

## 構成的教授学（ギール／ヒラー理論）の意味とその機能

岡 本 英 明

Über die Bedeutung und Funktion der  
„Konstruktiven Didaktik“ (Giel/Hiller-Theorie)

Hideakira Okamoto

## RESÜMEE

In der Didaktikdiskussion der BRD setzen sich zwei leitende Theorien auseinander: „Bildungstheorie“ der Göttinger Schule und „Lerntheorie“ der Berliner Schule. Der Ansatzpunkt des Verfassers ist die folgende kritische Fragestellung: Bleiben beide Theorien, die doch unbewußt auf den klassischen Erkenntnistheorien gegründet sind, heute noch im philosophisch-wissenschaftstheoretischen Sinn richtig?

Durch diese Kritik hindurch versucht der Beitrag, die Struktur der neuen Theorie der strukturanalytisch-konstruktiven Didaktik von Klaus Giel und seinem Kreis herauszuarbeiten, und zwar als eine der möglichen Überwindungen jener fragwürdigen leitenden Theorien.

Ferner wird versucht, die fundamentalen Funktionsmodelle der „Konstruktiven Didaktik“ zu analysieren, die ein gesichertes System von Handlungsanweisungen für Lehrplanungen entwickeln soll.

## 序

近年の西ドイツにおける一般教授学（Allgemeine Didaktik）の領域での理論的討議においては、ゲッティンゲン学派の「陶冶理論」（Bildungstheorie）とベルリン学派の「学習理論」（Lerntheorie）とが二大勢力を占め、かつ相互に論争し合っているが、本論考はこの両者の理論がともに無意識のうちに自己の理論的基礎としている認識論が現在の哲学的＝学理論的意味においてなお正しいか、という問題提起から出発する。

こうした連関において本論考は、上述の両理論をともに批判的に乗り越えるものとして、チュービンゲン学派のギール（K. Giel）とヒラー（G. G. Hiller）の提唱する新しい教授学理論である「構成的教授学」（Konstruktive Didaktik）を取り上げて、その理論構造と認識論的基礎を分析し、さらに進んでは、「授業モデル」（Unterrichtsmodell）の構成をめざすこの教授学理論の基本原則と具体的試論を分析することによって、その意味と機能を解明しようとするものである。

## I

西ドイツにおける一般教授学の学理論は、1950年代の終りにデルボラフ(J. Derbolav)<sup>1)</sup>、クラフキー(W. Klafki)<sup>2)</sup>、その他によって最初の頂点に到達したのであったが、その後の一般教育学および学校教育学の著しい発展によってまったく新たな視座が生じて来た。この新しい視座をポップ(W. Popp)の分析<sup>3)</sup>にしたがって記述すれば、およそ次のように要約できる。

(1) 子どもの学習準備能力に対してもつ社会的=文化的環境の意義を重視する新しい能力概念の出現。これにより、従来の伝統的な教授学原理が根本的修正を迫られている。

(2) 教授学の問題設定において、教育内容の選択の問題よりも、一定の能力や行動様式の形成に教育目標が移行している。

(3) 教科教育の重視。これにより、学校は従来の「陶冶学校」(Bildungsschule)から「科学学校」(Wissenschaftsschule)に移行しなければならない<sup>4)</sup>。

(4) 従来はもっぱら陶冶内容の理論であった教授学において、次第に技術的=実験的な思考法と研究形式とが確かな地歩を占めてきている。

(5) 教育学はその研究対象をつねに社会の発展プロセスとの連関において取り扱わなければならない。

こうした視座をふまえて1960年代から新しく教授学に登場してきたのが、ハイマン(P. Heimann)およびシュルツ(W. Schulz)を中心とするいわゆるベルリン学派<sup>5)</sup>の「学習理論」である。このようにして現在の西ドイツの教授学理論においては、ヴェーニガー(E. Weniger)の教授学に由来するいわゆるゲッティング学派の伝統的な「陶冶理論」と、上述のベルリン学派の「学習理論」とが二大勢力として存在する。

ゲッティング学派のクラフキーは、陶冶理論の視座から、授業計画における「教授学的分析」(Didaktische Analyse)<sup>6)</sup>を重要視して、

- a) 陶冶(Bildung)の課題の肯定
- b) 方法学(Methodik)に対する「狭義の教授学」(Didaktik i.e.S.)の優位
- c) 教授学的考察における歴史性の強調

を主張している。

これに対して、ベルリン学派のハイマン、シュルツなどは陶冶理論に反対して、

- a) 陶冶概念を拒否して現代の学習理論を導入すること
- b) 授業において作用する諸要素の間の相互連関の強調
- c) 授業の構成諸要素を分析的=記述的方法で分析すること

を主張している<sup>7)</sup>。

以上のように両学派は互いに相異なった理論モデルと学理論を背景としていることから、両学派の間に激しい論争<sup>8)</sup>が生じたのであるが、他方においてこの両者をむしろ相互補足的に捉えて統合しようとする試みも、ニプコフ(K. E. Nipkow)<sup>9)</sup>によってなされている。

しかしながら、この両理論の対立の統合は理論的に不可能であると思われる<sup>10)</sup>ので、第三の理論モデルともいうべきギールとヒラーの「構成的教授学」の構想に注目する必要がある。以下においてわれわれは、この教授学の理論構造と認識論的基礎を分析すること

によって、この教授学理論のもつ意味と機能を解明したい。

## II

チュービンゲン学派のギールとヒラーは、従来の教授学が無意識のうちに前提している理論的基盤とその認識論を徹底的に批判<sup>11)</sup>することから出発している。

ギールとヒラーによれば、ゲッティングゲン学派によって代表される「陶冶理論」は18世紀の古典的認識論をその理論的基盤にしているという。すなわち「陶冶理論」は、認識（Erkennen）が判断（Urteilen）において遂行されるという判断論理学を基礎にしているのであって、したがってそこでは「述語」が既に「主語」に含まれている。それ故に、人間がそれを用いて世界を開示し得る範疇（Kategorie）は、外部世界がその中にはめ込まれている範疇と同一であることになる。

たとえばクラフキーのいう「範疇陶冶」（Kategoriale Bildung）——「陶冶は次の二重の意味において範疇陶冶である。すなわち、現実人間に対して自己を「範疇的」に開示しており、さらにはまさにそれによって人間自体が——自己遂行された「範疇的」認識、経験、体験のお蔭で——この現実に対して開示されているからである。」<sup>12)</sup>——における「二面的開示」（Doppelseitige Erschließung）<sup>13)</sup>のプロセスにもまた、こうした主語と述語の対応関係が前提されているわけである。

マクロ・コスモスとマイクロ・コスモスとが対応し合うとするこの認識論は、ギールが指摘するように、18世紀の「自然哲学」にその源泉を有している。すなわちそれは、「自然が人間に表象される際の形式と人間の表象とが同一であるという仮定によって規定されている」<sup>14)</sup>のである。換言すれば、ここでは人間の経験が社会的＝文化的（sozio-kulturell）に規定されているという認識が欠落している。ペスタロッチなどの「合自然性」（Naturgemäßheit）の概念においても、こうした欠落は同様に指摘され得るであろう。

以上のことは、自然としての外部世界のみならず、歴史および文化としての外部世界にも同様にあてはまる。ゲッティングゲン学派の「陶冶理論」は特にこうした歴史的＝文化的の世界のもつ陶冶価値に注目している。これを裏返していえば、「陶冶理論」は次のような形而上学的前提の上に立っているわけである。すなわち、「陶冶理論」は歴史の理性をいわば絶対化して、歴史という「一般精神」＜主語＞の発展過程において初めて「主観的精神」＜述語＞が展開される、とするのである。

しかしながら、このような存在論的認識論を基盤とする「陶冶理論」の危険性は、それがもはや歴史性を相対化することができず、歴史的言明の総体を本質言明への絶対的な道程と考えることによって、判断をドグマ化することにあるといえよう。<sup>15)</sup>

述語が主語の中に既にあらかじめ含まれているという前提から、たとえば陶冶理論派のカリキュラムは教育目標＜主語＞と教育内容＜述語＞の連結——「目標＝教材結合」（Ziel-Stoff-Koppelung）<sup>16)</sup>——として機能することになる。教育目標と教育内容との絶対的連関というこうした前提の故にこそ、クラフキーは「方法学に対する狭義の教授学の優位」（Primat der Didaktik i. e. S. im Verhältnis zur Methodik）<sup>17)</sup>を主張することができたのであって、そこでは方法（Methode）の問題は二義的なものになっている。そこではまさに、教育の目標と内容とが「教授」（Lehren）をおのずから導出するとされるのである。

## III

前節において記述した陶冶理論批判をさらに一層尖鋭化して表現すれば、たとえば次のようになるであろう。すなわち、「われわれは今日の状況においては、それに対してまず問い (Frage) を捜さなければならない答え (Antwort) の性格を帯びた諸々の情報によって取り囲まれている。」<sup>18)</sup>

この一見きわめて逆説的な表現によって意味されていることは、およそ次のような問題である。つまり、われわれの社会現実における「問い」と「答え」の関係は、古典的認識論のいうように一義的に決定されている——「問い」の範疇と「答え」の範疇との一義的＝普遍的結合——ではなくて、社会現実としての外部世界はむしろ多義的な諸々の「情報」(Informationen)として存在するのであるから、批判的な問いによってのみ初めて社会現実の真の姿(正しい情報)が認識されるわけである。というのも、ヒラーが指摘するように、「認識とその表現とは決して現実界の模写ではなく、それぞれの認識言明がその特殊の視点から初めて現実界をあらわにする」<sup>19)</sup>からである。したがって、こうした新しい認識形式は一義的＝普遍的な認識論に統合されることはできないのであって、古典的認識論は必然的に破棄されなければならない。

以上から明らかになったように、陶冶理論派が暗黙のうちに仮定する前提とは異なって、教育目標と教育内容との間の連関が一義的＝普遍的ではあり得ない——つまり、自然的＝自明的ではない——となれば、教育の目標—内容—方法のコンビネーションは意図的＝構成的なものでなければならない。このような意味において、ギールとヒラーの主張によれば、こうした意図的な「授業モデル」<sup>20)</sup>を構成することこそが教授学の本来的課題となってくる。授業が歴史的な作用連関として解釈されるのではなく、また教育目標、内容、方法の関係が一義的に決定され得ないとすれば、授業に関する従来の考え方は根本的に問い直されなければならない。

このことを具体的にいえば、教育の内容と課題とを主要テーマとする陶冶理論派のカリキュラム理論に代って、ここに「機能目標」(Funktionsziele)<sup>21)</sup>をテーマとするまったく新しい教授学理論が登場しなければならない。すなわちこの新しい教授学は、「分化された社会現実を子どもたちに対して批判的に透視できるようにするという機能」<sup>22)</sup>を獲得するのであって、これが従来の「陶冶理論」でいう教育目標とは異なる意味での「機能目標」なのである。こうしたギール／ヒラー理論においては、まさにクラフキーとは正反対に、「教授」によって初めて、この社会現実に批判的に参加する「行動能力」(Handlungsfähigkeit)が子どもたちに与えられなければならない、とされるのである<sup>23)</sup>。

## IV

このようなギール／ヒラー理論はまた他方において、ベルリン学派の「学習理論」をも批判的に乗り越えようとする。ヒラーによれば、教授学における「学習理論」や「サイバネティックス理論」は、なるほど経験科学的＝実証的ではあるが——この点で「陶冶理論」のもつ欠陥を克服しているが——それだけにまた単純な行動概念を生み出して、教授＝学習過程における社会的＝文化的脈絡を欠落させる結果となり、分化した社会現実を批

判的に見通す行動能力を練り上げるという教授学の本質的課題を果すことができないとされる。<sup>24)</sup>

換言すれば、ベルリン学派の教授学理論——いわゆる「授業の科学」（Wissenschaft vom Unterricht）としての——に組み込まれている「人間学のおよび社会的＝文化的前提」<sup>25)</sup>がまだ不十分なのであり、そこではヴィルヘルム（Th. Wilhelm）も指摘した<sup>26)</sup>ように、教授学理論が教育人間学（Pädagogische Anthropologie）によって十分に基礎づけられていないのである。

ところで、既に前節において見ておいたように、われわれの現実界がもはや疑似自然的＝一次的な経験いわゆる——「直接経験」——から成り立っているのではなくて、多種多様な諸々の複雑きわまりない情報によって構成された社会現実——社会人類学者のゲーレン（A. Gehlen）の用語でいういわゆる「セカンドハンドの経験」（Erfahrung zweiter Hand）<sup>27)</sup>——であるが故に、こうした諸々の情報によって成り立っている社会現実を授業においてモデルを作って再構成する<sup>28)</sup>ことによって、子どもたちに批判的にこの生活現実に参加できる行動能力を開示することが教授学の本質的課題となる。

すなわち、情報と科学とが社会の現実そのものをますます形成している限り、われわれは——一見すると逆説的ではあるが——批判的に再構成された知識を用いて初めて社会現実に真に参加し得るわけである。この意味でギールは次のように述べている。「知識の獲得においては、今日では根源的＝自然的な現実の側面が開示されるというよりも、むしろまさに科学によって産出された現実こそが個々人の生活現実として姿を現わしてくる。」<sup>29)</sup>

それ故に、直接経験や実物教育ではなく、知識のもつ科学的形式と日常言語の文脈内でのその解釈によって、知識を啓蒙の手段、つまり子どもたちが自己の生活現実を批判的に見通すことのできる手段として用いる点に、今日の教授学の主要課題が存するわけである。

このようにしてギールとヒラーは、諸々の情報によって形成された社会現実を再構成する理想型（Idealtypus）としての「授業モデル」（構造分析的機能モデル）を教授学的に構想することによって、教師と子どもの行動に指針を与える確実なシステムを作り出そうとするのである。

## V

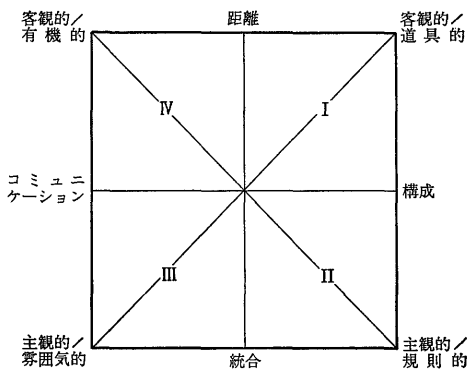
それでは一体、こうした授業モデルはどのようにして具体的に構成されるのであろうか。また、その際の構成原理はいかなるものであろうか。

教授学は、一方において、子どもたちの日常現実をふまえなければならないが、他方において、日常現実の枠内でなされる子どもたちの経験は彼らをその狭い偏った日常現実の中にいわば閉じ込めてしまうものでもある。したがって授業の課題は、子どもたちのこうした日常経験の構造を分析し再構成して、日常現実の諸相を批判的に解釈することによって、子どもたちに日常現実の偏りと狭さから自己を解放する行動能力を与えてやることに他ならない。

この点でギールは、次のような卓抜な構想<sup>30)</sup>を提出している。彼は授業モデルの原理として「遊戯（ゲーム）」（Spiel）の構造に着目するのである。

遊戯（ゲーム）においては、人間は(a)日常的行動と体験から距離を置いているが、(b)しかし他方ではやはり日常的行動と体験からまったく離れてしまっているわけでもない。つまり、遊戯（ゲーム）においては日常現実が演技される——その意味では、日常現実から一步離れて距離を置いている——のであるが、しかしその演技者（ゲームをする人）となるためには日常現実そのものを既にあらかじめ知っていなければならない——その意味では、日常現実からまったく離れたわけでもない——。したがって、遊戯（ゲーム）においては「距離」（Distanz）と「統合」（Integration）という両極の関係が成立しているわけである。

さらに遊戯（ゲーム）は、(c)それ自身に規則（ゲームのルール）を与えるものであるから構成的である。この規則（ルール）はまた、(d)その演技者（ゲームをする人）とパートナー（ないし傍で見物している人）の両方に理解されていなければならないから、コミュニケーションを可能にする。したがってここに、「構成」（Konstruktion）と「コミュニケーション」（Kommunikation）という今一つ別の両極の関係が成立する。こうして、この二つの両極的关系をそれぞれ縦軸と横軸にとってできる座標が考えられることになる。



1) 「距離」と「構成」の両軸で囲まれた第Ⅰ領域は、現実界の科学的把握を形成する。

2) 「構成」と「統合」の両軸で囲まれた第Ⅱ領域は、現実界を制度化された行動として捉える。

3) 「統合」と「コミュニケーション」の両軸で囲まれた第Ⅲ領域は、現実界を具体的状況の脈絡形式として捉える。ここでは、授業形式として「物語り」（Erzählen）が考えられる。

4) 「コミュニケーション」と「距離」の両軸で囲まれた第Ⅳ領域は、人間の行動の場を「役割演技」（Rollenspiel）として捉える。人間は役割を引き受けることによって、日常的状况から距離を置いて客観的脈絡の中へと高められる。

以上ごく大まかに、ギールの提出する授業モデル構想の基本的原理を記述した。<sup>31)</sup>これを要するに、ここでの問題は、組織化された教授＝学習過程としての学校の授業において、子どもを取り巻く社会現実——それは常識的に考えられている自然的＝自明的な世界ではなく、情報と科学によって形成された多義的で複雑な現実界である——の意味連関を批判的に再構成することによって、子どもたちにこの生活現実としての社会現実に批判的、前進的に参加できる行動能力と判断力を与えることである。

## VI

以上からも明らかなどくとく、授業モデルの機能は明瞭に区分されて把握可能かつ分析可

能な独自の現実を再構成して生み出すところにあり、そこでは「カリキュラム研究」と「授業研究」とが相互に緊密に関連し合っている。このようなギール／ヒラー理論による授業モデルの機能をさらに一層明確に理解するために、次にチュービンゲン学派の一人であるネストレ（W. Nestle）の提出する具体的な授業モデルを一例として取り上げて分析してみよう。

ネストレはその試論「カリキュラム研究とその展開への構成的寄与としての授業モデル——“時刻表”を教材として——」<sup>32)</sup>において、列車の時刻表を授業テーマとして選ぶ根拠を次のように述べている。

一般に考えられている根拠づけは実用主義的なものであり、各人は大量交通機関の利用者として時刻表を正しく使用できなければならないとされる。しかしながら、カリキュラムにおいて学校と社会との間の連関を実用主義的に取り出すことに制限すれば、学校は現在の社会状態の再生産の場になってしまい、生徒たちから個人的な未来への展望を奪ってしまうことになる。

それに反して、「生徒たちに社会的＝文化的現実の一部分を透視可能にするために、“国鉄”という社会制度の一部分を分析するという意図をもって、時刻表を授業のテーマとすることが可能である。こうした意図の背後には、生徒たちの成熟（Mündigkeit）に対する教師の関心がある」<sup>33)</sup>とネストレは主張する。

このようなネストレの主張は、従来ドイツの小学校において重要視されてきた「郷土科」（Heimatkunde）<sup>34)</sup>に対する彼の批判から生じたものであるが、この批判は次の三点に要約できる。<sup>35)</sup>

- ① 「郷土科」の授業は、主観的な過去を物語ることによって、過去を包括的な歴史的な作用連関の中へと置き入れて、この歴史的な作用連関それ自体を反省することがない。したがって、生徒たちはただ単に社会的＝文化的状況に「適応」（anpassen）させられるのみであり、時刻表が変化可能な社会的構成物であることを経験しない。
- ② 知識が自由に使用できない。つまり、知識が具体的な状況に縛りつけられたままである。
- ③ 時刻表を読む能力を養うだけでは、時刻表はただ単に模写されるだけであり、オリジナルなものに対して何ら新しい展望が開かれてこない。

以上の三つの批判点をふまえてネストレは時刻表をテーマとした新しい試みとしての授業モデルを展開するのであるが、その際に次のような二律背反的視点とそのポイントをなしている。

- (1) 時刻表は、旅行者に時間分割を強要する——時刻表による個人の自由の制限と操作（Manipulation）。
- (2) 時刻表は、旅行（交通）の安全をはかる前提である。つまり時刻表は、場所の変化（地理的空間）を開示するから、旅行者の自己決定を可能にする——時刻表による個人の自由と自己決定の可能化。

時刻表の有するこのような二律背反的特質——個人の自由を一方で制限するとともに、他方で可能にする——を再構成して透視化する授業によってまさに、子どもたちは人間を社会的存在——「計画によって共同の事柄を創り出し、未来に対してあらかじめ配慮し、自己の未来を企画する」<sup>36)</sup>存在——として把握することができるようになる。

さらに時刻表は、交通機関、時間、速度、距離、資金などのファクターからなる合理的＝科学的計画のプロセスから成り立ったものであるから、時刻表によって構成され表示された現実<sup>37)</sup>は第一次的に経験可能な現実ではなく、いわゆる「第二次的体系」(Sekundär-system)、つまりゲーレンのいう「セカンドハンドの経験」である。時刻表に投影されている社会現実<sup>37)</sup>は、日常経験の本質化や延長によって経験できるものではなく、新しい問題提起と方法をともなった新しい出発によってのみ経験可能となる。

このことを実際の授業の中で具体化すれば次のようになる。すなわち、時刻表をグラフによって種々に記述し分析することによって、時刻表は身体的に経験できる現実と実用主義的な日常的使用の脈絡とから解放される。まさに、「日常的なイメージの克服と、新しい視点の透視化と指し示しとの中に、こうした授業の生産的(創造的)な営みが存在する」<sup>37)</sup>ことを、ネストレは指摘している。

それでは、このような授業モデルにおける学習目標は何処にあるのであろうか。

ネストレによれば、このテーマの選択は実用主義的な要求からではなく、「成熟」という規制的理念から生じているとされる。すなわち、生徒たちに「社会的生存を可能にすると同時に、それを批判し変化させる」<sup>38)</sup>能力を与えることが、こうした授業モデルの最高目標となる。

ところでまた、経験、方法、処理法、知識、能力——これらはグラフや表を作成することによって獲得される——を生徒たちに媒介して、叙述と記述を構成する能力を与えることによって、生徒たちに社会現実を透視できるようにさせることが、この授業モデルの中間目標となる。

さらには、時刻表を読み取る、種々さまざまな記号や略号を解読する、列車の種類を区別する、などの基礎的能力を生徒たちに与えることによって、国鉄という社会機関のネットワークの一部分を知らせることが、小目標となる。しかも、この小目標のめざす諸能力がそれ自体としてまた生徒の行動空間を拡大することに寄与するのであるから、この小目標は結局のところ生徒個人の「成熟」という上述の最高目標に帰ってゆくわけである。

以上、ネストレの提出する授業モデルの具体例を分析したわけであるが、これをまとめれば次のようになるであろう。すなわち、たとえば時刻表をテーマとした授業モデル——授業要素の構成連関として理解された——によって、従来の固定化した授業形態を打破して、授業のテーマを「新しい視点の多次的(multivalent)構造」<sup>39)</sup>において展開することができるのであって、ここから新しい教育内容や教育方法の発見と展開が期待され得るわけである。

換言すれば、発達心理学や学習理論の法則が授業モデルの前提なのではなくて、生徒の学習能力はむしろ教授の機能なのである。<sup>40)</sup>

ネストレの具体的試みは、教育における理論と実践との間の溝がこうした授業モデルによって埋められることをまさに実証しているといえよう。

## VII

以上において、教授学におけるゲッチングン学派の「陶冶理論」とベルリン学派の「学習理論」をとともに批判的に乗り越える立場としての「構成的教授学」の理論構想の原理とその具体的授業モデルの一例とを分析することを試みた。



ギール／ヒラーのこうした理論的立場を、たとえばザルツマン（Chr. Salzmann）は、「陶冶理論」と「学習理論」とを媒介する試みであるとして位置づけている。<sup>41)</sup>しかしながら、既に論じてきたことから明らかなごとく、ギール／ヒラー理論はただ単に既成両理論の媒介などではなくて——一見そのように思えるのも無理からぬことではあれ——、まったく新たな独創的理論として把握されなければならない。

というのも、学校を教科書の世界（マクロ・コスモスを反映するマイクロ・コスモスとしての各教科の集合体——古代ギリシャの授業原理の *enkyklios paideia*、ローマ時代から中世の *septem artes liberales* など由来する——）とみなす従来の教授学の根底にひそむ18世紀的認識論を鋭く批判するとともに、「学習理論」の単純な行動概念をも批判することによって、ギール／ヒラー理論は教授学を社会現実の批判的分析と再構成の場としての授業計画の科学として捉え直すからである。

その際のギールの基本的確認は次のような事実である。「児童生徒は、“自己実現と世界実現の可能性の汲み尽し得ない背景”としての“世界”の中で生きているのではなくて、——自己の社会化（*Sozialisation*）の産物として——自己の諸経験を規定する既に区分され決定された現実の中で生きている。」<sup>42)</sup>したがって、こうした現実界の区分の背景としての「世界」が子どもたちに再び獲得されなければならないが、しかしそれは決して直接的には獲得され得ず、現実界を既に区分している諸形式と構造を子どもたちが批判的に見通すことができることによってのみ間接的に可能となるものである。それ故に、現実界を既に区分している諸形式と構造を批判的に分析して再構成することが、授業の本来的テーマとならなければならない。

このようにして授業モデルは、子どもたちの慣れ親しんで一見したところ自明で問題のない日常現実を批判的に問いに付して、子どもたちを彼らの無反省な習慣や物の見方や行動様式の束縛と片寄りから解放して、彼らに相対的に新しい出発を可能にするものでなければならない。この意味で、学校はもはや教科書の世界ではなく、子どもたちの存在と行動そのものに方向づけを与える機能（*Funktion der Daseinsorientierung*）<sup>43)</sup>をもってくる。

人間の生活現実としての社会現実の構造を授業モデルによって批判的に分析して再構成することによって、子どもたちに社会現実への正しい参加を初めて可能にする批判的＝自立的な行動能力と判断力とを与えることをめざす授業計画の理論として教授学を構想する点にまさに、ギール／ヒラー理論が従来の教授学を乗り越えるきわめて注目すべき意味があるといえよう。

#### 注

- 1) J. Derbolav, Das “Exemplarisches” im Bildungsraum des Gymnasiums, Düsseldorf 1957; ders., Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik, in: *Z. f. Päd.*, 2. Beiheft, 1960, S. 17-45.
- 2) W. Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim (1959); ders., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim (1963).
- 3) Vgl. W. Popp, Zur Reform des Sachunterrichts in der Grundschule, in: *Die Deutsche Schule*, 62. Jg. 1970, S. 400f.

- 4) Vgl. Th. Wilhelm, Theorie der Schule, Stuttgart 1967, 2. Aufl. 1969.
- 5) P. Heimann, Didaktik als Theorie und Lehre, in: Die Deutsche Schule, 54. Jg. 1962, S. 407-427; W. Schulz, Die Schule als Gegenstand der Pädagogik, in: Die Deutsche Schule, 56. Jg. 1964, S. 325-347.
- 6) Vgl. W. Klafki, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: ders., Studien..., a. a. O., 10/19. Aufl. 1970, S. 126-153.
- 7) Vgl. P. Heimann, a. a. O.; P. Heimann/G. Otto/W. Schulz, Unterricht-Analyse und Planung, Hannover 1965, 6. Aufl. 1972 (Auswahlreihe B 1/2).
- 8) Vgl. Kontroverse "Berliner Schule" (Heimann/Schulz)-Klafki, in: Das Problem der Didaktik (Pädagogische Kontroversen 2), hrsg. v. W. Faber, München 1973, S. 115-192. なお, 両学派の最近の新しい立場については, W. Klafki, Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik, in: Z. f. Päd., 22. Jg. 1976, S. 77-94 参照.
- 9) K. E. Nipkow, Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart-Gegenstandsfeld und Theoriebegriff, in: Z. f. Päd., 14. Jg. 1968, S. 335-365.
- 10) 拙論「教育学研究方法論における解釈学と科学理論の統合の試みとその批判——W. ロッホと H. ティールシュの試論を中心に——」(「四天王寺女子大学紀要第7号」1974年, 58-70頁所収)参照。
- 11) Vgl. K. Giel, Studien zur anthropologischen Didaktik (unveröff. Habilitationsschrift, Tübingen 1966); G. G. Hiller, Konstruktive Didaktik, Düsseldorf 1973; Fr. Loser, Sachunterricht als Sprachunterricht-Das exemplarische Lehren und sein Beitrag zu einer pädagogischen Theorie des Lehrens und Lernens-, in: Päd. Rundschau, 22. Jg. 1968, S.393-411; 拙著『ボルノウの教育人間学—その哲学と方法論—』(サイマル出版会, 再版1973年)の第9章「人間学的教授学」参照。
- 12) W. Klafki, Studien..., a. a. O., S. 44.
- 13) W. Klafki, a. a. O., S. 43.
- 14) K. Giel, Perspektiven des Sachunterrichts, in: Giel/Hiller/Krämer, Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Bd. 1 (Aufsätze zur Konzeption 1), Stuttgart 1974, S. 54.
- 15) Vgl. G. G. Hiller, Konstruktive Didaktik, Düsseldorf 1973, S. 199f.
- 16) G. G. Hiler, a. a. O., S. 200.
- 17) Vgl. W. Klafki, a. a. O., S. 86f.; ders, u. a., Erziehungswissenschaft, Bd. 2, Frankfurt a. M. 1970, S.55ff.
- 18) G. G. Hiller, a. a. O., S. 204.
- 19) G. G. Hiller, Symbolische Formen im Curriculum der Grundschule, in: Z. f. Päd., 9. Beiheft, 1971, S. 61.
- 20) Vgl. Giel/Hiller, Verfahren zur Konzeption von Unterrichtsmodellen als Teilaspekt einer konkreten Curriculum-Reform, in: Z. f. Päd., 16. Jg. 1970, S. 739-754.
- 21) Vgl. A. Flitner/Giel/Popp, Zur Revision des Lehrplans in der Grundschule, in: Brennpunkte] gegenwärtiger Pädagogik, hrsg. v. A. Flitner, München 1969, S. 47-55.
- 22) G. G. Hiller, Konstruktive Didaktik, Düsseldorf 1973, S. 222.
- 23) 拙論「教授学における Seiffert-Klafki 論争とその批判」(「四天王寺女子大学紀要第6号」

- 1973年, 1-13頁所収) 参照。
- 24) Vgl. G. G. Hiller, a. a. O., S. 13f. (Anmerkung 1).
  - 25) P. Heimann, Didaktik als Theorie und Lehre (1962), jetzt in: Das Problem der Didaktik (Päd. Kontroversen 2), hrsg. v. W. Faber, München 1973, S. 125.
  - 26) Th. Wilhelm, Die Erziehungswissenschaftliche Diskussion über die Aufgaben der Didaktik (1966), jetzt in: Allgemeine Didaktik-Fachdidaktik-Fachwissenschaft, Darmstadt 1970, 2. Aufl. 1972, S. 378.
  - 27) Vgl. A. Gehlen, Die gesellschaftliche Situation in unserer Zeit, in: ders., Anthropologische Forschung, rde 138, 1961, S. 134f.
  - 28) 具体例は, Ebinger/Giel/Popp/Schaal (Hrsg.), Reflektierte Schulpraxis, Versuche, Materialien, Diskussion zur Unterrichtsvorbereitung, Villingen 1969ff; Giel u. a., Stücke zu..., a. a. O.; E. Schwarz (Hrsg.), Lernbereich Sachunterricht, Frankfurt a. M. 1974 参照。
  - 29) K. Giel, Operationelles Denken und sprachliches Verstehen, in: Z. f. Päd., 7. Beiheft, 1968, S. 123.
  - 30) Vgl. K. Giel, Probleme des Sachunterrichts, in: E. Schwarz (Hrsg.), a. a. O., S. VIII-XXXV; ders., Perspektiven des Sachunterrichts, in: Giel/Hiller/Krämer, Stücke zu..., a. a. O., Bd. 1, S. 34-66; ders., Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts, in: Stücke zu..., a. a. O., Bd. 2, Stuttgart 1975, S. 8-181.
  - 31) ギールとヒラーを中心としたロイトリンゲン教育大学とエスリンゲン教育大学の CIEL- Arbeitsgruppe Reutlingen と呼ばれるプロジェクト・グループは, チュービンゲン大学と提携して, 構成的教授学の理論構想とその具体的授業計画とを, 全14巻のシリーズ刊行物として完成すべく, フォルクスヴァーゲン社の学術奨励金を得て1971年から引き続き研究を進めている。ギールの構想それ自体が目下進行中のものであるため, 現時点では完結した体系的記述は不可能である。CIEL グループの研究計画の概要については, Stücke zu..., a. a. O., Informationsschrift, Stuttgart 1976参照。
  - 32) W. Nestle, Unterrichtsmodelle als konstruktive Beiträge zur Curriculumforschung und -entwicklung—Dargestellt am Unterrichtsgegenstand “Fahrplan”—(1972), in: Ebinger/Giel/Popp/Schaal (Hrsg.), Reflektierte Schulpraxis, Villingen 1969ff, G. 22, S. 1-13, jetzt auch in: Stücke zu..., a. a. O., Bd.4, S. 58-80.
  - 33) W. Nestle, a. a. O., S. 2.
  - 34) Vgl. E. Spranger, Die Bildungswert der Heimatkunde (1923), in: ders., Gesammelte Schriften II, Heidelberg 1973, S. 294-319. 批判は, K. Giel, Perspektiven des Sachunterrichts, a. a. O.; I. Hiller-Ketterer, Wissenschaftsorientierter und mehrperspektivischer Sachunterricht, in: Die Grundschule, 4. Jg. 1972, S. 321-328; K. J. Leiprecht, Von der Heimatkunde zum Sachunterricht, in: D. Adrion/K. Schneider (Hrsg.), Grundschule im Wandel, Ravensburg 1975, S. 110-126参照。
  - 35) W. Nestle, a. a. O., S.3.
  - 36) W. Nestle, a. a. O., S. 4.
  - 37) W. Nestle, a. a. O., S. 11.
  - 38) H. v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, 2. Aufl. Stuttgart 1969, S. 77 (zit.

- W. Nestle, a. a. O., S. 12).
- 39) W. Nestle, a.a. O., S. 13.
- 40) Vgl. Fr. Loser, Die anthropologische Betrachtungsweise einer Geschichte des Lehrens und Lernens, in: Z. f. Päd., 12. Jg. 1966, S. 425-443; 拙論「教授学における Seiffert-Klafki 論争とその批判」(上掲論文)参照。
- 41) Vgl. Chr. Salzmänn, Unterrichtsplanung, in: Lexikon der Pädagogik (Herder), Freiburg 1971, S. 276f.
- 42) K. Giel, Das Problem einer wissenschaftlichen Didaktik, in: G. G. Hiller, Konstruktive Didaktik, Düsseldorf 1973, S. 235.
- 43) K. Giel, a. a.O., S. 236.