

第2 教育研究団体の意見・評価

○ 日本独文学会ドイツ語教育部会

(代表者 三 瓶 愼 一 会員数 673名)

T E L 03-5950-1147

1 センター試験及び高等学校ドイツ語教育の今後のあり方（前文に代えて）

前年度までの議論から、高等学校教科担当教員（以下「担当教員」という。）、日本独文学会教育部会（以下「教育部会」という。）、問題作成委員会（以下「作成委員会」という。）の三者には、大学入試センター試験（以下「センター試験」という。）の「ドイツ語」は、「3年間ドイツ語を学んだ生徒が受験する科目であるという前提に基づき、基礎的なドイツ語の能力を評価するもの」であるという共通認識があり、そのなかで、高度すぎる文法や語彙の使用の削減、いわゆる「難問・奇問」の排除が着実に行われてきた。その意味では、今のセンター試験の「ドイツ語」では、「基礎的なドイツ語」が問われていると言えるだろう。

それでもなおかつ、「長いタイムスパンでは受験者の減少傾向には歯止めが掛からない」（前年度作成委員会見解）現状がある。これはゆゆしき問題であり、その原因を究明し排除する努力が今後必要である。今後のセンター試験の「ドイツ語」受験者が長いタイムスパンで増加傾向に転ずるように、以下に前文に代えて、「受験者の需用とセンター試験『ドイツ語』のあるべき形」及び「高等学校ドイツ語教育の基準とセンター試験『ドイツ語』のあるべき形」の2点に絞って述べたい。

(1) 受験者の需要とセンター試験「ドイツ語」のあるべき形

「日本の高等学校においては、もはや『英語』に代わるものとしての『ドイツ語』学習が成立し得なくなっている」（前年度担当教員見解）という現実もはや共通認識だろう。第一外国語としてドイツ語を学習する機会を持つ高校生やドイツ語圏からの帰国生などは少数派であり、多くは第二外国語として、週1回2時間（1時間＝45～50分）×最長2年間のドイツ語学習しか保証されていないのが一般的だ。1学期15週間として150時間の授業時間確保がせいぜいである。

すなわち、「ドイツ語」は今や「英語+1」の「1」の場所を、「中国語」、「韓国語」、「フランス語」などの外国語と分け合う位置にある。「高等学校で3年間（第一外国語として）ドイツ語を学んだ生徒」を対象として出題されているセンター試験の「ドイツ語」が、実際に「ドイツ語」を学ぶ受験者の需要と合わなくなっているのである。これが受験者の伸び悩みの最大の要因であろう。

しかし、センター試験の外国語の問題を、実際の高校生の学習環境に合わせた「英語+1」という形に変えていく必然性と可能性はあるのか、第一外国語としてのドイツ語は消えてしまってもいいのかという問題は、もはや作成委員会にも手に負えない問題である。担当教員、教育部会、作成委員会の三者で相応に議論の時間を増やし、できれば実際に議論できる場所を設けることを考えるべきではないか。

今や、センター試験の「ドイツ語」が抱える問題は「経済的な問題」であり、需要と供給のバランスを考慮し、今後のセンター試験の「ドイツ語」の問題を考えていかなければ、センター試験の「ドイツ語」は存在すら脅かされ、ひいては高等学校授業科目としての「ドイツ語」の消滅につながりかねない。

(2) 高等学校ドイツ語教育の基準とセンター試験「ドイツ語」のあるべき形

また、いかなる形でセンター試験の「ドイツ語」が今後存続するとしても、試験の前提としての高等学校「ドイツ語」教育の現状を把握することは必要であり、試験の基準をどこに求めるかという問題は解決されるべき問題である。

これについてはこれまでも、(センター試験は)高等学校の教育現場で使用されている教材での使用語彙、熟語、慣用表現などの調査を踏まえた出題を、という要望が担当教員と教育部会の双方からなされている。「むしろ『ドイツ語』教育の専門家にそのような調査・研究をお願いしたい」という前年度の(教育部会に向けた)作成委員会見解はもっともである。もちろん、今後教育部会が中心になって、何らかの動きができるか検討してみたいが、定着率の低い非常勤講師に支えられ、開講・非開講も毎年目まぐるしく変わる日本の高等学校「ドイツ語」教育の現場では、そのような調査は前途多難であろう。「大学と高等学校共同で、基準となる『必修単語』や『必修熟語』の選定を」(平成21年度担当教員見解)という声もあるが、作成委員会に願いばかり届けていてもはじまらない。

しかし、このように「日本での『ドイツ語』学習の伝統を重んじて」、日本だけでそのような調査を行ったり、リストを作ったりするために多大な費用や労力をかけることに本当に意義があるのか、という議論も尽くされていない。「欧州共通参照枠(Gemeinsame Europäische Referenzrahmen) (以下、GER)に基づいた既存の基準を使うという方向を模索することも並行して議論していくべきではないだろうか。

GERに基づいて、高校生も含む若年層用に開発された検定試験Fit in Deutsch (以下FiD、1と2がある)を見ると、FiD 2 (A 2レベル)の受験資格として、45分授業を220~240時間、学習語彙約1200語が前提とされている(FiD 1では、100~120時間、650語彙)。この試験には、学習されるべきスピーチアクト、コミュニケーションストラテジー、慣用表現、語彙、文法も明記されており(小冊子“Prüfungsziele, Testbeschreibung”としてインターネットから購入可能)、“deutsch.com”、“Ideen”など、これに基づいた総合的な教材もドイツ本国では何種類か開発されている。欧州の移民政策の一つとして作られたGERではあるが、高校生向けのこれらの教材ではドイツで生活することを目的としたテーマや語彙・表現の選択は一般的に行われず、「高校生の生活に身近なテーマ」が選ばれて課を構成している。また、「会話に偏る」という批判も必ずしもあたらず、読み、聞き、書きの課題も充実している。ただ、それらすべてが「日常のコミュニケーションに必要な」素材を使っているにすぎない。

「ドイツ語検定を基準に」という議論もこの2~3年にあったようだが、ドイツ語検定はこれだけ多方面に充実した基準は設けておらず、それに準ずる高校生向けの教材は管見の限り存在しない。教材がなければ現場の授業は成り立たず、センター試験にも問題作成の指針が不十分だろう。日本の高校生の現実的な学習時間150時間に相応するGERのA 1とA 2の中間にセンター試験のレベルを設定し、それに準じてドイツ本国で作られた教材を使用すれば、日本だけでの教

育現場の調査・語彙や熟語、文法、スピーチアクト、コミュニケーションストラテジーの選定、さらに教材の作成という膨大な作業は省ける。また、GERのような国際的な語学能力の基準にそった教育を高等学校の現場で行えるということは、決してマイナスではないだろう。また、新高等学校学習指導要領では、英語は「生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする」とあり、「英語に準ずる」科目である「ドイツ語」でも従来の文法訳読法中心の教材ではなく、FiDに準ずる教材を用い、主に「ドイツ語」での授業をしていくことは理にかなっているだろう。以上のような考えも踏まえながら本論に移る。

2 試験問題の程度・設問数・配点・形式等

前文にも述べたとおり、センター試験の「ドイツ語」の問題は年々「スタンダード」としての均質性を保証してきており、今年度の本試験も、昨年度と比較しても、好印象であった。「好印象」というのは、設問に使用されている語彙が、受験者になじみのある語や基本語彙から構成されており、語彙や文法が全部分からなくても、選択肢で難易度を下げるなど、受験者への配慮が見られ、基本事項が分かっていたら迷わずに正答にたどりつける問題が増えたということ、全体として「真面目に勉強してきた者に優しい」問題となっていることからくる。また、問題に出てくる会話の場面も高校生を前提とした受験者がイメージし易いものであり、全体としての難易度は妥当と言える。以下では、「好印象」である部分は除いて、改善できるであろう点のみをあげる。

第1問 特筆すべきは、第1問の配点が前年度の各2点から各3点になったことである。問題数も一つ減ったが、第1問全体の合計点は前年よりも大幅増しと言えるだろう。これは、前年度の教育部会の意見・評価で「(受験者が安心して文法の知識の獲得と定着を目指せるように)第1問、第2問については、基礎文法を素直で取り組みやすい形で網羅的に扱い、その上で問題数を増やすなどして合計の配点をもう少し高くする」ことへの希望を加味しての配点変更であったかと思われる。このような配慮には感謝しつつも、第1問のそれぞれの問題は、1問解くことによって3点が与えられるにしては易しすぎると思われるものがあると指摘せざるを得ない。これは問われている問題の難易度ではなく、単語を文脈なく四つ並べて選ばせるという設問形式のレベルの問題ではないかと考える。また、発音問題にしても、音韻に絡む問題にしても、すでに設問に出せる単語の数そのものが尽きかけている。今後もこのように文脈のない知識だけを問う設問形式を続けることは、現実的にも困難なのではないか。その意味で、平成20年度以前に見られた複合的な設問形式の復活を視野に入れて、以下にいくつかの提案をあげる。

A

問1 「ドイツからのメール友達勧誘」という、高校生が実際に遭遇するであろうコミュニケーション場面を以下のように与えてみる。

Hallo, <u>ich</u> bin Jonas, 17 Jahre alt. Ich <u>suche</u> einen japanischen E-Mail-Freund. <u>Ich</u> <u>spreche</u> Japanisch, kann aber <u>nicht</u> schreiben. Da <u>brauche</u> ich noch Übung. Mein Hobby ist Tennis. Und du? Was <u>machst</u> du gern? Bitte schreib mir.
--

設問としては、「ここで、ich のchと同じ発音の単語はいくつあるか」というようにし、選択肢を①二つ、②三つ、③四つ、④五つというようにする方法が考えられる。さらに、内容把握を確認する出題を一つ絡ませ、例えば、“Was muss Jonas noch üben?”と質問し、①Japanisch sprechen ②Tennis spielen ③Japanisch schreiben ④E-Mail-Freund suchenのような選択肢を与える。基礎的な発音の知識も問いながら、単語の意味、メールの内容理解まで踏み込んで出題すれば、3点という配点は高くないだろう。

C

問3 このような問題も、完了形でつづられたErzählung（例えば昨日のことを書いたメール文）を提示し、数か所を穴にし、それに適当な選択肢を提示するという方法をとることができる。そして全体の内容把握を問う問題を一つ出すことで、理解レベルの能力を問うこともできるのである。問4にも同じことが言える。

第2問

問2 意味的に考えればそれほど難解ではないが、疑問詞woherを空間的な意味としてのみ認識している場合には迷う問題か。このような問題こそ、会話文の文脈を与えて難易度を下げることが必要ではないだろうか。“Ich verstehe die Matheaufgabe nicht.”, “Frag doch Silke. Sie ist sehr gut in Mathe.”, “Silke hat aber eine Drei in Mathe bekommen.”, “Woher weißt du das?”, “Der Mathelehrer hat es mir erzählt.”のような短い会話文（高校生ならばチャットなども適切だろう）を与え、Woherを穴埋めにし、さらにSilke ist nicht mehr so gut in Mathe wie früher. を正答とするような内容把握設問をひとつ出す。これは、ドイツの学校の成績システムについての知識がなければ解けないような問題で、「言語や文化に対する関心を高め、国際理解を深めること」という高等学校学習指導要領にのった課題であろう。

第3問 語順の問題も、まとまった内容の叙述文や会話文を与え、それにわざと語順の誤ったものを含め、どの語の語順が間違っているかという設問の仕方が考えられる。もちろん、ここでも理解問題を出すことは当然である。

しかし、このように第1問から第3問に一定の文脈のある複合的な問題を出すとすれば、第4問以降の難易度を抑える必要が出てくるだろう。

第4問

A

問2 正答のWorum geht es denn?は、かたまりで「一体何の用事なのか?」という意味として覚えていない限り難易度が高い。es geht um...という表現自体の難易度が高い上、um + was でworumになるということまで問うことで、たとえイディオムとしての意味を知っていたとしても全体の表現の意味にたどりつけるとは限らない。消去法でも正答にはたどり着くであろうが、問3、問4に比べれば難易度はやや高い。やりとりとしても全体的にちぐはぐである。反応としての“Meine Heizung funktioniert nicht.”も、これはHausmeisterに言いにくいべき内容であり、なぜChefのところにもそのようなことを言いにくのか、想像が付きにくい。“Ich habe starke Kopfschmerzen und möchte gern jetzt nach Hause gehen.”など、従業員が上司に訴えそうな内容に替えるといいのではないか。場面設定も、

できれば高校生と教師の会話などに設定を変えるとなお良いだろう。

C 構文の難易度は高くないが、下線部34のsollen、あるいは文飾のwohlはやや難易度が高い。また、問1は、単純な事柄を問う問題であるが、テキスト全体を読んで解く問題であるので、自信を持って解答するための負担は大きい。

第5問 配点は昨年と同じだが、語数、行数は共に昨年度より僅かに増えた。分量的にやはり多めであり、長文問題の直前としては負担が大きい。問4はかなりの問題があるように思われる。

問4 正答がzwar – aberとされるには違和感のある問題である。直前で娘が「もうちょっとで16歳になる」と言い、また更にその前で、一人ではなく友人とイギリスに行きたいと言っている2点を受けて、母親の場合には「確かにもう16歳にはなっていたが、でもたった一人で（フランスに）行ったじゃないか」という文脈であるからzwar – aberが正解という趣旨であろうが、問題となる本文部分を正確に訳せば「確かに君（母親）はもう16歳になっていたが、でもそれにもかかわらず（trotzdem）たった一人で（フランスに）行ったじゃないか」となり、trotzdemがあるために論理的に矛盾する。もしtrotzdemを無視してzwar – aberを正解とするならば、同様にeinerseits – andererseitsも論理的には正解となり得る。強いてtrotzdemを使うのであれば、前半のschonをerstとした上でganz alleinを斜体等で強調するべきであろうし、そうでなければtrotzdemをallerdingsなどとするか、あるいは削除しなければ整合性がとれない文章であり、本文、設問共に問題がある。

第6問 日本における近年の食文化の変化というテーマは、事柄としては高校生にも理解し易い。しかし、「言語や文化に対する関心を深め、国際理解を深めること」を目標とした高等学校学習指導要領に従うと、前年度以前に見られるように、ドイツ事情をテーマに選ぶほうが、よりふさわしいのではないか。また、配点、設問数は昨年同様であるが、行数は4行程度増えており、精読と自信を持っての解答のための負担は軽いものではない。

問3 通常の教材では「～を最後までし終える」といった意味で現れることの多いfertigが過去分詞を伴って持つ「～済み」という意味の理解を問うており、やや難易度が高い。何よりも、文意把握を目的とした問題で、選択肢のみドイツ語にする必然性はないのではないか。

問5 難易度は高くないが、veränderte Lebensweiseが即Problemであるという本文文章はやや不自然に感じられる。Lebensweiseも、それが指す内容からも語彙難度からもLebensgewohnheitenなどの方が適当と思われる。また、正答に関連する本文のim Kreise der Familie (essen) という表現も、Da aß die ganze Familie zusammen…という程度でもよいのではないだろうか。

問9 ①、②は本文1～5行目まで、③以降は18行目から26行目に関連するもので、選択肢文の内容が本文の上下に集まり、第3段落に関連する選択肢文がないのは多少偏っている。全文の理解度を測るのであれば、このような偏りは無い方が望ましい。

3 ま と め

作成委員会は、「外国語を理解し、表現する力」、「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」、「言語や文化に対する関心、国際理解」という高等学校学習指導要領にそった能力

を測るような問題の作成を例年心掛けてきているとしている。

そのなかでも特に、二つめの、「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」がセンター試験の「ドイツ語」でどの程度測れているのか、という問題は毎年少なからず議論にのぼっているが、「コミュニケーション」という言葉の解釈の違いからあまりかみ合わない議論になっているように思われる。これも、前文で述べたようにGERに基づくFiDを基準とすれば、それらすべてが明確に規定されているため、すべて解決する。FiDが前提としているようなコミュニケーションカティブなドイツ語能力を育てる語学教育はGoethe-Institut（以下、GI）などを中心に世界中の若年層のドイツ語学習者に対して広められている。前年度の担当教員の指摘にもあるように、その流れでPasch（Partnerschule）のようなプロジェクトによって影響を受けている日本の高等学校もある。センター試験の「ドイツ語」がその流れを参考にするというのは、あり得ない議論ではないだろう。

ただし、GIが行っているすべてのドイツ語検定試験の例にもれず、FiDも、聞く、書く、話す、読むの4技能すべてが試される。作成委員会は、「聞き取り」問題について、その導入の予定はないと前年度の見解で述べている。しかし、「書く」、「話す」が無理ならばせめて「聞く」だけでも英語のように導入するため、議論の場を設けることができると願う。