

中学校 学級経営

多様性尊重の時代に必要なコミュニケーション能力を育成する指導法の研究
ー中学生のコミュニケーション意欲の向上とアサーションスキルの習得を通してー

教育相談課 研究員 越前谷 秀 人

要 旨

中学生を対象にコミュニケーション意欲の向上とアサーションスキルの習得を図るプログラムを作成、実施した。その結果、コミュニケーションの意欲尺度では2因子中1因子（肯定的態度因子）に有意な向上が見られた。またアサーション学習を行う際の内容の順序性に着目し、A・B群に対して、内容の順序を変えたプログラムをそれぞれ実施したところ、先にコミュニケーション意欲を高めた群にのみアサーションスキルの有意な向上が見られ、その有効な指導法が明らかになった。

キーワード：多様性の尊重 コミュニケーション能力 コミュニケーション意欲
アサーション（スキル） グループ・アプローチ

I 主題設定の理由

これからの時代のキーワードの一つは、多様性の尊重である。「Society5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会」（文部科学省，2018）では、新たな価値を創造していく人材育成の必要性を掲げ、その視点として「他者を思いやり、多様性を尊重し、持続可能な社会を志向する倫理観、価値観が一層重要」と示した。また「『ダイバーシティ&インクルージョン』に関する意識調査」（日本財団，2019）の、多様性に富んだ社会を作ることは重要だと思うかという質問に対して、86.8%の人が重要であると回答している。本県の教育政策の重点事項にも挙げられており、学校教育指導の方針と重点（青森県教育委員会，2020）や2030年の目指す姿（青森県教育委員会，2018）において、多様性を尊重する心の育成が明示されている。

この多様性の尊重は、「他者の理解に努め、思いやりを持ち、国籍、人種、民族、性別、年齢、障害の有無などの違いを認め、互いに尊重しながら自らを高めていくこと」（青森県教育委員会，2018）と示されており、子供たちにこのような態度や関係づくりのコミュニケーション能力を育成していくことが重要である。そこで本研究では、コミュニケーション意欲とアサーションスキルの二つに着目した。

コミュニケーション教育推進会議審議経過報告（文部科学省，2011）は、近年の子供たちのコミュニケーションの傾向について、「気の合う限られた集団の中でのみコミュニケーションをとる傾向」や「異質な人々によるグループ等で課題を解決する事が苦手」と指摘した。自身の教職経験でも、普段一緒にいない生徒との関わりを初めから回避する生徒が見られ、その排他的な傾向に強く課題意識をもっていた。平田（2012）はこの傾向について、「現代の子供たちは周囲の大人から気持ちを察してもらえない環境で育ち、コミュニケーションの意欲が低下していることが背景にある」と述べている。その上で、「異なる価値観と出くわしたときに、物怖じせず、卑屈にも尊大にもならず、粘り強く共有できる部分を見つけ出していくこと」の重要性と、「それによって得られる新しい発見や出会いの喜びを味わわせるプログラムを小・中学校で行う必要性」を提言している。そこで、様々な他者と関わる楽しさ、気持ちを共有できる嬉しさを感じる機会を計画的に設定し、コミュニケーションそのものへの意欲を高めることが、多様性を尊重する心の重要な土台となると考えた。

平木（2001）はアサーションについて、「お互いを大切にしながら、それでも率直に、素直にコミュニケーションをすること」、またアサーションスキルについて、「相互尊重の精神に裏付けられた自己表現法」と述べている。他者の考え方や価値観を尊重し、同時に自身の考えも尊重し主張していくスキルは、多様性を尊重する関係づくりにおいて必要不可欠なスキルである。

アサーションに関わる先行研究で、アサーティブな言動の関連要因の研究がある。平木（2001）は、アサーティブを「自分も相手も大切にしたい自己表現」と定義し、用松ら（2004）はその研究において、「対人不

安ゆえにアサーティブになるのが困難ならば、不安を和らげるアプローチを用いるといった配慮の検討が可能」と述べ、アサーティブな言動をとることの障壁として対人不安を挙げ、それを取り除く心理的アプローチの必要性に言及した。また平田（2012）は、「『伝える』技術をどれだけ教え込もうとしたところで、『伝えたい』気持ちが子どもの側になければ、その技術は定着しない」と述べ、スキルの習得の前段階で、そのスキルを習得したい気持ちになっていることの重要性を述べた。これらを踏まえると、アサーションスキルをより効果的に習得するためには、他者と関わる楽しさや意義を感じて対人不安が和らいでいる状態であること、つまりコミュニケーションの意欲を事前に高めておくことが重要なのではないかと予測される。

以上のことから本研究では、これからの多様性尊重の時代に必要なコミュニケーション能力をコミュニケーション意欲とアサーションスキルと定義し、その育成を図るプログラムを作成し実施する。またアサーションスキルをより効果的に習得するためには、先にコミュニケーション意欲を高めておくことが有効な指導法になるのではないかと考え、本主題を設定した。

II 研究目的

中学生を対象に、多様性尊重の時代に必要となるコミュニケーション能力を育成するプログラムの作成、実施を通して、その変容を図り、より良い指導法の在り方を明らかにする。

III 研究の実際

1 コミュニケーション能力育成プログラムについて

(1) 本研究におけるコミュニケーション能力の定義について

脇（2019）が、コミュニケーション能力を「その定義はいまだに不透明である」と述べたように、北海道教育研究所（2011）は「自分の役割を果たす力」など五つの力、神奈川県立総合教育センター（2014）は「相手の状況を意識してコミュニケーションをとる能力」「誰とでも、目的に応じたコミュニケーションをとる能力」と、研究のねらいや児童生徒の実態に応じて定義されている。本研究では、コミュニケーション能力をコミュニケーション意欲とアサーションスキルで構成される能力と定義する。

(2) コミュニケーション意欲の定義とグループ・アプローチについて

町田（2009）は、コミュニケーション意欲を「コミュニケーションをしようとする意欲」と定義し、コミュニケーションの意欲を測る尺度を作成している。本研究ではコミュニケーション意欲を、「様々な価値観や考え方をもつ他者とコミュニケーションをしようとする意欲」と定義し、町田（2009）の作成した尺度を用いてその変容を検証する。

相馬（2012）はグループ・アプローチについて、「集団や個人に対し、有効な成長をうながし、個人間のコミュニケーションと対人関係の発展と改善を図る心理教育的な援助活動」と述べている。本研究では、このグループ・アプローチを行ってコミュニケーション意欲の向上を図るプログラムを構成する。

(3) アサーションスキルの定義とアサーション・トレーニングについて

平木（2001）は、アサーションスキルを「自他尊重のスキル」と定義している。珍田ら（2013）の研究を含めアサーション研究ではこの定義が広く用いられている。本研究でもこの定義を基に、「他者の意見を尊重しつつ自己主張もできるスキル」と定義する。

また平木（2001）は、アサーション・トレーニングについて、理論編と実践編の二部構成のプランを示している。具体的には、理論編でアサーションの考え方の理解を図り、実践編で日常生活にアサーションを生かしていくトレーニングを行うプランになっている。これらを基に、研究協力校の生徒の実態と授業時間数の配分を考慮してアサーション・トレーニングを構成する。

(4) 本研究の全体イメージとプログラム設定の工夫

本研究は研究協力校の中学2年生A組・B組の2クラス（以下、A組を「A群」、B組を「B群」とする）に対し、コミュニケーション意欲の向上を図るグループ・アプローチとアサーションスキルの習得を図るアサーション・トレーニングを、順番を逆に実施する（図1）。具体的に、A群は前半にアサーション・トレーニングを行い、後半にグループ・アプローチを実施する。B群はその逆の順序で実施する。

検証授業を開始する前段階で、A・B両群に鹿嶋ら（2011）が作成した中学生用学級集団構造尺度を実施した。この尺度は、中学生が現在の自分の学級についてどのように感じているかを5件法で測る尺度であり、「所属」「協力」など五つの下位尺度で構成されている。結果を比較したところ、B群の方が全て

の下位尺度で数値が低かった（表1）。そこでB群がより効果的にアサーションスキルを習得できることを願い、図1のように設定した。

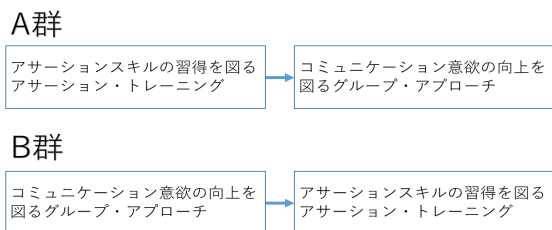


図1 プログラムの順番

表1 「中学生用学級集団構造尺度」の結果

下位尺度	A群の平均 (n=40)	B群の平均 (n=39)
所属因子	4.31	4.07
状況因子	4.31	4.02
貢献因子	3.58	3.46
役割因子	4.03	3.65
協力因子	4.51	4.29

2 プログラムの概要と作成上の工夫

本研究のコミュニケーション能力育成プログラム（表2）は、コミュニケーション意欲の向上を図るプログラム（表3）とアサーションスキルの習得を図るプログラム（表4）の二つを柱として作成した。その際、以下の三点について工夫をした。

- (1) 本プログラムは、多くの場面でグループ活動を行う。その際のメンバーは、パソコンを使ってランダムに抽出されたメンバーを基に、特別に配慮を要する生徒がいないか、いつも一緒にいる友人が固まっていないかなどを学級担任に事前に確認してもらった。また一度一緒にグループになったメンバーとはその後同じグループにならないようにし、様々な人と関わる機会となるようにした。
- (2) アサーション・トレーニングは、前述した平木（2001）のプランを基に作成した。アサーション・トレーニングに用いる授業時数は3時間に設定したため、アサーションの考え方の理解に1時間、自分の中のアサーションを育むワークを2時間として、短時間プログラムで構成している。
また園田・中釜(2003)は、アサーション学習の重要なポイントとして、授業を行う教師自身のアサーティブな態度を挙げている。この点にも留意し、授業中に筆者と学級担任が行うロールプレイや支援の場面では、アサーティブな態度を心掛けるよう事前確認を丁寧に行った。
- (3) グループ・アプローチは、プログラム実施前に研究協力校を訪問・観察した際の生徒の実態を考慮し、適する内容を筆者が独自に編成した。その際、荒木田ら（2006）が中学生を対象に行ったコミュニケーション教育プログラムの研究で、言語的な活動を中心としたワークが生徒からの評価得点が低かったことを踏まえ、非言語的で体験活動がメインとなるワークを中心に編成し、意思表示が苦手な生徒でも安心して楽しめるように工夫した。

表2 コミュニケーション能力育成プログラム

		A群のプログラム	B群のプログラム
1	主な活動と 具体的内容	ガイダンス おはじキープ 事前アンケート	・コミュニケーション能力を身に付けることがこれからの社会では一層重要となることを知り、その能力を身に付けるプログラムを今後行っていくことを理解する。 ・体育館の中を歩きながら出会った人と互いに自己紹介をし、その後教師の合図で拳の上にのせたおはじきを落とし合うゲームを行う。 ・プログラムの効果を測るため、事前の尺度アンケートを行う。
2 4	アサーションスキルの習得を図るプログラム (表4を参照)		コミュニケーション意欲の向上を図るプログラム (表3を参照)
5 7	コミュニケーション意欲の向上を図るプログラム (表3を参照)		アサーションスキルの習得を図るプログラム (表4を参照)
8	主な活動と 具体的内容	コンセンサス ゲーム	・遭難した雪山から生還するため、手持ちの道具の優先順位は何かという課題に対して、グループのメンバーで意見を出し合い、合意形成を行う。
9	主な活動と 具体的内容	ピクチャー ゲーム 事後アンケート	・4～5人のグループメンバーがそれぞれにポーズを取り、指定されたキーワードを表現し、他の生徒が解答するゲームを行う。 ・プログラムの効果を測るため、事後の尺度アンケートを行う。

表3 コミュニケーション意欲の向上を図るプログラム

グループ・アプローチ	時	活動名	具体的な活動内容
	1	何でもキャッチ	・ 7～8人のグループで、相手の名前を呼び、大小様々なボールやタワシなどを投げ、呼ばれた人は必ず返事をしてから受け取る活動を行う。一度も落とさず全員がキャッチしたらクリアとなり、落としたら始めからやり直しとなる。
	2	名名並べ	・ 4～5人のグループで、それぞれの名前に使われている文字を組み合わせて、単語をつくり、グループごとにポイントを競う活動を行う。
		Z o o m	・ 約20人の2グループで、配付されたイラストカードの絵柄を、拡大されていく順番に並び変える活動を行う。
3	ダイエバー	・ 4～5人のグループで、あるキーワードに対して連想する色を全員で揃えられるように協力するカードゲームを行う。	

表4 アサーションスキルの習得を図るプログラム

アサーション・トレーニング	時	活動名	具体的な活動内容
	1	3つの話し方	・ 教師のロールプレイを見て、人の話し方には三つのタイプがあることを理解する。 ・ 三つのタイプをどのような呼び名にするかグループで話し合いながら、アサーションの考え方を理解する。
	2	自他尊重のスキル①	・ 友人からの誘いを断る場面設定で、相手を尊重しながら自分の意見を伝える方法を考える。グループになって意見交換をした後に、学級全体で意見を共有し、ペアでロールプレイを行い、より良い伝え方（スキル）について考えを深める。
	3	自他尊重のスキル②	・ 普段の自分の話し方や聞き方を振り返る活動を行い、ワンランク上の話し方や聞き方のスキルを学ぶ。その後、すぐろくトークを行いながら、学んだスキルを実践する。

3 検証方法について

(1) コミュニケーションの意欲尺度（町田，2009）

コミュニケーションの意欲尺度は、町田（2009）によって作成されたコミュニケーションをとろうとする気持ちを測る尺度である。「人とコミュニケーションをすることが好きだ」「わずらわしいことがあるかもしれないが、いろいろな人と関わりあっていきたい」などコミュニケーションに対する積極的な姿勢を表す「肯定的態度因子」の4項目と、「なるべく人とつきあいたくない」「仲のよい友人達とだけつきあっていければいい」などコミュニケーションを避ける気持ちを表す「否定的態度因子」の3項目からなる。各項目に対して、4件法で回答を求めるものとなっている。

本研究では、プログラムの実施前後に調査し、2因子それぞれの変容を検証するために使用した。

(2) 認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度（上枝・宮前，2010）

認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度は、上枝ら（2010）が中学生と高校生を対象に作成した社会的スキル尺度である。「対処」「主張」「他者への配慮」の3因子12項目で構成され、社会的スキルを行動的側面だけでなく認知と情動の側面からも測れる特徴がある。各項目に対して、4件法で回答を求めるものとなっている。また、生徒の負担を考え、質問項目を可能な限り少なくするよう工夫された尺度である。用松ら（2004）は、アサーションを測る既存の尺度について、「どれだけ自己表現できるかに重点を置き、他者尊重の視点が抜け落ちている」と述べている。また廣岡ら（2004）は、アサーション・トレーニングによってアサーティブなタイプを志向するように認知が変容したかを確かめることが重要と述べている。本尺度はこれらの指摘を補い、アサーションのスキルを測定するのに適している。

本研究では、プログラムの実施前後に調査し、「主張」「他者への配慮」の2因子それぞれの変容を検証するために使用した。

4 検証の実際について

(1) 対象者

研究協力校の中学2年生79名（男子41名，女子38名）を対象とした。

(2) 実施期間

2020年の5月から7月まで，およそ1週間に1回のペースでプログラムを実施した。1回のプログラムは，45分～50分で行った。プログラムの実践の効果に関する調査は，プログラム1回目の5月上旬とプログラム最終回の7月上旬に行った。

(3) 検証授業の実際

プログラムの主な活動と生徒の感想（生徒の表現のまま一部抜粋）を以下に記載する。

ア 1時間目「ガイダンス，おはじキープ」

コミュニケーション能力を育むプログラムを実践する目的（これからの社会ではコミュニケーション能力が一層重要となり，その能力を高めることで今の中学校生活もより過ごしやすくなる）を伝えた。その後，体育館で学年生徒全員で「おはじキープ」というグループ・アプローチを行い，普段あまり話さない生徒同士が関わる機会を設定した。最後に教室に戻り，尺度の事前アンケートを行った。

生徒の感想には，「コミュニケーションが少し苦手で，大人になったら必要ということがわかったので，少しでも克服できるようにしたいです。」「だいたい決まった人としか話さないの，これからの時間を使って色々な人と話をしたいです。」などがあつた。

イ 「3つの話し方」（A群は2時間目に実施，B群は5時間目に実施）

授業の導入で筆者と学級担任が，人の話し方の三つのタイプについてロールプレイを行い紹介した。その後，それぞれの話し方にどのような特徴があつたかを個人で考えさせた後，4～5人のグループで意見交換を行わせた。最後にクラス全体で話し合いをし，三つのタイプの呼び名を決めさせた。A群は，アサーティブなタイプの話し方を「さわやかさん」，B群は「すっきりさん」と呼ぶことに決まった。

生徒の感想には，「話し方によって感じ方が変わっていくから，どのように話すか相手が良い気持ちで自分を理解してくれるかが分かりました。」「私は，もやもやして自分の言いたいことを言えないタイプなのでさわやかさんみたいになりたいと思いました。」などがあつた。

ウ 「自尊心のスキル①」（A群は3時間目に実施，B群は6時間目に実施）

前回の授業で学んだ三つのタイプの話し方を確認した後に，友人から遊びに誘われたが都合が悪く断らなければいけない場面設定を説明した。その場面を「さわやかさん」（A群での呼び名）や「すっきりさん」（B群での呼び名）として断る話し方を個人で考えさせた。その後4～5人のグループになって意見交換を行い，グループでまとめた意見を全体で共有した。最後にペアになって，今日の学習で学んだアサーティブな話し方のロールプレイを行い，アサーションスキルの理解を深めさせた。

生徒の感想には，「誘ってくれた相手の気持ちを考えながら，感謝の気持ちを伝えることが大切だと思いました。」「相手を尊重しすぎて自分の感情を抑えすぎるのは，相手にも嫌な思いをさせるかもしれないと思いました。」などがあつた。

エ 「自尊心のスキル②」（A群は4時間目に実施，B群は7時間目に実施）

自分の意見を伝える話し方と，他者の意見を聴く傾聴スキルを，筆者と学級担任がロールプレイを行って紹介し，そのポイントを生徒に考えさせた。その後，普段の自分の話し方や聞き方をワークシートで振り返らせ，意識付けを促した。最後に4～5人のグループで「すごろくトーク」を行いながら，普段の自分よりワンランク上の話し方と傾聴スキルを目標に実践させた。

生徒の感想には，「すごろくトークでみんなのことを少しでも知ることができて良かったです。」「うなずいたりあいづちをしてもらうことで，安心して話せることができました。」などがあつた。

オ 「何でもキャッチ」（A群は5時間目に実施，B群は2時間目に実施）

7～8人のグループが円隊形で中心を向いて椅子に座り，ボールやタワシなど様々な物を投げてキャッチする活動を行った。投げる相手の名前を呼び，呼ばれたら必ず返事をする，返事が聞こえてから投げることを厳格なルールとして指示した。一度も落とさずに全員がキャッチしたら成功，途中で落としたりしたら始めからやり直しのルールも設定した。

生徒の感想には，「班で丸くなって名前を呼ぶ場面で，初めて名前を呼んだ人が返事をしてくれて嬉しかった。」「相手がキャッチしやすいように優しく山なりに投げました。普段の生活でも相手がキャッチしやすい話し方をすれば良いと思いました。」などがあつた。

カ 「名名並べ・Zoom」(A群は6時間目に実施, B群は3時間目に実施)

4~5人のグループを編制し, それぞれの名前に使われている文字を組み合わせて単語を作る「名名並べ」を行った。使う文字数が多いほど得点が高くなるルールを設定した。その後, 場所を教室から多目的ホールに移動し, 「Zoom」を行った。約20人の2グループに分かれ, 一人ずつにイラストカードを配付した。このイラストが拡大されていく順に無言で正しく並べ替える活動を行った。

生徒の感想には, 「名名並べとZoomはどちらも難しかったけど, みんなで協力できたからとても楽しかったです。」「無言だったので, 目線で言いたいことが伝わってうれしかった。」などがあつた。

キ 「デイエバー」(A群は7時間目に実施, B群は4時間目に実施)

大谷(2015)が開発したカードゲーム「デイエバー」を, 筆者が生徒の実態に応じて一部ルールを変更して行った。4~5人のグループで, それぞれが10色のカードを持ち, あるキーワードから連想する色を1枚選び, 全員で同じ色に合わせることを目的にしたゲームである。他者の捉え方の違いを実感するねらいがあることを説明した。また一人だけ異なる色を出した生徒や少数派の色を出した生徒に対し, 批判的な意見や態度をとらず, 肯定的な態度で意見交換を行うよう厳格にルールを指示した。

生徒の感想には, 「みんな考え方がそれぞれ違ったり, その理由を聞くとなるほどと感心する面もあつたからおもしろかったです。」「卓球というキーワードが出た時, オレンジと緑と赤と白とそれぞれが異なる色のカードを出して, すごく笑い合いました。」などがあつた。

ク 8時間目「コンセンサスゲーム」

4~5人のグループで意見を出し合い, 合意形成を図るゲームを行った。雪山で遭難した状況で, 手元に残された新聞紙やチョコレートなど10の物品に必要な優先順位をつけるための話し合いを行った。その際に, これまで学んできたアサーションのスキルを生かして話し合いを行うよう指示した。話し合いの後, 教師から解答を示した。

生徒の感想には, 「様々な意見がある中で, 自分だけの意見を貫くのではなく, チームとしてみんなの意見を合わせて協力していくことが大切だと思った。」「相手の話を聞くのは重要だと思ったし, ずっと黙っているのも良くないと思った。」などがあつた。

ケ 9時間目「ピクチャーゲーム・振り返り」

4~5人のグループメンバーに一つの表現する題が与えられ, それぞれがポーズを取り, 何を表現しているか他の生徒が解答するゲームを行った。前半はランダムに選ばれたメンバーで行ったが, 後半からは生徒が挙手をして率先して発表を行う姿が見られた。その後, 尺度の事後アンケートを行った。

生徒の感想には「ピクチャーゲームは, 自分の出番の時に緊張したけど, みんなから応援されたので安心して発表できた。」「今日でコミュニケーション能力の授業が終わりかと思ひ, これまでの授業を振り返ってみたら, 自分も以前よりクラスの中で話ができる人が確実に増えたと思った。」などがあつた。

5 プログラムの効果の結果

(1) コミュニケーションの意欲尺度

プログラム実施後, コミュニケーションの意欲がどのように変容したのかを集計した(図2)。各因子の平均値は, 「肯定的態度」因子はA群が3.00から3.39, B群は3.07から3.41へ高まった。一方, 「否定的態度」因子はA群が1.43から1.44, B群は1.71のままであつた。この結果を基にWilcoxon符号付順位検定で事前調査と事後調査の値を比較したところ, 「肯定的態度」因子は0.1%水準で有意差が認めれたが, 「否定的態度」因子については有意差が認められなかった(表5)。

(2) 認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度

プログラム実施後, アサーションスキルがどのように変容したのかを集計した(図3)。各因子の平均値は, 「主張」因子がA群は2.99から3.15, B群は2.90から3.29へ高まった。「他者への配慮」因子は, A群は3.52から3.50, B群は3.48から3.51に変容した。この結果を基に, Wilcoxon符号付順位検定で事前調査と事後調査の値を比較したところ, B群の「主張」因子は1%水準で有意差が見られた(表6)。

(3) 感想データの分析

授業の最後の5分間に記入してもらつた生徒の自由記述を分析した。分析の方法はKJ法による分類方法を参考にしながら, A群(表7)とB群(表8)で記述内容の違いの有無について着目した。

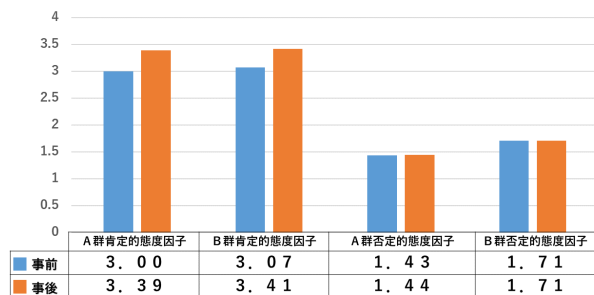


図2 「コミュニケーションの意欲尺度」のA・B群の因子ごとの平均値（事前・事後）

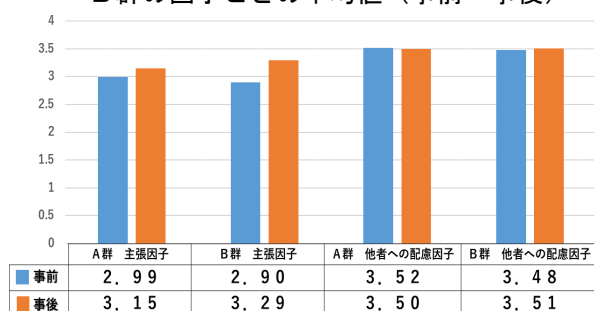


図3 「認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度」のA・B群の因子ごとの平均値（事前・事後）

表5 「コミュニケーションの意欲尺度」のWilcoxon符号付順位検定の結果

群	下位尺度	N	事前平均値 (SD)	事後平均値 (SD)	Z値
A群	肯定的態度	40	2.95(1.53)	3.39(1.10)	4.100***
B群	肯定的態度	39	3.07(1.43)	3.46(1.24)	3.972***
A群	否定的態度	40	1.43(1.47)	1.44(1.40)	0.196
B群	否定的態度	39	1.71(2.13)	1.71(1.72)	0.437

*** P≤0.001

表6 「認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度」のA・B群の因子ごとWilcoxon符号付順位検定の結果

群	下位尺度	N	事前平均値 (SD)	事後平均値 (SD)	Z値
A群	主張	40	2.99(2.73)	3.15(2.12)	1.700
B群	主張	39	2.90(4.08)	2.90(1.48)	2.972**
A群	他者への配慮	40	3.52(1.64)	3.52(1.83)	0.238
B群	他者への配慮	39	3.48(3.92)	3.51(1.55)	1.191

** .001<P≤.01

表7 A群の授業後の感想データ（原文のまま）

内容	カテゴリー	下位カテゴリー	ローデータの例
アサーション・トレーニング	気付き	自尊心の意義	・優しい口調で相手に配慮しながら、自分の意見もしっかり言うことは大切だと感じました。
		人間関係への影響	・言葉の使い方や、話し方次第で印象が大きく変わり人間関係も変わっていくと思った。
		これまでの自分	・今日の授業をやった時、普段の自分の言葉遣いはどうだったかを振り返させられました。
グループ・アプローチ	楽しさ	スキルの楽しさ	・今日の授業では、相手との会話にこんなにも頭を使うんだなと思いました。
		グループ活動の楽しさ	・今日の授業では、グループの中に自分の意見だけを言う人がいてイライラしました。
グループ・アプローチ	人間関係の深まり	活動自体の楽しさ	・カードゲームがとても楽しかった。またやりたい。できることなら家に帰って家族ともやってみたい。 ・名名並べやZoomは、一筋縄ではいかない活動で、みんなと協力してやるのが楽しかった。
		普段話さない人との活動	・新しいクラスになって、まだ話をしていない人とも活動できた。安心できた。
		他者理解	・今まであまり話していない人とカードゲームを行って、相手のことを良く知る機会になって嬉しかった。
		男女間の深まり	・今日の授業を通して、普段はあまり女子と話すことがないけど、活動をしたら仲が深まったと思います。

表 8 B群の授業後の感想データ（原文のまま）

内容	カテゴリー	下位カテゴリー	ローデータの例
アサーション・ トレーニング	気付き	自己尊重の意義	・相手の気持ちは勿論だけど、自分の気持ちも尊重することの大切さを感じました。
		人間関係への影響	・話し方次第で、相手との会話の距離感が変わること気が付きました。
	授業の意義	意見の交流	・今日のグループでの話し合いでは、意見の交流がうまくできました。
		他者との関わり	・色々な人と関われる授業なので、意味のある授業だと思った。
グループ・ アプローチ	楽しさ	活動自体の楽しさ	・何でもキャッチはとてもシンプルな活動だけど、すごく盛り上がって楽しかった。 ・名名並べもZ o o mも、苦戦したけど、できた時の喜びが大きくて楽しかった。 ・カードゲームは、そろわない時もあったけど、ものすごく楽しかった。
		緊張感	・何でもキャッチは、投げて取るだけなのに、何だかとても疲れた。
	難しさ	グループ活動の難しさ	・名名並べも、Z o o mも難しかった。協力なしでは達成できないと思った。

6 考察

「コミュニケーションの意欲尺度」では、「肯定的態度」因子において研究協力校のA・B両群とも平均値が上昇し、有意な差が見られた。この要因について、プログラム作成の工夫と生徒の感想を関連付けて考察する。「何でもキャッチ」では、名前を呼び、相手を取りやすいように様々なものを投げる活動だった。「初めて名前を呼んだ人が返事をしてくれて嬉しかった。」という感想からも、グループ編製の工夫が有効に働き、普段関わりのない生徒同士がシンプルな活動の中で緊張感をほぐすことにつながったと考えられる。「名名並べ・Z o o m」「デイエバー」は、イラストやカードを用いてゲーム感覚でコミュニケーションをとる体験活動であった。特に「デイエバー」は、生徒の約9割以上が「楽しかった」「またやりたい」と記述しており、カードという道具を介して、誰もが容易に楽しく取り組める活動になったことが推測される。同時に、約7割以上の生徒が「他者の考え方や捉え方が自分と違うことがわかった」という内容の記述をしていることから、他者理解や他者尊重の視点を育むことにも効果があったと推測される。これらのことから、本プログラムのグループ・アプローチは、その内容と構成の順序、グループ編制が研究協力校の中学生の実態に適したプログラムであり、コミュニケーション意欲の肯定的態度の向上に有効であることが示唆された。

「認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度」では、「主張」因子においてB群の平均値の変容に有意差が見られたが、A群には有意差が見られなかった。玉瀬ら（2001）は、「シャイな人ほど対人場面において、他者との関係を作っていくためのアサーション行動ができにくい」「シャイネスの行動尺度は『自分から進んで友達を作ることが多い』『初めての場面でもすぐ打ちとけられる』などの項目であり、これらに関連する対人関係訓練などがアサーション能力を高めるのに有効であると考えられる」と実証しており、本研究のグループ・アプローチが玉瀬ら（2001）の「対人関係訓練」に近い役割を果たし、有効に働いたことが推測される。またプログラムの感想データでは、A群が前半に行ったアサーション・トレーニングではグループ活動の難しさを記述した生徒が見られ、B群が後半に行ったアサーション・トレーニングではグループ活動の難しさを記述した生徒は見られなかった。一方、B群が前半に行ったグループ・アプローチには活動の難しさを記述した生徒が見られ、A群が後半に行ったグループ・アプローチで活動の難しさを記述した生徒は見られなかった。これは、グループ活動の回数が増してプログラムの後半になればなるほど心理的な緊張が緩和されていったものと推測できる。以上を踏まえ、研究協力校のB群に実施した、事前にグループ・アプローチを行って対人不安や緊張感を和らげ、コミュニケーション意欲を高めてからアサーションスキルの習得を図る順序のプログラムは、アサーションスキルの「主張」因子の習得をより効果的にすることが示唆された。

IV 研究のまとめ

本研究は、これからの多様性尊重の時代を生きる子供たちに必要なコミュニケーション能力をコミュニケーション意欲とアサーションスキルと定義し、その育成を図るプログラムを作成・実施し、その効果を検証した。また、アサーションスキルをより効果的に習得させるためには、事前にコミュニケーション意欲を高めておくことが有効な指導法になるのかを検証した。その結果、コミュニケーションの意欲尺度の「肯定的態度」因子に有意な向上が認められ、本プログラムのグループ・アプローチの有効性が示された。また、事前にグループ・アプローチを行った群にのみ「主張」因子の有意な向上が認められたことにより、アサーションスキル習得の有効な指導法が示唆された。

V 研究の課題

本研究では、コミュニケーション意欲尺度の「否定的態度」因子と認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度の「他者への配慮」因子において、プログラムの前後で有意な変容が見られなかった。

「否定的態度」因子について、質問項目ごとに男女別の分析をした（表9）ところ、全ての項目で平均値の変容に有意な差は見られなかった。ただ、わずかな差ではあるが男子に比べて女子が否定的態度の平均値が上昇する傾向が見られた。これは、石田ら（2009）が中学生の仲間集団の特徴の研究において「女子の仲間集団は男子にくらべて小さく閉鎖性も高いことが示された」と実証したと関連している可能性がある。今後、コミュニケーションの意欲を高める研究では、中学生年代の女子生徒集団がもつ閉鎖性に対して、より効果的に働くアプローチが必要であると考えられる。

「他者への配慮」因子においては、プログラムを開始する事前アンケートの段階で、A群が3.52、B群が3.48とすでに高い値であったことが変容につながらなかった要因の一つと考えられる。生徒の実態に基づいて高めたいターゲットスキルを設定するべきで、事前調査からプログラムスタートまでの間に柔軟に内容を変更する必要性があった。今後、同様の研究を行う際には事前調査で得られた生徒のソーシャルスキルの実態把握を早めに行い、ターゲットスキルを見極めてプログラムを作成する必要がある。

また、本研究は単一校での実践であるので、これから多くの学校で実践を重ね、研究内容をより普遍化させていくことが求められる。

本研究をまとめるにあたり、御協力いただきました研究協力校の校長先生並びに関係いただきました先生方に厚く御礼申し上げます。

<引用文献・URL >

- 1 文部科学省 2018 「Society5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/06/06/1405844_002.pdf (2020. 11. 20)
- 2 日本財団 2019 「『ダイバーシティ&インクルージョン』に関する意識調査」
<https://www.nippon-foundation.or.jp/who/news/pr/2019/20190823-35191.html> (2020. 11. 20)
- 3 青森県教育委員会 2020 「令和2年度 学校教育指導の方針と重点」
https://www.pref.aomori.lg.jp/soshiki/kyoiku/eseisaku/files/R2_hoshinjuten_gakkokyoiku.pdf (2020. 11. 20)
- 4 青森県教育委員会 2018 「青森県教育政策の大綱」
https://www.pref.aomori.lg.jp/soshiki/kyoiku/e-seisaku/files/taikou_20190305.pdf (2020. 11. 20)

- 5 青森県教育委員会 2020 「青森県教育施策の方針の解説」
https://www.pref.aomori.lg.jp/soshiki/kyoiku/eseisaku/files/26_sesakunohoshin_kaisetsu.pdf (2020.11.20)
- 6 文部科学省 2011 「コミュニケーション教育推進会議」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/075/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2012/02/08/1309091_3.pdf (2020.11.20)
- 7 平田オリザ 2012 『わかりあえないことからーコミュニケーション能力とは何か』, pp.20-25, pp.104-105, 講談社
- 8 平木典子 2001 『アサーション・トレーニング』, p6, 日本・精神技術研究所
- 9 用松敏子 坂中正義 2004 「日本におけるアサーション研究に関する展望」
https://fukuoka-edu.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=1153&item_no=1&page_id=13&block_id=21 (2020.12.22)
- 10 町田佳世子 2009 「コミュニケーション能力, ストレス対処, 意欲の関連」
https://scu.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=89&item_no=1&page_id=13&block_id=21 (2020.12.22)
- 11 相馬誠一 2012 『グループ・アプローチで学級の間関係がもっとよくなる』, p3, 学事出版
- 12 園田雅代 中釜洋子 2003 『子どものためのアサーショングループワーク』, p12, 日本精神技術研究所
- 13 上枝加乃 宮前義和 2010 「認知・行動・情動的側面に着目した社会的スキル尺度」
<http://shark.lib.kagawa-u.ac.jp/kuir/metadata/28193> (2020.12.22)
- 14 玉瀬耕治 越智敏洋 才能千景 石川昌代 2001 「青年用アサーション尺度の作成と信頼性および妥当性の検討」
https://nara-edu.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=12257&item_no=1&page_id=13&block_id=21 (2020.12.22)
- 15 石田靖彦 小島文 2009 「中学生における仲間集団の特徴と仲間集団との関わりとの関連～仲間集団の形成・所属動機という観点から～」
https://aue.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=1408&item_no=1&page_id=13&block_id=21 (2021.1.4)

<引用文献・URL >

- 1 脇忠幸 2019 「文部科学省・文化庁報告書における『コミュニケーション（能力）』観についての覚え書き」
https://fukuyama-u.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=8891&item_no=1&page_id=31&block_id=65 (2020.12.22)
- 2 北海道教育研究所 2011 「児童生徒のコミュニケーション能力の育成に関する研究」
http://www.doken.hokkaido-c.ed.jp/?action=cabinet_action_main_download&block_id=939&room_id=1&cabinet_id=16&file_id=400&upload_id=751 (2020.12.22)
- 3 神奈川県立総合教育センター 2014 「教員の『思い』から始まるコミュニケーション能力育成ための実践事例集」
<https://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/kankoubutu/h27/pdf/27005%E3%82%B3%E3%83%9F%E3%83%A5%E3%83%8B%E3%82%B1%E3%83%BC%E3%82%B7%E3%83%A7%E3%83%B3.pdf> (2020.12.22)
- 4 珍田洋子 小林央美 2013 「児童の良好な人間関係づくりを目指した健康教育 第2報 ～アサーションスキル・トレーニングを活用して～」 弘前大学教育学部研究紀要クロスロード 第17号
- 5 鹿嶋真弓 田上不二夫 田中輝美 2011 「中学生用学級集団構造尺度の作成とその信頼性・妥当性の検討」
https://www.jstage.jst.go.jp/article/cou/44/3/44_227/_pdf/-char/ja (2020.12.22)
- 6 荒木田美香子 白井文恵 奥野裕子 鈴木志津江 永井道子 山名れい子 2006 「中学生を対象としたコミュニケーション教育プログラムとその効果の検討」
<http://hdl.handle.net/11094/56825> (2020.12.22)

- 7 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」
https://mie-u.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=2774&item_no=1&page_id=13&block_id=21 (2020.12.22)
- 8 大谷直史 2015 「コミュニケーション教育としてのボードゲームの開発」
<https://repository.lib.tottori-u.ac.jp/ja/4898> (2020.12.22)