

OECDコンピテンシー概念の分析と一面的「PISA型学力」の問題点

奈良勝行 *NARA Katsuyuki*

- はじめに
- I — コンピテンシー概念の誕生と発展
- II — OECDのKC概念
- III — PISA調査結果の読み方とフィンランドの教育
- IV — 一面的な「PISA型学力」の主張と問題点
- おわりに

【要旨】最近日本では企業においても教育界においてもコンピテンシー、キー・コンピテンシーという用語がよく使われている。本論文では、コンピテンシーは1970年代アメリカで初めて提唱されたものであるが、その概念・内容はどんなものであるか、どのような経緯でそれがアメリカの企業で使われ、日本に波及していったかを明らかにしたい。キー・コンピテンシーは経済協力開発機構で開発された概念であるが、その内容はどのようなものかを分析し、日本の生徒の「学力」は低下したのかを検証する。PISAの学力を「PISA型学力」と称して、その調査で常に世界トップの成績をあげているフィンランドの教育メソッドに注目して日本にそれを普及しようとする動きがあり、文科省も事実上これを後押ししている。この「フィンランド・メソッド」を分析し、一面的「PISA型学力」の問題点を明らかにし、日本の教育の歩むべき道を探求したい。

—はじめに

本論文は、OECDの開発したキー・コンピテンシー（以下、「KC」と略す）に関連して「PISA型学力」の一つの典型とされる「フィンランド・メソッド」の本質を分析し、日本の生徒の学力を検証しようとするものである。

KCより前に提唱されたコンピテンシーという用語はもともとアメリカ発のものであり、1970年代初期に心理学者R.W.ホワイトとD.C.マクレランドがコンピテンシー概念を提唱し、後に企業の人事考課・業績向上のために応用され、それが日本の企業にも採用された。

2000年当初にOECDが「人生の成功・正常に機能する社会のためのKC」(‘Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society’)を開発した。その理念をもとに2000年から3年ごとに世界のOECD加盟国を中心に15歳児を対象にPISA調査が開始された。しかし、文部科学省（以下、「文科省」と略す）は、日本の生徒はPISA2000年調査と2003年調査の結果を比べると後者のほうが「学力や国際ランクが低下」したとして、ときの文科大臣の指示で2007年から毎年「全国学力・学習状況調査」（通称：全国一斉学力テスト）が実施されている。

フィンランドはこのPISA調査で毎回ほと

んどトップの成績を維持している。このフィンランドの教育方式に注目してこれを「PISA型学力」として日本の学校に普及しようとする研究者がいる。彼らは「日本の子ども達は基本的知識は十分にあるがその応用能力に欠ける。とりわけ論理的思考・表現力に欠けている、だからその能力向上のために作文力を身につけさせよう」と主張する。この「フィンランド・メソッド」を文科省は学習指導要領を改訂するなどして事実上後押ししている。なお、この「PISA型学力」という用語は研究者によって使う意味合いが異なるが、本稿では「PISA調査で行っている応用力」とする。

筆者は、日本の子どもたちの学力が低下したのか、その原因は何か、「フィンランド・メソッド」で論理的表現力がつき、学力が向上するのかを検証したい。

まず、コンピテンシー・PISA調査・学力などの事項を時系列にまとめておきたい。

- 1960年代 : 世界的な高度経済成長・工業発展
- 1960年 : 国際教育到達度学会 (IEA¹⁾) 創設
- 1961年 : 経済協力開発機構 (OECD²⁾) 設立
- 1964年 : IEAが第1回「国際理科・数学教育動向調査 (TIMSS³⁾)」実施(以後、4年ごとに調査実施)
- 1968年 : OECDが教育研究革新センター (CERI⁴⁾) を創設
- 1970年代 : アメリカでコンピテンシー理論が登場
R.W.ホワイト⁵⁾の「コンピテ
テンス論」
D.C.マクレランド⁶⁾の「達成

動機論」・「コンピテンシー」

- 1980年初頭 : 新自由主義思想普及、教育分野へ「市場原理」導入強まる
- 1980年代 : アメリカの企業が人事考課・業績主義のためにコンピテンシー理論を応用
- 1988年 : OECDの国際教育指標事業 (INES⁷⁾) プロジェクトがスタート
- 1990年代 : 「コンピテンシー・モデル」が企業の採用・評価などへ活用
: INESが「教科横断的能力 (CCC⁸⁾)」提唱
- 1992年 : INESが「図表で見る世界の教育 (Education at a Glance)」刊行開始
- 1997年 : OECDが「コンピテンシーの定義と選択 (DeSeCo⁹⁾)」プロジェクト開始
- 2000年 : 第1回「生徒の学習到達度調査」(PISA¹⁰⁾ 調査) 実施 (以後、3年ごとに調査実施)
- 2003年 : DeSeCoが報告書発表、第2回PISA調査
- 2006年 : 第3回PISA調査
- 2007年 : 日本・全国一斉学力調査開始
- 2008年 : 小中の新学習指導要領改訂
- 2009年 : 第4回PISA調査

I ——コンピテンシー概念の誕生と発展

本章では、コンピテンシーを定義し、誰がその概念をどのような経緯で開発し、それがアメリカの企業でどのように応用されていたか、「コンピテンシー・ディクショナリー」として体系的に確立されていったかを述べる。

1. コンピテンシーの定義

まずコンピテンシーを定義しておきたい。competencyは日本語では一般に「能力」と訳されている。コンピテンシー (competency) とコンピテンス (competence) 「能力・資格など」はほぼ同義で扱われる。OED (Oxford English Dictionary, p.603, 2nd edition Vol.2, Clarendon Press・Oxford 1989) は、competencyを次のように定義し説明している。

In sense of Compete

1. Rivalry; competition (*obsolete*) (中略)
2. Sufficiency of qualification; capacity
(以下略)

1のrivalryは「対立関係；競争（使い古された廃語）」、2は「資格の充足；能力」の意で、この「競争するcompete」と「能力capacity」の2つの意味合いからcompetencyが作られたと考えられる。

2. コンピテンシー概念の誕生

コンピテンシー概念が誕生したのはアメリカであるが、それがどのような経緯で発展していったかを以下に述べる。

(1) ホワイトとマクレランドの理論

コンピテンシー概念は、アメリカの心理学者ホワイト (R.W. White) の考えを引き継いだハーバード大学の心理学者のマクレランド (David C. McClelland) 教授が1970年代に提唱したもので、それが世界に広がったものである。ホワイトは次のように論じた¹¹⁾。

環境と効果的に相互作用するという人間のもつ資質を述べるのに、筆者はコン

ピテンスという概念を導入したい。生得的な能力もこの中で一定の役割を果たしているが、人間の場合、コンピテンスは主に学習の産物である。そのような学習は、全面的に効力性によって動機づけられた探索や操作的行動の結果であることもあろう。あるいは、本能的圧力の影響下で、また種々のエネルギー源が結合することによってそのような学習が生起することもある。言い換えれば、コンピテンスは、動機づけられ方のいかにかわらず、環境との相互作用の全歴史の累積結果である。

ホワイトは、コンピテンスは発達の過程で動機づけの非常に重要な中核になり、自信や自尊心と非常に関係が深いと考えた。「他人に影響を及ぼしうる、他人を傾聴する気にさせる、必要な物を用意する、やりたいことをやる、愛と援助を受け取る」などのことができる能力を「社会的コンピテンス」と呼んだ。

マクレランドはコンピテンシー論を展開し「達成動機」の測定方法を開発した。マクレランドの名前は日本でもたいていの心理学の本には1970年代から紹介されている。

アメリカで出版された 'Management of Organizational Behavior'¹²⁾ の中で達成動機やコンピテンシーが詳しく述べられている。この書籍は日本では70年代に「行動科学入門」として翻訳出版された。

日本では、マクレランドがコンピテンシー論を唱えるまでのエピソードが著書で次のように紹介されている¹³⁾。

マクレランドは、1970年代初めにアメリカ国務省から「学歴、知能など同じレ

ベルの秀才たちの適性検査をして若い外交官として開発途上国に駐在させているが、帰国時には人により業績に必ず差が出る。それはなぜか？」という調査の依頼があった。マクレランドなど心理の専門家グループは面接や観察で調査した結果、次のことが分かった。

- 学歴や知能はさほど業績には関係ない
- 優れた業績者には、学歴や知能より次の共通した行動特性がみられた。
 - ① 異文化における対人関係の感受性が優れている
 - ② 嫌な相手でも人間性を尊重する
 - ③ 人脈を知り、構築するのが早い

マクレランドは、上記の3つの他の外交官とは違う特徴のある行動——行動特性を「コンピテンシー」と呼ぶことにした。彼は、優れた業績を表す者（high performer, 高業績者）を抜き出し、BEI（Behavioral Event Interview, 行動観察面接）と呼ばれる手法を用いて、高業績者の行動を明らかにした上で高業績につながる要因を抽出、数値化できる尺度を作り上げた。BEIでは、STARという手法を用いた。STARとは、Situation（状況）—Task（職務）—Action（行動）—Result（結果）の頭文字で、どのような状況で（S）、何を担当し（T）、具体的にどのような行動を行い（A）、どんな結果を導き出したか（R）、という情報を集めて本人の行動特性を抽出し、将来の行動を予測するというものである。

マクレランドは、1976年にモチベーション理論（Theory of Motivation）を発表した。彼は、人は成功の報酬よりも自身がそれを成し遂げたいという欲求から努力し、前回よりもうまく効率的にやりたいという欲望をもつと論じ、

基準や目標を立て到達しようとする動機を「達成動機（achievement motive）」と呼んだ。

上記のように、マクレランドは、動機が高い人ほど良い成績をあげたいという願望をもっており、この高業績者の特性を「コンピテンシー」と呼んだ。マクレランドの手法は、おもに企業が採用すべき人材と、採用すべきでない人材の特性を明らかにし、採用選考の場で多いに役立った、と考えられる。

（2）コンピテンシー・ディクショナリー

マクレランドと彼の協力者は、国務省の調査に引き続いて約20年かけて多数の国の役人やビジネスマンについて上記のBEI調査を行い、優れた業績を上げている人々のコンピテンシーを多数抽出して心理学的な分析をして有効と思われるものを分類してリスト化し、「コンピテンシー・ディクショナリー」いわば「コンピテンシー一覧表」（表1）を作成

表1 コンピテンシー一覧表

グループ (Clusters)	コンピテンシー (Competencies)
①業績・行動 (Achievement and Action)	①達成志向性 ②品質・正確性など ③イニシアティブ ④情報指向性
②対人関係力 (Helping and Human Service)	⑤対人理解力 ⑥顧客指向性
③影響力 (The Impact and Influence)	⑦対人影響力 ⑧組織感覚力 ⑨関係構築力
④管理力 (Managerial Ability)	⑩育成力 ⑪指導力 ⑫チームワーク力 ⑬リーダーシップ
⑤認知力 (Cognitive Faculty)	⑭分析的思考力 ⑮概念的思考力 ⑯専門性
⑥個人の成熟性 (Personal Effectiveness)	⑰自己管理 ⑱自信 ⑲柔軟性 ⑳組織への献身

した。このディクショナリーでは、行動特性=コンピテンシーを大きく次の6つのグループ(Cluster)にわけ、さらに小分類している¹⁴⁾。

マクレランドが提唱したコンピテンシー概念はアメリカで1980年代に企業の人事考課に活用され職種別に高業績をあげている従業員の行動特性を分析・評価し、従業員全体の質の向上を図る方法として使われるようになった。

1990年代になるとアメリカの多くの企業が各職務についての要求される事項を記述した「職務記述書」に替わって「コンピテンシー・モデル」を作り、それに沿って採用、人事配置、評価などを行う制度が広く展開された。

(3) 日本のコンピテンシー論と成果主義

日本では第二次大戦後の戦後経済復興期(1950年代)に年功賃金制が定着した。1960年代の高度経済成長期を経て、厳しいグローバルな競争主義の経済環境に対応するために多くの企業が1980年代にコンピテンシー理論を「成果主義による人事評価」として採用し始めた。

「成果主義」とは、一般的に、従業員などにある一定の課題を提示し取り組ませ、その結果がどうなったかを評価することであり、企業の人事考課などに幅広く使用される。成果主義という言葉は1990年代に日本に日本経済新聞のデータベースに初めて登場した。ノンフィクション・ライターの滝田誠一郎は次のように述べる¹⁵⁾。

1995年日経連は、『新時代の<日本的経営>—挑戦すべき方向とその具体化策』と題するレポートを発表し、その中で成果主義の考え方にもとづく人事・賃

金制度を提起した。それこそが新時代の日本的経営の重要な柱だと位置づけたのである。日経連がお墨付きを与えたことで、以後、成果主義型の賃金体系の導入が進む。その意味では1995年を「成果主義元年」と呼ぶことができる。

しかし、1995年は、バブルが崩壊し、不況が深刻化し、年功序列を前提にした日本的経営が音を立てて崩壊し始めた年でもある。この年を前後して磁気テープメーカーのT社、音響機器のP社、自動車メーカーなどが次々従業員の自宅待機、指名解雇、リストラなどを行っていった。

1995年以降、多くの企業がこの成果主義を人事評価に採用していったが、近年はその弊害がいくつかの大企業で現れ見直されてもきている。弊害とは、目標数字を追いかけさせられる、成果主義を押し付けたことに対する圧迫感、仕事にゆとりがなくなった、などから生じる業績悪化である。

財団法人労務行政研究所は、大企業の人事・労務担当者1,478人と労組委員長866人を対象に行ったアンケート調査を行い、その結果を2005年3月に「成果主義人事制度の導入効果と問題点」として公表した。それによると、「この制度には問題がある」と経営者側の88%、労働側の94%が答えた。しかし逆に「成果主義人事が自社で機能している」と経営側が約7割、労働側も4割が「機能している」とも答えている。この矛盾について滝田は、「経営側は自分の経営判断で導入した以上そう言わざるを得ないとは察しがつくが……。ひょっとしたら人件費の抑制・削減面では『機能している』ということなのかと勘ぐりたくもなるというものだ」と述べる。筆者は、

このアメリカ発の成果主義制度により問題点が多く出てきているが、企業の存立が危ぶまれる重大な事態が発生しない限り「機能している」と矛盾的に答える企業の体質が問われている、と考える。すでにF通信機器メーカー、I重工といった日本を代表する企業では成果主義賃金制度のために無意味な競争、チームワークの弱体化、技術力の不継承、不良製品の大量生産などが業績悪化につながってこの制度が破綻しているという報告がなされている¹⁰⁾。筆者は、アメリカ発の成果主義でなく、従来の年功賃金制度、従業員の協働の体制に立ち返って今一度あるべき人事評価制度を検討すべきときにきていると考える。

II——OECDのKC概念

本章では、OECDでKC概念がどのように開発されていったか、その3つのカテゴリーとは具体的にどんなものであるか、について述べる。

1. OECD

1961年にOECDは①経済成長、②開発途上国援助、③多角的な自由貿易の拡大、を目的として設立された。現在加盟国数は30カ国である。

近年の経済のグローバル化とともに、人材を育成する教育への関心が高くなり、OECDのCERIが1988年から「国際教育指標 (INES)」を作るプロジェクトに取組み、1992年から加盟国の教育条件を統計的に比較した‘Education at a Glance-OECD Indicator’ (「図表で見る教育」) を毎年発行している。

INESは、今後の先進国で求められる人的資源の質の狭い範囲しか評価できないという

問題意識が出され、1993年にCCCプロジェクトが発足して新しい教育指標を考案した。このCCCは、認知的能力のみならず批判的判断力や忍耐力さらに他人への思いやりといった「カリキュラムの枠を超えた能力」という意味である。CERIは、学校教育が育てる「学力」を、全教科を通じて育てる「教科横断的コンピテンシー」だと考えた。

CCCプロジェクトは予備調査 (16歳の生徒を対象) を行い、次の4つの領域からなるテスト問題を作成し、16歳の生徒を対象にした予備調査を実施した。

領域1: 政治、経済と公民、領域2: 問題解決、領域3: 自己認識、領域4: コミュニケーション。

このCCCの論議と研究が進行している過程で次項のDeSeCoプロジェクトが開始された。

2. DeSeCoのKC

1997年12月、コンピテンシーの中味について各国の合意を得るためにOECDが後援し、スイス統計局の主導下で、PISAとリンクして「コンピテンシーの定義と選択: その理論的・概念的基礎」プロジェクト (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) (通称DeSeCo: デセコ) が開始された。これは、各国の教育政策や労働政策を整理し、後年に行われるPISA調査に用いられるコンピテンシーの理論的概念を整理し、新たな定義を行おうとする事業であった。2003年に最終報告書を出し、「人生を成功させ、社会が正常に機能する上で鍵となる重要なコンピテンシー (Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society)」を発表した。DeSeCoは報告書で「なぜ今日コンピテンシーが重要なのか?」について以下の

ように述べている¹⁷⁾。

グローバリゼーションと近代化は、次第に多様化し相互につながった世界を生み出している。この世界を理解して正常に働くようにするために、個人は例えば変化するテクノロジーをマスターしたり、大量の利用可能な情報を理解する必要がある。(中略) 個人が目標を実現するために必要なコンピテンシーはいっそう複雑化し、ある狭く定義された技能をマスターする以上のものを要求するようになってきた。

DeSeCoのいうコンピテンシーは「心理社会的な条件が流動化する中で特定の文脈において複雑な要求にうまく対応する能力」のことである。日常言語・数学言語や科学的知識などを道具として対象と相互作用する能力をさす。ここで道具 (tool) とは、単なる受動的なメディア装置でなく、その人の周りの環境とその人が積極的に対話を行なう実用的で機能的な装置と考えればよいであろう。

DeSeCoはこのKCを大きく3つのカテゴリーに分けて説明した¹⁸⁾。

カテゴリー 1 :

「道具を相互作用的に用いる (Use tools interactively)」

……言語、シンボル、テキストや知識や情報、技術を相互作用的に用いる能力

言語を用いて話して書くというスキル、図表を用いて説明するという基本的なスキルをさし、このスキルで相手や周りの環境と対話する。また必要な情報を取り出し、整理し、対象世界に働きかけて活用する能力であり、

近年の情報化社会ではこの能力がますます要求される。「相互作用的に用いる」とは、対象世界と周りの環境と言語、知識、技術などの道具を用いて積極的に対話を行うという意味である。

カテゴリー 2 :

「異質な集団で協同する (Interact in heterogeneous groups)」

……異質の集団 (民族、宗教、健常者・障がい者など) の中で協同しあい、課題達成・問題解決する能力

このカテゴリーは、現実の社会で人は相互に助け合いを必要とし、常に他者とい関係をもち協同すべきである、という意味である。

カテゴリー 3 :

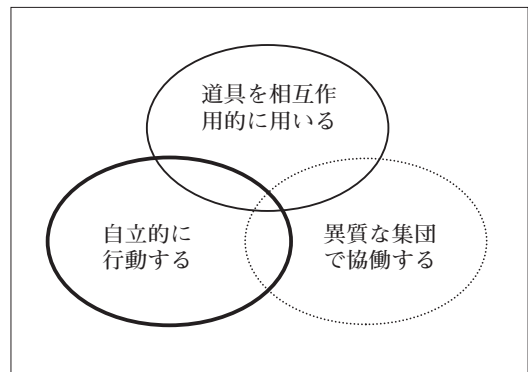
「自立的に行動する (Act autonomously)」

……自ら人生計画を立て、職場や家庭生活、社会生活の中で行動する能力

このカテゴリーでは、人は自分の生活や人生について責任をもって管理し、目標を立て自立的に行動する必要があることを指す(注:本稿ではautonomouslyを「自立的に」と訳すことにする)。

なお、DeSeCoは、3つのカテゴリーは、図

図1 KCの3つのカテゴリー



1¹⁹⁾のように、オーバーラップして相互に機能している、と説明する。

なお、上記のDeSeCoのKCと、マクレランドの「コンピテンシー・ディクショナリー」の6つのグループとの関連性について触れれば、KCカテゴリー1「道具を相互作用的に用いる能力」は「①業績・行動」と「⑤認知力」に、KCカテゴリー2「異質な集団で協同する能力」は「②対人関係力」と「③影響力」および「④管理力」に、KCカテゴリー3の「自立的に行動する能力」は「⑥個人の成熟性」にそれぞれ該当すると考えられる。

Ⅲ——PISA調査結果の読み方と フィンランドの教育

本章では、PISA調査の責任者の一人であるアンドレア・シュライヒャー氏の講演の分析、毎回の調査で高い成績を示すフィンランドの教育について述べる。

1. PISA調査の責任者の見解の分析

OECD教育局PISA調査の責任者の一人、アンドレア・シュライヒャー氏（国際指標分析課長）は、国立教育政策研究所などに招聘されてたびたび来日して各PISA調査結果について講演を行っている。2005年1月下旬にも講演を行っており、その内容（PISA2003の結果の分析）をまとめた冊子から主要な点とそれに対する筆者の考えを述べる。

(1) シュライヒャーの見解

1) PISA調査の性格²⁰⁾

PISA調査は、知識社会に対する若者の準備の度合いを評価するための新しい枠組みであり、PISAの能力（competencies）の概念は、認知的な知識、実際の技能のみならず、社会

的・行動的な要因、たとえば態度も含まれる。PISA調査は次の3種類の能力（DeSeCoのKCの3つのカテゴリーをさす：筆者注）を判定する。

- ①言語、記号、技術など、社会的・文化的なツールを使いこなす能力（カテゴリー1）
- ②協力し、チームで作業をすることや、紛争を統制し解決することなど、他者と交わりあう能力（カテゴリー2）
- ③大局的な判断を基に行動する能力（カテゴリー3）……（各個人が自分の人生を有意義に責任ある形で管理できるか、自分と他者の権利、限界を認識できるかということ）

2) 5つの判断基準²¹⁾

PISA調査は教育システムの質を評価するための5つの判断基準をもっている。

- ①教育システムの総合的な成果、②教育機会の公平性、③学校間にみられる成績の差、④男女の平等性、⑤生涯学習のための基礎。

3) 日本の結果²²⁾

各分野とも成績は非常に良いが、以下のような特徴がみられる。

- ①「数学的リテラシー（2003年の中心分野）」は全体として成績が良く成績優秀者の割合が多く、「問題解決能力」と「科学的リテラシー」も全体として非常に成績が良い。数学はランクが2000年調査と比べると少し下がった程度である。「読解力」の2000年調査と比べて全体的にそれほど変化していない。
- ②教育制度が公平な学習機会をどれだけ提供しているかの点でいうと、PISA調査の結果から、高い成績と高い教育的公平性の両者を達成することが可能であることが明らかになった。日本もそのような国の一つで、生徒の家庭的背景や社会的な背景などは成績にほとんど影響を与え

ていない。つまり、教育の機会が公平に提供され、相対的に格差が小さいことが日本の長所である、と言える。

- ③「数学に対する興味・関心や楽しみ」がOECD諸国の中で日本は最低で、最も高いデンマークの半分程度である。「数学は努力する価値がある」と答えた生徒は僅か半数であり、これはその後の人生で役に立たないと考えるからである。また生徒の70%が「数学の授業についていけないのではないかと心配になる」と回答している。これらの点は改善する余地がある。
- ④数学の授業における「教師の支援」についてみると、「一人ひとりの生徒がきちんと学習できることに教師が関心をもっているかどうか」と、「教師が一人ひとりの生徒が分かるまで教えてくれるかどうか」の問いに対して「イエス」と答えている日本の生徒の割合はあまり高くはない。生徒一人ひとりに合った学習機会の保障は重要な政策課題である。(下線は筆者)

(2) 筆者の見解

以上のシュライヒャーの見解の中の、特に3)の「日本の結果」に対して筆者の考えを述べたい。

①について

日本では、2000年調査と2003年調査と比較すると3つとも成績は上位グループに位置するが、国際ランクが下がったことが喧伝された。すなわち科学的リテラシーは2位で変化なしだったが、数学リテラシーが1位から6位に、読解力が8位から14位に下落したことを理由に「学力低下」だとして、政府はさま

ざまな施策を講じた。2005年7月にPISAの対応を含んだ「小中高校数学指導資料」、12月には『読解力』向上に関する指導資料と「読解力向上プログラム」を発表した。また2007年4月には全国一斉学力テストを実施した。

②について

全国一斉学力テストでは、学校への質問紙調査も実施している。2007年度、2008年度調査においても就学援助（低所得世帯の子どもへの学用品費用、給食費などの援助）を受けている児童生徒の割合が高い小中学校が、その割合が低い学校より平均正答率が低くなる傾向が出た。つまり家庭的背景、貧富の格差が学力に影響を及ぼしている。シュライヒャーは「家庭的背景はほとんど影響を与えていない」と述べているが、一斉学力テストのアンケート調査の結果ではそのようには言いきれない。

2009年10月20日にOECDは対日経済審査報告書を公表した。その中で2000年の統計によれば、日本の相対的貧困率（年収が全国民の年収の中央値の半分に満たない国民の割合）は13.5%で、アメリカの13.7%に次いで2番目に貧富格差が大きかった（OECD加盟30カ国の平均は8.4%）。同報告によると、1990年代半ばの数値は11.9%で、所得格差が広がってきており、その原因に非正規労働の拡大による労働市場の2極化があると分析している。このことから、全国学力一斉テストの結果にあるように、日本の家庭の経済状況・貧富の格差が子どもの学力に影響を及ぼしてきている、と言える。

日本の貧富格差はアメリカほど極端な格差ではないが、近年それが広がってきていることは確かである。ただ日本の場合はかつて「一億中位層」と呼ばれた時期から比べると

その中位層から下位層に属する人たちの割合が次第に多くなってきており、格差が拡大してきているのが特徴である。それが子どもの学力にも影響を及ぼし始めている。

③について

この点について、PISA2003調査結果の日本語版から作成したものを掲げて説明したい(表2)²³⁾。

PISA結果からはシュライヒャーの指摘通りの数値が出ている。国際ランクが下がったとはいえ日本の生徒の成績は相変わらず1位グループに属しているが、「数学への態度」は深刻なものがある。彼は講演の中で、「数学に楽しみや関心を持つという点では、日本はOECD諸国のうちで最も低い水準にある。動機づけ、自信づけが大切であり、改善の余地がある」と述べている。PISA調査で高い成績をとっているのに、自分では否定的である。また「努力する価値がある」と応えている生徒の割合が50%以下であるのは「その後の人生であまり役に立たない」と考えているからであろう。学校では「あまり興味がなく」「努力する価値がなく」と、ともかく進学の

ために半強制的にがむしゃらに勉強して「良い成績をとろう」とする生徒のけなげなイメージが浮かび上がる。

この国際的データによる「成績は良いのに興味を持たない」という事実から、生徒が興味・好奇心を持てるような授業改革をしていく必要がある、と考える。

IEAは、1964年からTIMSSを4年ごとに実施している。

「数学・理科の勉強は楽しいか」を中学2年生に4つの選択肢で尋ねた設問に対する反応の経年変化は表3²⁴⁾のとおりである。

2003年調査では、日本は数学については「強くそう思う」と答えた生徒の割合が9%であり、国際平均値の29%より20ポイントも下回っており、調査に参加した45カ国/地域中の42位で「数学嫌い」が多い。しかし平均得点は570点で、シンガポール、韓国、香港、台湾に次いで5位と高い。同じく、理科は「強くそう思う」と答えた生徒の割合は19%であり、国際平均値の44%より25ポイントも低く、調査に参加した31カ国/地域中29位で、「理科嫌い」が多い。しかし平均得点は552点

表2 「数学への興味・楽しみ・価値観・不安」についてのデータ

(注：数字は%)

	日 本	フィンランド	韓 国	アメリカ	OECD平均
数学についての本を読むのが好きである	12.8	17.5	29.3	32.2	30.8
学ぶ内容に興味がある	2.5	45.5	44.1	51.4	53.1
数学は努力する価値があると思う	9.4	73.0	56.7	80.9	75.3
授業についていけないという不安がある	68.7	50.4	79.2	56.1	56.9
数学は良い成績とっていると思う	8.2	55.9	35.7	72.4	56.8

表3 「数学・理科の勉強は楽しい」の変化

(注：数字は%)

		「強くそう思う」と答えた生徒の割合			「そう思う」と答えた生徒の割合			「そう思わない」および「全くそう思わない」と答えた生徒の割合		
		2003年	1999年	1995年	2003年	1999年	1995年	2003年	1999年	1995年
数学	日 本	9	6	5	30	33	41	61	61	54
	国際平均値	29	25	17	36	44	46	35	31	37
理科	日 本	19	8	8	40	42	45	41	49	47
	国際平均値	44	32	23	33	47	49	23	21	28

で、調査に参加した45カ国／地域中シンガポール、台湾、韓国、香港に次いでエストニアと並んで5位と高い。

なぜ、日本の生徒は「数学と理科の学力(得点)」は世界トップレベルなのに「楽しいと思わない(嫌い)」となってしまったのか。この点について佐藤は、これらの競争・詰め込み・テスト志向の教育が学力自体は押し上げたが、「学びからの逃走」を引き起こしている、とする²⁵⁾。事実、1995年のTIMSS調査によると、中学2年生の校外の学習時間の世界平均は3.0時間であったのに、日本の生徒のそれは2.3時間、比較可能な39カ国の中で30番目に位置していた。1995年以降のさまざまな調査によると、「学びからの逃走」は小学校高学年から始まり、生徒は「勉強好きの3割」と「勉強嫌いの7割」に分岐している、とする。こんな状態では数学のリテラシーはつかないのではないかと危惧する。教育改革や授業改善の中心にこの点をしっかりと位置づけるべきではないか、と考える。

④について

この点では、個々の「教師の支援」努力も必要であるが、それよりむしろシュライヒャーも述べているように、日本の「重要な政策課題」の達成、言い換えれば教育条件の整備である、と考えたい。つまり教育への財政支出の増加、教師の増員、少人数授業の実現などが必要である。2008年9月に発表されたOECDの「図表で見る教育」によると、2005年度時点で、日本の教育機関に出された公財政支出の国内総生産(Gross Domestic Product: GDP)に対する割合は3.4%で、データの比較可能な28カ国中最下位であった(OECD平均は5.0%)。また日本の教員一人当たりの児童生徒数(2004年度時点)は小学校で20.3人、

中学校は16.2人でOECD平均(それぞれ16.6人、14.4人)よりはるかに多い。教育への予算増、教職員定数増などの「政策課題」を実現すれば、「教師が一人ひとりの生徒の学習に関心をもち」、「教師は生徒が分かるまで教える」という状況を作り出せるであろう、と考える。

2. フィンランドの教育

毎回のPISA調査でトップの成績を示すフィンランドは「学力世界の国」と称されることが多いが、ここではそのフィンランドの教育について述べることにする。

東京にあるフィンランド・センターの所長を務めるヘイッキ・マキパーは次のように述べる²⁶⁾。

高学力達成の成功の陰には、ここ数十年の努力だけではなく、一世紀近く続いてきた教育制度の見直しと発展のための確固たる信念が支えとなってきました。フィンランドの国家全体と全国民がいっしょになって、教育制度を支持し発展させてきたのです。

フィンランド憲法(1999年6月改定)は次のように規定する。

第16条「教育の権利」

すべて国民は無償の基礎教育を受ける権利を有する。(中略)行政当局は、法律に詳しく定めるとおり、すべての国民に能力と必要に応じて教育サービスを平等に受けられる機会および経済的困難に妨げられないで自己を発展させる機会を保障しなければならない。学術、芸術、

高等教育の自由は保障される。(筆者訳)

ここで日本とフィンランドの制度の違いを対照し(表4)²⁷⁾、以下にその違いについて論述したい。

フィンランドの教育の特徴をまとめていえば、子どもが自ら学ぶことを教育の基本にすえ、一人ひとりを平等に扱う教育を行っていることである。KCの観点から言えば、「異質な集団で協同する能力」「自立的に行動する能力」を育む教育を行っている。PISA調査での優秀な成績は、フィンランドの教育政策がKCの理念とほぼ一致していると考えられる。

日本では、2004年12月に発表されたPISA2003の結果から、「日本の生徒は学力が低下している」と判断した当時の文科相は、「学力向上のために競争教育を」と主張して「総合学習・ゆとり教育の見直し」や小六と中三の生徒全員を受験させる「全国一斉学力テスト」の実施を指示し、2007年から実施に移した。フィンランドは、日本のような全国学力テストを実施していないし、習熟度別編成授業は1985年に廃止し、能力の違う異質多

様な生徒によるグループ学習・協同学習の方式を採用している。日本のような総合的学習の時間は特に設けられていないが、教科横断的なテーマによってカリキュラムが編成されている。

授業時間数についていえば、日本は2008年3月に告示された新学習指導要領により小中は年間4~5%ほど授業時間数が増やされた。一方フィンランドでは時間数は日本より少ない。OECDの「図表で見る教育(2004年度版)」によると、「国公立学校の7~14歳児の年間総標準授業時間数(2002年)」は、フィンランドはおよそ5,500時間、日本は6,300時間でフィンランドより約15%も多い。さらに、先進国ではアメリカしかない教員免許更新制を日本は2009年4月から「免許10年更新制」を導入し30時間の講習を受けないと免許を取り上げるという施策を採用したり、また2008年9月には教員の地位についてユネスコとILOから改善を勧告されている。教育政策の面からいえば日本は、フィンランドとちょうど逆の方向をたどっている、と言える。

表4 日本とフィンランドの教育制度の対照

項目	日本	フィンランド
教育への機会	権利的には平等だが経済状態で差が出てきている	経済状態などでほぼ平等
教育省の姿勢	中央管理	教員を支援
教科書検定	あり	1992年廃止
教師の採用	大学卒業で教職科目の履修者	修士号取得者
学校制度	6・3・3制	6・3・3制
1クラスあたりの生徒数	40人	24人前後
一斉学力テスト	あり	なし
授業料の費用負担	小中は無料	すべての段階で無料
国内総生産に対する教育支出の割合	3.50%	5.80%
学期制	2-3学期	2学期
年間授業日	おおむね230日	190日
PISAの成績	トップグループだが、ランクが下がり気味	ほとんど世界のトップ

IV——一面的な「PISA型学力」の主張と問題点

本章では、日本でPISA調査における「知識を思考・活用する能力」を一面的に捉えて「PISA型学力」を主張・普及しようとする研究者たちとそれを事実上サポートする文科省の問題点について論じる。

1. 「フィンランド・メソッド」と一面化認識

「PISA型学力」をつけるためにはPISA調査でトップの成績をあげているフィンランドの教育に学ぶべき点が多いとして、その教育方法を普及しようとする研究者がいる。フィンランドの教育を研究し、現在フィンランド・メソッド普及会会長の北川達夫は次のように述べる²⁸⁾。

国際統一の読解力テスト（筆者注：PISA調査）で求められているものは、グローバル・コミュニケーション力でした。相手が世界中のどこであろうと自分の言いたいことを理解させ、相手の言うことを理解し、互いの意思疎通を図る能力であり、急速にグローバル化がすすむ世界で最も必要とされる力なのです。世界各国の学校では国語の授業でグローバル・コミュニケーションを教えています。しかし、日本の学校では全く教えていません。というより、そもそもグローバル・コミュニケーション力を養成するための教育メソッドが存在しないのです。国際統一の読解テストで日本の成績が振るわなかったのも当然と言えば当然なのでした。これからますます世界のグローバル化が進む中、日本の子どもたちは生き残

っていけるでしょうか？次世代を担う子どもたちに必要な訓練を施さないと言うのは、あまりにも無責任ではないでしょうか？（中略）

われわれ（北欧文化教育総合研究所）の分析によれば、フィンランドの教育メソッドは次の5つの力を段階的に養成することによって、グローバル・コミュニケーション力の習得を目指しています。

- ①発想力——「言いたいことを」を思いつかなければ、コミュニケーションは始まりません。まずは発想力を身につけましょう。
- ②論理力——「言いたいこと」に筋が通っていなければ、どこの誰にも通じません。話の筋を通すために必要なのが論理力です。
- ③表現力——言い方が悪ければ「言いたいこと」は伝わりません。表現力を磨いて、相手に伝わる言葉を見つめましょう。
- ④批判的思考力——相手の言い分にも一理ある。自分の言い分にも問題がある。それを認めるところから、コミュニケーションは始まります。
- ⑤コミュニケーション力——上の①～④すべてを駆使して、困難な状況の中でも意思疎通を図ることのできる能力を磨きます。

北川は、「グローバル・コミュニケーション力」をつけるためには作文教育が特に有効であるとし、さらに次のように主張する²⁹⁾。

フィンランドの作文教育で重視されているのは、内容よりはむしろ論理性であ

る。意見そのものはよほど非常識でない限り、ほとんど評価の対象になりません。それよりも、意見を書いたならば、その根拠がきちんと書かれているかどうか、根拠は適切なものかといった点が評価の対象になるのです。(中略) 物語を創作する場合でも、まずは内容よりも論理性が重視されることです。(下線は筆者)

筆者は、作文教育では「内容より論理性」たとえば「起承転結」を重視し内容は二の次であるとすれば、子どもたちは「論理性」ばかりに注意を集中し自由で創造的な「内容」の文章を書く意欲が萎縮されるであろうし、また将来、海外の子どもたちに自分の言いたいことを理解させるために「内容のない」話をする事になれば相手に飽きられてしまい、とてもグローバルにコミュニケーションできる力は培われない、と考える。

ところで、PISA調査は読解力をつぎの3段階で評価しようとしている。

- ①情報取出し(テキストの中の情報を取り出す)
- ②解釈(書かれた情報から推論する)
- ③省察(書かれた情報から自らの知識や経験を関連づけて考える)

①は取捨選択しながら必要な情報を収集することであり、②はそれを読み取って理解すること、③は知識を整理し、評価し、結論を下す段階、である。この3段階の評価にはいずれも記述式の設定が出されるのでどれにも「表現力」が問われるが、とりわけ③「省察」の場合の表現力が最も重要である。

PISAの言う読解力は、自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させて、効果的に社会に参加するために、書かれたテキス

トを理解し、利用し、熟考する力である。北川は、上述したとおり、その書かれたテキストつまり本を理解し意見を書くように求められた場合その内容よりもその文章の論理性が問われるし、他人の考えに対して意見を書く場合や物語を創作する場合にも内容よりも論理性が問題にされると主張する。そうした場合に子ども達は文の内容より論理性構成のスキルのほうに集中せねばならず、果たして楽しい気分で作文学習に取り組めるだろうか、と筆者は疑問をもつ。またコミュニケーションは、相手があって初めて成り立つし、相手を想定して表現しようとする。コミュニケーションをしている間にも相手から指摘を受けて自分の考えを修正することもありうるのである。

フィンランドはその長い歴史の中で培ってきた伝統的教育制度と実践の積み重ねがある。前述したように日本とフィンランドの教育制度と実情は大きな違いが存在する。日本のような競争主義的教育の中で北川のいうフィンランド・メソッドを機械的に応用したら一時的にPISA調査の得点が上昇するであろう。しかし「内容よりも論理性」重視の作文教育を推進すれば、日本の子どもたちにかえて楽しい読書や作文への意欲を削ぐことになるであろうし、グローバル・コミュニケーションとその5つの力など定着しないであろう、と危惧する。筆者は、「内容よりも論理性」でなくむしろ「論理性より内容」の重視、つまり子どもたちにまず自由で創造的な「内容のある」発想をさせ、「論理性」で整えた文を表現させる(書かせたり話させたり)このほうが世界の子どもたちとより有意義にコミュニケーションできるのではないかと考える。北川は、フィンランドの「PISA調査の高い

読解力」を一面的に捉え、PISAの日本の読解力の成績が振るわないからその得点を上げるために「グローバル・コミュニケーション＝作文力」の習得を、という誤った主張を展開している。

2. PISA調査と文科省の認識のズレ

ここではまず、「PISA型読解力」に注目して、PISA2000年と2003年の調査結果の読解力問題正答率を比較してみる(表5、上記③「省察」の「自由記述」形式の問題)³⁰⁾。

日本とOECDの割合を比較すると、正答率は「交換留学」を除いてさほどの差はみられないが、日本はいずれの問題でも「無答率」が際だって差が大きい。日本の学校教育でテストでの「正解が一つ」の形式に慣れ親しんできた生徒は、さまざまな答え方を要求される「自由記述」の形式には非常に弱く、答えを出そうとしない態度がうかがえる。

次にPISA2000調査は、「生徒の背景と到達度」で読解力についてのアンケート調査³¹⁾も行っているが、そのうちから興味深い結果を以下に要約して示す。比較国数は12カ国であった。

(1) 国語の校時数

1週間の時数はOECD平均で4.2時間、日本は4.6時間、12カ国中最も多いのはイ

タリアの6.0時間、最も少ないのはフィンランドで3.1時間である。

(2) 国語のクラスの平均人数

OECD平均は25人、日本は39人で最も多く、フィンランドは20人である。

(3) 教師が生徒に自分の意見を述べさせている割合と読解力との関係

「毎回の授業で述べさせている」者の割合は、OECD平均37.6%、日本は31%で最低。読解力との関係を見ると、OECD平均では「毎回の授業」が最高の511点、続いて「ほとんどの授業で」508点なのに対し、日本は「ほとんどの授業で」が最高の530点、次いで「毎回の授業」が527点であった。

(4) 読書活動と読解力との関連

「趣味としての読書をしない」と答えた生徒は、OECD平均では32%だが、日本は55%で最も高い。ところが、「趣味として読書をしない」と答えた生徒の得点平均はOECD平均では474点に対し日本は514点で最も高く、40点も高い。「趣味で読書をするのではない」と回答した生徒と、「毎日1時間以上2時間未満読書する」と回答した生徒の読解力の得点差は日本は27点、OECD平均は52点で、読書をする生徒としない生徒との得点差が

表5 読解力問題別正答率の経年変化

(注：数字は%)

	2003年				2000年			
	日本		OECD		日本		OECD	
	正答	無答	正答	無答	正答	無答	正答	無答
交換留学	38.5	40.0	33.3	21.0	30.9	46.8	34.6	21.0
イソップ物語	65.4	24.3	66.5	11.3	58.9	26.9	62.9	12.4
求職	82.3	11.7	78.0	9.7	81.6	10.0	76.7	8.5
薬物を与えられたクモ	47.5	34.9	47.7	19.9	52.3	28.2	53.2	15.2
メガネ技師	55.8	32.0	53.8	23.1	61.5	25.9	55.7	20.0
(平均値)	62.2	12.7	59.6	10.2	65.2	11.3	61.4	11.3

大きく、日本の生徒は趣味として読書をしなくとも、読解力の得点は高いことが分かる。また「どうしても読まなければならない時しか本は読まない」と答えた生徒はOECD平均で13%なのに対し、日本は22%と際立って高い。

「読書は大好きな趣味だ」の問いに「全く違う」と回答した生徒の割合は、OECD平均が28%に対し、日本は34%で、日本より高いのはドイツの44%だけである。

「読書は時間の無駄」の問いについて「全く違う」と答えた生徒は、OECD平均36.6%、日本は42.4%で最高、「とてもよくあてはまる」は日本は6.6%、OECDは8.3%で韓国(8.6%)に次いで高い。

「本屋や図書館に行くのは楽しい」の問いに「とてもよくあてはまる」と答えた生徒はOECD平均11.8%、日本は29%で際だって高い。

「読む本の種類・頻度」の問いでは、「雑誌」について最も頻度の高い「週に数回」と回答した割合は日本が52%で最も高く、OECD平均の33%を大きく上回る。「コミック(まんが)」は、OECD平均で最も割合が高いのは「全くか、ほとんどない」が37%を示し日本は4%であるが、逆に日本が最も高いのは「週に数回」59%でOECD平均の14%を大きく上回り、12カ国中最高である。「フィクション(小説、物語など)」では、OECD平均で「全くか、ほとんどない」と「年に2~3回」がそれぞれ26%で、日本は「全くか、ほとんどない」者が30%と最も割合が高い。

以上のアンケート結果から次のことが言える。

- ①クラスの人数が他国と比べて非常に多いので「授業で生徒に自分の意見を言わせる」頻度が最低なのは当然であろう。
- ②日本の生徒は「趣味としての読書はしなが読解力の得点は高い」のは国語の授業の中で多くの作品を読まされるからその読解のスキルなどを身につけさせられているからであろう。
- ③日本の生徒は「本屋や図書館行きが楽しく」世界一その頻度が高いが、読む本はほとんど雑誌かコミックであり、内容があり頭脳を使うフィクションは読まない傾向にある。内容のある本を楽しくじっくり読むことを避けている、と考えられる。

ところで、シュライヒャーは日本の子どもの「読解力」について次のように述べる³²⁾。

書かれたものを読み取って解釈し、洞察する読解力に関しては、日本の成績は2000年調査より下がっています。これを少し細かくてみてみますと、より高次の思考能力、書かれたものを熟考する能力(省察力)に関しては日本の成績は下がっていませんが、情報の取り出しや解釈において低下しています。もしかすると、その理由は、他の国と比べて「読み」をあまり重視していないということかもしれません。

上記のアンケート調査結果やシュライヒャー発言からみられるように、日本の子どもは一般的に読書を重視せず授業以外で進んで内容のある本を読んで情報を得たり、解釈しよ

うとする努力をあまりしない傾向にある。子どもたちは教師の指示による授業での教科書の作品の読解や「読書感想文」用の課題図書を読解などには取り組むが、それ以外では自発的に楽しく内容のある読書をして豊富に知識・情報を得て解釈しようとはしない。結果的には読解力では一定の良い得点を取り、細かく見れば「省察」では高い得点を示すが、「情報取り出し」「解釈」においては低くなっている。

ところが、文科省はPISA読解力の「国際ランクの低下」(2000-2003)のみに注目して2006年に「読解力の向上」施策を慌てて導入した。子どもたちにいわば「押しつけ」でたとえば「朝読書」推進のために読書量の増加、作文力の習得強化を打ち出した。この施策と上記の「背景」調査結果とでは明らかにズレが生じている、と考えられる。

3. KCの誤った捉え方と「PISA型学力」

KCを誤って捉え「PISA型学力」を推進させようとする研究者とそれをサポートする文科省の主張について批判を述べる。

国立教育政策研究所教育課程研究センター総括研究官・有元秀文は、ベネッセ教育研究開発センターの著書に監修の言葉を寄せ、その中で次のように述べている³³⁾。

日本人のコミュニケーションに一番欠けているのは「論理的に考えて、論理的に表現すること」です。(中略) 論理的に表現するためには次の3つが大切です。

- ①「だれが聞いても納得できるような根拠」を挙げて、意見を書くこと
- ②意見がふらふらと変わらないで、終始一貫していること

- ③意見が飛躍せずに、論理的につながりよく展開すること

彼の主張は、「誰が聞いても納得する根拠」を挙げて論理的に意見を貫くことが大切で、討論する過程で自己の意見を修正したり、相手の意見を取り入れるというような姿勢をもたない、というように聞こえる。一方で有元は上記のベネッセの著書で次のようにも論じる³⁴⁾。

論理的表現力を育てる基礎は、論理的に書かれた質の高い本をたくさん読むことです。論理的に書かれた本とは、物語でも説明文でも、主語と述語がはっきりして、根拠が明確で、文章が論理的に展開することです。いくら論理的に書かれた本でも子どもが興味を持たなければ意味がありません。子どもが興味を持ち、しかも論理的で質の高い本を探して、どんどん読み聞かせてあげてください。それが「こんな面白い本があるんだよ」とたくさんの興味深い本を紹介して下さい。絶対に強制してはいけません。(下線は筆者)

有元は、PISAの「背景」調査の結果を認識した上で、上記のように「論理的」を5回も連発して論じている。筆者は、「論理的」で質の高い本に子どもがどれだけ興味をもつだろうか、という率直な疑問がわく。子どもたちはともかく自分が「面白いと思う本」を自由に選んで読書するものである。有元は「絶対に強制してはいけません」とわざわざ断っているが、「論理的」に質の高い本と限定すること自体がすでに「強制」になっては

いまいか。子どもたちの読書を通じての自由で豊かな想像力をかきたてる障害になっていないだろうか？ 先のPISA「生徒の背景・到達度調査」によれば、OECD平均に比べて日本の子どもが本屋や図書館に行く率は際立って高いが、そこで読むのは「雑誌かコミック」が非常に多い。子どもたちは限定された「論理的」に質の高い本を読まされることから解放されて頭脳を使わないそれらの種類のものを読む傾向が強い、と言えそうである。

また、文科省のKCに対しての認識は、2008年1月に出された中央教育審議会の答申の中で明らかにされている。

ところで、OECDは、1997年から2003年にかけて多くの国々の認知科学や評価の専門家、教育関係者などの協力を得て、「知識基盤社会」の時代を担う子どもたちに必要な能力を、「主要能力（キー・コンピテンシー）」として定義づけ、国際的に比較する調査（PISA：筆者注）を開始している。このような動きを受け、各国においては、学校の教育課程の国際的な通用性がこれまで以上に強く意識されるようになってきているが、「生きる力」は、その内容のみならず、社会において子どもたちに必要となる力をまず明確にし、そこから教育の在り方を改善するという考え方において、この主要能力（キー・コンピテンシー）という考え方を先取りしていたと言ってもよい。また内閣府人間力戦略研究会の「人間力戦略研究会報告書」（平成15年4月）をもとにした「人間力」という考え方なども同様である。（下線は筆者）

この論じ方は、KCより前に「生きる力」を1986年の中教審答申で、また2003年には「人間力」を発表しているから、まるで日本の教育は国際的な「先取り」をしている、つまり先駆性を持っているのだと言うことを強く主張したいように聞こえる。

また中教審答申（2008年）は、「注」でKCを「①社会・文化的、技術ツールを相互作用的に活用する力、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力、③自立的に行動する能力」と説明している。

文科省・国立教育政策研究所は、KCについて上記の認識をもとに、日本の子どもたちに欠けているのは知識を活用する能力、とくに「論理的な表現力」言い換えれば「論理的作文力」と考え、「PISA型学力」を推進しようとするベネッセ教育開発研究センターやフィンランド・メソッド普及会の事業を後押している。全国一斉学力テストを実施しているが、学力テストの小学校の部の採点はベネッセが担当している。こうしてみると、「生きる力」－KC概念－「PISA型学力」（知識の活用、具体的には論理的作文力の育成）の構図ができあがってくる。

フィンランド・メソッドをフィンランドとは社会・文化的背景や教育制度・子どもたちの実態が全く違う日本に「機械的に」導入してPISA調査の得点を上げ、「国際ランク」を上げようとしても果たしてそれがどういう意味があるのか、はなはだ疑問に思う。シュライヒャーは講演で「日本の結果については、全体としてみた成績も良好で、国全体としてのスコアはトップグループに入っています。（中略）最後に、今回の調査において非常に素晴らしい成績を修めたことに対して、日本の皆様に祝福の言葉を贈りたいと思います」

と話した上で、講演後の質疑応答の中で次のように答えている³⁵⁾。

Q: 2004年12月にPISA調査やTIMSSの結果から日本では子どもたちの学力低下を心配する人が非常に多くなっています。(中略) PISA調査の結果をみても、勉強したいという気持ちが弱く、どうして勉強しなければならないのかという理由が非常に不明確です。子どもたちの成績と勉強に対する意欲に関してお考えをお聞かせ願いたい。

A: 日本の生徒は、特に数学的リテラシーや科学的リテラシーの成績が良い反面、もっと知りたいという学習に対する動機は弱いという結果がPISA調査で出ています。従来は、例えば学校で理科を学んでいけば、さらに知識を高め、将来専門家になれるといったアプローチがありました。これはこれでうまくいき、将来の仕事にもつながりました。しかし今日、社会のニーズは急速に変わりつつあり、生徒も常に社会のニーズを考え、学習の戦略を変えていかなければならないからです。(中略) 日本はこういう基盤となる重要な分野で健闘してきましたが、これからは学習に対する態度や動機付け、意欲がますます重要になってきますので、これらをさらに改善していくことを検討すべきでしょう。(下線は筆者)

シュライヒャーは、日本の高い成績と文科省の努力を「祝福」しつつ、さらなる学習の動機付けや意欲を掻き立てるための改善を促している。これに対して文科省は、子どもたちが理科・数学に興味・意欲を失いつつある

原因を見極めないで、基礎的な知識・技能の習得とともに、観察・実験やレポートの作成・論述などの活動の重視を図り、さらに授業時間増を実施した。この事実からPISA調査結果と文科省の認識の「大きなズレ」が生じているのである。これではシュライヒャーのせっかくの助言を生かさないので、逆にさらに「理科・数学嫌い」を増やす結果になりかねない、と危惧する。

——おわりに

1970年代にホワイト、マクレランドが提唱した「アメリカ発」のコンピテンシー概念が企業の人事考課、業績評価に活用され、それが1980年代後半に新自由主義の風潮の下に教育界に波及していった。2003年にはDeSeCoのKCが発表され、21世紀に生きる人間に必要な能力としてPISA調査に使われた。日本ではPISA2003調査の結果、子どもたちの学力が「国際ランク」が低下したとして2007年「全国一斉学力テスト」が実施された。日本の教育の特徴の一つは競争主義である。子どもたちの学力を向上させるとしてお互いに競わせる競争主義によって学力格差の拡大や落ちこぼれ、いじめ、不登校などのさまざまな弊害が引き起こされている。国連・子どもの権利委員会は2004年1月、日本政府に教育制度の改善を求める次のような「最終所見」を出した。

49. 本委員会は、締約国による教育制度改革のための努力および、教育制度を本条約により良く適合させるための努力に留意するが、それにもかかわらず、以下のことを懸念する。

a) (日本の) 教育制度の過度に競争的な性格が子どもの肉体的および精神的な健康に否定的な影響を及ぼし、かつ、子どもが最大限可能なまでに発達することを妨げていること。(下線は筆者)

50. 本委員会は締約国に以下のことを勧告する。

- a) 高等教育への平等なアクセスの確保、
- b) いじめを含む暴力への対処、c) 定時制高校の閉校の中止、d) (略)、e) 教科書検定の見直し

同委員会は、過度の競争主義教育を指摘しつつ、教師や子どもたちが要望した種々の教育改革の実現を政府に勧告している。しかし今日なお、政府はその実現を図っていない。

北川や有元は、日本の子どもたちの学力が落ちたのは論理的思考・表現力の不足である、そのために「論理的作文力」を身につけさせるのが肝要である、と主張し、「フィンランド・メソッド」を普及しようとする。また文科省も学習指導要領を改訂し、このメソッドを事実上後押ししている。前述したように、フィンランドと日本は教育の制度・実態は大きく異なっている。そこにフィンランドの制度を無批判に取り入れてもかえって子どもたちにさらに負担をかけ競争を助長し、種々の弊害を増やすだけにならないだろうか。むしろ子どもたちの心身ともに健全な育成や「生きる力」をめざすならば競争主義教育を改め、教育条件を整備するほうが先であろう、と考えられる。

「アメリカ発」の企業のコンピテンシー概念、KC概念が当初は日本の産業界で使われ2000年代当初から教育界に波及している。しかし前述したように、日本では最近いくつか

の大企業で、コンピテンシー、成果主義の人事考課が従業員の意欲向上につながらず逆に見直されてきている。従業員が成果達成の数字ばかりを競争して追いかけさせられ、逆に「成果（業績）」が減ってきているからである。従業員同士の同僚性・協力性や対人関係が失われ、ゆとりがなくなっているのである。

東京にあるフィンランド・センターの所長ヘイッキ・マキパーは自著の「おわりに―」のところで次のように述べる³⁶⁾。

すべての人には、生涯学習の理念に則って、個々の条件に合った教育を受ける、平等な権利があります。社会における疎外を防止するために、児童や青少年にとって精神的、身体的に安全な成長環境への権利が重視されています。

また1994年から6年間に亘って教育改革を指揮した元教育相のオッリペッカ・ヘイノネンは、佐藤学との著書（対談）の中の「教育には自由が欠かせない」の項で次のように論じる³⁷⁾。

学ぶということは大変繊細で、個人的で、また非常に複雑な事柄です。わたしたちは、それぞれの現場、つまり生徒、教師のそして校長に任せるべきであり、阻害してはならないのです。というのも、最も重要なのはモチベーション（動機付け）だからです。教師の意欲、生徒の学習意欲、それこそが核心なのです。厳しく管理すれば、モチベーションが失われ、結局何もかもがだめになってしまうのです。

2人のフィンランド人の教育関係者の発言から「子ども一人ひとりの条件にあった教育を行い、政府の統制を排して教師に指導の自由、生徒に学習の自由を最大限保障し、モチベーションを大事にする」というフィンランドの教育理念が読みとれる。かえりみて日本はどうか。文科省・教育委員会が教育行政の中央集権性を強めますます教師の管理を強化し、学習指導要領で詳細に指導内容まで決めて統制しようとする。また「フィンランド・メソッド」や論理的思考・表現力の涵養を導入しようとする。子ども達は全国一斉学力テストやその他のテストづくりに悩まされ、数学や理科の勉強の興味を失い、読書も内容より「論理性」のある本を読まされ、次第にモチベーションを失くし「学びから逃走」していく。さらに国連・子どもの権利委員会が指摘している過度の競争主義的な教育についていけない子どもは落ちこぼれ、中にはいじめ・

《注》

- 1) The International Association for Evaluation for Educational Achievement
- 2) The Organization for Economic Cooperation and Development
- 3) Trends for International Mathematics and Science Study
- 4) Center for Educational Research and Innovation
- 5) アメリカの心理学者 (1904-2001)
- 6) 同上 (1917-1998)
- 7) International Indicators of Educational Systems
- 8) Cross-Curricular Competencies
- 9) Definition and Selection of Competencies
- 10) Programme for International Student Assessment
- 11) Robert W. White著、中園正身訳『自我のエネルギー——精神分析とコンピテンス』新曜社、1985年、pp.53-54)
- 12) Paul Harsey, Kenneth Branchard & Dewey Johnson, 1969年
- 13) 太田隆次『アメリカを救った人事革命コンピテ

不登校にいきつく者もいる。そこには教育の自由などほとんどなく、フィンランドと全く異なる情景が展開されている。

シュライヒャーも言うように、DeSeCoの開発したKCのうち第2の「対人関係力」についてはまだ指標が開発されていないものの、この3つのKC自体は優れていると筆者は考える。KCを曲解し、「PISA型学力」—論理的思考・表現力なるものだけを重視し、子どもたちに論理的作文力の涵養を押し付けるのは子どもたちに余計な負担を増やしさらなる「学びからの逃走」を助長するだけではないか、と考える。

私たちが今なすべきことは、「PISA型学力」・他の国の教育メソッドを導入するのではなく、教師や子どもたちの教育のあらゆる面の現状を分析し、次代の日本を背負う子どもたちのために教育のあるべき方法を真剣に再検討することである、と考える。

ンシー』経営書院、1999年、pp.33-34

- 14) 同上、p.39の表より筆者が作成
- 15) 滝田誠一郎『人事制度イノベーション』講談社現代新書、2006年、pp.26-27
- 16) 斎藤貴男『成果主義の神話の崩壊』旬報社2005年、pp.142-145
- 17) ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編著 立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー (国際標準の学力をめざして)』明石書店2006年、p.202
- 18) 同上、pp.210-218の記述より筆者が要約
- 19) 同上、p.202
- 20) 国立教育政策研究所編『OECD-PISA調査から見る日本の教育』2005年、p.10
- 21) 同上、p.12
- 22) 同上、pp.15-21
- 23) 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能—2003年PISA調査結果報告書』(ぎょうせい、2004年、p.127) より筆者が作成

- 24) 文科省ウェブサイトの「TIMSS調査結果速報 (2004年12月14日発表)」より筆者が作成
- 25) 佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』岩波書店、2000年、pp.9-14
- 26) ヘイッキ・マキパー『平等社会 フィンランドが育む未来型学力』明石書店、2007年、p.3
- 27) 福田誠治『競争やめたら学力世界一』（朝日新聞社、2006年）のpp.60-66の記述を筆者が要約して表を作成
- 28) メルヴィ・バレ/マルック・トッリネン/リトバ・コスキパー著、北川達夫&フィンランド・メソッド普及会訳・編『5つの基本が学べるフィンランド国語教科書・小学4年生』経済界、2005年、p.4
- 29) ベネッセ教育研究開発センター『ベネッセ発小学生からの「考えて書く力」』日経BP社、2006年、p.185
- 30) 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能—2003年PISA調査結果報告書』（ぎょうせい、2004年、p.166）より筆者が作成
- 31) 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能—2000年PISA調査結果報告書』（ぎょうせい、2002年、pp.78-89）より筆者が作成
- 32) 国立教育政策研究所編『OECD-PISA調査から見る日本の教育』2005年、p.15
- 33) ベネッセ教育開発センター『ベネッセ発小学生からの「考えて書く力」』日経BP社、2006年、p.240
- 34) 同上、p.242
- 35) 国立教育政策研究所編『OECD—PISA調査から見る日本の教育』2005年、pp.31-32
- 36) ヘイッキ・マキパー『平等社会 フィンランドが育む未来型学力』明石書店、2007年、p.190
- 37) オッリペッカ・ヘイノネン+佐藤学（対談）『「学力世界一」がもたらすもの』NHK出版、2007年、pp.26-27

————— [なら かつゆき・和光大学総合文化研究所特別研修員/法政大学・白梅学園大学非常勤講師]