

授業の計画可能性に関する一考察

— 教授学モデルと H. キーパーの授業論を手がかりに —

吉田成章

(2014年10月2日受理)

Die Planbarkeit des Unterrichts

— Didaktische Modelle und Theorie des Unterrichts von H. Kiper —

Nariakira Yoshida

Zusammenfassung: “Didaktisches Dreieck” (Lehrer-Schüler-Stoff) ist ein bekanntes Modell des Unterrichts. Die verschiedenen didaktischen Modelle können nicht nur die Aspekte und Merkmalen des Unterrichts analysieren und begreifen, sondern auch die Struktur und das Prozess des Unterrichts bezeichnen. Die “Modellierung” des Unterrichts ist mit der Planung des Unterrichts durch “Die integrative Didaktik” von H. Kiper und W. Mischke verbindet. Kiper kritisiert die Unterrichtsvorbereitung, die auf die “Themenformulierung” und “Unterrichtsschritte” reduziert wird. Dagegen behauptet sie die Bedeutung der Unterrichtsplanung auf Grund der “Planungstheorie”. Der vorliegende Beitrag versucht die verschiedenen “Modelle” des Unterrichts zu erklären und die Merkmale der Theorie des Unterrichts von H. Kiper zu untersuchen.

Stichwörter: Unterrichtsplanung, Didaktische Modelle, Theorie des Unterrichts

キーワード: 授業計画, 教授学モデル, 授業モデル

I. 授業モデルと授業計画

授業を構想し実践する際、および授業の分析を行う際、授業をどのように計画するのが重要な鍵となる。教育実習の段階では、指導案の構想を練り上げる中で、よりよい授業となるような授業計画を組み立てていく。他方、ベテラン教員の授業であっても、授業分析を行う際には、どのような授業計画に基づいて行われた授業であるのかが、その分析対象の一つにあげられる。授業をどのように計画し、実施された授業をどのように分析するのか。この点に関わって展開されてきた教授学議論の蓄積の一つが、教授学モデル (Didaktisches Modell) である。

授業を教師—生徒—教材の三者関係から捉える三角形モデルはとりわけ知られているが、教師あるいは生徒を頂点とした三角形を描くか、教材を頂点とした三

角形を描くのかで、授業を捉える観点到違いが生まれてくる。教育内容の分析に焦点を当てた陶治理論的教授学モデルや、授業構成要素に焦点を当てた教授理論的教授学モデル、授業におけるコミュニケーションに焦点を当てたコミュニケーション教授学モデルなど、それぞれの授業を捉える観点的強弱の置き方によって、様々な教授学モデルが提唱されてきている。ここで着目したいことは、教授学理論を背景としながら、授業をある「モデル」として捉えようとする思考枠組みである。

授業モデルは、授業を計画する観点および授業を分析する観点を際立たせることで構成され、モデルに基づいた多様な授業計画や解釈が前提とされる。授業研究のフィールドにおいても、「○○版授業モデル」といった授業をモデル化して捉えようとする動向に出会うことが多くなってきている。どのような授業を構想・

計画し、どの観点から授業を分析・検討するのが明確になりやすいためであろう。

しかしながら、授業構想・計画の観点および授業分析・検討の観点からだけでは、授業を計画することはできない。すなわち、授業モデルで示される観点に基づいて、実際に何をどのように計画するのが明確にされる必要がある。そのために、「計画理論」に基づいてこうした授業計画の理論化に取り組んできているのが、H. キーパー (Kiper, H.) である。

キーパーは、「テーマの定式化」(何を授業におけるテーマとするか)と「授業ステップ」(授業はどのようなステップで経過するか)とに焦点化して捉えられる授業計画のあり方を批判し、教師と生徒の行為が相互に関連し合ったものとして授業を捉える際の、学ぶ者の学習の構造に焦点を当てた授業計画理論を提案する。多くの教授学モデルや授業モデルが、授業において観察可能な現象としての表層構造に焦点化してモデル化されているのに対して、彼女は観察可能ではない学習者の学習構造に焦点を当てた授業の深層構造から教授学モデルを構想するのである。

Ⅱ. 教授学理論における「モデル」化思考

1. 教授学における「モデル」のもつ意味

教育学・教授学において「モデル」とはどのような意味を有しているのか。この点については、『教育学から教育科学へ』(1990年、玉川大学出版)で知られるブレツィンカ (Brezinka, W.) の整理が示唆に富んでいる。彼は15の様々な概念規定を提示しながら、教授学との関連において、以下の三つの概念規定を提示した¹⁾。すなわち、a) 計画としてのモデル：一時間の授業を捉えるモデル。「指導案」など、b) カテゴリーとしてのモデル：特定の教授学理論の立場を示すモデル。授業計画とも関連、c) 理論としてのモデル：「教授学モデル」のような、特定の教授学理論を捉えるモデル、である。

指導案の様式や、授業展開のキーワードを示すモデル (a) と、教授学理論の特徴をカテゴリーとして示すモデル (b) は、授業そのものをどのように捉えるのかのモデルである。それに対して、理論としてのモデル (c) は、授業を捉える教授学理論そのものを「モデル」として捉えるメタ理論であると捉えることができる。こうした試みは、ブランケルツ (Blankertz, H.) の『教授学理論と教授学モデル』(1969年)²⁾で知られている。

2. 授業の三角形モデルと教授学理論

授業をモデルとして捉える際、しばしば引き合いに出されるのが、図1のような授業の三角形モデル (Didaktisches Dreieck) である。このモデルでは、教師 (Lehrer) - 生徒 (Schüler) - 素材 (Stoff)³⁾ との三者関係において授業が捉えられる。時代や文化背景が変化しても、この三者によって構成されるのが授業である、という理解は極めて普遍的であり、このモデルは今日でもしばしば参照される⁴⁾。

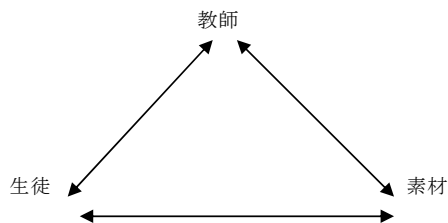


図1：授業の三角形モデル

教授学理論をモデルとして捉える試みとして、1969年にブランケルツが提示した三つのモデルはよく知られている⁵⁾。

陶冶理論的モデル (Bildungstheoretische Modelle) は、クラフキー (Klafki, W.) を初めとする精神科学的教育学を代表する教授学理論である。ナチス時代の反省も含めて、教育内容を教師と学習者自身が反省的に捉えることを重視した教授学理論であり、教育内容の選定・テーマの選択に強調点が置かれる。

情報理論的モデル (Informationstheoretische Modelle) は、クーベ (Cube, F. V.) の名で知られる教授 = 学習過程の制御の理論としての教授学理論、およびメラー夫妻 (Möller, B./ Möller, Ch.) の名で知られる学習目標のタクソノミーに依拠した教授学理論である。

学習理論的モデル (Lerntheoretische Modelle) は、「ベルリンモデル」の代表者であるハイマン (Heimann, P.) と、「ハンブルクモデル」の代表者であるシュルツ (Schulz, W.) の名で知られる、授業過程の要素の明確化に重点を置く教授学理論である。授業を意図・内容・方法・メディア、人間学的条件および社会的・状況的・文化的条件という二つの領域から捉える。

ブランケルツのこの三つのモデルは、1960年代以降のカリキュラム改革に大きな影響を受けて提示されたものである。上記の三つのモデルをブランケルツが示したことはよく知られるが、『教授学理論と教授学モデル』の中で多くの検討が割かれているのはむしろ、

精神科学的教授学におけるレーアプラン理論、学習目標のタクソノミー、カリキュラム改革の理論である。すなわち、その時代に特徴的な教授学理論・モデルは、多様に設定されるのである。

その後のドイツ教授学議論の中では、多様な教授学モデルが提示されてきている（図2参照）。こうした様々な教授学理論・モデルを整理する試みとして示唆的なのが、『教授学の基礎知識』で知られるクロン（Kron, F. W.）の整理である⁹⁾。彼は、様々な教授学理論・モデルの共通点を見いだした上で、それらを体系づけるための基準として、陶冶（Bildung）・学習（Lernen）・相互作用（Interaktion）の三つの基準を提示し、この基準にそくして30もの教授学理論を配列している（図3参照）。

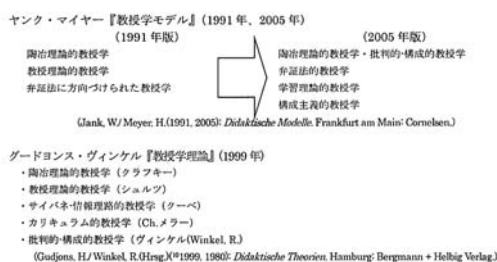


図2：ドイツ教授学議論における多様な教授学モデル



図3：クロン『教授学の基礎知識』（1994年）における教授学理論の一覧

他方、先述した授業の三角形モデルもその後、様々な検討がなされてきている。例えばディーデリッヒ（Diederich, J.）は、4 × 3の12ものヴァリエーションで授業の三角形モデルを捉えている（図4参照）。この三角形モデルは、クリンベルク（Klingberg, L.）の提示した四角形モデルへと発展されて捉えられたり⁷⁾、M.マイヤー（Meyer, M.）の陶冶履歴の教授学（Bildungsgangdidaktik）においては、最も基礎的な

部分に据えられて図示されたりもしている⁹⁾。

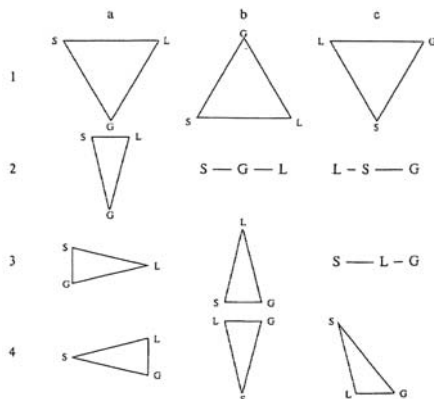


図4：教師（L）- 生徒（S）- 対象（G）の関係図式（出典：Diederich, J.(1988): *Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der allgemeinen Didaktik.* München: Juventa Verlag, S. 256.)

こうしたある種の発展的モデルとは異なって、先のクロンの三つの基準と、三者間とを関連づけて、三角形モデルと教授学の視座とを重ねて描き出したのが、深澤広明である⁹⁾。この整理において、授業の三角形モデルにおける三者間の関係と、教授学議論の今日的争点となっている三つ（陶冶・学習・コミュニケーション）とが、相互に関連づけられながら位置づけられた（図5参照）。

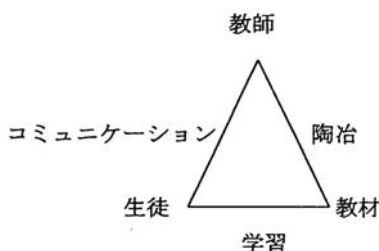


図5：授業の三角形モデルと教授学の視座（出典：深澤広明(2008)『学級における授業指導の演劇的構造に関する研究』(博士論文) 広島大学, 34頁.)

3. 授業をモデルとして捉えることの意味

授業をモデルとして捉えることについてクロンは、次の二つのモデルを区別して提示している。すなわち、構造モデル（Strukturmodell）と過程モデル（Verlaufmodell）である¹⁰⁾。構造モデルとは、授業を構造的に示したものであり、授業の三角形モデルもこ

のモデルである。過程モデルとは、ヘルバルト学派の授業の形式段階のようなモデルが想定される。

今日、授業研究のフィールドにおいても、「○○版授業モデル」といったモデルに出会うことが多くなってきた。例えば、広島県三次市では、「三次版授業モデル」を提示し、各学校での授業研究や研修で活用することが多くなってきている¹¹⁾。このモデルは構造モデルであり、とりわけ「言語活動の充実」と関わって、子どもが自分の「考え」を持つことを前提として構想されたモデルである。授業をモデルとして捉える際に重要なことは、それぞれのモデルは、それぞれに重要視する観点が設定されて提起されているということ認識しておくことである。つまり、「授業の構造を、あるいは教えると学ぶという複雑な事象を、どのような関心をもって、どのような視点から捉えるのか、そうした学問的な関心のあり方にこそモデル形成の起点があり、そこでの関心や視点の違いが教授学の理論的モデルの違いとなってくるのである」¹²⁾。

Ⅲ. 教授学モデルの統合化の試み —H. キーパーの授業論—

1. 教授学モデルの「統合」へ向けた試み

授業をモデルとして捉える基礎的なモデルとして定着している三角形モデルを、様々な教授学理論を整理するためにクロンが提示した三つの基準とを重ねて捉えた深澤(2008)の考察によって、授業のモデルと教授学理論とを一つのモデルの中で捉えることが可能となった。しかしながら、授業をどのように計画するのかという授業計画(Unterrichtsplanung)と教授学理論との関係、さらにベルリン学派が大きな功績を果たすことになった授業を構成する要素と授業との関係については、考察の余地が残されている¹³⁾。こうした点を克服するために登場したのが、統合的教授学(Die integrative Didaktik)の理論である。

統合的教授学は、様々な教授学理論が提起され、もはやどのモデルがよりよいモデルなのかを決めることができない状況にあることを前提として、それぞれのモデルの持つ観点やそこで提示される様々な授業の要素とを、一つの理論の中でいわば統合(Integration)しようとして構想されたものである¹⁴⁾。こうした構想の背景には、国際学力調査に対する問題意識が横たわっている。周知の通り、ドイツは「TIMSS ショック」と「PISA ショック」を経験し、社会・文化的背景が学力に大きな影響を与えてきていることがたびたび指摘されてきた¹⁵⁾。しかしともすればこうした問題設定は、社会・文化的前提にのみ働きかける改革に陥

り、学校における授業の意味を縮減することにつながりかねない。これに対してキーパーらは、「生徒の主体性を支えることに主眼を置くことに教授学的な構想を置く」¹⁶⁾ことをテーゼとする。いわゆる「リスクグループ」にあるとされる子どもたちの学習をも視野に入れ、これまでの教授学議論の伝統(=陶冶理論的教授学、学習理論的教授学、批判的・コミュニケーション的教授学、構成主義的教授学の議論蓄積一註:筆者)に基づき、エブリ(Aebli, H.)らの教育心理学の知見を取り入れながら提起されたのが、この統合的教授学である¹⁷⁾。

統合的教授学において示される授業モデルは、構造モデルである(図6参照)。このモデルの第一の特徴は、これまでの教授学理論で重視されてきた点、すなわち陶冶や学習、コミュニケーションといった教師と子どもの「行為(Handlung)」と、授業において生起する「要素」とが同時に配列されている点にある。第二の特徴は、授業の計画・実行・評価(Planung, Durchführung und Auswertung)が、教師の視点からだけではなく、子どもを見る観察視点からも捉えられている点にある¹⁸⁾。こうした特徴を持つこのモデルにおいては、「授業に関する知識を包括的かつ適切に構造化」することがねらいとされ、a) 構造理論として、b) 過程理論として、c) 行為理論として、d) 授業における認識の観察と省察を可能にするものとして捉えられている¹⁹⁾。

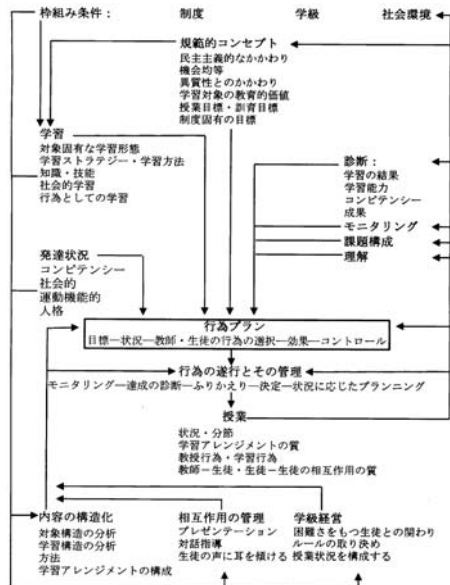


図6：統合的教授学における「授業の構造理論」

(出典: Kiper, H./ Mischke, W.(2009): *Unterrichtsplanung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 33.)

2. 統合的教授学における授業計画

キーパーらの統合的教授学のもっとも重要な特徴は、授業の計画可能性の捉え方にある。その捉え方を明らかにするために彼女らが比較対象としているのが、批判的・構成的教授学と授業計画のハンブルクモデル、および H. マイヤー (Meyer, H.) の授業計画論である²⁰⁾。

クラフキーの批判的・構成的教授学に対してキーパーは次のように言う。「批判的・構成的教授学においてクラフキーは、授業テーマの構造 (内容の構造) を問題にしたのである。つまりそれは、ある内容の習得に向けた生徒たちの学習行為を問題にしたのではないことを意味する」²¹⁾。教師と子どもが共同で授業に関わる諸決定を行う教授学構想のもとに授業計画が展開されている点を彼女は評価しつつも、クラフキーの授業計画は「授業における教授・学習過程の構造に関する問いをほとんど考慮してこなかった」²²⁾と捉えている。

授業計画を授業の分析と実現との結合において捉えることを特徴とする学習理論的教授学の系譜に位置づくシュルツに対してキーパーは、「教師による計画という作業を、パースペクティブの計画、概要の計画、過程の計画にあるものとして定義し、計画の修正を優先的に行うことの重要性を強調した」点を評価し、考慮されるべき授業の様々な観点を示したことを肯定的に捉えている²³⁾。しかしながら彼女は、「教師は計画の際にいかに行動するのかという計画理論やそれへの論及は欠けたままである」²⁴⁾ことを、クラフキーの構想とともに批判的に捉えている。

ここでキーパーが強調するのが、「授業はそもそもカオスなものではなく、価値制御的あるいは計画的な行為によって共同で構成される規則的な現象であるという認識を前提とする計画理論 (Planungstheorie)」²⁵⁾の意義である。彼女らは、ヴェルビック (Werbik, H.) やカーバー・シャイアー (Carver, C. S./ Scheier, M. F.), デルナー (Dörner, D.) らの行為理論や計画理論を引き合いに、授業計画の際に教師が行うべき「計画過程のモデル」を提示した²⁶⁾。例えば、「目標は設定されているか」に Yes か No で答え、次に「行為構想は立てられているか」に Yes か No かで答えていくことで、教師の教授行為を計画するための理論的基盤を提供しているのである。この意味では、サイバネ - 情報理論的教授学のような行為計画も視野に、統合的教授学は構想されているともいえる。

こうした計画理論に基づく授業計画論の立場に立つキーパーは、明確に次のように述べる。「さまざまなモデルにおいて計画は、とりわけ、ステップとし

ての授業構想において実現される、形式上のなりゆきとして理解されているのである」²⁷⁾。ここで引き合いに出される「さまざまなモデルにおける計画」として彼女がとりわけ批判的に取りあげるのが、H. マイヤーの授業論である。彼女は次のように指摘する。「何人かの著者 (Meyer, 2007) の構想における授業計画は、主観的な決定事項であることが出発点とされている。ここでは計画理論なしに、個々の計画領域のみが挙げられている。その際授業は一質という観点の下で一、個々のメルクマールへと分解されてしまうのである。……過程が考慮される場合、単純なステップ (導入—展開—集結：成果保証) として描写されるのである」²⁸⁾。なお、彼女がここで引き合いに出している H. マイヤーの著作は、2007年刊行の『授業準備入門』²⁹⁾である。

ここで彼女が批判している点は、二点ある。すなわち、H. マイヤーの授業論が陥っている「授業に関する考察における単純化および授業に関する『主観理論』の過大評価」³⁰⁾である。第一の「単純化」への批判は、授業準備の際に考慮されるべき問いが「テーマの定式化 (Themenformulierung)」と「授業ステップ (Unterrichtsschritt)」に矮小化されることへの批判である。したがって彼女は、「授業準備に対して提供されるべきカテゴリー (『時間軸』と『行為軸』) は、教授がいかに学習に適應されるかという問いを立てることはないのである。授業のアーティキュレーションが組織されるべき学習過程にいかに対応されるのか、という考察は生じてこない。授業形態に関する取り組みは、組織されるべき学習過程とは無関係に行われるのである」³¹⁾という批判を行う。第二の「主観理論」について彼女は、「実践家の理論 (Praktikertheorie)」を重視するあまり、「経験から学ぶことを鵜呑みにしてしまっている」ことを批判的に捉えている³²⁾。すなわち、「経験から学んだことが成功した場合はまだしも、失敗に終わった際にどうなるのかが考慮されていない」³³⁾というのである³⁴⁾。

3. 計画理論に基づく授業計画

「授業計画は、来るべき状況における目標に方向づけられた行為を予見する知的活動である」³⁵⁾と捉えるキーパーにとってもっとも重要な教授学的課題は、とりわけこれから教壇に立つ新任の教師にとっての「授業計画」論に対して、いかにして計画を立て、それを遂行し、その過程を振り返ることができるのかを示すことにある。とりわけ教科内容の構造化に関わって、「知識の構造化からだけでは、いかにして認知的能動性 (kognitive Aktivität) が主導されるのかというス

テップは生じてこない。そのためには、知識習得のための必要不可欠なステップを考察する助けとなり得るような学習構造の分析 (Lernstrukturanalyse) が求

められる」³⁰⁾ というのである。さらに彼女は、そうしたステップを可視化するための「学習アレンジメント (Lernarrangement)」の重要性を強調する³⁷⁾。

授業の目標	授業の内容	学習の基礎モデル	教授・学習アレンジメント	足場かけ	モニタリング	時間

図7：授業展開における計画枠組み

(出典：Kiper, H./ Mischke, W.(2009): *Unterrichtsplanung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 75)

コンピテンシー	目標	内容	学習の基礎モデル	検証課題	時間

図8：単元構成のための計画枠組み

(出典：Kiper, H./ Mischke, W.(2009): *Unterrichtsplanung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 157)

彼女のこうした授業計画論は、具体的な授業計画、指導案の作成においては、上記のような計画枠組み (Planungsrastrer) として提示される (図7・図8参照)。これらはそれぞれ、ミクロな計画とマクロな計画の中で示される計画枠組みである。

図7の授業展開における計画枠組みは、シュルツとH.マイヤーを参照しながら提起されたものである。シュルツらは、「期待される生徒の行動」・「計画される教師の行動」・「教授学的コメント」の三つを、指導案の展開枠としていた³⁸⁾。H.マイヤーは、「時間」・「段階」・「授業ステップ」・「社会的形態」・「メディア」といった、学習理論的教授学に影響を受けた展開枠を提示していた³⁹⁾。これらと比較してわかるとおり、キーパーらの計画枠組みは、「学習の基礎モデル」をどちらの計画枠組みにも設定し、さらに子どもの学習がうまく進行しなかった際の振り返りの視点 (足場かけやモニタリング、検証課題) を提示している点が特徴的である⁴⁰⁾。こうした計画枠組みの下に、具体的な授業構想が計画化される (図9参照)。

ここで示されるキーパーの統合的教授学も無論、一つの教授学モデルであり、一つの授業モデルである。このモデルにおいて強調されている点は、授業における行為と構成要素とを包括的に捉えた上で、子どもの学習に焦点を置いて授業を構想しようとする点、およびそうした授業構想を計画する際の教師の行為を詳細に描き出そうとしている点である。実践関連的に、かつ平易に描かれる彼女らの授業論⁴¹⁾は、今後具体的な授業構想や授業分析と合わせて検討される必要があるだろう。

IV. 授業のモデル化のもつ 授業計画にとっての意義

以上の考察を通して、以下の三点を指摘したい。まず第一に、授業を「モデル」として捉える試みそれ自体は、教授学理論や授業実践を特徴づけ、可視化することに役立つ。ただし、示された「授業モデル」が、どの意味で示されたものであるのかを明らかにしておく必要がある。その意味では、それぞれの授業モデルや教授学理論がどの点に重点を置いたモデルであるのか、それぞれがどのような関係にあるのか、より厳密に検討することが課題となるだろう。

第二に、授業計画の際には、なんらかの「授業モデル」や教授学理論も参照しつつ、その計画自体をどのように進行していくのか、さらにその計画がうまくいかなかった際にどの点に着目して授業計画を行えばよいかを明らかにしていく必要がある。ここでは詳細な検討は行えなかったが、キーパーの考察に基づけば、「計画理論」の教授学的考察やエブリの学習論を慎重に検討してみる必要があるだろう。

第三に、「モデル」や「計画」の限界性を自覚しつつ、授業という営みを捉える必要がある。授業記録や授業

授業の目標	授業の内容	学習の基礎モデル	教授・学習アレンジメント	モニタリング	時間
家庭用リンゴジュースの生産過程を記述することができる	リンゴジュースはどのように作られるのか?	対象への転移	教師がリンゴジュースの生産を導入する	観察した作業過程を記述することができる	20分
部分行程の意味を理解する			作業手順の板書	以下の活動を行うことができる：演述する、洗淨する、細かく刻む、プレスする、凍結する、保存する	10分
調査のための観察課題や問いを立てる	家庭での部分行程と工場での部分行程との違い		板書に批判的特徴のカタログを示す	それぞれの作業手順の特徴を挙げる事ができる	15分
			以下の問いを提示する：何がわかったか？何を知識として得ることができそうか？	違いを挙げる	10分
	実践計画	行為計画	1. 一斉 2. グループ作業 3. 全員でのまとめ	グループで問いや観察課題を立てる	15分
			リスト：誰が何をいつしているか?	全員で分指する	10分
				グループで課題をまとめる	10分

図9：統合的教授学における授業計画例 (「工場見学前のリンゴジュースの生産に関する学習」)

(出典：Kiper, H./ Mischke, W.(2004): *Einführung in die allgemeine Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 107f.)

評価表などを用いた授業分析・評価は、そのためにはなされなければならない。また、授業という営みを捉える際、授業者自身の観点と授業観察を行う他者（例えば研究者や学校の同僚）の観点との異同についても、検討される必要がある⁴²⁾。そのためには、初心者 of 授業論とベテランの授業論との異同などにも教授学的な考察が及ぶ必要があるだろう。

【註】

- 1) Brezinka, W.(1984): „Modelle“ in Erziehungstheorien. Ein Beitrag zur Klärung der Begriffe. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 30. Jahrgang, S. 835f.
- 2) Vgl., Brankertz, H.(1969): *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa Verlag.
- 3) 授業の三角形の Stoff : S には, Sache : S (事物) が置かれたり, 教材 (Lehrstoff) が置かれたりと, 様々なヴァリエーションがある。その他にもディエリッヒの次のような捉え方もある。「授業の三角形とは事物の関係を図示したものであり, 授業においては常に『三者』が立ち現れてくるということの意味している。生徒と教師の他にも, 素材あるいは事物が存在しているのであり, 私はそれを『対象』(Gegenstand) と呼んでいる。というのも, 対象こそが, 生徒と教師とを関係づけるものだからである」(Diederich, J.(1988): *Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der allgemeinen Didaktik*. München: Juventa Verlag, S. 256)。
- 4) 例えばわが国においては, 白石 (1987) などを参照 (白石陽一 (1987)「授業の構造」吉本均責任編集『現代授業研究大事典』明治図書, 55頁)。
- 5) Vgl., Blankertz(1969), *a. a. O.*, S. 28ff. また, これに関わるものとして吉本 (1974) を参照 (吉本均 (1974)『訓育的教授の理論』明治図書, 210-214頁)。
- 6) Vgl., Kron, F. W.(1994): *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt, S. 118.
- 7) Vgl., Klingberg, L.(1982): *Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung*. Berlin: Volk und Wissen, S. 43.
- 8) Vgl., Meyer, M.(2005): Bildungsgangdidaktik. In: Stadtfeld, P./ Dieckmann, B.(Hrsg.): *Allgemeine Didaktik im Wandel*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 132.
- 9) 深澤広明 (2008)『学級における授業指導の演劇的構造に関する研究』(博士論文) 広島大学, 参照。
- 10) Vgl., Kron(1994), *a. a. O.*, S. 206.
- 11) 三次市教育委員会 HP を参照。
(<http://www.city.miyoshi.hiroshima.jp/data/open/cnt/3/3170/1/model22.pdf>)
- 12) 深澤広明 (2010)「授業モデルの教授学」『現代教育科学』2010年7月号, No.646, 明治図書, 104頁。
- 13) 深澤 (2008) の考察は, ここで取りあげた授業の三角形モデルと教授学の視座とを関連づけることを基礎的考察として, その上で授業構造における「演劇の知」を提示し, 教授学習組織を「舞台」として捉え, そこに現れる教師の教授行為を検討することにその主眼があることを断っておきたい。
- 14) Vgl., Kiper, H./ Mischke, W.(2004): *Einführung in die allgemeine Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 71.
- 15) 久田敏彦監修, ドイツ教授学研究会編 (2013)『PISA 後の教育をどうとらえるか—ドイツをとおしてみる—』八千代出版, などを参照。
- 16) Kiper/ Mischke(2004), *a. a. O.*, S. 34f.
- 17) Vgl., ebenda, S. 26-36.
- 18) ここで意図されているのは, 行為志向的教授学に位置づけられるベッカー (Becker, G. W.) の授業論に対するキーパーらの構想の違いの強調である (vgl., ebenda, S. 76)。
- 19) Vgl., Kiper, H.(2011): Unterrichtsplanung auf der Grundlage einer Integrativen Didaktik. In: Zierer, K.(Hrsg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 128.
- 20) 1980年にクラフキー, シュルツ, H.マイヤーらの論文を巻頭に収めた『教授学モデルと授業計画』が刊行される (vgl., Adl-Amini, B./ Künzli, R.(Hrsg.)³1991, 1980): *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*. Weinheim und München: Juventa Verlag)。キーパーはここで, 同書の1991年第三版を手がかりに, 自らの授業計画論を鮮明にしている。
- 21) Kiper(2011), *a. a. O.*, S. 126.
- 22) Ebenda.
- 23) Vgl., ebenda, S. 126f.
- 24) Ebenda, S. 127.
- 25) Ebenda, S. 131.
- 26) Vgl., Kiper, H./ Mischke, W.(2009): *Unterrichtsplanung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 55ff.
- 27) Kiper(2011), *a. a. O.*, S. 131.
- 28) Ebenda, S. 130.
- 29) Vgl., Meyer, H.⁶(2010, 2007): *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen.
- 30) Kiper(2011), *a. a. O.*, S. 128.

- 31) Ebenda, S. 131.
- 32) Vgl., ebenda.
- 33) Ebenda.
- 34) オルデンブルク大学の同僚であったH. マイヤーに対するキーパーの批判は、授業計画のみにとどまらず、学習について、コンピテンシーについて、教師・生徒関係について、教師の課題についてと、多岐にわたっている (vgl., Kiper(2011), a. a. O., S. 131)。その中でもとりわけ、「マイヤーは授業の教科的な側面の意義を等閑視してしまっている。すなわち、授業目標への取り組みと内容の事物構造への取り組みとが広範囲にわたって欠けているのである」(ebenda) という批判については、慎重に検討する必要があると思われる。
- 35) Ebenda, S. 134.
- 36) Ebenda, S. 135. なお傍点部分は原文斜体。
- 37) H. キーパーの主張する「学習アレンジメント」については吉田・高木 (2010) に詳しい (吉田茂孝・高木啓 (2010) 「『異質性』をめぐるドイツ教育学の動向—『個別化』との関係性から—」『高松大学研究紀要』第52・53合併号, 211-214頁参照。)
- 38) Vgl., Heimann, P./ Otto, G./ Schulz, W.(Hrsg.)(1965): *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag, S. 45.
- 39) Vgl., Meyer(2010, 2007), a. a. O., S. 38.
- 40) 「学習の基礎モデル」と「コンピテンシー志向の授業論」とを重ねて検討したものとして吉田 (2013) がある (吉田成章 (2013) 「ドイツにおけるコンピテンシー志向の授業論に関する一考察」広島大学大学院教育学研究科教育学教室編『教育科学』第29号, 52-56頁参照)。
- 41) Vgl., Willems, S. S.(2010): Buchbesprechung. Kiper/ Mischke(2009): Unterrichtsplanung. In: *Zeitschrift für Forschung und Praxis*. 57. Jahrgang. 2/2010, S. 157.
- 42) 例えば、佐久間 (2013) や Kiper(2012) における「授業の共同観察」などを参照 (佐久間亜紀 (2013) 「授業という世界—日常のなかで起こり続ける小さな奇跡たち—」教育科学研究会編『教育』かもがわ出版, 2013年3月号, Kiper, H.(2012): *Unterrichtsentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 125ff.)。