

教育と福祉国家 (1)

——能力創出の四つの世界——¹

ユッタ・アルメンディンガー (フンボルト大学社会学教授)

ステファン・ライブフリード (ブレーメン大学政治学教授)

訳 山本 卓 (法政大学非常勤講師)

アングロ・サクソン諸国において、教育政策は一般に「社会政策 social policy」——この語は社会保障や社会保険に限定されない広がりをもつ——の一環とみなされている。T・H・マーシャルの「シティズンシップと社会的階級」論文やベヴァリッジ改革において見られるように、社会政策と教育を一体視する見方は、第二次世界大戦直後に英国でおこなわれた福祉国家再構築の根幹をなしていた。当時、教育改革は「福祉国家」そのものの再構築でさえあった。マーシャルは1949年の古典的な講演と、〔それをもとにした〕1950年の「シティズンシップと社会的階級」論文において、社会保障改革よりも教育改革の方により多くの時間と紙幅を割いているのである²。アメリカ合衆国においても同様である。この国では教育セクターは高い水準で整備されており、「福祉国家の代用物」としてさえ機能している³。しかしドイツにおいては、その他の国々と同様に、教育と社会政策は領域区分という古めかしい封建的な観念によって依然分離されており、「社会改革」の概念は1955年以降、もっぱら年金改革にかんする 이슈を指すものとして流通している。教育改革は唯一1970年代に脚光を浴びたものの、〔その際も〕社会政策とは別の世界でおこなわれるものと受け取られた⁴。情報社会への移行を伴いつつ21世紀へ突入したこんにち、こうした19世紀的な布置は、アングロサクソン圏に対して大

きな競争上の優位を与えるものに転化する可能性がある。

本稿において私たちは、教育と社会政策はいかに互いに結びついているかについて論じ⁵、この分野における社会的な調査報告に寄与したい。本稿では、教育的貧困についての二つのあり得る定義——修学年数や取得学位にもとづく定義と、能力 (competences) にもとづく定義——を比較する。簡単な国際比較による能力の分布状況にも論及する。さらに、二つの分析的次元、すなわち、能力分化の大きさを対象とする次元と能力の絶対的水準を対象とする次元に注目することによって、能力創出における四つの世界を輪郭づける。最後に、その他のOECD加盟諸国での議論にとっても興味深いであろう、2000年のPISA〔OECDが実施する生徒の学習達成度に関する国際調査〕後のドイツにおける教育政策を概観する。付論では、国際的視野のもとで、能力創出にかんするドイツ国内の分類について論じる。

教育と社会政策

教育システムの欠陥は、ある場合には読み書きが出来ないこと、また多くの場合には、学校教育や職場訓練あるいは労働市場への参入を通じた通常形態の統合からの排除といった大きな社会問題を引き起

こす。学歴と労働市場での評価は密接に結びついており、教育セクターでの低い達成度は労働市場での脆弱な立場に帰結しやすい。人的資本の分布と教育にかんする諸資源の分布を、貧困にかんする全国的な調査報告という形で統合することは、重要度の高い政治的課題を提示することになるだろう。21世紀初頭のヨーロッパ政治および国内政治は、この課題と向き合わなければならないはずである。サービス、情報社会は、エリートだけでなく平均的市民の諸能力——彼／彼女の、創出し、まとめ上げる諸能力——によって成り立っているからである。さらに、この主題について論じることは、共通の富の行方を左右する政治の実質的な力について論じることを意味するであろう。

ヨーロッパ共同体に加入する諸国において、教育の領域と社会政策の領域を分離することは、概念的、経験的に国内レベルで混乱を引き起こす。もっとも、[そうした混乱に見舞われるであろう国々も]ヨーロッパ共同体のレベルではより望ましい実例と向き合わざるを得ない。統一ヨーロッパのレベルでは、教育と社会保障とともに(社会)政策の構成要素とみなすイングランドの伝統が採用されており、この二つの要素は概念的に切り離されていないからである。教育の領域と社会保障の領域ではともに、(再)分配にかかわる主題が一連の施策のなかの一つとして把握されている。そのため、(所得)分配にかかわる主題は、ライフコースの主題と同様に、予防の見地に当てはめられ、早期の取り組みの対象とみなすことも可能になる。そこでは、対応型の政策構造において多くみられる事後的かつ補償的な施策のパターン(このパターンの典型的事例は年金の比重が高い社会保障である)は回避される。

国内における社会政策の展開についてみられる多様なパターンは、マンフレッド・G・シュミットの研究を参照することによって特徴づけられる⁶。彼は、一般的にすでに起こったことに対応するだけの事後的な性格をもつ社会保障支出を、これから起こることにかかわる未来志向的な性格をもつ教育、研究政策と

対比させている。[その上で]ドイツは二つある選択肢の中から、いずれかを選択することを迫られるはずだと言う。ドイツとの対比で、アングロサクソン諸国は人的資源の開発にかなりの比重を置いており、ドイツで力を入れている社会保障政策よりも教育により多くの資源を投下している。他方で、北欧諸国は、社会保障と教育政策の双方に対して大規模な投資をおこなっている。ドイツはというと、ビュリダンのロバ7のように、二つの干し草の山のあいだで茫然と立ちどまっている。この状態はドイツを最も不利な立場へと追い込んでいる。それは教育への投資をこれまで通り低い水準にとどめたまま、抑制することの困難な社会保障費の伸びに直面することを意味するからである、と言うのである。

表1は、予防的、未来志向的な教育政策と、それとは対照的な事後的、補償的な社会政策の特徴を示している——ドイツにおいて事後的、補償的な社会政策を体現しているのは、ドイツ型福祉国家の制度的特質をあらわす年金保険である——。この対比は各国の社会事情を把握するうえで有意義であろう。

T・H・マーシャルによれば、教育政策は労働市場で評価される能力を伸張することを通じて、将来の市場動向に影響を与える。旧来型の(社会保障)政策による事後的な介入は、たとえば、第一次所得に対する課税や保険料の徴収を通じた二次的な分配がそうであるように、すでに市場で起こった事柄に対処するだけである。仮に生涯教育が現実のものとなれば、そうした仕組みが前提としている[予防的か補償的かという]区別は明確ではなくなるだろう。児童貧困の増加、およびそれに対応する社会政策の拡張もまた、事後的な対応を特徴とするドイツ型福祉国家(その性格は表1の項目2によってあらわされる)に、これまでとはまったく異なる展開をもたらし、現行の社会政策が有する、高齢者に高い比重を置く傾向を幾分か緩和することになるだろう。いずれせよ、教育指向型の社会政策そのものに焦点を当てることは、社会政策一般を、予防的かつ人的資本の向上に資するものにするという意味で生産的に再方向づけすること

表1 予防的教育政策と補償的社会政策の諸特徴

	1 予防的教育政策	2 補償的社会政策
ライフステージ	より若年指向	より老年指向
時間的志向性	未来志向的	事後的
形態	将来の市場動向の前提条件に影響を及ぼそうとする	すでに起こった市場の諸帰結に対応する
社会政策による典型的なアプローチ	将来的な果実（諸サービス）を得るための諸能力の創出	補償的な金銭の移転
地位との関係	地位の創出	地位の保全

出典: Allmendinger (1999), 若干の改変有り。

に寄与するはずである。

教育的貧困の計測

教育的貧困をどのように定義するか？ この問いへの答えは、ある国についての社会的な調査報告を実施するうえで決定的に重要である。教育的貧困を定義するために、たとえば、ホームレスを含む住宅不足や不健康、あるいは経済的貧困といった他の分野での研究を参照するべきかも知れない。〔教育的貧困をとらえようとする観点から〕個人が獲得した教育諸資源を数値化しようとするのであれば、純然たる最低水準としての絶対的貧困の水準について検討することから始めなくてはならない。〔その際〕読み書きする能力は適切な基準となり得るし、学位をひとつも得ていないことや職業教育を修了していないこと、あるいは能力開発が極めて低水準にとどまっていることに注目して計測することも可能である。教育資源にかかわる全項目を視野に入れた上で、分水嶺とみなす何らかの点を自動的に設定するような相対的な尺度を採用することも考えられる。そうすれば、たとえば、下位の五分位層ないし四分位層といった具合に、ある基準を下回る人々を教育的貧困層とみなすことが可能になる⁸。

加えて、教育資源の分布について国内的視点——たとえばドイツについての視点——と国際的視点は区別される。後者の国際的視点は、ドイツについてであれば、ドイツのケースをその他のEU加盟諸国のケースと比較する際に有効である。国内ではエリート部類に属す人々が、国際的視点からすると、教育的貧困層に属することになるといった場合もあり得る。商品と労働——そして（教育）サービス——に坎する市場の国際統合が国内的な手法に頼ることをますます実りの少ないものにする中で、こうした視点の切り替えはますます重要性を増して行くだろう。国際的な相互依存が深まるに連れて、職業訓練に坎する資格の体系はかつてないほど急速に時代遅れなものになりつつある。極めて短期間のうちに——実のところ、これまでで最も短い期間に——「豊かさ」は「貧困」へと転化し得る。それについては、過去20年間における、新技術と資格体系の変化とのあいだの相互作用が示すとおりである。教育における「豊かさ」については、ここ数10年のあいだドイツでおこなわれて来ている議論を参照できる。ドイツの大学教育が主としてアメリカのそれと比較されるそこでの議論の結論というのは、ドイツの大学教育は全ての cohorts から以前より多くの学生を迎える方向で若干の拡張を遂げている一方で、より硬直的な体質に

表2 教育的貧困と教育諸資源の分布

	国内	国際
読み書き能力の欠如	1	3
読み書き能力の相対的不足	2	4
	諸能力の分布にかんする国内構造において占める位置	諸能力の分布にかんする国際構造において占める位置

出典:Allmendinger (1999) ,若干の改変有り。

なって来た、したがって、〔ドイツの大学は〕他国の事例にならって〔国際的な〕相互依存の深化に対処するように努めるべきだ、というものである。

以上で述べたような、組織ではなく個人に注目する視点は、表2で示すかたちで体系化できる。この枠組みを出発点とすれば、教育的な貧困と豊かさについての社会的な調査報告のための諸基準を確立する上での、幾つかの地平が開かれる。〔そうした諸基準を確立しようとする際〕社会的病理を診断するとともに、それにもとづいて教育、社会政策の歪みを修正し得るような政策を選択するのに適した尺度を採用することが望ましい。私たちはその見地から、学歴と能力という二つの地平に注目する。

学歴の観点からの教育的貧困の計測

まず、貧困の尺度として学歴の有無を取り上げ、表2を構成する四つのボックスの全てについて検討する⁹。ボックス1は、国内的文脈における絶対的貧困をあらわす。ここでは、読み書きする能力の欠如は、少なくとも標準的学校（「基幹学校修了証 Hauptschulabschluss」を発行し得る教育機関）の修業証書をもたないことにおきなおされる。その際、ドイツの社会扶助（連邦社会扶助「Bundessozialhilfegesetz」 BSHG）における扶助基準（Regelsatz）と同様、全ての者に対して義務として課されている行政的基準、すなわち、学校あるいは職業訓練を修業しなければなら

ないと定める義務教育法（その起源は19世紀初頭まで遡る）に準拠する。法律による就学規定は、法定の最低賃金（アングローサクソン諸国やオランダではその伝統があるもののドイツでは馴染みがうすい）や、社会扶助基礎所得（ドイツではBSHGに含まれる）と機能的に同じはたらきを有する。ドイツでは授業料は就学年数ではなく、学位／修業証書の取得に対して支払われるため、（学校の発行するものであれ、デュアルシステムのもとで発行されるものであれ）就学証書をもっていないことは「教育資源の不足状態」をあらわす確実に明白な指標となり得るのである。〔そして〕社会的な調査報告はこの社会的事実にもとづいて実施することができるだろう。ドイツにおいて、各段階の卒業年齢人口のおよそ10%が「無学歴」という意味での貧困の定義にあてはまり、その大半は他国からの移民家庭の子弟である¹⁰。社会的統合にかんする諸問題は親の世代から引き継がれているのであり、しかもその経路を断ち切る有効な方策が講じられない場合には、事態はいつそう深刻なものになる。

国内レベルにおけるもう一つの事項として、表2のボックス2に視点を転じよう。ここでの対象は、学歴が人口の平均ないし中央値を下回る全ての人々である。まずもって行われるべきは、たとえば平均や中央値以下の周辺グループといった、ある基準の上下に位置する領域を特定するための「中間点」を設定することである。〔そうすることによって〕社会集団ごとに異なる「中間点」を比較することも可能になる。そ

の際、すでに貧困調査の分野で確立されている常套手段に従うことにする。そうした手法は、ドイツの事例を考察するときにとりわけ有効である。ドイツではアングロサクソン圏とは対照的に、学問的教育は社会生活を送るうえでの知識や能力を養うための主要な回路としてみなされていない。また、ジョン・スミス（ヤーン・アルバイトスマン〔一般的な勤労者を指す表現と考えられる〕）に対する学位は「デュアルシステム」を通じた包括的かつ広範な職業教育組織によって付与される。政府の教育関連支出の比重も、そうした教育体系に対応したものになっている¹¹。ドイツでは、「仕事」ではなく「職業」あるいは専門性（‘Beruf’）が社会的統合における中心的な位置を占めている。これは国際的にみて、「ドイツ型教育モデル」の特徴である。それゆえ、ドイツにかんする社会的な調査報告では、中間点と底辺近くの諸集団のあいだに位置する人々において何が起きているかに特に注意をむける必要がある。ドイツにおける社会的統合の歴史的強みは、大学教育ではなくその部分を源泉としてきたからである。

つづいて、国際的視点から捉えられる教育的貧困にかかわるボックス3について論じる。ここに該当する国際比較研究の焦点は、読み書きする能力を欠いており、またそのために現代社会において不可欠な「最低限のつながり」を失った人々に置かれている¹²。ドイツでは50万から190万人が読み書きできないと推定されている¹³。このグループは「机上で描かれる社会」では、明らかに周縁に位置する。このグループはドイツでは人口の10%を占める学歴を有しない人々よりも規模的に少ないものの、「最下層 extremely poor」の中核をなしているがゆえに特別な注意を要する。最下層の生活についての研究が明らかにするところの諸困難の全ても、読み書きする能力の欠如に由来しているようだ¹⁴。

国際的な視点のもとで相対的貧困について比較することも可能である。これは表2のボックス4に該当する。そこでは、学歴は国家間でどのように分布しているかという問いを立てられる。また、学歴を幾つ

かの種類に区分した上で、〔それぞれについての〕分布の（不）平等さを調べることも出来る。特定の年齢コホートあるいは人口全体における下位と上位の学位の取得状況はどのように異なっているか？ といった具合にである。大部分の人々が教育的貧困線をわずかに上回っているような状態を「不安定な教育的貧困」と定義するならば、どの国がそれに該当するか？ 当該国には学歴の中流化、すなわち大衆教育が実際にも学歴の中間点を占める傾向は認められるか？ 当該国は、貧しい層と豊かな層からなる「分断された国民」によって特徴づけられる顕著な分裂国家であると言えるか？ こういった観点からの検討も可能であろう。相対的貧困についての国際比較研究では、各コホートはどのくらい長く、享受し得る範囲にある教育を受け続けられるかを明らかにする公式調査の実施も考えられ得る。

能力の観点からの教育的貧困の計測

15歳人口の能力についてのPISA（Programme for International Student Assessment）の調査によって、教育的貧困を能力の欠如という形で計測することも可能になった。OECDによると、PISAは現代社会において経済的、人格的に充実した生活を実現するために、また社会的、政治的な活動に積極的に参加するために必要とされる基本的な諸能力を数値化しようとしている。もっとも、PISAの調査に対する一般の関心は、学歴ではなく能力を数値化しようとする点というよりは国際比較にむけられて来た。

ドイツでは競争上の不利という観点から、教育問題は突如、大きな社会的主題となった。〔ある報告によれば〕「ドイツの子供たちの能力、知識、学校教育は、あたかもサッカーの（ドイツ）ナショナル・チームが再度、大混乱に陥ったかのような論調で扱われている」¹⁵。19世紀の中葉以来、ドイツの遅れてきた国民（‘verspätete Nation’）は国際的な序列づけにもとづいて、とりわけ（最初は）イギリス、（そのあとは現在に至るまで）アメリカといった他国に追いつき、肩を

並べる、あるいは追い越そうとすること（「ドイツ・モデル」）を通じて、自国についての認識を持つとする習慣を培ってきた¹⁶。ドイツ人はPISAの視点を通して自分たちを認識するため、読み書きする能力についてはフィンランドやカナダ、ニュージーランドによって、また算数の基礎学力については韓国によって国際的に出抜かれたことは気が休まらない事態なのである。

PISAは読解力や数学的、科学的なリテラシー、および科目横断的な諸能力の分布にかんする全ての領域を満遍なく視野に入れて調査している。ここでは、読解力についてのみ見ることとする。2000年のPISAでは読み書きする能力を最重要視し、これをその他の全ての調査項目を規定する、分析のかなめをなす媒介変数と位置づけた¹⁷。ここではPISAの定義にもとづいて、能力についての貧困と豊かさを指標化する。ドイツでは州間比較のために十分なデータを収集しようとしたため、PISAの試験結果は標本過剰である（一国についての標準的な標本数は1万であるのに対し、ドイツでは7万もの標本が集められた）。PISAは一度きりで終わるのではなく、OECD加盟諸国を対象とする、能力創出についての周期調査であるため、継続的に実施される。2000年のPISAはそうした調査の始まりに過ぎない。それゆえ、PISAは教育における貧困と豊かさについての継続的な国内調査をも可能にするものである。

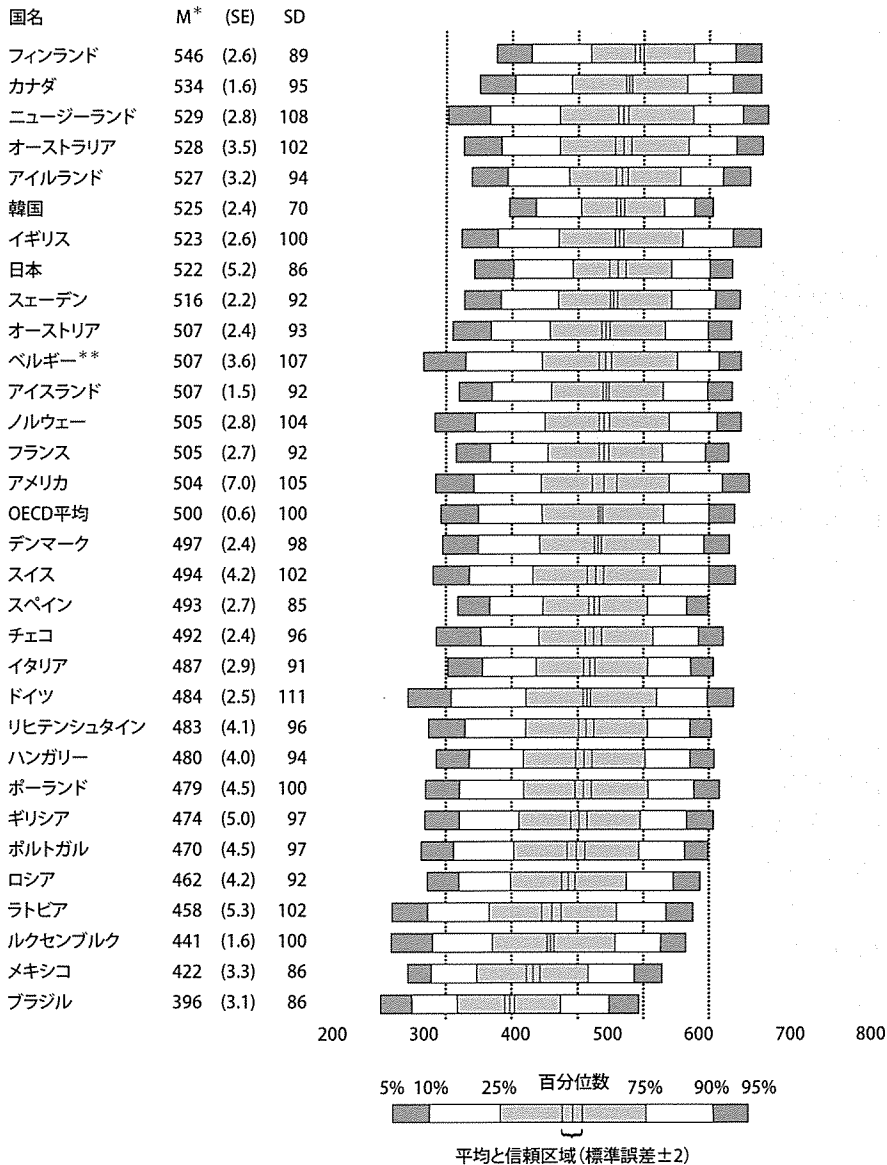
能力の観点からの教育的貧困についての調査では、以下のように教育的貧困を数値化する（図1参照）。

教育における絶対的貧困は、機能的な読解リテラシーの欠如をあらわす能力レベルI（5段階中）¹⁸の指標を使って定義する。「この基準に当てはまる児童は、しかしながら読み書きする能力を全く持たないというわけではない。そうした児童たちは最も基本的な読解力を有している。しかし、その能力は日常生活の実践的な文脈において問題なく物事を処理して行くうえでは充分ではない」¹⁹。このレベルIの条件を満たさない児童を教育的な貧困状態にある者と位置づける。国内のおよび国際的な、教育の絶対的貧困

は、OECD加盟諸国についてはこの方法にもとづいて定義することが出来る。もし、対象地域をグローバル大に広げようとするのであれば、単純な非識字率を貧困線として設定することになるだろう。OECD諸国を対象とする限り、表2でいう「読み書き能力」の指標は〔PISAの定義する〕「機能的な読解力」の指標に置き換えられる。相対的貧困についても、〔PISAが定義する〕五つの能力レベルを駆使することによって、〔絶対的貧困の場合と〕同様に確定できる。私たちの調査では、基本的能力についての一国内部の分布、州間の分布、およびそれぞれの底辺グループに注目する。また下位10%の集団は能力帯域のうちのどの位置まで達しているかを解明することを目指す。以下の部分では、異常値の影響をコントロールした修正データを用いる。〔そのうえで〕先述した視角のもとで、下位5～10%の集団の能力レベルについて検討する²⁰。

上述の定義を2000年のPISAに当てはめると、読解力についての絶対的貧困は、ドイツでは10パーセント、OECD平均では6%にのぼっている。数学と科学についての結果もこれと類似している。2000年のPISAは、能力水準がレベルIを下回っている、対象児童の10%を占めるドイツの〔絶対的〕教育的貧困層を「リスク集団」と名付けている。その3分の2は男子生徒であり、50%は中学校（‘Hauptschule’〔第二次教育前半の学校で、進学者は通常、職業専門学校へ進む〕）までしか通っていない。また、34%は障害をもつ児童のための学校（Sonderschule）に通っている。約半数は両親と同様にドイツで生まれ、家庭ではドイツ語で話している。3分の1以上（36%）はドイツ国外で生まれている。別の観点からみると、国内で生まれた児童は6%のみがレベルIに達していないのに対し、外国で生まれた児童の同比率は25%となっている²¹。非熟練労働者の家庭に生まれた児童における教育の絶対的貧困の比率は18%であるのに対し、「サービス産業従事者階級service classes」の上層ないし下層の家庭に生まれた児童における同比率は3%である²²。

図1 国際比較の観点からみた読解リテラシーに関する能力分布



* M=平均 SE=標準誤差 SD=標準偏差

** ベルギーのフランドル地域では、平均532 (SE=4.3, SD=96)、ワロン地域では、平均476 (SE=7.2, SD=111)

データ元/ドイツPISA (2001:106, グラフ2.11) .

グラフの英語表記は、教育と人間開発機構(ドイツ、ベルリン)のMax Planck氏による。Jürgen Baumert et al, 特に Susannah Goss (MPI Berlin)とFranz Lüninghake (ZeS)の協力に感謝する。

相対的な貧困に着目する観点から教育的貧困の布置についてみると、ドイツでは相対的な貧困〔が顕著な地域〕は絶対的な貧困〔が顕著な地域〕と重なり合っていることが分かる。相対的な貧困の基準点は絶対的な貧困の基準点よりも低い位置にあるた

め、相対的な貧困に当てはまる児童は同時に、絶対的な貧困に当てはまる児童でもあるという状況になっているのである(図1参照)。ドイツにおけるこうした貧困布置の特徴は、国際比較の観点に立つと、いさう明確に浮かび上がる。OECD平均では、〔読解力につ

いての] 分布上の下位集団は、わずかばかりの絶対的な教育貧困層しか含んでいないからである。

ドイツでは(能力についての)下位5%の児童は、試験における総得点が最大で284点となっている。これはレベルIの基準を満たすために必要な得点を51点も下回る水準である。〔PISA〕参加国中14ヶ国では、下位5%集団の最高得点はレベルIの水準を上回っている。したがって、それらの諸国では、下位5%集団は少なくともレベルIに含まれる要求項目には難なく応えられる。ドイツでは下位10%まで対象を広げてはじめて、レベルIの水準に達するが、その場合もレベルIの最低水準を満たすか満たさないかのボーダーライン上である²³。

能力についてのデータを用いることによって、〔教育的貧困と〕同様、教育的豊かさの指標もまた容易に設定することが出来る。豊かさの基準は〔五段階中で〕最高の能力レベルVをもとにして操作化できるし、また相対的豊かさの基準点は上位90～95%の集団に設定できる。ドイツでは、教育的富裕層について特異性が認められる(図1)。この層のなかの約8%は、かろうじてレベルVを達成している状態にある。さらに、ドイツにおける相対的な〔教育的〕富裕層の多くは、絶対的豊かさの基準には当てはまらない。ドイツでは、教育的貧困が顕著である一方で、教育的豊かさは平均的な水準でしかないのである。OECD比較の観点からすると、そのような状況は次のことを意味する。「能力についての下位集団を貧困から抜け出させることが出来ず、エリートを形成することも出来ない」²⁴。

(つづく)

《凡例》

- ・〔 〕の中は訳者による補足説明である。
- ・強調の傍点は原文ではイタリックである。
- ・人名表記は、参考文献表に記載されているものについては原文通りとし、その他は謝辞を除いてカタカナ表記とした。
- ・参考文献に挙げられている文献のうち、邦訳のあるもの

についてはそれを付記した。

- ・参考文献で示されるURLについては、翻訳の時点でいずれも閲覧できなかった。

《注》

- 1 初出は、*Journal of European Social Policy* 13 (1/2003) : 63-81.
- 2 Marshall 1964.
- 3 Heidenheimer 1981. [ただし] Wilensky (1975: 3-7)によると、教育はどちらかというと補足的な役割を担っている。
- 4 1990年代中頃までのドイツでは、(物質的)貧困は存在しないものと考えられており、また、1998年まで「貧困」という語句を用いることは政治的作法に反すると考えられていたことも想起されておくべきであろう。
- 5 Room 2002、および、Finch 1984を参照。
- 6 Schmidt 1999.
- 7 これは、ドイツとフランスでことわざとなっている、フランスの哲学者ジャン・ビュリダン(1300-1360)の表現を暗示するものである。
- 8 Allmendinger 1999: 40.
- 9 以下での議論は、Allmendinger 1999に依拠している。
- 10 Allmendinger and Hinz 1998; Weißhuhn 2001.
- 11 Schmidt 2002 参照。
- 12 このグループは二つに分けられる。一つは、母国語で読み書きする能力を欠いているグループであり、もう一つは、母国語で読み書きする能力は有するものの、居住する海外の国の言語で読み書きすることの出来ないグループである。これら二種類の読み書き能力の欠如はともに、公式の教育制度からの排除と、成人教育や生涯教育のプログラムに手が届かないことに由来する。
- 13 Weißhuhn 2001: 47.
- 14 Idem.
- 15 Mönch 2001.
- 16 Tennstedt 1983. イギリスでみられたこれと同様のケースとして、Hennock 1987 参照。
- 17 読み書き能力についての定義については、ドイツ PISA, 2001: 69-137 参照。
- 18 複雑な構成をもつ能力レベルIの指標について詳しくは、German PISA (2001: 88-97) 参照。この指標についての大雑把な理解は、ひとつ上の段階に位置する能力レベルIIについての次のような説明との対比を通じて得られる。「能力の各レベルで基準とされる典型的な要求項目の設定の仕方

みると……レベルIIの要求項目は一般に最低水準とみなされているところのものであると結論づけられるだろう」(German PISA 2001: 98)。ここからレベルIは、最低限中の最低限とみなし得るような、さらに低い水準の、はっきりとそれと分かる水準の貧困を表していると言える。私たちの研究では、レベルIの基準を満たさないケースを特定するために採用された、次の三つの要求項目の統計データ〔プロフィール〕にのみ着目する。すなわち、情報処理——複数の、独立して、明示的に提示される情報を読み取ることが出来ない——、文章読解——文章の大意を全く把握できない——、省察と評価——文章のなかの情報と誰にでもアクセス可能な日常的な知識のあいだに少しの繋がりも見出せない——、である。

- 19 German PISA, 2001: 363.
20 現時点では、ドイツとその比較対象となる諸国における能力点数についての全ての分布データにア

クセスすることが出来ない。そのため、所得についての相対的貧困の調査におけるそれに対応するような、相対的な教育的貧困についてのスライディング・スケールを描き出すことは出来ない。

- 21 German PISA, 2001: 117f.
22 German PISA, 2001: 363.
23 German PISA, 2001: 108.
24 OECD 2001: 29.

《編注》

原文は以下のとおり。Allmendinger, J. & Leibfried, S. 'Education and the welfare state: the four worlds of competence production', in: Becker, F. et al. (eds.) : *Social Democracy and Education; the European Experience*. 本書は2007年に開催された教育問題をテーマにした欧州社会民主主義研究者フォーラムのまとめとして出版されたものである。

