

家族成員の相互関係と児童の自尊感情との関係

—家庭科「家庭生活と家族」の領域におけるアサーション・トレーニングの効果—

加藤 佳子¹⁾・前田 健一²⁾・西 敦子³⁾・
江村 理奈⁴⁾・目久田純一⁴⁾・森 敏昭

(2009年2月13日受理)

The relationship among family members and elementary school children's self-esteem: The effects of assertion skills training

Yoshiko KATOU, Kenichi MAEDA, Atuko NISHI,
Rina EMURA, Junichi MEKUTA, and Toshiaki MORI

The purpose of this study was to investigate the effects of class-wide assertion skills training on elementary school children's self-esteem and assertive behaviors in their family. In five school hours of home economics, thirty-eight fifth grade children (20 boys and 18 girls) learned the significance of assertion and practiced assertive behaviors for family members. They completed questionnaires about self-esteem, relationship of family members, and assertive behaviors at the beginning and the end of the training. There were some differences in the assertive behaviors in accordance with different level of relationship of family members. The several assertive behaviors and the self-esteem concerning family and friends increased as the results of training.

Key words: relationship among family members, assertive behavior, elementary school children, self-esteem

キーワード：家族成員の相互関係、アサーション行動、小学生、自尊感情

問 題

最近、児童・生徒のアサーション・スキルの知識と技能を習得させるために、学校の授業の中で、アサーション・トレーニングを試みる実践が報告されている(廣岡・廣岡, 2004; 西・加藤・森, 2004; 新里・嘉数・上原・島袋, 2007)。アサーションとは、「自分の考え、欲求、気持ちなどを素直に、正直に、その場の状況にあった適切な方法で表現すること」であり、「自分も相手も大切にしたい自己表現」であると考えられている(園田・中签・沢崎, 2002)。しかし、学校の授業の中で学級の児童・生徒全員を対象にしてアサーション・トレーニングを指導した実践的研究では、アサーシ

ョン・トレーニングの授業回数、授業で教える内容、効果判定に使用する測度、対象者の発達段階などが研究ごとに異なっており、研究結果の一致・不一致を左右する要因を探求しにくい現状にある。また、対象者の年齢段階の相違によっても異なる結果が得られている。例えば、廣岡・廣岡(2004)は中学1年生を対象にA校では5回の授業を、B校では3回の授業を実施し、主張性尺度や社会的スキル尺度を使用して授業効果を検討している。その結果、2つの中学校ともに、明確なアサーション・トレーニングの授業効果がみられなかった。新里他(2007)も中学2年生を対象に、社会的スキル尺度や攻撃性尺度を使用して、3回の授業の効果を検討しているが、明確なアサーション・トレー

1) 安田女子大学

2) 広島大学大学院教育学研究科心理学講座

3) 山口大学

4) 広島大学大学院教育学研究科教育人間科学専攻心理学分野・院生

ニングの授業効果を見出してない。

それに対して、西他（2004）は、小学6年生を対象に自尊感情尺度を使用して、友人に対するアサーション・スキルの向上を目的とするアサーション・トレーニングを実施した。アサーション・トレーニングの第1次授業では、児童の自己概念の認知や自己高揚的な自尊感情を促すために、自分を見つめる授業プログラムを実践した。第2次授業では、友達関係や友達とのかわりに目を向けさせ、友達に対するアサーション行動や態度を身につけるために、研修旅行に出かける授業プログラムを実践した。その結果、友人に対するアサーション・スキルを指導することによって、児童の一般的な自尊感情が高まることが明らかになった。また、西他（2004）ではパス解析の結果から、家族とのかわりに関する自尊感情は、友人とのかわりに関する自尊感情、学業に関する自尊感情および一般的な自尊感情を説明する要因であり、自尊感情の中核的要素であることが示唆された。

西他（2004）では、小学6年生の自尊感情尺度はアサーション・トレーニングの授業効果を反映しやすいことが見出された。しかし、自尊感情は、すでに小学高学年の頃から低下していくことが報告されている（Kokenes, 1974）。これは、思春期を迎えるこの時期に、自己を拒否したり、自己を受容する傾向が低下し（蘭, 2002）、仲間関係や友人関係だけでなく、家族関係においても新たな葛藤が生じることを反映している。そこで、本研究では、仲間や友人に対するアサーション行動をトレーニングした西他（2004）の研究結果を踏まえて、家族成員の中で使用するアサーション行動を高める授業実践を行い、その効果を検討することにした。

家族集団の中で、人は基本的に2つの欲求を持っているという（野末, 2005）。第1の欲求は、「一人の人間としての自分、他の家族メンバーとは異なる個性を持った自分を大切にし、自分自身の欲求や感情や感覚、あるいは考え方に基いて行動したい」という自立への欲求である。第2の欲求は、「他の家族メンバーに自分を認めてほしい、受け入れてほしい、評価してほしい、家族と様々なことを共有したい、より親密になりたい」という受容や共感的理解への欲求である（野末, 2005）。特に、児童期の終わりからはじまる思春期においては、第1の自立への欲求が急速に高まり、家族内においてもこれまで築かれてきた家族成員間のダイナミクスに大きな変化が生じ、様々な葛藤が発生する。したがって、この時期に家族内におけるアサーション・スキルの知識と技能を習得することは、家族内で生じる新たな葛藤に対する対処法を身につけるこ

とを意味し、子どもが自立欲求を發揮しながら、同時に受容と共感的理解への基本的欲求を充足するのに役立つと考えられる。換言すれば、家族とのかわりに関する自尊感情の安定は、家族内における自立への欲求と受容・共感的理解への欲求がバランスよく充足されていることを意味する。

ところで、家族内のアサーション行動は、家族成員の相互関係のあり方によって影響を受けると考えられる。特に、児童からみた家族成員との関係は、父親、母親のような大人との縦関係を意味することであり、仲間や友人のような対等な横の関係で使用されるアサーション行動を家族内ではそのまま發揮できないかもしれない。そこで本研究では、まず研究1において家族成員の相互関係を測定する尺度を実施し、家族成員の相互関係に基づいて児童からみた家族タイプを明らかにする。次に、家族タイプ別に、児童の家族内におけるアサーション行動と自尊感情の特徴を明らかにする。なお、児童の家族内におけるアサーション行動は、家族内における自己表明および他者の表明を望む気持ちのふたつの側面から測定した。研究2では、5時間のアサーション・トレーニングの授業を実践し、家族タイプ別に、児童のアサーション行動や自尊感情に及ぼす授業効果について検討する。

研究1

目的

研究1では、家族成員の相互関係尺度の3下位尺度に関するクラスター分析の結果に基づいて家族タイプの3群を構成し、各群のアサーション行動（家族内における自己表明および他者の表明を望む気持ち）と自尊感情の特徴を明らかにすることを目的とする。

方法

1. 調査対象者および実施時期

小学5年生76名（男子39名、女子37名）を対象として、2005年1月に調査を行った。

2. 調査内容

家庭科の「家庭生活と家族」の領域について学習する最初の時間に、以下の4種類の尺度から構成される質問紙調査を行った。

(1) 家族成員の相互関係尺度 鈴木・松田・永田・植村（1985）が作成した家族環境尺度のうち、家族成員の相互関係を測る尺度を使用した。質問項目は15項目から構成され、回答方法は4件法であった。

(2) 児童期の家族関係における自己表明尺度 柴橋（2001）が作成した青年期の友人関係における自己表明に関する質問項目を参考に、児童期の家族関係における自己

表明に関する質問項目を19項目作成した。回答方法は4件法であった。

(3) 児童期の家族関係における他者の表明を望む気持ち尺度 柴橋 (2001) の作成した青年期の友人関係における他者の表明を望む気持ちに関する質問項目を参考に、児童期の家族関係における他者の表明を望む気持ちに関する質問項目を11項目作成した。回答方法は4件法であった。

(4) 児童の自尊感情尺度 Pope, McHale, & Craighead (1988) の子ども用5領域自尊心尺度を一部修正した西他 (2004) の児童用自尊感情尺度を使用した。この自尊感情尺度は、4つの下位尺度から構成されている。 α 係数の算出および確認的因子分析によって、各下位尺度の信頼性と妥当性は確認されている。本研究では、4つの下位尺度のうち、「友人とのかかわりに関する自尊感情」「家族とのかかわりに関する自尊感情」「一般的な自尊感情」の3下位尺度を使用した。質問項目は28項目から構成され、回答方法は4件法であった。

結果と考察

1. 因子分析の結果

(1) 家族成員の相互関係 鈴木他 (1985) と同様に、因子数を3に指定した因子分析 (重み付けのない最小

二乗法, プロマックス回転) を行ったところ、鈴木他 (1985) の結果とほぼ同様の因子構造 (Table 1) が得られた。第1因子は「うちの家族は、いろいろな面でよく助け合い、支えあっていると思う」などの家族の凝集性を表す6項目から構成されていたので、第1因子を「家族の凝集性」と命名した。第2因子は「わたしたち家族の間で、言い争いになることがよくある」などの家族内葛藤を表す5項目から構成されていたので、第2因子を「家族成員の葛藤」と命名した。第3因子は「わが家では、話のやりとりが自然によく起こる」などのコミュニケーションの生起しやすさを表す3項目から構成されていたので、第3因子を「コミュニケーションの受容性」と命名した。Cronbachの α 係数を求めたところ、第1因子は $\alpha = .85$ 、第2因子は $\alpha = .83$ 、第3因子は $\alpha = .64$ であった。

(2) 児童期の家族関係における自己表明 因子数を4に指定して因子分析 (主因子法, プロマックス回転) を行ったところ、因子負荷量が.30以下の項目がみられたので、これらの項目を削除し、因子分析を繰り返した。その結果、最終的にはTable 2の因子構造となった。第1因子は「家族のしていることに不満を感じたときにはその気持ちを家族に言う」などの自分の意見を表す7項目から構成されていたので、第1因子を

Table 1 家族成員の相互関係 (重み付けのない最小二乗法, プロマックス回転)

	I	II	III	共通性
F1: 家族の凝集性				
1 うちの家族は、いろいろな面でよく助け合い、支えあっていると思う	.93	.13	-.13	.72
12* うちの家族には、あまり家族としてのまとまりがないように思う	-.84	-.02	.20	.64
8 わたしたちの家族のあいだには連帯感があると思う	.69	.13	.02	.36
10 家族のだれかがくじけそうになったときには、みんなではげますようにしている	.69	-.15	.03	.37
14 わたしの家族はおたがいがよくやっている	.59	-.23	.15	.43
7 わが家では、おたがいが、それぞれ自分のことを気楽に話せる	.49	-.13	.22	.42
F2: 家族成員の葛藤				
3 わたしたち家族の間で、言い争いになることがよくある	.13	.84	.05	.42
11 わたしたち家族の間で、手をあげて争いになることがときどきある	-.02	.78	.02	.59
9 わたしたち家族の間で、われを忘れてどなりあうようなことがしばしばある	.05	.78	-.10	.59
6 わが家では、怒って物を投げつけるようなけんかが、ときどきある	-.05	.62	.18	.63
4* わが家では、だれかが本気になって怒り出すようなことは、めったにない	.11	-.54	-.01	.62
F3: コミュニケーションの受容性				
13 わたしたちの家族の間では、お金の問題について、包みかくさず話し合っている	-.25	-.01	.66	.39
15 わが家では、話のやりとりが自然によく起こる	.28	.03	.62	.60
5* わが家では、ぐちをこぼしにくい	-.04	-.12	-.59	.57
因子間相関				
	I	-.42	.33	
	II		-.03	

*: 反転項目

「意見の表明」と命名した。第2因子は「家族にほめられてうれしいときはその気持ちを言葉で表す」などの喜びや限界を表す3項目から構成されていたので、第2因子を「喜び・限界の表明」と命名した。第3因子は「家族に怒りや不満を感じたときでもその気持ちを表さないようにする」などの不快感を表さない2項目から構成されていたので、第3因子を「不快感の不表明」と命名した。第4因子は「家族にどう言われようと正しいと思うことは自分の信念を貫く」などの自分の意思を大切にすることを2項目から構成されていたので、第4因子を「自己意思の尊重」と命名した。 α 係数を求めたところ、第1因子は $\alpha = .83$ 、第2因子は $\alpha = .68$ 、第3因子は $\alpha = .51$ 、第4因子は $\alpha = .54$ であった。

(3) 児童期の家族関係における他者の表明を望む気持ち 因子数を3に指定して因子分析(重み付けのない最小二乗法, パリマックス回転)を行ったところ、Table 3に示す因子構造が得られた。第1因子は「わたしがしたことでいやな気持ちがあったときはそういつてほしいと思う」などの他者からの抗議を望む気持ちを表す4項目から構成されていたので、第1因子を「率直な抗議を望む気持ち」と命名した。第2因子は「ど

うしていいかわからないことがあって困ったときは相談してほしい」などの他者からの相談や依頼を望む気持ちを表す4項目から構成されていたので、第2因子を「相談・依頼を望む気持ち」と命名した。第3因子は「わたしと考え方がちがうと思ったときには、話しあったり議論してほしい」などの他者の独自の意見の表明を望む気持ちを表す3項目から構成されていたので、第3因子を「独自の意見の表明を望む気持ち」と命名した。 α 係数を求めたところ、第1因子は $\alpha = .95$ 、第2因子は $\alpha = .88$ 、第3因子は $\alpha = .84$ であった。

2. 家族タイプの群構成

家族成員の相互関係尺度の3つの下位尺度得点を使用してクラスター分析を行った。その結果から、3つのクラスターを採用して、対象者を家族タイプ別に3群に分類した(Figure 1)。3群の特徴を確認するために、3群を独立変数とし、家族成員の相互関係尺度の家族の凝集性、家族成員の葛藤およびコミュニケーションの受容性の3下位尺度を従属変数とする一元配置の分散分析を行った。なお、多重比較には、Bonferroniの下位検定を使用した。その結果から、家族の凝集性が最も高い群を「家族の凝集性高群」とした。

Table 2 児童期の家族関係における自己表明 (主因子法 プロマックス回転)

	I	II	III	IV	共通性
F1:意見の表明					
12 家族のしていることに不満を感じたときにはその気持ちを家族に言う	.72	-.04	-.10	.13	.64
9 家族の無神経な言い方で傷ついたときは自分の気持ちをはっきり言う	.71	.01	-.37	-.09	.71
1 家族に強く言いすぎて悪かったと思ったときはその気持ちを伝える	.71	.12	.08	-.26	.48
13 家族のしたことがいいなと思ったときはその気持ちを言葉で表す	.63	.14	.25	-.06	.44
5 家族に意見を求められたときは自分の考えをはっきり言う	.59	-.14	-.04	.13	.42
8 家族の考えに賛成できないとき「わたしはそうは思わない」とはっきり言う	.47	-.02	-.08	.15	.32
14 家族と考え方が違うと思ったときでも話し合ったり、議論しようとする	.45	.15	.38	.41	.64
F2:喜び・限界の表明					
16 家族にほめられてうれしいときはその気持ちを言葉で表す	.10	.80	-.07	-.10	.76
18 おもしろいことや感動したことがあったとき家族にその気持ちを伝える	-.17	.76	-.10	.30	.50
19 一人ではできないようなことで困っているときは手伝ってと家族にたのんでみる	.08	.44	.02	.09	.21
F3:不快感の不表明					
3 家族に怒りや不満を感じたときでもその気持ちを表さないようにする	-.02	-.16	.71	-.08	.57
6 家族のだれかから、からかわれてふゆかいになってもおこったりしない	.03	.03	.50	-.18	.26
F4:自己意思の尊重					
11* 家族とちがう考えを持っていても言わずに家族のみんなにあわせる	-.37	.14	.20	-.56	.68
2 家族にどう言われようと正しいと思うことは自分の信念を貫く	-.09	.21	-.17	.49	.22
因子間相関					
	I	.30	-.19	.41	
	II		-.13	-.21	
	III			.07	

*:反転項目

この群はコミュニケーションの受容性も3群の中で最も高い得点を示した。家族の凝集性が2番目に高い群を「家族の凝集性中群」とした。この群は、家族成員の葛藤では家族の凝集性高群との間に有意差はないが、コミュニケーションの受容性では3群のうち最も低い群であった。最後に、家族成員の葛藤が最も高い群を「家族成員の葛藤高群」とした。この群は、3群のうちで家族の凝集性では最も低い得点を示すが、コミュニケーションの受容性では「家族の凝集性中群」よりも高い群であった。各群の人数は、「家族の凝集性高群」15人、「家族の凝集性中群」40人、「家族成員の葛藤高群」21人であった。

3. 家族タイプの3群間比較の結果

児童期の家族関係における自己表明尺度、児童期の家族関係における他者の表明を望む気持ち尺度および児童の自尊感情尺度別に、家族タイプの3群を独立変数とする一元配置の分散分析を行った (Table 4)。その結果、児童期の家族関係における自己表明尺度のうち、「自己意思の尊重」では、家族の凝集性高群が家族の凝集性中群や家族成員の葛藤高群よりも有意に高い得点を示した。一方、不快感の不表明では、家族の凝集性中群が家族の凝集性高群や家族成員の葛藤高群よりも有意に高い得点を示した。

児童期の家族関係における他者の表明を望む気持ち尺度のうち、「率直な抗議を望む気持ち」と「相談・

Table 3 児童期の家族関係における他者の表明を望む気持ち(重み付けのない最小二乗法 パリマックス回転)

	I	II	III	共通性
F1:率直な抗議を望む気持ち				
6 わたしがしたことではいやな気持ちがしたときはそう言ってほしいと思う	.86	.30	.27	.91
8 わたしの無神経な言い方で傷ついたときはそう言ってほしいと思う	.77	.23	.47	.86
5 わたしが言ったことで腹が立ったりふゆかいになったときには、そう言ってほしいと思う	.74	.32	.33	.75
7 わたしの行動が家族にとってめいわくなときはそう言ってほしいと思う	.74	.37	.34	.80
F2:相談・依頼を望む気持ち				
4 どうしていいかわからないことがあって困ったときは相談してほしい	.21	.93	.32	1.00
1 つらいときや苦しいときにはわたしにそう言ってほしい	.37	.77	.18	.75
2 困っているときやなにか手伝って欲しいことがあるときには言ってほしい	.43	.69	.05	.66
3 うれしいことがあったときにはその気持ちを伝えてほしい	.12	.53	.38	.44
F3:独自の意見の表明を望む気持ち				
11 わたしと考え方がちがうと思ったときには、話があたり議論してほしい	.26	.16	.72	.62
10 わたしの意見に賛成できないと思ったときは自分の考えをいってほしいと思う	.42	.27	.71	.76
9 わたしが家族に意見をもとめたときには自分の考えをはっきり言ってほしい	.48	.29	.56	.63

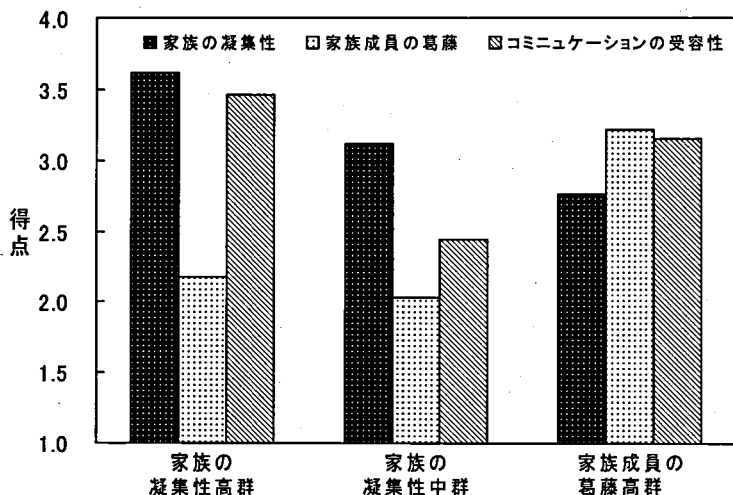


Figure 1 家族のタイプ別特徴

依頼を望む気持ち」では、家族の凝集性高群が家族の凝集性中群よりも有意に高い高い傾向を示した。しかし、自尊感情では3つの下位尺度すべてにおいて、有意な群間差はみられなかった。

これらの結果をまとめると、家族の凝集性高群は、家族に対して自分を主張しながら、同時に家族の気持ちも尊重しようとする傾向にあるので、他の2群よりもアサーティブな群であるといえる。それに対して、家族成員の葛藤高群は、自分の不快感を強く表明する傾向にあるが、家族からの抗議や相談・依頼を望む気持ちも低い。この得点傾向から、3群の中では攻撃的な傾向を示す群であると考えられる。最後に、過半数の子ども(40人)から構成される家族の凝集性中群は、「意見の表明」、「限界・喜びの表現」、「率直な抗議を望む気持ち」および「相談・依頼を望む気持ち」では最も低く、「不快感の不表明」では最も高いことから、3群の中では非主張的な群であるといえる。これらの結果から、家族成員の相互関係から捉えた家族タイプの3群間の相違は、児童のアサーション行動と関連していると示唆される。

研究2

目的

研究2では、授業の中で家族内におけるアサーション・スキルを習得させる指導を実践し、家族タイプの

3群別にアサーション行動や自尊感情に及ぼす授業効果を検討することを目的とする。

方法

1. 授業参加者と実施時期

小学5年生38名(男子20名,女子18名)を対象として、2005年1月から3月にかけて授業および効果判定の調査を行った。研究2では研究1の2クラスのうち、Bクラスを対象にして授業効果を検討した。なお、家族成員の相互関係に基づいて家族タイプの群構成を2クラス間で比較すると、Bクラスの群構成は研究2で授業効果を検討しなかったAクラスと類似していた。すなわち、家族の凝集性高群ではAクラスが7人、Bクラスが8人となり、家族の凝集性中群ではAクラスが21人、Bクラスが19人となり、家族成員の葛藤高群ではAクラスが10人、Bクラスが11人であった。

2. 授業内容

研究2で実施した授業は、家庭科の「家庭生活に関心をもって、家庭の仕事や家族との触れ合いができるようにする」領域の一部を構成する5時間の授業であった。小学校学習指導要領解説によると、この領域については「日常の会話や行動の中で、心遣いをもって家族に気持ちを伝えたり触れ合う場をもったりすることで、互いの心につながりが深まることを体験を通してとらえることができるようにする。また、自分の思いがうまく伝わらなかったり、自分の考えを分かって

Table 4 家族のタイプ別、児童のアサーション行動および自尊感情の平均値、標準偏差と多重比較結果

		家族の凝集性高群(a)	家族の凝集性中群(b)	家族成員の葛藤高群(c)	全体	F値		
児童期の家族関係における自己表明	意見の表明	M 3.06 SD 0.31	2.54 0.62	2.57 0.62	2.66 0.60	2.45	n.s.	
	限界・喜びの表現	M 3.19 SD 0.46	2.82 0.82	2.94 0.79	2.93 0.74	0.67	n.s.	
	不快感の不表明	M 1.44 SD 0.50	2.29 0.61	1.59 0.49	1.91 0.67	9.05	b>a**,c**	
	自己意思の尊重	M 3.81 SD 0.80	2.95 0.47	2.64 0.60	3.04 0.71	9.84	a>b**,c***	
	児童期の家族関係における他者の表明を望む気持ち	率直な抗議を望む気持ち	M 3.35 SD 0.40	2.58 0.70	2.77 0.94	2.80 0.77	3.16	a>b†
		相談・依頼を望む気持ち	M 3.57 SD 0.43	2.71 0.72	2.95 0.73	2.96 0.74	4.58	a>b*
独自の意見の表明を望む気持ち		M 3.16 SD 0.51	2.72 0.72	2.79 0.87	2.83 0.73	1.04	n.s.	
家族とのかかわりに関する自尊感情		M 2.19 SD 0.51	2.27 0.46	2.33 0.60	2.27 0.50	0.18	n.s.	
友人とのかかわりに関する自尊感情	M 2.50 SD 0.37	2.61 0.39	2.54 0.50	2.57 0.41	0.20	n.s.		
一般的な自尊感情	M 2.43 SD 0.66	2.41 0.40	2.67 0.62	2.49 0.53	0.92	n.s.		

†: $p < .10$, *: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

もらえなかったりした時、思いの表し方を工夫したり相手の立場を理解したりすることの必要性にも気付き、触れ合いを工夫できるようにする」と解説されている(文部省, 1999)。この解説の内容から、家庭科の当該領域において家族内におけるアサーション・スキル指導の授業を位置づけることは適切であると考えられる。

以下、5時間にわたる授業と各授業における児童の学習活動の概要について説明する。なお、Table 5の1h～5hの記号は授業の1時間目から5時間目に対応する。第1次では、2時間の授業を通して、自分の家族について振り返りながら、家族の会話について考えさせる。1hでは、事前テストとして各児童のアサーション行動と自尊感情を測定する質問紙調査を実施する。その後、各児童は家族と言い争いになった出来事について、できるだけ詳しく記述する。2hでは、各児童は記述した葛藤場面の中から、よく生起しがちな場面を抽出し、クラスで共有化する。各児童は共有化した葛藤場面の登場人物の立場になって、台詞を考え発表する。各児童は台詞を言われた相手の立場に立ったとき、自分だったら、どんな気持ちであるかを答える。この際、各児童は「ムカットカード(青)」、「OKカード(黄)」、「がまんカード(ピンク)」の3種類の「自分の気持ちカード」(Figure 2)のうち、いずれか1つのカードを挙げて答える。2hでは、発表のやり取りの中から、各児童に次のことについて気づかせる。

第1に、ムカットカードがたくさん挙げられる台詞には攻撃的な発言が多く、相手の行動を批判したり、制限してしまう「あなたメッセージ」になっていることが多いことである。第2に、OKカードがたくさん挙げられる台詞には、自分の気持ちを表現することによって、相手にその後の意思決定を委ねる「わたしメッセージ」が多いことである。

第2次では、レッスンカードを使用して、2時間のアサーション・トレーニングを実施する。レッスンカードには、各児童が家庭生活においてよく遭遇する家族との葛藤場面が描かれており、葛藤場面の簡単な説明が記述されている。3hでは、児童4～5人の小グループを構成し、各グループ内で順番にレッスンカードを引き、レッスンカードを引いた児童がそのカードに描かれた葛藤場面の台詞を発表する。同一グループ内の他の児童は、「自分の気持ちカード」を使用して自分の気持ちを示し、発表された台詞に対する評価を行う。4hでは、保護者にも参加してもらい、3hと同様のレッスンカードを使用してアサーション・トレーニングを実施する。5hでは、各児童は、友人同士だけで実施したアサーション・トレーニング(3h)と保護者が参加したアサーション・トレーニング(4h)を比較しながら、それぞれの様子や気持ちの相違についてワークシートに記述して発表する。教師は、友人に対する関わりが家族に対する関わりと異なることに気づ

Table 5 授業の流れ(全5時間)

指導の内容		児童の活動
第1次 (全2時間)	家族の会話を考えよう	1h 調査のための質問紙に回答する。 家族内での葛藤場面を記述する。
		2h 児童の記述した家族内での葛藤場面のうちよく生起しそうな葛藤場面をクラスで共有化する。葛藤場面をめぐって攻撃的な表現、主張的な表現、非主張的な表現の3つのタイプがあることに気づく。
第2次 (全2時間)	アサーショントレーニングをしよう	3h 4～5人のグループで、葛藤場面を描いたレッスンカードを利用してアサーションスキルのトレーニングを行う。
		4h 保護者とともにアサーション行動について説明する。保護者とともにレッスンカードを使用し、アサーション・トレーニングを行う。
第3次 (全1時間)	わたしと家族	5h 「家族との会話」、「友人との会話」の相違について気づくことにより、家族の大切さを意識する。家族同士であっても自分の意見を理解してもらうための工夫が必要であること、相手の気持ちを大切に必要性があることに気づく。

かせる。また、家族に対しても、自分の意思を理解してもらうためには工夫が必要であること、相手の気持ちを大切にすることの必要性があることなどを確認させる。そして最後に、事後テストとして各児童のアサーション行動と自尊感情を測定する質問紙調査を再び実施する。

3. 授業効果の判定測定

研究2では研究1と同様に、家族成員の相互関係尺度、児童期の家族関係における自己表明尺度、児童期の家族関係における他者の表明を望む気持ち尺度、児童期の自尊感情尺度および授業の感想文を使用して、アサーション・トレーニング前後の変化を検討した。

結果と考察

1. 各測定における男女差の検討

各群別にあサーション・トレーニングの効果を検討する前に、各測定に男女差がみられるか否かを検討した。研究2の対象者38名のうち、男子20名と女子18名のデータに分けて、各測定別にt検定を使用して、男女の平均値間の差を検定した。その結果、児童期の家族関係における他者の表明を望む気持ち尺度の「相談・依頼を望む気持ち」の下位尺度得点においてのみ、男女間に有意差($t=2.20$, $df=34$, $p<.05$)が認められ、女子($M=3.22$, $SD=0.79$)が男子($M=2.69$, $SD=0.63$)よりも有意に高かった。しかし、その他のすべての測定では有意な男女差は認められなかった。柴橋(2001)は、青年期の友人関係を調査し、女子青年が男子青年よりも友人との交流をよく求めることから、女子青年の他者の表明を望む気持ちが強いという仮説を立て、これを立証している。本研究では、小学5年生を対象にしていること、また友人関係ではなく家族関係を取り上げていることなど柴橋(2001)の研究と異なる点が多いが、本研究においても「相談・依頼を望む気持ち」の側面では柴橋(2001)の研究結果と類似する男

女差が見出された。しかし、他の2下位尺度では有意な男女差がないことから、小学5年生の発達段階では、家族との交流の仕方や性質に大きな男女差はまだ生じていないものと考えられる。また、竹内・早野・神谷・堀・向井・藤波(1991)は、中学生では男子の自尊感情が女子よりも有意に高いことを見出しているが、本研究の小学5年生では自尊感情に有意な男女差はみられなかった。

2. アサーション・トレーニングの効果判定

アサーション・トレーニングの効果判定する測定には、ほとんど男女差がみられなかったため、以下の分析では男女を一括して分析した。各測定別にt検定を使用して、アサーション・トレーニング授業前と授業後の平均値間の差を検定した(Table 6)。その結果、児童期の家族関係における自己表明尺度では、家族の凝集性高群の「不快感の不表明」下位尺度得点が授業前から授業後にかけて増加する傾向を示した。家族の凝集性高群は3群の中では家族の凝集性とコミュニケーションの受容性が最も高い群(Figure 1を参照)であり、家族内のアサーション行動が最も適切な群であったと考えられる。しかし、本研究の結果は、こうした群でも他者の気持ちを大切にすることによって、他者に配慮して自分の不快感をあまり表明しない方向に、さらに変化する可能性を示唆している。

家族の凝集性中群では、「自己意思の尊重」下位尺度得点が授業前から授業後にかけて有意に低下していた。これは、アサーション・トレーニングの授業を通して、相手の立場を尊重することの重要性を自覚するようになり、自己の主張を少し抑制するようになったものと考えられる。有意な変化ではないが、家族成員の葛藤高群では「限界・喜びの表現」と「自己意思の尊重」のそれぞれの下位尺度得点が授業前から授業後にかけて増加する傾向を示した。これは、家族成員の

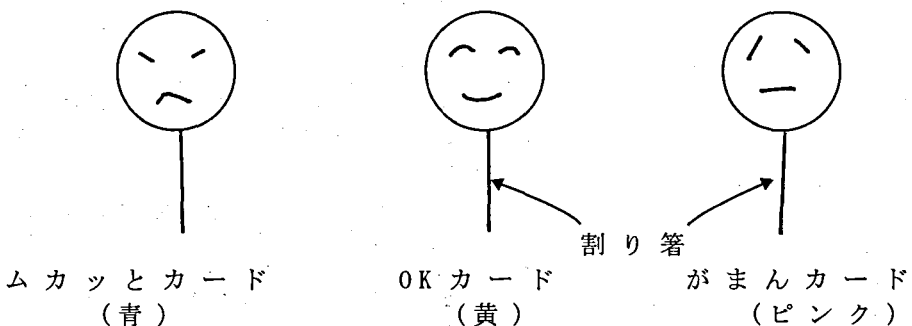


Figure 2 自分の気持ちカード

葛藤が高い群でも、家族に対して積極的に自己表明をする方向に変化することを示しており、アサーション・トレーニングの授業効果を示唆するものである。しかし、家族関係における他者の表明を望む気持ち尺度では、いずれの下位尺度でもアサーション・トレーニングの授業効果は認められなかった。

Table 6からわかるように、一般的にアサーション行動の測定では、アサーション・トレーニングの授業前から授業後にかけて有意な変化を示していない。これについては、いくつかの理由が挙げられる。第1に、家族関係は長い時間をかけて築きあげられた関係であり、かつ固定的な人間関係であることである。数時間のアサーション・トレーニングの授業効果は、アサーション行動の意義や理解を高めるのに有効であるとしても、アサーション行動の実行度を変化させるほど有効ではないという可能性である。第2に、家族関係には友人関係とは異なる特徴があることである。例えば、家族関係は友人関係にみられる対等な横の関係とは異なり、養育する者とされる者といった縦の関係がある。そのため、家族に対して自分の意思を尊重する方向で自己主張することが困難な児童もいるかもしれない。この点については、授業後の感想文からも裏付けられる。保護者と一緒に実施したアサーション・トレーニングについて、児童は「友達同士では同年代だから多少は言えるけど、お母さんなら目上だからなかなか言えない」とか「年上の人に言うときは、自分の思っていることをすべて出せなかった」等の感想を書いている

(Table 7)。第3に、アサーション・トレーニングの授業で学んだことが、家族関係の中では継続的に実践されない可能性が挙げられる。西他(2004)は、アサーション・トレーニングの授業が友人関係におけるアサーション行動を高めるのに有効であることを確認している。学校では友人関係を形成する児童全員を対象にして、アサーション・トレーニングを実施することが可能である。そのため、各児童の行動変容だけでなく、クラスやグループ全体の意識やダイナミクスに変化を生み出すことも可能である。しかし、学校における数回の授業では、児童のアサーション行動を家族関係の中で実行するように浸透させることは難しいと考えられる。家族全体を対象としたアサーション・トレーニングを定期的実施できれば、本研究の研究2よりも高い効果が期待されるが、それには家族の継続的な協力が必要である。

自尊心に及ぼすアサーション・トレーニングの効果をみると、3群すべてにおいて「家族とのかかわりに関する自尊心」と「友人とのかかわりに関する自尊心」が授業後に増加しており、アサーション・トレーニング授業の効果が認められた。これらの結果は、アサーション・トレーニングに関する一連の授業を通して、アサーション行動に対する児童の理解や知識が高まったことによると考えられる。アサーション行動を実行する機会のない児童でも、アサーション行動によって自分の家族関係や友人関係が改善できる可能性に期待をもつことが、彼らの自尊心を高めるのに役

Table 6 家族のタイプ別、アサーション行動および自尊心の授業前後の平均値、標準偏差とt検定結果

		家族の凝集性高群			家族の凝集性中群			家族成員の葛藤高群			全体			
		M	SD	t値	M	SD	t値	M	SD	t値	M	SD	t値	
意見の表明	前	3.06	0.31	0.71 n.s.	2.54	0.62	0.66 n.s.	2.57	0.62	1.65 n.s.	2.66	0.60	1.18 n.s.	
	後	2.96	0.52		2.62	0.60		2.83	0.53		2.75	0.57		
児童期の 家族関係 における 自己表明	限界・喜びの表 現	前	3.19	0.46	0.24 n.s.	2.82	0.82	0.69 n.s.	2.94	0.79	1.94 †	2.93	0.74	0.25 n.s.
	後	3.25	0.71	2.74		0.74	3.12		0.82	2.96		0.77		
不快感の不表明	前	1.44	0.50	2.33 †	2.29	0.61	1.69 n.s.	1.59	0.49	1.30 n.s.	1.91	0.67	0.46 n.s.	
	後	1.81	0.46		2.05	0.64		1.91	0.89		1.96	0.68		
自己意思の尊重	前	3.81	0.80	1.87 n.s.	2.95	0.47	2.19 *	2.64	0.60	2.03 †	3.04	0.71	1.55 n.s.	
	後	3.06	0.62		2.63	0.57		3.00	0.71		2.83	0.64		
児童期の 家族関係 における 相談・依頼を望 む気持ち	前	3.35	0.40	0.82 n.s.	2.58	0.70	0.82 n.s.	2.77	0.94	0.37 n.s.	2.80	0.77	0.19 n.s.	
	後	3.06	1.01		2.70	0.72		2.86	0.90		2.82	0.83		
他者の表 明を望む 気持ち	相談・依頼を望 む気持ち	前	3.57	0.43	1.41 n.s.	2.71	0.72	0.38 n.s.	2.95	0.73	0.69 n.s.	2.96	0.74	1.39 n.s.
	後	3.19	1.00	2.66		0.88	2.80		0.70	2.81		0.86		
独自の意見の表 明を望む気持ち	前	3.16	0.51	0.31 n.s.	2.72	0.72	0.91 n.s.	2.79	0.87	0.70 n.s.	2.83	0.73	1.16 n.s.	
	後	3.25	0.71		2.84	0.57		2.97	0.69		2.96	0.64		
家族とのかかわりに関する 自尊心	前	2.19	0.51	3.91 **	2.27	0.46	4.27 ***	2.33	0.60	6.56 ***	2.27	0.50	7.94 ***	
	後	2.73	0.43		2.65	0.62		2.97	0.54		2.76	0.57		
友人とのかかわりに関する 自尊心	前	2.50	0.37	4.12 **	2.61	0.39	6.42 ***	2.54	0.50	4.80 **	2.57	0.41	8.92 ***	
	後	2.97	0.46		3.02	0.42		3.13	0.46		3.04	0.43		
一般的な自尊心	前	2.43	0.66	1.37 n.s.	2.41	0.40	0.59 n.s.	2.67	0.62	1.22 n.s.	2.49	0.53	1.57 n.s.	
	後	2.54	0.76		2.47	0.63		2.85	0.58		2.59	0.65		

†: $p < .10$, *: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

立ったのではないかと考えられる。授業に参加した保護者2名から、後日教師宛てに手紙が送られてきた。その内容はアサーション行動に関する授業の取り組みを肯定的に評価するものであった。本研究では保護者側のアサーション行動や自尊感情の変化を測定していないが、家族との関わりに関する児童の自尊感情が高まった理由の一部は、児童に対する保護者の行動や態度の変容に起因している可能性も否定できない。

最後に、授業後に得られた児童の感想を分析した結果、以下のような傾向を読み取ることができた。「よく考えてみると、やばいことをいつているなあと思った」などの自分の話し方に対する気づき、「言い方にも種類があることがわかりました(攻撃, OK, 許す・ガマン)」などのアサーション行動に関する知識や理解の深まりを示唆する感想が多くみられた(19名)。また、「今度からは自己表現をしながら、青のカード(ムカッとカード)のような気持ちにさせないようにしたい」など、アサーション行動に対する積極的取り組みをうかがわせる感想も得られた。その反面、「相手がムカッとしてしまうような言葉がどんどん出てきてしまつて、まだ相手のことを考えてできないなと思いま

した」という感想にみられるように、アサーション行動を実行する自信がないという意見も多かった(17名)。これらの感想は、アサーション・トレーニングの授業を通して、各児童が日頃は意識していない自分のアサーション行動を見直し、一方ではできていないことを自覚しながらも、他方ではアサーション行動の意義や必要性を理解するようになったことを反映していると考えられる。

まとめと今後の課題

本研究の研究1では、家族成員の相互関係の視点から児童を3群に分類し、家族に対する児童のアサーション行動と自尊感情の特徴を比較検討した。その結果、児童のアサーション行動は、家族成員の相互関係のタイプによって異なっていた。すなわち、凝集性の高い家族ではアサーション行動が多かったが、凝集性の中程度の家族では非主張的な行動傾向がみられた。また、葛藤の強い家族では攻撃的な傾向がみられた。

研究2では、家族内のアサーション行動を高めるアサーション・トレーニング授業を実施し、その効果を

Table 7 「友達同士でゲームをしたときと、保護者の方に相手役をしていただいたときでは、どのように違いましたか。」の問いに対する回答

	回数
親とトレーニングをする時の方が、友達とトレーニングをする時よりも控えめになった。	30
例 友達だと言いたいことをいえるけど、親がいると、ちょっと考えてから言った。 友達だったら相手が同い年だから逆らえるけど、親だと年上だから逆らえないし、本当のことをずばっと当てられて、言い負かされる。だからあやまつたり、「はい」と言っちゃう。でも私が本当のことを言ったら親も「はい」といつてくれた。 友達との会話だったら何でも言えるけど、家族だったら、年上の人だし、逆らつてはいけなような気がした。だから家族との対話は、最後は、「はい」になった。	
お母さんもいつもより控えめだった。	7
例 お母さんも控えめだった。 お母さんはいつもは、もっとこわいのに今日は控えめにしていた。	
家族と現実的なトレーニングがよかった。	4
例 現実的なトレーニングが出来た。 親が相手だと現実的になってしまう。	
親とトレーニングする時の方が、友達とトレーニングする時よりも、遠慮なく自分の気持ちを伝えることができた。	6
例 友達とだと、いつたら泣かされたりされそうなことが、身内だといえる。お母さんがいつもよりやさしかった。 友達同士でやるとちょっと言えない事があつたけど、家族だと楽に言えた。 家族だと友達より、激しくなつた。	
その他	2

検討した。その結果、「不快感の不表明」、「自己意思の尊重」、「限界・喜びの表現」ではアサーション・トレーニングの効果が若干みられたが、全般的にみると、児童のアサーション行動に及ぼすアサーション・トレーニングの効果はあまり顕著ではなかった。しかし、児童の自尊感情はいずれの群でも、アサーション・トレーニングの授業後に有意に増加していた。

児童の感想文に関する質的な分析から、アサーション行動を実行する自信がないと述べる児童が多くみられ、アサーション行動の実行度や実行に対する自己効力感はあまり高まっていないように思われた。しかし、児童のアサーション行動に対する意義や必要性の理解は高まっていた。こうした矛盾した児童の心理状態は、アサーション・トレーニングの授業を通して、自分のアサーション行動の実態を見直したために、かえって実行できていないことに気づいたことを反映していると考えられる。アサーション・トレーニングの授業を定期的に継続することによって、こうした矛盾した心理状態は解消し、アサーション行動に対する理解や知識と実行の間のズレは低下するものと期待される。

本研究では、アサーション・トレーニングに参加した保護者の意識や行動の変化については測定しなかった。児童と一緒にアサーション・トレーニングに参加したことによって、自分の子どもに対する保護者のコミュニケーション行動や態度にも変容が生じる可能性がある。この可能性を検討していくことが今後の課題である。

引用文献

蘭 千壽 2002 セルフ・エスティームの形成と学校の影響 遠藤辰雄・井上祥治・蘭 千壽編著 セルフ・エスティームの心理学 ナカニシヤ出版 pp.

178-199.

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— 三重大学教育学部紀要教育科学, 55, 75-90.

Kokenes, B. 1974 Grade level differences in factor of self-esteem. *Developmental Psychology*, 10, 954-958.

文部省 1999 (平成 11 年) 小学校学習指導要領解説 西・加藤・森 2004 小学生の自尊感情に関する研究—アサーショントレーニングの効果—日本教育心理学会第 46 回総会発表論文集 130.

野末武義 2005 家族関係におけるアサーションの意味 現代のエスプリ, 450, 123-133.

Pope, A. W., McHale, S. M., & Craighead, W. E. 1988 *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. New York: Harper and Row

柴橋祐子 2001 青年期の友人関係における自己表明と他者表明を望む気持ち 発達心理学研究, 12, 123-134.

新里 健・嘉数朝子・上原 進・島袋有子 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 T T 授業を通して— 沖縄県立芸術大学紀要, 15, 175-191.

園田雅代・中釜洋子・沢崎俊之編著 2002 教師のためのアサーション 金子書房

鈴木真雄・松田 惺・永田忠夫・植村勝彦 1985 子どものパーソナリティ発達に及ぼす養育態度・家庭環境・社会的ストレスに関する測定尺度構成 愛知教育大学研究報告, 34, 139-152.

竹内 聡・早野順一郎・神谷 武・堀 礼子・向井誠時・藤波隆夫 1991 ボディイメージとセルフイメージ (第一報)—中学生 712 名におけるアンケート調査— 心身医学, 31, 367-373.