

PISA の日本の義務教育制度への影響と今後の展望

矢田訓子

第1章 はじめに

OECD（国際経済開発協力機構）による PISA（Program for International Student Assessment：生徒の学習到達度調査）は、2000 年から 3 年ごとに調査が行われ、現在のところ 2012 年度までの合計 5 回の調査結果までが公表されている（国立教育政策研究所，2013）。2000 年の初回の調査に参加した国・地域は 32 か国であったが、回を追うごとに参加国・地域は増加し 2009 年の第 4 回，2012 年の第 5 回においては，65 の国と地域が参加した。その結果，PISA は世界経済の 9 割をカバーするに至っている（国立教育政策研究所，2013）。このように PISA が国際的な成績比較調査として国・地域に積極的に受け入れられたその要因は，PISA の調査目的にある。OECD によれば，この PISA の目的は，義務教育を終えようとしている生徒たちが完全な社会参加に不可欠な知識と技術をどの程度身に付けたかを評価することにある。PISA とは，義務教育制度の成果を生徒が将来の成功に役立つスキルを獲得することとして規定し，それを国際比較することを目的とした調査なのである。PISA は，各国の今後の成長を比較予想する調査として自らの意義を OECD 参加各国に知らせたのであり，こうした PISA の調査結果は OECD 参加各国各地域に大きな影響を与えることとなった。周知のとおり，日本においても PISA は義務教育制度改革に大きな影響を与えた。特に 2003 年度の PISA の調査結果において読解力の領域の成績が 15 位だったことが，国内の学力低下論争と結びつき，「ゆとり教育」から学力向上のための政策転換を決定付けた。その結果，学校教育制度に対しても様々な変革が行われたが，とりわけ印象的であったのが，2007 年の学校教育法改正において，PISA 型学力観が，学校教育の目標に設定されたことであった。2007 年の学校教育法改正において，学校教育の目標は，PISA の学力観の言い換えである「活用」「思考力・判断力・表現力」に規定された。その改正を踏まえて，2008（平成 20）年度に告示された小・中学校新学習指導要領（高等学校，特別支援学校については 2009（平成 21）年度告示では，この新しい学力獲得のために総合的な学習の時間が削減されると共に，授業時間数，内容を増加するなどの転換が行われた。

ただ，こうした日本における一連の教育改革は，PISA といういわば外的要因を契機としてのみ進められてきたわけではない。これは，さかのぼれば 1984 年から 1987 年に設置された臨時教育審議会以来の教育制度改革論議の帰結であり，そこには規制緩和と成果主義に象徴される新自由主義の思想的背景がある（今井，1989）。日本の教育制度改革にとって PISA の結果は，その指標となったというよりもむしろ論拠として採用されたといえてよい。

とはいえ，PISA が大きな反響をもって日本に受け入れられたのは，新自由主義的教育改革にとってそれが有意義だったからだけではない。PISA を通じて教育制度改革は公共的な議題として，社会秩序全体をその射程に収めるような議論へと拡大していった。2012 年調査の結果が向上したことで，こうした議論は収縮したように見えるが，これまでの議論の展開を概観するとこの問題が教育政策の方途だけでなく，義務教育制度の意義それ自体を問題の射程に捉えていることに気付く。

本論は，こうした現状理解のもと，今後の PISA の活用の在り方を検討するため，これまでの PISA をめぐる

諸議論を整理するものである。そこで、第2章以降、これまでの諸議論を2つの観点から整理分析を行う。まず第2章では、PISAの学力観を前提とした教育制度をめぐる議論を検討する。そしてこの議論が、義務教育制度の平等性の理念を射程に捉えていること主を示す。第3章では、PISAの学力観それ自体を問う諸議論を整理し、国際比較基準としてPISAが想定する学力とその問題を明らかにする。以上の検討を踏まえて第4章では、今後、PISAをどのような枠組みの中で検討していくことが有効であるのか、その方向性を検討したい。

第2章 PISAの調査結果が日本の教育政策に与えた影響

PISAの調査結果は、日本の義務教育制度の変革を促した。PISAを契機とした教育変革をめぐる議論は2つのテーマに整理できる。一つ目は、PISAの調査結果を指標から導いた日本の義務教育制度の課題、二つ目は、PISAの学力観それ自体の課題である。そこで、以下の章では、この2つのテーマに沿ってこれまでの議論の展開を整理考察し、それぞれの議論の射程を明確にしたい。

第1節 PISAの分析手法と評価

まず、PISAが結果の分析に用いている教育指標とその射程について整理する。PISAでは読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの分野の調査結果を、平均得点と習熟度レベル、2通りの結果を公開している。毎回の調査において、OECD加盟国の生徒の平均点が500点、約3分の2の生徒が400点から600点の間に入るように換算（OECD加盟国の平均が500点、標準偏差が100点）する。また、調査分野ごとに調査問題の難易度から個々の生徒の習熟度を得点化し、それを一定の範囲で区切ったものを習熟度レベルの指標として用いている。そして、これが、生徒の知識・技能に関する「基本指標」およびその経年調査によって得られる「変化指標」となる。これらに加えて、PISAでは、生徒への質問紙調査を行い「基本指標」と「変化指標」と生徒の社会的経済的背景との関連を示す「背景指標」を提供する。この「背景指標」は、習熟度レベルの割合とその格差の規定要因を学校もしくは生徒各個人の社会経済的背景との関連から教育機会の公平性を分析評価する指標である。例えば、生徒に対する質問紙の中に「家庭の学習リソース、文化的所有物」という項目を設置し、「保護者の教育歴・職業」に関して保護者の高いほうの教育が「高等教育段階」の生徒と「前期中等教育以下」の生徒との間の平均点の違い、また保護者の職業を「管理職・専門職」と「単純作業労働者」とに分類して生徒の平均得点の違いを検討する（国立教育政策研究所、2013）。PISAは、「社会経済的背景」が最大の学力の規定要因であるとの立場から、「背景指標」を提示している。PISAが義務教育終了時の生徒を調査対象とすることで、義務教育の原則である教育機会の平等性も射程に捉えているのはもちろんであるが、さらにPISAは、その平等性を、義務教育へのアクセスの平等だけに限定しない。それがこれらの教育指標に表れている。「変化指標」は、学力水準の向上と習熟度レベルの格差是正とを関連付けることによって、各国が格差是正を犠牲とすることなく学力水準を向上させているかどうかを図る指標となる。つまり、それは「学習成果の平等性」の指標なのである。また、「背景指標」は、学校や生徒間の社会経済的背景と習熟度レベルの関連性を分析することを通して、「学習機会の平等性」を図る指標となっている。このように、PISAは、義務教育の原則である平等性を、「教育へのアクセスの機会の平等」だけでなく、「学習機会の平等性」、「教育成果の平等性」この3つの平等性を分析対象とみなしている。つまりPISAは、義務教育制度の理念に対して厳格な態度をとり、それに関する各国の政策実現に影響を与えるほどまでに広くその射程に捉えているのである。

この点を踏まえて、改めてこれまでの調査結果の展開を整理してみたい。まず、初回から、総合的かつ統合的な教育実践として評価されたのがフィンランドであった。フィンランドは、第1回調査から上位にランクインし好成績を残しているが、PISAが評価したのは、成績結果だけではなく。PISAによればフィンランドは、成績水準が高いだけでなく、習熟度の格差を狭い範囲に抑え、かつ学校間の格差や社会経済的背景の格差も少なかった。PISAは、このフィンランドの結果を、高水準の学力成果を出す教育が格差是正を犠牲にすることなく実現可能であること、それを証明する事例とみなしている。つまり、PISAは、義務教育の学習内容を削減することと下位層を出さないこととの間に相関関係はなく、下位層の出現は子どもの学習能力の違いによるものでは

ないとの判断をここで示したのである。PISA によれば義務教育の平等性の実現は、子どもの能力の問題ではなく、教育政策の問題なのである。

日本の場合、第1回の総合評価は高かったが、第2回から第4回（2003、2006、2009年調査）において学力が高水準を維持できなかった。それだけでなく、学習レベルに格差が認められさらに下位層の増加傾向を指摘された。ただし生徒の社会経済文化的背景（社会経済的背景の調査に家庭の本などの所有物に関する指標を加えたもの）と平均点の差の比較において、日本の得点差はやや小さくその水準は低い。つまり、日本の成績に家庭の経済状況や教育環境の違いが影響する程度は小さく、日本の学校教育では相対的に平等性の高い教育が行われているとの評価も受けたのである。そして、この日本に対するPISAの評価をどうとらえるか、これがその後の教育変革の方向性を決める重要な判断となった（小玉、2013；佐藤、2012）。仮にこのPISAによる評価を社会的経済的背景格差があっても子供たちが同水準の学力を身に着けるような義務教育が可能であると理解するならば、日本の教育課題は、より一層学校教育が負うべきである。それとは別に社会的経済的背景格差があるにもかかわらず、学校の教育実践がその格差克服にまい進していると評価するならば、社会的経済的背景格差の是正、つまり社会政策全体の見直しを図る必要に迫られる。次節ではこの観点から、2000年代の教育変革がこのPISAの評価をどのように受け止めたのか分析整理していく。

第2節 日本の教育政策におけるPISAの影響

日本においてPISAの結果は、「ゆとり教育」から「学力向上」への政策転換の契機となり、教育制度の構造的変革を促した。2005年の中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を想像する」の文言の中で新しい教育システムは、「国が行う目標設定とその他の基盤整備を土台にして、プロセスは市区町村や学校が担い、アウトカムを国の責任で検証し、質を保証する」と説明されている。この構想は、2007年の学校教育法改正において、PISA型リテラシーの言い換えである「思考力、判断力、表現力」を学校教育の最上の目標に位置づけたこと、さらにアウトカム検証のシステムとして全国学力・学習状況調査や学校評価制度を整備することによって具体化された。前節の観点から言えば、この変革は、社会経済的背景格差の是正ではなく、社会的経済的背景格差があっても生徒たちが同水準の学力を身に着けることができるそうした教育制度を目指したものである。

しかし他方で、日本においてこうした変革がすばやく実行に移すことができたのは、PISA以前から進められてきた新自由主義政策の一環としてこの変革を進めたからでもあった。1984年から1987年に設置された臨時教育審議会は、中等教育改革提言において規制緩和路線にのっとった教育の自由化を要請した。今井重孝は、臨教審の「第四次答申（最終答申）」が、それまでの中央教育審議会における議論、いわゆる46答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本施策について」に代表される議論にはない競争化、民営化といった規制緩和路線からの自由化の提言が新しく加わっていることを指摘している（今井、1989）。

こうした新自由主義政策において、規制緩和と成果主義は一对をなす。この規制緩和と成果主義の組み合わせは、「自由化」と「統制」の整合性を常に問われ続けてきた（太田、2004）。新自由主義において規制緩和と成果主義は、保護者の自由な選択や評価が十全に行われる市場整備のための政策として正当化される。新自由主義は、サービスの享受者として保護者の意識を称揚し、サービスの提供者としての教師や学校の評価への積極的な関与を後押しする。他方、その教師評価や学校評価については国家が保護者の肩代わりをするという関係を作り出す。その結果国家は、教育実践に対してモニター的立場にとどまるものの、教育内容と水準、そして教育者の資格水準に対して強力な権限を持つことになる。しかしながら現在、こうしたいわば新自由主義への批判的問いを十分に検討することは非常に困難になっていると言えよう。それは、まず、新自由主義政策がサービスの享受者としての保護者からの好意に支えられ、かつPISAによって、保護者の求める「成果」が可視化されたことによる。さらに注目すべきは、このPISAが平等性を指標と打ち出していること、それが批判的検討をますます困難にさせているという事態である。

前述のようにPISAは、その評価基準として教育の平等性を全面に打ち出している。そのため、PISAの結果が、新しい教育政策が平等性という観点においても十全に機能する、そうした評価を代弁しているように見せることを可能にするのである。すでに、2012年のPISA調査において日本の水準向上、格差是正が認められたこ

とによって、今日教育制度改革は、教育の平等性という観点からも評価されるとして受け止められうる状況になっている。しかしながら、多様な価値観を PISA という単一の目標に収斂するという事は、可能なのだろうか。次章ではこうした観点から、PISA の設定している学力であるところの PISA リテラシーとその内容を検討する。

第3章 PISA リテラシーをめぐる議論

第2章でみたように、PISA の分析手法は、教育の平等性という義務教育の理念を基準として義務教育の成果を問うものであった。そしてそれゆえに、PISA 調査における評価の向上は、2000 年以降の日本の教育制度改革が義務教育の平等性に対する評価として意味を持つことになったのである。

本章で取り上げるのは、PISA リテラシーの内容を問う議論である。前述のとおり、PISA リテラシーは、「思考力・判断力・表現力」として現在の日本の学校教育の最上の目標に設定されている。2008 年に改正された学校教育法では、各学校主の教育の目標を次のように規定している。(中学校、高等学校にも準用)

第4章 小学校第30条

2 (前略) 生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を担うことに、特に意を用いなければならない。

PISA によれば、PISA リテラシーは、義務教育終了段階の15歳児の生徒が持っている知識や技能を、実生活の様々な場面で直面する課題に活用する能力である。この能力は、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野で構成されている。読解力とは、第5回調査(2012年)における定義によると、「自らの目標を達成し自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考し、これに取り組む能力である」(国立政策研究所, 2013)。読解力の問題では、提示された状況とその説明を用いて、議論や説得をすること、また異なる解釈を理解しそれを言葉で表現することに重点が置かれている。生徒は、提示された場面に関する知識を獲得している必要はなく、あくまでも、知識の活用の仕方が問われる。例えば、2000年の落書きに関する2つの異なる立場を解釈、議論する問題において、「落書きとは、壁などところかまわずに書かれる違法な絵や文章です」という「落書き」という知識に関する説明が添付されている。こうした知識と知識の活用能力の関係について松下佳代は、PISA リテラシーが著しく知識の価値を引き下げていると指摘している。松下は、1950年代から続くアメリカのリテラシー論争を分析し、従来「知識」は、文化や集団の中で他の知識と関係づけられ有機的で具体的な意味を持っていたのに対して、PISA の知識は、他のものと置き換え可能な単語として利用されていることを明らかにしている(松下, 2014)。

PISA がこのようなリテラシーを採用した理由について、森田伸子は以下のように分析し論じている(森田, 2004)。森田によれば PISA は文化中立的で国際的に比較可能性の観点から情報処理能力のみをリテラシーとして選択し、さらに地域による不平等が生じないように具体的な知識の有無が反映しないように問題を構成している。つまり、PISA は、その調査が言語や文化の多様性に中立であるために、文化的伝統的知識を必要としない能力をリテラシーに設定しているのである。しかし、これは主客転倒に他ならない。社会に参加するその具体的な在り様からそのために必要なリテラシーを導きだすのであれば、それぞれの生活する社会の文化や歴史を切り離すことはできない。だからこそ、情報処理能力としての PISA リテラシーを特定の文化や歴史を担うナショナルなレベルでの教育内容とすることはできないのである。

確かに、文化的伝統的知識をリテラシーと捉える議論は、文化や言語を国家と同一視する普遍主義、国家主義の批判を免れない。しかしながら、こうした多文化主義などによる批判に行き着くまでには、国語と公教育の成立を契機とする歴史的経緯があったことも事実である。文化的伝統的知識を含むリテラシーとしての国語は、その国語の成立根拠そのものである国家とその国家によって担われる公教育によってのみ維持される能力であり、

公教育の意義の観点と切り離すことはできない。文化や言語に敏感であることそれ自体がその言葉を用いる人々の文化的伝統的リテラシーの中に組み込まれている。

実際、PISA が重視した公平性や平等性といった概念の土台である人権という理念も歴史的経緯を持つ言葉であり、その権利も国家との関係で保障されている。近代国家形成に普遍的な人権という思想は不可欠であったが、その成立の歴史的経緯の中でそれは「法的権利としての人権」という概念に到達した（萱野，2012）。それゆえ実際には人権は、当該国民国家に所属する「国民」の権利なのである。言い換えれば、権利の平等性は一定の制限を課せられているということである。つまり、実際の場合、権利は、国家という枠組みの中で国民によってのみ実行されるのであり、様々な事例と結びついてその意味や活用の仕方が決まっていくのである。そしてこの権利が、義務教育において先に述べた公教育における国語教育の意義と結びつき、文化や伝統を伝達する制度としての義務教育制度を構築する。坂田は、こうした義務教育制度の根拠という観点から、グローバル化が進展し国籍＝国民概念が相対化されても、法的権利としての人権を担保する存在としての近代国民国家の機能がその役割を放棄することは難しいと指摘している（坂田，2006）。

こうしたリテラシーの観点から、あらためてPISAの調査結果を検討してみると、実際にはPISAリテラシーもまた、文化・言語に対するリテラシーの特徴を有していることがわかる。例えば成績上位国であるフィンランドは言語環境が複雑であり、それは歴史的背景を有している。現在フィンランドではフィンランド語とスウェーデン語を公用語としているが、その背景には19世紀までスウェーデンによって支配されていた歴史がある。また、フィンランド語はヨーロッパ語の中でも特殊で少数者の言語であることから、学校での言語教育では、小学校低学年にフィンランド語の読み書きを徹底し、中学年以降に英語教育を行っている。フィンランドは、国自体の多文化社会に対応するだけでなく、グローバル社会におけるフィンランド文化の存続を見据えたりテラシー教育を実践しているのである。こうした観点からPISA結果を見てみると、多文化教育を展開しているカナダも成績上位国にいることに気付く。カナダは、特に読解力において、2000年調査で2位につけただけでなく、2003年、2006年度でもそれぞれ3位、4位になっている。

このようにPISAリテラシーとその結果を捉え直すならば、PISAは、グローバル化と多文化主義の結節点をどのように構築していくか、その方向性を検討する国際的な調査となりうる。グローバル化社会では人々が国境を越えて移動をする機会が増える。その中で我々は、自らの倫理的行為とその意味を説明すると同時に、異なる倫理的行為を解釈し、共通の倫理的規範を作り上げる取り組みが必要になる。それはまさに、状況を歴史的文化的知識から理解し、判断し表現する、そうしたリテラシーを用いて解決する課題である。

第4章 終わりに—今後の課題

最後に、PISA調査をグローバル化と多文化主義の結節点の構築に用いるその方途を探るため、多文化教育に関する議論を基にそれを検討する。多文化主義とは、人権の尊重という理念に誠実に、多様な人種、民族、宗教といった差異の尊重と権利の平等とを主張する立場である。周知のとおり多文化主義（multiculturalism）は、1970年代からカナダにおいて展開した。そして、それは1990年代、文化的差異の承認（Ch. Taylor）や移民や民族的マイノリティの固有の文化の持つ権利（W. Kymlicka）といった理論に結実した。この思想は、文化的中立の立場から平等の実現をめざすリベラリズムの概念に対して、挑戦的な問い直しを迫るものであった。具体的な政策レベルにおける多文化主義の変革性として飯笹佐代子は、これまでの国家の不正義を問題化しその清算の観点からマイノリティの尊厳の回復を図る点を挙げている（飯笹，2013）。つまり、多文化主義は、正義や人権の尊重といった理念が歴史的な経緯を経て確立したことを明らかにし、ホスト社会にこうした歴史的経緯を共有しない、もしくはそこから排除されてきた文化の尊厳の承認を進めてきたのである。そして、マイノリティとホスト社会の双方が交流と対話を通じて調和を目指す実践を重視していく。この多文化主義の教育政策が多文化教育である。前述のとおり多文化教育を実践するカナダやフィンランドがPISA調査において上位にいるが、しかし、ここで提案するのは、それらの国において実践されている言語教育や政策を借用することではない。多文化主義を参照として、グローバル化社会と諸国家間の結節点を検討する。そうした実験の場としてPISAを活用す

ることである。

例えばカナダにおいては、移民や民族的文化的マイノリティが生活水準の下位層を占める傾向にある。カナダ各州はこれまで、彼らの子どもたちに文化の継承と高等教育への進学機会のどちらも保障する教育を目指し政策を展開してきた（児玉，2014）。この取り組みにおいて学力の向上は大きな課題であるが、しかし教育目標はそれに集約されていいない。むしろ、現在では、民族的文化的マイノリティだけでなく、障害、宗教、性的志向など様々な要素とその組み合わせといった多様な価値観の尊重が視野に入れられている。

今後は、カナダをはじめ様々な国との比較を通して、生徒たちがグローバル化社会に参加するために必要な知識とリテラシーを獲得するための教育制度や教育実践の在り方を具体的に検討していきたい。

●参考文献

- ・ C. Taylor (1994). *Multiculturalism; Examining the Politics of Recognition*. Princeton University Press. チャールズ・テイラー他、佐々木毅他訳 (1996). 『マルチカルチュラルリズム』, 岩波書店.
- ・ W. Kymlicka (1995). *Multicultural Citizenship a Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford University Press. キムリッカ、角田猛之他監訳 (1998). 『多文化時代の市民権』, 高陽書房.
- ・ 教育科学研究会編 (2005). 『なぜフィンランドの子どもたちは「学力」が高いのか』, 国土社.
- ・ 国立教育政策研究所編 (2013). 『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』, 明石書店.
- ・ OECD 編著、渡辺良監訳 (2011). 『PISA から見る、できる国・頑張る国—トップを目指す教育』, 明石書店.
- ・ 今井重孝 (1988). 「臨時教育審議会中等教育改革案の比較教育学的検討」, 東京工芸大学『東京工芸大学工学部紀要, 人文・社会編』第 11 巻第 2 号, 5-58 頁.
- ・ 渡辺あや他 (2009). 「課題別セッション・IV PISA テストと義務教育制度—フィンランド、ドイツからの示唆」, 日本教育制度学会『教育制度学研究』第 16 号, 86-100 頁.
- ・ 坂田仰 (2009). 「多文化状況の進行と公教育の存在意義—憲法・義務教育制度・国家統一—公開シンポジウム日本における多文化状況の進行と公教育の責任をどう考えるか」, 日本教育制度学会『教育制度学研究』第 16 号, 25-35 頁.
- ・ 飯笹佐代子 (2013). 「第 9 章多文化主義という無難な安全地帯」, 伊象谷登志翁編『移動という経験——日本における「移民」研究の課題』, 有信堂, 2013.
- ・ 児玉奈々 (2014). 「カナダの学校教育優先課題と多文化教育政策の展開—オンタリオ州公正とインクルーシブ教育政策を中心に」, カナダ教育研究会『カナダ教育研究』第 12 号, 1-18 頁.
- ・ 宮寺晃夫 (2012). 「『正義』と統合学校の正当化—個人化の下で教育機会の実質的平等を確保する—」, 日本教育学会『教育学研究』第 79 巻第 2 号, 144-169 頁.
- ・ 萱野稔人 (2012). 『国家とは何か』, 柏書房.
- ・ 小柳正司 (2010). 『リテラシーの地平—読み書き能力の教育哲学』, 東京大学出版.
- ・ 松下佳代 (2011). 「PISA で教育の何が変わったか—日本の場合—」, 教育テスト研究センター『CRET シンポジウム報告書』, 2015 年 9 月 9 日最終閲覧.
- ・ 松下佳代 (2014). 「PISA リテラシーを飼いならす—グローバルな機能的リテラシーとナショナルな教育内容—」, 日本教育学会『教育学研究』第 81 巻第 2 号, 150-163 頁.
- ・ 森田伸子 (2006). 「学力論争とリテラシー」, 『現代思想』34 巻 6 号, 136-146 頁.
- ・ 大田直子 (2004). 「国家の教育責任の新たな在り方—イギリス『品質保証国家』の教育政策」, 日本教育学会『教育学研究』第 71 巻第 1 号, 2-15 頁.
- ・ 中澤渉 (2014). 『なぜ日本の公教育費は少ないのか—教育の公的役割を問い直す』, 勁草書房.
- ・ 本田由紀 (2011). 「強国に残るボーダー—自閉化する日本の学校教育に対する社会システム論からの示唆—」, 日本教育学会『教育学研究』第 78 巻第 2 号, 114-125 頁.
- ・ 末富芳 (2012). 「義務教育の基盤としての教育財政制度改革」, 日本教育学会『教育学研究』第 79 巻第 2 号, 156-169 頁.
- ・ デヴィット・ハーヴェイ、渡辺治監訳 (2007) 『新自由主義—その歴史的展開と現在』, 作品社.
- ・ 若森章孝 (2012). 「新自由主義と国家介入の再定義—リップマン・シンポジウムとモンベルラン会議—」, 千葉大学経済学会『経済研究』第 27 巻第 2・3 号, 295-319 頁.

- ・奥野佐矢子 (2014). 「新自由主義時代における教育哲学の理論＝実践問題」, 教育哲学会『教育哲学研究』第 109 号, 27-33 頁
- ・佐藤学 (2012). 『学校を改革する—学びの共同体の構想と実践』 岩波ブックレット No. 842, 岩波書店.