

# 教育課程の国家基準の開発に関する一考察

—ドイツにおける教育スタンダードの開発から

The Development of "Bildungsstandards" : A Survey of the Process of Making up the National Standards for Curricula in Germany

高橋 英 児

Eiji TAKAHASHI

## I 問題の所在

2008年3月に我が国の小学校及び中学校の新しい学習指導要領が告示された。この新学習指導要領の改訂の背景には、2006年の教育基本法や学校教育法の改正が直接的な要因として挙げられるが、その改訂の方向性に関して言えば、2000年頃より活発化した「学力低下」をめぐる議論や2000年から始まった経済開発協力機構（OECD）の生徒の学習到達度調査（PISA）で提起された「リテラシー」や「キー・コンピテンシー」\*1という新しい学力モデルの提示の影響もあることは明らかであろう\*2。

特に注目すべきなのは、新学習指導要領では、平成15年の学習指導要領の一部改正において明示された学習指導要領の「基準性」の性格がよりいっそう強調されている点である。中央教育審議会は、今回の改訂では、「はじめ規定」の見直しなどにより「各学校は子どもたちの実態に応じ、学習指導要領に示していない内容を加えて指導することができることが明確」になり、「各学校は、大綱的な基準であるこの学習指導要領に従い、地域や学校の実態、子どもたちの心身の発達の段階や特性を十分考慮して適切な教育課程を編成し、創意工夫を生かした特色ある教育活動が展開可能な裁量と責任を有している」と指摘している\*3。

このように、今日の教育課程改革の力点は、教育課程の大綱的な国家基準（特に最低限の基準として）を提示しその定着をはかるだけでなく、いっそう学校の裁量を拡大していくことにあると言える。つまり教育の質的保障と各学校独自の多様な教育の展開の保障を両立していくことである。そして、特にこのような教育の質的保障に関しては、我が国だけではなく、多くの先進諸国の共通の課題として現れている。例えば、90年代よりイギリスやアメリカなどでは、教育課程の国家基準を開発し教育の質を保障すると同時に、それらの基準が達成されているかを判断するためのテストが導入されており、その成果と課題に関しての論考がなされている\*4。今日の教育課程開発の課題は、このような教育課程の国家基準の策定とその定着の試みが、多様な教育を可能にするようなものとして機能していくための条件をより詳細に検討していくことにあると言える。特に、我が国に先行している諸外国の成果と課題に学びながら、基準の在り方や質の保障の在り方をより検討していく必要があるだろう。

本論考では、こうした課題意識に基づき、ドイツで始まった教育課程の国家基準の開発とその展開に焦点を当てながら、教育課程の国家基準の性格や基準の達成のための施策等を概観していく。特に、今回は、国家の教育課程の基準として示された教育スタンダード（Bildungsstandards）が、具体的な州の教育課程開発のレベルでどのように位置づけられているのか、を中心に論考したい\*5。

## II 教育スタンダード開発の背景

### 1. ドイツにおける教育課程の国家基準のとらえ方—二つの基準

ドイツにおける国家基準を考える場合、ドイツが連邦制を取っている点に注目する必要がある。なぜなら、ドイツにおける国家とは連邦(Bund)および州(Land)という2つを指すという指摘があるからである。

ドイツでは、州の文化高権(Kulturhoheit der Länder)の原則が採用され、公教育に関わる多くの事項がこれまで各州に委ねられてきており、連邦政府の関与は、高等教育の大綱的部分、学術研究の一部及び職業教育についてを教育研究省が扱うという形で限定的に行われている。しかし、各州文部大臣会議(Kultusministerkonferenz:KMK)が連邦段階での共通性を確保するため恒常的に教育政策の調整・決議を行うなど、全ての州が協同している面もある\*6。

このように、ドイツでは、我が国のような全国統一の基準、すなわち連邦統一の基準によって教育課程を編成するというよりも、各州が独自に教育課程の基準を設定し、州によって異なる教育課程(Bildungsplan, Lehrplan)を編成してきた経緯がある。したがって、ドイツにおける教育課程の国家基準を考える場合、連邦全体の統一的基準という側面と、各州独自の基準、という2つの基準があり、国家の関与も連邦政府の関与と州政府の関与という2つの側面から考える必要がある。

### 2. 国家基準(教育スタンダード)開発の背景—PISAショック後の政策

しかし、ドイツでは、PISA2000の結果を受け、連邦レベルで教育課程の国家基準を策定することとなる。KMKは、教育スタンダードの策定が求められた理由として、学校教育の質、学校卒業資格の比較可能性、教育制度の透明性の3つの保障という中心課題があるためであると述べている。そして、その際に教育スタンダードが重要な意味を持つと指摘し、教育スタンダードは、質の保障の包括的なシステム(学校開発、内的外的な評価も含む)の構成要素であると位置づけている\*7。

この学校教育の質、学校卒業資格の比較可能性、教育制度の透明性の3つの保障という課題は、PISA2000の結果によって明らかになった「3つの格差」の改善と関係していると考えられる。原田は、PISA2000では、最下位の5%層の生徒と最上位5%層の生徒の成績の格差が顕著であるという生徒間格差と、この生徒間格差の背景にある社会的要因によってもたらされた階層間格差、そして生徒の成績が州によりばらつきがあるという地域間格差、の3つの格差が明らかになり、「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(構造的不平等状態)の改善に向けられている」と指摘している\*8。つまり、この3つの格差が是正されるためには、①学力の生徒間格差と階層間格差が拡大しないように日常の学校教育の質を保障すること、②地域間格差が拡大しないよう、各州が卒業段階で一定のレベルの資質を生徒に保障できるよう学校卒業資格のレベルをそろえること、③教育制度が有効に機能しているかを常に正確に把握すること、が必要だと把握されていると考えられる。教育スタンダードは、学校教育の質、学校卒業資格の比較可能性、教育制度の透明性の3つを内的及び外的に評価する明確な基準として位置づけられているのである。

### 3. 教育スタンダード開発の経過

KMKによる教育スタンダードの策定は、2001年12月に優先的に取り組む教育改革の課題を示した「7つの行動分野」の決議から急速に展開することになる。この行動分野の1つに掲げられた「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」を出発点とし、2002年5月に基礎学校修了(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」(Nationale Bildungsstandards)を定めるという決議が

なされ、これまで基礎学校4年（ドイツ語、数学）、基幹学校第9学年（ドイツ語、数学、第一外国語）、中級学校第10学年（ドイツ語、数学、第一外国語、生物、物理、科学）の教育スタンダードが示されてきている\*9。

この教育スタンダードは、ドイツ全体での統一的な試験要件およびある学年が修了するまでに獲得されるべき能力であるコンピテンシー（Kompetenz）が基準として示されており、各州が拘束されることとなっている。KMKは、各学校段階の「教育スタンダード」の策定にあたり、「教育スタンダードに関する協定」を結んでいる。そこでは、どの教科のスタンダードをいつまでに導入するのか、各州がこのスタンダードを履行し用いる義務（その分野として、レアプラン作成、学校開発、教員養成・教員研修、試験による州内・諸州にわたる比較作業によるスタンダードの達成状況の確認が挙げられている）、スタンダードの点検と開発を行う各州の共同機関（質的開発研究所）の設置、が挙げられている\*10。いわば、この教育スタンダードの導入により、アウトプットを志向する教育課程への転換がはかられているといえる。

### Ⅲ 連邦国家の統一基準としての教育スタンダード

#### 1. 教育スタンダード（Bildungsstandards）の特徴と内容

KMKは、教育スタンダードの特徴として、①授業の基本原則を取り上げている、②生徒たちがある時点までに達成しているべき教科に関連したコンピテンシーを示す、③体系的及びネットワーク化された学習を目指しコンピテンシーの蓄積的な獲得の原理に従う、④要求される領域内で期待される達成を示す、⑤各教科の中核領域に関連し、各学校に創意工夫の余地を与える、⑥中間の要求レベル（標準スタンダード）を示す、⑦課題例によって具体的に説明される、という7点を挙げている\*11。

そして、教育スタンダードには、内容的スタンダード（Inhaltliche Standards）、教授及び学習条件のためのスタンダード（Standards für Lehr- und Lernbedingungen）、達成スタンダード（Leistungs- oder Ergebnisstandards）、水準要求（Niveaueanforderung）の4つの側面があると指摘する。

内容的スタンダードは、教える者が何を教え、学ぶ者が何を学ぶのかを示すものである。教授及び学習条件のためのスタンダードは、良い授業と学習を行うための条件に関わるもので、例えば、学校プログラム、人員、他のリソースなどが挙げられる。達成スタンダードは、教授と学習の結果、すなわち生徒たちの学習成果を対象としており、彼らがある時点でどのようなコンピテンシーを使いこなさなければいけないかを定めるものである。そして、国家が統一的に行うテストを通して点検されるものである。水準要求では、全ての生徒の達成が求められる最小スタンダード（Mindest- oder Minimalstandards）、平均的な水準の生徒に求められる標準スタンダード（Regelstandards）、最上のレベルの生徒に求められる最大スタンダード（Exzellenz- oder Maximalstandards）に分けられると説明されている\*12。

また、KMKが定める教育スタンダードは、内容的スタンダードと達成スタンダードを組み合わせたものであり、要求されるレベルは標準スタンダードであると説明されている。また、最小スタンダードを設定しない理由として、まずこのスタンダードを導入してから検証していく必要があることを指摘している\*13。

以上から、KMKの教育スタンダードは、テストで測定が可能な平均的なレベルのコンピテンシーと必要な学習内容を定めたものである、と特徴づけられる。したがって、KMKが教育スタンダードとして示す内容も、生徒が達成すべきコンピテンシーを中心に記述されることになる。

例えば、KMKのドイツ語の教育スタンダードの冊子では、まず、教科のドイツ語が教育全体に果たす役割が説明され（第1章）、教科の本質的なコンピテンシーの分野（「話すことと聞くこと」「書く

こと」「読むことーテキストとメディアの使用」「言語と言語の使い方を探求する」の4つ)の特徴と構造が示され(第2章)、各分野で求められる具体的なコンピテンシーがスタンダードとして示され(第3章)、これらのスタンダードを達成するための課題例が、その課題で達成が見込まれる分野の複数のコンピテンシーとその難易度と共に示される(第4章)、という構成になっている。

コンピテンシーは、以下の図にも示すように、4つの分野がさらに複数の領域に整理され構造的に示されている。例えば、初等分野では「話すことと聞くこと」が「対話をする」など5つの領域に整理されている。そして、各領域での複数の具体的な活動として、個々のスタンダードが示されている。例えば、「対話をする」という領域では、「対話に参加する」「共同で発達させた対話のルールを守る」などの活動が挙げられている。これらの個々のスタンダードに関しては、どの程度できるべきかというレベルは細かく記載されていない。また、冊子では、授業ではこれらのコンピテンシーをどう組み合わせ合わせて達成していくかという点を学校や教師がイメージできるように、具体例に多くのページが割かれている。つまり、学校や教師が創意工夫を活かした教育活動が自由に展開できるような余地を残した基準となっている。

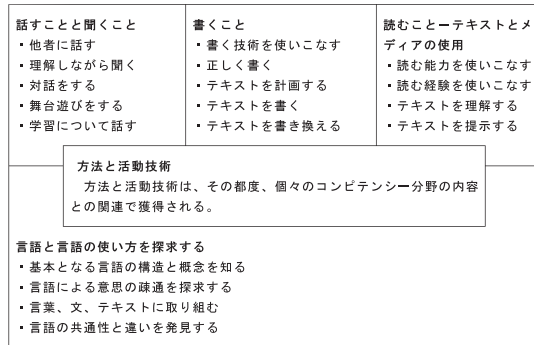


図1 初等分野(第4学年)のコンピテンシー \*14

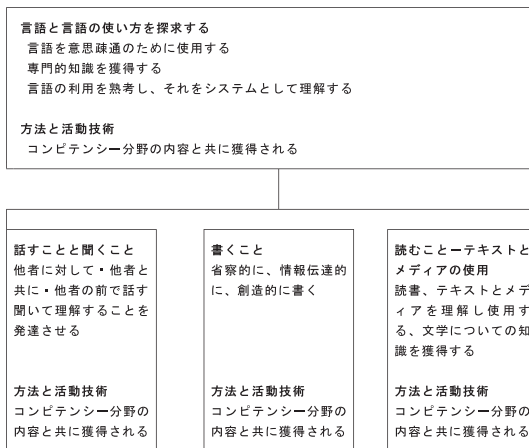


図2 中級学校修了(第10学年)のコンピテンシー \*15

## 2. 教育スタンダードの機能

KMKは、こうした教育スタンダードが、学校開発と授業開発に役立つと説明している。なぜなら、教育スタンダードは、生徒の期待される学習成果を表現する形で教育学的な仕事の目標を挙げて学校の教授と学習の要求を示すので、授業開発の具体的な指針となるからである。そして、教育スタンダードによって、学校は、自己の教育活動の成果を定期的に確かめ(内的評価)、それをスタンダードに即した形で報告し比較していく(外的評価)ことになり、それに対応して学校も組織的に発展させられるからである\*16。

また、KMKは、教育スタンダードは、個人の学習過程の許容、達成された学習状況の分析、そして個人のさらなる学習計画を可能にすると説明している。また、教育スタンダードは、学ぶ側から見れば、次の学校段階での教育や職業の専門教育に接続可能な学習を実現するような、教科の基礎的能力と諸教科にわたる基礎的能力を定式化していると述べ、教える側から見れば、授業をスタンダードに方向付けることを可能にし、教師の専門的な行為の情報参照システムとなると説明している\*17。

したがって、教育スタンダードは、学校関係者に対しては、①教師たちには教科の中核領域における自己の授業活動の分析・計画・点検のための手引きを提供する、②生徒たちには教科で期待される達成に関して手引きと透明性を与える、③学校教育の監督者には学校システムの点検として役立ち学

校の助言のための基礎を提供する、という形で役立つものであり、教育スタンダードに取り組むことで、①要求と関連づけられた課題文化の開発、②専門委員会での協同（共同の計画と評価、教科教授学のおよび方法的な議論）、③様々な生徒の前提条件に応じた授業文化の促進、④学校プログラムにおける具体的で点検可能な授業目標の定式化、⑤学校内のカリキュラムの長期にわたる開発、の5つの機会が与えられると指摘されている。総じて教育スタンダードは、①定められた達成の期待を考慮した授業計画、②教師たちの診断的な能力、③異質なものと関わり、③内的および外的な方法による授業の評価、④レアプランを用いた活動、を促進していくことになる、とKMKは説明している<sup>\*18</sup>。

このように、教育スタンダードは、教師だけでなく生徒やその他の学校関係者の活動の指針となると同時に、より望ましい組織へと学校を発展させていく手がかりになると位置づけられている。

### 3. 州が作成するレアプランとの関係－国家基準と州の基準の関係

一方で、教育スタンダードは、決して学校の教育活動を画一化するものではないことも強調されている。KMKは、教育スタンダードはあくまでも、学校のいっそうの自己責任を保障するための前提であり、学校の教授－学習過程を標準化するものではないとも説明している。学習時間の詳細な配分や、人的資源の扱い、教育スタンダードの補充や必要な支援措置等は、州に委ねられている<sup>\*19</sup>。

これは、先述したように、KMKが教育スタンダードに関する協定で締結された内容（各州が特にレアプラン作成、学校開発、教員養成・教員研修に関わってこのスタンダードを履行し用いる義務、試験による州内・諸州にわたる比較作業によるスタンダードの達成状況の確認する義務など）に基づいて、KMKと各州の役割が明確に分担されているからだと考えられる。KMKは、国家的基準として教育スタンダードを開発し提示する一方で、各州にその具体化と定着のための権限を委ねているのである。

このような国家（KMK）と州の関係は、教育スタンダードとレアプランの違いを強調したKMKの説明からも理解できる。KMKは、両者の相違を以下のように説明している<sup>\*20</sup>。

表1 教育スタンダードとレアプランの相違

教育スタンダード	レアプラン
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 中心的なコンピテンシー領域（学校の養成の流れのなかで構築されるべき）、特定の学年段階ないし修了までに達成すべき目標レベルを示す。</li> <li>・ 学習の成果に向けられた、<u>カリキュラムの基準</u>を形成する。</li> <li>・ 教科の中心的な目標とコンセプト、並びに基本的なコンピテンシー（生徒が特定の学年段階までに教科の中心的な内容と中核分野で獲得すべき）を挙げる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ レアプランは、目標達成のプロセスを記述し、構造化する。</li> <li>・ レアプランと指導要綱並びにカリキュラムは、学習目標と学習内容を系統的に与え、その時間的な順序を記述し、教師集団に方法的－教授学的方法と学習成果のコントロールのための手がかりを与える。</li> <li>・ 個々の学習目標・学習内容の詳細なリストをつくる。</li> </ul>

このように、教育スタンダードは、カリキュラムの基準として目標レベルに関する部分に限定されており、カリキュラムを作成する出発点であると同時に、その成果を具体的に判断する基準ともなっ

ている。いわばカリキュラムの入口と出口を規定するものであるといえよう。そして、入口と出口をつなぐプロセス（学習過程）に関しては、州が関与し、レアプランなどにおいて目標や内容を州独自に規定していくように考えられている。これは、州だけでなく各学校に対しても、教育活動の裁量の余地をできる限り保障するという構想にあると言える。この点は、後述するノルトライン＝ヴェストファーレン州（NRW 州）のコア・カリキュラム（Kernlehrplan）の内容において考察する。

したがって、教育課程の基準という点から、国家基準である教育スタンダードと州の基準であるレアプラン（あるいはコア・カリキュラム）、学校の実践の 3 者の関係を示せば以下になるだろう。なお、州は NRW 州を例に示している。

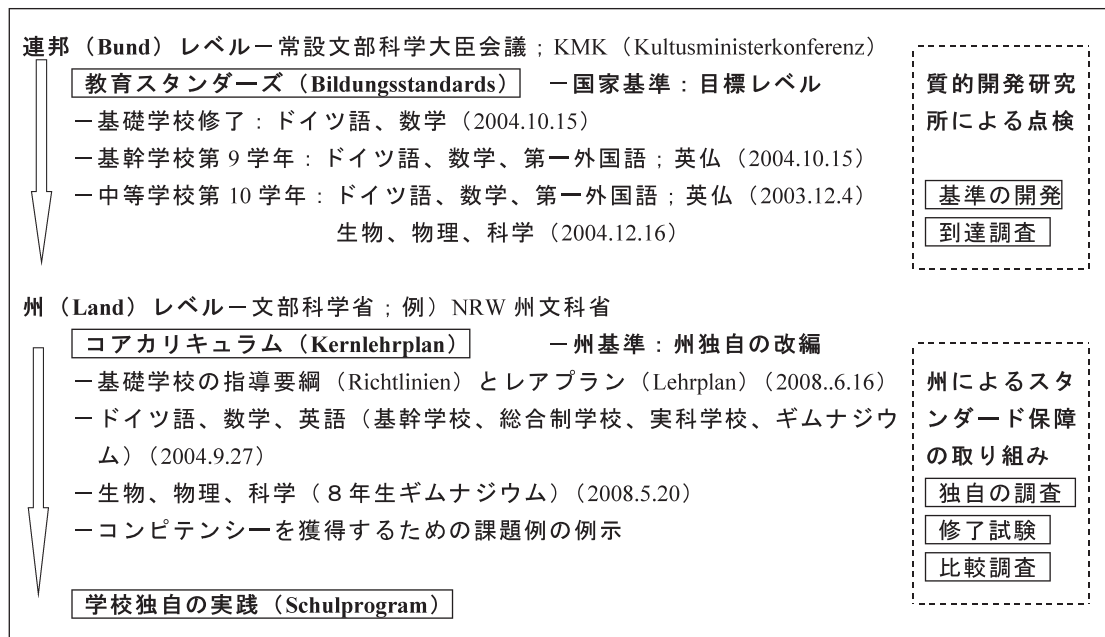


図 3 国家基準と州の基準

また、この教育スタンダードを開発し、チェックをするために、ベルリン・フンボルト大学に 2004 年に質的開発研究所（IQB）が設置されている。IQB は、学校の授業開発や質の発展、学校の支援をするためにスタンダードの達成状況を調査し、必要な情報を提示するという教育モニタリングを行う機関として位置づけられている。特に、IQB は、国際学力調査（PISA、PIRLS/IGLU、TIMSS）と、IQB による州比較のための教育スタンダード到達統一試験（Zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards in einem Ländervergleich）や個々の学校の達成能力の州の比較試験といった国内調査によってスタンダードの達成状況に関するデータを収集し、連邦と州の教育報告書の作成していく活動を行っている。また、そうした活動を通じて、コンピテンシーモデルを点検し、標準化していく役割を担っている\*21。

IQB はスタンダードに基づいて開発された課題を開発し、州比較のための統一試験を行うのであるが、これらの試験は、第 3、4 学年の両方でドイツ語と数学が、基幹学校修了の第 8、9 学年の両方でドイツ語、数学、第一外国語（英仏）が、中級学校修了の第 9、10 学年両方でドイツ語、数学、第一外国語（英仏）、生物、科学、物理が実施されることになっている。また、第 4、9、10 学年については、国際学力調査等が実施されるため、第 3、8、9 学年で州の比較を目的としたテストが実施される。表 2 は、これらを示したものである\*22。

表2 スタンダード到達確認のための国外・国内調査の位置づけ

KMKのスタンダード	国際的な接続/確認	IQBによる調査(各州比較)・抽出
初等分野(独、数)	第4学年:TIMSS(数学、4年毎)、 IGLU(読解、5年毎)	第3学年:国際的な調査に沿った読解と数学
基幹学校修了(独、数、 第一外国語)	PISA国際調査15歳(第9学年、3年毎)	第8学年:国際的な調査に沿った読解と数学
中級学校修了(独、数、 第一外国語、後に生 物、科学、物理)	PISA国際調査15歳(第9学年、3年毎)	第9学年:読解と数学についての PISAの経験的測定

#### IV 教育スタンダードと州の教育課程開発の現状—NRW州を例に

##### 1. コアカリキュラム(Kernlehrpläne)の特徴と教育スタンダード

前節でも述べたとおり、教育スタンダードが教育課程の国家基準であるのに対し、レアプランなどは教育課程の州の基準という位置づけになっている。各州は、教育スタンダードに基づいたレアプランを編成するのであるが、その際にも、州独自の判断を加えながら教育スタンダードを構成し、かつ各学校の自由裁量の余地を大幅に認め、学校の相対的な自律性を拡大するように努めている。

その例として、本節では、NRW州の教育課程改革について取り上げる。この州では、KMKの教育スタンダードを反映した州独自のコア・カリキュラム(Kernlehrplan)<sup>\*23</sup>の作成を現在進めており、現在、中等段階Iの全ての学校種(基幹学校、実科学学校、総合制学校、ギムナジウム)のドイツ語、数学、英語のコア・カリキュラムが公表されている。また、ギムナジウムでは、他の教科(生物、科学、物理など)のコア・カリキュラムや8年生に短縮したギムナジウムの教科についても公表されている。NRW州では、これに基づいて学校独自の教育課程を編成するよう促すとともに、その質が保たれるための施策(州独自の調査や試験)も行われている。

NRW州では、コアカリキュラムの特徴として主に以下の点を上げている<sup>\*24</sup>;

- 期待される学習成果が教育スタンダードとして義務づけられたスタンダード志向のものである
- 教科と関連づけられたコンピテンシーの形式で期待される学習成果が記述されている
- こうしたコンピテンシーが、第5学年から10学年までの授業でどのような段階で達成されるのかを、第6・8・10学年の終了時に期待されるコンピテンシーを挙げる形で指摘する
- その際、本質的な知識と能力と、それらと結びつけられた内容とテーマに限定する
- 学習成果及び学校の達成評価・学習状況調査、修了試験での達成状況点検の為の基点を定める
- 定義された要求水準を個々の学校と州で保障するための前提を形成する

各教科のコア・カリキュラムの構成は、KMKの各教科の教育スタンダードとほぼ同じであるが、以下に示すように、州独自の視点が加えられている。

表3からも明らかのように、NRW州のコア・カリキュラムは、基本的にはKMKの教育スタンダードに基づきながら、具体的なコンピテンシーを再編・あるいは補足していたり、以下の表4のように、独自にコンピテンシーのレベル分け(例えば基礎学校では、修学初期段階時と4年次に、総合制・基幹・実科学学校は6・8・10年にレベル分けをしている)を行っていることが分かる。さらに、学校種に応じて要求するコンピテンシーにも多少の違い等が見られる。例えば、総合制学校の場合、第9学年で基礎コースと拡大コースに分けるよう指示がなされている。

また、コアカリキュラムも、KMKの教育スタンダード同様、コンピテンシーに限定し、各学校が

表 3 KMKの教育スタンダードとNRW州のコア・カリキュラムの同一コンピテンシーの比較<sup>\*25</sup>

KMKの教育スタンダード (基礎学校)		NRW州のコアカリキュラム (基礎学校)	
対話をする	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対話に参加する</li> <li>・共同で発達させた対話のルールを守る：例、他者に最後まで話させる、他者の対話内容に理解を示す、テーマに沿う</li> <li>・関心のあることや対立することを他者と共に議論し説明する</li> </ul>	領域： 話すことと聞くこと 重点： 対話をする	
		修学初期段階までに期待される コンピテンシー	第 4 学年終了時に期待される コンピテンシー
		<ul style="list-style-type: none"> <li>・対話に参加する</li> <li>・簡単な対話の規則を作り、それを守る（例：他者に最後まで話させる）</li> <li>・自分の感情について話す（例：成功したことの喜び）</li> <li>・自分の考えを出し、他者の考えに対して意見を述べる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の考えや意見など対話に役立つものを提供し、他者のそれを取り上げる</li> <li>・共同で発達させた対話の規則を守る（例：テーマに沿う）</li> <li>・自分の意見を理由づける</li> <li>・自分の感情を記述し（例：争いの中での怒り）、他者の気分に応じる</li> <li>・自分の意見を理由づける</li> <li>・共通に関心のあることや対立することを議論し、解決策を探求する</li> </ul>

表 4 州による独自の設定－「話すことと聞くこと」で求められるコンピテンシーの段階化<sup>\*26</sup>

課題の重点	学年段階 5 / 6	学年段階 7 / 8	学年段階 9 / 10
話すこと	1. 生徒たちは、ドイツ語の授業の中で、はっきりとそして明瞭な発音で話し、つかえずに (flüssig) 読む 2. 生徒たちは、自分の体験と経験ならびにお話を具体的に生き生きと説明する。 <i>(比較変化、暗示／予示、強調といった構成方法を用いる)</i> 授業活動の重点	1. 生徒たちは、聞き手にふさわしい話し方を十分に発展させる 2. 生徒たちは、意図的にそして聞き手にふさわしく説明する。	1. 生徒たちは、コミュニケーションの確実性を十分に使いこなせる 2. 生徒たちは、物語風の形式を表現手段として意識して用いる。 <i>(例えば、論証をわかりやすく説明する；自分や他者の体験と経験を示す－メタファー、比較、描写的な 1 節)</i>
	6. ...	6. ...	6. ...

独自の教育課程を構想できるような大綱的基準として位置づけられている。各学校に対しては、参考資料として、課題例 (Aufgabenbeispiele zu den Kernlehrplänen Fach Deutsch) がHPで公開されている。これらを参考にしながら、各学校は、各コンピテンシーを複合的に位置づけた単元を展開している<sup>\*27</sup>。

2. 質の保障の取り組み－評価管理型 (アウト・プット型・出口管理型) システムの導入

先述のとおり、各州は教育スタンダードの達成を保障するために達成状況を確認することが義務づけられていた。NRW州では、スタンダードの保障として、以下の取り組みを行っている。

第一は、カリキュラムの基準－コアカリキュラムの提示、第二は、州が独自に第 8 学年のドイツ語、英語、数学の達成状況の調査を行う学習状況調査 8 (Lernstandserhebungen 8)、第三は、国内調査や



国際調査（例えば、PISA、IGLU、TIMSS）など重要な調査情報（記事、統計、文献）を学校段階別に分類して提供する学校達成調査（Schulleistungsstudien）、第四は、各州共同のプロジェクトで基礎学校の第3学年のドイツ語と数学の達成調査を行う比較研究3（vera3；Vergleichsarbeiten 3）、第五は、NRW州独自の大学入試資格試験である統一アビトゥアー NRW（Zentralabitur NRW）、第6は、基幹学校、実科学校、ギムナジウム、総合制学校の第10学年の全生徒対象にドイツ語、数学、外国語の筆記試験を行う州独自の中級学校修了資格（職業専門学校資格）・基幹学校修了資格試験である第10学年修了センター試験（Zentrale Prüfungen am Ende der Klasse 10）である\*28。

上記の取り組みは、学習状況調査（第2～第4）および資格付与（第5～第6）に分類できる。いずれも、獲得されるべきスタンダードを定着させる試みであるが、先のIQBの達成状況調査と合わせると、多くの試験が行われていることが分かる。

## V 教育課程の国家基準と州基準の開発の課題

以上、ドイツでの教育課程の国家基準の開発とその展開に焦点を当てながら、教育課程の国家基準の性格や基準の達成のための施策等を概観し、これが具体的な州の教育課程開発のレベルでどのように位置づけられているのかを検討してきた。

国家基準と州基準の策定において共通しているのは、それぞれが州や学校現場の独自性が発揮できるように大綱的な基準（スタンダード）を示すという点と、その基準の達成を定期的にチェックし、教育の質の向上に努めるという出口管理（アウト・プット制御）を行っているという点である。こうした試みは、カリキュラムの標準化を進めるとともにドイツで問題となった3つの格差の是正を進めるものとしての評価がある一方で\*27、基準の達成状況を把握するために頻繁に行われる調査としての試験の弊害も指摘され始めてきている。

例えば、Stamm は以下の問題の3つの中核領域を挙げながら、教育スタンダードと試験の問題に警鐘を鳴らしている\*30。第一の中核領域は、「試験には、方針を与える機能だけでなく、コントロール機能が与えられており、それにより特別な意味を持つ」という点であり、学校比較試験の達成成果のみを学校が志向する危険性が挙げられている。第二の中核領域は、「試験の学校への矛盾する効果」であり、学校状況で異なる反応（落ち着いた生徒が多い学校は肯定的、困難な状況や移民の背景を持つ子どもがいる学校は批判的）が見られることや、授業と学習過程のアウト・プット志向が進んで試験対策に追われ、学校開発がおろそかになることなどが挙げられている。そして、第三の中核領域は、「試験の創設と共に強化される社会的な不平等」という点であり、「リスクのある生徒が多い学校は、その学校が必要とする促進的支援を与えられない」状況が生まれ、「達成困難な生徒にとってはむしろ学校から離れていくことを促進していくシステムになる」危険性をはらんでいることが指摘されている。

この点に関しては、Lin-Klitung も、各州では教育スタンダードで示された教科の基礎的コンピテンシーへの集中と比較可能な個人の試験の達成が重視される傾向が現れ、州や学校の教育状況を見るという教育モニタリングの機能が発揮されていない状況があることを指摘している。また、頻繁に試験が実施され、「歯止めのない《テスト乱用癖》」の状況にドイツ全体が陥っていると批判している\*31。

これらの批判の背景にあるのは、アウト・プット制御を志向したシステムがもたらす弊害であり、限定された教科（分野）の教育スタンダード策定とそれへの傾斜がもたらす学校教育の任務の変質への危惧にあると言えるだろう。測定可能な基礎的能力（コンピテンシー）を重視するスタンダード化が中心になることでもたらされるこうした弊害をどう克服していくかということは、今後いっそう検討を要する重要な課題であるだろう。

ドイツの教育課程の国家基準の開発とそれに応じた州基準の開発は始まったばかりであり、今後さ

らなる課題や改善の可能性も議論されていくであろう。今後は、こうした国家基準、州基準の開発とその保障のシステムが、教育実践に具体的にどのような変化をもたらしているのか、実践的な課題との関連でさらに詳細に検討し、我が国の教育課程開発のための手がかりを探っていきたい。

(付記) 本発表は、科学研究補助金若手研究 (B)「新しい時代の共通教養と教育課程の構成に関する研究－ドイツの学校改革を事例に」(研究代表者・高橋英児、課題番号18730491) の研究成果の一部である。

- \* 1 ドミニク・S・ライチェン他編『キー・コンピテンシー 国際標準の学力を目指して』(明石書店、2006年)。
- \* 2 新学習指導要領では、「生きる力」の理念を継承しながらも、学習意欲の向上や学習習慣の確立、授業時間の増加、基礎的・基本的な知識・技能の確実の習得と共にそれらを活用する力の育成の重視など「学力向上」を意識した改訂になっている。また、中央教育審議会の答申を読めば、今回の改訂においては、PISA調査の結果や、リテラシーやキー・コンピテンシーの議論が大きく反映されていることは明らかである。中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)」2008年3月、8頁以下参照。
- \* 3 中央教育審議会、同上、50頁以下参照。
- \* 4 例えば、日本比較教育学会編『比較教育学研究29』(東信堂、2003年)や原田信之編『確かな学力と豊かな学力』(ミネルヴァ書房、2007年)など。
- \* 5 ドイツの教育スタンダーズに関する先行研究としては、原田信之「ドイツはPISA問題にどのように取り組んでいるか」日本教育方法学会編『現代カリキュラム研究と教育方法学』(図書文化、2008年)、原田信之「ドイツの教育改革と学力モデル」原田信之編『確かな学力と豊かな学力』(ミネルヴァ書房、2007年)、原田信之「教育スタンダーズによるカリキュラム政策の展開」(『九州情報大学研究論集』第8巻第一号、2006年)、坂野慎二「学力と教育政策－ドイツにおけるPISAの影響から」論文編集委員会編『学力の総合的研究』(黎明書房、2005年)など。本論では、こうした先行研究に示唆を受けながら、特に州のレベルの教育課程開発にこうした基準が具体的にどのように作用しているのかを中心に見たいと考えている。
- \* 6 榊原禎広・原田信之「ドイツの教育改革に見る国家」篠原清昭『ポストモダンの教育改革と国家』教育開発研究所、2003年、101頁参照。
- \* 7 Vgl. KMK : Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, Luchterhand, 2005, S.5.
- \* 8 原田信之、「ドイツの教育改革と学力モデル」、83～87頁参照。
- \* 9 同上論文、87頁以下参照。
- \* 10 Vgl. Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004)
- \* 11 KMK, a.a.O., S.6.
- \* 12 Vgl. Ebenda, S.8f.
- \* 13 Vgl. Ebenda, S.9 und 14f.
- \* 14 KMK : Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich Beschluss vom 15.10.2004, Luchterhand, 2005, S.7.
- \* 15 KMK : Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003, Luchterhand, 2004, S.8.
- \* 16 Vgl. KMK : Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz., S.10f.
- \* 17 Vgl. Ebenda, S.11.
- \* 18 Ebenda, S.11f.

- \*19 Vgl. Ebenda,S.11.
- \*20 Ebenda,S.17. なお、表は論者が作成した。
- \*21 Vgl. KMK : Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006) ,S.1ff./ Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz.S.20. /教育制度の質的開発研究所 (IQB) HP (<http://www.iqb.hu-berlin.de/veranst/enc2008>)。
- \*22 Vgl. KMK : Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring,S.5.
- \*23 コア・カリキュラム (Kernlehrpläne) の構想は、既にNRW州が1995年に出した建白書『教育の未来 未来の学校』(Bildungskommission NRW :Zukunft der Bildung Schule der Zukunft, Luchterhand,1995.) の中で、学校に創意工夫の余地を与え、学校の特色づくりを促すものとして提示されていた。しかし、その時点では、KMKの教育スタンダードとの接合は当然のことながら指摘されていない。コア・カリキュラムの作成が具体化したのは、KMKによる教育スタンダードの決定以後である。
- \*24 Vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder der Landes Nordrhein-Westfalen : Kernlehrplan für die Gesamtschule-Sekundarstufe I in Nordrhein - Westfalen Deutsch ,Ritterbach,2004,S.9
- \*25 Vgl.Ebenda : Richtlinien und Lehrplän für die Grundschule in Landes Nordrhein-Westfalen, Ritterbach,2008,S.28. / KMK : Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich ,Lucherhand,2005,S.9
- \*26 Kernlehrplan für die Gesamtschule-Sekundarstufe I in Nordrhein - Westfalen Deutsch,S.23.
- \*27 例えば、Gustav-Heinemann-Gesamtschule Dortmund のHPでは、コア・カリキュラムで示されたコンピテンシーを複合的に位置づけたドイツ語の単元構想図がいくつか示されており、コア・カリキュラムを基に各学校がどのように授業を構想しているかを理解することができる。  
; 学校HP (<http://www.gustav-heinemann-gesamtschule.de/>)
- \*28 <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/> NRW州文科省HPより
- \*29 原田信之、前掲書など。
- \*30 Vgl. Margrit Stamm : Bildungsstandardreform und Schulversagen. In:Zeitschrift für Pädagogik,Heft4/2008,BELTZ. S.485f.
- \*31 Vgl. Susanne Lin-Klitzing : Standardisierungsprozesse nach PISA. In : Barbara Koch-Priewe,u.a.(Hrsg.) : Dsa Potenzial der Allgemein Didaktik,BELTZ,2007.S.100f.