

自立的テキスト解釈とその評価の問題  
ードイツの統一アビトゥーアの実情からー

桂 修治

Eigenständige Textinterpretation und deren kriteriengeleitete Bewertung - Probleme um das Zentralabitur im Fach Deutsch

Shuji Katsura

**Zusammenfassung**

Seit dem PISA findet in vielen Bundesländern Umstellung des Abiturs auf eine landesweite Zentralprüfung statt, die die Objektivierung und Vergleichbarkeit der Schülerleistungen mit sich bringen soll. In dieser Arbeit wird am Beispiel der ersten zentralen Abiturprüfung in Nordrhein-Westfalen im Fach Deutsch Problemen um Aufgabenstellung und Bewertung der Interpretationsleistung nachgegangen.

Beim Abitur im Fach Deutsch stellen die Aufgaben im allgemeinen komplexe Fragen dar, wie „Interpretieren Sie den Text...“. Die Prüflingen müssen die Aufgabe selber differenziert erörtern und ihre Interpretation

des Textes als Produkt argumentativ gestalten. Es geht da um Aufgaben, die eine „eigenständige Konzeptions- und Strukturierungsleistung“ verlangen und zugleich den „Spielraum individueller Texterschließung und Darstellung“ bieten sollen. Literarische Texte sollen durch ihre strukturelle Mehrdeutigkeit den Freiraum für Interpretation durch das Schülersubjekt bieten. Diese Aufgabe setzt voraus, daß die Prüflinge die thematischen Inhalte schon kennen und Erfahrungen in der analytischen Behandlung der Texte hinter sich haben. Besonders im Kontrast zur japanischen läßt sich hier eine eigenartige Prüfungskultur des Deutschunterrichts in der Bundesrepublik sehen.

Andererseits geht es beim Zentralabitur zunehmend um kriteriengeleitete Bewertung und Vergleichbarkeit der Interpretationsleistung der Schüler. Z.B. wird in Nordrhein-Westfalen den Korrektoren ein Kriterienkatalog für die Bewertung der Schülerarbeiten angeboten. Hier sind zwei höchst gegenläufige Orientierungen zu sehen, die sich offenbar schwerlich integrieren lassen: eigenständige Textinterpretation von Schülern und deren normierte Bewertung.

Der Versuche, die Abiturprüfungen zu standardisieren und Objektivierung und Vergleichbarkeit der Schülerleistung zu realisieren, wirft eine wesentliche Frage der Evaluation auf, die universal für Muttersprachenunterricht gilt: Ob und wie die Leistung der eigenständigen Interpretation der literarischen Texte überhaupt normieren.

## 1. はじめに

現在、ドイツの学校教育、とりわけ中等教育は、その制度的枠組みに関わる大きな変革の過程の中にある。大学入学資格につながる試験であるアビトゥーア試験が、多くの州において、学校あるいは学区ごとの試験から州レベルでの統一アビトゥーア試験に切り替えられようとしているのも、その変化の一つの現れである。本論では、ドイツ語（国語）科を対象とし、統一アビトゥーア試験への転換の実情を観察することによって、ドイツの国語教育の特質と問題点を浮き彫りにしてみたい。

ここでの観察対象となる統一アビトゥーアとは、各州における統一的基準によるアビトゥーア試験を意味するものであり、ドイツ連邦レベルでの統一試験ではない<sup>1</sup>。また州ごとの統一アビトゥーア自体が、新しい現象であるわけではない。ドイツの学校教育制度は、基本法が規定する文化連邦主義(Kultur-föderalismus)を背景とする分権的構造を特色とするが、アビトゥーアの制度も、州ごとに異なる法的規定のもとで行われてきている。バーデン・ヴュルテンベルク州、バイエルン州およびザールランド州では、アビトゥーアは、戦後の教育制度発足の当初から、州での統一試験として実施されてきている。また、ドイツ統一によってドイツ連邦に加入した旧東ドイツ地域の4つの州（ブランデンブルクを除く）でも、統一に伴う新教育制度発足の際には統一アビトゥーアの制度を選択している。これとは逆に、多くの州では、州の中でも学校や学区によって異なる課題設定によって、分散型のアビトゥーアが行われてきた。アビトゥーアでは、ギムナジウム上級段階の学習内容に対応して課題が出されることが原則となっており、学校ごとまたは学区ごとの試験の実施は、この点に根拠を持ってきたのである。

しかし他方、大学の入学資格でもあるアビトゥーア成績の比較可能性を確保することや、アビトゥーアの標準化を図ることは、近年の教育政策上の最大の課題のひとつとなっている。現在運用されている、常設文部大臣会議による「アビトゥーアに関する統一的要求事項」(Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der

---

<sup>1</sup> 現在、教育政策上の議論として、州ごとの統一アビトゥーアを超えた、連邦レベルでの統一アビトゥーアを実現しようとする政治的な動きもある。

Abiturprüfung Deutsch, 2002、以下 EPA と略す)は、1989 年の協定を基にしたものであるが、州間較差の均衡化を目的として共通の試験要求事項を設定する取り組みは、1972 年にまでさかのぼる<sup>2</sup>。このことも、アビトゥーア標準化の取り組みが長い歴史を持つことを示している。

さらに、このような教育の標準化の動きに外部から決定的な動機を与えたのが、OECD による PISA 調査 (2000 年および 2003 年) である。15 歳の生徒を対象としたこの調査でのドイツ人生徒の結果が、先進国の国際比較において相対的に低いものであったことから、ドイツの全国的なレベルで教育改革論争が起こったことはよく知られている。PISA の結果への直接の反応といえるのが、常設文部大臣会議による「教育標準」 („Bildungsstandards“) の公表である。これは主として、ギムナジウム中等段階を対象としたものであるが、そこでは、学校教育の一般的な教育目標を掲げるとともに、生徒がそれぞれの学年段階において習得していなければならない能力が記述されている。このような、測定・比較可能な教育結果および生徒の能力の客観化への指向は、近年のドイツに顕著な方向性である。

アビトゥーアの改革も、PISA の結果を受けて、大きく加速されることになった。常設文部大臣会議の「アビトゥーアに関する統一的要求事項」(EPA) が各州のアビトゥーア試験のベースとして採用されているのも、標準化に向かう改革である。このような常設文部大臣会議による、教育内容と学校修了資格の標準化への方向付けと連携しつつ、各州においても統一アビトゥーア試験の導入の動きが広がってきている。とりわけ PISA2000 の結果を受けて、ドイツ各州の間の学力格差の調査を目的として行われた統一学力調査(PISA-E)で、バイエルンやザールラントなど、伝統的に州統一のアビトゥーア試験を行ってきた州の成績がよかったことが、統一アビトゥーア導入への政治的動機付けとして作用したといわれる。

以下に各州の統一アビトゥーアの導入状況をまとめておく。

- 伝統的に統一アビトゥーアを実施してきた州: バーデン・ヴュルテンベルク、バイエルン、ザールラント
- ドイツ統一の際、ドイツ連邦に加盟と同時に統一アビトゥーアを採用している新州: ザクセン、ザクセン・アンハルト、テューリンゲン、メク

<sup>2</sup> Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 7.7.1972 i.d.F. vom 16.6.2000

レンブルク・フォア・ポメルン。

- 2004年から統一アビトゥーアを採用した州：ヘッセン
- 2005年から統一アビトゥーアを採用した州：ブランデンブルク、ハンブルク
- 2006年から統一アビトゥーアを採用した州：ニーダーザクセン
- 2007年から統一アビトゥーアを採用した州：ベルリン、ブレーメン、ノルトライン・ヴェストファーレン
- 2008年から統一アビトゥーアを採用する州：シュレスヴィヒ・ホルシュタイン
- 統一アビトゥーアを採用する予定を持っていない州：ラインラント・プファルツ

(常設文部大臣会議の資料により作成)

しかし、近年の統一アビトゥーアの導入は、第一義的には PISA の結果を背景とした政治レベルでの意思決定であり、かならずしも教育現場から沸きあがってきた改革とはいえ、教育関係者の間では賛否様々な議論がある。統一アビトゥーア導入は、従来の学校区ごとのアビトゥーアからの転換に伴う技術的困難さにとどまらず、学校の授業での教育内容や生徒の学習のかたちを変化させる要因を含んでいるからである。

アビトゥーア試験で出される課題は、授業でその課題のテーマが取り上げられることを前提としている。この点から見れば、アビトゥーアを州で統一的に行うことは、分散型のアビトゥーアの場合と比べると、州での統一的な枠組みが各学校の授業内容に対して持つ拘束力が強まることを意味し、卒業時の能力に関する個人間および学校間の比較可能性が目指されることになる。他方、客観化の影の側面として、教育内容の画一化への懸念が出てくることも避けがたい。「教育が、引き算的な目的観に支配されてしまうこと」、「学ばれるべきことが試験されるのではなく、試験されることが学ばれる」などというマイナス面も指摘される (Messner, S.34)。これはまさに、日本での受験学習をめぐる議論にもしばしば登場する問題である。また、このような比較可能性を実現するためには、実施の客観性のみならず、採点・評価の客観性も求められてくる。教育の多様性や個人の育成という教育上の価値と評価の統一性・客観性という、相互に矛盾するかに見える要素は、どのように調和させることができるのだろうか。このような疑問は、生徒個々人の言語理解や表現を問題とするドイツ語の

ような科目に焦点を当てて観察するとき、ますます大きく浮かび上がってくるように見える。

第一に、生徒の能力の統一的評価の前提として、ドイツ語授業で養成されるべき能力を規範化することが、どこまで可能なのか、という疑問を避けて通ることはできない。あえて規範化を断行するとすれば、そのことによって失われるものはないのだろうか。ドイツモデルの国語教育と統一試験は調和するものだろうか？本論では、このような問題を、ノルトライン・ヴェストファーレン州のドイツ語科の統一アビトゥーア試験を例として考えてみたい。

## 2. 統一アビトゥーア実施の経緯と具体的実施状況

統一アビトゥーアの導入状況は先に挙げたとおりであるが、すべての科目についてこの試験方式が採用されるとは限らず、この事情も州によって異なっている。ただし、ドイツ語は例外なく統一アビトゥーアの対象科目となっている。また、統一アビトゥーアは、筆記試験のみであり、口答試験では、従来と同様、学校ごとの課題によって試験が行われる。

また統一アビトゥーア導入後も、卒業成績に占めるアビトゥーア試験の点数配分に関する制度そのものには変更はなく、卒業成績 840 点（満点）の中に占めるアビトゥーア試験の割合は 300 点（その他、基礎コースの成績 330 点、重点コースの成績 210 点）であり、アビトゥーア試験は成績の一部を占めるに過ぎない。ただし、ギムナジウム上級段階の最後の 2 年間については、アビトゥーアの課題や能力期待と授業カリキュラムの連携が求められることから、アビトゥーア試験はギムナジウムの授業内容に一定の拘束力を持つことになる。

分散型アビトゥーアから統一アビトゥーアへの変更点は、課題作成、試験実施、採点・評価などの点に集約される。

従来の分散型の試験方法では、課題は基本的に科目を担当する教員ないし教員の集団によって設定（提案）され、これが州文部省の認定を受けて、アビトゥーアの課題となるのが通例であった。またアビトゥーアの期日も、学校によって異なっていた。これに対して統一アビトゥーアでは、試験課題は州文部省レベルの試験課題委員会（この委員会は委嘱を受けたギムナジウムや総合学校の教員で構成される）で決定され、この試験課題がインターネットによって、

州のすべてのギムナジウムに同時に配信される。生徒は、同じ期日の同じ時間帯に一斉にこれらの課題に取り組む。

採点と評価の方法については、従来型のアビトゥーアと同じく、授業を担当した教員が生徒の答案を採点・評価することが基本となる。ただし、試験と同時に採点・評価のための基準が公表され、採点方法の統一化が図られる。また公正さの確保を目的として、学校の科目担当教員による採点に加え、第2の採点官（別の学校の科目担当教員）による採点が行われ、これらをあわせて、評点が出される。第1と第2の採点官の見解が一致しない場合、第3の採点官の判断が行われるケースも想定されている<sup>3</sup>。

このような分散型アビトゥーアから統一アビトゥーアへの転換に向けて、ノルトライン・ヴェストファーレン州ではさまざまな準備が行われた。以下に、準備段階から試験の実施に至るまでの過程を略述しておこう。

#### （試験要項の公開）

試験要項は文書として公示されるとともに、州文部省の教員・生徒向けウェブサイト(Learn-line)で公開された。ここでいう試験要項（「2007年度ギムナジウム上級段階アビトゥーア、筆記試験のための授業の前提条件についての指示事項」、Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für die schriftlichen Prüfungen im Abitur、以下「試験要項」と略す）とは、日本の大学入学試験要項などに見られるような、試験実施の枠組みに関する情報だけではなく、試験の内容に関わる情報をも公表するものである。ここでは統一アビトゥーアが、現行の州の学習指導要領（Richtlinien und Lehrpläne, Deutsch, Sekundarstufe II, 1999、以下RLDと略す）のアビトゥーア規定に基づいて行われるものであることが明記され、さらにより具体的に、それぞれの科目の試験で取り扱われるテーマ内容、試験での要求事項（能力期待）、課題の類型などについての情報が提供される。ここには、試験に関係する授業のテーマ内容、さらに試験の前提として読んでおくべき図書などの情報も含まれている。2007年のドイツ語科試験要項には、基礎コースのドイツ語授業について次のような授業内容が指定されていた。

---

<sup>3</sup> ノルトライン・ヴェストファーレン州：ギムナジウム上級段階の教育課程とアビトゥーア試験に関する規定、§34

### テキスト解釈

- 18世紀から19世紀への時代転換。とくに演劇の展開を対象として。  
レッシングの「エミリア・ガロッティ」(G.E. Lessing, Emilia Galotti)
- 19世紀から20世紀への時代転換。とくに物語形式の展開を対象として。  
フォンターネの「迷い、もつれ」(Th. Fontane, Irrungen, Wirrungen)
- 現代文学：戦後期の抒情詩1945-1960 (基礎コースのみ)  
ベルンハルト・シュリンク「朗読者」(Bernhard Schlink, Der Vorleser)
- 1700年以前の文学。バロックの詩。(専修コースのみ)

### 言語に関する考察

- システムとしての言語の構造、テキストやコミュニケーション状況における言語使用の機能：修辞法。公的スピーチ (基礎コースのみ)
- 言語、思考、現実の関係。言語と現実。言語と仮構(専修コースのみ)
- 情報工学やコミュニケーション技術によってもたらされた思考・認知、コミュニケーションにおける変化。マスメディアや意識産業 (専修コースのみ)

### (試行試験)

ノルトライン・ヴェストファーレン州では、統一アビトゥーア試験の予行として、また生徒・教師の意見のフィードバックを目的として、2006年5月に試行筆記試験が一斉に行われ、これには約700のギムナジウムおよび総合学校が参加した。この試行試験では、合わせて、評価基準も公開された。

### (試験の実施)

ノルトライン・ヴェストファーレン州で初めての統一アビトゥーア試験(ドイツ語)は、2007年3月23日、同州のギムナジウムと総合学校(Gesamtschule)において一斉に行われた。

試験の規定により、ドイツ語のアビトゥーア試験では、学校は、基礎コースおよび専修コースについてそれぞれ4つの課題を受け取る。受験者には、基礎コースか専修コースかに応じて4つの課題がすべて提示される。受験者はそこから1つの課題を選択して解答する。その選択の決定のために30分の時間が与えられる。その後の、選択した課題との取り組みのために与えられている時間は基礎コースで180分、専修コースで300分である。

また試験要項で指定されたレッシング、フォンターネ、シュリンクのテキストは、作品全体を授業で取り扱っていることが前提となっている。これらのテキストは試験課題の中には掲載されないが、試験中にその作品が閲覧できるよ



うに配慮された。また、正書法の辞書などは使用可能とされた。

(採点要項の配布)

なお採点に関しては、とりわけドイツのアビトゥーアの課題は複合的な設問からなり、かつ解答も制限のない論文形式であるため、多様な解答に対応する採点基準が必要となる。ノルトライン・ヴェストファーレン州では、試験の際に採点のための基準リストを採点教員に配布し、採点の基準化をはかっている。これについては後述する。

### 3. ドイツ語科の試験課題

試験課題は非公開となっているので、ここでは、試験に先立って公開されている試験要項や教師への指示書、問題提案作成のための要項などを参考にして、問題の内容的重点、出題形式などの枠組みを見ておきたい。

受験する生徒に提示される4つの課題は、それぞれ、試験要項に指示されている授業内容や授業での課題テキストとの結びつきを前提としている。したがって、基礎コースの生徒にとっては、課題に出てくるシュリンクの「朗読者」、レッシングの「エミリア・ガロッティ」、フォンターネの「迷い、もつれ」はすでに授業で取り扱った作品である。

さて、出題形式については、「筆記試験のための問題作成要項」に次のような規定がある。ドイツ語の課題では、「提示されているテキストの分析だけを要求するような課題は、出すことはできない。複数の種類の課題において、展開的論述課題および比較を課し、幅広い内容的要求を確保するものとする。」

すなわち、それぞれの課題では、上記のテキストに別のテキストを組み合わせ、それらを比較する、関係付けるなどの課題が出され、受験者は記述解答においてこの課題に取り組まなければならない。試行試験での課題の出題形式は、実用テキスト（文学研究書の一部）と文学テキストの組み合わせであった。

1. ベノ・フォン・ヴィーゼ(Benno von Wiese)のテキスト「対話と行為としての演劇への考察」(演劇に関する論文の一部)を分析せよ。
2. この分析の結果を、シラーの「たくらみと恋」(Friedrich Schiller, „Kabale und Liebe“)第1幕第1場に即して検証せよ。

この課題では、ベノ・フォン・ヴィーゼの論文およびシラーの作品の該当箇所が、試験問題中に引用されていた。

#### 4. 統一アビトゥーアの課題テキストについて

上述したように、統一アビトゥーアでは、シュリンク、フォンターネ、レッシングなど、試験で取り上げられる中心的なテキストが公表されている。ただし、試験問題自体が非公開であるため、これらの作品のどのようなアスペクトが取り上げられ、生徒にどのような作業を要求したのかを、ここで再現することはできない。したがってここでは、それぞれのテキストがアビトゥーア試験での課題テキストとしてもつ可能性についてのみ、触れておくことにしたい。

シュリンクの小説「朗読者」(Schlink, *Der Vorleser*)は、現代のベストセラー小説であり、とりわけ 2002 年以來、新聞紙上(*Süddeutsche Zeitung*)で、ドイツの歴史への記憶を主題とするその内容をめぐって激しい論争を引き起こしたことでも、よく知られている作品である。

ギムナジウム生徒、ミヒヤエルが、ある偶然から 36 歳の女性ハンナと関係を持つに至ることが、この小説の展開の出発点となっており、小説は、ミヒヤエルが自らとハンナにまつわる経験を語る物語の形式で進行する。ミヒヤエルの物語に導かれ、ハンナという人物のなぞを探ってゆくうちに、読者には、彼女が第三帝国時代に強制収用所の看守として働いていたこと、さらにこの仕事の中であるユダヤ人殺戮事件に関わったことなど、はじめには見えなかった彼女の過去が明らかになってゆく。「朗読者」という題名は、ハンナの求めに応じて、ミヒヤエルが彼女に多くの文学作品を朗読して聴かせるというあらすじに関係しているが、さらに、ミヒヤエルはハンナとのさまざまなやりとりのうちに、彼女が字が読めない人間であることを知るにいたる。

この小説は、わかりやすい文章も手伝ってか、世界的なベストセラーとなり、また多くのドイツの学校での必読書となった。この作品が、生徒にドイツの歴史的過去についての問題を想起させ、活発な議論の契機を与えたことは事実のようで、過去の記憶を次世代に継承する上でこの小説が果たした役割への評価

は高い(Heigenmoser, S.131)。たしかに、この小説は多くの箇所、様々な疑問や解釈可能性を読者に投げかける。たとえば、ハンナは殺人の罪で裁判にかけられるが、ハンナが法廷で、字が読めないことを明らかにして、自分が関わった殺人が逆らいがたい命令によるものであったと主張しなかったのはなぜか、ミヒャエルが裁判官に対して、ハンナが字が読めなかったことを明かさなかったのはなぜか、そもそもハンナはなぜ、自殺を図ったのか、など。

さらにこの小説のもうひとつの中心テーマである文盲の問題が、ドイツ語授業での重要な議論の素材を提供することもたしかであろう。ハンナが法廷で、事実と反する罪を被ってまで自分が文盲であることを隠しとおそうとしたことを、生徒がどのように理解するのかは、重要な議論のポイントとなるだろう。またミヒャエルがハンナに朗読した文学作品のリストは、それが学校での必読書のカノンとなりうるか、という問題も提起している。

その半面で、作品中でのナチスの過去の出来事の取り扱いが、逆に歴史の無害化につながっていないかという懸念が生まれてくることも否定できない。ハンナが過去に強制収用所で行っていた仕事も、戦後生まれの若者ミヒャエルの経験のフィルターを通して描かれる以上、記述に具体性が欠けており、ドイツの過去がその残虐性をそぎ落とした形でテーマにされていることへの批判も成り立つ。さらにハンナの文盲性と彼女が強制収用所で行った行為を重ね合わせることによって、読者を、彼女は命令に受動的に従ったのみで、その意味を理解していなかったのだという解釈に誘導しようとしている、との批判 (Manfred Durzak, s. Heigenmoser, S.123) も可能である。現代の若者にもわかりやすい、ドイツの過去への文学的アプローチは、その教育的価値への評価を受ける一方で、むしろ歴史を単純化し、歪曲しているとの批判にもつながるのである。

またシュリンクの小説がドイツの歴史への想起をテーマとしていることへの評価と、この作品の文学作品としての質に関する評価とは、別の問題として論じられなければならない。文学作品が「歴史的に制約された見方が、ことばとして表現される枠組み」(RLD, 2.1.2, Literarische Texte)として受容されるためには、テーマのみならず文学的表現としての質が求められるからである。とりわけ、このシュリンクの小説については、小説としての構成、語り手の視点の置き方、プロットの真実らしさなどについて、分析を経た評価が必要となるであろう。ここでも、シュリンクの小説は、生徒による議論の場を提供する。

シュリンクの小説は現代の作品であるが、ノルトライン・ヴェストファーレ

ン州の学習指導要領では、古い時代の文学作品もまた、ドイツ語授業において取り上げられるべきであることが強調されている。フォンターネやレッシングの作品が、授業において取り上げられ、試験の課題対象となることも、ドイツのギムナジウムのドイツ語教育を特徴付けることがらである。

しかしここでは決して、時代順にドイツ文学史を取り扱い、ドイツ文学の作品を体系的に読ませることを問題にしているわけではない。試験要項に見られるように、時代の転換期に焦点を絞り、そこでの変化の相をテーマとすることは、限られた時間数の中での一つの教育的決断（選択）によるものと考えられる。学習指導要領では、この点を次のように説明している。

「18世紀から19世紀にかけて、および19世紀から20世紀にかけての2つの時代的転換には、多様な文体やパースペクティブを持つテキストが広範囲に生み出されており、このようなテキストは、文化の展開への洞察を深めてくれる。啓蒙時代、疾風怒濤時代、古典主義時代、ロマン主義時代の『非同時性の同時性』は、現代にまで続く生産的な矛盾を明らかにしている。自然主義、表現主義、新即物主義の時代的並行性は、我々が今日生きている近代の始まりを特徴付けている。現代にとってはその意味が問題にならないような時代であっても、その時代に注意を集中することによって、必要な文学史的基礎知識や多様な文学思潮への知識・洞察が確実なものとなる。」(RLD, 2.1.2, Literarische Texte)

このような観点で興味深いのは、今日のドイツの生徒にとって決して親しみやすい作品とはいえないレッシングの「エミリア・ガロッティ」が試験対象として取り上げられていることである。この演劇の核となっている問題やコンフリクトは、現代の若者の常識だけでは理解しにくいものであろうし、またこの作品の複雑な筋の構成も、現代の感覚からはリアリティに乏しいと映るかもしれない。この作品へのアプローチでは、分析的なテキスト理解の手続きを遂行しながら、演劇としての作品の構造を把握してゆくことが求められるが、そこではまた、この作品の成立時の時代背景の知識を動員しつつ、この演劇のコンテキストを再構築することも不可欠の作業となるだろう。

まず、演劇としての構造に関して言えば、はじめの導入部において、どのようなコンフリクトや問題状況が提示されているか、そのコンフリクトはどのよ

うに展開されてゆき、どのような結末に至るか、という演劇の（力学的）構成を把握することは、この作品を理解する上での基本的な手続きとなる。このような演劇への分析的アプローチ（ドラマトゥルギー的な分析も含む）の修練が、他の演劇作品の理解のための方法獲得につながることも期待できる。またエミリアの母親のクラウディアや父親オドアルドなど、それぞれの登場人物の性格付けや相互関係を対比的に再構築することも、作品理解の上で重要な働きをされると思われる。そこでは、理解の前提として、この演劇の舞台となっている封建時代の宮廷の作法、この時代の政治状況や身分のヒエラルキーなどについての、テキスト外的知識が必要となるであろう。

またこの作品が、現代の読者の感覚からは不可解に思われる多くの要因をもつことも事実である。たとえば、教会での礼拝の際に王子に語りかけられたことで、激しく動揺し、自分の処女性が脅かされようとしているとまで感じてしまうエミリアの心性を、現代の生徒がどこまで理解できるだろうか。まして、父親が、権力者である王子の暴力的策略からこの娘の処女性を護るために、娘を自ら手を下して殺す、というこの演劇の結末は、現代の若者にとって、因果関係として理解可能だろうか。またこのような演劇の筋立ては、18世紀ドイツの政治状況に対する直接的批判として理解されるものか、それとも、父親が娘を自ら殺すという結末は、むしろ演劇的なクライマックスと同情を引き起こすための道具立てとして理解されるべきものか。このような疑問は、この作品の受容史においても繰り返されてきた問題であり、この作品がきわめて多様な、しばしば対立する評価を生み出してきたことも周知のとおりであるが、論じ尽くされているかに見えるこの作品に関する諸問題を、現代の生徒が、作品との出会いの中で追体験することも、歴史と文学に関する視野を切り開くという意味で、意義のないこととはいえないだろう。

しかしこのような、複雑かつ高度な文学へのアプローチが基礎コースの授業内容でありうるのか、基礎コースのアビトゥーアの課題としてこの作品を取り上げることに妥当性があるのかについては、多少の疑問を抱かざるを得ない。アビトゥーア試験要項では、この作品と取り組むことは、はじめからドイツ語授業の必須条件とされており、この作品を課題テキストとして採用する根拠については言及されていない。

このような分析的アプローチや一般史的な時代背景の知識を動員したコンテキストの再構成が必要となる事情は、レッシングより時代が新しいフォンタ

レーネにおいても、基本的に変わらない。「迷い、もつれ」(Irrungen, Wirrungen)は、言語的には、現代の生徒にとってもそれほど読みにくい作品ではないと思われるが、人々の会話を中心に描写しつつ、淡々と語られる「ベルリンの日常の物語」(フォンターネ自身がこの作品を„Ein Berliner Alltagsgeschichte“と呼んでいる。s. Grawe S.136)は、基礎知識を動員しつつ、分析的に読み進んでゆくとき、19世紀のベルリンにおける文学と歴史・社会の関わりにまつわるさまざまな局面を提示するであろう。

ある夏の日、ベルリンのシュプレー川沿いの半島、シュトラウラウでの舟遊びの際の出来事がきっかけとなって、主人公の女性、レーネと、近衛将校のボート・フォン・リーネッカーが知り合い、二人はやがて、愛し合うようになる。しかし、レーネはボートを強く愛しつつも、彼との関係が長続きしないものであることをはじめから覚悟している。彼女は、二人がそれぞれ属している社会階層の違い(身分の違い)のために、二人の関係がもともと別れへと運命付けられていることを知っているからである。

このような男女関係のあり方そのものについて、現代の生徒が抱く感想は様々でありうるが、この作品に描かれる人物の語ることばや行動を詳細に見てゆくとき、生徒は、その背景にある生活心情や価値観の違いに行き着くことになるだろう。ニンプチュ婦人(レーネの養母)やデル夫妻(家主、農園主)とボートの母親、リーネッカー夫人などの人物の性格付けを追ってゆく中で、その背景をなす社会状況にまつわる問題に出会うことになるはずである。財政状況が思わしくない地主貴族の家庭に属するボートは、母親から、従妹で富裕な地主貴族の娘、ケーテ・フォン・ゼレンティンとの結婚を勧められ、彼もこれに従うことになるのだが、読者としての生徒は、レーネとボートの、愛し合っていないながら身分の違いのゆえに結ばれない関係と、ケーテとボートの、愛情より現実主義的理性に主導される結婚生活との間に、対比的な二つの生活世界を見出すことになる。ここでは、当時のプロイセン、とりわけベルリンにおける社会階層のありようを知ることは、作品理解の出発点となりうるだろう。

試験では、これらのテキストを素材とするそれぞれの課題において、異なる時代に書かれたテキストや異なるテキスト種に属するテキストを関係付けたり、比較したりすることが求められるが、このような作業では、それぞれのテキストの背景をなす時代や社会についての知識を動員しつつ作品理解を構築することが、不可欠の学習のステップとなる。逆に文学テキストの分析を通して、時

代的・社会的コンテクストへの洞察にいたることも、ドイツ語学習の重要な目標とされている。

「文学テキストは、人間や世界に対する主観的、かつ歴史的に制約された見方が、ことばとして表現される枠組みを提供する。文学テキストは読み手を、現実の細分化された認識・評価へと導き、かつ、読み手の美的能力を拡大する。」(RLD, 2.1.2)

このような目的のもとで、「アビトゥーア試験に関する統一的要求事項」では基礎知識(Orientierungswissen)を提示している。基礎知識とは、文学の歴史的側面に関わる知識（歴史的コンテクスト、成立時期、作者の伝記的事実、時代様式、モチーフ史、精神史的な関連）と文学の解釈に関わる理論的知識（小説、演劇、抒情詩などの文学ジャンルやそれぞれのジャンルの構成原理に関する知識）などの文学の背景知識を含んでいる。「アビトゥーア試験に関する統一的要求事項」では、テキスト解釈は基本的に、テキスト自体の分析を基本としつつ、同時に伝記的、時代様式的、あるいは一般史的な領域でのテキスト外的要因の知識を援用することによって、テキスト理解を深めることを求めている(EPA, 0. Präambel)。この意味では、ドイツのアビトゥーアの課題は、文学テキストに関わる歴史に限定しつつも、歴史教育との関連を示しているといえよう。

## 5. 自立的テキスト理解能力という学習目標とその問題点

先に見たように、ドイツ語の課題では、受験者はテキストを分析し、分析結果を作文答案として提出しなければならない。このような課題と取り組む上では、分析のための方法を習得していることが不可欠の前提となるだろう。「アビトゥーア試験に関する統一的要求事項」では、ドイツ語授業で文学テキストを取り扱うことの意味は、文学テキストの理解（解釈）という行為そのもののパターンを学ぶことにあるととらえられている(“Muster des Verstehens überhaupt“, EPA 1.1.1)。すなわちここでは、ドイツ語授業は、解釈学的なテキスト理解の方法を中心的な内容として学習させること、さらに書面ないし口頭での発表能力の

養成などをとおして、大学での学習能力(Studierfähigkeit)への貢献をなしうるものであることが強調される。

このような学習目標は、アビトゥーアの課題設定にも反映されなければならない。「アビトゥーア試験に関する統一的要求事項」では、「自立的な構想力と構成能力」を評価する課題、つまり「個人としてのテキスト読解や表現のための空間を与えるような課題」を要求する (EPA 3.1.3)。文学テキストの構造的特性が、このような学習のための枠組みを提供するものであることは、ドイツ語教育関係者の共通理解となっているといえる(s. RLD, 2.1.2)。

自立的テキスト理解能力の獲得は、そのための方法を学習することと結び付けられなければならない。ノルトライン・ヴェストファーレン州文部省が統一アビトゥーアのために公表した「科目指導上の指示事項」(Fachliche Hinweise - Deutsch)では、アビトゥーア課題と関連するテキスト分析の3つのステップが提示されている。

- 最初の読後感を述べる。主観的な理解の水平を意識化する。(仮説を立てる)
- おおまかに解決法を考える。どの側面を研究するかを、根拠をもって選択する。
- 構造の基礎をなすジャンル典型的要因、統語、意味、文体・修辞法などの中心的要因を把握することによって、テキストの構造、機能、意図の相互関係を考慮しつつ、重点を絞ったテキスト理解を構成する。

そして、次のようなテキスト要因が、分析の際に重視すべきアспектとしてあげられている。

- パースペクティブ性 (文学的媒介様式)
- タイトルとテキストの関係
- 人物像の形成と登場人物の関係構成
- 空間・時間の関係構成、時制
- あらすじの構造
- テーマとモチーフ

すなわちここでは、文学解釈は一つの能動的行為ととらえられ、そのための能力の獲得が授業の目標となる。この点では、日本の高等学校国語での学習目



標である「人物、情景、心情などを的確にとらえ、表現を味わうこと」（高等学校学習指導要領 国語編）、といった行動に比べて、行動の規定が細分化され、そこでの学習者の能動性が強調されているのがドイツの特徴といえる。

さて、方法(Methode)という概念が示すように、アビトゥーアの課題設定の基盤にあるのは、「生徒は、方法的解明ができるように指導されてはじめて、種々のテキストを適切に把握することができる」(s. Spinner 2001, S.169)という教育の観念である。すなわちここでの方法とは、あらゆる文学作品について一般的に適用可能な手続きであり、方法を適用する能力は、文学作品違いを超えて、転移可能な能力と考えられている。このようなメタ的テキスト分析方法の強調は、近年のアビトゥーア課題や学習指導要領の基礎をなす指向である。

しかし、このようなテキスト分析の方法や知識をひととおり学習したとして、生徒が上述したようなアビトゥーアの課題を前にしたとき、その知識を運用することによって解釈上の問題を解決できるのだろうか、という疑問は残る。文学テキスト理解のための基礎知識を学ばせることは、文学テキストの理解の前提となるコンテキスト理解やテキストの構造的理解の役には立つとしても、それが、アビトゥーア試験のための「科目指導上の指示事項」にいう、「全的な意味の展開」(„ein ganzheitlicher Prozess der Sinnentfaltung“)という観点でのテキストの分析・解釈を保証するものではないからである。上述のような、テキスト解釈のためのいくぶん具体的な指示もまた、厳密に言えば、作業の領域をカテゴリー化しているに過ぎず、文学テキストを理解する方法というものはあるか、という本質的な問いに答えたものとはいえない。「全的な意味展開」という抽象的な目的の観念と、そこにいたる方法に関する指導との間には、大きな距離があることは否めないところである。

このこと自体はもちろん、ドイツのドイツ語教育やアビトゥーア制度に固有の問題とはいえない。それはむしろ、言語教育のシステムのなかで文学テキストを取り扱う際に必然的に起こってくるジレンマであるともいえよう。ただし、問題とされる必要があるのは、学校教育における一般的な教育の枠組みにおける文学テキストの取り扱いという局面で、上記のような方法や知識の獲得を前面に出した教育内容が、妥当で現実的な解決といえるのか、という点である。この観点から見れば、ドイツのドイツ語教育やアビトゥーアの課題では、文学研究(ゲルマニスティク)の影響が色濃く感じられることは否定しがたい。「アビトゥーア試験に関する統一的要求事項」や学習指導要領にいう基礎知識やテキスト分析の方法が、文学ジャンル、文学における語りのパースペクティブ、

文学の時代区分と文芸思潮など、いずれもドイツ文学研究に由来するものであるのが、目に付くところである。

とりわけ中等教育のドイツ語科では、伝統的に、ドイツ文学研究がドイツ語授業内容や方法を基礎付けるものであるという観念が支配的であったといわれる。この事情は、日本の中等教育における国語授業と学問領域としての国文学との関係にも共通したものといえよう。しかし、ギムナジウム段階における文学テキストの取り扱いにおいて、目指されるべきテキスト理解が、ゲルマニスティック的テキスト分析や文学史の理解に収束することに問題はないのか、という問いは、文学研究での内部的議論で答えの出ることがらではない。学校教育でのドイツ語教授法自体、新しい学問領域であり、ギムナジウム生を対象としたテキスト解釈論を確立する上では、ドイツ文学研究から独立した、学校教育の本来的教育目標の観点に立ったドイツ語教授法の研究がさらに行われる必要があると思われる。(s. Boogaart 2003, S.76)

## 6. 評価の客観性に関する問題

これまで見たように、ドイツ語科のアビトゥーア課題では、課題によって問題領域と資料が提示され、問題への議論の端緒が開かれる。受験する生徒は、それに応えて、テキストと対決しながら自らの論旨を構築しなければならない。そこでは、文学テキストを中心に構成される課題のもとに、多様かつ多面的な論述展開が期待されている。他方、このような、受験する生徒の自立的テキスト解釈能力および論述能力をどのように評価するかという問題には、大きな教育上の課題が内包されている。これが統一アビトゥーアとして行われることになれば、その問題はさらに大きくなる。

分散型アビトゥーアを前提とした学習指導要領にも、アビトゥーアの採点基準が挙げられているが、それは、一般的な指針を述べたものに過ぎない。たとえば、ノルトライン・ヴェストファーレン州の学習指導要領では、テキスト分析を課題とするアビトゥーアの筆記試験について、「良」(gut)の評価が妥当するのは次のような場合であると規定している。

- テキストの中心的メッセージや、重要な言語的・形式的特色を精確に把握

し、幅広く論じている。

- (答案の) 文章が綿密かつ広範囲に課題に関係付けられている。
- 科目固有の手続きや概念を自立的に活用している。
- 自立的な関係付けと自主的なアプローチを、多方面に行っている。
- (答案の) 文章表現が、思考の秩序付けや言語的表現の面で説得性をもっている。(RLD, 5.3.3)

しかし統一アビトゥーアでは、この事情は大きく変化する。評価の統一性を実現する上では、それぞれの課題やテキストの内容に立ち入った基準を立てることが必要となるからである。ノルトライン・ヴェストファーレン州では、それぞれの課題について、テキストの内容に関連した、いくぶん細かい評価基準を立てることによって、統一的評価を目指している。その一例として、試行試験に伴って公表された「教員のための情報」のうち、採点基準の一部(課題2)を取り上げてみよう。この課題は、演劇に関する論文(ベノ・フォン・ヴィーゼの著書)の一部を分析したうえで、「この分析の結果を、シラーの「たくらみと恋」第1幕第1場に即して検証せよ」というものであった。

#### 課題2に関する評価基準(抜粋)

1. 課題に沿って簡潔に、第1幕第1場を描写している。その際、演劇に関する知識を活用している。(4点)
2. 1の記述の結果を基礎として、この場面が、大筋において、ヴィーゼの演劇理論的な主張に対応していることを認識し、説明している。(7点)
3. ヴィーゼにとってもシラーもにとっても、またシラーの同時代にとっても、言語や対話が、普遍的・人間的行為や演劇的行為に不可欠のものであり、それゆえに劇場が特別の重要性を持っている、という点を認識し、説明している。(5点)
4. 筆者ヴィーゼの主張が、古典的・人文主義的な伝統に根ざすものであることを明らかにし、根拠づけている。(8点)

(Abitur 2007, Deutsch - Informationen für die Hand der Lehrerin/des Lehrers.)

このような実情の検討を踏まえると、統一アビトゥーアの評価については、大きく3つの問題が指摘できる。

まず、このような抽象的な採点基準によって、生徒の解答を客観的に評価す

ることは可能だろうか、という疑問は抑えがたいものである。これまで見てきたように、ドイツのアビトゥーアにおけるドイツ語の課題は、日本の国語試験にしばしば見られる知識確認的な設問や、テキスト構造の単純な再現を求める課題ではなく、受験する生徒の自立的解釈や評価を要求する、解答の自由度の高い設問となっている。このような複合的で自由度の高い課題を一定の基準で採点・評価することがどこまで可能かが、統一アビトゥーアの採点・評価に関して、大きな問題となる。Kösterは、「採点基準は否定的に作用するに過ぎず、肯定的な方向で解答を評価することは困難」であると指摘し、課題と評価に関する経験的研究の必要性を指摘している (Köster 2006, S.87)。ここには、理想主義的ともいえる課題設定や能力期待と、その比較可能な評価という現実的解決との間に、大きな開きがあることがわかる。

もう一つの問題は、採点の基準が受験する生徒には知らされないということである。統一アビトゥーアでは、生徒はシュリンク、フォンターネ、レッスンのテキストを取り入れた課題に取り組むことになるが、その場合に、先に公開されている課題例の採点基準がそのまま採用されるわけではなく、問題に対応して、個別的な能力判定基準も異なるものになる。その採点要領や評価基準は、試験と同時に、担当教員に配布されることになっており、生徒が評価基準を知りうるのは、試験が終わった後である。「... を解釈せよ」というようなオープンな設問では、どのような分析の観点を採用するかということすら、受験者の判断にゆだねられており、きわめて多様な解答が予想される。問題は、ここで、どのような解答に高い得点が与えられるのかに関する情報が、解答する生徒に前もって与えられていないことにある。そのような情報を与えずに、採点者に特定の採点基準を指示するのは、公正さを欠いているとはいえないか、という疑問は残る。

しかもこの採点要領が、生徒の解答傾向への予測に基づいたものであることも、統一アビトゥーアの評価を不透明なものにしている。上記の「教員のための情報」の「評価に関する要項」では、採点・評価基準が「部分能力に関する前提条件や難易度についての典型的な想定」を出発点としていることを明らかにしている (Abitur 2007, Deutsch - Informationen für die Hand der Lehrerin/des Lehrers. 1, 7. Vorgabe für Bewertung) が、本来的に、前提条件や難易度は、生徒との関係において確定されるべき要因である。前もって生徒の解答傾向を予測して、採点基準を立てることは、自立的テキスト解釈能力という学習目標になじむのだろうか、このような採点基準は、生徒の理解を一方向にのみ導こうと

する傾向につながらないか、という懸念が生まれるだろう。

また、統一アビトゥーアは同時に、試験の実施形態においても、多くの問題を含んでいる。同じ期日に、同じ作業時間の中で、同じ課題にとりくむという点では、実施の客観性は確保されているが、採点・評価が、主としてそれぞれの学校の科目担当教員によって行われるということからも、評価の客観性を達成するにはまだまだ多くの課題を抱えているといえることができる。

ドイツの統一アビトゥーアは、一方では、受験する生徒の自立的テキスト解釈による論旨の展開を求めつつ、他方では、その評価とのかかわりにおいて、基準化された評価指標を必要としているという意味で、構造的な困難を内包する、きわめて矛盾に満ちた努力であるといえる。ただし、自立的テキスト解釈という目的のもとで、目標能力を規範化し、評価することがどこまで可能かという問題は、国語教育におけるきわめて本質的・普遍的な問題であり、授業での目標能力を真剣にとらえようとすればするほど必然的に付きまってくる問題ともいえるだろう。

## 7. むすび

本論では、ドイツの多くの州で導入されている統一アビトゥーアの実情と問題点を、ノルトライン・ヴェストファーレン州の国語科を実例として、検討してきた。そこでは、生徒の自立的テキスト解釈という学習目標および能力期待と、生徒の解釈作業から生まれた産物を標準化された基準で測定・評価しようとする事との間にあるジレンマが見られた。

ドイツで、アビトゥーアのレベル低下への危機感と比較可能性への要求が強まったのは、1990年代のことであり、アビトゥーアの標準化を求める動きは、新しい現象ではない<sup>4</sup>。しかしこの動きを加速させ、統一アビトゥーアへの議論に拍車をかけたのは、2000年に初めて実施されたOECDのPISA調査であった。とりわけPISAの読解力テストがドイツ語授業に対して与えた重大な衝撃は、教える側の教育意図を中心とした授業構築から、生徒からのアウトカムを重視

<sup>4</sup> 例えば有力週刊誌シュピーゲルの、アビトゥーアの質低下に関する特集「価値のない試験、アビトゥーア」(Abitur, Prüfung ohne Wert, 1992年6月)は大きな反響を呼んだ。

した学習成果の客観化へという、発想転換への要求にあった。

PISAの読解力テストが測定の対象とするのは、日常生活における実用的な言語使用における読解力である。この領域でのドイツ語能力を高めることへの要求は、ますます高まってゆくと思われるが、これはもちろん、ドイツ語という学科のみで解決できる問題ではない。PISAが想定する読解力は、言語に媒介される内容的なテーマとの関わりの中で養成されることが求められるからである。科目間に共通する教育目標としての読解力養成もまた、今後のドイツの学校教育が追求する課題の一つとなるであろう。

一方、ドイツの中等教育段階の国語科の最大の教育目標は、テキスト理解能力におかれており、そこで中心的な対象となるのは文学テキストの解釈能力である。ここでも、教育の効果と作用を客観的な尺度で測定することが求められるようになってきているのである。この能力はどこまで測定可能か、これをいかに測定するのか、については、筆者の知る限り、十分な研究が進んでいるようには見えない。

さて最後に、以上のようなドイツの統一アビトゥーアへの観察から日本の国語試験を見ると、どのような問題が浮かび上がってくるか、ということに触れておきたい。もとより、ドイツと日本を比較することは、ドイツ語でよく使われる比喩を借りれば、りんごと梨を比較するようなものかもしれない。それぞれ異なる制度的枠組みの中に埋め込まれている以上、それらを試験の現象面からのみ比較することに意味があるとは考えにくいからである。まず入学試験やセンター入試が、受験者を比較し、順位付けるための競争試験であるという、出発点における相違をあらためて確認しておく必要がある。

このような前提の上で、統一アビトゥーアの観察からから見えてくるのは、第一に、ドイツと日本で大いに異なる試験文化である。というのも、日本の入学試験や大学入試センター試験では、実施と評価の客観性および成績の比較可能性は、試験の最も根本的な原則であり、それに比べれば、自立的テキスト解釈能力をいかに測定するかは、試験の上での大きな問題ととらえられていないからである。試験では、評価の客観性を確保するために、マルチプルチョイス課題だけでなく、解答の自由度を制限するためのさまざまな課題設定のストラテジーが駆使される。そこでは受験者がテキストの内容に関して「自らの理解を提示」したり「自らの判断を根拠付ける」などの行為が、日本の国語試験で求められることはまれである。また入試センター試験や大学の入学試験の課題設定に

については、評価の公平性に関わる出題ミスは別として、その内容的な次元において、教育上の大きな議論が起こることはほとんどない。

ドイツのアビトゥーアでは、試験の課題自体が「解釈せよ」などと複合的であり、受験する生徒には、まず、分析の観点を設定した上で、課題自体をいくつかの部分課題に分解し、それらを独自の論述ストラテジーにしたがって再構築することが求められている。この作業を遂行するためには、そのための訓練の蓄積が必要となる。ギムナジウムの授業での学習内容は、このような要求に応えなければならないとされる。これに対して、日本では、テキストに関する課題は、全体としては複合的な課題であっても、いくつもの細かい課題にわけられ、問題の複合性も抑制されている。

日本の国語試験のあり方のもつ最大の問題は、評価の客観性を問題とするあまり、どのような国語教育の目的設定の下で、どのような能力や知識を測定しようとしているのか、ということが等閑に付されることになりやすいという点である。このような事情は、受験する側の生徒の準備にも影響を及ぼしてくる。テキストを主体として受け止め、経験することよりも、いかにして課題設定に隠されている正答に至りつくかが、学習の前面に出てくることになる。

また、ドイツではテキスト解釈とは、解釈を文章として書くことを意味し、試験でも論述構築能力や発表能力が評価の対象とされるのだが、日本の国語試験では、この領域の重点が低いことは疑いようのない事実である。各大学での入学試験ですら、オープンな設問で長い文章の記述を求める試験の実例は多くない<sup>5</sup>。

日本の生徒の、書くことの経験不足を最も端的に示したのが、PISA 2003における15歳の生徒たちの解答傾向である。PISA 2003年調査の結果については、日本の生徒が数学も理科も1位グループなのに対して、読解力だけが14位でOECD平均と統計的な有意差がないことが話題になったが、有本らの分析によれば、読解力の得点を下げている最大の要因は、自由記述問題の無答率の高さであることがわかったという<sup>6</sup>。すなわち、PISAでは自由記述問題が4割を占めるが、すべての自由記述問題で、日本の無答率の平均は24%であり、OECDの

<sup>5</sup> 石原千秋は、日本の国語科の試験における単一解答主義を批判し、むしろ設問は「本文の言葉を出るだけ使わずに説明しなさい」、あるいは、「本文中のキーワード〇〇と〇〇と〇〇を使わずに説明しなさい」といったものであるべきだと主張する。石原：秘伝 大学受験の国語力 47頁

<sup>6</sup> 有元秀文：「生きる力」につながる PISA 型の読解力 —— 根拠を基に自分の意見を表現する授業への転換——

平均より8ポイントも高かったという。この現象の原因を厳密に確定することは不可能であるとしても、日本の試験問題では、自由記述は全体の10パーセント程度である(有元)という事情を考えれば、自ら考えて書くということの経験不足は覆いようもない事実である。テキストを読み、一定の課題の下にそのテキストについて論述するという種類の学習行動自体が、学校の授業でもっと取り上げられる必要があることは、とりわけドイツのアビトゥーア試験との対比において、実感されるどころである。

現在、ドイツでは、本論で取り扱った、州ごとの統一アビトゥーアを超えて、連邦レベルでの統一アビトゥーアの実施の是非をめぐる、激しい議論が行われている。ドイツ語科におけるアビトゥーアの課題設定と評価の問題は、ますます大きな問題となってゆくと思われる。このような、ドイツのアビトゥーアが投げかけている問題は、他国の問題として眺めるだけでなく、普遍的な問題として日本でも真剣に議論される必要があると思われる。

#### 【主要参考文献】

- Boogaart, Michael Kämper-van den: Fachdidaktik und Wissenschaft. In: Boogaart, Michael Kämper-van den (Hrsg.): Deutschdidaktik - Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Scriptor 2003, S.75-94
- Boogaart, Michael Kämper-van den: Läßt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Ein Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung *Der hilflose Knabe*. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt a.M. 2005, S.27-50
- Fontane, Theodor: Irrungen, Wirrungen. Stuttgart (Reclam) 1986
- Grawe, Christian (hrsg.): Fontanes Novelle und Romane. Stuttgart 1991
- Heigenmoser, Manfred: Bernhard Schlink, Der Vorleser. Erläuterungen und Dokumente. Stuttgart 2005
- Köster, Juliane: Evaluation von Kompetenzen im Deutschunterricht – neues Etikett



oder bildungspolitische Wende? In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt a.M. 2005, S.175-193

Köster, Juliane: Das Deutschabitur. In Zeiten von Bildungsstandards –Vergleichbarkeit der Prüfungsleistungen und Ihrer Bewertung. Didaktik Deutsch 21/2006, S.78-90)

Learn-line: <http://www.learn-line.nrw.de/start.html>

Messner, Rudolf: Was Bildung von Produktion unterscheidet. In: Die Deutsche Schule, 8. Beiheft 2004, S.26-47

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Vorgaben für die Konstruktion von Aufgaben für die Schriftliche Abiturprüfung im Fach Deutsch (「ドイツ語科アビトゥーア筆記試験のための問題作成要項」)

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Abitur 2007, Deutsch - Informationen für die Hand der Lehrerin/des Lehrers. (2007年度ドイツ語科アビトゥーア、教師のための情報)

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne, Deutsch, Sekundarstufe II, 1999 (ノルトライン・ヴェストファーレン州: ギムナジウム上級段階ドイツ語科学習指導要領)

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (Ausbildungs- und Prüfungsordnung. Vom 5. Oktober 1998. zuletzt geändert durch Verordnung vom 5. Mai 2006 (ノルトライン・ヴェストファーレン州: ギムナジウム上級段階の教育課程とアビトゥーア試験に関する規定)

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für die schriftlichen Prüfungen im Abitur in der gymnasialen Oberstufe im Jahr 2007 (2007年度ギムナジウム上級段階アビトゥーア、筆記試験のための授業の前提条件についての指示事項)

Schlink, Bernhard: Der Vorleser. Zürich 1997

Spinner, Kasper H.: Kreativer Deutschunterricht. Identität - Imagination – Kognition. Seelze 2001

- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002) (常設文部大臣会議「アビトゥーアに関する統一的要求事項」ドイツ語科)
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Beschluss vom 4.12.2003) (常設文部大臣会議：教育標準、ドイツ語科)
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (gem. Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 16.06.2000) (常設文部大臣会議：ギムナジウム上級段階のアビトゥーア試験に関する協定)
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 16.06.2000 - Anlagen nach dem Stand der Fortschreibung vom 17.6.2005) (常設文部大臣会議：ギムナジウム上級段階の構成に関する協定)
- 有元秀文：「生きる力」につながる PISA 型の読解力 (BERD No.06、2006)
- 石原千秋：秘伝 大学受験の国語力 (新潮社、2007)
- 文部省：高等学校学習指導要領解説 国語編 1999
- 文化審議会国語分科会報告案：これからの時代に求められる国語力について  
2003