

ドイツ民主共和国における授業理論の検討 (?)

著者	諸岡 康哉
雑誌名	教科教育研究 金沢大学教育学部
巻	10
ページ	11-19
発行年	1977-07-11
URL	http://hdl.handle.net/2297/23561

ドイツ民主共和国における授業理論の検討 (I)

諸 岡 康 哉

はじめに

社会主義国であるドイツ民主共和国 (DDR) においては、資本主義国とは異なり、教授学研究を含めて、教育学研究全体の方向が意図的・計画的に確定され、それに合致した研究が精力的に推進されている。

70年代の DDR の教育学研究の方向は、ほぼ 1970年の第7回教育会議 (VII. Pädagogischen Kongreß) において定められている。この会議は、「われわれはレーニンの精神で教え、そして学ぶ」という主題をかかげて開催され、1965年の「統一的な社会主義教育制度についての法律」(Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem) 施行以後の DDR の学校の発展についての包括的な総括が行われた。それと同時に、70年代にすべての教育者が陶冶と訓育の領域で成しとげなければならない課題を提起した。この意味で、第7回教育会議は70年代の学校の発展の「里程標石」であったといわれている。

ここで、概略的ではあるが、この会議でどのようなことが確認されたのかをまとめ、DDR の授業理論の背景を理解していく上での参考にしたい。①

まず第1に、この会議においては、社会主義社会での学校の機能が正確に規定された。すなわち、学校とは労働者、農民、及びその他の勤労者の権力を確固たるものにし、社会主義社会の発展を支えるものであると。したがって、学校は、青少年たちに対して、労働者階級のイデオロギー的、組織的、教育的影響力を確かなものにしなければならない。一方、学校は社会主

義社会の一層の発展のために、青少年に高度な科学的知識や技能の獲得を保証するものでなければならない。この点で、とくに授業が社会主義的陶冶・訓育の主要領域としての位置を占めるものであるとされる。

第2に、この会議においては、教育政策と教育学にとって不可欠な基本的立場として、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、統一性の原理が確認された。

第3には、国民教育を構成するあらゆる部分を持続的に発展させるとともに、今なお存在する不均衡を克服することによって国民教育の計画的な全体的な発展をおし進めることが要求された。そしてそれは、新指導要領にもとづく教科課程 (1966年より移行、1971年に完了)、および「国民教育のさらなる発展のための課題設定」(1966年)を全面的に実現していくことによって達成されるのである。とりわけ、新指導要領は長期間にわたる陶冶と訓育の科学的基礎を形成するものであり、70年代の学校教育の発展の内実は、この指導要領にある諸目標がどのように実現されるかにかかっているとさえいわれる。

第4には、こういった諸課題は、すべての社会的諸勢力が課題克服のために積極的に参加してくる場合にはじめて解決されるということである。すなわち、青少年の教育は、社会主義社会を発展的に形成していく労働者の活動に十分くみこまれなければならないし、そうすることによってますます学校が労働者階級や両親や社会的な諸組織の直接的な関心事となってくるのである。

おおまかには、以上のことがこの会議の内容であるが、こういったことを実現するためには、教育科学の研究がさらに質的に深められなければならない。それを裏づけるものとして、従来の教育研究組織の中核を占めていた DPZ (Deutsche Pädagogische Zentralinstitut) を発展的に解消し、1970年9月に APW (Akademie der Pädagogischen Wissenschaft) が新たに組織されることになったのである。APW の設立は、教育学研究に科学組織の新しい質をともなった局面をきり開いたと評価されている。

以上、DDR の70年代の教育学・教授学研究の状況をふまえて、本論では、DDR の代表的教授学研究であるポツダム大学の L. クリンクベルク (L. Klingberg) の授業理論をとりあげ、その特質を明らかにしてみようと思う。②

I 授業の本質

1 陶冶と訓育の主要領域としての授業

DDR の教育学研究を最もよく特徴づけていることは、すべての教育現象を陶冶と訓育の統一という観点から考察していることである。こういった観点は次のようなとらえ方から出発している。「すなわち、人間は発達し、活動の中で、また活動を通して陶冶され、訓育されるものである。活動することそれ自体が具体的なものと道徳的なものとの統一を形づくり、活動することによって仕事の能力と人間の人格における倫理的態度の統一が条件づけられるかぎり、陶冶と訓育もまた、統一されたものとして把握される……具体的な知識や能力が同時に伝達され、同時に、モラルとか道徳的態度が発展させられるのである」③ つまり、陶冶がなされる場所では、どこでも訓育が、逆に訓育がなされる場所では常に陶冶作用がおこなわれていることが確認されている。こういった認識にたてば、教育学の学問体系においても、教育学をもっぱら「陶冶の理論」と「訓育の理論」とに二分することは目的にかなったことではない。なるほど陶冶と訓育との統一を科学的に追

求するためには、別々に考察することは原則として必要な場合がある。しかし、そういった場合には、しばしば陶冶と訓育の「客観的なつながりが軽視されてしまう危険性が大きいのだし、また、実践的行為を導くさいには、そのような特殊な側面をとりだすことは適切ではない。教育学的行為においては、陶冶と訓育とは常に複雑にからみ合って進行しているものだから」である。④

したがって、教育学の一部門である教授学研究においても、こういったことは要求されてくる。教授学は、陶冶と訓育との統一という観点から教授—学習の一般的理論を明らかにするのであり、けっして「陶冶」の理論なのではない。教授—学習過程が生じる授業においては、陶冶の観点からだけでなく、そこでは常に、陶冶と訓育との過程がどのようにして呼びおこされ、統一されるかといったこと、つまり訓育に関する問題も同時にとりあげられなければならない。

ところで、クリンクベルクによれば、授業は陶冶と訓育の主要領域であると規定されている。この場合には、次の二点にわたって重要な意味がこめられているのである。

まず第1に、「陶冶と訓育の」といういい方にこめられている意味である。一般に授業は、教授—学習過程であるとか、教師による教材の伝達、子どもによるその学習であるといわれる。一もとより、授業の問題はそういったことと密接に関連しているが—しかし、授業の本来的な問題は、教授と学習によってどのような人格形成作用が、つまり、陶冶と訓育の過程がどのようによびおこされるか、という点にあるのである。

教授と学習によって子どもの全人格がとらえられないならば、また、単になにかが習得されるだけならば、授業は決して教育学的な出来事とはならない。それは、平板にすべてのことが経過するが、しかし本質的なもの、すなわち、「人格の内的運動」がひきおこされない形式的な授業時間にしかすぎないのである。このよう

に「陶冶と訓育の」といういい方には、なによりも授業が人格形成作用をおびたものであるし、そのように構成されねばならないということの意味しているのである。

第2に、授業は陶冶と訓育の主要領域であるといわれる場合、「主要領域」が何を意味するのかということである。

もとより、陶冶と訓育は授業や学校だけに限定されない社会的な現象である。学校はもちろんのこと、家庭や就学前教育においても、また生産企業体や青少年組織などにおいても貫徹している。さらに陶冶と訓育は異なった領域において行なわれるだけでなく、異なった形態においても行なわれるのである。就学前の教育では学習と結びついた遊びが、学校では授業やクラブという組織形態のなかでの労働・学習が、青少年組織では政治的・社会的活動が、生産企業体では多様な学習活動と結びついた労働が、主導的に陶冶・訓育作用を生みだしている。さらに今日では、コミュニケーション手段や世論（たとえばそれに支持された社会的諸規範）は大きな影響力をもつ陶冶・訓育作用の要素となってきた。

このように、陶冶と訓育のあらわれ方は実に多種多様であり、その領域も多くのが数えあげられる。しかし、そういったなかであって授業が「主要領域」として位置づけられているのは、なによりも、成長しつつある人間に作用をおよぼす陶冶・訓育の諸過程全体において授業が指導的役割をはたすととらえられているからなのである。

陶冶・訓育のプロセスは、とりわけ授業において集中的に（いわば濃縮されて）生起するのであり、それは学級教授組織（Klassenunterrichtssystem）として高度に組織化され、教科課程（Lehrplan）として計画されているからなのである。

2 DDRにおける授業のメルクマール

クリンクベルクによれば、DDRの授業を特徴づけているメルクマールとして次の6点があげられる。それぞれのメルクマールを概視して

みよう。

まず第1にあげられるメルクマールは、授業が社会的な性格、すなわち階級的な性格をもつということである。

学校全体のはたす役割がそうであるように、授業もまた労働者階級の政治的権力の重要な手段としてとらえられる。社会主義社会は様々なやり方で青少年の発達に影響を及ぼし、すべての子どもたちを全面的に陶冶され、責任自覚的に行動する人格にまで教育しようとする。そのことは、すべての人間の創造的な能力を全面的に形成しようとするヒューマニズム的な努力と創造的に活動する人間こそが社会の最も重要な生産力であるとの認識が基礎となっている。そして、授業の科学的水準と訓育的影響力を不断に高めることに社会主義社会はもっとも強い関心をよせているのである。こういっことは、1971年に開催されたSEDの第8回党大会におけるE・ホネッカーの次のことばに明確に示されている。「学校は科学的で党派的な授業によって、若い世代に高度な一般陶冶と効果的な社会主義的訓育を達成しなければならない。学校は、青少年を社会主義社会における生活や労働にむけて準備させ、彼らに質の高い専門的な労働者となる責任をもたせなくてはならないのである」と。

授業を特徴づける第2のメルクマールは、授業を生産労働と密接に結合させていくことである。

授業を生産労働と結合させることは、一方において、専門教科の授業を強化するためであり、他方、生徒が生産労働を意識的・創造的・知的に遂行することができるように教育するためである。生徒の実践的な活動は、一般的な知識を獲得・深化し、それらを具体化・多様化していくための経験や練習の場となる。この意味において、授業を生産労働と結合させることは、知的能力・技能を発達させるうえで重要となってくるのである。とくにこういった結合は、総合技術的な授業のなかで実現される。

授業の第3のメルクマールは、高度な科学的

陶冶と階級的な社会主義的訓育との統一、つまり、科学性と党派性 (Parteilichkeit) との統一である。

授業の科学性は、教材の科学性、科学的に基礎づけられた授業指導、および生徒が科学的に研究するための方法の伝達という側面にあらわれてくるが、こういった授業の科学性の問題は、陶冶と訓育の統一と密接に関連している。

われわれが授業について考える場合は、通常使われる「教えること」(unterrichten)以上のことを含めている。つまり、授業をとらえる場合、常に訓育的な授業 (erziehende Unterricht) を念頭においているのであり、そうすることによって、訓育が授業に内在している機能であることを確認しているのである。

陶冶と訓育の関係は客観的な合法則性にもとづいている。教師が教室に、いや校庭に足をふみ入れるやいなやこの法則は作用しはじめる。たとえ、教師がその法則を意識しようとしまいとにかかわらずにである。したがって、陶冶と訓育とを統一する法則は、すべての授業において有効であり、また一定の社会体制にだけ限定されて生じるものでもない。ブルシヨワ学校における授業もまた、訓育的な授業なのである。問題なのは、授業における訓育作用がいかなる種類のものであるのか、そしてどの程度の強さであらわれてくるのかということである。授業の訓育作用はなるほどいかなる場合にでも存在するが、それは肯定的にか否定的にか、あるいは進歩的にか保守的にかのいずれかに位置づけられて生じてくるのである。

したがって、DDRの教師は、この法則を意識的かつ計画的に用いることによって、社会主義的訓育に貢献しようとするのである。教師の社会や子どもに対する責任は、こういった授業における訓育可能性や訓育作用を最大限にひきだし、利用し、そうすることによって社会主義的訓育を実り豊かにすることにあるといえる。

ところで、今のべた授業における訓育可能性・訓育作用はとくにどういった諸点にみいだされるのか。クリンクベルクは次の4点において

それらを指摘している。

第1には、教師の人格にみられる。教師が示すDDRや労働者階級に味方する手本や模範、教育者の人格として生徒に与える影響のなかに訓育作用は生じる。

第2には、陶冶財・教材の中にみいだされる。教材には多かれ少なかれ、あるいは潜在化されていたり、顕在化されていたりして、訓育的な可能性が存在しているのである。教材には、たとえば、科学的真実の訓育力、芸術的価値、政治的・道徳的な関係、情緒的作用といったものが含みこまれているからである。このことから、指導要領によって確定されている教材は、イデオロギー的な中心点にもとづいて選択され、配列されてもいるのである。

第3の訓育作用は、授業を現実と、すなわち社会主義建設のための政治的・経済的・文化的な課題や問題と結びつけることによって生じてくる。すぐれた教師は、授業を生活や現実に接近させることによって、生徒たちに学校のために学ぶのではなく、社会主義社会での自分の生活のために学ぶのだということを理解させるのに成功している。

第4の授業における訓育作用は、授業の組織化全体において生じる。とりわけ、生徒の学習や労働を組織化することに訓育作用がみられる。たとえば、学習においては、集中性、誠実性、批判能力などが、労働においては、労働や労働者に対する尊敬の念、困難の克服、集団性などといった訓育的作用・可能性があげられよう。

ところで、今までのべてきたことから明らかのように、陶冶と訓育の関係の客観性は、一定の訓育作用が自動的に生じるということの意味するのではない。なるほど授業において訓育作用は常に生じてくるけれども、その作用の傾向およびその強さの程度は教師の意識的・教育的な活動におおいに依存しているのである。

次に授業の第4のメルクマールは、授業が教師と生徒との共同で行われる目標志向的・意識的な活動であるということである。

授業の概念は教師の活動である教授だけに還元されて理解されてはならない。授業は常に教師の活動と生徒の活動を統一することによって成立するのである。教師は生徒の学習を代わって行うことはできない。生徒は常に自分自身で学習しなければならないのである。したがって教師は、授業を指導する場合には、どのような手段や方法によって、生徒自らが活動するのか、また、生徒が十分集中して授業に参加するだけでなく、生徒の活動によってどう授業を共同的に構成できるのかといった問題から出発するのである。DDRの学校においては、生徒は授業作用の客体なのではなく、授業を共に構成していく力なのであり、陶冶・訓育過程の主なものだととらえられているのである。

授業の第5のメルクマールは、授業が計画的・体系的におこなわれるということである。これはあえていうまでもなく、自明の事柄ではあるが、授業からその計画的・体系的な性格を取り去り、授業の組織法を破壊し、終局的には授業を生徒の主観的・個人的な興味や性向に基礎づけてしまう傾向や試みは授業の歴史の上において存在していたし、今日もまた存在しているのである。こういった傾向は、「生活接近」を実利主義的・プラグマティズム的にとらえたり、また、子どもに従うということを手観主義的・心理主義的にとらえることによってしばしば生じてくるのである。

DDRの学校では授業を学級教授組織にもとづいておこなっているが、このことは授業の計画性・体系性にかかわっているのである。

学級教授組織による授業は、年令にもとづく学級編成、学年にもとづく活動計画、義務的な教科課程・時間割、授業組織の基本形態としての授業時間、教科による授業、つまり教科課程にもとづいた計画的な陶冶・訓育活動、すべての教育力の体系的な結合といったことを特質としているのである。

第6のメルクマールは、授業がすべての生徒に統一的な一般的な要求（それは教科課程に定められている）にもとづいて行われるというこ

とである。そして、このことに結びついて授業過程での生徒に対する個別的接近の原理がとらえられているのである。したがって、教授学的原理である「授業における統一性と個別化」では、「統一性」が主導的役割をはたしているのである。

ここで授業の統一性とは次のことを意味している。

- 授業は、一般的・義務的な教科課程と時間割にもとづいておこなわれる。
- 教師はすべての生徒が授業のなかでほぼ等しい進歩を保障されるやり方で学習過程を組織する。
- 教師は一定年令のすべての生徒に適用される規準に従って、生徒の学力や行動を点検・評価する。

しかし、こういった統一性の原理は決して授業過程における部分的な個別化を排除するものではない。逆に、授業過程でうまく個別化を行うことによって授業の統一性が保障されることもあるのである。個別化には、学校制度にかかわる外的個別化と教授学的・方法的な内的個別化がある。後者の場合には生徒の落第を防止し、すべての生徒に高い学力をつけることを目的として、たとえば、授業のなかで二、三の生徒に個別的な課題を出すこと、個人的に宿題を課すこと、グループ学習、プログラム学習を取り入れることなどが含まれる。

第7のメルクマールは、授業が一定の法則性にもとづいた客観的な社会過程であるということである。授業には様々な科学の法則、すなわち、訓育論的・教授学的・方法論的なものから論理的・認識論的・心理学的・医学—衛生的……な諸法則が層をなして重なっているのである。したがって教師は授業の内容、方法にわたって恣意的な構成が許されない。たとえ授業のプロセスが教師と生徒とによって主体的に実現されているとしても、それは授業の性格を規定する社会的ならびに教育学的諸条件に応じて合法的に行われているのである。

授業のプロセスは、教師が授業における法則

性を考慮する場合にのみ十分な最大限の効果をあげることができるのである。この点に教師の創造的な活動の場が存在することになる。すなわち、教師の教授学的自由は、教授学的必然性の洞察のなかに、客観的諸条件の中から多くの方法的変数（目標、教材、生徒、組織）を選択することのなかに、さらにまた、授業の法則性が肯定的、最適に作用する諸条件を創造することのなかにあるのである。

II 授業理論としての教授学

1 教授学の概念と対象

「教授学」(Didaktik)という言葉は、ギリシャ語の Didactos から派生してきている。歴史的にみるなら、教授学は「教授の学」(Lehre von Lehren), 「正しく教授するための理論」(Theorie des richtigen Lehrens)として発展してきた。コメニウスは、『大教授学』の中で教授学を教授の技法として特色づけている。

教授（および学習）は授業の中でとりわけ集中的に明確にあらわれるので、教授学のことを授業の学ないしは授業理論ともよぶのである。

ところで、教授学だけが授業を対象とする教育学の部門なのではない。授業を対象とするのは教授学のほかに、とくに教科教授学(Unterrichtsmethodik)、たとえば数学や国語の教科教授学が関与している。

しかし、個々の教科教授学はその教科の特殊な観点から授業の問題を研究するのに対し、教授学の対象は一般的な性格をもつものである。つまり、教授学は個々の教科の特殊性を留保し、授業一般における教授と学習とにみられる法則を研究しようとするのである。

ただ、教授学と教科教授学の関係はクリンケルクによれば、次の三つの発展段階に区分される。

すなわち、第1の段階においては、一般教授学と教科教授学とが密接に結合されていた。ここでは、教科教授学はもっぱら一般教授学諸原理の応用・適用としてとらえられていた。一般教授学は、たとえばヘルバルト学派の「形式段

階」モデルに代表されるように、すべての教科に妥当する形式として要請され、教科教授学とまったく統一されていたのである。それぞれの教科教授学にとって独自の学問論的問題設定はほとんど行われていなかった。

第2の段階では、とくに教科教授学を科学的な教育学の部門として確立していく努力があらわれる。一般教授学と教科教授学との関係は、もはや「一般」と「特殊」の関係においては十分とらえられないし、教科教授学の問題設定は一般教授学の立場を各教科へ適用することに還元することはできない。

教授理論の領域でも、明瞭な分化があらわれてくる。この分化の過程は、かなり教育外的契機によって規定される。とくに専門諸科学の急速な発達、新しい科学的問題設定の教育学への浸透(数学・サイバネティクス・発見学など)とによって決定されるのである。教科教授学が相対的に独自の教育学部門として確立してくるこの過程は、必然的であり、それは確かに教育科学を豊かに発展させる。しかし、同時に、この段階では一般教授学と教科教授学とが「分離発達」し、共通の教育学—教授学的基礎が無視される危険性も生みだしてくる。クリンケルクは、現在の状況がこの段階にあたるとしている。

次に、一般教授学と教科教授学との関係は、両者の統一がより高いレベルで再び達成される第3の段階にいたる。ここでは、各教科教授学がその独自の面を発達させながら、一方において、多くの共通性、普遍的な認識や課題などによって、一般教授学との結合が以前よりいっそう強固になされるのである。このような高いレベルでの統一(同一化ではない)は教育科学の発展にもみられる統合化現象から生じるともいえる。各教科において、共通の・基礎的なもの・人間の教育にとって基礎的なものが教授活動の中心におかれることの必然性はますます増大してくるのである。たとえば、創造的活動の能力という問題は、すべての教科教授学の観点から中心的に必要な問題となってくるのである。す

すべての教科における普遍的な、教科をこえた諸課題は、ますます重要となり、それとともに授業の一般的意義も増大してくる。一般教授学は、ただ教科教授学の基礎であるだけでなく、真の統合部門としてあらたに発展してくるのである。そこでは教科教授学の特殊な問題設定が、教科をこえたすべてに妥当する特質の点で解明されてくるわけである。

このようにみるならば、現在は第2の段階に位置しており、そこでは一般教授学と教科教授学との分離、共通の教育学的基礎の欠落という危険が存在している。したがって、われわれの課題は、第三の段階、つまり授業の一般理論をつくり出していくこと、授業における諸問題を教科をこえて究明していくことにあるといえよう。

ところで、教授学は授業を対象とするのべたが、授業におけるすべての教育過程が教授学的性格をもったものではない。教授学は教授と学習における合法則的諸関連を究明するわけであり、この限りにおいて教授学は陶冶の過程とより密接に結びついているのである。授業では周知のとおり、訓育（狭い意味での）の過程も重要な役割をはたしているが、この過程は主要には訓育理論によって究明される。

さらに教授学の対象は、他の観点からみるならば、授業にだけ包摂されるものではない。学校の授業以外にも教授と学習の多様な過程は存在している。たとえば、幼稚園においては授業の原初的形態ともいべき教授学的遊び（didaktische Spiel）をみいだすことができる。また、全日教育（ganztätige Erziehung）では、教授学的視野が広げられる。そこでは、授業での学習と授業外での学習が正しく結合されるのである。こういった教授や学習の過程や形態は当然教授学の対象領域となるのである。

このように教授学の対象をみてくると、教授学的な問題設定の広がりや、第二の方向を呈してくる。つまり、学校や伝統的な授業をこえての学習の意義が増大してくるということである。

科学の発展やそれにとまらざるすべての領域での科学的認識の増大は、学校や教育学に新しい複雑な問題をなげかけた。科学的認識の爆発的な増大や社会生活の主領域での労働が科学的に遂行されることは、労働と学習との統一を要請してくるのである。労働と学習との統一は、授業と生産労働を結合させること、自己学習能力をつけていくこと、学習や労働に対するかまえや習慣を形成していくことなどを通して多様な観点から行われなければならない。かつては、一般的にいうと学習と労働は明確に区分されていた。つまり、学校では学習し、職場では労働するというように。しかし、学習が学校にいる期間だけのものではなくてきた現代においては学校の機能も変更をせまられてきているのである。教授学的にみれば、学習を教授する、すなわち、知的活動の方法や技術を伝達し、自己思考や自己労働の能力を発展させることが重要な問題となってきたわけである。

したがって教授学は、自己学習の方法の基礎をつくり出すことだけでは十分でなく、それと共に「自己教授」（Selbstunterricht）の理論的基礎を発展させなければならないのである。この二つの方向の中に、教授学の対象を新しく規定し、伝統的な偏狭さを克服するという重要な発展傾向をみいだすことができる。

2 教授学の隣接諸科学に対する関係

教授学は教育学の一部門であるが、とくにその中でも訓育理論と密接に結びついている。すでに述べたように、教授学は授業内外の教授・学習過程を研究するのに対し、訓育理論は、子どもの人格の形成、かまえや確信・行動様式の形成も研究の中心においている。しかし、授業は陶冶と訓育の主要領域であることから教授学と訓育理論とは密接に結びつくのである。教師は教授を科学的・効果的に行うためには、教授学やそれぞれの教科教授学ではなく、訓育の理論にも精通していることが必要なのである。

さらに教授学は、認識論および心理学と直接的な「隣接関係」にある。

科学的な概念、判断、推論を教育していくこ

とはなによりも論理的・認識論的法則を基礎として成立しているものであり、そういった諸法則は、授業を構成していく場合においても有効となってくる。帰納—演説，分析—総合などといった論理的なとり扱いや思考操作を行うためには、論理的・認識論的法則が基礎になければならないし、授業の課題の一つは、そういった論理的・弁証法的な思考へと生徒を導びくことにあるからである。

一方、心理学も教授学および実践的な教授活動にとって重要な役割をはたす。教育心理学は心理過程としての学習や教師—生徒の心理的アスペクトでの関係、さらに成績や生徒の評価といった問題を究明する。また発達心理学は、教授が生徒の人格発達全体に強い作用をおよぼすという点から教授学と密接に結びついてくる。授業における生徒の陶冶財や社会の要求との能動的な対決の過程で、知的・道徳的なわくぐみが決定的なものになるからである。

次に、教授学はサイバネティクス (Kybernetik) と重要な関係をもつ。サイバネティクスにおけるシステム論的側面は教授学の体系的諸関連を深く究明するし、情報理論や制御理論はプログラム学習やその他の教授学的問題設定に対して重要な役割をはたしているものである。

最後に、発見学 (Heuristik) と教授学との関係である。一般的に発見学は、知的・創造的活動を合理化し、思考作業の過程を効果的なものにしていく学問である。が、教授学との関係においては次の二つの側面から密接に結びつてくるのである。つまり、第1には、創造的であること、創造的な労働能力を形成することが本質的な教育目標のひとつであるという点において。第2には、授業過程そのものが創造的な過程、教師と生徒との創造的なであいの過程であるという点においてである。

このように、教授学は他の諸科学と関連をもち、それらから一定の問題を提起される。しかし明らかにしておかなければならないことは、そうすることによって、教授学の世界観的、方法論的基礎が他の諸科学によってとって代わら

れることはないということである。

3 教授学の研究課題

教授学の課題は、一言でいえば教授・学習の一般的合法則性（とくに授業の教授・学習）を研究し、そうすることによって、教師の教授活動を理論的・科学的に確かにする基礎をつくりだす。その場合に、教授学はすでに述べた教育の他の諸部門や他の科学の成果に依拠するのである。

教授学はとくにすぐれた授業実践での経験を一般化することによって教授学的現象を体系化しようとする。この点では、教授学は「授業理論」であるといえる。しかし、実践を展開している教師は、教授学のカテゴリー（法則・原理・教授形態など）を体系的に整理することだけでなく、自分の教授活動の実践的な指導を教授学に求めているのである。

したがって教授学は教授技術 (Kunst) を解明しなければならなくなり、この点では教授学は「授業学」(Unterrichtslehre) なのである。

さらに教授学は、他の諸科学との共同作業によって陶冶財 (教材) の選択、範囲、およびその構造について基礎的な原則をつくり出さねばならない。したがって教授学には教科課程の問題、すなわち教科理論 (Lehrplantheorie) が含まれることになる。

また教授学の最も重要な課題は授業過程の合法則性を究明することであるが、授業過程で認識された合法則性は教授学の原理・規則 (Prinzip, Regel) という形であらわされることになる。

教授学が課題としなければならない領域で現実的な意味をもってくるのは効果的な授業方法 (Unterrichtsmethoden) の究明である。授業の方法論は、現在、科学的に研究されるべき点を多くもっているが、その中でも特に重要とされるのは、組織形態 (Organisatorische Formen) の問題である。つまり、どのような組織形態において教授と学習 (授業および授業外での) がおこなわれ、さらに、どのような教授形態がひきつがれ、発展させられてきているのか、そし

て、どのようなものが新しく発展させられねばならないかということを究明しなければならない。

<注>

- ① K-H Günther usw., Geschichte der Schule 1974, S.247~257.
- ② L. Klingberg, Einführung in die Allgemeine

Didaktik, 1973, 主として第1章 Das Wesen des Unterrichts in der sozialistischen Schule der DDR und die Aufgaben der Allgemeinen Didaktik als Theorie des Unterrichts を参考とした。

- ③ H・クライン他編「授業における陶冶と訓育の理論」明治図書, 1967年, 127頁。
- ④ 同上書 18頁。