



Title	PISAとキー・コンピテンシーの形成過程 : DeSeCo計画における議論の検討
Author(s)	倉田, 桃子
Citation	公教育システム研究, 16, 1-29
Issue Date	2017-06-30
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/66623
Type	departmental bulletin paper
File Information	PESS_16_201706.pdf



PISA とキー・コンピテンシーの形成過程 ——DeSeCo 計画における議論の検討——

倉田 桃子*

—目 次—

はじめに

第 1 章 国際的な教育成果指標の開発

- 1 INES 事業のねらい
- 2 新たな教育成果指標の開発

第 2 章 DeSeCo 計画における議論

- 1 DeSeCo 計画の経緯
- 2 コンピテンス概念の再定義
- 3 キー・コンピテンシーの選択
- 4 キー・コンピテンシーの補足と検討

第 3 章 国際的な教育成果指標の限界

- 1 DeSeCo 計画が捨象した意見
- 2 PISA をどう捉えるか

おわりに

キーワード：OECD、DeSeCo、PISA、キー・コンピテンシー、成果主義、エビデンス

はじめに

（１）問題意識

2007 年、文部科学省は全国学力・学習状況調査の実施に踏み切った。この調査の実施が決定した背景には、内閣直属の諮問機関である経済財政諮問会議で文部科学省がその必要に迫られたという経緯がある。2004 年 8 月、第 20 回経済財政諮問会議では義務教育費国庫負担制度の改廃について議論がなされており、文部科学省は地域間格差を是正するために現行制度の維持を求めていた。しかし、会議では国庫負担制度によって地域間格差が抑えられていることを実証できる調査結果がないと反論され、現行の制度の存続を求めるならば、その制度の有効性を示すデータを提出するよう求められたのである。当時行われていた教育課程実施状況調査は、全体の 6～8%にあたる抽出調査であったため実証データとしては不十分であるとみなされ、悉皆

* 北海道大学大学院教育学院修士課程 2013 年度修了（教育行政学）

調査である全国学力・学習状況調査の実施が決定された。

佐貫（2008）は、安部政権の下で政策決定の流れが「文部科学省→中央教育審議会→政策化」という従来のルートから、「財界＋内閣→教育再生会議→中央教育審議会→政策化」という内閣主導に下降していくルートへと転換されたことを指摘している。このような状況の中、財務省ですら避けられない成果主義が、文部科学省にも本格的に浸透していった（中田 2008）。成果主義が広まるにつれ、教育は数値化することになじまないという理由から、これまで曖昧にされてきていた数値データについても強く要求されるようになり、資源量（input）の目標値よりも達成されるべき変化（outcome）を予め明示しなければならなくなっていく。

さらに、成果主義とともに教育行政に浸透していったのは、公共政策にも経営手法を取り入れようとする NPM（New Public Management）の目標評価システムである。このシステムは、Plan（計画）・Do（実行）・Check（評価）・Action（改善）という PDCA サイクルによって政策を管理しながら進めるものであり、成果主義と一緒に用いられることでサイクルのうち評価機能（Check）が特に重視される。そして、評価された成果はその後の政策（Action）の行方を左右させるほどの力を持つようになる。

対外的に説明可能、かつ評価可能な成果を示すデータの必要性に迫られた教育行政は、全国学力テストのような大規模学力調査に評価機能（Check）を託し、そこで測られる数値化された「学力」を教育成果として用いることにした。この「学力」が向上したという結果をデータとして示すことができれば現状の教育政策に成果があったと評価され、反対にデータとして示すことができない、もしくは低下したという結果が提示された場合には、教育政策に成果がなかったと評価される。

小野（2009）は、学力向上という成果のための近視眼的な教育改革が続けられていくことに警鐘を鳴らしている。ひとつのテストによって測ることのできない学力が存在することも、教育の成果が学力のみに集約されないことも明らかである。にもかかわらず、たとえ数値化することが適さない教育分野であっても、評価した成果をデータで説明しなければならない。そして、その評価を大規模学力調査結果に委ねているというのが近年の教育政策を取り囲む実状である。

（２）課題設定

日本の教育政策を評価する大規模学力調査は、国内のものに留まらない。日本は、OECD の実施する国際学力調査である PISA（Programme for International Student Assessment／生徒の学習到達度調査）に参加しており、３年ごとに実施される調査の結果は国別に順位付けされて公表される。2000 年調査には日本を含めた 32 か国、直近の 2015 年調査には 72 か国が参加するなど、年々調査規模を拡大する PISA の順位には多くの参加国が一喜一憂してきた。その様子は、「３年に１度開催される『学力ワールドカップ』」とさえ揶揄される（志水、山本 2012）。数字として出される国別ランクは非常にわかりやすく、マスコミにとって危機をあおる素材に使いやすいものであった（恒吉 2006）。

視覚化された分かり易い世界の学力結果に注目したのはマスコミだけではない。2004 年 12 月に公表された PISA2003 の結果を受け、同時期に開かれた第 34 回経済財政諮問会議におい

て、文部科学省はそれまで否定し続けてきた日本の学力低下を「由々しい問題」として認めた。そして、「その背景・原因の分析、対策の検討」を早急に行う必要があるとして、実施に向けて動き始めていた全国学力テストの必要性を再確認している。

松下（2010）も、PISA2003 の結果によってゆとり教育から学力向上へと舵が切られるようになったとしており、PISA が日本の教育政策に大きな影響を与えていると述べている。さらに、PISA は、このような直接的な変化だけでなく構造的な変化にも影響を与えており、2000 年以降日本で進行する PDCA サイクルや説明責任といった目標評価システムを法的整備から日々の教育実践に至るまで浸透させていったと指摘している。

PISA の結果がこれほど重視される理由は、PISA 型リテラシーという測定する能力概念の新しさにある。国際的規模の学力調査であれば、IEA による TINSS (Trends in International Mathematics and Science Study／国際数学・理科教育動向調査) の第 1 回調査が 1995 年にすでに実施されているが、このような調査で見落とされてきた「教科横断型能力」やモチベーションなどの非認知的能力の側面を含めた「新しい能力」概念の測定を試みる調査として PISA は評価されている（岩川 2005、福田 2007）。PISA で測定される能力は、1997 年末から 2003 年にかけて行われた新しい能力概念を選択する DeSeCo (Definition and Selection of Competencies／コンピテンシーの定義と選択) 計画とリンクしており、PISA 型リテラシーは DeSeCo 計画の議論の中で選択されたキー・コンピテンシーをもとにした能力概念である（Rychen & Salganik 2003）。

これまで文部科学省のキー・コンピテンシーに対する理解の不十分さ（佐藤 2008）や、PISA が PISA 型リテラシーを実際に測定しているのかどうか（村山 2006、恒吉 2011）を疑問視されることはあったが、新しい能力概念自体は肯定的に捉えられることが多い。また、DeSeCo 計画についても、行われた議論の関連分野の厚さと広がりから先進国の間で非常に高い社会的合意を得る能力概念をつくり上げたと評価されている（福田 2007）。

とはいえ、このような先行研究における DeSeCo のキー・コンピテンシーに対する見方は、2003 年に発刊された最終報告書のみに基づいて考察されており、そこに至るまでの議論については十分に検討されていない。最終報告書をみる限り、キー・コンピテンシーの概念は整然とまとめられているようにも見えるが、これほどの大規模な議論の過程において対立や緊張関係のある意見が提示されることはなかったのだろうか。

本稿では、これまで検討されてこなかった DeSeCo 計画におけるキー・コンピテンシーを巡る議論の過程について着目し、PISA とキー・コンピテンシーの形成過程を追うことで、これまで肯定的に捉えられ、日本の教育政策の成果を説明するものとして扱われるほどの力を持ってきた PISA の性格をもう一度捉え直すことを目的とする。

以下、第 1 章では、OECD が PISA という国際的な教育成果指標の開発に踏み切った経緯について明らかにし、第 2 章で最終報告書に至るまでの DeSeCo 計画の新しい能力概念の定義と選択を巡る議論を整理することを通し、PISA とキー・コンピテンシーの性格を明らかにする。そして第 3 章で、第 1 章と第 2 章における形成過程の議論の中から、日本が学ぶべきことについて考察する。

第1章 国際的な教育成果指標の開発

なぜ OECD は PISA の実施に踏み切ったのか。本章では、OECD が国際的な教育成果指標の開発に至った経緯を明らかにする。PISA は、OECD の INES (The Indicators of Education Systems programme/国際教育指標) 事業の中に位置づけられていることから(松下 2011)、INES 事業の開始から PISA の実施に至るまでの流れを整理することを通して、PISA が実施に至った要因を探る。

1 INES 事業のねらい

(1) OECD に対するアメリカの要望

1948 年、アメリカは第二次世界大戦中に自ら創り上げた産業の重要な市場であるヨーロッパの復興を目的として、OEEC を発足させて経済的な援助を行った。しかし、復興が進むにつれて国際収支は逆調となり始め、ヨーロッパ諸国とより緊密に経済政策の調整を図ろうとしたアメリカは 1959 年に首脳会談を開き、自身が正式な加盟国となる機構の設立を要望した。その後、1961 年に OEEC を全面改組して設立されたのが OECD であった(村田 2000)。

このような経緯から設立された OECD において、組織全体の予算額の 25%を出資していたアメリカの発言力は強かった。1980 年頃になると、アメリカはしばしば OECD に対して学校教育の有効性を示す教育指標を開発するよう求めるようになったのである。アメリカは、教育分野における投資(input)に対する成果(outcome)の国際的データを収集しようと考えていた。このときデータ指標として想定されていたのは、教育カリキュラムやコスト、学習到達度や雇用の傾向などであった(Lingard & Grek 2007)。

当初、OECD の国際的な教育研究機関である CERI は、アメリカが求めるようなデータ指標を開発することについて危惧しており、OECD の仕組み自体が過度な簡略化に繋がるとして反対していた。また、他の OECD 加盟国からも、アメリカの求める教育指標では教育の実態を正確に捉えることができないとして反対の声が上がっていた。

しかしこの頃、いくつかの加盟国においては教育の分野がますます重視されるようになり、他の公共支出と同じように公的な財源には限りがあるという課題に直面し、投資と成果の関係を明らかにする必要性に迫られていた。教育政策に対する説明責任(accountability)を求める動きが広がる中、各国の教育政策を決定する立場にある者は、自国の教育システムの有効性を評価し、モニタリングするための国際比較データの必要としていたのである。

決定打となったのは、1987 年にワシントンで開かれた CERI の会議であった。この会議においてアメリカは、学校教育の成果を明らかにする教育指標の開発を正式に CERI に求め、その提案を受けられないのであれば CERI から撤退するということさえほのめかした(Lingard & Grek 2007)。

先に述べたように、いくつかの加盟国が自国の状況から教育成果指標開発の必要性を感じていたということもあり、概念的にも技術的にも困難を抱えていることは認識されながらも、アメリカの要望は CERI に受け入れられることとなった。そして 1987 年 12 月、国際的な教育成果の指標づくりを目指す INES 事業が正式に認められ、翌年には OECD 加盟国のほとんどが参加することで本格的開始に至ったのである(国立教育政策研究所 2003)。

（２）アメリカの教育改革

CERI に対して学校教育の有効性を示すデータを求めた 1980 年代のアメリカをみると、全米的な学力低下を問題視した報告書である『危機に立つ国家（A National at Risk）』が発表されるような状況であったことがわかる。このような危機に陥る中、アメリカでは国際的な視点から自国の学校教育の成果を明らかにしたいという関心が高まっており、国際教育成果指標の開発を求める声へと繋がっていったのである（OECD 1996）。

『危機に立つ国家』をきっかけに、アメリカは OECD に指標開発を求めるだけでなく、自国においても学校教育の成果を示す本格的な指標開発に着手した。2002 年の NCLB (No Child Left Behind/どの子も置き去りにしない) 法制定により、1960 年代から実施されてきた全米学力調査は連邦政府の教育予算に対する説明責任を果たす調査であることが一層求められるようになり、州政府は連邦政府に学習目標と成果を厳しく管理されるような体制へと向かっていった（木村 2008）。

田辺（2006）は、NCLB 法にみるアメリカの教育改革のベースには、これまでに教育に多額の予算を投入したにも関わらず、学力向上と教育成果に繋がっていないのはなぜかというアメリカ政府の問いにあったとしている。そして、この問いに応えるための手段として位置付けられたものが、科学的に有効性が確認されたエビデンスベースの教育改革であったと指摘する。

エビデンスベースの教育改革が重視される理由として、岩崎（2012）は、①知識社会の到来と②説明責任の意識の高まりの 2 点を挙げている。①の知識社会とは、働く者が自ら所有する知識が最大の資源となる社会のことである。インターネットの普及によって、知識はより一層多くの人々にとって入手可能で共有されるようになる中で、②政策や実践への説明責任を求める声も高まっているのである。このような知識社会において、質保証として説明責任を果たすためには科学的に体系化された知識、つまり良質な研究方法で産出されたエビデンスが必要になってくる。

エビデンスベースの教育改革は、アメリカに限ったことではない。イギリスやアメリカ、オーストラリアといったアングロサクソン諸国においては、1980 年代後半からの財政赤字に伴って NPM を導入し、「質保証」をキャッチフレーズに成果をスタンダードとする企業形成手法を公的部門に持ちこむ教育改革を行ってきた。有本（2010）は、教育における質保証の問題は常に国庫負担の問題の中で議論的となってきたと指摘する。

財政状況が逼迫する中、限られた財源で有効な公共サービスを求める風潮の高まりによって、人々の関心は手続きやプロセスから成果やコストに移動していったのである。費用対効果の観点から経済性や効率性、有効性を明らかにするために政策評価が行われるようになり、同時に政策評価の結果は、説明責任を果たして国民に開示しなければならなくなった。そこで、国民にとって分かりやすく、説得力のあるエビデンスとしての指標が求められたのである。

INES 事業が、事実を簡略化し過ぎてしまう危険性やそもそもの指標の正当性を懸念されながらも、肯定されるに至った背景には、このようなエビデンスベースの教育改革の動きがあった。OECD 加盟国では、限りある国庫財源の中で教育に関する資金を確保するために、投資に対する成果を説得力のあるエビデンスとして説明責任を果たすことが要求され、手続きやプロセスよりも投資（input）に対する成果（outcome）が重視されるようになったのである。

しかしながら、アメリカの全米学力調査によるエビデンスベースの教育改革は問題も浮き彫りになっている。NCLB 法制定以降、アメリカの学校では全米学力調査のための準備の時間が導入されるようになり、テストの科目に関係のない学習内容や芸術科目が減らされ、芸術系の選任教師を雇用しないという学校も出てきている。また、到達すべき習熟基準を満たすために学力の低い生徒が受験することを妨げる事例、中退に追い込まれる事例や成績報告を偽る事例もあり、テストと説明責任を重くし過ぎることで、「どの子も置き去りにしない」はずが、「多くの子どもを置き去りにする」事態に陥ってしまっている（黒田 2009）。

2 新たな教育成果指標の開発

（１）CCC 運営委員会による予備調査

このようなエビデンスベースの教育改革が進む OECD 加盟国の中、アメリカからの強い後押しにより開始された INES 事業は、図表 1 のような運営体制をもって動いていた（国立教育政策研究所 2003）。既に開発された指標によるデータ収集や算定作業を担当するテクニカル・グループに対し、ネットワーク A～C¹は新たな指標の開発研究を担当していた。中でもネットワーク A は、生徒の学習到達度に関する指標の開発を担当するとして PISA と最も関係が深いグループであった（OECD 1996）。

1991 年 6 月、ネットワーク A による会合でカリキュラムに基づかない（non-curriculum）教育成果指標の開発に向けた調査の実施が決定され、CCC（cross-curricular competencies／クロス・カリキュラム・コンピテンシー）運営委員会が立ち上げられた。そして、CCC 運営委員²の 1 人であるトリアーは同年に開かれた会議において、①これまで教育システムに利用されてきた指標があまりにも伝統的教科目に制限され過ぎていること、②14 歳の年齢で測定されているため学校教育の最終的な成果とはいえないこと、③後の人生で必要となる技能を十分にカバーしていないことの 3 点を指摘した（OECD 1998）。

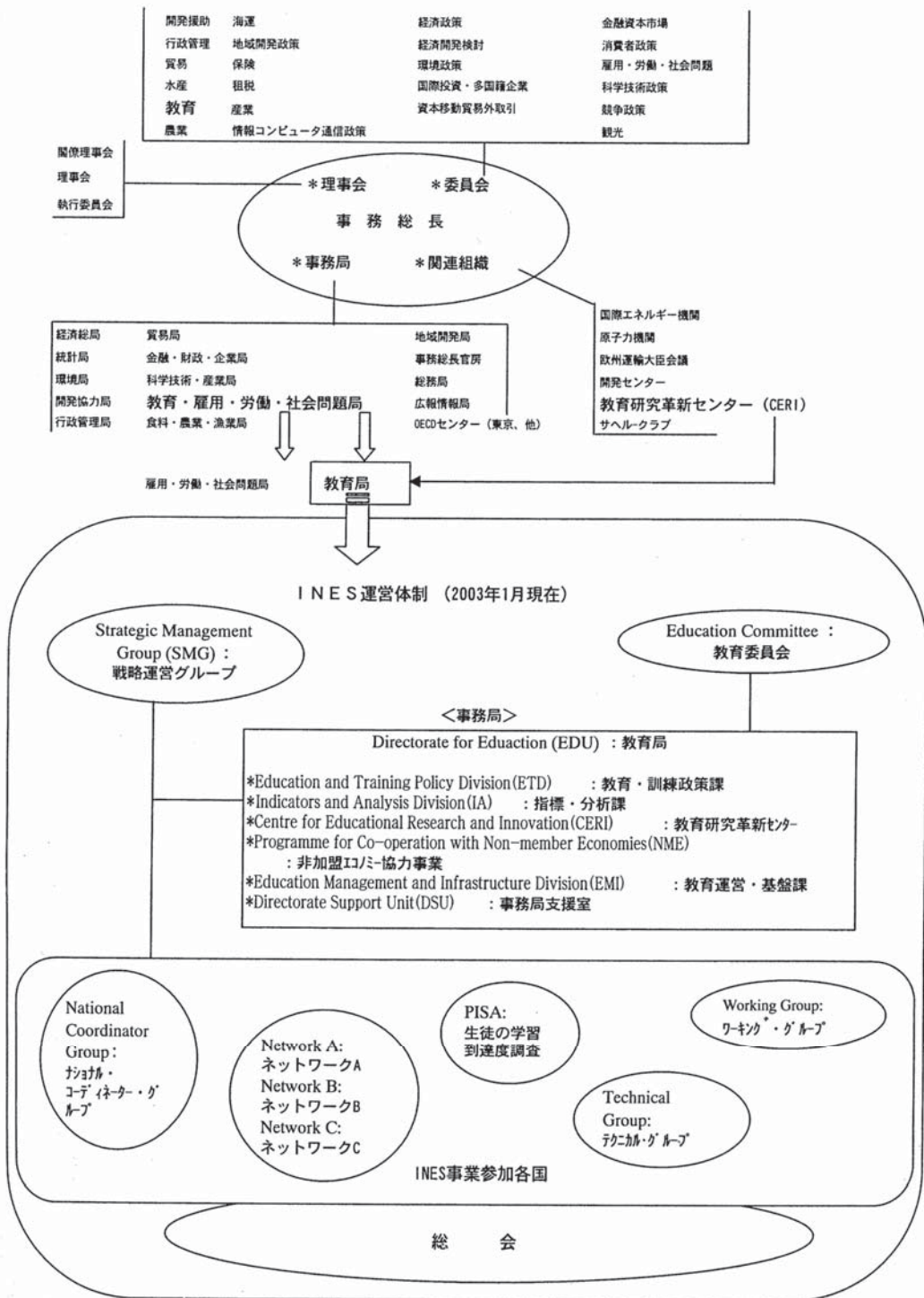
これは、PISA が開発される以前に、ネットワーク A において生徒の学習到達度を示す教育成果指標として用いていた IEA による国際教育動向調査³のことを指している（Trier & Peschar 1995）。1990 年代当時、新たな学習到達度の評価指標の開発を目指すネットワーク A では、能力を①学校で学ぶカリキュラムに基づく知識・スキル（curricula bounded knowledge and skills）と、②学校カリキュラムに限定されない社会文化的な知識・スキル（non-curricula bounded socio-cultural knowledge and skills）の 2 つに分類して考えており、従来の①の知識・スキルだけを評価する現行の IEA の調査では不十分であるとみなされていた（Salganik etc 1999）。

¹ ネットワーク A は生徒の学習到達度（Student Achievement Outcomes）に関する指標、ネットワーク B は生徒の進路（Student Destinations）に関する指標、ネットワーク C は学校の特性と教育課程（School Features and Processes）に関する指標の開発研究を担当した。

² CCC 運営委員には、グリセイ（Grisay：ベルギー）、ホッジキンソン（Hodgkinson：カナダ）、トリアー（Trier：スイス）、ペシャル（Peschar：オランダ）、ボッターニ（Bottani：スイス）の 5 人が選出された。

³ 現在のように TIMSS（Trends in International Mathematics and Science Study）という名称で呼ばれるのは、1995 年に実施された第 3 回調査以降である。

図表 1 INES 事業の運営体制（国立教育政策研究所 2003）



CCC 運営委員のトリアーとペシャーは、これまでの調査が学校で教えられる数学や科学といったような特定教科のみに焦点を当てていたことへの反省として、学校を修了した青年が社会において役割を果たすために必要な基礎的な知識とスキルをサバイバル・キット (survival kit) と名付け、サバイバル・キットを測定できるような調査へと発展させる必要があると指摘した。

そして、トリアーらは、サバイバル・キットを測定する指標として、複数の教科を学習する中で発達していくスキルや、ある教科を学習する際にその教科内容とは別に暗黙的に習得するクロス・カリキュラム・コンピテンシーに着目した。CCC には、自己概念や興味、態度といったような非認知的な側面 (the non-cognitive aspect) も含まれるとしたが、一方で非認知的な側面は文化的な影響と切り離すことができないため比較できる部分は限られるとして、その測定の難しさについても述べている (Trier & Peschar 1995)。

測定の困難性を抱えながらも、1995 年には CCC 測定のための予備調査⁴を終え、CCC のうち測定することが可能な領域として、①問題解決と批判的思考、②コミュニケーションスキル、③政治的、民主的、経済的または社会的価値、④自己概念 (self-concept) の 4 つの領域が選択されることとなった (Salganik 2001)。

(2) 生徒の学習到達度指標としての PISA

1995 年、OECD はフィンランドのラハティで行われた INES 第 3 回総会において、これまでの教育指標を整理し、新たな指標の開発を進める必要があるという方向性を示した。優先的に取り組む領域として挙げられた中には、ネットワーク A が担当する生徒の学習到達度の指標も含まれていた。OECD は、これまで頼りにしてきた IEA の国際教育動向調査によるデータでは学校成果の一部しか捉えられていないとし、学校教科に限定されない教育成果全体を把握できるような OECD 独自の指標を開発する考えを示した (国立教育政策研究所 2003)。

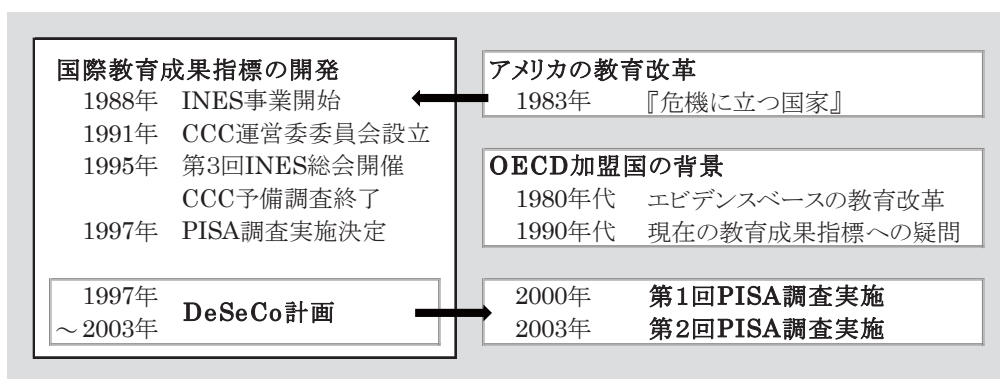
とはいえ、当初この意見に賛成した国は少なく、加盟国のほとんどが OECD の提案した教育成果指標の開発計画に対して反対していた。反対する国々からは、OECD の考える指標の開発にはあまりにもコストがかかり過ぎるという声や、そうした成果指標を開発すること自体が結果の影響を受けやすい政策領域への不当な干渉であるという声が挙がっていたのである。

しかし、OECD はこの声を聞き入れず、1995 年から 1997 年の間にかけて計画に協力的な数か国とともに指標の開発計画が進めていった。1995 年には、先行して動いていたネットワーク A の CCC 運営委員会によるクロス・カリキュラム・コンピテンシーの測定可能性に関する予備調査が終了していた。さらに、ネットワーク A に IEA 所属のアンドレア・シュライヒャー (Andreas Schleicher) を勧誘することで、ネットワーク A 内で開発計画に満場一致の支持を獲得した OECD は、1997 年春には OECD の教育委員会と CERI の合意を得ることに成功し、PISA の実施が正式に決定されることとなった (Bogdandy & Goldman 2012)。そしてその後、1997 年から 2003 年にかけて実施された DeSeCo 計画により、PISA が測定する指標の能力概念について考察が加えられることとなる。

⁴ オーストリア、ベルギー (フランス語圏とフラマン語圏)、イタリア、スイス、アメリカで予備調査を実施し、後にハンガリー、オランダ、ノルウェーでの現地調査を加え、最終的に 9 つの国と地域からデータを収集した。

以上、第1章で追った INES 事業の開始から PISA の実施に至るまでの流れをまとめると図表2のようになる。

図表2 PISA の実施に至るまでの流れ（筆者作成）



OECD による国際的な教育成果指標の開発は、アメリカによる要望から始まったものであった。1980 年代当時、アメリカは深刻な学力低下の問題を抱えており、国際的な視点から自国の教育を評価したいと考えていたのである。その背景には、限りある国庫財源の中で教育資金を確保するために、投資に対する成果をエビデンスとして説明しなければならないという状況があった。そして、このような背景はアメリカ以外の加盟国においても例外ではなかった。

ただ当初から、国際的な教育成果指標は教育の実態を正確に把握することはできないという批判は挙がっていた。また、そうした指標によって得られる結果は、各国の教育政策の方向性に干渉する危険性についても言及されており、成果指標の開発については決して常に肯定的に受け入れられてきたわけではなかった。

PISA が開発される以前は、IEA の国際学力調査の結果がネットワーク A の生徒の学習到達度に関する指標として用いられていた。しかし、この調査では学校教育における特定のカリキュラムに限定された知識・スキルしか測定することができていないとされ、より精度の高い教育成果指標を得るために、学校を卒業した後社会において青年が求められる基礎的な知識・スキルを測定できるような調査の開発が進められたのである。その結果として開発されたのが PISA であった。

第2章 DeSeCo 計画における議論

生徒の学習到達度に関するより精度の高い教育成果指標として期待された PISA が測定する能力概念は、DeSeCo 計画によって概念的な基礎固めが行われている。本章では、DeSeCo が定義・選択された新しい能力概念であるキー・コンピテンシーを巡る議論を追う。特にこれまで検討されてこなかった最終報告書に至るまでの議論に着目し、その過程においてどのような意見が出されていたのかを明らかにする。始めに DeSeCo 計画の全体の流れを確認したうえで、議論の中心となった論者の意見を時系列に沿って整理していく。

1 DeSeCo 計画の経緯

(1) DeSeCo 計画の位置づけ

DeSeCo 計画では、キー・コンピテンシーの議論に入る前に、1990 年代に OECD 諸国で実施されていた教育成果指標に関する分析が行われた。この分析では、それぞれの教育成果指標における能力概念がどのような理論的考察を経て定義されていたのか、そのプロセスの考察に焦点が当てられた。

最初に分析されたのは、①アメリカの教育試験サービスが当時実施していた IEAP と②IEA による国際教育動向調査の 2 つの教育成果指標であった。これらの指標は、学校教育における特定の教科の知識・スキルに限定されており、様々な教科に共通して当てはまる能力や、学校の外で必要な能力については含まれていないと分析された (Salganik etc 1999)。

次に分析されたのが、OECD の INES 事業により開発された①CCC (cross-curricular competencies／クロス・カリキュラム・コンピテンシー) プロジェクト、②IALS (the International Adult Literacy Survey／国際成人リテラシー調査)、③HCI (the Human Capital Indicators／人的資本指標) の 3 つの教育成果指標であった。DeSeCo は 3 つの指標の共通点として、教育成果として捉えるべき能力とは学校で教えられる教科に関する知識の習得よりももっと広いものであるという考え方にに基づいていると評価した。しかし一方で、これらの指標は、新しく開発すること自体が重視されていたため、理論的・概念的な問題に関しては積極的に取り組まれてこなかったとした (Salganik etc 1999)。

新しい生徒の学習到達度の教育指標を開発しようとした INES 事業では、次の課題として、その教育指標を国際的規模で共通に求められる能力を測定するものへと発展させていかなければならなかった。DeSeCo 計画は、国際的視点に立って共通に必要なとされる能力の理論的・概念的な基礎固めを担うプロジェクトとして位置付けられた。

(2) DeSeCo 計画の流れ

このように、DeSeCo 計画では第一の活動として既存の教育成果指標の分析が行われた。その後、第二の活動として、これまで様々な方法で定義されてきた能力概念を整理し、理論的な考察から能力概念を再定義するという活動が行われた。

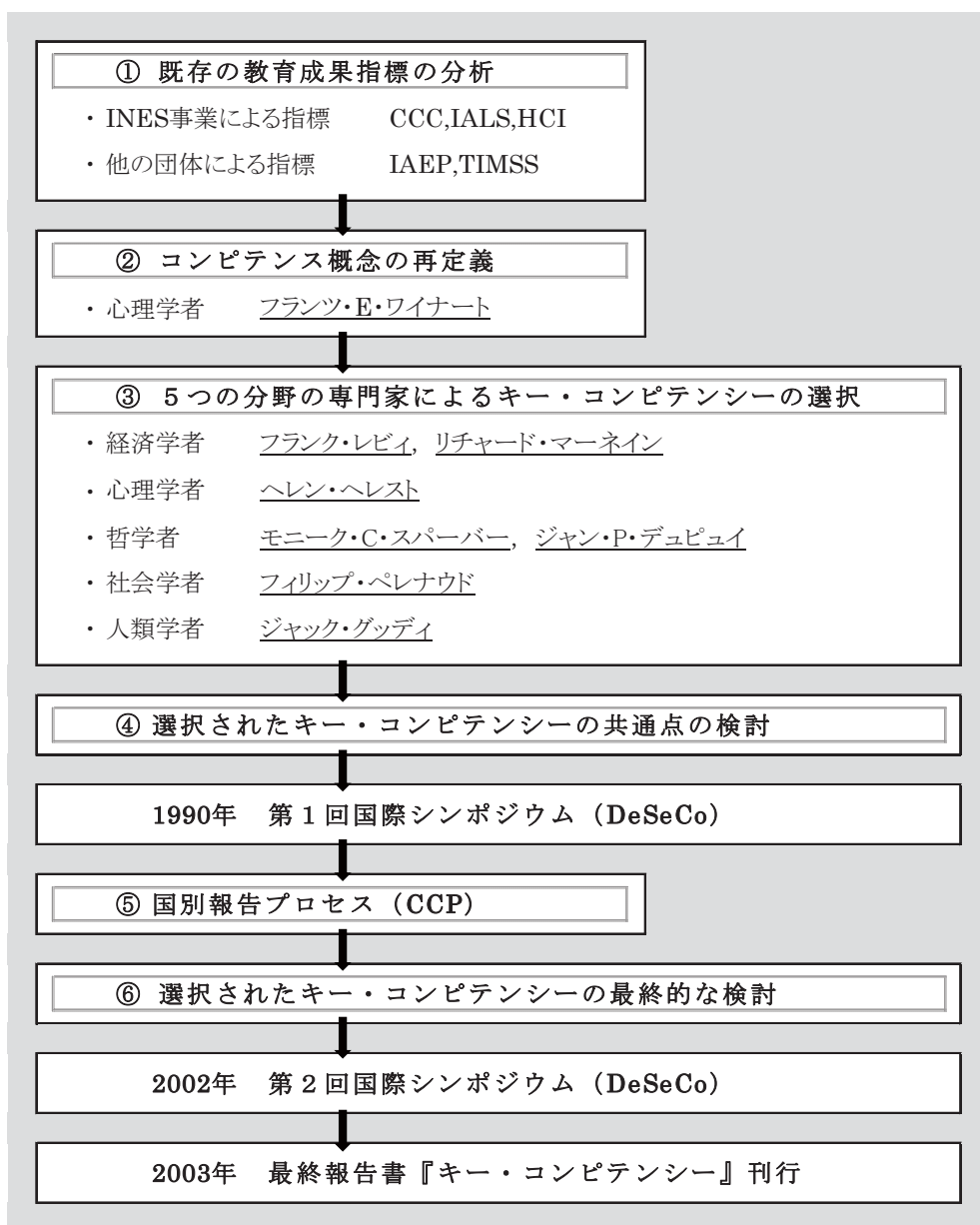
続く第三の活動としては、第二の活動で再定義されたコンピテンス概念をもとに、学校を卒業した後に社会において青年が求められる知識・スキルがどのようなものであるか、5 つの分野の専門家によって考察が行われた。経済学、心理学、哲学、社会学、人類学といった異なる分野の専門家たちは、各分野の理論的な背景と学問的視点から重視されるキー・コンピテンシーを選択するという DeSeCo の課題にそれぞれの意見を出し合った。

専門家によってキー・コンピテンシーが選択されると、第四の活動として、各分野で重視された能力概念の共通点について検討されることとなった。ここでは、より実践的で政策志向的な観点から優先すべきキー・コンピテンシーが何であるかが重要視された (Salganik & Rychen 2000)。そして、ここまでのキー・コンピテンシーを巡る議論について、1999 年にスイスで開かれた第 1 回国際シンポジウムにおいて集約されている。

シンポジウム後、選択されたキー・コンピテンシーの教育成果指標としての有効性をさらに

深めるために、第五の活動として「CCP (Country contribution process／国別報告プロセス)」を実行し、12 か国⁵からキー・コンピテンシーとその指標についての報告を集めた。各国の報告は CCC 運営委員会の委員であったトリアーによってまとめられ、学校という枠を超えて獲得する能力がどのようなものであるかという問いは、調査各国において政治的課題であったことが報告されている (Rychen & Salganik 2003)。

図表 3 DeSeCo 計画の流れ (筆者作成)



⁵ CCPに参加した国は、ドイツ、オーストリア、スイス、オランダ、ベルギー、フランス、スウェーデン、ノルウェー、フィンランド、デンマーク、アメリカ、ニュージーランドの12か国であった。

CCP による報告を受けた後、第六の活動として、ここまでの議論で定義・選択されたキー・コンピテンシーに対する最終的な検討が行われた。そして、2002 年にスイスで開かれた第 2 回国際シンポジウムでキー・コンピテンシーの合意を得た DeSeCo は、2003 年に最終報告書が刊行することで終結している。以上、このような DeSeCo 計画の一連の流れをまとめると図表 3 のようになる。

2 コンピテンス概念の再定義

(1) 行為コンピテンシー (Action Competencies)

DeSeCo 計画では、キー・コンピテンシーを選択する前に、これまで様々なアプローチ方法によって定義されてきたコンピテンス概念を整理し、再定義する作業に取り組まれた(図表 3 の②)。コンピテンス概念の再定義は心理学者のフランツ・E・ワイナートが中心となって進め、DeSeCo に寄稿された彼自身の論文は 1999 年の第 1 回国際シンポジウムにおいて報告されている(Weinart 1999)。

コンピテンス概念の再定義にあたっては、まず始めにこれまで用いられてきた能力概念を分類してリスト化する作業が行われた。下の 8 つの項目は、ワイナートによって能力概念を定義する方法の違いから分類されたコンピテンス概念である。

- ① 一般的な認知能力 (General Cognitive Competencies)
- ② 専門的な認知能力 (Specializes Cognitive Competencies)
- ③ 能力と行動のモデル (The Competencies - Performance Model)
- ④ 認知能力と動機付けの傾向 (Cognitive Competencies and Motivational Action Tendencies)
- ⑤ 主観的・客観的コンピテンス概念 (Objective and Subjective Competencies Concepts)
- ⑥ 行為コンピテンシー (Action Competencies)
- ⑦ キー・コンピテンシー (Key Competencies)
- ⑧ メタ・コンピテンシー (Meta Competencies)

これらの 8 つの概念の中で①一般的及び②専門的な認知能力は、認知心理学に基づいたもので、個人の内側で起こる心理的な動きを能力として捉えていると分析された。また、③能力と行動のモデルについては、言語を習得するときの能力の構造に基づいたもので、能力 (competencies) と行動 (performance) を分けて考えているとした(Weinart 2001)。

ワイナートは、①～③のコンピテンス概念のように、能力を必要とする状況に関わらず普遍的に当てはまり、先天的に持っていることを前提とする能力概念は、新しい教育成果指標を開発しようとする動きの中で進められた DeSeCo 計画の目的には不適当であるとした(Weinart 1999)。人間の心理的な部分である内面の個人差を説明することは理論的に困難であり、最終的には能力の測定を目指す INES 事業にとっては避けなければならなかったのである。

このように、ワイナートが再定義したコンピテンス概念の 1 つめの特徴として、比較可能性を残しておくために目に見える形で人と人との差異が捉えられる概念が選ばれたということがある。そして、個体差の説明が可能であるという点に関して、人の内側で起こる心理的な動きではなく行為 (performance) として外に表れたものを能力として捉える⑥行為コンピテンシー (Action Competencies) が有効であるとされた。

能力の差異を説明するためには、まずはそれらが見える形で現れなければならない。その点で、人の内面で起こっている知能の心理的な現象は取り出して比較することが困難であったとしても、それが学習行動という行為として外に現れる場合には観察可能であり、行為コンピテンシーは個人差を説明できるとされた。

（２）状況（context）に基づくコンピテンシー

能力を行為（performance）として捉える行為コンピテンシーを定義したワイナートは、コンピテンス概念の中心に知識（knowledge）を位置付けた。そして、知識の必須条件として知能があるとし、様々な知能に関する学説の特徴として、「結晶化した知能」（crystallized intelligence）と「流動的な知能」（fluid intelligence）との２つに分類する心理学者の概念を取り上げた。

「結晶化した知能」とは、言語や数学的な記号、人や物を理解するといったような能力であり、語彙テストによって知能測定できるものであるとされた。その一方で、「流動的な知能」は判断力や理解力、思考力などであり、特定の状況下で直面する課題を対処するために個々の能力を組み立てる能力であるとされた。また、前者が教育によって獲得されるのに対し、後者は比較的教育に依存しないとされた（Weinart 1999）。

ワイナートは、これまで様々な意味で用いられてきた⑦キー・コンピテンシーの能力概念の中に共通点を見出し、共通点として生涯にわたる活動のほとんどは様々な社会的状況の中で行われ、コンピテンシーは学校や職場といった特定の状況（context-specific）で学習され、活用される前提があると述べている（Weinart 2001）。このように能力を状況から独立させて捉えるのではなく、その時々々の状況下の中で構成されるものとして捉えるというのが、DeSeCo のコンピテンス概念の２つめの特徴である。

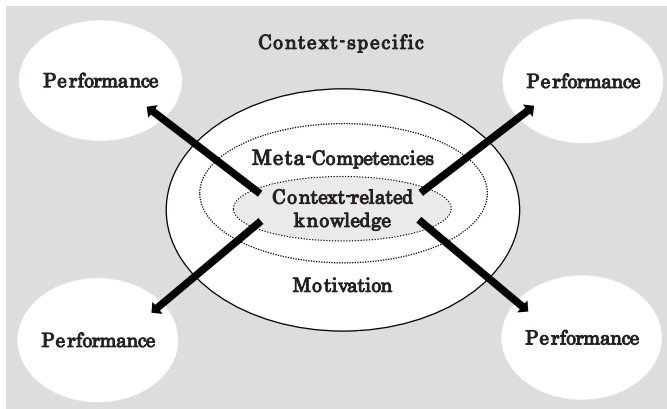
（３）メタ・コンピテンシーとモチベーション

特定の状況下で課題を達成するために行動（action）として現れたものを能力とみなす DeSeCo のコンピテンス概念は、能力を状況に寄らないものとしたり、心理的な個人の内面の動きを能力とみなす従来の能力概念には必要なかった３つめの特徴を持つこととなる。

まず、能力を状況と結びつけたことによって、自分の持つコンピテンシーをそれぞれの状況における課題達成のために適応させる能力が必要であるとされた。そして、自分のコンピテンシーをコントロールする能力として、⑧メタ・コンピテンシー（Meta Competencies）という概念が取り上げられた。メタ・コンピテンシーは、課題達成するために自分の持つ能力の中で有効な要素を選択できる能力、自分の能力で課題達成が可能かどうかを判断できる能力のようなものを指すとされた（Weinart 1999）。

また、ワイナートはこのような⑤客観的な（subjective）コンピテンス概念に加え、主観的な（objective）コンピテンス概念の必要性についても指摘している。ワイナートの能力概念は行為として現れたものも含めて能力としているため、行為へ促す条件として④モチベーション（Motivation）が必要であるとされた。モチベーションは、コンピテンシーに対する自己意識（self-confidence）や活動を達成するための自己効力感（self-efficacy）なども含まれている。

図表 4 DeSeCo のコンピテンス概念の構造（筆者作成）



以上のように、ワイナートによって再定義されたコンピテンス概念の特徴を構造的に表現すると、図表 4 のようになる。コンピテンス概念は、常に特定の状況（context-specific）において変化しながら構成される知識（context-related knowledge）を中心に、自分のコンピテンシーを状況に合わせてコントロール

するメタ・コンピテンシー（Meta Competencies）、行為へと繋がっていくモチベーション（Motivation）を含んでおり、行為（performance）として外に現れたものまで含めて能力として再定義されることとなった。

（４）需要志向のコンピテンス概念

ワイナートが再定義したコンピテンス概念に対し、最終的に OECD は次の 3 つの観点を奨励するとした（OECD 2002）。

- (a) *ADOPTING a concept of competencies in which a competence is defined as the ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both cognitive and non-cognitive dimension.*
- (b) *RECOGNIZING that competencies are only observable in actual actions taken by individuals in particular situations. External demands, individual capacities or dispositions, and contexts are all part of the complex nature of competencies.*
- (c) *ACKNOWLEDGING that competencies are acquired and developed throughout life and can be learned and taught in a variety of institutions and other setting. A favorable material, institutional and social environment is necessary for the development of competencies.*

まず、(a) について、OECD は認知的能力だけでなくモチベーションのような非認知的能力の両方の重要性を捉え、要求に応じる能力や課題に遂行する能力をコンピテンス概念として定義づけた点を奨励するとした。そして、このように個人の内側ではなく外側から求められるものにも上手く対処する能力概念を需要志向のコンピテンス（demand-oriented competence）概念と呼んだ。

次に、(b) について、特定の状況において取った実際の行為から能力を観察できるとした点が奨励された。需要志向のコンピテンス概念では、外から受ける要求（demand）や状況（context）もコンピテンス概念の要素であるとされ、特定の状況には自分のすぐ身近な環境だけでなく、

より大きな社会経済や政治的な環境も含まれるとされた。また、意志や理由、目的といったような個人の内的な性質を持つものもすべて状況から独立して存在するものはないとした。

また、(c) については、能力というものが人生を通して求められ、発達し、様々な組織や他の環境において学び教えられるとした点が奨励された。これまで能力の学習は学校教育に限定されてきたが、その他の環境においても学習され、すべての環境での学習が相互作用する中で発達していくとされたのである。

DeSeCo が再定義した能力概念は、状況から切り離して考えることはせず、様々な環境において求められるものに方向づけられるという需要志向のコンピテンス概念であった。これは、人生のほとんどの活動が様々な社会的状況において行われるという前提にも基づいており、公的に定められた学校教育という環境を超えて、様々な場面における学習との相互作用によって能力は学習され、また活用されていくものであるとされた。

3 キー・コンピテンシーの選択

コンピテンス概念の再定義を終えた DeSeCo 計画は、次に重要な能力としてキー・コンピテンシーの選択を行った（図表3の③）。キー・コンピテンシーの選択については、経済学、心理学、哲学、社会学、人類学の5つの分野から専門家によるレポートにより提出された。専門家レポートは、DeSeCo により集約されて 2001 年に刊行されている。ここでは、各分野の理論的な背景と学問的視点から選択されたキー・コンピテンシーの特徴をまとめる。

（1）Frank Levy と Richard Murnane（経済学）

まず、経済学の分野から選択されたキー・コンピテンシーについてみていく。

レヴィとマーネインは、キー・コンピテンシーを選択する際、アメリカにおいて比較的高賃金を払う会社が行う選考試験で求められる能力について分析した。そこで求められていたものは、(a) トレーニングマニュアルを理解するために必要な基礎的な読解能力と数学的能力、(b) 問題を明確に述べて解決策を計画できる能力、(c) 問題に対する説明を理論的に記述したり、プレゼンテーションしたりできる能力、(d) コンピュータを巧みに扱える能力などであった。レヴィらは、この分析から特に重要な能力としてコミュニケーション能力を取り上げ、同僚と効果的にコミュニケーションを取ったり、顧客からの信頼を得たりする能力を「ソフトスキル」(soft skills) と名付けた (Levy & Murnane 2001)。

レヴィらによると、先進国において、このようなソフトスキルはますます評価されるようになるとされた。コミュニケーション能力を重要としないファイリングやソートのような定型業務 (routine tasks) は、IT 化が進む中でコンピュータが担うようになるか、もしくはグローバル化により低い賃金の国へ役割を移していくことで減少するとした。また、先進国の中でもソフトスキルが求められるのは、労働者がイニシアチブを示して問題解決のためにチームで働き、絶えず自分たちの技術を改良することを目指すような会社であるとされた。

（2）Helen Haste（心理学）

次に、心理学の分野から選択されたキー・コンピテンシーについてみていく。

ヘイストは、能力は社会的状況と相互作用を起こしながら存在しているとし、ワイナートと同じように、能力を環境から独立させて個人の内面のものとして捉えるこれまでの心理学の能力概念を見直すべきであるとした。

そして、科学技術が進化する現代社会において、絶えず変化する技術と自身との間で起こる相互作用を正しく理解するテクノロジーの能力（*technological competence*）が重要であるとした。これは科学技術の進化に上手く対処し、新しい技術として生まれた道具（*tool*）を柔軟に使いこなす能力であり、道具を使いこなすということは、ある道具から新しい道具を生み出し、最終的にはその新しい道具を社会の慣習の中に適応させていくことであるとした（Haste 2001）。

またヘイストは、同じ目的を持って人々が集う民主的なコミュニティと相互作用を起こしていく能力についても取り上げた。科学技術が進化する現代社会では、人と人とが直接対面する地域コミュニティ以外にも、インターネット上で会話が行われるバーチャルコミュニティのような場も存在すると、このようなコミュニティを協同的コミュニティ（*collective community*）と呼んだ。

協同的コミュニティに参加するための能力としては、規範的能力（*moral competencies*）と自我（*selfhood*）が重要であるとされた。規範的能力は、リーダーシップをとることや判断を下すことなどが要素として挙げられ、特に重要であるとして位置づけられたのは責任（*responsibility*）という要素であった。この規範的能力や自我については、特定の協同コミュニティでのみ求められるものではなく、コミュニティが変わっても絶えず求められる能力であるとされた。

（3）Monique Canto-Sperber と Jean-Pierre Dupuy（哲学）

続いて、哲学の分野からモニーク・C・スパーバーとジャン・P・デピュイが選択したキー・コンピテンシーをみていく。

スパーバーらは、能力の発達には学校や家庭、共通目的のために集まった組織など政治的、文化的生活に関係する環境の全てが関係しているとした。そして、コンピテンス概念を学校教育という状況下で学習するものに限定せず、その後の人生の準備のために必要なものについても包括するような概念へと広げていくべきであるとした。

スパーバーらが想定した民主的社会では、個々人の関心の一致や矛盾によってつくられた協同事業に参加するための協同する能力（*cooperative competencies*）が重要な能力として選ばれた。協同する能力の側面としては、信頼（*trust*）が重要な社会関係資本であるとされ、自分の利益のみを追求して利己的にふるまうのではなく、自ら信頼し、また人から信頼されるようになるためには、そのコミュニティの道徳的習慣に適応していく必要があるとした（Sperber & Dupuy 2001）。

またスパーバーらは、ものごとを評価したり、価値や意味を理解するときに「自分は何をすべきか?」「限界はどこか?」「自分はより良く行えたか?」といった問いを、自身に投げかけることのできる能力（*normative competencies*）についても重要であると述べている。このような自己の行動について反省する能力は、判断力や批判力の一種であり、特定の状況下で何

を行うべきか正しく理解する能力であるとされた。そして、反省的に（reflective）考えるためには現在直面している状況と自己との間に一定の距離を取る必要であるとした。

（４）Philippe Perrenoud（社会学）

さらに、社会学の分野からペレナウドが選択したキー・コンピテンシーをみる。

ペレナウドは、全ての行為は社会的フィールド上で行われるという考えに基づき、社会的フィールドにおいて求められる重要な能力を選択した。ここには家族のフィールドのような身近なものから、学校や職場のフィールド、文化や価値などの抽象的なフィールドまですべて含まれるとし、様々なフィールドで共通して求められる能力が存在するという能力の横断性（transversality）という特徴について着目した（Perrenoud 2001）。

様々な社会的フィールドにおいて横断的に求められる能力としては、市民的コンピテンシー（citizen competencies）が選択され、その要素として特に自律性（autonomy）が重視された。ペレナウドは、自律性は普遍的な価値ではなく、社会的フィールドから独立して存在するものではないとしたうえで、個人のアイデンティティが埋もれないようにするために必要であるとしている。

さらに、個人が自律性を持つためには、自分自身を理解する能力、自分のプロジェクトを果たす能力、自分の利益や権利を擁護する能力などが必要であるとし、社会フィールドに依存しない自律的な社会的アクター（autonomous social actors）として行動する必要があるとした。そして、このように行動できる人を反省的实践者（the reflective practitioner）と呼んだ。

反省的实践者となるためには自分のいる社会的フィールドに適応するだけではなく、時には抵抗することも必要であるとし、反省的な（reflective）態度は、行為者が属する社会的フィールドで求められるものに囚われるのではなく、行為者自らの経験や考えから行動していく中で学習されるものであるとされた。

（５）Jack Goody（人類学）

最後に、人類学の分野からキー・コンピテンシーの選択について意見を述べたグッディについてみていく。

グッディは、能力を状況（context）に依存するものとして捉え、柔軟性や社会性といった普遍的に求められる徳（virtues）のようなものでさえ、それぞれの状況に当てはめて考えなければならぬとした。そして、能力と状況とを結びつけて捉えることにより、各々の状況を作り上げている文化の影響を強く受けているとした。

このように能力が文化的多様性の影響を受ける場合、すべての状況において必要とされる能力を包括した概念は存在しないと指摘した。グッディは、例えば職場で求められる能力と一口に言っても様々な職場が存在し、ある職場で求められる能力をモデルに重要な能力概念を選択することは、能力をマニュアル化してしまうことに繋がるとして、キー・コンピテンシーを選択しなかった（Goody 2001）。

また、DeSeCo のキー・コンピテンシーは、OECD 加盟国が求められている能力概念について選択されようとするものであり、先進国で重視される能力を発展途上国における低賃金労働

を前提にしていることを忘れてはならないとして批判している。能力の実態を管理するのは、教師と生徒といったような個々の小さな文脈に委ねるべきであるとし、国際的なレベルどころか全国レベルでさえ一律の能力を測定することは困難であるとした。

4 キー・コンピテンシーの補足と検討

(1) キー・コンピテンシーの共通点

キー・コンピテンシーを選択するよう依頼された経済学、心理学、哲学、社会学、人類学の5つの専門分野からの意見が出されると、DeSeCo 計画では、それぞれのキー・コンピテンシーの共通点について検討が加えられた（図表3の④）。

選択されたキー・コンピテンシーについて、DeSeCo より意見を求められたハリスは、学校教育における特定のカリキュラムの知識・スキルに制限された能力では教育に期待している成果の全体を捉えられないという主張が、産業的社会の雇用者と民主的社会の教育者の両方で一致したことにより、DeSeCo 計画におけるキー・コンピテンシーの選択が実現したと述べている（Haris 2001）。

産業的社会という観点からみたとき、IT 技術の革新とグローバル化といった現代社会の変化によって、仕事における単純作業はコンピュータやより低コストでこなせるような国が担うようになった。それに伴い、ヘイストは先進国では答えが1つとは限らない問題を解決する能力や、新しいものを創造する能力をキー・コンピテンシーとして選択した。また、レヴィらは、単純作業を行っていた頃よりも、同僚や外注先とコミュニケーションを取りながらプロジェクトを円滑に進めていくソフトスキル（soft skill）を重視し、キー・コンピテンシーとして選択した。このような能力を備えた人材を育成するには、学校の教科を習得するだけでは不十分であるという見方がなされた。

民主的社会という観点からみたとき、ある共通の目的を持って集まった協同コミュニティへ参加し、そこで自律的に活動するという市民的コンピテンシー（citizen competencies）が重視された。協同コミュニティにおいて重要なものとして、スパーバーらは信頼（trust）、ヘイストは責任（responsibility）、ペレナウドは自律性（autonomy）という非認知的能力をキー・コンピテンシーに選択した。これまで学校の教科の知識・スキルといったような認知的能力よりも、学校を卒業した後に民主的社会の市民として役割を果たすための認知的能力が重視された。

また、それぞれの分野において、ワイナートが再定義した状況に基づくコンピテンス概念は肯定的に捉えられ、選択されたキー・コンピテンシーはどれも状況に依存しており、その時々環境に求められるものによって構成されるという特徴をもったものになっている。ペレナウドは、行為者は自己と現在の状況との間に一定の距離を取ることで、状況が求めるものに対し、そのまま適応するのではなく批判的に考えて行動へとつなげる過程を重視し、反省的実践者（the reflective practitioner）として行動するべきであるとした。

一方で、グッディのようにキー・コンピテンシーの選択を拒否した者もいた。能力を状況と結びつけたことで、文化的多様性の影響を強く受けるようになり、すべての状況において必要とされる能力を包括した概念は存在しないとされたのである。また、グローバル化が進む中で

一つの重要な能力を選択することは、OECD 加盟国のような先進国と発展途上国との間にある環境の格差を押し進めることに繋がるとして、その危険性が指摘されていた。

しかし、キー・コンピテンシーの共通点に関する検討は、より実践的で政策志向的な観点から優先すべきキー・コンピテンシーを見つけることに重点がおかれ、これまでの議論が 1999 年の第 1 回国際シンポジウムにて集約された際には、グッディのような指標づくりに否定的な意見は取り入れられなかった (Salganik & Rychen 2000)。

(2) キー・コンピテンシーの補足と検討

第 1 回国際シンポジウムが開催された後、選択されたキー・コンピテンシーの教育成果指標としての有効性をさらに深めるために、国別報告プロセス (CCP) を実行し (図表 3 の⑤)、教育成果として獲得する能力は学校教育という枠を超えているのではないかという問いが調査各国において政治的課題であったとことを確認した (Rychen & Salganik 2003)。そして、DeSeCo 計画の最後活動として、ここまでの議論で定義・選択されたキー・コンピテンシーに対する最終的な補足・検討が行われた (図表 3 の⑥)。

キー・コンピテンシーの補足・検討について意見を求められたゴンチは、DeSeCo が包括的なキー・コンピテンシーを決定することについて、全世界の「標準 (standard)」が何であるかを決めてしまう物差しを創ることと同義であるとして、その危険性を示唆した。そして、もっとローカルに各々の状況において修正できる能力概念と評価の枠組みを開発する方向へ発展させていく方が良いとし、ジーン・レイヴとエティエンヌ・ウェンガーの状況に埋め込まれた学習理論 (situated learning theory) を参考にすべきであるとした (Gonczi 2003)。

レイヴらの状況に埋め込まれた学習の理論は、仕立屋の手工業徒弟制度の研究において、徒弟たちが日常の仕立て作業の中でことさら教え込まれたり、試験を受けたり、機械的な真似ごとにと終始しない中で、どうやって学習して技能に長け尊敬される親方になれるのかという問いから始まっている。レイヴらは学習という行為が社会的実践と密接に関わっているとした (Lave & Wenger 1991)。

さらに、すべての活動が状況に埋め込まれているという前提に基づき、社会的実践に関わっていくことを正統的周辺参加 (legitimate peripheral participation) と呼んだ。正統的周辺参加という概念には参加の仕方に多様性が認められており、変わり続ける参加の仕方こそが行為者の学習の軌道であるという考えが込められた。

また、この正統的周辺参加について、学習者が社会的実践を行える円熟した実践共同体に広くアクセスできることが前提であると指摘している。そして、実践共同体の中で、熟練者に受け入れられることや熟練者と交流することこそが学習を学習者にとっても価値のあるものにしていくとした。実践共同体にそのような学習者の参加を受け入れる文化的アイデンティティがない場合、また学習内容について円熟した実践の場がない場合、学習の価値は評価用の知識の獲得へと変えられていってしまうと示唆している。

レイヴらは、これまでの学校教育が知識は脱文脈化できるとされてきたとしたことを指摘したうえで、学習と意図的教授を根本的に区別する必要があるとした。教えられるという行為の中で結果として学習していくことについては否定しないが、意図的教授自体は学習ではないと

し、学校において「授ける」ことになっている知識と、実践共同体の正統的に参加する中で学習していく知識との間には差異があるとした。

このような疑問は、能力を状況から切り離して個人の心理的な動きとして捉えられてきた学校教育における知識・スキルは、子どもたちが将来社会に出たときに必要な能力とは異なるのではないかという DeSeCo 計画の根底にある問いと同じであった。レイヴらの理論により、キー・コンピテンシーの学習についても、個人の中に内化されていくものではなく、実践共同体への参加という外化される行為の中で行われるとされた。そのような学習においては、モチベーションのような非認知的能力や歴史的、社会的、文化的な影響を受けた経験が必要であるとして学習の意味が補完されることとなった。

(3) キー・コンピテンシーの性格

これまでのみてきた DeSeCo により定義・選択されたキー・コンピテンシーの性格について、次の3つの特徴を挙げる。

1 つめの特徴は、特定の状況において求められるものの影響を受けて構成されるという需要志向のコンピテンス概念が定義されたということである。また、ただその時々状況から求められるものに適応するというのではなく、行為者は自己と現在の状況との間に一定の距離を取ることで、状況が求めるものを一度批判的に反省 (reflection) することが重要であるとされた。これは、進化し続けることが期待される現代社会において、自己と環境との間で相互作用を起こしながら、自ら環境が変化するよう働きかけていかなければならないという考えに基づいている。

2 つめの特徴は、このように能力を状況に依存するものとして捉えることで、特定の状況の背景となる社会的、文化的影響を受けるコンピテンス概念であったことが挙げられる。DeSeCo 計画で選択されたキー・コンピテンシーは、OECD 加盟国のような産業化された民主的な社会において求められる能力である (Sperber & Dupuy 2001)。キー・コンピテンシーを選択したスパーバーらは哲学の視点から、誰にでも公平にチャンスが与えられる格差のない文化の中で求められる能力を選択したとしている。また、レヴィらは経済学の視点から、活動的な経済においては勝者と敗者の両方が存在することが述べ、そのうち進化を推し進める勝者の国において重要とされる能力を選択した。DeSeCo のキー・コンピテンシーは、このような社会において求められる能力であった。

3 つめの特徴は、キー・コンピテンシーの学習をレイヴらの状況に埋め込まれた学習の理論にある正統的周辺参加の中で行われるとしたところである。DeSeCo のキー・コンピテンシーは、何かしら始めから学ぶべき固定された領域が存在し、それを習得することにより学習できるようなものではない。キー・コンピテンシーの学習は、誰もが広くアクセスできるような実践共同体への参加によって可能となる。また、実践共同体に参加した後学習者は一方的に教えられるのではなく、また1人で学習するのでもなく、熟練者との交流を通して学習していくものであるとされた。

DeSeCo 計画における議論を経て定義・選択されたキー・コンピテンシーは、このような特徴をもつものであった。ここまでのキー・コンピテンシーを巡る議論は、2002 年に開かれた第

2 回国際シンポジウムにおいて集約された。そして、2003 年に最終報告書⁶として『Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society』が発刊されたことにより、1997 年から続けられた DeSeCo 計画は幕を閉じた。

図表 5 最終報告書によるキー・コンピテンシーのリスト（筆者作成）

Category 1 : 道具を相互作用的に用いる (Using Tools Interactively)

- ・ 言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用する能力 →読解力、数学的リテラシー
(ability to use language symbols and texts interactively)
- ・ 知識や情報を相互作用的に活用する能力 →科学的リテラシー
(ability to use knowledge and information interactively)
- ・ 技術を相互作用的に活用する能力
(ability to use technology interactively)

【必要な理由】

- ・ 技術を最新のものにし続けるため (Keep up to date with technologies)
- ・ 自分の目的に道具を合わせるため (Adapt tools to own purposes)
- ・ 世界と活発な対話をするため (conduct active dialogue with the world)

Category 2 : 異質な集団で交流する (Interacting in Heterogenous Groups)

- ・ 他人とよい関係をつくる能力
(ability to relate well to others)
- ・ 協力し、チームで働く能力
(ability to cooperate, work in teams)
- ・ 争いを処理し、解決する能力
(ability to manage and resolve conflicts)

【必要な理由】

- ・ 多元的社会の多様性に対応するため (Deal with diversity in pluralistic societies)
- ・ 思いやりの重要性より (The importance of empathy)
- ・ 社会的資本の重要性より (The importance of social capital)

Category 3 : 自律的に活動する (Acting Autonomously)

- ・ 大きな展望の中で活動する能力
(ability to act within the big picture)
- ・ 人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する能力
(ability to form and conduct life plans and personal projects)
- ・ 自らの権利、利害、限界やニーズを表明する能力
(ability to defend and assert rights, interests, limits and needs)

【必要な理由】

- ・ 複雑な社会で自分のアイデンティティを実現し、目標を設定するため
(Realize one's identity and set goals, in complex world)
- ・ 権利を行使して責任を取るため (Exercise rights and take responsibility)
- ・ 自分の環境を理解してその働きを知るため
(Understand one's environment and its functioning)

⁶ この書籍の日本語訳版が 2006 年に発刊された立田慶裕監訳の『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』である。

キー・コンピテンシーは最終的に、3つの広いカテゴリーに分類された。図表5は、最終報告書をもとに、それぞれのカテゴリーに位置づくコンピテンシーの内容をまとめたものである。これらのカテゴリーは相互に関係し合い、集合的にキー・コンピテンシーを作り上げているとされた（Rychen & Salganik 2003）。

第3章 国際的な教育成果指標の限界

PISA は、1988 年から始まった OECD における国際的な教育成果指標事業の中で生徒の学習到達度指標として開発されたものであり（第1章）、学習によって習得すべき新しい能力概念として、1997 年から 2003 年まで行われた DeSeCo 計画の議論を通して定義・選択されたキー・コンピテンシー（第2章）を測定するものとして期待されて生まれたものである。本章では、ここまでみた PISA が実施に至るまでに行われた様々な議論から、PISA をどのように捉えるべきか考察する。

1 DeSeCo 計画が捨象した意見

（1）個人では完結しない能力であったこと

キー・コンピテンシーを選択した4つの専門分野によって重視された能力は、レヴィらが同僚と効果的にコミュニケーションを取るスキル、ヘイストが参加した様々なコミュニティの中で責任を取る能力、スパーバーらが共同体の中で信頼を得るためのモラルに基づいた協同の能力、ペレナウドが民主的社会に参加するための自律性を含んだ市民的能力であった。これらの能力に共通するものとして、会社、共同体、コミュニティや社会といった何らかのフィールドにおいて他者と関わりの中で求められるという前提がある。

一方、最終報告書に集約されたキー・コンピテンシーは、①「道具を相互作用的に用いる」②「異質な集団で交流する」③「自律的に活動する」といった3つのカテゴリーにリスト化され（図表5）、特定の状況において個人が反省的实践を行うという際に必要な能力としてまとめられている。このリストは、集合的というよりは個人的な能力概念に焦点が置かれたとされ、キー・コンピテンシーに②「異質な集団で交流する」というカテゴリーを入れることで、コミュニティにおいて重要な能力であるという考え方に配慮された（Rychen & Salganik 2003）。

これは、DeSeCo 計画が最終的に PISA のような国際学力成果指標のための能力概念の基礎を築くことが期待されており、「個人」がどのような能力が求められるかという視点で能力を捉える必要があったためであった。しかし、議論の過程の中で選択されたキー・コンピテンシーは、何らかのコミュニティにおいて他者と関わり合うことを前提としており、個人では完結することのない能力であった。コミュニケーションや、信頼、責任といったものは、相手があつて初めて成立する能力であり、相手なしに個々人がその能力を保持するかないかという見方ができるものではない。

DeSeCo 計画では、議論の過程で挙がっていた考え方のすべてを取り入れて報告書にまとめた訳ではない。相手ありきの能力という前提は捨象され、あくまでコミュニティにおいて他者と関わり合う際に「個人」が必要な能力が行動として現れたものがキー・コンピテンシーであるとまとめられた。最終報告書では、他者と関わることでできるコミュニティに参加することで

学習が成立する能力という当初の見方よりも、個人の能力であることに重点が置かれており、あたかも個々人でキー・コンピテンシーを学習できるかのようになっている。

（２）ひとつの標準を選択する危険性

最終報告書において捨象された意見は、これだけではない。議論の過程において、キー・コンピテンシーを選択するよう依頼された専門家からは、そもそもそのような能力を選択すること自体に対し疑問の声が挙がっていた。

DeSeCo のキー・コンピテンシーが必要となる世界は、OECD 加盟国のような産業化された民主的な社会をもつ先進国に限定されるという前提がある。グッディは、このような先進国のみに制限されたキー・コンピテンシーを選択することを拒否している (Goody 2001)。その理由として、発展途上国における先進国とは異なる状況を考慮していないことを挙げ、文化や社会状況を超えたレベルでひとつのキー・コンピテンシーを定めることは、能力を均質化させる効力があるとした。

またスパーバーらにおいても、DeSeCo 計画のキー・コンピテンシーが公平性さの保たれた民主的な先進国においてのみ重要となることを指摘している。スパーバーらは、だれにでも公平にチャンスが与えられ固定化された格差のない文化であるからこそ、人生の計画を立てるというコンピテンシーや、求められるコンピテンシーに適応していくという姿勢が意味をなすとした (Sperber & Dupuy 2001)。

さらにペレナウドは、同じ先進国の中においても、ホームレスや社会の求める考えに同意できない人々がいることを忘れてはならないとし、DeSeCo のいう「正常な社会生活 ("normal social life")」が必ずしもすべての人に当てはまるものではないことを指摘している (Perrenoud 2001)。ペレナウドは、何かを選択するということは強い者と弱い者をつくることと同じであるとした。レヴィらも、活動的な経済における勝者と敗者の両方の存在を指摘し、福祉国家の重要性を述べている (Levy & Murnane 2001)。

キー・コンピテンシーを決定するということは、何かひとつスタンダードとなるものを「正常」と見なすことであり、同時に排除されるものが生まれる。5つの専門分野からキー・コンピテンシーを選択するよう依頼された専門家たちは、このような矛盾を提示した上でそれぞれの考えを述べていた。しかし、最終報告書にはこのようなキー・コンピテンシーを選択する矛盾については捨象されている。それどころか、民主主義社会かつ市場志向社会にいる個人すべてに関係するカテゴリーに当てはめるようにキー・コンピテンシーを選択したと述べられている (Rychen & Salganik 2003)。

2 PISA をどう捉えるか

ここで捨象された考え方は、DeSeCo 計画の議論において重要な考え方であったのではないだろうか。最後に、議論の過程から性格が明らかになった PISA の捉え方について考察する。

（１）PISA が測定しているもの

PISA が測定している PISA 型リテラシーは、DeSeCo の3つに分類されたキー・コンピテンシーのうち、①「道具を相互作用的に用いる」という領域の測定を担っている (松下 2010)。

DeSeCo は、PISA によってこのカテゴリーに関する望ましい評価尺度をつくることができたとして、PISA を高く評価し、他のカテゴリーである②「社会的に異質な集団で交流する」こと、③「自律的に活動する」ことについても、将来的には国際比較評価できる尺度をつくっていかねばならないと述べている (Rychen & Salganik 2003)。

ペシャールは、現在存在する国際的な評価指標のほとんどが個々人で完結するコンピテンシーを測定していると指摘している (Peschar 2004)。そして、個人の成果の集合体が学校や教育政策による集合的な成果とみなす今の方法は論理的に間違っているとした。ペシャールは、今後の評価指標として、グループで学生がどのように協力して問題を解決するかといったようなグループ単位で生み出される成果についてもみていく必要があるとした。これは、キー・コンピテンシーの②「社会的に異質な集団で交流する」ことについて評価できるようにするために必要なことであるとされた。

DeSeCo 計画の議論の過程において重視されたキー・コンピテンシーの性格をみると、コミュニティでの他者との関わりの中で求められる能力が重視されている。最終報告書では3つのカテゴリーは相互に依存しあっていると述べているものの、議論を振り返ると②「社会的に異質な集団で交流する」という領域のもつ重要性は大きく、これを無くしては他の領域のキー・コンピテンシーが意味を為さないというほどの重要な位置を占めていることがわかる。

PISA において測定するリテラシーが①「相互作用的に道具を用いる」という領域に当てられた理由は、国際的に比較評価において最も理論に基づいてレベルの判別が可能な領域であったためであったとされている (国立教育政策研究所 2003)。他の②、③領域は、①の領域に比べると社会的、文化的なものにはるかに深く根付いたものであり、国際比較調査を開発する際に困難であるとみなされた (Rychen & Salganik 2003)。

DeSeCo が選択したキー・コンピテンシーのうち、PISA が測定しているのは、議論の中で最も重要と見なされたコミュニティにおいて他者と交流するという能力については測定していない。INES 事業において、学校カリキュラムに限定されない教育成果の新たな指標としての役割を期待された PISA は、DeSeCo 計画の議論の中で、キー・コンピテンシーが社会的、文化的影響を受ける状況に依存した概念であることが挙げられたにも関わらず、結果としてもっとも社会的、文化的影響の少ないこれまでに近い領域を測定しているといえる。

(2) キー・コンピテンシーを測定する危険性

PISA が実施に至るまでの過程において興味深いのは、INES 事業の実施が決定される中、PISA 調査の実施が決定される中、DeSeCo のキー・コンピテンシーの決定に向けた議論の中で、国際的な規模の教育成果指標づくりに限界を感じていたにも関わらず推し進められたということである。

完全な成果指標をつくることは不可能であると知りつつも、PISA のような指標が開発される背景には、第1章で述べたような企業の経営手法である NPM が行政サービスにも用いられるようになったことがある。OECD 加盟国においては、財政逼迫する中、費用対効果の観点から経済性や効率性、有効性に基づく政策評価が行われるようになり、その政策評価の結果を国民に説得力のあるエビデンスとして開示しなければならなくなっていた。たとえ完全でなかつ

たとしても国際的に教育成果を比較できるような指標が必要だったのである。

しかしながら、このように手続きやプロセスよりも投資 (input) に対する成果 (outcome) が重視する教育改革を進めることによる問題も浮き彫りになっている。INES 事業を実施に向けて推し進めたアメリカにおいては、NCLB 法制定以降、全米学力調査のための準備の時間が学校に導入されるようになり、テストの科目に関係のない学習内容が減らされたり、テスト科目以外の教科に関する選任教師が雇用されなかったりといった学校も出てきているという。このようなエビデンスベースの教育改革は、子どもの学びを保障するどころか、むしろ制限してしまうという結果に陥っているといえる。

リングードらは PISA に対し、超国家的な次元から各国の教育システムを「ふみつぶす ("crunching")」データであると表現し、プロジェクトそれ自体が与える影響の範囲の広さによって、中身が正当化される傾向があると指摘している (Lingard & Grek 2007)。学力テストの結果を教育成果のエビデンスとして採用し、それを重視した末に待っているのは、アメリカのように、テストで測られるものが教育の目標へとすり替えられていく未来である。

先に述べたように、PISA は DeSeCo 計画の議論の過程の中で重視されたキー・コンピテンシーを測定していない。各々の状況に基づいて能力が構成されるという DeSeCo 計画のキー・コンピテンシーを測定する指標を作り上げることは非常に困難な作業である。教育成果の全体を把握する指標は現在においても存在せず、その一部しか測定できない国際学力調査の結果を教育成果のエビデンスとして用いることできない。

では、PISA が将来的に DeSeCo 計画のキー・コンピテンシーの全体を測ることのできる調査になればいいのだろうか。

先に述べたように、DeSeCo 計画の議論の過程では、キー・コンピテンシーは各々のコミュニティにおける他者との関わりの中で構成され、学習が可能であるという前提があった。また、1つのキー・コンピテンシーとして標準を定めることにより、必ず排除される立場の者が生まれるという忠告があった。しかし、最終的に集約され報告されたキー・コンピテンシーは、すべての人が身につけるべき能力であり、学習のために必要な実践共同体の場をもつことについても、個人の能力ありきの概念へと変質してしまっている。

平塚は、DeSeCo のキー・コンピテンシーについて、不透明化したリスク社会の中でも危機管理と責任感をもって必要な協働を為しつつ、自律的、先進的、クリエイティブに個々人の人生を切り開いていくことのできる能力であるとし、個人の根底にはナビゲーター (Navigator) 型の自立像が想定されているとした。そして、そのような自立像を全ての若者に望むことは、社会構造に操作・制約されている現実の中であたかも自己の選択によって自分の人生が切り開かれるかのような幻想を抱かせ、社会的に負うべき責任を個々人が背負い込むという意識を若者の内部に広げる危険性があると指摘している (平塚 2007)。

DeSeCo 計画の議論の中で、キー・コンピテンシーは共同的な実践の場に参加する中で学習されていくという個人では学習できない能力であると理解されたにも関わらず、OECD とその加盟国においては、そのようなキー・コンピテンシーの学習の場を設けることよりも、測定する指標づくりに力が注がれているようにみえる。

おわりに

平塚は、今日の日本において DeSeCo のキー・コンピテンシーは、すべての人が平等に学習を保障される環境にあるのだろうかとの疑問を述べている。キー・コンピテンシーは、座学や受動的な学習だけではなく、学習者自らが行為する機会が含まなければならないが、学校を始めとする教育課程における学習においては実践・活動は将来の課題とされ、必ずしも重視されていないとした。また、学習者が自発的な行為の機会を豊富にもっているほどキー・コンピテンシーの学習は促進されやすく、逆に学習者が不活発で行動的でないと学習から疎外されやすいという特徴があることを指摘している（平塚 2006）。

先に述べたように、DeSeCo が選択したキー・コンピテンシーを育むには、学習者が自ら実践に参加し、その中で盲目的に従うのではなく、絶えず反省（refraction）的に環境や自己を見つめるという学習経験が必要となってくる。その一方で、現状の日本における教育政策については、PISA2003 から続く基礎学力向上、PDCA サイクルに位置づけられる全国学力・学習状況調査等、学校教育の成果が厳しく管理されるような体制へと向かっている。ここには、個人の学力を上から押し付けるかのごとく向上させようとする考えが重視され、学習者自らが参加し、その中で自ら考えて行動するという学習機会を充実させるという考えはない。

DeSeCo 計画は、国際的な教育成果指標を開発するという動きの中で始まった計画であったが、議論の過程においてキー・コンピテンシーを選択すること自体を含めて様々な見方から今求められている重要な能力概念を定義・選択しようとした。その議論の過程から、求められる能力が社会的、文化的背景から影響を受けることや、学習のためには開かれたコミュニティに自発的に参加し、熟練者とコミュニケーションを取りながら習得していく必要があること等、これまでの能力と学習の考え方の見直しに繋がる意見が多く挙がっていた。しかし、あくまでも最終的な目標は比較可能な成果指標づくりであり、議論の過程で指標づくりのために不適とされた意見は捨棄されていった。結局、そこから開発された PISA も、教育成果の全容を説明できるようなものにはならなかった。

日本がこのような PISA とキー・コンピテンシーの形成過程から学ぶことは、国際的な教育成果指標の限界であり、教育成果を表すエビデンスのための指標づくりに労力を費やすのではなく、ますます重要になり、格差の拡大危険性をもつ学習経験を平等に保障できるように整備することの重要性についてである。ここでの学習経験とは、ただ学習する機会や場の数を保障するという意味ではなく、実践共同体への参加の機会と、その中で自律的に考えて行動し、人々との交流を通じた学習経験という質的な保障である。

PISA が測ろうとしたキー・コンピテンシーは、そのような学習の場が生涯に渡って与えられている場合に必要能力である。これを全ての人に保障するためにかかる労力や費用を考えると、教育成果を測る指標を充実させる余裕などないはずである。国際的な教育成果指標の開発も、元を辿れば教育の成果を保障するために始まっている。教育成果を学力調査による管理ではなく、質的な学習環境と機会を保障することから高めていくことが、PISA とキー・コンピテンシーの議論から学ぶ日本が目指すべき方向性ではないだろうか。

【参考文献】

- 有本昌弘 (2010)「わが国義務教育への『質保証』概念導入の意義と課題」『国立教育政策研究所 紀要 第 134 集』
- 岩川直樹 (2005)「誤読／誤用される PISA 報告」『世界』岩波書店
- 岩崎久美子 (2012)「知識社会における教育研究エビデンスの課題」国立教育政策研究所 編『教育研究とエビデンス 国際的動向と日本の現業と課題』明石書店
- 小野方資 (2009)『『全国学力・学習状況調査』政策の形成過程』『東京大学大学院教育学研究科 教育学研究室 研究室紀要 第 35 号』
- 木村拓也 (2008)「2003 年以降の全米学力調査の変質」荒井克弘、倉元直樹 編著『全国学力調査 日米比較研究』金子書房
- 黒田友紀 (2009)「どの子も置き去りにしない法 テストとアカウンタビリティに基づく学力向上政策」佐藤学 澤野由紀子 北村友人 編著『揺れる世界の学力マップ』明石書店
- 国立教育政策研究所 (渡辺良 編著) (2003)『OECD 教育インディケータ事業の動向と評価に関する研究 最終報告』
- 佐藤学 (2008)「進学職指導要領における学力政策のディレンマ」日本教育政策学会『新学力テスト体制と教育政策』八月書館
- 佐貫浩 (2008)「教育改革戦略と教育再生会議」日本教育法学会年報『新教育基本法と教育法学』有斐閣
- 志水宏吉、山本晃輔 (2012)「世界の学力政策のいま」志水宏吉、鈴木勇編著『学力政策の社会学 国際編』明石書店
- 田辺智子 (2006)「エビデンスに基づく教育—アメリカの教育改革と What Works Clearinghouse の動向」日本評価研究 第 6 巻 第 1 号
- 恒吉遼子 (2006)「国際比較の中の日本型学力」21 世紀 COE プログラム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著『日本の教育と基礎学力』明石書店
- 恒吉遼子 (2011)「PISA をめぐる諸外国の社会的文脈と日本への示唆」『教育』国土社
- 中田康彦 (2008)「内閣における文部行政の位置」教育科学研究編『教育 755』国土社
- 平塚眞樹 (2006)「移行システム分解過程における能力観の転換と社会関係資本」教育学研究 第 73 巻 第 4 号
- 平塚眞樹 (2007)「能力観の転換と自立像をめぐる変容」唯物論研究協会 編『自立と管理／自立と連帯』青木書店
- 福田誠治 (2007)『全国学力テストと PISA』アドバンテージサーバー
- 松下佳代 (2010)「〈新しい能力〉概念と教育—その背景と系譜」松下佳代 編著『〈新しい能力〉は教育を変えるか』ミネルヴァ書房
- 松下佳代 (2011)「PISA の能力観・評価観と日本的受容の過程」『教育』国土社
- 村田良平 (2000)『OECD (経済開発協力機構)』中公新書
- 村山航 (2006)「PISA をいかに読み解くか」21 世紀 COE プログラム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著『日本の教育と基礎学力』明石書店
- OECD 教育研究革新センター (文部省大臣官房調査統計企画課 監訳) (1996)『図表でみる教育 OECD 教育インディケータ』ぎょうせい

- OECD 新国際教育指標開発 (中嶋博 澤野由希子 監訳) (1998) 『人生への準備は万全?』学文社
- Bogdandy, A. & Goldman, M. (2012). Taming and Framing Indicators: A Legal Reconstruction of the OECD's Programme for International Student Assessment (PISA), In David, Kevin E., *Governance by Indicators* (pp.52-85) : Oxford University Press.
- Canto-Sperber, M., & Dupuy, J.-P. (2001). Competencies for the Good Life and the Good Society. In Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Eds.), *Defining and Selecting key competencies* (pp.67-92). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Gonczi, A. (2003). Teaching and Learning of Key Competencies. In Rychen, D.S., Salganik, L.H. & McLaughlin, M.E. (Eds.), *Selected contributions to the 2nd DeSeCo symposium* (pp.119-131). Neuchâtel, Switzerland: SFSO.
- Googy, J. (2001). Competencies and Education: Contextual Diversity. In Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Eds.), *Defining and Selecting key competencies* (pp.214-221). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Haris, B. (2001). Are All Key Competencies Measureable? An Education Perspective. In Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Eds.), *Defining and Selecting key competencies* (pp.222-227). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Haste, H. (2001). Ambiguity, Autonomy, and Agency: Psychological Challenges to New Competence. In Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Eds.), *Defining and Selecting key competencies* (pp.93-120). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). Situated learning :legitimate peripheral participation. Cambridge University Press. (= 佐伯胖訳 (1993) 『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』産業図書)
- Levy F., & Murnane, R.J. (2001). Key Competencies Critical to Economic Success. In Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Eds.), *Defining and Selecting key competencies* (pp.151-174). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Lingard, B. & Grek, S. (2007). *The OECD, Indicators and PISA: An Exploration of Events and Theoretical Perspectives*, ESRC/ESF Research Project on Fabricating Quality in Education, Working Paper 2
- OECD. (2002) -(b). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*
- Perrenoud, P. (2001). The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor. In Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Eds.), *Defining and Selecting key competencies* (pp.121-150). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Peschar, J.L. (2004). Cross-Curricular Competencies: Developments in a New Area of Education Outcome Indicators, In J. H. Moskowitz & M. Stephens. (Eds.), *Comparing Learning Outcomes: International Assessment and Education Policy*.
- Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Eds.) (2003). Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber. (= 立田慶裕監訳 (2006) 『キー・コンピテンシー』明石書店)

- Salganik, L.H., Rychen, D.S., Moser, U., & Konstant, J. (1999). *Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*, Neuchâtel: SFSO, OECD, ESSI.
- Salganik, L.H., Rychen, D.S. (Eds.) (2000). *A Contribution of the OECD Program Definition and Selection of Competencies: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*, Neuchâtel: SFSO, OECD, ESSI.
- Salganik, L.H. (2001). Competencies for Life: A Conceptual and Empirical Challenge. In Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Eds.), *Defining and Selecting key competencies* (pp.13-32). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Swiss Federal Statistical Office. (2001). *DeSeCo Background Paper*. Neuchâtel, Switzerland: Author.
- Swiss Federal Statistical Office. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive summary*. Neuchâtel, Switzerland: Author.
- Trier, U.P. & Peschar, J.L. (1995). Cross-Curricular Competencies: Rationale and Strategy for Developing a New Indicator, *Measuring What Students Learn, Paris* (pp.95-108): OECD.
- Weinert, F.E. (1999). *Concepts of Competence*, Prepared for DeSeCo symposium 1999. Unpublished.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Eds.), *Defining and Selecting key competencies* (pp.45-65). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.