

# 〈自己効力感〉に着眼した コミュニケーション能力の育成についての一考察

—学習者「ひかり」の学びを中心に—

荒木 優作<sup>1</sup>・河野 順子<sup>2</sup>

## A Study on the Cultivation of Communication Skills Focusing on<Self-“Hikari”-Efficacy>

— Focusing on the Learning of a Student —

Yusaku ARAKI・Junko KAWANO

(Received by October 1, 2013)

Currently, there is a focus on support for students with developmental disorders in regular classrooms. I decided that it would be necessary to give a lesson so that the students would reconsider themselves as involved in communication. The concept of “self-efficacy” in clinical psychology (A. Bandura; 1979) was what I focused on. The purpose of this study is to clarify, through experiment classes, situations to understand how self-efficacy could be improved as well as to identify what techniques increase self-efficacy, which could lead to cultivating communication skills. The results of the experiment classes indicate that important ways to cultivate communication skills are to increase self-efficacy by the involvement of factors based on the interrelationship between students and to cause changes in the students who are involved in this communication during the process of increased self-efficacy.

### 1. 研究の目的と方法

現在、通常学級において発達障害などを持つ子どもたちの支援が重視されている。このような子どもたちは、対人関係でのうまくいかない経験から「自分はコミュニケーションができないんだという思い」を抱えているのではないだろうか。

国語科教育の原田大介（2005）は、子どもは他者と関わる時に現れる思い通りにならない「私」に直面することに悩んでいること、永田麻詠（2011）は、一貫した「コミュニケーション弱者」という自己観を持つことが、コミュニケーションに自信を持たない要因となると指摘している。この課題を受けて、臨床心理学における「自己効力感」という概念に注目した（A バンデューラ ;1979）。自己効力感とは、ある行動に対してどの程度実現できるかの認知である。

自己効力感を高める要因として「実際に行動をして成功する体験をもつこと（遂行行動の達成）」「他者の行動の成功の様子を観察すること（代理的経験）」「他者に行動ができるという説得を受けること（言語的説得）」「感じた不安をコントロールしていくこと（情動的喚起の抑制）」の4つがある（バンデューラ ;1979, 坂野雄二 ;2002）。

これらの要因を通して、自己効力感がどのように向上するのかを明らかにするために、臨床心理学において、川井栄治ら（2006）、原田勝哉（2005）、佐藤容子（2005）の実践を分析した。その結果、11の手立てが見出された<sup>3</sup>。しかしながら、先の実践において自己効力感の向上が、必ずしもコミュニケーションと関わる自己を捉

<sup>1</sup> 熊本大学大学院教育学科・院生

<sup>2</sup> 熊本大学教育学部

<sup>3</sup> 見出した要件は、次の11である。①子どもに自身の能力を信頼させる言葉かけをすること、②目的とそれに向けた方法を明確にすること、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ポイントを言語化して示すこと、

え直す学習とはなっていなかった。なぜなら、コミュニケーションをする上で「望ましいと思われるスキル」を提示し、それができるようになるための学習であったからである。

この課題に関して、国語科教育の村松賢一（2001）、原田（2009）（2010）は、言葉やコミュニケーションを探究主題として議論することの重要性を指摘している。さらに、原田（2011）は「なる（ごっこ遊び）」という学習活動が「コミュニケーション観にまつわる新たなことば」を生み出す契機となると述べている。

本稿では、劇作りを取り入れた実験授業を通して、どのように自己効力感が向上するのか、どのような手立てが自己効力感を高めコミュニケーション能力の育成を導くのかを明らかにすることを目的とする。

研究の方法として、H教諭に協力を頂き、O小学校5年3組の子どもたちに実験授業を行った（全6時間：平成25年3月7日～15日）。その際、学習者「ひかり」の質的分析を行う。分析の観点として、自己効力感を高める4つの要因（遂行行動の達成、代理的経験、言語的説得、情動的喚起の抑制）に注目する。なお、本稿における児童の名前はすべて仮名である。

## 2. 実験授業の概要

学習者「ひかり」は、自分に自信がもてず、自分の考えを相手に伝えたりすることが苦手な児童である。ひかりがコミュニケーション行動に対する自己効力感を高め、自ら他者と関わっていくことができるように実験授業を構想した。実験授業は、先述した通り、H教諭の協力を頂き平成25年3月7日～15日、O小学校5年3組の子どもたちに実施した。実験授業の指導過程を【資料1】に示す。

【資料1】指導過程（全5時間 実際は6時間で行った）

〈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。

第1時：劇作りに向けて、気持ちを伝え合うことの難しさ大切さを知ろう。

第2・3時：「気持ちを伝え合う言葉のキャッチボール」の技を見つけよう。〈劇Ⅰ〉

第4時：みんなの伝え方のよさを見つけよう。〈劇Ⅱ〉

第5時：「気持ちを伝え合う言葉のキャッチボール」の技のひみつを探ろう。

### (1) 第1時

本単元の導入では、最初に気持ちを伝えることに不安を抱える男の子（さとしくん）の事例を提示する。さとしくんは心優しい子どもである。さとしくんはクラスでのレクリエーションのその日に、違うクラスのひろきくんにサッカーに誘われる。断わろうとするが、なおも誘ってくるひろきくんに、どのように断るかということに悩んでいるというものである。これは、自己効力感を高める要件の〈⑦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〉に該当するものである。

また、さとしくんの置かれた状況だけではなく、「どうやって断ったらよいか分からない」こと、断わったら「自分勝手って思われそうだ」ということ、「ひろきくんに嫌われちゃうかも」しれないこと、「今度から遊びに誘ってくれなくなるかもしれない」という考えも提示した。これは、自己効力感を高める要因の「代理的経験」を作り出す要件の〈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〉〈⑥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〉に該当する。

### (2) 第2・3時

第2・3時では、モデリングや劇発表Iを通して、「気持ちを伝え合う言葉のキャッチボール」の技を見つけることをめあてとした。まず、3種類（攻撃的・非主張的・主張的）の主張をモデリングし、どのような気持ちになるかを実感させる。これは、自己効力感を高める要因の「代理的経験」を作り出す要件の〈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〉に該当する。

⑤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、⑥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、⑦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、⑧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、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、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

そして、子どもたちが見つけたよりよく伝える方法を技として取り上げる。この「伝え方の技」を用いて、班ごとに劇を作り、劇発表Ⅰを行う。劇発表Ⅰのテーマは、「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、班の中で実際に劇を行う「役者」、特にこだわる「伝え方の技」を決めたり、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」に役割を割り振ることとした。

さらに、劇作りの際に「友達の演技を笑わない」「友達のよさをたくさん見つける」という学習のルールを提示する。これは、自己効力感を高める要因の「情動的喚起の抑制」を作り出す要件の〈⑩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〉に該当する。

次に、劇発表Ⅰでは、どの班の発表が赤ペンを返してもらうためによりよい伝え方をしていたかを話し合う。この話し合いを通して、どのような「言葉」「身振り・表情」が大切かを子どもの側から見つけさせる。

この話し合いを経て、劇Ⅱの計画、練習を行っていく。今度は、【資料2】の中から1つを選ぶこととした。

【資料2】 劇発表Ⅱ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

テーマごとに、役者は「わたし」と「友達」になり、状況とそれぞれの考え方を踏まえて、監督を中心に「伝え方の技」を織り交ぜた、言葉のキャッチボールの劇を考えていく。このとき、教師は自己効力感を高める要因の「言語的説得」を作り出す要件の〈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〉を心がけるようにする。

(3) 第4時

第4時では、「みんなの伝え方のよさを見つけよう！」をめあてに、第3時に練習をした劇Ⅱを発表する。ここでも、教師が選んだ3つの班に代表して行ってもらう。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、劇発表を行った班については「伝え方の技」の「遂行行動の達成」を積むとともに、他の班からの言葉かけが「言語的説得」になっていく。

(4) 第5時

第5時では、「『気持ちを伝え合う言葉のキャッチボール』の技のひみつを探ろう。」をめあてとした。本時では、前時で行った劇発表Ⅱの様様を予めビデオに録画しておき、それを観ながら改めて、その班の発表のよさを見つけて活動を行う。ここでは、劇発表Ⅱの抽出見の様子を取り上げ、よさを認める「言語的説得」を他の子どもたちから引き出すことをねらう。

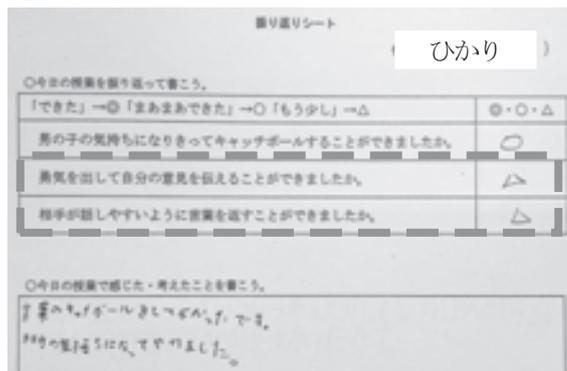
3. 授業の実際と学習者「ひかり」の学びの分析

では、学習者「ひかり」を中心に、授業の実際と学びの様子を見ていく。授業を進める中で、子どもの側から出た、気持ちを伝え合う言葉の「伝え方の技」は「①優しく言う。お願いする。」「②理由をはっきり言う。」「③相手が困らないように言う。」「④しつこく言わない」「⑤勇気をもって言う。」「⑥提案する。」の6つであった。

【資料3】 ひかり：振り返りシート

(1) 第1時段階でのひかりの自己効力感の実態

授業の中で、断りきれないさとしくんにアドバイスをするために、子どもたちから様々な考えが出された。例えば「他の人を誘ってみれば」「断った後に、また誘ってね、って言えばいい」「ごめんね、と言おう」などである。つまり「断る気持ち伝える言葉」について、自分なりのコミュニケーション観が出されていった。



第1時の学習後、ひかりは自己評価を次のように行った（【資料3】）。「言葉のキャッチボールをしてよかったです。相手の気持ちになってやりました。」という感想からは「気持ちを伝え合うこと」の難しさに共感するとともに、その大切さを実感していったと考えられる。

一方、「勇気を出して伝えること」「相手が話しやすいように言葉を返すこと」に対しては「△もう少し」と自己評価を行った。例え、どれほど「**遂行行動の達成**」を積んでも、それを自覚できなければ、自己効力感の向上には繋がらない。つまり、ひかりは「**遂行行動の達成**」を感じにくいという特質を持っていることが分かる。ではここから、ひかりはいかに自己効力感を変容させ、コミュニケーションを行っていったのだろうか。

## (2) 第2・3時におけるひかりの学び

第3時に行った自己評価において、第1時よりも自己効力感の向上が窺えた。ここでは、特に第3時の劇作りの話し合いを見ていく。ひかりの班は、りょう、あやの、こうたの4人組である。こうたが「監督」、ひかり、りょうが「役者」、あやのが「演出家」となった。まず、「伝え方の技」で特にこだわるポイントについて、次のように話し合っていた。

### 【事例1】第3時：劇発表Iの話し合い①

22 こうた こだわるポイントはありますか？/23 りょう ありますかって、監督が中心に決めるんだろ？…（中略）  
…/36 こうた どれする？どれする？まあ、また考えよう。/37 ひかり 優しく言うじゃない？①/38 こうた どうする？/39 ひかり 優しく言う。/40 りょう 勇気をもって言う。/41 こうた うん、勇気を持って言うが一番いい。

【事例1】は、こだわるポイントを決める場面である。ひかりは下線①「優しく言うじゃない？」と発言した。「優しく言う」は子どもたちから引き出された「伝え方の技」の一つである。ここでは、りょうやこうたの意見から「勇気をもって言う。」ことがこの班でのこだわるポイントとして採用されることになった。しかし、ひかりが自ら意見を提案することは、参与観察を通してあまり見られなかったことである。

ひかりをはじめ、クラス子どもたちは断ったり、注意をしたりすることは悪くないことと分かっているながら、気持ちを伝えることが恐かったり、その方法が分からなかったりする。この話し合いは「返して欲しい気持ちを伝える言葉」を決めるという切実な課題に向けて、コミュニケーション観を引き出していった。

また、ここでは自分が「役者」として演じるという役割を得た状況があった。この点に関して、河野順子（2009）は「他者と切実に関わりたいたいという必然性や他者と関わってよかったという楽しさや充実感を味わえるような状況、さらには、自己と他者の違いを経験していくような状況、その中で自己の存在感を持たせるような環境を教師の側からデザインしていく必要がある。」（p.71）と述べている。この話し合いの結果を演じるのはひかり自身であり、当事者として話し合いに関わる必要性が生まれた。そのことが、ひかりの話し合いへの参加を促していった。次に、話題は「わたし」と「友達」の台詞作りに移っていった。

### 【事例2】第3時：劇発表Iの話し合い②

66 あやの だから、貸そうかっていうのを何て言う？/68 あやの だから、これ返して、っていうところから言えばいいんだね。返して、みたいな。/69 りょう 返せ、パーロー。はよろよー、みたいに切れて言う。/70 あやの いきなりそれを言っちゃいかんばい。/71 こうた ひかりさん、そんなこと言わんし。②/72 りょう え、どう言う？返して。/…（中略）…/116 りょう もう早くってば、もう早くってば。/117 ひかり 早くして。早くしてでいいんじゃない？③/118 りょう こっからどうしたらいいかな。もう早くってば。

【事例2】は、ペンを返して欲しいと伝えたい「わたし」と、もう少しだけ借りたい「友達」の台詞作りの場面である。ひかりは「わたし」を演じる「役者」である。ここで注目したいのが、こうたの下線②「ひかりさん、そんなこと言わんし。」という発言である。ここには、こうたの、ひかりの視点に立って「ひかりさんなら、こう伝える。」という共感的な思いがある。この発言は、ひかりの下線③「早くして。早くしてでいいんじゃない？」という発言を促した。河野（2009）は「他者とは異なる自己を他者に伝えようとし、それを他者が受け入れてくれたとき、自己を再認識するようなその瞬間に『存在証明としての言葉』が育てられる」（p.137）と述べている。つまり、この言葉は、ひかりが「わたし」という役割を自覚し「自分だったら…」と生活の文脈を振り返り「自身のコミュニケーション観を伝えたい」という切実な言葉であった。

その後、ひかりは【資料4】のように振り返った。特に注目したいのが「自分の役割をしっかりとできましたか」の問いについて「◎できた」と回答していることである。実は、話し合いの最初に、ひかりは「役者」に「なりたくないもん。」と話していた。しかし、役割がしっかりと「できた」と自己評価している。「**遂行行動の達成**」を低く認知しがちなひかりには、これまで見られなかった評価である。

その要因には、班の共感的な関係性の中で「役割」を自覚し、コミュニケーション観が引き出されたことがある。これによって、できそうにないと思っていた「役者」の役割も「できた」と「遂行行動の達成」の自覚が促されたと考えられる。

一方、具体的な行動に対する自己効力感の評価項目を見てみる。ここで重要なのが「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は、まだ低いことが分かる（【資料4】点線枠内）。つまり、ひかりにとって「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。

【資料4】ひかり：振り返りシート

(3) 第4時におけるひかりの学び

では、第4時の劇発表Ⅱの話し合いを見ていく。なお、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。

【事例3】第4時：劇発表Ⅱの話し合い①

137 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。そういうふうにしよう。じゃないと、これいい例になるけん、逆に。④/138 ひかり はいはい。⑤/139 こうた 普通に言うと、今日は用事があるから、無理。/140 りょう 今日は用事があるから、無理。普通に言うと、これいい例になるけん、強く言おう。/141 こうた あと、へいとか。/142 あやの そういうのは無しにしよう。⑥/… (中略) …/149 りょう 僕たちは親友じゃないか。⑦/150 こうた どこがだよ。/151 ひかり そういうのは無理。⑧/152 りょう これ暗く言うなよ、絶対。

【事例3】は、劇発表Ⅱで「伝え方の技」の大切さを対比的に伝えるために、悪い例の劇を作っている話し合いの様子である。演出家のりょうは、下線④「ここを強く言うとたい。優しく言うとかをなしにする。」と、台詞だけではなく伝え方にまで工夫をしようとしている。再び「役者」をすることになったひかりは、下線⑤「はいはい。」と納得している。これは、ただ単に納得している訳ではない。りょうの下線⑦「僕たちは親友じゃないか。」という演技くさい台詞に対しては、下線⑧「そういうのは無理。」と反対の意見を言うことができていた。もともとひかりは、他者と対立する意見をなかなか言うことができなかった<sup>4</sup>。

では、なぜひかりは、第3時での話し合いで見られなかった反対意見を言うことができたのだろうか。それは、反対意見を言ったとしても否定されたり、嫌われたりしないという安心感があったと考えられる。このような反対意見を言っても受け入れ合い、考えを生み出していくことのできる4人班であるからこそ、ひかりも安心して話し合いに参加することができた。つまり、失敗の不安を和らげる「情動的喚起の抑制」が働いたと言える。

そして、台本が決まると、劇発表の練習を何度も行っていった。他者と対立する意見を言うことは、高い自己効力感を要する。しかし「わたし」と「友達」の対立する台詞を、みんなでひかりの視点に立ち、共感的に作っている。つまり、対立の意見を言うとしても、みんなの言葉に支えられ、自信をもって練習することができたと考えられる。こうした練習が「遂行行動の達成」となり、劇発表に向けての自己効力感を高めていったと考えられる。練習を経て、劇発表Ⅱに入った。ひかりたちの班は次のように発表を行った。

【事例6】第4時：劇発表Ⅱのひかりの班の発表

<sup>4</sup> 参与観察では、ひかりは他者から反対意見を言われた際に、口を噤んだりする様子が見られた。今回の学習で言う「勇気を持つてはっきり言う。」ことに対する自己効力感の低さが窺われる。

役割：監督（こうた） 役者（ひかり・あやの） 演出家（りょう）

こうた 今から、5班の発表を始めます。私たちの班の劇発表のテーマは、仲のよい友達に遊びに誘われたが、用事で断る場面です。/…（中略）…/りょう このとき、私たちが特に気を付けた「こだわるポイント」は何でしょうか。よく見ていてください。/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。⑨/あやの そっか、無理やり誘って、ごめんね。⑩/ひかり じゃあ、また今度遊ぼうね。/こうた 私たちの「こだわるポイント」は何でしょう。分かった人は手を挙げてください。

ひかりたちの班のこだわるポイントは「理由をはっきり言う。」である。ひかりの下線⑨「今日は家族で出かけないといけないんだ。」と「理由をはっきり言う。」という「伝え方の技」を使い、あやのの下線⑩「そっか、無理やり誘って、ごめんね。」という「しつこく言わない。」「相手を困らせない。」という言葉のキャッチボールを引き出している。このように、ひかりたちの劇は「理由をはっきり言う。」ことの大切さをみんなに伝える工夫が見られた。そして劇発表後、他の子どもたちから【事例7】のような感想が引き出された。

【事例7】第4時：ひかりたちの班に対する感想

1C 理由をはっきり言っていたのがよかったですと思います。/2C 「こだわるポイント」が分かりやすかったですよかったですと思いました。/3T 演技とかのことについてもいいよ。/4C えっと、用事とかの理由を言っていたのがよかったです。⑪/5C 本当にありそうなことだったので結構よかったです。

他の子どもたちの感想は、ひかりの演技を褒め、認める「言語的説得」となった。下線⑪「えっと、用事とかの理由を言っていたのがよかったです。」の言葉は、自己効力感の低い行動に対するものであり、特に意味を持つものであった。

「役者」の役割を果たしたひかりは「よさ発見カード」に【資料5】のように記述した。「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？」という問いに、けんの「大きい声をだしていたところ。」という記述が見られた。

通常、伝えることが苦手な子どもがこのような姿を見たときには「自分にはできそうにない」と考えるのではないか。しかし「真似したい」と記述することができたのは、「練習すれば、自分にだってできる」と捉えることができるようになったからであると考えられる。これは、ひかりのコミュニケーションに関わる自己観の変容である。

その要因として、これまで苦手と思っていた「理由をはっきり言う」ことが練習してできるようになり（遂行行動の達成）、それを認められたこと（言語的説得）が挙げられる。これらの経験が「練習すれば、自分にだってできる」という思いを引き出したのである。ここから、憧れのモデルについて「代理的経験」をする上で「遂行行動の達成」や「言語的説得」を通して「自分にもできる」という思いを引き出すことは欠かせないことが分かる。

#### （4）第5時におけるひかりの学び

第5時では、「よさ発見カード②」に、ひかりは【資料6】のように記述している。振り返りの時間が少なかったのか、最後まで書いていない。しかし「勇気をもって言う。」ということに対し「○がんばればできそう」と自己評価をしている。つまり、第3時の振り返り（【資料4】）から自己効力感が向上していることが窺える。また「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。」に対して、「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。」と記述している。ひかりがこのように書いたことは、「理由をはっきり言う。」「勇気をもって言う。」ことの重要性を自覚し「今はまだ十分に

#### 【資料5】ひかり：よさ発見カード

#### 【資料6】ひかり：よさ発見カード②

きない。」が、「できるようになりたい。」と考えたからに他ならない。

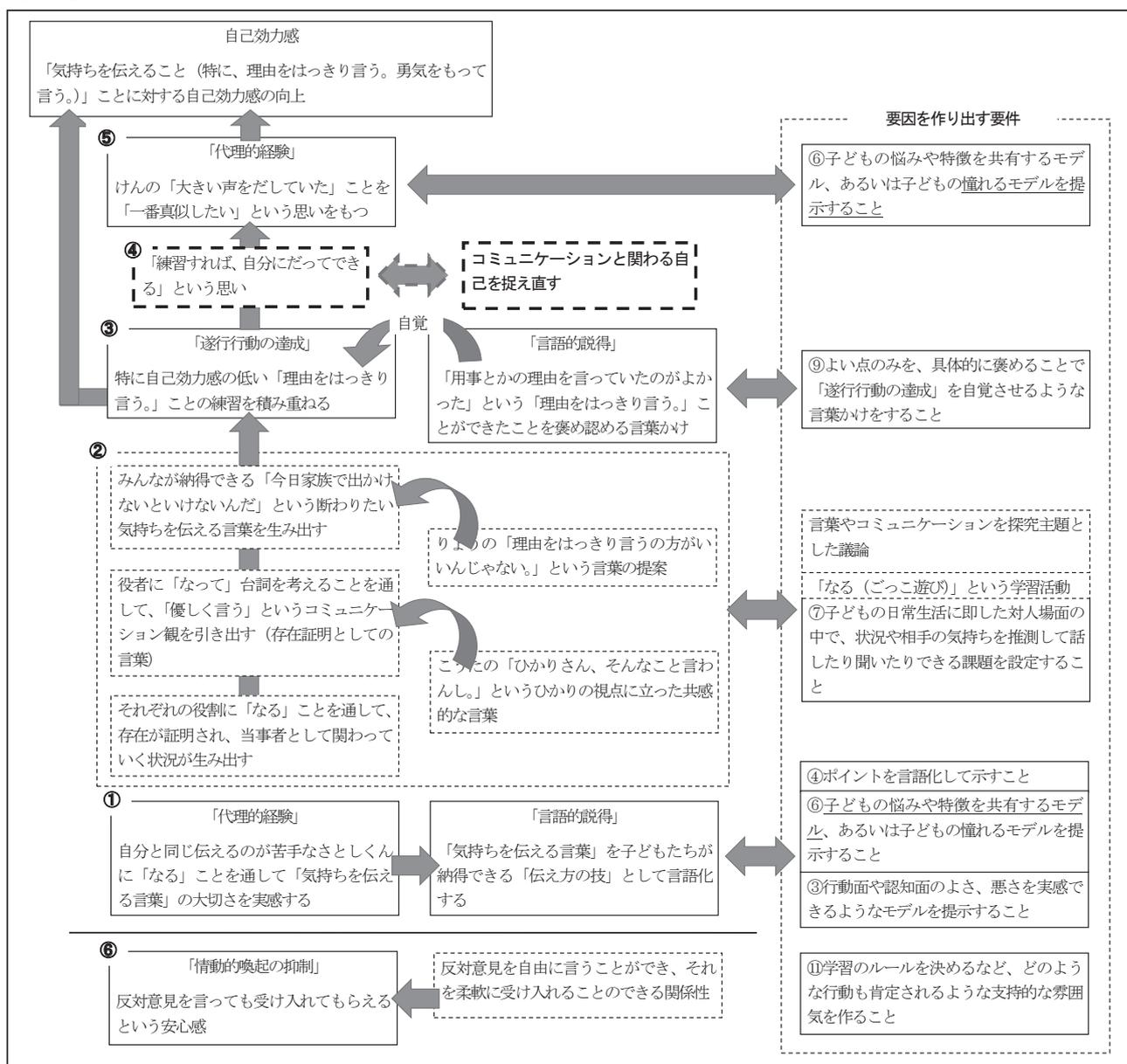
#### 4. ひかりの自己効力感の向上の様相とその要因の考察

ここまで、学習者「ひかり」の学びを中心に、自己効力感の向上の様相を見てきた。実験授業を行う中で「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見られた（〔資料4〕〔資料6〕）。また、それに伴って、話し合いへの参加の仕方、自分の意見を提案したり、反対意見を言えるなど、徐々に積極的なものへと変容していった。すなわち、コミュニケーション行動の変容である（〔図1〕）。

では、このようにコミュニケーション行動の変容を導く自己効力感の向上が見られたのは、なぜだろうか。

まず導入において、自分と同じ伝えることが苦手なさとしくんに「なる」ことを通して「気持ちを伝える言葉」の大切さを実感していったことがある（〔図1〕①）。先行研究においては〈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〉の重要性が見出された（川井ら;2006）が、モデルをただ観察するのではなく「なる」ことによってこそ、「相手の気持ちになってやりました。」（〔資料4〕）という自分のこととして

〔図1〕 ひかりの自己効力感の向上の様相



の実感を得ることができた。

そして最も重要なものとして、劇Ⅰ・Ⅱにおける班での話し合い及び練習があった(【図1】②)。この話し合いは、それぞれの役割に「なる」ことによって、存在を保証され、ひかりは当事者として関わっていくことになった。また、「返して欲しい気持ちを伝える言葉」「断りたい気持ちを伝える言葉」という切実な課題に向けて、それぞれのコミュニケーション観が引き出されていった。だからこそ、ひかりは「優しく言う。」という意見を表明できた。結果、りょうの提案した「理由をはっきり言う。」ことにこだわることを他の3人は納得し、友達からの誘いを断るために「今日は家族で出かけないといけないんだ。」という言葉を生み出していった。みんなが納得した言葉であるからこそ「役者」となったひかりは、自信をもって練習することができたと考える。このことが「理由をはっきり言う。」ことに対する「遂行行動の達成」になっていった。

次に、劇発表本番において、しっかりと役を演じきったこと(遂行行動の達成)、その上で、友達から「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、特に自己効力感の低い行動に対する、褒め認める言葉かけ(言語的説得)を得たことが重要であった(【図1】③)。なぜなら、いくら「遂行行動の達成」を得ても、それを自覚できなければ自己効力感の向上には繋がらないからである。先行研究において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の重要性が見出された(佐藤;2005)が、特に「遂行行動の達成」を感じにくいという特質をもつひかり(【資料4】)には、不可欠であったと言える。

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(【資料7】、【図1】④)。この「練習すれば、自分にだってできる」という思いがなければ、いくら「遂行行動の達成」「代理的経験」などの要因を得ても、自己効力感の向上には繋がらない。これはすなわち、コミュニケーションと関わる自己を捉え直すことになった。その思いがあったからこそ「大きな声をだしていた」ことを「一番真似したい」と「代理的経験」ができたのである(【資料6】)。先行研究において⑥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の重要性が見出された(佐藤;2005)が、通常、話すことが苦手な子どもは「上手に話す人」を見たときには「自分にはこんなことできない」と感じるのではないか。しかし今回、ひかりが苦手であった「理由をはっきり言う。」ことを繰り返し練習し(遂行行動の達成)、「できた」ことを認める言葉(言語的説得)を得たことによって、苦手なことであっても「練習すれば、自分にだってできる」という思いを引き出したことは「代理的経験」のためには欠かせなかった(【図1】⑤)。

さらに、自己効力感を育む上で、子どもたち同士の関わりは欠かせなかった(【図1】⑥)。これまでなかなか意見を言うことができなかったひかりが、話し合いを重ねる中で、相手と対立する考えであっても、まさに「勇気をもって言う。」ことができはじめていった。その要因には、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。」というひかりの視点に立った言葉があった。この共感的な思いから生まれた言葉は、ひかりに生活の文脈を振り返らせ、強烈に自己のコミュニケーション観を引き出すこととなった。これこそが、河野(2009)の述べる「存在証明としての言葉」であり、ひかりの切実な他者との関わりを求める原動力となっていった。

また、反対意見を自由に言うことができ、それを柔軟に受け入れることのできる関係性があった。このような中で、ひかりの不安や恐怖が和らぎ(情動的喚起の抑制)、「勇気をもって言う。」ことができたと考える。コミュニケーション行動の変容は、①このような関係性を根底に言葉や、コミュニケーションについての切実な課題に向けて自己を関わらせていくこと。②そして、自己効力感を高める要因が関連しながら自己効力感を高めていくこと。その過程で、コミュニケーションと関わる自己の変容が生じることが明らかになった。

## 引用・参考文献 (五十音順)

- A. バンデューラ (1979) 『社会的学習理論』 金子書房  
 長田友紀 (2010) 「国語教育におけるコミュニケーション能力研究の課題」『人文科教育研究』 第37号, pp.33-53  
 川井栄治・吉田寿夫・宮元博章・中山一英 (2006) 「セルフ・エスティームの低下を防ぐための授業の効果に関する研究—ネガティブな事象に対する自己否定的な認知への反駁の促進—」『教育心理学研究』 第54巻, pp.112-123  
 河野順子 (2009) 『入門期のコミュニケーションの形成過程と言語発達—実践的実証的研究—』 溪水社  
 坂野雄二 (1992) 「認知行動療法の発展と今後の課題」『ヒューマンサイエンスリサーチ』 Vol.1, pp.87-107

- 坂野雄二（1995）『認知行動療法』日本評論社
- 坂野雄二（2002）「人間行動とセルフ・エフィカシー」坂野雄二・前田基成編『セルフ・エフィカシーの臨床心理学』北大路書房, pp.2-11
- 佐藤容子（2005）「学習障害（LD）児のいる教室—お友達づくり大作戦—」佐藤正二・相川充編『実践！ソーシャルスキル教育 小学校編—対人関係能力を育てる授業の最前線—』図書文化社, pp.168-175
- 永田麻詠（2011）「国語科教育におけるコミュニケーション教育の成果と課題—『自分への自信』を取り戻すコミュニケーション教育に向けて—」『国語教育思想研究』no.3, pp.39-48
- 原田勝哉（2005）「自己効力感を高める」佐藤正二・相川充編『実践！ソーシャルスキル教育 小学校編—対人関係能力を育てる授業の最前線—』図書文化社, pp.128-135
- 原田大介（2005）「人間関係をよりよくする国語教育：表現することを通して」『全国大学国語教育学会発表要旨集』108, pp.107-110
- 原田大介（2009）「自分のことばを大切にす国語教育実践：小学4年生28人とのかかわりを通して」『国語科授業論叢』no.1, pp.63-70
- 原田大介（2010）「国語科に必要なコミュニケーション教育とは何か—『関係的な生きづらさ』の考察を中心に—」『国語教育思想研究』no.2, 国語教育思想研究会, pp.51-60
- 原田大介（2011）「小学校国語科教科書におけるインクルージョンの可能性：コミュニケーションと遊びの観点を中心に」『国語科授業論叢』no.3, pp.80-89
- 村松賢一（2001）『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習—理論と実践—』明治図書