

教育スタンダードによるカリキュラム政策の展開

— ドイツにおける PISA ショックと教育改革 —

Curriculumpolitik um die nationalen Bildungsstandards in der Bundesrepublik Deutschland im Zusammenhang mit dem PISA-Schock

原 田 信 之*

要 約

ドイツでは、TIMSS や PISA などの国際学力調査において、ドイツの生徒の学力低下とともに、60年代から取り組まれてきた「教育の機会均等」の理念の実現も立ち遅れている制度的課題も映し出された。また、地方分権国家のドイツでは国家的教育スタンダードによるカリキュラムの標準化が進行する一方、教科の再編・統合化の動きがみられる。そして新たな自由競争原理に根ざした改革と同時に、格差是正と平等性の保障が政策ターゲットとして掲げられている。米英型の「新自由主義政策」対独仏型の「社会的不平等の是正に重点を置く政策」という新たなイデオロギーの対立が生じている情勢にあって、学力向上を目指すドイツのカリキュラム政策はどのような展開をみせているのか、その政策意図（政策ターゲット）と課題を本稿では明らかにするとともに、現代社会に求められる学力モデルについて考察する。

キーワード：ヘンティッヒ・カリキュラム、学力モデル、コンピテンシー、事実教授、基礎学校

I. 2つの国際学力調査におけるドイツの位置と波状ショック

ドイツでは、1995年に実施された「第3回国際数学・理科教育調査」（略称 TIMSS、1997年6月に公表）と2000年に OECD 加盟国を中心に実施された「生徒の学習到達度調査」（略称 PISA、2001年12月に公表）の結果より、ドイツの生徒の学力不振が白日の下にさらされた。TIMSS におけるドイツの結果は、中学校2年生の数学で参加41ヶ国（地域）中23位、理科は41ヶ国中18位と振るわなかった。PISA2000でのドイツの成績は、32ヶ国のうち総合読解力は21位、数学リテラシーは20位、科学リテラシーは20位であった。諸外国と比較すると、ドイツの生徒の学力はいずれも平均を下回り、殊

* 「教育課程論」担当 非常勤講師（所属：岐阜大学教育学部）

に数学と理科は下位グループに位置する結果であった。

ノーベル賞受賞者を多数輩出してきたドイツでは、人材育成を支えてきた自国の教育制度に対して自負が持たれていただけに、TIMSSとPISAによって立て続けに明らかになった学力不振の結果は、まさに衝撃（ショック）と呼ぶに相応しいものであった。

上記の国際学力調査は、ドイツの生徒の学力レベルの位置（順位）を国際的に示しただけではない。調査結果は、ドイツの教育制度の非効率性の問題、生徒間の大きな学力格差や地域（州）間格差、社会階層差など、60年代以来、政策展開がなされてきたはずの教育の機会均等（Chancengleichheit）の実現が必ずしも成功していない現実を目の当たりにさせた。これがドイツ国内に再び改革への大きなインパクトを与えたのである。目下、常設文部大臣会議（KMK）は「教育システムの現代化」¹⁾（Modernisierung unseres Bildungssystems）を目指す教育改革に取り組んでいる。その一環をなすのが、学校と授業の質的改善を目指す教育スタンダード（Bildungsstandards）の導入によって進めるカリキュラム政策と、社会的格差の是正を目指す教育政策である。

本稿は、ドイツの学力の現状と課題、学力をめぐるカリキュラム政策の展開について考察するものである。まず、90年代に展開された教育改革を振り返った上で、PISA2000及びドイツ国内で実施されたその補足調査（PISA-E）の結果を概括し、そのインプリケーションによって展開された教育政策ターゲットは何であったのかを明らかにする。それとともに、現在進められている教育スタンダードの機能とそれに基づく教育の質的改善の手法に着目して、カリキュラム政策の特質を明らかにする。その際に、ヘンティッヒ・カリキュラム²⁾と呼ぶことのできる、2004年に改訂されたバーデン・ヴュルテンベルク州の基礎学校学習指導要領や諸州共同作成版学習指導要領の規定例を参考にして、カリキュラム構成の柱となるキー・コンピテンシーについても検討を加える。最後に、ドイツの現行カリキュラムから読みとることのできるコンピテンシー・ファクターを構成するドイツの学力モデルを示す。

そもそも、なぜ伝統的な地方分権国家のドイツにおいて、しかも16州のそれぞれが「文化高権」（Kulturhoheit）を有する国において、なおかつ各教員に「教育の自由」（pädagogische Freiheit）という広範囲な教育裁量が付与されている国において、カリキュラムの標準化へと機能する国家的教育スタンダードが受け入れられたのであろうか。この問いに答えるには、「学力低下」（ランキング）だけではない、ドイツの教育制度に存する構造的介入要因が何であったのか、そして何が現在求められている政策ターゲットなのかを明らかにしなければならない。

II. 90年代に展開された教育政策

TIMSSが1995年に、そしてPISAが2000年と2003年に実施され、ドイツの子どもの学力低下が露見した低調な結果が、ドイツの教育政策の展開に大きな影響を及ぼしたことは否定できない事実である。そうであったとしても、学力テストの結果だけから教育政策が振り出しに戻って再構築されたと

は考えにくい。現在進められているカリキュラム政策は、前段階のステージに当たる90年代においてどのように展開された教育政策の延長線上にあるのかが正確に理解されたうえで把握される必要がある。

まず、世紀の国家的大事業であるドイツ再統一後の教育環境整備に費やされたのが90年代前半の状況であった。そして1993年には「マーストリヒト条約」の批准によって EU が発足する。その背後で「第二の移民問題」が進行していた。かつては労働力不足の補充のために主にトルコからの外国人労働者を招き入れたこともあったが、90年代の情勢としては、外国からの移住者に加え、必ずしも共通の知識基盤や価値基盤を持たない東ドイツ人、そして言語など共通の文化基盤を持たない東側諸国からの引き揚げドイツ人をめぐる、より複雑化した移民問題が社会の基底で進行していたのである。

次に教育改革においては、学校の自律性（Autonomie）の拡大のもとに学校プログラムの作成がテーマとなり、各学校が独自性を発揮する「プロフィール」（Schulprofil）づくりが重視された。ここでは、「特色」（プロフィール）がキーワードとなる改革が進行していたのである。³⁾

一方、カリキュラム改革においては、総合的学習（fächerübergreifender Unterricht）のカリキュラム化が進められた。⁴⁾ 過去において総合的学習は、授業実施上の措置として授業構成原理の性格が強かったが、1994年の KMK「基礎学校の課業に関する勧告」を契機に、子どもに親近感が持たれる事象、地域社会の事象とともに、現代的教育課題を柱とするカリキュラム化が進む。それ以前には学習指導要領に示されていなかった総合的学習の教育目標や内容を、教育課程基準に補追したのである。1994年以後に改訂を実行した州のほとんどで、総合的学習のカリキュラム化が進められた。

以上のような政策展開の中で、TIMSS と PISA の結果が公表されていった。それでは、この2つの学力調査の結果がなぜ波状型のショック現象を導いたのだろうか。その原因はどこにあったのだろうか。一つには、もちろん両結果においてドイツの生徒の学力ランキングの位置が低かったことである。ドイツの生徒は、中から中の下のレベルに位置づいていた。だが、TIMSS の結果が公表された1997年の時点では、特にアジア型の一斉画一式、詰め込み競争型の教育に対して、ドイツはその選択肢をとらないとの自負がみられた。すなわち、ランキングで上位を占める日本を含めたアジア諸国の学力は、受験制度やセカンド・スクール（塾や予備校）、ドリル学習や宿題に頼った学力であって、それを優れた学校教育の成果だとする見方はドイツで主流でなかった。しかもその学力は、読み・書き・算のチープな初歩スキルにすぎず、たとえば日本には単純な計算では負けても、高度な能力では劣っていないにちがいない。一部の研究機関の分析を除き、大勢においてはこのように結果を評価することで、ドイツの教育制度に対する自負と誇りを保持しようとしていたとみてまちがいないだろう。ところが PISA2003の結果において、高次の学力とみなされる問題解決力に関するランキングが示され、ここでもドイツの学力ランキングは中の下に位置し、アジア諸国のランキングは高い位置を占めた。2つの学力調査の結果からもたらされたショックは、それぞれのショックに質的な差異が認められるが、それを端的に表現するならば、第一波の TIMSS ショックが“ランキング・ショック”であるとするならば、第二波の PISA2000は基礎的知識・技能の応用力および学習の諸条件や社会条件に対するショックであり、さらに第三波の PISA2003では高次の学力に対してもドイツの教育への自信

が根底から揺らいだショックである。このような意味において"波状型の学力ショック"であったと特徴づけられる。学力に対するこれらの波状ショックによって、改革を求める土壌が大衆をも含んで形成されていったのである。

学力政策の展開に絞って90年代を振り返る時に見落としてはならないのが、後述する1997年の「コンスタンツ決議」(Konstanzer Beschluss)である。本決議が、現在に至るまでの学力政策の一つの大事な起点となったものであり、それによって教育改革と学力調査との連動的関係が形成されたと思われる。

Ⅲ. ドイツのコンテキストからみた PISA2000の結果

PISA 調査は、生徒の学習到達度を明らかにすることを目的として、参加国が共同で開発した問題を15歳児対象に実施されたものである。2000年を第1回目の調査とし、以後3年サイクルで調査が実施される。PISA2000は読解リテラシー(読解力)、PISA2003は数学的リテラシー、そしてPISA2006は科学的リテラシーに重点をおく調査である。参加した生徒は、いずれも無作為抽出された15歳の生徒である。PISA2000では、32か国(OECD加盟国28か国、非加盟国4か国)の約26万5千人の生徒が参加し、そのうちドイツから参加したのは、219校、約5000人の生徒である。

読解リテラシー、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野の能力が調査されるPISA調査では、各リテラシーは次のように規定されている。⁵⁾ まず読解リテラシーとは、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、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、熟考する能力」である。数学的リテラシーとは、「数学が世界で果たす役割を見つけ、理解し、現在及び将来の個人の生活、職業生活、友人や家族や親族との社会生活、建設的で関心を持った思慮深い市民としての生活において確実な数学的根拠にもとづき判断を行い、数学に携わる能力」である。そして科学的リテラシーとは、「自然界および人間の活動によって起こる自然界の変化について理解し、意志決定するために、科学的知識を使用し、課題を明確にし、証拠に基づく結論を導き出す能力」である。すなわち、PISAは実生活の場面で知識や獲得した概念を活用する力の把握に力点を置いた調査である。この調査に参加した生徒には、3分野のリテラシーに関するテスト問題に加え、家族状況や社会的環境などに関する質問紙も課せられた。

たとえば読解リテラシー(読解力)は、①文章情報を正確に取り出す力<情報の取り出し>、②文章情報のもつ意味の理解<解釈>、③文章情報を生徒の知識・考え方・経験に結びつけること<熟考・評価>の3つの側面から測定されるものであるが、そのドイツの成績は31ヶ国中21番目であった。習熟度レベル別(6つのレベルのうちレベル1未満を底辺レベル、レベル5を最上位レベルに設定)を見ると、<情報の取り出し>ではレベル1未満に位置する生徒の割合が10.5%(OECD平均8.1%、日本3.8%)、同じく<解釈>では9.3%(同5.5%、2.4%)、<熟考・評価>では13.0%(同6.8%、3.9%)であった。「最も基本的な知識と技能が身に付いていないため、読解力が不十分である」と判定され

た生徒の割合が、ドイツでは約10%を占めていたのである。これは先進諸国の中ではかなり高い数値である。

また、PISA 調査では、学校の学習環境の一環として「生徒に対する特別指導」の実施に関する回答が調査対象校の教師に求められた。⁶⁾ これまでドイツの教授学専門書や学習指導要領を鳥瞰する限り、非常に高次のレベルで生徒の個人差や能力差に応じた個別指導重視の姿勢がとられてきたような印象が持たれてきた。しかし PISA 調査によると、ドイツでは「成績の優秀な生徒のための教科の特別授業」は45.3%の割合で実施され、他国との比較ではまずまずの実施状況であるものの、「成績の良くない生徒のための、国語の補習授業」では OECD 平均を25%強下回る実施状況であった。さらに「成績の良くない生徒のために、勉強の仕方を指導する特別授業」（ドイツ14.9%、OECD 平均45.9%）、「教職員による個別的な指導」（同13.6%、70.9%）などで、調査国中最低レベルの実施状況にある。TIMSS ショック直後の、東南アジア型の一斉画一式・競争詰め込み型の制度環境にないことを理由に挙げることで調査結果の直視を避け、ドイツの学校制度を間接的に擁護する論調も、PISA 調査によって現実の直視を迫られたといえる。

PISA2000の結果が公表された半年後の2002年6月⁷⁾には、州間の学力状況を明らかにする意図から、各国共通テストに加えてドイツが独自に実施した PISA 補足調査（PISA-E）の結果も公表された。これにより、州間の学力レベルは均質ではなく、歴然たる格差が存在することが証明された。

PISA2000及び PISA-E から明らかになったことを総括すると、一つには、大きな生徒間格差が生じていることである。たとえば総合読解力において、到達度レベル最上位層の生徒の占める割合は日本と比べても大差がない一方、下位層に位置する生徒の割合が高い。最下位の5%層の生徒の成績と、最上位5%層の生徒の成績の格差が、他国よりも顕著だということである（表1参照）。二つには、この生徒間格差の原因でもある社会的要因によってもたらされた階層間格差が他国と比べて大きいことである。外国からの移住、親の職種、親の学歴、家庭の文化的所有物の4つの変数のうち、ドイツでは外国からの移住にともなう変数をのぞく3つの変数で OECD 平均を上回っていて、⁸⁾ 看過できないほどの大きな社会構造的問題を抱えていることになる。特に「両親の職種による社会経済指標」では指標値が1標準偏差値上がると、OECD 平均で28点程度高くする効果があるのに対して、ドイツでは約67点と突出している（表2参照）。これは、両親の収入別格差からも裏づけられる（表3参照）。第三に、地域格差（州間格差）が大きいことである。数学的リテラシーを例に挙げると、OECD 平均値を500ポイントに換算した場合、ドイツ16州の最高がバイエルン州の516ポイント（日本557ポイント）であるのに対して、ブレーメン州では452ポイントしかない。OECD 平均を上回った州もバイエルン州に加え、バーデン・ヴュルテンベルク州とザクセン州の3州しかない。

もう一つ、学校間格差（学校間分散割合）の大きさも指摘されてはいるものの、ドイツの教育制度はもともと三分岐系（ギムナジウム、実科学校、基幹学校）に総合制学校を加えた、実質的には四分岐系の選別型中等学校制度をとっており、それに因るものである。好成績を収めたフィンランドが9年間の非選別型の総合学校（ペルスコウル）であることから、ドイツ国内でも特に SPD 政権州において総合制中等学校の拡大を求める声が挙がったが、あまり支持は得られていない。それは、国内で

成績の高かった保守政権州において、三分岐系中等学校制度を保持する方針をとっていることも影響している。

2つの国際学力調査から、生徒の学力に対する危機意識は高まったが、それでもなおかつ3R'sを強調するだけの単純な学力向上論はほとんど姿をみせていない。「もっとたくさん学ばなければいけないのか、それともちがう学び方をすべきなのか？」⁹⁾の論調からも知られるように、ドイツではただ単に授業時数や学習内容等の上乗せを主張するだけの単純な上積み式改革論(量的拡大論)が喧伝されることは稀である。社会改善を促進することのない理念なき政策に対しては、むしろ懐疑的なのである。学力調査によって明らかにされた、教育の機会均等の理念を実現する上での構造的な問題への取り組み、特に上記3つの格差を是正することにより社会的正当性(Gerechtigkeit)を前進させることこそが重要であり、それによって学力問題にも対処できるとする姿勢がとられている。要するに、PISAショック後の教育政策展開の主なターゲットは、3つの格差(構造的な不平等状態)の改善に向けられているのである。このことを近年の教育政策にしたがって、さらに詳細に検討しておく必要がある。

教育政策の課題(国際学力調査の結果から)

教育の機会均等の実現

- | | | |
|-----------|---|---|
| ⇒ 生徒間格差 | } | 格差(構造的な不平等状態)の是正による 理念の実現と学力の向上を目指す一体的改革 |
| ⇒ 社会階層間格差 | | |
| ⇒ 地域格差 | | |

表1 PISA2000における総合読解力(習熟度レベル別の生徒の割合)¹⁰⁾

| | レベル1未満 | レベル1 | レベル2 | レベル3 | レベル4 | レベル5 |
|----------------|--------------|------|------|------|------|------|
| ドイツ | 9.9 | 12.7 | 22.3 | 26.8 | 19.4 | 8.8 |
| OECD 平均 | 6.0 | 11.9 | 21.7 | 28.7 | 22.3 | 9.5 |
| 日本 (フィンランド) | 2.7 (1.7) | 7.3 | 18.0 | 33.3 | 28.8 | 9.9 |

表2 職種による社会経済指標(総合読解力)¹¹⁾ *指標1単位あたりの得点変化

| | |
|----------------|----------------|
| ドイツ | 66.7 |
| OECD 平均 | 28.1 |
| 日本 (フィンランド) | 33.1 (12.4) |

表3 職種による社会経済指標(総合読解力)¹²⁾ *両親の収入による水準別格差

| | 最下位25% | 中下位25% | 中上位25% | 最上位25% |
|---------|--------|--------|--------|--------|
| ドイツ | 427 | 471 | 513 | 541 |
| OECD 平均 | 463 | 491 | 515 | 545 |
| フィンランド | 524 | 535 | 555 | 576 |
| (韓国) | 509 | 524 | 531 | 542 |

IV. PISA ショック後の教育政策

1997年6月にTIMSSのショッキングな結果が公表された後、同年10月にKMK第280回定例会議において「コンスタンツ決議」(Konstanzer Beschluss)が採択された。現在に至るまでの学力政策の起点を形成したこの決議の主な内容は、1) 学校教育の質の確保 (zur Sicherung Qualität schulischer Bildung) を図ること、2) 国際比較調査に継続的に参加することであり、それに各州が合意したものである。実際にドイツの各州はその後、TIMSSとPISAのみならず、基礎学校第4学年の読解力を調査するIEAのPIRLS/IGLU (Progress in International Reading Literacy Study/Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)¹³⁾、DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International)の各種学力調査にも参加している。ここから、ドイツの教育改革と各種の国際学力調査との連動的な関係が形成されることになる。すなわち、今後当面の間これらの学力調査は、ドイツにおける教育改革の成否を判断する重要な試金石として機能するとみてよいだろう。

ところで、PISA2000の結果公表の直後、KMKは2001年12月5・6日に開催された第296回定例会議において「7つの行動分野」(sieben Handlungsfelder)を決議する。¹⁴⁾ これは、PISA2000の調査結果から優先的に取り組むべき教育改革の7つの課題を示したものである。その7つとは、①就学前教育段階からの言語能力の改善、②就学前教育と基礎学校との接続の改善、③基礎学校教育の改善、読解力や数学・自然科学の基本的理解に関する改善、④教育的に不利益な条件を負う子ども（移民家庭の子女など）への支援、⑤教育スタンダードに基づく授業と学校の質的保障と改善、⑥教員の専門性（診断・方法コンピテンシー）の改善、⑦特別支援を必要とする生徒及び特に才能のある生徒への教育提供、終日（全日）教育による教育・支援の拡充、である。¹⁵⁾

① 就学前教育段階からの言語能力の改善

そもそも授業の質の保証のためには、学習前提 (Lernvoraussetzung) として、授業における共通学習ツールとしての母語が一定程度のレベルまで習得されておくことが不可欠である。そのために、基礎学校への就学前に、ドイツ語の言語能力テストを実施する州が増えてきている。言語能力の促進が必要な子どもには、ドイツ語コースの受講が義務づけられる。この措置は、特に移民の子どもにとって、就学前までの社会的不利益を補整する公的ケアにもなると考えられている。

言語能力の改善措置は、ヘッセン州、ニーダーザクセン州、ノルトライン・ヴェストファーレン州、ザールラント州、ザクセン州、チューリンゲン州、ベルリン州（2005年度開始）の7州で実施されており、ブレーメン州とハンブルク州の2州で計画が進行中である。この措置により通常は、就学の10ヶ月前に対象となる子ども全員が言語及び発達の状態に関する診断を受けることになる。¹⁶⁾ そして言語的促進が必要だと判断された場合には、就学前の半年間のドイツ語コースが用意されている。家庭での母語使用機会の増加を図るために、保護者向けのドイツ語学習プログラムを提供する州もある。

② 就学前教育と基礎学校との接続の改善

従来は就学適性検査によって、就学期を迎える子どもたちに早期就学の可能性と就学猶予の判定が下されてきた。たとえば1999/2000年度には、全体の4%の子どもに早期就学が認められ、6.6%の子どもに就学猶予の判定が下された。しかしながら PISA2000の結果、就学猶予の措置が必ずしも「落ちこぼれ」(Schulversagen)の減少に結びつかない事実が指摘された¹⁷⁾ことから、就学期の弾力的課程経過措置にかかわる改革が進行している。これはかねてから基礎学校段階で原級留置をした子どもの、その後の学業不振が指摘されてきたことも影響している。

これは就学猶予措置の見直しに代わり、第1・2学年の授業を複式(異年齢学級編成)で行うとともに、1～3年間の柔軟な課程運用措置をとるものである。つまり、学習進度の速い子どもは1年間で所定の課程を終え、逆に進度の遅い子は3年間を費やしたとしても、3年目を原級留置とみなさないとするものである。就学期の学習集団編成においては、選別による同質化(Homogenisierung)の政策から異質化への転換がみられる。

州内でも行政管轄地域により温度差はみられるものの、就学期の弾力的課程経過措置をすでに実施しているのは、バーデン・ヴュルテンベルク州、バイエルン州、ハンブルク州、ヘッセン州、ニーダーザクセン州、シュレスヴィヒ・ホルシュタイン州、チューリンゲン州の7州である。ノルトライン・ヴェストファーレン州とザクセン・アンハルト州が2005年度から、ベルリン州とブレーメン州が2006年度からの実施を表明し、ブランデンブルク州とラインラント・プファルツ州が計画中である。

幼稚園教諭の養成課程及び教員研修において、異文化理解と言語的促進に関する資質形成が加わったことも新たな展開の一つである。90年代から継続したものとしては、幼・基(小)連携の政策があげられる。教員(教育者)及び幼児・児童たちの交流や相互訪問、意見交換や保護者会の共同開催などによる連携がその主なものである。

③ 基礎学校教育の改善(読解力や数学・自然科学の基本的理解に関する改善)

初等教育における読解力を改善するための重点的取り組みである。ドイツ PISA コンソーシアム編の PISA2000報告書では2つの方針が示された。¹⁸⁾一つは、文章理解はドイツ語の授業だけでなく全教科の授業で改善を促す方針であり、二つは、読書への楽しみと関心を伸ばす方針である。他の協会や諸機関と連携して、読書コンクール、読書クラブ、読書の夕べなどを開催することが奨励されている。教育課程の規定にかかわる変更は、たとえばヘッセン州で第1・2学年のドイツ語の週当たりの授業時数の増加、ブレーメン州やニーダーザクセン州における授業時数の増加もしくは配分の見直し、ノルトライン・ヴェストファーレン州においては読解コンピテンシーの具体的な促進措置を学校プログラムに位置づけることを義務化するなどの政策展開であるが、ミクロな次元での具体化は現在のところさまざまである。

次に同報告書では、数学に関する教授学的な改善点として現実の世界と数学の世界との関連性を大切にすること、さらには実践志向性と応用的関連づけが数学的・理科的なコンピテンシーを高める方針も示された。そして見過ごしてはならないのは、特に中等教育段階における諸教科の統合が

勧告された点である。たとえば、物理や化学、生物などを「理科」(Science) に統合することである。バーデン・ヴュルテンベルク州では2004年に新学習指導要領が施行され、そこではどの学校段階においても教科の統合化が図られた。

④ 教育的に不利益な条件を背負う子ども（移民家庭の子女など）への支援

両親がともに外国で生まれた15歳児の占める割合は、旧西ドイツ諸州で14.3～40.7%、旧東ドイツ地域諸州で2.9～5.5%である。就学期前までに家庭における母語習得機会に恵まれない子どもたちの問題は、旧西ドイツ地域においてより深刻な問題となっている。就学前段階からの言語能力の改善については、①で述べたとおりである。それ以外には、ドイツ語を話せない生徒に対して2002年度に「言語習得クラス」を基礎学校で90クラス、基幹学校で9クラス設置する措置をとるバイエルン州の例もある。またベルリン州では、移民の子女が一定の割合を超えるクラスでは、学級定員を少人数に抑えることが定められている。

⑤ 教育スタンダードに基づく授業と学校の質的保障と改善

90年代には学校の自律性の拡大による教育改革が積極的に進められ、それによって内部評価と外部評価、学校プログラムが授業と各学校の質を管理するツールとして定着してきた。13州で学校プログラムの作成が義務づけられている。授業改善のための伝統的なツールとしては、文化高権により各州が権限を有する学習指導要領がある。この改訂を「インプット」操作による改善手法であるとする、国家的教育スタンダードの方は結果の保証を求めることから、「アウトプット」操作によるものだと考えられている。¹⁹⁾ 教育スタンダードは、すなわち結果評価（「出口管理」）と連動しているのである。これについては、第V章でも述べる。

なお、基礎学校の統合教科「事実教授」に関しては、国家的教育スタンダードの対象外とされてきたが、KMKの方針とは別に、事実教授学会がその必要性から専門学会版の教育スタンダードを作成した動きもある。学会版スタンダードの作成に当たっては、もちろん各州文部省の代表者との会議が積み重ねられた。

⑥ 教員の専門性（診断と方法コンピテンシー）の改善

教員の専門性の改善措置としては、a. 実践志向で教職直結的な教員養成改革、b. 体系的な学校開発の構成要素としての診断と方法コンピテンシーの養成、c. 学士（3年課程）・修士（1～2年課程）の二段階養成制度の導入、などが進められた。「7つの行動領域」では政策プログラムとして想定されていなかったが、2004年12月にKMKは「教員養成スタンダード：教育学」(Standards für die Lehrerbildung) を決議した。各州の教員養成政策においては、今後このスタンダードが共通の基準となる。それに関しては別稿において検討したい。

⑦ 特別支援を必要とする生徒及び特に才能のある生徒への教育提供、終日（全日）教育による教育・支援の拡充²⁰⁾

これまでのドイツの学校制度では半日制学校が一般的であった。2003年5月12日に各州が合意した投資プログラム「学校と保育の未来」(Zukunft Bildung und Betreuung) にしたがって、連邦政府の予算から2003年に3億ユーロ、04～06年にかけて毎年10億ユーロ、07年に7億ユーロの合

計40億ユーロ（約5600億円：1ユーロ140円）が拠出され、全日制学校の設置が進むことになる。これによって2006年には全日制学校の数が5000校に達する。就学前教育の充実と同様に、終日にわたる教育提供の拡充は、教育の機会均等を保障するための施策である。この終日的な教育提供には、2つのタイプがある。一つは、個別進度に応じた学習コースの提供、宿題の援助、趣味の会、各種のプロジェクトなど、希望する個人を対象とする教育提供である。これは「開かれた全日制学校」(offene Ganztagschule) と呼ばれる。二つは、半日制学校を全日制学校にシフトさせたタイプであり、「拘束型全日制学校」(gebundene Ganztagschule) と呼ばれる。この学校では、自由活動時間を含めて終日の時間割が作成されることが多い。2つのタイプが設置されている州と、どちらかのタイプにほぼ限定している州とあり、そこには政権の枠組みによるちがいは見当たらない。

以上のことから、PISA ショック後、00年代の前半の教育政策で特徴的なことは、教育の機会均等の理念を実現するために、一つには、就学前教育の重視や全日制学校の拡充など、他の管轄省庁及びその関連諸機関等との連携を進めることで、従来、学校教育の施策展開の隙間になりがちであった領域に改革のメスを入れたことである。これは生徒間格差（社会階層間格差）の是正への効果が期待される措置である。そして二つには、教育スタンダードや教員養成スタンダードの導入による質の保証政策の浸透である。これには地域間格差を是正するだけでなく、教育スタンダードに基づくテスト結果の評価に焦点を当てることで、各学校段階の終了時まで、それぞれの教育責任の遂行を求める施策である。

V. 教育スタンダードによるカリキュラム政策の展開

1. 教育スタンダードの決議

KMK は、2002年5月23・24日に、基礎学校修了（第4学年）、オリエンテーション段階修了（第6学年）、中級学校修了（第10学年）の各段階の到達目標を示した全国共通の「国家的教育スタンダード」を定めることの決議をした。それに基づいて教育スタンダードの起草作業がなされ、2003年12月4日に KMK の定例会議において、中級学校第10学年での中級終了資格を示した教育スタンダード（ドイツ語、数学、第一外国語：英語か仏語）が決議に到る。翌2004年の10月15日には、同じく基礎学校第4学年の教育スタンダード（ドイツ語、数学）と、基幹学校第9学年の教育スタンダード（ドイツ語、数学、第一外国語：英語か仏語）が、12月16日には中級学校第10学年の教育スタンダード（生物、化学、物理）と同時に、「教員養成スタンダード」も決議された。教育スタンダードに基づいて各州が学習指導要領の内容を定めることになると、それは原則的には、各学校段階で到達すべき水準への到達という意味では「出口管理」として機能すると同時に、次に接続する学校段階に進むにあたっての質の確保のための「入口管理」として、水準への到達度をチェックする規準として機能する。

さらには先に述べたように、KMK の教育スタンダードに該当しない教科においても独自の学会版

スタンダードを作成した教科教育学会もある。基礎学校の統合教科「事実教授」においては、ドイツ事実教授学会が会員の総力を結集して、事実教授スタンダードということのできる「展望の大綱：事実教授」（Perspektivrahmen Sachunterricht）を作成した。²¹⁾

表4 KMKで決議された教育スタンダード

| | 基礎学校第4学年 | 基幹学校第9学年 | 中級学校第10学年 |
|--------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Deutsch（ドイツ語） | 2004年10月15日 | 2004年10月15日 | 2003年12月4日 |
| Mathematik（数学） | 2004年10月15日 | 2004年10月15日 | 2003年12月4日 |
| erste Fremdsprache （第1外国語：英 or 仏） | — | 2004年10月15日 | 2003年12月4日 |
| Biologie（生物） | — | — | 2004年12月16日 |
| Chemie（化学） | — | — | 2004年12月16日 |
| Physik（物理） | — | — | 2004年12月16日 |

2. 教育スタンダードとは？

PISA ショック後のドイツには、国家的教育スタンダードの導入によるカリキュラム政策の展開がみられるが、そもそも教育スタンダードはどのように機能するものなのだろうか。2005年6月にKMKが出版した『KMKの教育スタンダード——コンセプトと展開の解説——』（Luchterhand）に基づいて検討してみたい。

まず、従来の学習指導要領、授業時数規定、試験綱領などを改訂することによるカリキュラム行政の手法、いわゆる「インプット管理型」の手法では期待された効果が上がらなかったことから、教育スタンダードに基づく「評価管理型」（アウトプット管理型）の学校改善・授業改善の手法が今後浸透していくとみられる。

その場合に、教育スタンダードが果たす本質的な役割は2つある。一つは、各学校を共通の義務的な目標に指し向けることであり、二つは、学校生活上の学習成果の把握と評価のための基盤を形成することである。²²⁾ つまり、学校と授業の質の確保と向上、そして内外評価のための明確な規準を提供することである。KMKの教育スタンダードが提示した規準の中身は、①各教科の包括的な基本原理、②一定期間内に到達されるべき教科関連的なコンピテンシー、③体系的学習とネットワーク的学習とを目指し、累積的コンピテンシー獲得の原理にしたがうこと、④要求される領域の枠での期待される成果、⑤各教科の中核領域、⑥中間的要求レベル（規定スタンダード）、⑦課題例による具体像、である。

この教育スタンダードがその機能を十全に果たすには、次の7つのメルクマールにしたがって学習指導要領が作成される必要がある。それは、①専門性（教科領域との関連）、②焦点化（教科の中核

領域への限定)、③累積性 (一定期間に形成されるコンピテンシー)、④全員への義務化 (ミニマム・レベルの提示)、⑤多様性 (学習展開を理解可能にするために、到達すべきコンピテンシーの水準だけでなく、その上下の水準についても示されていること)、⑥わかりやすさ、⑦実現可能なものであること、の7つである。

ただし、教育スタンダードという習得されるべき資質・能力に耳目が集まりがちであるが、『KMKの教育スタンダード』において、学校教育の任務はこれまでと同様に「人格の発達」にあると規定し、1973年5月25日にKMKが決議した「学校の共通する一般的教育目標」は今後も変わらずアクチュアルなものだとする方針には、特に着目しなければならない。

その一般的教育目標は、

- ① 知識、技能、(コンピテンシーの意味での) 能力を伝えること、
- ② 自立した冷静な判断、自己責任をとる行為、独創的な活動ができるようになること、
- ③ 自由と民主主義を育てること、
- ④ 寛容さや他者を尊重すること、他者の確信に敬意を払う気持ちを育てること、
- ⑤ 国際間の協調精神に融和的な態度を喚起すること、
- ⑥ 倫理規範、文化的・社会的価値を理解すること、
- ⑦ 社会的行動や政治責任への素地を育むこと、
- ⑧ 社会における権利と義務を認識すること、
- ⑨ 労働社会の諸条件に目を向けさせること、

の9つであり、²³⁾ これは知識・技能から、判断力や倫理規範、多様な価値理解までの多面的な発達課題を包含したものである。事実、「教育スタンダードは、特定の教科の中核領域に集中する」ものの、「後続する学校や職業の能力形成に有意義でなおかつ連関的な学習を可能にする、教科的及び教科横断的な基礎的資質・能力 (Basisqualifikationen) を定式化したものである」²⁴⁾ とKMKは規定している。教科別に示された教育スタンダードも、ただ教科別に切り離された学習を想定しているのではない。学年を超えて連続的でありかつ教科横断的な資質や能力の形成、つまり縦の次元と横の次元での連関を大切に考えるに立っているのである。

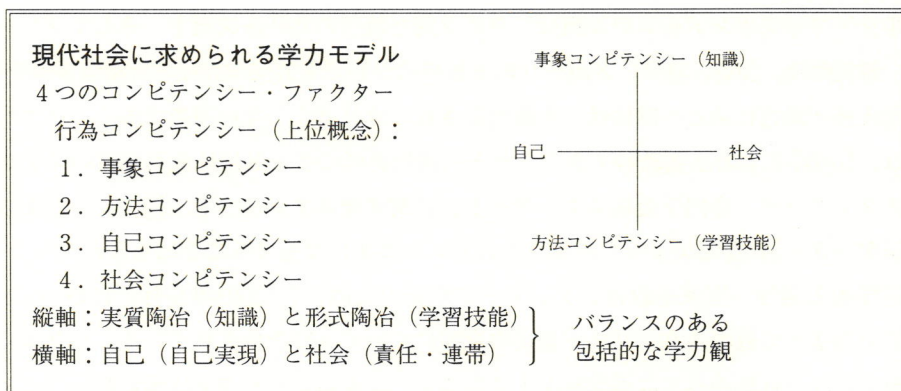
3. 教育スタンダードにおけるコンピテンシー・ファクター

連邦主義国家にあって、統一的 (国家的) 教育スタンダード²⁵⁾ に基づく教育改革を進めるドイツにおいて、この教育スタンダードはどのような資質・能力 (コンピテンシー) の形成を図るものなのだろうか。そしてその場合の学力観に支えられたコンピテンシー構造はどのように把握できるのだろうか。これについて、連邦教育省 (BMBF) は、「教育スタンダードとは、一般的教育目標が把握され、特定の中心的教育目標が達成されるために、学校が生徒に伝えなければならないコンピテンシーを指す。…このコンピテンシーは、課題設定できるように、そしてまたテストによってしっかりと把握可能なように具体的に描かれている」²⁶⁾ と説明する。換言すれば教育スタンダードは、具体的な学習目標に置き換えることのできる教育目標、発達レベルを展望して生徒に習得することが求められる

コンピテンシー、スタンダードの達成度（学習プロセスの結果）を実証的に検証するための水準という3つの要素から成り立っている。その際に、スタンダードの教育目標及び達成度の水準としての性格はその機能的側面を現しており、コンピテンシーがその要（かなめ）として実質的な学力の中身を規定していると考えられる。

ヴァイネルトは、コンピテンシーとは「所定の問題を解決するために、個々人が自由自在に操作でき、そして習得可能な認知的能力と技能であるとともに、多種多様な状況における問題解決を効果的にかつ十分に責任を自覚して役立てるために、その認知能力及び技能と結合する動機や意欲、社会性である」²⁷⁾と定義する。その背後にあるのは、「個々人のコンピテンシーは、知識、能力、理解、技能、行為、経験、意欲のような網状に共振しあうファセット」だとする、極めて調和的・包括的な能力観である。

以下のコンピテンシー・ファクターの規定例にもあるように、ドイツにおける「現代社会に求められる学力」は大きく4つの柱によって構成されと考えられる。すなわち、①事象コンピテンシー（Sachkompetenz）、②方法コンピテンシー（Methodenkompetenz）、③自己コンピテンシー（Selbstkompetenz）、④社会コンピテンシー（Sozialkompetenz）の4つである。かつて、実質陶冶と形式陶冶のどちらを優先させるかをめぐる論争があったが、事象コンピテンシーが実質陶冶（知識）に、方法コンピテンシーが形式陶冶（学習技能）に相当するならば、「現代社会に求められる学力」は、実質陶冶と形式陶冶の縦軸と、自己（自己実現）と社会（責任・連帯）とのバランスのとれた包括的かつ調和的な学力観にたっていることになる。しかも、ヘンティッヒ・カリキュラムと呼ぶことのできるバーデン・ヴュルテンベルク州の学習指導要領（2004年版）にみられる学力観では、4つのコンピテンシー・ファクターの上位概念に行為コンピテンシー（Handlungskompetenz）が位置づけられる²⁸⁾ことから、少なくとも各教科の親学問からのトップダウンの論理からだけで、習得されるべき資質・能力が規定されているわけではないことがわかる。



【キー・コンピテンシー・ファクターの規定例】

① 教育フォーラム：6つのコンピテンシー・ファクター²⁹⁾ (2002年)

1. 教養知、2. 応用知、3. 学習コンピテンシー (学習の学習)、4. 鍵となる方法・道具的コンピテンシー、5. 社会コンピテンシー、6. 価値志向

② バーデン・ヴュルテンベルク州学習指導要領 (2004年版)：4つのコンピテンシー・ファクター

1. パーソナル・コンピテンシー、2. 社会コンピテンシー、3. 方法コンピテンシー、4. 専門・事象コンピテンシー

③ 諸州共同基礎学校学習指導要領³⁰⁾ (2004年版)：5つのコンピテンシー・ファクター

行為コンピテンシー (上位概念)：1. 事象コンピテンシー、2. 方法コンピテンシー、3. 社会コンピテンシー、4. パーソナル・コンピテンシー

④ 学校の質と教育研究のための国立研究所 (ミュンヘン) 発行『KMK 教育スタンダード、バイエルン州の学校の課業に対する最終判断』(2005年)

1. 自己コンピテンシー (パーソナル・コンピテンシー・ヒューマン・コンピテンシー)、2. 社会コンピテンシー、3. 方法コンピテンシー、4. 事象コンピテンシー (専門コンピテンシー)

VI. カリキュラムの標準化と教育の機会均等の保障

国家的教育スタンダードの作成は、教育課程の国家的統一基準として標準化を強めるものである。それは、これまで地方分権国家であるが故に各州の権限事項として独自に作成されてきた学習指導要領の近年の改訂に顕著な変化がみられる。たとえば、ベルリン、ブランデンブルク、ブレーメン、メクレンブルク・フォアポンメルンの4州は、ドイツ語と数学の共同作成版を、そしてブレーメンを除く3州は、事実教授、芸術、音楽、スポーツの4教科についても共同作成版学習指導要領を作成した。この共同作成版と地方自治との関係は、今後検討されなければならない課題である。いずれにしても当面の間は、KMKによる主要教科スタンダード、諸州共同によるKMK教科以外のスタンダード、教員養成スタンダード、専門学会版スタンダード、授業研究スタンダード (例、よい授業スタンダード [インジゲーター]) などによって、カリキュラムの標準化は強まることになるだろう。

連邦教育芸術省発行『国家的教育スタンダード開発のために』(2003年6月)において、PISA テストの結果を踏まえて教育スタンダード策定の意図について4つ指摘されている。それは、①学習指導要領に規定された目標のみでは達成が不十分なこと、②成績レベルの下位層が厚いのはスタンダードを欠いていたことが原因として考えられること、③教育機会の均等の面から州間格差の是正が必要なこと、④スタンダードが質の確保のための学校評価の規準になること、である。³¹⁾ その特質は端的に、学習成果をもたらす教育目標としてのスタンダード、生徒にコンピテンシーの習得を要求するス

タンダード、学習プロセスの結果を測るスタンダードだと説明される。教育スタンダードの規準的機能に基づくこのような評価管理型（アウトプット型・出口管理型）の学校改善及び授業改善の手法の定着化が、現在のドイツにおける教育改革の特質である。しかしながら、これら近年のドイツの教育政策の展開を評価する場合に、新自由主義の影響の視点だけで捉えようとするならば、それは極めて不十分であると言わざるをえない。

そのもう一方で着目しなければならないのが、一つには教科の再編・統合の動きである。著名な首相を輩出してきた保守王国バーデン・ヴュルテンベルク州において、基礎学校を例にとると、宗教・ドイツ語・数学・外国語（第1学年から）以外の諸教科は、A. 人間・自然・文化、B. 動作・遊び・スポーツ、の2領域に再編・総合された。70年代に設置された自然科学と社会を中核にした統合教科「事実教授」も、さらに大きな統合の枠に括られる結果となった。これが、全人形成型の調和的・包括的な学力観に基づくヘンティッヒ・カリキュラムに具現化された教科構成の姿である。教育スタンダードは、カリキュラムの標準化の側面からだけでなく、子どもに習得される知識・技能の最低保障の機能として働くとするれば、知識・技能の明確化によって、身につける学力も保証する統合カリキュラムの可能性を拓くものである。もちろんその基底をなす学力観は、多面的な資質・能力を包括した調和的なものである。

そして二つには、7つの行動分野にみられた格差是正と平等性の実現を図る重点教育政策である。ドイツの教育制度に残存する構造的・社会的格差を是正するために、政策ターゲットとして様々な教育支援体制の整備が進められているのである。学力という教育の質の保証を図る一方、「社会的不平等の是正」という普遍的な理念の追求によって、ドイツの教育政策が正しく評価されなければならない。

注

- 1) KMK-Pressemitteilung (Bonn, 6. Dezember 2004).
- 2) ビーレフェルト実験学校 (Bielefelder Laborschule) の設立に貢献したハルトムート・フォン・ヘンティッヒ (Hartmut von Hentig) が主導して開発されたカリキュラムである。
- 3) 拙稿「学校の自律性とカリキュラム政策」篠原清昭編著『ポストモダンの教育改革と国家』教育開発研究所、2003年、108-115ページ参照。
- 4) 拙稿「ドイツの初等教育における『総合学習』の基本構成原理」『岐阜大学教育学部教育学・心理学研究紀要』第15号、2002年参照。
- 5) 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』ぎょうせい2002年参照。
- 6) 国立教育政策研究所編2002年、146ページ参照。
- 7) 速報版。詳細な結果は、同年11月末に出された。なお、PISA-E には1460校、5万7千人が参加した。

- 8) 国立教育政策研究所編2002年、146ページからを参照。
- 9) Dohmen, Grünther: Mehr lernen? - Anders lernen! PISA-Ergebnisse und Reformkonsequenzen. In: Schule im Blickpunkt. 2001/2002, Heft 4-5.
- 10) 同上34ページ参照。
- 11) 同上193ページ参照。
- 12) 同上177ページ参照。非回答率が多かったため、日本のデータは非掲載。そのために、韓国のデータを参考までに載せることにした。
- 13) 読解力の州間比較を行う IGLU-E 調査もある。
- 14) KMK-Pressesmitteilung „Schulisches Lernen muss stärker anwendungsorientiert sein“ (04. 12. 2001). 報道発表により開催日の記載に食い違いがみられる。
- 15) 長島啓記「スタンダード設定等で質の向上を」(『内外教育』2003年2月25日、2-3ページ) 参照。
- 16) Niedersächsisches Kultusministerium: Laufende und geplante Maßnahmen nach PISA 2000 in Niedersachsen. 2000.
- 17) Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. leske+budrich, S. 470 und S. 475.
- 18) Ebenda, S. 131ff.
- 19) Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise. 2003, S. 11-12. KMK: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Luchterhand 2005, S. 5.
- 20) BMBF (Hrsg.): Ganztagschulen. Zeit für mehr.
- 21) 事実教授学会版スタンダードは、ヘルムート・シュライヤー (Helmut Schreier) 会長当時、Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) : Perspektivrahmen Sachunterricht. Klinkhardt 2002にまとめられた。当学会のほぼ設立時期からの会員である筆者は、当時、シュライヤー教授 (ハンブルク大学) からつぶさに作成状況を聞き取るとともに、会員として当スタンダードの作成に意見を申し述べた経緯をもつ。事実教授学会版スタンダードの枠組みや学習要素に関しては、当事者の立場からも別の機会に詳細な報告をする予定である。
- 22) Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: KMK-Bildungsstandards. Konsequenzen für die Arbeit an bayerischen Schulen. 2005.
- 23) KMK 2005, S. 6.
- 24) Ebenda, S. 7.
- 25) 「スタンダードは、特定の学年終了時までに期待される学習結果であり、諸州を超えて義務的に確定されたものである。そしてそれは各州内にあっては、スタンダードの達成度を検証する方向づけと比較の作業基盤を形成するものである。」(BMBF 2003, S. 109)
- 26) BMBF 2003, S. 19.
- 27) Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Beltz 2001, S. 27-28.

- 28) Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2004 Grundschule.
- 29) Forum Bildung: Ergebnisse des Forum Bildung III, „Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation“. März 2002.
- 30) 基礎学校の学習指導要領を以下の州が共同で作成した。KMK によって国家的スタンダードが示されたドイツ語・数学の2教科については、ベルリン、ブランデンブルク、プレーメン、メクレンブルク・フォアポンメルンの4州が、事実教授・芸術・音楽・スポーツの4教科については、ベルリン、ブランデンブルク、メクレンブルク・フォアポンメルンの3州が共同で作成した。
- 31) BMBF 2003, S. 13.

参考文献・資料

- Baumert, Jürgen u. a. (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): Bildungsplan 2004 Grundschule.
- BMBF (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.
- BMBF (2004): Ganztagschulen. Zeit für mehr. Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. leske+budrich.
- Forum Bildung (2002): Expertenberichte des Forum Bildung. Ergebnissen des Forum Bildung III.
- Hovestadt, Gertrud (2003): Weichenstellungen nach PISA. Rechnen in den deutschen Bundesländern.
- KMK (2002): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern.
- KMK (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterung zur Konzeption und Entwicklung. Luchterhand.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2005): KMK-Bildungsstandards. Konsequenzen für die Arbeit an bayerischen Schulen.
- KMK: Pressemitteilung (報道発表資料)
- 岩本俊一 (2004) 「PISA の結果がドイツの教育にもたらしたもの」(東京大学大学院教育学研究科教育学研究室『研究室紀要』第30号)。

坂野慎二 (2005) 「学力と教育政策 —— ドイツにおける PISA の影響から ——」 (論文集編集委員会編『学力の総合的研究』黎明書房)。

同 (2005) 「教育改革と学力政策 —— ドイツにおける PISA の影響から ——」 (科研費中間報告書『少子化と地域差を考慮した基礎学力を保证するための小中高一貫教育の総合的調査研究』)。

原田信之 (2004) 「ドイツ」 (『生活のカリキュラムの改善に関する研究 —— 諸外国の動向 ——』「教科等の構成と開発に関する調査研究」研究成果報告書 (19) 国立教育政策研究所 <http://www.nier.go.jp/kiso/seika2/seikatsu.pdf>)。

同 (2005) 「90年代ドイツ連邦共和国における基礎学校カリキュラム開発 ～バーデン・ヴュルテンベルク州の『事実教授』と『諸教科接続的授業』を中心に～」 (『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学 第53巻第2号』)。

原田信之・牛田伸一 (2005) 「ビーレフェルト実験学校と学力調査」 (日本学校教育学会編『学校教育研究 第20号』)。

* 本論文は、2005年7月24日に開催された日本教育方法学会シンポジウム (名古屋大学) 「世界に見る学力問題と教育改革」における発表原稿と、同年7月30日に開催された「フォーラム：ドイツの教育」全国大会 (明治大学) における発表原稿を加筆・修正したものである