児童の学びが持続し、生きて働く「言葉の力」を獲得するための国語単元の展開

―効果的な「カリキュラム・マネジメント」と「試行錯誤」過程の導入を図ることで―

新座市立大和田小学校　代表　主幹教諭　石　川　　周

Ⅰ　問題の所在

（1）言語活動の形骸化

文部科学省の報告によると、「『言語活動の充実に関する検証改善』の成果について」では、言語活動を通した学びについて、十分な成果を挙げている一方、以下のような課題が挙げられている。[1]

> ○課題としては、言語活動についての目的意識や、教科等の学習過程における位置づけが不明確であることや、指導計画等に効果的に位置づけられていないことにより生じている問題が指摘されている。（筆者波線）

上記より、児童にとっての「目的性」が重要しされず、「効果的」な学習になりきれていないことが指摘されている。

筆者自身もこれまで、児童に「言葉の力」を身に付けさせたい、と思うばかりに、児童にとっての「目的性」を疎かにし、言語活動自体を「目的化」してしまったことが多々あった。

その結果、言語活動は「手段」として機能せず、児童にとって、獲得感を伴った「言葉の力」の習得には結びつかなかった。当然ながら、他の学習や生活に生きて働く「言葉の力」にはなり得ていかなかった。

（2）学校研究の課題から

本校では、平成27年度から3年間、国語科の研究委嘱を受け、「『単元を貫く言語活動』で創る主体的な学び」を主題として研究に取り組んできた。しかし、その過程でも、「言語活動の形骸化」という課題が挙がってきた。[2]以下、具体的に述べる。

私たちは、単元の導入で、児童にとって、「目的性」が明確な言語活動を仕組み、学習に対する意欲を向上させようとしてきた。しかし、児童の学ぶ意欲は持続せず、「言葉の力」の定着に不十分な場合もあった。6年生の学年集団で協議する中で、学びが持続しにくい点が以下の2点に集約されると共有できた。[3]

> ①単元の導入時（1次）に、児童の意欲が喚起されても、2次の学習を突破していくための方法（武器）を持ち合わせていないため、自信をもちにくく、主体的になりにくい。
> ②たとえ、2次での学習方法（本校では入れ子構造やABワンセット方式等の方法を取り入れながら研究を進めてきた）を教師から提示しても、児童が受け身のままの姿勢から脱却していないため、獲得感がなく、主体的になりにくい。（筆者波線）

以上から、主体的に学習を進めていくためには、児童の「目的性」に基づき、言語活動が効果的に機能する単元づくりに取り組む必要性を強く実感した。

Ⅱ　先行研究から（「学びの持続」に向けて）

「主体的になりにくい」という課題については前述した通りである。以下、学びが持続する上で、重要となる「期待感」と「効力感」の醸成について、先行研究に触れながら述べていく。

（1）「期待感」が生まれる土壌

鹿毛(2013)は、「期待」について以下のように言及する。[4][5]

> 「主観的に認知された成功の見込み（確立）」を意味する。われわれの意欲は「できそうか」という認識（成功可能性の認知）に左右される。つまり、成功する見込み（「できそうだ」という認知）がなければ意欲は生じない。

> 「○○という（具体的な）行動ができるという見通し（自信）（中略）が強ければ強いほど、その行動に対して努力する。

上記より、人は過去の経験に規定された「できそうだ」という「期待」感から自信を生み、努力を継続していくというのである。

この指摘は、本単元以前に、活用可能な「方法」を獲得しておくことができれば、本単元導入時でも、児童の「期待」感は高まり、主体的な学びが生まれやすくなることを示唆してくれる。ここから、「期待感」を生み出すための、単元と単元を効果的に「つなげる」という発想が見えてくる。

（2）「効力感」が生まれる土壌

もう1点、鹿毛（2007,2013）は、児童が「効力感」（「できるようになってきた」という自信）を実感することが主体的な学びにつながると言及している。「効力感」を生み出すためには、「達成の保障」と「チャレンジの提供」が両立するような単元が望ましいと指摘している。つまり、チャレンジングな課題でありながら、着実に達成させていくような問題解決の「枠組み」があることにより、「効力感」を実感できるというのである。チャレンジングな課題を乗り越える過程で、児童が試行錯誤を重ねながら取り組む主体的な姿が期待できる。「効力感」については、ホワイトの言及を用いて以下のように説明している。[6][7]

> 評価情報のフィードバックによって、人は学習に対する充実感を感じることもある。できるようになったり、わかるようになったりしていくプロセスをより明確に実感できるためである。ホワイトは、環境とかかわる過程で感じるこのような充実感を「効力感」と呼んでいる。

> 学習に取り組むプロセスで技能が向上したり、理解が進んでいることを学習者自身が実感するプロセスこそが効力感の体験そのものだといえる。

「達成」を保障するためには、評価情報のフィードバックが有効であるという。交流による指摘などもそうであろう。評価情報のフィードバックにより、「達成」となる指標が明らかになる。

ここから、「効力感」を生み出すためには、ただ、言語活動に取り組むのではなく、より「問題解決的」に、児童が問題解決に向かうような単元づくりが求められる。「問題意識」を強くもちながら、解決過程で「試行錯誤」を重ね、それでも着実に「達成」を実感できるような、単元構想の発想である。

Ⅲ　研究の仮説と手立て

先行研究を手がかりとして、以下のように仮説を立てた。

> 児童の「期待感」を高め、「効力感」を実感させることのできる単元を展開すれば、児童の学びは持続し、生きて働く「言葉の力」を獲得するであろう。

仮説を実証していくために、以下の手立てを講じることにした。

> 手立て①　「期待感」を生み出す効果的な
> 「カリキュラム・マネジメント」
> 手立て②　「効力感」を実感させる「試行錯誤」過程の導

Ⅳ　研究の内容

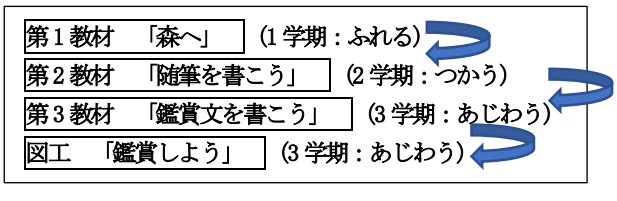
本研究は、平成29年度の6年生（3クラス120名）を対象として11月に実践した内容である。単元「みんなが読みたくなる随筆を書こう～卒業記念文集を私たちの手で～」（全7時間）の実践が中心となる。

（1）手立て①「期待感」を生み出すために

本単元「随筆を書こう」では、児童は生き生きと書き出せないことが予想できた。その一つの要因として、児童が「随筆」という文種に触れてきていない、ということが考えられた。確かに、本単元に入り、随筆という文種に触れることで、書き出せるようにはなるかもしれない。しかし、より生き生きと随筆を書き上げるには、過去に一度でも随筆に触れておくことで、「前に取り組んだことがある。これなら書けそうだ」という「期待感」を生み出せると考えた。そうすることで、ステップが低い状況で単元に入ることができ、質の高い学習を生み出すであろうと考えた。

また、様々な学習に生きて働く言葉の力となるようにカリキュラムをマネジメントすることで、本単元での実践が、次の実践の「期待感」となり、「言葉の力」の習得を確かなものにすることができるであろう、ととらえた。そこで、1年間の学習が効果的につながるようにカリキュラムを組み直した。資料1が1年間のカリキュラムをマネジメントしたものである。

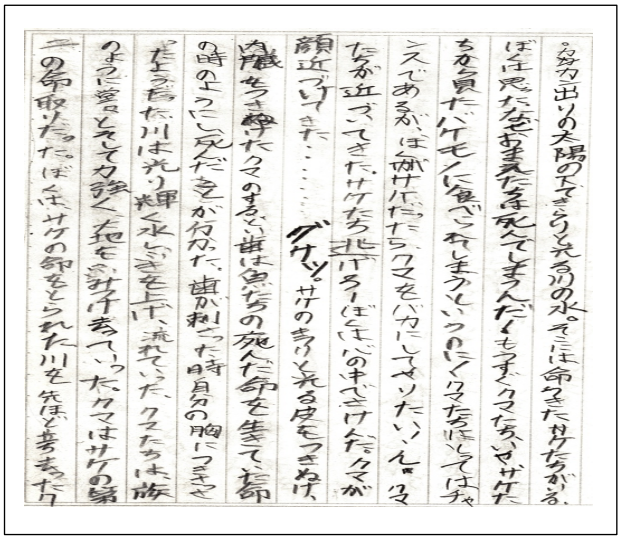
資料1　1年間の学習のつながり



第1教材「森へ」は、写真家の星野道夫さんが執筆した随筆である。通常、読み取りを主として扱われやすい教材である。しかし、私たちは、「随筆を書く」ための練習単元として扱い、思い切って本教材を、書く力を高めるための資料とした。

まず、星野さんの随筆の言葉の用い方を研究し、「文章のよさ」を共有し合った。次に、児童は、そうした言葉研究を生かし、星野さんが撮影した写真の鑑賞文を書いた（資料2）。

資料2　児童が書いた鑑賞文（第1教材「森へ」）

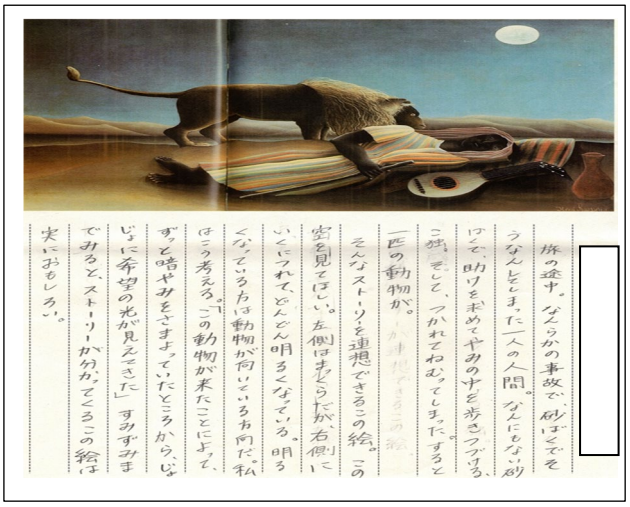


資料2を見ると、オノマトペ、体言止め、擬人法等の技法を駆使しながら書き上げていることがわかる（40%の児童が同程度の文章「量」と「質」で書き上げた）。

これらの「表現技法」を「方法」として獲得したことで、第2教材「随筆を書こう」の単元導入においても「表現技法」を活用できた児童が多数いた。つまり、武器としての「表現技法」を習得していたことで、学習への抵抗感を弱め、「これならできそうだ」という「期待感」が生まれていたことを伺うことができた。

また、本来なら、第2教材「随筆を書こう」は3学期の単元であるが、第1教材（随筆に触れるための教材）の学習とのつながりを重視し、2学期に配列した。そのため、こうした有機的なつながりが生まれ、効果的な「カリキュラム」となった。

資料3　児童が書いた鑑賞文（第3教材）

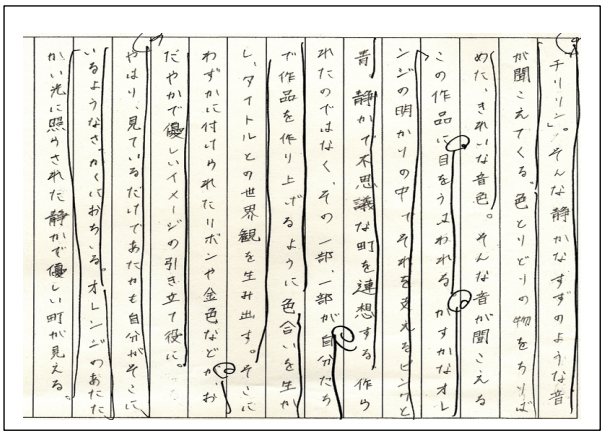


資料3を見て欲しい。これは、第3教材「鑑賞文を書こう」(本来、2学期の教材配列だが、効果的なカリキュラムになるよう、3学期に配列した。)で、児童が書いた鑑賞文である。実は、2時間程度の指導でここまで書き上げることができた。しかも、90%以上の児童が、同程度の「質」と「量」の文章を書き上げた。下位の児童でも、表現技法を駆使しながら書いた鑑賞文の「量」は、用紙の半分以上に達した。

ここからわかることは、第2教材で習得した「随筆」の書きぶりを生かしながら、随筆っぽい鑑賞文に転化させたという事実である。「これならできそうだ」という「期待感」が十分に高まり、「これ(随筆の書きぶり)を使って(アレンジして)、書いてみよう」という域にまで達していると思われる。まさに、書きあじわうレベルにまで到達している。その手応え感を、児童も教師も感じることができた。

「期待感」を生み出すことを意識しながら、カリキュラムをマネジメントしたことで、成果として表れたのである。

資料4　図工の時間に児童が書いた鑑賞文(友達の作品鑑賞)



資料4は、第3教材の学習後に、書き方指導することなしで図工の時間に書き上げた鑑賞文である。

この実践からも、児童が生きて働く「言葉の力」を「獲得(習得→活用を通して)」したことが証明された。

このように、効果的な「カリキュラム・マネジメント」を通して、習得した内容が、次の実践の「期待感」を生み出す基となり、学習への抵抗を低め、主体的な学びを生み出していることが実証できた。また、前の実践での方法を用いるために、想定よりも少ない時数で、効果的な実践ができたことも成果であった。

(2)手立て②「効力感」を実感させるために

以前の「随筆を書こう」の実践(平成23年度)では、以下のア)、イ)の2点の要因から効力感を実感させられなかった。

そこで、本単元では、まず、以前の実践の課題解消を入り口にして、「効力感」の実感につなげたいと考えた。

まず、ア)の解決に向け、倉澤(1989)の指摘は大変参考になった。[8]「構造づけてから書くというのは、もっと上の段階(発達の段階)のことに属することであり、記述と構想と取材が一緒になって進んでいく、構造づけながら書いていくことが自然である」との倉澤の指摘から、思いきって構成メモをやめ、まず、「書いてみる」を優先した単元構想をとることにした。

以前の実践(「随筆を書こう」)の課題より

ア)「構成」メモが書けても、「記述」へのステップが高く、児童は主体性を欠き、進んで書き広げられなかった。(「チャレンジの提供」と「達成の保障」が両立していない。)

イ)書くための手引きを多数示したが、児童にとって価値ある手引きになっておらず、児童が主体性を欠き、受け身の学習となってしまった。(適切な「サポートの提供」でなかったために、手引きを用いて「できるようになってきた」と実感しづらかった。また、書いた随筆を交流しても手応えをつかめず、児童は効力感を実感しづらかった。

これは、「構成」→「記述」のステップが高く、「できるようになってきた」という「達成感」が得にくいためである。記述することを優先させることで達成を保障した。

次に、イ)では、自作の「手引き」が効果的に機能せず、児童は「しっくり書けた」という「効力感」を実感できずにいた。また、児童の実態をとらえきれず、教師の意図した方向に引っ張りがちな手引きとなり、児童の主体性を奪っていたととらえた。

そこで、課題解決のため、手引きを軽々に示すのではなく、児童の「期待」を高めながら、まず書いてみる。そして、「表現」・「書き終わり」・「書き出し」研究を通過した交流等によって、評価情報を適切にフィードバックすることで、「達成」の実感を保障することにした。本単元では、問題の「発見」と、「解決」を意図的に組み込み、「試行錯誤」過程となるように仕組んだ。そのことで、児童に「できるようになってきた」という効力感を味わわせたいと考えた。

資料5　「随筆を書こう」指導計画(全7時間)

時	学習活動
1	・モデル(随筆)を読み、文章のよさを指摘し合う。
①朝自習やチャレンジタイムの帯時間(15分)を活用し随筆を書く。友達の文章を読み合う。	
2	・友達の書いた随筆を読み、感想を伝え合う。 ・学習計画を立てる。
②朝自習やチャレンジタイムの帯時間(15分)を活用し随筆を書く。友達の文章を読み合う。	
3	・「表現」研究をする。←比喩、倒置、体言止め
4	・「書き終わり」研究をする。←【書き終わりパターン】「価値」づける(決意)、「見方」変える(でも)、「余韻」を残す、「オチ」をつける、「くり返す」
5	・「書き出し」研究をする。←【効果的な書き出し】「読み手の興味」を引き出す、「内容」につなげる、「書き終わり」につなげる
③朝自習やチャレンジタイムの帯時間(15分)を活用し随筆を書く。友達の文章を読み合う。	

6	・自分の随筆を推敲する。
7	・清書する。　・単元をふりかえる。

資料 5 の指導計画から、随筆を「読む」と「書く」を往還させながら進めてきたことがわかるだろう。授業以外の帯時間等を使って、随筆を書きため、友達の作品を読み合った後に、また随筆を書き続けることを繰り返した。このようにして、「読む」ことと「書く」ことを往還させたことが、「試行錯誤」過程となり、より「獲得感」の強い学習となった。そのことにより、児童が「効力感」を実感することにつながった。

資料 6 は、1～6 時間目までの児童の「楽しかった」度を数値化したものである。「効力感」は数値化しづらいが、資料 6 は、「効力感」を測るための一つの指標となり得る数値、ととらえている。

資料 6　各時間の「楽しかった」度

第 1 時	第 2 時	第 3 時	第 4 時	第 5 時	第 6 時
3.5	4.2	3.7	3.8	3.8	4.1

(楽しかった度を 5 段階で自己評価させた学級の平均値)

これを見ると、大きく 2 つの事実がわかる。

1 点目は、第 2 時「4.2」と第 6 時「4.1」の評価が相対的に高いということである。どちらも、「交流」を位置付けた時間であった。第 2 時は、まだ、随筆の質的な部分を高める前に（書きぶりの研究の前に）取り組んだ交流の時間である。いくつかのテーマから随筆を数枚書き、1 枚選び、プラスの評価に限定して交流に取り組ませた（「おもしろさ」の交流）。

第 6 時は、文集に載せる作品を選び、「しっくりきていない」箇所を、交流によって磨き合う時間であった。

いずれの時間も、「交流」によって、児童の意欲が高まっていることがわかる。しかも、「楽しさ」に重点を置いた第 2 時の交流だけでなく、高め合う交流としての第 6 時も「楽しかった」度が高いということは、ただの楽しさだけでなく、児童にとっての「学び」が実感された時間となったことを物語っている。これこそ、まさに、「効力感」を実感した時間となっていると言ってよいだろう。交流することで、評価情報が適切にフィードバックされ、効力感を実感できていることが実証された。

2 点目は、時間を追うごとに楽しかった度が向上している点を挙げることができる。この結果からも、学習が進むにつれて、児童の効力感は高まり、学びが持続したことで随筆を書き進めていけたことがわかる。

資料 7　教師自作のモデル文

「あぁ、つかれた」まるでひざが笑っているよう。

小学校生活最後の全校遠足。今までと違うことがただ一つ。それは、リーダーであること。両手で一年生二人と手をつなぎ、先頭を歩きつつ二～五年生の安全を守る。約一時間三・五キロ。

「一列並びになって」片方の一年生と手を離し、指と声で後ろに指示を出す。実際にはなかなか一列になってくれない。自分の指示の出し方が悪いのかな……。どうしたら言うことを聞いてくれるのだろう……。時々少し落ち込む。五年生の時まではただただ歩いていただけなのに。

よく考えてみると、去年までの六年生は本当にすごい。優しかったし、みんなを楽しませてくれた。こんなに大変だったんだ、最高学年って。でも、一年生とバイバイしたときの笑顔はやっぱりかわいかったな。思わず笑顔になれた。あっ、ぼくのひざと同じだ。

【1】友達の書いた随筆を読み合い、感想を伝え合おう（2／7）

資料 7 は、第 1 時に示した教師自作のモデル文である。この随筆からよさを指摘し合い、第 2 時までの間に、帯時間等を活用しながら、4 枚程度、随筆を書きためた。第 2 時では、友達の書いた随筆を読み合いながら、全体でよさの共有を図った。資料 8 は、第 2 時の授業記録である。

資料 8　第 2 時の授業記録

T どんなところがおもしろかった？
C：全体的におもしろかったけど、一番はじめの・・・
T 書き出し。
T みんなが書いた随筆、小学校生活を振り返って書いている人もいました。卒業に向けて、記念文集にしてみたら・・？
C いい。
C：もうちょっと書きたい。
T 文集を作るにあたって、随筆を知りました。今日は交流しました。最後は清書。この間をどういう風に進めていく？困っていること、ある？
C：書き出しとか、終わらせた方。友達に話す系か、敬語形式か。
T 書き出しって言っていたけど・・・おもしろい書き出ししている人、いました？
C（0 さんの・・・）
T 他に困っていること、学習してみたいことありますか？
C：N さんが言ったように字のきれいさ。
C：題名をどうやってつけるか。

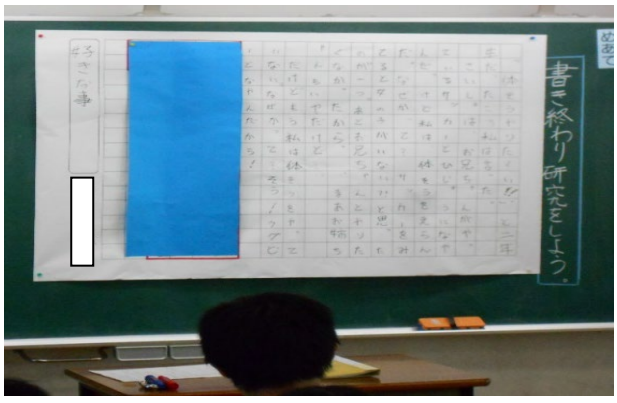
児童は交流を通して、言葉の用い方の「おもしろさ」を実感できていた（資料 6「楽しかった度」4.2 ポイント）。また、おもしろさを実感しながら、「より相手に伝わるように書くためにはどうしたらよいか」、という「問題」の発見（波線）が生まれた。つまり、「まず書く」→「おもしろい」過程が、「もっと書きたい」、「よりよく書きたい」という思考の流れを生んだのであろう。

【2】「書き終わり」研究をしよう（4／7）

児童は、前時までに、帯時間を活用しながら、数枚書きためてきた。友達と読み合い、感想を記述し合ってきた（ポジティブなフィードバックのみ）ことで、全員、随筆っぽい文章が出来上がってきた（文章量には差がある）。

教材研究の段階で、「随筆」という文種の守備範囲は広く、「随

資料 9　第 4 時の授業風景



筆」が「随筆性」を帯びるのは、「書き終わり」に変化をつける、抽象度を上げる、等ととらえていた（つまり「書き終わり」が命）。

そこで、「随筆性」の高い書き終わりの児童作品を用いて、ブラインドにして示した（資料9）。

複数の「書き終わり」パターン（資料 5 参照）を示し、様々に考えた後、実際に書かれた記述を提示すると、口々に驚きの声をあげていた。書き終わりのパターンごとに名前をつけることで、それぞれの「書き終わり」方のよさをとらえることにつながった。

資料 10　第 4 時の授業記録

T この後、隠れているけど。
C：幼稚園だから、小学校のことが書かれていると思います。
C：N さんと似ていて・・・
T（見せる）
T 今まで書いてきたことと反対になっている。
　どこからわかる？
C「でも」
T 名前をつけるとしたら？
C 逆接。
C 逆パターン。

「早く書きたい」というつぶやきも聞こえ始めた。ふりかえりにも、「書き終わりがおもしろい作品が随筆である」という認識が生まれていた。児童は、「書き終わり」方のそれぞれのよさがわかるようになってきていた。まさに効力感を実感し、実感したからこそ、「書きたい」につながったのだろう。

主体的に「書き終わり」を模索する中で、児童にとっての獲得感のある学習になっていた（ここから明らかに書き終わり方の質が向上した）。

【3】「書き出し」研究をしよう（5／7）

次時では、前時と同様の手法を用いて、「書き出し」を推測させた（資料 11）。すると、児童の考えは、３種類のパターンに分かれた。①読み手の興味を引くもの、②内容（中の文章）につながるもの、③「書き終わり」につながるもの、である。特に、③の考えが多かった（教師モデルにも影響を受けた）。

資料 11　第 5 時の授業風景

児童のふりかえりにも、「次は、書き終わりを考えながら、書き出しを考えたい。」とあった。児童は、ただ、興味を引くだけの書き出しではなく、「書き出し」とは、全体を俯瞰し、位置付けるものだということをとらえていた。現に、その後の児童の作品は、「書き終わり」に変化を加え、「書き終わり」を意識した「書き出し」となる作品がほとんどを占めていた。

つまり、構成メモは用いなかったが、「書き終わり」研究、「書き出し」研究と進める学習活動により、結果的に児童の中に「構成意識」が芽生えることにつながっていたのである。

「書き終わり」研究後、「書き出し」研究へと向かう指導計画であった。逆の展開ならば、上記のような結果にはなり得ていなかったかもしれない。「書き終わり」のよさを実感した随筆を書き上げること（効力感の実感）を通して、「書き出し」が定まることを児童たちは認識していた。

【4】自分の随筆を「推敲」しよう（6／7）

「表現」、「書き終わり」、「書き出し」研究と、随筆の「質」を高める研究に取り組んだ後、自分の作品の「しっくり」きていない書きぶりを検討し合った。その際、有効に働いた手立てが、「交流モデルの映像化（適切なサポートの提供）」である（アンケートより、82%の児童が有効であると回答した）。教師が出演し交流モデルを示したのだが、①話し言葉を文字化したこと、②話した言葉の意味を価値づけたことの 2 点において有効であった。

資料 12　交流モデルのシナリオ

教師 A：なんかさぁ、ここの書き終わりの部分がしっくりいってないんだよね･･･
教師 B：ん？どういうことかな？
教師 A：「書き終わり」がさぁ。なんていうかさぁ～。
教師 C：いったいこの随筆で何を一番に伝えたいの？
教師 A：そりゃ、音楽会を通して、苦手だった「音楽が好きになった」ということだよ。
教師 B：なるほど。だけど、少し長くない？－【削除の提案】
教師 C：たしかに。テンポが合わないね。
教師 B：じゃあ、短くするか。『音楽が好きになった。』にしたら。
教師 A：ん～。それもどうかな。
教師 C：『あっ』って音楽の楽しさに気づいたんだよね。
教師 A：そうそう。
教師 B：なるほどね。だったら『楽しそう。私も楽しい。こんなの初めてだ。なんだ、音楽って楽しかったんだ。』にしたらどうかな？－【書き換えの提案】
教師 A：おぉ～。いいね！

資料 12 を基にした交流の様子を以下に示す（資料 13）。

１つ目の波線では、相手の助言を受け入れながらも、まだしっくりきていないことがうかがえる。

２つ目の波線では、自分の書きぶりが伝わりづらいことやもう少し題名が分かりやすい方がよいことを自覚できている。交流

によって、自分が「どこまでできている」のか、「どこからできていない」のかが、よくメタ認知できており、効力感を実感しながら交流が進められていることがよくわかる（資料6「楽しかった度」4.1ポイント）。

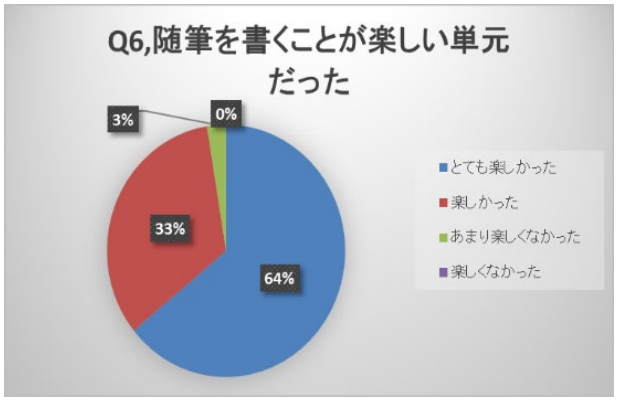
資料13　第6時の授業記録

T：どこがしっくりいっていない？
C：題名がシンプルすぎて興味を持ってもらえないのと、文章が長すぎて・・・。区切ってみたらわかりやすく伝えられると思うんだけど。
T：悩んでいるっていうＳさんにアドバイスをくれる人？
C：3 行目「私は困っている、人生に」を倒置法にできると思う。
C：おかしくはないけど・・・そのあと・・・
C：「最初の宝物」の題名に悩んでいるって言っていて、途中で今の人生って書いていて・・・今と昔と比較して見たら
どうでしょう？
C：伝えたいことが具体的になっていないとわかりました。

Ⅴ　結果と考察

実践後、「楽しかった」と回答した児童が、97％（6 学年 120 名）いた（資料14）。つまり、ほとんどの児童が、随筆の学習を楽しいと感じており、「できるようになってきた」という手応え感、効力感を実感していることが実証されている。

資料14　随筆の学習の効果

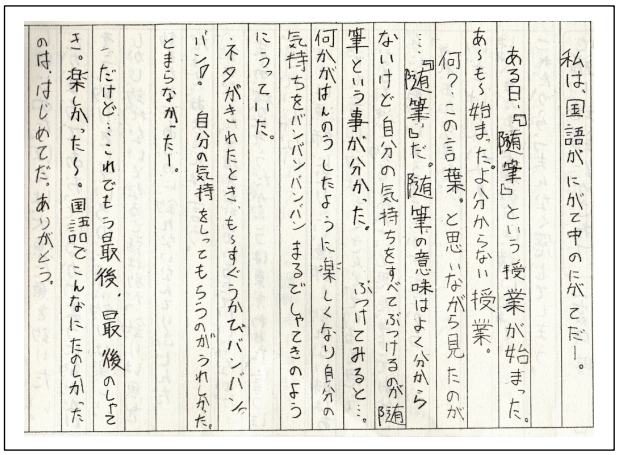


資料15　理科の児童のノートより

「これは酸性だ。」
私は、色々な水溶液の正体を調べている。まず、青と赤色のリトマス紙を使い、水溶液が何性なのか調べた。青は・・。赤は・・。
次に蒸発させた。青の水溶液が何かがわかった。前の授業ではわからなかったのに。この液体の正体がわかった。「水」。心の中でガッツポーズ。青がわかったことで、次々にわかる。さっきアルカリ性だったのが、たぶん「アンモニア水」か「石灰水」。
この勉強で、一番達成感をあじわうことができた。

また、他教科（理科）でも、随筆性を帯びた文章を書く児童が続出した。これこそまさに、生きて働く言葉の力が育成されたことを裏付けた例であろう（資料15）。

資料16　児童の書き上げた随筆の一例


私は、国語がにがて中のにがてだー。
ある日、『随筆』という授業が始まった。
あ～も～始まったよ分からない授業。
何？この言葉。と思いながら見たのが
…『随筆』だ。随筆の意味はよく分から
ないけど自分の気持ちをすべてぶつけるのが随
筆という事が分かった。ぶつけてみると…。
何かがばんのうしたように楽しくなり自分の
気持ちをバンバンバンバンまるでしゃてきのよう
にうっていた。
ネタがきれたとき、もーすぐうかびバンバン
バン！自分の気持をしってもらうのがうれしかった。
とまらなかったー。
だけど…これでもう最後、最後のしゃて
き。楽しかったー。国語でこんなにたのしかった
のは、はじめてだ。ありがとう。

資料 16 の随筆は、「できるようになってきた」という内容を表す、まさに、「効力感」をテーマにしたかのような随筆である。児童は、この随筆のように、ある瞬間から、「できるようになってきた」という手応え感をつかんだのだろう。それは同時に、ステージが上がり、意欲が高まった瞬間であったのだろう。意欲が高まることで、学びが持続していったととらえることができる。

本実践を通して、教材の配列を変えたり、練習単元を導入したりすること（カリキュラム・マネジメント）で、「これならできそうだ」という「期待感」を生み出すことができた。言い換えると、効果的にカリキュラムを仕組むことで、児童は、「学習方法」という武器をもって、学習に向かうことができ、ステップを低めることができた。

また、「問題」の「解決」過程（試行錯誤過程）を通し、適切な評価情報がフィードバックされたことで、児童は「獲得感」を伴った効力感を実感することができ、学びが持続したことが本実践を通して実証できた。

今後は、「効力感」を実感する際の指標となるべく、検証方法や指数を精緻化していくという課題をとらえながら、児童の主体的・対話的で深い学びの実現に向け、日々精進を重ねていきたい。

[1] 文部科学省　教育課程部会（2015, 3）『資料6「言語活動の充実に関する検証改善」の成果について』
[2] 新座市立大和田小学校『平成29年度研究紀要』参照
[3] 入れ子構造とは、1時間の学習時間の中で、前半に習得した学習方法を用いて後半に活用を図る学習の枠組みのこと。ＡＢワンセット方式とは、1時間の学習時間で習得した学習方法を用いて、次の1時間の学習で活用を図る学習の枠組みのこと。（文部科学省前教科調査官の水戸部修治氏提唱）
[4] 鹿毛雅治『学習意欲の理論　動機づけの教育心理学』金子書房, 2013, p.39
[5] 同上書 p.72
[6] 鹿毛雅治『子どもの姿に学ぶ教師－「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」－』教育出版, 2007, pp.72 - 73
[7] 鹿毛雅治『学習意欲の理論　動機づけの教育心理学』金子書房, 2013, p.252
[8] 倉澤栄吉『倉澤栄吉国語教育全集第９巻』角川書店, 1989