

大学に到る学習過程での選抜様式

— 日本との比較における西ドイツの特色と改革の方向 —

関 口 礼 子

Characteristics of the West German Secondary Education System in Comparison with the Japanese system

Reiko W. Sekiguchi

This article contrasts the West German secondary education system as it existed until 1965 with the Japanese, focusing on its function of selecting pupils for higher education. Then the article considers how these characteristics change or are preserved in the educational reforms which have been carried out in the FRG since 1965.

- 1) Two principles affect the decision to attend a course which leads or does not lead to colleges and universities: wish for education ↔ ability in education; wish of the children ↔ wish of the parents. A characteristic of the German system compared with the Japanese is the stronger impact of the wish (than ability) of the parents (than of the children) on this decision. This leads in Germany to greater differences in access to higher education between the various social strata.
- 2) A characteristic of the principle which works when pupils pass through the course leading to higher education lies in Germany in the stress on the achieving educational goals which are strongly tied with each school grade. Schools in the FRG emphasize the absolute method of achievement evaluation with a qualitative standard, while those in Japan employ a relative evaluation with a quantitative standard. Gymnasiums, which result in a higher rate of repeaters and of early leavers, appear close-up therefore as a "central organisation of the downward mobility of the family", while secondary schools in Japan function as a central organisation of the "status democracy".

In the reforms undertaken since 1965 in the FRG a major effect, concerning with the first characteristic, has been devoted to moving towards esteem for the "wish of the children" and for their "ability in education".

A reform concerning the second characteristic has been to strengthen the emphasis on achieving educational goals, separating them from school grades, while in the present Japanese school system grades are emphasized, placing less stress on the goals.

はじめに

本稿は、中等教育機関のもつ諸種の機能のうち、高等教育への選抜的機能の面に焦点をあて、西ドイツの制度においては、従来、初等教育から大学に到着するまでの過程において、生徒がどのような原理によって選抜されているのか、その特色を明らかにし、続いて、それらの特色的原理が、現在進行中の改革案の中では、いかなる扱いを受けているのかを見ようとするものである。

西ドイツの従来のもつ特色を明らかにするに当たっては、同国人自らの手によって自国の制度を説明すべく文章化された理念を引き合いに出すのではなく、現実に関与してきた制度そのものに接近し、それを検討することによって、わが国の制度に慣れ親んだものの目に映るであろうところの特色を、抽出すべく心がけてみたい。したがって、その過程で、西ドイツの制度のもつ問題があらわにされることとなるとしても、それは必ずしも、ドイツ人によって明白に意識されているものとは限らず、あくまでもわが国と相対化した時のものである。

従来のもつ西ドイツの制度の特色を、どの時点で把握するかという問題については、現在進行中の改革の発端が1965年前後にあると見て、これ以前の1955年から65年の、改革が下火になって制度的には比較的安定した時期を取上げておこう。そして、その時期のうちで、その制度が体系としてもっとも円熟に達したであろうと同時に、また、次の年代に改革を必要とするような問題も露呈してくる、なるべく後年の時代の資料を用いてみることにする。

さらに、その後の時代の改革の構想を扱うに際しては、理論的にも整い、内容的にも詳細にわたって、各邦の改革案作成に際してや、「連邦教育科学大臣報告」、連邦・邦教育委員会の「総合計画」などの基礎をなす、1970年のドイツ教育審議会の「教育制度のための構造計画」を、代表として用いることにする。

I 従来 の 制 度 の 特 色

a) 進路分岐に際して

学生の出身階層

中等教育制度のもつ諸種の機能のうち、高等教育への選抜機能の面から眺めてみようということで、まず最初に、大学進学者の、同年令層の子どもに対する割合と、大学入学者の親の職業についての統計をあげておこう。

表1, 2にあげられた数値は、西ドイツについては、Wissenschaftliche Hochschuleの在学者につき、日本については、短大をのぞいて、四年制大学の入学者につきあらわされたものである。

ごく単純に眺めてみても、西ドイツでは、大学進学率はわが国よりもひじょうに低いこと、大学入学者は、階層的にかなり偏った構造を示していることが見てとれる。

また、大学生の父親の学歴構成を見てみると、西ドイツの学生のうち、父親が大学を卒業しているものの比率は33.7%⁽¹⁾、日本の場合は、高等教育修了者の子弟は26.4%である。⁽²⁾

西ドイツの大学人口は、わが国に比して、職業階層で云えば、公務員や自由業者の子弟、学歴階層

表1 同年令層に対する大学入学者の割合

入学年	西ドイツ	日本
1956	4.2%	8.0%
1957	4.1	9.2
1958	4.4	8.8
1959	4.3	8.3
1960	4.6	8.4
1961	5.1	9.5
1962	6.1	10.2
1963	6.4	12.2
1964	6.3	15.5
1965	6.9	12.8

西ドイツ: Statistisches Bundesamt, *Kleine Hochschulstatistik, Statistisches Jahrbuch für die BRD* より算出.

日本: 文部省「日本の教育統計1948-65」 p.370,381 より算出.

表2 大学生の出身階層

西ドイツ (1963)		日本 (1968)	
父親の職業		世帯主の職業	
公務員	33.4%	官公職員	21.8%
民間職員	29.9	民間職員	27.9
労務者	5.8	労務者	1.8
農業経営者・同労務者	3.8	農林業者・漁業者	12.1
自営手工業者・その他の自営業者	5.3	商人・職人	9.2
小売商・飲食店主	2.5	個人営業者	16.9
工場経営者・商業経営者	4.1	法人経営者	4.3
自由業	12.1	自由業者	3.3
その他の職業	1.6	無職・その他	2.7
無職・不明	1.5		

西ドイツ: Gerhard Kath, *Das soziale Bild der Studentenschaft in Westdeutschland und Berlin, SS1963*, pp.30,31.

日本: 文部省「高等学校卒業者の進路状況に関する調査報告書 昭和43年度」 p.27.

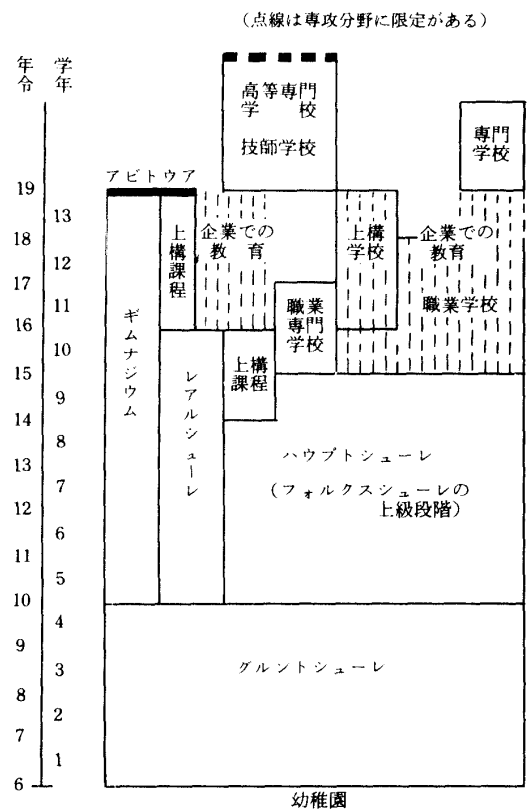
で云えば、大学卒業者の子弟が多いことが見てとれるのであるが、こうした状況は、大学への選別の方法と深く関わっていると思われる。そこで、大学へ進学、不進学を決定する主たる岐路がどこにあるのか、また、その時最も強く働く要素は何であるのかをみてみることにする。

分岐の方法

分岐の時点と方法を扱うに先立って、西ドイツの主たる邦における学校系統図を掲げておこう。このほか、ベルリン、ブレーメン、ハンブルクの3つの邦では、グルントシューレが6年で、したがって、中等学校への分岐点は、他の8つの邦より2年おくれることになる。⁽³⁾

大学入学の直接的条件は、アビトゥアと称する資格を持っていることである。これは、主として、ギムナジウムへ通うことによって与えられる。このほかに、大学へ到る道は、いわゆる「第二の教育の道 (Zweiter Bildungsweg)」—現在では、「第二の」という語が「第一の」に対して劣るといふ差別の印象を与えるといふので、「職業による教育の道 (beruflicher Bildungsweg)」と呼ばれることが好まれている—がある。これは、整理して

図3 西ドイツの学校体系 (1965)
(=ベルリン・ブレーメン・ハンブルクを除く)



Walter Schultze, Christoph Führ, *Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland* (Weinheim, 1967), p. 129 より.

みると二段階に分れ、第一段階目は、ハウプトシューレと職業学校に通学した後に、職業上構学校やそれに相当する専門学校を経て、リアルシューレ修了資格と並ぶFachschulreifeを得る段階である。第二段階目は、リアルシューレ修了後に通い、Hochschulreife（大学入学資格）に達する段階である。これには、a) コレージ、b) 夜間ギムナジウム、c) 特殊形態のギムナジウム（技術ギムナジウム、経済高等学校）の上学年、d) 高等専門学校などがあり、大学入学資格を得るための施設であるコレージと、夜間ギムナジウムは、無条件の大学入学資格が与えられるが、その他は、大学での専攻学科に条件が付される。⁽⁴⁾

1963年、夜間ギムナジウムの卒業者は850人、コレージは347人、専攻学科に条件付きのHochschulreifeの取得者は3309人である。⁽⁵⁾これを同年令層に対する比率にすると、専攻学科の無条件のものが0.2%、条件付のものが0.4%である。したがって、このコースを経て大学に至る道は、制度としては開けているが、現実の問題としては、ひじょうに困難であるといえる。というわけで、第二の教育の道は、本稿では一応除外して考えてもよからう。

現実の問題として見た場合、したがって、ギムナジウムへ行くか否かが、大学へ行くか否かの事実上の決定を下すもっとも重要な岐路になるといえよう。

ところで、このギムナジウムへ行くか否かを決定する時点は、多くの邦の場合10才、例外的な都市邦の場合で12才である。⁽⁶⁾11、12才児がどのような割合で、どのような学校種に通学しているかは、表4に示すとおりであるが、このように、この時点で、すでに約85%の子どもが、大学教育への事実上の道をとぎされてしまうことになる。⁽⁷⁾

この、子どもの将来のキャリアにとって極度に重要な岐路である、グルントシューレから、ギムナジウム、リアルシューレ、ハウプトシューレへの分岐に際しての、具体的手続きは、おゝむね次のようになっている。

大部分の邦では、子どもがグルントシューレの第4学年に達した時、つまり、通常の子どもの9才の時に、例外的な都市邦の場合はそれより2年後に、両親が、その子どもをそのまま上に続くハウプトシューレに進学させたいか、それとも、そこからリアルシューレまたはギムナジウムへ「移行」させて進学させたいかの希望を提出する。従来は、グルントシューレおよびハウプトシューレは一つどきの学校であった。学年末が近づくと、担任の教師は、校長とともに、「移行」を希望している親の子どもそれぞれにつき、内申書を作成し、その子どもが、希望した種類の学校での学習に、おゝかたの邦では、「適している」、「多分適しているであろう」、「適していない」の判定を下す。

これらの資料をもとに、「移行」の決定がなされるが、両親の意向と教師の判定が一致した場合は「移行」が決定するが、両者の意見が不一致の場合は、そのまま親の意向が尊重され「移行」がなされる（ベルリン）、行政官や「移行者」を受け入れる学校の教師、グルントシューレの教師による委員会による試験、または、試験的に授業を受けさせてみる試験授業を行なうところ（ブレーメン、ヘッ

表4 11、12歳児の学校種別通学状況

	11歳児	12歳児
フォルクスシューレ	75.2%	71.1%
特殊学校	3.3	3.6
中間学校（リアルシューレ）	7.7	10.3
ギムナジウム	13.8	14.5
計	99.9	99.6

Statistisches Bundesamt, *Allgemeinbildende Schulen*, 1963, p.8.

セン、ニーダーザクセン、ノルトラインベストファレン、ラインラントプファルツ)がある。また、のこりの邦では、「移行」希望者全体に対して試験授業が行なわれる⁽⁸⁾。これらの試験授業は、最低3日、最高2週間にわたって行なわれ、筆記試験もその中にふくまれる。「試験授業は、ギムナジウムに不適当な生徒を排除するため(消極的選抜)ばかりではなく、個々の生徒を各自に適したコースに配分するため(積極的選抜)に行なうもので、生徒が自分の資質に適した進路をとり、誤った道を歩むのを防ぐ手助けをするものである⁽⁹⁾」と考えられている。

分岐に際して働く原理—親の教育意向—

一般に、選抜の際に働く基本的な原理はBildungsfähigkeit(教育を受ける資質)およびBildungswilligkeit(教育を受ける意欲)⁽¹⁰⁾であるとする、こうした方法で行なわれる西ドイツの制度の、高等教育への最大の分岐点で働く原理の特徴は、わが国と比較した時、教育資質に比して、相対的に教育意欲が優先されてくるということであるように思われる。つまり、もっとも基本的になるものは、親が、子どもをどの種類の上級学校に通学させたいかという希望であり、資質についての判定が下されるにしても、それはもっぱら、「移行」を希望した子どもに限ってである。それ以外の子ども達は、そのままハウプトシューレで上級に進んでゆく⁽¹¹⁾。また、もっともはなはだしいベルリンの場合には、資質についての判定と親の意向が相入れないものであった場合には、教育意欲の方に優先権が与えられてさえいるのである。

また、もう一つの特徴は、この教育意欲とは、本人自身が教育を受けたいか否かという本人の意欲ではなくして、親が自分の子どもに教育を受けさせたいか否かという親の意欲であるということである。これは、分岐の年齢がひじょうに早いということと不可分に関ってくる。大学へ直接つながる道であるギムナジウムを選択するか、それともそこから遠ざかるその他の道を選択するかの意向表明の時期は、子どもが満9才—都市邦の場合で11才の時であり、現実の問題として、その年齢の子どもに、遠い将来大学へ接続しているコースを取りたいか否かを、自分の理性的判断によって決定させることは不可能であろう。したがって、「この年齢においては、両親が子どもの教育意欲を表明するのは当然のこと⁽¹²⁾」となってくるのである。

教育資質ももちろん考慮される。前述のように、それは主としてグルントシューレの教師によって、そして一部場合によっては、「移行」する学校の教師および行政官を加えて構成される選考委員会によって判断される。しかし、この判定は、主として第4学年児の状態をもとに判定されるということも考慮しなくてはならない。この時期においては、家庭環境が文字文化に接触が多いものか否か、親の日常話す言語が情諸的単発的のものか、広い語彙と複雑構造をもとにしたものかといったことなどが、子どもの学校での成績はもちろん、知能テストにまで影響することは、古くはデービスや最近ではバーンスタインなどによっても明らかにされている。ましてや、ぜひともギムナジウムに進学させたい意図のもとに家庭教師をつけつめ込み勉強をさせるなどの、目的に合せた環境の整備が、すぐ成績の上昇と結びつく年齢である。したがって、ある調査結果は、どの種類の中等学校へ進学させたいかという親の側から与えられる目標そのものが、生徒の学校での成績を上昇させたり、逆に制御したりする役割を果すことを報告している⁽¹⁴⁾。

法的にも、ドイツ連邦共和国基本法に、児童の養育および教育に関する親の権利および義務に関する条項⁽¹⁵⁾があるが、これは、「子どもの将来の生活方向を決定する権利をふくむ」ものであり、この中には、また、「学校や学校形態の選択もふくまれている」と解釈される⁽¹⁶⁾。また、一般人権宣言はさらにはっきりと、「まず第一に親は自分の子どもに与えられる教育の種類を決定する権利をもっている⁽¹⁷⁾」と定めている。

まとめてみると、西ドイツの制度では、大学へ導くコースへの最大の岐路における選抜の際にもっとも強く働く原理としては、わが国の入学試験による本人の教育資質の重視に相對し、教育意欲の優先、しかも、本人の教育意欲ではなく子どもに対する親の教育意向であるということができよう。

さて、西ドイツで、大学進学へのコース選抜に際して、子どもにかわって判断を下す親の状況について考えてみよう。

まず第一に、親が子どもの進路を配慮する時、自分が高等教育を受けていない場合は、職業訓練と並行して職業学校へ通って得る職人資格は生活の安定を保証してくれるという実感があるのに対し、ギムナジウムの目的とするアルゲマインビルドゥングなるものは、霧に包まれたようで苦勞してまで得る価値があるようには思えない⁽¹⁸⁾ということである。これは、早期分岐をとるドイツの教育制度の中で育ってきている親は、自分自身がすでに10才の時に他のキャリアを歩むものたちと分離されて成長してきているので、自分の歩んできたのと異なるキャリアについて情報を得る機会が少なく、それらのキャリアに対して抱く社会的ならびに心理的距離感はずこぶる大きいところから来るものであろう。

第二に、ある調査は、親は、子どもの進路を決定するまでに、その判断の素材となる筈である子どもの能力の程度について何ら情報が与えられておらず、自分の子どもが将来大学教育を受ける可能性の有無や大学に至るコースの内容について何ら知識を得る機会のないことを報告している⁽¹⁹⁾。

第三に、大学進学への主たる決断の時点から現実に大学を修了するまでの年数は、ギムナジウム9年、大学での平均在学年数6年⁽²⁰⁾——そのほかに、頻繁に行なわれるギムナジウムでの留年と、男子の場合には兵役の年数が加わる——と長期にわたっている。両親は、これらの長期にわたる社会情勢、景気、家庭の状況、子ども自身の発達と性向の変化を見通した上で、決断を下さなければならない。

こうした、大きな社会的心理的距離感、能力についての情報の欠如、見通しの長期的性格は、両親をして、子どもを自分にとって未知の世界に踏み込ませる決断をにぶらせ、自分と同一の、あるいは、類似の道を歩ませるにしくはないとの結論へと導いてゆくであろうことは想像に難くない。

先に、西ドイツの大学生の出身階層は、わが国の学生に比して、相対的に巾が狭いことを示した。このことは、全国民の職業構造と大学生の親の職業構造を比較して作成した選抜度指数を出してみるとさらにはっきりする⁽²¹⁾。西ドイツ大学の学生中、父親も大学卒業者であるものは、33.7%であることを示したが、全国民中で、大学卒業者は1~2%程度でしかない⁽²²⁾。

「親の教育意向」を重視するような分岐の方法は、大学への社会的距離を大きくもつ階層の出身者をして、その距離を克服するのを困難にしているようである。それは、大学への主たる通路であるギムナジウムを、高等教育への社会的距離の小さい階層で満たし、大学が伝統的な社会構造の再生産に

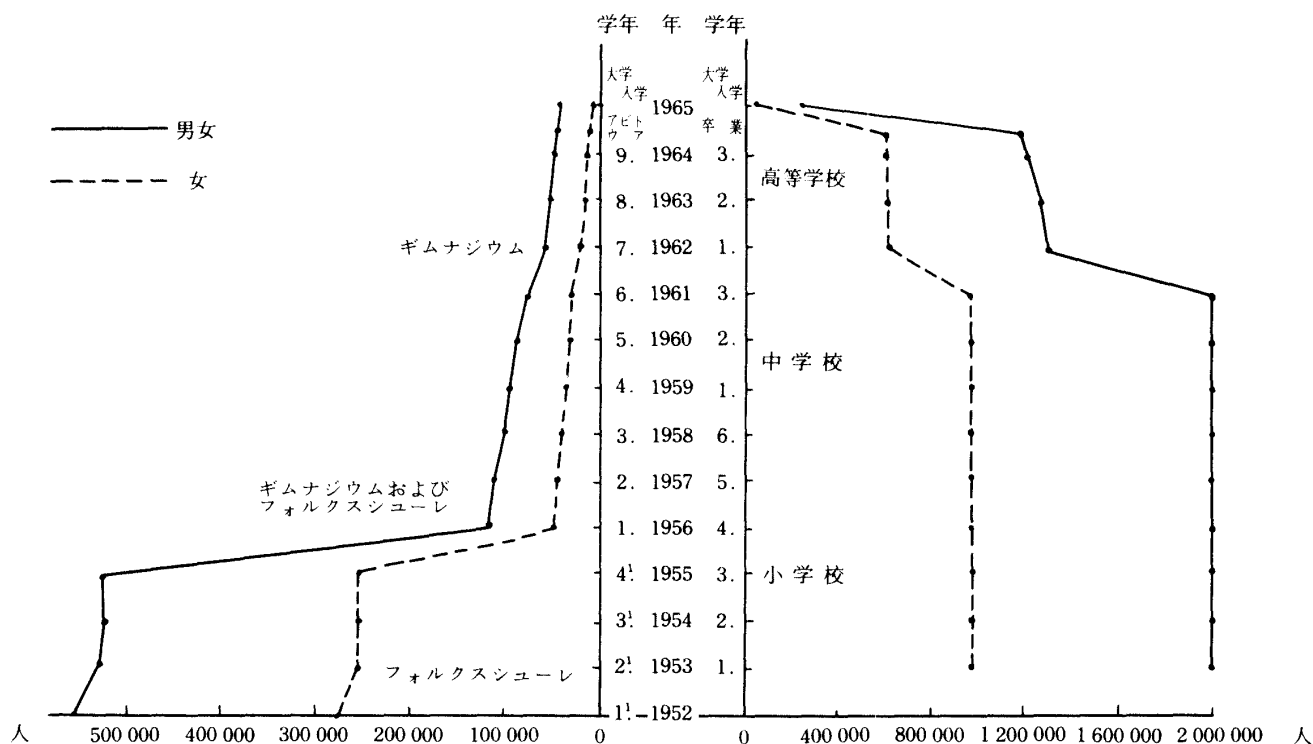
寄与するのを容易にしているのだということが云えよう。

b) 進級に際して

進級率

以上が、大学への最大の分岐点であるギムナジウム入学時の様相であるが、次いで、こうしてギムナジウムへ入学した生徒が、どのような経過を経て大学に達するかその通過過程の問題を扱ってみよう。

図5 大学入学の主要通路にいる生徒数
(1965年大学入学者)



1 ザールラントをのぞく

Reiko W. Sekiguchi, *Frauenstudium in Deutschland und Japan. Unterschiede und Übereinstimmungen als Folge der Sozialstruktur*(Hamburg, 1970), p. 45.

図5は、1965年の大学入学者を基準として、それ以前の各年度を、フォルクスシューレ（グルントシューレ）の入学年にまで溯って、大学への主たる通路である機関に在籍するものの数をグラフにしたものである。同一年度の各学年の生徒数を並べたのでは、出生率の増減などのために、進級にともなう生徒数の変化が迎れないためである。留年、男子の兵役の期間、アビトゥアと大学入学の間の期間などが考慮に入れられていないけれど、大学に至るまでのどのような段階で、どの程度の生徒が排除されてゆくのかを、およそ知ることができよう。

また、同一年に限って見るならば、1963年、ギムナジウムへは、11才児のうちの13.8%のものが進学しているが、12才児では14.5%、すべての邦でギムナジウム進学のおそろい13才児で14.6%になり、14才児14.2%、15才児13.3%、16才児12.1%、17才児9.8%、18才児8.9%と減少をたどる。^(2,3)アビトゥアを取得したものは、この年、同年令層の7.4%である。さらに、大学進学者は、同年令層の6.3%

であり、したがって、アビトゥア取得者の大学進学率は、該算して 95.2%に相当する。

進級の手続き

これらの過程での生徒数の減少は、主として、ギムナジウムの各学年を通過する間に、すなわち、進級に際して生ずることになる。

進級に際しての具体的な手続きはというと、各学年の終りに、校長、担任教師、学科担当教師によって、主としてその学年の最終学期の業績をもとに、個々の生徒に進級を許すか否かの判定が下される。

その際、進級の許されるものは、a)すべての学科目で要求水準に達しているもの、b)達していない学科目もあるが、次の学年で皆についてゆけると判断されたものである。逆に、進級の許されないものは、全体として皆についてゆけないと判断されたものである。つまり、成績の評価は、sehr gut(大変良い=1)、gut(良い=2)、befriedigend(満足できる程度=3)、ausreichend(まにあう程度=4)、mangelhaft(欠陥がある=5)、ungenügend(不十分である=6)の六段階に評価されるのであるが、⁽²⁴⁾ 原級留置きとなるものは、a)二つ以上の学科目でmangelhaftと評価され、それを、他の学科目でsehr gutあるいはgut(事情によってはbefriedigendでもよい)の成績をとって相殺することができないもの、b)国語の成績が、ungenügendか、あるいは、二学年連続してmangelhaftであるものか、である。⁽²⁵⁾ mangelhaftとは、「成績それ自体は不十分であるが、それ相当の勤勉さで勉強した場合には近いうちに良くなりうるだけの基礎をもっていることを示すものである。」ungenügendというのは、「まったく不十分で、長期にわたる抜本的復習の後にはじめてまにあう程度の成績」になる時に与えられる。⁽²⁶⁾

このような基準によって原級留置きが決定されるが、同一の学年は二度までしか繰返すことが許されず、同じ学年に二度、あるいは、連続する二つの学年で原級留置きの判定が下された場合には、原則としてギムナジウムから退学するか、あるいは、他の自分の能力に適した種類の学校に転学しなければならない。⁽²⁷⁾

こうして、ギムナジウムの最上学年にまで達すると、その最後の学年末に、ギムナジウム上級段階で学習した諸科目による、卒業試験(アビトゥア)が行なわれる(一部の学科は、途中の学年で所定の成績を修めた場合は免除されることもありうる)。そして、ギムナジウムの目標とするところを達成したという証明が与えられる。これは、Hochschulreifeとも呼ばれるもので、高等教育を受ける準備がすべて完了していることを示すものである。

この間の損耗率については、先に示したとおりであるが、原級留置きの率については、1965/66年度末で、各学年の達成目標に到達できなかったものが、第5学年(グルントシューレから通算してで、ギムナジウム初学年)で在籍者の3.4%、第6学年で5.3%、⁽²⁸⁾ 第7学年9.9%、第8学年9.7%、第9学年9.9%、第10学年8.3%、第11学年9.5%、第12学年7.6%、第13学年2.7%であり、⁽²⁹⁾ 平均して7.4%である。

また、アビトゥアを取得したものの年齢を見ると、表6のようになる。グルントシューレおよびギムナジウムを留年することなく通過して、1966年アビトゥアに至ったものは、1947・46年生れの筈であるから、1945年以前の出生のものは、何らかの理由で途中の学年を重複していることになる。

また、ユネスコの国際数学学力テストの対象となったギムナジウム最上学年生の平均年齢は、237ヶ月、S.D.8.8であった。⁽³⁰⁾

これらの情報を総合すると、学習の途中で、ギムナジウムから退転学しなければならなかったもののほか、無事アビトゥアにまでこぎつけたものでも、平均してほぼ一回は、途中で同じ学年を繰返していることになる。

進級に際して働く原理—学年の達成目標—

先に、大学に通ずるコースへの分岐に際して強く働く原理は、教育資質より教育意欲、それも、親の教育意向によって代表される教育への意欲であり、その結果、大学へ社会的距離を小さくもつ階層の子どもによってギムナジウムは埋められやすいことを指摘しておいた。

こうした分岐の後、進級に際しては、今度は教育資質の原理が支配することになる。そして、これを支えているものに、各学年の達成目標 (Klassenziel) というものがある。

すなわち、中等教育段階のそれぞれの種類の学校には、一中等教育のみではないが—その学校に特有の目標が設定されている。ギムナジウムの場合には、端的に云えば、大学における学習ということになり、事実、先に見たように、その卒業者の95%までが大学に進学するということになる。この目標が達成されたか否かは、アビトゥアの試験によって験されることになるが、この内容については、邦文部大臣会議と西ドイツ学長会議が、1958年、Tutzingen Maturitätskatalogとして、大枠を、しかし、教科の領域と達成の度合いをふくむ形で定めている。

学校の種類ごとに設けられたこうした目的に沿って、各邦の文部省は、それを実現するための教授計画 (Bildungsplan, Lehrplan) を作成する。これは省令であって、各学年における必修および選択教科とその授業時数、個々の教科の達成目標、教えるべき内容の範囲などを定めている。個々の授業の内容や構成は各教員に委ねられているけれど、法的に定められている教育の目標から離れたものであってはならない。視学官 (Schulrat) が、教授計画に添って授業が運営されているか否かを監督する。教科書および教材は、各邦にそれらを審査する機関があり (例外はバイエルンで、こゝでは教科書そのものも、中央の機関 Bayerische Schulbuchverlag によって作成される)、各学科ごと、各学年ごとに達成目標を定めた邦の教授計画に合致したもののみが、使用に供されることになっている。

先に、各学年ごとに進級に際して、多数の原級留置きおよび強制的退転学者が出ることを示したが、それは、こうした各学年、各教科ごとの達成目標に照して判断が下されるのである。この達成目標とは抽象的なものではなく、各学年の学習の内容や程度と結びついたもので、この運用は、先の原級留置きやそれを基にした転退学者の率に見られるように、ひじように厳格に行なわれている。というのは、原級留置きとは、多様化していない組織の中で、達成目標の実現を重視する際に起きる現象であると見てよいであろうから。

現在の学年の目標を達成し、次の学年において他の生徒と足並みをそろえてゆけるという判断の

表6 出生年別アビトゥア取得者 (1966年春)

1948	68
1947	11,802
1946	22,551
1945	10,356
1944	4,809
1943	1,090
1942以前	602
Statistisches Bundesamt, Allgemeinbildende Schulen	

あった時にのみ、上級学年への進級の許可が与えられる。邦文部大臣会議は、こうした進級制度につき、「生徒を進級させるか否かを決定するのは、個々の生徒の精神的成長にその教育課程を調和させ、学校の教授目標に即応した次の学年達成の能力を保障するための教育的処置である⁽³¹⁾」と考えている。

前章で明らかにしたように、大学への社会的距離が短い階層の出身者によってギムナジウムは満たされる。そしてそのうちから、今度は、各学年の達成目標に達しなかったものが、排除されてゆく。したがって、ギムナジウムは、中層以上の出身者にその階層に留まるための学歴を拒否することにより、「家族の下降移動の中央機構⁽³²⁾」として機能を果していることが大きく意識され、クローズアップされてくるのである。これは、身分的障壁をとりはらって、一応すべての人に上昇移動への機会を保証する「出世主義デモクラシー⁽³³⁾」の社会的中央機構としての機能が強く意識されるわが国の学校と対照をなすものであろう。こゝで働くのは、能力主義による競争の原理であり、成績の上位から何番とか、何パーセントとかいう量的水準による相対評価である。

それに対して、ギムナジウム進級に働く原理は、質的水準による絶対評価である。そして、その質的水準による絶対評価を支えているものが、各学校種、各学年、各教科ごとに厳格に規定されて、学校運営の中核を構成している「学年の達成目標」(Klassenziel)なのである。

西ドイツの中等教育制度の機能面を支える原理として、ひじょうに単純化した形で、「親の教育意向」と「学年の達成目標」という二つを挙げてみた、これらは、互いに無関係ではなく、相互補完的な関係に立つ。たとえば、親の教育意向が、学力水準や教育能率の低下、施設の不充足というような機能上の障害を惹起することなく、尊重され得たのは、学年の達成目標が明確にされ、それを照準として生徒の達成度を評価し、基準に達しないものを容赦なく排除してゆくという歯止めがあったからである。しかし、それが、いろいろな点で問題を露呈してきたことが、現在行なわれつつある教育制度の改革を促す原因であったのであろう。こゝでは、それらの問題の一例として、階層的不均衡と多数の留年者ということを挙げておいた。

続いて、現在進行中の制度改革の中では、この「親の教育意向」と「学年の達成目標」がどう扱われているのか、この国の制度を支える本質的なものとしてなお維持されているのか、それとも修正を加えられつつあるのかを、改革案を代表するいわゆる「構造計画⁽³⁴⁾」の文面の中から探り出すべく努力してみよう。

II 改 革 の 方 向

a) 「親の教育意向」の行方

種々の改革案の基本をなす「構造計画」に示された教育体系は、ざっと図7のように要約されるであろう。「構造計画」そのものを紹介することを目的とするのではない本稿においては、それ以上の説明は省略しておきたい⁽³⁵⁾。

子どもの進路決定の際もっとも有効に働くのは、教育意欲であるか教育資質であるか、という問題と関ってくると思われるところをひろい上げてみると、次のような箇所がある。

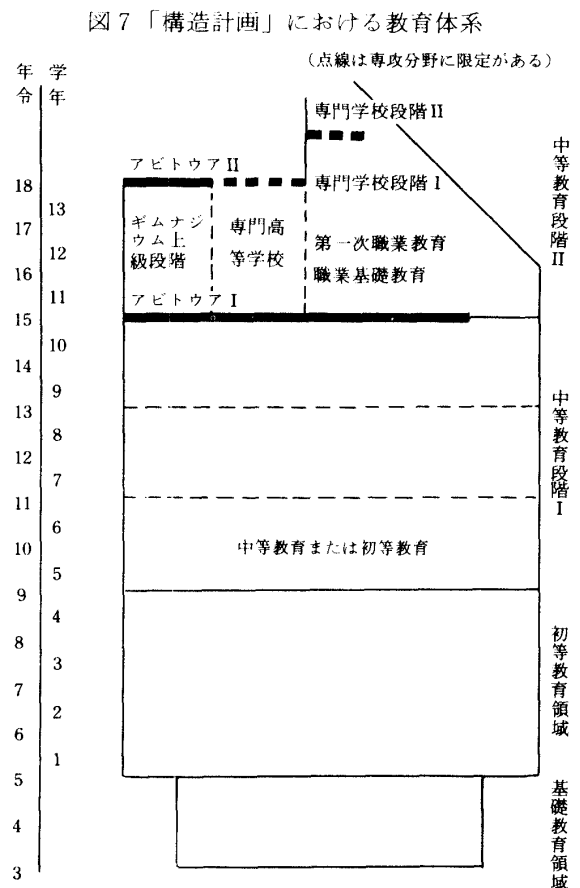
中等教育段階Ⅰのはじめの段階（邦によっては初等教育領域の最終部分）の第5・6学年までは、総合の原理をもって運営され、能力別編成等は一切行なわず全員に共通のカリキュラムが与えられる。しかし、第7・8学年は、ストリーミングおよび／またはセッティングを主流とし、カリキュラム全体の7分の1を越えない範囲で選択科目が導入される。こゝでのコースの選択権は、「生徒とその両親にあり、彼等は、学校歴関係のカウンセラーの助力を受ける。この決定は、それに先立ついかなる種類の成績証明によっても、制約を受けるようなことがあってはならない。」⁽³⁶⁾これは、この段階では、本人およびその両親の教育意欲がそれまでに顕在化された教育資質よりも優先されることを明確にしているものである。

第9・10学年は、多様化によって運営され、選択科目の範囲は全体の4分の1を越えない範囲にまで

拡ってくる。各人の学習課程は、次に続く中等教育段階Ⅱの教授課程と将来就きたい職業の要求する水準といった客観的水準、ならびに、本人のこれまでの学習歴や学習に対するレディネスといった主観的要求によってプロフィールが描かれるようになる。この段階に入るに当たって、「個人個人が将来取るカリキュラムについての決定は、生徒、その両親およびその教師によって共同して見出されなければならない。その際、教育関係のカウンセラーの助言が利用されるべきであろう。」⁽³⁷⁾本人および親のほかに、教師も決定に参加してくることになる。

この間の教育課程の組み方は、第7・8学年でストリーミングやセッティング、第9・10学年で多様化によるものであり、そして、その後に得られるアビトゥアⅠでは、単一の形ではなく、必修科目のほかに、選択科目は何か、またこれらの必修選択科目はどの程度の水準に達しているのか、というようなことが明らかになる。また同時に、アビトゥアⅠを取得できなかったものに対して、あとの科目を補充すればそれが取得できるのかが知らされる。つまり、自己の資質についての客観的評価が、従来のように「移行」を希望した生徒のみでなく、生徒全員について、本人およびその家族によって認知され、その後のコース選択に際しての判断の材料として提供されることになる。また一方、カウンセラー制度の採用により、進もうとしているコースが要求する学力水準についての情報も与えられるようになる。

原則として、親および子どもの教育意欲を尊重しながらも、こうした教育資質についての情報が、従来よりもはるかに多く、いろいろの段階で、詳細に、しかも長期にわたって提供されることは、教育への意欲の表明に際して強い影響力をもつことは疑いもない。つまり、家庭の教育意欲が直載的な



形であらわされるのではなくして、教育資質への判断に照してあらわされることになる。教育意欲⇔教育資質という図式でみれば、従来の制度では、教育意欲一偏倒であったのが、新しい構想の中では、教育意欲を尊重しながらも、教育資質への配慮を大巾にその中に組み込むことによって、教育資質の方向へのバランスを回復する方向に向っていることが見てとれるのである。さらにこの教育資質の重視は、従来の制度で結果としてあらわれていた親の教育意向が成績そのものを左右するというテーゼを是正するものとして、終日学校、就学前教育、補償教育により従来家庭環境故に能力の開発を妨げられていた子どもの能力を引き出そうという努力にまでなっている。

さて、こうした教育意欲の偏重から教育資質をも尊重するという方向へと重点移動が行なわれるとともに、親の教育意向か本人の教育意欲かという点はどうなっているであろうか。旧来の制度において、親の教育意向が影響力を持っていたということに関しては、コースの分岐点が比較的若い年齢にあるということと重要な関わりを持っていた。すなわち、旧来の制度においては、分岐点は、子どもが10才（ないしは12才）の時点であった。この点を新しい構想で見よう。

中等教育段階Ⅰにおいては、上学年に達するにしたがって、コースが多様化してくる。しかし、その最終目標であるアビトゥアⅠは、一応すべての生徒が達成することを目標としているし、多様化を主たる運営方針とする第9・10学年においても、一つのコースから他のコースへの移動を不可能にするほど強く分化してしまっている。それに対して、中等教育段階Ⅱになると、原理的にはコース間の相互移動が容易にと考えてはいるが、現実の問題としては、はじめから分野ごとに比重のかけかたの異った教育が行なわれるので「この重点的教育が教育制度における垂直的透過性を可能にする」と同時に、この「重点的教育によって、職業領域間や、ギムナジウム上級の種々のコース間、あるいは、職業志向コースと進学志向コースの間での水平的透過性への可能性が制約されるということを見落してはならない⁽³⁸⁾」ということになる。職業志向のコースを選択したのものにも、専門学校段階を経てアビトゥアⅡを取得し、専門大学へ達する道は開かれている。しかし、「専門学校段階から直接学術大学に移行することは、例外として可能であるにすぎない。というのは、専門学校では、学術大学の要求に合致したプロフィールになるようなアビトゥアⅡの取得できる専門理論的選択コースが、部分的にしか提供されていないからである。」⁽³⁹⁾また逆に、「専門化がすすむギムナジウム上級段階では、さらに職業訓練を加えずにその卒業者が就き得るような職業の数は少なくなり、その職業像は魅力のないものとなるであろう。」⁽⁴⁰⁾つまり、中等教育段階Ⅱからは、コース間の水平移動を現実に行なうことが、ごく困難になると見てよからう。

したがって、大学へ行くか行かないかが実質的に決定されるのは、中等教育段階ⅠからⅡへの移行の時ということができる。年齢にして、将来、就学年令の1ヶ年引き下げが実施されたとしても、15才である。

つまり、分岐点は、従来の10才（意向表明の時から考えると9才）の時点から15才へと上昇すると見ることができる。15才という年齢は、9才や10才の段階に比して、本人の自我の成長も見られることであろう。分岐の年齢が低いことが、本人ではなく親の教育意向が子どもの進路に決定的意味を

持たせるように作用するとしたならば、この分岐点の上昇は、進路決定に際して幼いが故に親の影に埋没し覆いかくされていた本人の自我を、つまり、子ども自身の教育への意欲を、前面に押し出すのに、有意な役割を果たすことになる。その際、判断の素材となる事柄についての知識を持っていることが不可欠の条件となってくるのであるが、それらが与えられるような制度が考えられていることは前述のとおりである。かくして、中等教育段階Ⅰの目的は、「生徒各人が、自分のイニシヤチブで教育の努力を続けるための、そして、社会における自分の権利と義務を知覚し得るための、不可欠の条件となる知識と行動様式を伝達する」⁽⁴¹⁾（傍点筆者、以下同じ）こととなる。さらに、すべてのものに必要な能力と知識の伝達に加えて、個々人の能力や関心に従って先々進みたいと願っている領域の学習も行なっておく機会が与えられなければならないが、「その際、生徒は、自分の次の教育過程をどうするかということについて、より多くの自覚をもつて決定に参加できるよう」⁽⁴²⁾自己評価への能力も養っておくことが要求されてくる。こうして、旧来の制度に比して分岐点が引き上げられた過程の中等教育段階Ⅰでは、本人の自覚やイニシヤチブが強調されてくることになる。

従来の制度における親の教育意向の偏重は、改革案の中では、「親の」↔「子どもの」という図式でみれば、「子どもの」の方向に、「教育意欲」↔「教育資質」という図式でみるならば、従来よりは「教育資質」の方向に重点を移動しているのを見てきた。教育意欲が尊重されながらも、その表明が、従来、一方的に親の側に関わる問題であったのに対し、新しい方向では、教育を受ける当事者自身の問題となり、さらに、その基礎には、本人によって顕示された資質について、学校から客観的情報として与えられる評価が大きく組み込まれてくるのを見るのである。

b) 「学年の達成目標」の行方

「構造計画」の中では、基礎教育領域、初等教育領域、中等教育段階Ⅰ、Ⅱといった区分は、従来のように達成目標ではなくして、年令を基準にするように変わってきている。そして、その中での個々の生徒の能力や関心の差は、ストリーミングやセッティング、また、コースの多様化によって調整されるように構想されている。教育段階の区分の基準を、それぞれの学校種ごとに一義的に定められていた達成目標から、年令に変更することによって、それぞれの学校種の中の細区分である各学年にそれぞれ個有の達成目標を設けるという考え方は、まったく後退してしまっている。

しかし、「学年の達成目標」(Klassenziel)という考え方は後退していても、達成目標の設定という原理そのものは決して放棄されていない。Ziel(目標、達成目標)という語は、むしろ、勧告全体にわたってばらまかれているのを見るのである。

たとえば、中等教育段階Ⅰの修了であるアビトゥアⅠは、プロフィールで示されるが、それは、必修科目、選択科目の選択の仕方、それら各科目ごとの達成の程度によって構成されることになる。したがって、各科目ごとに達成の基準があらかじめ定められていることが不可欠となり、この改革の中期の展望に立つ対策として、「地方レベルの全ての動員可能な人員を集中して、合理的なカリキュラム開発のプログラムが作成、着手されなければならない、これは、まずは、必修科目の領域に対してすべての生徒に共通な核を、一連の具体的カリキュラムの内容と学習の目標という形で示すものである。」⁽⁴³⁾

このようにして、従来の合格・不合格という単一な形のアビトゥアでなく、学科目とその達成度にしたがって異なる内容の修了が得られるが、その有効性についても、後に学科目を補充したり、達成度を修正することにより、より広範囲、または、より高次に通用するものに変更可能である。しかし、「できうる限り個別の督励を行ない、それを支えるよう提供する授業を多様化したところで、すべての生徒が第一修了資格の学習目標に達することはできないであろう⁽⁴⁴⁾」から、アビトゥア I と並んで、資格と結びつかない「修了証書」を与えることが考えられている。

つまり、あらかじめ、学習すべき内容と水準を明確に規定しておいて、その水準に、すべての必修科目と所定の選択科目において到達したことを証明し得た時、アビトゥア I という資格が取得されるという仕組みである。

さらに、中等教育段階 II のうちの、大学への通路となるコースのギムナジウム上級に関してみれば、「ギムナジウム上級における教育課程の目標は、アビトゥア II で定められている要求水準によって規定される。⁽⁴⁵⁾ 中等教育の最終段階と大学の入学段階は、前者が学問の発展と適応しているよう密接に関連をもっていなければならないが、この具体的内容の決定に関しては、中等教育の「学校の代表者と大学の代表者の間で、大学で学習する際の一般的能力として、かつ、専門領域の学習をするに当たって、あらかじめ達成されていなければならないような中等教育の学習目標が作成されるべきである。⁽⁴⁶⁾」ただ、ギムナジウム上級の学習目標は、新構想では、従来のように学術大学における学習能力の獲得ということのみではなく、そのほかに、専門大学での学習や、大学の領域外での職業訓練に直接入る準備ということも加えられているので、ギムナジウム上級段階の「学校は、それぞれその対象となる機関との協力において、学術大学や、専門大学、職業訓練に移行するために要求される業績の領域および業績の程度の作成⁽⁴⁷⁾」を行なわなくてはならなくなる。

こうして到着点の目標が設定されると、そのいろいろの目標に従って、そこに到達するまでのいろいろなコースが設定されることになるが、このコースは、生徒が随意に選択できるものではなく、コースごとにそこに入るための前提条件が定められていて、それを充足したもののみが選択しうるものである。

「学校や他のすべての教育施設の中核をなすものに学習過程があり、これは、教授課題や教育課題によって導かれるものである。この学習過程とは、知識・技能・能力のある特定の出発点から出発し、そして、他の、より困難な、より高度な、ある特定の学習目標に達しようとするものである。学習目標を明確にしておくこと、また、この学習目標が、いかなる範囲、いかなる質において達成されたかを知るコントロールの種類を明確にしておくことは、学習過程が効果をあげるのに影響を及ぼす。……学習目標とは、畢竟、常に中間目標である。」⁽⁴⁸⁾したがって、「学習目標は、段階づけられた段階ごとに定義され、そして操作化されうるものでなくてはならない。」⁽⁴⁹⁾カリキュラムとは、「特定の学習目標を顧慮して、内容的にも定義された学習過程を組織的に配置したものである。学習目標とは、行動、あるいは、特定の能力、技能、知識の種類および程度として定義されうるものである。」⁽⁵⁰⁾

簡単に云うならば、中等教育段階の各コースを修了した時に身につけていなければならない水準すなわち学習目標、あるいは、そこに達するまでの各段階での学習目標が明確に定められていることに

なる。そして、その学習目標とは、単なる抽象的なものではなく、具体的な学習内容、つまり、各段階ごとに習得しておかなければならない具体的な知識、技能、能力の内容と密接に結びついて考えられている。それらは操作化され、達成されたか否かのコントロール可能なものでなくてはならない。生徒はこれに沿って学習を続けてゆき、すべて所定の水準に達したと認められた時、資格を取得したということになるのである。したがって、一部分水準に達しない時には、旧来の制度のように原級留置きになるのではなく、いつの日かその部分のみを追加すれば、資格に達し得るのである。

「学年の達成目標」という点について見る時、改革案の中では、「達成目標」ないしは「学習目標」という考え方は、依然として強く支持されているのを見てきた、ただし、一定の年限に達しても、アビトゥア I, II などの特定の達成目標に達しなかった場合、資格と結びつかない「修了証書」の発行を考えていることなど、「学年」ということと「目標」ということが、切り離されている。これらを切り離すことや、また、目標を複数にすることなど、その運用は弾力的になっている。いや、むしろ、社会の、学問の、生徒のといった現実の変化にさらされて、理念としてはともかく、現実の運用に際しては、「目標」の実現があいまいになってくる時、「学年」と切り離し、かつ、その「目標」を複数に並列することによって、逆に「目標」自体の純粋性を保ち、強化する方向にすら向っていると見ることが出来る。西独では、「学年」と「達成目標」が切り離された時、わが国のように前者が強調されて後者があいまいになる方向に向うのではなく、逆に、「学年」と切り離すことによって一層、「達成目標」が浮き彫りにされているのを見るのである。

お わ り に

以上は、「構造計画」による草案によって眺めてきたのであるが、草案は、実現を見るまでに、さらにいろいろの問題を克服しなければならない。これらの構想が具体化したのがゲザムトシューレであるが、それは、典型的な形で、あるいは、留保された形で、行政側に受け入れられていると見てよからう⁽⁵¹⁾。しかし、こうした行政側のイニシャチブによる変革に対し、慣れ親んだ制度への愛着からの抵抗も弱くはないようである。その後のニュースの中から、今まで挙げた二点に関わる例を最後に追記しておこう。

ゲザムトシューレの実実施計画のもっとも進んでいるのがヘッセン邦で、1985年までに邦内のすべての学校を統合的ゲザムトシューレ化することに着手する計画を立て、おり、1974年度は統合的ゲザムトシューレ 64校と付加的ゲザムトシューレ 53校を作ることを予定していた。ところが、その設置場所は、現在ギムナジウムもレアルシューレも存在しない教育的後進地域が大部分であり、現在のそれらの学校に手をつけずに進行されうるものであり、ゲザムトシューレは、理念的には、中等教育全体に及ぶものであるけれど、少くとも現在の段階では、フォルクスシューレの上学年の改革という形に変えられて実施に移されているように、筆者の目には映っていた。ただ、この中で一校だけ、1974年秋から、現に存在するギムナジウムを統合的ゲザムトシューレに変える計画があり、その意味で筆者の注目を惹いていたのであるが、この、グロスゲラウのプレラトディールギムナジウムが、新年度は、ギムナジウムとしての新入生を募集しないことが発表されると、それに反対する住民が裁判に持ち込

んでいる。第一審の判決は、74年6月に下されたのであるが、それによると住民側の勝訴で、「ゲザムトシューレの試みは許されるものであるが、学校設置者は、住民の需用が存在するならばギムナジウムを存続させる義務がある」というものである。そして、「100組以上もの両親が、子どもをギムナジウムに通学させたいと願っているならば、住民側の需要は存在するとみなす」というものであった。⁽⁵²⁾

以上は、子どもの教育に対する親の教育意向の重視から、子どもの教育能力の重視という方向への政策担当者の変革の意図が、親の教育意向を重大な理由としてあげることによって阻まれようとしている例であるが、もう一つ、学年ごとの達成目標という考え方の改革に関わる動きを紹介しておこう。

ノルトラインベストファレン邦は、1974年9月より、新しい省令を改正し、従来行っていたグルントシューレ入学の成熟テストを廃して6才児をすべて第1学年に入学させようとした。つまり、従来は、このテストにより、身体的精神的に入学に適したもののみを入学させ、不適格者は、特殊学校に適しているものを除き、シュールキンダーガルテンにおいて、将来グルントシューレに通う準備を行っていたもので、その該当者は、約十人に一人の割に及んでいたという。

この案が発表されると、「抗議のあらし」がまきおこり、その中でも教職員組合が強い反対を表明している。⁽⁵³⁾ 事例は、中等教育ではなく初等教育のものではあるけれども、そこにおいてすら、もうすでに、学年ごとの達成目標という考え方がいかに強く浸透しているかを示すものといえよう。

〈注〉

- (1) Gerhard Kath, *Das soziale Bild der Studentenschaft in Westdeutschland und Berlin. Sommersemester 1963* (Bonn, 1964), pp. 30,31.
- (2) 文部省 「高等学校卒業者の進路状況に関する調査報告書 昭和31年度」, p.29.
- (3) 12才で分岐することになっている3つの都市邦のうち、バルリンはグルントシューレが6年で移行はすべて12才であるが、ハンブルクおよびブレーメンでは、優秀児を第4学年修了後の10才の時点でギムナジウムに移行させることもできるようになっている。
- (4) Horney, Ruppert, Schultze, Scheuerl, *Pädagogisches Lexikon 2* (Gütersloh, 1970), pp. 1938-9.
- (5) Walter Schultze/Christoph Führ, *Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland* (Wainheim, 1966), p. 165.
- (6) その他の邦でも、その後ラーメンプランで提唱された促進段階が実施に移されており、たとえばヘッセンでは、移行せずフォルクスシューレに残った生徒の第5・6学年を促進段階として多様化した教育を与え、また、ニーダーザクセンでは、フォルクスシューレの第5・6学年を促進段階、ギムナジウムやレアルシューレのその同じ学年を導入段階としている。この段階で多少のコースの変更が行なわれるにせよ、基本的分離が第4学年修了後の時点であることにはかわりはない。
- (7) 促進段階などの効用によるギムナジウムの中途の学年への移行者は、概算してみると、1964年、フォルクスシューレから移行したものは、同年令層の0.2%、レアルシューレ等から移行したもの、0.8%、その他の学校から、0.3%であり、このほか、検定によるアビトゥア合格者が、0.1%いる。
- (8) 1960年代はじめまでは、移行希望者全員に対して、入学試験が行なわれていた。1960年、邦文部大臣会議の「継続学校への移行のための原則」により、入学試験をやめ、こういった措置がとられることになった。
- (9) Hans Heckel, Paul Seipp, *Schulrechtskunde* (Neuwied und Berlin), 4. Aufl., p. 386-7.
- (10) Helmut Schelsky, *Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform* (Heidelberg, 1963), p. 86.
- (11) 1960年代の前半以後、教育機会の不均衡や埋れている能力の問題がクローズアップされ、フォルクスシューレへ残

ろうとする子どもの中から優秀なものを他の学校に移行させようとする努力が教師の間ではられ、また、進路問題などについての説明会が開かれたりするようになってきている。

- (12) Helmut Schelsky, 上掲書, p. 86.
- (13) Hans-Joachim Knebel und Janpeter Kob, *Der quantitative und qualitative Nachwuchsbedarf in der industriellen Gesellschaft. Eine soziologische Voruntersuchung*, Material- und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, Sonderheft Fl. 11. Jg., Juni 1960, p. 30ff.
- (14) 家庭の社会的文化的条件が子どもの能力の発達を固定化させているという主張は、H. Roth (hrsg.), *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*, Gutachten und Studien der Bildungskommission des Bildungsrates Bd. 4 (Stuttgart, 1969)において集大成され、終日学校制度や就学前教育の強化という方向への現実の働きかけをうながした。
- (15) Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Art. 6, Abs. 2.
- (16) Hans Heckel, Paul Seipp, 上掲書, p. 387.
- (17) Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948, Art. 26, Abs. 3.
- (18) Arther Hearnden, *Bildungspolitik in der BRD und DDR* (Düsseldorf, 1973), p. 49.
- (19) Josef Hitpass, *Einstellungen der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung. Eine Motivuntersuchung* (Ratingen, 1965), p. 73.

(20) Josef Hitpass, *Das Studienschicksal des Immatrikulations-Jahrgangs 1958. Ein Bericht über Studienwahl, Studienverlauf, Studiendauer und Studienerfolg nordrheinwestfälischer Studenten* (Gütersloh, 1967), pp. 84-88.

(21) 高等教育進学者の家庭の職業構造は、その国の産業構造や職業分類基準によって影響されざるを得ない。たとえば、同じ分類グループ出身の大学生の比率が、異なる国で同じ率であったとしても、それぞれの国の全人口中において占めるそのグループの比率が異なれば、それぞれの国で、そのグループの子弟の享受する高等教育の機会も異なっている。そこで、国による産業構造の異なりを考慮した上で各グループの教育機会の享受の度合いを出したのが選抜度指数で、大学人口中における出身階層ごとの比率を、その国全体の職業構造の中での対応グループの比率で除したものである。指数「1」の時、その階層は標準的割合で大学へ子弟を送り、「1」をこえる階層の子弟は平均より教育機会に恵まれていることになる。両国における教育機会の均等の度合いを見るためには、二つの国の分類項目が内容的に共通であるよりも、分類項目の数の方が大切であると思われるので、両国で通常用いられている分類を生かしながら、算出してみると、次のようになる。その結果、西ドイツでは、大学教育享受の機会、平均の8.2倍もの機会を享受できるグループから、平均の10分の1しか恵まれていないグループに分散され、最高グループと最低グループの差は、実に82倍になっている。日本の方は、その差が5.2から0.3にとどまっており、両極端の差は17倍である。

大学入学者の選抜度指数

	西ドイツ (1963)	日本 (1962)	
自由業者	8.2	専門的技術的職業従事者	5.2
公務員	5.0	管理的職業従事者	5.2
商・工業自営者	1.4	販売従事者	1.4
民間職員	1.3	事務従事者	1.2
農業経営者	0.4	農林漁業従事者	0.4
労務者	0.1	採工・運輸・技能工・サービスその他の職業従事者など	0.3

(22) Ralf Dahrendorf, *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik* (Bramsche/Osnabrück, 1965), p. 31による。わが国の学生中、高等教育修了者の子弟は、26.4%であったが、全就業者中に占める高等教育修了者の率は5.7%である(文部省「職場の学歴の現状と将来 第1部 昭和36年3月」, p.10による)。

西ドイツ: Ralf Dahrendorf, *Bildung ist Bürgerrecht* p.31より算出。
日本: 文部省「大学入学者実態調査報告書 昭和37年度」pp.118-9, 総理府統計局「日本の統計年鑑 昭和40年」p.65より算出。

- (23) Statistisches Bundesamt Wiesbaden, *Bevölkerung und Kultur, Reihe 10 Bildungswesen, 1. Allgemeinbildende Schulen 1963*.
- (24) Hans Heckel, Paul Seipp, 上掲書, p.389.
- (25) Richtlinien für eine Versetzungsordnung an Gymnasien 3-7.

- (26) Hans Heckel, Paul Seipp, 上掲書, p. 390.
- (27) 上掲 Richtlinien 8.
- (28) この二つの学年は、促進段階や観察段階として、原級留置きにしないことにしている邦があるので少ないのであろう。
- (29) Statistisches Bundesamt Wiesbaden, *Bevölkerung und Kultur, Reihe 10 Bildungswesen, 1. Allgemeinbildende Schulen 1966 Vorbericht* (Stuttgart und Mainz, 1967), p. 6.
- (30) International Project for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Phase I, *International Study of Achievement in Mathematics. A Comparison of twelve Countries*, edited by Torsten Husén, chairman of the IEA, vol. II (Stockholm, New York, London, Sidney, 1967), pp. 22-25.この時、日本の高等学校最上級学年生の平均年齢は、212ヶ月、S. D. 3.7、最上級学年に達するまでの最短年限は西ドイツの方が1年長い。
- (31) 上掲 Richtlinien 1.
- (32) Helmut Schelsky, *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, (Würzburg, 1957), p. 20.*
- (33) 神島二郎 「国家目標の発見」 中公叢書 1972年 p.107.
- (34) Deutscher Bildungsrat, *Strukturplan für das Bildungswesen, Empfehlungen der Bildungskommission* (Bonn, 1970), 398 P.
- (35) 「構造計画」については、潮木守一「西ドイツ中等教育制度の構造と改革」 名古屋大学教育学部紀要 ― 教育学科 ― 第20巻1973年 P P. 77-102 の P P. 100-102, 益井重夫 天野正治 川野辺敏 高野尚好「学校教育の目標に関する研究」教育研究開発に関する調査研究報告書, 1975年のうち、天野正治「西ドイツ」 pp. 52-71, 137-183 に紹介がある。
- (36) 上掲 Strukturplan, p. 149.
- (37) 同上, p. 151.
- (38) 同上, p. 195.
- (39) 同上, p. 193.
- (40) 同上, p. 194.
- (41) 同上, p. 147.
- (42) 同上, p. 148.
- (43) 同上, p. 158.
- (44) 同上, p. 156-167.
- (45) 同上, p. 169.
- (46) 同上, p. 176.
- (47) 同上, p. 196.
- (48) 同上, p. 78.
- (49) 同上, p. 59.
- (50) 同上, p. 58.
- (51) *Bildungsgesamtplan*は「構造計画」をふまえて、将来の具体的な学校形態をintegrierte Gesamtschuleとしているが、それに対し、11の邦のうち、バーデンビュルテンベルク、バイエルン、ラインラントプファルツ、ザールラント、シュレスビヒホルンシュタインは、いろいろの実験を行って、将来の学校形態を選択するという意見表明を行っている。(Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, *Bildungsgesamtplan*, Band I, pp. 24-25.)
- (52) *Der Spiegel*, Nr. 27, 1. Juli 1974, p. 42.
- (53) *Der Spiegel*, Nr. 20, 13. Mai 1974, pp. 49-50.