

抒情詩の解釈とコンピタンス指向
— 「アビトゥーア試験のための統一的要求事項」の
展望と限界 —

桂 修治

Erschließung der Lyrik und die Kompetenzorientierung der
Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung.

Shuji Katsura

Abstract

In Deutschland hat die Kultusministerkonferenz (KMK) zwischen 2002 und 2004 für die gymnasiale Oberstufe eine Überarbeitung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) vorgenommen. Auch für das Fach Deutsch folgen die revidierten EPA (2002) wie die Bildungsstandards (2003) einem stärker funktionalistischen Bildungskonzept und legen besonderen Wert auf die Erreichung von Grundkompetenzen.

Im Kontext dieser kompetenzorientierten Bestrebung der Qualitätssicherung im Fach Deutsch stellt Lyrik eine eigenartige Textsorte dar, die sich scheinbar in dieses Bildungskonzept schwierig integrieren läßt. Die Erschließung einer Lyrik erfordert z.B. im großen Unterschied zu Sachtexten intensivere und feinere Betrachtung deren sprachlichen Ausdrücke. Der Lesende muß versuchen, von der Analyse des Textes ausgehend unter Einbeziehung des Vorwissens aus verschiedenen Bereichen seinen Sinn in einem kommunikativen Akt zwischen Leser und Text zu erschließen.

In dieser Arbeit wird versucht, anhand einem konkreten Aufgabenbeispiel mit dem

Gedicht von Eichendorff und Erich Fried die neue Perspektive, die die Kompetenzorientierung der EPA eröffnet, und deren Problematik zu erörtern.

In EPA bilden überwiegend Orientierungswissen und Methode der Textanalyse als Voraussetzungen zur gelingenden bzw. adäquaten Texterschließung einen wesentlichen Aspekt der zu erreichenden Kompetenzen aus. Ein Problem bzw. eine Schwierigkeit im Umgang mit Lyriktexten liegt einerseits darin, daß das bei der leserseitigen Interpretation einer Lyrik wirkende Wissen oft über das im Unterricht behandelte literaturgeschichtliche oder literaturtheoretische Orientierungswissen weit hinausgeht. Andererseits geht es darum, wie der motivationale Aspekt des Lesens wie persönlicher Bezugnahme des Lesers mit Texten bzw. Stellungnahme und Gefühlsentwicklung, die im Leseprozeß eine wesentliche Rolle spielt, ins System der Kompetenzen zu integrieren ist.

1. はじめに

ドイツ（ドイツ連邦共和国）では、2003-2004年、教育政策に関する連邦各州の協議機関である常設文化大臣会議(Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 以下 KMK と略す)が「教育スタンダード」(Bildungsstandards)を公表し、現在では、ドイツの16州のすべてが「教育スタンダード」に準拠することとなっている。これは、基礎学校(Grundschule)およびギムナジウム中級段階 I 終了時の生徒を対象として、学力の領域を細分化し、レベル設定を行った上で、生徒が備えているべき学力を記述し、カリキュラム設計、授業運営、学力評価に活用することを意図したものである。当然ながらドイツ語科も「教育スタンダード」の対象となっている科目である。

ギムナジウム上級段階については、1989年に締結されたKMKの協定により、アビトゥーア試験の基準の統一と比較可能性を目的とした「アビトゥーア試験における統一的要求事項」(Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, 以下EPAと略す)が公開されているが、KMKは2002年から2004年にかけて、この統一的要求事項(EPA)の改定を行った。ドイツ語科については、2002年度の改訂版EPAが現在もアビトゥーア試験に関するスタンダードとして、各州のアビトゥーア試験の出題の基礎として活用されている。

このような教育改革に共通するのは、教育のアウトプット(アウトカム)を対象として、能力領域と達成段階のマトリックスによって能力を記述し、評価

基準を明確にすることによって教育の質確保を実現しようとする指向であり、そこでは学習・教育によって達成されるべき能力（コンピタンス）を指標とした教育構想、コンピタンス指向がこの教育改革の核心をなす。ドイツ語科に関して言えば、実用テキストとの取り組みの強化、読解やテキスト理解における作業方法の強調などに機能主義的な言語教育の構想がうかがえるが、文学テキストの取り扱いに関しても、その歴史的理解の側面とテキストに関する理解・表現・形成能力の開発を両立させること、要求領域・（読解のための）手続き・評価基準を記述することなど、コンピタンス指向を明らかにした教育構想となっている（ドイツ語 EPA 前文）。ドイツでは 1990 年代までは、指導要領（Lehrplan）や教育の構造改革による教育の質向上が議論の中心にあり、インプット指向が支配的であったことを考えると、教育スタンダードや改訂版 EPA は極めて大きな政策転換であったと言える。（Köller 2007, 14）

このようなアウトプット指向やコンピタンス指向に転換する際の大きな契機となったのは TIMSS や PISA などの国際学力調査である。周知のとおり、2000 年の PISA における PISA の読解力調査の結果はドイツの教育界全般に大きな議論を巻き起こしたが、なかでもドイツ語教育には、一つのパラダイム転換を促した。そこでの読解力とは、「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」（PISA2000 要約版）と定義される。このような、言語の機能の観点から捉えられる読解力の側面が従来のドイツ語教育で不十分にしか取り扱われてこなかったとの認識が、EPA や教育スタンダードなどの新しい教育政策につながる要因となったことは事実である。

さて、このような教育スタンダードおよび EPA の基礎になっているコンピタンス指向は、学習・授業の達成されるべき生徒の能力状況、すなわちアウトプットを記述するものであるが、そのメリットとしては次のようなことがあげられる。

- 1) 生徒・教師・学校において学習・教育目標の共有が可能となり、授業運営や学習評価に役立てることが可能であること。
- 2) 目標となるコンピタンス（アウトプット）の記述を、教育の内容や方法に関する規定の上位に置くことにより、多様な学習・教授方法を許容し、学習者・教授者の創意工夫を促しつつ、教育の質の確保を目指すことが可能となること。
- 3) ドイツの学校教育では、伝統的に州間格差が大きな問題とされてきたが、教育評価における基準の共通化が可能になり、成績の比較可能性が高ま

ること。

他方で、教科や学習対象によっては、機能主義的な能力記述になじみにくいと思われるものも少なくない。ドイツ語科、とりわけ文学テキストの読解はこのような領域の典型と言える。文学テキストの取り扱いにおいては、言語の美的機能に関わる能力をどのように記述することが可能か、さらに、その能力をどのように評価するかは、避けて通れない問題となる。定式化された能力や知識を習得し、それを新しい対象において運用するという学習モデルを構想するには、文学テキストはあまりにも複合的・多面的な対象である。このような問題性が最も尖鋭化して現れてくるのは、文学テキストの諸ジャンルの中でもとりわけ、抒情詩の解釈という領域であると思われる。現在のドイツ語の授業運営や教育評価の枠組みとして機能している教育スタンダードやEPAにおいても、抒情詩はドイツ語教育の中心を占めるテキスト種の一つと位置づけられるが、上に述べたような教育改革、ドイツ語教育の質確保という観点で、ドイツ語授業における抒情詩の取扱いはどのような様相を呈しているのだろうか。本稿では、抒情詩の読解に関して、EPAではどのような目標知識・能力が想定され、それがどのような課題において具体化されているか、抒情詩の読解に関する目標知識・能力（コンピタンス）の記述は、文学教育の観点から見てどのような可能性と限界を持つか、などの問題を検討してみたい。

2. ドイツ語教育における抒情詩の位置づけ

抒情詩については、ドイツの教師の間でも教えにくいという観念が強く、形式的要素を強調した分析や暗唱を中心とした伝統的な授業のスタイルも手伝わてか、生徒時代に抒情詩の授業が面白くなかったという経験をもつものも多いという (Abraham/Kepser 2005, 130)。ドイツ語教育の対象となる文学テキストの三つのジャンル — 叙事的・抒情的・演劇的テキスト — 中での抒情詩の特性を簡潔に述べることは極めて難しいが、生徒のテキストとの取り組みや授業でのテキストの取り扱いとの関係では、抒情詩の次のような特色を指摘できる。

抒情詩では、言語表現が簡潔かつ凝縮的であるために、言語表現への集中的かつ精細な観察が要求される。一般的に言えば、日常的なさまざまなテキストとの付き合いの場面において、このような集中的なテキスト観察が求められることは少ないと言えよう。教授法上も、抒情詩テキストを取り上げる際には、意図的に読解のスピードを落とした読み方を取り入れたり、言語表現の特徴に生徒の注意を集中させるための教授手続きが重視されることが多い (Abraham

2006, 120)。いうまでもなく抒情詩では読者は、韻律、詩節構成など、散文とは異なる言語表現の原理に気づき、それが内容的側面とどのように関わっているかにも、注意を払わなければならない。さらに抒情詩の持つ簡潔性と多義性は、読み手に、意味解釈の幅広い可能性、いわゆる「空所」を提示する。テキストを理解する上では、受容者・解釈者の側においてこの空所が充填されること、いわば、読み手がテキストの「共演者」となることが前提となる(Abraham/ Kepser 2005, 130)。生徒が読者として、独自にテキストの意味付けを行い、テキストに基いた想像を展開する作業として、例えば、テキストを演劇的に加工するなどの、いわゆる形成的(*gestaltend*)な読解作業が取り入れられることも多い。また抒情詩は、一般に、象徴や比喩や暗示、連想、イメージの展開などの、多様な表現手段を駆使しているため、そこではこのような文学的表現手段の慣習への知識、間テキスト的な関係性の知識、作品成立時のコンテキスト(歴史、社会、文化)に関する知識、ひいては、一般的な文化知識が読解のための有効な手段となることが多い。授業では、この種の予備知識や方法能力を習得させることも、重要な作業の一つとなる。

さらに、詩の読解課題では、生徒は読解文を書くことが求められる。ここではテキストの言語表現を観察しつつ読み手の側の理解を形成するプロセス、より具体的に言えば、詩における言語表現の読み手の側での理解を、読み手自身の言語に置き換えてゆく作業が不可欠となり、詩の読解はさらなるテキストの産出につながってゆく。抒情詩の読解は、読解文を書くという課題と結び付けられることによって、読み手の側の主体的な関わりを要求するものとなり、ドイツ語教育の独自の能力領域を切り開くものであると言える。

ドイツでは PISA2000 を境として、上述のとおり、学校のドイツ語教育における実用テキスト(ことがらテキスト)の領域での教育の強化が謳われているが、このような抒情詩の特色は、実用テキストとの対比においてより明らかになる。実用テキストの一般的なメルクマールは、何よりもそれらが、テキストの外の目的のために書かれ、読まれるところにあり、PISA におけるような、テキストから必要な情報を引き出し、目的に沿ってテキストを活用するという読解課題はまさにこの前提に立っている。言いかえれば、そこでの読解行為はテキストの言語表現との取り組みによって完結することはなく、読解の成否は、生徒が、テキストで取り扱われることがらについて、テキスト利用者の立場からの問いかけを行いうるか、それを批判的・分析的に考察するための知識や経験を持ち合わせているかに大きく依存することになる。そこでは効果的なテキスト読解は、読む者のテーマ的認識関心や行動目標というアスペクトと無関係

には行われえないことになり、ドイツ語の授業という、いわば隔離された読解作業の場が実用テキストを取り扱う場として適切なものであるのかが問われることになる (Abraham 2003, 207)。

抒情詩においては、このように、テキストから必要な情報を引き出す、目的に対応してテキストをパラフレーズなどの操作によって、読解課題に対応することは一般的には不可能である (EPA 3.2.1)。抒情詩の読解では言語の美的機能の果たす役割が大きく、作業は、読み手の側の連想・想像・創造性に関わっているために、外的な目的のためにテキスト情報を活用するというような意味での読解力とは異なる領域を形成している。PISA において、課題として用いられるテキストから抒情詩が除外されていることも、その機能主義的な読解力概念から見れば、自然なことと言える。しかし他方で、ドイツ語教育の目的が PISA 的リテラシーの概念で理解される言語の機能的側面の学習に尽きるものでないことも当然のことであり、ドイツ語教育関係者の間では、PISA を契機としてドイツ語の授業が、テキストからの情報の読み取りや読みとった情報の応用などの側面に結びついた技術主義的な読解に傾き、文学教育が軽視されることへの警戒感も見られる (Thielking 2003, 121; Abraham/Kepser 2005, 51)。しかし、PISA 的読解リテラシーと文学テキスト (抒情詩を含む) との取り組みを対立的な教育領域ととらえるのではなく、むしろ PISA を契機としたドイツ語教育への新たな要求を、ドイツ文学研究的な目標設定に支配さがちな文学授業からの方向転換への契機とすべきであるという議論も盛んである。確かに PISA の読解力概念は、想像力や視点の転換、共感、イメージ形成や美的価値などの観点は含まないが、読者が読解プロセスの中で、対象についての自らのメンタルモデルを展開し、情報の構造変換を遂行する能力を要求しているという意味では、従来の国語教育に好ましい変化をもたらすことが期待される (Beisbart 2003, 230)。

3. 「アビトゥーアのための統一的な要求事項」における抒情詩

ドイツ語科における抒情詩の取り扱いにおける大きな問題の一つは、どのような事態をもって読解学習の成功と捉えるのかということである。教育スタンダードや EPA との関係に関して言えば、コンピタンス指向のこれらのスタンダードが、読解学習の成功の条件をカバーできているか、ということが問題となる。

EPA では、その前文において、「ドイツ語科では、その成績評価に関しても、解釈的 (hermeneutisch) 認識過程とその言語化が中心となっていることが重要な

点である」(EPA 2.1)ことが謳われているが、ドイツ語の授業において抒情詩と取り組む状況を想定するならば、「解釈的認識過程」には、次のような要因が含まれることになるであろう。

- 1) テクストの読者である生徒が、授業で取り上げられるテキストに対して主体的な関係性をもちうること。すなわちテキストが学習者に語りかけること、学習者が読解意欲を抱き、テキストに対する何らかの問いかけを行うこと。そのような関係性を通して、生徒においてテキスト解釈的な認識過程が生起することになるが、そこではテキストの構造を観察しつつ、自らの既有知識を動員しながら、テキストとの対話を深化させてゆくことが学習されなければならない。学校での抒情詩の取り扱いに関して言えば、生徒の自由な読みに任せるだけでは、この目的は達成されないことは言うまでもない。EPAでは、文学テキストの解釈のために必要な方法(Methodene)や予備知識(Orientierungswissen)が提示されている。詩の形式や韻律に関する学習は当然のこととしても、言語的な構造分析の方法や象徴・表象に関する知識も習得されることが必要とされる。文学のジャンルに関する知識、修辭的表現の慣習性、時代特殊な言語使用の形態への知識、さらには言語表現にまつわる文化的連想なども学習対象となる。
- 2) その認識過程を通して生じたテキスト理解が、対象となるテキストとの関係において妥当なものであること。学習者が自分のテキスト理解をテキストとの関係において根拠づけたり、説明したりすることができること。文学テキストは一般に多くの理解の自由空間(空所)を持ち、それが読者の側の読解行動を通して充填されることになるが、そこで生じた読解結果は、テキストとの関係において一つの整合的なまとまりを持つことが求められる。
- 3) 生徒はそのようなテキスト解釈過程を経て、獲得された自らの認識を言語化し、伝えることができないとしない。

さて、EPAでは、文学テキスト及び実用テキストとの取り組みに関する課題に、「精査的読解」(untersuchendes Erschließen)、「論述的読解」(erörterndes Erschließen)、「形成的読解」(gestaltendes Erschließen)の、3領域を設定している。文学テキストに関しては、テキストの解釈(Interpretation)は精査的読解に属する作業であり、テキストの内容や形式の分析を中心として、課題に対応して、時代的背景、作者の生涯、文学史的な位置づけ、作品の成立史、受容、文学的評価などの知識を取り入れつつ、テキストを解明する作業として規定される。こ

れに対して、論述的読解は、精査的読解の結果をもとにして、文学テキストの中で表現されているテーマ・事情・問題に関する論述を展開するものである。さらに形成的読解は、テキストの理解をもとにしながら、読者の側の形成的表現を加えつつ、テキストを解明することを目指すものである。(EPA 3.2)

EPAでも、文学テキストの読解のための、いくつかのレベルにおける手続きの方法やそこで的前提となる知識についての枠組みの記述が行われている。

- テキストをその重要な要素や構造において理解できること。
- 解釈や分析の仮説を言語化できること
- 解決法の概略を示し、研究のためのアスペクトを根拠を持って選択できること。
- テキスト構造、機能、意図の相互関係を考慮しつつ、アスペクトに対応したテキスト解釈の組織化を行えること。
- コンテキスト化を行うこと。例えば、文学史的、ジャンル史的、精神的、伝記的、政治・社会的諸関係を展開できること。
- 歴史的および現代的理解水平の枠内において、構造、意図、作用の関係を認識ないし評価できること。
- テキストに含まれる価値観について議論できること。
- 文学的価値評価ができること。
- 適切な論述手続きを展開できること。(EPA 3.1.1)

EPAではこのように、予備知識(Orientierungswissen)や方法(Methode)が強調されるが、読者としての生徒の側の感性の側面が取り上げられていないわけではない。とりわけ文学テキストの「形成的読解」では、「登場人物を生き生きと、わかりやすく、一貫性をもって描く」(„Figuren plastisch, anschaulich, konsequent zeichnen“)、 「共感を展開する」(„Empathie entwickeln“)などの項目が見られる(EPA 3.1.3)。文学テキストとの取り組みにおいては、読者の側の想像力は欠かせない要素であり、共感が予備知識や方法だけで展開しうるものではないことも明らかである。また、予備知識や方法に関しては、いくらか、具体的に細分化された記述が可能であるとしても、このような主体的な読解プロセスを具体的な目標として記述し、それに対応する学習評価の基準を規定することは困難であり、この領域の記述に具体性が乏しいのも、この困難に由来するものと推測される。とくに抒情詩では、PISAの場合のように、個々に専門領域と水準段階にあてはめてゆくやり方で、生徒の能力を評価することが困難であることは

いうまでもない。

4. EPAの課題例から — アイヒェンドルフとエーリヒ・フリードの詩を素材として

ここではEPAに課題例として提示されている抒情詩の比較の課題を取り上げ、抒情詩を用いたドイツ語教育の可能性と、コンピタンス指向という枠組みの中でこのような課題の位置づけを明らかにしてみたい。まず、以下にEPAから、課題テキスト — アイヒェンドルフ:「狩人の別れ」(Der Jäger Abschied)、エーリヒ・フリード:「新たに自然詩を書く」(„Neue Naturdichtung“, 1972) — と課題および出題のための前提事項を示しておこう(EPA, Aufgabenteil 1.2. 1)。言うまでもないことであるが、これらはあくまで課題の事例であって、その要点は、共通のテーマ的端緒を持つ抒情詩を比較させるという課題の形式と、その課題の前提として、どのような授業内容や知識習得が求められているか、などの点である。

Der Jäger Abschied Joseph von Eichendorff (1810)

- 1 Wer hat dich, du schöner Wald,
Aufgebaut so hoch da droben?
Wohl den Meister will ich loben,
Solang noch mein Stimm erschallt.
- 5 Lebe wohl,
Lebe wohl, du schöner Wald!
- Tief die Welt verworren schallt,
Oben einsam Rehe grasen,
Und wir ziehen fort und blasen,
- 10 Daß es tausendfach verhallt:
Lebe wohl,
Lebe wohl, du schöner Wald!
- Banner, der so kühle wallt!
Unter deinen grünen Wogen
- 15 Hast du treu uns auferzogen,
Frommer Sagen Aufenthalt!

Lebe wohl,
 Lebe wohl, du schöner Wald!

 Was wir still gelobt im Wald,
 20 Wollen's draußen ehrlich halten,
 Ewig bleiben treu die Alten:
 Deutsch Panier, das rauschend wallt,
 Lebe wohl,
 Schirm dich Gott, du schöner Wald!

Neue Naturdichtung Erich Fried (1972)

Er weiß daß es eintönig wäre
 nur immer Gedichte zu machen
 über die Widersprüche dieser Gesellschaft
 und daß er lieber über die Tannen am Morgen
 5 schreiben sollte
 Daher fällt ihm bald ein Gedicht ein
 über den nötigen Themenwechsel und über
 einen Vorsatz
 von den Tannen am Morgen zu schreiben
 10 Aber sogar wenn er wirklich früh genug aufsteht
 und sich hinausfahren läßt zu den Tannen am Morgen
 fällt ihm dann etwas ein zu ihrem Anblick und Duft?
 Oder ertappt er sich auf der Fahrt bei dem Einfall:
 Wenn wir hinauskommen
 15 sind sie vielleicht schon gefällt
 und liegen astlos auf dem zerklüfteten Sandgrund
 zwischen Sägemehl Spänen und abgefallenen Nadeln
 weil irgendein Spekulant den Boden gekauft hat

 Das wäre zwar traurig
 20 doch der Harzgeruch wäre dann stärker
 und das Morgenlicht auf den gelben gesägten Stümpfen

wäre dann heller weil keine Baumkrone mehr
 der Sonne im Weg stünde. Das
 wäre ein neuer Eindruck
 25 selbsterlebt und sicher mehr als genug
 für ein Gedicht
 das diese Gesellschaft anklagt

【課題】

1. アイヒェンドルフの詩を解釈しなさい。
2. フリードは、アイヒェンドルフと比較して、森のモチーフをどのように使っていますか？
3. このモチーフの変遷を例として、ロマン派と現代の特徴を明らかにしなさい。

【出題のための前提事項】

授業テーマ「ロマン主義からリアリズムへ」と「伝統的自然詩と現代的自然詩」の単元（いくつかの学期で）を学習していること。

生徒が、ロマン主義のテーマやモチーフを知っていること。

アイヒェンドルフに関しては「憧れ」(Sehnsucht), 「別れ」(Abschied), 「故郷」(Die Heimat), 「2人の若者」(Die zwei Gesellen), 「占い棒」(Wünschelrute)などの詩を授業で取り扱っていること。

「抒情詩と言語」という授業単元で、フリードの詩「言葉を持った連中」(Die mit der Sprache)を読んだことがあること。

生徒にとって新しいのは、ここにとりあげたテキストとモチーフや時代に関するこれらの比較である。

4.1. アイヒェンドルフの詩の解釈作業

EPAの課題は「このアイヒェンドルフの詩を解釈せよ」というものであるが、EPAに規定されている「解釈する」(interpretieren)という課題は、その日本語訳から連想されるような、読者がテキストの主観的な受け止め方を言語化するという種類の作業ではない。解釈は、上記の読解課題の類型のうちの「精査的読解」に属する作業と位置づけられ、EPAではテキスト解釈は、分析的な手段・方法を用いて行われる作業とされる。学習者には、テキストの言語的特色や構造に関わるテキスト内の(textintern)な観察のみならず、同時に、課題に対応して、時代的背景、作者の生涯、文学史的な位置づけ、作品の成立史、受容、文学的評価などの、いわゆるテキスト外的(textextern)知識を動員しつつ、テクス

ト理解を構成することが求められる (EPA 3.1.1)。このような「解釈」の概念は、ドイツのドイツ語教育の伝統に由来するものであり、また、ドイツ語の教科書や指導要領(Lehrplan)においても定着している。したがって「解釈せよ」という課題は、一見、きわめて幅の広い、非限定的な課題と見えるが、ドイツ語における文学教育の慣習的コンテキストにおいては、この課題のもとにどのような作業が求められているかは、概ね知られていることが前提となっている。さらに「出題のための前提事項」に、同じ作者の別の作品を読んでいることが挙げられているが、このような、限定された範囲での間テクスト的な関連性も、解釈において重要な要素となる。

抒情詩のテキスト内的な観察の、最初のステップとなるのは、その詩節の構成、韻律、意味要素の対比や展開などの点であろう。ドイツ語授業ではほぼ例外なく、抒情詩における韻律の知識が取り上げられることを考えると、アイヒェンドルフの課題では、その音韻構造や文節構造を把握することは、既習事項の応用といえる。6行ずつの4詩節構成、4詩脚によるトロカイオス、リフレイン（「さらば / さらば、美しい森よ」、„Lebe wohl, Lebe wohl, du schöner Wald!“）など。このような一見して民謡風の素朴さを印象付ける表現形式はアイヒェンドルフの多くの詩に共通するものであり、この詩はメンデルスゾーンが作曲した合唱曲によっても知られるように、その歌謡性を特徴としているのだが、このような民謡風の詩節が決して自然発生的な歌ではなく、詩人によって選ばれた表現手法であることは、この詩の持つ思考内容からも理解されることである。しかし学習者が、このような表現形式が何を意味するかについて言及しようとするならば、作業は、テキスト内的な分析からテキスト外的な知識領域へと広がってゆくことになる。後期ロマン派の詩人アイヒェンドルフの作風や同時代の文芸思潮（後期ロマン派における生活の詩化 - Poetisierung - への指向など）についての知識を動員しなければならないであろう。

さらにここでは、詩の中に埋め込まれている対比の構造にも注目する必要がある。

こちら (hier)	向こう droben
足元深く unten Tief	上で oben
森で im Wald	(森の) 外で draußen
古きもの die Alten	(新しいもの)(die Neuen, die Moderne)

上記の、「出題のための前提事項」に挙げられているアイヒェンドルフの詩が授業で取り扱われており、生徒たちがこれらを知っているとすれば、このよう

な対比に気づくことは困難ではない。これは、アイヒェンドルフの自然詩に頻出するものであり、とりわけ「別れ」 („Abschied“, 1837)を知る生徒が「狩人の別れ」 („Der Jäger Abschied“, 1810)を読むとすれば、そこに明確な共通性と類似性を読みとること容易と思われる。「別れ」の原型である「ハーゼン庭園に寄す」 („An den Hasengarten“)は「狩人の別れ」と同じ1810年に成立したもので、その成立史的事情からも推測されるように、テーマのおよび表現上の類似点が多い¹。

このように、「狩人の別れ」では、森と人間社会(die Welt)が一つの対立関係において位置付けられているが、それは詩の空間構成上にも現れている。すなわち森から去って行こうとする狩人たち(die Jäger)は上(droben)にある森を見上げていて、下のほうで(tief)は人間世界(die Welt)の声が聞こえるが、上で(oben)は森の住人である鹿が草を食んでいる。このような上下の位置構成から、地上と天上という一般的な対の観念を連想することは困難ではない。さらに森と人間社会は、内と外の関係にも置かれている。「私たち」は森中(im Wald)で人間は忠実なるものとして育まれるが、その「私たち」は森の中でたえたものを森の外において(draußen)忠実に守りぬこう、と誓う。

このような空間構成と結びついたモチーフの対比は、その表現内容との関係において説明されなければならない。学習者にはこれらのモチーフの比喩的な意味を考察することが求められるが、ここでもアイヒェンドルフの作風についての知識やロマン派に関する文学史的知識を投入することが重要な意味を持つてくるであろう。

このような森と人間社会の対比は、「別れ」 („Abschied“, 1837)において、さらに明確に描き出される。語り手がduで呼びかける森は、語り手の「喜びや悲しみが心静かにとどまる場所」 (meiner Lust und Wehen Andächtger Aufenthalt)であり、これに対して外では(Da draußen)、欺瞞に明け暮れる(stets betrogen)せわしない世界(die geschäftige Welt)がざわついている(saust)。森は、喜びにつけ悲し

¹ Der Jäger Abschied と“An den Hasengarten“は 1810 年の秋、すなわちアイヒェンドルフが生地 Lubowitz から Wien に旅立つ前の時期に成立したとされ、これらを含む一つの連作詩集が計画されていたことが知られている。1837 に発表された“Abschied“では“An den Hasengarten“に対して、最初の 1 行“O schöner Grund, o Höhen”を“O Täler weit, o Höhen”に変更し、“An den Hasengarten“の最後の節“Dir gibt nicht Ruhm, noch Namen, …”が削除されている。アイヒェンドルフは Lubowitz に実在する庭園をテーマとした“An den Hasengarten“のテキストから、特定の実在する対象への関係性を取り除いている。(vgl. Eichendorff, Joseph von: Werke in 6 Bänden. Band 1. Gedichte / Versen. Herausgegeben von Hartwig Schultz.)

みにつけ、人間が心のよりどころとする場所であり、直接的に神の秩序を経験する場であり、根源的な真実が宿っていると信じることができる場所である。都市に生活する人間は常に「欺かれる」存在であり、そこでは人間は「地上の苦しみ」(Erdenleid)に支配されている。地上において、人間は常に孤独(einsam)であり、社会と同化することのない存在である (Fremd in der Fremde gehn)。

「狩人の別れ」 („Der Jäger Abschied“)に現れる、自然の捉え方、森と人間世界の対比、さらには都市的人間生活への批判などの要因は、必須の読書対象となっている他のアイヒェンドルフのテキストの多くに共通して見られるものであり、生徒にとって、このようなアイヒェンドルフに特徴的な詩の構造を捉えることは決して困難ではないだろう。「狩人の別れ」「別れ」に共通する「別れ」(Abschied)の意味するところも、この人間世界と森との対比と結び付いている。森は人間をはぐくみ育てる存在(「君は私たちを忠実なる者に育てた」)であり、人間の精神のよりどころであるが、人間は人間世界の住人である以上、ここにとどまることはできず、別れていかなければならないのである。語り手は、「私たちが森でひそかに讃えたものを / 私たちは森の外で守り抜こう」(19-20)と誓うのである。すなわちこの別れは、近代社会や近代的人間像が森に代表される自然からの別れに結び付いていることを象徴するものとしてとらえられる(典型的なロマン派的世界観)。

さらに抒情詩の分析では、詩の語り手(das lyrische Ich)がどのように位置づけられているかという点も、最重要の観点の一つである。この詩が「我々」(wir, Jäger)が「お前(du, Wald)」に対して語りかける形をとっていることに気づくことは困難ではない。ここではWaldはduで呼びかけられる存在であるが、詩の中では森がや自然の情景が実体として具体的に描写されているのではないことがわかる。森は決して具体的・客体的な実体としての森の観察によって捉えられているのではなく、詩人の感情や思考を出発点として作り上げられた存在である。森は、Seidlinの表現を借りれば、人間が自らの思考や感情を投影するスクリーンのような役割を果たしている(Seidlin 1978, 33)。かりに「このアイヒェンドルフの詩に描かれている森とはどんな森か？」と問うてみるだけでも、アイヒェンドルフにおいて、森の中の情景が、感覚的な刺激として眼前に浮かんでくるという種類の描写が見られないことが理解される。ここでは読者はこの自然詩が、むしろ、「鹿」(Reh), 「狩人」(Jäger), 「森」(Wald), 「(角笛を)吹く」(blasen), 「声」(Stimmen)などのシンボルが組み合わせられた構成物となっていることに気づくことになる。このような理念的な森の捉え方は、アイヒェンドルフの抒情詩に共通する特色である。

さて、このような森と人間世界の対比と関係では、「狩人」(Die Jäger)がどのような存在であるかも、解釈作業では問われる必要がある。多くのアイヒェンドルフの詩における狩人の役割にも共通することであるが、この詩においても、「狩人」(Jäger)は、職業人としての、すなわち狩猟によって森の動物を獲り、生活する人々の具体的な姿を連想させることがない。むしろここでは「狩人」は、人間世界から来た人々でありながら、森を賛美し、森を守ろうとする存在、人間世界と森の世界とを媒介する人々として位置付けられていることが理解される。

以上に見たように、アイヒェンドルフの「狩人の別れ」を解釈する課題では、音韻的構成、詩節構成、モチーフの対比、象徴の用い方などに着目しつつ作品の構造を分析することが最初のステップとなる。そこでは読者としての学習者のテキストに対する知覚や気づき、すなわちテキストに接して目につくところ、あるいは日常的な言語表現と異なっている言語表現に気づくことが、分析の出発点となる。しかしこのような作品の構造がどのようなメッセージを含んでいるか、それらが同時代、ないし現代の読み手にとってどのような意味を持つか、という点を説明する上では、テキスト外の知識 — 文学史的、ジャンル史的、精神的、伝記的、政治・社会的諸関係 — を動員しなければならないことになる。学習者は、それらの相関性についての仮説を展開し、テキスト外の知識を動員しながら、これを説明してゆかなければならない。

4.2. アイヒェンドルフとエーリヒ・フリードの詩を比較する課題

文学の授業において抒情詩を取り上げる場合、一人の作家や時代思潮への傾倒を促進することが目標となっているわけではない。むしろそれらを大きな時代の転換の認識の中で相対化しつつ取り上げてゆくことが求められている(EPA 1.1.1)。その意味で、同時に、類似のテーマをもつ、異なる時代の異なる作家の作品を取り上げ、これらを比較させる課題を与えることは、目的に沿った有効な手段であると考えられる。EPAの課題例においてエーリヒ・フリード(Erich Fried)の「新たに自然詩を書く」(„Neue Naturdichtung“, 1972)との比較が取り上げられているのも、このような文学教育の構想をの典型的な現れと見ることができる²。フリードはドイツ語科での抒情詩の素材として好んでとりあげら

² 教科書や各州のアビトゥーア試験でも、抒情詩を比較する課題は一般化している。この種の抒情詩課題の事例としてヘッセン州の「アビトゥーア試験(2007年)のための課題例」(Hessisches Kultusministerium: Landesabitur 2007, Beispielaufgaben)を挙げておく(ゲオルク・ハイムとアイヒェンドルフの詩の比較)。

れる詩人であり、彼の作品はほとんどの教科書で採用されているが、それは、伝統的あるいは常套的な詩的言語表現の持つ、社会的現実に対する遮蔽性を対象化し、暴こうとする彼の作風が、ブレヒトの抒情詩と並んで、古典主義やロマン派抒情詩との対比の素材として適していると見られているからであろう。

「新たに自然詩を書く」では、まず、そのタイトルそのものが、アイヒェンドルフの詩とは大きく離れた内容を予感させる。ここではまず自然をテーマとした詩作(Naturdichtung)そのものをタイトルとしていることに気づくことが、2つの詩の比較の出発点となるであろう。ここで、「自然詩」(Naturgedicht)ではなく「自然詩を書くこと」(Naturdichtung)というタイトルは、作品としての自然詩というよりも、「詩作をする」行為がテーマとなることを知らせている。それが「新しい」のだ、とすれば、この詩は、そのタイトルにおいて既に、「詩作についての詩」である。

この詩は「彼にはわかっている....」 („Er weiß daß“) というように3人称形で始まり、終始、3人称形で書かれている。このことは、とくにアイヒェンドルフとの対比の中ではすぐに目についてくる点である。間もなく、この「彼(er)」とは詩人であり、通常は「社会の矛盾」についての詩を書いている人間であることが明かされる。フリードの創作活動を知る読者にとって、この詩人像にフリード自身を重ねてみることも可能であろう。このフリードの詩においては、詩の語り手（抒情的主体）が自然をテーマとして、観念や表象の世界を展開するという構造ではなく、語り手は、自然をテーマとした詩を書こうという着想を持った一人の人間を観察しているのであって、ここには「テーマとしての自然 - 詩の中の詩人 - 詩の語り手」という3角形の関係が作り上げられているのである。さらに「新しい」という形容詞に導かれて、読み手はこの詩がテーマとする「書く」という行為にこれまでになかった要因が見られることを期待することになる。ここでは、伝統的な自然詩から明確に距離をとる詩人の立場、さらにいえば、伝統的な自然詩に対する批判的姿勢を読み取ることはすでに可能である。当然ながら問題となるのは、「新しい」とは、何に対して、どのように新しいのか、という問題である。

「彼にはわかる、朝のモミの木についての / 詩を書くほうがずっとよいだろう」との行(4-5)は、この詩人(er)が、社会派詩人としての方向性を正反対の方向に転換するかのような予期を抱かせる。すなわち「朝のモミの木」という素材は、これまでこの詩人が取り組んできた「社会の矛盾」という「単調」な視点からの転換であり、そこでは、社会とは無関係な自然が、一度は想定されるのである。しかし間もなく、詩人が一つの可能性を想定してみたとすぎないこと

が明らかになる。そこでこの詩人が思いつくのは、このような方向転換をしようとするもくろみそのものを詩の素材にしようという着想であり(6-8)、ここでもこの詩が、詩作についての詩であることが明らかになる。これは、自然をテーマとした詩を書く際に、詩人が自分の立場をどこに位置づけるべきかについての迷いを示しているとも受け取れるが、生徒は、ここでも「テーマ - 詩人 - 詩作」の複合的な関係を捉え、「森のモチーフをどのように使っているか」という問いに対応して、整合的説明を試みなければならない。

フリードの詩「言葉をもった連中」 („Die mit der Sprache“)では、語り手が「大きな言葉を使う連中」を「うらやましく思う」 („ich beneide mich“)と語るが(引用はKaukoreit 1999, 30による)、それと同様に、「新たに自然詩を書く」において詩人が、「朝のモミの木」についての詩を書く方が「ずっとよいだろう」の言うのは、そのことの空虚さを浮き彫りにするための皮肉にすぎない。この詩人は「出掛けてくると、/ モミの木たちはもう切り倒されていて、/ 枝もなく、切り裂かれた砂地に転がっているかも知れない、/ のこくずや切りくずや切り落とされた針葉におおわれて」(14-17)という連想にとらわれるにいたる。すなわちここでは、「朝のモミの木」について詩を書くという可能性は、始めから否定されているのである。

ここでの描写の一義的対象は、自然ではなく、自然について詩作をする可能性を想定してみる詩人の心的状態なのであり、この詩人が実際に詩作に向かうことはない。この詩では、自然、ここでは森は、「朝のモミの木」のような実体として眼前に現れてくるのではなく、詩人によって観察されるのでもない。それは、3人称で描かれる詩人の「あるいは. . .」という着想(Einfall)の中に浮かんでくるだけである。彼は「朝のモミの木」、すなわち森の中の木を観察することを詩作につなげてゆくという詩作のプロセスをもはや想定することができない。この詩人は結局、社会への関心から離れることができないのである。

さらにこの詩に取り上げられる自然は、アイヒェンドルフの詩にテーマ化されるような、人間の社会との対立項としての、観察や考察の対象となる独立した世界なのではなく、人間の社会に組み込まれた自然であり、人間の手によって加工される自然である。詩人には、自分が森に来ると、「モミの木は既に切り倒されているかもしれない」(15)との予感が生まれ、それらの木が、枝を払われ、切り倒されるときに出るのこぎりくず、おがくずにまみれて横たわっている姿がイメージされる(16-17)。このような木の姿は、詩人の想像では、この森の土地が投機家によって買い取られた結果である(18)。ここでは森は、アイ

ヒェンドルフの場合のように「森（美しいもの、崇高なもの、人間を育む場所） - 人間社会（騒々しく忙しい場所、欺瞞に満ちた世界）」という対比の中に置かれるのではない。詩人は、人間の社会活動・経済活動と不可分に結びついた森以外のものを想定することができないのである。

最後の節では、詩人は「それは確かに悲しいことかもしれない、/でも....」（19-20）と、モミの木が切り倒された後の光景について、肯定的評価の可能性を提示してみせる。しかし「その方がヤニの香りは強くなり、/のこぎりで切り取られた黄色い切り株に降り注ぐ朝の光は、/もっと明るくなっているかもしれない。というのも、太陽光をさえぎる樹冠は、もうなくなっているのだから」（20-23）という部分では、経済的利益を求める人間によって自然が破壊された結果、むしろ自然に対する印象が強まるという、いわば倒錯した自然観がアイロニーをこめて語られる。

「自然」や「森」について詩を書く、それも伝統的な理解における「自然詩」（Naturlyrik）を書くことがもはや不可能なのだという、この詩人(er)の到達点は、この課題のための前提条件として挙げられているフリードの詩「言葉をもった連中」（“Die mit der Sprache”）での抒情的語り手の立場と通底している。すなわち、この詩で語り手は、「あたかも祖国というものが存在するかのよう」、「愛や勇気や臆病があるかのよう」に語る連中を「うらやましい」と、皮肉をこめて述べるのだが、詩人にとって「自然」や「森」もまた、それらが存在しているかのように語ることは、もはや不可能なのである。

詩の形式を観察すると、この詩が、不規則な長さの詩行で構成されており、そこには押韻や明確な韻律構造は見られないことは、容易に認識できる。このことは、韻律を伴って美しい自然詩を書くということ自体の不可能性、ひいては現代における自然の詩化(Poetisierung)を拒絶する詩人の出発点とも関わりを持つことがらとして理解されてくる。

フリードの詩の中に現れる牧歌的自然詩からの距離、社会批判的要素やアイロニーなどの要因をどのようにとらえ、読解のプロセスをどのように展開してゆくかは、あくまで読者としての生徒の側の仕事である。

5. 課題例からEPAを見直す

さてこの2つの詩を前にして、それらを「解釈する」、「比較しつつ森のモチーフの使い方について論じる」、「ロマン派と現代の特色を明らかにする」などの課題に取り組むとき、生徒たちにはどのような行動の遂行が求められているだろうか。アイヒェンドルフの詩の解釈作業の出発点となるのは、テキストを

詳細に観察し、分析することである。そこでは、ドイツ語の授業で取り扱われる文学テキストにまつわる予備知識(Orientierungswissen)や方法知識(methodisches Wissen)は、テキストの正確な理解の前提となることは言うまでもない。さらに同じ詩人の別の作品や同時代の作家たちのテキストと取り組むことが、課題のテキストを理解する上で大きな助けとなることも明らかであろう。

「森のモチーフの比較」という作業においても、予備知識や方法知識は重要な役割を果たす。この2つの詩は、森という接点を共有してはいるが、極めて対比的な形式と内容を持っており、抒情詩を比較する課題としては、わかりやすいものといえよう。この2つの詩を、分析・比較することによって、すでに、詩作行為と自然や社会との間の関係性の相違は自ずと明らかになるであろう。

しかし、さまざまな予備知識および方法知識を動員してテキストを分析・比較するという作業に不可分に結びついている問題は、そのような分析の結果がどのような意味を持つか、という問いであろう。アイヒェンドルフとフリードの詩の比較作業は、この問題を浮き彫りにしてくる。たとえば、「比較しつつ森のモチーフの使い方について論じる」、「ロマン派と現代の特色を明らかにする」という課題に取り組む生徒が直面する最大の問題の一つは、人間に残された、社会からの逃避の場としての森(アイヒェンドルフ)が、フリードにおいてはもはや存在しえないという、森の捉え方の変化をどのように受け止めるべきかということであろう。ここでは課題での作業は、解釈行為から論述へとその重点を移してゆく。このような局面では、生徒は、自身のもつ文化や歴史に関する知識や経験知、いわば世界知を投入して、課題と取り組まなければならない。そこでは何よりも、これらの詩のテーマである森と詩の読者である生徒がどのような関わりを持っているか、生徒自身が森林をどのように見、捉えているのかは、詩の解釈に重要な観点を与えることになる。

KMKのEPAでは、文学史や文学理論(文学ジャンルなど)についての基本知識、およびテキスト理解のための手続きや方法に関する知識を、作品解釈のための予備知識(Orientierungswissen)と位置づけている。これらの知識には、テキスト内の要因や構造分析の方法、テキスト外的諸関係(テキスト産出、受容、作用の諸条件)などが含まれる。このような知識や能力は、しばしば「つかみどころがない」と受け止められがちな抒情詩との取り組みに、明確な基礎を与えるものであり、生徒が抒情詩に対して読者としての関係性を持ちうるための重要な助けとなる。抒情詩の理解を、読者としての生徒の側の「印象」の段階から、知識や方法を動員した「分析」「精査」といった作業として展開してゆく

ことは、授業の上でもテキストへの不可欠のアプローチである。

ただし、EPAが文学テキストの読解に関するスタンダードとして機能しうるためには、いくつかの大きな問題が残されている。

その一つは、このような文学史や文学理論に関わる知識（宣言的知識）を呼び出すことが、テキストそのものとの取り組みやそこで認知プロセスに先行することによって、読み手の主体的行為であるはずの読解が、テキストにおける言語表現を文学史や文学理論から説明することにすり替わってしまわないか、という懸念である。読解行為が一つの「正しい」解釈を想定する、正当到達主義に収斂してしまうことは、上述した文学教育の上位目標からも避けなければならないであろう。とりわけ、試験における評価の対象がこのような方法や予備知識を中心としたものになることによって、「試験のために学ぶ」という、ドイツ語教育の本来の目標からは離れた不毛な営みに陥らないための努力が必要となると思われる。

この観点からは、ここで求められる予備知識とは、どのような範囲の知識を指すか、ということも検討を要する問題である。たとえばアイヒェンドルフの詩を理解するために、どのような知識が求められるのか。作品の成立史、アイヒェンドルフの伝記的事実に関する知識、同時代の一般史について、どの程度の知識を持っていることが求められるか。EPAでは、ここで取り上げた2つの抒情詩の比較の課題に関して、「期待の地平」(Erwartungshorizont)の項で、要望される解答の概要を示しているが、これらは例示であって、このような問題に関する原則的解答を与えているものではない。

この問題は、文学テキスト — ここでは抒情詩 — の解釈の課題に関して、どのような解釈を妥当と評価しうるのかという問題につながっている。上述の予備知識や方法的知識は読解の大きな助けとなることは事実であるが、これらは基本的に、解釈の前提をなすことがらであって、これらの条件が、妥当な解釈とは何かという問題に答えを与えてくれるわけではない。より具体的に言えば、この妥当性とは、文学研究的妥当性(テキストの成立、受容、文学史的立場づけなど)の意味での妥当性なのか、それとも読者における読みの一貫性という意味での妥当性か、という問題である。学校教育の枠組みにおける文学授業の目的を視野に入るとすれば、そこで求められるテキスト解釈の妥当性の尺度は、専門的文学研究における妥当性の尺度と同じものでよいのか。解釈課題における、生徒個人ごとのテキストの捉え方は同じものではない。この違いをどのように評価することが可能か。EPAもこれらの点について明確な指摘をすることができていない。

さらに、文学テキストの読解は、本来的に、極めて複合的な行為であり、これをコンピタンスとして記述することがどこまで可能なかという根本的な問題も残ってくる。コンピタンス指向という原則を原理的に理解するとすれば、たとえば文学テキストを解釈するという作業は、あらゆるテキストに該当する、観察・評価が可能な操作(Operation)に細分化され、それらの遂行によって解釈という行為が達成されることになるのだが、文学テキストの読解という行為との関連においてこのようなコンピタンスのシステムを構築することが可能かどうかは問われなければならない。コンピタンス記述では、読解の前提となる知識や能力を記述することはできるが、実際の読解過程では、読者は、それ以外の多くの知識を動員していることは明らかであり、要求されているコンピタンスを項目的に満たすだけでは、抒情詩読解の目的は達成されないのである。EPAに示されている課題例でも、その課題を遂行するために必要となる生徒の側の前提条件は、EPAのコンピタンス記述を大きく超えていることは明らかである。EPAでは、解釈において発揮されるべき生徒の能力は、定式化されるのではなく、目標として項目的に提示されているにすぎない。とりわけ文化的な知識という領域はテキスト理解に大きな役割を果たすと思われる(Abraham 2006, 121)が、EPAでは項目として取り上げられているにすぎず、細分化が欠けている。これらの問題に対する対応が、課題例とという例示にゆだねられるところに、コンピタンス記述の限界があると言わざるを得ない。これはEPAの不備であるというよりも、コンピタンス指向そのものが持つシステム的問題と考えるべきであろう。

さらに、抒情詩の読解では、読みの主体である生徒とテキストとの間の関係性が問われている。PISAとは別の意味で、読み手の側の主体性が問題となる。このような読者としての姿勢 — 「とらわれのない読み方」「我を忘れて読むこと」(Fingerhut, 134ff)など — というアスペクトは、コンピタンスモデルによる成績評価になじむものとは考えにくい。詩を読み、理解するという目的から見れば、EPAに記述されている種類の方法や予備知識は、そのための前提の一部にすぎない。

ドイツ語教育の枠組みにおける文学教育には、文学テキストの理解の能力を養成するという側面と、読書欲を促進し、文学テキストの享受への動機づけを高めるといった二つの側面があり、これらはしばしば対立的な関係に立つ。個人的な楽しみという意味での文学作品の享受という意味においては、コンピタンス記述に見られる知識や能力は必須の条件ではない。コンピタンス記述における文学史や文学理論の知識、および文学ジャンルに関する知識が読解プロセス

において生産的に機能することが期待できるが、必ずしもそのことの保証になるものではない (Eggert, 188)。当然ながら、文学教育では、この両方の側面のバランスをとることが求められてくる。

6. 結び

ドイツ語授業において生徒が一つの抒情詩と取り組む際、作品の「鑑賞」とどまるのではなく、その解釈を深化させてゆく、作品との取り組みからそれぞれの理解を創造的に展開してゆく、などの読解プロセスを促進するためどのような枠組みが有効か、は教授法の本質的な問題の一つである。EPAはこの問題に対する一つの試みとして評価できるものであるが、その半面、明確な限界を提示していると言える。例えば、生徒自身がアイヒェンドルフ的な森の捉え方をどのように評価すべきかを考え、森林のエコロジカルな把握や森林と社会という問題意識が、これら2つの、森をテーマとした抒情詩とどのように関係づけられるかを問うとすれば、抒情詩の読解は、その言語的解釈から大きな歴史的・社会的相関の問題につながってゆく可能性を持つと思われる。コンピタンス指向は、知識や方法能力の前提を確保し、対象へのアプローチを助けるものであるが、同時に、テキストの読解行為、あるいは読書行為全体を見渡した場合、自ずと限界を持つものであることも事実である。ここに取り上げた抒情詩の読解授業にともなう問題は、言語の違いや教育制度の違いを超えた普遍的な問題である。日本の国語教育にも、一つの参考となることを期待したい。

【主要参考文献】

- Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert / Frederking, Volker / Wieler, Petra: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg 2003
- Abraham, Ulf / Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2005
- Abraham, Ulf: Wie standardisierbar ist Methodenkompetenz im Umgang mit Lyrik? In: Kammler 2006
- Beisbart, Ortwin: Didaktische Folgerungen aus den PISA-Ergebnissen - zur Verbesserung der Leseförderung. In: Abraham u.a. 2003
- Benner, Dietrich (Hrsg.): Bildungsstandards: Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Kontroversen - Beispiele - Perspektiven. Paderborn 2007

- Boogaart, Michael Kämper-van den (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003.
- Boogaart, Michael Kämper-van den: Kleinschrittiges Lesen als Kompetenz - Zu Johann Wolfgang Goethe "Das Göttliche". In: Kammler 2006
- Eggert, Hartmut: Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben u.a. 2002
- Eichendorff, Joseph von: Gedichte. Herausgegeben von Peter Horst Neumann in Zusammenarbeit mit Andreas Lorenczuk. Stuttgart (Reclam) 1997
- Eichendorff, Joseph von: Werke in 6 Bänden. Band 1. Gedichte / Versen. Herausgegeben von Hartwig Schultz. Deutscher Klassiker Verlag 1987
- Fingerhut, Karlheinz: Literaturunterricht über Kompetenzmodelle organisieren? - Zu Gedichten von Schiller und Eichendorff (9./10. Schuljahr). In: Kammler 2006
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) : Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München 2002
- Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht: Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze 2006
- Kammler, Clemens: Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Kammler 2006
- Kaukoreit, Volker (Hrsg.): Gedichte von Erich Fried. Interpretationen. Stuttgart (Reclam) 1999
- Kittstein, Ulrich: Deutsche Naturlyrik. Ihre Geschichte in Einzelanalysen. Darmstadt 2009
- Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise - . Berlin, Februar 2003
- Köller, Olaf: Bildungsstandards, einheitliche Prüfungsanforderungen und Qualitätssicherung in der Sekundarstufe II. In: Benner 2007
- Oskar Seidlin: Versuche über Eichendorff, Göttingen 1978
- Paefgen, Elisabeth K.: Textnahes Lesen und Rezeptionsdidaktik. In: Boogaart 2003
- Sautermeister, Gert (Hrsg.): Gedichte von Joseph von Eichendorff. Interpretationen. Stuttgart (Reclam) 2005
- 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 : 教育スタンダード、ドイツ語科)

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)

Thielking, Sigrid: Turmgesellschafter und Kompetenzvermittler: Konturen des
Literaturunterrichts nach der PISA-Studie. In: Abraham u.a. 2003

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