

## 〈研究総論〉

# 学びの自覚（第3年次）—「ありたい自分」を思い描く子ども—

研修部長 高橋 政宏

今年度は、『学びの自覚—「ありたい自分」を思い描く子ども—』を研究テーマに、各教科で授業実践と授業分析を行ってきた。「ありたい自分」という子どもたちの具体的な姿から、子どもの「学びの自覚」と教師の「教科で育みたい人間像」との関係性が見えてきた。

本紀要は、各教科の実践をもとに、その分析と教科ごとの成果と課題について整理したものである。

### 1 はじめに

「子どもたちは今日、どのような学びをするのだろうか?」。これは私たちが授業前に感じていることである。本校に勤める前までは、私たちの多くが「今日は何を教えようかな?」と意気込んでいたことを考えると、感覚の変化に不思議さを感じる。このような変化を私たちに及ぼした大きな理由は、おそらく本校の子どもの姿ではないだろうか。本校の子どもは、教科の学びに対して目を輝かせ、生き生きと、そして実に主体的に取り組む。彼らは「教わるつもり」ではなく、「学ぶつもり」で教室にいるのである。

本校の子どもが学びに対して主体的である理由は、

私たちが「教科で人間を育む」という理念に基づき、人間形成に寄与する学びを大切にしながら、実践研究を行ってきたからである。

私たちは「どのように教えるか」という、よりよい教え方を生み出す研究ではなく、学び手である子どもの立場に立って教科や学びのあり方について長年研究を積み重ねてきた。本研究「学びの自覚」は、これまでの研究成果に立脚した上で、子どもにとって人間形成に寄与する授業とはいかなるものであるのかを明らかにするものである。

### 2 研究主題・副題とその設定理由

#### 学びの自覚 —「ありたい自分」を思い描く子ども—

#### (1) 人間形成としての学びと文化的な実践

「学びとは何か」と問うと多くの方は「知識や技能が獲得されることである」と考えるだろう。そのように学びをとらえると、必然的に教科の授業は「獲得されるべき知識や技能」を明確にして、それらを子どもが獲得しやすいように構想し、最後はそれらが本当に身についているのかをテストによって評価するというものになる。このような学習観に伴う授業が広がると、子どもに知識や技能が身につく一方で、子どもにとっての「学びがい」は得難いものとなり、「生徒の学校生活等への満足度や学習意欲が低下している」(文部科学省、2021)という事態を生み出すことになる。

本校では、学びを「人間形成」の視点からとらえ直すことで、子どもにとっての「学びがい」を大切にしたい授業実践を進めてきた(図1)。私たちは子どもにとっての「学びがい」は、知識や技能の量から得られるものではなく、教科という文化と自分自身とのかわりの中から得られるものであると考えている。そも

も教科の知識や技能は、先人たちの学問の営みという文化の中で得られてきた成果物である。それらの成果物は文化的な背景があるからこそ価値のあるものである。したがって、私たちは、子どもが「学びがい」を感じるためには、文化的な背景の実感が不可欠であると考えている。

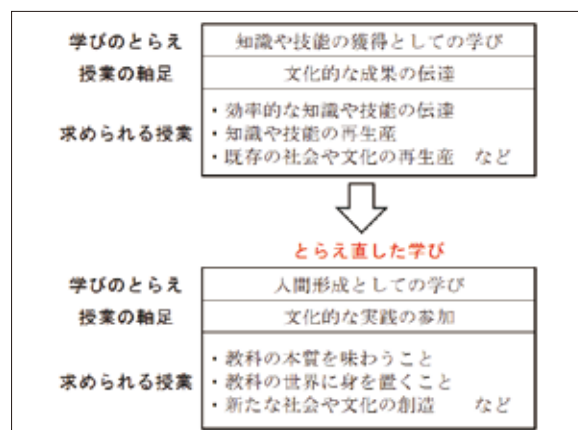


図1

そのような実感を得るには、リアルな文化に自分自身の身を投じ、自分自身が文化の担い手として参加し、自分自身を見つめること（**文化的な実践への参加**）が必要になる。「文化的な実践への参加」を教科教育の立場から言いかえれば、**子ども自身が教科という対象世界の文化に身を置き、その文化の営みの中で教科の本質を見だしながら、よりよい自分を求め探していく**ことであるとも言える。

例えば、本校社会科の授業（望月、2022）では、第一次世界大戦を題材として扱う際、「第一次大戦後の世界は平和と言えるのか」という問いを基に授業が展開された。第一次世界大戦における「戦勝国」「敗戦国」「植民地」などの様々な立場を調査し議論を行うことで、子どもは社会科という対象世界の文化に身を置き、「平和とは何か」という問いに対する、よりよい自分自身の考えを探っていった。この授業で子どもは、第一次世界大戦の事実に知識の獲得と同時に、第一次世界大戦と自分自身の平和観とのかかわりの中から学びを深めていったのである。

このように学びを「知識や技能の獲得」としてではなく「人間形成」としてとらえ直すことで、子どもは教科という文化と自分自身とのかかわりの中から「学びがい」を見だししていくことができると、私たちは考えているのである。

## (2) 私たちが考える「学びの自覚」

私たちが「学びの自覚」と言う言葉を使うとき、それは教科を通しての学びの自覚を意味する。

では教科を学ぶとはどういうことだろうか。教科という、日常生活からだけでは到達できない、より洗練された対象世界には、その世界ならではの知識の構造が存在する。教科を通して子どもは、自分が生活体験などから築き上げてきたこれまでの知識の構造が、教科ならではの知識の構造に近づいていく経験を積んでいく。その結果として子どもは、ある事象や現象に対してこれまでとは異なる見え方やとらえ方ができるようになる。このようなプロセスが、教科を学ぶことであると私たちは考えている。このことを奈須（2017）は「知識の構造化のありようが、その教科の親学問が持つ固有な構造に近似していくよう組み変わり、洗練されていくこと」と表現している。

すなわち「**学びの自覚**」とは、**自分と自分を取り巻く世界とのつながり方が修正・洗練・統合されていることへの気づき**であると私たちは考えているのである（図2）。

自分と自分を取り巻く世界とのつながり方とは、その子の生き方や人間としてのあり方に他ならない。そ

れらが修正・洗練・統合されていることに気づくことは、よりよい生き方や人間としてのあり方に気づくことでもある。つまり、「**学びの自覚**」とは「人間形成の自覚」なのである。したがって、子どもの「**学びの自覚**」のありようをとらえることは、教科教育がどのように人間形成に寄与するのかを明らかにする上で、大きな意味があるのである。

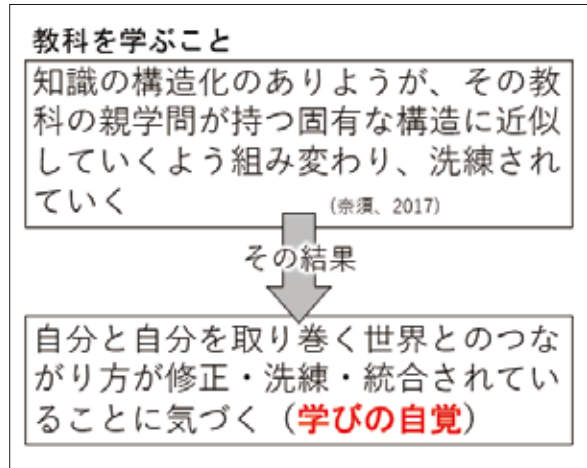


図2

## (3) 「**ありたい自分**」を思い描く子ども

教科における、「**学びの自覚**」を子どもの立場から考えてみたい。数学科の授業（菊野、2021）では、一次関数を「桜の開花日を過去の気温と開花日のデータから予想する」という題材で展開した。子どもは、データを統計的にとらえ、中央値や平均値などから桜の開花日を予想した。しかし、次第に度数分布表やヒストグラムでは、開花日の特定が困難になり、結論が導けないことがわかってきた。その一方で、データを一次関数として見なして考えれば、統計的に考えたときよりも、数学らしく結論を導けることもわかってきた。子どもはこのようにして、自分とデータや関数の世界とのつながり方が修正・洗練・統合されていることに気づいていったのである。このとき子どもはこの授業の中で、「**数学らしく**」結論を導き出すことにこだわり、そのために自分がどのような方法や思考やふるまいを選択したらよいのかを考えていたと思われる。

このように、子どもが「**学びの自覚**」をする際には、教科という対象世界の中で「その教科らしくあるために、自分がどうあるべきなのか」、「自分自身とその教科らしくありたい」という「**ありたい自分**」を思い描いていると考えられる。私たちは、「**ありたい自分**」に基づいた子どものあらわれに着目することで「**学びの自覚**」のありように迫ることができるのではないかと考え、副題を「**ありたい自分**」を思い描く子どもと設定した。

ここからは、「ありたい自分」を思い描く子どもがどのように「学びの自覚」をしていくのかを考えてみたい。図3はそのようすを模式的にあらわしたものである。

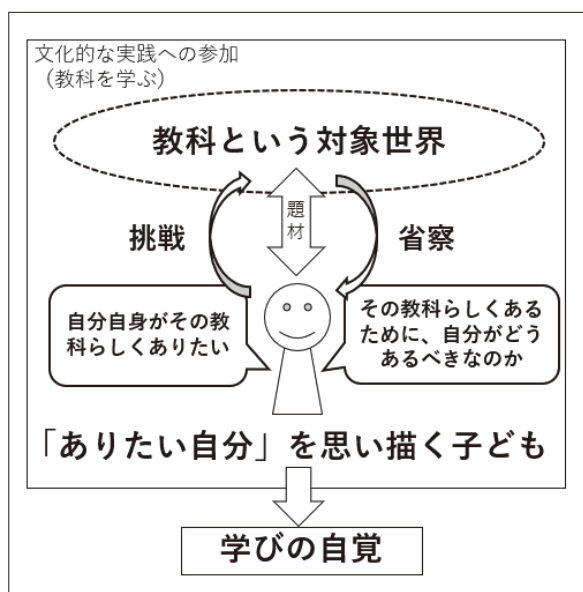


図3

上述したように、子どもが教科を学ぶときには、教科という文化的な実践へ参加をしていると考えられる。文化的な実践への参加は題材を介して行われる。ここでの「題材」を私たちは教科の本質に迫るための教材や環境や課題であるととらえている。題材を介した文化的な実践への参加を通して、子どもは知らず知らずのうちに、以下の2つの方法で対象世界と自分自身を関係づけていく。1つめの方法は「自分自身はその教科らしくありたい」という思いをもちながら、対象世界に挑んでいく（挑戦）というものである。2つめの方法は「その教科らしくあるために、自分がどうあるべきなのか」を考え、自分自身を見つめ直す経験をする（省察）というものである。その際に子どもが抱く思いである「教科らしさ」とは、教科という対象世界の文化における、よりよいふるまい方を意味している。子どもは自分自身のよりよいふるまい方について、挑戦と省察を繰り返しながら、対象世界と自分自身を関係づけていくわけである。このように、子どもが「ありたい自分」を思い描くことは、自らの意志で対象世界と自分を関係づけていくということだと解釈することができる。

このように、挑戦と省察を繰り返すことで子どもは次第に「自分はどのような人間になっているのか」に気づいていくことができるだろう。これは、自分と自分を取り巻く世界とのつながり方が修正・洗練・統合されていることへの気づき、すなわち「学びの自覚」で

ある。このようにして、子どもが「ありたい自分」を思い描くことで、「学びの自覚」に迫っていくと考えられる。

ただし、子どもがある教科における一つの題材で、自分自身の生き方や人間としてのあり方に迫りきることはほとんどない。子どもはその教科における様々な題材を積み重ねる中で人間としてより豊かになっていくのである。

私たちは「ありたい自分」を思い描く子どもに着目することで、一つの題材では見とりにくい子どもの人間形成へ迫るあらわれの一端を見とることができると考えている。私たちは、題材を積み重ねながら「ありたい自分」を思い描く子どもを見とり続けることで、「学びの自覚」のありようをとらえようとしているのである。

#### (4) 私たちがめざす授業

一般的な授業では、まず授業者の教えたいたいことがあり、それを目標とし、子どもに身に付けさせる。しかしそのような授業では、子どもが「ありたい自分」を思い描くことは困難であり、子どもにとっての「学びの自覚」は得にくいと考えられる。なぜならば、そこには授業者が子どもに身に付けさせたいことに重きがおかれ、子どもの思いを尊重する隙がないからである。

私たちがめざしたい授業は、子どもの思いを尊重できる授業であり、子どもから「ありたい自分」を引き出す授業である。

このような授業を行うためには、授業者が「教えたいたいこと」から授業をつくるのではなく、「教科で育みたい人間像」を明確に抱き、「教科で願う学び」をもって授業を構想することが重要になると私たちは考えている。「教科で育みたい人間像」とは、その教科を学んだ先にあってほしい、人間としてのあり方のことである。「教科で願う学び」とは授業者が願っている、その教科だからこそ育むことができる学び、すなわち、教科の本質のことである。つまり、私たちのめざす授業を実現させるためには、授業者が教科ならではの学びとは何か、その教科を学んだ先に人間としてどのような成長があるのかという豊かな授業観をもって、授業を実践する必要があると考えているのである。

昨年度の本校の研究（令和3年度 静岡大学教育学部附属静岡中学校 研究紀要第22号）では「「教科で願う学び」をもって授業者が実践を重ねていく中で、子どもが教科の本質に迫る学びを生み出していること」が見いだされた。このことは、授業者が豊かな授業観を抱きそれに基づいて授業を実践すれば、授業観を子どもに強要しなくても、子どもは対象世界との関係を

築いていく可能性があることを意味する。このことから、授業者が豊かな授業観を抱いて、授業を実践することは子どもの「ありたい自分」を引き出すために大きな意味があると考えられるのである。

しかし、なぜ授業者が授業観を抱くことで、子どもが教科の本質に迫っていくのだろうか。その理由は、本校の授業が文化的な実践としての授業であること、すなわち授業者が文化的な実践を授業の中で生み出そうとしていることと深く関係している。文化的な実践としての授業は、教えたことを重視する授業と比べて、子どもの考えや思いやふるまいによって授業展開が左右されやすい。授業者にはその都度、子どもとのかかわり方が要求される。揺れ動く授業の最中に「どのような問い返しをしようか」、「どのような教材を提示しようか」、「どの子とどの子をかかわらせようか」、はたまた「今はかかわることをやめておこうか」など、様々な選択肢の中から、子どもとのかかわり方を選択する。その際に拠り所となるものが、「教科で育みたい人間像」や「教科で願う学び」なのである。授業者は意識的にせよ、無意識的にせよ、豊かな授業観に基づいて、その瞬間ごとに子どもとの最善のかかわり方を選ぶということを繰り返しているのである。授業という営みにおけるこの積み重ねによって、子どもは自ら「ありたい自分」を思い描き、対象世界との関係を築いていくと考えられる。教えたことが重視され、まず教える手法がある授業では、このように子どもが能動的に教科の本質に迫る学びを生み出すことはできないと考えられる。

私たちは、「教科で育みたい人間像」を抱き、「教科で願う学び」をもつことで、子どもの思いを尊重できる授業、子どもから「ありたい自分」を引き出す授業をめざしたいと考えている。

### (5) 世の中の変化と本校の研究

「ありたい自分」を思い描き、対象世界との関係を築こうとしている子どもは、未来の自分に大いに期待をしているはずであり、また、自身の変容を恐れない強さももっているはずである。このような人間は、複雑で予測困難な未来に前向きに力強く対応できる人間であると言える。中央教育審議会における『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可

能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』では、「社会の変化が加速度を増し、複雑で予測困難となってきている」とした上で、「私たち一人一人、そして社会全体が、答えのない問いにどう立ち向かうのかが問われている。目の前の事象から解決すべき課題を見いだし、主体的に考え、多様な立場の者が協働的に議論し、納得解を生み出すことなど、正に新学習指導要領で育成をめざす資質・能力が一層強く求められている」としている。本研究はこのような、現代社会が求める教育のあり方にも直結したものであると言える。

また、文化的な実践の中で学ぶことのできる子どもは、社会とのかかわりの中で自分という個を大切にできるはずである。例えば授業においてそれぞれの子どもが、自分自身の追求の歩みを進めようとするとき、仲間<sup>仲間</sup>の存在は大きな支えになる。追求に行き詰まった際、仲間から打開策や新たな視点を得たり、歩みを進める活力をもらえたりするからである。このようなことから、子どもは仲間との対話や、協働的な学びの必要性を実感していくとも考えられる。このことは、学習指導要領の示す「主体的・対話的で深い学び」や令和の日本型学校教育に示される「個別最適な学びと、協働的な学び」の実現にも密接につながることを意味する。

さらに、授業者が「ありたい自分」を思い描く子どもを見とることは「指導の個別化」と「学習の個性化」にも繋がると考えている。「ありたい自分」は子どもによって様々であり、多様なものであるとらえている。したがって、「ありたい自分」を見とりながら授業を実践するためには、必然的に「子供一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行う（指導の個別化）」こと（中央教育審議会、2021）や、「子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が学習が最適となるよう調整（学習の個性化）」（中央教育審議会、2021）する必要があるのである。付言するならば、文化的な実践としての授業そのものが、その特性上「指導の個別化」と「学習の個性化」なしでは成立しない授業なのである。

このように本校の研究を進めていくことは、様々な教育に関する今日的な課題の解決にも大きく寄与するものであると考えている。

## 3 現研究の歩み

### (1) 研究1年目（令和2年度）

研究の1年目（2020年度）では「学びの自覚—教科で願う学びを子どものあられから考える—」という

新テーマを設定し、授業研究を行った。

1年目は、授業における子どもたちのあられから、各教科で願う学びとは何かということに注目し、各教

科における「教科で願う学び」を明らかにすることができた。

また、授業者が想定した願う学びを含め、子どもの様々な学びの姿を見とることができた。これらの姿から、教科の本質に迫っていく過程において、子どもが実に多様な学びを繰り広げていることが見えてきた。

さらに、授業者が題材の価値や魅力を味わう授業の先にある「教科で育みたい人間像」を踏まえて授業構想をしていくことで、子どもが教科の本質に迫っていくこともわかってきた。

## (2) 研究2年目（令和3年度）

2年目（2021年度）では、副題を「「教科で願う学び」を育む授業」と改め、「学びの自覚」研究を継続して行った。

2年目は授業者が「教科で願う学び」をもって授業を実践することで、子どもは教科の本質に迫る学びをしていくことを明らかにすることができた。

さらに、子どもが題材を通して、また、題材をつないで、自身の教科観を広げている姿が確認された。このことから、子どもは一つの題材で学びを完結することなく、今までの自分の考えや価値観を問い直したり、物事を新たな視点で見つめ直したりしている可能性があることを見いだすことができた。

2年間の研究の中で、子どもが教科の本質に主体的に迫っていく姿の中に、「学びの自覚」につながる要素が存在することが見えてきた。また、授業者が「教科で育みたい人間像」と「教科で願う学び」をもつことで、子どもが教科の本質に主体的に迫っていく姿が自然に生まれていくこともわかってきた。

## 4 今年度の研究の取り組み

これまでの2年間の研究の流れを受けて、本年度は、「ありたい自分」を思い描く子どもの姿を見とることで、「学びの自覚」と「教科で育みたい人間像」との間にどのような関係性が見られるのかを明らかにしていこうと考えた。そのために、以下のような取り組みを通して研究を進めた。

### (1) 教科の主張

上述したように、子どもが「ありたい自分」を思い描くためには授業者が「教科で育みたい人間像」と「教科で願う学び」をそれぞれ明確にもつことが重要になる。

そこで、それぞれの教科において「教科で育みたい人間像」と「教科で願う学び」の関係性をまとめ、**教科の主張**として記した。授業者は教科の主張をもとに授業実践を重ねていく中で、子どもが抱く「ありたい自分」を思い描く姿を見とっていった。各教科の**教科の主張**は、本誌における各教科の最初のページに掲載してある。

### (2) 授業実践・授業分析

本年度は「ありたい自分」を思い描く子どものあらわれを見とりながら授業実践と分析を積み上げた。

そのために、5月に基調授業、10月に教育研究協議会、11月に秋群研などの公開授業の場を設け、仲間の授業を参観したり、お互いの授業案を検討したり授業を分析したりした。

### (3) 研究紀要

授業実践、分析の結果は本研究紀要に掲載した。日々の授業実践や分析の積み重ねをまとめることで、各教科における、より具体的で多様な「学びの自覚」のありようが見えてきた。

本年度の研究は、「ありたい自分」を思い描くことを重ねる子どもの姿を見とるという特性上、単位時間の授業を分析するだけでは結果を見いだせないものであるため、研究の成果を見いだすためには研究紀要の位置づけが非常に重要になっていると考えている。

## 5 本年度の研究から見出されたこと

本年度の実践と分析を通して、子どもの描く「ありたい自分」と授業者の抱く「教科で願う学び」には大きな関係性が見られることがわかった。また、そこから子どもの「学びの自覚」を下支えする、授業者の「教科で育みたい人間像」に基づいた細かなかわりや配慮が見えてきた。

各教科における分析の詳細は、各教科の「授業実践と分析」をご覧いただきたい。

### (1) 「ありたい自分」と「教科で願う学び」

本年度は、子どもが自らの意志で教科という対象世界と自分を関係づけていく具体的な姿を、各教科で見とることを意識して授業実践を重ねた。その結果、どの教科においても「ありたい自分」を思い描く子どもの姿を見とることができた。

例えば、国語の「トロッコ」の題材では、丁寧に文章を読み、情景描写や行動描写、「…」といった細かな

記号などにも着目したり、それらを結び付けて考えようとしたりする学びの姿から、描写をもとに、八つの年と二十六の年のつながりを見いだそうとする、「**「ありたい自分」**」を思い描く子どもの姿を見とることができた。この姿は、授業者の抱く「**教科で願う学び**」である、「過去と現在の描写を関連づけるなど、描写を丁寧に読むことで、『トロッコ』という作品における描写の意味やもたらす効果などについて、立ち止まって考え、それらを手がかりにして自分の考えを広げたり深めたりしていく姿」や「**一つの言葉から読みが更新されていくことの価値を実感する姿**」と密接な関係性が見られる。

このような、「ありたい自分」が「**教科で願う学び**」と関係する分析結果は、すべての教科で見られた。

このことは昨年度研究成果である「**「教科で願う学び」**をもって授業者が実践を重ねていく中で、子どもが教科の本質に迫る学びを生み出していること」を強く裏付ける結果であると考えられる。つまり、授業における子どもは、知らず知らずに教師の願いに影響を受けながら、自らの力で学びを進めていくのだと言える。

一方で、「**教科で願う学び**」には分類しきれない「**ありたい自分**」を思い描く姿があることも見えてきた。例えば理科では、「**密度や体積だけでなく水圧や浮力というところまで自分で深めたかった**」や「**自分には調査と考察をする上での視点が足りなかった**」など、自分自身の力だけで解決することを望む姿が見られた。これは、授業者が事前に「**教科で願う学び**」として取り上げていないものであり、授業を通して新たに授業者が見とることができた「**ありたい自分**」思い描く子どもの姿である。このことから、授業者の「**教科で願う学び**」が、子どもたちの「**ありたい自分**」に影響されて、アップグレードされる可能性があると考えられる。

「**ありたい自分**」と「**教科で願う学び**」の関係性を分析することを通して、子どもは教師に影響を受けながら学ぶ一方で、教師もまた子どもの影響を受けながら学んでいるという授業の構図が浮かび上がってきたと言える。

## (2) 「**学びの自覚**」と「**教科で育みたい人間像**」

本年度は「**学びの自覚**」を**自分と自分を取り巻く世界とのつながり方が修正・洗練・統合されていることへの気づき**とし、それに迫るために子どもが「**ありたい自分**」を思い描くようすを**自らの意志で対象世界と自分を関係づけていく**ということとした。(1)で論じたように、「**ありたい自分**」を思い描く子どもの姿は、すべての教科において確認することができ、それは教師の「**教科で願う学び**」と相互に関係することがわかっ

た。ここでは、子どもの姿から、「**学びの自覚**」というとらえ所のない概念と「**教科で育みたい人間像**」との関連を、少しでも具体的なものとして構造化していきたい。

「**ありたい自分**」を思い描く子どもは自らの意志で対象世界と自分を関係づけていくと言える。このような授業を重ねていくことで、子どもは、自分と自分を取り巻く世界とのつながり方が**修正・洗練・統合**されていることへ気づいていく、すなわち「**学びの自覚**」に向かっていると考えられる。

一方、授業者は「**教科で育みたい人間像**」に基づく「**教科で願う学び**」をもって授業に臨み、子どもに影響を与えたり、子どもから影響を受けたりしながら、「**教科で願う学び**」を豊かにしている。このとき授業者は、子どもの中に**自分と自分を取り巻く世界とのつながり方が修正・洗練・統合されていることへの気づき**が芽生えることを期待して授業に臨んでいると考えられる。すなわち、「**教科で願う学び**」とは「**学びの自覚**」への期待ととらえることができる。

これらのことから、教師にとっての授業とは子どもが「**学びの自覚**」に向かっていることへの期待であり、子どもにとっての授業とは「**学びの自覚**」に迫ることであるとされる。つまり、「**学びの自覚**」は授業において子どもが迫る先であると同時に、教師の期待でもあるのである。このように考えると、授業において授業者と子どもを結びつけるキーワードが「**学びの自覚**」であることが見えてくる。

では、「**学びの自覚**」がなぜ授業者と子どもを結びつけるのだろうか。本年度の研究から、私たちはその要因が、「**教科で育みたい人間像**」に基づく授業づくりに起因する考えた。授業者が「**教科で育みたい人間像**」という崇高な理想を掲げることは、いわば広大な学びのフィールドを構築していると言うことであろう。この学びのフィールドは広大であり、子どもは何の束縛感も閉鎖感ももたずに動き回れるが、フィールドである以上その外枠は存在している。授業者が子どもの「**ありたい自分**」を豊かに見とることができたり、子どもが自らの力で学びながらも授業者の「**教科で願う学び**」の影響を受けたりするのは、広大な学びのフィールドである「**教科で育みたい人間像**」に基づいた授業が繰り返されているからであろう。

このように考えると、授業における子どもの学びは「**学びの自覚**」と「**教科で育みたい人間像**」の関係の中から次のように構造化できる。

私たちの願う子どもの学びは、「教科で育みたい人間像」に基づいた教育観のなかで、「学びの自覚」を介して子どもと授業者が関係し合うことで育まれる。

### (3) 今後の課題

本年度の研究を通して、「学びの自覚」を介して子どもと授業者が関係し合うことが見出された一方で、その関係を明確に示す事例の収集には至らなかった。子どもは授業者のどのようなかかわりによって「学びの自覚」に迫るのか、その具体を抽出することで、私たち授業者が大切にすべき授業のあり方が見えてくるか

もしれない。

また、授業観の見直しや改善も必要であろう。本年度の研究から、「教科で願う学び」に分類しきれない「ありたい自分」を思い描く子どもの姿が見られた。今後、授業者が「学びの自覚」に迫る子どもをさらに詳細に見とるためには、このような姿をもとに、授業者の抱く「教科で願う学び」や「教科で育みたい人間像」を再検討し、よりよいものに更新していくことが求められるだろう。

さらに、子どもと授業者が関係し合うことを大切にするという前提に立った際の「学びの自覚」の定義を吟味し直すことも必要であろう。

## 6 おわりに

学びの主人公は子どもである。多くの先生方が子どもを主人公にした授業を理想としつつも、教えなければならない内容、評価・評定、高校入試などが足かせとなり、その実現が困難になっているのが現状ではないだろうか。本校では主人公である子どもの思いを大切に授業を実践している。その結果、本年度は「ありたい自分」を思い描く子どもの姿にたくさん出会うことができた。

本年度は3年ぶりに参集型での教育研究協議会を開催することができた。参観された300名の方々に、本校の子どもが生き生きと「学びの自覚」に迫る授業のようすをご覧いただけたことは大変ありがたいことであった。また、学びの主人公としての子どもを大切にする多くの先生方と、授業における課題について意見を交わしながら、願う教育のあり方を共に議論できたこと

についても感謝の思いで一杯である。

「学びの自覚」という考え方は、子どもが自律的な学び手として成長していく過程である学校において、教師がどのようにそれを支えることができるのかのヒントを与えてくれるものになるだろう。今後も私たちは、「教科で人間を育む」という理念に基づき、人間形成に寄与する学びを大切に授業実践と分析を続けていきたいと考えている。

最後に、本研究の講師としてご指導ご助言をいただいた上智大学総合人間科学部教授の奈須正裕先生、本校共同研究者としてご指導ご助言をいただいた静岡大学大学院教育学研究科教授の村山功先生に厚く御礼を申し上げます。

## 参考文献

- 石井英真 (2020)『授業づくりの深め方―「よい授業」をデザインするための5つのツボ―』ミネルヴァ書房.
- 木下竹次 著, 中野光 編, (1972)『学習原論』世界教育学選集64, 明治図書出版.
- 佐伯胖 (2003)『「学び」を問いつづけて―授業改革の原点―』小学館.
- 佐伯胖, 藤田英規, 佐藤学 (1995)『学びへの誘い』東京大学出版.
- 静岡大学教育学部附属静岡中学校 (2022)『令和3年度 静岡大学教育学部附属静岡中学校研究紀要 第22号』.
- 静岡大学教育学部附属静岡中学校・村山功 (2019)『対話が深める子どもの学び―「教科ならではの文化」を味わう授業―』明治図書.
- 中央教育審議会 (2021)『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～ (答申)』.
- 奈須正裕 (2021)『個別最適な学びと協働的な学び』東洋館出版社.
- 奈須正裕 (2017)『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社.
- 村山功 (2012)「成果の蓄積する「課題駆動型」校内研修の提案」『静岡大学教育実践センター紀要』20, p213-222.
- 村山功 (2018)「附属静岡中学校の研究史と次期学習指導要領 共同研究者から見た姿」『静岡大学教育学部研

## 研究総論

究報告（人文・社会・自然科学篇）』第68号、p155-166.