

ドイツにおける教授学研究の展開

— 規範的モデルから実証的アプローチ —

松田 充
(2020年10月5日受理)

Zur Entwicklung und Aktuellen Situation der Allgemeinen Didaktik in Deutschland :
Didaktische Modelle und Empirische Ansätze

Mitsuru Matsuda

Zusammenfassung: Allgemeine Didaktik in Deutschland hat einen bedeutsamen Einfluss auf japanische Didaktik und Unterrichtsforschung. Sie haben die allgemeine Didaktik als Vermittlung von Unterrichtspraxis und theoretische Forschung gefordert. Der Beitrag soll die historische Entwicklung und die aktuelle Situation der allgemeinen Didaktik in Deutschland verdeutlichen. Die allgemeine Didaktik befindet sich gegenwärtig in der Krise, obwohl sie eine altehrwürdigen, bis zu Comenius zurückreichenden Tradition hat und eine wichtige Rolle für Lehrerbildung als Berufswissenschaft spielt. Der Grund dafür ist die theoretische Stagnation, der Mangel an Empirie und der Aufstieg der Fachdidaktik und empirischen Unterrichtsforschung. Um diesen Herausforderungen zu bewältigen, entwickelt allgemeine Didaktik neuen Ansätze, der ihre normative Aussage empirisch fundieren. Die allgemeindidaktische neue Ansätze wollen nicht nur didaktische Theorie zur Nachbarwissenschaften wie pädagogischen Psychologie und Soziologie erschließen, sondern auch auf Eigenstruktur der Didaktik zurückkommen.

Stichwörter: Allgemeine Didaktik, Didaktische Modelle, Didaktik und Unterrichtsforschung, Deutschland

キーワード: 一般教授学, 教授学モデル, 教授学と授業研究, ドイツ

1. はじめに

教授学は、ラテン語の didactica、ドイツ語の Didaktik、もしくは英語の didactics の訳語である。ただし、教授と学習に関するディシプリンという意味での教授学に相当する英語は、didacticsではなく、theory of teaching method, teaching theory, theory of instruction, research on teaching などがある。ゆえに、わが国の教育研究において「教授学」という用語は、英語由来ではなく、哲学的、人間形成的な意味を多分に含むドイツ語の Didaktik の訳語、またはそれに関連した言葉として用いられることが多い¹。とりわけ教育方法学の分野では、ドイツにおける教授学

研究を積極的かつ批判的に受容してきた²。というのも、全国授業研究協議会を中心とした授業研究運動の中で、授業実践と理論研究を媒介する試みとして、教授と学習のあり方を理論的、実践的に追求してきたドイツ教授学に関心が向けられたからである³。

ドイツにおける教授学研究は、コメニウス (Johann Amos Comenius) 以来の長い伝統の中で、その対象領域や学的性格を変化させながら発展してきた⁴。そして第二次世界大戦後には一般教授学 (Allgemeine Didaktik) が大学における教員養成のための科目となったことで、多くの教科書や入門書が出版された⁵。その中でブランケルツ (Herwig Blankertz) を起点とする教授学理論をモデルとして描き出す「教授学モデ

ル (didaktische Modelle)』は、教授学の理論的起点や問題設定についての論点を提示してきた⁶。2000年頃からは、教授学というディシプリンそれ自体の危機や苦境が強く認識される中で⁷、いかに教授学モデルを描くのかという教授学内部の議論よりも、従来の教授学モデルの枠組みに収まらない新たなアプローチの模索とともに、教科教授学 (Fachdidaktik) や実証的な教授学-学習研究 (empirische Lehr-Lernforschung) という隣接領域へといかに教授学を開いていくことができるのか議論されている。

もちろん、それぞれの教授学理論を子細に検討し、それをわが国の教育現実や教育実践へと重ね合わせていくことは重要である。一方で、それらを俯瞰しながら教授学研究の現代的な動向を明確にすることも、ドイツ教授学を参照先としてきたわが国の教育研究にとって重要である。本稿では、教授学モデルの意義を明確にしたうえで、教授学モデル以後の教授学の現代的な動向を実証的な研究との関係を中心に明らかにする。

2. ドイツ教授学における教授学モデルの位置づけ

2.1 教授学モデルの展開

第二次世界大戦後のドイツにおいて、教育学、教授学の再建の中核を担ったのが、ゲッティンゲン大学のヴェーニガー (Erich Weniger) の薫陶を受けた精神科学的教育学、教授学の主導者たちであった。陶冶理論 (Bildungstheorie) に方向づけられた精神科学的教授学は「次世代と精神世界との間の陶冶的な出会い (bildende Begegnung)」⁸を引き起こすことを主題とした。その中で教授学は、その世界へと子どもたちを導き、精神的な所有物とさせるという課題を担うこととなった。とりわけ文化的な世界の対象との出会いのために、いかなる対象に取り組むべきなのかという教授内容の問題が精神科学的教授学の中核に位置づけられたのである。

ヴェーニガーから精神科学を学んだ多くの教授学者による「精神科学的教授学のルネッサンス」⁹の中でも、クラフキー (Wolfgang Klafki) はドイツ教授学の代表者として国内外において評価されている¹⁰。クラフキーは、「範疇陶冶 (kategoriale Bildung)」の理論の中で教育内容の選択基準として「要素的なもの (Das Elementare)」を示した¹¹。教育内容は専門学問から直接的に演繹されるのではなく、生徒の発達段階から一定に導かれるのではない。クラフキーは「要素的なものとは、特殊なことの中に一般的なことを含む内容

である」¹²として、一般と特殊の関係から教授学的に決定されなければならないとした。範疇陶冶の理論をもって選択された教育内容は、その背後に選択の基準となった陶冶理論的な規範を有している。クラフキーは、「教授学的分析 (didaktische Analyse)」という道具立てによって、陶冶理論的な規範を教師が分析し、授業の状況に応じて内容を具体化できるようにするための枠組みを提示した¹³。

クラフキーの活躍もあり、陶冶理論的教授学が教授学研究の大勢を占めるようになっていた。しかし理念的で規範的な陶冶理論的教授学に対して、大学における教員養成において、より「有効な」教授学が求められた。ベルリン教育大学のハイマン (Paul Heimann) は教員養成に重点を置き、学生に実践可能な理論を提供する教授学を「学習理論的教授学」として構想した¹⁴。ハイマンは陶冶理論から教育内容の選択を中心的課題とするのではなく、授業の過程性のなかで教授行為をいかに実現しうるのかについて学ぶ必要があるという¹⁵。そのためにハイマンは、陶冶の代わりに学習 (Lernen) を主導的な概念とすることで¹⁶、経験的な方法を用いて観察される学習から教授行為を体系づけようとした。ハイマンは多くの授業観察から、教授過程が形式的には一定の構造要因を持っており、構造要因の内容上の変化によって特徴づけられると捉えた¹⁷。この構造要因は、授業の構造を規定する意図、内容、方法、メディア (意志決定領域) と人間的・心理学的前提、社会的・文化的前提 (条件領域) という六つから成る¹⁸。この六つの要因が授業を捉えるモデルとして提起され、ベルリンモデル (Berliner Modell) と呼ばれている¹⁹。

学習理論的教授学はもとより、陶冶理論的教授学においても、教授学的分析によって教授学の実践的な意義が示されている。教授学が教員養成と結びつくことによって教師の行為や成長に対しての責を負うようになったことで、教授学はそれまでの教授や学習に関する省察的な科学として講壇に留まるばかりではなく、「教師の専門職としての行為に関する職業科学」²⁰としての役割が求められたのである。

教員養成の中での教授学の使用は、教職課程の学生に教授学をいかに教えるのかという問題も誘引した。結果として「教授学の文献の歴史は教科書の伝統によって支配されている」²¹と言われるほどに、教授学の教科書が多数出版された。なかでもブランケルツの『教授学の理論とモデル』(1969年) は多くの読者を獲得した。ブランケルツは、陶冶理論的教授学と学習理論的教授学に加え、サイバネティクスによる情報理論的教授学²²をそれぞれ陶冶理論的モデル、学習理論

的モデル、情報理論的モデルとして類型化して整理することで、教授学の状況についての見取り図を描き、理論間の生産的な対話を生み出すことを試みたのである²³。本書は、2000年までに14版を重ね、広い受容によって教授学理論をモデルとして描きする教授学モデルの思考形式をドイツ教授学に定着させたと評価できる。

リュードースは、1950年から2009年の間に出版された教育学関連の辞書・事典に記載された「教授学」項目の分析から、教授学モデルの変遷を検討した²⁴。ここではリュードースの研究に加える形で、2010年から2019年の間の10年間を含めた分析結果を提示する²⁵。リュードースの1950年から2009年の間について調査では、224冊の辞書・事典があり、その中で教授学の項目を含むものは80冊であった。2010年から2019年の間では25冊の辞書・事典が刊行されており、その中で教授学の項目を含むものは5冊であった。5冊すべてに教授学の概念の定義が書かれており、全体としては12の定義が述べられている。「教授学」の項目数は合計で85件、そのうち定義を含むのが71件、定義の数は218件である(表1参照)。そして教授学がどのように定義されているかの具体的な内訳は表2の通りである。

表1: 教授学の項目がある辞書・事典(Lüders2018をもとに筆者改訂)

時期(年)	項目数	教授学の定義を含む項目の数	定義の数
1950-1959	4	1	1
1960-1969	9	9	17
1970-1979	25	24	86
1980-1989	16	12	32
1990-1999	9	6	15
2000-2009	17	14	55
2010-2019	5	5	12
1950-2009	85	71	218

表2: 辞書・事典での教授学の定義(Lüders2018をもとに筆者改訂)

教授学の定義	出現回数	順位
陶冶内容や陶冶カテゴリーの理論、レープランの理論	53	1
授業の理論や科学	46	2
教授と学習に関する理論や科学	33	3
授業論、教育的教授論もしくは教授と学習に関する教則	20	4
教授-学習プロセスの制御理論	16	5
教育科学的なディシプリンもしくは、教育学の一部のディシプリン	10	6
学習心理学や発達心理学の研究成果の応用	7	7
その他	33	
	218	

対象領域に基づく教授学の分類項目は、クロン(Friedrich W. Kron)による分類がもととなっている²⁶。完全に一致しているわけではないが、クロンの場合は「1. 教授と学習の科学」「2. 授業の理論や科学」「3. 陶冶内容の理論」「4. 学習過程の制御理論」「5. 心理学的な教授・学習理論の応用」と5つに分類し、上位の教授学の定義が下位の教授学の定義を包括するものとしている。しかし各定義に該当する数としては、包括的なものが必ずしも多いわけではない。教授学が教授と学習の科学という最も包括的に定義されるよりは、陶

表3: 辞書・事典における教授学モデル(Lüders2018をもとに筆者改訂)

教授学モデル	頻度	順位
学習理論的教授学、ベルリンモデル	37	1
陶冶理論的教授学、精神科学的教育学の教授学	36	2
情報理論的-サイバネティック教授学	27	3
コミュニケーション教授学、批判的-コミュニケーション的教授学	27	3
批判的-構成的教授学	15	5
カリキュラム理論、カリキュラム教授学	10	6
教授理論的教授学、ハンブルクモデル	10	6
構造理論的教授学	8	8
構成主義、構成主義的教授学	8	8
心理学的教授学	6	10
陶冶過程的教授学	5	11
頻度が三回以下のその他の教授学 (17個)	24	

治理論的教授学が問題とした教育内容の問題が教授学の定義として最も多くなされている。

教授学モデルについては、その名称が挙げられているだけの教授学理論も含め、事典や辞書で言及されている教授学モデルとその頻度は表3の通りである。ここからブランケルツによって描かれた三つの教授学モデルに言及される頻度が多いことがわかる。陶冶理論的教授学と学習理論的教授学は、教授学モデルの議論においてほぼ必ず言及される。これ以降の教授学モデルは、この二つの教授学モデルとの対比や批判的継承の中で位置づけられるのである。それゆえこの二つの教授学モデルは「偉大な教授学モデル」²⁷と格別の地位を与えられている。情報理論的-サイバネティック教授学は、クーペ以降の理論的な展開がないため、他の二つに比べては言及される回数が少ない。批判的-コミュニケーション的教授学、批判的構成的教授学、カリキュラム教授学、教授理論的教授学は、いずれも1970年代に現れた教授学モデルである。批判的構成的教授学はクラフキーが自身の陶冶理論的教授学を発展する形で提示し、教授理論的教授学はハンブルクモデルとしてシュルツがベルリンモデルをより精緻化する形で提唱し、批判的-コミュニケーション的教授学はフランクフルト学派の批判理論の影響の下で展開され、そしてカリキュラム教授学はアメリカのカリキュラム研究を受容する形で示された理論モデルである。そして構造理論的教授学、心理学的教授学、陶冶過程的教授学は80年代から90年代に述べられるようになった

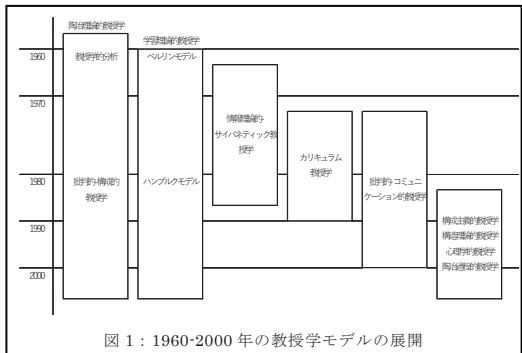


図1: 1960-2000年の教授学モデルの展開

た比較的新しいアプローチである。ブランケルツによる三つの教授学モデルの提示から始まり、年代ごとに主要と見なされる教授学モデルがその都度取り上げられていることがわかる。以上から1960年以降の教授学モデルの展開は、図1のように示すことができる。

2.2 教授学モデルの意義

1960年以降、教授学モデルの議論が蓄積されてきた。それでは、そもそもなぜ教授学モデルの議論が継続的に行われてきたのか。換言すれば、このような教授学における「モデル」はいかなる意義を有するのか。

ブレツィンカ (Wolfgang Brezinka) は、教育学における「モデル」の用法を分析し、15の用法に区分している²⁸。そのうちの「理論としてのモデル」において、ブランケルツの『教授学の理論とモデル』を取り上げている。ブレツィンカは、教授学の理論モデルの意義や役割について言及することなく、「仮に本のタイトルが『教授学の理論』であったとしても、本の情報の持つ価値は他ならぬものであったろう」²⁹という。「教授学理論についての理論」と同語の反復を避けるために、理論の代わりにモデルを用いたと理解されている。確かにブランケルツ自身も、教授学理論をモデルとして示すことの積極的な意義についての言及はしていない。しかしブランケルツは「本書は議論の立場の展望を提示しつつ、課題や公の問題に目を向けさせるものであり、とにかく個々のモデルの描写について完全さを求めてはいない」³⁰とも述べている。つまり、各々の教授学理論を確かに再現することよりも、教授学理論のある側面を強調や縮減することで、各々の立場や理論間の論点を示すという役割をモデルに与えている。この意味でブランケルツによる教授学モデルの試みは、教授学への関心が高まる中で、特定の立場から各々の教授学理論の立場や全体的な状況を整理し、教授学の可能性や課題について論議する契機を示したのである。

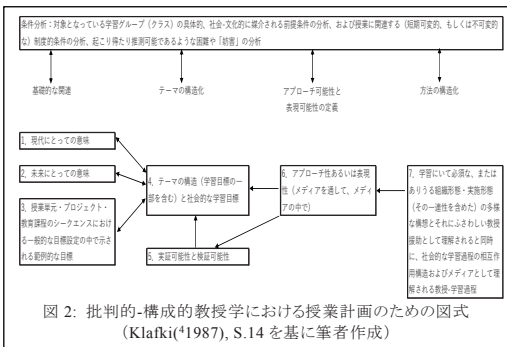
しかし教授学モデルの意義はそれだけではない。教授学モデルは「授業計画 (Unterrichtsplanung)」と題

した著作においても頻繁に取り上げられるように³¹、授業準備や授業計画の際にも参照されている。教授学モデルの意義を考察する時、この点も考慮に入れる必要がある。ただし教授学モデルが授業計画に用いられているからといって、いわゆる「授業指導演」のような「計画としてのモデル」の機能をそのまま有しているわけではない。クラフキーによる教授学的分析は「計画モデル」の一つとして挙げられており³²、またクラフキー自身も批判的・構成的教授学の提唱とともにそれを「授業計画のための図式」へと発展させている (図2参照)³³。ここで重要なことは「授業の計画モデル」が授業の過程を先取りし展開を構想するという計画モデルではなく、その名称の通り、授業計画を行うために教師が考慮しなければならない事項に関するモデルであるという点である。またハイマンのベルリンモデルを引き継いだシュルツは、授業計画を教師の最も意味のある課題としたうえで、自身のハンブルクモデル (Hamburger Modell) が最も広範囲に教師のイメージを具体化できるモデルであると、その計画モデルとしての意義に言及している³⁴。

このように授業計画にとって教授学モデルは、授業現実の複雑性を還元しつつも、授業のある観点を強調することで教師の授業計画を援助するモデルとして理解されている。授業を捉える思考性をモデル化するからこそ、授業現実の課題や方向性についての手がかりや構造化について手がかりを与えることができ、授業計画や教師の行為を導くことが可能となるのである。ツイラー (Klaus Zierer) は、授業の構造を表す教授学モデルの機能について次のように述べている³⁵。

1. モデルはその中に本質的な要素を形成することで、現実の複雑さを作り出す。
2. モデルは行為の余地をその本質的な要素へと焦点化させるために、現実の複雑性を還元する。
3. モデルは「理論を準備する」道具であるだけでなく、それ自体で理論に基づいている、それゆえ、解釈的な機能、つまり理論を作り出す機能を有している。
4. モデルは行為余地の分析や計画に用いることができ、実践的可能性つまり行為を導く機能を有している。

教授学モデルは授業という現実の複雑さを本質的な要素に焦点化して還元することで、その行為領域を明確にし、授業の分析や計画に用いることができる。複雑性の還元や本質的な要素の形成は、教授学理論を背景としたモデルを媒介することで理論へ方向づけられる。このように授業計画に対しての教授学モデルの機能を理解するならば、それは「理論と実践の間の中間的な役割 (Mittlerrolle) を有している」³⁶。中間的な役割とはすなわち、「教授学モデルは理論的に基礎づけ



られているが、回り道をするこなしには実践へとそれを適応することはできない。それゆえモデルは理論を『実践可能』にするし、実践を『理論化する』のである³⁷。

したがって教授学モデルは、教授学研究に対してのメタ理論的な意義を有するとともに、教授学モデルそれ自体が理論と実践を媒介するという意義を有している。これが理論的でありながら実践的であることを要請される教授学において、教授学モデルの議論が蓄積されてきた所以である。

3. 教授学の現代的課題

3.1 教授学の理論的停滞

これまで見てきたように教授学モデルの議論では、陶冶理論の教授学と学習理論の教授学を中心に10程度のモデルが頻繁に取り上げられている。しかし、実はこれまで提起された教授学理論のほとんどがそこには取り上げられていない³⁸。ベンシュ (Manfred Bönsch) はまさに「等閑にされてきた教授学」という表題で、従来の教授学モデルでは目を向けられてこなかった教授学理論を取り上げている³⁹。ベンシュは、これまで行われてきた教授学モデルが代わり映えのない教授学理論を繰り返すだけで、教授学の状況を捉え切れていないと批判し⁴⁰、「等閑にされてきた教授学」を検討することで現代の教授学が持つ広がりをつまようしている。同様にクロン (Friedrich W. Kron) も、従来の教授学モデルとは異なって、教授学理論を網羅的に取り上げるといふやり方で教授学モデルを議論している。クロンは教授学理論を整理するための主導概念として陶冶 (Bildung)、学習 (Lernen)、相互作用 (Interaktion) を設定し、それぞれに応じて30の教授学理論を分類している⁴¹。また本書は改訂が重ねられ、最新版では、主導概念にシステム (System) と構成 (Konstruktion) が追加され、分類される教授学の数も46になっている⁴²。ここでも、従来の教授学モデルの議論では捉え切れていなかった「教授学のアプローチの多様性を様々な領域において示すこと」⁴³が目的として示されている。

教授学モデルの議論ではベンシュやクロンは例外的なもので、偉大な教授学モデルを中心に似た地図が描かれてきた。このことは、肯定的に見れば教授学の議論に継続性があることを意味している。しかし批判的に見れば、教授学の主流がかわることなく、革新的な進歩がなされておらず、理論的な停滞を示している。

これに対して2000年頃から教育学関連の雑誌などで「教授学」がテーマとされる際には、伝統的な教授学

モデルの議論に焦点を当てるのではなく、様々な「新たなアプローチ (neue Ansätze)」が取り上げられている。その嚆矢となるのが雑誌『ドイツの学校』における1999年の別冊特集「教授学の新たな道？」である。ここでは、クラフキーやハイマンを中心とした教授学の理論とモデルが「広く衰退し、すでに非生産的な停止状態にある」⁴⁴という認識の下で教授学の新たなアプローチとして、教授技術としての具体内容の教授学、陶冶過程的教授学、主体志向の教授学、進化論的教授学、ナラティブ教授学という五つの教授学理論が打ち出されている。これらの教授学理論はクロンの著書では、陶冶過程的教授学と主体志向の教授学が「システム」に、進化論的教授学とナラティブ教授学が「構成」にそれぞれ分類されている。すなわちこれらの新たなアプローチは、陶冶や学習を中核とする従来の教授学理論の問題圏とは異なる研究的、実践的関心の下で立ち上がっているのである。陶冶や学習という主導概念からシステムや構成という主導概念への移行は、伝統的な教授学理論の非生産性という問題意識を含みながら、「教授学の転換期」⁴⁵として語られたのである。

ただし新たなアプローチが生み出されることで、教授学が転換期を乗り越えられたというようには見られていない。テアハルト (Ewalt Terhart) は、教員養成と結びついた授業準備や授業計画のための教授学モデルの有効性を認めながらも、同時に教授学モデルの「遺産」とは何で、その「相続人 (Erbschaftsanwärter)」が誰かを問うている⁴⁶。遺産についての議論は、その者が亡くなったときやその間際にあるときになされる。このテアハルトの認識に従うと、伝統的な教授学理論は授業準備のための規範的な方向付けや授業を分析するための構造要因を明確にしており、それは教員養成段階においては有用なものである。しかし教授学理論に発展の余地は残されておらず、伝統的な教授学理論の遺産は、教授学の外側へと引き継がれていくのである。テアハルトに限らず、教授学はすでに死亡している、もしくは病に伏せ亡くなる直前にあるといったメタファーは、教授学の現状を語る際にしばしば用いられている⁴⁷。

3.2 教授学における実証性の欠如

教授学の危機や苦境は教授学の理論的な停滞によるものだけではなく、むしろ2000年を前後する実証的な教育研究 (empirische Bildungsforschung) の飛躍的な進歩を背景とする教育研究における「実証主義的転回」によって、教授学研究に「実証性の欠如」という課題が指摘されたことに最大の要因がある⁴⁸。ただし実証性の欠如という課題は、実証的な研究の台頭による相対的なものであるだけでなく、教授学そのもの

が抱えていた構造的な問題である。エルカース(Jürgen Oelkers)は、教授学が授業概念の科学的なメルクマールを陶冶論に基づく規範的な思考によって導いてきたため、授業の事実に関する記述的なアプローチをほとんど用いておらず、授業概念を科学的概念として捉えることができていないことを指摘している⁴⁹。またリュエダースも、エルカースの批判を参照するかたちで教授学による授業への処方箋は、非体系的に獲得された経験や規範的要求の上に成り立っており、科学的に有用な授業理論を形成しているとは言えないと述べている⁵⁰。

教授学の実証性の欠如は、それが陶冶論的な規範に基づくゆえに生じる問題として指摘されてきた。そこで主な批判対象となっている陶冶論的教授学に関しては、クラブキー自身も実証的な研究の必要性を確かに認識していた⁵¹。にもかかわらず、教授学の規範的な言明をいかに実証的に基礎づけるのか、教授学と実証的な研究をいかに接合するのかというその理論的基盤に関わる実証性の問題は取り上げられずにいたのである。

3.3 教科教授学と実証的な授業研究の台頭

教科教授学と実証的な教授・学習研究は、苦境に陥った教授学と入れ替わるかたちで、2000年以降に台頭してきた。『教育学』誌の2008年別冊号「教授学のパスpekティブ」では、教授学の危機に対して「教科教授学や教授・学習研究とともに、一般教授学にも将来的な発展の可能性があるのかという問題を明確にすること」⁵²が目的として述べられている。つまり教科教授学と実証的な教授・学習研究の台頭は、教授学の未来を真剣に問わなければならないほどの衝撃だったのである。ただし教授学と教科教授学や実証的な教授・学習研究の関係性は、以前から議論されてきた問題でもある。

一般教授学と教科教授学の関係について、西ドイツでは1950年代から1960年代にかけて集中的に行われ⁵³、また東ドイツでは、クリングベルクを中心にこのテーマが継続的に議論され、なお未解決の問題となっていた⁵⁴。そこで統一後ドイツにおいて、この問題が東西ドイツの教授学の対話を行うための媒体として取り上げられた。しかし2000年以降では両者の関係についての議論はほとんどなされなくなった。なぜなら2000年以降に台頭してきた教科教授学は、教育心理学的な教授・学習研究と結びつきながら、教育スタンダードと関連したコンピテンシー志向の授業づくりへと向かっており、社会的に要請されている授業論に答えることを目的としている⁵⁵。すなわち、一般教授学と議論してきた教科を支える専門科学との関係よりも、生徒の学習や能力の発達が教科教授学の主題と

なっているのである。それゆえ、教員養成の中でこそ両者の関係が議論されているものの、従来のような専門科学の知識をいかに教授可能な知識へ翻訳するのかという一般教授学と教科教授学の間をめぐらす問題圏は縮小され、ディシプリンのあり方を巡る議論とはなっていないのである⁵⁶。

実証的な授業研究と一般教授学の間関係については、テアハルトの「見知らぬ姉妹(Fremde Schwestern)」という比喩がよく知られている。教育心理学に基礎づけられる授業研究と陶冶論的前提を有する一般教授学、ないしは実証的な水準において問題を設定する授業研究と規範的な問いを立てる一般教授学というように、その出自や問題の地平が全く異なっていたため、両者はほとんど交わってこなかったのである⁵⁷。現在では実証的な授業研究は、実証的なエビデンスとともに授業の成果要因の分析を行いながら、効果的な教授方法の開発やそのモデルを示すというやり方で、授業に対しての規範的な水準にまで言及するようになっていく。実証的な教授・学習研究の代表者であるクリエメ(Eckhard Klieme)は次のように述べる⁵⁸。教授学や方法論の関係や教授学原理の議論には、現実の授業に体系的に実証的な目を向ける可能性を見出すことができず、教師と生徒の相互行為の過程を観察し記述し、生徒の特徴と教師の特徴との関連を分析するという教授学的な課題は、実証的な授業研究として理解される必要がある。すなわちクリエメの提案は、規範的な水準までを含み込むようになった実証的な授業研究が従来の教授学研究を補足ないしは、代替するというものである。

教科教授学と実証的な授業研究の台頭によって、教授学における実証性の欠如という問題は受け入れざるを得ないものであり、規範的な水準から授業計画や教授行為の省察のための理論的な知見を提供するという教授学の役割は、見直しを迫られているのである⁵⁹。

4. 教授学における新たなアプローチ

2000年以降、伝統的な教授学モデルから離れた新たなアプローチが取り込まれている⁶⁰。それらの中には、実証性の欠如という教授学の抱える問題を背景にしなが、質的な授業の分析や研究に取り組む実証的なアプローチが存在している。すなわち、単に教授学と実証的な教授・学習研究を架橋しようとするのではなく、「一般教授学の実証的な基礎付けにとって意味のある授業研究とはいかなるものか」⁶¹という問題への取り組みがなされている。ここでは教授学的な関心の下で取り組まれている実証的研究の中から、心理学的

起点、社会学的起点、そして教授学的起点から授業研究にアプローチする研究を取り上げる。

一般教授学を教育心理学に接近させることでその科学化を図るのが、アインジードラー (Wolfgang Einsiedler) とロイサー (Kurt Reusser) である。彼らは、授業研究に対して次のように述べている。「授業研究は、教授-学習過程についての単なる因果的な説明のための知識を生産するのではなく、むしろ教授者と学習者のために実証的に吟味された、そして規範的な文脈において利用可能な省察や行為の知識を生み出すべきである」⁶²。すなわち、実証的な授業研究の知見が教授行為を導くという意味において授業実践のために役立てられていないことを批判したうえで、規範的な言明を実証的に吟味することに実証的な研究の意義を見出している。だからと言って、彼らは規範的な水準での言明を実証的な研究の授業研究の内でも展開しようとするのではなく、「今求められている一般教授学とは、一般教授学の行為と関連した言明の中で認知的研究や学習研究の上で支えられた一般教授学である」⁶³ というように、実証的-心理学的な研究によって裏付けられた規範的な言明を作り出すことを一般教授学の課題としている。

彼らはデザインベース研究を方法論とする「教授学的開発研究 (didaktische Entwicklungsforschung)」を構想している。デザインベース研究とは、アクションリサーチのように、教育実践のデザイン、開発、実践を通して教育活動の改善を目指すプラグマティックな研究方法論である。つまり「授業研究と授業開発」を別々に置くのではなく統一的に捉え、同一の活動の中で発展させていこうとする⁶⁴。教授学的開発研究は、「問題の把握-仮説-実行-解決-解決の検証-改善-適用範囲の吟味」という科学的手続きを用いて、学習環境、インクルーシブな授業素材、授業モデルを開発的に研究していきながら、実証的に確かめられた提言を学校実践に提供していくものである。

社会学の中で確立してきた方法論を用いた授業研究も多く行われている。社会学的な関心からなされる実証的な授業研究は、質的な研究手法を用いたうえで、授業を社会的現象として捉え、授業の根本的な構造上の契機 (Strukturmomente) の解明に関心を向けている⁶⁵。それゆえ授業計画や授業理論について積極的な発言を行っているわけではない。その中でプライデンシュタイン (Georg Breidenstein) の授業研究は、一般教授学の問題圏に取り組み社会的な授業研究として取り組まれている。プライデンシュタインは、授業の日常的観察と先入観に囚われない分析が「教授学的思考の基礎付け」となりうるとし、「日常の授業事象に

参加する長期間の詳細な観察が中心的な研究ストラテジーとなる」⁶⁶としてエスノグラフィーを方法論として採用している。

プライデンシュタインは自身の授業研究を「実践論的な授業研究 (praxeologische Unterrichtsforschung)」と称している。すなわち、これまでの教授学が授業準備や計画に力点を置いてきたのに対して、実際に行われている授業を質的に解釈し実践の固有性を解明することが教授学の役割であるという⁶⁷。ただし、これは教授学に規範的な水準での役割を捨象させるものではなく、その役割を教員養成の中で有効性に限定しようとする。つまり授業実践の構造要因の解明によって得られた理論的知見が、教員養成の中で実践的に活用されることで、教授学の職業科学として役割を果たすことを構想している。そのために授業研究によって明かにすべき課題として、授業の質の問題をいかに観察するか、生徒の活動の中に授業内容をいかに位置づけるか、授業事象への教授学的な関心が実証的な問題としていかに取り扱われるのか、という三つを挙げている⁶⁸。

ここで最後に取り上げるのは、教授学それ自体への批判を行いながらも、「授業の教育学的固有構造」に焦点を当て「教授学の独立した実証性」⁶⁹を探究する授業研究を行うグルーシユカ (Andreas Gruschka) である。グルーシユカによると、教授学は様々な問題を抱えつつも、効果のある授業や効率的な教授行為への提言が求められる中で「時代の鍵的分野」⁷⁰となっている。しかし授業方法の効率性への過剰な期待は、「陶冶に向けた媒介」という教授学の本来的な役割への取り組みを疎外している。そこでグルーシユカは、方法論としては客観的解釈学という社会学の手法を用いた実証的な授業研究によって、アウトプット志向の改革の下で進行するコンピテンシー志向の授業の問題を分析しながら、内容の理解 (Verstehen) = 陶冶へと向かう教授のあり方を解明することを試みている⁷¹。

5. おわりに

ドイツ教授学にとって2000年以前までは「偉大な教授学モデル」を中心とした教授学モデルの議論が繰り返されてきた。それは教授学研究の俯瞰図を提供するとともに、教授学理論に基づく授業のモデル化によって理論と実践を媒介するという意義を有していた。しかし2000年を前後する実証的な教育研究の台頭によって、教授学研究はその理論的停滞と実証性の欠如を強く自覚するに至った。教授学に代わって教科教授学や実証的な教授-学習研究の台頭は、教授学をし

て実証的なアプローチへの取り組みをせしめた。教授学的な実証的研究においては、教授学の規範的命題をいかに実証的に基礎づけるか、もしくは教授学的関心を実証的研究としていかに具体化するののかというように、実証的な研究への姿勢の違いはあるものの、規範的な水準にこそ教授学に固有の役割を見出そうとしている。すなわち、教授学モデルによって授業計画や教師の教授行為に対しての指針を提示することから、授業の開発研究や授業の構造の解明によってそれらに指針を提示することへと転換はしているが、アプローチが変化しようとも教授学研究としての役割は転換されていない。この点を教授学の強みとして様々な方法によって提示することに、教授学の現在の危機を乗り越えるための端緒が見出されている。

【註】

- ¹ 斎藤喜博と彼を中心とした「教授学研究の会」による授業論が、わが国独自の教授学として存在している。
- ² ここでそのすべてを記すことはできないが、小柳(2007)において、主に教育方法学の分野での1960年頃から2006年までのドイツにおける教授学研究を取り扱った研究が列挙されている(小柳和喜雄(2007)「インストラクショナル・デザインとドイツ教授学の類似と差異に関する研究」奈良教育大学教育実践総合センター編『教育実践総合センター研究紀要』16、27-29頁参照)。
- ³ 同上、20頁参照。
- ⁴ 教授学の歴史的な展開については、佐藤(1988)、Wigger(2004)、Peterßen(2001)、von Olberg(2016)の研究などがある(佐藤正夫(1988)『教授学原論』第一法規、1-64頁、Wigger, L.(2004): Didaktik. In: Benner, D., Oelkers, J. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S.244-278, Peterßen, W.H.(2001, 1983): *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg, S.136-229, von Olberg, H.-J.(2016): Etappen didaktischen Denkens von der Aufklärung bis 1945. In: Porsch, R. (Hrsg.): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Münster: Waxmann, S.73-99)。
- ⁵ Terhart(2005)では、教授学の「教科書文化」が教授学の理論的伝統を作り上げてきたことを指摘している(vgl. Terhart, E.(2005): Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 51(1), S.1f.)。
- ⁶ 教授学モデルの議論は、「理論の安易な宥和」を認めず、「教育を全体関連の視座から捉えようとする」「ドイツに固有な態度と意志」を示すものと評価され(吉本均(1974)『訓育的教授の理論』明治図書、212-216頁参照)、何度も参照されてきている(例えば、深澤広明(2004)「ドイツ教授学の研究動向」日

本教育方法学会編『教育方法33 確かな学力と指導法の探究』図書文化、134-142頁。吉田成章(2014)「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—」広島大学大学院教育学研究科編『広島大学大学院教育学研究科紀要第三部』63、31-38頁)。

- ⁷ 例えば以下の文献が教授学の危機や苦境を認識したうえで教授学の可能性を再び議論しようとしている。
 - Meyer, M. A., Prenzel, M., Hellekamps, S. (Hrsg.) (2009): *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9/2008*.
 - Wegner, A. (Hrsg.) (2016): *Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- ⁸ Weniger, E. (1951): *Didaktik als Bildungslehre. Teil 1. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Weinheim: Beltz, S.16.
- ⁹ Peterßen(2001), a.a.O., S.156.
- ¹⁰ クラフキーの著作は少なくとも14か国語に訳され、その理論が紹介されている(vgl. Meyer, H., Meyer, M. (2015): Die Rezeption der Veröffentlichungen Wolfgang Klafki in unterschiedlichen Regionen der Welt. (Manuskript). In: Fachtagung „Bilanz der Impulse des Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Klafki“ 30.1.2015. Bielefeld.)。
- ¹¹ 範疇陶冶の理論については、吉本(1970)において詳細な検討がなされている(吉本均(1970)『現代授業集団の構造』明治図書、212-216頁)。
- ¹² Klafki, W. (1964): *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz, S.321.
- ¹³ クラフキーが示した教授学的分析については、小野(1989)が検討を行っている(小野擴男(1989)「西ドイツ教授学の研究(Ⅱ)—クラフキー、W.の教科内容構成論—」奈良教育大学編『奈良教育大学紀要人文・社会科学』38(1)、109-121頁)。
- ¹⁴ ハイマンの教授理論について詳しくは渡辺(1991)を参照のこと(渡辺光雄(1991)「P.ハイマンの教授学研究」筑波大学人間系教育学域教育方法学研究室教育方法研究会編『教育方法学研究』10、33-58頁)。
- ¹⁵ Vgl. Heimann, P. (1957): Vergleichende Unterrichtslehre. Ihre Möglichkeiten und Methoden. In: Espe, H. (Hrsg.): *Die Bedeutung der vergleichenden Erziehungswissenschaft für Lehrerschaft und Schule*. Berlin: Orbis, S.73.
- ¹⁶ 学習は、現代ではコンピテンシーや発達といった教育心理学的な意味から理解される場合が多いが、ここではむしろ社会学や社会心理学から教授と学習を対象とすることを意味している(vgl. Blankertz, H. (1977, 1969): *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa, S.91)。
- ¹⁷ Vgl. Heimann, P. (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: *Die Deutsche Schule*. 54(9), S.415f.
- ¹⁸ Vgl. ebenda, S.416ff.
- ¹⁹ ベルリンモデルは、ハイマン自身が示したのではなく、ハイマンとともに学習理論的教授学を主導したシュルツ(Wolfgang Schulz)によって図示され

- たものである (vgl. Schulz, W. (1970): Aufgaben der Didaktik. Eine Darstellung aus lehrtheoretischer Sicht. In: Kochan, D. C. (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S.414).
- ²⁰ Reusser, K. (2009): Empirisch fundierte Didaktik — didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In: Meyer, Prenzel, Hellekamps (Hrsg.), a.a.O., S.219.
- ²¹ Olberg, H.-J. von(2004): Didaktik auf dem Weg zur Vermittlungswissenschaft? In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 50(1), S.122.
- ²² その主導者クーベ (Felix von Cube) の著作は邦訳が刊行されている (クーベ著, 西村懐監訳 (1987) 『サイバネティクスと学習理論—教育への一つの試み—』 東洋館出版社)。
- ²³ Vgl. Blankertz (¹⁰1977), a.a.O.
- ²⁴ Lüders, M. (2018): Gibt es Erkenntnisfortschritte in der Allgemeinen Didaktik? Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 21. S.1083-1103.
- ²⁵ リューダースが分析に用いた辞書・事典は Lüders(2018) を参照のこと。2010年から2019年の間に出版され、追加したのは以下のものである。
- ・ Böhm, W. (¹⁷2018, 1909): Didaktik. In: Ders. (Hrsg.): *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Kröner, S.120-123.
 - ・ Köck, P. (²⁰2015, 2008): Didaktik. In: Ders. (Hrsg.): *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*. Augsburg: Brigg, S.98-100.
 - ・ Kremer, A. (2018): Didaktik. In: Bernhard, A., Rothermel, L., Rühle, M. (Hrsg.): *Handbuch Kritische Pädagogik: Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz, S.184-198.
 - ・ Terhart, E. (2010): Didaktik. In: Jordan, S., Schlüter, M.(Hrsg.): *Lexion Pädagogik. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart: Reclam, S.73-77.
 - ・ Porsch, R. (2019): Didaktik als Theorie des Unterrichtens. In: Kiel, E., Herzig, B., Maier, U., Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.32-38.
- ²⁶ Vgl. Kron, W.F., Jürgens, E., Standop, J.(Hrsg.)(⁶2014, 1993): *Grundwissen Didaktik*. München und Basel: Ernst Reinhardt, S.36.
- ²⁷ Arnold, K.-H., Zierer, K. (2015): Vom Wert der Primärliteratur. In: Ders. (Hrsg.): *Die deutsche Didaktik-Tradition. Grundlagentexte zu den großen Modellen der Unterrichtsplanung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.11.
- ²⁸ Vgl. Brezinka, W. (1984): „Modelle“ in Erziehungstheorien. Ein Beitrag zur Klärung der Begriffe. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 30(6), S.835-858.
- ²⁹ Ebenda, S.849.
- ³⁰ Blankertz (¹⁰1977), a.a.O., S.7.
- ³¹ Arnold, Zierer (2015) では、「授業計画」と題する9つの著作の中での教授学モデルの描かれ方を分析している (vgl. Arnold, Zierer (2015), a.a.O., S.12)。
- ³² Vgl. Peterßen (⁶2001), a.a.O.,71.
- ³³ Klaffki, W. (⁴1987, 1980): Die bildungstheoretische Didaktik. In: Gudjons, H., Winkel, R. (Hrsg.): *Didaktische Theorien*. Hamburg: Bergmann+Helbig. S.14.
- ³⁴ Vgl. Schulz, W. (1980b): Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung – Seine Funktionen in der Alltagspraxis. In: Adl-Amini, B., Künzli, R. (Hrsg.): *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*. München: Juventa, S.50.
- ³⁵ Vgl. Zierer, K. (2012): Didaktische Modelle als Kern der Allgemeinen Didaktik – Gestern – Heute – Morgen. In: Ders (Hrsg.): *Studien zur Allgemeinen Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, S.79.
- ³⁶ Ebenda.
- ³⁷ Ebenda.
- ³⁸ Sholl (2018) によると、1945年以降にドイツ教授学の中で提起された教授学理論は100程度存在しているという (vgl. Scholl, D. (2018): *Metatheorie der Allgemeinen Didaktik. Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.6.)。
- ³⁹ Vgl. Bönsch, M. (2006): *Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- ⁴⁰ Vgl. ebenda, S.54.
- ⁴¹ Vgl. Kron, W. F. (1993): *Grundwissen Didaktik*. München und Basel: Ernst Reinhardt. 本書は1993年が初版であり、1994年、2000年、2004年、2008年、2016年と版を重ねている。2004年4版でシステムと構成が加えられた。
- ⁴² Vgl. Kron, Jürgens, Standop, (⁶2014), a.a.O., S.67.
- ⁴³ Ebenda, S.11.
- ⁴⁴ Holtappels, H. G., Horstkemper, M. (1999): Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): *Neue Wege in der Didaktik? Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens. Die Deutsche Schule*. 5. Beiheft, Weinheim: Juventa, S.5.
- ⁴⁵ Vgl. Standtfeld, P., Dieckmann, B. (Hrsg.) (2005): *Allgemeine Didaktik im Wandel*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ⁴⁶ Vgl. Terhart (2005), a.a.O.
- ⁴⁷ そのようなメタファーで教授学の現状認識を示すものは例えば、Kiel, Zierer (2012) や Rothland (2013) がある (Kiel, E., Zierer, K. (2012): Die Allgemeine Didaktik ist tot! Es lebe die allgemeine Didaktik! In: Zierer, K. (Hrsg.): *Studien zur Allgemeinen Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S.29-51., Rothland, M. (2013): Wiederbelebung einer Totgesagten. Anmerkungen zur Reanimation der Allgemeine Didaktik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 16(3), S.629-645)。
- ⁴⁸ Klauer, Leutner (2007) や Wellenreuther (2008) において、一般教授学の実証的な基礎の不足が批判されている (vgl. Klauer, K. J., Leutner, D.

- (2007): *Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz, Wellenreuther, M. (2008): *Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.)
- ⁴⁹ Vgl. Oelkers, J. (2000): Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. In: Benner, D., Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Zeitschrift für Pädagogik. Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*. 42. Beiheft, Weinheim und Basel: Beltz, S.167.
- ⁵⁰ Vgl. Lüders, M. (2014): Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 60(6), S.833f.
- ⁵¹ 「とりわけ必須と考えられるのは、教授学的問題の解明のために、いかに実証的-教育学的研究が組み込まれるかが集中的に詳しく追求されることである。」「私は、実証的研究方法の援助を借りることによってのみ一般教授学においてさらなる前進が行われることを確信している。」(Klafki, W. (1970): Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. Antworten auf Fragen der Schriftleitung. In: Kochan (Hrsg.), a.a.O., S.386f.)
- ⁵² Meyer, M. A., Prenzel, M., Hellekamps, S. (2008): Editorial. Perspektiven der Didaktik. In: Ders. (Hrsg.): a.a.O., S.7.
- ⁵³ Vgl. Klafki, W. (1994) : Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik -Fünf Tesen. In: Meyer, M. A., Plöger, W. (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz, S.46f.
- ⁵⁴ Vgl. Klingberg, L.(1994): Fach, Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik. In: Meyer, Plöger (Hrsg.), a.a.O., S.69.
- ⁵⁵ Vgl. Wegner, A. (2016): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): a.a.O., S.10.
- ⁵⁶ 教育スタンダードやコンピテンシー志向を共通の問題圏とする教科教授学は、教科教授学を独立したディシプリンとして成立させようとする動向を生み出した。2001年には教科教授学会(Gesellschaft für Fachdidaktik)が創設され、教科教授学のメタ理論として「一般教科教授学(Allgemeine Fachdidaktik)」が提唱された(vgl. Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M., Vollmer, H. J. (Hrsg.) (2017): *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Münster: Waxmann)。
- ⁵⁷ Vgl. Terhart, E. (2019, 2002): *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam, S.148f.
- ⁵⁸ Vgl. Klieme, E. (2006): Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 52(6), S.765.
- ⁵⁹ 例えば Blömeke(2009) では、「規範的に省察された陶冶理解の背景で、実証的な研究成果の生産と統合」と「教科横断的な水準で教科に特殊な認識の一般化」を行う「省察的な陶冶科学」として教授学が捉え直されている(Blömeke, S. (2009): *Allgemeine Didaktik ohne empirische Lernforschung? – Perspektiven einer reflexiven Bildungsforschung*. In: Arnold, K.-H., Blömeke, S., Messner, R., Schlömerkemper, J. (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.16)。
- ⁶⁰ 『教授学年報』では2013年号で「一般教授学における新たなアプローチ」が特集され、18の論考が掲載された(vgl. Bohl, T., Hanke, U., Koch-Priewe, B., Zierer, K. (2013): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider)。
- ⁶¹ Breidenstein, G. (2009): Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: Meyer, Prenzel, Hellekamps (Hrsg.), a.a.O., S.202.
- ⁶² Reusser, K. (2011): Von der Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge. In: Einsiedler, W. (Hrsg.): *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.11.
- ⁶³ Reusser (2009), a.a.O., S.223.
- ⁶⁴ Vgl. Einsiedler, W., (2011): Was ist Didaktische Entwicklungsforschung? In: Ders. (Hrsg.), a.a.O., S.42.
- ⁶⁵ Vgl., Proske, M., Rabenstein, K. (2018): Stand und Perspektiven qualitative sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In: Ders. (Hrsg.): *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten - beschreiben - rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.12.
- ⁶⁶ Vgl. Breidenstein (2009), a.a.O., S.204.
- ⁶⁷ Vgl. Ebenda, S.205.
- ⁶⁸ Vgl. ebenda, S.211.
- ⁶⁹ Gruschka, A. (2009): Die Zukunft Allgemeiner Didaktik vor der Gegenwärtigkeit empirischer Unterrichtsforschung. In: Arnold, Blömeke, Messner, Schlömerkemper (Hrsg.), a.a.O., S.102.
- ⁷⁰ Gruschka, A. (2002): *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büches der Pandora, S.3.
- ⁷¹ Gruschka, A. (2018, 2011): *Erziehen heißt Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.

【付記】

本研究は JSPS 科研費19K23316の助成を受けたものである。