

教育の質保証とスタンダード

ードイツにおけるオルタナティブスタンダードの試みー

Quality Assurance and Standards in Education: Can Alternative Standards Assure the Quality of Education in Germany?

高橋 英 児
TAKAHASHI Eiji

教育の質保証とスタンダード

ードイツにおけるオルタナティブスタンダードの試みー

Quality Assurance and Standards in Education: Can Alternative Standards Assure the Quality of Education in Germany?

高橋 英 児

TAKAHASHI Eiji

要旨：現在、教育の質保証のために国・地方レベルでカリキュラムなどの「スタンダード」を策定し、その達成に向けて各学校の自律的な取り組みを促す動きが世界的に広がってきている。一方で、こうした教育の「スタンダード」の策定と運用に対しては、規格化・画一化を招くとの批判や懸念（「教育のスタンダード化」）もなされており、学校・教師の自律性・専門性と結びついた実践の多様性や革新性（創造性）をどのように担保していくかが緊急の課題となっている。

本稿では、教育の質保証と「スタンダード」の在り方について検討することを目的に、国・地方レベルでの「スタンダード」による教育の質保証政策に対して、地域・校種・学校段階を越えた学校のネットワークを結成し、独自のスタンダードと質保証のシステムを構築しようとするドイツの試みを検討し、その特質と課題について考察した。

I. 問題の所在

2000年以降、初等・中等・高等教育の各段階において、学習者に獲得させる資質・能力（「コンピテンシー」）を「スタンダード」として策定し、その達成をテスト等で評価し、スタンダードの達成に向けて教育の改善を促すことで、教育の質を保証しようとする仕組みが広がってきている。これまで「スタンダード」として示されてきたものは、①コンテンツ（教育内容）、②パフォーマンス（獲得される資質・能力／コンピテンシー）、③環境・条件、といった3つに大別されるが、近年は②を中心とした開発・運用が進んでおり、一定水準の資質・能力の獲得を保証することで教育の質を担保することに主眼がある。しかし、我が国においては、地方自治体や各学校レベルで、授業方法や日常の生徒指導の分野にまで各種の「スタンダード」を策定し、結果の質（到達した学力）の管理と教育の過程全般にわたる管理とが結びつく傾向が広がっており、教育の規格化・画一化を招くとの批判や懸念（「教育のスタンダード化」）が根強くある（高橋 2019、ハーグリーブス 2015）^{*1}。

このように、一定水準の質を保証するために設定されるスタンダードの達成に向けて、地域や子どもに柔軟に対応していく学校・教師の自律性・専門性と結びついた実践の多様性や革新性（創造性）をどのように担保していくかが緊急の課題となっている。現在のスタンダードの在り方への疑問のまなざしは、教育政策レベルから各学校の実践レベルにまで浸透しているニューパブリックマネジメント（NPM）の手法であるPDCAサイクルに基づく教育の質保証の在り方それ自体の意義と限界を問うことにも通じているが、現状を打開する試みは残念ながら我が国ではまだ十分ではない。

一方で、我が国と同様の問題を自覚しながら、教育の質保証と多様性・創造性との両立を志向した対照的な取り組みを行っている国もある。ドイツは、我が国と同様に、主要教科において育成すべき資質・能力を連邦統一の基準・教育スタンダード（Bildungsstandard）として示し、これらに基づいて各州で定める学習指導要領および学校の教育計画の編成と達成の確認を求めており、教育課程の基準

としてスタンダードを示しその達成を促すシステムが基本となっている。近年は、各州レベルで質保証のための仕組みとして、外部評価制度を通して、教育の質保証とスタンダードの達成の枠内での教育の多様性・各学校の自律性を促そうとする試みが行われている一方で（坂野 2017、熊井 2019など）、教育の革新性・創造性を志向する実験学校・私立学校などの「オルタナティブ学校」が中心となって、現行のスタンダードに対抗する新たな発想から、独自のスタンダードと質保証のシステムを構築しようとする挑戦的な試みも存在する*2。

本研究では、後者の挑戦的な試みを行っているノルトライン=ヴェストファーレン州のビーレフェルト大学附属の実験学校が創設メンバーの一員となって結成された改革教育を志向する学校ネットワーク（Schulverbund）「垣根を越えて見る（Blick über den Zaun）」（以下、学校ネットワーク）が2005年に開発した学校づくりに関する独自のスタンダードに注目し、そのスタンダードの特質やこれらの実際の運用などを概観しながら、教育の質保証と多様性・革新性（創造性）との両立の実現をどのように果たそうとしているかを検討する。そして、教育の質保証のための基準（「スタンダード」）の開発とその運用が持つ可能性と限界を明らかにし、今後我が国において多様性・創造性を担保した教育の質保証のためのシステムの改善・開発の手がかりを得たいと考える。

II. PISAショック以後の教育の質保証の動き

1. PISAショック後のドイツの教育改革の動きー出口管理（教育スタンダードの達成状況調査）

ドイツの教育改革は、2001年の常設の各州文部大臣会議（KMK）による教育改革に関する7つの行動領域（KMK 2001）を起点として、2008年の各州文部大臣会議（KMK）と連邦教育研究省（BMBF）による新たな重点設定に関する共同勧告などによって拡充されながら進んできている。2008年に示された新たな重点設定はこの7つの行動分野を引き継ぐ形で、①特に中等段階Iの成績困難な生徒の支援のより強力な集中、②透過性（Durchlässigkeit）を改善し、移行（Übergänge）を達成し、修了（Abschlüsse）を保障する、③授業をさらに発展させ、教員の資質を向上させる、の3つが示されており、より学力向上のための改革に重点が置かれてきている（Vgl.KMK und BMBF 2008）。

「教育の質保証」は、学力向上政策を中核にしており、そのための制度が連邦ー州ー学校各レベルで整えられてきている。連邦レベルでは、全ての子どもに保障すべき教育の水準（初等教育修了、中等教育修了）のための連邦統一の教育課程（カリキュラム）の基準（KMKの教育スタンダード）の策定とそれに基づいた各州のカリキュラム開発、質的開発研究所（IQB）による教育スタンダードの達成状況についての調査が実施されている。質的開発研究所による調査は、教育スタンダードの達成調査（抽出調査）とVERA（Vergleichsarbeiten in der Schule）による個々の生徒の達成状況調査（悉皆調査）による州間比較調査であり、それによって教育システムのモニタリングを行っている。州レベルでは、連邦レベルの調査に加えて、州が独自でテスト開発・学力調査を実施すると共に、学校の教育活動の外部評価を実施し、教育システムのモニタリングと教育の質を保証する学校づくりのためのフィードバックが進められている（高橋英児・久田敏彦 2017）。

2. 各州による外部評価の取り組み

学校教育の質保証としての学校外部評価は、自己評価を普及させる手法として2008年にはすべての州に導入されており、国の学校監督の一部として実施されている（坂野 2017, 117頁以下参照）。各州は、それぞれ良い学校のための「参照枠組」「方向枠組」を独自に示しており（熊井 2019）、これらを改良しながら外部評価を実施している。このように各州では、質保証のための機関を中核にして、結果としての達成状況だけでなく、その達成までの教育の過程もチェックする制度を設けている。

各州の外部評価の取り組みは、学校の教育活動を様々な領域にわたって評価するものであるが、評

評価者が各学校を訪問し実際に観察を行い、関係者への聞き取りなどに基づいて行うものとなっている。その際、評価の対象となる領域は多岐にわたっており、それぞれの項目ごとに評価基準が示されている。また、この外部評価は、学校の特徴や特色を示すものとして位置づけられており、フィードバックの結果を基に自律的・主体的に改善を進めることを各学校に保障することを目指して制度設計がなされているという特徴がある。学校ネットワークの創設メンバーであるビーレフェルト実験学校 (Laborschule Bielefeld) があるノルトライン＝ヴェストファーレン州 (NRW州) では、「質支援エージェント＝州学校研究所」(Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule : QUA-LiS) がQAと称される外部評価の取り組みを行っている。(高橋 2017)。

NRW州のQAで示される評価基準は、Qualitätstableau NRWとして一覧表が示されており、評価領域は、①期待される結果と成果 (Erwartete Ergebnisse und Wirkungen) (3項目)、②教授と学習 (Lehren und Lernen) (11項目)、③学校文化 (Schulkultur) (7項目)、④指導と管理 (Führung und Management) (7項目)、⑤大綱的条件と拘束的な基準 (Rahmenbedingungen und verbindliche Vorgaben) (8項目)、の5つの評価領域と36項目に統合され、全体で79の評価基準 (うち37が義務的なもの、42が補足的なもの) となっている (QUA-LiS)。

Ⅲ. 学校ネットワーク「垣根を越えて見る」によるオルタナティブスタンダードの構想

1. 学校ネットワーク「垣根を越えて見る」の概要

以上のような国・州レベルの質保証政策の下で、ドイツでは民間レベルで独自のスタンダードを策定する試みが生まれている。それが、学校ネットワーク「垣根を越えて見る」の良い学校のためのスタンダードである。このネットワークについてHP (<http://www.blickueberdenzaun.de/>) では、以下のよう

「垣根を越えて見る」は、改革教育学を志向する学校のネットワーク (Verbund) であり、“下からの” 学校づくりを進めるために1989年から存立している。

「垣根を越えて見る」の目標は、定期的な相互の訪問 (“ピア・レビュー”) を通して、集会和教育的なワークショップを通して、直接的な経験の交流の中で互いに学び合うこと：相互に刺激し合い、励まし合い、支え合うことに尽力することである。

共通の活動の基盤は、基本信条 (Grundüberzeugungen) に基づいて立てられる理想像 (Leitbild) とスタンダードである。

上記の説明から、学校ネットワークの特質を要約すれば、「改革教育学を志向する学校によるピア・レビューを核とした相互支援的な学校づくりのネットワーク」であるといえることができる。

このネットワークへの加盟は、①学校ネットワークのスタンダード、②外部評価の方法 (相互の学校訪問、および、校長とその他の教員から成り学校訪問に参加するタンドムの準備)、についての同意が不可欠となっており、この2点に同意できる学校であれば、国公立・学校種・学校段階に関係なく参加できる。また、加盟に際して最も望ましいのは、職員会議と学校会議で、事前に協同して集中的にスタンダードを取り扱うことについての決定が準備されていることと説明されている。

現在、この学校ネットワークには、国公立・学校種・学校段階を超えて幅広い学校が参加しており、ドイツ全州だけでなくスイスの学校も参加している。加盟校は、2007年時点で54校であったHPのリストでは、現在、132校の加盟校が示されており、年々増加傾向にある。

これらの加盟校は、16の活動グループ (Arbeitskreise) に分かれて活動している。この活動グループは、州を横断するなど比較的広範な地域の7～8校程度の様々な学校種の学校から構成されている。

2. 学校ネットワークによるスタンダードの構想の背景

(1) PISA ショック後の教育改革、特にKMKによる教育の質保証のための政策への批判

学校ネットワークが2003年に発表したアピールでは、PISA ショック後のドイツの教育改革、特にKMKによる教育の質保証のための政策（Outputコントロール：教育スタンダードの開発と中央テストなどによる達成状況のチェック）を批判し、学校ネットワークが考える良い学校の4つの基本的信条を説明している。同ネットワークは、4つの基本的信条の説明に続けて、「意見表明」として今日の教育政策がもたらした傾向の問題として、①教育の資源化（Materialisierung）と資本化（Kapitalisierung）（経済的リソースとしてBildungを捉えていることに対する批判）、②Bildung概念と質概念の強い短縮化（テストや比較調査で測定できるものへの矮小化に対する批判）、③学校の課題の短縮化された理解と学習の狭い“アウトプット志向”（学校の教育的任務の矮小化に対する批判）、④授業内容のスタンダード化の増大（「どのように」の軽視への批判）、⑤個々の学校を相対して争わせるような競争の圧力（Konkurrenz- und Wettbewerksdruck）（点数によるランキングによる学校間競争拡大への批判）、⑥中央テストとコントロールの傾向の増大（授業のスタンダード化など教師の自律性と主体性を奪うことへの批判）を挙げて、これらの傾向は、「公立学校の明示された目標と質保証のために選ばれた手段との間の根本的な矛盾に至っている」と批判している（Vgl.Schulverbund 2003,S.7）³。

(2) PISA が前提としているグローバル化社会へ対応する教育への批判

また、2006年に公開した請願書（Denkschrift）では、2003年のアピールでは言及されていなかった、教育政策の背景にあるグローバル化がもたらした社会問題による教育の影響にも言及している。請願書では、グローバル化がもたらした問題（新しい貧困が子どもにもたらす問題とそれへの新たな対応の必要性、労働の展望と生活の展望の変容、コンピュータ化されるコントロール手段の広がりなど）によって、教育学が道徳性とアウトプットの間で軋轢（die Spannung zwischen Ethos und Output）にあり、子どもの未来に責任を負う教育が改めて問われていること、しかしそれにもかかわらず、質保証が前提としているアウトプット志向によって、学校づくりは悪循環に陥っていることが指摘されている。特に、学校の質とテストの結果（測定可能な認知上の成果）との同一視により、活用思考（“経済的リソースとしての教育”）が優先（der Primat des Verwendungsdenkens（“Bildung als Wirtschaftsressource”））され学校の支援と授業及び学校の質の改善のための措置（スタンダード・テスト・中央試験）が選抜・コントロールの道具化していること、そして、競争へと子ども・学校が駆り立てられ、学校間の格差、生徒間の学力格差、地域間格差（社会的な困難のある地域や都市へ「敗者」が集中する）などの広がりによる、社会的に生み出される機会の不平等の拡大が進み、上層と下層に分化した社会の中で勝者となるための生き残り競争がより激化していく…という悪循環が指摘されている（Vgl.Schulverbund 2008b,S.6ff.）。

同請願書では、上記の問題状況に対応する形で、4つの基本的信条－①どの学校にとっても最も重要な基準（Vorgabe）は子どもたちであること、②学校には、青少年を我々の文化の基礎に習熟させるという課題があること（“人間の未来のための学習（Lernen für eine humane Zukunft）”）、③学校は、自身がそれへ向けて教育しそのために教育するような共同体（Gemeinschaft）の模範に自らあらねばならないこと、④学校は、子どもたちと若者たちに伝えようとするのと同様の真剣さで学び、活動するという点で、模範であらねばならない－を結論づけている（Vgl.Schulverbund 2008b,S.16ff.）。この4つの基本的信条の内容は、先の2003年のアピールで示された4つの基本的信条と対応しており、4つの信条を掲げる根拠を丁寧に説明したものであると言える。

以上のような背景から、学校ネットワークは、以下に示すような良い学校の理想像とそれを支える4つの基本的信条とスタンダードを構想している。

3. 良い学校の理想像とスタンダードの内容と特徴

(1) 4つの基本的信条の内容と構成

同ネットワークの良い学校のためのスタンダードは、まず、良い学校の理想像 (Leitbild) を構成する4つの基本的信条が示され、各信条ごとにさらに4～5の項目が挙げられている (Annemarie von der Groeben 2005, Schulverbund 2007)^{*4}。

表1 4つの基本的信条と項目

<p>1. 一人ひとりを正当に評価する一人の支援と挑戦 (Herausforderung) 【計36】</p> <p>1.1 個々人への配慮、ケア (Betreuung) 〈12〉</p> <p>1.2 学びの個性化 〈9〉</p> <p>1.3 支援／統合 〈6〉</p> <p>1.4 フィードバック、学びの同伴、達成評価 〈9〉</p> <p>2. 別の学び (Das andere Lernen) – 教育的な授業 (erziehender Unterricht)、知の媒介 (Wissensvermittlung)、陶冶 (Bildung) 【計42】</p> <p>2.1 意味関連のある／経験志向の学び 〈10〉</p> <p>2.2 自己が責任をもった自発的な学び 〈8〉</p> <p>2.3 学びとものづくり (Gestalten) を楽しむ 〈9〉</p> <p>2.4 細分化 (Differenzierung) 〈11〉</p> <p>2.5 達成の評価と提出のための質的基準 〈4〉</p> <p>3. 共同体としての学校 – 民主主義を学び生活する 【計49】</p> <p>3.1 敬意あふれる交わり／学校の雰囲気 〈13〉</p> <p>3.2 生活・経験空間としての学校 〈9〉</p> <p>3.3 民主主義的共同体と保護の場 (Bewahrung) 〈11〉</p> <p>3.4 学校の開放／社会への参加 〈16〉</p> <p>4. 学ぶ機関としての学校 – “内側から”そして“下から”の改革 【計26】</p> <p>4.1 学校プロフィールと学校開発 (Schulentwicklung) 〈4〉</p> <p>4.2 労働環境と組織 〈11〉</p> <p>4.3 評価 〈5〉</p> <p>4.4 継続教育 〈6〉</p>	<p>* 〈 〉 内の数字は、それぞれの領域で示されているスタンダードの内、教授学的行為のスタンダードを合計した数である。</p>
---	---

表2 各信条の説明の例

<p>1. Den Einzelnen gerecht werden – individuelle Förderung und Herausforderung 一人ひとりを正当に評価する一人の支援と挑戦</p> <p>私たちは以下のことを確信している。:</p> <p>どの学校にとっても最も重要な基準 (Vorgabe) は、学校に委託された子どもたちである一子どもが望むように、我々が望みたいようにではない。子どもたちは、意のままにできない尊厳</p>
--

を持った取り替えようのない一人ひとりの個人として (als einzelne, unverwechselbare Individuen mit unverfügbarer Würde) 真剣に取り扱われる権利を持つ。子どもたちは、学校が彼らのためにありまたその逆ではないという権利を持っている。それゆえに、私たちは、次の主導的な問い (Leitfrage: 導きの問い) を手がかりに、我々の学校の質を点検する。

- 一人ひとりの子ども／若者に、彼らが人間として認められ、大切に扱われ受け入れられているという確信を与えるために、我々の学校は何をするのか？
彼らと“同じ目線で (auf Augenhöhe)” 出会うために、つまり、彼らをなお未熟な不十分な存在としてではなく、“まるごとの” 人間として (“ganze” Menschen) とみなし、受け止めるために、大人たちは何をしているのか？
- 子どもたちがどのように考え学んでいるのかについて可能な限り十分に理解するために、我々の学校は何をするのか？ 子どもの前提と可能性に合致するような学習を多様に示すために、学校は何をするのか？ それぞれの生徒が“落ちこぼれない”だけでなく、自主的に、ますます自己責任を意識し喜びを持って学習し、自分の可能性と興味と才能を完全に展開できるために、学校はどのような手段、方法、援助を準備しているか？
- 全ての子どもが備えている学習の喜び (Lernfreude) と好奇心を誘発し (herausfordern) 発展させるために、我々の学校は何をするのか？ “他と違っている (anders)” がゆえに、すなわち例えば特に学習問題や卓越した才能を持っていたり、自身の出自と生活事情を通して特に負担を強いられ不利に扱われているがゆえに、学校の援助を特に必要としている者のために、学校は何をするのか？
- それぞれの子ども／若者に、理解可能で役に立つフィードバックを与えるために、我々の学校は何をするのか？ 学習の困難と遮断 (Blockaden) を認識するために、我々の学校は何を行い、どのような援助を提供するのか？ 学校は、その際、親たちとどのように協力するのか？

(2) 基本的信条に対応したスタンダード

各基本的信条の各項目ごとに、教育学的行為 (pädagogisches Handeln)、学校の大綱的条件 (schulische Rahmenbedingungen)、組織的な大綱的条件 (systemische Rahmenbedingungen) に分けられて、スタンダードが示されている (Vgl. Schulverbund 2007, S.10ff)。

表3 スタンダードの例－1.1 個々人への配慮、ケア

教育学的行為のスタンダード	学校の大綱的条件のスタンダード	組織的な大綱的条件のスタンダード
毎日、生徒たちは、彼らが学校に来る時には歓迎され、帰る時には別れのあいさつをされる。	どの学習グループも、毎日、学級担任あるいは彼らの代理の教師の下で、授業を受けている。 どのグループも、大人2人に世話されている。	
生徒たちは、自分がどこに所属しているか、自分の目的 (Sache) がどこにあり、他者のそれはどこにあるかを知っている。生徒たちは、自分たちの教室空間に秩序があるのを見いだしている。	教室空間は、生徒たちが必要とするものの全てが、はっきり一目瞭然と整理されて整備されている。	空間の設備のために、資源 (Sachmittel) が十分に用いられている。

これら3つの区分は、常に精密に分かれるものではなく、交差することも指摘されている。また、教育学的行為のスタンダードは、学校に対する要求として読まれるが、この要求は大綱的条件を形成するものであると説明されている。そしてこれらのスタンダードは、他方で国家（州）の機関に対して、良い学校を実現するためにはこうした大綱的な条件が保障されなければならないというアピールであるとも説明されている（Vgl. Annemarie von der Groeben 2005, S.254.）。後述するように、各学校がこのスタンダードに基づいて自己評価・相互評価を行う場合には、教育学的行為のスタンダードを中心に行われる（Vgl. Schulverbund 2011a, S.9, Axel Backhaus u.a., 2012, S.24.）

なお、各信条ごとの教育学的行為のスタンダードの数は、先掲の表1「4つの基本的信条と項目」の〈 〉内の数字である。「3. 共同体としての学校－民主主義を学び生活する」が49と最も多く、次いで「別の学び－教育的な授業、知の媒介、陶冶」の42、「1. 一人ひとりを正に評価する－個人の支援と挑戦」の36、「学ぶ機関としての学校－“内側から”そして“下から”の改革」の26となっている。

（3）スタンダードの特徴

1) KMKの教育スタンダードへの対抗的スタンダード

学校ネットワークのスタンダードの内容からも明らかのように、KMKのスタンダードとの大きな違いは、KMKが一人ひとりの児童生徒に保障すべき能力（コンピテンシー）の基準であるのに対して、学校ネットワークは、良い学校の成立のための基準（学校環境、学校組織、教師・生徒の行動など）であるという点である。これは、前者が教育制度・教育システムをチェックするための基準（マクロレベル）であるのに対し、後者が学校・教室の日々の実践をチェックするための基準（ミクロレベル）という違いがあると言える。

しかし、それだけではなく、学校ネットワークのスタンダードは、KMKのスタンダードの上位理念のレベルに位置づけるものとも位置づけている。学校ネットワークのHPでは、「我々のスタンダードは、教科の学習のスタンダードに先行し、優先される（vor- und übergeordnet）」と説明されており、KMKのスタンダードへの対抗として示されている点にも特徴がある。同ネットワークは、KMKの教育スタンダードは「何が学校を良くするのか」という問いが視野に入っていないと批判しており、「学校の質を単に中央の教科テストの結果で測定するという現在の傾向は、我々から見れば、教育学的、教授学的に非建設的（kontraproduktiv）である」と述べている。また、Klieme鑑定書の示すスタンダードは、「経験的に点検可能な『である』叙述」（empirisch überprüfbare Ist-Beschreibungen）に対して、学校ネットワークによる「良い学校」スタンダードは、. 良い学校についての学校ネットワークのイメージ（Vorstellung）を示すもので、要求が高いものであり、教育学的に、原則的に『『あるべき』条件値』（Soll-Vorgaben）であると説明している（<http://www.blickueberdenzaun.de/?p=377>）（2020. 9. 9 閲覧）^{*5}。

また、「良い教科の成績は良い学校が用いないような方法を通して達成可能であるので、良い教科の成績から良い学校であることは絶対的には結論づけられない」と述べて、結果を重視するテスト体制への批判をすると共に、良い学校に必要なのは、そこでの人々が相互にどう関わっているか、学習がどう構想され同伴されているかといったやり方が重要であると指摘しており（Ebenda）、結果ではなく理念に基づいた実践の過程を重視していることを強調している。

2) 子ども、保護者と共有するスタンダード－子ども・保護者との良い学校の理念の共有

学校ネットワークは、2011年に子どもと保護者などに対して、良い学校の4つの基本的信念とスタンダードについて説明する文書を作成している（Schulverbund 2011b）。特に、教授学的行為のスタン

ダードの全てについて、子どもに分かるように表現を変えて示している。これは、子どもたちや保護者たちにも学校の状況を考えたりするなどの対話を生み出し、良い学校の実現に向けた生産的な活動が進むことを期待をしているためである（Vgl.Ebenda,S.3ff.）。これは、外部評価の際に生徒たちや保護者の参加・関与も想定していることから伺われる。

4つの基本的信条は、①学校は、一人ひとりの子どもの面倒を見なくてはならない、②全てのことを書物と先生から学ぶことはできない、③子どもは、学校の中で共同で決定することができるべきである、④良い学校は自然にはならない、と示されている（Vgl.Ebenda,S.7.）。

各スタンダードでは、生徒が主語で示されているスタンダードは「私」「子ども」などを主語に、教員等が主語となっているものは「私たちの学校」「大人」などを主語にして文章が書き改められている。例えば、先に紹介した「1.1 個々人への配慮、ケア」で示した2つのスタンダードは、「私は、毎日、心から歓迎され、別れのあいさつをされる」「どの子どもも、自分がどこに、どのクラスのどのグループに所属しているかを知っている。私たちの学習場所は、全てのもものがそろっていて十分に活動ができるような場所である」と表現されている（Vgl.Ebenda,S.8.）。

IV. スタンダードに基づいた学校づくりと評価活動（自己評価・相互評価）

1. スタンダードをどのように用いるか

学校ネットワークのスタンダードに基づく学校づくり、カリキュラム・授業づくりについては、2019年3月に行った現地調査^{*6}の内容を中心に述べる。

学校ネットワークのスタンダードは、①「PISA後のスタンダード化に対する回答」として現場から作り上げたものであり、民主主義的な学校、参加、価値判断、個人の成長などをキーワードとするもの、②スタンダードとして示される指標はカタログではなく、理念的なものであり、評価ツールではないこと、したがって、③目標は統一的ではあるがそれぞれの学校の自主性が保たれるようにスタンダードの運用の仕方等は各学校に任されており、「下から」「内側から」の学校づくりを志向するものであること、だが、④スタンダードの4領域（「個々のニーズに対応する」「新たな学び」「共同体としての学校」「学ぶ機関としての学校」）は必ず取り組むべき領域であること、⑤学校ネットワークの加盟校の複数の学校の教員が互いに訪問し合い、スタンダードに基づいてピアレビューを行うこと、⑥KMKによる教育スタンダードが教科のコンピテンシーを定めるもの（教科のスタンダード）に対し、学校ネットワークのスタンダードは良い学校の実現のためのものであり、教科横断的な視点が強い、などの特徴が関係者の話から明らかになった。

なお、評価ツールではないと関係者は指摘しているが、実際には後述するように自己評価・相互評価（ピアレビュー）の指標としては用いられている。しかし、各学校の状況に応じて、スタンダードの運用の仕方にはある程度の自由もある。スタンダードについては、学校の大綱的条件と組織的な大綱条件のスタンダードを省略して、個々の教員にとって必要であるような、固有の教育学的行為へ集中することも認められている（Vgl.Schulverbund 2011a,S.5.）

例えば、次頁のような運用の例（Martinschule Greifiswand）が示されている（Schulverbund 2011a,S.9. Axel Backhaus,u.a.,S.24.）。

この例では、学校ネットワークのスタンダード（1.1 個々人への配慮、ケア）に対して、各学校がその達成を判断できるように学校の固有の状況に合わせて具体的に組み替え、さらに実現のための検討課題と責任者・期日が示されている。このように、各学校は、スタンダードに基づいて、自分たちの実践で行うべきことと現状を分析し、それを行うための条件と課題を明らかにしていく形でスタンダードを運用していることが分かる。

表4 スタンダードの運用の例

我々の教育学的な行為のためのスタンダード	どのようにスタンダードを具体的に組み替えるか	まだ何を行わなければならないか
生徒たちは、自分たちがどこに所属し、自分のものがどこにあり、他の人のものはどこにあるのかを知っている。彼らは、自分たちの教室空間が整理されているを見いだす。	どのクラスでも、生徒・教員が必要とするもの全てが、はっきりと見通せるよう整理された状態であるように設備がなされたしっかりした教室空間となっている。どの生徒も、自分の荷物置き場があり、そこで靴を履き替える。	いくつかのクラスで、コートかけの中のカバン棚が不足している。 責任者：教員 期日：2007/2008年後期の始まり 第1棟に教員の適切な活動場所について検討されなければならない。 責任者：拡大学院管理部 (erweiterte Schulleitung) 期日：2008年度
生徒たちには、しっかりした話し相手 (Ansprechpartner) がおり、生徒たちが話すための時間がある。	クラスチームのひとりの教員は、朝の会や帰りの会以外にも、要求のある場合にはすぐ、そして面倒がらずに対話の準備をしている。	学級担任が対話の時間を持つために、安全な場所 (Hort) で生徒に同伴するものが新たに調整されなければならない。 責任者：拡大学院管理部 (erweiterte Schulleitung) 期日：2008年度

2. スタンダードによる評価の特徴と方法

(1) スタンダードによる評価の特徴

学校ネットワークのスタンダードによる評価は、各学校の自己評価とネットワークのメンバー (同じ活動グループ) による外部評価の2つがあるが、後者が重要なものとして位置づけられている。このネットワークのメンバーによる外部評価の特徴は、以下の2点に要約できる (Vgl. Schulverbund 2008a, S.6f. この他、Schulverbund 2011a, Axel Backhaus, u.a. 2012)。

第一の特徴は、批判的な友人 (die kritischen Freunde) によるピア・レビュー (Peer Review) という点である。行政による外部評価が機関から学校へという行政組織上の上下関係 (監督する側とされる側) でなされるのに対して、ネットワークメンバーによる外部評価は、同じ目の高さ (親密な外部者) から見た評価、いわば横並びの関係でなされる評価となっており、かつ、訪問者の意見・評価の活用については、訪問された学校側に委ねられているという特徴がある。

第二の特徴は、訪問された学校、訪問者・訪問者が所属する学校の学び合い、いわば互恵的な学びを目指している点である。ネットワークメンバーによる外部評価は、訪問される学校・教職員にとっては、訪問者による提案が学校づくりの支えとなる一方で、訪問する側は、学校訪問での学びを所属校へ持ち帰り、所属校の学校づくりに影響を与えることが期待されている。

評価の流れについては、以下のようなイメージが示されている (Schulverbund 2008a, S.29)

表5 評価のステップと方法のイメージ

BüZ- 従来	内部	親密な外部 (intime Externe)	外部
調査	質問 (Fragen)	観察 (Beobachtungen)	
分析		共同の議論 (gemeinsame Diskussion)	
評価	自己批判 (Selbstkritik)	提案 (Vorschläge)	
決定	開発 (Entwicklung)		

(2) 外部評価の流れ

ネットワークメンバーによる外部評価は、先述のように、8～10校程度からなる16の活動グループ内で行われる。各グループ内で1年に2校程度が外部評価の対象となり、各校から2名の代表者(Botschafter-Tandem)が2～3日間訪問して評価を行う。したがって、各学校は、4～5年に1回の外部評価を受けることになる。

では、当日の評価はどのように行われるのか。ここでは、評価のプロセスの手順などについての解説(Axel Backhaus, u.a. 2012)に基づいて、簡単な概要を示す。解説では、①計画と訪問の準備、②訪問の流れ、③訪問された学校と訪問した学校での事後の活動、の3段階でそれぞれ行うべき内容とその視点、注意すべき点が説明されている。

第一の段階である①計画と訪問の準備では、訪問される側は2～3ヵ月前から準備を行う。準備の内容は、学内で、訪問の目標と流れや訪問者の情報などの共有、校内で事項の強みと弱みなどについての議論(職員会議、生徒・保護者へのアンケート、学内外の関係者との意見交流など)、訪問者への学校情報等(学校データ、学校プログラム、自己評価、学校監督の報告、訪問時の予定など)の送付、訪問時の計画(日程、流れ、授業参観の方法など)の策定を行う。

第二の段階である②訪問の流れでは、以下の計画が例として示されている(Ebenda, S.12)

	1日目	2日目	3日目
午前		(学校からの出迎え、教師陣からのあいさつ) 授業参観	フィードバック 引き続いて、交流：有志で、またはフィードバックのテーマ分野について
午後	到着	場合によってはさらに参観 教師陣と問いについて話す(Fragerunde) 保護者、生徒会と会談(フィードバックの準備)	活動グループでの計画： 今後どうするか？ 明確にされるべき点はあるか？
午後／晩	学校からの出迎え、教師陣からのあいさつ 学校案内 学校プログラムの説明 Gifts (BüZの訪問でどんな効果があったか、それぞれの学校が現在何に取り組んでいるか)とGets (個々の学校が、他のBüZの学校の支援をどこで必要としているか)の交換 前回の学校訪問の報告 情報交換	フィードバックの準備 訪問者間の意見交換 フィードバック 情報交換の夕べ、場合によっては学校でのパーティなど	出発

図1 外部評価の計画例

それぞれの日程では、〈初日〉では、情報交換の意図として、①訪問者と訪問される側との交流によって、批判的な友人になることをはかる、②訪問者が問いを明確にし、学校が活動している大綱的な条件への認識を深める、などが強調されている。また、〈2～3日目〉では、参観の仕方・ルールの確認で、特にフィードバックについては、訪問者は自分は何に驚いたか、困惑したか、どんな印象を得たか、何を伝えておきたいかなどをまずフィードバックすること、それに対して、教師陣からその内容についての質問、場合によっては、そのフィードバックに対して弁明ではない討論を行うことが示されている。また、記録は発話記録ないし撮影で行うことなどが示されている。

このフィードバックについては、フィードバックをするための原則として、①「効果は真実よりも重要であること (die Wirkung ist wichtiger als die Wahrheit)」(批判をする場合には、それが受け入れられるようにすべきであり、話すことを意識して選択する必要)、②気づきと判断が、どのような教育学的な背景から生まれているかをオープンにすること、③個人に関わるフィードバックと、システムに関わるフィードバックを分けること、が挙げられている。また、フィードバックを受け取るための原則として、①弁明ではなく傾聴、②違いから学ぶ、③自分の見えない場所を見つけるチャンスを利用する、が挙げられている。(Ebenda,S.19f.)

第3の段階の③訪問された学校と訪問した学校での事後の活動では、訪問者のグループで学校訪問の振り返り(授業参観やフィードバックについて)、訪問校での提案の総括、訪問者が所属校へ報告し同僚に影響を与えていく(すぐに効果は現れなくても)こと、が示されており、学校訪問後も、訪問した側もされた側もその成果を学校づくりに反映させていくことが考えられている。

V. まとめ

1. 学校ネットワークのスタンダードの構想の意義

以上、学校ネットワークのスタンダードの構想についてみてきたが、その位置づけを教育政策との関係から見ると、以下のようなイメージで示すことができると考える。

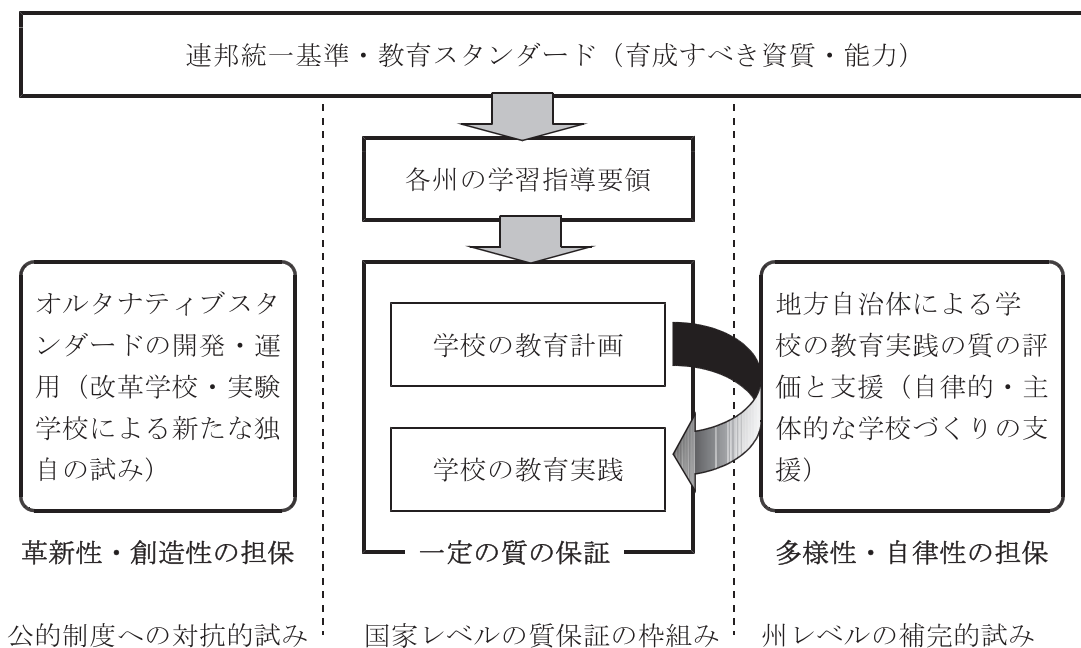


図2 ドイツにおける質保証をめぐる潮流

学校ネットワークのスタンダードは、「上から」そして学校の「外側から」学校づくりを迫っていく質保証政策（KMKの教育スタンダード）に対抗して、教師だけでなく、子どもや保護者などと一緒に理想の学校の実現に向けて「下から」そして学校の「内側から」学校づくりを進めていくための手がかりとして構想されている。それは、現行の教育政策の背景にある理念そのものに対する批判も含んでいるものと言える。

こうした「下から」「内側から」の学校づくりの追求の背景には、90年代のドイツの学校開発の到達点があることは明らかである。遠藤（2004）は、ドイツの学校開発は90年代には、①学校の自律性の保障（自由裁量の権限の拡大と国家（州）の教育行政による指導助言活動の重視）、②教員・父母・生徒による協働的学校自治：全ての学校関係者の参加と協働、③各学校による学校プログラム開発を通じた学校づくり、の3点を軸に進められてきており、画期的な歴史的な意味を有するものであったことを指摘している（遠藤 2004, 119頁以下）。これに対して、2000年代以降のPISAショック後のドイツのテスト体制による質保証政策は、「他国は『大変なものがかかっているテスト（high stake test）』と程度の高い自律性及び競争を組み合わせているのに対し、ドイツでは『日々の学習診断のためのテスト（low stakes test）』が程々の自律性及び競争と結びつけられている」（フェルトホフ他 2015, 206頁）とのドイツの関係者が評価もあるが、やはり実践の創造性や革新性を追求する学校にとっては、学校の自律性を脅かすものとして、看過できないものであったと考えられる。

また、2005年以降、国家によるテスト体制と並行して各州が進めていった質保証のための外部評価（質評価）も、学校の自律性には配慮されているとは言え、学校の外側から与えられた枠組みの中での自律性とどまる恐れもある（久田・高橋 2017）。実際、NRW州による外部評価QUA-LISについては、関係者の評価はやや批判的な見方が強く、QUA-LISの運用による多忙化やフィードバックの内容や方法に対する批判（改善のための助言が不十分、予算や人を多く使うなど）などの声が聞かれた。例えば、ビーレフェルト大学附属の実験学校は、QUA-LISの評価はとても高いものであったが、教師－子ども関係や授業へのフィードバックが不十分とのことで異議申し立てをしていることを関係者が我々の2019年3月調査で語っている。

以上を踏まえると、学校ネットワークの試みは、現行の質保証の制度に対して、改めて学校の自律性の在り方を問い、国家の監督権を根拠に示される枠組み（教育の「質」として示される「良い学校」「良い授業」等のイメージ）を批判しながら、それぞれの学校の文脈の中で組み替えていくような自由を確保しようとしたものと評価できると考えられる。つまり、学校ネットワークのスタンダードは、学校が自ら「良い学校は何か」を考えるツールであり、実践の手がかりとなっていると言えよう。

2. 学校ネットワークのスタンダードの課題

このような学校ネットワークの試みは、ネットワークへの参加校が拡大している状況から、その構想に対しては、ドイツ国内では一定の評価があり、期待されていると推測される。学校ネットワークのHPでは、学校ネットワークに加盟している学校の2校がドイツ学校賞（der Deutsche Schulpreis）^{*7}を受賞しており、常にこの賞のトップ15校にノミネートされ、最優秀賞などを受賞していることが2019年3月27日の記事で報告されており（<http://www.blickueberdenzaun.de/?p=1824#more-1824>）（2020.9.9閲覧）、同ネットワークによる学校づくりが対外的にも評価される形で成功している様子が伺われるからである。

しかし、一方で課題も考えられる。それは、学校ネットワーク自身が自覚しているように、学校と教員の負担という課題である。2019年3月の調査で訪問したNRW州のGesamtschule Aspeは、校長としては加盟を希望しているが、授業の方法が制限されるなどという職員の反対があり、まだ加盟には至っていないとのことであった。ただし、翌週の職員会議に参加提言が同僚からなされる予定とのこ

とであった。この点に関しては、加盟した学校がどのようにこの負担などについて議論し、実際にどのように運用しているかなど、日々の実践への影響などについてさらに現地調査で明らかにしていく必要があるだろう。

このドイツにおける教育の質保証のための基準（「スタンダード」）の開発と運用から見えてくるのは、基準（「スタンダード」）の開発と運用の主体が学校・教師であることの意義とそれの持つ限界である。前者は、基準そのものを学校・教師が策定する、いわば「内から」の基準づくりによって、常に教育の目的や意義を問いながらの自律的な実践が可能となるという意義がある。一方で、そうした基準づくりと運用において、学校・教員の負担の増加とも結びついており、自律的な実践を妨げるおそれもあるというジレンマもある。このようなジレンマを現実的にどのように克服しているのか、ということについて現地調査を通して明らかにし、多様性・創造性を担保した教育の質保証のためのシステムの改善・開発のあり方についてさらに追究していきたい。

付記 本研究はJSPS科学研究費補助金（科研費）18H00982（研究代表者・久田敏彦「ポスト資質能力の公教育のあり方に関する日独国際共同研究」）の助成を受けたものです。

主要参考文献・引用文献一覧

- 遠藤孝夫（2002）「現代ドイツにおける『良い学校』に関する実証的学校研究と学校開発論」『弘前大学教育学部紀要』第87号
- 遠藤孝夫（2004）『管理から自律へー戦後ドイツの学校改革』勁草書房
- 原田信之・牛田伸一（2005）「ビーレフェルト実験学校の設立背景と教育理念」創価大学教育学部編集委員会『創大教育研究』第14号
- 原田信之編（2007）『確かな学力と豊かな学力』ミネルヴァ書房
- 辻野けんま・榊原禎宏（2009）「ドイツにおける学校開発論ー人的開発論に焦点をあてて」『日本教育経営学会紀要』第51号、第一法規
- 久田敏彦監修・ドイツ教授学研究会編（2013）『PISA後の教育ードイツをとおしてみる』八千代出版
- アンディ・ハーグリーブス著・木村優他監訳（2015）『知識社会の学校と教師』金子書房
- 坂野慎二（2017）『統一ドイツ教育の多様性と質保証ー日本への示唆』東信堂
- トビアス・フェルトホフ、シュテファン・ブラウクマン（著）南部初世（訳）（2015）「国際比較におけるドイツの学校開発ー1970年以降の学校開発のアウトラインと概念の国際的相互関係」『日本教育経営学会紀要』第57号、第一法規
- 研究代表者 久田敏彦（2017）『PISA後のドイツにおける学力向上政策と教育方法改革』（平成26～28年度科学研究費補助金 基盤研究（B）（海外学術調査）最終報告書）
- ー高橋英児・久田敏彦「ドイツにおける学力向上政策と教育方法改革の特質ー研究成果の概要ー」
 - ー高橋英児「NRW州における教育の質保証のための取り組みーNRW州における質分析（QA）と実験学校の良い学校のためのスタンダードー」
 - ー辻野けんま「ドイツにおける学校監督の現在ーBW州とNRW州における三段階の学校監督機関への訪問調査からー」
- 熊井将太（2019）「PISA後ドイツの学力向上政策における学級指導・学級経営の位置づけ：各州の『参照枠組』『分析枠組』の検討から」『山口大学教育学部研究論叢』68巻

- 高橋英児 (2019) 「教育のスタンダード化がもたらす諸問題と対抗の可能性」 日本生活指導学会『生活指導研究』 No.36
- KMK (2001) : 296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06.Dezember 2001 in Bonn. In : <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/296-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-0506dezember-2001-in-bonn.html>
- Schulverbund „Blick über den Zaun“(2003) : Aufruf für Verbund reformpädagogisch engagierter Schulen. In : http://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2017/01/B%C3%BCZ_Aufruf-f.-einen-Verbund-reformp%C3%A4d.-orient.-Schulen_2003.pdf *なお、この2003年に発表されたアピールは、Neue Sammlung 43 (2003) Heft.2でも公表されたものと同じのものであるかは現時点では確認できていないが、内容等からおそらく同一のものであると推測される。
- Annemarie von der Groeben,u.a. (2005) : Unsere Standards. Ein Diskussionsentwurf, vorgelegt von "Blick über den Zaun" - Bündnis reformpädagogisch engagierter Schulen. In : Neue Sammlung.45.jahrgang,Heft 2,Klett-Cotta Friedrich.
- Schulverbund „Blick über den Zaun“(2007) : Was ist eine gute Schule? Leitbild und Standards. In : http://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2019/05/B%C3%BCZ_Was-ist-eine-gute-Schule-Leitbild-und-Standards.pdf *本書は、Schulverbund „Blick über den Zaun“(2003)で示された4つの基本的信念の説明部分とAnnemarie von der Groeben, u.a. (2005)年に発表されたスタンダードをまとめたものである。
- KMK und BMBF (2008) : Ergebnisse von PIRLS/IGLU 2006-I und PISA 2006-I:Gemeinsame Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Neue Schwerpunkte zur Förderung der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler bei konsequenter Fortsetzung begonnener Reformprozesse (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2008) In : <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/080306-pisa.pdf>
- Schulverbund „Blick über den Zaun“(2008a) : Beobachten, bewerten, beraten - Verfahren und Werkzeuge für eine andere Evaluation. In: https://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2017/01/B%C3%BCZ_Beobachten-bewerten-beraten-Evaluation.pdf
- Otto Seydel(2008):Wie können Schulen voneinander lernen? Erfahrungen aus zwei Jahrzehnen „Blick über den Zaun“.
- Hans Brügelmann(2008):Scharfe Brillen,wache Augen und ein einfühlsamer Blick.
- Schulverbund „Blick über den Zaun“(2008b) : Schule ist unsere Sache! - Denkschrift und Erklärung von Hofgeismar. In : http://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2017/01/B%C3%BCZ_Schule-ist-unsere-Sache-Denkschrift-und-Erkl%C3%A4rung-Hofgeismar.pdf *なお、本書の冒頭に示されている学校ネットワークの説明が2008年のデータを示していたため2008年出版のものと判断しているが、本書の後半に2006年11月14日に発表された「Die „Erklärung von Hofgeismar“」が掲載されており、内容自体は2006年に発表され、その後まとめられたものであると考えられる。
- Schulverbund „Blick über den Zaun“(2008c) : Offener Brief an die KMK. In : http://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2017/01/B%C3%BCZ_Offener-Brief-an-die-KMK_2008.pdf
- Schulverbund „Blick über den Zaun“(2009) : Schulen lernen von Schulen - Beispiele & Portraits aus dem Schulverbund „Blick über den Zaun“. *本書は、雑誌「PÄDAGOGIK」に"Von anderen Schulen lernen"

- のタイトルで、2004年 (Heft 1 ~ Heft 9) に連載されたものをまとめたもの。
- Schulverbund „Blick über den Zaun“(2011a) : Mit den Standards arbeiten... Arbeitstext aus der Reformpädagogischen Arbeitsstelle ‚Blick über den Zaun‘
- Schulverbund „Blick über den Zaun“(2011b) : Was ist eine gute Schule? Unsere Standards für Kinder, Eltern und andere Interessierte.
- Axel Backhaus / Hans Brügelmann / Wolfgang Harder / Otto Seydel (2012) : ‚Blick über den Zaun‘ Schulen lernen von Schulen Vorschläge zur Planung und organisatorischen Ausgestaltung von Peer-Reviews durch kritische Freunde. In :
- http://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2017/01/B%C3%BCZ_Schulen-lernen-von-Schulen-Vorschl%C3%A4ge-zur-Planung_2013.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016) : Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen Landbericht 2016. In :
- <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Download/index.html>
- QUA-LiS NRW : Online-Unterstützungsportal zum Referenzrahmen. In :
- <https://www.schulentwicklung.nrw.de/unterstuetzungsportal/index.php>

【注釈】

- ^{*1} ハーグリーブスは、「スタンダードを基礎とした改革というマクロマネジメントの手法は、教師の教育実践に、教師の受け持つ生徒たちに、そして教師自身の仕事と教師同士の関係性に悪影響をおよぼしてきた。ストレス、バーンアウト、喜びや意欲の喪失、また教職からの撤退を口にする者もいた。」とその問題を端的に指摘している (ハーグリーブス 2015、142頁)
- ^{*2} こうした挑戦的な試みに関する我が国の先行研究は、管見の限りであるがほとんどない状況である。
- ^{*3} ただし、学校ネットワークは、Outputの論理そのものを批判しているわけではない。彼らが重視しているのは、学校はその目標を達成しているのかということと、どのように達成しているのかということを問うことであり、現行の制度の下ではこのOutput志向がその視野を狭め、絶対化することによって生じている弊害 (教育の質：教育の目標、授業などの変容、教授学・教育学の変容：供給の科学化・付随的な仕事変容：供給の科学・片手間の仕事化 (Nebenbei-Geschäft)) を批判している (Vgl.Schulverbund 2008b,S.14ff)。また、学校ネットワークは、2008年にKMK (と各州議会の会派の教育政策のスポークスマン) に公開状 (Schulverbund 2008c) を送り、当時の教育政策への問題を指摘し、同ネットワークのスタンダードの理念を示し、ドイツの教育政策についての対話を求めている。
- ^{*4} なお、2005年に示されたスタンダード (Annemarie von der Groeben 2005) は、2005年1月29/30日にビーレフェルトで行われた集会で改訂された第2版が示されている (Vgl.Schulverbund 2008a,S.51.)。その後、学校ネットワークが示しているスタンダードは2007年に示されたものであるが (Schulverbund 2007)、2005年のものとはスタンダードの項目の数と内容・表現はほぼ同じで大きな違いはない。
- ^{*5} 同様の指摘は、Annemarie von der Groeben (2005) でもなされている。
- ^{*6} 現地調査は、2019年3月18日~22日の期間に、以下の学校への授業参観と関係者への聞き取り調査を行った。Laborschule Bielefeld (Annette Textor 教授、Sabine Geist 教頭)、Oberstufen-Kolleg Bielefeld (Anika Lübeck 博士、Jutta Obbelode 校長他)、Gesamtschule Aspe (Christiane Höke 校長他)、PRIMUS-Schule in Minden (Antje Mismahl 校長他)。なお、訪問した学校のうち学校ネットワークの加盟校はLaborschule Bielefeld、Oberstufen-Kolleg Bielefeld、PRIMUS-Schule in Mindenの3校、非加盟校はGesamtschule Aspeの1校であった。現地調査は、発表者も含め10名の共同科研のメンバーで行った。
- ^{*7} ドイツ学校賞は、Robert Bosch財団とHeidehof財団が、ドイツの学校と授業の質を継続的に改善していくという目的で2006年から始めた、良い学校とその革新的な構想を表彰し学校開発を支援する取り組みである。ドイツ公共放送連盟とZEIT出版グループと共同して行っており、同HPでは、良い学校のための様々な資料なども提供している (<https://www.deutscher-schulpreis.de/>)