

子どもの思考変容に基づく 社会科授業コミュニケーションの類型研究

— 韓国小学校社会科授業事例の解釈を通じて —

金 寶 美
(2014年10月2日受理)

A Study of Communication Type in Social Studies Class Based on the Transformation of
Children's Thinking :
Through the Interpretation of Elementary Social Studies Class in Korea

Bo-Mi Kim

Abstract: The purpose of this paper is to identify the type of communication in social studies class through qualitative research methods, and to clarify its effects on the growth of children's thought. Therefore, the consideration in this paper focuses on the following two. First, re-examination and reclassification of previous researches based on communication, the meta-principle of 'class' and 'society'. Second, to understand the type of communication and its features in social studies class. Analysis of the social studies classroom communication in this study, have the characteristics and significance of the following two. First, it suggested the view of social studies lesson study focus on characteristic of the communication is meta-principle of class and society. Second, it focuses on the characteristics of the social studies classes as a communication process, and explored reveal qualitative research methods and their characteristics communication types in social studies class process.

Key words: elementary school, social studies, communication of class dialogical class,
monological class

キーワード：小学校，社会科，授業コミュニケーション，対話型授業，独白型授業

0 はじめに

本研究の目的は、社会科授業を授業コミュニケーションとして研究し、子どもの思考過程をブラックボックスから見えるものへ進めること、社会を対象にするコミュニケーションとして授業内容と方法を結び付けた新たな授業研究の原理を構築することである。

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：池野範男（主任指導教員）、小原友行、
棚橋健治、木村博一、草原和博、永田忠道

そのため、本研究は以下のような4つの仮説を想定している。仮説1、社会科教育の原理はコミュニケーションである。社会科が探究する対象である社会は、コミュニケーション（communication）'によって'存在するだけでなく、より正確に言えばコミュニケーションの'中に'存在している¹。社会科の授業は'話し合い-聴き合い'の過程をもとに授業構成員²が出会う小さな社会化³過程の一つなので、社会科授業で授業構成員たちはコミュニケーションを通して相互合意・相互主観性を構成することで見方・考え方を形成して行く。それ故、コミュニケーションは社会科教育の本質的・方法的次元のメタ原理として見なすことができる。

仮説2, 社会科授業もコミュニケーションとして組織され、構成され、作り出される。'社会科授業はコミュニケーション' という表現には、多様な意味が包括されている。例えば、注入・伝達式授業も一種のコミュニケーションとして扱うことができる。もちろん、もっと正確に表現するためには'教師による一方的な'という修飾語が必要だろう。

仮説3, 社会科授業のコミュニケーションはいくつかの型に分類できる。構成主義パラダイムの影響で社会科も多様な授業モデルを通して学習者中心の授業を行う工夫を続けてきた。ここで言う学習者中心の社会科授業とは、単に授業のほとんどを子どもたちの活動で構成し、それで満たされることではない。クラス全員が自分の声を持って、それを共有しながら授業へ積極的に参加することを意味する。社会科授業は、授業過程のコミュニケーションが作り出されるプロセス、レベルによって、野中のSECIモデルにもとづき4つに分けられる。

仮説4, 社会科授業分析(研究)では、この型を目安に、ブラックボックスと考えられてきた子どもたちの思考過程も解明でき、一人一人の思考とその変容に関して、様相と相互関係を明らかにできる。構成主義パラダイムの見方では、社会科授業におけるコミュニケーションは意味の交換過程として解釈できる⁴。社会科授業で'意味を交換する'とは、子どもたちの思考過程を意味する。授業構成員が持っている各々の相互主観性に基づいてその意味を共有し、学習者の内部でその意味を再び成長させる過程を指す。社会科授業は教師から子どもへの垂直的な内容伝達ではなく、授業構成員の水平的な連帯に基づく活発な意味交換が行われる過程を明らかにすることは、社会科授業を通して子ども達がもっと豊かな可能性を持つことに役立つ。

本研究は、質的研究方法を通して授業事例を分析・解析することから、社会科授業のコミュニケーション類型

を特定化すること、その類型が子どもたちの見方・考え方の成長に与える影響を明らかにし、社会科授業の改善において求められる要素を論じることに焦点をあてようとしている。

そのため、本稿では以下の二つを中心に考察していきたい。

- ①'社会'と'授業'のメタ原理であるコミュニケーションに基づいて社会科研究に関する先行研究の再検討と再分類
- ②社会科授業過程におけるコミュニケーション類型とその特徴の把握

1 先行研究の課題と解決方法

(1) 授業研究における二分法的なメタファー

研究史的流れにおいて、教室研究又は授業研究に対する見方は、実験室とみなす考えから生きた空間とみる考えへ変化してきた。

特に20世紀後半から英語圏では'学習を改善する主体は教師と子どもである'という当然すぎて忘れがちであった事実に注目し、教室内の実態・特徴に関する研究が続けられている⁵。日韓でもLesson Studyをはじめ'授業(教室)'に関する研究がなされてきたが、教室を'どのような見方で理解し、どのような意味を持つ過程として想定するか'に関する論議は少ない。

教育学全般において授業(教室)の意味に関して論じた代表的な研究は、Dewey(1916), Spranger(1928), Doyle(1978, 1986), Marshall(1990), Young(1990, 1991)などを挙げる事ができる⁶。彼らの研究には、授業(教室)に関する多様な見方・考え方が現れているので、一つの基準によってカテゴリー化することは難しい。

しかし、本研究では'コミュニケーション'を社会と授業のメタ原理として想定しているため、Habermasの

<表1> 先行研究の再分類



コミュニケーション（意思疎通）理論に基づいて先行研究で現れている授業に関する理解を再分類することにした。その結果は、〈表1〉のように示すことができる。

以上の各研究では、教育や授業の特徴が述べられており、鋭い分析を通して授業に内在されている様相を表しているけれども、どの研究においても授業はコミュニケーション過程や流れとして扱われていない。それは、教師の独白が中心になる課業の場としての授業と授業構成員の対話が中心になる学習舞台としての授業だけ存在することを意味するのだろうか。むしろ、授業はその両先端をつなぐ過程、間としての性格が強いと述べられる。

(2) 授業過程における‘第3空間（領域）’

最近の11年間（2000年～2010年）、全国社会科教育学会の『社会科研究』（52号～72号）に載せられている論文を分析した結果、授業開発研究が最も多く。その中、実際の授業の過程を一部でも扱っている研究は14編（総127編）にすぎない⁷。社会科教育におけるこのような研究傾向は、いわゆる授業研究の類型として、‘授業開発・実践’に分けて表現されている。

『社会科研究』（52号～72号）に載せられた‘授業開発・実践’の論文を前述した‘独白と対話’のスペクトルに基づいて再分類してみると、計画・開発研究で論じられる授業は独白的な性格が強いと考えられる。もちろん、指導案は教師と子どもの対話を想定して構成されるものである。しかし、計画としての授業開発研究で論じられるのは、教師が持っているモノを解きほぐして子どもの答えがそれに合わせて来るだろうと予想しながら独白する過程である。

例えば、予想・計画から外れる授業状況が起きると教師は慌てる。それは教師の授業案は子どもたちとの対話として書かれているけれども、実際には教師が望んでいる答えを子どもたちに言わせるように引っ張り出す過程であったことに起因する。そのような授業は‘形式としての話す・聞く’のコミュニケーションは存在するけれども、教師が作ったレールをそのまま走ってくるようにする‘変形された独白’だと言える。

社会科授業は、授業構成員における‘関係’の過程として見なすことができる。知識や内容の構成に関する様子はもちろん、生活経験や関心などが別々である人々が集まって関係を形成する過程である。また、社会科授業はその構成員を媒介として外部につながっている‘脈絡（文脈、コンテキスト）’の過程でもある。それ故、構成員の持つそれぞれの興味・要求・文化・価値観などが互いにぶつかる中で緊張や葛藤が生じる。けれども、そのように社会科授業の中で表面的・潜在的に存在する違いは、また新しいコミュニケーションが起きるきっかけと

して作用する。

本来‘コミュニケーション（communication）’は‘分かち合い’を意味するラテン語（communicare）に由来している。これは、人間が生来コミュニケーションを必要とする存在であり、その社会は構成員の間で行われるさまざまな相互作用に基づいて成立することを意味する。このような特徴は、社会科の教科アイデンティティや授業にも直接的に関連している。

それは‘社会’及び‘社会科’に関する多様な概念の中で‘望ましい市民的資質’とは、完成状態を意味するものではなく、社会現象の認識と知識の習得、価値や態度の涵養などを通じて継続的に追求しなければならない可能状態として解釈する傾向が強い点からも確認できる。ヴィゴツキーのZPD（近接発達領域）・第3空間（授業）状況内の分析のような表現は、学習者の思考変化とその過程に注目し、その大事さを吟味する代表的な概念（メタファー）である。

社会科教育において、授業中の子どもの思考変化を生かす授業開発や実践研究がなされてきた歴史は長い。しかしながら、そのような社会科授業では、授業構成員のコミュニケーションは独白ではなく、対話になっているのか、その対話はどのような様子なのか、その対話を通じて子どもたちはどのように成長しているのかに関しては、十分に解明されてはいない。これらの点を明らかにするために、計画と実践、教師と子ども、内容と方法をつなぐ‘第3空間⁸’の研究が求められているといえる。

2 社会科授業における独白から対話までの広いスペクトル

『社会科研究』の52号から72号までに掲載されている論文の中で実際の授業過程を一部でも扱っている論文は14編のみである。その中でも、ある資料の有効性を論ずる根拠として授業の一部を分析する研究を除くと、さらに社会科授業を過程として扱う論文の数は減る。

加藤（2006）論文と市位（2007）論文における授業は、存在する解答を子どもたちが受け入れるのではなく、仲間と共に対話・探究していく過程として扱われている。授業の特徴を説明と探究の両側で論ずる児玉（2008）論文もその方向性は同じである。これらの研究では、社会科授業においてその‘過程’が重要であると述べられている。しかし、授業を過程と想定する場合、1時間の授業の中で説明から探究までのスペクトル、又は説明式授業と探究授業の間に存在する多様なバリエーションに関して論ずる研究は極めて少ない。

本研究は、教師から子どもへ伝えていく一方的な過程ではなく、授業のコミュニケーション過程を通じて一人

の子どもからクラスへまたクラスから一人の子どもへ発展・継承されて行く過程として社会科授業を扱う。そのため、社会科授業過程におけるコミュニケーションを分析・解釈する枠を構築するアイデアとして野中郁次郎の‘SECIプロセス’を用いる⁹。

野中の理論は経営現場のイノベーションのため集団のアイデア(思考)を発展させてゆく過程を分析している。その理論において思考の発展はコミュニケーション過程を通じて促進されるものであり、それを段階化したのが‘共同化(Socialization), 表出化(Externalization), 連結化(Combination), 内面化(Internalization)’が循環するスパイラル過程である。このプロセスは、多様に使用することができる。まず、授業過程における子どもの思考変化を表す1次的な解釈ツールとして用いることができる。そして、子どもの思考変化は授業過程のコミュニケーションを通じて(発言するなり、聴くなり)行われるので、社会科授業コミュニケーションの様子を解釈する2次的なツールとして使用することもできる。

本来、野中は‘思考過程の変化’‘各過程が起きる場’‘場の設定・運営におけるリーダーの役割’の3側面でSECIプロセスを論じている。本研究ではこの3つの側面を‘子どもの思考変化’‘授業過程のコミュニケーション’として再解釈して適用するが、‘場の設定・運営におけるリーダーの役割’は、教師・子どもの二分法に基づいている既存のT・Sモデル¹⁰ではなく‘授業構成員’の概念として用いる。

以上のことをコミュニケーションのスペクトル上に表わすと、<表2>のようになる。このような変化は1時間の授業だけではなく、1単元全体の授業の流れにおいても適用できる。

3 社会科授業のコミュニケーション類型

(1) 社会科授業におけるコミュニケーション分析・解釈枠としてのSECI

多くの教師は‘授業が成功できなかった場合’それは自分の指導準備が足りなかったことに起因すると思えが

ちである。たとえば、子どもの興味を引くような資料やクラスのレベルに合わせたワークシートの開発に問題があって、授業がうまくできなかったと考える。そのため、教材研究に力を入れたりいろいろな研修に参加したりする。しかし、教師の精巧な授業設計だけで授業における教師と子どものズレを狭められると考えるには、限界がある。授業は教師と子どもが‘授業構成員として相互に意思疎通する過程(pedagogical communication)’と言う認識がない場合には、授業設計そのものが細かく構造化された独白にすぎないからである。

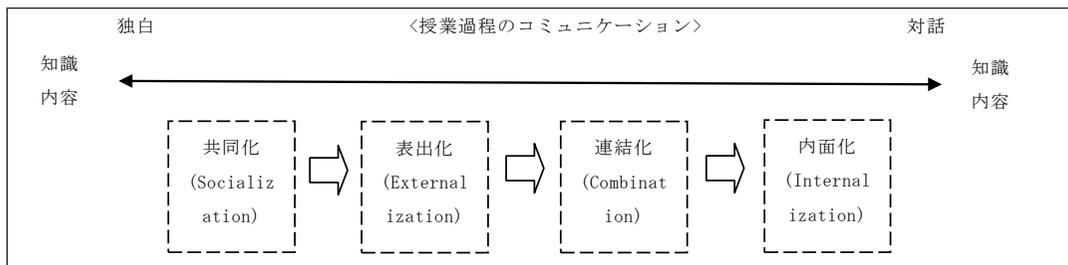
授業は、あらゆる学習計画や形式が適用できる実験場ではない。授業構成員として教師と各々の子どもが授業に関わる多様な脈絡が存在しているため、これからの授業・授業研究は‘発信と受信の一方的な教師と子どもの関係’ではなく‘教育的な相互の意思疎通に基づく授業構成員の対話’の方向へ積極的に転換する必要がある。独白から対話までの広いコミュニケーションのスペクトルを基に授業を解釈すると、授業過程で起きる多様な局面が目に入るようになるだろう。

そのため、本研究では社会科の実際の授業を事例として取り上げ、子どもたちの思考過程が変化する様子と授業コミュニケーション類型を分析・解釈する。授業コミュニケーション研究は、大きく2つの段階(授業観察及びデータ収集・授業分析及び解釈)に分けられる。授業観察の時は<表3>のような質的研究方法でデータを収集する。その際、研究対象として適切だと判断されるものに限定する必要があるため、本研究は韓日小学校6年社会科授業に限定して収集を行った。

授業観察の段階では‘教師・子ども’が構成員として授業に参加する様子を捉えるため、本時の授業撮影に加えて授業前・中・後のインタビューや授業で使われた多様な資料までデータとして収集する。

授業事例の分析・解釈は、国家水準教育課程(日本の場合、学習指導要領)と教科書、単元・授業前後の教師インタビュー、授業記録・授業中に使われたワークシートや子どものノート記録、子どものインタビュー資料に基づいて行う。まず、授業分析段階では分析対象である

<表2> 社会科授業コミュニケーションのスペクトル



＜表3＞ データ収集の方法

	単元・授業実施前	単元・授業実施中	単元・授業実施後
教師	インタビュー (授業意図や目的・子どもに関する事情)	インタビュー (授業の点検や反省) VTR授業録画	インタビュー (授業の総合的な批評) VTR授業録画
子ども	インタビュー	インタビュー VTR授業録画 ワークシートの比較分析	インタビュー VTR記録分析 ワークシートの比較分析

授業に参加する構成員たちの事実を確定するため、授業スクリプトを作成する。スクリプト上の発言や子どものワークシートなどを通して一人ひとりの思考変化の流れを横に並べる。解釈段階では、授業における発言を縦に並べ、授業構成員たちがお互いの思考過程に及ぼす影響を把握する。

子どもの思考過程を基に社会科授業のコミュニケーション類型を分類し、SECI プロセスに基づいてその特徴をまとめると、＜表4＞のように表すことができる¹¹。

ここでは、社会科授業におけるコミュニケーション類型と特徴は‘S→E→C→I’に発展して行くことを想定している。それは、Vygotsky や Piaget 理論のような認知心理学における思考発展の方向性に基づいていると考えるからである。

それ故、社会科の問題解決学習や意思決定学習などにしか適用することはできないと誤解される恐れもある。しかし、問題解決学習・意思決定学習・探究学習などを、授業モデルではなく、授業における‘課題’として解釈すると、社会科授業でその課題を解決する過程のコミュニケーションは、その類型を S - E - C - I として解釈することができる。

S型は 伝統的な教師主導の授業でよく見られるものであり、教師は内容を確認するため質問し子どもはそれに答える類型である。E型(S→E)も、S型のような問いと答えが中心になるけれども、教師は内容に関する理解水準を高めるために質問し、子どもはそれに答える。子どもの質問や答えを活用して理解深化を促進する場合もある。C型(S→E→C)は子どもらの理解を共有する多様性の認識へ焦点化するコミュニケーション類型である。しかし、教師の解釈にあわせて子どもが理解するように授業過程のコミュニケーションを導く特徴がある。I型(S→E→C→I)は、授業構成員の理解を共有し多様性を認識した上、自己の考えを発展させることに焦点化する類型である

授業事例の分析・解釈過程を通じてコミュニケーション類型と子どもの思考変化の関係やその関係に影響を及

ぼす要素を明らかにすること、今までの授業研究では明らかにすることがなかった方向から授業の様子を詳細に探ることができるからである。

(2) 社会科授業コミュニケーションの分析: K教諭の「北アメリカ」授業を事例

今までの授業研究では子どもの思考過程はブラックボックスのように扱われている。しかし、授業中の発言が多い子どもはもちろん、授業過程で自分の考えをあまり言葉で発しない子どもの場合でも、社会科授業で行われるコミュニケーションを通じてある影響を受けていることは確かである。それ故、本研究では収集した授業データから中心的な問いに関する授業前・授業後における子ども自身の思考変化を明らかにしようとする。

授業者のK教諭は、韓国ヨンワル市の公立小学校に勤務し、教職経歴約10年の中堅教師で、教職大学院を修了し研究会で社会科授業研究を続けてきた人である。6年生の担当は2012年で4回目。教科指導はもちろん子どもたちの扱いにもかなりのノウハウがある教師として評価されている¹²。

K教諭は、子どもが自ら考えて行くことを大事にしている。インタビューによると、本単元の授業を始める前に‘何を教えたら良いか’‘単純な知識伝達ではない社会科授業がやりたいけど、どうすれば良いか’‘子どもたちに何を考えさせるか’を悩んできたと言語¹³。その主な悩みは、社会科の知識と探究の間に生じる緊張を授業でどのように解決するかである。K教諭なりの結論は‘探究を通じて社会科学的な知識を見つけるようにする’だったと述べている。それ故、授業で提示される問題を通じて探究する過程で子ども自身の結論を基に対話しながら一般的な社会科学的な知識へつなげる授業に構成しようとする。

この「北アメリカ」の授業は2時間で‘米国は本当に強い国か’という問いを中心に、＜表5＞のような問いを通じて多様なアングルから世界を追究するように構成している。K教諭への授業実施前インタビューによると、当授業は＜表4＞の中で、C型又はI型に近い授業になりそうである。

まず、実際の授業過程で子どもの思考が変化の様子を表すため、授業中行われたコミュニケーションを文字化し、それを授業過程の主題別に区分すると次のように分けることができる。

1 時間目の授業は(1)前時の内容の確認(アジア)⇒(2)中心的な問い Q1の提示・意見発表(北アメリカと言われて、思い出すことは?)⇒(3)中心的な問い Q2の提示・意見発表(北アメリカの地域的な特徴は?)⇒(4)中心的な問い Q3の提示(米国は本当に強い国?)⇒(5)中心的な問い Q3に関する意見発表⇒(6)次回予告(中心的な問

<表4> 社会科授業におけるコミュニケーション類型

類型	コミュニケーションのパタン	特徴
S型		<ul style="list-style-type: none"> ○伝統的な教師主導の授業 ○子どもの知識習得へ焦点化 ○問いと答え(教師は内容を確認するため質問し、子どもはそれに答える。)
E型		<ul style="list-style-type: none"> ○伝統的な教師主導の授業 ○子どもの知識習得及び理解へ焦点化 ○問いと答え(教師は内容に関する理解水準を高めるため質問し、子どもはそれに答える。子どもの質問や答えを活用して理解深化を促進する場合もある。)
C型		<ul style="list-style-type: none"> ○教師の計画に基づいて子ども中心の授業 ○子どもたちの理解を共有する多様性の認識へ焦点化 ○解釈と理解(教師の解釈にあわせて子どもが理解するように授業過程のコミュニケーションを導く。)
I型		<ul style="list-style-type: none"> ○授業構成員中心の授業 ○授業構成員の理解を共有し多様性を認識した上で、自己の考えを発展させることに焦点化 ○共有と合意(話したり聞いたりするコミュニケーション過程で考えを共有し、自己の脈絡にあわせて考え直す。)

い Q3に関する自分の意見をまとめ、その根拠を調べて来る)」の流れに構成されている。

2時間目の授業は「(1) 前時の内容の確認 (北アメリカ) ⇒ (2) 中心的な問い Q1の提示・意見発表 (軍事力) ⇒ (3)

中心的な問い Q1の提示・意見発表 (人口) ⇒ (4) 中心的な問い Q1の意見発表 (経済力) ⇒ (5) 中心的な問い Q1の意見発表 (核兵器) ⇒ (6) 中心的な問い Q1の意見発表 (人種葛藤) ⇒ (7) 中心的な問い Q1の意見発表 (資源) ⇒ (8)

<表5> 各授業の中心的な問い

[2012. 11. 06. 「北アメリカ」1時間目] Q1：北アメリカと言われて、思い出すことは？ Q2：(Google Earthを見ながら)北アメリカ的地域的な特徴は？ Q3：米国は本当に強い国？ [2012. 11. 08. 「北アメリカ」2時間目] Q1：‘米国は本当に強い国か’に関する自分の仮説とその根拠 Q2：‘米国は〇〇だ’を使って自分の考え・根拠のまとめ
--

中心的な問いQ1の意見発表(先端科学技術)⇒(9)中心的な問いQ1の意見発表(移民・経済共同体構成)⇒(10)中心的な問いQ2の提示(‘米国は〇〇だ’を使って自分の考え・根拠のまとめ)⇒(11)中心的な問いQ2の意見発表・次回予告」に構成されている。

分析段階で授業に参加する構成員たちの事実を確定するため、授業スクリプトを作成して授業過程を主題別に区分し、各々の思考変化の流れを横に並べる。

例えば、<表6>のように2時間の授業で計8回(1時間目：1回、2時間：7回)の発言をしている子どもE④¹⁴は、当授業においては発言が少ない方である。これだけの発言で子どもE④の思考変化を明らかにするのは確かにむりだろう。むしろ、北アメリカに位置している国の名前は知っているけれど(1時間目：S28、2時間目：S261～S265)、ニュースなどをあまり見ないため(2時間目：S170)核兵器の問題など世界の事情に関する知識・興味が少ない方(2時間目：S131、S162)だと判断される可能性が高い。

しかし、授業スクリプトからみると子どもE④の発言の中で‘(核兵器を持っていることは)自分の国を守るためだから別に構わないです’は、一種のネタ(授業の材料)として機能している。

そのため、解釈段階では授業における発言を縦に並べ、授業構成員たちがお互いの思考過程に及ぼす影響を把握する。対話の流れをみると、子どもE④のその発言(S131)から‘全世界で核兵器を持っている国に関する資料をネットで調べて、核兵器の保有している国の共通点や核兵器を保有することの意味、なぜ核兵器の保有を禁じているのか’などに関する対話が始まるのが分かる。授業中の会話は子どもE④自身とクラスの子どもたちにどのような影響を与えたのかに関して、子どもE④の思考変化過程を明らかにしてみよう。

1時間目の授業で、K教諭は正確な資料を基に‘米国は本当に強い国か’に関する自分の考えとその根拠をまとめる課題を提示した。子どもE④は課題解決のため調べる過程で、自分だけの考えに根拠を付けてある程度は客観化させた。これが‘共同化(Socialization、暗黙知から暗黙知へ)’の過程である。

<表6> 子どもE④の発言

1時間目 -主題②	S28：(北アメリカと言われると思ひ出すことは)グリーンランド。
2時間目 -主題⑤	S131：(核兵器を持っていることは)自分の国を守るためだから、別に構わないです。 S162：(我が国の場合は)戦争の時に備えて…(核兵器を作らないか)
2時間目 -主題⑥	S170：ニュースはほとんど見ないので…
2時間目 -主題⑩	S261：北アメリカはハンマーだ。 S262：(再び)ハンマーです。 S264：なぜならば、強い国が多いからだ。 S265：(強い国は)米国とカナダとメキシコです。

2時間目の授業で、子どもE④はこれまで暗黙知として考えていたこと(S131)を発言したことは‘表出化(Externalization：暗黙知から形式知へ)’である。発言を通じて形式知に変換された子どもE④の考えはクラス全体が共有し、子どもたち相互のコミュニケーションのネタ(材料)として利用するようになった。この‘連結化(Combination：形式知から形式知へ)’の過程では、核兵器に関する断片的な知識から核兵器保有国、核兵器の存在理由、世界平和に関する多様な考えまでに広げられる。

もちろん、思考変化の様子を把握するためには発言表の一部分だけではなく授業全体における分析が求められる。体系化された形式知そのものが真正な意味で子ども自分の知に定立するためには‘自己化’する過程が必要である。

当授業では2時間目のまとめ部分に‘北アメリカは〇〇だ’と言う表現で自分の考えを表させると同時に、北アメリカに関する2時間の授業を通じて分かったこと・もっと知りたいことに関する作文を書かせた。授業の後、子どもたちの作文を分析した結果から、子どもE④の内面化(Internalization：形式知から暗黙知へ)’過程が現れる。

子どもE④の作文で下線の部分は、授業中の発言から見つけられなかった内容であるが、2時間目-主題⑤スクリプトや授業全体の流れから見ると、子どもE④がどの部分でどのような影響を与えられたかを把握することができる。

このように、ニュースはほとんど見ないと述べた子どもE④は、強い国の条件に関して考えたことがなく興味もなかった。「北アメリカ」授業の2時間において子どもE④の発言は少ない方だったが、授業コミュニケーションにおける授業構成員の間で行われる対話の相互作用・子どもE④の作文を分析すると核兵器や先進国に対する

<表7> 「北アメリカ」授業におけるコミュニケーション類型と子どもの思考変化

子ども	授業①(第1時)			授業②(第2時)	思考変化
A①	S17, S50, S108, S110, S111, S144	E	C	S11, S76, S77, S103, S109, S159, S160, S173S176, S276, S278	C
A②	S2, S16, S32, S34, S97, S100, S104, S124, S135, S143	C	・	・	・
A③	S4, S12, S36, S99, S126	I	I	S19, S72, S150, S152, S177, S186, S201, S203, S218, S234, S245, S266, S267, S268, S269	I
A④	S21	E	E	S115, S210	E
B①	S13	・	E	S65, S71, S74	E
B②	S43, S44, S45, S98, S103, S113, S123, S131, S138, S147	E	E	S7, S8, S32, S41, S56, S64, S78, S101, S129 S130, S140, S142, S154, S161, S171, S179, S180, S191, S192, S200, S227, S230, S243, S247, S250, S251	E
B③	S14, S39	E	E	S112, S122	E
B④	S26, S107	E	E	S18, S22, S24, S49, S55, S144, S174, S213, S246	E
C①	S29, S30	E	C	S68, S113, S273, S274	C
C②	S24, S25	E	I	S84, S86, S87, S255, S256, S272	I
C③	S139, S140, S141	C	・	・	・
C④	S20	E	C	S275	C
D①	S27	E	・	・	・
D②	S31	E	・	・	・
D③	S35	E	E	S13	E
D④	S23	E	E	S257, S258, S259	E
E①	S40	E	・	・	・
E②	S56	E	・	・	・
E③	S15, S53, S54, S102	E	E	S236, S280	E
E④	S28	E	C	S131, S162, S170, S261, S262, S264, S265	C
F①	S22	E	・	・	・
F②	S37, S38, S137	E	C	S10, S23, S30, S80, S124, S141, S143, S163 S202, S204, S232, S234, S235, S244, S283	C
F③	S46	E	C	・	C
F④	S47	E	・	・	・
対話類型	E型			C型	

授業コミュニケーションに参加する間、自ら感じた疑問(先進国はどのような国か)の答えを求めため思考するようになったことが分かる。

米国は本当に強い国か? 授業が終わってから、私は疑問を感じるようになった。米国は強いと言う人は多いけれど、その理由に関してはあまり真剣に考えていない。… 社会授業でその主題で討論した時も、子どもたちは核兵器・人口・軍勢力などの理由で米

国が強いと言った。しかし、そのような理由ではロシアや北朝鮮も強大国だという結論になる。… 私 が考える強大国（先進国）は貧富の差が少ない・競争力を持つ・人種差別がない・平等な国だ。… その意味では、我が国は強大国（先進国）ではない。…（子どもE④の作文中）

「北アメリカ」授業における子どもたちの発言をS1・S2のように表記し、1時間目・2時間目の授業を上記のような分析に基づいて子どもたちの思考変化を分析すると<表7>のように示すことができる。<表7>では、子どもE④をはじめ、1時間目と2時間目の授業が行われる流れにおいて思考が発展されたと思われる子どもら（A①、C①、C②、C④）が見える。これを上記の分析結果に基づいて考えると、子どもらの思考発展（E→C又はE→I）は授業コミュニケーションの類型がE型からC型に変化したことに影響されたと考えられる。

4 おわりに

以上の社会科授業コミュニケーションの分析は、先述した研究仮説の検討結果と関連して次のような3つの意義と特質を提示することができる。

第1に、社会と授業のメタ原理であるコミュニケーションの性格を包括的に捉える社会科授業研究の見方を提案したことである。これにより、各々の先行研究を社会科授業における代表的な共通土俵の上で再検討・再分類することができる。これは、社会科授業研究における新たな捉え方を提言することに役に立つ。

第2に、コミュニケーション過程としての社会科授業の特性に注目し、社会科授業過程におけるコミュニケーション類型とその特徴を明らかにする質的研究方法を探ったことである。この方法は、参与観察と質的分析を合わせたものであり、両者のメリットを併せもったものである。これは、社会科授業における構成員たちの様子を具体化し、教師の社会科授業計画・実践から子どもの見方・思考の変化まで考察しており、それを社会科授業コミュニケーションのSECI類型として特定する。本研究はこの方法を用いて従来とは異なる分析結果を導くことができる。

第3に、社会科授業の広いスペクトル（独白から対話まで）上で、授業過程における子どもの思考変化と授業コミュニケーションの様子を明らかにすることで社会科授業研究の改善方向を探ることである。従来の社会科教育研究において授業は、教育理論や授業モデルを適用する対象として扱われた場合が多い。そのような研究の理論（計画）と実践・教師の子ども・教授と学習・内容と

方法のように二分法的な見方は、社会科授業における多様な様子を表すには限界がある。

そのため、本研究は社会科授業のメタ原理としてコミュニケーションの特徴に着目し「社会科授業でその構成員らが一緒に社会科をする」こととして社会科授業研究の改善方向を提案しようとする。これは、社会科授業を二分法的に捉える従来の見方から一連のコミュニケーション過程として把握する見方への転換を図っており、これにより社会科授業の改善をめぐる議論を捉え直し新たな見解の構想が期待できる。

【注】

- 1) Dewey, J.(1916), *Democracy and Education*, Macmillan.
- 2) 本稿において「授業構成員」という表現は、教師と子どもたちを合わせて意味する言葉である。
- 3) ここでいう「社会化」はコミュニケーションを通して社会の意味を自分たちが作る社会科授業として「社会」化（Vergesellschaftung）の意味を持っている。
- 4) Richardson, V.(1997), *Constructivist Teacher Education: Building a World of New Understanding*, Falmer Press.
- 5) Cross, K.P.(1998), *Classroom Research: Implementing the Scholarship of Teaching*, *New Directions for Teaching & Learning*, 75, pp.5-12.
- 6) Dewey, J.(1916), *Ibid.*; Doyle, W.(1978), *Paradigms for research on Teacher Effectiveness*, *Review of Research in Education*, 5, pp.163-198.; Doyle, W.(1986), *Classroom Organization and Management*, In Wittrock, M.C.(ed.), *Handbook of Research on Teaching(3rd)*, Macmillan.; Marshall, H.H.(1990), *Beyond the Workplace Metaphor: Classroom as a Learning Setting*, *Theory into Practice*, 29(2), pp.94-101.; Spranger, E.(1928), *Der geborene Erzieher*, Heidelberg, (translated by キム・ゼマン, 天賦的な教師, ベヨンサ); Young, R. E.(1990), *A Critical Theory of Education: Habermas and Our Children's Future*, Pearson Education.; Young, R. E.(1991), *Critical theory and classroom talk*, Multilingual Matters Ltd.
- 7) 『社会科研究』の52号から72号まで、実際の授業過程を扱っている論文は以下のようなものがある。
①権五定（2001）「韓国社会科における「日本学習」の内容と授業構成の論理」『社会科研究』54号；
②松本康（2002）「問題解決学習における子どもの「学

- 力』『社会科研究』56号；③奥山研司(2003)「近現代史学習における‘音声’教材の復権 - ‘聴くこと’と‘視ること’の歴史意識をめぐる』『社会科研究』58号；④久保啓太郎(2003)「信念変容の授業構成原理 - L.E. メトカーフの社会科教育論の実現』『社会科研究』58号；⑤加藤公明(2006)「民主社会の担い手を育てる歴史教育 - ‘考える日本史授業’の実践を通じて』『社会科研究』64号；⑥原紺政雄(2006)「創造的認知のモデル’を活用した社会科学学習指導過程の有効性 - 介護プランづくりの授業における社会認識の深化』『社会科研究』64号；⑦井上奈穂(2006)「社会科教育における目標に対応した評価法 - 科学的探求にもとづく理論学習の場合』『社会科研究』65号；⑧市位和生(2007)「子どもの素朴概念を科学化・相対化する社会科授業 - 小学校第6学年の単元‘武士とは何か’の開発と分析を手がかりに』『社会科研究』66号；⑨福田喜彦(2007)「昭和初期における‘社会科’歴史授業実践の特質と限界 - 東京女子高等師範学校附属小学校の‘東京の歴史指導’の単元に着目して』『社会科研究』67号；⑩兄玉康弘(2008)「福岡駅’の実践の再検討 - 社会的対話の分析と理論比較』『社会科研究』68号；⑪兄玉修(2009)「社会科授業における問いの対比的構造』『社会科研究』70号；⑫土肥大次郎(2009)「社会的意思決定の批判的研究としての社会科授業 - 公民科現代社会小単元‘市町村合併と地方自治’の場合』『社会科研究』71号；⑬峯明秀(2009)「知識の量的拡大・効率化を図る授業のPDCA - 客観的実在としての社会的事実的知識を獲得する社会科』『社会科研究』71号；⑭宮本英征(2010)「社会形成をめざす歴史授業における発問構成の研究 - 世界史単元‘宗教を考える’を事例にして』『社会科研究』72号；⑮李貞姫(2010)「合理的問題解決をめざす韓国小学校社会科授業分析 - ‘韓半島大運河’問題の場合』『社会科研究』72号
- 8) 第3空間(Third Space)は、Lefebvreが概念化した‘再現の空間’を基にSojaが発展させた概念である。Lefebvreは、社会的に一般化された認知空間と個人的に特殊化され知覚空間の関係は、相互破壊・解体的で緊張度が高い再構成の過程として述べている。その過程で再構成された代案的な開かれた空間を指して‘再現又は生の空間(lived space)’として名を付けた。Sojaは、それを発展させて第3空間と言う表現を使っている。第3空間は変化に向かって開かれている活発な関係網を意味する。本稿では、その特徴に基づいてコミュニケーションが行われる社会科授業過程を表す表現として持ちした。
- 9) Nonaka, I.(1994), “A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation” *Organization Science*, 5(1) pp.14~37. Polanyi(1958)は、人間の知というものを、形式論理や理論体系のように形式化及び体系化された言語により明示的な伝達が可能な‘形式知(Explicit Knowledge)’と、イメージや技巧のように個人に強く体内化又は内在化され言語による伝達が難しい‘暗黙知(Tacit Knowledge)’の象徴的な2つの形態で区分した。この2つの境界は明確ではなく、知識は分化程度により2つの知識の間にあるスペクトラム上のどこかに位置するようになる。野中は、知識と言うのは言語化又は体内化された蓄積情報であると見なし、これを認識論の伝統的な分類である客観的知識と主観的知識で区分した。この時、客観的知識は言語化や形式化の可能性に着目し‘形式知’と呼び、主観的知識は言語化の困難性に着目し‘暗黙知’で名付けたと説明する。本研究では暗黙知と形式知が個人と集団そして組織の間で相互持続的に変換・移転しながら新しい知識が生成されていく概念としてSECIプロセス’を社会科授業における子どもの思考変化とそれに基づくコミュニケーション類型・特徴を研究する分析ツールとする。
- 10) T(Teacher)・S(Student)モデルはどの地域どの教科の授業でも教師と子どもの役割が決められている。それぞれの役割を遂行することにおいて性別・人種などの個人的な特徴は考慮しなし。つまり、教師が教えると子どもは学ぶということである。最近IREモデルを一部修正・補完してIRF(Initiation - Response - Feedback), ERF(Elicitation - Response - Feedback), QAE(Question - Answer - Evaluation)として表現する研究もある(バクテホ・カンピョンリョン(2003)「初等国語科の授業対話分析要素』『公州教大論叢』40(1))。
- 11) まだ、理論成立の初期段階であるため、各類型の間には曖昧な部分が残っている。それは質的研究における短所でもあるので、これから研究を進める中で補完する予定。
- 12) 研究対象の授業を担当した小学校教諭の場合、韓国の大学教授(ソウル教育大学・春川教育大学)から、社会科に興味を持って日頃授業研究に熱心な現場教員を紹介して頂いた。
- 13) 2012年10月30日のK教諭インタビューから抜粋。
- 14) A ①; グループ(ローマ字/A~F)・子ども(数字/1~4)、事例の場合は4人ごとに1つのグループを構成し、クラスは6つのグループになっている。