

# 広島大学学術情報リポジトリ

## Hiroshima University Institutional Repository

Title	生活科の授業デザイン・実施における教師の役割に関する研究 : 単元「まちたんけん」における教師のゲーティングのケース・スタディー
Author(s)	金, 鍾成; 河原, 洸亮
Citation	初等教育カリキュラム研究, 6 : 41 - 50
Issue Date	2018-03-31
DOI	
Self DOI	<a href="https://doi.org/10.15027/45478">10.15027/45478</a>
URL	<a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00045478">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00045478</a>
Right	Copyright (c) 2018 初等教育カリキュラム学会
Relation	



# 生活科の授業デザイン・実施における教師の役割に関する研究

—単元「まちたんけん」における教師のゲートキーピングのケース・スタディー—

金 鍾成<sup>1</sup>, 河原 洗亮<sup>2</sup>

## 要約

子どもの生活を学習対象とする生活科は、子どもや教材を中心に研究が進められ、授業をデザイン・実施する主体である教師の姿が隠されてしまう傾向にあった。そこで、本研究は、A教師が行った単元「まちたんけん」のデザイン・実施のナラティブを記述・分析し、生活科における教師の役割を考察するケース・スタディーを行う。具体的には、ゲートキーピング論から理論的フレームワークを抽出し、それをもとに学習指導案、授業参観のフィールドノート、ワークシート、事例児童とのインタビュー、教師とのインタビューを収集し分析した。本研究の成果として、①生活科「でも」教師のゲートキーピングが授業デザイン・実施において重要な位置を示すことを明らかにし、生活科における新たな研究領域の可能性を提案したこと、②生活科「ならでは」のゲートキーピングとして、「ゲートキーパー」「案内者」「交渉者」の3つの教師の役割を指摘したことが挙げられる。

キーワード：生活科，授業デザイン・実施，まちたんけん，ゲートキーピング，ケース・スタディー

## 1. 問題の所在

同じ学習指導要領に準拠し、同じ教科書を使っているにもかかわらず、全ての授業は異なる。各々の教師は、自らの教育観や子どもの状況などを踏まえ、公的カリキュラムを解釈するからだ。米国の教育学者スティーブン・J・ソントン（Stephen J. Thornton）は、門番（gatekeeper）というメタファーを用いて教師の役割を説明し、ゲートキーピングと名付けた<sup>1)</sup>。氏の著書を訳した渡部は、ゲートキーピングとは「カリキュラムを実行する教師が、意図的にせよ無意識にせよ、自らの問題関心や教育観、価値観などから時として公的カリキュラムの設計者の意図とは反する調整を行う」<sup>2)</sup> ことであるとまとめている。

ところで、生活科では上記の教師のゲートキーピングに関する議論はあまり行われてこなかった。生活科は、子どもの生活そのものを学習対象とし、授業デザイン・実施<sup>3)</sup> において子どもの興味・関心を積極的に尊重する<sup>4)</sup>。このような教科の性格上、生活科授業に関する研究は、子どもを中心に据えた研究<sup>5)</sup> やそれに基づいた授業の開発研究<sup>6)</sup> が主流であった。教師が授業に関する意思決定を行うことや、授業における最終決定者であるということは、教師の授業における権力を強めるというイメージを与えてきたのではなかろうか。

<sup>1</sup> 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 院生

<sup>2</sup> 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 院生

しかしながら、いくら子どもを重視するからといって、教師のゲートキーパーとしての役割は変わらない。言い換えると、子どもを重視した授業をデザイン・実施するのは教師であり、教師のゲートキーピングによって生活科らしい授業の実現が可能になることもあれば、またその逆もありうる。だからこそ、子どもに関する研究やそれに基づいた授業を提案するだけでなく、教師が子どもを含む様々な要因をどのように調整しながら授業をデザイン・実施するのかを明らかにする研究が求められる。

そこで、本研究は、子どもの興味・関心、子どもの生活圏、地域社会の状況、同学年との連携などの多数の要因が複雑に絡む単元「まちたんけん」を事例に、ある教師が行ったゲートキーピングのナラティブを描き、それを分析するケース・スタディーを行う。そうすることで、①これまでブラックボックスとなっていた教師のゲートキーピングを実証し、②その結果を踏まえて生活科の授業デザイン・実施における教師の役割を考察する。

## 2. 教師のゲートキーピング論

本章では、教師のゲートキーピングに関する先行研究を整理することで、ゲートキーピングへの影響の要因を抽出し、本研究を分析するためのフレームワークとして活用する。

ゲートキーピングの概念は、教育学研究固有のものではない。例えば、マス・コミュニケーションの研究では、教育学よりも先にその概念が用いられてきた。渡辺は、1980年代の国内におけるマス・コミュニケーションの研究が「マス・コミュニケーションの制度、受け手、マス・コミュニケーションの内容、マス・コミュニケーションの効果」<sup>7)</sup> だけを取り扱っていることに問題を提起した。換言すると、マス・コミュニケーション以前に行われる、情報発信側のゲートキーピングに注目する必要性を述べたのである。

具体的には、新聞社のデスクが何を記事として採用するかを決定する際は、「かなり主観的な選択がなされ…(中略)…経験、態度、ニュースの伝達はかくあるべきだとする機会など」<sup>8)</sup> の要因が影響を及ぼす。つまり、より良いマス・コミュニケーションを追求するためには、発信側のゲートキーピングを研究しなければならないのである。上述したマス・コミュニケーションの研究状況は、教師(送り手)のゲートキーピングに対する研究がされてこなかったこれまでの生活科の研究状況と類似する。

教育におけるゲートキーピングの研究は、社会科教育を中心に行われてきた。個々の教師が抱く教科論・目標論によって授業が大きく変わる社会科の性格を考えると、社会科がゲートキーピングの概念に着目したことも無理なく理解できよう<sup>9)</sup>。

社会科においてゲートキーピングの概念を提唱したソントンは、これまでの教師の意思決定に関する研究をまとめ、教師が考える教育目標がゲートキーピングの鍵となることを明らかにした<sup>10)</sup>。しかし、それだけがゲートキーピングに影響を及ぼすというわけではない。氏は、子ども、社会、学問の研究成果が教師の教育観に影響を及ぼすことも指摘する<sup>11)</sup>。このように、教師のゲートキーピングには、教師の主観性、生徒や学校を取り巻く社会的な文脈、教科の特質といった三つの範疇が複雑に絡んでいるため、これらの要因とその相互関係を意識した分析に取り組む必要がある。

しかしながら、国内におけるゲートキーピングの研究では、上述した要因の一部だけを取り上げているように見える。例えば、教師の教育観だけに焦点を当てた事例分析<sup>12)</sup> や教師の教育観を揺さぶることで教師の新たなゲートキーピングを支援する研究<sup>13)</sup> がここに当てはまる。これらの研究は、ソー

ントンが最も強調した教師の教育観を取り上げてはいるものの、それに影響を及ぼす他の要因までは考慮していないことに課題が残る。

この点で、ゲートキーピングに影響を及ぼす多様な要因を考慮しながらその分析に取り組んだ草原<sup>14)</sup>と川口<sup>15)</sup>の研究は参考に値する。草原は、自ら開発した「アジア地誌」の学習材を5人の社会科教師に配布し、それらをどのように活用しながら授業をデザインするのかを調査した。その際、草原は各教師がそれぞれの教育観はもちろん、学校のICT環境、地域の教育水準、各学校における社会科を担当する教員の数、学校の地域的な特色などを念頭に置いてゲートキーピングを行っていることを明らかにした。また、川口は一人の高校教師の日本史カリキュラム作成における支援者として共同研究に参加し、その教師のカリキュラムデザインにおけるゲートキーピングを分析した。その際、氏は「学習指導要領や教科書といった外的要素と学校や生徒といった内的要素の双方」<sup>16)</sup>が教師のゲートキーピングに影響を及ぼしていることを明らかにした。

本研究では、ソートンや草原、川口に学び、①教師の問題意識を含む教師の教育観、そして②それに影響を及ぼす子ども、③学校を取り巻く文脈、④教科の特質、これらを分析のフレームワークにする。社会科におけるゲートキーピングの研究がこれらの4つの要素の一部だけを取り上げてきたことの反省を踏まえ、本研究では図1のように、上記の4つの要因を総合的に考慮し、生活科の授業デザイン・実施におけるゲートキーピングの分析を試みる。

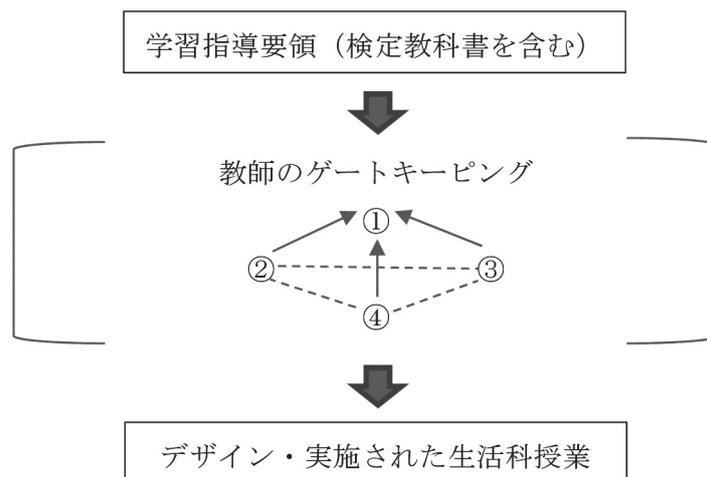


図1. 本研究の分析フレームワーク  
(筆者ら作成。実線は直接的影響を、点線は間接的影響を表す)

### 3. 研究方法

#### 3.1. 研究対象

本研究の主な研究対象は単元「まちたんけん」をデザイン・実施したA教師である。氏は、今年で2年目となる20代前半の教師であり、2年連続で第2学年を担当している。2017年度の第2学年は3クラスであり、A教師は同学年を担当する教師のなかで唯一第2学年を担当した経験をもつ。各クラスには35人前後の子どもが在籍している。

A教師の勤務校であるK市H小学校は、生活科と社会科を校内研修の中核に据え、年8回以上の授業研究を行っている。管理職のリーダーシップを中心に、教師の間には授業について議論する文化が形成

されている。また、H小学校は、授業研究の成果を同じ地区にある他の学校に発信する役割を担っており、ここに勤務する教師はその責任を自覚しながら日々の授業に取り組んでいる。よって、H小学校の教師にとっての生活科と社会科に対する想いは、他教科よりも強いと考えられる。

H小学校は、かつて工業地域として栄えたK市の中心部に位置する。学校の周辺には、駅、公民館、図書館、消防署、市役所、文化センターなど、多くの公共施設がある。学校の近くに大型店舗が出店しているが、古くからある商店街の一部はいわゆるシャッター商店街になっている。A教師はこの町で生まれ育ったわけではなく、あくまで、現在自分が住んでいる町として、そして、子どもに教える学習対象として町を認識している<sup>17)</sup>。

また、本研究では、同じグループに編成された3名の児童に焦点を当て、彼らの学びの様子を追跡した。事例児童の選定理由としては、A教師から「(大人に対して)しっかりと喋れる子」と推薦されたこと、また筆者らが事前にA教師のクラスを何回か訪問した際に彼らとふれあいながらラポールが形成できたことが挙げられる。

### 3. 2. 資料の収集と分析

筆者らは、「まちたんけん」の授業が行われる1ヵ月前から、週1~2回程度A教師の生活科の授業を参観した。これは、外部者に対する子どもの違和感や授業を公開するというA教師の負担感を少しでも排除するための工夫であった。子どもと教師が筆者らを突然の来訪者ではなく、いつも通りの教室風景として捉えるようにすることで、より真正な「まちたんけん」の様子とその背後にあるA教師のゲートキーピングを捉えることが可能になるだろう。

A教師のゲートキーピングを分析するために、(1)学習指導案、(2)授業の映像・録音記録、(3)フィールド・ノート、(4)子どもが授業中作成したワークシート、(5)子どもとの半構造化フォーカスグループインタビュー、(6)教師との半構造化インタビューの収集・分析を行った。(1)から(4)の資料は授業参観の際に収集できたが、教師と子どもとのインタビューは時間の関係上、単元終了後の翌週に実施した。

(1)(2)(3)は、「まちたんけん」の様子を把握するための資料である。筆者らは、まちたんけんに行くまでの授業(第1時・第2時)と実際のまちたんけん(第5時・第6時)を参観した。「まちたんけん」の授業でどのような学びが意図され、実施されたのかを明らかにすることで、その裏にある教師のゲートキーピングを把握することができると推察される。

(4)(5)は、「まちたんけん」に対する子どもの反応を把握するための資料である。(4)には、子どもが行ってみたい探検先とそこでやってみたいことを書く計画段階のワークシートと、「まちたんけん」をとおして学んだことを書く結果段階のワークシートがある。また、(5)は、子どもが考える「まちたんけんの意味」「まちたんけんにおける興味・関心」に焦点を当てた半構造化インタビューであり、(4)と連続的に捉えることで授業実践による子どもの変容も見取ることができる。

(6)は、教師のゲートキーピングを教師の視点で把握する最も重要な資料である。「教師が考える生活科像」、「『まちたんけん』をデザイン・実施するための工夫」、「工夫の際に考慮したこと」に関する質問項目をあらかじめ設定したインタビューを行い、教師が何をどのように調停しながら「まちたんけん」の授業をデザイン・実施したのかを明らかにする。

各々の筆者は、(1)から(6)までの資料を「意味の単位ごとに分類し、それぞれにメモやコードをつける」<sup>18)</sup>オープンコーディングを行った。その後、上記の分析フレームワークを軸に据え、その軸を中心にオー

ブンコーディングで発見されたコードを再コーディングする軸足コーディングを行なった<sup>19)</sup>。コーディングの結果は、クロスチェックされ、各々の筆者により再度吟味された。また、A教師のゲートキーピングを捉える際に、氏とのインタビューを①から④における観点から改めて確かめる三角検証を行うなど、研究の信頼性を担保することに努めた。

## 4. A教師のゲートキーピング

本章では、2章で示したゲートキーピングの分析フレームワーク、すなわち①教師の教育観、②子ども、③学校を取り巻く文脈、④教科の特質に基づき、A教師のゲートキーピングのナラティブを記述・分析する。以下の分析は「デザイン→実施」の順番となっており、各段階における内容は、A教師のゲートキーピングのナラティブに沿って筆者らが構成したものである。

### 4.1. 生活科の特質と授業デザイン (④+①)

生活科は、子どもの「自立への基礎を養う」教科である<sup>20)</sup>。この目標を達成するためには、子どもが自分の生活について興味・関心を持ち、たくさんの気づきを発見し深めることが大切である。小学校低学年を対象とすることを考えると、上記の目標は具体的な活動及び体験を通して達成されることが望ましい。その時、教師は、子どもの興味・関心を積極的に反映させながら活動や体験の場を設けることが要請される。

A教師のゲートキーピングは、上記の生活科の特性を積極的に反映させるものであった。「子どもの興味・関心のある場所」を探検先として取り入れるという方向性を示した学習指導案、探検の意味について質問した際に「問題意識」を持ち「自分の足で行って、自分の目で見ること」だと答えたことから、児童中心の授業デザイン、直接体験の重視という教師の教育観を特定できる。

### 4.2. 知らない子ども (②+①)

A教師は、単元「まちたんけん」をデザインする際に、子どもが町についてどの程度知っているのかを調べることにした。このような教師の働きかけは、子どもの興味・関心を尊重するA教師のゲートキーピングの一面だと解される。ところで、子どもの回答を分析した教師は、「子どもは町について知らない」という結論に至った。A教師はインタビューの中で、「周りの店と言ったら、〇〇か◇◇とか大きな店しか知らな」いし、「場所は知っていても、(公民館が) どのようなところかを知らない」と述べた<sup>21)</sup>。最終的に「知らないんですよ。自分の町を、そもそも」と判断したA教師は、町に対する子どもの知識が浅く少ないことを問題とし、その解決を目指す授業デザインに取り組んだ。

### 4.3. 町の再生 (③+①)

A教師の勤務校が位置するK市は、町の再生に積極的に取り組む地域である。地域の再生に力を入れるK市の取り組みを考えると、町を愛すること、誇りをもつことは、この地域に共通する暗黙的な指導方針であると考えられる。A教師は「地域に愛着を育む」という表現を学習指導案に明記し、まちたんけんでの学びの成果をCMにまとめさせる学習活動をデザインした。つまり、私たちの町を探検し、探検先の良さをCMとして制作・発表することによって、町に対する愛着や誇りを形成することが意図さ

れていると解される。生活科の特性ともかかわってくる部分もあるが、このゲートキーピングの様子は主に学校を取り巻く文脈、特に地域社会からの影響の現れであると言えよう。

#### 4.4. 教師が考える「まちたんけん」(①)

上述した3つの要因を中心に、町を「知る」、町に「親しみを持つ」「難しいかもしれないが(町に)誇りを持つ」というA教師の「まちたんけん」像は形成されていると考えられる。特に、自分たちの町を知らない子どもという問題意識に強く影響されたA教師は、町を「知る」ことの重要性を何度も言及しながら、今回の探検先を選定した基準を述べた。

一つ目は、対象の特徴である。氏は、「地域の昔からあるような」お店、または「個人経営」及び「小規模」のお店を意図的に選んだと語った。町の「大きなお店しか知らない」子どもに、地域における歴史のあるお店を紹介したり、小さなお店を紹介したりすることは、町についてより詳しくわからせたいという教師の思いの表れだろう。

二つ目は、子どもの実態である。A教師は子どもがあまり「知らない」場所、「行ったことがない」場所、「経験したことがない」場所を中心に探検先を選定したと述べた。子どもの生活とは(精神的に)距離がある場所(例えば、老人ホーム)や、新しいふれあいができる場所(例えば、幼稚園や保育園など)を探検先とした理由は、これらの基準に基づく判断であると言える。

ところで、ここからA教師の悩みが始まる。氏は子どもの興味・関心の尊重という教科の特質を理解し受容していたものの、子どもに教えた、つまり「探検させたい」ところは別途あり、両者のバランスをいかに取るか、という問題に直面した。A教師は子どもに16か所の探検先候補を示し、その中で自分の興味・関心に基づいた選択をさせた。このような調整によって、上記の問題状況は暫定的に解決された。A教師のゲートキーピングの結果である学習指導案を示すと、表1になる。

表1. 単元「まちたんけん」の学習指導案  
(A教師の学習指導案を、筆者らの授業参観に基づいて再構成)

次	主な学習活動と子どもの思い・願い・気づき
1次	<p>&lt;であう&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○第1時 地図を見て、町のことを話し合う</li> <li>・学校のまわりにあるお店や施設を白地図に書き込む</li> <li>・見つけたお店や施設を校区周辺の地図に書き込む</li> <li>○第2時 まちたんけんの準備をしよう</li> <li>・まちたんけんで行きたい場所や聞いてみたいことを挙げる</li> <li>・まちたんけんの候補地(16か所)を校区周辺の地図で確認する</li> <li>・まちたんけんで行ってみたい場所とその理由をワークシートに記入する</li> </ul>
2次	<p>&lt;はたらきかける&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○第3・4時 グループに分かれてまちたんけんに行く計画を立てる</li> <li>○第5・6時 グループごとにまちたんけんに行く</li> </ul>
3次	<p>&lt;まとめる・ふりかえる&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○第7時 まちたんけんで見つけた「じまん」を伝えるCMをつくる</li> <li>○第8・9時 まちたんけんで見つけたことをまとめて、CMをつくる</li> <li>○第10・11時 CMミニ発表会とその後CMの手直しをする</li> <li>○第12時 CM発表会を行う</li> <li>○第13時 まちたんけんを振り返る</li> </ul>

#### 4.5. 「行かない」と「行けない」(①+③)

ところで、A教師に16か所以外にも子どもと一緒に探検してみたいところを尋ねると、A教師は「行

かなかった」場所と「行けなかった」場所があると答えた。「行かなかった」場所としては、公民館や図書館を挙げた。これらは、2学期に訪問することになっているため、今回は行かないという判断を下したと語った。この発言は、「(敢えて) 行かなかった」と判断することもできるが、A教師が同学年の教師と共に生活科の年間カリキュラムをデザインする側面があることを考えると、「行けなかった」と判断することもできよう。すなわち、A教師は自分の思いどおりに授業をデザインすることができなかったと解される。「行けなかった」場所としては、ドライクリーニング屋とか△△レストラン、□□駅などがあつたと答えた。その理由として、お店の都合や距離の問題などといったより現実的な要因を挙げた。

#### 4. 6. 子どもの「行ってみたい」と教師の「行かせたい」(①+②)

A教師は、第2時のまとめとして、まちたんけんで行ってみたい場所とその理由を記述する活動を設けた。この活動は、教師が提案した16か所に限定されず、自由に書いても良いものであつた。事例児童の3人の答えをまとめると表2になる。

表2. 子どもが「行ってみたい」場所とその理由(第2時後)

子どもA	子どもB	子どもC
(交番) こうばんの中に入ったことがないと、こうばんでどんなことをしているのかをしらべたいからです。	(文房具屋) △△△へ行きたいです。わけは、勉強ができるからです。	(文化センター) ○○○へいきたいです。わけは、いろいろ(な)ばしよはわかるけど、かくれているばしよはないか、かくにんしたいからです。

(筆者ら作成)

興味・関心は、単なる好奇心とは異なる。好奇心を「自分の既有知」と「直面した新しい事柄」とのズレとするならば、興味・関心は「一貫した学びを展開し、計画的に追及する」性格を併せ持つ<sup>22)</sup>。この観点からみると、子どもAの反応は、目的意識が現れており一貫性を有すると判断できるが、他の二人の場合は単純な好奇心にとどまっているように見える。クラスの多くの子どもが好奇心の領域にとどまっていると判断したA教師は、自分が準備した16か所をそのまま子どもに紹介する必要があると確信した。

16か所の探検先は子どもの実態を考慮して選定されたため、それらは子どもに好奇心をもたせるのに十分であつた。ところで、その16か所の中には子どもに好まれる場所とそうではない場所があつた。A教師は、子どもの意向を尊重し、再びアンケートを実施した。16か所の中で「行ってみたい」場所とその理由を、第1希望、第2希望として書くように指導したが、その結果「ほとんどの子が◇◇幼稚園」を選ぶ結果となつた。

しかしながら、全ての子どもの希望を叶えることは難しいと判断したA教師は、①グループにおける「バランス」と②「探検先で行う活動の性格」によって、探検先と子どもをマッチングさせたと語った。例えば、事例児童である子どもA、B、Cは、○○飲食店と△△トータルケアの探検グループに配属されたが、最初にこれら二つの探検先を希望したのは子どもCだけであつた。A教師は、上記の探検先でうまく活動できる子どもが「誰なのか」を考え、その結果、子どもA、B、Cを同じグループに編成したと語った。特に、△△トータルケアでは、「利用者との交流」があるため、積極的に「コミュニケーションが取れる子ども」、すなわち探検先での活動を考慮したマッチングを行ったのである。

## 5. 生活科授業デザイン・実施における A 教師の役割

それでは、単元「まちたんけん」をデザイン・実施する中で、A教師はどのような役割を担ったのだろうか。一つ目は、ゲートキーパー (gatekeeper) としての役割である。A教師は、自らが生活科について持っている考え (4.4との関連) を中心に、子どもの状況 (4.2との関連)、地域の状況 (4.3との関連)、生活科の特質 (4.1との関連) を考慮し、「まちたんけん」をデザイン・実施した。その中で、自分の教育観と地域の状況をすりあわせながら「行かない」、もしくは「行けない」探検先を選定したり (4.5との関連)、子どもの「行ってみたい」という気持ちと教師の「行かせたい」という教育観との対立も見られた (4.6との関連)。ここから、A教師は、図1のように、①教師の教育観を中心に、②子ども、③学校を取り巻く文脈、④教科の特質、を考慮しながらゲートキーピングを行ったことがわかる。このようなゲートキーピングの分析に焦点を当てたケース・スタディーは、授業のデザイン・実施における意思決定の主体である教師の役割を浮き彫りにさせる。

二つ目は、案内者 (guide) としての役割である。この役割は、子どもの興味・関心を尊重しそれを学習対象として取り上げる生活科の特質にかかわる。まずA教師は、子どもに探検先に関するアンケートを行った。しかし、子どもが町についてあまり「知らない」ことを発見し、町について「知る」ことの必要性を改めて強調するようになった (4.4との関連)。この問題は、子どもの「行ってみたい」と教師の「行かせたい」の対立に象徴される。A教師は子どもが「行ってみたい」と述べた場所とそれに対する理由が好奇心の領域にとどまっていると判断し、自らの教育観や学校を取り巻く文脈を考慮して子どもを16か所の探検先に案内したのである (4.6との関連)。このような授業の実施における教師の案内は、ゲートキーピングのもう一つの側面とも言えよう。

三つ目は、交渉者 (negotiator) としての役割である。A教師は、子どもや学校を取り巻く文脈を頭だけで考えるのではなく、その要因と直接向き合い、自らの生活科授業をデザイン・実施した。例えば、A教師は、子どもの「行ってみたい」と教師の「行かせたい」の交渉 (4.6との関連)、探検先を決定する際にお店や施設の人々と日程や詳細事項を話し合うための交渉 (4.5との関連)、同学年とのカリキュラムの連携を図るための交渉 (4.5との関連)、また同学年との「まちたんけん」に行く際のグループ編成や日程に関する交渉 (4.5との関連) などの交渉を行った。これらの交渉の中で、自分の教育観と他の要因とをすり合わせながら、A教師ならではの単元「まちたんけん」がデザイン・実施されたと解される。

## 6. 結語—本研究の意義—

本研究は、大きく二つの意義を持つ。一つは、生活科におけるゲートキーピングの実証を通して生活科における新しい研究領域を提案したことである。これまでの生活科における研究では、子どもや教材が研究対象として主に注目され、授業をデザイン・実施する主体である教師の姿はあまり注目を浴びてこなかった。しかし、本研究は、生活科「でも」教師のゲートキーピングが授業のデザイン・実施において重要な位置を占めることを示し、生活科における新たな研究領域の可能性を提案したのである。さらに、本研究は、それと関係する研究領域、すなわち、子ども、学校を取り巻く文脈、教科の特質に関する研究も積極的に要請すると言える。

二つは、生活科「ならではの」ゲートキーピングを発見したことである。生活科では、子どもの身近な生活を教室内に持ち込んだり、子どもと教室外へ出かけたりする。その際、教師は子どもの興味・関心（もしくは、好奇心）を教育的に案内すること、また教室外の人々、社会、自然と積極的に交渉する役割が求められる。このように、子どもの生活そのものを学習対象とする生活科では、「ゲートキーパー」としての役割に加え、教室の内外を行き来する「案内者」「交渉者」としての教師の役割が期待される。生活科を教える教師は、「ゲートキーパー」「案内者」「交渉者」といった自分の役割を自覚し、日々の授業のデザイン・実施に向き合う必要があるだろう。

## 注

- 1) スティーブン・J・ソントン／渡部竜也，山田秀和，田中伸，堀田論訳（2012）『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—』春風社。
- 2) 同上，p. 240。
- 3) 本研究における授業デザインとは、教師自身の教育観や子どもの様子，学校を取り巻く文脈を踏まえて授業を計画することを示し，実施とはその授業を教室の中で子どもとの相互作用をとおして実現することを意味する。
- 4) 現行の学習指導要領には，生活科の目標，内容，指導計画の作成と内容の取扱いを問わず，「児童の〇〇」という表現が多用される。詳細は，文部科学省（2008）『学習指導要領解説 生活科編』日本文教出版。
- 5) 子どもの興味・関心や気づきに関する議論がここに当てはまる。概念的研究に関しては，朝倉淳（2004）「生活科における「気付き」の概念についての基礎的研究—学習指導要領と指導要録の分析を通して—」『日本教科教育学会誌』第26巻第4号，pp. 59-68。実証的研究に関しては，野田敦敬（1998）「生活科授業における「関心・意欲」と「気付き」との関連についての実証的研究」『せいかつ』第5号，pp. 74-81。
- 6) 多くの生活科の研究がここに当てはまる。例えば，寺澤小織・松本謙一（2010）「気づきの質を高める話し合いの構想—第1学年生活科『がっこうたんけん』の授業カンファレンスを通して—」『せいかつ&そうごう』第17号，pp. 66-73。
- 7) 渡辺良智（1983）「ゲートキーパーとゲートキーピング」『青山学院女子短期大学紀要』第37号，p. 159。
- 8) 同上，p. 161。
- 9) 前掲書1) pp. 19-66。
- 10) Thornton, S. J. (1991). Teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 237-248). New York, NY: Macmillan.
- 11) 前掲書1) pp. 67-82。
- 12) 角田将士（2013）「小学校教員養成における社会科授業構成力の育成—教師のゲートキーピング論を手がかりに—」『立命館産業社会論集』第48巻第4号，pp. 147-158。
- 13) 石川照子（2017）「日本史教師のカリキュラムデザインを支援するメンタリング・プログラムの開発」『学習システム研究』第5号，pp. 15-27。
- 14) 草原和博（2012）「多文化的性格の地域を教師はどのように教えるか—社会科教師の意思決定の特質とその要件—」『社会科教育研究』第116号，pp. 57-69。
- 15) 川口広美（2014）「教師による社会系教科カリキュラム設計方法論の構築—高校日本史カリキュラム開発共同研究を事例として—」『社会科研究』第80号，pp. 9-20。

- 16) 同上, p. 9。
- 17) この情報は, A教師との日常会話の中で把握したものであることを記しておきたい。
- 18) ウヴェ・フリック／小田博志監訳 (2011)『新版質的研究入門—<人間の科学>のための方法論—』春秋社, p. 373。
- 19) 同上, pp. 377-379。
- 20) 前掲書4), p. 9。
- 21) 研究対象を特定しうる情報に関しては, ○, □, ◇, △など記号を使って標記する。
- 22) 奈須正裕 (1996)『学ぶ意欲を育てる—子どもが生きる学校づくり—』金子書房, p. 32。

## Research on Teacher's Role in "Living Environment Study" Lesson Design and Its Practice: A Case Study of a Teacher's Gatekeeping on the Unit "Village Explore"

Jongsung KIM<sup>1</sup>, Kosuke KAWAHARA<sup>2</sup>

1 Hiroshima University, Doctoral Student

2 Hiroshima University, Doctoral Student

### Abstract

In "Living Environment Study's" research, there has been a tendency that a teacher is not recognized as a main agent to design and practice "Living Environment Study's" lesson because of its characteristic that values students and students' lives, which is the main content of "Living Environment Study." In this case study, we problematize this research trend, and try to clarify the teacher's role in "Living Environment Study" lesson design and practice. With this purpose, the research focuses on a teacher, who designed and practiced a unit called "Village Explore," and describes and analyzes the teacher's gatekeeping narrative. Firstly, we extract a theoretical framework to analyze a teacher's gatekeeping narrative by reviewing literature on gatekeeping theory. The data, which comprises a unit plan, field notes, students' worksheets, focus group interview with three sample students, and a semi-structure interview with a teacher, were collected, and analyzed by open and axis coding. There are two main findings and implications of this study. One is to suggest a new research field in "Living Environment Study" by illuminating the fact that the teacher played a role as a gatekeeper "even in" "Living Environment Study." The other is to clarify a uniqueness of "Living Environment Study's" gatekeeping, which a teacher played roles of a gatekeeper, a guide, and a negotiator.

Keywords : Living Environment Studies, Lesson Design and Practice, Village Explore, Gatekeeping, Case Study