

# アサーティブな態度に着目したアサーション・トレーニングの実践

— 適応指導教室に通う中学生を対象として —

佐藤 舞子\*・高田 知恵子\*\*

## Practice of assertion training focusing on an assertive attitude

—Targeted for junior high school students who commute to adaptation classes

Maiko SATO\*, Chieko TAKATA\*\*

In this study, the influence of assertive attitude and assertive behavior upon adaptive aspects of junior high school students (friendship satisfaction, self-esteem, and stress reaction) was discussed. The questionnaire investigation and the assertion training sessions, focused on an assertive attitude and those focused on assertive behavior were separately conducted with two groups of students who commuted to the adaptation classes. From the questionnaire investigation, it was clarified that only an assertive attitude had an influence on the decrease of stress reaction. On the other hand, both the tendency to take an assertive attitude and the tendency to take assertive behavior had a positive effect on the degree of friendship satisfaction and self-esteem. In addition, from the qualitative data of the interview investigation, "discovery of the rights and means of self-expression" and "awareness and affirmative to difference among individuals" were found as factors which affected the decrease of stress reaction.

**Key Words :** assertive attitude, assertive behavior, stress reaction, adaptation class

### I 問題と目的

中学生は、学校や日常活動上のストレスの中でも、友人関係に関するストレスの影響が大きい時期である(野島ら, 2004; 岡安ら, 1992)。特に、適応指導教室に通う不登校中学生は、自分から友人に働きかけて自己表現をしたり、協力的で対等な関係を維持することを苦手としており、そのことが強い自己否定感や劣等感に影響している(朝重ら, 2001)。

このように、中学生の友人関係における自己表現は、種々の適応的側面に影響を及ぼしており、特に適応指導教室に通う中学生には、円滑な友人関係を築くための適切な自己表現を身につけるために支援していく必要があると考えられる。そのための一方法として、アサーション・トレーニング(assertion training 以下、ATと略記)が挙げられる。平木(1993)は、アサーションを、“自分の気持ち、考え、信念などを、率直に正直に、その場にふさわしい方法で表現し、相手が同じように発言することを推奨しようとする”、“自尊尊重の自己表現”であると述べている。また、ATはアサーションをある一定の順序と方法で学ぶ訓練プログラムであり、理論的な内

容による自己理解の促進と認知の変容(以下、アサーティブな態度とする)及び、実践的な内容による行動の変容(以下、アサーティブな行動とする)を目標としている(夏野ら, 2000)。

ATの効果としてこれまで、いろいろな人の立場で考えられるようになり、納得できることが増え、ストレスが減少する(谷口ら, 2005)、認知の枠組みを変えることで、悩みやストレスに対処できるようになる(佐藤, 2005)、自己表現を理解してもらえる達成感により、自尊心や自己信頼感が向上する(鈴木, 2005)などが報告されている。しかし、これらの効果は面接調査などの定性的調査により明らかにされたものであり、ATの効果を実証的に検討した研究は少ない。この理由として、谷口ら(2005)は、自己表現方法(アサーティブな行動の側面)を測定する従来のアサーション尺度では、自己肯定感や自己意識の変化など、行動以外の変化を捉えきれないためではないかと考察している。実際に、ATが社会的スキルなどの行動的側面に与える効果について定量的に検討した先行研究からは、効果が認められにくいことがうかがえる(廣岡ら, 2004; 谷口ら, 2005; 新里ら,

\* 児童家庭支援センター大洋

\*\* 秋田大学教育文化学部

2007)。しかし、AT実施後の面接調査からは、トレーニング参加者の多様でポジティブな変化が報告されている(伊藤, 2001; 谷口ら, 2005; 寺田ら, 2007)。柴橋(2004)は、中学生の同調性の高さや自己表明する際に友だちからの評価を気にするという特徴から、自己表明するかどうかは自らの意志で選ぶことができるような配慮が必要であると述べており、このような特徴をもつ中学生にとって、アサーティブな行動よりもアサーティブな態度に焦点を当てたATがより効果を発揮することが期待される。

このため、佐藤・高田(2010, 2011)は、渡部ら(2006)と平木(1993)の定義を参考にして、アサーティブな態度の側面を「自己表現を肯定的・合理的にとらえ、自らの主体的な判断によって、考えや感情を落ち着いて表現しようとする態度。また、他者の状況や気持ちにも配慮して、他者が同じように自己表現することを尊重する態度」、アサーティブな行動の側面を「率直で正直な自己表現」と定義し、中学生の友人関係におけるアサーティブな態度を測定するための尺度を作成した。そして、アサーティブな態度および行動と、中学生の適応的側面(友人関係満足感、自尊感情、ストレス反応)との関連について質問紙調査を行い、アサーティブな態度または行動をとる傾向が友人関係満足感および自尊感情の高さに影響するという結果を得ている。また、ストレス反応の低減に影響するのはアサーティブな態度のみであり、アサーティブな行動をとる傾向が高く態度をとる傾向が低いものは、アサーティブな態度をとる傾向が高く行動をとる傾向が低いものよりも、ストレス反応を呈しやすいということを明らかにしている。

本研究では、臨床場面でATを実施し、アサーティブな態度と行動が中学生の適応的側面に与える影響について検討する。具体的には、適応指導教室に通う中学生を対象として、アサーティブな態度の側面に焦点をあてたATと、アサーティブな行動の側面に焦点を当てたATを行い、中学生の適応的側面に対するATの効果を、定量的・定性的に検討する。すなわち、各々のプログラム

が中学生の友人関係満足感、自尊感情、ストレス反応に与える影響について統計的に明らかにし、ATによって生じた対象者の変化について、個別のデータ(観察記録、インタビューなど)から質的に検討する。

## II 方法

**調査協力者：**F適応指導教室の中学2～3年生11名(男子8名、女子3名)をアサーティブ態度群、G適応指導教室の中学1～3年生7名(男子2名、女子5名)をアサーティブ行動群とした。また、調査協力者のうち、ATの全セッションに参加し、質問紙調査への回答が得られたF適応指導教室の7名(男子6名、女子1名)と、G適応指導教室の7名を、質問紙調査の有効回答数とした。

**調査時期：**2009年11月中旬から12月上旬

**手続き：**週1回、40～50分、アサーティブ態度群にはアサーティブな態度に焦点を当てたATを、アサーティブ行動群にはアサーティブな行動に焦点を当てたATを各々3セッションずつ行い、その前後に質問紙調査を実施した。主に平木(1993)と園田・中釜(2000)を参考に、アサーティブ態度群には「セッション1；アサーションとそれ以外の表現方法の違いに気付く」→「セッション2；アサーションとそれ以外の表現をした時の、相手の気持ちを考える」→「セッション3；アサーションを通して、認知とアサーションの関連やアサーション権、自己選択とアサーションについて考える」という流れで実施した(表1)。アサーティブ行動群には、「セッション1；アサーティブな行動をとるためのスキルを知る」→「セッション2；友だち同士でほめ言葉を伝え合う」→「セッション3；自分自身の日常の友人関係場面を用いて、アサーション表現の練習をする」という流れで実施した(表2)。セッション終了後には、「そのほか、今日のワークについて、感想や意見があれば、どんなことでも書いてください。」と記載した自由記述欄に感想を記述してもらった。また、すべての手続きを終了した後、各適応指導教室でそれぞれ実施していない

表1 アサーティブな態度に焦点を当てたATプログラム(全3セッション)

### セッション1『3つの話し方の違いを知ろう!』

○非主張的・攻撃的・アサーションの3つの自己表現の違いを感じる

(非主張的・攻撃的・アサーションのロールプレイ、話し方の違いについて感想発表、まとめ)

### セッション2『3つの話し方と相手の気持ち』

○3つの自己表現に対応する登場人物の気持ちの違いをとらえる

(非主張的・攻撃的・アサーションのロールプレイ、登場人物(話し手、聞き手)の気持ちについて感想発表、まとめ)

### セッション3『自己表現と考え方』

○日頃の自分の考え方について振り返り、人それぞれ考え方が異なること、考え方が自己表現の仕方に影響していることを知る

○アサーション権を知る

(非合理的な考え方と合理的な考え方、アサーション権の確認、まとめ)

表2 アサーティブな行動に焦点を当てたATプログラム(全3セッション)

|  |
|--|
| <p>セッション1『さわやかな自己表現とは』</p> <p>○設定された友人関係場面について、自分なりの自己表現方法を考える</p> <p>○アサーティブな自己表現方法について知る</p> <p>(セリフ作りと作ったセリフの発表, アサーティブな自己表現方法の紹介, まとめ)</p>         |
| <p>セッション2『ほめ言葉のプレゼントをしよう!』</p> <p>○自分の良いところを紹介し合い, 互いの良さをほめ言葉として表現する</p> <p>(自分の良いところを紹介する, 友だちの良いところをほめ言葉として伝える, 感想発表, まとめ)</p>                       |
| <p>セッション3『自分なりのさわやか表現』</p> <p>○友人関係における自分の普段の自己表現の傾向をとらえる</p> <p>○自分をもっとアサーティブな自己表現をしたいと思う場面を選択し, セリフを作る</p> <p>(場面の選択, アサーティブなセリフ作り, セリフの発表, まとめ)</p> |

方のATプログラムを実施し、F適応指導教室ではその後、全セッションを終えての感想をインタビュー調査により個別に尋ねた。

**質問紙の構成:**各質問紙には、『項目の中の「友だち」は、すべて、あなたにとって「もっとも仲の良い同性(男子は男子, 女子は女子)の友だち」だと考えて答えてください。』という注意書きを記載した。

中学生のアサーションの側面を測定するために、以下の2尺度を用いた。

- (1) アサーション態度尺度(佐藤ら, 2010):中学生の友人関係におけるアサーティブな態度の側面を測定する尺度。「自他の尊重」(「私は、友だちの話したい気持ちを促すためにも、積極的に耳を傾けることを大切にしている」, 「私は、友だちに対して、自分の気持ちを正直に表現するのは大切なことだと思っている」など)、「主体性」(私は、友だちと違う考えを持っていても、言わずに友だちに合わせる(反転項目)、私は、反論は相手に対する攻撃なので、友だちを傷つけることになると思う(反転項目)など)、「感情のコントロール」(私は、友だちから冷たい言い方をされたように感じると、すぐに落ち込んでしまう(反転項目)、私は、友だちと話し合っているとき、自分があまりにも興奮しすぎて怒りだしてしまうのではないかと思うことがある(反転項目)など)の3因子構造、全21項目からなる。「まったくあてはまらない」(1点)から「とてもあてはまる」(4点)の4件法で回答を求めた。
- (2) 友人関係における自己表明尺度(柴橋, 2004):本研究では、中学生の友人関係におけるアサーティブな行動の側面について測定する目的で使用した。「限界・喜びの表明」, 「意見の表明」, 「不満・要求の表明」, 「断りの表明」の4因子構造、全26項目からなる。「まったくあてはまらない」(1点)から「とてもあてはまる」(4点)の4件法で回答を求めた。

中学生の適応的側面を測定するために、以下の3尺度を用いた。

- (3) 友人関係満足感尺度(塚本ら, 2003):友人関係の満足感を測定する尺度。全5項目からなる。項目ごとに回答形式の異なる5件法(1点~5点)で回答を求めた。
- (4) 自尊感情尺度(山本ら, 1982):Rosenberg, M. (1965)により作成された自尊感情尺度を山本ら(1982)が邦訳した尺度。全10項目からなる。「あてはまらない」(1点)~「あてはまる」(5点)の5件法で回答を求めた。
- (5) 中学生用ストレス反応尺度(三浦, 2002):中学生のストレス反応を測定する尺度。「抑うつ・不安」, 「不機嫌・怒り」, 「無気力」, 「身体的反応」の4因子構造、全20項目からなる。「ぜんぜんちがう」(1点)~「その通りだ」(4点)の4件法で回答を求めた。

**分析方法:**各尺度得点を従属変数とし、群(アサーティブ態度群とアサーティブ行動群)と時期(AT実施前と実施後)を独立変数とした2要因混合計画の分散分析を行った。

### III 結果

**質問紙調査の分析結果:**①アサーション態度:交互作用が有意であり、単純主効果検定を行った。その結果、AT実施後の群間の得点差が有意で( $F(1, 24) = 5.17, p < .05$ )、アサーティブ態度群が行動群よりも得点が高かった。また、アサーティブ態度群における実施前後の得点の差が有意で( $F(1, 12) = 9.15, p < .05$ )、実施後が実施前よりも得点が高かった(表3)。②友人関係における自己表明:時期の主効果が有意で、実施後は実施前よりも得点が高かった(表3)。③友人関係満足感:時期の主効果が有意で、実施後は実施前よりも得点が高かった(表3)。④自尊感情:時期の主効果が有意で、実施後は実施前よりも得点が高かった(表3)。⑤ストレス反応:交互作用が有意であり、単純主効果検定を行った。その結果、アサーティブ態度群におけるAT実施前後の得点の差が有意で( $F(1, 12) = 13.65, p < .01$ )、実施後は実施前よりも得点が低かった(表3)。

表3 AT実施前後における各尺度得点の推移

|              |     |    | 実施前            | 実施後            | 主効果<br>(群)     | 主効果<br>(時期)           | 交互作用                 |
|--------------|-----|----|----------------|----------------|----------------|-----------------------|----------------------|
|              | 群   | 度数 | 平均値<br>(SD)    | 平均値<br>(SD)    | F値             | F値                    |                      |
| アサーション態度     | 態度群 | 7  | 2.82<br>(0.24) | 3.06<br>(0.21) | 2.15<br>(n.s.) | 4.06<br>( $p<.10$ )   | 態度群：前<後<br>実施後：行動<態度 |
|              | 行動群 | 7  | 2.76<br>(0.25) | 2.75<br>(0.27) |                | 5.12<br>( $p<.05$ )   |                      |
| 友人関係における自己表明 | 態度群 | 7  | 2.66<br>(0.41) | 2.76<br>(0.41) | 0.34<br>(n.s.) | 21.06<br>( $p<.001$ ) | 態度群：前<後<br>実施後：行動<態度 |
|              | 行動群 | 7  | 2.71<br>(0.30) | 2.94<br>(0.34) |                | 3.24<br>( $p<.10$ )   |                      |
| 友人関係満足感      | 態度群 | 7  | 3.49<br>(0.76) | 4.00<br>(0.54) | 0.00<br>(n.s.) | 5.30<br>( $p<.05$ )   | 態度群：前<後<br>実施後：行動<態度 |
|              | 行動群 | 7  | 3.54<br>(0.38) | 3.94<br>(0.60) |                | 0.08<br>(n.s.)        |                      |
| 自尊感情         | 態度群 | 7  | 2.81<br>(0.82) | 3.14<br>(0.72) | 1.03<br>(n.s.) | 8.40<br>( $p<.05$ )   | 態度群：前<後<br>実施後：行動<態度 |
|              | 行動群 | 7  | 2.43<br>(0.60) | 2.79<br>(0.48) |                | 0.02<br>(n.s.)        |                      |
| ストレス反応       | 態度群 | 7  | 2.24<br>(0.74) | 1.65<br>(0.65) | 0.75<br>(n.s.) | 9.16<br>( $p<.05$ )   | 態度群：後<前              |
|              | 行動群 | 7  | 2.36<br>(0.77) | 2.27<br>(0.92) |                | 4.83<br>( $p<.05$ )   |                      |

表4 個別データ結果から得られたATの効果の要因

|           | ①積極性・動機づけ | ②現実場面との結びつけと応用 | ③自己表現する方法や権利の発見 | ④個別性への気づきと肯定 | ⑤他者の発言の受け入れと活用 | ⑥表現する楽しさ | ⑦自己への気づき |
|-----------|-----------|----------------|-----------------|--------------|----------------|----------|----------|
| アサーティブ態度群 | ○         | ○              | ○               | ○            | ○              | ○        | ○        |
| アサーティブ行動群 | ○         | ○              |                 |              | ○              | ○        | ○        |

表5 アサーティブ態度群の質的データの例

| カテゴリー           | ワーク中の発言・行動, ワークシートの記入内容, インタビュー  |
|-----------------|--|
| ①積極性・動機付け       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ロールプレイには自主的に取り組み、アドリブを入れるなど積極的であった。また、セリフを紹介するよう頼むと快く引き受けてくれた。(3年/男子)</li> <li>・1回目のAT実施後、保護者から、「次回もぜひATに参加したいと言っている」との連絡があり、ATを楽しみにしていることがうかがえた。(2年/男子)</li> </ul>  |
| ②現実場面との結びつけと応用  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「○○さんはアサーティブだ」など、3つの表現方法に実際の人物を当てはめていた。(3年/男子)</li> <li>・発表しようかどうか迷っていた参加者に対し、「いいんだぜ、やらなくても。アサーション権(断る権利)は誰にでもあるんだから！」と声をかけていた。(3年/男子)</li> <li>・「アサーションを使うかどうかは時と場合による。自分が納得する方法で使いたい。」(3年/男子)</li> <li>・「修学旅行の時、友だちに話しかけることができたし、断ることもできた。」(2年/男子)</li> <li>・「友だちや先輩など、相手が違うと自己主張の仕方も変わると感じるようになった。」(3年/男子)</li> </ul> |
| ③自己表現する方法や権利の発見 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「話し方で伝わり方が変わること驚いた。学校や友だち関係の中で役に立ちそう。」(3年/男子)</li> <li>・「みんな考え方は違っているけど、それぞれ自分の意見を大事にしてもいいんだということがわかって嬉しかった。」(3年/男子)</li> <li>・「具体的な自己表現のしかたが分かって良かった。」(2年/男子)</li> <li>・「アサーション権について今まで意識していなかったことが分かって役に立った。」(3年/男子)</li> </ul>  |
| ④個別性への気づきと肯定    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「人それぞれしゃべり方が違っていたので面白かった。」(3年/男子)</li> <li>・「みんな考え方は違うけど、自分の意見を大事にしてもいいと分かって嬉しかった。」(3年/男子)</li> <li>・「自分が思っていることと人が思っていることが違ったところが面白かった。」(3年/男子)</li> </ul>  |
| ⑤他者の発言の受け入れと活用  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「他の人がどんなふう自己表現するのも聞いたから役に立った。」(3年/男子)</li> <li>・「ワークは全体的に楽しく、友だちの発言が参考になった。」(2年/女子)</li> </ul>   |
| ⑥表現する楽しさ        | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「セリフ作りが楽しかったし、ためになった。自分が思ったことを素直に書けたし、みんなで発表し合うのも、劇風で楽しかった。」(2年/男子)</li> </ul>   |

|          |  |
|----------|--|
| ⑦自己への気づき | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「セッション3『自己表現と考え方』の回では、自分のことが分かったから役に立つと思った。」(中3/男子)</li> <li>・「自分としては相手に気を使って話すより、本心と言うことが大切だと思っている。でも、今までストレートに言うのが一番良いと思っていたけど、それで相手を傷つけることもあるのかな、と考えるようになった。少し自分の言い方について考えたいと思った。」(3年/男子)</li> <li>・「自分は普段正直な気持ちを言えずに、友だちに冷たい態度をとってしまうことがあるけれど、本心では感謝の気持ちも持っている。」(2年/女子)</li> </ul> |
|----------|--|

表6 アサーティブ行動群の質的データの例

| カテゴリー          | ワーク中の発言・行動、ワークシートの記入内容  |
|----------------|---|
| ①積極性・動機付け      | ・発言を求めると、恥ずかしそうにしながらもはきはきと話してくれた。(2年/女子)  |
| ②現実場面との結びつけと応用 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「実際の場面で言える気がするから役に立った。」(3年/女子)</li> <li>・「自分だったらどうやって言うか考えて書いた。」(2年/女子)</li> </ul>  |
| ⑤他者の発言の受け入れと活用 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「友だちの場面が独特で面白かった。」(3年/女子)</li> <li>・「友だちの話聞きながら、自分がその相手になっているところを考えてみたけれど、嫌な気持ちにならなかった。」(2年/女子)</li> <li>・「人によっていろんな場面を考えていたところが楽しかった。自分もみんなの提案の仕方や断り方を真似して「さわやかな表現」ができそうだから役に立った。」(3年/女子)</li> </ul> |
| ⑥表現する楽しさ       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「友だち同士での発表が楽しかった、恥ずかしかったけどすごく楽しかった。」(2年/男子)</li> <li>・「素直な気持ちを言えたから楽しかった。」(3年/女子)</li> <li>・「人にほめてもらうと気分が良くなった。」(2年/女子)</li> </ul>  |
| ⑦自己への気づき       | ・「自分のほめてもらったところを、もっと広げることができると思った。」(3年/女子)  |

個別データの結果：個別データの結果から、ATの効果に影響した要因として考えられる内容についてKJ法を用いて群別にカテゴリー分けした。その結果、①積極性・動機づけ（ワークへの積極性や動機づけを持っている）、②現実場面との結びつけと応用（ワークの内容を自分の日常生活に当てはめたり、アサーションを自分なりの方法で実生活に役立て応用している）、③自己表現する方法や権利の発見（アサーション権やアサーティブな表現方法を知ることを通して、自己表現に対する新しい考え方や見方を発見する）、④個性への気づきと肯定（自分と友だちの表現の仕方や考え方の違いを知り、肯定的に受けとめる）、⑤他者の発言の受け入れと活用（他者の発言を参考になるものとして自分の中に取り込む）、⑥表現する楽しさ（意見や考えを伝え、受けとめ合う楽しさを感じる）、⑦自己への気づき（自己の側面に対する気づきがある）が抽出された。表4に、各群に認められた要因を群別に示す。また、①～⑦の要因を抽出した質的データの具体例を表5、6に群別に示す。

#### IV 考察

AT実施後、アサーティブ態度群はアサーション態度尺度の得点が増加し、アサーティブ行動群は友人関係における自己表明尺度の得点が増加したことから、本プログラムが狙い通りの効果を持つことが示された。

また、両群で友人関係満足感と自尊感情の尺度得点が増加していたが、ストレス反応の尺度得点が減少したの

はアサーティブ態度群のみであった。これらの結果は、佐藤ら（2010）の結果を支持するものであった。

ATの友人関係満足感および自尊感情への影響について、大前（1998）は、担任教師が日常生活でアサーション（アサーティブな行動の側面）ができていると評定した生徒ほど、適応的な友人関係を築いていることを示している。沢崎（2006）は、アサーション行動と自己受容がやや強い相関関係にあることを示している。また、鈴木（2005）は、小学校教育におけるアサーション・トレーニングの実践（アサーティブな態度と行動の両方を取り入れている）によって、その効果として自尊心や自己信頼感が向上したことを報告している。本研究の結果は、これらの先行研究と合致するものであり、アサーティブな態度および行動をとるほど、友人関係に満足し、自尊感情が向上することが示された。

アサーティブな態度に焦点を当てたATは、セッション1、2で非主張的、攻撃的、アサーティブの3つの自己表現の違いと、それに伴って生じる自他の感情的側面について考え、セッション3で自己表現に影響する認知や権利について知るというものである。谷口ら（2005）は、AT参加者が、人それぞれが異なった存在であることへの認識や受容によって日常の対人関係において納得できることが増え、そのためにストレスが減ることや、アサーション権を通して自分らしく生きていくことに“OK”と言われることで、自己肯定的な気持ちが生じると考察している。本研究の個別データからも、アサーティブ態

度群は自他の違いを肯定的に受け止めたり、自己表現する方法や権利を発見していたことが示され、このことがストレス反応を低減させる要因になったと考えられる。一方、アサーティブ行動群では、これらの要因は抽出されなかった。

柴橋 (2004) は、中学生に対して葛藤や対立の可能性がある自己表明を早急に求めることは難しく、発達段階を考慮したアサーション援助の必要性を指摘している。本研究では、適応指導教室に通級する中学生を対象とした AT の実施により、中学生が友人に対してアサーティブな行動をとることを促す前に、AT を通して自己表現する権利など、これまで知らなかった自己表現に対する考え方にふれ、自分と友だちの違いに気づき、自分の実生活を見直すなど、アサーティブな態度をとることができるよう支援することが有効であると示唆された。よって、アサーティブな行動はそれだけが向上すればよいのではなく、アサーティブな態度の獲得に伴って変化していくことが望ましいと考えられる。

## V 今後の課題

本研究では、AT 実施時間等の都合により、アサーティブ行動群に対するインタビュー調査を行うことができなかった。また、AT プログラムの実施回数や対象者の人数が十分とは言えない。さらに、フォローアップ期間やホームワークを設けておらず、効果の持続性や実生活への汎用可能性について検討することができなかった。これらの点を改善することで、アサーティブな態度と行動の関係性がより詳細となり、中学生という発達段階に即したアサーションの位置づけが明確化されることが考えられる。

## VI 要約

本研究では、中学生の友人関係におけるアサーティブな態度および行動が、中学生の適応的側面（友人関係満足感、自尊感情、ストレス反応）に与える影響について検討した。

適応指導教室に通う中学生を対象として、アサーティブな態度または行動に焦点を当てたアサーション・トレーニングを実施した。質問紙調査の結果から、友人関係満足感および自尊感情の高さにはアサーティブな態度をとる傾向とアサーティブな行動をとる傾向の両方が影響しているが、ストレス反応の低減に影響するのはアサーティブな態度のみであることが明らかとなった。さらに、インタビュー調査などの質的データから、ストレス反応の低減に影響する要因として、“自己表現する方法や権利の発見”、“自他の違いへの気付き肯定”が見出された。

## 付記

本論文の一部は日本心理臨床学会第 29 会大会で発表した。本論文の作成にあたり、ご協力いただきました各適応指導教室の中学生および指導員のみなさま、ご指導いただきました諸先生方には、心より感謝申し上げます。

## 文献

- 新里健・嘉数朝子・上原進・鳥袋有子 (2007)：学級経営に生かす社会的スキルの研究Ⅴ—アサーション・トレーニング教育の TT 授業を通して— 沖縄県立芸術大学紀要, 15, 175-191
- 朝重香織・小椋たみ子 (2001)：不登校生の心理について—普通学校中学生との比較から— 神戸大学発達科学部研究紀要, 8 (2), 293-304
- 平木典子 (1993)：AT さわやかに自己表現のために—日本精神技術研究所
- 廣岡雅子・廣岡秀一 (2004)：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 教育科学, 55, 75-90
- 伊藤弥生 (2001)：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), 410-420
- 三浦正江 (2002)：中学生の学校生活における心理的ストレスに関する研究 風間書房
- 夏野良司・幸美砂子 (2000)：適応指導教室におけるアサーション・トレーニングの実践とその検討 兵庫教育大学研究紀要, 20, 63-73
- 野島正剛・三好和子 (2004)：特性不安および生活上のストレスと中学生時の不登校傾向との関連 児童文化研究所所報, 26, 29-41
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・板野雄二 (1992)：中学生用ストレス反応尺度作成の試み 早稲田大学人間科学研究, 5 (1), 23-29
- 大前泰彦 (1998) 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), 88-92
- Rosenberg, M. (1965)：Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- 佐藤舞子・高田知恵子 (2010)：アサーティブな態度および行動と適応との関連—中学生の友人関係を対象として— 東北心理学会研究, 60, 12
- 佐藤舞子・高田知恵子 (2011)：アサーティブな態度が適応的側面に与える影響 秋田大学臨床心理相談研究, 10, 19-26
- 佐藤雅宣 (2005)：高校生を対象にしたアサーション・トレーニング 平木典子(編著)現代のエスプリ アサーション・トレーニング 至文堂 pp60-69
- 沢崎達夫 (2006)：青年期女子におけるアサーションと攻撃性および自己受容との関係 目白大学心理学研究, 2, 1-12
- 柴橋祐子 (2004)：青年期の自己表明に関する研究—中学・高校生の友人関係を対象として 風間書房
- 園田雅代・中釜洋子 (2000)：子どものためのアサーション・グループワーク—自分も相手も大切に学ぶ学級づくり 金子書房
- 鈴木教夫 (2005)：小学校教育とアサーション・トレーニング 平木典子(編著)現代のエスプリ アサーション・トレーニング 至文堂 pp37-47

アサーティブな態度に着目したアサーション・トレーニングの実践

谷口敏淳・永野浩二・佐々木和義 (2005) : AT と他者理解との関連から考える相互尊重への試み -- 高校生を対象とした探索的研究 発達心理臨床研究, 11, 73-83

寺田忠司・新井肇 (2007) : 学級集団に対するアサーション・トレーニングのストレス軽減効果に関する研究 生徒指導研究, 19, 14-24

塚本貴文・濱口佳和 (2003) : 親和動機と攻撃性および社会的スキルが友人関係満足感に及ぼす影響—中学生の場合— 発達臨床心理学研究, 15, 45-55

渡部麻美・松井豊 (2006) : 主張性の4要件理論に基づく尺度の作成 筑波大学心理学研究, 32, 39-47

山本真理子・松井豊・山成由紀子 (1982) : 認知された自己の諸側面の構造 資料 教育心理学研究, 30, 64-68