

アサーショントレーニングによる 児童の自己主張行動の変化について

高橋 真理*・川崎 尚子**・斉藤 ふくみ***

(2013年9月17日受理)

Changes in assertive behavior of children by assertion training

Mari TAKAHASHI, Naoko KAWASAKI and Fukumi SAITO

キーワード:アサーショントレーニング, 自己主張行動, アサーション尺度

今日、子どもを取り巻く環境や社会状況の変化等から、望ましい人間関係を体験する場が減少しつつあり、子どもたちの自己表現するコミュニケーション能力が低下していると言われる。このような状況をふまえ、良好な人間関係を自ら築いていくことのできる力やコミュニケーション能力に関する指導・支援が学校教育において今後より一層求められるのではないかと考える。また、ただ自己表現をするだけではなく、自分も相手も大切にしたいコミュニケーション能力を身につけさせること、アサーティブな考えを身につけさせることが必要であると考え、コミュニケーション能力の指導の中でもアサーションに視点をしぼった。本研究は、児童のコミュニケーションの実態を明らかにするために、アサーション尺度を基にした質問紙をアサーショントレーニング授業実施前後に行い、アサーショントレーニング授業実施による児童の自己主張行動(安藤, 2009)の変化について調査し、アサーショントレーニング介入の効果及び今後の課題を明らかにすることを目的とする。その結果、アサーショントレーニング介入の効果が一部認められた。

I はじめに

近年、いじめや不登校、自殺など子どもを取り巻くメンタルヘルスに関する課題が複雑化している。これらの課題を有する児童は、何らかの心理的問題や葛藤を抱えており、こうした現象を引き起こす一つの要因は、児童が適切な自己表現の方法を獲得していないことにあると考えられている(松澤, 2009)。また不適切な自己表現は、相手をむやみに攻撃してしまったり、自分を押し殺して

*浜松市立江南中学校 **水戸市立国田小学校(前水戸市立常盤小学校)

***茨城大学教育学部教育保健教室

心理的に不健康になったりする結果を招くことになる(松澤, 2009)。このように、自己表現の方法であるコミュニケーションは、人間関係をより好ましいものにするにあたって非常に重要な役割を果たしている。同時に、コミュニケーションは私たちが生きていく上で欠かせないものであり、子どもたちにとっても一生向き合っていかなければならない課題であるといえよう。しかし、今日では社会状況の変化から、望ましい人間関係の体験の場が減少しつつあり、子どもたちの自己表現するコミュニケーション能力が低下しているという実態がある。筆者は、養護実習やボランティアを通して子どもたち同士の関わりを観察する中で、うまく表現できないがために相手に誤解されてしまい、トラブルにつながってしまうケースを何度か目にし、気になることがあった。また、不適切なコミュニケーションは子ども間の誤解を生じ、いじめなどのトラブルにもつながりかねないと考え。望ましい人間関係の体験の場が減少しているという実態をふまえ、良好な人間関係を自ら築いていくことのできる力やコミュニケーション能力に関する指導・支援が学校教育において今後より一層求められるのではと考える。また、ただ自己表現をするだけではなく、自分も相手も大切にしたいコミュニケーション能力を身につけさせること、アサーティブな考えを身につけさせることが必要であると考え、コミュニケーション能力の指導の中でもアサーションに視点をしぼった。アサーションは、協調的で発展的な「自己主張」の技術される(大串, 2005)。半田(2007)はアサーショントレーニングを実施する前のアセスメントが、アサーションの心理教育的価値を高めるためには重要となること、このアセスメントに寄与するのが、アサーティサーション尺度であるとし、尺度としての信頼性が確認できる児童用アサーション尺度を作成している。

本研究は、児童のコミュニケーションの実態を明らかにするために、アサーション尺度を基にした質問紙をアサーショントレーニング授業実施前後に行い、アサーショントレーニング授業実施による児童の自己主張行動(安藤, 2009)の変化について調査し、アサーショントレーニング介入の効果及び今後の課題を明らかにすることを目的とする。アサーショントレーニング介入の効果について研究することで、今後養護教諭として児童に対するコミュニケーションに関する指導支援をしていくにあたっての参考にしたいと考える。

II 研究の概要

1. 調査対象

I 県内の公立 T 小学校 6 年生 82 名を対象とした。そのうち有効回答を得られたのは 74 名である(有効回答率は 90.2%)。

2. 方法

本研究は質問紙調査を行った。質問紙の内容は半田(2007)によるアサーション尺度を参考とし、選択式、記名式で実施した。質問紙は対象校へ持参し、アサーショントレーニング授業実施前・実施後の計 2 回実施した。なお、倫理的配慮が守られるよう、調査実施前には回答者のプライバシーの保護が守られること、本研究が終了後、結果等を速やかに破棄すること等を事前訪問の際に申し出て了解を得た。質問紙及びアサーショントレーニング授業の指導案に関しては、対象校の養護教諭及び 6 年担当の先生方に確認をしていただき作成した。指導案は資料 1 として文末に示した。集

計・分析はSPSS (21.0) を用いて統計的処理を行った。

3. 日程

アサーショントレーニング授業実施前の質問紙を2012年11月上旬、授業を11月中旬、授業実施後の質問紙を11月下旬に実施した。

4. 調査内容

1) 回答者の特性 (組、番号、性別、名前)

2) アサーティブな質問

具体的な場面 (例; あなたは、友だちとけんかしたとき、自分がわるいと気づいたら、自分からあやまる) 8例を示し、そのような場面に出会ったとき、どのように行動するかを、しそうな行動であれば「はい」を、しない行動であれば「いいえ」を、わからないと思った場合は「わからない」を選択してもらい、3件法 (3 ; はい、2 ; わからない、1 ; いいえ) で評価した。

3) アグレッシブな質問

具体的な場面 (例; あなたは、おもちゃを友だちにこわされたとき、いつもより大きな声で友だちを怒る) 8例を示し、そのような場面に出会ったとき、どのように行動するかを、しそうな行動であれば「はい」を、しない行動であれば「いいえ」を、わからないと思った場合は「わからない」を選択してもらい、3件法 (3 ; はい、2 ; わからない、1 ; いいえ) で評価した。

4) ノンアサーティブな質問

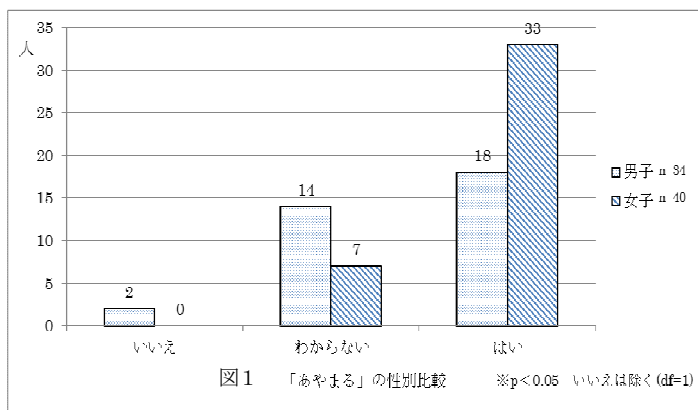
具体的な場面 (例; あなたは、自分が知らないことを聞かれても、「知らない」と言いにくい) 8例を示し、そのような場面に出会ったとき、どのように行動するかを、しそうな行動であれば「はい」を、しない行動であれば「いいえ」を、わからないと思った場合は「わからない」を選択してもらい、3件法 (3 ; いいえ、2 ; わからない、1 ; はい) で評価した。

III 結果

1. 男女の差

(1) 事前アンケート

事前アンケートにおいて全質問項目 (あやまる～にらみつける) と性別のクロス集計をしたと



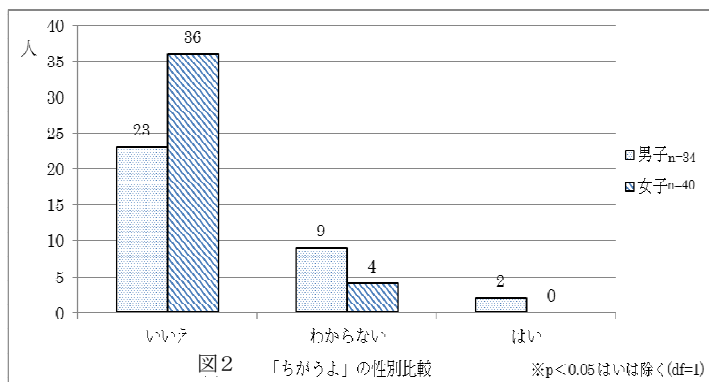
ころ、有意差が認められたのは以下の2項目である。

① あなたは、友だちとけんかしたとき、自分がわるいと気づいたら、自分からあやまる (図1)。

対象児童 (n=74) のうち【①あなたは、友だちとけんかしたとき、自分がわるいと気づいたら、自分からあやまる。】に関して、男子で「いいえ」は2名 (5.9%)、「わからない」

は14名 (41.2%)、「はい」は18名 (52.9%) であった。一方、女子で「いいえ」は0名 (0%)、「わからない」は7名 (17.5%)、「はい」は33名 (82.5%) であった。自分がわるいと気づいたら、自分からあやまることができるのは女子に多いことが分かり、5%水準で有意差が認められた。

② あなたは、友だちが自分とちがう意見を言ったとき、友だちに「ちがうよ！」と腹を立てて言う (図2)。



対象児童 (n=74) のうち【⑫ あなたは、友だちが自分とちがう意見を言ったとき、友だちに「ちがうよ！」と腹を立てて言う。】に関して、男子で「いいえ」は23名 (67.6%)、「わからない」は9名 (26.5%)、「はい」は2名 (5.9%) であった。一方、女子で「いいえ」

は36名 (90.0%)、「わからない」は4名 (10.0%)、「はい」は0名 (0%) であった。友だちが自分とちがう意見を言ったとき、友だちに「ちがうよ！」と腹を立てて言うのは、男子に多く、女子に少ないことが分かり、5%水準で有意差が認められた。

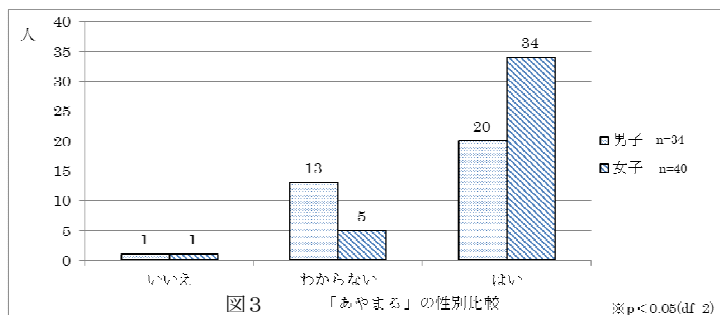
また事前アンケートにおいて全質問項目と性別の t 検定を実施したところ、1項目に有意差がみられた。【あなたは、買い物をして、おつりが少なくても、店の人に「おつりがたりません」となかなか言えない】の1項目においては、男子の平均値 2.5882 より女子の平均値 2.15の方が低くなっており、男女差がみられ、男女間で5%の有意差が認められた。

半田 (2007) の研究を参考にすると、これらの3項目は順に、「アサーティブの因子」「アグレッシブの因子」「ノンアサーティブの因子」に分けられ、アサーティブな考え及びノンアサーティブな考えを持つのは女子児童に多く、アグレッシブな考えを持つのは男子児童に多かった。

(2) 事後アンケート

事後アンケートにおいて全質問項目 (あやまる～にらみつける) と性別のクロス集計をしたところ有意差が認められたのは以下の3項目である。

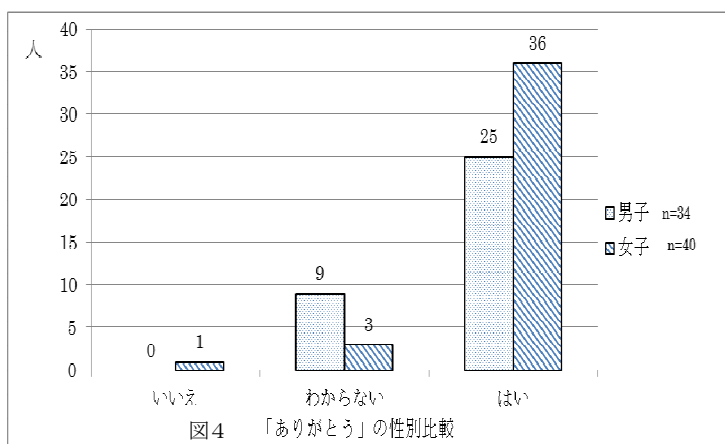
① あなたは、友だちとけんかしたとき、自分がわるいと気づいたら、自分からあやまる (図3)。



対象児童 (n=74) のうち【① あなたは、友だちとけんかしたとき、自分がわるいと気づいたら、自分からあやまる。】に関して、男子で「いいえ」は1名 (2.9%)、「わからない」は13名 (38.2%)、「はい」は20名 (58.8%) であった。一方、女子で「いいえ」は1名

(2.5%)、「わからない」は5名 (12.5%)、「はい」は34名 (85.0%) であった。自分がわるいと気づいたら、自分からあやまることができるのは女子に多いことが分かり、5%水準で有意差が認められた。

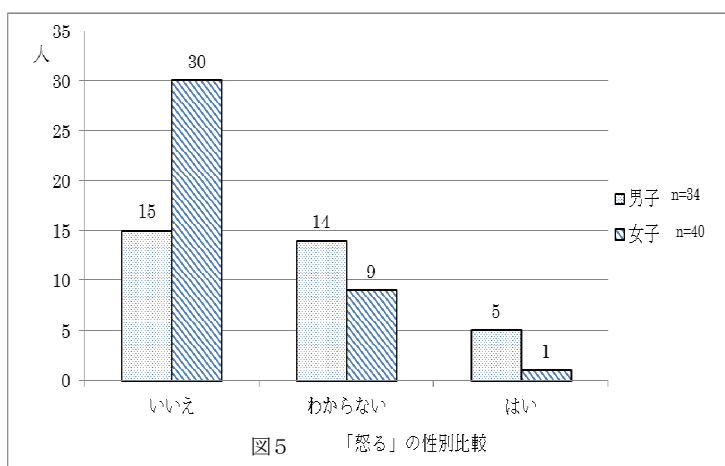
② あなたは、家族にありがとうと言おうと思うとき、「ありがとう」と言う (図4)。



対象児童 (n=74) のうち【⑩ あなたは、家族にありがとうと言おうと思うとき、「ありがとう」と言う。】に関して、男子で「いいえ」は0名 (0%)、「わからない」は9名 (26.5%)、「はい」は25名 (73.5%)であった。一方、女子で「いいえ」は1名 (2.5%)、「わからない」は3名 (7.5%)、「はい」は36名 (90.0%)であった。家族にありがとうと言おうと思うとき、

「ありがとう」と言うことができるのは、女子児童に多いことがわかり、5%水準で有意差が認められた。

③ あなたは、おもちゃを友だちにこわされたとき、いつもより大きな声で友だちを怒る (図5)。



対象児童 (n=74) のうち【③ あなたは、おもちゃを友だちにこわされたとき、いつもより大きな声で友だちを怒る。】に関して、男子で「いいえ」は15名 (44.1%)、「わからない」は14名 (41.2%)、「はい」は5名 (14.7%)であった。一方、女子で「いいえ」は30名 (75.0%)、「わからない」は9名 (22.5%)、「はい」は1名 (2.5%)であった。おもちゃを友だちにこ

わされたとき、いつもより大きな声で友だちを怒るのは、男子に多く、怒らないのは女子に多いことがわかり、5%水準で有意差が認められた。

また事後アンケートにおいて全質問項目と性別のt検定を実施したところ、2項目に有意差がみられた。【あなたは、友だちとけんかしたとき、自分がわるいと気づいたら、自分からあやまる】においては、男子の平均値2.5588より女子の平均値2.825の方が高くなっており、男女差がみられ、男女間で5%の有意差が認められた。また、【あなたは、おもちゃを友だちにこわされたとき、いつもより大きな声で友だちを怒る】においては、男子の平均値1.7059より女子の平均値1.275の方が低くなっており、男女差がみられ、男女間で5%の有意差が認められた。

これらの3項目を半田 (2007) の研究を参考にして分類していくと、「アサーティブの因子」「アグレッシブの因子」に分類され、アサーティブな考えを持つのは女子児童に多く、アグレッシブな考えを持つのは男子児童が多かった。

2. 授業実施前後の変化

全質問項目（あやまる～にらみつける）と授業実施前・後のクロス集計をしたところ、有意差が認められる項目はなかった。一方、全質問項目と授業実施前後の一元配置分散分析の結果、対象女子児童においては、【あなたは、家族に相談したいことがあるのにできないとき、「聞いてよ!」といらいらする】の一項目に有意差がみられた。この項目においては、授業後の平均値 1.45 の方が授業前の平均値 1.8 に比べて低くなっており、5%水準で有意差が認められ、いらいらしなくなったと考え方を変容させた女子児童が多いことがわかった（表 1）。

表 1 授業前後におけるアグレッシブな対応の変化

	性別	授業前		授業後		有意 確率	有意 差
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
怒る	男	1.7059	0.8359	1.7059	0.719	1	
	女	1.475	0.7506	1.275	0.5057	0.166	
いら いら	男	1.5758	0.8303	1.5	0.7882	0.703	
	女	1.8	0.8228	1.45	0.6775	0.041	*
不満 そう	男	1.4706	0.7065	1.3529	0.6458	0.476	
	女	1.65	0.8336	1.4	0.6718	0.144	
ちがう よ	男	1.3824	0.6038	1.3529	0.5971	0.841	
	女	1.1	0.3038	1.25	0.4385	0.079	
にら みつ ける	男	1.3824	0.6038	1.3824	0.652	1	
	女	1.325	0.5256	1.175	0.3848	0.149	

* ;p<0.05

IV 考察

1. コミュニケーションにおける男女の差

事前アンケートにおいて、全質問項目と性別のクロス集計を実施したところ、【あなたは、友だちとけんかしたとき、自分がわるいと気づいたら、自分からあやまる】【あなたは、友だちが自分とちがう意見を言ったとき、友だちに「ちがうよ!」と腹を立てて言う】の2項目において有意差がみられた。また、全質問項目と性別のt検定を実施したところ、上記の2項目に加え、【あなたは、買い物をして、おつりが少なくても、店の人に「おつりがたりません」となかなか言えない】の項目

においても有意差がみられた。半田（2007）の研究を参考にすると、これらの3項目は順に、「アサーティブの因子」「アグレッシブな因子」「ノンアサーティブの因子」に分けられ、すべての因子において男女差がみられた。

それぞれの因子の結果を有意差が認められた項目を中心にみていくと、「アサーティブの因子」である【あなたは、友だちとけんかしたとき、自分がわるいと気づいたら、自分からあやまる】においては、自分からあやまることができるのは女子に多かった。「アグレッシブの因子」である【あなたは、友だちが自分とちがう意見を言ったとき、友だちに「ちがうよ！」と腹を立てて言う】においては、「ちがうよ！」と腹を立てて言うのは、男子に多かった。「ノンアサーティブの因子」である【あなたは、買い物をして、おつりが少なくても、店の人に「おつりがたりません」となかなか言えない】においては、「おつりがたりません」と言うことのできないのは女子に多かった。これらの結果から、アサーティブな考え及びノンアサーティブな考えを持つのは女子児童に多く、アグレッシブな考えを持つのは男子児童に多かった。

事後アンケートにおける男女の差では、全質問項目と性別のクロス集計を実施したところ、【あなたは、友だちとけんかしたとき、自分がわるいと気づいたら、自分からあやまる】【あなたは、家族にありがとうと言おうと思うとき、「ありがとう」と言う】【あなたは、おもちゃを友だちにこわされたとき、いつもより大きな声で友だちを怒る】の3項目において有意差がみられた。また、全質問項目と性別のt検定を実施したところ、上記の3項目のうち、【あなたは、家族にありがとうと言おうと思うとき、「ありがとう」と言う】以外の2項目において有意差がみられる結果となった。これらの3項目も半田（2007）の研究を参考にして分類していくと、「アサーティブの因子」「アグレッシブの因子」となり、「アサーティブの因子」「アグレッシブの因子」のみが本研究の事後アンケートにおいては、男女差がみられた。

それぞれの因子の結果を有意差が認められた項目を中心に細かくみると「アサーティブの因子」である【あなたは、友だちとけんかしたとき、自分がわるいと気づいたら、自分からあやまる】においては、自分からあやまることができるのは女子に多いことが分かった。【あなたは、家族にありがとうと言おうと思うとき、「ありがとう」と言う】においては、「ありがとう」と言うことができるのは女子に多いことがわかった。「アグレッシブの因子」である【あなたは、友だちが自分とちがう意見を言ったとき、友だちに「ちがうよ！」と腹を立てて言う】においては、「ちがうよ！」と腹を立てて言うのは、男子に多いことがわかった。事後アンケートの結果から、事前アンケートと同様、アサーティブな考えを持つのは女子児童に多く、アグレッシブな考えを持つのは男子児童に多いことがわかった。

ここまで男女における差を見てきたが、これらの結果から男子女子それぞれによって、アサーションへの考え方が異なっていることがわかった。これらの結果の背景には人間関係の築き方が男女によって異なってくるものがあげられるのではないだろうか。つまり男子においては、友人や家族との対立を招くことになったとしても、自分の主張を通そうとする意思が強く、女子においては、友人や家族と対立を招きたくないという気持ちが強く、相手の主張を尊重するあまり、自分の言いたいことが言えないことになってしまっているのではないかと考えられる。このことは安藤（2009）の研究でも、男性女性が互いに慣れ親しんだコミュニケーションのあり方がそもそも異なっており、目指す方向性も同じではないことを、アサーションという概念が誕生した時代背景から考察してい

る。

そのことを踏まえると、今後アサーティブな考えをより一層児童に身につけさせるにあたっては、男女それぞれの特色に応じた指導をしていくことが求められるのではと考える。男子には、アグレッシブな行動よりもアサーティブな行動の提案を、女子にはノンアサーティブな行動よりもアサーティブな行動の提案をしていくような指導をしていくことを提案したい。しかし、学校においては、アサーショントレーニングの授業をしていくにあたって時間の確保も難しい問題の一つとしてあげられると考えられる。そのため、男女別々の集団を作って、それぞれへの指導をしていく時間は確保できないだろう。そのことをふまえると、男女それぞれにまずは自分の普段の話し方を認識させ、その話し方が普段の生活に及ぼす影響等を考えさせる時間をまずは確保した上で、アサーティブな考え方を身につけさせるような指導展開をしていくことが求められているのではと考える。また、指導の中で、普段の話し方がアグレッシブだと考えるグループ、ノンアサーティブだと考えるグループ等に分けてそのグループの中でどのようにしたらアサーティブな行動ができるかを考えさせるような時間を確保することも、男女の考え方の違いだけでなく、異なるアサーションへの考え方を持つ児童を対象にするにあたって、求められているのではないだろうか。

2. 授業実施前後の変化

今回指導した授業内容は、アサーショントレーニングの基本ともいえる3つの話し方（アサーティブな話し方・アグレッシブな話し方・ノンアサーティブな話し方）についてである。本時の目標としては、3つの話し方の特徴や違いを理解するということを掲げ指導した。また、3つの話し方については、児童自身の興味関心を引き出すような表現にしたいと考え、アサーティブな話し方を「いきいきさん」、アグレッシブな話し方を「いばりやさん」、ノンアサーティブな話し方を「おどおどさん」と表現して指導を進めていくことにした。授業内容を展開していくにあたっては、3つの話し方の特徴や違いを体験的に理解させたいと考え、児童が実際に遭遇する可能性の高いシナリオを用いたロールプレイを取り入れ、授業の核となる部分に位置づけることとした。また、授業の最後に自分の普段の話し方を振り返る時間を設けることで、「いきいきさん」の話し方をするにあたって、これから先自分の日常生活の中で、どのような場面で話し方を工夫したらよいか、どのような人を相手にした時に話し方を工夫したらよいか等を児童自身に考えさせる時間を設け、まとめへとつなげる展開とした。全体的に、ロールプレイの時間や児童自身に考えさせたり、ワークシートに書かせたりする時間を多く設けるなど児童中心の授業を展開することができたのではと感じている。また、授業者自身としても、児童が活発に反応しながら授業を受けてくれ、アサーショントレーニング授業の楽しさを感じながら授業を進めていくことができたと感じている。

授業実施前後の児童の考え方の変化については、全質問項目と授業実施前・後のクロス集計をした所、有意差がみられる項目はなかった。一方、全質問項目と授業実施前・後の一元配置分散分析をした所、【あなたは、家族に相談したいことがあるのにできないとき、「聞いてよ!」といらいらする】の1項目においては有意差がみられ、授業後の方が授業前に比べ、いらいらしなくなったと考え方を変容させた女子児童が多かった。

有意差がみられた項目は少なかったものの、一つ一つの結果を見ていくと、授業後の方が授業前に比べアサーティブな考えに近付いている児童が多いという結果になり、アサーショントレーニン

グ介入の効果があつたように考えられる。1時間という限られた時間数ではあつたが、ロールプレイなど児童中心の授業を展開したことの効果がみられたのではないかと考える。

3. アサーショントレーニング授業の成果と今後の課題

本研究を通して、僅かではあるが、授業後の方がアサーティブな考えに変容するという変化がみられ、アサーショントレーニング授業介入の効果が認められたのではないかと考える。また、授業後の感想文からも今後いきいきさんを目指していきたいと述べる児童や、普段の自分の話し方を振り返ることのできている児童が多かったことがみうけられ、前向きにアサーティブな行動について考えることのできている児童が多くみられた。

アサーショントレーニング授業介入の効果が認められたのではと考えることができる一方で、課題も多く見つかった。一点目は、授業実践が一回のみの単発的なものとなつてしまい、一回の授業時間では内容も実践的なものではなく、知識的なものになつてしまったという点である。今後は、授業時間を確保しながら、段階的にアサーティブな考え方を児童に身につけさせるような指導をしていかなければならないと考える。具体的には、アサーティブな表現についてロールプレイングで実際に演じる時間を十分に確保していきたい。教師が一方的にアサーティブな表現方法を目指すことを提案するよりも、実際に適切な自己表現をした時の気持ちからアサーティブな表現方法の良さに児童自身で気づいてもらいたいからである。また、コミュニケーションを図る上で、対象の人物や場面が変わつたことにより、自分の表現方法も異なつてきてしまうことが考えられるだろう。そのため、児童自身に自分の普段の話し方を振り返る時間を設け、どのような場面でアサーティブになれていないのか、どのような人を相手にした時にアサーティブになれていないのかを考えさせたうえで、その時々に応じたロールプレイングを行わせることで、日常生活によりつなげていくことのできるものになるのではないかと考える。

二点目は、児童の考え方の変容をみるにあたって、事後アンケートが授業直後のものだったため、児童の中でアサーションへの考え方が整理できていない状態で、アンケートをとってしまったのではないかと考えられる点である。授業直後にアンケートをとつたことが、考え方の変容が大きくみられなかった要因の一つでもあるのではないかと考える。今後は、事後アンケートを児童の中でアサーションについて整理することができたであろう時期に、時間をおいてから行う必要があるだろう。また、考え方の変容のみならず、行動の変容もみることが今後は求められるのではないかと考える。授業後1カ月後にまた同じアンケートをとることで考え方の変容だけではなく行動の変容までみることのできる可能性が高まるのではないだろうか。また、アンケートからだけではなく、日頃から児童を観察する中で、児童の行動の変容をみることもできるだろう。今後は、アンケートと合わせて、児童の行動観察を行うことで、アサーショントレーニングが児童に及ぼす効果をより検討していくことができるのではないかと考える。

三点目は継続的な指導ができなかった点である。授業の中でアサーションを取り扱うだけでは、時間の確保の問題上、児童がスキルを身につけるまでの段階に到達するには難しいものがあるのではないかと。したがって、授業のみならず日常生活の中でトラブルが発生した際にもアサーションの指導をすることが求められているだろう。そうすることで、授業で行つた指導の効果を持続させ、より一層定着させることにつながるのではないだろうか。また、継続的な指導をするにあたっては、

学校のみならず保護者の協力も欠かせないとする。今後は、親子の会話の場面でアサーティブな表現方法を考えるロールプレイングを実施したり、保護者への授業公開の場面を設けたりすることで、保護者も参加できるような工夫が求められるだろう。

V まとめ

本研究を通して、アサーショントレーニング介入の効果が一部認められるということが把握された。また、アサーションへの考え方は男女によって異なり、男子においてはアグレッシブ傾向が強く、女子においては、アサーティブ及びノンアサーティブ傾向が強いことが把握された。

本研究では多くの反省点及び課題をみつけることもできた。筆者自身の指導力不足、児童一人一人の実態把握不足などが反省としてあげられる。アサーショントレーニングを児童に行うに当たっては、指導をする側の教師自身もアサーティブな考え、態度で児童に日頃から接すること、また日頃の児童の様子を十分に観察し、実態把握をしたうえで授業に臨むことの重要性も改めて考えさせられた。アサーショントレーニングを行うにあたっては、授業前の実態把握から、授業、授業後の事後指導にいたるまで教師一人で行うことができるものではないということも感じた。今回の課題を今後、筆者が養護教諭として子どもたちと関わる際に生かしていきたい。担任を始め他の教職員や保護者と情報交換を密にしながら、連携・協力のもとアサーショントレーニングを実践していきたい。

最後に本研究にご協力いただいたT小学校6年生の児童の皆様、貴重な時間を提供くださった担任の先生方に心よりお礼申し上げます。

引用文献

- 安藤有美. 2009. 「性差の観点からみたアサーション研究の概観」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 心理発達科学』 56, 95-104.
- 大串亜由美. 2005. 『アサーティブー「自己主張」の技術』(PHP 研究所).
- 半田将之. 2007. 「児童用アサーション尺度作成の試み」『創価大学大学院紀要』 29, 239.
- 松澤裕子・内田智美他. 2009. 「児童の自己主張行動について～児童の自己主張行動アセスメントに基づいたアサーショントレーニング介入の効果～」『日本教育心理学会総会発表論文集』 51, 594.

資料1

第6学年 学級活動（保健）指導案

指導者：高橋 真理

1 題材

(1) 題材観

人とのコミュニケーションは私たちが生きていくうえで欠かせないものであり、人間関係をより好ましいものにするにあたって重要な役割を果たしているものである。しかし、今日では社会状況の変化から、望ましい人間関係の体験の場が減少しつつあり、子どもたちの自己表現するコミュニケーション能力が低下しているという実態がある。また、不適切なコミュニケーションは子ども間の誤解を生じ、いじめなどのトラブルにもつながりかねないと考え。そこで、よりよい人間関係を築いていくためには、子どもたちに自分も相手も大切にしたい関わり方を身に付けさせること、アサーティブな考えを身に付けさせることが必要であると考え、この題材を設定した。

(2) 指導観

授業を展開していくにあたって、児童が実際に遭遇する可能性の高いシナリオを使用したロールプレイを取り入れることで、3つの話し方（「おどおどさん」「いばりやさん」「いきいきさん」）の特徴や違いを体験的に理解させていきたいと考える。また、普段の話し方を振り返る時間を設けることで、「いきいきさん」の話し方をするにあたって、これから先自分の日常生活のどのような場面で話し方を工夫したらよいかを児童自身が考えることができるようにしていきたい。

2 本時の指導

(1) 目標

- ・3つの話し方（「おどおどさん」「いばりやさん」「いきいきさん」）の特徴や違いを理解する。

(2) 資料

ワークシート、フラッシュカード

(3) 本時の展開

学習活動・内容	支援・留意点
<p>1 本時の学習内容について知る。 話し方について考えよう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・普段の生活の中には、必ず人との会話があること、その会話の持ち方でうれしかったり、傷ついたり人の気持ちは様々に動くことについてふれ、本時の学習に入りやすくする。 ・本時の学習内容を掲示する。
<p>2 3つの話し方（「おどおどさん」「いばりやさん」「いきいきさん」）があることを理解する。</p> <p>(1) 3人の話し方をロールプレイで実際に演じ、自分がどのような気持ちになるのか考える。</p> <p>(2) 3人の話し方をロールプレイで実際に演じ、相手の人がどのような気持ちになるのか考える。</p> <p>(3) 3人の話し方の特徴をワークシートにまとめる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・どのようなシナリオか、あらかじめ説明する。 ・ロールプレイをする際の留意点を説明する。 ・答えは一つではなく、正解があるわけではないことを伝え、児童が自由に意見を記入できるようにする。 ・話をする側も相手も気持ちが良いのは「いきいきさん」であることに気付かせる。 ・3人の話し方（攻撃的な話し方「いばりやさん」・受身的な話し方「おどおどさん」・アサーティブな話し方「いきいきさん」）の特徴について説明する。 ・3つの話し方（攻撃的な話し方「いばりやさん」・受身的な話し方「おどおどさん」・アサーティブな話し方「いきいきさん」）は私たちの心の中に少しずつ存在することに触れる。
<p>3 自分の普段の話し方を振り返る。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・どの人になるかは自分次第であることをふまえ、自分も相手も大事にする「いきいきさん」を目指すことを提案する。 ・3つの話し方について黒板を用いて、再度確認する。 ・ワークシートを回収する。
<p>4 本時の学習のまとめをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートに今日の授業で分かったことを記入する。 	