

3つのポリシーからみたドイツ教育

－アドミッション・カリキュラム・ディプロマ－

木戸 裕（早稲田大学非常勤講師）

はじめに

I アドミッション（大学入学）

- 1 大学入学制度の特色
- 2 ギムナジウム上級段階の目的とアビトゥーア試験で求められるコンピテンス
- 3 大学入学制度をめぐる改革動向

II カリキュラム（学修課程）

- 1 学修課程の特色
- 2 大学教育の内容と学修で求められるコンピテンス
- 3 学修課程をめぐる改革動向

III ディプロマ（大学卒業）

- 1 学位制度の特色
- 2 学士試験の概要と学士に求められるコンピテンス
- 3 学位制度をめぐる改革動向

おわりに

はじめに

本稿は、現在わが国の高等教育改革のキーワードとされるアドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーという3つの指針に着目する。

周知のようにわが国では、平成27年に「学校教育法施行規則」が改正され、全ての大学等において、①卒業認定・学位授与の方針、②教育課程編成・実施の方針、③入学者受入れの方針の三つの方針を一貫性あるものとして策定し、公表するものとされている（表1を参照）。

それではこれらのキーワードに対応するドイツの教育制度設計はどのようなものなのか、すなわち、ドイツでは大学入学（アドミッション）から、大学での学修（カリキュラム）、卒業・就職（ディプロマ）に至るまで、具体的にいかなる教育制度設計が構築され、展開されているのか。本稿ではとくに現在ヨーロッパで進行しているボローニャ・プロセスなどの一連の高等教育

改革を見ていくことにより、これらの問題をできる限り幅広い視点から考察することを目的とする。

以下、Ⅰでは、大学入学制度の特色とアビトゥーア試験について取り上げ、そこではどのようなコンピテンスが求められているのかを明らかにする。

Ⅱでは、大学では具体的にどのようなカリキュラムが編成され、修了にあたってどのような学修成果が期待されているのかを見ていく。

Ⅲでは、大学の修了時に付与される学位をめぐる諸問題を検討する。

最後に、「資格」の視点から、ドイツの大学制度の特色と近年における改革動向についてまとめてみたい。

表 1：3つのポリシー

ディプロマ・ポリシー	各大学、学部・学科等の教育理念に基づき、どのような力を身に付けた者に卒業を認定し、学位を授与するのかを定める基本的な方針であり、学生の学修成果の目標ともなるもの。
カリキュラム・ポリシー	ディプロマ・ポリシーの達成のために、どのような教育課程を編成し、どのような教育内容・方法を実施し、学修成果をどのように評価するのかを定める基本的な方針。
アドミッション・ポリシー	各大学、学部・学科等の教育理念、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシーに基づく教育内容等を踏まえ、どのように入学者を受け入れるかを定める基本的な方針であり、受け入れる学生に求める学習成果（「学力の3要素」※についてどのような成果を求めるか）を示すもの。 ※（1）知識・技能、（2）思考力・判断力・表現力等の能力、（3）主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度

（出典）中央教育審議会大学分科会大学教育部会『「卒業認定・学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）、「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）及び「入学者受入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン』平成28年3月31日から。

Ⅰ アドミッション（大学入学）

1 大学入学制度の特色¹

ドイツでは、日本のような個々の大学ごとに行われる入学試験制度は存在しない。アビトゥーア試験（Abiturprüfung）と呼ばれるギムナジウム卒業試

¹ 以下、ドイツの大学入学制度の特色について詳細は、拙稿（2015a）を参照。

験に合格することによって、原則としてどの大学、どの専門分野にも進学できるという制度が採用されている。ただしこの原則が例外なく適用されたのは古き良き時代で、大学教育の大衆化がすすんだ1970年代から、医学部などいくつかの分野では志願者全員を収容できない、いわゆる「入学制限」(Numerus clausus)の事態が生じている。このため1973年から中央学籍配分機関(ZVS)と呼ばれる公的機関がノルトライン・ヴェストファーレン州のドルトムント市に設置され、ドイツ全体を一括して、入学者を決定する仕組みがとられるようになった(2010年から大学入学財団:SfHと名称が変更されている)。すなわち定員に余裕があるかぎり、アビトゥーア試験に合格していれば、希望する大学・学部にも例外なく入学を許可される。しかし志願者が定員を上回る場合は、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に経過した期間。これが長いほど入学可能性が高くなる)などを基準にして選抜が行われる。

ドイツの大学入学制度では、基本的に大学は自校の入学者の選抜に関与してこなかった。こうした方式に対し、ZVSの機能を縮小し各大学が自ら設定する基準にしたがって、それぞれの大学の責任で入学者を決定できるシステムを導入すべきであるといった議論は、従来から大学学長会議(HRK)などを中心に行われてきた。これを踏まえて現在では、入学者の選抜が必要な専攻分野では学籍は「アビトゥーア試験の成績」「待機期間」に加えて、「大学によって実施される選抜手続き」の結果によって決定されるとして、一定の枠は各大学の裁量でもって選抜されることになった。具体的には「アビトゥーア試験の成績」により20%、「待機期間」により20%が選抜され、各大学が独自に決定できる枠は60%となっている。

このように収容数に余裕がある限り、アビトゥーア試験に合格して大学入学資格を取得すれば、希望する大学・学部に入学者を許可される。しかし志願者が収容可能人数を上回る場合は、アビトゥーア試験の総合成績、待機期間などを基準として入学者が決定されるというのが、ごく大まかに捉えたドイツの大学入学制度である。

したがってドイツの大学入学制度は、①在学時の成績とアビトゥーア試験によって生徒の学習到達度を検査し、一定のレベルに達している者に対し大学入学資格を付与する、②大学入学資格を取得した者の中から、特定分野にかぎって一定の基準を設け、入学者を選抜する、という2つの面を有している。

2 ギムナジウム上級段階の目的とアビトゥーア試験で求められるコンピテンス

(1) ギムナジウム上級段階の目的

アビトゥーア試験は、わが国の「大学入試センター試験」のように全国いっせいに同じ問題で、同じ時間に実施される試験ではない。州（16州）ごとに、州の統一試験として行われている。また出題は、わが国の「大学入試センター試験」のようないわゆるマルチプルチョイス方式によらず、たとえば5時間かけてあるテーマについて論述するといった具合に、長時間にわたって相当高度の思考力を必要とする論文試験の形式がとられている²。

ギムナジウム上級段階の目標について、文部大臣会議の協定では、次のように設定されている（2006年6月2日の「中等段階Ⅱにおけるギムナジウム上級段階の形成に関する協定」）³

- ① ギムナジウム上級段階の授業は、深化された一般教育(*vertiefte Allgemeinbildung*)、大学における一般的な学修能力 (*allgemeine Studierfähigkeit*) および学術準備教育 (*wissenschaftspropädeutische Bildung*) を提供するものである。
- ② ギムナジウム上級段階の授業は、教科に関連して、教科の枠を超えて、教科を結合して設定される。ギムナジウムの授業は、学術的な問題設定、カテゴリーおよび方法へと規範的に導くとともに、人格の発展および強化、社会的責任のなかでの自らの人生の形成ならびに民主的な社会における参加を可能とする教育を提供する。
- ③ ギムナジウム上級段階の授業では、さらに、知識の領域間の連関、情報と素材の体系的な獲得、構造化および利用のための作業方法の開発の前提条件としての専門的な基礎知識の習熟とともに、自立性および自己責任ならびにチーム能力およびコミュニケーション能力を促進する学習戦略が取り扱われる。
- ④ ギムナジウム上級段階の授業は、大学、職業分野、ならびに大学における学修と職業・労働界の構造および要求に関する適切な情報の提供を含む。また、バーデン・ヴュルテンベルク州「学校法」では、ギムナジウムの目

² アビトゥーア試験の出題例については、「ドイツ語」については拙稿（2015a）、「歴史」については拙稿（2018b）を参照。

³ Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F.vom 06.06.2013) にもとづき訳出。

的について次のように規定している（第8条1項）⁴。

「ギムナジウムは、対応する能力および教育意図をもつ生徒に、大学における学修能力へ導く、幅広く、かつ深化された一般教育を仲介する。ギムナジウムは、とりわけ理論的認識を再構成し、困難な状況を精神的に把握するとともに、多層的な連関性を見通し、秩序付け、理解して表現し、かつ、描写できる能力を促進する」。

（2）アビトゥーア試験で求められるコンピテンス

アビトゥーア試験問題の出題および採点にあたり、文部大臣会議の「アビトゥーア試験のための統一的試験基準」（EPA）では、生徒に対しどのような達成水準が要求されるのかについて、3つの「要求領域」（Anforderungsbereich）が設定されている。以下は、「歴史科」の「要求領域」を訳出したものである（表2を参照）⁵。

主として、「要求領域Ⅰ」では「テキストの内容を再現する」ことが、「要求領域Ⅱ」では「テキストの内容を自分の言葉で説明し、秩序づけ、比較できる」ことが、「要求領域Ⅲ」では「複雑な事実を自力で基礎づけ、体系立て、価値判断を行うことができる」ことが要求されている。ただし、これらは厳密に3つに区分されるわけではない。

表2：要求領域

要求領域Ⅰ

要求領域Ⅰは、習い覚えた作業技術の純粹に再生産的な利用のもとで、ひとつの区切られた領域と学習された関連性から事態を再現することを包括する。このことはとりわけ再生産の達成を要請する。

それはとくに次の点である。

- ・ 歴史的専門知識を再現する。
- ・ 原典の種類を規定する。
- ・ 原典と叙述の間を区別する。
- ・ 原典と叙述から情報を取り出す。
- ・ 歴史的な事態の空間と時間を規定する。

⁴ バーデン・ヴュルテンベルク州「学校法」の抄訳は、拙稿（2008）pp.70-72を参照。

⁵ 拙稿（2018b）pp.165-166を参照。

要求領域 II

要求領域IIは、既知の内容の自立的な説明、作業および秩序づけならびに学習された内容と方法の他の事態への妥当な適用を包括する。このことはとりわけ、再組織化された達成および転移された達成を要請する。

それはとくに次の点である。

- ・因果関係、構造的ないし時間的連関を説明する。
- ・経過および構造に関する歴史的な事態を理にかなった仕方で結びつける。
- ・原典または叙述を分析する。
- ・原典または叙述の陳述を具体化ないし抽象化する。

要求領域 III

要求領域IIIは、新たな問題設定、投入された方法および獲得された認識の省察的関わりを包括し、独自の理由づけ、帰結、意味づけへと到達する。このことはとりわけ、省察および問題解決の達成を要請する。

それはとくに次の点である。

- ・構造化された、マルチパースペクティブな、問題を意識した歴史的論拠を展開する。
- ・歴史的事態と問題について議論する。
- ・歴史的な問題設定に関する仮説を吟味する。
- ・自己の説明を発展させる。
- ・自己の判断形成を歴史的ないし現在の規範的なカテゴリーのもとで省察する。

(出典) Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, *Schriftliche Abiturprüfung, Geschichte, Hinweise und Beispiele zu den zentralen schriftlichen Prüfungsaufgaben*, S.6. から訳出。 [<http://li.hamburg.de/contentblob/3861182/d7c06f8c8aab945c359451ac1c4fdd74/data/2013-01-29-geschichte-abitur.pdf>]

次に、各領域におけるオペレーター、すなわちどういう操作能力が問われているのか一覧にしたリストを掲げてみた⁶。

表 3 : 各要求領域のオペレーター

要求領域 I	
名づける(nennen)	目標に向けられた情報をコメントすることなしに収集する。
特徴を述べる(bezeichnen) スケッチする(skizzieren)	事態、問題または陳述を形式化する。
叙述する(darstellen)	事態をその意味を保持したまま本質的なものへと還

⁶ 拙稿 (2018b) pp.166-167.を参照。

記述する(beschreiben) 要約する(zusammenfassen)	元する。
---	------

要求領域Ⅱ	
分析する(analysieren) 探求する(untersuchen)	目指された問題設定のもとで要素、構造メルクマールおよび連関性を浮き彫りにする。
基礎づける(begründen) 証明する(nachweisen)	歴史的事例および他の典拠にもとづいた論拠にしたがい、テーゼまたは評価の正しさを裏付ける。
特徴づける(charakterisieren)	歴史的事態をその独自性のなかで記述し、それをそのあと特定の観点で要約する。
秩序づける(einordnen)	ひとつのあるいはいくつかの歴史的事態を関連づける。
説明する(erklären)	歴史的事態を知識および洞察をとおして、ひとつの関連性(理論、モデル、規則、機能関連)のなかに秩序づけ、説明する。
解説する(erläutern)	説明する(erklären)と同様だが、付加的な情報と例示により明らかにする。
明確にする (herausarbeiten)	資料から、明確には述べられていない特定の歴史的事態を見つけ出し、それらの事態の間にある連関を構築する。
対比する (gegenüberstellen)	いくつかの事態、問題あるいは陳述をスケッチし、論拠を示して重要さの程度を判定する。
比較する (vergleichen)	基準にもとづき、共通性、類似性および相違を区分して叙述する。
論駁する(widerlegen)	あるテーゼまたは立場が維持できないことの論拠を挙げる。
要求領域Ⅲ	
判断する(beurteilen)	文脈に対し明らかにされている基準にもとづき、根拠をもった具体的な判断を行う。
評価する(bewerten) 見解を表明する(Stellung nehmen)	ある事象、問題あるいはテーゼに対し、自身の規範的な基準を明らかにして、根拠があり、追体験して理解できる価値判断を行う。
展開する(entwickeln)	獲得された分析結果を総合し(synthetisieren)、ひとつの独自の意味づけへと至る。

議論する(diskutieren) 論究する(erörtern)	問題設定またはテーゼについて、ひとつの根拠のある 評価へと導く賛成か反対かの論議を展開する。
吟味する(prüfen) 点検する(überprüfen)	陳述(仮説、主張、判定)を自己の知識にもとづいて 判断する(beurteilen)。
解釈する(interpretieren)	原点から意味連関を推論し、根拠のある、分析、注釈、 評価にもとづいた立場表明を行う。

(出典) *ibid.*,S.7.から訳出。

3 大学入学制度をめぐる改革動向⁷

(1) 「教育スタンダード」の導入とコンピテンス志向の学力観への移行

前述したようにアビトゥーア試験は州が実施する試験であり、全ドイツいつせいに行われる共通試験ではない。州により試験に出題される問題は異なる。しかしそこで与えられる「大学入学資格」は全ドイツに共通である。そこで、文部大臣会議は協定によって、教科ごとに出題、採点等に関する「統一的試験基準」(Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, EPA)を定めている。ただし、EPAに収められた基準には法的な拘束力はなく、あくまでもひとつの指針にとどまっている。

あわせて2012年10月に、文部大臣会議によりドイツ語、数学、英語、フランス語について「一般大学入学資格のための教育スタンダード」(Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife)が策定されている。これはEPAを発展させたもので、アビトゥーア試験における連邦全体の透明性と統一性の進展を目的としている。

その際、キーワードとなるのは、「ラーニング・アウトカム」(学習成果)という考え方である。従来の学習は、ラーニング・インカム、つまり、カリキュラムがどう編成されるか、などの教育の枠組み面、学習のインプット面に眼が向けられてきた。これに対し、ラーニング・アウトカムは、学習者が、学習プロセスの終了時点で「知り(know)」「理解し(understand)」「できる(be able to do)」といった要素をどこまで達成したかという学習成果として見る、学習観のいわばパラダイム変換としてのラーニング・アウトカムにもとづいている。

こうしたラーニング・アウトカムという考え方にたつて、この「教育スタンダード」では、生徒が「大学入学資格」の取得時点で達成していなければ

⁷ ドイツの大学入学制度をめぐる改革動向の詳細は、拙稿(2016c)を参照。

ならない「コンピテンス」について、その「達成スタンダード／アウトプットスタンダード」が定められている⁸。

(2) 職業教育の道を歩んだ者の大学進学

ドイツでは、大学卒業者の仕事に就く者（アカデミカー）と、熟練工の仕事に就く者（マイスター）の歩む道が、中等段階Ⅰでどの学校種類に進学するかによって大きく分かれているという点に特色がある。熟練工の仕事に就く者は、基幹学校修了後「二元制度の職業教育」（企業などで職業訓練を一方で受けながら、並行して職業学校に通学して理論を学ぶという制度）を受け、そのあとマイスターの資格を目指す。いっぽう、大学進学を目指す者は、ギムナジウムを経てアビトゥーア試験に合格し、大学に入学する。両者の中間として、実科学校を修了後、専門上級学校（Fachoberschule）を経て専門大学に入学する道もある。しかし中等段階Ⅰで何ら修了資格を取得していない者は、未熟練工の仕事にしか就くことができない。こうした進路を途中から変更することは、制度上は可能となっているが、そのようなケースは非常に少ないのが現状である。そこから普通教育と職業教育という異なった教育の道の間の「横断的移行」（Durchlässigkeit）をいかにして高めていくかが政策課題となっている。

職業教育を歩んだ者が大学に入学する場合のコースとして、大きく次の4つのタイプがある⁹。

- ・職業修了証、職業経験および／または職業再教育の修了後に、個々のケースごとに入学試験を実施し、合格した者に大学において学修する権利を付与する。
- ・職業修了証ないし職業経験および／または職業再教育を修了した者に対し、いったん仮入学（試験学修、Probestudium）を認め、第2ゼメスターから第4ゼメスターの間にその者の適性の確認（成績コントロール）を行い、一定のレベルに達していることが確認された者に大学において学修する権利を付与する。

⁸ この「教育スタンダード」を開発した「教育制度における質の開発研究所」（Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, IQB）が作成した資料 „Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife: Konzeption und Entwicklung“ を参照。〈https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/bilder/presse/2012_10_19-BildungsstandardsAHR_VortragIQB.pdf〉

⁹ Sigrun Nickel, Britta Leusing, *Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern*, 2009, S.36.

- ・マイスター試験の合格者など特別の職業資格の取得者に対し、ガイダンス、面談などをおしてその適性を判断し、その結果により大学入学を認める。
- ・才能試験 (Begabtenprüfung) を実施し、これに合格した者に「大学入学資格」を付与する。

Ⅱ カリキュラム (学修課程)

1 学修課程の特色

現在ヨーロッパでは、「ボローニャ・プロセス」と呼ばれるヨーロッパ48か国が参加する高等教育改革が進行中である¹⁰。これはヨーロッパの大学の間を自由に移動でき、ヨーロッパのどこの大学で学んでも共通の学位、資格を得られる「ヨーロッパ高等教育圏」(European Higher Education Area, EHEA)を構築することを目指したもので、その枠組みのなかで従来なかったさまざまなヨーロッパレベルの高等教育改革が進められている。

たとえば、これまでドイツの大学には「学士」「修士」という学位制度は存在しなかった。博士号を取得する場合は、大学に残り、指導教授 (Doktorvater と呼ばれている) のもとで数年間にわたって論文を作成し、博士試験に合格するというステップが踏まれてきた¹¹。こうした従来の制度からボローニャ・プロセスの展開のなかで、学士、修士、博士というように段階化された高等教育の基本構造が導入されることになった。これとあわせて、ECTS (European Credit Transfer System) という名称のヨーロッパ共通の単位互換制度が取り入れられることになり、所定の単位を取得することにより学士 (BA)、修士 (MA) などの学位が付与されるシステムに変わりつつある¹²。

大学の種類でいうと、ドイツの大学は大きく二つの種類に区分されてきた。

¹⁰ 詳細は、拙著 (2012)、拙稿 (2011a) (2011c) 等を参照。

¹¹ これまでドイツの大学では、標準的な学修期間 (標準学修期間) は定められていても、何単位とったから卒業といった概念は存在しなかった。学生は自らの学修計画にしたがって履修した。大学の卒業は、最終的に、何らかの試験 (医師、教職、法学などの国家試験、ディプロム試験、マギスター試験など) に合格したかどうかによって定まる。換言すれば、国家が行う試験に合格し、大学を「退学する」ことが大学卒業であった。

¹² 1 ECTS 単位は、30 時間の学習時間を想定しており、年間の学習総時間数 1,800 時間 (60 単位) となる。これは、ワークロード、すなわち、教員が行う授業時間だけでなく、学生が実際に学習に費やす総時間数を意味する。ECTS では、フルタイムで1年間の学習が 60 ECTS 単位に相当する (2 学期制の場合は 1 学期 30 ECTS 単位、3 学期制の場合は 1 学期 20 ECTS 単位となる)。学士 3 年間で 180 単位、修士 2 年間で 120 単位。

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（wissenschaftliche Hochschule）、後者を専門大学（Fachhochschule）と呼んでいる。前者には総合大学（Universität）のほか、工業大学（工科大学）、神学大学、芸術大学、教育大学などの単科大学が含まれる。学術大学には、一般にギムナジウム上級段階を終えた者が進学する。専門大学は、それまでの技術者学校（Ingenieurschule）や高等専門学校（höhere Fachschule）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」を取得した者が進学するケースが多い。なお、近年は専門大学でも博士号を授与できるようになるなど、学術大学との区分が薄れてきている。

大学の設置形態で見ると、ドイツでは州立大学が主体となっている。連邦立の大学は、国防軍の兵士を養成する防衛大学などごく一部に過ぎない。私立大学も設けられてはいるがその比重は小さい。その多くは、教会が設立・運営している聖職者の養成を主眼とする小規模な大学が大半を占めている¹³。

なおドイツの大学は「学修システムは最初から専門的学修（Fachstudium）である。基礎的な一般教育（grundlegende Allgemeinbildung）は、「大学入学資格」（Hochschulreife）を与える、中等教育学校における大学学修準備教育により行われることとなっている。アメリカのカレッジの意味における〈リベラル・アーツ教育〉は、ドイツの大学学修システムには存在しない」¹⁴。このようにドイツでは、一般教育は後期中等教育段階、すなわちギムナジウム上級段階において完了するものとされ、大学教育には含まれていない。大学教育はただちに専門的学修である。

2 大学教育の内容と学修で求められるコンピテンス

(1) 大学の学修内容

それでは大学でどんな内容の学修が行われているのか、ここでは「教職課程」を例にしてみえていくことにする。ノルトライン・ヴェストファーレン州

¹³ こうした州立大学中心のドイツの大学制度のなかで、近年アメリカ型の私立のロースクールや、経営学、経済学、会計学のビジネススクールといった私立大学が設置されるようになった。これら私立大学では、高額の授業料が徴収されるが、英語で授業が行われるなど、従来のドイツの大学にない特色をもっており、私立大学に入学する学生は増加する傾向にある。

¹⁴ H. パイザート/G. フラムハイน์著、小松親次郎・長島啓記（訳者代表）他訳『ドイツの高等教育システム』玉川大学出版部、1997年、p.146を参照。

の「基礎学校の教職」、「基幹学校・実科学校・総合制学校の教職」、「ギムナジウムおよび総合制学校の教職」についてまとめたものが下表（表4～6）である。

なお、修了に必要な単位数は、学士（バACHEラー）は180、修士（マスター）は120である。

表4：基礎学校の教職

基礎学校の教職	単位数		
	学 士	修 士	計
学習領域Ⅰ：言語の基礎教育	40	15	55
学習領域Ⅱ：数学の基礎教育	40	15	55
学習領域Ⅲ：自然科学・社会科学もしくは芸術教育または授業 教科の専門科学および教科教授学	40	15	55
学習領域ⅠまたはⅡまたはⅢの深化した学修	6	7	13
以下を含む、教育科学／基礎学校教授学 ・実践的要素 ・早期学習および就学前教育の概念 ・特殊教育学 診断および促進	42	22	64
移民の背景をもつ生徒のためのドイツ語	-	6	6
実践ゼミスター	-	25	25
学士論文および修士論文	12	15	27
計	180	120	300

(出典) Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Beruf mit Perspektive, Die Lehrerausbildung Nordrhein-Westfalen im Überblick*, 2011, S.24ff.等をもとに作成。

表5：基幹学校・実科学校・総合制学校の教職

基幹学校・実科学校・総合制学校の教職	単位数		
	学 士	修 士	計
第一教科 ¹⁵ の専門科学および教科教授学	59	22	81
第二教科の専門科学および教科教授学	59	22	81
以下を含む、教育科学／青少年期における発達と社会化 ・実践的要素 ・早期学習および就学前教育の概念 ・特殊教育学 ・診断および促進 ・教職と関連するプロフィール領域（例：労働科および職業選択 ／職業オリエンテーション、企業および家庭における経済活 動、社会教育学	50	30	80
移民の背景をもつ生徒のためのドイツ語	-	6	6
実践ゼメスター	-	25	25
学士論文および修士論文	12	15	27
計	180	120	300

(出典) *ibid.*

表6：ギムナジウムおよび総合制学校の教職

ギムナジウムおよび総合制学校の教職	単位数		
	学 士	修 士	計
第一教科の専門科学および教科教授学	70	30	100
第二教科の専門科学および教科教授学	70	30	100
以下を含む、教育科学／学術的作業の方法 ・実践的要素 ・診断および促進	28	14	42

¹⁵ ドイツの教員は、「第一教科」と「第二教科」の2つの教科で教員養成が行われる。

移民の背景をもつ生徒のためのドイツ語	-	6	6
実践ゼミスター	-	25	25
学士論文および修士論文	12	15	27
計	180	120	300

(出典) *ibid.*

(2) 求められるコンピテンス

① 「教員養成スタンダード」から

2004年12月に文部大臣会議は、質の高い教員を養成するための専門性の基準として「教員養成スタンダード」(Standards für die Lehrerbildung)について決議した。そこに挙げられているコンピテンスは以下のとおりである。

表7：文部大臣会議による「教員養成スタンダード」

<p><u>コンピテンス (Kompetenz) 領域：授業</u></p> <p>K1. さまざまな学習の前提条件および発達プロセスを専門および事実に即して考慮しながら授業を計画でき、授業を専門的、具体的に実施することができる。</p> <p>K2. 生徒の学習の学習条件の形成を支援し、生徒にモチベーションを与え、関連性を設定でき、学習された内容を使用できる。</p> <p>K3. 生徒の自己規定的な学習および作業能力を促進できる。</p> <p><u>コンピテンス領域：訓育 (Erziehen)</u></p> <p>K4. 生徒の学習の展開に関する社会的、文化的な生活条件、何らかの不利、阻害および障害を知り、学校の枠内で生徒の個人的な発達に影響を及ぼすことができる。</p> <p>K5. 多様性の価値および規範を尊重し、受け入れる態度を仲介し、生徒の自己決定の判断および行動を支援できる。</p> <p>K6. 学校および授業における困難と葛藤の解決の端緒を発見することができる。</p> <p><u>コンピテンス領域：判断</u></p> <p>K7. 生徒の学習の前提条件と学習プロセスを診断できる。生徒を適切に促進し、学習者とその親に助言できる。</p> <p>K8. 生徒の成績の発展を把握し、透明性をもった判定基準の基礎の上に学習と成績を判定できる。</p> <p><u>コンピテンス領域：革新</u></p> <p>K9. 教職の特別の養成を理解している。特別の責任と義務をともなった公職としてその職業を理解できる。</p>
--

K10. 永続する学習課題として職業を理解できる。

K11. 学校のプロジェクトと企画の計画および設定に関与できる。

(出典) Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019).をもとに作成。

②「地理」の学修に求められるコンピテンス

次に、文部大臣会議の決議から、たとえば教員養成課程における「地理」の学修に求められているコンピテンス・プロフィールは以下のとおりである。

表 8：地理の学修に求められるコンピテンス

学修の目的は、一方では、自然地理学と人文地理学のサブシステムとその両者の相互影響をもった高度に複雑でダイナミックなシステムのひとつとしての包括的な地球圏に関する理解の発展である。他方で、学生は教科教授学的にコンピテンス志向の地理の授業を形成することができるようになるものとする。学修修了者は次のことができるものとする。

- ・基礎的な自然地理学、人文地理学、地域地理学の知識を駆使し、空間的視野のもとで地球システムと人間との間の相互関係を理解できる。
- ・エコロジー的、エコノミー的、および社会的な協調性へ向けての人類学的な、空間作用的な活動について判断でき、場合によってはオルタナティブな選択肢に論究することができる。
- ・地理学の認識獲得のためのアプローチ、カテゴリーおよび行動の仕方、ならびに地理学的作業方法を知っており、独立して、理論に導かれた地理学的認識を獲得し、取り組み、専門的に関連づけて言語化し、プレゼンテーションできる。
- ・地理学および地理学に関連する自然科学的認識について省察し、教科教授学的に適切な基準にもとづき判断し、それらから選択し、カリキュラムのスタンダードおよびコンピテンスモデルを志向し、授業でそれを構造化することができる。
- ・地理教授学の研究の基本的な成果を知り、それを基礎にして、生徒、目標、教科にかなった授業コンセプトを展開することができる。
- ・地理の授業におけるコンピテンス志向の計画および実施にあたり、最初の省察化された経験を駆使し、教科の成績診断、成績判定の基礎を知ることができる。

(出典) Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, S.25. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 09.10.2014)

3 学修課程をめぐる改革動向

(1) 学修課程の質保証

従来ドイツの大学では、大学で行われている研究と教育の質を評価するという考え方とは縁遠いものがあった。これに対し近年、ドイツでも大学における質保証システムが導入されている。質の保証は、「アクレディテーション」と「評価」によって行われている¹⁶。

アクレディテーションは、当該高等教育機関の学修課程が一定の水準に達しているかどうか、その資格の適格性について行うものであり、評価は、アクレディテーションを受けた機関、課程に対し、一定の指標にもとづきその達成度を査定するものである。

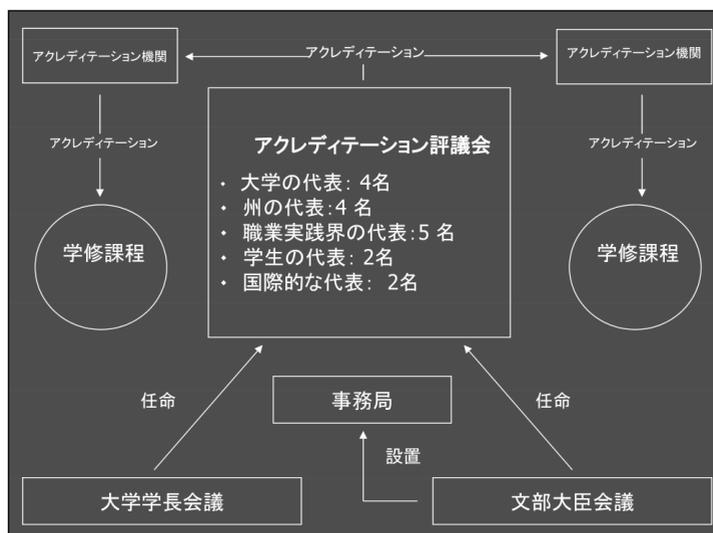


図1：アクレディテーション評議会の構成

(出典) Angelika Schade, Akkreditierungsrat, Akkreditierung von BA-/MA-Studiengängen und BA-/MA-Abschlüssen in der Weiterbildung – ein Strukturunterschied?

(<http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/agfortbildung/schade.ppt>)

ここでは、アクレディテーションについてみていく。1998年12月に「学士課程および修士課程のアクレディテーション方式導入に関する協定」が州文部

¹⁶ 詳しくは、拙稿 (2015b) (2016b) を参照。

大臣会議で決議された¹⁷。その後「ドイツにおける学修課程のアクレディテーションを行う機関を設立する法律」が制定され、2005年2月1日からアクレディテーション評議会（Akkreditierungsrat）が正式に発足する運びとなった¹⁸。同評議会は、新しい学位構造のためのアクレディテーションシステムの開発、比較可能な質のスタンダードの作成など、ドイツの大学全体にかかわるアクレディテーション業務に携わっている（図1を参照）。

アクレディテーション評議会では、大学の代表4名、州の代表4名、経営者、労働組合など職業実践界から5名（ただし、そのうちの1人は労働法等に通じた関係省庁の官吏が就いている）、学生の代表2名、国際的代表（外国の専門家）2名が、評議員を務めている。これら評議員は、大学学長会議と文部大臣会議により任命される。

ドイツの場合、アクレディテーション評議会によりアクレディテーションを受けた各アクレディテーション機関が、個々の大学のアクレディテーションを行っている点に特色が見られる。

（2）大学における二元制学修

「二元制度（デュアルシステム）」とは、企業における職業訓練と職業学校への通学が並行して行われるドイツの職業教育の根幹をなす制度としてよく知られている。大学に進学しない生徒は、このシステムによりマイスターとなることを目指すというものである。しかし大学進学率の上昇、従来のマイスター教育が時代の要請と必ずしも合致していないなどの理由から、この「デュアルシステム」にだんだん人気がなくなってきた。そうした背景のなかで、近年ドイツでは、大学レベルでの「二元制度」の構築が、高等教育における新しい動向として注目されている¹⁹。

大学における二元制学修とは、大学で理論的な面を学修しながら、並行して企業等で実務に直結した職業訓練を受け、最終的に「大学修了証」と「職

¹⁷ Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge - Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1998.

¹⁸ Gesetz zur Errichtung einer Stiftung "Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland" vom 15. Februar 2005.

http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Stiftung/recht.Grundlagen/ASG_Stiftungsgesetz.pdf なお、アクレディテーション方式の詳細については、Akkreditierungsrat のホームページを参照。

<http://www.akkreditierungsrat.de/>

¹⁹ 詳しくは、拙稿（2013）（2018a）を参照。

業資格」の両方を取得できるという制度である（図2を参照）。必要に応じ、職業教育の諸学校などがこれに協力する。学生は、それぞれ各企業等との間で労働契約（Arbeitsvertrag）を締結して訓練を受ける。その際、労働の対価として訓練機関から一定額の報酬が支給されるという点が特徴である。このように、これまで中等教育のレベルで行われてきた二元制度を大学においても取り入れたものである。こうした「二元制学修課程」は、様々な専門分野で導入されつつある。

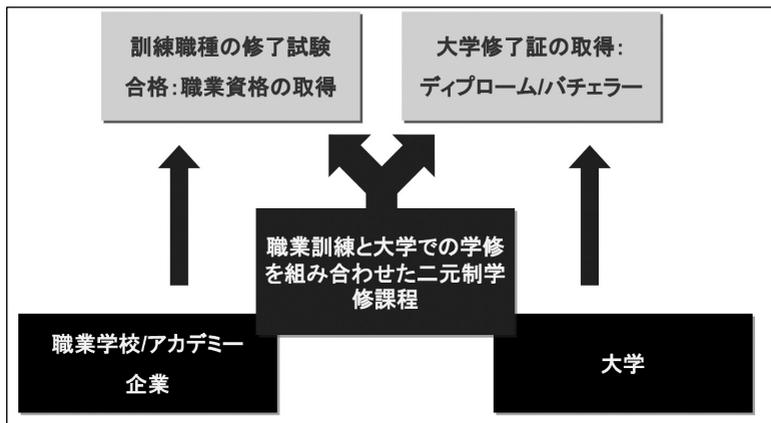


図 2：二元制学修課程の構造

（出典） Robert Schmidt, Miriam Weich, *Studieren oder Lehre/Berufspraxis?* をもとに筆者作成。〈<http://slideplayer.org/slide/10217968/>〉

Ⅲ ディプロマ（大学卒業）

1 学位制度の特色

大学の種類ごとに、学修課程の修了後付与される学位は、表9のとおりである。なお、国家試験とあるのは、従来の国家試験合格による大学の修了形態を指す（医師、教職、法学などの第一次国家試験合格による大学の修了形態）²⁰。ディプローム、マギスター（マスターではない）は、これまで大学

²⁰ たとえば、従来教員資格を取得する場合は、大学での学修を教職第一次国家試験に合格することにより修了し、そのあと試補勤務に就く。試補勤務の修了時に第二次国家試験を受験し、これに合格することにより教職資格を取得した。これに対しⅡ-1 でみたように、学士（3年）、修士（2年）という段階化された高等教育の基本構造が導入され、教員の場合は、修士の学位の取得が求められるようになり、現在は

修了時に付与された資格である。前述のように、ボローニャ・プロセスの進行の過程で、現在は、バチェラー、マスターの学位を取得することによる大学卒業へと移行している。

表 9：大学の種類と修了形態

学修する大学の種類	修了形態
総合大学 (Universität)	<ul style="list-style-type: none"> ・ Bachelor (バチェラー) ・ Master (マスター) ・ Diplom (ディプローム) ※ ・ Staatsexamen (国家試験合格) ・ Magister Artium (マギスター) ※ ・ Promotion (博士号取得)
専門大学／応用科学大学 (Fachhochschule / Hochschule für angewandte Wissenschaften)	<ul style="list-style-type: none"> ・ Bachelor (バチェラー) ・ Master (マスター) ・ Diplom(FH) (専門大学ディプローム) ※
音楽大学・芸術大学	<ul style="list-style-type: none"> ・ Bachelor (バチェラー) ・ Master (マスター) ・ Diplom (ディプローム) ※

(原注) ※は現在あまりみられない。

(出典) Bundesagentur für Arbeit, Informationen der Berufsberatung, Studien- und Berufswahl Wege nach dem Abitur Schuljahr 2019/2020, Ausgabe 2019/2020, S.4.
<http://regional.abi.de/data/r163.pdf>

専門分野ごとの学位の種類は、以下のとおりである (表 10 を参照)。

表 10：専門分野ごとの学位の種類

言語・文化科学	Bachelor of Arts (B.A.)
スポーツ・スポーツ科学	Master of Arts (M.A.)
芸術学	
数学・自然科学	Bachelor of Science (B.Sc.)
医学	Master of Science (M.Sc.)
農学・林学	

多くの州では、修士課程の修了試験に合格し、マスターの学位を取得することで、第一次国家試験合格に置き換えている。

家政学	
経済学	Bachelor of Arts (B.A.) または Bachelor of Science (B.Sc.) Master of Arts (M.A.) または Master of Science (M.Sc.)
工学	Bachelor of Engineering (B.Eng.) または Bachelor of Science (B.Sc.) Master of Engineering (M.Eng.) または Master of Science (M.Sc.)
法学	Bachelor / Master of Laws (LL.B.) / (LL.M.)
フリーアート	Bachelor / Master of fine Arts (B.F.A.) / (M.F.A.)
造形芸術など応用的課程	Bachelor / Master of Arts (B.A.) / (M.A.)
音楽	Bachelor / Master of Music (B.Mus.) / (M.Mus.)
教職課程	Bachelor / Master of Education (B.Ed.) / (M.Ed.)

(出典) *ibid.*,s.11

2 学士試験の概要と学士に求められるコンピテンス

(1) 学士試験の概要

学士号の取得に関しては、州の「大学法」にもとづき、各大学が「試験規則」を定めている。ここでは、ノルトライン・ヴェストファーレン州の「大学法」の規定と、同州にあるデュースブルク・エッセン大学社会福祉学科の「試験規則」を紹介する。

大学で行われる試験規則に関しては、州ごとに制定されている大学法にもとづき、各大学により定められている。たとえば「ノルトライン・ヴェストファーレン州大学法」は、次のように規定している²¹。

「大学は、その任務を遂行するため必要な規則を公布する（以下略）」（第2条第4項）。「大学の試験は大学試験規則にもとづき実施される。大学試験規則は、学部評議会議長（Präsidium vom Fachbereichsrat）により公布される。試験規則の作成にあたっては学生が関与するものとする。詳細は学部評

²¹ Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 31. Oktober 2006 (Artikel 1 des Hochschulfreiheitsgesetzes vom 31. Oktober 2006 (GV.NRW.S.474))

議会規則がこれを定める」(第6条第1項)。

ここでは、ノルトライン・ヴェストファーレン州「大学法」にもとづき、同州にあるデュースブルク・エッセン大学社会福祉学科の試験規則(Prüfungsordnung)の一部を訳出してみた²²。

第2条 学修の目的、試験の目的

- (1)「社会福祉学」の学士プログラムで、学生は、社会の変化および職業世界の要請を考慮し、社会福祉における学術的活動、学問的認識の批判的秩序付けおよび責任をもった職業的行動を行うことができるための専門的な知識、能力および方法を修得する。加えて大学における学修は、科目横断的な基本的資格(Schlüsselqualifikationen)を仲介する。
- (2)学士試験は、最初の職業資格修了証を形成する。学士試験により、学生が職業実践または修士課程への移行のための基礎となる専門知識を修得しているかどうか、専門的な連関を見通しているかどうか、ならびに学術的な方法および認識を応用する能力を有しているかどうかを検証されるものとする。

第11条 試験の構造、申請、申請取消し

- (1)学士試験は、学修に随伴するモジュール試験およびモジュール部分試験(第12条)、ならびに学修の修了を締めくくる学士論文(第16条)から構成される。
- (2)学修に随伴する試験は、講義またはモジュールに出席し合格の成績を収めていること、ならびに講義またはモジュールにおいてその都度仲介される知識および能力の取得をすみやかに証明することに資するものである。試験の枠組みの中で学生は、当該試験領域の連関性を認識し、この連関性へと特別な問題設定を秩序付けることができることを証明するものとする。モジュールの枠内で、1度のモジュール試験または数度のモジュール部分試験を実施することができる。
- (3)学修に随伴する試験は、遅くとも当該講義の終了後の講義のない時間に、またはモジュールと関連する試験にあつては最後のモジュールの時間に行われる。その期日は、適時に周知される。(以下略)

第12条 モジュール試験およびモジュール部分試験の形態

- (1)モジュール試験およびモジュール部分試験は、次の試験形態により行うことができる。

²² Prüfungsordnung für das Bachelor-Programm Soziale Arbeit an der Universität Duisburg-Essen vom 17.September 2007 (Verkundungsblatt Jg.5, 2007 S.513) zuletzt geändert durch zweite Änderungsordnung vom 11. August 2010 (VBl Jg.8, 2010 S.427/Nr.71)

- a. 口述試験
- b. 筆記試験、レポート (Hausarbeiten)、プロトコルの作成
- c. 講演形態
- d. 口頭による報告
- e. 演習またはテスト問題
- f. aからeのコンビネーション (以下略)

第14条 筆記試験

- (1)筆記試験で受験者は、限られた時間の中で、許可された補助手段を用いて、必要な基礎知識にもとづき、試験領域の問題を、その者の専門にかなった方法で認識でき、解答への道を発見できることを証明するものとする。筆記試験は、90分から240分の時間のなかで行われる。試験委員会は例外を許可する。(以下略)

第16条 学士論文

- (1)学士論文は、学士プログラム「社会福祉」における学術的養成を修了する試験作業である。学士論文は、学生が定められた期間のなかで、社会福祉の領域の問題を学術的な方法を用いて作業できる状態にあることを証明するものとする。
- (2)学士論文は、少なくとも120ECTSを取得し、モジュール1から10および14ならびに実習を終了している者のみが作成することができる²³。
- (3)学士論文のテーマは通常、学士プログラム「社会福祉」の授業を担当している学部
の大学教員、大学講師、私講師により設定される。学士論文のテーマに関して学生
は提案権 (Vorschlagsrecht) を有する。
- (4)学士論文の作業期間は、10週間とする。(抜粋)
- (5)学士論文は理由のある特別の場合、グループ作業による形態が許可される。(抜粋)
- (6)学士論文は、ドイツ語または試験委員会により承認された外国語で記述する。通常、
ドイツ工業規格A4判で30から40枚とする。(抜粋)
- (7)学士論文は、2名の試験官により評定される。(抜粋)
- (8)評価手続きは、通常6週間を超えないものとする。(抜粋)

第22条 試験点数の形成

- (1)学習に随伴する試験の個々の点数に関しては、次の評点が適用される。

「1」 = 「非常によい」 (sehr gut) : 卓越した成績

²³ モジュール1から10までは、第4ゼメスター (第2学年後期) までに履修すること
になっている。モジュール14は、第5ゼメスター (第3学年前期) で履修する。こ
れらのモジュールを合格の成績で履修し、かつ必要な実習を修了している者が、学
士論文を作成できる。残りのモジュールは、第6ゼメスター (第3学年後期) まで
またがって履修する。

- 「2」 = 「よい」 (gut) : 平均的な要請を相当に上回る成績
- 「3」 = 「満足できる」 (befriedigend) : 平均的要請に適った成績
- 「4」 = 「何とか合格」 (ausreichend) : 欠陥はあるが何とか要請に適っている成績
- 「5」 = 「不十分」 (nicht ausreichend) : 相当の欠陥により、要請に適っていない成績 (以下略)

(2) 学士に求められるコンピテンス

ドイツでは、2005年に国レベルの資格枠組みである「ドイツの大学修了のための資格枠組み」が取りまとめられている。表11は、そのなかから「学士のレベル」に求められている「学修成果」について記述している部分を訳出したものである。なお、この策定にあたっては、大学学長会議 (HRK)、文部大臣会議 (KMK)、連邦教育研究省 (BMBF) の三者が共同で関与し、最終的には、文部大臣会議決議として採択されている (2005年4月21日)。ドイツでは、この資格枠組みと一致することが、大学における学修課程のアクレディテーション (基準認定) にあたり、その前提条件となっている。

表 11 : ドイツの大学修了のための資格枠組み (学士のレベル)

「知ること」および「理解すること」	できること (知識の開示)	形式面
<p>知識の拡張: 卒業者の知識および理解は、大学入学資格のレベルの上に構築され、基本的にこれを凌駕する。</p> <p>卒業者は、その者の学習領域の学術的な基礎に関する幅広い統合的な知識および理解を証明している。</p> <p>知識の深化: 卒業者は、その者の学習プログラムに関する重要な理論、原理および方法の批判的な理解に通暁し、その知識を垂直的、水平的および側面的に深化できる状態にある。その者の知識および理解は専門文献の水準に合致し</p>	<p>卒業者は、次の能力を取得している。</p> <p>手段的能力:</p> <ul style="list-style-type: none"> — 知識および理解をその者の活動または職業に適用でき、その者の専門領域で、問題を解決し、論拠を示し、それをさらに発展できる能力 <p>組織的能力:</p> <ul style="list-style-type: none"> — 関連する情報を、とくにその者の学習計画のなかで収集し、評価し、解釈する能力 — 社会的、学術的および倫理的認識を考慮した、学術的に基礎づけられた判断を導き出せる能力 — 独力で、継続する学習 	<p>入学資格:</p> <ul style="list-style-type: none"> — 大学入学資格 (原注) — 学校における大学入学資格を有しない職業上の資格をもつ者に対する州法上の規定に対応した大学入学資格 <p>期間: (論文作成を含めて) 3年、3.5年または4年 (ECTSに換算して、180、210または240単位)</p> <p>学士レベルの修了証は、第一の職業資格を付与する修了証を意味する。</p> <p>継続可能性: 修士のレベルのプログラム (卓越した資格の場合、直接博士号取得レベルへ) 別の継続教育のオプション</p>

<p>ている。しかし同時に、その者の学習領域におけるアクチュアルな研究水準にある若干の深化された知識のストックを含んでいるものとする。</p>	<p>プロセスを形成できる能力 <u>コミュニケーション能力</u>： ー 専門と結びついた立場および問題解決を定式化し、論拠を示して弁論する能力 ー 専門的代表者および素人と、情報、理念、問題および解決について意見交換できる能力 ー チームで責任を担うことができる能力</p>	<p>ン <u>職業教育への移行</u>： 大学外で取得され、試験により証明される資格および能力は、各大学への入学にあたり、同等性の検証手続きにより、各学修課程の成績要件と合致するものとして算入される。</p>
---	---	---

(原注) ・大学入学資格の種類は、次のとおりである。
 一般大学入学資格／専門分野と結びついた大学入学資格／専門大学入学資格（場合により、専門分野ないしは学修課程と関連する）
 ・このほかに、学校における大学入学資格を有しない職業上の資格をもつ者に対する州法により規定された大学入学の可能性がある

(出典) Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse vom 21.04.2005. (文部大臣会議資料から訳出)

3 学位制度をめぐる改革動向：生涯学習のための統合された単位制度の構築

ボローニャ・プロセスのECTSに相当するのが、コペンハーゲン・プロセスのECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) である²⁴。最終的にめざされているのは、ECTSとECVETを統合した単位制度、つまり大学教育で付与される単位と職業教育で取得する単位とが、ひとつに統合された単位となるような制度作りである。将来的に両者は「生涯学習のための統合された単位制度」(EQF・LLL) のもとで、一体化したものとして機能することが志向されている。

こうした単位制度の構築にあたり、キーワードとなるのが「ラーニング・アウトカム」(学習成果)の考え方である。ラーニング・アウトカムの考え方に立脚したカリキュラム作りが導入されるので、それをどこで達成したのかという、学習場所は問われない。モジュール化されたカリキュラムのもとで、それぞれ異なる場所で取得された単位が、移転、換算、累積されて、最

²⁴ 高等教育の改革である「ボローニャ・プロセス」と並行して、職業教育では「コペンハーゲン・プロセス」というヨーロッパレベルの改革が進行している。

最終的にひとつの資格となるというのである²⁵。

また2004年には、マーストリヒトにヨーロッパ32か国の教育関係大臣が集まり「マーストリヒト・コミュニケ」が採択されている。そこでは、従来のヨーロッパ統合をめざしたフォーマルな教育にとどまらず、ノンフォーマルな教育、インフォーマルな教育で獲得された知識、技能（スキル）、能力を、上述のEQF・LLLのもとで相互に参照可能なものにしよという提案が盛り込まれている²⁶。このように、インフォーマルな教育、ノンフォーマルな教育により達成された学習成果も、共通の基準と原則を設定することで相互承認し、生涯学習へのアクセスを促進していこうという仕組み作りも考えられている。

こうした「生涯学習のための単位制度」の開発により、高等教育機関間のみならず職業教育機関も含めたより幅広い範囲での教育制度の枠組みの構築もめざされている。

おわりに

ドイツの特色として、ポリシーが資格と結びついている点、掲げられているポリシーが達成されたかどうかは資格試験により検証されるという点があげられてきた。

すなわち、①大学の入学：資格をもっていない者は入学できない。②大学での学修：資格を取得するために学修する。③大学の卒業：資格を取得することにより卒業する。卒業後は、取得した資格に対応する職種に就職する。

しかしドイツにみられたこうした特色は、近年大きく変貌しつつある。アビトゥーア試験に合格していない者であっても大学入学に至るさまざまな道が設けられつつある。また一定の資格を取得することが「卒業」を意味していたこれまでの概念から、単位の取得による大学修了へと変わっている。大学教授資格を取得していない者にも教授就任への機会が与えられるようになった²⁷。

またドイツでは、「大学は、学術的認識および学術的方法の応用または芸術的的形成能力を必要とする職業活動の準備をする」（「大学大綱法」第2条）

²⁵ 拙稿（2019b）pp.74-75を参照。

²⁶ 2004年12月14日。“Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training（VET）”を参照。
[http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht_en.pdf]

²⁷ 拙著（2012）、拙稿（2011b）（2011c）（2019a）等を参照。

とあるように、大学は職業準備教育を施す機関とされている。ただしそれは、職業実務の上で役立つ具体的な準備教育を行う機関という意味ではない。大学教育の使命は、特定の学問領域での専門的知識と技能の習得を通して学術的な洞察、思考方法を身につけることにあるとされている。したがってドイツの場合、医学、法学、教職課程などの専門職資格を取得する場合、専門的知識の実務への応用、あるいは社会的な能力の形成といった面での職業準備教育は、大学教育の課題領域とはみなされない。第一次国家試験の合格者は、大学以外の職業教育・訓練機関において実地の研修を経験する(教職の場合、試補として試補研修所で実務に特化した教育を受けると同時に、学校勤務を経験する)。そのうち第二次国家試験に合格し、はじめて当該専門職資格を取得することができる。

大学は職業準備機関ではあるが、前述のように、ただしそれは職業実務の上で直接役立つ具体的な準備教育を行う機関という意味ではなく、大学教育の使命は、特定の学問領域における専門的知識と技能の習得を通して、学術的な考え方、思考方法などを身につけることにあるとされてきた。

ドイツでは、単に教育資格によって社会的ステータスが規定されるのではなく、特定の職業資格が特定の国家試験に合格することによって定まり、その特定の国家試験の受験資格として特定の教育資格を必要とする。つまり、「特定職業資格＝特定国家試験＋特定教育資格」という方程式が存立し、ドイツは、このような方程式群のネットワークによって覆われている社会であると言われてきた²⁸。こうした「資格社会」の方程式が、現在どのような変貌を遂げつつあるのか、そしてその要因はどこにあるのか。稿を改めて論じることにした。

【関連拙著・拙稿】

- ・(2012)『ドイツ統一・EU 統合とグローバリズム—教育の視点からみたその軌跡と課題』東信堂。
- ・(2008)「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」国立国会図書館調査及び立法考査局『外国の立法』238号, pp.21-72.
- ・(2009)「現代ドイツ教育の課題—教育格差の現状を中心に」国立国会図書館調査及び立法考査局『レファレンス』703号, pp.5-29.
- ・(2011a)「ボローニャ・プロセスと高等教育の質保証—ドイツの大学をめぐる状況を

²⁸ 望田幸男(訳者あとがき)、チャールズ E. マクレランド著、望田幸男監訳『近代ドイツの専門職：官吏・弁護士・医師・聖職者・教師・技術者』晃洋書房、1993年、pp.326-327.

- 中心にー」 広島大学高等教育研究開発センター『大学教育質保証の国際比較』 pp.25-65.
- ・ (2011b) 「ドイツにおける大学教授職の資格制度」 文部科学省先導的・大学改革推進委託事業報告書『諸外国の大学教授職の資格制度に関する実態調査』, pp.74-113.
 - ・ (2011c) 「ボローニャ・プロセスとドイツの大学改革」 日本ドイツ学会『ドイツ研究』 45 号, pp.113-125.
 - ・ (2013) 「ドイツの看護教育をめぐる近年の動向—ボローニャ・プロセス、コペンハーゲン・プロセスと今後の看護教育のゆくえ」 医学書院『看護教育』 54 巻 2 号 (通号 647 号), pp.306-312.
 - ・ (2014a) 「ヨーロッパ統合をめざした高等教育の国際的連携：ボローニャ・プロセスを中心にして」 (特集：大学と域内連携) 『比較教育学研究』 48 号, pp.116-130.
 - ・ (2014b) 「ヨーロッパにおける教師教育の動向—ドイツの事例を中心にして」 (特集：教師教育の“高度化”), 日本教師教育学会『日本教師教育学会年報』23 号, pp.92-103.
 - ・ (2015a) 「ドイツにおける大学準備教育—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」 平成 26 年度高崎経済大学研究奨励費成果報告書『日本語リテラシーと初年次教育』 (研究代表者：名和賢美), pp.133-176.
 - ・ (2015b) 「ドイツにおける大学の質保証システムと学習成果アセスメント—資格枠組みを中心に」 深堀聰子編著『アウトカムに基づく大学教育の質保証：チューニングとアセスメントにみる世界の動向』 東信堂, pp. 33-60.
 - ・ (2016a) 「ヨーロッパにおける大学入学制度をめぐる諸問題と今後の展望—ドイツの状況を中心にして—」 平成 27 年度高崎経済大学特別調査研究成果報告書『日本語リテラシーと大学教育』 (研究代表者：名和賢美), pp.33-73.
 - ・ (2016b) 「各国における大学評価の動向—ドイツ」 大学基準協会高等教育のあり方研究会・生和秀敏編『大学評価の体系化』 東信堂, pp.190-197.
 - ・ (2016c) 「ドイツの大学入学制度改革—グローバルな視点から」 (特集：比較教育の視点からみた日本の大学入試改革〈論〉) 『比較教育学研究』 53 号, pp.14-27.
 - ・ (2017) 「持続可能な社会を構築する市民の形成—EU とドイツの事例から—」 東北教育哲学教育史学会『教育思想』 44 号, pp.87-109.
 - ・ (2018a) 「ドイツの大学における〈二元制学修〉と看護教育—ボローニャ・プロセスとコペンハーゲン・プロセスの展開も含めて—」 『高崎経済大学論集』 (池野正晴教授退職記念号) 60 巻 4 号, pp.75-101.
 - ・ (2018b) 「ドイツの歴史教育—アビトゥーア試験〈歴史科〉の出題例と求められるコンピテンス」 東北教育哲学教育史学会『教育思想』 45 号, pp.159-181.
 - ・ (2019a) 「ドイツにおける大学教授職をめぐる諸問題—その任用システムを中心にして—」 平成 30 年度高崎経済大学研究奨励費成果報告書『日本語リテラシーと高等教育』 (研究代表者：名和賢美) pp.203-254.
 - ・ (2019b) 「ヨーロッパの学位・資格枠組み制度—ドイツを中心として—」 東北教育哲学教育史学会『教育思想』 第 46 号, pp.59-77.
 - ・ (2019c) 「現在の西洋教育の潮流」 石橋哲成・佐久間裕之編著『西洋教育史 新訂版』 玉川大学出版部, pp.207-221.

※本稿は、第52回東北教育哲学・教育史学会（2019年9月7日、於：東北大学）において口頭発表した内容を骨子に加筆修正を施したものである。なお、インターネット情

報の最終アクセス日は2019年10月1日である。