

日本とドイツ「書くこと」の教授学

——ドルトムント工科大学での授業実践記録——

A comparative study of “writing” didactics between Germany and Japan
A record on seminar at TU Dortmund University

伊藤 実歩子*
ITO, Mihoko

【要旨】 本稿は、2017年11月にドルトムント工科大学での集中講義の記録とそこから得た「書くこと」に関する日本とドイツの教授学およびカリキュラム論の比較である。集中講義では、生活綴方の理論と実践を手がかりにして、日本とドイツの「書くこと」に関するカリキュラム（学習指導要領および教育スタンダード）や教科書（国語とドイツ語）の比較を行った。ドイツと日本ではともにコンピテンシーベースのカリキュラム改革が進められており、「話すこと」「書くこと」など能力の要素によって構成されている教科書の目次や内容が共通して見られたほか、文章を書くことに関して形式的な指導が強調されていることが確認できた。しかしながら、「何を書くか」ということになると、日本では生活作文の影響から「自分の気持ちを書く」ことに、ドイツでは「お話を作る」ことに重点が置かれた内容が教科書において展開されていた。コンピテンシーによってカリキュラムが標準化されても、何を学ぶかという教育内容は歴史・文化を背景としながら完全に標準化することはできないのである。

キーワード 作文、生活綴方、教育スタンダード、教科書比較、教授学

はじめに

2017年11月3日4日の両日にわたり、ドルトムント工科大学¹の教育学研究科において学部生向けの集中講義（Blockseminar）をする機会を与えられた。講義テーマは、「The way of teaching and learning through Daily Life Writing in Japan」とし、日本の生活綴方の理論と実践から、日独の作文教育を比較検討する内容である²。小論の前半は、その実践記録で、後半はこの実践の機会に検討した日独の初等教育段階における「書くこと」に関するカリキュラム・教科書の比較、考察である。

* 立教大学文学部教育学科准教授

1. 集中講義の概要

(1) 講義の前提

受講者たちには、講義の前に、生活綴方の定義や簡単な歴史および東日本大震災後の福島県での生活綴方実践に関する拙文（Fukushimas Kinder schreiben über Fukushima³）を読んでもらうことを課題として出しておいた。また、彼女たちは集中講義の前日にドルトムント大学で開催された筆者による講演会（11月2日 16:00-18:00、タイトル：Theory and Practice of Non-“Evidence-based” Educational Assessment in Japan）にも参加した。内容の一部は、生活綴方に関するものであったので、彼女らは、日本の生活綴方に対するイメージをある程度は持っていたうえで、集中講義に参加したと考えられる。

講義は英語で行うことを予定していたが、前日の講演会（英語）のあと、授業についていくことができそうもないということで受講辞退者が出た。その結果、4名（すべて女性）が受講した。4名の受講者の専攻や学年（在籍セメスター数）は次のとおりである。4名ともに、中等学校（Mittelschule）の教員志望で、二科目を専攻している。学生名はアルファベットで示し、次に専攻科目、カッコ内は在籍セメスター数を示している。

G: ドイツ語・テキスタイルデザイン（5セメスター）

H: 英語・テキスタイルデザイン（6セメスター）

K: 数学・社会科学（5セメスター）

J: 英語・数学（5セメスター）

ドイツでは一般的に中等学校の教員は二科目の授業を担当する。英語を専攻している学生HとJは、英語でのやりとりには問題はないが、GとKは終始私とはドイツ語で会話することにこだわった。シラバスでは、講義言語は英語としたが、事前の連絡において学生同士のディスカッションや教員への質問にはドイツ語も可能とした。しかし、受講を辞退したりドイツ語での発言に終始し、英語での発言にためらいがあった学生がいたことを踏まえると、日本と同様、ドイツの大学でも一部を除き、英語での講義形態は一般的でないようである。このような状況をふまえ、講義は、日本から事前に準備した教材（パワーポイント、資料）を使用し、説明は英語で行い、補足的な説明やドイツ語での質問に対する応答はドイツ語で行うという変則的な対応をとった。英語とドイツ語の両方を使って講義を行うことは非常に困難を覚えたものの、ドイツ語で質問されたことに英語で応答するのは奇妙なことで、ドイツ語で応答の方が私にとっても自然に感じられるようになるのに、それほど時間はかからなかった。のちに紹介するコメント用紙などにも、彼女らはそれぞれが得意とする英語もしくはドイツ語で記述することになる。

4人のうち三人にとっての第一外国語（トルコにルーツがあるGにとっては第二外国語、授業者である私にとっては第一外国語）である英語と、第一言語としてのドイツ語（Gにとっては第一外国語、私にとっては第二外国語）で、日本の教育実践に関する内容の理解はどれほど深められたのだろうか。余談になるが、日本の教育に関することがら、とりわけ教育実践や方法についてのキーワードの英語訳にはまだまだ検討の余地があると考えられる⁴。日本にはこれまで優れ

た実践記録が残されており、それが日本の学校教育の水準をある程度の高さを維持することを可能にしていた。今後、これらを海外に発信する場合において、教育実践の方法（名称や重要な概念など）の定訳に関する議論は、分野そのものを発展させる可能性があると思われる。

（２）講義の概要

講義は二日間の集中講義で行われた。二日間を、4セッションにわけ、最後に総括の時間をとった。この集中講義では、大きな問いをそれぞれのセッションに設定し、議論のテーマにした。セッション1・2を初日に、3・4を二日目に行った。前者は、「書くこと」に関する日独比較を主な内容とし、後者は生活綴方の理解ならびにそれを使った指導案作りを主な内容とした。

授業方法の工夫としては、各セッションに中核となる大きな「問い」を設定し、それを共有するようにしたことである。またそのために、複数の気づきを得られるような教材を選択した。例えば、日独のカリキュラムや教科書などがその例である。また、評価は、自己評価シートとして、下記のようなコメントシート（A3版）を用意した。セッションの内容を前後に参照できるように、A3用紙一枚にしたが、セッションごとに重みづけが異なったため、等分の枠線ではなく、自由に区分できる余地を残しておくべきだったかもしれない。

Session1	Session2
Session3	Session 4

資料1. 筆者が配布したコメントシート

自己紹介などの導入の後、セッション1では、日本の教育に関する基本的情報の提供ならびに授業の特徴を扱い、Stiegler & Hiebert 『The Teaching Gap』 (Free Press, 1999, pp.30-31) を資料として提示した。日独米の授業比較であるこの研究は、日本の授業が独米と比較して、子ども同士による解法の共有などが行われていることを指摘したものである。

次に、セッション2につながる問いとして、「小学校生活において、どのような場面でどのような作文を書くことを求められたか。またそれはどのように評価されたか」という問いを出した。この問いによって、生活綴方の特徴を比較する基準をあらかじめ学生たちの中に準備しておきたかったからである。

学生たちの答えを総合すると、日本と同様に、週末に遊びに出かけたことなどを「日記」として書いてくるように宿題が出されたりすることはよくあることらしい。しかし、その書かれたものに、文法や綴りの修正以外に、内容に踏み込むようなコメントが教師によって書かれることは非常に少なかったという。子どもの生活や気持ち、思いに寄り添うようなコメントが頻繁にみられる日本とは大きく異なる点だろう。

この問いへの学生たちの答えは、わたしにとっても非常に有益なものとなった。つまり、日本の子どもたちが経験する作文と、ドイツの子どもたちが経験する作文は全く異なるのである。

この点が、本稿を構想するきっかけになったのだが、それについては第2章で後述することにした。

セッション2では、日本とドイツの学校教育において「書くこと」の比較を、カリキュラム並びに教科書を題材に行った。日本の学習指導要領の国語科（小学校3、4年生）とドイツのKMK⁵による教育スタンダード（Bildungsstandards）⁶（基礎学校4年次修了段階に相当）のそれぞれ「書くこと」のコンピテンシーの部分を取り出し、前者を英語に翻訳、後者はドイツ語のまま、両者を並べた資料を作成し、提示した。ここでは、カリキュラム上の共通性、すなわち、PISA以降の独日のカリキュラムがコンピテンシーベースになったことによる標準化の動向を押しえたと、それでもなお、実施される（た）カリキュラム（＝指導方法（生活綴方）や教科書の内容）では文化の違いなどを背景にして異なっていることを把握する目的があった。ただし、その違いはどこからくるものなのか、という文化史的な把握は、本講義の目的ではないもの十分ではなく、生活綴方と生活指導の歴史などに触れることがあってもよかった。ここでは加えて、NRW州の作成したレーアプランも参照した。

セッション3では、日本の生活綴方の定義やその種類などを、具体的な綴方の作品や事例をもとに紹介した。生活綴方には、作文・日記型、詩型、教科（日記）型、学級通信型、文集型に類別できる。これら綴方の種類から、生活綴方が作文の指導法だけでなく、教科の指導、子どもの生活指導においても有効な、「教育における一般的な指導方法」（小川太郎）と認識することができるとした。ドイツにおいても似たような事例があることにふれた。ポートフォリオの一類型としての「Lerntagebuch（学習日記）」である。ただし、学生によれば、ポートフォリオは大学の講義の一部で扱っているが、このLerntagebuchを含め、初等・中等教育段階での経験はないとのことであった。

セッション4では、文字の読み書きができない悠太が独自の絵文字を開発し、それを経て書き言葉を獲得する実践を紹介した⁷。そのうえで、悠太への綴方を活用した指導は、ドイツ語圏で有効かという問いを設定した。悠太の事例では、絵綴方や口頭作文など、文字の読み書きを前提としない綴方の方法が含まれていたために、言語の異なるドイツ語圏での書くことの指導にどれほど有効かを検討することが可能だと考えたからである。また、ドイツ語を母語としない子どもたちが学級に多数存在するドイツにおいて、この生活綴方がどのように受け止められるかを筆者自身が確認しておきたい目的もあった。

そして最後に、生活綴方の方法を取り入れた授業プランを各自で作成し、簡単なプレゼンテーションをし、それを皆で検討することを課題とした。これによって生活綴方の基本的な理念や方法を理解しているかを確認することができ、またそれを具体的な授業のプランに落とし込むことができるかを評価するためである。ただし、最後のこの課題は、授業案を学生相互で評価し合う文化（日本の「授業研究」の文化といってもいいだろう）がなかったことで、ほかの問いへの応答と比較すると学生たちにはこの課題に対してためらいがあったことに加え、生活綴方の表面的な理解に基づいた授業案に終始した感が否めない。もちろん、二日間という時間の制約の問題も大きい。むしろ、セッション4の最初の課題、すなわち、言語の異なる子どもたちへの絵綴り方や口頭作文の可能性を、学生たちが経験したことなどを踏まえて具体的な事例として検討した方がよかったと思われる。

最後に、学生たちとの議論や質問、また総括として提出されたコメントシートから、特に注目

したい点を取り上げておく。

まず、学生たちは、自分の気持ちをありのままに書くということに関心を寄せた。先述の通り、彼女たちは、週末や夏休みなどの「経験」を書いたことはあるが、「感情」を書いたことはあまりないという。対して、日本の場合、何かを「経験」したことの作文には「感情」（感想）が付きものである。つまり、ドイツにおいては、「経験」を書くことと「感情」を書くことは切り離されているのである。（後述するが、物語の主人公などの他者の「感情」を想像して書くことはなされている）。言い換えれば、日本において「気持ち」「心の動き」と表現されるものが、ドイツとは異なるのだろうと思われる。

次に、学生たちからは、生活綴方に携わる教師が、なぜここまで子どものことにかかわろうとするのか、ということが疑問として出された。ドイツでは、何か悪いことをすれば、スクールカウンセラーか校長先生の部屋へすぐに移動させられるのが一般的だというのである。この点は、生活指導への言及が講義内で十分でなかったことに要因があるが、それでも、生活綴方が一人の子どもだけではなく、学級集団としての指導においても有効であることは理解できたようであった。

さらに、一人の学生は、ドイツの移民の問題に触れ、「ドイツの学校では、本からの『硬い』事実ばかりを扱うことを減らして……（生活綴方のように）お互いのことを理解するよう助けることが重要だ」と書いている（学生H）。この点は、筆者が最も学生たちと議論したかった点である。学生たちは、悠太のように読み書きができない子どもは、ドイツでは特別支援学校で学ぶことが通常であり、また移民の子どもたちも読み書きができるようになったものだけが通常学級に来るという前提を知識として知っている。ただし、実際の通常学級における移民の子どもたちへの（読み書き）指導の困難さとその前提の間には、学生が想像する以上に大きな乖離がある。この点をもう少し深めたいと思ったが、時間の制約上、十分にはできなかった。

セッション	問い	(a) 目的と (b) 概要
セッション1	①日本の教育に対するイメージは？ ②初等教育における「書くこと」の経験は？（セッション2への導入としての問い）	(a) 日本の基本的な教育に関する情報の理解 (b) 日独の教育制度比較（単線型・複線型）／学習塾の存在／家計に占める教育費の割合の高さ／複数の解法や意見を尊重する日本の授業の特質
セッション2	①日本とドイツの「書くこと」に関するカリキュラムを比較してみよう。 ②日本の学習指導要領／KMKの教育スタンダード・NRWのレーアプラン、それぞれの「書くこと」に関する項目を比較してみよう。 ③ドイツの日本の「書くこと」に関する教科書の内容を比較してみよう。	(a) 日独のカリキュラムの類似点相違点を理解する。 (b) PISA以降、コンピテンシーによって明示されるようになったカリキュラムによって、日独にも共通した特徴がみられることを理解する。教科書比較においても、「書くこと」というコンピテンシーが強調されていること、しかし一方で、書くことの内容において大きな違いがあることを見つける。
セッション3	①ドイツでは、生活綴方と似た「書くこと」に関する方法などがあるか？ ②生活綴方と各自の「書くこと」の経験との違いは何か？	(a) 生活綴方の定義や種類を、自分の「書くこと」に関する経験と比較しながら理解し、その特徴と捉えることができる。 (b) 4種類の綴方の種類（詩型・教科型・学級通信型・文集型）から特定の教科に限定されない、また形式も自由な生活綴方の全体像を把握する。
セッション4	①悠太の事例をどのように解釈するか？ ②生活綴方（絵綴方や口頭作文の方法を含む）の方法は、ドイツ語圏の学校教育において有効だろうか？ ③生活綴方の方法を取り入れた授業プランを考えてみよう。	(a) 生活綴方の理念や方法を理解し、それをドイツ語圏の文脈において検討し、具体的な授業プランに表現できる。 (b) 生活綴方の方法を取り入れた授業プランを考え、またほかの授業プランについても生活綴方の視点から検討することができる。

資料2. 各セッションに設定した問いとその目的と概要

2. 日本とドイツの「書くこと」におけるカリキュラム —ドイツの教育者スタンダードと日本の学習指導要領—

集中講義では、ドイツの「Schreiben」と日本の「書くこと」に関するカリキュラム及び教科書を比較する問いを設定した。ドイツのKMKによる教育スタンダード（Bildungsstandard）と日本の学習指導要領の比較である。前者が初等教育段階修了時の第4学年で設定されているため、日本の学習指導要領も小学校第3・4学年のものを使用した⁸。

「書くこと」の指導は、両国でも教科横断的に行うことがめざされているとはいえ、主にはやはりドイツ語・国語で扱われることが多く、両教科を比較参照することにした。

まず、類似点を見てみよう。両カリキュラムにおいて共通していることは、「書くこと（Schreiben）」という要素的なコンピテンシーが明示されていることである。ドイツではKMKによる教育スタンダード（第4学年修了時のドイツ語と数学）が設定された2003年以降、各州のカリキュラムも順次それに準じて改訂が進められてきた。ドルトムントのあるNRW州もコンピテンシー（Kompetenz）によるカリキュラム改訂を2008年に行った。

次に、相違点をいくつか指摘する。ドイツ語の場合、正書法（Rechtschreibung）とって、正しく綴りを書くことが「書くこと」の重要な一部を占めている。まとまった文章を書くことはそれとは区別され、「テキストを書く」（Text Schreibung）という別の項目が立てられ、本稿における「書くこと」は厳密にはこの「テキストを書く」こと、すなわちある程度まとまった文章を書くことに焦点化している⁹。また、日本の学習指導要領では、文章を書くことの中に含まれている「文章を修正する」ことが、ドイツでは「テキストを書く」項目とは別に設けられ、重視されていることも違いとして指摘できる。

ところで、集中講義のテーマであった日本の生活綴方の実践において何よりも大切にされるのは「自分の生活や経験や気持ちをありのままに書くこと」である。日本では、1998年改訂以降、「作文」の文言が学習指導要領から消えてしまったが、現在、「書くこと」はどのように扱われているのだろうか。あるいは、ドイツでは「書くこと」の指導において、生活作文（的なもの）は取り扱われているのだろうか。この点を両国のカリキュラムにおいて比較してみよう。

資料3にあるように、日本の学習指導要領には「作文」という言葉はない。加えて、生活綴方的な作文（生活作文）の要素もあまり見られない。対して、ドイツでは、「理解しやすく、構造化され、読み手を意識し、機能的に書く」というスタンダードのあとに、具体例として、「経験したことや発見したこと、考えたことや気持ち、願い、希望、要求や決めたこと、経験と実態（を書く）」とされている。これを見ると、ドイツのほうが日本の国語よりも生活作文的なものを推奨しているかのように見える。しかし、これはすぐさま否定されなければならない。先の実践記録において述べたように、「経験したことや発見したこと、考えたことや気持ち」を作文に書くことは、日本におけるそれとはまったく異なるものだからである。「書くこと」において「何を書くか」という教育内容は、文化的背景が反映され大きく異なるのである。この点については、次に教科書を比較検討する際にも論じたい。

ドイツの教育スタンダード	日本の学習指導要領
<p>文章を書く</p> <ul style="list-style-type: none"> ・わかりやすく、構造化され、読み手を意識し、機能的に書く：経験したことや発見したこと、考えたことや気持ち、願い、希望、要求や決めたこと、経験や実態。 ・学習成果をきちんと記録し、またそれを公開するために使用する示されたもの（文章、絵、音楽）に基づいて、自分の文章を書く <p>文章を修正する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・課題に沿った文章か点検する ・文章のわかりやすさや効果について点検する ・体裁や口頭発表の形式や言葉の正しさに関して、文章を点検する ・文字を正しく書き、テキストを公開する準備をする 	<p>B 書くこと</p> <p>(1) 書くことの能力を育てるため、次の事項について指導する。</p> <p>ア 関心のあることなどから書くことを決め、相手や目的に応じて、書く上で必要な事柄を調べること。</p> <p>イ 文章全体における段落の役割を理解し、自分の考えが明確になるように、段落相互の関係などに注意して文章を構成すること。</p> <p>ウ 書こうとすることの中心を明確にし、目的や必要に応じて理由や事例を挙げて書くこと。</p> <p>エ 文章の敬体と常体との違いに注意しながら書くこと。</p> <p>オ 文章の間違いを正したり、よりよい表現に書き直したりすること。</p> <p>カ 書いたものを発表し合い、書き手の考えの明確さなどについて意見を述べ合うこと。</p> <p>(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。</p> <p>ア 身近なこと、想像したことなどを基に、詩をつくったり、物語を書いたりすること。</p> <p>イ 疑問に思ったことを調べて、報告する文章を書いたり、学級新聞などに表したりすること。</p> <p>ウ 収集した資料を効果的に使い、説明する文章などを書くこと。</p> <p>エ 目的に合わせて依頼状、案内状、礼状などの手紙を書くこと。</p>

資料3. 日独の「書くこと」に関するカリキュラム比較

(集中講義では、日本の学習指導要領は英語に翻訳し、ドイツの教育スタンダードはドイツ語のままに提示した)

3. 日本とドイツの「書くこと」における教科書比較

では次に、「書くこと」における日本の教科書の特徴、ドイツの教科書の特徴をそれぞれ検討してみたい。

(1) コンピテンシーベースのカリキュラム改革の影響——共通点——

日独の教科書の目次を一見すれば、最近のコンピテンシーに基づいたカリキュラム改革の影響を共通項として取り出すことができるだろう。すなわち、「書く」「話す」「読む」といった要素的なコンピテンシーが明示された教科書の目次になっていることがまずあげられる。さらにドイツでは、ほぼすべてのページに、どのコンピテンシーが相当するかを、ページ数の横に明示した上に、教科書の最後に、単元がどのコンピテンシーを取り扱っているかという対応表までついている。

加えて、これらのコンピテンシーの形式的な指導が内容において強調されていることである。例えば、「書くこと」において、ドイツでも日本でも、「はじめ・なか・おわり」で書きましよう・気持ちを表すために多様な表現を使いましようなどといったテキストを書く技術が強調されているのである（資料4・5）。

同様に、ドイツの教科書でも、ドラゴンの頭・胴・尻尾の部分にそれぞれ物語の「はじめ」「中」「終わり」に書くべきヒントが描かれている（資料5）。例えば、ドラゴンの頭の部分を「導入」として「おどろくような（導入）」「どこで？だれが？いつ？」というようなことを書き、真ん中

に当たる胴には「生き生きと」「詳細に」「正確に」「面白く」書くことを例示している。

- ①伝えたいことを書きだす
- ②組み立て表をもとに、友達と意見をこうかんする
- ③文章を書く（例文で、始め、中、終わりの区分け、文章上の工夫を指摘）
- ④書いた文章を読み返す（「中心となる場面に注目する／文字や言葉、文章に注目する／段落に注目する／気持ちを表す表現に注目する」の指示）
- ⑤作品を読み合う
「心の動きがわかるように」（『ひろがる言葉 小学国語4下』教育出版）

資料4. 「書くこと」に関する形式的な指導の一例（日本の教科書）



TINTO Basisbuch Sprache · Lesen, Cornelsen, 2014, S.61

資料5. 「書くこと」に関する形式的な指導の一例（ドイツの教科書）

(2) 自分の気持ちを書く日本とお話を作るドイツ——相違点——

では次に、日本とドイツの「書くこと」に関する相違点を検討してみよう。先に結論を言えば、その相違点は「自分の気持ちを書く日本 vs. お話を作るドイツ」とまとめられる。

まず、日本の教科書から検討してみたい。現行の教科書を数社取り上げてみると、次のように、自分の気持ちや心情をありのままに、あるいは生き生きと書くという単元が必ずある。

- 「心に残ったことを」（『新しい国語三上』東京書籍）
- 「気持ちを言葉に」（『新しい国語三下』東京書籍）
- 「心の動きを伝えよう」（『新しい国語四上』東京書籍）
- 「はっとしたことを詩に書こう」（『ひろがる言葉 小学国語3下』教育出版）
- 「心のスケッチをしよう」（『ひろがる言葉 小学国語4下』教育出版）
- 「心の動きがわかるように」（『ひろがる言葉 小学国語4下』教育出版）

資料6. 気持ちや心情を書くことに関する単元名の例

例えば、資料6にあげたなかから一つの教科書を取り上げてみよう。ここでは、「心に残ったこと（出来事）」が「つたえたいこと」であり、それを文章に書くことが求められている。つまり、学習指導要領には、「気持ちを書く」という文言は出てこないのだが、明らかに自分の気持ちを書くことに重点が置かれている単元になっていることがわかるだろう。

「心に残ったことを」

- ・つたえたいことを決めて、文章の組み立てを考えて書く。
 - ・出来事のようにすやそのときの気持ちがつたわるように書く。
- 強く心に残った出来事を思い出し、文章に書いて、友達につたえましょう。
 (『新しい国語三上』東京書籍)

対して、ドイツの場合、教育スタンダードに示されている「願いや希望を書く」という項目は、教科書では次のように単元化される。

第3学年「願いや希望を書く」

学級のポストに手紙を入れよう。

1. (友達へのお願い(「一緒に遊ぼう」「もうちょっと静かにしてくれないかな」など3つの異なる書き方の手紙の例示から)どの手紙をもらったらうれしいかな。その理由を考えよう。
2. 読みやすい文字でお手紙を書こう。

TINTO Basisbuch SpracheLesen 3, Cornelsen, S.13.

このドイツの教科書では、自分は友達にこうしてほしいという「要求」を適切に伝えるにはどのように書けばいいかということが扱われている。自分の気持ちを具体的な要求に転換し、それを相手に伝えることが求められており、これは日本の教科書にある「自分の気持ち」そのものを書くこととは全く異なるものである。ドイツの教科書にある別の「気持ちを書く」単元も参照してみよう。先の例と同様、ここでも短い読み物に登場する主人公の「怖い気持ち」をより生き生きとした表現にすることが指示されており、「自分の気持ち」を書くようには指示されていない。

第4学年「生き生きとした文章を書く」

「森の中の恐怖」(夜にもりをとって家に帰る道のりで怖かった時のことを書いた文章と挿絵)

怖いという感情を表現した部分を、より生き生きとした単語・文章で修正する

TINTO Basisbuch SpracheLesen 4, Cornelsen, S.28.

以上のように、ドイツの教科書を見ると、日本のように「自分」の「心の動き」や「気持ち」を「ありのままに」書く内容のものはなく、対して、日本では、学習指導要領にそのような内容が指示されていないにもかかわらず、「気持ちを書く」単元が教科書には多く採用されていることがわかる。

次に、日本の国語教科書の視点からドイツの教科書を見ると、ドイツの「書くこと」に関する別の特徴が見えてくる。その特徴とは、物語を創作することに一定の分量が割り当てられているということである。この特徴は、集中講義の中でも、学生たちに作文の経験を問うと、「メルヘンや寓話を書いた」と答えたこととも一致する。

実際に、第三学年・第四学年の教科書には次のような単元がみられる。

○草が茂る古い扉の絵を見て、お話を書く
○嵐の中、田舎を自転車を押して歩く二人が描かれた絵を見て、友達と鎖のようにつながるお話（Kettengeschichte）を作る
○有名な絵本から引用された絵を見てお話を作る
○（コンピューターを使用して）お話の続きを書く
TINTO Basisbuch SpracheLesen 3, Cornelsen,

○多くの人間が普通に生活している巨大な宇宙船の絵を見て、お話を作る。
○4コマ漫画の最後を描（書）く
○お話を読んで、続き（ラスト）を考える（複数回）
TINTO Basisbuch SpracheLesen 4, Cornelsen,

ここで見る限り、絵を見てお話を作る、お話の続きや最後を想像して書くという単元が第3、4学年の複数回にわたって見られる。資料5であげたドラゴンの絵の右上にも「想像のお話を書く」とあり、ドラゴンを登場させるお話を考えるという単元になっている。もちろん、日本でも絵を見てお話を創作したり、お話の最後を創作する単元があるものの、その数はドイツほど多くはない。

ドイツのこの傾向は、例えば、教師が子どもたちに配布するワークシートを集めた副教材を見ると、「書くこと」において重視されている対象がより顕著にわかる。つまり、書くことにおいて「何を書くか」というジャンルが明示されているのである。

この副教材は「Text schreiben（文章を書く）」に特化された教材集¹⁰で、そのタイトル「Fantasievolle Text schreiben（想像豊かな文章を書く）」にあるように、まず、「想像豊かな」文章を書くことがよしとされている前提をここから読み取ることができる。次に、その目次からは基礎学校段階で取り扱われる文章の種類がわかる。その種類は、絵物語（絵を見て文章を書く。絵と文章を書く）、効果的なことばを使った物語（Reizwortgeschichte）、経験したことのお話、メルヘン、寓話、詩に分けられている。興味深いのは、副教材の後半部分、メルヘンと寓話は異なるジャンルとして位置づけられていること¹¹、またメルヘン、寓話、詩を書くことにおよそ半分のページ数が割り当てられていることである。この副教材は、教師がすべて使用する必要はないものの、メルヘンや寓話など、子どもが想像力を使って書くことが「文章を書く」ことに重要な位置づけを与えられていることがわかるだろう¹²。

先述したように、日本のカリキュラムにおいては生活作文的な要素は見られないが、ドイツにおいては「経験したことや発見したこと、考えたことや気持ち、願い、希望、要求や決めたこと、経験と実態」を書くことが教育スタンダードに含まれていた。しかしながら、教科書を実際に見てみると、日本においては、学習指導要領から「(生活)作文」が姿を消したといっても、まだまだ生活や経験を心情にしたがってありのままに書く伝統は非常に強く、対してドイツではそのような傾向はほぼ見られない。ドイツでは、絵を見てお話を作ったり、お話の続きを作ったりすることが「テキストを書く」ことの内容とされていることのほうが多いのである。

4. 「書くこと」のドイツ教授学

日本の作文教育において、生活綴方の伝統の影響が大きいように、ドイツでは「書くこと」においてどのような歴史があるのだろうか。本稿の最後に、「書くこと」におけるドイツ教授学の歴史を概観し、ドイツにおける現在の作文教育を位置づけておきたい。

(1) 制約された作文から自由作文へ、そして言語（能力）形成を目指す作文へ

Katharina Köllerによれば、作文の教授学は3つの歴史的段階に分けられるという。その3つとは、制約された作文、自由作文、言語（能力）研修を目指す作文である。制約された作文とは、まず範として示されたテキストに倣い書き、それに基づき自分のテキストを書くというように、形式や文章表現上の決まりごとに従って書くものをいう。

それに対して、1900年ごろから、改革教育学の影響を受けた自由作文が登場する。自由作文の背景には、人間、とりわけ子どもたちはだれもが言語的な創作の才能を持っているという思想がある。これによって、自由作文では、文字通り中身や形式の制約なしに、自由に書くことができ、学校ではそのような作文を自由に書く場所を用意しなければならないとされた。この動向は、特にフォルクスシューレ（初等教育段階）とギムナジウムの下級段階（前期中等教育段階）において導入されたが、すぐに話すことや文章表現の能力が不足していると批判された。これは新教育運動による実践に対する一般的な批判でもあった。

これを受けて、1920年ごろからは「言語（能力）形成を目指す作文」（*sprachschaffende/ sprachgestaltende Aufsatz*）が特にギムナジウム段階で重視されはじめた。この自由作文から言語（能力）を形成するための作文への転回への文脈においては、言語や表現形式に必要な能力（Kompetenz）が優先的な目標とされ、そのための基本的な表現形式が議論された。すなわち、基本的なカリキュラムにおいて扱われるテキストの種類（お話、手紙、論説など）やその機能について検討されたのである¹³。

このような20世紀前半までの「書くこと」におけるドイツ教授学をまとめると、Otto Ludwigの次の表が参考になるだろう。

	主観派（作文）	客観派（作文）
できごと	お話／物語	報告
実態	（言葉による）スケッチ	記述
考え	論文／討議	

資料7. Otto Ludwig (1988) による伝統的な作文の種類（カッコ内は伊藤による補足）

(Katharina Köller, *Fachdidaktik Deutsch*, 2016, S.143.)

ここで明らかになるのは、20世紀前半における作文教育の教授学が、ドイツの改革教育学の流れとともにあったということに加え、「お話を作る」というドイツの教科書にみられた単元は、改革教育学を背景とした主観派作文において奨励されたものであることがわかる。また、小論における問題意識であった日本の「気持ちを綴る」作文は、自由作文においても書く対象とはされてこなかった。すなわち、日本では伝統的な「気持ちを書く」「心の動きを書く」という作文の種類（生活作文といってよいだろう）は、ドイツの教授学にはなかったということがわかる。

(2) コミュニケーション機能重視の作文への転回とプロセス重視の作文への転回

1970年代から90年代にかけて、書くことの教授学は、3つのキーワードで特徴づけられる。コミュニケーション作文への転回、創造的作文、プロセス重視の作文という3つである。

1970年代、書くことの教授学において、書かれた作文にコミュニケーションの機能を見だし、作文の受け取り手（読み手）を考察の中心に位置づけるようになった。これをKöllerは「コミュニケーション的転回」と呼ぶ。この受け手（読み手）を重視した作文を書くには、できる限りリアルな状況がつくられるべきだとされた。そしてそうした中でならば、子どもたちは、リアルに近い読み手に対して、具体的なコミュニケーションという視点からテキストを書くことができるとした。

このコミュニケーション機能重視の作文への展開期と同時期に、創作的作文（クリエイティブライティング）に関する議論も盛んにおこなわれていた。創作的作文では、改革教育学の自由作文とは異なり、子どもたちに意識的に課題が与えられ、書く行為にみちびかれるものである。例えば、個々の文学的なファンタジーから解放し、独自の芸術的な観点から倫理的なテキスト（Fabel/Märchen）を書かせるというように。したがって、先述したドイツの教科書や副読本などにおいて物語（メルヘンや寓話を含む）を創作する活動は、80年代の創作的作文の動向の延長線上にあるものだろう。

1980年代には、学際的な「書くこと」に関する研究が進み、「書くこと」の教授学もまたその影響を受けた。プロダクト（作品）としての書かれたテキストではなく、書く過程と書く主体としての書き手に注目していこうとする新しい動向である。つまり、あるテキストを書いているとき、書き手の中では何が起きているか、ということへの着目である。教授学的にこれを解釈すると、作文指導においては、“完成した”テキストへいたる個々の問題解決の過程が強調して考慮され、書く方法を支援するということになる。

こうした動向が作文の指導法としても定着するようになると、テキストの種類（お話、手紙、論説など）を書く（書き分ける）能力の育成という作文教育の目的は後退した。その後、テキストの形式や書き方というものは、よりリアルなコミュニケーションの状況の中に潜在的な作用として埋め込まれたのである¹⁴。

ドイツにおける「書くこと」の教授学は、制約された作文から自由作文へ、また言語能力や表現形式を重視する作文へとゆりもどしがあつたのちに、1970年代以降は、作文の機能への着目から、コミュニケーションや創作、書くプロセスや書く主体（書き手）を重視した作文教育が展開されたということになる。そして、先述の通り、現在はコンピテンシーベースのカリキュラム改革の下で、教育スタンダードに基づいた「読むこと」「書くこと」などの学力の要素に着目した実践が行われている。本論のテーマであつた「書くこと」においては、教科書で確認したように、その形式を重視した内容が展開されている。と同時に、当然、これまでの「書くこと」における教授学の展開を背景にして、改革教育学の影響を受けた自由作文や、1980年代における創作的な作文においてメルヘンや寓話を書く単元が、ドイツの「書くこと」において歴史的に位置づけられることが確認できるだろう。これは、日本において生活作文が「書くこと」の対象として、学習指導要領の方針にかかわらず、歴史的に位置づけられていることと通じるところである。

おわりに

本稿は、ドイツのドルトムント工科大学で筆者が行った集中講義の記録と、それを契機にして考察した日独の「書くこと」に関する比較から構成されている。

日独を問わず、子どもの作文を教材にして講義を行うと、学生たちは高い関心を寄せた。それは、子どもの作文そのものの味わい深さに加え、そのような作文を書く子どもの気持ちや書かせている教師の気持ちを疑似体験できるからではないか。教員を志望する学生には、このようなどころから授業を構想できる力が必要だと考えている。これらは「何を」教えるか（書かせるか）という教育内容を構成することにかかわる問題である。PISA以降、コンピテンシーベースのカリキュラム改革の影響から、書くこと／Schreiben、読むこと／Lesenなどの形式の指導にカリキュラムや教科書が偏重していることは、両国のカリキュラム及び教科書で確認することができた。一方（にもかかわらず、というべきか）、何を「作文」するかということにおいては両国には大きな違いがあった。

日本では、なぜ心情を書くことが文章を書くジャンルに含まれ、重要とされているのだろうか¹⁵。教育的な側面から見れば、それは日本の教育における「生活指導」概念の意識的・無意識的浸透であると予想される。対して、ドイツにおいては、自分の「経験」を書くことはあっても、「気持ち」を書く機会はほとんどないことが、その教授学の歴史の中でも確認された。ドイツにおいて「経験」を書くことと「感情」を書くことが別であることは、日本の作文教育においても一定の示唆を与えるだろう。加えて、ドイツにおいてお話を作ることが、テキストを書くことにおいて重要とされるようになったことに関しては、文学・文化史的側面からの検討が今後必要になるだろう¹⁶。

コンピテンシーによってカリキュラムを標準化しても、「書くこと」において、「何を」書くかということまでは標準化されない。日本のカリキュラムから生活作文の文言が削除されても、心情をつづる（生活）作文は国語の教科内容としての位置づけを与えられている。一方、ドイツで「考えたことや気持ちを書く」ことがカリキュラムに明示されていても、それは自分の気持ちを他者に分かる「要求」に転換して書くという教科内容になる。加えて、ドイツの教科書からは次のようなことが考えられる。つまり、日本の生活作文のように自分をありのまま書かず（語らず）とも、メルヘン／寓話／物語を創作することによって、自分を表現（し、解放）できる手段があるのではないかと、ということである。今後は、お話を作るという活動を学級集団において行う可能性や意味についても考える必要があるだろう¹⁷。

（地域・国家レベルで）計画されたカリキュラムは、教育文化的、歴史的に蓄積されたカリキュラムを完全に削除することはできない。実施されるカリキュラムはその国の歴史や文化の影響を受け、計画された（標準化された）カリキュラムの範疇を飛び出すことがしばしばある。PISA以降、コンピテンシーベース一色に見えるカリキュラム改革の動きもまた、歴史・文化的要素を多分に含みながら（それらを除去することはできず）、一様とはならないのである。

註

- 1 Technische Universität Dortmund.1969年創立のルール地方ノルトライン・ヴェストファーレン州（以下、本文ではNRW州）にある国立大学。16学部、34600人の学生を有する。2007年にそれまで

- のドルトムント大学からドルトムント工科大学へと名称を変更した。学生は大学近郊の自宅から通学するものが多く、地域の特徴から労働者階級の学生が多い。ドルトムントは石炭産業が衰退したのちは人口減少と高い失業率の問題を抱えている。
- 2 この集中講義で、生活綴方の理論と実践を取り扱うことになった直接のきっかけは、2014年11月27-29日にドイツのエッセン大学で開催されたBildung und Erziehung in Zeiten atomarer Katastrophen Internationale wissenschaftliche Tagungという学会で、Fukushimas Kinder schreiben über Fukushimaというテーマで口頭発表をしたことにある。このときの学生からの質問などに触発されるかたちで、今回の授業を構想した。
 - 3 この論文は、以下に所収。注2にあげた学会での内容を大幅に加筆修正したものとなっている。Lothar Wigger, Barbara Platzer, Carsten Büniger (Hrsg.), *Nach Fukushima? Internationale Beiträge zur erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexion atomarer Katastrophen Tagungs und Sammelband*, 2017, S.24-36.
 - 4 本講義を行うにあたって、主に参照した文献は以下のとおりである。
National Association for the Study of Educational Methods (eds), *Lesson Study in Japan*, Keisuisha, 2011.
Yoko Yamasaki and Hiroyuki Kuno (eds), *Educational Progressivism, Cultural Encounters and Reform in Japan*, Routledge, 2017.
Koji Tanaka, Kanae Nishioka and Terumasa Ishii, *Curriculum, Instruction and Assessment in Japan*, Routledge, 2017.
 - 5 各州の教育大臣が集まり教育政策を調整する会議（Kultusministerkonferenz）のこと。以下本論では、KMKとする。
 - 6 教育スタンダードとは、「ある一定の学年の児童・生徒が本質的な内容について獲得すべきコンピテンシーを確定したもの」である。この教育スタンダードは、基礎学校修了段階（第4学年）ではドイツ語と算数、基幹学校修了段階（第9学年）ではドイツ語、数学、外国語（英語またはフランス語）、後期中等教育段階では先の教科に加え、生物、化学、物理で設定された。教育スタンダードは、教科をいくつかの能力の領域に分け、それぞれの能力に対していくつかの「〇〇する（ことができる）」といった記述で構成されている。
 - 7 なにわ作文の会編『ほくも書きたいことあるねん—どっこい生きてるなにわの子—』本の泉社、2010年。
 - 8 比較にあたって、日本の学習指導要領は、平成29（2017）年3月に公示されたものを使用した。教科書は、2017年現在の学校現場で使用されているものを使用した。
 - 9 ドイツ語の教授学において、正書法は日本語のひらがな・カタカナの習得とは異なる位置づけにある。正書法とテキストを書くことの教授学上の位置づけについては今後の課題としたい。
 - 10 Ricarda Dransmann und Svenja Sölter, *Fantasievolle Texte schreiben Das Runder-sorglos-Paket für die Grundschule*, Verlag an der Ruhr, 2017.
 - 11 寓話（Fabel）は、教訓を含む短いたとえ話。特に動物を主人公にする。例えば、イソップ物語。メルヘン（Märchen）は、民間に伝承された空想的な物語、民話、童話、おとぎ話。例えば、グリム童話。寓話やメルヘン（の相違）が教科書や副教材においてもきちんと定義されている。
 - 12 ただし、この副教材は多分に形式的な指導を促すもので、このワークシートを使用すれば、想像力あふれる文章を書けるということではない。むしろ、お話を書くことにおいても形式的な指導が重視されているといえるだろう。
 - 13 Katharina Köller, Schreiben, Charis Goer/Katharina Köller(Hg.) *Fachdidaktik Deutsch Grundzüge der Sprach-und Literaturdidaktik*, 2.Auflage, Wilhelm Fink, 2016, S.142-143.
 - 14 Ebenda, S.143-144.
 - 15 心情を書くことは日本だけに限ったことではない。例えば、アメリカのJournal writingなどの実践は、日本の生活綴方との共通点も多い。
 - 16 これら日独の「書くこと」にみえる差異は、単なる教科内容の差異ということにとどまらず、教師という仕事の中身にまで立ち入るものである。つまり、教師の仕事は、子どもに「書くこと」（教科の内容）を教えること以外に何を含めてよいか、という問題である。その場合、日本には、生活指導という独自に発展してきた概念の検討が必要になる。合わせて今後の課題としたい。

- 17 この点については、日本においても、『ライティング・ワークショップ』（ラルフ・フレッチャー・ジョアン・ポータルピ、小坂敦子・吉田新一郎訳、新評論、2007年）や『作家の時間』（プロジェクト・ワークショップ編、新評論、2008年）などが紹介されている。ただし、これらの本に紹介されている日本の実践は、これまでの生活綴方の伝統などを踏まえたものではなく、かつ形式的な文章指導という側面も見られる。

追記：

本稿は、ドルトムント工科大学のGambrinus Fellowshipによる支援を受け、筆者が同大学で行った集中講義の記録の一部に含んでいる。招聘に尽力してくださった同大学のLothar Wigger教授に心より感謝申し上げます。

また、集中講義の準備にあたり、神戸大学大学院人間発達環境学研究所の川地亜弥子さんには、生活綴方に関する専門的知識の提供を受けた。ここに記して感謝申し上げます。