

## OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2015年調査国際結果報告書 『生徒のwell-being（生徒の「健やかさ・幸福度」）』（概要）

### PISA調査の概要

- 義務教育修了段階の15歳児の生徒が持っている知識や技能を、実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを評価。
- 読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野について、2000年以降、3年ごとに調査を実施し、2015年調査では科学的リテラシーを中心分野として重点的に調査。また、併せて①生徒を対象とした、生徒自身及び学習環境等に関する情報を収集する生徒質問調査、②生徒を対象とした、生徒のコンピュータに対する態度や経験についての情報を収集するICT活用調査（国際オプション）、③学校長を対象とした、学校（学科）に関する情報を収集する学校質問調査を実施。
- 72か国・地域から約54万人が参加。我が国では、全国の高等学校、中等教育学校後期課程、高等専門学校の1年生のうち、198校、約6600人が調査に参加（2015年6月から7月に実施）。
- 2015年調査において、筆記型調査からコンピュータ使用型調査に移行。

### 1. 本報告書の目的

本報告書はPISA2015年調査の国際結果のうちwell-beingの観点からまとめたOECDの国際報告書Volume III “Students’ well-being”の主要な結果に基づいて、日本にとって特に示唆のあるデータを中心に整理、分析することを目的に作成したものである。

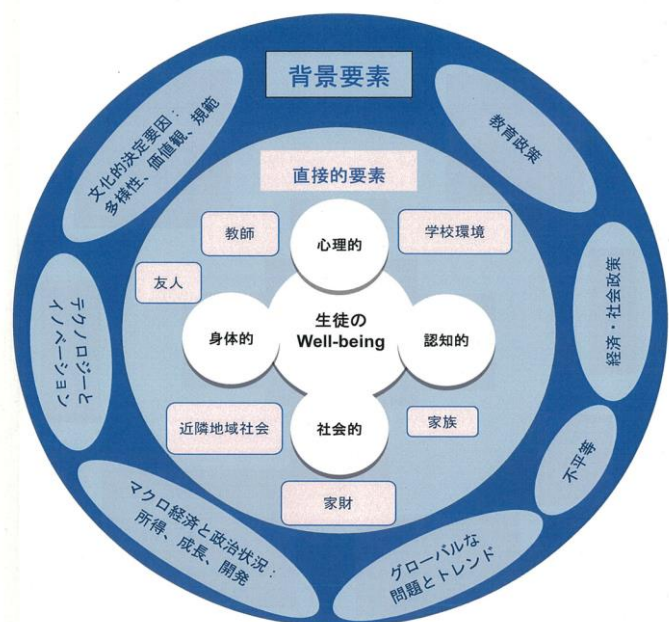
なお、PISA2015年調査のうち、3分野（読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシー）の結果等については、既に2016年12月にOECDから国際報告書Volume I 及びVolume IIが公表されており、当研究所においても『生きるための知識と技能6』として日本語版報告書が出版されている。

### 2. well-beingとは何か

OECDでは、“生徒のwell-being”を以下のように定義している。

「生徒が幸福で充実した人生を送るために必要な、心理的、認知的、社会的、身体的な働き（functioning）と潜在能力（capabilities）である」

図表 1 生徒の well-being の特徴と要素



（報告書 p.5 図表 1）

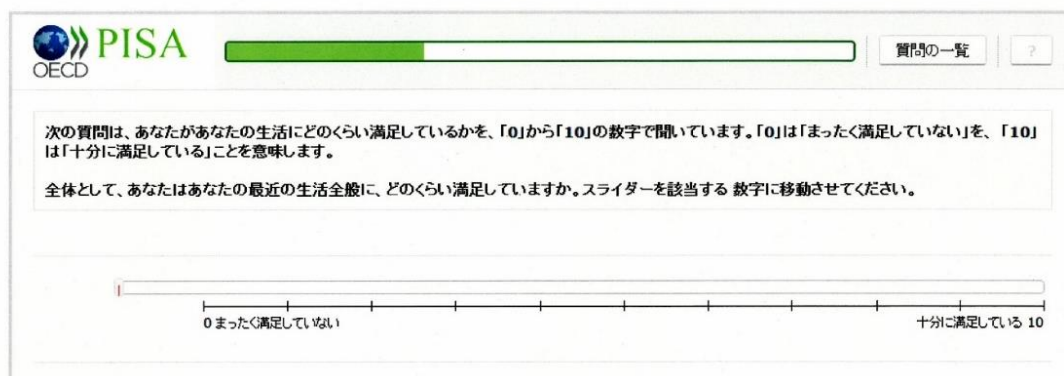
この定義に基づき、国際報告書では、図表1のような観点から生徒のwell-beingを捉えている。すなわち、生徒のwell-beingは「心理的」「社会的」「認知的」「身体的」と大きく四つの特徴（dimension）があり、各特徴の中には様々な側面（aspect）が存在する。これらの特徴が相互に密接に関連し、その相互作用の結果としてwell-beingの状態があると捉えられている。直接的には、学校や地域社会の環境や先生、友人、家族等から影響を受け、教育政策やテクノロジー、社会規範等も背景要素として、学校や教師、家族等の直接的要素を媒介して、生徒個人のwell-beingに影響を与えている。このように、well-beingは多面的かつ相互作用の性質をもっていると言える。

### 3. 結果の概要

#### ①生徒の生活満足度（第2章）

PISA2015年調査では、生徒質問調査を通じて生徒の主観的な、生活全般における満足度を尋ねている。生徒はコンピュータ画面に提示された、スライダーバーの目盛りをマウスで移動させ回答した。値は0から10まで11段階で示されており、0は「まったく満足していない」、10は「十分に満足している」を意味している。

図表 2 生徒質問調査問 15 の調査画面



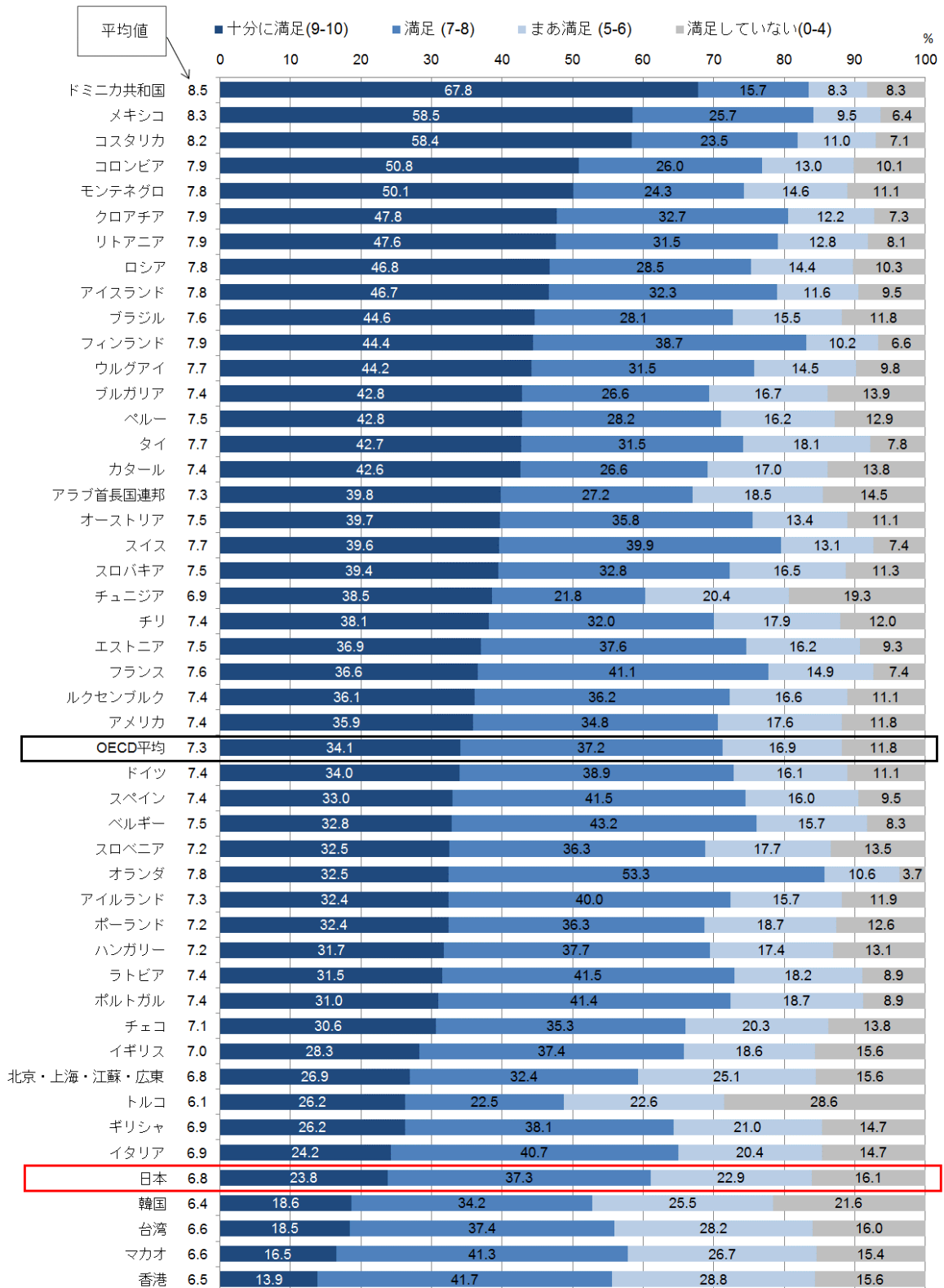
（報告書p.12 図表4）

図表3は、生徒が回答した生活満足度の程度を「十分に満足（9～10）」「満足（7～8）」「まあ満足（5～6）」「満足していない（0～4）」の四つの段階に分け、各国の生徒のそれぞれの段階の割合を示したものである。日本は「十分に満足」23.8%、「満足」37.3%、「まあ満足」22.9%、「満足していない」16.1%、平均値は6.8であり、OECD平均の平均値7.3と比べ0.5低い。

ただし、日本の生徒の生活満足度は世界的に低いという単純な解釈は事実を正確に捉えられていないとは言い難いように思われる。特に生活満足度の低い10か国の中に、東アジアの6か国（香港、マカオ、台湾、韓国、日本、北京・上海・江蘇・広東）が含まれていることを考えると、社会文化的要因を考慮しデータを解釈する必要がある。

この点については、OECDの国際報告書においても、今回PISA2015年調査で測っている主観的な生活満足度の国際比較は「難しい（challenging）」とし、その理由として、何に価値観を置き、幸せや満足を感じるかは、文化によって異なることや、自己呈示（Self-presentation）の仕方も文化による違いが大きいことを挙げている。

図表 3 生徒の生活満足度



(報告書p.13 図表5)

## ②生徒のテストへの不安（第3章）

生徒のテストへの不安については、生徒質問調査の五つの質問項目を用い、これら質問項目への回答から算出した「テストへの不安」指標を作成している。指標値は、OECD平均が0.01で値が正で大きいほど、テストへの不安が大きいと判断される。

「テストへの不安」指標が最も高いのはコスタリカ、ブラジル（いずれも0.60）であり、シンガポール（0.57）と続く。最も低いのはオランダで、-0.54である。日本は0.26で、15番目に高い。「テストへの不安」指標が日本と同水準であったのは、香港、トルコ、ニュージーランド、メキシコ、イギリスである。各項目の回答について、OECD平均の割合を見てみると、「テストが難しいのではないかとよく心配になる」と回答した生徒は59.3%、「学校で悪い成績をとるのではないかと心配になる」と回答した生徒は65.7%である。日本については、78.1%の生徒が「テストが難しいのではないかとよく心配になる」と回答している。また、81.8%の生徒が「学校で悪い成績をとるのではないかと心配になる」と回答しており、どちらの項目もOECD平均を上回る結果となった。

図表 4 「テストへの不安」指標

国名	「テストへの不安」指標	「その通りだ」あるいは「まったくその通りだ」と回答した生徒の割合										
		テストが難しいのではないかとよく心配になる		学校で悪い成績をとるのではないかと心配になる		テスト勉強を十分にしているにもかかわらず不安になる		テスト勉強中はとても緊張する		学校で課題の解き方がわからないとき神経質になる		
		割合	標準誤差	割合	標準誤差	割合	標準誤差	割合	標準誤差	割合	標準誤差	
日本	0.26	(0.01)	78.1	(0.6)	81.8	(0.6)	62.1	(0.8)	32.7	(0.6)	49.8	(0.7)
OECD平均	0.01	(0.00)	59.3	(0.1)	65.7	(0.1)	55.5	(0.1)	36.6	(0.1)	51.7	(0.1)

（報告書p.22 図表13より抜粋）

## ③生徒の学校への所属感（第4章）

PISA2015年調査では、生徒の学校への所属感を明らかにするために、生徒質問調査の六つの質問項目から成る「生徒の学校への所属感」指標<sup>1</sup>を作成している。この指標は、OECD加盟国の平均値が0.0、標準偏差が1.0となるように標準化されており、値が正で大きいほど、生徒の学校への所属感が強いことを意味している。

なお、結果の解釈に当たっては、日本の生徒は高校に入学して3か月後にPISA調査を受けているが、国によっては、高校入学前や所属する学年の年度末に調査を受けている場合がある点に留意する必要がある。

日本の「生徒の学校への所属感」指標の平均値は-0.03であり、OECD平均（0.02）と比較して、統計的に有意に低い。

またこの質問は2003年調査及び2012年調査との経年比較が可能である。OECD平均では、六つの項目全てにおいて2015年調査で最も割合が小さく、「他の生徒たちは私をよく思ってくれている」以外の五つの項目において2003年調査で最も割合が大きい。すなわち、OECD加盟国の全体的な傾向として、生徒の学校への所属感はこの12年で低下していると見える<sup>2</sup>。

<sup>1</sup> 2003年調査、2012年調査では、「生徒の学校への帰属意識」指標としていたが、生徒質問調査の質問項目をより踏まえた表現とするため、今回「帰属意識」を「所属感」へ変更した。なお、英語の指標名は変わっていない。

<sup>2</sup> ただし、「他の生徒たちは私をよく思ってくれている」の項目については、2003年から2012年にかけて割合が増加している。



日本では、2003年調査と2015年調査を比較すると、「学校ではよそ者だ（またはのけ者にされている）と感じる」と「学校ではすぐに友達ができる」の二つの項目において、2003年調査の方が所属感が高く、2015年調査の方が所属感が低い。2012年調査結果を含めて比較すると、「学校ではよそ者だ（またはのけ者にされている）と感じる」のみが、2003年から2015年にかけて単調に低下している。それ以外の4項目（「学校にいと、さみしい」を除く）では、2012年調査時点が最も割合が高く、その後減少に転じたことがわかる。

図表 5 生徒の学校への所属感に関わる質問項目別の生徒の割合

国名		学校ではよそ者だ（またはのけ者にされている）と感じる**		学校ではすぐに友達ができる*		学校の一員だと感じている*		学校は気おくれがして居心地が悪い**		他の生徒たちは私をよく思ってくれている*		学校にいと、さみしい**	
		割合	標準誤差	割合	標準誤差	割合	標準誤差	割合	標準誤差	割合	標準誤差	割合	標準誤差
2015年調査	日本	88.1	(0.5)	68.8	(0.7)	81.9	(0.6)	80.5	(0.6)	73.8	(0.6)	88.5	(0.5)
	OECD平均	82.8	(0.1)	77.7	(0.1)	73.0	(0.1)	80.9	(0.1)	82.1	(0.1)	85.2	(0.1)
2015年調査 -2012年調査	日本	-3.5	(0.7)	-10.3	(0.9)	-2.1	(0.8)	-2.8	(1.0)	-3.6	(1.0)	-1.3	(0.7)
	OECD平均	-6.1	(0.1)	-9.1	(0.1)	-8.3	(0.2)	-6.5	(0.1)	-6.8	(0.1)	-5.8	(0.1)
2015年調査 -2003年調査	日本	-6.0	(0.6)	-8.2	(1.0)	1.6	(0.9)	-1.5	(0.9)	5.2	(1.0)	—	—
	OECD平均	-9.8	(0.1)	-10.9	(0.1)	-9.0	(0.2)	-9.1	(0.1)	-2.9	(0.2)	-6.5	(0.1)

- (注) 1. \*の質問項目では「まったくその通りだ」あるいは「その通りだ」と回答した生徒の割合、\*\*の質問項目では「その通りでない」あるいは「まったくその通りでない」と回答した生徒の割合を示す。  
 2. 「学校にいと、さみしい」は2003年調査では「学校はいつも退屈だ」と誤って訳されていたため、日本においては比較できない。  
 3. 2015年調査と2012年調査及び2003年調査の割合の差の表において、太字は統計的な有意差があることを示す。

(報告書p.28 図表17より抜粋)

#### ④いじめ（第5章）

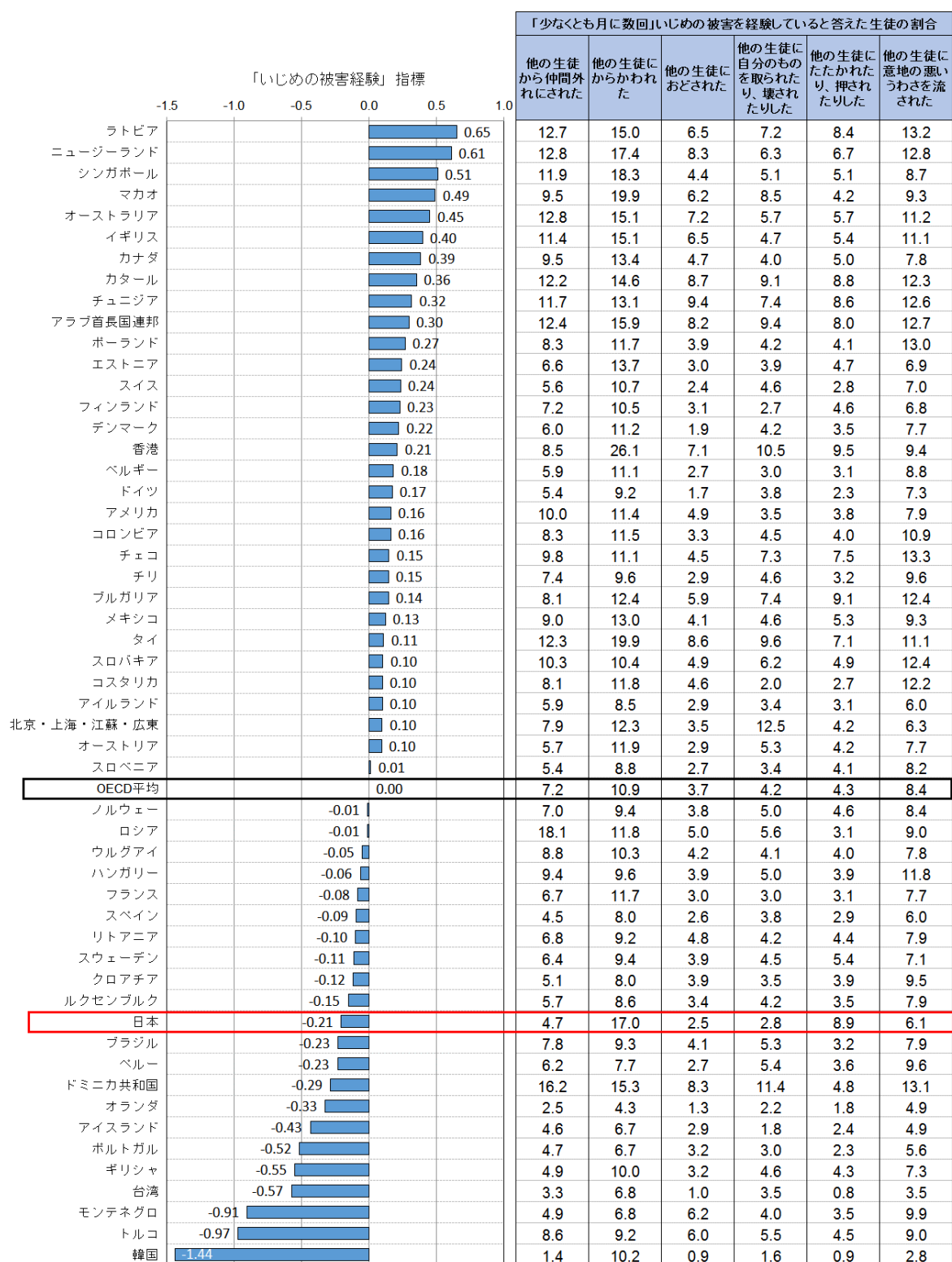
生徒のいじめに関する被害経験については、六つの質問項目を用いて、「いじめの被害経験」指標を作成している。OECDでは、いじめを組織的な力の乱用と捉え、繰り返し、相手を傷つける意図、加害者と被害者の力関係の不平等の三点に特徴があると定義するが、これは日本の定義<sup>3</sup>と異なる点に留意が必要である。

「いじめの被害経験」指標はOECD加盟国の平均値が0.0、標準偏差は1.0となるように標準化されており、指標の値が大きいほど、過去1年間にいじめの被害を経験した頻度が高いことを意味する。なお、日本は高校1年生を対象に調査しているが、質問では過去1年間の経験を尋ねており、質問への回答は中学校でのいじめの被害経験と高校でのいじめの被害経験が含まれている。

図表6に示すとおり、「いじめの被害経験」指標の平均値を見ると、日本の値は-0.21で、OECD平均の0.00よりも小さい。日本について指標を構成する各項目の割合を見みると、最も割合が多いのは、言語的ないじめの「からかわれた」である。次いで、物理的ないじめである「たたかれたり、押されたりした」、関係的ないじめである「意地の悪いうわさを流された」と続く。日本は「からかわれた」及び「たたかれたり、押されたりした」の2項目の割合についてOECD平均を上回り、「仲間外れにされた」「おどされた」「物を取られたり、壊されたりした」「意地の悪いうわさを流された」の4項目の割合がOECD平均を下回る。

3 文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」においては、2013（平成25）年度調査よりいじめの定義を「児童生徒に対して、当該生徒が在籍する学校に在籍している等児童生徒と一定の人的関係にある他の児童生徒が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものも含む。）であって、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの。」（いじめ防止対策推進法第2条）としている。

図表 6 「いじめの被害経験」指標



(報告書p.39 図表24)

各項目の男女差を見ると、日本は「仲間外れにされた」のみ、男子が4.6%、女子が4.9%と、女子の方が0.2ポイント高いものの、統計的な有意差はない。その他5項目については、全て男子の割合が多い。そのうち、統計的な有意差が認められたのは、「からからかわれた」、「おどされた」、「物を取られたり、壊されたりした」及び「たたかれたり、押されたりした」の4項目であった。参加国全体で見ると、全体的に各質問項目について「少なくとも月に数回」と回答した割合は、女子よりも男子が多い。ただし、関係のないじめである「仲間外れにされた」及び「意地の悪いうわさを流された」については、女子の割合が男子を上回る国も見られる点が他の項目とは異なる特徴である。

### ⑤生徒の運動と食習慣（第6章）

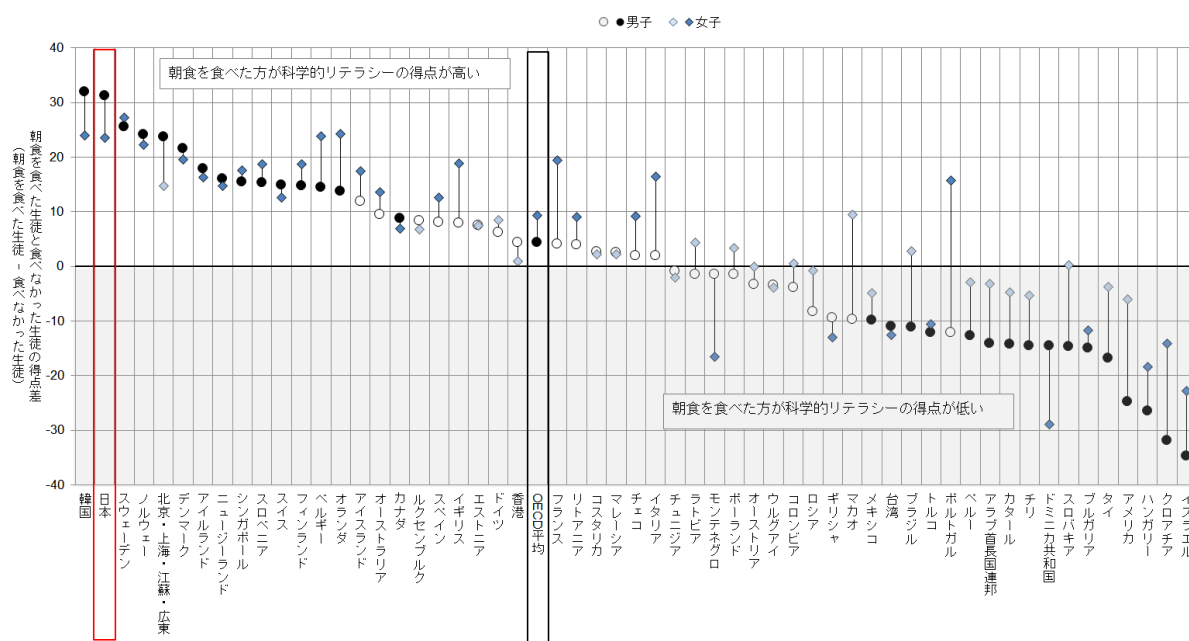
生徒質問調査では、四つの質問項目で「生徒の運動」について、二つの質問項目で生徒の朝食及び夕食の有無について尋ねている。

1週間あたりの体育の授業日数についてみると、日本は9割以上の生徒が、週に2日以上体育の授業があると回答しており、週に3日以上体育の授業があると回答した日本の生徒の割合は54.6%で、ハンガリー、ポーランド、ロシア、カナダに次いで5番目に多い。

生徒の朝食、夕食について比較すると、OECD平均では、78.0%の生徒が朝食を食べ、93.7%の生徒が夕食を食べたと回答している。日本について見ると、92.5%の生徒が朝食を食べ、98.7%の生徒が夕食を食べたと回答している。日本の朝食を食べた生徒の割合は、北京・上海・江蘇・広東、ポルトガルに次いで3番目に多く、夕食を食べた生徒の割合は、オランダ、アイルランドに次いで3番目に多い。

図表7は、男子と女子それぞれについて、登校前に朝食を食べた生徒と食べなかった生徒の科学的リテラシーの得点差を示したものである。OECD平均では、朝食を食べた男子の方が4点高く、朝食を食べた女子の方が9点高い。日本について見ると、朝食を食べた男子の方が31点高く、朝食を食べた女子の方が24点高い。なお、これらの得点差は全て統計的に有意である。

図表 7 朝食と科学的リテラシーの得点



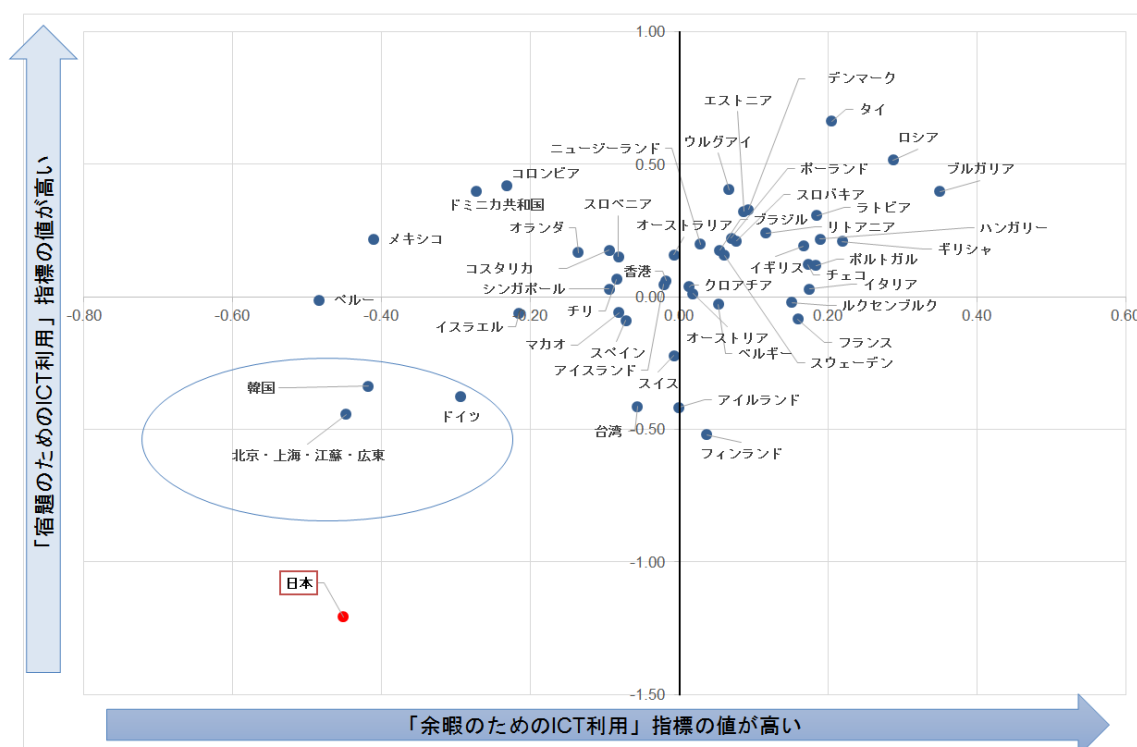
男子と女子ともに朝食を食べた方が得点が有意に高い国は、国として比較可能なデータが得られた56か国中、日本を含めて14か国であった。また、OECD加盟国で見ると、男子と女子ともに朝食を食べた方が得点が有意に高い国は、35か国中13か国であり、OECD非加盟国の中で、男子と女子ともに朝食を食べた方が得点が有意に高い国は、シンガポールのみであった。

#### ⑥生徒の学校外でのICT利用（第7章）

PISA調査では、生徒の学校外におけるICT利用状況について、ICT活用調査を通じて生徒に尋ねている。家庭におけるICT機器の利用及び所有状況に関しては、ICT活用調査の11項目から成る「家庭におけるICT利用」指標が作成された。日本の「家庭におけるICT利用」指標の値は7.8であり、OECD平均（8.4）よりも0.6低く、ICT活用調査に参加した46か国中、32番目であった。この指標の値が最も高かったのは、オランダ（9.3）であり、最も低かったのはペルー（5.6）であった。

図表8は、学校外でのインターネットの利用目的・頻度に関する質問項目から構成される「余暇のためのICT利用」指標と「宿題のためのICT利用」指標について、各国でどのような傾向が見られるかを整理したものである。

図表 8 「余暇のためのICT利用」指標と「宿題のためのICT利用」指標の分布



(報告書p.71 図表53)



日本は、「余暇のためのICT利用」指標の値が-0.45、「宿題のためのICT利用」指標の値が-1.21である。この結果は、学校外の生活において、日本の15歳児がインターネットを利用する頻度が他国に比して極めて少ないことを示唆している。特徴的な傾向を示しているのは、日本と同様にOECD平均よりいずれの指標の平均値も統計的に有意に低く出ているドイツ(-0.29,-0.38)、韓国(-0.42,-0.34)北京・上海・江蘇・広東(-0.43, -0.44)である。東アジア圏でも台湾(-0.06, -0.41)、香港(-0.02, 0.06：有意差無し)、マカオ(-0.08, -0.06)となっており、程度の差はあるが香港を除く東アジア諸国はOECD平均を下回る結果となっている。

また、平日と休日のインターネットの利用時間について図表9を見ると、最も回答の割合が多いのは、日本及びOECD平均とも平日・休日ともに2時間～6時間である。

次に、インターネットの利用時間と3分野の得点との関係について、図表10の日本の結果を見ると、3分野全てにおいて平日、休日問わず1時間～2時間と回答した生徒の得点が最も高い。OECD平均は、平日が1時間～2時間と回答した生徒の得点が最も高いが、休日は日本とは異なり、2時間～6時間が最も高い。

図表 9 学校外でのインターネット利用時間別生徒の割合

	インターネットを利用する時間							
	1時間未満		1時間～2時間		2時間～6時間		6時間以上	
	割合	標準偏差	割合	標準偏差	割合	標準偏差	割合	標準偏差
日本								
平日	30.3	(0.8)	25.0	(0.6)	30.6	(0.7)	6.4	(0.5)
休日	18.9	(0.5)	18.9	(0.6)	41.0	(0.7)	17.3	(0.8)
OECD平均								
平日	16.5	(0.1)	20.8	(0.1)	43.3	(0.1)	16.2	(0.1)
休日	11.5	(0.1)	15.1	(0.1)	44.9	(0.1)	26.1	(0.1)

(報告書p.78 図表57)

図表 10 学校外でのインターネット利用時間と3分野の得点

		インターネットを利用する時間							
		1時間未満		1時間～2時間		2時間～6時間		6時間以上	
		平均得点	標準偏差	平均得点	標準偏差	平均得点	標準偏差	平均得点	標準偏差
日本									
平日	科学的リテラシー	542	(3.8)	550	(3.7)	540	(3.5)	497	(7.7)
	数学的リテラシー	539	(3.8)	547	(3.5)	531	(3.6)	482	(6.7)
	読解力	519	(4.2)	529	(3.5)	518	(3.6)	474	(8.9)
休日	科学的リテラシー	537	(4.3)	549	(4.1)	547	(3.1)	521	(5.3)
	数学的リテラシー	533	(4.3)	549	(3.8)	540	(3.2)	508	(4.2)
	読解力	513	(4.6)	528	(4.4)	525	(3.0)	497	(5.2)
OECD平均									
平日	科学的リテラシー	487	(0.8)	511	(0.7)	506	(0.5)	468	(0.8)
	数学的リテラシー	485	(0.9)	508	(0.7)	503	(0.6)	464	(0.9)
	読解力	483	(0.9)	509	(0.7)	506	(0.6)	466	(1.0)
休日	科学的リテラシー	474	(1.0)	503	(0.8)	509	(0.5)	488	(0.7)
	数学的リテラシー	473	(1.0)	501	(0.8)	506	(0.5)	483	(0.7)
	読解力	469	(1.0)	501	(0.9)	510	(0.5)	486	(0.7)

(報告書 p.79 図表 58)