

ヨーロッパ諸国の教育改革からの示唆

Lessons from the Educational Reforms of European Countries

OECDは、教育分野で特異な活動を展開している国際機関である。複雑な国際関係の結果、OECDは、1988年より「国際教育指標（INES）事業」を開始し、1992年より『図表で見る教育（Education at a Glance）』を刊行している。国際教育指標作成過程で、国際学力調査PISAが生まれることになる。とりわけ、OECDは、持続可能な経済発展をめざして「社会資本」に注目しているので、PISAでは問題解決のプロセスや非認知的な側面が強調されることになった。

また、内政問題とされてきた義務教育は、グローバル社会では国際問題となっている。義務教育の成果をコンピテンシーと定義し、その中身について合意を得るために、「コンピテンシー定義・選択（DeSeCo）計画」が開始された。欧州委員会教育文化総局も、コンピテンシーの定義を整理している。取り出されたキー・コンピテンシーでは、多様性・異質性を前提にした相互交流の力、自律性という視点から自ら目的を持ち学び続ける力が強調されることになった。

私たちがヨーロッパの教育改革から示唆を受けるとすれば、国際教育指標の質の定義とその確立過程である。私たち日本人は、正解はひとつ、正しい答えを学ぶ・覚えるという学習観にとらわれている。ヨーロッパの政財界・教育界は、グローバリズムのなかで、国民という型を超えて学力の組み直しが行われていると認識し、多文化・多言語・多民族という社会とそこに生きる異質な者を認め合いながら、いかにそれを交流させるかという点にこそ学力の中心課題があると判断したのである。いかなる学力のグランドデザインを描けるかが問われている。



福田 誠治
Seiji Fukuta

都留文科大学
教授・副学長
Professor, Vice-President of
Tsuru University

The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) is an international organization engaging in unique activities in the field of education. Through complex international relations, OECD launched the "International Indicators of Education Systems (INES) Project" in 1988, and began publishing "Education at a Glance" from 1992. During the process of formulating INES, the "Program for International Student Assessment (PISA)" was born. As OECD puts its focus on "social capital" for the purpose of seeking sustainable economic growth, PISA is to place emphasis on problem solving processes and the non-cognitive aspects of education.

In addition, compulsory education, which was previously considered a domestic topic, is now recognized as an international issue. In the aim to define the term "competency" as being the level of accomplishment of compulsory education, a project to from the consensus dubbed as "Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) project" was launched. The Committee on Culture and Education of the European Commission is also looking into the definition of competency. Identified key competency includes the ability to communicate with others on the premise of diversification and heterogeneity, and the ability to continue learning in order to act autonomously.

If we Japanese were to learn from the educational reform in Europe, our lesson would be the definition of quality in INES and how it was derived. We tend to be occupied with the notion that education is a process to learn the one and only right answer and then memorize that answer. On the other hand, European leaders of government, industry, and education have already realized that the core of educational ability lies in the effort to recognize that under globalism, the framework of education is being rebuilt beyond nationalism, and to respect multi-cultural, multi-lingual, and multi-ethnic societies and the heterogeneous groups existing there, and to communicate and relate each other. The question now is how the grand design of scholastic abilities will be described.

1 | はじめに

ヨーロッパ諸国は、EUという国際組織を持ち、その政策立案は欧州委員会が行っている。欧州委員会教育文化総局は、教育政策を長期安定的に提起し策定できる有能な機関であり、迷走を続ける日本の教育行政からすると教育界をリードする点で格段の力量を持っている。たとえば、『ボローニャ・プロセス』は、アメリカの仕掛けたグローバリズムをかわし、アメリカと日本に対する逆襲でありながら、旧ソ連邦から地中海沿岸イスラム諸国までとり込んだ欧州高等教育圏を作り出す仕組みである。

またひとつはOECD（経済協力開発機構）である。OECDは、新自由主義（neo-liberalism）の立場に立つ経済機構であることは間違いないが、格差社会に対しては批判的である。たとえば、OECDの『日本経済白書2007』¹では、日本の家庭の経済格差が拡大し、「2000年の児童の貧困率はOECD平均を大きく上回る14%に上昇した」「貧困が将来世代に引き継がれることを防ぐため、低所得世帯の子どもが質の高い教育を受けるチャンス을適切に確保することが不可欠である」「PISA調査で判明した日本における学力の階層分化の進行に対処すべきである」と指摘するほどだ。

OECD教育局のシュライヒャー指標分析課長は、PISA調査から次のことが言えるとしている。

「OECD地域の生徒の社会的背景と成績の間には強い関係があるということ。これにはがっかりさせられます。というのも、私たちは理想的には、その社会的背景にかかわらず、すべての生徒に平等の機会を与えることを保障したいと考えて努力してきたわけです。しかし、実際には、それはあまり成功してこなかったわけです。どのような家族の下に生まれたかが大きく問題となり、それが学校での成績に大きな影響を持っているのです。」²

少なくとも、OECD教育局は、アメリカ、イギリス、日本とは異なった教育を作り出そうとしていることは確かである。

2 | OECDの人材育成観

OECDは、諸国際機関の中では教育分野で特異な活動を展開している。OECDは、マーシャルプラン受け入れのための「OEEC（欧州経済協力機構）」をその前身とし、1961年にそれが改組されてできあがった。したがって、今日なお25%というほど資金的には大きくアメリカに依存しているが、機構の目的はヨーロッパの経済復興に他ならない。そのために、アメリカの介入は時としてOECD側の抵抗に遭い、アメリカ的な「市場自由主義（market liberalism）」は薄められ、教育の分野ではアメリカと大きな差異を作りだしてきた。

OECD内部には、「ヨーロッパ」派と「アングロサクソン」派の対立、社会民主主義イデオロギーと新自由主義との対立があるといわれている。前者の対立は、持続可能な市場活動か自由貿易と競争の徹底かという対立になる。後者の対立は、社会的な公正さ（social equity）か社会的効率（social efficiency）のどちらにウエートを置くかという論争に現れている³。

OECDが「教育研究革新センター（CERI）」を創設して教育問題に取り組み始めるのは1968年のことである。CERIは、経済成長の質的な側面をとらえ、（持続可能な）経済発展を強化する活動を始めた。だが、OECD内部で教育の扱いはそれほど高くなかった。「教育局（Directorate for Education）」を独立させるのは、2002年のことである。

国際機関のうちWorld BankとOECDは、「新自由主義的な教育改革」を推進するもっとも強力な「活動主体（actor）」となっているのだが、OECDの新自由主義性が最もはっきり現れている分野は、「教育統治」の理論である⁴。

そもそも、統治（governance）は政府（government）の行うものであった。ところが、政府でなくても統治できるとする新自由主義的な統治論は、公共部門の「私営化（privatization、民営化）」を促すものである⁵。

OECD側の見解では、伝統的な官僚支配の教育行政は、

「高度に中央集権化され、規則に縛られ、結果よりも過程を強調する硬直した組織」と呼ばれて否定されるべきものに他ならない。これに代えて、「戦略的計画 (strategic planning)」「コスト効率性 (cost-efficiency)」「人的資本配置 (human resource allocation)」「競争と選択 (competition and choice)」「情報技術の最大限の活用 (optimizing information technology)」「業績主義的管理 (performance management)」「説明責任 (accountability)」という概念装置から、市場が支配する新たな統治理論が形成される。これが小さな政府論なのである。

政策決定の中央集権化、中央の設定した目標達成責任という「規制緩和 (devolution)」がOECDの実行原理である。しかし、規制緩和が社会民主主義に向くのではなく、市場原理に則った「私営化」もしくは「法人管理」に向いている。教育を含むあらゆるサービスは、競争的な市場において私的部門によってもっともうまく提供されるというのである。私営化の優位は、「効率 (efficiency)」と「有効性 (effectiveness)」であるという。この分野のOECDの論理はきわめてアメリカ的である。これについては、

「OECDの教育政策の主要目標は、グローバルな市場に向けた人的資本の生産なのである。OECDは、国際教育理念と教育の統治という流れが湧き出す中心池であり『グローバル化のエージェント』と見なせる」⁶という教育研究者の批判的分析がある。

なぜなら、1980から1990年代は、アメリカの財政的裏付けによって、OECDは、「私営化」「学校選択 (choice)」「教育内容の標準化 (standards)」「国際テスト (crossnational testing)」に向けた研究と政策形成を推進することになったからである。転機の始まりは、『危機に立つ国家』⁷ (1983年) だった。レーガン大統領は、冷戦構造を意識して、科学の成績を向上させようとした。そこで、合衆国政府、とりわけ教育省は、OECDに「国際教育指標事業」を行うように提案した⁸。そこでは、成果主義に基づく公共政策、いわゆる「新公共管理

(NPM)」への組み替えも意図されていた。

この提案には、フランス政府が思わぬ援軍となった。時のフランスの教育相は社会主義者シュベールマンで、彼はフランスの学校教育がエリート主義となっていて、国民全体では成績が低いこと、とりわけ平等な教育を徹底するために結果の平等に目を向けて、アメリカとは別の意味の学力向上を考えていたのである。だが、結論は一致した。

OECDは、特定の国家の特定の利害関係に縛られることを避けようとしたが、1987年のワシントン会議においてアメリカはCERIから撤退することさえほめかした。UNESCO脱退という前例が念頭に浮かび、OECDは従わざるを得なかったという⁹。

複雑な国際関係の結果、OECDのCERIIは、1988年より、「国際教育指標 (INES) 事業」¹⁰を開始することになった。この事業の結果は、年報として発行されることになった。この年報は、1992年より『図表で見る教育 (Education at a Glance)』として刊行されることになる。開始当初には36だった指標が、年々拡充されて今日に至っている。OECDは、1990年代からの20年は、教育指標開発の牽引車であった。

1999年のこと、OECDは、UN (国連)、World Bank、IMF、EC (欧州委員会) とともに「パリ21共同事業 (PARIS21 Consortium)」に乗り出した。その目的は、各国における統計的能力の促進であり、とりわけ発展途上国に目が向けられた。教育指標事業とは、教育産業への市場整備と人的資本の開発という意味を持つ。

「GATS¹¹は、資格証明の必要条件と手続き、技術的な標準と免許への必要条件に関連する測定尺度がサービス貿易に対して不必要な障壁を作らないようにして、必要な諸規則を作成するように委任してきた。だが、このような諸規則はまだできていない」¹²と、OECDは2004年段階で答えている。

アメリカはOECDに対して、「国際到達度評価学会 (IEA)」と同様の活動を期待したが、OECDは、アメリカの言いなりにはならなかった。OECDは、新規に特別

の専門家を採用し、教育指標事業の企画・実行に関する情報を集めた。またOECDは、World Bank、EU、UNESCOと共同歩調をとり、互いに合意をとりながら、慎重に行動を展開した。1990年代より、OECDは、教育の目的を経済成長から「健全な経済（health of national economy）」に向けた人的資本の形成へと重点を移した。

それはまた、

「商業や経済の問題は、文化的多様性という問題、および個人次元のグローバル関係という問題と一致させなければならないと認識して、カリキュラムの国際化という複合的理念を定義しようとする試みが1990年代を通じて、OECDの中に存在した」¹³

とも表現されている。OECDは、経済一辺倒という道をとったわけではなかった。「文化的多様性」と主体的な「個人」という視点を保持し続けたということである。

それは、新自由主義が優先する経済世界で、教育政策の「公平性（equity）」を強調し続けられるかという問題にもなる。

3 | OECDが注目する社会資本

この「人的資本」の対概念が「社会資本（social capital、社会的資本）」である。OECDによる「社会資本」の定義は、ユニークだ。「社会資本」といえば、普通は、道路や橋や港湾施設、高速道路、鉄道など物質的な社会的インフラストラクチャーを思い浮かべる。ところが、OECDは、人間関係というメンタルな側面を「社会資本」の中に含めて考えている。

OECDの「社会資本」解釈は、『諸国民の福利（The Well-Being of Nations）』¹⁴（2001年）に現れている。そこでは、人と人のつながり、協力関係が注目される。まず、「人的資本」は特定の文化環境において形成されるものであるから、これまで考えてきたように「個人に獲得された認知能力や明示的な知識（acquired cognitive skills and explicit knowledge）」ではなく、「性質を含んでより幅広い人的資本の概念（broader notion of

humancapital, including attributes）」を用いた方がよいと指摘する。その方が、「さまざまな非認知的能力やその他の性質（various non-cognitive skills and other attributes）」が福利に貢献していること、またそれらの能力や性質が学習などで外部環境から影響を受けて、変化しうることを適切に示すことができると説明している。OECDは、個人の中にこのような社会的な特質を認めるとともに、社会の中にも社会資本の重要性を認知する。OECDは、社会資本を、「集団内部または集団間の協力を実現する共通の規範・価値観・理解を共有するネットワーク」¹⁵と定義している。また、「異なる文化や信念への寛容の上に築かれた対話と相互理解は、社会結合（social cohesion）の重要な側面であり、社会資本を支える（underpin social capital）助けとなる」と注目する。

OECDは、ONS（イギリス政府統計局）と協同して社会資本測定に関わる会議を開催している。アメリカで精力的に調査を実施したパットナム（Robert D. Putnam）の提案を検討し、OECD教育局長マックゴー（Barry McGaw）は「社会資本（social capital）」と「福利（well-being）」に関する質問をPISAに含めることが望ましいと発言し、他のメンバーはそれに同意したという¹⁶。

引き続いて2004年には、ダブリンにて、OECD教育閣僚会議が開催されたが、パットナムが基調提案¹⁷を行い、「社会結合」の重要性を強調した。会議では、次のようなことが確認された¹⁸。社会資本とは、社会的な「ネットワーク」「信頼（trust）」「相互依存（reciprocity）」のことであり、社会結合を広く支えるものである。教育は、市民教育を通して、また学校が地域のセンターとなることや、課外活動を通して、さらに教育研究所の活動を通して、社会資本や社会結合を支援することができる。移民や他の要因で増え続ける「社会的多様性（social diversity）」は、実際には社会を豊かにするものである。社会正義や公正さは、社会結合への前提条件である。学校は、結合力ある共通文化を創ることができる。しかしながら、学校教育は、性、宗教、特別な教育ニーズ、年

年齢、収入によって生徒を選別をすれば、社会集団を分断することもでき、時にはまた社会から要請されている社会結合を分断することもできるのだ。相互に支援を提供し合い、教育制度に中心目標を打ち立てるには、一方では質と卓越性を、他方では公正さと正義とを相互に組み合わせなくてはならない。教育の結果だけでなく、社会資本と社会結合もまた測定するような評価の枠組みは、OECDが援助できる本質である、と説明されている。

アメリカ社会が「社会の諸結合、諸規範、信頼関係 (social connections, norms and trust relations)」といった「社会資本」と呼ぶべきものを失い始めるとパットナムは発見したのだが、ヨーロッパはアメリカが消失したものを復活させようとしていることになる¹⁹。

4 | パットナムと社会結合、協同

アメリカの政治学研究者のロバート・パットナムは、民主的な政治体制にあっても、活動的で公共心が豊かな市民がいて、信頼と協調に富む社会構造があれば、政府の政策はよりよく実現されると指摘した。彼の着想は、ユニークだ。1980年から1993年までの間にアメリカのボウリング総人口は10%増加したのに、ボウリング場におけるビールの消費量は減ったという。それはなぜか。パットナムは、クラブに入ってボウリングする者は40%も減少していること、そして群れてボウリングする人たちは、ひとりでボウリングする人に比べて、3倍もビールやピザを消費するという点に着目する。

「つまり、ビールやピザを片手に、時には市民的な会話を交えつつ、ボウリングを通じて社会的交流 (social interaction) を行っていたことこそ重要である」²⁰と読み解くのである。

パットナムは、各州の「社会資本指標 (Social Capital Index)」と「子どもの福利 (well-being) 調査」との関係性を分析して「社会資本」と「子どもの発達」とは関連性があると判断している。すなわち、

「住民が他人を信頼し、組織に参加し、ボランティア活動や投票行動を行い、友人と交際している (socialize)

ような州」では、「赤ちゃんは健康に生まれ、ティーンエイジャーが子どもを産んだり、学校を中退したり、凶悪な犯罪を犯したり、自殺や他殺で若くして死を迎えたりしにくい」²¹

というのだ。パットナムが指摘したその州とは、ノースダコタ、バーモント、ミネソタ、ネブラスカ、アイオワであった。

5 | PISAに取り込まれた社会資本

これらの流れを受けて、マックゴーOECD教育局長は、「人的資本を作り上げるだけでは不十分だ」「社会資本とは、グループ内あるいはグループ間で協同を促進する (facilitate co-operation) ような規範、価値、理解を共有した相互ネットワークであり、結合力ある諸社会 (cohesive societies) を発展させ、維持するためにも不可欠のものだ」²²

と、人的資本を社会的に稼働させるものとして社会資本をとらえ直している。

このように社会資本の強調が、「協力社会」へのシナリオとなって、OECDが寄って立つ新自由主義に彩りを添えている。さらにOECDの「世界観 (type of world)」を、マックゴーOECD教育局長は、「経済成長と自然環境の持続可能性とのバランスであり、社会結合 (cohesion) を伴う個人の成功、そして社会的不平等の削減である」²³とDeSeCo計画の最終報告書『キー・コンピテンシー』の前書きにて述べている。

「知識社会」²⁴とは、ヨーロッパの社会民主主義が提起したシナリオである。社会民主主義は、新自由主義および市場経済主義が人間の共同体・自然・個人が一体化した社会を解体・分離するとして批判し、それらが社会的関係を保ち、一体化した社会的共同性の再構築をめざす。その延長に、諸個人の知的な活動と協力関係を前提として、知識媒体を最大限活用して知識集約産業を中心にしながら産業構造の転換を図るというものである。そして、この「知識社会」は教育水準を高め、人々が学び続け、生産性を向上させることによって可能になる。

UNESCOの動きに合わせて、OECDは、1996年の教育閣僚会議において初めて「すべての者に生涯学習を」²⁵という路線に入り込んだ。それは、基礎教育（義務教育）後の学びは越境的学びになると判断したためである。OECDは、生涯学習を、雇用促進や経済成長だけでなく、民主主義や社会結合（social cohesion）という側面からも重視した。

同時にこの年、OECDは、「知識基盤経済（knowledge based economy）」という名で、「知識経済（knowledge economy）」および「協力社会」のシナリオである「知識社会」の概念を取り入れた。人的資本のうちに知識と革新（knowledge and innovation）を実現し、かつまた社会資本を含み込ませる。社会的・文化的目的を重視して、国境を越えて文化的な多様性を学び、民族固有の文化を革新するというような「新しい学び」²⁶を考えた。

その際に、「国際的傾向（cosmopolitan dispositions）」と並んで「地方・民族的变化（endemic change）」をも認める柔軟性を持ち、知識経済という新自由主義の概念を、OECDは、より社会的、文化的な教育目的を重視するものへと変えたのである。CERIIは、2005/06年の活動方針を公表しているが、6要素、すなわち社会経済的政策、教育成果の評価と改善、教育の質の改善、グローバル経済の中の高等教育（tertiary education、第三段階教育）再検討、教育を通じた「社会結合」²⁷、教育の新しい未来の建設と生涯学習の概念とを結びつけようというものである。

6 | 国際標準作成への変化が訪れたのはいつか

ウルグアイ・ラウンドが妥結する頃の1994年12月、OECDはパリの本部において「学校教育を超えた学習—新形態供給と新要請」という会議を開催した。この会議は、キャンベラ、ヘルシンキ、ストックホルム、東京、トロントという5都市と結んで中継会議とする念の入れようである。会議では、「生涯学習（lifelong learning）」「新しい国際状況における高等教育」「中等教育後教育に対する情報通信技術の衝撃」²⁸をCERIIの活動対象に設定

した。「新」ということばが、この会議こそ新たに出現する形態の学びへの対策であることを裏付けている。

CERIスタッフは、1995年あたりになると、これまでのような成績評価では不十分だと最終的に判断した。「教育指標事業」を推進していく過程で、新しい学力調査「OECD生徒の学習到達度調査（PISA）」が誕生することになる。これらの指標事業こそが、各国の教育政策に対するOECDの国際的影響力を高めたのである。「OECDは教育政策情報を収集し、計算し、分類し、分析し、蓄積し、提供し、市場化する、つまり教育情報を広範囲に統制する中心としての位置を求めてきた」²⁹。そして、「OECDは重要な場所を占拠した」³⁰のである。これによって、今日、OECDは、各国の教育政策に最も影響を及ぼす強力な国際的活動主体になっている。

と同時に、OECDがこれまで進めてきた、教育における経済的目的の普及、「新公共管理（NPM）」など「社会的効率（efficiency）」の追求、情報通信技術（ICT）など「グローバルな知識経済（global knowledge economy）」につながる教育目的の確立、教育管理の企業化・私営化の程度を推し測る手段も手にしたことになる。PISAは、OECD教育局予算の30%を占める大事業で、今では、多くの国を覆い、教育統治を補完している。これによって、OECDは、教育政策に影響を及ぼす強力な活動主体になっている。

振り返れば、1990年代になると、OECDのCERIIは、従来の学力調査では学校教育の重要な部分が測定されていないために、学校が十分な力を発揮していないのではないかと考えるようになる。そこで、OECDは、教科の知識の習得よりも、社会に出て使える力を測定することに決めた。この実践的な能力を、「コンピテンシー（competency, competencies だがcompetence, competencesという使い方もあり判然としない）」と呼んだ。この方向で総合的な新しい教育調査が考案され、それはPISAと呼ばれることになる。

では何を測るべきか。学校教育が育てる「学力」とは何か。高度に教育を受けた社会において重要なもので、

生き抜く技能となるとみなせるもの、それは全教科を通じて育成する「教科横断的コンピテンシー (cross-curricular competencies)」だとCERILは考えた。たとえば、「社会的に責任ある行動」へと導く知識、態度、技能、とりわけ社会的技能、あるいはまた、急速なテクノロジーの変化とポスト工業化社会の経済に対応できる問題解決技能とコミュニケーション技能である。また、社会問題をコントロールするためのかなりの創造性と自己信頼、増大する多様な民族的・文化的背景と強い個人主義的志向とを結びつける「社会のすべてのメンバーの統合」、とりわけ欧州統合によって「異なった文化を理解すること」は絶対的に必要となった。社会生活するには、いわゆる学問的専門性だけでは不十分で、「柔軟性、自己信頼、労働観」も重要だと指摘する。ならば、どのようにしたら、そのような実践的な能力が育てられるのか。PISAを新設しようと決めた1997年時点では、

「こうした教育目標は、潜在的カリキュラム (hidden curricula、隠れたカリキュラム) によるのかあるいは教科横断的コンピテンシーによって教育され達成されるものかは、現在のところほとんどわからない」³¹と正直に答えている。これは後日談になるが、この教科横断的コンピテンシーを上手に育てていたのがフィンランドということになる。

若者たちが市民として生きるため身に付けるべきコンピテンシーは、最初は、次の4領域で考えられていた。すなわち、知識だけでなく民主的価値を理解し他人と共同する知識を含む「市民性 (civics)」、数学や科学だけでなく分析的思考や不明瞭な状況で決定を下す「問題解決力 (problem solving)」、自分自身と自分の技能を知り判定する能力や自己信頼や貫き通す気持ち (self-confidence or disposition to persist) を含む「自己意識 (self-concept)」、 「コミュニケーション力 (communication)」³²である。

さて、PISAは、このコンピテンシーのうち基本的な汎用的能力を測定可能な形で取り出して、それをリテラシーと呼ぶことにした。『リテラシー』という用語の拡大

はドラマチックである。』³³

キー・コンピテンシーとの関わりで述べれば、相互作用的に道具を使用する能力のうち、この道具として言語・情報、数学、科学を使用する能力をそれぞれ「読解力 (reading literacy)」「数学的リテラシー (mathematical literacy)」「科学的リテラシー (scientific literacy)」と名付けたのである。この「読解力」とは誤解されやすい命名になっており、「言語・情報リテラシー」と呼ぶべきであろう。現代の産業に必要な能力を取り上げていることは間違いないが、能力が生きてくる社会性を重視し、とりわけ思考プロセスの遂行とともに社会協力の能力ともなるこの「読解力」と呼ばれる「言語・情報リテラシー」を測定しようとしたところに、PISA最大の特徴があると言えよう。

PISAは、「国際教育到達度評価学会 (IEA)」の実施する「国際数学・理科教育動向調査 (TIMSS)」という伝統的なテストとは異なる。TIMSSは、教科で学んだことを調査するが、PISAはそれに加えて、「成人生活に必要な重要な知識と技能」³⁴もまた測定するというのである。「そこには、単に知識の量を増やす学力ではない、新たな学力を形成していこうとする姿勢が見られる」³⁵とも評価される。PISAの実施主体にはTIMSSへの強い対抗意識があり、学力分析にもアメリカとの学力競争、つまりアメリカとの学力ギャップを埋めさらに追い抜く視点がありありとしている³⁶。

当初、PISAを担当したのは、「教育・雇用・労働・社会問題局統計・指標課」であり、中心人物はアンドレア・シュライヒャー (Andreas Schleicher) である。そして、現実にOECD教育局内のPISAチームはたったの4人であると知らされると³⁷、いかにグローバリズムが国際機関の少数のエリートスタッフによってリードされているかがよくわかる。

7 | 義務教育の学力規定へ

PISAは、ある意味では見切り発車であった。リテラシーの背景にある能力観は、最初の調査時点の2000年に

は、実は定まっていなかった。

1995年、OECD、UNESCO、それにEUの統計部門であるEUROSTATの三者は、教育に関する主要側面のデータ収集で協力することを確認した³⁸。とりわけ、それまで教育の分野で世界をリードしてきたUNESCOは、1970年代に「ISCED（国際標準教育分類）」を独自に開発し、その後、その教育の諸概念と統計指標を世界的に普及させてきたが、これをOECDが採用し、CERIがより精緻化することになる。と同時に、現在では、OECD統計局の収集した教育関連のデータはすべてUNESCO統計研究所（在モントリオール）にすべて送られることになっている。このように、PISAの分析手法は、UNESCOの歴史的な土台があったがゆえに、合意形成が容易になったと推測できる。

ISCEDIは、1975年に国際教育会議で採択され、これを受けてUNESCOは「教育統計の国際的標準化に関する改正勧告」（1978年）を採択する。

政策形成に対するISCEDの威力は大きい。たとえば、日本においても、「ISCED-97」³⁹に基づいて「特殊教育」という用語は、「特別なニーズの教育」と変えられることになり、概念そのものもより広く、学習困難や不利な立場の子どもたちを含むものに変更され、そのために今日では新たな特別支援教育が必要となってきているからである。また、学校教育制度も、レベル0（就学前教育、pre-primary education）、レベル1（初等教育、primary education or first stage of basic education）、レベル2（前期中等教育、lower secondary or second stage of basic education）、レベル3（後期中等教育、(upper) secondary education）、レベル4（各種専門教育、post-secondary non-tertiary education）、レベル5（前期第三段階教育、first stage of tertiary education）、レベル6（後期第三段階教育、second stage of tertiary education）と分けられている。さらに、教科に相当する教育分野も25種類に整理されている。さらに今日では、OECDは、これを現状にあわせて、ISCED5A（大学型

高等教育）、ISCED5B（非大学型高等教育）、ISCED5-6（高等教育）、ISCED6（上級研究学位プログラム）というように修正している⁴⁰。『図表でみる教育』には、この用語が使用されている。学校教育の制度やカリキュラムのあり方も国際的に誘導されているわけである。

UNESCOが確認した学力のレベル付けの手法は、PISAに応用されている。測定分析手法を開発したキーヴェス（J.P.Keeves）の下で、後にPISAの立役者となるシュライヒャー（A.Schleicher）は、IEAの実施した科学に関する国際学力調査の分析を行っていた⁴¹。つまりOECDは、対抗的な教育戦略を作るために、いわば敵方から人材引き抜きを行ったわけである。国際社会はこのようにつながっている。

PISAは、1999年に『評価の枠組み』⁴²を公表して、2000年に調査を開始した。この時、非OECD諸国で参加したのは、ロシア連邦、ブラジル、ラトビア、リヒテンシュタインの4カ国であった。そこで引き続いて、OECDは、『評価の枠組み・改訂版』を発行して追調査という形で調査拡大を図った。追加調査への参加国は、東欧のルーマニア、ブルガリア、アルバニア、マケドニア、中東のイスラエル、東アジアの香港、タイ、インドネシア、それに南米のペルー、アルゼンチン、チリであった⁴³。参加国の拡大は、新自由主義的教育政策の拡大でもあった。たとえば、中央アジアは、1991年のソ連崩壊後、「成果主義的教育政策（OBE）」⁴⁴が流入してくる。かつての学力オリンピックに替わって、国家奨学金試験や国際学力調査がその効率を測定することになる。さらに、PISA2006にはキルギスとアゼルバイジャンが新加入している。

PISAの実施とともに、OECDは質量とも圧倒的な情報を入手することができた。これはもはや、かつて大学の研究者が集めていた調査データ規模を大きく超えている。

さて、『ボローニャ宣言』『コペンハーゲン宣言』と続く国境を越えた能力の擦り合わせは、いよいよ最後の義務教育という領域にまで入り込んだ。そこは、「国民形成」という国家主権の根幹であるがゆえに、かつては内政干

渉として他国の入り込めない領域であった。つまり、ある時点で、EUというグローバルな活動主体が、義務教育の領域についても国の政府を上回る力を持つに至ったということである。

8 | DeSeCo計画とキー・コンピテンシー

1997年12月のこと、コンピテンシーの中身について、各国および各界の合意を得るために、OECDが後援し、スイス連邦統計局の主導下で、PISAとリンクして「コンピテンシー定義・選択 (DeSeCo) 計画」が開始された。

DeSeCo計画は、実質的に、ヨーロッパ中心に展開した。世界的機構を舞台にして、国際標準の学力像など、ヨーロッパの教育問題が処理されている。このDeSeCo計画は、2002年末に作業を終え、翌2003年に最終報告書を刊行している。

DeSeCo計画は、実社会の側から学校教育の目的設定を試みた。

個人が「うまくいき、責任有る生活 (successful and responsible life)」にたどり着く、あるいは社会が現在と未来の諸課題に直面するのに実際に何が重要なのだろうか。そう考えて、「うまくいく生活 (successful life) とよく機能する社会 (well-functioning society) に貢献するコンピテンシー」に焦点を当てたのだ、と説明されている。あるいは、

「伝統的な指導要領を通して明確に伝えられるような、認知技能や知識は、教育の重要な成果であるが、コンピテンシーに対する影響 (reflection) はそのような要素には限定されえない。労働市場での行動、および知能と学習に関する最近の研究のどちらも、制度的な教育の領域では必ずしもあるいはそこだけで獲得され、発達させられるわけではないような、態度、動機、価値といった非認知的な要素の重要性を指摘している」⁴⁵とも説明されている。

DeSeCo計画が確認したのは、人間が望ましい社会生活を送るのに必要な能力である。このような実践的能力は、企業内教育、職業教育、あるいは成人教育の領域で

問われてきた概念であり、「コンピテンシー」という用語で表現された。教育の最終目標を考えて、この用語が学校教育の成果を評価するのに最もふさわしいと判断されたのである。そこで、このコンピテンシーを整理して、キー・コンピテンシーを確定する作業に入ったわけである。つまり、OECDは、1997年時点で、社会的な展望をもって、これまでの伝統的な「学力」観をはっきりと否定していたことになる。

DeSeCo計画の作業は、まず、1990年代にOECD諸国で実施された、教育成果指標に関するさまざまな研究を批判的に分析することからはじまった。第1回国際シンポジウムは、1999年10月13～15日に行われる。シンポジウムはこれらの先行研究から、共通理解となる用語の整理をして、コンピテンシーの予備的概念を作成した⁴⁶。

「国際教育指標事業」などの国際会議でも、DeSeCoの姿勢が積極的に報告されている。また、人類学、経済学、哲学、心理学、社会学といったさまざまな学問分野の学者たちが中心になって、理論領域の検討を行った⁴⁷。これが、2001年のことである。

さらに、キー・コンピテンシーに関する具体的な経験と展望を見るために、OECD内で「国別情報収集 (CCP)」が組織された。12カ国が、キー・コンピテンシーと教育指標に関する項目について「国別報告書」⁴⁸を提出した。これが、2001年5～9月のことである。ただし、日本や韓国は提出していない。DeSeCo計画は、この報告を受けて、2002年3月に第2回国際シンポジウムを行い、これらの報告書の分析、討議に入り、諸見解を整理した。

国別レポートで指摘されたコンピテンシーは、強調の度合いに応じて3グループに分けられた。なかでも、「社会的コンピテンシーと協同」という規定が目立つ。これは、他人と協同したり、支援したり影響を及ぼしたりすることである。対立を解決したり交渉したりするような人間関係の技能から構成される。ともに働き、他人をガイドしたり支援したり、また他人にガイドと支援を求めたり、さらには、近年きわめて重要になっているこ

とだが、異なる文化的背景を持った人々を理解しその人々と協同することをその具体的な中身とする。

PISAというリテラシーおよび知的で応用的な知識は、本質的には、言語獲得（すなわち、読む、書く、話す、聞く、そして理解する）と計算力（numeracy）に結びついた伝統的なリテラシーを意味するが、数学、高度に複雑な情報の処理、問題解決、「省察力（reflectivity）」⁴⁹、それにメタ認知などの利用という、高度な発展も視野に入れられている。やはり、「『リテラシー』という用語の拡大はドラマチックである」。

「コミュニケーション・コンピテンシー」は、「社会的コンピテンシー」の中に入れられるが、認知的、道具的、技術的側面だけでなく、「本物の」対話をしようという情緒的な側面も含まれる。外国語コミュニケーション・コンピテンシーをこのカテゴリーに入れるかどうかは、国によって異なる。

以上のようなDeSeCo計画の作業過程を見ていくと、国別報告（CCP）に加え、プロジェクトの結論と勧告を含むDeSeCo計画報告書の作成にはさまざまな分野の研究者、教育関係者、通商（business）、労働（labor）、保健（health）などの分野の専門家、それにOECD加盟国代表、UNESCO、World Bank、ILO（国際労働機関）、UNDP（国連開発計画）の代表といった人々が取りまともに加わっており⁵⁰、関連分野の厚さと、関連分野の広がりから、先進国の間にきわめて高い社会的合意を得て、否定しにくい教育論理を作り上げていったことが分かる。いわば「学力の世界標準」を作り上げるような流れを作り出しており、この流れはもはや逆戻りすることはないだろう。

このようないきさつで、DeSeCo計画は、2002年末に作業を終え、2003年に『最終報告書』⁵¹を刊行している。

DeSeCo計画が確認した「コンピテンシー」は、幅の広い総合的な精神的能力である。それは、社会的に生きる人間という立場から必要とされるものである。

また、OECD諸国の社会的要請を整理し、またそれを

現代的に「うまくいく生活」とまとめなおした。個人の立場からすると、これは文字通り「うまくいく生活」となる。社会の立場からすると、「よく機能する社会」と言い直される。そして、これらに対処するものとして、DeSeCo計画は、汎用能力として「キー・コンピテンシー」という概念枠を作成した。キー・コンピテンシーは、「異質集団の中で相互交流する」、「自律的に行動する」、「相互交流的に道具を使用する」という3つにまとめられた。

すなわち、第一に、諸個人は、情報テクノロジーという個体的道具と、言語の使用という社会・文化的道具との両方の、環境と効果的に相互交流するために広範な道具を利用できることである。諸個人は、自分自身の目的にこのような道具を適用する、つまり道具を相互交流的に使用するためにこのような道具を十二分に理解することが必要である。

第二に、ますます相互依存する世界の中で、諸個人は他人と交流ができることである。さらに、広い背景をもった人々と出会うので、異質集団の中で相互交流できることが重要である。

第三に、諸個人は、自分自身の生活に対して責任をとり、自己の生活を広域の社会的文脈の中に置き、自律して行動することができることである。

同じことをシュライヒャー指標分析課長は、「現在われわれは、3つの能力（コンピテンシー）について比較することを検討しています」といいながら、その中身を次のように説明している。

「若い人たちがことばや記号、テキストを使って情報を駆使し、テクノロジーを活用し、相互に働きかける能力」

「他の人とうまく折り合うということであり、協力し合い、チームで作業したり、対立を解決したりする能力」

「物事を全体で捉えて活動すること、責任をとること、自分および自分以外の人の権利や限界を知るという能力」⁵²

そして、このような能力を比較することは難しいことで、

段階的にしか達成できないが、その能力（コンピテンシー）を測定可能な形に置き直したものが「リテラシー」なのだ」と論を展開している。

9 | EU教育文化総局の学力観

ちょうどこのような教育統合の流れの中で、2002年の3月に、EU「ヨーロッパ教育情報ネットワーク本部（Eurydice European Unit）」は、「欧州委員会教育・文化総局」の協力を得て「普通義務教育における教育目標としてのコンピテンシー」に関するレポートをEU各加盟国ユニットに求めたのである。

DeSeCo計画と同時並行的に進められたEU「ヨーロッパ教育情報ネットワーク（Eurydice）」の作業は、当時のEU加盟国15カ国、数にして18の国と地域から「国別報告」⁵³を集めた。「ヨーロッパ教育情報ネットワーク」は、これを分析し評価・総括し、2002年10月には「欧州委員会教育・文化総局」名で『キー・コンピテンシー（Key Competencies）』⁵⁴という報告書が刊行されている。発行機関から判断すると、この文書は、EU諸国内では相当の権威あるものと見なしてよいだろう。

この報告書には、EUとして共通の教育目標を設定していこうという強い意志が感じられる。それは、EUの拡大に際して、人口増加、移住の開始、複雑な資格の増加、高い失業率、社会的差別の危険などをにらんで、この解決策として、従来のような「国民意識」形成に替わるものを教育目標にしようとしているということである。

「ヨーロッパ諸国は、出現しつつある『知識主導社会（knowledge-driven society）』において積極的な役割を果たすような市民を育成するため、知識、技能、コンピテンシー、能力（abilities）、態度を確立することにますます関心を寄せている。」⁵⁵

そして、「知識基盤経済（knowledge-based economy）」とか「知識基盤社会（knowledge-based societies）」が1990年代にEU諸国の合意になってきたことを報告書は説明して、さらにこのような経済や社会では「知識からコンピテンシーへ（from knowledge to

competence）」という転換が起きるのだと指摘する。

教育論に関しても、きわめて明確に、「学校教育の最終目的は、学校の外に出て効果的に機能するように学習者が準備することである」と述べている。

また、教育学理論についても、1960年代以降は認知主義ないしは構成主義のアプローチに転換していると判断し、「伝達のための教育は、教師中心から学習者中心の教育方法へと転換される」、教師は「記憶するための知識を提供する者ではなく、生徒がコンピテンシーを構築するプロセスを支援する者になる」のだと『報告書』は説明している。

10 | 新しい学力に向けたカリキュラム

フィンランドの対応は早い。1994年のカリキュラム改革時点で新しい方向に踏み出していた。

OECDは、カリキュラムの内容と構造を、「最新の知識の供給」ないしは「高い教科の達成（high achievement in academic disciplines）」を保障するものだけでなく、つまり「人のよさよりも頭のよさ（becoming smart rather than becoming good）のためにある」と考えてはならないとした。いわば、人の良さも頭の良さも追求しなくてはならないとした。デューイだけでなく、ポスト・モダニストたちも、その立場であると紹介する。「熟達した受験生や高得点者、あるいは従順な従業員をつくり出す」ためではなく、「若者が自分自身や仲間が民主主義社会の一員となれるように、知的に、感受性豊かに、勇気を持って考え、行動することを援助するためにカリキュラムは存在するのだ」⁵⁶という説を紹介する。

双方が重要だと見なされる国では、「知識の獲得」のみではなく、「知識の構造を整理し、分析し、さらに批判する（organise, analyse, and indeed criticise, its structure）」ことを生徒に奨励し、「その知識の使い方（the way it is used）」が強調されている。

そのような国の一例が、フィンランドである。フィンランドの1994年『国家カリキュラム』⁵⁷では、「知識の

増大を確認しながら、いかに知識が引き出され選択されるかを理解し、また知識の構造や有効性を生徒は理解すべきである」と述べられている。生徒は、「自分たちが解決に取り組んでいる問題に適合した知識をいかに適用するか (adapt knowledge to fit the problems they are solving)、自分の知識構造をいかに組織するか (organise their own structure of knowledge) を学ぶべきだ」とされているというのである。

同時にまた、同じ観点から、「ゆとり」教育と「総合的な学習の時間」を提起するに至った日本のカリキュラム改革を時代の変化に即した学力向上政策であるとOECDはとらえたのである。日本では、2000年あたりから、「ゆとり」教育は、「低学力」「学力低下」の元凶であるかのように語られている。まったく判断が逆なのだ。すなわち、日本では、高校段階で「ドロップ・アウト」を避けるため、「カリキュラムのエートスと対象を変更」し、「カリキュラムを広げ、学習機会を多くし、参加を重視した授業を導入」して、「教育目的についての基本的態度を変える」こと、「生徒の熱意をかき立て、生徒に達成感を与える」こと、「学校を生徒にとって魅力的なものにする」ことを期待したというのである。こうした措置は、「教師と学校に開かれた心と柔軟なアプローチを求めるものだった」⁵⁸とOECDは指摘しているのである。このすれ違いは、学力観の相違にある。ヨーロッパは学力観を転換した、この点の理解を日本の教育界は欠いている。

11 | PISAとDeSeCo

OECDのPISAは、DeSeCoの結論を待たずして出発してしまっただが、異なる視点をもっていただけではない。むしろ、一体化していた。

PISAは、子どもたちを「人生に向けた学習者 (learners for life)」と定義する。子どもたちは学習の主体者であり、学習は「積極的な過程 (proactive process)」となり、「自己調整的 (self-regulated)」⁵⁹学習である。それを個人の能力で表せば、「自律的に行動する能力 (ability to act autonomously)」というキ

ー・コンピテンシーのひとつに一致する。

とりわけ、「メタ認知」と言う、認知プロセスを実現しコントロールする力を重視している点には注目される。受け身で覚えるのではなく、自ら学んで知識や技能を獲得するという姿勢が貫かれている。

PISAは、キー・コンピテンシーに関して『執行部要約』を公表している。そこでは、キー・コンピテンシーの選択にあたって「錨としての共通価値」と表現して、次のように指摘している。

「全てのOECD社会は、民主的諸価値と、持続可能な発展を達成することの重要性には同意している。」

さらに、PISAは、この価値の実現の複雑さを次のように表現する。

「これらの諸価値は、諸個人が自己の可能性を達成できるべきだということと、諸個人が他者を尊敬し、公正な社会を作り出すことに貢献すべきだということの両方を意味している。この個人的目標と集団的目標の補完的状态が、個人の自律的な発達と他者との交流との両方を認めるようなコンピテンシーの枠組みのなかで省察されることが必要である。」⁶⁰

PISAは、「省察、それはキー・コンピテンシーの心臓」と表現して、それらキー・コンピテンシーをつなぎ止める決定的な能力として「省察 (reflectiveness; reflection)」ないし「省察的な思考と行動」に着目した。

PISAが理解する「省察」とは、ひとつには「自己の思考や行動を吟味する」という「メタ認知能力」の意味合いがあり、またひとつには「二者択一を超えて」と表現されるように単純な即断ではなく「ねばり強く考える」「熟考する」という意味がある。

2005年11月10日には、欧州委員会が欧州議会と「生涯学習に向けたキー・コンピテンシーに関する協議会」の勧告を採択した。この協議会は、31カ国の代表とその他の関係者が集まり、「キー・コンピテンシーの枠組み (Key Competences Framework)」を作成したと伝えられる。この「枠組み」で述べられているコンピテンシーは、

- ①母語でコミュニケーションする
- ②外国語でコミュニケーションする
- ③数学、科学、技術のコンピテンシー
- ④デジタル技能のコンピテンシー
- ⑤学習することを学ぶ
- ⑥人間関係の、異文化交流のおよび社会的なコンピテンシー
- ⑦起業家精神
- ⑧文化的表現

である。このようなコンピテンシーの多くは、たとえば「社会的コンピテンシー、人間関係コンピテンシー、市民コンピテンシー、企業家精神、学習することを学ぶ、文化的表現」は、「伝統的な方法では教えられないので、学習の組織に関する新しいアプローチを必要とする」と説明されている。すなわち、「教師は、他の教師とともに、また地方自治体とともに活動し、さらに異質集団を扱うことが求められている」ので、「教師にもまた、これらの新しい課題に対応するために新しいコンピテンシーと継続的な学びが必要となる」⁶¹とも指摘されている。このように、EUの欧州委員会は、教師に、多様な子どもたちを相手にして社会に開かれた協力活動を求めているのである。

確かに知識は、今日のグローバル化に極めて大きな意味を持っている。すなわち、知識は、資本主義の「決定的な資源 (critical resource)」なのである。と同時に、その場合、「現実のグローバル化は、雇用においてもその他でも、積極的に知ること (active knowing) を促進する」⁶²とヨーロッパでは論じられている。すなわち、「行為で使用される知識 (knowledge-in-action)」は、世界中の政府や国際機関で、経済成長と社会的福利にとって決定的に重要だと思われる。グローバル化は、教育を経済と社会の発展にとっての鍵として強調する。

ここで留意すべきは、注目されている知識は固定的な知識のことではなく、教育は知識を注入することではない。World Bankは、人的資本として、「適応性 (adaptability)」「創造性 (creativity)」「柔軟性

(flexibility)」「革新性 (innovation)」を教育が提供すべきものと見なしており、そのような質は、「規制緩和された教育制度 (deregulated education systems)」によってもっともよく提供されると考えている。

OECDやWorld Bankは、「知識経済 (knowledge economy)」や「学習社会 (learning society)」を構想している。EUは、「リスボン戦略」で、「知識基盤経済」に移行することを政策として打ち出した。

しかし、知識のとらえ方が、日本とは異なる点にとくに注目したい。

「知識とは、他の商品 (commodities) とは異なって、決まった中身が詰められたものではない (not containable)。それは、使用されるものであって、作成済みのものではない。その使用が、さらなる知識を生み出すのである。つまり、知識の価値は希少性にあるのではない。知的特性は、商品化された知識の中に積極的に知ろうとする行為を定位するよう探求することであって、ひとたび固定されると、知識は価値を失うのである。」⁶³

つまり、決まった知識を詰め込むことが期待されているわけでない。

こうして、2010年に向けた知のヨーロッパ戦略、いわゆる「リスボン戦略」は着々と進められている。

12 生涯学習の再解釈と学び続ける力

「生涯学習 (lifelong learning)」という分野が、教育をめぐる国際機関と教育産業という市場の「新しい競技場 (new arena)」になった。国際機関は生涯学習を普及し、市場はそこにビジネスチャンスを見た。

OECDの歴史に詳しいパパドポウロス (George Papadopoulos) 元OECD事務次長は、次のように規定している。生涯学習は幅の広い概念で、新しい教育通信技術を使った「企業提供型の訓練 (enterprise-based training)」「個人的学習 (individual learning)」など、あらゆる学習活動 (all learning activity) が含まれ、「学習者とそのニーズ」が強調され (emphasis is on

the learner and his or her needs)、「自己志向型学習 (self-directed learning)」⁶⁴が普及される。

基本的には、国家の人間管理を排除して個人の尊厳を打ち立てよう、とりわけ学習は個人の意志に基づく自己学習であるべきで、教師はそれを支援し、国家は教育の条件整備に限定されるという立場から生涯学習は推進された。この立場は、国家の指定する教育機関・施設において国家の規定する教育内容・方法に基づいて学ぶという伝統的な教育の枠を外そうとする。それ故に、教育をめぐる「二つのシナリオ」が、生涯学習という活動の舞台で絡み合うことになる。ひとつは、諸個人を民主主義の担い手に育て、「協力社会」を展望する統一ヨーロッパのシナリオである。もうひとつは、教育、とりわけ義務教育後教育をサービス産業として商行為に開放しようとする「新自由主義」のシナリオである。

UNESCOは、生涯学習を歴史的にリードしてきた。その戦略は、1965年の第3回成人教育推進国際委員会にポール・ラングラン (Paul Lengrand) が、「ワーキング・ペーパー」⁶⁵を提出したことに始まる。現行の教育のあり方を変革し、教育を生涯にわたる自己教育ととらえようという趣旨であった。

続いて1972年のこと、エドガー・フォール (Edgar Faure) を委員長とする「教育開発国際委員会」は、『未来の学習 (Learning to be)』⁶⁶と銘打った報告書を提出している。

そこで確認されていることは、まず第一に、民主主義と参加の重要性である。民主主義は、「人間が機械の奴隷となることを防ぐ唯一の方法」であり、「人間の尊厳性と両立するただひとつの条件」であるので、「強力な支持を民主主義に与えなければならない」。今や民主主義は、責任分担と決定に「市民を参加させる」ものでなければならない。そこで、この目的に関連した教育的要請には、できる限り支持が与えられなくてはならない。なぜならば、「教育における極端な不平等が作り出した階層の差別がある限り、それらの階層間に民主的な平等関係はあり得ないし、将来もあり得ない」からである、というので

ある。

第二に、生涯学習社会の提唱である。科学技術時代には、知識が絶えず修正され「革新」が更新される。そこで、自己学習の機能を拡大し、知識習得に対する積極的・意欲的態度の価値を高め、自ら考えることに基盤を置く教育の威信がどんどん高まっている。これは、「生涯教育」と「生涯学習」によって保障される、というのである。

この考えを裏打ちするように、「すべての者に対する機会均等」とは、「すべての者を同様に扱うこと」を意味するのではなく、「各個人が、自分の特性に適合した速度と方法で、適切な教育を受ける」ことを保証することだと、微妙な言い回しで「教育の平等」論の再解釈を試みている。

だが、この部分は、以下のような表現とともに理解しなくてはならない。すなわち、

「教育はもはやエリートの特権でもなく、ある特定の年齢に付随したものでなくなっていて、社会の全体を、また個人の全生涯を、包含する方向へとますます広がっていきつつある。」

「未来の学校は、教育の客体を、自己自身の教育を行う主体にしなければならない。教育を受ける人間は、自らを教育する人間にならねばならない。他人の教育が、自己自身の教育へと転換しなければならない。この根本的な変革こそ、将来数十年にわたる科学・技術革新時代に際して教育が直面する最も困難な問題である。」「教えるという伝統的な教授原理から、『学習尊重』の原理へと重点は移る。」

「学習社会 (learning society)」が到来し、「全ての市民が、学習と訓練と自己開発を自由に行える手段をどのような環境の下でも自ら入手できなければならない。……市民の全てが自分の教育に関して、従来とは根本的に異なった位置に置かれることになるであろう。」(アンダーラインは福田)

と説明されている。したがって、この「教育の平等」論の再解釈とは、平等思想の放棄ではなく、平等論の徹底

と考えるべきである。全ての人間、一人ひとりの人間が、例外なく、社会に主体者として参加しながら自己実現していく長期的過程として教育を捉えるべきだという哲学が提起されているのである。

UNESCOが追求した「社会性の育成」は、知識と技能に傾斜した学力観の転換と、国家が一方向的に知識や技能を注入するという教育観の転換を迫った。ともかく、まず初等教育を、次に中等教育を全世界に普及しようとする、こうした人権問題に傾斜した運動を批判しながら、アメリカは1983年に、イギリスは1985年にUNESCOを脱退することになった⁶⁷。

さらに、1996年、リスボン会議にて、UNESCO事務総長ジャック・ドローール (Jacques Delors) を長とする21世紀教育国際委員会報告書『学習こそ宝 (Learning: The Treasure Within)』⁶⁸を採択した。ここでは、より、人間関係の構築や、人権・平和・自由・社会正義という理念を達成する手段として生涯学習が考えられている。

学習の四本柱として「知ることを学ぶ (learning to know)」「為すことを学ぶ (learning to do)」「共に生きることを学ぶ (learning to live together)」「人間として生きることを学ぶ (learning to be、未来への学習)」を提起し、グローバル化、テクノロジー、「知識基盤経済 (knowledge-based economies)」の時代に相応する新しい学力像をうち出した。とりわけ社会性が強調され、「民主的な社会参加 (democratic participation)」には「市民教育 (civic education)」と「シティズンシップの実践 (practice of citizenship)」が重要だと指摘した。

1990年代になると、生涯学習は、各国際機関⁶⁹の幅広い合意事項となる。

だが、生涯学習には、自由な市場原理というもうひとつの顔が隠されている。教育は個人の私的な投資行為であり、個人的な資金により、国家の介入を限定して (私的に) 供給されるものであるという教育観である。教育の分野を生涯学習という形で広げることにより、教育の広範囲な「私営化」と「市場化 (marketization)」の可

能性が枠組み付けられる。

国際機関において長年の沈黙を破って生涯学習に言及したのはドローールであったが、その彼自身、1993年の欧州委員会の白書『成長、競争、雇用』⁷⁰において強調したのは、競争力と経済成長だった。

「生涯学習は、増大する変化の速度、グローバル化という経済・社会的圧力、未来の不安定さなどに適合するものとしてまたそれらへの必要な対策として、現代の国内政策、国際政策において普及している。」⁷¹

OECDの試算では、中退者や低資格労働者に対する教育費はGDPの5%にのぼるといふ⁷²。この額はいかにも大きい。教育費だけでなく、それに関連する諸産業の費用も一切含めてのことと思われる。さらに、成人の教育需要が高まり、また就学前の教育が拡大すれば、いっそうの市場が開ける。

World BankとILOは、1970年代に生涯学習の分野に関心を寄せるようになる。

World Bankは、設立当初は技術教育と中等教育に資金を貸し出していた。ところが、マクナマラ (Robert McNamara) 総裁の時代に、国連の方針転換にともない、1970年代には初等教育に投資するようになる。1980年代になると、アメリカの政治的な変化にしたがい、成人教育に対する活動を縮小させ、授業料の導入、つまり市場原理に基づく学校私営化に目標を置くようになった。

高等教育へのWorld Bankの介入は、1994年に『高等教育、経験からの教訓』⁷³なる報告書を作成した頃から本格的に始まる。1998年、UNESCOの主催する21世紀高等教育会議にWorld Bankは積極的に加わり、また両者共同で13カ国からの専門家を集めて「高等教育と社会に関する特別作業チーム (Task Force on Higher Education and Society)」を編成し、発展途上国における高等教育の将来を検討した。ここで提起された概念が、「知識革命 (knowledge revolution)」「知識経済 (knowledge economy)」⁷⁴などであった。

「教育部門戦略 (Education Sector Strategy) (1999年) を策定するなど、「知識経済の要請

(demands of the knowledge economy)」ということばで、発展途上国にも生涯学習の可能性を見いだしたのである。このような論理が、2002年の『知識社会の建設』⁷⁵という報告書に結晶する。具体的には、World Bankはチリにおける成人教育の形成に関わった⁷⁶。次に、「アフリカ仮想大学 (African Virtual University)」という遠隔教育 (distance education) の方法で、アフリカに高等教育を普及しようとした。

World Bankは、生涯学習を、きわめて広く定義している。生涯学習とは、

「ゆりかごから墓場まで、人生すべてに渡る、また制度的・非制度的・無制度的な種々の環境における学習」⁷⁷だというのである。個人責任と私的投資行為がさらなる融資分野 (financing further stages) となると見なして、あらゆる教育を利害領域に入れながら、World Bankは、国家の教育調整力を制限するように動いている。より明確に言えば、「義務教育後教育 (post-basic education)」、いわゆる義務教育期以外は私教育として考え、市場原理に任せられるものと判断するようになってきている⁷⁸。これは、WTOないしGATSの路線のグローバルな解釈となっている。こうして、World Bankは、生涯学習について社会問題的側面から教育のサービス化へと関心を移していった。

ILOは、教育による労働者の能力拡大に基づく権利拡大を考えた。未熟練労働者だけでなく、能力開発の遅れた部分として女性やマイノリティの能力拡大が活動の焦点となった。

まず、1975年には、「人的資源開発条約 (Human Resource Development Convention)」を策定している。また、ILOはUNESCOと合同で、「グローバルな雇用行動計画 (Global Employment Agenda)」も策定している。そして、このような行動の中で、ILOの主要な関心が、能力開発の遅れた部分の教育から、多くの国で承認され、多様な資格を含み込めるような「資格の枠組み (qualification frameworks)」へと移ってきた⁷⁹。

13 | まとめ

私たちがヨーロッパの教育改革から示唆を受けるとすれば、国際教育指標の点数とか順位の上下ではなく、国際教育指標の質である。私たち日本人は、正解はひとつ、正しい答えを学ぶ・覚えるという学習観にとらわれている。正解はひとつではない、場面や状況によって使い分けるものだ、一定の結論を得ながら考え続けるものだという、多様でオープンな知的行為を想定していない。グローバリズムのなかで、国民という型を超えて学力の組み直しが行われる場合、異質なものを認めながらいかにそれを交流させるかという点にこそ学力の中心課題があるとヨーロッパの政財界・教育界は判断したのである。

経済のグローバル化と産業構造の転換で、既存の産業が国外に出てしまい国内では衰退することは避けられない。その代わりに、より知識・技術を集約した新産業を起こす必要が出てくる。ヨーロッパは、社会的にストックされた知識と技能を伝達するという旧来の教育観ないし学力観を変革する方向をとらざるを得なくなった。それは、「国民形成」に凝縮する伝統的かつ固定的な学力観ないし学歴観を変えることを意味する。次の教育課題は、持続的な経済発展をめざして新産業を支える能力ある人材を育てることになる。たとえば、デンマークでは、毎年3分の1の労働人口が職を変えているという。その半数以上はすぐに転職するが、残りは失業手当をもらいながら次の職に備えて能力を高める。これには、失業中にもかかわらず、直前の給与の9割を政府が保障するという福祉政策があるから可能なことである。

これからの日本に必要なことは、学力観の現代化、つまり教育を超えたトータルな部門で一致した形で未来に向けて学力観を変革し、教育政策のグランドデザインを設計し直すことと、国際機関と協調しながらそれを実行可能なものとするセンター的な組織の設置であろう。これは、「追いつけ・追い越せ」という明治以来の学力観、教育観の転換を必要とする大事業である。あるいは、日本人にしみこんだ、個の自律よりは師に従うという儒教

的な上下関係を変革するというやはり大事業なのである。

だから、教師に丸投げというわけにはいかない。長期にわたって各界の合意形成を進める手順もまた、私たちがヨーロッパの教育改革から示唆を受けるもうひとつの点なのかもしれない。二度の世界大戦の主戦場となったヨーロッパは、各界が合意形成する仕組みが何重にも張り巡らされているということでもある。

EUは、国民形成からヨーロッパが異質な者同士が交流できる市民形成へと学力観の舵を切った。それは、地球

市民とは異なってヨーロッパ市民という地域的なものであるが、少なくとも国境を越える仕組みを作ったことは疑いない。日本は、今なお国境の枠内で、国民形成を強化しようと考えている。すでに外国籍の子どもが日本の学校にも入学していることは事実である。また、大学は、留学生を外国に送り出すだけでなく、どんどんと留学生を受け入れて、グローバル社会にむけて動き始めている。この動きは無視できないものがある。日本の課題は、教育諸課題を関連づけてトータルに描き直すことだろう。

【注】

- ¹ OECD. *Economic Survey of Japan 2006*. OECD, 2006. 日本語訳『OECD日本経済白書2007』中央経済社、2007年。
- ² 日本教職員組合編『どうなる、どうする。世界の学力、日本の学力：日教組第52次全国教研・特別分科会「学力問題」記念講演とシンポジウムより』アドバンテージサーバー、2003年、17ページ。
- ³ レーガンやサッチャーのとった「新右派 (new right)」の政策は、新自由主義と新保守主義 (ネオ・コン) がミックスしたものである。ニューレイバーがとった政策は、新保守主義から一定の距離を置くものであったが、GATSを受け入れて学校制度を整えていった点では、新自由主義をより徹底させている。このいきさつは、Anthony Kelly. *School Choice and Student Well-Being: Opportunity and Capability in Education*. Palgrave Macmillan, 2007.
- ⁴ OECD. *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*. OECD, 1995, p.7.
なお、World Bank Group (WBG) の一部で、IBRD (International Bank for Reconstruction and Development、国際復興開発銀行) と、IDA (International Development Association、国際開発協会、いわゆる「第二世界銀行」) からなるが、その他は研究機関である。金融界が世界をリードする研究部門を持っている点は注目すべきことだろう。
- ⁵ Arther Benz and Uannis Papadopoulos (eds.) *Governance and Democracy: Comparing national European and international experiences*. Routledge, 2006.
- ⁶ Risto Rinne, Johanna Kallo and Sanna Hokka. Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response. *European Educational Research Journal*, Volume 3, Number 2, 2004, p.456.
- ⁷ National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education*. United States: Department of Education, 1983.
- ⁸ George Papadopoulos, *Education 1960-1990: The OECD Perspective*. OECD, 1994.
- ⁹ Kerstin Martens. How to Become an Influential Actor - The 'Comparative Turn' in OECD Education Policy. In Kerstin Martens, Alessandra Rusconi and Kathrin Leuze (eds.) *New Arenas of Education Governance: The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*. Palgrave Macmillan, 2007, p.48
- ¹⁰ 国際的教育指標を総括している研究書は、Vincent Greaney and Thomas Kellaghan, *Assessing National Achievement Levels in Education*. World Bank, 2008.
- ¹¹ GATS (General Agreement on Trade in Services) とは、「世界貿易機関を設立するマラケッシュ協定」の一部で、サービス貿易の障害となる政府規制を対象とした初めての多国間国際協定。
- ¹² OECD, *Internationalisation of Higher Education: Policy Brief: oecd Observer*, August 2004, p.3.
- ¹³ Fazal Rizvi and Bob Lingard. Globalization and the Changing Nature of the OECD's Educational Work. In Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, A.H.Halsey (eds.) *Education, Globalization & Social Change*. Oxford Univ. Press, 2006, p.258.
- ¹⁴ OECD. *The Well-Being of Nations: The Role of Human and Social Capital*. OECD, 2001, p.18. 日本語訳『国の福利：人的資本及び社会的資本の役割』日本経済調査協議会、2002年。
- ¹⁵ *Ibid*, p.41.
- ¹⁶ John F.Helliwell, *Rapporteur's Summary of OECD/ONS Conference on the Measurement of Social Capital*, London, September 25-27, 2002, p.8.
- ¹⁷ Robert D.Putnam, *Education, Diversity, Social Cohesion and "Social Capital": Note for discussion*. 18-19 March 2004, Dublin.
- ¹⁸ *Meeting of OECD Education Ministers - Raising the Quality of Learning for All - Chair Summary*. 18-19 March 2004, Dublin. Directorate for Education. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level: Chair's Summary. 18-19 March 2004, Dublin, Ireland. (EDU/EC/MIN(2004)2)
- ¹⁹ Council of Europe, *Education and Social Cohesion*, Mass Market Paperback, 2001.
Graham Room. *The European Challenge: Innovation, Policy Learning And Social Cohesion in the New Knowledge Economy*. Policy Press, 2005.

- ²⁰ Robert D.Putnam, *Bowling Alone: America's Declining Social Capital*. *Journal of Democracy*, 6:1, January 1995, p.70. 日本語訳は、宮川公男、大守隆編『ソーシャル・キャピタル』東洋経済新報社、2004年、に収録。
- ²¹ Robert D.Putnam, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster, 2000, p.296. 日本語訳『孤独なボウリング—米国コミュニティの崩壊と再生』柏書房、2006年。
- ²² OECD. *OECD Work on Education 2005-2006*. ただし、現在インターネットで閲覧できるのは、役員改選後の改訂版である。旧版の様子は、Phillip Hughes, *The curriculum: let's mend what needs fixing*. <http://www.ssat-inet/resources/olc/papers/thecurriculumlet%E2%80%99smend.aspx>
- ²³ Barry McGaw, Foreword. In Dominique Simone Rychen and Laura Hersh Salganik (eds.) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber, 2003, p.vii.
- ²⁴ 神野直彦『人間回復の経済学』岩波書店、2002年。同盟90/ドイツ緑の党『未来は緑—ドイツ緑の党新綱領』緑風出版、2007年。Carl J. Dahlman, Jorma Routti, Pekka Ylä-Anttila. *Finland as a Knowledge Economy: Elements of Success and Lessons Learned*. World Bank, 2007. アメリカにおける知識社会と呼ばれる社会が、さらなる労働格差を引き起こしているという批判的分析もある。Nelly P.Stromquist, *Education in a Globalized World: The Connectivity of Economic Power, Technology, and Knowledge*. Rowman & Littlefield, 2002.
- ²⁵ OECD, *Lifelong Learning for All*. OECD, 1996.
- ²⁶ 新しい学びについては、OECD, *The Knowledge Based Economy*. OECD, 1996.
OECD, *Educational Policy Analysis 2001*. OECD, 2001. 日本語訳『世界の教育改革—OECD教育政策分析』明石書店、2002年。
CERI/OECD, *Knowledge Management: New Challenges for Educational Research*. OECD, 2003. 日本語訳『役に立つ教育研究：イギリスとニュージーランドの教育研究開発システム』オセアニア出版、2004年。
CERI/OECD, *Schooling for Tomorrow - Networks of Innovation*. OECD, 2003.
CERI/OECD, *Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning*. OECD, 2004. 日本語訳『これからの学校—知識と情報による変革の時代に』オセアニア出版、2006年。
CERI/OECD, *Measuring Knowledge Management in the Business Sector: First Steps*. OECD, 2004.
- ²⁷ CERI Governing Board, *Activity Update. EDU/CERI/CD/RD(2005) 4*. 24 Mar 2005.
- ²⁸ CERI/OECD, *Learning Beyond Schooling - New Forms of Supply and New Demand*. OECD, 1995, p.8.
- ²⁹ Risto Rinne, Johanna Kallo and Sanna Hokka. Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response. *European Educational Research Journal*, Volume 3, Number 2, 2004, p.456.
- ³⁰ Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, A.H.Halsey (eds.) *Education, Globalization & Social Change*. Oxford Univ. Press, 2006, p.248.
- ³¹ CERI/Indicators of Education Systems. *Prepared for Life? OECD*, 1997, p.18. 日本語訳、OECD新国際教育指標開発『人生への準備は万全?』学文社、1998年。
- ³² Jules L.Peschar. Cross-curricular Competencies: Developments in a New Area of Education Outcome Indicators.a In Jay H.Moskowitz and Maria Stephens (eds.) *Comparing Learning Outcomes: International Assessments and Education Policy*. RoutledgeFalmer, 2004, p.62.
- ³³ Elizabeth H.McEaney. The Worldwide Cachet of Scientific Literacy. *Comparative Education Review*, Vol.47, No.2, May 2003, p.237.
- ³⁴ PISA/OECD. *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*. 1999, p.8.
- ³⁵ 国立教育政策研究所監訳『PISA2003年調査 評価の枠組み』ぎょうせい、2004年、iiiページ。この評価は、日本語版解説部分。
- ³⁶ Giorgio Brunello, Pietro Garibalidi, and Esienne Wasmer. *Education and Training in Europe*. Oxford University Press, 2007, pp.54-55.
- ³⁷ Kerstin Martens. How to Becom an Influential Actor - The 'Comparative Turn' in OECD Education Policy. In Kerstin Martens, Alessandra Rusconi and Kathrin Leuze (eds.) *New Arenas of Education Governance: The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*. Palgrave Macmillan, 2007, p.49.
- ³⁸ Miriam Henry, Bob Lingard, Fazal Rizvi and Sandra Taylor. *The OECD, Globalisation and Education Policy*. Pergamon, 2001, p.90.
- ³⁹ *International Standard Classification of Education: ISCED 1997*. http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htmなど、インターネットで提供されている。また、誤記訂正をした2刷りは、2006年に刊行されている。
- ⁴⁰ OECD, *Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*, OECD, 1999, p.14.
- ⁴¹ John P.Keeves, *National examinations: design, procedures and reporting*. UNESCO: International Institute for Educational Planning, 1994, p.92. J.P.Keeves, A.Schleicher. Changes in Science Achievement: 1970-84. In John P.Keeves (ed) *The IEA Study of Science* : *Changes in Science Education and Achievement: 1970 to 1984*. Pergamon Press, 1992, pp.263-290.
- ⁴² 最初の『評価の枠組み』は、PISA/OECD, *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*. OECD, 1999. 改訂版は、PISA/OECD, *Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. OECD, 2000.
- ⁴³ 最初の参加国の結果分析は、PISA/OECD. *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA2000*. OECD, 2001.で、追調査も含めた結果分析が、PISA/OECD, *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA2000*, OECD, 2003. その簡略版がPISA/OECD, *Messages from PISA2000*. OECD, 2004.
- ⁴⁴ Gita Steiner-Khamsi, Iveta Silova and Eric M.Johnson. Neoliberalism Liberally Applied: Educational Policy Borrowing in Central Asia. In Jenny Ozga, Terri Seddon and Thomas S.Popkewitz (eds.) *World Yearbook of Education 2006: Education Research and Policy: Steering the Knowledge-based Economy*. Routledge, 2006, pp.217-245.
- ⁴⁵ D.S.Rychen and L.H.Salganik (eds.) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber, 2003, p.5

- ⁴⁶ 作業の発端となった文書は、Laura Hersh Salganik, Dominique Simone Rychen, Urs Moser, John W.Konstant. *Project on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations*. Swiss Federal Statistical Office. 1999.
作業提案文書は、Dominique Simone Rychen and Laura Hersh Salganik (eds.) *Defining and Selecting Key Competencies*. Hogrefe & Huber, 2001.
- ⁴⁷ 作業途中の文書は、OECD, *The INES Compendium: Contributions from the INES Networks and Working Groups.11-13 September,2000*, OECD/文部省; Japan, 2000.
Dominique Simone Rychen, Laura Hersh Salganik, Mary Elizabeth McLaughlin (eds.) *Contributions to the Second DeSeCo Symposium, Geneva, Switzerland, 11-13 February, 2002*. Swiss Federal Statistical Office, 2003.
- ⁴⁸ 提出国は、オーストリア、ベルギー（フラマン語圏）、デンマーク、フィンランド、フランス、ドイツ、オランダ、ニュージーランド、ノルウェー、スウェーデン、スイス、アメリカ合衆国である。これらは、DeSeCoのホームページ（<http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/news.htm>）のCountry Consultation Processから閲覧できる。
- ⁴⁹ reflect, reflection, reflectiveness については、反省、内省、省察の訳が当てられるが、振り返る力といえば日本人にはよくわかるかもしれない。日本では「反省」という言葉には自己の行動を否定的にとらえる意味が付きまとう。教育界では省察の訳が行き渡っているのにそれに習うことにする。そのもとは、ドナルド・ショーン『専門家の知恵』（ゆめみ出版、2001年）の邦訳にあるようだ。原語は、Donal A. Schön, *The Reflective Practitioner*. Basic Books, 1983.
ちなみに、デカルトの『省察』は、Mediation（英語のmediation）の訳である。
また、モンテーニュ『エッセー』には、次のようなくだりがある。
「世の中の人々はいつも自分のまっすぐ前のほうをみつめる。わたしのほうは自分の視線を内側にむけ、そこにそれを植えつけ、そこに落ち着かせる。誰もが自分の前を見つめるが、わたしのほうは自分のなかを見つめる。わたしは自分にしか用がない。自分をたえず考え、検討し、吟味する。」（『世界の名著 19 モンテーニュ（エッセー）』中央公論社、1969年、287ページ）
- ⁵⁰ OECDの立場は、Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs / Education Committee / Governing Board of the CERL. *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy paper*. 2002. DEELSA/ED/CERI/CD(2002)9.
http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseeco/sfso_deseeco_strategy_paper_final.pdf
世界銀行の立場は、*Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*. World Bank, 2005.
ユネスコへの立場は、D.S.Rychen and A.Tiana, *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience*. UNESCO; IBE, 2004.
- ⁵¹ 最終報告書は、Dominique Simone Rychen and Laura Hersh Salganik (eds.) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber, 2003. 日本語訳は、ドミニク、ライチェン『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。
- ⁵² 国立教育政策研究所編『日本の教育が見える—教育インディケータ事業（INES）と生徒の学習到達度調査（PISA）2000年調査結果から掘り下げる日本の教育の現状—アンドレア・シュライヒャーOECD教育局指標分析課長講演より』2004年、10ページ。
- ⁵³ レポート提出国は、オーストリア、ベルギー（フラマン語圏）、デンマーク、フィンランド、フランス、ドイツ、オランダ、ニュージーランド、ノルウェー、スウェーデン、スイス、アメリカ合衆国である。これらは、DeSeCoのホームページ（<http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/news.htm>）のCountry Consultation Processから閲覧できる。
- ⁵⁴ 報告書は、Directorate-General for Education and Culture of European Commission, *Key Competencies*. Eurydice European Unit. である。報告書の原稿は2002年の10月に完成しており、出版が2003年2月となっている。同時にインターネットでも公開された（<http://www.eurydice.org/Documents/survey5/en/KComEN03.pdf>）。また、記者会見用の報告書要約も用意された（Eurydice. *Press release: Key competencies: A developing concept in general compulsory education.*）。国立教育政策研究所による報告書抄訳（2005年）がある。
- ⁵⁵ Directorate-General for Education and Culture of European Commission, *Key Competencies*. Eurydice European Unit, p.11.
- ⁵⁶ Centre for Educational Research and Innovation, *Making the Curriculum Work*, OECD, 1998, p.34.日本語訳は、『カリキュラム改革と教員の職能成長：教育のアカウントビリティのために』アドバンテージサーバー、2001年、68-69ページ。
- ⁵⁷ *Framework Curriculum for the Comprehensive School 1994*, National Board of Education, Helsinki, 1994.
- ⁵⁸ OECD, *Overcoming Failure at School*, OECD, 1998, pp.44-45. 日本語訳『学力低下と教育改革—学校での失敗と闘う』アドバンテージサーバー、2000年、72ページ。
- ⁵⁹ PISA/OECD, *Learners for Life: Student Approaches to Learning. Results from PISA 2000*, OECD, 2003, pp.13-14.
- ⁶⁰ PISA側のDeSeCo計画報告の要約・紹介として、PISA/OECD, *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. 2005
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
日本語訳は、『キー・コンピテンシー』（明石書店、2006年）に収録されている。
- ⁶¹ European Commission, *Key competences for lifelong learning in Europe: Frequently Asked Questions*. MEMO/05/416, 10/11/2005.
<http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/05/416&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>
- ⁶² Jenny Ozga, Terri Seddon and Thomas S.Popkewitz. Introduction: Educational Research and Policy - Steering the Knowledge-based Economy. In Jenny Ozga, Terri Seddon and Thomas S.Popkewitz (eds.) *World Yearbook of Education 2006: Education Research and Policy:Steering the Knowledge-based Economy*. Routledge, 2006, pp.6-7.
- ⁶³ *World Yearbook of Education 2006. Op.cit.*, p.7. Jessop の説を引用しながら

- ⁶⁴ Geroge Papadopoulos. Policies for Lifelong Learning: An Overview of International Trends. In *Learning Throughout Life: Challenges for the Twenty-first Century*. UNESCO, 2002, p.39.
- ⁶⁵ Paul Lengrand. *An Introduction to Lifelong Education*. UNESCO, 1970.
- ⁶⁶ Edgar Faure et al. *Learning to be: The world of Education Today and Tomorrow*. UNESCO & George G.Harrap, 1972. 日本語訳『未来の学習』第一法規、1975年。
- ⁶⁷ 野口昇『ユネスコ50年の歩みと展望：心のなかに平和のいしずえを』（シングルカット社、1996年）によると、「新世界情報コミュニケーション秩序」の樹立と、新しい人権概念としての「諸人民の権利（rights of peoples）」の確定をめぐる東西対立であった。
- ⁶⁸ Jacques Delors et al., *Learning: The Treasure Within; Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO, 1996.
ユネスコ「21世紀教育国際委員会」『学習：秘められた宝』ぎょうせい、1997年。
- ⁶⁹ ASEM, *Lifelong Learning in ASEM countries: The Way forward*. Singapore: ASEM, 2002. EU Commission, *A Memorandum on Lifelong Learning*. SEC(2000) 1832, 2000. EU Commission, *Making A European Area of Lifelong Learning A Reality*. COM(2001) 678, 2001. European Council, *Council Conclusions of 20 December on a Strategy for Lifelong Learning*. 97/C 7/02, 1996. European Council, *Council Resolution of 27 June 2002 on Lifelong Learning*. 2002/C163/01, 2002. G8. *Köln Charter: Amis and Ambitions for Lifelong Learning*, 18 June 1999. ILO, *Resolution Concerning Human Resources Training and Development*, 2000.
- ⁷⁰ European Commission. *Growth, Competitiveness, Employment*. Office for Official Publications of the European Commission, 1993.
- ⁷¹ Andreas Fejes and Katherine Nicoll (eds.) *Foucault and Lifelong Learning: Governing the subject*. Routledge, 2008, p.1.
- ⁷² OECD, *The Role of National Qualification System in Promoting Lifelong Learning. Report from Thematic Group 1: The Development and Use of Systems*. 2004. (Online: http://www.oecd.org/document/16/0,2340,3n_2649_34509_32165840_1_1_1_1,00.thml)
- ⁷³ World Bank, *Higher Education: The Lessons of Experience*, 1994.
<http://www1.worldbank.org/education/tertiary/publications.asp>
- ⁷⁴ Task Force on Higher Education and Society, *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. World Bank, 2000.
- ⁷⁵ World Bank, *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. 2002.
- ⁷⁶ World Bank, *Chile - Lifelong Learning and Training*. 2002.
- ⁷⁷ World Bank, *Lifelong Learning*. 2003.
http://www1.worldbank.org/education/lifelong_learning/overview.asp
- ⁷⁸ Ketleen Florestal and Robb Cooper, *Decentralization of Education*. World Bank, 1997. World Bank, *Education Sector Strategy*. World Bank, 1999. World Bank, *Lifelong Learning and the Knowledge Economy. Conference: Summary of the Global Conference on Lifelong Learning*. Stuttgart, 9-10 October, 2002. World Bank, *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. World Bank, 2002. World Bank, *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries*. World Bank, 2003. World Bank, *Lifelong Learning and the Knowledge Economy. Conference: Summary of the Global Conference on Lifelong Learning*. Stuttgart, 9-10 October, 2003. World Bank. *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*. World Bank, 2005.
- ⁷⁹ ILO, C142 *Human Resources Development Convention*. 2000. ILO, R150 *Human Resources Development Recommendation*. 2000. UNESCO and ILO, *Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-First Century. UNESCO and ILO Recommendation*. 2002 (Online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001260/126050e.pdf>) ILO. *Learning and Training for Work in the Knowledge Society: The Constituent! View*. ILO, 2003.