

# ドイツにおける実証的な授業研究の今日的動向

松田 充  
(2019年10月3日受理)

Zur Entwicklung und aktuellen Situation  
der empirischen Unterrichtsforschung in Deutschland

Mitsuru Matsuda

**Zusammenfassung:** Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie empirische Unterrichtsforschung historisch sich entwickelt habe und aktuelle Situation der empirischen Unterrichtsforschung in Deutschland ist. Die erfahrungswissenschaftliche oder empirische Unterrichtsforschung in Deutschland habe eine lange Geschichte seit dem 19. Jahrhundert und wurde nach dem Zweiten Weltkrieg von der amerikanischen Psychologie beeinflusst. Die Unterrichtsforschung habe dafür interessiert, dass die Effektivität des Unterrichts oder der Schule zu messen. Dieses Interesse wird zwar an Helmkes quantitative-psychologische Unterrichtsforschung weitergegeben, aber der heutige Hauptstrom geht von quantitativer zu qualitativer Unterrichtsforschung über. Vor allem qualitative-sozialwissenschaftliche Unterrichtsforschung macht die Diskussionen über ihre Methodologie, um den Unterricht als "soziale Phänome" wissenschaftlich zu begreifen. Auch unter pädagogischen und allgemeinen didaktischen Gesichtspunkten werden die Unterrichtsforschung durchgeführt. Beide verwenden einheimische Begriffe, um die Struktur des Unterrichts zu beschreiben und normative Aussage zu geben. Die Unterrichtsforschung aus verschiedenen Disziplinen ist nicht nur solche wissenschaftliche Entwicklung, sondern auch praktische Entwicklung.

Stichwörter: empirische Unterrichtsforschung, qualitative Unterrichtsforschung, Deutschland  
キーワード: 実証的な授業研究, 質的な授業研究, ドイツ

## 1. はじめに

わが国の授業研究は、諸外国の教授学研究や授業研究から学びながら発展してきた側面がある<sup>1)</sup>。とりわけ授業の構成原理や教授原則を追究するドイツにおける教授学研究は、わが国の授業研究に大きな影響を与えてきた。「陶冶と訓育の統一」や「行為志向」という教授原則は、授業研究において授業を構成する指針として積極的に解釈されてきた。それゆえ、ドイツにおける教授学研究の議論は、まさに「授業研究のあり方」として受容されてきたのである<sup>2)</sup>。

ドイツの教授学理論が授業研究のあり方を方向付ける理論として受容されてきた一方で、経験科学的(erfahrungswissenschaftlich)、実証的(empirisch)研究<sup>3)</sup>による「授業研究」(Unterrichtsforschung)

にはほとんど目が向けられてこなかった<sup>4)</sup>。元々ドイツにおける授業研究それ自体は、長い伝統を有しており、さらに2000年以降のPISAショックを契機とした「教育研究における実証的転回(empirische Wende)」の中で、実証的な授業研究が取り組まれている。

ドイツにおける授業研究は、授業の改善や教員の研修などの実践的な意義を重視するわが国のそれとは異なって<sup>5)</sup>、実証性を重んじる経験科学的なアプローチから発展してきている。さらに近年では心理学、社会学における研究方法論を積極的に用いることによって、授業研究が教育学研究の一領域として確立されている。この実証性を重んじる潮流の中で、実証性の欠如が批判されてきた教育学や教授学においても授業研究が取り組まれている。このようなドイツにおける近年の動向は、教育研究としての授業研究がいかにあり

うのか、ないしはいかにあるべきか、さらには研究方法論や授業の分析方法論が継続的に議論されているわが国の授業研究にとっても示唆的であるだろう。

本稿の目的は、ドイツにおける実証的な授業研究の今日的な展開を明らかにすることである。そのために今日の授業研究に連なるドイツにおける経験科学的な研究の史的展開を概観したうえで、現在の実証的な授業研究の動向をディシプリンに応じて整理し、最後に実証的な授業研究がもたらす帰結について考察を行う。

## 2. 実証的な授業研究の歴史的展開

### 2.1 経験科学的な教育研究の萌芽：1945年以前

ドイツにおいて教育研究に経験科学的なアプローチを持ち込む起点は、19世紀のライ（Wilhelm August Lay）とモイマン（Ernst Meumann）による「実験教育学（experimentelle Pädagogik）」の構想である<sup>6)</sup>。それまでドイツ教育学の基底をなしていたヘルバルト学派は、教育の目的を倫理学に教育の方法を心理学に求めていた。ヘルバルト学派が基礎としていた形而上学的な表象心理学に対して、ライとモイマンはブント（Wilhelm Wundt）の実験心理学から教育学を基礎づけることを試みた。すなわち、自然科学の実験的方法を、教授や教育の諸問題の解決に適用することによって教育的な成果を上げる「科学的」な教育研究として実験教育学が構想された<sup>7)</sup>。

実験教育学の構想から示唆を得ながらヘルバルト学派との理論的な対立のもとで、ペーターゼン（Peter Petersen）は、教育実践の経験的な研究として「教育学的事実研究（pädagogische Tatsachenforschung）」を提示した<sup>8)</sup>。ペーターゼンの教育学的事実研究は、心理学や自然科学から方法や手順を借用するのではなく、教育的な目標設定の下で子どもの発達に関する生活圏の「観察」を行い、そのデータの記録化を行った。その記録では、子ども一人ひとりの記録、教師の記録、全体の記録、そしてその解釈などが項目別に記録される。つまり、単なる子どもの観察記録ではなく、記録に際してすでに一つひとつの行動が教師や全体との関連の中で解釈されている<sup>9)</sup>。そうすることによって、観念的、理念的な基礎づけや自然科学の実験的方法からではなく、授業や教育の現実から教育学を基礎づけた点で評価されている<sup>10)</sup>。

### 2.2 アメリカ行動主義に基づく教育研究：1945年～70年代

1900年前後に経験科学的な教育研究は端緒に付いた

が、第二次世界大戦によって教育研究そのものが中断を余儀なくされた。そして戦後のドイツ教育学の中心となったのは、解釈学を方法論とする精神科学的教育学である。しかし1950年代半ば頃になると、精神科学的教育学は、経験科学の立場と批判理論の立場から厳しく批判された<sup>11)</sup>。ロート（Heinrich Roth）は、アメリカ由来の行動主義に基づく学習研究やプラグマティズムに強い影響を受け、教育学に対しての経験科学的な研究の必要性を「教育学研究における現実主義的転回（realistische Wendung）」<sup>12)</sup>として主張した。さらに同時期に、規範的で思弁的な教育学（Pädagogik）に対して、実証的、経験科学的な研究を重視する「教育科学（Erziehungswissenschaft）」が大学の講座として設置されていったことも後押しとなり、経験科学的な研究は教育学研究の中での地位を確立していく<sup>13)</sup>。

ドイツの経験科学的な教育研究は、アメリカの経験科学的な研究に影響を受け発展していくこととなる。その一つの到達点を示しているのが、1963年にアメリカで出版された“Handbook of Research on Teaching”<sup>14)</sup>のドイツ語訳の出版である。同書は『授業研究ハンドブック（Handbuch Unterrichtsforschung）』というタイトルで1970、71年にドイツ語訳が刊行された。本書は単なる訳本ではなく、監訳を行ったインゲンカンブス（Karlheinz Ingenkamps）が「ドイツ語圏の授業研究とアングロアメリカの研究の方法と成果との対話」<sup>15)</sup>を強調しているように、ヨーロッパやドイツにとって重要な箇所について、大幅な加筆などの編集がなされている。その結果、実際英語版は1000頁ほどであるのに対して、ドイツ語版では全三巻、総頁数3700頁を越えるものとなっている<sup>16)</sup>。

経験科学的な教育研究によって得られた知見は、行動主義を基礎としていたために、授業や生徒が置かれている状況などが捨象され、教師の教授行為や授業技術に限定されていた<sup>17)</sup>。ドーマン（Günther Dohmen）はこれらの知見を教授学が当時直面していた課題、すなわち規範的前提を持つ教授学理論を科学的に基礎づけることのために用いることを試みた<sup>18)</sup>。しかしながら、ヴァルター（Hellmuth Walter）が「経験的な授業研究に対しての、狭い意味での実験的な授業研究に対しての教授学理論の意味を体系的に議論する試みは、3500頁のいずれにおいても行われていない」<sup>19)</sup>と述べているように、経験科学的な研究の側からは、その知見と教授学理論とを関係づけることが企図されることはなかった。それゆえ、両者の関係が教育学研究における議論の俎上にあげられることはほ

とどなく、相互の交流もなされなかった。

### 2.3 質的教育研究の発展：1970年代～90年代

1970年代頃までのアメリカの影響を強く受けた経験科学的研究は、量的な研究方法によって方向づけられる<sup>20)</sup>。この量的な教育研究は、1980年代には対象を授業に限定するのではなく「学校研究(Schulforschung)」を主なフィールドとして展開していく<sup>21)</sup>。それは伝統的な三分岐の学校体系への批判とともに設立された総合制学校(Gesamtschule)が実際に効果を上げているのか、またはどのような学校が効果をあげることができるのかが問題となっていたからである<sup>22)</sup>。

量的研究と比べて量は少ないものの質的・経験科学的研究も1970年代になると取り組まれるようになっていた。当時の量的研究は、実践の改善のための有用性をほとんど持たないこと、具体的な教育行為や教育改革にその成果を応用することができないこと、実験的研究が示す知見が実際の状況と矛盾していること、授業研究における観察のカテゴリーが洗練されていなかったことなど、多くの課題を抱えていた<sup>23)</sup>。そこで経験科学的教育研究には、学校や授業の現実に対しての「効率性(Effektivität)」への期待のもとで、質的な研究が要請されるようになった<sup>24)</sup>。

テアハルト(Ewalt Terhart)は、1970年代後半から1990年代までのドイツにおける質的研究としての授業研究の展開について、二つの研究動向とそれらに共通する二つの特徴から整理している。まず一つ目の研究動向としては、量的研究に対しての「徹底的なオルタナティブとしての質的研究法」<sup>25)</sup>が出現したことである。それは「解釈学的なパラダイム」からの授業研究である。この授業研究では、授業をデータの中で固定するのではなく、その行為者にとっての意味を解明することが主題となった<sup>26)</sup>。もう一つの動向としては「質的研究の方法論上の内的分化」<sup>27)</sup>が挙げられる。この時期に社会学の中で確立しつつあった質的研究の方法論としてエスノグラフィー、ライフヒストリー、談話分析などがある。これらの研究方法論を借用することで、授業という社会的状況の研究がなされた。

これらの質的研究の意義は、量的研究との対比において強調された。そのため当時の質的研究の特徴として、その成果が実践に有用なかたちで提示することへの強い方向付けがある。テアハルトはこの特徴を「研究実践的な拡張(forschungspraktische Ausfaltung)」<sup>28)</sup>としている。一方で、質的研究が積み重ねられることで、量的研究が解明してきた知見をより具体的な水準で解明することが可能になった。例えば、学校で生活をしている生徒の視点から、学校内

部の空間の機能として隠された社会化作用が存在していることが明らかになった。これは社会批判的な視点をもった量的研究が明らかにしてきた知見と符合するものである。このような質的研究の特徴を「標準性(Normatität)」<sup>29)</sup>とテアハルトは名付けている。

## 3. 2000年代以降の実証的な授業研究の動向

2000年以降のドイツにおける実証的な教育研究(empirische Bildungsforschung)は様々な形で展開されているが、中でも実証的な授業研究は多くの研究者によって取り組まれている。それは心理学に基づく量的・実証的な研究から社会学の方法論を用いる質的・実証的な研究への展開を基本路線としながらも、質的研究の内部においても種々の研究が取り組まれている。

### 3.1 実証的エビデンスに基づく授業の効果測定とモデル化：量的・心理学的な授業研究

いわゆる「PISAショック」は、教育や教育学研究のあり方に大きな影響を与えたが、2000年以降に展開されている実証的な研究にとって、より直接的な契機となったのが、TIMSSによる授業のビデオリサーチによる国際的な比較研究である。TIMSS以降、授業をビデオで撮影し分析するという研究方法が広く用いられるようになった。TIMSSによる授業のビデオリサーチの提起と「教育研究における実証的転回」とが相まって、実証的な授業研究が隆盛となる。

実証的な授業研究においてまず注目を集めたのが、ヘルムケ(Andreas Helmke)を中心とした量的・心理学的な授業研究である。ヘルムケはマックス・プランク研究所で1997年に行った授業に関する大規模な調査研究で知られており<sup>30)</sup>、授業の成果に関わる要因の解明に向けた心理学的な授業研究を開拓してきた。フェント(Helmut Fend)が提起し、現在でもヘルムケが改訂を続けている授業の作用様式についての「提供物・利用モデル(Angebots-Nutzungs-Modell)」は、授業の成果要因を調査する教育心理学的な授業研究の基礎的なモデルとなっている(図1参照)。1970年代の量的な授業研究との対比で言えば、授業の効果を教師の教授技術に直接的に帰させるのではなく、授業を取り巻く様々な環境や要因を考慮に入れている<sup>31)</sup>。

このモデルは授業が生徒に対する「提供物」として示されている。提供物とは、生徒が学習の成果を上げるために「利用」することができるが、自然と望ましい成果を配置するわけではないということを意味して

いる<sup>32)</sup>。提供物として授業が生徒に有効に利用されるために教師はどのような能力を持たなければならないのか(教師)、そしてその提供物を生徒がどのように学ぶか(学習能動性)ということを中心に、どのような成果がどの程度上がったのか(効果)、これらに影響を与える家庭環境(家族)や授業や生徒が置かれている状況(文脈)について、それぞれの下位項目が設定される授業の構造モデルとなっている<sup>33)</sup>。このモデルは何度も改訂されているが、そのたびに下位項目が多く記述され、成果要因が精緻化されている<sup>34)</sup>。

ヘルムケらの心理学的な授業研究の成果は、「よい授業」をモデルとして提示しようとする教授学議論にも引き受けられた。その代表者であるマイヤー(Hilbert Meyer)は、次のように述べている。「ここ10年で、国際的にもドイツ語圏でも授業研究は非常に進歩してきた。我々は今や以前よりも、授業文化のどの指標が生徒たちの認知的な教科の学習を促進するのか、また逆に学習過程のどの指標が妨げるのかについて、より正確に明らかにできるようになった<sup>35)</sup>。そこでマイヤーは、実証的な授業研究の成果に学びながら、学習を促進する指標を授業の「よさの基準(Gütekriterien)」として提示し、「よい授業」のモデル化を行った<sup>36)</sup>。

ヘルムケの授業モデルや「よい授業」のモデル化に象徴されているように、量的-心理学的な授業研究は、大量のデータに基づいて、授業の作用要因や学習の効果を高める要素をモデル化することに努めている。まさにこのやり方は、PISA以降の教育改革の中で重視されているエビデンスベースで制御的な知識を求める社会的ニーズと密接な関連を持って、展開されているのである<sup>37)</sup>。

### 3.2 授業の構造を解明する授業研究：質的-社会学的な授業研究

今日の実証的な授業研究を特徴づける動向として、量的-心理学的な授業研究と並んで質的-社会学的な授業研究の台頭が挙げられる。先述のように、質的な研究方法は1980年代から授業研究のアプローチとしては存在していたが、「体系的な方法や互いに関連をもつ研究の中で一定の研究上の問いを追求するというような、しっかりとした研究領域としては全く特徴づけられない<sup>38)</sup>」ものであった。とりわけここ10年で質的-社会学的な授業研究は、急速に発展してきている。

心理学的な授業研究が授業の最適化期待やその成果を効率的に制御することに主要な関心を向けているのに対して、社会学的な授業研究は、授業を社会的現象として捉え、その教育的な日常における困難さ、要求、相反感情、危機、矛盾、つまりは授業の根本的な構造のモーメント(Strukturmomente)に関心がある<sup>39)</sup>。すなわち現実としての授業を捉え、その複雑性を解明しようとしている。そして授業研究によって授業という複雑な現象を捉えるため、さらに授業研究をエビデンスに基づいた科学的な教育研究として確立するために、社会学の研究法論を用いた授業研究のあり方が盛んに議論されている。授業研究に社会学の研究法論を用いること自体は1980年代と同様であるが、各々の質的な授業研究が由来する授業理論や問題設定についての議論がなされていること<sup>40)</sup>、さらに方法論的な個別主義に陥るのではなく、研究法論に関わる議論がなされている点に特徴がある<sup>41)</sup>。つまり質的な授業研究の問題設定についての共通性や差異、またはその研究法論の射程について省察的な議論が行われている。この現況は「教育学研究における省察的転回(reflexive Wende)」<sup>42)</sup>としても特徴づけられている。

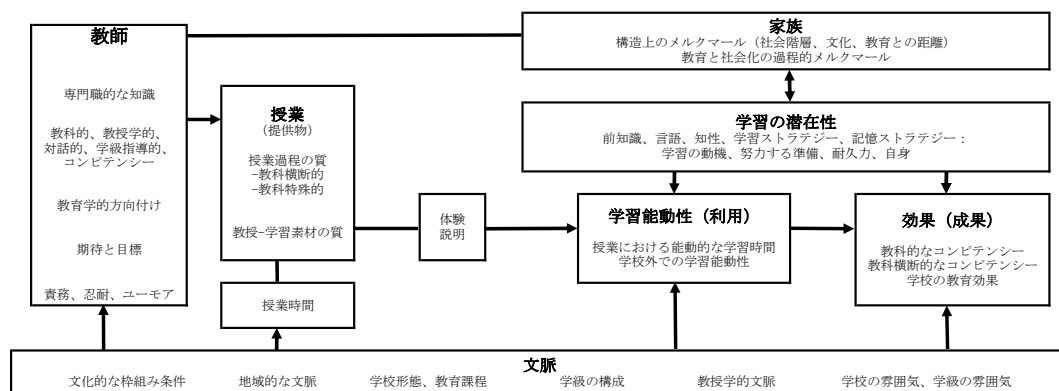


図1：授業の作用様式についての提供物-利用モデル(出典：Helmke (2015), S.71の図をもとに筆者作成)

質的な授業研究における主な研究方法論として次のものを挙げることができる<sup>43)</sup>。主に授業における発話や言語に関わった分析をするものとして、談話分析と客観的解釈学 (objektive Hermeneutik) が挙げられる。前者は授業を特殊な言語規則が現れる現象として捉え、授業に典型的な談話のひな型 (Muster) を明確にしたうえで、そのひな形が生徒らの学習にどのような影響を及ぼしているかまで明らかにしようとしている<sup>44)</sup>。後者は、グルーシュカ (Andreas Gruschka) が用いる研究方法論であり、授業の発話をテキスト化した記録を用いて、それを問主観的に解釈していくことで、その解釈の妥当性をできる限り高めようとするものである<sup>45)</sup>。言語に限定せずに授業の全体を捉えようとするものがエスノグラフィとドキュメンタリー法である。前者はブライデンシュタイン (Georg Breidenstein) の研究<sup>46)</sup>以降積極的に取り組まれており、授業を一度観察するだけでは明確にならないその教室や授業に固有の論理の解明を行っている。ドキュメンタリー法は発話記録など授業に関わるドキュメントを分析するものであるが、この研究方法論を授業研究においてどのような関心と結び付けるかは研究者によって様々である。例えば、教師による学習の方向付けと生徒らの学習への方向性が授業の中でどの程度一致しているのか、つまりどの程度授業において教師と生徒の共通の行為が組織されるのかの問題関心として置かれている<sup>47)</sup>。

質的-社会学的な授業研究は、社会的現象としての授業における困難性や複雑性を解明するという関心を共有しつつ、研究方法論それ自体についての省察を行いながら研究を進めていくことによって、授業研究を科学的な研究として確立することに向かっている。

### 3.3 教育学, 教授学に固有の概念を用いた質的な授業研究

実証的転回を背景に台頭した心理学的な授業研究から見て、これまで授業に関する理論的な知見を提供してきた教育学ないしは教授学研究には、不十分な実証性しかなかった<sup>48)</sup>。逆に教育学や教授学の立場からも授業に関する理論を実証的に根拠づけることができていなかったという自己反省もなされた<sup>49)</sup>。この課題を踏まえたくて改めて、伝統的な教育学ないしは教授学に固有な (einheimisch) 概念を解釈の枠組みとして用いる質的-実証的な授業研究が提示されている。

教育学, とりわけその中核を成す陶冶理論に方向づけられた授業研究に取り組むのがグルーシュカである。先述しているようにグルーシュカの授業研究で

は、客観的解釈学という社会学の研究方法論が用いられているが、それは一定の分析の手順を用いることで、解釈の妥当性を担保するためである。解釈の枠組みとなっているのが陶冶 (Bildung), 訓育 (Erziehung), 教授学 (Didaktik) という教育学に土着の概念群である。グルーシュカは授業をこの土着の概念群からなる教育学的現象として捉え、そして授業が理解すること (Verstehen) に向かうためには何がなされるべきであったのかを分析している<sup>50)</sup>。

教授学の立場からはバルトルシャット (Astrid Baltruschat) である。バルトルシャットは教授学の伝統的概念である指さし (Zeigen) と媒介 (Vermittlung) から授業の解釈に取り組んでいる<sup>51)</sup>。これらの概念から授業を捉えることで、授業における教師の教授行為と生徒の学習行為と、授業における第三の物 (Dritte) とを統一的に捉え、授業における活動によって第三の物がどのように作り出されたか、また第三の物に向かってどのような活動が展開されたか、というように授業を「能動的な構造 (Aktivitätsstruktur)」として捉えている。この授業における行為と内容の次元を関連性をもって捉える点に教授学の独自性がある。

両者とも固有の概念を用いて授業研究を構想している。そこでは固有の概念が授業を記述するのに妥当な概念であることを示しながら、教育学や教授学の中で生み出された概念が持つ規範性に基づいて、実践 (Praxis) としての授業に規範的な提言を行っている。

## 4. おわりに

心理学, 社会学, 教育学や教授学という各々のディシプリンが実証的な授業研究に取り組んでいる。それぞれのディシプリンがどのような関心を持って授業研究に取り組んでいるのか、その中で授業という対象物をどのように捉えようとしているのか、授業研究によってどのような成果が生み出されているのかということについて整理してきた。今日ではこれらの授業研究が互いに対話を行い、相互に批判, 参照しあっている。この進展は実証的な授業研究の研究的な成果だけではなく、実践的な発展としても成果を上げている。

まず授業研究が教師教育への活用されていることである。量的-心理学的な授業研究による授業の作用要因の解明は、直接的に教師教育への活用を意図したものである。質的な授業研究は、その研究成果を教師教育に活用することとは距離を取っているが<sup>52)</sup>、授業分析の方法や手続きが教師教育の中で用いられている。またグルーシュカやバルトルシャットの場合では、授業実践と研究実践との差異を考慮に入れたうえで、授

業研究によって得られた知見が教師教育の中でいかに活用できるのかが探究されている。

次に研究方法論ワークショップの盛況である。サマースクールやウィンタースクールとして大学院生などを対象に研究方法論を学ぶワークショップが多く開催されている<sup>53)</sup>。研究方法論が整備されてきているため、このようなワークショップで研究方法論を学ぶことが教育研究ないしは授業研究へと窓口となっている。

そして授業記録アーカイブの確立である。授業研究を教師教育や研究方法論のワークショップで活用するためには、その対象となる授業記録が必要である。また授業研究での分析や解釈の妥当性を担保するために、第三者がオリジナルの資料にアクセスできることは重要である。このような実践的、研究的要請から、ドイツでは教育実践や授業に関わる記録を保存・公開するための電子アーカイブが数多く開設されている<sup>54)</sup>。

ドイツにおける実証的な授業研究は、授業のモデル化や授業の複雑性の解明といった研究的な関心から取り組まれている。それが展開していく中で、授業研究という研究的な実践に実践的な意義が付与されてきている。このように実証的な授業研究は、教育学研究を越えてその成果が拡大している点に、今日的な特質を見出すことができる。

## 【註】

- 1) 白井嘉一(2009)「授業研究とは何か－日本の授業研究と教師教育－」日本教育方法学会編『日本の授業研究 上巻』学文社、1-2頁参照。
- 2) 例えば吉本(1964)では、ドイツの教授学理論が紹介されているが、その論考のタイトルが「世界の授業研究の現状」となっている。教授学理論を授業構成や授業研究の指針として解釈していたことがここに端的に現れている(吉本均(1964)「世界の授業研究の現状 西ドイツおよび東ドイツ」砂沢喜代治編『講座 授業研究 I』明治図書)。
- 3) 本稿では *erfahrungswissenschaftlich* を「経験科学的」、*empirisch* を「実証的」と訳しているが、後者は「経験的」とも訳される。ドイツ語圏の文献においては両者はほぼ同義である(平野正久(1993)「教育人間学の課題と方法－H. ロートの所論を中心に－」『大阪大学人間科学部紀要』第19巻、162頁参照)。ただし、近年の教育研究の動向において、*erfahrungswissenschaftlich* はあまり使われず、*empirisch* が用いられることが多い。

- 4) ドイツにおける経験科学的な研究の歴史的転回については木内(1985)がある(木内陽一(1985)「経験的教育学における理論＝実践問題」小笠原道雄編著『教育学における理論＝実践問題』学文社)。
- 5) Cf., National Association for the Study of Educational Methods (Ed.) (2013, 2011): *Lesson Study in Japan*. Keisuisha, Hiroshima.
- 6) 木内(1985), 前掲書, 93頁参照。
- 7) 同上, 94-95頁参照。
- 8) Vgl., Petersen, P., Petersen, E. (1965): *Die Pädagogische Tatsachenforschung*. Ferdinand Schöningh, Paderborn, S. 109.
- 9) Vgl., Merckens, H. (1975): Die pädagogische Tatsachenforschung ELSE und PETER PETERSENS als Beispiel empirischer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 21, H. 6, S. 840f.
- 10) Vgl., ebenda, S. 841.
- 11) ブレツィンカ(Wolfgang Brezinka)は、精神科学教育学への批判の急先鋒であった。ブレツィンカは、精神科学に基礎づけられた教育学の有効性を否定し、「経験的社会科学としての教育科学」を新たに体系化することを試みた(ウォルフガング・ブレツィンカ著、小笠原道雄監訳(1990)『教育学から教育科学へ－教育のメタ理論－』玉川大学出版部参照)。
- 12) Vgl., Roth, H. (1962): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: *Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung*. Jg. 2, H. 6. ただしロートは伝統的な教育学の有効性を否定するのではなく、その方法論上の脆弱性を補完することができるものとして経験科学的な研究の有効性を主張した(平野(1993), 同上書, 141頁参照)。
- 13) Vgl., Tenorth, H. E. (1989): Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende. In: Zedler, P., König, E. (Hrsg.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 295.
- 14) Cf., Gage, H. L. (ed.) (1963): *Handbook of Research on Teaching*. Rand McNally and Company, Chicago.
- 15) Vgl., Ingenkamps, K. (1970): Vorwort. In: Ingenkamps, K., Parey, E. (Hrsg.): *Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil I*. Beltz, Weinheim, S. VII.
- 16) Vgl., Ingenkamps, K., Parey, E. (Hrsg.) (1970, 1971): *Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil I* -

- Ⅲ. Beltz, Weinheim. 加筆の内容としては、専門用語や概念の説明、ドイツでの関連する研究領域や成果についてのレビュー、英語版への評価などがある。レビューについて、例えば「第一章 授業方法の歴史的範例」では、英語版でもコメニウス、ペスタロッチ、ヘルバルトラが挙げられているが、ドイツ語版ではそれらに関するドイツの先行研究がフォローされている。英語版への評価については、例えば「第三章 授業研究のパラダイム」でゲージが示す過程パラダイムと産出-成果パラダイムという二つの授業研究のパラダイムについて、「ヨーロッパの教育学研究に対しては新境地である」(Teil I, S.340f.) であるという評価がなされている。
- 17) Vgl., Terhart, E. (1978): *Interpretative Unterrichtsforschung. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft*. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 24.
- 18) Vgl., Dohmen, G. (1972): Unterrichtsforschung und didaktische Theoriebildung im Rahmen der modernen Erziehungswissenschaft. In: Dohmen, G., Maurer, F., Popp, W. (Hrsg.): *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie*. R. Piter & Co. Verlag, München, S.7f.
- 19) Walter, H. (1977): *Einführung in die Unterrichtsforschung. Methodologische, methodische und inhaltliche Probleme*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt. S. 131.
- 20) Vgl., Mayring, P. (1996): Möglichkeiten qualitativer Ansätze in der Unterrichtsforschung. In: Schnaitmann, W. G. (Hrsg.): *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung*. Donauwörth, Auer, S. 41.
- 21) Vgl., Leschinsky, A. (2004): Die Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung der Schulforschung seit den 1970er Jahren. In: Helsper, W., Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 80.
- 22) Vgl., ebenda, S. 81.
- 23) Vgl., Mayring (1996), a. a. O., S. 41f.
- 24) Vgl., ebenda, S. 42.
- 25) Terhart, E. (1995): Unterrichtsforschung, Einflüsse, Entwicklungen, Probleme. In: Hopmann, S., Riquarts, K. (Hrsg.): *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik*. Beiheft 33, S. 200.
- 26) Vgl., ebenda. 「解釈学的なパラダイム」から行われた授業研究としては、例えば Terhalt (1978) や Loser (1979) などがある (Terhart (1978), a. a. O., Loser, F. (1979): *Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung*. Juventa, München)。
- 27) Terhart (1995), a. a. O., S. 200.
- 28) Ebenda, S. 201.
- 29) Ebenda, S. 202.
- 30) SCHOLASTIK 研究は、「才能、関心、能力に関して学校によって組織化された学習提供物と社会化 (Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen)」の略語で、1987-97年に行われた大規模な横断的研究である。そこでは、学習やパフォーマンスと関連する生徒の発達特性を学校や教育の状況と関連付けた調査が行われた (vgl., Helmke, A., Schrader, F.-W. (1998): Entwicklung im Grundschulalter. Die Münchner Studie SCHOLASTIK. In: *Pädagogik*. Jg. 50, H. 6)。
- 31) Klieme, E. (2006): Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg.52, H.6, S. 768.
- 32) Vgl., Helmke, A. (2015, 2003): *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Kallmeyer, Seelze, S. 71.
- 33) Vgl., ebenda.
- 34) ヘルムケの下で学んだクリーメ (Eckhard Klieme) は、行動主義と異なって認知心理学の立場から、「教師と生徒の相互作用過程の分析や生徒と教師のメルクマールの関連性の分析についての体系的な観察と記述が授業研究として理解される必要がある」(Klieme (2006), a. a. O., S.765) と述べ、より教授と学習に焦点化した授業研究を行っている。
- 35) Meyer, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen, Berlin, S. 17.
- 36) Vgl., ebenda, S. 17f. マイヤーは以下を「よい授業」の指標として示している。1. 授業の明瞭な構造化、2. 真の学習時間への高い参加、3. 学習促進的な雰囲気、4. 内容的明確さ、5. 意味創出的なコミュニケーション、6. 方法的多様さ、7. 個別的援助、8. 知的な訓練、9. 明瞭な達成期待、10. 準備された環境。
- 37) Vgl., Proske, M., Rabenstein, K. (2018): Stand und Perspektiven qualitative sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das

- Kompendium. In: Rabenstein, K., Proske, M. (Hrsg.): *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S.12.
- 38) Breidenstein, G.(2002): Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Breidenstein, G., Combe, A., Helsper, W., Stelmaszyk, B. (Hrsg.): *Forum qualitative Schulforschung. 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Leske + Budrich, Opladen, S.11.
- 39) Vgl., Proske, Rabenstein (2018), a. a. O., S.12.
- 40) 例えば次のようなものがある。
- ・ Breidenstein, G. (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 56, H.6.
  - ・ Proske, W. (2011): Wozu Unterrichtstheorie. In: Meseth, W., Proske, M., Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
  - ・ Terhart, E. (2014): Unterrichtstheorie. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 60, H. 6.
- 41) 授業研究における研究方法論の認識関心などを議論する著作としては、次のものを挙げるができる。
- ・ Geier, T., Pollmanns, M. (Hrsg.) (2016): *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Springer VS, Wiesbaden.
  - ・ Rabenstein, Proske (2018), a. a. O.
- 42) Proske, Rabenstein (2018), a. a. O., S.12.
- 43) 質的－社会的な授業研究の類型化について、ここでは Idel, Meseth (2018)を参照した(vgl., Idel, T.-S., Meseth, W. (2018): Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In: Rabenstein, Proske, a. a. O.)。
- 44) Vgl., Lüders, M. (2003): *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- 45) Vgl., Gruschka, A. (2013): *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Tronto. 詳細は後述するが、グルーシュカの授業研究は、授業を社会的現象として捉えるものではなく、教育学的な関心によって方向づけられるため、社会学における研究方法論を用いていたとしても、社会的な授業研究とすることができるかということには留保する必要がある。
- 46) Vgl., Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS Verlag, Wiesbaden.
- 47) Vgl., Asbrand, B., Martens, M.(2018): *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer, Wiesbaden.
- 48) 例えば, Klieme (2006) や Lüders(2014) を参照 (vgl., Klieme (2006), a. a. O., S. 765., Lüders M. (2014): Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 60, H. 6, S. 834)。
- 49) Vgl., Gruschka, A. (2005): *Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Vorstudie*. Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main, S. 14.
- 50) Vgl., Gruschka(2013), a. a. O. またグルーシュカの授業研究について詳しくは拙稿 (2015) を参照 (松田充 (2015) 「A. グルーシュカの理解志向の授業理論に関する研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 教育人間科学領域』第64号)。フランクフルト大学の教授職にあったグルーシュカは、多くの研究者を育てた。ポルマンズ (Marion Pollmanns) は、グルーシュカが教師の教授行為に焦点化して授業を分析するのに対して、生徒の学習行為に焦点化した授業研究を行っている (Vgl., Pollmanns, M.(2019): *Unterrichten und Aneignen. Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht*. Barbara Budrich, Opladen)。
- 51) Vgl., Baltruschat, A. (2018): *Didaktische Unterrichtsforschung*. Springer VS, Wiesbaden.
- 52) Vgl., ebenda, S.119.
- 53) 例えば筆者が参加したフレンスブルク大学で2018年に開催されたウインタースクールでは、客観的解釈学、エスノグラフィー、談話分析の三つの研究方法論のワークショップが行われ、それぞれに1名の講師と10名程度の大学院生や現職教員が参加した。
- 54) フランクフルト大学の ApaeK, ヒルデスハイム大学の Fallarchiev HILDE, カッセル大学の Fallarchiev などが大規模なものであるが、ドイツ全体では20を越える授業研究に関わる研究アーカイブが存在している (フランクフルト大学ドイツ国際教育研究所・ライブニッツ教育研究・情報研究所 (2019年9月25日アクセス) <https://www.fdz-bildung.de/videoportale>)。