

ショック療法の功罪 ～ドイツにおける低学力問題をめぐる評価の政治～

(シンポジウム開催日:2010年12月10日)

講師:近藤孝弘 [名古屋大学大学院 教育発達科学研究科 教授]

研究領域

専門は教育内容の国際比較研究。特にドイツとオーストリアを中心とするヨーロッパ諸国の政治教育・歴史教育を、国際関係と各国の政治・経済・社会の視点から分析している。

経歴 所属学会

東京学芸大学講師，名古屋大学助教授を経て，現在，名古屋大学大学院 教育発達科学研究科 教授。

日本比較教育学会（常任理事，研究委員会委員長），日本教育学会（理事），日本カリキュラム学会，日本ドイツ学会，Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik，Journal of Social Science Education（editorial board member）

著書

- ・近藤 孝弘（1998）. 国際歴史教科書対話－ヨーロッパにおける「過去」の再編 中公新書
 - ・近藤 孝弘（2001）. 自国史の行方－オーストリアの歴史政策 名古屋大学出版会
 - ・近藤 孝弘（2005）. ドイツの政治教育 岩波書店
 - ・近藤 孝弘（2009）. 移民受入れに揺れる社会と教育と教育学の変容 佐藤学他（編著）『揺れる世界の学力マップ』 明石書店 pp.50-72.
- など

要 約

PISA ショックはドイツの学校教育に改革の契機を与えた。そこから学校制度をめぐる議論が再開され，学校の終日化や移民の子どもに対するドイツ語教育の強化といった措置が取られたほか，全国規模でのカリキュラム研究にも着手されるに到った。

一種のショック療法は，低学力層の問題に対する社会の関心を喚起する点で一定の成果をあげたが，その負の側面も明らかになっている。すなわち学力の追求は管理強化を招きがちであり，社会の多元性が持つ価値を軽視する方向に作用してしまう。さらに PISA のデータから教育改革の必要を導く過程についても疑問の余地があり，このことは調査そのものが教育政策をめぐる政治の場から自由ではないことを示唆している。

I. はじめに： 教育政策としてのピサ・ショック

この 10 年ほどのあいだ、ドイツの教育に言及する際に「ピサ・ショック」ほど頻繁に使われた言葉はないだろう。そして重要なのは、この言葉が必ずしも日本におけるポストモダン的な反ヨーロッパ感情に発するのではなく、ドイツで、しかも計量的データに基づく科学性を追求する調査をきっかけに生まれたということである。Table 1 に示すような PISA 2000 の結果は、確かに国民にショックを与えるのに十分である。更に、問題は単に平均点が低いことだけではなく、親の社会階層が子どもの学力を決定する度合いが高い点にも確認された。つまりドイツの教育が低学力の再生産を大規模に引き起こしてきたのは、ほぼ間違いないのである。

しかしながら、ピサ・ショックという言葉の本当の意味は、それが指し示している教育と社会の現実の深刻さよりも、むしろ、その言葉が作られ、メディアで広く使われたという事実の方に認められよう。確かにドイツの学校教育は機能不全を起こしている。しかし、それは以前からわかっていたことでもある。ピサはそれを数字で表すことに成功したとはいえ、特に新しい重要な発見をしたわけではない。例えば 1995 年の TIMSS で既に、ドイツの生徒の学力は国際平均かそれ以下という結果が出ていた。そのほか、個人的な話になるが、たとえば筆者が 90 年代前半にドイツの研究者を訪問して話をしたときには、いつも決まって「ドイツの教育の一体どこに日本が参考にすべき点があるのか？」と不思議がられたものである。

したがって、ピサによってドイツ人の教育への自信が打ち砕かれたというような理解は不正確と言わなければならない。少なくとも多くのドイツの教育関係者にとって、2000 年の結果は予想されたものであり¹、敢えて

「ショック」という言葉を使うとすれば、それは蓋を開けてみたらショッキングな結果だったというのではなく、なかなか教育の現状に危機感を持ってくれない国民にショックを与え、事態の深刻さに気づかせるための機会として、つまり一種のショック療法として、意図的にピサは利用されたと考えるべきである。さらには、このショック療法そのものが、それによって実現しようとする教育政策の一部であったと言っても言い過ぎではないだろう。

本稿は、これから、過去 10 年ほどのあいだにドイツで進められてきた教育改革論議と政策、そしてその結果を概観していくが、以上の認識は、そうした政策に注目する際に、専らそれらの効果に関心を寄せる姿勢は教育研究上必要な鋭利さに欠けることを訴えている。そのような無批判な視線は、ショックを与えて人々の関心を引き、自らが必要と考える教育政策を遂行しようとした教育関係者の戦術に取り込まれてしまっている。仮に彼らの理念に賛成する場合にも、少なくともドイツを客観的に見ることができる立場にある私たちがなすべきは、彼らの政策の全体像を理解することである。

こうした問題意識に基づき、以下、ショックの後に提案された代表的な諸施策とその実施状況を簡単に紹介したのち、それらが示す諸問題について検討していきたい。

Table 1 ピサ(読解力)におけるドイツの成績

PISA 2000		PISA 2003		PISA 2006		PISA 2009	
フィンランド	546	フィンランド	543	韓国	556	上海	556
カナダ	534	韓国	534	フィンランド	547	韓国	539
ニュージーランド	529	カナダ	528	香港	536	フィンランド	536
---	---	---	---	---	---	---	---
日本	522	日本	498	日本	498	日本	520
OECD 平均	500	OECD 平均	494	ドイツ	495	ドイツ	497
ドイツ	484	ドイツ	491	OECD 平均	492	OECD 平均	493

¹ ただしピサの開発者であり総括責任者でもあるドイツ出身の教育研究者シュライヒャーが後に複数のメディアに対して語っているのは、彼自身は第 1 回ピサの際、ドイツは世界最高水準の成績をおさめるものと考えていたということである(この点については Kahl, R. (2003). "Gedankenblitz im Fahrstuhl: Andreas Schleicher, Pisa-Erfinder", *Welt Online* や o. A. (2004). "Miesmacher, Andreas Schleicher", *Frankfurter*

Allgemeine Zeitung, 15. Sep. 2004, s.10.といった新聞記事を参照のこと)。この発言は俄かには信じがたいが、本当であるとすれば、その予想の背景には、彼が大学で教育学ではなく物理学と数学を専攻し、その延長線上で教育評価に関心を持つに到ったという個人的な経緯を指摘できるかもしれない。

II. 教育改革のバリエーション

ショック療法が実際にかかなりの効き目を持ったことは間違いない。マスメディアは大いに盛り上がり、そうした中で様々な教育改革案が提起された。中でも特に重要なものとして、以下の4点を指摘することができる。

第1に学校制度の改革である。ドイツ、特に西部ドイツでは、4年制の小学校修了時点で子どもたちの能力を見極め、大学進学コースと中級技術者コース、そして労働者養成コースという3種類の学校に振り分けるという原則とそれを反映した学校制度が支配的である。それを改めて、少なくとも前期中等教育までは全ての生徒が同じ教育課程を学ぶようにするというのが、改革案の基本的な考え方である。

この改革案のもとには、諸外国に比べてドイツでは生徒の成績の上下の差が大きいことがピサで明らかになったという事情がある。いわゆる伝統的な三分岐型の学校制度は²、かつての階級社会の名残とも、あるいはモノづくりで戦後の経済成長を達成した歴史の反映とも言えるが、このような学校制度は、第二次産業が外国に移転しつつある今日、すでに時代遅れであり、特に労働者養成コースで学ぶ底辺の子どもたちが学習意欲を持つことを難しくしていると考えられた。そして、そのことが学力格差の主な原因であるならば、学力向上のためには、まずは学校制度そのものを変えるところから始めなければならないという結論に到ることになる。

第2の改革案は、いわゆる学校の終日化である。これはお昼をはさんで午後も授業を行うよう改めることを意味するが、反対に言えば、従来、ドイツの学校は、基本的に朝8時ごろ始まって午後1時ごろに終わっていた。これは半日学校と呼ばれ、ドイツ全体で全ての学校について見れば、こうした形態がいまも数多く存在している。

半日学校を終日化することの意味は2つあ

ると考えられる。第1は、言うまでもなく授業時数を増やして学力向上につなげようということである。

とはいえ、実際に終日化した学校の授業時間割を見てみると、終日化によってドイツ語や数学といった主要教科の時間が増えたと単純には言えない。ここには、そのような教科を重点的に教えたくても、教えられる教員の手当てがままならないという現実的な問題もある。しかし、より興味深いのは、そもそも子どもが学校にいる時間を長くするだけで学力格差の縮小につながると考えられているらしいということである。つまり、階層社会を反映した家庭環境が「子どもの成績」に影響を与えてしまうというところに問題の一つの原因が見られており、その影響を少なくする方法として、学校に滞在する時間を長くすることそのものに、学力格差縮小への効果が期待されている。

改革案の第3は就学前教育の強化である。これは早期の英才教育のことではない。ここで強化の主要な対象になっているのは、ドイツ語を母語としない、いわゆる移民の子どもたちである。

今日、ドイツでは同一年齢の子どもの20%以上が、両親のどちらか一方あるいは両方が移民や外国人という状況であり、学校によっては、そういう国際児童・生徒が9割を越える例も珍しくない。そして彼らのうちのかなりの部分が小学校入学時点でドイツ語能力の不足のために授業についていけない状況であり、その遅れを学校で回復するのは困難なのが現実と言わなければならない。そこで、小学校に入学するまでに一定のドイツ語を獲得させることで入学後の学習に備えさせ、彼らを一人でも多くドロップアウトから救うことが目指されているのである。

そして最後に教育課程改革がある。これには2つの側面が認められるが、まず全国共通の教育水準のスタンダード作りが進められたことに注目する必要がある。連邦国家であるドイツでは、いわゆる州の文化高権により、教育内容は各州が管轄している。学習指導要領はそれぞれ州ごとに異なっており、各種の学校で期待される教育水準はもちろん、学校

² 1960年代後半より、中等教育段階に総合制学校(ゲザムトシューレ)が導入されて、実際には(特殊学校を除いて)四分岐型になっていたが、その新しい学校の普及は州により程度の差が大きいことから、本稿は西(部)ドイツの学校制度全体を簡潔に表現する際、慣例に従い三分岐型と呼ぶことにする。

制度自体も微妙に異なっている。

こうした在り方は地方分権の観点からは望ましいようにも見えるが、ピサの芳しくない結果を前にして、ドイツ全体で学力向上に取り組もうという姿勢が、特に革新系の教育関係者や政治家のあいだから高まり、保守派も呼応する形で、主要教科について全国共通のスタンダードが作られるに到った。

なお、このスタンダードは、あくまでも各州が独自に教育政策を進める際の参考にすべきものであり、全国統一の教育課程を意味するものではない。したがって各州が持つ文化高権が放棄されたわけではなく、大きな枠組みの変更を意味するものではないが、こうした努力が、ピサが多く州にそれまでの教育の在り方への反省と成績向上への努力を迫ったことを示しているのは間違いない。

さらに教育課程改革の第2の側面は、そのスタンダードが従来の学習指導要領のように、各学年で教えるべき内容を定めるのではなく、たとえば「10歳の児童はドイツ語でこういうことができなければならない」というように、いわゆるコンピテンシーを規定する形で書かれるように改められた点に認められる。ここには、国際的な教育学の潮流に対応しようとする関係者の姿勢を見ることができる。こうした動きは2000年代の半ばに一種のブームとなり、ドイツ語や数学や自然科学のような各州が協力してスタンダードを作成した主要教科のほか、歴史科や政治科といった教科においてまで、それぞれの関連学会が自主的にスタンダードを作成するに到った。ここには、ピサ・ショックが世間の関心を集めるなかで、いわゆる低学力問題と関連性の薄いと考えられがちな教科の関係者が抱いた危機感が表れていると言えよう。

Ⅲ. 改革の総決算

これまで紹介してきた改革の他にも、ピサ・ショックは様々な対応をドイツ各地の様々な人々にもたらした。それは、教室内の規律を維持する方法についての提案や、管理職を中心とした教員の学校マネジメント能力の向上といった、学校教育をより良く機能す

るものにしようとする試みから、いわゆる公立学校離れのような既存のシステムからの避難といった現象にまで及んでいる。また、定期的に並行して進められた高等教育のヨーロッパ共通化の動きと連動する教員養成改革なども、この文脈で触れられるべきかもしれない。

紙幅の都合から、本稿ではこれらの論点すべてを取り上げることはできないが、いずれにしても重要なのは、こうした個々の対応が、必ずしも全国一律に実施されたのではなく、各地でそれぞれ重点を別のところにおきつつ、可能な範囲で実行されたということである。

従って、個々の対応が学力向上に果たした役割を議論することは事実上不可能だと言わなければならない。さらに根本的には、この10年のあいだに、ピサにおけるドイツの生徒の成績はどの程度向上したと言えるのかも問題である(Table 1 参照)。

2009年の結果はドイツのマスメディアから一般に「ようやく一息ついた」という評価を受けたが、2006年の時点では、すでに成績が向上してきたとする見方と、そのように考える根拠はないとする見方で、専門家のあいだでも見解が分かれていた³。このように、仮にこの10年間に成績が向上しているとしても、それはわずかであり、さらにユーロ安等にもともなう失業率の低下のような他の社会的要素の影響もあわせて考えると、教育改革の効果を議論することはあまり意味がないと言わなければならない。結局のところ、個々の改革については、その結果によってではなく、意図に関して評価するしかないのである。

そして個々の政策の意図については政党間で評価が分かれる場合があり、その対立にこそむしろピサの存在理由を見ることができよう。

上記の4つの改革案のうち、まず教育スタンダードについては、既述のように保革両陣営のあいだにコンセンサスが作られたと言って良い。学校の終日化と就学前教育のドイツ

³ PISA 2006の結果が明らかになったとき、ドイツのピサ実行委員会委員長であったキール大学のプレントツェル(Manfred Prenzel)はドイツの成績向上を評価したのに対し、OECDのシュライヒャーは、それまで2回のピサとは設問も観点も違う以上、わずかなポイントの上昇はドイツの学校教育が改善したことを証明するものではないとの立場を示した。

語教育の強化についても、その重要性の認知度そのものに政党間の差は見られない。

それに対して学校制度改革については大きな論争が生じた。21世紀初頭のドイツで学校体系を変えようと主張した人々は、いわゆる三分岐型の中等教育を一本化することが国民全体の学力向上にとって有意義だと考えた。その根拠となったのは、韓国やフィンランドのような単線型の諸国の方がピサの成績が良いというデータである。

しかし、この点については、たしかに国際比較の結果からは、そうした主張も可能だが、ピサと同じ問題でより大規模にドイツ国内で行なった調査、いわゆる PISA-E(拡大ピサ調査)では、反対に Table 2 が示すように、特に西部地域を見る限り、むしろ古い学校制度を厳格に守っている州の方が成績が良いという結果が出ている。

実際には、こうした国ごとあるいは州ごとの成績には、それぞれの地域の移民の割合(やその出身地と出身階層)、さらには失業率といった様々な社会的・経済的要因が関係していると考えられる。拡大ピサ調査の結果も、必

ずしも分岐型の学校制度の方が優れているという解釈を導くものではない。とはいえ、少なくともドイツの学校を単線型にすれば成績が向上すると考える根拠が薄弱なのは確かである。すなわち、すべての子どもが同じ教育課程を学ぶべきであるという教育理念上の価値を訴えることで単線型の学校制度を主張することは妥当と考えられても、学力向上策としてそれを唱えるのは、少なくともドイツにおいては無理なのである。

そもそも、こうした学校制度をめぐる対立は、かつて 60 年代から 70 年代にかけて、革新系の教育関係者がスウェーデンのような北欧モデルにならって単線型の学校制度を導入しようと試み、保守派と激しく衝突した経緯を想起させる。すなわち中等教育の単線化は、ドイツの革新勢力にとって一つの政治的信条にかかわる問題であり、それがピサ・ショックの中で再び活性化されたと見ることができよう。この点では、ピサにつながる動きが、社会民主党のシュレーダー政権を擁していたドイツのケルンで開かれたサミットから本格化したことを確認すべきである。

Table 2 PISA-E 2009 における各州の読解力の順位と社会指標 (Spiegel Online による)

順位	州	生徒数	中退率	外国人	GDP	若年失業率	小学校	学校体系	終日化の進み具合
1	バイエルン	25.1 人	6.5%	8.9%	€ 34,397	4.6%	4 年制	3 分岐型	全学校の 15%
2	ザクセン	22.4 人	11.8%	3.0%	€ 22,228	12.5%	4 年制	2 分岐型	全学校の 80%
3	バーデン・ヴュルテンベルク	25.0 人	5.6%	11.7%	€ 31,982	4.6%	4 年制	3 分岐型	小学校 12%, HS33%, RS18%, GY41%
4	ラインラント・プファルツ	24.8 人	7.2%	9.0%	€ 25,511	6.6%	4 年制	2 分岐型	全学校の 55%
5	ザクセン・アンハルト	20.9 人	12.1%	3.0%	€ 21,744	13.0%	4 年制	2 分岐型	全学校の 1/4
5	テューリンゲン	19.4 人	9.4%	2.7%	€ 21,653	10.2%	4 年制	2 分岐型	小学校 100%
7	メクレンブルク・フォアポンメルン	20.4 人	17.9%	3.2%	€ 21,264	12.0%	4 年制	2 分岐型	全学校の 30%
8	ザールラント	25.0 人	6.7%	9.6%	€ 28,113	7.6%	4 年制	3 分岐型	全学校の 90%
8	ヘッセン	25.0 人	7.0%	12.7%	€ 35,731	7.0%	4 年制	3 分岐型	全学校の 40%
10	ニーダーザクセン	24.5 人	7.4%	6.8%	€ 25,877	7.6%	4 年制	3 分岐型	全学校の 1/3
10	ノルトライン・ヴェストファーレン	26.4 人	6.8%	12.7%	€ 29,159	8.5%	4 年制	3 分岐型	全生徒の 1/3
12	シュレスヴィヒ・ホルシュタイン	23.6 人	8.4%	5.4%	€ 25,935	8.4%	4 年制	2 分岐型	全学校の 1/4
13	ブランデンブルク	22.4 人	10.6%	2.9%	€ 21,422	12.5%	6 年制	2 分岐型	小学校 23%, 中等学校 81%, GY25%
14	ハンブルク	25.4 人	8.9%	15.6%	€ 48,229	8.1%	4 年制	2 分岐型	全学校の 50%
15	ベルリン	24.7 人	10.6%	17.2%	€ 26,265	15.3%	6 年制	2 分岐型	小学校 100%, 中等学校 100%, GY10%
16	ブレーメン	23.6 人	8.2%	15.5%	€ 40,529	10.7%	6 年制	2 分岐型	小学校 44%, 中等教育 67%

注) グレーの部分は旧東独地域の州。生徒数は前期中等教育の 1 クラスの平均生徒数を、中退率はいかなる卒業証も取得せずに義務教育を離れる生徒の割合を、外国人は 10-15 歳年齢層における外国人の割合を、GDP は 1 人あたり GDP を、若年失業率は 25 歳以下の失業率を表す。HS は基幹学校、RS は実科学校、GY はギムナジウムの略。また中等学校の正式名称は州により異なる。

しかし、今回も社会民主党の意図は貫徹されなかった。決定的だったのは、ドイツー特に西部ドイツーの人々の過半数が単線型の学校制度を望んでいないという事実である。伝統的なエリート養成コースであるギムナジウムは、すでに全国平均で同一年齢層の 3～4 割が通うまでに大衆化しているが、それでも、その学校に対する人々の信頼と期待は失われていない。

以前から、特に労働者養成コースの学校(基幹学校)は、高い中途退学率に象徴されるように、学校として十分な機能を果たしていないことが指摘されており、そもそも近年は多くの州で生徒を集めることさえ難しくなりつつあった。これは 40 年前とは異なる、中等教育の単線化を目指す人々にとって有利な状況を意味する。しかし、議論の末にいくつかの州が出した結論は、3 分岐型を 2 分岐型に改めるという方針だった。学力の最低辺層だけを集めると授業は成立しなくなりがちだが、中間層まで一緒にすれば、なんとか学校らしい学校を運営することができるというのである。ここでは、ドイツ統一時にそれまでの単線型の学校制度を 2 分岐型に改めた東部ドイツの諸州がモデルを提供している。東部 5 州は、統一から 10 年の時点で行なわれた第 1 回ピサでは、おそらくは政治経済的混乱などの要因から西部ドイツ地域よりも成績が悪かったが、それ以後の 10 年の間に学力を回復してきている。

西部の州の一部で 3 分岐型から 2 分岐型へと転換されたことは、ピサの一つの結果と見ることができる。しかし、この妥協は分岐型学校制度を維持している点で、単線化を目指した人々から見れば、二度目の敗北を意味するのは間違いないところである。

IV. おわりに:ピサ・ショックが意味するもの

以上は、40 年前と比較して、ドイツの学校をとりまく社会状況は大きく変わっても、人々の意識と、教育をめぐる政治対立の構造はあまり変わっていないことを示唆する。21 世紀に入り、改革派にとってのお手本はスウェーデンからフィンランドへと変わったが、北欧への憧れはいずれも一時的なブームで終

わることになった。しかし、ブームが去った今こそ、ショック療法の功罪を検討することが可能であり、また必要となる。

まず功の面に注目すれば、最大の功績は、ピサ・ショックとその後の教育政策により、社会的弱者あるいは低学力層の教育に対する社会全体の意識が高まった点に認められる。

この点に関しては、ドイツはいわゆる社会的市場経済を国是とする福祉国家であることが思い起こされよう。そこでは国家に対し、市場の競争原理を有効に機能させるためのルールを形成・維持する役割と、市場では解決できない福祉に代表される平等原理を推進する役割の両方を果たすことが求められ、いわゆる市場原理主義とは異なる経済社会運営がなされてきた。このような比較的大きな政府を持つ国で、社会的弱者の教育が、これまであまり省みられてこなかったというのは意外と言わなければならない。

その原因は必ずしも明らかではないが、とりあえず次の 2 点を考慮する必要がある。

第 1 は、近年のドイツで低学力者の中心をなしているのが、いわゆるドイツ人ではないこと。あるいは少なくともそのように認識されてきたということである。

すなわち、1970 年前後に学校制度改革論議が行われていた頃には、労働者養成のための学校に学んでいた生徒の多くは、まだドイツ人であった。ところが、その改革論議が終息するのに並行して大学への進学道が拡大され、それにともない底辺校に通うドイツ人が減少する一方、同時期に外国人労働者が急増し、その子どもたちがドイツ人生徒が明け渡した労働者養成コースに集中するようになった。それに加えて、外国人労働者はいずれ帰国するものという想定が、ドイツ社会だけでなく移民の当人自身も、ドイツの学校での成績向上という課題に真剣に向き合うのを遅らせる結果をもたらしたと考えられる⁴。

⁴ 近年の調査では、移民の親は子どもの学業に対して必ずしも関心が乏しいわけではないことが明らかになっている。しかし、ドイツの教育制度に対する知識の不足のために、職業教育を軽視してギムナジウムで大学入学資格をとることに固執する一方、子どもの能力を学校の成績よりも個人的かつ全般的な印象で評価する傾向が強く、その結果、子どもの能力を伸ばすことに失敗しがちであると考えられている。(Menke, B. (2011). „Einwanderer überschätzen die deutschen Schulen“, *Spiegel Online*.)

また第2の要因として、正にドイツが福祉国家であるということも、一人ひとりが学力向上に向けて努力するのを阻害する方向で作用したであろう。加えてドイツでは、労働者のあいだに、自分が労働者であることを誇りに思う文化も根強く見られる。比較的最近まで、社会で役に立たない知識を大学で学ぶよりも手に職をつけた方が稼ぎが良いと広く考えられていたのであり、こうした社会観も、学力向上という課題を相対的に軽視させる一因となったと考えられる。

そしてこのことは反対に、ショック療法が必要とされたのは、そういう従来の労働者中心の福祉国家が国内産業の空洞化などのために立ち行かなくなりつつあるという新しい状況によるものであることを示唆している。この点では、イギリスのブレア首相がかつて「1に教育、2に教育、3に教育」と語ったのが有名だが、同じころドイツのシュレーダー首相も「失業者になりたくなければ大学に行け！」と言って、若者を叱咤激励していた。

こうした主張の背後には Table 3 のようなデータもある。この表によれば、確かに学歴と失業率とのあいだにはかなりの関係があり、特にドイツの場合はそれが顕著である。ショック療法は、将来の失業者予備軍の中から少しでも自力救済できる若者を増やすことを意図していたと考えられる。

Table 3 ヨーロッパ各国における学歴別の失業率

	25-64歳人口の失業率(%)		
	中学校卒業以下	高校卒業程度	高等教育修了
ドイツ	17.7	8.2	3.7
ポーランド	15.5	8.7	3.8
フランス	10.2	5.9	4.8
EU 平均	9.3	6.0	3.6
フィンランド	8.9	6.1	3.6
スウェーデン	7.0	4.2	3.4

出典：Statistisches Bundesamt Deutschland (2008). “Erwerbslosenquoten nach dem erreichten Bildungsniveau im Jahr 2007”, *Pressemitteilung*. Nr.333 vom 05.09.2008 をもとに作成。

さて、これまで功罪の功の面に着目してきたが、罪の面を見逃すことは許されない。むしろ、両者は表裏一体をなしている。

まず、失業問題との関係では、仮に様々な

対策の結果、底辺層を中心とする若者の学力が向上した場合、それは本当に期待されているほど就業の機会を増やすかという問題がある。たしかに学歴と失業率のあいだに明らかな関係があり、現状において学力と失業率のあいだに相関関係が見られるとしても、失業率を決めるのは基本的には市場が生み出す雇用の数であり、底辺の生徒の学力の底上げが彼らの雇用をもたらす保証は存在しないのではないだろうか。

こうした見解に対して、ピサの総括責任者であるシュライヒャーは、その得点が25点上がれば、2030年には約1%、2050年には約3%、そして2110年には35%前後(最低16%、最高50%以上)経済成長率を押し上げる効果があるとの試算を発表し⁵、いま教育に予算を投入して学力を向上させることで長期的に大きなリターンを得るよう提言する。つまり、国民全体の学力が上がれば雇用も創出されるという考え方である。

同様の主張は民間の研究機関によってもなされている。Figure 1によれば、今すぐに学校改革を行なって低学力者を9割減らさないと、20年後には690億ユーロつまり約7兆円の経済的な損失が出て、2090年にはそれは約300兆円にも上るということになる。ここでは、提言は警告ないし脅迫に変わっていると見て良いだろう。

シュライヒャーは、自らの予測について、それを過去60年のOECD諸国のデータから導いた結果であると述べているが、その結果から各国に対して政策提言を行なうことの妥当性については検討を要する。まず世界全体に対する分析結果が、個々の諸国についてどの程度に妥当するかを考えなければならない。特に中小の国家については、遠くない未来に、教育が経済に対してなしうる貢献を吹き飛ばしてしまうような大きな変動に見舞われる可能性が排除できない。そもそも60年という期間は、各国の未来を考えるためのデータを得るにはあまりにも短かすぎはしないだろうか。

⁵ Schleicher, A. (2010). “The long-run economic impact of improvements of learning outcomes, 25. Jan. 2010”.



Figure 1 不十分な教育により失われる GDP

出典：Wößmann, L. & Piopiunik, M. (2009). *Was unzureichende Bildung kostet - Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum*, Bertelsmann Stiftung, s.10.

こうした疑念が意味するのは、教育研究者は、様々なデータを使いながら言わば費用対効果の予測を嵩上げし、一種の無駄な公共事業の旗振り役をしてしまっているのかもしれないということである。

教育に携わる者は、多くの場合、学校教育は極めて重要であると考えている。そして自らが考える「より良い教育」を実現するために必要な予算を要求する。ここには、自らの存在理由を確認したいという欲求も作用しているだろう。そして万一、教育に振り向けられるパイが小さくなる気配を感じれば、それまでの予算を確保するためにできる限りの努力をしがちである。こうした国内政治的な一面を、ピサあるいはピサ・ショックに始まる低学力論争に見ないわけにはいかない。仮に学力向上が、教育学が決して譲ることのできない目標の一つであるとしても、その目標追求の過程で要求される職業倫理について、私たちは繰り返し自問する必要がある。

第2の罪も深刻な問題である。それは弱者を救おうとすると、社会の画一化を促しがち

であるということである。たとえば移民の子どもに対するドイツ語教育の強化は、移民の地位向上という目的によって正当化されるが、そこから、では多文化主義や多言語主義という理念はどうなるのかという別の問題が生じる。たとえば2010年秋、メルケル首相は「多文化主義は失敗だったことが明らかになった」と述べて物議をかもした。ドイツ語の重要性を主張することは、現実には移民の母語の学習を軽視することにつながりがちである。

そのほか、既述のようななるべく生徒を家庭に返さず、学校にいる時間を長くするという考え方も、原理的には多様性を減らそうとする発想の延長線上にあると考えられる。

経済社会が多文化主義的に構成されていない以上、国家が弱者の経済的な救済に乗り出せば、それだけ文化的多様性は失われる。この経済と文化のトレードオフが解消されない現状において、ピサは、経済が好調なときだけの多文化主義という実態を明るみに出したと言って良いだろう。

最後に、以上の論点を踏まえてピサが持つ

意味を改めて検討するとき、やはりそれが文字通りショック療法として機能したことを確認せざるを得ない。ドイツにおいてピサは決して毒にも薬にもならない政策ではなかった。現実に、この間、教育関連予算はかなりの増加傾向を示している⁶。

しかし、これは納税者が教育研究者の言い分を素直に了解したことを意味しないだろう。メディアリテラシーの発達した市民は、事業予測における費用対効果が嵩上げされている可能性を見抜いている。ピサの開発者は、すでに人々の目に、新卒の投資コンサルタントとして映っているかもしれない。

このような形でしか、今日、教育研究は社会に関与できないのだろうか。

シュライヒャーは、学力と経済成長との関係についての自らの予測を発表した最後に、「データがないなら、あなたは他の単に意見を持っているだけの人と同じであることを忘れるな」⁷と述べているが、ここに潜むトリックを見破り、その上でそれぞれの形で反省的に研究を進めていくことが、教育学には求められているだろう。

ドイツのピサ・ショックは、日本における教育研究のあり方にも大きな問いを投げかけているのである。

<引用文献>

- Kahl, R. (2003). „Gedankenblitz im Fahrstuhl: Andreas Schleicher, Pisa-Erfinder“, *Welt Online*, (http://www.welt.de/print-welt/article668292/Gedankenblitz_im_Fahrstuhl_Andreas_Schleicher_Pisa_Erfinder.html, Retrieved on February 10, 2011.)
- Menke, B. (2011). „Einwanderer überschätzen die deutschen Schulen“, *Spiegel Online*.

(<http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,736392,00.html>. Retrieved on February 10, 2011.)

- o. A. (2004). „Miesmacher, Andreas Schleicher“, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Sep. 15. 2004, s.10.
- Schleicher, A. (2010). “The long-run economic impact of improvements of learning outcomes”, (http://www.oecd.org/document/58/0,3746,en_32252351_32236191_44417722_1_1_1_1,00.html. Pdf file retrieved on February 10, 2011.)

Statistisches Bundesamt Deutschland (2008). „Erwerbslosenquoten nach dem erreichten Bildungsniveau im Jahr 2007“, *Pressemitteilung*, Nr.333 vom 05.09.2008.

Statistisches Bundesamt Deutschland (2008). „Öffentliche Bildungsangaben im Jahr 2008 bei 92,6 Mrd. Euro“, *Pressemitteilung*, Nr.458 vom 02.12.2008.

Wößmann, L. & Piopiunik, M. (2009). *Was unzureichende Bildung kostet - Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum*, Bertelsmann Stiftung, s.10.

⁶ ドイツの連邦、州、地方公共団体による教育予算の総額は、第1回ピサの前の1995年には759億ユーロだったが、2005年には867億ユーロに、また2007年には926億ユーロへと増大した。これは12年のあいだに2割以上増加したことを意味する。(Statistisches Bundesamt Deutschland (2008). „Öffentliche Bildungsangaben im Jahr 2008 bei 92,6 Mrd. Euro“, *Pressemitteilung*. Nr.458 vom 02.12.2008.)

⁷ Schleicher, a.a.O.