

PISA で教育の何が変わったか ～日本の場合～

(シンポジウム開催日:2010年12月10日)

講師: **松下佳代** [京都大学 高等教育研究開発推進センター 教授]

研究領域

専門は教育方法学。人はいかにして学ぶのか、能力はどう形成され評価されるのかに関心を持ち、初等・中等教育と高等教育の共通性と差異に着目しながら、批判的・実践的研究を進めている。

経歴 所属学会

京都大学教育学部助手，群馬大学教育学部助教授，京都大学高等教育教授システム開発センター助教授を経て，2004年より現職。

日本教育学会，日本教育方法学会，日本カリキュラム学会，教育目標・評価学会
大学教育学会，International Society for the Cultural and Activity Research

著書

- ・松下 佳代 (2007). パフォーマンス評価 日本標準
- ・松下 佳代 (編著) (2010). 〈新しい能力〉は教育を変えるかー学力・リテラシー・コンピテンシーー ミネルヴァ書房
- ・松下 佳代 (2010). 学びの評価 佐伯胖監修・渡部信一(編)『「学び」の認知科学事典』大修館書店 pp. 442-458

要 約

本稿は PISA が日本の教育にもたらした変化に焦点をあてている。その変化は2つのレベルで捉えることができる。一つは「政策転換への直接的影響」である。PISA の結果、とりわけ PISA2003 による PISA ショックは、学力低下論争に終止符を打ち、ゆとり教育から学力向上への政策転換を理由づけるために使われた。もう一つは「構造変化への間接的影響」である。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「目標評価システムの浸透」である。学校教育法において、学校教育の目標は、「活用」「思考力・判断力・表現力」という能力によって規定された。他方、学校評価が義務づけられ、そのデータとして、PISA 型の問題を含む全国学力調査の結果が提供されている。PISA は、このような目標評価システムを導入する根拠を与え、その浸透を促進する役割を担わされてきた。私たちは PISA の結果だけでなく、誰が何のために PISA を利用しているのかにも目を向ける必要がある。

I. どこに焦点をあてるか

2010年12月7日に、PISA2009の結果が世界同時に公表された。日本のテレビや新聞でも、「日本の学力、改善傾向」とか「上海が全分野でトップ」といった見出しで大きく報道されたことは記憶に新しい。

PISAの特徴の一つは、経年比較と国際比較が可能のように調査設計されている点にある。経年比較が可能なのは、3年ごとに実施され、毎回、OECD加盟国の平均点がほぼ500点、標準偏差が100点になるよう調整されているからである。参加国・地域数は毎回違っており、統計上の誤差もあるので、順位では正確な経年比較はできないが、得点では可能だ。国際比較については、参加国・地域数が回を追うごとに増えており、今回は65の国と地域が参加し、世界経済の9割をカバーするにいたった(OECD, 2010a)。これは、PISAが、OECD加盟国のような経済先進国だけでなく、世界全体に大きな影響を及ぼしつつあることを物語っている。

PISA2009の結果でマスコミの注目を集めたのは、経年比較においては、読解リテラシーで日本の子どもたちに改善傾向がみられたこと、国際比較においては、今回初めて参加した上海が、読解、数学、科学の3つのリテラシー分野すべてで1位の座を占めたこと、日本も順位を上げたことであった。

だが、本稿の焦点はそこにはない。本稿の焦点は、「PISAで日本の教育の何が変わったか」にある。PISA以降の日本の教育の展開をみると、そこにPISAのもたらした変化を読みとることができる。「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。以下では、そのことを明らかにしたい。

II. これまでの PISA 調査の結果 —PISA2009 を中心に—

PISAのもたらした変化を読み解くために、まず、これまでのPISA調査の結果を、PISA2009を中心に概観しておこう。

過去3回のPISA調査で指摘されてきた日本の子どもたちのリテラシーの特徴は、次のようなものであった。①得点は読解、数学、科学のいずれのリテラシーとも低下傾向にある。②習熟度レベルの割合は、中位層が減少し、下位層が増加する傾向にある。③リテラシーの質でいえば、高次のリテラシーや自由記述に問題がある。④情意面(学習意欲や関心など)は最も低いグループに属している(文科省, 2005, 2010a)。では、PISA2009ではどうだったのだろうか。中心分野であった読解リテラシーに焦点をあてながらみよう¹。

Table 1は、得点の推移を表したものである。過去3回の調査では、読解、数学、科学のいずれも、下降か横ばいを続けてきた。特に、読解と数学で落ち込みの大きかったPISA2003は、日本にも「PISAショック」といわれる現象を引き起こした。今回初めて、読解リテラシーの得点が上昇に転じ、2000年と同水準にまで戻った。数学や科学も得点は上昇しているが、統計的に有意な上昇がみられたのは読解だけである。

1. PISA2009の結果については、日本語版報告書(国研, 2010a)、英語版報告書(OECD, 2010b)、国立教育政策研究所のウェブサイト(<http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/index.html>)を参照した。特に、平均正答率の経年変化については、国研(2010b)のデータを用いた。

Table 1 PISAの得点の推移

	2000 (32 か国)		2003 (41 か国)		2006 (57 か国)		2009 (65 か国)
読解	522 点(8 位)	>	498 点(14 位)	≒	498 点(15 位)	<	520 点(8 位)
数学	557 点(1 位)	>	534 点(6 位)	>	523 点(10 位)	≒	529 点(9 位)
科学	550 点(2 位)	≒	548 点(2 位)	>	531 点(6 位)	≒	539 点(5 位)

(注) OECD加盟国の得点はほぼ平均500点、標準偏差100点。>は有意に下降、<は有意に上昇、≒は有意差なしを表わす。

Table 2 読解リテラシーの側面(読解プロセス)別得点

	総合	情報へのアクセス・取り出し		統合・解釈		熟考・評価
PISA2009						
日本	(520 点)	530 点	>	520 点	≡	521 点
韓国	(539 点)	542 点	≡	541 点	≡	542 点
フィンランド	(536 点)	532 点	<	538 点	≡	536 点
香港	(533 点)	530 点	≡	530 点	<	540 点
OECD 平均	(493 点)	495 点	≡	493 点	≡	494 点

リテラシーの質を側面(読解プロセス)別にみると、高次のリテラシー(「統合・解釈」「熟考・評価」)が単純なリテラシー(「情報へのアクセス・取り出し」)に比べて低いという傾向は相変わらずみられるものの(Table 2 参照)、平均正答率の経年比較ではわずかながら改善傾向にある。また、出題形式別正答率でみると、自由記述の正答率も、58.7%(+2.9)→56.5%(+2.4)→52.0%(-1.6)→58.4%(+3.2)と上昇している(括弧内は、OECD 平均との差)。

さらに、情意面についてみると、読書活動について「楽しみで本を読む」と答えた生徒の割合は55.8%で、これは参加国中、下から7番目の低さだが、それでも2000年と比べて約10ポイント上昇している。質問紙調査の他の項目、例えば「読書は、大好きな趣味の一つだ」「本の内容について人と話すのが好きだ」「本をプレゼントされると、うれしい」などでも肯定的回答が2000年より増加しており、読書への興味・関心が以前よりは高まってきていることがうかがえる²。

ただし、問題がないわけではない。Figure 1は、読解リテラシーの習熟度レベル別の割合を2000年と2009年で比較したグラフである。2003年、2006年と比べると、2009年では下位層が減少し、上位層が増加した。だが、得点がほぼ等しかった2000年と比べると、2009年では中位層が減って、最も低いレベル1以下と最も高いレベル5以上が増えている

ことがわかる³。つまり、平均得点は2000年水準に戻ったが、格差は拡大したのである。

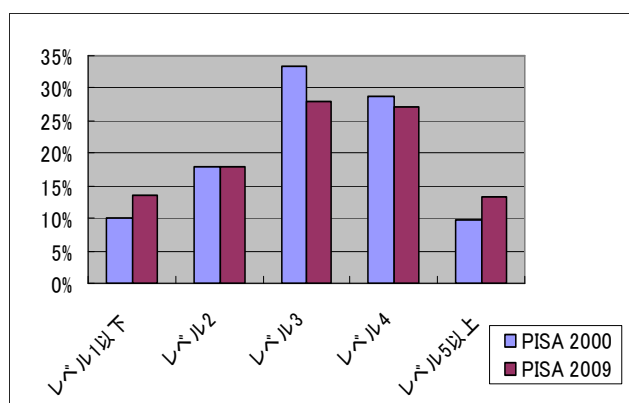


Figure 1 読解リテラシーの習熟度レベル別の割合

このように、PISA2009では、3つのリテラシーのうち読解の得点が有意に上昇しており、読解リテラシーについては、リテラシーの質や情意面でも改善がみられた。だが、一方で、下位層が増加するという問題も抱えていることが明らかになった。

III. 政策転換への直接的影響

(1) 世紀末学力論争

では、このようなPISA2009の結果はいかにしてもたらされたのだろうか。この問いに答えることは、「PISAで日本の教育の何が変わったか」という問いに答えることにもつながる。

² 質問紙調査は、PISA2009の中心分野だった読解リテラシーのみで実施されたので、他のリテラシーについては分析できない。

³ 読解リテラシーの習熟度レベルの区分は、PISA2009では、これまでの6段階から8段階に細分化された(レベル1・1未満がレベル1a・1b・1b未満に、レベル5がレベル5・6に細分化された)。なお、習熟度レベル別の割合については、数学は2003年から、科学は2006年からのデータしかないため、読解と同様の経年比較はできない。

2004年12月に公表されたPISA2003の結果を受け、当時の中山文科相が「学力低下」を公式に認めたことによって、学力低下論争に事実上の終止符が打たれ、ゆとり教育から学力向上へと正式に舵が切られることになった。2005年12月には「PISA・TIMSS対応ワーキンググループ」が文科省内に設置されて「読解力向上プログラム」が打ち出され、さらに、2007年度からは、PISA型の特徴をもつ「B問題」を含んだ「全国学力・学習状況調査」(以下、「全国学力調査」)が開始された。2007年8月には、「活用」や「思考力・判断力・表現力」の涵養を目標として掲げ、学校評価を義務づけた「学校教育法」が成立し、その下で2008・2009年に学習指導要領が改訂されたことによって、政策転換が完了した。これらの政策の中で、PISAリテラシーは「PISA型『読解力』」「活用」「思考力・判断力・表現力」といった形で読みかえられ、そのような屈折を通して日本の教育現場に大きな影響を与えてきた(松下, 2007b)。そんななかで実施されたのが、PISA2009であった。

IIで述べたように、PISA2009では、3つのリテラシーのうち読解の得点だけが有意に上昇し、読解リテラシーについてはリテラシーの質や情意面でも改善がみられた。「読解力向上」に力を入れてきた教育政策が、こうしたPISA2009の結果につながった可能性は高い。だが、それは下位層を増やすという副作用を伴って達成された結果であることにも目を向ける必要がある。数学や科学のリテラシーでは読解リテラシーほどの変化はみられないことも考えあわせると、PISAの成績向上を目的としてこれだけ大がかりな政策転換を行った割に、得られた成果は限定的であるともいえるのである。

IV. 構造変化への間接的影響

(1) どんな構造変化か

PISAの与えた政策転換への影響は直接的で目に見えやすい。しかし、PISAの影響はそれだけにとどまらない。2000年代に入って、日本では、「PDCAサイクル」「説明責任」「質

保証」といったフレーズに示される構造変化が進行している。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「目標評価システムの浸透」である。

1990年代にこのような構造変化が日本でも始まったときには、これによって、教育政策における国家の役割が、「事前規制から事後チェック(事後評価)へ」変容するといわれた(天野, 2003)。新しい国家の役割は、規制緩和と成果評価による統制を特徴とし、そのような国家のあり方は「評価国家」あるいは「品質保証国家」という言葉で言い表された(大田, 2004)。しかし、2007年の改正学校教育法や2008・2009年の学習指導要領の改訂の内容、近年の「大学設置基準」の度重なる改正(FDの義務化、成績の厳格化、キャリア支援などの追加)をみる限り、現在は事前規制も再び強まっており、「事前規制も事後評価も」に再変容しつつあるようにみえる。

(2) 目標評価システムの浸透

① 目標

では、目標評価システムの浸透はどのような形で図られているのだろうか。改正学校教育法⁴では、各学校種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養うことに、特に意を用いなければならない。(下線は筆者)

「能力」によって各学校種の「目標」を記述するということは、改正以前の学校教育法にはみられなかったものであり、学校教育の最上位の目標をこのようなPISAリテラシーを読みかえた能力によって規定したことは注

4. いうまでもなく、学校教育法の上位法は教育基本法であり、教育基本法も2006年12月に改正されているが、改正教育基本法では、改正学校教育法ほどPISAの影響が顕著ではない。

目すべき点である。

また、小学校学習指導要領(2008年)でも、総則の「教育課程編成の一般方針」にほぼ上と同じ文言が盛りられるとともに、留意事項として、そうした能力を各教科ではぐくむための「言語活動の充実」が掲げられている(中学校、高等学校も同様)。

第1章 総則 第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項

2 以上のほか、次の事項に配慮するものとする。

(1) 各教科等の指導に当たっては、児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること。
(下線は筆者)

下線部のような文言は、1998・1999年の学習指導要領にはなかったものであり、PISAの影響が見てとれる。

② 評価

評価についてはどうだろうか。先陣を切って学校評価制度を導入したのは大学である。大学では、1991年の大学設置基準改正で自己点検・評価が努力義務化されたのを皮切りに、自己点検・評価の実施義務化、評価結果の公表の義務化、外部評価の努力義務化(1999年)、第三者評価機関(大学評価・学位授与機構)の創設(2000年)と進み、2002年には学校教育法に自己点検・評価、結果公表に関する規定(第109条)が盛り込まれた。そして、2004年度からは国立大学法人評価制度、認証評価制度が実施に移された。

一方、大学以外での学校評価は、2002年4月から施行された小学校設置基準等で自己評価の実施と結果の公表が努力義務化されたのに続いて、改正学校教育法によって以下のように規定された(幼稚園、中学校、高等学校についても準用)。

第4章 小学校

第42条

小学校は、文部科学大臣の定めるところにより当該小学校の教育活動その他の学校運営の状況について評価を行い、その結果に基づき学校運営の改善を図るため必要な措置を講ずることにより、その教育水準の向上に努めなければならない。

第43条

小学校は、当該小学校に関する保護者及び地域住民その他の関係者の理解を深めるとともに、これらの者との連携及び協力の推進に資するため、当該小学校の教育活動その他の学校運営の状況に関する情報を積極的に提供するものとする。

(下線は筆者)

このように、学校評価は、「改善」、「教育水準の向上」(質保証)、「情報提供」(説明責任)を目的としている。では、こうした学校評価をどう行っていくのか。学校評価のガイドライン(文科省、2006)では、学校が、教育活動その他の学校運営について継続的に改善していくために、「目標(Plan)－実行(Do)－評価(Check)－改善(Action)」というPDCAサイクルに基づいて学校評価を実施していくべきことが明記されている。そして、「教育課程・学習指導」の評価指標として「学力調査等の結果」が例示されている。

③ PISA調査と全国学力調査

この学校評価の制度化と相伴って進められたのが、全国学力調査の実施である。全国学力調査は、A問題(知識)とB問題(活用)に分かれ、B問題は、前述のように、具体的場面での問題設定と記述式の出題形式という点でPISA型の特徴をもっている。もともと、PISAの調査問題と比較すると、B問題は、問題場面が学校生活や学校外の日常生活などに限定され、考え方や記述の自由度も小さい。だが、「PISA型『読解力』」「活用」「思考力・判断力・表現力」などの評価が小学校・中学校現場に浸透していく上で、このB問題が大きな役割を果たしたことは間違いない。

B問題とPISAの調査問題の差異以上に、ここで注目したいのは、全国学力調査とPISA調査の性格の差異である。両者を比較

すると、Table 5 のようになる。

PISA 調査は抽出調査であるのに対して、全国学力調査は悉皆調査として設計された。全国学力調査に対しては、「児童生徒の学力・学習状況の把握・分析のためなら、抽出調査で十分だ」という批判が繰り返さされてきたが、そのような批判は、調査設計した側からすれば的はずれだろう。全国学力調査の目的は、単に、全国的な学力・学習状況の把握・分析だけでなく、地方教育委員会や学校に「教育に関する継続的な検証改善サイクル」(＝PDCA サイクル)を確立することにあるからである。「抽出調査では、市町村別や全学校別の結果を統計上得ることは困難」(文科省、2010)であるので、悉皆調査によって、地方教育委員会や学校に、自らの教育行政評価や学校評価を行わせるためのデータを与える。これが、1960 年代の全国学力テストや、2001・2003 年度に抽出調査で行われた教育課程実施状況調査にはなかった、全国学力調査の特徴なのである(松下、2007)。

全国学力調査は教育行政評価、学校評価のなかに組み込まれることによって、学校現場への浸透力を強めることになった。2010 年度からは、抽出率約 30%の抽出調査と希望利用方式との併用になったにもかかわらず、結果的に参加率が 75%にのぼったことをみれば、その意図は十分果たされたように見える。評価による統制は、こうして、<自己制御を通じた統制>として機能することになった。

(3) 構造変化への PISA の影響

改正学校教育法や新学習指導要領では、学校教育の目標が、「(知識・技能の)活用」「思

考力・判断力・表現力」といった能力によって規定された。他方、幼稚園から大学まで、学校評価が法的に義務づけられ、とりわけ義務教育段階では、学校評価のデータとして、PISA 型の問題を含む全国学力調査の結果が提供されている。このような目標評価システムの浸透という構造変化において、PISA は、それを導入する根拠を与え、その浸透を促進する役割を担わされてきた。大学では、PISA の影響は初等中等教育ほど明確ではないものの、中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」(2008 年 12 月)で「学士力」が目標として掲げられ、評価についても、大学版 PISA といわれる OECD-AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes: 高等教育における学習成果の評価)への参加準備が進められている。

大学評価の制度化が 1990 年代初めには緒に就いていることからわかるとおり、目標評価システムの導入は PISA が始まる前から徐々に進められてきた。目標評価システムの浸透という構造変化はおそらく PISA がなくても図られただろう。しかし、PISA は、結果的にこの構造変化を媒介し加速する役割を果たしたのである。

V. PISA のこれまでとこれから

(1) なぜ、PISA は影響力をもちえたのか

これまでも国際学力調査は行われてきた。にもかかわらず、PISA はなぜ、これほどまでに影響力をもちえたのだろうか。

Table 5 PISA 調査と全国学力調査の比較

	PISA調査	全国学力調査
調査方式	抽出調査	悉皆調査 →抽出調査(2010:参加率75%)
成果公表の単位	国単位	都道府県単位(文科省による) 教育委員会、学校単位も可
評価の機能	政策評価	政策評価 教育行政評価、学校評価

① プログラムの特色

まずは、PISA というプログラム自体のもつさまざまな特色をあげることができる。

- ・ OECD のプログラムであり、教育インディケータ事業 (Indicators of Education Systems) のなかに組み込まれていること—— OECD 加盟国の教育に関する諸データと関連づけながら (OECD, 2008 など)、国際比較にもとづいた政策評価、政策立案を行う基礎データを提供できる。
- ・ 15 歳を対象としていること——対象を義務教育修了段階に設定したことで、義務教育についての総括的な評価データとして用いることができる。
- ・ PISA リテラシーという新しい能力像を提示したこと——読解、数学、科学の 3 つのリテラシーの定義に共通するのは、＜言語や知識を理解し利用し、それにもとづいて判断することで、思慮深い市民として社会に参加する能力＞としてのリテラシーであり、それは単なる知識・技能の習得をこえた新しい能力像を示している。
- ・ 調査問題が斬新であったこと——リテラシーの定義にそって、知識領域、関係する能力、状況という 3 つの要素からなる問題が作られた。特に、記述式の問題や、リアリティがあり多面的な解釈・判断を要するような問題が多く用いられている。
- ・ 読解リテラシーを含んでいたこと——従来の国際学力調査は、算数・数学と理科について行われてきたが、PISA では読解リテラシーが加わり、しかも、日本はその得点が低かったため、学力低下論争という文脈の中で社会的注目を喚起することになった。

PISA のこのような特色は、政策立案者、調査専門家、教育研究者、教育実践家、そしてマスコミや一般市民も含むさまざまな人々の関心を引くものであった。

②結果のインパクト

こうしたプログラム自体のもつ特徴に加えて、その結果も PISA の影響力を強めること

になった。

PISA が行われてきたこの 10 年は、イギリスの教育改革をモデルに新自由主義的教育改革が進められてきた期間とかなり重なっている。新自由主義的教育改革のあり方を示した安倍 (2006) では、「学力の向上」を喫緊の課題とし、具体策として、教育基本法・学校教育法の改正、全国的な学力調査の実施とその結果公表、教員免許の更新制度の導入、学校評価制度の導入、教育バウチャー制度の導入などが打ち出されている。これらのほとんどがその後、実現されたが、その際に、PISA の結果が学力低下の証左や制度導入の根拠として利用されたことは、すでに見たとおりである。

他方、PISA の結果は、新自由主義的教育改革に対抗しようとする立場の人々にとっても意味をもつものであった (教育科学研究会, 2005; 福田, 2006)。というのも、義務教育段階ではテストがなく、競争より協同を重視し、習熟度別指導ではなく異種多様な生徒によるグループ学習方式を用い、評価による管理統制より現場や教師の自律性を重んじるなど、進行中の教育改革とは対照的な教育を行っているフィンランドが、PISA においてきわめてすぐれた結果 (水準はトップクラスで格差も小さい) をおさめてきたからである⁵。

つまり、教育政策をめぐる政治的立場の相異なる人々にとって、PISA の結果は、それぞれに違った形で有意義であり、重層的にインパクトをもちえたのである。政策転換と構造変化に利用される一方で、PISA はそれへの対抗的实践にも力を与えてきたのであった。

(2) 再び、PISA2009 について

PISA2009 の結果は、PISA に対応する政策を展開してきた側にとっては喜ばしいものであったが、PISA に従来の国際学力調査とは異なる新しさや希望を見出してきた人々にとってはある種の失望感を与えるものだったかもしれない。

従来、IEA の TIMSS (国際数学・理科教

⁵ フィンランドの教育に関心をもったのは、このような立場の人ばかりではない。政策に親和的な立場から、「PISA 型『読解力』をどう育てるか」といった方法論的な関心を寄せた人も少なくない。

育動向調査)では、東アジア諸国(日本、韓国、香港、台湾)やシンガポールが好成績をおさめてきた⁶。その理由として、TIMSSでは、カリキュラム内容に即した知識・技能の習得が問われるので、「東アジア型教育」——中央集権的統制によるトップダウンの教育行政、画一的平等による競争の教育、受験教育と学歴主義、大きな学校規模と学級規模の効率的教育、塾と予備校の氾濫、テスト対応の一斉授業などを特徴とする——を行っているこうした国々に有利なのだと言われてきた(佐藤, 2009)。だが、PISA2009では、初参加の上海が圧倒的な得点ですべてのリテラシーでトップになり、同じく初参加のシンガポールやその他の東アジア諸国も軒並み高得点を示した。こうした国や地域に押されて、「学力世界一」といわれたフィンランドの影はやや薄くなった。

この結果はどうみるべきなのだろうか。2つの解釈が可能だろう。一つは、これらの国々が、「東アジア型教育」から脱皮しつつあり(石井, 2009)、その成果が現れたということである。ちなみに、PISA2009の英語版報告書(OECD, 2010b)では、高い成績を示した国々の教育制度には共通性があるとし、①教育に高い価値を置いていること、②高次の思考技能に焦点をあてた明確で意欲的なスタンダードを掲げていること、③教員の質が高く、現場に大きな裁量を与えられていること、④すべての生徒がすぐれた学習の機会を与えられていること、をあげている(pp. 4-5)。

もう一つの解釈は、テスト対応の東アジア型教育が、PISAにも適用可能だったということである。PISAが新しい能力像を示し、調査問題が斬新であるといっても、PISAの調査問題もペーパーテストであり、テスト対応の教育が、直接的であれ間接的であれ、効力を発揮したのだという見方である。PISAの社会的意味が高まれば高まるほど、PISAがテスト対応の教育の対象になる確率も高まる。

このどちらの解釈が妥当なのかについては、それぞれの国の教育状況についての詳細な検

討を待たねばならない。両者が、二者択一的ではなく、相乗的あるいは相補的に作用した可能性もある。ただし、日本に限っていえば、今回の結果は、PISAという一つの指標を目的化し、それに向けて努力を傾注してきたことの“成果”と考えられるのではないだろうか。

しかし、いうまでもなく、PISAで測れることは、能力の一部にすぎない。同じOECDのDeSeCoが掲げたキー・コンピテンシーに限定してみても、異質な人々と関わりあう能力や、自分の人生を自律的に編んでいく能力などは、PISAの対象外である。また、PISA対応の学力向上策の中で、設定された目標と評価に縛られ、学校や教師の自由裁量の余地が狭められていることも見過ごすことはできない。

PISAが始まって今年で10年。誰が、何のために、PISAを利用しているのか。それを、私たちはこれまで以上に注意深く見守っていく必要がある。PISAの結果を読み解く私たち自身のリテラシーこそが求められているのである

<引用文献>

- 安倍晋三(2006).『美しい国へ』文藝春秋.
 天野郁夫(2003).『日本の高等教育システム—変革と創造—』東京大学出版会.
 福田誠治(2006).『競争やめたら学力世界一—フィンランド教育の成功—』朝日新聞社.
 石井光夫(2009).「受験型学力から創造性・考える力をもつ学力へ」佐藤学・澤野由紀子・北村友人編『揺れる世界の学力マップ』明石書店.
 荻谷剛彦(2001).『階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会へ—』有信堂.
 国立教育政策研究所編(2010a).『生きるための知識と技能4』明石書店.
 国立教育政策研究所(2010b).『PISA2009年調査国際結果の分析・資料集(上巻—分析編)』.

⁶ ただし、フィンランドは、一貫してTIMSSには参加していない。

- 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」が高いか』 国土社.
- 松下佳代 (2007a). 「教育評価としての問題点—学力調査に関わってきた立場から—」『教育』57 卷 8 号, 41-48.
- 松下佳代 (2007b). 「数学リテラシーと授業改善—PISA リテラシーの変容とその再文脈化—」日本教育方法学会編『教育方法 36 リテラシーと授業改善』図書文化.
- 文部科学省 (2006). 「義務教育諸学校における学校評価ガイドライン」(およびパンフレット『学校評価—文部科学省「学校評価ガイドライン」より—』).
- 文部科学省 (2010a). 『平成 21 年度文部科学白書』.
- 文部科学省 (2010b). 「平成 23 年度以降の全国的な学力調査の在り方について (中間まとめ)」.
- OECD (2008). 『図表でみる教育: OECD インディケーター (2008 年版)』明石書店.
- OECD (2010a). *OECD work on education: 2010-2011*.
- OECD (2010b). *PISA 2009 results: What students know and can do, Vol. 1*.
- 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—」『教育学研究』71 卷 1 号, 2-15.
- 佐藤学 (2009). 「学ぶ意欲の時代から学ぶ意味の時代へ—問われる『質と平等』の同時追求—」佐藤学・澤野由紀子・北村友人編『揺れる世界の学力マップ』明石書店.
- 須藤敏昭 (1993). 「「日本型高学力」をどうみるか」教育科学研究会『現代社会と教育』編集委員会編『現代社会と教育 4 知と学び』大月書店.