を測る

—OECDデータ戦略

序	220
第5章 学力論と能力政策の拡大	
—非認知能力育成を学校教育に組み入れる	223
第1節 人的能力政策—マンパワー論	223
(1) 能力開発 (223)	
(2) 教育投資論 (224)	
第2節 非認知能力への注目	226
(1) 外発的動機を内化する (226)	

(2) 外発的動機、とりわけ競争と報酬への批判	(227)
(3) 内発的動機論	(229)
第3節 職業教育からの要請	232
(1) 功利主義教育は学校の自滅	(232)
(2) 認知心理学からの提起	(233)
(3) 知識よりもコンピテンスを測ろう	(236)
(4) 米国のコンピテンス論	(240)
(5) なぜコンピテンスに注目が集まったのか	(243)
第4節 学習文化の型	244
(1) 統計に心を奪われるな	(244)
(2) 教育の次元	(245)
第5節 子ども中心主義の制度的認定	248
(1) 北欧の変化	(248)
(2) チョムスキーから	(249)
(3) バーンステインの洞察	(251)
(4) バーンステインによる整理	(254)
(5) 教育と教師は何をなすべきか	(257)
(6) 転換の時代に	(261)
(7) 英国が先進的福祉国家に見えた時	(263)
第6節 日本の経営の研究	266
(1) 米国経営学の当惑	(266)
(2) 禅と日本的経営	(267)
(3) 日本の経営は効率的かつクリエイティブだった	(270)
(4) 暗黙知と明示知、内化と外化	(272)
(5) 野中郁次郎と竹内弘高の日本的経営論をどう評価するか	(276)
(6) 野中と竹内が提起した知のサイクルは欧米人に理解されたのか	(278)
(7) 大学改革と知識基盤経済論	(279)
第7節 OECDが暗黙知に踏み込む	280
(1) 学習とはイノベーション	(280)
(2) 学習観の大転換—1996年OECD知識論	(284)
(3) 知識基盤経済論の原文	(288)
(4) フィンランドの国家イノベーション・システム	(291)
(5) 知識基盤経済論の影響	(295)

第6章 広域テストから国際調査へ	296
第1節 知を測定するOECD、国境を越える 学力調査の始まり	296
(1) 成人の学力調査 (296)	
(2) 成人教育と学力調査 (297)	
第2節 国際成人識字調査、広域テストの始まり	299
(1) 北米のテスト文化 (299)	
(2) 国際成人識字調査 (300)	
第3節 大西洋を越えたテスト文化、IEA.....	302
(1) IEAが開拓した国際調査 (302)	
(2) 人間の知は測ることが出来る (306)	
第4節 OECDの機構整備	307
(1) OECDの成立 (307)	
(2) CERIの結成 (309)	
(3) アングロ・アメリカン路線と独仏中軸連合 (310)	
(4) UNESCOからOECDへ (312)	
(5) 米国とヨーロッパとの関係 (316)	
第5節 欧州連合	317
(1) 欧州連合と欧州委員会教育・文化総局 (317)	
(2) 市民のヨーロッパ (321)	
第6節 米国がネオリベラル教育政策に突入	321
(1) 2000年に向けた国家目標 (321)	
(2) 米国議会技術評価局の動き (324)	
(3) 労働長官設置委員会SCANS (329)	
(4) 2000年の米国 (332)	
第7章 データ戦略の確立.....	333
第1節 OECDが学歴を測る、まず教育制度の国際統一 ..	333
(1) ISCED (国際標準教育分類) (333)	
(2) ふたたびUNESCOに (338)	
第2節 OECDが教育政策測定に乗り出す	340
(1) 教育制度指標事業の開始 (340)	
(2) ネットワーク活動と教育制度指標事業の開始 (343)	

(3) OECD教育局の発展 (347)	
第3節 OECDが学校教育を測定する ……………	350
(1) OECD教育制度指標事業第1期(1988～1989年)の活動 (350)	
(2) OECD教育制度指標事業第2期(1990～1991年)から第3期(1992～1996年)へ (354)	
(3) CERIの対応と『図表でみる教育』の刊行 (354)	
(4) 『図表でみる教育』の拡充 (360)	
第4節 OECDが学力を測定する ……………	363
(1) 知識経済論と OECD データ戦略 (363)	
(2) OECDの職業研究 (364)	
(3) 教科横断的コンピテンス(CCC)とネットワーク A (366)	
(4) 人生への備え (367)	
(5) 米国とヨーロッパをつなぐ—認知成果のモニターとその限界 (370)	
(6) OECD学力測定に乗り出す (373)	
(7) 1994/95年予備調査の成果 (377)	
(8) 教科を越えるもの (378)	
(9) カリキュラムに拘束されない能力への着目 (379)	
(10) 全米国立科学アカデミー研究協議会の動向 (381)	
(11) 学力測定に向けて (382)	
(12) 教育制度指標事業から国際生徒調査へ—PISA実施機構創設 (388)	
(13) PISAは入札で決まった (391)	
(14) 第2回参加国委員会(BPC)会議 (392)	
(15) PISAの実施要項決定に向けて (394)	
(16) 調査枠の決定 (397)	
(17) PISAの実施体制 (400)	
(18) 実施前夜 (402)	
(19) その後の展開 (404)	
第8章 データ戦略の展開……………	406
(1) データ戦略の功績は何か (406)	
(2) OECDは社会的・経済的背景、教育行政、学力の関係に注目 (409)	
第1節 コンピテンスが学力の中心概念に採用される ……	411
(1) オーストラリアが提起した新しい学力概念—コンピテンシー (411)	
(2) コンピテンシー形成に関する調査報告 (414)	
(3) キー・コンピテンシーに向けて (416)	

(4) コンピテンスへの投資 (418)	
第2節 OECDとDeSeCoのキー・コンピテンス論 ……………	419
(1) 知識を使う力 (419)	
(2) DeSeCoの発足 (421)	
(3) コンピテンスの定義をめぐって (423)	
(4) コンピテンスの用語をめぐって (426)	
(5) 第1回国際会議の準備 (427)	
(6) 1999年、見切り発車してしまったPISA (429)	
(7) 第1回国際会議のまとめ (430)	
(8) 教育制度指標事業第4回会議(2000年東京) (433)	
(9) 『教育政策2001年』教育閣僚会議におけるコンピテンスの提案 (436)	
(10) DeSeCo国別提案から (442)	
(11) 第2回DeSeCo国際会議 (448)	
(12) DeSeCo最終報告書 (449)	
(13) ヨーロッパ各国のコンピテンス観 (457)	
(14) 2003年、OECD (INES, PISA チーム) による概念明確化 (463)	
第3節 2005年のキー・コンピテンシー ……………	467
(1) ライチェンの活躍 (467)	
(2) 突然2005年5月27日に (469)	
(3) ヨーロッパにおける生涯学習のキー・コンピテンス (472)	
(4) イノベーションとクリエイティビティ (474)	
(5) PISA一巡目終了時点のアンドレアス・シュライヒャー (477)	
第4節 2010年のOECD ……………	479
(1) PISAは有効か (479)	
(2) PISA2009の結果公表をめぐって (481)	
(3) PISA2006-2009、キルギスの夢と挫折 (482)	
(4) PISA2009、上海それは政治的な思惑 (484)	
(5) 2013年11月8日のOECD/TUAC会議 (488)	
(6) CBT-IRTテストへ (489)	
(7) OECD Education 2030 Framework、コンピテンス測定か リテラシーとスキルの測定か (491)	
(8) PISA二巡目終了時のOECD (493)	
第5節 データ戦略の落とし穴 ……………	494

第6節	CEFRというコンピテンス標準	497
	(1) 欧州評議会によるCEFRの開発 (497)	
	(2) ヨーロッパにおける言語教育 (500)	
	(3) CEFRの歴史 (501)	
	(4) CEFRのレベル (504)	
	(5) 複言語コンピテンス (504)	
終章	見えなかったものは見えたか	507
第1節	声なき声を聴くことが教師の専門性	510
	(1) ポラニーの冒険 (510)	
	(2) 暗黙認知の成立 (511)	
	(3) 暗黙認知の論理 (513)	
	(4) 暗黙知の形成 (515)	
	(5) 知の理論 (516)	
	(6) 教師の専門性 (519)	
第2節	教師に教育学(ペダゴジー)を持たせる	520
	(1) どの教育制度指標を取り出し、教育のどこを評価するか (520)	
	(2) 学力測定の問題点—多様な能力を一度に測定できない (522)	
	(3) テスト対策は教育ではない—評価に関わる問題設定 (524)	
	(4) ILOのテスト批判 (527)	
	(5) 統制の文化から信頼の文化へ (528)	
第3節	平凡を育てる教育の確保	532
おわりに		541
注		546
人名索引		603
国名索引		607
事項索引		609

著者紹介

福田誠治 (ふくた せいじ)

1950年生まれ、都留文科大学学長兼副理事長。研究テーマは「人間形成論」、教育哲学/比較文化専攻。ソビエト教育学を一貫して研究。とりわけ、1920年代の新教育の理論をテーマとした。近年は、ソビエト・ロシアおよびヨーロッパの教育分野における民族問題、とりわけ言語権について研究してきた。2005年以降2015年まで、フィンランドの教育を集中的に研究しており、毎年2回ずつ訪れている。また、2008年よりデンマークの教育研究に広がっている。この4年間は、都留文科大学学長として、日本の大学で初めてとなる学部で国際バカロレア教員資格を与え、英語で教育する国際教育学科を新設した。デンマークのすべての教員養成大学、およびスウェーデンのウプサラ大学教育学部、フィンランドのオーボアカデミー教育学部との間に交換留学を締結。教育実習を含む英語による授業を共有し、国際的に通用する教員養成に着手した。

著書は、『競争やめたら学力世界一—フィンランド教育の成功』(朝日新聞出版、2006年)、『格差をなくせば子どもの学力は伸びる—驚きのフィンランド教育』(亜紀書房、2007年)、『競争しても学力行き止まり—イギリス教育の失敗フィンランドの成功』(朝日新聞出版、2007年)、『子どもたちに「未来の学力」を』(東海教育研究所、2008年)、『フィンランドは教師の育て方がすごい』(亜紀書房、2009年)、『こうすれば日本も学力世界一』(朝日新聞出版、2011年)、『フィンランドはもう「学力」の先を行っている—人生につながるコンピテンス・ベースの教育』(亜紀書房、2012年)、『国際バカロレアとこれからの大学入試改革—知を創造するアクティブ・ラーニング』(亜紀書房、2015年)など。

ネオリベラル期教育の思想と構造—書き換えられた教育の原理—

2017年12月25日 初 版第1刷発行

(検印省略)

定価はカバーに表示してあります。

著者©福田誠治／発行者 下田勝司

印刷・製本／中央精版印刷

東京都文京区向丘 1-20-6 郵便振替 00110-6-37828
〒113-0023 TEL (03)3818-5521 FAX (03)3818-5514

発行所
株式 東信堂

Published by TOSHINDO PUBLISHING CO., LTD.
1-20-6, Mukougaoka, Bunkyo-ku, Tokyo, 113-0023, Japan
E-mail : tk203444@fsinet.or.jp <http://www.toshindo-pub.com>

ISBN978-4-7989-1460-2 C3037 © FUKUTA Seiji