

5

10

令和7年度

# 研究総論

15

研究主題・副題

## 学びの自覚

— 「観」を豊かにすること—

20

25

30

## 1 はじめに

本校の子どもは、校訓「真善美」「自主独立」の下、学校生活のあらゆる場面において自分たちの手で創りあげていくことに価値を感じながら、よりよいものを求めて活動に取り組んでいます。生徒会活動や行事（附中キャンプ・体育祭・文化祭）等において、子どもは互いの想いを重ね合わせながら、自分たちの手で創りあげていきます。このような姿勢は、生徒会活動や行事の場面だけでなく、問いをとことん追求（究）したり、互いにかかわり合いながらよりよいものを創りあげたりする授業での主体的な姿にもつながっています。つまり、授業と生徒会活動・行事の相乗効果によって、子どもが育まれているといえるでしょう。このように考えてみると、本校には共に創りあげるといふ風土があることに気づかされます。この風土で行われる様々な営みに参加した子どもは、その営みの中で、少しずつ「附中生」にふさわしいふるまいを身につけ、「附中生」としてのアイデンティティを獲得していきま

一方で、共に創りあげるといふ風土に身を置

ているのは子どもだけではありません。私たち授業者もその一員なのです。例えば、本校で行われている3～4教科で一つのグループを形成し、授業づくりを進める「教科群研修」についても同様なことがいえます。担当ではない教科の授業を共に考えることで、子どもの視点に近い授業構想を考えることにつながったり、他教科の先生方と語り合いを重ねることによって、担当教科の教科性に気づかされたりします。また、私たちは子どもと近い立場で生徒会活動や行事、授業についてよりよいものをめざして時には問い返し、時には認め、子どもの営みを促しているといえるでしょう。つまり、共に創りあげるといふ風土で行われている営みには、子どもだけではなく、私たち授業者も含まれ、相互にかかわり合いながら、営みが繰り広げられているのです。

このように子どもも授業者も共に創りあげるといふ風土に身を置き、学校生活を過ごしていることが本研究においても重要な役目を果たしているのかもしれない。

## 2 現研究の歩み

45

### 「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

本校では長年、「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ました。前研究では、子ども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を、実践を通して示してきました。「教科ならではの文化」を味わう授業において、子ども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きます。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ました。一方で、子どもの学びの何が、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りません。そこで、これまでの研究成果に立脚したうえで、「子どもの学びの何がどのように人間形成につながっているのか」をより明らかにすることを目的として本研究「学びの自覚」が設定されました。

#### （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に留まらず内面の変容に重きをおくものです。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ました。

子どものふるまいや生き方までも変えるような学びを実現するためには、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感じ取り、自分にとっての意味や価値に目を向けることが欠かせません。私たちは、このように子ども自身が変容を感じ取れるような学びを大切に、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ました。

## 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われから考える—

「学びの自覚—教科で願う学びを子どものあらわれから考える—」という新テーマを設定し、授業研究を行いました。1年次は、授業における子どものあらわれから、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」を明らかにしようとしてきました。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

見とることができました。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広げていることが見えてきました。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りました。

## 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、「学びの自覚」研究を継続して行いました。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、見いだすことができました。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ました。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したり、物事を新たな視点で見つめ直ししたりし

ている可能性があることを見いだすことができました。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ました。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ました。一方で、「学びの自覚」を見とることの難しさを感じました。

## 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気づき」と定義し、子どものあらわれから学びの自覚について考えようと研究を継続しました。3年次では、「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ことが見えてきました。また、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で、広大な学びのフィールドが構築されていることが見いだされました。この「教科で育みたい人間像」に基

づいた授業が繰り広げられることで、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ました。その中で、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ました。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りました。

## 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が何かに気づくことだ

と考えました。そして、その何かをより明らかにするために、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思いました。

5 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てきました。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も見えてきま

15

令和6年度 学びの自覚（第5年次）—学びの自覚を共に育む授業者—

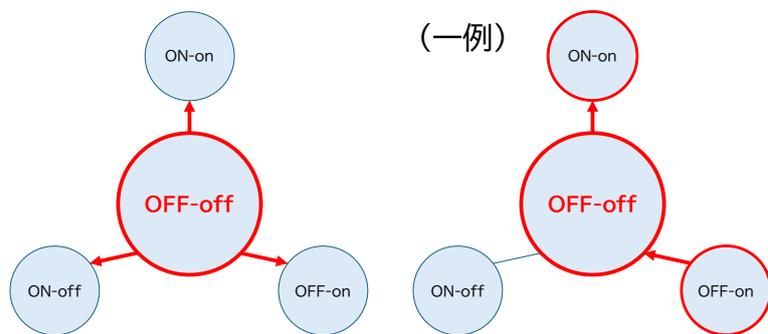
20 副題を「学びの自覚を共に育む授業者」と改め、「学びの自覚」を「自分と自分を取り巻く世界とのつながり方が修正・洗練・統合されていることへの実感」と再定義し、授業者のあらわれから子どもの学びをとらえようと研究を継続しました。5年次は、授業者の授業に関係するかかわりについて、授業者内でのかかわりを ON ライン、授業者外でのかかわりを OFF ラインと名づけてとらえました。また、それらを子どもと直接やりとりをするものと、そうでないものに二分し、合計で4つの区分としました（図1）。その結果、特に、教材研究や題材構

40

	ONライン (授業内)	OFFライン (授業外)
on (対子ども)	授業での子どもとの直接のかかわり	追求(究)の記録を読み、コメントを入れる 題材展開
off (対子どもでない)	板書の工夫 ふるまいやかかわりの中身	教材研究 題材構想 【OFF-off】

【図1】

45



【図2】

【図3】

した。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ました。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の姿も見えてきました。

50

55

60

### 3 学びの自覚と人間形成のつながり

#### 学びの自覚

##### －「観」を豊かにすること－

#### 授業者が「願い」をもって授業に臨むこと

5

子どもは授業を通して教科らしい学びをしてい25  
ます。本校で繰り返し広げられている題材には、「この  
教科だからこそ子どもにこのような学びをしてほ  
10 しい、この教科を学んだ先はこのような人間であ  
ってほしい」という願いが根幹にあります。どれだ  
け題材そのものを授業者が子どもにとっておもし30  
ろそうなものと思っけていても、この願いの部分  
がないがしろにされてしまうと、本校の授業は成り  
立ちません。私たちは子どもが題材を自分事とし  
15 てとらえられるように、出会い方を工夫します。そ  
れだけではなく、題材が子どもの内面にどのよう35  
な変化を与えるのか、効果的に変化を促すため  
には題材をどのように展開したらいいのか、という  
ように根幹にある願いを題材にのせて構想し、授  
20 業に臨みます。そのために、私たちは題材を深く研  
究したり、題材同士につながりをもたせたりして40  
教科らしい学びをより促そうと構想します。これ  
らの OFF-off の営みは、私たちの大事にしている  
「教科で育みたい人間像」「教科で願う学び」をも

とにして行われています。このような願いのこも  
った題材だからこそ、子どもは題材を自分事とし  
てとらえていき、追求（究）に没頭していきます。  
その中では、私たちが事前に願っていたあられ  
や学びから、それらを超えるようなものまで、様々  
なあられを見せてくれます。あるいは自分のこ  
だわりを大切に追求（究）を進めていくような  
あられもあるでしょう。授業者はこれらのよう  
な子どものあられに対し、様々なかかわりをし  
ていきます。時には子どもの示したものに賛同し  
たり、時には子どもの見いだしたものを問い直し、  
再考することを促したりします。これらのかかわ  
りの根幹には私たちの願いがあるため、そこでの  
子どもの学びは「教科で願う学び」と次第に重なっ  
ていくでしょう。その重なりが広がっていく過程  
では、子ども自身がその子なりの「教科の本質」に  
迫っていこうと仲間とかかわりながら学びを押し  
進めているのです。

45

#### 「子どもが見いだす教科の本質」と「私たちの願い」

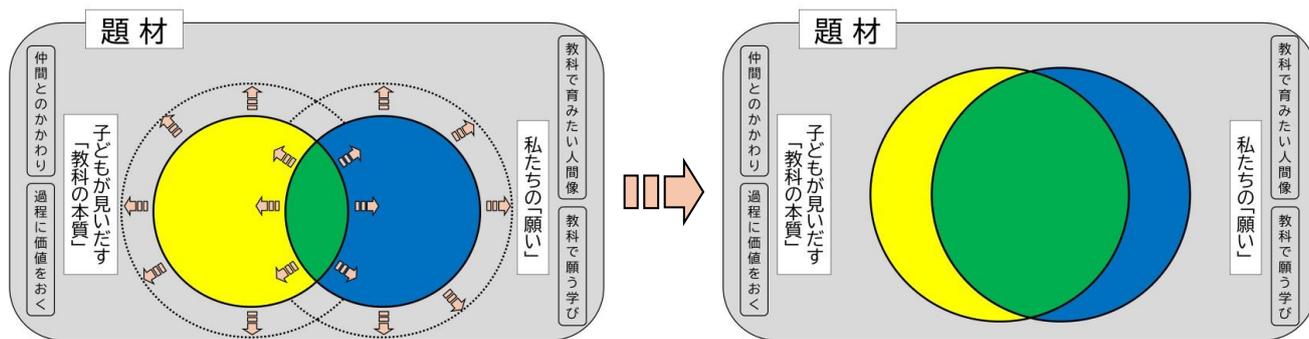
授業では、子どもは自分なりの学びがいを見  
だしていきます。題材のおもしろさを感じ、自分  
事として追求（究）を進めていきますが、自分  
50 だけではおもしろさを満足に味わえないことに子  
どもは気づいています。そこには仲間という存在  
が必要不可欠なのです。自分とは異なる視点をも  
ったり、自分の意見を後押ししたりしてくれる仲  
間と共に学んでいくことで子どもは自分だけで  
55 は味わえない題材のおもしろさやその価値に気  
づいていくことでしょう。その中で子どもは学び  
の自覚を押し進めているといえそうです。なぜな  
ら、自分だけでは味わえなかった題材のおもしろ  
60 さや価値に迫ることで、見方や考え方をより豊  
かにすることができるからです。つまり、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を実感することができるの  
です。見方や考え方が豊かになっていくことで、  
追求（究）してきたことを一度立ち止まって考え  
たり、これまでの学びをふり返ったりする際に、  
65 子どもは私たち以上に題材を通して教科を見つ  
め、より教科の本質をその子なりに見いだしてい  
くでしょう。だからこそ、子どもが見いだした教  
科の本質は、先述した私たちが願う「教科で育み  
70 たい人間像」「教科で願う学び」と次第に重なっ  
ていき、その重なりを広げていくのです（図4）。  
また、子どもが見いだす教科の本質は実に多種多  
様です。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、私たちに大きな影響を与  
75 えているといえます。「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する機会を得ることができます。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いえるでしょう。

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いえます。これは前研究「共に創り上げる授業」の

10 中で見いだされたことに加え、授業者も授業で影響を与えていることがわかったということでもあります。学びの自覚を促すには、「授業者」がおもしろい「題材」ばかりに目を向けているだけでは、思うようにはいきません。「授業者」が「子ども」の学びを願い、「題材」を介して「子ども」も「授業者」も共に学んでいくことが大切になっていきます。



【図4】

20

**共に育まれるもの**

25 このように授業者と共に授業を創り上げている子どもは、題材や授業から影響を受け、「観」がより育まれ、豊かになっているといえるでしょう。なぜならば、先述したように教科の本質を見

30 いだそうとする際に学びの自覚が押し進められている、つまり、教科の学びによって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

合されることを実感していることにはかならないからです。このような子どもは、学んでいく過程で、「観」が育まれていると言えます。一方で、

35 これまでに記述した題材構想や授業をしている授業者も、授業や教科、子どもに対するとらえ方が子どもによってより育まれ、豊かになっていくものといえるでしょう（図5右側）。

40

**子どもが育む「観」とは**

「観」といわれたら、どのようなことを思い浮かべるでしょうか。教育観、題材観、単元観、生徒観などの「〇〇観」といった言葉をよく目にする

45 ことと思います。この言葉は言い換えるならば「〇〇に対する見方や考え方」ともとらえられる言葉であると考えます。これらのような観は特別、私たち授業者のみが抱いているものではありません。子どももそれぞれに対して観を抱いている

50 といえるでしょう。しかし、私たちの考える「観」はここに留まりません。子どもは学んでいく中で、様々な教科で物事をとらえる見方や考え方を更新していきま

よって教科の本質を見いだしていくからこそ、その教科を学ぶ価値にまで迫り、教科そのものを見

55 つめ直していきます。また、そのきっかけは題材を介した授業によって得ていくため、教科の授業そのものについても見つめ直していくでしょう。授業では、題材を介した「子ども」と「授業者」

60 がいるため、ある子どもは授業の中で、題材だけではなく、そこに共に向かう仲間の存在にも目を向け、「あの子の考える視点は自分にはないので、いつも新しい視点の発見につながる」「先生

65 によって教えてくれる存在だけじゃなさそうだ」と、「子ども」と「授業者」のあり方をも見つめ直し

ていくでしょう。

このように考えていくと、教科の学びを通して教科そのものの見方や考え方を更新していること  
5 含めて見方や考え方を更新していると言えそうです。教科そのものの見方や考えだけではなく、授業自体や授業にかかわるそれらの見方や考え

方をも含めて一体となって更新していくからこそ、教科に対する「思い」を強めることができる  
10 のでしょう。

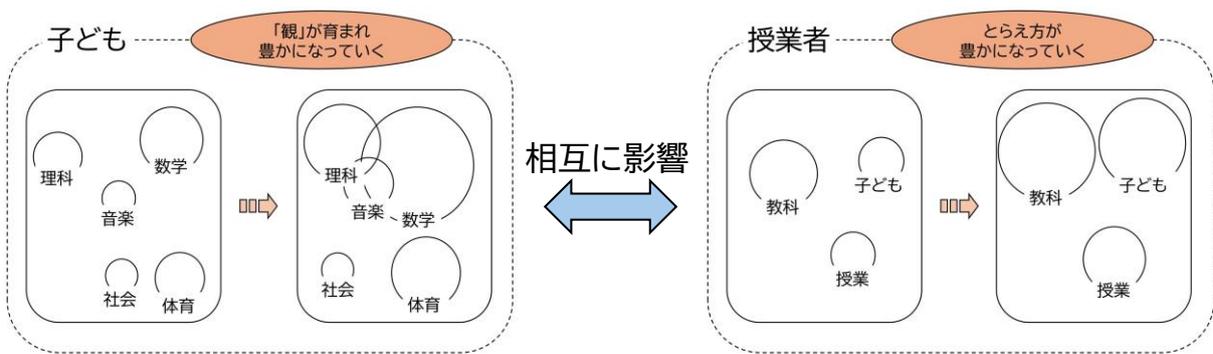
つまり、私たちの考える「観」は、「学びの中にある教科そのものの見方や考え方だけではなく、授業自体や授業にかかわるそれらの見方や考え方も含めた教科に対する思い」と考えます。

### 「観」を豊かにすること

先述したような「観」の広がりや、子どもの教科に対する思いの強さによって差が生じます。子どもによって「観」が重なり合うものもあれば、  
20 ある教科で独立してしまっているものもあるでしょう。はじめは教科同士に接点がなく、教科ごと独立してとらえている子どもも多いことが考えられます。しかし、学びを通して教科それぞれの共通点を見いだしたり相違点に気づいたりする  
25 中で、教科と教科のつながりを感じることで、教科と教科のつながりを感じることで、それぞれの「観」が広がったり重なったりして生まれ、子どもの内面は日に日に変容していく  
30 ことでしょう（図5左側）。また、この内面の変容は本校での学びにおいて完結するものではありません。生涯にわたって学んだり、生活の中で

様々な経験をしたりしていくことでより一層内面を変容させていくことでしょう。

本研究主題「学びの自覚」は「**子どもの学びの何がどのように人間形成につながっているのか**」をより明らかにすることを目的として行われて  
35 きました。この問いに対し、私たちは「**子どもの学びの教科の本質を見いだしたり、教科と教科のつながりを感じたりすることが、『観』を育み、それを豊かにしていくことによって人間形成につながっている**」のではないかと考えます。この  
40 ような子どもが教科・授業という枠を超え、自分を取り巻く世界に目を向けた時、これまで見えていた景色そのものは変わらないものの、景色の見え方は変わっていることでしょう。  
45



【図5】

#### 4 おわりに

昨年度末の数学の授業で3年生の子どもに行ったアンケートに、以下のような言葉が記されていました。

65 知識が上手に得られただけではなく、考えたことによって「数学的思考力」を付けることが出来たと思います。それは数学を授業で学ぶ意味や応用

する力をつけることの本質であると思います。具体的には、理論的に物事を考える力、多様な視点から物事(問題点など)を考える力、学んだことを柔軟に  
70 応用する力、考えを整理する力などで日常生活や将来に確実につながる力の集まりです。附中の授業だからこそそのような力を明確につけることができ、そしてこのような本質に気づくことで

きたのではないかと考えます。

10 ととらえているのではないのでしょうか。これからもこのような子どもの学びを大切にしながら育んでいきたいと考えています。

3年間の学びをふり返った子どもの記述から、教科の学びを通して、物事のとらえ方や価値観、生き方そのものなどを見つめ直している姿を見とることができます。子どもは本校で学ぶからこそ、教科の本質を教科そのものだけではなく、生き方になぞらえてとらえ、学んでいるのだと考えられます。つまり、各教科の本質を人間形成に必要なもの

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の村山功先生に厚くお礼を申し上げます。

20

## 参考文献

- ・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
- 25 ・今後の教育課程、学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会（2024）『論点整理』
- ・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
- ・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』
- 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