

# 教育課程編成における教授学的原理の機能と課題

吉田成章

(2008年10月2日受理)

Die Funktionen und Aufgaben der Didaktischen Prinzipien im Lehrplangestaltung

Nariakira Yoshida

**Zusammenfassung:** Der Beitrag versucht die Funktionen und Aufgaben der Didaktischen Prinzipien im Lehrplangestaltung zu untersuchen. Hierbei ich achte auf die didaktische Forschungen in der DDR. Dann die Didaktische Prinzipien im DDR-Didaktik waren nicht als der Theorie der Unterrichtsgestaltung, sondern auf der Theorie der Lehrplangestaltung entwickelt. Auf Grund ihrer Darstellung klärt ich, daß die Didaktische Prinzipien nicht auf der Unterrichtsgestaltung, sondern auf der Lehrplangestaltung geforscht werden und funktioniert, daß sie auf der konkreten Unterrichtsgestaltung im Zusammenhang mit der Theorie der Allgemeinbildung funktioniert, daß sie reagierend gegen den Lehrplangestaltung auf Grund von „Ziel-Inhalt-Method-Relation“ funktioniert.

Stichwörter: Lehrplangestaltung, Unterrichtsgestaltung, Didaktisches Prinzip

キーワード: 教育課程編成, 授業構成, 教授学的原理

## I. 研究の目的

教育学研究・教授学研究においては、教育における原理や原則とはなにか、授業の法則性とはなにか、ということがさまざまに研究され、論議されてきた。実際に、コメニウスやペスタロッチーといった古典的・歴史的な教授学者の教育学的な考え方を「原理」として示す研究が、洋の東西を問わず多く蓄積されてきた。すなわち、「直観性の原理」といった原理が「教授学的原理 (Didaktisches Prinzip)」として定式化されてきたし、とりわけソビエトや東ドイツといった社会主義諸国における教授学的原理に関する知見を受容する中で、わが国の教授学研究に対しても少なからぬ影響を与え、教育の研究に対しても実践に対しても、一定の役割を果たしてきたといえよう。

ソビエト教授学における教授学的原理はとりわけ柴田義松氏らによって、また東ドイツ教授学における教授学的原理はとりわけ吉本均氏らによって、わが国においても紹介され、検討されてきた。これらの研究は1950年代後半以降の「教育内容の現代化」の影響を受

けているものの、それぞれの強調点は異なっている。柴田氏は、人間の「主体的実践を導く指導原理を、授業の原理あるいは教授学的原理<sup>1)</sup>とした。ただし柴田氏は、授業過程の客観的法則にもとづいた教授学的原理を授業指導原理として検討しながらも、「教科構成の基本原理の変革」との関連においてこの教授学的原理を取り扱ってきている<sup>2)</sup>。

それに対して吉本氏は、「授業の過程には複雑で多様な法則性が支配している。(中略)これらの法則性を遵守し、意識的に活用していくことから授業内容や授業組織化に対する基本的な指導原理が生まれてくる。そしてそれらの基本的な指導原理を、われわれは『教授原理』とよんでいるのである。(中略)教授原理とは、授業の中に客観的に作用している法則性および授業目標から導き出されるところの授業内容ならびに授業構成に関する一般原則なのである<sup>3)</sup>と捉えていた。吉本氏は教授学的原理を、教育課程編成の原理というよりも、授業過程の構成原理へと限定して捉えている<sup>4)</sup>。このような背景には、学習指導要領が官報公示となり、法的拘束力をもつようになった1958年版以

降、広い意味での教育課程に手を加えることができず、教授学の研究対象が授業構成の場面に狭められてきたことが挙げられよう。

そもそも、学習指導要領が法的拘束力をもつ以前には、梅根悟氏を中心としたコア・カリキュラム論者の提唱する「問題解決学習」と、これを批判する「系統学習」との論争が行われていた。ここではこの論争の決着や是非が重要なのではなく、教科構成と授業構成とを密接な関連の下で検討し、そのあり方を巡る教授学的議論が活発になされていたことが重要である。これらの議論を、そこで争われていたのはイデオロギー対立であったというよりも<sup>5)</sup>、その教授学的原理を巡る論争として捉え直す必要はないだろうか。

周知の通り、1947年の最初の学習指導要領は「試案」であり、教師たち自身が適切な教育課程を編成するための「手引き」であった。これに対して1958年の学習指導要領は文部省告示として官報に公示され、法的拘束力を持つようになった。この際に、各教科における内容の学問的系統性を重視すること、および「道徳」を特設するという大きな原理上の改訂が行われた。五大学（北海道大学、東京大学、名古屋大学、神戸大学、広島大学）共同研究をはじめとした授業研究運動も、この法的拘束力をもった学習指導要領の公示と関連している。また、教科と道徳との関係に関わっては、特設「道徳」反対を掲げた社会科の初志をつらぬく会や全国生活指導研究協議会の結成と前後して、教科指導と生活指導に関する小川＝宮坂論争が展開されている。1960年代には教育内容の「現代化」論をめぐって、民間教育研究団体によって、授業研究と関わりながら教科研究が展開されてきた。このように、1958年の学習指導要領の官報公示は、わが国におけるその後の教育学研究に大きな影響を与えてきた。

この1958年版以降、法的拘束力をもった学習指導要領の構成はほぼ踏襲されてきている。また、学習指導要領をもとに刊行される「指導書」（2002年以降は「解説書」）は、教師の教材作成や授業展開にも具体的影響を及ぼすという点で、教育方法学上重要な意味をもっている。その後、1968年版および1977年版では「特別活動」が一つの章としてたてられ、1989年版では「生活科」の新設、1998年版では「総合的な学習の時間」が新設された。この間、臨時教育審議会や教育改革国民会議、教育再生会議など、中央の政策を直接教育行政に反映させる政策もとられてきた。このような歴史的展開のもと、現在においても広い意味での教育課程編成は教育行政における仕事となり、教授学研究は多かれ少なかれその範囲の中で展開される状況にある。

本研究の目的は、このような状況の下で、教育学・

教授学において「法則 (Gesetz)」に着目する意味や「原理的 (prinzipiell)」思考のもつ意味を、授業過程においてだけではなく教育課程編成における教授学的原理に焦点をあてて検討することである。このような目的を設定する背景には、新学習指導要領が告示されたというわが国の現状だけではなく、近年のドイツ教育学研究において、教育学における法則や原理を研究することに対する疑問が提示されていることが挙げられる。すなわち、教育科学 (Erziehungswissenschaft) のもつ科学性を追究する立場から研究しているドレルupp (Drerup, H.) は、とりわけ東ドイツ教授学における「法則」や「原理」に関する議論を分析し、その導出過程を批判的に検討している<sup>6)</sup>。

この問題は教育学と教育科学との分離という問題<sup>7)</sup>とも関連するが、本研究では、かつて勝田守一氏も指摘したように<sup>8)</sup>、教授学研究においては教育の法則やその原理を検討することは重要な意味を持つと捉え、教授学的原理の科学的な導出過程というよりも、それが教育の研究や実践において果たしてきた機能や課題に着目して考察する。また本研究では、これらの問題を検討するための理論的枠組を形成するために、日本の教育方法学研究に対して少なからぬ影響を与えてきた東ドイツにおいて、教授学的原理がどのように研究され、議論されてきたのかを、授業構成と教育課程編成との関連のもとで検討する。

## II. 授業構成原理としての教授学的原理

「教授学的原理」が授業構成原理として検討されるということには、「教授学 (Didaktik)」の対象をどのように捉えるのかという問題が関わっていると思われる。ここでは、授業構成の原理として検討されてきた教授学的原理について、東ドイツにおける教授学的原理を巡る議論の端緒に着目しながら考察する。

教授学的原理が東ドイツにおいて最初に明示されたのは、「1950/51年度の実施規定 (Verordnung über die Durchführung des Schuljahres 1950/51)」においてであった。同規定において、「授業時間において用いられる方法を規定するのが、ドイツ民主共和国における一般的な教授学的原理である<sup>9)</sup>」として、七つの教授学的原理が提起された。すなわち、①授業の科学性と進歩的民主主義者への生徒の訓育との結合の原理、②授業における理論と実践との結合の原理、③授業の体系的性格の原理、④授業における具体的なものと抽象的なものとの統一の原理、⑤授業過程全体を通じて、教師の指導的役割のもとでの、授業における生徒の意識性と生徒の活動の創造的性格の原理、⑥わかりやす

さ、学習者の理解能力に教材を合致させることの原理、⑦生徒集団を通じての教師の一般的な教授活動及び訓育活動を基盤として、生徒に個別的に接近していく原理、である<sup>10)</sup>。

この規定によって、東ドイツ教授学上ではじめて教授学的原理の研究が途についたわけであるが、この時点ではこれらの研究成果はソビエトにおける教授学研究の成果に依るものであった<sup>11)</sup>。これに対してクライン(Klein, H.)は、これらの教授学的原理は当時の東ドイツの学校の目標と課題に合致した実践的な授業方法のための指針にはなりえなかったと指摘する<sup>12)</sup>。このような課題をうけて、東ドイツに独自の教授学研究の出発点となった著書である、『教授学』<sup>13)</sup>が1956年に出版される。ただし、クラインはここで示されている教授学的原理の体系は、1950/51年の規定によって取り入れられたものであり、教師たちからは自分たちの経験とそこで示されている教授学的原理とのより誠実な比較がもとめられたという<sup>14)</sup>。

したがってクラインは、「その七つの教授学的原理(1950/51年の規定において示された教授学的原理一註：引用者)は、授業の重要な原則として今日においてもなお妥当するものである。しかし、その教授学的原理は、われわれの学校の新しい課題にふさわしく補足され、部分的にはさらに発展されなければならない」<sup>15)</sup>と前書きで述べ、自身の教授資格請求論文を修正する形で『教授学的原理と教授規則』を1959年に出版する。同書の第五章において、教授学的原理として新たに十一の教授学的原理が提示されている<sup>16)</sup>。すなわち、①授業における生徒を集中的にまた社会主義的に訓育する原理、②授業における生徒を意識的創造的に活動させる原理、③教える者による授業の指導の原理、④授業における集団性の原理、⑤授業の科学性の原理、⑥授業における理論と実践の統一の原理、⑦直観性、すなわち具体的なものとそこから抽象化されたものとの統一の原理、⑧授業における陶冶と訓育の系統性および首尾一貫性の原理、⑨授業におけるわかりやすさの原理、⑩陶冶と訓育によってすでにえられたものを不断に定着化する原理、⑪授業および学校において作用しているすべての陶冶＝訓育的影響の共働化の原理、である。

これらの諸原理はバラバラに構想されているのではなく、一つの「体系」を持っていることも重要である。したがって、「教授＝学習過程の合法性則性を実践に照らして検証し、そこから教授＝学習過程に有効にはたらく原理・規則を導き出すというマルクス主義教授学の基本的な研究方法論は、当然、教授原理の体系をけっして固定的に捉えることをしない」<sup>17)</sup>と指摘されるの

である。

これらの教授学的原理は、とりわけ授業構成において機能してきた。すなわち、授業方法の単なる一方法やレパートリーが示されたのではなく、すべての授業において考えられるべき原理が体系的に提示されたという点が重要である。当時の東ドイツの学校において求められていた授業<sup>18)</sup>の構成を、教授学的原理によっていかに導くかという課題は、1963年にクラインらによって著された『学校教育学 第一部：教授学』<sup>19)</sup>や、1966年のクリングベルク(Klingberg, L.)らによる『一般教授学概説』<sup>20)</sup>などにおいても部分的に引き継がれていった。

### Ⅲ. 教育課程編成原理としての教授学的原理

これまで見てきたように、教授学的原理はまず授業構成の原理として機能してきた。しかしながら、この教授学的原理に関する研究は、授業構成に関わってのみ展開されてきたのではない。「教授学」の対象とも関わって、教授学的原理は教育課程編成における原理として機能してきた原理である。

教授学的原理は、東ドイツにおいては1950/51年の規定以降、まずは授業の構成原理として考察されてきた。しかし、1956年の『教授学』では次のように述べられている。「ただし、教授学的原理は単に教師の授業での活動に対してのみあてはまるのではなく、授業の組織全体、そして教育課程編成、および教科書や授業書の構成などにもあてはまるものである」<sup>21)</sup>。

クリングベルクらも、1966年の著書において次のように述べている。「教育課程編成(Lehrplangestaltung)の原理は通例、授業指導の原理である」<sup>22)</sup>。つまり、授業指導はそもそも授業のよって立つ社会的な立場や社会体制の陶冶構想に規定されるのであり、その際にもっとも重要な役割を果たすのが教育課程である。クリングベルクらは、この教育課程編成の原理と、授業指導の原理とを区別して捉えるのではなく、一体のものとして捉えるべきことを指摘している。

これらの主張に見られるように、授業構成原理として教授学研究の中心課題となった教授学的原理は、そもそも授業構成原理としてだけではなく、教育課程編成における原理として検討されてきたのである。この点について、教育課程編成論としての教授学の展開を追いながら、教育課程編成において教授学的原理がどのように機能していたのかを明らかにする。

#### 1. 教育課程編成論としての教授学の展開

東ドイツ崩壊まで維持された法律である、「統一的

社会主義教育制度に関する法律（Das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem）」が、1965年に施行される。この法律の施行にあわせて、1966年にレールプランの改訂が行われた。この1966年のレールプラン改訂は、わが国における1958年版学習指導要領のように、東ドイツにおける教授学研究において大きな意味を持っている。とりわけ、このレールプラン改訂の基盤となった一般陶冶の理論が確立されたことが重要である。ここではまず、この一般陶冶の理論を検討する。

一般陶冶の理論は、教育課程編成論の中心的理論である。教育内容の選択・配列は、一般陶冶の目標と密接に関連している。ノイナー（Neuner, G.）は、一般陶冶の目標を四点にまとめているが<sup>23)</sup>、その中心は「社会主義的な人格の全面発達」である。教育内容の選択・配列はこの目標に規定される。この選択と配列の際に考慮すべき点を、ノイナーは以下の四つにまとめている。

第一に、「一般陶冶の内容を、継続する専門教育や職業準備の前提となるような基礎陶冶（Grundlagenbildung）の意味において、本質的な文化領域や創造領域から選択・配列するということである」<sup>24)</sup>。第二に、「全面的に発達した社会主義的人格の目標から、一般陶冶の内容における個々の陶冶領域の間のふさわしい比率が要求される」<sup>25)</sup>ということである。また、ここでは、「あらゆる陶冶領域にもとづいた」、「一般陶冶の内容において教科を横断した共働化（Koordinierung）と構造化（Systematisierung）の必要性」<sup>26)</sup>が述べられている。第三に、1965年の法律において示されているように、一般陶冶の内容の選択・配列・構造化の際に、陶冶と訓育の統一という原則を貫くことである<sup>27)</sup>。ここでは、あらゆる陶冶領域やあらゆる教科の共働化と構造化は、「指導線（Linienführung）」や「基準線（Leitlinie）」によって適切に構想されることも指摘されている。最後に第四に、「生産的・創造的な民主的人格の形成という目標に対応して、学校や学校外での子ども・青年の社会主義的な生活形成の内容と密接に結びつくように」<sup>28)</sup>、教育内容の選択・配列がなされなければならないということである。

ここで見たように目標は内容を規定するが、内容それ自体からくる要求は逆に目標に影響を与えることも考えられている。東ドイツのレールプランにおいては、このような目標-内容の関連において、教育内容の選択・配列が行われていた。ただし、内容を効果的に構造化するためには、方法を検討する必要がある。すなわち、「このあたらしいレールプランにおいては、それぞれの授業教科における陶冶と訓育の目標と内容、

および授業の方法論的構成の基本線を規定しているのである」<sup>29)</sup>。目標-内容と関わる方法について、ノイナーは再び四つの視点から提示している<sup>30)</sup>。

ここで重要なことは、このレールプランにおいては、すべての子どもの全面発達という目標と、その目標を達成するために選択・配列された内容、そしてそれを実現するための方法という、目標-内容-方法の密接な関連が理論づけられている点である。一般陶冶の理論において、目標-内容の関連が方法を規定し、方法が目標-内容に反作用するというこの三者の密接な関連のもと、各学年・各教科のレールプランは構想されるのである。以下では、このような一般陶冶の理論にもとづく教育課程編成において、教授学的原理がどのように機能してきたのかについて検討する。

## 2. 教育課程編成における教授学的原理

教育課程編成における教授学的原理がどのように機能していたのかについては、とりわけ内容の選択・配列の点に見ることができる。ただし、ここではまずレールプランの改訂を中心的に担った教育科学アカデミーにおいて、教授学的原理がどのように検討されていたのかについて触れておく。

1959年のクラインの著書以降、東ドイツにおいては教授学的原理に関する研究は一旦停滞していた。この背景として、1966年の新たなレールプラン作成に研究の重点が注がれていたという、当時の教授学研究の状況が挙げられる<sup>31)</sup>。この新たなレールプランをうけて、教育科学アカデミーは解説書<sup>32)</sup>を1969年に出版するが、この著書に対しては、教授学的原理がなぜ定式化されていないのか、教授学的原理は今日では意義を持っていないのかといった実践的な要求が出されたという<sup>33)</sup>。このような要求に対して教育科学アカデミーは、1972年に第二の解説書を出版し、新たなレールプランのどの点に着目して授業構成を行うべきであるのかといったことを「原理」として示してほしいという要求に応え、以下の五つの教授学的原理を定式化した<sup>34)</sup>。すなわち、①授業の科学性と党派性、②理論的に高度な要求水準-授業の生活との結合性、③授業における陶冶と訓育との統一、④授業における集団と個人、⑤授業における統一性と分化、である。

ここでは、授業構成のための教授学的原理が提示されているが、これらの原理はあくまで教育課程における「科学性、体系性、陶冶と訓育との統一、具体性など」といった点を、授業構成の上での「原理」あるいは「基本的立場（Grundposition）」として定式化すべきであるという要求に応えたものである<sup>35)</sup>。すなわち、ここで定式化されている授業構成の原理は、教育課程編成における教授学的原理であるという点が重要

である。

具体的には、「①科学性と党派性」の原理のように、内容の選択と配列全体に関わる原理もあれば、「②授業の生活との結合性」の原理や「④授業における集団と個人」の原理が特に内容の選択と配列における第四の点に関わる原理もある。「③陶冶と訓育の統一」の原理は第三の点に関わる原理であるし、「⑤統一性と分化」の原理は第一と第二の問題に特に関わる原理である。東ドイツにおける教育課程はこのような教授学的原理のもとづいて編成され、また教授学的原理は教育課程編成において機能していたと見ることができる。さらに、教育課程編成における教授学的原理は授業構成においても具体化されることが重視されていた。この、教育課程編成における教授学的原理を授業構成のレベルで具体化するために媒介的な機能を果たしていたものとして、「指導線」と「基準線」が挙げられる。

ルールプランにおける「指導線」とは、「ますます理論的な課題とますます実践的な課題との間の相互作用を要求するもの」であり、「そのことは個々の教科において異なるものである」とされる<sup>36)</sup>。すなわち、個々の教科における教育過程において理論的・実践的課題を密接に関連づけながら教授するための、内容的・イデオロギー的なガイドラインだと捉えることができる<sup>37)</sup>。この「指導線」によって、社会主義の発展に即して必要な知識を教授すると共に、経済学に関する内容的・イデオロギー的な指導線を貫きながら社会主義的世界観を身につけさせるように教授内容が系統づけられている。

次に、「基準線」とは、「教材ではなく、また教材を代替するものでもなく、ルールプランにおける教材の配列原理(Ordnungsprinzip)である。それは確かに教育過程の構成という観点のもとで目標と教材を広範な視点から統一する配列原理である」<sup>38)</sup>。「基準線」は、例えば、公民科の指導線と関連しながら、歴史の授業では社会主義の発展を史的発展として認識させ、ドイツ語の授業ではその発展と関連した作品を読むことで、社会主義的な意識を高めることができるような教科内容構成のためのガイドラインである。

このような教育課程編成においては、この「指導線」や「基準線」が各教科における教育課程編成を系統づけるとともに、全教科の構造化がはかられていた。これによって、質の高い科学的陶冶と最大限の民主的訓育力を引き出すことを可能にしている。「指導線」や「基準線」は教科内容の配列原理であり、それ自体として教授学的原理ではないが、教授学的原理が教育課程編成および授業構成においてどのように機能していたの

かに関わっては重要な意味を持っている。

「指導線」と「基準線」は、教授学的原理のうち、とりわけ科学性の原理や教科の共働化の原理、陶冶と訓育の統一などと密接に関連しながら機能していた。すなわち、「指導線」・「基準線」は、教授学的原理を具体化に反映した教育課程編成を実現する原理として機能していたのである。

さらに、この「指導線」・「基準線」は、1966年の次に改訂された1980年のルールプラン編成においても重要な機能を果たしている。1980年のルールプラン改訂は、「本質的なものへの集中を図る教育課程」として特徴づけられている<sup>39)</sup>。この問題は、教授学的単純化(didaktische Vereinfachung)とも関わりながら、わかりやすさの原理や科学性の原理といった教授学的原理と密接に関連づけられる<sup>40)</sup>。1980年のルールプランは、大枠においては1966年のルールプランを引き継ぎながらも、授業において「本質的なもの」に集中し、それをどのように教授するのかに焦点を置くこととなったのである。この背景について三村和則氏は、「70年代になると、学校制度ならびに教育課程の安定化にともなって、教育学研究の重心は授業方法へと移行した。客観的な要求としての教育課程を実際の授業の中で、子どもの主体的要求にどう転化するのかが課題となった」<sup>41)</sup>と指摘している。

すなわち、次に見るように1970年代には再び授業構成が教授学研究の中心的な課題となり、教育課程の原理を実際の授業の中で実現することが重要な課題となった。その際「指導線」と「基準線」は、教育課程編成における教授学的原理と、授業構成における教授学的原理をつなぐ機能を果たしていたのである。

#### IV. 教授学的原理の展開と課題

教授学的原理は、授業構成原理であるだけではなく、教育課程編成の原理でもあることを検討してきた。ただし、そのことは授業構成原理として教授学的原理を検討することを排除するのではない。むしろ、授業構成の原理についてますます検討されなければならないし、そのことが教育課程編成の原理にも反映されなければならない。

この点について、東ドイツに目を向けると、1970年代に入って授業方法を中心とした授業構成に関する議論が活発になった点に着目することができる。これは、1966年のルールプラン改訂と、一般陶冶の理論を中心とした教育課程編成論の確立とも関わっている。教授学的原理が再び注目されるようになったのも、この時期である。

まずクリングベルクは、この新たなルールプラン改訂をうけて、1972年に『一般教授学入門』を著し、教授学的原理を更新している。そこでは、以下の九つの教授学的原理が示されている<sup>42)</sup>。すなわち、①マルクス・レーニン主義にもとづいた科学的陶冶と全面的な社会主義的訓育との結合の原理、②授業の生活結合性と理論と実践の統一の原理、③授業の計画性と系統性の原理、④授業の教科横断的な共働化の原理、⑤教師の指導的役割と生徒の自己活動の原理、⑥授業のわかりやすさの原理、⑦学習集団における活動にもとづいた生徒の人格への個別的接近の原理、⑧授業の直観性の原理、⑨継続的な成果保証の原理、である。1966年のものと比べて、単に最後の二つの原理が新たに加わったというだけではなく、新しいルールプランの影響が「教科横断的な共働化の原理」などに顕著にあらわれていることがわかる。

このように、1965年の法律の制定と1966年のルールプランの改訂をうけて、教授学的原理はより一層ルールプランとの関連性が重視されるようになったと見ることができる。ただし、クリングベルクの教授学的原理に関する説明を見ると、教育課程編成の原理と授業構成の原理との関係という点は、むしろ弱くなったように思われる。すなわち、第四章「教授学的原理」において、教授学的原理の説明は授業指導や授業構成、授業の法則性との関係といった点においてのみ強調点がおかれ、教育課程編成の原理との関係については触れられなくなっているのである<sup>43)</sup>。この背景には、教科教授学とは違う一般教授学の立場を全面に押し出していたということも挙げられるであろうが、むしろルールプランが教育科学アカデミー主導で決定的に示され、授業内容の構成にクリングベルクら教授学者が関与できなくなっていたことが挙げられるのではないだろうか。この点を、どのように捉えればよいのだろうか。

一つには、わが国の現在の状況と同じく、学習指導要領のレベルでの教育内容の構成には教育科学アカデミーに所属していない教師や教授学者が加わる余地がなくなった、と見ることができる。クリングベルクはのちに授業内容の構成に学ぶ者である子どもも関与することを主張するが、ルールプランの拘束性とこのことは無関係ではないように思われる。

二つには、教育課程編成における教授学的原理を授業構成と関連づけるという作業の重要性が自明視され、クリングベルクらはあえて授業構成における教授学的原理を強調した、と見ることができる。すなわち、授業構成の原理として限定して教授学的原理を捉えることの積極的意義を見ることである。

最後に三つには、授業の法則性と教授学的原理との関係に関する研究が進展してきた、と見ることができる。この点は、1976年に出版された『教授学的原理』において、クラインが哲学上の「法則」と「原理」の考察をもって、教授学的原理を捉え直そうとした試みとも関連している<sup>44)</sup>。同書においてドレウス(Drews, U.)らは、教授学的原理を二つのヴァリエーションに分けて検討している。すなわち、ヴァリエーションⅠはこれまでの伝統的なスタイルにしたがった原理体系で、授業過程の法則性ならびに関連を客観的に一般化したものであり、ヴァリエーションⅡは従来部分的にしか取り扱われなかった授業過程の構成要素(たとえば目標や教材)に視点を置いて授業指導の原則を再構成したものである。

このように、1966年のルールプラン改訂と関わって、授業方法との関連のもと授業構成の原理に限定した教授学的原理の検討が、1970年代には重点的になされるようになった<sup>45)</sup>。ただし、このことは、教育課程編成における教授学的原理の検討がなされなくなったということの意味するのではない。というのも、東ドイツ教授学においては「目標-内容-方法」の関連が重視されるからである。重点的に授業方法を検討するなかで、教授学的原理は、教育課程編成における目標と内容に反作用するかたちで機能していたのである。1980年代における「本質的なものへの集中」は、授業方法に関わる問題が、教育課程編成に反映されている一つの例であるが、先に見たように、その中で教授学的原理が重要な機能を果たしていたことに注目しなければならない。

## V. おわりに

以上の考察を通して、教授学的原理の機能について、授業構成と教育課程編成との関連から、大きく次の三つの点でまとめることができよう。第一に、教授学的原理は、単に授業構成の原理としてだけではなく、教育課程編成における原理として検討され、機能するものであるということである。第二に、一般陶冶の理論にもとづいた教育課程編成が実現されることと関わって、授業構成の原理としての教授学的原理に関する検討が重点的になされることによって、教授学的原理は具体的な授業構成のレベルで機能するものであるということである。第三に、「目標-内容-方法」の関連から、授業構成原理としての教授学的原理は教育課程編成に反作用するかたちで機能するという点である。

このような教授学的原理の課題については、次の三点を指摘したい。第一に、教授学的原理が「原理」と

して重視されすぎた場合、このような「原理」によって導き出された実践は硬直化・形式化してしまう危険も孕んでいるということである。これは、教授学的原理を教育課程編成にせよ、授業構成にせよ、具体的にどのように機能させ、実現させていくのかという問題である。第二に、授業構成における教授学的原理は、教育課程編成における教授学的原理と関連しなければ、形式主義化してしまうということである<sup>46)</sup>。教育課程編成と関わらない教授学的原理は盲目であり、授業構成原理と関わらない教授学的原理は無力であるといえるかもしれない。第三に、今日「法則」や「原則」をどのように捉えるかという課題である。この点をはじめに取り上げたドレルuppの批判とも関わって、「法則」や「原理」をどのように導き出すかという点とも関わった課題であり、「原理的」思考のもつ意味を今日どのように考えるかという課題でもある。近年のドイツ教授学における「○○志向 (orientiert)」という考え方も、この問題と関わっているように思われる。

今後、わが国における教育課程編成および授業構成に対する理論枠組みを提示できるよう、教授学的原理のもつ機能と課題をさらに検討していくとともに、わが国の教育課程編成論における「原理的」思考とはなにか、授業における「法則」や「原理」とは何かを明らかにしていきたい。

## 【註】

- 1) 柴田義松 (1967) 「序論 2 教授学の対象」柴田義松・長谷川淳『現代の教授学』明治図書、17頁。
- 2) 柴田義松 (1974) 『授業の原理』国土社、105頁参照。
- 3) 吉本均 (1970) 『現代授業集団の構造』明治図書、137頁。
- 4) ただし、むしろ教授学的原理を授業指導原理に限定したことによって、わが国における教授学的原理の研究が発展的に継続されることになったのであるし、このような研究をととして学習指導要領をはじめとした教育課程編成への批判的検討を可能としたのであった。これらのわが国における研究については、以下の文献を参照した(杉山緑 (1981) 「授業におけるわかりやすさの教授的研究」『広島大学教育学部紀要 第一部(教育学)』第29号、杉山緑 (1984) 「I 『わかりやすさ』の原理の史的展開」吉本均編『「わかる」授業のドラマ的展開』明治図書、竹内元 (1997) 「授業のわかりやすさに関する研究—わかりやすさの教授原理を中心に—」中国四国教育学会編『教育学研究紀要 第一部(教育学・幼児教育学部

門)』第43巻、竹内元 (1999) 『「わかりやすさ」の教授原理の特質と実践課題』『広島大学教育学部紀要 第一部(教育学)』第48号、恒吉宏典 (1974) 『学級教授組織』の原理と思想』吉本均監修『学習集団研究2』明治図書、豊田久亀 (1975) 「東独教育学の研究 (1) —最近の教授学研究の動向—」大阪市立大学文学部紀要『人文研究』第27巻、第5分冊、久田敏彦 (1984) 「Ⅲ 集団思考の組織化と『わかりやすさ』の原理」吉本均編『「わかる」授業のドラマ的展開』明治図書、諸岡康哉 (1978) 「ドイツ民主共和国における授業理論の検討 (Ⅱ) —『教授原理』を中心として—」金沢大学教育学部『教科教育研究』第11号など)。

- 5) 田中耕治氏は、「系統学習の立場に立つ著作に共通する方法論上の特徴として、問題解決学習に対して思想的・イデオロギー的なレベルや論争の整理というレベルで議論が展開されている」と指摘している(田中耕治 (1994) 「序章 戦後授業研究史覚え書き」グループ・ディダクティカ編『学びのための授業論』勁草書房、8頁)。たしかにイデオロギー的なレベルでの対立もあったのは事実であるかもしれないが、ここではそのレベルで論争を読み解くのではなく、教授学的なレベルでの原理に関する議論が展開されていたと見る立場をとる。
- 6) Drerup, H. (2003): ›Didaktische Erbpflge‹, Probleme des Umgang mit begrifflichen Orientierungsangeboten von Schulpädagogen und Allgemeinen Didaktikern der DDR in der Diskussion über ›Gesetz der Pädagogik‹. In: Fromm, M./ Menck, P. (Hg.): *Schulpädagogische Denkformen*. Beltz Verlag, Weinheim/ Basel/ Berlin, Ss. 31-55. なお、ドレルuppは同論文を2005年の著書に再録し、教育科学に関する自身の研究の中に位置づけている(vgl. Drerup, H. (2005): *Erziehungswissenschaft im Kontext. Studien zu Vermittlungsproblemen einer Disziplin*. TUDpress, Dresden)。
- 7) 佐藤学 (1997) 「第1章 教育という実践」天野郁夫編『教育への問い—現代教育学入門—』東京大学出版会、2-7頁参照。
- 8) 「法則を発見する心的操作は、事例の多数によるのではなく、むしろ一種の心の発明による典型的事例を創造するところに中核がある。ガリレイの落下の法則は、〈自由落下〉(空気も、抵抗も、摩擦もない)という雑多な経験を越えた典型的観念を創造するところから生みだされた。このことを私たちは、とくに教育学、あるいは教授学研究にとっては非常に重視しなくてはならない。物理学的機能において

- さえも、典型的創造を必要とするとすれば、もっとも実践的な教育学（教授学を含む）研究では、心理学や社会科学の単なる（応用）ではなく、教育学的法則の発見であるかぎり、つねに典型的創造を離れては成り立たないという真実を忘れてはならない。」（勝田守一（1968）『教育と認識』国土社、169-170頁。）
- 9) Verordnung über die Durchführung des Schuljahres 1950/51. In: *Pädagogik*. 1950, 5. Jahrgang, Heft 6, S. 28. ただし、この『教育学』誌上の原理では、六つの原理しか提示されていない。このことについてクラインは註の中で、「規程を最初に公にした際には、あやまって六つの原理だけが挙げられた」と指摘している（Klein, H. (1959): *Didaktische Prinzipien und Regeln*. Volk und Wissen, Berlin, S. 9（邦訳：H・クライン著、吉本均訳（1964）『教授の原則』明治図書、24頁））。この指摘に基づけば、本来この規程で示された原理は、後にクラインらが指摘するように七つであるため、ここでは「七つ」として記しておく。なお、あやまって抜け落ちていた原理は、第四の原理である。
- 10) Vgl. Verordnung... 1950/51, a. a. O., Ss. 28f.
- 11) この時期のソビエトにおける教授学原理の諸説については、矢川徳光氏がまとめている（矢川徳光（1973）「第四章 第三節 ちかごろの教授学論争」『矢川徳光教育学著作集 第1巻』（原著1950年）青木書店、215頁参照）。これを見ても、ダニロフやゴンチャロフらの教授学原理が、この当時の東ドイツにおける教授学原理に関する研究に大きな影響を与えていることは明らかである。
- 12) Vgl. Klein (1959), a. a. O., S. 9.（吉本（1964）、前掲書、11頁参照。）
- 13) Klein, H./ Patzwall, K./ Schönfisch, H./ Tomaschewsky, K. (Redaktion) (1956): *Didaktik. Unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichts in den Klassen 1 bis 4 der deutschen demokratischen Schule*. Volk und Wissen, Berlin.
- 14) Vgl. Klein (1959), a. a. O., S. 18.（吉本（1964）、前掲書、20頁参照。）
- 15) Ebenda, S. 6.（同上書、2頁。）
- 16) Vgl. ebenda, Ss. 55-185.（同上書、62-207頁参照。）  
なお、教授規則（Didaktische Regeln）とは教授学原理の中で作用するより細かい規定である。
- 17) 恒吉（1974）、前掲論文、185頁。
- 18) どのような授業が求められていたのかをここで詳述することはできないが、1950年代は改革教育学およびソビエト教授学との訣別のもと、社会主義的國家建設のための東ドイツ独自の教育をいかに確保していくか、という点から授業構成の課題が検討されていた。
- 19) Klein, H./ Tomaschewsky, K., u. a. (Redaktion) (1963): *Schulpädagogik Teil I; Didaktik*. Volk und Wissen, Berlin.（邦訳：H・クライン／K・トマシェフスキー著、吉本均・中野光・三枝孝弘訳（1967）『授業における陶冶と訓育の理論』明治図書。）
- 20) Klingberg, L./ Paul, H.-G./ Wenge, H./ Winke, G. (1966): *Abriß der Allgemeinen Didaktik*. Volk und Wissen, Berlin.（邦訳：ロータール・クリングベルク著、佐藤正夫監訳（1978）『現代教授学の理論』明治図書。）
- 21) Klein, H. (1956): KAPITEL III Die didaktischen Prinzipien der deutschen demokratischen Schule. In: Klein... (1956), a. a. O., S. 154.
- 22) Klingberg... (1966), a. a. O., S. 103.（佐藤（1978）、前掲書、100頁。）
- 23) 第一は、すべての子どもが高い教養を身につけるような一般陶冶がめざされなければならないということである。第二は、全面的に調和的に発達した民主的人格を育成することである。第三は、第二の点と関わって、すべての人が均質的な生き方することに意識的に関わり、社会福祉のために努力する国民に育てていくことである。最後に第四は、すべての子どもを創造的な人格に育てることである。（Vgl. Neuner, G. (1969): *Wesen der sozialistischen Allgemeinbildung*. In: Autorenkollektiv (1969): *Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung*. Volk und Wissen, Berlin, Ss. 28-30.）
- 24) Ebenda, S. 30. なお、傍点部分は原文斜体（以下同様）。
- 25) Ebenda, S. 31.
- 26) Ebenda, S. 33.
- 27) Vgl. ebenda.
- 28) Ebenda.
- 29) Drefenstedt, E. (1972): Die methodische Gestaltung des Unterrichts. In: Autorenkollektiv (1972): *Allgemeinbildung, Lehrplanwerk, Unterricht*. Volk und Wissen, Berlin, S. 494.
- 30) 第一に、「社会主義的一般陶冶はすべての生徒にとって確かで効果的な学習の構想を要求する」という点である。第二に、「社会主義的一般陶冶は、学習過程を絶えず科学的な認識過程へと近づけていくことができるような学習構想を必要とする」という点である。第三に、「社会主義的一般陶冶は、レールプランの内容的－イデオロギー的な指導線にした

- がい、子どもにとって目標への方向づけを生じさせるような、活動的な習得過程を必要とする」という点である。第四に、「社会主義的な一般陶冶という教授学的方法論的構想は、活動的な学習能力と生活能力を要求する」という点である。(Vgl., Neuner, G. (1972): Allgemeinbildung in der sozialistischen Schule. In: Autorenkollektiv (1972), *a. a. O.*, S. 35.)
- 31) 諸岡 (1978), 前掲論文, 9頁参照。
- 32) Vgl., Autorenkollektiv (1969), *a. a. O.*
- 33) 諸岡 (1978), 前掲論文, 10頁参照。
- 34) Vgl., Drefenstedt (1972), *a. a. O.*, Ss. 122-139.
- 35) Vgl., ebenda, S. 122.
- 36) Ebenda, S. 107.
- 37) ただし、指導線は単に教科の教育過程の中だけでのみ構想されるのではなく、当然のことながら教科横断的に構想されるものである。
- 38) Autorenkollektiv (1969), *a. a. O.*, Ss. 54f.
- 39) 三村和則 (1988) 「東独教育課程の特質と変遷」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第14巻, 72頁参照。
- 40) 三村和則 (1986) 「教授学的単純化の原理と方法に関する一考察」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第12巻, 39頁参照。
- 41) 三村 (1988), 前掲論文, 75頁。
- 42) Vgl., Klingberg (1972), *a. a. O.*, S. 254.
- 43) Vgl., ebenda, Ss. 252-255.
- 44) Klein, H. (1976): Wesen und Bedeutung der didaktischen Prinzipien und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: Drews, U., u. a. (1976): *Didaktische Prinzipien*. Volk und Wissen, Berlin, Ss. 19ff.
- 45) なお、授業方法と教授学的原理との関連については諸岡康哉氏が検討している(諸岡 (1978), 前掲論文, 13-14頁参照)。
- 46) この点について柴田氏は、次のように指摘している。「教育の方法原理(子どもの興味や自発性の尊重)が、教育の目的や内容、さらにはそれらを規定する社会的諸条件から切り離されて動き出すとき、その方法原理はおのずと空疎な形式的なものにならざるをえません。」(柴田義松(2000)『教育課程—カリキュラム入門』有斐閣, 88頁。)