

- 1998年、162～163頁。
- (14) ヨハンナ・ヤンゼン（秋葉祐一ほか訳）『七十年の友情—二十世紀を生きたドイツ人女性二十六人の証言』スリーエーネットワーク、1996年、224頁および228頁。
- (15) Kasberger, S.181.
- (16) ヤンゼン、211頁。
- (17) エッセン地区における1942年のクリスマス特別配給は、大人1人当たりコーヒー豆50g、アルコール飲料0.7リットル。その他1人当たり肉200g、バター125g、小麦粉500g、砂糖250g、豆類125g、チーズ62.5g、菓子類125g（子どもには250g）だった。1943年はバター、小麦粉、砂糖、コーヒー豆、菓子の量は前年同様で、アルコール飲料は0.35リットルに減った。H. フォッケ/U. ライマー、262頁および264頁参照。
- (18) シュッデコプフ、116頁。
- (19) Reith, S.412.
- (20) 以下の戦争末期および敗戦後のカロリーについては、Wildt, S.27～37参照。
- (21) Wildt, S.73.

キー・コンピテンシーとPISAリテラシー

中野啓明

はじめに

平成20（2008）年度に学習指導要領が改訂された。この改訂に伴い、「PISA型学力」「PISA型読解力」「リテラシー」「キー・コンピテンシー」「活用力」「教師力」「授業力」「人間力」「学校力」などの用語が多用されるようになってきている。

こうした背景の一つとして、今回の学習指導要領の改訂に際して、OECD（Organisation for Economic Cooperation and Development：経済協力開発機構）が2000年から実施しているPISA（Program for International Student Assessment）、及びOECDの打ち出したキー・コンピテンシー（key competencies）が影響していると考えられる。

そこで、本稿においては、PISAとともにキー・コンピテンシーが日本国内において広く知られる契機となった中央教育審議会答申におけるPISAとキー・コンピテンシーの位置づけを検討するとともに、キー・コンピテンシーとPISAリテラシーとの関係について検討する。

1. 「知識基盤社会」への対応

平成17（2005）年10月の中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」の第Ⅱ部第1章「教育の目標を明確にして結果を検証し質を保証する——義務教育の使命の明確化及び教育内容の改善——」では、これからの学校の役割を次のように指摘している。

「工業化社会から知識基盤社会へと大きく変化する21世紀においては、単に学校で知識・技能を習得するだけではなく、知識・技能を活かして社会で生きて働く力、生涯にわたって学び続ける力を育成することが重要である。

そのためにも、21世紀の学校は、保護者や地域住民の教育活動や学校運営への参画等を通じて、社会との広い接点を持つ、開かれた学校、

信頼される学校でなければならない。」

「知識基盤社会」に立脚した21世紀においては、学校の役割として「知識・技能を活かして社会で生きて働く力、生涯にわたって学び続ける力を育成することが重要」だとしているのである。

この「知識基盤社会」とは、knowledge-based societyに相当する訳語である。平成17（2005）年1月の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像（答申）」では、「知識基盤社会」の特質を以下のように例示している。

- 1) 知識には国境がなく、グローバル化が一層進む。
- 2) 知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる。
- 3) 知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要となる。
- 4) 性別や年齢を問わず参画することが促進される。

こうした特質をもつ「知識基盤社会」に、これからの将来を担うすべての子どもたちが直面するかどうかについては、議論の分かれるところではある。けれども、平成20年度版学習指導要領の改訂の方向性を示した、平成20（2008）年1月の中央教育審議会答申「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（答申）」においても、「知識基盤社会」への対応について、次のように指摘している。

「知識基盤社会化やグローバル化は、アイデアなどの知識そのものや人材をめぐる国際競争を加速させるとともに、異なる文化・文明との共存や国際協力の必要性を増大させている。

『競争』の観点からは、事前規制社会から事後チェック社会への転換が行われており、金融の自由化、労働法制の弾力化など社会経済の各分野での規制緩和や司法制度改革などの制度改革が進んでいる。このような社会において、自己責任を果たし、他者と切磋琢磨しつつ一定の役割を果たすためには、基礎的・基本的な知識・技能の習得やそれらを活用して課題を見だし、解決するための思考力・判断力・表現力等が必要である。しかも、知識・技能は、陳腐化しないよう常に更新する必要がある。生涯にわたって学ぶことが求められており、学校教育はそのための重要な基盤である。

他方、同時に、『共存・協力』も必要である。国や社会の間を情報や

人材が行き交い、相互に密接・複雑に関連する中で、世界や我が国社会が持続可能な発展を遂げるためには、環境問題や少子・高齢化といった課題に協力しながら積極的に対応することが求められる。このような社会では、自己との対話を重ねつつ、他者や社会、自然や環境と共に生きる、積極的な『開かれた個』であることが求められる。

また、グローバル化の中で、自分とは異なる文化や歴史に立脚する人々と共存していくためには、自らの国や地域の伝統や文化についての理解を深め、尊重する態度を身に付けることが重要になっている。

「知識基盤社会化やグローバル化」が進む21世紀においては、「競争」が加速するとともに、「共存・協力」をも必要としているというのである。「競争」の観点からは、「基礎的・基本的な知識・技能の習得」とともに「それらを活用して課題を見だし、解決するための思考力・判断力・表現力等が必要」であり、「しかも、知識・技能は、陳腐化しないよう常に更新する必要がある」と指摘している。と同時に、「共存・協力」の観点からは、「自己との対話を重ね」ながら、「他者や社会、自然や環境と共に生きる」という「積極的な『開かれた個』であることが求められる」とも指摘している。

「競争」と「共存・協力」との両方の観点から学校教育の課題を指摘していることは、平成8（1996）年7月に出された第15期中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」において提言された「生きる力」と「自分さがしの旅」という、遠心と求心のバランスに配慮している⁽¹⁾ように見ることもできる。

平成20年の中央教育審議会答申「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（答申）」では、第15期中央教育審議会答申で示された「生きる力」について、次のように述べている。

「社会の構造的な変化の中で大人自身が変化に対応する能力を求められている。そのことを前提に、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、まさに平成8年（1996年）の中央教育審議会答申で提唱された『生きる力』にほかならない。

このような認識は、国際的にも共有されている。経済協力開発機構（OECD）は、1997年から2003年にかけて、多くの国々の認知科学や評価の専門家、教育関係者などの協力を得て、『知識基盤社会』の

時代を担う子どもたちに必要な能力を、『主要能力（キーコンピテンシー）』として定義付け、国際的に比較する調査を開始している。このような動きを受け、各国においては、学校の教育課程の国際的な通用性がこれまで以上に強く意識されるようになってきているが、『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。」

「知識基盤社会」において「必要な力」こそ、「生きる力」だというのである。OECDにおいても、「知識基盤社会」の時代に「必要な能力」を『『主要能力（キーコンピテンシー）』として定義付け、国際的に比較する調査を開始している』として、第15期中央教育審議会が打ち出した「生きる力」が「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」と述べている。

「生きる力」と「主要能力（キーコンピテンシー）」との関係を、平成20年の中央教育審議会答申では、端的に次のようにまとめている。

『『知識基盤社会』の時代を担う子どもたちに求められているのは、『生きる力』である。OECDが、各国の15歳の子どもたちを対象にPISA調査を実施するのも、次代を担う子どもたちの主要能力（キーコンピテンシー）が、一人一人の子どもの自己実現の基盤となるだけでなく、社会全体の発展の原動力になっているとの認識があるからである。』

平成20年の中央教育審議会答申においては、「知識基盤社会」において「必要な力」「必要な能力」として、「生きる力」を強調するあまり、キー・コンピテンシー及びPISA調査でいうリテラシーとを区別することなく使用しているように見える。

松下佳代編著『＜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——』において、遠藤貴広は、『『生きる力』という既存の理念を新たな能力概念で意味づけようとする努力の表れである』⁽²⁾と肯定的に評価しようとしているけれども、松下佳代は、「内容においても理論的根拠づけにおいても、『生きる力』とDeSeCoコンピテンシーの間には大きな隔りがある。」⁽³⁾と指摘している。

さらに、平成20年の中央教育審議会答申では、「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。

「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。」

この引用文の第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。しかしながら、後述するように、「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り、PISA調査でいうリテラシーにかかわるカテゴリーのことではない。

平成20年の中央教育審議会答申では、国際的な動向としてOECDのキー・コンピテンシー及びPISAを提示しているけれども、キー・コンピテンシーとPISA型リテラシーの区別と関係については不明なままなのである。

2. DeSeCoにおけるコンピテンシーの定義

では、OECDによるキー・コンピテンシーの定義とは、いかなるものなのであろうか。

OECDによるキー・コンピテンシーの定義は、DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: コンピテンシーの定義と選択) プロジェクトによって遂行され、その最終報告として2003年に出版されたのがライチェンとサルガニクとの編著『キー・コンピテンシー』⁽⁴⁾である。なお、この最終報告に基づき、DeSeCoプロジェクトの事業計画の概要として2005年に出されたものが「キー・コンピテンシーの定義と選択 (エグゼクティブ・サマリー)」⁽⁵⁾であり、OECDのホームページからダウン

ロードできる。

「キー・コンピテンシーの定義と選択（エグゼクティブ・サマリー）」では、キー・コンピテンシーは、次のように定義されている。

「コンピテンシー（competency）は、知識や諸技能（knowledge and skills）以上のものである。それは、特定の文脈において、（諸技能や態度を含む）心理社会的な資源（psychosocial resources）を引き出すとともに動員することによって、複雑な諸需要（complex demands）に対処することのできる能力（ability）を含んでいる。」⁽⁶⁾

また、コンピテンスについては、『キー・コンピテンシー』において、次のように定義されている。

「コンピテンスは、心理社会的な前提条件が流動する特定の文脈において、複雑な諸需要に首尾よく対処することのできる能力（ability）として、定義されている。」⁽⁷⁾

DeSeCoにおいては、コンピテンシーもしくはコンピテンスとは、「特定の文脈において」、「複雑な諸需要に」「対処することのできる能力」を含むものとして定義されているのである。

その上で、『キー・コンピテンシー』では、

①キー・コンピテンシーは、全体的な人生の成功と十全に機能する社会という点から、個人的及び社会的レベルで高い価値をもつ諸結果（outcomes）に貢献する、

②キー・コンピテンシーは、幅広い（wide spectrum）文脈において、重要で複雑な諸需要や諸難問（demands and challenges）に対処するために有用である、

③キー・コンピテンシーは、すべての諸個人にとって重要である、という3つの一般的な規準を満たすものを、キー・コンピテンシーの概念としている。⁽⁸⁾

これらの3つの規準は、「キー・コンピテンシーの定義と選択（エグゼクティブ・サマリー）」では、

①'社会や諸個人にとって、価値ある諸結果をもたらすこと、

②'幅広い（wide variety）文脈において、重要な諸需要に対処する諸個人を援助すること、

③'専門家のみならず、すべての諸個人にとって重要であること、として示されている。

①から③と、①'から③'とを比較すると、ほぼ同一の表現となっていることがわかる。

こうした規準に基づいて、DeSeCoでは、それぞれA～Cの内容を含むコンピテンシーの3つのカテゴリーを設定しているため、表1でまとめて示す。

表1 キー・コンピテンシーの3つのカテゴリー

<p>カテゴリー1：相互作用的に道具を用いる</p> <p>1-A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力(ability)</p> <p>1-B 知識や情報を相互作用的に用いる能力</p> <p>1-C テクノロジーを相互作用的に用いる能力</p>
<p>カテゴリー2：異質なグループにおいて、相互にかかわりあう (interacting)</p> <p>2-A 他者とよい関係をつくる能力</p> <p>2-B 協同する能力</p> <p>2-C 葛藤 (conflicts) を調整し、解決する能力</p>
<p>カテゴリー3：自律的に行動する</p> <p>3-A 大きな展望 (big picture) の中で行動する能力</p> <p>3-B ライフ・プランや個人的なプロジェクトを設計し、実行する能力</p> <p>3-C 権利、利害、限界、ニーズを主張する能力</p>

出典) OECD, "The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary", 2005, pp.10-15.

DeSeCoでは、これら3つのカテゴリーについて、図1に示す図を提示している。

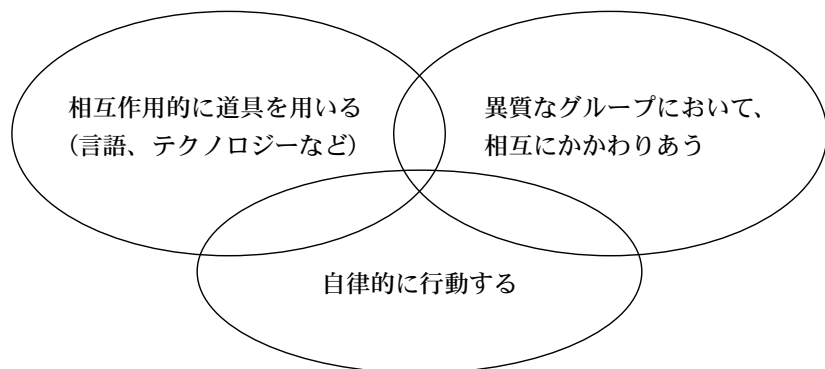


図1 キー・コンピテンシーのカテゴリーの相互関係

出典) OECD, "The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary", 2005, p.5.

図1に示したように、DeSeCoでは、3つのカテゴリーについて、「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」⁽⁹⁾としている。

つまり、キー・コンピテンシーの3つのカテゴリーは、それぞれが独立したリストのようなものではなく、相互に関係しているのである。

松下佳代は、キー・コンピテンシーが独立したリストではないことを強調して、次のようにいう。

「一見すると、これらのカテゴリーは能力リストの一例であるようにみえるかもしれないが、そうではない。多くの能力リストが、コンピテンシー・マネジメント論のコンピテンシーの延長上にある（つまり、個人の内的な属性としてとらえられる）のに対して、キー・コンピテンシーは、個人の内的な属性と文脈との『相互作用』の産物である（カテゴリー1でも2でも『相互作用』がキーワードになっていることに注目していただきたい）。また、3つのキー・コンピテンシーは、多くの能力リストのように並列されているのではなく、3次元座標のような布置（constellation）をもつものとみなされている。文脈によってそのウェイトや内容はかわるものの、常に3つのカテゴリーは組み合わさって機能する。」⁽¹⁰⁾

松下は、キー・コンピテンシーが「個人の内的な属性と文脈との『相互

作用』の産物」であり、「3つのカテゴリーは組み合わさって機能する」としている。そのさい、「コンピテンシー・マネジメント論のコンピテンシーの延長上にある」とみなされる「多くの能力リスト」が、コンピテンシーを「並列」に列記するにとどまっているとしている。ここでいう「多くの能力リスト」とは、コンピテンシー・ディクショナリー、もしくはコンピテンシー・ディクショナリーをもとにそれぞれの職務に合わせて開発されたコンピテンシー・モデルのことを指し示していると考えられる。

ビジネスの分野においても、「能力リスト」としてのコンピテンシー・モデルは否定的に捉えられている。たとえば、川上真史は、ビジネスの分野で導入されているコンピテンシー・モデルについて、次のようにいう。

「コンピテンシー・モデルとは、高い業績を上げている人材に共通する行動特性や思考特性を抽出して、それをモデル化したものです。そのモデルと社員一人ずつを比較し、マッチしていない部分を改善し、向上させることで、業績向上に結びつけようという考え方です。

多くの企業で導入されているコンピテンシー・モデルですが、それほど効果を上げているとは言い難いのが実情です。特に、精緻につくられたコンピテンシー・モデルであればあるほど、効果が低いと感じます。

コンピテンシーとは、『その時々状況に応じて、最も効果的に成果につなげる方策を考えて実践する力』です。当然ながら、常に状況は変化するため、各状況で実践すべきアプローチも異なるはずで、それを、精緻にモデル化し、どのような状況でもそのとおりに実践させた場合、むしろ成果につながる確率は下がってしまいます。きわめて複雑で、時々刻々と変化していく状況のなかで、安定的に成果を出していく力はモデル化できないと、私は考えています。

---- (中略) ----

ただし、コンピテンシー・モデルはすべてにおいて問題がある^(ママ)わけではありません。マニアックに精緻な形できりつくり込みすぎなければよいのです。本質的なポイントを端的な言葉で普遍的に表現したほうが、よりコンピテンシーの意味が生きてきます。」⁽¹¹⁾

川上は、コンピテンシー・モデルとコンピテンシーは異なるとした上で、「精緻につくられたコンピテンシー・モデルであればあるほど、効果が低い」としている。その上で、「本質的なポイントを端的な言葉で普遍的に表現したほうが、よりコンピテンシーの意味が生きてきます」としているのである。

DeSeCoによるキー・コンピテンシーの3つのカテゴリーは、それぞれが独立したリストとしてとらえるのではなく、相互に関係しあっているコンピテンシーのカテゴリーとして捉えねばならないのである。

3. キー・コンピテンシーとPISAリテラシーの関係

2000年以降、3年毎に調査を行っているPISAのリテラシーとは、以下の3つである。

- a) 読解リテラシー (reading literacy)
- b) 数学的リテラシー (mathematical literacy)
- c) 科学的リテラシー (scientific literacy)

この3つのリテラシーに加え、2003年調査では、試行的に問題解決能力についても調査が行われている。

DeSeCoの「キー・コンピテンシーの定義と選択 (エグゼクティブ・サマリー)」では、PISAにおける3つのリテラシーを表2のように定義している。

表2 DeSeCoにおけるPISAリテラシーの定義

<p>読解リテラシー</p> <p>自らの諸目標を達成し、自らの知識と潜在的な能力 (potential) を発達させ、社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、用いて、省察する (reflect) という知的な能力 (capacity)</p> <p>数学的リテラシー</p> <p>数学が世界で果たす役割を識別し理解するとともに、構成的で関心を持った省察的な市民 (constructive, concerned and reflective citizen) として、自らの生活に関する諸ニーズに対処するための方法として数学を用い、関与し、より根拠のある判断をするという知的な能力</p> <p>科学的リテラシー</p> <p>自然の世界及び人間活動を通してその世界になされる諸変化についての理解と意志決定を助けるために、科学的知識を用い、科学的な疑問を識別し、証拠に基づいた結論 (evidence-based conclusions) を描き出すという知的な能力</p>
--

出典) OECD, "The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary", 2005, p.16.

PISA調査は、満15歳の生徒に対する調査であるため、おおむね義務教育段階修了時の「到達度」に関する調査であると捉えられやすい。しかしながら、齋藤勉は、次のようにいう。

「PISA調査の対象は、各国においておおむね義務教育を修了している年齢ということで、満15歳の者である。日本では、高等学校1年生を実際の対象としている。この15歳という年齢は、『中学校を卒業して高校に入学した生徒ないしは子ども』という意味よりも、『教養ある思慮深い市民』や『知的な消費者』という意味である。この調査は、実生活や実社会で活用できる力をみることをねらっている。」⁽¹²⁾

DeSeCoによるPISAリテラシーの定義——例えば、数学的リテラシーにおいて「構成的で関心を持った省察的な市民」というフレーズが用いられている——を見るならば、PISA調査ではこれからを担う「市民」としての「能力」を査定しているのである。

なお、国立教育政策研究所監訳による『PISA2009年調査 評価の枠組み OECD生徒の学習到達度調査』では、表3のように各リテラシーを定義している。

表3 PISA2009年調査における日本での各リテラシーの定義

<p>読解力</p> <p>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</p> <p>数学的リテラシー</p> <p>数学が世界で果たす役割を見つけ、理解し、現在及び将来の個人の生活、職業生活、友人や家族や親族との社会生活、建設的で関心を持った思慮深い市民としての生活において確実な数学的根拠に基づき判断を行い、数学に携わる能力</p> <p>科学的リテラシー</p> <p>科学的な知識、及び、課題を明確にし、新しい知識を獲得し、科学的現象を説明し、科学に関する課題について証拠に基づく結論を導き出すためにその知識を活用すること、人間の知識と探求の1つの形態として科学の特徴を理解すること、科学・技術が我々の物的、知的及び文化的環境をいかに形作っているかを認識すること、科学のアイデアを持った思慮深い市民として、科学に関する課題に喜んで携わる能力。</p>

出典) 経済協力開発機構(OECD)編著、国立教育政策研究所監訳『PISA2009年調査 評価の枠組み OECD生徒の学習到達度調査』明石書店、2010年、23ページ。

表3に示したように、PISA2009年調査における日本での調査においては、「思慮深い市民」というフレーズが、数学的リテラシーだけでなく科学的リテラシーでも使用されていることがわかる。

ところで、DeSeCoの報告書では、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。

DeSeCoの「キー・コンピテンシーの定義と選択（エグゼクティブ・サマリー）」では、カテゴリー1「相互作用的に道具を用いる」に含まれる1-A「言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力」の説明において、次のように明言している。

「PISAにおける読解リテラシーと数学的リテラシー、及びALL（引用者註：Adult Literacy and Life Skills Surveyのこと）において定義された計算能力（numeracy）は、このキー・コンピテンシーの例証である。」⁽¹³⁾

また、カテゴリー1「相互作用的に道具を用いる」に含まれる1-B「知識や情報を相互作用的に用いる能力」の説明において、次のように明言している。

「このキー・コンピテンシーの例証は、PISA2006年調査の枠組みへと発展した科学的リテラシーである。」⁽¹⁴⁾

DeSeCoによるキー・コンピテンシーは、表1に示したように、「相互作用的に道具を用いる」「異質なグループにおいて、相互にかかわりあう」「自律的に行動する」という3つのカテゴリーから成り立っている。

しかしながら、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1-A「言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力」、及び1-B「知識や情報を相互作用的に用いる能力」を、調査可能な「能力」として具体化したものなのである。

つまり、PISAリテラシーは、キー・コンピテンシーの一部をなすものであり、相互に関連しあいながら育成すべきものなのである。

松下佳代は、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。前述のように、3つのキー・コンピテンシーは3次元座標のような布置をなしているので、本来は、PISAリテラシーも、他のキー・コンピテンシーと相互関連性をもちながら形成をはかるべきである。

ところが、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。」⁽¹⁵⁾

松下は、「PISAリテラシーも、他のキー・コンピテンシーと相互関連性をもちながら形成をはかるべき」であるが、「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」て捉えられつつあることを危惧しているのである。

松下佳代は、PISAリテラシーと他のキー・コンピテンシーとの乖離が進むことに警鐘を鳴らし、PISAリテラシーとキー・コンピテンシーが「単なる部分－全体関係にあるのではない」として、次のようにいう。

「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され、相互作用的な群（constellation）として機能すると考えられている。これに対して、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。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。

----（中略）----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

いってよいだろう。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。」⁽¹⁶⁾

松下は、PISAが成功を収め、調査としての性格を越えて教育実践そのものに大きな影響力をもつようになればなるほど、PISAリテラシーがキー・コンピテンシーの一部ではなく、「裂け目」ができてしまうというのである。

PISAリテラシーとキー・コンピテンシーと間に「裂け目」が生じないようするためには、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がある。⁽¹⁷⁾

中央教育審議会答申においてPISAとキー・コンピテンシーの位置づけが曖昧であること、PISAリテラシーはキー・コンピテンシーの一部であり、相互に関連しあいながら育成すべきものであるが、場合によっては「裂け目」が生じてしまう場合があることを述べてきた。今後は、PISAリテラシーとキー・コンピテンシーとの関連を視野にいった道徳授業の開発、「能力」に関する用語族について検討する必要がある。

註

- (1) 齋藤勉『これからの教育に必要なこと——人と人との関係性——』新潟日報事業社、2004年、19-20ページ参照。
- (2) 遠藤貴広「日本の場合——PISAの受け止め方に見る学校の能力観の多様性」松下佳代編著『<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、184ページ。
- (3) 松下佳代「<新しい能力>概念と教育」松下佳代編著『<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、37ページ。
- (4) D.S.Rychen & L.H.Salganic (Eds.), *Key Competencies: For a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber, 2003.
ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編著、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』明石書店、2006年。
- (5) OECD, “The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary”, 2005.
ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編著、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』明石書店、2006年、199-224ページ。
- (6) Ibid., p.4. 邦訳書、201ページ参照。
- (7) D.S.Rychen & L.H.Salganic, 2003, p.43. 邦訳書、65ページ参照。
- (8) Ibid., pp.66-67. 邦訳書、88-89ページ参照。
- (9) OECD, 2005, p.5. 邦訳書、202-203ページ参照。
- (10) 松下佳代、2010年、21-22ページ。
- (11) 川上真史「営業のセルフ・マネジメント力」大前研一編著『大前研一と考える営業学——営業こそプロフェッショナルを目指せ』ダイヤモンド社、2011年、135-140ページ。
- (12) 齋藤勉「読解力・リテラシー」中野啓明編著『現代の教職原理』考古堂、2007年、172ページ。
- (13) OECD, 2005, p.10. 邦訳書、211ページ参照。
- (14) Ibid., p.11. 邦訳書、212ページ参照。
- (15) 松下佳代、2010年、23ページ。
- (16) 松下佳代「<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』No.614、2011年、42ページ。
- (17) PISAリテラシーとキー・コンピテンシーとの関連を意識した、試行的な道徳授業の実践研究としては、2011（平成23）年11月21日（月）に「手品師」を資料として、山畑浩志教諭（長岡市立大積小学校）によって第6学年児童に対して行われた授業がある。また、同校の山崎鋼教諭によって、同じ授業の枠組みを用いて、第5学年児童に対しても道徳授業が行われている。
山畑・山崎両教諭による研究成果は、2011（平成23）年11月26日（土）にアトリウム長岡において開催された、中越道徳教育研究会の平成23年度研究発表会において、以下のタイトルで発表された。
山畑浩志「PISA型道徳《実践編》」
山崎鋼「PISA型の道徳を考える」

なお、筆者は、11月21日に行われた山畑教諭の授業、及び11月26日の中越道徳教育研究会の研究発表会の両日ともに参加し、助言を行った。

『ガールズ・オウン・ペーパー』に見る 第二次世界大戦下のイギリス女性像⁽¹⁾

杉村使乃

はじめに

イギリスにおいては、近代における帝国拡大の背後に多くの女性たちの支持と支援があったことが今や明らかになっている。そして、文学や様々な記述は男性だけでなく、女性をも「適切な国民」として教育するために大きな役割を果たしてきた。戦争は、女性の表象に影響を及ぼし、未来の兵士を生き育て、男性の不在の中でも懸命に「家庭」を守る「母」の役割は代表的なものとして挙げられる。一方、第一次世界大戦以降のイギリスでは、それまで「男性領域」と考えられていた機械工業や軍隊の後方支援にも女性の労働力が大いに必要とされた。また女性参政権の獲得により「国民」(citizen)として行動するとはどういうことなのか模索され、女性雑誌にもこうした動きに関連する記事やフィクションの掲載が見られる。

1880年創刊の若い女性向け雑誌、『ガールズ・オウン・ペーパー』(Girl's Own Paper、以下GOPと記載)は、当時の社会が女性たちに求めるもの、また女性たちのニーズを知る上で示唆的な資料と考えられる。イギリス本国が激しい攻撃を受けた第二次世界大戦では、戦場へ送られた男性たちの代わりに女性たちが、社会活動の様々な場面で活躍し、「ホームフロント」を守ることを求められた。また多くの女性たちが軍隊の後方支援にも携わった⁽²⁾。こうした社会背景がGOPに掲載された連載小説にも反映されている。ここでは、戦争の影響が特に顕著に表れた1940年～1941年に連載された小説を取り上げ、女性の戦時活動がフィクションではどのように描かれたか、また戦時下の女性たちのあるべき姿がどのように模索されたのかについて考えてみたいと思う。

I GOPの変遷

イギリス文学・文化研究において、一次資料としてGOPを扱ったものは目新しくはないかもしれない。1880年～1884年発行分についてはすでに2006年に復刻版が出版されている。しかし、それ以後の時期における