

学習指導体制の研究

～講義の構造と授業分析～

A Study of Systems of Teaching-Learning in the Classroom : The Structure of Lectures and An Analysis of Teaching

教育方法学 小林 洋一郎

はじめに

小学校における授業について、発言を分析してみると、発問数が多いのに驚かされる。また、教師の発言率は、10数例の分析によると、大体70%前後に集中している。教師の発言量が子どもに比較して多くなるのは当然であるとしても、特に教育実習生の一問一答的な単純発問のサイクルがあまりにも多いように思われる。この場合の発問というのは、子どもの応答や反応を期待してなされる教師の問いかけ(質問)なのであるが、先行する質問に対する応答を要求する指名発言などを含めると、1時限(45分)の授業で、教育実習生の場合は平均して100回を越えているのである。一般教師の発問数は60回を越えることが多い。全国的に有名なベテラン教師の場合は、3事例⁽¹⁾の平均で33回となっている。発問数が多くなると、学習課題を追究するため、何が問題であるかを把握させ、思考を発展させるというよりも、断片的な情報や知識の交換といった低次の認識の水準で授業が流れやすいということである。つまり、教師は学習課題における問題性や問題解決に関して十分な理解をしていないままに授業に望むと、十分な説明ができないので子どもたちの発言に依存することになる。そのために一問一答形式の授業の進行になりやすいのである。要するに、子どもたちにほんとうに理解させたいこと、発見させたいことの説明内容を学習課題の形式で明確にした上で、授業を展開するならば発問は制限されてくるはずであるし、実際に発問は少なくとも積極的な学習反応を引き出すことはできるのである。この小論の意図は、講義法の見直しをはかり、基本的な教授法としての位置づけと、講義法の一般的モデルの応用として、相互作用講義法を授業の設計や授業の展開に活用していく方法を明らかにすることである。授業は、教師の教授行動と子どもの学習行動との相互作用の関係を通して成立していくのであるが、理解しにくい授業となるのは、学習課題が何であるのか、またその問題性および問題解決の方法を教師自身が講義(説明)できないからであると思われるのである。

I. 基本的な教授法

ラスカ(John A. Laska)は、学習者が受容する学習刺激のタイプを、期待される学習結果の役割にもとづいて、四つのカテゴリーに分類し、それらを四つの基本的又は一般的な教授法の分類の

基準にしようとしている²⁾各教授法は、その下位の教授技法とも考えられる特定の方法から成立しているとみることができる。例えば、提示法(一般的方法)は、講義、テキストの朗読、実験室における演示のような特定の方法を含んでいる。これらの特定の方法は、一般的方法(4つの教授法)の応用として考えられている。ラスカは、四つの基本的な教授法の本質的な特質を要約して、表1のように整理したのである³⁾。

表1 四つの基本的教授法の比較

方法	学習過程についての仮定	教師の役割	学生の役割	応用(特定の方法)
提示法	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者の努力なしに自動的に ・心は容量である ・外からの知識 	適当な順序で学習刺激を選択し提供すること	受動的	<ul style="list-style-type: none"> ・講義法 ・フィルム ・実地見学 ・演示 等
実践法	<ul style="list-style-type: none"> ・知られた目標を達成または学習課題を遂行するため学習者の努力の結果として次第に ・実践を求める 	学習目標を設定し、また実践活動を組織づける	能動的	<ul style="list-style-type: none"> ・暗誦(朗読) ・ドリル ・ワークブックの課題 ・モデルの模倣 等
発見法	<ul style="list-style-type: none"> ・意図された学習結果を発見するために学習者の努力の結果として突然に ・内からの知識 	発見活動に学習者を位置づけ、引き入れる	能動的	<ul style="list-style-type: none"> ・ソクラテス法(問答法) ・ディスカッション ・実験 等
強化法	<ul style="list-style-type: none"> ・望ましい行動後の報酬・強化が学習結果を示される 	組織的な強化を与えること	能動的	<ul style="list-style-type: none"> ・行動修正 ・プログラム教授 等

これらの教授法は、人間が過去から現在までに発展させてきたすべての基本的教授法の総合的分類を構成しているという。そして、表1の中で提示法、実践法、発見法は、古代ギリシャやローマの文献に記録されているので、「伝統的」方法と彼は呼び、残りの強化教授法を20世紀の発明によるものであると考えている。強化教授法は、「伝統的」方法にも適用できる重要な原理を含んでいると思う。

ラスカも指摘しているように、実際の授業では一つの教授法だけを純粋な形で用いることはほとんどない。例えば、教師は講義をしながら突然に問いかけたり、発問の種類にもとづいて提示と発見又は実践方法の組み合わせが生まれるのである。また、教師は望ましい行動を演示または描写し、それを学習者が行なうように指示するといったように提示と実践方法の組み合わせがとられるのである。しかしながら、教授過程の分析で用いられている教授法が、どのタイプのものであるかを決定することが常に可能であるというのが、この基本的教授法の分類価値であると思われるのである。

ところで、ラスカの基本的教授法では提示法に分類されている講義法について、その特質と構造を明らかにしようとするのが次の課題である。

II. 講義法の構造

(1) 講義法について

講義というのは、歴史的にみると人間が言葉を話すようになってから生まれた最も古い教授の形であると考えられるが、教育の世界では頼みの綱としている反面、欠点が強調されて軽視されてい

と思われるのである。すなわち、講義法は、生徒数が多い場合に、新しい考えや体系づけられた知識を提供する手段として用いると経済的でしかも効果的であると思われる。また、教師が学習者に対して自分の情熱を吐露して、生徒の想像力を刺激するのも都合がよい。しかし、教材に習熟していなかったり、生徒の要求やレディネスを考慮しなかったり、話術を身につけていないと、退屈で無味乾燥なものになってしまいやすいのである。確かに、戦後の経験主義の教育観からすれば、「講義法は教師が知識を外から詰め込み、子どもを受動的立場に立たせ自発的活動を抑圧する方法であるとして、これを軽視するに傾いた。⁹⁾」のである。しかしながら、「学習内容の中には時間的空間的に制約せられて、子どもが日常生活の中でじかに見聞することのできないことがらが相当に多い。これらの内容は講話や説明によって、習得させる以外に方法がない。講義法の無視は、それだけ学習指導の不備を意味する。⁹⁾」と思われるのである。

講義は情報を与え、理解を生み出し、かつ興味を創り出す口頭の方法である。興味がなければ注意は失われ、伝えるべき情報がなければ理解することもできない。ブラウン(George Brown)は、「講義法は、複雑な問題解決や態度変容にとって小集団指導ほど効果的ではないが、観念や情報を伝えるためには、他の教授法と同様効果的である。これらのことはもちろん議論や講義の質に依存している。⁹⁾と述べている。また、ブラウンは、講義を通しての学習過程を調べるために、図1のような簡単なシエマを示している⁹⁾。学習者たちは講義を聞き、観察し、要約し、ノートに記録することによって学習する。これらの活動にかくれている変数は理解であり、それは講義から得られたり、後で自分のノートしたものから得られる。

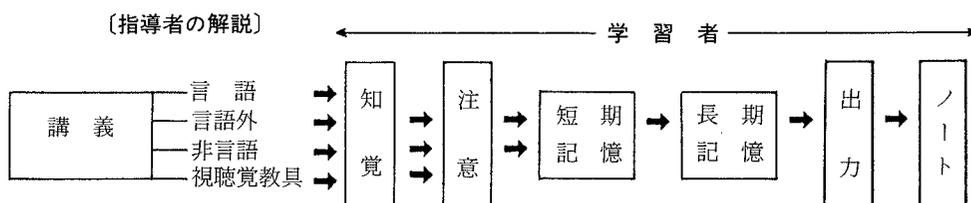


図 1

(2) 講義に関する基礎的スキル

講義の基本は説明をすることである。ブラウンは、説明の主要なタイプを三つに分類している⁹⁾。すなわち、(a)解釈的な説明、(b)記述的な説明、(c)理由づける説明である。(a)は、例えば「小説とは何か」という質問に対する答に相当し、用語や所説の意味や問題をはっきりさせるものである。(b)は、例えば「水でっぼうのしくみ」を明らかにしようとして、そのメカニズムの構造や過程や手順などを述べることである。(c)は、「……するのはなぜか」という質問に対する答に相当するもので、原理又は一般化、動機、義務又は価値、および原因を含んでいる。これらのタイプの説明は、教授で用いられる主要なものであるが、多くの場合はこれら三つのタイプの説明を含んでいる。ブラウンは、効果的な説明について次のようにまとめている⁹⁾

- よい説明者は適当に「間」をとるし、重要な点を示すために板書する。また、話のスピードを変え、ある親しみのある個人的な関係をクラスのメンバーたちとつくる。
- よい説明者は普通「さて、くわしく……を見てみましょう」のような課題の方向性を示し、「それ」とか「それらは」のような代名詞よりも名詞を使う割合が高く、問題点をはっきりさせる文を含んでいる。

- 効果的な説明は、「三つの主要な領域がある。第一は……」のような道しるべを含んでいる。
- 効果的な説明は、「私たちが……を見た限りでは、……」とか、「さて、……」のような説明のさまざまな要素と結びつくことばを適当に含んでいる。
- 効果的な説明は、明確な表現の構造と興味をもつ提示の要素を確認することができるような訓練をすることによって可能になっていくのである。

ブラウンはまた説明の準備に関して三つの段階と、説明の計画について四つの段階をあげているので、NHKの学校放送番組「リポート日本」(小学校五年社会科)の中から事例をとりあげながら説明してみよう。

第一段階、説明したいと思うことをはっきり決める。

例えば、死米が出たり、実をつけないトマトやきゅうりができるのはどうしてか。

第二段階、隠されている変数(探究すべき事柄)を調べる。

- 「病める土」……やせた土に原因があるのではないか。

第三段階、要点を述べることができる。

- 日本の農業の特徴(近代化、農薬や化学肥料)と関係がある。
死米が出た田の土(化学肥料にたよっている)……かたい土、土の香りがいい、酸素が不足。
よく米のとれる田の土(堆肥を与えている)……やわらかい土、微生物がいる。
- 昔ながらの堆肥をやる農業はうまいやり方であった。(しかし、安くて便利な化学肥料にたよるざるを得ない現実をどうしたらよいのだろうか。)

第四段階、解決の方法をデザインすること。

- (a) 解決のカギとなる原理を簡単な力強いことばで表現する。
○死米や実のつかない野菜ができるのは、病める土に主な原因がある。
- (b) 一つか二つの適当な実例を選ぶ。
○よい土と悪い土の性質を比較したり、実際に稲のなえを植えてその成長過程を比較した結果。

第五段階、結論を要約する。

- 提案された問題に対する解答が結論である。
○病める土の因果関係をしらべ化学肥料に頼らない農業のあり方が求められる。

第六段階、導入の工夫をする。

- ◎相手や自分の経験に関連して始める。例えば、主食や給食の米に関連しては始める。
- ◎質問(刺激的であれば効果的)で始める。例えば、「死米とはどんな米か知っていますか。」
「土がなくても野菜がつかれると思いますか。」など。
- ◎簡潔なエピソードで始める。
- ◎いつもと違った対象や絵を示す。

第七段階、デザインを記録する。

- ◎説明されるべき問題。例えば、病める土について、日本の近代化農業の弊害など。
- ◎方向づけ。例えば、農作物と土地との密接な関係。
- ◎解決のカギ。例えば、肥えたよい土にするには、堆肥などの有機肥料が必要である。
- ◎要約。病める土地と日本の農業との関係を理解する。

次に、講義を行なう場合に考えなければならぬいくつかの基礎的なスキルを列挙してみる⁽¹⁰⁾

- a. 説明すること………理解を容易にするため、実例や図解を用いる。

- b. 方向づけ……講義を開始して、話題や論題を導入する。
- c. 終局……話題と論題を結びつけ、論題を要約する。
- d. 陽気さ……興味や熱意を生じさせ、注意を持続させる。
- e. 視聴覚教具を用いること……黒板、OHP、スライドおよびモデルなどの効果的な利用。
- f. 学習者の活動を多様にする……課題について短時間のディスカッションを行うバズグループなど。
- g. 指示すること……方法の手順やいろいろなタイプの問題の解決の仕方を述べること。
- h. 比較すること……さまざまな方法や予想に関して類似性と差異、長所と短所を示すこと。
- i. 物語る……作品や観点を例示するためテキストを読む。

これらのスキルは重複しているものがあるが、講義の主要な目的としての情報の提供、理解させること、興味の喚起に役立つであろう。

(3) 講義の主要なタイプ

ブラウンは、講義の主要なタイプを五つに分類している⁽¹¹⁾

第一は、一般法(The classical method)と呼ばれるもっとも普通の講義の型である。これは計画するのが容易であり、ノートもとりやすく、特にトピックの主要な特徴を概観するのに有効である。一般法をうまく活用するためには次の点に注意する必要がある。

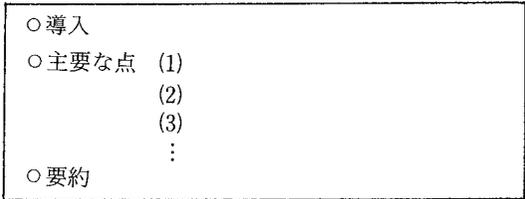


図 2 一般法の様式

- ① 講義で取り上げるものと無視する事柄をはっきり把握しておく。
- ② 各々の主要な部分をはっきり区別する必要がある。
- ③ 講義をするとき、各部分の始めと終りを、要約して板書したり、言葉で例えば、「だから、〈間〉主要な点は……」のように、はっきり示すことが必要である。

第二は、問題中心法(The problem-centred method)である。

これは、「精神と肉体の間にはどんな関係があるか」とか、「言語と思考はどのように相互に関連しているか」とか、「漱石は偉大な英文学者であったか」のような問題に、いろいろな観点から解決策を調べるのに有効である。この方法で成功する必要条件は、問題をはっきりと簡潔に述べることである。そうしなければ、この講義の構造はくずれてしまうことになる。また、最後の要約が大事であるが、最終的な決断は、相手にまかせることが適当な場合もある。

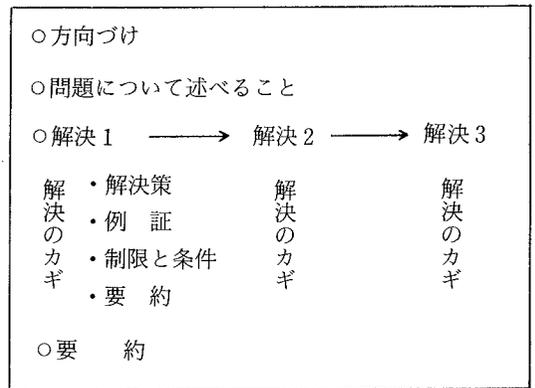


図 3 講義——問題中心法

第三は、連鎖法(The sequential method)と呼ぶものである。連鎖法は、普通結論へ導びかれる一連の関連した説明から成立してい

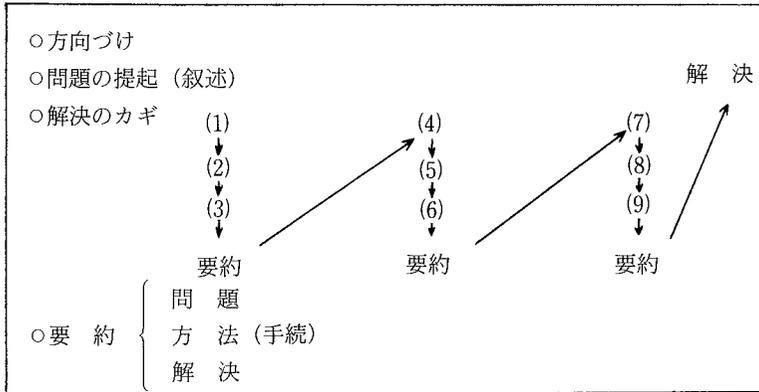


図4 講義——連鎖法

る。これは、歴史、科学、数学などの教科に適している。説明の各段階は学習者の把握できる範囲になるよう用語等に気を配り、適当なところで要約することに努めることが大切である。講義の内容をおもしろくするために、他のトピックや問題に関連した証明をしたり、それらの歴史的起源や美にふれることも必要である。

第四は、比較法(The comparative method)である。これは名前の通り、二つ以上の過程、主題、作品、理論、観念又はシステムの比較をすることである。類似又は差異、利点又は不利益を求めるものである。比較法は、一般法や連鎖法と共通した要素をもっている。また、類似性や差異の説明は、比較する問題として提示されるので、いずれにしても上記の三つの主要な方法が用いられることになる。

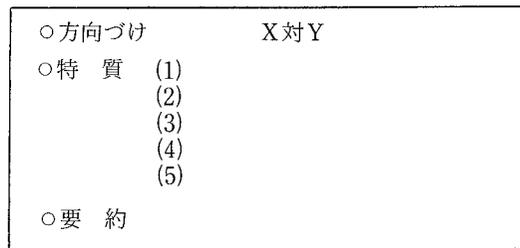


図5 講義——比較法

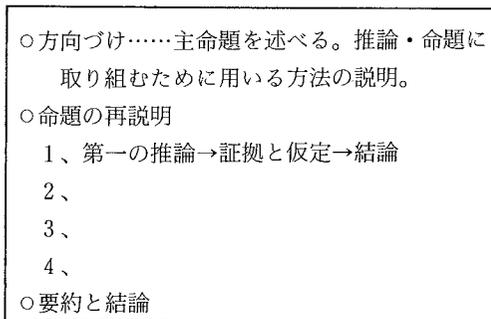


図6 命題法

第五は、命題法(The thesis method)である。この方法は、主要な分節あるいは問題の形で与えられる広範囲の証拠や論点を示すことによって、それを正当化する主張や断言で始まるのである。それは相対する命題や主張を含んでいるのである。命題法は比較法と同様知的に挑戦することである。それは、用意周到な準備と巧みな話術を必要とし、さもないと命題と聞き手は行くえ不明になってしまうのである。

以上五つのタイプの講義の構造を考察してきたが、共通しているのは、講義は、導入、提示、要約という三つの部分に分割されるということである。これは、授業過程で言えば、導入、展開、整理という三つの段階に対応していると考えることができる。

(4) 講義法の利点又は特定の目的

講義法は、多くの目的にとってすぐれた道具であり、適切に用いられるならばきわめて有効である。講義法の一般的モデルから、講義法の利点をあげてみよう。クラーク (Leonard H. Clark) は、

講義法を用いると有効な場合を次のようにまとめている⁽¹²⁾

- 1) 特定の事実又は観念を教えるためによりも、むしろ一般的な観点や心の状態を確立するために講義技術を用いる。
- 2) 情報をすばやく配布するために講義を用いる。
- 3) 興味を引き起し動機づけるために型にはまらない講義や講話を用いる。しかしながら、長い形式的な講義は興味を失わせてしまう。
- 4) 新しい単元や課題を導入するために、いろいろな形の講義や教師の話を行なう。
- 5) テレビ、大集団、ティーム・ティーチング計画における必要として講義法を用いる。しかしながら、単に必要としているように見えるというだけではなく、もっとも適しているときのみ講義法を用いるべきである。

(5) 効果的な活用のための方策

講義法は、一般的に子どもたちを能動的に学習過程に参加させることに限界がある。例えば、学級内の子どもたちの個人差に対応する柔軟性に欠けるし、子どもたちの反応を評価する機会も制限されているのである。したがって、指導的な効果を生み出すためにいろいろな手だてを用いることが必要となる。いろいろと考えられる手だてを集約してみると次のように整理される。

- 1) 説明の論理がよくわかるように組織化すること。(方法論、機器の利用、演示材料、プリントなどの計画を含む)
- 2) 視聴覚教材を活用することによって、興味を喚起し、講義の効果を高める。
- 3) 講義の中に発問を含めることによって、純粋な講義をさける。この場合、二種類の問いかけがあり、一つは、自問自答の形になる修辭的な発問である。二つには、実際に学習者が応答することを期待してなされるものである。いずれも発問の後に〈問〉をおくことにより、注意を講義に集中させ、解答を求める思考をうながすことができる。また、後者の場合は、学習者の反応を評価することによって、講義の中味を一部分でも変えたり補足して、柔軟に対処していくことにより、フィードバックの効果を意図的に活用していくことが大切である。
- 4) 講義の途中や後で、論じられた事柄を発展させるために、小グループによるディスカッションの時間や質問の時間を設けることである。

III. 相互作用講義法のモデル

相互作用講義法というのは、一般的講義方式の一方的なコミュニケーション形式の欠点をなくするために、講義の過程の中に、教師の発問を取り入れ、また、学習者からの質問を許容する雰囲気をつくり、講義の展開に際して学習者の明確な反応や活動を取り入れる方法である⁽¹³⁾

林竹二氏は、大学での授業の他に、全国の小学校、中学校、高等学校で多くの授業を実施し、児童生徒に感銘を与えたばかりでなく、多くの教育関係者に注目され、今日なお大きな影響力を与えている。氏の授業は講義方式で進められている。しかしながら、それは単に一般的に考えられる純粋な講義ではない。講義の中に子どもへの問いかけや発問があり、子どもたちとの相互作用がある。視聴覚教材(例えば、ペリーのサインのあるペリーの写真など)もかならず活用して興味を喚起し、積極的な学習への構えを形成しているのである。氏の授業記録の中から、授業の特徴をみるため、「開国」の授業の導入の最初の部分を引用してみよう。

授業「開国」——久茂地小学校六年二組に対する授業の記録⁽¹⁴⁾——

- (林先生) 今日は、開国の授業をします。さて、開国ということは、どういうことでしたか。
- (生徒たち) 「鎖国をやめて国を開くこと」などと口々に答える)
- (林) ええ、そうですね。鎖国をやめて、国を開く、それが開国ですね。だけど、その、国を開くというのは、こう、戸でもあけるように、あけるんですか。
- (生徒) いいえ
- (林) じゃ、どういうことかしら。
- (生徒たち) 「外国と貿易をすること」などと口々に答える)
- (林) 最初から、貿易をしましたか。
- (生徒) いいえ。(その他の声)
- (林) これ(と年表をさして)をみてごらん下さい。貿易をするって約束したのは1858年のことですね。しかし、最初のは、和親条約ですね。それでもやっぱり、開国、一種の開国です。それまで、国を閉ざしていた。鎖国をしていた。ところで、鎖国をしていたというのは、どういうことでしょうか。
- (生徒たち) 「アメリカとか、外国と貿易をしなかったこと」などと口々に答える。)
- (林) 外国と貿易をしないというだけじゃないですね。貿易は、物を売ったり買ったりすることですね。鎖国は、そういうことをしないだけではない。もっとひどいんです。
- (生徒) (少数の声) 外国人を一人でも……
- (林) 外国人を一人でも国の中に入れない。一人でも入れないというより、もっとひどいかもしれない。日本の付近で、船が沈んだとしますね。すると、その難破船を助けるということもゆるされない、鎖国ってのは。だから、日本の近くの海で、仕事をしている船は、とっても困るでしょう？ それから、船で長いこと航海してきて、野菜がなくなる、あるいは水がなくなってしまうという時に、困るでしょう？ そうすると、どうしても水が欲しいとか、野菜を売ってくれませんかということになりますね。その時に、水をやったり、野菜をわけてやったりすることは、どうなんですか？
- (生徒) ゆるされない。
- (林) ゆるされない。少し残酷ですね。だからそういうことが、だんだんやかましい問題になってきたんです。
- ところで、ここに、地図をはってありますが、ペリーが、浦賀に来るまでに、どんな路を通ってきたか、それをまず、考えてみましょう。(最初の学習課題の提示)
- 浦賀に来たのは、これによると(年表をみて)1853年ですね。
- (生徒) はい
- 以下省略……

氏の授業の特徴の一つは、導入から展開への移行がなめらかであることである。引用したのは導入の部分で展開に入るところまでであると思われる。まず、開国のことばの意味を鎖国の概念と対照的にうきばりにして把握させた上で、最初の学習課題に入っている。しかも教師と子どもたちとの対話が成立しているらしいことが、なめらかな進行状況でわかるのである。これは教師の技量にかかわっているが、教師の問いかけに対して応答するのは子どもの自由意志であり、あるいは単に、クラス内の誰かが応答してくれればよいのである。このように、講義の目的に即して、一般的又は容易に答えられる質問をクラス全体に対して発問し、ある応答を引き出すことによって、学習者を

授業に参加させることができるのである。すぐに期待する応答が得られなくても、補助説明やヒントを与えることによって、子どもたちの正しい発言が引き出されていくのである。

また、先の学習課題について、一般の教師ならば、「(1853年に)浦賀に来るまでに、どういう路を通ってきたと思いますか。」で切って子どもの応答を待つことになるのではなかろうか。しかし、林氏は、「地図を見ると、アメリカは、こっちですね。日本はここですね。(生徒、はい。)そうすると、一番近いのは、こっちの、海(太平洋)を渡って来るのが近いですね。太平洋を通ってきたと思いますね、普通なら。(生徒、はい。)」と考え方を示した上で、太平洋を通ってきたと思う人と、こっちの東側の太西洋を通ってきたと思う人と、どちらが多いか挙手で予想させる。これですべての子どもたちは授業に関心を持たざるを得なくなる。(太平洋を通ってきたと思うもの21名、大西洋と思うもの15名)そして、少ない方ではあるが、正解の方の太西洋を通ってきたと思う子どもの自発的説明を求め、2名の応答者の理由説明で、共通点とそうでない部分を確認し、それらの要点をとりあげて説明し、正解を強化しているのである。そして、子どもたちは、色々な角度から鎖国をしていることの重大な意味を知らされていく。しかも、具体的な事実にもとづきながら、開国せざるを得なかった日本の状況と開国の必要性を感じとらせていく講義になっていくのである。

先にふれたように、航路を予想させても普通の授業のように話し合いや討論を(いたずらに)させるのではない。学習者の興味を喚起し、学習者の注意を集中させるための発問の手だてであり、応答に対しては、不完全なものは補完し、正しい反応にはあらゆる場合に積極的な強化を与えて、子どもの反応はすべて無駄にされることなく、解答への思考に関連させられていくのである。

この林氏の授業は2時間続きで行なわれたのであるが、1時間目の授業は、鎖国を守ることのむずかしさを整理し、次の時間は、開国というむずかしい仕事をしたのは誰かという話をしたいと予告されて終るのである。2時間目の終りで、整理は次のようになっている。「そういういろんな、たくさん犠牲者の犠牲の上に、何とか国の政治のしくみを変えるというようなこと、それから産業の近代化を遂げるといえることができるようになったんですね。そういう人たちのおかげで、植民地にならず、今日まで日本は独立を維持してきたんだというようなことを記憶しておく必要がありますね。それでは、この開国の授業はここまでにしますが、開国のむずかしさということ、それが鎖国を維持することに劣らないむずかしい仕事だったんです。そのことは、わかりましたか？(生徒)はい。(林)それじゃ、これで授業をおわります。』⁹⁾このように最後は、講義の内容を要約し、基本的なテーマを問いかけて終っている。

林氏の授業は、講義調でありながら子どもの関心をそらさないような語りかけと問いかけがあり、子どもの表情によっても、教師と子どもの対話が成立していることがわかる。この物語のような林氏の授業は、歴史教育のあり方を提起していると同時に、一種のドラマであるとみることもできる。子どもは単なる観客ではなくて、ドラマに主体的にかかわる成員となる。教師の問いかけ(問題提起)が、子どもの学習課題にみごとに転化していく。この「開国」の授業によって、この授業を受けた沖縄の子どもたちは、歴史を動かすエネルギーのようなものを吸収し、歴史的な認識のみならず何か人間的な感化を受けたはずである。

林氏の授業は、単なる講義ではなくていわゆる相互作用的講義法である。それは、単なる言葉による情報の提示ではなくて、イメージのともなう思考実験があり、問答による発見があり、それを明快な説明で強化するという、まさに多様な教授技法が含まれていると見るのできるのである。

おわりに

授業における教師の発言率は、一般に、小学校から大学へと進むにつれて高くなっていく。それは教師の指導観ばかりでなく、獲得すべき知識や情報の量と質の問題、さらに学習者の経験および思考力や判断力の拡大とも関連していると思われるのである。教科の指導のねらいは、具体的事実をもとに知的経験をさせ、科学的概念形成の能力を高めていくことである。授業の機能が、人間や社会や自然に関する一般的法則の認識を通しての陶冶、すなわち人間形成にあるとするならば、人間や社会や自然に関する事実や現象や関係を正しく理解させることが必要である。もちろん重要な観点は、単に提示され与えられた情報や知識を受身で受容していく能力ではなくて、学習者に主体的な知識の創造過程を体験させ、自己形成力や情報処理能力の育成をはかることである。そのために教師は、専門的、学問的な研究成果をたえず吸収するとともに、教授法を理解し、基本的な教授スキルを身につけなければならない。この小論では、基本的教授法のうち、特に講義法に焦点をあて、一般的モデルとその応用としての相互作用的講義法の考察をしたのである。

注

- (1) 拙稿、「学習指導体制の研究～発問による授業分析～」、鳥取大学教育学部研究報告(教育科学)、第27巻、第2号、昭和60年、p. 446
- (2) John A. Laska, The Four Basic Methods of Instruction, educational technology, Volume XXIV, Number 6, 1984, pp. 42~45
- (3) Ibid., p. 43
- (4) 山田栄, 工藤泰正編, 「教育原理」, 協同出版, 昭和43年, p. 143
- (5) 同書, p. 143
- (6) George Brown, Lecturing and Explaining, Methuen, 1978, p. 41
- (7) Ibid., p. 44
- (8) Ibid., p. 9
- (9) Ibid., p. 11
- (10) Ibid., p. 47
- (11) Ibid., pp. 62-74
- (12) Leonard. H. Clark, TEACHING SOCIAL STUDIES IN SECONDARY SCHOOLS, Macmillan, 1973, p. 84
- (13) John J. Sweeney and Charles M. Reigeluth, The Lecture and Instructional Design, educational technology, Volume XXIV, Number 8, 1984, p. 10
- (14) 林竹二, 林竹二著作集, 第5巻, 筑摩書房, 1984, pp. 233-267
- (15) 同書, p. 267