

# 日独の教育観・職業観の比較研究

— 学歴主義・資格主義の視点から —

田中圭治郎

## はじめに

現在日本の教育は、不登校、いじめ、校内暴力等さまざまな問題を内包している。画一的・均一的な教育が、またいきすぎた系統学習がその弊害の根本に存在するためだという論議が識者の中で論じられている。新しい学習指導要領で導入された「総合的な学習の時間」はこのような問題を解決するための合科教授、経験学習であるとされているが、これに対し、学力の低下を理由として反対の意見が続出している。

本稿では、普通教育、職業教育という視点から、教育問題を再検討することを意図している。日本の場合、後期中等教育（高校）段階まで普通教育が一般化し、進路決定がその時点まで延期される場合が多い。アメリカのハイスクールが普通科・職業科を含む総合制であり、普通科の生徒も、職業科の授業を選択できる可能性があるのに対し、日本の高校では、職業科の生徒は、高等教育への進学への道がとざされ、普通科の生徒のみが上の段階に進学できるシステムになっているため、大学へ進学を希望する者は、自分の将来進むべき道を、高校卒業時に決定すればよい。それに反し、ドイツにおいては基礎教育（4年制の小学校）終了後に、自分の進むべき道を決めざるをえない。このように、職業選択に関して、異なる日本とドイツを比較することにより、教育にとって何が求められるべきかを探究したい。ドイツにおいては、マイスター制度に代表されるよう学歴よりは資格を重視するのに対し、日本では資格は国家が関与する割合が多く、資格と学歴が合体して考えられる場合が多い。

阿形健司によれば日本では、「国家試験に合格することによって与えられる職業資格（国家資格）は、少なく見積もっても600種にほり」<sup>(1)</sup>職業資格と国家が密接に結びついていると共に、学校制度とも連携しているのである。

それに対し、ヨーロッパの資格は、中世のギルド制にその源があり、職域組合の面がかなり強いのである。

しかしながら、最近では、日本の大学生がダブルスクールを経験する者が増加している。高学歴社会の日本では従来の学歴だけで社会へ出ても役に立たないのである。また、高校や大学カリキュラムの中で、「社会体験」、「インターンシップ」が、採用されていることが多くなっている。

ドイツでは、職業教育を推進する手工業会議所や商工会議所のような強力な社会集団があり、企業間教育と学校教育がうまく連携をもって機能しているのに反し、日本では、そのように機能をはたす組織がないにもかかわらず、インターンシップを積極的に導入しようとしている。「大学側が教育内容の質的向上をめざしてインターンシップに努力し、有力大学として勝ち残れば残るほど、企業側はそのような大学グループのなかから優秀な大学生を選択する」<sup>(2)</sup>という現在の状況は、大学自らが学歴主義を否定することにつながる危険性をはらんでいる。高学歴社会アメリカが、1990年代徒業訓練政策を採用したにもかかわらず、失敗し「2000年の目標法」では、「アカデミックな教育の強化と高等教育進学率の向上を目標とするようになった」<sup>(3)</sup>のである。

このように高学歴社会の先進国のアメリカの事態をどのように理解すればよいのかが問直されてくる。まず、最初に学歴とは何か、資格との関連とは何かについて論述する。ドイツが欧米の流れの中で、資格を重視する傾向であるのに対し、日本では資格を学歴の中に取り込んでいく。そのため、資格と学歴を論述することにより、日本の学歴主義、特に現在問題となっている高等教育（大学）での授業内容、目的を明確化していく。ドイツと日本でのアンケート調査を行い、ドイツの大学での普通教育と職業教育のあり方を探究する。

## 1. 学歴主義と資格主義

### (1) 職業と教育

#### a. 職業の語義

職業という言葉は、職と業の二語からなる合成語であり、2つの意味を持った言葉として受けとめることができる。職は、本来官職・職務の職であり、業は民衆の生業・営業を指している。外国語においても前者は、vocation、profession、calling、Beruf等があり、後者は、occupation、business、trade-gaschaft、erwerb等がある。尾高邦雄は「職業にあたる外国語には語義の上から2つの範疇が区別される。すなわち一方には、「職分」的な職業があり、他方には「生業」的な職業がある。しかし、このことは職業というものには2種類あるということではない。事実はある職業には一方の意味が強く、ある職業には他の意味が強いのである」<sup>(4)</sup>と述べ、職と業の両側面を持っているとする。

職業の成立は原始的な氏族共同社会末期に認められるが、これらは世襲制ではなかった。しかしながら、古代及び中世社会においては職業が身分制と関係づけられて存在したことであった。しかしながら、中世末期から職人階層すなわち手工業が誕生するにつれて、竹内義彰は「中世において、すでに、職分的職業が生業的職業へと転化するにつれて、職業思想においても、ウェーバーのいう有神的職業論理つまり職分主義から営利主義への移行が見られるようになる」<sup>(5)</sup>と述べ、次の時代である資本主義社会の萌芽を認めている。

竹内はさらに資本主義社会においては、「身分的な職業世襲制が門閥的な家柄主義の立場をとるのに対し、職業自由制は一応、絶対的自由主義の立場に立ち、実力主義、能力主義、個性中心主義を重視するのであった。ここでは、個人がどのような職業を選ぶか、そしてどのように成功するかは、すべて個人の自由であり、また個人の責任とされた」<sup>(6)</sup>と述べ、職の側面を喪失し、業の側面を強化してくるとする。このような職業社会や職業人の社会が成立するには、職業選択の自由の機会や、それを保障する法的・社会的条件が存在しなければならないのである。近藤大生は「身分や職業が世襲されていた中世のような社会では、事実上、今日のような意味での職業はなかったといってもよい」と述べ、現在われわれが問題とする職業は近代社会に入ってから

であるとするが、「職業を持たない人、職業を持ってない人に対する社会的問題も同様に生じることになる」<sup>(7)</sup>とし、職業選択による階層内移動や競争が生じるとする。

## b. 職業教育

鈴木寿雄によれば、職業教育は「一定の職業に従事するために必要な知識、技術を習得させる目的で行われる教育をいい、普通教育に対応して用いられる」<sup>(8)</sup>のであり、職業教育は普通教育を基礎として成立するものであるとする。鈴木は狭義の意味としては、「物質の生活・流通・消費に結びつく職業、すなわち農業・工業・商業・水産・家庭などに関する実際的な教育をいい、産業教育（戦前は実業教育）とほぼ一致する」<sup>(9)</sup>と定義している。広義の意味について、伊藤一雄は「個人に対して他者から意図的に働きかけて、社会生活に必要な能力や資質を発達させる営みであり、未成年のみでなく成人も含む」<sup>(10)</sup>と定義している。この広義の定義は、1974年のユネスコの「技術－職業教育に関する改正勧告」では、技術・職業教育が「教育、労働生活及び地域社会全体の内に結ばれる新しい関係の必要にもとづき、それぞれの国の必要に適合した生涯教育の体系の一部として存在すべき」<sup>(11)</sup>であると述べられ、生涯教育時代の新しい教育として注目しているのである。

このシステムには、学校と学校外施設（地域社会、職場）、あるいは普通教育と職業教育の統合という意味を含んでいるので、青少年にも成人にも社会的・文化的教養と並んで仕事（資格）に結びついた職業的技術の教育が重視されることになるのである。

次に、職業教育と普通教育の関係について言及する。

竹内は「社会生活の維持と発達に貢献しうる社会人—職業人—の教育にあって、社会人としての生活に必要な、より一般的な、またより教養的な知識や技術や態度を賦与し、あるいは形成しようとするのが普通教育であり、そのような基礎の上に、より専門的で高度な知識・技術・態度を賦与しようとするのが専門的職業教育である」と述べ、さらに「普通教育は本来、職業教育とかけ離れて与えられるものではなく、むしろ職業教育の基礎的な一領域であるといわねばならない」<sup>(12)</sup>とするのである。

表1 高校就学者の国別分布：1988年／1992年／1996年／1998年の各数値（%）<sup>(13)</sup>

	イギリス	オーストラリア	フランス	ドイツ
普通科	82/42/43/51	72/75/75.5/67/-	44/46/46/44	20/20/24/35
技術・職業・見習制	18/58/57/49	28/24.5/33/-	56/54/54/56	80/80/76/65
	イタリア	スウェーデン	日本	韓国・中国
普通科	32/33/28/35	23/-/46/59	72/72.5/72/73	58/60 43
技術・職業・見習制	68/67/72/65	77/-/56/41	28/27.5/28/27	42/40 57

日本では高校生活が普通教育に偏って学んでいるのが特徴的である。世界的にみると、イギリス・オーストラリアのように職業教育人口の比率が上昇する傾向があるのに対し、ドイツ・フランスでは職業教育の比率が減少する傾向がある。しかしながら、これらの国々では、後期中等段階での職業教育の比率は表1のように日本と比較すれば、大きいことは言うまでもない。

表1から言えることは、後期中等教育は、社会へ出る準備教育であり、普通教育と職業教育が程度の差こそあれ、混り交ぜて行われるということがわかる。日本の場合、後期中学教育後教育（post secondary education）への願望が生徒、両親とも強いいため、資格より学歴を重視する傾向となっている。

## （2）学歴主義

### a. 学歴と学歴主義

天野郁夫によれば、学歴とは「学校教育に関する個人の経歴。具体的には修了した教育年数・教育段階、習得した知識の内容・範疇、教育を受けた学校の種別・名称、取得した教育資格など、様々な指標で表示される」<sup>(14)</sup>とする。普遍化した学校教育制度を持つ現代社会では、社会の成員はすべて一定期間、学校で教育を受け、その結果として学歴が取得ないし賦与される。天野は、学歴はそれにより人々を評価し、選抜し、社会の階層的構造の中に位置づける、主要な手段の一つとして機能する。<sup>(15)</sup>学歴のそうした機能様式を重視する立場が学歴主義である。

封建時代の身分階層すなわち本人の能力に関係なく、職業が決定される社会システムを打破するものとして学歴主義が登場する。学歴により、自分の希望の職業が選択できる社会は、学校教育の機会が社会の全成員に開放されていることを意味し、社会的に高い評価が与えられる学歴ほど、より上位の

社会階層に属することができるのである。

学歴主義は、能力を十分に生かし、教育の機会均等を保障する。しかし、麻生誠によれば、このような状況のマイナス面を「学校のアノミー病」<sup>(16)</sup>と呼んでいる。高学歴社会では、小学校、中学校、高校の生徒たちに対して、良い成績を取り、良い上級学校へ進学することが望ましい目標として、求められる。だが、このような目標を達成することができる生徒は10～20%に過ぎず、他の生徒は挫折感のみが残り、無気力や反社会的行動へとつながっていく。あまりに強く学歴を追い求める社会は、多くの「落ちこぼれ」の生徒を生み出し、彼らのかんりの部分の生徒が逸脱行動をとるようになる。

しかしながら、学歴について2つの相対する考え方がある。橋本貞雄によれば、1つは、実力のある者がすぐれた学歴を獲得できるという理論であり、もう1つは、「学歴獲得競争は、単に知的能力、しかも迅速な記憶再生産能力をおもな基準として行われるにすぎない。現実離れした、教科書ふうの知識をどれだけ多く、どれだけ要領よく覚えるかの競争にすぎない」<sup>(17)</sup>という理論なのである。われわれが学歴主義を考える場合、これら2つの論理が混合してしまい、正しい評価がなされるのではなく、時として先入観が入ったプラスの評価とマイナスの評価が交互になされるのである。学歴や学歴主義は、先進国ではマイナスと途上国ではプラスというように、異なった評価がなされるのはこのためである。

## b. 学歴主義と学歴社会

学歴主義が支配的な社会が学歴社会とよばれる。学歴化が進み、学歴社会として成熟した日本やアメリカでは、学歴主義は組織や職業の世界だけでなく、日常生活にまで浸透している。しかしながら、竹内洋によれば、同じ学歴社会でも日本と欧米とは異なるとする。「どのような階級の人が有名大学に行くなどのような「階級と学歴」問題は日本の学歴社会研究ではほとんど問題にはならなかった」のであり、「イギリスの社会学者が階級固着だとすれば、日本の教育社会学者は学歴固着である」<sup>(18)</sup>のである。すなわち、欧米の学歴が階級と連動するのに反し、日本でそれは、地位向上のために手段とされるのである。欧米、特にヨーロッパにおいては、階級制が残存しているため、学歴は必ずしも社会的地位に結びつかない。属性主義と業績主義の対

立なのである。日本と同様の階級制の存在しないアメリカにおいてさえ、日本とは比較にならないほど学歴は階層間移動の手段として、認識されている。

急速な高学歴社会へと変化してきた、日本において、松本純平はその理由を以下の5点について述べている。

- (1) 戦後の教育改革による制度上の大学の門戸開放および定員の増大
- (2) 国民所得の増大に伴い父母の学費負担能力の高まり
- (3) 父母の子どもに高い教育を与えようとする意欲
- (4) 男女平等の原則による女子への大学門戸開放
- (5) 技術革新による技術需要の増大および、生産技術の高度化による質の高い労働者の要請<sup>(19)</sup>

日本においては、このような高学歴化の動きと資格取得の願望が結合し、欧米以外に学歴に裏付けられた資格主義が出現してくる。ただ、資格が学歴と結びつくためには、すべての者が学校へ行く機会が保障されることは必要であり、日本では、年齢主義の下に、これが可能となっている。しかしながら、日本では年功序列制が支配的であり、資格が求められている。業績主義が徹底しておらず、制度的にゆがんだものとなり、ほころびが出ている。

### (3) 資格主義と学歴主義

#### a. 資格と資格制度

マックス・ウェーバーは「貴族が社会的権力を維持しているところでは、政府要人としての適格性を証する要件として、かつて「家系証明」が担っていた役割は、今日では教育に付与された特別の権利に移行している」<sup>(20)</sup>と述べ、各種資格免許状やより一級の学歴証が近代社会において必須の獲得条件であるとする。イギリスの法律専門職である裁判官は、その後継者を徒弟訓練により訓練を行っていた。それは時代が下ると強固なギルドとして組織されるようになり、法律職における養成訓練を独占することになった。このように資格は、ギルドとして職業を独占していた職業集団が自分たちの特技を守るために作ったものである。これは、法律家にとどまらず、職人・職業集団にも幅広く及んでいるのである。資格主義 (credentialism) は、産業の進行、

職業選択機会の拡大、学校教育の拡大を背景にしてより一般化しているが、職業資格要件を設定することにより、人々をふるい分け、雇用組織における昇進・昇格の基準として機能するのである。このように資格を判断の基準におき、知と職位を決定するのが資格制度である。北尾誠英は資格社会を「組織内の職務の位置づけを示す職位体系とは別に従業員の処遇について、経歴・年齢・勤続年数など人的要素に基づく等級化した資格（地位）を設け、体系化した制度」<sup>(21)</sup>であると述べ、年功序列に対して、職能別資格を重視する制度であるとしている。

「英米の職業資格の場合、貴族や支配階級と結びついた既存の職業従事者たちが、後発の従事者たちから既得権益を守るために職業集団を結成し、自ら資格を発展させてきた歴史をもつのに対し、日本においては『職業資格の取得に学歴が直接・間接に結びついており』、その理由としては『職業水準を一定に保ち、組織を統制する意図から、国家が資格を発展させてきたという経緯』がある」<sup>(22)</sup>

わが国の資格の多くが国家の統制下に置かれ、かつ学歴と結合しているのに対し、欧米のそれは各職業集団のギルドによって作られた、民間の資格の数がかなり多いことが特徴的である。

## b. 資格主義と学歴主義

高度に発展し分業化の進んだ今日の社会において、職業・職種は多様であり、ある特定の職業に就くためには、かなり専門的な知識・技能を必要とする。そのため有資格者の制度を定め、資格取得のための試験を行うなどの専門的な教育機関への就学を条件づけている。関口義によれば「学歴主義の弊害の指摘と、実力主義社会登場の期待により、学歴資格よりも職業資格が、今後の社会の教育に関する人材選抜と配分機能に有効であるとの見解が広まってきている」<sup>(23)</sup>とする。日本において、多くの大学生が在学中に専門学校で学ぶというダブル・スクールが一般的になっている。彼らは、大学での学歴と専門学校での資格の両方を取得しようとする。資格と学歴が結合している、すなわち資格主義と学歴主義が融合しているにもかかわらず、さらに別の資格を求める。社会が学歴だけでも物足りなく、学歴とは関係のない資格を要求しているのである。



資格・検定・ライセンスの制度といった公認の資格にはさほどの学歴がなくても取れるものが多い。しかしながら、学歴が資格取得の基礎条件になったり、優遇条件になったり、時には学歴だけで無条件に資格がもらえる。

高学歴化したわが国において、単なる高学歴は必ずしも職業と直結しない。それに加えて職業資格が大きな役割を果たしている。大学の学部を卒業し、企業に就職した場合、すなわち、実社会への経験のないまま学歴という資格のみをもって就職した場合に多く見られる転職への比率の高さが問題なのである。最近、高校・大学のカリキュラムに導入されたインターンシップ・社会体験の授業がある。これと同様の教授法として若者の学業から雇用への移行問題を解決する道具としてアメリカで取り入れられている「見習制」の概念がある。

「仕事を基礎とする学習は、学業を落第する危険のある若者や大学に進学しない高校卒業生が「成功する職歴の通り道に通ずる明確な、直接的な道筋の立った」仕事を基礎とする学習環境<sup>(24)</sup>であるべきだとする。このような事例は、座学中心の日本の学歴主義の限界するなわち実習や現場体験を欠陥させた学歴取得に警鐘を鳴らしている。欧米の諸国では、学校と社会の間点として現場体験のある学習を求め、かつ大幅に取り入れている。資格主義は、学歴主義とは一線を画して存在するのである。

次にドイツと日本の高等教育において、大学と社会との結びつきつまり、普通教育と専門教育（職業教育）の連関、大学教育と社会参加との関係、大学と地域社会との結びつきなどを述べていきたい。

## 2. 日独の教育観・職業観の比較

日本は第2次世界大戦後アメリカの影響を受け、教育制度・内容のアメリカ化が図られ、また、最近の傾向として、日本とアメリカは教育に関することだけではなく、経済をはじめさまざまな分野での比較検討がなされている。その結果は、両国はさまざまな類似点が見いだされると共に、アメリカは、日本に先行しており、時として、アメリカをモデルとする場合がある。すなわち、高度情報化社会に日本より早く突入したアメリカを、経済、社会生活の面で日本も学ぶべき点が多々ある。普通教育と職業教育とも関係、情報教

育のあり方、教育現場での情報開示等々、アメリカの事例を参考に日本の将来の教育にどうあるべきかの考察が求められている。

それに反し、ドイツでは、デュアルシステムをはじめ、日本人にとって「遅れた」教育ととらえる教育制度が存在し、戦前、ドイツの教育を肯定的に受けとめていたのに対し、ドイツの教育を否定的に受けとめている。ここでは、ハンス・ヘルバルト・ウイソルミとハインツ・ヴェストカンフによってなされた、ドイツ人の教育観の調査と日本での同様の調査を比較検討することを意図している。ただし、今回は、ドイツでの調査対象が、行政関係者、教育関係者等であるのに対し、日本での調査対象が大学生という若干立場を異にするという限界はある。ドイツでの調査時期は、1996年から1998年にかけてであり、対象者が667人（回収率40%）であるのに対し、日本での対象者は407名（男性195名、女性212名）（回収率100%）であり、調査時期は2002年10

表2 日独における教育観・職業観の比較

	質問項目		ドイツの平均値	日本の平均値
1-a	大学の授業が、将来、役立つ	現在	3.4	3.3
1-b	大学の授業は専門的になるべきである	現在	3.0	3.9
1-c	職業資格は就職に結びつくと思いますか	現在	3.2	3.6
		将来	2.6	3.1
1-d	大学卒業資格は社会生活をしていく上で役立つと思いますか	現在	4.1	3.3
		将来	4.7	3.1
1-e	日本での大学卒業資格は海外でも同等に評価されると思いますか	現在	4.0	2.5
		将来	4.6	2.4
2-a	大学での授業内容は学生に立場に立ってたてられていると思いますか	現在	2.6	2.5
		将来	4.1	2.7
2-b	視覚機器を使用した授業が全体の50%以上を占めていると思いますか	現在	2.7	2.4
		将来	2.7	3.1
2-c	インターネット等による新しい教授法が大学で利用されていると思いますか	現在	3.9	2.9
		将来	4.1	3.7
3-a	大学教員は研究と教育の両方が要求されていると思いますか	現在	3.3	3.7
		将来	4.3	3.7
3-b	大学教育に対して第三者からの評価が必要だと思いますか	現在	2.5	3.8
		将来	4.2	3.8
4-a	大学は生涯教育の学習の場となると思いますか	現在	3.6	3.2
		将来	4.3	3.3
4-b	大学は地域社会の教育に役立ち、さまざまな年齢層の人々が学習できるようになると思いますか	現在	2.4	3.2
		将来	3.4	3.7

月であった。「大変そう思う」を5、「少しそう思う」4、「どちらともいえない」3、「あまりそう思わない」2、「全くそう思わない」1として、その平均値を図って示す。

### (1) 学歴の有効性について

日本では高学歴化が進み、高校卒業生の50パーセント以上が高等教育に進学する。ドイツでは、ギムナジウムへの進学率が40パーセントを下まわる。それゆえ、日本の大学の授業の方がより、専門的、職業教育的要素を持つべきだと予想される。

- (a) 「将来、大学で受けた授業は役立つ」という質問項目に対し、ドイツでは平均値3.4であるのに対して、日本では、3.3であり、両国とも「どちらともいえない」という意見が支配的である。
- (b) 「大学の授業は専門的になるべきである」という質問項目に対し、ドイツでは平均値3.0、日本は3.8であり、日本の方がよくなるべきだと考えている。この「専門的」は「職業的」と理解することができる。これは、日本では、大学生数の増大とともに、卒業しても、10年前、20年前の高校卒業生の就職にしか就けない学生が多く、もう少し、実社会では、役に立つ教育を求めていることがわかる。
- (c) 「大学卒業資格は就職に結びつくと思いますか」という質問項目に対し、ドイツでは現時点の平均値は3.2に対し、日本は3.6、将来ではドイツは2.6、日本は3.1であった。ドイツにおいても、日本においても、現在より将来の方が、大学卒業資格が役に立つ割合が低下しており、特にドイツでは将来の平均値が2.6と「あまり役に立たない」と思っている。ドイツでは大学卒業資格は、戦前のドイツのように権威づけられたものであるが、現在、以前の3倍以上の学生を大学で収容しており、将来、これらの学生が卒業し、実社会へ出ていった場合、学歴の価値は当然のことながら低下せざるをえない。
- (d) 「大学卒業資格は社会生活をしていく上で役立つと思いますか」という質問項目に対して、ドイツでは、現在4.1、将来4.7、日本では3.3、将来3.1となっており、ドイツでは大学卒業資格が社会生活で役立つと思うのに反し、日本ではどちらともいえないと思っている。注目すべき点は、ド

イツでは、将来、役に立つようになると思っているのに対し、日本では、現在ほど役に立てないと思っている。ドイツの大学カリキュラムの中に専門教育（広い意味での職業教育）が取り入れられているのに比べ、日本のそれは、実社会とはあまり関係のない抽象的、非現実的なものが多いのがその理由だと思われる。

- (e) 「大学卒業資格が自国以外で同等に評価されますか」という質問項目に対して、ドイツでは現在4.0、将来4.6、日本では現在2.5、将来2.4である。ドイツでの大学卒業資格は世界中、特にヨーロッパにおいては有効であり、今後ますます有効になるのに反し、日本のそれは、将来もより否定的になるのは、言語の問題だけではなく、教育内容、教育方法、授業方法にも大きな課題が残されていると思われる。

## (2) 教育方法、授業方法について

- (a) 「大学での授業内容が学生の立場に立っててられていると思いますか」という質問項目に対して、ドイツでは現在2.6、将来4.1、日本では現在2.5、将来2.7である。現時点では、ドイツと日本ではあまり差がなく、どちらからかといえば、学生の立場に立っていない面があるが、日本が現状とあまり変化がないと思っているのに対し、ドイツでは、今後、学生の意見を取り込んだ授業が行われると予想している。
- (b) 「視聴覚機器を使用した授業が、全体の50%以上を占めていると思いますか」という質問項目に対して、ドイツは現在、将来共に2.7であるのに対し、日本では現在2.4、将来3.1と将来に希望をいっているものが多いことがわかる。
- (c) 「インターネット等による新しい教授法が大学で利用されていると思いますか」という質問項目に対し、ドイツは現在3.9、将来4.1、日本は、現在2.9、将来3.7と両国とも将来は、インターネットを使用した遠隔教育が増えるかと予想しているが、ドイツの方が、インターネットを使用した授業が多いことが分かる。

## (3) 授業評価について

- (a) 「大学教員は研究と教育の両方が要求されると思いますか」という質問

項目に対して、現在では、ドイツ3.3、日本3.7とあまり差がないが、将来ではドイツ4.3、日本3.7となっており、ドイツの方が両立をより求められることがわかる。両国とも大学の教員に、研究が中心であり、教育が二次的であると考えているのであるが、ドイツにおいて将来的には、そういうわけにはいかないとされているのは、アメリカや他のヨーロッパ諸国の影響を受けており、それに反し日本は、旧態依然たる考え方が存続していることがわかる。

- (b) 「大学教育に対して第三者からの評価が必要だと思えますか」という質問項目に対して、ドイツでは現在2.5と低い、将来4.2と高くなっている。それに対して、日本では現在、3.8、将来3.8となっており、学生に対する授業評価、大学基準協会の大学評価がかなり徹底して行われており、第三者評価に関しては日本の方が進んでいる。

#### (4) 生涯教育の立場としての大学について

- (a) 「大学は生涯教育の学習の場となると思えますか」という質問項目に対して、ドイツでは現在3.6、将来4.2となっており、それに反し、日本では現在3.2、将来3.3であり、当初の予想よりドイツの大学の方が、社会人に開かれていることがわかる。
- (b) 「大学は地域社会の教育に役立ち、様々な年齢層の人々が学習できるようになると思えますか」という質問項目では、日本では前の質問項目と同様の傾向、すなわち、現在3.3、将来3.7であるのに反し、ドイツでは現在2.4、将来3.4となっており、前の質問項目と大きな差が生じている。ドイツの大学は、地域社会に開かれておらず、一部の限られた人々のみの学習の場であると思われる。その結果としてドイツでは、大学はすべて国立であるためであろう。日本においても国公立大学は地域社会、社会にあまり開かれておらず、私立大学のみが開放的であり、回答者、私立大学を含めた大学を考えてこのような回答をしたものと思われる。

ドイツと日本の大学では、差が出たところと差がでない場とさまざまであるが、ドイツの大学が一部エリート学習の場から大衆の学習の場へと変化しつつ過渡期であるのに対し、日本では、すでに大衆化されており、教育内容、教育方法もいかに大衆化すべきかが問われている現状を反映している。

## おわりに

ドイツにおいては、エリート、非エリートが鋭く選別され、エリートは普通教育、非エリートは職業教育と振り分けられているという考え方が、日本においては支配的である。その意味において、ドイツの教育は古い体質を残存させた要素を内包していると決めつけている。もちろん、デュアルシステムは古いギルド制を源とする徒弟制度に依拠している。それに対し、日本の職業教育は学校制度の中に組み込まれて、近代的教育の装いを持っている。ドイツでは、資格主義が中心であるのに反し、日本では学歴主義が中心である。アンケート調査を行った結果、ドイツでは、大学卒業資格が、将来あまり役に立たなくなると予想されているが、社会にでて仕事をする場合、かなり役立つと考えられているのは、この回答をみるよりドイツの方が日本のより学歴重視なのである。

また授業内容も日本が「専門的になるべき」と思うものの平均値がドイツより高いのは、日本の方が、職業教育を求めているのである。

これらのアンケート結果は、回答者の主観が入っているが、従来の既成の教育観・職業観が必ずしも普遍妥当的なものではないことを示唆している。この観点からすれば、両国の学校制度の相違にもかかわらず、アメリカという1つの「モデル」を参考しながら、教育目的、内容はグローバル化の流れの中で試行錯誤の教育改革が模索されるであろう。

## 【注】

- (1) 阿形健司「職業教育の効果、分析の試み」日本教育社会学会編『教育社会学紀要』第63集、1998年、177頁
- (2) 梅澤正『職業とキャリア』学文社、2000年、21頁
- (3) 同上書、15頁
- (4) 竹内義彰「職業と人間」、竹内義彰・埼玉野隆・伊藤一雄共著『職業と人間形成』法律文化社、1992年、2頁
- (5) 同上書、11頁
- (6) 同上書、13頁
- (7) 近藤大生「職業指導の概念の問題性」、近藤大生・有本章編『職業と教育—職業指導』福村出版、1980年、10頁

- (8) 鈴木寿雄「職業教育」『新教育学大事典4』第一法規、平成2年、184頁
- (9) 同上書、185頁
- (10) 伊藤一雄『職業教育及び職業指導』佛教大学通信教育教育学部、1998年、23頁
- (11) 伊藤・佐々木・堀内編、前掲書、6頁
- (12) 竹内・崎野・伊藤共著、前掲書、24頁
- (13) 伊藤・佐々木・堀内編、前掲書、5頁
- (14) 天野郁夫「学歴」『新教育学辞典』、168頁
- (15) 同上書、168頁
- (16) 麻生誠『学歴社会の読み方』筑摩書房、1983年、172頁
- (17) 橋本貞雄『学歴主義からの脱却』黎明書房、1983年、114頁
- (18) 竹内洋『日本のメリトクラシー構造と内心性』東京大学出版会、1995年、240頁
- (19) 松本純平「高学歴化と青少年の進路」、日本進路指導学会編『社会変化と進路指導』福村出版、1982年、75頁
- (20) R.ズコリンズ、新堀通也監訳『資格社会－教育と階層の歴史社会学』有信堂、1984年、viii
- (21) 北尾誠著「資格制度」『新社会学辞典』、534頁
- (22) 阿形健司、前掲書、178－179頁
- (23) 関口義「職業資格制度」『新教育学辞典』4、189頁
- (24) 福地守作『キャリア教育の理論と実践』玉川大学出版部、1995年、197頁

