

# 一斉授業との関連から見た マイヤー(Ernst Meyer)のグループ授業の特質

吉田茂孝

(2006年10月5日受理)

The Characteristics of Ernst Meyer's Group Instruction in Relation to Frontal Instruction

Shigetaka Yoshida

The purpose of this paper is to clarify the characteristics of Ernst Meyer's group instruction in relation to frontal instruction. In this paper, the following three points are analyzed.

- (1) In the historical development of German didactics, how Ernst Meyer's group instruction is positioned is clarified.
- (2) Ernst Meyer's frontal instruction and the form of his instruction are clarified, and the position of Ernst Meyer's group instruction in the theory of the instructional form is analyzed.
- (3) Herbert Gudjons revalues both group instruction and frontal instruction today. The Gudjons theory is clarified, and Ernst Meyer's group instruction is compared with the Gudjons theory.

Key words: Ernst Meyer, group instruction, frontal instruction

キーワード：マイヤー (Ernst Meyer), グループ授業, 一斉授業

## I. はじめに

本論文は、マイヤー(Ernst Meyer, 1920-)のグループ授業(Gruppenunterricht)の理論と実践を、一斉授業(Frontalunterricht)との関連で位置づけ、その特質を明らかにすることを目的とする。

E.マイヤーのグループ授業理論について、筆者は別稿<sup>1)</sup>において、その歴史的起源、問題意識、グループ(Gruppe)と集団(Kollektiv)の概念、相互作用のある授業の実現としてのグループ学習について検討し、E.マイヤーのグループ授業理論においては、教師中心の権威主義的な授業に対して、教師による「アレンジ」「即興」「媒介的援助」にもとづく、子どもたちの相互作用のある授業が提案されていることを指摘した。

E.マイヤーの主著『グループ授業』は、初版が1954年に出版され、現在では9版を重ねている<sup>2)</sup>。グループ授業に関する書物の中では、もっとも息長く読まれた書物である。ただ、授業は、一斉授業として始まり、その中で、グループによる学習が組織されるの

が一般的である。その意味で、一斉授業を離れて、グループ授業はない。またE.マイヤーは、グループ授業によって相互作用のある授業の実現を目指しているが、授業における子どもたちの相互作用は、一斉授業の中で行われる他の形態においても見ることができる。こうした意味で、E.マイヤーのグループ授業は、一斉授業との関連で見た場合、どのような位置を占めるのであろうか。

本論文においては、最初にドイツ教授学の歴史の中で、E.マイヤーのグループ授業が、いつどのような文脈の中で現われたのかを検討する。次に、一斉授業として営まれる授業の諸形態の中で、E.マイヤーのグループ授業は、どのように位置づけられるかを検討する。その上で、E.マイヤーと同じように、現代においてグループ授業の中心的な研究者の一人であり、一斉授業についても言及しているグードヨンス(Gudjons, H.)<sup>3)</sup>と対比することによって、E.マイヤーの特質を明らかにしてみたい。

## II. ドイツ教授学の歴史的展開における E. マイヤーのグループ授業の位置

### 1. グループ授業の教授学的位置

グループ授業が本格的に登場するのは、改革教育学(Reformpädagogik)期である。以下、ディートリッヒ(Dietrich, T.)の編著『ヘルバルトから現在までの授業例』<sup>4)</sup>を手がかりにグループ授業の位置づけを明らかにする。本書は、「ヘルバルト主義」、「労作学校」、「体験教育学」、「合科教授」、「グループ授業とプロジェクト・プラン」、「ドルトン・プラン」、「プログラム化された授業」に関する七つの項目で構成されている。本書の特質は、過去150年の実践的な授業形態を扱った授業例を掲載していることである<sup>5)</sup>。本書においてグループ授業は、イエナ・プランの事例と E. マイヤーの事例が掲載されている。

すでによく知られているように、イエナ・プランのグループ授業の試みは、ヘルバルト主義の形式主義に対する批判として位置づけられる。学級の中で、同一年齢の学級を一齐に教授しても、学級全体の理解は様々である。つまり、学級教授(Klassenunterricht)は子どもたちの個性を無視した画一的な教育と批判された。だからこそ、学級ではなく、異質な者の集まるグループに組み替えられたとされている。イエナ・プランでは、異年齢グループにより、全く異質な者のグループが編成され、生活の共同体とすることが目指された<sup>6)</sup>。

E. マイヤーのグループ授業は、学級教授に対する問題意識もあるが、むしろナチズム批判であった。ナチズム体制下では、全体主義が標榜された。そのさい教師中心の学級教授の中で、子どもの個性や民主主義が無視された。この問題意識から、E. マイヤーは次のように主張した。「学級はなんらかのやり方で、接触や共同作業のある、そしてそれとともに一人ひとりの考えを発展させるための空間や時間が可能となるような『社会的結合 (sozialen Verband)』にならなければならない」<sup>7)</sup>。E. マイヤーは、子ども同士の相互作用の回復を図るため、学級教授を批判し、グループ授業を主張したのである。

### 2. E. マイヤーのグループ授業の実践事例

ディートリッヒの編著において掲載されている E. マイヤーの代表的な実践事例は、E. マイヤーの主著『グループ授業』を出典としている。事例は、主著の「分化されたグループ作業 (die differenzierte Gruppenarbeit)」という項目に掲載されている。

「分化されたグループ作業」とは、1つの主要な課

題を学級の既存の小グループに分けて行う作業である。各グループが作業の後、成果が全体の場でつなぎ合わされる。すべての参加者が作業成功のための責任を持つ<sup>8)</sup>。

以下、ディートリッヒの編著に掲載されているテーマ「中央アメリカ」の実践事例を説明してみよう。

テーマ：中央アメリカ

○授業の最初の状況<sup>9)</sup>

テーマは「中央アメリカ」である。第8学年の18人の少女と16人の少年の男女混合の学級である。子どもたちは、日々の記録帳や鉛筆を持って、子どもたちの声がほとんど聞き取れないほど、子どもたちは半円になってアメリカの地図のまわりに集まっている。長い黒板の面は、9つの等しい大きさの面に分けられる。子どもたちが自由に使うことができるように、グループの戸棚には、製図用紙のノート、作業地図、工作の材料、とりわけ、多数の地理学の本、博物学の本、地図帳、事典、辞典がならんでいる。窓の外の砂場は、作業のために準備されている。砂場は、地形をつくりやすいようにぐっしりぬらされ、平らにされ、アメリカの地峡 (Landbrücke) や列島 (Inselbrücke) の輪郭が際立ち、細い木の棒のてっぺんに印が付けられている。本テーマは、学級のすべての子どもたちが知っている。というのも、習得している授業領域について、向かいの壁にそって貼られた大きな作業プランによって、明確だからである。

学級が授業に入る前の状況が記されている。すでに学級は、9つのグループに分けられ、作業材料の準備もされている。また既習事項に関しては、教室の壁に作業プランとして貼られている。

○対話<sup>10)</sup>

今日は教師から始める。導入の話のさい、教師は、新たな地理学上の概念を説明するために、ときどき、地図を使用する。

教師：「西へ新たな世界が誘惑する」と、みんなでテーマを決めましたね。我々はくり返し人間がこの新世界を発見するのが目的で、海へ出たように見えてきました。コロンブスは、黄金の国インドにはいりませんでした。でもコロンブスは、そこに到着しなかった。… (中略) …それゆえ、黄金の国を発見するために、コロンブスは、あと3回西へ向けて出発しました。その最後の最も冒険的な旅で、コロンブスは、黄金の国を発見することができていました。最後の

旅でコロンブスは、西インド諸島の海上で強大なボートに遭遇しました。ボートには、インディアン  
の女性と男性が乗っていました。…(中略)…イン  
ディアンは、黄金について何も理解していないよう  
に見えました。インディアンが来た西に行っても楽  
園がありそうにもなかったのです。このためコロン  
ブスはインディアンと別れ、インディアンは自分の  
航路をボートで漕いでいきました。というも、コ  
ロンブスは、大帝国を発見することが目的ではな  
かったからです。もし、コロンブスが、インディ  
アのボートについて行ったり、またはインディ  
アの水先案内人を雇っていたら、コロンブスは、豊  
かで強大な文明国を発見していたでしょう。

イングリト (Ingrid) : だが、その文明国はイン  
ディアンでした。そして、コロンブスは、インドだと思  
っていたから、インディアンというように呼んだん  
です。

レギーナ (Regina) : コロンブスが以前に発見  
した陸地は、それゆえ、西インドと呼ばれています。

ヘルムート (Helmut) : もし、地図で観察した  
なら(大きな地図にある)、島は昔、陸地につなが  
っていたと思います。

カーリン (Karin) : それは、ちょうどハイチの  
ように見えます。

ヘルムート : はい、私は、山脈があったように思  
います。

…(中略)…

エルゼ (Else) : しかし、そこは、山だけではなく、  
平地もあります。ここは、例えば、ユカタン半島が  
あります。

教師 : この半島で、当時、文化を持つ民族が、生  
活していました。私は君たちにこの民族の名前を書  
かしたい。その民族は、マヤ民族です。

folkmar (Volkmar) : そこには、アステカ民  
族は存在しないのですか？

教師 : その通り！アステカ民族は、マヤと類似し、  
そしてメキシコのいくらか北部で生活していた。

folkmar : アステカは、強大な戦闘民族です。

イングリト : いや、私は、主に農耕していたこと  
を読みました。マヤもまた農民です。マヤは、す  
でにしっかりした道路を建設し、大きな神殿をもち、  
そして神々に仕えていました。(以下省略)

授業の導入においては、まず教師がこれまでの既習  
事項を説明する。その後、子どもたちがそれぞれ意見  
をいう。その意見は、バラバラではない。「子どもた  
ちはつながりを認め、子どもたちは空間の、時間の、

そして因果関係の秩序を問う」<sup>11)</sup>。もちろん、そこ  
では教師が介入し、教科内容と関連させている。た  
だし、『なぜ』や『なんのために』という問いは、あ  
まり目立たない。これらの問いを完全に明らかにす  
ることは、子ども本来の関心事である。我々は、本  
来の関心事のために、子どもにただ時間をさかな  
ければならず、その関心事のために、子どもに手  
段を示さなければならぬ。それと同時に、子ども  
はこれ以上に研究し、探し、そして外国の秘密に  
完全に入り込むことができる<sup>12)</sup>。こうした目的  
のために、教師は、作業指示と作業材料を準備  
する。

#### ○作業指示<sup>13)</sup>

作業指示が、与えられ、手元にある作業材料が  
完全に利用し尽くされうる。本は、部分的には  
子ども自身によって注文され、または自由に使  
用され、他には、教師の文庫または学校図書  
館に所蔵されている。

各グループの作業成果の発表内容 (Vortrag) は  
以下の通りである<sup>14)</sup>。

- ・グループ1  
発表内容：中央アメリカが発見され、征服されたこと
- ・グループ2  
発表内容：中央アメリカの原住民の文化
- ・グループ3  
発表内容：アメリカの内海の宝
- ・グループ4  
発表内容：アメリカの列島の宝
- ・グループ5  
発表内容：アメリカの地峡の宝
- ・グループ6  
発表内容：火山の国
- ・グループ7  
発表内容：革命の国
- ・グループ8  
発表内容：豊かなアメリカの内海の国の支配者
- ・グループ9  
発表内容：パナマ運河とその意味

#### ○作業過程<sup>15)</sup>

グループは、そのグループに与えられた作業指示  
によって、教師によって用意された作業材料をつ  
かってグループの作業机で取り組み始める。追加  
の地図帳、本、参考書はグループの戸棚から取り  
出される。グループの一人が、課題を静かに読  
んで聞か

せ、彼が黒板に出て書く者 (Tafelzeichner)、発表内容と特別課題を決めた。

黒板に出て書く者は、じきに、大いなる熱意で、その課題に着手した。なかなかうまくいかないとこゝろを訂正するために、または新たな指示を与えるために、教師もまたときどき手を貸す。グループの別のところでは、手元にある作業材料の援助を用いて、発表内容を作成する。より学力の弱い生徒 (schwächere Schüler) は、最初に、設計図を日々の記録帳に書く。彼は、あとで、正書法に従って、正しく書いている仲間から確かめられる。敏速かつ信頼できる労働者である生徒は、すぐに、仲間の作業ファイルを利用する。

すでに、ペアで熱心な者 (paar Eifrige) が、その間に出来上がっている黒板上のスケッチを作業ファイルへ転記するとともに、2, 3人、無言で作業机のコーナーに分かれて、そこで、本や事典を用いて、発表内容を作成する。(以下省略)

#### ○報告<sup>16)</sup>

##### ・グループ1

カーリン：私たちのグループは、中央アメリカの発見と征服について報告します。私たちのスケッチでは、西インド諸島を発見したクリストファー・コロンブスの航路を見ることができます。またここでは、1519年にメキシコを征服したフェルディナント・コルテスの経路もあります。フェルディナント・コルテスは、数百人を引連れ、14の火炮とともに上陸し、スペインのためにアステカ大帝国を打ち負かしました。(以下省略)

ここで留意すべきことは、第一に、グループ授業を導入するさい、子どもたちに豊富な予備知識を習得できるようにしていることである。そうすることで、教科内容の深化・発展に向けて、グループ授業を実施することができる。そこでは、子どもたちは、既習事項を使いながら、グループの課題を解決し、より深い内容を習得している。

第二に、教科内容での問いを子ども自らの問いへと転化させていることである。対話のなかで子どもたちは「なぜ」や「なんのために」という問いを発言しない。こうした問いを明らかにすることがグループ授業の醍醐味になっているのである。

第三に、学力の弱い子どもも既存のグループで作業に従事している。それは個別的な作業であっても、同じグループの仲間を支えられている。

このようにして、学級を相互作用のあるグループ授

業に E.マイヤーはつくり変えていた。注目すべきは、学級教授という制度を解体しているわけではないことである。それは、既存の学級においてグループを編成し、相互作用をつくり出していた。この点で、イエナ・プランのように学級の解体をしていないところが特徴的である。

### Ⅲ. 授業形態論における E.マイヤーのグループ授業の位置

#### 1. E.マイヤーの一斉授業理論

##### (1) E.マイヤーのグループ授業と一斉授業の関係

1986年の時点では、旧西ドイツにおいては、グループ授業についての専門書や雑誌が、おおよそ100冊あったのに対して、一斉授業についてはわずか2冊しかなかった<sup>17)</sup>。それは、E.マイヤーとオコン (Okon, W.) の共著<sup>18)</sup>、アッセルスレーベン (Aschersleben, K.) の主著<sup>19)</sup>である。さらに、今日では、これら2冊以外にグードヨンスの著書があげられる<sup>20)</sup>。つまり、一斉授業を表題とする著書は数少ない。

それでは、E.マイヤー自身、グループ授業と一斉授業をどのように見ていたのであろうか。E.マイヤーのグループ授業の特徴をまとめると次のようになる。グループ授業とは、学級を1つのグループととらえることで、小グループでのかかわり合いと同様、学級というグループでのかかわり合いを目指していることに特徴がある<sup>21)</sup>。この点で注目したいのは、E.マイヤーが、ただ群れているだけで個々のかかわり合いがない学級、E.マイヤーがいう学級教授について批判していることである。

このことは、共著『一斉授業』においても次のように述べられている。「『グループ授業』の私の理解は、各々一人ひとりが、自己の発見 (Ich-Findung) のために必要な高い相互作用の機会を習得するために、『群れ』としての『学級』を『グループ』に変えること、つまり、『学級の授業』を『グループの授業』に変えることが重要であるということである」<sup>22)</sup>。それは、一斉授業を批判してグループ授業をいうのではなく、またグループ授業を批判して一斉授業をいうのではない。そうではなくて、E.マイヤーの基本姿勢は、要するに、授業の中での相互作用を構想することである。

相互作用を引き起こす観点から、E.マイヤーは、「教師が評価の割れた『一斉授業』の真の重要性を認識するようにならねばならない」<sup>23)</sup>と主張する。すなわち、E.マイヤーは「『一斉に (frontal)』も、それが絶対に必要であるところで取り扱うべきである」<sup>24)</sup>、また「ただ一斉に<sup>16)</sup>だけで、どの教科、どの時間においても、

作業すべきであるならば、一斉授業は、これが正しい手段でないことを認識しなければならない<sup>25)</sup>というように、決して一斉授業について全面的に支持や否定をしているわけではない。

(2) 「独立した一斉授業」と「統合された一斉授業」

E. マイヤーは、一斉授業について「独立した一斉授業 (eigenständiger Frontalunterricht)」と「統合された一斉授業 (integrierter Frontalunterricht)」というように、その概念を2つに分類している。

「独立した一斉授業」とは、多様な授業形態との関係はなく、ただ一斉に教師が問いを子どもたちになげかけ、その応答によって授業が進行する一斉形態のみの授業である<sup>26)</sup>。

次に「統合された一斉授業」とは、問題や課題の解決に必要な方法の結合として、個別作業、パートナー作業、小グループ作業、大グループ作業、とを交互転換させる授業のことである<sup>27)</sup>。E. マイヤーは、「独立した一斉授業」から、問題や課題の解決に向かう「統合された一斉授業」への移行を求める。

このような、問題や課題の解決に向かう一斉授業については、1980年代以降、E. マイヤーの研究の中で

顕著に主張されるようになる。

2. E. マイヤーの授業形態論に見られる相互作用の特質

(1) 相互作用に着目した授業方法の分類

相互作用の形態に着目している研究者としてヴィンケル(Winkel, R.)があげられる。ヴィンケルは、授業方法を図1のように分類している。この図において、授業方法は次の17個に区別されている<sup>29)</sup>。1. 個別作業、2. プログラム化された授業、3. 学級作業、4. 宿題、5. パートナー授業、6. 小グループ授業、7. 大グループ授業、8. シミュレーション的なやり方、ならびに学習演劇、芸術演劇、スポーツ演劇、9. 教師からの提示、10. 生徒からの提示、11. 実験、12. 発展していく教授対話、13. 目の粗い授業対話、14. ディスカッション、15. 円卓の対話、16. デイバート、17. ティーム・ティーチングである。

これらの17個の授業方法は、次に以下の4つの相互作用の形態に分類されている<sup>30)</sup>。第一に、2極的(「生徒-対象」の相互作用)、第二に、3極的(「生徒-同級生-対象」の相互作用)、第三に、4極的(「教師-生徒-同級生-対象」の相互作用)、第四に、5極的(「教師-別の教師-生徒-同級生-対象」の相互作用)

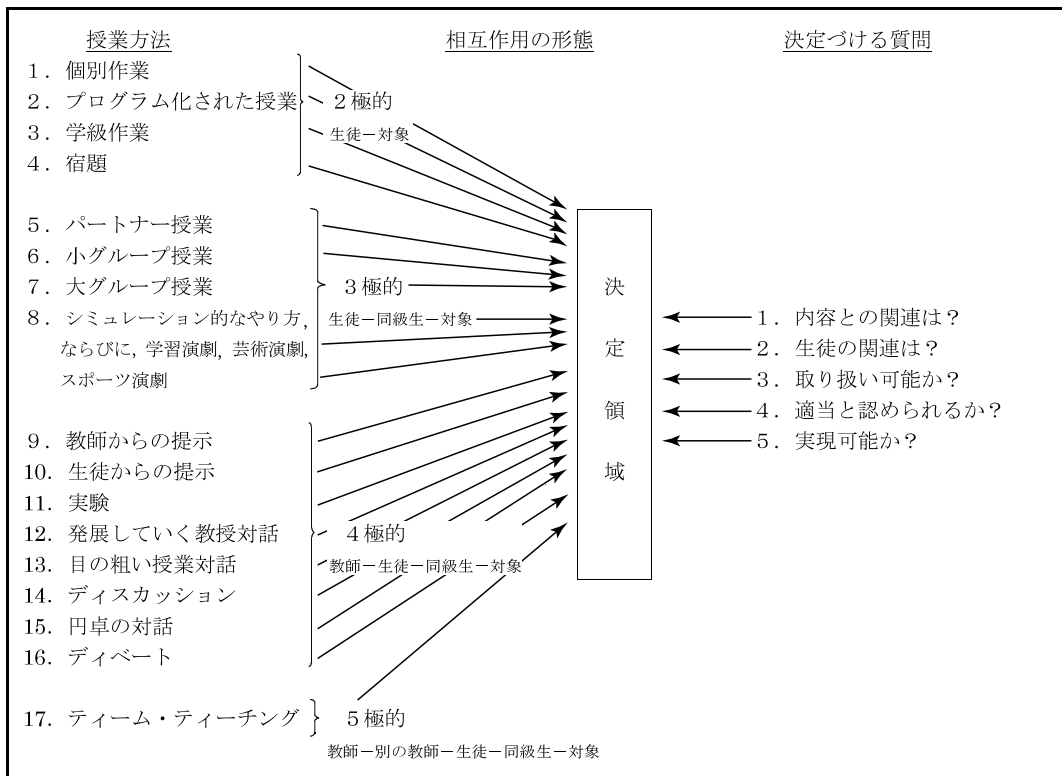


図1 <sup>28)</sup>

である。そして最後に、17個の授業方法と4個の相互作用の形態に対して、以下の5個の「決定づける質問」が、実り豊かな授業方法かどうか、対決させる<sup>31)</sup>となっている。

1. 方法は、内容との関連があるか？
2. 方法は、生徒たちの個人の立場を考慮しているか？
3. 教師と生徒は、方法を操作できるか？
4. 方法は、教育学的・教授学的に適当であるか？
5. 方法は、その時々为学校と授業の実情のもと実現されるか？

こうしたヴィンケルによる4つの相互作用の形態の分類のうち、E.マイヤーは、3極的な相互作用の授業方法について説明している。

## (2) E.マイヤーの授業形態論

3極的な相互作用の形態は、ヴィンケルによれば「生徒－同級生－対象」である。そのさい、E.マイヤーは、パートナー授業、小グループ授業、大グループ授業の授業方法を中心に言及している<sup>32)</sup>。ヴィンケルの17個の授業方法に対する論文の書き出しに、E.マイヤーは授業について次のように指摘している。「授業は、単なる情報伝達、情報収集、情報処理のコントロール、と取り違えてはならない。授業において、とりわけ情報(授業内容)にかかわっての意見交換が重要である。その結果、幅広い意味での授業を、コミュニケーション的な学習状況の連続として記述する」<sup>33)</sup>。授業を「コミュニケーション的な学習状況の連続」と指摘することにより、授業のなかでの相互作用がコミュニケーションの連続であることを明確にする。だからといって、そのコミュニケーションが安易な内容や単なる生活経験の話し合いに帰結してはならない。このため、「コミュニケーション的な学習状況」とは、教師によって設定された目標のもと、またそのもとで構想された内容のもと、子どもたちがかわり合いながら、丹念に吟味し、批判しながら習得していく状況である<sup>34)</sup>。

3つの授業方法を具体的な例をあげて説明すると、教師はあるテーマについて、子どもたちに一人ひとりの学習の考えや課題を最も発揮できるように個別作業をさせる。その後、他者(パートナー)の考えの受容や進展が、2人組みのグループの話し合いによって促進される。次に、小グループ(3人、4人、5人)で、その考えの受容や進展を継続して改善、補完し、グループにおいて共同に意見交換させる。小グループでの成果は、大グループにおいて、プレゼンテーションし、

グループの黒板に公表される。各小グループのプレゼンテーションが、大グループにおいて検討される<sup>35)</sup>。

授業形態論におけるE.マイヤーのグループ授業の位置は、教師が設定した問題や課題の解決に向かう授業過程の中に、パートナー、小グループ、大グループなどの形態を取り入れ、相互作用を引き起こすところに位置づけられる。またこのような形態を授業過程に入れることにより、子どもたち同士の相互作用と子どもたちと問題や課題の解決に向かう授業内容との相互作用が構想されていた。

## IV. グードヨンスとの対比におけるグループ授業の特質

E.マイヤーをグループ授業の古典的な研究者とすると、現代のグループ授業の中心的な研究者の一人としてグードヨンスがあげられる。グードヨンスも、E.マイヤーと同じように、一斉授業についての著作とグループ授業についての編者がある。ここでは、グードヨンスとの対比において、E.マイヤーのグループ授業の特質を検討してみたい。

### 1. グードヨンスの一斉授業への接近

E.マイヤーが、授業における子どもたちの相互作用を重視するのに対し、グードヨンスは、現代の直接経験が不足している子どもの状況下で、行為することを学ぶ必要性から、「行為する授業」の構想をしている<sup>36)</sup>。その理論志向は、グードヨンスの編者『グループ授業ハンドブック』においても、伺うことができる<sup>37)</sup>。

また、「行為する授業」の考え方は、グードヨンスの著書『一斉授業の新たな発見』において次のように説明されている。グードヨンスは、E.マイヤーやオコンと同様に、「現代の学習に関する研究の成果は、伝統的な『教え込み』よりも、むしろ大事なのは、おそらくまず第一に、一斉授業の強化ではなく、生徒の活動的なやり方の確立である」<sup>38)</sup>としている。すなわち、子どもの活動性に着目することによって、よりダイナミックな相互作用のある授業へと転換する必要性を述べている。

### 2. 一斉授業の分類と整理

グードヨンスは、相互作用をつくり出す方法を次のように捉えている。「一斉のアレンジ(Arrangement)は、つまり複合的で方法的な関連におけるただ一つの要素である。この一斉のアレンジは、学級における相互作用とコミュニケーションのやり方を整える」<sup>39)</sup>。それは、教師が生徒に「一斉に」、または生徒と生徒

にコミュニケーションと相互作用を引き起こすアレンジとしての指導を重要視しているのである。そのさい、グードヨンスは、個別作業、パートナー作業、学級教授、グループ作業、特別作業などの社会的形態、そして一斉授業に見られる教師や、生徒の相互作用に見られる生徒の活動の諸形態(Aktivitätsformen)を基盤として、次のような「授業の社会的形態における一斉授業の整理」という図2を提示した。

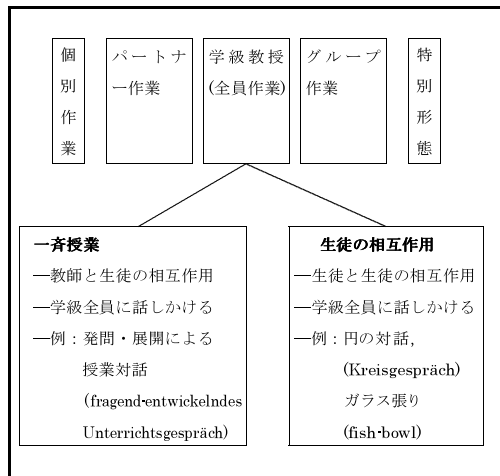


図2<sup>40)</sup>【社会的形態における一斉授業の整理】

図2において注目すべきは次のことである。「学級教授は、一斉授業と同意ではなく上位概念である。というのは、学級教授内においては2つの形態に区別されるからである。すなわち、一斉授業(一斉に、教師に導かれた相互作用)と(一時的な)生徒の相互作用」<sup>41)</sup>である。

さらにこのことは、E.マイヤーとオコンが主張する「独立した一斉授業」と「統合された一斉授業」とも関係する。グードヨンスは、「独立した一斉授業」とは明記していないものの、支配的な一斉授業として「伝統的な一斉授業」をあげ、それが単独の一斉授業で、「方法上のモノカルチャー(methodische Monokultur)」であると述べている<sup>42)</sup>。また「統合された一斉授業」については再評価をしている。グードヨンスは「統合された一斉授業」の構想を「一人ひとりの活動的、自己責任的、そして自己制御的な生徒の活動形態を用いた一斉授業上の段階のつながりを目指す」<sup>43)</sup>と述べている。それは、学習者の活動形態が、学習者の要求水準でいうと、教師によって指示されるような一人ひとりの活動性にはじまり、次に学習者自身の活動性を適切にしなければならない自己責任を習得し、最後に学習者の自由と責任において最も高く評価される自己制

御まで、伸ばすことである<sup>44)</sup>。その点で、「統合された一斉授業」は、教師の「一斉のアレンジ」という指導を介して、多様な授業形態の結合から生じる相互作用を引き起こす構想である。

### 3. 一斉授業の再評価の視点

このようにE.マイヤーもグードヨンスも、ともに「統合された一斉授業」を評価する。けれども、E.マイヤーが、授業における子どもたちの相互作用を重視するのに対し、グードヨンスは、子どもたちを行為するように導くことを重視する。グードヨンスによれば、このために自己責任のある学習、自己制御された学習が必要である。これらの学習のために、グードヨンスは、一斉授業が「開かれた授業形態(offene Unterrichtsformen)へ統合する」ことの中で捉えられなければならないことを志向する。

「開かれた授業形態」とは、次のような特徴を持つ授業である<sup>45)</sup>。

- 授業は、学ぶ者との共同計画にとって開かれている。つまり、学習目標は簡単に前もって定めるのではなく、討議して決める状況にある。
- 授業は、学ぶ者のテーマに関係した要望や関心にとって開かれている。つまり、内容は選択可能であり、場合によっては、それどころか自分自身で決定可能である。
- 授業は、生徒たちの個人的な学習欲求に対して開かれている。つまり、学習のやり方は硬直し、前もって固定しているのではなく、変わりやすい。
- 授業は、学習者を介した作業のコントロールと評価(Evaluation)にとって開かれている。つまり、自己責任とメタ認知が強調される。
- 授業は、社会的形態のアレンジにおいて開かれ、フレキシブルである。つまり、様々な社会的形態が機能的に補われる。
- 授業は、新たな教師の役割にとって開かれている。つまり、指示する、促す、指導する、教えることは、控えめな助言、援助する、励ます、支援することと並んで同等の権利を持つ。
- 授業は、学習者の様々な学習時間に対して開かれている。つまり、学習時間は、一斉授業的な教師による統一の指導(Einheitstakt)ではなく、「自己の時間(Eigenzeit)」である。
- 授業は、長期的に自己制御された学習を目指して努力する。つまり、開かれた学習の提供や学習者一人ひとりの責任をともなった、開かれた手段を目指して努力する。

一斉授業は、このような特徴をもつ「開かれた授業形態」という全体構想の中に、教師による指導をともなった授業として位置づけられる。しかし、今日求められる、コミュニケーション能力、協働能力等の「鍵的能力 (Schlüsselqualifikation)」を育てるためには、一斉授業だけでは不十分である<sup>46)</sup>。パートナー作業、グループ作業などの子ども同士の相互作用のある学習形態が必要である。それらもまた、「開かれた授業形態」構想の中で、社会的形態のアレンジとして位置づけられなければならない。

グループ作業の持つ子ども同士の相互作用を重視することは、グードヨンスも E. マイヤーも同じなのだが、グードヨンスの場合、今日の経験の不足した子どもたちの状況において、子どもたちを行為するように導くことを重視して、「開かれた授業形態」構想の中で、一斉授業もグループ授業も位置づけようとしている。これに対し、E. マイヤーは、教師の設定した目標と構想した内容のもとにおいて、子どもたち同士の相互作用のある授業の実現を目指してグループ授業を構想している。

## V. おわりに

以上、振り返ってみると、E. マイヤーのグループ授業は、第一に、ドイツ教授学の歴史的展開の中では、改革教育学の系譜として位置づけられていた。そのさい、イエナ・プランとは異なり、学級教授の制度を解体するのではなく、既存の学級において、グループを編成していた。第二に、授業方法としては、「生徒－同級生－対象」という3極的な相互作用のある授業方法として位置づけられ、パートナー、小グループ、大グループの授業形態をとる授業であった。第三に、現代のグループ授業を言及しているグードヨンスとの対比では、E. マイヤーのグループ授業は、教師の構想する授業のなかで相互作用の実現が目指されていた。これに対し、グードヨンスは、行為を志向する授業のため、授業構想全体を「開く」ことの中で、相互作用の実現をはかっていた。

これらから、一斉授業との関連から見た E. マイヤーのグループ授業の特質とは、E. マイヤーが、ナチズム政権での全体主義からの脱却として、第二次世界大戦後、個性や民主主義を子どもたちに習得させるため、教師の設定した内容や一斉授業という教師の指導のもと、授業形態の交互転換を行いながら、子ども同士の相互作用を引き起こすことである。この意味で、第二次世界大戦後、E. マイヤーは、子どもの個性や民主主義を教える方法としてグループ授業を推進したのである。

## 【註】

- 1) 吉田茂孝「マイヤー (Ernst Meyer) のグループ授業理論」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第31巻、2006年、61-72頁所収。
- 2) Meyer, E.: *Gruppenunterricht—Grundlegung und Beispiel*. Schneider Verlag, Hohengehren, 1996, 9. Aufl. (1. Aufl. 1954).
- 3) Vgl. Gudjons, H. (Hrsg.): *Handbuch Gruppenunterricht*. Beltz Verlag, Weinheim, 1993. — Gudjons, H.: *Frontalunterricht—neu entdeckt*. Julius Klinkhard Verlag, Bad Heilbrunn, 2003.
- 4) Diertrich, T. (Hrsg.): *Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart*. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1973.
- 5) Vgl., ebenda, S. 157.
- 6) P. ベーターゼン著、三枝孝弘・山崎準二著訳『学校と授業の変革—小イエナ・プラン—』明治図書、1984年、120-140頁参照。
- 7) Meyer, E., *a. a. O.*, 1996, S. 8.
- 8) Vgl., Meyer, E.: *Gruppenunterricht—Grundlegung und Beispiel*. Ernst Wunderlich Verlag, Worms, 1964, 4. Aufl. (1. Aufl. 1954), S. 138.
- 9) Vgl., ebenda, S. 139.
- 10) Vgl., ebenda, Ss. 139-140 (下線部は原文斜体である。以下同様である)。
- 11) Ebenda, Ss. 140-141.
- 12) Ebenda, S. 141.
- 13) Vgl., ebenda, S. 141. ここでは、全部自由に使用できる作業材料の提示については、割愛する。作業材料は、コロンブスやアメリカについての書物などである。それぞれ部数が決まっている。
- 14) Vgl., ebenda, Ss. 141-143.
- 15) Vgl., ebenda, Ss. 143-144.
- 16) Vgl., ebenda, Ss. 145-155. 報告ではグループ1～9が挙げられていた。ここでは、グループ1を取り上げた。
- 17) H. マイヤー著、原田信之・寺尾慎一訳『実践学としての授業方法学—生徒志向を読み解く—』北大路書房、1998年、165頁参照。
- 18) Vgl. Meyer, E./Okoń, W. (Hrsg.): „*Frontalunterricht*“. Scriptor Verlag, Frankfurt am Main, 1984.
- 19) Vgl., Aschersleben, K.: *Moderner Frontalunterricht. Neubegründung einer umstrittenen Unterrichtsmethode*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, 1987.



- 20) Vgl. Gudjons, H.: *a. a. O.*, 2003.
- 21) Vgl. Meyer, E.: Der gruppenpädagogische Stil als Voraussetzung eines sozial-orientierten Unterrichts. In: Ders. (Hrsg.): *Sozialerziehung und Gruppenunterricht — international gesehen*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1963, S. 63. — Meyer, E., *a. a. O.*, 1964, S. 17. — Meyer, E.: Didaktische Kommentare zum Gruppen-Unterricht. In: Ders. (Hrsg.): *Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß*. Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt am Main, 1970, S. 159. — Meyer, E., *a. a. O.*, 1996, S. 8.
- 22) Meyer, E./ Okoń, W. (Hrsg.): *a. a. O.*, S. 9.
- 23) Ebenda.
- 24) Ebenda.
- 25) Ebenda, S. 10.
- 26) Vgl., ebenda.
- 27) Vgl., ebenda.
- 28) Winkel, R.: Die siebzehn Unterrichtsmethoden. In: Gudjons, H./ Teske, R./ Winkel, R. (Hrsg.): *Unterrichtsmethoden Grundlegung und Beispiele*. Bergmann + Helbig Verlag, Hamburg, 1991, 3. Aufl. (1. Aufl. 1987), S. 20.
- 29) Vgl., ebenda, Ss. 16-20.
- 30) Vgl., ebenda.
- 31) Ebenda, S. 20.
- 32) Vgl., Meyer, E.: Methoden der dreipoligen Interaktion. In: Gudjons, H./ Teske, R./ Winkel, R. (Hrsg.): *a. a. O.*, 1991, 3. Aufl. (1. Aufl. 1987) . — Meyer, E.: Lernen in Gruppen — Lernen in Freiheit. In: Meyer, E./ Winkel, R. (Hrsg.): *Unser Konzept: Lernen in Gruppen*. Schneider Verlag, Hohengehren, 1991. — Meyer, E.: Lerngruppen brauchen geeignete Lerninstruktion. In: Gudjons, H. (Hrsg.): *Handbuch Gruppenunterricht*. Beltz Verlag, Weinheim, 1993.
- 33) Meyer, E.: Methoden der dreipoligen Interaktion..., *a. a. O.*, 1991, S. 39.
- 34) Vgl., ebenda.
- 35) Vgl., ebenda, Ss. 39-40.
- 36) グードヨンス著, 久田敏彦監訳, 深澤広明・竹内元・高木啓訳『行為する授業』ミネルヴァ書房, 2005年参照。
- 37) Vgl., Gudjons, H. (Hrsg.): *a. a. O.*, 1993.
- 38) Gudjons, H., *a. a. O.*, 2003, S. 7.
- 39) Ebenda, S. 22.
- 40) Ebenda, S. 23.
- 41) Ebenda.
- 42) Vgl., ebenda, S. 24.
- 43) Ebenda.
- 44) Vgl., ebenda.
- 45) Ebenda, S. 256.
- 46) Vgl., ebenda, S. 255.

(主任指導教員 中野 和光)

