

# ドイツの大学における「二元制学修」と看護教育

— ボローニャ・プロセスとコペンハーゲン・  
プロセスの展開も含めて —

木 戸 裕

## Dual System and Nursing Education in German Universities —Including Discussion about Development of Bologna Process and Copenhagen Process—

Kido Yutaka

### Summary

Dual system, which is a traditional work-related learning system for meister training in secondary education, is recently introduced in German universities and attracts the attention.

At the same time, nursing education, which is previously provided at vocational schools of secondary education level, is provided also at universities. Training for nurses in universities is provided exclusively with this dual learning system.

German nursing license, which currently come in three types, will become integrated in 2020.

The shift of nursing education to university level and integration of plural nursing licenses is involved in development of Bologna Process (higher education reform) and Copenhagen Process (vocational education reform).

This paper attempts to take a view of these big education reforms in Europe by focusing on dual system and nursing education in German universities, and discuss the significance of the changes in German education and what is suggested for education in Japan.

### はじめに

本稿は、ドイツの大学で導入されている「二元制学修」(duales Studium)と、看護教育の改革状況について、現在ヨーロッパにおいて進行している2つの大きな教育改革(ボ

ローニャ・プロセスとコペンハーゲン・プロセス)を展望しつつ見ていくことをとおして、こうした近年の動向が全体としてドイツ教育においてもつ意味と、わが国への示唆について考察することを目的とする<sup>1</sup>。

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

また従来ドイツでは、看護師の養成は「職業専門学校」(Berufsfachschule)等の職業教育の学校で行われてきた。これに対し近年、大学にも看護課程が設けられるようになり、大学においても看護師の資格を取得できるようになった。その際、「二元制学修課程」(dualer Studiengang)がひとつのモデルとされている。

一方、広くヨーロッパの教育改革というレベルで近年の動向を展望すると、現在ヨーロッパでは、「ボローニャ・プロセス」という大学教育の改革、「コペンハーゲン・プロセス」という職業教育の改革が、ヨーロッパのほとんどの国が参加して進められている。この2つの大きな改革の進行にドッキングして、ヨーロッパ全体に通用する「資格枠組み」を作ろうという壮大な構想が考えられている。各国ごとに異なる様々な資格を相互に参照可能なものとするとともに、職業資格と学校修了資格も互いに比較可能なものとしようという試みである。このような大きな流れのなかで、ドイツの看護教育の改革も進められているということができよう。

以下では、まず「二元制学修」の導入と現状について概観する。次にドイツの看護教育の特色について述べ、そのなかで現在どのような改革が進められているのかを見ていく。そのあと、ボローニャ・プロセスとコペンハーゲン・プロセスを取り上げ、それらがドイツ教育とそのなかでの看護教育においてもつ意味について考える。最後に、以上をとおして浮かび上がってくるわが国への示唆について若干の言及をしてまとめとしたい。

## I 大学におけるデュアルシステム(二元制度)

本章では、まず「二元制学修」とは何か、その構造について述べる。次に、二元制学修課程の発展状況について見ていく。そのあと、二元制学修課程導入のメリット、デメリ

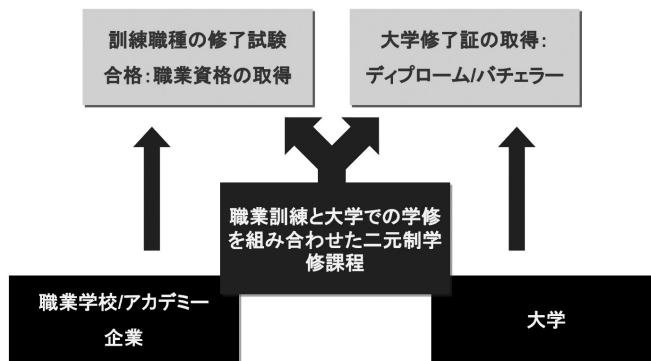
1 本稿は、2011-12年度科学研究費補助金挑戦的萌芽研究「「コミュニティ・ナース」養成の必要性と可能性-生活支援型看護モデルの構築-」(代表者:金井一薫・東京有明医療大学教授)により、金井教授を中心に行われた共同研究の成果をもとに、「ナインゲルKOMIケア学会」第3回学術集会(2012年11月17日、於:東京有明医療大学)において筆者が行った講演「ドイツの職業教育の実態とこれからの方向性-看護教育を中心として-」の発表内容を文章化し、さらに最近の動向を含めて全面的な加筆・修正を施し、脚注を付したものである。また本稿の内容の一部は、池野正晴教授が取りまとめた労をとられた、2014年度高崎経済大学リレー講義「持続可能な社会の構築」における筆者の担当授業で言及した。

ットについてまとめてみる<sup>2</sup>。

## 1 二元制学修とは？

大学における二元制学修とは、大学で理論的な面を学修しながら、並行して企業等で実務に直結した職業訓練を受け、最終的に「大学修了証」と「職業資格」の両方取得できるという制度である（図1を参照）。必要に応じ、職業教育の諸学校などがこれに協力する。学生は、それぞれ各企業等との間で労働契約（Arbeitsvertrag）を締結して訓練を受ける。その際、労働の対価として訓練機関から一定額の報酬が支給されるという点の特徴である。このように、これまで中等教育のレベルで行われてきた二元制度を大学においても取り入れたものである。こうした「二元制学修課程」は、様々な専門分野で導入されつつある。

図1：二元制学修課程の構造



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

## 2 二元制学修課程の発展状況

二元制の学修課程自体は、1970年代にバーデン・ヴュルテンベルク州の職業アカデミー（Berufsakademie）で始まり、80年代に一部の専門大学（Fachhochschule）で導入されたが、「デュアルシステム」のいわば「大学版」ということでスポットを浴びてくるのは、2000年代に入ってからである<sup>3</sup>。また2000年代に入り、学術大学である総合大学においても、一部の大学で実施されるようになった<sup>4</sup>。

2 以下拙稿（2013）も参照。高谷亜由子「高等教育における二形式学修課程、総合大学でも増加」文部科学省『諸外国の教育動向 2014年度版』（教育調査 第149集）も参照。「二元制学修」については、高谷氏の先行調査から多くの示唆を受けた。

3 以下、二元制学修課程の発展状況に関しては、連邦職業教育研究所の下記資料を参照。Bundes Institut für Berufsbildung, *AusbildungsPlus Duales Studium in Zahlen 2016, Trends und Analysen*（以下、AusbildungsPlus.2016.と略して引用）

4 ドイツの大学は、博士号や大学教授資格を授与できる大学とそうでない大学の2つのタイプに区分される。前者を学術大学、後者を専門大学と呼んでいる。しかし、近年専門大学でも博士号を授与できるようになるなど、学術大学との区分が薄れてきている。なお、職業アカデミーは高等教育機関ではあるが、大学ではない。

表1にあるように、2004年と2016年の数値を比較すると、二元制の学修課程数では3.1倍、協力企業数は2.6倍、学生数は2.5倍と、それぞれ大幅に増加している。

表1：二元制学修課程の発展

年	二元制学修課程数	協力企業数	学生数
2004	512	18,168	40,982
2005	545	18,911	42,467
2006	608	22,003	43,536
2007	666	24,246	43,220
2008	687	24,572	43,991
2009	712	26,121	48,796
2010	776	27,900	50,764
2011	879	40,555	59,628
2012	910	45,630	64,093
2013	1,014	39,622	64,358
2014	1,505	41,466	94,723
2015	1,553	42,951	95,240
2016	1,592	47,458	100,739

(出典) AusbildungsPlus, 2016, S.9.

(訳注) 2016年冬学期のドイツの全学生数は2,807,010人であるので、全学生数に占める割合は、約3.6%である(連邦統計局の資料による)。

分野としては、工学(38%)、経済(34%)、情報(12%)、社会福祉・保健・看護(10%)、その他(6%)というように、工学と経済で3分の2を占めている(全二元制学修課程に占める割合、2016年)<sup>5</sup>。

大学の種類別に学生数で比較すると、州立の専門大学が多数を占めている(表2を参照)。

表2：二元制学修課程の学生数(設置形態別)

設置形態	専門大学	DHBW	職業アカデミー	総合大学	その他	合計
州立	28,780	33,326	7,411	1,182	1,823	72,522
私立	18,535	-	6,373	2,279	1,030	28,217

(出典) AusbildungsPlus, 2016, S.17.

(訳注) 職業アカデミーは、非大学型高等教育機関である。DHBW(Duale Hochschule Baden-Württemberg)は、バーデン・ヴュルテンベルク州にのみ存在する「二元制大学」である。

図2は、州ごとにみた二元制学修課程の数と学生数である。旧東ドイツと比較して、旧西ドイツ各州に多いことが見てとれよう。

5 AusbildungsPlus, 2016, S.14.

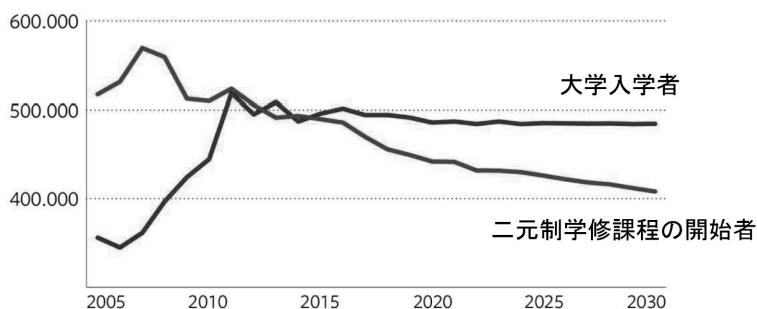
なお、図3は中等教育段階におけるデュアルシステム開始者数と大学入学者数の推移を見たものである。これまでデュアルシステム開始者が大学入学者数を上回って推移してきたのが、2010年代に入り両者の関係が逆転したことを示している。大学におけるデュアルシステムが登場し、増加している背景として、こうした従来のデュアルシステム開始者の減少という事情も考えられるであろう。

図2：州ごとにみた二元制学修課程の数と学生数（2016年）



(出典) AusbildungsPlus, 2016, S.22.

図3：デュアルシステム開始者数と大学入学者数の推移

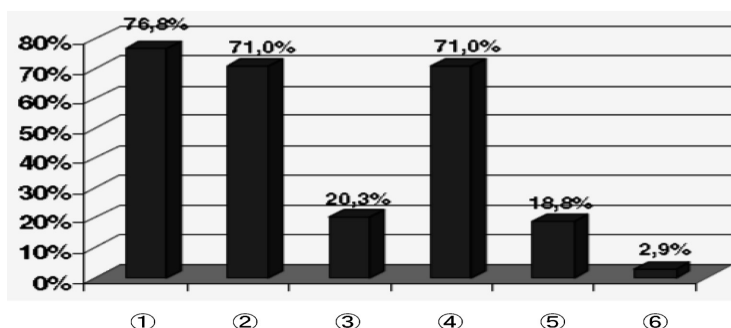


(出典) „Die Zukunft gehört dem Stuzubi“, *Die Welt*, 09.10.2015.  
 [http://www.welt.de/politik/deutschland/article147403990/Die-Zukunft-gehoert-dem-Stuzubi.html]

### 3 二元制学修課程のメリット・デメリット

学生が二元制学修課程を選択した理由としては、次のような点が挙げられている（図4を参照）。①よりよい就職の機会を得たい、②職業資格だけでなく、大学修了証を取得したい、③実践を志向したコンセプトに賛同した、④一般大学に学ぶ財政上の余裕がない。そのほか、一般大学のレベルが高くて入れない、職業教育にとどまらず、アカデミックな経路を歩みたいといった理由も見られる。

図4：何故「二元制学習」を選択したのか（経営学の場合）？



(凡例) ①よりよい機会を得たい。②大学修了証を取得したい。③アカデミックな経路を進みたい。④実践を志向したコンセプトに賛同した。⑤一般大学（学術大学）に学ぶ財政上の余裕がない。⑥一般大学のレベルが高い。

(出典) K. Bogdahn, *Dualer Studiengang Betriebswirtschaftslehre (B. A.), Qualitätssicherung durch Akkreditierung*, 2010, S.9.

学生にとっては、大学に通学しながら、報酬も支給される。卒業時には、バachelラーの学位と同時に職業資格の両方を取得できるというメリットがある。企業等の側からは、そのニーズに適った実習を行うことにより、卒業後は彼らを即戦力として活用できるといったメリットがある。しかし、大学の学修と職業実践の両方をこなさなければならないという負担感、夏休みなどの長期休暇がない、職業が限定されるなどの指摘もある<sup>6</sup>。

## II 看護教育と大学における二元制システム

本章では、まず、ドイツにおける看護師の種類と養成制度の概要等についてまとめてみる。また「老年看護師」の職務内容をみる。次に、看護分野の二元制学修課程の実際と国家試験の内容等について紹介する。最後に、最近の改革動向について言及する<sup>7</sup>。

### 1 看護師の種類、養成機関

6 二元制学修課程の長所と短所に関しては、たとえば以下の文献を参照。Volker Meyer-Guckel, Sigrun Nickel, Vitus Püttmann, Ann-Katrin Schröder-Kralemann (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung im dualen Studium, Ein Handbuch für die Praxis*, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2015, S.26f.

7 以下、拙稿(2013)pp.306-312, (2015) p.53以下も参照。

## (1) 看護師の種類

ドイツの看護師は、①主として病院などに勤務する「看護師」、②とくに小児の看護にあたる「小児看護師」、③高齢者の看護・介護にあたる「老年看護師」の3種類に区分されている<sup>8</sup>。このように看護師に3種類ある点が、わが国とは異なるドイツの特色であるといえる。このうち③は、介護と看護の両方の職域をカバーしている点に特色が見られる<sup>9</sup>。

表3は、ドイツの看護師資格の種類、関連法令、養成期間、職業名称を一覧にしたものである。

表3：看護師の種類・関連法令・養成期間・職業名称

種類	関連法令（養成・試験）	養成期間	職業名称
保健・看護 Gesundheits- und Krankenpflege	看護職に関する養成・試験規程 Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege (KrPflAPrV)	3年間	保健・看護師 Gesundheits- und Krankenpfleger/in
保健・小児看護 Gesundheits- und Kinderkrankenpflege	同上	3年間	保健・小児看護師 Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger/in
保健・看護補助 Gesundheits- und Krankenpflegehilfe	州法の規定による	1年間	保健・看護師補助者 Krankenpflegehelfer/in
老年看護 Altenpflege	老年看護師の職に関する養成・試験規程 (Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers (Altenpflege- Ausbildungs- und Prüfungsverordnung – AltPflAPrV))	3年間	老年看護師 Altenpfleger/in
老年看護補助 Altenpflegehilfe	州法の規定による	通常 1年間※	老年看護師補助者 Altenpflegehelfer Altenpflegehelferin

※州により1年半のところもある（原注）。

（出典）U.Braunstein, *Pflegebildung im Wandel*, 2008より訳出[<http://slideplayer.org/slide/211192/>]

## (2) 老年看護師の職務内容

それでは、「老年看護師」の養成ではどんなことを学ぶのか、表4は「老年看護法」か

8 原語は、①がGesundheits- und Krankenpfleger/in（保健・疾病看護師）、②がGesundheits- und Kinderkrankenpfleger/in（保健・小児看護師）、③がAltenpfleger/inである。③については、（注9）にその理由を示したように、「介護士」という訳語を使用することは、「Altenpfleger」の養成教育とその職務の実態を反映しておらず、ドイツの場合は「医療職」として高齢者の介護にあたる看護師という意味で、本稿では「老年看護師」と訳すことにする。華表宏有「ドイツにおける看護と介護」『年報医事法学』19号、2004、pp.112-119を参照。

9 2000年11月に連邦法として「Altenpflegegesetz」が制定され、翌年から施行されるはずであった。これに対しバイエルン州から、「Altenpflege」は「医療職」（Heilberuf）ではないので、この職に関する連邦法を制定することはできないとする異議が連邦憲法裁判所に申し立てられた。ドイツは連邦制国家で州が大幅に立法権限を有しており、連邦の憲法に相当する「ドイツ連邦共和国基本法」では、連邦が立法できる法律の範囲について具体的にその例が定められている（第74条第1項）。その第19号に「医師その他の医療職」が挙げられているが、「Altenpflege」はこの第19号には該当しないので、連邦法を制定することは憲法違反であるというのがバイエルン州の主張であった。このバイエルン州の申し立てに対し、連邦憲法裁判所は2002年10月24日、「Altenpflege」は「Krankenpflege」と同様に「医療関係職」（heilkundlicher Beruf）であるという判断を示した（BVerfGE106,62）。なお、老年看護師補助者は「医療関係職」と見なされてはいない。この判決を受けて、同法は2003年8月1日から施行された。これら一連の経緯について詳細は、前掲華表論文および高木和美「ドイツの高齢者看護師（AltenpflegerIn）の職業領域に関する判決とその理由」『社会医学研究』23号、2005、pp.63-73を参照。連邦憲法裁判所の判決内容については、高木論文が詳しい。

ら、その職務について規定されている条文を訳出したものである。ここにあるように、高齢者に対する看護と介護に関わる多岐にわたる分野で活躍することが期待されている職種であることが理解されよう。

表4：「老年看護師」の職務

老年看護の教育は、独立しかつ自己責任をもって行う看護に必要な知識、能力およびスキルを仲介するものとする。このなかには、老年に対する相談、随伴および世話が含まれる。この教育はとりわけ次の事柄を包括する。

1. 事物に即した専門的、一般的に承認された看護学のとりの医学的・看護的な認識に対応する包括的であつ計画された看護
2. 病気をもつ老年者の処置にあたっての関与。そのなかには医療上の処方への遂行を含む。
3. 老人医学および老人心理学の、リハビリテーション概念の枠内での個人の能力の回復
4. 看護、世話および処置における質保証措置への関与
5. 栄養相談を含む健康扶助
6. 死を迎えつつある者に対する包括的な随伴
7. 看護専門家でない者に対する看護専門家からの指導、相談および支援
8. 老年者の個人的および社会的な事柄についての世話および助言
9. 自力で生活を維持し、活動できるための助力。そのなかには社会的コンタクトの促進を含む。
10. 家族・隣人および看護関係者の支援および付き添い

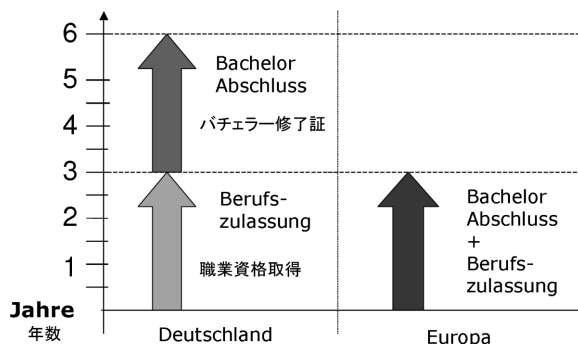
(出典) 「老年看護法」(Gesetz über die Berufe in der Altenpflege (Altenpflegegesetz - AltPflG)) 第3条第1項から訳出。

### (3) 看護師の養成機関とモデル実験

ヨーロッパの多くの国々では看護教育は大学レベルで行われている。これに対し、ドイツでは看護師は、職業教育の学校で養成されるのが原則である<sup>10</sup>。

したがってドイツでは、看護師がバチェラー(学士)の学位を希望する場合は、「大学入学資格」を取得したうえで、新たに大学に入学しなければならない。したがってバチェラー取得に、最短でも6年を要することになる(図5を参照)。

図5：看護教育の比較(ドイツとヨーロッパ諸国)



(出典) J.Räbiger, *Modularisierung und ECTS-Credit-Vergabe in gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen am Beispiel Bachelor Gesundheits-/Pflegermanagement (GPM)*, 2006.

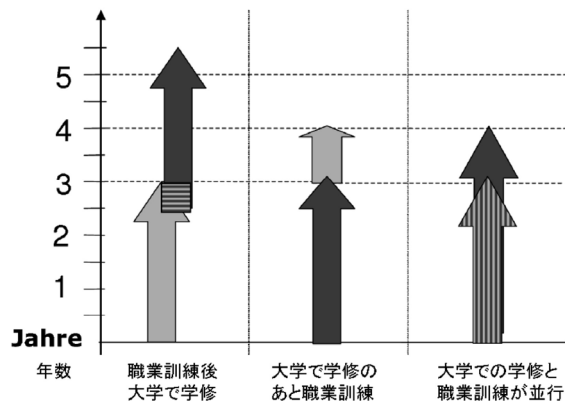
<sup>10</sup> ドイツと同じようなシステムを採用している国として、オーストリア、ルクセンブルク、スイスなどが挙げられる。U.Braunstein, *Pflegebildung im Wandel*, 2008 [http://slideplayer.org/slide/211192/]を参照。



ただしドイツでは、2003年の「看護法」の改正により、「実験的にモデル計画の枠内で、大学でも行うことができる」とされ、職業教育の学校だけでなく、大学においても試行として看護教育が実施されるようになった<sup>11</sup>。

大学における看護教育のモデルを分類すると、次の3つのタイプがある（図6を参照）。①職業訓練後に大学で学修する、②大学で学修後に職業訓練を受ける、③大学での学修と職業訓練を並行して行う。「二元制学修」は、このうち③のタイプで、4年間でバチェラーと看護師資格の両方を取得することができる。

図6：大学における看護教育のモデル



(出典) *ibid.*

## 2 看護分野の二元制学修課程

以下、筆者が2012年3月に訪問したビーレフェルト専門大学における「二元制学修課程」を例にして見ていこう。

### (1) 学修課程の概要

ビーレフェルト専門大学の看護分野の二元制学修課程について、同大学で入手した資料によりその概要をまとめると次のようになる<sup>12</sup>。

- ・ 入学のための要件は、専門大学入学資格（Fachhochschulreife）もしくは一般大学入

11 「看護法」(Krankenpflegegesetz vom 16. Juli 2003, BGBl. I S. 1442) の第4条に、次の第7項が挿入された。「(7) モデル計画の枠内で継続的な発展に資する時間的に期限づけられた教育提供の試行に関しては、医療に関する活動の行使のための拡大された能力を伸介することができる。その場合、養成目標が損なわれてはならない。教育に関しては、EU指令 2005/36/EGとの一致が保障されなければならない。第2項第1文に関わらず、大学における養成が行われることができる」。なお、第2項第1文では、「看護教育の授業は、国の承認を得た学校で行われる」と規定されている。この「学校」を「大学」と読み替えて「大学で」という意味である。「老年看護法」(Altenpflegegesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. August 2003, BGBl. I S. 1690) の第4条7項にも同様の条文が挿入された。なお、EU指令「2005/36/EG」については、本章3-(2)を参照。大学における看護教育の発展状況については、たとえば次の資料を参照。Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter des Landes Nordrhein-Westfalen, *Hochschulische Ausbildung in den Pflege- und Gesundheitsfachberufen, Information-Argumente-Erfahrungen*. [https://www.mhkgb.nrw/pflege/pflegeberufe/modellstudiengaenge/index.php]

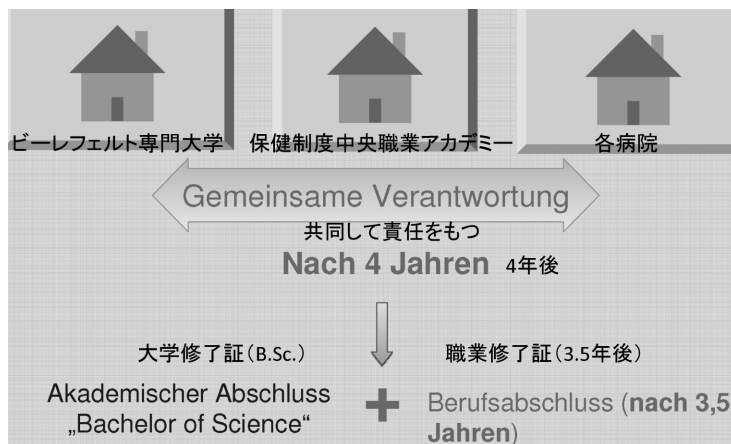
12 FH Bielefeld, *Dualer Bachelorstudiengang, Gesundheits- und Krankenpflege*.

学資格 (allgemeine Hochschulreife)<sup>13</sup> またはこれらと同等と見なされる予備教育の修了証をもち、二元制度の前提である「訓練契約」(Ausbildungsvertrag) の締結をすすめている者である。ビーレフェルト専門大学の場合、訓練契約は、同大学が提携している有限会社でもある保健制度中央職業アカデミー (Zentrale Akademie für Berufe im Gesundheitswesn GmbH, ZAB) との間で行われる。

- ・ 理論的学修と実践的職業訓練とが並行して行われる。修了に要する学期数は8ゼメスター (4年間) で、そのために必要な単位数は、180単位、実践的職業訓練時間数は、少なくとも2,500時間である<sup>14</sup>。各ゼメスターでは理論、実践、休暇、試験の各段階が交互に設けられている。学修領域は、30モジュールから構成される。
- ・ 教育場所は、ビーレフェルト専門大学、保健制度中央職業アカデミー (ZAB)、ビーレフェルト市内の各病院である。
- ・ 4年間で2つの修了証を取得することができる (3年半後：職業資格 (Gesundheits- und Krankenpflege)、4年後：大学修了資格 (Bachelor of Science))。通常の大学の履修期間は3年間なので1年間長い。

なお、図7は、ビーレフェルト専門大学の二元制課程を図解したものである。この図のように、①大学、②保健制度中央職業アカデミー、③各病院、の三者が共通のカリキュラムのもとで共同して責任をもって学生の教育にあっている。

図7：二元制学修課程：保健・看護 (ビーレフェルト専門大学)



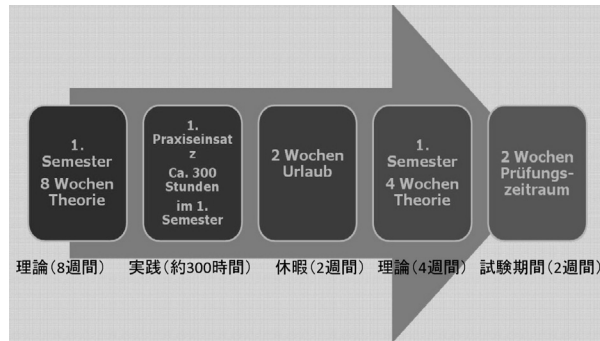
(出典) ビーレフェルト専門大学訪問時の説明資料から訳出

図8は、各ゼメスターの流れを、第一ゼメスター (第1学年の1学期；半年間) を例に図解したものである。

13 すべての大学タイプとすべての専門分野に入学することができる資格が「一般大学入学資格」(allgemeine Hochschulreife)、専門大学にのみ入学できるのが「専門大学入学資格」(Fachhochschulreife)である。

14 欧州単位互換制度 (European Credit Transfer System, ECTS) によるヨーロッパ共通の単位 (ECTS)については、次章を参照)。

図8：各ゼメスターの流れ（第1ゼメスターの例）



（出典）ビーレフェルト専門大学訪問時の説明資料から訳出

## （2）教育内容

次に「老年看護師」養成の学修内容がどのようなものかを見ていこう。表5は、老年看護師養成の学修内容の一覧である。

表5：老年看護師養成の学習内容

学修領域1：老年看護の課題および概念	時間数 (単位数)
PM 1：老年看護活動への理論的基礎の取り込み	80 (7)
PM 2：老年者看護の過程の形成	120 (9)
PM 3：老年者の自律性および自己看護の支援	220 (14)
PM 4：神経系の中核または周辺部に障害および疾病をもつ老年者の看護	80 (7)
PM 5：現に肉体の疾患をもつ老年者の看護	100 (8)
PM 6：精神的な限界をもつ老年者への付き添いおよび看護	80 (7)
PM 7：慢性的な肉体の疾患をもつ老年者の看護	130 (9)
PM 8：重大な人生の出来事および局面の移行段階にあたり老年者への付き添いおよび看護	130 (9)
PM 9：指導、相談および会話の遂行	80 (7)
PM 10：医学的な診断および治療への参加	100 (8)
PM 11：看護の文脈のなかで医師から指示された措置の独力での遂行	100 (8)
WPM 1：認知症患者の生活の質の評価と促進	40 (5)
WPM 2：老年者の在宅での看護	40 (5)
WPM 3：長期にわたり看護を必要とする者のリハビリテーションの観点からの看護	40 (5)
WPM 4：老年者および障害をもつ人の居住領域での扶養	40 (5)
学修領域2：老年者の生活形成にあたっての支援	
PM 12：老年者看護活動と老年者の生活世界および社会的ネットワークとの統合	120 (9)
PM 13：居住空間および居住環境の形成にあたっての老年者の支援	60 (6)
PM 14：日々の形成および自己組織的活動にあたっての老年者の支援	120 (9)
学修領域3：老年看護労働の法的小および制度的枠組み	
PM 15：老年者看護活動に際しての社会的組織的枠組み条件の考慮	120 (9)
PM 16：老年看護における質保証措置への関与	40 (5)

学修領域 4：職業としての老年看護	
PM 17：職業上の自己理解の開発	60 (6)
PM 18：学ぶことの学習	40 (5)
PM 19：危機および困難な社会的状況の取り扱い	80 (7)
PM 20：自己の健康の維持および促進	60 (6)

(出典) Fachhochschule Bielefeld, Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung, *Modulhandbuch für die dreijährige Altenpflegeausbildung in Nordrhein-Westfalen im Rahmen des Projektes „Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegequalifizierung*, 2011.

このように大きく、「老年看護の課題および概念」、「老年者の生活形成にあたっての支援」、「老年看護労働の法的小および制度的枠組み」、「職業としての老年看護」の4つの学修領域から構成されている。それぞれの学修領域は必修モジュール (PM)、選択必修モジュール (WPM) に区分されている (4つあるなかから2つを選択し履修)。

### (3) 国家試験の内容

老年看護師の学修の修了時に実施される老年看護師資格付与のための国家試験の形態とそれぞれに対応する学修分野、必修モジュール等を一覧にしたものが、表6である。

表6：老年看護師資格付与のための国家試験の内容

筆記試験の部分 (AltPfAPrV 第10条に対応)

試験領域	学修領域	「老年看護試験規程」にもとづく学修分野	対応するモジュール	試験の様式
1.	1	学修分野 1.1：老年看護活動への理論的基礎の取り込み	PM 1	第1試験日 試験時間： 120分間
	1	学修分野 1.2：老年者の看護の計画、実施、ドキュメント化および評価	PM 2	
2.	1	学修分野 1.3：老年者の個人的および状況関連の看護	PM 3, PM 4, PM 5, PM 6, PM 7, PM 8, PM 9	第2試験日 試験時間： 120分間
	1	学修分野 1.5：医学的診断および治療への関与	PM 10, PM 11	
3.	2	学修分野 2.1：老年者看護活動と老年者の生活世界および社会的ネットワークとの統合の考慮	PM 12	第3試験日 試験時間： 120分間

口述試験の部分 (AltPfAPrV 第11条に対応)

試験領域	学修領域	「老年看護試験規程」にもとづく学修分野	対応するモジュール	試験の様式
1.	1	学修分野 1.3：老年者の個人的および状況関連の看護	PM 3, PM 4, PM 5, PM 6, PM 7, PM 8,	個別試験としてまたは受験者4人までのグループ試験として実施 試験時間： 10分間を超えないこと
2.	3	学修分野 3.1：老年者看護活動に際しての社会的組織的枠組み条件の考慮	PM 15, PM 16	
3.	4	学修分野 4.1：職業的自己理解の開発	PM 17	
	4	学修分野 4.3：危機および困難な社会的状況の取り扱い	PM 19	

実践試験（AltPflAPrV 第12条に対応）

学修領域	「老年者看護試験規程」にもとづく学修分野	対応するモジュール	試験の様式
	老年者の相談、世話および随伴を含む包括的で計画された看護の学修領域への関連。		<ul style="list-style-type: none"> <li>・看護計画書の作成</li> <li>・老年者の看護の実施。相談、世話および随伴ならびに最終的省察を含む看護の実施</li> <li>－90分間を超えないこと</li> <li>－個別試験で行われる。</li> <li>－課題は、長くとも2仕事日の範囲で準備され、実施され、検査される。</li> </ul>
1	老年看護における課題および概念	PM 1～PM 11	
2	生活形成にあたっての老年者の支援	PM 12～PM 14	

（出典） Fachhochschule Bielefeld, *a. a. O.*, S.246f.

この試験は国家試験であり、これに合格することにより「老年看護師」の資格が付与される。試験は、前掲表3に示したように「老年看護師の職に関する養成・試験規程」（Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers）にもとづき実施され、大きく、筆記試験、口述試験、実践試験から構成されている。

### 3 ドイツの看護教育の改革動向

#### (1) 大学での看護教育への移行

前述のとおり、ヨーロッパの多くの国々では看護師の養成は大学で行われている。これに対しドイツでは、10年間の普通教育修了後、職業教育の学校で3年間学び、国家試験を経て看護師資格を取得するというのが一般的なルートである。EU（欧州連合）では、2011年に提出された『専門資格に関する指令の現代化』という政策のグリーンペーパー（緑書）のなかで、看護師養成のための前提要件を12年間の普通学校教育修了とすることを要請しており<sup>15</sup>、ドイツもそうした方向での改革が迫られている。

すなわち、普通教育学校で12年間学び、大学入学資格を取得した者が、大学で学ぶことにより看護師資格を取得するという制度改革である。そうすることで、バチェラーのあと、マスター、さらにはドクターコースに進み、博士号の取得も可能となる。こうした他のヨーロッパ諸国と同様の大学における養成へと、ドイツの看護教育も今後シフトしていくことが求められている。

#### (2) ジェネラル看護師の養成

2005年に制定された「職業資格の承認に関するEU指令」では、医師、看護師、歯科医師、獣医師、薬剤師、助産婦、建築家の7つの職業資格について、これまで別個に定められていた各指令が新しい単一の指令としてまとめられている<sup>16</sup>。このなかでEU各国の看護師資格は、EU内で相互承認されている。ただしドイツの場合、相互承認されているの

15 GREEN PAPER, Modernising the Professional Qualifications Directive COM (2011) 367 finalを参照。

16 Directive 2005/36/EC on the recognition of professional qualifications (2005/36/EC)を参照。

は「(病院などに勤務する)看護師」の資格のみであり、「小児看護師」の資格については、その都度、それぞれのケースで承認できるかどうか判断されている。「老年看護師」については、ドイツ以外にはない資格で、EUとしてのルールはなく、相互承認の対象外となっている<sup>17</sup>。

そうした現状のなかで、3つの区分を設けない「ジェネラル看護師」の養成 (generalistische Pflegeausbildung) が従来からドイツの課題となっており、そのためのモデル実験も行われてきた<sup>18</sup>。クライアントにとって、従来型の3種類に区分された制度が好ましいのか、それともジェネラル看護師へと移行するのがよいのかについては、様々な意見がある<sup>19</sup>。

### (3) 新たな看護法の制定

以上のような経緯を経て、2010年3月に連邦保健省 (BMG) と連邦家族・高齢者・女性・青少年省 (BMFSFJ) は共同で「看護職の継続的發展」 (Weiterentwicklung der Pflegeberufe) に関する連邦と州の作業グループを立ち上げた。この作業グループは、2012年3月2日に議論をまとめ、次のような変更点を提案した<sup>20</sup>。

- ① 現行の「看護法」と「老年看護法」を廃止し、新たな看護職に関する法律を制定する。
- ② 老年看護教育、保健・看護教育、保健・小児看護教育は、ひとつの一般化された看護教育へと統合され、それはこの法律の第一部で規定される。
- ③ 大学における新たな養成の導入に関しては、この法律の第二部で規定される。

その後、看護師、小児看護師を所掌する連邦保健省と、老年看護師を所掌する連邦家族・高齢者・女性・青少年省との間で、新たな看護職の資格と養成教育の統合を目指して検討を続けた。

こうした調整を経て、2017年7月、3つの職業資格を統合する法案が可決された<sup>21</sup>。現在の法律は、2019年12月31日をもって失効し、2020年1月1日から新制度が導入される。

新しく可決された法律は、全15条から成る「看護職改革法」で、同法の第1条で新たな「看護職法」について規定している<sup>22</sup>。新たな「看護職法」の主な内容は次のとおりである。

17 欧州委員会のホームページから“Regulated professions database”を参照。[<http://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regprof/index.cfm?action=homepage>]

18 たとえば、U.Braunstein,a.a.Oを参照。

19 たとえば以下を参照。Claudia Bischoff-Wanner, *Vor- und Nachteile einer Akademisierung der Berufsausbildung in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen-Absehbare Folgen einer Polarisierung* [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/berufsbildung\_21jhd08\_2\_01.pdf]

20 Deutscher Berufsverband für Altenpflege e.V., *Weiterentwicklung der Pflegeberufe / Generalistische Ausbildung*を参照。[<http://www.dbva.de/altenpflegeberuf.html>]

21 以下、新たな「看護法」の制定経緯、内容については、泉真樹子「立法情報【ドイツ】看護介護職を改革する法律」国立国会図書館調査及び立法考査局『外国の立法』2017.11, pp.10-11を参照。

22 Gesetz zur Reform der Pflegeberufe (Pflegeberufereformgesetz - PflBRefG) vom 17. Juli 2017 (BGBl. I S.2581) および Gesetz über die Pflegeberufe (Pflegeberufegesetz - PflBG) vom 17. Juli 2017 (BGBl. I S. 2581)。なお「看護職改革法」は条項法 (Artikelgesetz) であり、複数の条 (Artikel) から成り、同時に複数の法律を改正又は制定する法形式をとっている。同法の第1条が「看護職法」であり、同条全体が1つの法律となっている。前掲、泉「立法情報」を参照。

- ① 新たな養成課程は、総合的な看護教育（ジェネラリスト教育）を中心に統合される。同時に、従来の小児看護、老年看護の職業資格も継続して維持する。養成課程は3年間で、最初の2年間は共通のジェネラルな教育を行い。3年目に、そのままジェネラリスト教育を継続するか、小児看護、老年看護の資格を取得するか選択する（図9を参照）。その際、生徒がコース選択を適切に決定できるよう、2年目の終了時点で中間審査と認定の場を設ける。
- ② ジェネラリスト教育を継続した者は、新たな資格「専門看護師（Pflegefachfrau/Pflegefachmann）」を取得し、従来の3種すべての領域で仕事をするができる。これは、「職業資格の承認に関するEU指令」（Directive 2005/36/EC）にも合致するものであり、EU域内で専門職として通用する。
- ③ これまでモデル実験として行われてきた大学レベルの看護教育を正規の課程とする。そこでは、より高度な、総合的な看護学の基盤となる知識が提供される。
- ④ 新たな養成課程は2020年から開始される。それまでに教育課程、試験制度等に関する詳細を決定する。

図9：看護職の新しい養成課程  
 現行の3種類の看護師養成



2020年からの看護師養成



(出典) „Aktuelle Sozialpolitik, Informationen, Analysen und Kommentare aus den Tiefen und Untiefen der Sozialpolitik“ [https://2.bp.blogspot.com/-PxnD94-7Bi8/WU7IVoztQEI/AAAAAAAAAFSo/zX8Ek7Fi3FsBABDOKbwzRIdkYig5mImcACLcBGAs/s1600/Pflegeausbildung%2Bneu.jpg]

なお、学費については、現在は州によりその事情は異なっているが、今後はすべての州で無償とすることになった。

このように新たな制度改革では、ジェネラリスト教育を重視し、どんな状況においても老若を問わず年齢層に対応できる高度な専門能力をもった看護師を養成することが目指されている。また職域を拡大し、EU指令に対応したものとすること、さらに大学レベルの看護教育により、看護職の魅力をいっそう高めることがねらいとされている<sup>23</sup>。

23 Deutscher Bundestag, Drucksache 18/12847,18.Wahlperiode 21.06.2017を参照。

### Ⅲ ヨーロッパレベルでの大きな動きとドイツの教育

前章でみたように、多くのEU諸国では、看護職の養成は大学で行われている。そのなかでドイツにおいては、ヨーロッパ・スタンダードにもとづいた、大学レベルでの看護師養成の統一化という課題が、大きく浮上している。他のヨーロッパ諸国にあわせて、ドイツにおいても大学で看護師を養成する方向へとシフトしていくことが求められている。

現在ヨーロッパでは、ボローニャ・プロセスとコペンハーゲン・プロセスという、ヨーロッパレベルの大きな教育改革が進行している。

本章では、ボローニャ・プロセスとコペンハーゲン・プロセスの進展のなかで、ドイツの看護教育が今後どのように展開していくのか、幅広い視点から見ていくことにしたい<sup>24</sup>。

#### 1 ボローニャ・プロセスとコペンハーゲン・プロセス

ボローニャ・プロセスは、1999年に、ヨーロッパ29か国の高等教育関係の大臣が大学発祥の地であるイタリアのボローニャに集まり、大きく次の6つの目標が採択されたことに始まる。

- ① 容易に理解できて、比較可能な学位システムの確立
- ② 2サイクルの大学構造（学部／大学院）の構築
- ③ ECTS（European Credit Transfer System）という名称のヨーロッパ単位互換制度の導入と普及
- ④ 学生、教員の移動の促進
- ⑤ ヨーロッパレベルでの高等教育の質保証の推進
- ⑥ 高等教育における「ヨーロッパ次元」（European Dimension）の促進（カリキュラム開発、研究プログラムなどヨーロッパという視点に立った、高等教育機関間の協力・一体化）

これらの課題を解決し、ヨーロッパの大学の間を自由に移動でき、ヨーロッパのどこの大学で学んでも共通の学位、資格を得られる「ヨーロッパ高等教育圏」（European Higher Education Area, EHEA）の実現に向けて一連の改革を進めていく過程が「ボローニャ・プロセス」と呼ばれており、現在、ロシア、ウクライナ、トルコ等も含むヨーロッパ48か国がこれに参加している。

一方職業教育については、2002年にコペンハーゲンで、EU加盟国、EFTA（欧州自由貿易連合）諸国を含むヨーロッパの職業教育関係大臣と欧州委員会とで、「職業教育におけるコペンハーゲン宣言」が採択され、この宣言にもとづくその後の取組みがコペンハーゲン・プロセスと呼ばれている。コペンハーゲン・プロセスには32か国が参加し、ボローニャ・プロセスが高等教育で目指している課題を職業教育の面で達成していくことが目指

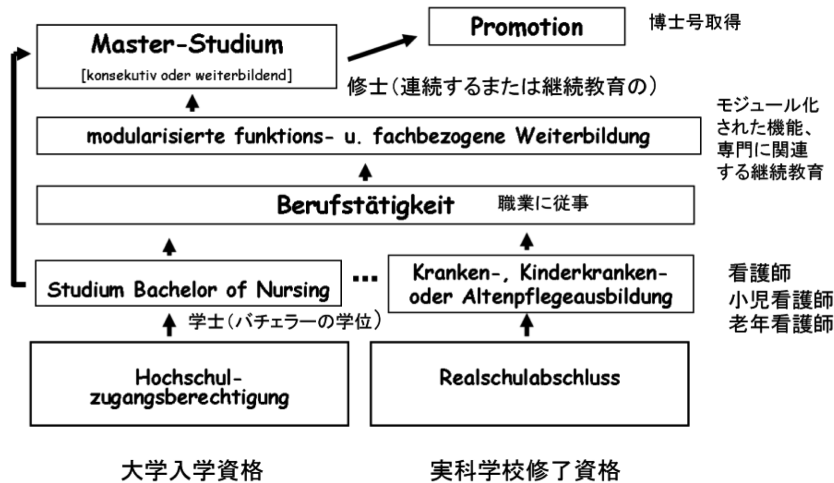
24 ボローニャ・プロセス、「資格枠組み」など以下、本章の内容について詳しくは、関連拙稿（2011a）,（2012）,（2013）,（2014a）,（2015）,（2017）を参照。



されている。

看護教育で言えば、図10に示したように、今回の法改正で大学における看護教育も正規の課程となり、今後は12年間の普通教育を修了し、大学入学資格をもった者が、大学教育のなかで看護師資格を取得するとともに、卒業時にはバachelラーの学位へと至る道が正式に開かれる。バachelラー、マスターを経て、ドクターコースに進学し、博士号を取得する正規の道が制度上構築されたことになる。

図10：看護教育の2つの道（大学教育と職業教育）



(出典) M. Reinhart, *Zukunft der Pflege: neue Aufgaben, neue Strukturen, neues Selbstverständnis*, 2007.

他方、従来のコースは「実科学校修了資格」（10年間の普通教育修了証）を取得後、職業専門学校等の職業教育の学校に3年間通学して看護師の資格を取得するというのが一般的ルートである<sup>25</sup>。バachelラー、マスターを取得するためには、大学入学資格を取得し、大学に学ばなければならない

それでは、両方の道の間の相互乗り入れを可能とする仕組みをどのようにして構築していくのか。さらに、中等教育修了のレベルに位置づけられている看護師の資格を他のヨーロッパ諸国と同じ大学修了レベルに引き上げるために、どういう制度を策定していったらよいか、その課題を解決する仕組みづくりとして考えられるのが、次節で取り上げる「資格枠組み」の導入である。

## 2 「ヨーロッパ資格枠組み」と「国の資格枠組み」

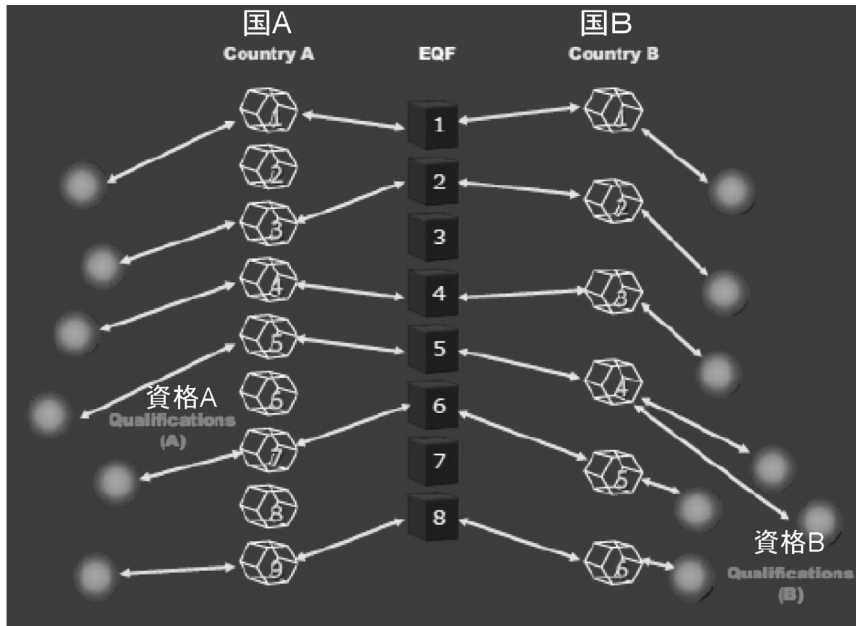
ボローニャ・プロセス（高等教育）とコペンハーゲン・プロセス（職業教育）との間に立って両者を結び付けているのが、EUが策定した「生涯学習のためのヨーロッパ

25 ドイツの教育制度では、基礎学校における4年間の初等教育を終えると、生徒は基幹学校 (Hauptschule)、実科学校 (Realschule)、ギムナジウム of the いくつかの学校種類に振り分けられる。基幹学校は5年制で、卒業後すぐに就職する生徒が多い。実科学校は6年制で、中級の技術者などの養成をめざしている。ギムナジウムは9年制 (目下、8年制に移行中) で、伝統的な大学進学コースである。したがって「実科学校修了証」 (Realschulabschluss) は、10年間の普通教育修了証を意味する。

資格枠組み」(European Qualifications Framework for lifelong learning, EQF)である(図11を参照)。目下、このEQFに対応する各国ごとの「国の資格枠組み」(National Qualifications Framework, NQF)の制定作業が進められている<sup>26</sup>。

EQFは、「レベル1」から「レベル8」の8段階に区分された資格枠組みで、各国は、このEQFに対応するそれぞれのNQFを策定しているところである。ドイツでは、2011年にEQFに対応した「ドイツ資格枠組み」(Deutscher Qualifikationsrahmen, DQR)が作成されている<sup>27</sup>。

図11：ヨーロッパ資格枠組みと各国の資格枠組みの関係



(出典) Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststelle auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, SEK (2005) 957, p.16. [[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation\\_eqf\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf)]

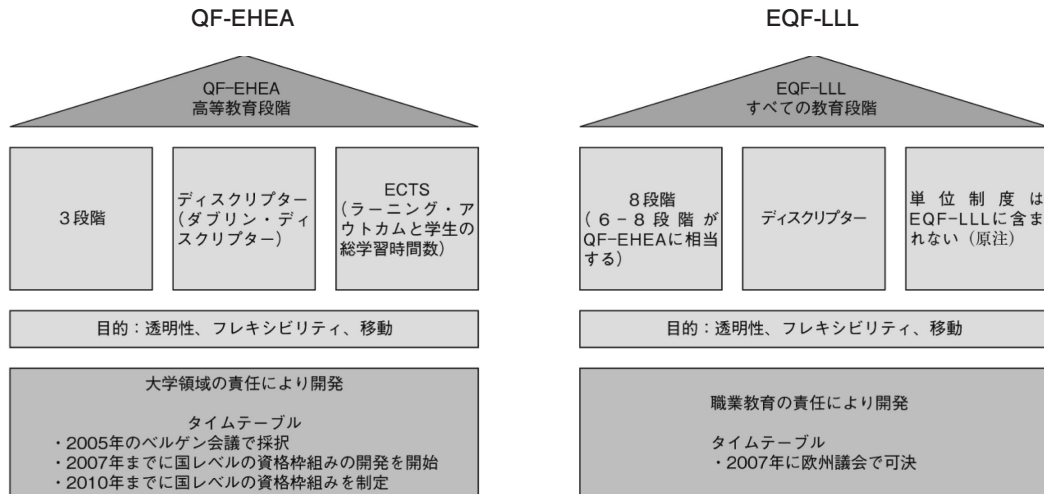
EQFに対応するNQFができると、たとえば図11にあるように、ある国のある資格は、その国の資格枠組みでは「レベル7」に相当し、それはEQFの「レベル6」と対応するとする。一方、別の国のある資格は、その国の資格枠組みでは「レベル5」に相当するが、それはEQFの「レベル6」に対応するとする。そうすると、ある国のある資格と、別の国のある資格は、ともにEQFの「レベル6」に相当するということで、両者は同じレベルと見なされるという仕組みである。こうした「ヨーロッパ資格枠組み」と参照可能な「国の資格枠組み」の策定が、EUの教育政策の大きな課題となっている。

26 “The European Higher Education Area in 2015, Bologna Process, Implementation Report 2015”, pp.66-68を参照。 [[https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/european\\_higher\\_education\\_area\\_bologna\\_process\\_implementation\\_report.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/european_higher_education_area_bologna_process_implementation_report.pdf)]

27 同上。

なお、ボローニャ・プロセスでは「ヨーロッパ高等教育圏のためのヨーロッパ資格枠組み」(Framework of Qualifications for the European Higher Education Area, QF-EHEA)が、コペンハーゲン・プロセスでは欧州委員会の「生涯学習のためのヨーロッパ資格枠組み」(European Qualifications Framework for Lifelong Learning, EQF-LLL)が、それぞれ段階化された資格枠組みを形成している（図12を参照）。

図12：ヨーロッパレベルの資格枠組み



(原注) 職業教育の領域に関しては、目下、単位制度としてECVET（ヨーロッパ職業教育単位互換制度）が開発中である。ECVETはラーニング・アウトカムにもとづくが、ECTSと異なり学習者の時間的学習量を考慮しない。ECVETは、ECTSと一致しない。

(出典) CRUS, *Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich nqf.ch-HS*, 2008, S.19. [http://www.crus.ch/information-programme/qualifikationsrahmen-nqfch-hs/archiv/vernehmlassung-2008.html]にもとづき筆者作成。

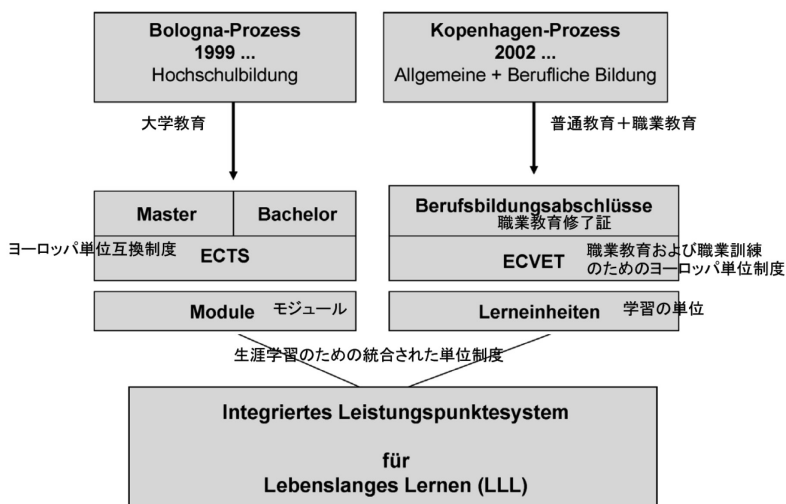
### 3 生涯学習のための単位制度

ボローニャ・プロセスでは、前述のECTSというヨーロッパの大学間の単位互換制度が導入されている。一方、コペンハーゲン・プロセスではECVET（European Credit system for Vocational Education and Training）という職業教育に関するヨーロッパレベルの単位の互換制度が開発されているところである。ここで最終的に目指されているのは、ECTSとECVETを統合した単位制度、つまり大学教育で付与される単位と職業教育で取得する単位とが、ひとつに統合された単位となるような制度作りである。

看護教育においても、大学における教育はボローニャ・プロセスのなかで、職業教育で行われる教育はコペンハーゲン・プロセスのなかで、それぞれ改革が進められている。しかし両者は「生涯学習のための統合された単位制度」のもとで、将来的には一体化したのものとして機能することが志向されている（図13を参照）<sup>28</sup>。

28 Volker Gehmlich, „Qualifikationsrahmen im Kopenhagen- und Bologna-Prozess, Chancen für mehr Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung“, BiBB, *BWP*, 2/2010, S.39ff.を参照。

図13：ボローニャ・プロセスとコペンハーゲン・プロセス



(出典) G. Stöcker, *Pflegebildung im europäischen Kontext* から筆者作成。[<http://www.caritas-gemeinschaft-bayern.de/content/files/StoeckerPflegebildung.pdf>]

#### 4 ラーニング・アウトカムとマーストリヒト・コミュニケ

##### (1) ラーニング・アウトカム

これまで見てきた資格枠組みは、ラーニング・アウトカム（学習成果）という考え方に立っている点に特色がある。従来の学習は、ラーニング・インカム、たとえばカリキュラムがどう編成されるかなど、学習のインプット面のほうに眼が向けられてきた。これに対しラーニング・アウトカムは、学習者が、学習プロセスの終了時点で、知り (know)、理解し (understand)、できる (be able to do)、そういう能力をどこまで達成したのか、その学習成果として見るという、学習観のいわばパラダイム変換としてのラーニング・アウトカムにもとづいているという点も注目されよう<sup>29</sup>。

看護教育にあたっては、こうしたラーニング・アウトカムの考え方に立脚したカリキュラム作りが導入されている。ラーニング・アウトカムに重きが置かれるので、それをどこで達成したのかという、学習場所は問われない。モジュール化されたカリキュラムのもとで、それぞれ異なる場所で取得された単位が、移転、換算、累積されて、最終的にひとつの資格となるという考え方である<sup>30</sup>。

##### (2) マーストリヒト・コミュニケ

2004年12月には、オランダのマーストリヒトで、32か国の教育関係大臣のほか、欧州委員会、ヨーロッパの経営者、労働者の代表等も加わり、コペンハーゲン・プロセスの達成状

29 詳細は、関連拙稿 (2012) p.271. 以下を参照。

30 たとえば、f-bb, Betriebliche Bildung, *Forschungsinstitut Europäische Standards der Leistungsmessung -ECVET, EQR und DQR Hintergrund, Funktionalität und Umsetzungsbeispiele*, 2009を参照。[[http://www.f-bb.de/fileadmin/Veranstaltungen/WiMi-Tagung\\_09/090930\\_Schoepf\\_EuropTr\\_ansparenzinstrumente.pdf](http://www.f-bb.de/fileadmin/Veranstaltungen/WiMi-Tagung_09/090930_Schoepf_EuropTr_ansparenzinstrumente.pdf)]

況を検証するとともに、今後の職業教育における優先的政策をとりまとめた。その内容は、「マーストリヒト・コミュニケ」と呼ばれている<sup>31</sup>。

そのなかには、従来のフォーマルな教育にとどまらず、ノンフォーマルな教育（正規の学校教育、職業教育ではないが体系的に行われる教育）、インフォーマルな教育（インフォーマルに非体系的に行われる教育）で獲得された知識、技能（スキル）、能力も、EQFのもとで相互に参照可能なものにしようという提案が盛り込まれている。このように、インフォーマルな教育、ノンフォーマルな教育により達成された学習成果も、共通の基準と原則を設定することで相互承認し、生涯学習へのアクセスを促進していこうという仕組み作りも考えられている<sup>32</sup>。

## 5 普通教育と職業教育の間の相互移行

以上、ヨーロッパの大きな動きについてみてきたが、本章の最後でこうした展開がドイツ教育にもつ意義について若干記してみたい<sup>33</sup>。

ドイツの特色として、普通教育学校と職業教育学校が、かなりはっきりと制度上分けられているとすることができる<sup>34</sup>。普通教育学校で職業教育を行うということは基本的にはない。たしかに職業ギムナジウムなどがあるが、これは大学準備教育をすることがメインの学校である。職業教育学校の目的は、職業資格の取得であって、大学準備教育ではない。職業資格と大学入学資格の両方が同時に取得できる、たとえばベルリンやブランデンブルクなどに上級段階センター（Oberstufenzentrum）といった学校タイプもあるが、それは例外的な学校である。したがって、職業教育の学校から総合大学に進学を希望する者は、たとえば「コレク」（Kolleg）と言われる普通教育との間を橋渡しする学校に通って、アビトゥーアを取得しなければならない<sup>35</sup>。制度上、職業教育の道から大学進学へいたるコースは開かれていないわけではないが、その割合は、表7に見られるようにきわめて低いという現実がある。

そこから「第1の教育の道」（ギムナジウムを経て大学へいたる伝統的な教育の道）、「第2の教育の道」（職業教育の学校を経て大学入学へいたる道）、「第3の教育の道」（学校を経ず大学入学資格を取得し大学へいたる道）という異なる教育の道の間の「相互移行可能性」（Durchlässigkeit, 透過性）をどのようにして高めていくかが大きな課題となっている<sup>36</sup>。前章で見た「資格枠組み」という考え方が出てきた背景のひとつにこうした問題意識がある。

31 2004年12月14日。“Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)”を参照。[[http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht_en.pdf)]

32 たとえば、Katrin Gutschow, *Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen*, Bundesinstitut für Berufsbildung Arbeitsbereich 1.2, 2010.を参照。[<https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/6258>]

33 以下詳細は、関連拙稿（2009）、（2012）、（2016a）を参照。

34 ドイツの教育制度の概要は、関連拙稿（2012）p.3. 以下を参照。

35 関連拙稿（2009）p.19,69,78.を参照。

36 関連拙稿（2016b）pp.19-20.を参照。

表7：大学入学者の出身経路の内訳（学術大学と専門大学）

出身学校種類、経路等	学術大学	専門大学
ギムナジウム	93.0%	44.0%
第2の教育の道	2.1%	5.5%
第3の教育の道	0.9%	1.9%
専門上級学校／専門大学入学資格	1.8%	46.2%
その他	2.2%	2.4%

（出典）„Bildungstradition hält Praktiker von Uni fern“, Böckler Impuls, Ausgabe 02/2011.にもとづき筆者作成。

こうした「資格枠組み」のシステムがうまく機能を始めると、たとえば職業教育のある資格が普通教育の中等学校修了証のレベルに相当するということになれば、その資格は、大学入学資格に相当することになる、といった具合に、普通教育と職業教育の2つの道を相互に、柔軟に交差させるフレキシブルな学習も可能となる。

表8は、職業訓練、職業教育にかかわる資格と、大学教育、学校教育にかかわる資格の、それぞれ「ドイツ資格枠組み」（DQR）における位置づけを表にして対照させたものである。

表8：学位と職業資格の「ドイツ資格枠組み」（DQR）における位置づけ

DQRのレベル	職業訓練・教育 （経済界・労働界、連邦教育研究省、連邦経済技術省、経済大臣 会議による位置づけ）	大学教育・学校教育 （文部大臣会議による位置 づけ）
8		博士号
7	職業上昇再教育第三段階：戦略スペシャリスト（IT）	マスター（修士）
6	職業上昇再教育第二段階：マイスター、専門技術者（Techniker） 専門士（Fachwirt）、熟練スペシャリスト（IT）	バチェラー（学士）
5	職業上昇再教育第一段階：サービス技術者（Servicetechniker）、 専門助言者、スペシャリスト（IT）	
4	3年ないし3年半の訓練職種：職人（Geselle）／専門労働者 （Facharbeiter）、看護師資格	アビトゥーア 専門大学入学資格
3	2年の訓練職種	中級修了証（実科学校修了 証）
2	職業基礎教育年（Berufgrundbildungsjahr）	基幹学校修了証
1	資格の上昇準備（EQ）	

（出典）Meister wird dem Bachelor gleichgestellt – Verständigung zum Deutschen Qualifikationsrahmen gefunden [http://www.farbe.de/index.php?id=6575] 等にもとづき筆者作成。

この表にあるように、DQRは「レベル1」から「8」までの8段階に区分されるが、そのうちの「レベル6」がバチェラー、「7」がマスター、「8」がドクターにそれぞれ相当する。大学以外の職業訓練・教育の場において取得された「マイスター」「専門技術者」（Techniker）「専門士」（Fachwirt）、「熟練スペシャリスト（IT）」などの資格は「レベル6」に匹敵し、バチェラーと同等とみなされる。「戦略スペシャリスト（IT）」はマスター相当とされている。看護師の資格は、DQRの「レベル4」に位置づけられている。

表9は、「生涯学習のためのドイツ資格枠組み」から「大学入学資格」と対応するとされている「レベル4」、その上の「レベル5」、バチェラーに相当する「レベル6」に要求されているコンピテンスを訳出したものである。

表9：「生涯学習のためのドイツ資格枠組み」から

	専門的能力		個人的能力	
	知識	技能（スキル）	社会的能力	自律性
レベル4	包括的な、変化しつつある学習領域または職業的知識をもつ。	学習領域または職業的活動分野で、専門的な課題設定について、これを自律的に計画し、かつ処理する能力をもつ。	ある集団およびその学習または作業環境のなかで、作業を共同して形成し、かつ連続的に支援を提供する。経過と成果を基礎づける。状況を包括的に関連づける。	学習目標および作業目標を自ら設定し、これを省察し、かつこれに責任をもつ。
	ある学習領域または職業的活動分野で、深化された一般的な知識または専門理論的知識をもつ。	別の行動方式および隣接する領域との相互作用を取り入れて、自律的な課題処理および問題解決、ならびに作業成果および作業プロセスの検証を可能とするような認知的かつ実践的なスキルに関する幅広いスペクトルをもつ。方法と解決の移転を提供する。	ある集団およびその学習または作業環境のなかで、作業を共同して形成し、かつ連続的に支援を提供する。経過と成果を基礎づける。状況を包括的に関連づける。	学習目標および作業目標を自ら設定し、これを省察し、かつこれに責任をもつ。
レベル5	複雑な、特殊化された、変化しつつある学習領域または職業的知識をもつ。	変化しつつある学習領域または職業的活動分野で、これを自律的に計画し、処理する能力を駆使することができる。	作業プロセスを、共同で、異種の集団のなかでも、計画しかつ形成し、他者を導くとともに根拠ある学習相談により支援する。また分野横断的に、複雑な状況を構造化し、目標に向け、かつ受け手に関連させて描写する。受け手の関心および需要を先見的に考慮する。	自己および他者により設定された学習目標および作業目標について、これを省察し、評価し、自己コントロールしながら追及し、責任をもつとともに、チームにおける作業プロセスに関する結論を引き出す。
	ある学習領域における統合された専門知識、またはある活動分野における統合された職業知識をもつ。それはまた、深化された専門理論的知識を含む。学習領域または職業的活動分野の範囲および境界を知っている。	専門化された認知的かつ実践的なスキルに関する非常に幅広いスペクトルをもつ。作業プロセスを全体的に計画し、かつ別の行動方式および隣接する領域との相互作用を取り入れて、これを検証する。包括的な方法と解決の移転を提供する。	作業プロセスを、共同で、異種の集団のなかでも、計画しかつ形成し、他者を導くとともに根拠ある学習相談により支援する。また分野横断的に、複雑な状況を構造化し、目標に向け、かつ受け手に関連させて描写する。受け手の関心および需要を先見的に考慮する。	自己および他者により設定された学習目標および作業目標について、これを省察し、評価し、自己コントロールしながら追及し、責任をもつとともに、チームにおける作業プロセスに関する結論を引き出す。
レベル6	包括的な専門的課題・問題設定の計画、加工、および評価のための能力ならびに学術的な専門の部分領域または職業上の行動分野におけるプロセスを自己責任で制御できる能力。要求構造は、複雑性と頻繁に生じる変化によって特徴づけられる。	学術的基礎、学術的専門の実践的適用ならびに重要な理論および方法の知識、批判的理解を含む幅広い、統合された知識（「ドイツの大学修了のための資格枠組み」の段階1 [学士の段階] に対応）または、アクチュアルな専門的発展を含む幅広い、統合された知識を使いこなせる。学術的専門または職業的活動領域の継続的発展に関する知識を有している。他の領域とのインターフェースにおいて関連する知識を使いこなせる。	学術的専門（「ドイツの大学修了のための資格枠組み」の段階1 [学士の段階] に対応）または、職業的活動領域における複雑な問題の加工に関する方法についての非常に幅広いスペクトルを使いこなせる。しばしば他の要求が生じる場合でも、新しい解決を見出し、様々な尺度を考慮し判断できる。	学術的基礎、学術的専門の実践的適用ならびに重要な理論および方法の知識、批判的理解を含む幅広い、統合された知識（「ドイツの大学修了のための資格枠組み」の段階1 [学士の段階] に対応）または、アクチュアルな専門的発展を含む幅広い、統合された知識を使いこなせる。学術的専門または職業的活動領域の継続的発展に関する知識を有している。他の領域とのインターフェースにおいて関連する知識を使いこなせる。
	学術的基礎、学術的専門の実践的適用ならびに重要な理論および方法の知識、批判的理解を含む幅広い、統合された知識（「ドイツの大学修了のための資格枠組み」の段階1 [学士の段階] に対応）または、アクチュアルな専門的発展を含む幅広い、統合された知識を使いこなせる。学術的専門または職業的活動領域の継続的発展に関する知識を有している。他の領域とのインターフェースにおいて関連する知識を使いこなせる。	学術的専門（「ドイツの大学修了のための資格枠組み」の段階1 [学士の段階] に対応）または、職業的活動領域における複雑な問題の加工に関する方法についての非常に幅広いスペクトルを使いこなせる。しばしば他の要求が生じる場合でも、新しい解決を見出し、様々な尺度を考慮し判断できる。	専門家チームのなかで責任をもって活動できる。または、グループもしくは組織で責任をもって指導できる。他者の専門的発展を導き、チームのなかで先見的に問題に取り組むことができる。複雑な専門と関連する問題および解決を専門家に對して論争的に主張し、専門家とともにさらにそれを発展できる。	学習・作業プロセスのための目標を定義し、省察し、評価できる。学習・作業プロセスを自律的にかつ持続的に形成できる。

（出典） „Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ [http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/] より訳出。

前述のように、看護教育においても大学での養成が行われるようになり、学士、修士、博士という学位取得への道が開かれるようになった。同時に、職業教育学校における教育も従来どおり行われている。今後、看護教育においても、職業教育と大学教育をどのようにドッキングさせながら、両者の専門性を高めていくことができるのか、そのゆくえを見守りたい。

## おわりに

最後に、以上をとおして浮かび上がってくるわが国への示唆について3点箇条書きにして述べ、本稿のまとめとしたい。

### 1. 大学における学術資格と職業資格の結合

ドイツの特色として、「大学は、学術的認識および学術的方法の応用または芸術的形成能力を必要とする職業活動の準備をする」（「大学大綱法」第2条）とあるように、大学は、職業準備教育を施す機関とされている<sup>37</sup>。ただしそれは職業実務の上で役立つ具体的な準備教育を行う機関という意味ではない。大学教育の使命は、特定の学問領域での専門的知識と技能の習得をとおして、学術的な洞察、思考方法を身につけることにあるとされている<sup>38</sup>。

したがってドイツの場合、医学、法学、教職課程などの専門職資格を取得する場合、専門的知識の実務への応用、あるいは社会的な能力の形成といった面での職業準備教育は、大学教育の課題領域とはみなされない。法学、教職などの第一次国家試験の合格者は、大学以外の職業教育・訓練機関において実地の研修を経験する（教職の場合、試補として試補研修所で実務に特化した教育を受けると同時に、学校勤務を経験する）。そのうち第二次国家試験に合格し、はじめて当該専門職資格を取得することができる<sup>39</sup>。

そうしたドイツの大学における職業教育システムのなかで、「二元制学修」は、学術的資格と職業的資格の統合を目指した試みとして位置づけることもできるのではあるまいか。

わが国では、2017年5月の「学校教育法」改正により、新たに「専門職大学」の制度が設けられることになった<sup>40</sup>。文部科学省の説明によれば、専門職大学は「大学制度の

37 拙稿(2011b) p.108. を参照。なお「大学大綱法」は、ドイツの高等教育の基本的枠組みを定めた連邦法であるが、2006年に基本法が改正され、連邦法による「大綱的立法」が廃止されたことにより失効することになっている（まだ失効手続きは完了していない）。しかし各州の大学法は、「大学大綱法」に則って制定されている。

38 吉川裕美子「ドイツ〈資格社会〉における高等教育と職業の関係」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』1996, pp.205-206. を参照。

39 ドイツでは教員となるためには、大学卒業の時点で、第一次国家試験に合格しなければならない。そのあと試補勤務（Vorbereitungsdienst）を経験し、最後に第二次国家試験に合格して、はじめて教員資格を取得できる。詳細は、拙稿(2014b) を参照。

40 「学校教育法」に第83条の二として次の条文が加わった。「深く専門の学芸を教授研究し、専門性が求められる職業を担うための実践的かつ応用的な能力を展開させることを目的とするものは、専門職大学とする」。



中に、実践的な職業教育に重点を置いた仕組みとして制度化するもの」である<sup>41</sup>。それは「産業界との密接な連携により、専門職業人材の養成強化を図り」、大学進学希望者に「新たな選択肢」を広げるものである。教育課程は「その専門性が求められる職業に就いている者、当該職業に関連する事業を行う者その他の関係者の協力を得て」編成、実施するものとしている。また「産業界等と連携した教育を実施することが義務付けられ」ている。

しかしこうした専門職大学の構想に関して、解決しなければならない課題は少なくないであろう。たとえば、高等教育全体のグランド・デザインのなかで、専門職大学がどのように位置づけられるのかなど必ずしも明確ではないとも言われている<sup>42</sup>。

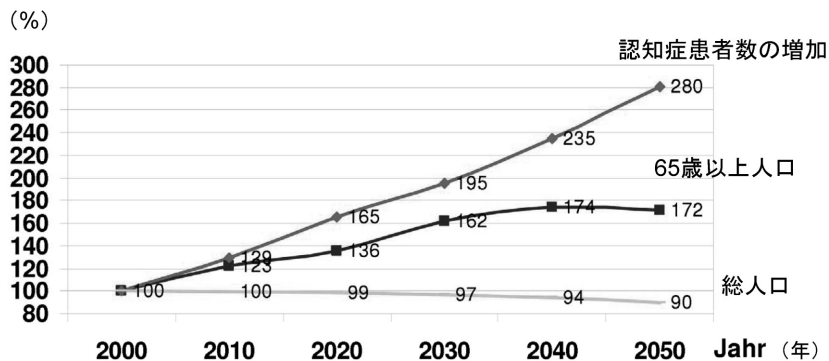
ドイツの「大学における二元制度」は、専門職大学の制度設計の具体的な中身をつめていく上で、参考となる点は少なくないように思われる。

## 2. 医療職としての介護—介護と看護の一体化

ドイツでも、少子高齢社会の到来という人口動態上の問題、慢性的な疾患の増加、家族構造の変化など、わが国と共通する課題を抱えている。たとえば、1900年と2000年の家庭構成を比較すると、一人暮らし家庭は1900年に7.1%であったのが、2000年には44.4%に増加し、一方、5人以上の家庭は、36.0%であったのが4.4%に減少しているという統計がある<sup>43</sup>。

また、2050年には2000年と比較し、認知症患者数は2.8倍増加するという予測もある（図14を参照）。

図14：認知症患者数の増加（予測）



(出典) M. Heyne-Kühn, u.a., *Belastungen in der Schwerstpflege Demenzkranker, MitarbeiterInnen im Vergleich: Segregative Wohnbereiche im Heim gegenüber Demenz-WGs*, 2010, S.6. [<http://www.bi-daheim.de/pdf/EndberichtNeuStand24-6-10.pdf>]

41 以下、文部科学省ホームページを参照。[[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/senmon/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senmon/index.htm)]

42 専門職大学の課題については、本間政雄「専門職大学」「専門職短期大学」未来はあるか?『大学マネジメント』Vol.13 No.6, 2017.9, pp.2-7. が示唆に富んでいる。

43 Ursula Lehr, *Altern im Wandel der Zeit, Älterwerden gestern, heute und morgen, Herausforderung und Chance*, 2012.を参照。[<http://docplayer.org/4310148-Aelterwerden-gestern-heute-und-morgen-herausforderung-und-chance.html>]

こうしたなかで、ドイツ同様わが国においても、医療施設では高齢にともなう慢性疾患や多重疾患、認知症患者等に対する介護サービスがますます求められ、介護施設では医療的な看護の提供がますます不可欠になっている。また両国とも、高度の専門的な看護教育を受けた人材の不足という大きな課題に直面している。

ドイツの今回の「看護法」改正では、「看護という職業の魅力をどのように高めていくのか」「看護を必要とする者のケアにあたり、確固とした根拠をもった看護はどうしたら実現できるのか」「看護の高度化、学術化をどう進めるか」といった点が課題として挙げられている<sup>44</sup>。また、家族構造の変化などから在宅でのケアがなかなかできないなどの問題を抱えるなかで、「看護と介護が一体となった専門的なケアの必要性」と、コミュニティケアの発展に果たす「老年看護師」への期待はますます高まっている。

本稿で見た「老年看護師」の職務に見られるように、看護と介護は切り離されて行われるものではない。それは一体となって、コミュニティケアの発展に取り組まれるべきものとして認識されている。ドイツの取組みは、ドイツ以上に少子高齢化が進行しているわが国にとっても学ぶべき点は多々あるように思われる<sup>45</sup>。

### 3. 様々なステークホルダーが関与した国際的取組み

目下ヨーロッパでは、ボローニャ・プロセス、コペンハーゲン・プロセスというヨーロッパ統合を視野においた高等教育、職業教育の改革が進行中である。そこでは、ヨーロッパ各国の関係大臣が一同に会して、それぞれに共通する目標を定め、フォローアップ体制をつくり、進展状況をつねに確認し合いながら、もろもろの改革が進められている。こうしたなかで、学位、資格、単位などヨーロッパ全体に通用するスタンダードづくりが行われている。

ボローニャ・プロセスについて言えば、図15のように、各国の関係大臣、欧州委員会の代表にとどまらず、欧州審議会 (Council of Europe)、ユネスコ・ヨーロッパ高等教育センターなどの国際機関、質保証・評価機関、学生・大学の関係者、労働組合、経済団体等々、各方面からの代表者が幅広く関わり、そのフォローアップが行われている<sup>46</sup>。

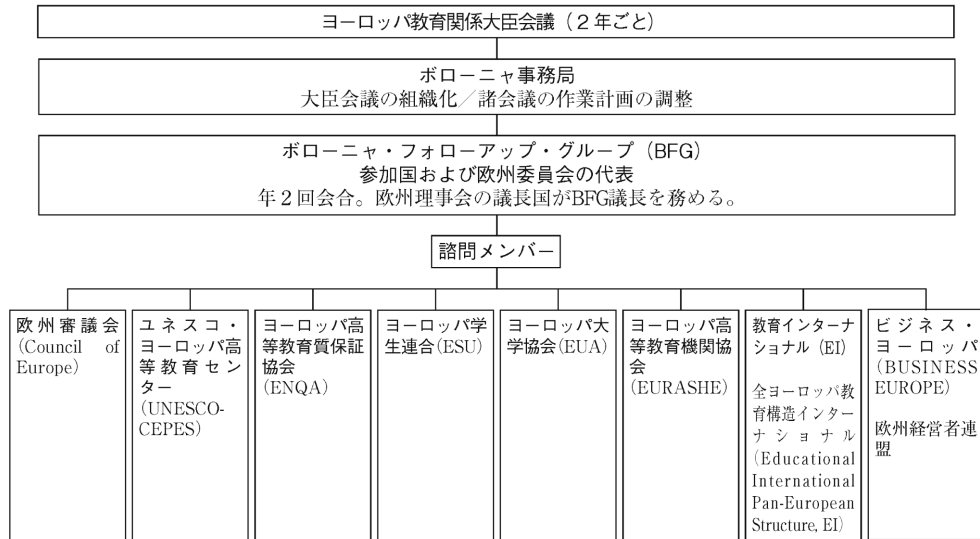
もとよりわが国とヨーロッパではその背景となる事情は同じではないが、高等教育、職業教育の改革が一国の枠を超えて、広くヨーロッパレベルで、様々な関係者がそのプロセスに参加して進められている点など、われわれが受ける示唆は少なくないように思われる。

44 前掲Deutscher Bundestag, Drucksacheを参照。

45 わが国におけるコミュニティ・ナースの必要性について、次の論考が示唆を与えてくれる。金井一薫「我が国における"コミュニティ・ナース"養成の必要性と可能性についての提言」『東京有明医療大学雑誌』5, 2013, pp.47-55.

46 たとえばドイツにおけるボローニャ・プロセスの関係機関について見ると、連邦政府では連邦教育研究省 (BMBF) が、州政府では各州文部大臣会議 (KMK) 事務局が責任を有している。BMBFとKMKのもとに、ア krediteerungsrat) 大学の国際交流を行うドイツ学術交流会 (DAAD)、経営者の組織であるドイツ経営者団体連合会 (BDA)、教職員の労働組合である教育・科学組合 (GEW)、大学学長会議 (HRK)、学生の団体である学生自由連合 (fzs)、学生生活を援護するドイツ学生援護会 (DSW) などの関係者で構成される作業グループが置かれている。また大学人のなかからボローニャ・エキスパートとボローニャ・コーディネーターが任命され、ボローニャ・プロセスを促進するプロジェクトに従事している。以上、関連拙稿 (2012) pp.245-247, (2014a) p.129. を参照。

図15：ボローニャ・プロセスの関係機関



(出典) „Brücken für Bildung, Der Bologna-Prozess in Stichworten“ (DAAD資料) にもとづき作成。

(きど ゆたか・本学経済学部非常勤講師)

【関連拙稿】

- ・ (2012) 『ドイツ統一・EU統合とグローバリズム—教育の視点からみたその軌跡と課題』 東信堂
- ・ (2009) 「現代ドイツ教育の課題—教育格差の現状を中心に」 国立国会図書館調査及び立法考査局『レファレンス』703号, pp.5-29.
- ・ (2011a) 「ボローニャ・プロセスと高等教育の質保証—ドイツの大学をめぐる状況を中心に—」 広島大学高等教育研究開発センター『大学教育質保証の国際比較』 pp.25-65.
- ・ (2011b) 「ドイツにおける大学教授職の資格制度」 文部科学省先導的大学改革推進委託事業『諸外国の大学教授職の資格制度に関する実態調査』報告書, pp.74-113.
- ・ (2013) 「ドイツの看護教育をめぐる近年の動向：ボローニャ・プロセス、コペンハーゲン・プロセスと今後の看護教育のゆくえ」 『看護教育』54巻4号, pp.306-312.
- ・ (2014a) 「ヨーロッパ統合をめざした高等教育の国際的連携：ボローニャ・プロセスを中心にして」（特集：大学と域内連携）『比較教育学研究』48号, pp.116-130.
- ・ (2014b) 「ヨーロッパにおける教師教育の動向—ドイツの事例を中心にして」（特集 教師教育の“高度化”），日本教師教育学会『日本教師教育学会年報』第23号, pp.92-103.
- ・ (2015) 「ドイツにおける大学の質保証システムと学習成果アセスメント—「資格枠組み」を中心に」 深堀聰子編著『アウトカムに基づく大学教育の質保証：チューニングとアセスメントにみる世界の動向』 東信堂, pp. 33-60.
- ・ (2016a) 「ヨーロッパにおける大学入学制度をめぐる諸問題と今後の展望—ドイツの状況を中心にして—」 平成27年度高崎経済大学特別調査研究成果報告書『日本語リテラシーと大学教育』（研究代表者：名和賢美）， pp.33-73.
- ・ (2016b) 「ドイツの大学入学制度改革：グローバルな視点から」（特集 比較教育の視点からみた日本の大学入試改革（論））日本比較教育学会『比較教育学研究』53号, pp.14-27.
- ・ (2017) 「持続可能な社会を構築する市民の形成—EUとドイツの事例から—」 東北教育哲学教育史学会『教育思想』第44号, pp.87-109.

※インターネット情報の最終アクセス日は、2017年12月31日である。