



過去 10 年間で学校はどのように変わったか？

- OECD平均で見ると、2003年から2012年の間に学校が得られる資源は質・量ともに有意に増加した。教育への投資額の増加によって、学校には優秀な教職員と、より良い教材、物理的な設備がもたらされた。
- 2003年から2012年に好転が見られたOECD加盟各国の学校における学習環境において、特に教師と生徒の関係性と学校に遅刻した生徒の割合に変化が見られた。
- OECD平均では、2003年から2012年の間に、異なる社会経済的背景を持つ生徒が同じ学校へ通う割合は変化しなかった一方で、異なる学力や支援を必要とする生徒が同じ学校へ通う割合が、2012年は2003年より減少した。

昨今は、誰もが教育の改善を話題にしているように見受けられる。実際にこの 10 年間で、各国政府は初等中等教育の質を高めるために、より多くの投資をしてきた。果たしてその投資は効果があったのだろうか。

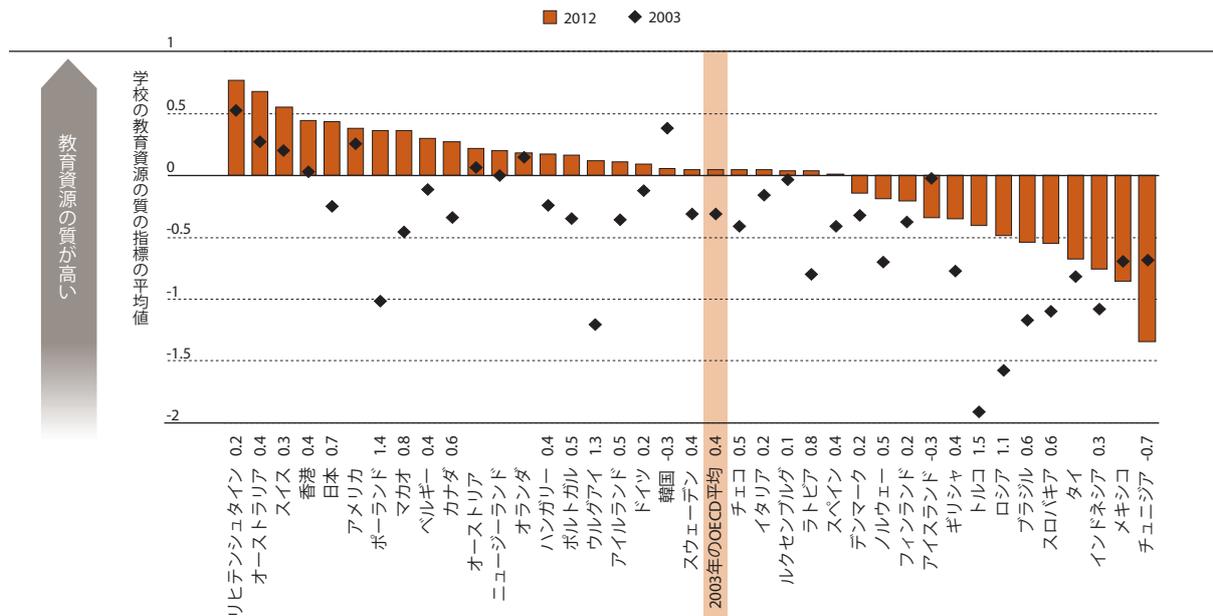
2000 年以來、PISA 調査では毎回、生徒や学校長が学校の学習環境に関連する一連の質問に回答してきた。質問内容は教育資源の妥当性から、物理的な設備、教師と生徒の関係性の質までに及ぶ。長年にわたるこれらの自己報告を比較することで、PISA は教育への関心の高まり、投資額の増加、教育の質が、学校において実際に成果をもたらしたのか、またそれはどの程度だったのかを評価することができる。

学校は10年前と比べてより多く質の高い資源を有している…

OECD 平均を比較すると、2003 年から 2012 年にかけて、6 歳から 15 歳の生徒一人あたりの累積支出額は実質的には 40% 増加している。その結果、PISA 調査に参加しているほとんどの国や地域で学校内の人材・設備の両面で質の向上が進んだ。さらに、教師の質も上がっている。OECD 平均を見ると、「資格を持つ数学の教師の不足により指導に支障をきたしている」と回答した校長の学校に通う生徒の割合が 2012 年は 17% となっており、2003 年の 22% から約 5 ポイント改善している。同期間の比較データを見ると、「資格を持つ数学の教師が不足している」と回答した校長の割合は、15 の国や地域で 10 ポイント以上減少しており、トルコとインドネシアにおいては、35 ポイント以上減少した。対照的に同期間におけるオーストリア、フィンランド、韓国、リヒテンシュタイン、ルクセンブルグ、オランダ、スイスとタイは、教師不足であるという回答が統計的に有意に増加した。

2003年から2012年の間に、38の内29の国や地域の平均を比較すると、理科実験室の機器や教科書などの教材、教育用コンピュータやソフトウェア、図書館における教材なども質が向上している。特にポーランド、ロシア、トルコ、ウルグアイではもっとも大きく改善されており、反対にアイスランド、韓国、チュニジアでは有意に学校の教材の質が低下している。

学校の教育資源の質の経年変化



注：PISA2003年及び2012年より、比較可能な国または地域のデータのみを掲載。国名または地域名の横の数字は、学校の教育資源の質の指標値の変化（2012年-2003年）を表す。統計的に有意な差異のみを掲載。経年比較を可能にするため、2003年の指標値は、2012年の尺度に合わせて再計算されている。よってこのグラフで報告されている2003年調査の結果は、2003年調査初出時のLearning for Tomorrow's World (OECD Publishing, Paris)とは異なる可能性がある。2003年のOECD平均は、2012年と2003年で比較可能な結果のみと比較している。

PISA調査において「学校の教育資源の質の指標の平均値」が高い順に左から国・地域を並べている。
出典：OECD, PISA 2012 Database, Table IV.3.43.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932957479>

物理的な設備の質においても、2003年調査と2012年調査を比較すると正の変化が見られる。OECD平均の比較可能なデータからは、校長が校舎、冷暖房設備、指導のためのスペースについて「指導に支障をきたすほど不足している」と回答した学校に通う生徒の割合は、それぞれ6ポイント、4ポイント、5ポイントずつ減少している。しかし、韓国、リヒテンシュタイン、ルクセンブルグ、オランダ、タイ、チュニジアを含む幾つかの国では、同期間に物理的な設備の質が有意に低下している。

PISA調査では、学校の資源が豊富なことが生徒の学力向上に直結する訳ではないということが分かっている。しかし最低限の資源を有することは、生徒の学力を高めるための前提条件であることも、調査より明らかになっている。よって学校が資源の質を高めているという事実は、生徒の学力向上を保証するという理由からではなく、生徒が高いレベルの学力を発揮するために必要な条件を満たすという意味で良い傾向であると言える。

…さらに、学校環境は学習への影響を与えやすい

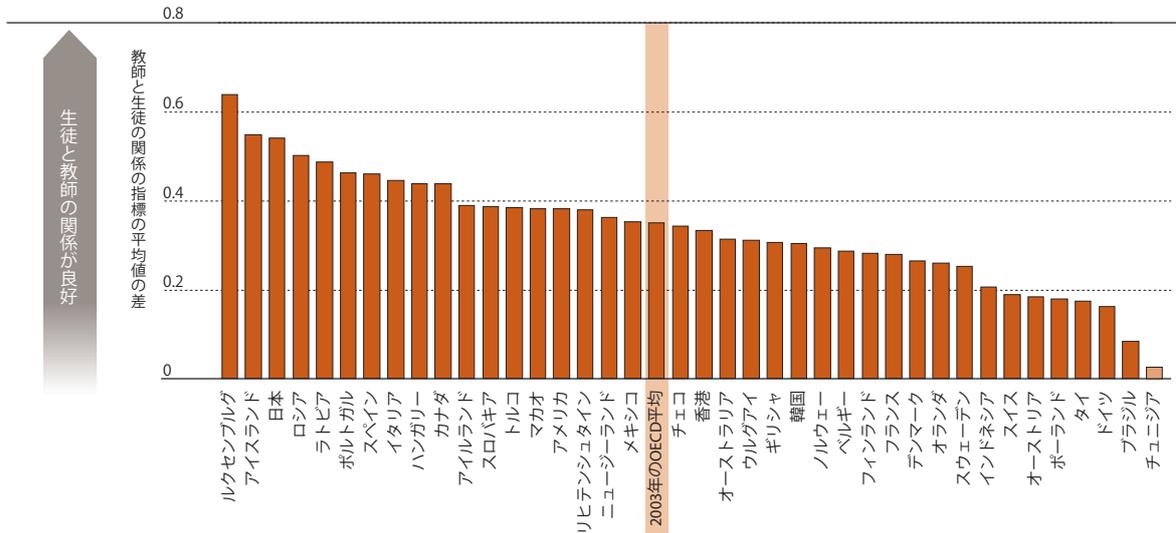
追加的な資源は、秩序ある共同的な学習環境の創造と維持に活用されなければ、学習経験を生むことはできない。PISA調査では、生徒と学校の社会的背景と人口統計学的背景の影響を取り除いた後でも、学校の学習環境と生徒の成績の間に有意な相関があることを示している。

OECD平均で見ると、2003年から2012年の間に学校の学習環境は改善している。例えば全く変化がなかったチュニジアを除く全ての国及び地域のデータを比較すると、同期間の教師と生徒の関係性は有意に改善したことが分かる。OECD平均では、「たいていの先生とうまくやっている」と回答した生徒の割合は、2003年の71%から2012



年の82%まで11ポイント増加し、「たいていの先生は、私を公平に扱ってくれる」と回答した生徒の割合は、2003年の77%から2012年の81%に増加している。

生徒と教師の関係の経年変化



注：PISA2003年及び2012年より、比較可能な国または地域のデータのみを掲載。
2003年と2012年を比較して統計的に有意な差があったものは濃い色で示している。
指数の値が高いほど教師と生徒の関係が良好であることを意味する。
「教師と生徒の関係の指標の平均値」の差（2012年-2003年）が大きい順に左から国・地域を並べている。
出典：OECD, PISA 2012 Database, Table IV.5.17.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932957517>

2003年から2012年の間に、OECD平均では、学校内の規律も向上している。チェコ、香港、アイスランド、日本、ルクセンブルグ、ノルウェーで特に大きく改善されており、一方ドイツとチュニジアでは学校内の規律は悪化している。またPISA調査直近の2週間で生徒の少なくとも2人に1人が1度以上学校に遅刻している学校に通う生徒の割合は、2003年は22%であったのに対して2012年は19%まで減少しており、これは生徒のサボリが減ったことを示している。

しかし現在の学校の包括性は10年前より低下している。

これらの改善は歓迎すべき有意義なものだが、OECD加盟国は生徒の多様な学力と社会経済的背景に対応する学校の潜在能力を高める必要があるという大きな課題に依然として直面している。

PISA調査の学校の均一性の指標は、同じ学校に、異なる学力や支援を必要とする生徒たちがどの程度通っているかを示すものである。この指標では、学校内で数学的リテラシーの得点のばらつきが大きい場合、学校の均一性は高くなる。OECD加盟国の比較データでは、PISA2012では学校間分散割合は36%、学校内分散割合は64%であった。2003年の調査では学校内の分散は2012年より2.3ポイント高かった。これは過去10年間で学校の均一性が低下したことを示唆する。つまり同じ学校に成績の悪い生徒と良い生徒の双方が共存するという事実を、2012年は2003年ほど見られなくなったようであると言える。

さらに、この10年間で学校の社会経済的背景はほとんど変化していない。PISA調査の社会的包括性の指標は、同じ学校に、異なる社会経済的背景をもつ生徒たちがどの程度通っているか、または異なる学校に異なる社会経済的背景をもつ生徒がどの程度いるかを示すものである。比較可能なデータによるOECD平均では、2003年と2012年の両方で学校内の生徒の社会経済的状況の分散はおよそ76%である。しかしこの平均値は、各国の大きな違いを隠してしまっている。香港、ラトビア、ニュージーランドの学校では社会的包括の低下が有意に現れており、イタリア、日本、韓国、スイス、トルコでは社会的包括が有意に向上している。

学校における学校の均一性や社会的包括性は、生徒が学校に配置される方法によって決まる。教育理念より居住地や学区をもとに生徒が通う学校が決まる教育システムにおいては、それが学校の均一性や社会経済的背景を決定づける。ただし、より裕福な親は地域の公立学校の質を考慮して居住地を決める場合が多い。子供の学

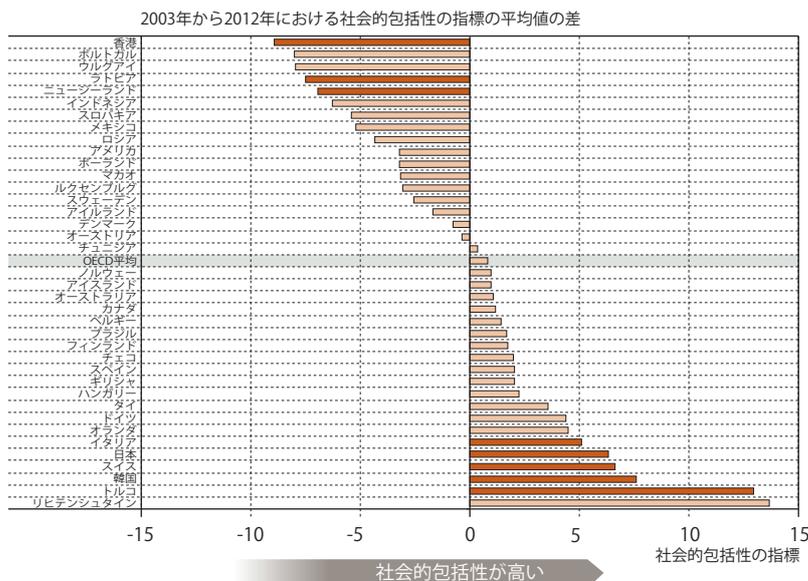


PISA

IN FOCUS

校に通うかについて親の発言権が大きく、生徒の学業成績やその他の個性に基づいて学校が生徒を選抜するといった教育システムにおいては、学校の均一性や社会的包括性は、教育理念により直結する。結果的に生徒の差別につながるよう学校選択や教育理念を管理・運営することは、次の10年間における学校システムの大きな課題である。

社会的包括性の経年変化



注：PISA2003年及び2012年より、比較可能な国または地域のデータのみを掲載。社会的包括性の指標は、学校内における生徒の社会経済的背景の全体的な分散の割合である。統計的に有意な差があったものは濃い色で示している。「社会的包括性の指標」の差（2012年-2003年）が大きい順に左から国・地域を並べている。出典：PISA 2012 Database, Table II.2.13b

結論：10年前と比較すると、今日の学校は設備・人材の両面で環境が改善し、生徒により良好な学習環境が与えられているが、学校の均一性や社会的包括性においては同様の進展が見られない。経済的支援や社会経済的に恵まれない家庭への積極的な情報提供、その他の仕組みなどを通じて、社会経済的に恵まれず苦難を強いられている生徒たちが質の高い学校へ通えるようにすることが、学校の均一性や社会的包括性を高める一つの方法になるだろう。

本稿に関するお問合せ先

担当：Daniel Salinas (Daniel.Salinas@oecd.org)

出典：OECD (2013), PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Vol. II): Giving Every Student the Chance to Succeed, OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf>.

OECD (2013), PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? (Vol. IV): Resources, Policies and Practices, OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>.

参考サイト

www.pisa.oecd.org

www.oecd.org/pisa/infocus

[Education Indicators in Focus](#)

[Teaching in Focus](#)

次回テーマ：

移民の生徒とそれ以外の生徒の学力差は縮小できるのか。

本稿の翻訳は、日本のPISAナショナルセンターが担当しました。

Photo credits: ©khoa vu/Flickr/Getty Images ©Shutterstock/Kzenon ©Simon Jarratt/Corbis

This paper is published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD. The opinions expressed and the arguments employed herein do not necessarily reflect the official views of OECD member countries.

This document and any map included herein are without prejudice to the status of or sovereignty over any territory, to the delimitation of international frontiers and boundaries and to the name of any territory, city or area.