

ゲートキーピング理論を導入した社会科授業の構想 ～主体的学習者育成をめざして～

阿賀町立津川小学校 菊田 薫 (平成22年度)

【主張】

本研究は、教師のゲートキーピング「選択」「方向づけ」「修正」「評価」を行うことが主体的学習者育成につながると主張する。特に「修正」に着目し、学習の中心概念と児童の考えや発言を尊重する教師の姿勢が「修正」を行う要件として必要であることを明らかにした。

1 主題設定の理由

これまでの私自身の社会科授業を振り返ると、獲得させたい知識やその獲得過程が教師によって固定化されていた。教師が立てた計画通りに学習を展開しようとするために、計画になかった児童の発言を授業で扱わなかったり、教師の考えに児童を引き寄せようとする手立てを講じたりしていた。このため、児童は自ら疑問を表出したり、学習内容を意欲的に追究したりする姿を見せることが少なく、主体的に学習に取り組んでいるとは言えなかった。このままでは、児童が主体的に学ぶ力を抑制し、地域の構成員の一人や主権者としての意識を育成できないと感じていた。そこで、ゲートキーピング理論に着目し、その具体を明らかにすることで主体的学習者を育成しようと考えた。

2 ゲートキーピング理論について

ソーントン (2012) を参考にゲートキーピング理論について解釈を行った。その結果、ゲートキーピング (GK) として考えられる行為は以下である。

GK	具体的な内容
「選択」	単元のどの場面でどのような教材や教科内容を盛り込むのかを選択すること。単元のどの場面でどのような教育方法を用いるのかを選択すること。(単元作成時に実施)
「方向づけ」	児童が教科内容を効果的に獲得できるように児童の興味関心に沿うような話題を盛り込むなど意図的に仕組んでいくこと。児童の好奇心を刺激するような資料や視点の提示・提案をすること。(単元作成時・授業時に実施)
「修正」	児童の様子や興味関心を受けて、教科内容や教育方法を修正すること。その中には取捨選択を含む。(授業時に実施)
「評価」	教育方法や教材配列、カリキュラムと教材の関係性について評価を行い、教材配列の順序を変更したり、必要があれば補助教材を追加したりすること。(授業後に実施)

この4つの行為には順序性が考えられる。単元作成時に「選択」「方向づけ」として資料の選定や準備を行い、授業時に児童に対して「方向づけ」を実施する。授業時に教師が必要と考えれば「修正」が行われ、授業後に「評価」を実施する。

3 研究仮説

小学校社会科授業を対象としてゲートキーピング理論を取り入れた学習単元や授業を展開していくことで、主体的学習者を育成することができるだろう。

4 主体的学習者とは？ (目指す児童の姿)

【本研究における主体的学習者の捉え】

授業場面 (振り返りへの記述も含む) において児童が教師の手立てによって

- ア 疑問を表出する姿
- イ 学習内容や検討方法への見通しをもったり考えたりする姿
- ウ 学習内容について継続的に追究しようとする姿

※新しい学習指導要領が目指す姿 (中央教育審議会 2015), 浅海・野島 (2001), 田畑 (2016), 田村 (2017), 佐藤 (2020), 澤井 (2021) をもとに検討。

5 研究の検証方法

(ア) GK 学習単元 (「選択」「方向づけ」によって学習を計画して「修正」「評価」を加えながら実践を行うもの) の作成・実施

(イ) 授業記録・児童の振り返りの記述分析

(ウ) 主体的学習者尺度 (右表) による結果分析

※主体的学習者尺度は、先行研究から主体的学習者に関わっていると考えられる尺度を抽出し、文言を修正して作成した。それを予備調査として五泉南小学校の3年生以上の児童226名に実施した。その結果を因子分析し、天井効果が見られた項目を削除した。さらに先行研究の知見から2因子解を適当と判断し、最尤法により因子抽出を行った。2因子をそれぞれ「F1 疑問性・追究性」「F2 見通し」と命名した。

因子	No.	項目
F1 疑問性・追究性	1	①社会の学習問題を解決したり目標を達成したりするために、むずかしいことがあってものりこえることができる。
	2	④社会の学習で新しいやり方や考えをつくり出そうと努力することができる。
	3	⑦社会の学習で問題を考えるときに自分の能力や知っていることを、どのように使えばよいかを考えることができる。
	4	②社会の学習で他の人どちがう考えや意見であったとき、なぜちがうのかを考えたり聞いたりすることができる。
	5	⑤社会の学習で「次は～を調べればよい」など計画的に学習を進(すす)めることができる。
	6	③社会の学習がおもしろいと感じる。
F2 見通し	7	⑥社会の学習のときに「～すればできるかも」や「～だと思う」など、見通しをもって考えることができない。
	8	②社会の学習問題を解決したり、目標を達成したりするために最後までやりとげることができない。
	9	⑩社会の学習で他の人の意見や考えを聞いて、自分の考えを深めたり変えたりすることができない。

6 研究の実際 (実践1)

(1) 実践1の概要

五泉南小学校4年1組を研究対象として実践を行った。実践単元は「ごみはどこへ」で、実践実施期間は2022年5月から6月である。児童の実態を調査し、GK 学習単元の作成を行った。

GK 学習単元1時間目に「修正」が行われた。学校のごみ箱の中身を調べさせるという「方向づけ」でごみの内容を探っていると、児童は給食に関係するごみが入っていないことに気付いた。そこで、児童は「給食のごみは別にする」「分けて入れられている」と発言をした。それを聞いた授業者は、児童はごみの量や種類ではなく分別に注目していると判断した。また、児童が分別について考え始めれば、リサイクルの仕組みや方法に話が至ると考えた。計画ではGK 学習単元3時間目に設定するはずだった「ごみはどのように処理されているのだろうか?」という中心概念に迫る学習問題を設定した方がよいと判断し「修正」を行った(学習の順序を入れ替える「修正」)。

また、GK 学習単元3時間目にも「修正」が行われた。学習方法について話し合った場面で児童は「見学に行く前に話し合いを行いたい」と発言した。授業者は、見学後に話し合いを行う計画だったが、見学前の調べ学習の成果を共有させて疑問点を明らかにすることで児童が見学に行く際の視点が明確になり、学習の見通しをもちやすくなると考え、学習時間を1時間追加した(学習方法を変更する「修正」)。

この一連の「修正」が、児童の「エコスラグについて知りたい。」「埋められた灰はどうなるんだろう?」等、疑問を表出する姿、学習内容について見通しをもったり追究しようとしたりする(主体的学習者(ア)(イ)(ウ))姿につながったと分析できる。

また「修正」を行う際に授業者は、「ごみ処理には多くの人が関わっており、衛生的な処理や資源の有効活用ができるように進められ、生活環境の維持向上に役立っていることを理解する。」という中心概念を意識していたことが見出された。授業者は常に中心概念を意識しており、児童の授業中の様子と中心概念を常に関連させて「修正」を行うかを判断していた。

実践後に主体的学習者尺度を用いて児童の主体性がどのようであったかを分析した。主体的学習者尺度の結果をもとに実践対象学級の事前と事後の違いについて、分散分析によって比較検討を行った。その結果、項目の総点 ($F(1, 29) = 7.54, p < .05$) と尺度F2 見通し ($F(1, 29) = 6.24, p < .05$) で事前と事後に有意差が生じた。しかし、F1 疑問性・追究性では有意差が出なかった。

(2) 実践1の成果と課題

実践1から得られた成果と課題は以下である。

【成果】

- ・ゲートキーピングの有効性(特に、児童に見通しをもたせる点について効果的であること)を明らかにしたこと。
- ・「修正」を行う際に教師は学習で獲得させたい中心概念を意識して「修正」の判断を行っていることが見出されたこと。

【課題】

- ・疑問性・追究性についてゲートキーピングが有効であることの検証を再度行う必要があること。
- ・「修正」と考えられる事例をさらに検証し、「修正」の他の要件を探る必要があること。

(3) 実践1を受けて

GK学習単元を別単元で再度構想し、疑問性や追究性に関してもゲートキーピングが有効であることや「修正」を行う際の教師の思考についても分析する必要があると考えた。

7 研究の実際(実践2)

(1) 実践2の概要

五泉南小学校4年1組を研究対象として実践を行った。実践単元は「先人の努力を未来へ」で、実践実施期間は2022年11月から12月である。児童の実態を調査し、GK学習単元の作成を行った。

GK学習単元2時間目に「方向づけ」を行った。五泉市の繊維産業が盛んな実態に気付かせ、「なぜこんなに盛んに？」と考えさせる「方向づけ」によって学習問題が設定された。また、GK学習単元4時間目には、五泉市の織物産業が直面した1920年代の苦境について学んでいると児童が「ピンチがチャンス」と発言した。この発言を「方向づけ」に使えろと考えた授業者は「でもこれをどうやってチャンスに変えたんだろうね」と問い返した。この「方向づけ」がその後、別な苦境(1945年頃の事象)を学んでいる際に生かされ、「どうやってやったんだろう？(どうやって苦境を乗り越えたんだろう？という意味)」の発言につながったと分析された。

GK学習単元8時間目には「修正」を行った。授業者は戦後の五泉市のニット生産額の変化を児童に見せ、その変化から課題解決の方策について考えさせようとしていた。しかし、児童は生産額が増加した要因や1991年以降急激に減少した要因について考えたいと発言した。さらに、「それ(要因)を知らないと作戦が考えられない」とも発言した。これを受け、授業者は生産額上昇の増減の原因を考えさせることで、先人の取組や苦労や努力をさらに考えさせる機会となり、さらに、方策を考える上でも必要な情報となると判断した。計画を「修正」して1時間学習を追加し、原因を考えさせる授業を行うことを決めた(学習内容を変更する「修正」)。この場面で児童は「生産額の増減の理由は何だろう」と疑問を表出したり、学習問題解決のために生産額の増減を知りたいと見通しや追究意欲をもったりしていた(主体的学習者の姿(ア)(イ)(ウ)の姿)。

8時間目の様子を見取った「評価」では、児童は五泉市ニットの今後に注目する記述をしていた。五泉市ニットの値段に注目する考えが多かったことを受け、授業者は次時に五泉市ニットの現在の取組や方向性を示す資料を用意することにした。この場面で授業者は中心概念を意識しつつ、授業での子どもの様子と学習内容との関わりを考慮して「評価」を行っていた。

実践後に主体的学習者尺度を用いて児童の主体性がどのようであったかを分析した。主体的学習者尺度の結果をもとに実践対象学級の事前と事後の違いについて、分散分析によって比較検討を行った。その結果、項目の総点($F(1, 29) = 4.69, p < .05$)と尺度F1 疑問性・追究性($F(1, 29) = 6.95, p < .05$)で事前と事後に有意な差が生じた。しかし、F2 見通しでは有意な差が出なかった。

(2) 実践2の成果と課題

【成果】

- ・ゲートキーピング「選択」「方向づけ」「修正」「評価」の有効性(疑問性や追究性に関しても有効であることを明らかにしたこと)。
- ・教師が「修正」を行う際は中心概念を意識して行われる。

【課題】

- ・「修正」が行われる場面では中心概念を意識する以外の要素もあると考えられる。

課題を受け、教師が「修正」を行う際の判断基準は中心概念以外にも存在すると考えることができた。その点から、様々な教師の「修正」場面を分析し、「修正」の判断基準を明らかにしたいと考えた。そこで、五泉南小学校で同じ学年の指導に当たっているX教諭とY教諭の「修正」場面を分析することとした。

(3) X教諭の「修正」

X教諭は、「自然災害に備えるまちづくり」の単元で実践を行った。実践実施期間は2022年9月から10月である。児童の実態を調査し、GK学習単元の作成を行った。

X教諭は、GK学習単元1時間目に児童と学習問題「五泉市では大雨災害にそなえてどのような準備が行われているのだろうか?」を設定しようと考えていた。しかし、児童は、「テレビみたいに自衛隊の人が来て助けてくれる。」「自衛隊の人って何しているんだろう。」等、自衛隊の災害時の働きに注目する発言が多く見られた。そこで、X教諭は当初の計画を変更し、災害発生時の自衛隊の働きについて焦点化して学習を進めることとした。この「修正」は児童の実態を受けて学習内容を追加し、中心概念へ迫るための道筋を変更する「修正」であると考えられる。

この「修正」についてX教諭は、「中心概念は頭にあったが、それよりも児童が何を考えているか。児童がどのように考えているかで中心概念への迫り方は異なってくると思う。」と話していた。X教諭の授業や話から、「修正」には児童の発言を中心概念到達のために生かそうという教師の姿を見出すことができる。

(4) Y教諭の「修正」

Y教諭は、「先人たちの努力を未来へ」の単元で実践を行った。実践実施期間は2022年11月から12月である。このGK学習単元は筆者が作成したものをY教諭と共有し、中心概念等を確認し合ってY教諭が実践した。

Y教諭は7時間目に「修正」を行った。戦後に五泉市ニットの生産額が回復した要因を考えている場面でA児の「織物産業からニット産業に変えた。」という発言を取り上げ、「なんでこれこう思ったの?」と問い返した。A児の説明を受けて「なるほど。(他の児童に対して)織物とニットって違いますよね?」と全体に問い返すと、多くの児童は「えっそうなの?」と反応した。その反応を受けてA児は「織物とニットは…違う…同じじゃない。簡単にできるから織物からニットにしたってこと…かな。」と説明をすることができた。

Y教諭はニットと織物の違いに目を向けさせ、「織物=ニットとは限らない」という理解につなげることができた場面であった。A児の発言をもとにして社会的事象についての理解をそろえようとした「修正」の場面であったと考えることができる。

Y教諭の「修正」からも「修正」の場面において、児童の言葉を生かそうとする教師の姿を見出すことができた。

(5) 他教師のゲートキーピング分析を通しての成果と課題

【成果】

・「修正」を行うには「児童の考えや発言で授業をつくる」という教師の姿勢が必要である。(学習内容の追加する・学習問題を設定する・児童の言葉を用いて社会的事象を説明する場面)

【課題】

・「修正」場面が多岐に渡っており、主体的学習者との関連性を1つ1つ検証していく必要がある。

9 研究の成果と今後の展望

本研究での成果は、ゲートキーピング「選択」「方向づけ」「修正」「評価」を行うことで主体的学習者が育成される点、児童の実態や発言から授業を「修正」することが主体的学習者育成につながる点、「修正」は授業者が中心概念を意識するとともに、児童の考えや発言を生かして授業をつくるという教師の姿勢が必要である点を見出したことである。

今後は「修正」についてさらに研究を積み重ねていく必要がある。「修正」の要件や場面について、多くの教師の行動をより細かく検討していきたい。また、見出した点以外にも「修正」の要件は存在すると考えられる。分析した授業が5本とまだまだ不足しているため、多くの授業を分析し、他に「修正」に必要な要件はあるのか、教師は何をもとに「修正」を判断するのかを考察する必要がある。また、ゲートキーピング理論を授業づくりや授業研究の際に教師が視点として使用できるようにフレームワーク化していくことも試みたいと考えている。