だと言えると思います。すべての子どもたちに対して学習する機会を与えています。これとは違う教育制度があります。違う才能がある、違う性格があるのだから、違うような学校に行く、違うコースに行けばいいのではないか、トラック・アンド・ストリーム型というのはあります。ただ、それだとうまくいかないケースもあるわけです。

もう一つ PISA の結果を見ていきます。実際の平等性を見たものです。

（図 13）

それぞれの国を見た場合、統合型の制度は緑のほうに入ります。ですから学習到達度のいい国というのは、統合型のインテグレーションが行われて、進められているところであり、緑のエリアに集中しています。少なくとも平等性に関してはそうです。左下の赤い部分は、平均点も低く、どうしても層別に分かれているような教育制度です。それぞれの子どもたちに対してのサポートが徹底していること、これが非常に学習到達度の高い教育制度の一つの特徴だと言えると思います。

【第2の教訓：進学先の重要性】学習到達度に関して言えば、いわゆるゲートウェイ（入口）が重要であります。すべての教員、そして校長、親は、教育にとって何が重要かを理解していますので、成功を収める上での努力をしています。日本においては学校でうまくいかなければ、いい就職も得られないことが言われます。アメリカの場合はお金を出せば、いろいろなところに入れますが、日本ではなかなか学校に入るのは難しい。ところが、いい学校に入らないと、その後も影響を受けます。そういうそれぞれの進学のゲートウェイが重要であるということです。これも PISA から得られる二つ目の教訓です。

【第3の教訓：質の高い教員の確保と維持】三つ目は、現場の教員の問題です。つまり質の高い教員でなければ質の高い教育は得られないということです。そしてそれは作業環境、労働環境にもよります。したがって、学習到達度の高い機関は一番いい教員を引き付けることができることを意味しています。これは必ずしも給与、お金の問題だけではありません。実際その環境によるということです。職能成長も重要であります。教員の職能成長にかなり投資をしているかどうかも重要であります。

フィンランドの教育相は「なぜ、いい学習の成果が出たか。それはやはり教員だと思います。教員は修士号を持っております。そしてこの教員という職業がフィンランド社会において高く評価されています。ですから大学は一番いい学生を引き付けて、教員に育てることができます。そうすることで一番やる気のある学生を引き付けることができます」と話しています。

昨年、フィンランドでは 6, 000 名が 600 の職を争ったということがあって、多くの学生が教員になりた

がっています。教員は、協力型の作業環境の中でキャリアを発展させることができる職業で、非常に望まれています。

なぜフィンランドの教育は魅力があるか、教職は人気があるか、他の国との違いはどこにあるか、について、フィンランドのサルバックという専門家は「知的に魅力があるということ。つまり教員は知識を得て、それを実際活用できるというふうに感じている、つまりカリキュラムの企画にも役割を果たせることができるし、生徒の成績を向上する上で役に立っている、と思っている」と話しています。

もう一つ強調したいのは継続的な研修です。いろいろな職能成長がキャリアの中で積んでいるということが大事です。一番左から見ていきますと、教員は、ここではあまり共同型の研修をしていない。つまり、協力をして職能成長をしようとはしていない。次は資格コース、つまりキャリアを開発するということもあまり多くありません。

教員という仕事の質に何がかかわっているのか、を9万2,000人の教員に聞きました。答えはこのようになっています。つまり、専門職としての質に一番大きな影響を与えたのが、共同型の研究です。現実にはあまりやれていませんが、これが一番大きな違いを生み出しているということです。資格のコース、これもあまり充分ではありませんが、これも非常に重要であることがわかります。

このことから教員の環境、仕事の環境というのがわかってくるので、もう一度フィンランドの例に戻ります。共同型の研究が進んでいる国だからです。フィンランドの教育相は「すべての教員が修士号を持っているが、それはべつに科目について深い知識を持つというだけでなく、研究者としての見方ができることを意味しているのです。研究者の目を持つということが必要なのです」と言っています。

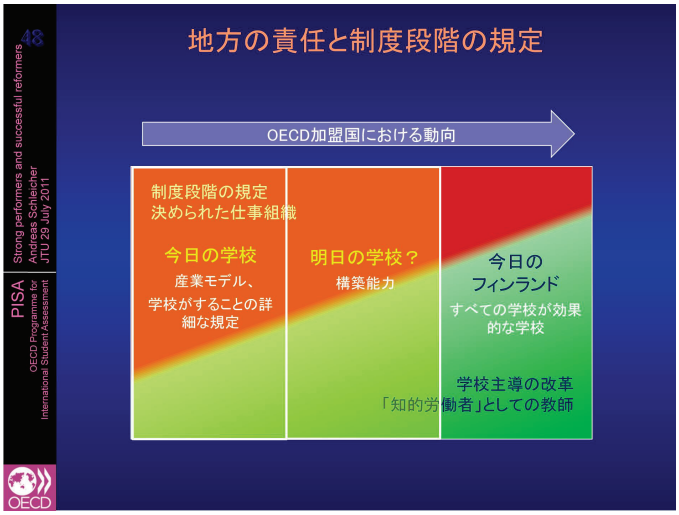
こうした考え方は教員養成にも表れています。英語の教員の例ですが、教育相は「何年かかけてその科目を大学で学習して、それから教員養成のプログラムに入ります。その科目の学習は理論から始めますが、大学で何週間か勉強した後、私どものところにやってきて、オリエンテーションを受けます。そこでメンターに会いまして、実際教室を見ます。次にペアになって指導を受けます。その後また大学に戻って、さらに理論を学びます。経験を積んで、理論的な問いを出します。実際、経験を積むことで、いろいろな問いが出るということで、そういう学校での現場と、それから理論学習、大学に戻るというのを何度も繰り返します」。

これが21世紀の教員の一つの特徴になると思います。先ほども話がありましたように、「実際に教えてみる。その後、また学習もして、自分の専門職としての知識を深める」ということになります。

【第4の教訓：水平型の説明責任】評価と説明責任というのも非常に重要な次元であります。まず生徒にとってもそうですし、教員にとってもそうです。どのようにやる気を出させるのか。勉強をさせるのか。また、教員の場合、どうしてキャリアを進めていくのかということ。PISAのデータを見ていきますと、面白い結果が出ています。

一方では説明責任（アカウンタビリティ）です。説明責任は試験、テストの話ではありません。それは、教員がどのように協働するのかということを意味しています。垂直ではなくて水平型の、横のつながりが大事だということです。いいネットワーク化ができれば良い成績も上げています。より大きな裁量を持ち、より説明責任を教員が持っていることがいい結果を生み出しているのです。

【第5の教訓：学校主導の改革】フィンランドの結果でわかりますように、生徒の学習到達度のばらつきは5％にすぎません。知識を共有できない、あるいは知識を広められない、あるいは革新的な形で協力ができないシステムでは逆の結果になります。より自立性を持つ地域が主体性を発揮すると、実は結果を悪くする場合があります。先生が常に交流をする、そして地域責任を果たすこと、PISAに関して言えば、それが一番いい結果を出しています。



（図 14）

これをこのような図で見てみましょう。ご覧のような OECD 諸国における動向は、過去の 10 年の PISA データからわかります。中央からの指示で動く、私が産業教育モデルと呼んでいるシステムから、今のフィンランドのように、ほとんどのイニシアチブを学校側が取るシステムへと移行しつつあります。学校が主体的であること、学校主導の改革、実際に学校で働いている人たちが主導する改革が重要なのです。

【第6の教訓：資源配分の在り方】非常に重要な問題に戻りましょう。21 世紀の教育にとっての教訓は何か。それは、資源を、一番違いを生み出すようなところに投資をすること。一番いい学校ではなく、一番難しい学校に一番いい教員を入れる、という上海の話をしました。2年後、どうなったでしょうか。

「私たちはこのような形で改革を行ったのです。その結果、学校のシステムと私たちの結果は大きく上向きました。たとえば、学校によっては元々成績が良くなくて、親が転校させる場合があった。しかし、我々が改革を行うことで、生徒が戻ってきました。転校先から戻ってきました。以前はこういった学校に来なかった子どもたちも親に連れてこられました。今では、学校から逃れようとするのではなくて、むしろ生徒たちは入学をしたいと考えるようになっています。それがその2年の努力の成果であります。つまり力を与えることができたと考えています」。

【第7の教訓：継続的学習の保障】もう一つ重要な教訓があります。いかにして学習を継続をするのか、という学習システムの問題です。一貫性が大事です。今やっていることと将来やっていることがつながるということです。一貫した形で実施をする。経時的にも、教育のあらゆる側面においてです。

カナダが非常にいい事例だと考えています。ここ数年間、非常にレベルは低かった、クオリティは低かった州が大きく伸びているのです。オンタリオ州の知事は次のような対応をしたのです。

「まず必要なのは緊急性、危機感を持つということです。つまりこれは非常に高いプライオリティだと感じる必要があります。それから、計画が必要です。そしてさらに人々を巻き込まなくてはならない。教員を含めて。そして持続的に努力をすることが必要です。10 人中4人のオンタリオの生徒が移民です。ですから、非常に多様性が豊かであると言っていいと思います。この多様性に対応せねばなりません。これは障壁ではありません。むしろチャンスであるということです。そのために、より多くのサポート、そして資源を投入しました。たとえば、ある学校区の貧しい子どもたちの中には、英語もフランス語も話せない子どもたちがいます。その子たちを特定して、あるいはその学校区を特定して、資源を追加します。さらにキャパシティを教員に付けます。また、その学校のリーダーシップにも能力を付ける。その上でのアシスタントを配置しています」。

オンタリオ州の高校の卒業割合は、2004 年は 68％だったのですが、2008 年には 77％になります。2008 年、オンタリオ州は6位でありました。これは読解力に関して、です。10 人中4人が移民の子どもなのですが、移民とカナダで生まれた子どもたちは同等の学習到達度を上げるようになっています。

著しい変化が見られてきているわけです。成功という変化が見られています。しかしながら、重要なのは、オンタリオ州のように多様性に応じて、どのような形で現実において変化をもたらして成功ができたのかということです。

＜まとめ＞

21 世紀においては 20 世紀と比べると、いろいろな変化が求められていることを統計を通じて紹介をしました。単に良い教育を受けた人たちがいればいい、たくさんの資源を費やして、少数の教育を受けた人たちを育てればいいというのは過去であります。しかしながら、今、状況は変化をしていて、必要とされているのはすべての子どもたちが成功しなければいけない、そのような教育制度を実現しなければいけないということです。

過去においては、学校で勉強したことは人生においてずっと適用できる、それで十分だと言われてきました。単に繰り返しの、認知的な作業が繰り返されてきたのですが、今ではそうではありません。今ではグーグルで検索をすれば、いろいろな結果が出てくる。デジタル化も進んでいます。職業で求められているスキルも違っているし、人生・世界もどんどんと変わってきています。ですから、生涯学習ができるような人になれるスキルセットが今は必要になっています。

日本は、わたしたちの分析においては、まだいろいろな課題はありますが、過去 10 年、大きな改善が見られてきています。

また、過去においては、教えるということは、単に、作られてきた、例えば教科書に載っている、知識を教えれば十分だったのです。しかしながら、今はそうではなくて、先生たちは自分たちが自ら、子どもたちすべが関与できるような、そして、才能を伸ばせるような教育を開発し、作り上げていかなければいけないわけです。もっと教育のプロとして、才能や知識が発揮できるような形で教えなければいけません。

もちろんこれは職場、それから働く環境も変化を必要とすることを意味しています。単に何をすればこれで十分だということではありません。高レベルな知識を持ったプロとして、専門家として、そしてその教育制度の中でいろいろなことが変わっている中で、それぞれの個性に合わせた教育ができるのかどうかということが問われています。だからこそ、そのローカルレベルでの責任が重視されるようになっています。

また、アカウンタビリティ、（説明責任）が問われるようになっています。上司と話をして、縦型で関係を構築すれば済むというものではありません。もっと横断的な、横の仲間とのつながり、学校同士のつながりが大事です。これが今 OECD 諸国では見られている、そして、必要とされていることです。

最後に、再度、今回日本にお招きいただきましたこと、お礼申し上げます。今回の訪問を通じて、本当に多くのことを学びました。もちろん前から日本はもっとすばらしい国だということはわかっていましたが、今回の津波、そして、地震の災害の後に、さらに21 世紀においての厳しい課題に皆さんは対応できるということを、私は強く信じています。

日本から多くのことを学ぶことができると思うのです。世界のあらゆる国が日本に非常に注目しています。ですから、日本にとっての重要な教訓は、世界にとっても重要な教訓であります。PISA は非常にパワフルなツールです。教育制度に関する知識を共有することができます。専門知識、経験、体験、そういったものをすべて共通した枠組みの中で話し合い、そして、共有することができる。ですから、これをもっとわたしたちにとって適した、関連性のあるものにしたいと思っています。ご清聴ありがとうございました。

Ⅲ パネル・ディスカッション

嶺井　シュライヒャーさんから、非常に情報のたくさんのある、しかも貴重なデータとその説明を受けまして、それを頭に入れるのが精いっぱいで、どう処理したらいいものか悩んでいるところですが、お二人のパネリストの協力を得まして、少しでも深めていけたらいいなと思います。

シュライヒャーさんからは東日本大震災に触れてのお話もありましたが、時間の関係もありますので、今回は、PISA2009 から見たこれからの教育のあり方についてに焦点を絞ります。

最初に福田さんと筒井さんのほうから、自己紹介を兼ねて、シュライヒャーさんの話をどう聞かれたかというところから話を始めさせてください。

福田　私は PISA とフィンランドに6年間かかわってきました。その結果、フィンランドの向こうにヨーロッパが見えてきました。PISAといえば、日本ではテストの点だけに目が向き、教育の質のほうにはなかなか話が向きません。私は、「競争しなければ」とか、「テストがなければ」というような形で教育の質の問題を提起してきたつもりです。

最初、シュライヒャーさんにお会いしたのは 2004 年のことで、お会いしたというか、知り合いでもないのですが、メールを出しました。シュライヒャーさんが講演の中で、「PISA は、これから何ができるかをはかろうとした。今までのテストは、これまで学んだことを測ろうとしていたけれども、PISA のテストは違うのだ」と言われました。そこで、「なぜそんなふうに決めたんだ」とメールを出しました。そうしたら、「この本を読め」と回答がありまして、それが「DeSeCo（コンピテンシーの選択と定義）」の報告書2冊でした。今は『キー・コンピテンシー』という訳本も出ていますが、その当時は日本人にはまず知られていませんでした。外国から取り寄せて、これらの本を熱心に読みました。

シュライヒャーさんの発言で、全く異色なのが、2010 年の『教育と文化』に載った「21 世紀の学びの真相」という論文です。彼の口から非常に率直に「なぜ学ぶのか」という哲学が語られています。普通、「ネオリベラルとか新自由主義は悪だ」とバサッと切ってしまいがちですが、そうじゃなくて、先生方が

日常的にどうするかという問題をとても真摯な形で、説得力を持って提起されていると思います。

国立教育政策研究所側は日本語版のPISAの解説書を書いています。その中では学習の目標は一応書いてあるのですけれども、哲学的なところ、何のために学ぶのかということはそれほど強調されていません。

世界的に見て教員の労働組合はどう PISA を見るべきかということをはじめ、いくつかの重要な文書が本日お配りした報告書にまとめてあります。じっくり読んでいただければ、この 10 年がわかるかなと思います。

私がこだわりたいことは、日本では、テストのために準備をすることが勉強だと誤解している点です。日本では「教科書で教える」のではなくて、「教科書を教える」、なぜかというと、その教科書に書いてあることがテストに出るからだ。そうすると、本物の教育が必要だとわかっていても、学力向上と言ってテスト体制に入っていってしまう。30 年前、40 前の「学テ」と違うのは、そこにネオリベラルという市場の論理が入ってきて、テストの点を上げることが金になるといいますか、教育が商品になってしまっているということです。しかも、アメリカ、イギリス型の論理、いわゆるアングロサクソンの教育論と、北欧の福祉国家の教育論が異なり、この対立が今の OECD の教育政策に反映しているわけです。われわれは、なかなかそこが区別できないでいます。「テストは悪いものだ」で切っちゃうと、PISA も意味がないじゃないかという話になります。

PISA の結果から何が見えてくるかは、シュライヒャーさんより、今日、とても熱心にお話しいただいていますが、教員が子どもたちを人間としてどう育てていくかという、テストの点ではない学力観こそが大事なことだと、今日のお話を聞いて思いました。

嶺井　先ほどのお話の中では、日本の 15 歳の子どもたちについて、オープン・エンドの知識構成（constructing knowledge）に進歩があるという説明がされました。どうしてこういうことが起きたのでしょうか。つまり、福田さん的に言うと、テストのための勉強をしたからこうなったのか、いや、そうでないのか、ここらあたりは少し追求する必要があるかなと考えております。

次に筒井さん、お願いいたします。

筒井　私自身の専門は教育社会学と労働社会学です。学校にかかわりのあることは研究しているのですが、どちらかというと、学校を出た後の労働の場だったり社会だったりという、そっちのほうに比重を置いております。それから、最近は、自治体や NPO の就労困難な人々への支援、もちろん若者を含めまして、そういった就労支援がどんなふうに行われているのかということの実証研究をしております。ですので、ここに座っている資格があるのかどうか謎なんですけれども、そんなことをやっていますということが1つ目です。

それからもう一つ、実は、きのう、大学で期末試験をしました。「教育社会学」という授業を持っていまして、その期末試験をしたんですけど、丸つけも全部終えてから、きょう、こちらに参りました。その試験問題の中に、まさにPISA型の学力を問うような試験問題を出しているんですね。この配付物で言うと3ページ目の左の下の隅に「PISA 調査における数学的リテラシー」ということで、y＝ax＋b、一関数だったり、あるいはパーセンテージの比較とか、そういった簡単な初等数学を使いながら社会の問題を簡単にして、そこで解いてみる、そういう試験問題を中で出したりしています。それを大学の2年生、3年生、4年生が解くのです。大変がっかりすることに、できないんですよ、これが。一次関数はわかっているんです。つまり、数学の世界の中

での数学はできるのですが、現実の世界を簡単にモデル化して数学的に解いていく、それに基づいて考察を展開する、そういったことが見事にできない学生が多い。そのことに、きのうの夕方、丸つけをしていましてがっかりしながら、きょう、ここに来て、先ほど来ずっとお話を聞いて、「確かにそういう力は必要だな」とものすごく思います。けれども、そうは言いながらも、「はたまた、待てよ。PISA の試験で測れていない能力やスキルとは何なのかということも、ものすごく考えなければいけない」とも思っております。そういったことを中心に、この後、質問させていただく、あるいは私自身のコメントを述べさせていただきたいと思っております。

どうぞよろしくお願いいたします。

嶺井 先ほどのシュライヒャーさんのパワーポイントの中で出てきたのですが、皆様のお手元で抜けているのにタリス（TALIS）という調査があって、OECDが教員の労働環境調査をやっています。これに日本は参加していないのですが、非常に重要です。このデータが抜けていますので、おわびしておきます。

ここでお聞きしたいことが私に1点ございますので、それを質問して、それに対する答えをシュライヒャーさんからいただき、それに対してまたパネラーのほうからお話をいただくという形でやっていきたいと思います。

用意していただいた資料をみると、これからの職業世界では、外注化、デジタル化、自動化が進行していくが、こういう状況に対しては、統合したり説明したり組織したり、多彩な能力を持っている人が必要だということで、これからの社会において成功するという人間像が描かれている。ところが後のほうの説明になりますと、これからの社会はより平等や公正（equity）が重要だとされています。前者の人間像からすると社会経済的な平等や公正に行かないのではないか、という疑問があります。そこでまず、OECD の PISA が描く社会像とか人間像は一体どういうものなのだろうということをお聞きしたいのです。

シュライヒャー これは非常に難しい問題ですが、その前に、簡単に、どういう人を念頭に置いているのか、どういう人が成功するのか、成功のイメージはPISAにとってどういうものかといえば、それは、学校で成功するというよりも、人生において成功する、個人として成功するだけでなく、社会において成功することも大事です。それはどういうことなのか、説明しましょう。3つのコンセプトでその成功をあらわします。

まず第1、生徒が社会文化的なツールをうまく操って、そして、世界との交流をする。PISA では、数学をそれ自体として評価していません。これは1つの言語と考えています。それを通じて世界の構造を理解する。そして、歴史というものも1つの言語であります。世界を理解する上でのコンテクストと考えます。また、読解力、リーディングもそうです。そういった構造情報を理解するためのものです。ですから、PISA は、そういう社会文化的なツールに関心があって、世界と我々が交流をする、相互作用を及ぼすためのものです。

さらに PISA に関心があるのは、個人は自立的に行動ができるかどうかです。周りの世界はどんどん不安になって、変化に富み、そして不安定になり、よりあいまいになっていますので、その中で若い人たちは、自分たちを位置づけることができるのか、社会における自分の場所を見つけられるのか。その社会そのものが変化して、自立的に動いています。

3つ目の側面は、他者と仕事をする、あるいは生活をすることです。いろいろな信念やカルチャー、そして考え方があります。また、この3つの側面がますます重要になってきていると言えます。

前世紀は、人的資本（human capital）とか知識とかと言いました。国に知識をたくさん蓄積すれば

いいんだと。しかし、今日はどうかといえば、知識の蓄積というものの価値がどんどん下がってきています。自分でわかっていると思うもの、自分自身が持つ今の知識は、明日になったらだれでもアクセスできるものになっているかもしれません。ですから、社会にとってのチャレンジは何かといえば、集団的にそれを使う、そして共有する、そしてともに生活をするということです。

津波の話をしてはいけないかもしれませんが、津波もいい例でしょう。日本の人たちはどのように津波に立ち向かっているでしょうか。社会は協力をしてこのチャレンジに取り組んでいます。アメリカは確かに個人としては成功をおさめて、ハリケーンカトリーナにもニューオリンズで対処をしました。この成功は自分自身の成功だけでなく、他者を巻き込んだ成功ということになります。これには3つの次元があります。知的なアクセスがあって、ツールを用いてアクセスできるのか。そして自立的に行動できるのか。そして他者と一緒に生きることができるのか。この3つの側面が重要であります。そこから平等性の話になります。

たとえば、PISDA の平均得点がいい国があります。ばらつきがあって上と下があっても平均的にはいい結果が出るかもしれません。ロシアがそうです。ロシアの大臣も言っていました、「病院のようなものである」と。ロシアの病院の一番上層階には、たとえば、これから亡くなりかけてる人たちがいる。一方、地下にはもちろん冷凍室がある。そのほかは大丈夫だと言っています。平等性というのは効果的な形ですべての人が社会に参加できることです。これは社会正義だけの問題ではなく、経済的な成功も関係しています。

社会経済的なコストを考えてみましょう。つまり、社会に十分に参加しない人たちがいるとコストが上がってきています。先進国の世界で考えますと、いろいろと備えができている人のほうが有望です。コンピテンシーに関して苦労している人たちは、これから未来がどんどん暗くなっていくことになります。ここ10年間、所得の格差が広がって、富める人はもっとお金持ちになって、貧しい人はもっと貧しくなっています。これは、経済の不公平というよりも、備えが十分にできていない、したがって社会のチャレンジに十分こたえられていないことだと思います。したがって、平等性は非常に重要な側面であります。この3つの次元が成功の構成要因であります。

では、PISA はこういったコンピテンシーをテストできるのかということを考えねばなりませんが、ここでは2つに区別して考えねばなりません。

まず第1に、何が測定可能なのか。そして第2に、今、何を測定しているのか。今は本当に小さな部分しか見ておりません。すべての次元を測定しているわけではありません。しかし、科学を推し進めることでもっと測定できると思います。しかし、20 年後、テストは PISA の1つの側面になっているかもしれません。そのほかに手段があれば、たとえば観察を通じての調査もできると思います。

これは私の信念なのですが、もっと多くのことを測定できると思っています。これは議論を呼ぶ点かもしれませんが。見えないものはなかなか改善できないので、そういった意味での測定が大事になります。

先ほどの福田さんの質問は非常におもしろい。果たして、PISA の成果を変えられるか、テストという文化を変えられるかということですね。テストをやっている国は、まずアメリカですし、イギリスもそうです。これらの国は平均的な学習到達度ですね。PISA を見てみて検討したのですが、テストがたくさん行われているからといって学習到達度が高いとは限りません。ドイツでもそうです。2000 年の結果に不満の人がいました。「これから、もっと PISA テストをやろう。PISA 的な練習課題をどんどんやろう」と言ったのです。ところが、3年たちまして、同じ結果でした。まったく同じ結果だったんです。ほかのドイツの州においては、結果を見て、「教授のスタンダードを上げねばならない。そして、何

が重要かのビジョンが必要だ。生徒や移民をサポートせねばならない」という対応をしたのです。そうした州の学習到達度の方がよかったんです。

ですから、教育の実践によって国の地位も上がります。ポーランドも、上海もそうです。テストの数をふやしたのではなく、教育のシステムを変えたと言っていいでしょう。テストは確かに大事です。私は、測定できないものは改善できないと考えていますが、実は、日本は非常に重要な一歩を踏んでいると思います。すべての生徒が毎年テストをしなければならないものではありません。日本はそういう方向に行っているのではありませんか。

システム全体のいわば写真を撮ってみて、そして全体像をとらえた上で、より効果的に教授する、あるいは、より効果的に学習をすることが試みられていると思います。そういった意味で、これは非常にいい事例になるでしょう。また、教科書とテストの関係も同じような答えができます。たとえば、生徒にとって将来を左右するようなテストであれば、普通はかなり努力をして、教科書にそって練習問題などを行います。しかし、PISA の場合はなかなか練習できません。つまり、情報を記憶するということは PISA の中では重視していないからです。我々が価値を置いているのは能力であって、クリエイティブに知識を使うやり方であり、教科書の知識を再生することではない。したがって、試験とそれから教科書の関係を断ち切るということも重要になります。

嶺井　踏み込んだ答えが返ってまいりましたので、筒井さんと福田さん、それぞれ今の回答を聞きながら、また質問したいことがおありでしょう。

福田　ちょっと確かめます。PISA が測っているのは、個人の学力というよりも、集団の、それぞれの地域の子どもたちの学びの質を測っているんだと見たほうがいいですね。というのは、PISA はできるだけ生活のコンテクストに学力を近づけようとしている。日本のテストは、だれがいつどこでやっても同じ結果が出るように、わざと生活のコンテクストを切るというか、生活から離れたところでテスト問題をつくっているのではないか。

ところが、生活のほうに近づければ近づけるほど、具体的な生活の経験のあるなしが結構きいてくるでしょう。そうすると、個人を測るのではなくて、国とか地域の教員の教え方、人間の育ち方、子どもの学び方の質を測ることはできるけれども、どちらが上か下かということは、多分、結果としてはできない。質が違うからです。だから、いわゆるアメリカの「教育テストサービス(ETS)」社が作成している入試問題とか学校の成績をつけるようなテストではないということを確認したいんです。われわれは、そこを誤解しているんじゃないか。国の順番が出るのなら、個人の点数も出せるじゃないか。悉皆式にして、みんなに同じ問題を解かせれば、上か下かが見えるんじゃないか、と思いがちです。でも、PISA は、そういう設計になっていないことを確かめたいのです。

嶺井　PISA のリテラシーテストの設計の仕方ということですか。それこそ何をはかろうとしているのか、を聞きたいと。

福田　集団の質というか、個人の生活の偶然性を排除して、集団の学びの質を統計上の値で推測しているだけではないのか、と。

嶺井　個人のリテラシーレベルではない、ということですね。

福田　個人の学力では誤差は相当あるものだけれども、統計でまとめると集団は大体そんなものだと

いうぐらいしか見えないのではないかということです。

嶺井　大体そんなものというのは、その地域やその国の傾向を見るものだと。

福田　はい。そこはちょっとシュライヒャーさんに確かめたい。みんな誤解している。これを個人競争や学校の競争に使っちゃうということはありえない。全国学力テストも同じで、個人や学校の「リーグテーブル(成績一覧表)」を作って意味があるのかと思うんですよね。

シュライヒャー　今、非常に重要なポイントを福田さんに指摘していただきました。あくまで PISA は集団的な、制度のパフォーマンスにかかわるものです。私たちは個人の学習到達度に関心を持っているわけではありません。それにPISAだけが唯一のテストではありません。PISAのテストも1つだけではなくて、いろいろなものがあって[36]、ほかのテストも子どもたちは受けているのです。いろいろな科目といいますか、いろいろな事項にわたってのテストですから、そういった設計を意図的にしているわけです。教育制度を改善するためにやっているのが PISA です。個人一人一人の学習到達度を上げるためのものではありません。これは意図的にやっているので、だからこそ、すべての子どもたちに受けてもらっているわけではないんです。いろいろな幅広い分野、コンテンツをカバーするためにやっている。もちろん、すべてをカバーし切れているというわけではありません。

どうして集団的なところに焦点を当てているのか。個人的な観点を重視するのであれば、それは先生が見ることができる、一人一人の子どもたちの学習到達度は先生が一番よく知っているわけですから、先生が評価できます。PISA はやらなくてもいい。ですから、PISA は大きな写真、全体像を見るものです。それ以外については、たとえば全国の統一的な試験とか標準的な試験を使えばいいし、または個々の学校の試験を使えばいい。いろいろなものをコンビネーションとして使えばいいのです。フィンランドでは、先生ベース、それから学校ベースの試験を中心にし、個人のモニタリングも盛んにやっています。

ほかの国では違ったアプローチがあります。もっとシステマティックな、もっと制度的な形の観点で行っています。PISAの選択は非常に明確です。一人一人の子どもたちが、たとえば子どもAが子どもBよりもいい学習到達度を上げなきゃいけないということではありません。それから、実生活でどういった経験を積んだことが影響するのかということですが、それも同じことが言えると思います。確かに、おっしゃったように、実生活でどういった経験を積んだのか、それは人によって違います。子どもたちによって違います。大きな制度の中では平均像をつかむことがねらいです。ですから、それがPISAの設計の重要なポイントだと理解していただきたい。PISAを見ても技術的に一人一人の学習到達度を見ることができないのは、それがあるからです。

福田　続きの質問があります。さきほど嶺井さんが指摘したオープンエンドという自由記述式ですね。こういうテスト対策を、日本はしたのではないかと私は推測をしています。つまり、2005 年 12 月に日本の文科省は PISA 型読解力というふうに読みかえて、表出型といいますか表現型の学力を強調するようになりました。

今までは「覚えて括弧の中に入れなさい」で済んだ、あるいは「丸をつけなさい」とか「番号を書きなさい」、漢字で言えば「何画か」とか「書き順は」とかがテストの設問でした。そうではなくて、今度は四角の中にとにかく書かせるという、そういう練習を日本の学校はしたのです。それは、日本の学校の学びそのものが探究的になっているかということとはずれがあるのではいかと私は考えています。つまり、PISA 用に新しいテスト対策をしただけで、教育の質、学力の質を向上させたという評価

---

[36] PISAのテスト問題は、読解力・数学的リテラシー・科学的リテラシーという3領域で各120問が作成されている。重複も含めてこれを、それぞれの領域で 13 冊の問題集に組み直す。各生徒は1種類の冊子を 2 時間かけて解くことになるが、全員がすべて同じ問題を解いているわけではない。その結果、13 冊分を合わせると 6.5 時間分に相当するデータが得られるようになっている。

にならないではないか。

嶺井　でも、このデータでは改善しているんですよね。

福田　そう、改善しているんです。古い学びを拡大強化しただけ、そういう練習をしたんじゃないか。

嶺井　でも、PISA 型にはそういう練習は合わないとおっしゃっていませんでしたか。

福田　もっと別な言い方をすると、じゃあ、ヨーロッパの国々はテスト対策をしないで淡々と今までどおりの教育をしているのはなぜかということなんです。東アジアの国のテストに対する意気込みと、フランス人やデンマーク人、ドイツは少し変わったとしても、ヨーロッパの人たちの PISA への取組とはずいぶん違うのではないかと考えるのですが。

嶺井　たとえば、日本がこれだけ進歩したということと東アジアを含めて韓国や上海がものすごく高くなっているということの関係ですよね。

福田　日本以上に総合学習とかプロセスを大切にした学習をしているのですが、探究型ではなく大量に教員が教え込んでいるのではないか。しかし、子どもが時間をかけて、疑問を大切にして、じっくり学んでいる、それを測ろうとしたのが PISA ではなかったのか。

嶺井　いや、テストしているのか、そうじゃないのかということが関係してきませんか。

福田　じゃあ、一度聞いてみたらどうですか。（笑）

嶺井　今の論争について、シュライヒャーさんいかがですか。

シュライヒャー　実は、テスト対策と結果との間に直接的な関係はないと思います。間接的に何かをやってみるといったことはあるかもしれません。例えば、建設的な反応というところでフィンランドがいいのは、たとえば、単に何かを再現する、再生するということに焦点を当てていないからなのです。何かを分析し、批評して、それで考えていくとことが促されているからです。

福田さんご指摘のことは日本で起きたかもしれません。私は専門家ではないので推測の上で言いますけれども、2000 年、自分の知識を適用することに日本の子どもはあまり長けていないから、もうちょっと対策をとろうという声が専門家から出てきたのかも知れません。どうしても PISA に参加しているほかの国と比べてしまいがちなところはあると思います。だからといって、それが実際に教育制度に直結するのか、影響するのかというと、必ずしもすべてそうではありません。

たとえば韓国の場合、教員も子どもたちもあまりカリキュラムは気にしていません。重要なのは大学入試です。ですから、韓国がしたことは、大学入試で何をするかです。子どもたち、親、それから教員が集まって、もっと自由解答的な、建設的な課題に取り組んでもらうという形で大学入試を変えました。子どもたちの学びには直接大きな影響はありませんでしたが、子どもたちと教員の行動や姿勢には大きな影響を与えた。テストを通しての直接的な影響はなかったものの、別な面での影響があったのです。

嶺井　私は PISA 型学力の対策が功を奏したというよりもむしろ、それ以前の総合学習をやっていた時代の影響があったとも読めなくはないと考えています。

福田　ゆとり教育ですね。

嶺井　そう、ゆとり教育ですね。それはおいて、先ほど、PISA は集団的な学習到達度を測っているんだというお話がありました。そうすると、たとえば、障害のある子どもどもたちが学校の教育を受けているときに、どういう育ち、あるいは周りにどういう影響を及ぼしているかというようなこともとても大事になってきます。一人一人ではなくて、集団としてどういうあり方が大事なのか、それから、教育制度としてどういうことが大事なのかということにかかわってきます。この点について PISA では調査をされたり、その問題について指摘されたりしてはいらっしゃらないのでしょうか。

シュライヒャー　非常におもしろい分析を行っております。たとえば、障害があるというような場合、その調査結果は社会経済的な背景の結果と似ています。つまり、障害のある子どもたちが別の場で教育を受ける場合、成果に対して障害の影響が大きくなります。社会背景もそうです。見えない生徒の目が見えるようにはできませんが、しかし、その障害が成功に与える影響は変えられます。これはPISAから明らかになっていることです。

システムが階層的になっていると社会的な背景が学生の成功により大きな影響を及ぼします。日本では留年はそれほどないかもしれませんが、ヨーロッパではよくあります。これをすると社会背景というファクターが強化されます。また、転校とか選別も社会背景を強化する方向に働いてしまいます。

ただ、障害に関して言えば、各国間比較が非常に難しくなります。といいますのも、障害に対するアプローチが各国によって異なるからです。どの程度障害のある子どもが統合化されているのか、そして何が障害なのか。国によっては、たとえば学習困難も障害の中に入れる場合がある一方、逆に、狭い定義をとっているところもあります。

ですから、数字の比較は難しいのですが、総合的に言えることは、統合的かつインクルーシブなシステムであればあるほど障害の学習成果に対する影響は少ない、より分離的で、選別的なシステムだと影響が大きくなります。

日本はドイツと比較して社会経済的に均質ですし、しかも、教育のアプローチがインクルーシブです。両国の平均的パーフォーマンスに違いがありますが、その違いは、社会的な背景の影響によるもので、ドイツのほうが大きい。ただ、ここは注意せねばなりません。日本がインクルーシブであることはいいかもしれませんが、注意して考えねばなりません。といいますのも、学校間の格差が大きくなっています。さらに、学習成果における社会的な背景の影響も大きくなってきています。日本において改善は見られますが、しかし、結果は注意深く検討すべきではないかと思います。

嶺井　筒井さん、いかがでしょうか。

筒井　1つ目は、PISA が測っていないもの、あるいは測られていないものは何なのですか、を聞きたい。シュライヒャーさんのほうから、今現在、測定できているものはごくわずかであるというお話がありましたが、現在、測られていないものは何ですか、ということです。

2つ目はコメントです。社会像については少し後に回しますが、韓国が大学入試を大きく変えたことのインパクトというお話がありましたよね。そうすると、多分、ここにいらっしゃる小学校、中学校、高校の先生方も、もし、ティーチングの質を変える、PISA 的なものが理想とするティーチングのほうに変えていくことを選択するのだとしても、結局、究極的には、「そうは言っても、大学入試のあり方が変わらないと変わらないんだよ」という思いを持たれている先生がたくさんいらっしゃると思うんですね。そうすると、韓国でそんなに大きな大学入試の変化があったのには、一体、教育政策をめぐる政治はどうだったんだろうということ、実は、私たちは、そっちを学ぶべきなのであって、それをも学ぶべきなのであって、日本でどういうふうに教育政策が大きく動くんだろうということを考えていく必要があるなと。

福田　韓国は中学、高校の試験をやめて、大学入試一本に絞って競争しています。さらに、この大学入試を PISA 型に変えた。これはものすごい衝撃でしょうね。それは目標になりますから。

嶺井　2002 年に、教育総研は韓国教員団体総連合の研究所と交流しに行ったことがあります。その時、福田さんは別行動でフィンランドに行ったんです。福田さんはフィンランドに行って、たくさんのことを紹介されました。でも、韓国に行った私たちは、そこに目が行かなくて、福田さんほどのベスト

セラーを生むことができなかった（笑）。つまり、日本は、フィンランド詣ではするけど、韓国詣ではしていないということがよくわかるエピソードですが。

しかし、きょうのご指摘だと、大学関係者が問われるし、大学を取り巻く日本の社会が問われているんだなということを改めて伺ったんですけど、筒井さんの質問とコメントについて、シュライヒャーさん、お願いいたします。

シュライヒャー　韓国について補足します。日本、韓国、フィンランドの結果を見て、恐らく、フィンランドのほうからより学べると思います。韓国の改善は一番大事な分野にはないと思います。つまり、先ほどの自由解答式の答えとか、韓国が強みを得たのはそこではなくて、むしろ、システム全体を加速化した、すべてをよくしたということです。ただ、いろいろな分野のバランスを変えたわけではないと思います。しかし、これは個人的見解です。

筒井さんのご質問に関してですが、PISA が測定しないものは、1つは対人的な能力です。試験をやっても、そこからは対人関係の巧みさはなかなかわからない。しかし、これは PISA の重要な枠組みの範疇です。また、あまり得意でないのは自己内部の問題です。たとえば、自分をどう見るのか、を測ることです。尺度はあるのですが、うまく測れていません。

質問の後半、つまり、測定できないものは何かですが、実は、かなり測ることできると思っています。PISA2009 では初めてメタ認知の技能を評価しました。懐疑的な人もいました。2000 年にはできなかったんです。でも、2009 年は、実際、そういった尺度はかなり堅牢であって、非常にいい予測因子になりました。メタ認知、つまり、学習能力に対する意識、戦略、これもいい予測因子となって将来を判断することができます。これは、前はうまくいかなかったが、今後うまくいく分野だと思います。

2012 年の PISA ですが、動的な問題解決を導入します。筆記試験は静的であります。自分が大事だと思う問題を解決してもらうというやり方です。2012 年の PISA においては、生徒が問題と相互作用をするということをします。つまり、現実の世界で問題に対処するときには問題自体が変わっていく、あるいは世界が変わったために問題が変わるということがありますので、2012 年には動的な問題解決を導入します。

2015 年は、うまく手段ができれば、グループベースの問題解決、いかにして効果的に知識を広めて協力ができるかということ、社会的な能力を初めて見る試みをします。ということで、一歩ずつやっていきます。一遍には目標を達成できないので、順次やっていきたいと思っております。ステップ・バイ・ステップという形で戦略を組んでいます。

大学の入試についてですが、おっしゃったとおりだと思います。つまり、これをゲートウェイ（入口）と私は呼んでいるのですが、高校の入試とか大学入試というゲートウェイは教員の行動に大きな影響を及ぼしますし、生徒にもそうです。先生も変わりますし、生徒もそうです。つまり、これは人生にとって重要であり、人生にとってのゲートウェイであるとみなされがちです。

日本は必ずしも極端ではありません。実は、中国のほうがもっと極端で、狭い門戸を通ることは非常に難しい。しかし、それは成功の予測因子としてはかなり大きいので、ゲートウェイと実践をあわせていくことが重要だと思います。たとえば、カリキュラムはAといいながらゲートウェイのほうをBといっても、これは不一致ということになってしまいます。

なぜ大学の入試は多くの国において、比較的心理測定という意味においてはよくないのかを考えてみますと、多くの試験は効率を優先して、いろいろな人を安価に客観的に試験しようとするからです。そうすると、重要な部分が損なわれてしまう、関連性の部分が損なわれてしまいます。

PISA 型の試験ですと、客観性が少し失われます。つまり、オープン・エンドな問題への解答を評

価するのでより主観的になりがちです。もちろん、複数の評価者を置くことでより客観性を持つことはできます。しかし、これを大学入試に持ち込むと、親は反対するでしょうし、果たして客観的なのかという苦情も出るでしょう。

ですから、効率性なのか有効性なのかということになりましょう。大学の今の入試とカリキュラムとは不一致があって、これが十分に深刻に受けとめられていないように思います。

福田　職業資格を身につける、学び直す生涯学習社会という点で、ヨーロッパとアジアとでずれていると思います。PISA が学び続ける力を強調するのは、生涯学習社会では意味があります。ヨーロッパの場合は、基礎教育という義務の部分は、もっと大きな、学び方を学ぶとか学び続ける力とか、PISA が追求しているものでいいと思うんですよね。その先、17 歳以降は、それぞれ自分の職業に合わせて専門性を身につける。大学を目ざす者は、どの学部で何を学ぶのかをはっきりさせて、その準備として高校で学ぶ。大学の初年次教育とか共通教育のようなものは、普通科高校で済ませてくるわけです。専門性に沿って、16 歳以降は正確な知識や技能のスピードとか正確さは必要になってくる。だから、基礎教育の学力と、専門教育の学力は異なる。

日本だと小学校から大学まで同じ学力がドーンとつながっているように見えます。だけど、多分、それは設計間違いで、大衆化している基礎教育段階で、大学につながるアカデミックメニューを小中学生にやらせているんじゃないか。

ヨーロッパは学力観を組みかえていて、小学校、中学校の基礎教育の部分は、考える力とか学び続ける力を重視して、知識の量とか技能のスピードや正確さは個性としてそれを比べてそろえたりしないという社会になっているのでしょう。

だから、日本で、古い学力を競ったからといって、子どもたちが将来社会に出てうまくいくのかということになります。日本の大学も今そこに陥っていて、カリキュラムマップとかシラバスとかでがんじがらめに縛って「こうやって育てるんだ」と言うけど、育てた者がうまく就職できるのか。まるでずれているようなことをやってはいないか。だから、16 歳までの基礎教育は能力の土台部分、17 歳以降は生涯学習で専門性や実力をつける。足りなかったら、学校を何度も出たり入ったりする。そういう社会だからこそ PISA が生きてくるのではないか。ヨーロッパでは、序列で見てしまう学力観とは違う能力観が出来上がっているのではないか。

＜休憩後、会場からの質問に応える＞

嶺井　まず、非常に素朴なところからなのですが、私たちはよく「ピサ」と呼んでいたんですけれども、シュライヒャーさんは「ピザ」とおっしゃっています。どっちが正しいのでしょうか（笑）。

シュライヒャー　「ピザ」といっています。

嶺井　フランス語読みで通用しているそうです。私たちは「ピサ」と言っていますが、国際的にいきますと「ピザ」が使われている。「ピザ」で統一されているようです。

シュライヒャーさんが示していただいた人間像を見ると、非常に個人的に強い、あるいは適応ができる人間を、個人を想定されている。これは持続可能な資本主義社会を想定されていらっしゃるのではないかという質問がきています。

シュライヒャー　社会の成功は、単に個人がいかに成功しているのかということを集めたものではないと思うんです。ですから、そこをまずはっきりさせないといけません。自分自身のためにいろいろな知識を蓄えていても、だからといって、その結果、社会が成功するわけではありません。人として知

識を蓄えることは大事だけれども、それよりも、それをほかの人と共有する、今度はそれを周りに拡散していくことが大切です。だれかが市場において偉大な発明をすることよりも、その知識を共有していく、そして、それをどんどん広めていくことが今においては価値のあることです。それが社会が成功できるかできないかにかかわっていると私は思っています。

ですから、知的リソースを活用しきれているのかが社会の成功に影響してくる。社会にとってのメリットを最大限のレベルに持っていけるのかどうかということです。それが PISA のいう成功の定義です。

OECD では、社会的正義を議論しているのではなくて、いかに社会が成功しているのかを見ています。たとえばフィンランドでは、必ずしも教育だけで成功をおさめているのではなくて、保健とか、いろいろなイノベーション、そういったことにも非常に長けているし、情報の共有とかシステムの共有もうまくいっていると思います。

嶺井　今の問題にかかわって、もう一つ質問があります。人と知識を共有し得る社会が望ましい社会と想定されましたが、人と知識を共有するときのリテラシーは、暗黙知といいますか、なかなか表現できない、あるいは点数化できないリテラシーといいますか、そういうものも重要なのではないかという質問が来ています。

シュライヒャー　確かに、暗黙知の部分は教育では重要です。学校では、個人のキャパシティーを評価していますけれども、その中で、どのようにほかの人たちと知識を共有しているかというところまで踏み込んでは評価していません。ご指摘のように、教育制度が機能するのかどうか、うまくいくのかということは暗黙知の部分に大きくかかわっていると思います。

2015 年に向けて、今、一つ考えているのが、たとえば、月にロケットを飛ばすという課題があったとしたら、それはどうやってやるのか、それを共同でみんなで考えてもらうんです。燃料はどうするのか、どうやってロケットを設計するのか等々を。そして、みんなで一緒になって協力しながら、情報を出し合いながら、意見を出し合いながら考えていく。でも、これはまさに現実に社会において私たちがやっていることです。

ゼロサムゲームがあります。しかし、私が嶺井さんに知識を与えたら、嶺井さんは知識が得られるけど、私には何も残らずにゼロになる、そういうことではないですよね。お互いにとってメリットはあるのか、そして、そのパイをもっと広げていけるのか、大きなものにしていけるのかが大事なことです。したがって、もっとアクティブな形で暗黙知を表現できるのかを考える必要があります。

嶺井　社会のあり方については、もう少し突っ込んだ議論が必要かと思いますが、時間がありませんので、次の課題に移らせていただきます。

先ほどの講演の中で、教育の質が大事であって、その教育の質を規定するのが特に教員の質であるとのご指摘がありました。そのときに、教員の質を規定する重要なファクターに協同的な研究が大事であり、そこに対していろいろな条件を整備することが重要だと指摘をされました。フィンランドの教員の質の高さにかかわって、特に協同的な研究についてもうちょっとお話をいただけませんか。

シュライヒャー　3つの側面があると思います。1つは、どういった人たちを教員として採用するのか、どういった人たちが教員になるのかということです。そして、その新人教育をどうやっていくのかということでもあります。理論的な部分とそれから実践的な部分、教授法の能力、勉強して学ぶ分と実践する部分、それをうまくつなげるということです。

2つ目は、どのような機会をその人たちに提供するのかです。実際に現場に出て教え始めたとき

に、どういった知識が発揮できるような、高められるような機会を提供するかということです。ですから、キャリアの中でもっともっと前進できるような機会を提供することが大事です。

3つ目は組織です。つまり、働いている教員たちをうまくまとめる組織をどういうふうに発展させていくのか、バランスをとらせて、そしてキャリア形成をしていくのか。ある教員は、もっとカリキュラムの開発をやっていきたいと思うかもしれない。ほかの人は、「いやいや、私はもっとソーシャルワーカー的なことをやっていきたい」と言うかもしれません。ほかの人は、もっと心理的なカウンセリングの方法をやっていきたい。ある若い人、たとえば25歳の人が学校に入って数学の先生になるかもしれません。でも、その人が25年後にまだ数学の先生でいるのかどうか。「あなたは25年後も数学の先生ですよ」と言ってしまうと、それはそれでその人のキャリア形成は非常に狭まってしまう。多様性がまったくないですから、選択肢もあまりなくて、単にそのシステムの中で上がっていくしかない。

その制度の中で上がっていくということは、先生から今度は校長先生になって、最終的には行政のトップとか官僚になるということしかありません。でも、そうではなくて、どうやって最初に教員として育てられていき、そして、新人の教員となっていくときに、いかにプロとしていろいろな選択肢を広げられるような形にしていくのかだと思っています。ですから、それが労働組織（ワークオーガニゼーション）と私が言っている組織の中での発展の仕方だと思います。これといった限った部分はありませんが、少なくともこの3つの部分は重要だと私は考えています。それから、継続的なプロとしての発展、能力開発は非常に重要だと私は考えています。

嶺井　ご存じのように、文部科学省の中央教育審議会で教員養成問題を議論しております。教育総研でもプロジェクトチームをつくりまして、教員養成のあり方を、単純に大学だけの問題ではなくて、現場に入ってからの課題としても考えられるような提言を今考えていますので、今、それについての非常に示唆的なお話があったかなと思っております。

もう一つ、リテラシーの学習到達度を上げるためには、学級規模よりも教員に対する待遇改善、特に給与面での手当てが重要だと講演の中でおっしゃいましが、それについてもう少し説明をしていただけますでしょうか。

シュライヒャー　確かに、これは議論を呼ぶ点かもしれません。少人数学級が悪いと言っているわけではありません。もちろん、いいことです。そのほうがやりやすいということはあると思いますが、ただ、通常、それを考えるというよりも、むしろ考えてほしいのは、これだけの資源がそもそもあって、結局、トレードオフが必要になるんですね。

少人数学級に使うのか、それとも給与を上げるために使うのか、それともその資金を職業能力開発に使うのか、こういうトレードオフという関係があります。全部一遍にはできないということになりますので、そういう相対的な選択をするならば、我々のデータによりますと、よりよい結果が出るのは、教員の質に投資をする、そしてプロフェッショナルな能力開発に投資をしたほうがいい。たとえば、同じ指導を大人数でも少人数でもやる、そして、教育的な実践を変えなければ、生徒は同じ経験を得ることができます。ですから、我々の調査によりますと、教員の質、教授の質、あるいはプロフェッショナル開発の質に投資をしたほうがいい結果を出すということです。

実際、アメリカを考えてみましょう。この 10 年、米国は何をやってきたか。お金は全部少人数学級のほうに回ってしまいました。そして、教員給与はむしろ少なくなっているくらいです。そして、教えることしか時間がない。また、技能開発もできていない。そして、全く成果が上がっていない、結果は変わっていないということですから、少人数学級だけに資源を回すのでは効果がないということです。

嶺井　どちらも求めるというのはぜいたくな話のようでありますが、福田さん、今のお話を聞かれて。

福田　データだけをみると、2倍の子どもを引き受けてもいいから2倍給料を出したほうが生徒の成績はよいということなのでしょう。アメリカの教員は給料がやすい。しかも、夏休みは給料がないわけですよね。教員の労働条件が安定していれば、学校教育も安定するということなので、民営化して競争すれば社会全体の教育力は低下すると思います。逆に、学級定員を少人数にして、しかも教員の条件をよくすれば、もっと成績はよくなるというエビデンス(データ、証拠)をOECDが収集すると思いますが。

嶺井　なるほど。今の点にもかかわりますが、OECD 諸国の中で日本は公教育に対する財政支出は非常に少ない。それにもかかわらずリテラシーレベルは結構高い。どうしてそういうことが起きているんだろうか。もうちょっと日本のリテラシーをよくするとすれば、もうちょっと投資すべきではないか。そういうことについ OECD のほうから日本政府に対して勧告することはないのかとの質問が来ています。

シュライヒャー　もちろん、資源をふやせば成果は上がります。ただ、日本は非常に効率的なシステムの例です。確かに、公的支出が限定的なのに、いい結果を出しているということ、これは効率がいいということです。もちろん、追加的な支出をしても改善が得られないということではありません。

我々OECD は常に公的支出の面について重視をしています。特に教育、人に投資をするということは社会にとって不可欠であります。データからわかることなのですが、教育に追加投資をすることのメリットは、コストを大きく上回るということです。つまり、教育投資ということは、社会として、あるいは経済として、一番の安心弁である。もちろん、資金があればあるほどいいのですが、しかし、データによりますと、どのように資源を使うかということも重要であります。

日本は最も効率のよいシステムの1つだという話をしました。これは事実です。しかし、データから見えてこないのは、学校にもよるし、親も教育に投資をしている、という点です。総合的な効果を見ていますが、教育制度全体の効率がいい。しかし、この効率が学校にのみ起因するのかどうかは私にはわかりません。

嶺井　今のような問題指摘について、筒井さん、先ほどの社会のあり方ともかかわってくるんですけれども、ご意見なりコメントなり、ございませんでしょうか。

筒井　教育の測られているパフォーマンスがいいとするならば、それは教育システムだけの結果ではないはずで、福祉の面等を含めて、それがものすごく大きいはず。実は、ちょっとした分析を私自身もしたことがあるんですけれども、当たり前のことですが、福祉的な部分がしっかりした上で、教育のパフォーマンスがその上に乗っているはずなんです。

そこのところを視野の外に置いてはいけなくて、教育のパフォーマンスをよくするには、もちろん教育のシステムだけをよくすればいいのではないというところは、どれだけ強調しても強調し過ぎることはないと思います。その点から言うと、今、日本で、単なる格差ではなくて、貧困の問題が広がっているということは、何か手を打たなければ、もし 15 歳時点での何らかの学習到達度がよかったとしても、その後うまくいく可能性が低くなるということは覚悟しておかなければならないでしょう。それと同時に、貧困がものすごく問題化するということに対して私たちがどのようにとらえるのか。「それはそれでいいじゃないか」というような考え方をする人もいます。

この間、私が今勤めている大学の学部の1年生全員にアンケートをとったんですけれども、「貧困をこのままにしておくのは問題だ」とほとんどの学生は答えるんです。けれども、「ワーキングプアになったりする若者は本人がいけないんだ」と、半分以上の6割の学生が「そんなの自分の努力が足

りないんだよ」と言うんですね。

つまり、ワーキングプアになってしまう若者の社会的な背景、家庭的な背景がまさに貧困とつながっているというところに頭の回路が全然つながっていないんです。そういうことを見ていますと、ものすごく、15 歳を通過した後の後期中等教育、それから高等教育で、どういう社会にすることが望ましいのかということをじっくり考えさせる教育をすることが非常に大事だと思いまして、今、PISA では測れていないソーシャル・コンピテンシーの中のソーシャルの中身が何なのか。つまり、単にインターパーソナルに問題解決ができるということではなくて、ソーシャルの中身の社会の負の側面といったものをどれぐらいリアルに感じ取れるかというところをちゃんとみんな学んでいかないといけないんだなということを考えさせられました。

嶺井 きょうの毎日新聞には、教育関係記事がたくさん載っていまして、1面には、精神的疾患でやめる教員がかなりふえているという記事があり、その次のページには、湯浅誠さんの、子どもの貧困が非常に大きな問題だという記事が出ていました。その次には、障害のある子どもが一緒に給食を食べられないことの問題を指摘している投書がありました。

湯浅さんの指摘の中にも、やはり、日本で相対的な貧困率が大きくなっていること、そして、それが子どもに影響してきているということを非常に重要視されていました。先ほどのシュライヒャーさんの指摘の中でも、日本の教育制度のパフォーマンスは少しいいかもしれないけれども、社会経済的な格差の広がりが悪い意味で影響を及ぼしているのではないかというご指摘もありました。そのあたりで、確かに、点数のある部分だけ見ると、いいかもしれませんけど、大きな課題が日本の教育と社会の中にはたくさんあるのではないかということを私たちはもうちょっと見ていく必要があるのではないか。シュライヒャーさんは、そのあたりはどうお考えになりますか。

シュライヒャー 社会における貧困を変えることはなかなか難しいことです。それを実現することは難しい。富をどうやって分配するのか、そういったことは非常に難しくて大変なことではありますが、国によっては、教育制度において貧困からの影響をかなり軽減することに長けているところもあります。人生において、貧しい家庭背景の出身でもうまく移動性をはかることができるところとして、フィンランド、スウェーデン、カナダがあり、上海でもうまくいっています。教育制度によって、最終的には社会で成功できるようになるわけです。

日本の場合も不利な立場に置かれている子どもたちは結構います。しかしながら、最終的に成功をおさめる子もいます。ただ、不利な立場に置かれた子どもたちへの配慮の部分がここ 10 年間ちょっと間違った方向に行っていると思います。

まずは、いかに富や収入源の分配をうまくやっていくのか、そこでうまくいかない部分をどうやって教育制度で補っていくのか、子どもたちの成功に影響が出ないようにしていくのか、が大事です。かなり年齢の早い段階でやっていき、できるだけベストな機会を与えてあげることが大事です。いかに個人、個性に合わせた教育の機会を提供できるかということです。

フィンランドでは、教えている時間の 30%、学んでいる時間の3割は教室の外で行われているという事実です。フィンランドでは、学校の中にはたくさんのリソースがあって、多様な学びの機会をどう作るのか、違ったタイプの生徒たちにどうやって学びの機会を与えるのかということをかなり集中して行っているわけです。

社会の中での不平等が次の世代につながらないようにしていくことが非常に大事だと思っています。

嶺井　教育が社会の不平等を是正するのか、いや、むしろ教育は制度として社会の不平等の再生産の機能を有しているのか、これはずっと繰り返しされてきた議論ですね。その2つを分断して考えるのではなくて、どうやってつないで考えていくかが今後重要なのかなと思って聞いておりましたけれども、フィンランドをずっと研究されてきた福田さん、今のシュライヒャーさんのコメントについてどうでしょうか。

福田　社会全体が持っている雰囲気、私たちの若かったころというか、日本の高度経済成長のころは、努力すれば報われるということはみなぎっていたんだと思うんです。それが単純だったといえば、そうだけれども、今の若者は、まず一つ、閉塞感の中にあって、努力すれば報われるかということが日本では疑問、それから、家庭の中で学べるような環境があるかどうかは格差によって大きく違ってしまっている。学校にすべてを任せるという方向に動いていき、そこにネオリベラルが加わって、「我がお店に来てくれれば、いい商品を売りますよ」とやっちゃうから、ますます日本は自分の家庭で育てるという努力を失いつつあるんじゃないか。学校も家庭も社会全体もというそれが組み合わさって子どもたちは育っているというか、社会の中で育っているし、生かされている、そこをもう一回見直さなきゃいけない。

家庭に足りなければ社会を厚くしなきゃいけないのに、その社会の部分は商品化してしまって、塾とか予備校とか語学学校で買いなさいという方向に、とてもアメリカ的な解決の方向に日本は相当ならされてしまっているのではないか。だから、むしろ脱商品化というか、商品でないもの、お金に換算できないようなものとして教育を考えて、効率というか、幾らお金を使ったから何点だというような発想にはならないようにしないといけない。

PISA は今までのテストと違い、考える力とか、簡単に点数が出ないような市場原理からするとわけのわからんものに学力を変えたんだろう。はっきりしないけれども、そのあたりが重要かなということを一応見える形にしたということは相当大きい。功績がある。しかも、平等と質というものがつながるんだと、データで示したことは PISA の最大の功績じゃないか。競争すれば質が上がるという論理をひっくり返した、それだけのエビデンスというか証拠を持っている。ただ、それを世界の国々で行政を担当する人たちはそういうふうに考えないで、違う形で考えている。

もう一つは、OECD は、格差はないほうがいいということを何度も何度も言ってきた。このことを確認しておきたい。日本で、悪の循環といいますか、貧困と学力が負のスパイラルに入りつつあると警告したのも、小泉政権のときだったでしょうか、かなり早い時点のデータを使いながら 2006 年ぐらいにははっきりと言っていますから。その後は、シュライヒャーさん初めバーバラ・イッシンガー教育局長は、日本に来ては、「社会的な部分を厚くしなきゃいけない。奨学金その他、そういうことに今こそお金を使うべきだ」ということは何度も言っているのではないかと思います。

嶺井　ところで、PISA はソーシャル・リテラシーを 2015 年にテストで評価する意図があるようですが、2015 年のアセスメントは社会を変えていくようなリテラシーをはかる調査になるんでしょうか。

シュライヒャー　こういったコンピテンシーを測る方向には向っています。ただ、2015 年はあくまでも最初の一歩です。PISA というものは本当に複雑なんです。もしかしたら想像できないかもしれませんけれども、OECD が単にテストを開発して「はい、やりましょう」というものではありません。PISA に参加をしている国がまず合意をしなければいけない。まず、ソーシャル・コンピテンシーとは何なのか、そして、その定義は何なのか、どうやって測定するのか、どうやってそれを反映するようなテストを開

発したらいいのか、これに関しては参加する国や地域が全部合意をしなければいけないわけであって、既にその作業は始まっています。

もちろん、2015 年にそれをやったからといって、それで終わるわけではありません。たとえば識字率もそうですね。2009 年の中では、メタ認知、これは非常に重要だと思ったので、もちろんやりました。ですから、これらの道のりはずっと続くものであって、ある1つの段階でやったから終わりということではなくて、ずっと進展していくことだととらえてください。

嶺井　今回の東日本の大震災で崩壊した地域を再建するときには、情報だとかデジタル・リテラシーはなかなか役に立たない。むしろ、一緒に協力をするとか、あるいは手作業で何かをつくり出していくとか、そういう力が必要なんじゃないか。あるいは、未曾有の経験を子どもたちが学んでいく、単なるインフォメーションの力ではなくて、先ほど生きる力とおっしゃったように、そういう経験をこれからの人生に生かしていけるような学習も必要なんじゃないかというご指摘がありましたけれども、それについてはいかがでございましょうか。

シュライヒャー　まさにそのとおりだと思います。今回の震災の体験は日本にとって非常に自信をつける機会になると思います。世界じゅうどこを見回しても、これだけの大震災を受けて、日本の方々が対応してきたようにはいかないと思います。みんな集団的に協調性を持って協力しながら対応してきたということは、ほかではできないと思います。実際に3日間ほど東北地方を訪れて、そして被災地を訪れて、私は実際にそれを見てきました。

教育は一つの文化であると言う人もいます。でも、私は文化という概念だとは思いません。何かを生み出すということが教育においては非常に重要であって、過去からつながってきたものがただ単に継承されるということではない。単に認知作業だけが必要な時代ではありませんから、日本の場合、もちろん、ほかの能力が必要とされる部分でかなり改善が図られていることはすばらしいと思っています。

嶺井　今のような指摘が日本の学校教育の中でもう少し重視されるといいのかなと思って伺いました。最後に、シュライヒャーさんの講演とパネル・ディスカッションを聞いて、筒井さんと福田さん、何かコメントございますか。

筒井　1つは、今日すごくよくわかったことは、「PISA も試行錯誤でやっているんだな」ということ。この点で安心しました。何を、どう、なぜ測るのかということに関して、「ああでもない、こうでもない」と時間をかけて、労力をかけてやっていらっしゃる。

その一方で、どうして日本では測定結果がこれほどまでにも神格化されるのかというか、絶対視されるんだろうというところ。神格化されてしまうこと、絶対視されてしまうことがものすごく問題で、それはなぜなんだろうと考えたときに、エビデンス・ベイストという言葉の意味が取り違えられているんだろうと思うんですね。

つまり、証拠に基づいたということは、統計を使って数字がバンと出たら、それがエビデンス・ベイストだと思われているところは、世論的にというか、世間一般でとても大きいと思うんです。けれども、エビデンス・ベイストは、証拠を出すということだけではなくて、証拠をめぐってさまざまな議論の余地があるのだという、それも込みでエビデンス・ベイストだという理解をしていかなければならない。だから、証拠に基づいたエビデンス・ベイストという言葉の意味を間違えてはいけないですよね。

その証拠をめぐっていろいろ議論の余地があるんだということを言っていかないと、「デジタル・リテラシーが弱い」「じゃあ、生徒にパソコン1台」みたいな簡単な話にすぐなっちゃうし、「そうだ、そうだ」というふうにいくじゃないですか。「ちょっと待った」と言うのはだれのミッションですか。そう問うたら、やっぱり、教育にダイレクトにかかわっているプロの役割だと私は思うのです。

したがって、ナイーブで単眼的な教育の処方せんが通ってしまうことに対して「ちょっと待った」という対抗的な言説を立てていくことが一つすごく大切なミッションだということに気づかされました。以上です。

福田　多分、ふさわしい社会とか人間関係とか、価値観が先にあって、それを調べる指標(調査項目)が定められて、それを説明するエビデンスを集めているんじゃないかと思います。

アメリカは競争の学力、ヨーロッパは自律と協同(コラボレーション)の学力というものを立てて、それを測っているのだと思うのです。じゃあ、日本が得意なものは何かというと、なでしこジャパンじゃありませんが、1対1だったらアメリカに負ける、でも、目標に向かってみんなで協力すれば勝てるというか、集団になって発揮される能力をエビデンスにすればよい。だから、特別活動をやったりクラブ活動をやったり、日本の先生はいろいろやって、協力する力を学力や人格形成につなげながら学校教育をやっているわけです。これは世界にない教育の仕方です。

シュライヒャーさんは、集団になって発揮される力を将来の PISA は測りたいとおっしゃっていましたが、PISA と言えどもまだまだ簡単に測れる部分しかみていないわけです。

知識や技能という学力を生かしていくような集団の力といいますか、ある目標に向かって役割を決め、それぞれの出番をつくり、足りないところを助け合いながら協力していく、そういうことが測れたら、教育調査はかなりいいところにいくのではないか。その場合、同じ年齢で皆に同じ能力を画一的に詰め込むという教育は、否定されると思うのです。

これは、テストが測るべきものは、知識の量とか、計算とか英会話の技能とか、そういうものではないと言ってしまうと変に聞こえますが、知識や技能をどう使うかという学力の見方、PISA は新しい形で学力観を提起したことは評価できると思います。そして、今、この新しい学力観をさらに進めていけば、われわれ日本人にも学校改革の可能性が出てくるでしょう。教員側は、OECD の力も使いながら日本の教育をよくできるんじゃないかと思いました。

嶺井　私のほうからあえてまとめはいたしません。シュライヒャーさんと2人のパネリストの方に拍手をお贈りいただきまして終わりにいたします。本日はどうもありがとうございました。(拍手)

教育総研「PISA からみた 21 世紀の教育」の講演を聴いて

川崎市教職員組合　倉田　亨

PISA の学力観とは何かと考えた時、私が認識していたこととはだいぶ違っていたというのが最初に感じたことです。これは単に、私の認識や常識が足りないということだけですまされないのではないかという危機意識も同時に感じました。というのは、世間で報道されている PISA は、世界が認めている国際的なテストで、高得点をとらなければ国のレベルが下がっていることを意味していて、その国の教育が劣っているということも意味しているなどというような報道になっているのではないかと思われます。そのような世論であるので、PISA の点が低いと、「全国学力テスト」を復活させなければならないとか、教職員の質の向上をはかるために、「免許更新制」を導入しなければならないなど、教育界にも大きな混乱をもたらしているように感じていました。そもそも PISA とはどんなテストでなのかということさえも、正確にとらえることなく、世論が先行していたのではないかと思います。

しかし、アンドレア・シュライヒャーさんの講演を聴いて、今までの認識がだいぶ違っていたことがわかりました。その講演の中で、PISA は、「個人の学力」をはかることではなく、「その国、地域の学力」をはかるためのテストであるということがとても印象に残っています。また PISA の結果を教育予算や教育施策に生かすために、役立てるために行うのだということもわかり、感心しました。

この講演を聴いて、教組の執行部である私がしていかなければならないことは何かということを考えてみました。まずは、組合員に PISA の結果を有効に活用していくことは、私たち教組の運動と同じであるということです。教組の運動は、子どもたちの教育のために行っていることです。そのための教育施策や教育予算の要求をしていますので、PISA と目的は同じであると思いました。

教育総研の PISA の講演を聴いて、私自身、とても勉強になりました。これからもしっかりと、正確に情報をつかみ、組合員に伝えていきたいと思います。

Ⅳ PISAと日本の「学力」

日本の学力問題 － 学力格差と学校づくり

志水宏吉（大阪大学）

はじめに

かつて日本の子どもたちの学力は、「世界一」と言ってもよい水準を誇っていた。IEA（国際教育到達度評価学会）が実施した国際学力調査では、日本の子どもたちの数学および理科の成績は、1980年代にいたるまで世界のトップ水準であった。しかしながら、今日の国際学力調査の主流をなしているPISA調査では、日本の学力水準はもはやトップクラスとは言えない。上位にはランキングされるものの、学力低位層の量的ボリュームは小さくなく、国内的には「学力格差の拡大」という事態が大きく問題視されるような状況となっている。

本稿では、第一に、PISA2000以降の、学力をめぐる日本の教育界の動向を概観したうえで、第二に、いくつかの実証的研究を参照しながら、日本の子どもたちの学力格差の実態について検討を加え、第三に、その問題を克服するための個々の学校の取り組みに注目し、「効果のある学校」という観点から今後の方向性を論じてみたい。

1．学力をめぐる政策動向

日本がアメリカに次ぐ経済大国の地位を確立したのは1970年代のことである。戦後から70年代にいたる過程は、教育界においては、「教育爆発」の時代と呼べる様相を呈するものであった。すなわち、アメリカの主導でスタートした「戦後新教育」の単線型学校システムのもとで、後期中等教育への進学率は40％水準から95％を超えるところ、高等教育進学率は10％水準から4割を超えるところにまで急上昇した。経済の成長と教育水準の上昇は、手を携えるものだったのである。

その副作用あるいは弊害として、70年代には、「受験戦争の激化」「大量のおちこぼれの存在」が、大きな教育問題として語られるようになった。当時の文部省は、そうした批判に応えるために、「教育の人間化」というスローガンのもと、今日「ゆとり路線」と呼ばれるものに舵を切るにいたった。「知識詰め込み」や「受験への対応」をもっぱらとする旧来の教育のあり方を改め、成熟社会に見合った、子どもたちの個性や創造性を重視する教育路線を採ろうとしたのである。その結果生じたのが、1999年あたりに勃発したと言われる「学力低下論争」である。

そのきっかけとなったのは、大学教授たちが著わした『分数ができない大学生』という著作であった[37]。国内的にトップクラスとされる大学の学生たちの学力低下（＝「分数が十分にできない」）が指摘され、大学受験の教科数の削減、ひいては「ゆとり教育」と称された当時の教育のあり方全体がその原因として指弾されたのであった。それを引き金として、「学びからの逃走」論、「インセンティブ・ディバイド（意欲格差）拡大」論、「ゆとり教育亡国」論などのさまざまな学力低下論が登場することとなる[38]。

そうした論争に拍車をかけたのが、2000年に実施された第1回のPISA調査である。2001年に公表

---

[37] 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄（編著）『分数ができない大学生－21世紀の日本が危ない』東洋経済新報社、1999年。

[38] 市川伸一『学力低下論争』ちくま新書、2002年。

された結果において、日本の子どもたちの学力水準はフィンランド・韓国に次ぐという事実が明らかになった。しかしながら、そうした国際標準からみた場合の、悪くない結果を冷静に振り返ることもなく、国内的には「学力低下」への対応が急務であると声高に論じられ、文部省はさまざまな対策を打つようになった。それを象徴するものが、2002 年に出された「学びのすすめ」という文書であり、2003 年から実施された「学力向上アクションプラン」である。

第 2 回の PISA 調査(PISA2003)の結果が明らかになった段階で、学力低下論争に終止符が打たれることとなった。すなわち、PISA2003 の結果は前回(PISA2000)のそれを大きく下回るものであり、日本の子どもたちの学力低下の実情は深刻なものであるという認識が、一挙に広がったのであった。以来、文科省は「ゆとり」路線を放棄し、今日へと続く「確かな学力」向上路線をひた走ることになる。現在の学力向上路線の基底をなしているのは、2007 年からの全国学力・学習状況調査の実施であり、2008 年に行われた学習指導要領の改訂である。

かつて、1956 年から 66 年にかけて、全国学力テストが実施された歴史的経緯がある[39]。小学生から高校生を対象としたその全国テストは、学年や教科を替えて 10 年間ほど継続したが、教職員組合等の反対運動の高まりから 60 年代半ばに廃止された。それ以降、日本の子どもたちの学力実態が悉皆調査の形で明らかになることはなかったが、40 年余りのインターバルを経て、2007 年にそれが復活したのであった。今回の全国テストは、小 6 と中 3 を対象とするものであり、教科は国語と算数・数学の 2 教科である。2007 年から 2009 年の 3 年間は悉皆調査、2010 年についてはサンプリングおよび希望校方式で行われた。2011 年は東日本大震災の影響で中止されたが、2012 年以降も継続実施の予定である。このテストによって各都道府県の学力の状況が公表され、下位に位置づいた県を中心に、県独自テストの実施や教員研修の見直しなどさまざまな動きが生じるにいたっている。

一方、学習指導要領はほぼ 10 年に一度改訂される慣行となっているが、それが行われたのが 2008 年のことであった。今回の改訂の最重要課題は「どのようにPISA 対応を進めるか」ということにあったと言ってよい。すなわち、「国際標準」の学力を子どもたちに獲得させるために何を、どう改めればよいかが、模索されたのである。その結果、PISA の問題に対応する学力を育てるために、新しいカリキュラム(小学校では 2011 年、中学校・高校では 2012 年から全面実施)では、「活用」「探究」「思考力・判断力・表現力」といった言葉がキーワードとして設定され、教え込み中心であった授業のあり方を抜本的に変えるための試みが始められようとしている。

第4回の PISA 調査(PISA2009)の結果において、日本の子どもたちの学力は PISA2000 の水準に近いところにまで復活した。PISA2003、PISA2006 の結果をかなり上回る数値を生み出すことができたのである。これはおそらく、2003 年あたりから進められてきた「確かな学力」向上路線の成果だと見てよいだろう。今日では、学力をめぐるグローバル競争が顕在化しており、先進諸国の多くは PISA の結果を向上させようと躍起になっている。文科省にとって、油断できない状況は今後も続いていくことだろう。

2. 格差はどうなっているか

本節では、日本の子どもたちの学力格差の実態、およびその格差の実態と子どもたちの社会背景との結びつきの様相について検討を加えてみたい。まず、PISA の結果から見てみよう。表 1 は、PISA2000 と PISA2009 の読解力テストにおける、子どもたちの学力の分布状況を示したものである[40]。

---

[39] 志水宏吉『全国学力テストーその功罪』岩波ブックレット、2009 年。

[40] 国立教育政策研究所(編)『生きるための知識と技能 OECD 生徒の学習到達度調査 PISA)2000 年調査国際結果報告書』(明石書店、2002 年)および『生きるための知識と技能 OECD 生徒の学習到達度調査(PISA)2009 年調査国際結果報告書』(明石書店、2010 年)。

（表 1）読解力における習熟度レベルの分布（PISA2000 と PISA2009）

	レベル1以下	レベル2	レベル3	レベル4	レベル5以上
PISA2000	10.0	18.0	33.3	28.8	9.9
PISA2009	13.6	17.8	25.9	25.0	16.3

＊「レベル1」が最も低い習熟度、「レベル5」が最高

PISA2009 の結果は、一時期の低迷を脱して、全体として PISA2000 の水準近くにまで向上したと先にも指摘した。表 1 に関しても、PISA2009 の読解力の結果は PISA2000 の結果に肩を並べるところにまで回復している（2000 年は 522 ポイント→2009 年は 520 ポイント）。しかしながら、表の数値をみると、PISA2009 ではレベル2～4の比率が減少しており、逆に、「レベル1以下」と「レベル5以上」の値がそれぞれ大きくなっていることがわかる。つまり、2000 年と 2009 年では、平均値はほぼ等しいものの、学力のバラつきは明らかに大きくなっているのである。

PISA の結果に示されているこの格差拡大の趨勢は、国内において蓄積されている各種の研究結果によっても裏づけを得ることができるだろうか。

私たちの研究グループは、学力低下論争が花盛りであった 2001 年に、ある学力実態調査を実施した。その結果見出されたのが、子どもたちの学力分布の「2こぶラクダ化」という趨勢である[41]。この調査は、大阪府下において 1989 年に実施されたある学力調査の「追調査」という性格を持つものであった。私たちは、同じテスト問題とアンケートの質問項目を同一の小・中学校で実施し、12 年間の変化を見ようとした。その結果、かつては「1こぶ」だった学力テストの分布が「2こぶ」化しはじめているという事実を、私たちは発見したのである。

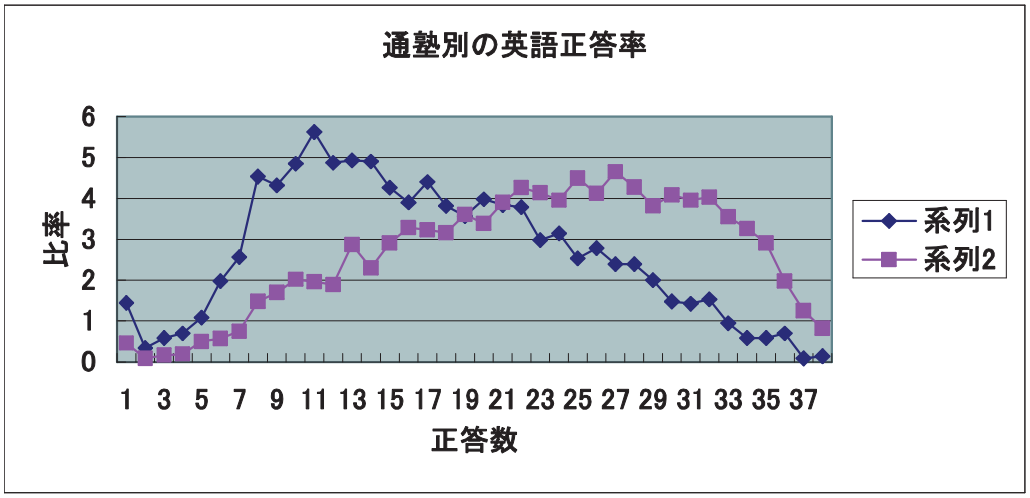
その2つのこぶは、子どもたちの家庭背景や家庭生活ときわめて密接に関連しているということも明らかになった。分析を積み重ねるなかで、私たちは、「今日言われている『学力低下』の実態は、『学力格差の拡大』にある。すなわち、『できない層』の量的拡大が、全体としての平均点の引き下げをもたらしている」と結論づけた。この結論は、当初は目新しい見解として取り上げられたが、今日では常識化された見方となっている。

2006 年に大阪府で実施された大規模な学力実態調査（参加校 66 校、対象者数約 9500 名）の結果を分析した際に、私はたいへん驚いた。中学校（3 年生）の英語の得点の分布が、「2こぶ」どころか、ほとんど「台形」の形状を示すようになっていたのである[42]。すなわち、大阪の公立中学に通う子どもたちの英語の点数は 100 点や 0 点は少ないものの、その他の得点層（20 点台、70 点台 etc.）にほとんど均等に分布していたのである。

さらに対象者を「塾に通っている者」と「通っていない者」に分けて集計を行った際に見出されたのは、図1に示したような波形であった[43]。この結果はあまりに刺激的すぎるということで、府が出した報告書に掲載されることはなかったが、私たち関係者には鮮烈な印象を残した。大阪という大都市部の公立中学校に通う生徒たちの英語の学力は、塾という付加的教育機関を利用できる層とそうでない層とで、くっきりと「2こぶ」化している。英語の得点分布の「台形」は、実は両者の分布を合成するとでき

[41] 苅谷剛彦・志水宏吉・清水睦美・諸田裕子『調査報告「学力低下」の実態』岩波ブックレット、2002 年、16 頁。
[42] 大阪府教育委員会『平成 18 年度大阪府学力等実態調査報告書』2007 年、92 頁。
[43] このグラフは、本調査のデータから著者が作成したものである。

あがるものだったのである。



最近まで日本社会は、国際的には「平等社会」と形容されることが多かったが、1990 年代後半以降、少なくとも国内的には自社会を「格差社会」とみる見方が主流となっている。2000 年代に入りさらに顕著になっているように思われる格差社会化の趨勢と対応するように、教育界では学力格差の拡大という傾向が顕在化してきている。具体的には、子どもたちの家庭背景と学力との関連性の強まりが取りざたされるようになってきているのである。

近年の子どもたちの学力格差の問題に、鋭く切り込んだ研究が耳塚らのものである[44]。耳塚は、小学生を対象とする学力調査においてさまざまな家庭背景変数を取り入れ、収集されたデータを多変量解析にかけることによって、大都市周辺部において「父学歴」「家計所得と教育費投資」「保護者の強い学歴期待」等が学力に強い影響力を及ぼしているという事実を明らかにした。日本でも「ペアレントクラシー」の趨勢が強まっているという事態を、氏は指摘したのである。すなわち、今日の日本社会は、個人の能力と努力がその人の将来を切り拓く「メリトクラシー」の社会というより、親の富と願望がモノを言う「ペアレントクラシー」へと近づいているというのである。

次に、私たちのグループの最近の研究成果についてふれておきたい。私たちはいくつかの調査結果にもとづいて、「つながり格差」仮説というものを提唱している[45]。かつての全国学力テストが実施された時代（1960 年代）の学力格差は、「都ひ格差」（都市的環境と農村的環境との経済的・文化的格差）に由来するものと性格づけることができたが、現代の学力格差は、「つながり格差」（子どもを取り巻く「つながり」＝「社会関係資本」の豊かさの格差）に主として由来すると位置づけることができるというのが、私たちの主張である。その主張を裏づける一つのデータとして、図2を挙げておきたい[46]。

これは、2008 年に小学校 100 校を対象として実施した調査からの結果である。この調査では、家庭環境として3種類の資源（経済資本、文化資本、社会関係資本。いずれもブルデューの理論にもとづいて変数を操作的に設定した）に着目して、それらと子どもの社会関係資本および学力との関係を検討した[47]。その結果が図2である。注目していただきたいのは、右端の学力に入っている3本の矢印で

---

[44] 耳塚寛明「小学校学力格差に挑む－だれが学力を獲得するのか」、日本教育社会学会『教育社会学研究』第 80 集、23－40 頁。

[45] 志水宏吉・高田一宏・鈴木勇・知念渉・中村瑛仁「社会関係資本と学力－『つながり格差』仮説の検討」、志水宏吉（編）『学力向上策の比較社会学的研究－平成 22 年度都道府県現地調査のまとめ』日本学術振興会科学研究費補助金報告書、2010 年、50－86 頁。

[46] 前掲報告書、72 頁。

[47] それぞれの変数の内容は以下の通りである。経済資本は「世帯年収」から作成。文化資本は質問紙調査から抽出された「正当文化志向」因子（「美術館や博覧会に行く」「クラシック音楽のコンサートに行く」などからなる）と「母の教育年数」を合成して作成。親の社会関係資本は、「相談できる親戚がいる」「身近に子どもをあずかってくれる人がある」「学校での行事に参加する」「地域活動に取り組んでいる」などの項目を合成して作成。同様に子どもの社会関係資本は、「友だちに学校で会うのは楽しい」「家族と学校での話をする」「地域の行事に参加する」などの項目から作成した。

ある（数値は相関係数）。家族や友人とのつながりから構成される、子どもが所有する社会関係資本は、親の経済資本・文化資本とほぼ同等の規定力で学力に独立した影響を及ぼしているという結果が出ている。親の経済資本あるいは文化資本が子どもの学力形成に大きな影響力を有しているのは教育社会学の常識であるが、今日の日本では、子どもが所有する社会関係資本がそれらと同等の重要性をもっているということが示唆されるのである。

次に、学力格差の克服をめざす「学校の力」について、検討を加えることにしよう。

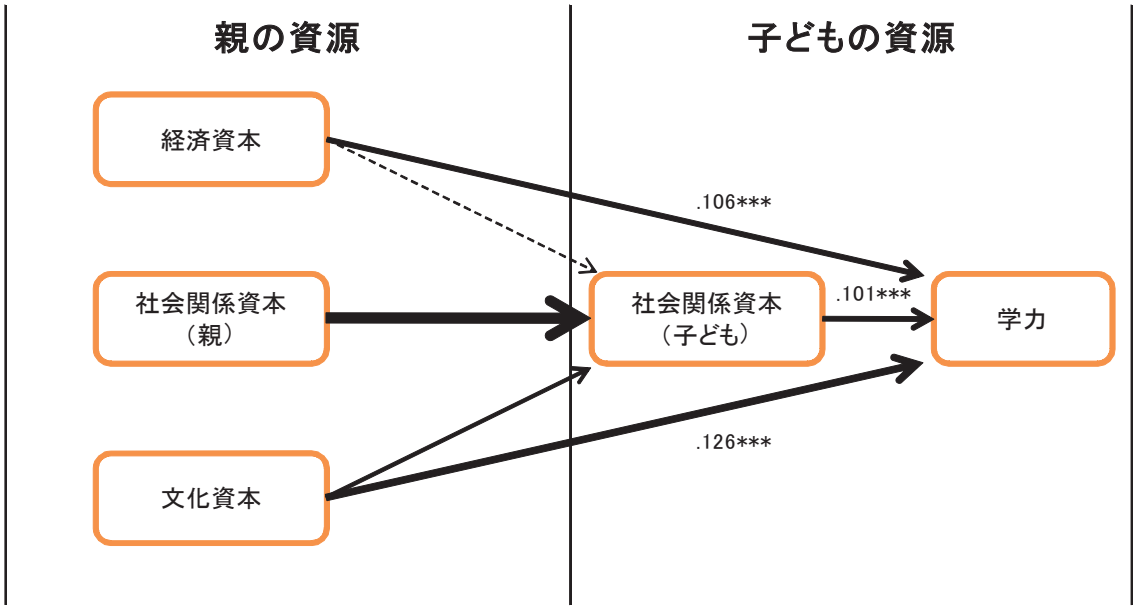


図２　親の資源と子どもの社会関係資本・学力との関係

3. 格差を克服する学校づくり

先に言及した 2001 年の調査において、子どもたちの学力の「2こぶラクダ」化を抑止している小・中学校が一部見出された。これらの学校の子どもたちは、より積極的な学習態度・学習習慣を有しており、教師やその他の周囲の他者とより良好な人間関係を築いているということが見出された。私たちが感じたのは、そうした結果は偶然的にもたらされるものではなく、各学校の継続的・組織的な取り組みのなかで教育的成果が生み出されているに違いないということであった。そこで浮かび上がってきたアイディアが、アメリカやイギリスで展開されていた「効果のある学校」研究の、日本への適用である。

アメリカの教育学者エドモンズは、ニューヨーク州を舞台に、黒人の子どもたちの学力を白人の子どもたちの水準に近づけているタイプの小学校を「効果のある学校」と位置づけ、その共通する質的特徴を描き出した。そこで導き出された要因が、「校長のリーダーシップ」「教員集団の意思一致」「安全で静かな学校環境」「公平で積極的な教師の姿勢」「学力測定とその活用」という5つである[48]。

このエドモンズの研究をスタートラインとして、アメリカ・イギリスでは1980年代から90年代にかけて、「教育的に不利な環境のもとにある子どもたちの学力を下支えしている学校」を「効果のある学校」とし、その質的特徴を描き出そうとするさまざまな実証研究が積み重ねられた。それらの研究の成果を一覧表の形で整理したものが次の表2である[49]。

---

[48] Edmonds, R.R., ‘Characteristics of Effective Schools’, Neisser, U. (ed.), The School Achievement of Minority Children, Lawrence Erlbaum Association, 1986, pp. 91-104.

[49] Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P., ‘Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research, Institute of Education, Univesity of London, 2005, pp. 77-124.

（表2）「効果のある学校」に向けての要因リスト

1．校長のリーダーシップ	7．動機づけにつながる積極的評価
2．ビジョンと目標の共有	8．学習の進歩のモニタリング
3．学習を促進する環境	9．生徒の権利と責任の尊重
4．学習と教授への専心	10．家庭との良好な関係づくり
5．目的意識に富んだ教え方	11．学び続ける組織
6．子どもたちへの高い期待	

ここで挙げられている 11 項目が、学力格差を克服する英米の「効果のある学校」に共通する特徴である。こうした研究の流れを意識しながら、私たちは 2000 年代の前半に、関西における「効果のある学校」研究に着手し、第一段階の成果として表3に掲げた、「しんどい子に学力をつける7つの法則」というものを作成した[50]。

（表3）しんどい子に学力をつける7つの法則

1．子どもを荒れさせない
2．子どもをエンパワーする集団づくり
3．チーム力を大切にする学校運営
4．実践志向の積極的な学校文化
5．地域と連携する学校づくり
6．基礎学力定着のためのシステム
7．リーダーとリーダーシップの存在

表2と表3を見比べると、項目の並びがかなり異なっていることが知れよう。この違いは、英米と日本の学校文化の相違に由来するものと考えられる。具体的には、以下の4点を指摘できる。

第一に、校長の位置づけである。英米では校長のトップダウン型のリーダーシップが決定的に重要なのに対して、日本では校長の存在が決定的というわけではない。むしろ複数のリーダー層の結束力と実行力が重要であるように思われる。

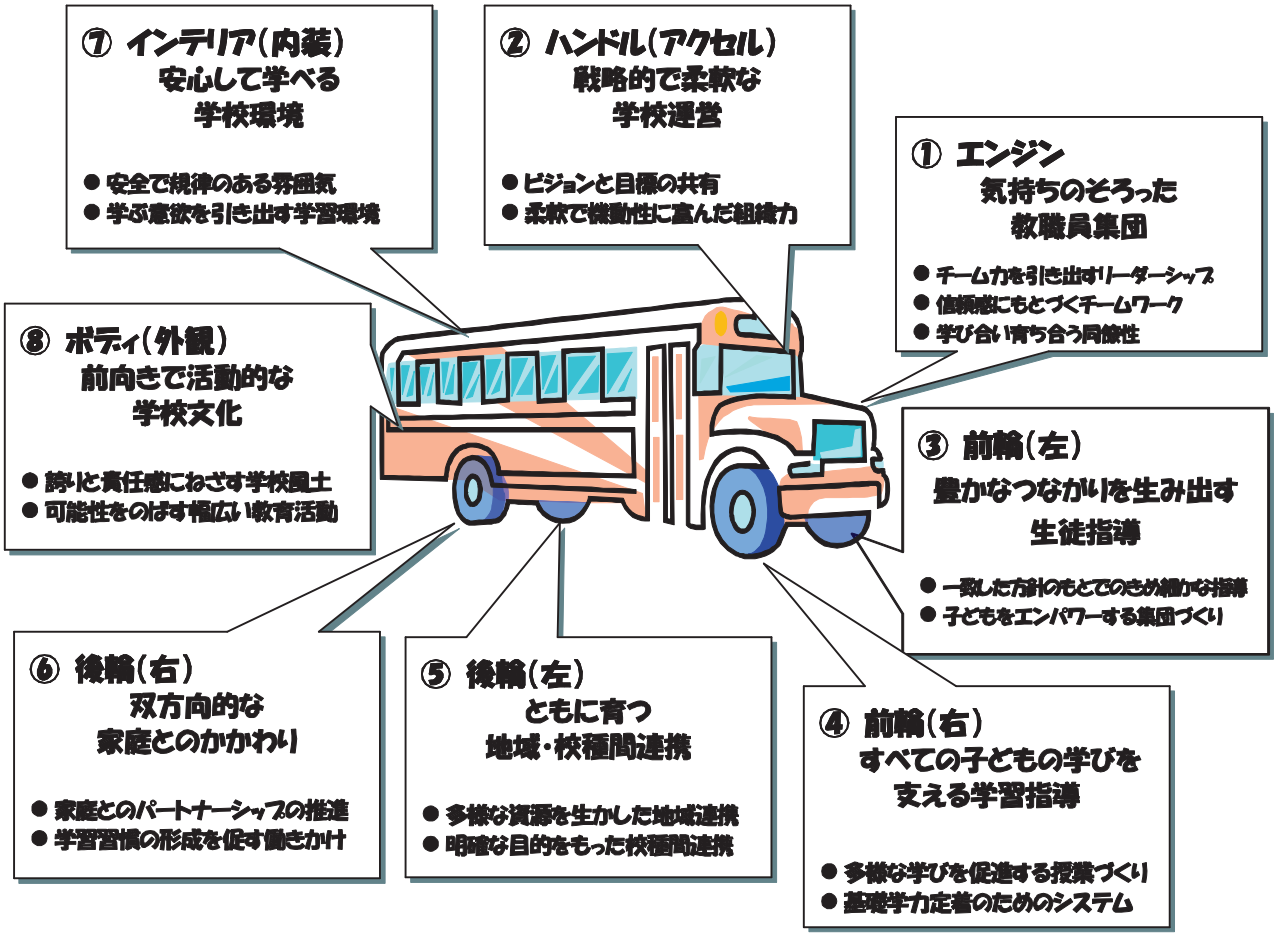
第二に、学習指導対生徒指導というコントラストである。英米では、3～8にあげられている授業・学習指導にかかわる項目が中心であるのに対して、日本では1～2に挙げられている生徒指導にかかわる項目が強調されている。英米の「効果のある学校」は、効果のある授業を行う学校であるが、日本ではより包括的な子どもたちとのかかわりが教師には期待されており、学校生活全体にかかわる組織的アプローチが要請される。

第三に、上と関連して、個人への働きかけ対集団への働きかけという対比が見られる。すなわち、英米では個人の学習をいかに高めるかに焦点があるのに対して、日本では1～2に見られるように生徒集団の質をいかに高めるか、さらに3～4に見られるように教員集団のチームワーク・組織力をどう発揮させるかにポイントがあるように見受けられる。 そして第四に、学校中心対家庭・地域とのかかわり重視の対比を挙げておきたい。英米の学校づくりは「学校のなかで勝負」という趣が強いのに対して、

[50] 志水宏吉『学力を育てる』岩波新書、2005 年、第 4 章。

日本では家庭・地域と一体となった学校づくりが志向される度合いがより高い。

次の図3は、私たちの「効果のある学校」研究の第二段階の成果と形容できる、スクールバス・モデルである。2節で言及した、2006 年に大阪府で実施された学力実態調査のデータから「効果のある学校」をピックアップし、その特徴をより体系的な形で把握しようとしたものがこのスクールバス・モデルである[51]。



この図式では、学校づくりに不可欠な要因が8点に整理されている。教職員集団の強力なエンジン(①)と学校運営のハンドルさばき(②)をスクールバスの中心とし、生徒指導(③)と学習指導(④)はバスを導く前輪、地域・校種間連携(⑤)と家庭連携(⑥)は下支えをする後輪、学校環境(⑦)と学校文化(⑧)はバスの内装と外観ととらえた。このスクールバスが走っていく道は必ずしも平坦ではないだろうが、8つの要素をうまく機能させて、力強く走っていく学校の姿を思い描いたわけである。

アメリカとイギリスを中心に展開されてきた「効果のある学校」研究は、今日ではやや下火になっている観がある。今日世界の教育界は新自由主義の荒波が席巻しており、教育の枠組みが大きく変動するなかで、個々の学校はサバイバルに必死にならざるをえない状況が続いている。比ゆ的に言うなら、嵐のなかでは個々の船の固有の性能や長所は発揮しにくく、人々の目もそちらには向きにくいということである。日本においても、周知のように、大阪の状況は予断を許さないものとなっている。

「効果のある学校」研究に対しては、以前から「学校の力を過大視しすぎている」という批判が投げかけられてきた。しかしそれは、いわば「平時」を想定した言明である。私たち自身もそう考えているが、

[51] 志水宏吉(編著)『「力のある学校」の探究』大阪大学出版会、2009 年、3 章。

「効果のある学校」研究のそもそもの出発点は、「学校はいかに家庭の力に対抗しうる力を発揮しうるか」という点にあった。しかし今日では、諸家庭や学校が存立する社会の基盤事態がゆらいでいるのであり、それを受けて教育に関わる政策自体もドラスティックなものに傾斜しがちである。

日本で「効果のある学校」研究に携わってきた私たちも、今日では、あまりに「学校の力」にばかり期待するのは危険であるということに気づいている。教育社会学が教えるように、子どもたちの学力格差は何よりも彼らの家庭背景の差異・格差に由来する。ということは、学力格差を縮小・克服する手立ては学校内で完結するものではありえず、教育行政の見直しや各種の社会政策との連動という視点が不可欠になってくるということである。経済的にきびしい状況にある家庭を財政的に援助すること、さまざまな制度的障壁に苦しんでいる社会層に対する生活・教育機会を十分に保障すること。学力格差の是正という目標は、そうした社会政策の充実なしには到達し得ないものである[52]。

（この原稿は、Claude Levi Alvares 氏を編者とする、フランスで出版される著作用に作成した原稿をリライトしたものである。）

[52] 関連する議論については次の文献を参照。Mortimore, P. & Whitty, G.,Can School Improvement Overcome the Effects of Disadvantage? , Institute of Education, University of London, 2000.

おわりに

産みの苦しみを十分に味わいつつ、ようやく本報告書を刊行することができた。

本書の中心は、2011 年 7 月　日に開催した教育総研 20 周年記念を兼ねた夏季研究集会でのアンドレア・シュライヒャーさんの講演と、それを受けてのパネル・ディスカッションである。したがって、本来であれば、ここまで時間がかかるはずはなかった。

理由は三つある。一つは教育総研の多忙さである。研究活動を多岐にわたって行っているのはいいとしても、それを下支えするスタッフが少ない。各種報告書作成のだんどりが大変であった。

二つ目は、報告書の最後に、志水宏吉さんと並んで論稿を寄せていただく方の都合をおもんぱかっていたからである。ぎりぎりまだ待っていた挙句、原稿はとどかなかった。時間だけがかかってしまったのである。

三つはシュライヒャー講演やパネル・ディスカッション、さらに最後に掲載した参考資料の翻訳チェックにかなりの時間を要したということである。訳注に書いたように、原文自体が、文脈からして逆に意味になるような表現になっていたところがあって、悩まされた。

今年は PISA2012 の実施の年。三つのリテラシー以外に、参加国・地域の選択ではあるがファイナンシャル・リテラシーが加わっている。これをどう考えるかについての検討は本書ではなしえていない。次の課題としたい。

PISA が始まった当初は、3 回だけの実施で、2006 年には終わることになっていたはずである。ところが、PISA が各国に与えた影響が大きく、また、知識基盤型社会を担う人間育成にとって重要な意味を持つという認識も広まり、今後とも続くことになったようである。

パネル・ディスカッションでシュライヒャーさんは 2012 年には動的なリテラシー、2015 年には社会的リテラシーを測定すると紹介する。後者については、お互いが有する知識を出し合い、協力して問題解決にあたるものだという。これが可能になれば、確かに教育観、テスト観はかなり変化せざるを得なくなるであろう。

これまでも PISA では、社会経済的な、そしてまた教育機会の不平等をなくすことが大事だとの視点も内包していた。これに加えて、協同的な学びを重視する社会的リテラシーが入ってくることには、大いに注目したいものである。

とはいえ、知識基盤型社会を担う人間像をきくかぎり、きわめて「全能な個人」が想定されているように思えてならなかった。それゆえ、テストでは測定できない部分（文化など）もふくめ、能力やリテラシー人間存在の多様性をふまえた社会のありようとは違う、「知識経済優先社会」と結びつくリテラシー獲得競争を PISA があおる結果になってしまう状況が危惧されてならない。

本報告書が、これからの日本の公教育を考える有意義な材料になることを願いつつ、教育総研しても深く検討をすすめることとしたい。

国民教育文化総合研究所 所長　嶺井正也

資料集

＊参考資料（PISA2009 についてのシュライヒャーの日本の結果へのコメント）

＜要約＞

学習の成果

・15 歳児の平均学習到達度：OECD 平均を上回り、長期的に安定
・ 学習到達度の低い生徒の相対的割合：OECD 平均より低く、長期的に安定
・ 学習到達度が最高レベルの生徒の相対的割合：OECD 平均より高く、読解力については経時的に上昇している。
・ 生徒の学習到達度に有利な社会経済的背景

学習機会配分の公平性

・ 学習到達度の学校間差が拡大
・ 資源への平等なアクセス
・ 生徒の社会経済的背景が学習成果に与える影響は小さい
・ 学習到達度の低さに関連するその他の背景

生徒の関与、戦略、実践

・ 読書に対する生徒の楽しさと動機が改善
・ フィクションを読む生徒は、読解力の得点が高い
・ オンライン上でものを読む活動に幅広く関与している生徒は得点が高い
・ 学習到達度の差は、効果的な学習戦略への認識を高めることによって縮小できる

学校および教室での学習環境

・ 教員と生徒の関係の弱さ
・ 学校や学級の雰囲気は優れており、かつ改善している
・ 教員の前向きな態度と行動

学校教育の特徴：高等学校

・ カリキュラム方針、評価方針に関しては学校の自立性が高く、資源配分に関しては自立性が低い
・ 限定的な学校間競争
・ 私立学校の割合は平均を上回る
・ 多様な学級構成
・ 基準の設定、試験の実施
・ 様々なアカウンタビリティ（説明責任）のシステム
・ 学級の少人数化よりも教員給与を優先
・ 学校資源の公平な分配
・ ほぼすべての生徒に就学前教育を提供

＜本文＞

1．本報告書は PISA2009 年調査から得られた日本に関する結果の要約である。PISA2009 年調査の焦点が読解力に当てられていたことから、数学及び科学的リテラシーよりも読解力に関する結果をより詳細に審査している。特に記載がない場合、表並びに図は OECD の PISA 2009 年調査結果に関するものである。

学習の成果

15 歳生徒の平均学習到達度：OECD 平均を上回り、長期的に安定

2. 15 歳生徒を対象とした PISA 2009 年調査において、日本は、読解力（5 位[53]）、数学（4 位[54]）及び科学（2 位[55]）と、OECD 諸国中で上位に位置している＊。読解においては、カナダ、ニュージーランド、オーストラリア、オランダ、そしてパートナー国であるシンガポールが日本と同等の上位につけており、数学的リテラシーでは、スイス、日本、カナダ、ニュージーランド、そしてパートナー国・経済であるリヒテンシュタインと中国マカオが日本と同等の学習到達度（performance）レベルであった。科学的リテラシーでは、韓国、オランダ、そしてパートナー国シンガポールが日本と同等のレベルの学習到達度を示す。

訳注：原文では、報告書に掲載されている図表番号がここ以外にも多数記載されているが、ここではカットしてある。

3. 過去数年来日本の学習到達度が下がってきていると一般に認識されているようだが、PISA 調査の結果では、日本が 2000 年以来、読解力において平均得点を約 20 点上回る高い学習到達度を維持していることが示されている。数学及び科学的リテラシーにおける生徒の学習到達度は、PISA がこれらの傾向を測定しはじめた 2003 年および 2006 年以来まったくと言っていいほど変わっていない。

4. 女子の読解力は男子に対し平均 39 点ほど上回っており、これは OECD 平均とほぼ同じである。この男女差は 2000 年以来明らかになっている。その反面、数学的及び科学的リテラシーには男女差は見られていない。

5. *だが、日本では、学習と学校に対する生徒の態度や姿勢において顕著な改善が見られており、*これこそ主要な教育の成果であるとPISA は考える。この点については後出の章で詳細に述べるが、その概要は以下の通りである。

6. 2000 年との比較では、楽しんで読書をする日本人生徒が増加しており、読書に対して前向きなモチベーションを持っている。たとえば、2000 年の生徒の回答と比較すると、本について語り合うことや読書をお気に入りの趣味に含む生徒が増加しており、読書を時間の無駄と考えたり、本を完読するのが困難だったり、数分間以上静座して本を読むことができなかったり、または、必要な情報を得るためにのみ読むという生徒の数が減少している。

7. 日本では、2000 以来生徒の規律正しさも改善しており、生徒が教員の言っていることを聞いていない、授業開始後もしばらくは勉強を始めない、勉強ができない＊、雑音や無秩序が学習の妨げになる、そして生徒が静まるまで教員は長い間待たなければならないと感じている生徒が減少している。

---

[53] 5 位が最良推定値だが、サンプリング及び測定誤差により格付けは 3 位から 6 位になる可能性あり。
[54] 4 位が最良推定値だが、サンプリング及び測定誤差により格付けは 3 位から 6 位になる可能性あり。
[55] 2 位が最良推定値だが、サンプリング及び測定誤差により格付けは 2 位から 3 位になる可能性あり。

＊訳注：原文では they can work well となっているが、文脈から判断するに否定文になるはずなので、そのように訳出した。このドキュメントでは同じような箇所が数か所ある。

学習到達度の低い生徒の相対的割合：OECD 平均より低く、長期的に安定

8. PISA のベースライン学習到達度であるレベル 2 に到達しない日本の 15 歳生徒の割合は 14%で、OECD の平均 19%を下回っており、この数値は 2000 年から変化していないが、最低の学習到達度に達っしていない生徒の率が 10%以下である韓国、フィンランド、カナダ、パートナー経済の中国上海と中国香港よりも高い。

9. PISA 読解力尺度の学習到達度レベル 2 はベースラインと見なすことができ、生徒はこれに到達した段階から、社会生活への効果的で生産的な参加を可能にするための読解力を示し始める。学習到達度レベル 2 の生徒は、たとえば、複数条件に一致する情報を取り出す、一事象に関して比較や対比をする、当該情報が顕著でなくとも文章の特定の部分の意味を読み取る、そして文章と自己経験を関連づけるなどごく基本的な課題を行うことができる。このレベルの課題の中には、生徒に一つもしくは複数の情報を取り出させるものがあり、場合によっては推論したり、複数条件に一致させたりすることを要求するものもある。他の課題では情報が顕著でない場合に低いレベルの推察を行って、文章の主題を認識し、関連性を理解し、限定された文章の一部の意味を解釈することが求められる。このレベルでのタスクでは、文章の特徴の一つに基づいて、比較や対比を行わなければならない場合もある。典型的な考察課題として、自らの経験や考え方を導くことにより、文章と外的知識を対比したり、様々な関連付けを行うことが要求される。

10. PISA 2000 年調査時に「カナダの青少年移動調査（Canadian Youth in Transitions Survey）」の対象となった生徒の追跡調査によると、レベル 2 未満の学習到達度だった生徒は 19 歳の時点で中等教育後の進学や労働市場への参加が芳しくなく、データ採取終了時点の 21 歳では状況がさらに悪化するという危険性が著しく高い。例えば、15 歳で PISA のレベル 5 に到達したカナダの生徒が 21 歳の時点で中等後教育に進学できる確率は、社会経済的背景の格差補正後も、レベル 2 を達成できない生徒の 20 倍高い（OECD, 2010, Pathwaysto Success）[56]。同じく、2000 年時点でレベル 2 に到達していないカナダの生徒の 60%以上は、21 歳時点で中等後教育に全く進学していない。これとは対照的にレベル 2 を達成した生徒の 55%以上、即ち過半数以上が短大または大学に進学している。

11. 数学的リテラシーでは、13%の生徒が PISA レベル 2 に到達できなかった。この数値は OECD 平均の 22%を下回っており、2003 年以来変化を見せていない。数学の学習到達度レベルが 2 の生徒は、基本的アルゴリズム、公式、手順や法則を使うことができるほか、直接推定のみが要求される状況において数学的問題を解釈・認識し、単一情報源から関連情報を抽出し、単一の表現方法（representational mode）を使用することはできる。これらの生徒は、また、直接推論を利用でき、結果を文字通りに解釈することができる。

[56] 日本に関する当該データなし。

12. 科学的リテラシーでは、11%の生徒が PISA レベル 2 を達成できなかった。この数値は OECD 平均の 18%を下回っており、2003 年以来変化を見せていない。レベル 2 を達成した生徒は、科学研究の主な特徴を確認し、ある事象に関する単独の科学的概念や情報を想起し、化学実験の結果のデータ表を元に意思決定ができる。それとは対照的に、レベル 2 に到達していない生徒は、研究の主な特徴を混同したり、不適切な科学的情報を適用したり、意思決定に際して科学的事実と個人的信念を混同したりする。学習到達度が最高レベルの生徒の相対的割合: OECD 平均より高く、読解力については経時的に上昇している。

13. 学習到達度尺度上の上位層を見ると、日本の生徒は、読解力で最高水準(レベル5 及び6)の成績を残している。生徒の 13%が読解力で最高水準であり(OECD 平均は 8%)、21%が数学リテラシーで最高水準(OECD 平均は 13%)、さらに 17%が科学リテラシーで最高水準だった(OECD 平均は 9%)。

14. 読解力で最高水準の学習到達度を得た日本の生徒の割合は、2000 年以来 10%弱から 13%強に増加している(表 V.2.2)。しかしこの改善には男女差があるのも事実で、女子でほぼ 4.8%点相当増加(統計的に有為)している反面、男子での最高水準生徒の割合は 2.6%点であった(有意差なし)。最高水準生徒の割合における男女間の格差は事実上拡大している。

15. PISA 読解力尺度でレベル 6 の生徒は、明白な情報や言外に含まれる意味の詳細な読解を要するテキストをきめ細かに分析でき、読んだテキストをより一般的な次元で考察・評価することができる。これらの生徒は、新たな情報を得たとき、たとえその情報が思っていたのとは違っていたとしても、先入観を持つことなく処理できる。また、評論的観点に立ってテキスト外の高度な知識理解を活用しながら、テキストに含まれた内容を明白なものも微妙なものも把握することができる。このように、新しいことを吸収して評価する能力は、適切な証拠に基づく革新や微妙な意思決定に頼る知識経済において重要視される。日本の最高の学習到達度の読解力を備えた生徒は全体の 1.9%で、平均の 0.8%に対して有意に高い。だが、オーストラリア、ニュージーランド、パートナー経済の中国上海、パートナー国のシンガポールでは、これよりさらに高値を示し、2.0%を超えている。

16. 最高位に次ぐ PISA 読解力レベル 5 の生徒も、馴染みのない形式や内容のテキストに対応することができ、情報を取り出し、詳細にわたる理解を示し、どの情報が課題と関連性があるか推定することができる。このようなテキストを利用して、仮説を批判的に検討し、仮説を立て、専門知識を利用し、期待に反する概念にも適応する能力を持っている。日本の生徒の 13%程度はレベル 5 以上の学習到達度を達成しており、これは 8%の平均をはるかに上回っている。しかし、ニュージーランド、フィンランド、パートナー経済の中国上海、そしてパートナー国のシンガポールは、日本よりさらに高値を示しており、割合は 14%を超えている。

17. OECD 平均は 3%なのに対し、日本では生徒の 6%が数学リテラシーの最高レベルに到達している。これと比較して、中国上海では、生徒の27%がこのレベルに達している。数学的リテラシーの学習到達度がレベル 6 の生徒は、高度の数学的思考や推論を用いることができる。このような生徒は、記号や公式を用いた数学的な演算や関係に精通しており、新たな状況に対応する新規のアプロー

チや戦略を開発するために、洞察力や理解力を応用させることができる。また、このような生徒は、自らの行動や、自分の発見・解釈や論議、さらにそれらが所与の状況に照らして適切かどうかについての省察を系統立てて説明し、正確に伝えることができる。

18. 最高位に次ぐ PISA 数学的リテラシー尺度上レベル 5 の生徒は、制約条件を確認し、前提条件を特定しながら複雑な状況下でモデルを構築して利用することができる。また、先述のモデルに関連する複雑な問題に対処する際、問題解決上適切な戦略を選択し、比較し、検討する能力を備えている。このレベルの生徒は、幅広くよく発達した思考・推察力、適切に関連づけられた表現、記号や形式を用いた特性評価、そしてこれらの状況に関係する見識を用いながら戦略的に作業に当たることができる。OECD 諸国平均の 13%に対し、日本では 21%の生徒が PISA 数学的リテラシー尺度上レベル 5 以上である。中国上海では生徒の半数がレベル 5 を達成し、シンガポールと中国香港では 30%を超え、中国台北、韓国、スイス、フィンランドでは 21%を超えている。

19. 科学的リテラシーの学習到達度レベル 6 を達成した生徒は、数々の複雑な実生活場面において、科学的知識や科学の見識(scientific knowledge and knowledge about science)を常に確認し、説明し、そして応用することができる。また、種々の情報や説明を互いに関連付け、これら情報源から得た確証的事項を用いて意思決定の正当性の判断が行える。高度の科学的論説を明確に、一貫性を持って展開し、科学的知識の理解力を利用して、馴染みのない科学や技術に関する問題を解決する能力を備えている。このレベルの生徒は、科学的知識を応用し、個人的、社会的、またはグローバルな状況に焦点を当てた勧告や決定を支持する議論を展開することができる。OECD 平均の 1.1%を上回って、日本の学生の 2.6%ほどがこのレベル 6 に到達している。これと比較して、シンガポールでは生徒の 4.6%、中国上海では 3.9%、ニュージーランドでは 3.6%、フィンランドでは 3.3%、そしてオーストラリアでは 3.1%の生徒がレベル 6 に到達している。

20. PISA 科学的リテラシーの学習到達度レベル 5 の生徒は、複雑な実生活場面において、数々の科学的因子を確認し、科学的概念及び知識の双方を応用して、これらの場面に対処するために適切な科学的根拠を比較、選択そして評価を行うことができる。このレベルの生徒はよく発達した探求力を用いて、知識と知識の関連付けを適切に行い、状況に対して批判的な見方をし、自分の批判的分析から導かれる根拠や論拠に基づいて説明することができる。日本では 17%の生徒がこの域に達しており、OECD 平均の 9%を上回っている。比較対象として、中国上海の生徒では 24%がこのレベルに到達し、シンガポールでは 20%、フィンランドで 19%、ニュージーランドでは 18%である。

21. 数学的リテラシーで最高位層の割合は 2003 年以来、科学的リテラシーにおいては 2006 年以来変化は見られていない(表 V.3.2 及び V.3.5)。

生徒の学習到達度に有利な社会経済的背景

22. 人口統計、社会及び経済的情勢は国によって異っている。その違いは生徒の学習到達度を解釈する上で考慮されなければならない。

- 日本の国民所得水準は一人当たりの GDP で OECD 諸国 34 カ国中 17 位に位置している(表

I.1.20 及び図 I.2.1)。実のところ、OECD 諸国間出の平均点格差のうち、一人当たりの GDP で予測できる率は僅か 6%にしか過ぎない。日本は、一人当たりの GDP から予測される読解力の程度よりも高い学習到達度を示している。この一人当たりの GDP は、各国において教育に当てられる潜在的な資源を反映してはいるものの、実際の教育投資額を表すものではない。**OECD 各国による 6 歳から 15 歳までの生徒一人当たりに対する実際の平均支出額を見ると、日本は 34 カ国中 14 位となっている。**OECD 諸国全体では、生徒一人当たりの支出額で説明できる PISA での学習到達度格差の割合は 9%である(図 I.2.2)。傾向曲線に対する日本の学習到達度の上方への偏りは、生徒一人当たりの支出額から予測される以上の学習到達度を示唆する。日本と同等の額を支出しているイタリアとスロベニアは、日本より少なくとも 34 点低い。

- 即ち、これは単に資金の額の大きさが大切なのではなく、資金をどのように運用し、各国がいかにして**最も大きな効果をもたらすところに上手く予算をあてるか**にかかっている。日本は、恵まれない社会経済的背景を持つ学校が恵まれている学校よりも良好な対生徒教員数を示す OECD 参加 16 カ国の一つで、恵まれない背景の生徒らは日本の生徒一人当たり平均額よりかなり多くの資金的恩恵を受けていることを意味する。それに加え、日本の教員の給与は比較的よく、授業以外の職務に割く時間が多い。このような政策が経費を増加させる反面、日本は比較的生徒数の多い学級でそれを補っている(OECD 刊行「図表でみる教育(Education at a Glance)」表 B7.3)。
- **日本の生徒の両親の教育水準は大半の他国よりも高い。**生徒の学習到達度と両親の教育水準との関連性に基づき(PISA 2009 調査結果第二巻参照)、OECD 諸国間での学習到達度の比較検討を行う際、成人層の到達教育水準を考慮することが大切になる。なぜなら、ある国の高教育水準成人層が大きいほど、両親の教育水準がより低い他国に対して有利になるからである。日本の場合、35 歳から 44 歳までの成人、即ち大まかに言えば PISA の調査対象となった 15 歳生徒の両親の年齢層で、第三期教育を受けた人の割合は 48%であり、OECD 諸国中カナダについで第二位である。
- **日本では、恵まれない境遇の生徒の割合は OECD 平均以下。**生徒人口における社会経済的背景の多様性や不利な立場にある生徒の割合は、教員や教育制度に様々な課題を投げかけている。PISA 2009 年調査結果の第二巻に示される通り、恵まれない社会経済的背景を持つ生徒の指導に当る教員は、より恵まれた背景の生徒の教員よりも課題が多い。四分位で下位 1/4 に属する生徒の比較検討によると、日本は OECD 平均よりも下位階層の割合が少ないが、他方、日本の生徒全体の社会経済的背景は OECD 平均と同等である[57]。言い換えれば、日本における生徒の社会経済的背景はある典型的な OECD の国のそれに相当するにものの、恵まれない生徒の割合は OECD 諸国一般に比べて低い。
- **OECD 加盟国において、日本は移民の背景を持つ生徒の割合が三番目に少ない国。**OECD 全体の平均で生徒の 10%が移民の背景を持っており、14 の参加国中では、移民背景の生徒が 10%を超えることが知られている。しかしながら、生徒が移民背景を持つかどうかによって説明され得る学習到達度格差の割合はわずか 1%であり(図 I.2.5)、これらの生徒の学習到達度は部分的にのみ、受け入れ国の教育システムに起因すると言えよう。移民背景の生徒とネイティブの生徒間における学習到達度格差の大部分は、社会経済的背景や家

[57] この数値は生徒の PISA 経済・社会及び文化的背景の指標を用いて算定される。この指数では、OECD 諸国の平均が 0、標準偏差が 1 であり、最も恵まれない四分位下位 1/4 の生徒の指数は日本で−0.93、OECD では−1.14 になる。アメリカ合衆国全生徒の指数は −0.01 で、OECD 平均は 0.00 である。

庭内で使われる言語、そして出身国で受けた教育に由来する。

23. 教育制度が置かれた人口統計的、経済・社会的情勢を考慮したとしても、様々な言語や文化的差異が各国における語学、数学、科学の教育・学習方法を大きく左右するとしたら、国際的テストに一体、どれほどの意義があるのだろうかという疑問が残る。必然的に、PISA 調査の試験問題の内容すべてが様々な文化的背景に適切で、種々のカリキュラムや教育状況に対応しきれているわけではない。この点を評価するため、PISA では各国に PISA テストの問題で国際テストに最も相応しいものを選定するように求めた。参加諸国には、上述の要素をすべて加味した上で、「生きるための知識と技能」、信憑性、さらに 15 歳生徒にとって興味があるものという観点から、個々の問題を評価するよう助言した。その結果で最も高得点を得た問題を当該国の PISA で最も好ましい問題とした。その上で、PISA は各国の最も好ましい問題の得点を算定し、その成績を PISA の全課題の成績と対比した。日本の場合、PISA 全課題、もしくは最も好ましい問題のいずれを比較基準として用いても、相対的順位に相違はなかった。

学習機会配分の公平性

24. PISA では三つの観点から教育の公平性を研究した。まず、生徒及び学校における学習結果の格差を調べ、次いで異なる社会経済的背景の生徒や学校がいずれも質・量共に同等の教育資源にアクセスできているかを調べ、そして生徒の家族的背景や学校の所在地が習熟度に与える影響を検討している。

学習到達度の学校間差が拡大

25. 読解力の学習到達度の高低両層間の差、即ち生徒の読解力学習到達度の偏差は、OECD 平均よりも日本の方が高く、その内半分ほどが学校間格差に由来していると考えられる（表 II.5.1）。日本の偏差は OECD 平均の 39%を上回り、この学校間格差は主に、生徒達が高校受験のたった数ヶ月後に PISA の試験を受けており、PISA 試験時では既に、それぞれの成績に基づいて異なる水準の学校に振り分けられていたためと思われる。

26. 読解力における高低両成績層間の格差は2000 年以来拡大しており、特に学校間格差が顕著である。

資源への平等なアクセス

27. 生徒や学校間の資源配分が、学習機会の不公正を生む最初の原因となり得る。公正な教育資源の配分が特徴となっている学校制度において、学校資源の質や量はその学校の平均的な社会経済的背景と関連づけられる必要はない。というのもすべて学校が同じような資源を享受するからだ。だから、生徒や学校の社会経済的背景と資源の質量との間に正の関係があれば、恵まれた環境の学校は、質量共に良い資源を享受することになる。負の関係は、恵まれない環境の学校に質量共に良い資源が送り込まれていることを示す。関係がみられなければ、社会経済的に有利な学校にも不利な

学校にも資源が同等に配分されていることを示す。

28. OECD 加盟国のおよそ半数が対教員生徒数の割合が、学校の社会経済的背景と正の相関を呈する。言い換えれば、不利な学校は生徒数に対して教員数が多い傾向である。日本はその例だ(表 II.2.3 を参照)。この正の関係は、特にベルギー、イタリア、アイルランド、スペイン、エストニア、ポルトガル、そしてオランダで顕著だ。このような資源配分の重要な計測方法が示すのは、これらの国々が学校の不利な状況を改善するために対教員生徒数の割合を利用しているということだ。OECD 加盟国のうち、社会経済的に有利な生徒と学校で教員数が多いのは、トルコ、スロベニア、イスラエル、オーストリアのみである。

29. 大多数の OECD 加盟国で、社会経済的に有利な生徒は不利な生徒よりも多くの有資格、常勤雇用の教員を割り当てられている(Table II.2.2)。有資格教員の欠乏が学習を妨げていると校長が報告している学校でも類似した状況だ。ただし、日本では恵まれない境遇の生徒が恵まれた境遇の生徒らと同様に有資格教員による教育を享受している。以上のような結果が、日本では教育の人的資源が質・量の両面から公正に分配されていることを示唆している。

生徒の社会経済的背景が学習成果に与える影響は小さい

30. PISA 調査で最も基礎的なレベル以上の学習到達度を得られなかった生徒達は無作為グループではなく(not a random group) 日本では社会経済的に不利な境遇が生徒の学習到達度に大きな悪影響を与えていないとの結果を示している(訳注)。生徒の社会経済的背景により説明できる生徒の格差は、OECD の平均 14%に比較して日本はおよそ 9%であり、その他、アイスランド、エストニア、フィンランド、ノルウェー、カナダ、韓国、イタリアなどの OECD 諸国でも、生徒の社会経済的背景が学習到達度に与える影響は OECD 平均以下である。対照的に、ハンガリー、ベルギー、トルコ、チリ、ルクセンブルグ、ドイツ、アメリカ合衆国、フランス、ニュージーランドでは、社会経済的背景が読解力に与える影響が OECD 平均を上回る。ここで強調されるべきことは、前述の国々は、必ずしも不利な社会経済的背景を持つ生徒の割合が高い国なのではなく、生徒の社会経済的背景による格差の影響が特に強く出ている国だという点である。

訳注:ヨーロッパでは多くが義務教育の最終学年が受験しているが、日本では高校 1 年生が 7 月に受験するので、学校間の要因がより大きく出てくることになる。日本では、社会経済的な影響が比較的小さくなっているということは、家庭の影響力があまり出てないようになっているか、学校の影響力の方が比較的大きいという統計結果になっている。

31. 社会的不平等と、社会経済的に不利な境遇が学習成果に悪影響を与えることと必然的に関連するのなら、学習の機会をより広く提供するなど公的な政策によって公正性を改善するには、少なくとも短期的に見て限界がある。しかし、収入の不平等さと社会経済的背景が学習成果に及ぼす影響との間には、ほとんど関係がみられない。つまり、国によっては、困難な状況下にも関わらず、社会経済的背景の悪影響を緩和することに成功した例がある。

32. 一般的に、社会経済的背景が生徒の学習到達を正確に予測できる度合いは国によって大きな幅がある。PISA 調査で学習到達度の芳しくなかった生徒の大部分は、社会経済的に困難な境遇にあるが、中には不利な状況にも関わらず逆境に打ち勝って PISA で高学習到達度をおさめる生徒もいる。彼らは、社会経済的な障壁に打ち勝つことが可能であることを示す。逆境に強い生徒の全体に対する割合は各国の教育制度によって異なるが、すべての OECD 加盟国に相当数、確認できる[58]。日本では、生徒全体数の 11%が逆境に強いと見なされるが、それは日本で社会経済的に最も不利な層である 25%の生徒のうちにありながらも、社会経済的背景に基づく予測値よりずっと高い学習到達度をおさめたからである。OECD 全体に共通して、生徒の平均 7%が逆境に強いが、韓国やフィンランドとパートナー国・経済の中国上海、中国香港、中国マカオ、シンガポールでは 11%となっている。この結果は、日本において学習到達改善の為に政策を立案するにあたり、恵まれない境遇の生徒のみならず、以下に挙げるような社会経済以外の理由から学習到達度の低い生徒にも注目すべきであることを示す。

学習到達度の低さに関連するその他の背景

33. 社会経済的背景と生徒の学習到達度の関連については、より詳細に、上記以外の二つの観点を考察することが有用である。

- 家族構成: 日本では、一人親の家庭が OECD 平均よりわずかながら少ない(一人親家庭の 15 歳生徒は、OECD 平均が 17%であるのに比べ、日本では 15%となっている)。**一人親家庭の日本人生徒の学習到達度が低くなるリスクは、OECD のそれよりかなり高い。**一人親とその他の家庭を持つ生徒間の学習到達度格差の三分の二は、社会経済的背景の差異と関連している。
- 社会経済的に不利な生徒の学校集中度: 日本の生徒の 30%が社会経済的に不利な生徒の多い学校に集中しており、そこでは生徒の 57%が恵まれない境遇出身である(これは著しく多い)、生徒の 31%が社会経済的に有利な学校に在籍しており、そこに在籍する恵まれない境遇の生徒の割合はわずか 8%に過ぎない。日本では、恵まれない境遇の生徒が社会経済的に不利な学校に通学する場合、予測よりも学習到達度が低い傾向がみられ、しかも他の多くの OECD 諸国より格差の幅が大きい。恵まれた境遇の生徒も社会経済的に不利な学校に通学する場合、予測よりも低い学習到達度になる傾向があり、その格差は OECD 諸国より大きい。対照的に、有利な境遇の生徒は有利な学校に通う場合の予測よりも学習到達度が高くなる傾向にあり、その格差は多くの OECD 加盟国よりも大きい。一方、不利な境遇の生徒もまた有利な学校に通う場合、予測されるよりも学習到達度が高く、その格差は平均よりも大きい。生徒の社会経済的背景が混合した学校では、不利な境遇の生徒は予測より得点が高く、有利な境遇の生徒は予測どおりの結果を出している。これは、恵まれない境遇出身の個々の生徒ではなく、社会経済的に不利な生徒の多い学校を対象として、学習到達度改善の努力が行われるべきであることを示している。

[58] 逆境に強い生徒とは、社会経済的に恵まれない背景を持ちながら、その背景から予測されるよりもかなり良い成績を収める生徒である。これらの生徒の同定には、まず PISA2009 年調査に参加した全生徒における学習到達度と社会経済的背景の関連性を立証する。次いで、各社会経済的に恵まれない生徒の個々の実成績を同等の背景を持つ参加全国の生徒の平均から予測される学習到達度と比較する。このようにして求められた差をその生徒の残余学習到達度として定義し、残余成績が参加国全生徒の四分位上位 1/4 に属している場合、その恵まれない生徒は逆境に強いとみなされる。

生徒の関与、戦略、実践

34. 効果的な学習者となるには、何を学ぶべきか、学習目標をどうやって達成するかについて生徒自身が把握しなければならない。認知的及びメタ認知的情報処理の広範囲な戦略を習得して効果的な学習方法を開発する必要がある。同時に、到達目標の設置、戦略の選択と学習プロセスの統制及び評価など効果的な学習方法を培うために、読書や学習を楽しむことを犠牲にしてはならない。というのも、読んで学ぶ事に対する高い動機が伴った持続的な実践と熱心さの結果としてこそ学習到達度が高まるからである。

読書に対する生徒の楽しさと動機が改善

35. PISA 2009 年調査結果第三巻によると、すべての OECD 加盟国で読書を最も楽しむ生徒は楽しまない生徒より遥かに得点が高かった。読書をまったく楽しまないという日本人生徒は、多くの OECD 加盟国の生徒より多かったが、一日に二、三時間は趣味で読書をするという生徒の割合は OECD の平均と変わらない。OECD 加盟国に共通して、平均約 37%の生徒が楽しんで本を読むことはまったくないと報告しているが、日本でそういう生徒が 44%もおり、オーストラリア、オランダ、ルクセンブルグ、スイス、ベルギーでは 44%以上である。対照的に一日一、二時間楽しんで本を読むという生徒の割合が、日本では 10%で OECD の平均 11%に近い。読書を楽しむ日本人生徒の割合は、2000 年調査以来 11%増加した。

36. 日本における読書を楽しむ男子と女子の割合の差は、大部分の OECD 加盟国でみられる格差より小さかった。OECD 加盟国では、女子の 73%、男子の 52%が読書を楽しんでいる。日本では、女子の 58%に対し、読書を楽しむ男子は 54%であり、OECD 平均より男女格差が小さい。OECD 加盟国中、読書を楽しむ男女の割合がほとんど同じなのは韓国のみだった(Table V.5.1)。

37. 多くの OECD 加盟国の生徒に比べて日本の生徒は読書への動機が高い傾向がみられる。生徒のおよそ 67%が書店や図書館に行くのは楽しいと回答しており(OECD 平均は 42%)、44%が本について話合うのが好きだと回答し(OECD 平均は 38%)、42%が読書は趣味の一つだと回答している(OECD 平均は 33%)。対照的に生徒の 15%が読書は時間の無駄だと感じ(OECD 平均は 24%)、21%は数分以上静座して読むことができず(OECD 平均は 25%)、24%が読書をするのは必要な情報を得るためだけだと言い(OECD 平均は 46%)、28%が本を読み切るのが難しいと回答している(OECD 平均は 33%)。

38. 2000 年調査以来日本では生徒の読解力に対する動機が高まった。PISA2000 年調査時の回答に比べて、完読できないという生徒が減少(12%改善)、本について話合うのを好む生徒が増加(7%改善)、数分間以上は静座して読書ができない生徒が減少(7%改善)、読書は必要情報の収集の為のみという生徒が減少(7%改善)、読書は特に好みの趣味という生徒が増加(6%改善)、そして読書は時間の無駄という生徒が減少(5%改善)している。

フィクションを読む生徒は、読解力の得点が高い

39.読解スキルを養い読解力を伸ばすために最も効果的な読み物は何か論争が繰り広げられているが、メキシコとトルコを除いた OECD 加盟国に共通して言えることだが、少なくとも月に数回など定期的で自発的にフィクションを読む生徒は読解力の学習到達度が高い傾向にあり、雑誌やノンフィクション、もしくは新聞を定期的且つ自発的に読む生徒も大部分の OECD 加盟国において高学習到達度をおさめている。対照的に、コミック（漫画など）を定期的に読む生徒は、傾向としてやや読解力の学習到達度が良い国もあれば、往々にして低いという国もある。日本に関して言えば、フィクションを読む生徒が読解力で高学習到達度をおさめる傾向がかなり強く、ノンフィクションや新聞を定期的に読む生徒も学習到達度が高い傾向にあるが、前者ほどではない。コミックを定期的に読む生徒と読まない生徒の間にさほど学習到達度の差はみられず、雑誌の場合も同様である。フィクションを定期的に読む日本の生徒の学習到達度は 2000 年から上昇している。

40. 日本では生徒の 72%がコミックを（OECD 平均は 22%）、65%が雑誌を（OECD 平均は 58%）、58%が新聞を（OECD 平均は62%）、42%がフィクションを（OECD 平均は31%）、そして11%がノンフィクションの本を（OECD 平均は 19%）定期的に読んでいる。女子より男子の方が多くコミックや（日本でのジェンダー格差は 19%で OECD 平均は 10%）、新聞を（日本でのジェンダー格差は 9%で比較に挙げれば OECD 平均が 7%）読んでいる（表 III.2.8）。それに対し、女子は男子よりもフィクションを定期的に読み（ジェンダー格差は日本が 11%で OECD 平均は 19%）、雑誌も男子より多く読んでいる（ジェンダー格差は日本が 8%で、OECD 平均が 14%）。

41. ***2000 年調査以来、日本ではフィクションを定期的に読む生徒の割合が 12%増加し、***雑誌や新聞、コミックを読む生徒の割合はそれぞれ 22%、12%、そして 7%減少した。同時期、フィクションを定期的に読む生徒の率は変化していない。

42. フィクションを定期的に読む生徒の方が読まない生徒より高学習到達度をおさめる傾向があるが、***多様な読み物にふれる生徒が特に読解力で高学習到達度になっている。***日本について言えば、フィクションを読む生徒が高い学習到達度をおさめる傾向はあるが、その生徒がノンフィクションや、もしくは新聞も読んでいた場合、より高い得点を取っている。トルコやフィンランドに続き、日本は OECD 加盟国中でも*「読み物の多様性指標」*が上位であることから、日本の生徒は他国より多様な読み物にふれているように見受けられる。

オンライン上でものを読む活動に幅広く関与している生徒は得点が高い

43. E メールを読んだり、チャットしたり、ニュースを読んだり、オンライン辞書や百科事典を利用したり、ネット上のグループディスカッションに参加したり、情報検索したりするなどインターネット上でものを読むことが多い生徒は、インターネットを使わない生徒よりも概して読解力の学習到達度が高い。日本では、インターネット上で読む活動が多い生徒とそうでない生徒の間の習熟度格差が OECD 加盟国より大きい。日本の生徒は他の OECD 加盟国の生徒に比べ、インターネット上でものを読む頻度が少なく、OECD の多くの国々と違い、日本では男子より女子の方がネットを使って読む活動をする

ことが多い傾向である。

44.　PISA2009 年調査に参加した国すべてにおいて、読解力の学習到達度が良好な生徒は、種々の学習目的の達成においてどの学習戦略が最も有効かということに関して深い理解を示しており、自らの楽しみのために様々な読み物に触れる傾向がある。

学習到達度の差は、効果的な学習戦略への認識を高めることによって縮小できる

45. PISA は、学習アプローチを二つの面から測定する。一つには、生徒が特定の戦略を利用するという生徒の回答の度合いを、もう一つには、どの戦略が最も有効かについての生徒の認識度を調査する。後者の指標はPISA2009 年調査から新しく導入され、生徒の知識について単なる生徒の志向ではなく実際の有効性を外部検証するものであるため、より確実な測定ができる。学習を支援する戦略についてより熟知している生徒は、どの調査参加国においても読解力の学習到達度が高い。情報を理解し記憶する戦略を認識したり、情報を要約する戦略を持っている生徒も同様のことが言える。日本の生徒は、情報の理解と記憶の戦略については、おしなべて平均以上の認識があるが、要約の戦略については OECD 平均程度である。効果的学習の戦略を意識している生徒と高学習到達度との相関ほどではないにしろ、自己の学習活動をコントロールするために戦略を使う生徒は、どの国でも高学習到達度をおさめていることが報告されている。

46.　効果的学習の為の戦略に対する意識は読解力での高い学習到達度と密接に関係していることを PISA 調査結果は示しているが、OECD 加盟参加国に共通して、情報を要約する戦略を意識している方が、情報の理解と記憶に対する意識よりも、読解力に強く関連している。同じく日本でも、生徒間の読解力に関する学習到達度格差をみれば、情報理解と記憶の戦略に対する意識よりも、情報要約の戦略に対する意識の高い生徒と低い生徒の間の格差が大きい。実際、情報要約の戦略に対する意識の高い生徒と低い生徒間の読解力の学習到達格差は、OECD 加盟参加国中、フランスやベルギーに続いて日本が上位に入っている。

47.　ただ、たくさん読めば良いのではない。日本を含む多くの国において、多読はしても効果的な学習方法を知らない生徒は、多読しなくとも効果的学習方法を理解している生徒より学習到達度が低い。この結果は、読書を楽しむのは良い読み手になる為に必要な段階ではあるが、効果的な学習に読書をどう利用するか理解していなければ、十分でない、という先行研究の結果を立証するものである。

48. 日本では、情報要約戦略の認識が、成績の男女格差や社会経済的に有利な生徒と不利な生徒間の格差を縮小するために重要な役割を果たす。一般的に OECD 加盟国では、男子と社会経済的に不利な生徒よりも女子と社会経済的に有利な生徒が、情報要約戦略に対して高い意識を持っており、意識の高い生徒は学習到達度も勝っている。言い換えれば、このような戦略を認識している事自体が、学習到達度への生徒の背景やジェンダーの影響を調整することになる。この調整効果は特に日本で大きく、生徒の社会経済的背景が学習到達度に及ぼす総影響の 22％（OECD 平均では17％）がこれで緩和されている。また、生徒のジェンダーがもたらす総影響の 38％が、これら戦略に

対する認識によって緩和されている。

49. したがって、両親、教員や学校が、生徒に効果的な読者及び学習者となるための道具を提供すべきだと強調したい。特に男子や社会経済的に不利な生徒が、情報要約の為に最も効果的な学習方法を意識することが重要である。生徒に様々なアプローチを試させたり、何が役に立ち、何が役に立たなかったか生徒同士で話し合わせたり、自分が学習目的達成のために使った異なるアプローチについて振り返ることを奨励することで、そういった意識を養うことができる。

学校および教室での学習環境

50. 教育政策とその実践は、教室でより効果的な指導と学習をもたらすのでなければ、生徒の学習到達度向上を助長できない。PISA の調査結果は、高学習到達度への期待を特徴とし、生徒がやる気を持つような雰囲気の中で指導され、教員と生徒の関係が良好で、さらに教員の士気が高い学校や国では、おしなべて平均成績が高い傾向にある。社会経済的背景ほか PISA が解析した学習環境を加味した後でも、調査結果によると読解力の学習到達度が日本を含む OECD16 カ国でより高い規律的雰囲気の指数と、また、日本を含む OECD10 カ国で教員と生徒の関係指数と、さらに、同じく日本を含む 14 カ国で学校環境に影響する教員由来の因子指数と正の関係を示している。日本では、上記三点の高低を表す読解力の学習到達度の学校間格差は大方の OECD 諸国よりも大きい。

51. 学習環境は両親や校長によっても形成される。子どもの教育に関心がある両親は学校側の努力を支援し、学校活動にも積極的に参加する可能性が高いためさらなる資源となり、校長は教育目標を設定しその方向性へ学校を導くことができる。また、こうした両親は恵まれた社会経済的背景を持つ傾向にある。PISA の調査結果では、両親が子どもに高い教育水準の獲得や学習到達度の向上を求める親の圧力に対する校長の認識は、日本を含む 19 の OECD 加盟国において学校成績と正の関係にあるものの、生徒及び学校の社会経済的背景を加味した場合、4 カ国でしか学校成績と正の関係を保たず、日本はその 4 カ国の中に入っていない。

52. 他方、PISA の結果から、生徒及び学校の社会経済的背景と学習環境の重点的特性が密な相互関係にあり、双方とも学習到達度に重要な役割を果たしていることを示している。その理由として、恵まれた社会経済的背景の生徒はより高い規律性を備え、学校に対する価値観も高いか、または、両親が抱く学級の良好な規律や深い教員の関与への期待が社会経済学的に恵まれた学校において高いなどの可能性があげられよう。それとは逆に、恵まれない環境にある学校では、規律性を強化するための親の圧力も低く、欠勤したり意欲の低い教員を然るべく交代させる処置をとることも少なかろう。要約すると、生徒は優れた雰囲気を持った学校でより好成績を納めるが、その理由として、このような学校に通常好成績を収める恵まれた境遇の生徒が多く在籍していること、これらの生徒が良好な雰囲気を強化していることがあげられるが、社会経済的要因とは関連性がない。親の圧力の効果は特に社会経済的背景と密接に関連しているが、学習到達度への独立効果は少なく、また、多くの国々で規律や教員と生徒の関係などの校内の雰囲気が、社会経済的背景及び人口統計的要素からは独立して独自に学習到達度との関連性をもっている。

53.　これらの分析結果を以下の項でさらに詳細にわたり記述する。

教員と生徒の関係の弱さ

54.　良好な教員と生徒の関係は学習を促進する環境作りを助長する。調査によれば、生徒は、特に恵まれない背景を持つ生徒がそうだが、教員に真剣に受けとめられていると感じる場合、学習成果が上がり、規律上の問題が少なくなる。その理由の一つとして、良好な教員と生徒の関係が社会性を育成し、社会活動に基づく学習環境を形成し、学習を促進する規範の順守を助長・強化することがあげられる。PISA では、学校での教員との関係について質問した。これらの質問には、教員との関係が良いか、教員が生徒個人の福利に関心を持っているか、教員が生徒を真剣に受けとめているか、必要な場合に教員が助けてくれるか、そして教員が生徒を公平に扱っているか、等が含まれる。

55.　日本の生徒は OECD 諸国の中で最も教員との関係が弱い部類に属する。たとえば、日本の生徒の 28%は、教員が自分の福利に関心を持っていることについて同意または非常に同意しており（OECD 平均 66%）、先生の大半は生徒の意見をしっかり聞くということについて 63%が同意または非常に同意（OECD 平均 67%）、教員は必要時に支援源となることについて 64%が同意または非常に同意（OECD 平均 79%）、教員と上手く行っているということについて 73%が同意または非常に同意（OECD 平均 85%）、そして教員が生徒を公平に扱っていることについては 74%が同意または非常に同意していた（OECD 平均 79%）。日本において教員と生徒の関係は生徒の成績と正の関係にある。その例として、日本の生徒のうち、教員と生徒の関係が最も薄弱な下位四分の一の層は、他の生徒に比べて学習到達でも下位四分の一の層に属する可能性が二倍高く、これは PISA 参加諸国及び経済地域で最高の尤度（訳注：ある仮説のもとで観察されたデータが生じる確率を意味）である[59]。生徒の個人の幸せに対する教員の関心についての生徒らの意見の違いは、教員に期待する関与の度合いの生徒間個人差、もしくは生徒に対して教員が担う数々の役割を反映しているとも考えられよう。先述の質問に対する同意回答率の低さは、生徒の期待と教員が実践していることとの不一致を示唆するものである。

56.　生徒らは PISA2000 年調査でも先述のような質問に対して回答している。たとえば、2000 年当時、ほとんどの教員が自分の意見をしっかり聞いているという点について 71%の生徒が同意していたが、2009 年では 9%減少している。その反面、2000 年以来教員が生徒を公平に扱っているという点について同意または非常に同意している生徒は 16%（16% points）*増加し、必要時に教員が生徒の支援源になりうることに同意または非常に同意した生徒の割合も 4%増加している。

＊訳注：パーセント点とは、分布関数を用いて信頼区間推定や仮説検定を行う際に、統計量があるパーセントに到達し、有意確率がその値以下であることを指す。文中では%と同意義なため、読み易さを重視し「%」と表記した。

[59] 日本における教員−生徒関係の PISA 指標は PISA 読解力尺度上 22.9 得点と正の関係を示す。

学校や学級の雰囲気は優れており、かつ改善している

57.　教室での規律正しい雰囲気もまた学習に影響する。規律の問題を多く抱える教室や学校では、教員が授業を開始するに当り、秩序正しい状態になるまでより長い時間がかかることから、学習を促進する度合いが低い。学級内で授業を中断するようなことが多いと、生徒の授業に対する関与と集中は断たれる。PISA では、生徒に授業が中断する頻度を書いてもらった。PISA では、指導言語の授業で教員の言うことを聞いていない、雑音や無秩序が多い、教員は生徒が静まるまで長い間待たなければならない、よく勉強ができない、生徒が勉強を始めるまでに長い時間がかかるなどという特定の事象を規律正しい雰囲気を測る指標としている。

58.　OECD 諸国の生徒の大半は指導言語の授業で規律正しい学級の雰囲気を味わっており、これは特に日本において顕著である。OECD 諸国中、規律正しい雰囲気があると報告した生徒の率は日本が最も高かった。日本では、生徒たちが静まるまで教員が長い間待たなければならないことはまったくないか稀だという回答が 93%（OECD 平均 72%）、生徒たちが先生の言うことを聞いていないようなことはまったくないか、もしくは稀だという回答が 92%（OECD 平均 71%）、生徒は授業が始まっても生徒が長い間勉強を始めないということはまったくないか、稀だという回答が 91%（OECD 平均 75%）、授業中の雑音や無秩序が学習の妨げになることはまったく全くないか稀だという回答が 90%（OECD 平均 68%）、そして通常ほとんどの場合よく勉強ができるとの回答は 87%だった（OECD 平均 81%）。

59.　日本では規律性のある雰囲気が 2000 年以来改善している。2000 年以来、生徒たちが先生の言うことを聞いていないようなことはまったくないか稀である、生徒たちが静まるまで教員が長い間待たなければならないことはまったくないか稀である、通常ほとんどの場合よく勉強ができ、授業中の雑音や無秩序が学習の妨げになることはまったくないか稀であるとの回答が 8%ほど増加している。生徒たちが静まるまで教員が長い間待たなければならないことはまったくないか、稀であるとの回答については 2000 年比で 2%の増加が見られている。

60.　ほとんどの OECD 加盟国と同様、日本では規律正しい雰囲気と生徒の学習到達度に正の関係がある。たとえば、最も規律性が低いと報告された下側四分位の生徒は学習到達においても下位 1/4 の層に属する可能性が 2.3 倍になる。これは PISA の参加国及び経済で最も高い尤度である[60]

61. ここで注目すべきことは、日本の生徒間における規律性による変動は比較的小さいものの、学校間での規律正しい雰囲気の格差が OECD 平均をはるかに上回っているという点である。学校間格差に起因し得る規律正しい雰囲気の指数の変動の OECD 平均が 15%であるのに対し、日本では 25%である。

教員の前向きな態度と行動

62.　教員の行動がどの程度生徒の学習に影響するかを究明するため、生徒に対する教員の期待の

[60] 日本における規律正しい雰囲気の PISA 指標は PISA 読解力尺度上 35.1 得点と正の関係を示す。

低さ、生徒の期待の低さ、教員−生徒間関係の悪さ、欠勤が多い教員、変化に対する職員の抵抗、個々の生徒のニーズに応えない教員、厳しすぎる教員、そして生徒がその潜在的能力を発揮するよう励まされていないなどの点について、PISA に参加した学校の校長に訊ねた。日本はこれらの要因について OECD 平均を僅かに下回り、校長からの回答からいくつかの問題が浮き上がっている。日本の生徒の 39%は、生徒がその潜在的能力を発揮するよう励まされていないことがある程度学習の妨げとなっていると回答した校長の学校に在籍しており(OECD 平均 23%)、37%が変化に対して職員が抵抗を示すことが学習の妨げになると校長が回答した学校に(OECD 平均 28%)、29%は教員が個々の生徒のニーズに応えないと校長が回答した学校に(OECD 平均28%)、そして24%は生徒の期待の低さが学習の妨げとなっていると応えた校長の学校に在籍している(対照的に、この点でフィンランドでの割合は 6%にしか過ぎず、OECD 平均は 22%)。しかし、教員が欠勤しがちなことが問題であると回答した校長は僅か 3%であった(OECD 平均 17%)。

学校教育の特徴:高等学校

63. 15 歳生徒が在籍している学校の特徴を検討する際、PISA の調査対象となった生徒には中学生と高校生の両方が含まれ、それぞれが占める割合は国によって大幅に異なることを念頭に置かなければならない。日本の PISA 評価を受けた 15 歳生徒が全員高校生なのに対し、スペイン、ノルウェー、フィンランド、デンマーク、ポーランド、スウェーデン、アイスランド、エストニア及びドイツでは95%以上が中学生である。この章で解説されている組織的特性、即ち資源の学校間分配や学校の自律性、学校間競争、私立校の割合、そして成績の学校間格差などは、日本の高校に関する結果である。

64. 数多くの国では、公共機関や政府の関心が資源の管理や教育の内容から成果中心の方向に転換している。これは、一連の PISA 調査結果中の意思決定責任の分配を経時的に辿ると明白になる。それに加え、参加諸国の中には第一線に権限を委譲することに多大な努力を払い、地域のニーズに対して応えられるよう配慮し、説明責任の強化を図っている。PISA 調査の結果は、自律性と説明責任の両条件が満たされている場合、指導方針及び実施の管理における学校の相対的自律性と教育制度全体の業績(performance)との間に正の関係があることを明らかにしている。

カリキュラム方針、評価方針に関しては学校の自立性が高く、資源配分に関しては自立性が低い

65. 生徒や両親が学校を選ぶ際の選択肢の幅広さや、学校が、文教地区や地方自治体、または中央政府の関与なく組織上の意思決定を行える自治機関として認められている度合いが生徒の学習到達度に影響しうる。PISA 調査の結果はカリキュラム設定と評価(assessment)における学校の自律性が制度全体の業績と関連性を持つことを示唆している。例をあげると、生徒評価の方針や課程の設定、その内容及び使用教科書の選択における学校の自由裁量が大きい制度ほど高学習到達度になる傾向が見られる。

66. 日本の学校はカリキュラムの策定と生徒の評価において他の OECD 諸国よりも大きな責任を果たしている。日本では、98%の生徒が校長と教員のみが生徒評価の指針を決める際に大きな責任

を担うと回答した校長の学校に在学しており（OECD 平均 66%）、94%の生徒が校長と教員のみが課程の設定の際に大きな責任を担うと回答した校長の学校に（OECD 平均 50%）、93%が校長と教員のみが課程内容の決定に大きな責任を担うと回答した校長の学校に（OECD 平均 45%）、そして89%が校長と教員のみが教科書の選択の際に大きな責任を担うと回答した校長の学校に在学している（OECD 平均 78%）。

67. また、PISA 調査の結果は、成績（achievement）を公示する学校が大半を占めるシステム、そして資源の管理運営についてより権限を委譲されている学校がより高い業績を示している。成績を公示しないシステムでは、資源の管理運営の権限が OECD 平均を上回る学校に在学する生徒は平均的な資源管理の運営権限を持つ学校の生徒と比較して、読解力の学習到達度が 3.2 点低い。それとは対照的に、成績を公示し、且つ資源管理の運営権限が大きい学校では、平均的な資源管理の運営権限を持つ学校と比較して、生徒の読解力の得点が 2.6 点高い。

68. 日本の学校の資源分配における権限は平均よりも低い。日本の学校の国内比較では、学校の資源分配の自律性と読解力に有意な関連性は見られてない。しかし、成績を公示する学校がより多い国では、資源分配の権限が大きい学校に在学する生徒の方が良い成績を収める傾向がある。たとえば、チリにおいて校長が最小の資源管理運営権限しかないと報告している学校に在学している下位 1/4 の生徒は、成績もまた下位 1/4 に属する確率が 2 倍高い。チリでは、36%の生徒が成績を公示する学校に在学しているのに対し、日本ではその数が 4%に満たない。

限定的な学校間競争

69. 学校システムの中には、学区内の学校に登校するよう生徒達に奨励したり、義務化したりしているものもあるが、ここ十年来の教育改革で両親や生徒に各自が持つ教育上のニーズや志向に見合った学校の選択権を与えるようになった国も多い。これは、学生や両親が、学術的基準に基づいて学校を選択するための正しい情報を与えられれば、学校間の競争を促し、各施設がインセンティブを与えられて多様な生徒の要求と興味により良く対応する為にプログラムを編成して教えることで、計画の失敗やニーズとのミスマッチを防ぎコスト削減するという想定に基づいている。学校制度によっては、学校同士が生徒の登録のみならず資金調達でも競争している。たとえば、そのモデルとして、生徒登録数と履修単位時間数に基づいた独立採算制の学校に対する直接的な公共投資があげられよう。たとえば生徒とその家族に対し、選択した公共または民間教育施設で学ぶために、奨学金やバウチャーを通じて資金援助するやり方もある。

70. 学校長の回答によると、OECD 加盟国の生徒 76%が最低一校以上と競争関係にある学校に在学している。例外はスイス、ノルウェー、スロベニアで、最低一校以上と競争関係にある学校に在学する生徒の割合は 50%以下である。対照的にオランダ、オーストリア、ベルギー、スロバキア共和国、及び日本では、生徒の 90%以上が生徒登録数などで他校と競争関係にある学校に在学している。

71. OECD 加盟国の 13 カ国が両親と生徒に公立学校選択の自由とその際のバウチャーまたは税額控除活用権利を与えている。日本を含む OECD 加盟国の 11 カ国は、両親に公立学校選択の自

由を与えてはいるが、バウチャー供与や税額控除はない。また、OECD 加盟国の 2 カ国は両親や生徒に公立学校選択の余地を与えていないが、税額控除とバウチャーの供与はある。そして、OECD 加盟国 4 カ国は学区制を採っており、両親と生徒が居住する地域で最も近隣の学校に入学することが義務づけられており、それ以外の学校に登校する場合、一切の資金的助成が許されていない。

72.　校長による PISA 回答によると、学校間競争は、中央政府または地域自治体の報告にある上述の学校選択状況と合致しており、両親と生徒に公立学校の選択を許可し、バウチャーまたは税額向上を通じた助成金を与える学校制度で最大になる。そのような制度が特徴の国では、生徒の 85%が校長の回答によると生徒登録数で少なくとも一校以上と競争関係にある学校に在学している。競争の度合いが最も低いのは、公立学校進学を制限する一方でそれ以外の学校を選択した場合に助成金を与えない制度が特徴の国々である。この範疇にはいる国では、校長の回答によると最低一校と競争関係にあるという学校に在学する生徒は 52%だけである。学校間競争の度合いは、公立学校進学を制限するが助成金は与えるという国々や、公立学校進学において学校選択を許可するが助成金は与えないという国々では似通っている。これらの国々では、学生のおよそ 75%が学生登録数で他校と競争関係にあると校長が回答した学校に在学している。公立学校に関するバウチャー使用や税額控除は、生徒登録数における学校間競争を促す。しかし、公立学校同士の地理的距離が大きい遠隔地や農村地域では、両親や生徒が近隣の学校以外を選択しにくいため、学校間競争の頻度が低い。

73.　同じ国内の学校を比べれば、学校間競争と学習到達度に関連性があるように見受けられるが、生徒と学校の社会経済的プロフィールを考慮すると、その関連性が薄れる。というのも、恵まれた境遇の生徒は登録数で競争する学校に進学する傾向が強いからである。これは、学校の位置や社会経済的に恵まれた学校に登校していることを考慮しても、やはり高学習到達度をおさめる傾向が強い社会経済的に恵まれた生徒は、登録数において競争的な学校に進学する傾向が強いことを反映しているようだ。日本では、生徒や学校の社会経済的及び人口統計的な背景を考慮しなくても、学校間競争と学習到達度との相関はみられない。

74.　社会経済的に有利な生徒は、選択する学校に進学できる可能性が高いのはなぜだろうか。両親が子どものために学校を選択する方法の差異についてより良く理解するため、PISA では両親に対して質問票に学校選択に関する一連の質問を用意し、OECD 加盟参加国 8 国に配布した（日本に関するこの資料はない）。一般に「低い教育費」と「資金援助」が学校選択における重要な決定事項だと回答する確率は、社会経済的に有利な両親よりも不利な両親の方が 13%多い。あらゆる背景を持つ両親が、子どもの学校選択において学業達成（academic achievement）を重要な決定因子として挙げているが、社会経済的に有利な両親は、不利な両親よりも平均して 10%点ほど学業成績が「非常に重要である」と回答する率が高い。恵まれた学校に子どもが通う両親の場合、上述の選択理由が既に満たされているので、社会経済的地位に関連して両親の学校選択理由に差異があるという見方もできる。しかし、これらの差異が示唆するのは、社会経済的に不利な両親は、金銭的制約から我が子に与えられた学校選択肢の幅は狭いと考えていることである。こういった背景を持つ子ども達が高学習到達度の学校に入学できない理由が学費だとしたら、すべての学生の学習到達度改善において、両親に子どもの学校選択の自由を与える学校制度の効果は低いことになる。

私立学校の割合は平均を上回る

75.　大部分の学校教育が公教育であるにも関わらず、教育機会の多様化が進むにつれて、教育プログラムや教育のプロバイダー、政府などが新たなパートナーシップを結んで教育資源を運用し、あらゆる利害関係者がより完全に参加し、費用と便益を公正に共有できるような新たな教育政策を立案している。民間資金の教育だけが、広範な財源による教育資源運用の方法というわけではなく、教育をより費用対効果の高いものにするための一方法だと考えられている。公的財源による学校は必ずしも公的に運営されているのではなく、政府が公共及び民間の教育施設に対し様々な配分の方法で資金を与えることができる。事実、OECD 加盟国では、公的資金援助を受ける民営の学校という形態が最も一般的な民間教育のモデルである（上記の学校選択の項を参照）。

76.　OECD 加盟国に共通して生徒の 15%が民間または政府資金運営の学校に登録しているが、これらの学校は、多くの国々で業績の悪い学校は閉校を強いられるなど政府当局に管理されている。民営の学校における15 歳生徒の登録率は、オランダ、アイルランド、チリで50%を超え、オーストラリア、韓国では 35%から 40%だった。日本では、生徒の 29%が民営の学校に、71%が公営の学校に在学している。対照的にトルコ、アイスランド、ノルウェーでは公営の学校に通う生徒が全体の 98%を超える。

77.　OECD 加盟国に共通して、民営の学校は PISA の読解力尺度で 30 点高い学習到達度になっている。しかし、生徒と学校の社会経済的背景を統計的に考慮すると、OECD 加盟国平均で公立学校は 7 点ほど得点が高く、わずかではあるが優勢である。日本では、公立と私立の学校が社会経済的背景を考慮に入れる前では別段差がないが、生徒と学校の社会経済的背景を統計的に考慮すると公立が私立より好成績をおさめている。

78.　PISA は OECD 加盟国を学校と両親に子どもの教育に影響する意思決定を認める内容や度合いによって四グループに分類している。グループ分けは学校の自律性と競争の度合いに基づいている。これら二つの範疇は、各側面について特定され、各側面の相互関係が次の四グループを成す。カリキュラムと評価の設定と使用について高い自律性を学校に与え学校間の競争を奨励する学校制度、低い自律性しか学校に許さず学校間の競争を制限する学校制度、高い自律性を学校に与えるが学校間の競争を制限する学校制度、そして低い自律性しか学校に許さないが学校間の競争を奨励する制度の四つである。

- OECD 加盟国において、最も多いタイプは、カリキュラムの決定に関しては自由を与えるが学校間の登録数の競争を制限する学校制度である。このような学校制度は、両親と生徒に与える選択の自由が比較的制限されており、学校間の登録生徒数競争は少ない。このような学校制度を持つ国には私立学校が広く普及していない。日本を含む 22 の OECD 加盟国がこの範疇にある。
- 学校に与えられた自律性が低く、両親が持つ学校選択の自由度が低い学校制度は、OECD 加盟国では多くはなく*、加盟国では4カ国にすぎない。パートナー国と経済では 11 カ国がこのタイプである。

・ その他6つの OECD 加盟国では私立学校の普及度もしくは生徒登録数の学校間競争といった形で、高い自律性と選択の自由がある。これらの学校制度では、学習目的にあわせて教授法を選択する自由が学校にあり、両親や生徒は多様な学校の中から入学先を選択できる。

＊訳注:原文では“fairly common across OECD”となっているが、この表現で4ケ国というのはいかにもおかしいので、逆の意味として訳出した。

多様な学級構成

79. 教えることと学ぶことは学校教育の中心にあるが、それを支える機構は大変複雑で、生徒の選抜と入学許可から生徒の進歩の評価、カリキュラム作成、教授と学習の為の成功するアプローチ、生徒や教員に動機を与えるインセンティブの創造、そして経済的、物質的、人的資源の配分に関する決定にいたるまで、すべて質の高い教育を提供するという目的のために責任をもって行っている。そこで、ここでは生徒を各プログラムや学校・学級に配置するために、学校制度がどのように構成されているかを詳しく考察する。

80. 高学習到達度の学校では学校と教員の責任において、留年させたり、もっと学習成果の達成要求度が低い進路や学校に転校させたりすることなく、多様な興味、能力、社会経済的環境を持つ生徒たちを関与させている。PISA のデータによると、選別によって均一の生徒から構成される学校や、もしくは学級を作る事は、教育制度の平均的業績とは関連性はないが、生徒の学習到達に大きな偏差があることと社会経済的背景が学習成果に大きな影響を与えることとは関連性がある。特に、選別の行われる年齢が低ければ低いほど、社会経済的背景が学習成果に与える影響は大きい。つまり、不利な背景を持つ生徒は、有利な背景の生徒と比較すれば質の低い学習機会に曝される傾向が強いので結局、選別が不平等を悪化させるという傾向が伺える。

81. PISA データによると、留年は公正性のみならず、教育制度における平均業績とも負の関連性がある。つまり、留年率が高い学校制度は、生徒の学習到達度も低い傾向が高い。そして国民所得を統計的に考慮した上でも、全科目で能力別学級編成をしたり、そして学業成績が低い、素行が悪い、特別教育が必要などの理由で生徒を転校させたりすればするほど、その学校の全体業績が低くなっている。問題のある生徒を転校させるのはその学校にとって有益かもしれないが、教育制度全体でみると、全体業績と負の関係にあり、学校間の学習到達格差が広まる(図 IV.2.1a と表 IV.2.1)。上記のような理由で生徒を転校させるのは、当人の学習達成を妨げることにもなる。なぜなら、学校を変えればなぜなら元の学校で共有した資源へのアクセスが断たれ、新しい学校で支援や友情のネットワークを築かねばならないため、社会資本を失うことにもなるからだ。素行上の問題や低い学業成績、もしくは特別教育の必要性が理由で転校させられる場合、転校先は往々にして同様の問題を抱える生徒の割合が多い学校となる。このような理由で転校する生徒は、先述の社会資本を失うだけでなく、高学習到達度の生徒から良い影響を受ける可能性も少なくなる。また、転校や留年が頻繁に行われる学校制度においては、教員や学校のコミュニティが努力と資源を注入して生徒を支援するよりも、簡単に転校させて問題解決を図ろうとするインセンティブがある。また、学習環境を学校に合わせて適

応させる自律性が高い。同じく重要なのは、学生の転校率の高さはより深刻な社会経済的不公正さと関連性があるように見受けられることだ。

82.　PISA は学校制度を、参加国で採用している分化（differentiation）[61]の方針や実践に基づいて 12 のグループに分類する。

・OECD 加盟国 13 カ国は、形式分化をあまりしない（relatively low differentiation）という特徴がある。このような学校制度においては、生徒は能力別の制度に振り分けられる（systematically streamed）のではなく、入学時に選別をせず、留年や転校が少ない。その結果、学級は均質的ではない傾向が強い。

・日本を含むその他 6 つの OECD 加盟国における学校制度では、生徒を 15 歳までに学業成績に基づいて階層化された異なるプログラムに振り分けることはない*。留年はごく稀なため、学校レベルでの水平分化も稀である。日本では、すべての生徒が小学校に同年齢で入学し、留年はなく、その結果 15 歳生徒では就学学年の差異はなく、垂直分化度も低い。生徒の最初の選別は生徒が 15 歳のときに二種の異なる教育プログラムへの進学というかたちで現れる。88％の生徒は入学者獲得において他校と競争関係にある学校に在籍している。このことにより、日本は中程度の水平分化を用いた学校制度に分類される。最後に、日本の生徒の 8％が問題のある生徒を他校に転校させる可能性が高い学校に在籍しており、11％が全科目における生徒の能力に基づいて分類する学校に在籍している。このように、日本は学校レベルでは低い水平分化を用いている。

＊訳注：原文は否定文ではないが、文意からは否定文にしかとれないので、訳者判断で変更した。

・OECD 諸国のうち 4 カ国では、水平分化を学校制度レベルで採用している。これらの学校制度は生徒の学業成績に基づいた能力別制度（streaming）と早期選別を組み込んでいるが、通常は留年や学校レベルでの分化は利用していない。

・均一な学習環境の構築のため垂直分化を採用している国々のうち、オランダとスイスは学校制度と学校それぞれのレベルで高度の水平分化を適用している*。

＊訳注：水平分化には専門分化と作業分割があり、このうち PISA で言及されている専門分化の測定尺度としては課程の数や教育期間の長さなどを使う。垂直分化の測定尺度は、階層が何段階あるかを指標とし、階層的であること、即ちデータが階級に応じて配分されていることを前提とする。

83.　高学習到達度の結果を出した国の多くは、多様性の豊富な生徒たちが独立的に生涯学習者と

[61] 垂直分化とは、生徒の年齢が高まるとともに教育制度を通じてどのように進歩していくかを指す。PISA に参加した学校が実質的にはすべて生徒群を成績で分化しているものの、いくつかの国において 15 歳の生徒が全員同学年である一方で、他の国では、入学年齢や留年を統制する政策により様々な学年に分散している。水平分化とは、一学年内もしくは教育レベル内での学習指導内容差を指す。これは教育制度、または生徒の関心もしくは学習到達度で生徒を分類する個々の学校によって適用され得る。制度レベルでの水平分化は生徒を成績記録で選択する学校が特定の課程（職業訓練または普通科など）を提供する、またはこれらの課程への入学許可年齢を設定することで採用され得る。個々の学校での適用は生徒を能力別に分類する、または成績不振の生徒や行動に問題がある生徒、さらに特別支援が必要な生徒を転校させることで採用し得る。

なるための動機づけを図り、複雑な支援制度を展開している。個々の生徒に適した指導が行えるように教員が学習上の問題を調査分析できるように訓練する傾向がある。また、個々の教員が自己の実践における特定の弱点を意識するよう支援するが、それは自分の行動を認識するだけではなく、その基盤となるものの考え方自体を変えることも意味する。このようなシステムは、教員達の間で最良の実践を広めあい、必要であれば必ずしも物質的ではないインセンティブによって教授法を変えたりするよう促す。上記のように、生徒の期待を下げたり、教員や学校が問題解決より問題回避をする逃げ道となったりするような個別の学習目標や施設の追跡調査ではなく、教育制度を介して柔軟な学習の経路を創造することで個々の生徒に対応した教育が達成される。

基準の設定、試験の実施

84.　2009 年版の「図表でみる教育」にあるように、過去 10 年間に生徒の学習到達度評価は多くの OECD 加盟国で一般的なものとなり、調査結果が広く報道され、公開討論や特別討論で取り上げられた。しかし、評価の論拠や評価に使われる道具の本質は、国によって非常に多様である。OECD 加盟国で使用された方法は異なる形式をもった外部査定（external assessment）や外部評価（external evaluation）、もしくは査察（inspection）などがあり、学校の品質保証（quality assurance）と自己評価の取り組みなども含まれる。

85.　説明責任制度（accountability system）に関する観点の一つは、基準に基づく外部試験の存在である。学校教育の特定科目に焦点を当てて、この科目を学んでいる生徒が何を知っていて何ができるかべきか、についてその大半を試験する（Bishop, 1998, 2001）。特に、こういった試験は、同じ学校や学級の生徒ではなく、外部基準に照らして学習到達度をあきらかにすることが特徴である。こういった試験は生徒の教育、そしてその将来にまで、直接的影響を与えるため、生徒がしっかり勉強するように動機を与える。その他の任意で各学校により実施される標準試験は、生徒に間接的な影響しか与えない。教員にとって、標準試験というものは生徒の学習ニーズに関する情報を提供してくれるため、それに従って指導の仕方を適用したりできるものだ。ブラジル、ハンガリー、マレーシア、メキシコ、ポーランド、及びスロバキア共和国などでは、標準試験が教員の給与決定もしくは、職能開発の手引きとされている（データは 2009 年版「図表でみる教育」を参照）。学校レベルでは、標準試験で得られた情報が付加的資源の配分や、学習到達度目標を設定し、進歩の度合いをモニタリングするためにどのような介入が必要かという意思決定に使用される。

86.　OECD 加盟国では、規格に基づいた外部試験を採用している学校システムの生徒の得点は、採用していない学校の生徒より、平均して 16 点以上高くなっている。

87.　OECD 加盟国においては、基準に基づいた試験を中等教育の生徒にも行う国があり、チェコ共和国、デンマーク、エストニア、フィンランド、フランス、ハンガリー、アイスランド、アイルランド、イスラエル、イタリア、日本、韓国、ルクセンブルグ、オランダ、ニュージーランド、ノルウェー、ポーランド、スロバキア共和国、スロベニア、トルコ、そして英国がそうである。オーストラリアでは中等教育の生徒 81％が、カナダでは 51％が、そしてドイツでは 35％が基準に基づいた試験を受けている。オーストリア、ベルギー、チリ、ギリシャ、メキシコ、ポルトガル、スペイン、スウェーデン、スイスでは基準に基づ

いた試験を全く行っていないか、教育制度の一部のみで行っている。

88.　PISA 2009 では、学校で採用している評定のタイプや実施頻度について、校長が回答するよう求められた。それには、標準試験、教員作成の試験、教員の判断に基づく格付け評価（teacher's judgemental rating）、生徒のポートフォリオ、もしくは宿題提出物などが含まれる。OECD 加盟国の生徒の 76％が標準試験を行う学校に登録している。標準試験はスロベニア、ベルギー、スペイン、オーストリア、ドイツにおいて比較的一般的でなく、標準試験で生徒を評価する学校に通学する 15 歳生徒は、全体の半分未満である。それに比較して、ルクセンブルグ、フィンランド、韓国、アメリカ合衆国、ポーランド、デンマーク、スウェーデン、ノルウェーでは標準試験の使用が事実上普遍的で、生徒の95％以上が少なくとも年一回この評定を行う学校に在学している。日本では、生徒の 65％が標準試験を使う学校に在学している。

様々なアカウンタビリティ（説明責任）のシステム

89. 評定を用いる目的は、国によって大きく異なり、学校レベルでは、自校と他校との比較、生徒の進歩をモニタリング、指導の仕方に関して意思決定をするなどの目的がある。OECD 加盟国の生徒の約 59％は、成績データを用いて生徒の学習成績を他校や地域・国のベンチマークと比較する学校に通学している。このような方法が最も一般的なのはアメリカ合衆国、ニュージーランド、英国で、90％以上の生徒が成績データを比較評価の目的に用いる学校に通学している。ベルギーや日本、オーストリア、スペイン、ギリシャでは、到達度に関する情報をそのように用いる学校に通学する生徒は全体の 3 分の 1 未満である（表 IV.3.12）。

90.　学校では、成績に関する情報を用いて年度ごとの学校業績をモニタリングするのがより一般的である。OECD 諸国平均で 77％の生徒がこのような学校に在学しており、21 カ国で 80％以上の生徒が成績関連情報を利用する学校に通っている。デンマーク、ルクセンブルグ及びオーストラリアは例外的で、生徒の 50 パーセント未満が成績情報を業績モニタリングに使っている学校に所属しており、日本ではその割合が 61％である。

91.　生徒の成績に関するデータは指導やカリキュラムのなかで改善が要求される点の確認にも利用することができる。OECD 諸国全体で 77％の生徒がこのようなシステムを採用していると回答した学校に在学し、ニュージーランド、アメリカ合衆国、英国、アイスランド、アイスランド、ポーランド、メキシコ、チリ、スペイン及びイスラエルでは90％の生徒がこのようにして成績データを利用する学校に在学している。成績データを用いた指導とカリキュラムの査定はギリシャとスイスではあまり一般的ではなく、このような学校に在学する生徒は 50％未満である。日本では、83％の生徒が成績データを利用する学校に在学している。

92.　基準に基づいた外部試験とは対照的に、PISA では標準試験の普及が必然的に学習到達度と結びつくわけではないという結果が得られている。その一因には標準テストの内容と使用法に学校間で大きな差があることがあげられよう。しかし、標準テストの普及率が高い教育制度では学校間での社会経済的格差が少ない傾向があり、そのため学校の社会経済的背景が学習到達度に及ぼす影響も

小さい。評定データを指導やカリキュラムのなかで改善が要求される点の確認に利用することや成績データが行政官庁によって経時的に追跡されている学校の割合が高いことについても同様のことがいえる。

93.　PISA2009 年調査では、説明責任制度の性質とそこから得られた情報の利用についてデータを収集した。学校によっては成績データを公開し、他校と業績を比較してそれに対する利害関係者の認識を高め、学校選択プログラムがある場合、両親による選択肢の認識を促している。OECD 諸国全体では平均 37%の生徒が成績データを一般に公開している学校に在学している。しかし、ベルギー、フィンランド、スイス、日本、オーストリア、そしてスペインでは、このような学校に在学している生徒は 10%に満たない。だが、アメリカ合衆国と英国では 80%の生徒が生徒の成績を公開する学校に在籍している。OECD 諸国のうち 7 カ国及び 9 つのパートナー国・経済で、社会経済・人口統計的背景を考慮しなければ、校長が生徒の成績データの公開をしていると回答した学校の方が、していないと回答した学校よりも成績が良いが、日本ではそのような関係は見られない。その上、大方の国々において成績データを公開する学校が社会経済的に恵まれている学校であることから、このような学習到達度上の優位性は社会経済的背景を加味した後には認められない。

94.　成績データを行政官庁が経時的に追跡している学校に所属している生徒は OECD 諸国全体で平均 66%である。OECD の 25 カ国で生徒の 50%がそのような学校に所属しているが、日本では 11%のみである。

95.　OECD 諸国全体では平均 33%の生徒が成績データを資源の分配の決定に利用している学校に在学している。イスラエル、チリ、アメリカ合衆国では、70%以上の生徒が成績データに基づいて教育資源を分配していると校長が答えた学校に在学している。このような手法は、アイスランド、ギリシャ、日本、チェコ、フィンランドではあまり実践されておらず、データをそのように利用する学校に在学する生徒は 10%未満である。

96.　学校制度の中には通信簿（report cards）や教員の評価を郵送するなどの形で成績データを両親に提供しているものがある。システムの中には、他の国や地方、または校内データに対する生徒の成績の相対的水準に関する情報も提供している。OECD 諸国全体で平均 52%の生徒が成績を全国、地方、または他校の同学年の水準と対比する学校に在学している。しかし、日本を含む 17 カ国では、50%以上の生徒が上述の成績水準のいずれも提供しない学校に所属している。対照的に、スウェーデン、アメリカ合衆国、韓国、チリ、ノルウェー、そしてトルコでは 80%以上の生徒が成績データを全国または地方水準に対比して提供している。

97.　生徒の成績で教員の実践をモニタリングしている学校に在学する生徒の割合はOECD 全体の平均で 59%、日本では 52%である。それに比較して、ポーランド、イスラエル、英国、トルコ、メキシコ、オーストリア、アメリカ合衆国では80%の生徒が、そしてフィンランド、スイス、ギリシャ、スウェーデンでは 30%がそのような学校に在学している。OECD 加盟国の多くの学校では、同僚の教員による評価（teacher peer reviews）、校長または上級職員による評定、視学官（inspectors）や外部人員による査察などの質的評価で補完している。OECD 諸国の学校のほとんどが生徒による直接的見解や評価を

用いて教員のモニタリングを行っているが、フィンランドの校長は教員の実践をモニタリングすることは滅多に行わないと回答している。フィンランドで生徒の評価を教員のモニタリングに利用している学校に在籍している生徒は18%で、20%の生徒はより質的な評価と直接的方法で教員の実践のモニタリングを行っている学校に在学、そしてわずか2%が視学官または外部の人員による学級査察で教員の業務をモニタリングしている学校に在学している。日本では 52%の生徒が生徒の評価を教員の実践モニタリングに利用している学校に所属し、86%が教員のモニタリングのために校長または上級職員が授業観察を行っている学校に、43%が同僚の評価を利用する学校に、そして 23%が指導主事(inspector)や外部の人員による学級査察で教員の業務を監視している学校に在学している。

98.　また、OECD 諸国の公立学校で傑出した業績を基本給及び手当の基準として利用する傾向が強まっている。2002 年の時点で、このような手段の利用は、データが得られた 29 カ国の 38%に見られたが、2008 年ではこれらの国の 45%が利用している(OECD「図表でみる教育」 2010 年版表 D.3.3)。

99.　PISA では、類似したプロファイルを有する OECD 諸国を三つの特性に基づいて四つのグループに分けている。第一の特性は成績データが種々の基準設定(benchmarking)や情報収集の用途に使われているか、第二の特性は成績データが学校に影響を与える意思決定に利用されているかである。これらが意図とするところは、成績データを評価や情報収集に利用している学校制度はこれらのデータを他校と比較し、その経時的推移をモニタリングし、推移を行政官庁に監視され、業績を一般に公開し、生徒の両親に子どもの成績を全国または地方の水準と対比して提供することが予想される。意思決定に成績データを利用する学校シ制度はこれらのデータを資源分配やカリキュラムの決定及び教員による指導の評価に利用する可能性が高い。

・第一グループは 16 の OECD 諸国から形成され、成績データを基準設定や情報収集、そして学校に影響を与える意思決定に利用する傾向にある。
・第二グループの OECD 三カ国は成績データを基準設定や情報収集に利用しているが、学校に影響を与えるような意思決定には利用しない。
・第三グループは日本を含む OECD 四カ国で形成され、成績データを学校に影響を与える意思決定に利用するが、基準設定や情報収集には利用しない。
　第四グループはOECD 九カ国から形成され、基準設定や情報収集及び学校に影響を与える意思決定のいずれにも利用する可能性が低い。

学級の少人数化よりも教員の給与を優先

100.　訓練を受けた才能あるスタッフ、適切な教育資源と施設、そして学習意欲の高い生徒が揃ってこそ、効果的な学校制度が作られるが、学習成果の国際比較は単に金銭と関係づけられない。OECD 加盟国については、生徒一人当たりの支出額は、PISA の平均学習到達度の国家間格差9%のみを説明できるだけである。

101.　調査研究によると、一般的に教育資源と生徒の学習到達度とには弱い関係しか見られず、特に先進工業国では、人的資源（つまり、教員と校長）の質の方が物質・金銭的資源より格差を説明し得ることになっている。先行研究においては、資源と学習到達度の間に弱い関係しか観察されなかったが PISA でも同じことが確認された。教育制度のレベルや、国民純所得のレベルでは、PISA によって生徒の学習到達度との相関が観察された資源は、国民総所得に対する教員の給与のレベルである。教員の給与は学級規模に関連しており、支出額の度合いが同じなら学校教育制度は、学級規模を小さくすることと教員の給与を上げることとはトレードオフ（二律背反）の関係になる。PISA の調査結果によると、日本や学習到達度のように学級規模を小さくするより、教員の給与を上げる方を優先する方が生徒の学習到達度がよい。学校制度において、利用できる資源の度合いと生徒の成績の間に学習到達度が見られないことは、資源のレベルが学習到達度にまったく影響を与えないというわけではない。むしろ、それが示すのは、PISA で観察された資源格差を考慮すると、資源のレベルは学習到達度や公正性とは関連がないということだ。教員、インフラ、教科書などを欠く学校制度では、ほとんど間違いなく生徒の学習到達度が低くなる。

しかし、ほとんどの PISA 参加国では、教えたり学んだりするために最低限必要な資源は満足されているようであるから、資源についての多くの観点と公正性や学習到達度との間に関連性がないのは、単に OECD 加盟国間において十分な格差がなかったことに起因すると考えられる。

学校資源の公平な分配

102.　学校制度において、学校資源と生徒の学習到達度の関係は、学校の社会経済的及び人口統計的プロフィールと密接な関連性がある。これは、資源をより公正に配分するための考慮が必要であることを示唆する。OECD 加盟国に共通して、学級規模に関する観点、学習指導時間（instruction time）、放課後活動への参加、カリキュラム外活動の有効性、そして学習指導に悪影響を与える教員不足や資源不足などに関する校長の見解などを考慮すると、生徒の学習到達度格差のわずか5%だけが教育資源の学校間格差に起因すると考えられる。それに対し、生徒の学習到達度格差の 18%は教育支出額と社会経済的及び人口統計学的背景に起因する。そのため、公平性の改善には学校間の資源格差を考慮することが必要になる。

103.　言い換えれば、生徒の学習到達度は単に利用できる資源の度合いだけでは予測できず、資源は各校の社会経済的構成と密接な関係があり、社会経済的に有利な生徒は資源が良い学校に通っている。日本では、社会経済的に不利な学校では学級規模が小さい。これは、不利な学校により多くの人的資源が配分されているともとれる。反面、有利な学校ではより良い資源の配分を受けている。たとえば、学習指導言語による学習時間が長いとか、カリキュラム外の活動が多いなどである。

ほぼ全生徒に就学前教育を提供

104.　生徒が就学前教育を受けたかどうかとその長さは、考慮されるべき重要な資源である。生徒が正規の学校教育に入る最初の段階から学校制度における多くの不公正が存在しており、進学する過程でも存続する。年齢が低いうちに学校教育を受け始めることがこういった不公正を軽減するかもしれない。OECD 加盟国では平均して、現代の15 歳時の72%が一年以上、就学前教育を受けたと回

答している。一年以上就学前教育を受ける傾向は特に日本で高く(97%)、次いでオランダ、ハンガリー、ベルギー、アイスランド、フランスでは 15 歳生徒の 90%以上が一年以上就学教育を受けている。27 の OECD 加盟国では、90%以上の生徒がある期間、就学前教育を受けており、98%以上の生徒がそうしたと回答した国は、日本(99%)、ハンガリー、フランス、そしてアメリカ合衆国ある。就学前教育はトルコで稀であり、一年以上就学前教育を受けた 15 歳生徒は 30%未満である。一年以上就学前教育を受けることが稀ではない国は、チリ、アイルランド、カナダ、ポーランドで全体の 50%未満の生徒が一年以上就学前教育を受けている。

105. PISA 2009 年調査結果によると、一般的に就学前教育を受けた生徒は、受けていない生徒よりも 15 歳生徒の時点で読解力が勝っている。OECD 加盟国では、就学前教育を一年以上受けた生徒は、全く受けていない生徒よりも高学習到達度をおさめており、多くの国々でその格差は学校教育の一年分以上に相当する。この結果は、生徒の社会経済的背景を加味した後にも成立する。しかし、就学前教育が 15 歳生徒の時点で読解力の成績に与える影響については、国ごとに大きな格差がある。OECD 加盟国では、イスラエル、ベルギー、イタリア、フランスにおいて一年以上就学前教育を受けた生徒が、受けない生徒より読解力で少なくとも 64 点得点が高く、これは学校教育のおよそ 1.5 年分に相当する。この結果は、生徒の社会経済的背景を加味した後にも成立する。それに対し、エストニア、フィンランド、アメリカ合衆国、そして韓国においては、就学前教育を一年以上受けた生徒と全く受けていない生徒の間に顕著な差はみられず、その結果は生徒の社会経済的背景を加味した後にも成立する。日本では、就学前教育を一年もしくはそれ以上受けた生徒は、受けていない生徒よりも PISA 読解力尺度において平均 39 点得点が高く、これは学校教育のおよそ一年分に相当する。また、生徒の社会経済的背景を加味した後は、得点が 24 点高かった。以上のような結果は、就学前教育の重要性を明らかにしており、就学前児童の国際比較調査によると、日本では恵まれた境遇の児童もそうでない児童も就学前教育を受ける率が高い。***次の課題は、就学前教育が後に生徒の学習到達度にもたらす良い影響を増加させることである。***

106. 就学前教育が後の学習到達度にもたらす影響の格差を説明する要因のひとつは、就学前教育の質である。この仮説は、就学前教育の期間が長く、対教員生徒数が少なく、生徒一人当たりの公的支出額が大きい教育制度では影響が強いという事実によって立証される。

107. 上記の影響が社会経済背景によって比較された場合、大部分の OECD 加盟国では、社会経済的に不利な背景と有利な背景の生徒間において統計的に有意な差はなかった。日本を含む 31 の OECD 加盟国と 25 のパートナー国・経済の生徒は、就学前教育から一様に恩恵を受けている。OECD 加盟国で唯一、PISA 調査結果によると社会経済的に不利な生徒が就学前教育から恩恵を受けていたのは、アメリカ合衆国だった。異なる社会経済的背景を持つ 15 歳生徒の学習到達度に就学前教育が与える影響における格差は、実は就学前教育以外の様々な要因(つまり、生徒が 6 歳から 15 歳までに学校内外で受けた教育)に起因しているとも考えられる。

※本資料は、福田誠治さんを中心とする「PISA 対策プロジェクトチーム」が訳出し『日本の教育に対する PISA 型読解力の影響と今後』(2011年4月)に掲載したものについて嶺井責任で校正したものである。

「PISA から見た 21 世紀の教育」
PISA 報告書

2012 年 7 月　発行
編集・発行　〒 101-0003
東京都千代田区一ツ橋 2-6-2
日本教育会館内
国民教育文化総合研究所
電話　03（3230）0564

国民教育文化総合研究所