

PISAの結果がドイツの教育にもたらしたもの

— その反省と改革 —

岩 本 俊 一

はじめに

2000年に経済協力開発機構（OECD）がその加盟国を中心に実施したいわゆる学習到達度調査（Programme for International Student Assessment 以下、これをPISAと称す）を通じて明らかとなったドイツの成績は、参加32か国中、「総合読解力」（reading literacy / Lesekompetenz）で21位、「数学的リテラシー」（mathematical literacy / mathematische Grundbildung）および「科学的リテラシー」（scientific literacy / naturwissenschaftliche Grundbildung）でそれぞれ20位というものであった。

ドイツはこの事実に強い衝撃を受け、ドイツ教育の危機、ドイツ教育制度改革の必要性等々が声高に叫ばれるところとなった。いわゆる「PISAショック」（PISA-Schock）がドイツにもたらされたのである。PISAで最上位の成績を占めたフィンランドに調査団を派遣した諸国の中で最大規模であったのがドイツであったことは、その衝撃の強さの一端を窺わせるものである。実際ドイツでは、学校現場をはじめとする教育界のみならず政治の場面においても、例えばドイツ連邦議会選挙（2002年9月）に際し、学力を中心とする教育問題が争点のひとつとして大きくクローズ・アップされるに至ったほどであった。

ドイツがPISAの結果をこれほどまでに深刻に受けとめかつ重大視したのは、なによりもまずその調査内容が読み・書きを中心とする学力の基本にかかわるものであったからに他ならない。

言うまでもなく、学力の概念はこれを論じる人の学校観はもちろん社会観、人間観などの根源的思想と密接にかかわっている。したがってこれに単純な定義づけを与えることが困難であることは、言うまでもない。しかしそれでもなお、いわゆる3R'sにかかわる内容が学力におけるその基礎的な、あるいは最低必須の要素をなすことは疑い得ないところである。

そのことは、学校教育におけるゆとりの重要性を唱え、そのゆとりが「生きる力」を子どもの内に涵養するうえで大きな役割を果たすとしているわが国の文部科学省もまた、その低下が懸念されてすでに久しい（例えば中央教育審議会—以下、これを中教審と略称する—による1999年12月の答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」）学力の調査については、やはり基本教科にかかわる内容を中心としていることひとつをとってみても明白である（小・中学校、2002年1月～2月、高等学校2002年11月の各実施内容を参照）。これが意味するところは、中教審ならびに文部科学省が学校教育の目的とする「自ら学び自ら考える力の育成」もまた結局は、いわゆる3R'sにかかわる確実な理解を中心にする、これを不可欠としているということである。

OECDが、その加盟国を中心に行ったいわゆる学習到達度調査の内容もまた基本的にこれにかかわる内容を中心としていることも、かかる意味で至極当然であろう。それだけにいっそう、調査対象諸国の中で下位に甘んじたドイツの受けた衝撃が大きかったと考えられるのである。

本稿は、ドイツがその衝撃を受けたPISA報告にかかわる基本的事実を跡づけるとともに、これを契機に展開されたドイツにおける教育改革論議の基本的特質とその問題点について考察を加えることを主たる目的とする。

I. PISAの結果におけるドイツの位置

1. PISAの概要

15歳児を対象として読解リテラシー、数学的リテラシー、科学的リテラシーに関するPISAが最初に実施されたのは2000年のことである。以後、この調査は3年のサイクルで行われることとなっている。各調査サイクルでは、テスト時間の2/3を費やす主要分野を重点にして、残り2分野は概括的な状況の

調査に当てられている。

PISAの特質は、特定のカリキュラムの習熟度についてというよりもむしろ生徒の問題解決能力のような知識や技能を、実生活での課題に直面して活用する能力 (Klieme/U.A. 2000) に関する調査を主眼としている点に求められる。ちなみにこれを読解リテラシー、数学的リテラシー、科学的リテラシーのそれぞれに即して具体的に見れば次の通りである (OECD 2001)。

読解リテラシー：自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を開発し、社会に参加する目的をもって、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力。

数学的リテラシー：建設的で、熟慮し、思慮深い市民として現在及び将来の生活の必要に応じるように、数学が世界に果たす役割を認識して理解し、十分に基礎付けられた数学的判断を行って数学に携わる能力。

科学的リテラシー：自然界および人間の活動によって起こる自然界の変化を理解し、意思決定するために、科学的知識を用い、課題を明確にし、証拠に基づいて結論を導き出す能力。

2000年におけるPISA (以下、PISA-2000と称す) は読解リテラシーのそれを中心分野とし、これにかかわる評価項目として総合読解力のほかに「情報の取り出し」(retrieving information)、「情報の解釈」(interpreting text)、「熟考・評価」(reflection and evaluation) の3つがそれぞれ設定されている。なお、2003年調査では、数学的リテラシーが中心分野として実施され、さらに2006年調査では科学的リテラシーを中心分野とすることが予定されている。

読解力の調査を中心分野としたPISA-2000への参加国は、OECD加盟28カ国に非加盟4カ国を加えて計32カ国、人数にして約265,000人である。ちなみに日本では、「15歳児に関する国際定義に従って、調査対象母集団を『高等学校本科全日制学科』の一年生約140万人と定義し、層化二段階抽出法によって

調査を実施する標本を決定」したうえで、「全国の135学科 (133校)、約5,000人の生徒が調査に参加している」(文部科学省ホームページ「PISA (OECD生徒の学習到達度調査) 2000年調査国際結果の要約」)。

今回の調査には、ドイツでは1,280校の生徒50,000人が参加している。ただしその数は、連邦諸邦の学校間の比較等を可能にするために国内向けに参加させた数であり、国際比較の対象としては219校、約5,000人が参加している (Artelt / Baumert / U.A. 2001; Rübke 2001)。

調査には2方式が併用された。すなわちその一つは、多肢選択方式 (multiple choice items / Multiple-Choice-Aufgabe) であり、いまひとつは生徒自らが解答するいわゆる記述式とする両者混合形式である。また、生徒の生育的背景を探るために生徒には生徒用の質問紙 (20~30分で回答可能) への回答を、そして学校長に対しては学校に関する情報を得るための質問紙に対する回答をそれぞれ要求した。

2. ドイツの位置

おおよそ以上のような形式と内容を備えたPISA-2000におけるドイツの成績の概要を見ていくこととするが、ここではドイツの特徴をより鮮明にするために日本およびOECD平均についても適宜抽出し、参照しておくこととする。

まず読解リテラシーについては、PISAはこれをその習熟度として最も高い方から低い方の順にレベル (level / Kompetenzstufe) 5から1及びレベル1未満までの合計6段階に区分している¹⁾。また得点については、OECD加盟諸国の生徒の平均得点が500点に達するとともに、受験者のうち2/3の生徒の得点が400から600点の間に入るように換算されている (標準偏差が100点)。次頁の表1. 2. 3. 4. は、各国において各レベルに分類される生徒の数をパーセンテージで示したものである。

総合読解力 (表1. 参照) については、その平均得点順位はドイツが21位で484点である。日本は8位で522点。OECD平均は485点であった。

また、情報の取り出し (表2. 参照) については、ドイツが21位で483点、日本は6位で526点。解釈 (表3. 参照) についてはドイツは21位で488点、日本は8位で518点。熟考・評価 (表4. 参照) については、ドイツは24位で478点、日本は5位で530点

であった。

表 1. 総合読解力

レベル nations	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
日 本	2.7	7.3	18.0	33.3	28.8	9.9
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

表 2. 情報の取り出し

レベル nations	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
日 本	3.8	7.8	17.3	29.8	26.7	14.5
ド イ ツ	10.5	12.6	21.8	26.8	19.0	9.3
OECD平均	8.1	12.3	20.7	26.1	21.2	11.6

表 3. 解 釈

レベル nations	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
日 本	2.4	7.9	19.7	34.2	27.5	8.3
ド イ ツ	9.3	13.2	22.0	26.4	19.7	9.5
OECD平均	5.5	12.2	22.3	28.4	21.7	9.9

表 4. 熟考・評価

レベル nations	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
日 本	3.9	7.9	16.6	28.2	27.3	16.2
ド イ ツ	13.0	13.5	20.4	24.0	18.9	10.2
OECD平均	6.8	11.4	20.7	27.6	22.5	10.9

数学的リテラシーおよび科学的リテラシーの平均得点についても、ドイツはそれぞれ20位、平均得点490点、20位、平均得点487位であった（日本はそれぞれ1位、557点、2位、550点）。

PISA-2000におけるドイツの成績を以上のように概観すれば、レベル1未満に属する生徒の比率が、日本あるいはOECD平均に比してかなり高いことが一目瞭然である。

しかし、さらに国内調査の結果の内実に立ち入って見ると、幾つかの興味深い点が見出されることに注意しなければならない(Brügelmann/Heymann 2002 参照)。

まず挙げられるのは、ドイツにあっては最下位5%にあるものの成績と、上位5%にあるものの成

績との格差が他国に比して著しい点であろう(Artelt/Schiefer/U.A. 2002)。すなわち、読解力が低い生徒の割合が他国に比して高く、読解力の高い生徒との差が著しいということである。しかも、最も読解力のあるとされる階梯の生徒の割合も低い水準にある。

第二は、社会的な出自による成績の差もまた他国に比して大きい点である。これを具体的に見れば、ドイツにあっては上層と下層出身の生徒の差は111点である。韓国、フィンランド、日本のそれが20～50点であることからすると、ドイツではその差が極めて顕著なことが明らかである。これにかかわって、移民の子弟の成績がドイツ語を母国語とする生徒より劣っていることも指摘される。この点については他の諸国と同様であるにしても、ドイツではその格差が著しく、移民の子弟に見られる成績不振と社会階層との関係が強力にオーバーラップしていることが特徴的である。

第三は、連邦諸州の比較結果として各州での成績の差も大きいことが明らかとなっていることである。たとえば、総合読解力の平均点が最高位の州はバイエルン、最下位の州はブレーメンであり、平均点はそれぞれ510点、448点となっている(Artelt/Baumert/U.A. 2002)。平均点510点は国別の順位ではおよそ9～10位、448点はおよそ28位に相当する²⁾。

そして第四は、同じ中等教育機関であってもハウプトシューレ(Hauptschule)とギムナジウム(Gymnasium)の生徒における成績の格差が大きい点である。しかしここで注目すべきは、ハウプトシューレに在籍する生徒であっても、そこでの成績が上位に位置する生徒はギムナジウムに在籍する生徒の平均に位置していることであって、この二つの学校あるいはその生徒が中等教育に占める位置についてわれわれに再考を迫るひとつの重要な事実と言わねばならない。ただし、かかる事実は、ケルスタンが指摘しているように必ずしもドイツのみに限られない。すなわち国際比較が示すところによれば、これがいわゆる選別的な教育制度を持つ国に共通して見られる点に注意しておくことが必要である(Kerstan 2001)。

II. ドイツの反省

1. 教育政策の新たな展開

上に見てきたところのPISAの結果がドイツに大きな衝撃をもたらしたことはすでに述べたとおりである。しかし、OECD諸国の中でドイツの学力水準が低位置にあることに衝撃を受けて問題とされた点は、実はすでにPISA以前から指摘されていたのであった (Brügelmann/Heymann 2002; Bos/Schwipperet 2002)。

たとえば、1964年には、ゲオルク・ピヒト (Georg Picht) がその著書のタイトル『ドイツ教育のカスタトロフィー』(Die deutsche Bildungskatastrophe 1964) としてシンボライズしていたのである。ドイツでは、これに象徴される危機意識を背景に、様々な教育政策が展開されることとなったのである。なかでも、1969年にドイツ教育省 (Deutschen Bildungsrat) が個人の教育権の自覚、機会均等、経済的競争力に向けての潜在能力の開発などを骨子とした『ドイツ教育制度のための構造プラン』(Strukturplan für das deutsche Bildungswesen) を公表し、教育制度の改革に着手しようとしたことは、危機克服に向けた政府の強い意志を表明するものであった。

そうした試みにもかかわらず、第1回国際科学研究所 (First International Science Study, FISS) では、ドイツの学生が国際比較において低位にとどまっていたことが判明したのである。これを具体的に言えば、ドイツのギムナジウムの生徒の成績は、20か国中下から2番目であり、国際的な平均を上回ったのは第8学年の14歳のみに過ぎなかったのである (Brügelmann/Heymann 2002)。

そしてこれに続いたものが、ほかならぬIEA調査によってもたらされたいわゆるTIMSS (Third International Mathematics and Science Study / 第三回国際数学・理科教育調査、1995年実施) ショック (TIMSS-Schock) である。すなわち、各国の13歳の生徒の学力を比較し、数学・科学テストの各国別成績表を発表したTIMSSの結果は、参加41か国中、数学では1位がシンガポール、以下、韓国、日本、香港、ベルギー、チェコと続き、ドイツは23位、科学ではやはりシンガポールが1位でチェコ、日本、韓国、ブルガリアがこれに続き、ドイツは19位というものであった。このTIMSSにおいてもドイツはいずれの科目でもその成績が下位にとどまる状況を呈し

ていたのであった。

これら一連の国際的調査を通じて明らかとなったことは、ドイツの子どもの学力がそのいずれにおいても下位に位置するという点であった。しかしここで問題とすべきは、PISA-2000の結果によって声高に叫ばれるにいたったいわゆる「学力低下」(Leistungsverfall) の内実であろう。すなわち言われているところの、あるいは衝撃的に受け止められたところのドイツにおける学力の「低下」とは、国際ランクにおける相対的位置を示すに過ぎず、これをもって直ちに学力の「低下」と言っているのであるかということである。

冷静に考えてみれば、PISA報告はなるほど調査時点におけるドイツの生徒の学力の国際的位置を示しているに過ぎぬとも言いうる。すなわち、ブリューゲルマンらが言うようにPISAはドイツにおける学力の「低下」を証明する「データは何も持っていない」(Brügelmann/Heymann 2002 S.41) とも言い得るのである。実際、上に見てきたようにドイツにおける生徒の「学力」水準が国際的に平均以下であることは、PISA報告によって初めて示された訳ではなかったのである。

衝撃をもって受け止められたPISAの結果がドイツ教育制度の危機と言うべき認識を広くもたらしたことは、すでに述べたとおりである。2002年6月にブルマン連邦教育研究大臣は学力向上策として次のような「未来の教育5計画」(5-Punkte-Programm "Zukunft Bildung" als nationale Antwort auf PISA) を発表したのである (Bundesministerium für Bildung und Forschung Pressemitteilung 129/2002 25. 06. 2002)。

- ① 在校時間を延長した「全日制学校」(Ganztagsschule) の拡充³⁾
- ② 教育スタンダード (Bildungsstandard) の設定
- ③ 全国学力調査の実施
- ④ 教育年次報告の公表と教育評議会 (Rat der Bildungsweisen) の設置
- ⑤ 連邦各州の共同プログラムの創設

さらには、シュレーダー首相が「首相からの手紙」(Kanzlerbrief) を国民に向けて発表し、ドイツの生徒の成績を「10年間でトップに」引き上げるための次の三項目からなる施策を提案したのであった (Schröder 2002)。

- ① 教育スタンダード (ドイツのすべての学校が到達を目指す共通教育目標) の設定

②「全日制学校」を拡充するための補助金支出

③移民子弟への重点的支援

しかしここでもまた注意すべきは、教育制度改善に向けられたこうした施策に関する論議は、PISAに触発されて初めて生み出されたものではなかったということである。

連邦政府は、すでにTIMSSなどで明らかになっていた生徒の学力水準を向上させるために「教育フォーラム (Forum Bildung)」(各州政府の教育相によって構成される)を組織し、2001年11月、12点にも及ぶ「教育フォーラムの勧告」(Empfehlungen des Forum Bildung)を行っていたのである。その概要を知るうえで煩を厭わず少なくともこれら12のタイトルを挙げておくことが有益であろう (Arbeitsstab Forum Bildung 2001)。

- ①「早期段階における教育(幼児教育)の継続」(Frühe Förderung)
- ②「個別的サポート」(Individuelle Förderung)
- ③「生涯教育」(Lernen, ein Leben lang)
- ④「責任の負い方の学習」(Lernen, Verantwortung zu übernehmen)
- ⑤「教育改革の鍵となる教員」(Die Lehrenden: Schlüssel für die Bildungsreform)
- ⑥「制度全体を通じた指導原理としての男女平等」(Gleiche Teilnahme von Frauen und Männern als durchgängiges Leitprinzip)
- ⑦「未来に向けられた能力: 正しい専門知識と普遍的な能力」(Kompetenzen für die Zukunft: Fachwissen und fachübergrenzende Kompetenzen)
- ⑧「ニューメディアの利用機会」(Chancen der neuen Medien nutzen)
- ⑨「社会的排除の防止と縮小」(Ausgrenzung vermeiden und abbauen)
- ⑩「移民の教育と資格付与」(Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten)
- ⑪「学習の場の開放とリンク付け」(Lernorte öffnen und verknüpfen)
- ⑫「教育施設へのさらなる責任の委譲、評価からの学習」(Mehr Eigenverantwortung für Bildungseinrichtungen, Lernen aus Evaluationen)

PISA-2000の結果が明らかにされたのは、この教育フォーラムの最終段階に及んだ時点であった。

これに続き、連邦諸州においても実際に改革に向け

ての政策が実現され始めた。その詳細を見る紙幅はないが、いくつかを取り上げるなら、その内容はおよそ次のとおりである。すなわち、2001年12月には各州文部大臣会議がいくつかの改善措置について合意し、その後の各州の学力向上の取り組みが、この合意に沿う形で進められている。たとえば、ヘッセン州では学校教育法を一部改正(2002年3月21日同州議会可決)し、ドイツ語を母国語としないがためにその能力が十分でない子どもについては、基礎学校への入学を各学校長の判断により一年以内で延期させることが出来るようにした。この入学猶予期間は、基礎学校の就学準備講座(Vorlaufkursen)など、ドイツ語の習得にあてられることになる。また、ドイツ語の授業の増加、学力水準目標の設定などの方針を示している。また、ノルトライン・ヴェストファーレン州も、ヘッセン州と同様ドイツ語の能力が不十分な児童に対する支援の強化、授業時数の増加等の改革計画を発表している。ザールラント州では、他の州に比して基礎学校の週当りの時間数が少なかったが、これをPISAの国内比較で1位、2位を占めたバイエルン州や、バーデン・ヴュルテンベルク州並に増加させる方針を2002年11月に示した。

こうしてみるとPISA以後の改革もまた、まさにおよそ教育フォーラムが示した柱を中心に進められてきたと見る事ができるのである。

2. 改革をめぐる議論の諸相

ドイツにおける教育改革をめぐる議論はPISA-2000以降もなお依然として多様であるが、PISAによって明らかになった事実をフィードバックして改革にいかに関与するかという論議が進められている(Watermann/Stanat/U.A. 2003)。たとえば、上にみた「教育フォーラムの勧告」にも明らかなように、授業ならびに教員の質的向上(Lange 2002)、学級規模の見直しや留年など学校内部の問題について(Roeder 2003)様々な角度から議論されている。これを細大漏らさずフォローすることは機会を得るほかないが、少なくとも指摘できることは、ドイツにおいてはPISAにおける結果を重大なものとして受けとめ、何らかの教育改革が緊要であるとの認識において共通しているということである(Arnold 2002; Groeben 2002)。「われわれの学校制度が正しくないことを最新のPISAのデータは示している」(Kahl 2003)との指摘は、これを端的に示すものと言って

よい。

しかし、このPISAの「学力」概念については、さらなる検討を加える必要ありとする意見がみられる (Benner 2002)。なかでも、PISAの結果にみられるドイツの低位置は、ドイツの学校がその涵養を目指してきた学力とPISAのそれとの相違を示すにすぎないという指摘もあることは注意しておく必要がある (Fuchs 2003)。

改革をめぐる議論はこのように多様ではあるが、少なくとも次の2点を見逃してはならないであろう。すなわちその第一は、ドイツの生徒の成績が他国の生徒に比してその両親の社会的・経済的地位に大きく左右されている問題、そして第二は、ドイツ語を母国語とする生徒と移民の子弟との間に大きな格差が存在するとともにさらに上述の社会的・経済的地位とオーバーラップしてこれをいっそう拡大しているという問題である (Lange 2002; Bos/Lankes/U.A. 2003)。これについては前述のように教育政策の観点からもこの点をふまえた形での改善策が検討されている。さらに、PISA-2000報告では、中等学校の各学校形式とこの社会的地位、経済的地位との関連についても言及されている (Artelt/Baumert/U.A. (Hrsg.) 2001)。

そこで上述の2点にかかわる議論を通じて重要なことは、それらの問題が決して宿命的なものではなくして克服可能であるとの認識が示されていることであろう (Brügelmann/Heymann 2002 S.42)。たとえば、学力向上のための改革要求として、ドイツでは従来等閑に付されてきたところの小学校就学前の幼児教育の拡充、移民子弟の教育援助 (国民統合を視野に入れた)、全日制の拡大、教師の仕事の価値の向上 (教員養成およびその陶冶の改革を前提とした新たな教員文化の構成) 策などは、そうした認識を反映したものと見ることが出来るのである (Brügelmann/Heymann 2002; Kouli 2002; Spiewak 2002)。すでに上で見たドイツにおける学校制度改革はこうした提案を全体として捉えてこれを集約した形で提案されたものと言って良い。

ところで、ドイツの中等教育制度はいわゆる三分肢のそれ (das dreigliedrige System) がとられていることは周知のとおりである。すなわち、総合制中学校 (Gesamtschule) に通学する生徒を除いた6歳から10歳までの基礎学校 (Grundschule) を終えた生徒が、そこでの成績によってハウプトシューレ、レ

アルシューレ (Realschule)、ギムナジウムという三種の学校に振り分けられるシステムである⁴⁾。

PISA-2000の結果が明らかとなるにおよんで、活発な論議が展開されたものがほかならぬこの制度の是非をめぐる問題であった。もちろんドイツでのこれにかかわる議論はPISAを契機とするものではない。既に1970年代の教育改革をめぐる論議のなかでも、総合制中学校とのかかわりで論じられていたのであった (天野 1981)。

選別的システムを備えたドイツの中等教育機関の生徒の成績が、こうした制度によることなき日本やカナダの生徒の成績に比して劣っているがゆえに、この問題が俎上に挙げられることとなったのである (Arnold 2002; Brügelmann/Heymann 2002; Etzold / Kahl /U.A. 2002; Roeder 2001; Spiewak 2002)。また、選別的学校制度が生み出す様々な矛盾も指摘されている。たとえば、ギムナジウムの生徒とリアルシューレ、ハウプトシューレの生徒の成績分布のオーバーラップの問題である。しかし、PISA報告では、これが制度の違いではなく、人間発達の可塑性 (Plastizität der menschlichen Entwicklung) をふまえた確かな診断がないことによるもの指摘にとどまっている (Baumert/Artelt/U.A. 2003 S.59f.; Artelt/Baumert/U.A. (Hrsg.) 2001 S.44)。しかし、これに着目してギムナジウムの生徒と同等ないしそれ以上の学力を持つにもかかわらず、まさにそのギムナジウムに通えないことを問題視する論議も見られる (Brügelmann/Heymann 2002; Kahl 2003)⁵⁾。

学力論議が単純に教育制度にのみ還元されえぬ問題であることは、次のような議論を見れば明らかである。すなわち、選別教育制度を備えた国であってもドイツの場合とは異なり、その成績が上位に位置する国もあるというPISAやTIMSSの結果から、三分肢にまたがる中等学校機関と総合制中学校との優劣を議論することは時代遅れであるという指摘 (Bos/Schwipperet 2002; Kerstan 2000)⁶⁾、また同様に、総合制中学校は三つに分かれる学校体系よりも概して平均値が悪かったというPISAが示した結果から、総合制中学校の有効性それ自体を疑問視するという論議も存在する (Bos/Schwipperet 2002; Roeder 2003) からである⁷⁾。これに見られるように、学力の問題を単純に選別教育制度の問題に還元して、これにかかわる総合制中学校の導入の方向へとはゆかぬとの指摘 (Heller 2003; Kurt 2003) がなされるの

も当然である。しかし、総合制中学校の生徒の成績がそれほど振るわなかった理由として、総合制中学校内部における三分肢制度の再生産の問題（Brügelmann/Heymann 2002）なども指摘されるなど、なお検討すべきものが多いのもまた事実である。

以上に見られるように、学校制度そのものの改革については三分肢型の学校制度に対する疑問、総合制中学校導入などをめぐって議論は活発に行われてはいるものの、国民的なコンセンサスを得られるまでにはいたっていないのが現実である⁸⁾。

おわりに

本稿では、いわゆるPISAショックというキーワードで把握されるドイツの「学力問題」にかかわる論議と教育政策の取り組みとを概観した。ドイツの学力向上に向けられた学校制度改革論議で特徴的なものは、上述にあきらかなように三分肢制学校制度の是非をめぐる問題であろう。指摘してきたように、これをめぐる議論は多様であり、統一的方向性を打ち出すまでには至っていない。

たしかに、学力問題のみに限ってみれば、PISA報告や多くの論稿が指摘しているように、伝統的な三分肢の学校制度と総合制中学校のどちらの制度がより有効であるかとの問いについて簡単に答えを出すことは困難であろう。しかし、ここでまずなによりも指摘すべきは、イギリスにおいて悪名高きイレブン・プラス試験（eleven plus examination）に基づくいわゆる三分類制（tripartite system）中等教育制度に鋭い批判が加えられた際のような議論が学力問題をめぐるドイツの論稿には管見の限り見られぬことであろう。

すなわちイギリスでは、自らのモダン・スクールでの教師経験に基づき、グラマー・スクール以外の学校に通う生徒の学力が必ずしも劣るものではなく、かつまたその伸長が十分に見られることを明らかにしたサイモン（B. Simon）らに導かれて、コンプリヘンシブ・スクール（comprehensive school）の設立が強力に展開されたのであった。そこにみられたものは、いわゆる子どもを教育と発達の相のもとにとらえる思想の発展であった（堀尾 1976）。

この点でPISAの報告が三分肢制の各学校に在籍する生徒の成績分布のオーバーラップの問題を論じる中で「人間発達の可塑性」に言及していることは注

目に値する（Artelt/ Baumert/U.A. 2001 S. 44）。というのも、この視点を踏まえることなき選別的教育制度をめぐる議論は、実に具体的な事象を扱っているようでも、観念的で空虚な議論に陥らざるを得ないからである。

そのような意味において、この問題を見据えるうえで、ナショナル・カリキュラム（national curriculum）と連動したナショナル・テスト（national test）に見られるように国家的な学力向上政策を展開しているイギリスが、次のような現実を招来させていることに注意しておかねばならないであろう。すなわち、ナショナル・テストに基づくリーグ・テーブル（league table）と称される学校成績順一覧の公表が各学校の生徒の成績向上に一定の成果をもたらした⁹⁾とはいえ、他方において学校教育の破壊とまで言われるほどに深刻な事態をも生み出すに至っていることである。

その具体的事実については詳細な報告的紹介の書に待つとして、これを要約すれば、自らの生き残りをかけた各学校は成績優秀校の地位を確保すべく熾烈な競争を強いられるに及んで、成績優秀児の入学の優先、成績不振児の排除、果てはAレベルを巡る疑惑報道（*The Daily Telegraph*, 22. Sep. 2002. 等）がなされるまでに至っているのである。また、国民の間にあっても、我が子の大学進学に有利なることを求めるがゆえに、極めて当然のことながら選別教育への志向をいっそう強め、結局は学校間格差を著しく拡大させるという憂うべき状況を呈するに至っているのである（佐貫 2002）。

かかる事実を鑑みると、学力向上を焦眉の課題とするドイツにおいて、その教育改革を今後いかなる教育的論理の下でどのような道筋をたどって進められていくのか極めて注目される場所である。しかしそれはまた翻って、ドイツと同様「学力低下」問題を抱え、「個性尊重」の下に「学力向上」を図るとして習熟度別指導や、発展的な学習など、能力主義的教育政策をさらに推進させているわが国の教育のあり方¹⁰⁾を考える上でも見逃すことの出来ない重要な問題であることに注意しなければならぬであろう。

註

- 1)各レベルと得点との対応はそれぞれ次のとおりである (UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (co edit) 2003 p.41)。
レベル1 335-407点
レベル2 408-480点
レベル3 481-552点
レベル4 553-625点
レベル5 625点以上
- 2)成績が比較的劣っていたのは、ノルトライン・ヴェストファーレン州等、伝統的に社会民主党 (SPD) が支配している州であった (Kerstan 2002)。これらの州は生徒に平等な進路選択を保障するために、総合制中学校の導入に意欲的である。これに対し、比較的成績が良好であったバイエルン州などはキリスト教民主・社会同盟 (CDU/CSU) が支配していた。これらの州は三分枝の中等学校制度を堅持する方向にあった。州別の結果については詳細な報告書が刊行されている (Artelt/Baumert/ U.A. 2002)。
- 3)「全日制」(Ganztagsschule) とは、ドイツに伝統的な午前中へのみ授業を行う半日制に対する意味でのものである。すなわち、これまで行われて来なかった午後に学習活動を行い、それによって学力の向上を目指すと言うのである。ドイツにおいては学力向上のためにこの全日制を含め授業時数を増加させることが検討されているが、これに反対する議論もある (Greoben 2002; Pechstein 2003)。
- 4)ドイツの教育制度は、連邦各州によって若干の差異がある。
- 5)TIMSS以後、学校制度間での学力格差に着目され、その比較も試みられている (Arnold 2001; Roeder 2001)。
- 6)この総合制中学校を巡っては、「30年戦争」(der Dreißig jährige Krieg) と称されるほどに長期にわたり議論が行われてきている (Spiewak 2002)。
- 7)もちろんこの事態はPISAの報告によって初めて明らかになったわけではない。例えば、TIMSS-R (1999年実施) においても、総合制中学校の成績は実科学校とギムナジウムの成績の中間であったことが指摘されている (Brügelmann /Heymann 2002)。
- 8)各州が独自に学校制度、大学制度を定めることの出来る「文化高権」(Kulturhoheit) に象徴されるように、地方分権が確立していることもドイツが全国的に統一し

た改革を行うことを妨げている一因といえるだろう。

- 9)PISA-2000でのイギリスの成績は、総合読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーにおいてそれぞれ7位、8位、4位と上位に位置している。
- 10)たとえば、「確かな学力の向上のための2002アピール」(文部科学省、2002年1月17日)、「小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について(通知)」(文部科学省、2003年12月26日)を参照。

文 献

- 天野正治 『西ドイツ教育の語るもの -私の教育の旅-』 学文社、1981年。
- 佐貫 浩 『イギリスの教育改革と日本』 高文研、2002年。
- 堀尾輝久 「教育の本質と学校の任務」(五十嵐顕他編『講座 日本の教育1』、新日本出版社、1976年、27-106頁)。
- Arbeitsstab Forum Bildung: Empfehlungen des Forum Bildung, 2001.
- Artelt/Baumert/Klieme/Neubrand/Prenzel/Schiefele/Schneider/Schümer/Stanat/Tillmann/Weiß (Hrsg.): PISA 2000 Zusammenfassung zentraler Befunde, 2001.
- Baumert/Artelt/Klieme/Neubrand Prenzel/Schiefele/Schneider/Schümer/Stanat/Tillmann/Weiß (Hrsg.): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich: Zusammenfassung zentraler Befunde, 2002.
- Baumert/Artelt/Klieme/Neubrand/Prenzel/Schiefele/Schneider/Schümer/Stanat/Tillmann/Weiß (Hrsg.): PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland: Zusammenfassung zentraler Befunde, 2003.
- OECD: Knowledge and Skills for Life -First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000, 2001.
- UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (co-edit) : Literacy skills for the World Tomorrow -Further Results From PISA 2000, 2003.
- Artelt, Cordula / Schiefele, Ulrich / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra: Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im

- internationalen Vergleich (PISA)-Ergebnisse und Erklärungsansätze - in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5. Jg. 2002, Nr. 1. S. 6-25.
- Arnold, Karl - Heinz: Schulleistungsstudien und soziale Gerechtigkeit, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47. Jg. 2001, Nr. 2. S.161-177.
- Arnold, Karl-Heinz: Schulentwicklung durch Rückmeldung der Lernwirksamkeit an die Einzelschule: Möglichkeiten und Grenzen der Schuleffizienzforschung, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48. Jg. 2002, Nr. 1. S.741-764.
- Benner, Dietrich: Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme -Ein Vorschlag zur Bildungstheoretischen Rahmung von PISA - in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48. Jg. 2002, Nr.1. S.68-90.
- Bos, Wilfried / Schwipperet, Knut: TIMSS, PISA, IGLU & Co. Vom Sinn und Unsinn internationaler Schulleistungsuntersuchungen, in: *Bildung und Erziehung*, 55.Jg. Heft 1, 2002. S.4-23.
- Bos, Wilfried / Lankes, Eva - Maria / Prenzel, Manfred / Schwippert, Knut / Walter, Gerd / Valtin, Renate / Voss, Andreas: Welche Fragen können aus einer gemeinsamen Interpretation der Befunde aus PISA und IGLU fundiert beantwortet werden? in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 49. Jg. 2003, Nr.2. S.198-211.
- Brügelmann, Hans / Heymann, Hans Werner: PISA: Befunde, Deutungen, Folgerungen Zum internationalen Bericht der OECD, 2002, in: *Pädagogik*, 2002, März, Ht.3. S.40-42.
- Etzold, Sabine / Kahl, Reinhard / Schnabel, Ulrich / Spiewak, Martin / Vicano, Astrid: Zwischen Erfurt und Pisa, Der Thüringer Amoklauf ist ein Einzelfall -und stellt dennoch das selektive Schulsystem infrage, in: *DIE ZEIT*, 2002, Nr. 19.
- Fuchs, Hans-Werner: Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? -Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule- in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 49. Jg. 2003, Nr.2. S.161-179.
- Groeben, Annemarie von der: Nicht in Maßnahmen stecken bleiben -Ein Plädoyer für radikale Fragen nach PISA, 2002, in: *Pädagogik*, 2002, April, Ht.4. S.38-42.
- Heller, Kurt A.: Das Gymnasium zwischen Tradition und modernen Bildungsansprüchen in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 49. Jg. 2003, Nr.2. S.213-234.
- Kahl, Reinhold: Willkür im Klassenzimmer Neue Pisa-Daten zeigen die Ungerechtigkeit unseres Schulsystems, 2003, in: *DIE ZEIT*, 2003 Nr.11.
- Kerstan, Thomas: Testen statt glauben -Mit dem internationalen Schulvergleich Pisa werden das Wissen und Können deutscher Schüler umfassend geprüft. Deutschlands Bundespolitik nimmt Abschied vom ideologischen Grabenkrieg, in: *DIE ZEIT*, 2000, Nr.21.
- Kerstan, Thomas: Ein lehrreiches Desaster, in: *DIE ZEIT*, 2001, Nr.50.
- Kerstan, Thomas: Nach Pisa ist vor Pisa -Welches Bundesland gewinnt 2004? Der Wetterwerb ist eröffnet, in: *DIE ZEIT*, 2002, Nr.27.
- Klieme, Eckhard / Funke, Joachim / Leutner, Detlev / Peimann, Peter / Wirth, Joachim: Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz -Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47. Jg. 2001, Nr.2. S.179-200.
- Kouli, Ekaterina: Handwerker wollen Schulwände einreißen, PISA -Konsequenzen für das Handwerk, 2002, in: *Pädagogik*, 2002, November, Hat.11. S.50-53.
- Lange, Hermann: PISA: Und was nun? -Bildungspolitische Konsequenzen für Deutschland - in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5. Jg. 2002, Nr.3. S.455-471.
- Pechstein, Johannes: Gespräch mit Prof. Johannes Pechstein: Ganztagschule beurteilt aus der Sicht des Pädiaters, in: *Profil*, 7_8, 2003.
- Röbke, von Thomas: Die Pisa-Studie im Überblick, in: *DIE ZEIT*, 2001, Nr.50.
- Roeder, Peter Martin: Vergleichende ethnographische Studien zu Bildungssystemen: USA, Japan, Deutschland, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47. 2001, Nr.2. S.201-215.
- Roeder, Peter Martin: TIMSS und PISA -Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. -Endlich ein Schock mit Folgen? - in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 49. 2003, Nr.2. S.180-197.
- Schröder, Gerhard: "In 10 Jahren an die Spitze" - Bundeskanzler Gerhard Schröder zu PISA und den Konsequenzen für das deutsche Schulsystem, in: *DIE ZEIT*, 2002, Nr. 27.
- Spiewak, Martin: Penne(n) trotz Pisa - Wir brauchen die Gesamtschule, aber ohne die alte Ideologie, in: *DIE ZEIT*, 2002, Nr.49.
- Watermann, Rainer / Stanat, Petra / Kunter, Mareike / Klieme, Eckhard / Baumert, Jürgen: Schulrückmeldungen im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen: Das Disseminationskonzept von PISA-2000. in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 49. Jg. 2003, Nr.1. S.92-111.

