

ユネスコにおけるリテラシー調査 LAMP の開発 － OECD の国際比較調査との関係に着目して－

樋口 とみ子

Development of the Literacy Assessment and Monitoring Programme in UNESCO:
Compared with OECD's International Assessments

Tomiko HIGUCHI

Accepted December 16, 2014

抄録：本論文では、ユネスコの開発したリテラシー調査 LAMP の特徴について、OECD の国際比較調査と対比させて明らかにすることを目的とした。OECD は、進展する知識経済に向け、情意などの非認知面を取り入れた包括的な人的資本論をもとに PISA や PIAAC を実施している。一方のユネスコは、「生き方の幅」を広げることが重視する「自由としての発展」観に依拠し、経済面のみならず幅広い生活を視野に入れて「複数形のリテラシーズ」をとらえようとする理念をもっている。ただし、実際の調査問題作成においては、OECD と同様のものも使用しており、エスノグラフィーを含めた具体的な手法を洗練させていくことが課題となっている。

索引語：ユネスコ、リテラシー調査、LAMP、OECD、国際比較調査

Abstract : This paper aims to examine the features of UNESCO's Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP), compared with OECD's international assessments. OECD conducts the PISA and PIAAC based on a new broader notion of human capital including not only cognitive skills and explicit knowledge but also non-cognitive skills and other attributes in order to cope with the advanced knowledge economy. In contrast, UNESCO relies on the theory of “development as freedom”, which set a high value on the social system enhancing people's “capabilities”. LAMP accordingly takes into consideration many aspects of social life, and intends to assess “multiple literacies” which are situated in social practices. The assessment methodology, however, requires to be sophisticated by adopting qualitative methods.

Key Words : UNESCO, literacy assessment, LAMP, OECD, international assessment

1. はじめに

(1) OECD による国際比較調査－PISA と PIAAC

近年、OECD（経済協力開発機構）の実施する国際比較調査が注目されている。なかでも、2000 年に初めて行われた PISA（Programme for International Student Assessment）は、以後、継続的に実施され、2015 年には第 6 回目が予定されている。この間、PISA の勢いは衰えるどころか、ますます増し、世界各国に対する影響力を強めてきているようにも見える。初回（2000 年）に 32 か国であった参加国・地域数は、いまや 65 か国（2012 年）へと増え、調査対象者は約 51 万人に上っている（国立教育政策研究所、2013a）。

3 年ごとに実施される PISA は、結果公表のたびに社会的な関心を集めてきた。PISA では、15 歳の子どもたちを対象に、「読解リテラシー（reading literacy）」「数学的リテラシー（mathematical literacy）」「科学的リテラシー（scientific literacy）」をペーパーテストで調査し、各分野の平均得点を国別のランキングにして公開してきた。各国は、3 年前に比べて国際的な順位が上がったのか下がったのかに注目することを余儀なくされてきたといえるだろう。

日本では、とくに 2003 年・2006 年の順位低下が大きく報道された。たとえば、「日本、学力大幅に低下」（日本経済新聞、2004 年 12 月 7 日）、「6 位転落、意欲も課題」（朝日新聞、2007 年 12 月 5 日）などの見出しが躍った。一方、最近では、「日本の学力、全分野回復」（毎日新聞、2013 年 12 月 4 日）、「国際調査、『脱ゆとり成果』」（読売新聞、2013 年 12 月 4 日）など、順位の上昇が報じられている。日本の子どもたちの国際的な順位と平均得点の動向は表 1 に示した通りである。

表 1 PISA における日本の子どもたちの順位と平均得点

（）内は参加国・地域数

	2000 年 (32 カ国)	2003 年 (41 カ国)	2006 年 (57 カ国)	2009 年 (65 カ国)	2012 年 (65 カ国)
読解 リテラシー	8 位 522 点 OECD 平均 500 点	14 位 498 点 494 点	15 位 498 点 492 点	8 位 520 点 493 点	4 位 538 点 496 点
数学的 リテラシー	1 位 557 点 OECD 平均 500 点	6 位 534 点 500 点	10 位 523 点 498 点	9 位 529 点 496 点	7 位 536 点 494 点
科学的 リテラシー	2 位 550 点 OECD 平均 500 点	2 位 548 点 500 点	6 位 531 点 500 点	5 位 539 点 501 点	4 位 547 点 501 点

* 各分野の下段は OECD 国際平均点 【出典】国立教育政策研究所編、2013a, p. 33 をもとに作成。

PISA への関心が高まるなか、OECD は他にもさまざまな国際比較調査の実施にのりだしている。高等教育を対象にした調査 AHELO（Assessment of Higher Education Learning Outcomes）や、学校の教員指導環境に関する調査 TALIS（Teaching and Learning International Survey）と並び、注目されたものの一つに、PIAAC（Programme for the International Assessment of Adult Competencies：通称ピアック）がある。PIAAC は、成人（16～65 歳）を対象としたコンピテンシー、換言すれば「成人力（adult competencies）」を測ろうとしている（靱井、2012）。主な調査分野は、①リテラシー、②数的思考力（numeracy）、③IT を活用した問題解決能力（problem-solving in technology-rich environments）である。

PIAAC の調査は、2011～12 年にかけて実施され、日本を含む 24 か国・地域が参加、その結果は 2013 年に公表された。15 歳の子どもたちを対象とする PISA での国際的順位に比して、日本の成人は PIAAC 参加国中どのような位置にあるのか、早くから注意が向けられていた。結果は、各新聞の見出しに見られるように、「成人力、日本は得点差最小、国際調査で 1 位に」（朝日新聞、2013 年 10

月 10 日),「日本高得点,義務教育蓄積生きる」(日本経済新聞,2013 年 10 月 9 日),「大人の学力調査,日本トップ,義務教育,研修が支え」(毎日新聞,2013 年 10 月 9 日)など,国際的順位の高さが浮き彫りとなった。

(2) ユネスコによる国際調査

OECD の国際比較調査が注目を浴びる一方,日本ではほとんど顧みられることのない国際調査の一つにユネスコ(国連教育科学文化機関:UNESCO)の LAMP(Literacy Assessment and Monitoring Programme:通称ランプ)がある。LAMP も PIAAC と同じく,成人を対象とする調査である。設定されている主な分野は,①文章リテラシー(prose literacy),②図表リテラシー(document literacy),③数的思考力(numeracy)である。

LAMP を実施するユネスコは,1946 年に設立された。1961 年創設の OECD よりも歴史は長い。OECD が主に「市場原理を尊重する民主主義の先進国の集まり」であり,「加盟国の少なさ」(34 か国:2010 年時点)や「同質性」を特徴とするならば(村田,2000, pp. 48-50),ユネスコは,いわゆる「発展途上(developing)」と呼ばれるさまざまな国・地域を含む 195 か国の加盟となっている。

本論文では,PISA や PIAAC など,OECD による国際比較調査を対象化するためにも,ユネスコの国際調査 LAMP に焦点をあてる。

LAMP に関する先行研究としては,まず,バングラデシュのアーメド(Ahmed, M.)の論考がある。アーメドによれば,これまで,各国のリテラシーの統計(識字率:literacy rates)は,「あなたはどのように読み書きするかについて知っていますか」という質問に対する自己申告などにもとづき算出される傾向にあった(Ahmed, 2011, p. 186)。読み書きができるかできないかを二項対立的にとらえてきた従来の調査に対して,LAMP は生涯学習社会を念頭に,リテラシーの中身を「連続帯(continuum)」としてとらえ,レベル分けしていくことを試みる新しい調査であることにアーメドは注目している(p. 185)。その上で,具体的な事例としてバングラデシュにおける実施の可能性が探られている。

LAMP は,ヨルダン,モンゴル,パレスチナ自治区,パラグアイを初め,ニジェール,モロッコなどでも順次実施されている。ユネスコ統計局(UNESCO Institute for Statistics:UIS)のグアダルーペ(Guadalupe, C.)とカルドソ(Cardoso, M.)は,LAMP の概要を説明するなかで,異なる文化的・言語的背景に留意することがいかに重要かを指摘している(Guadalupe & Cardoso, 2011, p. 211)。というのも,リテラシーの実態をできるだけ現実生活の文脈のなかでとらえようとする,誰にでもあてはまる普遍的な一連の調査問題の設定が困難となり,複雑さが要求されるからだという。また,従来の OECD が関わってきた成人対象の国際比較調査と比べると,インド・ヨーロッパ語族やウラル語族以外にも,アルタイ語族やニジェール・コンゴ語族,ナイル・サハラ語族など,多様な言語を含む点も LAMP の特徴だとされる(p. 213)。

なお,OECD が関わってきた成人対象の調査とは,具体的には PIAAC 以前に実施された IALS(International Adult Literacy Survey:通称アイアールズ)と ALL(Adult Literacy and Life Skills Survey:通称オール)を指す。深町・中島によれば,ユネスコの LAMP は,これらの調査において「最低レベルを示したスキルをより細かく弁別」という点で,「低スキルの個人」を対象にした調査への示唆を有するものとされる(深町・中島,2008, pp. 28, 58)。

ただし,ユネスコの LAMP は,単にレベルの低いリテラシーを細かく「弁別」してとらえるのみでなく,リテラシー概念そのもののとらえ方においても OECD との質的な違いがみられるのではな

いかと考えられる。最近のユネスコは「複数形のリテラシーズ (multiple literacies)」という発想を提起し、さまざまな社会的文脈に埋め込まれたものとして読み書きの実践をとらえようとする主張を展開している(樋口, 2012)。OECD の調査がいわばあるべきリテラシーやコンピテンシーの像を設定し、それを唯一の指標に世界各国のランキングを提示してきたのに対し、リテラシーを複数形においてとらえようとするユネスコの発想は具体的な調査にどのように反映されているのだろうか。

本論文では、OECD の国際比較調査と対比させながら、ユネスコによるリテラシー調査 LAMP の特徴を明らかにすることを目的とする。

そのためのアプローチとして、まず、ユネスコにおけるリテラシー概念の展開を概観する。次に、LAMP の理念を、OECD の調査と対比させて検討する。その後、LAMP の調査実態を紐解き、ユネスコの提案するリテラシー調査の意義と課題について考察したい。

2. ユネスコにおけるリテラシー概念の展開

(1) 機能的リテラシーから批判的リテラシーへ

「戦争は人の心の中に生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない」。これは、1945 年 11 月に採択されたユネスコ憲章 (constitution of UNESCO) の冒頭部分である。ここに端的に表れているように、ユネスコは「平和の文化」の創造をめざして活動を続ける国際機関である。設立当初から、平和の実現のためには「教育」を通して「相互理解」を図ることが重要だという見解にもとづいている(岩間, 2008, p. 8)。そこで具体的には、国際理解教育、成人教育及び生涯学習の推進、文化遺産の保護、環境教育などのさまざまな活動を展開させてきた。

そのユネスコが設立時から積極的に携わってきた分野の一つがリテラシー(識字)教育である。当初、ユネスコは、学校で学ぶ機会を奪われた人々を対象に教育のあり方を考える際、「初歩的な読み書き計算のスキル (reading, writing and calculating)」を意味するものとしてリテラシーをとらえていた(UNESCO, 2004, p. 8)。

しかしながら、1950 年代後半には、もはやそれだけでは不十分であるとして、「機能的リテラシー (functional literacy)」という概念を取り入れることになる。機能的リテラシーとは、ユネスコの要請を受けてアメリカ合衆国の教育学者グレイ (Gray, W. S.) が著した『読み書きの指導』(1956 年)において提起された概念である。

グレイによれば、「機能的リテラシーを身につけた人とは、彼の所属する文化あるいは集団において読み書き能力がごく普通に想定されているようなあらゆる活動に効果的に取り組むことができる読み書きの知識と技能をもっている人」のことを指す (Gray, 1956, p. 24)。単にアルファベットが認識できるとか、単語や文を音読できるというだけにとどまらず、読み書きを通して実際の社会生活に「効果的」に参加することができるかどうかという視点を重視するのが機能的リテラシーという概念である。

機能的リテラシー論は、1967～1973 年にユネスコが国連開発計画 (UNDP) と共同して実施した「実験的世界リテラシー計画 (Experimental World Literacy Programme)」の支えとなった (UNESCO, 1973a)。1960 年代は、国連総会によって「国連開発の 10 年」と指定され、発展途上国への物的・技術的援助が進められた時期でもあった。この時期、ユネスコも、発展途上国の経済発展をめざすプロジェクトの構成要素としてリテラシー教育を位置づけた。

そのため、実験的世界リテラシー計画においては、リテラシーの「機能性 (functionality)」が経済的な条件と関連づけてとらえられていく。すなわち、第一に、学ばれた知識が日常生活のなかで有効に使えること、第二に、学習者の経済的状況を改善すること、第三に、農業やその他の産業の生産性を高めること、である (Dumont, 1973, p. 31)。たとえば、当時開発された具体的な教材を見てみると、「綿花はお金を運んでくる」という一文を書いて練習する際に、絵で示した綿花の栽培方法を合わせて学ぶかたちにとられている (UNESCO, 1973b, pp. 147, 151)。「経済環境とそこでの技術的要求への適応」につながるものとして機能的リテラシーがとらえられたのである (UNESCO, 1973a, p. 11)。

ところが、1970 年代中ごろには、実験的世界リテラシー計画の問題点が指摘されるようになる。識字率の改善がそれほど見られなかった背景には、あるべきリテラシーを職業生活に焦点化して学習者に提示したことが影響しており、むしろ、学習者の個人的な興味を引き立てるような幅広い内容を考慮すべきではないかと考えられた (UNESCO, 1976, p. 160)。単独のモデルにもとづくアプローチはあまりにも射程範囲が狭く、リテラシーの直接的な社会経済的成果は証明できなかったというのである (UNESCO, 2004, p. 9)。

1975 年にイランのペルセポリスで開催された国際リテラシー・シンポジウムでは、新たに「社会に内在する矛盾」に対する「批判的意識の獲得」と結びついたリテラシー観が提起された (UNESCO, 1975)。このペルセポリス宣言の理論的背景になったのがブラジルの教育学者フレイレ (Freire, P.) の主張である。経済的に貧しい農村で成人の非識字者と関わってきたフレイレは、人間が人間でありつづけるためには、既存の抑圧的な社会構造のなかに埋没するのではなく、学習者自身が問いを立てること (problem-posing) を通して「意識化」することが重要だと訴えた (Freire, 1970)。ペルセポリス宣言における「批判的意識の獲得」という言葉には、既存の支配—従属構造を乗り越え、人間の解放と社会変革につながるものとしてリテラシーをとらえる発想がある。

(2) 基礎的な学習ニーズ、そして「自由としてのリテラシー」へ

その後、1985 年には「学習権 (the right to learn) 宣言」が第 4 回ユネスコ国際成人教育会議において出された。「学習権とは、読み書きを学ぶ権利であり、質問し、分析する権利であり、想像し、創造する権利であり、自分自身の世界を読みとり、歴史を書く権利であり、教育の機会に接する権利であり、個人的・集団的技術をのばす権利である」と提起された (藤田, 2001)。ここでは、読み書きを学ぶことの重要性が、問いを立て、自分自身の世界を読みとることと結びつけて提唱されていることを見て取れる。

学習権宣言は、国際機関における 90 年代の「基礎教育 (basic education)」重視の動きへとつながっていく。ユネスコは、1990 年に世界銀行やユニセフ、国連開発計画と共同で「万人のための教育世界会議 (World Conference on Education for All)」をタイのジョムティエンで開催した。このジョムティエン会議では、2000 年までにすべての人へ基礎教育の普及をめざすことで合意した。その際、キーワードになったのが「基礎的な学習ニーズ (basic learning needs)」である。リテラシーは、「基礎的な学習ニーズ」のなかで、必要不可欠な学習ツール (learning tools) の一つとして位置づけられた。ただし、それは単に技術的なものではなく、社会的な関係と文化的なプロセスのなかで定義すべきものとして、日常生活全体との関連を視野に入れる必要性が議論された (UNESCO, 2004, p. 9)。

10 年後の 2000 年には、ジョムティエン会議の目標に対する達成状況を把握するため、セネガルのダカールで「世界教育フォーラム (World Education Forum)」が開かれた。ここでは、いまだ 1 億

1300 万の子どもが学校に通う機会を奪われ、8 億 8000 万の成人が読み書きに困難を抱える状況にあると指摘された。こうした状況に対して、あらためて教育は基本的な人間の権利であることを確認した上で、具体的な行動枠組みとして、2000 年時点の成人非識字率を 2015 年までに 50 パーセント改善させることなどが宣言された。

以後、ダカール会議で設定した目標の達成度を確認するため、ユネスコ主導によるモニタリング・レポートが毎年、出されている。さらに、国連は 2003 年から 2012 年にかけての 10 年間を「国連リテラシーの 10 年 (United Nations Literacy Decade)」とした。この 10 年間の取り組みに積極的な役割を担ってきたユネスコは、リテラシーの普及をめざしつつも、それが唯一の普遍的なリテラシーの強制に陥らないよう配慮している。「リテラシーは特定の社会的文脈のなかでのみ意味をもつのであり、文脈を越えて容易に移しかえることはできない」と認識されているのである (UNESCO, 2008, p. 11)。

そこで光があてられるのが「複数形のリテラシーズ (multiple literacies)」という概念である。リテラシーに統一されたかたちはなく、文化的にも言語的にも時代的にも多様性がみられる。「複数形のリテラシーズ」とは、「リテラシーを汎用的な (generic) 技術的スキルのまとまりとしてとらえるのみでなく、リテラシーを獲得し用いる社会的な側面においてとらえようとする」ものである (UNESCO, 2004, p. 14)。一人の個人の実践のなかでも、それぞれのコミュニティの使用場面においても、読み書きの実践はバリエーションに富んでいるはずだ。したがって、リテラシーの教材も、単独のモデルにもとづくのではなく、それぞれの「ローカルな書き言葉のコミュニケーション様式」にもとづいたものとするを近年のユネスコは重視している (UNESCO, 2003a, p. 11)。

ただし、複数であるということは、どんなものでも構わないということではない。ユネスコの「複数形のリテラシーズ」は、「自由としてのリテラシー (literacy as freedom)」へとつながるべきものとしてとらえられている (UNESCO, 2003b)。標準化されたテクニカルなスキルとしてのリテラシーはしばしば厳格な枠組みのもとに、特定の言語でのみ提供される。それは、決して人々の「自由の拡大」に結びつかず、むしろ支配的な社会構造やディスコースの受身的な受容に向かってしまう。そうならないためにも、リテラシーは、制限された社会的現実挑戦し、「自由」としての社会発展を可能にするような「潜在能力 (capabilities)」の一つとなるべきだとユネスコは考えている (UNESCO, 2003b, p. 13)。

ここでユネスコが用いる「自由」や「潜在能力」という概念の背後には、インドの経済学者セン (Sen, A.) の主張する「自由としての発展 (development as freedom)」が関係している。ノーベル経済学賞を受賞したセンは、「GNP (国民総生産) を基準に発展のプロセスを理解するのではなく、人間の自由と『潜在能力』を全般的に高めることに焦点を絞るべきだ」と主張している (セン, 2006, p. 25)。センによる「潜在能力 (capabilities)」という概念は、「ある人が価値あると考える生活を選ぶ真の自由」を意味する (Sen, 1999, p. 74= 2000, p. 83)。これは「生き方の幅」と訳される場合もある (川本, 1995, p. 88)。

たとえば、たとえ数字の上では同じ所得であるにしても、「人間の多様性」を考慮すれば、その有効性を簡単には判断できない。なぜなら、「年齢、性別、特別な才能、障害、病気にかかりやすいこと、その他における差異」は、人間の「生活の質」に「非常に違った機会をもたらす」からである (Sen, 1999, p. 69= 2000, p. 77)。それゆえ、センは、GNP などの数字よりも、むしろ人々の「生き方の幅」の拡大を支援するものであるかどうかによって社会的制度を吟味することの重要性を提起する。リテラシーを学ぶ機会も、「人々が公開の討論に参加できる能力と可能性」を発展させるという点で重要となる (Sen, 1999, p. 242= 2000, p. 276)。

このセンの発想に依拠して提起されたのがユネスコの「自由としてのリテラシー」である（樋口、2012）。リテラシーの普及をめざしつつも、あるべき唯一の普遍的なリテラシーの形態をすべての人に押しつけるのではなく、ともすれば従属的な位置に置かれてきた人々が既存の社会に対する問いを立て、自らの言葉で意味を作り出しながら、表現し、コミュニケーションの独自の形態をつくりだしていく。その社会的文脈の複数性を視野に入れ、人々の「自由」の拡大につながるものとして、ユネスコはリテラシーを定義するのである¹⁾。

3. LAMP の理念—OECD との比較

(1) LAMP の目的

「国連リテラシーの 10 年」が設定された 2003 年、ユネスコ統計局は、新しいリテラシー調査 LAMP の開発に取り組みはじめた。LAMP では、次の 3 つがめざされている（UIS, 2009b）。①読解と計算のスキルを調査するための方法論を開発し妥当なものとする、②調査実施の力量の高めるため、各国チームとともに取り組む、③政策やプログラムの改善に情報を提供することができるような読解・計算のスキルの具体的証拠をつくり出す。

LAMP が主な対象とするのは、成人識字率の向上に課題を抱える国である。LAMP の開発にあたっては、冒頭でも言及した成人対象の IALS と ALL が参照されている。

IALS は、国際比較を可能とした初の大規模なリテラシー調査である（深町・中島、2008, p. 10）。世帯訪問調査のかたちをとり、1994 年と 1998 年に実施された。OECD とカナダ統計局が中心的役割を果たし、アメリカ合衆国の ETS（Educational Testing Service）や教育省教育統計センター（NCES）も協力した。参加国は、カナダ、アメリカ合衆国、ポーランド、ドイツなどであった。すでに、この IALS において、リテラシーの有無を二分するのではなく、連続的なレベルへと分ける試みがなされている。調査分野は、文章リテラシー（prose literacy）、図表リテラシー（document literacy）、計算リテラシー（quantitative literacy）の 3 つであった。

この IALS の成果を継承・発展させるかたちで、2003 年からは ALL が実施された。IALS と同じく、OECD とカナダ統計局を中心に、アメリカ合衆国の ETS と NCES が協力して進められた。参加国は、バミューダ、カナダ、ノルウェー、スイス、アメリカ合衆国、メキシコの一部地域などであった。ALL の調査分野としては、文章リテラシー、図表リテラシー、数的思考力（numeracy）のほか、問題解決力（problem solving）が加わった。なお、カナダのモントリオールに拠点を置くユネスコ統計局も、この ALL に関わっている。

ただし、ユネスコは、OECD が関わったこれらの調査と LAMP の相違点を次のようにとらえている（UIS, 2009b, pp. 21-24）。第一に、OECD は経済における「競争優位（competitiveness）」とスキル開発に主眼があるのに対し、ユネスコは「経済的利益を超えるものとして教育やリテラシーをとらえる」。もちろん、経済的側面やスキル開発を軽視するわけではない。けれども、前節で明らかにしたように、ユネスコは、それ以外の私的・文化的・宗教的生活などにおける幅広い参加と自律を視野に入れている。「すべての人に保障すべき権利」として、さらには「自由の行使」と結びつけたものとして、リテラシーをとらえたいという発想がユネスコにはある。LAMP の説明文書のタイトル『リテラシー調査の次世代』（UIS, 2009b）には、従来の経済的側面を重視する OECD との違いを強調する

思いが込められている。

第二に、OECD の調査がともすれば先進工業諸国のヨーロッパ中心的な発想をもつもの²⁾に対し、ユネスコは文化的複数性を視野に入れるという傾向の違いもあるという。これまでの OECD の調査は言語においてもインド・ヨーロッパ語族とウラル語族を対象としてきたのに対し、LAMP では、より幅広く、アフロ・アジア語族、アルタイ語族、インド・ヨーロッパ語族、ニジェール・コンゴ語族、ナイル・サハラ語族を対象としている。「西洋諸国」に見られるように、すでに共有する部分をもっている国々のみを対象とする「エスノセントリズム」に陥らないよう、LAMP は配慮している (UIS, 2009b)。

第三に、OECD は国際的な順位を一覧表で序列化することなどによって結果を報告しているものの、ユネスコの LAMP ではランキングを出すのではなく、あくまで各国・地域の調査実施の力量を高めることをめざすという。そのためには、調査に対する各国の所有権 (ownership) の向上が重要だとみている。調査は、一時期に一斉に行うのではない。順次、必要に応じて各国が計画を立て、フィールドワークを通して新しい設問を開発し、結果を生涯学習の機会や保健衛生などの社会的プログラムに生かす、この一連のプロセスを担うことができるよう、ユネスコは支援している。各国の実際的で多様なニーズに応えることをめざすのである。そこで、ランキング作成よりも、どのレベルにどれくらいの人々が位置づくのかに関する情報をつくりだすことが、今後の社会的プログラムに活用するために重要とされる。

第四に、統計的な調査では十分にとらえきれない複雑で多様な様相をリテラシーがもっていることをユネスコは自覚している。通常、国際比較調査は数字を用いた普遍的なレベルの設定から始まることが多い。だが、ユネスコは、実際の生活場面で読み書きがどのように用いられているのかという実践から始めることを尊重するエスノグラフィーにも配慮し、量的な調査と質的な調査を組み合わせる必要があると考えている (UNESCO, 2005, pp. 31-32)。数字のみではとらえられないものに光をあてようとしているのである。

第五に、ユネスコによれば、比較するということは教育機会への権利の普遍性に関する共通の土台が求められていることと関連している。したがって、ダブル・スタンダードを設けることは避けねばならない。すなわち、経済的に裕福なのか貧しいのか、男性なのか女性なのか、土着のものかそうでないのか、という違いによってリテラシーの定義を変えてしまうと、たとえば裕福な地域と貧しい地域との間で容易には越えることのできない壁が生じ、公平ではなくなる危険性があるからである。

ただし、共通の土台を想定するということは、さまざまな経験にもとづく証拠を積み重ねた結果であるというよりは、ある一つの専門的な判断の結果である。それは、既存の国々や文化の関係性に依存した判断となる。そのため、非対称な権力関係や文化的なバイアスに自覚的であることが必要となる。というのも、エスノセントリックな判断となっている危険性があるにもかかわらず、設定された共通の指標を「客観的」で「科学的」なものとみなしてしまうことがあるからだ。測定における標準化の背景にある判断の根拠に自覚的であることが調査の妥当性を高めていくうえで鍵となるとユネスコは考えている。

よって、ユネスコの LAMP は、OECD の IALS や ALL と共通の調査分野の枠組みをもちつつも、文化的・権力的な問題に継続的に取り組むことを志向するものとなっている。

(2) OECD の動向

ユネスコと OECD の主張の関係をより鮮明にするために、OECD が実施した成人対象の国際比較

調査の最新版 PIAAC の特徴を検討してみよう。なお、ユネスコや OECD が関わってきた各調査の概要は、表 2 にまとめた通りである。

表 2 成人を対象とする国際調査

調査名	IALS (International Adult Literacy Survey)	ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey)	PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)	LAMP (Literacy Assessment and Monitoring Programme)
実施年	1994～98 年	2003～2006 年	2011～12 年	2003 年～順次実施
機関	OECD とカナダ統計局（協力：アメリカ合衆国の ETS や教育省教育統計センター NCES）	OECD とカナダ統計局（協力：アメリカ合衆国の ETS や教育省教育統計センター NCES, ユネスコ UIS）	OECD	ユネスコ UIS
対象年齢	16～65 歳	16～65 歳	16～65 歳	15 歳～
参加国	延べ 23 か国・地域	延べ 12 か国	24 か国・地域	14 か国・地域（予定を含む）
調査分野	・文章リテラシー ・図表リテラシー ・計算 (quantitative) リテラシー	・文章リテラシー ・図表リテラシー ・数的思考力 (numeracy) ・問題解決力	・リテラシー ・数的思考力 ・IT を活用した問題解決能力 ・読解力の構成要素	・文章リテラシー ・図表リテラシー ・数的思考力 ・読解力の構成要素

【出典】深町・中島，2008 をもとに筆者作成

PIAAC の特徴として、第一に浮かび上がるのは、「情報時代のリテラシー」への焦点化である (Schleicher, 2009, pp. 14-15)。PIAAC では、「デジタル環境のなかでリテラシーの意味を『拡大』」したことが強調される (OECD, 2012, p. 11)。情報化の進んだ社会に参加するためにデジタル・テキストを扱うことが重要であると見る OECD は、PIAAC を基本的にはパソコンを用いた調査とし、IT 活用に特化した問題解決能力も計測しようとしている。2000 年代の ALL では一般的な問題解決力が対象であったのに対し、PIAAC では IT 活用に焦点があてられるという違いがある。

PIAAC の第二の特徴は、認知面に加え、情意などの非認知面も包括的にとらえようとする点にある (国立教育政策研究所編, 2013b, p. 49)。たとえば、認知的コンピテンシー以外に、「個人内コンピテンシー／人間関係コンピテンシー」として、「人間関係」「自律」「管理」「創造性／起業精神」などの計測が PIAAC では視野に入れられている。

また、認知的コンピテンシーの内部においても、たとえばリテラシーに関する「取り組み (engagement)」を把握することを試みている。すでに、OECD は 15 歳児を対象とした PISA において、読解リテラシーの定義に「読みへの取り組み (engaging with written texts)」を加えた (2009 年以降)。ここでいう「取り組み」とは、「読むことに対してモチベーション（動機付け）があり、読書に対する興味・関心があり、読書を楽しみと感じており、読む内容を精査したり、読書の社会的な側面にかかわったり、読書を多面的にまた頻繁に行っている」などの「情緒的、行動的特性」を指す (国立教育政策研究所編, 2010, p. 17)。これまでの PISA の結果において、読むことへの取り組み状況が高ければ、社会経済的背景の高低にかかわらず、得点の高くなる傾向が明らかになっているという。そこで、同じく PIAAC でも、「取り組み」の状況として、①読む量と種類、②読むことへの興味、③コントロールの感情、④効力感、⑤社会的な相互作用を、質問紙調査で明らかにしようとしている (OECD, 2009, p. 20)。IALS や ALL に比して「個人の活動的な役割を重視」しているとされる PIAAC の特徴は、こうしたところからも垣間見える (立田, 2012, p. 99)。

以上のように、PIAAC では、①これからの「情報時代」において、②認知面と非認知面を「包括的」

に生かして、社会参加する「活動的」な市民が理念として展望されている。

では、OECD がこのような人物像を描く背景には、どんな社会観があるのだろうか。この問いに迫るとき、産業構造の変化を OECD が視野に入れている点を見逃すわけにはいかない。

OECD によれば、「経済活動の知識集約度」が高まっている。モノの生産によって利益を生み出していた時代から、情報サービス産業やソフトウェア産業などの台頭に顕著に見られるように、「知識経済 (knowledge economy)」の時代へと移行しているというのが OECD の見解である (OECD, 2000)。

なかでも、「生産性向上」のために、「コミュニケーション・ネットワーク技術はとりわけ重要」になっている (OECD 編, 2005, p. 85)。近年、進展の著しい ICT (Information and Communication Technology: 情報通信技術) は、単なる技術の習得を労働力に求めるにとどまらない。OECD の分析によれば、「IT 投資が新たな戦略、新たな経営プロセスとその手法および新たな組織構造のようなその他の組織変革と組み合わせられるとき、IT によってもっとも大きな利益が実現される」ことが明らかになっているという (OECD 編, 2005, p. 92)。労働力には、従来の技術のみならず「チーム作業能力」なども求められることになる。

というのも、知識経済においては、これまでのように知識を生産して、普及させ、活用するというプロセスが一方の決まりきったものではなくなる。むしろ、それぞれの過程が相互に関連し合い、つねに再帰的に、さまざまな場で暗黙知も生かして経済的利益に結びつく知識を作り出すことが重要になるからである (OECD, 2000)。企業や国家などが「知的財産を開発し、価値を創造していくプロセス」としての「知識経営 (knowledge management)」は、まさにこの時代を表す言葉となっている (立田, 2006, p. 70)。

そこで今、「企業や国家の競争優位」に向けて OECD が提唱するのが、新しい「人的資本 (human capital)」概念である。逆にいえば、設立当初 1960 年代の人的資本論は、認知的な知識と技術のみを対象にしており、そこでは人間がともすればそれを受容するだけの「機械的な存在」になってしまったと考えられる (OECD, 2001, p. 18= 2002, p. 18)。その反省から、OECD は、新たに人間の人格や感情などのより内面的なものも含みもつ人的資本への「包括的アプローチ (inclusive approach)」を打ち出す。すなわち、従来の人的資本論における認知的 (cognitive) なスキルや知識に加えて、動機や意欲、行動、性格など非認知的なスキルや特性も視野に入れるのである。たとえば、「個人内スキル (動機／忍耐力)」や「個人間スキル (チームワーク、リーダーシップ)」、「その他のスキルや特性 (情報通信技術、暗黙知、問題解決力など)」も取り込み、知識経済を進展させることがめざされている (OECD, 2001, pp. 18-19= 2002, pp. 19-22)。

国際比較調査 PIAAC も、「進んだ経済」における「社会的経済的生活に効果的にうまく参加するための基礎となる」ことを展望するものである (OECD, 2012, p. 10)。

(3) ユネスコの社会発展観—OECD との違い

こうした OECD の社会発展観をユネスコ自身はどうとらえているのだろうか。ユネスコによれば、「たしかに『知識社会』に関する語りは、人間の営みが次第に知識と情報の創造、保存、移動、使用によって特徴づけられるようになることを示唆している。それは世界全体のうち経済的に裕福なところ、また貧しい国々のなかでもより裕福な地域にはあてはまるかもしれない。だが、『デジタル革新』から恩恵を受ける方法もインフラストラクチャーももたない何百万もの人々にとって、それはほとん

どあてはまらない」(UNESCO, 2003a, p. 25)。

このデジタル格差に直面するとき、どんなリテラシーがもっとも人々を力づけるだろうか。長年のユネスコの取り組みは、こうした世界の格差との格闘のなかで続けられてきた。

歴史をさかのぼれば、いわゆる発展途上国への物的支援および技術支援が盛んに行われた 1960 年代は、「物的基盤を整備してもそれを使いこなす人間に新しい技能や知識がなければ不毛に終わる」(江原, 2001, p. 48) との認識により、知識や技能など認知面の「開発」に重きをおく人的資本論が展開されていた。ユネスコが実験的世界リテラシー計画に携わったのも、この時期であった。

1960 年代の人的資本論に対して、人間を「機械的な存在」とみなしていたことを反省する点では、OECD もユネスコも共通しているといえるだろう。

しかしながら、その後の展開については OECD とユネスコの間に違いがみられる。つまり、OECD は 1960 年代の人的資本論の射程範囲が認知面に限定されていたことを問題にし、非認知面を含むより包括的なアプローチを打ち出すことで、進展する知識経済のなかで競争優位となることを展望する。それに対し、ユネスコは、先述のように 1970 年代中ごろにはフレイレの発想を取り入れ、既存の社会経済構造に対して学習者自身が問いを立てて「批判的な意識」を獲得していくことを重視した。

さらに、1970 年代末には、セネガル出身のムボウ (M'Bow, A. M.) が第 6 代事務局長を務めるなか、ユネスコは独自の発展観を提起している。すなわち、「発展途上国諸国が求める“開発”とは、単に先進工業諸国の模倣であってはならず、途上諸国の諸条件に適合した独自の発展でなければならない」と叫ばれ、これは、「内省的発展 (endogenous development)」という言葉に集約されてスローガンとなった」とされる (野口, 1996, p. 195)。「内省的発展」は「内発的発展」と呼ばれる場合もある (西川, 1996, p. 210)。「西欧型の経済成長一本槍」の「発展」ととらわれるのではなく、「文化の多様性が新しい創造的な文化を創り出す」という、「新しい概念」がそこにあったと指摘される (西川, 1996, p. 210)。

近年のユネスコが、「人間の多様性」に配慮するセンの「自由としての社会発展」に依拠しようとする背景には、こうした歴史的な経緯も関係している。

4. LAMP の実際

(1) LAMP の調査問題

上述の理念を有するユネスコの LAMP では、調査分野を①文章リテラシー、②図表リテラシー、③数的思考力に分け、それぞれをペーパーテストで調査している。具体的な設問としては、図表リテラシーの場合、薬の説明書を読み、一日あたりの最大摂取量を答えたり、医師に相談すべき症状を挙げたりすることが求められる。たとえば、図表リテラシーの定義は、「申請書や移動日程、地図、グラフや図などの素材に含まれる情報を見つけ出し使用するために必要な知識とスキル。たとえば、地図の上に特定の交差点を位置づけたり、適切なバスを選択するために時刻表を使ったり、申込用紙に情報を記入したりすること」となっている (Ercikan, et al, 2008, p. 13)。

調査問題の作成にあたっては、第一に、特定の状況を考慮する (UNESCO, 2009b, p. 30)。例を挙げると、家庭生活、健康や安全、コミュニティやシティズンシップ、消費者としての経済的状況、職場に関連する状況、娯楽やレクリエーションに関する文脈などが想定されている。

第二に、分野ごとのテキスト・タイプの違いを考慮している。文章リテラシーでは、「何 (what)」に関する描写、「いつ (when)」に関するナレーション、「どのように (how)」に関する解説、「なぜ (why)」に関する議論などを扱う。一方の図表リテラシーは、非連続テキストとして、マトリクスやグラフ、位置情報などを含む。

第三に、プロセスやストラテジーについては、たとえば、提供された情報に合う特徴を位置づけたリ、問われている条件に合う一連の特徴を見つけたり、特定のルールのもとに二つまたはそれ以上の情報を結びつけたり、いくつもの情報を統合するルールを作り出したりすることなどが含まれる。また、混乱した情報の妥当性を判断することや、行うべき操作を決定したりすることなどもあるという (UENSCO, 2009b, pp. 30-31)。

これらに配慮した調査問題は、実際には、各国がそれぞれの状況に合わせて独自に作成するものと、すでに実施された IALS や ALL から援用するものがある。後者は、調査問題全体のうち、およそ 60% を占めるという (Ercikan, et al, 2008, p. 18)。

なお、IALS や ALL には無く、ユネスコが独自に実施する分野もある。それは、とくに読み書きに困難を有すると判断された場合に、文字や単語、文、簡単なパラグラフが認識できるかどうかを細かく要素に分けて問う「読解力の構成要素 (reading components)」のテストである³⁾。世帯訪問のかたちをとる LAMP では、まず背景調査 (background questionnaires) を行い、そのあと、調査対象者のレベルを高低に分けるテストを実施する。そこで、読み書きに困難があると判断されると、「読解力の構成要素」として、アルファベットの一文字一文字を見て発音できるかを見るテストなどが実施される。ここでは、解答を録音し、解答にかかる時間を測ることもある。「パフォーマンスが低い場合」の要素を明らかにするため、「より低いレベルのリテラシー・スキル」に焦点が当てられる (UIS, 2009b)。

実際のところ、LAMP におけるリテラシーのレベル分けは次ページ表 3 に示した通りであり、レベル 3 が OECD 諸国の想定する「最低限」のレベルと位置づけられている。

(2) 理念と実際

このように LAMP の調査の実態を紐解いてみると、理念との齟齬も浮き彫りになる。ユネスコは、OECD とのリテラシー観の質的な違いを示してきたにもかかわらず、実際の調査問題においてはレベルの高低による相違が際立つのである。換言すれば、OECD の IALS や ALL はレベルが高く、ユネスコの LAMP はレベルの低い場合により詳細な情報を提供するという役割分担があるかのような誤解も招いている。

その要因は、リテラシーの何を調査するかに関するユネスコ自体の見解にも垣間見える。ユネスコは、相互に重なる部分があるとしながらも、リテラシー調査の 3 つの領域を次ページ表 4 のように提示している。この表から見て取れるように、リテラシーの「スキル」が「脱文脈化した」ものとなっている。「複数形のリテラシーズ」という理念においては社会的な文脈に埋め込まれたものとしてリテラシーがとらえられていたものの、ここでは、文脈に依存しない技術的なものとしてリテラシーが要素に分けられているのである。

表3 ユネスコの LAMP におけるリテラシーの 5 つのレベル

レベル 1	ほとんどスキルをもたない人物を指す。たとえば、薬のパッケージに書かれた情報をもとに、正確な量の薬を子どもに与えることができないなど。
レベル 2	簡単で明確に配置された、それほど複雑ではない素材にのみ応えることができる。スキルは不十分なレベルではあるもののレベル 1 より深い部分がある。読むことはできるが、判断することはあまりできない。日常生活の要求には何とか応えることのできるスキルを発達させているものの、新しい仕事のスキルを学ぶなどの新奇の要求に応えることには困難を抱えるレベルである。
レベル 3	複雑で進んだ社会において日常生活や職場の要求に対処するには適当な最低限のレベル。中等教育の修了と大学入学に求められるレベルとほぼ同じである。より高いレベルと同じように、さまざまな情報源を統合し、より複雑な問題解決を図る能力を要求する。OECD 諸国では、複雑で「進んだ」経済における日常生活と職場の要求に応えるための最低限のものとしてこのレベルが見なされる。
レベル 4・5	より高次の情報プロセススキルを自在に使いこなすことができる。

【出典】 UNESCO, 2009b, p.18 をもとに訳出。

表4 リテラシー調査の 3 つの領域

スキル	使用	影響力
➡技術的 ➡文脈に依存しない ・ 解読する（読み） ・ 記号化する（書き） ・ 数える ・ 計算する ・ 句読点を用いる	➡タスク（課題）にもとづく ➡文脈に依存した ・ 指示を理解する ・ 書式に記入する ・ 情報を引き出す ・ アイデアを書き留める ・ 計算を続ける	➡コミュニケーションや学習、その他の生活面への効果 ・ 社会的な参加 ・ 政治的な声 ・ 経済的な機会 ・ 機関やネットワークへのアクセス

【出典】 UNESCO, 2005, p. 28 をもとに訳出。➡は原典のまま。上段は特徴，下段は例を示している。

また、結局のところ、大規模調査において普遍的なレベルを設定し、どれぐらいのレベルにどれぐらいの人々が位置づくかを把握しようとするため、リテラシー実践の複数性を十分にはとらえきれていないのではないかと考えられる。ユネスコ自身、先述のように、数字ではとらえられないものをエスノグラフィーの手法などから学ぼうとしている（UNESCO, 2005, p. 26）。だが、その試みは現時点の LAMP に十分には反映されていない。複数のエスノグラフィーを積み重ねリテラシーの実践の深さと広がりをとらえることと、普遍的なレベル分けとの関係をどうみるかという課題がここから浮かび上がる。

とくに、個人のスキルのレベル分けと、社会的実践のなかに埋め込まれた実践の具体を把握することとの関係をユネスコは課題として自覚している（UIS, 2009b, p. 20）。社会的な関係性のなかで人々が協同で生み出していくダイナミズムを現時点の調査ではとらえきれていない。リテラシーを調査することにより、そもそもリテラシーとは何なのかについて、問いなおし、より深い理解を得ていくことが求められるといえるだろう（Guadalupe & Cardoso, 2011）。

5. おわりに

本論文では、ユネスコの開発したリテラシー調査 LAMP の特徴を、OECD の国際比較調査と対比

させながら検討してきた。先行研究では、対象言語の数やレベルの高低によって OECD とユネスコの調査の違いが指摘されてきたものの、背景にはリテラシー観および社会発展観の質的な違いのあることが明らかになった。

OECD は、進展する「知識経済」に向け、非認知面を取り入れた包括的な人的資本論をもとに国際比較調査を進めている。一方のユネスコは、発展途上と呼ばれるさまざまな国々を含め、リテラシーの普及を使命とする。その際、唯一のあるべきリテラシーの形態を強制することのないよう配慮するユネスコは、人々の「生き方の幅」を広げることができるような「自由としての発展」観に依拠し、経済面のみならず幅広い生活を視野に入れて「複数形のリテラシーズ」ととらえようとする理念をもっている。

そのため、ユネスコは、OECD のように唯一の指標にもとづくランキングづくりを想定して国際比較調査を実施するのではなく、あくまで各国・地域のニーズをもとにリテラシー調査の力量を高めることをめざして LAMP を開発してきた。また、LAMP では、どのレベルにどのくらいの人々が位置づくのかに関する具体的な情報を得て、今後の教育および社会的プログラムの改善に生かすことがめざされる。さらに、数字のみではとらえきれないものとして、エスノグラフィーの手法などを生かしながら、リテラシー実践の質的な深さと広がりをとらえることが志向されていた。

ただし、実際の LAMP 調査問題の作成においては、ダブル・スタンダードになることを避けるため、従来の OECD 調査と同様のものも使用している。結局のところ、OECD において低レベルと見なされてきた部分を「読解力の構成要素」として詳細に測るにとどまる傾向も浮き彫りとなった。ユネスコが自覚しているように、エスノグラフィーを含め、「リテラシーの複数性」をとらえるための具体的な手法を洗練させていくことが課題となっている。

ユネスコや OECD によるリテラシーの国際調査はこれからも継続するだろう。だが、一つの調査でリテラシーのあらゆる機能を測ることは現時点ではできない。また、一つの指標にもとづく序列化によって生み出される世界の構造に拘泥すべきでもない。重要なのは、一つひとつの調査が何を測っているかに自覚的であるとともに、調査から浮き彫りとなる結果を人々に還元し、「生き方の幅」を広げることができるような社会づくりへとつなぐことではないか。

今後は、ユネスコをはじめとする国際機関の動向を追うとともに、エスノグラフィーの重要性を提起するものとしてユネスコが参照している「新しいリテラシー研究 (New Literacy Studies)」の射程範囲についても明らかにしていきたい。

注

- 1) 2006 年から 2015 年にかけては、とりわけリテラシーの獲得に困難をかかえる人々の力づけ（エンパワー）をめざして、「エンパワーメントのためのリテラシー・イニシアティブ (Literacy Initiative for Empowerment: LIFE)」というプロジェクトが立ち上げられている。
- 2) OECD の実施する PISA についても、あくまで「ヨーロッパを中心とした先進国の価値観がベースとなっている点是否定できない」との指摘がある（田中，2009, p. 141）。最近では、PISA 中止を求める書簡も出ているという（八木，2014, p. 69）。
- 3) ただし、OECD が 2011 年以降に実施した PIAAC では「読解力の構成要素」が設けられた。なお、

PIAAC に参加した日本は、この「読解力の構成要素」の調査を実施していない。

参考文献一覧

- 岩間浩 (2008). 『ユネスコ創設の源流を訪ねて』 学苑社.
- 江原裕美 (2001). 「開発と教育の歴史と課題」 江原裕美編『開発と教育』 新評論.
- カーノイ, M. (2014). 『グローバリゼーションと教育改革』 (吉田和浩訳) 東信堂.
- 川本隆史 (1995). 『現代倫理学の冒険』 創文社.
- 国立教育政策研究所編 (2010). 『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編 (2013a). 『生きるための知識と技能 5』 明石書店.
- 国立教育政策研究所編 (2013b). 『成人スキルの国際比較』 明石書店.
- 子どもの権利・教育・文化全国センター (2010). 『子どもの権利ノート』 改訂版.
- セン, A. (2006). 『人間の安全保障』 (東郷えりか訳) 集英社新書.
- 立田慶裕 (2006). 「ナレッジ・マネージメント」『現代のエスプリ 生涯学習社会の諸相』 第 466 号.
- 立田慶裕 (2012). 「読解力」国立教育政策研究所内国際成人力研究会編著『成人力とは何か』 明石書店.
- 田中昌弥 (2009). 「学力とは何か」『季論 21』 第 3 号.
- 鶴見和子 (1996). 『内発的発展論の展開』 筑摩書房.
- 西川潤 (1996). 「第三世界を軸に NGO と識字教育と」 日本ユネスコ協会連盟編『ユネスコで世界を読む』 古今書院.
- 野口昇 (1996). 『ユネスコ 50 年の歩みと展望』 シングルカット社.
- 樋口とみ子 (2012). 「ユネスコにおけるリテラシー概念の展開」『カリキュラム研究』 第 21 号.
- 樋口とみ子 (2014). 「リテラシーをとらえる新たな枠組み: OECD の PIAAC」『教育目標・評価学会 紀要』 第 24 号.
- 深町珠由・中島由佳 (2008). 『OECD 国際成人技能調査 (PIAAC) に関する報告』 JILPT 資料シリーズ No.37.
- 藤田秀雄 (2001). 『ユネスコ学習権宣言と基本的人権』 教育史料出版会.
- 堀尾輝久 (2005). 『地球時代の教養と学力』 かもがわ出版.
- 村田良平 (2000). 『OECD: 世界最大のシンクタンク』 中公新書.
- 榎井圭子 (2012). 「国際成人力調査 (PIAAC) 参加の背景と意義」 国立教育政策研究所内国際成人力研究会編著『成人力とは何か』 明石書店.
- 八木英二 (2014). 「疑われる『学テ』と『PISA』の正統性」『教育』 2014 年 10 月号, 第 825 号.
- OECD 編 (2005). 『経済成長論』 (春名章二訳) 中央経済社.
- Ahmed, M. (2011). “Defining and Measuring Literacy”, *International Review of Education*, Vol. 57.
- Dumont, B. (1973). *Functional Literacy in Mali*, Paris: UNESCO.
- Ercikan, K. et al. (2008). “Evaluation of the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP) / UNESCO Institute for Statistics (UIS)”, IOS/EVS/PI/91, UNESCO.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum. (小沢有作ほか訳 (1979). 『被抑圧者の教育学』 亜紀書房; 三砂ちづる訳 (2011). 『新版被抑圧者の教育学』 亜紀書房)
- Gray, W. S. (1956). *The Teaching of Reading and Writing*, Paris: UNESCO.

- Guadalupe, C. & Cardoso, M. (2011). “Measuring the Continuum of Literacy Skills among Adults” , *International Review of Education*, Vol. 57.
- OECD (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*, Paris: OECD Centre for Educational Research and Innovation. (立田慶裕監訳 (2012). 『知識の創造・普及・活用』明石書店)
- OECD (2001). *The Well-being of Nations*, Paris: OECD. (日本経済調査協議会訳 (2002). 『国の福利』日本経済調査協議会)
- OECD (2009). *PIAAC Literacy: a Conceptual Framework*, OECD Education Working Paper, No.34.
- OECD (2012). *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-rich Environments*, Paris: OECD.
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013*, Paris: OECD. (矢倉美登里ほか訳 (2014). 『OECD 成人スキル白書』明石書店)
- Schleicher, A. (2009). “PIAAC”, *Education Journal*, Issue 114.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*, Oxford: Oxford University Press. (石塚雅彦訳 (2000). 『自由と経済開発』日本経済新聞出版社)
- UNESCO (1973a). *Practical Guide to Functional Literacy*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (1973b). *The Experimental World Literacy Programme*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (1975). *Declaration of Persepolis*, Paris: International Co-ordination Secretariat for Literacy.
- UNESCO (1976). *The Experimental World Literacy Programme: a Critical Assessment*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (2003a). *Literacy, a UNESCO Perspective*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (2003b). *Literacy as Freedom*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2005). *Aspects of Literacy Assessment*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (2008). *The Global Literacy Challenge*, Paris: UNESCO.
- UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning) (2012). *Looking Forward with LIFE*, Hamburg: Germany.
- UIS (UNESCO Institute for Statistics) (2009a). *Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP)*, Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UIS (UNESCO Institute for Statistics) (2009b). *The Next Generation of Literacy Statistics*, Montreal: UNESCO Institute for Statistics.