

ドイツの歴史教育

ーアビトゥーア試験「歴史科」の出題例と求められるコンピテンスー

木戸 裕（東洋大学大学院非常勤講師）

はじめに

ドイツでは、わが国のような個々の大学ごとに行われる入学試験制度は、基本的に採用されていない。ギムナジウム最後の2年間の成績と、ギムナジウム卒業時に実施されるアビトゥーア試験の総合成績が一定のレベルに到達した者に対し「大学入学資格」（アビトゥーア）が付与される仕組みがとられている。この資格を取得した者は、大学入試を経ることなく、原則としてドイツ国内のどの大学、どの学部にも入学する権利をもつことができるという点が、ドイツの大学入学制度のもっとも大きな特色となっている。またアビトゥーア試験は、州の統一試験として州ごとに行われている。出題にあたっては、いわゆるマルチプルチョイス方式によらず、相当高度の思考力を必要とする論文試験の形式がとられている。各科目とも長時間かけて、あるテーマについて論述するといった形式の問題が出題される。このように、州によりアビトゥーア試験に出題される問題は異なる（必修科目、科目の組み合わせなども州により異なる）。しかも問題はいずれも論文形式のものである。しかし、試験後に付与される大学入学資格（「一般大学入学資格」）は、全ドイツに共通である（どこの州で「大学入学資格」を取得しても、その資格はすべての州で有効である）¹。

アビトゥーア試験の出題に関しては、各州文部大臣会議（KMK）により、教科ごとに「アビトゥーア試験の統一的試験基準」（EPA）が策定されている。ただし EPA に法的拘束力はない。またドイツ語、数学、英語、フランス語に関しては、KMK により連邦全体に共通する「一般大学入学資格に関する教育スタンダード」が定められているが、「歴史科」に関しては作成されていない²。なお、アビトゥーア試験の「歴史科」の問題は、いずれの州でも近・現代史から出題される。また「ドイツ史」、「世界史」といった区分はな

¹ ドイツの大学入学制度の詳細は、末尾に掲げた関連拙稿 2～6 を参照。

² 関連拙稿 5 の 151 ページを参照。なお、同拙稿の 151 ページ以下で「ドイツ語」の出題基準等について紹介した。

い³。

以下本稿では、まずⅠで、実際にアビトゥーア試験で出題された「歴史科」の問題を取り上げ、その内容、出題・採点にあつての基準、試験で求められている水準・能力等をみていく。次にⅡでは、学習指導要領に相当する「教育プラン」のなかで、「歴史科」ではどのようなコンピテンスが要請されているのかについて言及する。最後に、ドイツの歴史教育の意義とそこからわれわれに与えられる示唆についてまとめた。

Ⅰ アビトゥーア試験「歴史科」の出題例から

以下では、アビトゥーア試験「歴史科」出題例とそれに関連して要請されている水準、採点の基準とその方法等について見ていく。

1 ザクセン・アンハルト州の出題例

最初に、2004年にザクセン・アンハルト州で出題されたアビトゥーア試験「歴史科」の問題を紹介する⁴。

³ ドイツの歴史教育の特色については、関連拙稿 1 の 103 ページ以下を参照。

⁴ アビトゥーア試験の数ある「歴史」の問題から、最新の問題でなく 2004 年に出題されたこのゴールドハーゲンの論説を取り上げたのかについていうと、2 つの理由がある。ひとつには、ゴールドハーゲンの論説をめぐる論争（ゴールドハーゲン論争）は、ドイツだけでなく、日本でも主として歴史学者の間で話題となった（たとえば、佐藤健生「ホロコーストと『普通の』ドイツ人—『ゴールドハーゲン論争』をめぐる」『思想』1997 年 7 月号, pp.54-70, を参照）。新聞にもドイツでの論争が紹介されている（たとえば、「ユダヤ人虐殺は『民族の罪』と主張—米国学者の著作、ドイツで波紋」『毎日新聞』1996 年 8 月 28 日, 6 面）を参照）。またゴールドハーゲンの日本語訳も出版されている（ダニエル・J・ゴールドハーゲン著、望田幸男監訳『普通のドイツ人とホロコースト—ヒトラーの自発的死刑執行人たち』ミネルヴァ書房, 2007.）。こうした個人的関心と合わせて、もうひとつは、ドイツでもこの問題は、アビトゥーア試験の「歴史」の問題のひとつのモデル、雛形になる「良問」とされたようで、文部大臣会議が策定した「アビトゥーア試験の統一的試験基準」（EPA）で、この問題が、各州の出題にあつての参考例のひとつに取り上げられている（参照文献 2）。なお、前述のようにドイツは連邦制国家で、アビトゥーア試験の問題は州ごとに作成されるが、各州の文部大臣で構成される文部大臣会議で、試験教科ごとに「アビトゥーア試験の統一的試験基準」が策定されている。これは文部大臣会議の決議という形式をとっている。またこの EPA をもとにして、2012 年にハンブルクの文部省（正式名称は、Behörde für Schule und Berufsbildung, 学校および職業教育官庁）から出された「アビトゥーア試験」の歴史の出題にあつての留意点が書かれた資料（参照文献 3）でも、この問題が出題例として取り上げられている。

図 1 は、同州の「歴史科」の試験問題の表紙である。同試験では、次の 3 つのテーマが掲げられている。

テーマ 1 : ドイツにおける世界経済危機の克服

テーマ 2 : インディアン住民の排除

テーマ 3 : ホロコースト—その実行者たちの動機


SCHRIFTLICHE ABITURPRÜFUNG 2004	GESCHICHTE (GRUNDKURS)
KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT	
	
Abitur April/Mai 2004	
Geschichte (Grundkurs)	
Einlesezeit: 30 Minuten Arbeitszeit: 210 Minuten	
<hr/>	
Thema 1 Bekämpfung der Weltwirtschaftskrise in Deutschland	
Thema 2 Ausgrenzung der indianischen Bevölkerung	
Thema 3 Holocaust – Motive von Täterinnen und Tätern	

図 1 : 試験問題の表紙

(出典) 参考文献 1 から入手。

なお関連拙稿 1 で、バイエルン州で出題された「歴史科」の問題を紹介した (104 ページ以下を参照)。

受験者は、この3つのテーマの中から1つを選択する。選択時間に30分が
あてられている。そのあとの解答時間が210分となっている。これから紹介
するのは、このうちのテーマ3である。

以下が設問である⁵。

問題：ゴールドハーゲン「ドイツ人の反ユダヤ主義の悪意ある形態が、その実行者
たちに、ユダヤ人の絶滅にすすんで関与するのに必要な動機を与えている」というテ
ーゼを提示しているが、このテーゼについて論述しなさい。その際、次の問いについ
て言及しながら、作業を行いなさい。

- ダニエル J. ゴールドハーゲンの見解を、もう一度再現してみなさい（資料1）。
- 「実行者たちが大量虐殺に賛同し、すすんでこれに参加した」とあるが、これに
ついて実証しなさい（資料1の1行目）
- ゴールドハーゲンに対して、ヴァルター・マノシュックはどんな立場をとってい
るのか検証しなさい（資料2）。
- ゴールドハーゲンは「…動機という点だけで言えば…たいていの実行者にとっ
て、単一な因果関係の説明で十分である」と言っているが、このゴールドハーゲン
の主張についてあなたの考えを述べなさい（資料1：19-20行目）。

次に、以下が資料1と2を訳出したものである。まず、簡単なリードの文
章（斜体の箇所）がある。そのあと資料1ではゴールドハーゲン、資料2で
はマノシュックの論文からそれぞれ抜粋されている⁶。

⁵ 以下、参考文献1から訳出した。

⁶ 資料1のゴールドハーゲン（Daniel Jonah Goldhagen）は1959年生まれのアメリカの
歴史学者。彼はその著書『ヒトラーの自発的死刑執行人：普通のドイツ人とホロコ
ースト』（Hitler's Willing Executioners: Ordinary Germans and the Holocaust, 1996）のな
かで、ユダヤ人のホロコーストは、ナチスだけの罪に帰せられるのではなく、当時
反ユダヤ主義はドイツの人々の間に深く浸透しており、普通のドイツ人も自発的に
ユダヤ人の大量虐殺に加担するか、これを黙認した、と主張した。ドイツでは戦後、
ホロコーストはナチズムによるものであり、国民全体の「集団としての罪」は否定
されてきた。同書はこうした見解に挑戦するものであり、刊行後大きな論争をドイ
ツ国民の間に巻き起こした。なお、問題文では独訳されたものが使用されている。
資料2は、このゴールドハーゲン論争に関するドキュメント集から、マノシュック
（Walter Manoschek, 1957年生まれのオーストリアの政治学者）の論文を抜粋したも
のである。

(資料 1) ダニエル・ジョナ・ゴールドハーゲン「除去的な反ユダヤ主義」

アメリカの政治学者ダニエル・ジョナ・ゴールドハーゲンは、ドイツ人がホロコーストにおいて果たした役割について彼の博士論文のなかで集中的に取り組んだ。1996年に出版された彼の研究論文のなかで彼によって主張されたテーゼは、専門家の間で、そして歴史に関心をもつ公衆の間で、集中的な議論を導いた。

大量虐殺の実行者たちが、賛同して、すすんでこれに参加したことはたしかである。彼らの同意が、彼らがユダヤ人に関してもっていた像によって規定されていることは同様に確実性をもって言うことができる。なぜなら、彼らの行動に対する他の納得できるいかなる理由も挙げることができないからである。もし彼らが反ユダヤ主義者でなかったならば、しかもまったく明白な反ユダヤ主義者でなかったならば、彼らは絶滅に関与していなかったであろうし、またヒトラーのユダヤ人に対するキャンペーンはまったく別な展開をしていたであろう。実行者の反ユダヤ主義と、それにより彼らを殺人へと駆り立てた動機は、ただただ彼らの世界観に源を発している。これは何ら追加的な変数ではなく、彼らの側のいかなる他のファクターにも帰せられない独立変数である。

しかしながらもう一度はっきり言うと、ホロコーストは唯一原因で (monokausal) 説明されるということを意味しているのではない。ヒトラーとその他の人々が民族殺害の計画を展開し、この計画を実行に移すことができる状況となり、その実行のための必要な条件が与えられ、そのあと実際に実行されたということに対しては、多くの大体においてよく知られた要素が作用している。この書物は、そのなかのひとつ、しかもこれまでほとんど理解されてこなかったものに集中している。彼らなしにホロコーストは行われなかった。ドイツの男性および女性が、彼らの身体、魂そして発明精神 (Erfindungsgeist) をこうした企てに提供することへと駆り立てたその動機が探求されなければならないのである。ただ動機という点だけで言えば、たいいていの実行者にとって、唯一の因果関係の説明だけで十分である。

したがってテーゼは次のようになる。ドイツの人種主義的反ユダヤ主義の悪意ある形態は、この歴史的ケースにおいては、ナチ指導部の決定の十分な理由となっているだけでなく、それはユダヤ人の絶滅にすすんで関与するのに必要な動機をも実行者に与えたのである。

もちろん他の一連のファクターもまた、——彼らの反ユダヤ主義から独立して、あるいは反ユダヤ主義と結合して——ユダヤ人を殺害することにドイツ人を仕向けることができたということもできよう。しかしそれはそのようではなかった。

(出典) ダニエル・ジョナ・ゴールドハーゲン『ヒトラーの自発的死刑執行人：普通

(資料2) マノシェック「ゴールドハーゲンのテーゼについて」

ヴァルター・マノシェックは1957年生まれ、政治学者。彼はその研究のなかで、集中的にホロコーストに取り組んできた。ゴールドハーゲンのテーゼをめぐる議論のなかで、彼は次のような立場を表明している。

ゴールドハーゲンは説明の提案として、次のようなセンセーショナルなテーゼを示している。すなわちホロコーストは、ほとんどすべての大ドイツの人々に転化されるものである。彼らは皆いつせいに国家社会主義の体制のプロパガンダ化されたユダヤ人絶滅政策に同意したのであるというテーゼである。この分析は一次元的であり、その決定論的な推論のなかでは明確に根拠をもったものとはなっていない。それでもってシンティ・ロマに対するジェノサイド、あるいはウクライナ人、ラトヴィア人、クロアチア人、ルーマニア人のユダヤ人虐殺に対する従順な関与も説明されることはできない。ゴールドハーゲンはさらに、国家社会主義の人種差別主義を、もっとも破壊的でもっとも恐ろしい章であるホロコーストへと還元し、次のようなことを隠匿している。すなわち国家社会主義の人種のユートピアは、ユダヤ人虐殺に限定されただけでなく、あらゆる障害をもった人々や遺伝性疾患をもった人々、ホモセクシャルな人々の不妊化、「生物学的に不都合な人々」の根絶もその内容とするものであったということを隠匿している。

ゴールドハーゲンの大ドイツの人々の深く根ざしたユダヤ人絶滅という単眼鏡的なテーゼでもって、ユダヤ人絶滅を正当化はできないであろう。何世紀にもわたる反ユダヤ主義は、政治文化のひとつのまとまりをなす必然的な文化ではあるが、ホロコーストに対する十分な前提条件ではなかった。そのすべての宗教的、経済的および人種の色合いのなかにおける反ユダヤ主義、権威への隷属 (Autoritätshörigkeit)、集团的圧力 (Gruppendruck)、不安、欠如した市民的勇気 (Zivilcourage)、出世への動機 (Karrieremotive)、利得 (Bereicherung)、「支配階級」であるという制御のきかない権力意識、あるいはユダヤ人の運命に対する単なる無関心、そうしたものがひとつのアマルガム (原注1) となって融合したのである。それがこの絶滅プロセスの組織的な転化をはじめて可能にしたのである。

(出典) 資料2: ヴァルター・マノシェック「合併企業としてのユダヤ人虐殺」ユリウス H. シェープス『殺人者の民族か? ホロコーストにおけるドイツ人の役割をめぐるゴールドハーゲン論争に関するドキュメント』ハンブルク、1996年、157-158ページ。

(原注 1) アマルガム：しっかりした結びつき (feste Verbindung)、合金 (Legierung)

2 要求領域

アビトゥーア試験問題の出題および採点にあたり、文部大臣会議の「アビトゥーア試験のための統一的試験基準」(EPA)では、生徒に対しどのような達成水準が要求されるのかについて、3つの「要求領域」(Anforderungsbereich)が設定されている⁷。以下は、「歴史科」の「要求領域」を訳出したものである(表1を参照)。

主として、「要求領域Ⅰ」では「テキストの内容を再現する」ことが、「要求領域Ⅱ」では「テキストの内容を自分の言葉で説明し、秩序づけ、比較できる」ことが、「要求領域Ⅲ」では「複雑な事実を自力で基礎づけ、体系立て、価値判断を行うことができる」ことが要求されている。ただし、厳密に3つに区分されるわけではない⁸。

表1：要求領域

要求領域Ⅰ

要求領域Ⅰは、習い覚えた作業技術の純粋に再生産的な利用のもとで、ひとつの区切られた領域と学習された関連性から事態を再現することを包括する。このことはとりわけ、再生産の達成を要請する。

それはとくに次の点である。

- ・歴史的専門知識を再現する。
- ・原典の種類を規定する。
- ・原典と叙述の間を区別する。
- ・原典と叙述から情報を取り出す。
- ・歴史的な事態の空間と時間を規定する。

要求領域Ⅱ

要求領域Ⅱは、既知の内容の自立的な説明、作業および秩序づけならびに学習され

⁷ 参考文献3, S.6.

⁸ 参考文献3では、次のように言われている(S.6を参照)。「アビトゥーア試験の要求は、その種類、複雑性および自立性の程度に応じて区分される。それはさまざま作業方法を要求する。比較可能性の透明度を高めるために3つの要求領域が記述される。ただし課題設定の実践にあたって、これら3つの要求領域はつねに厳格に分離されることはできない。したがって部分課題を要求領域に秩序づけるにあたっては交差が生じている。学習段階における作業の経過のなかで、生徒は、どのレベルで課題設定に対応して作業すべきかを認識するように導かれるべきである」。

た内容と方法の他の事態への妥当な適用を包括する。このことはとりわけ、再組織化された達成および転移された達成を要請する。

それはとくに次の点である。

- ・因果関係、構造的ないし時間的連関を説明する。
- ・経過および構造に関する歴史的な事態を理にかなった仕方で結びつける。
- ・原典または叙述を分析する。
- ・原典または叙述の陳述を具体化ないし抽象化する。

要求領域 III

要求領域IIIは、新たな問題設定、投入された方法および獲得された認識の省察的関わりを包括し、独自の理由づけ、帰結、意味づけへと到達する。このことはとりわけ、省察および問題解決の達成を要請する。

それはとくに次の点である。

- ・構造化された、マルチパースペクティブな、問題を意識した歴史的論拠を展開する。
- ・歴史的事態と問題について議論する。
- ・歴史的な問題設定に関する仮説を吟味する。
- ・自己の説明を発展させる。
- ・自己の判断形成を歴史的ないし現在の規範的なカテゴリーのもとで省察する。

(出典) 参考文献3, S.6.から訳出。

3 各領域におけるオペレーター

次に、各領域におけるオペレーター、すなわちどういう操作能力が問われているのか一覧にしたリストを掲げてみた。

表2：各要求領域のオペレーター

要求領域 I	
名づける(nennen)	目標に向けられた情報を、コメントすることなしに収集する。
特徴を述べる(bezeichnen) スケッチする(skizzieren)	事態、問題または陳述を形式化する。
叙述する(darstellen) 記述する(beschreiben) 要約する(zusammenfassen)	事態をその意味を保持したまま本質的なものへと還元する。
要求領域 II	
分析する(analysieren) 探求する(untersuchen)	目指された問題設定のもとで要素、構造メルクマールおよび連関性を浮き彫りにする。

基礎づける(begründen) 証明する(nachweisen)	歴史的事例および他の典拠にもとづいた論拠にしたがいテーゼまたは評価の正しさを裏付ける。
特徴づける(charakterisieren)	歴史的事態をその独自性のなかで記述し、それをそのあと特定の観点で要約する。
秩序づける(einordnen)	ひとつのあるいはいくつかの歴史的事態を関連づける。
説明する(erklären)	歴史的事態を知識および洞察をとおして、ひとつの関連性（理論、モデル、規則、機能関連）のなかに秩序づけ、説明する。
解説する(erläutern)	説明する（erklären）と同様だが、付加的な情報と例示により明らかにする。
明確にする (herausarbeiten)	資料から、明確には述べられていない特定の歴史的事態を見つけ出し、それらの事態の間にある連関を構築する。
対比する (gegenüberstellen)	いくつかの事態、問題あるいは陳述をスケッチし、論拠を示して重要さの程度を判定する。
比較する (vergleichen)	基準にもとづき、共通性、類似性および相違を区分して叙述する。
論駁する(widerlegen)	あるテーゼまたは立場が維持できないことの論拠を挙げる。
要求領域Ⅲ	
判断する(beurteilen)	文脈に対し明らかにされている基準にもとづき、根拠をもった具体的な判断を行う。
評価する(bewerten) 見 解 を 表 明 す る (Stellung nehmen)	ある事象、問題あるいはテーゼに対し、自身の規範的な基準を明らかにして、根拠があり、追体験して理解できる価値判断を行う。
展開する(entwickeln)	獲得された分析結果を総合し（synthetisieren）、ひとつの独自の意味づけへと至る。
議論する(diskutieren) 論究する(erörtern)	問題設定またはテーゼについて、ひとつの根拠のある評価へと導く賛成か反対かの論議を展開する。
吟味する(prüfen) 点検する(überprüfen)	陳述（仮説、主張、判定）を自己の知識にもとづいて判断する（beurteilen）。
解釈する(interpretieren)	原点から意味連関を推論し、根拠のある、分析、注釈、評価にもとづいた立場表明を行う。

（出典）参照文献 3, S.7.から訳出。

4 「授業上の前提」および「期待される水準」

この出題例に関して、どのような「授業上の前提」（試験前にどんな点が授業で教えられていなければならないか）および「期待される水準」（試験で、生徒はどのレベルの水準に到達していなければならないか）については、次のように言われている（表3を参照）⁹

表3：「授業上の前提」および「期待される水準」

授業上の前提
<p>受験者はすでに国家社会主義に関する基本的な知識を獲得している。その際、ファシズム、国家社会主義、反ユダヤ主義、人種差別主義といった概念を使用している。戦間期のヨーロッパにおける議会主義の危機（ソ連のボルシェビズム、イタリアのファシズム、フランスとイギリスの反民主主義的な動き）のあとのワイマール共和国の崩壊およびナチス独裁体制の樹立について探求している。</p>
期待される水準
<p>受験者は、事態の意味について論究することができる。このことを受験者は次のコンピテンスにより示している。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・素材のなかに含まれる論拠が、具体的に把握され、問題意識をもって適用されている。 ・受験者は、両方の著者の根拠づけについて分析し、それらを互いに比較検討し、与えられた立場の賛否を立証している。 ・受験者は、ゴールドハーゲンのテーゼがどの程度歴史的な事象、プロセスないしは構造を説明しているかを探求している。 ・受験者は、与えられた理論的説明の着実性（Tragfähigkeit）を判断している。その際、受験者は歴史の判断に対する立場の帰結を取り扱っている。

（出典） 参考文献 2, S.26f.および参考文献 3, S.11.にもとづき訳出。

「期待される水準」を表1の「要求領域」に対応させると、たとえば表4のようになる。

⁹ ザクセン・アンハルト州の「教育サーバー」（参考文献1）には、問題文のみが搭載され、解答例などは示されていないので、ここでは同じ問題を出題例として挙げ、「授業上の前提」、「期待される水準」などに言及している文部大臣会議の資料（参考文献2）およびハンブルク文部省の資料（参考文献3）から抜粋して訳出した。前掲（注4）も参照。

表 4：「期待される水準」と「要求領域」の対応

要求領域Ⅰ

受験者は、ゴールドハーゲンが主張する立場と根拠を分析している。

- ・ 受験者は、ゴールドハーゲンがどのようにドイツ人の反ユダヤ主義の特別な形態に関する見解を述べているのか、自分の言葉で再現している。
- ・ 受験者は、ゴールドハーゲンがホロコーストに関与した実行者を、ドイツ人の反ユダヤ主義の特別な形態でのみ捉えていることを指摘している。

要求領域Ⅱ

- ・ 受験者は、ホロコーストに関する知識から、歴史的事態を選び出している。たとえば動員集団と殺人行為に対する自発的な関与、医学的実験による被拘留者の虐待、強制的移送と選別への積極的関与など。
- ・ それらとの関連のなかで、受験者は第一文におけるゴールドハーゲンの陳述について、根拠をもってその有効性を確認している。

要求領域Ⅲ

- ・ 受験者は、マノシェックの論拠を分析し、授業から知った歴史的事態の助けを借りて説明している。また受験者は、歴史的事態でもってすると、実行者の動機に関するゴールドハーゲンの唯一原因の説明は十分なものではないというマノシェックの見解を裏付けている。
- ・ 受験者はその際、以下のような指摘を取り上げている。すなわち国家社会主義の人種差別主義は、ホロコーストにのみ限定されるものではないということ、そしてマノシェックの論拠を借りてゴールドハーゲンの立場の限界を証明している（たとえば、ゴールドハーゲンのテーゼでは、シンティ・ロマの大量虐殺は、非ドイツ人のホロコーストへの関与と同様ほとんど説明されることができない）。
- ・ その際受験者は、国家社会主義の人種差別主義はホロコーストにのみ限定されるものではないと述べることにより、受験者は実行者の動機に関して、ゴールドハーゲンの論拠が確固たるものであるかどうか慎重に吟味している。
- ・ 受験者はその際、素材に含まれている論拠以外のものにも言及している。たとえばホロコーストの根拠としての国家社会主義のシステムについて。

(出典) 参考文献 2, S.27.から訳出。

5 採点方法と評価基準

次に、アビトゥーア試験の答案の採点方法、評価基準等についてまとめて

おこう¹⁰。

ハンブルク州の「一般大学入学資格取得に関する教育・試験規則」(APO-AH)の第24条第3項および4項では、次のように定められている¹¹。

- 教科を管轄する教員は、州が定める採点基準にしたがい、答案の長所と欠陥、正しい解答と誤った解答にマークをつけながら答案を採点し、評点をつける。下書き用紙は補充的に援用されることができる。各答案はそのあと第二採点者によりチェックされる。第二採点者は、教科を管轄する教員の評価を引き継ぐか、または評点をともなう補足的な所見を作成する(第24条3項)。
- 教科委員会の長は、最終的な点数を決定する。第一採点者と補足された所見の点数が3点を超えない場合、両者の点数の平均値が点数となる。平均値が端数の場合は切り上げる。両者の点数の開きが3点を超える場合は、第三所見が求められる。所轄庁は、第三所見者を定める。教科委員長がこの者になることもできる¹²。最終的な点数は、所轄庁により定められた日に受験者に通知される(同条4項)。

また、評価にあたっては、とくに次の点に重点が置かれるとされている¹³。

- ・専門的な正確性
- ・専門用語および教科の方法との関わりの実確性
- ・論述の首尾一貫性、根拠および結合
- ・問題性の程度、多様な視野ないし論証の論争性

¹⁰ 以下の記述は、参考文献6, S.11f.を参照。

¹¹ 原文は、以下を参照。Ausbildungs- und Prüfungsordnung zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (APO-AH) Vom 25. März 2008 (HmbGVBl. S. 137), zuletzt geändert am 16. Juni 2017 (HmbGVBl. S. 161)

¹² 採点は、0点から15点の16段階で評価される。この条文にあるように、採点は2名の教員(第一採点者と第二採点者)により行われる。第一採点者と第二採点者の採点結果が3点以内であれば、両者の点数の平均点が受験者の得点となる(小数点以下は切り上げられる)。両者の点数の開きが3点を超える場合は、第三の者が、第一採点者と第二採点者が付与した点数の範囲内で点数を決定する。なお受験者には、解答用紙とともに、下書き用紙も配布され、清書に間に合わなかった場合など、下書き用紙の記述も採点にあたり考慮されることができる。

¹³ 参考文献5, S.11f.

- ・ 自立性の範囲
- ・ 概念的明白さ
- ・ 標準言語的規範および形式的な観点の充足

なお、答案の採点にあたってマークとして使用される「略記号」は次のとおりである（表5を参照）。採点者は、受験者の答案に「言語の形式的欠如」と「内容上の欠如」がみられる箇所に、これらの「略記号」を付与していく。

表5：採点にあたり使用される「略記号」

(1) 言語の形式的欠如

A：表現（Ausdruck），Gr：文法（Grammatik），R：正書法（Rechtschreibung），St：文体（Stil），ul：読みにくい（unleserlich），W：語の欠如（Wortfehler），Z：句読法（Zeichensetzung）

(2) 内容上の欠如

F：誤っている（falsch），Fsp：専門用語／専門概念が欠如している、または誤って使用されている（Fachsprache/Fachbegriff fehlt oder wurde falsch verwendet），Log：論理的・一貫性の欠如（Verstoß gegen die Argumentationslogik），Th：テーマないし課題設定が顧慮されていない（Thema bzw. Aufgabenstellung nicht beachtet），ug：不正確（ungenau），uv：不完全（unvollständig），Wdh：繰り返し（Wiederholung），Zhg：誤った関連づけ（falscher Zusammenhang）

（出典）参考文献 5, S.12 にもとづき作成

最後に、出題例の場合、「よい」または「可」の評価を受けるためには、どのような達成が要求されるのかについて、ハンブルク文部省の資料から訳出してみた¹⁴。なお、ドイツの成績評価は、「1」（「非常によい」）から「6」（「不可」）までの6段階に区分されている¹⁵。

¹⁴ 参考文献 2, S.27f.および参考文献 3, S.17.にもとづき訳出した。

¹⁵ ドイツの成績評価は、「1」から「6」までの6段階に区分されている。「1」が「sehr gut, 非常によい」で、以下、「2」（よい）、「3」（befriedigend, 満足できる）、「4」（可）、「5」（mangelhaft, 欠陥の多い）、「6」（ungeügend, 不可）、という順序になっている。前掲（注 12）に記したように、アビトゥーア試験の各科目の点数は、0～15 点の 16 段階で評価されるが、このうち、0 点が「不可」、1～3 点が「欠陥の多い」、4～6 点が「可」、7～9 点が「満足できる」、10～12 点が「よい」、13～15 点が「非常によい」に相当する。

- ・「よい」(gut) という評価に到達するのは、受験者が2つの提示された叙述に含まれるテーゼと、それぞれの論拠を完全に把握し、構造化して再現している場合である。受験者は、その論議を追体験して理解でき、確固たる論拠に向けて検証し、この基礎の上に自身の意見を展開している。与えられた意味の脱構築 (Dekonstruktion) にあたり、受験者は提示されている部分課題に取り組んでいる¹⁶。受験者はこのテーゼの検証のために、問題領域「ホロコースト」に関する確実な専門知識を使っている。

2つの解釈が受験者によって、全体として綿密に判断されている。受験者は、作者のパースペクティブと意図を確実に把握し、理解している。

- ・「可」(ausreichend) に到達するのは、受験者が2つの叙述のなかに含まれるテーゼと論拠をその根本的な特徴において把握している場合である。これらが、ある程度まで論究されており、自分自身の態度表明 (Stellungnahme) へと導いている。与えられた解釈の脱構築化にあたって受験者は、提示されている部分課題に依拠している。受験者は論議の検証に関して、とりわけ問題領域「ホロコースト」に関する専門知識を用いている。しかしながらその専門知識はすべての部分で明らかにされていない。また細分化されていない。

受験者は、2つの解釈がどのくらいまで十分にホロコーストを説明しているかについてある程度まで判断している。その際、受験者は著者のパースペクティブと意図をその根本的な特徴において認識しており、これらを十分とは言えないが評価を下している。

II 歴史教育のコンピテンス

本章では、ハンブルク州とバーデン・ヴュルテンベルク州を例に、それぞれの「教育プラン」(Bildungsplan)の「歴史科」のなかで、どのようなコンピテンスが挙げられているのかについて見ていくことにしたい。

1 ハンブルク州の「教育プラン」から

ハンブルクの「教育プラン」では、歴史という教科特有のオペレーションは、「オリエンティールングコンピテンス」(Orientierungskompetenz)、「方法コンピテンス」(Methodenkompetenz)、「判断コンピテンス」

¹⁶ 前掲の「設問」のなかで「次の問いについて言及しながら」とあるが、この「問い」が「部分課題」に相当する。受験者は「部分課題」に答えながら、ゴールドハーゲンによって与えられた意味づけを「脱構築」することが要請されている。

(Urteilskompetenz)、の3つのコンピテンス領域に総括されるとして、次のように言われている¹⁷。

まず、「オリエンティールングコンピテンス」は、「歴史およびその知識と問題のストックのなかで自らを方向づけるとともに、歴史から方向づけを獲得する能力、熟達およびその用意のあること」である。

第二に、「方法コンピテンス」は、「分野固有の概念の理解のなかで、とりわけ資料にもとづく歴史的プロセスおよび構造を再構築する(rekonstruieren)とともにこうしたプロセスおよび構造のすでに存在する叙述を脱構築する(dekonstruieren)ことができる能力、熟達およびその用意のあること」である。

第三に「判断コンピテンス」は、「過去の事柄について、究極的に根拠のある、説得力をもった事実判断と省察的な価値判断を行うことができる能力、熟達およびその用意のあること」である。

表6が、これら3つのコンピテンス領域の内容である。

表6：「歴史科」の3つのコンピテンス領域

オリエンティールングコンピテンス
<p>・ 歴史のなかのオリエンティールング</p> <p>→ 時代（古代、中世、近代）および領域（文化／社会、政治、経済）を思考上の秩序モデルとして認識し、歴史的現象と経過の叙述のために役立てる。</p> <p>→ 中心的な出来事、特徴づけられた構造および特殊な生活形態を過去から指定し、歴史的に秩序づける。</p> <p>→ 基本的な歴史的現象、本質的な関連および基礎的な発展を記述する。</p> <p>・ 歴史をととしてのオリエンティールング</p> <p>→ 過去と現在との間にある発生史的、発展史的および影響史的な結びつきを記述する。</p> <p>→ 現在から過去に対する問いと、その逆に歴史的視野から自身の現在に対する問いを設定する。</p> <p>→ 歴史の授業の論証的な提供と歴史のそのほかの仲介形態を、自身の理解と世界の理解のために引き寄せる。</p>
方法コンピテンス

¹⁷ 参考文献 6, S.10.

<p>・ 読む (Lesen)</p> <p>→ 歴史的資料を規則にあって解明し、評価し、歴史の独自の叙述へと引き寄せる。</p> <p>→ 歴史的叙述を意味理解的に読み、その形態（フィクションのテキスト／事実テキスト：ドキュメント映画／劇映画）のなかで区別し、分析する。</p> <p>→ さまざまな認識次元（出来事／解釈）ないし認識の諸前提（時代と立場の拘束性）を識別する。</p> <p>・ 叙述する (Darstellen)</p> <p>→ 歴史的連関と発展を物語的に（narrativ）記述し、多角的な視野で展開する。</p> <p>→ 個々のデータから一般的な証言を導き出す、ないしは事例により具体化する。</p> <p>→ 作業成果を独自に、専門的かつ具体的に、状況および対象にあって描き、提示する。</p> <p>・ 探求する (Forschen)</p> <p>→ データを調査し、情報を比較し、作業成果を構造化する。</p> <p>→ 歴史的知識についてのさまざまなメディアコミュニケーションの形態を利用する。</p> <p>→ 歴史的認識獲得の手続きを批判的に省察する。</p>
判断コンピテンス
<p>・ 事実判断 (Sachurteile)</p> <p>→ 歴史的出来事とプロセスを、その発端、原因、帰結の観点で記述する。</p> <p>→ 歴史的関係者の行動を、その時代のコンテキストのなかで解明し、過去と現在の間の見方と価値観の相違を浮き彫りにする。</p> <p>→ 過去に関する現在の陳述の仮説的内容を挙げて、チェックしながら点検する。</p> <p>・ 価値判断 (Werturteile)</p> <p>→ 現在の歴史文化の分野で、将来の見通しをもった解釈と価値づけをアイデンティファイし、比較し、検証する。</p> <p>→ 独自の価値づけを行う。その際、その歴史的な前提条件と規範的な前提に関する情報を与える。</p> <p>→ 独自の歴史的な意味形成へのアプローチを展開し、論拠をもって検証する。</p>

（出典）参照文献 6, S.10f.にもとづき作成

2 バーデン・ヴュルテンベルク州の「教育プラン」から

次にバーデン・ヴュルテンベルク州で 2016/17 学年度から適用されているギムナジウムの「歴史科」の「教育プラン」を見てみたい。そこでは、歴史的思考（Historisches Denken）に必要な能力として、「問題コンピテンス」（Fragenkompetenz）、「方法コンピテンス」（Methodenkompetenz）、「省

察コンピテンス」(Reflexionskompetenz)¹⁸、「オリエンティールングコンピテンス」(Orientierungskompetenz)、「事実コンピテンス」(Sachkompetenz)の5つのコンピテンスが挙げられている¹⁹。その内容は、表7のとおりである。

表7：プロセスと関連する歴史のコンピテンス

問題コンピテンス
生徒は、歴史的な問題設定とその解答に向けた戦略を発展させることができる。
1. 歴史に関する問いを形式化し、提示された問題設定を跡づけることができる。
2. 問いを比較し、独自の重点を基礎づけることができる。
3. 仮説を立てることができる。
4. 歴史的な問いの解答への探求ステップを計画することができる。
方法コンピテンス
生徒は、教科特有の方法を適用することができる。
1. 資料と叙述の間を区別できる。
2. さまざまな素材（とりわけテキスト、地図、統計、風刺画、ポスター、歴史的絵画、写真、映画、同時代人の証言など）を、デジタルメディアも含めて、批判的に分析することができる。
3. 問題解決に必要な情報を手に入れることができる（例：図書館、インターネットなど）。
4. 学校外の学習場所（例：美術館、文書館、記念碑、文化遺産、記念館、歴史的場所）から情報を集めて評価できる。
省察コンピテンス
生徒は、歴史的事態と意味を分析し、判断し、評価することができる。
1. 仮説を検証できる。
2. 歴史的事態をその作用連関のなかで分析できる（多原因性）(Multikausalität)。
3. 個人および集団の行為の可能性と限界を歴史的状況のなかで認識し、代替的な行為

¹⁸ とくに省察的歴史意識について、同州「教育プラン」では次のように記述されている。「歴史の授業の中心となる目標は、省察的歴史意識の構築である。それは、歴史はたしかに過去と関わっているが、過去そのものではないという認識から出発している。なぜなら歴史は、現在に属するものであり、現在から明らかになるものだからである。生徒は、それゆえすでに歴史の授業の最初で、歴史は昔の出来事の経過と過去を同一視するものではないことを学んでいる。歴史は、むしろ現在の知識と理解の視点での解釈である」（参照文献7,S.3.）。

¹⁹ 参照文献7,S.6ff.

の可能性について論究することができる。

4. 事実判断および価値判断を分析し、自ら形式化し、基礎づけることができる。
5. さまざまなパースペクティブにもとづく意味づけを、歴史的観点も考慮して（例：テレビのドキュメンテーション番組、歴史的劇映画、美術館、記念館など）、認識し、比較し、判断することができる（脱構築、多角的視野、時代・場所の拘束性）。
6. 歴史的事態を再構築できる（再構築）。
7. 生活世界および経験世界に対する、政治的、経済的、社会的な構造およびプロセスを解明することができる。
8. フィクションの歴史的テキストを作成でき（想像力）、整合性を検証できる。
9. 歴史的プロセスのなかで、および歴史意識に関して、メディアの役割を分析することができる。

オリエンティールングコンピテンス

生徒は、現在および未来の理解、自分自身のアイデンティティーの構築、現在および未来に関連する行為の根拠に対するオリエンティールングとして歴史を利用することができる。

1. 現在の歴史的限定性ならびに過去と未来の間の相違性および共通性を分析し、評価することができる。
2. 集団的記憶、とりわけさまざまな歴史画像を、それらのメディアによる叙述も含めて分析し、評価することができる。
3. 自身の文化を他の文化とその歴史的限定性のなかで比較し、評価できる（アイデンティティーと他者性(Alterität)）。
4. 自己および他者の価値方向づけについて説明し、検証できる。
5. 歴史的認識の現実の問題への転用性について、また未来に対する可能な行為選択について論究することができる。

事実コンピテンス

生徒は、歴史的事態を構造化して推論し、再現することができることができる。

1. 歴史的事態を空間と時間のなかに秩序づける。
2. 転換点および連続性を列挙することができ、その意味を判断できる。
3. 構造、プロセス、出来事および人物を識別することができる。
4. 歴史的事態の分析、構造化および叙述にあたり、専門概念を使用することができる。
5. 重要な集団をそれぞれの社会のなかで識別し、その機能、関心および行為可能性について記述することができる。
6. 歴史的事態を関連性のなかで叙述することができる（ナレーション）。
7. 地域史の事例を上位にある歴史的連関のなかに秩序づけることができる。

（出典）参考文献 7, S.14ff.

以上見てきた「歴史的思考」のためのコンピテンスは、循環構造を形作っているといえることができる。すなわち図2に示したように、たとえば「歴史的問い」があり、その問いに対して「資料および叙述を有効活用」し、得られた結果を「分析、判断」する。それにより「現在との関連」を理解し、「歴史的意識」をもつ。それから再び、「歴史的問い」に立ち戻るという構造である。以上の過程で必要とされるコンピテンスが、「問題コンピテンス」、「方法コンピテンス」、「省察コンピテンス」、「オリエンティールングコンピテンス」である。そしてこうした循環構造のなかで、生徒は「歴史的事態を構造化して推論し、再現することができる」コンピテンスである「事実コンピテンス」を身につけることができるというのである²⁰。

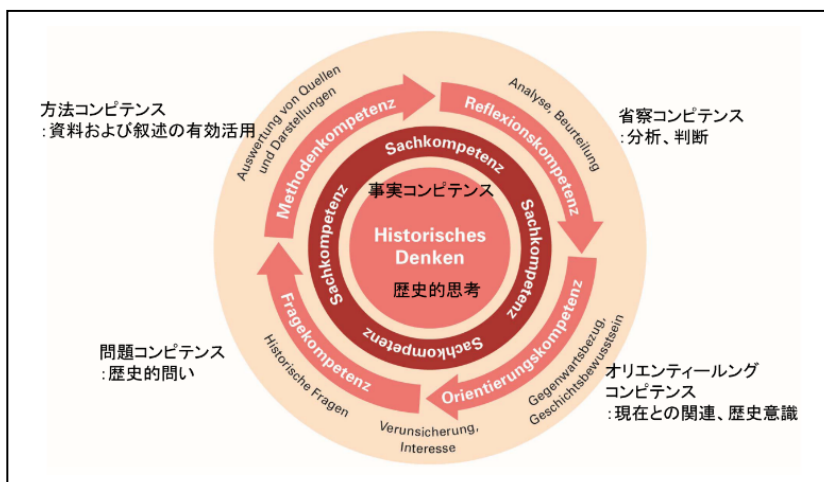


図2：歴史的思考のためのコンピテンス

（出典）参考文献 7, S.6.

おわりに

最後に、バーデン・ヴュルテンベルク州の歴史科の「教育プラン」のなかでとくに強調されている「寛容と受容のための教育（Bildung für Toleranz und

²⁰ 参考文献 7, S.6.

Akzeptanz von Vielfalt, BTV) を取り上げ本稿のまとめとしたい。

同プランでは、次のように言われている²¹。

「BTV は、歴史科のなかで主要な位置価値 (Stellenwert) をもっている。なぜなら人類の歴史は、その発生以来多様な共通の文化的影響によって、またさまざまな文化に属する人々間のコンフリクトを通して作り出されてきた。こうした出会いのなかで、今日までさまざまな意味モデルや規範が相互に出会ってきた。その際、グローバル化の過程でそれらの多様性が急速に生まれた。生徒は、歴史のなかで絶え間なく不寛容の事例と出会う。しかしまた相互の尊重と多様性の受容についても出会う。生徒は、歴史の経過のなかでさまざまな少数者と社会の出会いを知り、その際、異なるものを尊重し、その価値の保護を可能とする価値態度を発展させる」。



図3: 「寛容と多様性の受容のための教育」(BTV)の学習目標

(出典) Gerhard Ziener, *Bildungsplan 2016: Die Leitperspektive BTV*, ptz 2016. [http://www.bak-online.de/pdfs2016/WS2.Ziener_Toleranz.pdf]

すなわち、BTVの学習目標とされるのは「多元性能力」であり、それは「多元性の自覚」、「多様性についての知識」、「共同生活の形成」、「差別の予防」であるとされている(図3を参照)。それは具体的には、次のような実践をとおして実現されるとしている²²。

²¹ 参考文献 7, S.4f.

²² バーデン・ヴュルテンベルク州の文部省のホームページを参照。同ホームページで

- ・人としての多様性と社会的な多様性
- ・価値を志向した行為
- ・寛容、連帯 (Solidarität)、包摂 (Inklusion)、反差別 (Antidiskriminierung)
- ・自己発見と他の生活形態の受容
- ・偏見、ステレオタイプ、陳腐な決まり文句 (Klischee) の形態の吟味
- ・コンフリクトの克服と利害の調整
- ・少数者の保護
- ・異文化間および異宗教間の対話の形態

歴史教育は、たしかに自分の出身国への帰属意識を高めることを目的とする。国との一体感、愛国心を醸成するものであり、その国の人間としてのアイデンティティを育成することを目指すものである。しかし同時に、戦後ドイツの歴史教育が求めてきたのは、①歴史を多角的に把握する（正解はひとつではない）、②同じ歴史的な出来事でも、立場が異なれば全く違った意味づけがなされることを知る（自分とは異なる歴史の見方も有り得ることを体験的に学習する）、③自分とは異なる人間がいること、異なる考え方も有り得ることを理解しようとする態度を養う（他なるものに対する開かれた態度を

は、BTV について次のように説明されている。「多様性との建設的な交わりは、増大する複雑性と多様性に特徴づけられた現代社会のための重要なコンピテンスであることを意味している。現代社会において人々は、さまざまな国籍、国民性、民族性、宗教、世界観の人々、異なる年齢、さまざまな肉体的、精神的な素質をもった人々、また性同一性の人々、性的指向の人々と出会う。人生設計の個性化と多元化が特徴的である。問題の核心は、敬意、相互の尊重、異なる価値評価を促進することである。人間の尊厳、キリスト教的な人間像、婚姻と家族のとくべつな保護をともなう国の憲法が基礎にある。寛容と世界開放性 (Weltoffenheit) の場としての学校は、若者たちに、自己のアイデンティティを発見し、自由に、差別される心配なく自分の考えを表現することを可能とするところでなければならない。生徒は、異なるアイデンティティとかかわりを持ち、その立場にたってみることで、またそうしたものに対峙することで、自分自身のアイデンティティに対する意識を研ぎ澄ませていくのである。その際、生徒は多様性が社会的現実であり、他者のアイデンティティは、自分のアイデンティティに対し何ら脅威を意味しているものではないということを経験する。中心となる視点は、異文化間の、異宗教間の対話、異なる立場ないしは国際的な連関のなかでの紛争との対話志向的な、平和的な交わりへの社会能力を目指してもいる。多様性との交わりへ向けた教育、寛容に向けた教育は、人権教育、平和教育への寄与であり、包摂的な社会の実現のための教育である」。

„Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielheit(BTV)“ [http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/ BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BT V]

もつ。異なる歴史認識を許容する）ことである。それは、戦争を知らなくても戦争とはどんなものなのか、歴史的想像力を養うということでもある。ドイツにとって、「戦争の責任をどう考えるか？」は、歴史の学習の出発点であり到達点でもあるといえるかもしれない²³。

以上見てきたようなドイツの歴史教育の事例は、われわれにも少なからぬ示唆を与えてくれるように思われる。

参考文献

※インターネット情報の最終閲覧日は2017年11月15日である。

1. ザクセン・アンハルト州「教育サーバー」 [https://www.bildung-lsa.de/pool/zentrale_leistungserhebung/abitur/gesch04gk.pdf]
2. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.6.1979 i. d. F. vom 10.02.2005) (EPA と略) [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EP-A-Geschichte.pdf]
3. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Schriftliche Abiturprüfung, Geschichte, Hinweise und Beispiele zu den zentralen schriftlichen Prüfungsaufgaben[<http://li.hamburg.de/contentblob/3861182/d7c06f8c8aab945c359451ac1c4fd74/data/2013-01-29-geschichte-abitur.pdf>]
4. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Richtlinie für die Aufgabenstellung und Bewertung der Leistungen in der Abiturprüfung, Dezember 2015 [<http://www.hamburg.de/contentblob/4846792/b0a662216bfd6b2d2475d448556e96ff/data/abiturrichtlinie-richtlinie-fuer-die-aufgabenstellung-und-bewertung-der-leistungen-in-der-abiturpruefung.pdf>]
5. Behörde für Schule und Berufsbildung, Anlage 19, zur Richtlinie für die Aufgabenstellung und Bewertung der Leistungen in der Abiturprüfung Geschichte[<http://www.hamburg.de/contentblob/3743364/d38d69d6c9012c77ca8fa47a225cd47c/data/ar-2015-dl.pdf>]
6. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Bildungsplan gymnasiale Oberstufe, Geschichte[<http://www.hamburg.de/contentblob/1475202/84d318c8718980ee54d18b3d65ece106/data/geschichte-gyo.pdf>]
7. Bildungsplan 2016, Geschichte, Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, Stuttgart, den 23. März 2016. [http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_G.pdf]

関連拙稿

1. 「持続可能な社会を構築する市民の形成—EU とドイツの事例から—」 東北教育哲学

²³ 関連拙稿 1, pp.106-108.も参照。

教育史学会『教育思想』第44号, 2017.3, pp.87-109.

2. 「ドイツの高大接続：大学入試はない」大学マネジメント研究会『大学マネジメント』Vol.12. No.9, 2016.12, pp. 46-50.
3. 「ドイツの大学入学制度改革—グローバルな視点から—」『比較教育学研究』第53号, 2016.7, pp.14-27.
4. 「ヨーロッパにおける大学入学制度をめぐる諸問題と今後の展望—ドイツの状況を中心にして—」平成27年度高崎経済大学特別調査研究成果報告書『日本語リテラシーと大学教育』（研究代表者：名和賢美）2016.3, pp.33-73.
5. 「ドイツにおける大学準備教育—ギムナジウム上級段階とアビトゥーア試験の実際」平成26年度高崎経済大学研究奨励費成果報告書『日本語リテラシーと初年次教育』（研究代表者：名和賢美）2015.3, pp.133-176.
6. 「ドイツの大学入学法制—ギムナジウム上級段階の履修形態とアビトゥーア試験」国立国会図書館調査及び立法考査局『外国の立法』No.238, 2008.12, pp. 21-72. [<http://www.ndl.go.jp/jp/data/publication/legis/238/023802.pdf>]

※本稿は、第50回東北教育哲学教育史学会（平成29年9月2日，於：東北大学）において口頭発表した内容を骨子に大幅に加筆したものである。