

## ドイツ民主共和国における授業理論の検討(?) : 「教授原理」を中心として

著者	諸岡 康哉
雑誌名	教科教育研究   金沢大学教育学部
巻	11
ページ	9-16
発行年	1978-08-21
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2297/23556">http://hdl.handle.net/2297/23556</a>

## 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—

諸 岡 康 哉

#### はじめに

前回の論稿のなかで、DDRの今日の教授学研究の課題が授業過程の合法則性を究明することにある、ととらえられていることを指摘した。そのことと同時に、授業過程で認識された合法則性は教授学の原理・規則という形であらわされることにもふれた。したがって、教授学研究において授業過程の合法則性の究明が最重視されるのは当然であるが、その研究成果は、現実的には、教授原理・規則という形をとって機能すると考えられる。H・クラインもいうように「教授原理は、教授学の歴史的発展において重要な役割をはたしてきたし、また、社会主義学校の発展にとっても、その肯定的な影響は否定できないものなのである。」(①S. 309)

本稿では、今日のDDRの教授学研究のなかで、教授原理がどのような位置を占め、どのように把握されているかについて、主として、H・クライン、L・クリンベルクらの最近の論考に依拠しながら検討していくことにする。

#### I 教授原理研究の動向

DDRにおける教授学研究においては、教授原理の問題が多くの研究者によってとりあげられてきたし、また、教授学関係の出版物をみても、必ずといってよいほど、教授原理について特別に記された章がみいだされる。しかし、H・クラインも指摘するように、最近のDDRの教授原理についての関心はいささか停滞しているようにみうけられる。たとえば、ここ10年来の教育学誌にも教授原理についての論考はほとんどみうけられないし、教員養成における教授学

の課程でも教授原理についての特別の章だてがみいだされないといった事態である。クラインによれば、こういった教授原理に対する関心の低下の原因としては、次の二つのものが考えられている。(①S. 309)

まず第一には、60年代においては、DDRの社会発展にみあって、10年制一般陶冶・総合技術学校(Zehnklassige Allgemeinbildende Polytechnische Oberschule)が実現されることによって、教授学研究の勢力はそこでの教育内容を新しく規定していくことに傾けられたことである。その研究成果は、1966年にまとめられた新指導要領(Lehrplanwerk)にみることができる。したがってそこでの研究は、教授原理といった問題を背後におしやることになったというのである。

第二に、こういった研究は、新指導要領で示される授業の新しい目標・内容・条件に適した授業の構成概念を発展させていくという努力と統一的に行われたにもかかわらず、そこではもっぱら、授業過程における合法的諸関係を明らかにしていくことが一面的に強調されることになったのである。

しかし、こういった経過をたどりながら、教授原理の問題は再び注目をおびてくるようになる。ひとつには、哲学的研究において「原理」の概念規定がとり上げられることによって、教授学研究においても再度、教授原理の検討が行われるようになってくる。(本稿注①の論文は、こういった観点での最初の試みであるといえよう)

また、新指導要領についての最初の解説書で

あった『指導要領と授業構成』(Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung, 1970.) に対して実践家の次のような疑問も出てくるようになった。すなわち、ここには(『指導要領と授業構成』)なぜ教授原理が定式化されていないのか。教授原理には、今日では意義をもっていないのかと。こういった実践的な要求によって、『指導要領と授業構成』の内容をさらに発展させた指導要領の第二の解説書である『一般陶冶・指導要領・授業』(Allgemeinbildung, Lehrplanwerk, Unterricht, 1972.) においては、「指導要領の基礎にもとづく授業構成についての一連の本質的要求」(②S. 122～139)が定式化されることになった。そこでは、普通、教授原理として定式化されていた要求のうち、とくに新指導要領による授業を構成していく場合に重要だと考えられる以下の4つの要求＝教授原理が説明されている。すなわち、授業の科学性と党派性、理論的に高度な要求水準——授業の生活との結合性、授業における陶冶と訓育との統一、授業における集団と個人、授業における統一性と分化、がそれである。

さらに、教授原理の問題が注目されてくるのは、今日の教育政策および教育学の課題にかかわってである。

すでにSEDの第8回党大会(1971年)において、すべての子どもに10年制の学校教育を実施すること——これは今日ではすでに実現されている——と並んで、学校の内容的改革を一層進めていくことが教育者の課題とされた。したがって、指導要領に示されている授業の新しい目標および内容にふさわしい授業の質を保証していくことが重視されてくるのである。今や最も重要なことは、「教育過程総体をより深く探究し、それをできるだけうまく構成していくこと、つまり、具体的な方法(das konkrete Wie)なのである。」(③S. 897) こういった課題に応えるためには、授業内容、目標の実現のための授業構成の概念を明らかにする必要が生じてくる。こういった意味から、いま一度教師の実践的行為に重要な意義をもつ教授原理をとらえ直

していくことが課題となってくるのである。

## Ⅱ 教授原理の概念規定

クラインは、教授原理の概念規定を最近の論文においてはD・キルヒヘッファーの哲学上の「原理」概念から導びきだしている。(①, ④) 哲学上では、「原理」とは一定の要求体系のうち「ぬきんでた要求」(ausgezeichnete Aufforderung) として理論的あるいは実践的行為をひきだす観念的な模写の一部門ととらえられる。それは、規範的な構成のなかで一定の目標設定をおこない、認識論的な側面において合法的な関係(条件—操作—結果の関係)をあらわしているとされる。

ぬきんでた要求の定式化によって原理が他の諸要求からひきだされてくることになるので、それは、他の諸要求やそれらの体系に対して高次的特性(meta charakter)をもつことになる。いいかえると、原理は他の諸要求にめりはりをつけ(wichten), それを吟味し基礎づけたものであるといえる。

こういったことから、原理は決定しなければならぬ状況におかれた人間にとっての行為の基準となるものである。原理が一定の決定を良くないものとして占めだし、他のものを良いものとしてもちだしているため、決定を容易にするわけである。そこには、人間や人間の行為を方向づけるすぐれて実践的な意義がある。

上述したような哲学上の「原理」概念は、教授原理を規定する場合にも有効であるとして、クラインは以下のように教授概念を定義する。

すなわち、「教授原理とは、他の教授学的あるいは方法的な操作にめりはりをつけ、それらを基礎づけ吟味したところの(ぬきんでた)教授要求のことである。教授原理は、陶冶・訓育目標を実現することをめざしている教授上の行為・行動を規定する。(労働者階級の本質的な利害を反映している規範的な要素を規定するのである。)それは、合法的な条件—操作—結果の関係に基礎をおき、教授原理という名前であらわされた操作は学校における授業のすべての形

式（すべての学年、すべての教科）に関係する。さらに、教授原理は、たとえ若干の制約はあるにせよ、社会主義社会における教授と学習の他の諸形態にも妥当する。」（⑤S.20）

以上はクラインによる包括的な教授原理の概念規定であるが、これは、以前に彼が『教授原理と規則』（⑥）の中で行った定義を精密にただけであり、その方向性は同じであるとしている。

また、L・クリンベルクは、クラインの概念規定に依拠しながらもう少し整理した形で以下の四点において原理をとらえている。（⑦S.253）

- 教授原理は、授業指導の原則（Grundsätze）である。それは、「ぬきんでた要求」として教師の授業における教育行為をかなり規定する。
- 教授原理は一般的である。（一般的に妥当するという意味において）その妥当する範囲は、社会主義学校のすべての教科、すべての学年にわたっているのである。この一般的教授原理とならんで、個々の教科には特殊な原理、たとえば、外国語の授業や体育の授業等の特殊な原則も存在している。
- 教授原理は本質的である。それは、授業過程全体に作用をおよぼし、授業過程のすべての側面、課題、部分過程を規定するのである。教授原理は、授業過程の構成に決定的な影響をおよぼすが、さらに陶冶財の選択・配列や教科課程の構成にも決定的なものである。
- 教授原理は、教師に対して一定の拘束力をもつ。というのは、それが授業の客観的合法性の基礎の上にたって授業の計画と指導のための基本的方向づけをするからである。この拘束力は管理的なものではない。むしろ、授業過程の論理、科学的に基礎づけられた授業指導のための教師の義務から生じてくるものなのである。

以上、教授原理の包括的な規定をみたが、より一層教授原理の把握を確かなものにするため、他の教授学上のカテゴリー（法則、教育政策、規則、授業方法）との対比の上で、とらえ

ていくことにする。

### 1. 法則と教授原理の関係

教授原理は二つの意味で法則（Gesetz）に関係している。一つには、原理が認識論的な立場からみて法則の応用であり、いま一つは、それが法則に規定された目標の実現に向けられているということである。つまり、教授原理は、法則に規定された目標の実現に向けて法則を応用したものなのである。さらに、原理そのものが客観的な関係を命令形で反復する法則であるともいわれる。クラインはこういったことを次のような例をあげて説明している。（⑤S.21～22）

DDRの授業が長期的な観点にたって、生徒に過大な要求も過少な要求もすることなく、現下の生徒の成績水準に対して、それをたえず向上していくという目標でのぞむなら、それは授業の成果をあげる不可欠の条件となる。こういった関係は一般的・本質的なものであり、一定の条件の下でくり返し生じてくるものであるから、一つの法則としてのメルクマールを満たしている。したがって、この関係から教育者に対する要求がひきだされてくることは明らかである。すなわち、すべての生徒の学力を高めるという目標をもって、それぞれの場合における生徒の現下の学力水準に向けて自分の授業を行いなさい！ 要約すれば、わかりやすく、発達促進的に授業し、過大な要求も過少な要求もしないこと！

この例でみられるように、ある法則にもとづいて、教授原理は「もしその場合にはという関係」（Wenn-dann-Beziehung）の命令形で定式化できるのである。そして、それは授業を成功させるための不可欠な条件の指示（Angaben）として定式化される。

こういった法則と原理の関係について、W・ナウマンはとくに両者の相違点を明確にすることの重要性を指摘しながら次のようにまとめている。

「法則は、相対的に恒常的で一定の条件の下でくり返し生じるところの客観的に必然な一般

的、本質的諸関係について述べたものである。これに対して、原理は一定の目標を達成するために必要でかつ一般的、本質的な教育的行為・行動のための指図（Vorschriften）なのである。」(⑧S. 174)したがって、「法則は何が機能しており、何が生じうるのかということを確認するのに対し、原理は何がなされなければならないか、何が必要なのかということを表現しているのである。」(⑧S. 176)つまり、法則が客観的に存在している諸関係を明らかにするだけであるのに対し、原理は何がなされるべきかという行為のための指図をする点に大きな相違があるわけである。

ところで、教授原理が基礎づけられる際には、主として経験的な方法がとられる。教授原理は、すぐれた教師の経験に依拠して基礎づけられるのである。ここには「すぐれた陶冶・訓育成果をあげる教師は、授業過程の合法性性に一致した行動をとっている確率が高い」(⑨S. 326)し、彼らの経験は単に理論的に得られたものでなく、理論の加工や応用によって得られたものであるといったとらえ方がある。「進んだ経験は進んだ理論の影響の下に存在する」(⑩S. 671)ととらえられるからなのである。

しかし、こういった経験的な基礎づけは、逆に理論の部分として明らかにされる必要がある。たとえば、さきにあげた例でいえば、なぜ過大や過少の要求をしてはならないのか、あるいはそこにはどんな心理学的な法則性や事実があるのかという問いによって、原理にはこのように、経験からだけの基礎づけではなく、様々な観点からの理論的基礎づけが同時に行われるのである。このように考えてくれば、「原理は一つの法則だけが応用されたものなのではなく、授業の目標を考慮して多くの法則が共同して応用されているものなのである。」(⑤S. 23)

## 2. 教授原理と教育政策の基本的立場との関係

教育政策の基本的立場は、社会発展の一般的合法性や政治と教育との関係における一般的

合法性性にもとづいて出されてくる。70年代のDDRの学校の発展の「里程標石」であるといわれている第7回教育会議(1970年)においては、こういった基本的立場として次のものが確認されている。(⑪S. 252). すなわち、学校と生活との結合、授業と生産労働・身体訓練との結合、科学性と党派性の統一、陶冶と訓育の統一、そして統一性の原理といったものである。

いうまでもなく、こういった基本的立場はDDRの社会主義的陶冶・訓育の全体を構成していくことに関係しており、いいかえると社会主義国家の陶冶・訓育の本質を性格づけているものである。したがって、これらは教授原理の上位に位置づけられるものであるとされる。そしてそのことは、教授原理のそれぞれが基本的立場によって特徴づけられることを意味する。教授原理は、基本的立場に対するつながりを明確にすることによって、社会主義的な質をものにするのである。つまり、社会主義的授業理論においてもブルジョアの授業理論においても共通してみられるような教授原理に明確な区別をつけることができるのである。

ところで教授原理のなかには、教育政策の基本的立場をあらわしている用語と同じものがみられる。たとえば、「科学性」だとか「党派性」あるいは「学校と生活との結合」などであるが、それらは、DDRの陶冶と訓育の本質を特徴づけているものであるため、同時に授業の指導と構成のための原則とみなしても論理的にはさしつかえない。しかし、注意しておかなければならないことは、授業が陶冶と訓育の特殊な形式であるということである。したがって、上述した基本的立場を授業へ応用するという観点にたつて、それらを具体化し、将来の特殊性をあらわすものへと定式化していく必要がある。ただ、その場合にも、いくつかの基本的立場が授業指導にとって直接的な意義をもつたとか、教授原理としてふさわしい具体的な定式化ができないこともある。こういった場合には、規則によつての説明が必要となってくる。

教育政策の基本的立場は、端的にいえば、教

授原理の本質的な係数 (Bezugsgröße) なのであり、教授原理を特殊なものとするれば、基本的立場は一般的なものという関係でとらえられるのである。

### 3. 教授原理と規則、授業方法との関係

教授原理は教師が授業を構成したり指導する際の一般的な原則である。したがって、すでに述べたように教授原理はすべての教科、学年に妥当し、教師の行動に一般的な方向性を与える。そのためには、必然的に教授原理は相対的にみて抽象度が高い形で定式化されることになる。だから教授原理は、授業の具体的な多くの問題には直接的に応用されるというわけにはいかない。教育学理論が総じてそうであるように、教授原理もただ一般的な認識や一般的な原則を具体的な状況に正しく応用していく教師の創造的な活動ととって代わるわけにはいかないのである。ただ、具体的な応用のための援助をすることは可能であり、その点で教授規則が位置づけられてくる。教授規則は原理の説明を目的とし、原理を授業の一定の側面、内容、現象へと応用していくことを明らかにするものなのである。

ここで、かつてクラインが教授原理と教授規則とを法律と施行条令との関係に対比してとらえ、両者の関連・異同を次のようにまとめていたことをいま一度指摘しておくことにする。

(⑥邦訳47頁)

(1) 教授諸原理は、比較的高い抽象段階で定式化される一般諸原則である。教授原理体系は、ドイツ民主共和国における社会主義学校の教授の、すべての本質的で一般的な諸原則をふくんだものでなくてはならない。とくに教師の活動のなかでこれらの教授諸原理を正しく適用するためには、補足的で、特殊な、個々の場合におよぶもろもろの指示や助言等が必要であるが、それらは教授諸原理から導き出され、そのつど、ある教授諸原理を補充するものとして定式化されるのである。これらの特殊な説明や叙述をわれわれは、教授

規則と名づける。

- (2) 教授規則の定式化は、教授学の枠内で、その際、つねに教授一般が基礎づけられるようなしかたで、つまり教授が行われる各教科や各学年段階とは無関係になされるものである。教授規則においては、教授の個々の側面や課題がとりあげられるという点で、教授原理に対する特殊化が考えられているのである。
- (3) このような教授諸規則の必要性は、とくに学校実践から、すなわち、教授諸原理を正しく守るために、教師にたいしてもっと特殊で、具体的なもろもろの指示や助言を与える必要性から生まれてくる。

さて、次に授業指導に大きな意義をもつものとして授業方法 (Unterrichtsmethode) が考えられねばならない。DDRにおいては、「授業方法」の概念が基本的な原則の点では一致しているものの、個別的にはまったくさまざまに使用されているといわれる。(12) しかし、APWの「授業方法の本質と機能」というテーマで開かれた会議でのまとめによると、次のように定義することが妥当であるとされている。それによれば「授業方法は、陶冶・訓育の過程を目標志向的に、計画的に、そして効果的に指導するために、授業のなかで教師が行う行為、行為系列、行動様式の模範 (Muster) である。」(13 S. 433) この定義だけをみれば「授業方法」はきわめて「授業原理」と類似的な概念である。したがって、ここでは、教授方法の研究に集中的にとりくんでいるといわれる E・フルマンの論 (14 S. 54~57) に従って、教授原理と教授方法の関係、異同をとらえてみよう。

教授方法も教授原理も、それらが授業の合法性にもとづいており、それから導き出される場合に正当性をもつことや、両者が共通して「要求するという性格」(Aufforderungscharakter) をもつこと、および授業過程の目標、教材、条件から規定されるといったことは共通する点である。

しかし、教授原理は教育政策の基本的立場とともに、教授方法の体系や性格を規定しており、

また、授業方法を授業に導入するにあたっても規定的な作用をおよぼしているのである。教授原理は授業方法の上位概念としてとらえられよう。さらに、教授原理（規則も含めて）は、ある方向を定めるといふ機能(orientierende Funktion)をもっているのに対し、教授方法は、行為の系列(Handlungsfolgen)を示し、したがって変形的機能(transformierende Funktion)を有するという点に両者の違いが認められる。ただ、こういった区分は、相対的かつ流動的なものである。授業方法にあっても方向を定める機能を帯びる場合があり、また教授原理においても、しばしば変形的機能が生じる場合——とくに教授原理が規則によって具体化される場合において——があるからである。

### Ⅲ 教授原理の体系性

ところで教授原理は、それらの一つ一つが授業の指導に対して意味をもつだけでなく、諸原理全体が授業指導に対して機能するということを考慮しなければならない。ここに教授原理の体系性が問題となってくるのである。「教授原理は体系的な関連のなかにあり、それぞれの原理が相互に規定しあうとともに、相互に浸透しあっているのである。」(⑦S. 253~254)このことは、教授原理が基礎にしている授業過程の複雑な合法性からみて当然なことでもある。

教授原理は相互関係的に存在しているがために、一つの要素を脱落させたり、無視すれば、体系全体を侵害してしまうことになる。クリンクベルクは次の例をあげこのことを説明している。(⑦S. 255~256)

たとえば、ある教師が授業指導において、一つの原理だけを無視し、他のすべての原理を考慮していた場合、したがって授業原理を90%みたしていたとしても、そのことで満足するわけにはいかない。一つの教授原理を犯すことは、原理の全体的な連鎖(Kette)を犯すことを意味するからである。だから、「わかり易さの原理」を完全に犯したと思う教師は「生徒の頭を無視した」授業で、科学性や自己活動、個別的接近

などの教授原理をどうやって達成できるのかを自問しなければならないだろうと。

しかし、教授原理の体系をみた場合、原理の数や名称や使用に関して必ずしも統一的な理解がなされているわけではない。ちなみに、クラインとクリンクベルクが挙げている原理を示してみると、クラインにあっては以下の11の原理であるのに対して、(⑥)

- (1) 授業において生徒を集中的にまた社会主義的に訓育する原理
- (2) 授業において生徒を意識的・創造的に活動させる原理
- (3) 教師による教授の指導の原理
- (4) 授業における集団性の原理
- (5) 授業の科学性の原理
- (6) 授業において理論と実践とを統一する原理

- (7) 直観性、すなわち具体的なものとそのから抽象されたものとの統一の原理
  - (8) 授業における陶冶と訓育との系統性および首尾一貫性の原理
  - (9) 授業のわかり易さの原理
  - (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) 授業および学校で作用しているすべての陶冶—訓育的影響の共働きの原理
- 一方、クリンクベルクの場合は次の9つの原理が考えられている。(⑦S. 254)

- (1) 科学的な陶冶とマルクス・レーニン主義を土台にした全面的な社会主義的訓育との統一の原理
- (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) 授業活動の教科をこえた共働きの原理
- (5) 教師の指導的役割と生徒の自己活動の原理
- (6) 授業のわかり易さの原理
- (7) 生徒集団との活動を基礎にし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) 不断の成果の保障の原理

このように、教授原理の体系性——その数や名称や使用において——については統一的理解が十分ではない。クラインもそのことを認めているし(⑤S.34)、クリンクベルクも原理の数や定式化が決定的なものとはなっていないと指摘している。(⑦S.254)しかし、こういった場合にあって教授原理を体系化する場合には守られなければならない視点として次のことをあげている。(⑦S.254)

——教授原理の体系は既知のすべての授業の合法則性を考慮に入れなければならない。

——そこには、確実な授業理論の認識と社会主義的授業実践の進歩的な経験とが基礎になっていなければならない。

——教授原理の体系は、授業の様々な側面、課題、部分過程の間にある密接な関連を考慮していなければならない。

——それは、現実の学校政策上の要求や授業の要求に合致していなければならない。

——それぞれの教授原理・規則の定式化は、理解しやすく、明瞭、簡潔なものでなければならない。

さらにここでつけ加えておきたいことは、教授原理のそれぞれが授業の成果をあげるための必要な条件を提示しているにすぎないのに対して、教授原理の体系は、授業の成果を十分なものにするための本質的な論述でなければならないということである。つまり、原理の体系は授業の成果に対する十分条件となっていなければならないわけである。

したがって、教授原理の体系を一層完全なものにしていくためには、体系そのものを構造的にどうとらえていくかということが重要な課題となってくる。こういった課題にこたえて、クリンクベルクは、従来の研究における原理の分類の観点が精密でなかったり、納得性や一貫性に欠けていたことを指摘し、次のような教授原理の分類を提出しているのである。(⑦S.274~277)

まず最初に分類の観点として考えられるもの

は、授業を特徴づけている学校政策的・一般教育学的な法則・原則と認識論的な法則・原則および狭い意味での教授学的・心理学的な法則・原則の三つのものである。第一のカテゴリーには、たとえば、科学性、党派性、生活結合性の統一という原理、あるいは訓育的な授業の原理などが含まれる。第二のものには、理論と実践との統一という原理や具体的なものと抽象的なものとの統一という原理が含まれる。さらに第三のものには、わかり易さの原理、生徒への個別的接近の原理などが含まれるのである。

さらに、教授原理を教授機能により強く結びつけてとらえるなら、原理を次の4つのカテゴリーに分類することができよう。

- (1) 授業の目標にかかわる原理
- (2) 新しい教材による作業にかかわる原理
- (3) 教授の定着性及び成果の確認にかかわる原理
- (4) 成績の評価及び生徒の評価にかかわる原理

最後に考えられる教授原理の分類の観点としては、教授原理を授業過程の本質的な構成要素に従って類型化するものである。授業過程の構成要素は通常、目標、教材、生徒の活動から成立している。したがって、次の三つのカテゴリーにおいて教授原理の分類が可能となる。

## (1) 目標にかかわる教授原理

——全面的な社会主義的人格発達の原理、人格発達の基礎としての高度な一般陶冶を伝達する原理

——マルクス・レーニン主義の基礎にたつて陶冶と社会主義的訓育とを統一する原理

——強固な知識および確固たる社会主義的確信を形成するための基礎として確実に知識を伝達する原理

——授業における教材や方法に対して、社会主義的な陶冶・訓育目標が指導的な役割をはたすという原理

## (2) 教材とのとりくみにおける教授原理

——授業の科学性と党派性の原理

——授業を、生活や労働者階級、マルクス・

- レーニン主義政党的指導の下で行われる勤  
 労者の闘争や社会的活動や生徒の生活上の  
 みとおしと結合させていく原理  
 ——授業の教材を計画的かつ体系的に伝達し  
 ていく原理  
 ——教材に適合した教授指導の原理  
 ——認識過程に即して教材の伝達・習得をめ  
 ざしていく原理  
 ——本質的なものを強調する原理  
 ——古い教材と新しい教材とを結合させる原  
 理  
 ——授業の教材を教科をこえて共働化させて  
 いく原理
- (3) 授業における生徒の立場、活動、発達に  
 関する原理  
 ——教師の指導的役割と生徒の創造的な自己  
 活動と統一していく原理  
 ——生徒の多面的な学習の原理  
 ——年令に合わせていくという原理  
 ——直観性の原理、具体的なものと抽象的な  
 ものとの結合、感情と理性との結合の原理  
 ——授業における生徒集団の発達および授業  
 の成果をあげるために生徒集団の可能性を  
 用いる原理  
 ——生徒や生徒集団の発達において肯定的な  
 ものをめざしていく原理  
 ——統一と分化の原理、生徒への個別的接近  
 の原理

以上、DDRの教授学研究における教授原理  
 の問題をクラインおよびクリンベルクの論を  
 中心として概括的に述べてきた。しかし、それ  
 ぞれの教授原理の内容についての検討は行えな  
 かった。この点については、次回からの研究課  
 題としておきたい。

#### <注>

- 1) H. Klein, Zur Funktion und zur Weiteren-  
 twicklung eines Systems didaktischer Pr-  
 inzipien ("Pädagogik" Heft 4, 1972.)
- 2) Allgemeinbildung. Lehrplanwerk. Unterricht,  
 1972.
- 3) G. Neuner, Untersuchung des Prozesses  
 sozialistischer Persönlichkeitsbildung. —  
 Hauptaufgabe der marxistisch-lenistischen  
 Pädagogik, ("Pädagogik" Heft 10.11, 1974.)
- 4) クラインはキルヒヘツファーの以下の論文にも  
 とづいている。D. Kirchhöfer, Weltanschaul-  
 iche und soziale Aspekte der Funktion,  
 Begründung und Bewertung von Prinzipien  
 und der Versuch einer Präzisierung des  
 Prinzipienbegriffes der marxistisch-lenistis-  
 chen Philosophie, 1971.
- 5) H. Klein, Wesen und Bedeutung der didakti-  
 schen Prinzipien und Notwendigkeit ihrer  
 Weiterentwicklung. (In: Beiträge zur Pädä-  
 gogik Bd. 5, Didaktische Prinzipien 1976.)
- 6) H. Klein, Didaktische Prinzipien und Regeln,  
 1961. (吉本均訳『教授の原則』1964年, 明治  
 図書)
- 7) L. Klingberg, Einführung in die Allgemeine  
 Didaktik, 1973.
- 8) W. Naumann, Einführung in die Pädagogik,  
 1975.
- 9) U. Drews, Zu einigen Fragen der Gesetzmä-  
 ßigkeiten des Unterrichtsprozesses aus  
 didaktischer Sicht, ("Pädagogik" Heft 4,  
 1972.)
- 10) G. Pippig, Pädagogische Gesetze und Praxis  
 des Lehrers, ("Pädagogik" Heft 7, 1971)
- 11) K-H. Günther usw., Geschichte der Schule,  
 1974.
- 12) 参照, 藤原幸男「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 1977年)
- 13) Autorenkollektiv, Wesen und Funktion der  
 Unterrichtsmethoden in der sozialistischen  
 Schule der DDR, ("Pädagogik" Heft 5, 1972.)
- 14) E. Fuhrmann, H. Weck, Forschungsproblem  
 Unterrichtsmethoden, 1976.