

# ドイツの高等教育制度と 卒業生の雇用

高等教育研究叢書

64 2000年3月

ウルリッヒ・タイヒラー  
山崎博敏編訳



広島大学

大学教育研究センター

# ドイツの高等教育制度と卒業生の雇用

ウルリッヒ・タイヒラー  
山崎博敏編訳

広島大学 大学教育研究センター



## はじめに

自国の状況を理解するには国際比較が最も価値ある方法であるとわれわれは信じている。これは高等教育についても当てはまる。それは、ある要素は普遍的であり、過去、ある種の「モデル」が他国に著しい影響を与えたことがあるからである。また今日、自国の改革に関する意志決定をする前に、様々な選択肢の強さと弱さを知りたくなるからでもある。

とはいえ、他国の高等教育を理解するのに適切な情報を得ることは非常に困難である。総合的な観点から現状の仕組みの概略を紹介した全体報告書は数多い。それぞれの国で書かれた国内の議論や情報のための膨大な文献を得ることもできる。しかし、この種の文献はあまりにも範囲が広すぎたり国内の議論に深入りしすぎており、海外の人たちが理解するには不適切である。本書に収められた諸論文はこれらとは異なったアプローチをとっている。すなわち、それらはドイツの高等教育とその社会的文脈に焦点を当てた上で、一人のドイツ人の手により特に外国人のために書かれている。これらの論文は内的な経験と国際比較の観点を結びつけることを期待して書かれている。

翻訳にあたられた山崎博敏氏と高等教育研究叢書の一冊として出版を決定された広島大学・大学教育研究センターに厚くお礼を申し上げます。私が国際比較のよさと強みに気がついたのは、日本の同僚たちの大きな協力があつたからである。平塚益徳氏は、私が1970-72年に日本の高等教育を研究できる機会を与えて下さった。そしてとりわけ天野正治氏、潮木守一氏、天野郁夫氏、有本章氏、喜多村和之氏、馬越徹氏は、長年にわたって私の日本の高等教育に対する理解を支援して下さいました。最後になったが、タイヒラー・浦田曜子も異文化理解の機会と必要性を気づかせてくれた。さらにまたカッセル大学高等教育・職業研究所（ドイツ）の同僚たちが長年私に協力し世界の高等教育制度の多様性を理解するのに援助してくれた。

私は、日本側の専門家のドイツ高等教育への関心は今日よりも数十年前の方が強かったという事実に気がついている。そして日本の学者によって書かれたドイツの高等教育に関する多くの論文や著書は、現在の状況よりも過去の成果に焦点をあてている。しかし、私は、日本の専門家がアメリカ高等教育だけに注目しすぎないことが大切であると信じている。ヨーロッパにおける選択肢の多様性は、われわれの視野を広めてくれるだけでなく、ある側面でのヨーロッパと日本の社会構造の類似性を発見できる。この書物がドイツの高等教育の原理と実態、高等教育改革に関する最近の論争を理解するのに役立つことを願っている。

ウルリッヒ・タイヒラー



## 目 次

### はじめに

ドイツ：その高等教育制度 .....	1	
1. 高等教育と社会		
(1) 歴史	(2) 人口動態と経済的文脈	(3) 主要な政策と発展
2. 制度上のパターンと数量的発展		
(1) 高等教育機関	(3) 在学者と卒業者	
(2) アクセスと入学	(4) 大学院教育	
3. 管理運営と財政		
(1) 全国レベルの管理運営	(2) 財政	(3) 大学レベルの管理運営
4. 教員と学生：教授、学習と研究		
(1) 教員	(4) 学生	(7) 第一学位コースのモデル
(2) 教員の経歴と雇用	(5) 学生の利害の表明	(8) 学生の評価
(3) 教員の利害の表明	(6) 学習と試験	(9) カリキュラムの革新
5. 結論		
文献		

ドイツにおける高等教育の多様性：その二元構造 .....	39
1. はじめに	
2. 高等教育の制度的パターン	
3. 二元構造に関する世間の議論	
4. 多様化と二元構造に関する政策	
5. 東部地域の諸州における発展	
6. 比較の観点から見た専門大学	
文献	

ドイツ連邦共和国における近年の高等教育から雇用への移行の変化 .....	59
要約	
1. はじめに	
2. 学生数と雇用の趨勢	
3. 雇用者は卒業者への需要をどのように見ているか	
4. 高等教育と雇用の関係の現状を評価するために使われる指標	
5. 不適切雇用に関する客観的指標	
6. 全体的な評価	
7. 高等教育から雇用への移行	
8. 卒業生の就職に関する研究方法の改善の必要性	
文献	

訳者あとがき .....	78
--------------	----



# ドイツ：その高等教育制度

## 1. 高等教育と社会

### (1) 歴史

ドイツにおける最初の諸大学は14世紀末と15世紀に創設された。最古の歴史を持つハイデルベルグ大学は1986年に創立600周年記念祭を挙行了。ウィルヘルム・フォン・フンボルトによる1810年のベルリン大学創設は、ドイツの高等教育に大きな意味を持っている。教育と研究の統一、学問の自由、研究・教育課程上の事項に関する自律に関するフンボルトの大学理念は、現実には元来の概念を反映することはできなかったとはいえ、高等教育政策の重要な部分であったし、今日においてもそうである。

19世紀末から1920年代末まで、ドイツの高等教育制度は拡大しかつ多様化した。人文・自然科学を中心とする伝統的な大学と並んで、新しい工業大学や教員養成専門学校が創設された。

ナチスの時期(1933-45年)、ドイツの高等教育機関はナチ・イデオロギーにかなり加担することにより信用を失っただけでなく、厳しい政治的統制に従属したために著しい衰微に苦しむことになった。数百人の学者たちは大学を去ることを余儀なくされ、多くが外国に移住した。

第二次世界大戦後、1949年、ドイツは東西に分断された。連合軍の支配下にある3つの地域は新しい国家、ドイツ連邦共和国となりボンが首都になった。ソビエト連邦の支配下にある地域はドイツ民主共和国になった。4つの連合国の支配下にあった首都ベルリンは東側と西側の部分に分割された。東ベルリンはドイツ民主共和国の首都になり、西ベルリンはドイツ連邦共和国の11の州(ラント)の1つになった。西ドイツでは高等教育は各州によって管理され財源の大部分も州から提供された。東ドイツでは中央集権的な高等教育制度が作られた。1990年、旧ドイツ民主共和国の地域はドイツ連邦共和国に編入され、全ベルリンが首都になった。現在ドイツは16の州すなわちラントから構成されている。旧ドイツ民主共和国の5つの州と東ベルリンは「新州地域」(新ラント)、そしてドイツ連邦共和国の11の州は「旧州地域」(旧ラント)と呼ばれる。

### (2) 人口動態と経済的文脈

1946年から1974年まで、西側地域、後のドイツ連邦共和国では、人口が4,620万人から6,210万人まで増大し1974年以降減少した。1986年現在の人口は6,110万人であった。第二次世界大戦後の出生率のピークは1950年代と1960年代であり、一年間に百万人の出生数を記録した。後に示すように、このような人口動態は、1960年代末から1970年代初めまでの教育政策に大きな



変革を与えた。

ドイツ民主共和国の人口増大は少なくとも2つの要因によって影響を受けている。すなわち、(a)1950年代後半から西ドイツとの国境の閉鎖が起きた1961年までの間の移住、および(b)出生率の増大を可能ならしめる保育施設の全体的充実、である。しかし1989/1990年以来、出生率は急激に減少しており、1990年の出生数は第二次世界大戦後の最高であった1980年のわずか71.3パーセントであった(Weegen,1992,p.9)。

両ドイツ統一後の総人口は1994年現在、8,140万人で、そのうち1,600万人が東ベルリンを含む旧ドイツ民主共和国の「新州地域」に住んでいる。

ドイツ連邦共和国はヨーロッパで最も人口密度の高い国の一つであり、自然資源にはあまり恵まれていないが、その代わりに高度に発達した輸出志向の高い工業が集中している。1984年現在、雇用労働者の41.8パーセントが製造業、18.2パーセントが商業および運輸業、34.8パーセントがサービス業、5.2パーセントが農業に従事している(Führ,1989,pp.27-28)。失業率は1970年代半ば以降急速に増大し、今日の平均失業率は約10パーセントになっている。地域によっては15パーセントから19パーセントに達するところもある。

1994年現在、15歳以上の人口に占める労働力比率は49パーセントである。労働力人口全体の約10パーセントが失業者と認定されている。1994年現在、雇用者のうち3パーセントが第一次産業に従事し、37パーセントが製造業、20パーセントが商業および運輸業、40パーセントがその他のサービス業に就いている。製造業従事者比率は1970年頃から減少しているとはいえ先進国中最も高い。

### (3) 主要な政策と発展

#### 西ドイツ

戦後直後の高等教育政策は建物や設備の復旧に向けられた。他方、1933年以前の大学制度は「基本的に健全」であり、復元させるべきであるという考えが広まった。これ以後の発展は6つの時期に区分される(Peisert/Framhein,1994; Führ,1989; Oehler,1989; Teichler,1990)。

(a)1950年代は「分権的再建」の時期である。連邦、各州および各大学間の教育政策の調整に大きな関心が寄せられ、いかに研究活動の効率を高め、増加する学生を収容するが追求された。この時代はまた大学卒の専門家に対する需要が増大する経済成長の時代でもあった。既に1948年に創設されていた常設各州文部大臣会議は、ある程度の均質性を確保するために教育制度の最低水準に関するガイドラインを策定した。1950年代初頭には研究省が創設された。1957年には学術審議会が設置された。この団体は、連邦、大学等および公衆の代表者からなる諮問委員会で、ドイツ連邦共和国の高等教育制度の量的、構造的および機能的な発展をはかるための答申を行った。

(b)1960年代は「制度全体の発展」期と呼ばれる。多数の新大学が創設され、既存大学も拡大した。10年間に学生数は2倍近く、教授数は2倍以上になり、その他のスタッフは3倍以上

になった。将来の経済成長を図るには卒業生の数を増やすことが必要であるという考えが広まった。その上、教育機会の不平等を減少させるための努力もなされた。連邦政府は高等教育への資金提供に大きな役割を果たし、特に資金が必要な学生に対する返済不要の奨学金の大部分、建物の建造費の半分、および主な研究振興計画や公的な研究所の創設にかかわった。

(c)1970年ころは「協調的連邦主義」の時代と呼ばれる。1969年にはドイツの憲法が修正され、連邦政府と州政府が協同して仕事を行い、教育計画、研究振興、施設建設に関する調整が行われた。この線に沿って、連邦文化省は教育科学省と名称変更し、高等教育施設建設のための常設の連邦・州の計画委員会が設立された。どの州の高等教育法においても等しく規制されるさまざまな事項に関する明確なガイドラインとなることをねらった大学大綱法は、1970年以来審議され、最終的に1976年に施行された。

(d)1970年代の初期と中期は「改革と法案のダイナミクス」を経験した。特に学生や若い大学教員から、多くの古い伝統に対して挑戦状がたたきつけられ、実現しそうな変革が唱道され、高等教育の活動や機能についての議論は、過去未来のいずれよりも加熱した。教授会や大学評議会における教授たちの専決権と独占的地位は、若い教員やその他のスタッフ、学生にかなりの座席と投票権が与えられる参加モデルに取って代わられた。大学だけの一元システムに専門大学が加わり、いくつかの総合制大学が創設された。多くのカリキュラムの実験が行われ、1977年にはついに全国カリキュラム改革委員会が創られた。

(e)おおよそ1977年から1980年代末までは、「実験後の休戦」とも言うべき期間であった。大変革への大いなる希望は、既に1970年代半ばには消えかかっていた。卒業生の数が仕事の世界の適切な地位の数をはるかに上回っているのではないかという心配が増大していた。加えて、人口動態上の変化により、1970年代末から1980年代末までに学生数がかなり増加するが、その後再び急減するであろうという予測が行われた。このような状況の中で、政治家と高等教育の代表者たちは、1977年に「高等教育開放」政策に同意した。高等教育機関は約10年間、学生の「水増し」を受け入れる一方、その代わりに政策決定者は管理運営上およびカリキュラム上の変革に関する議論や行動によって大学側を刺激しないことを約束したのである。

実際、この期間、学生数は顕著に増大したが教員数はほとんど増加しなかった。1985年には大学大綱法が大改定されるなど、いくつかの法令上の変化はあったが、概してこの期間はそれ以前の数十年に比べればダイナミックに変動したと言えない。

## 東ドイツ

東ドイツにおける高等教育の再建は、まず6つの伝統的大学の再開に始まり、続いて社会主義的計画経済の要請に従った。1960年代半ばから1970年代半ばまでの拡大期の特徴は、いくつかの産業部門または公共サービス領域の需要を満たすための専門的教育機関の創設にあると言えよう。したがって、高等教育と卒業生の雇用の間の細かな調整が行われ、卒業生は通常あらかじめ決定された労働市場内の地位に就くことが保証されていた。逆に言えば、入学者数は

各領域ごとに決定されていた。

5年計画で策定された経済計画は、どのようなセクターや領域を拡大したり、縮小したり、同じ水準に維持するかを決定した。入学資格を満たす卒業者は発展が見込める領域、すなわち主要には技術諸分野や工学の全領域に誘導された。

1965年から1975年までの10年間に高等教育機関の教職員数は増大し、教員は80パーセント、非教員（事務、司書、技術職員）は50パーセント増大した。1975年から1985年までの10年間には、高等教育機関の教職員はさらに13パーセント増大した(Burkhardt/Scherer,1991,p.200)。教育と研究の統合は形式的には認められていたが、高等教育機関の主要な任務は教育にあるとされ、研究の大部分はアカデミー、主要には1989年現在約2万5千人の人員を抱えていた科学アカデミーで行われていた。

要するに、ドイツ民主共和国の高等教育はフンボルトの伝統をいくらか引き継いではいったが、研究の大部分は大学外のアカデミーで行われていた。カリキュラムは西ドイツよりも規制が多かった。東ドイツの高等教育入学者の就学率は、中央集権的マンパワー計画のため、西ドイツに比べるとかなり低いままであったが、学生・教員比率ははるかに優れていた(Möhle,1992を参照のこと)。

### 統一ドイツ

いくつかの例外は別にして、西ドイツの既存の高等教育制度が東ドイツの制度を変革する際のモデルになった(その概観はMayntz,1994;Buck-Bechler/Jahn,1994;Schramm1993を参照のこと)。例えば中央ヨーロッパや東ヨーロッパ諸国と比べると、東ドイツの高等教育の変化ははるかに著しく大きい。東ドイツのほとんどの大学人は解雇され、半数以上の大学教授は変革された新しい大学の教授として任命されなかったのである。

東ドイツの高等教育制度の再編成において最も著しい点は次の5つにまとめられる。

(a) 脱政治化：マルクス・レーニン主義的および政治的に偏向していた大学の全学科が閉鎖され、全大学教員の政治的資格検査（スクリーニング）が行われた。知識体系が政治体系に密接に関連していた学科、特に経済学と法学の諸学科が段階的に縮小され、再建可能な場合は新しいスタッフによって再建された。

(b) 大学への部分的な研究の統合：いくつかのアカデミーが廃止され、その他は高等教育の外部の研究所として残った。スタッフの一部は大学に統合された。これらを通して、大学が研究活動の中核機関になった。

(c) 専門大学の創設：これは既存の専門高等教育機関の改組または新設によって実現された。

(d) 学問分野の再構成：学問分野の構成、規模、カリキュラムが西ドイツのモデルに従って再構成され、詳細な専門分化は廃止された。

(e) 大学教員構成の再編成：西ドイツの典型的なスタッフ構造が導入された。旧来の大学教員たちは政治的資格審査と最低限の教育研究上の資格審査を受けた。その際の手続きは州によ

り大学により異なるが、肯定的に評価された教員でも最終的には新しいシステムの中につきうる地位がないため失業してしまう者もあった。新しい地位を探すための特別な地位に就く者もあれば、新しい制度内の地位に直接横滑りする者もあった。

## 2. 制度上のパターンと数量的発展

### (1) 高等教育機関

1950年代まで、西ドイツでは大学(Universität)ということばは、複数の学問分野の教育と研究を行う機関だけをあらわすのに使われていた。1950年には18の大学と、工業、医学、獣医学、農学、経済学等の分野の大学レベルの教育を行う13校の専門教育機関の他に、大部分は小規模の100校を越える教員養成、芸術、神学の専門学校があった。

ある一時期、一元システムへの動きが見られた。1960年代初頭から1970年代半ばまでの間、既存の大学数とほぼ同数の新大学が創設され、トップグループの専門教育機関は総合大学と同一の地位を獲得し、教員養成専門学校は最終的には大学へ統合された。ただ芸術の専門学校だけは、研究機能を必要とせず博士号を授与しなかったため、特別の地位にとどまった。

すべての大学教授は教育と研究を遂行しなければならないという事実を示されるように、伝統的にドイツの大学には研究と教育の強い結びつきがあるとされている。学校卒業の有資格者は、原則として、自分の好きな大学や専門分野を自由に選択することができるし、別の大学に移ることもできる。学位取得の課程を終えるには4年ないし5年を要するが、学生は比較的自由に自分のペースで学習分野を決定する。第一学位は修士号と同等と見なされている。大学はふつう、大学院教育によってではなく学生個人の研究活動の成果を基に博士号を授与する権利を持ち、さらにいわゆる「ハビリタチオン」つまり大学教授の地位に就くための資格である博士取得後の学位を授与する権利を持つ。高等教育が伝統的な学術上および専門職上のエリート概念を越えて拡大したとき、制度上の多様化が議題に上った。1970年と1971年には、かつての工業学校と高等職業学校が専門大学へと昇格した(Mönikes,1987;Teichler,1990)。これらの機関への入学要件は従来の大学とは異なっている。4年間の修業年限の中には、原則としてある期間の関連する職業分野での実務経験が含まれている。ほとんどの学生は工学、ビジネス、社会福祉、公共管理の分野に入学する。公共管理分野に既に雇用されている者に限っては、その分野の専門大学に入学することが認められている。

専門大学は大学よりも応用的で実際的な教育をし、将来の仕事に直接役立つように訓練をすることが期待されている。授与される学位は学士号と同等とされているが、大学に編入した学生は大学の学位を取得するためにさらに2年間学習することが必要である。現在のところ、博士号取得のための道は用意されていない。専門大学の教授の授業負担は、大学の教授の2倍以上であるが、研究の義務は課されていない。

1976年に施行された大学大綱法は、すべての高等教育機関に共通する仕事を取り決めてい

る。「高等教育機関はそれぞれの機能に応じて、研究、授業、学習を通して諸学問の発展に貢献するものとする。高等教育機関は、研究成果や研究方法の応用、芸術分野では創作的能力を必要とする職業に向けて学生を準備させるものとする」(連邦教育科学省1976)。しかし同時に、大綱法は、各州が異なる形態の機関に異なった仕事を定義する権利を認め、大学と専門大学のカリキュラムの違いを強調している。

1970年代にはすべての機関類型を一本化し総合制大学に統合する努力がなされた。異なるタイプの機関が資源を共有し、学習期間中、短期および正規の大学教育を提供することが期待されていた。1976年の大綱法では総合制大学が主要な制度形態になるとされていた。しかし1985年の同法改訂の際、この規定は削除された。11校の総合制大学が設立されたが、そのうち現存しているのは6校だけであり、工学、経営学その他の分野を中心とする専門大学と同等のレベルで卒業する課程と、大学学位を取得する課程とを有している。

1982年、バーデン・ビュルテンブルク州は8校の職業アカデミー(Berufsakademien)を創設した。同州の法律によれば、この機関は第三段階セクターの一つになっている。その後、他の州もこの例に追従し始めた。社会サービス、技術、経済学の分野を中心とする2年ないし3年の教育課程に入学する。3年後の卒業時には専門大学と同等のディプロマを授与される。職業アカデミーは、最近になってやっとバーデン・ビュルテンブルク州以外のドイツ全土で第三段階の教育機関として承認された。

1990年現在、ドイツ連邦共和国には248の高等教育機関があった(表1参照)。そのうち大学と同等の機関は100校足らず、芸術大学は30校余り、専門大学は100校を越えていた。

表1 ドイツ連邦共和国の高等教育機関

機関類型	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1994		
								西	東	計
大学 <sup>a)</sup>	33	34	41	49	55	59	70	71	17	88
神学大学	17	17	14	11	11	15	16	15	2	17
教育大学	52	54	51	19	13	10	8	6	-	6
芸術大学	24	26	26	26	26	26	31	32	14	46
総合制大学 <sup>b)</sup>	-	-	-	11	9	8	1	1	-	1
専門大学 <sup>c)</sup>	-	-	98	97	115	122	122	134	33	167
合計	126	131	230	213	229	241	248	259	66	325

出典：教育科学省刊行の諸統計。

a)工業大学および特殊な大学も含む。

b)1980年代末以降、ほとんどの総合制大学は統計上「大学」に含まれるようになった。

c)1975年以降、行政専門大学も含む。

1989年、東ドイツにはあわせて71の高等教育機関があった。そのうち総合大学が6校、工業、教員養成、芸術などの専門教育機関が48校、特定の政治的機能(政党、警察、労働組合、軍隊など)に密接に結びついた機関が17校あった。

1990年代初頭、東ドイツのすべての総合大学といくつかの工業大学は存続させられた。教

員養成カレッジから大学1校が生まれ、まったく新たに1校の大学が創設された。しかし、工業、ビジネス、農学、教員養成などの専門高等教育機関の大多数は存続できず、既存大学の学科となるか閉鎖された。しかし、公的には閉鎖された学校は、新たに創設された専門大学の母体となった。新しい専門大学に職を得たスタッフから見れば、これは降格に見えた。最後に、いくつかの専門大学が新たに創設された。構造変化の結果、1994年現在、新州地域にはあわせて大学17校、神学大学2校、芸術大学13校、専門大学32校がある。

## (2) アクセスと入学

13年の学校教育（小学校4年とギムナジウム9年、またはこれと同等の教育課程）を修了した後アビトゥアと呼ばれる卒業試験に合格したドイツの若者は、原則として大学で学習する資格を得る（Karpen,1980参照）。すべての大学は多かれ少なかれ各州政府から同等に資金を提供され、質においても大きな違いがないので、大多数の学生は近隣の大学へ入学する。多くの分野で学生は自由に入学でき、在籍期間中、他の大学に移動できる。

しかし特定の学習分野では、志願者数が提供される定員数を明らかに上回っているため、入学者制限を行っている。この場合、全国的な入学手続きが適用される。医学の分野では、学校の成績、医学入学テストと面接の結果、それに待ち時間が重要な判定基準になっている。さらに、領域によっては留学生や生活困難者等のために一定数が確保されている。例えば、建築学、生物学、薬学、心理学の分野では、志願者は学校での成績と待ち時間の長さにしたがって選抜される。ビジネス、経済学、法学、コンピュータ科学のような第3のグループでは、中央学籍配分機関が個々の大学に配分する。芸術の分野に限っては、個々の大学が芸術的能力を評価する選抜方法を採用している。

専門大学への入学を志望する者は、中等教育の普通科を修了するか、または下級の中等学校（実科学校）に続いて2年間の専門上級学校（Fachoberschule）を終えるか、またはそれらと同等の12年の学校教育を修了しなければならない。入学者制限とそれにかかわる選抜は、大学よりも専門大学の方によく見られる。

西ドイツの高等教育入学者全体に占める女性の割合は、1960年には27パーセントだったが、1994年には43.9パーセントに増加した。東ドイツでは、その数字は1994年現在、47.2パーセントであった。女性の割合は芸術大学や教員養成大学が最大で、専門大学や総合制大学が最低である（ただし専門大学の社会福祉課程や行政専門大学を除く）。一般に、最も多数の女子学生が見られるのは、人文科学と教員養成の分野である。

西ドイツの高等教育機関における外国人留学生の割合は、1960年に7.5パーセント（2万2千人）であった。1970年には5.5パーセント（2万8千人）に減少し、その後のしばらくの間おおよそ一定であったが、1992年には7.0パーセント（新州地域を含めると12万5千人）に増大した。1994年現在、ドイツ連邦共和国全体で7.6パーセント（13万7千人）であった。留学生の78.7パーセントは大学に、3.3パーセントは芸術大学に、18.1パーセントは専門大学に入学

している。ドイツの外国人留学生の約半分は先進産業国から来ている。

社会階層の出自の観点から学生集団の構造を見ると（表2）、親がブルーカラーの職業に就いている西ドイツの大学生の割合は、1960年代には6パーセントだったが、1985年には15パーセントになっている。その後、その数字は低下し、1990年代の初頭には13パーセントになったが、これは主に労働力全体に占めるブルーカラー労働者の割合が低下したためである。東ドイツでは、労働者階級出身の学生の割合は、過去も現在も西ドイツよりも高い。

表2 大学と専門大学の学生の社会的背景 1952-1994年（パーセント）

父親の職業	1952	1962	1973	1979	1985	1991		1994		計
						西	東	西	東	
大学生										
公務員	38	33	27	24	24	24	8	24	8	22
勤労者	23	30	33	36	38	40	59	40	54	41
自営	35	28	26	22	20	19	4	19	14	18
単純労働者	4	6	11	14	15	13	21	13	19	14
その他	0	3	3	4	4	4	8	4	6	4
専門大学生										
公務員	-	-	15	14	14	15	-	16	4	15
勤労者	-	-	31	32	37	37	-	38	49	38
自営	-	-	23	19	20	18	-	16	10	17
単純労働者	-	-	27	27	26	23	-	24	26	24
その他	-	-	4	8	4	6	-	5	9	5

出典：「学生の社会像」に関する定期調査。

### (3) 在学者と卒業者

表3は西ドイツの高等教育機関への入学者の該当年齢別就学率を示している。それは1950年代にはわずか5パーセント強だったが、1960年には約9パーセント、1973年には約20パーセントに増加した。その後1985年まで多かれ少なかれ一定であったが、その後急速に増大し1990年には30パーセントまでに増加した。東部ドイツでは、その数字は1990年代初期には約20パーセントであった。当該年齢人口（18歳から21歳まで）に占める全高等教育機関への入学者の割合は1960年には8.7パーセントだったが、1970年には14.8パーセント、1975年には19.2パーセントに増加した後、停滞した。しかし1985年以後再び急増し、1990年には30.4パーセントになった。

表3 ドイツ連邦共和国における高等教育への進学状況1960-1993年

	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1993
中等学校卒業者(千人)								
進学コース	55.4	51.7	89.2	125.5	168.0	230.3	199.8	214.5
職業コース	-	-	-	46.7	50.6	67.8	74.9	75.7
合計	55.4	51.7	89.2	172.2	218.6	290.8	274.7	290.2
当該年齢集団に占める中等学校卒業者の割合 <sup>a)</sup>								
進学コース	5.6	7.2	10.9	14.7	17.2	21.5	21.9	22.9
職業コース	-	-	-	5.5	5.2	6.3	8.2	8.1
合計	5.6	7.2	10.9	20.2	22.4	27.8	30.1	31.0
入学者数(千人)								
大学	65.4	63.2	92.2	120.7	138.2	144.5	197.9	184.3
専門大学	20.6	26.5	29.2	42.8	51.7	62.3	80.0	97.7
合計	86.0	89.7	121.4	163.5	189.9	206.8	277.9	282.0
当該年齢集団に占める入学者の割合 <sup>b)</sup>								
大学	6.6	8.8	11.2	14.2	14.2	13.5	21.7	19.7
専門大学	2.1	3.7	3.6	5.0	5.3	5.8	8.8	10.4
合計	8.7	12.5	14.8	19.2	19.5	19.3	30.4	30.1

a)18歳から21歳まで

b)大学、総合制大学、芸術大学など。

出典：学術審議会『1980年代初頭における高等教育機関の状況』ケルン、1983年、学術審議会『1990年代における高等教育機関の方向に関する学術審議会答申』ケルン、1988年、学術審議会『高等教育機関の状況に関する基礎データと重要数値』1996年版、ケルン、1996年。

1960年から1990年までの西ドイツにおける各種高等教育機関の学生数の数量的発展と、1994年現在の新旧両州地域における学生数を示したのが表4である。西ドイツでは、学生数は35年間一貫して増加し、おおよそ12年間ごとに倍増している。東ドイツでは、1989年現在の学生数は約13万人であった。統一後、学生数は25パーセント増加したことになる。高等教育の再編成はあったものの、この増加は大学入学規定の変化によるものではない。

なお、専門大学への入学者の割合は徐々に増加し、1970年代初期の25パーセントから1993年には約30パーセントになった。



表4 ドイツ連邦共和国における高等教育機関の学生数

機関類型		大学 <sup>a)</sup>	総合制大学	専門大学 <sup>b)</sup>	芸術大学	合計
1960/61		247,220 (81.3)	-	49,169 (16.2)	7,761 (2.5)	304,150 (100.0)
1965/66		302,576 (79.3)	-	70,859 (18.6)	7,987 (2.1)	381,422 (100.0)
1970/71		411,951 (78.4)	-	102,804 (19.6)	10,456 (2.0)	525,300 (100.0)
1975/76		632,857 (75.6)	42,400 (5.1)	143,402 (17.5)	15,543 (1.8)	836,002 (100.0)
1980/81		749,090 (72.7)	69,418 (6.7)	195,086 (18.9)	18,044 (1.7)	1,031,500 (100.0)
1985/86		929,161 (69.5)	85,044 (6.4)	300,726 (22.5)	21,464 (1.6)	1,336,395 (100.0)
1990/91		1,063,871 (67.8)	120,185 (7.8)	360,574 (23.4)	23,962 (1.6)	1,569,100 (100.0)
1994/95	西	1,110,930 (65.4)	142,480 (8.2)	398,201 (24.4)	24,459 (1.5)	1,630,806 (100.0)
	東	128,785 (70.2)	-	46,486 (26.8)	5,201 (3.0)	173,441 (100.0)
	合計	1,239,715 (65.9)	142,480 (7.9)	444,687 (24.6)	29,660 (1.6)	1,804,247 (100.0)

出典：学術審議会、1998年、312頁および1996年、59頁。

a)教育大学と神学大学を含む。

b)前身校を含む。

1970年代と1990年代の間には、上級中等学校から高等教育までの進学に関して4つの重要な変化が観察される。

(a)高等教育機関への入学資格を有する卒業生の割合は、1976年の89パーセント（うち男性94パーセント、女性82パーセント）から1987年には74パーセント（うち男性84パーセント、女性62パーセント）に減少した。

(b)上級中等学校卒業から高等教育機関への入学までの平均間隔年数は増大し、したがって新入生の入学平均年齢も上昇した（旧州地域の場合、1975年に20.8歳だったが1992年には21.3歳になった）。

(c)各種の後期中等学校間の転校が容易になったため、卒業する学校の種類によって高等教育への進学がそれほど決定されなくなった。とはいえ、専門大学入学生のうち大学入学資格を持っている者は半数を上回る程度である。

(d)大学入学資格を有する女性の割合は1975年には45.4パーセントだったが、1980年には47.5パーセント、1990年には49.5パーセント、1993年には51.6パーセントになった。しかし、これは女子学生の割合と一致していない。女子学生の割合は1960年には24パーセント、1970年には31パーセント、1975年には37パーセント、1980年には41パーセント、1990年には38パーセント、

1993年には39パーセントになっている。

中退率を計算するのは困難である。それは、かなりの学生が専攻分野や高等教育機関を変更し（それぞれ10パーセントと20パーセントの間と思われる）、いかなる統計も存在しないからである。1990年代初期に発表された推計によれば、大学生の30パーセント、専門大学生の20パーセントが卒業しなかった。

大学大綱法では、大学も専門大学も学問上および職業上の能力を形成させなければならないことになっている。すなわち、「教育と学習は学生に特定分野の専門職業に向けて準備することを目的とするものであり、必要とされる特定の知識技能および方法をそれぞれの授業で身につけさせることにより、学問上および芸術上の活動を遂行し自由で民主的で社会的な国家で適切に生きることができるようにする」（連邦教育科学省、1976年）。

大学が授与する第一学位には次の3種類があり、ほぼ同等のものとされている。

- 修了資格（ディプロマ）はやや専門職業志向であり、自然科学、工学、社会科学で多い。
- 修士号（マギステル）はもっぱら人文科学で授与される学問的な学位である。
- （第一次）国家試験は、原則として将来公務員や学校教員、法律家、医師になろうとする者が取得する。これらの国家試験は大学教員と政府職員が共同して実施される。

第一大学学位として博士号を取得する者は全体のわずか1パーセントにも満たない。

専門大学の卒業生は修了資格（ディプロマ）を授与され、大学で授与されるディプロマと区別するためにFHという文字をカッコに入れて表記される。職業アカデミーの卒業生は3年間の学習の修了後ディプロマを授与され、専門大学で授与されるディプロマと区別するために“Berufsakademie”ということばを付加する。

公共部門では、大学の学位は上級キャリアの資格となり、専門大学の学位は中級キャリアの資格となる。この場合、専門大学卒業生の生涯所得は大学卒業生よりも20パーセントほど低い。ただ民間部門では、専門大学卒業生の経歴上の機会は大学卒業生と重なり、平均所得は10パーセント以下しか低くない。

表5は、最近の西ドイツの学歴資格別に見た失業率の推移を鳥瞰したものである。高等教育卒業生の失業率は平均よりも低い。しかし、女子卒業生の失業率は男子よりも高い。この間、専門大学卒業生の失業率は大学卒業生よりも低かった。

表5 ドイツ連邦共和国における学歴別性別の失業率：1982-1993年

学歴水準	1982			1985			1990			1993			
	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	
職業教育修了	5.4	4.7	6.8	6.4	5.4	8.1	4.7	4.0	5.8	6.0	5.8	6.4	
高等教育卒業	計	4.0	3.3	5.7	5.1	3.8	8.0	4.2	3.1	6.4	4.6	3.9	6.0
	大学	3.9	3.3	5.0	5.4	4.2	7.6	4.5	3.5	6.4	4.7	4.0	5.9
専門大学	4.4	3.3	8.7	4.5	3.3	9.4	3.4	2.5	6.6	4.2	3.6	6.2	
公的資格無	13.7	14.5	12.9	17.2	18.0	16.5	14.6	14.8	14.4	18.6	20.6	16.8	
全体	7.7	6.9	9.1	8.0	10.9	6.8	5.8	8.2	8.2	8.5	8.1	9.0	

出典：教育計画・研究振興連邦州委員会「教育機関卒業生の雇用状況」数表編、ボン、1994年12月、謄写刷、19頁。

他の調査によると、獲得した能力の発揮や昇進に対する満足度は、同じ分野の専門大学の卒業生よりも大学卒業生の方が高い。専門大学の卒業生は、専門大学で形成した能力をなかなか発揮できないとか、全く発揮できないとか不満を述べることが多い。さらに、大学卒業生は同じ分野の専門大学卒業生よりも昇進の可能性も所得も高いという大学の威信の高さを支持するデータもある。最後に、大学卒業生の生涯所得は、専門大学卒業生よりも10ないし15パーセント高いと推定される。上述の調査結果の一部を表6に示している。大学と専門大学の違いは、失業率よりも獲得した資質や能力の発揮や教育と地位の関連において大きい、と結論できよう。

表6 卒業生の学習と職務の関連に関する卒業生の意見：  
授業で学んだ能力の利用と地位の適切性（パーセント）

	専門分野						計
	機械工学		経済学		社会福祉		
	Uni*	FH*	Uni	FH	Uni	FH	
<b>卒業時に期待した能力の利用</b>							
ほとんど十分/少し	81	77	72	76	81	76	75
あまり/全く	15	19	25	21	12	15	20
わからない	4	4	3	3	7	9	5
<b>卒業2年後</b>							
ほとんど十分/少し	86	75	80	82	85	90	82
あまり/全く	14	25	20	18	15	10	18
<b>卒業4、5年後</b>							
ほとんど十分/少し	82	69	79	76	82	83	78
あまり/全く	18	31	21	24	18	17	22
<b>卒業時に期待した高等教育と地位の関係</b>							
十分に適切	59	57	65	62	21	42	57
(完全には)十分でない	27	25	27	30	64	33	30
わからない	13	17	8	9	15	25	13
<b>卒業2年後</b>							
十分に適切	74	54	63	55	33	55	60
(完全には)十分でない	26	46	36	45	67	45	40
<b>卒業4、5年後</b>							
十分に適切	73	64	67	55	29	54	62
(完全には)十分でない	27	36	33	45	71	46	38

注\*：Uni:大学卒業生、FH:専門大学卒業生。調査は1983年から1988年の間に実施された。

出典：H.Schomburg,U.Teichler,1993,p.43.

表6は、専門大学は大学よりも実際的な訓練を行うことになっているにもかかわらず、機械工学と経済学の分野では、専門大学卒業生よりも大学卒業生の方が獲得した知識をよく利用していることを示している。専門大学卒業生の方が獲得した知識をよく利用しているのは社会福祉分野だけであり、しかもその差はわずかである。大学卒業生と専門大学卒業生の所得格差は、経済学（10パーセント）と社会福祉（6パーセント）で大きく、機械工学（3パーセント）ではわずかである（Schomburg/Teichler,1993,p.47）。

#### (4) 大学卒業後の教育

ドイツ連邦共和国における高等教育卒業後の学習パターンは基本的に2つある。ひとつは追加的教育、付加的教育ないし継続教育であり、いまひとつは博士号やハビリタチオンへと続く大学教授職や研究職向けの教育である。

付加的、補助的な教育ないしは継続教育の大部分は、参加者の専門的な経歴の向上をめざして行われる専門的な授業を提供する。学術審議会の資料によれば、1988年現在340のプログラムがあり、このうち50は専門大学で、40は教員養成大学で、残りは大学で提供されている(Wissenschaftsrat, 1998, p. 154)。これらのプログラムは博士号取得やその他の学位取得のために行われているわけではないが、さまざまな分野の雇用に向けた専門的な学習が提供されている。授与される資格は多種多様であり、論争的になっているものもある。

博士号は前途有望な若い研究者が取得する最初の段階の資格である。大学は将来の大学教員への需要に応えるために志願者を教育するだけでなく、大学以外の研究機関、産業界の研究開発部門や労働市場で必要とされる専門職業への志願者を教育する。西ドイツでは医学以外の分野での博士号取得者数は急増し、1975年には約6,700人であったが1990年には約1万1千人になり、統一後の1993年には1万2400人になった。その結果、第一学位取得者に占める博士号取得者の割合は、5年間に13パーセントから15パーセントに増加した。医学の分野で授与された博士号の数は1975年の4,700人から1990年には7,500人、1993年には新旧の地域合計で8,300人になった。医学分野の卒業生の約3分の2は最終的に博士号を授与されている。

博士号取得者数と第一学位取得者数の割合を比較すれば、専門分野間の違いが分かる。その割合は医学や化学では50パーセント以上にもなるが、神学、心理学、教育、法学、経済学、建築学では10パーセントにも満たない。このような大きな違いがある理由の一つは、医学や化学の分野を典型とする分野では、博士号がなければ専門家としての就職する機会がないのに対して、その他の分野では、博士号はもっぱら大学教員になるための準備として考えられているからである。

1977年から1992年の間に西ドイツでは博士号取得の平均年齢は31.0歳から31.8歳に上昇し、学問分野間の違いも大きかった。1992年現在、平均年齢が最も低いのは獣医学(30.4歳)、歯学(30.7歳)、最も高いのはスポーツ(35.2歳)と言語学・文化科学(34.8歳)であった。

ドイツ連邦共和国では、学術審議会の答申に基づいて、1990年に大学卒業後の教育への支援体制が創られた。1980年代後半、少数の分野で最初の試行が行われた。その結果、組織上の枠組みの改善、緊密な指導助言、当該分野の志願者間の密接な交流は、短期間の論文完成に役立つだけでなく、効率の改善、成功率の向上すなわちドロップアウト率の減少にもつながることが明らかになった。原則として、大学は博士課程(Graduiertenkollegs)と呼ばれる体系化された授業計画申請書を提出し、ドイツ学術審議会の審査を受けることになっている。それが認められれば、各大学は、施設設備の整備や教授による指導を認められ、前途有望な志願者に対して2年または最高3年間の研究費を支給することができる。大学院レベルの授業は主に博士候

補生を対象とするが、若干の博士号所有のハビリタチオン志願者も含めることができる。しかし、それらの授業は、奨学金をもらったりパートタイムの地位で大学教育や研究を行いながら博士号を取得するという従来の経歴パターンを置き換えることを意味しているのではない。それはむしろ、その補完を意図している。1996年現在、全国に約280の博士課程がある。

博士号を取得する伝統的方法は、教育研究の分野によって大きく異なっているだけでなく、大学によっても異なる。しかし、原則として、良い成績で第一学位を取得することが前提条件である。いったん教授が志願者の研究指導を受け入れ、論文題目が承認されたら、研究や実験の活動が始まる。これは少なくとも2,3年、場合によっては5,6年続く。志願者は特定の授業履修要件を満たさなければならないというわけではない。この活動は指導され助言されるが、一般に独立した研究活動として見なされている。しばしば志願者は指導教員の研究領域のテーマを研究する。かれらはまた、関連する活動が議論される指導教員主宰の少人数のセミナーに参加する。博士候補生は非常勤ないし期限付き任用の教育研究助手として、または奨学金をもらったり何らかのパートタイムの仕事をしながら研究を行う（Enders, 1996を参照）。ドロップアウト率に関するデータはないが、非常に高いと考えられる。

大学はふつう、独自に博士号の規定を制定する。一般に、提出された学位論文は2人の審査員によって審査を受けるが、指導教員が審査員の1人となる。もし審査員の評価が食い違えば、第三者に相談することになっている。他大学の教授が審査員になることもできる。加えて、博士論文は志願者の大学で公開され、すべての教授がそれに意見を述べるができる。いったん学位論文が認められたら、志願者は口頭試問に進む。これはたいていの場合、自己の研究を公開の場で弁護しなければならない（論争性）が、場合によっては3つの学問分野の口頭試問を受けなければならない（厳格性）。志願者は学位を授与される前に学位論文を公表しなければならない。博士号はふつう独立して研究を行うことのできる能力を証明するものであり、大学教員になるための主要な必要条件の一つである。

1980年末以後、年間のハビリタチオン授与数は増加し、1,050から1994年には1,444になった（新州地域も含む）。このうち400ないし500以上が医学分野で授与されている。ハビリタチオン取得者に占める女性の割合は学問分野によって異なる。1985年には平均で7パーセントだったが、1994年には13.6パーセントに増加した。言語学、人文科学では女性の割合は平均以上である。1985年現在、ハビリタチオン取得者の4分の1は大学以外、主に研究センターや企業に雇用されている。

将来の教授になる者の研究促進と資格づけのために、いくつかの奨学金が個人研究や研究チームに与えられている。しかし、ハビリタチオンを取得する最も主要な道は、助手と呼ばれる、一大学で6年ないし8年の長さの任期付き大学教員になることである。この地位はふつう志願者の研究活動の指導助言者となる一人の正教授すなわち講座主任とつながっている。助手は幾分か教育上の義務があり、教授の研究を助けることになっているが、半分以上の時間はハビリタチオンのための研究に専念することになっている。ハビリタチオン論文は提出後3人

の正教授によって審査されなければならない。これに加えて、口頭試問と公開講義がある。この手続きを無事通過すれば、公的に講義する権利、すなわち教授資格（*venia legendi*）が授与される。しかし、これは必ずしも教授になったり、何らかの形で雇用を保証されることを意味するものではない。

### 3. 管理運営と財政

#### (1) 全国レベルの管理運営

すべての高等教育機関は各州の文部省または高等教育省の監督下にある。大学と専門大学の間には、何ら法的な地位の違いはなく、政府による監督の度合いにも違いがない。連邦政府の責務は、全体としての制度にある程度の同質性を維持し計画することにある。しかし、各高等教育機関は、内部の管理運営に関してはある程度の自律性を有している（Fläming, 1982; Thieme, 1986; Westdeutsche Rektorenkonferenz, 1990を参照）。

高等教育に関する政策の議論は各州ごとになされるけれども、全体としてのシステムの調整に関する責務は、常設各州文部大臣会議にある。常設各州文部大臣会議は高等教育機関の構造、施設設備、授与する学位や資格に関する調整や各分野の重要な政策的問題に関する答申を行う。その際、多かれ少なかれ公的な諮問集団や委員会（例えばドイツ学長会議や学術審議会）や専門家のチームによる支援を受ける。1969年の基本法(憲法)の修正によって、連邦政府には高等教育の管理運営の一般的原理を規制する法令上の権利が与えられ、高等教育の計画や財政において各州と協力する機会を有することになった。連邦政府と各州の協力には、学問研究の振興も含まれる。システムの多様性を保障するとともに、均質な教育研究条件と平等な機会を維持し、移動を促進することが期待されている。

1960年代と1970年代の高等教育制度の拡大以後、州だけで財源を負担することが重荷になった。その結果、中央政府の負担割合が増加し、その影響力が大きくなった。高等教育の建物に対する投資は1970年以後、両者で折半して負担するようになっている。ドイツにおける大学への研究費支出の最大の団体であるドイツ研究協会 (Deutsche Forschungsgemeinschaft)への財政負担も共同でなされている(Giesecke, 1987, p.5-7)。

もともと数量的構造的計画は各州の権限である。しかし、連邦政府は1957年に学術審議会が創設されて以来、その答申に関与してきた。学術審議会は高等教育の全体的規模、その地域的収容力、各分野の数量的増設数などに関する目標値を設定する。学術審議会からの答申は、各州政府に引き継がれ、予算上および教育上の政策となる。これらの意志決定は、高等教育機関の既存の自律性に干渉するものではないが、法令の形で実施される。各高等教育機関とその代表者たる学長は、文部大臣と接触し交渉することにより、意志決

定に影響を与えることができる。当該州の大臣の全般的な指導助言の他に、評価や測定といった公的に確立した手続きはない。ただ例外は新設の高等教育機関であり、最初の数年間、所定の目標に対するその機関の反応を評価することになっている。しかしながら、州の政策は、予算という手段を通してかなり大学に浸透する。大学における基礎研究活動のかなりの部分は、ドイツ研究協会、あるいはその他の財団を通じた研究資金という形で間接的に州によって支出される。

## (2) 財政

高等教育への財源支出は、主要には個々の州の仕事である。連邦政府は、建設費、奨学金、州政府との協力で行う研究振興といった費用の2分の1から3分の2程度を負担している。州政府との協力で行う研究振興としては、個々の研究プロジェクトを援助するドイツ研究協会、基礎研究のためのマックス・プランク研究所、応用研究のためのフラウンホーファー研究所、その他の研究所への資金がある。連邦政府はまた高等教育の国際的活動への財政的支援の責任も負っている。

高等教育機関は、交渉によって異なるが、州の教育予算から配分される実にさまざまな予算を持っている。研究は大学の中核的な活動の一つと考えられてはいるが、実際に経常的に配分される予算は研究に必要な費用のほんの一部でしかないので、教授たちは研究費を巡って競争しなければならない。ときどき、大学からの学問研究の「流出」について深刻な議論がなされている。多くの研究開発が徐々に大学外で行われるようになっているという調査結果が示されているからである。

GNPに占める高等教育費の割合は1975年の1.32パーセントから1980年には1.21パーセントに低下し、1985年には1.17パーセントになった。その後、その数字は1990年には1.25パーセント、1994年には1.38パーセントに上昇したが、それは旧東独地域の新しい州を含んでいる。

表7は1970年以後の連邦政府及び各州の高等教育に対する公的支出の推移を、純金額とGDP比率で示している。

表7 ドイツ連邦共和国における高等教育への公的支出(10億マルク、GDP比パーセント)

	1970	1975	1980	1985	1990	1994 <sup>a)</sup>
高等教育	6.9(1.0)	13.6(1.3)	17.8(1.2)	21.4(1.2)	30.4(1.2)	44.5(1.3)
学生への奨学金 <sup>b)</sup>	-	2.6(0.2)	3.6(0.2)	2.3(0.1)	2.7(0.1)	3.1(0.1)
共同研究振興費 <sup>c)</sup>	1.3(0.2)	2.6(0.2)	3.6(0.2)	4.5(0.2)	5.4(0.2)	7.8(0.2)
その他の研究費支出	3.7(0.6)	6.2(0.6)	9.2(0.6)	11.5(0.6)	14.1(0.6)	15.1(0.5)

出典：連邦教育研究省『基礎構造データ』1995/96年版、320-321頁。

a)全体（新州地域も含む）

b)中等教育も含む

c)高等教育機関と高等教育機関以外の研究所の研究振興のための連邦州共同計画。

1993年現在、各州は全体で高等教育機関の基礎的支出（病院も含む）として236億マルクを支出した。連邦政府の支出は25億マルクであった。各州と連邦政府の共同事業としてなされる学生への奨学金は20億マルク、同様になされる研究振興費は25億マルクであった。高等教育に対する民間部門の支出は4.5億マルクであった。全体として、ドイツの高等教育費の88.7パーセントは各州によって負担され、連邦政府の比率は1.9パーセント、民間部門のそれは9.4パーセントであった(大学学長会議、1996)。

高等教育機関への財政支出は、東西ドイツの統合と旧東ドイツの高等教育の再編成に伴い、過去および将来もなお多額の費用が必要なため、ある程度変化している。西ドイツの高等教育機関が財政上の制約を引き受けざるを得ないことや研究資金の不足に直面することを横に置いて、連邦政府と各州は1991年に「新しい州における高等教育と研究の再生計画」を決定した。これを実施するためには、初年度に1760億マルクが必要であり、1年後には2427億マルクが必要となる。

最近、改革に関する議論は、高等教育機関の透明性や効率といった事柄に集中している。特に教育を中心とした評価や質の測定が不可避となっている。それは多くの旧西ドイツの教授たちが専門家、コンサルタント、評価者として関わった旧東ドイツの高等教育制度に対する多大な評価活動の結果として生まれたのである。それ以前、西ドイツの大学はいかなる形態の体系的評価の試みにも反対し抵抗することに成功した。しかしながら、財政的自律性の強化を望む高等教育機関は、いくつかの州の政府が提案したアウトプットによる統制強化と引き替えに、パイロット的試行の形で、「グローバル予算」と呼ばれる一括予算を導入した。

ドイツの大学の伝統的な費目種目予算制度においては、個々の大学と各州の教育科学省、大蔵省が非常に複雑に交渉する。毎年、高等教育機関は議会に対し予算書を提出する。議会でいったん承認されれば、その予算は教育科学省によって法令化される。ただしその時に、法令に従って大蔵省による削減を受け、さらに実際の資金の入手可能性を考慮した制限や一時的な節約が求められる。この官房的な費目主義の予算手法には詳細な取り決めがあり、費用と支出を厳格に規制している。一つの大学の全予算は、既存のニーズや期待を外挿する形で、予算執行年以後2年間分が費目別に決定される。予算は、「章」、「条項群」、「条項」に分けられている。1予算年の枠組みで使用される予算には、おおよそ700の「条項」がある。原則として、別の予算年への資金の移動も別の条項への移動もできない。これは、当初の目的のためにお金が使えない場合、他の目的のために流用できないことを意味している。その場合、お金は教育省に戻すか、よくあることだが、予算年の年末間際に予算を無秩序に使用しなければならない。配分されたお金を使用しなければ、次年度、その「費目」で配分される予算が減額されるからである。

財政上の自律性を維持するために考えられた新しい一括予算制度はこれとは違う。ノルトライン・ウェストファーレン州とニーダーサクセン州では、多くの高等教育機関がこ



の新しい予算制度導入のための試行プロジェクトに参加している。費目主義予算では予算要求額が支出中心に外挿されるのに対して、一括予算方式は需要に従って費用を算出する予算であると言えることができる。一括予算方式には3つの長所があると考えられる。すなわち、資金の分配に関して大学側の自律性が大きいこと、財政上の管理運営が効率的になること、支出の透明性が大きいこと、である。費目主義予算に比較した一括予算方式の特徴をまとめると次のようになる。

－各教員、各学科、各研究所、大学本部がそれぞれ、自己の予算に対して説明責任を負うようになり、財政計画に従った適正で現実的な費用計算に基づく予算が作成される。

－大学本部は、評議会と協同しながら、学内の個別単位の財政計画を考慮した総合的な財政計画を作成する。これはその後の各単位への資源配分の基礎ともなる

－資源の配分と使用に際して合意モデルが必要になる。中央レベルは予算全体を管理する責務を負う。委員会は支出を承認し、中央レベルを支援する。

－一括予算方式は、大学本部や学部長、諸単位の責任者等の管理運営上の権力を強化するとともに、管理者に高度の専門的能力を要求するようになる。

一括予算方式は正規の複式会計を導入するから、個々の費用単位と費用の種類を透明にする。それは財政上の計画立案を容易にするとともに資源配分を容易にする。一括予算方式の試行プロジェクトに参加した高等教育機関は、全体として次のような機会が増えたと評価している。

－学内の諸資源を集めまとめることができるようになった

－学内の貸し借りを明確にできるようになった

－翌年への資源の移動ができるようになった

－費用の種類や単位費用を相互に一致させることができるようになった

とはいえ、一括予算方式が将来、費目主義予算に究極的に取って代わるほど成功するかどうかは明らかでない。

### (3) 大学内の管理運営

ドイツ連邦共和国においては、高等教育機関の自治団体は、常に高等教育機関の自律の重要な要素である。それはもともと正教授だけで組織される同僚制団体であったが、1960年代および1970年代の改革の中で、非教授の教育研究教員や学生代表や事務職員、技術職員をも含む同僚制団体となった。

高等教育機関は3重のシステム、すなわち連邦政府の法律（例えば、公務員に関する法律）、当該州の法律ならびに大学自身の定款、によって統治されている。同様の3重のシステムは、個々の機関の管理運営にも見られる。つまり、学科や学部は学部長の下にあり、学部長は学長による指導助言を受け、学長は州の文部省または高等教育省に責任を負っている。

1960年代までの大学の組織と管理運営には、大学の代表者としての学長、無視できるほど小さな影響力しかない大学本部、大きな影響力を有する教授たち、という3つの特徴があった。しかし、1960年代の半ばに、一連の州政府の法律に詳細な規制が盛り込まれた。伝統的な構造に変革と改革をもたらしたいま一つの要因は、1967年から1970年の間に起きた学生反乱である。学生たちから発せられた高等教育の公式構造の改革要求は、主に自治団体への非教授集団の参加を中心とするものであった。教授たちが少数派になる時もあった。最終的には1976年に、大学大綱法が、高等教育機関の法令上の構造に最も大きな影響を与える各州の高等教育法に盛り込むべき共通の要素を規定した。この時期の最も重要な変化は、次のような諸点である。

(a) 短期間(2年)だった学長の任期が長期(4年ないし6年)になり、本部事務局や自治団体における学長の職務規定が追加された。この結果、教育研究上および管理運営上の事項がより中央集権化され、学長事務局はより専門職的性格を持つことになった。

(b) いわゆる中間層の教育研究スタッフ、学生、教育研究業務に携わらない職員が、高等教育機関の中央レベルおよび学科レベルでかなりの比率で投票権を持つようになった。ただし、1973年の憲法裁判所の判決で、重要な研究上の事項すべてに関しては教授に51パーセントの投票権が保障され、教育に関しては少なくとも50パーセントの投票権が保障された。学外者にはこれらの団体のメンバーになることは認められていない。

(c) 高等教育機関が教育研究上のさまざまな事項を調整できる力を高めるために、旧来の巨大な学部がより小さな学科に分割された。正教授の給与やその他の待遇については過去、教授と文部省とが交渉することになっていたが、その他の待遇(補助職員を含む)については、現在、教授、学科、大学本部との間で交渉することになっている。これらの資源に関しては学科が管理している。

(d) 1960年代以来、教育研究職員の構造に関してさまざまな改革があった。1985年の法令で大学と専門大学の教授のカテゴリーが区別された。給与体系上、教授としての最高位にあるC4クラスの教授は、大学だけに認められている。これらの教授たちは講座を担当し、原則として終身在職権を有する公務員であるだけでなく、多数の若手教育研究スタッフや事務職員、技術職員をかかえることができ多くの物的資源を与えられている。C3およびC2クラスの教授は、通常、C4クラス教授と同様、終身在職権を有するが、大学と専門大学に勤務する。ただしC2クラスの教授には例外があり、一時的な地位であることもある。

大学と専門大学の教授の95パーセントは終身在職権を有する公務員である。これらの安定した地位の教授とは対照的に、その他の教育研究スタッフの3分の2以上は、一時的に雇用されているかまたは期限付き任用の公務員である。さまざまな改革の結果、教授は学科の他のメンバーから、資源の分配や利用、教育や組織上の事項についての意志決定に関して合意を得ておくことが必要となっている。1970年代の改革によって、自治団体に正

教授以外の者が多数参加するようになり、それらの者の影響力が大きくなったが、正教授たちからの反撃によって、参加に関しては元の状態に戻った部分もある。例えば、1980年代以降、若手の教育研究スタッフに対する直接的な指導助言の動きがあり、その地位と職務を再び講座と結びつけることになった。地位の異なる教授の間での称号、役割、特権の違いも明確にされた。

高等教育機関の評議会は、最高で最重要な自治の組織である。学長がその代表者となる。評議会は、すべての学部や学科の長の他に、教授、その他の教育研究職員、教育研究業務以外の事務職員および学生の各集団から選出された者から構成される。学長は評議会で選出され、評議会に対して責任を負う。選挙後、各州の大臣は選出された者（ほとんどが男性であるが）を承認し、公的に学長を事務局に任命する。大臣が選出された者の承認と任命が拒否される場合もある。学長は、高級官僚で財政や予算の責任者である事務局長の補佐を受ける。評議会は教育研究の調整や計画、予算配分等の事項について審議する。

学部学科等のレベルでの自治に関する規則は州によって異なっている。一般に、それは同僚団体であり、学部長等に率いられ、学部学科の教育研究スタッフ全員または選出された代表者、並びに学生と非教育研究の職員の代表者から構成される。教授は構成員の過半数を保障されている。学部長等はこの団体によって教育研究職員の中から選出され、任期は通常2年である。ほとんどの場合、この役職には正教授が就任するが、管理運営業務を円滑に遂行するために教育上の業務負担が軽減される。学部学科の自治団体は、学部学科の教育研究活動や予算に関する問題を審議し、講座が空席になったり正規の予算で雇われている教育研究職員を補充しなければならなくなると選考委員会を設置する。学部長等は、カリキュラムや試験を含む学部学科の教育研究活動に関して直接的な調整の仕事を行う。

## 4. 教員と学生：教授、学習と研究

### (1) 教員

19世紀初頭にフンボルトの大学改革によって創られた大学教員構造は、その後大きな変化はあったものの、現在、ドイツ連邦共和国における論争の的になっている。大学の教員構造の中心は、過去も現在も、かなりの程度、大学の学科の推薦に基づいて州の文部大臣によって任命される正教授である。

正教授は、当該分野の唯一独立した代表者として、研究と教育の自由を享受する特別な公務員としての地位に加えて、政府に直接、給与やスタッフ、施設・設備、教育研究に必要な財政的援助などを交渉することもできた。さらに、伝統的大学には正教授の他に2つの地位の教育スタッフがあった。「員外」教授は、影響力は少ないが政府から給与を支

給される地位であり、「正」教授ほど重要ではないと考えられる分野を担当していた。私講師は、ハビリタチオンを有するが大学に正規の地位を持っていない人であり、学生からの聴講料によって生計を立てていた。

19世紀には講座の構造と研究所の構造が出現した。研究所は通常、一人の正教授に率いられ研究を遂行することを目的とする。講座には助手の他に、多くの場合、実験室や小さな図書室が配分された。若手のスタッフの待遇はかなり悪く、教育に携わることを許されなかった。

1960年代と1970年代には、高等教育の拡大に伴い、このような伝統的パターンに大きな変革が起きた。大学における最も重要な変化としては次のようなものがある。

(a)増大する学生に選択の余地を与えるための、さまざまな専門分野での講座の設置さらには同一分野での複数講座の設置。

(b)教授間の共同を促進するために、研究所や学部を大規模化し、その長を複数の教授が担当したり交代制にすること。

(c)永続的な地位を有する専門職員を配置した大規模な研究単位を創設して、研究スタッフの種類の多様化をはかること。

(d)ハビリタチオンを取得した全研究者の社会的地位の改善と、その他の永続的な地位を有する完全有給の教育スタッフの配置。

(e)学生数の増大に見合った教員の需要増大。ハビリタチオンを取得していない者にも永続的な教員の地位がつくられ、正教授の名目上の指導助言のもとに助手や若手教員がある程度の教育負担を引き受けるようになった。

大学の教育研究上の地位が急速に多様化した結果、下級および中級の地位の割合が大きくなり、大多数の若手教員が確実に昇任する見込みは保証されなくなった。1990年代半ばの現在、かなりの数の若手教員は非常勤ないし時限的契約の形で雇用され、その間、失業することも多い。

1995年現在、ドイツ連邦共和国(新州地域も含む)の高等教育機関において、通常予算によって雇われている教員の数はおよそ11万人である。大学では、教員の約4分の3は非正教授職であるが、専門大学では非正教授職の割合は10パーセント以下である。

表8は、大学教員数と教員一人あたり学生数の推移を示している。高等教育機関に雇われている教員の実数は、定員数よりも10パーセントほど上回っている。1960年代初期の期間に、大学の教員数は教育と研究の質を向上させるために倍増した。実際、この期間に教員一人あたり学生数は1対15から1対9へと改善した。続く1960年代半ばから1970年代半ばまで、学生数の増大に対応して、教員数は倍増した。しかし、1975年以後、大学教員の新しいポストは増設されず、1986年の教育研究水準は1960年の水準にまで低下した。同じような傾向は専門大学についても見られる。しかし、1980年代末から1990年代半ばまでの間に、教員一人あたり学生数は、大学ではわずかに改善したのに対し、専門大学では悪

化した。大学と専門大学の教員一人あたり学生数は、旧東ドイツの方が旧西ドイツよりもかなり良好である。

表8 ドイツ連邦共和国における高等教育機関の常勤教員：1960-1993年(千人)

職階	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1993		
								西	東	計
<b>大学<sup>a)</sup></b>										
教授	5.2	8.8	13.3	17.8	20.3	21.5	21.2	21.3	3.5	24.8
その他の教員及び 芸術教員 <sup>b)</sup>	11.7	24.1	34.8	50.3	55.7	61.1	76.1	85.5	20.0	105.6
教員合計	16.9	32.9	48.1	68.0	76.0	82.6	97.6	106.8	23.6	130.4
教員：学生比率	1:15	1:9	1:9	1:10	1:11	1:13	1:12	1:12	1:5	1:11
<b>専門大学<sup>c)</sup></b>										
教授	0.3	0.6	1.5	7.2	7.9	8.8	9.3	10.0	1.4	11.4
その他の教員及び 芸術教員	1.9	3.0	4.0	1.0	1.3	1.5	1.7	2.3	1.1	3.5
教員合計	2.2	3.6	5.5	8.1	9.2	10.3	11.0	12.3	2.5	14.9
教員：学生比率	1:22	1:20	1:19	1:18	1:22	1:29	1:34	1:33	1:14	1:30

出典：連邦教育研究省『基礎構造データ』1995/96年版、前掲、236-239頁。

a)総合制大学、教育大学、神学大学、芸術大学を含む。

b)特殊な職務を有する教員も含む。

c)前身校および行政専門大学も含む。

## (2)教員の経歴と雇用

典型的な大学教員のキャリアは次のようなものである。すなわち、学生はおおよそ6年かかって最初の大学学位を取得する。おおよそ卒業生の6人に1人が博士号取得への道に進む。博士号を取得しようとする者は、3年ないし5年の間、大多数が奨学金をもらいながら大学の補助的な地位につくか、または外部の研究費の助成を受けた研究チームのメンバーとなる。博士号を取得した後、おおよそ7人に1人が最終的に大学教授になる。彼らは大学の助手になったり、外部の研究費の助成を受けた研究チームのメンバーになったり、または極めて少数だがポスト・ドクトラル奨学金をもらう。そしてさらに5年以上かかってハビリタチオンを取得する。教授としての地位を最終的に得るにはさらに長い年月を要する。このような学者としての高度な能力を有する者によりよい機会を提供するために、1985年の大学大綱法改正で、「上級助手」と「上級技術者」の地位が設けられた。これらの地位は期限付任用でC2レベルの教授職に相当する。

専門大学の教員は博士号を有することが期待されている。加えて、前提条件として、高等教育以外の職業で5年以上の実務経験が必要とされており、そのうち少なくとも3年はそれぞれの専門職業の領域で活動しておかねばならない。

補充と任用の手続きは、大学と専門大学で多かれ少なかれ同様である。教授ポストの空席は広告される。当該の高等教育機関は、最高の資質を有する複数の志願者に面接をし

た上で、3人のリストを用意し、当該の大臣が通常そのリストの第1位の者を任命する。しかしながら、時々、第2位の者や第3位の者が任命されたり、例外的であるが、大臣が新しいリストを要求したり、提案されなかった者を任命することもある。

大学においては、下級の教授職(C3およびC2クラス)にある者が昇任することはできない。他大学から志願者を「招聘する」しかないのである。これにより給料交渉のメカニズムが生まれる。もし一人の正教授(C4クラス)が他大学から招聘を受けたなら、彼(彼女)は、自分の大学にとどまるためまたはオファーを受けた地位を承諾するための前提条件として、給料の増額やその他の資源の改善を交渉できる。専門大学においては、別のやり方をとっている。下級の教授職にある者は上級の教授職に昇任できる。しかし、専門大学で最高位の教授職にある者は、給料や資源の改善を交渉することはできない。

1学期の1週間あたりの教育負担は、大学の教授の場合6時間から8時間、専門大学の教授の場合18時間である。この違いは、大学の教授の場合、研究が最も重要な業務の一つであるのに対して、専門大学の教授は、応用研究をするという例外な場合に限って教育負担の軽減を受けられるという事実を考慮したものである。専門大学はまた若手研究者の養成に関するいかなる機能も持っていない。専門大学は博士号も大学教授資格(*venia legendi*)も授与できない。

すべての教授は、教育研究という中心的な業務の他に、学科内の活動や政策に積極的に関与することが期待されている。すなわち、交代で学科長になり、学科の集会や委員会の会議に参加しなければならない。これらの仕事に加えて、教授たちには学生への相談、指導助言等の仕事がある。これらは演習に参加する学生数や、第一学位試験の試験官あるいは博士論文の指導教官となっている学生数によって異なり、研究支援スタッフの数によっても異なっている。

終身身分を持つ教官が自己の高等教育機関で行う教育業務の他にも、それ以外の人によるさまざまな教育活動がある。典型的なものをあげると以下の通りである。

- (a)大学のスタッフが、外部の資金援助を受けて契約による非常勤講師となる。
- (b)高等教育機関以外の職業分野の実務家が、同様に非常勤講師として雇われる。
- (c)最近の卒業生が、短期の契約で研究および教育を担当する助手となる。
- (d)高度な専門的、社会的、学問的な評価を得ている人が、非常勤教授(*honorary professor*)として任命を受け、無報酬で教育を行う。

大学教員の大部分は、本務とは別に契約による研究開発活動に関わっている。大学の教授はその際に得た所得を申告しなければならないが、専門大学の教授は活動に対する承認を受けるだけでよい。継続・生涯教育の分野での教育活動から余分な所得を得ることもあるし、産業界で応用的な研究開発に携わったりコンサルタントとして活動することで所得を得ることもある。

教授と教授以外の教員の間では、所得だけでなく法律上の地位や権利、特権に関して

さらに大きな違いがある。例えば、試験を行う権利、独立した研究を行う権利、週あたりの授業時間数、担当することのできるセミナーの種類、さらには秘書や研究室のスペースなど各種の資源の量、これらには大きな違いがある。

### (3) 教員の利害の表明

ドイツの「大学連盟」(Hochschulverbund)は、大学の教授を主要メンバーとする組織である。それは1936年に消滅した類似の組織の伝統を引き継ぐ形で1950年に創設された。今日、会員数は1万6千人にもなっており、政党や学問分野の境界を越えた(同業者の)団体としての利益を代表するものとなっている。大学連盟は自らの仕事を、教育と研究の自由という原理を基礎として、国家と社会における大学教授の社会的地位やその職務に関するあらゆる事項に関与することと定めている。

専門大学の教授たちの専門職組織は「大学教員連盟」(Hochschullehrerverbund)と呼ばれる。1972年に創設され、現在約4千人の会員からなる。大学教員連盟は、教育、実践、開発、研究の統一を専門大学の理念として定義し、この理念に関わる任務を遂行できるような適正な制度的諸条件の整備を要求している。大学教員連盟によれば、そのためには専門大学教授の教育負担の軽減、研究と開発に必要なサバティカルの制度化、人的物的資源の充実、教授たちの給与の改善が必要である。このような考え方に従うと、専門大学は大学と同等であるにもかかわらず、大学とは異なっているのであり、そこから専門大学への財政支出増額の要求が生まれてくる。

大学教員が団体としての利益を表明する方法には、その他に主に2つの方法がある。政治的な方面では、組合のメンバーになる方法があり、学問研究の方面では、ほとんど全ての学問分野で存在している学会のメンバーになる方法がある。そのほか、学問の自由協会のような大学人の団体がある。これは高等教育と研究の政策に関してやや政治的立場を表明しているが、組合でも政党でもない。

「一社に一組合」の原理は社会のどの部門にも妥当するが、高等教育における組合化は決して一枚岩ではない。大学教員が主に所属している組合には2つある。公共サービス・運輸組合には教育研究職以外の職員も加入している。教員学者組合には教員、上級の管理運営担当者の他に教育職志望の学生も加入している。どちらの組合でも大学教員は少数派であるが、教員学者組合の方が影響力が大きい。要するに、高等教育では教員の組合化はそれほど進展していない。

ドイツ社会学会やドイツ教育学会のような学問分野別の組織は、主にそれぞれの学問分野の振興と発展に関心がある。それらは、特定の領域に関する常設の委員会や部門を設置し、2年に1回開催される大会やその前後に会合を開いている。各学問別の学会は、高等教育や社会の中での学問の状況について議論を行う。各学会のメンバーシップは、ネットワーク的に学会が運営されている関係上、どのような階層の大学教員にも開かれている。

(4) 学生

表9は大学と専門大学の学問分野別学生数の推移を示している。1970年から1990年代初期までの間に、大学の学生数はどの分野でもおおよそ2倍になった。このうち、人文科学、特に教員養成と医学での増加は著しくない。専門大学では、伝統的に学生数が最も多い工学では構成比率が減少し、代わって社会科学、特に経営学が増加している。

1994年現在、大学の学生数が最も多い分野は人文科学(29パーセント)と社会科学(26パーセント)であり、つづいて自然科学(19パーセント)、工学(13パーセント)となっている。医学(8パーセント)、芸術(4パーセント)、農学(2パーセント)では10%以下である。専門大学では、工学45パーセント、社会科学41パーセント、その他14パーセントとなっている。

表9 ドイツ連邦共和国の大学<sup>a)</sup>と専門大学における専門分野別学生数1960-1994(千人とパーセント)

		1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1994		
		/61	/66	/71	/76	81	/86	/91	西	東	計
人文科学	大学	57.0 (26.8)	81.0 (28.8)	169.7 (40.3)	222.6 (32.0)	256.8 (30.5)	289.4 (27.9)	320.3 (26.4)	371.2 (29.1)	32.5 (25.7)	403.6 (28.7)
	専門大学	-	-	-	2.7 (1.9)	2.8 (1.4)	4.7 (1.5)	5.1 (1.4)	4.9 (1.2)	0.9 (1.9)	5.8 (1.3)
社会科学	大学	45.1 (20.9)	65.1 (23.2)	81.5 (19.3)	145.9 (21.0)	188.3 (22.4)	250.1 (24.1)	311.5 (25.7)	335.6 (26.3)	34.2 (25.7)	369.8 (26.3)
	専門大学	-	-	-	49.0 (33.8)	83.6 (41.4)	109.6 (36.4)	136.3 (36.6)	159.2 (40.1)	22.7 (48.7)	181.8 (41.0)
自然科学	大学	31.2 (14.5)	40.0 (14.2)	66.3 (15.7)	136.1 (19.6)	153.8 (18.3)	191.6 (18.5)	238.4 (19.7)	242.4 (19.0)	18.5 (13.9)	260.9 (18.5)
	専門大学	-	-	-	3.3 (2.3)	6.3 (3.1)	14.4 (4.8)	24.1 (6.5)	26.9 (6.8)	2.4 (5.2)	29.3 (6.6)
医学	大学	35.4 (16.4)	46.0 (16.6)	47.3 (11.2)	56.5 (8.1)	84.0 (10.0)	102.8 (9.9)	105.8 (8.7)	96.7 (7.6)	14.4 (10.8)	111.2 (7.5)
工学	大学	36.1 (16.8)	37.0 (13.2)	40.4 (9.6)	85.5 (12.2)	94.8 (11.3)	125.1 (12.1)	155.0 (12.8)	153.5 (12.0)	21.9 (16.5)	175.4 (12.5)
	専門大学	-	-	-	78.3 (54.0)	92.0 (45.5)	149.3 (49.6)	182.4 (49.0)	182.4 (45.9)	17.7 (36.1)	200.1 (45.0)
農学	大学	2.6 (1.2)	3.0 (1.1)	5.5 (1.3)	14.4 (2.1)	21.7 (2.6)	25.2 (2.4)	24.5 (2.0)	21.4 (1.7)	3.6 (2.7)	25.0 (1.8)
	専門大学	-	-	-	3.8 (1.9)	7.0 (1.4)	10.1 (3.5)	11.1 (3.0)	11.1 (2.8)	2.0 (4.2)	13.1 (2.9)
芸術	大学	7.3 (3.4)	8.1 (2.9)	10.5 (2.5)	34.9 (5.0)	42.6 (5.1)	52.1 (5.1)	56.7 (4.7)	54.4 (4.2)	7.8 (5.9)	62.1 (4.4)
	専門大学	-	-	-	8.0 (5.5)	10.3 (5.1)	13.2 (4.4)	13.5 (3.6)	12.8 (3.2)	0.8 (1.8)	13.7 (3.1)
全体	大学	215.4 (100.0)	280.8 (100.0)	421.2 (100.0)	695.5 (100.0)	842.0 (100.0)	1,036.8 (100.0)	1,212.1 (100.0)	1,275.2 (100.0)	132.9 (100.0)	1,408.1 (100.0)
	専門大学	-	-	-	145.1 (100.0)	202.0 (100.0)	301.3 (100.0)	372.6 (100.0)	397.3 (100.0)	46.5 (100.0)	443.8 (100.0)

出典：連邦教育科学省発行の諸統計をもとに作成。

a)総合制大学、教育大学、神学大学、芸術大学を含む。

表9は東と西の間の興味深い違いを示している。旧東ドイツ地域では、短期に実践的



な教育を提供する専門大学が、全く新しいタイプの高等教育機関であるにもかかわらず、旧西ドイツの学生とほとんど同じ割合の学生に選択されている。旧東ドイツでは人文科学、社会科学、自然科学を専攻する学生は少なく、農学と医学を専攻する学生が多い。大学で工学を学ぶ学生の割合は、旧東ドイツの方が高く、旧西ドイツの2倍にもなっている。この数字にはかつてのドイツ民主主義共和国時代の計画構造がまだ反映していると思われる。

ドイツには学生のドロップアウトに関する信頼できるデータはない。新入生と卒業生の数を長期のデータで比較すると、退学率は20パーセント以上であると結論される。1984年の調査によれば、退学率は大学で16パーセント、教員養成大学で18パーセント、専門大学で14パーセントであった。大学の場合、女性の退学率は25パーセント、男性は11パーセントであった。専門大学の場合は男女ともその数字は低い。最近の専門家による報告書によれば、表10に示すようにやや高い。

表10 機関類型別・性別の中退率1993年(パーセント)

	男	女	計
大学	28	34	31
専門大学	21	17	20
全体	25	30	27

出典：高等教育情報システム(HIS), *Ergebnisspiegel'93*, Hannover, 1993,  
in: Domen, Weegen, *GEW Datenservice: Wissenschaft'94*, Frankfurt/M, 1994, p. 15.

西ドイツの高等教育において大きな論争になっているのは、長期の在学期間である。多くの中退者は就職したり専門的訓練を受ける。ある者は休学したり軍務につく。1992年現在の大学新入生の平均年齢は旧西ドイツ地域で21.3歳、旧東ドイツ地域で20.4歳であった。専門大学の場合、旧西ドイツ地域で23.1歳、旧東ドイツ地域で22.2歳であった。平均在学年数は、大学で約6年、専門大学で約4.5年である。途中で専攻を変えたり学業を中断する学生もいるから、教育課程を修了する時の平均年齢は1992年現在、大学では28.2歳、専門大学では27.3歳である(表11参照)。学生がこんなに長い期間学習し、高い年齢になって学業を修了するような国は、ヨーロッパ諸国の中でも極めて稀である。

表11 西ドイツの大学と専門大学における卒業平均年齢:1992年

専門分野	平均卒業年齢
大学のディプロマおよび修士	28.3
内訳	
人文科学	29.6
社会科学	27.9
自然科学	27.7
医学系分野	27.6-28.5 <sup>1</sup>
農学	28.1
工学	28.1
芸術	28.8
教員試験	25.8-29.6 <sup>2</sup>
専門大学ディプロマ	27.3
博士号	31.8

1)獣医学では平均年齢はこれよりも低い。

2)学校の種別によって数字は異なる。例えば小学校は最低で職業学校は最高である。

出典：連邦統計局：『数字で見た教育』ウィーズバーデン、1994年。

最近の学生調査(Bargel *et al*,1996)によれば、貸与奨学金や給付奨学金の減少によって、親の財政負担が増加しているだけでなく、学期中にアルバイトをしている学生が増加している。学業の傍ら働いている学生の割合は、人文社会分野で高く、医学分野では低い。旧西ドイツ地域では66パーセント、旧東ドイツ地域では48パーセントの学生が学期中に働いている。定時制課程といったパートタイム学生の制度がないことやアルバイトをしている学生が多いことが、在学期間の長期化の原因となっていると考えられる。1991年から1994年の間に、州から公的な奨学金の貸与を受けている学生の割合は、旧西ドイツ地域で28.3パーセントから24.2パーセントに減少した。旧東ドイツ地域では、それは88.2パーセントから54.8パーセントに減少した。各種の奨学金の中で州による奨学金の割合は、1982年には25パーセントを占めていたが、1994年には13パーセントにまで減少した(Hochschulrektorenkonferenz,1996)。

表12は高等教育の卒業生数の概略を示している。高等教育の拡大によって卒業生数は増大した。新規労働力に占める高等教育卒業生の割合は、1950年代の5パーセントから、1970年代には約13パーセントに増大したと推定される。労働力全体に占める高等教育修了者の割合は、1960年の4パーセントから1990年代初期には10パーセントに増大した。

表12 ドイツ連邦共和国における高等教育卒業生数

	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1992 <sup>c)</sup>
卒業生数(千人) <sup>a)</sup>								
大学 <sup>b)</sup>	27.9	40.5	47.3	70.7	70.9	78.3	86.7	91.7
専門大学	11.3	15.3	22.0	30.6	33.3	46.2	53.6	57.5
全体	39.2	55.8	69.3	101.3	104.2	124.5	140.3	149.2
当該年齢集団に占める卒業生のパーセント <sup>d)</sup>								
大学	3.4	4.3	7.2	9.6	8.9	7.8	7.6	8.0
専門大学	1.4	1.6	3.3	4.1	4.2	4.6	4.7	5.0
全体	4.8	5.9	10.5	13.7	13.1	12.4	12.3	13.0

a) 試験合格者総数、ただし博士号取得者で過去の試験合格者を除く

b) 大学、総合制大学、芸術大学など。

c) 旧州地域のみ。

d) 23歳から27歳までの者。

出典：学術審議会『1980年代初頭における高等教育機関の状況』ケルン、1983年、学術審議会『1990年代における高等教育機関の方向に関する学術審議会答申』ケルン、1988年、学術審議会『高等教育機関の状況に関する基礎データと重要数値』1996年版、ケルン、1996年。

### (5) 学生の利害の表明

全体としての学生集団の利害を表明する機関が、各大学の全学学生委員会(Allgemeiner Studentenausschuss)である。全ての学生は、大学への入学とともに自動的にこの学生団体のメンバーになり、学期ごとに会費を納入しなければならない。さまざまな学生の政治組織がおおよそ2年ごとに選挙で競い合う。全学学生委員会は一つの委員会と、例えば外国人学生、女性といった特定の学生集団の利害や文化、学生の社会的状況、国際関係といっ

た特定の関心分野を代表する多数の下部委員会から成っている。これらの委員会は各州レベル、全国レベルで相互に結びついている。全学学生委員会の政治的活動については論争があり、時々裁判所に判断が委ねられることもある。2つの州は最終的に、強制的な会への加入を中止することを法令で定めた。この結果、これらの州の大学では全学学生委員会がなくなった。これに代わって、ある特定の団体から選出されない学生代表が設けられた。学科レベルでも学生の利害を代表する委員会がある。教師研究者組合は、教員養成系学生の代表者をメンバーに加えている。その他にも、政治、社会、芸術、宗教などの分野でいくつかの学生団体がある。歴史の古いいくつかの大学には、「卒業生のネットワーク」が強い伝統的な学生のフラタニティーがある。これらは特殊な伝統と儀式を有する男子学生だけの組織であり、いまなお決闘をしているものもある(Giesecke, 1987, p.18-9)。

高等教育機関はまた、それ自体、学生の社会的文化的関心に沿った幅広い活動を提供している。外国語、さまざまなスポーツ、ダンス、展覧会、演劇、コンサート(合唱団や管弦楽)に活発に参加する学生もいればそうでない学生もいる。しかしながら、ドイツにおいては、これらは、学生の社会生活のほとんどがキャンパスを中心にして展開されている諸国ほど広がっていない。ドイツの学生たちの居住形態は、年齢、収入、結婚状況、性のようなさまざまな要因に影響を受けている。旧西ドイツの高等教育機関は極めてわずかの寄宿舎しか用意せず、家賃もかなり上昇しているため、近年、学生が住みかを探すことは徐々に困難になっている。旧ドイツ民主共和国の地域では、寄宿舎はあまり快適ではないが、数自体は豊富に用意されている。

社会福祉は、法令によって25歳以上の学生が加入しなければならない健康保険とは別に、ドイツ学生組合(Deutsches Studentenwerk)という特殊な団体によって行われている。それはすべての高等教育機関に置かれており、学生、連邦政府、州政府からの給付金によってまかなわれている。その最も重要な仕事は、収入や財産が不十分な学生に州の奨学金を支給することである。もともと返還義務のない給付奨学金として出発したが、その後給付と無利息の貸与の組み合わせとなり、1983年に無利息の貸与だけになった。貸与奨学金は連邦政府(65パーセント)と州政府(35パーセント)によって行われ、1992年現在、24億4千万マルクにのぼっている。原則として奨学金は卒業後5年経ったら返還を開始し20年以内に返還を終えなければならない。その他、この団体は、学生食堂の運営、寄宿舎の運営、学生相談、アルバイトの斡旋、会館や文化施設並びに幼稚園の運営などの仕事を行っている。最後に、ドイツ連邦共和国における学生の社会的状況に関する最も重要な調査として、ドイツ学生組合によって3年おきに実施される全国調査がある。

## (6) カリキュラムの革新

ドイツ連邦共和国の高等教育機関におけるカリキュラムの革新は、源泉から言って3つのルートがありうる。すなわち、学科、州、全国的団体の3つである。

カリキュラムの改訂を考えている学科は、新しい学習規定と試験規定を提案する。大学の評議会はその提案に対して意見を言うかもしれないが、それを承認したり拒否する公的な権限は全く持っていない。州の文部省や高等教育省は、試験規定を承認する権限を持っている。例えば、当該専門分野のディプロマ試験の骨格に抵触するという理由で提案された試験規定を拒否することがあり得る。学習規定に関しては、州政府は公的で法的な健全性を検討することしかできない。1985年までは、州には学習規定を全体的に承認するという任務があった。

高等教育を指導助言する任務のある州の教育関係の省が、カリキュラム改革を率先して行うことがある。各専門分野の代表者を非公式の会議に招き、州レベルで学習改革委員会を組織し、各専門分野のカリキュラムの枠組みとなる規定を作り上げることがある。

最終的には、授業計画の枠組みとなる全国的な規定を作り上げることが可能である。各州教育大臣会議の常設委員会と学長会議は、共同で学習と試験に関する全国的な調整委員会を設置する。この委員会は、特にどのような専門分野で個々の専門分野別委員会をつくるべきかを決定する。それは学部長たちの会議に諮られる。専門分野別委員会は4人の教授と1人の若手教員、1人の学生、2人の州政府の代表者に加えて、顧問的な立場でしかないが、連邦政府、経営者、労働組合から1人ずつ選ばれた代表者からなる。彼らは、カリキュラムの枠組みを創るが、場合によっては審議の途中で大学別・専門大学別の下部委員会を組織することもある。最終的には、各州文部大臣会議の常設委員会でその原案が決定される。

民間企業部門に関して言えば、カリキュラム革新の採択に関する雇用側の役割は、非常に弱体である。1978年の学習改革委員会の創設以前は、工学や化学の分野では産業界の代表者たちは、非公式には大きな役割を演じてはいたものの公的な意志決定には関与していなかった。これに対して、公共部門に関しては、政府の影響力は非常に強い。医学教育、法律、教員養成、公共管理、社会福祉など枠組みが比較的厳格な領域に関しては、主に公務員を管理する省庁の各職業部門固有の公的な手続きに従って規則が決定される。

## (7) 第一学位コースのモデル

大学では一般に1年は2つの学期に分けられ、冬学期は4ヶ月、夏学期は3ヶ月の長さである。専門大学では、ふつう学期の長さはこれよりも長く、「1年1学期制」を採用しているところもある。授業のない時には、教員は研究を行うとともにセミナーや講義の準備をするものとされている。学生は単位取得に必要な長い論文の執筆、個人研究、そのために必要な書物の講読をするものとされる。

授業にはおもに3つの種類がある。

(a) 講義：教授が所与のテーマについて講義を行い、学生はそれを聴講しノートを取り、教科書その他を講読する。出席は任意であり、試験は行われず証明書も単位も出されない。

(b)演習：学生はその授業のテーマに関するディスカッションに活発に参加し、論文や発表資料を用意し、特定事項について発表する。しばしば学期の終わりに提出された論文や試験によって達成度が評価される。演習授業は講義とペアになって行われることが多い。

(c)セミナー：演習と似ているが、もっと高度の知識が教えられ議論される。達成度は長文の論文や口頭発表によって評価される。セミナーは授業の上級段階で重要な役割を果たす。

(d)小集団またはチュートリアル：これらは大学において、多数の学生が聴講する講義が行われる領域で、付加的に行われる。若手の教員や上級学生が担当する。

(e)実習または実験：自然科学、工学、医学の領域でよく見られる。学生は教師の指導の基で実験や実践的技能を身につける。学生は提出したレポートに基づいて証明書や単位をもらう。

(f)野外授業：農学、建築学、地学などの学生がこの授業に参加し、大学外の特殊な対象を探索する。この授業は演習と似た位置づけにある。

これらのタイプ以外にも、専門大学や総合大学では、ある期間(最大2学期間)、志望する専門職業分野を実際に実地経験することが必要である。専門分野によっては、大学生はある一定期間、授業の前後又は授業期間中に、実務を経験することを求められている。これらの実地経験は、企業や公務における仕事や無給での実務学習と関連しており、しばしば教育課程上の必須科目となっている。

## (8) 学生の評価

一週間に学生が履修する授業時間数は、専攻分野や大学のタイプによって異なっている。例えば、人文科学や社会科学よりも医学や自然科学、工学の方が授業時間数が多く、また大学よりも専門大学の方が多い。1994/95年に行われた調査によれば、旧西ドイツ地域の大学生の場合、医学では一週間に21時間、自然科学、工学では18時間、人文科学、法律学、社会科学では14時間から15時間であった。専門大学の場合、旧西ドイツ地域では23.7時間、旧東ドイツ地域では26.3時間であった。大学の場合、旧西ドイツ地域では17.0時間、旧東ドイツ地域では21.7時間であった(Bargel *et al.*, 1996)。

専門大学での学習と自然科学や工学の分野での学習は、通常、それ以外に比べて構造化されている。出席は厳格に調べられ、細かいところまで頻繁に評価が行われる。これとは対照的に、人文科学や社会科学の一部では、個人別の学習が重視され、学生の興味関心に従って授業科目を選択させている。

学習試験規定は、学生がどのような資格や単位を取得しなければならないか、試験を受けるに先立ってどのような領域の学問分野を履修しておかなければならないかを、通常、詳細に規定している。学生は、入学後直ちに所定の課程を修了し学位を取得するために、学習を希望する1つ以上の分野を選択しなければならない。ディプロマ学位はただ1つの

専攻領域(1つ以上の副専攻を含むこともある)について授与される。教員養成(第一次国家試験)を専攻するためには2つの分野、修士号を取得するには3つの分野を履修することが必要である。

少数の大学では、専門教育を受ける前あるいはそれと並行して、一般教育(studium generale)と呼ばれる一般的学際的な(transdisciplinary)学習課程を選択できるようにしている。これらの一般学習科目は、教養学、人文科学ないし文化科学の領域における講義やセミナーあるいは演習から成っており、広い範囲の社会的文化的事項を高度に専門分化した専門分野の教育と結びつけようとするものである。しかしながら、一般に、高等教育機関へ入学後すぐに専門教育ができるよう、中等学校の教育段階で視野を広めることが期待されている。

教育課程の半分を過ぎると直ちに中間評価がある。ディプロマ学位の学習の場合、「準ディプロマ」(pre-diploma)と呼ばれる資格証が与えられる。これは教育課程内部の手続きに過ぎない。いくつかの分野、例えば工学や経済学では、この資格証をもらうためには学生はいくつかの筆記試験に合格しなければならない。この資格証をもらってはじめて高度な学習へと進むことができる。その他の分野では、例えば、人文分野の教員養成の場合、いわゆる「中間試験」に合格することによって学位に至る授業の前半部が終了する。これは正規の試験であるとはいえないが、達成度に関する教授との口頭による個人的なとりきめであり、学習計画であり、さらには上級のセミナーに参加するのに十分な資格を持っていることの証明でもある。この「準ディプロマ」と「中間試験」は大学転学の絶好の機会となる。ある高等教育機関からもらった成績や単位は、一般に同種の他の高等教育機関すべてにも認められているから、学生は移動というメリットを生かそうという気になるのである。転学は在学期間のどの段階でも可能である。しかし、調査によれば、実際に転学経験者は15パーセントに過ぎず、そのほとんどは学習課程の前半を終えた後に転学している。

ドイツの高等教育制度では、継続的な評価や単位の累積に基づいて卒業や学位取得が決定されるわけではない。どの分野でも最終試験の前に多数のセミナーを良い成績で終了しなければならないことは当然であるが、学位の授与は、教育課程の最後の段階で実施される、論文、筆記試験および口頭試験の成果だけを考慮して決定されるのである。学生はそれぞれの分野で自由に自分の試験官を選び、逆に試験官は学生を受験生として受け入れなければならない。学生の専攻分野の主任試験官は、学生と研究テーマについて協議し、筆記試験と口頭試験を行う。学生の副専攻分野の複数の試験官は、筆記試験と口頭試験だけを行う。

## 5. 結論

1960年代と1970年代初期、激しい論争と多くの改革の実験、多数の高等教育機関の新設が相次いだ。その後1977年になって西ドイツの高等教育制度は静かな水の中に入った。既に述べたように、高等教育機関は次の約10年間、人口動態上の原因により訪れる学生数の過剰を吸収しなければならないこと、構造上、カリキュラム上、および管理運営上の実験は、その期間中制限し、場合によっては完全に中止することが合意の上決定された。

1980年の末、学生数は10年前に想定していたレベルまで減少しないことが明らかになった。むしろ、当該年齢集団に占める入学者数の割合は増大した。これに加えて、人的物的資源の停滞が続く一方で、平均在学年数は長期化した。高等教育の様々な問題はさらに悪化するという考え方がドイツ連邦共和国に広まった。この現象に拍車をかけたのが、ドイツの高等教育は研究活動に必要な時間が減少し教育条件は悪化しているという見解であった。

西ドイツの高等教育の弱点や改善に関する議論は、1990年のドイツ統合によって完全に終止符を打った。その後2,3年間、政治家、計画委員会、専門家の関心はすべて東ドイツの変革の議論に集中した。例えば、高等教育の領域での議論は、旧態依然とした技術水準、教職員の過剰、研究と教育の分離ならびに高等教育と研究の政治的基盤といった事項に集中した。中心となったのは、大学入学以前の12年間の教育(西では13年)、裏と表の入学定員、専門大学と同等な高等教育機関の欠如、アカデミーへの研究の集中など、東西の教育制度のくい違いであった。多かれ少なかれ、西側の専門家はすべて、東の旧体制下の要素はいくらか残すべきであると主張した。例えば、大学入学以前の12年間の教育、低い教員1人あたり学生数、学習年数の長期化の回避などである。しかし、西ドイツ高等教育制度の枠組みを急速に東へ移植する努力がなされた。その際、資源の不足と教職員の過剰は重要な障害物であると見なされた。東の教職員の多くは、旧体制への忠誠という理由で採用され昇進した人たちであった。問い直すべき状況や活動が何であれ、詳細に評価された。そして全体として、このような方針に反対する者はいなかった。

1990年代に半ばになって、形や力点の置き方はいくぶん変わったが、旧西ドイツでこれまで保留になっていた問題が再び取り上げられるようになった。主要な事項は二つある。その一つは、長期の平均在学年数と卒業生の高年齢の問題である。この問題を解決するためにいくつかの提案がなされ、広く議論されている。

第一に、学位取得に至る教育課程の構造を明確にすることによって、つまりカリキュラムを改革することによって、在学期間は短くなるという主張がある。しかし、これまでのカリキュラム改革の結果をみれば、それには長く複雑な手続きが必要で、合意を得て決定を行うのが容易ではないことが明らかである。

第二に、長期の在学期間の理由は、高等教育内部よりもむしろ外部にある。つまり、卒業生の就職状況が悪化したことに加えて、多くの学生が失業状態にあっても失業給付を得るよりも大学に在学し学生としての地位にあることを好んでいるからである。

第三に、さまざまな集団が、所定の課程を修了しても国家試験を受けない学生から授業料を徴収するという構想を打ち出した。この考えには学生から抗議の声が挙がった。学生たちは、政府は、授業料徴収の前に、例えば教職員の人員不足の問題の解決など、何よりもまず適切な学習の条件を整備すべきであり、政府の方に問題があると主張している。1996年の、学長会議は、政府の授業料徴収の提案に拒否の声明を出した。それは、授業料収入で得た大学側の収入分を州政府が大学に支出している正規の基幹的経費から差し引いて渡すのではないかと危惧したからである。

第四に、教員の態度や職務、特に教育上の職務や学生に対するサービス(教官室在室の職務)が批判された。この線に沿って、授業の性格や形態、質が細かに検討された。

高等教育に関する議論で大きな注目を集めた二つ目の主要事項は、高等教育機関内の管理運営の問題である。これについては四つの事項が議論された。第一に、教授たちが活動に説明責任を負えないほど学問の自由が行き過ぎずそれがただ極端に乱用されない限り、高等教育機関はもっと効率的になるはずだという世論がある。第二に、均質的な高等教育制度を支持する考え方が弱くなった。そのような考え方とはうらはらに、個々の大学や専門大学の個性が強くなり、個々の高等教育機関内部でより強力な管理運営上の権力が必要になった。第三に、政府の高等教育計画は当初期待されていたよりも成功しなかった。諸外国と同様、各高等教育機関側への権力の移行がしばしば主張されている。第四に、多くの者は、大学の自治は、それがもつばら教授だけによって行われようと構成員参加型のモデルによって行われようと、大局的な意志決定を回避する傾向があると見ている。このように、政府の関与や統制の減少は、高等教育機関内の委員会からその権力を学長や学部長に委譲する場合にのみ実現できると考えられている。その時学長や学部長は管理者になり、現在以上の専門的役割を獲得することになる。

過去、ドイツの高等教育制度は、教員の採用や昇進で公式の標準化された事前評価の手続きを採用し、研究費の配分でも同僚評価のシステムが確立しているから、高等教育にはいかなる評価も必要ではないと言われてきた。しかし、旧東ドイツの高等教育制度に対して莫大な評価と審査を実行したため、旧西ドイツの制度においても、学科の活動や機能、教育の質を中心として高等教育の評価を行うべきではないかという議論がわき起こった。そこで大きな問題となったのが、体系的な評価を導入するか否かという問題である。いくつかの州はさまざまな評価方法の実験的試行を開始しこれに助成金を与えている。その他、多くの学科は自己評価の手続きを策定し始め、授業報告書を刊行し始めている。各所で行われている評価のしかたには無数のアプローチがあり、その戦略や調査票の項目と設計方法にはさまざまなものがあるが、現在のところ、まだ体系的に政策として導入されるまで



には至っていない。

このような現状を考慮すれば、一方において、外部からステレオタイプ的になされる高等教育機関の慣性への批判を思い出すことは不適切であるし、他方において、各学問内部の革新を促進すべく、公的な諸要素を安定的に保ちながら研究と学習の内容に急激な変化を起こすという典型的な弁明を思い出すことも不適切である。むしろ、西ドイツの高等教育の抜本的再編成を妨げている主要な要因として、次のような3つを挙げることができよう。第一に、教授個人の学問の自由がよく保障されていることである。これは何よりもまず、ナチス期の経験を反映しているのであり、それ故に「アカウントビリティ」や「効率」の名目で簡単に変えてしまうことはできない。第二に、1960年代末と1970年代における高等教育の大きな実験の経験は、1990年代になってもなお、制度全体の構造や管理機構などの実験に対する懐疑の広まりを強めている。第三に、計画諮問機関、高等教育機関と州政府の間の交渉、高等教育機関内における公式化された意志決定などに関する連邦政府と州政府の仕事上のネットワークは、もともと1970年ころに改革を促進する目的で考案されたものだが、いったん高等教育改革に関する最小限の合意が失われ希少な資源に対する論争が大きくなった途端、革新を行おうとするすべての努力をうち消してしまった。さらに高等教育における政府の役割に関していえば、連邦政府と州政府という政府の構造は、政府関係者の合意の形成を困難にし、最終的には制度の変革を困難にした。

これらはすべて、劇的な変化が起きない場合の高等教育の黙示録的な未来を描く者がいる一方で、学習と研究の質はそれほど悪くなく、世間の批判は周辺の現象に目を向けているだけで外国からのレシピは不適切であると主張する者がいるという、まさに錯綜とした風土の中で起きている。しかし、どのような専門家も、西ドイツ高等教育の改善の努力をだらだらと長引かせることの危険を見過ごすことはできない。

## 文献

Baethge, M. et al. (eds.). *Studium und Beruf*. Freiburg: Dreisam, 1986.

Bargel, T. et al. *Studiensituation und studentische Orientierungen an Universitäten und Fachhochschulen*. Bad Honnef: Bock, 1988.

Bargel, T. et al. *Studienerfahrungen und studentische Orientierungen in den 80er Jahren: Trends und Stabilitäten*. Bad Honnef: Bock, 1989.

Bargel, T. et al. *Studium und Studierende in den 90er Jahren*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1996.

Battke, K., Langer, M. (eds.). *Modellversuch Graduiertenkolleg: Erfahrungen und Perspektiven*. Essen: Die Blaue Eule, 1993.

- Buck-Bechler, G., Jahn, H. (eds.). *Hochschulerneuerung in den neuen Bundesländern. Bilanz nach vier Jahren*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. *Grund- und Strukturdaten 1995/96*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1995.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. *Beschäftigungsperspektiven der Absolventen des Bildungswesens – Tabellenanhang*. Bonn: Bund-Länder-Kommission, 1994, mimeo.
- Daxner, M. *Die Wiederherstellung der Hochschule: Plädoyer für eine Rückkehr der Hochschulen in die Politik und die Gesellschaft*. Köln: Heinrich-Böll-Stiftung, 1993.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst. *Degree Courses at Institutions of Higher Education in the Federal Republic of Germany*. Bad Honnef: Bock, 1988.
- Dohmen, D., Weegen, M. *GEW-Datenservice: Wissenschaft '94*. Frankfurt/M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 1994.
- Enders, J. *Die wissenschaftlichen Mitarbeiter: Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten*. Frankfurt/M. and New York: Campus, 1996.
- Enders, J., Teichler, U. *Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich: Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession in dreizehn Ländern*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1995.
- Federal Ministry of Education and Science. *Framework Act for Higher Education*. Bonn: Federal Ministry of Education and Science, 1976.
- Fläming, C. et al. (eds.). *Handbuch des Wissenschaftsrechts*. 2 Vols. Berlin: Springer, 1982.
- Frackmann, E. "Resistance to Change or No Need for Change? The Survival of German Higher Education in the 1990s", in *European Journal of Education*, Vol.25, No.2, 1990, pp.187-202.
- Friedberg, E., Musselin, C. *Le gouvernement des universités: Perspectives comparatives*. Paris: Edition L'Harmattan, 1992.
- Friedberg, E., Musselin, C. *L'Etat face aux universités en France et en Allemagne*. Paris: Economica, 1993.
- Führ, Ch. *Schools and Institutions of Higher Education in the Federal Republic of Germany*. Bonn: Inter Nations, 1989.
- Gellert, C. (ed.). *Higher Education in Europe*. London: Jessica Kingsley, 1993.
- Gellert, C., Rau, E. "Diversification and Integration: The Vocationalisation of the German Higher Education System", in *European Journal of Education*, Vol.27, Nos.1/2, 1992, pp.89-99.
- Giesecke, L. *Into the Future by Tradition: Higher Education in the Federal Republic of Germany*. Bonn: Inter Nations, 1987.
- Goedegebuure, L. et al. (eds.). *Higher Education Policy: An International Comparative Perspective*. London: Pergamon Press, 1993.
- Goldschmidt, D., Hübner-Funk, S. "Von den Ingenieurschulen zu den Fachhochschulen", in Deutscher Bildungsrat (ed.). *Gutachten und Materialien zur Fachhochschule*. Stuttgart: Klett, 1974, pp. 11-219.

- Goldschmidt, D., Teichler, U., Webler, W. –D. (eds.). *Forschungsgegenstand Hochschule: Überblick und Trendbericht*. Frankfurt/M. and New York: Campus, 1984.
- Helberger, C. et al. *Studiendauer und Studienorganisation im interuniversitären Vergleich*. Bad Honnef: Bock, 1988.
- Hermanns, H., Teichler, U., Wasser, H. (eds.). *The Compleat University: Break from Tradition in Germany, Sweden, and the U.S.A.* Cambridge, Mass: Schenkman, 1983.
- Hochschulrektorenkonferenz. *Weiterführende Studienangebote an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland: Aufbaustudien, Zusatzstudien, Ergänzungsstudien, Weiterbildende Studien*. Bad Honnef: Bock, 1993.
- Hochschulrektorenkonferenz. *Zur Finanzierung der Hochschulen*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, 1996 (Dokumente zur Hochschulreform 110/1996).
- Holtkamp, R., Fischer-Blum, K., Huber, L. *Junge Wissenschaftler in der Hochschule – Bericht der Arbeitsgruppe "Lage und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses"*. Frankfurt/M. and New York: Campus, 1986.
- Huber, L. (ed.). *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1983.
- Huber, L. "Towards a New 'Studium Generale': Some Conclusions", in *European Journal of Education*, Vol.27, No.3, 1993, pp.285-301.
- Kaiser, F. et al. *Public Expenditure on Higher Education. A Comparative Study in the Member States of the European Community*. London: Jessica Kingsley, 1992.
- Karpen, U. *Access to Higher Education and its Restrictions under the Constitution*. München: Minerva, 1980.
- Kehm, B. M., Teichler, U. "Germany, Federal Republic of", in Clark, B., Neave, G. (eds.). *The Encyclopedia of Higher Education*. Vol. I. Oxford: Pergamon Press, 1992, pp.240-260.
- Kluge, N., Neusel, A. *Studienreform in den Ländern*. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1984.
- Konegen-Grenier, C., Schlaffke, W. (eds.). *Akademikerbeschäftigung und Akatemikerbedarf*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 1994.
- Krais, B., Naumann, J. "Higher Education in the Federal Republic of Germany", in Altbach, Ph. G. (ed.). *International Encyclopedia of Comparative Higher Education*. New York: Garland, 1991, pp.685-707.
- Kriszio, M. "Innere Organisation und Personalstruktur der Hochschule", in Neusel, A., Teichler, U. (eds.). *Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren*. Weinheim and Basel: Beltz, 1986, pp.93-143.
- Lindner, U. et al. *Higher Education, Industry and Human Resources: The German Experience*. Milano: Franco Angeli, 1992.
- Max Planck Institute for Human Development and Education. *Between Elite and Mass Education*. Albany, N. Y.: State University of New York Press, 1983.
- Mayntz, R. (ed.). *Aufbruch und Reform von oben: Ostdeutsche Universitäten im Transformationsprozeß*. Frankfurt/M. and New York: Campus, 1994.
- Mc-Daniel, O., Gauye, P., Guin, J. "Government and Curriculum Innovation in the Federal Republic of

- Germany”, in Van Vught, F. (ed.). *Government Strategies and Innovation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley, 1989, pp.125-142.
- Möhle, H. “German Democratic Republic”, in Clark, B. R., Neave, G. (eds.). *The Encyclopedia of Higher Education. Vol.1: National Systems of Higher Education*. Oxford: Pergamon, 1992, pp.231-240.
- Mönikes, W. *More Practice for Future Profession: The Fachhochschulen in the Federal Republic of Germany*. Bonn: Inter Nationes, 1988.
- Naumann, J., Köhler, H., Roeder, P. M. “Expansion und Wettbewerb im Hochschulsystem”, in *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*. No. B 50/89 from December 8th, 1989, pp.3-13.
- Neave, G. “The Politics of Quality: Developments in Higher Education in Western Europe 1992-1994”, in *European Journal of Education*, Vol.29, No.2, 1994, pp.115-134.
- Neave, G., Van Vught, F. A. (eds.). *Prometheus Bound: The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press, 1991.
- Neusel, A., Teichler, U. “Comprehensive Universities – History, Implementation Process and Prospects”, in Hermanns, H., Teichler, U., Wasser, H. (eds.). *The Compleat University*. Cambridge, Mass: Schenkman, 1983, pp.175-195.
- Neusel, A., Teichler, U. (eds.). *Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren. Kontinuität – Umbrüche – Dynamik?* Weinheim and Basel: Beltz, 1986.
- Oehler, Ch. *Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945*. Frankfurt/M. and New York: Campus, 1989.
- Over, A. *Die deutschsprachige Forschung über Hochschulen in der Bundesrepublik. Eine kommentierte Bibliographie 1965-1985*. München, New York, London, Paris: K.G. Saur, 1988.
- Peisert, H., Framhein, G. *Higher Education in Germany*. Bonn: Federal Ministry of Education and Science, 1994.
- Rudder, H. de. “The Quality Issue in German Higher Education”, in *European Journal of Education*, Vol.29, No.2, 1994, pp.201-219.
- Schlaffke, W., Weiß, R. (eds.). *Vom Plan zum Markt. Berichte zur Bildungspolitik 1993 des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 1993.
- Schnitzer, K., Isserstedt, W., Leszczensky, M. *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland*. Bad Honnef: Bock, 1992 (BMBW: Studien zu Bildung und Wissenschaft, 103).
- Schnitzer, K., Isserstedt, W., Schreiber, J., Schröder, M. *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1995.
- Schomburg, H., Teichler, U. “Does the Programme Matter? Approach and Major Findings of the Kassel Graduate Survey”, in *Higher Education in Europe*, Vol.18, No.2, 1993, pp.37-58.
- Schramm, H. (ed.). *Hochschule im Umbruch: Zwischenbilanz Ost*. Berlin: Basis Druck, 1993.
- Secretariat of the Standing Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder. *The*

- Educational System in the Federal Republic of Germany*. Bonn: Foreign Office, 1987.
- Statistisches Bundesamt. *Bildung im Zahlenspiegel 1995*. Stuttgart: Metzler-Poeschel, 1995.
- Teichler, U. "The Federal Republic of Germany", in Clark, B. R. (ed.). *The School and the University*. Berkeley, Cal.: University of California Press, 1985, pp.45-76.
- Teichler, U. "Strukturentwicklung des Hochschulwesens", in Neusel, A., Teichler, U. (eds.). *Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren*. Weinheim and Basel: Beltz, 1986, pp. 213-255.
- Teichler, U. *Higher Education in the Federal Republic of Germany. Developments and Recent Issues*. New York and Kassel: Center for Graduate Studies Graduate School and University Center of the City University of New York, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel, 1987 (2nd revised edition).
- Teichler, U. *Changing Patterns of the Higher Education System*. London: Kingsley, 1988.
- Teichler, U. *The First Years of Study and the Role Played by Fachhochschulen in the Federal Republic of Germany*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, 1990a.
- Teichler, U. (ed.). *Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1990b.
- Teichler, U. "Higher Education in Federal Systems: Germany", in Brown, D. et al. (eds.). *Higher Education in Federal Systems: Proceedings of an International Colloquium held at Queen's University, May 1991*. Kingston: Queen's University, Institute of Intergovernmental Relations, 1992, pp.141-168.
- Teichler, U., Sanyal, B. C. *Higher Education and the Labour Market in the Federal Republic of Germany*. Paris: Unesco Press, 1982.
- Thieme, W. *Deutsches Hochschulrecht*. 2nd ed. Köln: Heymanns, 1986.
- Thieme, W. "Die Personalstruktur der Hochschule", in Teichler, U. (ed.). *Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1990, pp.101-122.
- Westdeutsche Rektorenkonferenz. *Überlegungen für eine zukunftsorientierte Hochschulpolitik*. Bonn: Westdeutsche Rektorenkonferenz, 1988.
- Westdeutsche Rektorenkonferenz. *Hochschulrahmengesetz. Hochschulgesetze der Länder*. 2 Vols. Bonn: Westdeutsche Rektorenkonferenz, 1990.
- Wissenschaftsrat. *Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren*. Köln: Wissenschaftsrat, 1988.
- Wissenschaftsrat. *Eckdaten und Kennzahlen zur Lage der Hochschulen – Stand 1996*. Köln: Wissenschaftsrat, 1996.

# ドイツにおける高等教育の多様性：その二元構造

## 1. はじめに

過去 30 年間、高等教育制度のパターンは先進産業社会の教育政策の中で最も注目された事項であった。これは決して驚くべきことではない。なぜなら、第一に、高等教育の形態は、明らかに政府や高等教育機関、社会全体の正統的な影響力や利害が交差するところに位置しており、それゆえに論争的になったのである。第二に、それは増大する学生をどのように収容するかという重要な事項であると見られたからである。第三に、高等教育制度のパターンは、明確に解決できず何度も消えては現れる「問題」であったからである。

高等教育の「パターン」、「構造」、「多様性」の問題は、過去 3,40 年の間、それ以外の問題に比べると、強調の程度および提起された構造上の要素において大幅に変化した。

1950 年代末から 1970 年代半ばまで、構造上の事項は、数ある高等教育の政策的事項の中で最も目立っていた。それが重要だと思われたのは、高等教育の拡大が望ましく当然のことだと考えられたからである。専門家たちは、在学者の莫大な増加は、高等教育制度全体あるいはその主要部分のパターンや性格全体の変化なしには実現できないと思っていた。そこで高等教育の非大学セクターの創設や拡大に対して大きな注目が集まることになったのである（OECD,1973 を参照）。当初、高等教育の拡大は比較的好意的な目で見られていた。しかし、卒業生への需要増大に対する疑いが生まれた時、高等教育の「それほど高貴ではない」セクターの強化と拡大の必要性が従来に増して強調されたのである。

振り返ってみれば、この時期、高等教育の多様化は望ましく、実際にそれは不可欠なのだというコンセンサスが広く存在していた。しかしながら、このようなコンセンサスの傍ら、いくつかの論争点も存在していた。列挙すると、以下のようなものがあった。

－高等教育は、入学年齢人口に対する割合や教授と学習の質の点で、どの程度多様化すべきか？例えば、アメリカのように在学率が高くても高等教育機関の質を極端に多様化することは、ヨーロッパ諸国には適当でないと考えられてきた。

－質や知的社会的機能の点で、高等教育のセクターを明確に区分すべきか、それとも違いを曖昧にすべきか？例えば、トロウ(1974)の唱えた有名な「エリート」「マス」「ユニバーサル」のモデルは、厳格な境界線を主張しているわけではないが、エリート高等教育の弱体化を防ごうとする明確なセクター論者には好都合のものであった。これとは対照的に、クラーク(1976)は「無秩序の便益」を高く評価している。

— 高等教育制度のセクター内または高等教育機関内での学生の同質性や多様性は、どの程度が望ましくふさわしいのか？ 例えば、ドイツの総合制大学の概念やその他の諸国の類似のモデル (Hermanns *et al.*, 1993 の概説を参照) で提唱されている多様な学生を統合するという考え方は、機関間の多様性を主張する考え方ほどには普及しなかった。

— 多様性は、質や評判、卒業生が将来就く地位の点で、どの程度「垂直的」なのか、あるいは学習する知識内容や教授学習のスタイル、問題解決の要求などの観点で、「水平的」次元がどの程度役割を演じているのか？ 例えば、水平的にみた多様性の概念は、一般に日本の高等教育よりもアメリカの高等教育においてより大きなインパクトを持っているとみられている。

— 多様性は、高等教育機関のタイプや教育課程のタイプ、教育課程や学位の段階、公的には同等とされている機関や教育課程の間で、どのように組織されているか？ この点については、一国の高等教育制度にはかなりの慣性があることが認められる。例えば、大学間の質の違いが極めて小さい国 (例えばドイツ) では、高等教育機関のタイプの違いが多様化の主要要素と考えられてきた。他方、大学間の違いが伝統的に大きい国 (例えばアメリカや日本) では、公的には同等な高等教育機関それ自体の違いが多様化の中核的要素とみられている。

— 構造上の多様性は、どの程度各セクターの明確な機能の違いと関連しているのか？ エリートを教育する責任がある高等教育セクターは教育と研究を結びつけているが、「あまり高貴ではない」者を教育する機関が、研究機能を全く持たないか部分的にしか持っていないことは、常識的な知恵である。さらにまた、低級なセクターは高級なセクターの機関に比べて教育の重点を「職業」におく傾向がある。ただこのような機能的アプローチは、有名な例外 (例えばフランスのグランゼコール) を見れば明らかなように、必ずしも自動的にそれぞれのパターンと一致するとは限らない。

1970 年代の半ばから 1980 年代の半ばまで、ほとんどの先進国で高等教育のパターンは、高等教育政策の主要事項とはならなかった。このテーマへの関心が低下した原因としていくつかを挙げることができよう。再編成は、成長期よりも停滞期の方が明らかに複雑であった。また、構造改革は予想以上に複雑であることが分かった (例えば Cerych and Sabatier, 1986 を参照)。さらに、高等教育の構造は、高等教育の内容や各機関の内的生活の運営ほど直接的なものではなかった。これらの結果、産業社会間で収斂する傾向が見られることはなく、むしろさまざまな構造上の形態がみられたのである (Trow, 1979; Teichler, 1988a; にもかかわらず共通の要素については Neave, 1990; OECD, 1991)。多くの学者はこの時期、多様性を深く理解しようとして論文を発表した (例えば Becher and Kogan, 1980; Birnbaum, 1983; Clark, 1983; Teichler, 1988b) が、これらの分析は、過去の論文が何らかの解決策や将来の発展を予測しようとするものだったものに比べれば、極めて慎重なものであった。

1980年代末以降、「構造」、「パターン」、「多様性」の問題が、高等教育政策（例えば Commission of European Communities, 1991; OECD, 1991 を参照）と高等教育研究（Neave, 1989; Meek and Goedegebuure, 1991; Gellert, 1993 を参照）に再登場した。このテーマは、再び高等教育の重要事項の一つとなった。

この新しい議論の出発点と近い将来予想される改革は、次のようにさまざまであった。

—いくつかの西ヨーロッパ諸国では、比較的長期にわたって授業を受ける者の割合が高いことや所定の期間を大幅に越えて在学期間が長期化することに対する批判が強く、これが高等教育の再検討、あるいは多くの場合、高等教育の再編成へとつながった。デンマーク、フィンランド、イタリア、オーストリアでは特にそうであった。

—いくつかの国では、1960年代、1970年代に導入された構造が見直しされるようになった。イギリスとイギリス高等教育の伝統を有するいくつかの国（例えばオーストラリア）では、ポリテクニックやその他の類似機関が大学へと昇格することによって、構造上の要素を数多く共有しながらも教育上異なった2つのタイプの高等教育機関から成るいわゆる二元構造が終焉を迎えた。

—ヨーロッパの統合と協力の深化並びに学生や教員の移動を促進する政策は、さまざまな高等教育制度の長所と欠点に関する議論に拍車をかけた。公的には、ECにおいて、ヨーロッパの高等教育政策はヨーロッパの文化と教育の多様性を尊重するという合意が採択されている。しかし、それにもかかわらず、例えば「収斂」、「調和」、「互換性」といった似たような言葉について、論争が起きるのである。

—ソビエト権力ブロック体制の崩壊は、中央ヨーロッパおよび東ヨーロッパ諸国の社会改革に関する大いなる議論の口火となった。これらの国の多くは、多様な高等教育制度と教育課程を持っておらず、他の産業国家での経験が全面的に検討されたので、ここでわれわれが考察しているテーマも自ずから高等教育の重要事項となった。

—多くの国で、高等教育に対する政府の規制を緩和し、高等教育機関をもっと企業的にし、個々の高等教育の個性をもっと明確にしようとする努力が行われた。各機関のアイデンティティを明確にさせようとするそのような政策は、定義上、機関類型のアイデンティティの重要性を相対化してしまう。それはまた、各高等教育機関、各教育課程、教育課程の類型、機関の類型が高等教育制度のパターンを決定する上で果たしている役割を再検討することを求めている。

このような新しい議論の中で、専門家は現在の高等教育制度の多様性だけに注目するのではなく、むしろそのダイナミクスにも注目すべきであると提案している。高等教育制度のパターンのダイナミクスや不安定性に関する議論は、決して新しいものではない。二元構造のもとにあったイギリスでは、「大学昇格」の問題は、かなり古い時期に提起された（例えば Burgess, 1972）が、その後、国際比較の観点から、数人の学者が非大学セクターの不安定性を指摘した（Teichler *et al.*, 1980; Neave, 1983）。多くの高等教育制度で財



政的制約の問題が浮上し、大学卒業生がますます雇用の問題に直面するようになった 1970 年代半ば以降、「職業主義」ないし「職業上の昇格」への傾向が明らかになった(例えば Williams, 1985; Neave, 1992)。

近年、何人かの専門家は、イギリスのポリテクニクの大学への名称変更や若干の国で見られる同様の動きを、機関類型の統合化への傾向の現れであると解釈している。しかし、詳しく国際比較をしてみると、それとは逆方向の事例、すなわち高等教育機関や教育課程の多様化の傾向がかなり多く存在することが明らかになった。さらにまた、非大学の高等教育機関のいくつかは安定していることをわれわれは指摘したい。

この論文の目的は、比較的安定した二元構造、すなわち大学と専門大学からなるドイツの高等教育制度のパターンの事例を示すことにある。最後の部分では、ドイツの事例が高等教育の多様性の概念一般に対してどのような意味をもっているかを考察する。

## 2. 高等教育の制度的パターン

### 歴史的変化

ドイツ連邦共和国では、戦後直後の高等教育政策は一元システムを選択した。1960 年代半ばまで既存機関の改廃に力点が置かれた。とりわけ、「大学」(university)ということばは、過去、ハビリタチオンを授与する権利を持ち広い範囲の伝統的学問分野の研究と教育を活発に行う機関にだけ使われてきたが、医学や工学など単一あるいは少数の限られた学問分野を研究教育する機関にも拡大された。1960 年代と 1970 年代に、ほとんどの教育大学は大学に昇格するか大学に併合された。博士号を授与するすべての高等教育機関(Hochschulen)は、大学レベルの高等教育機関として理解されるようになった。ただし芸術大学(Kunsthochschulen)だけは、博士号を授与しない小さな別種のセクターとして残った。

しかしながら、1960 年代の半ばころ、教育計画関係者や学者の間に、高等教育の制度的パターンを変革しなければ増大する高等教育機関への入学希望者を収容できないだろうというというコンセンサスが生まれた。高等教育予算を学生数の増大と同程度に増大することはできず、学生の能力や動機の変化や卒業生の将来のキャリアの変化に対応するには新しい構造が必要であることが認識されたのである。

いくつかの異なったモデルが検討されたが、最終的には専門大学(Fachhochschulen)というモデルが採択された。1968 年、各州(ラント)の首相たちは新しいタイプの機関の創設に関する協定に調印した。以前の技術専門学校(Ingenieurhochschulen)と経済学や応用社会科学の領域を中心とする高等専門学校(höhere Fachschulen)は専門大学に昇格し、1971 年に開校した。

1980 年ころ、連邦政府と各州政府は、中級の公務員を養成する行政専門大学 (Verwaltungsfachhochschulen) を創設した。行政専門大学と通常の専門大学との違いは 2 つある。一つは、公共機関に臨時的に雇用されている者だけが入学できること、いま一つは、学習と実務訓練に要する全修業年数がわずか 3 年であることである。

既に専門大学創設期に、地域的な配置上可能であれば、すべての高等教育機関を一つの総合制大学へと統合しようという考えが広がっていた。1970 年ころ政治上の最重要人物たちは、原則として高等教育機関は合併すべきであると合意した。当時検討された最も有力な組織モデルとして、統合的総合制大学のモデルと協同的総合制大学のモデルがあった。統合的総合制大学のモデルでは、大学に入学許可された学生と専門大学に入学許可された学生と一緒に授業に参加する。他方、協同的総合制大学のモデルでは、授業は別々になされるが、両者の教育課程の溝を減らし転入を容易にし資源を共有するために共同の調整機関がつけられる。

実際には、1970 年代初期に 11 の総合制大学が創設されたが、既存の大学を併合したものは皆無であった。1976 年の大学大綱法は、高等教育に対する指導助言の権力を有する各州レベルの法律制定の枠組みを規定したが、総合制大学を将来の望ましい高等教育機関として宣言した。ところが、その後この種の高等教育機関はまったく創設されなかった。1985 年に改訂された大綱法は、すべての高等教育機関の大まかな共通目標を宣言したが、それと同時に 2 つの機関類型 (大学と専門大学) からなる制度的構造を規定したのである。6 つの総合制大学は「総合大学—総合制大学」(Universität-Gesamthochschule) と名乗り、そのうち 5 大学は統合的アプローチを保持した。

1976 年以降、学術審議会などから大学に短期の教育課程を設置すべきであるという提案が数多く出された。しかしそれらは全く実行されなかった。とりわけ、企業経営者たちは、大学の典型的な教育課程よりも短期の、専門大学の教育課程ほど応用的ではない教育課程を新たに大学に付加することに反対した。そして大学の代表者たちも、大学の教育課程の質を低下させる可能性のあるものには反対した。

### 高等教育機関と入学者のパターン

ドイツ連邦共和国の大学の総数は、1960 年に 33 校であった(以前のドイツ民主共和国を除く)。その後大学数は増大し、1970 年には 41 校、1980 年には 64 校、1992 年には 71 校になった。これらの数字はかつての工業や医学分野の専門高等教育機関と総合制大学を含んでいる。

教員養成大学の数は減少し、1960 年には 52 校、1970 年には 51 校だったが、1980 年には 13 校、1992 年にはわずか 8 校になってしまった。神学大学は政府の公式統計では別種のカテゴリーに分類されており、1960 年に 17 校、1992 年に 16 校であった。

1970 年代初期に 98 校の専門大学が創設された。その数は、1980 年には 95 校、1992

年には 100 校であった。さらに行政専門大学の数は 1980 年に 20 校、1992 年に 24 校であった。

公的な高等教育機関の総数は、専門大学が創設された時期に急激に変化した。すなわち、1960 年には 126 校、1970 年に 230 校、1980 年に 229 校、1992 年には 251 校であった。

当該年齢人口に占める全高等教育機関への入学者の割合（就学率）は、1960 年に 7.9 パーセントだったが、1970 年には 15.4 パーセント（専門大学の前身校も含む）に増大した。1975 年に 19.5 パーセントにまで増大した後、割合は停滞した。その後、入学者の就学率は急速に増大し 1992 年には 35.7 パーセントになった。

（全高等教育機関に占める）専門大学への入学者の割合は 1975 年には 26 パーセントであったが、1980 年には増大して 29 パーセント、1985 年には 31 パーセント、1992 年には 32 パーセントとなっている。ただこの増加分のほとんど全ては行政専門大学の増加分である。（行政専門大学を除くと）各年の入学者の割合はそれぞれ 25 パーセント、23 パーセント、29 パーセント、25 パーセントであった。

どのタイプの高等教育機関に何パーセントの新入生が入学するかは、各機関の進学需要のバロメータではない。ましてやそれは政府による数量的政策の結果でもない。大学への入学は、当該分野の入学希望者数が収容能力を著しく上回らない限り、入学資格を有する中等学校卒業生全員に開かれている。入学希望者数が収容能力を著しく上回った場合、政府がその分野での全国的な入学者制限(numerus clausus)を実施することがある。各大学が実施する入学者制限は例外的な出来事であり、通常、有資格者のオープン・アドミッションと全国的な入学者制限との間の臨時的な措置として実施される。全体として、大学生の約 3 分の 1 が全国的な入学者制限が実施されている分野に入学している。

これとは対照的に、各専門大学は学生の入学者を制限できる。専門大学については大学別学科別の入学者制限に関する詳しい統計データはないが、一般に、大学よりも専門大学の方が入学者制限がよく行われていると言われている。

全高等教育機関の在学者総数に占める専門大学の在学者の割合は、1975 年に 17.3 パーセント、1980 年に 19.3 パーセント、1985 年に 22.5 パーセント、1992 年には 23.6 パーセントと増大している。専門大学の教育課程は大学よりも短期であるから、専門大学の在学者数の割合は、新入生の割合よりも自ずから小さくなる。

専門大学で提供されている教育の専門分野は大学よりも限定されている。専門大学の学生の半数以上は工学を専攻している。1991 年現在で専門分野別の割合(パーセント)を挙げると、機械工学(21.7)、経済関係(14.8)、電気工学(13.9)、社会福祉(9.7)、公共管理(9.4)、建築学(6.6)、土木工学(4.9)の順になる。

## 大学と専門大学間の教育、構造、組織の違い

大学大綱法は全ての高等教育機関の任務を次のように規定している。「高等教育機関はそれぞれの機能に従って、研究、教育、学習を通して学問の維持と発展に貢献するものとする。高等教育機関は、学問上の知見や学問的な方法の応用を必要とする職業や芸術分野における創造力を必要とする職業に向けて学生を準備するものとする」(第2章1節)。高等教育機関の教育上の任務は次のように規定されている。「教育と学習は、ある特定領域の専門職業に向けて学生を準備するものとする。それは、それぞれの授業にふさわしい方法で学生に特定の知識、技能、方法を身につけさせ、学問上および芸術上の活動を遂行することができるようにし、法律によって統治される自由で民主的で社会的な国家において責任をもって行動できるようにするものとする」(第7章)。しかしそれと同時に、大綱法は、高等教育機関の類型による任務の違いを決定する権利を各州に与え、さらに大学と専門大学では教育課程上の力点が異なっていることも強調している。

専門大学の任務に関する各州の高等教育法の規定は州によって異なっている。原則として、専門大学は主として教育を担当する機関であり、大学は教育と研究を同等に担当する機関である。しかし専門大学は応用研究には携わることができる。教育と研究の力点の置き方については、どの州の法令でも専門大学の応用的な機能が強く指摘されている。とはいえ、その規定は様々な観点から書かれており、力点の置き方も様々で、驚くほどの違いがある。

これら二つのタイプの高等教育機関への入学要件は明らかに異なっている。大学への入学には、大学入学資格(Hochschulreife, 高等教育機関で学習するのに十分に円熟していることを示す)が必要である。4年間の初等教育と9年間の普通中等教育、合計13年間の学校教育を受けた後、アビトゥア試験に合格するのが典型的なコースである。専門大学入学資格(Fachhochschulreife)は、典型的には初等教育を4年間、中級レベルの中等教育である下級中等教育(Realschule, 実科学校)を6年間受けた後、さらに専門上級学校(Fachoberschule)で2年間学ぶことによって得られる。読み替えは可能であり、例えば、12学年までの普通学校教育や、徒弟訓練制度の基で受けた上級中等教育も認められている。とはいえ、専門大学への新入生の半数は大学入学資格を取得しており、本人が希望すれば大学へ入学することも認められている。

専門大学では「学校」型の教育と学習が行われているとよく言われる。ほとんどの授業は必修であり、授業への出席は頻繁に点検され、授業への出席人数はたいてい一定数である。ほとんどの授業は講義と演習を組み合わせたもので、どの授業でも成績が測定され、数年間の成績が最終的な評価や評定を行う際に大きな役割を演じる。これとは対照的に、大学では学習の自由が強調される。すなわち、成績は数ある授業の一部でしかつけられず、学生はかなりの程度自分で学習することを期待され、大部分の授業は選択科目であり、最終的な評価では最終試験(筆記および口述)が大きな役割を演じる。二つのタイプの高等

教育機関の間での教育、学習、評価の面での違いは、社会科学に比べれば理学や工学では小さいと考えられる。しかし、理学や工学についても、専門大学学生の一週間あたりの履修科目数は、大学学生の約1.5倍にもなる。

専門大学の履修年数は、1980年代末までは基本的には3年と定められていたが、現在では4年となっている。原則として、授業は3年間行われる。大学や学科によっては、授業終了後、最終試験の期間を設けている。さらに、ほとんどの学習課程で、労働経験（Praktika, Praxissemester, Berufspraktische Studien などと呼ばれる）の期間が設けられ、必修とされている。既に述べたように、行政専門大学の3年間の教育課程には12ヶ月ないし18ヶ月の実習期間が含まれている。

対照的に、大学の教育課程では、（短期の教員養成課程を除いて）少なくとも4年間が必要であり、専攻分野や大学によってはそれ以上の年数が必要である。また多くの学科は最終試験を学期当初に通常の授業時間を割いて設定している。さまざまな分野の教育課程でも実習は必修になっており、講義のない時期に様々な方法で履修できるようになっている。したがってこれらを含めれば、大学で第一学位を取得するのに約5年はかかることになる。実際に大学に在学した年数は、入学から卒業までではかると1991年卒業生全体の平均で、7.9年であった。学位を取得した分野を学習するのに要した平均セメスター数ではかると6.4年であった。この数字は、専門大学ではそれぞれ5.1年、4.6年、行政専門大学では3.2年、3年であった。

国際的な観点から言えば、一般に、専門大学で取得するディプロム(Diplom)は学士号(bachelor)に相当し、大学で取得されるディプロム、マギステル、国家試験(Staatsexamen)などの学位は修士号に相当する、と認められている。だが、専門大学と大学の学位は異なった構造を持っているとされていることに留意しなければならない。専門大学は最終段階の職業準備教育の機能を持っているとされている。専門大学学位取得者を対象とする、より高度な教育はごくわずかししか提供されていない。

専門大学から通常の大学への転入に関する規定は、全国レベルでも各州レベルでもごく部分的にしか標準化されていない。原則として、専門大学の授業の半分を修了した者は大学の当該分野の課程に転入することができ、専門大学の卒業生は大学のどの分野にも転入できる。専門大学出身学生が大学での学習を最初から受け直さなければならないか、または専門大学で履修した授業をどの程度大学での授業と同等と見なすかは、受け入れ先の大学学科が決定することになっている。専門大学卒業生の約10パーセントが大学に転入していると推定されている。最後に、専門大学卒業生は博士号候補生になることができない。その目的を達成するためには、すべからず大学学位を取得しなければならない。

専門大学と大学の教授の任命に関しては、候補者はいずれも博士号を取得していること、教育や訓練の実務経験の証明書を提出することが期待されている。その上、大学教授の候補者は、博士号取得後数年間研究活動を遂行して、ハビリタチオンを取得するかまた

はそれと同等の学術上の業績を持っていることが期待されている。他方、専門大学教授の候補者は「少なくとも5年間、そのうち最低3年間は高等教育以外の領域で専門的な活動を行い、学問上の発見や方法の応用や開発に関する特別の業績を有している」（大学大綱法第44章）ことが期待されている。

大学の教授は教育と研究を同等に遂行する責任があり、これは週あたり8時間の授業を行うという規定に反映されている。専門大学の教授は教育に対する責任があり、週あたりの授業時間は18時間である。専門大学の教授は応用研究を行うことができ、研究を遂行するために教育上の負担を一時的に軽減してもらう権利を有している。専門大学の教授の給料は、大学教授の給料よりも平均して約20パーセント低い。

1991年現在、大学では正規教員の21パーセントが教授であった。対照的に、専門大学では正規教員の84パーセントが教授であった。専門大学は将来の教授たちを養成できない。そのため、新しく任命された専門大学教授の中にこの種の大学で教えた経験のある者はほとんどいないのである。

### 3. 二元構造に関する世間の議論

#### 対照的な評価

1980年代末から1990年代初頭にかけてドイツの政治家や企業経営者、ジャーナリストなどが高等教育に関する議論を展開したが、そこではドイツの大学には管理運営上の問題や教育上の問題が多いと指摘された。実際の在学年数が長いことは危機の現れであると常に指摘されている。大学について肯定的な意見を挙げるとすれば、大学における研究は教育や学習よりもはるかに優れているという点くらいである。

対照的に、専門大学に対する世間の評価は好意的である。後に述べるが、専門大学に対する世間のイメージは大学に対する不満の裏返しとして説明できよう。なぜなら、専門大学に対する好意的な評価は、この種の高等教育機関に関する現実的な知識やイメージに基づいているとはいえないからである。むしろ、よく知られていない専門大学は（よく知られた）大学ほど悪いはずがないと思われているのである。

議論されている問題や提案されている解決策は広い範囲に及んでいる。その中でここでは次のような4つの事柄—資源の適切性の問題、教育条件と提供、雇用の見込みおよび教育と仕事の関連、管理運営—に焦点を当ててみたい。

#### 財政上の制約

大学の代表者たちは、資源が一定のまま学生数だけが著しく増大したため大学は今や破滅的な状況にあると主張している。従って、どのような大学改革をしようとも、それ以前にあるいは少なくともそれと並行して資源を改善しなければならない、という。

大学の財政資源の悪化に対する不満はよく聞かれる。それは教員一人あたり学生数の増大をみれば明らかである。1960年には、大学では15対1であった。その後、教員数が著しく増大したため、1965年には9対1に低下した。1973年までは、教員数も学生数も等しく増加したためその数字は変わらなかった。しかし、その後、学生数は著しく増加を続けた反面、教員数はわずかしか増加しなかったため、1990年代初頭には17対1になってしまった。

しかし、これは大学に限ったことではない。専門大学の前身校の教員一人あたり学生数は1960年には20対1であった。専門大学への昇格後、教員数は著しく増加し、教員一人あたり学生数は13対1になった。しかし1979年には再び20対1になり、1992年には40対1にまで増加している。

専門大学の代表者たちは常に高等教育財政の公共政策に対する不満を表明している。概して専門大学は高く評価され、しばしば学生数のシェアをもっと高めるべきだと言われてきたが、それにもかかわらず財政的なシェアは長い間、顕著に増大しなかったのである。

### 教育条件と教育の提供

ドイツの大学における在学期間の長期化が単に学習の自由という理念の結果として起きたものでないことは広く知られている。そこには多くの要因が働いている。例えば、特定分野での教員不足、授業開講に伴う調整の不十分さ、学習した知識を開陳する際の学生への過剰な要求、教育機能の軽視、大多数の学者側の教育的知識の欠如、学生の生活費に占める奨学金貸与額の低下などがある。

しかし、声高な批判は、大学側の最低限のコンセンサスにすら基づいていない。例えば、次のような批判が提起されている。教員数を増加させるべきか、あるいは教員一人あたり学生数を減少させるために入学者を制限すべきか？ 教育上の負担を増大させるべきか？ 教育能力を評価し、指導を受けたり報酬を与えられるべきか？ 大学教授の研究室滞在時間に関して規制をすべきか？ カリキュラムは合理化すべきか？ 授業を評価すべきか？ 長期間在学している学生に対して何らかの制裁を実施すべきか？

これとは対照的に、専門大学に関する意見の多くは、専門大学の教育と学習はよいと自明視している。しかし、専門大学における教育と学習の分析や記述に関心を持っている者はあまりいないし、それがうまくいっているという証拠が示されることもなければ、そのような証拠を探そうとする者もない。よく調べてみると、大学と同様、教員一人あたり学生数は増大し、在学期間は長期化しており、ほとんどの教員は授業に関する訓練を受けておらず、教育上の能力を評価されたりそれに基づいて報酬を受けているわけでもないのである。専門大学の教育に対する世間の肯定的なイメージは、客観的な情報に基づいているわけではないようである。むしろ、そのようなイメージは、限られた研究機能しか持っていない専門大学は、教育よりも研究を好んでいる大学よりも、より良い教育を行って

いるはずだという思いこみによって形成されている、と総括するのが適切であろう。

## 卒業生の雇用と仕事

ドイツでは学生数の割合の現実と理想に関する意見は長い間に変化し、論争となっている。しかし、基本的には、大学の在学期間は長く理論と研究に重点を置き学習の自由を重視するから、現在よりも学生数が少ない場合に適しているという合意がある。大学は当該年齢人口の5パーセント程度が入学する状況において適切な教育モデルであると考えられている。能力、動機、将来の仕事への展望がますます多様化した状況にはマッチしないのである。

専門大学は様々な教育目的と教育・学習へのアプローチの本場と見られている。外国と同様、ドイツの企業経営者や政府は「あまり高貴ではない」セクターの「昇格」圧力を安定させようと努めてきたし、あまりにも多くの者が「支配者」になりたいと願望しあまりにも少数の者が「インディアン」のままでいるという傾向をなくす必要性を感じている。ドイツで専門大学の人気が高いのは、専門大学が社会的選抜や階層化の過程で何らかの役割を果たしているからである、と説明することはできない。明らかなのは、専門大学の高度な応用的なアプローチは雇用制度にとって価値があると考えられている点である。

教育重視の専門大学に対する雇用上の価値への信頼は高く、経験的証拠を示そうとする試みはほとんど見られない。もちろん、大学学位所有者に比べて専門大学学位所有者の失業率が低いことがしばしば指摘されているし、専門大学卒業生の給料は近年大学卒業生と同等になっていると主張する専門家もいる。しかし、詳細な分析は極めて少ない。それらの研究結果の中には、従来の常識を全面的には支持しないものもあり、社会での議論で思慮深く見逃されているものもある。

工学と経済系諸分野を主要事例として、2つのタイプの高等教育機関で卒業生の雇用を比較することは意味がある。なぜならば、それ以外の分野は2つのタイプの高等教育機関のどちらかにしか設置されていないかどちらかに圧倒的に設置されており、卒業生に偏りがあるからである。工学と経済系諸分野では、大学と専門大学の間で、失業率や職業探査期間の長さに大きな違いはない。給料の情報は不十分だが、これらの分野で専門大学卒業生の給料は大学卒業生よりも10パーセントほど少ないと言われている。これは公共部門の俸給表と比べると、専門大学にとってはまちがいに成功であるといえる。公共部門の俸給表では約20パーセントもの違いがあるのである。

とはいえ、専門大学卒業生にとって不利な調査結果もある。1980年代末に実施されたある調査によれば、専門大学卒業生は大学卒業生よりも職業探査の過程でしばしば多くの問題に直面している（機械工学では専門大学65パーセント対大学55パーセント、電気工学では63パーセント対55パーセント、経済系諸分野では73パーセント対66パーセント。Minks and Nigmann, 1991を参照）。それ以外の調査をみると、卒業後4年から5



年経った時点で、在学中に学んだ教育内容からみて雇用が適切であると答えた卒業生の割合は、機械工学の場合、専門大学卒業生では 64 パーセントだったが、大学卒業生では 73 パーセントであった(Schomburg and Teichler,1993)。最後に、後者の調査では、専門大学卒業生は大学卒業生よりも資格を生かしていると答えた者は少なかった（卒業後 4 年から 5 年の機械工学卒業生で 69 パーセントと 82 パーセント、経済諸分野では 76 パーセントと 79 パーセント）。

入手可能なあらゆる情報をまとめると、社会のあちこちで専門大学の教育の優位性が誇張されているのはゲームの一部であると言えよう。それにもかかわらず、卒業生の雇用と職業の観点から言えば、専門大学は大学にとって代わる成功例であると考えることができる。

## 管理と運営

1970 年代の全国的な高等教育計画に対する希望はその後失望に変わった。政府機能の規制緩和や、評価を通じた財政上の報酬と制裁による高等教育管理への新しい希望が国際的に現れてきた。これらはいずれも国際的に論争の的になっている。ドイツにおいても、1980 年代に高等教育機関に対してもっと起業的(entrepreneurial)になり競争的になるよう働きかけ始めた。高等教育機関の代表者たちも政府に規制を緩和するように申し立てた。しかし、1980 年代初頭以後、さまざまな理由により、ドイツでは高等教育の管理運営の再編成は極めてわずかしが行われていない。

なぜ高等教育における意志決定の革新が注意深く適度にしか行われていないのだろうか。その理由はいくつか挙げられるが、ここではその中から主要なものを 3 つ取り上げてみたい。第一に、1970 年代末の時間とエネルギーを消費する高等教育改革の仕事を、1970 年代末から 1980 年代にかけて見込まれた大学生人口の急増に対処するために取りやめにするに、関係者全員が合意したことが挙げられる。その後、東部ドイツの高等教育再編成が主要な政策事項となった。第二に、ドイツの連邦国家体制のもつ複雑な協議と意志決定の機構が、高等教育管理運営の著しい変革を弱めたことが挙げられる。たとえ合意を得たにしても時間がかかった。1980 年代と 1990 年代初頭には合意形成すらできなくなった。第三に、ドイツでは個々の教授たちの学問の自由が、ナチス期の経験以後、他国よりも強く法律上確保され尊重されていることが挙げられる。それゆえ、大学評価は学問の自由に干渉する恐れがあることが強調され、包括的な大学評価の実施計画を策定したり財政支出を評価と密接にリンクさせようとする試みは、最終的に取りやめになった。

管理運営の変革は、高等教育制度のパターンにとっては重要なことである。1980 年代初期、キリスト教民主党が連邦レベルの与党になった時、高等教育政策の主要なスローガンとして「多様性と競争」を選択した。しかし、高等教育の広範な水平的および垂直的な多様性の概念にはそれほど深い根がないことが直ちに明らかになった。大学間および学科

間の違いについて思索や分析が至るところでなされたが、実際にこの論争を支配したのは、多様な制度観ではなく、むしろ一元的な制度観であった。つまり、かなり均質な制度の一般的水準に満たない非難すべき大学や学科を確定することに注目が集まったのである。専門大学セクターについては、質の違いに触れるような発言はなく、それに関する分析も行われなかった。

このことは、各大学が専門分野の編成や教育課程の特色をなくし均質的になることを期待されたことを意味しているわけではない。むしろ、カリキュラムの共通要素が多いことは、大学間の移動を促進し全ての大学が授与する学位の信頼に値する最低水準を確保するためには良いことであると考えられたのである。

大学間に大きな多様性が存在することがどのようなプラスの側面を持っているかを見なければ、結果的に二元構造の有する重要性も見逃してしまうことになる。高等教育の拡大による多様化は本質的なものである（ただし一つの機関類型内の多様化は限定的にしか奨励されないが）。したがって、専門大学セクターの数量的な発展は、高等教育の拡大に対する最も明確な回答であるといえよう。

#### 4. 多様化と二元構造に関する政策

過去の高等教育政策における考え方は、学術審議会の重要文書を要約することによって示すことができる。学術審議会はドイツの高等教育政策に関する最高の審議機関である。そのメンバーの半数は連邦政府および各州政府の代表者であり、3分の1が高等教育および学術研究の領域の代表者であり、残りの6分の1が国民の代表者である。この機関は公式には諮問機関であるが、例えば高等教育機関の建設の問題で見られるように、ある意味でさまざまな勧告を結びつける調整機関としても活動している。

1993年に学術審議会は高等教育政策に関する10のテーゼを公表した(Wissenschaftsrat,1993)。そこに提示された考え方は、既に数年前に公表された1990年代の高等教育への提言(Wissenschaftsrat,1988)や専門大学の振興に関する最近の提言(Wissenschaftsrat,1991)の中に部分的に含まれている。

全体として、学術審議会は専門大学の収容力を大幅に拡大することを提言している。在学者数で28パーセント増大、大学よりも在学年数が短いことを反映して入学者数で40パーセントもの増大という目標値を示している。政府は専門大学の教職員、建物、設備の拡充を最優先すべきである、と提言しているのである。

この目標を達成するために、地域的な分散を考慮して専門大学を新設すべきであること、例えば法律、地域研究、応用科学、職業教育、健康科学など従来大学でしか提供されてこなかった教育課程や高等教育では提供されてこなかった教育課程を専門大学で提供すべきであることが提言されている(Wissenschaftsrat,1993,p.32)。

1993年の提言では、専門大学の教育課程の多様化が期待されている。従来の主流タイプの教育課程に加えて、公務員向けの行政専門大学で実施されているような教育課程、例えば実務実習を含む授業やパートタイム方式の教育課程の導入が主張されている。これとは対照的に、大学にはこれ以上教育課程の多様化が期待されていない。むしろ大学は4年半位で学位を取得することができるように教育課程を改訂し、より高度な博士レベルの教育課程を提供することが期待されている。

学習改革は、各大学に授業報告書の公表を義務化し総合的な評価システムを導入することによって推進され支援されるべきである。柔軟な財源配分と大学レベルの管理運営の強化はこれらを促進するであろう、と述べられている。

専門大学の学位取得後の学習機会については、まず学術審議会は1991年に、専門大学により高度な課程を設置しないことを提言している。それは費用の問題に加えて、現在の学位の価値を低下させる可能性があるからである。第二に、大学に対して専門大学卒業生の大学編入に門戸を開くよう求めている。第三に、専門大学卒業生は大学学位の取得という要件なしに、博士号取得する機会を与えられるべきである。適度の質を維持するために、特別な試験が導入されるべきである。さらに、大学の教授は、専門大学の教授と協力して学生の博士論文や高度な学習を支援すべきである、と述べられている。

専門大学の代表者と政府の代表者のほとんどが専門大学学位と大学学位の間に明確な接続が無いことを認めていることは、指摘する価値がある。例えば、専門大学の上級段階から大学学位へと至る接続ルートも大学の正規の課程へと編入するルートもないし、一般的な編入規定もないのである。ところが、このような政策は支持されている。それは、編入自体が歓迎されておらず、民間企業の経営者や官僚は二つのタイプの高等教育機関の卒業生に同一のキャリアを提供すべきであると期待されているからである。

最後に、専門大学の教授は応用研究に携わる機会を広く与えられている。研究プロジェクト遂行のための研究費の獲得、研究員の確保、応用研究ためのジョイントセンターの設置、研究者の教育義務の軽減などが認められている。とはいえ、これらの活動は全て、専門大学の教育重視の体制を覆さない範囲内にとどめられている。

さらに付け加えれば、1992年、連邦政府と各州政府は、1993年に連邦首相と各州首相が会合し1990年代の高等教育政策に関する基本方針に調印することに合意した。この会合は結果的には1993年秋に行われたが、合意は得られなかった。連邦政府が高等教育施設の建設を適度に支援するという考えを破棄した後、いくつかの州の首相はそれ以外の事項についても連邦政府に協力することを拒否した。それに代わって各州は、連邦抜きに州同士で、在学期間の短縮化をはかる措置について合意を形成した。その結果、専門大学の収容力拡大に関する合意は得られなかったのである。

## 5. 東部地域の諸州における発展

1989年11月の東ドイツにおける政治情勢の急展開と1990年10月の法律上のドイツ統合の後、旧ドイツ民主共和国の地域では社会の全ての側面で急激な変革が始まった。

1989年現在、ドイツ民主共和国には6つの総合大学と3つの工業大学があった。そして33校の大学レベルの高等教育機関が、工学、教員養成、農学、医学、経済学など特定の学問分野ないし専門職業の領域で教育研究活動を行っていた。その他、12校の芸術専門学校、数校の国防専門学校、数校の労働組合専門学校、1校の政党専門学校があった。さらに、200校以上の技術専門学校が第二の中等後教育セクターを形成していた(Jablonska-Skinder and Teichler,1992; Möhle,1992;Buck-Bechler and Jahn,1993)。

ドイツ統合がドイツ連邦共和国への編入の意志を宣言した新しい州の創設という形で行われたため、連邦政府と旧ドイツ民主共和国の最後の政府との間で締結された統合条約で明確に除外された事項を除いて、連邦国家の法律はすべてドイツ連邦共和国の東側にも効力を持つことになった。こうして大学大綱法やその他の高等教育に関する国家の法律は拘束力を有する高等教育変革の方針となったのである。統合後3年経って、新しい州でかなり画一的な法律制度が創られ、性格や構造の上で基本的な類似性が見られるようになった。しかし、教員の再編成や評価、任命のしかたには州の間で大きな違いがあった。

法的には、学術審議会による答申と個々の新州とベルリン（現在のベルリン州はかつて分割されていた市を含んでいる）の高等教育構造委員会による答申に基づいて、各州は16校の大学（工業大学も含む）と21校の専門大学を旧ドイツ民主共和国の地域に創設した（または1995年までに創設することとした）。各高等教育構造委員会は、各州政府に再編成のあり方に関して助言するために1990年と1991年の2年間、時限的に任命された者からなる組織である(Buck-Bechler and Jahn,1993)。

再編成の過程で、従来の技術系および専門系の学校は、そのまま高等教育機関に昇格することはなかった。医学分野と教員養成分野の専門高等教育機関のほとんどは大学に併合された。ほとんどの芸術高等教育機関は独立した機関としてとどまった(Aulerich and Doebberling,1993の概観を参照のこと)。専門大学は、新たに設立されるか、または工学や経済学分野の大学レベルの専門高等教育機関を引き継ぐ形で設立された。後者の場合、制度上は降格ではなかったが、公的にはいったん廃止された後、その施設設備の一部または全部と教職員の一部を引き継ぐ形で新しい専門大学が創設されたのである。ドイツ統合の時点では、各機関はイギリスのポリテクニクと似たような機関であった。すなわち、それらへの入学要件や学位はドイツ民主共和国の大学と同等であったが、教育や研究はより職業志向的で応用的であった。当初、これらの機関の改革委員会の多くが大学への転換、近隣の大学への統合、ないしは総合制大学になることを提案したことは何の驚きでもない。しかし、学術審議会と各州は、大学と専門大学の機能を結びつけた機関を創設することに

強く反対した。

専門大学の創設に関しては、新しい州のほとんどは旧州地域の専門大学の現状に従わなかった。むしろ、かれらは、西で議論されていた変革の幾つかを実際に実行した(Jahn,1993 を参照)。幾つかの州は専門大学に入学者数の約 40 パーセントを割り当てることを決定した。従来専門大学で提供されてこなかった分野の授業を開講するよう求められた専門大学もある。専門大学の応用研究の機能を強化するための法令をつくった州もある。

## 6. 比較の観点から見た専門大学

国際比較の観点からすれば、ドイツの専門大学は、1990 年代初頭に特殊な高等教育機関としての存在に別れを告げたイギリスのポリテクニクよりも、大学とは明確に異なった性格をもっているといえよう。イギリスの「二元」構造において、ポリテクニクは公的な入学レベル、在学年数、授与される学位のどれをとっても大学と制度的に異なっているとはいえなかった。ただ教育上の重点が異なっているとされていたに過ぎない。これと比べれば、ドイツの専門大学やオランダの高等専門学校(hogescholen,よく使われる略称では HBO)は、教育上の重点だけでなく構造的な要素においても大学とは異なっているといえる。

ドイツ連邦共和国における高等教育制度のモデルに関する議論では、構造上の差異と内容上の差異が密接に関連していることが第二の機関類型を安定化させる、という結論が支持されている。特に大学の代表者たちは総合制大学や大学での短期課程の概念に反対しながらも、大学とは全く対照的なものとして専門大学を高く評価している。総合制大学が法令上の規範でなくなり、専門大学が幾分安定化した後、相互の批判が2つのタイプの高等教育機関のコミュニケーションの中心となった。

オランダの高等専門学校とドイツの専門大学の在学期間は、ともに相対的に長期である。両機関で授与される学位は学士号と同等と見なされている。しかし、同時に、そこで職業上の資格を取得した後、一般に就職することになっている。つまり第二類型の高等教育機関で取得した学位は大学の学位と接続せず、より上級の学位に至る学習と自動的につながっているわけではない。これは、フランスの技術短期大学(Institutes Universitaires de Technologie)の2年間の課程が大学教育の第一段階と同等とされているのとは異なっている。

ここで述べてきたドイツの高等教育機関はオランダの高等教育機関と一点だけ異なっている。それは、オランダの高等専門学校の教員資格は中等教育学校の教員資格とそれほど変わらないのに対して、ドイツの専門大学の教員資格は明らかに高等教育レベルであることである。専門大学の教員は博士号を有し、博士号取得後も専門職業人および大学の教員

としての経験を有していることが期待されている。

ドイツでは専門大学は大学とは明確に異なった機関であるべきであるという目標や学問的にも高度のものを課そうとする目標が厳格に実行されているのに対して、オランダ政府は高等専門学校への公的な昇格の時期に、教育課程上の理由よりも財政的な理由から、そのような選択をしなかったといえる(Teichler, 1988c)。ここで注目に値するのは、専門大学は教育費が増大している時期に設立されたのに対して、オランダでは高等専門学校が公式に昇格した1986年には既に政府が教育費削減の意図を明らかにしていたことである。さらにまた、ドイツで専門大学の教員になるために高度な資格が要求されているのは、長期的には専門大学の「昇格」に役に立つであろう。

全ての大学の質が多かれ少なかれ平等であることを尊重するドイツの伝統は、多様性に関する議論を教育課程間の違いと高等教育機関の種類の違いに向けた。総合制大学に関する議論や大学内の短期課程に関する議論が行われたが、最終的には、機関類型に基づく多様性が最も望ましい解決策であるという意見が支配的になった。対照的に、教育課程の類型に基づく多様化は、主要な2つの機関類型の明確な特徴を無くしてしまうと批判された。

最終的には、専門大学はかなり安定したものであることが明らかになった。それは教育重視という性格が雇用市場で高く評価されているからである。レトリックが現実を上回っているとはいえ、応用的な問題解決のアプローチを中心とする第二級の専門家を強力に養成するという伝統は、専門大学の教育重視を維持するのに役だった。

とはいえ、これらの条件が大学を模倣することにより地位を高めようとする誘惑から専門大学を解放するとは限らない。応用研究への機会増大、若手教員ポストの増設、博士号取得へと至る道の透明性の確保など、1990年代初期になされた専門大学改善の提案のほとんどは、大学への昇格の観点からなされてきたと考えることができる。もしこれらの手段が実施された場合、第二番目の地位という制度的構造が安定化するのか、あるいは逆に大学昇格を強化させるのかを予想することは時期尚早である。

国際比較の結果、一つの高等教育機関類型内の垂直的な違いが大きければ、高等教育機関や教育課程の種類の安定性が大きくなることを指摘できる。対照的に、一つの高等教育機関類型内の違いが小さければ、制度上の構造に対する挑戦が常に起きる。前者の場合、個々の高等教育機関はそれぞれが地位を高めようとするが、後者の場合、制度を再編成しようとする集団的な努力を通して地位を高めようとする傾向が支配的となる。

多くの国で、われわれは昇格と統合のサイクルを観察できる。新しく設立された非大学の高等教育機関や教育課程は、一般にある限られた期間しか評価されなかった。その期間が過ぎれば、最も威信の高いセクターを模倣することによって地位を高めようとするようになる。多様性を標榜しようとするれば、かつて高等教育の一部とは考えられなかった機関や教育課程をさらに昇格させることになりやすい。

このような昇格と価値低下のサイクル(Teichler *et al.*,1980 を参照)は、複数の機関類型を持つことによって高等教育の多様性を維持しようとするメカニズムをもつ国すべてにおいて潜在的な圧力となっているように思われる。「あまり高貴ではない」タイプの高等教育機関を安定させたり不安定にさせる条件は様々である。ドイツの専門大学は、大学とは別の最も安定した高等教育機関となった。この事例は、従来の常識に逆らって、大学との対照性をラジカルに示すことがより効き目のある解決策であることを示している。専門大学が比較的安定し成功を収めたのは、高い教育研究上の水準を持ちつつも、大学とは異なる構造上および内容上の独自性を持っていたからである。さらに、専門大学が安定しているのは、ドイツで制度上の多様性が多様化の重要な要素であると考えられているからである。

とはいえ、ドイツの専門大学が、最も威信の高い機関類型への昇格を欲しない安定した第二のタイプの高等教育機関の完全な事例であると言うわけではない。ここまで、専門大学の諸特性が安定している傾向を指摘すると共に、専門大学と大学の違いをなくそうとする努力も指摘した。現在の制度的なパターンの不安定性が将来における高等教育の安定要素となるのか、あるいは二つ以上の類型を有する構造が条件によっては長続きするのか、これらは将来明らかになろう。

## 文献

- Aulerich, G., Döbberling, K. "Umstrukturierung im tertiären Bildungssektor der neuen *Länder*", in *Das Hochschulewesen*, 41, No.5, 1993, pp.217-223.
- Becher, T. A., Kogan, M. *Process and Structure in Higher Education*. London: Heinemann, 1980.
- Birnbaum, R. *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.
- Buck-Bechler, G., Jahn, H. "Stand und Perspektiven der Fachhochschulentwicklung in den neuen BundesLändern", in Ermert, K. (ed.). *Fachhochschulen im Aufwind*. Rehberg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum, 1993, pp.51-58.
- Burgess, T. (ed.). *The Shape of Higher Education*. London: Cornmarket Press, 1972.
- Cerych, L., Sabatier, P. *Great Expectations and Mixed Performance: The Implementation of Higher Education Reforms in Europe*. Stoke-on-Trent: Trentham, 1986.
- Clark, B. R. "The benefits of disorder", in *Change*, Vol.8, No.10, 1976, pp.31-37.
- Clark, B. R. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1983.
- Commission of the European Communities. *Memorandum on higher education in the European Community*. Brussels: Task Force on Human Resources, Education, Training and Youth, 1991.
- Gellert, C. (ed.). *Higher Education in Europe*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley, 1993.

- Hermanns, H., Teichler, U., Wasser, H. (eds.). *The Complete University*. Cambridge, MA: Schenkman, 1983.
- Jablonska-Skinder, H., Teichler, U. *Handbook of Higher Education Diplomas in Europe*. München: K. G. Saur, 1992.
- Jahn, H. "Entwicklung der Fachhochschulen im tertiären Bereich – Innovative Ansätze in den neuen Bundes Ländern", in *Das Hochschulwesen*, 41, No.6, 1993, pp.257-263.
- Meeck, V. L., Goedegebuure, L. C. J. "Policy Change in Higher Education (special issue)", in *Higher Education*, Vol.21, No.4, 1991.
- Minks, K. –H., Nigmann, R. *Hochschulabsolventen zwischen Studium und Beruf*. Hannover: HIS, 1991.
- Möhle, H. "German Democratic Republic", in Clark, B. R., Neave, G. (eds.). *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press, 1992, pp.231-240.
- Neave, G. "The dynamics of integration in non-integrated systems of higher education in Western Europe", in Hermanns, H., Teichler, U., Wasser, H. (eds.). *The Complete University*. Cambridge, MA: Schenkman, 1983, pp.263-276.
- Neave, G. "Foundation or roof? The quantitative, structural and institutional dimensions in the study of higher education", in *European Journal of Education*, Vol.24, No.3, 1989, pp.211-222.
- Neave, G. *On programmes, universities and Jacobins*, 1990; or *Vision and reality for European higher education*, 1992, mimeo.
- Neave, G. "On instantly consumable knowledge and snake oil", in *European Journal of Education*, Vol.27, Nos.1-2, 1992, pp.5-27.
- OECD. *Recurrent Education*. Paris: OECD, 1973.
- OECD. *Alternatives to Universities*. Paris: OECD, 1991.
- Schomburg, H., Teichler, U. "Does the programme matter? Approach and major findings of the Kassel graduate survey", in *Higher Education in Europe*, Vol.18, No.2, 1993, pp.37-58.
- Teichler, U. *Convergence or Growing Variety: The Changing Organisation of Studies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, 1988a.
- Teichler, U. *Changing Patterns of the Higher Education System*. London: Jessica Kingsley, 1988b.
- Teichler, U. "The changing role of non-university higher education in comparative perspective", in *Higher Professional Education in The Netherlands*. The Hague: Netherlands Council of Higher Professional Education (HBO-Raad), Part 4, 1988c.
- Teichler, U. "Towards a highly educated society", in *Higher Education Policy*, Vol.4, No.4, 1991, pp.11-20.
- Teichler, U., Hartung, D., Nuthmann, R. *Higher Education and the Needs of Society*. Windsor: NFER, 1980.
- Trow, M. "Problems in the transition from elite to mass higher education", in OECD (ed.). *Policies for Higher Education*. Paris: OECD, 1974, pp.51-101.
- Trow, M. "Elite and mass higher education: American models and European realities", in



- Research into Higher Education: Processes and Structures*. Stockholm: National Board of Universities and Colleges, 1979, pp.183-219.
- Williams, G. "Graduate employment and vocationalism in higher education", in *European Journal of Education*, Vol.20, Nos.2-3, 1985, pp.181-192.
- Wissenschaftsrat. *Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren*. Köln, 1988.
- Wissenschaftsrat. *Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen in den 90er Jahren*. Köln, 1991.
- Wissenschaftsrat. *10 Thesen zur Hochschulpolitik*. Köln, 1993.

# ドイツ連邦共和国における 近年の高等教育から雇用への移行の変化

## 要 約

先進産業国家、特にドイツにおいては、高等教育卒業生の失業や不完全雇用の問題について多くの著作物がある。ドイツの場合、全体的な失業率や、大卒者は非大卒者よりも仕事を見つけやすいことなどは、よく知られているが、求職市場における大卒者の細かな状況については必ずしも明らかにされているとはいえない。著者は、大卒者の就職、失業、不完全雇用、不適切雇用に関する研究のほとんどは、教育をうけた才能ある者は稀少でありそれにふさわしく利用され報酬を受けるべきであるという偏った考え方にとらわれていると考えている。絶えまない高等教育の拡大は、大学卒業生の雇用悪化の兆候として見られたり、才能の過剰供給へと至る道として見られている。しかしながら、たとえ雇用機会がそのようなものであったとしても卒業生は多様なレベルと複雑さを持った仕事として対処するだろうし、高等教育学歴の一般化を高度教育社会の必要条件として考えればこの方面の研究の範囲は変わるだろう。高等教育の大衆化が自動的にネガティブな意味を持った言葉として見られるようなことはないであろう。

## 1. はじめに

すべての市場志向の産業社会において、過去数十年、高等教育と雇用の関係は似たような発展過程をたどってきた。学位取得者数増大の必要性が認められ、実際に高等教育は雇用制度の需要を上回って拡大してきたと見られている。ある領域では労働力の不足が見られたが、他の領域では供給過剰が観察されたのである。

しかし、高等教育と雇用の関係はすべての産業社会について全く同一ではない。在学者数、卒業率、労働力人口に占める高等教育卒業生の割合、高等教育卒業生に対する想定される需要について、顕著な違いが見られるのである(OECD,1993;Teichler,1995)。これらの違いを説明しようとする際に、専門家は次のような事項に注目している。

— 学習と労働の内容上の特性。すなわち、教育課程はどの程度一般的かそれとも専門的か、人格形成を強調するか技能を強調するか、採用時の基準は教育課程の基準と対応しているかまたは矛盾しているか、職業的役割はどの程度広い知識に基礎をおいているかそれとも特定の専門的スキルに基礎をおいているのか。

一教育上の達成と雇用の間の構造的な関係。すなわち、公的には同一のタイプの高等教育機関や教育課程の間で、質的な水準や評判が少しかだけ異なっているのかそれとも大きく異なっているのか、さらには、所得や地位、雇用条件、経歴を決定する上で高等教育機関の役割類型、卒業証書や学位のレベル、成績その他の公的な指標が影響を与えているのか。

1990年代には、多くのヨーロッパ諸国で高等教育卒業生の雇用問題がますます報告されるようになった。一方において、労働市場への参入者に占める高等教育卒業生の割合は増大したが、大多数のヨーロッパ諸国では全体的な失業率が増大し、卒業生の雇用にマイナスの影響を与えた。

この論文の目的は、ドイツ連邦共和国の最近の事例を提示することによって、これらの議論に何らかの貢献をすることにある。この報告は明示的には国際比較のアプローチを採らないが、比較分析に必要な基礎を作ることをねらっている。

まず2つの注意をしておこう。第一に、以後提供する情報はドイツ連邦共和国の「旧」州地域、すなわち1990年9月まで存在していた地域についてである。東側の州についてのデータはしばしば欠けていたり不完全であり、変革期の特殊な状況を示してくれるとはいえ入手できるデータだけでは時系列的な分析ができない。

第二に、一般に、基礎となるデータは必ずしも満足できるものではない。ドイツでは高等教育から雇用への移行に関する正規の調査は実施されていない。2年に一度実施されるマイクロ国勢調査や1年に2回実施される詳細な失業率統計、随時実施される調査、あるいは各専門分野や各高等教育機関ごとに実施される多数の卒業生調査(その概観については Teichler, 1996 を参照)だけが利用できる資料である。したがって、筆者は、1990年代初期におけるドイツの卒業生の雇用の変化を深く描くために必要なデータを断片的に提示せざるを得ない。

## 2. 学生数と雇用の趨勢

ドイツ連邦共和国では過去40年間、高等教育機関を卒業し専門家として活動している者の数は、概してコンスタントに増大してきた。とはいえ、1970年以前の時期については、ドイツのもう一つのタイプの高等教育機関である専門大学(Fachhochschule)の前身校の卒業生の数を正確に知ることが難しいため、期間全体について完全な各年の時系列データを作成することはできない。加えて、利用できる雇用統計で使われている定義が変化している。例えば、労働力全体を指しているのか被用者と自営業者だけを指しているのかが不明な場合もある。

1960年には、労働力全体の中で高等教育機関(専門大学とその前身校も含む)の卒業生数は約100万人であった。その数は1970年には140万人、1980年には230万人、1990年には310万人に増加した。1993年現在、ドイツ西部地域(つまり新州は除く)における絶対数は340万人に達した。表1に示すように、労働力に占める学位所有者の割合は1960年にはわずか4パーセントだったが、1970年には5パーセントに増加した。その後、概して一貫して増大し、1980年には8パーセント、1990年には12パーセントになり、1990年代半ばには約14パーセントになっている。1990年の高等

教育卒業者の内訳を見ると、約3分の2は大学および大学と同等の機関を卒業した者で、残りの3分の1が専門大学(および総合制大学の学士ディプロマコース)を卒業した者であった。

表1 高等教育の拡大と高度な教育を受けた労働力:1960-1990年

	1960	1970	1980	1990
(a) 新規卒業生数(千人)	40	69	104	138
(b) 当該年齢集団中の卒業生の割合(%)	5	10	13	15
(c) 労働力人口中の学位所有者数(百万)	1.0	1.4	2.3	3.1
(d) 労働力人口中の学位所有者数の割合(%)	4	5	8	12

出典:教育と労働市場に関する各種の政府統計をもとに作成。

1990年代の初頭、連邦雇用局の労働市場職業研究所は、労働力に占める学位所有者の割合が2000年までに約15パーセント、2010年までに17パーセントないし18パーセントになると予想した(Buttler and Tessaring,1993;Tessaring,1992;および各州連合教育計画研究促進委員会,1994)。ここでもまた、その内訳は約3分の2は大学卒業生、3分の1が専門大学卒業生となるであろうと推定されている。しかし、近年における高等教育の発展を見ると、これらの予測値を上方修正する必要がある。

上に引用した予測値によると、高度な職業教育を終えた者の割合は8パーセントから9ないし10パーセントに上昇し、通常レベルの職業教育を終えた者の割合は59パーセントから63ないし64パーセントに上昇すると見込まれている。同時に、高等教育も職業教育も受けていない労働力の割合は、21パーセントから10ないし12パーセントにまで減少すると見込まれている。

ドイツの高等教育機関の卒業生数(博士号試験を除くすべての試験の受験者数)は1960年に4万人、1970年に6万9千人であった。その数は1980年に10万4千人、1990年には13万8千人に達した。1993年には、「旧」ドイツ連邦共和国の地域で15万人を越えた。なお1993年、その数字は「新」州地域では約1万7千人に過ぎず、ドイツ全体の外国人留学生の卒業生数は約8千人である(連邦教育科学研究技術省,1995)。

当該年齢集団に占める卒業生の割合は、1960年の約5パーセントから1970年には約10パーセント、1980年には13パーセント、1990年には15パーセントに増大した。卒業生数とその割合を比較してみると、驚くべきことに1970年代と1980年代には、卒業生の割合はわずかにしか増大していない。第二次大戦後のほとんど20年間、出生率が増大し、その後1965年から1984年まで減少したことに留意すべきである(学生数の趨勢の概観はWolter,1995を参照)。

将来、当該年齢集団に占める入学者の割合は上昇するため、当該年齢集団に占める卒業生の割合はさらに上昇することが見込まれる。当該年齢集団に占める入学者の割合は、1960年には9パーセントだったが、1970年半ばには20パーセントに上昇した。その後1980年代の半ばまで一定の水準を保っていたが、過去10年間に一貫して増大し、今日35パーセント以上になっている。たとえ中等教育を終了後高等教育機関へ入学する者の割合が低下し、さらに1980年代と同様に大学生の75パーセント、専門大学生の70パーセントしか最終的に卒業できないと仮定したとしても、将来、新規求職者に占める高等教育卒業生の割合は増大するであろう。

### 3. 雇用者は卒業生への需要をどのように見ているか

高等教育卒業生への需要に関しては、ドイツの雇用者や研究者、並びに経営者や企業団体と密接に関わっている研究所の多くはやや消極的な見方をしている(例えば、ドイツにおける公的な場での議論の概要については、Baethge *et al.*,1986;Koenegen-Grenier and Schlafke,1994;Lohmar and Ortner,1975;Schlafke,1979;Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft,1993;Teichler and Sanyal,1982;Wittkämper,1988 を参照)。公的な場での議論は次のように大幅に変化したが、そのような見方は正しいであろう。

—1960 年頃、経済成長に対する教育投資の貢献に関する理論が国際的に突如として沸き上がり、ドイツでもこの理論は徐々に普及した。

—1970 年頃、回顧すれば拡張主義者の黄金時代ともいえる時期に、ドイツ経済研究所は「アカデミック・プロレタリアート」が生まれる危険性について警告を発し続けた(Schlafke,1972)。

—1975 年頃、いわゆるオイルショックの後、ドイツの経営者団体はある調査に基づいて、高等教育卒業生の雇用は年率1パーセントで増加するだろうと予測した(Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände,1975)。しかし、実際には、民間部門での高等教育卒業生の雇用は 1970 年代後半の5年足らずの間に約 30 パーセントも増加した(Teichler,1987;Tessaring,1984)。

—1970 年代末、「アカデミック・プロレタリアート」の議論は、高等教育卒業生による非高等教育卒業生の「置き換え」の警告にとって代わられた。その結果、実際の需要からあふれた卒業生は、より低級な資格所有者の雇用機会を奪った。高等教育卒業生の過剰な学位は、学位を持たない者の雇用機会を脅かすものと思われるだけでなく、生産性にとって余分ないし有害なものとして見なされた(Hegelheimer,1975;これらの議論への批判は Teichler *et al.*,1980)。

—最近の事例として、ドイツ経済研究所が 1990 年代初期に実施した調査の報告がある(Falk and Weiss,1993)。この調査によれば、調査の対象となった企業の 31 パーセントは将来高等教育卒業生の雇用を減らしたいと考えており、41 パーセントの企業は過去と同等水準に据え置くと答えていた。過去よりも増加させると答えた企業はわずか 10 パーセントであった(残る 18 パーセントは過去卒業生を採用しておらず将来も雇用の意志のない企業である)。報告書の筆者たちは、このような回答には近年の経済の停滞が反映していると指摘しているが、同時に卒業生への需要を増加させる構造的な要因が期待できないとも言っている。

カッセル大学の高等教育・職業研究センターは、連邦雇用局の委託を受けて民間企業経営者の採用と雇用の政策に関するパイロット調査を実施した。その結果、調査対象となった経営者は高等教育卒業生の雇用を過去よりも減らすことを意図していることが明らかになった。しかし、よく調べてみると、全体の新規採用予定者数はそれ以上に減少していることが明らかになった。このような状況を考慮すると、人事部の代表者は、新規採用者に占める高等教育卒業生の比率を増加させることを意図していると言えよう(Baldauf *et al.*,1995)。

## 4. 高等教育と雇用の関係の現状を評価するために使われる指標

ドイツでは過去 20~30 年間、卒業生の増大の是非に関する論争が活発である。そのため、この問題に対する関心は大きく、統計的分析、卒業生調査、卒業生の需要の研究が多数行われている(その概観については、Bodenhöfer,1981,1988; Busch et al.,1981; Holtkamp and Teichler,1983; Kaiser et al.,1985;Teichler,1996; Teichler and Sanyal,1982 を参照のこと)。それぞれの論争の中で、統計や調査に関しては次のようなデータが重要な役割を演じている。

—卒業生の失業率の統計、求人倍率

—卒業生の適切または不適切な雇用の「客観的指標」、例えば職業分類や所得など

—卒業生の適切あるいは不適切な雇用の「主観的指標」、例えば授業で学んだ知識が仕事での程度利用されているか、あるいは卒業生が現在の職務が自分の資格レベルとどの程度マッチしているかなど

—高等教育の卒業から雇用に至るまでの期間の長さや移行の過程で直面した問題など。

本論文ではこれらのデータのいくつかを示し議論する。このため、おおよそ 1990 年以後の変化については特に力点をおく。

### 卒業生の失業

ドイツ連邦共和国では 1973 年以降、失業率が国民の大きな関心事になった。登録された失業者は、1973 年の 1 パーセントから 1975 年に 5 パーセントに上昇し、1970 年代末には 4 パーセント未満へといったん低下した。1980 年初頭には 9 パーセント近くまで上昇したが、1990 年代初頭には約 6 パーセントへと再び低下した。しかし近年、失業率は上昇気味であり、1995 年には旧州地域で約 9 パーセントにもなっている。新州地域では、公的発表される失業率はこの数年間、おおよそ 15 パーセントであるが、専門家は失業率は実際には 30 パーセントに上ると推定している。ここには継続的に給与はもらっているが実際には働いていない者や再教育や臨時雇用の名目(いわゆる失業者雇用措置)で連邦雇用局から給与をもらっている者も含まれている。

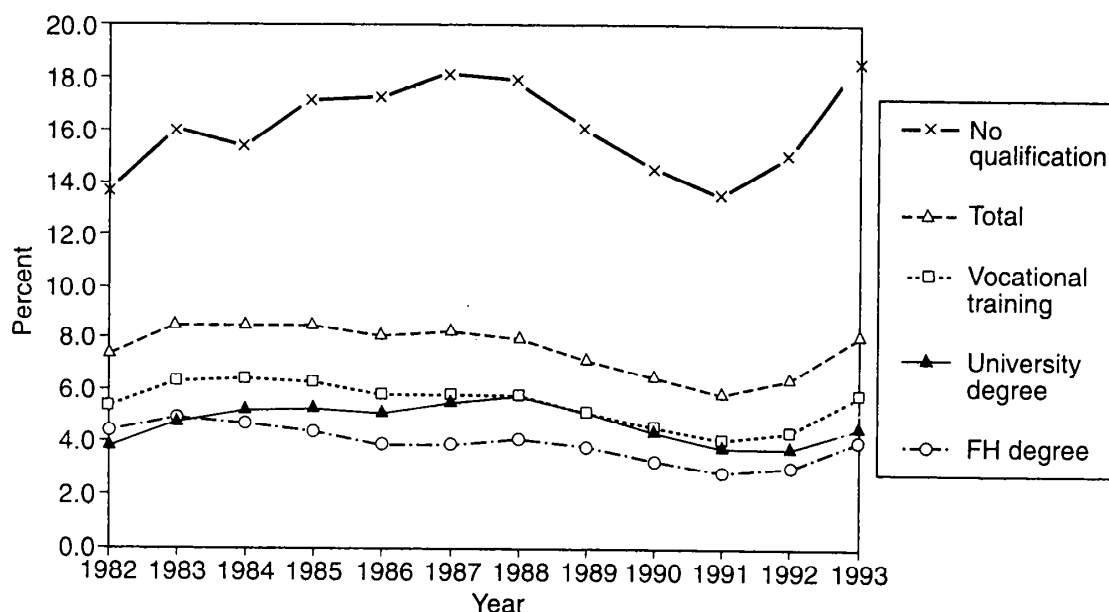
図 1 に示すように、高等教育卒業生の失業率は、時期によってかなり変化しているものの、労働力全体の失業率の半分ないし 3 分の 2 の水準で比較的安定的に推移している。しかし、これは卒業生の資格の違いによる失業率の違いが時を経ても変化しないことを意味しているわけではない。すなわち、

—1980 年代の初頭以後、いかなる資格も持たない者の失業の危険が増大する一方、職業教育や高等教育の修了書を持っている者についてはそうではないというかたちで、両者のギャップが大きくなった。

—職業訓練を受けた者に比べて高等教育で学位を取得した者が労働市場で優位に立つという現象は 1980 年代に消滅したように見えたが、1990 年代になると再び、両者の間に違いが見られ

るようになった。図1が示しているように、職業教育を受けた者の失業率は、近年、学位を持つ者よりも急激に大きくなっている。

—1980年代初頭、大学卒業者の失業率は専門大学卒業者の失業率よりも上回っていた。しかし、専門分野の違いを考慮すれば、大学卒業者は専門大学卒業者よりも失業の危険は少ない。

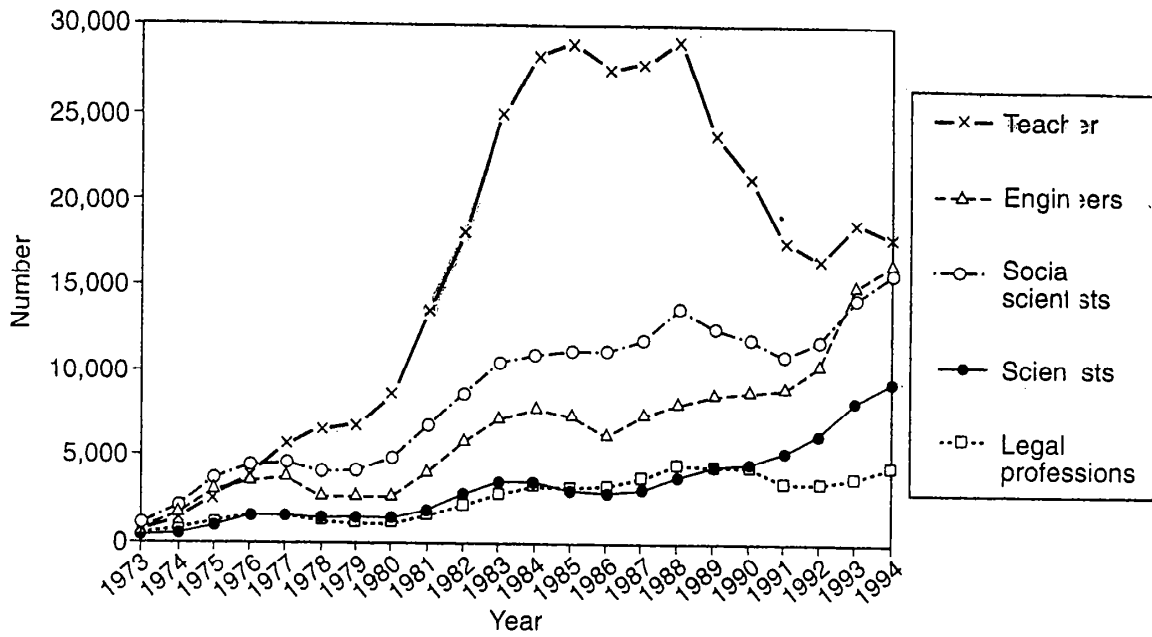


Source: Data provided by Bundesanstalt für Arbeit

図1 学歴別の失業率：1982-1993年（旧州地域）

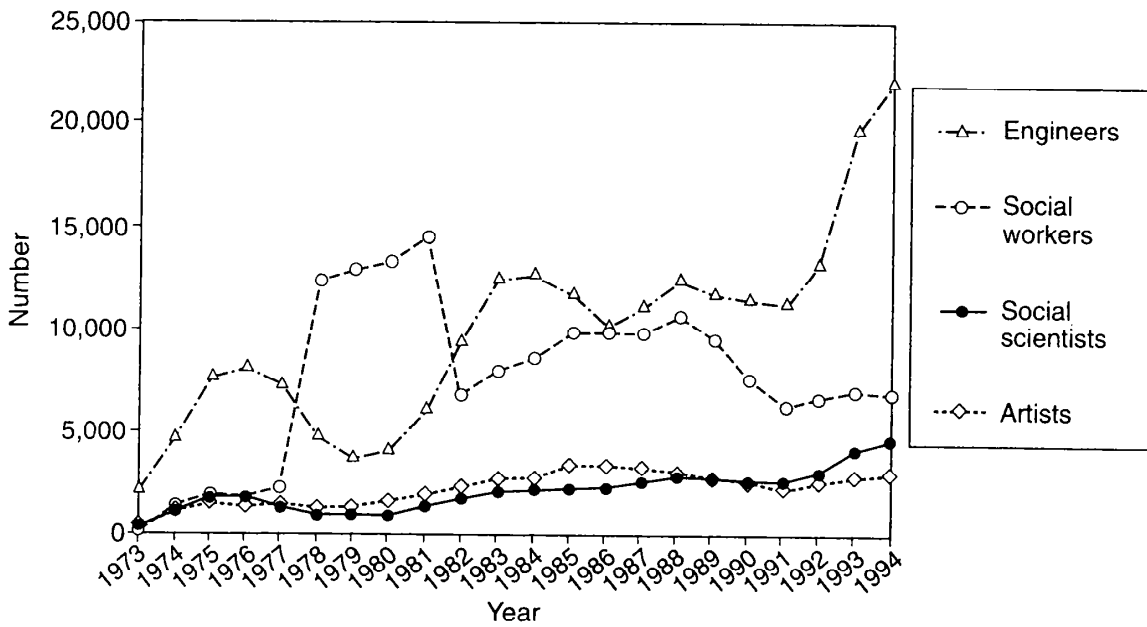
連邦雇用局の統計は、新卒者の失業と就労経験のある者の失業を区別していない。せいぜい、年齢別の失業率が公表される程度である。同局は、高度な専門職業人については、各地の事務所に登録された求職者数と求人数を定期的に発表している。例えば、1985年の末には1万1千人の求人に対して2万2千人の求職者がいた。この比率は1994年末には4千人の求人に対して、4万6千人の求職者があるという状況にまで悪化している。しかし、ドイツの高等教育機関は就職のプロセスにあまり関与しないとはいえ、ほとんどの卒業者はそれ以外のルートで仕事を見つけていることに留意しなければならない。

卒業生の失業率は専門分野によってかなり異なっている。連邦雇用局は学位を授与された者については通常、失業者の絶対数しか発表せず、専門分野別ないし職種別の失業率はほとんど発表されない。図2に示すように、1980年代には教師の失業は雇用上の最大の問題であった。1980年代末以降、教師の失業者数そのものは減少したが、1990年代初頭以降、それ以外のほとんどの専門職業で失業が増加している。同様に、図3に示すように、1980年代の末まで専門大学を卒業したソーシャルワーカーが失業に直面していたが、最近では専門大学を卒業した技術者の失業が目立っている。



Source: Data provided by Bundesanstalt für Arbeit

図2 大学卒業者の失業



Source: Data provided by Bundesanstalt für Arbeit

図3 専門大学卒業者の失業



新卒者が失業するのは、ちょうどその時は彼らが雇用を探している時期（いわゆる探査失業）に当たるからであり、ドイツでは伝統的にふつうの現象である。多くの利用可能なデータによれば、1970年代まで卒業する学生の約半数は、学位を授与された後はじめて職業の探査を開始していたという。ドイツのように大学間の質の違いがほとんどないと想定される制度においては、最終的な成績は最終試験の結果によって決定され、その成績が雇用者の採用時の最も有力な判定基準となっているので、このようなやり方は決して不合理ではないのである(Teichler, *et al.*,1984;Teichler and Schomburg,1991;von Landsberg,1985)。

1970年代以降に実施されたさまざまな調査結果を比較すると、高等教育から雇用への移行は年々複雑になっている。就職活動は拡大し、探査失業は長期化し、期限付きの(常勤ではない)初任雇用契約を結ぶ者の割合がかなり増大している。大学情報システム(HIS)による調査によれば、既に1980年頃、高等教育機関の新規卒業生の3分の1以上が期限付き契約で雇用されていた。公共部門に雇用されていた者の約半数、民間部門に雇用されていた者の10分の1が期限付き契約であった。1980年代末になると、新卒者の3分の2以上が期限付きで雇用されていた。そのうち、公共部門で働いていた者の約10分の9、民間部門で働いていた者の約半数が期限付き雇用であった(Minks and Nigmann,1991;Minks and Reissert,1984)。

高度な教育を志向する傾向は明確であった。しかし、これを直ちに高等教育から雇用への移行の問題への反応と考えることはできない。第一学位取得後も勉強を続けようとする意志決定に関しては、過去数十年間、就職上直面する困難以外の要因が大きな役割を演じていたことが明らかである。

最終的に一つの地位を得る際に深刻な問題に直面しない場合でも、卒業直後の探査失業はドイツではよく見られる現象である。例えば、1980年代半ばに、機械工学、経済学、経営学を学んだ学生の約6分の1は、移行期間中のある一時期には失業を経験した。もっとも、卒業後の探査期間は平均してわずか4ヶ月で、卒業の2年後に失業していた者はわずか1パーセントしかいなかったが(Teichler and Winkler,1990)。それ故、以下では、その他の移行上の問題も論じながら、1990年代における卒業生の失業率の数字を検討して行こう。

## 5. 不適切雇用に関する客観的指標

ドイツでも他の国と同様、専門家は、職業上のカテゴリーを基にして、不適切な職や学位を必要としない仕事に就いている高等教育卒業生の割合を計算しようと試みてきた。ある研究者は、1990年代初頭に高等教育卒業生の約10パーセントが学位を必要としない仕事に就いているという結論に達したが(Plicht *et al.*,1994)、その数字は20パーセント以上にもなると主張する研究者もいる。

このような異なった解釈はミクロ国勢調査の解釈の違いから生まれてくる。前者の解釈は、労働者数と学位を持つ低級被雇用者数を用いて導かれたものである。ミクロ国勢調査によると、

これら2つの職業カテゴリーに属する大学卒業者の割合は1985年から1991年まで一貫して9パーセント、専門大学卒業者に関しては一貫して10パーセントとなっている(表2参照)。34歳までの者に限定すると、その数字は大学でも専門大学でも14パーセントになる。だが、これらの数字をもって不適切雇用を証明するような指標と見なすことはできない。なぜなら、生涯のキャリアの中で、低級の地位から出発してその後昇進したり、それ以外の方法で上昇移動に成功する者がいるからである。

表2 ドイツ連邦共和国における大学修了者の職務：1985-1991年(パーセント)

		大学			専門大学		
		1985	1989	1991	1985	1989	1991
(a)	自営	15.1	15.5	16.0	12.4	10.8	11.6
(b)	指導的地位	18.9	20.7	20.2	23.8	24.7	24.6
(c)	有能な専門家	50.3	47.0	46.8	35.1	35.8	34.9
(d)	技術専門職	6.1	6.5	7.1	17.8	17.8	18.2
(e)	労働者、下級被雇用者	9.0	9.3	9.1	10.1	10.0	9.7
(f)	不明	0.6	1.0	0.8	0.8	0.9	1.0
(g)	計	100	100	100	100	100	100

出典：Mikrozensus.

さらに、論争の的になるのが技術専門職員(Sachbearbeiter, スペシャリストやケースワーカーなど)に必要とされる資格の解釈である。この職業カテゴリーには、中級の事務従事者や、より上級の経歴へと昇進すると管理的職務に就くような典型的な最初の地位が含まれている。この職業カテゴリーの大学卒業者の比率は、1985年には6パーセントだったが、1991年には7パーセントに上昇し、専門大学卒業者については、この間一貫して18パーセントであった。35歳以下の者については、技術専門職の割合は大学卒業者については10パーセントから13パーセントに上昇したが、専門大学卒業者については約27パーセントで不変である。この数字はまた、歴史的な変化を明確に示すことができない。むしろ技術専門職の半数以上は、その後高い地位に昇進するだろうという結論を導く傾向がある。

所得は、卒業後数年間の卒業生の不適切雇用の客観的指標として利用される。つまり、公共部門に採用された卒業生は、原則として訓練を受ける地位から正規の被雇用者ないし終身公務員の地位へと移る。1980年代に行われた調査によると、典型的な職に就いた者よりも所得の少ない者の割合は、おおよそ10から20パーセントである。ただ1990年代のデータでは、傾向性が認められるほど明確な差はない。

労働力全体に関しては、1991年現在の被雇用者の平均純月収は次の通りである。

- 職業資格を持たない人 2,000マルク
- 職業教育を受けた人 2,300マルク
- 専門大学の学位所有者 3,800マルク
- 大学の学位所有者 4,200マルク

### (不) 適切雇用の自己評価

1980年代にドイツ連邦共和国で実施された調査によると、高等教育卒業者の60パーセント以上は、自分の学歴に適切な職に就き、適切な仕事をしていると答えている。20パーセント以上の者は、現在の職や仕事は教育や学歴水準に見合っておらず、学歴に比べて低すぎると考えている。表3、4はカッセル大学高等教育・職業研究センターの実施した縦断的調査の結果を示しているが、専門分野によって数字が大きく異なっていることが明らかである。

表3 学習と仕事の関連に関する1983-1985年卒業生の意見：在学中に獲得した能力の利用(パーセント)

	機械工学		経済学		社会科学		計
	大学	専門大学	大学	専門大学	大学	専門大学	
<b>卒業時での期待</b>							
よく/少し利用	81	77	72	76	81	76	75
あまり/ほとんど	15	19	25	21	12	15	20
わからない	4	4	3	3	7	9	5
<b>卒業2年後</b>							
よく/少し利用	86	75	80	82	85	90	82
あまり/ほとんど	14	25	20	18	15	10	18
<b>卒業5年後</b>							
よく/少し利用	82	69	79	76	82	83	78
あまり/ほとんど	18	31	21	24	18	17	22

注 大学：大学卒業生、専門大学：専門大学卒業生。調査は1983年から1988年にかけて実施された。  
出典：カッセル卒業生調査(Brennan et al.,1995)。

表4 学習と仕事の関連に関する1983-1985年卒業生の意見：地位の適切性(パーセント)

	機械工学		経済学		社会科学		計
	大学	専門大学	大学	専門大学	大学	専門大学	
<b>卒業時での期待</b>							
適切	59	57	65	62	21	42	57
(完全には)適切でない	27	25	27	30	64	33	30
わからない	13	17	8	9	15	25	13
<b>卒業2年後</b>							
適切	74	54	63	55	33	55	60
(完全には)適切でない	26	46	36	45	67	45	40
<b>卒業5年後</b>							
適切	73	64	67	55	29	54	62
(完全には)適切でない	27	36	33	45	71	46	38

注 大学：大学卒業生、専門大学：専門大学卒業生、調査は1983年から1988年にかけて実施された。  
出典：カッセル卒業生調査(Brennan et al.,1995)。

1980年代にドイツ連邦共和国で実施された調査によると、どのような専門分野でも、大学で身につけた技能や資格のレベルは現在の地位や仕事に必ずしも必要ではないと答えた者は、20パーセントを下回っている。加えて、カッセル大学の卒業生調査によれば、卒業2年後の時点で不適切に雇用されていると答えている回答者のほとんどは、実際には例えば地域的に移動したくなかったからとか配偶者の住んでいるところからあまり離れていない場所で働きたか

ったなどの理由で、そのような地位を自発的に選んだと答えている。

1980年代末と1990年代初頭に行われた2つの類似した調査を見ると、採用直後の卒業生の雇用状況を比較することができる。1989年と1993年に卒業した工学の卒業生に対して卒業約1年後、ほとんど同一の調査票が送られた(Minks,1995;Minks and Nigmann,1991)。高等教育情報システムが実施した調査によると、以下のことが明らかになっている。

—大学学位を有する(旧州地域の)工学部1993年卒業生の6パーセントは低い初職地位を受け入れた。1989年の卒業生が1パーセントだったのに比べると、かなり低い。なお、同分野の専門大学卒業生についてはその数字はそれぞれ12パーセント、2パーセントであった。

—初任給が税込み月収3000マルク未満の者の割合は、大学卒業生では15パーセントから22パーセントに増加したが、専門大学卒業生では14、15パーセントと大して変化はなかった。

—最初あまりやりがいのない職に就いたと思う者の割合は、専門大学卒業生では18パーセントから23パーセントに増加し、大学卒業生では14パーセントから18パーセントに増加した。

—職業上の地位に不満を表明する若い技術者の割合は、専門大学卒業生では14パーセントから18パーセントに増加し、大学卒業生では12パーセントから14パーセントに増加した。資格と仕事に適切な関連がないと不満を表明する者の割合は、専門大学卒業生では15パーセントから20パーセントに増加し、大学卒業生では12パーセントから17パーセントに増加した。

しかし、表5、6に示すように、これらの変化は専門分野によって異なっている。上に述べた基準に従えば、機械工学と電気工学では1990年代初頭に不適切雇用機会の減少を予見できたが、土木工学では不適切雇用は横ばいないし増大に直面していた。これらの結果をみると、近年、雇用機会は一貫して悪化してきたのではないかと考えたくなる。

表5 1989年と1993年における採用時の技術者(専門大学学位)の雇用の質(パーセント)

	機械工学		電気工学		土木工学		計	
	1989	1993	1989	1993	1989	1993	1989	1993
適切な地位にいる	1	13	1	19	2	1	2	12
月収が3,000マルク未満	6	15	14	23	20	5	14	15
採用直後の仕事がつまらない	21	26	19	27	14	16	18	23
職業上の地位に不満	14	20	15	27	12	6	14	18
知識や技能の活用に不満	16	20	14	32	15	9	15	20

出典：Minks(1995)。

表6 1989年と1993年における採用時の技術者(大学学位)の雇用の質(パーセント)

	機械工学		電気工学		土木工学		計	
	1989	1993	1989	1993	1989	1993	1989	1993
適切な地位にいる	1	8	0	7	3	3	1	6
月収が3,000マルク未満	13	29	11	20	26	19	15	22
採用直後の仕事がつまらない	17	22	11	17	19	19	14	18
職業上の地位に不満	12	20	10	14	15	7	12	14
知識や技能の活用に不満	12	22	10	19	13	11	12	17

出典：Minks(1995)。

## 6. 全体的な評価

もちろん、高等教育とその後の雇用の関連を評価するさまざまな「客観的」指標と「主観的」指標を結びつけることは可能である。表7は、さまざまな資料を用いた類型の一例である。それは、1983年から1985年にかけて高等教育機関を卒業したいくつかの専門分野の者の卒業後2年時点での回答をもとに、カッセル大学高等教育・職業研究センターの研究者が作成したものである。

クラスター分析によって抽出された6つのタイプのうち4つは、卒業生の雇用と職業の順番に並んでいる。そのうち上位の項目は、高い地位と、知識と職務の密接な関連から成っていたが、下位の項目はそうではなかった。4つのタイプは次のような内容である。

- 大学卒業者には特権的な仕事(25パーセント)
- 大学卒業者には普通の仕事(26パーセント)
- 大卒者の仕事だが単純な労働をかなり含む(21パーセント)および
- 不満の多い仕事(12パーセント)

次の2つの仕事は、地位はそれほど高くなく雇用範囲も狭いが、面白くやりがいのある仕事である。

- 学術的な仕事(8パーセント)。大学で学習した専門分野と密接に関わりやりがいのある仕事であるが、キャリアの初期段階では安定した雇用が保障されない。
- 社会的政治的な関わりのある仕事(12パーセント)。高い地位に就く機会を犠牲にせざるを得ないかもしれないが意欲を持った者にふさわしい仕事（以上、表7参照）。

表7 専門分野ごとにみた卒業2年後の雇用と仕事の類型(パーセント)

	機械工学	経済学経営学	社会福祉	計
大学卒業者には恵まれた仕事	25	31	8	25
大学卒業者には普通の仕事	29	26	21	26
大卒者の仕事だが単純な仕事をかなり含む	22	23	17	21
学術的な仕事	12	8	4	8
社会的政治的な関わりのある仕事	1	2	32	8
不満の多い仕事	9	11	18	12
合計	100	100	100	100

出典：Minks(1995).

この結果をみれば、1980年代のドイツの大学卒業生は、世間で議論しているほどには雇用や仕事の満足を規定する様々な次元の違いを認識していないことを示している。なお、そのような次元の分離が近年も起きているか否かを知ることでできる調査は新たに行われていない。

## 7. 高等教育から雇用への移行

上で紹介した調査はまた、ドイツの機械工学と電気工学の卒業生については、高等教育から雇用への移行が長期化し、スムーズにいかなくなっていることも示している。このことは1989年と1993年(旧州地域)卒業の機械工学の大学卒業生に関するデータからも裏付けられる。

すなわち、

—1989年の失業率は卒業後の1か月で6パーセントだったが、卒業後6か月には約1パーセントに減少した。1993年卒業生については、その数字はそれぞれ16パーセント、10パーセントであった。

—大学卒業直後に1989年の卒業生の4パーセントは非常勤の職業に就いており、卒業6ヶ月後には1パーセントになった。1993年の機械工学の卒業生については、それぞれ19パーセント、18パーセントだった。

—機械工学の卒業生のうち、卒業後継続して大学で教育や訓練を受けたり博士課程に進んだと思われる者の割合は、1989年から1993年の間に倍増した。

—機械工学の1989年大学卒業生の60パーセントは卒業後2ヶ月間に正規に(永続的または期限付き契約で)雇用された。しかし1993年の卒業生では、60パーセントの者が正規に雇用されるのに8ヶ月もかかった。

—常勤雇用と終身雇用(期限付き雇用ではなく)を初職として良いものとするならば、その種の職に就くことができた機械工学卒業生の割合は1989年には63パーセントだったが、1993年にはわずか37パーセントのみであった。

これとは対照的に、土木工学卒業生の大多数は1989年から1993年にかけて高等教育から雇用への移行が改善した。数字をみてみよう。

—土木工学の大学卒業生の14パーセントは卒業後直ちに臨時的な職を得、卒業後6ヶ月までにさらに2パーセントの者がそのような職を得た。1993年卒業生では、その数字はそれぞれ6パーセント、2パーセントであった。

—卒業後6ヶ月間に、より高度の教育や訓練を受けた者は12パーセントから10パーセントに減少した。

—最後に、1989年には60パーセントの者が卒業後4ヶ月で正規の職に就いたが、1993年には60パーセントに達する期間が2、3週間短くなった。

—1989年土木卒業生の卒業後1ヶ月間の失業率は7パーセントであったが、6ヶ月間の失業率は2パーセントだった。1993年の卒業生については、それぞれ6パーセント、3パーセントだった。

これらの数字は、一般に、土木技術者のおかれた状況の改善の程度は、機械工学や電気工学の技術者の就職悪化の程度に比べれば大きいものではないことを示している。さらに、すべての項目について一貫して改善したわけでもなかった。

## 8. 卒業生の就職に関する研究方法の改善の必要性

### 職業とキャリアパスの掘り下げた分析

高等教育と雇用の関係に関する研究のほとんどは、雇用への移行や初期キャリアに注目している。このような力点の置き方は十分理解できる。労働市場における最近の卒業生の状態が最大の関心事項の一つであり、最近の卒業生に関する情報は高等教育と雇用の関連に関する最新の情報だからである。それに対して、卒業後 10 年以上も後における高等教育と雇用に関する研究は、獲得した知識と仕事の遂行能力の関係や高等教育の短期的・長期的効果を理解するのに有益であると思われるのだが、そのような長い期間に高等教育の状況がかなり変化するという理由で、従来あまり行われてこなかった。

次の 3 つの議論は、回想や縦断的な研究を通して長期にわたって卒業生の雇用と職業を観察するのに都合がよい。

- 労働市場の諸条件の変化に関する議論、
- 正規のキャリアパスの議論および
- 自己のキャリアパス形成に関する議論。

**労働市場の諸条件の変化に関する議論** たとえばドイツの 1989 年と 1993 年の工学部卒業生の比較のように、いくつかの調査で、労働市場の大きな変化が卒業直後の同級生に与えた影響が明らかになった。しかし、労働市場の周期的変化が新卒者に対して与えた影響が、短期的なものであったのか長期的なものであったのかは明らかでない。いくつかの社会移動の調査は、最初の雇用が与えた長期的な効果はかなり大きく、それゆえ卒業生の状況の周期的変化は「幸運な」世代と「不運」な世代を作り出したことを示している。もともと、最近の卒業生をめぐる労働市場の周期的変化の中で、長期的な効果はどのようなものであったのか、卒業生の中でネガティブな影響を受けた者とポジティブな影響を受けた者はどのような者であったかについては、必ずしも明確ではない。

**正規のキャリアパスの議論** 初期キャリアに限定して観察する場合、不適切雇用の重要性を強調する傾向がある。正規のキャリアには、キャリア初期には必ずしも見えないとは限らない昇進の機会や可能性が埋め込まれている。学習内容と仕事内容の間の関連は、生涯のキャリアの中でさまざまな方向に変化していく。もし比較的長期間活発に仕事を遂行すれば自己の知識を利用する機会は自ずから高まるだろうが、上級のキャリアについての段階では、仕事は授業で獲得した知識とさほど密接には関わらないだろう。加えて、上級のキャリアについての段階では仕事が複雑になるので、卒業生の仕事の出来ばえはもはや過去の学習の結果であるとはいえなくなる。それゆえ、長期にわたって雇用と職業を問題にする場合、授業で獲得した知識とその後の仕事との関連はもっと総合的に分析されなければならない。

**自己のキャリアパス形成に関する議論** 卒業生の将来の雇用や仕事に対する動機や

期待は異なっている。そしてこれら異なった動機や期待は、将来のキャリアに全く異なった役割を果たすであろう。卒業後の期待と実際の行動の関係は、以下に示す少なくとも5つのタイプがあると思われる。

—**無関連**：卒業生は雇用や仕事について何らかの考えを持っているが、それは実際の仕事とほとんど無関係である。

—**対応**：卒業生は自分の期待と一致する仕事を探し、自分の考えと一致する仕事を行う。

—**移動**：卒業生は自分の期待と一致しない仕事を辞め、期待にあった雇用を探す。

—**変革**：卒業生は自分をもっと望ましいと考える方向に自分の仕事そのものの性格を再編成する。

—**適応**：卒業生は、例えば高すぎる願望を捨て実際の状況を新しい規範とするなど、実際の仕事についての考え方や動機を修正する。

筆者がドイツで1980年代に始めた縦断的な調査によれば、仕事と雇用の現状と期待の緊張関係への対処の方法としてこれらのタイプの一つだけが当てはまる訳ではないことが明らかになっている(Teichler *et al.*,1992)。むしろ、さまざまな選択肢が多かれ少なかれ平等に存在しているのである。1990年代の卒業生の労働市場を取り巻く状況が変化する中で、これらがどのように選択されてくるようになったかは興味深い問題である。

### 長期の技術的経済的社会的シナリオの必要性

短期の卒業生調査には、何らかの偏りが見られる。典型的な偏りとしては、例えば、卒業直後に必要な能力の過剰な強調、高等教育と雇用の現在の関係を将来にまで外挿することなどを挙げることができる。短期の卒業生調査は、卒業生の長期にわたるキャリア発展に関する調査や数年後の採用政策に関する雇用者調査に単純にそのまま適用できない。むしろ、卒業生の仕事の内容やそれが高等教育にとってどのような意味をもっているかなど、中期および長期のキャリア発展に関する情報が必要である。

長期のシナリオは、たとえ思弁的になろうとも分析され創り出されなければならない。その仕事は、発展のトレンドを体系的に予測することではなくて、雇用者や学生、それにカリキュラム開発や知識の提供に実際に関わっている高等教育の関係者の想像力を豊かにすることである。

### 高度教育社会に向かって

卒業生の雇用と仕事の研究が、高等教育と仕事の世界の間のダイナミクスを考慮しなければならないことは明らかである。この仕事は、それぞれの研究で常に提起されてきたこれまでの知恵の一部である。しかし、よく見ると、高等教育と仕事の世界の関係についての見方には驚くべき一貫性があることに気づく。例えばある研究者は、この20年以上の間、先進産業社会では職業構造の拡大を上回って高等教育の拡大が起き、労働市場全体の問題もあって不適切



雇用拡大の問題への関心が高まってきた、と指摘している。このような見方にたてば、われわれは根本的変革を実行することが必要であったかもしれない。しかし、筆者は、もし将来「高度教育社会」へと進歩するのであれば、高等教育と雇用の関係を全く新しく問い直すことが必要であると考えている(Teichler,1991)。

高度な教育を受けた者が少数である社会では、高度な教育を受けた才能ある者をいかに利用するかに関心が当てられてきた。それゆえ、少数の人に高い地位とやりがいのある仕事を提供することは、賢明な人事政策であった。このような伝統に基づけば、高等教育の拡大は、従来型の卒業生雇用の崩壊と才能の過剰供給の現れであると考えざるを得ない。

このような解釈は、時間の経過とともに変化する。もし大学学位を有する者の数が多くなれば、責任を分散させ、一つの職に複雑な仕事とそうでない仕事を混合させることもあり得る。このやり方は、経済にとっては生産的で個人にとっても満足いくものになるかもしれない。しかし、その場合、低い収入、授業で学んだ知識と社会での仕事の間ルーズな関係は、表面だけの教育の物差しと考えるよりも、むしろ高度教育社会に不可欠な必要条件として考えた方がよかろう。

このような視点の転換は、研究にとって本質的な意味がある。高等教育の大衆化が、多かれ少なかれ自動的に、否定的な意味では語られなくなった今、高等教育と雇用の望ましい関係を判断する基準とは何かを想像した者は誰もいないのである。

## 文献

- Baethge, M., Hartung, D., Husemann, R., Teichler, U. *Studium und Beruf*. Freiburg i. Br.: Dreisam, 1986.
- Baldauf, B. et al. *Hochschulberufe im Urteil betrieblicher Experten/innen: Pilotstudie*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel, 1995, mimeo; *Ergebnisse der Betriebsbefragung*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel, 1995, mimeo.
- Bodenhöfer, H. -J. (ed.). *Hochschulexpansion und Beschäftigung*. Vienna: Böhlau, 1981.
- Bodenhöfer, H. -J. (ed.). *Bildung, Beruf, Arbeitsmarkt*. Berlin: Duncker & Humblot, 1988.
- Brennan, J., Lyon, S., Schomburg, H., Teichler, U. "Employment and Work of British and German Graduates", in Brennan, J., Kogan, M., Teichler, U. (eds.). *Higher Education and Work*. London and Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley, 1995, pp.47-98.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. *Grund- und*

- Strukturdaten 1995/96*. Bonn: BMBF, 1995.
- Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände. *Bedarf der privaten Wirtschaft an Akademikern: Eine Trendanalyse*. Cologne: BDA, 1975.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. *Beschäftigungsperspektiven der Absolventen des Bildungswesens*. Bonn: BLK, 1994, mimeo.
- Busch, D. et al. *Tätigkeitsfelder und Qualifikationen von Wirtschafts-, Sozial-, Ingenieur- und Naturwissenschaftlern*. Frankfurt/M. and New York: Campus, 1981.
- Buttler, F., Tessaring, M. "Humankapital als Standortfaktor", in *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 26, 4, 1993, pp.467-476.
- Falk, R., Weiss, R. *Studieren – was dann? Beschäftigungs-Chancen der Akademiker in der Privatwirtschaft*. Cologne: Deutscher Instituts-Verlag, 1993.
- Hegelheimer, A. "Qualifikationsbedarf und Bildungsgesamtsystem", in Lohmar, U., Ortner, G. E. (eds.). *Die deutsche Hochschule zwischen Numerus Clausus und Akademikerarbeitslosigkeit: Der doppelte Flaschenhals*. Hannover: Schroedel, 1975, pp.325-347.
- Holtkamp, R., Teichler, U. (eds.). *Berufstätigkeit von Hochschulabsolventen*. Frankfurt/M. and New York: Campus, 1983.
- Jagoda, B. "Studium und Arbeitsmarkt", in *Forschung und Lehre*, 2, 8, 1995, pp.431-435.
- Kaiser, M., Nuthmann, R., Steegmann, H. (eds.). *Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion*. Materialband 3. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 1985 (Beiträge für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 90.3).
- Konegen-Grenier, C., Schlaffke, W. (eds.). *Akademiker-Beschäftigung und Akademikerbedarf*. Cologne: Deutscher Instituts-Verlag, 1994.
- Lohmar, U., Ortner, G. E. (eds.). *Die deutsche Hochschule zwischen Numerus Clausus und Akademikerarbeitslosigkeit: Der doppelte Flaschenhals*. Hannover: Schroedel, 1975.
- Minks, K. –H. *Absolventenreport Ingenieure*. Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH, 1995.
- Minks, K. –H., Nigmann, R. *Hochschulabsolventen 88/89 zwischen Studium und Beruf*. Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH, 1991.
- Minks, K. –H., Reissert, R. (eds.). *Studium, Übergang und Berufseintritt unter veränderten Arbeitsmarktbedingungen*. Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH, 1984.

- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). *From Higher Education to Employment: Synthesis Report*. Paris: OECD, 1993.
- Plicht, H., Schober, K., Schreyer, F. "Zur Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen", in *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 27, 3, 1994, pp.177-204.
- Schlaffke, W. *Akademisches Proletariat?* Osnabrück: Fromm, 1972.
- Schlaffke, W. (ed.). *Streitsache Akademikerbedarf*. Cologne: Deutscher Instituts-Verlag, 1979.
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (ed.). *Qualifikationsanforderungen an Hochschulabsolventen: Empfehlungen aus der Sicht der Wirtschaft*. Essen, 1993.
- Teichler, U. "Beziehungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem. Erfordern die Entwicklungen der achtziger Jahre neue Erklärungsansätze?" in Weymann, A. (ed.). *Bildung und Beschäftigung*. Göttingen: Schwarz, 1987 (Soziale Welt, Sonderband 5), pp.27-57.
- Teichler, U. "Towards a Highly Educated Society", in *Higher Education Policy*, Vol.4, No.4, 1991, pp.11-20.
- Teichler, U. "Higher Education and New Socio-economic Challenges", in *Professional and Social Competence*. Paris: OECD, 1995 (Pilot Project on Regional Co-operation in Reforming Higher Education, Seminar IV), pp.44-59.
- Teichler, U. *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Select Findings from Previous Decades*. Kassel: Verlag Junior and Prebler, 1996 (Werkstattberichte 52).
- Teichler, U., Sanyal, B. C. *Higher Education and Employment in the Federal Republic of Germany*. Paris: UNESCO Press, 1982.
- Teichler, U., Schomburg, H. "Warum wird so lange studiert?", in *Studienzeitverkürzung: ein hochschulpolitisches Symposium*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 1991, pp.14-61.
- Teichler, U., Winkler, H. (eds.). *Der Berufsstart von Hochschulabsolventen*. Bad Honnef: Bock, 1990 (BMBW Schriftenreihe zu Bildung und Wissenschaft, 87).
- Teichler, U., Buttgerit, M., Holtkamp, R. *Hochschulzertifikate in der betrieblichen Einstellungspraxis*. Bad Honnef: Bock, 1984 (BMBW Schriftenreihe zu Bildung und Wissenschaft, 6).
- Teichler, U., Hartung, D., Nuthmann, R. *Higher Education and the Needs of Society*. Windsor: NFER, 1980.
- Teichler, U., Schomburg, H., Winkler, H. *Studium und Berufsweg von*

- Hochschulabsolventen*. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1992 (Bildung-Wissenschaft-aktuell, 18/92).
- Tessaring, M. "Labour Market and Educational Forecast in the Federal Republic of Germany", in Avakov, R., Buttgerit, M., Sanyal, B. C., Teichler, U. (eds.). *Higher Education and Employment in the USSR and in the Federal Republic of Germany*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 1984, pp.197-211.
- Tessaring, M. "Der Qualifikationsbedarf in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Jahr 2010", in Sadowski, D., Timmesfeld, A. (eds.). *Ökonomie und Politik beruflicher Bildung – Europäische Entwicklungen*. Berlin: Duncker & Humblot, 1992, pp.9-43.
- von Landsberg, G. "Fachhochschulabsolventen als Bewerber", in Buttgerit, M., Holtkamp, R., von Landsberg, G., Teichler, U. (eds.). *Betriebliche Personalpolitik*. Cologne: Deutscher Instituts-Verlag, 1985, pp.43-58.
- Wittkämper, G. W. "Qualifikationsstandards des Hochschulbereichs mit internationaler Perspektive", in Lenkse, W. (ed.). *Qualified in Germany*. Cologne: Deutscher Instituts-Verlag, 1988.
- Wolter, A. *Die Entwicklung der Studiennachfrage in der Bundesrepublik Deutschland*. Hannover: Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung, 1995.

## 訳者あとがき

本書は、我が国の大学関係者のドイツ高等教育制度に関する理解を深めることを目的として、ドイツの高等教育研究の第一人者、カッセル総合大学の高等教育・職業研究センター、ウルリッヒ・タイヒラー教授の論文3編を翻訳したものである。

ドイツの大学制度は明治以降、我が国の高等教育に極めて大きな影響を与えてきた。教育と研究の統一、諸学問の統一、大学自治というフンボルトの大学の理念を知らない大学人はいないといっても過言ではない。学部編成、講座制、教授会や評議会を中心とする大学の自治など、これまでの我が国の大学における公式組織や慣行、大学に対する考え方は、19世紀以降のドイツの大学を模範とするものであった。確かに、戦後、短期大学、大学院、一般教育、単位制などアメリカの高等教育モデルが制度的に移植され、最近、ますますその影響力は大きくなっている。しかし、特に、日本の大学の慣行や大学人の思考パターンは、ドイツの大学の影響下にある。それらは日本の大学の血や肉になっているといっても過言ではない。

とはいえ、ドイツの大学の全てがそのまま日本に受け入れられたわけではない。例えば、ドイツの教授会や講座制、教員の経歴構造は日本のそれとはずいぶん異なっている。日本は、ある側面だけを移植し、日本流にアレンジしたのである。われわれはドイツから何を学び、何を捨象したのであろうか。制度や理念の輸入元であるドイツの大学制度の実像を知ることは、われわれが日本の大学の在り方を考える際にたいへん有益である。

この点で、最初の論文は、ドイツの高等教育の制度と実態を全体として理解するのに最高の論文である。他のドイツ人学者による翻訳書と比較して深い社会学的思索が随所に含まれている。この論文は、訳者のドイツ・カッセル大学滞在中(1998年春)に、タイヒラー教授が下記の2つの論文をもとに、日本語訳用にオリジナルな論文として執筆したものである。他の論文もそうだが、この論文の特色は、ドイツの戦後高等教育政策の展開に言及し、さらに大学内部の教育研究や管理運営の実態をも生き生きと描いているところに特色があるといえよう。

Barbara M. Kehm and Ulrich Teichler, "L'Instruzione superiore in Germania", in: *Modelli di Università in Europa e la questione dell'autonomia*, Trino: Fondazione Giovanni Agnelli, 1996, pp. 77-152;

Barbara M. Kehm and Ulrich Teichler, "Germany, Federal Republic of", in: Burton R. Clark, and Guy R. Neave (eds.), *The Encyclopedia of Higher Education*, Vol. 1, Second Edition, Oxford: Pergamon Press, 1998 (CDRom).

第二の論文は、これまで我が国ではあまり知られていない専門大学(Fachhochschule)に関する貴重な論文である。大学と専門大学が制度上だけでなく教育研究や管理運営の実態上どのように異なっているかを手に取るように理解することができる。国際比較の観点から書かれている点も興味深く、1970年代以降の欧米における高等教育の社会学的分析の動向の一端も知ることが出来る。原著論文は、以下の通りである。

Ulrich Teichler, "Diversity in Higher Education in Germany: The Two-Type Structure", in V. Lynn Meek, Leo Goedegebuure, Osmo Kivinen and Risto Rinne(eds.), *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*, IAU Press, 1996, pp. 117-137.

第三の論文は、ドイツの大学と専門大学の卒業生の就職過程と雇用状況、大学教育と職業の関連性を知ることのできる優れた論考である。この方面の研究動向や方法論上の問題、研究問題を知る上でも重要な手引きとなろう。原著論文は、以下の通りである。

Ulrich Teichler, "Recent Changes in the Transition from Higher Education to Employment in the Federal Republic of Germany", in: *Higher Education in Europe*, Vol. XXII, No. 4, 1997, pp. 457-474.

最後に、本書の刊行にあたりお世話になった大学教育研究センターに感謝すると共に、訳文のチェックに協力して下さった同センター今井重孝教授、タイヒラー教授夫人曜子様、広島大学大学院教育学研究科院生の渡辺あやさん、引用参考文献の入力に協力して下さった同小林万里子さんに厚くお礼を申し上げたい。

平成12年3月

山崎博敏

## 執筆者紹介

### 原著者

ウルリッヒ・タイヒラー      カッセル総合大学高等教育・職業研究センター 教授

### 編訳者

山崎 博敏      広島大学教育学部 助教授



ドイツの高等教育制度と卒業生の雇用

(高等教育研究叢書64)

2000(平成12)年3月31日 発行

---

著者	ウルリッヒ・タイヒラー
編訳者	山崎博敏
発行所	広島大学大学教育研究センター 〒739-8512 東広島市鏡山1-2-2 電話(0824)24-6240
印刷所	株式会社 ニシキプリント 〒733-0833 広島市西区商工センター7丁目5-33 電話(082)277-6954

---

ISBN 4-938664-64-X

**REVIEWS IN HIGHER EDUCATION**

No.64 (March 2000)

---

**German Higher Education System and Graduate Employment**

---

**RESEARCH INSTITUTE FOR  
HIGHER EDUCATION  
HIROSHIMA UNIVERSITY**

ISBN4-938664-64-X