

5

10

令和8年度

研究総論

15

研究主題・副題

学びをひらく契機

—わかろうとする子ども—

20

25

30

1 はじめに

「ずっと難しくて書けないと思っていた漢字を15
書こうと思ったら書いてしまったとき、嬉しいと
5 いうかなんか寂しい気持ちになる。」
(ある中学2年生の「夏休みの日記」より)

この日記の文章は、「学ぶ」とはどういうことか20
を私たちに問い直してくれている気がします。な
10 ぜ彼女は寂しい気持ちを抱いたのでしょうか。学
び手である子どもにとって、「わかる」ことは喜び
ではないのでしょうか。
私たちの研究は、「どのように教えるか」という、25
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
方について考えるものです。その中で、「教科で人
間を育む」という理念に基づき、教科で学んだこと
が自分自身のものとなり、その後のふるまいや生
き方までも変えるような人間形成に寄与する学び
を大切にして、長年にわたり実践研究を行ってき
ました。

本研究「学びをひらく契機」は、これまでの研究
成果に立脚したうえで、人間形成に寄与する学び
の中で子どもの中に何が起きているのかを明ら
かにするものです。

2 前研究「学びの自覚」で見いだされたこと

30

「共に創りあげる授業」研究(H26～R1)では、
子どもが教科らしいふるまいをしている人々の営45
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
35 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50
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
40 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55
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前研究
「学びの自覚」が設定されました。**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実感」**であると、
私たちは定義しています。

そして私たちは、6年間の「学びの自覚」研究を
経て、この問いに対し、「**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**」と
いう結論を出しました。

「授業者の願い」と「子どもが見いだす教科の本質」

60 本校の授業は、「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」という授業者
の願いが根幹にあります。(「教科で育みたい人間
像」「教科で願う学び」)この願いを基盤とした授
65 業では、子どもは題材を自分事としてとらえ、追求
(追究・探究)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ものから、それらを超
えるようなものまで、様々なあらわれが見られま
す。授業者はこのような子どものあらわれに対し、

時には賛同したり、時には問い直し、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、子どもの学びは「教科で
願う学び」と次第に重なっていき、その重なりが広
がっていく過程で、仲間とかかわりながら、子ども
自身がその子なりの「教科の本質」に迫っていこう
と学びを押し進めているのです。

このような経験を通して、子どもは学びの自覚
を押し進めていると言えます。

そして、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きます。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。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えていると言えます。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。55
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言えます。

15 実際の授業を例に挙げてみます。中学1年生理科の実践『“見えるもの”の见えないしくみー鏡についた水滴から探る、私たちが见ている世界ー』（糟屋、2025）では、授業者は、理科だからこそ子どもにしてほしい学び（「教科で願う学び」）を「自然の事物・現象に探究心をもち、自然の事物・現象のとらえ方を発展・深化させること」とし、理科を学んだ先に、「『科学のまなざし』をもつ人」であってほしい（「育みたい人間像」）という願いを基盤として授業を構想しました。

25 子どもたちは、洗面所や浴室にある鏡についた水滴の中がどのように見えるかということに興味や疑問をもち、学級全体で語り合いながら、自分たちの疑問を統合し、「鏡についた水滴に映ったものの見え方が変わる仕組みとは？」という問いを設定しました。その後、「そもそも『見える』とはどういうことか」ということについて生活経験や知識を基に話し合い、「物体から出た光が目に入ると『見える』」ということが共有され、子どもたちは自分なりの仮説を立て、同様の仮説をもっている子どもたち同士で実験方法を考え、探究計画を立てていきました。その後のグループ探究では、水滴の大きさや形、顔と水滴の距離などの条件を変えて水滴の中の見え方を調べるグループ、LED光源の光を鏡や水槽の水、半円形ガラス、ゼラチンで作った半球形のゼリーなどに当てて光の道筋を調べ85
るグループ、物体と凸レンズの距離を変えて像の位置や大きさ、向きを調べるグループなど、問いの解決に向けた多様なアプローチが見られ、子どもたちは、反射や屈折、凸レンズによる像のでき方の規則性などを見いだしていきました。

ある子どもは、グループでの実験において、「水滴と目の距離が遠いと、像が上下左右逆さまになり、目を近づけていくと、あるところを境に像が上下左右逆さまにならずに見える」という発見をしました。その際、授業者から「その境界の距離はどのくらいの長さなのか」と問い返された子どもたちは、定規で境界の距離を測り、この距離が決まっていることに気づき、水滴の種類によってこの距離が変わることに気づいていきました。さらには、いろいろな条件の水滴や凸型のガラスを使って距離を厳密に測定し、水滴の直径が小さく厚みがある（＝より凸型である）ほど、この距離が短いことを見いだしていきました。先ほどの授業者の問い返しは、実証性・再現性・客観性の三つの視点に基づく探究を子どもたちにしてほしいという授業者の願いに基づいています。願いに基づいたかかわりがあったからこそ、子どもたちは目には見えない焦点距離という概念を自分たちで見いだすことができたのです。つまり、子ども自身がその子なりの「教科の本質」に迫っていくことにつながっていたと言えます。

また、ある子どもは、探究の過程で以下のように記述しています。

・水滴が凸レンズとしての役割を果たすということがわかった。探究していくうちに水滴は凸レンズと似た性質をもっていることがわかった。虫眼鏡にiPadの映像を向け、それが点対称に映るのかを実験した際、像は点対称に映った。そして虫眼鏡は凸レンズであり、今のところの実験では、水滴と性質が一致している。そのため、水滴に映る像が点対称になるのは、水滴が凸レンズと同じ性質をもつからであると考えた。

この子どもは、虫眼鏡とiPadを用いた実験を通して、これまでの日常生活の中にあった水滴の性質と教科の知識である凸レンズの性質が似ていることを見だし、両者を結び付けています。このあらわれはまさに、学びの自覚の姿であると言えます。

また、「なぜ空気と水の境界で光は曲がるのか」という疑問に対して、子どもたちが自ら物質による密度のちがいや光が進む速さのちがいが、異なる地面の境界を走る車の例などを基に、実験で明らかになった入射角と屈折角の規則性で曲がる仕組み

を議論する姿がありました。これは題材構想段階の授業者の想定を超える子どものあらわれでした20
授業者は、このような子どものあらわれから、子どもがもっている学びの推進力に感化され、子どもが考えたり議論したりする時間を十分に確保することや、こちらから問いや視点を投げかけすぎないこと、子どもに委ねる範囲を広げることを題材25
構想や子どもとのかかわりの際に意識するようになりまし。まさに、授業者も子どもたちから影響を与えられていると言えます。

その後、実験結果と考察の相互発表や問いに対する全体での語り合いを経て、自分なりの結論と30
探究のふり返りをまとめました。子どもたちは最終レポートに次のように記述しています。

15
・見えるというのは光の道筋があるからだとい回の題材で学べた。物体に光が反射することによって光が通らないからここに物があるとわかる。

だから光を通すような透明な物体は視覚的に見ることができないのだとわかった。太陽の光が入ってくると鏡ではない物体でも何度も反射することで色々な物体に光が当たって目に入ってくる。見えているということは目の前が光で満たされているということだと考えた。

・他にも身近にある不思議を探して詳しい仕組みを知りたいと思った。そしてこの前、机に反射した光が虹色に見えることや、教室掲示のクリアファイルに景色が歪んで映っていることを見つけ、それらの現象をもっと深く知りたいと思った。

このように、題材を通して、子どもたちは、その子なりの教科の本質を見だし、さらには、それが授業者の願い（「『科学のまなざし』をもつ人」）につながっていくと言えるでしょう。

子どもが育む「観」

40

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65
り育まれ、豊かになっていると言えます。なぜなら、先述したように教科の本質を見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70
いることにほかならないからです。

そもそも、私たちが考える「観」とは、「**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**」です。子どもは75
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す。それだけではなく、学ぶことに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、教科そのものを見つめ直していきます。また、そのきつ80
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きます。また、授業では、題材を介した「子ども」と「授業者」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85
にも目を向け、「子ども」と「授業者」のあり方を

も見つめ直していきます。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に留まらず、授業、子ども、授業者などまでも含めて見方や考え方を更新していると言えます。だからこそ、教科に対する「思い」を強めることもと言えます。

以下は、中学3年生数学の授業の最後（西谷、2025）において、「3年間附中数学を学んできて感じたこと、得た学び、本質、他教科とのつながり・ちがいなど、附中の授業についてふり返ってみよう」との授業者の投げかけに対するある子どもの記述です。

私の数学は挫折から始まった…(^o^)あの時感じた数学への嫌悪感は今でも完全に払拭しきれず残っているが、かなり克服できた方だと思う！それはきっと、附中の数学がすごい気持ち悪かったから！塾での数学は、問題が解けて、正解だったら最高な気分になる。でも、附中の数学は問いに対する正解を見つけたと思っても、どこかに不十分な所があって、誰かに指摘される。誰かに指摘されるのは何にも気持ちが良くないし、結構イヤだったけど、そこからもう一段上に行って、まるで

5 学者にでもなった気分で追究するのはすごく楽し
かった。附中の数学の「解けてもまだ終わりじゃな
い気持ち悪さ」が私は好き！！もう一つは、問いの
難易度。もちろん難しいんだけど、なんか解けそ
う！ってなってどんどん沼にハマっちゃうもどかし
さが気持ち悪かった。解けそうなのに解けなかつ
たり、自分は解けていないのにみんなは解けて
いたり、、、スラスラ解ける気持ちの良さは全くな
かった。だけど、クラスの友だちと悩みを相談して
10 正解を目指していく時間や、集中力を MAX にし
て追究用紙を数字でまっくろにした授業は忘れら
れない。附中の数学は、よく「正解がない」と言わ
れるけれど、それは「正解がたくさんある」という
ことだと思う。数学まで一人一人の考えを尊重し
15 ているのはものすごく附中らしい。私は「数学なん
て大嫌いだ！」と思っていた。さっきも「嫌悪感
は払拭しきれていない」なんて言った。でも、追究中
に授業終わりのチャイムが鳴ったときの絶望、新
単元が始まる時の胸の高鳴りを思えば、私は附中
20 数学が大好きだったのかもしれない！！

この子どもは、三年間の数学の授業を通して、教
科で物事をとらえる見方や考え方を更新すること
のみならず、教科そのものの見方や考え方、さら
には、授業そのものについても見つめ直していま
す。つまり、「観」が豊かになっていると言えます。

このように、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中で、
教科と教科のつながりを感じることによってそれ
ぞれの「観」が広がったり重なったりして育まれ、
子どもの内面は日に日に変容していきます。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。

改めて、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**」とい
うことを、6年間の「学びの自覚」研究で見だし
ました。

3 本研究で明らかにしたいこと

45

本校の授業において、子どもたちの中に学びの
自覚が生まれ、子どもたちの観が豊かになってい
ることが見いだされました。一方で、学びの自覚が
50 生まれる要因については、明らかになっていま
せん。例えば、先ほどの理科の実践では、「日常生活
の中にあった水滴の性質と教科の知識である凸
70 レンズの性質が似ていることを見だし、両者を結
び付けて考える」という学びの自覚の姿があり
ました。それはなぜ起こったのでしょうか。それが起
55 こる過程で、子どもたちの中に何が起こってい
たのでしょうか。

また、私たちは、前研究で「子どもが教科の本質
を見いだそうとする際に学びの自覚が押し進めら
60 れている」ことを見いだしました。その際、決して
私たちは、「子どもに教科の本質を見いださせてい
る」わけではありません。言い方を変えれば、子
80 もが自ら「教科の本質を見いだそうとしている」の
です。そのような視点で改めて本校の授業の様子

をふり返ってみます。本校の授業の特徴は何とい
っても子どもたちが自由にのびのびと学んでいる
ことです。題材と出会ったのち、問いが生まれ、あ
るいは問いをつくり、子どもたちは問いを自分事
にします。問いに対し、ある子は黙々と自分の考え
を追求用紙に書いていきます。またある子は、仲間
と対話することで自分の考えを深めています。そ
のような個に適した学びの時間が十分に確保され
ていながらも、全員で語り合い、他者の考えにふれ
る時間も十分に確保されています。そして、最後は
自分なりのとらえで自分の考えをまとめます。こ
のような授業の中で、子どもたちは、「やらされ」
ているわけではなく、「自ら」何かをしようとして
いると言えます。

以上のことを踏まえ、本研究では、「**学びの自覚
に至る過程で、学びをひらく子どもの中に何が起
こっているのか**」ということを明らかにしたいと
考えています。

学びの自覚に至る過程

「学びの自覚に至る過程」は、子どもたちが「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」が生まれる過程と言い換えることができます。このとき、「自分と自分を取り巻く世界」を一題材内の中でのこととしてとらえ、題材との出会いから授業内で修正・洗練・統合されていることへの実感が生まれるまでを過程（「小さな学びの自覚」に至る過程）とすることもできます。あるいは、「自分と自分を取り巻く世界」を日常生活やその子どもの生き方ととらえ、一つの題材との出会いからまた次の題材へ

と題材をまたぐ過程、さらには授業から離れ、その子のふるまいや生き方までをも変えてしまう過程（「大きな学びの自覚」に至る過程）とすることもできます。さらに言えば、「小さな学びの自覚」に至る過程において、授業者が願う学びとは言えないものの、そこにつながる要素となる過程（「より小さな学びの自覚」に至る過程）もあるのかもしれませんが。現時点ではそのいずれかに限定することなく、どれをも包摂したものを「学びの自覚に至る過程」とし、焦点を当てていきたいと考えています。

子どもの内面

「共に創りあげる」研究（H26～R1）で見いだしたことをもとに考えると、「学びの自覚に至る過程で、学びをひらく子ども」は、「教科ならではの文化を味わっている」と言うことができるでしょう。 「教科ならではの文化を味わう」とは、「教科の背景となる学問や芸術を生み出してきた人々の営み」や、その営みの中で大切にされてきた『価値』を『文化』ととらえ、子どもたちがこのような営みに参加し、その価値に迫っていくこと」を言います。

では、「共に創りあげる」研究で見いだしたことがと本研究で私たちが明らかにしたいことは何が違うのでしょうか。

「共に創りあげる」研究では、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、さらには、教科ならではの文化を味わう授業では、その教科におけるよりよいものを求めて、互いの考えを伝え合って吟味したり、互いの表現を磨き合ったりすることから、必然的に仲間と「共に創りあげる」営みとなると結論づけました。

一方で、本研究は、「営みに参加する」際や「その価値に迫っていく」際に、個の子どもの中に何が起こっていたのかといったことを探っていこうとするものです。つまり、個の子どもの内面に焦点を当てていく研究であると言えます。

学びをひらく

学びの自覚に至る過程には、子どもが「わかろうとする」要素や「子どもが教科の本質を見いだそうとする」要素などが含まれているのではないかと私たちは考えています。それらの要素を含んだものを、現時点で私たちは、「学びをひらく」と呼ぶこととします。

一つめの「わかろうとする」要素とは、先述した本校特有の授業の中で、子どもたちが「やらされる」のではなく、「自ら」何かをしようとしている姿のことです。

二つめの「子どもが教科の本質を見いだそうとする」要素について、すでに前研究の中で、「教科の本質を見いだそうとする際に学びの自覚が押し進められている」ことが見いだされています。しかし、このことについては、「教科の本質を見いだそうとしていることを子ども自身は自覚しているのか」「題材と出会ったときの『気になる』『なぜだろう』といった素朴な思いがどのタイミングで、何をきっかけに『教科の本質を見いだそうとする』に変わるのか」など、現段階で明らかになっていない

ことが多くあると言えます。

また、「学びをひらく」の中には、これら二つの要素以外にも、まだ私たちが明らかにすることのできていない要素が含まれている可能性も十分あるでしょう。

中学1年生美術の実践『“ひみつの友だち”をアートでプロデュース—相手のことを考える造形実験—』（望月、2024）では、授業者は、「形や色彩、材料、光などの性質や、それらがもたらす効果などを実感すること」「思いをもって自分なりの表現方法を見つけていく、美術ならではの面白さを感じることを」を願い授業を構想しました。

ある子どもは、友だちのことを、初めは目のスケッチで表現しようとしていましたが、試行錯誤を繰り返し、紙に虹色を描き、それを筒状にして覗き込むことで表現しました。追求の記録からは、「外から見ると何もないように見えるけど、中を覗き込むと素晴らしい感じが、その子がみんなに見えないところでも色々な努力をしていることを表現できた。最初は友だちのしている景色を表すために、目の絵を描こうと思っていたが、もっとその景色を体験できるようなものにした方がいいと考え直し、覗き込むと虹色に広がっているものにした。その子を観察してみて、とても魅力的な人だとわかったので、吸いこまれるような形で良かった」と相手らしさをより表現できる方法に行き着いたことがわかります。最終追求での以下の記述から、学びの自覚があったと言えます。

友だちをアートでプロデュースしてみて、色々な画材を組み合わせるととてもおもしろく感じた。色鉛筆→優しさ、クレヨン→力強さ、水彩絵の具→ほんわかなど、画材によって色々な表現ができる。また、画材を組み合わせることでより色々な表現ができると考えた。例えば、水彩絵具とアクリル絵の具を組み合わせると、メリハリが強くなってはっきりとした印象が出る。〇〇さんが、塩、水彩絵の具、アクリル絵の具、パステルを使っていて、水彩絵具とパステルで柔らかい雰囲気を出しながらも、アクリル絵の具を光に使っていて、

光と海とのメリハリをつけていて、画材を組み合わせることがいいなと思った。私は紙を丸めた。そのように、紙を丸く切ったり色々な形に変えたりすることで、紙の形にとらわれない自由さも出すことができた。

さて、この子どもは、「学びをひらく」いていたと言えるのでしょうか。言えるのだとしたら、子どもは何を「わかろうとし」、「子どもが教科の本質を見いだそうとする」ことはどう関連していたのでしょうか。逆に、この子どもが「学びをひらく」いていたと言えないのであれば、この子どもがしていたことは何であるのか、「学びをひらく」けなかった要因は何かなど、議論の余地がありそうです。

以上のことから、「学びをひらく」姿とはどういう姿であるのかを定義づけてから本研究をスタートするというよりも、時間をかけて見いだしていくべきものであるように考えています。

また、「学びをひらく」いていると言えない子どもにも目を向けることも大切だと考えます。その子どもが、「学びをひらく」けていない要因について考えることも、私たちが明らかにしたいことにつながる可能性があるでしょう。そういった意味では、本研究の研究対象はすべての子どもたちであるということをここで確認したいと思います。

これまで述べたことから、「学びをひらく」を、特定の瞬間に生じる子どものあらわれや内面の状態としてとらえるのではなく、題材との出会いから学びの自覚に至るまでの過程の中で、複数の要素を含みながら子どもの内面の変容が連続的に生み出されていくものとしてとらえる必要があります。

ただ、私たちが明らかにしたいことに迫っていく上で、その中に存在する契機に注目していく必要があります。また、その契機は一つだけとは限らないでしょう。つまり、本研究は、子どもが学びをひらく中にある、契機に焦点を当てることによって、子どもの内面に迫ろうとするものです。以上のことから、本研究の主題を「学びをひらく契機」と設定します。

4 本年度の研究

5 明らかにしたいことの中で、本年度はまず、「学びをひらく」に含まれる要素の一つであろう「わかろうとする」ことに焦点を当てていきたいと考えています。

10 「わかろうとする」とは、単に知識を獲得することを指す狭義の意味ではありません。表現しようとしたり、自分の感じ方を探ったり、何かをつくらうとしたりする際にも、子どもの中に「わかろうとする」ことがあるのではないかと考えます。 35

そして、「わかろうとする」ことについて、以下のような様々な問いが私たちの中にはあります。

- 15
- ・「わかろうとする」とはどういう姿なのか
 - ・子どもたちは本当に「わかろうとし」ているのか 40
 - ・「わかろうとする」子どもと、そうでない子どもの違いは何か
 - 20 ・子どもは、何を「わかろうとし」ているのか

など

例えば、「わかろうとする」とはどういう姿なのかという問いに関して、目の前の物事や現象に対して、「なぜだろう」「何だろう」という素朴な疑問が生まれる姿、自ら疑問が生まれることはない 50

50

「わかろうとする」ことは、「わかっていない」と「わかっている」の間に存在します。そのため、 65

55 「わかっている」に至った際に、「わかろうとする」ことは終わってしまいます。もしも、「わかろうとする」ことの中に、感情や熱量といった何か子どもを突き動かすものがあるのだとしたら、冒頭の日記にあった、難しい漢字が書けてしまったときの 70

60 寂しさも、なんだかわかるような気がするのです。

では、「わかっている」に至ったとき、本当に「わかろうとする」ことは終わりなのでしょうか。本研究「学びをひらく契機」において、私たちが何を見

75

ものの、決まった学級の問いや追求テーマについて考えようとしている姿、自分の考えは書きあらわし、積極的に発言もするものの、他者の意見を取り入れることに価値を感じていない姿、自分が納得できる表現を創り出そうとする姿など、これらは「わかろうとする」姿であるのか、そうでないのか、明らかにしていく必要があるでしょう。

他にも、子どもが何を「わかろうとし」ているのかということについて、題材と出会った際の対象、他者と意見を交換している際の対象、一つの「わかっている」に至ったのちに新たに生まれる対象など、一人一人の子どもによる違いだけではなく、題材のどの過程であるかによっても、子どもが「わかろうとする」対象は異なるのかもしれません。

また、これからの子どもは、生成AIが当たり前にある生活の中で学びをしていくことになります。生成AIに「わかろうとし」ていることを直接打ち込み、答えを得ることについて、私たちはどうとらえるかなどといったことも、「わかろうとする」ことについて考える一つの視点になり得るでしょう。

一年間の授業実践、分析を通して、目の前の子どもの姿をもとに、「わかろうとする」ことについて明らかにしていきます。

5 おわりに

いだしていけるのか楽しみでなりません。

つまり、私たちもまた、「わかろうとし」ているのです。

最後に、本研究のご指導ご助言をいただいている青山学院大学教育人間科学部教育学科教授の益川弘如先生、昨年度まで長きにわたり、本校の研究にご指導・ご助言をいただいた元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

- ・佐伯胖（1995） 『「わかる」ということの意味』 岩波書店
- ・佐伯胖（1995） 『「学ぶ」ということの意味』 岩波書店
- 5 ・佐伯胖（2004） 『「わかり方」の探究 思考と行動の原点』 小学館
- ・静岡大学教育学部附属静岡中学校（2013） 『「人間形成のための学力」を育む授業 ―子どもが自ら学び続けるために―』 明治図書
- ・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
- 10 ・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』
- ・中央教育審議会教育課程特別部会（2025） 『論点整理』
- ・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
- ・西林克彦（2005） 『わかったつもり 読解力につかない本当の原因』 光文社
- 15 ・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究報告（人文・社会・自然科学篇）』第68号、p155－166
- ・Lave, J. & Wenger, E.（1991）. Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge, NA.: Cambridge U. P. 佐伯胖（訳）（1993） 『状況に埋め込まれた学習―正統的周辺参加』 産業図書
- 20