

未来をつくる子供の育成 — 自己効力感を高める授業モデル —

1 研究の背景と意義

AI の発展により知識の獲得や情報処理の在り方は大きく変化した。今後は、知識をもつこと以上に、何をどう活用し、どのような価値を生み出すのかを判断して、多様な他者と協働して課題を解決する力が求められる。文部科学省の次期学習指導要領に向けた論点整理（2025）でも、主体的・対話的で深い学びの一層の具現化を通して、子供が自ら思考や行動を起こし、学びを主体的に調整しながら、他者と協働して学び続ける力の育成が重視されている。これは、多様な子供を包摂し、一人一人の可能性を引き出す教育の実現を目指すものである。こうした方向性は、学びを「分かる」で止めず、状況に応じて行動を起こし、続け、上手くいかなくても再挑戦する学習者を育てることを求めるものである。

本校の子供は、生活習慣や学習態度が安定し、意欲的に学習に取り組むことが多い。一方で、新しいことへの挑戦や分からないことへの粘り強さには個人差があり、間違いを恐れて発言を控えたり、他者との比較で自信を失い「自分には無理」と諦めたりする姿が見られる。アンケートでも、「失敗が恥ずかしい」「上手くいかないと止めてしまう」という回答が見られ、知識・技能を行動へ結び付ける、土台としての自己効力感が十分に高まっていないことがうかがえる。背景には、正答重視の授業構成や、失敗を避けやすい学級文化、努力や過程が価値付く承認機会の少なさに原因があると考えられる。

そこで本研究では、子供に付けたい資質・能力の中核を自己効力感と捉える。自己効力感とは、「自分はできる」「努力すれば成果が得られる」と信じる感覚であり、挑戦の開始を促し、学習の継続を支え、失敗しても再挑戦する力を生み出す原動力となる。この力が高まることで、子供は学びの価値を実感し、仲間と考えを交流しながら、自分の方法で課題に向かい、試行錯誤を続けられるようになる。本研究が目指す子供の姿は、学びの主語が教師から子供へ移り、「分かった」ことを「やってみる」「やり抜く」へつなげていく姿である。すなわち、課題に対して自ら行動を起こし、続けて、必要に応じて再挑戦しながら、他者と協働して解決に迫り、新たな価値を生み出そうとする姿である。この姿に迫ることが、「未来をつくる子供」の育成につながると考える。

2 理論的背景と構造

（1）モデリング理論

自己効力感とは、バンデューラの社会的認知理論を参考とする。自分はできるという確信が、行動の開始・持続・再挑戦を支えるとされる。自己効力感を育てるには、学習が成立しやすい4つの過程、モデリング理論を取り入れることが重要だ。つまり、①注意（よいモデルに注目する）②保持（理解し、心的イメージとして保つ）③運動再生（学んだことを実際にやってみる）④動機づけ（承認・強化によって次の挑戦へ）の学習過程を取り入れる。子供が他者の学び方や考え方を手本として捉え、理解を整理し、実践して、成功や承認を積み重ねることで、「できた」「次もやってみよう」という感覚が形成され、挑戦が継続しやすくなる。本研究では、図1のように、この4つの過程を授業の共通プロセスとして位置付けて、挑戦と承認が循環する学習経験を意図的に設計することで、自己効力感を高め、「未来をつくる子供」の育成へつなげることを目的とする。



図1 主題に迫るための構造図

(2) 自己効力感の評価

自己効力感は、「自分ができる」という感覚であり、行動の開始・持続・再挑戦を支えている。自己効力感を感覚で捉えるのではなく、授業場面での行動として可視化し、評価と改善に生かす。そのため、自己効力感の評価を「行動×時間×回数」の三要素で捉える。「行動」は課題に向かう具体的な学習行動、「時間」は取り組みの継続時間、「回数」はやり直しや再挑戦の回数を指す。記録は、観察の視点を揃えるために、「何を、どれくらいの時間、何回取り組んだか」という視点で行う（例：自分の考えをノートに書くことを、10分間集中して、3回付け足して取り組んだ）。観察は、抽出児（図2参照）を中心に行って、自己効力感が低い子（開始が遅い、すぐ止める）、中間層の子（言われたことはするが、継続にムラがある）、できているように見える子（課題はこなすが、失敗を避けて再挑戦しない）、できているように見える子（課題が解決しても失敗を避け、再挑戦しない場合がある）として整理する。

以上により、「行動を起こす」「続ける」「再挑戦する」という姿を評価の枠組みに位置付け、授業改善へつなげていく。

自己効力感が低い子		中間層の子		できているように見える子	
特徴的な姿	自己効力感の傾向	特徴的な姿	自己効力感の傾向	特徴的な姿	自己効力感の傾向
取り組みの開始が遅い、すぐにやめる 	行動  時間  行動・持続力の不足	言われたことはするが、継続にムラがある 	時間  回数  自発的な工夫や再挑戦の不足	課題はこなすが、失敗を避けて再挑戦しない 	行動  時間  回数  挑戦の回避

図2 観察する自己効力感の傾向

(3) 自己効力感の構造

本研究では、自己効力感を学習行動の違いに着目し、二つの下位尺度に分けて構造的に捉える。具体的には、「課題遂行自己効力感」と「自己調整自己効力感」である。近年、自己効力感が課題への着手や学習の持続を支える側面と、学習が停滞した際に方略を調整し再挑戦する側面から成り立つことが指摘されている。そのため、図3のように、二つの下位尺度で自己効力感を捉える。

「課題遂行自己効力感」とは、学習課題に対して「取り組みそうだ」「やり切れそうだ」と感じる確信であり、行動を起こし、学習を続ける力に関わる。この側面が高まることで、子供は分からない場面でも課題から離れず、自分なりに考えようとするようになる。本研究では、この下位尺度を、「行動を起こす」「続ける」という姿と対応させて捉える。

「自己調整自己効力感」とは、学習が上手くいかない際に、「やり方を変えてみよう」「次はこうしてみよう」と、自分の学び方を調整できるという確信である。これは、誤答や失敗を次の行動へとつなげる力であり、「再挑戦する」姿を支える核となる。この側面が高まることで、子供は試行錯誤をして学びを深めていく。

この二つの下位尺度は、相互に関連して「行動を起こす」「続ける」「再挑戦する」という学習行動を一体的に支えている。本研究は、以上を意識した授業設計と評価を行うことで、自己効力感を可視化し、授業改善へとつなげていく。

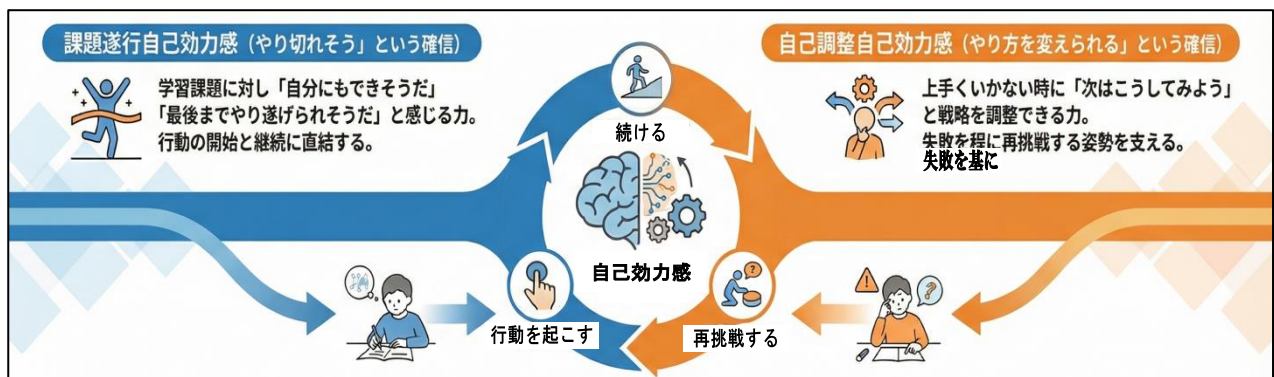


図3 自己効力感と下位尺度の構造

3 具体的な手立て

自己効力感を高める授業づくりでは、学習過程（注意・保持・運動再生・動機づけ）を、全教科に共通するものとして設計する。重要なのは、各段階で子供に起こしたい学習の変化を明確にし、変化に対応した手立てを意図的に位置付けることだ。本研究では、注意段階で「焦点化・意味付け」、保持段階で「構造化・言語化」、運動再生段階で「行動化・再挑戦」、動機付け段階で「継続意欲・再挑戦意欲」を重視する。手立ては、各段階で促したい学習の働きに対応するものとして位置付ける。

注意の段階は、学びを立ち上げるために「何に注目するのか」を明確にし、「なぜ学ぶのか」という意味を感じさせることが重要である。そこで、注意を焦点化し、学習への意味付けを行う手立てとして、「モデル」「ずれの提示」「自分の問い」の中から、一つを選んで研究に取り組む。

「モデル（図4）」は、学習を焦点化し見通しをもたせる点で有効だ。よい手本（モデル）に触れることで、子供は「何を見ればよいか」「どのように取り組めばよいか」をつかみやすくなる。教師は完成形だけでなく、考え方の筋道や試行錯誤の過程を示し、子供が真似できる思考の型として提示する。また、教師モデルに加えて、子供のモデルを意図的に活用する。例えば、見通しを立てるのが上手な子、説明が明確な子、粘り強くやり直した子などを取り上げ、「何がよかったのか」を具体的な行動として共有することで、教室全体に「学び方の基準」をつくる。モデルを上位の子の例だけにしないことで、「自分も同じやり方で試せる」レベルに分解して示すことも重要である。

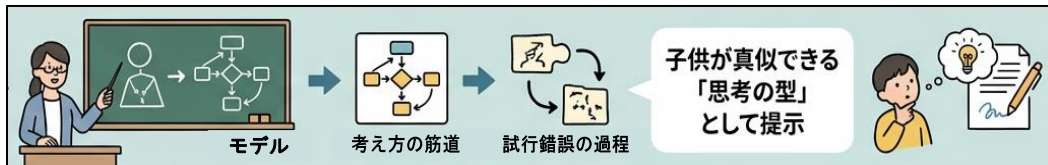


図4 モデルの活用例

「ずれの提示（図5）」は、子供の意識を学習課題へ強く向けるために有効だ。子供の予想や考えと、実際の結果や事実の間に違いがあると、そこに認知的なずれが生まれ、「なぜこうなるのか」「どこが違うのか」という問いが立ち上がる。例えば、「予想と異なる実験結果」「一見すると同じに見えるが実は異なる事象」「子供の考えが分かれる資料や場面」などを提示することで、学習への注意を焦点化することができる。このずれは、驚きや違和感を生み、学習課題を自分事として捉えさせるきっかけとなる。重要なのは、単に意外なものを見せることではなく、そのずれが学習内容の本質とつながるように設定することである。そうすることで、子供は何に注目して、何を明らかにすればよいのかを意識しながら学びに向かうことができる。



図5 ずれの提示例

「自分の問い（図6）」は、受け身の理解で終わらず、自ら学びに向かう状態へ高める点で有効である。単に与えられた課題を理解するだけでなく、自分なりの疑問や追究したいことをもつことで、学習の意味付けが自分の中に生まれる。そのため、資料提示や体験活動後、「不思議に思ったこと」「確かめたいこと」「もっと知りたいこと」を言語化させ、問いを立てる時間を確保する。問いの質を高めるために、「なぜ？」「どうして？」「もし～なら？」「比べると？」「別の立場だと？」など問いの型を提示し、自分の言葉で問いを再構成させる。この問いを単元の途中でも更新できるようにしておくことで、学びが追究として継続する。

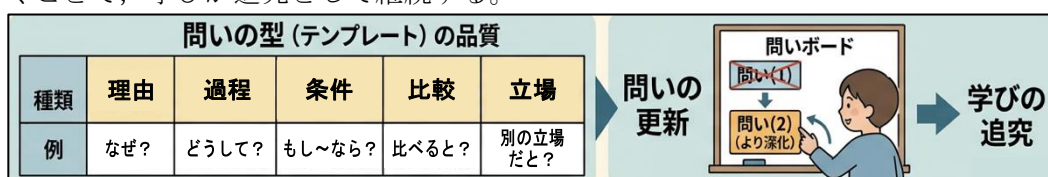


図6 自分の問いの例

保持の段階は、焦点化した内容を自分の中で整理して、理解として定着させることが重要である。そこで、本段階では、学びを「構造化」し、自分の言葉で捉え直す「言語化」を促す手立てとして、「思考ツール」「検証タイム」「要約メモ」の中から、一つを選んで研究に取り組む。いずれも、見たり聞いたりしたことを頭の中に留めるだけでなく、関係付けたり、言葉にしたりしながら理解を確かなものにする点で、保持の段階に有効である。

「思考ツール（図7）」は、学びを構造化する手立てとして有効だ。頭の中だけで理解するのではなく、図や表、構造化されたノートなどで外化し、整理・再構成できるようにする。例えば、ベン図・Yチャート・因果関係図・クラゲチャート・KWL などを用いて、「要素／関係／根拠」を整理させる。重要なのは、思考ツールは単に書かせる型ではなく、考えを確かめるための道具として使うことだ。途中でも書き直せるようにし、変化が見える形で残すことで、「自分の理解が深まっている」ことを実感しやすくなる。

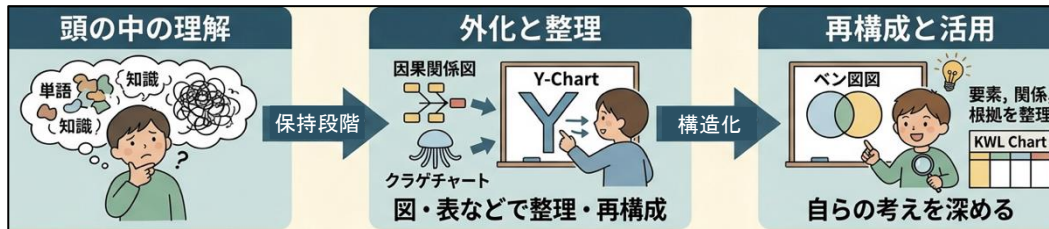


図7 思考ツールの活用例

「検証タイム（図8）」は、自分の理解を見直して再構成することで、定着を深める手立てとして有効だ。理解の定着を高めるため、検証や修正の時間を授業内に組み込む。例えば、「自分のまとめは根拠とつながっているか」「抜けている視点はないか」「言い換えるとどうなるか」を観点として、ペアで確認したり、AI の要約と照合したりする。AI は確認に使って、子供が「AI の要約のどこが不十分か」「自分のまとめの方がよい点は何か」を判断できるようにする。検証の観点を固定化（根拠・具体例・因果・比較・用語の正確さ等）すると、修正が技能として蓄積される。



図8 検証タイムの観点例

「要約メモ（図9）」は、学びの内容を言語化して、理解の中心を自分でつかみ直す手立てとして有効だ。要約メモは、単なる記録ではなく、学んだことの中から重要な内容を選び取り、短い言葉でまとめ直す活動であるため、理解を整理し、定着させる働きをもつ。例えば、「今日の学びを30字で」「結論→根拠→例の順で」「キーワード3つ+説明1文」などの制約を設けて、簡潔にまとめさせる。要約メモは授業の終末だけでなく、途中の節目にも入れることで、理解のずれを早期に修正できる。また、要約を共有し合うことで、複数のまとめ方に触れ、自分の表現を更新する機会にもなる。



図9 要約メモの例

運動再生の段階は、保持段階で整理・言語化した内容を、実際に行動、表現させて、できたという経験につなげることが重要だ。本段階では、学びの「行動化」を促し、もう一度やってみるという「再挑戦」を支える手立てとして、「段階的・選択的課題」「条件付きチャレンジ」「転移」の中から、一つを選んで研究に取り組む。いずれも、学んだことを実際に活用させて、試し、工夫し、やり直す過程を生み出す点で、運動再生の段階に有効である。

「段階的・選択的課題（図 10）」は、自分に合う形で学びを行動化しやすくする手立てとして有効である。学んだことを活用して行動・表現する課題を用意し、「できた」を生みやすい構造をつくる。段階的課題とは、基本→標準→発展のように難易度を調整して、成功経験を積み上げる設計である。選択的課題とは、解き方・表現方法・題材などを子供が選べるようにし、得意を生かして挑戦できる設計である。単なる自由選択にせず、「自分に合う挑戦を選ぶ」ことが学びの技能になるよう、選択理由を言語化させたり、次の挑戦へつながる選び方を振り返らせたりする。



図 10 段階的・選択的課題の例

「条件付きチャレンジ（図 11）」は、行動を具体化し、再挑戦を促す手立てとして有効だ。挑戦を促すため達成条件を明確にした課題を設定する。例えば、「2 分間で説明」「図を必ず使う」など条件を設けることで、課題がゲーム化され、取り組みの集中が高まる。また、条件は縛りではなく、工夫の方向を与えるものである。条件達成の結果だけでなく、達成に向けて工夫した点を評価の対象に含めることで、「やり直し」や「改善」が価値のある行動として定着させる。



図 11 ゲーム化と工夫を評価する条件付きチャレンジ

「転移（図 12）」は、学んだことを別の場面で使うことで、行動化を広げる手立てとして有効だ。運動再生の終盤に、学習を教室内で完結させず、生活場面や他教科へ転移させる問いを投げかける。例えば、「家で同じことが起きたらどうする？」「地域のこの場面ではどう役立つ？」「別の教科だとどこで使える？」といった問いである。転移を具体化するために、生活場面カードや写真、実際の困りごとを材料にし、学びを適用する練習を行う。転移が起きると、学びが意味のある力として実感され、自己効力感の土台が強まる。

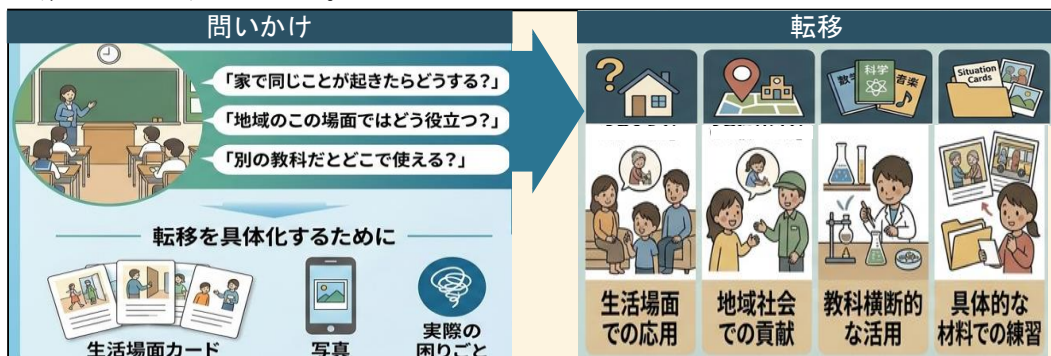


図 12 問いかけと転移

動機付けの段階は、学び続けようとする気持ちや、再挑戦しようとする気持ちを支えることが重要だ。そこで、本段階では、「継続意欲・再挑戦意欲」を高める手立てとして、「形成的評価」「ピア承認カード」「成長ツリー」の中から、一つを選んで研究に取り組む。いずれも、「やれば伸びる」「認められている」「次もやってみよう」という感覚をもたせる点で、動機付けの段階に有効である。

「形成的評価（図13）」は、挑戦への見通しをもたせる手立てとして有効だ。結果評価に偏らず、改善に向かう評価を重視する。具体的には、どこまでできているか、何を修正すればよいか、どうすれば伸びるのかを授業中に返して、子供がすぐに修正・再挑戦できる状態にする。評価の観点は、正誤や根拠、説明の明確さ、試行回数など努力と成長が見える指標にする。これにより、子供は頑張りが分かり、修正すれば良くなるという見通しをもち、学びを継続しやすくなる。

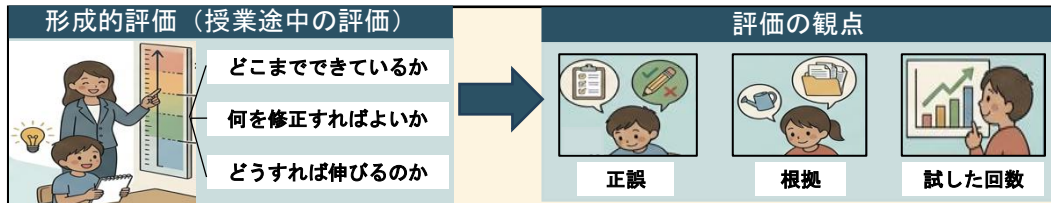


図13 形成的評価の観点例

「ピア承認カード（図14）」は、承認を通して継続意欲を支える手立てとして有効だ。他者からの承認は動機付けを支える要因として意図的に位置付ける。「分かりやすい」「挑戦していた」「工夫がよい」など承認の観点を示して、具体的事実に基づいて伝え合うことで、単なる褒め合いではなく、学習行動を価値付ける承認が生まれる。どの行動がよかったかを書かせることで、承認が努力や工夫と結び付き、教室全体に努力を価値付ける文化が形成され、挑戦が当たり前になる。

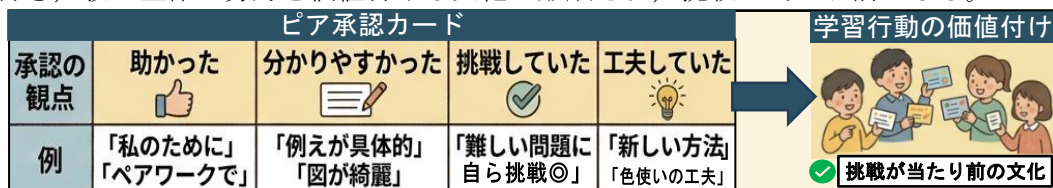


図14 ピア承認カードの価値付け例

「成長ツリー（図15）」は、自分の変化を可視化して、再挑戦意欲を高める手立てとして有効だ。努力の成果や過程を見える形で蓄積することで、「前よりできるようになった」「努力すれば変わる」という感覚をもちやすくなる。例えば、葉型のカードに「できるようになった」「前より良くなった」「挑戦した」「続けられた」といった成長を分類して貼り、自分の成長を見える形で蓄積できるようにする。ここでは達成だけでなく、改善、挑戦、継続を同等に扱うことが重要である。成長が可視化されると、「自分は伸びている」「努力すれば変わる」という感覚が強まり、次の学びへ向かう動機が維持される。



図15 成長ツリーの例

このように、4つの学習過程において、何を重視するかを明確にし、その働きに対応する具体的な手立てを授業に位置付けることで、手立てと学習過程との因果関係を整理して捉えることができる。注意では焦点化・意味付け、保持では構造化・言語化、運動再生では行動化・再挑戦、動機付けでは継続意欲・再挑戦意欲を支えるという視点から実践することで、子供の「行動を起こす」「続ける」「再挑戦する」姿を支えることができる。その変容を「行動」「時間」「回数」の視点から見取り、挑戦率や再挑戦回数などを基に、検証・改善を重ねることで、自己効力感を高める授業モデルとして実践を深めていく。こうした取組を通して、自ら学び、未来をつくっていく子供の育成を目指す。

3 研究の方法

(1) 授業研究

- ① 低・中・高で全体研1回、部内研1回（部内研は動画で残して研究会は行わない）を行う。
- ② 全体研は、講師を招聘して行う。原則として、水曜日の5校時に研究授業を行う。その後、放課後の時間を使って、授業研究会を行う。
- ③ 部内研は、1か月前までに実施日を全校（教務主任＋研究主任）に知らせておいて、学年部を中心に研究ボードへコメントする（実施日は、研究主任が参観可能な日に学年部が設定する）。
- ④ 全体授業研究会の際は、記録を各グループのもう1つの学年（授業をしていない学年）が行う。

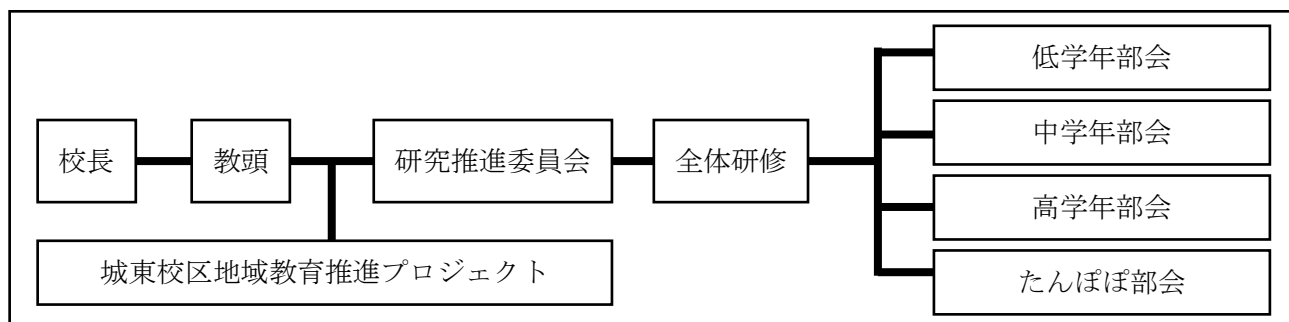
(2) 理論研究

- ① 全体研や低・中・高学年・たんぽぽ部会、学年部会での理論研究
- ② 講師招聘による全体研修会
- ③ 研究通信や校内研究データベースを基にした、指導技術の向上や学級経営力の向上
- ④ 研究発表会への参加、教育センター講座受講、先行研究の研究紀要収集・活用、書籍等による自己研鑽

(3) 子供の変容、データ分析

- ① 子供の実態変容 … 単元前に事前テストで実態を把握し、授業で対策を取り、単元後に同じテストで変容を見る。
- ② 子供の意識調査 … アンケート（5月と11月）の結果を分析する。
- ③ 抽出児の分析 … 抽出児（B評価）のプリント（単元前後）の変容を分析する。

4 研究組織



研究推進委員会 …… 校長、教頭（吉田・古賀），主幹教諭、研究主任（黒岩），副主任（森田），教務（西井），学習部長（山口），（低：中村），（中：黒岩），（高：森田），（た：上野）（10名）

各部会
低学年部会 ……低学年担任，（級外）
中学年部会 ……中学年担任，（級外）
高学年部会 ……高学年担任，（級外）
たんぽぽ部会……たんぽぽ担任