

# 日本對「PISA 型學力」的定位 —探討與「生存力」的關聯性—

闕百華

淡江大學日文系 副教授

## 摘要

本研究的目的是在於說明 OECD 的 PISA 測驗目的、以及其對於「素養」所下的定義，同時藉由分析日本因應「PISA 危機」所實施的教育改革，考察做為日本教育理念的「生存力」與「PISA 型學力」所主張的概念是否一樣。

本研究結果指出：兩者內涵不甚相同。應該將「學校教育是為了應付考試」的舊有觀念轉換，並且加以普及。不僅要關心 PISA 測驗的排名，更應該重新檢討 PISA 測驗的目的以及應用對象是誰的根本問題，推行統合「學校知識」與「市民素養」的教改才是當務之急。

關鍵字： PISA、素養、生存力、教育改革、全國學力測驗

# **The Position of “PISA-typed Achievement” in Japan: From the Viewpoint of Relation with the “Zest for Living”**

CHUEH PAI-HUA

Associate Professor, Department of Japanese, Tamkang University

## **Abstract**

The aim of this paper is to clarify the following points. (1) The purpose of programme for International Student Assessment, and the concept of literacy. (2) The relationship between “Zest for living” and “PISA-typed Achievement”.

The main result of the paper is as follows: The contents of “Zest for living” is not the same as “PISA-typed Achievement”. The consciousness from the school education for taking an examination needs to be reformed. We should re-examine the purpose and application of PISA test, not only care about the ranking of PISA test. And the educational reform which the balance of “Knowledge Transmitted at School” and “civil literacy” are needed.

Keywords: PISA, Literacy, Zest for living,

Educational reform, National achievement test

# 日本における「PISA 型学力」の位置づけ —「生きる力」との関連を中心に—

闕百華

淡江大学日文系 副教授

## 要旨

本研究の目的は OECD における PISA 調査の目的とリテラシーの概念を明らかにするとともに、「PISA ショック」に対応した日本の教育改革を考察することを通じて、日本の教育理念である「生きる力」と「PISA 型学力」とは同一概念のものなのかを探究することにある。

結論では両者の内実がだいぶ異なるものであると指摘しつつ、受験対応型の学校教育からの意識転換を共有し、PISA 調査の結果の順位だけでなく、なぜか、誰のために PISA を利用しているのか、という問題も真剣に議論すべき、「学校知」と「市民的リテラシー」のバランスのとれた教育改革が必要であることを明示した。

キーワード：PISA リテラシー 生きる力 教育改革  
全国学力テスト

# 日本における「PISA 型学力」の位置づけ

## —「生きる力」との関連を中心に—

闕百華

淡江大学日本語文学科

### 1. はじめに

経済協力開発機構（OECD）の「学習到達度調査」（Programme for International Student Assessment：以下、「PISA 調査」と略す）は、2000 年から義務教育修了段階の 15 歳児のリテラシーを調べることによって、各国の教育制度・政策の見直しを各国政府が自主的にはかることを目的として、3 年サイクルで始まったものである。2000 年のスタート以来、参加国は着実に増え、第一回目の 2000 年に世界 32 カ国、第五回目の 2012 年には OECD 加盟 34 カ国を含む 66 の国と地域も参加した。参加国の急増によって、PISA の世界各国の学力政策に対する影響の大きさが窺われる。

PISA は、知識の量などではなく、新しい学力観に基づき、主に読解リテラシー（読解力）・数学的リテラシー・科学的リテラシーの三分野に分類・出題され、「国際比較」と「経年比較」ができるように設計された調査である。2000 年に OECD が実施した PISA 調査で、ドイツの子どもの学力が国際的に低いことが明らかになり、ドイツ社会に大きな衝撃を与えた。「PISA ショック」以後、ドイツの人々が学力に不安を持つようになり、教育改革を求める動きが強まっていった<sup>1</sup>。それから、PISA2003 調査の結果を受けて日本はドイツと同様に「PISA ショック」に陥った。

PISA の結果は日本では従来の「ゆとり教育」を見直し、学力向上へと視点を移すきっかけとなり、「脱ゆとり」の推進力として働いた。2004 年当時の文科大臣が子どもたちの「学力や国際ランクが低下」

---

<sup>1</sup> PISA2000 でドイツは参加 32 カ国中、「読解」（総合能力）で 21 位、「数学」と「科学」でそれぞれ 20 位という不本意な結果となった。PISA ショック後、連邦単位で実施された主な教育改革は、教育スタンダードの作成と全日制学校の拡大であった。（田中達也 2010）

したことを公式に認め、大きく政策が転換される。翌 2005 年「読解力向上プログラム」が出され、2007 年からは PISA に対応する「全国学力・学習状況調査」（通称：全国学力テスト）が実施され、2008 年から学習指導要領が改訂された。

福田誠治（2011）は、2001年から10年間の日本のマスコミの変化を整理し、「最初はPISAの結果にはほとんど無視だった。途中で、低学力批判、テスト教育の導入に利用された。しかし、『ゆとり』教育からの脱却という視点は根強く、根本的なところで学力を考え直そうというようには日本の社会は向かっていない。」と指摘している。このように、PISAでは国際的な「順位」の「低下」に主に焦点が当たり、「日本の子どもたちの学力が下がっている」根拠としてよく用いられ、「学力向上」という世論形成の材料にも使われた。だが、PISAが計ろうとしたのは何なのだろうか。その目的とそのリテラシー概念は、決して十分に説明されているとは言えない。

一方、日本では「生きる力」という教育理念は、1996（平成8）年の中央教育審議会の答申にはじめて登場し、21世紀社会を生きる次世代の教育目標として掲げられ、今日に至っている。しかし、その意味内容は、政財界による人材への要請、「学力低下」論者からの「ゆとり教育」批判、国際的な学力観としてのキー・コンピテンシーの導入などによって変容しつつあり、教育現場の混乱を招いていると批判されている（高橋美恵子 2009）。

そこで、本研究では、まず、PISAの測るリテラシー、すなわち「PISA型学力」の本質的な意義と特徴を探る。そして、日本の教育政策者たちが掲げている「生きる力」は「PISA型学力」と同一概念なのかを明かにしたい。さらに、PISAが求める学力観から今日の日本の教育改革を考えてみたいと思う。

## 2. PISAの学力観・能力観

本節ではまず OECD のキー・コンピテンシーの概念について言及し、次にそれに基づく PISA リテラシーが如何なるものかについて述べ

る。さらに、キー・コンピテンシーと PISA リテラシーとの関係の解明を通じて、PISA の学力観・能力観を把握しようとする。

## 2.1 DeSeCoキー・コンピテンシーの定義

2000 年当初に OECD が「人生の成功・正常に機能する社会のためのキー・コンピテンシー (Key Competencies for Successful Life and Well-Functioning Society)」を開発した。その理念に基づいて PISA 調査が開始された。そこで、「キー・コンピテンシー」の定義について考察する前に、まずコンピテンシーを説明しておきたい。

「コンピテンシー」とは、1970年代にハーバード大学の行動心理学者デイビッド・マクレランド (David C. McClelland) 氏が、米国国務省との共同研究を基礎に、さらに発展、提唱した理論であった。マクレランドは、動機が高い人ほど良い成績をあげたいという願望をもっており、優れた業績者には、学歴や知能より、①異文化における対人関係の感受性が優れている、②嫌な相手でも人間性を尊重する、③人脈を知り、構築するのが早い、という3つの共通した行動特性がみられたと指摘し、この高業績者の行動特性を「コンピテンシー」と呼ぶことにした (奈良勝行 2010)。

さらに、マクレランドの後継者であった 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本的な特性」と定義し、その構造を「冰山モデル」(図1)によって表現している。

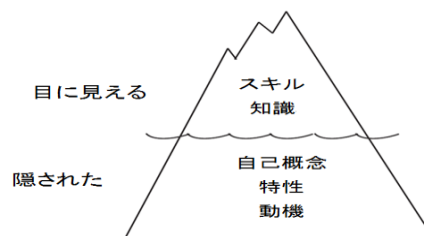


図1 コンピテンシーの冰山モデル

出所：Spencer & Spencer (1993:11)

Spencer & Spencer (1993) はコンピテンシーを①動機、②特性 (身

体的特質と状況)、③自己概念(個人の態度や価値観、自己イメージなど)、④知識、⑤スキル、という5つのタイプに整理している。つまり、人の能力は氷山のようなもので、実際に目に見える部分よりも見えない部分に大半が隠されている。表面から見える知識やスキルだけでなく、水面下に行動や思考、価値観など性格的な特性、基本的な動機の部分が隠れており、実はこれが大変大きな影響力を持っているというものである。コンピテンシーは、技術や知識に加えて、価値観や特性までを含めた全体を反映した行動のうちで、成果に繋がる行動の特性をまとめたものを指し、これによって人材を評価する方法である。このコンピテンシー概念は、1990年代にアメリカのビジネス社会に導入され、人事考課・業績向上のために応用され、それが日本の企業にも採用された(井村直恵 2005)。

一方、1980年代以降、経済のグローバル化の進展と共に、人材育成への関心が高まり、世界各国の教育を共通の枠組みに基づいて比較する必要性が認識されるようになった。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」に取り組んでいる。1992年より年次報告書『図表で見る教育(Education at a Glance)』を刊行している。1997年12月、コンピテンシーの中身について各国の合意をえるために「コンピテンシーの定義と選択:その理論的・概念的基礎プロジェクト(Definition and Selection of Competencies)」(通称DeSeCo)を開始し、2003年の最終報告で終了した。これは各国の教育政策や労働政策を整理し、後年に行われるPISAに用いられるコンピテンシーの理論的概念を整理する事業であった(中田尚美 2011)。

DeSeCoでは、2003年の最終報告書でコンピテンスを、「心理社会的な条件が流動化する中で特定の文脈において複雑な要求にうまく対応する能力(ability)」(Rychen & Salganik 2003)と定義し、それを「ホリスティック・モデル」(要求とこれに対応した内部構造の関係づけ)と呼んでいる。このDeSeCoのコンピテンス概念では、「コンピテンスを所有しているということは、単に構成要素と

なる資源を所有しているということではなく、複雑な状況で、ふさわしいときに、そのような資源を適切に『結集し (mobilize)』『統制する(orchestrate)』ことができるということの意味する」(Rychen & Salganik 2003) とされている。

DeSeCoではこのようなコンピテンシー概念の根幹を成すのがキー・コンピテンシーとして措定されている。これは、心理社会的な条件が流動化する中で「個人の人生の成功」と「うまく機能する社会」に資するようなコンピテンシーであり、人生の様々な局面に於いて関連性をもち、すべての個人にとって重要であると見做されるコンピテンシーと位置付けられている(枝元益祐 2011)。要するに、「キー・コンピテンシー」は、「今日の社会は、その市民に対して、どのような要請を掲げているのか」、または「個人が眼前の社会の中で順調に機能を果たすためには何が必要か」という問いに導かれて決定されるのである(OECD 2005)。

さらに、DeSeCoはこのキー・コンピテンシーを①「社会的に異質な集団で交流すること」②「自律的に活動すること」③「道具を相互作用」という3つのカテゴリーに分けて説明した。各種のカテゴリーは、それぞれ明確に定義されているが、オーバーラップして相互に機能しており、実際に「相互関係があり、キー・コンピテンシーを確認し位置づけるための基礎を集合的に形成している」(OECD 2005)。一言で言えば、キー・コンピテンシーとは「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」(松下佳代 2011)と表すことができるのである。

## 2.2 キー・コンピテンシーとPISAリテラシーの関係

PISA調査は、OECD が提起したこの「キー・コンピテンシー」の考え方に基づき、学校のカリキュラムをどれほど習得したかを評価するものでなく、生徒がこれからの社会生活を送るうえで必要な力がどの程度身についているのかを測り、単なる知識・技能の習得を



超えた新たな能力像を示した。それは、「言語や知識を理解し利用し、それに基づいて判断することで、思慮深い市民(citizen)として社会に参加する能力」としてのリテラシー (literacy) を測る調査である (中田尚美 2011)。

リテラシーとは、一般には「読み書き能力」のことを指すことだが、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 2005) 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。2000年以降、3年毎に各領域のデータが縦断的に収集されるが、それぞれの調査では主要領域が設定され、詳細に調査されることとなっている。PISA2003 では、試行的に「問題解決」も分野に加えられた。

なお、国の文化や伝統等に左右されない「市民として生活するために必要な基礎的な学力」という意味を持たせた「リテラシー」を測定するために、PISA 調査は斬新な調査問題を開発・採用していると共に、アンケートによる生徒・学校情報の収集も併せて行っている。具体的な PISA 調査の特徴は、① 知識や技能を実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかどうかを評価する。② 出題の約 4 割を図表・グラフ・地図などを含む文章 (「非連続型テキスト」) である。③ 「選択式」を中心にしながらも「自由記述形式」の出題が約 4 割を占める。④ 記述式では、答えを出すための「方法や考え方を説明する」ことが求められる。⑤ 読解力として、情報の取り出し・解釈・省察、自分の「意見を表現する」ことが求められる、という点である (内海隆 2010)。

小林誠 (2011) は、PISAリテラシーの定義及びPISA調査の実際の問題を考察し、それぞれのリテラシーについて、次のように説明している。読解リテラシーに関しては、「読解により得られた知識や技能を様々な実生活の中で活用していく」「PISA の中では、広告やポスターなどから必要な情報を選択し、正確な情報を読み取る力や

目的や場所に応じて適切に自分の意見を表現、説明する力が測定されている」。数学的リテラシーに関しては「単なる数学的知識や技能だけにとどまらず、自分の身の回りの事象を数学的根拠に照らし合わせて判断し、実生活に活かしていく力を要求している。さらに、文章題の出題が多く、読解力に加えて、解答には計算で得られた数字だけでなく、その答えを出した理由および説明も求められる」。科学的リテラシーに関しては「生きていく中で直面する多様な科学的現象を認識し、その事象を科学的知識を用いて説明し、結論を導き出せることを求めている。問題の中には、その事象を分からない人のために説明するような設問も出されている。」要するに、PISA型学力観は、知識中心から思考力中心へ、社会に出て実際に使える能力へ転換してきているのである。

ところで、DeSeCoにおいては、キー・コンピテンシーとPISAリテラシーは、どのような関係として位置付けているのであろうか。工藤真由美（2012）は、「キー・コンピテンシーではその知識や技能を活用する能力が、一体何のために活用するのかの問いに答えるものになっており、それは価値ある個人的・社会的成果をもたらす能力とされている。これらはPISAの学力概念の上位概念、包括概念としての位置づけ」と述べている。

また、松下佳代（2010）は、PISAリテラシーとキー・コンピテンシーの関係を次のように指摘する。「本来、PISAリテラシーは、DeSeCoキー・コンピテンシーの中の『道具を相互作用的に用いる』能力の一部を測定可能な程度にまで具体化したものである。この『道具』には、言語・シンボル・テキスト、知識・情報などが含まれており、そうした『道具』を使って、対象世界と対話する能力がPISAの読解リテラシー、数学的リテラシー、科学的リテラシーなのである。そこには、認知的要素とあわせて非認知的要素（情意的・社会的要素）も含まれている。」という。

小林辰至（2010）および中野啓明（2012）も松下氏と同じ理論を示した。表1のように、PISAリテラシーは、キー・コンピテンシー

の中のカテゴリー1「相互作用的に道具を用いる」における「言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力」、及び「知識や情報を相互作用的に用いる能力」という二つの下位カテゴリーを、調査可能な「能力」として具体化したものである。

表1 キー・コンピテンシーの3つのカテゴリーの下位項目と PISA 型学力におけるリテラシーの対応関係

カテゴリー	下位カテゴリー	能力的具体例
1. 相互作用的に道具を用いる能力	①言葉、シンボル、テキストを相互作用的に活用する力	読解リテラシー 数学的リテラシー
	②知識や情報を相互作用的に活用する力	科学的リテラシー
	③技術を相互作用的に活用する力	
2. 社会的に異質な集団での交流	①他者とうまく関わる能力：共感	コミュニケーション能力
	②協力する能力	
	③対立を処理し解決する能力	
3. 自律的に行動する能力	①「大きな展望」の中で活動する能力	
	②人生計画と個人的なプロジェクトを設計し、実行する能力	
	③自らの権利、利益、限界、ニーズを守り、主張する能力	

\*小林辰至（2010：5）より改編。

要するに、PISA リテラシーは、ほかのキー・コンピテンシーと相互に関連しあいながら育成すべきものである。だが、PISA では、筆記試験という形式のため、カテゴリー1 のコンピテンシーの一部がカテゴリー2 やカテゴリー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（松下佳代 2010）。これは PISA

調査の限界でも言えよう。

松下佳代(2006、2011)は、PISAのあり方を問い直すために、PISAリテラシーの両義性を取り戻すことを提案している。松下は指摘したように、PISAリテラシーは「機能的側面(既存社会への効果的で適応的な対応)」と「批判的側面(既存社会の変革)」の両義性を有するので、取得すべき学力にバランスを持たせることが重要である。しかし、今日、機能的リテラシー論が重きをおくとされてきた、現在の生活への効果的な活用という視点のみに焦点を当てつつある。そこで、批判的側面を加味して学習が構成されるように配慮しなければならない。つまり、もう一度PISAリテラシーの両義性を取り戻し、そこに社会の在り方を問い直す視座を取り入れていくことが求められる。

なお、PISAリテラシーとキー・コンピテンシーと間の「裂け目」が生じないようにするためには、中野啓明(2012)は松下の研究を踏まえて、「リテラシーとキー・コンピテンシーの関係を意識した授業を構想することによって、PISA調査準備のために矮小化された授業とならないように配慮する」必要性を強調した。

### 3. 「生きる力」と「PISA型学力」

本節では日本の学習指導要領の理念である「生きる力」の定義を説明し、「生きる力」とキー・コンピテンシーとは、どのような関連があり、どう位置付くのかを考察してみたい。そして、日本における「PISA型学力」の意味と問題点を明確にしようとする。

#### 3.1 「生きる力」とは

文部科学省のホームページでは、現行学習指導要領の理念である「生きる力」を次のように説明している(文部科学省 2007)。「21世紀は新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる『知識基盤社会』(knowledge-based society)の時代であると言われる。」この「知識基盤社会」における激しい変化への対応を

前提に、「次代を担う子どもたちに必要な力を一言で示すとすれば、『生きる力』にほかならない。」「『生きる力』は、その内容のみならず、社会において子どもたちに必要となる力をまず明確にし、そこから教育の在り方を改善するという考え方において、この主要能力（キー・コンピテンシー）という考え方を先取りしていたと言ってもよい。」

21 世紀の知識基盤社会に対応した教育の内容を検討する営みは、時代に即した人材育成の観点から教育改革として近年各国でさまざまな取り組みがなされている。日本においては小学校では 2011 年度から、中学校では 2012 年度から新学習指導要領が全面実施された。

現在も学習指導要領において中心に置かれている「生きる力」は、1996 年当時の文部省中央教育審議会が「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」という第一次答申の中で教育の新たな目的の 1 つとして取り上げたものである。同答申においては、当時の子どもたちの現状を「ゆとりのない生活を送り、社会性が不足し、自立が遅れている」と捉え、「ゆとり」の中で「生きる力」を育むことの重要性を提言した。そして、「生きる力」を次のように明記している。

我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。

このように、「生きる力」は、従来の学習指導要領改訂時に主要な教育目的とされた「知・徳・体」のバランスの取れた全人的な力

であると言える。菱村幸彦（2007）は「生きる力とは、要するに、知育、徳育、体育を現代風に味付けしたもの。キャッチフレーズとしては『生きる力』という方が新鮮かもしれないが、教育の目的としては曖昧である」と批判した。また、布村育子（2008）の調査によって、「1996年に答申に登場した『生きる力』は、当時の教育現場ではまったく新しい言葉ではなく、むしろ教育現場、あるいは教育を語る場面においては、たびたび表れる言葉であった」ことが明らかになった。

この「生きる力」は、漠然とした用語であるが、その後の時代と社会の変化に対応する形で変容を遂げてきた。1998年に学習指導要領が改訂され、ゆとり教育の総仕上げとして「新しい学力観」に基づく「生きる力」が唱えられ、学校五日制、教育内容の削減、教科横断的な総合的な学習が導入された。しかし、学習指導要領が施行される時期とあわせて、教育内容の削減とゆとりの拡大という「ゆとり教育」による「学力低下問題」の指摘や PISA などの結果の影響も受けて「確かな学力」や「基礎・基本」という視点が登場する。そしてこの「学力低下」論争は、「生きる力」の概念そのものの危機につながった。なぜなら、ゆとりの中で「生きる力」を育む教育の方向性が全く否定され、文部科学省は「学力低下」の原因とされた「ゆとり教育」の見直しを余儀なくされるからである。しかし、「生きる力」は、その後、新たな意味を付与され、再起を果たすことになる。

2002年度から、問題の学習指導要領が予定通り実施された。しかし、その実施の直前に文部科学大臣は緊急アピール「学びのすすめ」を発表した。「確かな学力」「学力向上」が強くうたわれ、もはや「ゆとり」の言葉は見られない。これを受けて、翌2003（平成15）年、中央教育審議会「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策 について（答申）」に、極めて異例なことに、次の5つの反省点が明示された（内海隆 2010）。①「生きる力」とは何か、なぜ必要なのかを、国が教師や保護者に明確に伝えられなかつ

た。②「生きる力」の象徴として、「自ら学び自ら考える力の育成」を掲げたが、子どもの自主性を尊重しすぎて、「指導」を躊躇する状況があった。③「総合学習の時間」は、その意義（各教科との役割分担など）を伝えきれなかった。④ 授業時間を減らしすぎたため、基礎的な知識の習得が不十分になり、思考力や表現力が十分に育てられなかった。⑤ 家庭や地域の教育力の低下を踏まえていなかった。答申では、「生きる力」をはぐくむという新学習指導要領の基本的なねらいの重要性を確認し、「生きる力」を知の側面からとらえた「確かな学力」の育成のための取組を充実させることを示した。

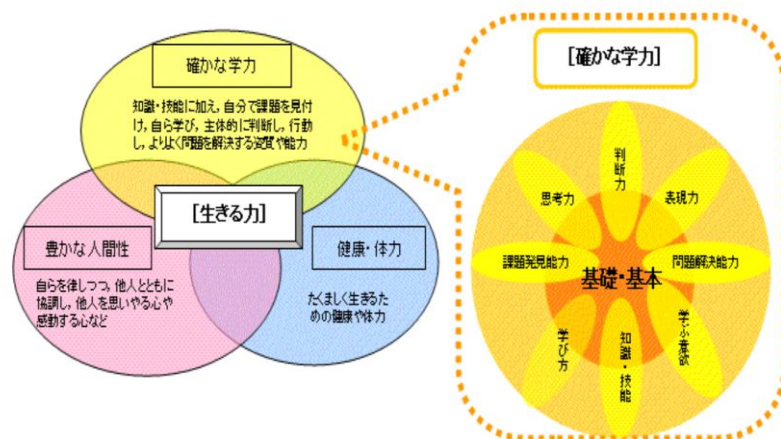


図2 生きる力の概念図

出典：文部科学省（2003）「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について（答申）」（2013/10/8 アクセス）

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm)

図2は、同答申の「概要」の中に示された「生きる力」の概念図である。従来どおり「生きる力」として「確かな学力」、「豊かな人間性」、「健康・体力」を左半分のように明記し、その中でも特に「確かな学力」に重点を置き、右半分のようにその中心である「基礎・基本」とそれらを構成する各要素を明示している。これ以降、事実上、文部行政が進める教育改革の方向性は「ゆとり」教育から、「確

かな学力」の育成へと、その重点がシフトしたと言われる。また、教育関係者の間でも「生きる力」が概念としては残っても、「生きる力」から「確かな学力」への路線転換と受け取られることとなった（戸田浩史 2009）。

2008（平成20）年1月の改訂学習指導要領の方針を示した答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」においては、変化の激しいこれからの「知識基盤社会」に対応してゆくには、確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する「生きる力」を育むことがますます重要になってくるとし、この実現に向けて、不十分だった「生きる力」の理念の共有化や指導の充実を図るなどの具体的手立てを確立していく必要性が指摘された。さらに、答申では「生きる力」は以下のように示されている。

改正教育基本法や学校教育法の一部改正は、「生きる力」を支える「確かな学力」、「豊かな心」、「健やかな体」の調和を重視するとともに、学力の重要な要素は、①基礎的・基本的な知識・技能の習得、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③学習意欲、であることを示した。そこで示された教育の基本理念は、現行学習指導要領が重視している「生きる力」の育成にほかならない。

この答申を踏まえて、2008年3月に学習指導要領改訂が改訂されたが、「生きる力」の育成が再び教育方針として掲げられた。新学習指導要領では「生きる力」をよりいっそう育むことを目指している。生きる力とは、「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」の三つがバランスの取れた力のことを指す。具体的にいうと、「確かな学力」は、言語力（言葉の力）・理数教育・伝統文化の継承・体験活動の重視・外国語活動などを内容としている。また「豊かな心」では、内省する力・規範意識などの道徳心・芸術的な感性を育てることが内容となっている。さらに「健やかな体」では、体力の向上・



食育の推進・安全に関する指導が行われる(稲吉宣夫等 2008:2)。つまり「生きる力」は「学力」を強調する概念として教育の基本理念として引き継がれ、これまで「核」とされた「豊かな人間性」は、道徳教育に、「健康・体力」は食育といった新たな教育用語に回収されていったわけである(布村育子 2008)。

なお、1996年から2008年まで、およそ10年ほどの「生きる力」の「変容」から分かるように、同じ「生きる力」と言っても、その内実はだいぶ変わりつつある。さらに、「生きる力」という言葉が有する多義性は、本来の趣旨とは異なる方向性に解釈される可能性を有しているので、教育現場に大きな影響を及ぼすと考えられている。

### 3.2. 「生きる力」と「キー・コンピテンシー」

前述したように、1996(平成8)年に中央教育審議会は、それまでの「詰め込み教育」への反省から、「ゆとり教育」への転換を打ち出した。その際のスローガンが「生きる力」の育成であった。それ以降「生きる力」は、さまざまな教育理念を包摂しながら、様相や意味内容を変えつつ2008(平成20)年版、新学習指導要領に引き継がれてきた。新学習指導要領は、「ゆとり教育の見直し」、「ゆとり教育からの転換」、「脱ゆとり教育」、「ゆとり教育の終焉」などとマスコミに報道されているが、2008(平成20)年1月の中教審答申では、「『生きる力』の意味や必要性について、文部科学省による趣旨の周知・徹底が必ずしも十分ではなく、学校関係者や保護者、社会との間に十分な共通理解がなされなかった」と反省しつつも、「ゆとり教育」とセットだったキャッチフレーズ「生きる力」という理念の共有が引き続き重要としている。

また、この中教審答申では、「生きる力」の理念はOECDが「知識基盤社会」の時代に必要とされる能力として定義付けた「主要能力(キーコンピテンシー)」の考えを先取りしたものとしている。「主要能力(キーコンピテンシー)」についての脚注として、「主要能力(キーコンピテンシー)」とPISA調査について、以下のように説

明している（文部科学省 2008a）。

主要能力（キー・コンピテンシー）は、OECD が 2000 年から開始した PISA 調査の概念的な枠組みとして定義付けられた。PISA 調査で測っているのは『単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な課題に対応することができる力』であり、具体的には、①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力、③自立的に行動する能力、という三つのカテゴリーで構成されている。

上記の引用文の第 2 文からするならば、「PISA 調査で測っているのは」「具体的には」「三つのカテゴリーで構成されている。」ということになる。しかし、先に述べたように、「①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力、③自立的に行動する能力」という「三つのカテゴリー」は、キー・コンピテンシーにかかわるものである。OECD の考える PISA 型学力は、①のリテラシーが、土台としての②、③によって支えられる構造となっている。PISA テストは、この構造を前提にして、そのうちのリテラシー部分を測定するものだが、答申では、三つのキーコンピテンシー全てを獲得目標にしたテストであるかのごとくに誤解されている（佐貫浩 2009）。つまり、この答申では国際的な動向として OECD のキー・コンピテンシー及び PISA を提示しているが、キー・コンピテンシーと PISA リテラシーの区別と関係については不明なままである（中野啓明 2012）。まさに「生きる力=PISA 型学力=キー・コンピテンシー=21 世紀型学力」いったように、すべてがイコールで結ばれるという文部行政側の短絡な考え方が読み取れるであろう。

しかし一方で、「キー・コンピテンシーと教育課程の『生きる力』

の学力観には隔たりや観点を異にする面が多いが、目指す能力はほぼ同じとみなすことができる」（黒崎東洋郎など 2009）という肯定的な評価も見られる。また、「キー・コンピテンシーにとっては『批判的思考力』が大切であり、細分化された知識や情報を統合するものである。キー・コンピテンシーでは自律的な活動が、「生きる力」では規範意識などの道徳性が重要とされる点に特徴がある」として、キー・コンピテンシーと「生きる力」は、その目指すものや内容の類似点が多いという論点もある（稲吉宣夫など 2008）。

文部科学省は PISA 型の試験問題を念頭に置いて 2007（平成 19）年より「全国学力・学習状況調査」（以下、「全国学力テスト」と略す）を開始した。全国学力テストは、「学力低下」が指摘される中で、「そもそも日本の子供の学力水準のデータがない」という指摘から実施が決まったものである。全児童・生徒対象の一斉テストは 43 年ぶりである。このテストでは、「習得」型学習によって身につけた力を「活用」することができるかどうかを測るため、国語と算数・数学のそれぞれで、基礎的な知識を問う「A 問題」と、活用する力を問う「B 問題」が出題されている。「A 問題」は基礎的な知識の達成度を評価するもので、いわば単元別の基礎的な出題であり、学校での通常の間・期末テストのやさしい出題と大差ない。これに対して「B 問題」は資料活用力だけでなく、読解力や表現力が求められる問題で、PISA 調査の「実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるか」の出題傾向を非常に意識した出題となっている。このテストで試された読解力、思考力や表現力は、日本の学生が苦手とする力であると言えよう。したがって、さらに改善を図ってほしい点はあるものの、単なる知識の詰め込みではなく、よく考えて学ぶ姿勢を身につけるきっかけとなるなら、この試験の実施も大いに役立ったことは間違いない。

しかしながら、「全体的に問題の傾向が PISA にそっくり」、「次回の PISA 調査で日本の成績を上げるための模擬試験なのでは」といった見方もあるように、日本は PISA を学力競争と勘違いしているので

はないかと思われる。しかも、「B問題」も PISA リテラシーを十分に反映できているとは言い難く、算数・数学における読解力の育成（PISA 調査準備）のために授業が矮小化されるという批判もある（田中耕治 2008）。

文部科学省は、全国学力テストの結果について「学校別に順位を付け公表するようなことをさせるつもりはない」と述べているが、市町村自らの公表については「序列化や過度な競争をあおらない工夫を求める」とした上で「それぞれの判断に委ねる」（共同通信 2006.02.06）としている。しかし、この全国学力テストの結果公表は、学校間・地域間の競争や序列化をあおり、「競争原理の導入で学力アップ」という構図になるのは、すでに周知の事実であろう。

日本の教育改革は、学歴社会の弊害の除去や過度の受験競争の緩和から、「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」等と定義された「生きる力」の育成への転換を目指している。しかし、「応用力」

「活用力」が大切だと言いながら、前回の学習指導要領改訂（平成10年版）では、「生きる力」をはぐくむために教育内容の厳選と授業時数の削減、総合的な学習の時間の創設などの方向性が打ち出されたが、新学習指導要領（平成20年版）では、「ゆとり」教育からの脱却が図られ、教育内容と授業時間数が増加され、総合的な学習の授業時数が週3回から2回に縮減された。「生きる力」の育成が重要としつつ、その中核的役割を担う総合的な学習を減らすのは、矛盾しているのではないか。

つまり、「生きる力」の理念に変更はないが、必ずしも教育の理念と方法との整合性をもって引き継がれたものでない。それゆえ、高橋氏は「『確かな学力』をあえて位置づけ直した新しい学習指導要領は、むしろそのことで『生きる力』の獲得もむずかしくしていくかも知れない」と指摘している（高橋美恵子 2009）。

こうして「PISA 型学力」をめぐる文部行政側の対応に対して、松下佳代（2010、2011）は「日本では、PISA リテラシーは他のキー・

コンピテンシーと切り離され、『PISA 型学力』、『PISA 型読解力』、『活用力』といった形で初等・中等教育の現場に浸透してきている。」とし、「テストで部分的、要素的なリテラシーを『学力』として鍛錬すればその生きる基盤が自動的に形成されるというものではない」と警鐘を鳴らし、「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」ことを危惧しているのである。

#### 4. 終わりに

そもそも PISA 調査は、自国の教育を他の国と比較することによって、置かれている状況を明らかにし、自国の教育の改善や見直しを図ることを目的としている。そのため、PISA 調査は従来のような学校で習う内容をどの程度習得しているかを測定する、いわゆる「アチーブメント・テスト」ではなく、教科の枠を超えた、総合的・実践的・機能的な能力・リテラシーを見るテストである。本稿で確認してきたように、PISA リテラシーは、キー・コンピテンシーのカテゴリー1「相互作用的に道具を用いる」の一部に過ぎない。また、PISA リテラシー概念には、機能的側面と批判的側面という両義性が内在している。両者の統合を図ってはじめて、PISA で求められている「市民として生活するために必要な基礎的な学力」を高めることが可能である。

しかし日本においては「PISA」や「PISA 型学力」という新しい言葉が使われるようになったが、批判的側面の重要性を軽視し、従来の「活用」「読解力」という枠組みにおいて PISA を理解しているがゆえに、その本質を批判的に検討することがあまり見られない。また、PISA は、日本では「脱ゆとり」の推進力として働いた。平成 20 年改訂、現行の学習指導要領では、「知識基盤社会」に備えるために、子どもたちの「生きる力」をよりいっそう育むことが重視されている。日本の教育政策者たちによれば、「生きる力」は「主要能力（キーコンピテンシー）」を先取りしたものであり、「PISA 型学力」と同

じ方向性にあるという。ところが、「生きる力」は、「確かな学力」を基盤とし、「思考力・判断力・表現力を含む読解力」や「知識・技能を活用する力」の育成に力点を置くものであるので、人生をつくり社会に参加する力を持つ思慮深い市民の育成を目指す PISA 調査の視点とは食い違っていると考えられる。

具体的に言うと、「総合的な学習の時間」は、自ら実現しようという目標や課題を意識している。それゆえ「生きる力」や「PISA 型学力」の育成に直結する豊かな学びを期待することができる。だが、「総合的な学習の時間」が残されたものの、その使われ方は学校に任されており、曖昧である。一方で、PISA ショックから始まった全国学力テストが自治体や学校の評価・競争に使われるようになってきた。全国学力テスト「B 問題」は、「PISA 型学力」を意識したものである。すでに述べたように、PISA が新しい能力像を示し、調査問題が斬新であるにもかかわらず、ペーパーテストの形になっているので、それに対応した教育や訓練を施すことで、目先の結果を向上させることは可能なものである。つまり、PISA テストを体系的な型の習得・応用や反復訓練によって習得できる性質のもの、いわば「受験学力」として対応することができるが、それが PISA の目的を歪めていくに違いない。なおさら、テスト問題を解くことは公教育の目的ではない。

いずれにせよ、PISA の登場は、日本の教科教育に不足している部分が浮き上がらせている。PISA に対して、文部行政側は若干認識がずれているところがあるが、基本的には知識伝達型教育から実用的な力の育成への転換を図ろうとしているという姿勢について、評価しなければならないと思う。しかし、「知識基盤社会」の時代に必要とされる主要能力（キー・コンピテンシー）を伸ばすために、PISA の結果だけでなく、何のために、誰のために PISA を利用しているのか、という問題も真剣に議論すべきである。なお、「生きる力」の理念は単なる机上の空論とならないよう、受験対応型の学校教育からの意識転換を図り、「学校知」と「市民的リテラシー」の balan

スの取れた抜本的な教育改革を展開していくことが求められるのである。

## 参考文献

- 稲吉宣夫等（2008）「新学習指導要領で求められる学力及び指導方法の在り方に関する研究（中間報告）」『愛知県総合教育センター研究紀要』第98集，pp. 1-7
- 井村直恵（2005）「日本におけるコンピテンシー—モデリングと運用—」『京都マネジメント・レビュー』7、pp. 93-106
- 内海隆（2010）「学習指導とキー・コンピテンシー」『八戸大学研究紀要』第40号、pp. 39-44
- 枝元益祐（2011）「公教育に於ける学力を巡る考察：学力形成と学校図書館のクロスロード」『同志社大学図書館学年報』22、pp. 32-57
- 工藤真由美（2012）「PISAと今日の日本の教育における課題」『四條畷学園短期大学紀要』45、pp. 1-5
- 黒崎東洋郎・佐藤学・山野定寿（2009）「習得と探究を活用でつなぐ算数授業改善の方策」『岡山大学附属教育実践総合センター紀要』第9巻、pp. 63-72
- 国立教育政策研究所編（2002）『生きるための知識と技能』ぎょうせい
- 小林辰至（2010）「PISA型学力としてのコンピテンシー育成を目的とした統合カリキュラムの理論的研究」『平成19年～21年度科学研究費補助金（基盤研究B）研究成果報告書』
- 小林誠（2011）「PISA型学力に対するBC州（Canada）の保育—Guiding Children’s Behaviourから探るPISA型学力の形成—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊 18号—2年3月、pp. 121-129
- 佐貫浩（2009）『学力と新自由主義』大月書店
- 高橋美恵子（2009）「『生きる力』の教育方法学的検討と実践への

- 課題」『関東学院大学文学部 紀要』第 116 号、pp. 127-148
- 田中耕治編 (2008) 『新しい学力テストを読み解く』日本標準
- 田中達也 (2010) 「ドイツにおける教育改革の現状 —ハンブルク市を中心に—」『佛教大学教育学部学会紀要』第 9 号 pp. 123-132
- 戸田浩史 (2009) 「『ゆとり教育』見直しと学習指導要領の在り方」  
『立法と調査』 No. 295、pp. 65-74
- 福田誠治 (2011) 「Q & A PISAって何？これからどうなるの」国民教育文化総合研究所『日本の教育に対するPISA型読解力の影響と今後～PISA2009の分析より～』（PISA対策プロジェクトチーム会議報告）東京文久堂、pp. 4-17
- 中田尚美 (2011) 「PISA リテラシーの日本における受容に関する一考察」『神戸海星女子学院大学研究紀要』50、pp. 69-74
- 中野啓明 (2012) 「キー・コンピテンシーと PISA リテラシー」『敬和学園大学研究紀要』21、pp. 169-184
- 奈良勝行 (2010) 「OECD コンピテンシー概念の分析と一面的『PISA 型学力』の問題点」『和光大学現代人間学部紀要』第 3 号、pp. 77-98
- 菱村幸彦 (2007) 「『ゆとり教育』批判の結末」『内外教育』時事通信社
- 布村育子 (2008) 「『生きる力』の変容と教員養成の課題」『埼玉学園大学紀要（人間学部篇）』第 8 号、pp. 107-117
- 松下佳代 (2006) 「大学生と学力・リテラシー」『大学と教育』43、pp. 24-38
- 松下佳代 (2010) 『<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
- 松下佳代 (2011) 「『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」『日本労働研究雑誌』614、pp. 39-49
- OECD DeSeCo, 2005, “Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary” (=2006, 立田慶裕 [訳]「キー・コンピテンシーの定義と選択 [概要]」立田慶裕監訳『キー



・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして』）。

- 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

#### Web ページ

- 文部科学省 (2003) 「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について (答申)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm)
- 文部科学省 (2007) 「現行学習指導要領の理念」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/07102505/003/003.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/07102505/003/003.htm)
- 文部科学省 (2008a) 「資料 11 『生きる力』と資質・能力について (平成 20 年中央教育審議会答申抜粋)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/095/shiryu/attach/1329017.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/shiryu/attach/1329017.htm)
- 文部科学省 (2008b) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/information/1290361.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/information/1290361.htm)
- 共同通信 (2006. 02. 06) 「学校別順位公表は慎重に 全国学力テストで文科相」  
<http://edugarden.blog50.fc2.com/blog-entry-291.html>