

大学法人化はどこまで来たか

The Context and Issues for Corporate Reform of Higher Education in the World

福田 誠 治

FUKUTA Seiji

「消費行動というのは、……すぐに商品が交付されることを原則とします。……人々が望むものは、貨幣の投入から商品の交付までのタイムラグができるだけ短いことです。……消費者マインドは等価交換を望み、等価交換は無時間モデルですから、高等教育の場でも子どもたちが『学び』の動機づけを失います。」

「シラバスはジョブ・ディスクリプションだから……これは高等教育の自殺の一つの徴候だと私は思っています。自分がこれから何を学ぶかについて、学生があらかじめ知っているということを前提にしては、学びは成立しないからです。」⁽¹⁾

(内田樹『下流志向』)

「現代の社会政策の主な源泉は、人間のニーズや労働力が商品化され、それゆえにわれわれの福利が貨幣経済に依存するようになるというプロセスにある。」⁽²⁾

(エスピノーアンデルセン『福祉資本主義の三つの世界』)

「要するに、20世紀における教育の歴史は、進歩主義の歴史ではなく、『営利的価値』、および新しく起きつつあった資本主義体制における権威と特権のピラミッドを反映した社会関係とが、学校に強要されていった歴史である。この間のアメリカ教育の発展は、……ジョン・デューイやジェーン・アダムズの楽観的な主張によって導かれたものではなかった。むしろ、フレデリック・テイラーと『科学的管理』の時間・動作志向が、仕事の細分化、官僚機構とトップ・ダウン的管理の強要をともないながら、支配的な役割を果たしてきたのである。」⁽³⁾

(ボウルズ、ギンタス『アメリカ資本主義と学校教育』)

予想通りに、目に見える成果がたちどころに出てこないと商品にならないということらしい。商品とすると、買い手(学生)が予想したとおりの味(授業内容)にしないと不満が出る。「意外な驚きのほとんど存在しない」ことが大学の授業の理想となる。

問題はどこにあるかといえば、教育という営みは「産業 (industry)」なのか、つまり教育の成果は「商品」なのかという疑問に尽きる。それはつまり、フランス革命で提起された権利としての教育という思想と、子育てや教育を含む人間のあらゆる行為を商品化してしまうとする新しく起きてきた思想との人類史的な対決にある。教育は、愛に似て、必要だから行うのであって、成果は定めがたい。たとえ見返りがなくてもそれは行うべき

ものである。それなのになぜ成果が求められるのか。法人化といわれる大学の管理・経営が、どのような思想的背景を持って、いつごろ、どこからもたらされたのか。そのことを論じるのが本稿の目的である。

1. 大学の変貌

●日本では大学は

日本では、明治以降、義務教育と高等教育とはまったく異なる教育論理で編成されてきた。たとえば、憲法第26条には「教育を受ける権利」が明記されているが、この解釈をめぐって旭川学テ最高裁判所大法廷判例（1976年5月21日）によると、

「特に、みずから学習することのできない子どもは、……教育を自己に施すことを大人一般に対して要求する権利を有する」

「大学教育の場合には、学生が一応教授内容を批判する能力を備えていると考えられるのに対し、普通教育においては、児童生徒にこのような能力がなく、教師が児童生徒に対して強い影響力、支配力を有することを考え、……普通教育における教師に完全な教授の自由を認めることは、とうてい許されないところといわなければならない」⁽⁴⁾

と理論づけている。

つまり「子どもは」「自ら学習すること」ができないという前提で日本の法理論は成り立っている。教育権は子どもにあるが、子どもは自ら学習できないので「大人」が保護しなくてはならないというのだ。かくして、子どもは批判できないので教師は間違っただけを教えるのではなく、国の確認した正解を国の認める方法で、検定済教科書を使って、その通りに教えなくてはならないということになる。この場合、教育とは知識と技能を伝達することなので、こうして国民の教育権は国の教育権にすり替わるのである。

だがそれでもこの憲法論理を裏返せば、大学生は子ども（18歳未満）ではないので大学には「教師に完全な教授の自由を認める」ことが許されるという論理になっている。戦後日本の大学では何をどう教えるかは教員に任されているというのだ。

●かつて日本の大学では

教育学研究者が次のようなエピソードを紹介している。

「私が大学時代に受けたもっとも印象深い講義は、当時大阪大学教養部（のちに京都大学、東京大学に転出）におられた吉田民人先生の社会学の授業である。この先生は一年間まったく手ぶらで授業をされ、いつも世間話のような身近な話から始められた。そして授業の最後のほうになると『てなことをマックス・ウェーバーっていう学者が言ってたんだよな』などと締めくくられたのである。決してまねのできない名人芸であると今でも思っている。」⁽⁵⁾

大学の先生が、世界的な学問の原理を身の回りの出来事にあてはめて学生たちが納得いくようにわかりやすく説明したということだ。そしてよき研究がよき教育になって反映している大学ならではのすばらしい授業だった、ということだろう。

なぜそのようなことが日本の大学では許されていたのか。まず、大学教育のとらえ方が問題となる。授業料は有料であったにしても、その授業料で入手するのは「ある大学で一定期間に研究したり専門性を主体的に学ぶ環境」であり、時間的・空間的な利便性であって、学習成果ではなかった。学習の成果は、本人の努力いかんであり、大学が責任を問われる筋合いのものではなかった。その見解の限りでは、大学独自、教員独自の授業展開が許されることになる。学生もまた、何かを学ぼうとする姿勢が生きてくることになり、学び方も人それぞれで、成果は学ぶ人によって異なっているということになる。それでもよいと、つい最近までの日本の大学ではみなされていたということだ。成果は、いつ、どのように表に現れてくるのかもわからないものと学生も教員もそう構えていた。だからこそ学生時代は、自分は何者か、何をしたいのか、どう生きるかという問いをじっくりと探る時期であった。モラトリアムは、詰め込み型の日本の学校教育制度の成果を修正する必要不可欠の意味ある時空であったのである。

●大学教育は直接的な成果を期待されていなかった

アインシュタインは、教育の意義をユニークなことばで語っている。

「教育を次のように定義した人の機知は、けっして誤ってはいなかったのです。すなわち、『教育とは、学校で習ったことをすべて忘れた後に、残っているところのものである』と。……また一方、……学校は、人が後で直接生活で使わねばならなくなる特殊な知識とその遂行を直接に教えるべきだという考えに、私は反対です。……さらに私には、個人を死せる道具のように扱うことは、反対すべきことに思えるのです。……常に最重視すべきことは、特殊な知識の習得ではなく、独立に思索し判断する一般的能力を発達させることなのです。自分の主題とする事柄の基本をマスターし、他人に頼らず独立に思考し働くことを学んだ人は、自分の行くべき道を実際に見いだすばかりではなく、主として細々した知識を習得する訓練を受けた人よりも、進歩と変化に対してよりよく自らを適応させようでありましょう。』⁶⁾

アインシュタイン自身が「教育とは、学校で習ったことをすべて忘れた後に、残っているところのものである」という教育論を語ったかのように巷では流布しているが、彼の真意は学校で教えることは、個別で具体的な知識の寄せ集めではなくて一般的能力であるということだ。そう考えると、細々した知識はそれぞれの人生に合わせて各自が学ぶもので、それを比べたり競ったりさせることは教育の目的ではないという結論が出てくるはずだ。

アインシュタインは、これは上級の学校だけでなく、どの教育段階についても言えることだと述べている。これまでの日本では、大学だけは、アインシュタインのいう原則が適用されてきたことは事実だ。それは、こまごまとした知識・技能の内容（コンテンツ）ではなく、独立に思考し働く生きる力（コンピテンス）を日本の大学は育成し評価していたということである。

2. 知識を切り売りする

現代では知識や技能といった教育の成果が、学校や教育制度の内に止まらなくなって、広く社会的に、とりわけ経済の分野で評価されるようになった。そもそも知識は、真理の探究から生まれた。知識の価値は、真偽で判断される。そのようなヨーロッパ的な考え方は、米国で変質した。学問の府である大学が求めた高度な知識は、今や経済的価値、実践的な価値に置き換えられ、他の多くの価値が見捨てられてしまったのである。

●知識を売る

ギリシャの昔、知識を売り物にするソフィストをプラトンは批判したそうだ。当時「教育者 (pedagogue)」と言えば、奴隷のうち知識のあるものを家庭教師として使用したことには語源を持つ名前なので、教育という行為はそれほど尊敬されていたとは思えない。

中世になると時間は「神の賜」であるから売ることはできない。つまり、利子を取ってはいけないと、こんな論理でユダヤ商人をキリスト教は批判していた。同様に、また、知識は「神の賜」であるから売ることにはできないというもの、13世紀、キリスト教法理論の論議的であった。ところが現実には、13世紀にはすでに学生たちが「人物学業証明書 (credentials)」を求めて諸国遍歴を始めており、知識は経済活動の対象になっていた。

歴史学者のピーター・バークによると、大学や学校が授業料を納めた一般大衆に対して講義を行う公開講座は、17、18世紀を通じて一般化したようで、「知識の小売り」は「17世紀末からずっとロンドン文化の一部になった」⁽⁷⁾と記している。

それでもピーター・バークが指摘するところでは、知識が経済発展に寄与するという点に注目したのは、今からたった100年ほど前、北米の経済学者たちであるということだ。教育が経済と深い関係にあることが、教育投資論とか教育計画論という分野で経済学者たちによって提起されるのは1950年代に始まる。さらに1960年代になると、きわめてはっきりした形で、「商品としての知識」という論理が経済学者から打ち出されてくる。それは、「1960年代になると、高等教育を受けたいという思いが、永遠のアメリカンドリームに組み込まれるようになった」⁽⁸⁾からだとも指摘されている。こうして高学歴社会が始まった。

●知識労働論

1960年頃、経営学者のピーター・ドラッカーが「知識労働」「知識労働者」という用語を作り出した、と他ならぬ本人が言っている⁽⁹⁾。ドラッカーは、1909年にウィーンに生まれ、オーストリアと英国で教育を受け、1937年に渡米している。

ドラッカーの説明では、第二次世界大戦後、先進工業国、とりわけアメリカでは「教育爆発」という高学歴化が起り、労働は「手職から知識職へ急速な転換の必要性に直面させられた」という。「知識労働者がまず生まれて、次に知識労働が登場してきた」のだ、これは「歴史のアクシデント」なのだと。いわば、生産現場に合わせて大学教育が必要になったわけではないという解釈だ。

「われわれは、回り道やまったく無計画な道を通して、75年前にテイラーが目的とし

た地平にたどりつき、労働に知識を適用することを始めている」⁽¹⁰⁾

この時点でドラッカーが主張していることは、ある特定の分野の知識の必要性ではない。むしろ、「知識を体系的に学んでおく」ということである。そのうえで、さらに、知識を労働の中で使うという労働者の働き方に着目している。

『知識人』が普通に考える『知識』とは、『知識経済』とか『知識労働』というコンテキストで使う『知識』とかなり異なっている。知識人にとっては、知識は本の中にあるものだ。しかし、本の中にあるだけでは、単なる『データ』ではないだろうが、『情報』にすぎない。人間が何かを行う際にこの情報を使って初めて知識となるのである。知識は、電気や貨幣に似て、機能するときに初めて存在する一種のエネルギーである。」⁽¹¹⁾

『知識経済』への最も重要な一步は、何はともあれ、科学的管理法であった⁽¹²⁾と、ドラッカーはフレデリック・テイラーを高く評価する。テイラーは「生産性への鍵は汗水ではなく知識なのだ」ということに気がついてたと。そして、生産性向上は、労使双方にとって有意義な解決法となった、というわけである。

ここで、アメリカ的経営学は、一つの大きな間違いを背負うことになる。知識を各人の経験から切り離し、単なる手続き・約束ごとと解釈し、真偽を問うことを止めてしまうことによって、知識管理を現実離れさせることに道を開いたからである。

●知識産業論

1902年にオーストリアで生まれ、1933年に渡米したフリッツ・マッハルプは、後に米国家経済学の指導的地位につく経済学者である。彼は、知識を計量する方法を推し進めた。まず彼は、意味のある知識を取り出そうとする。彼は、知識を「最終生産物」と「必要経費」に二分し、さらに前者を「消費」と「投資」に細分した。要するに、意味のある知識は「経済の生産性への効果」が直接見込まれる「投資」である。また、次の知識を生む知識は「必要経費」である。だが、その他は「消費」にすぎないと。たとえば、フリッツ・マッハルプは、「教育と科学研究」は「投資と見なすべき」知識を生産しているが、「マンガ本の出版」や「道化芝居の上演」は消費と見なすべきだというのである。

マッハルプは、「統計分析では、知識のための投資支出及び消費支出を突き止めることは簡単である」⁽¹³⁾と判断する。しかし、どの知識を投資とみなすか、なかなか決めがたいのが現実であろう。たとえば、マッハルプが否定するマンガ本の出版こそ「投資となる知識」ではないかとは考えられないだろうか。経済学は、単純かつ乱暴で恣意的な尺度によって、意味ある知識を切り捨てているということである。

マッハルプは、教育の役割を「知識の『普及』」という「知識の『流れ』」を作り出すことだと定義し、「その知識の蓄積がゆっくり行われるか、急速に増加するか」ということは十分に意味があることだと判断する。ここに、「効率」の論理が持ち込まれる。マッハルプは、「知識は多種多様で比較のできないものである」とか「学校で教えられる知識の究極的な生産性について確立した理論がない」⁽¹⁴⁾と認める。それでいて、学力テストによる学力の国際比較やカリキュラム（教育課程）の国際比較を根拠に、「生徒が知力を伸ばす速度を速める」⁽¹⁵⁾という形で「教育目標」を上げることを主張する。

教育の生産性の定義に続いて、マッハルプは次のように教育投資の収益性を定義する。

「計算は数量的な測定ができる場合にのみ可能であるから、教育投資における収益率の計算にあたっては、測定できない文化的利益が省かれることは理解してもらえらるであろう。所得能力の向上は、学校教育の効果として測定できると考えられる。学校教育をより長く受けたことによる将来の利益は、より長く学校教育を受けた者がより多くかせぐ所得差によって測定される。」

「大学卒と高校卒との所得格差は、大学教育の結果によるものと考ええる。」

「生まれつきの知能、意欲、勤勉、家柄、その他の特質が平均所得の違いに大きな関係を持つという事実を一般的には無視することになるが、それは見落としたわけではなく、それらを考慮するうまい方法が見つからないのである。」⁽¹⁶⁾

「うまい方法」が見つからないからという理由で、経済学は、現実には機能している様々な要因を無視することを身勝手にも宣言する。結局は、格差があるからこそ投資が生まれ、それが商品となるという論理が飛躍に次ぐ飛躍によって強引に筋道立てられたのである。この論理では、人生の豊かさとか相互に助け合う公共心とかは、いわゆる「消費」とみなされ、教育目標として軽視ないし無視されてしまうことになる。

それでも、このマッハルプさえ次のようにアメリカ人気質を嘆いている点は驚きである。人文学の研究に対して米国が資金の出し惜しみをするのは、米国にある「根強い反知性主義」や『文化』に対する軽蔑に由来しており、「真のアメリカ人は農民か事業家かあるいは技術者になるべき」だと言い、それでいて自然科学すら原子爆弾やミサイル開発という「一種の観戦スポーツ」ぐらいにしかとらえておらず「アメリカチームがロシアチームに勝つのは見ようというのである」⁽¹⁷⁾、と。知識が生産性を向上させるという論理を、アメリカ人は理解していないのではないかと、オーストリア育ちの教養ある経済学者はこの時、落胆していたのである。教養教育は、アメリカの地には根付かなかったということか。

●知識の商業化

価値観の変容を国際的に研究しているパリ大学の哲学者ジャンフランソワ・リオタールは、知識の重要性が知識そのものよりも大学という社会システムの「遂行性」によって評価されるようになったのは、1930年から1960年にかけて資本主義が復活して、この資本主義が富とサービスの個人的享受に価値をおいたことと無関係でないと論じる。

「専門課程の学生、国家、高等教育施設が問うものは、はっきりではないにせよ、もはや『これは真理か』ではなく、『これは役立つか』なのである。知識の商業化というコンテクストでは、後者の問いはしばしば『これは売れるか』を意味している。力を増大させるというコンテクストでは、『これは効率的か』ということになる。実行志向のコンピテンスを持つことは、以上述べてきた条件においては、十分に売れるものであり、定義からして効率的だということになる。真か偽か、正義か不正かなどで定義されるコンピテンスは、もはや価値のないものとなり、これはもちろんのこと、実行性が低いということになる。」⁽¹⁸⁾

また、リオタールは、「効率」を追求したから科学が生まれたのではなく、「資金提供者」が現われたので科学に対する「効率」の追求が始まったのだとも指摘している。しかも、「資金提供者」の望むコンピテンスのみが効率の対象に上っただけだと。

●アメリカの大学の变化

第二次世界大戦後にアメリカが日本に持ち込んだ大学の単位制度は、大学教育の質を、45時間を1単位とする学修時間で測定するというものであった。しかも、アメリカは日本のさらに先に進んでいった。大学が大衆化されると、役に立つ知識に人々は群がるようになる。アメリカの大学は大きく変化し、ヨーロッパでかつて成立した大学とは異なる様相を呈するようになった。

1980年に、社会学者のデビット・リースマンは大学教育を論じる書を刊行しているが、その著書の副題は「学生消費者主義時代の大学」となっている。リースマンは、学生数が減ることを恐れた大学が、「学生に厳しい学問的要求を課すのをためらうようになる」と指摘する。そこで、大学が提示してくる「学生の『要望 (wants)』』とやらと、自分本来の「ニーズ」とを学生自身がきちんと区別し、「教育の受け身的な消費者」に甘んじることなく、「自分の教育の積極的な生産者」となるべきだと警告した⁽¹⁹⁾。

大学の伝統的なカリキュラムはリベラルアーツと呼ばれる教養科目だったが、リースマンが目にした頃、1980年代から米国の大学でははっきりと否定され、それらは職業関連科目に置き換わっていく。歴史学者のイアン・マクニリーとライザ・ウルヴァートンは、この現象を、「知性の主観的で人間的な評価」が「大学進学適性検査 (SAT) や学業成績平均点 (GPA) のような定量的な尺度」に取って代わられたこととの「相乗効果」なのだと分析する。そして、この、伝統的な学問専門分野の崩壊こそ、フンボルト流の研究大学からの「最終的な離脱」だったのだ、と指摘している⁽²⁰⁾。

こうして、「教育は商品、学習は投資である」という思想が米国社会に広く行き渡った。ここに、まさに、教育に関する独自のアメリカン・スタンダードが形成され、経済力を背景にしてそれが世界に流出することになる。

●ドラッカー再び

ドラッカーが、知識が生産性あるいは経済に直結すると主張し始めるのは、ソ連邦が崩壊するあたり、1990年代前半のことである。

現代は、「ポスト資本主義社会」に入り、「基礎的な経済資源」、いわゆる「生産手段」は「もはや、資本でも、天然資源（経済学者が言う『土地』）でも『労働』でもない。『それは知識であり、そうなる』とドラッカーは指摘する。あるいは、

「今や価値は『生産性』と『イノベーション』によって作られるが、その両方とも知識の労働への適用なのである。」⁽²¹⁾

このように、新しい意味を持った知識は、「効用 (utility) としての知識」すなわち「社会的・経済的成果を実現するための手段としての知識」⁽²²⁾であると、ドラッカーは明言する。

しかも、成果を生むためには、「この知識は高度に専門化されていなければならない」とドラッカーは言う。しかし、そのような知識は、「リベラル・エデュケーション」で追求されている『「技 (techne)』あるいは手職 (craft)』であり、これは「学ぶことも教えることもできない」「一般法則に言い表せない」「学習ではなく経験で、教育ではなく訓練で専門化されるもの」である。今日、(米国の大学では) この「専門化された知識」、いわゆる実学を「手職」と呼ばないで「学問分野 (disciplines)」と呼んでいるにすぎない。

こうドラッカーは、きわめて新しい知識論を展開する。そして、この「学問分野」が「手職」を「エンジニアリング、科学的方法、量的手法、医師の差異診断法」という方法論に変換する、つまり、おのおのの学問分野が、「逸話を情報に変換し」「技能を教え学ぶことができるものに変換する」のであると⁽²³⁾。

ドラッカーは、かつて否定した「経験」の世界を、高度な知識の世界なのだと再評価して、米国の大学は実学を教えるところになったと言いきっているわけだ。結局、経済学は、生産性を向上させる能力の育成のみに関心を示し、数値に表せない要素には関心を持っていないということがはっきりする。そしてまた、ドラッカーによれば、米国では大学の研究者は真理の飽くなき探求者ではなく、高度な経験や技を見える形にして、伝達可能な「学問分野」へと整理する職人でのよいのだと考えられているということだ。この考えは、2000年代の日本に、大学法人化とともに持ち込まれることとなる。

3. 教育管理に効率を持ち込め

人間の能力は数量で測ることができるという思想は、学校教育をきわめて制限ないし破壊することになる。テストは、教育を商品化するインフラであり、さまざまな価値尺度を世界標準として確立していく動きがグローバリズムである。

●ヨーロッパ近代科学と数量化

西欧人が「絶対的な時間と絶対的な空間」の当否を考え始めたのは中世後期からルネサンス期にかけてであるとされる。14世紀の大学では、形無きものを捉えようと学者たちが努力を重ねており、熱さ、明るさ、色、音などを測ろうとしていた。「確実さや徳や優美さといった性質まで数量化しようと試みた」⁽²⁴⁾のだという。

西欧近代にみる数量化の精神を追跡した歴史家クロスビーは、ビジネスライクということばの実態は「数値で割り切ること」なのだと指摘し、「金という概念は、常にものごとを徹底的に単純化する」⁽²⁵⁾というポール・ポハナンのことばを引用している。

●知識を測定する

20世紀の始まりの頃、カーネギー財団やロックフェラー財団が設立されている。これらの財団は、米国の研究や行政に直接的な影響力を及ぼしてきた。

一例を挙げよう。1957年、ソビエト連邦が人類最初の人工衛星スプートニクを打ち上げると、直ちに米国の教育制度の見直しが始まる。元ハーバード大学学長で駐西ドイツ大使を務めたジェームズ・コナントが、カーネギー財団の資金援助による調査研究に基づき、次々に報告書を公表していった。この一連の報告が『コナント報告』と呼ばれるものである。コナントは、化学者で、原爆開発を進めたマンハッタン計画の指揮をとった学者である。

研究者が世論をあおってから、政策の仕上げは、当時のニューヨーク・カーネギー財団会長、ジョン・ガードナーが担った。ガードナーは、1960年「ロックフェラー財団教育パネル」の委員長となり、コナント報告に基づきながら、報告書『卓越の追求—教育とアメ

リカの将来』(1961年)をとりまとめる。この報告書の延長上にガードナーは『卓越—平等と卓越は両立するか』(1961)『自己革新—個人とイノベーション社会』(1964)など著書を発表し、教育政策の行方に大きな影響を及ぼした⁽²⁶⁾。それだけではない。1965年8月から1968年3月にかけてガードナー自身が「保健・教育・福祉長官」という閣僚を努め、公民権運動の末に成立した『初等中等教育法』(1965年4月発効)の実施にあたった。平等観を否定する者が、ジョンソン大統領の目玉政策である「貧困との闘い」を推進したというのだ。

このように、米国では、慈善財団が研究者を通して研究界はおろか政界まで動かしていくのである。歴史学者のイアン・マクニリーとライザ・ウルヴァートンは、このような財団から資金を得た社会科学は、次のような3点を特徴とし、「フンボルト流の研究大学の知的自由からの決別を意味する」と指摘している。

「第一に、財団の役員たちは、金を受けとる側が上げた成果を測る際の判断基準を明確にし、自分たちが重要だと判断した特定のプロジェクトに、補助金や契約という形で金を割り当てた。第二に、セミナーの指導者や自発的な博士課程院生よりも、協調作業を行う学際的学者チームを好んだ。そして最後に、最も純粋な科学においても、実践的結果を出すことが求められた。」⁽²⁷⁾

さて、世界最初の社会学部を創設してシカゴ学派を、さらにはシカゴボーイズと呼ばれた経済学者たちを輩出してネオリベラリズムの拠点となったシカゴ大学は、ロックフェラーの寄付によってできたときけば、米国における経済界と大学の研究とのつながりも想像できるだろうか。ネオリベラリストこそ、成果主義、エビデンス、評価、透明性といった、一連のネオリベラル尺度にいち早く縛られて研究してきた者たちだったわけだ。

●教育に効率が持ち込まれたのはいつか

ダヴェンポート著『効率を求める教育』(1909年)、エリオット著『効率を求める教育と教養人の新定義』(1909年)などが先駆けと言われているが、教育社会学の研究者レイモンド・キャラハンは、教育効率の思想を扱った最初の著作としてレオナルド・アイレス著『学校の中の落伍者』(1909年)を取り挙げている。米国では、すでに1909年あたりに「効率」という価値尺度で教育が公に語られ始めたと見てよいだろう。

それはなぜか。レイモンド・キャラハンによると、米国には1900年からは年間100万人という移民が押し寄せてきて生徒数が増加したので、クラス数を増やして新たに教師を雇う必要が出てきた。しかも、この頃、生活費が30%も急騰するインフレになった。ここで増税となると、市民の間に不満が高まる。これに乗じて、企業家や「暴露的ジャーナリスト」が学校は非効率であり、税を浪費しているのではないかと非難の声を高めることになった。それに対抗して、教育行政側は、効率を目ざして「科学研究」に取り組みざるを得なくなった、というわけだ。レイモンド・キャラハンは、レオナルド・アイレスのことを、「学校を工場と見なし、商行為と産業の価値と実践を体系的に適用した最初の教育者の一人である」⁽²⁸⁾と評している。

では、レオナルド・アイレスは、どのような手法を使ったのか。この時期の移民たちの出身地域が南欧や東欧であったので、ほとんどの家族は識字が十分でなく、子どもは英語が使えなかった。この子どもたちが学校に入学してくるので、学校教育の成果は少なく、

正規の就学年齢を超えて在学する子どもが続出する。問題を抱えた学校の様子を、レオナルド・アイレスは、数値に表して評価、診断しようとした。

まず、公立学校の遅進率を割り出す。マサチューセッツ州メッドフォードでは7%だが、テネシー州のメンフィスの黒人では75%となり、平均では33%であるとレオナルド・アイレスは指摘する⁽²⁹⁾。次に彼は、学校制度効率という学校「効率指数」を持ち出した。ある学校制度で、8学年までの到達率が50%だとしても、8年生9000人のうち落第者が1000人いれば、学校制度効率は $1/2 \times 8/9 = 44.4\%$ となる⁽³⁰⁾。こういった計算で、「落第者の経済コスト」をはじき出し、学校ごとの効率を問題にするという手法で行政を立て直した。つまり、数値上の改善努力をしたのである。

●テイラー・システム

「効率向上運動」とか「管理運動」を推進したのは、1880年創立の「アメリカ機械技師協会 (ASME)」である。コスト削減を労働賃金の削減とか労働時間の延長とすることで労働組合運動の反対に遭っていたアメリカ企業は、効率を向上させることによって実質的なコスト削減が達成されるとみて、この運動を評価した。この過程で、フレデリック・テイラーがそれまでの研究成果を総括して『科学的管理法』なる論文を1910年秋のASME誌に発表し、これは1911年に単行本として刊行された。ここにいわゆる「テイラー・システム」が世に登場する。彼の説は、マスコミで取り上げられ、瞬く間に各界に浸透していった。さらにこの書は、米経営学の出発点となり、バイブルとなっている。

テイラーは、「科学的管理」と呼ぶ、むだをなくした一連の動作を計画するという手法で「効率」を追求しようとした。

テイラーは、フィラデルフィアのミッドヴェール・スチール・カンパニーの建て直しに取りかかった。かつてそこで機械工、職工長だった彼は、工場のあらゆる作業を成分作業に分解していった。この成分作業ごとに、ムダが最少で結果が最大になる動作を研究し、作業を完了する最短時間を割り出した。

たとえば、銑鉄をシャベルですくう場合、シャベル作業の名人の実験から1回にすくう量を21ポンド(約9.5キログラム)とすると一日の総量を最大にすることができることがわかったという。そこで、銑石や灰など、すくう中味によってシャベルの大きさや形を変えて必ず21ポンドをすくえるように調節するとよいという結論を出した。彼は、この標準をあらゆる人間のあらゆる作業に適用すべしと主張した。なぜならそれは科学だからである。

ASME 同僚のギルブレスは、レンガ積み動作を研究し、不要な動作を省き、壁に向かってどの距離でどう立つか、レンガをどの位置で受けとるかなどの動作を最も効率よくするように設定して、動作のスピードアップを図った。さらに、集団作業で作業ペースを上げるには、作業方法を「標準化」し、最高の道具と労働条件を用い、「協同 (cooperation)」を作ることだとギルブレスは指摘した。

問題はここにある。多様な意味を含む一連の作業を、要素となる動作に細分できるという発想と、その細分された動作をベルトコンベアーでつなぐように一方向に集めていけば全体が出来上がるという発想である。人間同士の「協同」も、標準という選択の余地のない一律な動作をとるだけのことであり、相手に合わせて行動を変えることではない。規定

された標準的動作だけが最も効率よく全体に組み合わせられ、協同を作り出せるというわけだ。テイラー自身も、「科学的管理法を幅広く採用すれば、産業労働にたずさわる人々の生産性は2倍に跳ね上がるだろう」⁽³¹⁾と書いている。ちなみに、邦訳書では、「モノづくりにたずさわる人々」と訳されている。

また、テイラーは、「出来高払い制」ないし生産量による「賃金格差」も主張していた。

分業という方法を、アメリカ経営学は効率をもたらすものとしてみなして疑わない。しかも今、テイラーが想定しなかった領域である「人づくりにたずさわる人々」にもそれを適用しようとしている。分業は労働力を商品化しやすくするからだ。しかし、労働者の孤立を深め、労働者の社会感覚や自己肯定感を失わせていく。いわゆる「労働疎外」を引き起こす。また、分業を加算的に集積すれば総合できるわけではない。今日では、より効率を求めて、分業を統合し小グループに分けて協力しながら作業していくという職場もある。

●教育行政の根幹に効率が

ボストン郊外のニュートン市で教育長に就いていたスポウルディングは、教育費の効率を追求していた。学級定員、教科別の教師一人当たりの授業持ち時間数、教師の賃金、教員数などを最も効率よく決定する道を探ったのである。彼は、この経験を1913年2月の全米教育協会(AFT)の教育長部会で報告した。この報告は、労働組合の機関誌に掲載され、全米に広がった。

教育史研究者カバレーの大著、『公教育行政』(1916年)は教育行政の研究書として米国の学会に大きな影響を及ぼした。その第19章が「効率専門家たち—テスト結果」となっている。効率を求めて「科学的管理法」を教育に持ち込もうというのである。日本の研究者には、「このような一章を設けているのは、恐らく同書が最初であるように思われる」⁽³²⁾と評されている。

カバレーは、学校を「企業経営」の論理で把握し、最高の成果を獲得するには効率の専門家を学校に配置すべきだと主張した。

「よりいっそう理性的な会計を求める民衆の要求」があるので、教育の効率を高めようとする運動が起きているとみて、カバレーはこの運動を次のようにテイラー・システムに重ねて理解する。「最近われわれは、実験科学がレンガ積み動作を短縮し、銑鉄を処理する疲労を減少させたという驚くべきデモンストレーションを味わった。」

だから、

「現在発展させられテストされているタイプの標準と単位とを用いて、教育長が彼の学校システムを調査することさえ、今や可能である。その調査は、システムの長所と短所を表すであろうし、その結果から、教育長はよりよい方法や手順を学ぶことが可能である。効率専門家集団が実施するテストによって、学校の活動の諸段階すべてを継続的に調査すれば、学校の活動の短所をすぐさま見つけ出すことも可能である。」⁽³³⁾

「ある意味で、われわれの学校は子どもという原料を、生活の要求に見合うような生産品に形づくりこしらえられる工場なのである。製造業の専門化は、20世紀の文明の要求から生じている。所定の専門化に向けて生徒たちを育てていくのが、学校のビジ

ネスなのである。』⁽³⁴⁾

規格化された標準的動き、これのみが効率を生むというわけだ。米国の教育行政には、このようにして効率主義が入っていった。

●全国知能テスト

フランスで開発された知能テスト (Intelligence Tests) は、対人関係の中で手間暇かけて専門家が知能の発達を見抜くというものであった。ところが、米国に渡ると、大量処理できるペーパーテストに変わった。

1910年にスタンフォード大学に着任した心理学者のルイス・ターマンは、1911年12月にスタンフォード大学近くの子どもたちを対象に知能テストの改良に取り組み始めた。1915年には、ビネー知能テスト改訂版ができあがった。

他方で、エドワード・ソーンダイクは、足場とするコロンビア大学の大学院生とともに、最初の標準テストと呼ばれる「ストーン算数テスト」を1908年に出版した。そして、「次の10年間は、学習到達度テストの異常な氾濫をもたらした」⁽³⁵⁾と言われるほどに、米国はテスト社会となる。

知能テストが普及したのは、学校だけではない。1917年には、ロバート・ヤーキーズの呼びかけで第一次世界大戦に協力する応用心理学者のネットワークが作られた。軍隊テストを実施するために、1917年8月には国防省兵員分類委員会が設立される。米国全土から専門家としてこの委員会に抜擢されたのが、ターマン、ソーンダイク、ヤーキーズたちであった。1918年11月に戦争が終結し、1919年1月23日には軍隊がテスト計画の中止を決定する。同時にその日に、ヤーキーズとターマンは、ロックフェラー財団総合教育局に書簡を送り、2万5000ドルの援助を申し込む。軍隊の場で確かめられた知能テストを学校に持ち込み、すべての子どもが知能テストを受けるべきだという運動が1920年代の米国で展開された。知能テストは、進路や能力による分類を助け、教育格差を科学の名によって合理化することになる。

「特に第一次世界大戦後、学校が営利価値と効率という概念にとらわれ、『知能』テストや学業到達度テストが学校教育の産物を測り、生徒を分類する一見中立的な手段として使われることが多くなってきた。』⁽³⁶⁾

いわゆる人種差別は、科学の名によって合理化される。だが、多くの米国人が言うこの「科学」こそ、経済価値の追求を課題とする、いわゆる営利行為を最大限に拡大する効率の論理に他ならない。

●効率主義の破綻

教育社会学者レイモンド・キャラハンによると、「商行為 (business) と産業 (industry)」の価値が1910年から世界恐慌の年、1929年まで、教育行政に適用されることになったという。だが、「最低のコストで最良の生産を」という「アメリカ製造業」の論理を教育行政に適用しようとしても、それはうまくいかなかったとレイモンド・キャラハンは判断する。

「記録によると、『最良の製品を生産する』ことはさらさら強調されず、強調されたのは『最低のコスト』だった。なぜなら、質の良さを判断することは困難だというこ

ともあるが、ほとんどの理由は、教育委員会それにアメリカ人一般が効率を求めるということは『より低いコスト』を意味するからである。この事実こそが、1910年から1929年までに教育行政に起きた一連の出来事を招いたのである。』⁽³⁷⁾

このレイモンド・キャラハンの著作は1962年に出版されている。それは、大恐慌以降すたれたと思っていた効率主義が、1960年代の米国社会に復活し、米国民を再び熱気の渦に巻き込んでいるという危機感の表れであろう。その書は、「教育は商行為ではない (not a business)。学校は工場ではない (not a factory)。もちろん、……」⁽³⁸⁾ということばから始まっている。

スプートニク (1957年) がもたらした米国社会における学校教育に対する熱気は、まさに米国的なテスト学力と学校管理に実を結び、刈り取られていった。

4. 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

1980年前後にアメリカ経済はどん底に陥り、日本経済はバブルに沸く。下り坂にさしかかった頃、アメリカ的経営のためらいと日本的経営の究明が始まる。何か東洋的な経営法、組織論があるはずだというわけだ。禅問答に着想を得て、暗黙知という概念で日本の組織を解明する質の高い研究も現れた。数値、エビデンス、透明性といった評価方法では見えないが、ダークマターのような実に豊かなエネルギーの世界を、われわれ日本人は俳句とかマンガといった内言の形で器用に操っているのではないかというわけだ。

ところが1990年前後に日本のバブルがはじけると、日本人側が日本的経営をかなぐり捨て始めた。ここで「半期 (セメスター) 制」「中期目標」「シラバス」「カリキュラムマップ」「オフィスアワー」などといったアメリカ的管理に大学を委ねることを日本の政財界は決めた。1999年に突然起きた「低」学力批判および「ゆとり」教育批判とは、アメリカ的経営を日本社会に広く持ち込もうというグローバリズムの策略の一端でしかない。

●アメリカ経営学の当惑

アメリカの製造業が傾き、日本が輸出を拡大しつつあった頃、日本的経営を探る努力が一部の経営学者によって為された。ドラッカーは、ハーバード・ビジネス・スクールの論文集『日本はどう動いているか』を1981年に編集している。同名の論文集は、ドラッカーとヴォーゲルの編集で、1983年に再度出版されている。

ドラッカーは、1971年の論文「日本の経営から学ぶもの」において、意志の決定と実行について興味深い分析をしている。西洋人は「問題に対する『答え』がすべてである」⁽³⁹⁾。しかし、日本では、意志決定の過程は「問題を明確にすること」「問題を理解すること」であり、「総意を形成する過程」と見なされている。

西洋人は、どんな決定が行われるかが最重要となる。決定された後は、その決定通りに社員が動いていき、その決定が実現されるという経営方法をとっている。いわゆる「トップダウン」だ。つまり、まず経営者が意志決定を行い、それからその決定に基づいて組織メンバー全員がその通りに行動するという実に単純な経営理論なのだ。

これに対して、日本人は、意志決定を効果的に実行できるように根回しをやり、それからその決定に基づいて行動を起こす。このやり方は行動までに時間がかかり、「効率的で

ない」とドラッカーは判断する。

しかし、ドラッカーはためらう。日本では、意志決定の段階がすでに実行の段階と見なされ、ひとたび意志決定がなされると速やかな行動をとれることになる。したがって、重要な問題については日本的経営の方が効率がよいのではないか。そこで、ドラッカーは、日本的経営は「小さい問題ではうまく機能しない」のではないかと結論づけた。

●禅と日本的経営

論文集の中には、異色とも言えるリチャード・パスカルの論文「禅から見た効果的マネジメントの条件」(1978年)が収録されている。パスカルは、次に要約するようにに、日本的経営が持つ二重構造を上手に言い当てている。

まず、日本的経営は、①下から上へのコミュニケーション、②職場全体にわたる横に広がるコミュニケーション、③参加型・総意型の意志決定の採用があるので、より質の高い決定と実行が可能となる⁽⁴⁰⁾。

パスカルは、調査によって、下部の管理から発案し上部へと伝えられるコミュニケーションは日本企業の方が米国企業よりも3倍もあること、意志決定の質は変わらないのに日本企業の方が『実行』の質が高いことが観察されたという⁽⁴¹⁾。

パスカルは、なぜ実行の質が違うのか、その謎を解明しようとして、禅につながる東洋の哲学、文化、価値観を持ち出してくる。パスカルの解釈では、こうなる。実は、上層部は意志決定をしているのだが、下部に向かって「暗示的次元の説明をする」。下部は意見を上げ、自分も決定に参加したような感じを持ち、実行段階の意欲につながっている。こうパスカルは分析する。それに対して、米国の管理者は、経営技術は十分にあるが、「流れに逆らって泳がなくてはならない」という困難を抱えてしまうとパスカルは言う。

西洋の経営学では、合理性、明確さ、決断が必要であると見なされている。ところが、東洋では、あいまいさとか「間」が認められていて、「無であってもそれなりの意味のあるもので満たされている」と考えられている。日本の管理者は、「明確さとあいまいさとの二つの価値を基準として認める二重棒を持っていて」、このあいまいさを持ちながら前進していくプロセスをとると、その途中でより多くの「情報」が生まれる。大胆な決定的行動よりも、いくつかの暫定的手段をとりながら目標に近づいていくのだ。

日本的経営は公表を避ける傾向がある。部下の評価についても、部下が察しうる程度にとどめて、部下を追い詰めて防御に向かわせてしまわないようにする。日本的経営では、管理者はオモテとウラという一対の概念を心得ている。ウラが現実の人生ではあるが、オモテという儀礼的機能も認めている。何事も公表してしまうと、表面に出ない抵抗に遭うことになり、結局は実行できなくなる。オモテを傷つけないようにしながら漸進的に変化を達成することが東洋的文化なのだ。

他方で、西洋では、ものごとにははっきりさせることがよいことで、相手が傷つこうがそれはその人のためによいことなのだと考える。西洋の管理者は、障害には憤慨し、それを除去しようとする。ところが、東洋では、障害は不可避のもので、途中の障害を克服しながら、解決に向かって忍耐強く進んでいくことに価値を置いている。

従業員の評価についても、米国では付加給付などインセンティブが用いられる。米国では、明示される (explicit) 評価に慣れている。ところが東洋では、暗示的な (implied)

評価とも言える別の評価がある。この評価は、手に入れるのには時間がかかる評価である。そもそも、老子のこばのように「求めずして認められ、求めずしてほめられる」というのが東洋の思考法だ。暗示的な評価は大きな役割を果たして、逆に明示的な評価で過度なインセンティブを用いると守備に回る者がいなくなるなど問題が生ずる。

この暗示的評価は、大きな役割を果たしている。従業員は、「自分が何物であるかを人々や組織が知り、自分の特性が人間関係の中で認められたときに、受け入れられたと感ずる」のであって、人物評価とは個々の特性を評価することではない。

日本の会社は、社員が共通の価値観を持つことで、効率だけの要求とは違った組織運営方を生み出したのだ、とパスカルは指摘する。西洋の管理者は、人間の個別要求を扱うよりも、「システムの解決」を図ろうとする。要するに上部の命令を守れというわけだ。「その結果、人々は客観性という孤独な幻想に陥ってしまう。」⁽⁴²⁾

このような論を展開して、パスカルは、西欧の管理者に向かって、「組織は効率的システムを必要とするがそれは十分であればよく、それ以上は余分である」「羽毛で間に合うときにたまさかりを使うようなことをしなくてもすむ」という結論を述べる。評価が自己目的化し、しなくてもよい管理をすれば、組織の実行力はぶちこわしになるということだ。日本を見ながら、アメリカ経営学者の中には、経営方法を変更する必要はないが、過度の管理、評価、公表は不必要だと考える者もいたということである。

●日本の経営は効率的かつ創造的だった

1995年のこと、野中郁次郎と竹内弘高は、英語で、日本的経営を説明する研究書『*The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation.*』（梅本勝博訳『知識創造企業』）を刊行した。この研究書で、二人は、営利組織とは上部の命令を実行するという「情報処理機械」ではないと主張し、アメリカ的経営を否定しようとした。組織は知識を単に「処理する」だけでなく知識を「創造する」ものであること、日本企業では暗黙知 (tacit knowledge) と明示知 (explicit knowledge)、個人と組織という二種類の相互作用がうまく作り出され、「組織的知識創造」こそが日本企業の国際的競争力の最も重要な源泉であり、「組織的知識創造」の技能と知見 (expertise) が日本企業成功の最大要因であると説明した。

野中と竹内の論理は、暗黙知に注目したという点で斬新であり、知識獲得を集団的な相互作用という動的プロセスでとらえるという点で、アメリカ経営学をはるかにしのぐ理論であると思われる。

野中と竹内の分析では、西洋人は組織的知識創造の問題に触れたがらない。なぜなら、フレデリック・テイラーからハーバート・サイモンに至るまでの西洋的経営の伝統が、「情報処理機械としての組織」という組織論を信じて疑わないからである。西洋人の哲学では、知識は明示されるもの (explicit) で、制度的で体系的なものである。

野中と竹内は、こばや数字で表すことができる明白な知識を「明示知」と呼ぶ。明示知ならば、「安定的データ、科学式、定式的手続き、普遍的原理」といった形で「たやすくコミュニケーション・共有できる」。だから、ドラッカーが「知識を労働に使う」といっても、それは、「計量化したデータを労働に使うこと」を意味しているに他ならない。

ところが、日本企業は、「大きく異なる知識観」を持っている。「こばや数値で表現さ

れる知識は氷山の一角に過ぎない」と考えるというのである。

アメリカ経営学の知識経済論が否定する経験的なものを、日本企業は評価しているという見解だ。ここで、野中と竹内は、ポラニーが提起した「暗黙知」という概念を持ち出し、他方で西洋人がいう知識とは「制度的な言語で表しうる」「明示知」なのだと呼びわける。

ポラニー自身も、「われわれは語れる以上のことを知ることができる」⁽⁴³⁾とやっている。ことばや数値で表現できる知識は一部でしかないこと、また、主体たる人間が客体に「住み込む」、すなわち直接的に対象と関わることによって知識は獲得される、つまり、人間が自己の経験を積極的に創造し組織することで知識を獲得していくものとポラニーは考えたのだと。こうポラニーから学びながら、野中と竹内は、次のように論を展開する。

「より重要なのは形式言語 (formal language) では言い表すことが難しい『暗黙知』なのだというのを、われわれは論じたい。それは個人の経験に根ざし、属人的な (personal) 信念、展望、価値体系といったつかみ所のない要素を含んでいる属人的知識である。暗黙知は、集団的な人間行動にとって決定的な要素であるにもかかわらず、これまで無視されてきた。」⁽⁴⁴⁾

「日本企業は、知識とは、基本的に『黙示的なもの (tacit)』で、容易に見え表現されないものとみなしている。暗黙知は、きわめて属人的であって形式化しにくく、他人とコミュニケーションしたり共有することは難しい。主観的な洞察、内省、勘が、この知識の範疇に含まれる。さらに暗黙知は、個人の行動と経験、理想、価値観、信念などにも深く根ざしている。」⁽⁴⁵⁾

また、野中と竹内は、暗黙知には技術的および認知的な二つの側面 (dimension) があるという。

技術的側面とは、一般には「ノウハウ」と呼ばれるもので、「非制度的 (informal) ではっきり固定しがたい (hard-to-pin-down) 技能や技巧」で、多くの場合、自分が知っていること背景にある科学的原理や技術的原理をはっきり説明できないものである。

認知的側面とは、認識図式、精神モデル、信念、知覚などと呼ばれるもので、表面に出ることはほとんどなく、「こうである」という現実のイメージと、「こうであるべきだ」という未来へのビジョンを映し出すものだ。

要するに、野中と竹内は、西洋と日本では知識観が違うというのである。西洋では、知識とは教育や訓練で教えられる明示知ととらえ、西洋の管理者は明示知の扱いには慣れている。そのため、組織が単なる「情報処理機械」に見えてくるというのである。ところが、日本のように暗黙知を知り、その重要性を認識すると、組織が「一つの有機的生命体」として見えてくる、と野中と竹内は指摘する。

有機的生命体と見なせば、たとえば、「会社は何のためにあるのか」「どこを目指しているか」「どんな世界に住みたいのか」「どうすればその世界は実現するのか」といったことを社員全員が理解していることの方が、「客観的な情報を処理すること」よりはるかに決定的だと、野中と竹内は指摘する⁽⁴⁶⁾。つまり、共同化された暗黙知が組織を活動的にするというのである。

日本では、極めて主観的な洞察、内省、勘、理念、価値、情緒、イメージ、シンボルといったものまで知識に含め、「ソフトで質的な要素」を知識として扱っている。量で測れ

ないものは、教育や訓練で教えるというよりも、幼児が「心だけでなく『体』を使って学ぶ」ように、「直接的経験」で学ぶものである。「心身一如」は、禪宗確立以来の日本的思考の特徴となっている、と野中と竹内は分析する。

ちょうど、アメリカの経営学者セオドア・レビットが、「最も貴重な知識は教えることも伝えることもできない」と指摘しているように、日本の管理者は直接的経験や試行錯誤から学ぶことの大切さを重視する、と野中と竹内は言うのだ。

このような概念装置を説明してから、野中と竹内は、「日本企業が新知識を創造する方法は、せんじつめれば、『暗黙知から明示知への変換』にある」⁽⁴⁷⁾という。

ホンダのシティの開発を例に引きながら、野中と竹内は、新知識はいつも個人から始まり、その個人の属人的知識が企業全体にとって価値ある組織的知識に変換される。この過程は、個人の自発的行為と、グループ・レベルでの相互作用で成り立つ。グループ・レベルにおける「チーム・メンバー間の濃密で骨の折れる相互作用」⁽⁴⁸⁾によって、「知識は、対話、討論、経験共有、観察などによってグループ・レベルで拡大されたり結晶化される」⁽⁴⁹⁾のである。

暗黙知とは、ある特定のコンテキストにおいて、「今ここで」作られている知識で、アナログ的である。当事者間では、アナログ的なコミュニケーションで暗黙知を共有することができる。しかし、それをデジタル的な企業活動にするには、「宣言的知識 (declarative knowledge)」、すなわち明示知に変換されることが必要となる。逆に、認知能力がさらに発展するためには、明示知は、手続的知識、すなわち暗黙知に変換されなくてはならない。野中と竹内は、この双方向の変換がともに重要であると確認した点で画期的である。

野中と竹内は、この双方向の変換を、(1) 個人の暗黙知からグループの暗黙知を創造する「共同化」、(2) 暗黙知から明示知を創造する「表出化」、(3) 個別の明示知から体系的な明示知を創造する「連結化」、(4) 明示知から暗黙知を創造する「内面化」というサイクルにまとめた。というものの、現場で実行する段階では、デジタル的形式知をもう一度アナログ的暗黙知に戻さなければならないからである。これは単なるサイクルではなく、拡大するスパイラルであると野中と竹内は説明する。そして、それぞれの段階で作り上げられる知識を、「共感知」「概念知」「体系知」「操作知」と呼び分けている⁽⁵⁰⁾。

●野中と竹内の日本的経営論をどう評価するか

要するに、野中と竹内は、明示知の伝達を教育と考えたり、明示知の実施状況を統制することを管理と考える西洋的思考を痛烈に批判して、それをはるかにしのぐ経営論を作り上げたわけである。

組織を情報処理機械ではなく、一つの有機的生命体とみることは、非正規雇用という制度の危うさを説明するだろう。それは、労働条件の悪化という問題では済まされず、組織そのものの動きを質的にも速度的にも低下させることになる。組織は、共有される暗黙知に支えられ、掲げられた明示知をよりよく実現していくものだからである。

とりわけ、「情報の単なる変換は、共通経験に埋め込まれた関連する情緒や特別なコンテキストから切り離されてしまえば、たいていの場合ほとんど意味がなくなるだろう」⁽⁵¹⁾という二人の指摘は、明示知の限界を厳しく突いているといえるだろう。これは、すぐれたシラバス通りに明示知の世界を伝達すればどの大学でも教育が成り立つかという根本的

問題を提起するだろう。

「人間自然一体」「心身一如」「自他統一」といったことばが示すように、日本人の認識方法は、「触覚的」であり「共同主観的」である。これを支えているのは日本語の構造であると、野中と竹内は指摘する。つまり、日本語においては、メッセージは、文法的規則によって伝達されるだけでなく、コンテクストに頼ってコミュニケーションすることが多い。日本語の持つ曖昧さが、「それぞれのコンテクストの暗黙知を備えていることを人々に要請する」⁽⁵²⁾ことになるというのだ。

「西洋の競争相手と比較したときの日本の組織の最も著しい特徴の一つは、情報冗長性に価値をおいたことである。」⁽⁵³⁾暗黙知は簡単には他人に伝えられない。暗黙知の共有には、個人が直接対話を通じて相互に作用し合う「場」が必要である。そのためには、混乱とも見える重複や無駄という「冗長性」が重要だと、野中と竹内は指摘する。「冗長性を持つ組織は、頻繁な対話とコミュニケーションが促進され、「共通の認識土台」⁽⁵⁴⁾を作り、暗黙知の移転を助けるというのだ。

つまり、西洋流の効率とか、科学的管理法、計量的方法という見解は、組織にとって極めて重要な要素を見逃してしまうということだ。われわれはことば以上のことを知っていて、ことば以上のことを伝えることができるからだ。

日本の組織は暗黙知の世界を共有するような仕掛けを作ってきた。なぜ日本企業が終身雇用制度をとったのか、なぜ系列会社を組織したのか、日本の学校では授業以外に特別活動やクラブ活動を行いお節介なまでに集団行動を重視するのか、その意義を考える手がかりになるだろう。

5. グローバリズムの波

新自由主義（ネオリベラリズム）は、1970年代半ばに登場し、1980年代には公共政策を統括する経済原理として強化され、米国や英国を始め英語圏諸国で実行に移された。オイルショック後の世界不況期に行き場を失った金融資本が、これまで公共のものと考えられていた福祉や教育など公共財をその投資先にせざるを得なくなったからである。アメリカ合衆国政府とIMFは一体化し、貸し付け国の債務返済を繰り延べする代わりに福祉予算の削減、労働法制の緩和と民営化など構造改革を実行させた。それは金融界が仕掛けた「人類の遺産・公共財の乗っ取り計画」と言えばわかりやすいだろう。

●ワシントンコンセンサス

1980年前後のこと、米英の金融界のなかに、あらゆる行為を商行為に変えて世界中の市場開放を望む勢力が形作られたようである。この米英の金融界は、「日本やヨーロッパにもネオリベラルな道を選択するように多大の圧力をかけ」、「こうした異なる動きがすべて糾合して激しいイデオロギーの力となり」「ワシントン・コンセンサス」を生み、グローバリズムが進展する⁽⁵⁵⁾。教育政策でいえば、教育費の削減、規制緩和、教育の民営化という長期方針が具体的に確定された。

「ワシントン・コンセンサス」は、どこで誰がどの文書によって合意したものと特定で

きない。国際経済研究所のジョン・ウィリアムソンが1989年にそのような傾向があると指摘したことばにちなんでそう呼んでいるだけだ⁽⁵⁶⁾。米国政府およびIMFなど国際金融機関の合意事項にすぎないが、開発途上国や借金を抱えた先進国はこの合意にしたがって融資と取り立てを受ける。財政規律、公共支出管理、累進課税緩和、金融自由化、競争的為替レート、貿易の自由化、国外からの直接投資、民営化、国家統制の緩和、所有権保護という10項目のうちいくつかを突きつけられ、そこで初めて「ワシントン・コンセンサス」の存在に気づく仕組みである。

1980年代当初、ラテンアメリカの債務取り立ての基準であった諸手法の寄せ集めとしての「ワシントン・コンセンサス」は、財政再建に取り組む英語圏諸国の政府に採用され、ネオリベラリズム（新自由主義）とも呼ばれるようになった。これが、1989年末のベルリンの壁崩壊後は東欧諸国に、さらに1991年末のソ連邦崩壊後はロシアから中央アジア諸国に至る旧ソ連諸国に、急きょ適用されることになった。

●先頭を切ったニュージーランド

ニュージーランドは経済危機に陥り、失業率は高騰し、赤字財政に入りこむ。この財政危機を解決すべく1984年に誕生したのが第四期労働党政権であった。ロンギ首相は、財務大臣にロジャー・ダグラスを抜擢し、ネオリベラリズム（新自由主義）と呼ぶ経済政策に基づく「構造調整」を開始した。一国規模で政治・経済の全分野でネオリベラリズムを実行したという点で、ニュージーランドは最初の実例である。

「ニュージーランドは、規制経済から開放経済へと転換のまさに成功例として World Bank、OECD、IMF に認知されている」⁽⁵⁷⁾

財務省政策文書『経済管理』（1984年）はこの改革の象徴であり、スタートであった。以後、ほとんどの分野で規制緩和、民営化が行われ、貿易自由化、税制改革、労働市場改革が実行された。ついに1987年のこと、この財務官僚から教育行政を批判する文書『政府管理—1987年新政権への状況報告・第2巻 教育問題』が首相に提出された。これを受けて、ロンギ首相は、教育を改革の優先分野に指定し、教育大臣を兼任して改革を主導する。「教育行政検討作業チーム」が組織され、その座長はスーパーマーケット・チェーンを経営する実業家のピコットがあたった。この作業チームは、1988年4月に報告書『卓越を求める行政—効果的な教育行政』をまとめるが、これがいわゆる『ピコット報告』と呼ばれるものである。

政府は、『ピコット報告』をそっくり採用することに決め、1988年8月に、『明日の学校—ニュージーランドにおける教育行政改革』⁽⁵⁸⁾と名付けた政策文書を発表した。これに基づき法制化が試みられ、翌1989年9月には、『1989年教育法』が成立することになる。

ここに、教育委員会を廃止して「契約主義」や学校理事会を手法とする民営化、福祉を排除する「自己管理イデオロギー」、「規制緩和」という名で政府に重要な権限を残しつつ「分権化」という、いわゆる「ピコット・モデル」なる原理転換が姿を現す。義務教育制度の改革は1988年に始まった。この年は、サッチャーが首相に登場する年である。

民営化された学校は、学校理事会が運営した。大学は、外部資金を集めるために、留学生を急増させた。さらに、1990年、国民党が政権につくと、一括交付金方式に転換し、教員の給与を自由化した。

カナダにあるヨーク大学の社会政策のラメシュ・ミシュラ教授は、

「ニュージーランドは各国で規制緩和と民営化を促進するというすぐれた役割の実例を OECD と IMF に提供した。1984年に始まり1990年代初期にかけてニュージーランドで続いたドラスチックな改革は、この国の経済を、OECD 加盟国の中でもっとも閉鎖的なものからもっとも開放的なものへと変えた。」⁽⁵⁹⁾

と述べている。

大学管理が指導者から管理者に、大学の目標が研究や真理の究明から経済利益と効率に、労使関係が信頼から競争的なものへ、授業は通年科目から半期科目へ、教育と結合していた研究は教育と分離されて競争的なものへと変更された⁽⁶⁰⁾。大学の授業を半期化するというのもネオリベラリズムの手法であったと知ると、日本の大学はなし崩し的に法人化への道を歩み始めていたことがわかる。

●WTO と GATS

長年の交渉の結果、ついに、1995年1月1日には、「世界貿易機関 (WTO)」という国際経済システムが発足し、それに付随する「サービス貿易に関する一般協定 (GATS)」によって、あらゆる行為は営利行為として定義されることになってしまった。

日本政府は、一定の留保条件をつけて「WTO 協定」を締結した⁽⁶¹⁾。この WTO 路線に沿って、国立大学の独立行政法人化、諸学校の外部評価制度、あるいは全国学力テストと学校選択制、成果主義の導入など一連の自由化が実施されていると判断される。

市場をこじ開けようとする米国の攻勢は激しかった。米国政府でこの分野を担当したのは、「米国通商代表部 (USTR)」である。1998年に、米国は、「サービス貿易に関する WTO 閣僚会議」に最初の意見書を提起した。米国政府は、2000年になると、WTO 事務局に、高等教育、成人教育、その他様々な分野における教育・訓練部門の開放を提起する意見書を提出した。ここで、米国は、テスト事業を開放するように各国に求めているが、そこに TOEIC や TOEFL が含まれることは明らかである。

WTO に関するアメリカの提案に対して、翌2001年には、まずニュージーランドが、続いてオーストラリアが、2002年には日本が、自由化を全体的に受け入れるとする基本姿勢を述べた。

教育サービスについては、「初等教育・中等教育については、多くの加盟国において国家に留保されている」と日本政府は消極的な立場を示しながら、他方で「グローバル化や情報化の進展等に伴い、国境を越えて提供される高等教育」と表現して「質の保証」さえ整えば高等教育の開放を承認する姿勢を示している⁽⁶²⁾。しかし、日本は、初等教育、中等教育、高等教育、成人教育という全分野で受け入れるものと WTO 事務局には解釈された。

この2002年には、日本において総合規制改革会議が、「教育主体について、既存の公立学校や学校法人の改革を進める」として「株式会社など国・地方公共団体や学校法人以外の民間主体による教育分野への参入」⁽⁶³⁾の検討を始めている。

小泉政権は、2001年4月から2006年9月までであるが、この時、日本政府は米国政府作成の年次計画に沿って郵政民営化、諸施設の独立行政法人化（国立大学は2004年に転換）などを遂げていく。

知識基盤経済における高等教育の再編成に関する象徴的な出来事は、2006年6月27～28日、経済協力開発機構（OECD）教育大臣会議が「高等教育一質、公正、効率」というテーマで開催されたことである。会議の行われたギリシャのアテネでは、学生たちが大規模なデモを行った。全国百校余りの大学で1か月にわたりストライキや座り込みが続き、機動隊と衝突するデモ隊も現れ、警察は催涙ガスを使用した。この報道は世界を駆け巡った。

会議では、次のようなデータが報告された。高等教育には高い財政投入がなされており、OECD加盟国の半数は教育費の80%以上が公費負担となっている。一方で、オーストラリア、日本、韓国、アメリカ合衆国の4か国は、公費負担率が半分以下になっている。そして、データの比較可能な国の3分の2以上で、公費負担増よりも私費負担増の方が大きく伸び、高等教育機関への進学増が可能となっている。

要するに、『国際人権規約』（1976年発効）の規定に逆行して、高等教育の有料化が進行しているというのである。ギリシャでは、ちょうどこの時、政府が高等教育制度を見直し、私立大学設立を可能にするという憲法改正が話題に上っていた。そのために、ギリシャの学生たちは反対運動を展開したというわけである。

●グローバリズムの教育版「貸与・借用理論」の起源と適用

教育政策分野のグローバリズムは、「新公共管理（NPM）」あるいは「成果主義（OBE）」として具体化された。「新公共管理」は、英語圏諸国において自国の財政赤字への対応に適用された。米国では『危機に立つ国家』（1983年）以降、その傾向がはっきりと認められるが、国家規模で適用されるのは1988年のニュージーランドと英国が始まりである。本家アメリカは、2002年実施の「落ちこぼし防止法（NCLB）」にて、決定的な段階に入っていく。

教育分野の「新公共管理」は一連の行動原理の組み合わせである。「小さな政府」というように、「船を操る者（舵を執る者）」と「船のこぎ手（船をこぐ者）」とを分けると説明されるように、政府は「標準（standards）」「目標（goals）」を決定し、行動内容を決めて、「こぎ手」たちに事業を委託する。また、管理、評価のための第三者機関を設立して質の管理を外部機構に委託する。「こぎ手」たちは、「事業体（エージェント、法人）」を結成し、決められただけの仕事を請け負う。大学にあてはめれば、この「事業体」が独立行政法人（狭義には理事会）であり、提示された請負仕事が「中期目標」で、理事会側から実行計画を示した請負の仕様書が「中期計画」ということになる。

グローバリズムでは、教育費の削減、規制緩和、教育の民営化という長期方針が確立するが、「新公共管理」では、教育の「国家スタンダード（標準）」が決定され、それに基づき「調査（アセスメント）」が実施される。たいていは、国家統一テストが実施され、テストの得点に基づいて学校教育の質評価が下され、その評価に基づいて行政が財政支出を変化させたり、親が学校選択を行ったりする。学校は公費使用に対した学校選択に関連し説明責任を果たし、生徒の成績や教師の働きなどに関して情報公開の義務を果たさなくてはならない。教師は担当する生徒のテスト結果で評価され、給料や身分に変更が加えられる。そのため、個々の学校はテストの得点競争を行うことになり、この成果が学校、とりわけ教師の責任であると見なされるのである。

表現を変えれば、学校は店舗、教師は店員、商品は学力（リテラシーなど）、親と生徒

は消費者、店舗と商品を選ぶ行為を学校選択と言うこともできよう。これは、伝統的な教育理解とは全く異なる教育理論である。教育は権利ではなく、子どもたちの生産行為でもなく、単なる消費行為になってしまったのである。そこでは、義務教育ということばさえ姿を消している。フランス革命以来という人類史の規模で教育のルール・ブックが変わったのである。

教育の原理、教育制度、教育行政、評価方法などをパッケージで国外から輸入する、ないし国外に輸出する例は古くからあった。大がかりな例は、発展途上国による西欧型近代教育の輸入、衛星国へのソ連型社会主義教育の輸出、第二次世界大戦直後の戦勝国から敗戦国へのアメリカ教育の輸出などである。

それが、金融用語を使って「貸与・借用 (Borrowing and Lending) 理論」と呼ばれるようになったのは、1990年以降に国際金融機関が教育をサービス商品としてその利益を測定・評価するようになったからである。グローバリズムによって、国民国家の規制も緩和され、国境の垣根が低くなり、「有効な学校教育改革」「優れた教育」が「国際教育モデル」に統合されることになった。

グローバリズムは、過去との切断、伝統的なさまざまな文化的コンテクストの否定を意味し、現状を変えようとする圧力が強烈にはたらき、民族の心は踏みにじられる。

「暗黙のうちに、グローバル化とは、その意味からして、改革の脱地域 (de-territorialization) と脱コンテクスト (de-contextualization) を促進し、文化的に束縛されたシステム (culturally bounded system) という教育の既存概念に異議を唱えることになる。」⁽⁶⁴⁾

とりわけ、旧ソ連諸国では社会主義から資本主義へと経済の論理、権利から消費へとという教育・福祉の論理をまさしく転換させようという時に、アメリカ化を内実とするグローバル化が採用されるのもそれなりに筋が通っている。

「そのような研究者には、ハイブリッドな国際的教育モデルは異なる高収益教育制度から借用した断片や部分の寄せ集めにすぎないのではないかと心配している者もいる。もっとはっきり言えば、世界中にアメリカ版教育改革を完成することではないかと心配している者もいる。」⁽⁶⁵⁾

●成果主義教育

教育におけるグローバル化は、教育内容の標準化と教育行政の管理手法に現れてきた。その一つは、「成果主義教育 (OBE: Outcomes-Based Education)」と呼ばれている。これは、

「公的に定義されたわけではないが、現在ではその中身ははっきりしている。つまり、ミニマム・スタンダードを確立し、テストにより成果を客観的に調査する制度を作り、教育システムを管理するデータ (成果) の使用を促進し、監視する地域関係へ注目し、追加投資なく崩壊の防止と質の改善する手段として説明責任を愛用することである。」⁽⁶⁶⁾

誰もが納得する目に見える成果を測ろうとすると、知識や技能を特定し内容 (標準) を予め決めておくことになる。そうなると、決められた教育内容を伝えることが教育に、覚えることが学習にならざるを得ない。つまり、コンテンツ・ベースの教育が行われること

になる。

いち早く、成果主義教育を採用したのは、ニュージーランド、オーストラリア、英国（イングランドとウェールズ）、カナダ、アメリカであった。1990年代の成果主義教育モデルは、英国とニュージーランドであった。『ニュージーランドカリキュラム枠組み（*New Zealand Curriculum Framework*）』は、カリキュラム改革の新しいアプローチになった。

旧社会主義国のモンゴル、カザフ、キルギスには、ソビエト崩壊後、1990年代前半に「成果主義後発国（late adopters of OBE）」として政策の借用と貸与が起きてきた。日本やロシア連邦には、それが1990年代後半にはっきりと上陸してくることになる。日本では、中等教育まではすでにコンテンツ・ベースの教育が行われていたので、これを大学まで貫徹させることが新たな課題になった。ところが、ヨーロッパ諸国では、汎用能力、一般的能力を重視し、能力形成過程を評価するコンピテンス・ベースの教育が維持されている。この違いは大きい。

成果主義という出口管理の欠陥は、想定された結果しか評価しないことである。この実現手法としてのPDCAサイクルの欠陥は、P（目標や基準）を固定したままで実行サイクルのみがチェックされ、たとえ誤っていても止められないということだ。

むすび

都留文科大学の中期目標には、他大学同じようなローマ字やカタカナが氾濫する。順に見ていくと、グローバル、ブランド、ニーズ、SAT、アシスタント・ティーチャー、オープン・キャンパス、リーダーシップ、タイプ、アドミッションポリシー、カリキュラム、FD、ファカルティディベロップメント、ディプロマポリシー、システム、カウンセリング、キャリア、インターンシップ、プログラム、SD、スタッフディベロップメント、テーマ、キャンパスとある。中期計画では、さらに、ホームページ、カリキュラムポリシー、ステークホルダー、コミュニケーション、キャンパス、TOEIC、TOEFL、アンケート、オープンキャンパス、メッセンジャー、データベース、アイデンティティ、バランス、フィールドワーク、ICT、シラバス、ポートフォリオ、TA、RA、eラーニング、ソフト、コミュニティカレッジ、アメリカ、カナダ、オフィスアワー、キャリアサポート、ガイドランス、インターンシップ、アドバイザー、アフターケア、サービス、フィードバック、シンポジウム、インターネット、ホームページ、リポジトリ、ボランティア、ホストファミリー、アウトソーシング、コスト、リニューアル、メニュー、ベースアップ、スペース、クラブ、ボイラーといったことばが加わる。年次計画では、……。

大学の運営に耳慣れぬことばが突如入りこんできた様子は、いかにアメリカ的経営手法が日本の大学に直に持ち込まれたかを物語っている。

市場優先のネオリベラリズムによれば、大学も営利企業にすぎず、学生という人材を加工する工場にすぎない。金融界が提示する尺度で評価すれば、条件の悪い大学、弱小大学は潰れるしかないのである。どの大学も同じ基準で評価され、同じような中期目標で動いているとすれば、会社を乗っ取って合併させたり再編したりする場合には真に好都合であ

る。大学法人化とは、国内大学再編成（リストラ）のための準備過程、グローバル経済のインフラ整備にすぎない。だとすれば、弱小大学は自滅の道をたどっていることになる。

しかし、われわれには都留文科大学が生き残ることが第一義である。小さな大学が生き残るには、世間に通用する個性的な質の良さを作り出し、熱狂的なファンを国内に広く、また国外にも作り出すほかない。それを怠れば、全国一律の基準とか国際標準という経済的価値の序列的評価に組み込まれてしまうからである。

筆者は、「大学は真理を求めて迷い悩む修行の場」であるべきだと考えている。学生は、学んでいるのであって、知識を授けられるだけの対象ではない。学生は大学の授業を消費をしているだけでなく、様々な学びの中で自分を生産しているのである。

北欧の福祉国家が積み上げてきた実績は、人間生活に必要なことを共通に、公的に保障し、それらの商品化をできるだけ避ける動きであった。今日もなお、大学の授業料を無償にしている国はいくつもあるのだ。だからもし、商品化を避けるという視点を持っていれば、本質から外れないように軌道修正ができる。著名なサンデル教授のことばでは、次のように表現されている。

「生きていくうえで大切なもののなかには、商品になると腐敗したり墮落したりするものがあるということだ。したがって、市場にとってふさわしい場所、一定の距離を保つべき場所はどこかを決めるには、問題となる善、すなわち健康、教育、家庭生活、自然、芸術、市民の義務などの価値をどう測るべきかを決めなければならない。これらは道徳的・政治的な問題であり、単なる経済問題ではない。問題を解決するには、それらの善の道徳的な意味と、その価値を測るのにふさわしい方法を、問題ごとに議論する必要がある。」⁽⁶⁷⁾

複数の授業や、様々な学びが複雑に絡み合って学生は成長するのであり、その成果は長い目で見なければならぬ。大学教育の役割は、渾に波が寄せては打ち返すように教員が暗黙知と明示知の世界を行き来して学生の暗黙知を耕し、意味を問い直しながら学びつつある明示知を体系的に再編成できるように学生の学びを支援することであって、学生に明示知を詰め込むことではない。

ネオリベリズムは、教育も福祉も医療も含めてあらゆる行為を分業の手法を用いてサービスという商行為に分解しようとする。だが、分解された短期的行為のみを評価しようとするれば、本来の長期にわたる目的が破壊されてしまう恐れが極めて大きい。教育とは、複数の人間が長期にわたって働きかけるもので、どの行為を原因としてまたその成果がいつどのように起きてくるかはきわめて測りがたいものである。教育の行為は、時間制限のない多対多の関係であり、商品化しにくいものである。それを、短期間の1対1関係に切りそろえて均質化し商品として売り出そうとすること、これがアメリカン・マインド、アングロサクソン・モデル、ネオリベリズムの一表現形態であり、大学独立行政法人化およびボローニャ・プロセスの真の意図であり帰結である。大学は、探究的（研究的）方法を用いて学び、探究的方法論を身に付ける場に他ならない。

都留文科大学の法人化は、都留市長・都留市役所職員と大学教授会との対立というような問題ではない。大学法人化をめぐる対立図式ははるかに大きく、その筋書はまるで雲の上で書かれているかのようだ。企業再編に模したむなししい大学管理に陥ることなく、むしろ市と大学は協力し人間が育つ豊かな条件を創造する他に都留文科大学が生き残る道はな

い。明示的なことばで語ることで教育は商品にされる。これはまさに「かたり」なのだ。そして、数値で表すことでその商品には値段が付けられる。この動きは今、世界に深く広く進行している。教育関係者の責務は、この動きを食い止め、押し戻すことだと思う。

(注)

原典にあたって、訳語を統一した。たとえば、efficiency は能率とも訳してあったが、効率と訳語を統一した。したがって、本稿の訳語は福田の責任である。それにしても、経営学の分野では、誤訳はもとより、原文にはないことばを訳者が勝手に補って「意識」する例が多々見られ、本稿を書くにあたって実に奇妙な学問の世界を垣間見た。

- (1) 内田樹『下流志向』講談社、2007年、148～149ページ。
- (2) Gosta Esping-Andersen, *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Blackwell, 1990, 35. 日本語訳は、エスピン＝アンデルセン著、岡沢憲芙、宮本太郎訳『福祉資本主義の三つの世界—比較福祉国家の理論と動態』ミネルヴァ書房、2001年、39ページ。
- (3) Samuel Bowles and Herbert Gintis. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books, 1976, 44. 日本語訳は、S. ボウルズ、H. ギンタス著、宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育・I』岩波書店、1986年、78ページ。
- (4) 判決文の四—2「憲法と子どもに対する教育権能」。判決文は、最高裁大法廷判決昭和43年（あ）1614号 旭川永山中学学テ反対闘争事件（建造物侵入、暴力行為等処罰に関する法律違反被告事件）。インターネットで閲覧できる。
- (5) 「訳者解説」マルカム・ノールズ著、堀薫夫、三輪健二訳『成人教育の現代的実践』鳳書房、2002年、566ページ。
- (6) Albert Einstein. On Education (1936). In *Out of My Later Years*. Revised ed., Secaucus, New Jersey: Citadel Press, 1979, 36. 日本語訳は、アインシュタイン著、中村誠太郎、南部陽一郎、市井三郎訳『晩年に想う』講談社、1971年、56～57ページ。
- (7) Peter Burk. *A Social History of Knowledge From Gutenberg to Diderot*. Polity, 2000, 152. 日本語訳は、ピーター・バーク著、井山弘幸、城戸淳訳『知識の社会史』新曜社、2004年、228ページ。
- (8) Ian F. McNeely with Lisa Wolverson. *Reinventing Knowledge: From Alexandria to the Internet*. New York: W.W.Norton & Company, 2008, 245. 日本語訳は、イアン・F・マクニーリー、ライザ・ウルヴァートン著、富永星訳『知はいかにして「再発見」されたか』日経BP、2010年、275ページ。
- (9) Peter F. Drucker. *Post-Capitalism Society*. Oxford: Butterworth Heinemann, 1993, 6. 日本語訳は、ドラッカー著、上田淳生、佐々木実智男訳『ポスト資本主義社会』ダイヤモンド社、1993年、29ページ。
- (10) Peter F. Drucker. *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*.

- New York: Harper & Row, 1968, 285. 日本語訳は、P.F. ドラッカー著、林雄二郎訳『断絶の時代—来たるべき知識社会の構想』ダイヤモンド社、1969年、379ページ。
- (11) Ibid, 269. 同、357ページ。
- (12) Ibid, 271. 同、359ページ。
- (13) Fritz Machlup. *The Production and Distribution of Knowledge in the United State*. Princeton : Princeton University Press, 1962, 28. 日本語訳は、高橋達男、木田宏訳『知識産業』産業能率短期大学出版部、1969年、48ページ。
- (14) Ibid, 127. 同、156ページ。
- (15) Ibid, 136. 同、168ページ。
- (16) Ibid, 111-112. 同、138ページ。
- (17) Ibid, 205. 同、251-252ページ。
- (18) Jean-Francois Lyotrad. Trans. by Geoff Bennington, Brian Massumi. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. University of Minnesota, 1984, 51. 日本語訳は、ジャン＝フランソワ・リオタール著、小林康雄訳、星雲社、1986年、128ページ。フランス語版は、1979年。
- (19) David Riesman. *On Higher Education: The Academic Enterprise in an Era of Rising Student Consumerism*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980, xiv. 日本語訳は、D・リースマン著、喜多村和之、江原武一、福島咲江、塩崎千枝子、玉岡嘉津雄訳『高等教育論—学生消費者主義時代の大学』玉川大学出版部、1986年、22～23ページ。
- (20) Ian F. McNeely. *Reinventing Knowledge, Op., cit.*, 261. イアン・F・マクニーリー、ライザ・ウルヴァートン著『知はいかにして「再発見」されたか』前掲書、278～279ページ。
- (21) Peter F. Drucker. *Post-Capitalism Society. Op., cit.*, 8. 日本語訳は、ドラッカー著『ポスト資本主義社会』前掲書、32ページ。
- (22) Ibid, 42. 同、87ページ。
- (23) Ibid, 46. 同、94ページ。
- (24) Alfred W. Crossy, *The Measure of Reality: Quantification and Western Society, 1250-1600*, Cambridge University Press, 1997, p. 14. 日本語訳は、アルフレッド・クロスビー『数量化革命—ヨーロッパ覇権をもたらした世界観の誕生』紀伊國屋書店、2003年、29ページ。
- (25) Ibid, p. 200. 同、254ページ。
- (26) Ellen Condliffe Lagemann. *The Politics of Knowledge: The Carnegie Corporation, Philanthropy, and Public Policy*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1989, 205.
- (27) Ian F. McNeely. *Reinventing Knowledge, Op., cit.*, 245. イアン・F・マクニーリー、ライザ・ウルヴァートン著『知はいかにして「再発見」されたか』前掲書、260ページ。
- (28) Raymond E. Callahan. *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces that Have Shaped the Administration of the Public Schools*. University of Chicago Press, 1962, 15-16.

- (29) Leonard Ayres. *Laggards in Our School*. New York, 1909, 3.
- (30) Ibid, 176-177.
- (31) Frederic Winslow Taylor. *The Principles of Scientific Management*. New York: Cosimo, 2010, 75. 日本語訳は、フレデリック W. テイラー著、有賀裕子訳『科学的管理法—マネジメントの原点』ダイヤモンド社、2009年、165ページ。
- (32) 中谷彪「アメリカ教育行政学研究序説（第Ⅳ報）」『大阪教育大学紀要・第Ⅳ部門』第29巻、第2—3号、88ページ。
- (33) Ellwood P. Cubberley. *Public School Administration*. Houghton Mifflin Company, 1916, 337-338.
- (34) Ibid, 338.
- (35) Paul Davis Chapman. *Schools as Sorters: Lewis M. Terman, Applied Psychology, and the Intelligence Testing Movement, 1890-1930*. New York University Press, 1988, 34. 日本語訳は、ポール・デイビス・チャップマン著、菅田洋一郎、玉村公二彦監訳『知能検査の開発と選別システムの功罪—応用心理学と学校教育』晃洋書房、1995年、41ページ。
- (36) Samuel Bowles and Herbert Gintis. *Schooling in Capitalist America. Op., cit.*, 195. 日本語訳は、S. ボウルズ、H. ギンタス著、宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育・Ⅱ』岩波書店、1987年、84ページ。
- (37) Raymond E. Callahan. *Education and the Cult of Efficiency, Op., cit.*, 244.
- (38) Ibid, preface.
- (39) P. F. Drucker. What we can learn from Japanese management. *Harvard Business Review: How Japan Works*, 1981, 22. 日本語訳は、P.F. ドラッカー、E.F. ボーゲル他著『ハーバード・ビジネスの日本診断—対日戦略のシナリオ』ダイヤモンド社、1985年、59ページ。
- (40) Richard Tanner Pascale. *Zen and the Art of Management. Harvard Business Review, Op., cit.*, 44. 日本語訳は、P.F.ドラッカー、E.F. ボーゲル他著、『ハーバード・ビジネスの日本診断—対日戦略のシナリオ』同上、128ページ。
- (41) Ibid, 45. 同、129ページ。
- (42) Ibid, 52. 同、148-149ページ。
- (43) M. Polanyi. *The Tacit Dimention*. London: Routledge & Kegan Paul, 1966, 4. 日本語訳は、マイケル・ポランニー著、高橋勇夫訳『暗黙知の次元』筑摩書房、2003年、18ページ。
- (44) Ikujiro Nonaka and Hirotaka Takeuchi. *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press, 1995, viii. 日本語訳は、野中郁次郎、竹内弘高著、梅本勝博訳『知識創造企業』東洋経済新報社、1996年、iii ページ。
- (45) Ibid, 8. 同、8-9 ページ。
- (46) Ibid, 9. 同、10ページ。
- (47) Ibid, 11. 同、13ページ。
- (48) Ibid, viii. 同、ii ページ。

- (49) Ibid, 13. 同、17ページ。
- (50) Ibid, 71. 同、106ページ。
- (51) Ibid, 63. 同、92ページ。
- (52) Ibid, 29. 同、44ページ。
- (53) Ibid, 81-82. 同、121ページ。
- (54) Ibid, 14. 同、18ページ。
- (55) David Harvey, *Spaced of Neoliberalization: Towards a Theory of Uneven Geographical Development*. Franz Steiner Verlag, 2005, p. 25. 日本語訳は、デヴィッド・ハーヴェイ『ネオリベラリズムとは何か』青土社、2007年、39ページ。
- (56) John Williamson, What Washington Means by Policy Reform. In John Williamson (ed.) *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* Institute for International Economics, 1990.
- (57) Michael A. Peters. *Neoliberalism and After?: Education, Social Policy, and the Crisis of Western Capitalism*. New York: Peter Lang, 2011, 101.
- (58) Department of Education. *Tomorrow's School: The Reform of Education Administration in New Zealand*. Wellington, Government Printer, 1988.
- (59) Ramesh Mishra. *Globalization and the Welfare State*. Cheltenham, Edward Elgar, 1999, 10.
- (60) Olssen の作成した大学変化の対照表は、Mark Olssen and Michael A. Peters. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, vol. 20, No. 3, 2005, 329.
- (61) 外務省「日本国の特定の約束に関わる表」(1994年4月15日)には、留保条件が列記されているが、教育サービスについては言及されていない。
- (62) 外務省「教育サービスに関する交渉提案」2002年3月。
- (63) 総合規制改革会議『規制改革の推進に関する第2次答申』2002年12月、102ページ。
- (64) Gita Steiner-Khamsi (ed) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College, Columbia University, 2004, 5.
- (65) Thomas S.Popkewitz, Foreword. In Gita Steiner-Khamsi (ed), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, Teachers College, Columbia University, 2004, 4.
- (66) 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*. London: Routledge, 2006, p. 225.
- (67) Michael Sandel. *What Money can't Buy: The Moral Limits of Markets*. Allen Lane, 2012, 10. 日本語訳は、マイケル・サンデル著、鬼澤忍訳『それをお金で買いますかー市場主義の限界』早川書房、2012年、22ページ。