

# 自分を肯定的に受け入れることができにくい児童の自己効力感を育てる教師の支援に関する研究 - A児とのかかわりを通して -

広島市立三篠小学校教諭 岡崎美佐子

## 研究主題設定の理由

自分を肯定的に受け入れることができにくい児童は、自分のことを「どうせ自分なんか」「やってもだめだ」ととらえがちで、そのことが原因で周囲の友達とトラブルを生じることがある。それは、自分自身で「やった」「できた」という満足感や達成感を感じたり、そのことを誉めてもらったりした経験が少なかったことが原因の一つと考えられる。

A児もそのような児童の一人で、本来なら自分でできるようなことでも、他のことを理由にして取り組もうとしなかったり、また、「だめだよ」「直して」という言葉を聞くと、投げやりな態度や反抗する姿を見せたりする児童である。A児のように自分を肯定的に受け入れることができにくい児童には自己効力感を感受することができるような教師のかかわりが重要ではないかと考えられる。

今までの自分の実践を振り返ってみると、児童のよさやできていることを見つけ、児童が自信をもつことができるようにかかわろうとしてきたが、実際には、児童のできていない面に目を向けたかかわりになることが多かったように思う。

そこで、本研究では、A児のように自分を肯定的に受け入れることができにくい児童の自己効力感を育てるための教師の支援について、教師とA児とのかかわりの分析・考察を通して探ることにした。

## 研究の方法

自分を肯定的に受け入れることができにくい児童の自己効力感を育てるための教師の支援について、教師とA児とのかかわりの分析・考察を通して探る。

## 研究の内容

### 1 研究主題に関する基礎的研究

#### (1) 自己効力感とは

広島大学の栗原慎二は、自己効力感とは、「ある状況において必要な行動を効果的に遂行できるという確信、『何とかやれそうだ』という感覚、自信といった感じ」と示している。何事に対しても最初からあきらめて取り組もうとしない児童が、このような自己効力感を感じ始めると、自分にできそうなことには着手する、できるだけ努力を払う、挑戦をするという行動が見られるようになると思う。

また、児童が今までしようとしなかったことに取り組もうとしている姿は自己効力感が育っている表れと考える。

#### (2) 自己効力感を育てる教師のかかわり方

自分を肯定的に受け入れることができにくい児童は、「できた」という達成感を感じた経験が少ないため、「やればできるのではないか」という気持ちをもっていないことが多い。そこで、児童が小さなことでも「できた」と実感する経験を積み重ねることにより、児童が「できそうだ」「やれそうだ」と思うことができるような教師のかかわりが大切になってくる。

その際、教師が、児童のできないことに着目するのではなく、できることに着目するという考え方で児童とかわることにより、児童に「やればできるのではないか」「できそうだ」という自己効力感が育ち、それが次の活動への意欲につながっていくと考える。児童ができることを見つけ、できることを増やしていくことができるような教師のかかわりが大切なのである。

そこで今回の実践を行うに当たっては、児童の自己効力感を育てるために、児童が自分のよさや自分ができることを実感できるように

児童のよさやできていることを意識的に誉めていくこと  
 小さなことでも児童ができることを増やしていくことができるようにすること  
 肯定的な言葉かけをすること

という三つの点に留意して実践を行うことにした。

## 2 A児へのかかわりの実施と結果の分析・考察

平成16年10月13日(水)～平成16年11月9日(火)の期間で計13日間、A児が自分のよさや自分

ができていることを実感するようなかかわりを行った。そのときのA児の様子やVTRやメモ等、担任からの聞き取りをもとに、A児の言動や教師のかかわりについての記録の整理を行った。そして、それらの資料から、教師のどのようなかかわりが、児童の自己効力感を育てることに影響を及ぼしていたかということをもとに、抽出場面でのA児の行動の変化の分析・考察を通して探っていった。

### (1) 13日間を通したA児の行動の変化

表1は実践を行った13日間を、A児の行動の変化をもとに四期に分けたものである。

表1 各期におけるA児の様子

	第一期 10/13(水)10/14(木) 10/15(金)	第二期 10/18(月)10/19(火) 10/21(木)10/22(金)	第三期 10/26(火)10/28(木) 10/29(金)	第四期 11/1(月)11/4(木) 11/9(火)
A児の様子	<p>10/13は自分のクラスの教室(以下「自教室」と示す)では学習しない。学習に取り組む時間が少なく、トランプをして過ごすことが多かった。</p> <p>教師のかかわりにより、漢字や計算などの学習には取り組むことができるようになってきた。(表2)</p> <p>自教室で学習することについて話題にすると、「うるさい、しゃべるな」という言葉を発していた。</p>	<p>最初の二日間は漢字や計算等の学習に自分から取り組んでいた。</p> <p>教室で学習する時間を増やそうというかかわりをした。そこで教室に行ったものの、A児の様子は、大声を出したり立ち歩いたり、授業に参加しているという状態ではなかった。</p> <p>週の後半は学習課題に取り組むことができなくなっていた。</p>	<p>A児の決めたことを尊重したかかわりをしたところ、A児は以前のように学習に取り組むことができるようになってきた。(表3)</p> <p>教室での学習について、A児は母親や先生に「がんばって教室で勉強する」と伝えた。</p> <p>教室で学習することに対する適切な教師の支援が無かったことで、たびたび友達とトラブルを起こしていた。</p>	<p>教室で学習するときの目標を考えさせると、A児は自分で目標を立て、教室で過ごしていた。(表4)</p> <p>11/1は目標とおりにはできなかったが、その後自分の態度を振り返り、次の目標を立て、授業に参加していた。少しずつではあるが、みんなと一緒に学習することができるようになっていった。</p> <p>学習する時には教師の助言を素直に聞き、難しい内容の課題にも取り組むことができてきた。</p>

表1の実線で囲んだ場面でのA児と教師とのかかわりを分析・考察することにより、児童の自己効力感を育てるためにはどのような教師のかかわりが効果的であるかを探っていく。

### (2) 抽出した場面でのA児の行動の分析・考察

ア 誉めることによってA児が自己効力感を感じている事例の分析及び考察

実践2日目は、それまでと同じように学習以外のことをして過ごすことが多かった。表2は、昨日のA児の生活の中でがんばったことを、あらかじめ教師が書いていた「ふりかえりカード」を提示し、教師がA児の言動を誉めることで、A児が学習に取り組むことができるのではないかと考え、A児とかかわっている場面である。

表2 実践2日目(10月14日)「ふりかえりカード」の提示・誉めることより自己効力感を感じている事例

A児の様子	教師の支援	分析・考察
(机をたたいたり腹が立つと言ったりする。学習はしない。)	(A児の気持ちをごちらに向ける。) 「あっそうだ、A児来て来て。」(手招きをして呼ぶ。)	A1のように自分から「書く」という行動を起こしたのは、しばらく様子を見るというT2の教師の対応がよい影響を与えた

<p>「何それ？」(と一言ながら席に戻ってくる。)</p> <p>(カードを台紙に貼る。貼り終わったらA児のそばに置いてあったICレコーダーをビデオに映しに行く。)</p> <p>(ビデオの前からなかなか戻ってこない。)</p> <p>「映した。」(席に着きながら)「映したよ。」</p> <p><u>A 1「書く。」(と言って教師のボールペンを取って書く。)</u></p> <p><u>A 2(席を立ち、名前を書いたカードをビデオに映しに行く。手を伸ばしてカードをビデオに映す。)</u></p> <p>(教師と一緒に席に着く。)</p> <p>(教師がカードに記入するのを黙って見ている。)</p> <p><u>A 3「10月14日、漢字で書く。」</u></p> <p>(十四とカードに日付を漢字で書く。)</p> <p><u>A 4「十五は？」(と言って他の紙に一から書き始める。)</u></p> <p><u>A 5(五と素直に書き直す。)</u> (引き続き、六、七と書く。八を書くとき、どう書いたらいいか、「うーん」と言って考えている。)</p> <p><u>A 6「あっ、漢字ドリルで見ればいい。」</u></p> <p>「どうして？」</p> <p><u>A 7(漢字ドリルのどこに書いてあったか探している。見つけたらそれを見ながら一生懸命書いている。それまでは教師のボールペンで書いていたが、自分の筆箱から鉛筆を取り出して書いていた。)</u></p>	<p>「いいもの用意してきたんよ。じゃ～ん。こっちに来て。」</p> <p>「これだったら担任の先生にがんばったこと見てもらえるでしょう。ここに貼ってくれる？」(と言って台紙を出す。)</p> <p>「名前書くよ、おいで。」</p> <p><u>T 1(しばらく様子を見る。1分くらい。)</u></p> <p><u>T 2「映してきたんだね。『ふりかえりカード』に名前を書いて。」</u></p> <p>(A児の名前)書いた？書いたら続きを書くよ。」</p> <p>(ビデオのところにA児と一緒にいく。)</p> <p><u>T 3「上手に書いてるじゃない。証拠です。(拍手をする。)</u></p> <p>(A児と一緒に席に着く。)</p> <p>(「ふりかえりカード」に何を書くか説明をし、昨日A児ががんばったことを記入する。)</p> <p>「今日の日をちを書いて。」</p> <p><u>T 4「すごい、漢字で書けるんだ。十、書ける？」</u></p> <p><u>T 5「書き順までばっちりじゃ。すごい、上手に書けている。」</u></p> <p>「すごい、覚えとるんじゃ。」</p> <p><u>T 6(五に対して)「ここがこうなるとかっこいいよ。」</u></p> <p>「うん？」(「八はね」と他の紙に書いて教えようとすると)</p> <p><u>T 7「えらい、漢字ドリルで調べるのはいいことだよ。」</u></p> <p>「だって、人に聞くより自分で調べた方が覚えられるよ。」</p>	<p>ためではないかと考える。待つというかわりて教師はA児のカードをビデオに映すという行動を受け入れ、また、A児がビデオのところで帰ってきたときに、A児の映すという行動を「映してきたんだね」と認める言葉かけをしたことで、A児は先生が自分のことを認めてくれているという気持ちになり、そのことが次の指示に対してのA児の前向きな姿勢につながったのではないかと考える。</p> <p>教師が持ってきた「ふりかえりカード」に対して、A 2のような行動が見られた。これは「ふりかえりカード」の提示により、A児がよい評価をされたことをうれしく感じたためではないかと思う。その気持ちが台紙にカードを貼ったり、名前をカードに書いたりするという行動につながったのではないかと考える。また、手を伸ばしてカードを映している様子から、自分のよいところを見てほしいという気持ちも伺える。</p> <p>A 3では漢字で書くという意欲的な言葉を書くことができた。これは児童のよさやできていることを意識的に誉めようとかかわっていたこと、さらにT 3のようにA児のうれしい気持ちを教師が共感し表現していることが、A児にやる気をもたせるのに効果があったからではないかと考える。また、教師が昨日A児ががんばっていた姿をカードに書いているのを、A児が黙って見ている様子から、「次は何を誉めてもらえるのかな」というA児の期待感が伺える。</p> <p>A児はA 4のように教師から指示されていないことを自分から書き始めている。それはT 4のように児童のできていることを意識的に誉めたこと、また、T 5のように小さなことでも児童のできていることを誉めたことで、A児が「ほくはもっと書けるんだよ」という気持ちをもったためではないかと考える。</p> <p>それまでのA児は直すように言われても直そうとしないことが多かった。今回A 5のような行動になったのは、T 3、T 4、T 5のようにA児の行動を意識的に誉めたことで、A児が自分の行動を認めてもらえているという安心感を感じたからではないかと考える。また、T 6のように「～したほうがいい」という言葉かけで、A児が具体的にどこをどうすればよいか分かったのではないかとすることもその理由ではないかと考える。これらの二つのことから、A児は自分のことを肯定的に見ることができ、A 5の漢字を直すという行動につながったのではないかと考える。</p> <p>A 6では、A児は自分から課題解決に向けた行動を起こしている。そこで、教師がT 7のようにA児の行動がよい行動であると評価してA児に伝えたことにより、A児は自分の行動がよい行動だと分かったのではないかと考える。このことがA 7のような課題解決に向けたA児の意欲的な行動につながっていったのではないかと考える。</p>
---	---	---

それまでのA児は、しかられるような行動ばかりが目立っていた。そこで、A児が自分でも気付いていない小さなことからいねいに、また、何がどのようによかったかを具体的に誉めるということに留意して、A児が自分のできていることに気付くことができるようにかかわっていった。このようなかわりにより、自分から漢字で書いたり直したりと、課題に対して意欲的に取り組もうとしているA児の姿が見られるようになってきた。このような姿は、A児が課題に対して「できそうだ」という自己効力感を感じている姿ではないかと思う。「ふりかえりカード」で児童のよさやできていることを意識的に誉めたことやそのことでA児に自分のよさに気付かせ

たこと、また、どのようにしたら課題が解決できるか具体的な方法を示したことが効果的であったように思う。

自己効力感を育てるためには、何がどのようによいか具体的に示す支援や児童ができていることに気付くための支援が大切であると考えられる。

イ 最後までやり遂げることで、A児が自己効力感を感じている事例の分析及び考察

表3は2時間目の後半で、A児が生活科のプリント(自分がしたお手伝いのことを絵と文でかくもの)に取り組んでおり、教師はA児が課題に最後まで取り組むことができるようにかかわっている場面である。

表3 実践8日目(10月26日) 最後までやり遂げる支援をしたことでA児が自分にもできると感じている事例

A児の様子	教師の支援	分析・考察
「お手伝い？」	「題は？」	<p>なかなか課題に取り組もうとしないA児に対して、T8のように課題に取り組もうとしたことを認めるかわかりをしたことで、A児は課題に取り組む始めている。しかし「え～絵を描く？」という言葉に表れているように、A児はその課題に取り組むことに対してうまく描けるかどうか不安な気持ちを感じている。そこでT9のようにA児のできる場所から取り組ませようとしたところ、A8のようにA児は自分で取り組もうとすることを決めることができた。小さなことでもA児ができることを増やしていくことができるようにかかわったことが自分で課題を選ぶという行動につながったのではないかと考える。</p> <p>A児は自分で取り組もうと思うことを決めたものの、A9のように教師に頼ろうとした発言をしている。しかし、その後A10、A11のように自分から描き始めている。それは一つには、T10のように具体的なイメージをもつことができるようにしたことで、A児がどのように描けばよいか理解したためではないかと考える。もう一つは、T11のようにA児のよさを意識的に誉めたことで、A児がやる気になったためではないかと考える。これらの二つのことがA児の行動の変化に影響を与えたのではないかと考える。</p> <p>A12のようにA児はシャワーを詳しく描こうと思い、自分から教師に尋ねている。また、自分からドアを描こうとしている。これらのA児の行動は、次のような教師のかわかりが大きく影響したのではないかと考える。一つ目はA児が自分から描き始めたときに、T12のように「狭くてもいいよ」とA児が描いたものを認めたことである。二つ目はT13のようにできていることを意識的に誉めたことである。三つ目はT14のようにA児がシャワーの絵を描くことができるように、他の紙に描いて示したことである。</p>
「書いた。お風呂洗って書いた。」	T8「約束を守ってやり始めたね、ちゃんと書いてるね。」	
「え～、絵を描く？」	「絵で描くのと文章で書くのはどっちがいい？」	
A8「これ。お風呂だけ。」(絵を描く場所を指さす。)	T9「お風呂洗いを絵で描いてもいいし、お風呂洗いを言葉で書いてもいいよ。どっちがいい？」	
「嫌だ。先生、描いて。」	「お風呂描いて、ぼくが洗っているところ。」	
A9「風呂、どうやって描くの？先生描いて。」	「お風呂洗いの様子、描いて。」	
「先生、描いて。」	T10「A児の家のお風呂は先生見たことないので分からないよ。どんなお風呂、四角いお風呂？」	
A10(描き始める。)	T11「先生、すごい絵が下手なんよ。A児は上手じゃん。描いてあげたいんじゃないけど、先生下手じゃけえ、ごめんね、A児描いて。」	
A11(自分で描いている。)	T12「狭くてもいいよ。」	
「シャワーで洗う。」	T13「お～すごいすごい、ちゃんと四角になっているよ。どうやって洗う？」	
A12(教師が描いているものを見て、まねをして描いている。細かいところは尋ねながら描いている。自分からドアを描き始める。)	T14「シャワーってこんなになっている。」(と言って、他の紙に書いて見せる。)	
「丸いのじゃないよ、こうなっとるんよ。」(と言って教師が描いた取っ手を直そうとする。)	T15「ドア、ええじゃん。」(A児と同じように他の紙にドアを描いて取っ手も描くと)	

<p><u>A13「先生、描いて。」</u></p> <p>「え～上に鍵がある。」</p> <p><u>A14（取っ手を自分で描く。）</u></p> <p>「シャンプーがある。シャンプー置く場所がない。」</p> <p>（教師が描いたものを見る。）</p> <p>「そうそう。」</p> <p>（身を乗り出して教師が描いた絵を見る。）</p> <p>「そうそう描いて、薄く描いて。」</p> <p>「ここ。」（紙を指差す。）</p> <p>（教師が描くのをしている。薄く描いたところからすぐに自分も描き始める。）</p> <p><u>A15（絵を完成させる。）</u></p>	<p>「難しい取っ手なんじゃ。そう描きんちゃい。」</p> <p><u>T16（他の紙に描きながら）「こんな感じ？」</u></p> <p>「じゃあ描いてみて。描いたら先生が直してあげるよ。」</p> <p><u>T17「シャンプー、どこにある？下にある？」</u></p> <p><u>T18（他の紙に棚を描き始めると）</u></p> <p><u>T19「シャンプーの棚どこにある？この辺？」</u></p> <p><u>T20（紙に薄く描く。）</u></p>	<p>A12のようにA児は自分から描きたいものを描こうとしていたが、A13のように意欲が低下してしまった。これはA児が描きたいとイメージしている取っ手が掛けられないため教師に支援を求めているにもかかわらず、A児の思っている取っ手を描くための支援ができなかったためではないかと考える。しかし、A児が決めたことを最後まで取り組ませたいという思いで教師がA児にかかわってきたことが、A児が描きたいという意欲をもち続けることに効果があったのではないかと考える。そのことは、教師がうまく支援していないにもかかわらずA14のように取っ手を自分で描き始めたことや、次にシャンプーを置く棚を描こうとしているA児の様子からも伺える。</p> <p>A15にあるようにA児は最後には作品を完成させることができた。これは教師はA児が自分でやろうとしたことを最後まで取り組ませようと思い、T17、T19のようにお風呂の様子をA児がイメージできるように話しかけたり、A児が自分が描こうと思っていることを描くことが難しいときには、T18やT20のように具体的に支援したりして、A児ができることを増やしていくことができるように、教師がかかわっていったことが影響していると考えられる。</p>
---	---	--

A児は、教師から提示された学習課題に、最後まで取り組んでいる場面が増えてきていた。また、自分の好きなことには意欲的に取り組むことができるようになってきていた。しかし、自分がしたくないことは教師に頼ろうとしていることも多かった。そこで、課題解決がA児だけの力で難しいときは、手本を描いて示したり、イメージが浮かぶように話しかけたりするような、A児の気持ちや状態に寄り添ったかわりをした。このようなかわりをしたことで、A児が「自分でもできそうだ」という自己効力感を感じ、最後まで課題に取り組み続け、作品を仕上げることができたのではないかと考える。

これらのことから自己効力感を育てるためには、児童が最後までやり遂げることができるようにするための支援が大切であると考えられる。

ウ 自分で目標を決めて取り組むことで自己効力感を感じている事例の分析及び考察

第三期の終わりごろ、A児の「がんばって教室で勉強する」という発言にもあるように、A児が教室でみんなと一緒に過ごせるのではないかという気持ちをもち始めたが、A児は自分の思ったように過ごすことができず、そのことで友達とトラブルも起こっていた。

原因として、A児がどのように過ごせばよいのかということに対して教師の支援がなく、ただA児を教室に行かせたことがあげられる。そこで、A児の「みんなと一緒に勉強したい」という思いを実現するために、まずA児に自分の今の状態を考えさせた後、A児が教室で過ごすときの目標を立てることが必要だと考えた。表4はA児が今の教室での自分の様子を0～10までの点数で表し、その点を1点上げるためには何ができるか考えるという方法で、教室で過ごすときの目標を立てている場面である。

**表4 実践11日目（11月1日） 自分で目標を決めて取り組むことで自己効力感を感じている事例**

A児の様子	教師の支援	分析・考察
<p>【2・3時間目】</p> <p>「嫌だ。」（と言いながらも、机の方に戻ってきて数直線が書いてある大きな紙を見る。）</p>	<p>「これ見て、赤マジックを持ってここに来て。」（と言いながら、0～10まで書いた数直線を見せる。）</p>	<p>A19のように、A児は今の自分の状態を自分で評価することができている。しかしその前には、A児はA16やA18のように自分の評価を教師に求めている。A児の行動が変化したのは、A17にあるように</p>

<p><u>A16「今日はどこ。」(赤マジックを持つ。数直線に興味を示す。)</u></p> <p><u>A17「『よくなる』って書いて。」(と数直線に言葉を書くように教師に要求する。)</u></p> <p>「ここ普通？」</p> <p><u>A18「今日は、今日は何、今日は。」(せかすように言う。)</u></p> <p><u>A19「ここ。」(3を指さす。)</u></p> <p><u>A20「できん。」</u></p> <p><u>A21「例えば？」</u></p> <p>(教室の反対側に行く。)</p> <p>(戻ってくる)</p> <p><u>A22(「先生の話を読んで聞く」「おしりをいすに着けて座る」にうなずく。)</u></p>	<p>「教室で授業中大きな声を出さず、教科書を出してちゃんと勉強できるのを10とする。」</p> <p>「全然だめでお勉強しないのを0とするよ。だんだんこっち(10の方)にいったらよくなるんよ。」</p> <p>(「よくなる」と書く。)</p> <p>「まんなかが普通だよ。」</p> <p>「A児、自分で自分を考えてください。あなたは今のくらい？赤で をして。」</p> <p><u>T21「3なんじゃね。で、これを4にするためには<u>どんなことができる？どんなことがんばれる？できる？」</u></u></p> <p>「そうよね、(難しいよね)じゃけえね、1上げるために勉強時間に、例えば...」</p> <p><u>T22「教科書を自分で開くとか、言いたいことがあったら手を挙げて言うとか、どれならできそう？」</u></p> <p>「例えばね、先生の話を読んで聞くとか。」</p> <p><u>T23「1点上げるためにどんなことができるかね。一番できそうなのはどれ？」</u> <u>(具体的な目標が書いてある短冊を見せる。)</u> <u>A児が自分で考えるのは難しいので教師が考えてきた何個かの目標の中からA児が選ぶという形で目標を立てていった。目標を一つずつ読む)</u></p> <p>「これ、4点にするためにはこれね。『先生の話を読んで聞く』。」</p> <p>「『先生の話を読んで聞く』と『おしりをいすに着けて座る』この二つでいいね。」</p>	<p>A児がよくなる方に目を向けていることから推測されるように、A児が肯定的な受け止め方ができ始めたこと、また、A児に自分の状態を考えさせたいためにあえて教師が評価しなかったことが、A19の発言を導き出したのではないかと考える。</p> <p>A20のA児の言葉は、みんなと一緒に学習したいと思っているが実際には思うようにできず、どうしたらよいか自分でも分からないという気持ちをよく表した言葉ではないかと思う。しかし、A児が「できん」と言いながらも、教師の「例えば...」という言葉にA21のようにすぐに反応しているのは、自分の思いを実現するための方法があるかもしれないというA児の期待感の表れではないかと考える。このことからA児がみんなと一緒に学習したいという気持ちを強くもっているのではないかということが伺える。</p> <p>A20のように教室でがんばることができそうなことを何も見つけることができなかったA児が、A22では目標を決めることができるようになってきている。これはT21のように今のA児の状態を肯定的に受け止めている教師の発言や、T23のように教師が児童のできることに目を向け、今のA児にできそうなことを具体的に示し、小さなことでも児童ができることを増やしていけるようにかかわっていったことが、A児が自分にもできることがあるのではないかという気持ちをもつことにつながったためではないかと考える。</p> <p>しかし、A児が話の途中にその場所を離れていること、目標を決めるときうなずくという行動をとったことから、A児は目標を立てることはできたが、本当にそれができそうだという強い自信をもっていたわけではないと考える。</p>
<p>【5時間目】</p> <p>(数直線の1点のところを指さす。)</p> <p><u>A23「大きな声を出した、みんなに迷惑をかけた。」</u></p> <p>「今度は5点にする。」</p> <p><u>A24(「おしりをいすに着けて座る」と「前を向く」の2つの目標を選ぶ。)</u></p>	<p>「『先生の話を読んで聞く』という目標、どうだった？何点だった？」</p> <p>「どうして1点だったと思う？」</p> <p><u>T24「そうなんだ、じゃあ明日はどうする？」</u></p> <p><u>T25「そう、5点にするんだ。」</u></p>	<p>自分でできることを見つけてそれに取り組んでいく活動をしたことで、A23のようにA児は自分の行動を自分で振り返ることができている。それまでのA児は自分の行動がみんなにどう影響を与えているかということについて話をすることはなかった。A児が具体的な目標をもって授業に臨んだことで、自分の行動について考えることができるようになったのではないかと考える。</p> <p>A児は次の目標としてA24のように自分にできそうな二つの目標を選ぶことができている。このようにA児がすぐ次の目標に目を向けることができたのは、T24のように教師が児童のできなかつた部分に深くふれなかったこと、また、T25のようにA児の思いを受け止め認めたことが影響しているのではないかと考える。これらのかかわりにより、A児は自分を肯定的に見ることができ、次の目標を考えることができたのではないかと考える。</p>

「みんなと一緒に勉強したい」というA児の思いを実現させるために、A児に今の自分の状態を考えさせるというかわりをした。その際、A児が自分の状態を考えることは、A児のできていないことの原因を探るためのものではなく、A児が自分の状態をもとに、自分に何ができるかということを考えるためのものであると、A児が受け止めることができるようにかかわった。

今回はA児が決めた目標を達成することはできなかったが、表4のようなA児が目標を決めて取り組むことができるようにかかわりをしたことで、A児は自分のことを肯定的に受け止め、次に向かって進み出すことができるようになったと考える。このような教師のかかわりが自己効力感を育てることにつながったのではないかと思う。

自己効力感を育てるためには、児童が自分でできることを見つけてそれに取り組むための支援を行うことが大切であると考えます。

### (3) 自己効力感を育てるための支援

計13日間の実践の中で、教師のかかわりがすべてA児の自己効力感を育てるために効果があったわけではない。教師が、A児が決めたこと以上のことを要求したり、そのときのA児の状態では解決が困難な課題を要求したり、また、A児の思いを実現するためのかわりができていなかったりしたことにより、A児の状態が逆戻りすることもあった。しかし、実践の終わりごろには、少しずつではあるがみんなと一緒に学習することができるようになったり、難しい内容の課題に対してもあきらめずに取り組んだりするA児の姿が見られるようになった。

これらのことから、三つの点に留意したA児とのかわりを通して、自分のことを肯定的に受け入れることができにくい児童にとっては、次のような四つの支援が自己効力感を育てる上で効果があると考えます。

ア 児童ができていることに気付くための支援  
普段の何気ない行動の中にもよいことがあることに気づき、「自分にもできていることがある」「(自分の行動が) 誉めてもらえるんだ」という気

持ちをもつことができるような支援が大切である。

当たり前なことや小さなことも一つ一つ丁寧に誉める。(T3・T4・T15)

ただ誉めるのではなく、何がどうよかったのかを児童に伝える。(T5・T7・T13)

結果だけでなく、取り組む姿勢や態度等についても誉める。(T8・T12)

「ここをこうしたらもっとよくなる」というような、具体的で肯定的な言葉かけをする。(T6)

イ 児童ができたという経験を積み重ねるための支援  
自分の力でできたという経験を数多く体験させ、児童が「自分にもできるんだ」という気持ちを実感することができるような支援が大切である。

児童を信頼して「大丈夫、できるよ」というような励ましの言葉をかける。(T11)

児童の気持ちや状態に寄り添った対応をする。(T1・T2)

スモールステップで児童が自分の力でできそうだと思う課題を提示する。(T9)

課題解決に児童が困難な状態を示しているときには、教師の方がモデルを見せるなどして最後まで取り組むことができるように細なかかわりをする。(T10・T14・T16・T17・T18・T19・T20)

ウ 児童ができることを自分で見つけ、取り組むための支援

教師から提示された課題に対してだけでなく、児童が自分で課題設定したことに対して取り組むことができるような支援が大切である。

児童のできそうなことやできている面に目を向けた肯定的な言葉かけをする。(T21)

できることを増やすという考え方でかかわる。(T22)

目標を立てるときには、「～しない」という表現ではなく、「～できる」という表現を使う

ようにする。( T23)

児童の自己決定を尊重する。( T25)

児童が取り組もうとしてできなかったことは深く追求せず、児童ができそうなことやできていることに目を向けることができるようにかかわる。( T24)

エ 児童が自分のできることを知り、それを周りに生かすための支援

児童が集団の中で自分の力を発揮し、周りの友達から評価を受けることで、「自分のこと以外にもできることがある」「みんなのためにこんなことができた」と感じることは、自己効力感を育てる上で大切であると考えます。

しかし、このことに関しては今回の実践で行うことができなかった。自己効力感を育てるために、どのように支援していけばよいか考えていくことが、今後の課題である。

また、課題としては次のことがあげられる。

今回は児童が自分のできることを周りに生かすための支援をすることができなかった。今後の実践の中で、この支援の有効性を探っていきたい。

## 参考文献

宇田光・櫻井禎子・有門秀記『ブリーフ学校カウンセリング』 ナカニシヤ出版 2004

栗原慎二『ブリーフセラピーを生かした学校カウンセリングの実際』 ほんの森出版 2001

前原武子『生徒支援の教育心理学』 北大路書房 2002

文部省『小学校における教育相談の進め方』 大蔵省印刷局 1991

## 成果と課題

本研究では、自分を肯定的に受け入れることができにくい児童の自己効力感を育てるための教師の支援を、教師とA児のかかわっている場面から探っていった。

その結果、以下のような成果を得た。

児童が自分のよさや自分ができていることを実感できるような教師のかかわりが、自分を肯定的に受け入れることができにくい児童の自己効力感を育てる上で、有効であったと考える。

児童の自己効力感を育てるための支援を、次の四つに整理することができた。

- ・ 児童ができていることに気付くための支援
- ・ 児童ができたという経験を積み重ねるための支援
- ・ 児童ができることを自分で見つけ、取り組むための支援
- ・ 児童が自分のできることを周りに生かすための支援





