

現代ドイツ教育の課題
—教育格差の現状を中心に—

木 戸 裕

- ① 1990年10月、ドイツは、悲願であった統一を達成した。東西ドイツの統一は、東ドイツの西ドイツへの「編入」という形で行われたため、旧西ドイツの教育制度は従来どおり維持され、旧東ドイツが、西のそれをモデルとして教育制度の再編を行った。両国は40年間それぞれ独自の教育制度を構築してきたわけで、統一によって生じている問題は教育の領域でも少なくない。
- ② ヨーロッパの動向を見ると、1957年にドイツ、フランスとその周辺の6か国から出発した共同体は、今や27の加盟国を数えるに至っている。EU（欧州連合）といういわばヨーロッパ・ネーションを母国とするヨーロッパ国民を念頭に置いて、そのなかで学位、職業資格の相互承認など、いろいろな形で教育における「ヨーロッパ次元」の確立を目指した試みが企てられている。
- ③ 他方、ヨーロッパ統合から疎外された集団によってかもし出される問題もまた同時進行的に噴出している。トルコからの移民や旧ソ連からの引揚者など、EUにも、国家にも、また地域にも、いずれにも帰属意識をもてない人々が存在することも見逃せない。
- ④ こうした状況のなかで、ドイツでは、(i) 旧東ドイツが旧西ドイツに吸収合併されたドイツ、(ii) 多数の外国人と難民を抱え多民族国家化したドイツ、(iii) EU統合へ向けて国民国家の枠を超えつつあるドイツ、という三重に交錯した社会構造のなかで、新しい教育の在り方の構築が模索されている。
- ⑤ ドイツの教育制度の特色として、三分岐型の教育制度が採用されている点が挙げられる。そのなかで行われている教育の実態を見ると、親の学歴、親の収入、移民の背景の有無といった社会的な背景が、子どもの教育状況に色濃く反映されている。
- ⑥ 親の学歴と子どもの進路を見ると、親が大学卒業の場合は約8割が大学に進学するのに対し、非大学卒の場合は約2割というように大きな開きがある。外国人生徒とドイツ人生徒を比較すると、基幹学校で学ぶ生徒の割合は外国人が多く、一方、大学に入学する者の割合はドイツ人が高い。国籍はドイツでも、移民の背景をもつ者は、PISA（生徒の学習到達度調査）の成績でも、平均点が軒並み低い。親の収入が高い者のほうが、低い者よりも大学に進学する割合は高い。成績が同じ場合も、親の学歴、収入が高いほど、高いレベルの学校へと進学している。
- ⑦ ドイツがこれまで維持してきた三分岐型学校制度についても「教育の公正」という面からその見直しを迫られている。社会的な背景に由来する教育面の格差を今後どのように是正し、公正さを担保していくかが、教育の大きな課題となっている。その際、連邦政府が進めている「持続可能な社会構築」の基本戦略が、ひとつの方向性を示している。

現代ドイツ教育の課題 —教育格差の現状を中心に—

総合調査室 木戸 裕

目 次

はじめに

I 教育制度の特色と概要

- 1 教育制度の特色
- 2 教育制度の概観
- 3 個別の問題

II 教育の課題

- 1 親の学歴と子どもの進路
- 2 外国人生徒とドイツ人生徒の学歴格差
- 3 国際学力調査にみる生徒の学力
- 4 親の属性と子どものギムナジウム進学
- 5 三分岐型学校制度と早期振り分けの見直し

おわりに

はじめに

今年（2009年）で「ベルリンの壁」開放後、20年を迎える。壁開放の翌年（1990年）10月、ドイツは、悲願であった統一を成就した。第二次世界大戦の終結（1945年）後、ドイツは、米、英、仏、ソ連の4か国により分割占領された。その後、東西の冷戦を背景に、西ドイツ（ドイツ連邦共和国）と東ドイツ（ドイツ民主共和国）という2つのドイツが建国され（1949年）、東西ドイツは、以後まったく異なる政治体制のもとで、新しい国家づくりを行っていくことになった。

西ドイツでは、憲法にあたる基本法により、教育制度の立法、組織、行政に関する権限は各州（Land）に委ねられた。その結果生ずる州間の相違をできる限り統一化するために、各州文部大臣会議（Kultusministerkonferenz, KMK）が設置され、同会議がドイツ全体としての文教施策の調整にあたることになった。西ドイツでは、わが国のように単線型の教育制度に移行することなく、従来の複線型の教育制度がそのまま残った。一方、ソ連占領地域から出発した東ドイツは、社会主義国家として、マルクス・レーニン主義のイデオロギー形成の一環としての統一的な学校制度が導入された。東ドイツでは「社会主義的人間の育成」が、教育的営みの中心を占めていた。

東西ドイツの統一は、東ドイツの西ドイツへの「編入」という形で行われたため、旧西ドイツの教育制度は従来どおり維持され、旧東ドイツが、西のそれをモデルとして教育制度の再編を行った。しかし、一方は市場経済、自由主

義体制、もう一方は計画経済、社会主義体制というまったく異なった政治的・経済的システムのもとで、両国は40年間それぞれ独自の教育制度を構築してきた。統一によって生じている問題は教育の領域でも少なくないことは指摘される⁽¹⁾。

眼を広くヨーロッパに転ずると、1957年に、ドイツ、フランスとその周辺に6か国から出発した共同体は、今や27の加盟国を数えるに至っている。東西冷戦で分断されていた戦後体制は終結し、これまでの国家の枠組みを越えた「超国家」という、「ポスト国民国家」に向かって、ヨーロッパ全体が大きく動きつつある状況が存在する。EU（欧州連合）といういわばヨーロッパ・ネーションを母国とするヨーロッパ国民を念頭に置いて、そのなかで学位であるとか、職業資格の相互承認など、いろいろな形で、教育における「ヨーロッパ次元」の確立を目指した試みが企てられている⁽²⁾。

しかし他方、ヨーロッパ統合から疎外された集団によってかもし出される問題もまた同時進行的に噴出している。たとえば、トルコからの移民、旧東欧・ソ連からの引揚者、数々の難民等々といった人々は、EUにも、国家にも、また地域にも、いずれにも帰属意識をもてないという状況が存在することも見逃せないであろう⁽³⁾。

以上のような状況のなかで、ドイツでは、①旧東ドイツが旧西ドイツに吸収合併されたドイツ、②多数の外国人と難民を抱え多民族国家化したドイツ、③EU統合へ向けて国民国家の枠を超えつつあるドイツ、という三重に交錯した社会構造のなかで、教育の在り方が改めて問

(1) 拙稿「ドイツ統一と旧東ドイツ教育の再編（上）（下）」『レファレンス』499号、1992.8、pp.27-55、500号、1992.9、pp.100-131。を参照。

(2) 拙稿「教育政策—多様性のなかの収斂と調和」『拡大EU—機構・政策・課題 総合調査報告書』2007、pp.207-223; 拙稿「ヨーロッパ高等教育の課題—ボローニャ・プロセスの進展状況を中心として—」『レファレンス』691号、2008.8、pp.5-27。を参照。

(3) 梶田孝道・小倉充夫編『国民国家はどう変わるか』（国際社会3）東京大学出版会、2002、pp.23-55。を参照。拙稿「EU統合とヨーロッパ教育の課題」『比較教育学研究』27号、2001.6、pp.68-79; 拙稿「ドイツの外国人問題—教育の視点から」『レファレンス』670号、2006.11、pp.59-83。も参照。

い直されているということができよう。

本稿では、こうしたドイツ社会の構造を念頭に置いて、現行のドイツの教育制度の概要とそこで浮かび上がっている諸問題について見ていきたい。以下、まずⅠでは、現行のドイツの教育制度の概要を述べる。次にⅡでは、現代ドイツの教育がどのような問題を抱えているのかについて、できる限り具体的なデータ等を紹介しながら、とくに教育の「格差」と「公正」という視点からスポットをあててみたい。最後に、ⅠとⅡを通して浮かび上がってくる今後の課題と将来の展望をまとめてみる。

Ⅰ 教育制度の特色と概要

本章では、ドイツの教育制度に見られる特色、学校体系の概観、個別の問題の順に見ていくことにしよう。

1 教育制度の特色

(1) 州単位の教育制度

ドイツは旧西ドイツが11州、旧東ドイツが5州の16の州からなる連邦制国家である。こうした連邦制国家に見られる特色として、教育に関する権限が各州に委ねられている点を挙げることができる。すなわち各州には、名称は一樣ではないが、いずれの州にも文部省に相当する省が置かれ、教育政策もそれぞれの州の事情に対応して策定されている。連邦教育研究省(BMBF)も設置されているが、連邦政府は高等教育、学術・研究などの一部に権限をもって

いるにすぎない⁽⁴⁾。

したがって教育に関する具体的な事柄は、各州の憲法、学校法、文部省令等によって定められている。たとえば、教育課程の編成、教科書の検定なども州ごとに行われている。大学入学制度など、連邦全体にかかわる大綱的な基準に関しては、各州の文部大臣によって構成される文部大臣会議(KMK)の決議によってできる限り制度的な統一化が試みられている。しかし、この決議には法的拘束力がなく、州によってかなりの相違がみられる。

(2) 複線型の教育制度と多彩な学校タイプ

ドイツに見られるもうひとつの大きな特色は、各州とも複線型の教育制度が採用されているという点である(生徒が共通して通学するのは基礎学校のみである)。したがってドイツでは、わが国と比較して、非常にヴァリエティーに富んだ種類の学校タイプが存在する。図1は、各州による相違を一応度外視した一般的なドイツの学校体系図である。以下、図1を参照しながら、現行の教育制度の概要を見ていくことにしよう。

2 教育制度の概観

教育制度は、大きく就学前教育、初等領域、中等領域Ⅰ、中等領域Ⅱ、高等領域に区分される⁽⁵⁾。

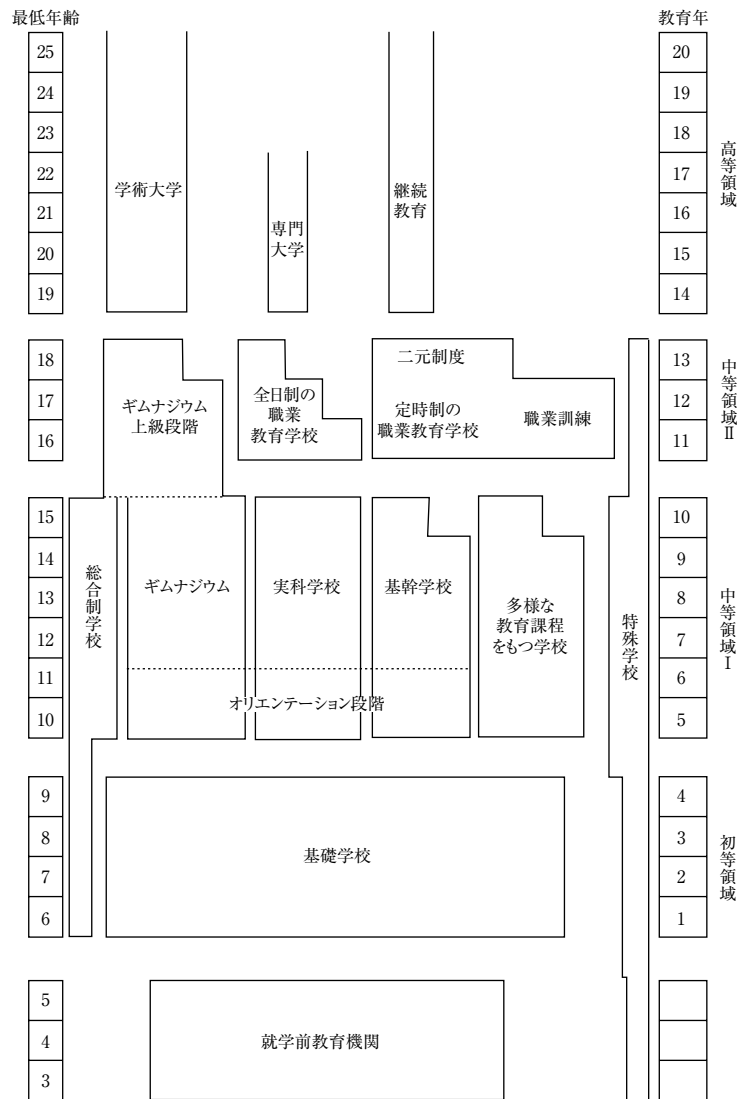
(1) 就学前教育

まず就学前教育については、ドイツではわ

(4) 基本法では、教育・文化の領域に関しては、基本法が特段の定めを設けない限り州が権限を有するとされている。これは州の「文化高権」(Kulturhoheit)と呼ばれている。2006年の基本法改正により、州の「文化高権」が、さらに強められることになり、従来連邦がもっていた「大学制度の基本原則について大綱立法を行う権限」などが削除され、連邦がもつ権限は、「大学の認可と閉鎖」、「職業教育への助成」、「学術研究の振興」などを残すのみとなった。山口和人「連邦制改革のための基本法改正実現」『ジュリスト』1321号, 2006.10, p.211.を参照。

(5) 以下、本章の記述にあたっては、Kultusministerkonferenz, *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2007, Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*, Bonn, 2008.を参照(とくにS.38ff.)。〈http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_dt_ebook.pdf〉なお、拙稿「教育制度」加藤雅彦ほか編『事典現代のドイツ』大修館, 1998, pp.547-565.も参照。

図1 ドイツの教育制度図



(出典) Kai S. Cortina et al., *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Reinbek: Rowohlt Verlag, 2008, S.26.

が国のように幼稚園と保育園が二元化されていない。すなわち、0歳から3歳までの子どもを受け入れる保育園 (Kinderkrippe) と、3歳から就学年齢までの子どもが通う幼稚園 (Kindergarten) というように年齢によって区分されている。また、どちらも法制上は児童福祉施設であり、学校教育制度の中には組み入れられていない。

(2) 初等領域

初等領域の教育機関は、わが国の小学校に相当する基礎学校 (Grundschule) である。基礎

学校は4年間 (ベルリンとブランデンブルクの2州は6年間) である。

各州とも法令により、当該年の6月30日までに満6歳に達している子どもは、新学年度の開始 (8月1日) とともに、基礎学校へ就学することが義務づけられている。その年の7月1日から12月31日までに満6歳に達する子どもは、親の申請にもとづき、身体的・精神的に就学に適すると認められる場合は入学を許可される。また満6歳に達していても、心身の発達上就学に適さないと判定された子どものために、基礎学校に学校幼稚園 (Kindergarten)、予備学

年 (Vorklasse) が設けられている。

全入学者に占める早期入学者 (7月1日以降に満6歳になる生徒) の割合は、7.1% (男子: 5.6%, 女子: 8.7%) である。一方、就学義務年齢に達しながら入学を留保された子どもの割合は、4.8% (男子: 5.9%, 女子: 3.5%) となっている⁽⁶⁾。

(3) 中等領域 I

中等領域 I は、前期中等教育に相当する。基礎学校における4年間の初等教育を終えると生徒は、大きく、基幹学校 (Hauptschule)、実科学学校 (Realschule)、ギムナジウム (Gymnasium) という3つの異なった学校種類に振り分けられる。このように初等教育を終わった時点で生徒を異なるタイプの学校種類に振り分ける制度 (三分岐型学校制度) は、わが国などには見られないドイツの特色である。ただし、わずか10歳で早期選別を行うことによる不合理を緩和するという目的で、最初の2年間をオリエンテーション段階 (Orientierungsstufe)⁽⁷⁾ と呼ばれる観

察段階にして、第6学年 (基礎学校入学時からの通算) 修了時に、それぞれの生徒の能力、適性、希望等に応じて、進学校を最終的に決定するという仕組みも採用されている。

基幹学校は5年制で⁽⁸⁾、卒業後ただちに就職する生徒が多い。実科学学校は6年制で、中級の技術者などの養成がめざされている。実科学学校修了後、後述するように専門上級学校、さらには専門大学へと進学する者も少なくない。ギムナジウムは9年制 (現在8年制に移行しつつある)⁽⁹⁾ で伝統的な大学進学コースである。これら3つの学校形態をひとつにまとめた総合制学校 (Gesamtschule)⁽¹⁰⁾ も設けられているが、その普及度は州により異なる。

なお、旧東ドイツの州を中心に、基幹学校、実科学学校の両方の修了資格を取得することができる「多様な教育課程をもつ学校」 (Schule mit mehreren Bildungsgängen) が設置されている。この学校タイプの名称は州により異なっている⁽¹¹⁾。たとえば、ザクセン州では「中間学校」 (Mittelschule)、テューリンゲン州では「通常学

(6) 連邦教育学術省 (BMBF) が、文部大臣会議 (KMK) と共同で取りまとめた次の報告書を参照。Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), *Bildung in Deutschland 2008: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*, Bielefeld: Bertelsmann, W, 2008, S.250f. (http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf) データは2006/07学年度の数値。

(7) オリエンテーション段階は、ヘッセン州では、促進段階 (Förderstufe) と呼ばれている。

(8) ベルリンやノルトライン・ヴェストファーレン州のように、全日制就学義務が10年間となっている州では、基幹学校は第10学年 (基礎学校入学からの通算) まで継続する。これらの州では、第9学年の修了で「基幹学校修了資格」を取得できる。また、第10学年の修了により、1ランク上の「拡大された基幹学校修了資格」を取得できる。「基幹学校修了資格」を取得することなく退学した者は、あとから夜間の学校、職業教育の学校等に学ぶことによりこの資格を取得することが可能となっている。

(9) 大学入学資格取得までの就学年数は、統一まで、旧西ドイツは13年間 (基礎学校4年、ギムナジウム9年)、旧東ドイツでは12年間であった。統一後、旧東ドイツ地域では、旧西ドイツに合わせる形で新しい教育制度が構築されたが、一部の州 (ザクセン州、テューリンゲン州) は13年に移行しないで従来の12年間のままとどまった。ヨーロッパ統合が進行するなかで、ヨーロッパの多くの国々が12年間であること、また労働市場の国際競争の面からも、ドイツも12年間とすべきであるとする考え方が強くなり、すべての州のギムナジウムは、9年制から8年制へと移行しつつある。

(10) 総合制学校には、基幹学校、実科学学校、ギムナジウムの3種類の学校形態を完全に解消した統合型総合制学校 (integrierte Gesamtschule) と、これらの学校形態はそのまま残して、相互の横断的移行を容易にした協力型総合制学校 (kooperative Gesamtschule) と2種類ある。

(11) 統一後における旧東ドイツの学校制度の再編をみると、総合制学校が正規の学校として位置付けられた州 (ブランデンブルク)、三分岐型の学校制度が導入された州 (メクレンブルク・フォアポンメルン)、ギムナジウムともうひとつの中等学校という二分岐型の学校制度が導入された州 (テューリンゲン、ザクセン、ザクセン・アンハルト) とさまざまであった。前掲注(1)の拙稿を参照。

校」(Regelschule)、ザールラント州では「拡大実科学学校」(Erweiterte Realschule)、ブレーメン州とザクセン・アンハルト州では「中等学校」(Sekundarschule)、ハンブルク州では「統合型基幹・実科学学校」(Integrierte Haupt- und Realschule)などと呼ばれている。またベルリン、ヘッセン、メクレンブルク・フォアポンメルン、ニーダーザクセンの各州では、「連携または統括された基幹・実科学学校」(Verbundene oder Zusammengefasste Haupt- und Realschule)、メクレンブルク・フォアポンメルン州、ラインラント・プファルツ州では「地域学校」(Regionale Schule)、ブランデンブルク州では「上級学校」(Oberschule)という名称の中等領域 I に属する学校がある。

第 5 学年(基礎学校入学時からの通算)の生徒の学校種類別の在籍者の割合を見ると(2006/07 学年度)、約 4 割(39.9%)の者がギムナジウムに、

2 割弱(18.9%)が基幹学校に、約 4 分の 1(24.8%)が実科学学校にそれぞれ進学している。また旧東ドイツの州では、基幹学校と実科学学校の両方の修了資格を取得できる「多様な教育課程をもつ学校」に学ぶ者が 58.3%となっている(旧西ドイツではこの学校タイプに学ぶ生徒は、1.7%)(以上、表 1 を参照)。

第 8 学年の時点で生徒がどの学校タイプに在籍しているか、その割合の推移を 1952 年から 2005 年までたどったのが図 2 である。これを見ると、1952 年では、基幹学校(当時は国民学校と呼ばれていた)で学ぶ者の割合が圧倒的に高かった(78%)。同じ年、実科学学校は 7%、ギムナジウムは 15%であった。これが 2005 年になると、基幹学校は 24%にまで大幅に減少している。これに対し、実科学学校は 27%、ギムナジウムは 33%と増加している。

表 1 第 5 学年の生徒の学校種類別割合(2006/07 学年度)

	生徒数	OS	HS	SMBG	RS	GY	IGS
全体	709,890	1.7	18.9	6.3	24.8	39.9	8.4
旧西ドイツ	651,462	1.9	20.6	1.7	27.0	40.0	8.9
旧東ドイツ	58,428	X	X	58.3	X	38.8	2.8
BW	109,218	0.2	28.1	X	33.4	37.8	0.6
BY	123,931	0.2	39.0	X	23.1	37.4	0.2
BE*	23,430	X	8.3	X	18.9	46.0	26.9
BB*	13,865	X	X	38.5	X	45.3	16.2
HB	5,513	X	X	27.4	X	46.6	26.0
HH	14,062	3.7	19.2	X	X	48.8	28.3
HE	57,494	19.7	3.9	X	15.7	44.3	16.3
MV	9,365	X	X	85.6	X	4.1	10.3
NI	82,460	X	14.3	X	36.9	43.9	4.8
NW	180,245	X	15.2	X	27.9	39.3	17.5
RP	40,749	X	13.3	14.7	26.5	39.7	5.8
SL	9,386	X	0.9	36.9	2.1	40.8	19.2
SN	22,893	X	X	54.0	X	46.0	X
ST	13,313	X	X	52.0	X	45.0	3.0
SH	28,404	X	18.4	X	35.0	39.0	7.6
TH	12,857	X	X	52.7	X	44.9	2.3

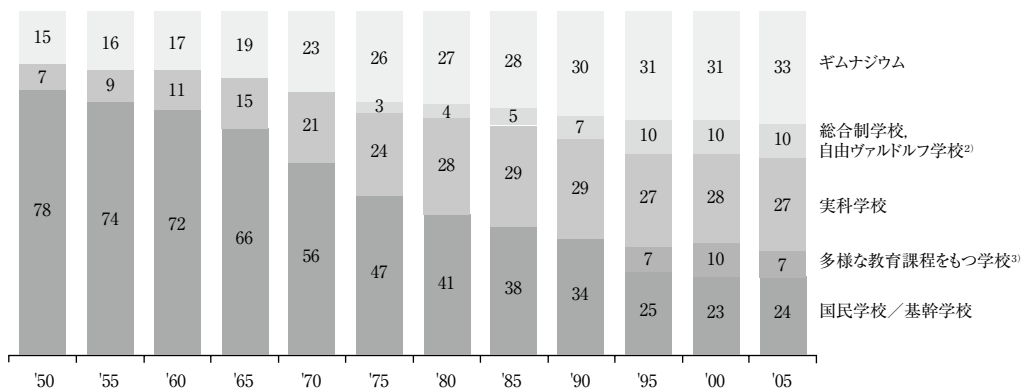
(凡例) OS: オリエンテーション段階, HS: 基幹学校, SMBG: 多様な教育課程をもつ学校, RS: 実科学学校, GY: ギムナジウム, IGS: 統合型総合制学校

BW: バーデン・ヴュルテンベルク, BY: バイエルン, BE: ベルリン, BB: ブランデンブルク, HB: プレーメン, HH: ハンブルク, HE: ヘッセン, MV: メクレンブルク・フォアポンメルン, NI: ニーダーザクセン, NW: ノルトライン・ヴェストファーレン, RP: ラインラント・プファルツ, SL: ザールラント, SN: ザクセン, ST: ザクセン・アンハルト, SH: シュレスヴィッヒ・ホルシュタイン, TH: テューリンゲン

(*) ベルリンとブランデンブルクは基礎学校が 6 年間なので、第 7 学年次の割合。

(出典) *op.cit.*(6), S.253.

図2 第8学年の生徒の学校種類別在学率（1952-2005年）¹⁾



(原注) 1) 1995年までは、旧西ドイツの数値。促進学校を除く。

2) 総合制学校、自由ヴァルドルフ学校の数値は1975年から挿入。

3) 基幹学校と実科学校が統合された学校形態の生徒数。

(出典) Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Grund- und Strukturdaten 2007/2008, Daten zur Bildung in Deutschland*, S.25. <http://gus.his.de/gus/docs/GuS_Internet_2007_2008.pdf>

表2 8年制ギムナジウム卒業者のアビトゥーア試験が行われる最初の年度

最初から	ザクセン、テューリンゲン
2007年	ザクセン・アンハルト
2008年	メクレンブルク・フォアポンメルン
2009年	ザールラント
2010年	ハンブルク
2011年	バイエルン、ニーダーザクセン
2012年	バーデン・ヴェルテンベルク、ベルリン、ブランデンブルク、プレーメン
2013年	ノルトライン・ヴェストファーレン、ヘッセン
2016年	シュレスヴィッヒ・ホルシュタイン

(出典) Kai S. Cortina et al., *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Reinbek: Rowohlt Verlag, 2008, S.484.

(4) 中等領域II

中等領域IIである後期中等教育についてみると、この段階では、普通教育学校と職業教育学校とが、かなりはっきり区分されている点が特色として挙げられる。

① 普通教育の学校

普通教育学校としては、ギムナジウム上級段階が挙げられる。ギムナジウム上級段階は、ギムナジウムの最後の3年間で、9年制のギムナジウムでは第11学年から13学年（8年制の場合は第10学年から12学年）が相当する。ギムナジウム上級段階は、大学入学資格試験である

アビトゥーア試験に合格することにより修了する⁽¹²⁾。ギムナジウム上級段階は、学級制を解体し、全教科半年単位のコース制を採用するなど、それまでの学校タイプとは異なる特色もっている。前述したように、ギムナジウムは9年制から8年制に移行しつつあるが⁽¹³⁾、その移行年度は州により異なっている。表2は、8年制のギムナジウムで学んだ生徒を対象に実施されるアビトゥーア試験の最初の年度を示したものである。この表にあるように、2016年度のシュレスヴィッヒ・ホルシュタイン州を最後に、全州のギムナジウムが8年制に移行され

(12) ギムナジウム上級段階の履修形態とアビトゥーア試験の実際については、拙稿「ドイツの大学入学法制—ギムナジウム上級段階の履修形態とアビトゥーア試験」『外国の立法』238号, 2008.11, pp.21-72.を参照。

(13) 前掲注(9)を参照。

る。

② 職業教育の学校

職業教育の学校タイプは多岐にわたっている。形態としては、全日制の学校と定時制の学校（週のうち1-2日間通学する）がある。

このうち職業学校（Berufsschule）は、全日制就学義務⁽¹⁴⁾の終了後、全日制の学校に通学しない生徒が通学する定時制の学校で、生徒は、週1-2日間授業を受けると同時に、徒弟（Lehre）として企業等に勤務するかたわら企業内訓練を受ける。このように企業の職業訓練と職業学校における授業とが並行して行われるシステムは二元制度（duales System）と呼ばれ、ドイツのいわゆるマイスター教育の根幹を形成している。

全日制の職業教育の学校としては、職業上構学校（Berufsaufbauschule）、専門上級学校（Fachoberschule）、職業専門学校（Berufsfachschule）、専門学校（Fachschule）など多彩なタイプの学校形態が存在し、目標とされる職業資格に対応して、それぞれ異なる特色をもっている⁽¹⁵⁾。

職業上構学校は、企業での職業訓練中あるいはその修了後に通学する学校で、1年-1年

半で修了する（定時制の形態の場合は、2-3年）。この学校で取得される修了証は、実科学校修了証と同等のものとみなされ、卒業後、専門上級学校に進学することができる。

専門上級学校は、「実科学校修了証」（中級学校修了証，Mittlerer Schulabschluss）をもった者を対象にした教育機関で、学習期間は通常2年間である。卒業後「専門大学入学資格」⁽¹⁶⁾を取得し、専門大学に進学することが可能となる。

職業専門学校は、2-3年間の全日制の学校で、学校内において職業実践的訓練が行われる点に特色がある（学校内職業システム）。入学の要件、学習期間、卒業時の修了証に関しては、種々の形態がある。一定の要件を満たすことで、「専門大学入学資格」の取得も可能である。

専門学校は、職業教育における継続教育⁽¹⁷⁾の役割を果たしている学校である。通常、すでに職業に従事した経験をもつ者が、この学校で特定の専門領域について再教育を受ける（期間：1-3年間）。入学にあたっては、「承認された訓練職種」（Anerkannte Ausbildungsberufe）⁽¹⁸⁾の職業訓練修了証が必要である。卒業後、「専門大学入学資格」の取得も可能である。

(14) ドイツの学校の就学義務には、全日制就学義務と定時制就学義務がある。前者は、すべての子どもに適用され、9年間である（ベルリン、ブランデンブルク、プレーメン、ノルトライン・ヴェストファーレンの4州は10年間）。後者は、全日制就学義務修了後、いかなる全日制の学校にも通学しない生徒に対して課せられ、3年間である。なお、ドイツでは、義務教育期間だけでなく、公立学校の授業料は大学に至るまですべて無料となっている（大学では、無償制の見直しが行われている）。

(15) そのほか、職業ギムナジウム（Berufliches Gymnasium）、専門ギムナジウム（Fachgymnasium）、職業上級学校（Berufsoberschule）、職業コレク（Berufskolleg）、職業アカデミー（Berufsakademie）といった職業教育学校が存在する。また、職業基礎教育年（Berufsgrundbildungsjahr）、職業準備年（Berufsvorbereitungsjahr）という名称の学年段階が設けられており、職業資格を取得するための準備教育が行われている（職業資格を取得することはできない）。

(16) 後述するように、大学入学資格には、すべての大学タイプとすべての専門分野に入学することができる「一般的大学入学資格」（allgemeine Hochschulreife）、すべての大学タイプの特定の専門分野にのみ入学できる「特定専門分野大学入学資格」（fachgebundene Hochschulreife）、専門大学にのみ入学できる「専門大学入学資格」（Fachhochschulreife）がある。職業ギムナジウム、専門ギムナジウムに学ぶことにより、「特定専門分野大学入学資格」を取得することができる。

(17) 継続教育（生涯学習）を行っている教育機関として、社会教育施設としての市民大学（Volkshochschule）を挙げることができる。市民大学では、ヴァラエティーに富んだ多彩な講座が開講されているだけでなく、基幹学校修了証などの学校修了証を取得することができるコースもある。

(18) ドイツには、国が承認した約340の訓練職種が定められている。

(5) 高等領域

高等教育について見ると、大学は大きく2つの種類に区分できる。すなわち、博士号や大学教授資格 (Habilitation) を授与できる大学とそうでない大学である。前者を学術大学、後者を専門大学と呼んでいる。前者には伝統的意味の総合大学 (Universität) のほか、神学大学、芸術大学、体育大学といった単科大学が含まれる。これらの大学には、通常ギムナジウム上級段階を終え、アビトゥーア試験に合格して「一般的大学入学資格」⁽¹⁹⁾ を取得した者が進学する。

一方、専門大学は、従来の技術者学校や高等専門学校などの職業中等教育機関が大学に昇格したもので、1970年から発足した。専門大学には、実科学校を経て専門上級学校を修了した者、ギムナジウムの第12学年を修了した者のほか、前述のような職業教育の学校で「専門大学入学資格」を取得した者が進学する。専門大学の入学にあたっては、アビトゥーアの取得は求められていない。

(6) 障害をもつ生徒の学校

障害をもつ者の就学は、障害の種類に対応して、特別の学校形態で行われる。部分的には、障害をもたない者と一緒に統合した形態でも行われている。学校の名称は、州により異なる(特殊学校 (Sonderschule) / 障害をもつ者の学校 / 促進学校 (Förderschule) / 促進センターなどと呼ばれる)⁽²⁰⁾。

3 個別の問題

次に、ドイツの教育制度に関わる個別の問題について、とくに「接続」の観点を中心にピッ

クアップし、データ等を挙げながら記述してみたい。

(1) 基礎学校から中等教育学校へのアーティキュレーション

ドイツでは、生徒は基礎学校修了後、その能力、親の希望等にもとづき、進学するもっともふさわしいと思われる学校種類が勧告される。ただし親が学校側の勧告を拒んだ場合、生徒は、親が希望する学校に仮入学し、半年後の成績によって、当該校の校長が最終的な判断を下すといった制度がある。また親が学校側の勧告に同意できない場合、その者を対象とした入学試験が実施されることもある。しかし、わが国におけるように、志願者すべてを対象に行われる入学試験といった制度はドイツには存在しない。

それでは具体的にどのような仕組みになっているのか、ヘッセン州とバーデン・ヴュルテンベルク州を事例に見ていこう⁽²¹⁾。前者では、親の意思が強く反映されている点に、後者では子どもの成績に重点が置かれている点にそれぞれ特色が見られる。

① ヘッセン州の場合

基礎学校の第4学年第1学期の終了までに、すべての基礎学校で親を対象とした「インフォメーションの夕べ」が開かれる。この場で、親は中等教育の各学校の代表者から、それぞれの学校の目的や教育内容について説明を受ける。あわせて親は、子どもを担当した教員から、どの学校形態に進学することがその子どもにとってもっともふさわしいかについて助言を受ける。

(19) 前掲注(16)を参照。詳細は、前掲注(12)の拙稿を参照。

(20) 全生徒に占める特別な促進を必要とする生徒の割合は5.8% (その内訳は、学習障害2.7%、視覚障害0.1%、聴覚障害0.2%、言語障害0.6%、身体発達0.4%、精神発達0.9%等) となっている。このうち84.3%は特殊学校などに通学し、15.7%は障害をもたない者と統合された形態で教育を受けている。op.cit.(6), S.256.

(21) 以下の記述は、文部大臣会議がまとめた次の資料による。Kultusministerkonferenz, *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I*, Informationsunterlage des Sekretariats der Kultusministerkonferenz, Stand: März 2006, S.9, 21. <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_00-Uebergang-Grundsch-SekI-01.pdf>

親は、基礎学校からの助言と、進学を希望する学校に求められている適性とを考慮して、子どもが進学する学校タイプを決定する（基幹学校、実科学学校、ギムナジウム、協力型総合制学校、促進段階、統合型総合制学校のうちのいずれかの学校タイプを選択する）。その際、親は希望する学校タイプを請求する権利は有するが、子どもをある特定の学校に入学させることを請求する権利はもたない。

親が、促進段階または統合型総合制学校を選択した場合は、子どもの進路決定は暫定的に留保されることになる⁽²²⁾。

親が、実科学学校、ギムナジウム、協力型総合制学校の実科学学校またはギムナジウムに相当する教育課程の選択を希望する場合⁽²³⁾、学年会議⁽²⁴⁾は、校長名による見解を文書で表明する。そのなかで、当該生徒にとってもっともふさわしいと思われる進路が記載される。その見解が親の希望に反している場合、親に対し、新たな助言の機会が設けられなければならないとされている。こうした助言を受けても、それでも親がそれに納得できない場合、子どもは、親が選択した学校タイプへと進学することになる。

このように、親の意思により子どもを、基礎学校が行う勧告とは異なる学校タイプの第5学年に進学させることは可能となっている。ただし進学後、その子どもの学習の発達、達成の状況、学習態度などが、選択した学校の要求水準を満たすことができない場合、また選択した

学校の授業で合格の成績を取める見込みがないと進学先の学校が判断する場合には、第5学年の第1学期終了後または第5学年末に、その学校の校長は、当該生徒を別の種類の学校タイプへと転校させることができるとされている。

② バーデン・ヴェルテンベルク州の場合

第4学年の第2学期に、親を対象とした説明会が開催され、親と基礎学校との間で面談が行われる。基礎学校は、生徒の進路について、「基幹学校のみ可」、「基幹学校または実科学学校のいずれかが可」、「基幹学校、実科学学校、ギムナジウムのいずれも可」の3通りの勧告を親に対し行う。この勧告にあたっては、成績のほか、学習態度、作業態度なども加味される。通常、ドイツ語と数学の成績が、実科学学校では「3.0」⁽²⁵⁾よりもよい成績、ギムナジウムでは「2.5」よりもよい成績を取めていることが要求される。

基礎学校の勧告に同意できない親は、子どもを「ガイダンス手続き」に参加させることができる。この結果を考慮して、学年会議は、ガイダンス担当教員と共同で、「教育勧告」(Bildungsempfehlung, BE)を作成し、親に送付する。このBEが親の見解と一致しない場合、親は、そういう子どもを対象に州が行う入学試験を受験させることができる。

しかし、こうしたガイダンス手続きのプロセスを経ずに、初めから、入学試験を受験させることも可能である。いずれの場合でも、ギムナジウムに入学するためには、この試験で「2.5」

(22) 促進段階（前掲注(7)を参照）と統合型総合制学校（前掲注(10)を参照）では、基幹学校、実科学学校、ギムナジウムといった区分を設けず、すべての生徒が共通の授業を受けるので、学校からの勧告はとくに必要ではない。ただしその場合でも、親は、子どもがどの学校タイプがもっとも適しているかについて、基礎学校の勧告を申請することができるかとされている。

(23) 前掲注(10)に記したように、協力型総合制学校では、ひとつの学校のなかに、基幹学校、実科学学校、ギムナジウムにそれぞれ相当する教育課程が設けられている。

(24) 生徒が通学する基礎学校の第4学年の教員全体により構成される会議。

(25) ドイツの学校の成績評価は、一般的に「1」から「6」までの6段階で行われている。それは次のとおりである。「1」：非常によい (sehr gut)、「2」：よい (gut)、「3」：満足できる (befriedigend)、「4」：何とか間に合う (ausreichend)、「5」：欠陥の多い (mangelhaft)、「6」：不可 (ungenügend)。試験の成績も、最高点が「1.0」、最低点が「6.0」となるように換算される。

よりよい成績、実科学校の場合は、「3.0」よりよい成績を取めなければならない。

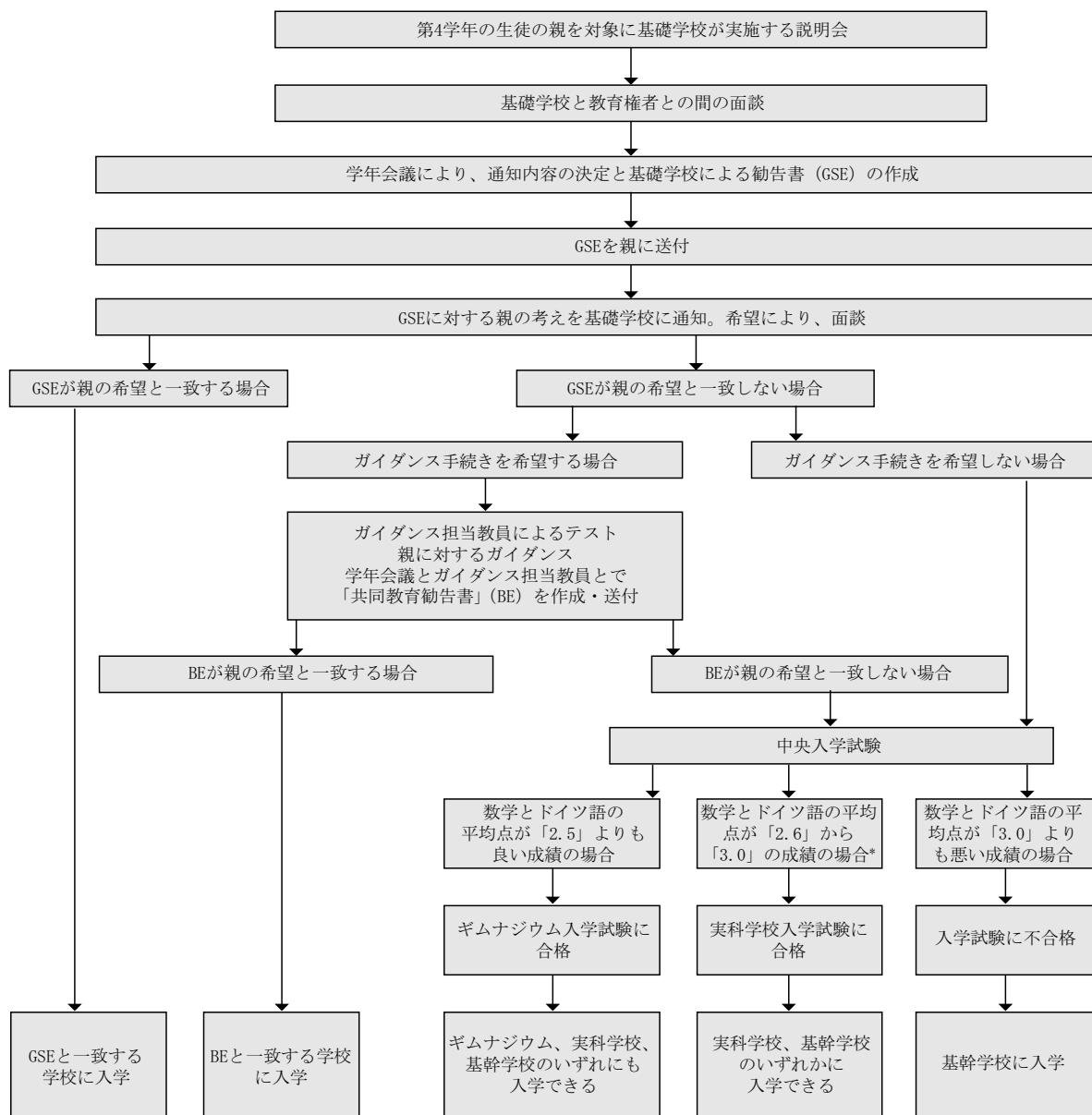
ただし、成績がこれらの基準を満たしていない生徒でも、その学校タイプの要求水準に達することが見込まれる適性を有していると、試験委員会を構成する委員の3分の2以上が認める場合、例外的に入学を許可することができる（以上、図3を参照）。

(2) 異なる学校タイプ間の移動

第4学年修了後進学した学校種類の間での横断的移行は、第5,6学年で可能となっている。また、第7学年以降においても一定の条件のもとで可能である。そのための前提条件は、ごく大まかにいうと次のとおりである（バーデン・ヴュルテンベルク州の場合）⁽²⁶⁾。

① 基幹学校からギムナジウムへの移動：生徒

図3 基幹学校、実科学校、ギムナジウムに入学するまでの手続き（バーデン・ヴュルテンベルク州）



* ただし、どちらの教科も「4.0」よりも悪い成績であってはならない。

(出典) Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, *Bildung in Baden-Württemberg 2007*, S.59. <http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsbericht/bildungsbericht_2007/d1.pdf>

⁽²⁶⁾ Verordnung des Kultusministeriums über den Übergang zwischen Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien der Normalform vom 19. Juli 1985 (GBl. 1985, S.285) を参照。

の全成績および学習態度がきわめて優秀で、ギムナジウムの要求水準に十分に達していると認められる場合、またはギムナジウムへの転学試験に合格した場合。

② 基幹学校から実科学校への移動:ドイツ語、数学および外国語がすべて「2」以上の成績で、かつすべての必修教科の平均点数が、「3.0」よりもよい場合、または実科学校への転学試験に合格した場合。

③ 実科学校からギムナジウムへの移動:ドイツ語、数学および必修外国語のうち少なくとも2教科が「2」以上の成績で、残りの1教科も「3」に達しており、かつ必修教科の平均点数が、「3.0」よりもよい場合、またはギムナジウムへの転学試験に合格した場合。

表3は、第7学年から第9学年の間に、学校種類を変更した者の割合である。この表にあるように、学校タイプを移動した者の割合は、2.6%となっており数は多くない。移動した者についてみると、成績の上の学校タイプへの移動(例:実科学校からギムナジウムへの移動など)が14.4%、下の学校タイプへの移動(例:実科学校から基幹学校へなど)が65.5%となっている。このように、成績レベルの低い学校タイプへの移動が多く、上のレベルへの移動は少ない。このほか同レベルと見なされる学校タイプ間の移動もある⁽²⁷⁾。

ちなみに、ギムナジウムと基幹学校の間での移動はきわめて少ない。移動した全生徒数に占める基幹学校からギムナジウムへ移行した生徒数の割合は0.3%にすぎない。ギムナジウムから基幹学校への移動の割合も1.6%である。移動の割合が高いのは、ギムナジウムから実科学校が32.2%、実科学校から基幹学校が27.0%、基幹学校から実科学校が10.4%となっている(いずれも数値は、移動した全生徒数に占める割合)⁽²⁸⁾。

(3) 留年

わが国と異なるドイツの特色として、ドイツでは義務教育である初等段階(基礎学校)から留年の制度がとり入れられている点を挙げる事ができる。

表4は、学校種類ごとに、どの位の割合の生徒が留年しているかを一覧にしたものである。これを見ると、基礎学校で留年する者の割合は1.2%となっている。前期中等教育の学校では、実科学校に多い(5.2%)。後期中等教育で見ると、統合型総合制学校で6.0%が留年している(以上2006/07学年度)。

(4) 大学入学制度

ドイツでは、わが国のような個々の大学ごとに行われる入学試験の制度は存在しない。ア

表3 学校種類間の移動(第7学年-第9学年, 2006/07 学年度)

	生徒総数	移動者数	移動率※	上への移動※※	下への移動※※
ドイツ全体	2,488,671	64,144	2.6	14.4	65.6
旧西ドイツ	2,168,433	56,580	2.6	15.0	68.3
旧東ドイツ	320,238	7,564	2.4	9.9	45.7

※ 全生徒数のなかに占める割合(%)

※※ 移動者のなかに占める割合(%)

(出典) *op.cit.*(6), S.255.

(27) 総合制学校は、三分岐型の学校タイプのいずれにもあてはまるので、基幹学校から総合制学校へ、総合制学校から実科学校への移動などがこれに該当する。

(28) *op.cit.*(6)のwebサイトから „Tab. D1-11web: Übergänge zwischen den Schularten in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 des Schuljahres 2006/07 nach Schularten, Wechselrichtung und Ländern“を参照。(<<http://www.bildungsbericht.de/daten/d1.xls>>)

表 4 留年率 (2006/07 学年度)

		初等 段階	中等段階 I						中等段階 II		
			合計	HS	RS	SMBG	GY	IGS	合計	GY	IGS
1995/96	全体	1.8	3.6	3.4	5.3	3.4	2.9	-	2.5	2.5	-
	男子	2.1	4.2	3.8	6.1	4.3	3.5	-	3.0	3.0	-
	女子	1.6	2.9	2.8	4.6	2.4	2.3	-	2.0	2.0	-
2000/01	全体	1.9	4.1	4.3	6.0	3.9	3.2	-	3.2	3.2	-
	男子	2.1	4.9	4.8	6.9	4.8	4.0	-	4.1	4.1	-
	女子	1.6	3.3	3.5	5.1	2.8	2.5	-	2.5	2.5	-
2004/05	全体	1.4	3.6	4.1	5.1	4.6	2.3	2.6	2.9	2.7	4.8
	男子	1.5	4.2	4.6	5.8	5.5	2.8	3.0	3.7	3.5	5.6
	女子	1.3	3.0	3.6	4.5	3.6	1.9	2.2	2.3	2.1	4.1
2006/07	全体	1.2	3.6	4.1	5.2	4.3	2.3	2.5	3.0	2.7	6.0
	男子	1.3	4.1	4.5	5.8	5.0	2.9	2.8	3.9	3.6	7.2
	女子	1.1	3.0	3.6	4.5	3.5	1.7	2.2	2.3	2.1	5.1

(凡例) HS: 基幹学校, RS: 実科学校, SMBG: 多様な教育課程をもつ学校, GY: ギムナジウム, IGS: 統合型総合制学校

(出典) *op.cit.*(6), S.259.

ビトゥーア試験と呼ばれるギムナジウム卒業試験に合格することによって、原則として、どの大学、どの専門分野にも希望どおり進学できるという入学制度が採用されている。ただし、ドイツでも大学教育の大衆化が進み、医学部など特定の分野では、定員上すべての志願者を収容できない、いわゆる「入学制限」(Numerus clausus) という事態が生じており、1972 年度から中央学籍配分機関 (Zentralstelle für Vergabe von Studienplätzen) がノルトライン・ヴェストファーレン州のドルトムント市に設置され、連邦全体を一括して、入学者の決定とその行先の振り分けが行われている。その際、基準となるのは、アビトゥーア試験の成績と待機期間 (アビトゥーア試験合格後の経過期間。この期間が長いほど入学の可能性が高くなる) である。これに加えて医学系の分野では、面接等を加えた選抜基

準が設けられている⁽²⁹⁾。

図 4 は、基礎学校入学時から大学修了に至るまで、生徒が 5 つの分岐点ごとにどのくらいの割合で絞られていくのかをみたものである⁽³⁰⁾。

まず、第 1 の分岐点は、基礎学校修了時である。そこで大学進学コースに入っていく者がだいたい 77% である。

第 2 の分岐点は、中等段階 II であるギムナジウム上級段階への進級である (総合制学校の対応する課程も含まれる)。ここで約 53% の者に絞られる。

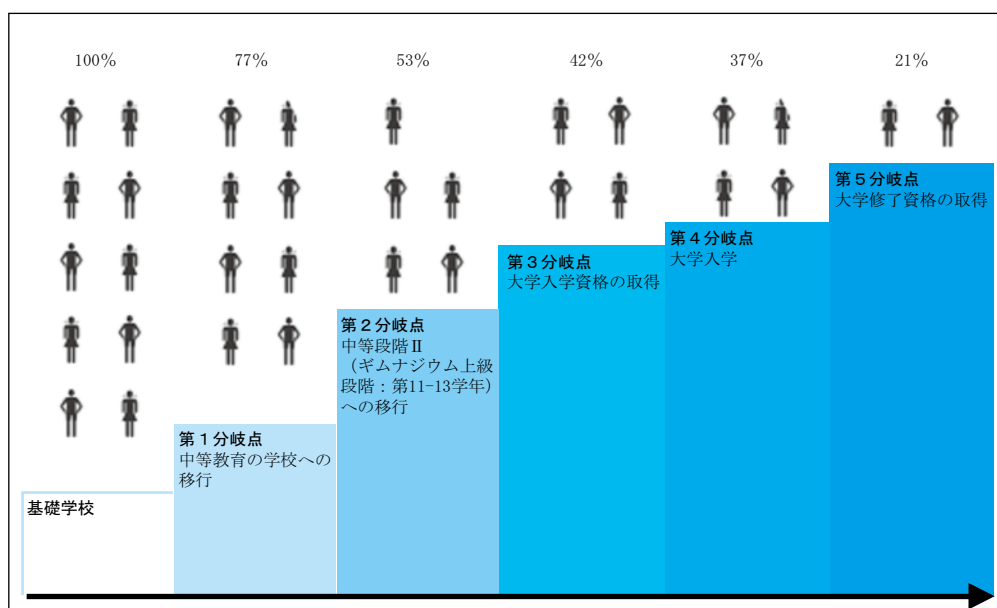
第 3 の分岐点が、大学入学資格の取得である。約 42% の者が、大学入学資格を取得する。

第 4 の分岐点となるのは、大学入学である。ドイツでは、大学入学資格を取得してもすべての者が大学入学を希望するわけではない。大学に入学することよりも、就職と結びついた職業

(29) 詳細は、拙稿「ドイツ大学改革の課題—ヨーロッパの高等教育との関連において」『レファレンス』700号, 2009.5, pp.15-17. を参照。

(30) Bundesministerium für Bildung und Forschung (hrsg.), *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006: 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*, Berlin, 2007, S.66. (<http://www.studentenwerke.de/pdf/Hauptbericht18SE.pdf>)

図4 大学卒業までの分岐点



(出典) *op.cit.*(29), S.66.

訓練のほうを選択する者も少なくない (いったん取得した大学入学資格は終身有効であるので、必ずしも取得した年に大学に入学する必要はない)。こうした事情により、大学に入学する者の割合は37%となっている⁽³¹⁾。

第5の分岐点は、大学の修了である。大学に入学しても、卒業時に行われる教職などの国家試験に合格できないで中退していく者など、さまざまな理由から大学での学習を中断する者はかなりの数にのぼる。そうした者を除くと、最終的に大学修了証を取得する者は、約21%となっている。

(5) 第2の教育の道

三分岐型学校制度のもとでは、かつては大学に入学するためにはギムナジウムを経るしかなく、どの種類の中等学校に進学するかによって将来の進路が決定された。しかし現在では、ギムナジウム以外の教育機関を経由して大学入学へと至る道も聞かれている。

ギムナジウムを経て大学へと進学するコース(「第1の教育の道」)に対して、ギムナジウム以外の学校タイプに学び、大学入学資格を取得するコースを「第2の教育の道」と呼んでいる。こうした道を歩む生徒たちのための学校として、たとえば夜間実科学校、夜間ギムナジウム、コレク (Kolleg) などの学校がある。さらに現在では、こうした学校を経ることなく、職業訓練資格の取得を通して大学入学へと至る「第3の教育の道」も設けられている。なお、各種修了資格を取得できる通信教育の課程も設けられている。

大学入学者について、その出身を見ると次のようになる⁽³²⁾。

一般大学(学術大学)の場合、入学者の92.1%は、ギムナジウム出身者(総合制学校でギムナジウムの課程を修了した者を含む)である。残りの約8%のうち、専門上級学校などを経て「専門大学入学資格」を取得した者が2.5%、「第2の教育の道」を経た者が2.2%、「第3の教育

(31) なお、該当年齢(19~21歳)に占める大学入学者の割合は、60年代初頭は1割に満たなかった(1960年: 7.9%)が、現在(2006年)では35.9%に達している。Statistisches Bundesamt, *Hochschulen auf einen Blick 2008*, Wiesbaden, S.10.

(32) *op.cit.*(6), S.176.

の道」はわずか0.6%となっている。

専門大学の入学者では、職業教育の学校を経て「専門大学入学資格」を取得した者が42.0%である。またギムナジウム出身者で、学術大学に進学しないで、専門大学に入学する者が48.2%いる。「第2の教育の道」は5.5%、「第3の教育の道」は1.9%となっている。

(6) 半日学校と全日学校

以上(1)から(5)までは、学校制度のなかの接続関係を中心に見てきた。最後に、近年ドイツの学校形態に見られる大きな変化として全日学校(Ganztagsschule)の普及について紹介したい。

ドイツでは、半日だけで授業が終了する半日学校(Halbtagschule)が一般的で、午後までカリキュラムが組まれる全日学校は普及していなかった。学校はだいたい午前8時頃には授業が始まり、午後は1時ないし1時半に終了するといったケースが通常の形態であった。その理由として、基本法(第6条)に「子どもの教育は親が本来的にもつ権利であり、何よりもまず親に課せられた義務である」と規定されているように、子どもの教育については基本的には親が責任をもつというのが、伝統的な考え方とされていたからである。そういう背景もあり、学校が全日にわたって教育することに対して、これは「親の教育権」を侵害するものであるという主張さえあり、ドイツの学校を全日学校にするといった提案には、これまで批判的な意見をもつ親が多かった⁽³³⁾。

しかし、職業をもつ女性の増加、家族構造の変容など社会の変化にともない、学校の全日化を求める声が強くなってきたことと、とりわ

け「PISA ショック」(後述)が大きな転換点となり、午後も授業を行うことにより生徒の学力の向上をはかるべきであるとする考え方が一般的となった。

全日学校の制度について行われた最近のアンケート調査の結果を見ると⁽³⁴⁾、被験者の4分の3は、全日学校の構築を支持している。被験者全体では76%(19%)、被験者を親に限定すると75%(21%)が賛成している(括弧内は支持しない者の割合)。子どもを通学させている学校種類別に見ると、総合制学校に子どもを通学させている親では86%(13%)が、全日学校を支持しているのに対し、基礎学校ではその割合は71%(25%)となっている。ギムナジウムでは、72%(24%)である。

全日学校の普及率は、学校の種類により、また州により異なっている。統合型総合制学校では77.9%の学校で導入されているのに対し、基礎学校ではまだ29.1%、ギムナジウムでも29.8%となっている。また、同じ基礎学校でも、バーデン・ヴュルテンベルク州では全日学校の普及率はわずか2.4%にすぎない。これに対し、ベルリンでは100.0%、テューリンゲン州では97.6%となっている⁽³⁵⁾。

II 教育の課題

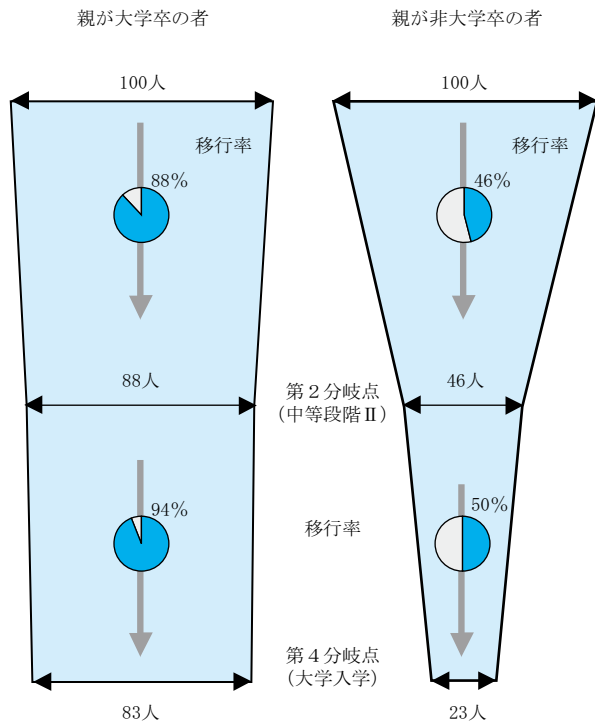
本章では、ドイツの教育制度をめぐる課題について、三分岐型学校制度に焦点をあて、そのなかでドイツの社会構造(親の学歴、親の収入、移民の背景の有無など)が、子どもの教育状況に色濃く反映されている実態を見ていくこととしたい。

⁽³³⁾ 拙稿「ドイツにおける全日学校の現状と課題」平成6～10年度特別研究『学校と地域社会との連携に関する国際比較研究 中間報告書(Ⅰ)』国立教育研究所, 1996, pp.301-314. を参照。

⁽³⁴⁾ ベルテルスマン財団(ドイツの代表的な企業のひとつであるベルテルスマン社の出資により設立された財団)が大手調査機関であるエムニッド研究所に委託して実施されたアンケート調査。14歳以上の1,519人を被験者として2008年4月に実施された。*Integration durch Bildung, Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung in Deutschland*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, August 2008, S.11. <http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-324F6DB7/bst/xcms_bst_dms_25183_25184_2.pdf>

⁽³⁵⁾ *op.cit.*(6), S.71, 260.

図5 大学入学者の割合
(親が大学卒業かどうかによる相違)



(出典) op.cit.29, S.110.

1 親の学歴と子どもの進路

まず親の学歴と子どもの進路から見ていこう。図5は、親が大学卒業者か、大学卒業者でないかの違いにより、その子どもがどのくらいの割合で大学に進学するかを表したものである。親が大学卒業者の場合、その子女の88%が中等段階II（ギムナジウム上級段階など）に進学している。そのなかの94%の者が大学に進学するので、100人のうち、大学入学者は83人ということになる。

親が大学卒業者でない場合、中等段階IIへ移行する者の割合は46%にとどまり、そのなかで大学に進学する者は50%である。その結果、親が大学卒業でない子どもの場合、大学に入学する者は、100人中23人となっている。

2 外国人生徒とドイツ人生徒の学歴格差

ドイツの人口（統一前は旧西ドイツの数値）の推移を見ると、1951年の外国人人口は、50万6000人で、全人口の1.0%に過ぎなかった⁽³⁶⁾。しかし戦後の西ドイツは、労働力が不足し、1955年からイタリアを皮切りに、スペイン、ポルトガル、ユーゴスラビアなどから労働者の受け入れがはじまった。それでも需要は補えず、60年代に入り、トルコと二国間協定が締結され、以後大量のトルコ人労働者が受け入れられることになった。1973年には、オイルショックを契機に、外国人労働者の国外募集停止措置が講じられることになり、外国人労働者募集をストップし、帰国促進政策を採用したが、実際は効を奏さなかった。80年代後半になると、民族紛争などの動乱の結果、多数の難民がドイツに押し寄せることになった。とりわけ1990年代のユーゴ内乱は戦争避難民の増大をもたらした。以上のような一般的な状況は、学校に通う外国人生徒数の推移にも反映し、現在（2006/07年度）、普通教育学校で学ぶ外国人生徒は89万7700人で、全生徒数に占める割合は9.6%となっている⁽³⁷⁾。

中等段階における国籍別、学校種類別の生徒数の割合をドイツ人生徒と外国人生徒で比較したのが表5である。これを見ると基幹学校で学ぶ生徒の割合はドイツ人では14.8%であるのに対し外国人生徒では40.5%と大きな開きがある。一方、大学へ進学する生徒が学ぶギムナジウムでは、ドイツ人生徒が44.7%であるのに対し、外国人生徒は21.2%、トルコ国籍に限って言えば、その割合は13.2%となっている。このように学校の種類により、ドイツ人生徒と外国人生徒の割合には大きな開きが見られる。

表6は、ドイツ人生徒と外国人生徒の学校修

⁽³⁶⁾ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, *Ausländerzahlen 2007*, S.3.

⁽³⁷⁾ Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Ausländische Schüler an allgemein bildenden Schulen (Tab.2.2.9)*, *Ausländische Schüler an beruflichen Schulen (Tab.2.2.10)*, *Portal für Grund- und Strukturdaten*. <http://gus.his.de/guswww/content2.agr?samName=Schulen&samNr=103&gusJahr=2008&gusName=GuS+2008&agr=content2>

表5 国籍別、学校種類別の生徒数の割合（中等段階IおよびII，2005/2006年度，%）

国籍		総合制学校	基幹学校	実科学校	ギムナジウム	自由ヴァルド ルフ学校	計
ドイツ人生徒		15.9	14.8	23.5	44.7	1.0	100.0
外国人生徒		17.2	40.5	20.7	21.2	0.3	100.0
内訳	イタリア	14.0	49.0	22.3	14.4	0.3	100.0
	トルコ	19.2	45.4	22.1	13.2	0.1	100.0
	ギリシャ	10.5	42.0	23.6	23.7	0.2	100.0
	スペイン	16.6	26.9	26.2	29.0	1.2	100.0
	ポルトガル	14.7	42.7	23.5	19.0	0.1	100.0
	ロシア	14.8	26.6	15.1	43.0	0.5	100.0

(出典) *op.cit.*(37), S.35.

表6 学校修了者の比較（ドイツ人と外国人，男女別，2005年）

修了証の種類	ドイツ人生徒			外国人生徒		
	合計	男子	女子	合計	男子	女子
修了証未取得	7.2	9.1	5.3	17.5	21.0	13.7
基幹学校修了証	23.2	26.5	19.7	41.7	43.0	40.2
実科学校修了証	42.6	41.3	43.9	31.2	28.0	34.8
専門大学入学資格	1.3	1.2	1.4	1.4	1.3	1.5
一般的大学入学資格	25.7	21.9	29.7	8.2	6.7	9.8

(出典) *op.cit.*(37), S.36.

了証を比較したものである。外国人生徒の場合、「修了証未取得」で離学していく者は17.5%（男子：21.0%、女子：13.7%）であるのに対し、ドイツ人生徒の場合、その割合は7.2%（男子：9.1%、女子：5.3%）である。一方、「一般的大学入学資格」取得者の割合は、ドイツ人生徒では25.7%（男子：21.9%、女子：29.7%）であるが、外国人生徒の場合には8.2%（男子：6.7%、女子：9.8%）にすぎない。

外国人生徒とドイツ人生徒の間に存在するこうした格差は、州によっても相当のばらつきが見られる。たとえばドイツ南部のバーデン・ヴュルテンベルク州では、外国人生徒で大学入学資格を取得する者はわずか3.7%（ドイツ人生徒では23.5%）であるのに対し、ベルリンでは、15.0%の外国人生徒が大学入学資格を取得している。ドイツ人生徒の取得率も36.7%と高くなっている⁽³⁸⁾。

なお、近年ドイツでは、ドイツ人と外国人と

いう分類だけでなく、「移民の背景（Migrationshintergrund）をもつ者」（外国人・ドイツ人）と「移民の背景をもたない者」（ドイツ人）という区分で、外国人問題が語られることが多い。こうした区分にしたがって、ドイツの人口構造を分析したのが、表7である。これを見ると、ドイツ国籍をもたない者（外国人）は総人口の約8%であるが、国籍はドイツでも、帰化した者や、戦前ドイツ領であった旧東欧、旧ソ連などから帰還した者（Aussiedler）など、さまざまな移民の背景をもつ者のタイプまで含めると、その割合は約2割近くまで達する大きな層を形成していることがわかる（移民の背景をもつ者は1533万3000人で、全人口の18.6%を占めている⁽³⁹⁾）。

3 国際学力調査にみる生徒の学力

学力をめぐる「移民の背景をもつ者」と「移民の背景をもたない者」との間の差異が大きな問題となっている。ドイツでは2000年

(38) Deutscher Bundestag, „Siebter Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland,“ *Drucksache*, 16/7600, 2007, S.169.

表7 ドイツの総人口（移民を背景にもつ者、もたない者）

単位：1,000人

区分	性別	15歳未満	15-24歳	24-45歳	45-65歳	65歳以上	計	内ドイツ生まれの者		
								数	割合(%)	
移民の背景をもたない者	男性	4,131	3,851	9,489	9,028	6,044	32,543	32,543	100.0	
	女性	3,944	3,584	9,191	9,260	8,610	34,589	34,589	100.0	
	計	8,074	7,435	18,680	18,288	14,654	67,132	67,132	100.0	
移民の背景をもつ者	男性	1,759	1,224	2,607	1,628	577	7,795	2,587	33.2	
	女性	1,648	1,177	2,487	1,602	624	7,538	2,346	31.1	
	計	3,407	2,401	5,094	3,230	1,201	15,333	4,934	32.2	
内訳	(後期) 帰還者※	男性	407	369	559	453	208	1,995	463	23.2
		女性	369	343	563	486	298	2,058	410	19.9
		計	776	712	1,121	938	505	4,053	872	21.5
	帰化した者	男性	765	346	488	273	120	1,992	1,169	58.7
		女性	749	332	475	272	139	1,967	1,143	58.1
		計	1,514	678	963	545	259	3,959	2,312	58.4
	ドイツに移住したまたはドイツ生まれの外国人	男性	587	510	1,561	901	249	3,809	955	25.1
		女性	529	501	1,449	844	188	3,512	794	22.6
		計	1,116	1,012	3,010	1,746	437	7,321	1,749	23.9
全人口	男性	5,889	5,076	12,097	10,656	6,621	40,339	35,131	87.1	
	女性	5,592	4,760	11,678	10,862	9,235	42,127	36,936	87.7	
	計	11,481	9,837	23,774	21,518	15,855	82,465	72,066	87.4	

※ 1993年1月以降に帰還した者は、後期帰還者（Spätaussiedler）と呼ばれている。

(出典) op.cit.(37), S.154.

表8 就業状況の比較—移民の背景をもつ者ともたない者（2005年）

(%)

		就業可能な者	実際に就業している者	就業可能な状態にあるが就業していない者
移民の背景をもたない者	男	81.0	73.0	9.8
	女	68.9	62.2	9.8
	小計	75.0	67.6	9.8
移民の背景をもつ者	男	78.2	63.6	18.6
	女	58.1	48.2	17.2
	小計	68.3	56.0	18.0

(出典) op.cit.(37), S.48.

に行われた OECD（経済協力開発機構）の「生徒の学習到達度調査」（PISA, Programme for International Student Assessment）で、OECD 諸国の平均を下回り、国民に大きな衝撃を与えた

（「PISA ショック」と言われている）。この 2000 年の調査でドイツは、参加 32 か国中、読解力が 21 位、数学的リテラシーと科学的リテラシーで 20 位であった。その後、2003 年、2006 年の

(39) 「移民の背景をもつ者」と「移民の背景をもたない者」とで、就業にあたりどのような相違があるかを見たのが表 8 である。このように、15 歳から 65 歳人口の「移民の背景をもつ者」では 68.3% が就業可能であるが、実際の就業者は 56.0%、就業が可能でありながら就業できない者の割合は 18.0% にのぼっている。「移民の背景をもたない者」では 67.6% が実際に就業し、就業できない者は 9.8% で、両者の間には 10 ポイントの差が見られる。なお、ドイツにおける外国人概念の多様性については、拙稿 前掲注(3)「ドイツの外国人問題」pp.64-69. を参照。

表9 移民の背景をもたない者ともつ者との間の学力の差異 (PISA の調査から)

年	移民を背景にもつ者	読解力	数学的リテラシー	科学的リテラシー
		点数の差異		
2000	第一世代	-79	-73	-88
	第二世代	-75	-77	-90
	親の片方が移民	-7	-15	-10
2003	第一世代	-72	-66	-76
	第二世代	-81	-79	-95
	親の片方が移民	-11	-22	-19
2006	第一世代	-73	-67	-79
	第二世代	-84	-80	-95
	親の片方が移民	-31	-30	-37

(出典) *op.cit.*(6), S.268.

調査では、この状況は少しずつ改善されつつある⁽⁴⁰⁾。しかし、移民の背景をもつ生徒については、平均点が軒並み低い結果が出ている。

表9は、「読解力」、「数学的リテラシー」、「科学的リテラシー」について、「移民の背景をもたない者」と「移民の背景をもつ者」の間に見られる得点差を「第一世代」、「第二世代」、「親の片方が移民」に分類し、比較した数値である。いずれの場合も、「移民の背景をもつ者」は、「移民の背景をもたない者」よりも低い点数となっている。あわせて特徴的な点は、「第一世代」よりも「第二世代」の者の成績が良くない点である。たとえば、読解力で見ると、「第一世代」では「移民の背景をもたない者」との差がマイナス73点であるのに対し、「第二世代」では、マイナス84点となっている⁽⁴¹⁾。また「第二世代」についてみると、2000年と比較して2006年の結果は、いずれの能力においても悪化している。

同様の傾向は、初等教育段階における国際読書力調査である PIRLS (Progress in Inter-

national Reading Literacy Study)⁽⁴²⁾の結果からも見てとることができる(表10を参照)。「移民の背景をもつ者」の得点は、「移民の背景をもたない者」と比較すると、48点低くなっている(2006年)。ただし、2001年の調査では、その差は55点であったので、状況は若干改善されたということもできる。またドイツの場合、「移民の背景をもつ者」と「移民の背景をもたない者」の間に見られる差異は、親の学歴など「社会的背景」による相違とほぼ同じ傾向を示している(こうした「社会的背景」による差異は40点となっている)。これに対し、たとえばハンガリーなどをみると、親の学歴などによる得点差は51点と大きいのが、移民の背景をもっているかどうかによる点数の開きは、わずか3点に過ぎない。

4 親の属性と子どものギムナジウム進学

次に、親の属性(学歴、収入、移民の背景)と、子どもがギムナジウム進学を勧告される割合について、その相関性を見てみよう⁽⁴³⁾。図6は、

(40) OECD 諸国の平均点を500点として、2006年の調査でドイツは、「読解力」495点(484点)、「数学的リテラシー」504点(490点)、「科学的リテラシー」516点(487点)であった(括弧内は2000年の点数)。“OECD PISA Online”を参照(http://www.pisa.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html)

(41) いずれも OECD 諸国の平均点を500点として換算した場合のそれぞれの数値を比較した差。

(42) PIRLS は、IEA (国際教育到達度評価学会) が実施しており、第4学年の生徒を対象としている。参加国は、2001年が34か国・地域、2006年が41か国・地域となっている。ただし日本は参加していない。

表 10 初等教育段階における国際読書力調査 (PIRLS) による生徒の学力比較

国名	平均得点 (標準偏差)		社会的背景の影響 ¹⁾		移民の背景の影響 ²⁾		性による相違 ³⁾	
	2006	2001	2006	2001	2006	2001	2006	2001
香港	564 (59)	528 (63)	19	21	-10	-9	-	-
カナダ (オンタリオ州)	555 (71)	548	23	28	-15	-13	13	20
イタリア	551 (68)	541 (71)	30	39	-30	-35	7	8
ハンガリー	551 (70)	543 (66)	51	43	-3	-21	5	14
スウェーデン	549 (64)	561 (66)	33	29	-37	-45	18	22
ドイツ	548 (67)	539 (67)	40	43	-48	-55	7	13
オランダ	547 (53)	554 (57)	26	28	-41	-44	7	15
ブルガリア	547 (83)	550 (83)	46	58	-66	-79	21	24
ラトビア	541 (63)	545 (62)	27	26	-8	-10	23	22
米国	540 (74)	542 (83)	-	-	-29	-31	10	18
イングランド	539 (87)	553 (87)	43	43	-48	-24	19	22
リトアニア	537 (57)	543 (64)	26	30	-28	-19	18	17
カナダ (ケベック州)	533 (63)	537	26	26	-27	-33	13	14
ニュージーランド	532 (87)	529 (94)	38	43	5	1	24	27
スロバキア	531 (74)	518 (70)	43	34	-36	3	11	16
スコットランド	527 (80)	528 (84)	48	44	-50	-36	22	17
フランス	522 (71)	525 (71)	39	48	-35	-31	11	11
スロベニア	522 (71)	502 (72)	37	30	-37	-27	13	22
アイスランド	511 (68)	512 (75)	25	34	-52	-39	19	19
ノルウェー	498 (67)	499 (81)	31	40	-62	-58	19	21
ルーマニア	489 (91)	512 (90)	70	56	-20	-63	14	14

(訳注)

- 1) 親の学歴、収入などの社会的背景による得点の開き。ドイツの場合、40点の開きが見られる(2006年)。
- 2) 「移民の背景をもたない者」と比較した「移民の背景をもつ者」の得点の開き。ドイツの場合、後者は前者よりも平均得点が48点低くなっている(2006年)。
- 3) 男女間の得点の開き。ドイツの場合、男子の平均点は544点、女子が551点で、その差は7点となっている(2006年)。

(出典) *op.cit.*(6), S.268.

親の収入を等価収入 (Äquivalenzeinkommen, 世帯収入を、家族構成員数などをもとに一人当たりの収入に換算した数値) ごとに、ギムナジウム進学を勧告される可能性を百分率にして算出している。

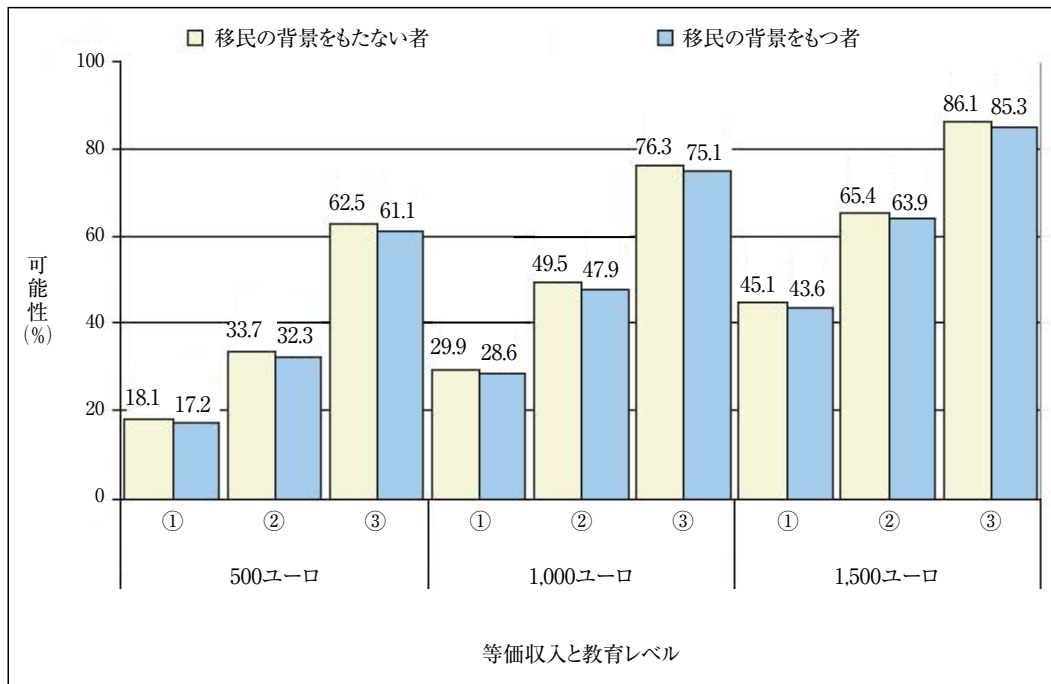
等価収入を、大きく500ユーロ、1,000ユーロ、1,500ユーロの3段階に分けて、それぞれについて、親の学歴と、「移民の背景をもつ」か「もたないか」で見えていくと、次のような結果となっている。

親の等価収入が500ユーロで、親の学歴が

基幹学校修了(またはそれ以下)の場合、「移民の背景をもたない」生徒では18.1%、「移民の背景をもつ」生徒では17.2%が、それぞれギムナジウム進学を勧告を受けている。同じく親の収入が500ユーロで、親の学歴がアビトゥーア(大学入学資格)取得以上では、「移民の背景をもたない」生徒の62.5%、「移民の背景をもつ」生徒の61.1%がギムナジウム進学を勧告を受けている。このように、親の収入が同じでも、親の学歴が高くなるほど、また移民の背景をもたない者のほうが、もつ者よりも、その子どもが

(43) ここで紹介するデータは、マインツ大学のStefan Hradil教授(社会学)のグループが行った調査による。同調査は、2007年3月にヴィースバーデン(ヘッセン州)の36の基礎学校の第4学年の105学級の生徒2,303名と、生徒の親および学級担任教員を対象に実施された。Stefan Hradil et al., *Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I*, Projekt- und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der GrundschülerInnen der 4. Klasse im Schuljahr 2006/07, Wiesbaden, 2008. <http://www.soziologie.uni-mainz.de/Dateien/Schulze_Unger_Hradil.pdf>

図6 親の属性とギムナジウム進学への勧告割合



(凡例) ① 修了証をもたない／基幹学校修了証
 ② 実科学校修了証
 ③ アビトゥーア取得／専門大学／一般大学

(出典) *op.cit.*(42), S.43.

ギムナジウムへの進学を勧告される可能性は高くなっている⁽⁴⁴⁾。

親の等価収入が1,500ユーロとなると、その傾向は、ますます顕著である。親が、基幹学校修了の場合、子どもの4割以上がギムナジウム進学を勧告を受けている(移民の背景をもたない: 45.1%、移民の背景をもつ: 43.6%)。親がアビトゥーア取得以上になると、9割近い子どもがギムナジウム進学を勧告を受けている(移民の背景をもたない: 86.1%、移民の背景をもつ: 85.3%)。

以上は、基礎学校が生徒に対して行った勧告の結果であるが、それでは、実際に生徒がギムナジウムに進学した割合はどうであったか、その結果をみると次のようになる⁽⁴⁵⁾。

収入が500ユーロで、親の学歴が基幹学校修了では、移民の背景をもたない生徒の18.1%がギムナジウム進学を勧告を受けているが(図6を参照)、実際にギムナジウムに進学した生徒は24.7%であった(移民の背景をもつ生徒の場合は17.2%がギムナジウムの勧告を受け、実際には32.2%が進学している。以下、括弧内は、移民の背景をもつ生徒の割合)。親の収入が500ユーロで、親の学歴がアビトゥーア取得以上では、ギムナジウムを勧告される割合は62.5%(61.1%)であるが、実際にギムナジウムに進学している割合は70.1%(77.8%)となっている。同様に収入が1,500ユーロとなると、親の学歴が、基幹学校以下では45.1%(43.6%)の者がギムナジ

(44) 親がどのくらいの割合で子どものギムナジウム進学を希望しているかを見ると、ギムナジウムを希望している親の割合は、階層が上がるにつれ増加している(下位階層では21%、上位階層では82%。全体の平均が54%)。一方、基幹学校への進学を望む親の割合は、下位階層でも8%にすぎないが、中上位階層以上では0%である。移民の背景をもっている場合ともっていない場合で比較すると、移民の背景をもたない下位階層の親は15%が子どもの進学する学校を基幹学校としているのに対し、移民の背景をもつ下位階層の親では、その割合は5%にすぎない。また移民の背景をもたない親で下位階層に属する者でギムナジウムを子どもの進学先に挙げている者は10%であるが、移民の背景をもっている者では27%となっている。*ibid.*, S.5, 31.を参照。

(45) *ibid.*, S.50.

ウムの勧告を受け、59.7% (68.1%) がギムナジウムに進学している。親がアビトゥーア取得以上の学歴の場合は、86.1% (85.3%) がギムナジウム進学勧告を受け、91.2% (94.0%) がギムナジウムへと入学している。

このように、ギムナジウム進学勧告を受ける者の割合よりも、実際にギムナジウムに入学する者の割合がいずれのケースでも高くなっている⁽⁴⁶⁾。また特徴的な点として、ギムナジウムの勧告を受けなくて、ギムナジウムへと進学している者の割合が、「移民の背景をもつ者」のほうが、「移民の背景をもたない者」よりも、相対的に高くなっていることが挙げられる。その理由として、親の学歴、収入が同じ場合には、移民の背景をもつ親のほうが、子どもの将来を考えてギムナジウムへ進学させる傾向が強いとされている⁽⁴⁷⁾。

生徒の成績が同じ場合も、親の学歴、収入により、ギムナジウム進学勧告を受ける者の割合は異なっている⁽⁴⁸⁾。生徒の平均点が「2.0」⁽⁴⁹⁾の場合、親の学歴、収入ともに下位のグループではギムナジウムの勧告を受ける割合が75.5%であるのに対し、上位グループの場合、その割合は96.5%となっている。平均点が「2.5」になると、さらに顕著な違いが見られる。下位グループでは、ギムナジウムの勧告を受ける割合は19.5%である。一方、上位グループになるとその割合は70%となっている。このように、親の受けた教育と収入の違いが、生徒の進路の

勧告に反映されている。しかし、成績が同じ場合に受けるギムナジウム進学勧告については、移民の背景の有無との相関性は認められないとされている⁽⁵⁰⁾。

5 三分岐型学校制度と早期振り分けの見直し

これまで維持してきた三分岐型学校制度に対しても、親や生徒は、より上級の修了証を取得しようとする傾向が強まっている。とくに基幹学校は、進学者の減少に見舞われ「問題校」(Problemschule)⁽⁵¹⁾というレッテルまで貼られている。このような状況のなかで、三分岐型の学校制度の見直しも議論されている。

この点については、国際連合人権理事会によるドイツ現地調査(2006年2月)の報告が少なからぬ反響を呼んだ。この調査を実施した同理事会のムニョス(Vernor Muñoz)特別報道官は、「ドイツの教育制度には平等性の保障がない」として、三分岐型学校制度に見られる「早期選抜の不平等、機会の不均等は、改革されなければならない」と報告している(2007年3月21日)⁽⁵²⁾。また、同報道官は、ドイツの教育は「ドイツ語が母語でない移民子女など、不利な学習状況にある者への配慮が足りない」とした。こうした指摘に対し、文部大臣会議や連邦教育研究省は、同報道官はドイツの教育制度を正しく理解していないとしている⁽⁵³⁾。

また、欧州委員会が、閣僚理事会と欧州議

(46) I-3-(1)-①で見たように、この調査が実施されたヘッセン州では、基礎学校からギムナジウム進学勧告を受けない生徒でも、親がギムナジウム進学を希望すれば、ギムナジウムに進学できるので、勧告を受ける割合よりも実際に高くなっている。

(47) *op.cit.*(43), S.50.

(48) *ibid.*, S.52.

(49) 前掲注(25)を参照。

(50) *op.cit.*(43), S.52.

(51) Ulrich Trautwein et al., „Hauptschulen = Problemschulen?“, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 28/2007, S.3ff.

(52) “Report of the Special Rapporteur on the right to education, Vernor Muñoz Addendum, MISSION TO GERMANY” (A/HRC/4/29/Add.3 9 March 2007) <http://www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/pdf/Munoz_Mission_on_Germany.pdf>

(53) „UN-Inspektor verdammt deutsches Schulsystem Bericht für den UN-Menschenrechtsrat,“ 『南ドイツ新聞』(電子版, 2007年3月21日) <<http://www.sueddeutsche.de/politik/144/398928/text/>>

会に提出した『ヨーロッパの学校における効率性と公正』のなかでも、ドイツの早期の振り分け制度が批判されている⁽⁵⁴⁾。

早期の振り分け制度について、アンケート調査⁽⁵⁵⁾からは、次のような結果が出ている。

まず、「どの時点で振り分けを行うのが適切か」について見ると、旧西ドイツと旧東ドイツでは、被験者の回答にかなりの開きが見られる。「第4学年修了後がよい」とする者は、西が30%、東が19%となっている。「第6学年修了後がよい」という者は、西が51%、東が41%、「第9学年修了後がよい」は西が14%、東が38%という具合に、東のほうが高学年になってからの振り分けが好ましいと考えている⁽⁵⁶⁾。また、「できるだけ長期間共通の授業を受けることが望ましい」とする者はドイツ全体で51%（親では58%）、「成績により、できるだけ早い時期に多様な学校タイプに振り分けることが望ましい」とする者が43%（親では37%）となっている⁽⁵⁷⁾。このように、早期振り分けに対しては、さまざまな意見が見られる。

おわりに

以上、ドイツの教育制度を概観し、あわせて現代ドイツ教育が抱えている課題に言及した。現在のドイツは、東西ドイツの統一、ヨーロッパ統合へ向けての超国家的な動きと並行して、ドイツ社会になかなか融合できない多数の

「移民の背景をもつ」人々を抱え、そのなかで教育の在り方が問われている。

これまで見てきたように、子どもの学力、進路は、親の学歴、収入、移民の背景の有無といった要因に大きく影響を受けている。アンケート調査のなかでも、「あらゆる社会階層、文化圏出身の青少年の職業上の機会平等は保障されているか」という問いに対し、「保障されていない」と答えている者は76%（生徒の親では86%）にのぼっている⁽⁵⁸⁾。またドイツが維持してきた「三分岐型学校制度」に対しても、「教育の公正」という面からその見直しを指摘する声も小さくない。

子どもたちがもつこうした社会的な背景に起因する教育面のさまざまな格差を、今後どのように是正し、そのなかでいかにして公正さを担保していくかが、現代ドイツの教育が直面するきわめて大きな課題であるということができよう。

あわせて見逃せないのは、旧東ドイツ地域の人々の60%が「ドイツの教育制度は公正でない」と回答している点である（西では41%で、東西間で約20%の開きがある⁽⁵⁹⁾）。東の人々にとっては、「社会主義自体は、けっして悪い理念ではなく、その適用が誤っていた」とする考え方が強い。そのなかで、「現在のドイツと比較して、旧東ドイツがもっていた長所」として、東ドイツの教育制度を挙げる者が多い。とくに35-50歳の層の79%がそう思っている。一方、

⁽⁵⁴⁾ 同報告書では、次のように言われている。「早期に生徒の振り分けを行っている国(たとえば、ドイツ、オランダ、オーストリアなど)は、統合型の学校制度を採用している国と比較して生徒の達成度と言う点で大きな差異が見られる。早期の多様化は、不利な条件にある子どもにとりわけネガティブな影響をもたらす。その理由は、普通教育、職業教育ともにこうした子どもたちを悪い方向に導くからである。(早期の振り分けではなく)中等学校のなかばでの多様化は、異なる学校タイプ間の移動可能性をもたらし、階層の分化を和らげ、公正へと導く」(括弧内は訳者)。Kommission der Europäischen Gemeinschaften, *Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament. Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung*, S.6f. (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_de.pdf)

⁽⁵⁵⁾ 前掲注⁽³⁴⁾のベルテルスマン財団がエムニット研究所に委託して実施したアンケート調査を参照。

⁽⁵⁶⁾ *op.cit.*(34), S.10.

⁽⁵⁷⁾ *ibid.*, S.8.

⁽⁵⁸⁾ 「機会平等は保障されている」と回答している被験者は24%（生徒の親では14%）であった(*ibid.*, S.7.を参照)。

⁽⁵⁹⁾ *ibid.*, S.6.を参照。

表 11 『シュピーゲル』誌のアンケートから

「該当する」と答えた者の割合	旧西ドイツ		旧東ドイツ		
	14-24 歳	35-50 歳	14-24 歳	35-50 歳	
西の人々は、全体として東の状況に対し理解があまりない。	35%	55%	62%	61%	
東の構築のために西が行った実績は、東からあまり評価されていない。	54%	64%	48%	50%	
東で誇ることができるものは何も残っていないという考えは、おかしい。	40%	43%	60%	61%	
社会主義は、その実行の仕方が悪かったのであって、理念自体はよい。	36%	44%	47%	73%	
現在のドイツと比較して、旧東ドイツはどの領域で長所をもっていたか？	社会保障	26%	48%	47%	92%
	学校制度	29%	46%	57%	79%
	犯罪防止	31%	54%	57%	78%

(出典) Der Spiegel, Nr.45/5, 5.11.07, S.74ff.

表 12 ドイツの持続可能戦略の骨子

ドイツの「持続可能戦略」の骨子
<ul style="list-style-type: none"> • 世代間の公正：資源、気候保護、再生可能、土地、種の多様性、国の負債、経済的備蓄、革新、教育 • 生活の質：ゆたかさ、移動、栄養、大気、健康、犯罪 • 社会的協同：家族、同権、外国人市民 • 国際的責任：開発の共同作業、市場の開放

(出典) „Jetzt das Morgen gestalten – Nachhaltigkeitsstrategie Baden-Württemberg.“
 <<http://www.nachhaltigkeitsstrategie.de/>>

表 13 「持続可能戦略」と教育に関わる具体的指標

世代間の公正	<ul style="list-style-type: none"> ・ 18 歳から 24 歳の者で学校修了証をもたない者の割合を 2010 年までに 9%、2020 年までに 4.5%とする (1999 年：14.9%、2007 年：12.9%)。 ・ 大学修了証をもつ 25 歳の者の割合を 2010 年までに 10%、2020 年までに 20%増加させる。 ・ 同年齢人口に占める大学入学者の割合を 2010 年までに 40%まで高める (1993 年：24.8%、2007 年：34.4%)。 → 教育と資格の連続性の改善
社会的協同	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもの世話をを行う昼間の施設への受け入れ割合を、0-2 歳児では 2010 年までに 30%に (2020 年までに 35%に)、3-5 歳児では 2010 年までに 30%に (2020 年までに 60%に) に上昇させる (2007 年の時点で、0-2 歳児は 6.5%、3-5 歳児は 24.2%)。 → 家庭と職業の両立の改善 ・ 少なくとも基幹学校修了証を取得して離学する外国人生徒の割合を、ドイツ人と同じ水準まで高める (2006 年の時点で、ドイツ人生徒：93.0%、外国人生徒：83.2%)。 → 外国人とドイツ人との間にある格差の是正

(出典) Bundesregierung, Fortschrittsbericht 2008, zur nationalen Nachhaltigkeitsstrategie, S.52, 55, 73, 76.
 <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/___Anlagen/2008/05/2008-05-08-fortschrittsbericht-2008.property=publicationFile.pdf>

旧西ドイツの出身者には、こうした見方をする者はあまり多くない (以上、表 11 を参照)。このような東西間に見られる考え方の相違を、どのように融合していくかも忘れてならない課題

として挙げられよう。

最後に、連邦政府が策定した「持続可能戦略」(Nachhaltigkeitsstrategie)⁽⁶⁰⁾のなかで、「持続可能な社会」構築のために果たす教育の役割が、

(60) 2000 年に連邦議会は、超党派で「持続可能戦略」の構築を決議し、これにもとづき 2002 年にドイツの持続可能戦略 (Perspektiven für Deutschland, Unsere Strategie für eine nachhaltige Entwicklung) が策定された。このなかで、すべての政治領域に具体的目標を設定され、7つの重点事項と 21 の指標が掲げられている。2008 年に同戦略の「進展状況報告書」が刊行されている。これらの資料等、詳細は、連邦政府のホームページから “Dialog Nachhaltigkeit” を参照。<<http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/nachhaltigkeit/DE/Startseite/Startseite.html>>

どのように記されているかを掲げてみた（表12を参照）。同戦略では、教育を「世代間の公正」を保障する重要な要素として位置づけている。また「社会的協同」のなかにも教育に関わる内容が盛り込まれ、達成すべき目標が、具体的な数値とともに記されている（表13を参照）。こ

うした「持続可能な社会の構築」という大きな枠組みのなかにも教育を位置づけることにより、今後のドイツ教育が進むひとつの方向性が見出されるようにも思われる。この点については、別の機会に言及したい。

（きど ゆたか）