

# 中学生のコミュニケーション能力を高める アサーション・トレーニングの効果

— 授業での実践的研究 —

廣岡 雅子\*<sup>1</sup>・廣岡 秀一\*<sup>2</sup>

**The effects of the classroom-based assertion training  
on junior high school students' communication competence**

— Practical research in the classroom —

**Masako HIROOKA and Shuichi HIROOKA**

## 要 約

中学生を対象とし、社会性を発達させる一つのアプローチとしてアサーション・トレーニングを実施した。一連のトレーニング・プログラムは実験の対象となった中学校の教師とともに検討され、話すスキルと聴くスキルを標的スキルとして、アサーションの概念理解を主たる目標とした。その結果、トレーニングの前後で主張性尺度と社会的スキル尺度上の得点に有意な変化は見られなかった。しかしトレーニング後には、生徒のプログラムに対する理解度が良好で、生徒の感想にも積極的なものが数多く見られた。またアサーティブなコミュニケーションへの志向性が高まったことが確認され、このトレーニングにより、アサーションの好ましさの認知を高めることができたと考えられた。一方、主張性尺度と社会的スキル尺度の得点がトレーニング後に変容しなかったことから、プログラムがもつ問題点や使用した尺度の妥当性について議論され、中学校における社会性学習のための課題が考察された。

**Key words :** 社会性の発達、アサーション、アサーション・トレーニング授業、社会的スキル、コミュニケーション能力

## 〔問題と目的〕

「人間関係の希薄化」が言われて久しい。本来は子どもが生活体験を通して自然に身につけるはずの社会性が身につけていないために、自分の考えや気持ちを人に伝えたり相手の気持ちを察したりすることが十分にはできず、人づきあいの苦手な子どもが増えてきたと言えよう。

社会性とは、人間関係を形成し、円滑に維持する能力である。役割取得や向社会的行動、道徳性、

「友情」という仲間関係から、社会的スキルや社会的ルールを獲得したり、協力や認知的発達を促進し合ったりする。この社会性を獲得するためには、周囲の適切な働きかけやモデルなどが必要である。しかし幼少時からその環境に恵まれなかった場合、学校の中で社会性が身につけられるといのだが、逆に社会性の不足により、友達や先生などとトラブルを引き起こすことも稀ではない。また2次的な弊害として自尊感情の低下等も懸念される。社会性教育のカリキュラムが学校に確立

\*1 三重大学教育学部附属中学校非常勤講師 <mailto:mskhrok@fancy.ocn.ne.jp>

\*2 三重大学教育学部 <mailto:shuhiro@edu.mie-u.ac.jp>

されていない現在、特に、発達課題が大きく自他の問題も一番多く発生するといわれる中学生に社会性を習得させることが急務と考える。こういう中学生の問題解決の一つのアプローチとしては、まずコミュニケーション能力の向上が有効であろう。コミュニケーション能力の高い人は、人と気持ちよくつきあうコツを知っていて、それを実践している。このコツ（スキル）は学習可能であるからである。

さて、社会的スキルとは、対人場面において相手に適切かつ効果的に反応するために用いられる言語的・非言語的な対人行動を指す。最近は、この対人行動の実行を可能にしている認知的側面や感情の統制なども含めて、包括的概念として扱うことが多い。社会的スキルトレーニングは、Banduraの社会的学習理論（Bandura, 1969; 1977）の発展と行動療法の主張訓練法（assertive training）の発展によって、1960年代末頃からモデリングの原理を応用した治療法として開発された。

主張訓練法は、根底に、相手にも視点をあてた「アサーション（Assertion、またはアサーティブネス：Assertiveness）」という概念をもつ。アサーションとは、自分の権利も相手の権利も尊重しつつ、自分の気持ち・考え・意見・希望などを率直に表現することをいう。平木（1993）はアサーションを「自分の欲求、考え、気持ちを率直に正直に自分にも相手にも適切に表現し、そして相手が同じように発言することを奨励しようとする態度」、「自分も相手も大切にしたい、さわやかな自己表現」として、このトレーニングを日本に導入した。柴橋（1998）は、平木の定義を「どのように自己表現するかだけでなく、同時に他者の発言にどれだけ耳を傾けようとする気持ちを持っているかが重要な要素として明確に述べられている点に特徴が見られる」、「発信のしかたに加えて受信のあり方までを含めて主張性をとらえる立場をとり、それをアサーションと記している」と、相互の関係性に注目すべきであることを指摘している。このように、「相互尊重」を根幹におく「アサーション」の概念を理解し習得できれば、日常のコミュニケーション場面において、自己表明のしかたや自分の行動について「相互尊重」の視点からの思考が促され、より容易に良好な人間関係を築く方向に作用するようになる。

このような他者への配慮を含むアサーション・

トレーニング・プログラムを中学生に対して実施すると、次の3点の効果が期待される。第1に、適切な方法で他者に自己表現ができるようになることであり、第2に、他者の存在や感情を意識化させることによって、他者への配慮が進み、良好な仲間関係を築けるようになっていくことである。また第3には、自己理解や自己受容が進み社会の中の自分を意識することで自己意識を高めることになり、自己概念の形成という青年期の心理的な発達課題の達成も援助できるのである。つまり、アサーション・トレーニングは、自己概念の形成につながるコミュニケーション能力を向上させる目的にかなったアプローチといえよう。

ところで、学校心理学で扱う一次的援助サービスとは、トラブルの予防あるいは精神健康の促進である。社会性や対人関係能力を発達させることは、この一次的援助サービスに当たると言えよう。一般の教師にたとえ心理教育の専門性がなくても、道徳や学級活動といった時間にこのような援助サービスが行えるプログラムを活用できれば、子どもたちが危機的状況を回避したりそれを成長の機会に転換したりする可能性も高くなると考えられる。

さて、生徒は「話す」こと、「聴く」ことが苦手だと中学校教師は感じている。「話す」「聴く」は基本的で不可欠なコミュニケーション能力であるが、それが中学生には十分には獲得されていない。こうした中で「相互尊重」の構えをもたせることができれば、生徒は「話す」「聴く」という自分の行動が適切かどうか自己評価することが容易になる。また、話すときや聴くときに相互尊重というアサーティブな態度を心がけさせることは、社会的スキル行動の多様な発揮場面にも応用できる。したがって、生徒にも、心理教育の専門性を持たない教師にも、一次的援助サービスの導入段階における標的スキルとして「話すスキル」と「聴くスキル」に焦点を当てるのが適当だろうと考えた。

アサーション・トレーニングで用いられるコミュニケーションタイプは3タイプある。ここでは相手のことより自分のことをたいせつにするタイプを「自分優先タイプ」、自分のことより相手のことをたいせつにするタイプを「相手優先タイプ」、自分のことも考えるが、相手のことも考えるタイプを「アサーティブタイプ」と呼ぶことにする。

コミュニケーションタイプは各人のこれまでの生活経験等から形成されているが、他者のもつコ

コミュニケーションタイプと接してその好ましさを考えたり、他者が望むコミュニケーションタイプを推測することは、アサーティブなコミュニケーションへの志向性を高めるために有効だと考える。しかし、アサーティブタイプがどんなに好ましいと思っても自分がアサーティブタイプになりたいと望まなければ、トレーニングの効果は期待できない。つまり、アサーティブな行動を習得するプロセスにおいて、トレーニングによって自分がアサーティブタイプを志向するように認知が変容したことを確かめることもまた重要だと考える。

これまでの研究では、アサーションの獲得が、ストレス反応の軽減・対人不安・孤独感・学校適応感・自己肯定感など適応的な種々の側面の改善に働く要因となることを検証したものが多いが、授業へのアサーション・トレーニングの取り上げ方も、標的スキルも、アセスメントや効果の測定方法も、論点とする心理的適応の側面もさまざまである(幸(1999)、藤枝・相川(1999)、戸ヶ崎・岩上・嶋田・坂野(1998a)など)。また類似した研究でも結果が一貫しなかったり(戸ヶ崎・坂野(1998b)、飯田・石隈(2001))、対象年齢によって異なる結果が出たり(古市・小畑(1995)、柳瀬(1999))している。さらに、アサーション・トレーニングの実践研究の絶対数が少ないことなど、学校でのアサーション・トレーニング研究自体が模索状態でもある。

そこで、本研究では、アサーション・トレーニングを受けるとアサーションの認知理解が進み、それがコミュニケーションのアサーティブタイプを志向する動機づけとしてプラスに作用することと、その結果、行動としてあらわれる主張性スキルも社会的スキルも向上することを検証する。このような能力の習得が、自我の確立をめざすことが発達課題である中学生に対し、心理社会面の発達に大きく関与すると考えるからである。

ところで、アサーションの学習方法は、社会的スキル学習と同じように社会的学習理論を用い、教示→モデリング・行動リハーサル(ロールプレイ)→フィードバック、という構成で(必要であれば繰り返して)行う。

本研究ではコーチング法(社会的スキルを認知と行動の両面から教えることによって、訓練対象児の自発的な社会的スキルの運用を可能にし、最大の訓練効果をあげることをめざしているもの)を取り入れて、標的スキルを「話すスキル」と

「聴くスキル」と定め、自分も他者も大切にするというアサーティブなコミュニケーションスタイルを習得できるような授業プログラムを考える。また、そこで扱う対人状況は、日常性と重要性を考え、学校の中の友人とのやりとりの場面に限定して行うこととし、実際に公立中学校において担任教師によって実施されることを前提とした。

具体的には、以下の仮説について検討することを目的とする。

仮説1 アサーション・トレーニングを実施すると、その被験者にアサーションが好ましいものと認知され、その志向性が高められるだろう。

仮説2 アサーション・トレーニングを実施すると、その被験者の主張性とそれを包含する社会的スキルが高まるだろう。

## [方法]

### 1. 調査の方法

#### 1-1 調査1: 授業プログラムの実施と生徒の反応

##### ア) 対象

①M県内のT市立中学校(以下、A校と表記する)

1年生1学級39名(男20、女19)

②同県内のM市立中学校(以下、B校と表記する)

1年生4学級131名(1組男18、女14、2組男18、女15、3組男18、女15、4組男18、女15)

##### イ) 授業協力者

A校: 教師 男性1名; 学級担任

B校: 教師 男性4名 女性3名; 学級担任・副担任

##### ウ) 実施日

A校(5回): 2002年6月4日、6月21日、7月4日、7月9日、7月12日

B校(3回): 2002年6月10日(2回分)、6月27日

##### エ) 手続き

#### ①授業プログラムの作成

國分(1997)、國分(1999)、園田・中签(2000)、吉田・廣岡・斎藤(2002)を参考に筆者が原案を作成し、A校とB校の担当教師と相談して、変更を加えた。

#### ②授業プログラムの実施者

担任をトレーナーとして、道徳の授業時間に

行われた。ただし B 校の 4 組のみ、担任の都合により、第 3 回目の授業は副担任によって実施された。

③授業ごとの理解度の自己評定

毎回の授業の冒頭には、ワークシートで授業の目標スキルに即した日常でのコミュニケーションの送り手・受け手としての行動や感じ方を 5 段階で尋ね、授業の終わりにはふりかえりシートで、ワークシートと同じ質問に回答させ、その変化を授業の理解度の自己評定の指標とした。なお授業冒頭のワークシートは、生徒の授業への関心を高め学習目標を明確にさせることも目的としたものである。

④授業ごとの理解度の他者評定

生徒一人一人の授業理解度を客観的に判断するために、M 大学心理学専攻の大学院生 3 名が評定を行った。評定対象は、授業の中で生徒が書いたワークシート、ふりかえりシートおよび感想であり、生徒一人一人の、各授業に対する理解度についてこれらの対象を総合的に判断して 3 段階で評定された。本研究では、この資料を「他者評定による授業理解度」と呼ぶ。

1-2 調査 2：質問紙による授業プログラム前後の効果測定

ア) 対象

①実験群 (授業プログラムを受ける生徒)

・ A 校と B 校の、前節の調査 1 の対象と同じ学級の生徒

②統制群 (授業プログラムを受けない生徒)

・ A 校 1 年生 4 学級 (男 80 名、女 77 名)  
A 校の、実験群となる学級を除く全学級  
・ C 校 1 年生 1 学級 (男 18 名、女 16 名)

B 校は 1 学年全学級が実験群となったため、B 校に隣接する C 校 1 学級を B 校の実験群に対する統制群とした。

イ) 手続きと調査実施日

下記の調査について、各学級とも担任教諭が質問文を一文ずつ読み上げて実施した (所要時間は全部で 40~50 分)。

①授業プログラム実施前 (以下、事前調査と表記する) の実施日

2002 年 5 月末~6 月初旬

②授業プログラム実施後 (以下、事後調査と表記する) の実施日

2002 年 7 月初旬~中旬

ウ) 調査内容

①コミュニケーション志向性

トレーニングにより 3 つのコミュニケーションタイプについての認知が深まったときに、各タイプに対する志向性がどのように変化するかを確認するために以下の設問を用意した。「(1)自分はどのタイプの友だちが好きですか (自分が好む友人のコミュニケーションタイプ)」、「(2)友だちはどのタイプの自分が好きだと思いますか (友人が好む自分のコミュニケーションタイプ)」である。これらの項目に「A: 相手のことより自分のことをたいせつにする」、「B: 自分のことより相手のことをたいせつにする」、「C: 自分のことも考えるが、相手のことも考える」の 3 タイプから選択させた。

加えて「(3)自分は次のタイプの人になりたいですか」という説問に、上記の 3 タイプのそれぞれについて、その程度を 4 段階 (とてもなりたいたい、少しなりたいたい、少しなりたくない、とてもなりたくない) で評定させ、自己のコミュニケーション志向性とした。

②主張性尺度

アサーション度を測定するには主張性スキルの尺度を利用するのが適当であろうと考え、濱口 (1994) が作成した児童用主張性尺度 (ASC, 18 項目) を用いた。回答は 4 段階評定である。

③社会的スキル尺度

社会的スキルを測定するために、戸ヶ崎・坂野 (1997) の用いた「学校における社会的スキル尺度 (22 項目)」を適用した。回答は 4 段階評定である。

2. 授業プログラムの内容

2-1 授業プログラムの題目、目標、概要

ア) 第 1 回「アサーションに挑戦しよう！」

目標スキル: 自分も相手も気持ちのいい話し方

学習目標: 自分のコミュニケーションタイプに気づく、アサーションの概念理解

概要: ビデオ視聴により話し方の 3 タイプ (自分優先タイプ、相手優先タイプ、アサーティブタイプ) を確認してからアサーションの概念の説明を受け、提示された場面におけるアサーティブなセリフ作りを試みる。なお、授業で使用した 3 種のビデオ映像は、本プログラムで教材とするために新たに作

成したものである（第4回、第5回の教材ビデオも同様）。ビデオの内容はコミュニケーションの3タイプと対応しており、いずれの回も校内で2人が会話しているという場面から構成されている。同一回のビデオ映像は3タイプとも同じ状況・同じ話題で始まるが、コミュニケーションのタイプに応じた会話が展開されていく、というものであった。

#### イ) 第2回「ものの言い方のタイプ」

目標スキル：自分も相手も気持ちのいい話し方

学習目標：適切な話し方、アサーションの概念理解

概要：ロールプレイをすることで、ものの言い方のタイプによって聴き手の感じ方の違いに気づかせる。

#### ウ) 第3回「めざせ！聴きじょうず」

目標スキル：自分も相手も気持ちのいい聴き方（積極的傾聴）

学習目標：要求や希望を明確に表現する、周囲の状況や相手を観察する、ことば以外の信号を活用する。

概要：ペアになって、じょうずな聴き方とへたな聴き方を体験することで自分の聴き方が話し手の気持ちを左右することに気づかせる。

#### エ) 第4回「頼みごとは得意かな？」

目標スキル：自分も相手も気持ちのいい頼み方

学習目標：要求や希望を明確に表現する

概要：ビデオ視聴により頼み方の3タイプのちがいを話し合い、具体的な方法を通じて依頼するときのアサーティブなセリフ作りを試み、お互いの気持ちよさを体験する。

#### オ) 第5回「断るのはむずかしい？」

目標スキル：自分も相手も気持ちのいい断り方

学習目標：要求や希望を明確に表現する

概要：ビデオ視聴により断り方の3タイプのちがいを話し合い、具体的な方法を通じて依頼を断るときのアサーティブなセリフ作りを試み、お互いの気持ちよさを体験する。

### 2-2 毎時の授業プログラムの流れ

- ①導入1 ワークシートの記入：目標スキルや学習目標に即した質問に5段階で回答する。
- ②導入2 授業の概要についてプリントを配布
- ③演習1 モデリングとリハーサルの実施：実感として快・不快の感情を味わう。

④演習2 フィードバックによる体験の共有：学級で意見を出し合って考え、モデリングやリハーサルに対する検討と感情の共有を行う。

⑤まとめ1 ふりかえりシートの記入：授業理解度を自己評定するために、ふりかえりシートに回答し、授業の感想を記述する。

⑥まとめ2 教師によるふりかえり：本時の内容を教師がまとめ、学習目標を生徒に伝える。

### 2-3 授業プログラム以外での定着のための環境整備

- ①日常生活での定着を意図して、授業で使用した模造紙（重要な学習内容がまとめられている）を、授業後に各教室の壁に掲示した。
- ②「ワークシート」「ふりかえりシート」は、各自がトレーニングをふり返ることができるよう個人ファイルに保管させた。
- ③日常の中でコミュニケーションの問題が発生したときは、アサーションの根幹である「自尊」に照らし再考することを生徒に促すように、授業協力者である教師と申し合わせた。

## [結果]

### 1. 調査1（授業プログラム）の結果

#### 1-1 第1回授業「アサーションに挑戦しよう！」

##### ①授業プログラム実施の経過

a) 授業の進行：ビデオを視聴したあとの意見の発表やアサーションの概念の説明に時間がなかったため、後半は大急ぎで進めた学級がほとんどだった。よって、アサーティブなセリフ作成（リハーサル）とその発表（フィードバック）に十分な時間がとれなかった。

b) 教師の態度：A校の担任教師（1名）は、トレーナー経験者なので落ち着いていたが、B校では、担任教師（4名）は初めての上、授業風景をビデオ撮影したため緊張気味だった。

c) 生徒の態度：A校もB校も、生徒は研究授業は中学に入学して初めてだった。「アサーション」という未知のテーマをビデオ撮影されながら授業を受けるという非日常的な環境の中で行ったため、緊張した様子だった。

##### ②授業の感想等の記述内容

アサーションの説明を受ける前と後に書いたセリフを自分で比較して記述した。説明前のセリフ

は、自分の都合ばかりで相手のことを考えて作っていなかったこと、後のセリフは相手のことも考え自分の気持ちも正直に伝えたこと、後者の方が自分が言われたらうれしいことなどが述べられた。

アサーティブタイプが、ビデオ視聴（モデルの提示）やアサーティブなセリフ作り（リハーサル）などの体験により、支持された。相手も自分も大切にしたい方がいからアサーティブな人になりたい、話し方によって相手の気持ちがちがうという気づきなどの感想が記述された。

③授業の理解度の自己評定

「アサーションの3つのタイプのちがいがわかる」という項目について、授業前と授業後の自己評定の平均値は Fig. 1 のようになった。対応のある t 検定を行ったところ、1%水準で有意差が認められたので、授業の効果があったと判断された。

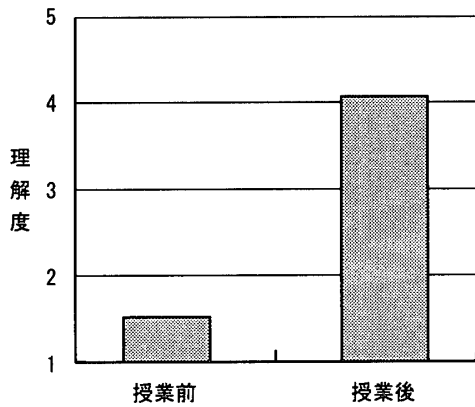


Fig. 1 第1回授業 自己評定

1-2 第2回授業「ものの言い方のタイプ」

①授業プログラム実施の経過

- a) 授業の進行：最初のロールプレイに時間がかかりすぎ、2種類のシナリオのうち、1種類を実施して終わった。
- b) 教師の態度：演じる役者を選ぶ際、学級により時間のばらつきがあった。また、生徒に演じさせる場合の演じやすい雰囲気作りに不慣れさが見受けられた。
- c) 生徒の態度：演技が順調に進まなかったため、ロールプレイが目的とする、演じることや観察することによって自ら感情を体験するには至らなかったと思われる。

②授業の感想等の記述内容

ものの言い方によって、相手を傷つけることも気持ちよくさせることもあるとの気づきの記述が多かった。自分で判定した自分の「ものの言い方

のタイプ」に照らして、自分優先タイプや相手優先タイプの生徒はアサーティブタイプになるよう努力したいと表明する傾向が見られ、アサーティブタイプの生徒の中には、言葉のもつ力や、人間関係作りにアサーションが大切であることに言及するものもあった。

③授業の理解度の自己評定

「ものの言い方には3タイプがあることを知っている」という項目について、授業前と授業後の自己評定の平均値は Fig. 2 のようになった。対応のある t 検定を行ったところ、1%水準で有意差が認められたので、授業の効果があったと判断された。

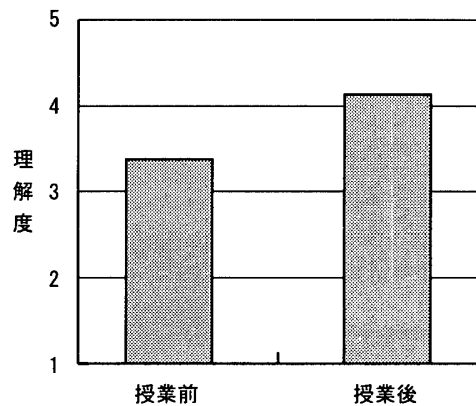


Fig. 2 第2回授業 自己評定

1-3 第3回授業「めざせ！ 聴きじょうず」

①授業プログラム実施の経過

- a) 授業の進行：ペアの組み合わせを各担任に任せたとこ、全学級とも同性同士のペアだった。授業内容は、前2回の時間不足を考慮して単純にしたため順調に進み十分に実施できた。
- b) 教師の態度：3回目の授業であり、内容も単純なため、余裕を持った授業展開ができていた。
- c) 生徒の態度：全員が初めてロールプレイに参加でき、主体的で活発な取り組みとなった。
- d) 授業の環境：A校の授業日（7/4）は、急に蒸し暑くなり、教室に座っているだけでも耐えがたく、学習意欲を削ぐような環境だった。

②授業の感想等の記述内容

聴き手の聴く態度によって話し手の気持ちや話そうとする意欲に影響を及ぼすことに言及したり、聴き手としてしっかりと聴くとお互いに気持ちよくて人間関係もうまくいくこと、「聴く」と「聞

く」のちがいがわかったという感想が多かった。また、話し手という立場から、聴いてくれる相手のためにしっかり話したいという感想も見られた。

### ③授業の理解度の自己評定

「自分の聴き方によって、相手の話そうと思う気持ちが変わることを知っている」という項目について、授業前と授業後の評定結果の平均値は Fig. 3 のようになった。対応のある t 検定を行ったところ、1%水準で有意差が認められたので、授業の効果があつたと判断された。

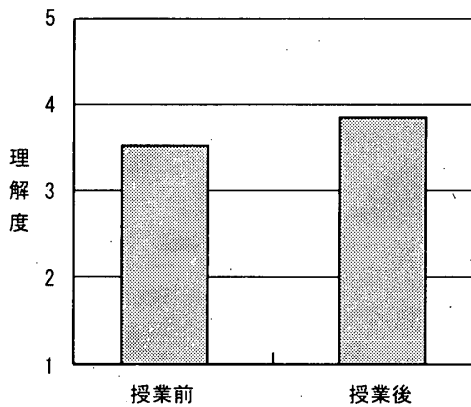


Fig. 3 第3回授業 自己評定

### 1-4 第4回授業「頼みごとは得意かな？」

#### ①授業プログラム実施の経過

- a) 授業の進行：A校の1学級だけに実施した。  
第1回と同じような授業展開だったため、動機づけの低いと思われる生徒数人が飽きた様子を示した。全体としては、話し合ったり考えたりする時間を十分に取ることができ、時間的には適当だったと思われる。
- b) 教師の態度：飽きた数名の生徒に配慮しながらも、プログラムを順調に実施できた。
- c) 生徒の態度：ほとんどの生徒は、頼み方にルールがあることに興味を持ったようだった。ただし、理解や記述の早い生徒は、待ち時間をもてあましていた様子だった。

#### ②授業の感想等の記述内容

ほとんどの生徒が、自分優先タイプや相手優先タイプを批判しアサーティブタイプを支持した。頼み方のセリフ作りも概ね自分の言葉で適切に作成することができた。

感想は、頼み方にもいろいろなタイプがあるが、アサーティブな頼み方がお互いに一番気持ちがよいと記述したものが多かった。

### ③授業の理解度の自己評定

「問1. 頼み方の3つのルールを知っている」、「問2. 頼み方の4つの注意を知っている」という項目について、授業前と授業後の自己評定の平均値は Fig. 4 のようになった。対応のある t 検定を行ったところ、1%水準で有意差が認められたので、授業の効果があつたと判断された。

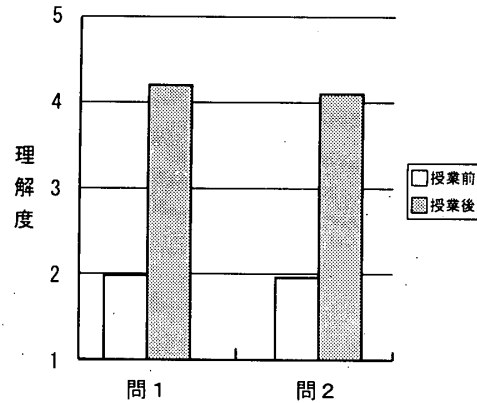


Fig. 4 第4回授業 自己評定

### 1-5 第5回授業「ことわることはむずかしい？」

#### ①授業プログラム実施の経過

- a) 授業の進行：第4回と同じような授業展開で、話し合ったり考えたりする時間が十分に取れ、順調に進行した。
- b) 教師の態度：落ち着いた雰囲気の中、じっくりと授業に臨めたようだった。
- c) 生徒の態度：前回飽きた態度を見せた生徒はおとなしくなり、今回は落ち着いて授業に取り組むことができた。

#### ②授業の感想等の記述内容

ほとんどの生徒が、アサーティブタイプを支持した。断り方のセリフ作りもほとんどの生徒が自分の言葉で適切に作成することができた。

感想は、断り方にもいろいろなタイプがあるが、アサーティブな断り方がお互いに一番気持ちのよいことを記述したものが多かった。また、授業を受けて、断っても相手に納得してもらえたり断るのがむずかしくないと受けとめた生徒もいた。

### ③授業の理解度の自己評定

「問1. 断り方の3つのルールを知っている」、「問2. 断るときの4つの注意を知っている」という項目について、授業前と授業後の自己評定の平均値は Fig. 5 のようになった。対応のある t 検定を行ったところ、1%水準で有意差が認められたので、授業の効果があつたと判断された。

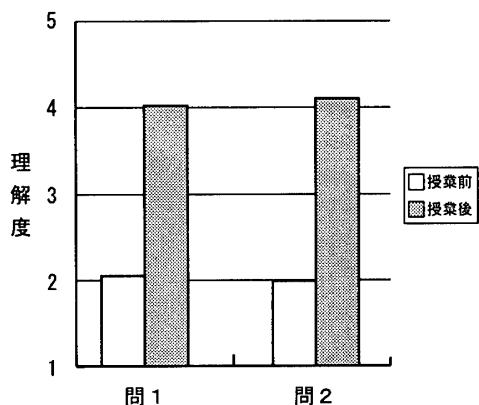


Fig. 5 第5回授業 自己評定

1-6 全プログラム終了後の生徒の反応

全プログラムを通しての生徒の感想を読んだところ、概ね、アサーションという新奇な言葉の概念を生徒が理解したと判断された。自分がどのタイプであるかに関係なく、「自分も相手も大切にしたい話しかたが一番いいからこれからアサーションを意識していきたい」というものが多かった。対象が、友だちの重要性に気がつき適切な関係を構築したいという動機づけの高い年齢なので、素直にアサーション・トレーニングを受け入れることができたのではないと思われる。しかし、感想を書かなかったり、消極的だったりした生徒も見受けられた。消極的な授業参加者の動機づけを高めるような工夫が今後の課題である。

<全プログラム終了後の感想記述例>

・アサーションは人と人の気持ちをつなぐ橋のようなものだった。これからはアサーションをやっていききたいと思った。

- ・最初はめんどろだなどか思ったけど、アサーションを使うだけで相手の気持ちをこんなに左右するものだと知り、ちゃんと考えた方がいいのだろうと思った。
- ・人の気持ちは自分の態度や言葉1つで変わるんだとわかった。でも、自分も大切にしつつ相手も大切にしなければならんと思った。
- ・アサーション = 上手なコミュニケーションのしかた、だと思う。

1-7 他者評定による授業理解度の学級比較

評定者3人によって評定された授業理解度の平均値を学級ごとに算出し、各授業の他者評定による理解度とした（授業ごとの評定一致率は82.7%~94.0%）。各授業の学級ごとの理解度は Fig. 6 のようになった。

理解度の平均値の多くが2.5前後かそれ以上だったことから、他者評価においても、概ね生徒に理解される授業になっていたことが確認された。

ところで、B校は4学級とも第1回より第2回の方が理解度が高まっている。これは同日の午後の2時間の授業時間を連続してトレーニングに当てたためだと考えられる。第1回の授業ではアサーションの概念説明をして第2回で具体的に理解できるようなロールプレイを実施したのだが、これらを同一日に連続して行ったためにアサーションの理解が深まったと考えられる。一方A校では、第1回と第2回は17日間の間隔があった。第2回では前回の内容を思い出すという段階にとどまったために理解度が第1回と同程度になったと考えられる。これらのことから、アサーション・トレーニ

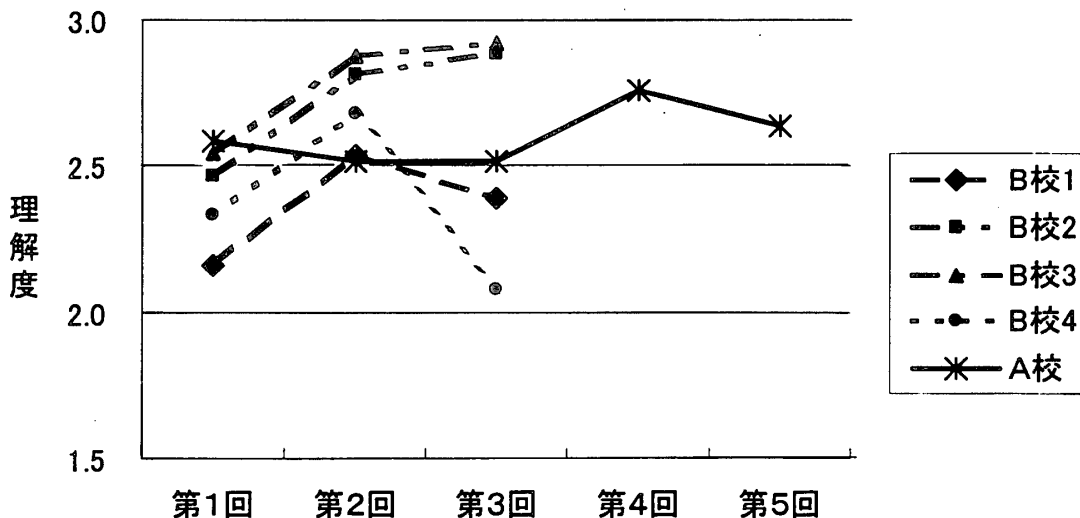


Fig. 6 学級別授業理解度



ングを初めて実施するときは、可能な限り2時間ほどのまとまった時間をトレーニングに費やした方が理解が深められて効果があがることが示唆される。

ちなみに、第3回のB校4組の理解度がかなり低下しているが、この組の授業者が、第3回だけ都合により日頃授業を受け持っていない別の教師に交代したことが原因となっている可能性がうかがわれた。ただし、授業風景を録画したビデオ映像を後に検討しても、授業者の進め方そのものには特に問題があったとは判断できなかった。したがって、同じ授業内容であっても授業者と生徒との日常の関係の深さによってトレーニング効果が変容する可能性が示唆された。

## 2. コミュニケーション志向性の分析

### 2-1 自己のコミュニケーション志向性

自己のコミュニケーション志向性（項目(3)）について、それぞれのタイプごとに、なりたい程度を4段階評定させたものを志向性得点とした。そしてタイプ別に、1要因に対応があり、2要因に対応がない分散分析〔時期（事前・事後）×群（実験・統制）×性（男・女）〕を行った。

#### ①自分優先タイプ志向

A校では、どの要因にも主効果も交互作用も見られなかった。B校では、時期の主効果（ $F(1, 141) = 5.36, p < .05$ ）が見られ、自分優先タイプ志向得点は事後調査時<事前調査時だった。

#### ②相手優先タイプ志向

A校B校とも、時期の主効果（A校： $F(1, 175) = 25.19$ 、B校： $F(1, 142) = 13.28$ 、両校とも  $p < .001$ 、事後調査時<事前調査時）と、群の主効果（A校： $F(1, 175) = 10.41$ 、 $p < .01$ 、B校：

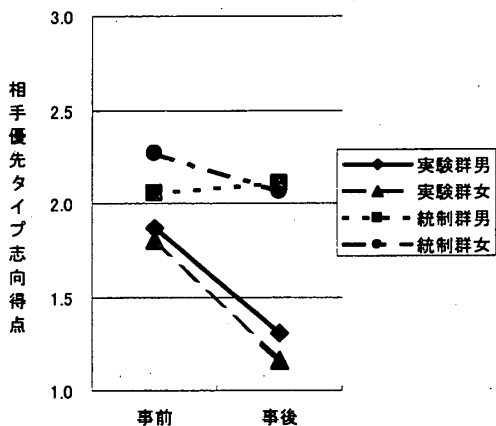


Fig. 7 B校の、相手優先タイプ志向

$F(1, 142) = 20.29, p < .001$ 、実験群<統制群）が見られ、時期×群の1次の交互作用（A校： $F(1, 175) = 4.57, p < .05$ 、B校： $F(1, 142) = 8.15, p < .01$ ）も確認された（Fig. 7）。下位検定（Tukey法）により単純主効果を調べたところ、事後調査時に、実験群<統制群（ $p < .001$ ）だったことから、授業プログラムを受けた結果、相手優先の受動的態度は自分にも相手にも好ましくないことに気づいたために相手優先タイプを選択した生徒の人数が減少したのではないかと考えられた。

#### ③アサーティブタイプ志向

A校B校とも性の主効果（A校： $F(1, 180) = 9.56, p < .01$ 、B校： $F(1, 151) = 7.34, p < .01$ ）が見られ、男子<女子だった（Fig. 8）。男子より女子の方が志向性はアサーティブであると言える。

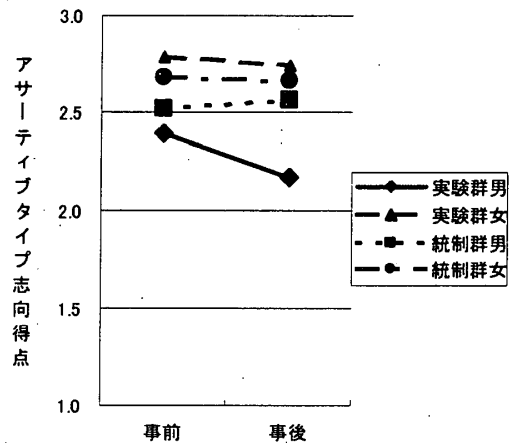


Fig. 8 A校の、アサーティブタイプ志向

### 2-2 自分が好む友人のコミュニケーションタイプ

コミュニケーション志向性の項目(1)の回答から、選択タイプ（自分優先・相手優先・アサーティブ）×時期（事前・事後）で人数をクロス集計した（Table 1）。

A校B校ともに、自分優先タイプの友だちを好む生徒はほとんどいなかった。相手優先タイプの友だちを好む生徒が少しいるが、事後にその人数は減るか無変化だった。それに対し、アサーティブタイプの友だちを好む生徒がほとんどだった。友だちがアサーティブである方が心地よいので、自分がアサーティブになることよりも友だちにアサーティブなコミュニケーションを期待する、ということだろうか。

Table 1 自分が好む友人のコミュニケーションタイプの人数

友人のタイプ	A校		B校		
	事前調査	事後調査	事前調査	事後調査	
自分優先タイプ	実験群	0 ( 0.0)	0 ( 0.0)	1 ( 0.8)	1 ( 0.8)
	統制群	2 ( 1.3)	3 ( 2.0)	0 ( 0.0)	0 ( 0.0)
相手優先タイプ	実験群	4 ( 11.1)	2 ( 5.6)	12 ( 9.6)	10 ( 8.0)
	統制群	21 ( 13.8)	16 ( 10.5)	4 ( 12.1)	5 ( 15.2)
アサーティブタイプ	実験群	32 ( 88.9)	34 ( 94.4)	113 ( 89.6)	115 ( 91.2)
	統制群	129 ( 84.9)	133 ( 87.5)	29 ( 87.9)	28 ( 84.8)
合計	実験群	36 (100.0)	36 (100.0)	126 (100.0)	126 (100.0)
	統制群	152 (100.0)	152 (100.0)	33 (100.0)	33 (100.0)

※ ( ) 内は各群における割合 (%)

Table 2 友人が好む自分のコミュニケーションタイプの人数

自分のタイプ	A校		B校		
	事前調査	事後調査	事前調査	事後調査	
自分優先タイプ	実験群	0 ( 0.0)	2 ( 5.6)	5 ( 4.0)	5 ( 4.0)
	統制群	2 ( 1.4)	3 ( 2.0)	1 ( 3.0)	0 ( 0.0)
相手優先タイプ	実験群	10 ( 27.8)	3 ( 8.3)	29 ( 23.4)	18 ( 14.5)
	統制群	33 ( 22.4)	34 ( 23.1)	11 ( 33.3)	10 ( 30.3)
アサーティブタイプ	実験群	26 ( 72.2)	31 ( 86.1)	90 ( 72.6)	101 ( 81.5)
	統制群	112 ( 76.2)	110 ( 74.8)	21 ( 63.6)	23 ( 69.7)
合計	実験群	36 (100.0)	36 (100.0)	124 (100.0)	124 (100.0)
	統制群	147 (100.0)	147 (100.0)	33 (100.0)	33 (100.0)

※ ( ) 内は各群における割合 (%)

### 2-3 友人が好む自分のコミュニケーションタイプ

コミュニケーション志向性の項目(2)の回答から、選択タイプ(自分優先・相手優先・アサーティブ)×時期(事前・事後)で人数をクロス集計した(Table 2)。

「友だちは自分優先タイプの自分を好む」と推測している生徒は、ほとんどいなかった。

「相手優先タイプの自分を好む」と推測している生徒は、事前調査時に全体の1/3~1/4だったが、事後調査時の実験群ではかなり減少した。B校の実験群について $\chi^2$ 検定法を行ったところ、 $\chi^2(1) = 4.48$  ( $p < .05$ ) が得られ、友だちが好きだと思う自分のタイプについて、アサーション・トレーニングによって相手優先タイプの志向が減少したと言えよう。

「友だちはアサーティブタイプの自分を好む」と推測している生徒は、事前調査時から多いが、事後調査時にその人数比は統制群よりも実験群の方が増加した(B校の実験群について、 $\chi^2$ 検定法を行ったところ、 $\chi^2(1) = 4.17$  ( $p < .05$ ) が得られた)。アサーション・トレーニングによってアサーティブタイプのコミュニケーション志向が有意に増加したと言える。

### 2-4 コミュニケーション志向性全般

友だちが好む自分のコミュニケーションタイプについて、お互いを大切にするアサーティブタイプの方が、友だちにとっては好ましいと生徒は推測した。授業の中でアサーションの概念理解を深めたことの効果によるものと言えよう。しかし、男子は、自分自身がアサーティブに態度変容しようとするよりも、人にアサーティブなコミュニケーションを望む、という他者依存的な傾向がうかがわれた。この事実は、柳瀬(1999)の結果(柳瀬は、中学生の男子が他者変化を求めるのに対し、女子は自己変化の方略をとることを明らかにした)と一貫している。つまり、友だちにアサーティブタイプを要望し、友だちもアサーティブな自分を好むであろうと認知しているのであるが、必ずしも同程度には自分がアサーティブタイプになるとは思っていない、ということが中学生男子に言える。アサーションが好ましいという認知が被験者内に形成されても、自分がそうなりたと思わなければアサーティブなタイプに行動が変容していかない、自分がもっとアサーティブになりたくするような働きかけをする必要がある。

仮説1については、自己のコミュニケーション志向性については自分優先タイプを減少させるこ

とができず、支持されなかったが、自分が好む友だちのタイプと、友だちが好むと思う自分のタイプについては支持されたと考えてよいだろう。

### 3. 調査 2 (質問紙) の結果

#### 3-1 尺度の検討

##### ①主張性尺度

濱口の主張性尺度は主張的行動の成分として、権利の防衛 (項目番号 8, 12, 17)、要求の拒絶 (項目番号 1, 3, 9, 13)、異なる意見の表明 (項目番号 6, 14)、個人的限界の表明 (項目番号 10, 15, 18)、援助の要請 (項目番号 4, 7, 11)、他者に対する肯定的な感情と思考の表明 (項目番号 2, 5, 16) の 6 種類を含んでいた。本調査で得られたデータを因子分析 (主因子法、バリマックス回転) を行ったところ、3 因子が抽出された (Table 3)。各因子の Cronbach の  $\alpha$  係数は 0.65 ~ 0.67 で、比較的高い内的整合性を示していたので、本研究では主張性尺度がこの 3 因子から構成されたと考え、因子毎に分析検討することにした。因子名は、「依頼・要請」因子、「要求の拒絶」因子、「他者に対する肯定的な表明」因子とした。

##### ②社会的スキル尺度

この尺度を作成した戸ヶ崎らと同様の手続きで、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行ったところ、戸ヶ崎らの尺度と同じ 3 因子が抽出さ

れた (Table 4)。各因子の  $\alpha$  係数は 0.78 ~ 0.82 の範囲にあり、高い内的整合性を示していた。よって、本研究においても戸ヶ崎らの尺度と同じように、社会的スキル尺度は、「関係参加行動」因子、「関係維持行動」因子、「関係向上行動」因子の 3 因子から構成されたと考え、これらの因子を用いて分析を進める。

#### 3-2 質問紙の分析

##### ①事前調査時の A 校と B 校の等質性の検討

事前調査時の A 校と B 校の各因子得点について、因子毎に [学校 (A 校・B 校) × 性 (男・女)] の分散分析をしたところ、主張性尺度「要求の拒絶」因子と社会的スキル尺度「関係向上行動」因子について学校の主効果に有意差が認められ (順に  $F(1,350) = 19.77, p < .001, F(1,340) = 5.94, p < .05$ )、どちらも A 校 > B 校だった。地域性により学校の特徴がちがうことと、2 尺度とも等質性が認められなかったこと、またアサーション・トレーニングの実施内容 (回数) を同条件にできなかったことから判断して、以下 A 校と B 校を別々に分析した。

##### ②トレーニング前後の調査の分析

##### 1) 事前調査時の、A 校の実験群と統制群の等質性

事前調査時の A 校の各因子得点の平均は、Table 5 の上半分である。

Table 3 主張性尺度の因子分析結果

項 目	I	II	III	共通性
<b>I. 依頼・要請因子 (<math>\alpha = 0.67</math>)</b>				
14. 先生が言ったことでも、変だと思ったら質問する	0.57	0.19	0.13	0.37
8. 買った本がやぶれていたら、店の人に「別のかえてください」と言える	0.56	0.14	0.00	0.33
7. 知らない人に道を聞くのは、はずかしくてできない (*)	0.52	0.03	0.20	0.31
11. むずかしくてわからないことを先生に質問するのは、はずかしくてできない (*)	0.48	0.20	0.09	0.28
17. 買い物をして、おつりが少ないことに気づいても店の人に「おつりが足りません」と言えない (*)	0.41	0.20	0.14	0.23
<b>II. 要求の拒絶因子 (<math>\alpha = 0.66</math>)</b>				
1. マンガの本を貸してほしいと言われても貸したくないときはことわれる	0.20	0.63	0.05	0.44
3. 友だちに遊びに行こうと誘われても、行きたくないときにはことわれる	0.05	0.63	0.08	0.40
13. やりたくないことでも、いばっている友だちの頼みはこわくてことわれない (*)	0.30	0.47	0.03	0.31
9. 仲のよい友だちから何か頼まれても、正しくないことはことわれる	0.20	0.45	0.12	0.25
<b>III. 他者に対する肯定的な表明因子 (<math>\alpha = 0.65</math>)</b>				
16. 友だちをほめるのは照れくさくてできない (*)	0.14	0.06	0.74	0.57
5. 友だちがいいことをしたら、いつも「えらいね」「すごいね」とほめる	0.08	0.02	0.61	0.38
2. プレゼントをもらったら、はきはきとお礼が言える	0.14	0.17	0.49	0.28
因子負荷量 2 乗和	1.51	1.38	1.26	4.15
寄与率 (%)	12.57	11.49	10.53	
累積寄与率 (%)	12.57	24.07	34.59	

(\*) 反転項目

A校について、主張性尺度と社会的スキル尺度の各因子ごとに、対応のない2要因の分散分析〔群(実験・統制)×性〕により検定を行って、実験群と統制群の等質性を検討した。主張性の「要求の拒絶」因子と「他者に対する肯定的な表明」因子に群×性の1次の交互作用(順に $F(1,88)=22.52, p<.05$ 、 $F(1,188)=17.14, p<.05$ )が見られた。さらに、下位検定(Tukey法)により、「要求の拒絶」得点は実験群女子<実験群男子( $p<.01$ )、実験群女子<統制群女子( $p<.05$ )だった。「他者に対する肯定的な表明」得点は実験群男子<実験群女子( $p<.001$ )、実験群男子<統制群男子( $p<.01$ )だった。社会的スキルの因子には、群の主効果も群×性の1次の交互作用も見られなかった。実験群男子は他者をほめたりすることが苦手であり、実験群女子は要求の拒絶が苦手ではあるが、社会的スキルについてはほとんど群によるちがいはないと言え、実験群と統制群はほぼ等

質な集団であると判断された。

## 2) A校の、事前調査と事後調査の2時期における2尺度の因子得点の分析

事前調査時と事後調査時のA校の各因子得点の平均は、Table 5のとおりである。

1要因に対応があり、2要因に対応がない分散分析〔時期(事前・事後)×群(実験・統制)×性(男・女)]を行ったところ、主張性尺度のどの因子も中学1年の段階ですでに男女差が見られた。因子毎の検定結果は、B校と比較できるようにTable 7にまとめて表示した。

人に頼みごとをしたり要求を拒絶する行動は男子の方が多いが、人をほめたりするメッセージを発するのは女子の方が多い。頼んだり断ったりするとき、男子はまず自分の主張を伝えようとするのに対し、女子は相手からのネガティブな反応を引き出す可能性のある行動を避けるため男子より

Table 4 社会的スキル尺度の因子分析結果

項 目	I	II	III	共通性
<b>I. 関係参加行動因子 (<math>\alpha=0.82</math>)</b>				
14. 遊んでいる友だちの中に入ろうとしても、なかなか入れない(*)	<b>0.73</b>	0.14	0.04	0.55
19. 友だちと離れて、一人で遊ぶ(*)	<b>0.70</b>	0.16	0.02	0.51
10. 友だちの遊びをじっと見ていることが多い(*)	<b>0.65</b>	0.09	-0.02	0.43
11. 休み時間に友だちとあまりおしゃべりをしない(*)	<b>0.64</b>	-0.01	0.12	0.43
4. 友だちにあまり話しかけない(*)	<b>0.64</b>	0.00	0.17	0.44
21. 友だちに気軽に話しかける	<b>0.51</b>	-0.10	0.23	0.33
16. 話しかけようとすると、ドキドキする(*)	<b>0.49</b>	0.06	-0.15	0.26
<b>II. 関係維持行動因子 (<math>\alpha=0.80</math>)</b>				
17. 友だちに乱暴な話し方をする(*)	-0.02	<b>0.69</b>	0.03	0.48
5. 人をおどかしたり、いばったりする(*)	-0.01	<b>0.64</b>	0.00	0.40
20. よく友だちのじゃまをする(*)	0.11	<b>0.63</b>	0.15	0.43
2. 友だちの欠点や失敗をよく言う(*)	-0.01	<b>0.61</b>	0.08	0.38
22. 自分のしてほしいことを、むりやり友だちにさせる(*)	0.11	<b>0.54</b>	0.15	0.33
7. 友だちにけんかをしかける(*)	0.03	<b>0.52</b>	0.11	0.29
9. 何でも友だちのせいにする(*)	0.13	<b>0.50</b>	0.21	0.31
12. まちがいがあっても素直にあやまらない(*)	0.27	<b>0.39</b>	0.24	0.28
<b>III. 関係向上行動因子 (<math>\alpha=0.78</math>)</b>				
6. 友だちが失敗したら、励ましてあげる	0.11	0.17	<b>0.67</b>	0.48
1. 困っている友だちを助けてあげる	0.08	0.11	<b>0.65</b>	0.44
8. 友だちの頼みをよく聞いてあげる	-0.02	0.08	<b>0.61</b>	0.38
13. 引き受けたことは、最後までやりとおす	-0.01	0.19	<b>0.56</b>	0.35
3. 自分に親切にしてくれる友だちには、親切にしてあげる	0.10	0.05	<b>0.51</b>	0.27
18. 相手の気持ちを考えて話す	-0.06	0.36	<b>0.50</b>	0.38
15. 友だちの意見に反対する時には、きちんとその理由を言う	0.08	0.05	<b>0.49</b>	0.25
因子負荷量2乗和	2.91	2.90	2.59	8.40
寄与率(%)	13.23	13.19	11.76	
累積寄与率(%)	13.23	26.42	38.18	

(\*) 反転項目

Table 5 A校の、事前調査時と事後調査時の実験群と統制群の因子得点の平均と標準偏差

因子	実験群		統制群	
	男子	女子	男子	女子
事前調査	主張性尺度		n=77	
	n=20		n=76	
	16.70 (2.92)	15.53 (3.03)	16.42 (3.39)	15.24 (2.90)
	13.80 (2.07)	11.74 (2.62)	13.64 (2.50)	13.28 (2.21)
社会的スキル尺度		n=76		
n=20		n=75		
25.70 (3.15)	25.20 (3.21)	24.57 (4.04)	24.35 (4.08)	
25.40 (3.90)	28.27 (1.75)	25.83 (4.40)	26.36 (3.98)	
18.50 (4.47)	21.80 (4.16)	19.84 (4.42)	21.19 (3.78)	
事後調査	主張性尺度		n=74	
	n=18		n=76	
	17.00 (3.05)	15.58 (2.67)	16.83 (3.36)	15.62 (3.64)
	14.72 (1.45)	12.32 (2.96)	14.18 (2.11)	13.68 (2.12)
社会的スキル尺度		n=69		
n=16		n=71		
24.75 (3.98)	25.29 (4.05)	25.61 (3.26)	24.34 (4.84)	
27.00 (4.59)	29.00 (2.18)	27.26 (3.56)	27.30 (3.75)	
19.63 (3.83)	21.21 (5.1)	19.94 (4.77)	19.88 (4.59)	

※ ( )内は、標準偏差

Table 6 B校の、事前調査時と事後調査時の実験群と統制群の因子得点の平均と標準偏差

因子	実験群		統制群	
	男子	女子	男子	女子
事前調査	主張性尺度		n=18	
	n=67		n=16	
	15.61 (3.01)	15.18 (3.39)	15.50 (3.60)	14.31 (3.52)
	12.72 (2.17)	11.81 (2.41)	12.17 (3.33)	11.56 (2.25)
社会的スキル尺度		n=18		
n=66		n=16		
25.35 (3.34)	24.40 (3.65)	25.56 (2.89)	24.69 (4.94)	
25.85 (4.80)	26.90 (3.50)	27.50 (3.54)	28.56 (2.61)	
18.30 (3.67)	20.21 (3.17)	18.30 (4.17)	20.21 (2.93)	
事後調査	主張性尺度		n=16	
	n=65		n=15	
	16.15 (2.51)	16.61 (2.35)	16.06 (3.77)	14.53 (3.04)
	13.80 (2.16)	12.52 (2.60)	12.75 (3.32)	12.33 (2.72)
社会的スキル尺度		n=17		
n=62		n=15		
26.21 (3.37)	25.49 (3.75)	26.18 (2.63)	25.33 (4.56)	
25.95 (5.19)	27.02 (3.40)	26.53 (3.74)	27.27 (2.55)	
19.03 (4.11)	20.49 (3.08)	19.41 (4.42)	20.60 (3.27)	

※ ( )内は、標準偏差

も自分の主張を控える傾向にあると言えよう。しかし女子は男子よりも多く人をほめることから、相手に配慮して自分の意見を主張しすぎないという「関係を良好に構築する」ことを重視する様子うかがえる。

しかし、主張性得点について「時期×群」の交互作用が有意ではなかったことから、仮説2は支持されなかった。つまりアサーション・トレーニングを実施しても、この尺度で扱っている主張性を統制群よりも高めるには至らなかったのである。

### 3) 事前調査時のB校の実験群と統制群の等質性

事前調査時のB校の各因子得点の平均は、Table 6の上半分のとおりである。

B校について、主張性尺度と社会的スキル尺度の各因子ごとに、対応のない2要因の分散分析[群(実験・統制)×性]により検定を行って、実験群と統制群の等質性を検討したところ、社会的スキルの「関係維持行動」因子に群の主効果(F(1, 154) = 4.49, p < .05)が見られ実験群<統制群だった。統制群の方が関係維持行動がよく行

Table 7 A校とB校の、分散分析(群×時期×性)の結果

因子	群の主効果		時期の主効果		交互作用	
	A校	B校	A校	B校	A校	B校
主張性尺度						
依頼・要請			前<後*		男>女*	
要求の拒絶			前<後***	前<後***	男>女***	群×性*(実験群女<他3群)
他者に対する肯定的な表明					男<女***	男<女***
社会的スキル尺度						
関係参加行動				前<後**		
関係維持行動			前<後**			群×時期*
関係向上行動					男<女*	男<女*
						(統制事前>統制事後)

\*\*\*p<.001, \*\*p<.01, \*p<.05

われているのであるが、その他の社会的スキルについてはほとんど群によるちがいが無いと言え、実験群と統制群はほぼ等質な集団であると判断された。

4) B校の、事前調査と事後調査の2時期における2尺度の因子得点の分析

事前調査時と事後調査時のB校の各因子得点の平均は、Table 6のとおりである。1要因に対応があり、2要因に対応がない分散分析[時期(事前・事後)×群(実験・統制)×性(男・女)]を行った(Table 7)。

時間の経過とともに「要求の拒絶」や「依頼・要請」ができるようになり、女子の方が男子よりもよく人をほめることが明らかになったが、「時期×群」の交互作用が認められなかった。つまり、B校はアサーション・トレーニングを3回行ったにもかかわらず、全体を見たときにその主張性尺度得点の平均点を高めるに至らなかったと言える。したがって、B校においても、仮説2は支持されなかった。

[考察]

1. 仮説について

それぞれの授業プログラムについては、自己評定による授業理解度も他者評定による授業理解度も概ね良好な結果を得たことから、成果があったと思われる。

仮説1については、授業プログラム終了時に、自己のコミュニケーション志向性については相手優先タイプの志向性を減少させることができたが、アサーティブタイプと自分優先タイプとを有意に変容させることができず、一部支持されなかった。

しかし、自分が好む友だちのタイプと、友だちが好むと思う自分のタイプについては、アサーティブタイプ数の上昇が見られ、支持された。

仮説2は、主張性と社会的スキルについて、授業プログラム実施後にそれぞれ一部の因子の上昇は見られたが、実験群が統制群よりも有意に高まっていなかったので、支持されたとはいえない。

2. アサーションの授業プログラムの工夫

モデルの提示にあたり、ビデオの視聴は、どの学級でもすべての生徒の注目を集め、大変効果的だった。学習のポイントを記した模造紙を黒板に貼り出したときも生徒は注目した。何か新奇なものを使うと、授業への意欲の低い生徒も好奇心を起すようである。授業への関心を継続させるために多様な教材を用意することも、効果の期待できる手段であろう。

定着のための工夫として、授業中に使用した模造紙を教室の壁に掲示したが、調査を終えて5ヶ月経過しても、そのまま各教室に掲示されていた。実践期間中に主張的行動を高めることは実証できなかったが、模造紙に書かれている「アサーション」という言葉や「自分も相手も大切にすること」が心の片隅に記憶された生徒、時に思い出している生徒がいるかもしれない。その成果までは確認できていないが、定着や般化を図るための、教材の日常的な活用も考慮する価値があろう。

次にプログラムの内容について考察する。生徒の書いた感想に、「話し方や聴き方によって感情が左右されることに気づいた」というような内容の記述が多く見受けられた。今まで、学校でも家庭でもこのようなことを考えたり指摘されたりする経験がほとんどなかったのであろう。たとえ悪意がなくても、自分の言葉や態度が人を傷つける

可能性があるということにさえ気がつかないでいたのなら、一刻も早くその事実を自覚する必要があるが、その意味でもこのプログラムは成果をあげたと言えよう。同時に、生徒はアサーティブになることのむずかしさも感じたようだが、アサーションを心がけることはお互いに気持ちのよいことであり、人間関係作り、友情形成につながると気づいて、積極的にアサーションを学習しようという意欲を示した生徒も見られた。

授業形態は、全員参加型のグループワークが望ましい。今回は、生徒が中学入学直後のためグループワークに不慣れであるという教師の判断から断念したが、これは自我関与の意識を高めるための大きな要因である。グループワークをするための準備も実施前に考える必要がある。

ロールプレイについて、生徒に演じた経験がなければ、授業者が演じやすい雰囲気作りに努めてもロールプレイはむずかしいのかもしれない。また、演じることが苦手な子どもたちを演じさせるためには、人形や簡単なマスク（お面）などを使ったりするともっと楽になるかもしれない。もし可能ならば、教師たちスタッフが役者になって演じてもらいたい。いずれにしても、中学生にロールプレイを施行するにはかなりの工夫が必要である。

また、50分という制約時間内に適切なプログラムを構成するために、授業を日常業務としている教師との打合せを入念に重ねるべきだった。そのことによって教師もまた自信を持って授業に臨めたであろう。生徒の意欲を高め楽しめるような授業案を、グループワークという授業形態も含めて、教師とともに知恵を出し合って準備していかなければならない。

さらに、一連の授業の前に、人間関係構築のむずかしさや悩み、友情のすばらしさなどを身近な話題として取り上げる時間をあらかじめ持っていたら、生徒はトレーニングに対する自我関与や動機づけを高め、もっと興味深く取り組めたのではないと思われる。

ところで「研究授業」ということから、全学級同一プログラムの実施、ビデオカメラによる授業の撮影、教師の「アサーション」の理解に関する自信不足などが、不要な緊張感を生み、授業の雰囲気作りにネガティブな影響を及ぼしたことも考えられる。通常のリラックスした状態でプログラムが実施できるように配慮しなければならない。

### 3. 主張性尺度について

主張性尺度で測定される主張性スキルについて、授業プログラムの効果を確認することができなかった。ちなみにこの尺度は主張性の行動レベルを測定するものであった。トレーニングによって概念理解（認知）はできていても、それが行動変容にまで至らなかったため評定に反映されなかったという可能性が考えられる。

アサーションは好ましいことであるという認知が内的に形成されたら、それを習得しようという意欲を喚起させることにつながり、それが行動変容に結びつく。つまり、認知が行動に至るためには、「アサーションが好ましい」という知識（認知）をロールプレイ（行動）などによって実感させる体験が必要なのである。本研究ではアサーションが好ましいという認知を得ることに成功したので、次の段階では、アサーティブな行動の成果を試す経験を重ねることが有効と考えられる。トレーニングでロールプレイを繰り返すことと日常生活で応用してみることによって、アサーティブに行動して「よかった」という感情を伴った成功体験の機会が増えると、アサーティブなコミュニケーションスキルがより意欲的に習得され、般化が進み、行動上の変化として測定されるようになると考えるからである。

さらに、この主張性尺度は、アサーションの概念の根幹である自他尊重が十分に反映されたものではなかったことも、変化の認められなかった一因として考えられよう。また、濱口は主張的行動の6種類の成分からこの尺度を構成したが、本研究では3因子しか抽出されず、濱口が整理した主張性の全成分が網羅されていない。本研究では主張性の一部の側面だけを扱ったという可能性も考えられる。

アサーション度の測定方法については、尺度の開発を含め、今後の重要な検討課題である。

### 4. 社会性を向上させるための課題

コミュニケーション能力の学習は、学校の年間教育計画の中の他の取り組み、たとえば人権学習や進路指導、他の社会的スキル・トレーニングなどとも関連づけて総合的に「社会性の発達支援教育」として実施できればより効果的であろう。

その実践のためには、関係教師と研究者が十分に話し合う時間が不可欠である。お互いの信頼関係を築き、生徒と教師と研究者との「互惠性（廣

岡, 2002a ; 廣岡, 2002b)」の認識の元に、対象生徒に適したプログラムを協働して作成する必要がある。そのためには、学校組織に支援を求める事態も生じると思われる。

また、学校の全員の教師が研究の目的と意義を周知すると、さまざまな機会を利用して適切なコミュニケーション（アサーション）について生徒への強化と般化の促進を全教師に期待できる。こうして社会性が学校で学習されると、青年期前期の子どもの社会性の発達支援に貢献できると考える。

学校という現場での研究実践は、制約も多く容易ではないが、社会的要請に耐えられるような発達支援教育を実現するために、研究者と教師とが協働し、これまでの知見を結集して取り組む必要がある。

## 付 記

本研究は、三重大学教育学部の岡田珠江先生をはじめ西川和夫先生など教育心理学系の先生方による熱心なご指導を受けました。ここに厚く感謝の意を表します。また、本研究に快く全面的にご協力とご助言をくださった中学校の先生方や中学生のみなさんに、心よりお礼申し上げます。

## 【引用文献】

- Bandura, A., 1977 *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. (原野広太郎監訳『社会的学習理論』1979).
- Bandura, A., 1969 *Social Learning Theory of Identificatory Processes*, Goslin, D. A. (ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand McNally.
- 藤枝静暁・相川充 1999 学級単位による社会的スキル訓練の試み 東京学芸大学紀要1部門 50, 13-22.
- 古市裕一・小畑眞己 1995 主張性と適応(Ⅱ) — 主張性と内面的適応感との関連 — 日本教育心理学会第37回総会発表論文集, 264.
- 濱口佳和 1994 児童用主張性尺度の構成 教育心理学研究, 42, 463-470.
- 平木典子 1993 アサーショントレーニング — さわやかな〈自己表現〉のために — 日本・精神技術研究所
- 廣岡秀一 2002a 学校教育実践における社会心

理学の活用 — 現場教師と研究者のさらなる連携を目指した試案- 三重大学教育実践総合センター紀要, 第22号, 35-42.

- 廣岡秀一 2002b 社会心理学の教育実践への貢献可能性 吉田俊和・廣岡秀一・斎藤和志(編) 教室で学ぶ「社会の中の人間行動」— 心理学を活用した新しい授業例 — 明治図書
- 飯田順子・石隈利紀 2001 中学校における学級集団を対象としたスキルトレーニング — 自己効力感がスキル学習に与える影響 — 筑波大学心理学研究, 23, 179-185.
- 國分康孝(監) 國分久子・片野智春(編) 1997 エンカウンターで学級が変わる Part 2 — 中学校編 — 図書文化
- 國分康孝(監) 大関健道・藤川章・吉澤克彦・國分久子(編) 1999 エンカウンターで学級が変わる Part 3 — 中学校編 — 図書文化
- 幸美砂子 1999 学校現場へのアサーション・トレーニングの導入 — 学年での実践例の分析 — 日本教育心理学会第41回総会発表論文集, 131.
- 柴橋祐子 1998 思春期の友人関係におけるアサーション能力育成の意義と主張性尺度研究の課題について カウンセリング研究, 31, 19-26.
- 園田雅代・中釜洋子 2000 子どものためのアサーション自己表現グループワーク — 自分も相手も大切に作る学級作り — 金子書房
- 戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1997 母親の養育態度が小学生の社会的スキルと学校適応に及ぼす影響 — 積極的拒否型の養育態度の観点から — 教育心理学研究, 45, 173-182.
- 戸ヶ崎泰子・岩上高志・嶋田洋徳・坂野雄二 1998a 中学生のセルフエスティームに関する研究(1) — セルフエスティームと社会的スキルの関係 — 日本心理学会第62回大会論文集, 962.
- 戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1998b 児童の社会的スキルとセルフ・エフィカシーが学校不適応感と友人関係に及ぼす影響 日本行動療法学会第23回大会論文集, 123-124.
- 柳瀬かおり 1999 子どものアサーション及び攻撃性に関する一研究 — 尺度の作成と対人不安の関係 — 教育心理学会第41回総会論文集, 422.
- 吉田俊和・廣岡秀一・斎藤和志(編) 2002 教室で学ぶ「社会の中の人間行動」— 心理学を活用した新しい授業例 — 明治図書