

紹介

〈新しい能力〉による教育の変容

—— DeSeCo キー・コンピテンシーと PISA リテラシーの検討

松下 佳代

(京都大学教授)

目次

- I 〈新しい能力〉の氾濫
- II コンピテンシーの定義と選択
- III PISA におけるリテラシーの測定と評価
- IV PISA は日本の教育をどう変えたか
- V PISA の限界とアイロニー——まとめにかえて

I 〈新しい能力〉の氾濫

1990年代以降、とりわけ2000年代に入ってから、さまざまな能力が教育の議論の俎上にのせられるようになった。例えば、「生きる力」(文部科学省)、「リテラシー」(OECD)、「キー・コンピテンシー」(OECD)、「人間力」(内閣府)、「就職基礎能力」(厚生労働省)、「社会人基礎力」(経済産業省)、「学士力」(文部科学省)、「エンプロイヤビリティ(雇用されうる能力)」(日本経営者団体連盟)などである。こうした多様な用語で表される諸概念を、私たちは、〈新しい能力〉と呼んでいる(松下 2010a)。

〈新しい能力〉と総称される諸概念については、本田(2005, 2008)が既に「ポスト近代型能力」と名づけて精力的な批判を展開してきた。にもかかわらず、あえて、中立的な響きをもった〈新しい能力〉という表現を用いるのは、「ポスト近代型能力」として一括りに批判されてきた諸概念を、いったん括弧から取り出して精査し、それらの間のズレや裂け目などを探り出すことで、別の方向から批判的検討を行いたいと考えたからである。

〈新しい能力〉の特徴は、第一に、認知的な能力だけでなく対人関係的な能力や人格特性・態度なども含む人間の全体的な能力に及んでいること、そして第二に、教育目標や評価内容として位置づけられ、教育の過程の中に深く入り込んでいること、にある。教育の世界には今日、このような〈新しい能力〉概念が、初等・中等教育から高等教育・職業教育にまで満ち溢れている。

これは、日本に限らず、グローバルにみられる現象でもある。〈新しい能力〉概念を表す言葉として、海外では、generic, key, coreなどの形容詞と skills, competencies, qualificationsなどの名詞を組み合わせた表現(例えば, generic skills, key competenciesなど)、あるいは, graduate attributes, employabilityなどの語が用いられてきた(NCVER 2003)。日本で使われている〈新しい能力〉概念の多くが、こうした海外の概念の輸入あるいは翻案である。

なぜ今日、教育段階の違いを問わず、国の違いを問わず、これほどまでに〈新しい能力〉概念が氾濫しているのだろうか。そして、それは教育の世界をどのように変えつつあるのだろうか。

〈新しい能力〉の中でも、とりわけ大きな影響をもたらしてきたのが、OECDのPISA(Programme for International Student Assessment:生徒の学習到達度調査)で用いられた「リテラシー」であり、同じくOECDのDeSeCo(Definition and Selection of Competencies:コンピテンシーの定義と選択)プロジェクトで提唱された「キー・コンピテンシー」である。PISAとDeSeCoは、ともに

1997年に着手されたOECDのプロジェクトである。DeSeCoは2003年に終了したが、PISAは現在も継続中である。本稿では、この二つの概念を中心に、上にあげた問いについて考察していくことにしよう。

まず、DeSeCoのキー・コンピテンシーの特徴を、経営学のコンピテンシー概念との対比によって明らかにした上で、キー・コンピテンシーとPISAリテラシーの関係について述べる。次に、PISAリテラシーがどう測定・評価されているのかを具体例を通して示し、PISAが日本の教育にどんな影響を及ぼしているかを論じる。最後に、PISAという方法の特徴と問題点を検討する。

II コンピテンシーの定義と選択

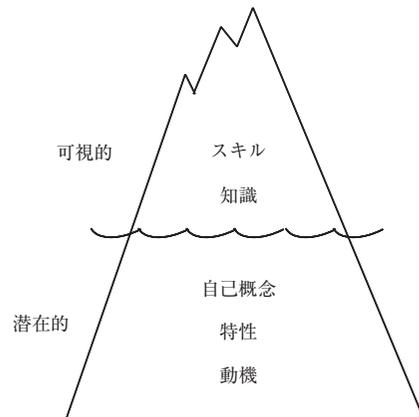
1 経営学におけるコンピテンシー概念

「コンピテンシー」は、もともと教育の世界よりもむしろ経営の世界でよく使われてきた概念である。その端緒を開いたのは、ハーバード大学の心理学者マクレランド (McClelland, D.) が1973年に発表した“Testing for competence rather than for ‘intelligence’”という論文 (McClelland 1973) であった。この論文の中でマクレランドは、従来のテスト (知能テスト, SAT, 知識内容テストなど) やその結果 (学校の成績や資格証明書など) では、職務上での業績は予測できないとして、それを予測できる変数とテスト手法を見出そうとした。その変数がコンピテンスであり、テスト手法が「職務コンピテンシー評価法」である¹⁾。

マクレランドの後継者であり共同研究者でもあったスペンサーら (Spencer & Spencer 1993) は、コンピテンシーを「ある職務において卓越した業績を生み出す原因となっている個人の基底的特徴」 (Spencer & Spencer 1993: 9) と定義し、その構造を「氷山モデル」によって表現している (図1)。氷山の底部に位置する性格的・身体的な「特性」や「動機」は、潜在的な中核的パーソナリティであり、開発が困難とされ、したがって、そうしたコンピテンシーにおいてすぐれた人材を選考するのがコスト効率性の高いやり方だと彼ら

は主張した。

図1 コンピテンシーの氷山モデル



出所: Spencer & Spencer (1993: 11) より訳出

彼らの開発した職務コンピテンシー評価法は、グラウンディッド・セオリー・アプローチを応用したものである。簡単にいうと、組織の中から高業績者と平均的業績者を選び出し、「行動結果面接」 (成功例と失敗例を語らせ、その状況での思考・感情・行動などについて尋ねる) を実施して、両者の差異を説明するコンピテンシー (達成志向, 自信, チームワークと協同, 概念的思考など) を抽出・尺度化する。そして、そのコンピテンシーをモザイクのように組み合わせて職務ごとにコンピテンシー・モデルを構成するのである。こうして作られたコンピテンシーは21種類、コンピテンシー・モデルは286種類にも上る。

このコンピテンシー概念は、職業教育や高等教育にもインパクトを与え、多種多様な〈新しい能力〉概念が生みだされることになった。

2 DeSeCoのコンピテンス概念とキー・コンピテンシー

DeSeCoプロジェクトは、このような乱立する能力概念を整理し、OECDの能力評価プログラム (PISAやPIAACなど) の理論的・概念的な基礎づけを行うために企画されたものである。コンピテンスの定義とキー・コンピテンシーの選択という二本柱からなる。

DeSeCoでは、コンピテンスを、「ある特定の

文脈における複雑な要求 (demands) に対し、認知的・非認知的側面を含む心理—社会的な前提条件の結集を通じて、「うまく対応する能力」(Rychen & Salganik 2003: 43) と定義し、それを「ホリスティック・モデル」と呼んでいる。例えば、ある文脈において何か協力することを要求される課題に遭遇したときに、協力するという行為に関連するさまざまな内的リソースを結集し、対応できること、それがコンピテンスをもつということである (図2)。

スペンサーらの冰山モデルと比べてみると、冰山モデルが、図2でいえば〈内的構造〉の部分だけを取り出したものであったのに対して、このホリスティック・モデルでは、コンピテンスを〈要求と文脈と内的構造の関係〉として捉えていることが見てとれる。DeSeCoでは、マクレランドやスペンサーらのように、〈内的構造〉を構成する能力の一つひとつをコンピテンスとして抽出・尺度化するのではなく、要求と内的構造と文脈を結び合わせて有能な (competent) パフォーマンスを生み出すシステムとしてコンピテンスを把握するのである。「ホリスティック・モデル」たるゆえんである。

DeSeCoのキー・コンピテンスは、このようなコンピテンスの定義の下で選択された (Rychen & Salganik 2003: chap.4)。それは、どのような点で「キー」といえるのだろうか。第一に、それは、「個人の人生の成功 (クオリティ・オブ・ライフ)」

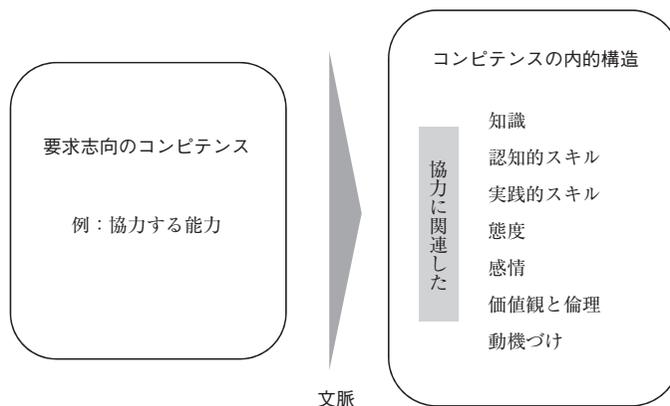
と「うまく機能する社会」を実現するために必要なコンピテンスである。個人の人生の成功を規定する要因としてあげられているのは、「経済的な地位・資源」「政治的な権利・力」「知的資源」「住居と社会基盤」「健康と安全」「社会的ネットワーク」「余暇と文化活動」「個人的満足感と価値志向」であり、うまく機能する社会を規定する要因としてあげられているのは、「経済生産性」「民主的プロセス」「連帯と社会的結合」「人権と平和」「公正、平等、差別観のなさ」「生態学的持続可能性」である。経済的価値だけに焦点化するのではなく、政治的・社会的・文化的・生物学的価値も視野におさめられていることがわかる。

第二に、それは、人生のさまざまな局面においてレリバンスをもち、すべての個人に対して保障すべきコンピテンスである。この点においても、職務上の高業績者と平均的業績者の差異を説明し、処遇 (採用・昇進・報酬など) を差異化するために使われる経営学のコンピテンスとは対比される。

このような観点から選択されたキー・コンピテンスは、対象世界、他者、自分自身という三つの軸からなる (表1)。

DeSeCoのキー・コンピテンスとは、一言でいえば、〈道具を介して対象世界と対話し、異質な他者と関わりあい、自分をより大きな時空間の中に定位しながら人生の物語を編む能力〉だということができよう。

図2 コンピテンスのホリスティック・モデル



出所：Rychen & Salganik (2003: 44) より訳出

表1 DeSeCoのキー・コンピテンシー

〈カテゴリー1〉 道具を相互作用的に用いる	A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる B 知識や情報を相互作用的に用いる C テクノロジーを相互作用的に用いる
〈カテゴリー2〉 異質な人々からなる集団で 相互に関わりあう	A 他者とい関係築く B チームを組んで協同し、仕事する C 対立を調整し、解決する
〈カテゴリー3〉 自律的に行動する	A 大きな展望の中で行動する B 人生計画や個人的プロジェクトを設計し、実行する C 権利、利害、限界、ニーズを擁護し、主張する

出所：OECD（2005）より訳出の上、表作成

3 キー・コンピテンシーとPISAリテラシーの関係

PISAが調査してきた読解・数学・科学のリテラシーは、キー・コンピテンシーのカテゴリー1（道具を相互作用的に用いる能力）に含まれている。つまり、言語・シンボル・テキスト、知識・情報といった「道具」を使って対象世界と対話する能力が、PISAリテラシーである（1Aが読解・数学、1Bが科学）。だが、リテラシーとキー・コンピテンシーは、単なる部分—全体関係にあるのではない。

DeSeCoにおいて、三つのキー・コンピテンシーは3次元座標のように組み合わせられ、相互作用的な群（constellation）として機能すると考えられている（Rychen & Salganik 2003: 184ff.）。これに対し、PISAでは、筆記テストという形式のために、カテゴリー2や3のコンピテンシーは最小限に切り詰められている。いいかえれば、PISAでは、カテゴリー1のコンピテンシーの一部がカテゴリー2や3のコンピテンシーと切り離されて、独立に測定・評価されているわけである。PISAが調査にとどまっている限りでは、このことは大した問題ではない。どんな調査にもそうした抽象や限定はつきものだからだ。だが、PISAが教育政策を通じて教育実践に大きな影響をもつようになったとき、このリテラシーの切り詰めは、実践の全体性を損ねるようになる。

ミエッティネン（2010）によれば、OECDの文書には二つのタイプがある。一つは、署名入りで書かれた多様性のある論文集であり、もう一つは、無記名で書かれる中央集権的なプログラムレ

ポートである。この区別にしたがえば、DeSeCoの報告書は前者、PISAの報告書は後者にあたる。DeSeCoの報告書の中には、そもそもコンピテンシーの定義・選択自体に意味があるのかという懐疑的意見も含め、多くの学問分野からの異質・多様な声が響いているが、PISAの報告書にはそれがない。機能的・適応的 vs. 批判的・創造的、経済的 vs. 政治的・社会的などのアンビバレントな性格も削ぎ落とされて、機能的・適応的側面や経済的価値が強調される傾向にある。

こうしてみると、リテラシーとキー・コンピテンシーは部分—全体関係で結ばれているというよりむしろ、両者の間には一種の裂け目があるといつてよいだろう。そしてその裂け目は、PISAが成功をおさめ、参加国・地域が拡大していくなかで、より一層深くなっているようにみえる。

III PISAにおけるリテラシーの測定と評価

1 PISAの調査デザイン

では、PISAではリテラシーをどう測定し評価しているのだろうか。それは、各国の、とりわけ日本の教育にどんな影響を及ぼしているのだろうか。

周知のように、PISAは、OECDが、15歳児を対象に実施している、生徒のリテラシーに関する国際比較調査である。15歳が選ばれたのは、多くの国で義務教育修了段階にあたるからである²⁾。OECDでは、経済のグローバル化という背景の下、世界各国の教育を共通の枠組に基づいて比較

できる指標を開発しデータを収集するために、1988年から、「国際教育インディケータ事業 (International Indicators of Educational Systems: INES)」を進めてきた。PISAの第一の目的は、INESの一環として、各国の義務教育修了段階での成果をみるための指標を開発し、データを提供することにある³⁾。

リテラシーとは、一般には読み書き能力のことだが、PISAでは「多様な状況において問題を設定し、解決し、解釈する際に、その教科領域の知識や技能を効果的に活用してものごとを分析、推論、コミュニケーションする生徒の力」(OECD 2004: 20)と定義し、読解リテラシー、数学的リテラシー、科学的リテラシーの三つの分野を設定した(PISA2003では、試行的に「問題解決」も分野に加えられた)。各分野のリテラシーについては、さらに個別に定義がなされ、必要に応じて修正も行われている。例えば、最新の読解リテラシーの定義は、「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」(国立教育政策研究所 2010: 23)となっている。ここには、単に、知識や技能を活用できるという認知的側面だけでなく、読むことに対してモチベーションや興味・関心があり、読書を楽しみと感じていて、読書を多面的、ひんぱんに行っているといった情意的・行動的側面も含まれている。PISAリテラシーがIであげた〈新しい能力〉の特徴を備えていることが見てとれよう。

調査項目は、調査問題(2時間)と質問紙(約30分)の二本立てで構成されている。調査問題には多肢選択形式や短答形式も含まれているが、自由記述形式が約4割を占める。これは、大規模国際調査ではきわめてチャレンジングな試みといえる。一方、質問紙は、「生徒質問紙」と「学校質問紙」に分かれている。生徒質問紙では、生徒の家庭環境(経済的・社会的・文化的な背景など)と生徒の学習の情意的・行動的側面について、生徒自身が回答する。学校質問紙の方は、学校の教育・学習環境などについて校長が回答することになっている。リテラシーの認知的側面は調査問題

によって、リテラシーの情意的・行動的側面やリテラシーに影響する背景要因については質問紙によってデータが収集されている。調査問題と質問紙の二本立て自体は珍しくはないが、PISAの場合は、INESで開発された他の指標とあわせて、より多角的な分析がなされているのが大きな特徴である(例えば、OECD 2008)。

調査は2000年から3年ごとに実施され、毎回、調査の中心分野が変わる。2000年は読解、2003年は数学、2006年は科学、そして2009年は再び、読解が中心分野とされた。今後、2012年は数学、2015年は科学を中心分野として実施されることになっている。どの分野も2回、中心分野となることで、同一問題の成績や質問紙調査の結果など、詳細な経年比較が可能になっている点も、PISAの特徴である。

参加国・地域は回を追うごとに増えており、PISA2009には65カ国・地域が参加、世界経済の約9割をカバーするまでになった。標本抽出は層化二段抽出法で行われ、日本では、高校の185学科、高校1年生約6000人が参加した。

2 調査問題から

①「温室効果」問題

以下では、PISA2006の科学的リテラシーで使われた「温室効果」問題を例に、PISAリテラシーの中身についてもう少し具体的にみていこう(図3参照)。調査問題を構成するために、PISAでは、〈知識〉〈能力やプロセス〉〈(知識や技能が適用される)状況〉という三つの構成要素によってリテラシーを捉えている。構成要素の内容は、分野によって多少の違いはあるが、ほぼ共通している⁴⁾。

「気候ゲート事件」でも露わになったように、地球温暖化の真实性や原因についてはさまざまな議論がある。この調査問題はそうした専門家の間でも見解の相違がある本物の論争的問題を取り上げている(状況)。「温室効果」については課題文の中で説明されているので、既有知識としてもっておくことはさほど必要ではない(知識)。問われているのは、与えられた情報やデータから、一定の科学的根拠にもとづいた推論と説明ができるかどうかである(能力)。このような対立する二

図3 温室効果に関する問題 (PISA2006 科学的リテラシー)

温室効果

次の課題文を読んで、以下の間に答えてください。

温室効果——事実かフィクションか

生物は、生きるためにエネルギーを必要としている。地球上で生命を維持するためのエネルギーは、太陽から得ている。太陽が宇宙空間にエネルギーを放射するのは、太陽が非常に高温だからである。このエネルギーのごく一部が地球に達している。

空気のない世界では温度変化が大きいが、地球の大気は地表をおおう防護カバーの働きをして、こうした温度変化を防いでいる。

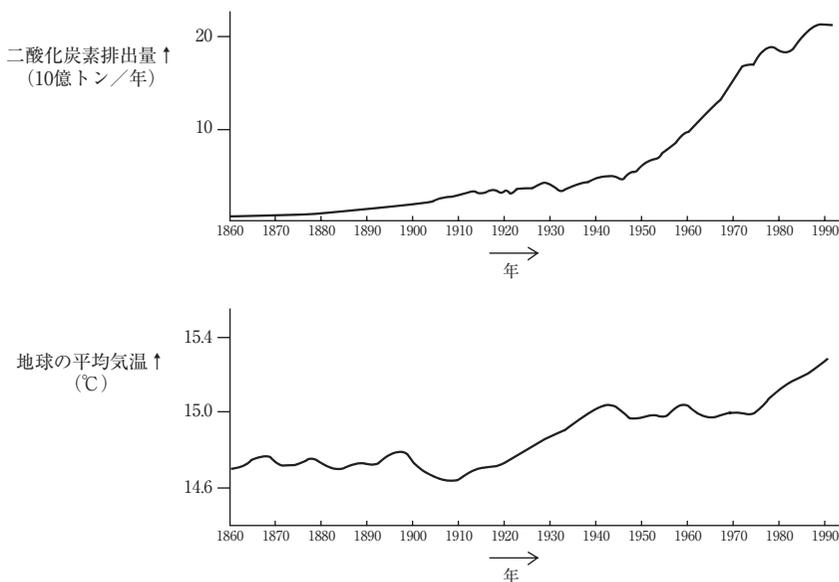
太陽から地球へくる放射エネルギーのほとんどが地球の大気を通過する。地球はこのエネルギーの一部を吸収し、一部を地表から放射している。この放射エネルギーの一部は大気に吸収される。

その結果、地上の平均気温は、大気がない場合より高くなる。地球の大気は温室と同じ効果がある。「温室効果」というのはそのためである。

温室効果は20世紀を通じていっそう強まったと言われている。

地球の平均気温は確かに上昇している。新聞や雑誌には、二酸化炭素排出量の増加が20世紀における温暖化の主因であるとする記事がよく載っている。

太郎さんが、地球の平均気温と二酸化炭素排出量との間にどのような関係があるのか興味をもち、図書館で次のような二つのグラフを見つけました。



太郎さんは、この二つのグラフから、地球の平均気温が上昇したのは二酸化炭素排出量が増加したためであるという結論を出しました。

温室効果に関する問1

太郎さんの結論は、グラフのどのようなことを根拠にしていますか。

温室効果に関する問2

花子さんという別の生徒は、太郎さんの結論に反対しています。花さんは、二つのグラフを比べて、グラフの一部に太郎さんの結論に反する部分があると述べています。

グラフの中で太郎さんの結論に反する部分の一つを示し、それについて説明してください。

温室効果に関する問3【略】

出所：国立教育政策研究所（2007：88-92）

つの意見を含む現実の問題について、それぞれの立場から推論し、論述することを要求する調査問題は、最もPISAらしい問題といえる。PISA2009の読解リテラシーで使われた「携帯電話の安全性」や「在宅勤務」なども同じタイプの問題である。

PISA2009の問題数は3分野あわせて、72ユニット（大問）、190題にのぼる。実施時間は2時間だが、問題は約6.5時間分作成されているので、平均すると、1ユニット約5.5分、1題約2分で解答しなければならないことになる。もちろん、すべての課題文が「温室効果」問題のように長いわけではなく、問題には多肢選択形式や短答形式も含まれているが、それにしても、相当なスピードでこなしていかなければならないことがわかるだろう。

②採点方法

さて、問1・2・3はいずれも論述形式の問題である。このような論述形式の問題の採点において信頼性を確保するために、PISAでは、事前にマーキングガイド（コード化）について国際センターでチェックも行っている。

問2を例にとって採点方法を具体的にみてみよう。採点基準は、完全正答（グラフの特定の部分で両者が同時に増えたり同時に減ったりしていないことを指摘し、それに対応する説明をしている）が2点、部分正答（二つの曲線の相違を述べているが、時期を特定していない、など）が1点、無答/誤答（時期の定義が不明確で、説明もまったくない、など）が0点である。太郎の推論のしかたの欠陥は、本当は、相関関係と因果関係を混同していること（二つの現象の変化のしかたが似ていても因果関係があるとは限らないこと）にあるのだが、問2では、二つのグラフの相関関係の不完全さを指摘すればよいことになっている。つまり、素材となっている論争的問題自体は複雑だが、生徒への設問はかなり単純化されているといえる。科学的データでは、相関関係は不完全でも因果関係が存在していることもあるので、この設問は厳密に言えばミスリーディングですらある。また、論述形式の問題とはいっても、期待されている解答はかなりシンプルな短い記述であることにも気づかさ

れる。これらはPISAの問題全体を通じてみられる傾向である。

こうして採点された各問の得点から各国の得点が算出され、OECD加盟国の平均得点が500点、標準偏差が100点になるよう標準化される⁵⁾。こうして得られた得点から、各分野について「習熟度レベル」を設定し（例えば、読解リテラシーはレベル6からレベル1b未満までの8段階）、各レベル別の生徒の割合を算出している。平均得点が各国の生徒のリテラシーの〈水準〉を表すのに用いられ、各習熟度レベル別の生徒の割合の分布が〈格差〉をみるのに使われる。「質（quality）」すなわち水準の高さと、「公平性（equity）」すなわち格差の小ささとが、PISAの追求する価値である。

3 政策評価のための指標の開発とデータの提供

前述のように、PISAの第一の目的は、INESの一環として、政策評価のための指標（インディケータ）を開発しデータを提供することにあった。PISAにおいて指標として開発されているのは、生徒の知識・技能・能力に関する「基本指標」、知識・技能などが社会経済的・教育的要因などどのように関係しているかに関する「背景指標」、3年ごとの継続的調査から得られる「変化指標」の3種類である。これらの指標について、PISAはどんなデータを提供しているのだろうか。日本のデータの一部をのぞいてみよう（国立教育政策研究所2010）。

PISAの結果で毎回、世間の注目を集めるのは順位だが、参加国・地域は毎回異なるし、誤差もあるので、そのまま経年比較することはできない。しかし、得点についてはOECD加盟国内で標準化されているので、経年変化をみることができる。読解・数学・科学の各リテラシーの得点は、これまで下降か横ばいを続けていたが、PISA2009で初めて上昇に転じた（ただし、統計的に有意な上昇は、読解リテラシーのみである）。

他方、読解リテラシーの習熟度レベル別の生徒の割合を、中心分野として設定された2000年と2009年で比較してみると、2009年では中位層が減って、下位層（レベル1以下）と上位層（レベル5以上）が増えている。特に、最も低いレベル

1b 未満は OECD 平均より多い。つまり、〈水準〉は 2000 年と同程度に戻ったが、〈格差〉は拡大したのである（松下 2010a, b）。

また、「生徒の社会経済文化的背景」指標（父母の学歴や職業、および、パソコン・勉強机・文学作品といった家庭の学習環境などからなる）と生徒の読解リテラシーの得点との関係を見ると、日本は、個人単位では、OECD 平均よりかなり社会経済文化的背景の影響が小さいものの、学校間格差は非常に大きい。これは、日本の場合、高校入試による学校の振り分けに社会経済文化的背景が強く影響していることを示している。

IV PISA は日本の教育をどう変えたか

1 ベンチマーキングによる教育改革の促進

これらは PISA2009 のデータのごくごく一部である。オリジナルの英語版報告書は 6 分冊、合計 1700 頁近くにもなる。

だが、PISA の行っていることは、政策評価のための指標開発やデータ提供にとどまらない。世界経済の約 9 割に及ぶ国・地域の教育システムを同一の指標によって比較可能にすることで、各国がグローバル化に対応する教育改革を行うことを、PISA は促進しているのである。

OECD が PISA2009 の結果を受けて刊行した報告書 *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States* (OECD 2010) は、そのことを端的に示す文書として興味深い。この報告書はオバマ政権の教育政策に示唆を与えるために、PISA でトップクラスにいる国・地域や、急速に成績を伸ばしている国・地域について、その教育システム、成功の要因などを分析したものである。PISA2009 で 3 分野すべてにおいてトップを占めた上海や、フィンランド、シンガポールなどと並んで、日本も取り上げられている。

ここでは、ベンチマーキングの手法をとることによって、各国が上位国・地域に見習いながら教育改革を推進すべきことが謳われている。さらにまた、この報告書の中で、「PISA の顔」である

アンドレア・シュライヒャー OECD 事務総長教育政策特別顧問は、PISA の成績向上がアメリカの経済成長に便益をもたらすことを、今後 20 年間に 25 点上昇することで 41 兆ドルの利益が得られると、具体的数値をあげながら論じてもいる (OECD 2010: 38)。

このように、PISA は今や、政策評価のための指標開発とデータ提供という域を超え、教育改革を方向づけるものとして用いられており、また、何よりもまず経済効果という点から議論される傾向が強まっている。

2 グローバルな目標 - 評価システムの浸透

上の報告書で、日本は、長期間にわたって好成績をおさめ続けている国であると同時に、PISA を通じてうまく教育改革を進めている国としても言及されている。PISA を梃子にした教育改革とはどのようなものだったのだろうか。

PISA が日本の教育にもたらした影響は大きく二つに分けてとらえることができる。「政策転換への直接的影響」と「構造変化への間接的影響」である（松下 2010b）。

従来、PISA の影響としてよく指摘されてきたのは、政策転換への影響であった。確かに、大きく得点と順位を下げた PISA2003 の結果 (= 日本版「PISA ショック」) を受けて、ゆとり教育から学力向上への政策転換が表明され、実行されてきた。だが、それ以上に重要なのは、構造変化への影響である。その構造変化とは、法的整備から日々の教育実践にまで、また、幼稚園・小学校から大学にまで及ぶ「グローバルな目標 - 評価システムの浸透」、「エビデンスにもとづく検証改善サイクルの構築」⁶⁾ である。

例えば、2007 年 6 月に改正された学校教育法では、学校教育の目標が次のように規定された。

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養うことに、特に意を用いなければならない。(第 30 条、下線は筆者)

この目標は、2008・09 年に改訂された学習指

導要領に下ろされ、「PISA 型読解力」、「習得・活用・探究」、「言語活動の充実」といった方針は、全国の学校に行き渡っている。目標への PISA リテラシーの影響は明らかだろう。

改正学校教育法ではまた、幼稚園から高校まで学校評価が義務づけられることになった（第 42 条）。同じ 2007 年には、小学 6 年・中学 3 年対象を対象に『全国学力・学習状況調査』が始まったが、ここでは、2 タイプの調査問題のうち、B 問題（活用）として PISA 型の問題が出題されている。つまり、学校評価のデータとして用いることができるように、PISA 型の問題を含む『全国学力・学習状況調査』の結果が提供されているのである。この調査の対象教科は、現在は国語と算数・数学だが、2012 年度からは理科が追加されることになっている。ここでも PISA 対応で政策が展開されていることがうかがわれる。

このように、PISA は、日本の教育にグローバルな目標-評価システムを浸透させ、エビデンスにもとづく検証改善サイクルを構築していく上で、黒船としての役割を果たしてきたのである。

V PISA の限界とアイロニー——まとめにかえて

1 方法論上の問題点と限界

PISA リテラシーは、〈新しい能力〉の二つの特徴——認知的な能力だけでなく対人関係的な能力や人格特性・態度なども含む人間の全体的な能力に及んでいること、教育目標や評価内容として位置づけられ、教育の過程の中に深く入り込んでいること——を備えた典型例である。とりわけ、PISA がそれ自体は抽出調査であるにもかかわらず、学校教育の目標と評価に強い影響を与えている点は注目に値する。PISA の学校教育への影響は、程度の差こそあれ、世界的にみられる現象であり、影響の広がりや深さからみれば、PISA は類いまれな“成功”をおさめたプロジェクトだということになる。

しかし、その一方で、PISA に対する批判も展開されている（多角的な批判として、例えば、

Hopmann, Brinek & Retzl 2007)。しばしば指摘されるのは、国際比較調査であることから生じる以下のような問題点である。

- ・ 翻訳の質—— PISA の調査問題や質問紙はいったん英語で書かれてから各国語に翻訳されている。翻訳の質のコントロールは国際比較調査につきものの課題だが、PISA の場合は、数学、科学に加えて読解を調査内容に含めたこと、また、数学や科学でも課題文が長いことから、翻訳の質が特に問題になる。
- ・ 調査環境の違い——日本では、6～7月に実施されているが、期末試験後の暑いなかに実施した学校が多く、真剣に取り組まない生徒も少なからずいたことが報告されている（国立教育政策研究所 2010）。PISA では、生徒が調査問題にどの程度真剣に取り組んだのかを自己評価する「努力値」に関する質問があるが、日本は、2003 年、2006 年とも、その平均値が参加国の中で最低となっている（国立教育政策研究所 2007: 26f）。
- ・ 文化的バイアス—— PISA の調査問題は、具体的な状況（例えば、為替レートや在宅勤務など）の中で設定されており、また、「温室効果」問題のようなディベート的性格の問題が多く出題されているので、そうした状況や言語習慣に慣れ親しんでいるかどうかによって文化的バイアスがかかりやすい。一方、質問紙調査についても、ネガティブ・バイアス（全体的にネガティブな回答をする傾向。アジア人は欧米人よりその傾向が強いとされる）の影響の可能性が指摘され、そのまま直接に国際比較を行うことはできないとされている（村山 2006）。

これらの点については、PISA の側でも認識されており、対応もはかられているが、国際比較調査に必然的に付随する問題なので、根本的な解決は難しいだろう。

国際比較調査に一般的にあてはまるこうした問題点に加えて、PISA は、〈新しい能力〉の測定・評価という点からみた場合の限界も抱えている。本稿でこれまでみてきたように、PISA のリテラシーは DeSeCo のキー・コンピテンシーの一部をなすものであり、そのキー・コンピテンシーは経

営学のコンピテンシー概念やその類縁概念を批判的に再構築したものであった。

まず、マクレランドの職務コンピテンシー評価法やコンピテンシー概念がもともとは、従来の筆記テストやそれによって測定される能力への批判として考案されたことを思い起こそう。これに対し、PISAでは、コンピテンシーと同様に、認知的側面だけでなく情意的・行動的側面も含む全体的な能力を測定しようとしているにもかかわらず、調査問題と質問紙という筆記による方法を用いている。これは、大規模調査を行うための妥協の結果だろう。

既にみたように、PISAリテラシーは「多様な状況において問題を設定し、解決し、解釈する際に、その教科領域の知識や技能を効果的に活用してものごとを分析、推論、コミュニケーションする生徒の力」と定義されているが、このようなりテラシーを評価する上で筆記テストの抱える最大の難点は、現実の状況の中から立ち上がってくる問題を生徒が自ら設定する力を、筆記テストではみることができないという点である。課題文に描かれた問題状況は、すでに言語や図表で定式化された問題だからだ。そもそも、筆記テストへの取り組み方と、現実の問題への取り組み方がどのような関係にあるのかも明らかではない。リテラシーは基本的には読み書き能力なので、比較的、筆記による測定方法にはなじみやすいが、それでもなお、こうした限界は免れない。

さらに、PISAリテラシーがDeSeCoキー・コンピテンシーの一部でしかないこともあらためて強調しておきたい。PISA2009ではデジタル読解リテラシーの調査が国際オプションとして実施され、インターネット上の情報の信頼性を検証しウェブページをナビゲートしながらその信頼性を評価するという課題が出された。つまり、キー・コンピテンシーのカテゴリー1CもPISAはカバーしつつあるということである。しかしながら、カテゴリー2（異質な人々からなる集団で相互に関わりあう）や3（自律的に行動する）はPISAではほとんど射程外に置かれている。カテゴリー2や3のキー・コンピテンシーを質問紙調査によって測定することは不可能ではない。だが、そ

うすることは、上に述べてきた限界の妥当する範囲を広げるだけだろう。

2 PISAのアイロニー

この10年あまりの間に、PISAの参加国・地域は次第に増加し、PISAはグローバル・スタンダードとしての性格を強めてきた。それに伴って、PISAは、教育政策を評価し教育改革を方向づける上で、ますます大きな役割を果たすようになっていく。

OECDの描く教育像は、〈市場の効率や競争を重視するグローバル資本主義〉と〈社会正義や平等を重視する社会民主主義〉とを調停しようとして「第三の道」を唱えた社会学者ギデンズ（Giddens, A.）の描く教育像と似通っているように私にはみえる。

第三の道の政治が目指すところを一言で要約すれば、グローバリゼーション、個人生活の変貌、自然と人間との関わり等々、私たちが直面する大きな変化の中で、市民一人ひとりが自ら道を切り開いてゆく営みを支援することにほかならない（ギデンズ 1999: 115）

ギデンズはこう述べた上で、平等を「包含（inclusion）」、不平等を「排除（exclusion）」と再定義した。グローバル経済や雇用の流動化、社会の多元化の中で、すべての人々に、社会に参画できるような能力を身につける機会を提供することを、教育の役割としたのである。「enabling state（能力を与える支援国家）」という性格づけである（宮崎 2009）。

PISAにおいても、グローバル・リテラシーをめぐる各国間の競争を刺激する一方で、社会経済文化的背景（特に移民の子どもでもあること）や性差が成績に及ぼす影響、および、どこの国・地域がそうした影響の軽減に成功しているかについて詳細な分析がなされてきた。習熟度レベルも、「排除」の兆候のある生徒（レベル1以下）の割合を認識し、教育改革によって手当てするための方法とみることができる。このことは一定評価することができる。

だが、DeSeCoのキー・コンピテンシーが対象世界・他者・自分自身という三つの軸によって能

力をホリスティックに捉えていたのに対し、PISAでは、道具（書き言葉、図表、テクノロジー）を操作する読み書き能力だけが肥大化している。グローバルな目標－評価システム、エビデンスにもとづく検証改善サイクルが影響力を強めるにつれ、教育現場において、それ以外の能力や、あるいは能力として概念化できないものの育まれる領域が、教育実践の中から削られていくのである。

私たちに最低限求められることは、PISAが〈何を測定して、何を測定していないのか〉〈何を見せて、何を隠しているのか〉を自覚し、測定されていないもの、隠されているものにも目を向けることである。

- 1) フランス語の *compétence*、ドイツ語の *Kompetenz* に対応する語として、英語には、*competence* と *competency* がある。両者の区別については、*competence* を総称的・理論的な概念として、*competency* を個別具体的な概念として使い分けるやり方が一般的である。本稿でも基本的にはその区別に従う。
- 2) 同じ15歳児でも、教育制度によって学年はばらばらである。義務教育を修了していない場合もある。例えば、7歳で就学するフィンランドの場合は、大半の生徒が基礎学校の9学年であるし、上海では留年制もあるために、中学生が約4割にのぼっている（国立教育政策研究所 2010: 243）。
- 3) INESで開発された指標・データについては、OECDが毎年刊行している「図表で見る教育」（明石書店）に掲載されている。
- 4) 科学的リテラシーでは、この三つの他に「態度」（科学に対する興味、関心、科学的探究の支持、資源や環境に対して責任ある行動をとるための動機づけを示すこと）も付け加えられており、生徒質問紙で一般的な科学的態度を尋ねるだけでなく、調査問題においても課題に対する科学的態度を調べている。
- 5) 調査問題は、限られた調査時間でより多くのデータを得られるよう、約6.5時間分相当の問題を作成した上で、それを組みあわせてできた13種類のブックレットになっているので、得点の単純合計ではない。また、OECD加盟国が2000年の30カ国から、現在は34カ国になっているため、平均得点は必ずしも500点にはなっていない。
- 6) このフレーズは、2011年6月28～29日に開催された第14回OECD/Japanセミナーにおける鈴木寛文部科学副大臣の報告「PISA調査と日本の教育改革——エビデンスに基づく改善サイクルの構築」から取った。

参考文献

- ギデンズ、A. (1999) 『第三の道——効率と公正の新たな同盟』（佐和隆光訳）日本経済新聞社。
- 本田由紀 (2005) 『多元化する「能力」と日本社会——ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版。
- (2008) 『軋む社会』双風舎。
- Hopmann, S. T., Brinek, G., Retzl, M. (Eds.) (2007) *PISA according to PISA: Does PISA keep what it promises?* Wien: Lit Verlag.
- 国立教育政策研究所編 (2007) 『生きるための知識と技能3』ぎょうせい。
- (2010) 『生きるための知識と技能4』明石書店。
- 松下佳代編 (2010a) 『〈新しい能力〉は教育を変えるか——学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房。
- (2010b) 「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』（<http://www.cret.or.jp/j/report/index.html#symposium>）。
- (2011) 「PISAの能力観・評価観と日本的受容の過程」『教育』785号、4-12。
- McClelland, D. (1973) Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28, 1-14.
- ミエツティネン, R. (2010) 『フィンランドの国家イノベーションシステム』（森勇治訳）新評論。
- 宮崎文彦 (2009) 「『新しい公共』における行政の役割——NPMから支援行政へ」『千葉大学公共研究』5巻4号、186-244。
- 村山航 (2006) 「PISAをいかに読み解くか」東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター編『日本の教育と基礎学力』（pp.70-91）、明石書店。
- NCVER (2003) *Defining generic skills: At a glance*. NCVER.
- OECD (2004) *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- (2005) *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. OECD.
- (2008) 『図表でみる教育——OECDインディケータ（2008年版）』明石書店。
- (2010) *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States*.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.) (2003) *Key competencies: For a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber. ライチェン, D. S.・サルガニク, L. H. 編 (2006) 『キー・コンピテンシー——国際標準の学力をめざして』（立田慶裕監訳）明石書店。
- Spencer, L. M. & Spencer, S. M. (1993) *Competence at work: Models for a superior performance*. John Wiley & Sons. スペンサー, L. M.・スペンサー, S. M. (2001) 『コンピテンシー・マネジメントの展開——導入・構築・活用』（梅津祐良・成田攻・横山哲夫訳）生産性出版。

まつした・かよ 京都大学高等教育研究開発推進センター教授。最近の主な著作に『〈新しい能力〉は教育を変えるか——学力・リテラシー・コンピテンシー』（ミネルヴァ書房、2010年）。教育方法学、大学教育学専攻。