

## P. ハイマンの教授学研究

渡 辺 光 雄

第二次大戦後の西ドイツにおける実証的な教授学研究の流れは、一九六〇年代に登場したハイマン (Paul Heimann) の授業分析的な教授学研究に始まる、ということが出来る。彼の教授学研究について、その存在は、わがくにの教授研究者のあいだでもすでに知られている。しかし、その教授学研究における授業のとらえ方それ自体については、あまり知られていない。本稿は、戦後の西ドイツで実証的な教授学研究の先駆けを成したハイマンの教授学研究が、授業をどのようにとらえていたのか、ということを検討するものである。

一九五〇年代から六〇年代の西ドイツ教授学界には、ヴェーニガー (Erich Weniger) とクラフキ (Wolfgang Klafki) が提唱する解釈学的な教授学研究が一方で大き

な勢力を形成し、「人間形成」に関する構想、即ち、教授学構想を広く展開していた。そのような状況のなかで、ハイマンは、授業分析的な教授学研究の立場から、「人間形成」について「陶冶」の概念を中心に展開するヴェーニガーとクラフキの構想を見渡し、次のように批判を加えた。

ヴェーニガーとクラフキの教授学構想は、「通常の学校の授業における意思決定に対して効果を發揮することがない」ばかりではなく、「この陶冶哲学による『成層圏思考』の現実的結果として、残念ながら、具体的な授業時間に関する沢山の教授学文献リストは見られても、偉大な陶冶理論家の幅広い提言をみることはなく、そのために、授業の質は水準以下になる」と批判した。「陶冶」は、計画や組織

化の働きをまったく持たず、はっきりすることのない『曖昧なもの』となるにすぎない」ために、「陶冶概念が基本的には実用的な教授学を打ち立てることはない」。

(Heimann, 1970, S.114-116)

解釈学的な教授学構想には、もともと、「人間形成」に関する思考の枠組みを提供する働きがあったが、その思考の枠組みには、授業に携わる「実践家」の志向を枠づける働きがあっても、「教育現実」に対する制御機能の働きがなく、操作的手続きに欠けていた。その操作的手続きの欠如に対して、ハイマンは、このような批判を加えた。彼は、ヴェーニガーやクラフキの教授学構想が示す思考の枠組みの性格に「成層圏思考」の名称を冠し、また、その思考の枠組みの性格ゆえに、彼らの教授学構想には「計画」や「組織化」の機能が欠けていることを強調した。

教授学に対するハイマンの考え方は、授業に密接に基づいており、彼自身は、自らの教授学を授業の理論としてとらえる。ここでは、授業は、「教授学全体からみて未解決の問題が具体的に解決されるべき教授・学習問題として現れるところ」になる。「授業の理論」は、「授業で

現れる事象すべてを科学的に制御し、そこにおいて、基本的に、授業に作用する要因すべてを全体的に把握できる」ようになっていなければならない (Heimann, Otto & Schulz, 1970, S. 9)。彼の教授学構想は、アメリカの学習研究の影響を受けたハウスマン (Gottfried Hausmann) とロート (Heinrich Roth) の教授・学習研究、そして、教授・学習過程を情報理論の概念で定義するフランク (Helmar Frank) の試みを背景にしている (Heimann, 1970, 116f.; Hausmann, 1959; Roth, 1965)。その構想を生み出すのに直接貢献したのは、一九六〇年にベルリン教育大学に設けられた「授業実習」(Didaktikum) の試みである。この「授業実習」は、ハイマンの提唱した授業分析的な教授学の構想の具体例になるために、以下において、まずそれをさきに紹介してから彼の教授学構想を検討することにする。

#### 一・ベルリン教育大学の「授業実習」

一九五八年に西ベルリンの議会は、教育学と教科学間と教員養成の統合を目指す教員養成法を成立させた。ベルリン教育大学の教育学者グループは、この法律の目的

を実現するために、一九六〇年に「授業実習」を提案し、教員養成における理論と実践の結合の試みを行った (Heimann, 1970, S. 110)。

「授業実習」はハイマン・他著『授業 分析と計画』(初版一九六五年、第五版一九七〇年)で詳しく紹介されているが (Heimann, Otto, & Schulz, 1970, S. 196-211)、それによれば、「授業実習」は、ベルリンのグルントシュューレ(小学校)とその教師の協力の下に一学期間ベルリン教育大学全スタッフが共同実施する教員養成プロセスであった。

「授業実習」には、事前に一学期間の準備期間が伴う。ここでは、まず、学生は、授業構造のとらえ方、授業記録(プロトコール)のとり方、授業記録による授業評価に必要な問題設定、授業計画の諸前提などの諸項目について、授業参観やゼミや映画で学習する。次に、学生は、学習・知覚・把持・練習・忘却・反復などの学習心理学的事項、グルントシュューレ第一学年用の授業と合科授業、学生自らの選択教科の授業と非選択教科の授業についてそれぞれ学習する。この準備期間の後に展開される授業実習では、グルントシュューレでの第一学年の授業、合科授業(第二、四学年対象)、教科授業(第五、六学年対

象)という実習が行われる。この間、学生は「授業実習」関係のものだけを勉強する。

「授業実習」の内容は基本的に大きく二つに分けられ、一つは、学生による授業の分析と計画であり、もう一つは、学生自身による授業の実施である。前者において、学生は、グルントシュューレの生徒と教師の行動や授業の様子の体系的な観察・記録・分析を文化的・社会的条件や授業の目的・内容・方式・教具との関係で行わなければならない。学生は、通常、一つのグルントシュューレに対して、たがいに異なる教科専門に従って六人一組みで配置される。そして、学校内では、さらに二人ずつに分かれて学級での授業を参観し、また、いろいろの学習分野におけるさまざまな年令段階の生徒の反応や能力や態度を観察し分析する。そして、学生は、教材の準備やその提示方法についていろいろな側面からの自らの考えをまとめ、後で行う自らの授業の計画に役立てなければならない。「授業実習」の前半では、このように、授業の分析と計画に重点が置かれるが、それは、学生が、学校の指導教師の指導の下で教材準備や教材提示方法についていろいろな側面から考えられるように練習するためである。この練習を経て、学生は自分が後で行う授業につい

て、頻繁に指導教師に対して生産的に尋ねることができ  
るようになる、というのである。

「授業実習」のもう一つの内容は学生による授業の実  
施であるが、この学生の授業は原理的には実験的性格を  
有している。ここでは、授業は、大学の教授学関係教員  
による観察の対象であるとともに、授業者となる学生の  
同僚即ち同じ学校に來ている他の学生による観察の対象  
でもあり、また、授業者となる学生自身の行動を反省す  
る場でもある。授業では、授業者としての学生の行動が  
いかに柔軟で独自性に富み、秩序立っているか、という  
ことについて問題にされるが、学生は、実習期間中に観  
察する現実の授業と自分が計画して自ら行う授業との違  
いを認識しなければならない。そのためには、予めその  
学生が授業の観察・記録・分析を十分に行っていること  
が前提とされる。学生は、友人とのチーム作業で授業の  
プロトコルに基づく分析を徹底して行うことにより、  
自ら計画した授業全体を見渡し、授業上の要因と行動全  
体の内的依存関係を洞察し、自らの授業の結果を自分で  
確認することができる、というのである。

「授業実習」には、第一学年用の授業と合科授業、あ  
るいは、合科授業と自分の教科の授業、あるいは、自分

の教科の授業と他の教科の授業、というように、二種類  
の授業を対比させながら、現実の教師および生徒の様子  
の観察と分析を重視した実習が取り入れられる。第一学  
年用の授業と合科授業に関しては、観察と分析の視点と  
して、授業案と実際の授業展開との比較、使用されたメ  
ディアへの生徒の反応、生徒と教材に対するメディアの  
適性、生徒個人あるいはクラス全体の生徒の行動様式、  
がそれぞれ掲げられる。そして、クラス全体の活動の計  
画・実施・評価を含む授業計画が、心理学・社会学・人  
間学・哲学などの基礎学問や教科学問や教科教授学との  
関係から単元全体にわたって検討される。学生が自ら選  
択する教科の授業に関しては、観察と分析の視点として、  
年令段階と教科内容との関係、教科の意図と人間学的条  
件との関係、教科の研究状況と学校での教科指導状況と  
の関係、教科内容の歴史とその現在の状態との関係、教  
科の実像とその体系的位置づけとの関係、がそれぞれ掲  
げられる。この観察と分析の視点は、学生自身の授業計  
画のためにとくに重視される。即ち、クラスの活動にお  
ける生徒の誤りの分析、生徒個人とクラス全体の成績、  
教科書、教具、参考書などとの関係から立てられる単元  
全体の授業計画のためにとくに重視される。最後に、自

分の選択しない他の教科の授業に関しては、次の三つが観察と分析の視点として掲げられる。即ち、グルントシュレーの上級段階で行われる少なくとも一つの他教科の授業の教授学的背景を知ること、その教科の授業を人間学的・文化社会的条件やとくに社会学などの基礎学問との関係で分析すること、学生がグループでその教科の授業計画を関連事項（内容と目的の関連、単元の構造、固有のメディアおよび方法の選択）との関わりで立てること、である。このように細かな視点に基づく観察と分析に基づいて、学生は自らの授業を計画しなければならぬ。

以上のように、「授業実習」は、学生に現実の教師と生徒の様子を観察・分析させ、それに基づいて自ら授業を組み立てさせるところに、大きな特徴を持つ。そのような「授業実習」を成り立たせるのがハイマンの教授学構想になる。

## 二・ハイマンの教授学構想

ハイマンは、一九六五年に書いた論文「教授学一九六五」において、自らの教授学の構想は「一九六〇年にべ

ルリン教育大学に設けられた『授業実習』に立ち戻る」と述べる。そして、そこにおいて、その構想の特徴を指摘する。その指摘は、彼自らが批判したヴェーニガーとクラフキの解釈学的な教授学研究の提起する教授学構想の特徴（教師の個人的な体験で生じる問題を整理する思考の枠組みから構想が成り立つ、という特徴）に対比させながら、「授業実習」との関係で次のようにまとめられる（Heimann, Otto, & Schulz, 1970, S.8—10）。

- ① ハイマンが教授学構想で問題にするのは、ヴェーニガーやクラフキのような「個人のための理論」、即ち、自らの授業を自らの力で取り仕切る「教師」自身の思考の枠組みではない。問題の対象にするのは、授業者としての学生の授業行為の制御について、当の学生以外に、教育学者、学校関係者、教科教授学者が共有できる「グループのための理論」である。クラフキは、自らの教授学には、「教科」ごとの話し合いに共通の枠組みを提供する役割がある、と述べるが（Klafki, 1965, S. 100）、話し合いのなかで制御の効く操作性がそこに示されていなかった。その点において、クラフキの教授学は、「個人のための理論」の域を出ることはできない。

② ヴェーニガーとクラフキの教授学は、教授学上の問題を整理するための思考の枠組みであった。それに対して、ハイマンのばあい、授業は、「教授学全体からみて未解決の問題が具体的に解決されるべき教授・学習問題として現れるところ」であるという規定に基づいて、教授学は、「授業で現れる事象すべてを科学的に制御する」ことを問題にする。ハイマンの教授学は、授業者が個人的に判断するときの問題整理のための思考の枠組みではなく、授業者としての学生の授業行為のあり方について、授業者を含めた複数の人間がそれぞれ判断するのに必要な授業情報を制御するための「理論」である。

③ ヴェーニガーとクラフキの教授学では、問題整理のための思考の枠組みを適用する授業という場が、「教授構造体」あるいは「教育現実」と呼ばれ、それは、諸要因に分割して説明し得るものではなく、つねに、全体的な「了解」を伴う「体験」あるいは「追体験」に基づいて「表現」されるものであった。それに対して、ハイマンの教授学では、その「理論」を適用する授業という場が、「諸要因の大きな複合過程」として規定され、「授業に作用する要因

すべてを全体的に把握できる」ようにすることが求められる。ここでは、ハイマンの教授学構想が授業者としての学生の授業行為を「制御」することにねらいを置く限り、「制御」の対象として「要因」を設けることが必須となる。

④ 授業を「諸要因の大きな複合過程」として「制御」するとき、対象となる「要因」は特定されなければならない。ハイマンは、その「要因」の特定を「カテゴリー分析」によって行うことができると考え、自らの教授学が「カテゴリー分析を基盤として授業の没価値的な理論的考察を可能にする」、と述べる。しかし、筆者は、「カテゴリー分析」の用語が思考の枠組みによる解釈を意味するとき、ヴェーニガーやクラフキの教授学構想における思考の枠組みに支えられた問題整理も、同じ「カテゴリー分析」になると考えることができ、ハイマンのばあいのあいだに語義的な差異を見出すことができない。しかし、「カテゴリー分析」の語義が、複数の人間による授業行為の「制御」をねらった「要因」の特定に関連づけられるばあいには、ヴェーニガーとクラフキの教授学構想で「カテゴリー分析」が考えられて

いる、ということとはできない。即ち、ヴェーニガーとクラフキにおいては、複数の人間による授業行為の「制御」が意図されず、個人の思考の枠組みによる問題整理が意図されたため、そこでは、ハイマンの「カテゴリー分析」に対応するものを見出すことはできない。

⑤ 「授業実習」は、授業の分析・計画と授業の実施から基本的に成り立っている。そして、「カテゴリー分析」は「授業の分析・計画」に必要とされる。そこにおいては、まず、授業の「目標、内容、方法、媒体」という四つの「要素」について観察・分析を行い、自ら行う授業のそれらの「要素」をどのよう規定して計画するのか、ということについて「意思決定」を行う。ハイマンのばあい、「その意思決定自体は自由な活動であり、理論の範囲を越えている」が、授業の「目標、内容、方法、媒体」という四つの「要素」に関する「カテゴリー分析」は「意思決定の修正や訂正」を行うためにも必要とされる。ここでは、「カテゴリー分析」による授業の分析と「意思決定」による授業の計画とを分けて考えており、前者を「反省」(Reflexion)、後者を「従事」

(Engagement)と呼んで区別する。「従事と反省は、たがいに密接に関連しているにしても、このようなシステムにおいては厳密に区別される」と、ハイマンは述べる。それに対して、ヴェーニガーとクラフキの教授学では、「教育現実」の行為とそれを支える思考を一体のものとしてとらえる。ここでは、「教育現実」に対する思考即ち「反省」を「教育現実」に対する実行行為即ち「意思決定」による「従事」から分けて考えていない。この点においても、ハイマンの教授学とヴェーニガーやクラフキの教授学とのあいだに違いがある。

⑥ ハイマンの教授学では、授業の計画における「意思決定」は、その授業の「目標、内容、方法、媒体」に関して行われる。ただし、「意思決定の修正や訂正」は、それらの「要素」の分析だけから行われるのではなく、「可能な限り、諸々の事実、現実の状況、科学的認識(学習理論的、発達心理学的、社会的、文化人類学的認識)から制御される」。ここでは、「意思決定の制御」は、「教育哲学的論証から実証的な統検証まで」のさまざまな学問的論証の仕方によって行われる。この点は、ヴェーニガーとクラ

フキの教授学にはみられなかったところである。

「授業の実習」になる。

「授業実習」にみられる「観察、分析、評価」はすべて、ハイマンのいい方に従えば、「記述的、説明的、解釈学的、現象学的、実証的、統計的な測定の方法やサイバネティクスの数学的な測定方式」を含むと考えられている。

以上、ハイマンの教授学構想は、七つの点において特徴づけられる。

### 三・ハイマンの教授学構想に

#### ⑦ ハイマンの教授学にみられる最後の特徴は、「そ

の教授学の研究が、概念体系の言語的獲得にあるのではなく、集中的に行われる教授学的実習に在る」ということである。「そこでは、ときどきに必要な教授学的意思決定に対して操作的でなければならぬ明白な構造的・方法的問題意識の形成が求められる」。この特徴は、「授業実習」で学生がたんに説明を受けるだけではなく、自ら体験するということを意味するが、たんに体験のみをいうだけでは、同じように「体験」を重視するヴェーニガーとクラフキの教授学との違いを見出すことはできない。ハイマンの教授学のばあいには、自らの体験をその「カテゴリー分析」によって「制御」できるように「理論的自覚を啓発して向上させる」ことが重視されている。それが、「教

#### おける授業のとらえ方

ハイマンの教授学は、わがくには、すでに高久著『教授学—教科教育学の構造—』において紹介されている(高久、一九六八年、五四—五九頁)。その紹介は、ハイマンの一九六二年の論文「理論と学としての教授学」に基づいて行われているが(Heimann, 1970)、「そこでは、ベルリン教育大学の「授業実習」との関係で紹介されてはいない。ハイマンの教授学における「人間形成」のとらえ方を考えるときには、その教授学がどのような場に適用されるものとして構想されたのかを検討することにより、そこでの「人間形成」のとらえ方の特徴をよりはっきりと記すことができる、と筆者は考える。ヴェーニガーとクラフキの教授学が、授業を行う一人前の授業者自身の頭のなかに適用される思考の枠組みで



あったのに対して、ハイマンの教授学は、教員養成を目的とする「授業実習」において、教育学者、学校関係者、教科教授学者そして学生が授業の分析と計画のために共有可能な操作的手続きをまとめたものである、ということができる。

このようなハイマンの教授学においてまず問題にされているのは、授業の分析と計画を行うときに設定される二つの「反省段階」である。すでにわがくにでも紹介されているように、「第一の反省段階」では、「教授上の決定や、これを理論的に基礎づける働きがいつでも承知されていなければならないこと、すなわち、教授場面の構造をつくりあげている恒常的な構成要因をさがし出すということ」が問題とされる。「このことによって、教授一般の可能性の諸条件を明示し、教授にたずさわる者の鋭い構想意識と問題意識をひき起こすことが目指される」（高久、一九六八年、五五頁、Heimann, 1970, S.123）。

ここにおいて「教授にたずさわる者」とは、ヴェーニガーとクラフキの教授学で想定されたような一人前の「教師」ではなくて、「授業実習」において実習する学生を意味する。「授業実習」において、学生は、配属された学校の教師の授業や他の学生の授業を参観して分析し、

自ら行う授業の計画を立て、そして、自ら行った授業を分析しなければならない。そのように分析する授業や計画を立てる授業の「教授上の決定」とその理由づけに対して、「第一の反省段階」が適用される。そして、この「教授上の決定」とその理由づけを成り立たせる背景に対して「第二の反省段階」が適用される。「第二の反省段階」では、教授上の決定を実際に、具体的に引き起こしている要因をさがし出すことが問題とされ、それによって、「教授者の鋭い決定意識、事実意識、方法意識が刺激され、引き起こされる」（高久、一九六八年、五五頁、Heimann, 1970, S.123f.）。<sup>11)</sup>においても、「教師」は、一人前の「教師」ではなく、自ら計画した授業を実際に行う学生としてとらえられる必要がある。

ところで、ハイマンの教授学に関するわがくにでの紹介には、次のような二つの「反省段階」の関係についての記述がある。

「第一の反省段階」における「構想分析」は「教授についての鋭い構想意識や問題意識を引き起こすことができ」、「教授のいろいろな可能性や必要なこと」がらについての洞察へと導くことができる。「しかし、形式的な分析だけによっては、実際に行われて

いる教授作用そのものの実質的理解が生まれない」ために、「今や内容的な分析、即ち、現実に行われている教授の作用を引き起こし、方向づけ、そして支えている事実上の諸条件を探し出すことが必要となる」。これが「第二の反省段階」における「要因分析」である。「構造の形式的分析の前提に立つて行われる『要因』の内容分析によって初めて、今、ここで行われている教授の現実的理解が具体的となり、確実となる」。

（高久、一九六八年、五六―五七頁）

このような記述において注意しなければならないことがある。それは、「形式的な分析だけによっては、実際に行われている教授作用そのものの実質的理解が生まれない」というとき、「形式的な分析」と「実質的理解」の行為者が「授業実習」中の学生であり、「実際に行われている教授作用」が、その学生の参観した授業や自ら行った授業である、ということである。さらに、「現実に行われている教授の作用をひき起こし、方向づけ、そして支えている事実上の諸条件を探し出す」、あるいは、「今、ここで行われている教授の現実的理解が具体的となり、確実となる」というばあい、「現実に行われている教授」と

「今、ここで行われている教授」がやはり授業実習中の学生の参観した授業や自ら行った授業であり、「探し出す」ということや「現実的理解」の行為者がその学生である、ということに注意しなければならない。このような注意は、ハイマンの教授学を解釈するときにとくに必要になる。この点に注意しながら、ハイマンの教授学とそこにみられる授業のとらえ方を述べることにしよう。

ハイマンの教授学は、以下で示すような「反省」の手続きをまとめたものであるが、この「反省」は、「授業実習」において、「学生が、観察した授業を分析し、あるいは、自分で授業を計画して準備する」ときに、展開されるものである。ここには、分析と「計画」という質の異なる二つの場面が設定されている。「分析のばあいに、行動が、対象化され、情意的に中性化され、認識され、関連について追究され、細分化され、客観化されるが、授業計画のばあいには、構成的、結合的、創造的になり、意思決定のための思考を伴い、従事をつねとするようになる」(Heimann, 1970, S.121)。「分析」は「行動」の対象化や細分化などを行う「反省」を意味し、「計画」は、「行動」の構成や創造などを行う「意思決定」を意味する。しかし、このような意味上の区別があるからといっ

て、後者の「計画」から「反省」の行為が除かれるわけではない。即ち、学生によって授業準備で見渡される「意思決定場面の階調全体」が「教授学的行為の構造」その学生に衝撃的に繰り返し認識させる」（「教授学的行為の構造」を「反省」させる）ために、「計画」は、「反省しながらの従事」ということにもなる。従って、「計画」の重要部分となる「意思決定」は「分析」と密接な関わりを持つ。通常、学生が「意思決定」を行うばあい、その行為の理由を自ら自覚することはまずない。そこで、学生に「理論的反省」をさせながら「意思決定」の対象化とその理由の「分析」を行わせる必要性がでてくる（Heimann, 1970, S.122）。

ハイマンの教授学構想において、「反省」は、「授業実習」中の学生が他人および自分の授業の「教授学上の決定」とその理由づけの「分析」に適用される「第一の反省段階」、そして、その「教授学上の決定」およびその理由づけを成り立たせる背景の「分析」に対して適用される「第二の反省段階」に分けられる。「授業実習」で、学生は、自ら計画した授業の「教授学上の決定」とその理由づけの「分析」に対して、「第一の反省」を行い、「教授学上の決定」とその理由づけを成り立たせる背景の

「分析」について、「第二の反省」を行うことが求められる。ハイマンは、このような「第一の反省段階」の「分析」を「構造分析」、「第二の反省段階」の「分析」を「要因分析」と呼び、それぞれにおいて授業の「反省」即ち「分析」のあり方を以下のような手続きにまとめそれを自らの教授学構想とした。

#### (一) 授業の「構造分析」

「第一の反省段階」の「反省」は「構造分析」と呼ばれるが、ハイマンはそこでの「反省」について、その最初の手続きを次のように述べる。

「われわれは、まず第一の反省の対象即ち恒常的な構造を考え、授業が『それ自体』で示されるところから現象学的に出発しよう。常識のない方をすれば、学校の授業でいつも明らかでない問題となっているのは、何らかの対象（学習誘因）を特定の意図の下に（学習目標に対して）、特定の場面において、青少年の認識・体験・活動の地平に持つてくることであり、そこにおいて、特定の方式・方法が用いられることである。」

(Heimann, 1970, S.124)

ハイマンは、「授業実習」において学生が友人や学校の教師の行う授業を「反省」する即ち「分析」するときに、まず、授業には「恒常的な構造」があることを学生に考えさせ、それを「分析」の対象にさせることを強調する。そして、その対象は六つのカテゴリー、即ち、「意図的なもの、内容的なもの、方法的なもの、媒体に条件づけられたもの、人間的・心理学的なもの、場面に応じた文化社会的なもの」によって「分析」される、と規定する。六つのカテゴリーによる授業全体の「分析」を学生に考えさせることは、ハイマンの「構造分析」における第一の手續きである。彼によれば、「このことによつて、学校の教授・学習過程を構築する形式的な法則性が示される」と期待され、そのとらえ方の下で、「この形式的法則性を考えながら、すべての授業の流れの意図、内容、方法組織、媒体依存、人間学的決定、文化社会的決定について話題にする」ことができる (Heimann, 1970, S.124)。そのばあい、「意図、内容、方法、媒体」に関するそれぞれの「意思決定」が実際の授業のなかでどのように構造化されているのかを「分析」することは、「構造分析」と呼ばれる。そして、「構造分析」は、意図、内容、方法、媒体に関する「意思決定領域」に適用

されるものとして規定され、その「意思決定領域」を成り立たせる「条件領域」、即ち、「人間学的決定、文化社会的決定」の行われる「人間学的条件、文化社会的条件」の領域に適用されるものとして規定されていない。

「条件領域」に適用される「分析」は、後述するように「要因分析」と呼ばれる。「要因分析」関係のことは後述されるために、ここではまず、授業における「人間形成」が「構造分析」においてどのようにとらえられているのかを紹介する。

#### a. 授業の「意図」に関する「意思決定」の分析

ハイマンは、授業の「意図」についてまずその「準形式的内容規定」を考える。これは、「ほぼ必然性のあるいい方で方向づけることのできる一定の(つねに同一の呼び名を与える)形式構造」として規定される (Heimann, 1970, S.126)。授業の「意図」は、授業の「構造的なもの」を「方向づける」ために形式的に「事前に提示する」という意味では、授業の形式的な内容規定に準じる働きを持つものである。このことから、授業の「意図」は「準形式的内容規定」と呼ばれる。それは、次のようなものである。

「能動的な認知性」 (知識、認識、確信)

「パトスの情意性」 (情緒、情念、情操)

「ダイナミックな実用性」 (できる、上手にできる、

習熟する、実施する、遂行する)

(Heimann, 1970, S.127)

これらの「準形式的な内容規定」は、授業の「意図」の方向性を示すものであるが、その方向性は並列的に規定される。「能動的な認知性」という方向性は、授業における「生徒」の「認知の次元」を問題にする。ここでは、認知活動が、「正確に知ることから、連関を十分に認識することに上昇し、最後に、『良心の次元』での確信に至るまで高まる」必要があるとされる。また、「パトスの情意性」という方向性は、授業における「生徒」の「情意の次元」を問題にする。ここでは、情意活動が怒り、恐れ、喜びなどの一時的で急激な感情の表出という意味の「情緒」から、体験に伴う感じや思いという意味の「情念」を経て、知的・道徳的・美的・宗教的な社会的評価の加わる価値的感情という意味の「情操」に至るまで高まる必要があるとされる。最後に、「ダイナミックな実用性」という方向性は、授業における「生徒」の「衝動・意志の次元」を問題にする。ここでは、技能活

動が、たんに「できる」ことから、「上手にできる」、慣れて上手にできるという意味の「習熟する」、ある目的のために実行するという意味の「実施する」、という能力をそれぞれ経て、決められた仕事をなし遂げるといふ意味の「遂行する」、という能力にまで高まる必要がある、とされる。ハイマンは、「三つの次元すべてにおいて、能力のこのような高まりの傾向があり、それを私は次元を豊かにする法則と呼ぼう」、と述べる。そして、「人間のこれらの実存的発展形式が生涯にわたるプロセスとして内的な絡まり合いのなかで考えられ、つねにたがいに修正したり、促進したり、束縛し合うため、私はこの現象を永久誘導の法則といたい」、と主張する (Heimann, 1970, S.127)。ここにおいて、彼のいう「法則」は、実験的に確かめられたものではなく、「傾向」をただ言い換えたものにすぎないが、彼のこのような授業の「意図」に関する叙述のなかに、「人間形成」についての彼の基本的なとらえ方が垣間見られる。即ち、授業の「意図」の方向性は、認知的活動、情意的活動、技能的活動のそれぞれにおける能力の絶えざる高まりとしてとらえていた、ということが出来る。

ハイマンは、授業における「人間形成」をこのように

とらえ、そのとらえ方を実際の授業に適用する。そして、「能動的な認知性」「パトス的な情意性」「ダイナミックな実用性」を目指す「教師」の「意思決定」によって、それぞれに対応する能力の高まりを「授業実習」のなかで記述しなければならぬ、と主張する。この記述が、さきに記した授業の「恒常的な構造」の分析という第一の手続きに次いで、「構造分析」の第二の手続きになる。

b・授業の「内容」に関する「意思決定」の分析

ハイマンは、授業の「内容」について、ヴェーニガーやクラフキの教授学における「陶冶内容」との対比で次のように述べる。即ち、「陶冶内容」と陶冶本質内容の上でしか省察しようとしていないゲッチンゲン学派（ヴェーニガー）の教授学の考え方（ここにはクラフキの教授学も含まれる）に対して、「私は、内容の問題を軽視するつもりはないが、その考え方が教授学の概念を不都合にも縮少し、例えば、『授業』という全体現象を全く取り上げられないために、そのような考え方をとりたくはない」と述べる（Heimann, 1970, S.128）。ハイマンのこの批判は、ヴェーニガーやクラフキの教授学の中心に位置づけられる「陶冶」概念が「方法組織やメディア選択を除

外し」、そのことが「たんに授業全体に対してだけではなくて『内容』の概念自体にも向けられた重大な非統合行為」になっている、という認識から出ている（Heimann, 1970, S.128）。紛れもなく、ヴェーニガーとクラフキの教授学構想は、「方法組織やメディア選択」を主要なものとしてとらえずに「内容」を主要なものとしてとらえているという点で、ハイマンの教授学構想との違いを示す。ハイマンの教授学構想の方は、ヴェーニガーやクラフキのばあいと違い、「内容」を「方法組織やメディア選択」と同じ重みづけで授業構造に位置づける。そのような位置づけをするところに、ハイマンは、「方法組織やメディア選択」とともに「内容」の概念を授業構造内で統合的にとらえる自らの特徴的な姿勢を見出している。

ヴェーニガーやクラフキの教授学との関わりで位置づけ方に違いを有するこの「内容」は、三つの形式で表現されるものである、と規定される。即ち、「内容は、学問 (Wissenschaften)、技能 (Techniken)、技術 (Pragmata) として表現される」(Heimann, 1970 S.128f.)。ここにおいて、「技能」は、「読み、書き、計算」という形式的な能力を意味するのに対して、技術は、

「作文を書く」「花を植える、体を鍛える」などの実務的能力を意味する (Heimann, 1970, S.129)。これらの根底には、「言語的・数学的練習」を伴う「語・形・数・量の諸技能」が据えられ、それらは、「不可欠の文化技能としてとりわけグルントシュールの精神生活を大部分にわたって形成する」ものとなる (Heimann, 1970, S.129)。このような「内容」から成る授業を考えると、例えば、「ドイツ語の授業では、文学史のような学問、文法練習のような技能、構成的作文や作詩のような技術という質の違ったものが一つにまとめられる」。体育の授業でも、その「技能」「技術」による「実用性」だけではなく、「保健衛生における学問的な補充」が必要とされる。また、芸術の授業でも、「技能」「技術」に基づく芸術的実践とともに、「芸術的分析」(学問的分析)が必要とされる。ここでは、授業の「内容」は、通常、ドイツ語の授業にみられるような「学問」「技能」「技術」のかたちで表される。体育や芸術の授業のように、「技能」「技術」がとくに強調される「内容」のばあいでも、「技能」「技術」に基づく「実用的な教科内容 (Disziplin)」に向けられる反省」それ自体に学問的性質があり、その「反省」が「学校学問」(Schul-Wissenschaft)を形成すると、

うことで、やはり「学問」「技能」「技術」のかたちで表されることになる (Heimann, 1970, S.129)。

このように、授業の「内容」を「学問」「技能」「技術」のかたちでとらえることは、授業の「構造分析」において第三の手続きを示すことになる。即ち、授業の「構造」を分析するときに、「内容」との関係では「学問」「技能」「技術」という三つのカテゴリーによって、どのように「意思決定」が行われるのかを記述する必要があり、という手続きになる。ハイマンによれば、この手続きによる記述では、「学問」「技能」「技術」を通して「自然科学的世界と精神科学的世界のそれぞれに対する考察のあいだの対立」「自由学芸 (artes liberales) と工作技能 (非自由学芸) とのあいだの対立」「言語シンボルと数のシンボルとのあいだの対立」が呈示されたり、さらに、「これらのさまざまな対立の側面をある応用学問や芸術的・技能的用途や視覚映像表現的技能で統合する調整」が問題にされたりする。そして、クラフキが問題にしたような「陶冶」の「本質的内容」(Gehalt)もここで問題にされるが、ハイマンのその問題の仕方は、クラフキのばあいとは異なっている。ハイマンは、クラフキのばあいに「本質的内容」が「学問論や陶冶構造」のレ

ベルで規定されている、ととらえ、自ら設定した方の「本質的内容」に関しては、クラフキのように、それとともに「社会の諸勢力・イデオロギー・諸事実が考えられ、意味づけられている」にしても、「大方のところ学問論や陶冶構造を考察するレベルとは別のところで決定される」と述べる。彼は、「学問」「技能」「技術」の考察レベルにおける「本質的内容」の規定を強調するのである (Heimann, 1970, S.130)。

c. 授業の「方法」に関する「意思決定」の分析

ハイマンは、授業の「方法」に関する「分析」の対象として次の五つの事象を掲げる。

- (I) 授業プロセスの分節(動機づけから転移に至るまでの学習心理学的な成り立ちを図式化したもの)。
- (II) 座席や集団の形式を考えたグループおよび場の組織(グループ指導、小人数指導、個別指導)。
- (III) 教授・学習の様式(「教師」の講義と「生徒」の応答から個人の発表や実験まで)。
- (IV) 特定の方式の設定(全体的、分析的、範例的な方式、教科固有の方式)。

(V) 絶えず新しいものを作ろうとする原理(直観性、自発性)への志向。

(Heimann, 1970, S.132)

ハイマンは、「教師」が、授業の「方法」に関する「意思決定」(授業の流れの分節化、分節化に基づく指導の組織化、指導組織における教授・学習の様式化、教授・学習様式における特定の方式の採用、特定の方式における創造性の設定、ということがらに関する「意思決定」を行わなければならないために、授業においてそれぞれ「意思決定」がどのように行われているのかを分析すべきである、という。これは、前述の「内容」に関する手続きに次いで第四の手続きとなる。

d. 授業の「メディア」に関する「意思決定」の分析

授業の「メディア」(媒体)として、ハイマンは、「話本、絵、式、図、録音、映画、スライド、自然物、モデル、器具、機械」を掲げる。彼は、これらの「メディア」による授業の「内容」の提示に関しては、「従来の教授学で適切に扱われず、評価されていない」が、「メディアに対してはまさにその両結合性ゆえに教授学上興味がある」、と述べる。即ち、「メディア」には、同時に内容と



方法に強く結びつく働きがあり、それは、内容を、メディアの形式―質の関係によって驚くほどに凝集化、非疎遠化、強調化、実質化、発散化する」というのである。ハイマンは、「メディア」の「両結合性」(bilateral Status)とは、「メディア」が「同時に内容と方法に強く結びつく」性質のことを意味する。この「両結合性」の指摘は、今日のわがくにでも筆者の耳目に新しいものとしてとらえることができるほどに、大変ユニークである。ハイマンは、「メディア」の活用がそれまでの教授学において問題にされていなかったという認識の下に、授業において教師が「メディア」に対する「意思決定」をどのように行うかということの分析を重視する。例えば、

「歴史上の人物を、話しことばや書きことばなどの古い様式で表すか、あるいは、写真や映画で表すかは、学習心理学上の違いとなって現れる」ために、同じ「内容」を異なった「媒体」で表すときの違いについて分析する必要がある」と述べる(Heimann, 1970, S.132f.)。これは「構造分析」の第五の手続きになる。

ハイマンは、以上の五つの手続きを踏まえながら、「ここで描かれたような類いの教授学的な構造分析には、学生と教師の問題意識を覚醒し、多様化し、活発化する若

干の機会がある」と述べ、「授業実習」に参加する学生と学校の教師に対するこの種の分析に効用を期待する(Heimann, 1970, S.134)。そこには、諸事象の操作を前提とするハイマンの授業のとらえ方が表れている、ということができる。

以上がハイマンの「構造分析」による授業のとらえ方であるが、次に「要因分析」による授業のとらえ方を考察する。

## (二) 授業の「要因分析」

実際の授業をとらえるときに、そこでの「意思決定」に関する基本構造をとらえることは、いままでみてきた構造分析によって行うことになる。しかし、ハイマンによれば、「授業の基本構造を純粋にカテゴリー分析することは、いずれにしても、鋭い問題意識へ、また、そこで明らかにされる形式的方向性および必然性の洞察へと通じるにしても、実際の授業それ自体を理解することはできず」、「授業の基本構造」を成り立たせる諸条件を分析しなければ実際の授業をとらえられない、という(Heimann, 1970, S.132)。この条件は二つあって、一つは、授業のなかでの教える者と学ぶ者というそれぞれの個人

の状況を成り立たせる条件であり、もう一つは、授業が実際に行われる個々の場面を成り立たせる条件である。

前者の条件のうち、「教師」の条件のばあいは、「個人的条件の哲学的・人間学的・経験科学的・心理学的な解釈」を必要とする。そして、「生徒」の条件のばあいは、「

発達心理学的・学習心理学的現象の解釈」、「生徒の『個別状態』（家庭環境）、クラス状況（クラスの風土）、学校状況（ギムナジウムや技術系学校の状態）、そして『時代』状況の解釈」を必要とし、時代状況には文化社会的要因が含まれる、という（Heimann, 1970, S.134 f.）。

このような条件を考えて「要因分析」を行うことにより、「授業実習」の学生は、「教育学の枠外に在るほとんどイデオロギー的な規範形成（目的設定）要因」、「条件を設定する（条件づけを行う）事実要因」、「固有の様式を作る要因としての形式生成（組織化）要因」を実際に見つけ出すことができ、そこにおいて、「規範への批判、事実の判断、形式の理解」を自らのものとしながら、「授業が闇雲に行われないようにする論証の地平を開くこと」がひかれる、というのである（Heimann, 1970, S.135）。ハイマンは、自らの教授学構想の展開における

前述の「構造分析」の五つの手続きに加え、この「要因分析」に関する二つの手続きを次のように示す。一つは、授業の基本構造を成り立たせる二つの条件、即ち、授業中の「教師」および「生徒」の個人的状況を成り立たせる条件と授業中の個々の場面を成り立たせる条件を区別して解釈する、という手続きであり、もう一つは、その解釈において「規範形成要因」「事実要因」「形式生成要因」を分析する、という手続きであるが、前者は第六の手続きとして、後者は第七の手続きとしてそれぞれ提起される。第七の手続きは第六の手続きに包含されるものであるが、これら二つの手続きでハイマンがとくに重視するのは、第六の手続きにおける「解釈」の中身、即ち、三つの要因を見出すという第七の手続きである。そこで、これら三つの要因の「分析」の意味について以下で述べることになろう。

#### a. 「規範形成要因」の分析

授業は、主に「イデオロギー」の影響を直接受けることによって「規範化」される。これは、授業の規範性に関するハイマンの基本的とらえ方である。もちろん、授業が「イデオロギー」だけに左右されるのではなく、他

の諸事実からも影響を受けるということを、彼は否定していない。授業を「規範化」する大きな要因に「イデオロギー」が存在することをとくに強調する。ただし、ここで注意すべきことがある。それは、「イデオロギー」という概念が、分析する側にとっては「没価値的」なものであり、「特定の集団による願望や期待観によって動かされる人間の思考の上で自分自身に先立つもの」、即ち、他人集団の思考上の所産に基づく当の人間の考え方を意味する、ということである (Heimann, 1970, S.136)。

「イデオロギー」によるこの授業の「規範化」は、ヴェーニガールの教授学構想との関係でいえば、「ルールプランの第一層」において国家や教会などの「勢力」から「陶冶理念」上の要請を受けることに対応しているが、ハイマンのばあい、「国家、経済、親の組織、政党、教会」などの「勢力」は、「イデオロギー」の形成と陶冶の方針の執行者」になり、その後、「自由な徘徊を行う哲学、諸世界観、教育学関係者集団」が位置づけられている (Heimann, 1970, S.136)。

ハイマンのこのようなとらえ方は、授業における人間形成が社会的諸勢力の持つ「イデオロギー」によって影響を受けるものである、という「人間形成」のとらえ方

それ自体を意味する。それ故に、彼は強調するのであるが、「実際に活動する教師が大いに関心を持たなければならぬ点には、規範をもたらずこのイデオロギーの圧力が、学校法、指導要領、管理規程を通して、いかに直接的に授業の諸事象に影響を及ぼすかというところになる」。ハイマンにとっては、本来、「教師は、数々の教科内容(言語や歴史の授業)がとくにイデオロギーの影響を受けやすいことを知らなければならないし、自分の立場をその時代のイデオロギー的・政治的・社会的緊張領域で知らなければならない」。「このようなことを知ることにより、その教師は、イデオロギーの影響を受けやすい自分の領域を自覚し、そのイデオロギーの出所を想定できるようになるであろう」、と期待される。そのような教師は、「自分の詩の講義、歴史講話、祭りや遊びでの造形、聖書の章句の解釈に至るまでの聖人の解釈、あるいは自分の生徒との(専制的または協力的なモデルに従った)接触関係、などのことがらが、イデオロギーによる規範化から免れ得ないことをすぐに知るであろう」、というのである (Heimann, 1970, S.137)。

ハイマンは、授業が「イデオロギー」によって規範化されることを分析の対象とすることについて大変重視し

ている。「授業実習」の学生にとっては、このような「対象との距離を置いた分析」に基づく「自覚的制御」により、「イデオロギーに影響された状態を明瞭に自覚化すること」が不可欠となる。そして、「永遠のイデオロギー批判」が強く求められることとなる (Heimann, 1970, S.137)。ハイマンは、授業における「人間形成」が「イデオロギー」に左右されるものであるということを経験させること、即ち、「イデオロギー」に条件づけられた「人間形成」のとらえ方を「授業実習」で学生に体験させることに大きな意義づけを与えたのである。

#### b. 「事実要因」の分析

授業の基本構造を成り立たせる条件（個人的状況と個々の場面のそれぞれを成り立たせる条件）を解釈するとき、「イデオロギー」即ち「特定の集団による願望や期待観によって動かされる人間の思考の上で『自分自身に先立つもの』とは別に、授業における客観的なことがらを問題にすることがある。その問題の仕方が、「感情的な肯定や否定」によるものではなく、また、自らの主観的な解釈によるものでもなく、「関連の学問、即ち、社会学、国民経済学、科学論、文化人類学、学習理論、発

達心理学、社会心理学の科学的あるいは客観的な表明」によるものであるばあいには、授業におけるその客観的なことから「事実性の重み」の高いものになる (Heimann, 1970, S.137)。授業の基本構造を成り立たせる条件の解釈において、この「事実性の重み」の高い客観的なことがらがあるばあい、それは「事実要因」になる、というのである。

ここでは、授業が、「イデオロギー」に大きく左右される一方、客観的なことがらに左右されるものでもあることを問題にする。「授業実習」のばあいには、この授業中の客観的なことがらの解釈は、ヴェーニガーとクラフキのばあいのような一人前の「教師」自身の考え方に基いて行われるのではない。その客観的なことがらは、世間で認められる学問の成果に基づいて解釈される。それに基づかなければ、「事実性の重み」の高いものにはならない。授業を成り立たせる諸事実の解釈は、つねに学問的成果を伴ったものでなければならないのである。

#### c. 「形式生成要因」の分析

授業の基本構造を成り立たせる条件を解釈するときに、ハイマンは、「独自に形式をつくって授業を組織化する

要因」を探らなければならない、と述べ (Heimann, 1970, S.139)。<sup>1)</sup> 従来の教授学で軽視されていた授業の形式に対する「要因分析」の重要性を強調する。彼によれば、「教師」が授業の基本構造の分析全体をある形式で整えたときに、そこで整えた形式は根本的に「時代に依存する」ために、その形式において取り上げられた「方法」は「絶えず時代のなかに根拠づけられなければならない」という。「教師」の独創的な方法にも時代への依存性があるために、それを分析する必要がある、というのである。

さらに、ハイマンは、授業の形式を「教師」がつくるときには、その前提に、歴史上形成されてきた方法のモデルがあることについても分析する必要があることを指摘する。その「方法」は、ヘルバルト派の形式段階説やアメリカのプロジェクト思考などのような「恐らく人間自身の永遠の本性から時代を超えて導かれたといつてよい客観的な方法」であり、「基礎的な経験をさせるという意味でそれ以降の発展を促すことができる」ものである (Heimann, 1970, S.139)。「教師」は、このような歴史上の「方法」に基づいて、自ら独創性を発揮し、授業の形式をつくることをも、「要因分析」の対象にすべき

である、というのである。ハイマンの考え方には、「どのような個々のプロセスにも実際に固有の理論的等価物がある」、即ち、どの場面にもそれぞれに理論的な脈絡がある、というとらえ方がみられる (Heimann, 1970, S.119)。<sup>2)</sup> そのとらえ方に従えば、授業の形式を決めるときにその授業にとってどの教授学的モデルが適切であるかどうかということは、固定化されてはならない。どのような授業の場面にも伴う固有の理論的脈絡(授業の形式)は、「見え隠れする個人、場面、その他の客観的な基本的状態に合致するかどうかを考えてはじめてその内実を得る」という (Heimann, 1970, S.140)。<sup>3)</sup>

このような「形式生成要因」分析により、その場その場に固有の理論的および独創的な形式(授業の形式)で展開する授業が分析される、と考えられているのである。

以上のような「規範形成要因」「事実要因」「形式生成要因」を見出す「要因分析」が前述の「構造分析」とともにハイマンの教授学を構成する。

これまで考察してきたことがらから、ハイマンの教授

学構想における授業のとらえ方をまとめると、次のようになる。

・ 授業は「構造分析」と「要因分析」によってとらえられる。

・ 授業は、認知的活動、情意的活動、技能的活動のそれぞれにおける能力を絶えず高める。

・ 授業は「学問」「技能」「技術」をまとまりとする「内容」に即して展開される。

・ 授業は、創造性の原理・原則・基準に基づく方法に従った教授・学習様式を中心とする指導組織の連なりになる。

・ 授業は、諸事象の操作を前提にする。

・ 授業は「イデオロギー」に条件づけられる。

・ 授業は、学問的成果を伴って諸事実を解釈することにより成り立つ。

・ 授業は、その場その場の固有の理論的および独自の形式で以て展開される。

これら八つの項目にわたる授業のとらえ方を導き出すところにハイマンの教授学構想の特徴がみられる。これらのうち、とくに第一の「構造分析」「要因分析」は、クラフキの教授学研究に影響を及ぼし、その発展を促した

ものである。

#### 四・ハイマンの教授学構想の継承

ハイマンの弟子として授業分析的な教授学研究を継承したのは、シュルツ (Wolfgang Schulz) である。彼は、ハイマンの教授学構想において「分析」と區別して詳しく検討されていなかった「計画」の手續きに関する問題を、自らの教授学構想のなかで明確に位置づけた。シュルツの教授学構想は、論文「教授学の課題、教授理論の観点からの提言」(一九六九年)および「授業、分析と計画」(一九七〇年)に詳述されている (Schulz, 1970a, 1970b)。そこでは、ハイマンにおける「構造分析」と「要因分析」が発展的に継承され、次に示すような授業の計画に関する手續きが展開された。

シュルツが呈示した授業計画の手續きは、数学の公理に対応するかのようない一般的に確信できる基本的事項」を出発点とする。ただし、彼自ら述べるように、それは、「数学におけるものとは違い、人間と社会についての、即ち、過去と未来のあいだに位置する人間と社会の状況についての一般的に確信できる基本的事項」であ

り、「教育の課題との関係で定式化されているもの」である (Schulz, 1970a, S.430)。この「基本的事項」(Axiome) は、「ハイマンのばあいの『イデオロギー』や『諸事実』に相当し、授業計画を成り立たせるものになる。それ故、授業者は、「その基本的事項の意味がはっきりし、すべての授業上の意思決定がそれを十分志向するまでに至らなければ、授業計画を立てることができない」。この「基本的事項」としてシュルツが提起したものは、個人志向と社会志向、過去志向と未来志向のそれぞれのあいだの緊張関係から導かれてくるのである。ここでは、個人と社会のどちらを重視するか、あるいは、伝統と未来への展望のどちらを重視するか、ということに関する「基本的事項」が、明確に定められなければならない (Schulz, 1970a, S.430f.)。

この「基本的事項」は抽象度が高いものであるために、それを具象化して授業目標を設定しやすくする事項、即ち、「目標設定基準」(Postulate) が次に設けられ、さらに、授業を実現しやすくする事項即ち「組織原理」が設けられる。例えば、「教育全体が外的制約からの人間の解放に役立たなければならない」というようなフランクフルト学派の「イデオロギー」批判の考え方、即ち、「批

判理論」を背景とした「基本的事項」からは、「教師が授業目標を開放的なものにしてそれを生徒に実現させるという目標設定基準」、あるいは、「生徒が自分の利害を知り、主張し、他人の利害と比べられるようにするという目標設定基準」が設けられる。さらに、「社会の現実のなかで探究するという授業の補完の原理」(組織原理) が設けられ、「マルクスのいう余剰価値についてことばで説明でき、労働者がその利益に与る少なくとも二つの手段を挙げるができる」という行動形式で記述された授業目標が立てられる。シュルツは、とくに行動形式による授業目標と「目標設定基準」「組織原理」「基本的事項」を大変重視しており、「行動レベルで検討可能な具体的授業目標なしには、組織原理も、目標設定基準も、基本的事項も平凡な言い草のままとなり、また、基本的事項、目標設定基準、組織原理なしには、操作的な授業目標の重要性について何もいえなくなるであろう」、と述べる (Schulz, 1970a, S.432f.)。シュルツが行動形式で授業目標を記述するばあい、その授業目標の全体像は、ハイマンの考え方を発展的に継承している。そして、それは、有名なブルーム (Benjamin, S. Bloom) らの「教育目標分類」を一方で参考にしながら、三つの「次元」

で成り立つように考えられている。第一は、「知識・理解、分析・総合、判断」からなる「認知的次元」、第二は、「模倣・選択、正確化・統合、内在化」からなる「精神運動の次元」、第三は、「知覚・反応、重みづけ・組織化、個性化」からなる「情意の次元」である (Schulz, 1970a, S.415)。これら三つの「次元」をハイマンのばあいに対応させるならば、「認知的次元」は「能動的な認知的性」の認知的活動に、「情意の次元」は「パトス的な情意性」の情意的活動に、そして、「精神運動の次元」は「ダイナミックな実用性」の技能的活動にそれぞれ対応する。

このように「基本的事項」「目標設定基準」「組織原理」から授業の「目標」が設定されたあと、引き続き四つの手続きがとられなければならない。第一は、「生徒」をその目標に到達させるために必要な前提を整えることであり、第二は、そこで出てくる「価値」の区別、即ち、その時点で価値あるものと将来において価値あるものとを区別することであり、第三は、どのような「方法」と「媒体」を使用すればよいのかということについて意思決定を行うことであり、第四は、実際の授業の結果を「目標」「方法」「媒体」「前提」にフィードバックするということである (Schulz, 1970a, S.431)。シュルツの提

起したこのような授業計画の手続きには、「認知的活動、情意的活動、技術的活動」のそれぞれにおける「生徒」の能力の絶えざる高まりという授業のとらえ方、諸事象の操作を前提とする授業のとらえ方、「イデオロギー」のような先行する「基本的事項」に条件づけられた授業のとらえ方がみられ、シュルツの手続きは、その点においてハイマンの授業のとらえ方を継承している、ということが出来る。

ハイマンの教授学構想は、西ドイツの教授学界においてシュルツに継承されたわけであるが、その考え方はほかにも広く影響を及ぼした。シュルツ以外にも、ハイマンの考え方を受け継いだ研究者にペーターセン (Wilhelm H. Petersen) がいる (Petersen, 1973, S.73-80)。彼は、「意図、内容、方法、媒体」のほかに「組織」と「相互作用」を加えた六つのカテゴリーで授業構造をとらえる考え方を提起した。そこでは、「組織」が、教授・学習過程の効果に影響を与えるものとして位置づけられ、「相互作用」が、教授・学習過程における「教師」と「生徒」の役割を規定するものとして位置づけられた (Petersen, 1973, S.78)。また、西ドイツでは、他方で、技能論的な教授学やシステム理論に基づく教授学



が提唱されたが、これらも、ハイマンの教授学構想の影響を受けてそれを背景としてゐる (Schlöter, 1972; König & Riedel, 1973)。そして、情報理論を背景とする教育学をかつての西ドイツで最初に提唱したフランクも、ハイマンの教授学構想から影響を受け、それを背景として、「教授目標、媒体、教材、教授アルゴリズム、社会構造」心理構造」による授業構造を掲げた (Frank, 1966, S.73-77)。なほ、情報理論的な授業モデルを提唱したクーベ (Felix von Cube) も、ハイマンとシュルツの教授学構想が有する機能を自らの教授学構想にも見出すことを以て、自らの構想の存在意義を述べた (Cube, 1968, S.193)。

このように、ハイマンの授業分析的な教授学研究は、西ドイツの実証的な教授学研究に広く影響を及ぼした。そして、彼の教授学研究における授業のとらえ方は、彼から批判されたクラフキの解釈学的な教授学研究にも影響を及ぼすほどに、西ドイツの教授学界において重要な位置を占めるようになったのである。

## 引用文献

Cube, Felix von.(1968), *Kybernetische Grundlagen des Lernen*

und Lehrens. Stuttgart

: Ernst Klett Verlag.

Frank, Helmar.(Hrsg.).(1966). *Lehrmaschinen in kybernetischer und pädagogischer Sicht*.Stuttgart : Ernst Klett Verlag.

Hausmann, Gottfried.(1959). *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Heidelberg : Quell & Meyer.

Heimann, Paul.(1970). *Didaktik als Theorie und Lehre*. In D.C. Kochen(Hrsg.). *Allgemeine Didaktik-FachdidaktikFachwissenschaft : Ausgewählte Beiträge aus Jahren 1953 bis 1969*. Darmstadt:Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Klafki, Wolfgang.(1965). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*.7. Aufl.(1. Aufl.1963). Weinheim : Verlag Julius Beltz.

König, Ernst, & Riedel, Harald.(1973). *Systematische Didaktik*. Weinheim : Beltz Verlag. Petersen, Wilhelm. (1973). *Didaktik als des Strukturtheorie des Lehrens*. Düsseldorf

: A. Henn Verlag.

Roth, Heinrich.(1965). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. 8. Aufl. (1. Aufl. 1957). Hannover : Hermann Schroedel Verlag KG.

Schlöter, Gerhard. (1972). *Didaktik als Struktur der Lehfunktionen*. Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann.

Schulz, Wolfgang (1970a). Aufgaben der Didaktik: Eine Darstellung aus lehrtheoretischer Sicht. In D.C.Koch-an(Hrsg.), Allgemeine Didaktik-Fachdidaktik-Fachwissenschaft : Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

高久清吉・(一九六八)・教授学―教科教育学の構造―・東京  
・協同出版・