

派遣者番号	管 29K06	氏 名	橋本 潮
研究主題 - 副主題 -	質的研究法による学習評価を活かした授業改善 — 小学校社会科における子供の社会認識形成過程の見取りを通して —		
派遣先	玉川大学教職大学院	担当教官	笠原 陽子
所属先	教育庁指導部指導企画課	課長	建部 豊

キーワード：質的研究法 グラウンデッド・セオリー・アプローチ 学習評価 社会科 社会認識

1 研究の背景 (目的)・主題設定の理由等

新学習指導要領の公示を背景として、今日、学習評価を通じた学習指導の一層の改善が求められている。そこで本研究では、小学校社会科を事例として、質的研究法を用い、教師が授業改善を行う上での改善すべき視点をデータで示し、授業改善の一例を提案することを目的とする。質的研究法とは、観察やヒアリング等で得られた記述的なデータを言語的・概念的に分析する方法論の一つである。本研究では、グラウンデッド・セオリー・アプローチ (以下、GTA) を用いて、児童の社会認識形成過程を見取る。

GTAとは、データの中に見られる現象から概念を抽出し、概念同士を関連付けながら、理論を産出しようとする質的研究法である。このGTAを社会科学学習評価に導入し、児童のノート記述に見られる現象に概念名を付けて意味付け、概念同士の関連性を説明することで、児童の社会認識形成過程を理論付ける。そして、GTAにより可視化された子供の社会認識形成過程から、児童の学習のつまずく箇所を見だし、そのつまずきに対する手だてを考察することで、評価と指導の一体化の一形態を提案する。

2 研究の内容・研究の方法

実践事例では、学力上位層の児童1名をキーパーソンとして、学力中間層の児童1名を対局層として抽出し、この2名の授業後の振り返りのノートの記述を分析の材料とする。小單元における全時間の振り返りのノート記述をGTAによる分析を通して理論付け、小單元全体を通じた抽出児の社会認識形成過程を可視化する。

授業期間：平成29年6月9日(金)～7月10日(月) 授業場所：杉並区立A小学校第3学年1組29名 授業者：B教諭 小單元名：「杉並区のように」(全11時間扱い) 分析材料：抽出児2名の授業後の振り返りノート
--

本研究におけるGTAは、戈木クレイグヒル版によりオープンコーディングを行い、カテゴリー名(概念)を確定する。その後、学習の局面ごとにカテゴリーの関連性を分析し、児童の社会認識形成過程を確定したカテゴリー名を使って説明する(表1)。

(表1) 本研究におけるGTAの手順

① データの収集 児童が記述した授業後の振り返りのノートから、キーパーソンと対局層の表出を記録する。
② データの切片化 データを切片し、文脈から切り離す。
③ プロパティ・ディメンション、ラベルの名付け 切片化したデータのそれぞれにプロパティ・ディメンション、ラベルという概念名を付け、意味付けする。プロパティ・ディメンションが最も抽象度の低い概念名であり、段階的に抽象度の高い概念名を付ける。
④ カテゴリーの構成 共通項のあるラベルごとをまとめ、カテゴリーというラベルよりも抽象度の高い概念名を付ける。段階的に抽象度を高めながら意味付けしていくことで、データの一般化を図る。
⑤ カテゴリーの比較 学習の局面ごとに、キーパーソンと対局層のカテゴリーの構成を比較し、特有性と共通性を識別する。
⑥ 分析ワークシートの作成 学習の各局面における分析ワークシートを作成し、キーパーソンと対局層それぞれのカテゴリーの関連性を読み解く。
⑦ ストーリーラインを書く キーパーソンと対局層のカテゴリーの関連性を、名付けたカテゴリー名を使って説明するストーリーラインを書くことで、社会認識形成過程を確定する。

3 研究の結果

GTAによる分析の結果、学習の各局面におけるキーパーソンと対局層が獲得した概念(カテゴリー)には差異が確認された(表2)。その差異が、キーパーソンと対局層の社会認識形成過程の違いを、概念の差異によって理論付けることができた箇所である。この概念の差異を説明するストーリーラインを書くことで、両者の社会認識形成過程の違いを可視化することができた(表3)。

(表2) カテゴリーの比較 (ゴシック体が差異)

局面	キーパーソンのカテゴリー	対局層のカテゴリー
学習対象の把握	地図上の位置の認識	地図上の位置の認識の失敗
	対象についての知識の僅かな獲得	対象についての知識の僅かな獲得
	対象の代表性への気付き	対象への知識不足
	対象への知識不足	対象へ焦点化された探究心
	対象へ焦点化された探究心	探究心の対象外への拡散

学習対象の個別探求	存在するものの数的な認識	存在するものの数的な認識
	存在するものの空間的な認識	存在するものの空間的な認識の失敗
	存在するものの数的かつ空間的な認識	自身の未知なる部分への探求心
	事象の関連性への気付き	
学習対象のグループ共有	位置の地理的な認識	存在するものの数的な認識
	地形の特徴の認識	存在するものの空間的な認識
	存在するものの数的な認識	代表性の認識の失敗
	存在するものの空間的な認識	
	代表性の認識とその数的な認識	
学習対象の個別認識	対象の意味付け	対象の意味付け
	事象を根拠とした説明	事象を根拠とした説明
	事象の関連性を根拠とした説明	存在するものの数的かつ空間的な認識
	存在するものの数的かつ空間的な認識	

(表3) ストーリーライン

※『』はカテゴリー、「」はラベル、〈〉はプロパティ・ディメンションを示す。

【学習対象の把握】

学習の『対象』である杉並区の様子について、キーパーソンは『地図上の位置の認識』をしているが、対局層は『失敗』している。また、どちらも、授業者が授業中に提示した杉並区の様子の写真資料から、『対象についての知識の僅かな獲得』をしているが、キーパーソンは、例えば杉並区にはどんなものがあるのかという、『対象』を象徴する『代表性への気付き』が見られる。こうした『気付き』は、対局層には見られない。また、どちらも〈杉並区の知らないところ〉が〈ある〉という、『対象への知識不足』を認識し、そのことが、「杉並区の知らないところへの探求心」という、『対象へ焦点化された探究心』へとつながっているが、対局層は、『探究心』が『対象』だけに『焦点化』されず、『探究心の対象外への拡散』が見られ、学習対象の把握が曖昧になっている。

【学習対象の個別探求】

学習の『対象』である杉並区の様子について、キーパーソンは、杉並区に『存在するもの』の数や分布といった『数的な認識』と『空間的な認識』、その両方である『数的かつ空間的な認識』をし、かつ、〈交通〉と〈便利〉、〈住宅の数〉と〈人の多さ〉といった複数の事象を結び付ける『事象の関連性への気付き』が見られる。一方、対局層は『存在するもの』の数だけに着目した『数的な認識』のみで、分布といった『空間的な認識』には『失敗』し、『事象の関連性への気付き』も見られない。資料を使って個別で探究することの限界から『自身の未知なる部分への探求心』につながっている。

【学習対象のグループ共有】

学習の『対象』である杉並区の様子について、キーパーソンは、杉並区の『位置の地理的な認識』や〈地形の高低差〉が〈少ない〉といった『地形の特徴の認識』、また、杉並区に『存在するもの』の数や分布といった『数的な認識』や『空間的な

認識』、「代表的な公共施設とその数に着目」した『代表性の認識とその数的な認識』をしている。一方、対局層は、杉並区に『存在するものの数的な認識』の他、グループでの共有により、「川の流れの方向の認識」や「店の分布の認識」など『存在するものの空間的な認識』を獲得するが、「公共施設の意味するものの誤認」が見られ、公共施設についての『代表性の認識』には『失敗』している。

【学習対象の個別認識】

学習の『対象』である杉並区について、キーパーソンは、杉並区に『存在するものの数的かつ空間的な認識』をし、〈交通の便利さ〉という『事象を根拠とした説明』と、〈便利で人が多い〉ことによる〈杉並区のにぎやかさ〉という『事象の関連性を根拠とした説明』を通して、〈住みやすい〉という『対象の意味付け』を行っている。一方、対局層は、杉並区に『存在するものの数的かつ空間的な認識』をし、〈店の多さ〉や〈交通の便利さ〉という『事象を根拠とした説明』を通して〈住みやすい〉という『対象の意味付け』を行っている。

4 研究の考察

GTAにより可視化することができた社会認識形成過程の違いから、対局層における学習のつまづきを確認することができる。このつまづきについては、以下のような授業改善が一例として提案できる。

【学習対象の把握】

- 杉並区の地理的な位置を把握するために、俯瞰性のある地図を用いて、東京都の全体像と杉並区の位置を比較して確認すること
- 児童がこれまでの学習で分かったことを整理し、まだ分かっていないことを明確にできるように、獲得した知識を意識的に振り返る活動を取り入れること

【学習対象の個別探求】

- 児童の空間的な認識を助けるために、調べたことを白地図に書き込む活動を取り入れること
- 交通網と商店分布の関係など、事象の関連性に気付かせるために、複数の資料を比較し、関連付けて読み取る活動を取り入れること

【学習対象のグループ共有】

- 話し合いによって互いの認識を比較し、補完したり修正を図ったりできるように、言語活動の改善を図ること
- 代表的な公共施設の認識不足を補うために、杉並区にある公共施設的具体例を出し合うこと

【学習対象の個別認識】

- 本小単元のまとめは、教師が児童のつまづきを支援する最後の機会として、児童の認識不足を補うこと

5 今後の展望

本研究の実践への示唆は、質的研究法を導入した学習評価を行うことで授業改善の視点を可視化し、授業改善に生かしたことである。教師の主観による評価の限界を補い、児童の内面をデータ的に捉える方法として効果的であった。PDCAサイクルのCAの手段として、研究授業の評価やカリキュラムの開発等へ活用することで、学習評価の充実に寄与するであろう。