

東ドイツにおける教授学研究の展開とその継承の課題

— フールマン (Fuhrmann, E.) の叙述を手がかりに —

吉田成章

(2007年10月4日受理)

Die Entwicklung der Didaktik-Forschung in der DDR und der Aufgabe der Nachfolge nach der deutsch-deutschen Vereinigung:
Auf Grund der Darstellung von Fuhrmann, E.

Nariakira Yoshida

Zusammenfassung. Der Beitrag versucht auf Grund der Darstellung von Fuhrmann, E. zu untersuchen, wie die Didaktik-Forschung in der DDR entwickelt hat, und wie der Aufgabe der Nachfolge und der Entwicklung nach der deutsch-deutschen Vereinigung erörtert wird. Fuhrmann darstellte die Entwicklung der Didaktik-Forschung in der DDR unter zwei Gesichtspunkten von dem frühen Mitglied in der APW und einem Lehrer im Übergang von Lehrplan zur Rahmenplan. Auf Grund ihrer Darstellung klärt ich, daß die Didaktik-Forschung in der DDR im Spannungsfeld zwischen staatlichen Vorgaben und wissenschaftlichen Ansprüchen entwickelt hat, daß die deutsch-deutschen Vereinigung die Chancen der weiter Entwicklung der Didaktik-Forschung in der Deutschland hat.

Stichwörter: DDR-Didaktik, deutsch-deutschen Vereinigung, Fuhrmann, E.

キーワード: 東ドイツ教授学, ドイツ統一, フールマン

I. 研究の目的

本研究の目的は、東ドイツにおいて教授学研究がどのように展開されてきたのか、またその継承・発展についてドイツ統一後どのような課題が検討されているのかを、フールマン (Fuhrmann, E., 1935-) の叙述を手がかりに明らかにすることである。

フールマンは、東ドイツ時代には、15年間数学の教師を務め、その後20年間は教育科学アカデミー (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften: APW) に所属した女性研究員であった。彼女は、ドイツ統一後においても、オルデンブルク大学でヒルベルト・マイヤー (Meyer, H.) の代理として一年間、学校教育学の教授職につくなど、多方面で研究を続けてきている。

彼女の研究関心は、「生徒の能動性 (Schüleraktivität), 授業方法, 教師のコンピテンツの形成」¹⁾

であり、ドイツ統一以前は、この研究関心についての著書や論文を多くあらわしている²⁾。彼女はドイツ統一以降、東ドイツ時代の自身の研究成果をもとに論文を発表するとともに、東ドイツの教授学研究はどのように展開されてきたのか、またそれはドイツ統一以降どのように継承・発展されていかなければならないのか、という問題に取り組んできている。

東ドイツの教授学がどのように展開されてきたのかについては、ドイツ統一以降さまざまな研究者によって、さまざまな角度から論究されてきている。東ドイツ出身の研究者としては、シュタインハーフェル (Steinhöfel, W.) による研究³⁾やロイテルト (Leutert, H.) による研究⁴⁾、西ドイツ出身の研究者としては、ベンシュ (Bönsch, M.) による研究⁵⁾などがある。これらの研究が、教授学研究上の成果としての出版物を中心に検討しているのに対して、フールマンは1970年を教授学研究の展開における一つの区切りとして分析

しながら、東ドイツにおいて教授学研究がどのような意図によって、またどのような背景によってなされてきたのかを中心に検討している。

また、東ドイツ教授学の継承・発展について言及している他の東ドイツ出身の教授学者は、主に自らの教授学理論の継承と発展に重点をおいて主張している⁶⁾のに対して、彼女はそのような主張だけではなく⁷⁾、東ドイツにおける教授学研究の展開の描写と関連させながらその継承・発展を主張している点、そこでの教授学研究の展開の描写では、教育科学アカデミーの研究員だけに東ドイツにおける内部事情が細かく描かれている点、また教師の視点から、ドイツ統一を契機とする教育課程編成の問題を、レールプラン (Lehrplan) からラーメンプラン (Rahmenplan) への移行の問題として検討している点が特徴的である。

したがって本研究では、フルマンのドイツ統一以降の論文を検討することによって、彼女が東ドイツの教授学研究をどのようにふりかえり、ドイツ統一以降それをどう継承・発展させていかなくてはならないと捉えているのかを明らかにする。

II. 東ドイツにおける教授学研究の展開

先に述べたように、フルマンは1970年を東ドイツにおける教授学研究の展開の一つの区切りとみなしている。というのは、1970年という年は、教育科学アカデミーと教授学の研究施設が設立された年だからである。フルマンはこの両団体に所属しながら、国家の意図と学問上の要求との間で教授学研究がどのように展開されていたのかに焦点を当てて検討している。以下では、教授学研究のための制度上の整備がどうなされたのか、国家の意図と学問上の要求との間の緊張の場にあった東ドイツの教授学研究の展開、についてのフルマンの叙述を検討していく。

1. 教授学研究のための制度上の整備

フルマンは、東ドイツにおける「計画的・体系的な教授学研究の開始の時期は1960年代中旬だと見ることができる」とし、大学ではベルリンのフンボルト大学とライプツィヒ大学、そして教育科学アカデミーの前身であるドイツ中央教育研究所 (Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut: DPZI) の教授学部門および国民教育省 (Ministerium für Volksbildung: MfV) によって設立された学術会議の中の教授学部門が、1970年までの教授学研究にとって重要な役割を果たしたという⁸⁾。

その後、1970年5月の第7回教育会議 (Pädagogischer

Kongreß) の決定を経て、1970年9月に教育科学アカデミーが設立され、その中に教授学研究に関する独立した施設である教授学研究所 (Institut für Didaktik: ID) が誕生した。さらに、教育科学アカデミーの設立後、教授学研究所指導部のための助言機関として、教授学のための学術会議 (Wissenschaftlicher Rat für Didaktik: WRfD, 以下学術会議) が創設された。この学術会議について、フルマンは次のように説明している⁹⁾。学術会議は32人の構成員と37人の常勤の客員構成員によって構成されていた。構成員は、大学の教員、教育科学アカデミーの職員、「人民と知識 (Volk und Wissen)」出版社の社員、学校の教師などから成っていた。また、教授学研究所の所長は学術会議の議長も兼任した。学術会議の活動の指導は教授学プロジェクトの指導者によってなされていたため、教授学研究に関わる場合は、大学のすべての教授学類も学術会議と関わりを持つことになっていた。また、大学や他の施設の代表者、および国民教育省の代表者も客員構成員として関わり、彼らも交えて年に2回会議を行っていた。

ここでフルマンは、「教育科学アカデミーにおける独立した施設の創設と学術会議の設立を見た1970年という年は、教授学研究にとって一つの区切りを示している」¹⁰⁾としている。たしかに、1965年の「統一的社会主義教育制度に関する法律 (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem)」の制定以降、本格的に社会主義的な教育の理論的・制度的な整備がすすめられ、1970年に多くの重要な決定がなされたことを鑑みると、教授学研究の展開における一つの区切りとしてみるができるだろう¹¹⁾。しかしフルマンにとっては、以下で見るように、国家の決定と学術会議や教授学研究所での学問上の要求との間で悩むことになるきっかけの年でもあった。計画経済をとっていた東ドイツにおいては、教授学研究も教育科学アカデミーの作成する「展望プラン (Perspektivplan)」といった研究計画の中に入れられ、最終的な決定は国民教育省によってなされていたのである。

2. 国家の意図と学問上の要求との間の緊張の場にあった東ドイツ教授学

国民教育省や教育科学アカデミーと、学術会議や教授学研究所の間には、意見の不一致が存在していたという。その理由をフルマンは次のように述べている。「学術会議の何人かの研究者や特にその指導者は、この学術会議を国民教育省の実施機関とは認識しておらず、学問的な自己理解から必要不可欠であり意義があると思われる場合、ディシプリンとしての教授学の

進展に対して責任を持ち、この課題に応えるために、与えられた条件下で構成上の裁量余地に従って教授学研究を模索し、省の機能機関およびその他の機能機関との対決もはばからない、学問的な委員会として認識していた。¹²⁾ そのことにも起因して、国民教育省は当時の教授学研究の状況に対しては批判的であったという。すなわち、「教授学は充分に実際の学校政策的な観点や実践の要求に目を向けておらず、学問ディシプリンそれ自体にのみ目を向けている」¹³⁾ という批判がなされたのである。

フルマンはこの批判に対して、教育科学アカデミーの総裁であったノイナー (Neuner, G.) がどのような態度をとったのかが部外者にとっては興味ぶかいことであろうとするが、その反応は賛成であったという¹⁴⁾。ノイナーと教育科学アカデミーの上層部はこれに対して、1979年に何度も幹部会議を開き、その協議の成果はフルマンにとって残念な結果をひきおこすことになった。

その残念な結果とは、この1979年に起こったことを一つの事例として、他にも二つの事例にも共通であるというのがフルマンの主張である。第一は、1973年に教授学研究所や学術会議において完成させた教授学に関する著作の出版の中止である。第二は、1979年に始動していた出版プロジェクトの拒絶である。第三は、1987年の『わが国の学校における教授学』 („Didaktik der sozialistischen Schule“) の出版構想の却下である。彼女が描く教授学研究の展開は、この三つの試みのたどった同じ「運命 (Schicksal)」にそって描かれている。

1) 1973年の出版について

まず1973年の事例は、「クリングベルク (Klingberg, L.) の著書によって東ドイツ教授学の価値が十分に示されていたにもかかわらず」、上述した教授学研究に対する批判からきたものであるという¹⁵⁾。それをうけて、「1973年には、『授業実践を学問的に反映し、そのさらなる発展にふさわしく学校政策的な成果に直接に、あるいは間接に諸教科の方法を越えて援助する』という課題が教授学に課せられ」、予定していた出版をとりやめることになった。その代わりに出版されることになったのが、1970年代中旬に学術会議が中心となってがけられた、『教育学双書』 („Beiträge zur Pädagogik“) であるという¹⁶⁾。このシリーズの中で、「教授原理」や「生徒の能動性」などといった重要なテーマに関する教授学的成果がまとめられていくことになる¹⁷⁾。

2) 1979年の出版について

次に第二の事例については、「すでに述べた1979年の出版プロジェクトの却下は、アカデミーの総裁によって創設されたシリーズ本『教師のための助言』 („Ratschläge für Lehrer“) のために論文を展開するという仕事と結びつけられた」¹⁸⁾ という。このいわゆる「緑のシリーズ」という小冊子の表紙裏には、「学校での教育過程や教師・教育者の日常の活動をより充実させるという問題に集中的に取り組んでいる」と記され、教師が手にとってすぐに理解し、実践に役立てるように工夫されている。フルマンは、このシリーズの「著者のリストが示しているように、学術会議の構成員はこの仕事には全く逆らわなかった。しかし、学術会議の指導部は、この小冊子は教授学モデルに基づいた著者の研究のまとまった描述や理論的根拠づけを補うものには全くなり得ていないという一致した解釈のままであった」¹⁹⁾ とふりかえり、したがって次の第三の試みが開始されたのだという。

3) 1987年の出版について

最後に第三の試みは、『わが国の学校における教授学』の出版について、1987年5月11日の学術会議での調整の後に、教育科学アカデミーの幹部会での協議のためにその構想を提出し²⁰⁾、いったんは許可が下りた。しかし、このプロジェクトはその後、すでに多くの時間と労力が以前の活動に投資されていたという理由から、前の二つの事例と同じ結果となったという²¹⁾。ただしこの試みは、1989年の第9回教育会議のための資料を作成することになり、この試みのためにすでに完成していたいくつかの章は、簡易製本され内部の資料として用いられるという形で、活動が再編成されることになった²²⁾。

この三つの事例の描写をとおして、東ドイツの教授学研究の展開としてフルマンが主張したい点が明白にあらわれている。彼女は、「教授学に関する根本的な著書を出版するという三つの試みを打ち砕いた内容的な背景については、推測することができるのみである。そこには、二つの要因が特に重要な役割を果たしていたらろうと推測した。一つは、教授学研究所や学術会議によって追究されてきた、(授業における中央集権的な目標や内容という優先的強調に対して) 反抗的な教授学の過程志向性 (löckende Prozeßorientierung der Didaktik) である、そしてもう一つは、東ドイツにおける授業や学校の現実を記述し振り返る際のそこの教授学の『ゆるぎなさ (Unbestechlichkeit)』である」²³⁾ とする。続けて、教授学研究所や学術会議に

おいてなされてきた教授学研究や、実践分析は、国民教育省や教育科学アカデミーの上層部からは二つの要因から拒絶され、ドイツ社会主義統一党 (Sozialistische Einheitspartei Deutschlands: SED) や国家指導部の成果報告ではそのような研究の成果は確認されていなかった、ということは見逃すことができないとする²⁴⁾。すなわち、公になった教授学的成果の背後に、東ドイツの教授学研究の重要な展開が存在したことをフルマンは示唆している²⁵⁾。

Ⅲ. ドイツ統一後における東ドイツ教授学の継承・発展の課題

1994年の3月14-16日にドルトムント大学において、「ヨーロッパにおける陶冶と教育 (Bildung und Erziehung in Europa)」というテーマで、ドイツ教育学会の第14回専門家会議 (14. Kongreß) が開催された。その第18シンポジウムでは、「東と西における学校と授業 (Schule und Unterricht in Ost und West)」というテーマが生まれ、7名の提案者のうちの一人で東ドイツの研究者として登壇したフルマンの提案が、ドイツ教育学会の発行する『教育学雑誌』 („Zeitschrift für Pädagogik“) の1994年の別冊に収められている。彼女は「東ドイツにおける教授学と授業研究—何が残るのか?」²⁶⁾というタイトルのもと、統一後ドイツにおいて吟味すべき点として、東ドイツにおける教授学と授業研究のうち六つの視点を提案した。その後、この六つの点に若干の修正と追加を行い、1997年の論文²⁷⁾にまとめている。ここでは、フルマンが「何が残るのか?」という問いにどのような答えを出しているのかを明らかにする。フルマンはこの問いに対する答えとして、以下の九つの点を指摘している²⁸⁾。

(1) 体系化の傾向 (Tendenz zum Systematisieren)

その傾向は多くの教授学研究において認識されうるし、学生や教師といった聞き手によってその養成教育や継続教育においてかなり評価されている【クリングベルク】。

(2) 密接な実践との関連と理論的研究と経験的研究の試み

授業における俳優 (Akteur) を見て取ること、教授学的な要求あるいは複雑な教授学的一方法的な構想の実現可能性を省察すること、およびその実現条件を考慮に入れることの必要性は、一般的に受け入れられてきたし、もちろん見て取ることができた。

(3) 東ドイツ教授学の「独自性 (Besonderheit)」

つまり、学術会議の構成員によって意識的に試みられ関連づけられていた (指示されたものではない) 協働と同僚たちの学問的討論、とりわけ教科教授学者・心理学者の代表者との討論や、共同プロジェクトへのディシプリン内の共同作業 (例えば実践分析) である。研究過程における「上からの」画一化あるいは統制といった試みはいずれも、非建設的に作用する。このことに対して、一連の辛い経験が存在する。

(4) 授業における教育的指導と自己活動との教授学的相互関係に関する多くの研究

「指導 (Führung)」は、生徒たちの、そして彼らの発達への不安に対する教師たちの義務を含んでいる。しかし「指示された」指導と並んで、教師たちの自分たち自身で選びとっている個人的責任もまた存在していた、すなわち、成長しつつある者に対する教育的責任である。教師の役割を省察することは、教授学の問題である。

(5) 東ドイツ教授学におけるソビエト心理学の行為理論的アプローチ

行為理論的アプローチ、および教授学と心理学の相互の活性化という二つの方向性が今後の研究の出発点となりうるであろう²⁹⁾。ただし、以下の二点に留意しなければならない。それは、東ドイツの時代におけるそのようなアプローチは計画に沿った要求と学校の現実との間の矛盾を隠蔽することに悪用されたということが注意されるべきである。他方では、これらのアプローチは、独自の段階プロフィールによって活動的で、発達援助的な授業に関する注目すべき価値のある構想を根拠づけるものであった。そして心理学と教授学とが両者の自主性を失うことがなければ、互いに充実させることができるということに対するヒントがのこされているのである。

(6) 授業方法に関する教授学的研究、および教師たちの教授学的一方法的な能力の養成に関する教授学的研究

授業方法の本質、すなわちその「外的側面」と「内的側面」に関する供述【クリングベルク、ラウシュ】、その記述的機能と規範的機能に関する供述、授業方法と実現条件との関連に関する供述、教師によるその描写と獲得に関する供述が存在する。その分類の問題は次のように取り組まれてきた。つまり、多くの授業方法が展開され、実践的に試されてきたのである (例えば、問題解決の授業について【フルマン】、あるい

は方法論上の基礎形態についてである)。とくに授業における方法の多様性の問題【フールマン】が取り扱われてきた。教師の方法論上の能力の発展に関する研究はシステムに依存することなく意義のあるものである。

(7) 授業における生徒の能動性に関する1980年代における複雑な教授学研究

特に言及すべき事は、5年間に渡る複雑な教育学上の実験である。それは1980年代において360人の教師と、4000人以上もの生徒とともに行われたものであり、関連する学校に対して大変な成果へと至り、多くの学問上の成果を様々なレベルでもたらしたのであった(方法的に、教授学的に、学校理論的に、研究方法論的に)。教授学のレベルでは、とりわけ学校環境・教師の能力・授業の質・生徒の活動・授業成果の間の関連に関する認識が注目に値する【フールマン】。

(8) 習得過程の内容的関連

東ドイツ教授学の最後の年にまとめられた研究アプローチ(特にいわゆる「構成的アプローチ Komponentenansatz」)【ティーム (Thiem, W.), ヴェック (Weck, H.)】が、教授学研究に対して今後も効果的なアプローチであろう。授業の構成と学習過程の組織化に関する問いは、習得対象の特殊性と習得方法の独自性に依存しながら検討された。

(9) 統一後に「証明され」、さらに発展している東ドイツにおけるアプローチ (方法)

例としては、以下のテーマ領域に関する認識や経験が挙げられる。

- 授業における問題認識と問題解決【フールマン】
- 内的分化
- 才能の認識と援助【シュタインヘーフェル】
- 生徒の能動化【フールマン】
- 授業時間の計画化と構成
- 方法論的基礎形態
- 授業方法の内的側面と外的側面【クリングベルク, ラウシュ】
- 授業過程の弁証法的性格【ドレウス】

フールマンは、これらの答えは次のような興味深い二つの領域に基づいているとしている。それは、「経験的な授業研究の成果や手段」と「ドイツにおける教授学の充実に貢献しうるであろう研究アプローチ、アプローチ方法、教授学的な問題設定、学問的認識と経験」である³⁰⁾。第一の点は、「実践分析や、授業の質に関する経験的研究、(中略) 授業におけるコミュニ

ケーションと協働といった個々の観点、およびその特徴を超えて存在するモデル的な試みであった経験的方法の複雑な教授学的研究³¹⁾などが挙げられるという。すなわち、国家の意図と学問的要求との間でもがきながらも、研究の「自由」として勝ち取ってきた教授学研究と授業研究の具体的な成果のことである。第二の点は、これらの研究を支えている研究手法や研究上の考え方などは、統一後ドイツにおいても意味があるとする主張である。フールマンはこの点について、「このことはむしろ、東ドイツに存在していた教授学的な思想 (didaktischer Gedanke) を受容しようとする『西側における』真摯な態度を必要とする³²⁾とアピールする。というのは、「しかし、概してその受容がなされる場合、それは一面的であり、ほとんどクリングベルクに限られている³³⁾」という意識がフールマンにはあるからである。

フールマンは、ドイツ統一以降も意味をもつであろうし、もつべきである東ドイツにおける教授学と授業研究の成果を、先述した東ドイツにおける教授学研究の展開と関連させる形で示した。その上で、西ドイツにおいて、また統一ドイツにおいてそれらの研究が本格的に検討されることの必要性を強調したのである。

IV. 教師の視点から見たレールプランからラーメンプランへの移行の問題

1996年の西ドイツの『教育学』誌上で、「レールプラン—束縛か、あるいは救いか? (Lehrpläne — Fessel oder Hilfe?)」という特集のもと、フールマンは『「いったいレールプランなしに私はどのようにして授業をすればいいの?」東ドイツから統一ドイツへの転換の中での教師の経験³⁴⁾と題して、転換以降に東ドイツの教師が抱いた実践上の悩みを分析しながら、ドイツ統一後の教授学研究の課題について検討している。

ドイツ統一に際して、東ドイツ時代のレールプランは新たに改訂されることとなった。その際、新しいカリキュラムや教科書の作成が遅れたためその対応に追われたという点や、東ドイツのレールプランに慣れてきた教師たちが授業を準備することができないという不満は、わが国においても検討されてきている³⁵⁾。というのも、東ドイツにおけるレールプランは、西ドイツのものに比べて、「相対的に高い拘束力を持ち、かなり厳密に授業内容をあらかじめ規定していたのである。東ドイツにおけるレールプランはカリキュラム以上のものであった³⁶⁾。そのため、良くも悪くも教師の日常の授業を強く規定していたため、このレールプランがなくては授業を行うことができない教師が多

かったのである。

ルールプラン³⁷⁾に定められた規準を満たすために、教科書と教材の計画や授業時間の配分のための詳細な指示が書かれた「指導書 (Unterrichtshilfe)」が作成された。フルマンは、授業の本質的な計画の基盤となっていたのは、ルールプランではなくむしろこの教科書と、多くの教師によっては刺激というより「模倣」のために利用された指導書が重要であり、この教科書と指導書によってルールプランとの結びつきが保証されていたと分析する³⁸⁾。

ただし、ルールプランによって定められた規準や統一的な教科書にもかかわらず、あらかじめ決められた目標-内容の構造を教授学的-方法論的にアレンジすることや、また自分に預けられた子どもたちの状況との親身な取り組みと関連づけられていた裁量余地が教師には与えられていたという³⁹⁾。したがって、あらかじめ与えられた規準の代わりに、授業の可能性や裁量余地をさらに開いていく提案をしているのがラーメンプラン⁴⁰⁾であり、東ドイツの教師にとっては東ドイツから統一ドイツへの移行は大きなチャンスでもあるとする⁴¹⁾。

しかし問題は、「決定の自由さに対する要求は、東ドイツの時代の授業の目標と内容の関連においても多くの教師たちからくりかえし出されていたにもかかわらず、たいていの教師たちはそのような解放的なラーメンプランによる活動に対して準備が出来ていなかった」点にある。したがってまずは、「新たなカリキュラム上の規程を作成する際に、教員たちの中のこのような解釈 (東ドイツにおいては中央集権的な計画の影響があまりにも強かったということ：註一引用者) をかなり内面化することが考慮されなければならない」⁴²⁾のである。

その上でフルマンは、ルールプランからラーメンプランへという移行の中で生じてきた新たな可能性に対応するために、教授学研究がはたすべき課題は、「授業の計画と構成に生徒を含めるということ」と「授業方法上のレパートリーを拡大すること」であるとする⁴³⁾。そうすることで、ルールプランからラーメンプランへの移行という東ドイツの教師にとってははじめはつらいかもしれない経験を、むしろ東ドイツの時代から求めていた状況として、また東ドイツにおける教授学研究が貢献しようとした状況として再構成することができるとフルマンは捉えていたのである。最後にフルマンは、このような課題は、「新たな諸州 (ドイツ統一後、新たな連邦州として西ドイツに加わったかつての東ドイツ地域：註一引用者) の教師たちにとってのみあてはまるのではなく、不変妥当性を有している」⁴⁴⁾

ことを強調する。

V. まとめの考察と今後の課題

フルマンは、東ドイツの教授学研究の展開を国家の意図と学問上の要求との間でもがきながら展開してきたものとして描き出している。その特徴は、教育科学アカデミーの元研究員として内部事情を描き出すことによって、国家の意図と学問上の要求との間の緊張の場において、国家によって否定され、否定された中でもすすめられてきた教授学研究にその意義があると主張する点にあった。それは特に、教授学研究と授業研究に身をおきながら、ドイツ統一以降にその理論や実践を継承・発展させなければならないという彼女自身の思いが背景にあるのではないかと考えられる。

さらにフルマンは、国家の意図と研究上の要求との間でもがいていたのは教授学者だけではなく、教師も同様であったと見ている。両者とも、その間で悩みながら裁量余地を模索し、自身の教授学研究と授業実践を積み重ねてきたのである。ドイツ統一後、その裁量余地の拡大にははじめは対応できないかもしれないが、むしろそれは大きなチャンスであり、フルマンはこのチャンスを生かすことに貢献することが、統一ドイツにおける教授学研究の課題であることを主張したのであった。このようにフルマンの主張を見てみると、彼女はドイツ統一それ自体を否定的なものとしてのみ捉えるというよりも、それを一つの契機として統一ドイツにおける教授学研究のあり方に主眼をおき、そのために見直すべき東ドイツの教授学研究の意義を主張していることがわかる。

東ドイツにおける教授学研究の展開を考察するためには、このフルマンのように、東ドイツの内部の目から見た展開を検討することが重要であることが明らかになった。ただし彼女も、自身の教授学研究の蓄積や関心から、ドイツ統一後に生徒の能動性や問題解決的な授業に関する論文を発表している。それらの教授学理論や授業方法は体制を越えて意味を持つとするフルマンの主張を、むしろポリティカルな視点から検討することや、その連続性と非連続性という視点から検討することが、本研究をとおして提起される今後の課題ではないだろうか。

【註】

- 1) 『望みうることからなしうることへ』のフルマンの著者紹介より引用した (vgl. Kell, A./ Olbertz, J.-H. (Hg.) (1997): *Vom Wünschbaren zum Machbaren*.

- Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 417)。
- 2) ここではその代表的なものとして、以下の四冊をあげておく。
- ・ Fuhrmann, E./ Weck, H. (1975): *Forschungsproblem Unterrichtsmethoden*. Volk und Wissen, Berlin.
 - ・ Fuhrmann, E. (1986): *Problemlösen im Unterricht*. Volk und Wissen, Berlin.
 - ・ Fuhrmann, E. (1989): *Könnensentwicklung der Lehrer, höhere Akitivität der Schüler im Unterricht*. Volk und Wissen, Berlin.
 - ・ Fuhrmann, E. (1990): *Aktivierung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht*. Oldenburg.
- 3) Steinhöfel, W. (1995): Exemplarische Reminiscenzen zur Entwicklung der Didaktik in der DDR (unter besonderer Berücksichtigung der Zeit nach dem sogenannten 'Bildungsgesetz' 1965). In: Hoffmann, D./ Neumann, K. (Hg.): *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Band 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965-1989)*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- 4) Leutert, H. (1993): Unterrichtsmethoden in der didaktischen Forschung der DDR: Überblick und Ausblick. In: A.-Amini, B./ Schulze, T./ Terhart, E. (Hg.): *Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Bilanz und Perspektiven*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- 5) Bönsch, M. (1994): Von der Unterrichtslehre zur wissenschaftlichen Didaktik und deren Ausdifferenzierung. Die Entwicklung der Allgemeinen Didaktik in der BRD und in der DDR von 1945-1965. In: Hoffmann, D./ Neumann, K. (Hg.): *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Band 1: Die Teilung der Pädagogik (1945-1965)*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim. ペンシュはこの論文を一部修正する形で、2006年の著書の一部におさめている (Bönsch, M. (2006): *Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart)。
- 6) 例えば、吉田成章 (2004) 「ドイツ統一後のクリンゲベルク教授学の展開」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第30巻、および、吉田成章 (2006) 「ノイナー (Neuner, G.) による東ドイツ教授学の評価に関する研究—『一般陶冶』の構想を中心として—」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第32巻などを参照。
- 7) フールマンも、自身の研究成果をドイツ統一後に主張するという試みは行っている (vgl. Fuhrmann, E. (1991): *Problemhaft lehren und lernen. Eine immer wieder neue Aufgabe*. In: *Die Deutsche Schule*. 83. Jahrgang. Heft 3, Fuhrmann, E. (2005): *Aktivierung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht — Konzept und Hauptergebnisse eines pädagogischen Langzeitexperiments*. In: Kirchhöfer, D./ Merkens, H. (Hg.): *Vergessene Experimente. Schulversuche in der DDR*. Schneider Verlag, Hohengehre)。
- 8) Vgl., Fuhrmann, E. (1997): *Entwicklung der DDR-Didaktik bis 1990*. In: Kell, A./ Olbertz, J.-H. (Hg.): *Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 193. その中でかつての東ドイツ教授学の指導的トップとして、彼女は、フンボルト大学のクライン (Klein, H.)、ライプツィヒ大学のクリンゲベルク、ドイツ中央教育研究所のドレフェンシュテット (Drefenstedt, E.) とマダー (Mader, O.) の名を挙げている。
- 9) Vgl., ebenda, Ss. 193f.
- 10) Ebenda, S. 201.
- 11) また藤原幸男氏も、「第7回教育会議は東ドイツの学校発展における一里塚 (Meilenstein) をなすものといえよう」と指摘し、この1970年を東ドイツにおける教育政策・教育研究において重要な年であったと見ている (藤原幸男 (1977) 「東ドイツ教授学に関する研究 (Ⅱ) — 授業方法研究の動向 —」『琉球大学教育学部紀要 第一部』第21集, 222頁参照)。
- 12) Fuhrmann (1997), a. a. O., S. 196.
- 13) Ebenda. なお、ここでフールマンは具体的な批判対象として五つの傾向 (①方法と組織化の問題, ②理論的な構成, ③国民教育省の望んでいない実践分析, ④活動アプローチ, ⑤生徒の能動性に関する研究) を示している。
- 14) Vgl., ebenda. ここで、特にノイナーが引き合いに出されるのは、「教育科学アカデミーの総裁が転換以降の論文 (下記の Neuner (1991) 論文: 註一引用者) において、特に当時最も議論され、激しく論争された教授学研究を、堅実な教育科学研究の事例としていまだに価値あるものとして強調したことは、今日的に見て驚くべきことである。その研究とは、(中略) 授業において生徒の精神活動を高めることに関する複雑な実験 (Fuhrmann (1989) と Fuhrmann (1990): 註一引用者) である。悲しい

- ことに、国民教育省に反対するこのような研究成果に関するノイナーの意見表明は、まったく『大胆な』ものではなかった」(ebenda, Ss. 201f.) という主張の伏線ではないかと思われる。当時はノイナーによって評価はされなかったが、統一後には認められたのだという主張である。ただし、ノイナーはこの1991年の論文で確かにフルマンの論文を挙げているが、それは「1980年代の初頭以降、授業方法論的にも、教育心理学的にも、教育社会学的にもほとんど注目されてこなかった」研究として挙げられているにすぎず (vgl., Neuner, G. (1991): Pädagogische Wissenschaft in der DDR. Ein Rückblick auf Positionen und Restriktionen. In: *Die Deutsche Schule*. 83. Jahrgang. Heft 3, S. 288), フルマンのこの解釈がどこから来るのか、その解釈が妥当なのかは検討が必要である。
- 15) Vgl., Fuhrmann (1997), a. a. O., S. 198.
- 16) Vgl., ebenda.
- 17) 1975年のクラインらによる第1巻以降、少なくとも1989年の第41巻までこのシリーズは続いている。このシリーズの第5巻までの紹介と、第1巻の第1章のクライン論文の訳出については吉本均氏が行っている (吉本均 (1978) 「解説・双書『教育学のすすめ』と『統一的な授業』」『現代教育科学』No.250, 1978年1月号, 明治図書)。吉本氏は、第3巻の中のファウスト (Faust, H.) の論文の訳出 (吉本均 (1977) 「授業での子どもの知的能動性と人格発達」『現代教育科学』No.238, 1977年3月号, 明治図書), およびラウシュ (Rausch, E.) の論文の訳出 (吉本均 (1977) 「能動的な学習と授業方法の課題」『現代教育科学』No.241, 1977年6月号, 明治図書) も行っている。また第5巻のドレウス (Drews, U.) 論文については、歓喜隆司氏の論文の中で検討されている (歓喜隆司 (1976) 「東西ドイツの教育方法学研究」『現代教育科学臨刊 教育方法研究年報七六年版』1976年7月号臨時増刊, 明治図書)。
- 18) Fuhrmann (1997), a. a. O., S. 198.
- 19) Ebenda, Ss. 198f.
- 20) この構想は、ドレウスや学術会議の構成員が参加し、ケーニッヒ (König, H.) が申請した (vgl., ebenda, S. 199)。
- 21) Vgl., ebenda.
- 22) Vgl., ebenda.
- 23) Ebenda.
- 24) Vgl., ebenda, Ss. 199f.
- 25) 「東ドイツにおける『一般教授学』の発展に対して責任を持っていた同僚たちにとって、政治上の態度の問題が重要であったのではなく、自らの学問的な自己理解や、東ドイツにおける研究と教授における、教授学というディシプリンの役割に関する自分の考え方や与えられた体制に基づいた教授学研究における一握の『自由』が重要であったのである。」(Ebenda, S. 201.)
- 26) Fuhrmann, E. (1994): Didaktik und Unterrichtsforschung in der DDR. — Was Bleibt? In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 32. Beiheft.
- 27) Fuhrmann (1997), a. a. O.
- 28) Vgl., ebenda, Ss. 205-209. 各項目にもともとタイトルがついていたわけではなく、このタイトルは論点をまとめて整理したものである。なお、1994年論文の6点は、1) → (1), 2) → (2), 3) → (4), 4) → (5), 5) → (6)・(7), 6) → (8) にそれぞれ対応している。また、【 】内は引用者による加筆、傍点部分は原文斜体 (以下同様)。
- 29) この二つの方向性を示す例として、フルマンは次の二つを指摘する。すなわち、「授業と発達に関するコストュークの研究、子どもの発達の先導者としての授業に関する、また子どもの発達の二つの領域 (実際の発達と次の発達) に関するヴィゴツキーの理論は、とりわけどう要求していくのかということと、授業と人格の発達における学ぶ者の精神的活動と社会的活動との関連の問題に教授学的に取り組み際の重要な理論となる。」(Ebenda, Ss. 206f.)
- 30) Ebenda, Ss. 204f.
- 31) Ebenda, S. 205. ここで挙げられた研究は、本研究では省略したが、フルマンの1997年論文の中での三本目の柱であった「1965年から1990年までの教授学研究の重点」の中で考察されている諸研究である。
- 32) Ebenda.
- 33) Ebenda. ドイツ統一後の教授学文献を概観してみると、ノイナーやクライン、ドレフェンシュテットといった教授学者はほとんど引用されないのに対して、クリングベルクの引用、特に1972年に出版され、西ドイツにおいても出版された『一般教授学入門』 („Einführung in die Allgemeine Didaktik“) の引用は圧倒的に多い。
- 34) Fuhrmann, E. (1996): „Wie soll ich denn ohne Lehrplan unterrichten?“ Lehrererfahrungen im Übergang von der DDR zur BRD. In: *Pädagogik*. 48. Jahrgang. Heft 5.
- 35) 天野正治ほか著 (1993) 『ドイツ統一と教育の再編』成文堂や、大野亜由未 (2001) 『旧東ドイツ地域のカリキュラム変革—体制の変化と学校の変化—』協

同出版などを参照。

36) Fuhrmann (1996), a. a. O., S. 29.

37) 東ドイツのレールプランにおいては、「社会主義的な一般陶冶という全体構想」のイメージが存在しており、「学問的に基礎づけられた世界観、確固たるイデオロギー的立場」に方向づけられた子どもの人格発達がめざされていた (Neuner, G. u. a. (1987): *Allgemeinbildung und Lehrplanwerk*. Volk und Wissen, Berlin, S. 17)。そのような構想においては、堅実な知識と技能、「科学への方向づけ」、「教科教授の科学性」が重要な意義を有していた (ebenda, Ss. 23f.)。

38) Fuhrmann (1996), a. a. O., S. 29.

39) Vgl., ebenda. この裁量余地はとりわけ、「クラスのドアが内側から鍵をかけられたとき」に存在していたという。

40) フールマンはここで、ブランデンブルク州において新たに作成されたラーメンプランを中心に検討しているため、このような記述の仕方になったと考えられる。そのため、特に「ラーメンプラン」という用語自体に意味をこめて「レールプランからラーメ

ンプランへ」と述べているというわけではないと思われる。

41) Vgl., Fuhrmann (1996), a. a. O., S. 31.

42) Ebenda, S. 30.

43) Vgl., ebenda, S. 31. ここでフールマンは、特に自分自身の研究の成果を強調する。「授業の計画と構成に生徒を含める」というのは、クリングベルクによって主張されたことであるが、フールマンはその研究を引き継いでいこうとする。「授業方法のレパートリーを拡大する」というのは、もともと授業方法の多様性を主張していたフールマンにとって、東ドイツ時代から重要な課題であった (藤原幸男・小野 拓男 (1975) 「東西ドイツの現状と課題」『現代教育科学臨刊 教育方法研究年報七五年版』1975年7月号臨時増刊, 明治図書, 236-237頁参照)。またこの点は、近年のドイツにおいても同様に注目されている点でもある (vgl., Jürgen Wiechmann (Hg.) (³2002): *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. (Erstveröffentlichung 1999) Beltz Verlag, Weinheim und Basel)。

44) Fuhrmann (1996), a. a. O., S. 31.

(主任指導教員 中野和光)