

報告

高等教育への道 — 導入教育のドイツモデルからの示唆 —

桂修治 (徳島大学総合科学部)

(キーワード: 教養教育、ギムナジウム、中等教育、高等教育)

Effects of Liberal Education in Grammar School on the Relationship
between Secondary and Higher Education in Germany

(Key Words: liberal education, grammar school, Abitur, Germany)

1. はじめに

社会の複雑かつ急激な変化と大学教育の位置づけの変化の中で、大学の教育課程における教養教育をどのように構築するかは、日本の大学教育改革の議論の中核を占める問題の一つとなっている。しかし教養教育は本来、生涯にわたる教育課題であり、これに関する議論は大学教育の内部的な改善に尽きるものではありえない。大学教育の改善のみならず、大学教育を教育システム全体の構造の中にどのように位置づけるかが問われており、そこでは中等教育と高等教育をどのように接続するという点も、一つの焦点となる問題である。高等学校から大学に移行する段階で、大学での学習において必要となる知識や能力、あるいは学生に望まれる態度とはどのようなものであるか、という問題について、根本的かつ具体的な議論や教育実践を体系的に進めてゆくことが求められているといえる。

ところで、日本の高等学校から大学にいたる中等・高等教育の接続の形態は、諸外国の教育システムと比較して、どのような特色を持っているのだろうか。「中等教育」、「高等教育」などの概念規定や、それぞれの範囲の捉え方は、国ごとに様々であり、中等・高等教育の接続のモデルにも様々なタイプがある。このような制度や教育内容を国際的に比較することによって、当然視されがちな日本の学校制度の特殊性が見えてくるということもあると思われる。現代ドイツの教育制度もまた、そ

のような比較対象の一つとなりうるはずである。

戦後ドイツの学校教育制度の中心的な特色として、分岐型教育制度と教育の地方分権制(文化高権)をあげることができる。水平型の初等・中等教育と入学試験による選別を特色とするわが国からみると、ドイツの分岐型の学校教育制度は、中等教育から高等教育への接続という観点でも、根本的ともいえる違いがある。ドイツでは、大学ごとに行われる入学試験はなく、ギムナジウムの修了時に行われるアビトゥーア試験の合格によって大学への入学資格が与えられる。ギムナジウム上級段階では、大学での研究への導入教育(Wissenschaftspropädeutik)がの中心的な役割の一つとして位置づけられており、ドイツの大学では、いわゆるリベラル・アーツ教育は行われぬのが原則である。このようにドイツでは、ギムナジウムの上級段階は、日本の大学でいう教養課程に重なっている。本稿では、ドイツにおけるギムナジウムから大学への接続の実情について報告し、教養教育の求めるべき方向性に関する議論に寄与したい。

2. 分岐型教育制度と一般的大学入学資格 — 制度的前提の概観

(1) 分岐型教育制度の成立と展開

1990年の東西ドイツ統一を経た現在のドイツの教育制度は、基本的に旧西ドイツの教育制度を引き継いだものである。40年以上にわたって異なる教育制度を展開してきた旧東ドイツ地域も、旧

西ドイツの分岐型教育制度のモデルを受け入れ、今日に至っている。ただしドイツの学校制度は、基本法に規定された州ごとの地方分権性(文化高権)を原則としており、後発の旧東ドイツ地域の学校制度もまた、それぞれに異なる変種を形成している。

歴史的に見れば、終戦後のドイツにおいて占領国側の共同統治委員会が1947年に出した「教育制度改革の基本原則」(“Grundlegende Prinzipien der Neugestaltung des Bildungswesens”)は、水平的な積み上げ型の学校制度への改革を目指したものであったが、これに対するドイツ側の反発は強く、結果として、それぞれの州において多様な学校種が並立するというワイマール共和国時代の状況が復活することとなったのである。ドイツは、日本がアメリカの影響の下で、水平的、統一的な教育制度を確立してきたのとは大いに異なる道筋をたどったのである。(Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 参照)

その後、デュッセルドルフ協定(1955)によりこれらの学校が3つの学校種(基幹学校、実家学校、ギムナジウム)にまとめられ、いわゆる3分岐型の学校制度が確立する。このような分岐型の学校制度については、教育機会の平等という観点からの問題点が、その成立当初から指摘されてきた。生徒が、10歳前後という早い年齢で進路決定・制度的な振り分けの段階を通過しなければならないことが、ドイツの教育制度の大きなマイナス点と考えられてきたのである。1970年代以降の教育制度改革の中で、これらの学校種を統合した総合制学校の制度がつくられたのも、このような問題の軽減を意図したものである。現在では、ドイツの学校教育制度は、総合制学校を加えて4分岐型と呼ばれることもある。ドイツでは、このような分岐型学校制度の問題点の認識の上に立って、そこでの透過性(学校種間の移行の可能性)をいかに確保するかが、戦後の教育制度改革の重要な課題となってきたのである。⁽¹⁾

(2) 一般的大学入学資格を授与する唯一の教育機関としてのギムナジウム

このような学校制度において、一般的大学入学資格(Allgemeine Hochschulreife)につながる唯一の学校種が、ギムナジウムである。この一般的大学入学資格とは、専攻領域に関わらず、ドイツのあらゆる大学で学ぶ資格を与えるものであり、この資格は終身有効である。もちろん、定員制限(Numerus clausus)を設けている専攻は存在する(医学部など)が、このような専攻領域ですら、入学試験によってその成績上位者を採用するという選抜方式をとっているわけではない。

ギムナジウムという学校種がもつこの特権は、上記の、デュッセルドルフ協定(1955)に由来する。すなわちこの協定において、大学入学資格(Hochschulreife)につながる要件を満たすすべての学校種に統一的にギムナジウムの呼称を与えることが規定されているからである。したがって、大学での学習で要求されることがらに対応すること、すなわち学習能力(Studierfähigkeit)の養成は、学校種としてのギムナジウムの定義に属することがらである。

ドイツの大学では、アメリカ型のリベラル・アーツ教育は行われず、大学への導入教育はあくまでギムナジウムの役割とされるが、このことは、分岐型の学校制度を前提にして初めて理解可能なものであるといえよう。すなわちギムナジウムでの学習が大学入学資格、さらに大学での学習につながるものであることが、ギムナジウムの授業内容の制度的前提となっているからである。

中等教育から高等教育への接続という観点で見ると、ギムナジウムの修了が同時に大学入学資格となるドイツの制度のメリットも明らかである。すなわちそこに、日本のような大学入学試験という選別過程が介在せず、ギムナジウム上級段階において大学での学問的研究の方法を前触的(propädeutisch)に学習させることが可能となることや、入学試験への対応や準備のための生徒の疲弊や学習動機の喪失などのマイナス点が少ないこ

とも、ドイツの制度の利点ということができる。

(3) 一般的大学入学資格をめぐる議論とギムナジウム改革

しかし、このような中等教育から高等教育への接続のモデルは、戦後のドイツの学校教育と大学の変遷の中で、様々な問題に直面してきている。ギムナジウムの大衆化とともに、この接続がその連続性を失いつつあることが認識されるようになり、また、ギムナジウムだけに一般的大学入学資格を独占的に授与する権限を与えている制度の正当性が問われてきたのである。

その大きな要因の一つは、ギムナジウムが、その生徒数の増加とともに、いわゆるエリート養成学校から大衆的な学校への変質を余儀なくされたことである。1950年代、60年代のギムナジウムは、富裕層や教育の高い両親の子弟に高度な教育を与えるという役割を担う伝統的な古典語学校の姿をなおも引きずっていた。1952年にギムナジウムに進学した生徒は、18~19歳の青少年のうちの5パーセントに過ぎなかった。それが、1990年には、全体の約4分の1の青少年がギムナジウムに通っている。現在では、ギムナジウムへの進学率は、都市によっては50パーセントを超えるところもある。(Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, p.487)。

ギムナジウムが多くの生徒を集めるようになった要因は、大学進学希望者の増加だけではない。ギムナジウムの修了によって与えられるアビトゥーアが職業選択の上でも有利に働くことが、認識されるようになったことも、ギムナジウムの拡大につながったのである。このようなことから今日では、ギムナジウムの生徒の同質性はますます失われつつあるというのが、教育関係者における一般的な見方である。(Liebau, Huber 他参照)

もちろん他方では、戦後ドイツの大学そのものの展開、すなわち専門領域の拡張と細分化といった大学側の変化も、ギムナジウムによって授与される一般的大学入学資格の有効性が問われる要因

となっている。いずれにせよ、ギムナジウムと大学をめぐる社会的現実が大きく変化している中で、ギムナジウムの制度や教育内容が、どの程度、伝統的な古典語学校のそれから脱皮し、このような状況の変化に対応しているかが問題となったのである。

このような事態を背景として、ギムナジウムの教育の改革は行われてきた。大学入学資格の観点から見て、戦後のギムナジウム改革の最も大きなものは、1972年の上級段階改革である。ここでは一般的大学入学資格を独占的に授与できるギムナジウムのステータスは維持されたが、常設文部大臣会議の決議により、ギムナジウム上級段階(第11学年から第13学年まで)において、2つのコース(基礎コースおよび専修コース)への区分を導入することが取り決められている。ギムナジウムの修業年限を13年とした場合、第11学年は導入期(Einführungsphase)、第12-13学年を資格取得期(Qualifikationsphase)に区分される。⁽²⁾ 導入期では授業は学級単位で行われ、生徒は各科目の基礎を学ぶとともにコース選択の準備をする。第12学年になると授業は基礎コース(Grundkurs)と専修コース(Leistungskurs)の2種類のカテゴリーで提供される。

基礎コースには週2時間以上(ドイツ語、外国語、数学では3時間以上)、専修コースには週5時間以上の授業時間が割り当てられる。基礎コースが共通の基礎教育を目標とするのに対して、専修コースでは教科内容を専門的に深化させることが学習目標となる。生徒は第12学年において、第11学年で履修した科目のうち2科目を専修コース、6教科以上を基礎コースとして選択する。このようにして、ギムナジウム修了時まで、これらの科目のうちの4つの専修コースを選択しなければならない。

また1972年にはこのようなギムナジウム改革とならなで、大学入学資格につながるコースの多様化に向けての改革も始められた。ギムナジウム以外のアビトゥーアコースが設置され、専門的

大学入学資格(専門を限定した大学入学資格)を授与する可能性が開かれた(「第二の道」)。専門ギムナジウム(Fachgymnasium)や統合型総合学校(integrierte Gesamtschule)などが、このような学校種の代表的なものであり、現在では、ギムナジウム以外のコースから大学に進学する生徒が20パーセントに達する州もあるといわれている。(Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Liebau など参照)

(4) 地域格差の解消と比較可能性の確保 — 常設文部大臣会議の新しい役割 —

ドイツの学校教育制度は、上述したような各州に付与された文化高権や分岐型学校制度から出発しており、そこでは、地域格差(教育の州間格差)の解消、卒業資格の比較可能性の確保、学校種間の透過性を確保すること、などの困難な課題を背負うことになった。このような局面で重要な調整的役割を果たしてきているのが、各州の文部大臣の協議機関である常設文部大臣会議(Kultusministerkonferenz, KMK)である。近年、ヨーロッパ統合やOECDによるPISA調査(2000年)を契機として、常設文部大臣会議が中心となって、各州の教育の標準化に向けた動きが加速してきている。とりわけPISA調査では、ドイツの15歳の生徒の言語運用能力や数学の能力に関して、相対的に低い評価が公表されたことが、ドイツ国内に大きなショックを引き起こしたことが知られているが、PISA調査は同時に、ギムナジウムの教育に関しても、そこで養成されるべきキーコンピーテンシー(Schlüsselqualifikation)とは何か、教育の質をいかに評価・確保するか、という議論が国際比較的なレベルで行われる契機となったのである。

このような方向性における改革の最も具体的な現れは、常設文部大臣会議が公表している「教育標準」(Bildungsstandards)および「統一のアビトゥーア試験要求事項」(Einheitliche Prüfungsanforderungen für Abitur)である。「教育標準」とは、一般的な教育目的について、中心的な学習内容の中で、

生徒たちが、特定の学年までに習得しているべき能力を規定したものである。2003年には、すべての州が、2004/2005を期して「教育標準」に準拠することとなった。すなわち、「教育標準」を中等教育修了のための教科ごとの要求の基礎とすること、独自のカリキュラムや試験および州レベルでの方向性決定において「教育標準」に準拠すること、学校では「教育標準」と州の規定によるコアカリキュラムを採用することなどを骨子とする改革が進行している。各州のアビトゥーアの課題設定においても、「統一のアビトゥーア試験要求事項」が実質上のベースとなっているのが現状である。

このような教育の標準化指向には、当然ながら、批判も少なくない。このような標準化指向は、その基礎となっている能力概念によって、生徒の学習プロセスが統括的に制御されるというイメージを伴うからである。例えば文学テキストの解釈などの授業では、生徒のテキストへの主観的な感情移入と正確なテキスト把握がバランスをとって行われる必要があるが、標準化によってこのような可能性が奪われてしまうのではないか、本来自立的な作業であるはずのテキスト解釈を、唯一の「正しい」読み方に収束させてしまう危険性が生じるのではないか、といった懸念にもまた、十分な理由がある。常設文部大臣会議の主導による教育の標準化指向が今後のドイツの学校教育にどのような変化をもたらすのか、注視してゆく必要があると思われる。

3. ギムナジウムの教育課題としての学習能力養成 — ドイツ語授業を例として

(1) ギムナジウムの学習目標に関する議論

それでは大学の前段階をなすギムナジウム上級段階の教育内容はどのようになっているのか、その概要を見てみたい。まず、ギムナジウム上級段階の教育目標については、各州の学習指導要領(州によってその名称は様々である)では、共通して、

学問への導入教育の側面と自立した社会人への教育の2つの点が挙げられている。

- 学問導入的教育を行うこと
- 生徒の、社会的責任を伴う人間としての展開を支援すること
(ノルトライン・ヴェストファーレン州の学習指導要領 1.2)

このように、ギムナジウムでは、大学教育への準備としての学問導入的な教育内容が、より一般的な意味での社会人養成という教育目標と結び合わされており、ギムナジウムの教育は、大学への準備教育と職業への準備教育の両面を持つ。

それでは、一般的大学入学資格につながる学習能力(Studienfähigkeit)とはどのようなものと捉えられているだろうか。この問題を考える前提となるのは、ギムナジウムの終了後に与えられる資格が、「一般的」大学入学資格であるという点である。すなわち、ギムナジウムの教育は、特定の専門領域の研究に限定した準備教育ではなく、すべての専門領域に共通する研究能力の基礎につながるべきものとされる。この意味において、ギムナジウムの教育の目標は、あくまで一般教育におかれているのである。

上述した1972年のギムナジウム改革は、アビトゥーアに向かうギムナジウム生の科目履修の重点化と大学への目的指向の明確化を目指すものであったが、このことは逆に言えば、一般教育を与える機関としてのギムナジウムの性格を弱める危険性にもつながる。ギムナジウムが、専門的な意味での大学への導入教育に加担することによって、一般教育的な観点での生徒の学力の低下をもたらすのではないかと懸念は、とりわけ、90年代になってむしろ大学関係者から聞かれるようになる。高等教育から独立して、生徒に一般教育を与える教育機関としてのギムナジウムの立場と、大学生の供給源、大学教育の準備段階としてのギムナジウムへの社会からの期待は、常に調和するものとはいえず、このことが、ドイツ固有の中等・

高等教育の接続の問題を作り出しているといえる。

Ludwig Huber は、大学教育における多様な専門領域において共通に必要な能力とはどのようなものか、という問題について、大学教員を対象とした意識調査が行われたことを紹介しているが、種々の専門領域に共通して必要となる能力は、意外にも、ドイツ語の言語能力、英語のコミュニケーション能力、基礎数学の関数や確率論の理解だけである、というのがそこでの結論であったという。(Huber, p.340)

このような議論は現在に至っても継続されているが、ギムナジウムでの教育内容として、ドイツ語、外国語、数学の重要性が認識されていることは、常設文部大臣会議の協定からも読み取れる。

「ギムナジウム上級段階の形成に関する協定」では、ギムナジウムの教育目標のうち、学習能力養成にかかわる部分について、次のように規定している。「ギムナジウム上級段階での授業は、科目中心のおよび科目横断的さらに科目結合的に構成される。多彩な科目や科目群と結合することによって、一般的大学入学資格に必要な構造化された知識や対応する能力が構築される。ここで特に重要なのは、ドイツ語、外国語、数学での深い知識と能力である。」(2.4)

(2) 方法指向のギムナジウム授業 — ギムナジウム上級段階でのドイツ語授業を例として

さて、このようなギムナジウム上級段階の具体的な教育内容はどのようになっているだろうか。ここでは、学習指導要領を手がかりとして、ギムナジウム上級段階のドイツ語科(国語)の学習内容を見ておきたい。ギムナジウム上級段階、すなわち11-13学年の教育内容で、日本との比較において特に目に付く点は、学習内容の方法指向、目標能力への指向である。常設文部大臣会議による「統一的アビトゥーア試験要求事項」では、その前文において、国語科における表現力の養成とテキスト分析能力の重視が明確に謳われている。

- 言語的表現力、とくに簡明な思考内容を書面で表現する能力を養成すること。
- 筋道を立て(構築的に)、目的に沿って、言語的に正しく、文章を構成する能力
- そのために必要な文章表現形式や技法を駆使する能力
- テキスト理解、テキスト解明、複雑な相関性を書面・口頭で表現する能力、言語的省察能力 (p.10)

ここではさらに、具体的な教授内容のレベルにおいて、文学テキストや実用テキストを取り扱う際の産出指向的なアプローチや分析の方法などが強調されている。

日本の国語科などとの対比において特に注目値するのは、学習指導要領において以下のような具体的能力が、教科の教育の目標能力として明記されていることであろう。

- 口頭発表や作文のための論述の展開
- テーマとなる事柄やテキストについて態度表明を行うこと、自らの構想に対する批判を作業に取り入れ、改善された作品を発表すること。
- 自分自身の論述や他者の論述から書面による帰結を引き出し、それを議論に供すること。
- テキストについての発言を行い、また相関性を持つ分析を書くこと。
- 対象となるテキストについての独自の作文(形成)を試み、基準に沿い、専門用語を用いてこれを適切に説明すること。
- 種々の種類のテキスト(自分自身のテキストや他者のテキスト)を分析し、加工すること。
- 作業の結果を構造化した上で、プレゼンテーションすること(わかりやすく、全体の構成を明確にし、さらに聞き手の理解を考えながら)。
- 作業の過程や結果を批判的に考察すること。

(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ための学習指導要領、ドイツ語科、p.52)

ここでは、テキストと取り組むという作業が、そのテキストに関わる自らのテキストを産出し、表現活動を行うというプロセスと結び付けられるのである。このように、ギムナジウム上級段階では、対象となるテキストへのアプローチ(分析、論述、態度表明など)の方法が取り上げられ、とりわけ生徒の産出的な能力が教育の中心におかれている。そしてテキスト理解を、テキストに関わる種々のプロセスの複合からなる行為として捉えることが、ここでの出発点となっている。たとえばドイツ語授業での文学テキストの取り扱いにおいては、理解を構成する種々のプロセスを分析的に提示しつつ、それらを段階的・具体的に練習させることに重点が置かれることになる。このことは、テキスト読解の行為が、ドイツ語授業やドイツ語のアビトゥーア試験での課題で要求される操作(Operatoren)に区分され、定義づけられていることにも現れている。達成されるべき能力や研究方法などの指示が具体的であることが、特に目に付く点である。その一例として、ニーダーザクセン州で公表されている「テキスト解釈のための操作」リストを挙げてみよう。

ドイツ語科：テキスト解釈のための操作

上位の操作	説明
分析する	指定された観点または独自に選んだ観点から、文学テキストまたは実用テキストの内容、形式、構造、言語的特性に関する基本的なメルクマールを述べる。
解釈する	自らの解釈仮説に従い、あるいはテキスト分析と関係付けながら、文学テキストまたは実用テキストの意味構成要素を、その機能的関係性の観点から解釈し、テキスト全体の解釈と結びつけながら説明する。説明は、解釈方法により、テキスト内的またはテキスト外的（例えば伝記的）に行われ、一定の観点から行われる場合も直線的に行われる場合もある。また課題の種類によって、精査的に行われることもあれば形式的に行われることもある。
考察する	分析や解釈に依拠しつつ、文学テキスト、実用テキストまたはメディア作品におけるテーマや問題内容を、論述的・価値評価的に論じる。
形成する	分析や解釈に依拠しつつ、文学テキストまたは実用テキストを、産出的に説明し（その際、テキスト内的、テキスト種特殊な指示が与えられることがある）、さらに、これらのテキストを、その形成の観点から解明する。

操作	説明
課題領域 I	課題の解決に必要なとなる、具体的な個別事項の基礎知識
命名する	情報をコメントなしで命名する。
描写する	個別的なテキストメッセージや事情を、自分のことばで、価値評価を伴わず、筋道を立てて（構築的に）、かつ正しい専門的用語を用いて、説明する。
再現する	内容や個々のテキスト内容（核心的メッセージ、行動ステップ）について、自分のことばで、筋道を立てて（構築的に）、かつ正しい専門的用語を用いて、報告する。
要約する	内容、相関性、テキストを簡潔に、かつ正しい専門的用語を用いて再現する。
説明する	より広範な関係性や上位の事情を、筋道を立て、方法を考え、かつ正しい専門的用語を用いて説明する。
課題領域 II	分析・解釈・論述・構成などの作業過程の組織化
解明する	テキストメッセージ、意味内容、問題提起を、提示された資料に基づき、指示された尺度によって解明する。
説明する	分化された知識や洞察を基礎として、事情やテキストメッセージを、適切な用語を用いて説明する。
説明する	事情やテキストメッセージ、自らのテキスト作品を、指示された観点、または自分で選んだ観点から説明し、付加的な情報を用いてわかりやすく提示する。
関係化	分析結果、事情、テキストメッセージ、問題提起を、指示された観点、または自分で選んだ観点から、価値評価を伴いつつ、相互に関係付ける。
比較する	テキスト、事情、テキストメッセージ、問題提起を、指示された観点、または自分で選んだ観点から、対比的に考察し、相違点、類似点、共通点などを解明し、適切な用語を用いて説明する。
位置づけ	テキストメッセージ、問題提起、事情、テキスト解釈を、指示された相関性、または自分で選んだ相関性において、結びつける。
課題領域 III	自立的判断形成の能力および問題設定を評価する能力
根拠付け	意見、論述、判断、価値評価を、妥当な方法を用い、証拠や実例によって根拠付ける。
検証する	テーゼ、論述、テキストメッセージ、解釈結果、テキスト部分の妥当性を、自分で選んだ観点または指示された観点において、精査し、その結果を明らかにする。
(批判的)態度表明を行う。	それぞれの意見、テキストメッセージ、問題提起に対して、事実的に根拠付けられた評価的意見を述べる。
対象と取り組む	あるテーゼ、問題提起、論述に対して、分化され、根拠を伴った立場を展開する。
判断する	専門知識を活用しつつ、事情に関する指示された尺度に従って、客観的に根拠ある意見を提示する。
価値判断を行う	自らの基準ないし指示された基準に基づいた、独自の主観的な意見を主張する。
構想する	文学テキスト、実用テキストの原典について、先行する分析に依拠しつつ、指示された観点または自ら選んだ観点において、一つの構想を概説または表現する。あるいは、自らの制作物を、付加的説明をせず、概説または表現する。

(ニーダーザクセン州の学校教育サーバー <http://nibis.ni.schule.de/> に掲載のもの)

当然ながらここでも、学習内容の特殊性を捨象した操作の設定は可能か、という疑問が生じてくるし、またこのような操作の定義がむしろ問題を複雑化してしまうという側面も否定できないところである。しかし、このような操作の定義からは、目標能力をより具体的・分析的に提示し、それを学習に反映させてゆこうとする教育の方向性を読み取ることができよう。

4. アビトゥーア試験の実情とその改革

学習能力養成の具体的なイメージは、アビトゥーアの試験課題にもっともよく現れている。ここでは、上述のようなギムナジウム上級段階の学習目標が、その評価に関わる試験課題とどのように関係付けられているかに注目し、とりわけ日本の大学入試制度との対比において、アビトゥーア試験の制度的および内容的特質を考えてみたい。

(1) 試験科目

まずノルトライン・ヴェストファーレン州を例として、アビトゥーアの概要を述べておこう。アビトゥーア試験は生徒の選択による4科目で行われる。このうち第1から第3までの試験科目では、筆記試験が行われ、場合によっては口答試験が行われることもある。第4の試験科目では口答試験が行われる。この4科目は3つの課題領域(言語・文学・芸術的課題領域; 社会科学的課題領域; 数学・自然科学・工学的課題領域)の科目を含んでいなければならない。またこのアビトゥーア4科目には、ドイツ語、数学、外国語科目のどれかが含まれていなければならない。

第1及び第2のアビトゥーア科目となるのは、第12学年のはじめに決定されている2つの専修コース科目である。第3及び第4のアビトゥーア科目として、第13学年に2つの基礎コース科目を決定することとなっている。また、第1の専修科目(第1のアビトゥーア科目)は、上級段階Ⅰ(第10学年まで)から継続されている外国語または数学、または自然科学、またはドイツ語でなければならない

い。ドイツ語が第1の専修科目である場合には、数学または外国語科目が4つのアビトゥーア科目に含まれていなければならない。宗教をアビトゥーアの科目とすることも可能であるが、その場合、社会科学的課題領域での取り扱いとなる。(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、第1部第12項)

(2) ギムナジウム上級段階の授業との関係

さて、アビトゥーアのもう一つの大きな特色は、ギムナジウム上級段階との関係性である。アビトゥーアの総点は840点(280点以上が合格点)であるが、そのうち600点はギムナジウム上級段階の成績である。上記の4科目における試験は、残りの240点分について行われるものである。このようなことから、アビトゥーアは、日本の大学入学試験で一般的な、試験だけで合否を判定する方法とは性格を異にするものである。

各州の学習指導要領では、アビトゥーアで取り上げられるテーマ的内容や課題、試験での要求事項、成績評価の基準などが、公表されている。また多くの州でアビトゥーア試験の実施要項が公表され、生徒たちは、その年度のアビトゥーア試験のテーマ的内容、要求される知識や能力、読んでおくべき書物などの情報を得ることが出来る。生徒がアビトゥーア試験ではじめて出会うのは、試験の素材となるテキストや具体的な作業課題である。

(3) 試験としてのアビトゥーアの制度的特色

アビトゥーアは、一定の入学定員の規定のもとで行われる競争試験ではなく、受験者の大学生としての適性を評価する資格試験であって、1点の差で合否が分かれるというような種類の試験ではない。したがってその評価は絶対評価である。筆記試験の答案や口答試験は、上級段階Ⅱにおいて当該科目を担当した教師を含む2名の試験官によって採点されるが、この2名の判定が分かれる場

合には第3の試験官の判定が行われることになっている。

(4) 地域ごとのアビトゥーアと州統一アビトゥーア、さらにアビトゥーアの標準化への動き

アビトゥーアは、州ごとに異なる規定によって行われるものであり、伝統的には、一つの州の中でも地域によって異なる課題設定や学力期待、成績評価要領によって行われてきた。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、地域ごとの試験の実施は、この点で有効性を持ってきたのである。

しかし他方、教育機会の平等や学力の比較可能性を確保するという観点から、このようなアビトゥーアの実施形態への改善を求める声が強くなってきたことも事実であり、近年では、アビトゥーアの標準化を図ることが教育政策上の課題となっている。常設文部大臣会議の「統一アビトゥーア試験要求事項」が各州のアビトゥーア試験の規準として採用されているのも、この方向性における改革である。また地域単位ではなく、州単位での統一アビトゥーアを行う州が多くなっている。

(5) アビトゥーア試験における産出的能力重視

アビトゥーアは、書面又は口頭における論述試験であり、マルチプル・チョイス問題は出題されない。ここでは与えられたテーマについて、明確な構造を持った論述を行うという産出的能力が重視されている。次のような課題は、ドイツ語のアビトゥーア試験にしばしば見られるものである。

- テキスト:アイヒェンドルフおよびエーリヒ・フリードの詩(森をモチーフとしたもの)
- 課題:
 1. このアイヒェンドルフの詩を解釈(interpretieren)せよ。
 2. フリードは森のモチーフをどのように

用いているか、それはアイヒェンドルフの場合とどう違うか?

3. このモチーフの変遷を例として、ロマン主義と近代の特色を述べよ。

(下線は筆者による)

このような課題の前提となっているのは、ギムナジウム上級段階の授業において、ロマン主義の抒情詩などといった文学史上のテーマが取り扱われていることである。「解釈せよ」という課題の表現は、きわめてオープンなもので、受験者を戸惑わせるもののようにも考えられるが、上述の「テキスト解釈のための操作」で見たように、解釈するという行為はドイツ語の授業において日常的に取り上げられている目的行為であり、受験する生徒にとって未知の課題ではない。

またこの課題で問われていることは、課題テキストに対する一定の「正しい」理解ではない。むしろ、課題テキストの解釈の多様性と文学史的な知識を前提とした上での、論理的一貫性が問われるのである。

産出指向という点でいえば、次の例のように、一定のテーマの下での創作を求める課題もある。

- テキスト:ゲーテ「若きヴェルターの悩み」(J.W. von Goethe: Die Leiden des jungen Werther. 1787)の一部(第2部, 12月20日の手紙)
- 課題(基礎コース):
 1. 次の小問2の解答のための基礎として、ヴェルターとロッテとの間の会話が行われている状況を概説し、読者がこの二人について持つイメージを記述しなさい。
 2. この張り詰めた状況の中でロッテは、自分の心に起こっていることを誰かに伝えたいと思っている、という仮定のもとに、一通の手紙を書きなさい。
 3. この手紙を書くためにあなたが考えたことやあなたの創作上の決断を説明しなさい。

(下線は筆者による)

このような課題に共通する特色は、その設問のオープンさと複合性である。とりわけ日本の大学入試問題やセンター試験の問題と比べるならば、その違いは歴然としている。「解釈せよ」という課題を前に、生徒はどのような対応をすればよいのか、その解答には決して一つの「正答」があるわけではなく、むしろテキストに幅広い解釈可能性があることが前提となっている。言い換えれば、テキストの内容を、認知的な意味において「わかる」ことだけが求められているのではなく、どのように「わかる」のかを、一貫性を持って言語化することが求められているのである。

このような課題に対する解答の評価が、日本での入学試験の場合のような「客観的」なものではありえないのは当然のことであろう。各州のアビトゥーア実施要領や統一したアビトゥーア試験要求事項(常設文部大臣会議)では、試験課題例とともに詳細な採点基準が記述されているが、採点官による偏差が生じるのは避けられない。複数の採点官の合議による採点方法が採用されていることも、このような偏差への対応と理解されよう。それでも、どのような解答に高得点が与えられるか、という基準は決して透明なものではありえず、ここにアビトゥーア試験の一つの問題点があるといえる。

またこのような課題では、テキストに関する知識(文学ジャンルに関する知識や文学史的知識など)やテキスト分析のための多種類の能力が動員され、それについての一貫性のある短文を書くという作業の中で、これらが統合的に発揮されなければならない。この意味において課題は複合的なものである。このような課題設定は、先述のドイツのアビトゥーアの制度的枠組みの中で初めて理解可能なことであるが、同時に、そこで問われるのが複合的なテキスト理解能力と問題解決能力、課題に対応する論述能力、すなわち、課題のテキストを出発点とした新しいテキストの構築の能力であることも確認しておく必要がある。

5. むすび

以上にドイツのギムナジウムでの制度的前提や教育内容を概観したが、ここから、わが国の高等学校・大学の接続、ないし教養教育というテーマに関してどのような示唆が得られるだろうか。ここではドイツとの対比において浮かび上がってくる問題点をあげておきたい。

(1) ドイツにおいても、ギムナジウムでの一般教育と大学での研究のための基礎教育がどのような相互関係におかれるべきか、大学での学習に共通して求められる基礎的能力とは何か、という点について議論は続いている。しかしそこでは、学習能力をあいまいな「教養」概念に終わらせず、具体的な目的能力を定義づけることも求められている。ドイツのギムナジウム教育やアビトゥーア試験における研究方法の意識化や能力概念の明確化の指向は、日本の教養教育を考える上でも大いに参考になるものであろう。

(2) ドイツのギムナジウム教育ではとりわけ、自立的な論述能力、明解な口頭発表能力などの養成に大きな重点が置かれていることがわかるが、これはまさに、日本の大学入学者に大きく不足している要素である。たしかに、ドイツと日本では、言語・社会文化的な背景が異なっていることは想像される場所であるが、他方、ドイツの事例は、それが成績評価も含めた教育課程の設計の問題でもあることを示唆している。とりわけ日本の大学入学試験では、受験生の産出的能力を評価するシステムが極度に貧弱であることが、ドイツの試験との対比において改めて明らかになる。この点が、日本とドイツの学習文化に大きな相違を作り出していることは容易に推測される。日本で、試験制度の現状を根本的に変えることがほとんど不可能に近いとすれば、大学入学者を対象として、自立的学習能力につながる論述能力や発表能力を養成するためのプログラムを提供することが、大学の不可避的な課題となってくるのではないだろうか。

(3) 日本とドイツでは、以上に見たように、教育の制度的枠組みとその目標設定において大きな違いがある。ドイツで、教育の標準化や学校種間の透過性を高める努力が求められているのに対して、日本では、なによりも教育の画一性の克服、生徒一人ひとりの自立的学習の促進、より具体的には、単一回答のテスト指向の克服が最大の課題であることがわかる。そこでは複合的な課題に取り組むための学習・研究方法の習得により大きな重点が置かれるべきであろう。成績の数値的比較可能性が最優先されなければならない、日本の大学入学者選抜の制度自体を変えることは困難としても、他方で、この観点から大学入学者の多様な能力を測定するためのテストの方法を工夫することは、中等教育から高等教育への接続という観点からも、きわめて重要な課題であることが理解されるのである。

注

- (1) 日本の学校制度、では、ドイツのような学校種への分岐というフォーマルな進路振り分けの過程がほとんど存在しない反面、中学校、高等学校への進学段階で、有名校への志願競争という形のインフォーマルな選別過程が存在し、大学受験の弊害も、教育制度の問題でありつづけている。日本の中学校や高等学校への入学試験が果たす選別的役割は、ドイツの観察者から見ても、自国の学校制度における選別以上に過酷なものとうつようである。(Schubert 参照)
- (2) ギムナジウムの修業年限は、旧西ドイツ地域の多くの州で13年であるが、12年の州もある。ドイツ統一後の新しい5つの州では、12年である。このことは、教育の地方分権が、ギムナジウムの修業年限の差にまで影響を与えていることを示しているが、近年では、12年に統一する方向に向けて各州の改革が進んでいる。

参考文献

- (1) Huber, Ludwig: Fähigkeit zum Studieren –

Bildung durch Wissenschaft. Zum Problem der Passung zwischen Gymnasialer Oberstufe und Hochschule. In: Liebau, Eckart u.a. (Hrsg.): Das Gymnasium – Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Juventa Verlag, Weinheim und München, 1997. p.333-351

- (2) Kultusministerkonferenz (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)

- (3) Kultusministerkonferenz: 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: 統一のアビトゥーア試験要求事項、ドイツ語科)

- (4) Kultusministerkonferenz: 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)

- (5) Kultusministerkonferenz: 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)

- (6) Liebau, Eckart: Allgemeinbildung als Laien- und Bürgerbildung: eine Aufgabe für das Gymnasium. In: Liebau u.a.(Hrsg.): Das Gymnasium. Juventa Verlag, Weinheim und München, 1997. p.281-302

- (7) Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck 2003

- (8) 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)
- (9) Das Land 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 11. Dezember 2004 (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)
- (10) Schubert, Volker: Höhere Bildung im globalen Vergleich - Die Beispiele Japan und USA. In: Liedtke, Max (Hrsg.): Gymnasium - Neue Formen des Unterrichts und der Erziehung. Verlag Julius Klinkhart, Bad Heilbrunn/OBB 1988