

## コンピタンス指向の言語教育

- ドイツの教育標準がひらく展望とその問題点 -

桂 修治

### Kompetenzorientierung des Deutschunterrichts – Perspektiven und Probleme der Bildungsstandards in Deutschland

Shuji Katsura

#### **Abstract**

Sowohl in Deutschland als auch in Japan hat die PISA-Studie der alten Frage, der Sicherung der Qualität schulischer Bildung neue Aufmerksamkeit verschafft. Anlässlich der Ergebnisse von Schülern bei der PISA2003 sind in Japan überregionale und einheitliche Lernstandserhebungen mit der Gesamtheit der 15jährigen Schülern durchgeführt worden, über die es nach wie vor eine heftige Debatte gibt.

Auch die Bildungsstandards in Deutschland, die KMK im Dezember 2003 für den Mittleren Schulabschluss veröffentlicht hat, läßt sich als eine Reaktion auf die Ergebnisse der deutschen Schülerinnen und Schüler bei PISA2000 verstehen, die zugleich durch die Eigenart und Defizite des deutschen Bildungssystems bedingt ist. Sie formulieren fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen als empirisch überprüf- und vergleichbare Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler beim Abschluss der Sekundarstufe I erreicht haben sollen. Bildungsstandards bieten sowohl den Lernenden als den Unterrichtenden einen Referenzrahmen, der im Lernprozess und bei der Unterrichtsplanung und –durchführung als Orientierung dienen kann. Sie ermöglichen einen Perspektivenwechsel vom

inputsorientierten Lehren auf das individualisierte Lernen bei Schülern als Lernsubjekten, indem sie Zielkompetenzen definieren. Sie geben den Schülern Freiraum im Lernprozess, indem sie die Individualisierung und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler als unterschiedlich Lernende und ihr Lernen maßgeblich Mitgestaltende fokussieren.

Aber vor allem gegenüber vielfältigen und mehrdimensionalen Lernzielen im Fach Deutsch zeigen sich hier grundlegende Probleme und Schwierigkeiten der Setzung der Standards und der Kompetenzbeschreibungen. In den Bildungsstandards für Deutsch sind nämlich zwei höchst gegenläufige Richtungen der Steuerung von Lern- und Lehrprozessen zu sehen: das Postulat der Freiheit und Konstruktivität des Schülersubjekts auf der einen Seite, das vor allem durch die Komplexität des Umgangs mit Texten unterstützt wird, und das Postulat normierter Leistungsstandards - sprich: Operationalisierbarkeit und Auswertungsobjektivität der gesetzten Kompetenzen - auf der anderen Seite.

In dieser Arbeit werden die Bildungsstandards im Fach Deutsch unter den Gesichtspunkten ihrer Bedeutung als ein pädagogischer Perspektivenwechsel und als eine bildungspolitische Entscheidung untersucht.

## 1. はじめに

日本では、2003年に行われたOECDによる国際学力調査(PISA、Programme for International Student Assessment)において、日本の生徒(15歳、高校1年生)の「読解力」の領域での調査結果が2000年の同調査(PISA2000)に比較して大きく落ち込んだことが、教育関係者に大きな衝撃を与えた。平均点の国際的順位としては、2000年調査の8位から14位への上落であるが、これは、それまで世界のトップクラスにあると考えられていた日本の高校生の読解力がOECDの平均と同程度にまで落ち込んだことを意味している。この結果は、学校におけるこれまでの言語教育に大きな課題を与えることになった。

ここでは、国際的な順位もさることながら、日本の生徒の解答傾向に関する調査結果から、さらに大きな問題が見えてくる。PISAの読解力の課題では、資料(直線的テキストと非直線的テキスト)をもとにして、それを根拠にした解答や記述を求める。ここでは自由記述を求める課題が4割を占めるが、これらの自由記述課題での日本人生徒の無答率の高さは、国際的な比較でも有意な差を示している(23.7パーセント。OECDの平均は15.6パーセント)<sup>1</sup>。単純化を恐れずに言えば、読んだことを根拠にして自分の意見を書いたり、評価したり、批判したりすることが苦手、ということになる。これは、PISAでの読解力の定義(「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」、国立教育政策研究所(編):生きるための知識と技能。150頁)やそこでの課題から考えると、単に国語教育の問題というより、すべての教科にまたがる基礎的言語運用能力の問題としてとらえるべきものと考えられる。

他方、この領域の能力が、外国語の能力獲得とも密接に関わっていることも、少しずつ認識されるようになってきている。平成15年に発表された文部科学省の「これからの時代に求められる国語力について」でも、「国際化の進展に伴い、英語をはじめとした外国語を習得することの重要性が言われていますが、そのためにはまず母語である国語で自分の意思を明確に表現できる言語能力を身に付けることが必要である」との認識が明言されている。

それでは、このような「リテラシー」(PISA型読解力)の養成を国語教育、

---

<sup>1</sup> このデータは自由記述問題における無答率の総計である。逆に多肢選択問題では、全9問にわたって無答率はOECDの平均を下回っている。「生きるための知識と技能」参照。

ないし学校教育全体にどのように位置付けていくのか、個々の教員の工夫や努力に期待するだけでなく、学校や教育制度全体においてこの能力を高めるための教育の枠組みをどのように構築してゆくべきか、など、未解決の課題が山積している。そこではこの、これまで不十分な取り扱いしか受けてこなかった能力課題に対応するというだけではなく、むしろ基本的な学力観や学習観に関する視点の転換が求められているというべきであろう。

ところで、ドイツでは、いわゆる「PISA ショック」は日本よりも一足早く到来した。PISA2000 の調査結果におけるドイツ生徒の成績が OECD 加盟国の平均を大きく下回ったことは、大きな社会的議論を引き起こし、ドイツの教育制度や学校の在り方への重大な問題提起となった<sup>2</sup>。その後行われた 2 回の PISA 調査では、ドイツの生徒の調査結果は、幾分持ち直し、現在、OECD 加盟国の平均をわずかに上回る位置にあるが<sup>3</sup>、学校教育の質向上は今なお、ドイツの教育関係者のみならず、ドイツ社会の最大の関心事の一つであるといえる。ここでも読解力(literacy)は、教育の質確保に関わる中心的問題として捉えられている。

戦後ドイツの学校教育は、州ごとに独立した教育行政やカリキュラムによって、さらに、複数の学校種が並立する分岐型学校制度によって特徴づけられるが、とくに PISA2000 を境として、学校教育の制度や内容に関する議論が改めて盛んになり、このような教育制度の制約を超えた教育改革の取り組みが活発化してきている。そこでは、州の境界を超えたドイツ全体の教育改革の取り組みにおいて、各州の文化大臣の協議機関である「常設文部大臣会議」(Ständiger Kultusministerkonferenz、以下 KMK と略す)の果たす教育政策上の役割が大きくなってきている。中でも、KMK が 2004 年に発表した「教育標準」(Bildungsstandards、以下 BS と略す)は、このような文脈における教育の質確保に関わる政策の重要な一歩であると思われることができる。これは、教育成果としての生徒の能力(アウトカムとしてのコンピタンス)に一定の標準(Standards)のリストを設定し、出口能力の側から教育の質確保を方向付けようとするものであり、州ごとの教育制度の境界を越える教育改革として、従来のドイツの学校教育のパラダイムを大きく変える可能性を内包している。

---

<sup>2</sup> ISA2000 におけるドイツ人生徒の「読解力」は 22 位(日本 8 位)。ドイツは下位グループに属し、OECD の平均点を 16 点下回っている。

<sup>3</sup> PISA の読解力に関するドイツの成績は、2000 年: 484 点、2003: 491 点、2006: 495 点。PISA2006 での加盟国の平均は 492 点。(PISA2006. Zusammenfassung)

他方、この教育標準は対しては、教育関係者からのさまざまな批判や懸念も聞かれる。教育標準は本来、学習や教育の方法を「標準化」することを意図したのではなく、むしろ学習や教育の多様性を保証しつつ一定の質を確保することを目的としたものであるが、それが結果として、本来多様な要素から成り立っているはずの学校教育の、単純化した捉え方につながらないか、という懸念は、十分に理解できるものである。この疑問はとりわけドイツ語科について当てはまる。母語教育は、その教育目標の多面性と複合性から、もともと定量的な学力測定の難しい領域であり、ドイツでも、教育の内容や生徒が獲得すべき知識や能力を標準化された尺度で測定することが可能なのかという議論は新しいものではない。教育標準の導入が、言語教育における測定可能な学習・教育成果(アウトプット)にのみ焦点があてられる結果につながるのではないか、との懸念が生まれるのも自然なことといえよう。

しかし問題を逆の方向から見ると、標準を設定して生徒の出口でのコンピタンスを問うことが、これまでのドイツ語教育の在り方への根本的な見直しにつながることも事実である。これまで母語教育において、学習主体としての生徒と教員・学校、あるいは生徒の親との間で、具体的な学習目標がどの程度に共有されてきたといえるのか、端的に言えば母語教育は、とりわけ上の学年になるにつれて、目標のあいまいな、つかみどころのない学習に傾くことはないか、また問題解決につながる行動的学力という側面での配慮は十分に行われているか、等々、ドイツでの教育標準をめぐる議論は、日本の国語教育にも共通する、母語教育に関する根本的な問題を提起しているともいえる。

本論では、ドイツ語科のための教育標準を検討し、コンピタンスを中心とするドイツ語教育改革の可能性と問題点を考えてみたい。

## 2. 全国教育標準導入までの経緯

戦後西ドイツの学校教育を歴史的に振り返ると、州ごとに独立した教育行政を背景とした多様性への指向と、州間格差の解消への圧力は、つねに緊張関係を作り出してきたことがわかる。このようなドイツ独自といえる教育制度の構造を背景として、超州的な学力比較調査への動きは、PISA 以前からも見られた。このような超州的学力調査を推進する役割を担ったのが常設文部大臣会議

(KMK)である<sup>4</sup>。そこでの目的は、学校教育の等価性、卒業資格の比較可能性およびドイツ国内の教育制度における透過性（学校種間の移動可能性）を実現することであった。1997年に可決された「ドイツ国内における学力比較のための基本方針」(Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland, KMK, 1997)では、まず中等段階Ⅰを中心として超州的な学力調査を行うという方向性で、各州文部大臣の意見の一致があったと述べられている。

しかし、このような問題を一気に議論の前面に押し出すことになったのが、TIMSS, PISA, IGLUなど、各種の教育の国際比較であった。このような国際比較調査におけるドイツの生徒たちの結果が、期待を大きく下回るものであったことが、教育制度の根本的改革への大きな動機となった(Klieme-Expertise, 6)。分岐型学校制度や教育に関する分権主義など、ドイツの学校教育の構造を規定してきた要因に対する否定的評価が高まってきたのである。さらに PISA の拡張として行われたドイツ国内の学力到達度調査(PISA-E)では、州の間の成績格差が大きいことが改めて浮き彫りになった。とりわけ、生徒の成績が高い地域として知られるバイエルンなど南ドイツの州と、ブレーメンのような北ドイツの都市州との相違は、この州間格差を端的に物語っている。分権的教育制度の枠組みの中で、教育の等価性、比較可能性と透過性を確保することは、教育政策の重要な課題ととらえられてきたが、PISAの結果は、これらの問題を改めて、具体的な形で突き付けることになったといえる<sup>5</sup>。

さらに PISA の結果をめぐっては、ドイツ生徒の成績の国際的位置だけではなく、この調査において、これまでドイツの教育において充分に取り上げられてこなかった能力像、ないしは知識形態が問われていることが、議論のテーマとなった。そこでは、PISAの「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」(文部科学省 PISA 2003年調査「国際結果の要約」参照)という、生徒個人のパフォーマンスに関わる能力の要求に対応するには、従来から

---

<sup>4</sup> KMKの発足は、戦後のドイツ連邦共和国の発足よりも早く、1948のドイツ教育大臣会議にさかのぼる。1990年のドイツ再統一以降は、新5州もKMKに加入している。

<sup>5</sup>このような州間格差の問題は、個々の学校での教育の質という問題に限定することなく、住民の所得構成や移民層の割合など、教育の社会的前提との関係の中で議論されるべきことがらであるのは言うまでもない。

ドイツで行われてきたカリキュラムと指導要領(Richtlinien und Lehrpläne)によるインプット中心の教育の方向付けだけでは不十分である、との共通認識が生まれることになる(Klieme-Expertise, 6; BS Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, 5)。2003年12月、KMKが公表した「教育標準」- 数学、ドイツ語、第1外国語について、中等段階終了時の生徒(第10学年、15歳)を対象としたもの-は、まさにこのような事情を背景としたものである。分権制や多様性と教育の統合化という、相反するかに見える要因のせめぎ合いによって特徴づけられる戦後ドイツの教育制度から見れば、2004年以降、教育標準がすべての州で、各州のカリキュラムのベースとして採用され、学校教育が統合化の方向に向かって進んでいる事態は、驚きに値するものであり、その展開も急テンポである。

さらにこれらの教育標準の導入に合わせ、教育成果の検証作業(学力テストによる)も予定されている<sup>6</sup>。州間比較のための調査は、PISA2006までは、PISA調査の拡張の形式によって行われてきたが、次のPISAの実施年である2009年には、中等段階I(第10学年、15才)について、教育標準をもとにした州間比較が実施される。今後は、PISAの実施と時を合わせて、3年ごとに(一つの科目については6年周期)で州間比較調査実施されることになっている。(s. Köller)。また初等教育については、基礎学校第3学年を基準として5年ごとに、州間比較調査が実施される。これらの比較調査はいずれも、いわゆる悉皆調査ではなく抽出方式による学力調査であり、調査結果は教育政策の基礎資料として活用されることになっている。

### 3. コンピタンス指向の教育とは?

さて、以上に述べたように、教育の質をいかにして確保するかは、ドイツの学校教育政策の最重要の課題となっているが、そこでは、教育の質とは何か、この概念を構成しているのがどのような要素であるか、という点に関する詳細な検討と合意が前提とならなければならない。教育の全体的な質の改善は、本来、このような質に関わる到達目標が、教育行政、学校、教師、生徒の間で共有されて初めて実現可能となる。またこの種の到達目標は、最上位の到達目標

<sup>6</sup> 教育標準達成の検証は、KMKが創設した機関、教育制度質開発機構(IQB, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen)が行う。

のもとに細分化された具体的・部分的到達目標が階層的に位置付けられるという、到達目標記述の集合体として構築される必要がある。

教育標準を核としたドイツの教育改革の最大の特徴は、これらの到達目標を生徒におけるコンピタンスとして記述することである。すなわち、個々の生徒が一定の教育課程や学年の終了時に持ち合わせていなければならないコンピタンス（ここではインプット中心の能力目標と区別するためにこの用語をそのまま用いることとする）を定義し、カリキュラム設計、授業の計画や遂行、学習評価に活用しようとするものである。教育標準は、このようなアウトカムを中心とする教育の方向付けとして、90年代までのカリキュラムを通じた教育の質向上の取り組みと一線を画するものである(s. Köller)。そこでは、コンピタンスは基本的に、「...できる」という *can-do-statement* の形式で表現される。当然ながら、教育標準において提示されるコンピタンスは、学校教育において取り扱われ、学習されるすべての内容をカバーするものではなく、あくまで基本的コンピタンスに限定されている（この点については後述する）。

尤もこのようなコンピタンス指向の教育の方向付けは、従来からのカリキュラムや指導要領と競合するものではない。教育標準でとくに注意を要するのは、それがあくまで、学習や教育の出口のコンピタンスを直接的な問題とし、このコンピタンスを実現するためのプロセスや学習・教育の方法については一切言及されないことである。コンピタンスに至る道のりは多様であってよく、むしろそこでは、それぞれの州や学校や生徒個人が、それぞれ独自のやり方でコンピタンス習得を実現することが前提となっている。コンピタンスを実現するための教育課程の構築は、あくまでカリキュラムや学習指導要領によって行われる必要があるとされる。この意味で、学習指導要領と教育標準は、教育の質の確保という目的に至る、異なる方向からのアプローチであるにとらえられる。当然ながら、教育成果（アウトカム）の点検は、このような目標設定の共有を前提としておこなわれ、そのフィードバックも含めた、教育の質展開のプログラムに組み入れられることになる。そこでは、到達目標の設定、現状の把握・分析、学習・授業の改善、改善結果の検証などのプロセスを一つのシステムとして構築することがめざされている。このためには、基本となるコンピタンスは、測定可能かつ操作可能な実体として定義づけられなければならない、ということになる。

それではここでいうコンピタンスとは、どのような領域の、どのような次元における能力を指したものだろうか。教育標準の理論的基礎となっている Klieeme 報告書では、Franz Weinert (2001) によるコンピタンスの次のような定義

が引用されている。「コンピタンス(Kompetenz)とは、個々人に備わる、あるいは個人が習得する認知的能力および問題解決の能力であり、それは同時に、動機づけや意志および社会性に関わる用意度(レディネス)、そして多様な状況において問題解決の方法を有効に、かつ責任を持って運用する能力を含むものである」(Klieme-Expertise, 15)。すなわちこの定義は、学習成果としてのコンピタンスに、次の3つの段階が含まれることを意味している。(1) 問題解決に活用されるべきことがらの知識や方法的知識が個々の学習者において具備されていること、(2) それらの知識は個々の学習者の、社会問題を含む問題の解決への主体的な動機づけや意志と結びついたものでなければならないこと、(3) それらの知識や能力は、変化する状況に対応して、行動として運用できるものでなければならないこと。これらの3つのレベルは、認知から行動につながるコンピタンスの階層構造を暗示している。

このようなコンピタンス概念に近似した関係にあるのは、PISAのリテラシー(literacy)概念および「外国語学習・教育に関わるヨーロッパ共通参照枠」(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, 2002. 以下CEFRと略す)であることは、容易に推察できることであるが、教育標準においては、これらが理論的基礎として活用されたことが明記されている(BS, 4)。PISAの課題に現れているリテラシー概念は、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」と定義される(「1. はじめ」参照)が、そこでは、多様な種類のテキスト(直線的テキストのみならず図表やグラフなどの非直線的テキストを含む)から情報を取り出し、そこでの情報を、問題の解決のために主体的に理解・解釈・活用できることが求められる。

「ヨーロッパ共通参照枠」もまた、言語能力を言語の能力領域・運用領域に応じたコンピタンスの集合体として定義し、かつそれらに能力段階を設定して、多次元的な参照枠として組み上げたものであり、そこでの指標となるのは基本的に、言語によって何ができるか、という意味でのコンピタンスである。「ヨーロッパ共通参照枠」では、その重要な理論的基礎として「行動中心主義」が提示されている。そこではまず基本的に、言語の使用者と学習者は「社会的に行動する者・社会的存在(social agents)」として規定される。すなわち言語を運用する個人は、「一定の与えられた条件、特定の環境、また特殊な行動領域の中で、(言語行動とは限定されない)課題(tasks)を遂行・完成することを要求されている社会の成員」(日本語訳から引用)とみなされ、そこでの課題

とは、社会的コンテキストにおける、一定の結果目標を伴う行動に結びついた課題をさしている（CEFR 第2章参照）。

（最小限基準か平均基準か、という問題）

さて、生徒が達成すべきコンピタンスを教育標準として設定するとすれば、そこでまず問題になるのは、どの能力レベルを規準として目標コンピタンスを設定するか、ということである。すなわち生徒が一定の時期までに身につけるべき最小限のコンピタンスを規定するもの（最小限標準）として設定するか、それとも、生徒たちがその平均値として備えているべきコンピタンスを規定したもの（平均的標準）として設定するかは、教育政策上の決断を要する重要な問題である。これについて、KMK の諮問によって教育標準の原案を作成した Klieme 委員会は、国家レベルで提示される教育標準はあくまで最小限のコンピタンスを規定したものとすべきであるとの案を提示している。その理由としては、教育標準が学校種や学力差を超えて、すべての生徒を対象とした目標提示でなければならないことが挙げられている。教育標準が平均的基準として提示された場合、それはコンピタンスのレベル的規範を提示することを意味し、ここでは、平均的なケースとの比較において、常に勝者と敗者ができることになり、この事態は回避すべきであるとの見解である(Klieme-Expertise, 20)。また Klieme 委員会では、教育標準やこの標準に基くテストを生徒個人の学力検査や成績評価に使わないよう求めている(Klieme-Expertise, 5)。

ただしこの原案は、文化大臣会議で合意された教育標準では、部分的に取り入れられるにとどまった。すなわちここでは、Klieme報告書において提案されている最小限標準(Mindeststandards)の概念に代わって平均値としての基準を意味する規則基準(Regelstandards)の概念が姿を現わしている。ただし同時に、教育標準が「教科の基礎能力(Basisqualifikation)および教科をまたがる基礎能力を定式化する」ものであることが明記されている。一年後の2004年12月に文化大臣会議の合意事項として公表された教育標準の説明書(Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung)では、教育標準が規則基準(Regelstandards)、すなわち生徒が教育課程の終了時に備えているべきコンピタンスの「平均値」を規定したものであることが改めて明言される。

Klieme報告書の推奨にもかかわらず規則標準を採用した理由として、KMKは次のような見解を明らかにしている。現在公表されている教育標準は完成形ではなく、試行段階を出ていない。最小限標準を設定するには、課題例の難易度が検証されていること、水準段階が精密化され、全体として標準と課題例の妥当性が確保されている必要がある。現在の段階で教育標準をすべての生徒に該

当する最小限標準として規定するならば、生徒を甘やかす(過小な要求を課す)ことになってしまう危険性があり、また他方で、最小限規準として提示された基準すら達成できない生徒がいる可能性が高いことも考慮しなければならない、というのである。

教育標準が最小限標準なのか規定標準なのかは、教育標準の本質にかかわる問題として、議論の対象となる。すなわち、最小限標準として提示される場合の懸念の一つは、教師の思考が標準に規定されたコンピタンスに一面的に限定されてしまい、それに必要な授業方法しか考えなくなることで、教育的視野が狭いものになってしまいかねないというものである。またミニマルな要求への固定化によって、より高度な知的能力が排除されてしまうことへの懸念も強い(s. Plöger)。

しかしこれとは逆に、教育標準をKlieme委員会の提案の通り、最小限標準に戻すべきだ、との意見もある。Ursula Helmkeは、成績の悪い生徒を含めすべての生徒に対して最低限のコンピタンス習得を保証する義務を負うのは学校や教師であるとし、この理由から最小限標準としての教育標準を設定することを支持する。さらに平均的標準では、生徒の選別に悪用されるのではないかという懸念がある、と指摘する(Helmke 2004, 113)。

最小限標準か規定標準かという議論の根底にあるのは、一方では、学習目標のミニマムを、すべての生徒に該当する要件として設定することは実際に可能なのか、という問題である。他方、そこには、教育標準が教育現場において、学校あるいは教師・生徒・両親にどのように作用するか、という問題もある。すなわちKlieme委員会においてもKMKにおいても、教育標準があくまで学習目標の基礎的部分にかかわる「検証可能」なコンピタンスを規定することに重点を置いたものであることは明らかであるが(BS, Erläuterungen, 16)、そのことと、教育標準が実際にどのように受容されるかは、次元を異にする問題である。KMKの、平均的標準への決定は、このような受容の要因も考慮した戦略的政策決定としてとらえるべきものと思われる。

#### 4. ドイツ語科の教育標準と新しい教育課題

さて、3で述べたようなコンピタンスの理解を出発点とすれば、そこでドイツ語科に重要な役割が求められることは言うまでもない。教育標準では、ドイツ語科には、「テキスト理解する、テキストから有効かつ的確な情報を引き出す、

種々の状況において口頭および書面で自己の意思を表現する、種々の文章形式を活用する、メディアを適切に活用する、関心と理解を持って読む、創造性を展開する....」などの能力を身につけさせる上で重要な貢献が求められ、これらの能力は、「社会生活への参加や職業的養成への準備、学校での学習の継続のための前提となることがらである」と述べられている (BS, 6)。またそこでは、言語運用能力のみならず、ドイツ語科が果たすべき一般教育的な役割にも言及されている。ドイツ語授業は、「教科や学校の境界を越えて、言語や文学、メディアへの探索知識や行動知識を与え、それに対応する理解力や相互理解力を身につけさせる」役割と担うものとされる。そこでは文化的伝統や美的イメージが社会の展開にもつ意味を知ること、言語・文学に関する同時代的・歴史的な現象に関心を持って取り組む、などの学習目標が含まれる。

すなわち、教育標準がコンピタンスの領域として取り入れているのは、たとえば「外国語の学習、教授、評価ための共通参照枠」が規定するような、多様な社会的な状況における言語に関わる実用的な意味での問題解決にとどまらず、科目固有の文学教育・美的教育の要因をも含む幅広い領域である。そこには、PISA的な意味でのリテラシーや「ヨーロッパ共通参照枠」に見られる言語コンピタンス概念が取り込まれていることは明らかに見てとれるが、ドイツ語科の教育標準はこれらと、伝統的なドイツ語授業の科目固有の学習目標が混合されたものとなっている。

ドイツ語の教育標準に社会的状況における実用的・行動的な問題解決能力の養成を求める指向が明記されていることは、ドイツ語科への新しいアクセントづけとして大きな意義をもつといえるだろう。このような学習領域が、従来のドイツ語教育、とりわけ中等段階以上で軽視されてきたことは、多くの専門家も指摘するところである(s. Abraham 2003, 207)。しかし同時に、文学教育・美的教育の要因をも含むドイツ語科固有の学習対象を、どのようにして教育標準として、すなわち、コンピタンスの集合体として記述することができるのか、という大きな疑問が残ることは否定できない。教育標準が、等価性や比較可能性の原則に基づく教育の質確保に活用されるべきであるとするれば、そこではコンピタンス記述は、アウトカムとして測定可能なレベルの具体性と操作可能性を備える必要があることになるが、文学テキストの取り扱いや美的領域での国語教育に関してこれが可能であるのか、という問題が、ドイツ語科については立ちはだかっている。ドイツ語科固有の学習目標の観点からは、このようなコンピタンス概念によってこれからのドイツ語教育が主導されていくとするれば、従来の教科的学習目標が軽視される結果につながらないか、などの懸念や批判は、

数多く聞かれるものであり、これにも十分な理由があるように思われる。

#### 4.1. ドイツ語のための教育標準の構成

さてこの章では、「ドイツ語科のための教育標準」を具体的に見てゆくことにしたい。この教育標準が直接の対象としている生徒グループは、中等段階I、すなわち第10学年の終了時の生徒であり、生徒の一般的な年齢という点では、PISA調査が対象とする年齢に一致している。また「ドイツ語のための教育標準」に先立って、教育標準全体に関する記述（中等段階終了時の教育標準に関する合意事項）が置かれており、教育標準が、ドイツ語科のみならず、全教科を統合する体系として構想されていることを示している。

ドイツ語の教育標準は、学習対象を、「話すことと聞くこと」、「書くこと」、「読むこと（テキストおよびメディアの取り扱い）」、「言語や言語使用を調べる」、の4つのコンピタンス領域に分類している。さらにそれぞれのコンピタンス領域における能力課題（アウトカムとして捕捉されるべき能力）は3つの要求領域に分けられ、段階化されている。すなわち教育標準は、課題領域と要求領域の2つの次元からなるマトリックス的な参照枠として構想されている。外国語学習のための「ヨーロッパ共通参照枠」は、言語使用領域と能力段階の多次元的な体系として構築されているが、教育標準におけるこのようなマトリックス的な部分能力の構造化は、「ヨーロッパ共通参照枠」への共通性を強く感じさせるものである。さらに、教育標準では、このような能力記述に対応する課題の具体例を提示している。

#### 4.2. ドイツ語のコンピタンス領域

ドイツ語科の教育標準では次の4つのコンピタンス領域において、細分化された基礎的単位としてのコンピタンスが提示される。そこではドイツ語の学力は、これらのコンピタンスが構造的に統合されたものとして理解されている。これらの領域は、いわゆる言語の4能力の区分を基礎としながら、「言語や言語の使い方」という統合的観点を上位に置き、その下に個別の言語能力を配列している。

言語や言語の使い方をしらべる：  
 言語を相互理解のために運用する。専門知識を得る。言語の使用法について考える。言語をシステムとして理解する。

方法と作業技法は、このコンピタンス領域の内容とともに獲得される。

話すことと聞くこと：  
 他者に対して、他者とともに、他者の前で話す。聴解力を高める。

方法と作業技法は、このコンピタンス領域の内容とともに獲得される。

書くこと：  
 考えながら、コミュニケーション的に、創造的に書く。

方法と作業技法は、このコンピタンス領域の内容とともに獲得される

読むこと：  
 テキストやメディアを使う。読むこと、テキストやメディアを理解し、活用する、文学についての知識を得る。

方法と作業技法は、このコンピタンス領域の内容とともに獲得される

(BS, 8)

#### 4.3.各課題領域のコンピタンス

それぞれの領域におけるコンピタンスの記述は、学習のアウトカムとしての認知的能力および問題解決の能力を、検証可能な能力として記述することをめざすものであるが、それは同時に、現状のドイツ語授業の実情をも配慮したものとなっている。ここでは、「読む」能力の分野におけるコンピタンスを、その事例として検討してみよう。

まずここで目につくことの一つは、読解の技法的・ストラテジー的要素がコンピタンスとして規定されていることである。

### 3.3 読むこと - テキストとメディアの取り扱い

多様な読解技法をマスターしている。

- \* 基本的な読解技術を身につけている：早く読む、意味をとらえて読む、さっと目を通す、選択的に読む、誘導的に（たとえばイメージ・音声・テキストを統合的に扱いながら）読む。

読解のストラテジーを知っており、活用できる。

- \* 読解期待や読解経験を意識的に活用できる。
- \* 語の意味を明らかにすることができる。
- \* テキストのパターンを捉えることができる。たとえばテキスト種、テキストの構成
- \* テキストの構造化のやり方を知っていて、自立的に応用できる。例えば、中間見出しを書く、テキストの重要箇所を指示する、テキストの部分と部分の関係をつける、テキストから問いを引き出し、それにこたえるなど。
- \* テキスト理解のやり方を知っていて、活用できる。例えば、メッセージを説明する、メッセージを具体化する、見出し語を書く、テキストやテキストの段落を要約するなど。

(BS, 13)

またここでは、対象となるテキストの概念が拡大され、PISA 的リテラシーの能力領域が「読む」という行為に関するコンピタンスの一つとして明言されている点も重要である。実用テキストとしては、例えば、ニュース（情報を伝える）、コメントや演説（訴える）、法律、契約（規制する）、使用説明書（教える）など、幅広いテキスト種を取り上げていること、また図表などの非直線的テキストを活用する能力を挙げていることが注目される。学習者にはこれらのテキスト種を区別し、「目的に沿ってそれらから情報を引き出せること、それらを整理し、比較し、検討し、補完できること」が求められる。(BS, 14)

しかし上述したように、ドイツ語科の学習内容はこれに尽きるものではない。このコンピタンス記述では、文学テキストの取り扱いという、ドイツ語科に固有の複雑な能力領域も排除されているわけではなく、それには、むしろ「読むこと」のコンピタンスにおける中心的な位置を与えられる。文学テキストについては、以下の 11 の項目が設定されている。

文学テキストを理解、活用することができる。

- \* 重要な作家による年齢に適した作品（少年文学を含む）のいろいろを知

っている。

- \* 叙事的・抒情的・演劇的テキストを区別できる。とくに抒情的小形式、ノヴェレ、長めの物語、ショートストーリー、小説、英劇、詩など。
- \* 現代のテキストや過去のテキストに取り組みながら、テキストとその成立時代、作者の生涯などの間の相関関係をつけることができる。
- \* 中心的内容を導き出すことができる。
- \* テキストの重要な要素を捉えることができる。例えば人物、空間表現、時間表現、コンフリクトの成り行き
- \* 文学の解明のための重要な専門概念を知っており、それらを適用できる。特に、語り手、語りのパースペクティブ、モノログ、ダイアログ、言語的イメージ、メタファー、押韻、抒情的主体など。
- \* 言語的形成手段の作用的関連や歴史的な規定性を認識している。たとえば、語形態、文形態、思考形態、イメージ言語（メタファー）
- \* テキストについての独自の解釈を展開し、テキストでそれを根拠づけ、それについて他者と意見を伝えあうことができる。
- \* 分析的方法を活用する。例えば、テキストを精査し、比較し、テキストにコメントをすることができる。
- \* 産出的な方法を活用することができる。例えば、視点の転換をすること。すなわち心中のモノログを書く、文学作品中の人物の役割で手紙を書く、場面的表現に移し替える、並行テキストを書く、他のテキスト種に書き換える。
- \* あらすじ、行動の様態、行動のモチーフを評価することができる。

(BS, 14)

このような文学テキストに関する記述は、教育標準が、教育学、心理学および教科教授法の共同作業によって開発されることを原則としていることに由来している (Klieme-Expertise, 15)。Klieme 報告書によれば、コンピタンスモデルの設定は、教育目標を中心とした学問的な決定であると同時に、教科の経験や伝統にも配慮したものであるという。とりわけこのようなコンピタンスが学校での授業との関連において実施可能・正当化可能であるか、を検討する上では、教科教授法の現状での経験が考慮に入れられている。このことは、ドイツ語科の内的論理の展開としては妥当な選択と言えるが、ここでのコンピタンス記述やそれに伴う設問は、複合性や多義性を伴わざるを得ず、経験的検証可能性や比較可能性の点で、問題を未解決のまま残す結果となっている。さらに、

文学テキストとの取り組みでは、必ずしも常に社会的相関が前面に出てくるとは限らない。その点において文学テキストを「活用する」(nutzen)という文言は何を意味するのか、何のために活用するのか、という疑問を生み出すことにもなるのである。

#### 4.4. 要求領域

これらのコンピタンスは、コンピタンス領域とは別次元の、3つの要求領域に分類される。表中のそれぞれの要求領域の定義を見ると、これらが、上に見たWeinertのコンピタンス定義の3つの段階にほぼ対応していることがわかる。テーマ領域に関する知識の準備ができていう段階から、自立性や創造性が必要となる問題解決の段階に向けて、コンピタンスの要求が段階的に提示されている。ただし、これら3段階の要求領域の境界は流動的である。

教育標準 3つの要求領域 (BS, 17)

要求領域 I	要求領域 II	要求領域 III
課題の遂行に必要な内容的・方法的知識を使う。	自立的に書き、まとめ、構造化する。そしてテーマや素材や設問に由来する疑問・問題やそれらの思考的・言語的処理に取り組む。	複合的な問題、テーマ、ないしそれらに対応する資料について自立的に考察し、評価し、判断する。そして場合によって、解決の端緒を開く。

#### 各要求領域に含まれる能力

要求領域 I に含まれる能力	要求領域 II に含まれる能力	要求領域 III に含まれる能力
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 課題や素材、問題設定から出てくる作業課題を理解する。</li> <li>- 設問や素材の基礎になっているテーマを理解する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 長めの複雑なテキストや素材の内容を自立的に言語化し、再現したり要約したりする。</li> <li>- テキストの中心的思考やその論述を精確に捉える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 複合的で難易度の高いテキストや問題設定、資料などを把握し、それを加工する。</li> <li>- テキストの表現内容、問題設定を広い相関に関係づけ、そ</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- テキストや素材の内容を秩序立てて再現する。</li> <li>- 自分の知識をテーマや主な考え方や設問と結びつける。</li> <li>- テーマや領域に対応する専門用語を使う。</li> <li>- 課題に対応する書式を活用する。</li> <li>- 課題に対応する方法や作業技法に習熟し、それらに応用する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- テキストや素材に存在する関係性を認識し、発言をまとめる。</li> <li>- テキストに使われている詩的・様式的・修辭法的手段を認識し、記述し、調査する。</li> <li>- 内容的・方法的知識を、未知の事情に有意義に関係づける。</li> <li>- 自らの説明を、思想的に構造化された、内容的に明晰で精確なかたちで表現する。</li> </ul>	<p>れに応じてこれらを詳しく検討する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- テキスト、素材、問題との取り組みから、根拠のある帰結を引き出し、文章化する。</li> <li>- テキストに使われている詩的・様式的・修辭法的手段の解釈の端緒を開く。</li> <li>- 特殊な専門知識を活用する。</li> <li>- 自らのテキスト作成過程を独自に、創造的に構築する。</li> <li>- 自らの立場を、根拠を持って説明する。</li> <li>- テーマや文章表現に適した（あるいは対比的な）表現形式を展開する。</li> <li>- 根拠のある推測を言語化する。</li> <li>- 自立的な推論を展開する。</li> </ul>
--	--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>- 言語規範や要求にふさわしく文章化する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 自らの説明を、言語的に妥当で精確な用語や文構成によって表現する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 批判的評価を行う。</li> <li>- 独自の解決の端緒を開く。</li> <li>- 選択可能性を示す。</li> <li>- 根拠ある判断を文章化する。</li> <li>- 自分自身のやりかたを批判的に検討し、判断する。</li> <li>- 自分自身の思考的・言語的表現を実行する。</li> </ul>
<p>口頭表現に関する付加的 要求事項</p>	<p>口頭表現に関する付加的 要求事項</p>	<p>口頭表現に関する付加的 要求事項</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 話したり報告する際、標準語で話し、報告する。</li> <li>- 強調、声の強さ、テンポ、休止、声の上げ下げ、メディアなどの表現手段を活用する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- それぞれのテーマについて、それにふさわしい、異なったかたちで、使用メディアの準備をする。</li> <li>- 発表を全体として自由に構成する（キーワードのメモから離れて）。</li> <li>- 精確な用語選択に配慮する（とくに輸入語や専門用語について）。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- テーマに関する質問に、専門的に答える。</li> <li>- グループの話し合いを構成する（問い合わせをする、ヒントを与える、目的に沿ってまとめるなど）</li> </ul>

#### 4.5.課題例

教育標準では、課題領域でのコンピタンスの記述、および要求領域の記述に続いて、課題例が提示されている。課題例では、生徒がコンピタンスを発揮し、問題解決を行うための要求状況が具体的な課題の形で提示される。8つの書面に

よる課題と口頭による課題例である。それぞれの課題は、(1)標題、(2)課題テキスト（または資料）、(3)設問、(4)課題と教育標準との関係についての記述、(5)可能な解答に関する記述、の5項目で構成される。

課題の標題は、テキストの内容的アスペクトやテーマ内容ではなく、課題において要求される操作(Operation)を見出し語的に述べたものである。以下に8つの課題例の標題を挙げておく。

- 例1. 資料をもとにして、ジャーナリズム的テキストを書かせる。(課題種：テキストを出発点にして論述する、説明する)
- 例2. 文学テキストをもとにして演劇の場面を作る(課題種：テキストを出発点にして、テキストを作り上げる)
- 例3. 一つの抒情詩テキストについて、別の詩と比較しながら論じる
- 例4. 一つの実用テキストを精査し、それについての意見を述べる(課題種：テキストを精査する)
- 例5. 一つの立場を、根拠づけしながら表現する。(課題種：問題に論及する)
- 例6. 実用テキストを精査する。(課題種：テキストを精査する。)
- 例7. 文学テキストの部分的解明 — 部分課題(課題種：テキストを解釈する)
- 例8. テキストをもとにして、批判的考察を行う。部分課題(課題種；テキストをもとにして説明する)

これらの標題からわかるように、課題における要求は、テキストをもとにして、あるいは与えられた条件のもとで、指定された操作を確実にこなせるかどうかということであり、そこでの評価の対象となるのは、第一義的には方法的能力である。そこでは、テキストの内容を的確に理解していることが前提となるが、それぞれのテキストの内容やテーマに関する知識を習得するという側面は直接的には取り上げられていない。

(素材テキスト(資料)：テキスト種)

素材テキスト(資料)には、標題からも明らかなように、いわゆる「実用テキスト」(Sachtexte)と「文学テキスト」(literarische Texte)が含まれる。資料は課題における作業の出発点となるものであるが、テキストは1つとは限らず、複数の場合もある。また8つの課題には素材テキストがなく、設問のみのものも1つある(課題例5)。素材テキストは基本的に現代語によるものであり、古い時代

の言語の読解力は、取り上げられていない。また、文学史やジャンルに関する知識は、解答のために援用されうるものであるが、直接的な設問の対象にはなっていない。これは、一方では確かに、教育標準が中等段階Iの終了時（一般的には15歳）の生徒を対象としていることによるものであろうが、それ以上に、方法的能力や問題解決能力を問題にする教育標準の性格付けに由来するものと考えられよう。

#### （設問）

8つの課題例を概観すると、設問はおおむね、素材テキストの基本的な認知的理解を問う課題から、その素材をもとにして生徒が自らのテキストを書いたり、自らの推論を展開したりするような「自立性」(Selbständigkeit)や「創造性」(Kreativität)を要求する課題へと、課題の複合性や自立性への要求が高まる方向に向けて配列されている。また同じテキスト素材にも複数の設問のセットが用意され、複数の要求領域に対応できるように配慮されたものもある。

#### （教育基準との対応関係）

この項目では、課題とそこで発揮されるべきコンピタンスとの関係が明記されている。言うまでもなく、テキストを対象とした課題では、そこで問われるコンピタンスは複数であり、課題ではこれらのコンピタンスが統合的に現れる。

#### （解答の可能性）

どのような解答が期待されているか、正解のポイントは何か記述されている。これらの解答の可能性も、要求領域ごとに分類されており、評価が多層的に行われるための指示となっている。

ここでは、これらの課題例を個別に分析することはできないが、とりわけ日本の国語科での課題設計との比較において、目につく点を、あげておきたい。

#### （目的を設定し、それに対応したテキストを書く課題）

課題1では、アルコール（飲料）摂取の身体への影響に関する4つのテキストが与えられる。解説書の一部、インタビュー記事、連邦保健広報局のQ&Aの形式による広報、統計資料（連邦保健広報局の調査結果）。この課題では、PISAでいうところの直線的テキストと非直線的テキスト（統計資料のグラフ）が組み合わされている。設問では、これらを取り扱う上での目的が設定される。

「学校新聞の情報記事を書く」「学校新聞の助言コーナーで、アルコールとの適切な付き合いについての3つの助言を書く」などである。学習者は、与えられている資料から目的に沿った情報を引き出し、まとめなければならない。また3つの助言については、それらを選択した理由を（学校新聞の編集会議のために）根拠づけなければならない。仮想的ではあるにせよ、テキストからの情報とりだしを、目的とするコミュニケーション行動に結びつけることを意図した課題である。この課題は PISA の定義によるリテラシー（「さまざまな種類のテキスト（書かれたもの）をそのメッセージ、意図、形式的構造において理解し、より大きな関係性の中に位置づけ、テキストをさまざまな目的のために適切に活用することができる能力」）に直接的に対応した設問であると受け取られる。

#### （書くことへの要求）

課題例に共通するのは、解答において、それぞれの作業段階においてつねに書くこと(schreiben)ないし話すこと(sprechen)が求められることである。正しく書けていること（正書法など）は共通のチェック対象であるが、なによりも、素材テキストの的確な理解を基礎としたテキスト作成のプロセスが評価の対象になっていることが、注目に値する。

この解答のプロセスの性格は、とりわけ「教育標準との関係」や「解答可能性」の項目において強調されている。たとえば、課題例1では、アルコール（飲料）の摂取が身体に与える影響についての複数のテキストを読んで、「学校新聞のための情報記事を書く」という課題が与えられているが、そこでは書くことに関して、書くことに関するコンピタンスとの次のような関連性が明記されている。

書くことのプロセスを自立的に作り上げることができる。

- テキストを計画・起草する。
- テキストを書く。
  - テキスト精査の結果を反映させる。
  - 長いテキストや複雑なテキストを簡潔に再現する。
  - 直線的テキストや非直線テキストから得られた情報を要約し、全体として一貫したテキストとして再現する。
- テキストを言語として構成する。
- テキストを推敲する。

このような書くことのプロセスの重視は、ドイツ語の学習そのもののプロセス的性格を反映し、とりわけドイツに伝統的な作文重視の課題文化を継承したものであり、日本の国語教育に今なお強い正答到達主義とは一線を画するものである。ただしここでは当然ながら、産出されたテキストをどのように評価するかという、評価の妥当性の問題が大きいことも指摘できる。

(テキストを批判的に検討し、視点を転換したテキストを書く)

このような、書くことへの要求は、設定された目的に則して書くというのみならず、提示されたテキスト資料を出発点としてそれを批判的に分析したり、別の視点から問題を考察したりしながら、生徒が自らの見解を論述するというような、自立的作業へと発展してゆく。

例4では、新聞に掲載されたエッセー「消えゆく文化財、手紙への惜別歌」(手紙がすたれてゆき、私信は電子メールや携帯メールにとって代われようとしている現状を述べ、文学における手紙の歴史に触れながら、電子メールや携帯メールでは伝えられない手紙の良さを訴えるという内容)を素材としている。ここでの設問は、(1)このテキストの中心的なメッセージをまとめる、(2)この意見を論述方法の観点から検討する、(3)最後に「電子的コミュニケーションへの賛歌」というタイトルで、短い反対テキストを書く、という3つの段階で構成される。ここでは提示されたテキストについて、筆者のメッセージを受け止める段階から、テキストに含まれる価値評価的メッセージを批判的に判別する段階、さらに生徒自身の論述を形成する段階に向かうことを求めている。設問(3)では、素材のエッセーの主張とは逆の立場からの論述を行うという、視点転換の能力を求めている。

(文学テキストの取り扱い：文学テキストを素材とした、物語の再構成)

このような、プロセスとしての「書くこと」(schreiben)は、とりわけ文学テキストを素材とした課題では、極めて重要な役割を果たす。教育標準の課題例では、文学作品の鑑賞ではなく、文学テキストを出発点とした論旨一貫した論述が求められている。実用テキストの場合、「テキストを要約する」、「テキストの中心的な観点を箇条書きにする」などの課題では、テキストそのものからの引用をつなぎ合わせた解答に傾きやすいが、このような方法は文学テキストでは役に立たないことが多い。生徒は、文学テキストの多様かつ複雑な表現の構造を読み解き、自らの理解や解釈を形成し、それを文章化しなければならない。そしてその解釈はあくまで、テキストとの関係において裏付けられなければ

ばならない。書く課題では、一つの正答に到達したかどうかではなく、どのような操作と思考経路を経て、作品についての生徒独自の解釈に至っているかというプロセス、および論理展開の一貫性が、第一に問われることになる。課題2にその事例を見ることができる。

課題例2では、素材テキストとしてMax Frischの「出来事」(Vorkommnis)が取り上げられている。これは、あるアパートのエレベーターが停電で突然停止するという、日常の中に訪れた非日常的な事件を主題とした短文であるが、ここではエレベーターの内部にいる数人の人間の、3時間あまりの間の様子が、3人称によるショートストーリー的な日記記述として述べられている。課題は次の3点である。

1. この日記の内容を要約しなさい。
2. この文学テキストをもとにして、一つの場面を作りなさい。対話や演出指示(ト書き)から、ここでの人物たちの精神状態がわかるようにしなさい。その際、この日記文の最後の2行を考慮しなさい。
3. (要求レベルによって選択)ここであなたが作った人物の選択や構成の理由を述べなさい。(BS, 29)

ここではまず、生徒にはここでは、テキスト中の、この出来事に関する情報を正確に把握することが求められるが、同時に、このテキストに現れている、人物たちの心的状況を述べた表現を、正確に取り上げることが必要となる。課題1の要約課題では、実用的な報告文とは異なる構成をとるFrischの文の、複雑な構成や物語のストラテジーを読み解きながら、出来事の簡潔な再現を実現しなければならない。物語が時間の経過の順になっておらず、また読者の視点や関心をさまざまな場所に導くこのテキストでは、要約課題は、常套的な論述形式にそってテキストをなぞるのではなく、物語の再構成と書き換えが要求される。

さらに課題2では、3人称的な物語を演劇的表現に転換することが要求される。そこでは、語り手の視点から人物の視点への、視点の転換が必要となるのみならず、生徒は、演劇的な表現手段を創作的に活用しなければならない。とりわけこのFrisch作品のようなショートストーリー(Kurzgeschichte)では、表現手段が刈り込まれているだけに、演劇的な表現に書き換える上ではさまざまな補いが必要となってくる。ただし、課題3にも明言されているように、この書き換えは、あくまでもとのFrischのテキストとの関連において行われなければならない。文学テキストの読み手としての自立性と、原文テキストの正確な読みという2つの

要因が同時に求められる課題である。

(文学テキストの分析)

テキストの正確な読みと読み手としての自立性や創造性との統合を求める課題は、とりわけ抒情詩の解釈に典型的に見られるものである。課題例3では、Erich Friedの詩「碑文」(“Innschrift”)が分析課題の直接の対象であるが、サブテキストとしてHeinrich Heineの「ゼラフィーネ IV」(“Seraphine IV”)が取り上げられている。ここでも設問は、認知的なレベルにおける作品自体の正確な読みから、読者としての生徒自身の自立的論述へと、段階的に配列されている。Erich Friedの詩の解明に際しての、分析の手順が示され、生徒はそのプロセスに沿って、解釈文を書くことが求められる。

<b>Text 1: Erich Fried Innschrift</b>	<b>Text 2: Heinrich Heine Seraphine<sup>1</sup> IV</b>
<p>Sag in was schneide ich deinen Namen?</p> <p>In den Himmel? Der ist zu hoch In die Wolken? Die sind zu flüchtig</p> <p>In den Baum Der gefällt und verbrannt wird? Ins Wasser das alles fortschwemmt?</p> <p>In die Erde die man zertritt und in der nur die Toten liegen?</p> <p>Sag in was schneide ich deinen Namen?</p> <p>In mich und in mich und immer tiefer in mich</p> <p>Aus: Erich Fried, Gedichte von der Liebe. Berlin (Wagenbach), 1990.</p>	<p>Dass du mich liebst, das wusst ich, Ich hatt es langst entdeckt; Doch als du mirs gestanden Hat es mich tief erschreckt.</p> <p>Ich stieg wohl auf die Berge Und jubelte und sang; Ich ging ans Meer und weinte Beim Sonnenuntergang.</p> <p>Mein Herz ist wie die Sonne So flammend anzusehen, Und in ein Meer von Liebe Versinkt es gros und schon.</p> <p>Aus: Neue Gedichte: Verschiedene, 1844; entstanden 1832</p> <p>1 Mit dem Titel Seraphine (Frauennamen) hat Heinrich Heine 15 Gedichte geschrieben.</p>

(設問) Erich Fried の詩について、次のような作業を通して論じなさい。

\*内容的構造と形式的構造を述べ、言語的・様式的な特色を考慮する

\*イメージを調べる

最後に、Erich Fried の詩における愛の捉え方を Heinrich Heine の詩におけるそれと比較しなさい。(BS, 32)

Friedの詩の言語表現の構造的な特色は、比較的明快である。解答可能性にも記されているように、この詩は疑問文で始められる（「おしえて、何に私は君の名前を刻みつけたらよいのか？」）。これに対する3つの答え（「空に」、「木に」、「大地に」）が提示されるが、どの答えも否定される。そして始めの問いがもう一度繰り返される。「おしえて、何に私は君の名前を刻みつけたらよいのか」。最後の答え、「私の中に、私の中に、私の中にもっともっと深く」でこの詩は締めくくられる。ここでは、「おしえて、何に私は君の名前を刻みつけたらよいのか？」という節のリフレインや、「私の中に」(“In mich”)の反復の効果を指摘することも、それほど困難ではないと思われる。ただし、始めの3つの答え（「空に」、「木に」、「大地に」）と「私の中に……」とが、どのような関係に立っているかを論じるには、生徒は、これらの概念の意味的領域に立ち入って、独自の解釈を述べなければならない。「イメージを検討する」課題では、詩の中に取り上げられる形象を読者自身がカテゴリー化し、それらの間の関係性を論述しなければならない。このような詩の特色は、Heineの詩との比較によって、さらに明確になる。読者である生徒は、抒情詩における抒情的主体が外界や自然とどのような関係や距離に立っているかを、テキストの構造を捉えながら、自立的に論じなければならない。この課題例3は、文学テキストの分析課題としてはベーシックなものであるが、ここでは、文学テキストの解釈には様々な形での、テキストを対象とした分析のための操作が前提となることがわかる。また同時に、このような分析作業を経て作成される解釈文では、論理的一貫性と専門概念の運用能力が求められている。

なお、8つの課題例には、素材テキストの認知的把握に中心をおき、生徒による自立的論述を要求していないものも含まれる。「筆者の意見を簡単に要約せよ」、「テキスト中で、筆者が自分の意見を表明している個所をマークせよ」（課題例5）、「この話の内容を要約せよ」（課題例7）などといった課題である。これらは、日本の学校でしばしば取り扱われ、入試問題に出題される課題によく似たものである。教育標準における課題例では、この種の課題を必ずし

も排除しているわけではなく、幅広い課題のパレットの一部に位置づけている。

## 5. コンピタンス指向のドイツ語教育の可能性と問題点

### 5.1. PISAがドイツ語教育にもたらした視点転換

#### 5.1.1. PISA的リテラシーとドイツ語固有の学習目標との関係

ドイツの学校におけるドイツ語教育に課される役割は、母語教育が一般的にそうであるように、幅広く包括的なものであり、そこでは日常的なコミュニケーションに関わる言語知識や技能の習得にとどまらず、生徒の人格的展開、社会生活や文化生活への参加のための資質養成への貢献が求められる。例えばノルトライン・ヴェストファーレン州の学習指導要領では、ドイツ語科の使命として、言語能力、文化能力、美的能力、倫理的能力、方法的能力の養成をあげ、およびそれらの能力が科目の基礎知識と的確に関連付けられることを求めている(Lehrplan参照)。また、初等段階から中等段階へ、中等段階Iから中等段階IIへと学年が進行するにつれて、ドイツ語授業では、言語授業としての授業内容の割合が減少し、それに代わってテキストとの取り組み、とりわけとくに文学テキストの分析や解釈という領域の教科内容の割合が増してゆく。PISAという読解力は、たしかに、このようなドイツ語の学習目標とは、その一部において重なるにすぎないといえるかもしれない。

しかしドイツの生徒の成績がOECDの平均を大きく下回るという結果は、これまでのドイツ語教育の在り方についても、再考を求めるものになった。PISAでの調査対象である読解力の定義を見ておこう。「さまざまな種類のテキスト(書かれたもの)をそのメッセージ、意図、形式的構造において理解し、それらをより大きな関係性の中に位置づけ、さまざまな目的のために適切に活用することができる能力」(PISA-Konsortium Deutschland, PISA 2000。日本語訳は桂による)。PISAの読解力に関する課題では、テキスト(ここにはいわゆる直線的テキストのみならず、図表やグラフなどの、いわゆる非直線的テキストが含まれる)を、認知的な意味において理解するだけでなく、目的(問題例でみる限り、個人生活や社会活動に結びついた目的)のために活用することができなくてはならない。PISA的リテラシーの課題では、読解への生徒の動機や主体的かかわりが求められる。

このようなテキスト読解と目的との緊密な結びつきや、その際の動機や主体性というアスペクトが、これまでのドイツ語授業で充分に取り上げられて来た

かどうかという点で、PISA はドイツ語授業に反省を促すものとなった。Abraham は、「中等段階学校では（基礎学校と違って）、状況的、行動やプロジェクトとの関係に統合された学習内容として文字教育（読み書き）を十分に経験させることを怠ってきた」（Abraham 2003, 206）と指摘する。ドイツの学校では文学作品の解釈に関して、多量の作文が課されることが特徴的であるが、彼によればここでも、書くことの教育はテキストの解釈に限定された「隔離された」形で行われてきた、という。ここで彼が必要と考えるのは、学習者の主体性を出発点とした、読み・書きが統合された言語授業である。そこでは、与えられたものとしてのテキストを解釈するという作業とは別に、状況的かつ行動的に言語を使用するプロジェクト的枠組みが提供される必要があるとの主張である。

また、ドイツのギムナジウムでの、文学テキストを取り扱う授業を観察すると、テキストを出発点とした教師の問題提起や問いかけに生徒が応え、そこにテキストに関する対話やディスカッションが見られることが多い。これは日本の国語の教室の状況から見ても、活発な印象を与える。（一クラスの生徒の人数が日本の場合と比べて少ないことも、このような授業を可能にしている一因ではあるだろう）。そこでは教師の問いに導かれながら、生徒の参加のもとにテキストとの段階的、集中的な取り組みが行われる。しかしこのような授業形態にも、テキストと個々の生徒との主体的な関わり、問題解決のための情報の引き出しや活用などという観点からは、反省が求められてくる。文学テキストとの取り組みは本来的には、対象となる文学テキストと読者として個人、すなわち個々の生徒との間の相互行為的営みであり、そこでは生徒の主体に生起するさまざまな心的プロセスが問題にされなければならない。授業は、このような心的プロセスの場を提供する役割を果たすが、上記のような発問展開型授業がこれに適したものであるかが、改めて問われることになる。Spinner は、「日常的に観察されるのは、このような問題の展開に参加するのは、生徒たちの中の限られたグループに過ぎず、生徒の多数は、まったくの受動的な学習行動に終始する。つまり彼らは、積極的に参加する4・5人の生徒と教師が、授業の進行を決定するのを聞いているだけなのである。このような受動的な生徒には、自立的なテキスト理解の促進は、行われなままなのである」との観察を語っている。すなわちそこでは、教師と授業で積極的に発言する一部の生徒との間のやり取りによって形成されるテキスト解釈が、大多数の受動的な生徒には、唯一の正解として作用する。この意味で、授業は、その意図にかかわらず、知識伝達的な授業になってしまう、というのである（Spinner 2003, 239）。

### 5.1.2. 教授(Teaching)から学習(Learning)への視点転換

コンピタンス指向とは、基本的に、学習プロセスを通して学習者に何ができるようになったか、すなわち授業の結果として、生徒の知識・能力・技能という点に関してどのような変化が生じたかを問題にする教育の方向性である。ここでは基本的に、何をどのように教えたか、という教員側の視点から、個々の生徒における学習プロセスへの視点の転換が要求される。つまり、このような反省から引き出されるのは、教授(teaching)から学習(learning)へ、という生徒の主体性および自己責任性を出発点とした授業の再構築だということになる。目標とするコンピタンス領域の違いはあっても、PISAが要求する教育のパラダイム転換もまさにこの点に本質がある。このような観点に立つならば、ドイツ語科では、PISA的リテラシーに限定することなく、個々の生徒におけるコンピタンスの展開という観点から授業を捉えなおすことこそ、求められている方向性といえる。そこでは当然の帰結として、一方的な知識伝達型の授業には転換が求められるであろうし、プロジェクト学習やポートフォリオなどを活用した、生徒の学習活動を中心とした授業形態への移行が必要となるだろう。

このような観点では、教育標準は、学校、教師、学習者、両親にとって、学習・授業の指針を提供する。教育標準をもとにした学習状況診断によって学習の前提が明らかになり、かつ到達目標としてのコンピタンスが共有されることによって、それぞれの学習プロセスの現状と目標点が明確になることの利点は大きい。また学習者が、目標となるコンピタンスと照らし合わせて、それぞれの学習プロセスの意味を自覚することにつながり、学習者の動機づけも高まることが期待される。日本の国語授業とも共通したことであるが、母語としてのドイツ語の授業は、伝統的に学習目標のあいまいな教科(“weiche Disziplin”)としてとらえられがちであり、授業の計画や成績評価も総体的(holistisch)なものにとどまりがちである(Ossner, 11)。学習者・教授者がともに、学習の基本となる方法的能力に敏感になることによって、ドイツ語授業にも新しい局面が切り開かれることが期待される。

### 5.2. ドイツ語授業の教科的特殊性

しかし同時に、ドイツ語科を、コンピタンスを指針にして再構築することが実際に可能なのか、またそれは科目の特殊性に照らして妥当であるか、あるいはコンピタンス指向のドイツ語教育は、伝統的なドイツ語教育で重視されてきた教育目標を放棄することにつながらないか、との懸念もある。ここでは、ドイツ語教育にかかわる人々の懸念のみならず、コンピタンス指向のドイツ語教

育に付きまとう原理的な問題にも触れておかなければならない。

前章でもふれたように、ドイツ語の学習目標は、狭義の言語教育にとどまらない。教育標準そのものにおいても、ドイツ語授業は、「文化的伝統や美的イメージが社会の展開に対して持つ意味」に気づかせ、「言語・文学に関する同時代的・歴史的な現象形態と取り組む」ように促すべきもの、と規定されている(BS, 6)。PISAのリテラシーがいかに重要であろうとも、それは基本的に実用的・行動的有効性を指向するものであり、それとドイツの学校の指導要領や授業実践を特徴付けている言語・文学教育の構想との間には、重要な違いがあることも、否定できない事実である。そこでは、ドイツ語授業固有の教育内容を断念することはできない。PISAにおける、読むことや多様なテキストからの情報の取り出しなどの領域にかかわる調査領域は「読解力」(ドイツ語でもLese-kompetenz)と呼ばれているが、これは母語授業としてのドイツ語授業で養成の目的となる読解力(Lesekompetenz)とは、部分的に一致するにすぎない。

このような、ドイツ語授業固有の包括的な目標を前提とするならば、教育標準におけるコンピタンスの記述が、どの程度、経験的に捕捉可能、かつ比較可能なものとなりうるのか、という点に大きな問題があるといわざるを得ない。ドイツ語のための教育標準におけるコンピタンス記述を見ても、そこに従来の学習指導要領(Richtlinien und Lehrpläne)における学習目標の記述との根本的な相違を指摘することは難しい。このことは課題例において、さらに顕著である。ドイツ語のための教育標準は、経験的検証可能性を指向するコンピタンスへの指向と、従来のドイツ語科の教育目標の間の妥協的な産物になっているのは一見して明らかである。

このような問題がさら顕著となるのは、ドイツ語教育の中でも、文学教育の領域である。このような文学教育の出口能力として、コンピタンスを定義することが果たして可能か、という疑問が出てくるのも当然のことといえよう。ここでは、ドイツ語授業における文学テキストの取り扱いについて詳述することはできないが、コンピタンス指向の教育という構想のもとで、とくに問題となるいくつかの要因について検討してみたい。

### 5.2.1. 文学受容の個人的性格

文学テキストの解釈は本来的に個人的な問題であり、文学テキストとの取り組みの手續きについて基準を設けることが可能か、という基本的疑問がある。文学テキストとの取り組みの方法を学校の授業で教えること自体が矛盾である、というのは極論にすぎるだろうが、作品と取り組む個人にどのようなことが起

こっているのか、は基本的に観察不可能であり(Kammler, 19)、授業における制御にも限界があるのは事実である。コンピタンス指向の文学授業では、つねにこの点における留保が求められるだろう。

文学テキストとの取り組みにおいても、テキストからの言語情報を正確にとらえる能力がテキスト理解の前提となることは言うまでもない。テキストの解釈は、決して好き勝手(beliebig)な感想を列挙したものではなく、基本的にテキストに書かれていることの展開である必要がある。しかし同時に、Spinnerが指摘するように、ドイツ授業における文学テキストの取り扱いに関しては、生徒が個人として作品に感銘を受けること(„Angesprochensein“)とテキストを注意深く読むことの両立が必要である。すなわち、主観的な共感と注意深いテキスト認知が相互に作用することが、文学的理解の条件となるはずである。文学テキストとの取り組みにおいて、イメージの展開に関心を向けず、一般化するような言説でテキストを片付けてしまうとすれば、一つの作品理解に到達したとはいえないだろう(Spinner 2006, 8)。それゆえにこそ、文学テキストを取り扱う課題においても、散文的素材から演劇的場面を作る、作品の続きを書く、作者にあてて架空の手紙を書くなどの作業において、生徒たちが「創造性」(Kreativität)を発揮することも求められるのである。

このような「創造性」やテキストとの主観的な関わり(AngesprochenseinやInvolviertheit)は、コンピタンス中心の教育標準ではどのように位置づけられるのだろうか。先述の課題例2での、テキストをもとにして「一つの場面を作りなさい」という課題では、生徒は、出来事の状況や人物たちに関して、さまざまなイメージを展開し、彼ら自身の創作を付け加えながら、独自の場면을表現しなければならない。そこでは確かに、テキストとの関係性は確保されなければならないが、逆に、テキストに言及されていないことがらを付け加えない限り、場面の表現はできないはずである。問題は、このような「創造性」や「想像力」を、コンピタンスの観点においてどのように評価するのか、課題にある「想像豊かに」(„einfallsreich“)という指示は、生徒にどのような行為を求めているのか、ということである。ここには、コンピタンス指向の教育標準設定の限界が明らかに現れている。

### 5.2.2 文学テキスト理解のための教科固有の知識

また文学テキストの理解という領域では、テキストの読みのストラテジーやテキストを素材にした操作(Operation)だけで目的を達成できるわけではない。むしろそこでは、文学テキストのジャンルに関する知識、文学史についての知

識、当該作品の成立に関する知識、作家や詩人に関する伝記的知識、メタファーや物語のパースペクティブなどの文学的表現技法についての知識などを、それぞれの対象に適切に動員することが必要となる。教育標準の、「読むこと」の能力領域での「文学テキストを理解し、活用する」の項を見ると、このような知識的要因の果たす役割がいかに大きいかが理解される。

コンピタンス記述では、問題解決のための知識や技能を具備していること、が要件となっているが、課題との取り組みにおいて、どのような知識をどの程度備えている必要があるのかという知識のレベルでの要件については、その規定は具体性を欠いている。例えば、Erich FriedとHeinrich Heineの詩を比較して、そこでの「愛の表現」の違いを明らかにしようとするとき、単純なテキストの操作だけでこの課題にこたえることは困難であろう。「可能な解答」の項では、「Friedにおいては、愛があくまで主体の中で経験され、つかまれている、主体以外のすべてのものは移ろってゆくものととらえられているのに対し、Heineにおいては、愛の経験は、主体と自然と愛の融合において捉えられる」との比較可能性が指摘され、さらに「この例では、歴史的なコンテキスト知識なしに詩的なイメージやモチーフを理解することが難しいことが指摘できる」と述べられている。この詩の成立時代（1830年代）の文学にしばしばみられる自然観を知る読者にとっては、この課題にこたえることは難しくはないはずであるが、そのためには、授業でもこの種の文学史的知識が明示的に取り扱われる必要がある、ということになる。この観点における教育標準の問題点は、コンピタンスの概念に、どのような知識を備えているべきかについての具体的な指示は含まれていないということである。「現代のテキストや過去のテキストに取り組みながら、テキストとその成立時代、作者の生涯などの間の相関関係をつけることができる」、「言語的形成手段の作用的関連や歴史的な規定性を認識する。たとえば、語形態、文形態、思考形態、イメージ言語（メタファー）」といったコンピタンス記述は、作品や文学史に関する知識についての大まかなカテゴリーを提示しているにすぎない。Weinertのコンピタンスの定義に戻ってみても、「知っていること」 („kennen“)は「できること」(können)の前提の一部をなすとは言えるが、それ自体がコンピタンス（能力）なのではない。この点で、教育標準でドイツ語科の知識的要因が周辺的な取扱いを受けることは理論的には正しいといえるが、それがドイツ語科の教育目標と融合しうるのかが問題となるのである。

### 5.2.3 文学理解の上で、テキスト外の関係性が重要となること

PISAでは、課題のテーマには、解答者の属する文化圏などに限定されない普遍的なテーマが選択され、そこでの読解における前知識の問題はない（前知識によって評価の相違が生じない）ことが、課題設計の基本原則となっている。しかしこの原則は、テキストやテーマが学習者の言語圏における文化的伝統や社会関係、価値観などと強く結びついているドイツ語科においては、その一部において妥当するにすぎず、とりわけ文学テキストにはほとんど適用不可能である。ドイツ語のための教育標準は、そのコンピタンス記述や課題例からわかるように、テキストをもとにした操作(Operation)における方法的能力を問題にしているが、このような方法は、その方法が適用される対象や対象領域に関する知識から独立して存在しうるものではありえない。

学年が進行し、取り扱われるテキストの内容が高度になればなるほど、このような知識の問題は大きくなる。問題は、この種の、テキストを理解するために必要となるテーマ的知識やコンテクスト的知識がどのようなものであるかが、教育標準においてまったく言及されていないことであろう。生徒には、当該のテキスト取り組む際に、個人的・偶然的に持ち合わせている常識を動員することも求められてくる。これは、試験に関して言えば、授業で学んでいないことが試験の対象になる、ということの意味する。ここでは、学習の結果としてのコンピタンス習得、生徒のコンピタンスの診断から授業の計画へ、といった学習のサイクルは、テキスト読解のプロセスでは部分的にしか有効性を持たないことになる。

### 5.2.4 コンピタンス指向の教育基準とドイツ語科の原理的問題

コンピタンス指向の教育標準は、学習目標となるコンピタンスを、細分化され、経験的な捕捉（比較・測定）が可能な部分コンピタンスの構成物として構造化することを指向する。そこでは学習目標を操作可能にする(operationalisieren)ことが求められる。しかし、上に述べたようなドイツ語授業の包括的・多面的な学習目標を、操作可能なコンピタンス記述に還元するのは、もともと困難なことである。このことは、コンピタンスを測定することの困難さ、評価の問題性とも結び付いている。

教育標準におけるコンピタンスの記述では、PISA的リテラシーや「ヨーロッパ共通参照枠」の言語能力記述を取り入れた跡が見えるが、基本的に、それらの新しいコンピタンス概念と従来の教科的学習目標との混合形になっている。これはドイツ語教育の教育目標との関係から言えば、妥当な選択と見ることも

できるが、教育標準の構想から見ると多義的なコンピタンス記述を脱していないということにもなるだろう。具体的にいえば、コンピタンス記述に見られる「状況適合的に」(situationsangemessen)、「相手にふさわしく」(adressatengerecht)、「目的に沿って」(zielgerichtet)などのあいまいな表現は、指導要領での留意事項としてならばともかく、教育標準のコンピタンス記述としてはその限界を明らかにしているといえる。「教育標準は現行の学習目標をリストアップしただけのもので、指導要領(Richtlinien und Lehrpläne)と何も違っていない」という批判(s. Kammler)もこの点で正当性を持つだろう。

他方、従来からのドイツ語教育の立場からも、コンピタンス記述に象徴される方法中心の教育標準でよいのか、という疑問が呈されている。すなわち行動・操作(Handlung/Operation)という形式的要求の重視によって、形式的な側面における生徒の能力開発だけが注目され、教科の内容から目をそらせてしまうことにならないか、という懸念は大きいものである(s. Plöger)。

## 6. ドイツの教育標準から見えてくること - 結びにかえて

このようなドイツ語授業のための教育標準をめぐる議論を見ると、そこには避けて通ることのできないジレンマがあるように見える。すなわちそこには、従来のドイツ語教育の学習目標に付随している多義性やあいまいさを克服し、比較可能性・透明性を確保することの必要性と、コンピタンスという、従来の母語教育とは異質な概念装置によってドイツ語教育を方向付けることの困難さや危険性が併存しているからである。ドイツ語授業の教科内容や学習目標は多面的かつ複合的であり、そこには伝統の継承や生徒の人格形成への貢献も求められている。このような教科の出口能力として、比較可能・操作可能なコンピタンスを記述することがそもそも可能なかという問題は、どうしても残るのである。いずれにせよ、教育標準とドイツ語科独自の教育目標が融合するためには、教育基準は、あくまで基礎能力を規定するものにとどまることが必要であり、ドイツ語科固有の教科内容が、この基礎能力の上に展開されるためには、教育標準が限定的に作用しないような枠組みを作ることが重要と思われる。また標準の構成は、複合的・多次元的な参照枠であるべきで、単一のスケールであってはならないであろう。

本稿で取り上げたドイツの教育標準は、確かに、PISAなどで明らかになった喫緊の課題に対する教育政策的対応であり、教育分権制など、ドイツ固有の教

育制度の構造を背景とした教育政策であるといえる。しかし、教育の質確保の問題自体は、日本にもドイツにも共通した教育の課題であり、母語教育が直面している問題にも共通点が多い。日本での全国学力調査もこのような状況における重要な教育政策の一つであり、それが、リアルな学力状況の点検と今後の改善に重要な役割を果たすことは言うまでもない。ただ、そこで問われなければならないのは、どのような学力が求められているのか、という点に関する根本的な議論である。どこに水準を設定し、何を測るのかについての基本的なコンセンサスが不可欠であり、このような観点を抜きにして正答率の経年変化や地域格差だけを話題にするのは無意味である。

また学習・評価・改善のサイクルに関しては、学習目標を確認・共有しつつ学習プロセスが展開され、学習目標に沿ってその成果が評価されるというのが妥当な順序であり、学習目標が不明確なままに既出の試験の出題傾向から対策的に教育課題を引き出したりするのは、教育の方向としては逆行しているといえる。この意味では、教育標準における出口能力についての記述は、質確保の新しいサイクルを確立する試みの一つとして、評価できるものである。そこには、個々人の学習プロセスの多様性を組み入れる、教育の個人化の方向性も現れている。

国語力が、あらゆる教科にまたがる学力の基礎をなすのみならず、社会生活に参加する上でも不可欠の基礎となることには一般的な合意があるといえるが、そこでは母語能力の重要性を確認するだけでなく、国語の授業によって何ができるようになるか、なるべきか、という目標を明確に規定することは不可欠の作業であろう。たしかに、国語の教育目標は幅広く、測定可能な能力領域はそれほど多くないが、かといってあいまいな教育目標とあいまいな学習評価にとどまっていることは許されない。

ドイツの事例を見ると、言語能力の基礎的ミニマムとしての、言語の技術的側面の重要性が明確に打ち出されており、ここに日本の国語教育との重点の違いが表れている。KMKによれば、現在の教育基準は未完成、「工事中」(Baustelle)であり、要求事項を段階的に区分したコンピタンスのモデルは(まだ)できていないという。それにもかかわらず、教育標準を公表したのは、教育の全体的な質向上に向けての方向付けとして、一つの政治的決断として評価すべきこと garaであり、教育標準の導入が、生徒の学力に関してどのような変化をもたらすかについての経験的な検証はこれからである。これが今後の教育にどのような影響を与え、どのような結果をもたらすのかは、日本の教育状況に関して参考になる事例であり、注視してゆく必要がある。

## 【主要参考文献】

- Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert / Frederking, Volker / Wieler, Petra:  
Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg 2003
- Benner, Dietrich (Hrsg.): Bildungsstandards: Instrumente zur Qualitätssicherung im  
Bildungswesen. Kontroversen - Beispiele – Perspektiven. Paderborn 2007
- Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise  
- . Berlin, Februar 2003
- Council of Europe: Common European Framework of Reference for Languages:  
Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press 2002.
- Helmke, Ursula: Bildungsstandards in der Unterrichtsarbeit. Vorschläge zur konstruk-  
tiven Nutzung in der eigenen Schule. In: Die Deutsche Schule, 97. Jg. 2005, H. 4
- Helmke, Ursula: Die Entwürfe für das Fach Deutsch weisen deutliche Mängel auf. In:  
Die Deutsche Schule, 8. Beiheft 2004
- Kammler, Clemens (Hrg.): Literarische Kompetenzen - Standards im Literatur-  
unterricht: Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze 2006
- Kammler, Clemens: Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht. An-  
merkungen zum Diskussionsstand. In: Kammler 2006
- Kölller, Olaf: Bildungsstandards, einheitliche Prüfungsanforderungen und Qualitäts-  
sicherung in der Sekundarstufe II. In: Benner 2007
- Köster, Juliane: Evaluation von Kompetenzen im Deutschunterricht – neues Etikett  
oder bildungspolitische Wende? In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im  
Deutschunterricht. Fankfurt 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)
- 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: 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)
- Ossner, Jakob: Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In:  
Didaktik Deutsch 21/2006
- PISA-Konsortium Deutschland: PISA 2000. Die Ergebnisse der dritten internationalen  
Vergleichsstudie. Zusammenfassung

- PISA-Konsortium Deutschland: PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung
- Plöger, Wilfried: Bildungsstandards in bildungstheoretischer Sicht. In: Die Deutsche Schule. 8. Reihe 2004
- Schlömerkemper Jörg (Hrsg.): Die Deutsche Schule, Beiheft 8 : Bildung und Standards. Weinheim 2004
- Spinner, Kasper H.: Kreativer Deutschunterricht. Identität - Imagination – Kognition. Seelze 2001
- Spinner, Kaspar.H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200 / 2006
- 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: Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland - Konstanzer Beschluss. 1997 (常設文部大臣会議：ドイツにおける成績比較のための原則的な考え方)
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. 2004 (教育標準 - 構想と開発に関する説明書)
- 有元秀文：「生きる力」につながる PISA 型の読解力 (BERD No.06, 2006)
- 国立教育政策研究所 (編)：生きるための知識と技能。OECD生徒の学習到達度調査(PISA) 2003年度調査国際結果報告書。ぎょうせい2004
- 鶴田清司：「読解力」を高める国語科授業の改革 — PISA 型読解力を中心に。明治図書出版 (2008/04)
- 文部科学省：PISA (OECD 生徒の学習到達度調査) 2003 年調査、国際結果の要約。 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/001/04120101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/04120101.htm)
- 文部科学省：これからの時代に求められる国語力について (文化審議会国語分科会報告案)。2003
- 吉島茂/大橋理枝 (他) (訳・編)：外国語学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠。朝日出版社 2004

