

Ⅳ 講義用テキスト・資料

〈自己効力感〉に着眼したコミュニケーション能力育成に関する一考察

熊本大学教育学部附属特別支援学校・非常勤講師 荒木 優作
熊本大学教育学部・河野順子

1. 研究の目的と方法

現在、通常学級において発達障害を持つ子どもたちの支援が重視されている。国語科教育では、例えば、原田大介（2005）は、『人』との関係性をうまく築くことができない『私』と直面することを『私』が恐れ、そんな『私』が現れることを避けようとしている」（p.110）と述べている。このことから、子どもの内面（不安や恐怖）に目を向け、コミュニケーションにおける自己観を育むことの必要性が窺える。しかし、国語科教育において、コミュニケーションにおける自己観が子どものコミュニケーションにどのように影響を与えるかについて言及した先行研究は、管見では見られない。

本研究では、コミュニケーションへの不安を抱える子どもたちが、自信を持って他者と関わる力を育てるために、臨床心理学における「自己効力感」（A.バンデューラ;1979）という概念に着目し、理論的・実践的研究を通して、〈自己効力感〉を育む教師の手立てを明らかにすることを目的とする。

そのために、以下の研究の方法を採った。1点目に、つまずきのある子どもに対する国語科教育における成果と課題を明らかにするために、村松賢一（2001）、山元悦子（2007）、河野順子（2009）、原田（2005）（2010）、長田友紀（2010）、永田（2011）を考察した。その中で、関係性の中でコミュニケーションにおける自己観を育むことの必要性和、そのための学習活動が示唆された。

2点目に、臨床心理学において、バンデューラの提唱する「自己効力感」に着目した。自己効力感とは、「ある課題に対する遂行可能性の認知」である（バンデューラ;1979）。3点目に、バンデューラ（1979）、坂野雄二（1995）（2002）を基に、自己効力感を育む要因を、コミュニケーション能力育成の観点から捉え直した。「遂行行動の達成」とは、コミュニケーションの通じ合い、楽しさ、達成感を体験することである。「代理的経験」とは、他者のコミュニケーションの様子を見て学ぶことである。「言語的説得」とは、他者からコミュニケーションについての褒め認められる言葉かけを受けることである。「情動的喚起の抑制」とは、コミュニケーションの際に生じた不安を和らげることである。

以上の先行研究の考察の結果、新たに捉え直した4つの要因を通して育まれるコミュニケーションに対する自己効力感を、バンデューラの提唱した「自己効力感」と区別するために、〈自己効力感〉と表記することとした。ここまでの考察から、課題として次の2点が見出された。

【課題①】コミュニケーションへの不安を抱える子どもに〈自己効力感〉を育むことが、どのようにコミュニケーション能力の変容を導いていくのかという課題

【課題②】〈自己効力感〉が、教師のどのような手立てによって、他者とのどのような関わりの中で育まれていくのかという課題

【課題①】の究明に向けて、実験授業を構想することとした。その際、【課題①】と並行して【課題②】を明らかにするために、臨床心理学の先行実践である川井栄治ら（2006）、原田勝哉（2005）、佐藤容子（2005）を考察した。その結果、【資料1】に示す〈自己効力感〉を育む手立てが見出された。

【資料1】先行実践から見出された〈自己効力感〉を育む教師の手立て

「遂行行動の達成」を作り出す手立て ①子どもの日常生活に即した対人場面の中で、状況や相手の気持ちを推測して話したり聞いたりできる課題を設定すること/②事前に個別指導を行うなど「遂行行動の達成」ができる程度に自己効力感を高めておくこと

「代理的経験」を作り出す手立て ③行動面や認知面のよさ、悪さを実感できるようなモデルを提示すること/④努力の過程を含めて上達していく様子を観察させること/⑤子どもの悩みや特徴を共有するモデル、あるいは子どもの憧れるモデルを提示すること

「言語的説得」を作り出す手立て ⑥子どもに自身の能力を信頼させる言葉かけをすること/⑦目的とそれに向けた方法を明確にすること/⑧ポイントを言語化して示すこと/⑨よい点のみを、具体的に褒めることで「遂行行動の達成」を自覚させるような言葉かけをすること/⑩肯定的な他者評価を受けた後に自己評価を行わせること

「情動的喚起の抑制」を作り出す手立て ⑪学習のルールを決めるなど、どのような行動も肯定されるような支持的な雰囲気を作ること

次に、実験授業の構想のために、国語科教育の村松（2001）、原田（2009）（2011）を考察した結果、コミュニケーションにおける自己観を育むための学習活動として、『『なる』という学習活動』『言葉やコミュニケーションを探究主題とした議論』を行うことの有効性が見出された。実験授業では、先行研究の示唆を受け、「気持ちを伝え合う言葉の大切さ」という題材について、劇発表を行うこととした。

実験授業は、H教諭に協力を頂き、公立O小学校第5学年の学級を対象に行った（平成25年3月7日～15日、全6時間）。その際、自分の行動に自信の持てないひかりと、他者との関わりを自ら諦めていたしゅんの学びに着目し、臨床的研究を行った。

以上を通して、【課題①】について、ひかり、しゅんの個別の〈自己効力感〉の向上と、それに伴ってどのようにコミュニケーション能力変容を導くのかを明らかにするとともに、その知見から、【課題②】について新たに〈自己効力感〉を育む教師の手立てを見出した。なお、本稿で取りあげる児童の名前は全て仮名である。

2. 発表内容

（1）実験授業の概要

実験授業では、単元目標『『気持ちを伝え合う言葉のキャッチボール』の大切さをみんなに伝える劇を作ろう』を設定した。劇に向けて、「伝え方の技」を子どもたちと発見し、それらの技に対する〈自己効力感〉を高めていくことをねらった。

第1時では、友達の誘いを断れない「さとし」という男の子に「なって」、対話劇を行った。ここでは、「なる」ことを通して、「気持ちを伝え合うこと」の難しさ大切さを実感させることをねらった。

第2・3時では、様々な伝え方（攻撃的・非主張的・主張的）を教師が行い、それをモデリングさせる。そして、よりよく伝える方法を子どもたち自身に発見させ、「伝え方の技」として取り上げる。このとき、「優しく言う」「理由をはっきり言う」「相手が困らないように言う」「しつこく言わない」「勇気をもって言う」「提案する」が引き出された。次に、劇発表Iをする。先の「伝え方の技」から一つを選び、「わたし」と「友達」の対話劇を作る。テーマは、「友達に貸した赤ペンを返してもらうためには、何をどう伝えればよいか」である。このとき、演技をする「役者」、台本を中心になって作る「監督」、役者の演技指導を行う「演出家」に役割を割り振った。ここでは、「役者」となった子どもには

「遂行行動の達成」を、その他の子どもには「代理的経験」を積ませることをねらった。

第4時では、劇発表Ⅱをする。今度は、3つのテーマ（①学校で禁止されているシャープペンを持ってきている友達に注意する場面、②昼休みに長縄をしている友達にサッカーをしようと提案する場面、③仲のよい友達に遊びに誘われたが、用事で断る場面）のうち、1つを選ばせた。そして、劇を観て、よかったところを伝え合うようにする。これは、「言語的説得」を引き出すことをねらった。

第5時では、劇発表Ⅱを行った班に対し、「なぜその『伝え方の技』を使ったのか」などをインタビューさせた。このことは、「伝え方の技」への「言語的説得」になっていくと考えた。

(2)「ひかり」の学びの分析

【課題①】〈自己効力感〉の変容に伴うコミュニケーション能力の変容の様相）に向けて、ひかりの学びを分析する。参与観察を通して、ひかりは、自分の行動に自信が持てない、あるいは、他者と異なる考えを伝えられない様子が見られた。すなわち、『自分』は自信を持って、思いや考えを伝えられない」という思いを持っていると考えられる。

【資料2】ひかり：振り返りシート①

①第1時におけるひかりの学び

第1時では、友達からの誘いを断れないさとしに「なって」、対話劇を行った。その際、教師が「誘いを断ったら嫌われるのか」と問うと、「嫌われる」と複数の子どもたちは答えていた。自分と同じ悩みを持つ「さとし」を媒介に、気持ちを伝え合うことの難しさを学級で共有することで、ひかりは「気持ちを伝える言葉」の難しさは、自分だけではないと

○今日の授業を振り返って書こう。	
「できた」→◎「まあまあできた」→○「もう少し」→△	◎・○・△
男の子の気持ちになりきってキャッチボールすることができましたか。	○
勇気を出して自分の意見を伝えることができましたか。	△
相手が話しやすいように言葉を返すことができましたか。	△
○今日の授業で感じた・考えたことを書こう。	
言葉のキャッチボールができて良かったです。 相手の気持ちになってやりました。	

気づいていったと考えられる。それは、学習後、【資料2】の「相手の気持ちになってやりました。言葉のキャッチボールをして良かったです。」の記述から窺える。それによって、「情動的喚起の抑制」が働いたと考えられる。

②第2・3時におけるひかりの学び

第3時の劇発表Ⅰの話し合いを見ていく。「友達に貸した赤ペンを返してもらうためには、何をどう伝えればよいか」をテーマに「わたし」と「友達」の台詞作りを行った。ひかりは、「わたし」を演じる「役者」となって【事例1】のように話し合った。

【事例1】第3時：劇発表Ⅰの話し合い

あやの　だから、貸そうかっていうのを何て言う？/りょう　返せ、バーロー。はよろよー、みたいに切れて言う。/あやの　いきなりそれを言っちゃいかんばい。こうた　ひかりさん、そんなこと言わんし。①/…（中略）…/ひかり　早くして。早くしてでいいんじゃない？②

話し合う中で、こうたは、下線①「ひかりさん、そんなこと言わんし。」のように発言した。この言葉は、ひかりという人物の特徴を捉えて「ひかりさんなら、こう伝える。」という共感的な思いの下、生み出された。そのため、この言葉は、ひかりの存在自体をも、認めていく言葉となった。だからこ

そ、ひかりは「自分だったら…」と、下線②「早くしてでいいんじゃない？」のように発言ができた。

その後、ひかりは【資料 3】のように振り返った。ここから、特に「理由をはっきり言う」「勇気をもって言う」ことに対する〈自己効力感〉の向上が求められることが窺える。

【資料 3】ひかり：振り返りシート②

○「気持ちを伝え合う言葉のキャッチボール」の役を見つけてことができたら今日の授業で見つけた班を下のちに書く。

「気持ちを伝え合う言葉のキャッチボール」の班	◎・○・△
やさしく言う、はっきり言う、	△ ◎
互恵中きはり言う、	○ △
お互いが「困る」は「ええ」にさる、	○ ○
しつこく言う、	○ ○
勇気をもって言う、	△ △

今日の授業で「できた」と思うものには◎、「まあまあできた」と思うものには○、「ちょっと難しい」と思うものには△を班の班長の口に付けよう。

これらの生活で「できそうだ」と思うものには◎、「がんばればできそうだ」と思うものには○、「まだちょっと難しい」と思うものには△を班のお前の口に付けよう。

③第 4 時におけるひかりの学び

第 4 時の劇発表Ⅱの話し合いでは、ひかりたちの班は「③仲のよい友達に遊びに誘われたが、用事で断る場面」を選択した。ここでも、ひかりは「わたし」を演じる「役者」となって、【事例 2】のように話し合った。

【事例 2】第 4 時：劇発表Ⅱの話し合い

りょう 今日、用事があるから無理。で、ここを強く言うとたい。優しく言うとかをなしにする。③
そういうふうにして。じゃないと、これいい例になるけん、逆に、ひかり はいはい。④/…（中
略）…/こうた あと、へいとか。/あやの そういうのは無しにしよう。⑤/…（中略）…/りょう 僕
たちは親友じゃないか。⑥/ひかり そういうのは無理。⑦

「演出家」のりょうは、下線③「ここを強く言う」とたい。優しく言うとかをなしにする。」のように伝え方について意見している。再び「役者」と「なった」ひかりは、下線④「はいはい。」のように納得している。一方、りょうの下線⑥「僕たちは親友じゃないか。」の意見に、下線⑦「そういうのは無理。」のように反対意見を伝えている。

なぜ、ひかりは、参与観察で見られなかった、反対意見を言えたのだろうか。それは、反対意見を言ったとしても否定されないという安心感があったからである。このような反対意見を言っても受け入れ合うことのできる関係性の中で、ひかりも安心して話し合いに参加できた。つまり、否定をされる不安を和らげる「情動的喚起の抑制」が働いたのである。

その後、ひかりは「役者」に「なって」、【事例 3】のように劇発表Ⅱを行った。

【事例 3】第 4 時：劇発表Ⅱのひかりの班の発表

あやの 今日、公園で遊ぼう。/ひかり 今日は用事があるから、無理なんだ。ごめんね。/あやの え、
何で？別にいいじゃん。/ひかり 今日は家族で出かけないといけないんだ。⑧/あやの そっか、無理
やり誘って、ごめんね。/ひかり じゃあ、また今度遊ぼうね。

ひかりは、下線⑧「今日は家族で出かけないといけないんだ。」のように、「理由をはっきり言う」伝え方を演じきった。その要因として、班の子どもたち 4 人が納得して言葉を生み出したことが重要である。断る自信のない子どもにとって、みんなで考え合った言葉は、自信を持って使っていくことのできるものとなる。さらに、「役者」として自分とは違う「わたし」に「なる」ことで、『自分』は自信を持って、思いや考えを伝えられない」という思いが和らいだのではないだろうか。つまり、「情動的喚起の抑制」である。こうした要因に支えられて、ひかりは、自信を持って「理由をはっきり言う」ことができた。その経験こそが、「遂行行動の達成」となる。

劇発表後、ひかりの班の劇に対して【事例 4】のような感想が引き出された。

【事例 4】第 4 時：ひかりの班の劇に対する感想

C えっと、用事とかの理由を言っていたのがよかったと思います。⑨

下線⑨「用事とかの理由を言っていたのがよかったと思います。」の言葉は、ひかりへの「言語的説得」となった。

ひかりは、「よさ発見カード」に【資料 4】の「一番真似してみたいと思った技はだれの何という技ですか？」の問いに、けんの「大きい声をだしていた」ところです。」と記述した。通常、大きな声を出すことが苦手な子どもは「自分にはできない」と考えるのではないか。しかし「真似してみたい」と思えたのは、劇発表（【事例 3】）を経て、「練習すれば、自分にだってできる」と捉えられたからである。その上で、憧れのモデルを見ることが「代理的经验」となるのである。

【資料 4】ひかり：よさ発見カード①

○それぞれの型の劇発表を見てひとこと感想を書こう。

ひとこと感想	◎・○・△
1 班 モトにメロを見ていた。	○
4 班 は、でりと勇気をもって言う。	◎
8 班 しごく言わな、とてこと	△

○今日の劇発表を見て、一番真似してみたいと思った技はだれの何という技ですか？

それ
あまあで (けん) さんの
大きい声をだしていたところだ。

理由
大きい声をだしてみんなに聞こえるようにしていたため。

④第 5 時におけるひかりの学び

第 5 時では、ひかりは【資料 5】のように振り返った。「勇気をもって言う」ことに「○がんばればできそう」と自己評価をし、「もうちょっとはっきり言っていきたい」という感想を記述した。つまり、第 3 時の「△まだちょっと難しい」（【資料 3】）からの〈自己効力感〉の向上が窺える。

【資料 5】ひかり：よさ発見カード②

「気持ちを伝え合う言葉のキャッチボール」の技

◎・○・△	
「さくさく」	○
勇気をもって言う	○
相手が困	

○これから、「気持ちを伝え合う言葉のキャッチボール」で心がけたいと思ったことを書こう。

もうちょっとはっきり言っていきたいと心がけたいと思いましたが、

⑤ひかりの〈自己効力感〉の変容に伴うコミュニケーション能力の変容の様相

以上より、【課題①】に向けて考察を行う。ひかりは、実験授業を行う中で「伝え方の技（理由をはっきり言う、勇気をもって言う）」に対する〈自己効力感〉の向上が見られた（【資料 3】【資料 5】）。また、それに伴って、劇発表をするなど、徐々に積極的なものへと変容していった。

導入では、気持ちを伝え合うことの難しさを学級全体で共感、共有することが重要であった。なぜなら、『自分』だけができないのだ」という思いを和らげることができたからである。これは、「情動的喚起の抑制」と言える。

次に、劇発表Ⅱでは、役を演じきり、「遂行行動の達成」を積むことができた。その要因は、話し合いの中で、「今日は家族で出かけないといけないんだ。」というみんなが納得する言葉を生み出し、その言葉に支えられたからである（【事例 3】）。また、「役者」として、「わたし」に「なった」ことが重要であった。それによって、「情動的喚起の抑制」が働いたと言える。その上で、「用事とかの理由を言っていたのがよかったと思います。」という「言語的説得」を得たことが重要であった（【事例 4】）。これらのことは「練習すれば、自分にだってできる」という思いを引き出していった。だからこそ、「大きな声をだしていた」ことを「代理的经验」することができたのである（【資料 4】）。

さらに、話し合いの中で、こうたの「ひかりさん、そんなこと言わんし。」という言葉があった（【事例 1】）。この共感的な思いから生まれた言葉は、ひかりの存在自体を認める言葉となった。また、反対意見を自由に言うことができる関係性があった（【事例 2】）。そのような中で、「情動的喚起の抑制」が働き、ひかりは、他者とは異なる意見であっても、発言することができた。

以上より、ひかりのコミュニケーション能力の変容には、①自己存在が認められるような関わり・反対意見を自由に言うことができる関係性があったこと。②〈自己効力感〉を育む要因が連関（「情動的喚起の抑制」を基盤にした「遂行行動の達成」、そして、「遂行行動の達成」の自覚を促す「言語的説得」、というような連関）しながら〈自己効力感〉を高めていくことが重要であった。

(3) 「しゅん」の学びの分析

次に、【課題①】〈自己効力感〉の変容に伴うコミュニケーション能力の変容の様相）に向けて、しゅんの学びを分析する。参与観察を通して、しゅんは、学力に問題を抱えており、「どうせ分からないから」と、話し合いへの参加意欲を失っている様子が見られた。すなわち、しゅんは、『自分』が学習に参加したり、意見を言っても意味がない」という思いがあると考えられる。

①第 1 時におけるしゅんの学び

導入では、友達の誘いを断れないさとしに、どのようにアドバイスするかについて、ペアトークを行った。しゅんは、【事例 5】のように交流した。

【事例 5】第 1 時：ペアトーク

しゅん あー、面倒くせー。あー。①/かなこ えー、じゃあ、わたしから言うね。②/しゅん うん。
/かなこ 断った方がいいよ。だって、今日は全員遊びの日だから、全員でレクレーションの日でしょ？

下線①「面倒くせー。」のように学習に意欲を持ってないしゅんに対し、ペアのかなこは下線②「わたしから言うね。」のように関わった。しかし、しゅんは、ペアトークの中で、自分の考えを話すことはなかった。それは、これまでの「分からない」という経験から、『自分』が意見を言っても意味がない」という思いによるものと考えられる。ここから、「他者と関わって意見を交わすこと」に対する〈自己効力感〉を高めていくことが求められる。

②第 2・3 時におけるしゅんの学び

第 3 時の劇発表 I の話し合いを見ていく。「仲のよい友達に赤ペンを返して欲しいと伝える場面」をテーマに台詞作りを行った。しゅんは「演出家」となって、【事例 6】のように話し合った。

【事例 6】第 3 時：劇発表 I の話し合い②

あやこ しゅんはね、早く役者にアドバイスをしてください。どうぞ。③/しゅん えー。/あやこ あ
なた、アドバイザーなのよ。/ゆうた どう言えばいい？顔こんな感じ？/しゅん 宿題じゃなくてさ、
先生に怒られるとかでいいんじゃない？④

あやこは下線③「しゅんはね、早く役者にアドバイスをしてください。どうぞ。」のように、しゅんに対して「演出家」という役割を自覚させる発言をしている。その結果、下線④「宿題じゃなくてさ、先生に怒られるとかでいいんじゃない？」のように発言ができた。

その後、しゅんは【資料 6】の「授業で感じた・考えたこと」について「なんこが、はつげんをでき

てよかった。」と記述した。つまり、「他者と関わって意見を交わすこと」に対する「遂行行動の達成」となったのである。その要因には、しゅんが「演出家」という役割に「なった」からこそ引き出されたあやこの言葉（【事例 6】下線③）があった。それが、しゅんの存在自体を認める言葉となったのである。

③第 4 時におけるしゅんの学び

劇発表Ⅱでは、しゅんは「監督」となった。劇発表Ⅱ後、しゅんは【資料 7】の「今日の劇発表を見て、一番真似してみたいと思った技はだれの何と言う技ですか？」の問いに、さやの「しんけんにしていたこと」と記述した。「真剣にする」ことは、学習活動への参加態度である。このとき、教師は「伝え方の技」に注目して見るように指示していた。しかし、学習への参加態度に着目したことは、「監督」として他者と関わる経験（遂行行動の達成）を通して、『自分』が学習に参加することの意味を感じたからだろう。「真剣にしたい」という思いの下、友達の劇発表をする姿を見ることが、「学習への参加」に対する「代理的経験」となった。

④第 6 時におけるしゅんの学び

第 6 時では「伝え方の技」のひみつを探るインタビュー活動を行った。しゅんの班に、かずしという男の子がインタビューに行った際、【事例 7】のようなやりとりが行われた。

【事例 7】第 6 時：「伝え方の技」のインタビュー

かずし なぜこの技を使おうと思ったんですか？⑥/しゅん あやこさんが決めました。⑦/あやこ えっとね、日常生活でよく使うから、分かりやすかったからです。⑧/しゅん 使うの？⑨/あやこ 使う。いやー、わたし優しく言うとか、そんなにしないし。

下線⑥「なぜこの技を使おうと思ったんですか？」の質問に、しゅんは下線⑦「あやこさんが決めました。」と答えた。あやこは、下線⑧「えっとね、日常生活でよく使うから、分かりやすかったからです。」のように発言をした。すると、興味津々に、しゅんは下線⑨「使うの？」と質問をした。この後、しゅんはインタビューに来た友達に「日常生活で使うから」と答えていった。活動後、しゅんは【資料 8】の感想に、「こたえるのもちよっとたのしかった。」と記述した。インタビュー活動では、しゅんは「監督」として、「伝え方の技（提案する）」のよ

【資料 6】しゅん：振り返りシート②

○「気持ちを伝え合う言葉のキャッチボール」の技を見つけたことができたか？今日の授業で使った技を下の欄に書こう。

「気持ちを伝え合う言葉のキャッチボール」の技	◎・○・△
やさしく言う。お姫様にする	○ ○
理由をはっきり言う	○ ○
お相手がこまごまいふらう	○ ○
しつこく言わない	○ ○

○今日の授業で感じた・考えたことを書こう。

「なんこか」はつけよをできてよかった。

なんこか はつけよをできてよかった。

【資料 7】しゅん：よさ発見カード

○それぞれの班の劇発表を見てひとこと感想を書こう。

ひとこと感想	◎・○・△
丁寧な話し方をしていた	○
理由をはっきり言っていた	○

○今日の劇発表を見て、一番真似してみたいと思った技はだれの何という技ですか？

() さや () さんの

しんけんにしていたこと

理由

「べくはしんけんにしてなかったからすごいとおもった。」

【資料 8】しゅん：よさ発見カード③

○劇発表のビデオを観て「友達に「気持ちを伝え合う言葉のキャッチボール」のよさを伝えよう。

1 班	かんていあんをしていた。
5 班	理由をはっきり言っていた。
7 班	やさしく言うていた。

○今日の授業で感じた・考えたことを書こう。

「いもんされてはずがしかったけれどこたえるのもたのしかった。」

「いもんされてはずがしかったけれどこたえるのもたのしかった。」

さを伝える役割を担っていた。これが、しゅんにとって、快い経験になったと考えられる。この経験は「遂行行動の達成」に他ならない。

⑤しゅんの〈自己効力感〉の変容に伴うコミュニケーション能力の変容の様相

以上より、【課題①】に向けて考察を行う。しゅんは、実験授業を通して、しゅんに求められる「学習への参加」「他者と関わって意見を交わすこと」に対する〈自己効力感〉の向上が窺えた。このことは、学習への参加態度の変容となって表れた。その様相を〈自己効力感〉の変容から明らかにする。

まず、劇発表Ⅰの話し合いでは、「役割」が与えられた。その上で、「役割」を自覚させる言葉かけがあった（【事例 6】）。それによって、しゅんは「なんこが、はつげんをできてよかった。」と振り返ることができた（【資料 6】）。これは、「他者と関わって意見を交わすこと」に対する「遂行行動の達成」である。同時に、しゅんは、『自分』が学習に参加することの意味を見出し、「真剣にしたい」という思いを持つことができた（【資料 7】）。「真剣にしたい」という思いになったからこそ、友達の姿から、「学習への参加」に対する「代理的経験」を得たのである。

さらに、インタビュー活動において、「監督」となり、他者と関わって意見を交わす「楽しさ」を経験できたことが重要であった（【資料 8】）。快い情動を伴う「遂行行動の達成」は、しゅんのこれまでの思いを変えていったと考えられる。

以上より、しゅんのコミュニケーション能力の変容には、①他者との関わり（自己存在が認められるような関わり）の中で、学習や話し合いに誘われていったこと。②「学習への参加」「他者と関わって意見を交わすこと」に関して、快の情動を伴う「遂行行動の達成」ができたことが重要であった。

（4）本研究で見出された〈自己効力感〉を育む手立て

【課題②】（〈自己効力感〉を育むための教師の手立て及び子ども相互の関わり）について、先行実践から〈自己効力感〉を育む 11 の手立てを見出した。そして、実験授業を通して、新たに 3 の手立てを見出した。また、臨床心理学における先行研究では言及されていない自己効力感を育む要因同士の連関が見出された。以上を踏まえて、〈自己効力感〉を育む手立てを【図 1】に示す。

まず、「代理的経験」を作り出す手立てとして、〈⑫子どもの問題意識と一致したモデルを提示すること〉が見出された。これは、しゅんの事例から、実験授業で意図した「伝え方の技」についての「代理的経験」とは異なる「学習への参加」についての「代理的経験」をしていたからである。つまり、子どもの「こうなりたい」という思いに寄り添ったモデルを提示することが〈自己効力感〉を高め得る「代理的経験」となるのである。

次に、「情動的喚起の抑制」を作り出す手立てとして、〈⑬自分の抱える悩みや困難は、自分だけではなく、他の人も抱えていると気づかせること〉が見出された。自分の悩みや困難は、実は、他の人も抱えていると気づくことは、自分の「できなさ」を和らげる効果を持つと考えられる。同じく、〈⑭悩みや困難を抱える自分とは別の何かに「なる」活動を取り入れること〉が見出された。大きな声の出せないひかりであるが、劇発表では、しっかりと言葉を発することができた。その要因には、自分とは違う「わたし」に「なる」ことによって、苦手であるという思いを和らげていくと考えられる。