

ゲートキーピングを導入した社会科授業の構想

～主体的学習者の育成をめざして～

菊田 薫（教育実践コース）

1 問題意識

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の解釈について

ソートン（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、ゲートキーピングとして考えられる行為は以下である（表1参照）。

表1 ソートン（2012）から見出されたゲートキーピング

ゲートキーピング	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 本研究での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。

4 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）主体性アンケートの結果分析

表2 作成した主体性アンケート

No.	観点	アンケート項目
1	意欲	社会の学習が楽しい。
2		社会の学習が分かる。
3		見学や先生以外の方（外部の先生）のお話を聞くのは勉強になる。
4		調べ学習をすることは楽しい。
5	見通し	社会の学習で「なんでだろう？」「知りたい！」と考えて学習している。
6		問題を解決するためにどのように調べればよいか見通しがもてる。
7		社会の学習をしている途中や終わった後に新しい疑問が出てくることがある。
8	対話	友だちの考えを聞いて、「なるほど」と思うことがある。
9		友だちの考えを取り入れてふりかえりを書くことがある。
10		友だちと話し合ったり、友達のを聞いたりすることは大切だ。
11		社会の学習で学んだことを発表したりまとめたりする活動が好きだ。
12		社会との関わり
13		最近の出来事・ニュースなどを知っていることは大切だと思う。

※主体性アンケートは、児童の社会科授業における主体的学習者としての意識を判断するために作成・実施した。

5 研究の実際（実践1）

（1）実践1の概要

F小学校4年I組を研究対象として実践を行

った。実践単元は「自然災害に備えるまちづくり」で、実践実施期間は2021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3時間目に行った「方向づけ」は、児童が調べた内容を共有させるものであった。その結果「自分たちや地域の人以外にも除雪車で除雪をする人が存在するが、それが誰か分からない」という疑問が学級全体で生じ、「調べたい」と意欲をもつ（主体的学習者ア・ウ）姿につながった。

GK学習単元5時間目には「修正」を行った。高速道路上に滞留した車をどのように出すかを考える場面で、児童が「高速道路の出口から入れればいいんじゃないかな？」と発言した。ここで授業者は児童に「緊急時には高速道路の出口からも車両を出すことができる」という新たな知識を獲得させられると考えた。そこで、授業者は「出口から出しているの？」と問い返し、児童に考えさせた。この話し合いによって児童は資料を見直したり、意見を出し合ったりする（主体的学習者イ・ウ）姿を見せた。

実践後、主体性アンケートを活用し、分析を行った。対象学級（4年J組）の結果を分散分析したところ、主体的学習者の意識は事後の方が有意に高かった（ $F(1, 35) = 8.564$, $p = 0.005$, $\eta^2 = 0.197$ ）。対象でない学級（4年J組 ※4年J組では「選択」「方向づけ」「評価」のみ実施）の結果を分散分析したところ、主体的学習者の意識に事前と事後で変容は認められなかった。

（2）実践1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」によって、主体的学習者が育成されることが考察された。
- ・「選択」「方向づけ」だけではなく、授業中の児童の思考や学習状況を踏まえた「修正」を行うことで主体的学習者が育成される可能性を見出した。

【課題】

- ・「修正」について先行研究から内容が明らかになっていない。

（3）実践1を受けて

実践1で「修正」が主体的学習者育成に関わっていることが示された点を受け、先行研究から「修正」について考察した。その結果、「修正」には、以下の役割があると考察された。

- ① 児童の学習理解をそろえる。
- ② 児童の実態を受けてねらいへの道筋を変更する。

- ③ 児童の実態を受けてねらいを追加する。
 - ④ 児童がさらに追究したいと考える問題や課題が発生し、教師が計画を変更する。
- ※①～④には、教師が授業中に「修正」の必要性を捉えて実施するものと、教師が授業中に「修正」の必要性を捉えたが、その授業時間中は「修正」を行わずに次時間以降で「修正」を実施するものがある。

実践2では、考察された「修正」の役割を踏まえて実践を行い、その際の教師の考えや判断について分析を行う。

また、主体性アンケートにさらなる客観性と妥当性を加えるために主体的学習者尺度を作成した。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F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。先行研究の知見から

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	② 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	③ 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	④ 社会の学習で他の人たちがうかがう考えや意見があったとき、なぜちがうのかを考えた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	⑥ 社会の学習がおもしろいと感じる。
F2 見通し	7	⑦ 社会の学習のときに「～すればできるかも」や「～だと思ふ」など、見通しをもって考えることができる。
	8	⑧ 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る。
	9	⑨ 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る。

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。

表3 作成された主体的学習者尺度

6 研究の実際（実践2）

（1）実践2の概要

F小学校4年K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の処理過程や方法に着目した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（児童の実態を受けてねらいへの道筋を変更する「修正」。「修正」の役割②にあたる。）。

また、GK 学習単元 3 時間目にも「修正」が行われた。学習方法を検討した場面で児童は「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確にすることで児童が見学に行く際の視点がより明確になると考え、話し合う時間を 1 時間追加した。

この一連の「修正」によって、児童は「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）姿が見られた。

また「修正」を行う際に授業者は、「ごみ処理には多くの人に関わっており、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 F 2 見通し（F（1, 29）=6.24, $p < .05$ ）で事後の方が有意に高かった。しかし、F 1 疑問性・追究性では有意差が認められなかった。

（2）実践 2 の成果と課題

【成果】

・「修正」の詳細な定義づけを行い、具体的な事例をもとに「修正」をはじめとするゲーティングの有効性（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」を行う際は学習を通して獲得させる中心概念を意識することが必要であることを見出したこと。

【課題】

・より多くの「修正」と考えられる事例を通して「修正」の役割や要件について拡大や強化を図ること。

（3）実践 2 を受けて

実践 2 での課題を受けて実践 3 では、F 小学校で第 4 学年を担当している他の学級担任（X 教諭【採用 20 年以上】・Y 教諭【新採用】）の協力を得て、「修正」の際の判断や思考を分析することとした。

7 研究の実際（実践 3）

（1）実践 3 の概要（実践者は筆者）

F 小学校 4 年 K 組を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。児童の実態を調べ、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。H 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、H 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」に使えると考えた授業者は「でもこれをどうやってチャンスに変えたんだろうね」とつぶやいた。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「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）」という発言につながった。

GK 学習単元 8 時間目には「修正」を行った。授業者は戦後の H 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（「修正」の役割④。児童がさらに追究したいと考える問題や課題が発生し、教師が計画を変更する「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）。

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、項目の総得点 (F (1, 29) = 4.69, $p < .05$) と尺度 F 1 疑問性・追究性 (F (1, 29) = 6.95, $p < .05$) で事後の方が有意に高かった。しかし、F 2 見通しでは有意な差は認められなかった。

(2) 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「H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ねらいへの道筋を変更する「修正」(「修正」の役割②)であると捉えられる。

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て、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。」と話した。X教諭の授業や話から、「修正」には児童の発言を学習問題解決に生かそうという教師の姿を見出すことができる。

(3) 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、GK学習単元7時間目に戦後にH市のニット生産額が回復した要因を考えている場面で「修正」を行った。T児が「織物からニット産業に変えた」と発言したことを受けてY教諭「どうしてそう思ったの？」と問い返している。こう問い返した意図について、「織物=ニット」と考えていた児童が多い中でT児の発言は「織物=ニットとは限らない」という理解につなげられると考えたからとY教諭は分析している。また、Y教諭はT児の発言以外にも「どう

してそう考えたの?」「なんでそう思ったの?」と児童の考えの根拠を丁寧に聞こうとしていた。その結果、7時間目は予定していた学習を終えられず、次回に学習のまとめを持ち越すことになった。これについてY教諭は「児童の考えの意味を理解してそれが中心概念にどうつながるかを意識したかった」と振り返っていた。

このY教諭の話から、これは児童の理解をそろえるための「修正」であり、「修正」が行われる背景には児童の考えの根拠を丁寧に聞こうとした教師の姿があると捉えることができる。

(4) 実践3の成果と課題

【成果】

- ・「修正」は中心概念を意識して行われる。
- ・「修正」には「児童の考えや発言を生かしたい」「考えや発言の根拠を大切にしたい」という教師の姿勢が必要。

【課題】

- ・「修正」の実際と主体的学習者との関連性のさらなる分析が必要である。

8 研究の成果と今後の展望

本研究での成果は以下である。

- ゲートキーピングが「選択」「方向づけ」「修正」「評価」という行為であると捉え、それを行うことで主体的学習者が育成されることを明らかにできた点。
- 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ことを見出した点。
- 「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、考えや発言の根拠を大切にしたいという姿勢が必要であると考察された点。

今後は「選択」「方向づけ」「修正」「評価」の1つ1つについて分けて研究を積み重ねる必要性を感じている。それぞれのどのような手立てが主体的学習者育成につながるかに言及し、ゲートキーピングの具体性をより高めていきたい。また、「修正」の要件についてもより細かく検討する必要がある。中心概念に到達するまでには、各時間で解決していく学習課題がある。その学習課題と「修正」を判断する教師の意識との関連性についても考察していきたい。

引用文献

- ・ スティーブン・J・ソントン『教師のゲートキーピング 主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて』、渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田諭訳、春風社、2012