

小学校低学年カリキュラムの開発過程における学び観の変容

－新設【かがく領域】カリキュラムの開発・実践・改善から－

田代 佑夏 高度教職開発コース

キーワード：かがく領域，遊び，資質・能力表，カリキュラム開発

1. 研究の目的

「学ぶということ。それは、誰のものでもない「私」の問いを生きること(2017 牛山)」。本学教育学部附属松本学校園では、旧来より教師が子どもの思いや願い、問いから活動を立ち上げ、子どもの探究的学習を丹念に省察する実践研究が積み重ねられ、子どもの姿から教師のあり方を問い続ける教育観が通底してきた。2016年度より文部科学省研究開発学校の指定を受け、「教育実践の中から提起される諸課題や、学校教育に対する多様な要請に対応した新しい教育課程や指導方法を開発する」ことを目的に、幼小中一貫教育としての特別の教育課程、指導・評価を開発することとなった。本学校園の「旧来からの教育観」と、「諸課題や要請に対応する教育観」は合一するのか。教育課程自体を問い直しながら、これまで根底としてきた教育観を問い直すことが、本学校園教員に課せられた命題となった。筆者は、2017年度より小学校低学年新設かがく領域の実施・評価の開発研究に携わってきた。本研究は、筆者の小学校低学年新設かがく領域の開発研究における学び観¹の変容を整理し、子どもと教師にとっての領域の意義を検討することを目的とする。

※¹本研究での「学び観」は、子どもが学ぶとはどのような状態や状況であるかを、子どもの姿から問い続ける筆者の教育観。

2. 研究方法

- (1) 新設かがく領域カリキュラムの開発・実践・改善の過程を、単年度ごとの成果と課題から整理し、筆者の学び観の変容について考察する。
- (2) 筆者の学び観の変容から、子どもと教師にとっての領域の意義を見いだす。

3. 『学びの総合化』カリキュラム開発の概要

本章で本学校園の特別の教育課程の概要を示し、次章以降の考察の指標となるようにする。

3.1 子どもに内在する資質・能力を支える12年間の教育課程（図1）

本学校園研究開発の目的は、持続可能な開発のための教育として、「たくましく心豊かな地球市民」を育むために、子どもに内在する資質・能力として見いだした自己表現力・課題探究力・社会参画力(以下『3つの力』)を軸として、様々な資質・能力を有機的・総合的に育む、幼小中一貫教育としての教育課程、指導・評価を開発することである(宮崎他, 2017)。

3.2 幼児期の学びを緩やかに統合する小学校低学年【遊びの領域化】

【遊びの領域化】は、子どもが、幼児期の遊びで培ってきた個々の学びをもとに、成長に伴って広がる新たな環境でも主体的に追究し、各教科等の特質に応じた学びに緩やかに統合していく中で、『3つの力』を発揮することができるよう、教師が、各教科等の内容を概観して単元構想したり、活動内容を十分保証できる環境を構成したり、活動の意味や価値を位置付けられる場を設けたりして

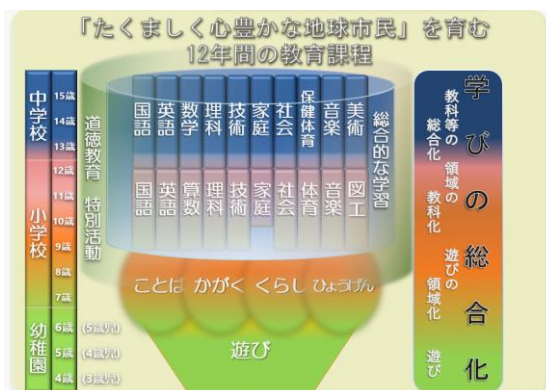


図1 12年間の学びを支える教育課程(石川他, 2019)

指導・支援する段階である。教育課程の特例として、各教科を4つの領域（ことば，かがく，ぐらし，ひょうげん）に設定し直している。

3.3 【かがく領域】の構造

かがく領域は、「身の回りにおける自然科学の意味・役割に関する見方・考え方を働かせて、遊んだり作ったりする自然科学的な活動を通して、自然科学をたのしむ3つの力を育むことができるようにすること」を目標としている。幼稚園における遊びの姿をかがくの探究をたのしむ視点から捉え直し、算数的(A)，理科的(B)，技術的(C)課題解決における『3つの力』を整理し、3教科を束ねるかがく領域(D)の『3つの力』を据えている(表1)。

表1 かがく領域で育みたい『3つの力』(石川他, 2017)

	自己表現力	課題探究力	社会参画力
D かがく領域	自らの探究の過程や結果を、自分らしく適切に合理的に表現することができる	かがくの探究の過程として、自ら問いを見いだし、計画し、試行し、実行し、改善して、解決することができる	使えるものを使って、仲間とよりよい生活や社会に向けて、合理的な判断と決定に基づいて協働することができる
(自然科学)	A 算数的	基礎的・基本的な数量や図形の性質などを見いだし、統合的・発展的に考察する	数理的な処理のよさに気づき、生活や学習に活用しようとする
	B 理科的	自然事象の共通点や相違点に気づき、問題を見いだす	自然事象や日常生活等に適用する
	C 技術的	目的や条件に応じて、製作や情報処理の手順を論理的に考える	他者と共に考えたり、表現したりしながら、他者とつながる

4. 学び観の変容

4.1 低学年の実践における成果と課題に基づいた学び観の変容

筆者は、学級担任として2学年(H29年度)、3学年(H30年度)、1学年(R1年度)でかがく領域の授業を行ってきた。本学校園の開発研究に携わる前の筆者の学び観は、「子どもが、教材の価値を主体的に追究することによって、自らの生き方に活かしていくことができるようになる」という一点に支えられていた。現在筆者は、4.2、4.3、4.4の実践に基づく変容を経て、「子どもがつくり出す学びには、教師の意図的・計画的な支援・指導が欠かせない」、「子どもの学びとなるようにするため、教師は保育者の視点を持ち、子どもの育ちのつながりを前提とした環境作りに努める」という学び観を付加するようになった。

4.2 変容① 第2学年の実践より ～“遊び”の捉え～

【遊びの領域化】では、「子どもの遊びは学びである」という園児から見いだされた価値を継承していくことになった。しかし、教科の本質や系統を確実に指導することが“学び”という思いから、子どもが個々に取り組んでいく“遊び”には偏見があった。

2学年かがく領域「すすめ、すいすいごう！」単元化にあたり、子どもの船遊びを科学的視点から捉え直すことができるよう、本単元で育みたい『3つの力』の具体化に重点をおいた。実際の授業では、資質・能力表(表1)を窓口にすることで、子どもの気付きが自然科学的要素に特化して鋭くなっていくことが分かり、取り組んでいることを意味付けたり価値付けたりする声かけや発問により、深い学びを促すことができた。

園児の遊びにうちこむ姿にも、かがく領域で子どもが対象をよりよくしようと試行錯誤する姿にも共通していたことは、子ども個々の経験に基づく学びが、個々の中でつながり、様々な方面から総合的に培われていることであった。領域における遊びは、子どもの自発的な活動から育まれる総合的な学びであると捉えるようになった。

4.3 変容② 第3学年の実践より ～教師の立ち位置～

遊びの捉えの更新により、これまで何気なく見えていた子どもが取り組んでいく様々な行為に、意味や価値を見いだそうとする意識が働くようになった。一方で、「〇〇遊び」として遊びの要素をふんだんに取り入れた単元を構想したものの、子どもが教師の想定を超える追究や捉えをしていくことがあり、子どもの行為に意味や価値を見いだせず、子どもへの働きかけを控えてしまうこともあった。領域における教師の役割、特に子どもへの直接的な働きかけはどうあったらよいか、という課題が見えてきた。

3学年かがく領域「糸電話遊び」の実践では、発した声が糸をふるえさせる振動となって伝わることに着目できる単元を構想した。個々の追究の目標や過程を共有していくようにしたことで、子どもは自分が試し考えていることを図示する、根拠に共通点を見いだし説明する等により、自分たちなりの結論を見いだしていった。

他領域においても、教師が「〇〇遊び」を子どもの経験や既習の学びの状況に応じて選択したり組み合わせたりすることのできる柔軟性のあるものと捉え、意図的、計画的に取り上げることで、継続的で深まりのある学びにつながっていた。子どもの主体的な追究の意味や価値を学びとして位置付けるには、教師のねらいのある指導、支援が欠かせない。

4.4 変容③ 第1学年の実践より ～子どもの育ちへの視点～

学びは、子どもの主体性に任せすぎると、教師のねらいが拡散し曖昧になる。教師のねらいの完全な達成を目指そうとすると、子どもは教師に合わせた型通りの追究で学びを深めることがなくなる。両者のバランスを図るための視点を欲するようになっていた。

1学年「はるみらいごう(船づくり)」では、小学校入学直後の子どもの思いや願いの実現を最優先に単元構想することとした。それは、子どもが小学校という新たな環境を前に、園での経験を基にやってみたいことを盛んに語り、実現のための場や材料を求め、経験に基づく見通しから自分なりの船づくりに取り組んでいったためである。教師は、子どもの

試行錯誤が明らかにできるよう、継続する場を設けたり、対話したりすることで支援した。

上記実践から、これまで小学校入学直後の1年生に対し全員に一律のスタートを求めていたのは、一斉指導を前提とする教師側の都合であることに気づかされた。子どもが積み重ねてきた経験をないものとしてきたのである。しかし、自分の経験を語り、経験を基に追究にのめり込んでいく1年生と出会い、子どもの育ちは一貫してつながり続けていると更新した。幼稚園や小学校はつながって育っていく場であるという捉えから、教師は保育者の視点をもって学びの環境作りに努めることを重視するようになった。

5. 領域の意義

5.1 学びをつなげていこうとする子ども

子どもは、自らの育ちから徐々に生じる遊びの有機的な関連を、各教科等の本質や系統に緩やかに統合した「領域」で実現することで、『3つの力』を十分に発揮できる場が保証され、自らの主体的な追究の意味や価値を意識して取り組むようになっていく。子どもは、4つの領域的特質に分けたり、4つの領域のいくつかを組み合わせたり、一つに選んだり深めたりする単元で追究を積み重ねる中で、『3つの力』を育み、学ぶ喜びを見だし、再び『3つの力』を発揮できる新たな追究へと自らの学びをつなげていこうとする。

5.2 学びのつながりを支えていく教師

幼児期までの子どもの育ちを土台に、資質・能力表による『3つの力』の具体化により教師は、子どもを観る視点をもって授業に臨めるようになると共に、想定を超える子どもの豊かな発想や言動も柔軟に受け止め、価値付けられる。そのような子ども理解を基に教材や単元展開を見直すことで、子ども自身がやりたい思いや願いから対象の本質的な部分に迫っていくための学習環境をつくることができる。また、子どもの求めを4つの領域の特質に応じて選択したり、発展させたり、組み合わせたりして支えることで、子どもに主体的な追究の意味や価値の意識化を促すことができる。

6. 今後の課題

本研究からつながる新たな課題は、【遊びの領域化】から顕在化した学び観や、学び観から見いだした領域の意義は、既存教科における学習場面でも適用できるのか、という点である。子どもが資質・能力を育むことができるようにするという目的と既存教科を照らし合わせることで、領域の学びの可能性を実践的に検証していけるのではないかと考える。

文 献

- 牛山榮世(2017). 学びのゆくえー実践者牛山榮世の軌跡ー. 信州教育出版社, 188-189.
石川政好, 宮下昭夫, 賜正俊(2017). 附属松本学校園公開研究会紀要.
石川政好, 大野征二, 宮下哲(2019). 附属松本学校園公開研究会紀要.
宮崎樹夫他(2017). 「学びの総合化」による幼小中一貫カリキュラムの開発ーデザイン, 計画と体制, 意義ー. 信州大学教育学部研究論文集 10, 79-90.