

琉球大学学術リポジトリ

1970年代後半東ドイツにおける教授学研究成果と 80年代前半の課題

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-07-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: ヘルムート・ヴェック, 藤原, 幸男 (訳), 杉山, 緑(訳), Weck, Helmut, Fujiwara, Yukio, Sugiyama, Midori メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1104

〔東ドイツ教授学研究資料〕

1970年代後半東ドイツにおける教授学研究の 成果と80年代前半の課題

ヘルムート・ヴェック著

(藤原幸男*・杉山緑**訳)

Ergebnisse der Didaktikforschung 1976 bis
1980 und Forschungsaufgaben für die
erste Hälfte der achtziger Jahre

Helmut Weck

(Übersetzt von Yukio FUJIWARA und
Ryoku SUGIYAMA)

(Received August 20, 1984)

訳者まえがき

以下で訳出される論文は、1981年4月2日にベルリンで開催された、教授学のための学術会議第23回会議での基調報告に加筆されたもので、「東ドイツ教育科学アカデミー年報・1983年版」に掲載された。著者のH・ヴェックは、東ドイツ教育科学アカデミー付設教授学研究所の所長であり、この方面の第一人者である。

東ドイツの教授学研究は、5カ年を単位とした長期的計画にもとづいてすすめられている。個々にみれば、それぞれの研究者が多様で個性的な研究をおすすめているが、そうした研究は国全体の長期的な研究計画のなかに位置づけられ、5年単位に総括され、その上で研究課題が明確化され、研究方針がたてられていく。したがって本論文をみると、1970年代後半の研究成果と80年代前半の課題が明らかになってくる。

東ドイツ教育科学アカデミーでは、1971年1月に、「1971～1975年における教育学研究の展望プラン」を作成した。教授学研究はそれにもとづいてすすめられた。その総括を本論文の著者H・ヴェックが行い、三つの成果といくつかの課題を指摘した。⁽¹⁾

一つめの成果は、個別的な観点からのアスペクト研究がすすみ、その多くが共同研究の形で行われ、全体として授業過程に関する理論構想がいっそう明確になったことである。とくに能力発達、統一と分化、高学年およびアビトゥール段階での授業、就学期の授業、読み・書きの困難な生徒の発達促進、問題探究的な授業構成、学力評価、教授＝学習過程のプログラミング、授業手引・教具類の作成といった分野でいっそう深められてきている。しかもそれらの多くが、人格論・授業論の

(1) H・Weck, Erkenntnisse der Didaktikforschung und weitere Aufgaben. "Pädagogik" Heft 3 / 1976. 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』第21集第1部, 1977年を参照。

** Dept. of Education, College of Education,
University of the Ryukyus

** Okinawa Kokusai University

なかに位置づけられて研究がすすめられている、
というのである。

二つめの成果は、1971年の教授学構想において設定された研究視点は正しかったし、今でも通用しうるものだと確認され、さらにこの間の共同研究のなかで研究視点が細分化・強化されたということである。

三つめの成果は、教授学研究においても社会科学の研究方法論が貫かれ、授業実践にも有益な認識が得られたことである。

こうした成果をふまえ、残された課題として、
ヴェックは次の5点を指摘した。

- ① 現行教育課程にふさわしく目標・教材を具体化し、現在の授業過程の構成理論を反映したものに授業をつくりかえること
- ② 子どもを発達主体としてとらえ、能動性を引き出すこと
- ③ 教材の思想形成力に着目して、授業の訓育的効果をいっそう高めること
- ④ 授業方法の「内的側面」を追究し、認識・習得活動をみちびく具体的な指導の手だてをつくり出すこと

こうした実践的課題がその後どう解決されていたかが、検討されることになる。ただ本論文でヴェックは、以上の実践的課題に限定せず、授業論の理論的深化にも焦点をあてて、やや広い視野から過去5カ年の研究成果を論じている。すなわち、教育政策的な指導方略を実施し、いっそう発展させるための学問的貢献、授業論の発展、理論と実践の関連の3つの視点から、その後の成果を述べている。そして、それらについての成果をふまえて、80年代前半の研究課題として、①すべての生徒の知的能動性の向上、②授業内容の選択と構造化、③授業時間の内容と構成についての教授学的叙述の継続発展、④教科書・教具、授業用ラジオ・テレビ放送、ならびに授業手引の利用と開発をあげている。その他に、アビトゥール段階の教授学、国民大学における陶冶・訓育を研究課題としてあげている。

なお訳出にあたって、藤原・杉山のそれぞれが全体を訳し、その上で9回にわたって検討した。その後で訳語を調整し、1章を藤原、2章を杉山が担当して訳出した。

なお原文でイタリック体の箇所には、傍線を付してある。また、オーバーシュール(Oberschule)は10年制一般教育総合技術学校のことであり、日本でいえば小・中学校にほぼあたる。アビトゥールは、日本でいえば高校にあたる。

(藤原幸男)

* * * *

東ドイツにおける一般授業論(教授学)の発展を概観すれば、先の5カ年計画においても、わが国の学校における授業過程に関するわれわれの理論的構想はまとまりといっそうの内実を獲得してきている、と断言することができる。

1. 5年研究の決算

5年間の学問的活動の成果を以下で決算しようとする場合には、教育学研究がとくに義務を負っていると感じるあの方法論的観点のもとで、そうすることになる。すなわち、研究の主要課題としての教育政策的な指導方略を実施し、いっそう発展させるための学問的貢献、教授学の絶えざる関心事としての授業論の発展、方法論上の主要課題としての理論と実践の関連である。

1.1. 教育政策的な未解決問題への集中

教授学的見解のいっそうの発展がもっとも顕著になされたのは、——70年代前半におけるのと同じように(ヴェック1978を参照)——教育政策上の方向づけの中心にあり、教職員の必要にとりわけ合致し、したがって1976年から1980年までの教授学研究の重点だと説明されてきた(1971年から1975年までの研究成果を参照)あの重点課題への取り組みによってである。それは、生徒活動の指導力の形成、授業の訓育的効果の向上、本質的なものへの集中、統一と分化(バーピング/ベルゲ1982, 教授学的課題としての分化1980, 統一的授業——すべての生徒の個性的促進1975を参照)、授業の組織化(授業の組織化——生徒の生活様式1981を参照)、成績調査と成績評価(ヴェック1976, 1981a, ホエール/ヴァニーク1980, ローテンハーゲン1976

a, bを参照), 教授・学習過程のプログラム化 (ヴァルター 1977, 方法のハンドブック 1979, ロイテルト 1981を参照), 教育テレビ放送の利用 (ヘルビツヒ 1976, 1979 a, bを参照), アビトゥール段階の教授学 (グルント/クリングベルク/ミューラー/ウイシュコン 1978を参照), 授業手引の開発と利用への要求, といったものである。紙幅上の理由から, 以下では, 最初にあげた3つの重点課題に関する研究成果についてのみやや詳細に述べることにしよう。

生徒活動の指導の問題を取り扱うにあたって, 明白な前進がみられている。教育科学アカデミー教授学研究所では, 細分化され, わが国の学校の必要に合致した形での生徒活動の指導に関する教授学的構想 (ティーム 1981, ティーム/ヴェック 1978 a, b, c, dを参照) が開発され, 試みられた。その構想は, 基本方略と5つの部分方略を教師に勧めている。それは, 一方では, 教科全般にわたって習得対象・習得過程の特性にうまく合致することによって, 他方では, 2・3の教科方法学における教科固有の偏狭さの傾向に反対することによって有効であったように思われる。新しく理論的に有意義だとわれわれが考えるのは, とりわけ, 基本方略によって, 生徒活動の指導への一般教育学的要請に対して明確な表現が与えられたことである。そうした要請は, —第8回教育会議で強調されたように, そしてカール・マルクス・シュタット (ドレウス/レダック/ヴェック 1980) およびノイブランデンブルク (ドレウス/フルマン/ロイテルト/シュネー/ヴェック 1981, フルマン/ヴェック 1982) のとりわけ実績のある教師の作業様式の分析でも詳しく示されたように—それぞれの教科の授業にとって成功の基本条件をなす。教科方法学においてこの事実がこれまでほとんど考慮されなかったこと, したがって多くの指導主事の目にとまるのがあまりにも少なかったこと理由は, 生徒活動の指導に関する教授学的論述も教師の政治的一倫理的態度, 共同とコミュニケーションのような社会的諸関係の意識的形成, 生活と結びついた楽天的な学習・作業雰囲気組織化, 統一と分化の熟達, 秩序と規律の確保といった基本要請を, これまでは明確な形ではほとんど含んでいなかった, という点にある。

認識過程, 作業過程, 認識のために実際に働きかける過程, 練習・記憶過程の指導についての部分方略を用いることによって, 教授学は授業での習得過程における一連のさまざまな法則性の事実と合致するし, そのことによって教授学は, これまで教授学によって興味を喚起されたという気があまりしない教科方法学にとっても, 意義深いものになる。ただし, 芸術的一美的感受の特殊性をこの構想のなかにくみこむことは, まだなされていない。

一般授業論のいっそうの発展にとって根本的に重要なのは, ライプチヒ教育大学での授業における共同とコミュニケーションに関する研究 (ラウシュ 1978 bを参照) であった。共同の外的側面と内的側面の弁証法を解明することによって, 共同形態についての教授学的認識は相対的な孤立からまぬがれることができたし, 授業における共同は広範な社会的問題であり, 普通の過程因子であり, 集団発展の問題への教授学的接近であり, 生徒活動の経過特質としての共同性でもであると確認することができた。コミュニケーションの問題に教授学が関わることは正しいし, きわめて有益であるとわかった。学習過程におけるコミュニケーションと共同への言語の役割に関しては, 教師言語への要求が深々と根拠づけられ, 引きだされることができた, という認識上の成果がもたらされている。それでもって1976年の教授学が確実に未開拓地におもむいたこの研究においては, もちろん, 理論的基礎と研究校での経験的研究が中心になる必要があった。最近の出版物が示すように, 実践のための理論的認識を仕上げるのが, 今やしたいに可能になってきている。(ラウシュ 1979を参照)

カール・マルクス大学 (ライプチヒ) での教授学研究は, 学際的な研究プロジェクト「意識的かつ創造的な生徒活動」のなかに組み込まれたが, それは同時に教授学者によってリードされなければならなかった。東ドイツ教授学にとって, 授業実践・授業理論のいっそうの発展にとって, とりわけ重要なのは, 能力発達の観点のもとでの生徒活動の指導について獲得されたあの認識の前進である。個々の教科が達成しなければならないしうる貢献を, 習得対象・習得過程の特殊性を特別

に考慮した上で決定することが意識的に追究されるなかで、教科の授業での能力発達のための活動定位的な構想がいっそう形成された（ファウスト1982を参照）。なかでもそうした追究がかなり進んだのが、歴史、地理、生物、音楽、国語の教科に対してである。それに対して他の教科方法学者は、この問題を解決するのにいっそう大きな困難をかかえている。新しいのは、習得対象、習得様式、ならびにそこから生じる生徒活動とその指導を仕上げるという主要関心事を考慮に入れて、「隣接した」諸教科の共通点と差異を明らかにするといい、2・3の教科方法学者の試みである。ライプチヒの教授学者たちの功績は、中でも、この複雑な共同作業を内容的に提起し、多年にわたって組織し、指導してきた点にある。そのさい、教授学にとっての認識成果も獲得された（ファウスト1981を参照）が、しかし同時に、「包括的な一般化に関しては……………2・3の期待しか満たされていない」（ファウスト1981、119ページ）。

ハレ教育大学の教育学者たちが3年前から新しい協力者としてわれわれに合流し、創造的な生徒活動の指導という問題に力を注いできた。そこから、ライプチヒの研究集団にとって貴重な援助が増大している。彼らが認識の前進をもたらしたのは、カテゴリーの決定、創造的な生徒活動の目録の体系的叙述、そうした活動の教授学的な指導構想の発端の体系的叙述に関してであり、さらには、創造的な生徒活動がより高い確率で現われる授業場面の特徴づけに関してであった（ブリュゲナー1978を参照）。

総じて、5年前に表明した期待（1971年から1975年までの研究成果）は確証された。それにしたがえば、「生徒活動」という教授学的カテゴリーは、そこに自然な仕方と合流するような数少ない集中点を提示していて、それについて個々の人格領域（知識・能力にはじまって確信・道徳的行動様式、創造的特性や性格特質にいたるまで）の発達や、陶冶と訓育に関して、さまざまな習得対象と習得様式に即して別々に考察され、研究されることになる。生徒活動の指導についての、理論的に根拠づけられ、わかりやすく仕上げられた入門書は、多様な実践課題を個別的に「追いか

る」のではなく、複合的に、それにもかかわらずそれに集中的に取り組む上で、とりわけ役立つ。

教授学のための学術会議は、教授学と訓育論を対象区分するような伝統的なしかたを論議するなかで、少なくとも1976年から1980年までの研究期間に「授業における訓育」の問題については、もはや暗示的ではなく、第2の重点課題として明示的に研究することを1975年に決定した。このことの実現にあたって、内容的困難さを克服しなければならないだけではなかった。フンボルト大学（ベルリン）における「階級的訓育」研究会はこの研究の主要部分をになおうとしたが、客観的理由などから計画の開始後まもなく解散し、教授学研究は複雑な状況におちいった。「教材の訓育的可能性の精密な規定」という部分課題が解決されなかった原因も、ここに求められる。にもかかわらず、この重点においても、承認されうるような認識の前進を教授学研究が獲得しえたとすれば、とりわけ次の点に成果がみられる。すなわちアカデミー総会、とりわけ第4回会議での援助（フリークナー／クリストフ1977）、東ドイツ教育科学アカデミー訓育研究所（訓育方法と授業方法1977を参照）や教科方法学研究所との共同作業、フリードリヒ・シラー大学（イエーナ）における新しい協力者がもたらした学習の構えに関する研究成果、他の研究集団による補充的研究である。

到達された認識の前進には、とりわけ、次のようなことがある。

— 授業における訓育についてのいっそう発展した全体構想。それについてわれわれは教育科学アカデミー第4回会議で概略を紹介した（ヴェック1977、1979を参照）が、それはその後いっそう仕上げられたし、充実しうるものとこれまでに判明してきている。

— 学習の構えへの教育、授業における道徳・意志・規律・健康・集団の教育の本質・条件・方法についての詳細な叙述（ヴェング1980、学習と労働への社会主義的構え1979、クラウス／ドルスト／クニプファー／ヴェング1981、トマシェフスキー1975、1980、ランゲ1981、シュミット1981、ホイペル1981、ロンマー1981、ライヒ1978、ギ

ーゼ1977、ラウシュ1979、クノーベ1978、ホフマン1976を参照）

——訓育的に特に成果をあげている教師の作業様式と経験についての認識（ドレウス／レハク／シュネー／シュルツ／ヴェック1980）。それは、なかでも、教師人格のおよぼす影響力と模範作用、教師と生徒の社会的関係、生徒に対する高度な要求の提示、首尾一貫性と実行力、といった教育学の基本要求の意義を確実に上昇させた。

——最後に——そしてそれは教授学的な訓育研究の継続にとってとりわけ有意義であるが——一般授業論は、授業における訓育の問題に対して、とりわけ出発点である「生徒活動」に関して十分に統合しうるものになる、と指摘された。個々の教授学構想において、知識・能力をこえて、その思想的中心においてまったく多様な訓育を必要とする人格全体に目をむけるときには、明示的に切りとられた部分理論「訓育」を教授学理論の内部に何ら必要としないように見える。教授学研究に対するこの要求は、近年の流れのなかで、ますます多くの教授学者によって主張されてきているが、すべての教授学者によってそう言われているわけではないし、ましてすべての教科方法学者のなかでそう言われているのでもない。

われわれは1976年に、「本質的なものへの集中」という部分問題とともに、「教材構造と授業構成の相互作用のいっそうの解明」を、第3の重点課題として特徴づけた。教育科学アカデミー第3回総会の後に、重要さの度合の転換が生じた。「授業における本質的なものへの集中」がこれらの研究の中核問題になり、それはその時から、教授学研究所と教育学理論研究所の共同作業のなかで推進された（授業における本質的なものへの集中1977、ドレフエンシュテット1977b、フランク1981、フンネスハーゲン1978・1980、ロイテルト1979、ベッヒャー1979を参照）。この問題設定は、外見上は克服できないかのようにみえる障害、たとえば教材と時間の問題のように、授業の質と効果のいっそうの向上を妨害しているところで、理論と実践における教授学のおよび教科方法学的思考を開始するのに格別に適していることがますます判明した。この問題の解決にとって、とりわけ次の3つの発端が格別に有効であると判明した。

——「教科課程の順守」「教科課程への忠実」についての教条主義的見解を吟味するなかで、一方では国レベルでの統一的な教科課程に対する要求と、他方では生徒の現実の発達ならびに現存する地域差との間の弁証法の熟達に対する要求が高められた。教師が教科課程へと志向することと、生徒へと志向することとの関係についての問いが新たに提示され、教科領域に特有な形に細分化され、目標と教材の関係構造を長期的に計画することにむけられた。計画活動の中心に単元が位置づくのである。

——与えられた時間に教材を「均等配分」するという定着した習慣を吟味するなかで、単元内部における教材のより可変的な構造化によって、応用したり、練習したり、記憶したり、体系化したりするために多くの時間と労力をつぎこみ、訓育的必要性と、生徒の問題・興味・経験を理解するために多くの時間と労力をつぎこむ方法が探究され、発見された。

——具体的な目標が不鮮明で、教材の価値が究明されておらず、生徒のための授業構成の論理がわからずにいる実際の授業構成を吟味するなかで、教材と授業構成に強弱をつけることによって、生徒にとって客観的に本質的なものが、いかにして、彼が能動性をそこに集中させる本質的なものに主観的にも転化するか、という方法が示された。

このような仕方では教授学が授業内容と授業構成の関連を調査したことが、総じてきわめて有効であると判明してきている。この問題が解決されたときにはじめて、他の研究で作りだされ基礎づけられるようなあの教授学のおよび教育学の必要性のための「自由裁量の余地」が生じる。そしてどんなに理論的考察をしても、可能性は——教科課程が変化しないとしても——まだ充分みつつかれていない、と言わざるをえない。

私は確信しているのだが、重点課題についてふりかえれば、方法論的な基本見地を強化していると要約することができる。それによれば、教授学理論をいっそう発展させるための中心的な出発点は、教育政策的な要求と教職員の実際の必要にある。理論の発展は、教育政策的に重要な重点課題の取り組みと平行して存在し、けっして分離された路線ではないのである。

1.2. 教授学の絶えざる関心事としての授業論の発展

一般授業論のいかなる発展傾向が——そこに、70年代後半の認識前進が折り込まれているのだが——認められるか。

(1) 一般授業論は、青少年の訓育の全過程への、つまり人格の全面にわたっての形成とその発達過程への関与にますます大きな比重をかけている。それは今後もしきつづき「知識・能力の伝達と習得」という基本線において方向づけられるが、しかし、この過程が教育的基本関係のなかにどうはいりこみ、目標志向的な手だてによって、世界観的確信、道徳的態度、創造的特性と性格特質の長期的発達とどう重ね合わされることになるのか、をいっそう精緻に究明している。こうしてみると、いわば、「教授学の教育学化」の傾向について語ることができよう。

(2) 教授学的考察の活動志向性がいっそう明確になっている。そのさい、生徒活動と教師活動の内の側面や、心理過程とその法則性への注視が続いている。教授学への心理学の統合は、社会的諸関係の形成に対する注意を増大させずにはおかない。社会心理学・言語心理学的問題設定ならびに社会学的問題設定は、教授学にとってますます重要になってきている。

(4) 一般授業論では、集団的なものと個人的なものとの弁証法、統一と分化の弁証法がふつうの考察様式として確立してきている。それぞれの教授学的問題設定において、同一な人格指標の形成をそれぞれの生徒の個性の顕在化と結びつけることが必要であり、そのことへの幅広い目くぼりが、教授学的思考をますます規定している。

(5) 最近5カ年において教授学が少なくとも部分的には開始したのは、われわれの学校の総合技術的性格と一致させ、労働過程の指導を一般授業論のなかに統合することである。そのことは疑いもなく、いっそう明確化されなければならない。労働心理学と他の労働諸科学は教授学にとって有意義である。

(6) 教授学的叙述を教科領域に固有な形で具体化することは、最近の5カ年計画においてわれわれの研究の誰もが認める関心事であったが、それは、相互の統合のために教科方法学に「一石を投じる」

とともに、教授学理論の有効領域をあらゆる教科に広げるためでもあった。抽象から具体への上昇というこの方法を意識的に実現しようとするこの研究は、この期待の正しさを実証するだけではない。同時に、そのことによって、固有の対象から生じる必然性に応えることができる。というのは、実際にすべての教科に妥当する叙述と、あてはまらない叙述とを区分することを、教授学に可能にするからである。この傾向を今後も意識的に促進することが必要だ、と考えられる。

(7) いわゆる「内容の教授学」としての教科課程理論と、「過程の教授学」としての伝統的教授学との、相対的な内容的・組織的分離は、近年では少なくとも部分的には克服された。80年代の要請に合致するような、学問的な要求度が高く実践に効果のある教授学的叙述が成立するのは、授業内容と授業構成の統一が、一般的にだけでなく、個別的にも十分に考慮されたときにのみである、ということが示された。

歴史的次元からみた理論の特質は、とりわけ、その対象領域に作用する法則性をそれがどの程度反映しているか、という点でも測定されうる、ということわれわれは知っている。われわれは教授学のための学術会議第13回会議で、東ドイツにおける教授学法則の認識状況を決算した（1971年から1975年までの研究成果、ヴェック1978を参照）。それ以来どの程度すすんでいるのか？私の見解によれば、少なくとも2つの点で認識上の成果がみられる。すなわち、教授学の注意が前よりもいっそう強く構造法則にむけられたあとで、——とりわけ生徒活動についての研究との関連で、そして方法叙述の場合に——より意識的に経過法則が追究された。授業において作用する法則性の階層構造を説明するさいに、最も一般的な法則性についての仮説を表明すること——基本命題と教授原理のなかに表現されているような、階層構造の「頂点」をある程度明確化すること——に成功したあとで、一連の研究——中でも、細分化された指導方略についての研究——は、階層構造の、すぐ次のより具体的な「第3平面」に近づいた。上で特徴づけられた方略、それに付属した局面系列、そこから演えきされた規則といった形で、こうした認識は一定の、おそらくは客観的に決定さ

れた秩序を形づくった。しかしそれらは、法則性や法則としては、これまではまだ叙述されていない。

上述の発展傾向は、とりわけ重点研究の成果のなかに現われている。出版物という形で理論的・体系的平面で全体を叙述するところまでは、さまざまな理由から、まだ行われていない。それにもかかわらず、そうした出版物を準備するための数多くの活発な学問的取り組み——とりわけ学術会議の指導による第18問題分科会の討議と、そこから生じた内容の討議記録（ヴァルター1979を参照）——は、疑いもなく、学校における授業過程のいっそう発展したモデルの作成に貢献したし、わが国の教授学者のもとで観点を前進させることに貢献した。物として具体化された形態では、この成果は、詳細ですべての協力者によって確認された、著作への洗練された構想として存在する（ドレウス／フルマン／ヴァルター／ヴェック1977を参照）。学説や研究の内容への確かな影響がそこから生じている。それは結局のところ、同一な理論的方向づけは、この学術会議に結集した教授学者たちのさまざまな出版物から原則的には生じるし、さらには詳細なところでも生じる、ということのための基礎を形づくっている。そして、学術会議の指導のなかで、近年における教授学研究の方略と重点についての統一的な観点を獲得することができたということは、学校における授業過程の個々のモデルが原則的に一致することについても暗示している。

具体的な平面では、分業的に獲得された諸認識の総合は、授業手引をいっそう発展させるための観点と手本という形で行われた（デーレ／レーマン1981、観点1980を参照）。それはドレスデン教育大学の研究サークルによって形成され、集団的に討議され、豊かなものにされた。第1回および第2回「ドレスデン会議」という形で学術的催しを実施することが確認された。そこでは、それぞれの研究集団の責任で、最も新しい認識——授業手引のための帰結をみちびくのびったり合った——が生き生きと、論争的に、そして質的に高くもたらされ、他の教授学者、教科方法学者、出版編集者、実践家との討議に付された（討議記録1978・1981を参照）。そのことも、諸認識を総

合することや相互を豊かにすることに本質的に貢献してきた。研究集団「授業手引」は、そのさい、その創造的で学問的な研究によって功績をなしたが、しかし、その間に新しく作成された授業手引のなかには、まだ充分には取り込まれていない。今や研究集団は、授業手引の作成者をかりたてて教授学的諸認識を考慮し適用するようにさせるという形で、研究成果の仕上げに努めている。

もちろん、授業過程についてのわれわれの見解の発展に大きな影響を与えたのは、研究協力以外で行われ、ソビエトと東ドイツの教授学者によってもたらされたあの研究成果であった。とくにきわだったのは、ドレフェンシュテットの「社会主義的授業論。1945年から1965年における東ドイツの発展」（1977a）であった。東ドイツ教授学史を仕上げる仕事が、それでもって開始された。出版物や直接的な研究接触をとおしてわれわれの思考に本質的に影響を与えたのは、アレクシューク、パバンスキー、ダニロフ、クライェフスキー、レルナー、リメッツ、オニスチューク、スカトキン、シチューキナ、シュウェリエッツ、ツェトリンなどのソビエト教授学者の数多くの研究であるが、そのなかで、東ドイツに現われた出版物においてとりわけきわだっているのが、「オーパーシュレーレの教授学」（ダニロフ・スカトキン1978）、パバンスキー「生徒の学業不振についての研究」（1977）、ツェトリン「生徒の学業不振とその防止」（1980）である。

1.3. 方法論的な主要問題としての理論と実践の関係の組み立て

70年代前半に、われわれは、東ドイツ教授学の自立的な実践分析が開始されたことを確認することができた。この発展は過去5カ年においていっそう深められ、方法論的に、そして研究方法上本質的に改善された（ヴェック1981bを参照）。わが国における授業のリアルな高度発展の弁証法に対する洞察は、本質的により深くなり、より細分化され、より広範になってきている。そのことによって、確実性という点での実践分析的叙述、実践への接近という点での理論の発展、目標志向性・リアリズムという点での実践に対する科学的認識

の仕上げがいっそうなされてきている。新しいのは、とりわけ次のような教授学的な実践分析研究の指標である。

—大規模な代表の長期的に指定された分析。そうすることによって、発展傾向をより正確に知り、帰結の性急な引き出しを効果的に防止するとともに、研究方略・実施方略を長期的に計画することができる。この発展は、1973 / 74～1977 / 78年度にくり返された複合的分析(シュルツ1982を参照)、ならびに1973年に開始された教授学研究所の長期的研究のなかにとりわけ現われている。そこでは、今では毎年約2000授業時間が量的にも把握され、データを電算処理し、質的に吟味されている(フルマン / シュネー1980, フルマン1982を参照)。

—新しい価値をもつのは、研究者、教職員、教師の3者の集団によって集中的に実施された、格別にすぐれた教師の作業様式と経験を把握し一般化するための深い分析である。実践分析をくぐって理論の発展を直接ひきだすこのような研究は、本質的なものへの集中、授業における訓育、生徒の能動性の向上といったことの研究において適切である、とこれまで判明してきている。

研究校における経験的活動の質は、いっそう高まっている。新しいのは、同時に全市街区域の相談校として活動する、というハインリヒ・ハイネ・オーバーシューレの先進的な努力である。研究校における大きな備蓄は、教師を同等なパートナーとして研究活動に参加させ、かれらの自主性を研究過程のなかで高める、という点に今やとりわけみられる。

経験的研究においてこうしたいちじるしい前進が目につくにもかかわらず、実験的研究の発展がいかに弱いか、いっそう明らかになっている。小さな実験——たいてい学位論文との関連で行なわれているが——をのぞけば、理論と実践の発展に大きな意義を与えた実験はここ10年以上も見られない。

実践のための科学的認識の仕上げにさいしての前進は、実践分析の場合ほど顕著ではない。それにもかかわらず——さまざまな平面での分析とフィードバックに支えられて——教授学の実践有効性に関して——とりわけ第8回教育会議以来—

—前進が見られると評価できる、とわれわれは信じている。われわれの共同研究に従事する教授学者が活動してきた約1350の継続教育の催しも、言うまでもなく、そのことに確かに貢献してきている。

われわれが出発するのは、実践に対する要求が多様であるために、教師と教職員のための科学的認識の仕上げがさまざまな形で必要とされている、という認識からである。

—洗練された創造的思考や行為をつくりだす前提としての、授業過程の内的モデルを完成するための理論的・体系的な形で

—教育学的技量および教科方法学的技量を発達させるための、授業方法、典型的場面、規則体系などといった形で

—授業計画・授業構成における全く具体的な要求を解決するための、授業手引、教科書、教科専門雑誌のなかでの教材と結びついた勧告という形で

最近の5カ年計画のなかで、われわれの共同研究に従事している教授学者たちは450以上の出版物を著した。彼らは——とりわけ第8回教育会議後の批判的吟味以来——、実践の要求に合致し、それに「近づく」ような認識の仕上げに対しても責任を感じることを、ますます自己の課題とみなした。上述の出版物のうち100以上がこうした要求に応じている。だがしかし、研究者における理論的要求水準が下がっており、そのことによっていわゆる教授学の「実用主義的傾向」が生じているという見解が、まだ克服されていない。一面的に抽象化され、実践からかなり逸脱し、恣意的な用語の使用によって独創性を強調した出版物は、実践にはあまり反響をもたらさないとすれば、実践の不十分さに原因を求めるのはあやまりである。同様に、理論の発展のためになされた、理論的・方法論的諸問題についての比較的抽象的な叙述を過少評価することもいっそうあやまりなのである。それは教授学という学問分野の発展にとって不可欠であるばかりでなく、実践に有効な援助をするのに必要な前提でもある。

この点で全く教訓的であったのは、出版物シリーズ「教師のための助言」への取り組みである(ドレウス / フルマン1980, ライヒ1980, ポ

ルツィン1980，ドレフエンシュテット1981，ヴェック1981a，ピゴールス／ヴェーシュ1981，パービング／ベルゲ1982を参照）。それは、予定された著作「授業過程の計画と構成」の代わりとして会議後に開始された。すぐれた「助言」は少なくとも次の4つの条件が満たされたときにのみ成立する、ということが示された。

— 理論は十分究明されていなければならない。しかも、一般的レベルで論理的・体系的に究明されるだけでなく、実践的諸問題にそれを具体的に適用することにおいても究明されなければならない。（そうでないと、解説事例の実用主義的な、非体系的な収集が実際に発生する）

— 実践は熟知されていなければならない。その発展傾向、主要問題、そこで教師がつきあたる諸問題、ならびにきわめてすぐれた成果をあげた教師の経験について。

— 政策と教育政策は、その勧告の政策的・思想的作用が予想され査定されうるほど、その詳細にいたるまで理解されていなければならない。

— そのためには、叙述の仕方への教授学的要求が生じる。よく言われることだが、ジャーナリストティックに言えば、直観的で、生き生きと、わかりやすく、おもしろく、そして同時に理論的に根拠づけられ、論理的に筋がとおっていて、より深い思考へと刺激づけられるような書き方が要求される。

もちろん「助言」もまた、今後においても、教授学的認識を実践に移すための一つの形態にすぎない。だがしかし、版を重ね急速な売れ行きを見せていることと、実践から肯定的な反響が得られたことは、その内容と形態が真の実践要求と合致していることを示唆する。研究者にとって、そうした助言を書くことは同時に試金石である。中でも自己の理論活動に関しての試金石でもある。もしもあなたが、自己の理論がいかなる成熟度に到達しているかを知りたいのであれば、「助言」あるいは助言に似たものを書きなさい。

このような論議は私には必要のように思われる。なぜならば、たしかに一般的には、実践分析、理論発展、科学的認識の実践への移行の間の関係が検討されてはいるが、それだけでは不十分であり、80年代における教授学研究の実践有効性をいっそ

う高めることのなかに主要な追究方向が見いだされなければならないからである。

近年の方法論上重要な第2の成果は、隣接諸科学、中でも教育心理学、教科方法学との生産的関係の構築にある。第13回会議でわれわれが述べたように、教授学についての教科方法学者との共同作業は、とりわけその理論形成的、理論伝達の、認識総合的、研究準備的、研究調整的、研究一般化的機能をいっそう良く実現することを必要とする。この点では、とくにカール・マルクス大学（ライプチヒ）、ドレスデン教育大学、教授学研究所の教授学者によって貴重な経験が収集された。それらは同時に、方法学者との共同作業のなかで教授学がどのような機能を優先的に実現しなければならないかは、とくに、ある問題の科学的仕上げの度合いに依存しなければならない、ということの意味する。同一テーマの平行的取り扱い——それは中でも基本方針の研究から生じたものであるが——は、たいていの場合、教授学の潜在的可能性をくみつくさない。授業研究の発展が特に明白に促進されるのは、教科方法学における認識水準の批判的・比較的一般化によって、そして前進的研究によって教授学がその刺激的機能を強化するときである。そのことはつねに、個々の教科方法学における認識の前進の解明を必要とする。

その他の方法論上の前進は次の点で確認できる。

— すでに取り扱われたようなソビエト教授学の利用において

— 帝国主義的な教授学見解との対決において。中でも、毎年開催される学術会議のコロキウムや最もすぐれた論文の公刊（授業過程についての基本見解1977，授業理論と授業実践の発展のアクチュアルな側面1979を参照）によって。

— 重点研究の枠内において授業過程の教授学的性格をいっそう明らかにすることによって。このことは特にドレウス（1978・1979）とクリングベルク（1979）の労作によって包括的に解明されている。

どんな場合でも方法論上の前進は、同時に、問題点や「弱点」の認識と結びついてきたが、そこにわれわれの研究の今後の質的高まりの備蓄がある。教授学の方法論は対象論の問題に第一次的に定位づけられるということにより高い注意が払わ

れるべきである、という原則でわれわれは一致してきている。あらゆる研究グループは——異なる興味・関心、特質をもってしようとも——それを行ってきている。今やわれわれの問題は、それによって獲得された認識がこれまできわだたせられたり、明確に叙述されることがあまりに少ない、という点にあるのである。

2. 得られた成果 — より高い達成のための土台

「1981年から1985年にかけての教育学研究計画」が提示されている。教授学研究は、「授業の基本問題と教授学の課題」と題される複合的な問題に責任を負っている。そこであげられた諸課題は東ドイツの授業実践と授業論における客観的な発展傾向や要求と一致している。それらは、徹底した決算や計画の審議のなかで準備され、研究協力者たちのあいだで決議された提案、われわれ自身が提起してきた提案に合致しているのである。

決算は——述べられたように——数多くの認識の前進を示している。若干の未達成の課題、若干の失速、そしてわれわれが先行的に認識していた数多くの問題や可能性があるが——しかし、とりわけ80年代のより高度な要請が求めているのは、獲得された成果を教授学研究が直面している諸課題（重点の決定について1980を参照）の達成にどれだけ役立つかという問題と結びつけて見るということである。

2.1. 諸課題をより大きな関連のなかに組み入れることについて

1981年から1985年までの研究課題を決定するにあたって、東ドイツの教授学者たちは、全社会的、政治的そして教育政策的な関連や課題および条件に対する以下のような洞察ならびに戦略的考察（国民教育制度の改善といっそうの発展1979、ノイナー1980を参照）から導き出そうとした。

第1。平和と軍縮を求める闘いのなかで、発達した社会主義社会を東ドイツにおいてさらに形成していくにあたっては、あらゆる社会的領域のあいだにいっそう強固な相互関係を意識的に造り出

すことが、社会的前進の本質的な条件であり、源泉である。科学・技術の進歩を成し遂げることによってわが国の経済的達成能力を強化することが、そのさいの中心的問題となった。どれだけ速やかに前進できるか——それはわが国の人々の責任の自覚に、かれらの意識性、組織性および社会的能動性に、そしてその教育と能力付与に決定的に依存しているのである。

80年代前半の基本的課題は、われわれの国民教育制度の大きな可能性を十分に汲み出し、教育活動の質や効果を高め、そのために創り出された有益な諸条件を包括的に使用し、そして意のままに使える手段を効率的・効果的に取り扱うといったことに最大限の貢献をするところにある。われわれは、経済およびあらゆる社会的領域の前進をめざして高度に陶冶・訓育するという作用を高めたい。

第2。社会主義的意識の形成、客観的な社会的法則性の働きを認識する能力、階級闘争の革新的性格とその弁証法の理解——それらは労働に対するわが国の青少年の関係にとって、科学・技術の進歩を成し遂げるさいのかれらの配置や労働生産性の上昇にとって、そして道徳的態度と全生活様式にとって本質的な条件である。したがって80年代における訓育の改善にあたって、次のものがとくに重要になってくる。すなわち愛国心とプロレタリア国際主義のいっそうの明確化、歴史意識の発達、労働に対する構えの形成、科学・技術の進歩や創造的労働に対する能動的な態度の形成、達成準備性や達成能力そして特殊な才能の発達、集団のなかで生活し、学び、働きそして闘う能力や準備性の改善などである。

意志の強さ、勇気、冒険心、規律性、謙虚さ、立場性、すべての革新的なものに対する精力的な擁護、階級的敵対者に対する非和解、信頼と義務意識といった革新的な性格特性を形成し、定着することがますます重要になってくる。

それぞれの教授学的研究課題のもとでも、そして科学的研究全体においても、これらの訓育的必要性に十分にこたえることが不可欠である。変化した生活条件や生活経験、若い世代のより高度な発達水準をいっそう考慮し、年齢に合わせて働きかけること、多くの信頼を寄せ、責任を委ねるこ

ともとりわけ必要である。

第3. われわれの学習指導要領の基礎になっている現代の一般教育の信頼に足る構想（ノイナー 1974 を参照）は——部分的変化を含めて——今後われわれのオーバーシュールの内容的な整備や改善にさいしての土台でありうる。一般教育の水準を高めるにあたって、実際の陶冶・訓育の成果に関する問い、授業の効果に関する問いがますます前面に出てきている。一般教育を改善するさいの促進的傾向にとって、次のことが必要だと考えられている。

——一般教育の基本的性格の強調。つまり本質的なものへの強い集中、すべての子どもにおける教科専門的な知識・能力の確実性や持続性および応用可能性の向上などである。

——世界観と道徳の伝達にさいしての授業の効果の向上。ことに陶冶内容の世界観的基礎づけと党派的価値づけによる向上である。

——われわれの一般教育がもつ総合技術的性格の、その生活接近の、そして生活と労働への準備にあたってのその具体性のいっそうの明確化。総合技術教育、つまり生産労働と授業全体との関連づけは、そのさい一つの重要な部分課題である。

——最後に、生徒の知的・身体的発達への要求が増すにつれて、きわめて大きな身体的・心理的安定性を介した達成能力の増大という目標をもった一般教育の改善が求められる。

われわれは、現在の陶冶領域と教科は新しい要求を受け入れる能力がある、ということから出発している。現存する潜在的可能性をもっとよく汲み出すための主要なすじ道は、個々の陶冶領域や教科の輪郭づけのなかに見い出される。そのさい安易に教科課程の変更を考えないことが原則的に重要である。問題の解決は、教師の中心的な事前計画と創造的活動とを共同作用させる全領域のなかでより複合的に求められなければならない（ノイナー 1980 を参照）。

集中的な取り組みという意味で、一般教育を質的に高めるための潜在的可能性は、とりわけ次の3つの領域のなかに見い出される。

——多様な教育的働きかけの可能性とその相互の援助のなかに。

注目の中心にあるのは、今後も授業であろう。

重要になるのは、選択授業によって必修授業を補充するという方向での枠プログラムに従った学習サークルである。教授学は——その対象への集中にさいしては当然のことながら——すべての教科外活動、生活様式、生徒の余暇と授業との関連に眼を向けることを強力におし進めなければならない。

——可能性は、われわれの教育制度の各段階の課題をいっそうよく達成することのなかに、そしてその移行を調和的に形成することのなかにある。年齢適合性と各段階の特殊性の問題性は——それについては教授学もこれまであまり言及してこなかったのだが——有無を言わさぬ解決を求めている。第9および第10学年での高学年段階に合った授業構成の新しい質のなかに、教授学は授業の質と効果をあげるためのきわめて重要な源泉の一つを見い出している。

——もっとも大きな可能性の一つは、一般には、全教育活動の質を高めるために主体的要因をより完全に利用することのなかにある。生徒の能動性を高めるために教師の創造的活動を發揮すること——そのことは、明らかに、授業の質と効果を高める場合の主要な連鎖になっている。個別的にみれば、そのさい、とりわけ次の点でのいっそうの発展が問題となる。

- 学校での教育過程の計画と指導
- 授業の内容と過程の効果的な構成
- 生徒の共同責任と自己活動との各人に合った向上
- 現存の物質的・技術的用具の有効な利用
- 教師養成とその継続教育。とりわけかれらの教育的技量の発達におけるもの。

教育メディアの教育政策的指導、その教授学的研究と実施という3者の歩調を合わせた共同作用は、この集中的な取り組みの過程において決定的な意義をもっている。80年代の全社会的そして教育政策的な目標や課題のために、こうした潜在的可能性をいっそう完全に開拓するよう援助すること——そのことのなかに、東ドイツの教授学研究はその政治的責任と任務を見い出すのである。

2.2. 1981年から1985年までの重点、課題、分業と協業

第1の研究重点は、授業においてすべての生徒の知的能動性を高めること（ドレウス／ヴェック 1981を参照）に向けられる。実践分析的考察と理論分析的考察から、それは5つの部分問題に分けられた。第1の部分問題は、「大量の実践において問題探究授業の本質的により高度な可能性をいかにして達成できるか」という問いに集中する。第2の部分問題は、「80年代の諸条件のもとで、どうすれば授業のわかりやすさと年齢適合性に関するより高度な要請にいつそうよく合致できるか」という問いの解答に向けられる。第3の部分問題は、各生徒の個人的な達成可能性をいつそう完全に汲み出すことをめざしている。それには次の3つの研究が含まれる。

共同とコミュニケーション、つまり授業における社会的諸関係の形成についての研究。それは同時に、各生徒の個性の発達のためにこれらの諸関係を利用することに関する問いに集約される。

授業と生産労働における数学的、自然科学的そして技術的な才能の促進と発達という東ドイツ教授学にとっては比較的未開拓の問題に取り組む研究（シュタインヘーフェル 1981を参照）。

枠プログラムに従った学習サークルの内容と構成についての包括的な研究の3つである。

第4の部分問題の解決は、生徒の能力の効果的な発達によって——ことに学習や知的作業の方法と技術の伝達によって——すべての生徒の知的能動性を高めるためのよりよい習慣的前提を創り出すことにとりわけ役立つものでなければならない。この部分問題のなかには、創造的特性の形成についての調査研究が組み込まれている。そのさいわれわれが大変興味をもっているのは、物理学、化学そして生物学の教科方法学者たちとの共同研究であり、それは、そのために長期的に計画された実験によって、近年、有意義な認識をもたらしたのである（自然科学の授業における創造的学習と思想的価値 1977を参照）。

第5の部分問題は、「80年代の諸条件のもとで、すべての生徒に安定した認識興味と学習の構えを発達させる必要性から、授業の内容と構成に対し

てどのような要請が生ずるか」という問いに関係する。

分業的にもたらされた認識成果の総合は以下のことによって行われるべきである。

——研究過程全体をとおして、関与したすべての共同研究者による部分認識を絶えず相互に取りあげ、総合し、そして応用することによって。

——「ハインリヒ・ハイネ」研究校での複合的な実験のさいに、すべての部分認識を適用することによって。その実験は、ある学校で教師の教育的技量を発達させることによって、すべての生徒の知的能動性を高めるための実践的なすじ道を見つけて出すことをめざしている。

——学術会議の学際的な催しによって。そこでは、1982年に計画されたソビエト連邦の指導的教授学者たちとのコロキウムが特別な意義をもっている。

——他の重点、とくに第3の重点についての研究の範囲において。

こうした「構成的総合」の成果は、教師養成とその継続教育において、教科方法学者や授業手引の著者および各種教科書の著者たちへの勧告において具体化されるべきである。そしてまた、より高い陶冶・訓育成果のために、すべての教科で、そしてすべての段階で生徒たちの知的能動性をはっきりと高める努力をしている教職員を助けるといふ目標を追求するすべての資料や出版物において、具体化されるべきである。われわれは研究活動の成果を、とりわけ実践のなかで獲得された実際の前進で測ろうと思う。

第2の研究重点は、授業内容の選択と構造化という包括的な問題をめざしている。そのさい本質的なものへの集中についての研究が継続されており、それは一方で、授業手引、教科書、教科課程および学校教育実践における教科特有の問題解決のし方の分析、一般化そして活性化によって行われ、他方では、可変的な教材の構造化による高学年段階の授業の質と効果を高めるための先行実験によって行われている。新たにわれわれの責任領域のなかに取り入れられたのは、一般教育の内容のいつそうの発展についての研究であり、そして中心的な事前計画にとっての首尾一貫性についての研究である。教科課程論的活動はそのなかに関

まれる。

第3の研究重点は、授業時間の内容と構成についての教授学的叙述のいっそうの発展に向けられる。課題は、以下のような認識と目標とを結合することである。すなわちソビエト連邦、他の同胞国家そして東ドイツで獲得された目標と内容、構成要素、法則性、教授原理と教授機能、授業方法、教材教具と組織形態、いっそう発展させられた諸条件などについての教授学的認識と、創造的で複合的な教授学的思考のための前提として授業過程に関する教師の理論的知識を実践に使える形でいっそう発展させることに貢献するという目標との結合である。そのことによって、同時に、授業時間が変化豊かに構成されるべきであり、その必要性は、とりわけ、生徒の知的能動性を高めることから、本質的なものへの集中から、改善された学校設備から、そして生徒の増大する達成能力から生じるのである。とりわけの期待は、1984年のソビエト教授学者たちとの共同コロキウムに結びついている。

第4の研究重点は、教科書、教材教具、授業用ラジオおよびテレビ放送、ならびに授業手引を内容豊かに、複合的に同調させて利用し、発展させるために教授学のもつ潜在的可能性を開発することになる。今後の5ヶ年計画においても、教師の活動の合理化や、自主的研究会における授業の質の向上のためにこうした中心的手段の研究・開発活動がなされなければならない、という必要性から出発しなければならない、そしてまたすべての開発活動に何百人もの著者が関与するという必要性から出発しなければならない。そしてそこから出発して、同じ教授学的構想がこうした中心的手段の開発とその利用についての勧告の基礎となるためのよりよい科学的前提が創り出されなければならない。ここでは、本来の責任は教育科学アカデミー教材教具研究所にある。しかしながら、そのさい教授学研究にとってとくに重要なのは、前述の用具に特有の開発活動から独立して、この問題の複合的で教授学的な、実践分析的なそして理論的な処理に十分集中することができる教授学者たちの共同責任である。「授業手引研究」に対する責任は、今後も、当該の研究グループによって引き継がれるのである。

さらに、教授学の責任領域のなかにある2つの他の課題がつけ加えられなくてはならない。1つは「アビトゥール段階の教授学」の問題である。そのさい問題はとりわけ次のことのなかにある。すなわち、アビトゥール段階での変化した諸条件のもとで、大学準備の効果を高めるための実践的援助を目標志向的に開発することをめざした実践分析と理論的作業を進めるにあたって、教授学的認識を複合的に利用することである。もう1つは、国民大学における陶冶・訓育についての研究が教育科学アカデミー教授学研究所のなかに統合された。ここでは、その特殊性から生ずる若干の問題設定が出てきており、それはオーバーシュールの教授学にとってもきわめて大きな関心がもたれるものである。それは、学習のさいの本質的に高度な自主性に基づいて問題解決をすることを必要とするようなカリキュラムの開発に関っており、さらに高学年段階およびアビトゥール段階の授業に対しても、将来を見通して、あるすじ道を示しうようなカリキュラムの開発にも関わっているのである。

学術会議の第23回会議は次のような共同の意志表明をもって閉会した。「われわれの前には多くの要求を含んだ課題が横たわっている。われわれは——われわれの構想はそのように設定されているのだが——到達した発達水準を基礎とし、諸課題に着手し、そしてより高い達成増大を得ようと努力するであろう。われわれが必要としているもの、それはわれわれの集団において活動しているすべての研究者の能動性、イニシアチブ、創造的着想そして根気である。そしてそれらによって東ドイツの教授学研究は、次の5ヶ年計画に対して、その責任において与えられたものを実現することになるのである。」

文 献

- 教授学的視点からみた西ドイツ授業論・授業実践の発展のアクチュアルな側面。1979（草稿）
- ババンスキー， J：生徒の学業不振の克服に関する研究.. 1977。
- パービング， H. / ベルゲ， M.：授業における分化。1982。

ベッヒャー, J. : 教材が充実しているのになぜ問題探究授業なのか, 「教育学」誌 1979年2号。

ベッヒャー, J. / フンネスハーゲン, K. H. / ロイテルト, H. : 本質的なものへの集中と授業時間の教授学—教科方法学的構成, 「教育学」誌 1979年4号。

ブリュッゲナー, K. H. : 一般教育総合技術学校の授業における創造的生徒活動の訓育効果的な指導, 「教育学」誌 1978年3号。

クラウス, M. / ドルスト, W. / クニユッパ, G. / ヴェング, H. : 学習と労働の構えへの訓育, 高学年生徒の訓育に関する研究成果, 1981。

ダニロフ, M. A. / スカートキン, M. N. (編) : オーバーシュレの教授学—現代教授学の若干の問題—, 1978。

ドレウス, U. ほか. : 教授原理—観点, 討議すべき問題, 解決のための提案, 1976。

ベルゲ, M. / ギャップ, R. ほか. : 教授学的課題としての分化—授業例—, 1980。

デーレ, E. / レーマン, H. : 研究グループ「授業手引」の活動から, 「授業の計画, 指導, 評価についての情報」『情報資料』(「カール・フリードリヒ・ヴィルヘルム・ヴァンダー」教育大学) 1981年1号。

ドレフェンシュテット, E. : 個人的特性—個人的促進, 1981。

ドレフェンシュテット, E. : 社会主義的授業論—1945~1965年における東ドイツの発展—, 1977a。

ドレフェンシュテット, E. : 授業における本質的なものへの集中, 「教育学」誌 1977年8号, 1977b。

ドレウス, U. : 教授学理論における授業過程の弁証法的性格の把握に関する若干の問題, 「東ドイツ教育科学アカデミー年報 1979」., 1979。

ドレウス, U. : 授業過程の弁証法の精選された問題に関する教授学的研究, 教育学学位請求論文(B), 1978。

ドレウス, U. / フールマン, E. : すぐれた授業時間を構成するための問答, 1980。

ドレウス, U. / フールマン, E. / ヴァルター-K. H. / ヴェック, H. : 「授業過程の計画と構成」という著作のための構想, 1977(未公刊)。

ドレウス, U. / フールマン, E. / ロイテルト, H. / シュネー, Ch. / ヴェック, H. : 「高い知的能動性を授業のなかですべての生徒に保障することに成功した教師の作業様式の分析と経験の把握」というテーマで行われた, ノイブランデンブルク(1980年10月27~30日)

での教授学研究所の実践分析の主要成果, 1981(草稿)。
ドレウス, U. / レハック, B. / シュネー, Ch. / シュルツ, M. / ヴェック, H. : 「訓育の効果のある授業をすると定評のある教師の諸経験の把握」というテーマで行われた, カール・マルクス・シュタット(1979年12月3~8日)での教授学研究所の実践分析の主要成果, 1980(草稿)。

ドレウス, U. / レハック, B. / ヴェック, H. : 訓育的に特に成果をおさめている教師—どこがちがうのか? 「教育学」誌 1980年9号。

ドレウス, U. / ヴェック, H. : 知的能動性—授業の質と効果を高めるための集中点, 「教育学」誌 1981年7/8号。

ベルゲ, M. / クライン, H. / ザルツヴェーデル, W. ほか. : 統一的授業—すべての生徒の個性的促進, 1975。
東ドイツ学校の一般授業論(教授学)の体系的発展についての1971~1975年における研究成果, 1976(草稿)
社会主義学校における訓育方法と授業方法, 1977(草稿)。

ファウスト, H. : 複合的な研究テーマの取り扱いにおける経験と問題, 「教育学研究」誌 1981年1号。

ファウスト, H. (編) : 授業における能力発達の諸問題, 1982。

フリークナー, E. / クリストフ, H. : 総会討議の報告, 「教育学」誌 1977年8号。

フランク, F. : 文学の授業と国語の授業における本質的なものへの集中についての教授学的研究, 教育学学位請求論文(A), 1981。

フールマン, E. : 授業過程の本質的指標の量的把握方法について, 「東ドイツ教育科学アカデミー年報 1982」, 1982。

フールマン, E. / シュネー, Ch. : 授業過程の本質的指標の量的把握方法を用いた, 授業実践の発展傾向についての教授学的研究に関する報告, 1980(草稿)

フールマン, E. / ヴェック, H. : 研究問題としての授業方法, 1976。

フールマン, E. / ヴェック, H. : 授業におけるすべての生徒の知的能動性の向上—すぐれた成果をあげている教師の経験は何を教えているか? 「教育学」誌 1982年3号。

ギーゼ, Ch. : 授業における健康教育—授業における教材の健康教育の可能性と生理学的法則性的作用をとくに考慮した, 授業実践・授業理論のいっそうの発展のた

- めの調査研究。教育学学位請求論文(A), 1977。
- グレント, D. / クリングベルク, L. / ミュラー, M. / ウィッシュコン, U. : アビトゥール段階における授業指導の観点。「教育学」誌1978年別冊1号。
- 帝国主義的教授学における授業過程についての基本見解と、それに対応した構成構想へのその反映。1977(草稿)。
- ホイペル, G. : 授業における意志教育についての教授学的研究。教育学学位請求論文(A), 1981。
- ヘルビッヒ, H. : 授業過程の諸要素を結合した授業用テレビ放送。「教育学研究」誌1979年6号, 1979a。
- ヘルビッヒ, H. : 授業構成の教授学的条件の一つとしての教育テレビの授業放送。「教材・教具情報」1979年4号, 1979b。
- ヘルビッヒ, H. : 教科課程と結合したラジオ・テレビ放送に関する現在の教授学的・方法学的活動と、そこから生じる教授学研究への若干の要請。「マルチン・ルター大学紀要。社会科学・言語科学系」1976年4号。
- ホエール, G. / ヴェニーク, I. : 授業過程における評価。「教育学」誌1980年7/8号。
- ホフマン, B. : 授業における生徒集団の発展。「教育学」誌1976年11号。
- フンネスハーゲン, K. H. : 確実な知識の習得という視点からの教材の構造化。「東ドイツ教育科学アカデミー年報1980」。1980。
- フンネスハーゲン, K. H. : 教材の主体的意義を細かくとらえ、効果的な授業構成のために利用する。「教育学」誌1978年12号。
- クリングベルク, L. : 授業過程の弁証法について。「教育学」誌1979年1号。
- クノーベ, H. : 授業での認識過程において生徒集団の作用を高める潜在的な可能性。教育学学位請求論文(A), 1978。
- ドレフェンシュテット, E. / ヴェック, H. / ハウステン, H. J. / フンネスハーゲン, K. H. / ベッヒャー, J. / プレッツ, R. / ヴェルナー, B. / ゾーン, G. : 授業における本質的なものへの集中——問題, 観点, 解決のすじみち——。「教育学研究」誌1977年5号。
- ランゲ, U. : 授業における倫理的・道徳的規範の教育——教材の体系性と比較的独立して——。教育学学位請求論文(A), 1981。
- レーマン, H. : 授業手引の仕上げにあたっての教師の中心的事前計画と創造的活動の関係。「東ドイツ教育科学アカデミー年報1978」, 1978。
- ロイテルト, H. : 練習プログラムの投入による高学年児童の正書法不振の個別的克服。「東ドイツ教育科学アカデミー年報1981」, 1982。
- ロイテルト, H. : 教師の創造的活動における本質的なものへの集中。「教育学」誌1980年6号。
- ロイテルト, H. : 授業での発言活動の発達に関する教授学的諸問題。「東ドイツ教育科学アカデミー年報1978」1978。
- ローゼ, W. / シュタイルヘーフェル, W. : 教授学的視点からみた学習と労働の相互関係の若干の問題。「授業と生産労働における生徒の能動化」『カール・マルクス・シュタット工科大学紀要』1980年9号。
- ロンマー, I. : 授業における意志教育に関する教授学的研究。教育学学位請求論文。1981。
- 方法的手引。一般教育総合技術学校用のプログラム教材・教具を作成するための構成上の留意点と例。1979(未公刊)。
- ノイナー, G. : 中心的計画と授業指導の本質的手段の仕上げと投入における、密接な相互作業による授業の質の向上。「教育学研究」誌1981年3号。
- ノイナー, G. : 構成的総合——教育学的思考と研究の重要な方向。「教育学」誌1980年5号。
- ノイナー, G. : 社会主義的一般教育の理論。1974。
- 授業の組織化——生徒の生活様式。「フンボルト大学紀要」, 1981。
- ピゴールス, P. / ヴェーシュ, G. : 学級リーダーとFDJグループ。1981。
- ポルツィン, J. : いかにして労働によって労働へと教育するか? 1980。
- 教授学のための学術会議, 研究グループ「授業手引」, 「人民と知識」出版3者共同の学術的催しの第2回ドレスタン会議(1981年2月11~13日)の記録。1981(草稿)。
- 教授学のための学術会議, 研究グループ「授業手引」, 「人民と知識」出版3者共同の学術的催しの第1回ドレスタン会議(1977年10月18~20日)の記録。1978(草稿)。
- ラウシュ, E. : 集団の関係と共同的活動によって学習の質を高める。「教育学」誌1979年4号。
- ラウシュ, E. : 授業における自主的な知的活動。知的活動の目標特質と経過特質, 中でも自主性の発達についての教授学的研究。1978a。

- ラウシュ, E. : 授業過程と共同。「教育学研究」誌 1978年5号, 1978b。
- ライヒ, W. : 規律困難さを克服する教師の資質付与を含めた規律教育の教授学的研究——道徳的規範習得の問題を解決するために——。教育学学位請求論文(A), 1978。
- ライヒ, W. : 授業においていかにして規律をつくりだすか? 1980。
- ローテンバーゲン, H. : 成績採点と習得過程の教授学的指導。「教育学」誌 1976年6号, 1976a。
- ローテンハーゲン, H. : 生徒成績の採点の教育的作用を高めるために。「教育学」誌 1976年6号, 1976b。
- シュミット, R. : 文学授業と歴史授業での道徳的意識の目標志向的発達に関する教授学的研究。教育学学位請求論文(A), 1982。
- 自然科学の授業における創造的学習と思想的価値。「フンボルト大学自然科学科方法学領域からの研究報告」, 1977年6~7号(草稿)。
- シュルツ, M. : 実証的教授学研究の実施における研究方法上の経験と認識。「東ドイツ教育科学アカデミー年報 1982」, 1982。
- 学習と労働への構え。フリードリヒ・シラー大学紀要, 1979。
- 研究グループ「授業手引」の授業手引改訂の観点。カール・フリードリヒ・ヴィルヘルム・ヴァンダー教育大学, 1980。
- シュタインヘーフェル, W. : 「授業と生産労働における数学的, 物理的, 技術的才能の促進と発達に関する報告」のテーマを扱うさいの構想上の諸問題。教授学のための学術会議第23回会議(1981年4月2日)の資料。1981(草稿)。
- シュタインフェーフェル, W./ローゼ, W. : 総合技術的原則を格別に配慮したときの, 生徒活動の能動化の教授学的萌芽。カール・マルクス・シュタット工科大学紀要。1979年6号。
- ティーム, W. : 生徒の習得過程の法則性を意識的に利用しての, 授業における生徒活動の指導に関する教授学的研究。教育学学位請求論文(B), 1981。
- ティーム, W./ヴェック, H. : 習得過程の法則性への授業指導の依存。「教育学」誌 1978年2号, 1978a。
- ティーム, W./ヴェック, H. : 習得活動の構成要素とその指導。「教育学」誌 1978年3号, 1978b。
- ティーム, W./ヴェック, H. : 教授学的に指導された習得過程の細分化された単位としての授業過程。「教育学」誌 1978年6号, 7/8号。1978c, 1978d。
- トマシェフスキー, Kh. : 道徳的価値を伝える。「ドイツ教員新聞」1975年45号。
- トマシェフスキー, Kh. : 授業における思想的価値の伝達・習得過程。フンボルト大学, 1980(未公刊)。
- 80年代における国民教育制度の改良と継続発展。基本資料Ⅱ, 1~6巻, 1979(草稿)。
- ヴァルター, K.H.(編) : 授業過程におけるプログラム化。1977。
- ヴァルター, K.H.(編) : 授業過程の全体叙述における認識前進と問題点の統合。「教育学研究」1979年1号。
- ヴェック, H. : 授業における成績調査と成績評価。1976。
- ヴェック, H. : 評価と採点。1981a。
- ヴェック, H. : 80年代初頭の授業分析的研究の位置, 傾向と問題点。「教育学研究」誌 1981年5/6号, 1981b。
- ヴェック, H. : 授業の訓育的効果の向上。「教育学」誌 1977年8号。
- ヴェック, H. : 授業の訓育的機能。「発達した社会主義社会における学校の機能」, 1979。
- ヴェック, H. : 1971~75年東ドイツ学校の一般授業論(教育学)の発展に関する研究成果。「東ドイツ教育科学アカデミー年報 1978」, 1978。
- ヴェンゲ, H. : 学習への社会主義的構えの概念, 指標, 表出形態。「イエナの訓育研究」誌 1980年2号。
- ツェトリン, W. : 生徒の学業不振とその防止。1980。
- ヴェック, H.ほか : 1981~1985年教授学研究の重点の決定(草案)。1980(草稿)。

(付記) 訳出を終えた後に発行された「教育学」誌 1984年10号に、「東ドイツ教育科学アカデミー年報, 1983年版」の書評が掲載され, 訳出したヴェック論文もそのなかで言及されている。