

# 教育改革ただ中のドイツより —学力向上政策と教育の質的改善に携わる諸研究機関訪問記—

清 永 修 全

東亜大学 芸術学部 アート・デザイン学科  
kiyonaga@toua-ac.jp

3月4日から11日にかけて、春の訪れを告げる紫色のクロッカスがようやくその蕾をもったいぶりながらも開きはじめる3月初旬のドイツを訪れた。平成26年度科学研究助成事業による共同研究「PISA後のドイツにおける学力向上政策と教育方法改革」（研究代表者久田敏彦）における海外調査の一環で、調査メンバーは、筆者を含めて5名であった。以下は、その訪問記である。

## 1. 訪問日程

- 3月4日（水） フランクフルト着
- 3月5日（木） 「教育制度における質開発研究所」（ベルリン）
- 3月6日（金） 「イエーナ大学（プロジェクト・コンペテンツテスト）」（イエーナ）
- 3月9日（月） 「学校の質および教育研究所」（ミュンヘン）
- 3月10日（火） 「エルンスト・ロイター・シュトラッセル基礎学校」（ミュンヘン）
- 3月11日（水） フランクフルト発

## 2. 調査の目的

連邦制をとるドイツでは、憲法において「文化高権（Kulturhoheit）」が明記されており、文化に関する政策同様、教育に関しても各州に立法権がある<sup>1</sup>。つまり、教育に関する最終的な権限は原則として州にある。ところが、90年代以降の一連の国際学力比較テスト、すなわち1995年の「TIMSS（Trends in International Mathematics and Science Study）」

や、わけても2000年に経済協力開発機構（OECD）によって行われた「PISAテスト（Programme for International Student Assessment）」の結果から、児童・生徒の予想外の学力の低下と学校教育を取り巻く深刻な社会問題の実態の数々が明るみに出されたことが引き金となって、それまでの教育のあり方を見直す大掛かりな教育改革が国家ぐるみで取り組まれるようになった。そして、その後の教育改革においては、「コンピテンシー（Kompetenz）」概念の導入を中心に、各教科内容のスタンダード化が進められる一方、アウトプットによる学力の質的管理ということが盛んに語られるようになった<sup>2</sup>。今回の調査旅行の目的は、「PISAショック」後のドイツで進む、新たな学力向上政策の実態をその現場において把握すべく、とりわけ連邦および各州レベルにおいて学校教育の質向上に関わる学力試験や学校評価システムの開発にあたる重要な研究機関を訪れ、それぞれの取り組みについて情報収集を行う一方、政策的・理論的・実践的視点など多方面からの聞き取り調査を行い、開発にあたる研究員やスタッフと意見交換を行うことにあつた。訪問した調査地および調査機関は、ベルリンにある「教育制度における質開発研究所（Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen）」（以下IQB）、テューリンゲン州のイエーナ大学内に設置された「プロジェクト・コンペテンツテスト（Das Projekt kompetenztest.de）」、そしてバイエルン州の州都ミュンヘンにある「学校の質および教育研究所（Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung）」（以下ISB）、おなじくミュ

ンヘン市内のエルンスト・ロイター・シュトラッセ基礎学校 (Ernst Reuter Straße Grundschule) の4ヵ所である。

ちなみに、「IQB」は、各州文部大臣会議 (Kultusministerkonferenz: 以下 KMK) の策定した教育スタンダード (Bildungsstandards) の達成状況を検証すべく2004年にフンボルト大学の管下に設置された研究機関で、ベルリン中央駅から川を隔てて東に広がる、大学病院 (Die Charité) やフンボルト大学の各種研究機関が居を構える広大な敷地内に居を構える。「州間比較テスト (Ländervergleich)」や「学習状況調査 (Vergleichsarbeiten: 以下 VERA)」の試験問題を開発し、その調査結果の分析にあたるほか、それぞれの専門教科のための、実証主義的に根拠づけられたコンピテンシー段階モデルの開発などにあたっている<sup>3</sup>。一方、「プロジェクト・コンペテンツテスト」は、テューリンゲン州教育科学文化省の委託を受けて2003年、イエーナ大学の研究者らによって構成された研究グループで、他州で実施されている「VERA」にあたる「コンペテンツテスト」を開発し、その成果の解析やフィードバックに携わっている<sup>4</sup>。そして、「ISB」は、1966年にスタートした機関で、当初はギムナジウムのみを対象とした教育研究機関であったが、71年に各種学校全体に管轄を拡げ、現在の名称となったのは2003年以来であるという。広範な教育モニタリングや学校評価の活動に従事するほか、教員の継続教育などにも関わっている<sup>5</sup>。最後に、エルンスト・ロイター・シュトラッセ基礎学校は、ザール川を越えてミュンヘン市の東に位置する児童数200人ほどの学校で、今回バイエルン州教育省の仲介によって訪れる機会を得ることができた。一連の教育改革が実際の学校現場でどのような変容を及ぼすに至っているのかを、授業参観や教員らとのディスカッションを通じて確かめるというのが訪問の目的であった。

さて、筆者自身の関心は、なかでも美術や音楽などの芸術教科やスポーツなどへのスタンダード化の拡大・適用の可能性やその是非について、そしてまたこれらの教科におけるコンピテンシー概念やその位置づけ方について、今回訪れたそれぞれの調査機関で、学力の比較テストやスタンダード化された教材の開発にあたるスタッフたちがどのような考えを持っているのかを引き出すことにあった。また、現在までのところ調査対象にはなっていない科目への調査テストの拡大の可能性な

どにも議論を拡げ、ひいては、コンピテンシー志向の教育モデルと伝統的な「ビルドゥンク (Bildung = 教育、教養、陶冶、人間形成)」の関わり方をどう考えるのか、「ビルドゥンク」自体の問題を現行の教育改革の中でどう捉えているのかを見極めることにあった。それゆえ、ここでの訪問記においても、専らそうした観点からまとめることとし、教育行政、教育方法をはじめ、個々の研究機関の活動についてのより包括的な視点からの報告や分析は、他の研究メンバーに委ねることとした。

### 3. ベルリンとミュンヘンにおける調査の総括

結論から言えば、ベルリンの「IQB」やミュンヘンの「ISB」では、筆者自身の関心に対して得るところは、さほど多くなかったことをあらかじめ告白しておかなければならない。しかし、両機関の訪問が無意味だったなどと言いたい訳ではいささかもない。理由は、この後で述べるように、いずれもやむを得ない形式上の問題にあった。今回の訪独本来の調査目的に照らしてみれば、その成果はむしろ豊饒であり、ドイツの教育改革の現在を知るに貴重な多くの情報を得ることができたという感触を得ている。その充実した成果の一端は、他の調査メンバーの報告書においてたちどころに明らかになるであろう。

「IQB」では、午前9時すぎからお昼の3時頃まで、3つの講演を含む懇切丁寧なプログラムを組んで迎えていただいた。午前中には、ディアク・リヒター氏 (Dirk Richter) による講演「ピサ・ショックとその帰結」と「IQB-Ländervergleich (州間比較テスト)」の発表があり、午後には「VERA」全体のコーディネートを務めるベッティナー・アククヴェ氏 (Bettina Akukwe) による「Vergleichsarbeiten (学習状況調査)」の講演を拝聴した。司会は、先だって12月に大阪と広島を訪れ、講演活動を行ったハイケ・ヴィルトバイン氏 (Heike Wirthwein) が務められた。氏自身はドイツ語部門の担当である。「IQB」サイドからは他にもさらに2人の参加者があった。しかし、3つの発表は、いずれもそれぞれ90分近いフォーマルなインフォメーションで、それに続く質疑応答も時間的にかなり限られており、講演の直接的な内容から離れることが容易でない状況にあった。また、最後に全体を取りまとめる包括的なディスカッションを行う十分な時間が得られず、したがって、個々の発表テーマについては

他では得難い有意義な情報を得つつも、それぞれが自身の関心から自由な質問を投げかけるチャンスが得られずに終わってしまった点も悔やまれる。

それは、ミュンヘンに「ISB」を訪れたときも同様であった。事前に取り交わしたメールでのやりとりから、こちらの関心を汲み取って3つの講演を準備していただいていた。はじめに研究所の広報担当であるスザンネ・グルップ＝ロブル氏 (Susanne Grupp-Robl) による研究所の紹介があり、続いてバイエルン州が独自に行っている学力調査「学年段階テスト (Jahrgangsstufenarbeiten)」について、英語部門を受け持つヘラ・ティニス＝ファウア氏 (Hella Tinis-Faur) による発表があった。そして、最後に、本研究所の目玉の一つでもある「クオリティー・エージェンシー (Qualitätsagentur)」とバイエルン州がとりわけ力を入れている「学校評価」の活動について、「個々の学校に対する内外評価 (Externe und interne Evaluation der Einzelschule)」のセクションを率いるミヒヤエル・シェフチック氏 (Michael Schefcsik) の講演があった。特に、最後の発表は、同研究所の評価活動に対する独特のスタンスなどにも触れられ、バイエルン州の教育改革の独自性を知る上でも興味が尽きない内容であった。しかし、それについての詳細もここでは割愛せざるをえない。いずれにしても、ここでも時間上の制約から、先方の説明を越えて質疑応答やディスカッションに十分な時間を得ることはできないで終わった。

#### 4. コンピテンシー志向の教育と美的・感性的経験

「IQB」に関して言えば、筆者自身の関心からは、むしろ昼休憩の際のヴィルトバイン氏との雑談の中でのやりとりの方に得るものがあつた。ようやくそこで「美的・感性的な領域」におけるスタンダード化について思い切った質問をすることができたからである。この問題は、ドイツにおいても、そもそも是非をめぐって議論が紛糾しており、なお決着をみるには至っていない<sup>6</sup>。目下のところ、直接的な仕方では導入はされていないものの、教科によってはすでに様々な研究や具体化の試みが着手されている。行政サイドのスタンスからも、今後の展開について微妙なニュアンスが読み取れる。たとえば、この後ミュンヘンで訪れることになる「ISB」のホームページには、特に「KMK 教育スタンダードを持たない諸教科 (Fächer ohne KMK-

Bildungsstandards)」という項目があり、その記述によれば、現在のところ財源上の問題から、すでに教育スタンダードが導入されているドイツ語、数学、第一外国語、生物学、化学、物理学を越えて押し広げることは考えられておらず、それゆえ「近いうちにすべての教科に教育スタンダードが設定されるということはない」とされ、また「ビルドゥンク」は一部の教科における調査可能なコンピテンシーの獲得以上のものであり、倫理学や社会科学、芸術や音楽などの教科は、人格の形成や社会的共生の観点において「ビルドゥンク」に特別な寄与を果たすものであることが明記されながらも、その一方で、コンピテンシー志向の教育スタンダードの理念は「原則としてあらゆる教科に転用可能」であるとも記されており、さらに、教科の「近代的な発展への接続」を失うことを恐れ、KMKの意図とは別に、すでに様々な場所で活動が展開されていることが触れられている<sup>7</sup>。それゆえ、そうした動向に対する反応を把握することには一定の意味があるものと思われた。

みずからも文学教育の問題に携わるヴィルトバイン氏にしてみれば、たとえば審美的な経験という側面の評価は、極めて慎重な扱いを要請される領域であり、アウトプットによる質の管理というスタンスからは取り扱いがとりわけ困難であることは十分に噛み締められているようであった。しかし、その上で、「IQB」の教科教授学上の評価委員 (ドイツ語) をつとめ、12月に揃って来日を果たしたフランクフルト大学のコーネリア・ローゼブロック教授 (Cornelia Rosebrock) の研究や彼らの共著<sup>8</sup>をその試みの一例として挙げる一方、文学教育の領域からの看過せざるべきアプローチとして、ウンベルト・エーコ (Umberto Eco) の文学理論に基づいた諸研究を発表してきているフォルカー・フレデーキング (Volker Frederking) らの活動を挙げていただいた。ちなみに、フレデーキングも、テスト課題開発の学術サイドからの助言者として本研究所に関わっている。奇しくも、渡独直前に読んでいた音楽教育の見地からスタンダード化とコンピテンシー志向の授業について批判的な発言を続けるザール音楽大学のクリスティアン・ロレ (Christian Rolle) が、距離を保ちつつも一定度の理解を示しているのが件のフレデーキングの議論だった<sup>9</sup>ということもあって、筆者としては今後の取り組みに対して一つの方向性を示唆していただいた結果となった。

「美的・感性的経験 (Ästhetische Erfahrung)」という、それ自体実証主義的に客体化し検証することの極めて難しい内的な世界の中での動きを大きな拠り所の一つとする芸術系の諸教科を一般教育学の理論体系の中に位置づけることは、たえず異論のあるテーマであり続けてきた。その一端は、たとえば、クラウス・モレンハウアー (Klaus Mollenhauer, 1928-1998) が80年代末に「美的・感性的教育は可能か<sup>10)</sup>」というペシミスティックかつ極めて挑発的な論考によって物議を醸し、後には、美的・感性的な作用の豊饒さは認めつつも、それを「教育のプロジェクトにおける嵩張る荷 (Sperrgut)」とみなすに至り、諸芸術ともども、そうした作用を教育のプロジェクトに統合するには「教育の木箱 (Kiste) に納まるように、切り刻まれなければならない<sup>11)</sup>」と言ったのけたことに顕著に見て取ることができよう。美術や音楽から文学教育にいたるまで、そうした教科に対して、コンピテンシー概念に基づいた教育内容のスタンダード化という発想はどこまで馴染むものなのであろうか。果たしてそれぞれの豊かな内実を歪めることなく、そうした発想を導入することはできるのであろうか。仮にできるとした場合も、その中で何がどこまで可能で、どこからが不可能なのであろうか。そして、何よりその「縫い目=境界 (Nahtstelle)」はいかに理論的に根拠づけることができるのであろうか。いずれにしても、本格的な議論はまだ端緒についたばかりだというのが、ヴィルトバイン氏と筆者が等しく分かち合う点であった。この点についての判断は、渡航と前後してメールによるやり取りをはじめた前出のブロック教授しても同様であった<sup>12)</sup>。

ところで、余談ではあるが、別れ際のざっくばらんな雑談の中だったとはいえ、意外であったのは、英語部門を担当するペーター・オアトマンズ氏 (Peter Ortman) が漏らした一言であった。氏は、「PISAショック」後の教育改革の議論において圧倒的な仕方主導的な潮流となっていた感のある実証主義的な調査研究の勢いにかげりが見えてきていると感じているようであった。つまり、度重なる調査研究の過程で当初ほどの新しい内容や展開も出て来なくなり、インパクトが薄らぎつつあるという。まさに渦中にある開発当事者の弁として、驚きを禁じ得ないものがあつた。しかし、そうした不安が決して彼一人のものではないことは、ヴィルトバイン氏との談話の中でも感じられた。それは、むしろ「IQB」に対する世論からのプレッシャー

と見た方がよいのかもしれない。測っているばかりで何も新しいものが出て来ないではないか、という受け止められ方に苛立ちを隠しきれないでいる様子であった。それに対し、氏は「私たちはなお自分たちの現状を決して十分に認識しているわけではない。にもかかわらず、まずもってそれを識ることの生産的・実践的な意味が、社会において理解されていない」と語られていたのが印象的であった。

## 5. イェーナにおける調査

前者二つの研究機関に比べ、筆者が、間接的でありながら、とりわけ多くの知見と洞察を得ることができたと感じているのが、テューリンゲン州のイェーナ大学において当該州の学力比較テストの開発にあたっている「プロジェクト・コンペテンツテスト」の訪問である。ちなみに、イェーナといえば、それ自体としては人口約10万人ほどの地方小都市であるが、周知のように、かつて18世紀末にはゲーテが好んで滞在し、シュレーゲル兄弟やフンボルト兄弟がその時を過ごし、シラー、フィヒテ、シェリング、ヘーゲルが当地の大学で教鞭をとり、ノヴァーリスが学ぶなど、ドイツ・ロマン主義や初期観念論の展開において重要な役割を演じたことで知られる。20世紀に入ってからも、「イェーナ・プラン (Jenaplan)」教育で有名なペーターゼンが活躍したことで記憶に留められている<sup>13)</sup>。

プロジェクト「コンペテンツテスト」のオフィスは、市の中心部から北西に延びるフンボルト通りから少し左手に入ったところにある、東独時代には「労働者・農民学部」が置かれていた、どこかどんよりと薄暗い建物の二階の奥にあつた。そこは、かつては法廷が置かれており、ナチ時代には悪名高い裁判が繰り広げられ、東独時代には「政治教育」の片棒を担うという日く付きの場所である<sup>14)</sup>。我々を迎えてくださったのは、プロジェクトのチーフをつとめるクリストフ・ナハティガル氏 (Christoph Nachtigall) であつた。年の頃は40前後であろうか。気さくな身振りにも時折真剣な表情をみせる氏だが、長いブロンドの髪を頭の後ろに束ね、薄緑色のフリースを羽織ったジーンズ姿という、一見電気工のようなフランクな出で立ちは、先立って訪れた「ISB」のスタッフとの雰囲気との際立った違いにおいて印象的であった。

さて、ナハティガル氏との対談は、「コンペテンツテスト」開発の経緯と実態に関するコンパクトな導入を糸

口に、こちらの質問に答えるかたちで約3時間にわたって執り行われた。それだけに、今回はそれぞれが聞きたい質問を思い切って投げかけることができた。ここでも「コンペテンツテスト」の内実に関する詳細な吟味は他のメンバーの精緻な報告に委ねるとして、筆者自身の関心からまとめていくことにする。

## 1) 「コンペテンツテスト」本来の意図

「コンペテンツテスト」は、他の州で行われている悉皆調査「VERA」に相当するもので、チューリンゲン州とザクセン州ではこの名で呼ばれている。「VERA」が第3学年と第8学年で行われているのに対し、チューリンゲン州を含む4州とスイスの南チロールでは第6学年に対しても学習状況調査のためのテストが導入されている<sup>15</sup>。ただし、チューリンゲン州の「コンペテンツテスト」では、他の州とは違い、個々の生徒の成果のコンピテンシー段階への位置づけをはじめとした様々な学際的な分析の側面よりも、教育現場における「実質的な有用性」に重きを置いており、それゆえ、フィードバックも可能な限りコンパクトなものに限定されているという。それは、コンピテンシー段階への位置づけに関する既存の理論的根拠に対するナハティガル氏らの保留もさることながら、本テストを「コントロールのためのシステム」ではなく、あくまで「フィードバックのためのシステム」として位置づけるという州独自のスタンスが反映されたものである。そこには、上意下達式の評価システムでは本当の意味で教育現場の実践を改善することはできないという熟慮と洞察が背後にあるということであった。つまり、あくまで、現場の教師達に、日々の実践を顧み改善していくためのモチベーションを与えることが本調査テスト開発の目的であって、テストの結果の分析と評価を通して彼らに何らかの教授学的な指示を与えようと目論んでいるわけではない。だからこそ、データの管理がそれぞれの学校に委ねられているだけでなく、「コンペテンツテスト」の結果を利用するか否かも、原則現場の教師たちに委ねられている。「命令によって良い授業をつくらせることはできない (Guten Unterricht kann man nicht befehlen.)」と、氏はそのモットーを集約してみせる。しかし、ただ恣意性にまかせていたのでは事は成し遂げられないので、一連のテストの開発と分析結果のフィードバックによって、そこに「ソフトなプレッシャー」を掛けうる「枠組み条件」をつくり出そうとしているのだという。

ここで、ナハティガル氏が語るビジョンが興味深い。こうしたテストの開発を通じて目論んでいるのは、実は、学校現場に「文化の変化 (Kulturwandel)」をもたらすことなのだという。テスト・システムの開発を手がかりに「照会の文化・問い返しの文化 (Nachfragekultur)」が生まれてこなければならない。氏によれば、ドイツの教育システムはかなりヒエラルヒー的に構築されており、これまで長らく教師達は、授業においては大きな自律性 (Autonomie) や自立性 (Selbständigkeit) が認められていながらも、上からの業務指示に反応して動く傾向が強かった。そうした状況に対し、「自己省察」の機会を提供することで個々の教師や各学校の「自己責任」を高め、そのことを通して「新しい学校文化」をつくり出すことに働きかけようとしているのだという。

では、そうした思惑のもとに開発された「コンペテンツテスト」に対する現場からの反響はどうであるかというと、実は、これが芳しくないようである。スタンダード化された課題による一斉テストという形式に対し、伝統的な教授法と評価に慣れている教師達が不信感や抵抗感を示してしまうことがその原因だという。しかし、問題の根は根深い。それは、コンピテンシーの獲得とその調査をベースにした質管理による教育という発想自体に対する捉え方にも関わってくるからである。ここでようやく筆者の関心に話題が傾いてくることになる。

## 2) 「コンペテンツテスト」の射程と限界、あるいは現行の教育改革の陥穽

「コンペテンツテスト」に対する学校現場における不信感を示す一例として、ナハティガル氏は、「文学的コンピテンシー (Literarische Kompetenz)」の問題を挙げる。同コンピテンシーの獲得は、ドイツの多くの教師たちにとって依然極めて重要なテーマとしてある。しかし、このコンピテンシーを「精神測定学 (Psychometrie)」的なベースに則った現行の分析方法で測ることは「可能ではない (praktisch nicht möglich)」。したがって、「文学的コンピテンシー」の項目は「コンペテンツテスト」にはない。すると、教師たちのサイドからは、とどのつまり「本質的なものは捉えることができないのだ (Das Wesentliche wird nicht erfasst.)」という反応とともに、件のテストのような道具立ては、教育活動を狭隘化 (verengt) し、還元 (reduziert) することになるという批判の声が上

がることになる。それゆえ、ナハティガル氏は、こうした誤解を解くべく、調査テストの過大評価を戒める一方で、「開かれた議論 (Offene Auseinandersetzung)」を要求する。テストは「特定のものを捉えることはできても、他のことはできない」。それは「全ての問題を解決する特効薬・救済策 (Das Allheilmittel)」ではない。それゆえ、こうした調査テストにそもそも何ができて、何ができないのかが議論されなければならない。もちろん、芸術や音楽のような教科にも得られるべきコンピテンシーはあるはずである。しかし、それは測定 (Messung) ということでいえば、「極めてアクセスが難しい (sehr schwer zugänglich)」。

次なる例として、ナハティガル氏は「話すこと (Sprechen)」を取り上げる。話すことが「基礎的なコンピテンシー (Grundkompetenz)」であることには全く異論の余地はないであろう。しかし、これも調査の対象になることはないという。それは、当該能力が実証的に測定・評価不可能だということではない。氏は次の点に留意を促す。この能力を厳密に調査しようと思えば、一人一人の生徒を相手にテストを行わざるをえなくなる。グループやクラス単位でそれを遂行することは不可能である<sup>16</sup>。「社会的なコンピテンシー (Soziale Kompetenz)」、すなわち「社会的参加の能力 (Fähigkeit der gesellschaftlichen Teilhabe)」にしても同様である。本能力は、テューリンゲン州では教育の中心的な目的として位置づけられている。しかし、この能力を測るためにテストを開発するというのは、「プラグマティックな観点からみて有意義ではない (pragmatisch nicht sinnvoll)」。ある種の能力はスタンダード化されたテストによって容易にアクセスすることが可能であるが (besser zugänglich)、他のものに対しては有意義ではない。この分別を氏は繰り返し強調する。

その上で、ナハティガル氏は、ドイツでは未だ、何が本当の意味での「上位の価値規範 (Übergeordnete Werte)」であり「キー・コンピテンシー (Schlüsselkompetenz)」であるのかについて包括的な社会的ディスコースは起こっていない、と現状に不満をあらわにする。議論されるべきは、現在試験によって調査が行われているものが本当に「中核コンピテンシー (Kernkompetenz)」の全てであるのかどうかということである。ここで、話は数年前に起こった経済恐慌に移る。そして、その際、皮肉を込めて

語られた逸話が披露される。常軌を逸した投機によって金融恐慌を引き起こした銀行マンたちは、コンピテンシーで測ったなら、どの領域でも最高点をマークしたに違いない。しかし、彼らには恐らく他のコンピテンシーが決定的に欠けていた。すなわち、「倫理的コンピテンシー (Ethisch-moralische Kompetenz)」である。こうした問題こそ、社会的に問い直されるべきものだと氏は語る。

### 3) 実り豊かな教育改革にむけて

さて、今回のインタビューの中でナハティガル氏が再三に渡って言及する問題があった。それは、「PISA」以降、教育をめぐる議論でしばしば起こってくる「短絡 (Verkürzung)」と単純な「対処療法的発想 (Rezeptdenken)」のもたらす弊害についてである。それは、筆者にはとりわけ傾聴に値する議論であるように思われた。そこでは、たえず極端なステレオタイプ化がなされてしまう危険性がある。とりわけ、ドイツではその傾向が強いのだという。約 15 年前に「実証主義的転回 (Empirische Wende)」が起こった際、まさにそうした傾向が顕著なものとなり、断絶 (Bruch) が生じた。それ以前の教育学上の議論は概ね精神科学的な議論によって刻印されてきたのだが、先の「転回」によって自然科学的な研究のスタイルが重要視されるようになっていく。その中で、ある種の人々は、実証主義的研究こそ全てといった論陣を張り、別の一派は解釈学的な「ビルドゥンク」概念を引き合いに出しつつ、その伝統をこそ見直すべきことを主張しはじめる。しかし、こうした学術的論争では、それぞれのサイドがその研究スタイルの自己正当化に終始することになり、「実務上の問題 (Pragmatik)」は蚊帳の外に置かれてしまうことが多い。数ある専門雑誌でも、こうした排他的なスタンスの取り方は変わらないのだという。立場が真っ向から対立してしまっていて、そこには共同作業と呼べるような「対話 (Dialog)」は生まれてきていない。こうした現状を氏は何より憂えているようにみえた。ここで氏は、その具体例としてイエーナ大学での話を引き合いに出す。同大学の教育学部は、上記のような論争の結果、実証主義的な研究を旨とするグループ (Das Institut für Erziehungswissenschaft) と、解釈学的研究を専らとするグループ (Das Institut für Bildung und Kultur) に分裂してしまったという。そこで起こってき

たのは、「ビルドゥンク」概念についての原理・原則的な議論であった。しかし、こうした議論は、氏によれば、もっぱら概念を巡る議論に終始してしまい、学校現場での具体的な行為（Handlung）には至らない。まして、その効果や効用（Wirksamkeit）を調査することには及ばない。「ビルドゥンク」についてであれ、「コア・カリキュラム」についてであれ、「キー・コンピテンシー」についてであれ、それについて議論することが重要であることは論を俟たない。しかし、その場にとどまり続けてしまうなら（stehen bleiben）、その議論は本末転倒（verkehrt gelaufen）である、とナハティガル氏は言う。氏の願いは、あくまで「コンペテンツテスト」とそのフィードバックによって教育実践に働きかけることであり、イデオロギー的な議論を振り回すことにあるわけではないと断る。

ここで、氏は、「ビルドゥンク」概念についての包括的な議論については、とりたててこのテーマと取り組んだことはなく、コメントは差し控えたいとした上で、改めて「はかる（messen）」という言葉の使い方に注意を喚起し、それを矮小化して用いる傾向を批判するとともに、「二分法的測定概念（Dichotomer Messbegriff）」からの脱却を訴える。通常、「測定」ということで引き合いに出されるのは「妥当性の基準（Validitätskriterien）」に基づいたものだが、これは短絡に陥る可能性がある。それに対して、本来の意味での測定とは、むしろ「連続体（Kontinuum）」なのだという。その上で、測定という言葉に対する過剰な反応に対しても、一言を加える。芸術教科であれ何であれ、それが教育活動である以上、何らかの「評価」を下さなければならない。たとえば、生徒が作った作文も何らかの仕方で分析され、評価される。そうである以上、それはある尺度に照らして、何らかのかたちで「はかって」いることになる。なので、教育成果を「はかる」こと自体を疑問に伏すのは、氏の立場からは、有意義な議論とは言えないということになる。

しかし、ナハティガル氏は、こうした一連の動向をペシミスティックに見ているわけではなかった。あくまで個人的な考えだと断りながらも、これまでの展開を振り返って、それでもなおそこにはある確かな「継続的

な発展のライン」が見て取れるような気がすると語る。それは、学校、そして「学びのプロセス」というものが、これまでかつて人々が考えてきた以上に極めて複雑なものであることが分かってきたことだという。学校は、「指示（Anweisung）」によって簡単に「操作（steuern）」できるようなものではないことが社会的にも感得されてきた。そうであればこそ、一層「自己責任」を必要とするというのが氏の結論であった。そして、もっぱら「宣言的な知識（Deklaratives Wissen）」の詰め込みに走る傾向のあった従来の教育のあり方に対し、「認知的理解プロセス（Kognitiver Verstehensprozess）」に重きをおく「コンペテンツテスト」によって、やがて学校のカリキュラム自体にも変化が生じてくることに、氏は自らの希望を結びつけるのであった<sup>17</sup>。

ナハティガル氏の話は、氏が、たえずジレンマの中に身を置きながらも決して極論に陥ることなく、テクノクラートのな惨憺な割り切りに墮することもなく、微妙な状況をも誠実に視野に納めた上で、なお現場における授業実践の改善と向上と教師たちの自立性の促進に多少とも貢献しようという教育学的な情熱をもって自らの課題に粘り強く取り組んでいること様子を伝えて余りあるものであった。それは、「美的・感性的な教科」に対するスタンダード化の導入等についての対応という筆者自身の関心に直接的な解答を与えるものではなかったにしても、学力調査テストの開発担当者が極めてセンシブルな感受性と慎重な受け止め方をもって仕事に携わっているという事実は、今後の展開に対して筆者を安堵させるに十分であった。そして、ともすると、学力調査テストの問題にアレルギー的な反応（反発）を示す嫌いのある芸術諸教科関係の研究者や教育者の受け止め方にも、ある一定度の冷静な対応を促すものであったように思われる。いずれにしても、今回の諸研究機関の訪問を通じて、様々な学力調査テストの開発にあっても各州がそれぞれの独自性を活かしつつ、それぞれの関心と意図に照らして取り入れ、扱っている実態が改めて理解されたことは大きな成果だったのではないかと思う。

---

## 注

<sup>1</sup> <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/recht-a-z/22499/kulturhoheit> および <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/faq.html>

[org/wir-ueber-uns/faq.html](http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/faq.html)  
(2015.03.24 閲覧)

- <sup>2</sup> 「PISA ショック」後のドイツにおける教育改革の経緯や現状および展開について、様々な角度からの分析を試みた書として久田敏彦監修ドイツ教授学研究会編『PISA 後の教育をどうとらえるかードイツをとおしてみる』八千代出版（2013）がある。外観としては他にも原田信之「ドイツの教育改革と学力モデル」『確かな学力と豊かな学力ー各国教育改革の実態と学力モデルー』（原田信之編）ミネルヴァ書房（2007）、pp. 77-103、国家スタンダードの策定の経緯とその問題点についての分析は高橋英児「教育課程の国家基準の開発に関する一考察ードイツにおける教育スタンダードの開発から」『山梨大学教育人間科学部紀要』第10巻（2009）pp. 195-205、コンピテンシー概念の導入に関する詳細な研究としては吉田成章「コンピテンシーモデルに基づくカリキュラム改革と授業実践：ドイツにおける諸州共同版学習指導要領を中心に」広島大学大学院教育学研究科教育学教室編『教育科学』、29号（2012）、pp.44-67を参考のこと。
- <sup>3</sup> <https://www.iqb.hu-berlin.de/institut/about>
- <sup>4</sup> <https://www.kompetenztest.de/ueber-das-projekt> 他
- <sup>5</sup> <http://www.isb.bayern.de/ueber-das-isb/geschichte-des-isb/> 他
- <sup>6</sup> 造形美術の関連教科の問題に特化した議論としては、以下の拙著を参照のこと。清永修全「PISA ショック後の芸術教育の行方」久田前掲書所収、pp. 135-160。
- <sup>7</sup> <http://www.kompas.bayern.de/index.php?Seite=1079&PHPSESSID=893151177ad2697b4b344ad48ca68b1b> 芸術教育関連の動向としては、2005年のザールブリュッケンにおける芸術教員協会（BDK）内におけるワーキンググループの結成の件などがその例として触れられている。
- <sup>8</sup> Cornelia Rosebrock, Heike Wirthwein: *Standardorientierung im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I*, Baltmannsweiler 2014.
- <sup>9</sup> Christian Rolle: *Ästhetische Bildung durch Kompetenzerwerb? Über Probleme mit Standards und Messverfahren in den künstlerischen Fächern am Beispiel der Musik*, 2011. [http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user\\_upload/Einrichtungen/zfl/PDF\\_Fachdidaktik/C.Rolle\\_aesthetische\\_Bildung\\_durch\\_Kompetenzerwerb.pdf](http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/zfl/PDF_Fachdidaktik/C.Rolle_aesthetische_Bildung_durch_Kompetenzerwerb.pdf)
- <sup>10</sup> Klaus Mollenhauer: Ist ästhetische Bildung möglich?, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 Jg. 1988. Nr. 4, S. 443-461.
- <sup>11</sup> Klaus Mollenhauer: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Jahrgang 1990, S. 484.
- <sup>12</sup> ブロック教授は、目下、前出のフレージャーキングらとともに文学教育のスタンダード化とその評価に関する大掛かりな研究プロジェクトを立ち上げられたばかりのところである。ご好意で32頁にもおよぶ研究計画書をみせていただくことができた。
- <sup>13</sup> ペーターゼンの業績に対する批判的総括としては Winfried Böhm: *Die Reformpädagogik, Montessori, Waldorf und andere Lehren*, München 2012, S. 94ff.
- <sup>14</sup> Kaderschmiede und Karrieresprungbrett. Die Geschichte der Jenaer Arbeiter- und Bauernfakultät, <https://www.uni-jena.de/DDR.html> (2015.03.24 閲覧)
- <sup>15</sup> 「VERA」について詳しくは、樋口裕介「『スタンダード化』する教育におけるテストの役割と課題」久田前掲書所収、p. 70ff. ナハティガル氏の説明によれば、名称の違いは本テスト開発の経緯に由来する。「KMK」が学力調査テストの必要について議論しはじめたとき、はじめに名乗りを上げて開発に取り組んだのが、先の4州と南チロルであり、その後になってようやく「IQB」が設置された。現在では、第3学年と第8学年でのテストに関しては、「IQB」が開発した課題が用いられ、第6学年の試験に関しては上記5州が責任をもって管理している。ただし、ドイツ語に関しては、それまで課題開発を担当してきたシュレスビヒ＝ホルシュタイン州が2年前に降りてしまったために、現在では「IQB」が関与しているという。



- <sup>16</sup> 実務上の問題として、ナハティガル氏は試験時間の問題にも触れる。第3学年で行われるドイツ語の試験時間は30分で、それが生徒の集中力の上限であり、第6学年と第8学年では休憩を挟んで90分である。この枠組みの中ではおのずと限られた一部特定のコンピテンシーしか測れないことに念を押す。
- <sup>17</sup> それゆえ、ナハティガル氏は、「コンペテンツテスト」が単なる学力テストとして見なされてしまうことを極めて遺憾に受け止めているようであった。大切なのは結果ではない、と氏は繰り返し強調する。本システムの要諦は、あくまでテストによって学習過程(Lernprozess)が反省的に考察されるようになるということにある。つまり、教師が「内的な仕方で自分自身と取り組むこと (Innere Auseinandersetzung mit sich)」にある。したがって、テストがランキングづくりの道具にされてしまうのは、氏にしてみれば本意以外の何物でもない。それは、本来のポテンシャルではないという。