

# ポスト「教育のスタンダード化」

— その争点と可能性 —

樋口 裕介

(2009年10月6日受理)

“Post-Standardisierung” in Bildung  
— Streitpunkt und Möglichkeit —

Yusuke Higuchi

**Zusammenfassung:** In letzten Zeit erweitert Reformen, die darauf abzielten, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bei der Einführung der Standards und der accountability Bewegung anzuheben, weltweit. Nach Aussage von Dennis Shirley haben Reformen, d. h. Standardisierung in Bildung, zu einer Begrenzung der Lehrpläne, zu ethisch fragwürdigen Strategien der Konzentration auf einige Schülergruppen unter Vernachlässigung anderer Schülergruppen und zum Verlust von professioneller Diskretion und Kontrolle auf Seiten der Lehrer geführt. Shirley und seiner Kollegen stellen die Aufgaben in „Standardisierung“ dar und entwerfen „Post-Standardisierung“. Dabei zielen sie darauf, die Verdrehung von der accountability Bewegung und der Standardisierung zu korrigieren und die demokratischen und normativen Dimension in Bildung wiederherzustellen. Der Zweck dieses Beitrag ist unter Berücksichtigung der Aussage von Shirley Streitpunkt und Möglichkeit der „Post-Standardisierung“ darzustellen. In diesem Beitrag wurde folgendes geklärt. -Für Unterrichtspraxis geht es um die Betrachtung über die pädagogischer Begegnung zwischen Lehrer und Schüler. -Deutsche didaktischen Tradition denkt über diese Gesamtheit des unterrichtlichen Geschehens unter Berücksichtigung der pädagogischer Begegnung nach. -Dafür entwirft Deutsche Didaktik die „pädagogischen Freiheit“ des Lehrers unter ihrer pädagogischer Verantwortung. Auf diese Weise, die Möglichkeit der „Post-Standardisierung“ hat in Deutsche didaktischen Tradition gefunden.

Stichwörter : Post-Standardisierung, Didaktik, Curriculum

キーワード : ポスト「教育のスタンダード化」, ドイツ教授学, カリキュラム

## I. はじめに

TIMSS や PISA といった国際学力比較テストの結果による「波状型の学力ショック」<sup>1)</sup>をうけて、ドイツでは様々な教育政策の改革がすすめられているが、その中心に「教育スタンダード (Bildungsstandards)」にもとづく授業および学校の質保証と改善がある。PISA ショック後の2001年12月 KMK 第296回定例会議において示された、各州および常設文部大臣会議

(KMK) が優先的に取り組むべき「7つの行動分野」において、「スタンダードならびに成果志向の評価にもとづく授業と学校の質のさらなる改善と保証のための措置」が挙げられている<sup>2)</sup>。その後、基礎学校修了、オリエンテーション段階修了、中級学校修了といった各段階の目標を示した「教育スタンダード」が決議された。KMK の「教育スタンダード」は、「内容スタンダードとアウトプットスタンダードの混合物」とあらわされ、その機能については「KMK によって可決

された教育スタンダードは、一般的な教育目標を取り上げ、どのようなコンピテンツを生徒たちが特定の学年段階までに獲得するべきであったのかを確定する」ものであるとされている<sup>3)</sup>。この「教育スタンダード」にもとづく改革では、教育内容の国家的な統一化という「インプット」志向から、それぞれの段階における到達目標を規定し、その達成すなわち教育の成果をテストによって評価するという「アウトプット」志向への転換が見られる。「教育スタンダードの基準的機能理解に基づくこのような評価管理型（アウトプット型・出口管理型）の授業及び教育諸活動の改善の手法の定着化が、現在のドイツで進行しているカリキュラム改革の特質である」とされている<sup>4)</sup>。「教育スタンダード」の導入によってすべての子どもの学力を保障することをめざした「教育のスタンダード化」に対してはすでに、いくつかの問題点も指摘されている。例えば、久田によれば、「教育スタンダード」に対して、教育の質、学校の自律性、教師の教育実践の自由、保証されるべき学びの質といった多様な観点から批判が展開されている<sup>5)</sup>。

ドイツに先んじて、教育のスタンダード化へと着手した国としてアメリカが挙げられる。アメリカでは、通常、カリキュラム編成の基準は学区レベルで設定されてきたが、1990年代以降、州単位でのスタンダードにもとづく学力向上政策の実施が全米的に推し進められた。「2000年のアメリカ：教育戦略」(1991年)や「2000年の目標：アメリカ教育法」(1994年)といった政策において、すべての子どもの学力向上をめざした、スタンダードにもとづく試験体制および評価体制づくりが示されたのである。さらに、「一人として落ちこぼれをつくらないこと」をめざす「NCLB法」(2002年)は、学力向上を目的として、アカウントビリティーの徹底を図っている。

その一方で、デニス・シャーリー (Dennis Schirley) は、スタンダードの策定とアカウントビリティー運動といった「教育のスタンダード化」による課題を指摘している。具体的には、カリキュラムがテスト教科に狭められること、学校の「適切な年度ごとの進歩」のランクアップのために特定の子どもにしか教育的配慮をしなくなるというように教師のストラテジーが倫理的に疑わしいものになること、データや証拠にもとづいたアカウントビリティーの徹底によって教師の経験にもとづいた専門的な思慮が欠如すること、といった問題である。シャーリーは、こういった問題の背景にあるアメリカの教育の文脈における特徴を「歴史的記憶喪失 (Historical Amnesia)」、 「教育の還元主義 (Educational Reductionism)」、 「精神的配置転換

(Spiritual Displacement)」という三点にまとめた。シャーリーは、その三点にもとづいて、「教育のスタンダード化」を脱して、「ポストスタンダード化 (post-standardization)」の可能性を模索している。その際、シャーリーは、教育的責任と自由裁量を持つ教師と、成熟 (autonomy/ Mündigkeit) や自己活動 (self-activity/ Selbsttätigkeit) を求める学習者との教室における弁証法的教育的出会い (dialectical pedagogical encounter) を構想しているドイツ教授学に、意義を見出している。

本研究の目的は、シャーリーの論を手がかりに、「教育のスタンダード化」における課題を、その背景とともに明らかにし、「ポストスタンダード化」の可能性を模索することである。「ポストスタンダード化」への糸口をドイツ教授学に見出している点に注目して、「ポストスタンダード化」におけるドイツ教授学の役割を考察する。

## Ⅱ. 「教育のスタンダード化」の問題と争点

### 1. アメリカにおける教育のスタンダード化

アメリカでは、ドイツよりも早くから「教育のスタンダード化」がはじまっていた。1991年『2000年のアメリカ：教育戦略』(ブッシュ政権)においては、主要5教科 (英語、数学、理科、地理、歴史) に関する「教育スタンダード」の策定、このスタンダードに基づく全米的な試験体制づくりなどが示されていた<sup>6)</sup>。1994年『2000年の目標：アメリカ教育法』(クリントン政権)では、「学校教育における教育内容に関する基準設定と効果的な試験制度の開発によって、2000年までに『第4・8、第12学年において、主要教科について一定の学力水準に到達させる』や『数学・理科の世界最高水準の学力を達成する』などの具体的な目標が掲げられている<sup>7)</sup>。北野によれば、「クリントン政権下における学力向上政策は、カリキュラム改訂と学力の測定・評価制度に関する『国家基準』(national standard) を策定するものであり、積極的に児童・生徒の学力向上を目指すものであった<sup>8)</sup>。この「2000年の目標」においては、連邦政府が州の教育改革を支援する補助金の交付を明示し、その交付条件として各州に次のことが求められている。それは、主要教科に関しての教育内容及び学力に関する「スタンダード」の設定と、これに準拠した学力評価の実施、「スタンダード」に対応した教員養成などである<sup>9)</sup>。アメリカにおいては通常、学校におけるカリキュラム編成の基準は学区レベルで設定されてきて、州が教育内容や学

力についての明確なスタンダードを策定することは一般的にはなかったが、教育スタンダードの開発が全米的に実施されたのである<sup>10)</sup>。さらに、2002年1月の「NCLB法」においては、「一人として落ちこぼれをつくらない」ことを目指して、「適切な年度ごとの進歩」に即したアカウントビリティの徹底が図られた<sup>11)</sup>。

このようにアメリカでは、ドイツに先んじてすでにアウトプット志向、目標管理型の「教育のスタンダード化」が実施されているのである。

## 2. 「教育のスタンダード化」の問題

シャーリーは「教育のスタンダード化」が普及することで生じている実践的な問題を以下のように報告している。

### (1) 教授・学習過程における歪み

まず、「教育のスタンダード化」によって教授・学習過程が歪められるという問題である。それを裏付ける調査は次のようなものである。すなわち、学区の44%が、テスト教科の時間を増やし、特に音楽、美術、外国語といった領域の提供を減らすようにカリキュラムを狭めたという報告 (Center on Education Policy 2007)、そして、休憩時間や身体的な教育プログラムを削減して、テスト教科の時間を増やした時期と、小児肥満の割合が増えた時期が同じであるというアメリカ小児科学会の報告である<sup>12)</sup>。つまり、テスト教科中心のカリキュラムが組まれて、それ以外の教科がなおざりにされるというカリキュラムの狭め (a narrowing of the curriculum) の問題である。

教授・学習過程における歪みの問題は他にもある。それは、「教育的選別 (educational triage)」の問題である。「選別 (triage)」とは、医者が戦場のどの負傷者が助かる見込みがあるか、どの負傷者を放置するしかないかを決定しなければならない戦時での実践に用いる言葉である<sup>13)</sup>。「教育的選別」とは、この「選別」という言葉を教育の文脈に援用したメタファーである。それは、教育者が学校の「適切な年度ごとの進歩」のランキングをあげるために、テストの点数をあげることが比較的容易にできそうな成績の子どもたちにのみ教育を個別におこない、そのほかの子どもは放置してしまうという問題である。この「教育的選別」において、助けられる子どもは、学区規定の点数のちょうど下にいる子どもたちだけで、より学力の低い子どもたちは助からないものとして、放置されるのである。このように、実践における教師のストラテジーが倫理的に疑わしいものになるという問題が描かれている。

### (2) 教師の専門性の喪失の問題

次に挙げられるのが、教師の専門性を脅かす問題である。その一つは、「教育のスタンダード化」が、徹

底して実証的な証拠でもって教育の成果を証明することに終始していることの問題である。「証拠に基づく意志決定 (evidence-based decision making)」, 「データに方向付けられた意志決定 (data-driven decision making)」の普及は、経験にもとづいた教育者の教育行為を許容しない実践につながる。生徒が何をわかっていて、何をできるのかについて教育者は自らの経験と感覚にもとづいて把握しているのであるが、実証的なデータを絶対的なものとみなさなくてはならない状況によって、教育者は、自身の経験と相反するデータに遭遇すると、戸惑ってしまうのである<sup>14)</sup>。つまり、教師が自身の経験や印象にもとづいて生徒の実態をとらえ、独自の判断のもと実践することが許されないのである。そのうえ、「適切な年度ごとの進歩」を上げをを求めるポリシーメイカー (policy maker) の指示によって、学校教育は、同僚との探究および実践のコミュニティにおける繰り返される思慮深い熟慮を必要とする解釈的、道徳的な行為としての教授の理解を蝕む役割を果たした<sup>15)</sup>。すなわち、教授行為というものは本来、同僚とのコミュニティのなかでの繰り返しの熟慮を必要とするものであって、時間をかけながらじっくり熟成されるものであるにもかかわらず、スタンダード化における目標管理がそうしたじっくりとした実践についての熟慮を阻むため、こうした教師たちの、同僚性や専門性が脅かされているのである。

以上のように、「教育のスタンダード化」によって、子どもたちに提供されるカリキュラムが限定されるという問題、教師の日常的教育実践における倫理的に疑わしいストラテジーの問題、そして教師の専門性が危ぶまれるという問題が引き起こされているのである。

## Ⅲ. ポスト「教育のスタンダード化」の可能性

### 1. ポスト「教育のスタンダード化」の争点

シャーリーによれば、「教育のスタンダード化」によって引き起こされた問題にはアメリカの教育の文脈における背景がある。シャーリーは、アメリカのカリキュラム研究のメインストリーム、「教育のスタンダード化」における特質を、「歴史的記憶喪失 (Historical Amnesia)」, 「教育の還元主義 (Educational Reduction)」, 「精神的配置転換 (Spiritual Displacement)」として描き出し、その問題性を明らかにした。

#### (1) 歴史的記憶喪失 (Historical Amnesia)

「歴史的記憶喪失 (Historical Amnesia)」とは、アメリカの教育家フランクリン・ボビット (Franklin Bobbit) が、教師と学習者を含む相互協力的な全体枠

組のなかにカリキュラムを埋め込んできた、そして長く認められてきた教授学の伝統に全く言及することなしに、1918年に『カリキュラム』において、カリキュラムの領域に取り組んだことに、この「教育のスタンダード化」の問題の始まりが存在するという主張である<sup>16)</sup>。さらに、ポピットの『カリキュラム』がカリキュラム作成理論の最初のテキストであり、教師教育の標準的なテキストになったということがより問題を広げた<sup>17)</sup>。ポピットの科学的カリキュラム論のなかには、「教材と学習者の発達段階の自然な発展の間の相互作用の弁証法的な理解とともに近代教授学理論に着手したコメニウスの先駆的な役割の承認はそこには存在しない。生徒、教材、教師の動的な相互関係に関わる教授学三角形として後に知られることをヘルバルトが早期に概念化したことについての言及もない。」<sup>18)</sup>という。この、科学的管理法を教育に応用し、科学的にカリキュラムを構成する方法を提起した「アメリカの教育史上最も機械的」なポピットが、アメリカにおける科学的カリキュラムの創始者と位置づけられたことによって、教師・生徒・教材の相互関係を考察してきたドイツ教授学の伝統が無視され、教育を、科学的に、「社会効率的に」、とらえることが拡大されたということを問題として認識しているのである<sup>19)</sup>。

## (2) 教育の還元主義 (Educational Reductionism)

シャーリーによれば、今日アメリカは、スタンダードテストにもとづく「適切な年度ごとの進歩」によって教育を管理するような「アカウンタビリティ運動」のとりこになっている<sup>20)</sup>。学校や学区の教育リーダーは、「適切な年度ごとの進歩」を達成するために、テストされない教科を縮小したり、プレテストを実施して規定の点数のちょうど下に落ちている生徒たちのためにテスト準備活動を強調したり、それに反対する教師たちを周辺に追いやったり、退けたりするということで対応しているという<sup>21)</sup>。すなわち、すべての子どもの学力の保障が意図された「教育のスタンダード化」であったにもかかわらず、「教育のスタンダード化」にともなって、テスト結果のみに還元されて教育が展開されているという教育実践上の問題が生じているのである。

そもそもあらゆる市民に教育を保障するような民主的な取り組みは、かつてからアメリカに存在していたという<sup>22)</sup>。デューイは、教育的二元論—子ども中心もしくは職業教育の間の二律背反、もしくは文化の継承としての教育と未来を形成するための教育との間の緊張—を克服し解決することを意図する力強い教育哲学を創造し、彼の教育哲学は、あらゆる当代の教育を人間化し、民主化する努力のための決定的なポイントで

供給した<sup>23)</sup>。デューイの遺産はたしかにアメリカの今日の学校を改良するための最も重要な民衆に根ざした市民的運動を特徴づけた<sup>24)</sup>。

しかしながら、デューイの二元論の解決は、究極の目的を表しているが、平凡で、不十分に理論化された、まったく扱いにくい学校の日常生活の現実を特徴づけることにはあまり援助しなかったという<sup>25)</sup>。シャーリーによれば、「本質的に、二元論を、解決されるべき教育的な問題として確定するのではなく、例えば、矛盾して、社会的に決定される職場での一連の衝撃や傾向をとまなう著しく弁証法的な出会いである教授と学習との関係を考えることが、より成果豊かである」<sup>26)</sup>というのである。「彼ら（教師たち）は、概して、彼らが教えている教室は、彼らの手の届く二元論の解決をとまなうようにバランスがとれているわけではなく、むしろ、教師たちが日常的な基盤のなかで相互作用している子どもたちや青少年たちの生き生きとした個性によって活気づけられる動的な不均衡の状態のなかにあるということを知っている」<sup>27)</sup>。すなわち、デューイの言うところの教育的二元論は解決できるものではなく、むしろ、教室というのは、教師と生徒の主体性が不均衡に入り交じっている空間である。その点を認める必要があるというのである。

## (3) 精神的配置転換 (Spiritual Displacement)

次に、アメリカの今日の文脈における「データに方向づけられた意志決定 (data-driven decision making)」という最新の改革が問題として挙げられている。この改革の前提はいたってシンプルで、教師は子どもの達成データを研究するべきであるし、それらを使って自身の指導を「方向づける」ものだというのである。こうした「子どもの達成への『レーザーのような焦点化 (laser-like focus)』」によって、テストの点は上がり、子どもの尊厳は高められ、学校は最終的に課せられた目的に達するだろうという前提があるのである<sup>28)</sup>。

シャーリーは、「アメリカ人は教授学の伝統から研究し、学ぶ必要がある」<sup>29)</sup>と述べる。教授学の核心には、教育的出会いの複雑さや微妙なニュアンスすべてについての教育者の注意深く、思慮深い熟慮がある。「子どもの個性、関心、気質について教師は何を知っているか」、「指導的活動を支えるためにこの知識をどのように使うか」、その場に応じて「声のトーンや言葉の選択を変えたり、調整したりすると子どもがどのように反応するか」といったような疑問はどれも、教師と子どもが理解し合うときに生じるような神秘的な出会いに我々を深く導くが、「データに方向づけられた意志決定」によって、廃れさせられる<sup>30)</sup>。すなわち、教授学の伝統の核心にある、教育者と学習者との教育的

出会いについての複雑で思慮深い熟慮は、教師と子どもとの教育的出会いをより豊かなものにしようが、実証的なデータのみが教育を支配するようになることで、その豊かさが失われてしまうということである。「データに方向づけられた意志決定」を重視するアメリカにとっては、ドイツ教授学者は単純で簡単な教育の問題を不必要に複雑化していることになる<sup>31)</sup>。

## 2. ポスト「教育のスタンダード化」の可能性—ドイツ教授学の役割—

シャーリーは、「歴史的記憶喪失」、「教育の還元主義」、「精神的配置転換」という三つの背景で描き出した「教育のスタンダード化」の問題の解決を試みる。シャーリーは、「ポストスタンダード化に賛成する我々の主張は、アカウントビリティやスタンダードのゆがみを正し、アカウントビリティのための方向性によって蝕まれた教育の民主的で規範的な次元を回復しようと努める」<sup>32)</sup>と述べて、ドイツ教授学の伝統に目を向けることで、ポストスタンダード化の可能性を模索しているのである。

ポストスタンダード化において、教師たちが協力したり、革新したりすることを可能にし、自由で絶対の存在としての成熟 (autonomy/ Mündigkeit) や自己活動 (self-activity/ Selbsttätigkeit) を求める学習者のあふれる人間的尊厳に適するような方法で協力したり、革新したりすることを可能にするような契機を保持するべきである<sup>33)</sup>。そのために、歴史的記憶喪失から脱却してドイツ教授学の伝統へと目を向ける。ドイツ教授学に注目することによって、教育の還元主義、精神的配置転換という今日のアメリカの教育の文脈の傾向性を克服することにつながるというのである。

ドイツ教授学は、実験によって教育の構造を際限なく変化させた最近のアメリカの改革とは違って、第一に、教師と子どもの弁証法的教育的出会いに強烈に関心を持つものである<sup>34)</sup>。どのように教師が教室において、単に技術的ではなく、幅広い人間理解にもとづいて、子どもの学習のために、自由にカリキュラムの枠組みを修正したり、変化させたりすることができるのか。こうした問いに言及するのがドイツ教授学である。

「教育のスタンダード化」の時代における単純な教育の理解にもとづくのではなく、ポスト「教育のスタンダード化」においては、生徒の自律性、自己決定、共同決定、連帯の能力を高めるといった教育目的のために、教育者の主体性を認めるようなドイツ教授学に意義が見出されている<sup>35)</sup>。シャーリーは以下のように締めくくる。

「教授学は、知的な活動者、そして著しい教育的な決定者としての決定的な役割を、教師に割り当てる領

域になる。そういうものとして、教授学は、教師を、ポリシーメーカーの指示の受動的な実行者という役割にまで削減する教育の方向付けとは全く食い違ふ。抵抗、専門的誇り、自己主張の強さが、教授学の構成要素であるようだ。それゆえ、教育の還元主義、科学主義の時代において、教授の技術 (art) と力 (craft) を維持するのにますます不可欠である。」<sup>36)</sup> すなわち、スタンダード化の受容者としてではなく、「知的な活動者」「教育的な決定者」としての教師、専門職としての教師の主体性を考慮する学問であるドイツ教授学に、スタンダード化によって閉塞状態にある教育の状況を克服する可能性を見出しているのである。シャーリーの主張は、アメリカの教育のメインストリームである、カリキュラム研究、経験的研究、教育のスタンダード化、アカウントビリティ運動を背景として引き起こされた歪められた教授・学習過程を正すために、教育目標・内容・方法の教育的決定をおこなう専門職者として行為する教師の役割を認め、教師と生徒の相互主体的な教育的な出会いが生じる動的な状態にある教室を考察するドイツ教授学へとまなざしを向けるものである。

## IV. おわりに

シャーリーは、「教育のスタンダード化」の問題を指摘し、その克服の糸口をドイツ教授学に見出していた。本稿で扱った「ポストスタンダード化」に関わる論文は、どちらもドイツで出版された論文集のなかに所収されているものである。ここには、近年になってスタンダード化が推進されてきているドイツに対して、先駆的にスタンダード化が推し進められたアメリカにおける教育研究者の立場からその危険性を提示し、ドイツ教授学にこそ意義があると主張することで、英米的な「教育のスタンダード化」がドイツにおいてドイツ教授学の伝統と調和する形で推進されることへの要求があらわれているのではないだろうか。その点では、ドイツにおける「教育のスタンダード化」がどういった実践として展開されるのかに目を向けていく必要がある。

また、この問題は、英米のカリキュラム研究とドイツ教授学との対比・接合という構図に通じるものとしても考えられる。というのも、特に1970年代以降活発になされたカリキュラム議論のなかでは、カリキュラムを実践するにあたって、教師の関与が描かれていない。さらに、「それにもかかわらず、カリキュラム活動 (Curriculumaktivität) を必要とする—まるで、教師の教育的理性、その養成の質、そのイデオロギー

的な安定が信頼されていないかのように<sup>37)</sup>と述べられるように、カリキュラムの実践場面において、教師は、カリキュラム活動、すなわちカリキュラム過程にかかわる活動ばかりを求められて、教師としての自律性を認められていない。すなわち、ドイツ教授学において提唱されてきたような、成長する世代と成人世代との教育的出会いにおける「今日達成された歴史的な力の貯蓄の象徴、そして同時に成人世代の未来の意志の代表<sup>38)</sup>である教師が、カリキュラムの実践において存在しないのである。「学校や授業における教育的に責任ある行為のための可能性枠組みとしての自由<sup>39)</sup>、すなわち「教育的責任」のある「教育的自由」をもった教師、そしてそうした教師の養成ということを考える視点がカリキュラムには不足しており、ドイツ教授学の伝統が保持してきている「教師」を考慮する必要性が提起されていた。このように、目標志向のカリキュラム議論がもたらした教育実践上の問題点は、ドイツ教授学の伝統が保持してきた成人世代と成長しつつある世代との教育的出会いという観点をないがしろにするものであって、この点において「教育のスタンダード化」によって生じる実践上の課題と通じるものがある。

この点を鑑みて、1990年代を端緒として“Didaktik and/or Curriculum”というテーマのもと、英米圏においてドイツ教授学の再検討がおこなわれ、今日世界的に「教育のスタンダード化」が拡大するなかで、あらためてドイツ教授学の学問的固有性に目が向けられていることは、世界的にドイツ教授学がどういったものとしてとらえられうるのかを考察することにつながる。ポスト「教育のスタンダード化」というテーマは、いま一度ドイツ教授学の意義を検討することを、世界的に促す契機となりうるのではないだろうか。

## 【註】

- 1) 原田信之「ドイツの教育改革と学力モデル」原田信之編著『確かな学力と豊かな学力—各国教育改革の実態と学力モデル—』ミネルヴァ書房、2007年、79-81頁参照。
- 2) <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2000/pm2001/296plenarsitzung.html> 参照（2009年7月10日）。
- 3) Vgl., Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Wolters Kluwer Deutschland GmbH, München, Neuwied, 2005, Ss.8f.
- 4) 原田、前掲論文、99-100頁。
- 5) 久田敏彦「ドイツにおける学力問題と教育改革」大桃敏行・井ノ口淳三・植田健男・上杉孝實編『教育改革の国際比較』ミネルヴァ書房、2007年、36-37頁参照。
- 6) 中野真志「アメリカの教育改革と学力モデル」原田信之編著『確かな学力と豊かな学力—各国教育改革の実態と学力モデル—』ミネルヴァ書房、2007年、35頁参照。
- 7) 北野秋男「アメリカにおける学力向上政策—MCASテストによる教育アセスメント行政の実態—」大桃敏行・井ノ口淳三・植田健男・上杉孝實編『教育改革の国際比較』ミネルヴァ書房、2007年、112頁。
- 8) 同上。
- 9) 中野、前掲論文、37頁参照。
- 10) 同上論文、39頁参照。
- 11) 同上論文、38頁参照。
- 12) Vgl., Schirley, D.: The Coming of Post-Standardization in Education: What Role for the German Didaktik Tradition? In: Meyer, M. A./ Prenzel, M./ Hellekamps, S. (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9, 2008, S.35.
- 13) Vgl., ebenda.
- 14) Vgl., ebenda, S.36.
- 15) Vgl., ebenda.
- 16) Vgl., ebenda, S.35.
- 17) Vgl., Schirley, D.: American perspectives on German Educational Theory and Research- A Closer Look at Both the American Educational Context and the German Didaktik Tradition. In: Arnold, K.- H./ Blömeke, S./ Messner, R./ Schlömerkemper, J. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 2009, S.197.
- 18) Vgl., ebenda.
- 19) Vgl., ebenda.
- 20) Vgl., ebenda, S.201.
- 21) Vgl., ebenda, S.202.
- 22) Vgl., Schirley, a. a. O., 2008, S.39.
- 23) Vgl., ebenda.
- 24) Vgl., ebenda.
- 25) Vgl., ebenda, S.40.
- 26) Vgl., ebenda.
- 27) Ebenda.
- 28) Vgl., Schirley, a. a. O., 2009, S.202.
- 29) Vgl., ebenda.

- 30) Vgl., ebenda, S.203.  
31) Vgl., ebenda.  
32) Shirley, a. a. O., 2008, S.37.  
33) Vgl., ebenda, S.38.  
34) Vgl., ebenda.  
35) Vgl., ebenda, S.42.  
36) Ebenda, Ss.42.
- 37) Menck, P.: Lehrplanreform und ihre Theorie. In:  
*Siegener Hochschulblätter* 6, Heft 1, 1983, S.52.  
38) Weniger, E.: *Didaktik als Bildungslehre: Teil 1, Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. 9. Aufl. Verlag Julius Beltz. Weinheim. 1971.  
39) Menck, a. a. O., S.52.

(主任指導教員 深澤広明)