

アサーション・トレーニング教育用プログラムが 中学生の自尊感情に及ぼす効果の検討

中村 豊^{a)} 黒木 幸敏^{b)}

要旨：本研究では、アサーション・トレーニング教育用プログラム（Assertion Training Program for Education：ATPE）が、中学生の非認知的（社会情緒的）能力の1つである自尊感情（self-esteem）に及ぼす効果を検討した。本研究の調査対象は、中学校2年生の男子23名と女子10名である。期間はX年5月からX+1年2月の10か月間であり、1回のATPEは50分間、隔週で開講される選択科目として合計16回実施された。ATPEの効果測定には、Janis & Field（1959）による自尊心尺度を遠藤ら（1974）が日本語版として作成したSE測定尺度を用いた。ATPEの事前・事後得点を整理し、対応のあるt検定を行った。その結果、SE測定尺度の2つの下位尺度に有意な差がみられたことからATPEは、中学生の自尊感情の向上に資することが示唆された。

キーワード：アサーション・トレーニング、総合的な学習の時間、自尊感情

I. 問題と目的

1. 学校教育現場における児童生徒の問題行動等生徒指導上の問題状況

本論文は、義務教育段階の学校を中心に深刻化している＜いじめ問題＞や、「どの児童生徒にも起こり得ることとして捉える必要がある」¹不登校の課題等、「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題」²が改善されない教育現場において、新たな問題行動等を再生産させないための予防的・未然防止のアプローチから、第2筆者が中学校教諭として勤務していた学校において行われた実践研究である。はじめに、現在の学校教育現場における生徒指導上の問題状況について述べる。

文部科学省が2017年2月28日に公表した平成27年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」（確定値）³によれば、小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数は225132件であった。これは前年度37060件増であり、児童生徒1000人当たりの認知件数は16.5件（前年度13.7件）である。また、「いじめ防止対策推進法」第28条第1項に規定する重大事態の発生件数は314件（前年度449件）であった。＜いじめ問題＞は、その解決が学校現場において喫緊の課題となっている。

不登校児童生徒数は、義務教育段階の小学校及び中学校では125991人（前年度122897人）であり、不登校児童生徒の割合は1.26%（前年度1.21%）である。また、高等学校における不登校生徒数は49563人（前年度53156人）であり、不登校生徒の割合は1.49%（前年度1.59%）であった。不登校の要因は複雑であり、家庭、本人、学校等の諸要因が重なって発生していると考えられており、不登校の発生率は過去10年間にわたり大きな増減は見られない。なお、文部科学省が設置した「不登校問題に関する協力者会議」（2016）では、不登校児童生徒に対する支援目標は「児童生徒が社会的に自立できるようにすること」にあることを示している。

ところで、ムーアら（O. Moore & Kirkham, 2001）の研究⁴では、アイルランドにおける8歳から18歳

^{a)} 教育支援機構 教職教育センター ^{b)} 姫路大学 看護学部

までの児童生徒を対象とした、いじめの被害者及び加害者の全国調査を実施している。その結果、いじめの被害者及び加害者らの自尊感情 (self-esteem) が低いことを指摘している。本研究は日本と異なる文化圏で行われた 16 年前の調査であるが、そこでは、①いじめの被害者は、どの年齢の児童生徒においても自尊感情が低いこと、②いじめの被害者及びいじめの加害者は、そのどちらでもない児童生徒と比較して自尊感情が低いこと、③自尊感情の低い児童生徒ほど、いじめの被害を受けたり、いじめの加害をしたりすることを挙げている。

不登校と自尊感情に関する研究では、粕谷・河村 (2002)⁵ が、生徒のソーシャル・スキル (social skill) と自尊感情の関連に着目した研究を行っている。そこでは、学校生活における援助ニーズを把握する尺度 (学級満足度尺度) を用いて抽出した学校不適応状態にある生徒らは、欠席行動が多く、ソーシャル・スキル及び自尊感情が低い傾向にあることを報告している。

他方、現在の学校教育において発達障害を抱え持つ児童生徒らは、その障害特性に起因する不適切な言動により、日常生活場面で親や教師から叱責や注意を受けることが多いと思われる。小野 (2012)⁶ は、発達障害を抱え持つ子どもの二次障害の予防及び改善のために、児童生徒の自尊感情を高めることの重要性について述べている。

以上の研究から得られる知見には、児童生徒の問題行動等の要因の 1 つに自尊感情の低さが挙げられており、それを高めることの必要性が示唆される。これを踏まえ次に、学校教育で目標とされている児童生徒の「生きる力」を育むための一助として、心理教育的援助サービスの必要性について述べる。

2. 本論文における自尊感情とアサーション・トレーニング教育用プログラム (Assertion Training Program for Education : ATPE) の関係と研究の目的

自尊感情の捉え方には多様な考え方があり。例えば、白井 (2015)⁷ は、自尊感情には競争的なものと共感的なものがあることを述べている。中川 (1983)⁸ は「低い自尊感情は競争的文脈によるもの」としており、また、高垣 (1999)⁹ は自尊感情を競争的なものと共感的 (共生的) なものとに区別している。

他方、中村 (2013)¹⁰ は「自己表現能力は、集団への信頼や仲間への安心感を基礎として発揮される力」と述べている。また、仲間 (2016)¹¹ は「自尊感情を高めることが何より大事という発想を相対的に再考しうる視点」を持ち、ただ単に自尊感情を高めるだけでよいものではないことを指摘している。

本研究では、他者との共感性の大切さを基盤におきながら、前述した知見を参照して、自尊感情とは、「あるがままの自分を受け容れ、よいところも悪いところも含めて自分をかけがえのない存在として認める感情」と定義しておく。

次に、共感性を視座におきながら自尊感情を高めるためのアサーション・トレーニング (Assertion Training : AT) について述べる。

平木 (1993, 2009)¹² は、他者とのつながりの中で自尊感情を向上させるために、＜アサーションとは＞「自他を大切にしたさわやかな自己表現」と定義している。つまり、アサーションという言葉には自分を主張するだけでなく、相手のことも大切にするという意味があり、自他の基本的人権を大切にしながら、円滑な人間関係を築いていこうとするものである。このことに関連し、堀田 (2013)¹³ は「アサーティブネスの定義が曖昧である」という問題を取り上げ、「自分が述べた意見や考え、提案については、相手は賛成する場合のみでなく、当然反対する場合もあることを想定している。」と述べている。

ところで、平木 (1993, 2009) は、反対された場合、あらかじめ代案を準備して提示し、妥協できる一致点はないかなどを見出し、折り合いをつけていこうとする姿勢を持つことを「さわやか」という言葉で表現している。言い換えるならば、対等な人間関係の元で、お互いに率直に自己表現をしていきながら一致点や妥協点を見出し、合意形成を図っていこうとする姿勢を持つ自己表現のことである。

また、アサーションでは、「自己表現は自分で選択する」ことが大切であり、「アサーションしない権利」という概念を備えている。例えば、自分がアサーション言動をすることにより、かえって自分の安全が損

なわれそうな場合には、自分で選択して、「アサーション言動をあえてしない」こともアサーションだと考えている。つまり、「自己表現は自分で選択する」ことであり、「自己表現しなかった結果は、納得して自分で引き受けやすい」のである。このことは、児童生徒にとっても現実的な方法であり、「いつでも、どこでもアサーションしなければならない」といった緊張を強いることを防ぐことにつながる。

さて、本論文と関連するATの先行研究には、大前（1998）¹⁴、伊藤（2001）¹⁵、柴橋（1998, 2001）¹⁶、玉瀬・馬場（2003）¹⁷、渡辺・山本（2003）¹⁸、廣岡・廣岡（2004）¹⁹、渡部（2006）²⁰、原田・青山（2011）²¹、菅沼（2011）²²、山崎（2012）²³、植原（2013）²⁴、堀田（2013）²⁵らを挙げることができる。これらは、主張性尺度やアサーション尺度の開発、自尊感情の向上を目的としたソーシャル・スキル・トレーニング（Social Skill Training : SST）に関する研究である。しかしながら、本論文の実践研究と類似する研究は見当たらなかった。

そこで、ここでは中学生を研究の調査対象とし、ATを学校教育に導入した研究に焦点を当て、その成果について整理しておく。まず、廣岡・廣岡（2004）は、中学生への授業を通して、〈話すスキル〉と〈聴くスキル〉を〈標的スキル〉としたアサーションの概念理解を主たる目的とした実践を報告している。また、山崎（2012）は、中学校においてATを取り入れたグループワークを実施し、そのグループワーク実施前と実施後に測定した自尊感情尺度に有意な差が見られたことから、グループワークの有効性を報告している。

他方、大前（1998）、廣岡・廣岡（2004）、山崎（2012）らの研究は、本研究と比較すると、ATPEの内容や実施期間並びに実施回数異なる。

例えば、山崎（2012）の研究では、中学校1年生（3学級）と3年生（3学級）を対象とし、実施時期及び回数は6月の2回である、プログラムでは「リフレーミング」と「友だちにほめ言葉のプレゼントをしよう」が実施された。山崎は研究の課題として、①自尊感情を高めるためには長期的な計画を立てる必要性、②自尊感情得点の変化に関して2回の実施ではグループワークによる効果とは言い難いので回数を増やすことや継続することでより精密に検証できる可能性への言及、③全体的には自尊感情得点の有意な上昇がみられたが個人を見るとワーク実施前と後のいずれでも得点が低い傾向にある生徒も見られた。それゆえに見落とされがちな一人一人への配慮が必要であり、これらの生徒への対応方法も検討される必要性があること等が述べられている。

以上のことより、学校教育では、継続的に取り組むことが可能な授業において、生徒の自尊感情を育むことが期待できる取り組みを体系的に行っていくことが求められていると言えよう。このことが達成できれば、新たな生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題の出現を低減させ、この積み重ねが予防的・未然防止のための教育的働きかけとなり得る可能性を提示できることになるのである。このことを目指し、以下に本論文の目的を2点示す。

- (1) ATPEが中学生の自尊感情にどのような影響を及ぼしているのかについてジャニスとフィールドの自尊感情尺度（Janis & Field, 1959）を用いて検証する。
- (2) ATPEにより影響を受けた中学生の自尊感情の体験内容について定性的なデータからも考察する。

Ⅱ. 方法

1. 調査方法の概要

本研究において第2筆者が中学校へ平木のATを導入した理由は、以下の5点にある。

- ①学校教育における授業の基礎集団である学級（～40人）での実施が可能である。
- ②ATは、ロールプレイを用い、他者の良いところをプラスのフィードバックとして伝え、成功体験の支援や自信回復や自尊感情の向上をねらった技法を持っている。

③ AT の理論に関する小講義と実習が交互にあり、ATEP の満足度が高いこと、それを実施する時間の確保に「総合的な学習の時間」での実施が可能である。

④自分以外の他者からの意見を聴くことで多様な学びが期待できる。

⑤第2筆者は、平木のトレーニングを受けたトレーナー有資格者である。

以上の考え方にに基づき、第2筆者により ATPE は作成された。その手順は、次のとおりである。ATPE は平木及び日本精神技術研究所が開発した AT プログラムを参考に、これを中学生が実施しやすいように一部内容を改良して作成した。ATPE の各回の内容、ねらい及び方法をまとめた表を次頁の Table1 に示した。主な内容は、①3つの自己表現の特徴の理解、②自己表現は自分で選択することの大切さ、③多様性の理解とその尊重、④自分の気持ちを的確につかむ、⑤率直に正直に自分の思いを伝える方法の提示である。成人用プログラムとの違いは、中学生にアサーティブな表現方法を獲得してもらうために⑤の率直に自分の思いを伝える方法（頼む。断る等）の時間を多めに計画したことである。

本論文の調査対象者は、A 市の B 中学校 2 年生（男子 23 人、女子 10 人）であり、実施期間は、X 年 5 月～X + 1 年 2 月（約 10 か月）である。ATPE は、「総合的な学習の時間」で実施し、合計 16 回を実施する。

2. 測定尺度と振り返り用紙について

ATPE が自尊感情に及ぼす効果を測定するために、ATPE の実践前と実践後に自尊感情尺度を用いた。自尊感情尺度は Janis & Field (1959)²⁶ によって作成された自尊心尺度を元に遠藤ら (1974)²⁷ が作成したものを利用した。それは、「他者からの評価を気にする」(9 項目)、「社会場面での不安」(6 項目)、「劣等感」(4 項目)、「自己価値」(3 項目) の 4 つの下位尺度 (23 項目) で構成され、4 件法「4. とても感じる、3. 時々感じる、2. あまり感じない、1. 全然感じない」で実施した。得点が高いほど自尊感情が高いことを示す (得点範囲 23 点～92 点)。なお質問項目 2、3、7 は逆転項目である。

分析では、それぞれの回答者の尺度得点について、ATPE 実践前後における平均値と標準偏差を算出し、対応のある t 検定を行う。また、各下位尺度の検定を行う。

また、毎回の ATPE 終了後の感想を振り返り用紙に記入させるとともに、学習内容の理解度を把握するための自己評価を 4 件法で尋ねた。記入時間は、授業の最後の 7 分程度で参加生徒が記入した。

3. 倫理面への配慮について

B 中学校の校長の許可を得た後に、職員会議で ATPE の趣旨と授業計画を説明した。学習に参加する生徒に対しては、事前、事後のアンケート調査、授業後の振り返り用紙によるアンケート及び文章記述データは、授業の評価には関係しないことを説明した。その上で、自尊感情尺度は無記名で実施し、振り返り用紙は生徒の承諾を得て記名式で実施した。

なお、ATPE 実施前と実施後の得点変化を見るために、個人が特定できないように事前アンケートを実施する際に生徒にくじ引きで番号を引いてもらい、引いた番号を各自で控えてもらった。事後の自尊感情尺度実施の際には、同じ番号の記入を生徒に依頼し、個人を特定することはできない工夫をした。

Table1 ATPE（第1回～第16回）の内容と各回のねらい並びに方法

回	タイトル	ねらい	方法
1	オリエンテーション	自己紹介、志望動機の披露、及びATの概要説と本講座の進め方について理解する。	ATの概要を説明した後、一人ひとり自己紹介となぜこの講座を選んだのかを述べ、この講座で学んでいく気持ちについて参加者全員で確認・共有した。また約束としては、参加する、参加したくない権利も尊重、個人攻撃はしない、守秘義務、時間を守ることを確認した。
2	アサーションとは	3つの自己表現の形である、攻撃的な自己表現、受身的な自己表現、アサーティブな自己表現の特徴を理解し、アサーティブな自己表現が相手に伝わりやすい自己表現であることを共通理解する。	攻撃的な自己表現、受身的な自己表現、アサーティブな自己表現の特徴を説明し、それぞれにアニメのキャラクターを当てはめてイメージを掴ませる。
3	3つの自己表現とその違い	3つの自己表現の特徴を踏まえ、同じ文章を見ても、人によって受け止め方は多様であることを理解し、人の感じ方の多様性について理解する。	各自で葛藤が起こりそうな課題文について攻撃的、受身的、アサーティブのどれか1つを選択し、その後4人程度のグループに分かれて自分が選んだ選択肢（攻か受かアサーティブか）を簡単な根拠を示して紹介していく。
4	具体的なアサーションの話し方	アサーティブな話し方について具体的にそのコツをつかみ、実際に使えるようになる。	指導者がアサーティブを意識していない攻撃的に感じやすい文章を呈示し、この文章を「私は～」で始まる「私メッセージ」の文章に書き替えてみせ、アサーティブは伝え方を理解し、実際に自分で「私メッセージ」の文章を作る。
5	自己信頼とアサーション権	アサーティブな言動をするためには自己信頼感が重要であることと、アサーションの原動力であるアサーション権について理解し、自己表現は自分の選択で、「する」「しない」を決めてよいことを理解する。	自己信頼感の概要を理解し、アサーション権について理解した後、4人程度のグループになり、アサーション権を知っていたのか、知らなかったのか、もしも知っていたら、それを使っていたか、使えていなかったのかについてグループで各自の体験を出し合い、アサーション権についての理解を深める。
6	1学期の振り返り	1学期の学習を振り返り、アンケート用紙や自己評価を各自で記入し、1学期の本講座についての感想を述べる。	各自でそれぞれの用紙に記入し終えた後、1学期の感想を全員でシェアする。
7	アサーションと考え方の関係	アルバート・エリスの論理療法について理解する。まず非合理的思い込みについて理解し、人の価値観や考え方の多様性について体験的に理解し、尊重する。	最初に各自で「考え方をチェックしよう」のワークシートにある9つの文章を読んだ後、自分の考えに最も近い選択肢（4件法）から簡単な理由づけを考えて1つ選ぶ。その後4～5人グループになり、各自チェックした理由を述べていく。その際、自分と違う意見や考えを尊重する。
8	ABC理論について	自己の考え方を変える方法としてABC理論について知り、実際に考え方を変える練習をする。	ワークシート「感情はコントロールできる」の「好きな人にふられた例」を見て、ABC理論の概要を理解し、ワークシートで「中間テストが悪かった場合」等についてABC理論を用いた考え方を変える練習を行う。
9	ABC理論で考えた文章を発表する	ABC理論についての理解を深める	4～5人のグループで前時で作成したABC理論で考えた文章をグループ内で披露し合い、その後グループで1つ全体で発表する文章を選び、全体で発表していく。
10	断る練習①	実際に断るロールプレイを行った後、断り方のコツを体験及びシェアリングから理解する。	最初に全員簡単な何らかの場面で断りたい場面を考える。この場面は難しいものは避ける。次に3人か4人グループになり、Aさん（頼む人）、Bさん（断る人）、Cさん（観察者）そして、4人グループの場合はDさん（観察者）を決める。原則として全員交代でロールプレイに参加する。ロールプレイ時間は3分程度、原則として途中で降りないこと。
11	断る練習②	実際に自分たちが断りたい場面を考え、ロールプレイで練習する。	「断り方」ワークシートを用いて、各自で断りたい場面を想定し、断り方の台詞を考え、ワークシートにする。その後3～4人のグループに分かれ、順番にロールプレイを演じて断る練習をする。
12	頼む練習①	実際に頼むロールプレイを行った後、頼み方のコツを体験及びシェアリングから理解する。	最初に全員簡単な何らかの場面で断りたい場面を考える。断る練習①と同様の準備を行い、本時は「頼む」ことを中心としたロールプレイで、頼むコツを理解することをめざした。「断る」人は「いや」「やりたくない」など気持ちを言わずに断ることで頼みやすい状況をあえて作った状態でロールプレイを演じる。
13	頼む練習②	実際に自分たちが頼みたい場面を考え、ロールプレイで練習する。	「やさしい頼み方」シートを用いて、各自が頼まなければならない理由や頼む際の台詞を考え、ワークシートに記入する。その後、実際に3～4人グループになって順番にロールプレイを演じていく。
14	トラブル解決を考えよう①	トラブル解決の重要ポイントを理解した後、各自で人間関係上で葛藤が起こりそうな場面をワークシートを用いて作成し、そのシナリオづくりを行う。	講義でトラブル解決のポイントを聞いた後、それを参考にして各自、ワークシート「トラブル解決を考える」を用いて自分の対人葛藤場面におけるシナリオを考えてワークシートに記入する。
15	トラブル解決を考えよう②	前時で作成したシナリオに基づいて、ロールプレイを演じ、トラブル解決のコツをつかむ。	前時に作成したワークシートを元にして3～4人グループで順番にロールプレイを演じた。振り返りでは、ロールプレイを演じた人のいいところだけをフィードバックする方法を採用した。
16	まとめ	アサーション・トレーニングを終えて、本講座への感想、アンケート、振り返り用紙を記入した後、全員、感想を述べる。	振り返り用紙、アンケート用紙（自尊感情尺度）を記入し、その後、感想を全員述べて、改めてアサーション・トレーニングのまとめを行った。

Ⅲ. 結果

1. 自尊感情の変化について

ATPE実施前のX年5月と、ATPEを16回実施後のX+1年2月の自尊感情尺度得点について、参加生徒33名の23項目毎の平均値と標準偏差を整理し、対応のあるt検定を行った結果を次頁のTable2に示した。また、自尊感情得点のATPE実施前（平均値＝47.3、標準偏差＝7.85）とATPE実施後（平均値＝58.67、標準偏差＝10.71）の変化を見るために対応のあるt検定を行った。その結果、有意な差が見られた（ $t(33) = 7.01, p < .05$ ）（Table3）。

Table2 自尊感情尺度各項目の ATPE 実施前・実施後の基礎統計量及び t 検定結果

自尊感情尺度質問項目	AT実施前(n=33)		AT実施後(n=33)		t値
	平均点	SD	平均点	SD	
1.あなたが知っている同級生などと比べて、自分の方が劣っていると感じるようなことはありますか。	1.97	0.68	2.64	0.78	4.14 ***
2.あなたは、自分が価値ある人間であると感じていますか。	2.00	0.71	2.21	0.96	1.19
3.あなたは、自分の知っている人たちが、いつかはあなたを尊敬の眼を持って見てくれる日がくると確信していますか。	1.70	0.77	2.12	0.93	2.18 *
4.あなたは、自分のミスは自分のせいだと感じるのが、どのくらいありますか。	1.67	0.65	2.00	0.75	2.24 **
5.あなたは、自分について落胆するあまり、何が価値あるものだろうと疑いを覚えることがありますか。	2.45	0.83	2.88	0.74	2.60 **
6.あなたは、自分がいやになることがありますか。	2.06	0.86	2.21	0.89	0.71
7.あなたは、自分の能力についてどのくらい自信を持っていますか。	2.21	0.86	2.30	0.68	0.62
8.あなたは、自分にうまくやれることなど全然ないといった気持ちになることがどのくらいありますか。	2.33	0.69	2.55	0.75	1.13
9.あなたは、自分が他の人々とどのくらいやってゆけるかどうかについて気にしますか。	2.18	0.88	2.94	0.70	4.35 ***
10.あなたは、あなたの成績や部活を評価する立場にある人の批評をどのくらい気にしますか。	2.15	0.80	2.52	0.97	1.98 **
11.あなたは、他の人々がすでに集まって話し合っている部屋に自分一人が入っていくような場合、気兼ねや不安を覚えますか。	1.82	0.77	2.58	0.97	3.55 **
12.あなたは、人前を気にしたり、はにかみを覚えることがありますか。	2.06	0.70	2.61	0.83	3.13 **
13.あなたは、クラスのみんなや同級生の前でしゃべらなければならない時、心配したり、不安に思ったりしますか。	2.12	0.74	2.61	0.79	2.62 *
14.他の人々が観ているところで、ゲームやスポーツをやっており、それにぜひ勝とうと思っている場合、あなたはふつうどのくらい取り乱したり、あがったりしますか。	1.88	0.78	2.39	0.83	2.64 *
15.他の人からあなたが優等生とみられているか、あるいは劣等性とみられているか、ということについて、あなたは気になりますか。	2.42	0.83	3.15	0.76	4.02 ***
16.人といっしょにいる時、あなたはどんなことを話題にしたらいいかについて、困りますか。	2.27	0.91	2.88	0.93	2.97 **
17.とんでもないミスやばかにされるような大失敗をしかした時、あなたはどのくらい長くそのことを気にしますか。	1.62	0.85	2.45	0.87	4.25 ***
18.あなたは、初対面の人に会った時、時間つぶしに話をするのがむずかしいですか。	2.21	1.08	2.79	1.08	2.89 **
19.他の人があなたと一緒にいることを好んでいるかどうかについて、あなたは気にしますか。	2.24	1.03	2.61	0.83	1.79
20.あなたは、恥ずかしくてどうにもならないと思うことがありますか。	2.03	0.77	2.64	0.82	3.30 **
21.自分の意見に同意しない人々を説得している場合、あなたは自分が相手にどのような印象を与えているかということが気になりますか。	2.18	0.81	2.82	0.77	4.08 ***
22.あなたの友だちや知り合いの中にあなたのことをよく思っていない人がいるかもしれないと考える時、あなたはそのことをどのくらい気にしますか。	1.73	0.72	2.39	1.12	3.30 **
23.他の人があなたのことをどのように考えているかということが、あなたはどのくらい気になりますか。	1.82	0.81	2.39	1.17	3.21 **

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Table3 自尊感情尺度得点検定結果

	平均値	SD	t値	df
ATPE(pre)	47.33	7.86	7.01***	32
ATPE(post)	58.67	10.71		

また、4つの下位尺度において「他者からの評価を気にする」($F(1,31) = 26.54, p < .01$)、「社会場面での不安」($F(1,31) = 24.26, p < .01$)、「劣等感」($F(1,31) = 7.16, p < .05$)で有意な差が見られた (Table4)。

Table4 下位尺度得点の検定結果

下位尺度(数字は項目番号を示す)		平均値	SD	t値	df
他者からの評価を気にする (9, 10, 14, 15, 17, 19, 21, 22, 23)	ATPE(pre)	18.42	4.54	26.54***	32
	ATPE(post)	23.67	5.49		
社会場面での不安 (11, 12, 13, 16, 18, 20)	ATPE(pre)	12.52	2.50	24.26***	32
	ATPE(post)	16.09	3.52		
劣等感 (1, 5, 6, 8)	ATPE(pre)	8.82	2.13	7.16*	32
	ATPE(post)	10.27	2.16		
自己価値 (2, 3, 7)	ATPE(pre)	5.91	1.53	1.42	32
	ATPE(post)	6.64	2.04		

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

2. KJ 法による自由記述の分析及び授業評価

第2回から第16回までの自由記述数の合計は251（男子200、女子51）であった。得られた251の自由記述についてKJ法を援用して分析した結果、5つの表札（「アサーションの理解」「自己への気づき」「仲間との学び」「多様性の理解と尊重」「自信」）を見出すことができた。この詳細については別の稿で論じることとし、本論文では結果のみの報告とする。また、ATPEの教育的意義について、KJ法によって見出された5つの表札と自尊感情の関係についての概略図をFigure1に示す。

ATPEの授業について、生徒たちはどのように感じていたのかを4段階で評価させたところ、「楽しかった」が38（38.2%）、「わかりやすかった」が25（10%）、「楽しくなかった」の記述は見られなかった。「難しかった」は13（5.2%）であった。「楽しかった」は各回とも大きな差はなく、「わかりやすかった」が最も多かったのが第10回、第11回で実施した「断る」練習で12（4.8%）だった。「難しかった」が最も多かったのは第4回で実施した「私メッセージ」作成で4（1.6%）であった。

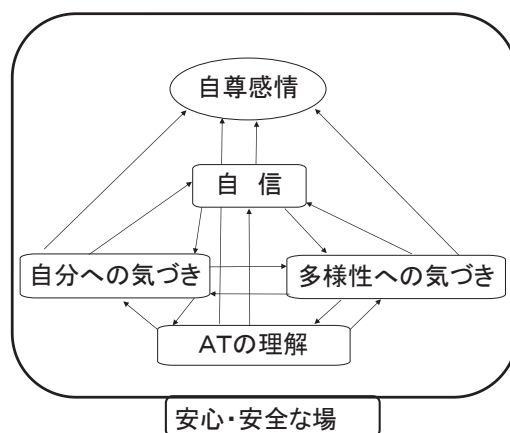


Figure1 中学生のATPE体験過程概略図

IV. 考察

1. ATPE導入による生徒の変容と自尊感情の変化について

下位尺度「他者からの評価を気にする」「社会場面での不安」において有意な差が見られた。これは、ATPE実施では、＜安心・安全な場＞を保障しているために、＜自分の発言が否定されないことがない＞、＜意見が自由に出せるようになり、楽しく意見を交換しやすくなっていた＞ためと考えられる。このことは授業評価における自由記述において「楽しかった」が38（38.2%）あったことから推察できる。また、ATPEの回数が進むと、アサーションの理解が深まっている様子がうかがえる。例えば、ATPE第3回にある生徒は、＜さわやかさんになるのは大人でも難しいのではないかと＞＜気の強い人でないとアサーティブに言えないのではないかと＞といった疑問が書かれていた。しかしながら、最終的な感想では、＜この授業のおかげで、アサーションの良さがよくわかった。トラブルが起こっても、あまり怖くなくなった＞と述べている。このようにATPEでは、多様性を尊重しているので、相互の肯定的な理解が促進される「頼む」「断る」のワークを通じ、具体的なロールプレイで体験的に学び、成功体験を得る生徒が多かったと考えられる。多くの生徒には、＜役立ちそうだと＞＜実際に使ってみよう＞などの前向きな感想が見られた。

ATでは、他者を尊重しながら率直な自己表現を奨励するが、ATPE開始後しばらくは、お互いに遠慮し、思春期特有の対人不安を感じていた様子が見られた。しかしながら回数を重ね、お互いに率直に自己表現

を奨励していく中で、＜安心・安全な場＞が保証され、互いの良いところに着目し、フィードバックを繰り返していった結果、＜自分の思いを率直に話しても大丈夫だ＞と感ずることができるようになったと思われる。ある生徒は＜みんなとの AT はとても自信になった＞と書いていた。また、＜他の人から自分の良いところを言ってもらって、自分が思っていたよりも、他の人は自分を悪く思っていないことに気づいた＞、＜失敗する権利があることを知って楽になった＞、＜僕はこの講座で初めて自分の思ったことを言っても反対の意見を言われないことを体験し、思ったことを自由に言え、だんだん自分の意見に自信が持てるようになった＞などの記述からは、自分への自信や肯定的な考え方が育まれていることを確認できる。

さて、これ以降は、自尊感情に及ぼす ATPE の効果について検討していく。国立教育政策研究所の「生徒指導リーフ Leaf.18」²⁸ では、「自尊感情」が高いことは「自己有用感」の高さを意味していないことを指摘している。これは仲間（2016）が、ただ単に自尊感情を高めるだけでよいものではないことを指摘している点と重なるところである。つまり、他者との関係性の中で自尊感情が育まれることが大切なのである。このことに関して渡部（2006）は「主張的な行動の頻度や行動傾向を尋ねる尺度や行動の頻度や行動傾向とそれに伴う感情・情動を尋ねる尺度は、他者への配慮に関する項目が含まれていない」ことを指摘している。これらの指摘が意味することは、「攻撃的な自己表現」の場合でも尺度得点は高得点となり、アサーションができていくことになる可能性がある。言い換えるならば、自尊感情が高い人は、自分の主張を述べることができると理解されている。

しかし、本研究では、第2筆者による観察及び生徒の自由記述から、他者配慮を省みない自己表現は、アサーションではなく攻撃的であると共通理解されていた。ある生徒は、＜私は、他の人の意見や考えを聞いたり、自分の意見の良いところを伝えてもらったりして、自分に自信が持てるようになった。＞と記述している。また、他の生徒は、＜自分を見つめ直し自己の自己表現方法について反省した＞＜この学習で支えられた＞ことを体験している。それゆえに、＜自分だけがよければよい＞といった自尊感情とは異なる、他者への配慮や相互作用を伴う、他者との率直で受容的なコミュニケーションによる自尊感情が育まれたと考えることができる。

ところで、下位尺度の「劣等感」でも有意な差が見られた。このことについて考察しておく。一般的に中学生は思春期にあたり、自分独自の内面の世界の存在に気づき、さまざまな葛藤に悩み、自らの生き方を模索しはじめる。また、友人関係に特別の意味を見い出すとともに反抗期を迎え、親子のコミュニケーションが不足しがちな時期となる。仲間同士の評価を強く意識する反面、他者との交流に消極的な傾向も見られるというアンビバレント（ambivalent）な時期でもある。さらに、性意識が高まり、異性への興味関心も高まる時期である。このように中学生は思春期の真ただ中で自立へ向けて模索している途中であり、このことが「劣等感」を高めていく要因の一部であると考えられる。

2. 本研究の限界と課題

本論文での実践研究は一事例であり、調査対象生徒数も33名であった。自尊感情尺度において有意な差が見られたとはいえ、一般化するまでには至らない。今後は、さらに ATPE を導入した心理教育的援助サービスの実践が、生徒の自尊感情を育むことに効果を及ぼすのかについて、事例を積み重ねていくことが不可欠である。また、本論文では希望者を対象とした実践研究であったので、自己表現や人間関係についての問題意識及び自己表現力や人間関係向上への意欲を持った生徒が集まった可能性もある。これは、ATPE への志望動機において＜人間関係づくりに役立ちそう＞という生徒が多かったことから、偏りのある調査対象者であったことは否定できない。そのため容易に第2執筆者の指示を守ることができ、＜安心・安全な場が保障＞されることで ATPE からの学びが大きかったのかもしれない。さらに、本研究では、時間の都合で「葛藤の解決スキル」である「DESC」を伝えることができなかった。これを練習して習得すれば、さらに対人関係における自信につながっただろうと思われる。このことも今後の改善点である。

本研究の今後の課題は、前述した改善点を踏まえ、すべての生徒を対象とした心理教育的援助サービス

としての ATPE の提供である。希望していない生徒や、人間関係づくりや自己表現力の向上への関心がない生徒も含む、すべての生徒を対象とした ATPE を実践していけば、自尊感情が育まれ、その結果として問題行動等生徒指導上の諸問題が低減していくことが期待できる。その理由は、生徒指導上の問題の多くには人間関係が関わっていると考えているからである。それゆえに特別活動 1 (2) の時間を活用した学級単位での実践の可能性も探っていきたい。

最後に、本論文を発展させていくためには、中学生用の自尊感情尺度と中学生用アサーション尺度を作成し、それらを元にした効果測定及び自尊感情との関連について、より実証的な研究を推進していくことが必要であることを指摘し、本論文を終える。

引用・参考文献

- ¹ 不登校に関する調査研究協力者会議「不登校児童生徒への支援に関する最終報告 ～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～」2016 年 4 頁。
- ² 「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題」とは、文部科学省初等中等教育局児童生徒課が悉皆調査として毎年実施している「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」内容である (1) 暴力行為 (2) いじめ (3) 出席停止 (4) 小・中学校の長期欠席 (不登校等) (5) 高等学校の長期欠席 (不登校等) (6) 高等学校中途退学等 (7) 自殺 (8) 教育相談のことである。
- ³ 参照日
2017.9.3 (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/02/_icsFiles/afieldfile/2017/02/28/1382696_001_1.pdf)
- ⁴ O'Moore, M. & Kirkham, C. 2001 Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27 (4), 269-283.
- ⁵ 粕谷貴志・河村茂雄「学校生活満足度尺度を用いた学校不適応のアセスメントと介入の視点 ―学校生活満足度と欠席行動との関連および学校不適応の臨床像の検討―」『カウンセリング研究』35 2002 年 120-120 頁。
- ⁶ 小野次郎「発達障害と医療 (Ⅱ) 教育と医療の連携」2012 年特別支援教育の理論と実践 I 概論・アセスメント 金剛出版 67 頁。
- ⁷ 白井利明「自尊感情を高める教育実践を再考する」『大阪教育大学紀要』64 2015 年 147-156 頁。
- ⁸ 中川作一「自己像の類型と発達」乾 孝・中川作一・久保田正人・津久井佐喜男『人格心理学 現代心理学双書』第 4 巻 新読書社 1983 年 95-136 頁。
- ⁹ 高垣忠一郎「『自己肯定感』を育む ―その意味と意義―」八木英二・梅田 修 (編)『いま人権教育を問う』大槻書店 1999 年 72-97 頁。
- ¹⁰ 中村 豊『子どもの基礎的人間力養成のための積極的生徒指導』学事出版 2013 年 245 頁。
- ¹¹ 仲間玲子『自尊感情の心理学』金子書房 2016 年 iii 頁。
- ¹² 平木典子『アサーション・トレーニング』金子書房 1993 年 24-25 頁。
平木典子『アサーション・トレーニング改訂版』金子書房 2009 年 25-27 頁。
- ¹³ 堀田美保「アサーティブネス・トレーニング効果研究における問題点」『教育心理学研究』61 (4) 2013 年 412-424 頁。
- ¹⁴ 大前泰彦「教師によるアサーション評定と中学生の学校適応感との関連」『心理臨床学研究』16 (1) 1998 年 88-92 頁。
- ¹⁵ 伊藤弥生「日本におけるアサーション像の探索的研究―アサーション・トレーニング参加者の個別面接を土台に―」『心理臨床学研究』19 (4) 2001 年 410-420 頁。
- ¹⁶ 柴橋祐子「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 (1) 1998 年 19-26 頁。
柴橋祐子「青年期の友人関係における自己表明と他者の表明を望む気持ち」『発達心理学研究』12 (2) 2001 年 123-134 頁。
- ¹⁷ 玉瀬耕治・馬場弘美「アサーションに及ぼす場の認知の影響に関する研究」『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』12 2003 年 43-50 頁。
- ¹⁸ 渡辺弥生・山本弘一「中学生における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャル・スキル・トレーニングの効果 ―中学校および適応指導教室での実践―」『カウンセリング研究』36 2003 年 192-205 頁。
- ¹⁹ 廣岡雅子・廣岡秀一「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—」『三重大学教育学部研究紀要』**55** 2004 年 75-90 頁。

²⁰ 渡部麻美「主張性尺度研究における測定概念の問題 — 4 要件の視点から—」『教育心理学研究』**54** (3) 2006 年 420-432 頁。

²¹ 原田克己・青山智恵「アサーションと対人感情・対人欲求との関連」『金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要』**3** 2011 年 15-30 頁。

²² 菅沼憲治『アサーション・トレーニングの効果に関する実証的研究』風間書房 2011 年。

²³ 山崎和恵「中学生への心理教育的グループワークが自尊感情に及ぼす影響について」『創価大学大学院紀要』**34** 2012 年 347-370 頁。

²⁴ 植原美智子「児童養護施設児童に対するアサーション・トレーニングの適用の試み 入所児の対人関係に影響を及ぼすプロセス」『心理臨床学研究』**30** (6) 2013 年 922-933 頁。

²⁵ 堀田美保「アサーティブネス・トレーニング効果研究における問題点」『教育心理学研究』**61** (4) 2013 年 412-424 頁。

²⁶ Janis, I.L. & Field, P. B. 1959 Sex differences and personality factors related to persuasibility. In Hovland, C. I. & Janis, I. L. (Eds.), *Personality and persuasibility*, New Haven: Yale University Press. Ph.55-68.

²⁷ 遠藤辰雄・安藤延男・冷川昭子・井上祥治「Self-Esteem の研究」『九州大学教育学部門紀要』**18** 1974 年 53-65 頁。

遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽「セルフ・エスティームの尺度」『セルフ・エスティームの心理学』ナカニシヤ出版 1992 年 265-266 頁。

²⁸ 文部科学省 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター『「自尊感情」？それとも、「自己有用感」？』 2015 年 3 月