

5

10

令和6年度

# 研究総論

15

研究主題・副題

## 学びの自覚

— 学びの自覚を共に育む授業者 —

20

25

30

## 1 はじめに

「生徒主体」は本校の子どもたちが、授業について語る際に必ず口にする言葉である。実際の授業20  
5 において「生徒主体」の姿は数多く見られる。「題材との出会いに目を輝かせる子ども」「疑問や問いを追求する子ども」「どうすればよりよいものができるだろうかと試行錯誤しながら表現しようとしたり、体現しようとしたりする子ども」「熱を帯び25  
10 た言葉で自らの考えを語り、議論する子ども」「その教科を学ぶ価値を感じ、自らのあり方やふるまいを見いだす子ども」、授業の中にはこのような子どもの素敵な姿があふれている。

上述したような子どもの姿は、授業者の誰もが30  
15 見たいと願う姿であり、想像することは難しくないだろう。しかし、実際の授業の中で体現するとなるとそう簡単ではない。本校に赴任する前の自分も自らの授業のあり方に課題を感じ、「どうすれば

子どもがおもしろいと感じ、生き生きと学ぶような授業が実現できるのだろうか」と日々悩んでいた。しかし、長年積み重ねられてきた本校の研究にふれ、子どもと共に学ぶうちに教える方法ではなく、自分自身の授業者としてのあり方や授業に対する考え方が変わってきたことを実感している。

本校の研究は「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考えていくものである。そして、「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めざしている。本研究が自らの授業のあり方に悩む先生方の一助になり、授業について共に語り合える仲間づくりにつながることを願っている。

35

## 2 現研究の歩み

### 「学びの自覚」を主題とした経緯

(1) 前研究と「学びの自覚」とのつながり 60  
40 本研究は今年度で第5年次を迎え、まとめの時期を迎えている。そもそも、なぜ「学びの自覚」を主題としたのかを確認しておきたい。

本校では長年、「教科で人間を育む」という考え方にに基づき、人間形成に寄与する学びを大切に55  
45 ながら実践研究を行ってきた。前研究では、子どもたちが教科らしいふるまいをしている人々の営み(以降「教科ならではの文化」)を味わうことこそが、教科の学びを通して人間形成を図ることにつながるということ、実践を通して示してきた。70  
50 「教科ならではの文化」を味わう授業において、子どもたちは題材のおもしろさを存分に味わい、教科の学びに没頭していく。このような学びの積み重ねが、子どもの人間形成につながっているであろうことが見いだされた。一方で、子どもの学びの75  
55 何が、どのように人間形成につながっているのかは明確にはならなかった。そこで、これまでの研究成果に立脚したうえで、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」をより明らかにすることを目的として本研究「学び80

の自覚」が設定された。

(2) なぜ「学びの自覚」なのか

人間形成に寄与する学びとは、すなわち知識や技能の獲得ではなく内面の変容に重きを置くものである。だからこそ、子どもの内面の変容に目を向け、子どもが何を自覚し、どのように学びを自己の形成につなげているのかを見とり、明らかにしていきたいと考えた。

子どものふるまいや生き方までをも変えるような学びを実現するためには、子ども自身の実感を欠かすことはできない。子どもの内面で変容が生じた際、子ども自身がその変容を実感し、その変容がもつ自分にとっての意味や価値に目を向けることができれば、その子のふるまいや生き方により強く影響を与える学びとなるだろう。私たちは、このように子ども自身の実感に至るような学びを大切にし、子どもが何を自覚し、その学びがどのように子どもの人間形成に関係しているかを分析することで、「人間形成に寄与する学び」について明らかにしたいと考えたのである。

## 令和2年度 学びの自覚（第1年次）—教科で願う学びを子どものあられから考える—

- 「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年次は、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」を明らかにした。また、授業者が想定した願う学び15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、教科で願う学び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返し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だろうと考えるようになった。

## 令和3年度 学びの自覚（第2年次）—「教科で願う学び」を育む授業—

- 副題を「『教科で願う学び』を育む授業」と改め、30「学びの自覚」研究を継続して行った。
- 2年次は授業者が「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見いだすことができた。
- さらに、子どもが題材を通して、また、題材をつ35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。二年間の研究の中で、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。一方で、「学びの自覚」を見とることの難しさを感じた。

## 令和4年度 学びの自覚（第3年次）—ありたい自分を思い描く子ども—

- 副題を「ありたい自分を思い描く子ども」と改め、「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55気づき」と定義し、子どものあられから学びの自覚について考えようと研究を継続した。3年次では、「ありたい自分」を思い描く子どもたちは、自らの意志で対象世界と自分を関係づけていくことを見えてきた。また、授業者が「教科で育みたい人60間像」という崇高な理想を掲げることで、広大な学びのフィールドが構築されていることを見いだされた。この「教科で育みたい人間像」に基づいた授
- 業が繰り返されることで、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ことが確認された。そのなかで、子どもは授業者が願う「教科で願う学び」を超える学びをしていることも見えてきた。このことから、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ているだろうと考えるようになった。

## 令和5年度 学びの自覚（第4年次）—子どもが見いだす「教科の本質」—

- 副題を「子どもが見いだす『教科の本質』」と改め、学びの自覚とは子どもたちが何かに気づくことだと考えた。そして、その何かをより明らかにす75るために、子どもは教科の本質をどのようにしてとらえ、見いだしているのかに注目しようとした。
- その中で、「子どもが見いだす教科の本質」と「授業者が教科で願う学び」には重なる部分が多いことが見えた。同時に、子どもが「教科の本質」を見いだしながら学んでいくことで、「学びの自覚」が促されているであろうことを見えてきた。つまり、「題材」を介して「授業者」「子ども」が相互にかかわったり、つながり合ったりすることで、本校の

めざす「人間形成に寄与する学び」が実現されていくと考えるようになった。これに加え、授業者の願う学びを超えた、授業者の題材観や教科観すらも

変えてしまう教科の本質を見いだしている子ども5の姿も見えてきた。

### 3 研究主題・副題とその設定理由

#### 学びの自覚

#### —学びの自覚を共に育む授業者—

#### (1) 「学びの自覚」のとらえ

#### 子どもの学びをより大きく、深くとらえるために

「学びの自覚」がいつ、どのような場面で起きているのか、また、修正・洗練・統合の大きさや深さなどのとらえが授業者によって様々だった。それらを整理するため、これまでの研究で見えてきたことを踏まえ、学びの自覚を以下のようにとらえなおす。

#### これまでの「学びの自覚」のとらえ

「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**」



#### 新たな「学びの自覚」のとらえ

「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**実感**」

年生になると教科の本質やその価値について語るができるようになり、ときに授業者の教科観をも変えてしまうような姿を見せてくれる。このような姿は、一年生から様々な教科での学び、題材での学びを繰り返し、積み重ねてきたからこそ起きることだろう。これは、子どもが各教科の学びを繰り返すことで、気づかないうちに「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」された姿である。大きな変化は突然起きたように見えても、その実はささいな、小さな変化が積み重なったそのあとに起きているのではないだろうか。

このように見ていくと、これまでの「自分と自分を取り巻く世界とのつながり方が修正・洗練・統合されることへの気づき」というとらえでは大きな気づきを得る一瞬だけに学びの自覚があるように受け取られてしまう。また、「気づく」という一瞬を見とることは非常に難しい。そこで、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・統合されることへの実感」とする。前年度の「気づき」という言葉は上述した通り、その子がはっきりと自らの変化を感じとったり、言語化したり明確に行動したりした一瞬にある印象を受ける。しかし、子どもたちが何かを感じる小さな、あるいは子ども自身も気づいていない瞬間も学びの自覚をしている姿であり、その瞬間が積み重なって生まれる姿もまた学びの自覚をしている姿と考えたい。学びの自覚とは崇高なものだけでなく、子どものささいな学びまでも含んでいるものであるととらえ、「実感」という言葉を使うことでより学びの自覚が起きる背景や状況、要因を明らかにしたい。学びの自覚の進み方をイメージしたものが図1である。

10

15

20

25

55

60

30

65

35

40

45

80

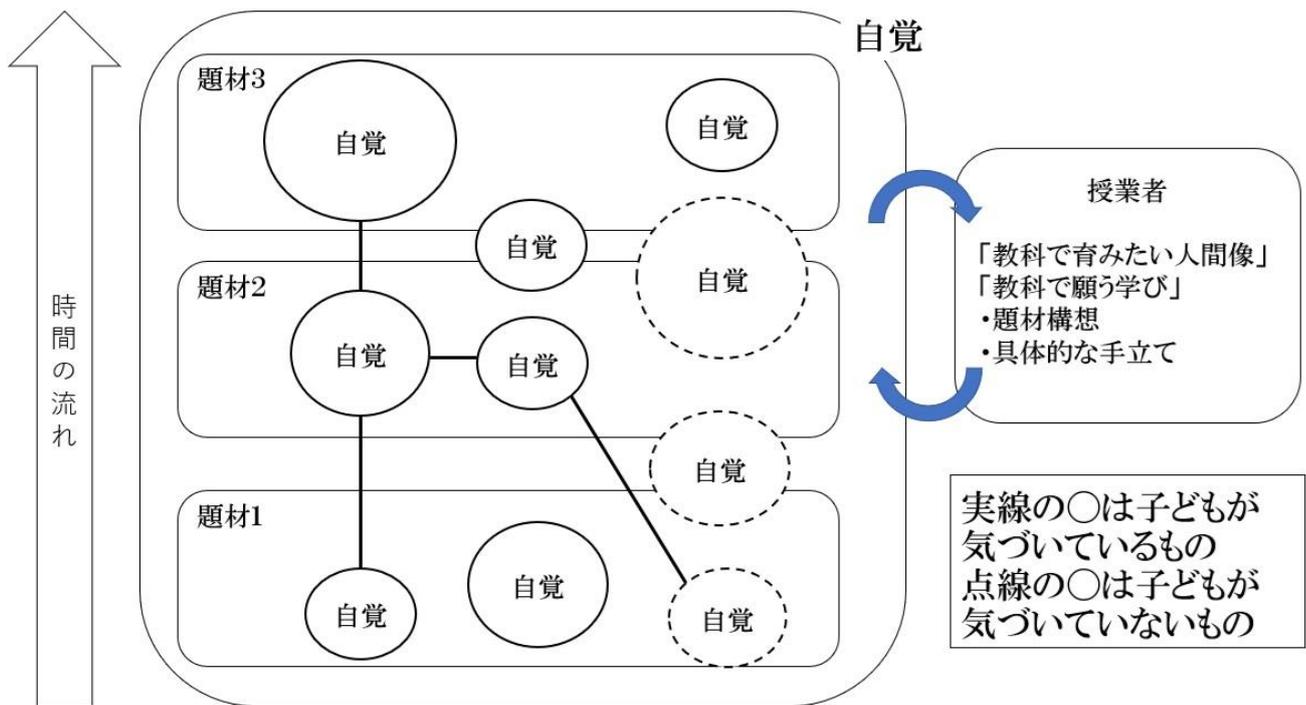


図1 学びの自覚の進み方

(2) 学びの自覚を促す背景にあるもの

5

教科の本質が押し進める学びの自覚

国立教育政策研究所がまとめた論点整理 (2015.8) では、各教科を学ぶ本質的な意義をとらえ直していく必要性がうたわれている。教科には、その教科だからこそ育むことができる資質や能力があるはずである。この各教科を学ぶ本質的な意義を、まず授業者がとらえていくことが重要だろう。本校ではこれを授業者が願う「教科で育みたい人間像」「教科で願う子どもの学び」として作成し毎年、更新を重ねている。

本校の子どもたちが、主体的に授業に臨み、様々な学びを積み重ねている姿からは各教科を学ぶ本質的な意義を実感していく姿があふれている。本研究第4年次「子どもが見いだす『教科の本質』」では、各教科を学ぶ本質的な意義を「教科の本質」とし、子どもが教科の本質をどのようにとらえているのかを子どものあらわれから見い

だそうとした。(以降「教科の本質」は各教科を学ぶ本質的な意義と同義とする) その中で、子どもたちは、各教科を学ぶことを通してその子なりの、その教科の本質を見いだすことによって学びの自覚が押し進められていることが見えてきた。そして、子どもが見いだす教科の本質を分析していくと、上述した授業者が願う「教科で育みたい人間像」「教科で願う子どもの学び」と重なる部分が非常に多いことが見いだされた。すなわち授業者の願うものが子どもに影響を与えているということである。一方で、子どもが授業者の願いを超えた教科の本質を見いだしていることも明確になった。子どもたちは、私たち以上に教科の本質を見つめたり、迫ったりすることができる有能な学び手であるということである。

40

## 子どもが見いだす教科の本質と授業者

子どもが見いだす教科の本質は実に深く、多種多様である。特に授業者の願う学びを超える子どもが見いだす教科の本質は、授業者に大きな影響を与えている。授業者は子どもの姿から、「この題材にはこんな価値があったのか」「こんな視点からこの題材を見るなんておもしろい」「自分の教科にはこんな側面があったのか」「この活動は子どもにこんな学びをもたらすのか」と子どもの

姿から様々な発見をし、教科観や授業観を更新していくのだ。こう考えると、授業者は子どもによって育まれる存在であるとも言えるだろう。しかし、その授業を共にしている授業者が子どもを育んでいることは紛れもない事実である。つまり、本校の授業は子どもと授業者が相互にかかわり、影響し合うことで成り立っていると言えるだろう。

20

## 授業者に目を向ける意味

上述してきた通り、子どもたちは教科の本質を見いだしながら、学びの自覚を進めている。そして、授業者のあり方までも問いなおす有能な学習者である。しかし、優れた学びをする裏には必ず授業者の存在があるはずである。学びの自覚が自然発生的に促されているのではなく、子どもの学びに授業者がかかわっているからこそ、学びが進んでいくのだと考える。子どもが学びの自覚を

押し進めるときに、授業者の何が、どのように影響を及ぼしているかが見えてくれば、子どもの学びの自覚はさらに押し進められるはずである。本校の研究は常に、子どものあらわれを大事にしながら進められてきた。それは本年度も変わらないものである。子どものあらわれを基にしながらも、視点を変えて授業者側から本校の授業を見つめ直していきたい。

40

## 学びの自覚を共に育む授業者

では授業者の何が学びの自覚を育むことにつながっているのだろうか。  
一つ目は、願いをもって授業に臨んでいることである。まず、本校では「教科で育みたい人間像」について考え、子どもたちにどのような人間像に迫ってほしいのかを明確にすることを重要視している。授業者自身がその教科を学ぶ意義や価値、その教科でしか育めない資質や能力をとらえ直し、子どもに見いだしてほしい教科の本質を明確にしていくのだ。授業者自身が改めて教科について向き合うからこそ、子どもと共にどのように学んでいくのかのイメージが膨らんでくる。さらに「教科で願う子どもの学び」について考えることで、その教科の本質をどのように子どもに見いだしてほしいのかを明確にしていく。そして、授業者がどのように子どもとかかわっていくのかという具体像をもっていくのだ。このように、授業者が教科を深く理解し、子どもに何を願うかを大事にしなが、日々の授業を実践していく。これによって、授業者はささいな子どもの学びの自覚

に気づいたり、子ども自身が気づいていない学びの自覚をもとらえ、子どもとかかわったりすることができる。子どもの学びの自覚を育むためには、授業者の豊かな教科観が重要だと考える。  
二つ目は、「教える」のではなく「共に学ぶ」という意識をもって授業へと向き合っていることである。本校の教育活動は、すべて子どもを主体として進められている。それは授業についても同じである。当然、授業者は題材を研究し、教材化して授業を行う。しかし、授業者は子どもに主体的に題材と向き合っ学んでほしいと願っている。だから題材を「提示」するのではなく、子どもと「共有」しようとするのだ。授業者は与える側で、子どもが受け取る側ではなく、題材、教科を介して共に学ぼうとすることは本校が大事していることである。子どもは自ら学びたい、追求したいという思いをもち学んでいく。だからこそ、学びを押し進めていくことができるだろう。そして、子どもが学んでいくその姿から、授業者も大きな学びを得ながら日々の授業が子どもと一体と

なって生まれているのだろう。

三つ目は、子どもが主体的に学びたくなる題材を「共有する」ということである。どれだけ願いをもっている、題材が魅力的でなければ子どもは主体的に学んでくれない。子どもたちが「なぜこうなるのか」「明らかにしたい」「表現した

い」と思いをもてるような題材をもとに授業づくりを大切にしている。

このようなことを大事にして授業に向き合っている授業者が、子どもの学びの自覚を育むことのように影響を及ぼしているのかを明らかにしていきたい。

#### 4 今年度の研究の取り組み

15

##### 授業者のあり方のよりどころとなる教科の主張の作成

20 私たちが願うのはその子がよりよく、その子らしく豊かに生きていくための力を養ってくれることであり、人間的な成長である。知識の定着を第一とせず、資質や能力を養い人間形成に寄与する学びを実現しようと授業を構想するのが本校の大きな特徴だ。このような授業実践のためには「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である。

教科の主張に「教科で育みたい人間像」と「教科で願う学び」を記し、その二つの関係性を説明したい。教科の主張をもとに授業実践を重ねていく中で、私たちの願いと子どもの姿とのつながりを見たい。実践と分析を積み上げる中で、教科の主張を更新していくことも必要だろう。

##### 授業実践・授業分析

35 昨年度に引き続き、日々の授業実践の記録を残す。この時に、授業者の子どもへのかかわりを二種類に分けて記録、分析したい。一つ目はなぜこの題材なのか、何を願い、どのような意図で題材構想したのかという授業づくりに関する授業者のあらわれである。二つ目は授業の中で子どもと実際にどうかかわったのか授業内での生のやりとりである。授業者は子どものあらわれに応じて、子どもとやりとりをしながら授業を進めているはずである。これは個人では見とったり、分析したりすることは難しいため意図的に参観、分析の機会を設けたい。

50 代わりにアンケート等を取り子どもの変化や変化に影響を及ぼしたものは何かをとらえていく。

よりよい授業実践や授業分析につなげるため基調授業、研究協議会を実施する。仲間の授業を参観したり、授業案を検討したりすることで客観的な視点から自らの授業を省みると共に子どもの姿を見とる視点や子どもの学びの自覚を促す授業づくりについて考える機会としたい。

授業者に主眼を置くとはいえ、子どものあらわれを大切に、授業実践の中で見られた子どもが学びの自覚を押し進める姿も合わせて残したい。

子どもの学びを見とるための手立てとして、日常的に追求の記録を書くことに加えて、題材の終

#### 5 おわりに

65 昨今の教育を語る上で、「個別最適な学び」「協働的な学び」という言葉は欠かせないものだろう。これらの言葉の本質は子ども一人一人を尊重すると同時に、教室で、学校で仲間と学ぶ意味を世に問い直そうとするものだろう。そして、授業者が子ども一人一人のあらわれに注目し、思いを

70 大切にしながら授業に向き合うことの必要性を私たちに示しているのではないだろうか。しかし、実際はどう授業を行えばいいのかの方法論を追うだけになってしまうことも少なくないだろう。

方法論だけではない、子どもを見つめ、どうかかわるか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らと考えている。教育研究協議会では、忌憚のないご意見、ご批判をいただければ幸いである。

5

最後に、本研究の講師としてご指導ご助言をいただいている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ている静岡大学大学院教育学研究科教授

10 の村山功先生に厚く御礼を申し上げます。

15

## 参考文献

- 20 ・石井英真（2020）『授業づくりの深め方ー「よい授業」をデザインするための5つのツボー』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
- ・齋藤喜博（1960）『授業入門』国土社
- ・佐伯胖（2003）『「学び」を問いつづけてー授業改革の原点ー』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
- 25 ・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（2023）『令和4年度 静岡大学教育学部附属静岡中学校研究紀要 第23号』
- ・静岡大学教育学部附属静岡中学校（2024）『令和5年度 静岡大学教育学部附属静岡中学校研究紀要 第24号』
- 30 ・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ー「教科ならではの文化」を味わう授業ー』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）』
- 35 ・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
- 40 ・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究報告（人文・社会・自然科学篇）』第68号、p155-166