

# Bildung<sup>1</sup>とアビトゥア

Bildung and Abitur

ロター・ヴィガー\*・伊藤実歩子訳\*\*

Lothar Wigger and ITO, Mihoko

【要約】本稿は、<sup>ビルドゥング</sup>Bildungというドイツの教育を代表する概念およびアビトゥア（後期中等教育修了資格）という制度の歴史や理念、そして現在のアビトゥアの改革動向を概観するものである。フンボルトによる古典的なBildung概念を出発点とし、アビトゥアという制度の歴史、現在の改革動向、そしてこの制度が抱える現在の高大接続の問題を論じる。

なお、本稿は、2018年9月22日に開催された立教大学文学部教育学科主催の公開講演会「変動する入試改革——ドイツ・フランスの事例から」におけるヴィガー氏の「Bildung and Abitur」発表原稿を伊藤が翻訳したものである。

## 1. はじめに

ドイツの学校制度は、国際的・比較的観点からすると、現在に至るまで、ほかの国の制度とはかなり異なるものである。それは、独自の構造と歴史を持っており、特別な用語や概念で説明されたり、議論されたりしている。それゆえ、学校制度やその各要素を説明するのは少し複雑であり、またほかの言語で適切な言葉を充てることが不可能とは言わないまでも、ドイツ語の用語や概念を翻訳することは困難である。しかし、機能的に同等な意味で説明をすることはできるだろうし、それで概念の意味を明らかにしようとすることはできるだろう。

ドイツの学校制度の中心的な要素の一つに、アビトゥア (Abitur) がある。これは第12学年あるいは第13学年のあと、すなわち後期中等教育終了時に行われる試験のことで、同時に大学入学の資格証明ともなる。アビトゥアは、学校のキャリアと大学のキャリアのあいだのつながりであると一般には考えられている。

〔しかし〕ドイツの教育史の専門家や研究者のなかには、このアビトゥアを廃止することが最善であるという意見を持つ者もいる（例えば、Tenorth1994, p.184）。しかし、そのような考えを持つ彼らは、接続的なつながりの機能を持ち、またドイツの教育制度の象徴でもあるこのアビトゥアが廃止されることはないことを受け入れなければならない。

\* ドルトムント工科大学・立教大学招聘研究者

\*\* 立教大学文学部教育学科

ドイツの文脈における中心的な概念に、<sup>ビルドゥング</sup>**Bildung**がある。18世紀末から19世紀初頭にかけて、啓蒙主義と観念主義のドイツ哲学が登場するなかで、**Bildung**は一般的に、独自に試行し学習する人間としての“自律”の理想に関連した過程とその産物を意味するようになる。人間の宿命は、その自己決定にあり、**Bildung**の過程は、世界の獲得と、同時に自己と世界の〔関係性の〕形成であると考えられた。それゆえ、**Bildung**は、自分のアイデンティティと受容された社会的地位の展開〔過程〕ともいえる。**Bildung**は、現在に至るまで、学校における一般的なディスコースにおける指導的な原理であるが、それにもかかわらず、その多様で雑多な意味を持ち合わせている。**Bildung**は、200年以上にわたりアビトゥアと関係しており、これら二つの概念はその関連性と対比から説明されなければならない。

そこで、本稿では、第一に、**Bildung**という古典的概念を、フンボルト (Wilhelm von Humboldt) の哲学と政策に関して概観する。そのあと、簡単に、アビトゥアの歴史およびドイツの教育制度の一般的な構造の特徴、そして高等教育への入学資格に関する改革の概要を述べたい。最後に、主に二つの問題を抱えるアビトゥアの現在の状況に対するいくつかの異議について言及する。その問題とは、高等教育への移行における質の低下と公正 (justice) の問題である。

しかし、その前に、ドイツの教育政策の基本的な原理について言及しておく必要があるだろう。ドイツ連邦共和国は16の州で構成され (Bundesländer)、それぞれの州には、州憲法がある。この16州は、文化および教育に関連することがらにおいて広範な自律性を有している。一方、連邦政府は、国家の枠組みとしての一般的な規則を示すのみである。教育制度のデザインと組織は州 (Länder) の中心的な課題の一つである。学校の組織に対しては、それぞれの州がその責任を担っている。それゆえ、学校制度は州によって異なる。例えば、中等教育は、現在全面的な改革の途上にあるが、いくつかの学校の型があり、その型によって、教員のキャリアや養成課程もまた多数ある。

70年前に設置された常設教育・文化大臣会議 (Kulturministerkonferenz : 以下、KMK) は、国家における教育の調整と展開のための機関である。KMKでの決定は法的拘束力がなく、その仕事は、教育、研究、文化の問題において、共通性に関して必要とされる方法を保障すること、最低限の一貫性を保持すること、そして、州ごとの教育制度における相違すべてにおいて、比較可能性、移動への責任を負うことである。KMKの決議や勧告は16州すべての同意と妥協に基づいており、毎回、〔調整の〕困難な課題を負っている。

## 2. 古典的概念としての Bildung

フンボルト (Wilhelm von Humboldt (1767-1835)) は、古典的概念としての **Bildung** を次のように定義している。

「人間の真の目的は——それは、あいまいでつかの間の欲望に示唆されるのではなく、永遠で不変な理性の命令によって支持されるべきである——その力を最も高く、最も調和した形で発展させ、完全で一貫した全体になることである。」 (Humboldt, 1969, p.16)

フンボルトは、この目的を実現するために二つの条件を区別している。第一の、そして本質的

な条件としての「自由」。これは、国家にもかかわっている。そして第二の、第一と同様に重要な条件として、学習のための多様な機会として「状況の多様性」がある。フンボルトの観点は、人間主義のそれであり、この人間主義的な観点が、彼の人間学を導き出したのである。

「あらゆる活動の交軸点に、向かうべき方向性を見失った人間は、ただ、彼の本質の力を強化し、高めたい、そして、彼の価値と永続性を守りたいと望む」(Humboldt, 2000, p.58)

フンボルトは、プロイセンの教育改革において、彼のBildungの考えを実践しようと考えていた。それは1810年の「リトアニア学校計画 (Lithuanian concept of school)」に描かれている。彼の概念の第一の原理は、一般教育を学校の目的とすることであった。

「すべての学校は、一つの専門職 (profession) だけによって運営されるのではなく、国家あるいは州によって運営されなければならない。また到達すべきたった一つの目的は、一般的な「人間形成 (Menschenbildung)」でなければならない。人生の必要性あるいはその職業 (trades) を求めることは切り離したうえで、一般教育を修了したのちに獲得されなければならない。もしその両方が混ぜられてしまえば、「Bildung」はけがれてしまい、人間全体でも、ある階級の全市民でも、どちらでもない結果に終わってしまうだろう。……この二つの種類の教育に対して、つまり、一般的な「Bildung」と特別な「Bildung」は、異なる原理によって統治される。一般教育 (Allgemeine Bildung) は、人間一人ひとりが発達するために有する力 (power / Kräfte) や能力 (capacities) を強化し、明確化し、調整しなければならない。一方、特別な教育 (Spezielle Bildung) は、獲得した技術を適用する能力を目指している」。

フンボルトは、彼の人間的理想と実用的な観点を区別し、後者においては、実用性、階級、職業に焦点を当てている。[したがって] 職業的な指導は一般教育のあとの第二段階とされるべきである。

第二の原理は、階級、ジェンダー、生まれ、エスニシティによらず、すべての人が教育を受ける権利を有する、現代社会における一般的な要求である。

「それゆえ、教育全体はただひとつの、そして同じ土台を知っている。それはなぜなら、ひどく粗野であるといったことがない、もっとも貧しい人と、ひどく感情的であったり、空想に耽りすぎたり、非常に気難しいといったことがない、最もよく訓練された人間は、そもそも同じやりかたで、彼らの「精神」を調和させなければならないからだ。同様に、大工がギリシャ語を学んだり、学者が机を作ったりすることは、無益ではない。」

このことから、フンボルトは、農民、市民と学者のために分けられた伝統的な教育制度を拒否し、三段階からなる学校制度 (初等、中等、高等教育) を提示した。そして、それぞれの教育課程を、彼らの能力と目的に応じて設定したのである。

最終的にフンボルトは、初等教育の教科を、人間と世界の相互作用の主要な方法に関連して決定した (cf.1982,p.189)。

- ・哲学あるいは言語教科：これらは、古典語、新言語、哲学的省察、モラル教育や政治教育に即したのも含まれる。
- ・数学
- ・歴史：人間と自然の世界の歴史的発展に基づく知識
- ・美的・芸術的教科
- ・体操

しかしながら、このフンボルトの改革のリベラルな考え方には、保守派からの激しい反対があった。この対立のせいで、ドイツの教育制度の体制や構想において、フンボルトの原理が壊されずに打ち勝つことはできなかった。教育制度にかかわるこの古い議論は、今日においても検討される価値がある。どのようにして、国家あるいは経済に対する自由と実用性の間の関係性を構築するか。一般教養と職業訓練の間の関連性をどのように考えるか。教育制度は「Bildung」をすべての人に与えることは可能か。あるいはごく少数の人にのみか。一つだけ例を挙げるとすれば、ドイツの教育制度は、第一次世界大戦後の1919年のワイマール共和国では、水平的な構造で、少数のための後期中等教育（準備学級と9年生のギムナジウム）と大多数の子どもたちのための初等教育（Volksschule・フォルクスシューレ）であった。それ以来、ドイツの教育制度は垂直構造と水平構造の「混合モデル」として描くことができる。すべての子どもたちのための初等教育（4年制、あるいは6年制）と前期中等教育（3－6年制）は垂直的にトラッキングされている。

現在に至るまで、フンボルトの理念は、学校教育と大衆の言説に対するベンチマークである。彼の「Bildung」概念は、批判として使用され、また「Bildung」を謳いながら、ほかの意味で、あるいはまったく反対の意味で使用される教育政策に対する抵抗である。

あの時代から、フンボルトの理念と制度化された教育の間には隔たりがある。ギムナジウムと大学においてのみ、上流階級の若者に対して、Bildung〔の教育〕が可能であるかのようであり、それ以外の若者の大半は〔Bildungから〕除外されている。しかし、これがBildungとアビトゥアの連結を確立してきた。そこで、以下ではアビトゥアの歴史を見ていこう。

### 3. アビトゥア小史

“アビトゥア”は、19世紀まで入学が自由で、規則がなかった大学の入学者が多すぎることへの不満に対する対策という性格を当初から担っていた。また、一貫したハイレベルの知識を持つ第一学年の入学予定者を確保する課題を背負うものであった。大学への入学を統制する選択肢において、学校の最終学年において標準テストをするのか、あるいは大学での学修を始める前に見込みのあるすべての学生に対して試験を課すのかということは、ドイツの学校史にとって広範囲に影響をもたらす決定、すなわちプロイセンの「ギムナジウム卒業証明書（Zeugnis der Reife/certificate of general higher education entrance qualification）」の導入によってなされた。導入当初は、持っていることが望ましいもの、また奨学金授与の基準としてのみ意味を持っていたが、1789年1月8日に規定された新しい最終試験では、1812年6月25日には国家公務員を志望する学生に対して義務化され、1834年6月4日には大学入学を志望するすべての男性に義務化された。(1)

試験を課すことによって、(2) 一般教育を正式に認めたカリキュラムの策定によって、(3) 国家試験としての教員養成を計画すること(1810年7月12日に導入)によって、アビトゥアの形式が統一され、大学での学修前の教育のレベルが保証されるようになったのである。

大学での学修をアビトゥアが保証するようになった理由には、アビトゥアと国家公務員(法律家、ギムナジウム教員、医者、科学者など)との関係がある。すなわち、ギムナジウム(ドイツの9年制中等学校)の特権がここに確立したのである。ギムナジウムは、ドイツにおいて「(学校)教育の指導的機関」となり、アビトゥアは、エリート階級と下層階級の「教育の制度内および学校間を分断する中心線」を規定した。証明書は大学への門戸を開くものであると同時に、学問的なキャリアへの道、あるいはまた国家や社会における指導的地位への道を開くものでもあった。

この後、19世紀から20世紀にかけて、ギムナジウムと大学入学の可能性は多様化していく。大学入学への一般的な資格試験を独占していたギムナジウムであったが、1900年11月26日の法令では、ほかのタイプの中等学校もアビトゥア授与の権利を持つことが定められた。1908年8月18日には、高等女学校にもアビトゥア授与の権利が与えられ、これにより、女性が大学への進学の特権を獲得することになった。

第二次世界大戦後、ドイツ連邦共和国においてアビトゥアは次の4点において特徴的な展開をする。すなわち、(a)アビトゥアの量的拡大、(b)アビトゥア取得の方法の多様化、(c)大学の増加、(d)大学での学修を開始する方法の多様化である。

今日のドイツにおいても、アビトゥアはなお高等教育への一般的な入学の資格となっている。アビトゥアは、ギムナジウム<sup>2</sup>の第12あるいは第13学年(G8, G9)終了時に取得できる。同様に、統一学校(Gesamtschule)<sup>3</sup>のギムナジウム上級段階<sup>4</sup>、職業ギムナジウム<sup>5</sup>のような職業学校、夜間ギムナジウム<sup>6</sup>、あるいは生徒ではないものためのアビトゥア試験(Nichtschülerprüfung)によっても取得することができる。

2018年には、アビトゥアが、中等教育上級段階レベルに相当する一般教育学校の課程の目標としてあること、また一般高等教育入学資格であることが確認された。

[KMKの文書には次のように記述されている。]

1. ギムナジウムの上級段階における指導は、一般教育を網羅し、アカデミックな学修に向けた一般的な能力、科学的な研究の入門教育を提供するものである。中でもとりわけ重要なのは、ドイツ語、外国語および数学といった基礎科目における網羅的な知識、技能とコンピテンシー(competencies)である。

さらに、音楽・美学、社会科学、科学技術に関する教科教育、体育や宗教教育、あるいはその代替科目は、それぞれに、ギムナジウム上級段階の目的の実現のために加えること。

2. ギムナジウム上級段階における指導は、専門的、多分野、分野間に沿って組織化される。授業では、学問的な問題、カテゴリー、方法の例示による導入が提供され、また、人格の発達や強化、社会的な責任を負った生活の形成、民主主義社会に参加することを促進する教育が行われる。

加えて、ギムナジウムの上級段階での教育は、教科の一般的な知識の習得である。それは、文脈の展開、知識の様々な領域、系統的な(知識の)獲得の方法、学習方略を支える情報や素材の構造や利用、同様に、自律性と責任感、チームでコミュニケーションし作業する能力など、学生

の生活に必要不可欠なものである。

3. ギムナジウムの上級段階における指導は、高等教育機関、職業分野、そして高等教育の構造と求められるもの、職業生活において求められるものの適切な情報を提供することが含まれている。(KMK, 2018, p.5、KMK, 2015, p.116)

この理解に基づけば、一般的な高等教育入学資格としてのアビトゥアは、特定の教科や教科の内容についてのある程度の知識、能力、技能を意味する一貫した一般教育の内容にかかわっていると見える。これら〔内容〕は、世界を理解するために異なる地平に対して、また世界にアクセスし、適正化するための方法を強調している。さらに、一般的な高等教育の入学資格は、学問横断的な指導と同様に、多様化された専門家〔養成〕を基本にしている。これは、科学と人文学の成果に基づいた、科学的な研究のための準備教育でもある。それは個人的、社会的、方法的能力を、また、卒業後の人生に対して適切な決定ができる基礎としての学修と、研究のための可能性やその必要条件に関する認識も含んでいる。

大学入学のための資格としてのアビトゥアのほかに、大学での学修やほかの「高等教育機関(Hochschule)」に対して、すべての教科において資格を与えるものとして、いくつかの異なる方法がある。

- ・制限された、例えば、ある専門に特化した大学入学資格(Fachアビトゥア：専門アビトゥアと呼ばれている)は、専門分野における学修の資格を証明する。
- ・応用科学の大学への入学資格証明。これは、応用科学分野を持つすべての大学での学修資格を証明すると同時に、いくつかの州の大学での専門分野での入学資格証明となる。
- ・制限された、例えば教科に特化した高等教育への入学証明。これは、応用科学の大学での専門分野での学修資格を証明する。

ほかに、例えば、マイスター(Meister)や技術者など、専門的にすでに資格証明されている人々は、アビトゥアなしで制限なく大学の教育を受けられる可能性もある。最低二年の職業訓練を受けた雇用者と三年の職業経験を持つ人々は、前職に応じた学修の資格を、州の規定に応じて得られることがある。2009年3月6日のKMK合意は、多様で混乱ぎみであった州の規定を標準化し、同時に、各州に職業資格を付与されている人々のために高等教育の門戸をより開くようにした。このような展開には、一般教育と職業教育を同等に扱うという思想が背景にある。

高等教育へのアクセスのための資格付与の拡大と多様化、そしてアビトゥアの意味の拡大と多様化は、その数によって読み取ることができる。すなわち「1960年代には、学校を卒業したたった6.1%が大学入学のための一般的な資格を獲得し、そしてそれはギムナジウムの卒業生(Gymnasien)のみであった」(Oelkers, 2007, p.5)。それが、1991年までに26.9% (cf. ibid)、2006年には29.6%、2010年には33.9%に達した(cf. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, p.95)。そして、2016年には、41.2%に達した(cf. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, p.310)。一般大学入学資格は、この間に、ほかの学校でも同様に獲得できるようになったが、それでも、ギムナジウム卒業生が75.6%を占めている。一般大学入学資格のほかに、応用科学分野を有する大

学への入学資格も設置された。「最初の卒業者が1970年に出たが、同年齢グループの卒業生の中に占める割合は、0.5%であった」(Oelkers, 2007, p.5)。この割合は、2006年には13.4%、2010年には15.1%まで上がり、2016年には11.1%になった (cf. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, p.338)。継続的に学修する人々の割合が近年徐々に上がってきているのは、応用科学分野の大学への導入によるところが大きいのが、しかし、ギムナジウム卒業生に対する要求の高まりによるところもある。その割合は、1992年に30.7%であったものが、2000年には37.2%、2011年以降は50%以上と増加している。2016年は52.1%であった。

これらの数字の増加を成功の物語として読むこともできるだろう。しかし、アビトゥアは、この間も一貫して公共の議論と批判的となってきた。そこで、次に大学での学修のための能力の低下あるいは不十分さという嘆きと、いくつかの課程における入学制限に関わる公正と公平性の問題、これら2つの側面を取り上げて論じよう。

#### 4. アビトゥアの質に関する論争

学生の学修能力 (ability of study) が不十分であるというテーマは、近年、ドイツでも再び盛んに取り上げられるようになってきている。これを完全に無視することもできるだろう。あるいは、このことを個別の経験の許容できない一般問題としてみるという見方もあるだろう。あるいはまた、教授と学生のハビトゥスの違いとして説明できたり、学生や彼らの目標、動機、関心に対する教授陣の期待が大きすぎる、あるいは間違っているということで説明できるかもしれない。社会学者はクライアントの変化を指摘している。すなわち、これは、大学を開放し、学生数が増加したこと、また同様に、社会構造の変化からくる結果なのだと<sup>7</sup>。しかし、実証的な証拠が信用できず、不十分であるにもかかわらず (Huber, 2007, p.11)、〔学生の〕先行知識の不足や変化した行動などの経験は、簡単に否定できないし、もしこれらの不満に横たわる深刻な問題があるとなれば、疑いや関心を削除することはできないのである。大学、そして経済界さえも、以前に比べて多くの若者の知識技能が低下していると批判する。それゆえ、数学や科学そして工学のような教科は、「準備コース」を提供しなければならず、これによって学校で獲得した知識を活性化し、拡大し、大学での学修をよりスムーズにスタートさせる必要がある。

見たところ不足している知識や疑問視されている学修への能力に対する説明として、学校と変化した指導のことが言及されることがある。それには次のような理由が考えられる。

- ・ギムナジウムの〔修学年限の〕短縮化により、アビトゥア取得のための時間が第13学年から第12学年になったこと (「G8」)
- ・後期中等教育レベルの上級課程の廃止とそれに関連する授業の短縮化
- ・教育目標によるカリキュラムから、コンピテンシーを志向したカリキュラムへの変更

ある教科において学修能力が不足しているという不満は、近年の教育政策への一般的な批判に集中している。これは一部には、保守的・批判的な教員と教育研究者によって共有されている (Euler, 2011)。彼らが批判として強調するのは、OECDとそれに基づく組織的な改革における学士〔取得者〕の増加という目的があるからである。これらの批判には「G8、統一アビトゥア

(Zentral アビトゥア：各州で行われているアビトゥアを全国共通化すること)、教育スタンダード (Bildungsstandards)、方法コンピテンシー」というキーワードにまとめられる。

例えば、ドイツ教員組合の会長である Josef Klaus は、学士取得者数の増加という目的を「アビトゥア狂乱」として批判し、また同様に近年の学校改革の結果を「内容に応じたミニマリズム」と批判している (cf. vom Lehn, 2012)<sup>8</sup>。

学修能力の不足について、例えば、質の問題を例にとると、同様に最低限のスタンダードを保障することと州間と学校間の比較可能性を保障することについて、教育政策は継続的に「アビトゥア」を改正し、修正している。それゆえ、いくつかの州は、以前の生徒による選択教科制の選択権があるカリキュラムのシステムを、必修の教科を増やしたカリキュラムに置き換えた。ドイツ語、数学、外国語といった科目は、一般的に、熱心に教えられるし、これらの科目は、コアコースとして必修である。このように、[学校での指導が] アビトゥアの教科に関連するものに限定を強めるという傾向がある。例えば、ドイツ語、数学、外国語の試験は、今や多くの州で必要とされている。近年、ほぼすべての州で、一般的に第5学年からはじまるギムナジウムは9年制から8年制に短縮され、今では、いくつかの州ではいくつかの学校を“G9”に戻すような機会を与えている。一つの州は、“G9”に戻した。

しかし、本質的な問題は解決されていないし、重要な問題はまだ考えられてもいない。Hans Peter Klein は、「コンピテンシー志向 [の改革] の結果としての学修能力の欠落」を指摘している (Klein, 2012)<sup>9</sup>。すべての州において、コンピテンシーに基づいたコアカリキュラムが、以前の教科に応じた内容によって構成されていたカリキュラムにとってかわった。教育の理論において、コンピテンシーとは、知識技能を統合しながら、課題や問題に自主的に取り組む専門的な能力である (cf. Tenorth, 2012)。しかし、このような研究者の意図とは反対に、コンピテンシーは、しばしば学校の実践において教科特有の知識とリンクしないことがある。カギとなる技能が優先され、指導は方法に偏り、内容は転移不可のものばかりであるように見える。この結果、知識とコンピテンシーは分断されてしまった (Klein, 2012)。

教科開発の理論では、コンピテンシーと Bildung の間には二者択一といった選択肢はないとされる。「Bildung がコンピテンシーで、コンピテンシーが Bildung なのである」(Gruschka, 2013, p.80)。実証主義的な研究、教育政策、そして学校の実践において、コンピテンシーの概念は制限されている。それゆえ、このコンセプトは、Bildung に焦点を当てた観点、言い換えれば、Bildung の真正の分析や理解、理解の方法における自己省察、科学的知識の条件、批判理論の実践などから批判されるに違いない。

## 5. アビトゥアの比較可能性と公平に関する議論

以上とは別に、学修の自由な選択の権利としての一般の高等教育へのアクセスの承認が、学習の多くの分野において、大学の収容可能性によって、あるいはドイツ全土あるいは州の入学制限 (「*numerus clausus*」: 入学定員の制限) によって、規制されるという問題がある。例えば、ドイツの大学には9000席分の医学部があるが、志願者は、43000人いる (Klaus, 2017)。ドイツ全体で、医学、薬学、獣医学、歯学において、(定員の) 分配が行われている。「高等教育入学財団 (Foundation for higher education admission, Stiftung für Hochschulzulassung)」は高等教育の

これらの席を分配し、大学側に立って、ローカルな入学制限のための配分を取り仕切っている(“Service-Verfahren”, service-method)。志願者の選抜は、(アビトゥアの平均値によって操作された)パフォーマンス〔成績〕、〔入学〕待機年数、社会的困難性、同様に大学独自の選択基準に基づいて行われる。何年も前から、この分配システムは議論されてきた。なぜなら、公平性と公正性への疑義、とりわけ、選抜に伴うカギとなる規準としてのアビトゥアの点数の比較可能性への疑義があったからである。

KMKは「アビトゥア試験における統一試験への要求」(EPA)を一般教育と職業教育から選んだ40以上の科目に対して作成した。これらは、それぞれの技術的な要求の基礎を形成すると同時に、試験の準備、その評価、また特定の課題例の情報を含んでいる。2007年10月、KMKは、標準試験の開発の要求をさらに求めることを決定した。そこでは、いくつか選択された教科において高等教育の入学資格のための教育スタンダードを策定することが含まれていた。2012年10月18日のKMKの決議によって、ドイツ語、数学、そして外国語(英語あるいはフランス語)において教育スタンダードが提出された。これらは、Institute for Quality Development in Education (IQB)が、州や科学の分野から派遣された専門家たちとともに開発した。この教育スタンダードが、一貫してこれらの科目におけるEPAを置き換え、2016/17年度からすべての州においてアビトゥア試験の基礎となっている。一般の高等教育入学資格のための教育スタンダードの実施においてその必修部分は、ドイツ語、数学、外国語(英語あるいはフランス語)のスタンダードに基づいた課題例集が用意されている。これはすでに2012年3月に既にKMKによって決定されていたものである。この目的は、アビトゥアの比較可能性と高い質のスタンダードを保障することである。課題例集は、2017年の最初の試験から利用可能である。さらに、統一化されていない学校レベルでのアビトゥア試験を行っていた多くの州では、近年、中央の試験に変更している。加えて、すべてではないものの、いくつかの州では、中心教科において、共通中央試験を実施することに同意した。これらは教育政策としての対策である。

しかし、数年前に、医学部での学修を希望して不合格となったことに対して、二人の志願者が提訴した。裁判所は、大学の定員に関する分配の実際のシステムがドイツ憲法に矛盾しているとし、この問題の重要性から、さらに憲法裁判所に意見を求めた。問題は、アビトゥアの得点が連邦の学校制度における情報を提供するものであったかどうか、また分配のシステムが、職業、訓練あるいはコース選択の自由、そして平等の原理と矛盾しないかどうかにあった(cf. Klaus, 2017)。2017年12月に、ドイツ憲法裁判所は、これまでの慣例は一部において違憲であるとし、選抜の過程は2019年末までに改革されなければならないとした。ここでの重要な議論は、州によって規則や実施〔の方法〕が異なるために、アビトゥアの得点が比較できないということである。それゆえ、アビトゥアの平均得点は州によって異なるため、若者の一部はほかの者たちよりも有利になっている。さらに、得点のインフレと批判されるような〔州によって〕よりよい得点を獲得できる傾向もある。

教育政策は、現在新しい道を探さなければならないプレッシャーにさらされている。Josef Klausによれば、KMKは管理できない〔教育政策や実践の〕展開を調整することに失敗しているという。いわゆる「アビトゥアの大惨事」に関連して、クラウスは憲法裁判所の違憲判断に感謝しているという。しかしそれに反して、KMKの以前の手段では十分に解決できないとも言われている(cf. Klein/Kaenders 2017)。アビトゥアの得点のおよその比較可能性は、2021年までに改善

されるだろうとする新聞報道もある (cf. Schmoll, 2018)。しかし、それがどのようにしてなされるのかはまだ不透明である。

## 註

- 1 ヴィガー氏の原稿を翻訳するにあたり、Bildungの訳語問題があった。ヴィガー氏の原稿は英語によるものであるが、Bildungはすべてドイツ語のまま表記されている。日本のBildung概念の翻訳については、L・ヴィガー著、山名淳・藤井佳世編著『人間形成と承認』(北大路書房、2014年)から多くを学んだが、現在のその多様な使われ方に対して、一つの適切な訳を与えることは不可能と判断した。以上の二つの理由から、本稿では、「Bildung」と表記することにした。(翻訳者注)
- 2 前期中等教育および後期中等教育(第5学年から第12あるいは13学年)に相当し、一般の高等教育入学資格を取得することを目的とした一般教育を行う学校種。現在、ほとんどの州では、9年制から8年制へ転換途中である。いくつかの州ではすでに8年制のギムナジウム課程に変更しており、このようなところでは、12学年終了後に一般の高等教育入学資格を得ている(KMK, 2017)
- 3 複数の課程があり、異なる資格証明の取得を目的とする教育を行う前期中等教育段階の学校種。協同型総合学校(Kooperative Gesamtschule)と統合型総合学校(Integrierte Gesamtschule)がある。前者は、さまざまな資格取得に応じてグループ化されたクラスで授業を受ける。一方、後者は、コア教科の習熟度に応じてコースが定められているが、最初の一年は、すべてのほかの教科では一緒に授業を受ける。統合学校はギムナジウム上級段階に相当する、後期中等教育段階を包含している(KMK, 2017)。
- 4 このギムナジウム上級段階に相当するほかのタイプの学校もある。例えば注2にも示した統合学校や共同体学校(Gemeinschaftsschule)。これは州や学校種にもよるが、第11-13学年、あるいは第10-12学年に相当する。ギムナジウム上級段階あるいはそれに相当するほかの学校種は、アビトゥア試験によって一般教育課程を修了し、一般高等教育入学資格を得る。
- 5 3年制の後期中等教育レベルの学校種の一つ。ギムナジウム上級段階で扱われる一般教育科目と、職業を志向した科目、例えば、ビジネスや技術などが教授される。しかし、職業を志向した科目もまた一般の高等教育入学資格に結び付けられる。
- 6 いわゆる、第二の教育の道としての、成人が夜間に出席することができ、一般の高等教育入学資格を取得する学校種。
- 7 Schimankは、教養市民層(Bildungsbürgertum)の社会的論争として、ポローニャプロセスと社会的な大学の自己概念(形成)に関する議論だと解釈している。そして、ここには教養市民層の支配的立場の喪失と下層と中位中流階級(middle middle class)の興隆があるとするが、実証的証拠はない。
- 8 アーヘン工科大学の数学の教授であるSebastian Walcherは、「数年前に変更を余儀なくされたカリキュラムにおいて、教科内容を持たない『一般の』コンピテンシーという概念」を批判する。そして「アビトゥア取得までの期間を13年から12年に短縮した新しいG8のカリキュラムが事態をより悪化させている。とりわけ、主要コースを廃止し——『すべての子どもたちのためのモデル』——、授業数を短縮したことは、数学に興味を持った生徒にとって災難をもたらした」とする(vom Lehn, 2012)
- 9 フランクフルト大学の生物科学教授学教授。教育と知識学会理事。この問題に関して、教育と知識学会が2012年3月24日にフランクフルト大学で行った「授業改革の間違った方法」会議において実証的に論じた(cf. Klein & Kissling, 2012)。この論文は、“Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik”に掲載されている。

## Literature

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit*

- einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bölling, Rainer (2010): *Kleine Geschichte des Abiturs*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Bundesverfassungsgericht (2017): Urteil des Ersten Senats vom 19. Dezember 2017 - 1 BvL 3/14 - Rn. (1-253), (URL: [http://www.bverfg.de/e/ls20171219\\_1bv1000314.html](http://www.bverfg.de/e/ls20171219_1bv1000314.html) [Zugriff: 25.08.2018])
- Euler, Peter (2011): 10 Thesen zur Debatte um kompetenzorientierte Bildungsstandards. In: *GEW-Nachrichten* im November/Dezember 2011, 6-8. URL: [http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/media/abpaed\\_\\_anu/documents\\_1/GEW\\_newsletter\\_111211\\_pdf\\_2.pdf](http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/media/abpaed__anu/documents_1/GEW_newsletter_111211_pdf_2.pdf) [Zugriff: 25.08.2018]
- Gruschka, Andreas (2013): Bildung – Kompetenz. In: J. Asdonk, S.U. Kuhnén & Ph. Bornkessel (Hrsg.): Von der Schule zur Hochschule: Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster, S. 77-86.
- Herrlitz, Hans-Georg (1997): Bildung und Berechtigung. Zur Sozialgeschichte des Gymnasiums. In: Eckart Liebau u.a. (Hrsg.): *Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim und München, 175-187.
- Huber, Ludwig (2007): Hochschule und gymnasiale Oberstufe - ein delikates Verhältnis. In: *Das Hochschulwesen* 1, 8-14. (URL: <http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-1-2007.pdf> [Zugriff: 25.08.2018])
- Humboldt, Wilhelm von (1969): *The Limits of State Action* (ed. J.W. Burrow), Cambridge: University Press (dt.: *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. In: *Werke I* (hrsg. von A. Flitner und K. Giel), Darmstadt, p. 56-233)
- Humboldt, Wilhelm von (2000): *Theory of Bildung* (transl. By Gillian Horton-Krüger) In: *Teaching as a reflective practice. The German didactic tradition* (ed. I. Westbury, St. Hopmann & K. Riquarts), London/ New York: Routledge, p. 57-61 (dt.: *Theorie der Bildung des Menschen*, in: *Werke I* (hrsg. von A. Flitner und K. Giel), Darmstadt, p. 234-240)
- Humboldt, Wilhelm von (1982): *Der Litauische Schulplan*, In: *Werke IV* (hrsg. von A. Flitner und K. Giel), Darmstadt, p. 187-195.
- Klein, Hans Peter (2012): *Das Abitur reicht nicht mehr. Der Verlust der Studierfähigkeit als Folge der Kompetenzorientierung*. Veröffentlicht: 10.10.2012 (<https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/das-abitur-reicht-nicht-mehr.html> [Zugriff: 25.08.2018])
- Klein, Hans Peter & Kissling, Beate (2012): *Irrwege der Unterrichtsreform. Die ernüchternde Bilanz eines utilitaristischen Imports: Entpersonalisierung und Banalisierung der Bildung*. (URL: <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/09/irrwege.pdf> [Zugriff: 25.08.2018])
- Klein, Hans Peter & Kaenders, Rainer (2017): Das bundesweite Zentralabitur ist eine Lachnummer. In: *Wirtschaftswoche*, 13.02.2017 (URL: <https://www.wiwo.de/politik/deutschland/bildungspolitik-das-bundesweite-zentralabitur-ist-eine-lachnummer/19376746.html> [Zugriff: 25.08.2018])
- KMK (2009): *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009), (URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf) [Zugriff: 25.08.2018])
- KMK (2014): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen (Stand 2014), (URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2014/2014\\_08\\_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl-Qualifizierter.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl-Qualifizierter.pdf) [Zugriff: 25.08.2018])
- KMK (2017): The Education System in the Federal Republic of Germany 2014/2015. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe, (URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier\\_en\\_ebook.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier_en_ebook.pdf) [Zugriff: 25.08.2018])
- KMK (2018): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 15.02.2018) (URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1972/1972\\_07\\_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf) [Zugriff: 25.08.2018])
- KMK (2018a): Sekundarstufe II / Gymnasiale Oberstufe und Abitur, (URL: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe-und-abitur.html> [Zugriff: 25.08.2018])
- Kraus, Josef (2017): Das Abitur steht auf dem Prüfstand. In: *Die Tagespost* (Würzburg), 11.10.2017 (URL: <https://>

- bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2017/10/Tagespost-Kraus-Abitur-BVerG-2.pdf [Zugriff: 25.08.2018])
- Oelkers, Jürgen (2007): *Bildungspolitische Entwicklungen und Perspektiven in Deutschland* (Vortrag auf der Tagung „Schulmanagement in Gymnasien - Bildungsprozesse gestalten“ am 16. November 2007 in der Europäischen Akademie Schleswig-Holstein in Sankelmark) (URL: [http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2007/295\\_Sankelmark1.pdf](http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2007/295_Sankelmark1.pdf)) [Zugriff: 25.08.2018])
- Schimank, Uwe (2010): Humboldt und Bologna - falscher Mann am falschen Ort? In: *Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung*, Bielefeld: Bertelsmann, 44-61.
- Schmoll, Heike (2018): Im Streit um Studienplätze. In: *Frankfurter Allgemeine*, 12.05.2018 (URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/hoch-schule/talent-statt-wartezeit-neuordnung-bei-den-medizinern-15585362.html>) [Zugriff: 25.08.2018])
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): *Geschichte der Erziehung*. (3. Aufl.) Weinheim und München: Juventa
- Tenorth, H.-E. (2012): Scheinkonflikte und offene Fragen Der Sache nach ist Outcome-Orientierung nichts Neues. In: *Frankfurter Allgemeine*, 05.07.2012 (URL: <http://www.genios.de/presse-archiv/artikel/FAZ/20120705/scheinkonflikte-und-offene-fragen-d/FD1201207053550418.html>) [Zugriff: 25.08.2018])
- vom Lehn, Birgitta (2012): Hochschulreife. Abi? Na und! In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 18.10.2012. (URL: <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/hochschulreife-abi-na-und-11930726.html>) [Zugriff: 25.08.2018])

#### ロター・ヴィガードルトムント工科大学教授 略歴

ボン大学で教育学、哲学、社会科学を学び、1981年、博士論文「行為論と教育学」で博士号を取得。1995年ビーレフェルト大学に論文「教育学的論証の理論」により教授資格を獲得。2000年からドルトムント工科大学における第12学部「教育学・社会学」の一般教育学講座で正教授となる。2018年7月に退職（ドイツの大学教授は、退職しても大学に籍を置き、研究をこれまで通り続けることが可能）。主な研究テーマは、①青少年自らの自分史物語を主たる対象とした人間形成（Bildung）論および人間形成（Bildung）研究、②教育、教育的行為、倫理の理論研究、③一般教授学および授業理論、④教育学および教育学的思考の学問論・方法論・学問研究と多岐にわたっている。哲学・思想研究を主な柱としながらも、教育にかかわる制度や実践をそれにつなごうとしていること、近年では、エビデンスベースの教育と教育理論、哲学研究の二項対立を超えて、両者を接合しようと研究を重ねている。（参照『人間形成と承認』p.226より。下記に文献情報記載）

[ ]：訳者による

( )：Wigger氏の原文のまま

\* Wigger氏の来日に際しては、立教大学研究者招へい制度を利用した。記して感謝申し上げます。