

社会認識を深めるためのコミュニケーション行動の研究 (I)

高山 博之・九里 昌治¹⁾

A Research on Interactive Communication Activity for Developing Students' Social Understanding (I)

Hiroyuki TAKAYAMA and Masaharu KURI¹

Received September 30, 1993

抄録： 本研究は²⁾、社会科の授業における教師と子供及び子供同士のコミュニケーション行動の実態や特徴をとらえ類型化することにより、社会認識の深化をめざす授業改善の方策を、コミュニケーション行動の面から追求しようとするものである。小学校10時間、中学校8時間、合計18時間の仮説実験授業を実施し、ビデオカメラによる映像記録とフィルター方式に基づく速記録を併用して授業記録をとり、コミュニケーション行動の態様を調査した。また、仮説実験授業に対する子供の学習活動の意識をとらえるためのアンケート調査も実施した。

さらに、これらの調査に基づき、授業者及び授業記録者と共同で授業分析を行い、コミュニケーション行動の面からの授業改善の方策を検討した。コミュニケーション行動は、言語コミュニケーション、非言語コミュニケーションの両面について分析し態様の類型化を試みた³⁾。

索引語： コミュニケーション行動、授業改善、発問

Abstract: This research is aimed at pursuing methods to improve class activity for developing social understanding from the point of interactive communication activity. It also aims to

¹⁾ 附属京都小学校 〒603 京都市北区紫野東御所田町37

¹³⁷ Murasakino Higashi-Goshoden Kita-ku, Kyoto (603) Kyoto Primary School

²⁾ 本稿は、平成2～4年度科学研究費補助金・一般研究 (C) による研究成果の一部であるが、抄録は、研究全体の概要についてもふれた。

³⁾ コミュニケーション行動 (communication activity) は、授業における教師と子ども、子ども同士の相互のコミュニケーションの動きをさす言葉として用い、それが言語を通してなされるものを言語コミュニケーション (verbal communication)、言語として表出はしないが、つぶやき、うなずき、肯定・否定の眼差、ききとりノートなどの形をとって表れる動きを非言語コミュニケーション (non-verbal communication) と表現した。

understand and classify the actual situation and characteristics of communication between pupils as well as between a teacher and pupils in a social studies class.

We carried out experimental classes based on our hypothesis for 18 hours, (10 hours at an elementary school and 8 hours at a junior high school.) We recorded it with both video and stenographic records by “filter method”, and then researched the situation of communication activities. A survey by the questionnaire was conducted in order to clarify how motivated the students were during the experimental classroom.

Based on the research, we analyzed the experimental class with the teacher and recorders, then examined the methods to improve class activities on the point of communication activities. We analyzed both verbal and non-verbal communication in order to understand and classify the students' interactive communication in the classroom.

Key Words: Interactive Communication Activity, Improvement of Class Activity, Questioning

1. はじめに

社会科の授業研究は、従来、教材内容や教材構成、教師の発問や児童の作業的活動を中心とした学習過程を主な対象として行われてきた。子どもの側に立った授業の構築が叫ばれながら、子ども研究が不十分なため、依然として教師主導・子ども受身の授業から抜け出せないのが現状であろう。

社会科の学習は、認識対象である社会事象が複雑な構造をなしていることが多いため、教師の一方的な教授に依存しやすく、児童・生徒の受動的な学習態度を助長しがちな傾向がある。概して、羅列的な内容の記憶に終始し、児童・生徒が、社会事象を個人主体自らがかわるものとして認識し、社会的態度の形成を進めるという学習にまで深めることができないのが一般的状況である。とくに中学校・高校において、その傾向は顕著である。

児童・生徒が主体的に社会事象の解明に取り組み、社会認識を深めるためには、内容構成や教材の工夫、学習過程の変革だけでは十分ではない。児童・生徒及び教師のコミュニケーション行動¹⁾にメスを入れて、そのメカニズムをとらえるとともに、それをより効果的な段階に高めることによって、個人や集団の学習意欲を触発し、学習の動的発展を促す必要がある。

これらの問題をふまえて、本研究では、次の二つのことを目指している。

- A. 小・中学校各段階の社会科授業を分析して、児童・生徒同士、児童・生徒と教師間のコミュニケーション行動を多角的にとらえ、その態様を明らかにする。
- B. 社会事象に意欲的に取り組む学習の動機づけ、学習問題の設定や課題解決への主体的な参画、問題意識の高揚等々、社会認識を深めるコミュニケーション行動を抽出し、その行動と教師の発問との関係、教材提示との関係などを明らかにして、社会科授業の改善に関する提言をまとめる。

仮説実験授業は、小学校10時間、中学校8時間、合計18時間実施し、ビデオカメラによる映像記録とフィルター方式に基づく速記録とを併用して授業記録をとって、コミュニケーション行動の態様を調査した。また、授業に対する児童・生徒の学習動機や意欲、主体性などをとらえるた

めのアンケート調査も実施した。さらに、調査をもとに、授業者及び授業記録者と共同で授業分析を行い、コミュニケーション行動の面から見た授業改善の方策を検討した。

本稿では、小学校の授業について考察し、主に小学校中学年の児童のコミュニケーション行動の特徴について述べ、授業改善の方向を追求していきたい。コミュニケーション行動は、言語コミュニケーション、非言語コミュニケーションの両面について分析し、その類型化を試みたが、主として言語コミュニケーションの面を重点的に取り上げる。

まず、2では、単元構成の工夫によって児童のコミュニケーション行動が活発化する事例及びその態様の具体について述べる。3、4では、仮説実験授業によるコミュニケーション行動の分析と考察を行い、それをもとに、5で授業改善の方途を探ろうとしている。2は九里が、3～6は高山が分担執筆した。なお、中学校の授業についての考察は、別稿（「社会認識を深めるためのコミュニケーション行動の研究（Ⅱ）」川崎英一他）にゆずりたい。

2. 刺激し合い、発想を豊かにし合うコミュニケーションの場

（1）単元構成の基本—自然・社会・人の結びつきを強めるために—

人は、自らの生活を豊かにするために努力を続けてきた。特にわたしたち日本人は、発展や繁栄を第一に考え、科学技術の開発や経済発展に努めてきた。しかしその過程で、環境は破壊され、人への管理化が進み、また他者とのつながりも薄れてきているように思えてならない。

これらは、とりもなおさず自然・社会・人に対して、ある意味では容易に、かつ自己中心的に、またはつとめて効率的に関わってきた由縁であるだろう。もっと、自然・社会・人との結びつきを強める実践が必要なのではないだろうか。認識したことを実生活に生かしていく単元構成をしなければならぬのではないだろうか。

さらに、子どもたちの日常生活を見ていても、便利さと快適さに慣れ、管理されることが多く自主性がない、他の子とうまくつき合えない、物を大切にしない、等の側面が目につく。

そこで私は社会科学習の中で、問題解決力に加えて、特につけさせたい力として

- ・自己の学習状況を客観的に見つめ、何に力を注げばよいのかを考える力
- ・学習で得た様々な認識を、自己の日常生活に生かしていく力

を挙げ、この力の育成に向けて研究を進めてきた。

（2）実践例『健康な暮らしを支える』

①単元構成と目標

4年生の『健康な暮らしを支える』の単元を以下の図のように構成した。

認 識	→	実生活へのはたらきかけ	
ごみ処理問題	リサイクル活動	収益金を老人ホー	老人ホームとの交流
下水処理問題	あきカン集め	ムへ	「楽しかった」
「生活の無駄をなくそ う」	ごみ減量作戦		「すごかった」
	給食の残飯ゼロ運動		「いやなこともあっ
「資源を有効に使おう」	広報活動		た」
	たれ幕・ポスターづくり		

この単元の目標は、“人々の生活に必要な飲料水・電気・ガスなどの確保や、廃棄物の処理についての対策や事業が、多くの人々の努力と協力によって進められていることを、理解するとともに、調べたことやわかったことを、絵や年表・図などにしたりしながら、健康な暮らしについて考えを深めていけるようになる。”と位置づけられている。しかし、理解し考えるさせるだけでなく、自然・社会・人との共生を求めて、学習で得た認識を実生活の中で生かしていく場を設定した。それが、リサイクル活動・ごみ減量作戦・広報活動・老人ホームとの交流である。

②指導計画（全26時間）平成4年9～10月実施

第1次 家庭から出るごみの量を調べたりごみについての悩みを出し合う。（2時間）

第2次 清掃工場への見学計画をたて、実際に見学する。（5時間）

第3次 ごみ処理について分かったことをまとめ、発表し合う。（2時間）

第4次 環境問題のビデオを視聴したり、環境問題に関する新聞記事を読みあたりする。（3時間）

第5次 これまでの学習から、自分が特にやりたいと思うことやもうすでにやっていることを発表し合う（授業記録1）。そしてさらに具体的な活動に入る。（4時間）

—約9ヶ月後—

第6次 あきカン収益金をどう使うか話し合う。（老人ホームに寄付し交流することに決定）（1時間）

第7次 交流する内容を考え合い、それに向けて準備する。（ケーキ作り等）（3時間）

第8次 老人ホーム「こぶしの里」を訪問し、交流する。（3時間）

第9次 交流した時の感想を出し合い、これからどんなことをしていこうかと思うか発表し合う（授業記録2）。そして具体的な活動に入る。（3時間）

③単元の中でのコミュニケーション授業の重要性

ここで私が特にコミュニケーション授業として位置づけたのは、学習して得られた認識を実生活に生かす際に、子どもたちがより意欲的に、より活動的になるためのステップにしたいと考えた授業場面である。この授業で、他の子はどんなことを考えているのか、またはどんなことに取り組んでいるのか互いに情報交換したり、物事や人の気持ちの様々な捉え方について話し合ったりすることで、より実践力が強まると考えたからである。ここでのコミュニケーションが豊かであればあるほど、子どもの実践力や意欲は高まると言えるだろう。

これを授業記録を見ながら確かめたい。

(3) 授業記録 1

- T 今うちのクラスでは、給食残飯ゼロ運動をがんばっています。おうちでこれに似たごみへらしやリサイクルに取り組んでいることを、出してみてください。
- C1 もしパンとかが残ったら、冷凍庫で冷やして、パン粉にする。
- C2 野菜とかが残ったら、ラップに包んで次の日に食べる。
- C3 牛乳パックやあきカンは、捨てないでリサイクルにまわしている。
- T どういうふうにしてまわしているんですか。
- C4 あきカンばかりを、つい最近ぼくの家の前でできたんだけど、そこにとりに来てくれる。
- T あきカンパッカー車みたいなんやね。あきカン収拾車が来るというおうちの人、手を挙げて下さい。
- C (約10人挙手)
- T 他の人は、集めたあきカンをどうしていますか。
- C5 2週間に1回、集める所に看板が立ててあってそこに集めて、だれかがリサイクルの所に持って行ってくれる。
- T それで、きみの持って行く所はどこにあるの。
- C5 町内の収拾点。看板が立ててあって、ぼくの所だったら月曜日に、集まったあきカンをそこに積んでおく。
- T 自分で持って行っているの。
- C5 持って行ってる。ついこの前までは学校が回収してくれたけど、今は統合したので、やらなくなったので、そうしている。
- C6 わたしの所では、町内であきカンを集めてそれをお金にかえ、被害のあった土地、普賢岳などに送っている。
- C7 (別のリサイクルで) 包装紙とかはできるだけ古紙回収に出している。
- T 包装紙の他にこういうことをやっている人、いますか。
- C8 広告の紙。
- C9 古雑誌。
- C10 牛乳パック。
- C11 ダンボール。
- C12 古本。
- T こういう古紙回収をやっている人、手をあげて。
- C (大半の子、挙手)
- C13 きれいな包装紙は、おやつを包んだり、ちょっとしたプレゼントの時に使って、しわのある包装紙や広告の紙は、計算用紙に使います。
(2・3人、自分もやっているとの声)。
- C14 ぼくは、メモ用紙にしている。
- C15 わたしの家は、広告がもったいないから、揚げ物をした時に、油をすいとる紙として使っています。
- T この前の学習(下水処理)で、油を流すと処理場の活性汚泥が死ぬから、流さないようにしようと言っていたね。油のすいとりをこういう形でやっているというおちは…。
- C (数名挙手)

- C16 油をすいとるために、ボロぎれを使っている。
- C17 ぼくは、牛乳が残ったら、うすめて花にあげている。
- C18 ビールが残ったら、うすめて花にやっている。
- C19 ビールの残りは、松の木にやったらいいって、おばあちゃんが言ってはった。
- C20 お米の洗ったのも、卵のからも…。
- T 他に取り組んでいることは…。
- C11 ぼくが、2才か3才に読んでいた本を知り合いの人にあげる。
- C21 わたしはいらなくなった洋服を親戚の子にあげる。
- C22 おもちゃも…、くつ、赤ちゃんのすわるいすも。
- C23 赤ちゃんの時使っていたふとんも。
- C20 冷蔵庫、まだ使えるけど、もっと大きいのがいるようになって、使っていたのをあげた。
- T そういうことをしたことあるおうち…。
- C (約半数挙手)
- T そういうことをしてもらったことのあるおうち…。
- C (これも約半数、両方挙げている子も多い)
- T みんななかなかがんばっているね。ではこういったことをやっていて、しんどいことや困っていることはありませんか。
- C18 次にあきカンを回収しにくるまで、置いておく場所がない。
- C24 新聞や古雑誌を古紙回収に出すまで、置いておく場所がない。
- C25 残飯で、きのうのを食べようと思っても、食欲のない時もあるし、だんだん味のなくなってくる時もある。
- C1 電子レンジであたためてもおいしくない時もあるし、たくさん残っていたらいやになる。
- T 残飯をできるだけ出さない工夫ってある？
- C26 その日に食べてしまう。
- C28 となりの人にあげる。
- C29 うちの家の庭にいるすてねこにやる。
- C30 ほうれん草とか栄養のある物は、弟の離乳食にしている。
- C15 ごはん物は、やきめしやオムライスにして食べている。
- C30 すきやきが残ったら、あくる日そのなべの中にうどんを入れて、そこに七味をかけて食べる。(まわりから、ごはんを入れるがつけ加わる。)
- T 他に困っていることは…。
- C16 早くかたづけたい時に、油があって流せないのかたづかない。で、流してしまうことがある。
- T 流したらだめだとわかっていても、流してしまうというおちは…。
- C (数名挙手)
- T どうしたらいいかな。何かいい方法ないかな。
- C20 油用のカップを作っておいて、それに入れてもう1回使う。
- C6 油を石けんにする。
- T やり方、知ってるの？
- C20 薬をおもいっきりまぜて、どろどろにする。それを棒でかきまぜる。そして牛乳パックに

入れて2日くらい置いておいたら、自然にかたまる。この石けんはふつうの石けんよりきれいにおちる。体を洗うのではなく、お風呂や流しを洗うのに使う。

C15 その薬はカセイソーダっていうやつで、お母さんが近所の人と家の前で、ぐるぐるかきまわしてはった。そしてできた石けんで、台所のおさら洗うのに使ってはった。

T これをおうちでやってはるといってこ…。

C （C20・C15児のみ挙手）

T 今出た意見をまとめると、油を使ってその後忙しい時は、何かにためておいて、時間ができた時いらなくなった紙ですいとる。または、石けんを作る。

これまで、いろんな活動や意見をきかせてもらったけど、これをもっとたくさんの人に広めるにはどんなことをしていけばよいかな。じっくり考えて、ノートに書いてみよう。

C21 みんなに呼びかけるポスターや看板を作る。

C16 リサイクルの仕方を友達に教えてあげる。

C26 新聞に意見を出す。

C11 百貨店みたいな所から、たれ幕をたらす。

C3 このクラスで、油から石けんづくりをして、できた石けんを家の人や友達にあげる。

C22 置いておく場所がないあきカンや古新聞を学校で集めよう。

T ようし、これを次の時間からやっていこう。

（4）分析と考察Ⅰ

「エコロジーのすすめ」「地球にやさしい」といった言葉を最近よく耳にするようになった。こういった世の中の雰囲気だけでなく、ごみ処理場見学や環境破壊のビデオ視聴等で、子どもたちは相当の危機感を持ったようである。しかし今の生活を大きく変えようというのは難しい。そこでこの学級では「自分のことから始めよう」「身近なことに目を向けて、取り組んで行こう」をスローガンにして取り組みを始めた。そして上述の活動ぶりが披露されたのである。この授業に若干の考察を加えたい。

- a. それぞれの子が取り組んでいることを、こういったコミュニケーションの場を持つことによって、「そんなこともできるのか」「それなら私にもやれそうだ」といった刺激や啓発をし合うことができた。
- b. 取り組んでいる時の悩みや困っていることを出し合うことで、解決策がだされたり、クラスとしてまとまってやれることが明らかになったりした。
- c. このコミュニケーションにより、いろんな子の様々な取り組みを聞いて、一層物を大切にする気持ちや、ごみを少なくしようとする姿勢が高まった。これは、下記の子（授業では未発表の子）のまとめの作文にも表れているように思う。

今、わたしたちが、ごみのことでがんばっているのは、残飯へらし、あきカン集め、たれ幕づくりです。残飯へらしをやり始めたのは、ごはんなど食べられるものが、ごみになるのはもったいない、と思ったからです。未来に、食べ物をすてすぎて、食べる物がなくなってしまふかもしれないのです。そんなことになっては大変です。あきカン集めは、ごみ処理場を見学した時、そこのおじさんが「あきカンはリサイクルできるのにもったいない」と言った

ことから始まりました。そうするとエネルギーが少しですむのです。たれ幕づくりは、ごみをなくそうとして、それを人々にうたえるためです。こういうことをして、ごみがどんどんへっていったらいいなと思います。そして、みんなが使える物などをすてないようにしたらいいなと思います。家でがんばっていることは、牛乳パックを集めることです。それをジャスコの牛乳パック集めに出そうと思っていましたが、今は、工作に使うと思っています。

ごみがへるということは、みんなが物を大切にしているということです。これからもごみをどんどんへらして、物を大切にしようと思います。

あきカンリサイクルと残飯なくし運動は、翌年3月まで続けた。リサイクルの収益金が3万円を越えたので、このお金を使って老人ホームと交流することが決定され、そして2月下旬に交流は実現した。以下は交流の後の授業記録である。

(5) 授業記録2

- T 先週の土曜日に老人ホームに言ってきました。おもしろくなかったと言っていた人もいたけど、そのわけは…。
- C1 シャベってもあまり何もこたえてくれなかった。それが何回もあった。
- C2 おばあさんが尋ねてきてこたえても、むこうは何もこたえない。
- C3 あるおばあさんが、ケーキをあげるとしつこく言ってきた。
- C4 何度も同じ話をしつこく話しかけてきた。
- C5 一生懸命作ったケーキを食べてくれなかった。
- C4 同じ話しばかりでいやなので、離れたらついてきはって、どこへ行ってもいいかわからなくなった。
- C6 わたしたちが合奏している時、寝ていた人がいた。
- C7 ケーキをまずそうに食べていた。
- C2 肩もみの時間に、いやがってさせてくれなかった。
- T では、よかったと言う人、発表して下さい。
- C8 「大きくなりや」とか気をつかってくれた。
- C9 ケーキを先に食べさせてくれた。
- C10 いろんな話をしてくれて、質問にもこたえてくれた。
- C11 子どもの頃の遊びや戦争中の話をしてくれた。
- C12 自己紹介のようなものをして、名前を覚えてくれた。
- C13 ぼくが名前を言うと「いい名前やな」と言ってくれた。
- C14 名前を言ったら「ずっと覚えとく」と言ってくれた。
- C16 ケーキをおいしそうに2つも食べてくれた。
- C17 「ケーキがおいしい。上手だ」と言ってくれた。
- T それでは次に、すごいなと思った人、発表して下さい。
- C18 目が見えないのに、すごく小さな鶴を折ったり、手さぐりでざぶとんをあんでいた。
- C19 その鶴を天皇陛下や藤島部屋に送っている。

- C20 天皇陛下には誕生日に、藤島部屋には勝った時。
T どんな気持ちで送ってはるんやろうね。
- C20 喜んでほしい。勝ってほしい。がんばってほしい。
T ほかに、すごいと思ったことは…。
- C21 紙芝居をしてくれたおじいさんがよかった。
C22 声がかれていても大きな声でがんばっていた。
C23 すごく感じや様子がでていた。
- C3 最後のおばあさんのあいさつの時、おもいきり涙を流して、感動してくれていた。
C24 がんばったことが、そのおばあさんに通じたことがうれしかった。
T あのおばあさんのあいさつを聞いていて思ったこと、もうありませんか。
- C12 がんばったということを認めてもらえた。
C19 ケーキを作っている時食べてもらえるかなと思っていたけど、作ったかがあった。
T （こうした会をした）かがあったを思う人、手を挙げてみて。
C （3分の2、20数名挙手）
T そうしたら、あまりおもしろくなかったと言っている人に、こう考えたらいいとか、これはこう考えられるんちゃうか、こう思ったらいいと言うことはありませんか。
- C3 合奏の時、寝ていたのは、耳をすまして聞いていたのだと思う。
C25 肩もみをいやがったのは、こってないから。
C12 肩もみを遠慮していた。
C26 おばあちゃんの話はわかりにくかったけど、積極的に話しかけてくれていた。
C16 心が通じている。
- C8 何回も同じことを聞いたのは、聞こえなくてどうでもいいのではなく、私たちの話を知りたいから。
C12 何もこたえないのは、聞こえないから。
C3 おばあさんなど耳が遠い人は、しゃべっているのはわかっても、何をしゃべっているのかわからず、じっとしていた。
C5 ケーキが好きな人もいたし、きれいな人もいた。
C7 おまんじゅうのほうがいいと思っていたかもしれない。
- T 今出ている意見のように、物事を決めつけしないで、もっと話しこめばわかってくるんじゃないかな。これからもこの老人ホームと交流していこうと思います。どんなことをしていきたいですか。
- C27 お年寄りにものをプレゼントする。
C4 おまんじゅうを作る。
C8 画用紙に思っていることや絵を書いて、みんなの名前をのせる。
C2 いっしょの昔の遊びをする。
C24 元気づけてあげる言葉を書いて送る、むこうで言う。
C19 折り鶴をいっしょに折る。
C3 自分たちで手づくりのふくろを作り、その中にお守りがわりに何かものを入れる。
C20 「元気でいて下さい」とか紙に書いて入れる。
C12 ひとりひとりにメッセージカードを作る。

T もうありませんか。それでは、次の時間からこの中から自分のやりたいものを作っていきますしょう。

(6) 分析と考察 2

初めは収益金を「雲仙普賢岳に送ろう」「カンボジアへ送ろう」という声もあったが、身近に交流していける老人ホームに送り、主に障害を抱える老人がたくさんおられる「こぶしの里」を訪問することになった。

- a. 子ども達はこういう交流をすると、「よかった」「いい勉強になった」と答えるべきだという雰囲気をもっている。そこであえて、「おもしろくなかった」と感じていた子の意見を取り上げ、コミュニケーションの中で最初に発表させた。この声に耳を傾けながら、すばらしかったことやよかった中身を出し合う。さらに、別の角度からそのいやだったことを見られないか考える。こういったコミュニケーション活動により、幅広いものの見方や、相手の身になった考え方を培うことが、少しずつできていくのではないだろうか。
- b. この授業で、それぞれの捉えた老人ホームでの老人の姿は多様であり、一見で老人像をつくるのは意味のないことに気づき、もっと理解する必要があることを実感するとともに、それには継続した交流の場が必要であることに気づくことができた。
- c. 話し合いの中で、自分たちのコミュニケーションはわりとスムーズにとれるが、老人とのコミュニケーションは、むずかしいことがわかったとともに、老人とコミュニケーションを持つことの楽しさも味わっていた子がおり、多くの豊かな感性をかいま見ることができた。
- d. 交流にやや消極的だった子も、少しずつ老人や障害者への関心や理解を深めていくことができ、次の交流に向けての意欲が芽生えてきた。

(7) まとめと今後の課題

現代人のひとりとして、環境問題等いまの社会が抱える諸問題を意識し、学習で認識したことをできるだけ社会へかえす努力をする。この時に必要なのがコミュニケーションである。自分のしていることが時につまらぬことに思えたり、見当ちがいなことをしているような思いにとらわれたりすることが、人にはよくある。また、何かしたいのだけれどどんなことをしたらいいのか戸惑っていることもある。一方、目標がはっきりし意欲的に取り組んでいる子は、その活動を発表したいであろう。そんな時にコミュニケーションの場をもち、情報を交換しながら互いを刺激し合う。これは人と人の結びつきを強めるだけでなく、その子の考え方や学力、ひいては実践力に大きな影響を与えることになるだろう。発想に偏りが見られたり、物事の一面しか見えていない子どもには、様々な示唆や助言がもたらされるだろう。これらは、コミュニケーションを大切にした授業の目標であると同時に、成果であるとも言える。

今後の課題を3点挙げておこう。

○単元の設定に当たっては、諸々の制約にとらわれず、子どもの意識や願いに即して大胆な構成をすべきである。

○これから社会科の役割はより大きく幅広くなると考えられる。その中でも特に「環境」「福祉」「文化」「国際理解」といった分野における社会科授業の研究が重要視されるようになるだろう。これらに視点を据えた実践を重ねることが大切になると思う。

○認識を実生活に生きてはたらかせるには、その学年・その学級だけでの活動や実践に終らせず、縦の系統を明確に打ち出し、他学年との連携を密にして継続した取り組みができるよう努力していかなければならない。

3. 仮説実験授業によるコミュニケーション行動の分析

(1) 教師の発問及び教材提示への反応とコミュニケーション行動

この項では、おもに次の4人の授業と分析し、コミュニケーション行動の態様を類型化した。

- A. 小嶋忠行 第4学年「花づくりにかける沖縄の人々の願い」（本学附属京都小学校教諭）
- B. 九里昌治 第3学年「市民のつくりだすもの―清水焼―」（同京都小学校教諭）
- C. 高橋義弘 第1学年「もうすぐ2年生」（生活科）（同桃山小学校教諭）
- D. 滝田厚生 第3学年「戦争中や戦争前のようす」（同桃山小学校教諭）

教師の発問、言語コミュニケーションは、大きく、次の四種類に分けることができる。

ア、事実問…沖縄県の県庁所在地はどこか？など、単純な事実を問う発問。

イ、思考問…戦争が始まって、人びとの生活はどのように変わっただろう？など、児童の思考をよびおこしたり、促したりする発問。

ウ、指示・助言・評価・説明

エ、情緒刺激情報…誉めたり励ましたり、失敗を慰めたりして、児童の学習意欲の触発や持続を図る言語や行動

一般に、授業はこの4点の組み合わせのもとに進行している。社会認識を深める中核となるものは、むろん、イの思考問であるが、その態様とコミュニケーション行動における効果を見てみよう（A～Dの記号は、上記の授業を示す）。

① 分析的思考を促す発問

- ・「どんな点から花づくりは楽ではないといえますか」（A）……この型の発問は事象を分析的に考えさせるものであるが、この場合は抽象的な問いのため、児童の発言はややあてずっぽうである。「資料を調べてごらん」という思考の手だての指示によって、分析の筋道が明確になり、思考は活発化した。
- ・「清水焼の手づくりの良さとしては、どんなことがあげられるか」（B）……自分の好きなように作れる、個性がある、評判が広まり高く売れる等々、ばらばらな答えが返るが、「機械で作るものと比べて考えたら」と比較させると思考の方向が定まり、反応が活発化した。

② 比較思考を促す発問

- ・「清水焼は、機械で作ったものが良いか、手づくりが良いか」（B）……上記のように、比較によって思考活動は活発化したが、比較観点があいまいなため思考が総合されない。そこで、機械制作の方法を説明するとともに、児童が家から持参した清水焼の実物で形や手ざわりなどを確かめさせると、思考の筋道が確立していった。
- ・「戦争のころの食べ物と今の食べ物を比べて、思ったことや感じたことを書いてみよう」（D）……授業の最終段階における発問であるが、これも比較観点が明確でないため、反応は端なる感想程度に終わり認識の深まりは乏しい。まず具体的な比較から始め、それを総合へと思考の方向づけをしていく過程を吟味する必要がある。

③ 関連的思考を促す発問

- ・「沖縄の花づくりの金額がふえてきたのは、花づくりが楽だからでしょうか」(A) ……収入額の増加と花づくりの仕事を関係づける思考であるが、関係づけが難かしいためか児童間には沈黙が続いた。「楽だ」という語句のとらえ方に問題があると推定される。
- ・「入学したころの自分と今の自分とでは、どんなところが変わっているだろうか」(C) ……比較思考を手だてとし、推移・変遷を含んだ関連的思考で、児童の具体的経験におろして観点をしばっていかねば反応はにぶい。「背は伸びたかな？」などが観点が必要であろう。
- ・関連的思考には、関係づけ、推移・変遷などのほかに、「なぜこうなったのか」「この結果はどうなったか」等々の因果・果因の発問も一般的に多いといえる。

④ 総合的思考を促す発問

- ・「自分が1年間に変わってきた様子を、記録に残したり、みんなに紹介したりするにはどうすればよいでしょうか」(C)「沖縄の花づくりが冬から春にかけて多いわけは何ですか。この時間にわかったことをもとに、まとめて書いてみましょう」(A) ……この二つの問いは授業で学んだことを総合するものであるが、概して児童の反応は消極的で、発言や記録の多くは断片的で散漫な感想に終わっている。総合には、高度な思考作用が必要であり、児童にとって困難な作業であることが多い。発達に応じた適切な教師の援助が最も必要になる場面だと考えられる。総合の視点を明確にする、各視点に従って段階的に整理していくなどの過程をふませる工夫が大切であろう。

⑤ 児童の心情に迫る発問

- ・「戦争のころと今の違いを調べて、どんなことを感じたか思ったことを書いてみよう。ノートに書いた自分の気持ちを発表してみよう」(D)「花づくりをしている農家の人の気持ちを考えてみよう」(A) ……事象に直接だすさわっている人の心に児童を同化させ、当事者の立場に自分を投入して考えさせようとする発問である。児童の心情をゆさぶり、反応は概して大きく効果はあるが、客観的な社会認識を危うくする面も併わせもっているといえよう。

(2) コミュニケーション行動の面からみた授業の緊張と弛緩

45分間の授業の中で緊張と弛緩がくり返され、児童の思考活動が全体として総合されて目標達成へと進む。最大の緊張場面が、いわゆる思考のヤマ場であるが、そこに向けて、どのような活動の過程をふませるかが授業の重要なポイントとなる。弛緩状態は思考活動が下降する場面であるが、それは、次の緊張に向かう価値的な弛緩でなければならない。

この項では、これらの緊張と弛緩がどのような形態でおこるのかをコミュニケーション行動の面からとらえ、教師の働きかけや発問、教材、学習形態の問題点や課題を探ってみたい。

- ・授業者・授業対象 小嶋忠行 京都教育大学附属京都小学校4年・36名

- ・学習単元 わたしたちのくらしと駐輪場 9時間計画（本時は平成3年11月29日実施）

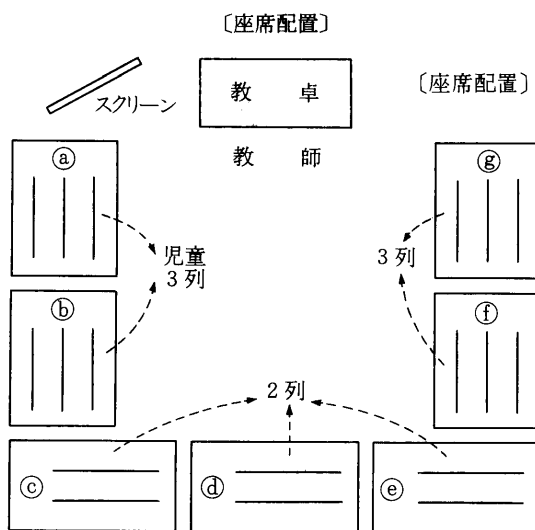
児童が生活する地域に放置自転車が多い実態をふまえ、それらの問題と自分たちの生活とのかわりを認識させるとともに、駐輪場の必要性や課題を考察させることを目標とする。

〔第1次〕 北大路バスターミナルの放置自転車の実態を調べる（野外調査）。2時間

〔第2次〕 北大路バスターミナルに駐輪場が必要かどうかについて話し合い、自分たちの生活と駐輪場とのつながりについて考える。4時間（本時はその3時間め）

〔第3次〕 京都市交通局の人の話を聞き、公共施設と駐輪場の関係をまとめる。3時間

- ・本時の目標「自転車置き場を作れば、北大路バスターミナルにとって得をすることがあるか」という学習問題について話し合い、自転車置き場が必要かどうかについて考えさせる。



まず、駐輪場を設けている様々な施設や建て物にどんなものがあるかを経験をもとに挙げさせ、駐輪場がどんな目的から作られているかを考えさせる。次に、北大路バスターミナルにとっては、駐輪場を作ることが得になるかどうかという問題に発展させ、ターミナルに駐輪場が必要かどうかを多角的な観点から考えさせたい。

・本時の展開と授業の緊張・弛緩（Tは教師，Cは児童を示す）

時 間	教師の発問・教材提示	児童のコミュニケーション行動	授業の緊張と弛緩
開 始	①OHP で地域の地図を提示。印刷した地図を配布→赤の印は何か→駐輪禁止の看板の写真を提示。	・地図を丹念に見る→一斉に挙手，口々に駐輪禁止の箇所を指摘，C同士のやりとりも活発（地図，写真が経験と合致した適切な教材か）。	・ 緊張 賑やかで活発。関心が高いのは野外調査，生活経験と関連している。
5分後	②自転車置き場が作られているのはどんな所か（板書）→料金は無料なのか。	・一斉に挙手，パチンコ店や他の店の名を口々に挙げる，C同士の話し合いも活発，他の児童の発言にも敏感に反応する（座席③，④，⑤の活動やや弱い）。	・ 緊張 活発なのは，生活経験や既習事項に基づいているためか。③，④，⑤の活動の弱さは教師との距離，空席の位置と関係する。
13分後	③どうして自転車置き場があるのか（板書）→置き場を作ると店などは得になるのか。	・挙手しだいに減る，後方座席に注意散漫の児童目立ちはじめる。 ・挙手急減，静観の児童多く，	・ 緊張→弛緩 集中度減退始まる。発問の具体性，同形態の話し合いの継続が問題。「得す

		C同士の話し合いも減少、発問の意味をとりかねた表情が数人に見られる。	る、得しない」の対立を利用すべきか。
20分後	④学習問題「自転車置き場を作れば、北大路バスターミナルにとって得することがあるのか」(板書)→スーパーにとって得か、バスターミナルにとって得か。	・挙手少ない、特定の児童に限られてくる。あくび、私語などが後列、㉔、㉕、㉖の座席に増加、C同士のコミュニケーションは極端に減退、T—Cの関係のみ。 ・「スーパーを作れば得になる」という発言があり、学習問題とのずれが始まる。	・<u>弛緩</u> 同形態のT—Cの話し合いが連続し集中欠除、反応は特定の少数に限定される。学習問題の意味の不明確さが弛緩を促進。発問の切りかえ、新資料の提示などが必要な場であろう。
30分後	⑤駐車・駐輪禁止の写真を提示→罰金の看板を知っている人はいるか。	C—Cの関係が回復し、一部にやりとり活発化するが、全体には広がらず、すぐ弛緩状態に向かう。	・<u>緊張</u>→<u>弛緩</u> 新資料の提示により、一時的に緊張が高まるが、全体に広がらない。
35分後	⑥バスターミナルにとって得ではないという人はいるか。	・特定の数人が挙手。相互に対立意見は出すが、学習は全体的な盛り上がりには発展しない。T—少数のCのやりとりに終始。	・<u>弛緩</u> 全体的に弛緩が急速に進行。学習形態、教材の変化、作業活動などの刺激必要。
40分後	⑦自転車置き場が必要だと思ふ人、必要ないと思ふ人、中立の人に分けてみよう。	・発表の時間がなく、黒板のそれぞれの項目の所に自分の名札を張る。どちらでもないという中立派が多いという意外な反応。	・<u>弛緩</u> 最終場面であるが緊張回復せず。学習問題とのずれが戻らず意欲が減退している。
45分後	⑧自転車置き場を作る必要があるかどうか次にまとめよう。	・次時の予告に対し、課題意識は盛り上がりせず。私語多し。	・<u>弛緩</u> 次時への関心や意欲をかり立てる新たな教材が必要。

〔考察〕

- ・児童のコミュニケーション行動が活発になれば、授業は緊張し逆に言えば弛緩する。緊張状態にあっては、集中度が高く、内面的思考活動も盛んになって、社会認識の深まりも期待される。本時の最初の10分間程は、緊張度が極めて高い。これは、生活経験や野外調査の成果が基盤にあり、また、それをふまえた教材提示や具体的な発問に負っていると考えられる。
- ・本時のポイントになる発問は、④の学習問題であるが、この発問によって緊張状態が十分に生じなかったのは、教師の予想と児童の思考がずれてしまったことに原因がある。「駐輪場を作ると北大路バスターミナルにとっては得か」という問いについて、教師の意図は、バスの利用者がふえて得だという考え方を期待していたようだが、児童の思考は、「スーパーを作れば得

だ」という反応に引きずられ、スーパーがあったらという仮定に立って集団思考をする方向に進んだ。

要するに、学習問題を「得か損か」という金銭的価値に直接結びつく言葉で示したところに、ずれを起こす基本的原因があり、結果として、駐輪場が持つ社会的意味に迫ることができなかった。最終段階において、いわゆる中立派がふえたのは、その問題を示している。

- ・授業の後半は弛緩状態が継続し、緊張・集中を回復できず思考のヤマ場が現出しなかった。これは、教師対児童のやりとりで終始、そのコミュニケーション行動もしだいに少数の児童に限定されて、児童対児童のそれが収縮してしまったこと、学習活動の多様化への配慮に乏しかったことなどに原因があると考えられる。

学習活動の多様化については、学習形態、教材、作業的活動、教師の態度・行動（統制、開放、視線、机間指導、非言語コミュニケーションの把握など）などの面からの吟味が必要である。また、個別化・個性化の面からも検討しなければならないが、挙手を余りしない児童の内言に目を向けることが重要になる。この点については、次節でさらに触れてみたい。

- ・本時では、なぜ、どうして、という発問がひんばんにくり返されたが、その際、考えた根拠になる資料を挙げて説明させる、手だてを明確にさせるという発表方法を児童に促していた。このことは、普段から教師が児童に厳しく要求しているようで、論理的思考の育成をめざす教師の姿勢が強く表れており、あてずっぽうの発言が少ないのは、この授業のすぐれた長所であるといつてよい。

4. 言語・非言語コミュニケーションの考察

(1) 言語コミュニケーションの問題

授業における教師・児童のコミュニケーション行動を追求する際、とくに次の三つの点に注目し、吟味しなければならない。

- ① 児童の表現力の差…言語行為、声、明確さ、論理性、断片的表現等々。表現力の差は、学級集団内での訓練によりある程度埋めることが可能だろうが、基本的には人格の問題にかかわっていることなので、児童の表現活動と人格の関連にもっと注目する必要がある。
- ② 非言語コミュニケーション…よく挙手をし、盛んに発言する児童が必ずしも思考を高め認識を深めているとは限らない。視線、表情、手の動きや停止、身振り手ぶり、沈黙などの非言語コミュニケーションの把握が重要である。言語的表現が消極的な児童は、気おくれ、自身のなさなどの人格的障害や学級内の人間関係の欠陥などを持っていることが多い。
- ③ 思考の個人差…思考やイメージの多様性、思考の速度の個人差等々。画一的な授業、合致する解答のみを要求する授業など、教師が固いルールを敷いていると、思考の多様性や速度の差に対応できない。また、一問一答で進行する授業では、児童同士の双方向性を持つコミュニケーションは生まれにくい。沈黙は思考深化の過程に現れることもあるが、教師の固いルールや統制がコミュニケーション行動を抑圧して起こることが多い。

コミュニケーション行動の要素として最も重要なものは、むしろ言語行為である。言語行為には三つの機能がある²⁾。それは、伝達機能、自分自身の行為・行動を調整する機能、頭の中に隠れた観念的・抽象的な思考の支え手として働く機能の三つである。

伝達機能には、個人的側面と社会的側面とがあり、とくに後者がコミュニケーション行動にと

って重要である。J. ピアジェは、3～7歳の児童の言語行為の中に、反復・独語などの伝達を目的としない非社会的な言語行為があることを発見し、これを egocentive speech(自己中心的言語)と呼んだ。ピアジェによれば、自己中心的言語は、知能、思考が社会化される以前の幼児の心性、思考の特質であり、自閉的思考と論理的思考の間にある自己中心的思考の心性の直接的表現で、子どもの活動に随伴して感情の表現機能を行うものとされた。

これに対して、エリ・エス・ヴィゴツキー及びその系統の心理学者たちは、言語行為は本来社会的なものであり、自己中心的言語は社会化が不十分なために発生するのではなく、伝達を目的とした社会的言語行為から分かれて発生するものとした。すなわち、個人的な言語行為(内言という)へ発展する過渡期のものとしてとらえたのである。内言は、活動や問題解決の計画を作る機能を果たすもの、思考の手段になるもので、就学期に入ると自己中心的言語が減少するのは、それが内言に移行し発展するからだとした。

さらに、ヴィゴツキーによれば、児童の言語行為は、まず伝達的手段(外言)として形成される。この段階では思考は感覚運動的水準で行われ、言語行為はかかわらない。3～7歳(ピアジェのいう自己中心的段階)に言語行為の知性化が進み、伝達のための言語行為と思考のためのそれとの分化が始まる。後者は、自分のための言語行為であって音声化されない内言となり、思考(言語的思考)の原動力となる。内言には、全く隠れた言語行為と、舌や唇などの動き、言葉が断片的に発せられる「内的つぶやき」としての言語行為があり、自分のための言語行為であるから、第三者にはとらえにくいという特質がある。

ヴィゴツキーらの外言と内言に関する所論は、授業における児童のコミュニケーション行動を追求する上で重要な示唆を与えてくれる。授業は、常に言語コミュニケーションが中心になって進行し、教師の関心ももっぱらその面に向けられがちである。ところが、児童の思考活動は、ヴィゴツキーのいう内言に負うところが多いとすれば、非言語コミュニケーションの面にもっと目を向ける必要がある。児童の内言、その発現をどうキャッチするか、また外言をどう内言化させるかが授業の大切なポイントの一つになると考えられる。

(2) コミュニケーション行動と思考の深化

言語が思考の道具、手段であることには異論はないであろう。また、思考は、人が社会とかかわることを契機に成り立ち、思考の素材の多くは、言語によって提供され他に伝達もされる。すなわち、社会的な様々なできごとを言語におき換えて、分析、総合などの操作を行っており、さらに、コミュニケーション行動によって、他に伝達したり、他からの情報提供によって思考活動を一層発展させているのである。

このように、社会的な言語行為が外言、内言を含め思考活動を大きく規定しているのであって、授業の改善や社会認識を深めるための方策を考える場合、教師及び児童の言語活動やコミュニケーション行動の研究は抜きにできないのである。では、言語を豊富に習得し、言語活動を活発にすれば論理的思考ができるようになるのか、また社会認識を深化させることができるのか。必ずしもそうではあるまい。言語の習得は、知識・理解に先行して行われていることが多く、言語量はふえても、具体的経験を対応していないために、言葉だけで説明して理解したような錯覚に陥っていることが意外に多いのである。

このことは、児童の発言によく見られる現象である。何かの書物を写しとってきて、あたかも自分がそれをよく理解しているかのように説明する児童の姿をしばしば見ることができる。ここにおいては、言語と思考、言語と認識が分裂しているのである。教師はその点を正しく見抜いて、

思考や認識の手だてを与えてやらねばならない。また、具体的な経験（間接経験をも含めて）をできるだけ豊富にしていくとも、重要なポイントである。

5. コミュニケーション行動を視点においた授業改善の方策

（1）教師と児童の関係における基本的要素の吟味

① 発問の課題性・論理性…児童の学習問題把握，社会認識の深化にこの要素が最も大きく作用する。児童のコミュニケーション行動の発現は，教師への同調・協力，批判・反発と大きく関係している。ある実験授業では，コミュニケーション行動の大部分が教師対児童の関係にあり，児童対児童のそれは，言い争い，物の貸し借り，からかいなど学習とは無関係な場面でしか見られなかった。児童同士の関係をどう密にして集団思考を高めるか，教師の発問の態様や組み立てについて，論理性・課題性を十分に吟味することが望まれる。

② 提示する教材の形態と内容の質…いうまでもなく，教材の質，構成や提示方法がコミュニケーション行動や思考活動の促進，社会認識の深化と深くかかわる。それは言語に頼る説明的な教材よりも，児童の直接経験にかかわっているもの，新しい経験（間接経験も含めて）を積み重ねる教材であることがより有効性を持つ。また，教材の構成や提示の方法・順序は，児童の思考の筋道や発展を規定するものであるから，学習過程を構成する際に，発問と組み合わせる，十分に検討しなければならない。

③ 児童の内言への注目…児童の外言のみを問題にしている授業は，児童の思考活動を十分に発展させることはできない。児童の内言をいかに把握するか，それをどう外言に移行させるかが社会認識深化の重要なポイントになる。児童の視線，目の輝き，表情，身振り・手振り，つぶやき，手の動きの停止，沈黙等々の内言の発現をとらえ，教師が児童の思考の支え手になることが必要であり，それはまた，学習の個性化の上で大きな役割を果たすことになる。

実験授業において，ある一人の児童の行動を追跡した記録によると，資料を丹念に見ている，ぼーっとしている，発問への答えをつぶやいている。じっと黒板を見ている，うなずく，他の児童の発言に小さい声で反論している，ぶつぶついう，机を動かす，頭をかきながらノートを見ている，さかんに足を動かす，ひじをついて前を見ている等々，様々な非言語行為を見ることができる。これらについては，人格の問題にも踏みこんで考察が必要であろう。

④ 指名の方法と指名の組織化…コミュニケーション行動は，個人差が大きく，児童の人格や教師との人間関係が深くかかわっている。教師の授業中の指名は，学習意欲の触発に大きな影響を与えるが，ともすれば少数の挙手の多い児童に集中しがちである。内言の引き出し，集団思考の活性化という面から，指名の順序，組織化などを工夫する必要がある。

④ 授業の緊張と弛緩…前述のように，授業の緊張と弛緩が交互に生起するが，緊張状態はコミュニケーション行動が一般に活発なときであり，弛緩はその逆である。弛緩は，次の緊張を呼びおこす意味のあるものでなければならない。これらの連鎖運動には，発問，学習形態，教材内容とその提示などの要素が主にかかわっており，それらがコミュニケーション行動にどう作用するかが授業の成否を決める。思考のヤマ場である最高の緊張状態をどう作り出すかが，授業改善の重要な視点の一つになる。

（2）児童相互の関係における基本的要素の検討

① 学習形態…小集団による共同学習は，コミュニケーション行動を活発化させ，課題解決に適

しているといえる。学習意欲を高め、学習場面における人間関係を緊密化させる効果もある。この場合、児童の個性や友人関係がその成否を大きくかかわっており、小集団構成の合理性が問題になるであろう。しかし、生活経験的な内容についての交流は良しとしても、科学・芸術の本質的なものの習得には小集団学習は適切とはいえず、むしろ一斉指導の形態がより有効だと考えられる。ただ、一斉指導は、学習活動に偏りを生み易く、成績の上位群・下位群に分裂する傾向があるから、いかに集団思考を組織化していくかが課題となる。

② 学習における自由な雰囲気と作業的活動…教師による統制が多く、厳しい中では、児童のコミュニケーション行動は萎縮する。これは教師の人格の問題でもあるが、教師が敷く固いレールが児童の自由な発想を抑制することは、実験授業でもしばしば観察された。発言、発表のルールを作ることは大切であるが、自由との兼ね合いに工夫が必要であろう。また、作業的活動はコミュニケーション行動を活性化させることは明白で、授業改善の基本である。

③ 対話中心のカリキュラムの構成…一般に社会科の授業は、伝達中心のカリキュラムに負っており、教科書等に依拠した知識を一方的に児童に与える傾向が強い。このこと自体は、学校教育の目的から見て当然のことであるが、児童が課題に対して、意欲的に能動的に学ぶという面がともすれば弱められてしまうという問題がある。

児童相互、児童と教師が共に学び合う、発見するという過程をもっと重視しなければ、新しい学力観に対応した授業は創造できない。知識は注入するのではなく、多方向の対話、コミュニケーションを通して獲得されるものでなければならない。このことを踏まえて、伝達中心のカリキュラムに対話という新風を吹きこむ研究が、いま要請されているといっていよい。

6. 終りに

本稿は、教師の発問を中心に、教師対児童、児童同士のコミュニケーション行動の態様をとらえ、その観点から授業改善の方策についての提言を試みたものである。授業は、複雑な要素が多数からみ合って進行する構造体で、しかも常に流動的である。そのため、コミュニケーション行動の態様を純粋な形で類型化することは極めて難しいという問題がある。発問という一つのフィルターを通していても、教師の態度や人格によって、同じ内容でも児童の反応は異なった様相を見せるからである。しかし、できうる限り一般化を試みるのが、授業を科学的、合理的な方向に練り上げるために必要なことなのだと信じたい。

学習形態とコミュニケーション行動、教授メディア及び教材提示とコミュニケーション行動の関係なども研究対象であるが、この稿では十分に触れることができなかった。今後、仮説実験授業をさらに積み重ねて、これらの課題を追求したいと考えている。

本研究のために、実験授業を何回も実施し研究にたずさわった教諭は、第2節に挙げた人々である。授業記録の協力者は、本学大学院生の杉本喜一、下村真澄、辻啓之、坂瀬一哉、岸本寛、森征慈、秋山伸彦、井上泰朗、船越克真、吉之元一也、入野祐子、安藤忍、齊藤優、村上智子、山田みのり、学部学生の岡村慶子、宮本かおり、南聡美の諸君である。授業者、授業記録協力者の諸氏に厚く感謝の意を表する次第である。

注

- 1) 授業とコミュニケーションの問題は、授業＝学習理論として、木原健太郎氏らのグループによって1950年代後半から鋭意進められてきた。同氏の著書「教育過程の分析と診断」（1958年）、「小集団の指導」（1961年）などはその代表的な成果で、主に一斉指導や小集団指導におけるコトバ・コミュニケーションの研究であった。さらに同氏は、社会認識の形成についても実証的研究を進め、「授業とコミュニケーション」（1962年）などにその成果を報告している。

これらの授業＝学習理論は、1960年代のアメリカにおけるコトバ・コミュニケーションの研究でさらに確度を高め、言語による教師の伝達に依存しがちな授業のあり方を変える力となり影響を与えた。しかし、いま、これが一般的に社会科の授業に取り入れられて、社会認識深化のための理論的背景をなしているとはいえない。

- 2) 天野清「伝達方法の発達と言語機能の変化」金子書房・児童心理学講座3「言語機能の発達」第4章（1983年）による。

天野氏は、言語行為の三つの機能として、①伝達機能、②自分自身の行為・行動を調査する機能、③頭の中に隠れた観念的・抽象的な思考の支え手として働く機能を挙げている。伝達機能には、言語行為の社会的側面と個人的側面とがあり、後者が③の思考を支える機能にかかわってくることになるのであろう。

参考文献

1. 児童心理学講座3「言語機能の発達」1983年 金子書房
2. 同上9「社会生活とマス・コミュニケーション」同上
3. ヴィゴツキー「思考と言語」上・下 柴田義松訳 1969年 明治図書
4. 岩波講座 教育の方法3「子どもと授業」1987年 岩波書店
5. 木原健太郎「現場の教育理論」1975年 明治図書
6. 滝沢武久「授業と認識」1969年 明治図書
7. 現代社会科教育実践講座4「社会科の授業研究の方法と展開」1991年 研秀出版
8. 水越敏行編著「社会科の授業評価」1980年 明治図書
9. 佐島群已「社会科授業づくりの基礎 基本」1983年 明治図書
10. 次山信男「子どもの追究力と学習活動」
（平成5年9月30日脱稿）

※ この稿は、平成2～4年度科学研究費補助金・一般研究(C)による研究成果である。