

講話式講義法と講読式講義法の教授効果の比較

中 村 政 夫

弘前大学教育学部

I 問 題

II 実 験 と 方 法

1. 被 験 者
2. 講 義 内 容
3. 講 義 方 法
4. 評 価 の 観 点

III 実験結果及び考察

1. 学力の比較
2. 演習成績の比較
3. 講義能率及び研修活動の比較
4. 講義に対する学生の価値評価

IV 要 約

I 問 題

大学における「教育心理学」の講義内容及び方法については、特に1940年頃より多くの研究と反省がなされてきた。その領域は広く、(1) growth and development, (2) learning, (3) adjustment, 及び (4) evaluation, にまとめられるが、その具体的内容や課程の構成については一定の型というものがなく、Gates ののべているように、科学における新概念と道具の発達、及び教育における新しい目的と要求の出現により変化してゆくものであろう。⁽²⁾ その教授方法として、例えば、学生の自主的な Committee work と general discussion を採用している方法、⁽³⁾ 学習や発達についての児童観察、学業不振児や情緒問題についての事例研究など⁽⁴⁾ 実地指導を用いている方法、あるいは Work groups と

(5)
committees の二重グルーピング組織を活用して効果をあげている方法など、
要するに学生中心の自主的な問題解決の方法が用いられている。一般に学習の
新形態として、伝統的な教師中心の講義法に対して、児童生徒中心の討議法、
プロジェクト法、問題法などが提唱され、その学習効果も実証されている。⁽⁶⁾
しかし上級学校では、受講者の人数、教科の性格、教授内容の性質や課程などの
条件により、講義による教授方法が広く用いられている。そして講義法による
教授方法はすべて価値の低い方法ではなく、その準備と工夫によっては、新しい
題目ないし作業単元を導入し、興味や動機を喚起し、問題領域について適切な
知識と理解を与え、時間を節約するなど多くの利点をもっている。⁽⁷⁾

この研究は、次に示した13単元からなる「教育心理学」の講義内容を、講話
式講義法と講読式講義法の二者に区分し、並行群の方法による実地指導により
両者の効果の比較を試みたものである。ここで、講話式講義法というのは教授
内容を教授者の口話により説述してゆくことであり、講読式講義法とは文章化
された教授内容を講義においてそのまま講読してゆく仕方に名づけたもので、
講義の主動的な技術を一つは言語表現に他は文章表現に訴えようとするもので
ある。

Ⅱ 手続と方法

この実験的研究のために用いられた講義は、研究のために特設されたもので
なく、昭和32年度前期における正規の講義をそのまま利用したものである。

1. 被験者

被験者は、弘前大学教育学部野辺地分校における小学科2年課税の第1学年
生101名で、これが講話群48名と、講読群53名に分けられた。講話群は毎週木
曜に、講読群は同じく金曜に、1講義時間100分で4月から9月までに15回の
講義が行われた。

2. 講義内容

講義内容は「教育心理学」2単位で次の13単元からなり、1単元の平均純講
義時間は79.5分であった。この他に講義を補説するために、Workbook やノ

ートによる簡単な問題練習、テストの演習、中間及び終末テストなどが用いられた。

- | | |
|-------|------------|
| 第1单元 | 教育心理学の領域 |
| 第2单元 | 教育心理学の方法 |
| 第3单元 | 成長と発達の性質 |
| 第4单元 | 個人差の心理 |
| 第5单元 | 知能の性質と測定 |
| 第6单元 | 学習の一般的性質 |
| 第7单元 | 学習の動機づけ |
| 第8单元 | 創造的思考と問題解決 |
| 第9单元 | 学習結果の測定 |
| 第10单元 | 児童の適応問題 |
| 第11单元 | 人格適応と精神衛生 |
| 第12单元 | 集団指導の方法 |
| 第13单元 | 個人指導の方法 |

講義目標は教職課程として、(1)教育心理学の基礎的知識の習得、(2)教育心理学の理論や法則に対する理解力、(3)教育心理学の理論を応用する能力、(4)教育事象を心理学的に解釈しうる能力 (5)教育事象を心理学的に研究しうる技術、(6)教育及び教育心理学への研修態度、などを養成することに努めた。

3. 講義方法

講義方法として、講話群に対しては、各单元において分節され要項や要点が体系的に板書され、その具体的内容とともに説述されまた図表により解説されてゆく。学生は各自の理解力と判断力によりこれらの講義内容に取捨選択を加へノートしてゆく。講読群に対しては、文章化された講義内容が講読されてゆき、学生はそれを全く無批判的に聴写してゆくのである。しかし正規の講義を実験目的にのみ供するわけにゆかないので、講話群に対しても講読法が用いられ、講読群に対しても説明法が用いられたが、両群における両講義法の比率は時間的にまた内容的に大体 80:20 の割合で行われた。つまり講読群に対しても

各講義時間の約20%程度の講話法が用いられた。

4. 評価の観点

両講義法による学習効果の比較は、

- (I) 学力の比較
- (II) 演習成績の比較
- (III) 講義能率及び研修活動の比較
- (IV) 講義に対する学生の価値評価

の四点から評価された。

(I) 学力の比較 では、学力をさらに、(1)知識力、(2)理解力、(3)応用力、の三種に分類し、各学力とも講義終了までに3回ずつテストされた。即ち第1回テストは単元1—4、第2回テストは単元5—9、そして第3回テストは終末テストとして全単元についてなされた。Table 1. は、講読群に実施した第2回テスト問題とその採点規準を例示したものである。

Table 1. 学力テストの問題例 (第2回、講読群に実施)

1. 「知識」の再生を求むる問題 (総点 100)

問 題	配点	採 点 規 準
(1) Motivation	10	A. 意義 B. その機能 各 5
(2) 成就値 A.S.	10	A. 意義 B. 公式と活用 各 5
(3) ターマン Tevman, L.	10	A. 略歴 B. 知能検査史上の地位 各 5
(4) 知 能	10	A. 本質 B. 知能因子 各 5
(5) Conditioned Reflex	10	A. 創唱者・B. 簡単な説明 各 5
(6) 練習の法則	10	A. 意義と根拠 B. 批判と活用など各 5 A
(7) I. Q.	10	A. 意義 B. 公式 各 5
(8) B式知能テスト	10	A. 特質 B. 事例 各 5
(9) 外的動機づけ	10	A. 意義 B. 事例 各 5
(10) 標準偏差 S.D.	10	A. 統計学的概念 B. 公式 各 5

2. 「理解力」を評価する問題 (総点100)

(1) 個性的評価とはどんなことか 具体的に説明してみよ	50	A. 評価の二つの立場 20 B. 抽象的説明 (10) 具体的説明 30
(2) 学習における場の理論 (認知理 論) とはどんなことか	50	A. 学習理論の二大分野 10 B. 場の理論の特質 20 C. 場の理論の分派 20

3. 「応用力」を評価する問題（総点 100）

(1) 実際の学習指導において「結果の知識」は、どのように活用されるか	50	A. この概念の意義	(20)
		B. 抽象的説明 実際的方法	10 30
(2) 学習指導において、内的に動機づけるためにとるべき方法についてどのべよ。	50	A. 内的動機づけの概念	20
		B. 抽象的説明 実際的方法	(10) 30

(Ⅱ) 演習成績の比較では、上記の講義内容と全く同一の単元名からなる⁽⁸⁾Workbook と、学生の受講ノートによる演習結果を評価した。ワークブックによる演習は、各単元ごとに「自己テスト」と問題練習からできている。「自己テスト」は客観テストの多肢選択法の形式によったもので各単元ごとに6－9問で全部で86問、「問題練習」は、例えば、相関係数の算出を求める演習（第8単元）、「統制群と実験群を用いての比較実験法による研究事例を示せ」（第3単元）のような問題で、各単元に1－3問で計26問題であった。ノートによる演習は、各単元の講義終了ごとに、単元内容の、①要約、②要点、③5分間問題の問題解答の記録を求めたものである。

(Ⅲ) 講義能率及び研修活動の比較では、教授者の立場から、①講義能率を反省的に考察し、さらに、②学生の研修活動を講義中における受講態度を中心として観察した結果の記録を集めた。

Table 2 講義の価値評価

1 類. 教育心理学への関心度

- (1) 教育心理学の興味は、大学教科中どの程度か
- (2) 教育心理学に興味があつたか
- (3) 今後なお教育心理学の講義が必要か
- (4) 教育学と心理学では、どちらが興味深いか
- (5) 教育心理学の講義中、あきるか

2 類. 教育心理学の教育的価値感

- (6) 教育心理学は、教育の実際に役立つか
- (7) 教育心理学の理論が、深みがあるか
- (8) 教育心理学の研究は、教師に必要なか
- (9) 教育心理学の講義中、研究してみたい問題があつたか

3 類. 教育心理学の講義内容の価値性

- (10) 講義の内容は、よく理解できたか
- (11) ノートは、後でみてよくわかるか
- (12) 講義内容は、充実されていたか
- (13) 教育心理学は、期待した程であつたか
- (14) 教育心理学の大体がわかつたか
- (15) 講義内容に、組織体系があつたか

4 類. 教育心理学の講義の批判

- (16) ノートは講義後、整理する必要があつたか
- (17) 講義方法に、もつと工夫が必要か
- (18) ノートの査定をしてもよいか
- (19) 講義のほかに、なお研究時間が必要か
- (20) 現在の講義でよいか

5 類. 研修態度の喚起

- (21) 教育心理学関係の雑誌や文献をよんだか
- (22) 教育心理学は、教育の研究態度に効果があつたか
- (23) 教育心理学に、あなたは熱心であつたか
- (24) 何か教育心理学の研究をしてみたか

(VI) 講義に対する学生の価値評価では、両講義の内容方法について、集団及び個人を対象に学生の価値評価を求めたものである。(1)は Table 2 の 5 類 24 項目の評価規準について、受講の全学生を対象に質問紙法により調査し、(2)は講義に対する批判と感想を、(1)の如く特に価値評価の規準を示すことなく、無記名で投書的方法により 300 字程度で記録を求めた。

III 実験結果及び考察

1. 学力の比較

知識、理解力、応用力の 3 種の学力テストに参加した被験者は、Table 3 に示されている。知識は客観テストの再生法の形式により、他二者は論文体テストの形式でなされた。

Table 3 学力テストにおける被験者数

	講義前	1 回	2 回	3 回
講話群	48	48	46	46
講読群	53	53	53	52
計	101	101	99	98

A, 知識 知識の比較は Table 4 に示

しているが、特に第2回テストにおいて講読群に有意な効果を認めたが、得点分布も偏差値55以上の優良成績を得た頻数が、講話群と講読群では8:22。反対に偏差値40以下の不良成績では9:6であった。有意差は認められないが、他

TSble 4 学力テストにおける知識の比較

	講 義 前	1 回	2 回	3 回	平 均
	M S.D	M S.D	M S.D	M S.D	M S.D
講 話 群	51.8 9.48	49.1 9.98	46.4 8.46	47.0 9.84	47.4 7.75
講 読 群	49.9 10.11	51.2 9.70	53.5 10.31	51.2 10.12	51.0 6.06
t	1.221	-1.060	-3.112	-2.059	-2.539
p	P>.2	P<.3	P<.01	P<.05	P>.01

1. 各テストにおける成績は、100点満点の採点成績をTスコアに換算したものを示す。以下理解力・応用力についても同じ。
2. 講義前の成績は、入試における国語・社会の総合成績をもつと代理した。

の1.3回のテスト成績でも講読群が勝っており、平均成績では1%に近い有意差が認められた。これを講義前テスト成績と平均成績により、講義開始前後の成績を比較してみると、講話群では著しく低下しているが($t=2.634$ $P>.01$)講読群ではやや向上している。($t=1.168$ $P>.20$)

B. 理解力 理解力では Table 5 の如く各テスト成績とも両群の間にほと

Table 5 学力テストにおける理解力の比較

	講 義 前	1 回	2 回	3 回	平 均
	M S.D	M S.D	M S.D	M S.D	M S.D
講 話 群	51.7 11.11	50.0 10.01	49.0 8.14	50.6 11.61	49.9 6.12
講 読 群	49.0 8.98	48.1 9.68	50.6 11.24	49.6 8.85	49.5 62.4
t	1.341	.959	-.791	.577	.100
P	P<.2	P>.3	P>.4	P>.6	P>.3

んど差がみられなかった。したがって講義前のテスト成績と、講義後の平均成績との比較をみても、講話群($t=.973$ $P>.3$)講読群($t=-.348$ $P>.7$)ともに有意差はない。

C. 応用力 も Table 6 に示している如く両群の間に差がみられない。講義開始の前後における比較でも、講話群($t=-.435$ $P<.7$)にも講話群($t=$

-813 $P < .4$) にも有意差はみられなかった。

Table 6 学力テストにおける応用力の比較

	講義前	1 回	2 回	3 回	平均
	M S.D	M S.D	M S.D	M S.D	M S.D
講話群	49.3 11.91	50.0 9.42	—	49.7 11.20	50.0 8.53
講読群	50.0 7.92	50.5 10.18	—	51.0 8.13	51.0 7.36
t	-.348	-.226	—	-.657	-.388
P	$P > .7$	$P > .8$	—	$P > .5$	$P > .7$

両講義法において、知識に有意な差が現れたのに、理解力と応用力の部面にそれがみられなかったのは何故だらうか。ここにいう知識は教育心理学における基礎概念の単純な論理的結合である。その記憶概念としてテスト結果に現れる再生の難易を左右する主たる条件の一は、その結合関係が一つのまとまった組織体として構成されているか否かにある。この点で講話式講義ではその結合構成が受講者の個々の判断にまかせられ不定であるのに対して、講読式講義では文段的に一定の組織構造を形成しているから再生が容易である。一方理解力と応用力のテストでは、前者は抽象的概念の統一的な発展を要求し、後者は理論の応用または理論と現実場面との一致関係の定立を求めるものであるが、それは直接的には両講義の内容にない新たな思想の構成である。したがってそのテスト成績は、教育心理学の要素的な概念を問題解決の形式で生産的に新構造を作り上げる受講者の創造能力の評定である。この点では講話式も講読式ともに講義法として知識の伝達にすぎないので、理解力と応用力を養成する学習形態としては対等の価値をもっているにすぎない。

この実験的講義の実施前の予想としては、知識学習では講読式が勝り、理解と応用の学習では講話式に分があるということであった。

それは講読式では前述のように、講義中に聴写により知識の組織的な結合が与えられ、再生に有利な条件となっているからである。しかし他の理解と応用力となると、全く受動的な講読式よりも、講話式講義では、講義中に学習者の自主的な判断活動に相当の時間的余裕があり、かつ教師の解説と相まって内容的理解とその発展には有利であると推定されるからである。結果は、知識学習

については予想通りに講読式講義の効果を測定し得たが、他の理解、応用学習では講話式講義の効果を実証することができなかった。

以上の実験結果は、実験手続や方法における一連のテスト計画に多くの不備な点があったが、大要において普遍性をもっていると思う。

2. 演習成績の比較

A, Workbook による演習成績は、(1), 自己テスト練習に対する理解度と (2), 問題練習に対する演習量を評価した。(1), 理解度は86問中の正答数について個人毎の集計を求めると、その平均解答数は講話群37.3, 講読群43.5であった。Table 7 は個人別の成績を3段階に評定した結果を比較したものである。

Table 7 Workbook の演習成績

	理 解 度				演 習 量			
	優	中	劣	計	優	中	劣	計
講 話 群	12	21	15	48	9	15	24	48
講 読 群	18	14	21	53	11	13	29	53
計	30	35	36	101	20	28	53	101
χ^2	3.3532 $P < .20$				0.5858 $P > .70$			

(2) 演習量は、演習への熱意努力をみるために、解答の質や正誤に関係なく、演習の分量を練習の筆記行数で評定したものである。Table 7 は個人の演習量を3段階に評定したもので、理解度と同じく両群の間に有意

な差はみられなかった。

B, Notebook による演習成績は、講義外時間や講義終了後の短時間を利用して、各单元ごとに復習的に学習させたものである。Table 8 は3種の演習

Table 8 Notebookにおける演習成績

	大 要 把 握				要 点 把 握				問 題 練 習			
	優	中	劣	計	優	中	劣	計	優	中	劣	計
講 話 群	12	12	19	43	6	15	22	43	7	24	12	43
講 読 群	22	14	17	53	19	14	20	53	12	34	7	53
計	34	26	36	96	25	29	42	66	19	58	19	96
χ^2	2.1696 $P > .30$				5.904 $P > .05$				3.4464 $P > .10$			

成績を同じく3段階に評定した結果をまとめたものであるが、講義単元の「要点」を適格に理解する演習では、講読群に有意に近い効果が認められた。

講義の形態や充実の度が学習の教育的条件として、受講者の演習成績に影響することが当然予想される。講話式では受講者を一種の情緒的緊張場面に導入し得るのに対して、講読式では論理的信頼感に動機づけることができる。この情緒的対理的動機づけの条件下では、講読式講義にやや有利という結果になったが、その妥当性は尚研究の余地がある。

3 講義能率及び研修活動の比較

ここでは両講義を実施した結果について、教授者としての立場からの自己考察と、学生の受講態度及び研修活動の観察結果をまとめてみた。

A. 講義能率の反省的考察

(1) 講義の確実性 教授内容を適正確実に講義しているか否かについて、講話式では内容一講話表現の結合が多義あいまいで、同一内容を反復したり派生的事項や副次的内容にふれたりして時間の浪費が多い。(Table 9 参照)これに対して講読式では、内容一表現の結合が最も妥当なただ1回限りの文章的表现をとるので、講義の本質的内容を最も確実にしかも最も経済的に講義することができる。

(2) 講義の弾力性 しかしながら講読式には、講義に情緒的なうるおいと親密感に乏しいこと、真理に対する体験理會の境地に導入し得ないこと、臨機に浮かぶ着想や構想を教授し得ないこと、内容が固定化し発展性と融通性に欠けていること、などの難点がある。講話式では、これらの欠点が補充し得られ、講義が極めて弾力性に富んでいる。

(3) 講義の安定性 講読式講義では、教授内容が講義過程そのままの姿において統一的にかつ具体的に計画されているので、講義の安定性においてはるかに講話式に勝っている。したがって講読式は講義に対する一種の知的確信と、自己信頼感満足感を味わうことができる。

(4) 講義の啓発性 すべて講義は受講者に問題を投げ、疑問を喚起し、批判の余地を与え、探究への刺激を供するものでなければならない。この点について講読式の場合、講義内容に一種の権威と絶対性を暗示し、受講者の真理への積極的な批判性、自由性、創造性を阻害する傾向がみられる。

(5) 講義時間の比較

両講義が同一内容の各単元の講義に要した正味時間量は Table 9 に示している。講読式による時間量が予想に反して説明式より少ないのは、講話式講義には不必要なぜい言、反復、補説などの無駄が多いためであろう。これで見ると講読式講義が文章語の聴写に多くの時間を消費するという難点は解消されうらと思う。

Table 9 両講義に要した講義時間量の比較（正味時間）

単元番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	S	M
講 話 群	90分	50	73	56	144	94	80	58	80	131	107	52	42	1057	81.3
講 読 群	85分	70	66	64	128	105	77	55	85	102	85	41	44	1007	77.5

B. 受講態度と研修活動 学生の受講態度としての講義に対する緊張感、積極性、受講意欲にはどのような差異がみられるか。講義に関連して、教育心理学関係の研修活動にどのような変化がみられたか。

(1) 講義開始の直前、特に講義を期待する良好な態度（緊張した面持つ、正面注視、正しい着席、ノート、ペンの筆記動作など）をもった者が、講話群では全受講者の平均 $\frac{1}{4}$ 程度、講読群では $\frac{1}{2}$ 程度であった。反対に嫌悪的態度（雑談、微笑、弛緩、腕を組む、机にふす、など）の者は少なく、両群とも各講義に平均3—4名程度であった。講義に遅刻した者は、講話群では一講義に1人平均の割であったが、講読群では全講義中6人にすぎなかった。受講意欲のパロメーターとして講義に対する質問は極めて低調で、両群とも一講義時平均1問程度であった。

(2) 講義自体に対しては相当の熱意と関心を示していながら、それ以上に教育心理学関係の参考書、雑誌、文献に親しんでいる者は両群ともに数名にすぎなかった。また講義に関連して、教育事象への観察、調査、実験などの技術的研究を自発的に試みたものはほとんどみられなかつた。

講義に臨む教師の準備研究からいうと、同一の教授資料もその指導系列が、講読式ではより連続的、体系的に、講話式では断続的、要素的に立案され講義

される。講読式講義がより確実性と安定性に富むのは、事前研究計画における講義内容の体系化されているためであろう。対して講話式では資料がなお要素的に分立し、受講者の自由考察の領域として体系化の余地を残しておくことが、弾力性と啓発性を暗示する素因となっている。しかし教育心理学への学生の研修活動をみても、Table 5.6 のテスト成績に徴しても、この講読式の教育的価値を実証することができなかった。受講態度の差異についても、要は外面的な学習ないしは研修の行動よりも、教育心理学の本質的目標である教育事象を心理学的に理解研究し且つその実践技術の養成をはかるものでなければならない。この点についてやはり如何なる形態によろうとも講義法には限界があり、他の指導技術にまたなければならないことを痛感した。

4. 講義に対する学生の価値評価

A 質問紙による価値評価 Table 2 による24項目の個々の質問事項につ

Table 10 質問紙による価値評価

類項	事項	反応区別	講話群	講読群	χ^2
1 類	1	上中下	31% 65 4	15% 34 3	$P < .70$
	2	あつたい	80 20	77 23	$P > .50$
	3	必要	80 20	84 16	$P > .80$
	4	心理学	80 20	81 19	$P > .90$
	5	あきない	77 23	77 23	$P < .95$
	M	積極的 消極的	79 21	80 20	$P < .90$
2 類	6	役立つ 役立たない	96 4	98 2	$P < .50$
	7	あるい	50 50	54 46	$P > .70$
	8	必要	97 3	100 0	$P > .20$
	9	あつたい	51 49	58 42	$P > .50$
	M	積極的 消極的	74 26	78 22	$P < .70$

いて、両群の間に有意な差のみられたのは、第11、22の両項目だけであるが、(Table 10) 全般的に価値的反応においてやはり講読群にやや有利であった。中でも21項目と24項目を比較すると、教育心理学関係の理論面への関心では講読群に、現実面への研修では講話群に、差異ある効果の認められたのは両講義の性格からみて興味深いものがある。5類項別による総合結果で、望ましい積極的反応と望ましくない消極的反応の平均成績(M)をみると、「5.研修活動の喚起」で特に両群の間に著しい差がみられた。

B 受講者の批判と感想

3 類	10	できた できない	33 67	50 50	$P > .10$
	11	わかる わからない	48 52	77 23	$P < .01$
	12	いたい いない	55 45	66 34	$P < .30$
	13	あつたい あなたい	68 32	51 49	$P < .10$
	14	わかつた わからない	71 29	77 23	$P > .50$
	15	あつたい あなたい	80 20	89 11	$P > .20$
	M	積極的 消極的	59 41	68 32	$P < .50$
4 類	16	ないた あつた	57 43	48 52	$P > .30$
	17	不必要 必要	18 82	29 71	$P < .20$
	18	よわる いい	66 34	67 33	$P < .95$
	19	必要 不必要	76 24	81 19	$P > .50$
	20	よくない よくない	57 43	71 29	$P < .20$
	M	積極的 消極的	55 45	59 41	$P < .70$
5 類	21	よんだ よまない	56 44	79 21	$P < .02$
	22	あつたい あなたい	80 20	92 8	$P > .05$
	23	あつたい あなたい	36 64	52 48	$P > .10$
	24	みない みなたい	24 76	8 92	$P > .02$
	M	積極的 消極的	49 51	58 42	$P > .30$

(1) 講話群

例1. 講義のすすめ方や説明の仕方には大体満足であった。発音と言葉に迷うことがあったし、講義の発展で内容の相互関係について理解に苦しむこともあった。それで講義は文章にして読んで、その後に文章の意味するところを箇条書きにでもしたらさらによかったのではないかと思う。ワークブックは講義の復習やノートの整理ともなり、心理学へのいろいろな識見を養う上にもためになった。講義直後の問題整理や5分間問題は、その時間の講義では理解ができておらないので前の時間に講義したものについてやるべきであると思う。

例2. 講義への要求とか不満というものはないが、無理をいうともう少しゆっくり説明してもらいたかった。講義は簡潔で理解に容易であったし興味ある事がらにあふれていたと思う。考えようによっては、内容

にもっと深味とくわしさをほしかった。全体として講義内容をふりかえてみたときに、同じような知識内容のものというか、相互に関連性が強いというか何が何んだか頭の中でゴタゴタして整理がつかず、試験のときなど判別に苦しんだ。講義中に先生が時計を見たりして時間に余り気をとられすぎていたようだ。講義は終始熱のこもったもので、受講生もいやがおうでも熱心にやらなけ

ればならないという意欲にもえ、動機づけの点では申分なかったと思う。

例3. 自分はこの講義には積極的な意欲をもたなかったので、特別に感じたこともないし、講義そのものも関心をよぶようなものであったとはいえない。それでも窓辺できいておってわかったので、むずかしい講義ではなかったと思う。それは一つはこの講義内容が他の講義と比較して余りにまとまりすぎているために、自分でまとめたり更に研修したりする余地がないように思われた。ノートは唯項目の羅列でその事が何を意味しているのか、一連のものをつかめず試験のときは特に困った。これでは単に無意味な知識の丸暗記に終るのではないかとの疑問をもった。この点もっと文章化された講義であつたらと思う。私一人の希望かもしれないが。

②講読群、 例1. 自分は心理学に多少の興味をもっていたためか、講義自体は愉快に受講することができた。内容も余り複雑でなく各单元とも簡単にまとめられていた。講義のすすめ方も適度で、それに講述はよく反復してくれるので、一度書き落しても次にすぐ書きたすことが出来た。講述後は適当な事例で説明があるので、成程とうなずくことが多かった。講義事項をノートするので手首がいたくなる程であつたが、そのとき板書による講義や図表による説明など印象深かつた。

例2. 教育心理学は教育實際への心理的な方法をうるのが主眼であると思うので、その講義内容はもっと實際的なものを取り入れなければならない。将来われわれの教壇生活において直面すると思われる困難な問題について、教育心理学上どのような解決方法が望ましいかを詳細に説明してくればよかったと思う。内容は理解に苦しむような難解なものはなかった。ノートするのに、少しでもその内容を考えながらペンを走らせるだんになると、初めのあたりは少々早すぎる感がしたが、後には大分なれてさ程困らなかつた。でも内容を理解しながらノートを取りたいので、もっとゆっくりやってくれればと思う。

例3. 教育心理学は、われわれが卒業後に児童生徒の教育に直面すると思わがる問題を技術的に解決する仕方を教えるものであると思います。児童生徒に教育の目的である正常な人格の発達を期するためには、各個人が物理的、社会

的環境によく調和しなければなりません。教育心理学は、この人格達成のためにとるべき教師と心理的な方法を修得させ、彼等の要求と興味を満足させる方法、したがってそれを阻止する障害を除く方法を学ぶことだと思います。このために正しく児童観をは握するためには、大人の勝手な解釈によるのは誤りでやはり児童の立場から知るという心理学的技術が必要と思いました。

以上の各群3名づつの代表的事例により、受講者の意向を要約してみると、

(A) 講義方法については、両群とも大体においてこれを是認しているが、講話群は文章的说述への希望をもつ、講読群では受動的な聴写学習への不満をもつ、反対に講話法の価値を肯定している。

(B) 講義内容については、講話群では、講義における容易さと簡潔さを指摘し、その組織性、完結性、単純性に対して不満をもつ、同時に内容の統一的、全体的な把握の困難なること、及びそれら相互の連関性の欠如していることに失望している。そして内容の深味と充実さを要求している。講読群では、これらの不満や要求は比較的少ないが、代って教育の実際的な現実問題への学習を切望している。内容の理論的構造には一応満足している。

(C) 講義への関心、熱意、興味は両群とも相当に深いように感じられる。

これらの受講者の批判から、講義内容は完結するよりも疑問と発展の余地を残し、論理性と統一性に工夫をこらし、教育心理学の性格からも現実的問題をとり上げる必要がある。方法の上からは、大学における講義でも視聴覚的資料の準備が必要である。

IV 要 約

教育心理学を教授するに当り、講義方法として、説話を主体とする講話式講義法と、文章を主体とする講読式講義法の学習効果の比較を試みた。被験者は昭和32年度における弘大教育学部野辺地分校小学校1年で、これを講話群(48名)と講読群(53名)に編成し、同年度前期の教育課程による実地授業を利用した。

その結果は、次の4種の観点から評価された。

1. 学力の比較

学力をさらに知識力、理解力、応用力の3種に分類し、そのテスト成績を比較したところ、知識力においては講読群が有意的に勝っていたが、他の2種の学力については有意な差が見られなかった。

これは知識力では、講読による講義内容の組織的な連関がテストにおける再生に有利であるが、他の理解力と応用力では、ともに知識の伝達を主とする講義法として新しい思想の構成には対等の価値をもっているにすぎないことを示している。

2. 演習成績の比較

ここでは、Workbook と Notebook による演習成績の比較を試みた。前者では「理解度」において講読群にやや有利であったが、「演習量」においては有意な差が見られなかった。後者では、「要点把握」において講読群がやや有利であったが、他の「大意把握」と「問題練習」では両群の間に有意な差が見られなかった。

3. 講義能率及び研修活動の比較

この項目については、教授者としての立場から両講義法に対して客観的に反省的考察を試みた。「講義能率」では、講義の弾力性と啓発性の点において講話式が勝り、その確実性と安定性の点では講読法が勝っている。講義時間では講読式が無駄や反復が少なく講義内容の本質的な部分のみを強調する点において時間の節約上有利である。講義に対する受講態度はともに良好であったが、講義時間外の研修活動は一般に低調であった。これは講義法に共通的な欠点であると思う。

4. 講義に対する受講者の価値評価

24項目の質問事項による「質問紙による価値評価」では、教育心理学の実際面においては講話群に、その理論面においては講読群にそれぞれ有意な効果が認められた。特に「研修活動の喚起」では、やはり講読群が勝っていた。作文法による、「受講者の批判と感想」では、講義方法に対しては両群において一応満足しているが、講義内容については、その論理性と実際性に対する要求が強い。

参 考 文 献

- (1) GLENN M. BLAIR; THE CONTENT OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, in J. educ. psychol., Vol. 40, No.5, 1949.
- (2) Arthur I. Gates and others; Educational Psychology, 9.
- (3) JOHN E. HORROCKS; METHODOLOGY AND THE TEACHING OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, in J. educ. Psychol., Vol. 42, No.5, 1951.
- (4) LOIS BARCLAY MURPHY; TEACHING PROCEDURES IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, in J. educ. psychol., Vol. 43, No.1, 1952.
- (5) NORMAN E. GRONLUND; THE USE OF DUAL GROUPING IN STUDENT-CENTERED TEACHING, in J. educ. psychol., Vol. 46, No.1, 1955.
- (6) 小室庄八, 児童の社会的行動に及ぼす学習指導法の影響について, 教育心理学研究 2, 4,
小室庄八, 同 (ii) 教育心理学研究, 3, 3,
牧田稔, 他 7 名, 集団決定と講義の行動変化に及ぼす効果の比較, 教育心理学研究, 1, 2.
- (7) Nelsou L. Bossing; Progressing Methods of Teaching in Secondary School, 548—549-
教師養成研究会叢書, 第 8 集, 教育心理学, 207.
- (8) Karl C. Garrison and others; Workbook in Educational Psychology より取材したところが大きい。