

# ドイツにおける教育改革をめぐる論議と現状 ——ハンブルクの事例から——

黒 田 多美子

1. はじめに
2. 教育改革論議の背景
  - (a) 「ピサショック」
  - (b) 教育格差による社会的不公平の増大
3. 格差の諸相
  - (a) 家庭環境による格差
  - (b) 性別による格差
  - (c) 移民の子どもたちの学力格差
4. ハンブルクにおける教育改革の現状
  - (a) 制度改革
  - (b) 家庭環境による格差の是正
  - (c) 私立学校と男女別学
5. おわりに

## 1. はじめに

ドイツの伝統的な三分岐型の教育制度は、20世紀初頭以来しばしば批判的となってきた。

20世紀初めの時点で、学校制度は初等教育から3つの学校類型に分かれていた。そのため、子どもたちは親の階級によって初等教育段階からそれぞれ別の学校に就学することが一般的であった。階級の異なる子どもたちが一緒に学ぶ機会はほとんどなかったのである。ヴァイマル共和国時代には、このような制度が階級社会を固定化する要因となっているとして、憲法定制会議などで問題とされ討議された。社会民主党は、すべての階級の子どもたちが一緒に学ぶことによって階級間の垣根を取り払えるとして、三分岐型ではなく単線型の学校制度を提唱した。しかしこの主張はさまざまな抵抗に遭い妥協を重ねた結果、4年間だけではあるが、すべての子どもたちがともに学ぶ場として基礎学校(Grundschule)が導入された。

第二次世界大戦後、ドイツの教育事情を視察した合衆国対独使節団<sup>1)</sup>は、ドイツの三分岐型の学校制度が「ドイツ社会の構成員の一部の少数グループに優越性を、大多数に劣等性をうえつけ、その結果服従と自己決定の欠如が生じ、これを利用して権威主義的支配権が打ち立てられた」として厳しく批判し、「カースト制度」とまで酷評した。その上で、この使節団の「報告書」は、このような伝統的な教育制度を廃止し、教育の機会均等を保障するために単線型統一学校制度へ切り替えるべきであると勧告していた。だがその後、国際情勢が変化したことやドイツの反応が消極的であったため、この勧告に基づいた改革が実行されることはなかった<sup>2)</sup>。

1) 1946年8月24日から約1か月、全米教育会議議長ズーク(Zook)を団長に、ヘッセン、バーデン・ヴュルテンベルク、バイエルンの教育事情を視察。10月12日に「使節団報告書」が公表された。この「報告書」は、ドイツを占領していたアメリカ軍に提出された。

2) 中野光／三枝孝弘／深谷昌志／藤沢法暎『戦後ドイツ教育史』お茶の水書房、1966年、35ページ。

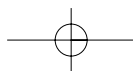
1950年代末に発表された西ドイツ中央教育審議会の計画案は複線型の教育制度を評価し、その維持を提唱していた。その根底にある考えは次のようなものであった。能力には理論的能力、実践的能力、理論的＝実践的能力の3種類があり、三分岐制度はそれぞれの能力に応じている。また、職業生活上でも、精神的に指導する層、指導される層、両者の中間に位置して一応の責任を持ちながら実践的な仕事をする層の3つに分類され、それぞれの能力に対応している。このような考え方に立って、三分岐型の教育制度は、子どもの能力の違いや将来の職業への進路に適切に対応している制度であり、したがって根本的に改革する必要は認められず、従来の三分岐型の教育制度を維持することが提唱された<sup>3)</sup>。

それにもかかわらず、三分岐型の学校制度に対する批判は存続した。3つの学校類型の垣根を取り払う試みとして、社会民主党の政権下での試行期間を経て1980年代に、総合制学校（Gesamtschule）が新たに導入された。だが、伝統的な教育制度に対する支持は依然として根強く、総合制学校は一部の州を除いて普及することなく、結果的には三分岐型の伝統的な教育制度が主流を占めてきた。

21世紀に入るとこのような状況が変わり始めた。にわかに「学校改革」が叫ばれ、議論されるようになったのである。

このような変化はなぜ起こったのだろうか。また、どのような方向で改革あるいは見直しが行われようとしているのであろうか。現在議論されている「学校改革」はまだまだ流動的な要素が多く、現時点で今後の方向性について確言することは困難であることはいまでもない。だが、ほぼ一世紀にわたって批判・反論を繰り返しつつ根本的に維持されてきた伝統的な教育制度が見直しを迫られていること自体が、ドイツ教育制度の歴史において未曾有の事態であるといっても決して過言ではないであろう。したがって不確定な要素は多いものの、現在の「学校改革」論議を検討する意味は大きいといえよう。

3) 中野光ほか、同書、178 ページ。



本稿では、いくつかの事例を紹介しながら、現在展開されている「学校改革」議論を祖述するとともに、実際に行われつつある「改革」を紹介して、今後の方向性を検討する一助としたいと思う。

## 2. 教育改革論議の背景

### (a) 「ピサ・ショック」

2000年のPISA（「国際学習到達度調査」）<sup>4)</sup>において、ドイツは、数学的リテラシーで21位、科学的リテラシーで21位、読解では22位という結果に終わった<sup>5)</sup>。この結果はドイツに大きな衝撃をもたらし、以来「ピサ・ショック」についてドイツほど議論されている国は他に無いといわれている<sup>6)</sup>。Freerkは、子どもたちの4分の1が「機能的に文盲」の状態ですべての学校を卒業している、とまで断言している。すなわち、生徒はテキストを文字としては音読できるが、内容を理解する力はなく、したがって内容をまとめることは困難で、さらにテキスト分析などはほとんど出来ない状態だ、というのである。このような状態を招来した最大の原因として指摘されているのは、社会的に低い階層の子どもたちの教育の機会均等が保障されていない、という点である<sup>7)</sup>。Freerkの言はしさか過激ではあるが、同じような指摘は、新聞紙上にも散見される<sup>8)</sup>。

このように、「ピサ・ショック」について語られる時、「機会均等」ないし

4) Programme for International Student Assessment の略。15歳から16歳の生徒を対象として、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーを測る国際調査。2000年から3年ごとに行われている。2000年には32カ国、2003年には41カ国、2006年には56カ国が調査に参加した。2003年の調査は数学的リテラシーが中心で問題解決力を測る分野も出題された。また2006年の調査は科学的リテラシーに重点がおかれたが、2009年は読解力が重点がおかれる。

5) 文部科学省（日本）の統計では、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーに関して、ドイツは、2000年：22位、21位、21位、2003年：21位、19位、16位、2006年：17位、20位、13位。

6) Freerk Huiskens, Der »PISA Schock« und seine Bewältigung, Hamburg 2005, S.12.

7) Ebenda.

8) Frankfurter Rundschau, 2008/11/17.

「機会不均等」という言葉は常に不可分の要素として議論されている。「機会不均等」すなわち「格差」の問題については、第二章で検討することとして、まず、どのような点がドイツのかかえる問題点なのかを見ていくこととする。

そこで PISA の結果に関する Allendinger と Leibfried の指摘を見ておこう。彼らは、成績の上位 5 % と下位 5 % の生徒の成績が、参加国全体の成績の中でどの程度の位置にいるのかという観点から、次のような特徴を持つ 4 グループに分類した<sup>9)</sup>。

1. 上位 5 % の生徒の成績は絶対的に最高の能力段階（トップクラス）に位置しているが、下位 5 % の生徒の成績は絶対的な能力不足（最下位レベル）の範疇にある国：ドイツ・ポーランド・ベルギー・アメリカ・スイス・デンマーク・ノルウェー

2. 上位 5 % の生徒の成績は絶対的に最高の能力段階（トップクラス）に入っておらず、しかも下位 5 % の生徒の成績が絶対的な能力不足（最下位レベル）の範疇にある国：ポルトガル・ブラジル・メキシコ・ルクセンブルク・ハンガリー・ギリシャ

3. 上位 5 % の生徒の成績は絶対的に最高の能力段階（トップクラス）にあり、しかも下位 5 % の生徒の成績が絶対的な能力不足の範疇（最下位レベル）にはない国：フィンランド・カナダ・日本・スウェーデン・フランス・アイスランド・アイルランド

4. 上位 5 % の生徒の成績は絶対的に最高の能力段階（トップクラス）の範疇にはないが、下位 5 % の生徒の成績も絶対的な能力不足（最下位レベル）の範疇にない国：韓国・スペイン

つまりドイツの生徒の成績について、上位 5 % は国際的な比較の中でもトップクラスに入っているが、一方で、下位 5 % は国際比較の中で最下位の方に位置している、ということになる。

9) Jutta Allendinger/ Stephan Leibfried, Bildungsarmut. Zum Zusammenhang von Sozialpolitik und Bildung. In: Michael Opielka (Hg.), Bildungsreform als Sozialreform, Wiesbaden 2005, S.53.

Allendinger たちは、さらに別の分類も提示している。そこでは、上位と下位の成績の差および平均値を基準に次のような4つのグループに分類し、それぞれのグループを代表する国をあげている<sup>10)</sup>。

1. 上位と下位の能力の差が少なく(均等)、平均値が高い：フィンランド
2. 上位と下位の能力の差が少なく(均等)、平均値が低い：ブラジル
3. 上位と下位の能力の差が大きく(不均等)、平均値が高い：イギリス
4. 上位と下位の能力の差が大きく(不均等)、平均値が低い：ドイツ

これによると、ドイツは単に全体の平均値が低いというだけでなく、成績上位グループと下位グループの成績の差が大きいことに問題があるといえよう。

#### (b) 教育格差による社会的不公平の増大

2008年9月5日付の連邦統計局は、「学歴が低いほど労働市場でのチャンスが著しく狭まる」として、失業と学歴にみられる相関関係を指摘した。表1に示されているように、ドイツは低学歴層の失業率が高学歴層の失業率に比較して著しく高い国のグループに属している。このグループには、ドイツの他にも数カ国あるがそれらはすべて東欧諸国である。各国とも高学歴者の失業率が低学歴者の失業率より低いという点は変わらないものの、ドイツの場合は西欧諸国の中でも高学歴者の失業率と低学歴者の失業率の差が著しく大きいという特徴が認められる。すなわち、ドイツの場合、学歴格差が労働市場でも大きな役割を果たしているということが推察されるのである。学歴の差が失業率に直結しているという点で、ドイツでは他国に比べて低学歴層が労働市場で一層不利な条件の下に置かれているといえよう。

---

10) Ebenda, S.54.

表1 学歴別失業率 2007年

国名	失業率 %		
	低学歴	中程度の学歴	高学歴
オランダ	4.0	2.7	1.8
デンマーク	4.2	2.5	2.9
イギリス	5.9	3.6	2.1
イタリア	6.3	4.1	4.2
ルーマニア	6.6	5.5	2.2
ギリシャ	7.0	8.2	6.0
スウェーデン	7.0	4.2	3.4
オーストリア	7.4	3.3	2.4
ポルトガル	8.0	6.8	6.6
フィンランド	8.9	6.1	3.6
スペイン	9.0	6.8	4.8
フランス	10.2	5.9	4.8
ポーランド	15.5	8.7	3.8
ハンガリー	16.0	5.9	2.6
ブルガリア	16.8	5.0	2.2
ドイツ	17.7	8.2	3.7
チェコ	19.1	4.3	1.5
スロヴァキア	41.5	8.6	3.4
EU平均	9.2	6.0	3.6

Statistisches Bundesamt Deutschland, Pressemitteilung Nr.333 (2008/9/5) より作成

ドイツでは三分岐制度の下、日本の小学校4年生の時点で将来の職業に合わせて進路を決め、それに見合った学校類型に進学することになるが、子どもたちはまだ自分たちの進路について明確な意思や見通しを持っていない。そこで

教師と親が話し合っ、子どもの進路を決めることになるが、その際、最終的に決定権を持つのは親である。そのため、労働者の子どもは往々にして大学への進学コースであるギムナジウムへの進学を選択せず、出来るだけ早く手に職をつけるようにと基幹学校への進学を選択することになる。Vester は、ホワイトカラーのサラリーマンの子どもたちの大学進学率が増加しているのに対し、労働者の子どもたちの大学進学率が伸び悩んでいることを指摘している。労働者の子どもたちの大学進学率は、1985年までは約4%にすぎなかったが、1990年にかろうじて7%まで増加した。しかしその後は、ほぼそのままで増加傾向がみられないと指摘している<sup>11)</sup>。彼は、機会の不均等こそが、ドイツが国際的水準から大きく立ち遅れている最大の原因であるとしている<sup>12)</sup>。

### 3. 格差の諸相

#### (a) 家庭環境による格差

ドイツで教育の機会均等と関連して常に議論されてきたのが、家庭環境が子どもの教育進路に与える影響である。家庭環境は一般的に「社会的出自」と表現されてきたが、その際、親がどの階級ないし階層に所属しているかということをもって家庭環境とみなすことが多かった。従って、子どもの家庭環境の違いは、階級間または階層間の格差の問題としてのみ捉えられることが多かった<sup>13)</sup>。また、階級間の格差は往々にして経済格差と結びついて議論されたため、家庭環境に関する議論は、親の資産（経済的資本）や階級といった経済的な視

11) ホワイトカラーのサラリーマンの子どもたちの大学進学率：1985年まで19%、1990年28%、2000年26%。Michael Vester, Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: Peter A. Berger/ Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten, 2.Aufl., Weinheim u. München 2008, S.48.

12) Ebenda, S.39.

13) Böttcher は、1960年代から70年代にかけて、階級や階層への帰属が個々人の教育の機会を支配しているとみなす論文が書かれたが、以降は教育の機会均等というテーマそのものに関する関心が薄らいだと、指摘している。Wolfgang Böttcher, Soziale Benachteiligung im Bildungswesen. Die Reduktion von Ungleichheit als pädagogischer Auftrag. In: Michael Opielka (Hg.), Bildungsreform als Sozialreform, Wiesbaden 2005, S.61.



点から論じられることが一般的であった。

しかし、社会の構造変化が進むにつれ家族の構成も複雑化し、経済的要因だけで、家庭環境を分析することは困難となってきた。現在では「社会的出自」を考察する際には、親の学歴やその他、例えば家庭にどのような書籍や楽器などが備わっているかなどといった「文化的資本 (kulturelles Kapital)」をも考慮することが求められている。

Vester は、最近では教育水準が全般的に向上したため、従来格差を生む要因となっていた性別、宗教、都市と農村部といった従来の格差要因の比重は減少し、現在最も重要な要因として残っているのは社会的出自である、と指摘している<sup>14)</sup>。特に読解力においては、依然として生徒の社会的出自が大きな影響力を持っているようである。2006年のIGLU<sup>15)</sup>調査結果に関する、BMBF(連邦教育・研究省)とKMK(州文部大臣常設会議)のプレス広報では、社会層の違いが顕著に表れ、67ポイントの差が生じているがこれは参加国の平均を大きく上回っている、と指摘されている<sup>16)</sup>。この指摘に関連して、連邦教育相のアネッテ・シャヴァン(Anette Schavan)は、

「ドイツの基礎学校は過去15年間に格段の改善を遂げた。これは明確な傾向を示している。ドイツの基礎学校は国際的にもトップクラスに位置している。とはいえ、社会的出自と学校での成績には相関関係がある。この点においては、あらゆる教育コースに向けて機会均等を可能にするような改良をさらにはからなければならない」

と述べ、社会的出自による格差是正に言及している<sup>17)</sup>。

14) Ebenda, S.43-44

15) Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung「国際小学校読解力調査」：基礎学校修了時の生徒(10歳前後)を対象にした読解力を測る国際調査。

16) 2007年11月28日に発表されたBMBF(連邦教育・研究省)とKMK(州文部大臣常設会議)のプレス広報：(Bundesministerium für Bildung und Forschung, Pressemitteilung 241/2007, S.2.)

教師は子どもの授業中の発言や文章力をみて能力を判定するが、その際ポイントとなるのは、論理性とドイツ語の表現力となる。ドイツでは、選択式や穴埋め式のテストはほとんど行われず、試験はほぼ記述式で行われるため、きちんとした文章が書けないと評価は非常に低くなる。表現力や文章力また論理的な議論の展開といった能力は、その子どもの家庭環境に影響されることが大きい。仕事で忙しく、平日は父親が子どもたちと食事をする機会の少ない日本の家庭環境とは異なり、ドイツでは父親も含めた家庭内でのコミュニケーションの場は多く、子どもたちはそれを通じて議論の展開や表現力を磨くことができる。

このような家庭環境による格差を、「文化資本 (kulturelles Kapital)」による格差と呼んで、注目する社会学者も多い<sup>18)</sup>。彼らは、子どもたちの学校での知識や問題処理能力の差を生む要因として、それぞれの家庭での知識や問題処理能力が大きな比重を占めており、後者を資源 (Ressource) として子どもたちの能力は形成されるというのである。さらに、家庭の「文化資本」は、言葉づかいや語彙力、一般的な知識や判断力の他にも、時間を守ることや礼儀、成績を良くしたいという向上心や、結果がすぐに出なくても引き続き努力することができるかというような副次的な「美德」の源泉ともなっている、と指摘している<sup>19)</sup>。その際、親の学歴格差も「文化資本」の差をもたらす要因のひとつとして考えられている。当然、親の学歴による子どもたちの成績の差にも注意は向けられている。特に、子どもたちの読解力を分析した Hinz と Groß の分析によれば、高学歴の親を持つ子どもたちは、3つの学校類型すべてで、低学歴の親

17) Ebenda, S.4.

18) Nicole Burzan, *Soziale Ungleichheit*, 3.Aufl., Wiesbaden 2007, S.127.

Jungbauer-Gans, Monika, *Kulturelles Kapital und Mathematikleistungen—eine Analyse der PISA 2003—Daten für Deutschland*. In : Werner Georg (Hg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*, Konstanz 2006, S.175-183.

Rolf Becker, *Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit*, In: Rolf Becker/ Wolfgang Lauterbach (Hg.), *Bildung als Privileg*, 3. Aufl. Wiesbaden, 2008, S.161-189 など。

19) Monika Jungbauer-Gans, *Kulturelles Kapital und Mathematikleistungen—eine Analyse der PISA 2003—Daten für Deutschland*, in: Werner Georg (Hg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*, Konstanz 2006, S.176-177.

を持つ子どもたちよりも良い成績を取めている。実科学校では2つのグループの差が比較的少ないものの、基幹学校とギムナジウムでは、2つのグループの成績の差がかなり目立つという結果が出ている<sup>20)</sup>。

さらに Becker は、教育と機会均等に関する著書の中で、生徒の社会的出自と学校での成績は、生徒の親がどの程度の文化的な水準にあり、また高学歴かどうかという社会的ステータスと相関関係にあり、家族の社会的ステータスが低ければ低いほど、親から受ける子どもの文化的な資産は乏しく、したがって良い成績を得る可能性は限定される、と指摘している<sup>21)</sup>。

以上のような指摘から、親の経済的な格差とならんで「文化的資本」による格差——それは経済的な格差と密に関連することは明らかであるが——、すなわち家庭環境によって子どもたちの学校での成績や進路が大きく左右されるとともに、それ自体が問題として改めて認識されていることがわかる。

#### (b) 性差による格差

かつて、学校教育のシステムから一番遠い存在、つまり学校教育上不利な立場にあるのは「地方のカトリックの労働者の娘たち」であるといわれてきた<sup>22)</sup>。確かに教育制度は長い間男子生徒を中心に組み立てられていたといえよう。しかし、最近の研究では、教育環境をめぐる男女の性差に関して、女性の方がより有利な教育環境にあることが判明している。Zinnecker と Stecher の報告によると、8年生（14歳前後）を対象にした2003年秋の調査（ノルトライン・ヴェストファーレン州）では、男子生徒の場合、基幹学校に35%、実科学校に38%、ギムナジウムに27%の割合で在籍しているのに対し、女子生徒の場合は、基幹学校に21%、実科学校に25%、ギムナジウムに54%の割合で在

20) Thomas Hinz/ Jochen Groß, Schulpfempfehlung und Leseleistung in Abhängigkeit von Bildungsherkunft und kulturellem Kapital, in: Werner Georg (Hg.), Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Konstanz 2006, S.213-216.

21) Rolf Becker, Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In: Rolf Becker/ Wolfgang Lauterbach (Hg.), Bildung als Privileg, 3.Aufl., Wiesbaden 2008, S.170.

22) Vester, a.a.O., S.43.

籍している。アビトゥーア（大学入学資格）を取得できるギムナージウム——より高学歴の学校——に通う生徒の男女比は、女子が 54% であるのに対して男子は 27% と、女子は男子のほぼ倍近くに達している<sup>23)</sup>。表 2 に見られるように、2004 年に各学校タイプの修了者の割合を調査した統計では、女性に比べて男性のギムナージウム修了者の割合が少ないことが分かる<sup>24)</sup>。また、学校タイプ別に取得した修了証について 20 歳から 25 歳の男女を対象にした 2006 年の調査でも、女性の方が男性よりもアビトゥーアを取得している割合が多い<sup>25)</sup>。

表 2 性別による学校類型別の修了者の割合

学校類型	基幹学校		実科学校		ギムナージウム	
	男性	女性	男性	女性	男性	女性
2004 年度	33.6 %	25.5 %	49.1 %	55.5 %	24.4 %	32.3 %
2006 年度	26 %	16.8 %	32.6 %	34.6 %	33.4 %	41.8 %

注) 2004 年度は修了者数の割合、2006 年度は修了証取得者数の割合  
Bildung in Deutschland (2006), S.251 および Bildung in Deutschland (2008), S.233 より作成

さらに、PISA の成績を 3 段階（上位・中位・下位）に分けて学校タイプ別に分析した結果をみると、ギムナージウムでは優秀な成績を収めている生徒の数は圧倒的に女子生徒のほうが多い。女子生徒の場合は、全女子生徒の中で PISA の成績が上位の生徒は、ギムナージウムで約 21 %、実科学校で約 3 %、基幹学校では約 3 %なのに対し、男子生徒の場合は、ギムナージウムで約 9 %、実科学校で約 4 %、基幹学校では約 5 %である。女子生徒の場合、全女子生徒

23) Jürgen Zinnecker/ Ludwig Stecher, Gesellschaftliche Ungleichheit im Spiegel hierarchisch geordneter Bildungsgänge. In: Werner Georg (Hg.), Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Konstanz 2006, S.296.

24) Bildung in Deutschland (2006), S.251. なお、合計が 100 %を越えるのは、一人で実科学校修了証（正確には中級修了証）を取得した上でアビトゥーアを取得する場合などがあるためである。

25) Bildung in Deutschland (2008), S.233.

の中で占める割合が一番多いのがギムナージウムに在籍して PISA の成績が中程度のグループ (22%) なのに対し、男子生徒の場合、全男子生徒の中に占める割合が一番多い部分は実科学校に在籍して PISA の成績が下位のグループ (19%) であった<sup>26)</sup>。

一方、生徒の親の社会経済的地位から分類 (SES1 から SES4 の4段階)<sup>27)</sup>すると、最も恵まれた社会経済的地位にある家庭 (SES4) の場合、80% の女子がギムナージウムに進学しているのに対し、男子は 49% にとどまっている。次の SES3 レベルの家庭の場合、女子では 71 % がギムナージウムに進学しているのに対し、男子では 38% しかギムナージウムに進学していない<sup>28)</sup>。その次の SES2 レベルの家庭の場合、女子は 47%、男子は 20% がギムナージウムに進学している。また女子生徒の場合、SES3 と SES4 レベルの家庭では親が (片方でも) アビトゥーアを持っている場合は、実に 89 % がギムナージウムに進んでいる<sup>29)</sup>。

ここで、注目したいのは、比較的恵まれた社会経済的地位にある家庭の娘たちは圧倒的多数がギムナージウムに通学しているのに対し、同じような社会経済的地位にある家庭でも息子たちの場合はギムナージウムへの進学率が低いことであろう。中等教育の段階では家庭の社会経済的地位を問わず男子生徒に比べて女子生徒のほうがギムナージウムに進学する割合は圧倒的に多く、今後、男女の学歴格差という点も問題とされることになろう。

### (c) 移民の子どもたちの学力<sup>30)</sup>

ドイツでは基礎学校を修了した後、基幹学校・実科学校・ギムナージウムの

26) Zinnecker, a.a.O., S.300.

27) Ebenda, S. 296. SES (sozioökonomischer Status) とは生徒の家庭を社会的経済的地位によって SES1 から SES4 までの4段階に区分する分類。

28) Ebenda, S. 302.

29) Ebenda, S. 306.

30) 移民の子どもたちというと、本人が移民してきたケースに限定される可能性があるが、実際には親が移民としてドイツに来た後に本人はドイツで生まれた場合や、移民二世三世も含まれるため、ドイツでは、「移民の背景を持った子どもたち」という表

いずれかの学校類型の学校に通うことになるが<sup>31)</sup>、移民の子どもたちの 35.5% が基幹学校に進学し、ギムナージウムには 16.2 % しか進学していない (表 3 参照)。また、学校内で移民の生徒の割合を示した部分を見ると、全校生徒の半数以上が移民の子どもたちで占められている学校は、他の学校類型にくらべて圧倒的に基幹学校に多い (28.2%)。次に、表 4 の学校別の修了証の取得状況を見ても、移民の子どもたち (外国人) の 41.7% が基幹学校の修了証を取得している。ドイツ人の場合は 21.9% である。一方、大学への進学的前提条件となる大学入学資格 (アビトゥーア) を取得する生徒の割合はドイツ人の場合は 28.6% でほぼ 3 人に 1 人が取得しているのに対し、移民の子どもたちの場合は 10 人に 1 人 (9.6%) も大学入学資格を取得できていない<sup>32)</sup>。この統計ではドイツ人と外国人という分類になっているため、移民ではない外国人も含まれていると考えられる。したがって、必ずしも表 3 と対応していない部分もあるが、概観は得られると思われる。さらに、年度別の推移を見ると、次第に大学入学資格 (アビトゥーア) を取得する生徒が増え、全体では 1991/2 年度の 24.7% から 2007/8 年度には 28.4% に増加しているのに対し、外国人の場合は 1991/2 年度の 8.4 % から 2001/2 年度に 10.9% へと僅かに増加したものの 2007/8 年度には 9.6% に減少している。移民の子どもたちにとっては、依然として大学への進学は狭い道であるといえよう。

現を使っている。しかし「移民の背景を持った子どもたち」という表現は、日本語の場合かえって判り難くなるおそれがあるため、本稿では「移民の子どもたち」と表記する。

- 31) 統合型総合制学校は上記の 3 タイプの学校類型をまとめた学校。総合制学校には①統合型総合制学校 (integrierte Gesamtschule) と②協力型総合制学校 (kooperative Gesamtschule) がある。統合型総合制学校はひとつの学校内で 3 つの学校の機能を備え、コース別や選択制の授業が行われている。②協力型総合制学校は、従来の 3 つの学校類型を残したままではあるが、生徒が移行しやすいように学校間の連携を深めた形態をとっている。
- 32) ただし、連邦教育・研究省の統計では、2004 年の時点で、基幹学校修了証取得者 29.6%、実科学校修了証取得者 52.2%、大学入学資格 (アビトゥーア) 取得者 41.5% となっており、かなり数字に差があるが、今回は移民的背景の有無を比較するため連邦統計局の調査結果を採用した。  
参照： Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Grund- und Strukturdaten 2006, S.251.

表3 9年生の学童に占める移民の子どもたちの割合

学校類型	移民の生徒の割合	移民の生徒の割合別の学校比		
		25% 以下	25-50%	50% 以上
基幹学校 (HS)	35.8%	43.6%	28.2%	28.2%
実科学校 (RS)	21.6%	73.9%	21.7%	4.4%
統合型総合制学校 (IGS)	26.2%	69.2%	23.1%	7.7%
ギムナジウム (GY)	16.2%	70.2%	27.1%	2.1%

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.), Bildung in Deutschland, Bielefeld, 2006, S.303 より作成

表4 学校別修了証の取得状況の推移 (ドイツ人と外国人)

		1991/92 年	2001/2 年	2007/8 年
修了証無し	全体	8.2%	9.1%	7.3%
	ドイツ人	6.7%	8.2%	6.4%
	外国人	20.9%	19.5%	16.0%
基幹学校修了証	全体	27.0%	25.5%	23.9%
	ドイツ人	25.1%	24.1%	21.9%
	外国人	44.4%	40.8%	41.7%
実科学校修了証	全体	40.1%	40.2%	40.7%
	ドイツ人	41.6%	41.3%	41.6%
	外国人	26.3%	28.8%	31.3%
大学入学資格証 (アビトゥーア)	全体	24.7%	25.2%	28.4%
	ドイツ人	26.6%	26.4%	28.6%
	外国人	8.4%	10.9%	9.6%

Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2007/08, S. 251 および 2002/03, S.133/148 より作成

次に、移民の生徒とドイツ人の生徒の学力の格差を見ていくことにしたい。  
2006年のIGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung 国際小学校読解力

調査)の結果に関する報告では、ドイツの子どもたちの読解力が改善され、かなり高い得点を得ていることを報告している<sup>33)</sup>。5段階中の最下位グループ<sup>34)</sup>の割合も、13.2%に減少したとして、おおむねポジティブな評価がなされている。しかし、両親ともその国で生まれた家庭の子どもと、両親ともが外国で生まれた子どもの学力差が大きい(48ポイント)という点も指摘されている。2001年の調査時(55ポイント)と比較すれば減少したとはいえ、国際的に見た場合かなり高い数値であると指摘されている。同様に、2003年のPISAに関する連邦教育省の報告では、最下位のグループをさらに詳細に分析した報告がなされている。それによると、読解力に関して、最下位グループに入る子どもたちの割合は、移民第一世代の子どもたちの場合41%、移民第二世代の子どもたちの場合は44%に達している。一方、ドイツ人の子どもたち<sup>35)</sup>の場合は、14%に過ぎない。すなわち、移民の子どもたちは、ほぼ2人に1人が最下位グループに入っているといえよう。他のOECD参加国の場合は、おおむね25%程度であるという指摘を考慮すると、ドイツでは移民の子どもたちとそうでない子どもたちとのドイツ語力に顕著な差が認められるということになる<sup>36)</sup>。

また、2003年のPISAの結果では、移民の子どもたちについて、世代別に分類した分析がなされている。それによると、移民第二世代の子どもたちの成績について、他の国々では第一世代の子どもたちの成績より良くなっている(表5参照)のに対し、ドイツでは、第一世代の子どもたちの成績の方が良い<sup>37)</sup>。

33) 2007年11月28日付BMBF(連邦教育・研究省)とKMK(州文部大臣常設会議)のプレス広報:(Bundesministerium für Bildung und Forschung, Pressemitteilung 241/2007)

34) このグループの読解力は、テキストの中から重要な情報を引き出し、他の情報と相互に関連付ける能力に欠けるとされる。このグループはRisikogruppe(危険グループ)と表記される場合もある。

35) 正確には「移民的背景を持たない生徒たち(Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund)と表現されているが、分かり難いと判断し、多少不正確ではあるがドイツ人と記した。

36) Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.), Bildung in Deutschland, Bielefeld 2006, S.174.

37) デンマークもドイツの同じように第二世代の子どもたちの成績の方が悪いが、算数



その理由として、ドイツの移民第一世代の子どもたちの中には、Aussiedler<sup>38)</sup>の子どもたちが多く、第二世代の子どもたちはトルコ系の子どもたちが多いためである、と説明されている<sup>39)</sup>。だとすると、同じ移民の子どもたちの中でも、トルコ系の子どもたちはさらに学校での学習に困難をかかえていることになるといえよう。

表5 移民的背景の有無による学力差

	数学的リテラシー				読解			
	移民的 背景なし	移民的背景あり			移民的 背景なし	移民的背景あり		
	第一世代	第二世代	差	第一世代	第二世代	差		
カナダ	537	530	543	+13	534	515	543	+38
オランダ	551	472	492	+20	524	463	475	+12
デンマーク	520	455	449	-6	497	454	440	-14
ドイツ	525	454	432	-22	517	431	420	-11
アメリカ	490	453	468	+15	503	453	481	+28
フランス	520	448	472	+27	505	426	458	+32
スウェーデン	517	425	483	+58	522	433	502	+69
OECD 平均	523	475	483	+8	514	456	475	+19

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.), Bildung in Deutschland, Bielefeld, 2006, S.306 より作成

#### 4. ハンブルクにおける教育改革の現状

これまで指摘されている問題点をふまえて、最近の学校改革が具体的にどのような方向に進んでいるのかを見ていくこととしよう。もっとも、ドイツは連邦制のために各州ごとに教育省・文化省があり、それぞれ異なる教育制度や方針がとられている。たとえば、基礎学校はほとんどの州で4年間であるが、ベ

では-6ポイント、読解力-14ポイントとばらつきが目立つ。その理由については不明である。

38) アウスジードラー (Aussiedler) とは、第二次世界大戦終戦 (1945年5月8日) 以前に、現在の国境線以東のドイツ東方領土や東欧諸国に住んでいたドイツ系住民で、戦後とくに1950年代以降 (1990年代初めまで) にドイツに帰還した人々に対する呼称。

39) Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.), Bildung in Deutschland, Bielefeld 2006, S.174.

ルリンでは6年間となっている。また、大学入学資格（アビトゥーア）取得までの就学期間は、旧西ドイツで13年間であったが、旧東ドイツでは12年間であった。そして1990年の統一後も、旧東ドイツの一部の州では12年間の就学期間がそのまま維持されたため、大学入学資格を取得するまでの就学期間が異なっている。同様に、学校改革についても、全ドイツ的な規模での取り組みはなされず、各州によってそれぞれの姿勢が異なっている。

そこで本稿では、ハンブルクの事例をケース・スタディとして取り上げることとする。ハンブルクは、移民の子どもたちの割合がドイツの中で一番多く<sup>40)</sup>、また学校制度の改革にも積極的な姿勢をみせている州である。その意味で、ドイツの今後の教育制度改革の方向性を占うことができるのではないだろうか。

#### (a) 制度改革

ハンブルクの2010/11年度から実施予定<sup>41)</sup>の学校改革の骨子は、(1)初等教育について、基礎学校の就学期間を4年から6年に延長する、(2)中等教育については、三分岐制度から二分岐制度へ変更する、(3)大学入学資格（アビトゥーア）までの就学期間を13年間から12年間に短縮する、という3項目からなっている。以下、項目ごとに概要と問題点を述べることにしたい。

(1) 基礎学校の就学期間については、日本の小学校4年生の時点で、将来の職業に合わせて進路を決めそれに見合った学校類型に進学することが、はたして時期的に適切かどうかという点で従来から議論があった。しかし、三分岐型の学校制度そのものが崩れることはなく、第5学年と第6学年の2年間をオリエンテーション段階として、各学校類型への相互移動がたやすく出来るようにと配慮されただけであった。しかし実際に基幹学校からギムナージウムへの移

40) 25歳以下の青少年の場合、移民の子どもたちの比率が一番多いのはハンブルク州で46.5%、一番少ない州はザクセン・アンハルト州で約6%にすぎない。Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.), a.a.O., S.144.

41) ただし、すべての改革を同時期に実施することは教育現場での混乱を招くとして、53の地区保護者会が州議会の保護者委員会に実施時期の延期を検討するよう申し入れている。Hamburger Abendblatt, 2008/12/18.

動はほとんど例外的であり、通常は、どちらかといえば学力水準の高い学校類型から低い方への移動が行われる。将来大学への進学を目指すギムナジウムと基幹学校での授業内容や学習方法には大きな違いがあるため、学校類型を移動した生徒がギムナジウムの授業についていくのは並大抵のことではない。一方、教師が生徒の能力を判断する際にも4年間という短い期間で、しかも低年齢層の子どもたちの将来の適性を判定することは難しい。そのため親が決定権を握ることになるが、それが社会的流動性を著しく減衰することになるのは前述した通りである。そこで、初等教育期間を従来より2年長くして6年制の初等教育のための学校 (Primarschule) を設けることになった<sup>42)</sup>。

(2) 今回の改革では、伝統的な三分岐制度のうち基幹学校と実科学校を統合して Stadtteilschule とし、ギムナジウムと並存させて、二分岐型の学校制度とする。現在移民の子どもたちと「落ちこぼれ」のドイツ人の生徒の受け皿とみなされることの多い基幹学校<sup>43)</sup>がなくなることによって、基幹学校の生徒たちに見受けられる「最底辺」という劣等感を払拭すると同時に、実科学校での実用的な学習によって職業選択の幅が広がることが期待されている。

しかし、この改変はドイツの伝統的な三分岐制度を根本から揺るがす制度改革であるため、抵抗も大きいようである。『ハンブルガー・アーベントブラット (Hamburger Abendblatt)』紙が2008年12月に行ったアンケートでは、53%が伝統的な三分岐型の学校制度を支持しているのに対し、二分岐型の支持者は24%にすぎなかった<sup>44)</sup>。

また、二分岐型への移行は別の方向からの批判も受けている。たとえば、ハンブルクの「すべて (の生徒) にひとつの学校を」という市民団体は、二分岐

42) 新制度は2008/9年度に基礎学校の3年生に在籍している生徒たちが2010年に5年生になる時点からスタートする予定となっている。

43) 基幹学校の生徒の教育環境と改革の歴史的経緯に関しては、Heike Solga/ Sandra Wagner, Die Zurückgelassenen—die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Rolf Becker/ Wolfgang Lauterbach (Hg.), Bildung als Privileg, 3.Aufl., Wiesbaden 2008. を参照。

44) Hamburger Abendblatt, 2008/12/18.

型でも格差が依然として温存されるとして、完全に単線型の学校制度へ移行することを要求し<sup>45)</sup>、活発な署名活動を展開している。

(3) 大学入学資格（アビトゥーア）取得までの就学期間を現行の13年間から12年間に短縮する案は、ハンブルクのみならず他の州でも検討されている<sup>46)</sup>。前述したように、旧東ドイツの州の中には東西ドイツ統一後も12年間を維持している州や、一度は13年間に変えたものの最近になって再び12年間に戻した州もある。また、EU諸国では12年間の就学期間を持つ国がほとんどである。そのため、ギムナージウム卒業後すぐに就職する場合でも、また大学へ入学する場合でも、いずれも一年は遅くなる。結果的に、大学修了時の年齢が高くなり、就職に不利になるとみられていることが短縮の大きな理由となっている。ハンブルクでは2010年から短縮年限が施行される<sup>47)</sup>ことになっているが、『ハンブルガー・アーベントブラット (Hamburger Abendblatt)』紙のアンケートでは、現行の13年間の支持する者が60%いるのに対し、12年間の支持する者は32%に留まっており<sup>48)</sup>、年限の短縮には大多数が反対している。

#### (b) 家庭環境による格差の是正

ハンブルクでは、最近、学校の授業を従来の半日制から全日制へ切り替える学校が増えている。ドイツでは、従来、学校での授業は昼までの半日制が主流であった。昼までといっても午後1時ごろまで5時間か6時間の授業を行い、昼食は家でとるのが一般的であった。午後に学校に残る生徒もいたが、それは特別な課外活動か選択授業がほとんどであった。しかし、最近では午後にも平常授業の時間割を組む全日制の学校が増えている。もともと、PISAショック以降、生徒の学力を向上させることを目的に、多くの学校が全日制を導入する

45) Horst Bethde/ Gerrit Große/ Nele Hirsch/ Ulrike Zerhau (Hg.), PISA-Schock: Was sagt DIE LINKE?, Hamburg 2008, S.100.

46) たとえば、ニーダーザクセン州。

47) このため2010年のアビトゥーア試験は12年生と13年生に並行して実施される予定。

48) Hamburger Abendblatt, 2008/12/23.

ようになってはいた<sup>49)</sup>。ハンブルクでは、2002年に42校であった全日制の学校が2006年の時点で146校に増えている。ちなみにドイツの中で最も全日制学校の数が増加した州はノルトライン・ヴェストファーレン州で、2002年の637校から2006年には2921校へと5倍近く増加している。また、2006年現在、全日制の学校の割合の多い州としては、ザクセン州80.7%、ザールラント州74.5%、ベルリン州71.2%、テューリンゲン州69.3%が挙げられる。一方、少ない州としては、バーデン・ヴェルテンベルク州14.7%、ニーダーザクセン州16.2%、バイエルン州20.2%がある。ハンブルク州は36.6%で<sup>50)</sup>、いわば両者の中間に位置するといえよう。

全日制学校が増加した要因のひとつとしては、前述したように、2010/11年度から、大学入学前就学期間が13年から12年へと短縮することが予定されていることがあげられよう。この点に関して、大学入学前の就学期間は短縮されるものの、授業内容やアビトゥーアの試験基準については従来どおりとされているため、このままでいくと、ギムナジウムでの最終段階の3年間で学習していた内容を2年間で学習しなければならなくなる。そこで、ギムナジウムの高学年では全日制の授業編成は避けられないものとなっている。

また、移民の子どもたちやその他の家庭環境による学力の格差を学校での授業の増加によって平準化しようとする方針も、全日制の学校が増加する要因となっていると思われる。

家庭環境が子どもたちの学力格差や進路に大きな影響を及ぼしていることは、すでに述べた通りである。また、「PISAの結果が悪かった責任はどこにあるか」という『ハンブルガー・アーベントブラット (Hamburger Abendblatt)』紙のアンケートでも、責任は家庭にあるとする回答(61%)が一番多かった<sup>51)</sup>。

49) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland, 2008, S.4.

50) Ebenda, S.7.

51) 家庭にあるとする回答が61%で一番多く、次いで政治に責任があるとする回答は48%、学校に責任を求める声は44%であった。Hamburger Abendblatt, 2008/12/1.

それに対して、学校に責任があると考える回答者が44%であることを考慮すると、家庭内教育環境よりは学校での教育の方に信頼が置かれているといえる。そこから、学校での授業を増加することによって、家庭環境による教育格差を公的機関（＝学校）によって緩和することが出来ると考えられているといえよう。

### (c) 私立学校の増加と男女別クラスの設置

教育の機会均等を目指して出来るだけ現行の区分を取り払おうとする試みが模索される一方で、そのような改革の方向性とはある意味で異なる方向も同時に模索されている。それは、(1)私立学校の増加、(2)男女別クラスの設置、という方向である。

#### (1) 私立学校の増加

ドイツでは伝統的に教育は公的機関が行うとの考え方が支配的であった。戦後ドイツの教育制度の中では、シュタイナー・シュレーやモンテソーリ・シュレーを除けば、ごく僅かの私立学校しか存在しなかった。1990/91年段階では全学校数（職業学校は除く）に占める私立学校の割合は4.5%、2000/01年でも、5.6%と非常に少なかった<sup>52)</sup>。しかし、近年私立学校が徐々に増加している。連邦統計局の発表によれば、2007年度の私立学校数は1992年度に比べて53%増加しており、13人に1人（7.7%）が私立学校に通学している。私立学校の増加率は特に旧東ドイツ地域で著しく、対2000年比で59.4%の増加を示している<sup>53)</sup>。私立学校の内訳は、ドイツ全体で見るとギムナジウムが一番多く39.9%、次いで実科学校16.8%、基礎学校11.0%、基幹学校を含むその他の学校10.4%となっている。さらに旧東ドイツ地域と旧西ドイツ地域を分けてみると、地域による違いが鮮明となってくる。旧西ドイツ地域では、ギムナ

52) Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Grund- und Strukturdaten 2001/2002, S. 52.

53) Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Bildung und Kultur, Reihe 1.1 Private Schulen, Schuljahr 2007/08, S.14-16.

ージウム 41.3 %、実科学学校 18.9 %、基礎学校 7.8 %、その他 9.4 %に対し、旧東ドイツ地域では、ギムナージウム 30.2 %、実科学学校 1.7 %、基礎学校 33.6 %、その他 17.8 %と私立の基礎学校が多いことが特徴的である<sup>54)</sup>。また、私立学校へ通う生徒の男女比をみると、女子生徒は全体の 9 %が私立学校へ通っており、男子生徒の 6.3 %に比べて私立学校へ通う生徒の割合が多いことが分かる<sup>55)</sup>。一方、私立学校へ通う外国人の子どもたちの割合 (4.2 %) がドイツ人の子どもたちの割合 (7.9 %) に比べて少ないことも私立学校の特徴といえよう。

ハンブルクでは私立学校の割合は 8.3 %程度で、ドイツの中では比較的多い方である。ちなみに最も私立学校の割合の高い州はザクセン州で 12.7 %、最も割合の低い州はシュレースヴィヒ・ホルシュタイン州で 3.4 %である。ハンブルクの地方紙の世論調査<sup>56)</sup>では、私立学校を支持する人は 39 %で、公立学校の支持者 30 %を僅かではあるが上回っている。政党別では、私立学校を支持する層は GAL (Grüne Alternative Liste 緑の党 / 90 年連合のハンブルク州地方組織) 支持者層に多く (48 %)、反対に SPD 支持者層の 41 %は公立学校を支持している。また別のアンケート<sup>57)</sup>でも、「出来ればあなたの子どもを私立学校へ通わせますか?」という質問に対し、51 %が私立学校に通わせると答え、公立学校に通わせると答えた 38 %を上回っている。政党別では、SPD 支持者が公立学校を選択する (47 %) のに対し CDU 支持者層では 52 %、GAL (Grüne Alternative Liste 緑の党 / 90 年連合のハンブルク州地方組織) 支持者層では 53 %が私立学校のほうを選択している。新聞のコメントにも「驚いたことに」と書かれていたが、ハンブルクでは、私立学校支持という点で CDU と

54) Ebenda, S.17. この統計では、基礎学校、実科学学校、ギムナージウム、自由ヴァルドルフ・シューレ (シュタイナー・シューレ)、(各種障害児のための) 促進学校、その他という 6 分類になっていて、基幹学校はその他の項目に含まれているため、基幹学校単独の数値は不明である。

55) Ebenda, S.18.

56) Hamburger Abendblatt, 2008/12/24-26.

57) Hamburger Abendblatt, 2008/12/27-28.

GALの支持者の意見が一致している。また、比較的若い層（18 - 34歳）の60%が私立学校のほうを選択している。このような結果を見ると、私立学校への期待は大きく、今後私立学校の数は増加することになるであろう。

またハンブルクではないが、私立学校の割合の多いザクセン州やバイエルン州がPISAの結果の上位を占めている<sup>58)</sup>ことから、私立学校での教育への期待が増加する可能性は高い。

## (2) 男女別クラスの設置

一方、3章(b)で言及された性差による格差については、この問題が改革のための議論となることは少ないものの、時折話題になっている。2004年5月17日号の『シュピーゲル (Der Spiegel)』紙では「利口な女の子と愚かな男の子——学校での勝者と敗者」というタイトルで学校での男女の成績の違いを検討するとともに、別学の可能性を示唆した<sup>59)</sup>。

それによると、共学の場合、どうしても男子生徒のほうが成績が悪くなる傾向にあるという。落第（留年）率も男子生徒のほうが高い<sup>60)</sup>。さらに、大学入学資格（アビトゥーア）取得者も1980年ごろまでは男子生徒のほうが多かったが、その後1990年代の初めまでほぼ同数を維持し、以降は女子生徒の取得者の伸びが男子生徒のそれを大幅に上回っている。2002/03年度の大学入学資格（アビトゥーア）取得者は、ドイツ全体で、女子生徒126546人に対して男子生徒96708人と男子生徒の取得者は女子生徒の取得者の75%にまで落ち込んでいる。また、ハンブルクの基幹学校7年生（13歳前後）の2004年度の成績を比較すると、女子生徒の平均点は数学2.6、ドイツ語2.7なのに対し、男子生徒の平均点はそれぞれ3.9と3.3であった<sup>61)</sup>。さらに、基礎学校生徒の読

58) Frankfurter Rundschau, 2008/11/17.

59) Der Spiegel, Nr.21, 2004/5/17, S.82-95.

60) 基礎学校：男子生徒1.8%、女子生徒1.6%、基幹学校：男子生徒4.6%、女子生徒3.5%、実科学校：男子生徒6.2%、女子生徒4.6%、ギムナージウム：男子生徒3.4%、女子生徒2.3%。Der Spiegel, Nr.21, 2004/5/17, S.84.

61) ドイツの学校の成績は6段階評価（ただし6は「不可」）の1が最も良く、日本の5段階評価の数字と全く逆となっている。Ebenda, S.82-83.



解力を測る IGLU や、PISA の調査から、特に読解とテキスト理解において、男子生徒の平均点は女子生徒の平均点を大きく下回っていることが指摘されている<sup>62)</sup>。

このような現実から、教育学の専門家の中には、男女を別々にして授業を受けさせることを提唱する人もいる。ただし、男女別学と言っても、日本のように女子校・男子校という学校単位の別学ではなく、教科によって男女別のクラスをつくり授業を行った方が、授業の進め方が効率的で生徒の成績が向上するという観点からの提言である。実際に別クラス制を実施しているベルリンの学校では、化学／物理と英語の授業で、男女の平均点がほぼ同じになった、という事例が紹介されている<sup>63)</sup>。

最近では、連邦教育相のアネッテ・シャヴァン (Anette Schavan, CDU) が全国教育会議の席上「ある一定の年齢層でいくつかの教科においては、男子生徒と女子生徒を分けて授業を行うことは、意味のあることである」と述べて、公立学校でも男女別授業の導入を検討することを示唆した<sup>64)</sup>。

しかし、ドイツでは男女別々のクラスに分けて学習するという考え方は一般的には受容されにくいようである。前述の『シュピーゲル』紙のアンケートの中で、「教育の専門家は数学・情報学・ドイツ語といった教科を男女別クラスで授業したほうが良いと薦めていますが、あなたは賛成ですか反対ですか」という問いに対して、圧倒的多数 (74%) が反対と回答している<sup>65)</sup>。

## 5. おわりに

100年以上にわたり、ある意味では揺らぐことなく存続してきた三分岐型学校制度が、この間の世紀転換期をはさんで急速に見直されるようになった。そ

62) Ebenda, S.83.

63) Ebenda, S.94-95.

64) Hamburger Abendblatt, 2008/10/22.

65) 賛成は 22%。Der Spiegel, Nr. 21, 2004/5/17, S.93.

の理由は何処にあるのだろうか。本稿は、あくまでも現状の素描と今後の試論的検討の初発にすぎない。そのため、本格的な分析に資する十分な材料を提示しえているわけではない。また、主に紹介したハンブルクの事例を以てドイツ全体の動向を即断できるわけでもないのはいまでもない。

そのような限定を付しながら、それでもなお、いくつかの理由は読み取れるのではないだろうか。

三分岐型の学校制度は、ドイツの伝統的階級制度と密接に関連したものである。そして、各階級には、それぞれに応じた「能力」や「教育」が期待されていた。その期待と根本的に乖離しない限り、様々な批判は存在したとしても、根幹から三分岐型学校制度が見直される必要はなかったのである。だが、2000年のPISAは、ドイツの教育の長所とみなされていた「リテラシー」において、致命的低さを露呈した。有り得べからざる結果を突き付けられたといっても過言ではなく、「ピサ・ショック」は実に深刻な衝撃となった。この点は決して過小評価されるべきではないであろう。伝統的學校制度が機能不全に陥っていると見ることも可能であろうし、ドイツの学校教育自体が奏功していない証左と受け止めることもできよう。議論が沸騰するのは当然であった。

この種の問題が発覚した多くの場合、原因の究明と同時に対策が論じられることになる。ドイツの場合も同様であった。

本論で紹介したように、PISAの結果を詳細に分析することから始まり、教育格差の存在に目を向け、さらに両親の社会的出自や学歴、階級、性差などをそれら格差の要因として取り上げ、多岐にわたる分析がなされている。その結果、注目されるのが、全体状況としての進学率の増加と、失業率の増大、さらに移民の子どもたちの教育環境である。

進学率——特に女子のギムナージウム進学率——が高まる一方で、移民の子どもたちの「リテラシー」の低さは歴然としている。そして、そのような子どもたちは結果的に低学歴に甘んじなければならないが、低学歴者の失業率が突出して高い状況にある。

ここに至って、学校教育制度の問題は単なる教育問題の域を超え、より深刻

で錯綜した構造的複合問題であることが明らかとなったのである。三分岐型の教育制度が、「リテラシー」・「失業」・「移民」（あるいは多文化共生）という三位一体型の社会問題として、21世紀とともに登場したといえよう。この点を軽視し、単に PISA の成績が振るわなかったからマスメディアが騒いでいる、という表層的な解釈をするのは当を得ていない。

だが、対策となると、なお混沌としているのも事実である。本論で紹介したハンブルクの教育制度改革の事例も、一言でいえば試行錯誤の渦中にあることを示すものでしかない。そのため、賛否両論が渦巻くとともに、様々な軋みも生じていることは否めない。ただし注目すべきは、家庭環境による格差の是正を学校教育の均等化によって図ろうとしている点であろう。特に、全日制学校の普及は家庭での学習環境の違いを出来るだけ排除しようとする試みとみなすことができよう。しかし、この問題の対策を考える際に、「学校」と「家庭」だけで考えようとするのは恐らく十分ではないだろう。三位一体型の社会問題である以上、企業・政府も含め「社会」がどうかかわっていくかを包含した枠組みを構築しなければならないのではないと思われる。それが可能となった時に初めて、表面的な制度改革を超えた構造改革が可能となろうし、それはドイツ教育史上初めての抜本的な改革となるだろう。

#### 参考文献

(公刊資料)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Grund- und Strukturdaten 2001/2002.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Grund- und Strukturdaten 2006.

Bundesministerium für Bildung und Forschung, Pressemitteilung 241/2007.

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.), Bildung in Deutschland, Bielefeld 2006.

Statistisches Bundesamt (Hg.), Bildung in Deutschland, Wiesbaden 2003.

Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Bildung und Kultur, Reihe 1.1 Private Schulen, Schuljahr 2007/08.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland, 2008.

(新聞・雑誌)

Der Spiegel, Nr.21, 2004/5/17.

Hamburger Abendblatt, 2008/10/22, 2008/12/1, 2008/12/18, 2008/12/23, 2008/12/24-26, 2008/12/27-28.

Frankfurter Rundschau, 2008/11/17.

(文献)

Allendinger, Jutta/ Leibfried, Stephan, Bildungsarmut. Zum Zusammenhang von Sozialpolitik und Bildung. In: Michael Opielka (Hg.), Bildungsreform als Sozialreform, Wiesbaden 2005.

Becker, Rolf, Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In: Rolf Becker/ Wolfgang Lauterbach (Hg.), Bildung als Privileg, 3.Aufl., Wiesbaden 2008.

Bethde, Horst/ Große, Gerrit/ Hirsch, Nele/ Zerhau, Ulrike (Hg.), PISA-Schock: Was sagt DIE LINKE?, Hamburg 2008.

Böttcher, Wolfgang, Soziale Benachteiligung im Bildungswesen. Die Reduktion von Ungleichheit als pädagogischer Auftrag. In: Michael Opielka (Hg.), Bildungsreform als Sozialreform, Wiesbaden 2005.

Burzan, Nicole, Soziale Ungleichheit, 3.Aufl., Wiesbaden 2007.

Hinz, Thomas/ Groß, Jochen, Schulempfehlung und Leseleistung in Abhängigkeit von Bildungsherkunft und kulturellem Kapital. In: Werner Georg (Hg.), Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Konstanz 2006.

Huisken, Freerk, Der »PISA Schock« und seine Bewältigung, Hamburg 2005.

Jungbauer-Gans, Monika, Kulturelles Kapital und Mathematikleistungen—eine Analyse der PISA 2003—Daten für Deutschland. In: Werner Georg (Hg.), Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Konstanz 2006.

Solga, Heike/ Wagner, Sandra, Die Zurückgelassenen—die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Rolf Becker/ Wolfgang Lauterbach (Hg.), Bildung als Privileg, 3.Aufl., Wiesbaden 2008.

Vester, Michael, Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: Peter A. Berger/ Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten, 2.Aufl., Weinheim u. München 2008.

Zinnecker, Jürgen/ Stecher, Ludwig, Gesellschaftliche Ungleichheit im Spiegel hierarchisch geordneter Bildungsgänge. In: Werner Georg (Hg.), Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Konstanz 2006.

中野光／三枝孝弘／深谷昌志／藤沢法映『戦後ドイツ教育史』、お茶の水書房、1966年。

## Die Diskussion über die Schulreform – die gegenwärtige Situation in Deutschland am Beispiel Hamburgs

Tamiko KURODA

Seit dem „PISA-Schock“ im Jahr 2000 wird in Deutschland über die Schulreform heftig diskutiert. In der Diskussion geht es um die Chancengleichheit der Kinder in Bezug auf ihre Zukunft. Dieses Thema ist aber keineswegs plötzlich aufgekommen, sondern schon seit Anfang des vorigen Jahrhunderts aktuell. Bei der Verfassungsentwurfsdebatte in der Weimarer Republik wurde die mit ihrer sozialen Herkunft verbundene Chancengleichheit der Kinder von der SPD sehr stark attackiert, denn die Kinder hatten vorher je nach sozialer Herkunft an drei verschiedenen Schultypen gelernt. Nach einem politischen Kompromiss kam es zur Einrichtung der Volksschule, die alle Kinder aus allen sozialen Schichten wenigstens vier Jahre besuchen sollten. Das traditionelle dreigliedrige Schulsystem ist selbst nach dem Zweiten Weltkrieg, trotz der starken Kritik der Besatzungsmächte, besonders der USA, weiterhin bewahrt worden. Gegen die amerikanischen Vorwürfe wurde folgendermaßen argumentiert: Es gäbe drei Kompetenzen, nämlich eine theoretische Kompetenz, eine praktische Kompetenz und eine theoretisch-praktische Kompetenz. Das dreigliedrige Schulsystem sei sehr gut auf diese drei Kompetenzen eingestellt, daher sei eine Änderung des herkömmlichen Schulsystems nicht notwendig.

Erst durch das Ergebnis der PISA-Studie haben die Nachteile des deutschen Schulsystems Aufmerksamkeit erregt. Es geht dabei wiederum um die durch die soziale Herkunft bedingte Ungleichheit. Die soziale Herkunft meint aber heute nicht wie früher nur die ökonomische Situation, das „ökonomische Kapital“, sondern auch das „kulturelle Kapital“ der Eltern. Außerdem haben heute auch der Migrationshintergrund und das Geschlecht Einfluss auf den Schulerfolg: Kinder mit Migrationshintergrund haben schlechtere Chancen, Abitur machen prozentual mehr Mädchen als Jungen und haben zudem bessere Leistungen in der Schule.

In diesem Beitrag werden diese Unterschiede von verschiedenen Aspekten aus statistisch analysiert und am Beispiel der Schulreform in Hamburg dargestellt. In Hamburg wird ab 2010 folgende Reform eingeführt werden: 1. Die Grundschule mit vier Klassen wird zur Primarschule mit sechs Klassen umgestaltet. 2. Das dreigliedrige System wird in ein zweigliedriges umgestaltet (Stadtteilschule und Gymnasium). 3. Bis zum Abitur besuchen die Schülerinnen und Schüler zwölf Klassen, d.h. die Schulzeit verkürzt sich um ein Jahr. Aus einer Umfrage in Hamburg kann man ersehen, dass zwar eine Mehrheit für die Einführung der Primarschule mit sechs Klassen ist, aber nicht bedingungslos für die Umgestaltung des bestehenden Systems in ein zweigliedriges System. In Bezug auf die Verkürzung der Lernzeit bis zum Abitur herrscht eher Sorge und Kritik.

Um die mit dem Herkunfts-Milieu verbundenen Unterschiede oder die Benachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund auszugleichen, wird immer mehr versucht, die Aufenthaltszeit in der Schule zu verlängern, nämlich durch die Einführung der Ganztagschule. Je länger die Kinder in der Schule sind, desto weniger kann das Familienmilieu die Kinder beeinflussen. Dieses Konzept der Schulreform kann zwar positiv bewertet werden, man sollte aber nicht nur die Effektivität der Lernprozesse oder den Leistungseffekt in Betracht ziehen. Für die gelungene Durchführung der Schulreform wird nicht nur die Schule an sich, sondern auch die gesellschaftliche Umstrukturierung ein wichtiges Kriterium sein.

