

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・水山 光春¹⁾

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

Hidekazu KAWASAKI and Mitsuharu MIZUYAMA¹

Received September 30, 1993

抄 録： 本研究は、社会科の授業における教師と子ども及び子ども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。

本稿では、中学校で8回実施した実験授業の中から、教師のコミュニケーション行動の異なる3つの授業をとりあげて、教師や生徒のコミュニケーション行動の問題点を分析し、社会科の授業では、生徒に「問い」を追究する楽しさを味わわせること、拡散的思考の場を積極的に設けること、「学び合う場」としての討議の楽しさや意義を体験させることが肝要であることを提言した。

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 understand and classify the actual situation and characteristic of communication between pupils as well as between a teacher and pupils in a Social Studies Class. In this report, we chose three distinctive classes of 8 examinations which we did in a junior high school and analyzed problems of interactive communication activity. We insisted on the importance of the following three points in the Social Studies Class.

1. Students should experience the delight of solving the exercises for themselves.
2. Students should develop the divergent thinking.
3. Students should recognize for themselves that discussion is quite an effective way to improve

¹⁾ 京都教育大学教育学部附属桃山中学校 〒612 京都市伏見区桃山井伊掃部東町16

¹Momoyama Junior High School Attached to Kyoto University of Education.

16 Momoyama-Iikamon-Higashimachi, Fushimi-ku, Kyoto City (612)

their judgement.

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

1. はじめに

授業におけるコミュニケーション行動とは、授業における教師と子ども及び子ども同士の間における相互の意思や情報の伝達に関する活動であり、具体的には教師の子どもへのはたらきかけ、すなわち、発問、指示、説明、演示、助言、評価、板書などと、それに対する子どもの反応（子ども同士の討議や相談を含む）である。換言すれば、授業とは教師と子ども及び子ども同士のコミュニケーション行動で成り立っているものであり、授業の成果を高めるには、教師と子ども及び子ども同士のコミュニケーション行動を活性化させ、その内容を質的に充実させることが肝要である。

本稿では、平成2年度から4年度にかけて本学の附属京都中学校、附属桃山中学校で8回実施した実験授業から、教師のコミュニケーション行動の異なる3つの授業を取り上げて、教師と生徒のコミュニケーション行動の実態と問題点を分析し、社会認識を深めるための中学校社会科授業の改善方策を探ろうとした。

2. 実験授業例とその考察

(1)〔授業事例A〕 第1学年 地理的分野 〔抽出生徒3名¹⁾〕

1) 授業のねらい

本時は、学習活動におけるコミュニケーション行動と、コミュニケーション行動を通して生徒が獲得する「知識の質」および「思考の質」の関連を明らかにする。

A 知識の質とコミュニケーション行動

社会認識の形成を目指す社会科の学習にとって、コミュニケーションは必要不可欠な学習手段である。したがって、コミュニケーション行動を通してどのような知識の習得が活性化されるかを分析するという視点は重要である。社会科の学習で習得を目指す社会認識に関わる知識については、すでにいくつかの分類がある²⁾。中でも、高山博之は知識を構成する要素に着目して事実的知識・関連的知識・構造的知識に分類している。そして、それらの知識について次のように説明する。

「知識には、まず、事実に関する知識、すなわち事物の名称や様相に関する事実的知識がある。――(略)――事実的知識に対して、事実・事物の相互関係に関する知識、いわゆる関連的知識がある。工場についての学習で、何をどれだけ生産しているかというだけでなく、位置・用水・排水・労働力・原料入手・販売ルート・市場等の関連する知識へと発展させ、その立地を考える。これが関連的知識の習得であって、授業では最低この段階を目ざさなければならない。最終的には、事実的知識と関連的知識のすべてのつながりを統一的に把握する、いわゆる構造的知識がある。ある地域の地域性を総合的にとらえるとか、ある時代の特色を多面的にとらえ、説明できるとかがそれである。」³⁾

本論では、高山博之の考え方に従って知識を分類する。そして、これら3つの知識の習得に果たすコミュニケーション行動の役割について分析する。

B 思考の質とコミュニケーション行動

分析視点の第2は、思考の質とコミュニケーション行動の関連についてである。思考の質の観点から、一般に思考は次のように分類され説明される。

- ・拡散的思考＝一定の情報（問題）から新しい情報（答え）を導き出す際、一つの方向に限定されないで様々に広がっていく場合の思考のこと。
- ・収束的思考＝情報を分析し、整理する中で、ただ一つの結論へと至る場合の思考のこと。

橋本大治は、この分類を基本にしながら、さらに、思考における学習者集団の相互作用の観点を加えて、拡散的思考と収束的思考の間に小集団による収束的思考の有効性を主張している。収束的思考並びに収束的思考は、どちらも結論を導き出すことを目的とした思考であるが、橋本は、収束的思考をどちらかといえば分析的なもの、収束的思考を総合的なものとして区別する⁴⁾。

本論では、この橋本の考え方にしたがって、思考をその質から3つに分類し、コミュニケーション行動との関連を考える。その際、高山の指摘する小集団対作業学習、小集団対一斉学習といった変数についても合せて検討する。

2) 本時の指導目標

- ・アメリカ合衆国が世界的な農業生産を上げている理由を、主として次の四点の関連において捉えさせる。(適地適作・機械化・広い農地・高度な農業技術)
- ・上記の因果関係の追究作業を通して学習意欲を高めさせる。

3) 本時の展開計画

段階	学 習 内 容	主 な 活 動	コミュニケーション	知識の質	思考の質
導 入	・アメリカ農業が世界的な生産を上げていることを知る。	・前時の農業区分を想起する。 ・世界的な生産を上げている農作物を探す。	全 体 ペ ア	事実に知識	拡散的思考 (記憶再生)
問題把握	・本時の学習課題を設定する。	・「アメリカはなぜ、これほどまでの農業大国になれたのか？」という課題を確認する。	全 体		収束的思考 (問いとしての総合)
予 想	・学習課題に対する答えを予想する。	・教科書や資料には頼らず、既有知識のみをもとに農業大国の成立条件を予測する。	班 毎 の ブ レ ー ス ト ー ミ ン グ	関連的知識	拡散的思考

仮説	・予想を仮説に高める。	・予想の共通項目を分類・整理しながら、仮説にまとめあげる。	班（5～6人）		収束的思考
検証	・仮説を検証する。	・各ペアで効果的に仕事を分担しながら、教科書、資料等を駆使して検証する。	ペア	関連的知識	収斂的思考
まとめ	・検証結果をまとめる。	・検証結果をまとめ、因果関係が成り立つか確認して発表する。	全体	構造的知識	収束的思考
発展	・視点を転換する。	・アメリカの農業はどのような問題を抱えているか調べて発表する。	全体	事実的知識	拡散的思考 (教科書確認)
		・取れ過ぎたらどうするか発表する。	全体	関連的知識	拡散的思考

4) 授業記録

段階	教師の主な働きかけ	学習形態	抽出生徒の主な反応
導入	①「アメリカの代表的な農作物は何だったかな」(発問)	一斉学習	全 ロ々に「オレンジ」「小麦」などと A 黙って前を見ている。 B 近くの生徒と話し、笑っている。
	②「小麦・だいず・綿花・とうもろこし・たばこ」の生産と輸出の内訳は示してあるが品目名は伏せてある資料を提示しながら、「これら5つの農作物名を調べなさい。」(指示)	ペア学習	C 積極的、「真ん中のグラフの作物は分かったぞ。生産の方を見れば簡単。」などとぶつぶつ言いながら作業を進める。
	③「生産国」と「輸出国」の内訳のグラフを見て言えることとして、アメリカは世界的な農業生産国であると同時に、輸出国でもあることをまとめる。(板書)	一斉学習	A 黙々と板書を写す。 B 静かに板書を写す。 C 頬杖をつきながらノート。後へのけぞったり退屈そうな様子。

問題把握・予想・仮説設定	④教科書・ノート類を閉じて、机をグループ（5～6人）単位でまとめるように指示。 ⑤「こんなに大量の農作物が取れるようになったのはなぜか、考えなさい。理由は多ければ多いほどよろしい。」（指示） 「考えついた理由はB 4 のざら紙に大きな字で書いて提出して下さい。後で黒板に貼り出します。」（指示） ⑥10分程度経過した後に、「申し訳ないがそろそろ終わりましょう。途中でもいいから、できたところまでを持ってきたさい。」（指示） ⑦各班の結果を黒板に貼り出す。 「これから分類しようと思います。似たような項目を集めるとどうなりますか？」（発問） ⑧予想される生徒の答をフラッシュカードにしてあったものを提示する。 ⑨「消費者というのは考えてなかったな。」 ⑩「他にありませんか。」笑いながら、「ちょっと、覗くのはずるいぞ。」 ⑪「君たちが出してくれた意見を私が二つのグループに分けました。私の分類基準が分かるかな。」（発問）	班学習 一斉学習	全 机を移動。教室内に期待感あり。 A 終始無言。隣の女子生徒に「あなたも少しぐらい言いなさいよ。」と催促される。 B 隣の生徒に意見を促したり、積極的に話し合いに参加。 C 「文章で書くの？」と質問。その後は、話し合うというより、自分の意見を専ら班員に説明する。その後は、他の班の進み具合が気になるようす。 B 自分の班で出た意見の数が多いので喜びの声を上げる。 全 土地の広さ、気候、品種改良、農業が好きな人が多い、消費者が多い、植民地がある等、口々に発表。 全 笑い。 A 黙って黒板を見ている。 B ノートを見て、隣の女子と話している。 C 教卓の上のカードをしきりに覗こうとする。 全 「自然と人間」「自然と人工」
	⑫「それでは、手元にあるあらゆる資料を使って、⑦で分類された予想の証拠を集めて下さい。できれば、⑪の分類を参考に自然的条件だけではなく、人工的な条	ペア学習	A 黙って前を見ている。やがて教科書のみからノートしはじめる。 B 隣の生徒と相談。教師の配

検 証	件についても考えなさい。」(指示) ⑬「⑦の意見の中に『植民地』とあるが、 これどういう意味？」(発問)		布プリントからノートをとる。次に教科書からノート。 C いろいろめくりながらしきりにノートしている。 C 教科書のアジアの部分にある「フィリピンのバナナ」のページをめくって考えている。
ま と め	⑭「それでは、証拠を発表してもらいましょう。A君どうですか。」(指示・指名)	一斉学習	A 機械化について「コンピュータを利用して生産の管理をしている。少数の人間が大型機械を使っている。」等、ボソボソと発表。言い終わった後、表情和む。 B 作業に忙しく、Aの話を全然聞いていない。 C Aの意見を聞きながら、「気候」と「地形」を合せて「適地適作」とするなど、ノートを作り替えている。

5) 考察

本時は、学習活動における教師と生徒や生徒相互間のコミュニケーション行動が、生徒の知識形成や思考の質を高めることとどのように関わっているかを分析・吟味するための授業であるので、展開計画で示したとおり、オーソドックスな概念探究型の授業とした。授業は「予想」の段階で生徒が活発に活動したがために、「まとめ」の段階の途中で終わったが、生徒は、授業に対しては全般的によく集中して主体的に学習することができた。以下に、知識および思考の質とコミュニケーション行動との関連について分析する。

A 知識の質について

導入部における事実的知識の確認・習得に関しては、生徒もそれが授業全体の導入にあたることがわかっているので、教師対生徒の関係において、気軽に活発に反応した。しかし、これはあくまでも記憶再生のレベルにおいてであって、授業への動機づけにはなるが、それ以上のものではない。一方、関連的知識をブレンストーミング的に出し合うことに関しては、生徒は得意であり、学級全体としての生徒相互間のコミュニケーション行動も活発である。しかし、抽出児Aは、この過程に参加しきれていない。だが、関連的知識が習得できていないかというところではなく、⑭に示した如く、個人的レベルではしっかりと把握することができている。要するに他生徒とコミュニケーションしながら思考内容を深めていくことが苦手なのである。構造的知識は事実的知識や関連的知識をもとにまとめあげることになる。本時における構造的知識はアメリカという農業大

国成立に関する因果関係的な知識である。授業においては、指導者があらかじめ結果を示し、生徒はその原因を探究するという形をとっているので、関連的知識から構造的知識への知識の組み替えは比較的容易であり、社会科を苦手とする対象生徒Bも作業は行えた。また、この作業は短時間であったので、生徒間でコミュニケーションするまでには至らなかった。

以上から、事実に知識の習得に対しては、コミュニケーションは一見有効に働くように見えるが、その実、教師—生徒間のコミュニケーションに限られており、生徒相互間のコミュニケーションを活性化するものには成りえていないことがわかる。むしろ、中学1年生という段階にある生徒にとっては、関連的知識を習得するためにこそ、コミュニケーションは有効に働く。しかし、この作業を独力で行いうる生徒は、特に他の生徒とのコミュニケーションは必要としないし、むしろ煩わしくもあるようだ。このような生徒には、関連的な知識を他の生徒との間のコミュニケーションを通して獲得することについての成功経験を多く与えてやる必要がある。そのためには、まずコミュニケーション自体を楽しむ雰囲気づくりが必要であろう。さらに、コミュニケーションするに足るだけの課題の設定が必要である。このことは、生徒間でのコミュニケーション行動を教師が設定する場合、設定の仕方によっては、社会認識の形成にとってマイナスの効果しかもたらさない場合もあるということを認識しておくべきことを意味する。つまるところ、自分一人のできることを全体でやることは労力の無駄と考える生徒の思考をいかに打ち破れるかに、生徒相互間のコミュニケーション活性化の鍵があるといえるだろう。

B 思考の質について

本授業では、導入段階における前時の農業区分の想起、予想段階における農業大国成立条件の予想の2つが拡散的な思考に相当する。どちらにおいても学級全体及び、対象生徒B・Cは活発にコミュニケーション行動を行った。対象生徒Bにとっては、ここだけはリラックスして活動できる場所であり、対象生徒Cにとっては、ゲーム感覚で行える活動であった。しかし、知的な探究よりも知識の量の保持にとらわれがちな対象生徒Aにとっては無駄な作業に映ったのか、コミュニケーション行動は見られなかった。収斂的思考は検証段階に求めた。対象生徒は三者三様に主体的な検証作業を行った。対象生徒Aもこの場面においては十分に活動した。しかし、三人ともに生徒相互間のコミュニケーション行動は見られなかった。これは、資料の読解に手間取り、コミュニケーションする余裕がなかったことによる。収束的思考は、「アメリカはなぜ農業大国になったのか」という学習問題を把握する段階および、因果関係検証の結果をまとめる段階に求めた。というより求めるはずであった。実際は、前者においては、教師が課題を設定し、後者は途中で時間切れに終わった。

以上から、本時においては、拡散的思考は、教師対生徒のコミュニケーションのもとで十分に行い得たといえる。しかし、収斂的思考は個人作業には十分時間を取ったが、その成果をペアで、あるいはグループで相互に交流するには時間不足であり、収束的思考は活動時間そのものの保障が不十分であったといえる。対象生徒の活動を見ても、時間の保障があれば、これら3つの思考を使いこなすことは十分可能である。大切なことは、指導者の側が、そのための余裕と、指導計画上的見通しを持つことである。でないと、一見活発なコミュニケーション行動が行われた授業に見えても、その実、思考の質においては寂しい授業になりかねないといえる。

(2)〔授業事例B〕第1学年 歴史的分野 〔抽出生徒18名⁵⁾〕

1) 授業のねらい

教師の指示，説明を中心とする授業における生徒のコミュニケーション行動や，小集団学習における生徒のコミュニケーション行動の実態を分析し，その問題点を明らかにする。

2) 本時の指導目標

田沼意次及び松平定信の政策を考察させ，それぞれの政策の基本方針や時代的背景について理解させる。

3) 本時の展開とその授業記録

教師の主なはたらきかけ	学習形態	抽出生徒の主な反応
①プリントの1（18世紀後半に老中となる人物）及び3（18世紀末に老中となる人物）は誰かを教科書で調べよ。（指示）	一斉学習 個人思考	・全員がすぐに田沼と定信であることを見つけ出し，プリントに記入。
②1と3は誰か。（発問・指名）	一斉学習	・3分の2の者が挙手。
③②の人名とこの2人について学習することを確認させ，「田沼と白河」と板書。	一斉学習	・全員が板書をノート。
④田沼の財政政策を教科書で調べて，該当箇所にアンダーラインを引き，同じ机の3人で引いた箇所を点検せよ。（指示）	個別思考 小集団	・全員が作業，数名は資料集でも調べる。 ・互にリラックスして，点検し合う。
⑤3人とも同じになった組は，まん中の人が挙手せよ。（指示）	一斉学習	・該当事者挙手。
⑥他の人と違っている人は，その箇所を発表せよ。（指示）	一斉学習	・1名発表。他の組の生徒から間違いを指摘され，それを認める。
⑦補足説明をしながら，田沼の財政政策（3点）を確認させ，それを板書。	一斉学習	・全員が板書をノート。
⑧田沼の政策のキーワードや共通点を考えよ。考えた3人で相談せよ。（指示）	個別思考 小集団	・あまり考えることもなく，すぐ相談し始める。
⑨わかった人は挙手せよ。（指示・指名）	一斉学習	・4名が挙手，2名が指名される。他の者は発表を聞いたり，教科書を見ている。
⑩発表内容に補足説明や解説を加えながら板書	一斉学習	・全員が板書をノート。
⑪飢饉や天災など社会不安が続くなかで賄賂政治への批判が高まり，田沼が失脚することを説明し，その要点を板書。（説明） 〔この後，定信が老中になることを確認させ，彼の政策とその共通点について学習させた上，定信も失脚することを説明するが，その指導過程は④～⑪と同	一斉学習	・説明を聞きながら全員が板書をノート。説明にうなずいたり，「飢饉は気持ちわるい」とつぶやく者もいる。「賄賂」には数人が積極的に反応し，口々に今日

じで、生徒の反応にも特記すべきことがなかったの で省略する。] ⑫最後に田沼と定信の政策を比較する。君たちなら当 時としてはどちらの政策をとるか、今までの数時間 の学習内容も参考にして考えよ。その上で同じ机の 3人で話し合い、自分の考えをプリント（「田沼と 白河」というタイトル）に記入せよ。（指示） ⑬田沼の政策をとる人は挙手せよ。（指示） ⑭定信の政策をとる人は挙手せよ。（指示） ⑮どちらでもない人は挙手せよ。（指示） ⑯田沼の政策をとる人はその理由を発表せよ。（指示 ・指名） ⑰定信の政策をとる人はその理由を発表せよ。（指示 ・指名） ⑱プリント回収	個別思考 小集団 個別思考 一斉学習 一斉学習 一斉学習 一斉学習 一斉学習	の政治について発言する。 ・既習事項をノートや教科 書等で調べる者が数名。考 えたり意見を書くこともな く「どっちにしてもうまく いかない」と言い合ってい る者が数名。他の生徒は「ぼ くは田沼、おまえは？」な どと聞き合うが、それ以上 は話し合うこともなく、自 分の意見を書き始める。 ・田沼派7名、定信派4名、 他は決めかねている。 ・ほとんどは発表を聞いて いる。やっと理由を書き始 めた者が2名。田沼派は商 人の利益に、定信派は飢饉 時の米の確保に注目した意 見が多かった。
--	--	--

4) 考察

① 授業における生徒のコミュニケーション行動の実態

・ほとんどの生徒が「指示」には積極的に反応する。・「板書」が始まると全員がすぐノートに
写し始める。・「説明」は全員がよく聞いており、うなずく者、その内容に関わってつぶやいた
り、思わず声を出す者もいる。小集団学習（3名）では全員がリラックスし、積極的に発言する。
自分の意見はかなりすじ道を立てて説明するが、互の意見が異なっても、その点はあまり問題に
することなく議論を中止して、教師の判断を待つという傾向が強い。なお、⑫田沼の政策か、定
信の政策かを議論するはずの小集団学習では、議論することはほとんどなく、自分の意見を書く
ことに集中したり、「どっちにしてもうまくいかない」と真剣に考えようとしないう生徒が目立っ
た。

② 実態の分析

・本時は教師による「説明」や学習活動についての「指示」を中心とする教師主導の授業であっ
たが、個別思考（調べ学習）→小集団思考（相互点検や相談をふくむ）→全体思考（指名による
発表）という流れを基軸として、「生徒から教師へ」や「生徒と生徒」のコミュニケーション行
動の場が設定されていたことと、教師の指示内容や説明が生徒の発達を考慮したよく分かるもの
であったので、生徒は楽しく活発に活動した。

・小集団学習が十分な議論の場にならなかった最大の原因は、生徒が議論の必要性や意義をほと

んど感じとっていなかったことによる。すなわち、④田沼の政策や⑧その共通点については、調べる内容の難度が低く、全員の考えに大きな違いが生じなかったことや、いずれの場合も教科書によって歴史上の事実を調べさせ、生徒同士でいわゆる「正答」を確認させる手立てとして活用されたため、生徒は互の「答」を確かめ合う形となり、多くの者と同じであれば「間違いない」と安心し、その理由まで検証しようとはしなかったと思われる。また⑫に関しては、議論の前に、田沼と定信の政策とその結果を歴史の事実から先取りして、「どっちにしてももうまくいかない」と決めつけたり、「どっちをとるかは見解の相違、その是非は議論してもしようがない」と割り切っていたことが考えられる。さらに心底では「今さら議論しても歴史の事実は変わらない」として、両者の政策の是非について考えたり議論することに疑問を有しているのではないかと推測される生徒もいた。これでは討議学習の意義が生かされないし、時間の浪費にもなりかねない。「話し合い」では、互の意見の批判や検証が互に自らの知識や思考に不足や片よりのあることに気づかせるとともに、これが互の知識を深めさせたり、思考力や判断力を高めさせることにつながっていくことや、互の反論、批判に関わって自らの意見を練り上げる中で既習の知識を生きた知識として自分のものに定着させ得ることを実感的に気づかせたい。そのためには、集団思考を生徒にとっては有意義で楽しい学習の場にすることが肝要である。小集団学習の実践に当たっては、生徒の関心、既習事項、学習技能、人間関係などをよく分析して、生徒が意欲的に取り組めるように作業内容、話し合いのテーマやその資料等を十分吟味しておくことが不可欠となる。

・⑫の学習活動では、田沼や定信の政策を生み出した時代背景の理解にねらいを置いていたが、議論が十分成立しなかったことや発表者の意見を見る限り、そのねらいに十分迫らせることはできなかった。すなわち、二者択一的な価値判断を迫ることにより、既習事項から田沼と定信の政策と積極的に結びつく社会事象に注目させ、そこからそれぞれの時代背景を多角的に再考察させようとしたのだが、これは第1学年の生徒にはむずかしい作業であったと思われる。

(3)〔授業事例C〕 第1学年 地理的分野 〔抽出生徒18名⁶⁾〕

1) 授業のねらい

授業における資料の提示や発問と生徒のコミュニケーション行動の関係、及び小集団学習における生徒のコミュニケーション行動の実態を分析し、その問題点を明らかにする。

2) 本時の指導目標

アメリカ米の輸入についての考察を通して、「米の輸入自由化」への関心を高めさせるとともに、できるだけ広い視野から問題を考察しようとする態度を育てる。

3) 本時の展開とその授業記録

教師の主なはたらきかけ	学習形態	抽出生徒の主な反応
①「アメリカと日本の米作の比較表」(単位面積当りの収穫量・種蒔の方法、米作の目的など)〈前時にも学習〉を黒板に貼付。 <u>資料提示</u>		・全員が比較表を注視

②日・米の米作の違いはどんなことだったのか。（発問・指名）	一斉学習	・隣り同士小声で相談する者数名。他は発表者の意見を聞いている。
③本時は「米の輸入」について考察する場であることを確認させ、「『米』の輸入」と板書。（説明）	一斉学習	・数名がすぐ板書をノートしようとするが「その必要なし」という教師の指示でやめる。
④日本の米の生産価格（60 Kg当り19,230円）を提示して、アメリカ米の価格を予想させる。（説明・発問・指示・指名）		・急に全員がリラックスするが、真面目に予想しているかは疑わしい。
⑤アメリカ米は2,148円であることを説明する。（説明）		・互に他人の意見が気になる様子。
⑥なぜアメリカ米の生産価格は安いのか。（発問・問いを板書）		・数名が「えーっ」「なんで」など口走る。
(1)まず個人で考えよう（2分）（指示）	個別思考	・全員が既習事項を調べたり、意見をノートしたりする。
(2)自分の考えを発表せよ。（指示・指名）	一斉学習	・約半数はまだ意見を書いている。他は発表を聞いている。
(3)グループ（6名）で話し合え。（3分）（指示）	小集団	・互に自分の意見を出し合うだけであまり議論せず、他の意見を参考に自分の意見をノートし始める。
(4)班長に発表させながら要点をまとめる。（指名・要点を板書）	一斉学習	・班長個人の意見を発表。 ・全員意見を聞いている。 ・板書を見て意見を書き足した者が2～3名。
(5)①の表で日米の米作の違いを再確認。（説明）	一斉学習	
⑦アメリカ米が日本で売られることについて、賛成か、反対か、その理由は？（発問・問いを板書）	個別思考	・数名がすぐ「反対」とつぶやく。一斉に意見を書き始める。農家の立場から反対する意見が多い。
⑧自分の考えを発表せよ（指示・指名）	一斉学習	・発表者はしっかり理由を説明。他はうなずいたり、「おかしい」「なんで」とつぶやきながら聞いている。

⑨④ガットのの新多角的貿易交渉（ウルグアイ・ラウンド）でドンケル事務局長が最終合意案（米の輸入自由化の推進）を示した新聞記事，⑩米の市場開放に関する国内世論（1992年12月には開放を認める数が59%までふえている）を示した新聞記事を提示して解説する。（説明と資料提示）	一斉学習	・全員がプリントを見ながら静かに聞いている。
⑩アメリカ米が輸入されると日本にはどのような影響が出るか。（発問・問いを板書） (1)グループで話し合え（2分）。（指示）	小 集 団	・今までより活発に話し合うが1～2名はなかなか討議に加われない。農家への影響に集中し，消費者に目を向ける者はあまりない。
(2)班長に発表させ，まとめながら影響を確認させる。（指名・説明）	一斉学習	・班の意見や教師の説明を聞いている。時々メモする者が2～3名。
⑪VTR「アメリカと日本の農家の人の話」（アメリカや日本の農家の現状はいずれも厳しい。）を視聴させる。	一斉学習	・全員が真剣に視聴。時々メモする者が1名。
⑫「米の輸入」についての賛否とその理由を書け。	個別思考	・各自すぐ書くことに集中する。農家の立場に立って反対する者多い。

4) 考察

① 授業における生徒のコミュニケーション行動の実態

・生徒は50分間集中力を維持して，よく活動した。・予想する場では，かなり気軽に，積極的に発言し，教師による結果の判定に期待した。・小集団学習では互にリラックスして話し合うが，十分討議に加われない生徒もいる。また，教師の指示がない限り，班としての統一見解をまとめる（互の考えを検証し深め合う）ことには消極的である。自分の意見はかなりわかりやすく，まとまった形で説明するが，互を批判・支持する発言はほとんどない。しかし，一斉学習の中では発表者の意見に対して，動作や表情，つぶやきなどで自分の意思を示す者がいる。・⑩アメリカ米の輸入の影響及び⑫「米の輸入」についての意見は，どちらもアメリカ米の輸入がもたらすわが国農家への影響を予想して反対する者が多く，⑦アメリカ米が日本で売られることについて考えた視点と大差がなかった。

② 実態の分析

授業では，生徒はよく考え，自分の意見もはっきり主張していたが，わが国の農家への影響だけがクローズ・アップされ，最後まで消費者やアメリカとの関わりには積極的に目を向けさせることができなかった。ここでは，この問題について，主として本時の提示資料と発問，及び小集団思考に焦点をあてて考察する。

i) 資料について

⑨④ウルグアイ・ラウンドと⑩米の市場開放の資料提示では、生徒の目を米の輸入自由化の積極的な意義にまで広げさせることができなかった。その最大の原因は、両者とも国内外の動向を示すものであり、そこから米の輸入自由化推進論の内容や推進論が高まってきた背景を、具体的に読み取ることができなかったことにある。指導者は資料④・⑩の提示により、輸入自由化を「絶対に避けられない自分達の問題」としてとらえさせ、その認識に基づいた生徒の主体的な議論を期待した。だが、その時点で生徒が共有していた情報（知識）は、日米の米作の違い、非常に安いアメリカ米とそれを生み出している条件などであり、これだけでは消費者やアメリカとの関わりにも目を向けさせるのは困難である。しかも、その上に「米の輸入自由化は絶対に避けられない」という意識を強化させる事実を提示したために、「だから農家を守らねば」と、却って生徒の目を農家に集中させてしまったとも考えられる。また、資料⑪「アメリカと日本の農家の人の話」(VTR) も日本の農家の厳しさを具体的に取り上げており、当時わが国のマス・コミも米の輸入自由化反対の声を大きく取り上げていた事情を加味すれば、生徒の視野をアメリカとの関わりにまで広げるための資料としての資料⑪は、あまりにもインパクトが弱かった。

ii) 発問について

二者択一的に結論を迫る発問は、生徒の思考活動を主体的なものとし、価値判断や意思決定の能力を高める上で有効である。だが、その成果を高めるには、生徒の結論を支える理由に「ゆさぶり」をかけ、その片よりを指摘して、新たな視点、新たな情報による結論の吟味を繰返えさせることが必要である。生徒同士の議論では、互に自分の結論を固執して、その結論を強化する方向でのみ、理由づけを考えようとする傾向が強いように思われる。

次に発問の論理性・課題性について考察する。本時の発問の核は、⑫「米の輸入」についての賛否とその理由を問うもので、その前の発問は、すべて⑫の考察に必要な視点や情報を獲得させるためのもの（補助発問）である。すなわち、②、④、⑥、⑦、⑩の発問によって、日米の米作の違い、アメリカ米が安いこととその理由、米の輸入自由化についての国際的な動向と国内世論の動向、それらをふまえて考えられるアメリカ米輸入の影響などを検討させ、そこで獲得した視点と情報を活用させて、生徒個々に⑫「米の輸入」問題を総合的に考察させようとしたのである。しかし、本時の発問は、生徒の側からみると、②、④、⑥、⑦の間に有機的なつながりがあるとは考えにくいし、⑦、⑩、⑫も同じ検討課題のくり返しになっていて、それぞれの発問にこめられた教師のねらいは読み取れない。つまり、生徒は「米の輸入」の考察を広い視野から行う必要に迫られて、主体的発展的に問題を追究したのではなく、教師の発問のそれぞれに、そのねらいを理解することもなく、その場その場で、その問いに反応していたのである。生徒はよく活動したが意識の上では教師との間に大きな「ズレ」があったと考える。

生徒の学習活動を主体的なものにするためには、生徒の意識を十分に考慮して、教師のねらいを生徒のねらいに転化させ得るよう、発問の組み立てを工夫する必要がある。

iii) 小集団での思考活動について

リラックスして積極的に話し合うが、同じ結論の者同士はもちろん、結論が異なっても、互にその理由まで深く検証し合うことには消極的である。その一方で、一斉学習の中からは、他の生徒の意見に関心をもち、彼らの意見を参考に自分の意見をよりよくしたいという意欲を有してい

ることも読み取れる。授業では、集団思考を通して直接的に批判し合ったり、同じ結論でもその理由の異同を検証し合うことの意義を体験的に理解させ、互の検証活動を「他人への干渉」と誤解する意識や人間関係など、有効な話し合いを阻害する要因は早く克服させる指導が肝要である。なお、授業における小集団での思考活動は、時間的な制約と生徒個々の発言回数を考えると、1グループ5名以内の方が有効であると思われる。

3. 実験授業にみるコミュニケーション行動の問題点

生徒の社会認識を深めるには、生徒の主体的な学習活動が欠かせない。すなわち、生徒に自らが活用し得る生きた知識を身につけさせるには、教師から知識を「答」として与えられるのではなく、生徒自らが「問い」をもち、その追究を通して必要な知識を獲得していくという授業を、組み立てることが肝要である。

こうした観点から、実験授業にみるコミュニケーション行動の大きな問題点をまとめてみた。

(1) 「南極の魚」型生徒をつくる。

「教科書や資料集を見よ」、「○○について調べよ」「要点にアンダーラインを引け」、「各自で考えよ」「班で話し合え」等々、1時間の授業中に教師から出される指示は、実に多くきめ細かい。全員の学力を保障するためには、できる限り多様な学習活動を全員に経験させたいとか、計画に従って効率よく授業を進めたいという教師の願いが、このような親切的な授業になっていると思われる。しかし、こうした資料の見方や調べ方、答や結論の導き方など、きめ細かい親切的指示の積み重ねは、教師の「指示待ち」型生徒を生み出したり、ふやしたりするおそれがある。つまり、教師の指示を期待し、教師が答や結論や、その導き方を教えてくれるのをじっと待つ「南極の魚」型生徒がふえるということである。だが、「南極の魚」型では一つ一つの活動のねらいや意味（その活動が本時の学習課題の追究とどう関わっているのか）を理解できないままに、教師の指示にはとにかく反応するということになり易い。これでは、その活動が活発であったとしても、それは「無目的な強いられた活動」であり、そこから追究の面白さや自ら知識を獲得する喜びは味わえない。また、自ら必要とする知識や自らが駆使できる知識を主体的に獲得する能力、態度も育たない。生徒に学習の仕方や学習の技能を身につけさせる目的で、きめの細かい指示や配慮をすることは重要だが、その指導は、「南極の魚」型生徒の育成をねらうものではないはずである。

(2) 「正しい答」の確認にこだわる

授業における生徒の関心は、専ら「正しい答」の確認にあるように思われる。教師が説明したり生徒に発表させたりして、その要点を板書すると、全員が必ずすぐにノートする。集団思考の場でも、誰の意見が正しいかに関心をもち、それぞれの意見に対する教師の反応を注目し、教師の最終判定を期待する。小集団学習でも、自分の意見を何人が認めるかに注目し、多くが認めれば「正しかった」と安心する。また、知識の習得に関する活動では、事実に基づく知識についても、教科書で調べたり、調べてわかったことを発表したりする活動には真剣に取り組むが、それらを予想したり、「もし○○だったら」と仮定して問題を多面的に考察し、自分なりの意見（判断）を構

築する活動には、やや真面目さを欠く消極的な生徒が多い。つまり、「答」を直接に探したり確認したりすることには熱心だが、「答」を予想したり、仮定の上で自らの思考を深める活動には、「いくら予想してみても、結局は、教師の準備している答を認めることになる」とか、「仮定の上でいくら考えても、すでに歴史の事実や現実が答を出しているのではないか、今さら何を考えるのか」という疑問があり、それぞれに「考えても無駄」という意識が働いているように思われる。そして、こうした「正しい答」への強いこだわりは、生徒の「発達」の問題というよりは、知識・理解偏重の評価、評定や、授業における教師のコミュニケーション行動と強く関わっている。

生徒の学習活動を「正しい答」の確認に終始させるのではなく、問題の「発見や追究の面白さ」が味わい得るレベルまで、引き上げる授業を組み立てる必要がある。

（3）自分の結論の批判的吟味が欠落する。

価値判断や意思決定に際しては、多角的で総合的な考察が要求される。授業では、生徒に価値判断や意思決定を迫り、多角的総合的な考察の必要性に気づかせ、そうした考察をする能力と態度を養うことが肝要である。実験授業では、発問や指示により、考察すべき視点の一つ一つを順次学習課題的に生徒に課し、その考察を通してそれぞれに関する情報を確認させ、最後に、二者択一的な発問により、それらの情報をふまえて生徒個々が総合的に判断する（結論を出す）よう工夫した。しかし、この学習方法では十分な成果を上げることができなかった。実態の分析でも述べた通り、資料や発問の組み立てにも問題はあったが、この学習方法では、それまでの考察による情報が最後の場で、すべて並列的に列挙される。生徒はそこから自分の結論（判断）に合うものだけを抽出して、組み合わせることに終始する。つまり、この学習では結論を定めることが先行し、それまでに得ている多様な情報を活用して、自らの結論を批判的に吟味する作業が欠落する。その結果、結論は視野の狭い説得力の弱いものになり勝ちだが、生徒は判断を下したことに満足し、自分の結論には固執する。発問や指示により、前もって段取りよく多様な情報を準備させても、それらを十分批判、吟味して、説得力ある結論の構築に役立てるということは、生徒にとってはかなり困難な作業のように思われた。その意味で、まず、生徒自らの判断で結論をまとめさせ、その上で「ゆさぶり発問」や討議により、その片よりに気づかせることが肝要である。そして、新たな視点や情報による結論の再吟味を行わせ、その結論をまたゆさぶってみる。こうして説得力のある結論の構築には、一度まとめた結論にも自問自答的に批判的吟味を繰り返す、常により多くの視点や情報による多角的総合的な考察を加えていく必要があることを、経験的に理解させることが肝要である。

（4）結論を支える理由の検証や相互批判がみられない

小集団学習では、話し合いは活性化したが、議論の内容は質的に深まらなかった。生徒は結論が同じかどうかにかかわるだけで、結論を導き出した根拠や理由に目を向けようとしなかったり、自己主張はしても相互批判は互に避け、最終的な結論は双方ともに教師によって示されることを期待し自らが議論を詰めようとしなかったからである。しかし、こうした生徒の実態を生じさせた根底には、小集団に提示された学習課題やテーマの質、生徒個々の有している情報量や討議の技能、中学生としての「発達」や集団内の人間関係など、多くの様々な問題点に関係しているものと考えられる。

「話し合い」は、互の「学び合い」の場にすることが肝要である。すなわち、互の結論をぶつ

け合い、結論の如何にかかわらず、それぞれを支える理由を検証し合って、その片よりや情報不足を確かめ合う。また、相手を説得するために、既習の知識を確かめたり、新しい視点や情報を収集、吟味することが、視野を広げ生きた知識の獲得につながっていく。「話し合い」は、互の合理的思考力や表現力、判断力を高めつつ、自他ともに尊重する人間をも育てていく。

4. コミュニケーション行動の分析に基づく授業改善の視点

今回の実験授業におけるコミュニケーション行動の分析をふまえて、社会認識を深めるための中学校社会科授業改善の視点を以下の3つにまとめてみた。

(1) 「追究の面白さ」を味わわせる。

「南極の魚」型を育てたり、「正しい答」の確認に終始する学習活動の克服を図りたい。生徒が主体的な「問い」の追究を通して、自らの知識の広がりや視野の広がり、学習技能の向上など、自らの学力向上を実感し、学習の達成感、効力感を味わう時、授業での「追究の面白さ」も実感する。そして、この「追究の面白さ」が、生徒の活動をより目的・意欲的なものへと変えていく。だが、この授業を組み立てるには、まず発問の工夫が肝要である。「正答」を求める発問にこだわらず、生徒に「思考と発見を迫りつつ、そのことをとおしてやがて彼らが自問できるようにすることをめざす」⁸⁾ 発問を工夫するということである。「本来問うのは子どもであるが、まだ彼らは十分に問うことができない。そこで教師が当面のあいだ、子どもに代わって発問していくことによって彼らに問い方を教えていくのである。」⁹⁾ すなわち、生徒に「問いかける」ことにより、生徒自らがそれを自分の「問い」として追究するように発問を工夫する必要がある。なお、その効果を高めるには適切な資料（学習教材）の活用も欠かせない。そして、「わかりません」や誤答も大切に、それを手がかりに生徒の思考を刺激することも重要である。

また、「ゆさぶり」発問の活用が大切である。生徒の意見をゆさぶって、その片よりや見方、考え方の甘さに気づかせたり、わかっているつもりで生徒に「実はわかっていない」ことに気づかせて、生徒の思考を能動化させ多様化させるわけである。板書や資料も併用して、生徒をゆさぶることにより、「よし、教師を論破してやろう」と生徒が奮い起つならばしめたものである。なお、発問の論理性や課題性の吟味が大切なことは言うまでもない。

さらに、健全な「ストップ」発言を指導することが必要である。「ストップ」発言とは、「授業の刻々に子どもから出されるさまざまな学習要求行為のこと」¹⁰⁾ であり、「〇〇がわかりません」とか「もう一度言ってください」などという発言がそれである（顔を伏せる、目をそらすなども一種の「ストップ」発言といえる）。健全な「ストップ」発言は、「授業が子どものものになっていることの証拠」¹¹⁾ であり、その指導は「学習の主体を育てる指導である」¹²⁾。つまり、指導のねらいは言葉にして発言させることにあるのでない。生徒の側には「刻々に学習の自立を促し、教師の側では指導のたえざる改善への手がかりを得るものとして」¹³⁾ 指導に取り組むことが大切である。

(2) 「予想する」学習活動を活性化させる

「予想する」学習活動では、生徒はリラックスする。だが、そのテーマやさせ方によっては「結局、教師が答を教えてくれるはず」という意識も働いて、真面目さを欠いたり消極的になったり

する。しかし、「予想する」学習活動は「拡散的思考」の場であり、個性や創造性、柔軟性（思考の広さ）を開発する活動として重要である。中学校の社会科授業では、与えられた情報や資料を分析、整理して一定の結論を導き出すという「収束的思考」の場は多く、生徒の取り組みも真剣である。それだけに、「拡散的思考」の場はもっと積極的に設定し、そこで生ずる生徒の多様な意見や疑問を積極的に評価して、予想することの楽しさやその活動の意義を十分理解させる必要がある。その意味で予想させる学習活動では、学習課題やテーマの質と共に、予想の場に出された意見の整理や問題点の検証など、その「収束的思考」のあり方や評価の方法が問われている。なお、「拡散的・収束的思考」も、それが形骸化され、単なる思いつきの発表や教師による強引なまとめ、予想の安易な切り捨てをくり返すなら、それは時間の浪費であり、生徒の「拡散的思考」軽視を招くこととなる。

（3）「学び合う楽しさ」を味わわせる

討議の場としての「話し合い」の教育的価値を、十分授業に生かすように工夫する必要がある。そのためにも、「話し合い」を通して生徒に「学び合う楽しさ」を経験させることが肝要である。しかし、「話し合い」を有効な討議にまで高めることは容易でない。学級の人間関係や討議の仕方といった基本的条件に関する指導、テーマや生徒に与える情報、発問の検討など、討議を成立させ、その成果を高めるにはさまざまな指導と研究が要求されるからである。だが、良い人間関係の育成や討議の仕方の体得などは、具体的な討議を経験させる中でこそ、その指導が可能になるという側面もある。小集団学習では、討議の基本や楽しさをじっくり身につけさせると共に、一斉学習でも相互批判や理由の検証が積極的に行い得る学習集団に高めるための素地を養いたい。その意味で、小集団学習での「話し合い」では、生徒が集団思考の意義と楽しさを実感し得るような学習課題やテーマを設定することと共に、討議を深めさせる上で必要にして十分な資料の準備が基本的要件となる。立論や反対尋問などを通して互の思考力を深化拡充させると共に、資料の重要性にも気づかせてくれるディベートは、もっと積極的に研究する余地があると考ええる。

5. おわりに

中学校社会科は「教師主導の暗記型」という言葉で象徴されるように、知識・理解偏重の授業、生徒にとっては面白くない、多くの「答」を覚えねばならない授業になり勝ちで、その改善に迫られている。実験授業では、教師や生徒のコミュニケーション行動を分析し、授業改善の方策を考察した。本稿はその考察の一部である。しかし、授業は「生きもの」であり、教師と生徒、生徒と生徒の人間関係とも関わって複雑微妙に展開する。その意味においてコミュニケーション行動の科学的な分析の難しさを痛感した。しかし、この作業は社会認識を育てる社会科授業改善には欠かせないものでもあり、今後も実験授業を積み重ねて、その分析、考察をより確かなものにしていきたい。

本研究のために、実験授業で協力願った諸氏は、本学の附属京都中学校河原雅人教諭、川勝彰教諭、附属桃山中学校の川上由起教諭であり、筆者の水山も参加した。また、授業記録の協力者は、附属京都中学校池森武史教諭、附属桃山中学校田中曜次教諭、本学大学院生の杉本喜一、下村真澄、辻啓之、坂瀬一哉、岸本 覚、森征慈、秋山伸彦、井上泰朗、船越克真、竹市直彦、吉之元一也、入野祐子、安藤忍、齊藤優、山田みのり、村上智子、学部学生の宮本かおり、岡村慶

子，南聡美の諸氏である。授業者，授業記録協力者の諸氏に厚く感謝の意を表したい。

注

- 1) 実験授業のねらいをふまえて，知識の質，及び思考の質において特徴的な傾向を示す対象生徒を3名に絞って抽出した。この3名の社会科に関わる能力の概要については，以下の通り。
 対象生徒A 社会的事象に関わる知識量は豊富であるが，追究力は弱く，面倒くさがりやで知的探究心に欠ける。
 対象生徒B 論理的な思考力や社会的事象に関わる知識の定着力が弱く，知識の絶対量が少ない。しかし，追究しようという意欲はある。
 対象生徒C 社会的事象に関わる既有知識は特に多いとは言えないが，社会科学習に対する関心が高く，論理的思考力，追究力に優れている。
- 2) 例えば，森分孝治は，社会認識において事実に関わる客観的知識を，個別的記述的知識・個別的説明的知識・一般的説明的知識・概念的知識に分類している。「現代社会科授業理論」1984，明治図書。
 岩田一彦は，人がよりよく分かるために発する問いと関連させて，社会認識に関わる知識を，記述的知識・分析的知識・説明的知識・概念的知識に分類し，社会科授業においては子供の持っているこれらの知識を，記述的なものから概念的なものに高めることの必要性を主張している。「小学校社会科の授業設計」1991，東京書籍，p. 54
- 3) 高山博之・川崎英一編「新しい学力観に立つ中学校社会科授業の改善」1993，明治図書，p. 13
- 4) 橋本大治「個・小集団への着目と評価を生かした授業（中国・四国地方）」『新中学校社会科 授業方略の理論と実践（地理編）』1992，清水書院，p. 191
- 5) 小集団学習は3人を1組（同じ机に座っている）とする学習形態で行われたので，6人の授業記録者がそれぞれ1組ずつを観察対象として，その行動を記録した。
- 6) 座席が6名で1班とする班単位に並べられていたので，授業記録者6名が2人1組となり，それぞれに1班ずつ観察し，その行動を記録した。
- 7) 資料を与えられ，資料の読み方や結論の出し方を教えられ，じっと待っておれば教師が教えてくれるので，自らは何もしなくてよいということになり，自ら追究しようとしないう現代の子どもを，有田和正は「南極の魚」にたとえる。「南極の魚」は自分で泳ぎまわって餌を追いかけて，海底にじっとして，弱ったり死んだりして落ちてくるオキアミの類を食べているという（有田和正著『『追究の鬼』を育てる』1989，明治図書）。
- 8) 吉本均責任編集「現代授業研究大事典」1987，明治図書，p. 497
- 9) 同上書 p. 497
- 10) 同上書 p. 370
- 11) 同上書 p. 370
- 12) 同上書 p. 371
- 13) 同上書 p. 371

参考文献

1. 次山信男他編「社会科の授業研究の方法と展開（社会科学習指導法Ⅰ）」（現代社会科教育実践講座第4

- 卷) 1991年 研秀出版
2. 伊東亮三他編「社会科の授業理論と実際 (社会科学習指導法Ⅱ)」(現代社会科教育実践講座第5巻) 1991年 研秀出版
3. 和田修二著「子どもの人間学」(教育学大全集22) 昭和59年 第一法規
4. 東洋他編「子どもと授業」(岩波講座「教育の方法」第3巻) 1987年 岩波書店。
5. 高山博之・川崎英一編「新しい学力観に立つ中学校社会科授業の改善」1993年 明治図書。

※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。