

中学校 学級経営

中学校において生徒が学級に対する満足度を高めるための研究
ーアサーティブな自己主張プログラムを通してー

教育相談課 研究員 長 利 真 至

要 旨

中学校において、生徒が学級に対する満足度を高めるためには、自己の主体性を尊重し、他者の主体性も尊重した上での人間関係づくりが必要であると考え、アサーティブな自己主張プログラムが有効であるか、授業実践を通して検証した。その結果、生徒の自己表現に関する調査尺度やhyper-QUで有意な向上が認められた。アサーティブな自己主張プログラムを実施したことにより、良好な人間関係の構築が図られ、学級に対する満足度を高めることにつながったことから、アサーティブな自己主張プログラムは、中学校において、生徒が学級に対する満足度を高めるための一つの手段として有効であることが明らかになった。

キーワード：中学校 学級に対する満足度 人間関係 アサーティブな自己主張プログラム

I 主題設定の理由

文部科学省は『中学校学習指導要領解説総則編』において、生徒指導の充実に関わることとして、「自他の個性を尊重し、互いの身になって考え、相手のよさを見つけようと努める集団、互いに協力し合い、主体的によりよい人間関係を形成していこうとする集団、言い換えれば、好ましい人間関係を基礎に豊かな集団生活が営まれる学級や学校の教育的環境を形成することは、生徒指導の充実の基盤であり、かつ生徒指導の重要な目標の一つでもある」と述べている。

國分（1995）は、いじめや不登校、校内暴力などの学校教育問題を考える時、集団体験の低下にともなう人間関係能力の低下が背景にあることを指摘している。また、「集団が個を育てる」とも述べており、このことから、人間関係能力や集団での体験学習が乏しいことが学級に対する満足度の低下につながっていると推測される。

さらに、城間（2005）は、「子どもたちのコミュニケーション能力や人間関係を築く力の低下、人間関係の希薄化が、子どもの豊かな人間性や社会性の発達に大きな影響を与え、学校現場においても、いじめ、不登校、学級崩壊といった様々な教育問題が生じている」と述べている。河村（2006）も、「学級集団の状態はいじめ等の重要な要因となる」と述べており、「管理型やなれ合い型の学級から学級崩壊型へ向かうことがあるため、満足型に学級を成長させることが大切である」とも述べている。従って、生徒が学級に対する満足度を得られないことは、学級崩壊、学校不適応、いじめ、暴力行為等の大きな要因となっていると推測される。小柳（2008）ら多くの先行研究では、学級内で良好な人間関係を構築するためには、他者と自己の主体性を尊重し、好ましい人間関係を形成するためのアサーションを生徒に身に付けさせることが有効であると述べられているが、筆者の原籍校においても、自分の気持ちや考えを主張することを抑えて他者に合わせてしまったり、相手の気持ちを考えずに自分を主張したりするために、生徒同士で良好な人間関係が育ちにくいという実態が見られることから、これからの生徒指導を進める上での課題を「自己表現能力」と「人間関係を構築する力」に整理し、これら二つの課題を解決し、豊かな人間性を育むために、より良い人間関係を築くための自他尊重の自己表現であるアサーションに着目した。以上のことから、本研究では、生徒がアサーションを学ぶことで、自分の気持ちや考えを率直に表現するスキルを身に付けるだけでなく、自己理解や他者理解を深め自己も他者も大切にする心が醸成され、より良い人間関係を育むことができ、その結果として学級に対する満足度も高められると考え、主題を設定した。

II 研究目標

中学校において、アサーティブな自己主張プログラムを実践することによって、生徒の自己表現能力が向上し、学級内の良好な人間関係が築かれ、学級に対する満足度が高まることを明らかにする。

III 研究仮説

中学校において、生徒が学級に対する満足度を高めるためには、他人の主体性を尊重し、自分の主体性も尊重した上で人間関係づくりが必要であることから、アサーティブな自己主張プログラムを実践することが有効であろう。

IV 研究の実際とその考察

1 学級満足度について

河村（2008）は、目標とする学級像を、「親和的なまとまりのある学級集団」としている。「親和的なまとまりのある学級集団」とは、「ルールとリレーションが同時に確立している学級、生徒たちは主体的に生き生きと活動している学級、生徒同士の関わり合いや発言も積極的で、学級全体に活気があり、笑いが絶えない学級」であり、また、「学級に満足度を得ている生徒は、不適応感やトラブルが少なく、学級生活・活動に満足して意欲的に生活しているだろう」と述べている。

2 人間関係について

河村（2008）は、「中学生は、心の内面が揺れ動く時期であると同時に、人とのかかわりの中で大きく変容する時期でもある。良い関係性の中で、問題行動に流れがちな生徒が落ち着いて成長する場合もあるし、逆にこれまで問題がないかに見えた生徒が、周りとの関係性の中で急速に変化する場合もある」と述べている。また、大坊（2003）は、「対人関係はお互いのメッセージを適切に送る、受けることによって円滑に展開される」とし、さらに、津村（2004）は、「対人関係を築く力として、自分の思いを伝えたり、メッセージを受け取ったりする力、相手の気持ちを理解する力、意見を主張したり、譲歩したりしながらともに行動する力が大切」とし、相馬（2005）は、「人間関係が上手くいかないと悩みの種になるし、人間関係が良好だと生きる活力になり、自己の成長を促すことにもなる。教室内の人間関係が良好でないと、生徒個人間の関係がギスギスし、教室内の人間関係が良好なら、クラスへの所属意識が高まる」と述べている。

3 アサーションについて

平木（2009）ら多くの研究者は、表現の仕方には次の三つのタイプがあるとしている。一つめは、自分の気持ちや考え、意見を表現しなかったり、しそこなったりすることで、自分から自分の言論の自由（人権）を踏みにじっているような言動をする非主張的な表現である。二つめは、自分の意志や考えや気持ちをはっきりと言うことで、自分の言論の自由を守り、自己主張はしているが、相手の言い分や気持ちを無視、または軽視して、結果的に相手に自分を押しつける言動をする攻撃的な表現である。三つめは、自分も相手も大切にしたい自己表現で、自分の意見、考え、気持ち、相手への希望などを、なるべく率直に、正直に、しかも適切な方法で表現する主張的な表現である。

園田（2002）は、「アサーションとは、自分も相手も大切にしたい自己表現、自分の考え、欲求、気持ちなどを率直に、正直に、その場にあった適切な方法で述べること、さわやかな自己表現とされる主張的な表現である」と述べている。

好ましい人間関係を育てるためには、互いの気持ちや考えを受け止めたり、伝えたりすることが繰り返されることが大切であることから、攻撃的な表現や非主張的な表現ではなく、主張的な表現がなされることが必要であると考えられる。

4 検証尺度について

(1) 生徒の自己表現に関する調査

塩見（2003）らによって作成された中学生のアサーション尺度を参考に、千田（2009）が作成した生

表1 生徒の自己表現に関する調査

調査の観点	質問番号	設問内容
自分の気持ちや考えを伝えること	1	わたしは、自分の気持ちや考えを言葉にすることができる
	2	わたしは、自分の意見をはっきり言うことができる
	3	わたしは、班で係を決める時は、希望があれば、自分からすすんで言う
	4	わたしは、みんなと意見が違っても、反対ならば、そのことを言う
	5	わたしは、誰かにしてほしいことがあったら、それを頼むことができる

徒の自己表現に関する調査（表1）を使用した。3領域17項目で構成され、実施前には、プログラム作成のための資料として、実施後には学級全体のアサーションに対するスキルの変容を見るために使用した。

(2) hyper-QU

hyper-QUは、河村（2010）により、従来の学校生活意欲尺度と学級満足度尺度の二つの診断尺度から構成される「楽しい学校生活を送るためのアンケート」に、対人関係を営む技術である「ソーシャルスキル尺度」が加わったものである。本研究では、学級満足度尺度とソーシャルスキル尺度の結果から、生徒の学級への帰属感や個々の社会性（対人関係を円滑にするためのスキル）の獲得度をみるために使用した。

調査の観点	質問番号	設問内容
相手の気持ちや考えを受け止めること	6	わたしは、話を聴く時に相手の方を見て聴く
	7	わたしは、話を聴く時、その話にあった表情で聴く
	8	わたしは、話を聴く時にうなずいたり、あいづちをうったりしながら聴く
	9	わたしは、相手の話を最後まで聴いている
	10	わたしは、相手の話していることがよくわからない時には聞く

調査の観点	質問番号	設問内容
主張的な表現	11	友だちに「遊ぼう」と誘われても、他にしたいことがあったら、わたしは、 1 理由も言わずに一方的に断るほうだ 2 理由を話して断るほうだ 3 断れないほうだ
	12	友だちと会話をやめたい時に、わたしは、 1 一方的に会話をやめるほうだ 2 理由を話してやめるほうだ 3 やめられないほうだ
	13	忙しい時は用事を頼まれても、わたしは、 1 理由も言わずに一方的に断るほうだ 2 理由を話して断るほうだ 3 断れないほうだ
	14	友だちに助けを求められても、断ることが必要な時、わたしは、 1 理由も言わずに一方的に断るほうだ 2 理由を話して断るほうだ 3 断れないほうだ
	15	嫌なことをされた時、わたしは、 1 やめろと怒ったような言い方をするほうだ 2 やめてほしいと自分の気持ちをきちんと伝えるほうだ 3 我慢するほうだ
	16	嫌なことを言われた時、わたしは、 1 うるさいと怒ったような言い方をするほうだ 2 やめてほしいと自分の気持ちをきちんと伝えるほうだ 3 我慢するほうだ
	17	人のやっていることを迷惑に感じる時、わたしは、 1 やめろと怒ったような言い方をするほうだ 2 やめてほしいと自分の気持ちをきちんと伝えるほうだ 3 我慢するほうだ

5 実態調査の結果及び分析と考察

(1) 「生徒の自己表現に関する調査」に基づく調査の結果及び分析と考察

研究協力校の3年A組（17名）において調査を実施した結果、自分の気持ちや考えを伝えることに関わる質問事項（図1）と相手の気持ちや考えを受け止めることに関わる質問事項（図2）において、「あまりあてはまらない」「あてはまらない」を合わせた否定的な回答が多かった項目が、「班で係を決める時は、希望があれば、自分からすすんで言う」（41.2%）「みんなと意見が違って、反対ならば、そのことを言う」（41.1%）となっていることから、まわりの目を気にする場面や意見の対立する場面においては、自分の気持ちや考えを主張せずに、自分を抑えて相手に合わせてしまう生徒が多いことが読み取れる。また、「話を聴く時にうなずいたり、あいづちを打ったりしながら聴く」の質問事項に対して、「あまりあてはまらない」「あてはまらない」という否定的な回答が35.3%と高くなっていることから、うなずきやあいづちを打ちながら聴くといったスキルの定着が不十分な生徒が多いことも読み取れる。相手の話にうなずいたり、あいづちを打ったりしながら聴くことは、話す人が「自分の気持ちや考えを積極的に理解してくれているのだ。」と感じる。このように受容的な聴き方をすることは、話し手の「受け止められている」という気持ちが高められ、お互い良好な人間関係が構築されることにつながるものと推測される。そこで、指導に当たっては、うなずきやあいづちなど言葉以外の表現方法の重要性にも触れながら、受容的な聴き方の定着を図る指導、援助を行う必要があると考えた。

主張的な表現に関わる質問事項（図3）については、「友達と会話をやめたい時」「嫌なことを言われた時」において、半数近くが非主張的な話し方をすると回答した。また、「嫌なことをされた時」に

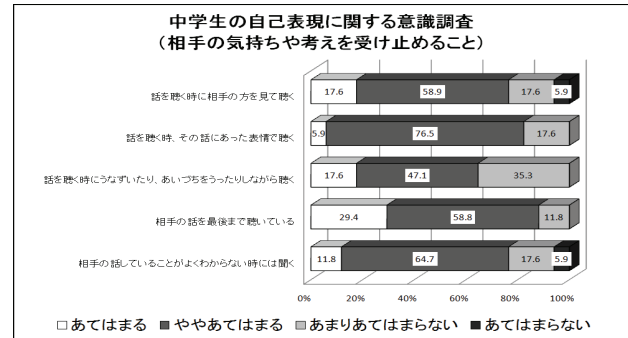


図1 自分の気持ちや考えを伝えること

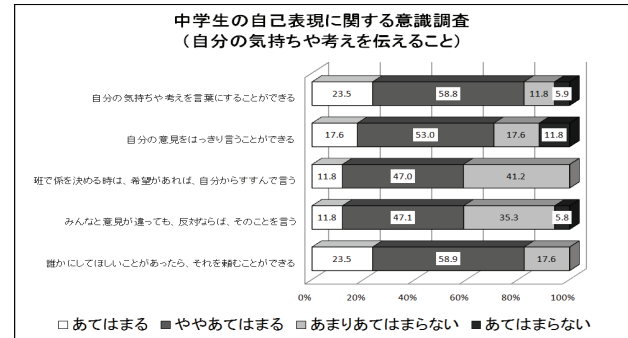


図2 相手の気持ちや考えを受け止めること

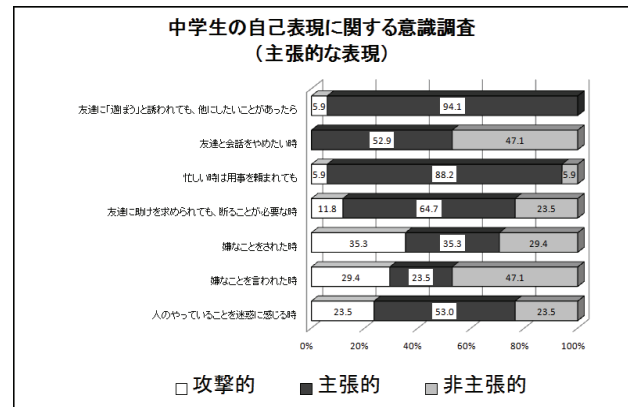


図3 主張的な表現

においては、35.3%の生徒が攻撃的な話し方をすると回答した。他者との関係を保つために気持ちや考えを抑えてしまいがちである反面、場面によっては一方的に自分の気持ちや考えを表現してしまう生徒の様子がうかがえる。

以上のような結果から、主張的な話し方や断り方をすることで、お互いの人間関係を損ねることなく、自分の気持ちや考えを伝えることができるようになることを生徒に気付かせることが大切である、ということが明らかになった。

(2) 「hyper-QU」に基づく実態調査及び調査結果、並びに分析と考察

図4の学級満足度プロット図から、研究対象学級の生徒たちは、一部の満足できていない生徒たちとそうでない生徒たちと大きく分離してしまっており、学校生活不満足群に属する生徒は、53%にも上った。

満足度の低い生徒は、学級に自分の居場所がなく、認められる機会が極めて少ないと感じたり、対人関係が苦手で、集団化するとルールや人間関係を築けないことが多く、学級崩壊の大きな原因となることが予想される。侵害行為認知群には2名、非承認群には3名と少人数ではあるが、いずれの場合も対人関係で問題を抱えたり、人との接し方が不得手である生徒が属している。

以上のような結果から、他人の気持ちを考え、自己表現を受け止めてもらえるような環境を作ったり、良好な人間関係を構築したりするための早急な働きかけを行う必要に迫られていることが明らかになった。

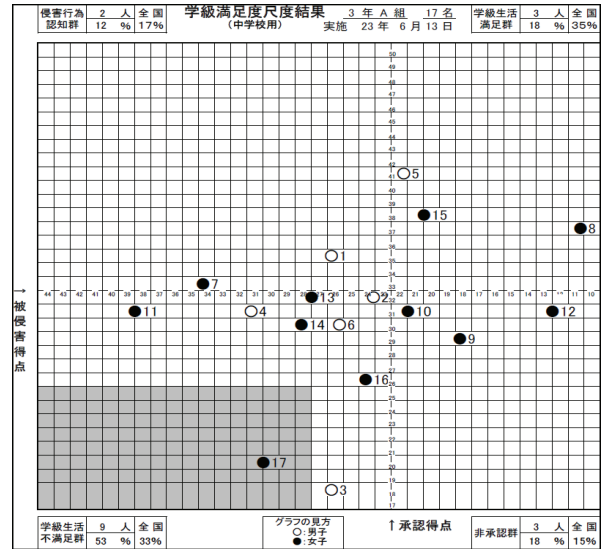


図4 学級満足度プロット図（事前調査）

6 指導プログラム

生徒の自己表現に関する調査による事前テストの結果（図1～3）と学級満足度の事前テストの結果を受け、「アサーションを中心とした指導・援助プラン」（千田，2009）を参考として、アサーティブな自己主張プログラム（表2）を作成し、研究対象学級に対して実施した。

第1回は、ワークシートを使って、アサーティブな自己表現についての知識・理解を深めさせ、自己表現する時、自分の傾向を知る授業展開とした。第2回は、上手な聴き方のポイントなどを押さえ、第3回では、前回押さえたポイントを実際にロールプレイで生かしながら体験し、スキルを習得させた。第4回では、長期休業後ということもあり、第1回から第3回までを振り返るとともに、主張的な言い方と受容的な聴き方をロールプレイを通して復習させ、スキルを深めさせた。また、I（わたし）メッセージを使ったロールプレイを行い、別の技法を使った主張的な話し方についてのスキルを習得させた。第5回は、上手な断り方についてのポイントなどを押さえ、第6回では、前回押さえたポイントを実際にロールプレイで生かしながら体験し、スキルの向上を目指した。

また、プログラムを作成する際に考慮した点は以下の二つである。第一に、生徒の自己表現に関する事前調査結果から、受容的な聴き方のスキルや主張的な話し方、断り方のスキルが身に付いていないことが、良好な人間関係を構築できない原因と考え、受容的な聴き方、主張的な話し方や断り方のスキルを身に付けさせるような指導内容を組んだことである。第二に、中学生は、スキルを学習することへの動機づけを図ることが難しく、聴き方や話し方について改めて学習することに抵抗を感じることから、スキルの意義や特徴、表現について、自分の聴き方や話し方と比較し見直しながら抵抗なく学習させるために、ロールプレイや生徒によるモデル、教師によるモデリング、フィードバック

表2 アサーティブな自己主張プログラム

回	実施月日	プログラム名	ねらい
1	平成23年 6月27日(月)	『アサーティブな自己表現』を知ろう	・ アサーティブな自己表現とは何かを理解し、アサーティブ・チェックリストを使って自分の傾向を知る。
2	7月11日(月)	上手な聴き方を知ろう	・ 互いの話を聞き合う活動を通して、受容的な話の聴き方について知る。
3	7月19日(火)	聴き上手になるう	・ 互いの気持ちや考えを伝えあう活動を通して、上手な聴き方のスキルの定着を図る。 ・ 互いの気持ちや考えを交流することによって、互いに受容する態度を身に付ける。
4	8月26日(金)	アサーティブな言い方と上手な聴き方を深めよう	・ 主張的（アサーティブ）な話し方、上手な聴き方の特徴やポイントを復習させ、ロールプレイを通してスキルを深めさせる。 ・ I（わたし）メッセージを学ぶことで、主張的な話し方のスキルを深めさせる。
5	9月2日(金)	『上手な断り方』を知ろう	・ 断り方の種類（攻撃的・非主張的・主張的）を知る。 ・ 断りの言葉の内容（謝罪・理由・断りの表明・代わりの意見）を知る。 ・ 断っても友達関係を崩さない言い方を知る（心を伝える言い方で断る）。
6	9月9日(金)	『上手な断り方』の達人になるう	・ よりよい人間関係を築けるように、活動を通して『上手な断り方』への理解とスキルを深めさせる。

クを積極的に取り入れたプログラムを作成したことである。

7 プログラムの結果と考察

(1) 事前・事後調査の結果より

生徒の自己表現に関する調査及びhyper-QUを用いて、平成23年9月12日（月）に研究対象学級に対して事後調査を実施した。

ア 生徒の自己表現に関する調査下位尺度の t 検定結果

表3は、事前テストと事後テストを下位尺度（自分の気持ちや考えを伝えること・相手の気持ちや考えを受け止めること）ごとに平均点を t 検定で比較し、プログラムの効果を測定した結果である。両方の下位尺度において1%水準で有意差が認められた。

イ 生徒の自己表現に関する調査項目の t 検定結果

表4は、調査項目を事後テストの平均点の高い順に並べたものである。全ての項目で平均点が事前テストと比較して上昇し、1%水準で有意差も認められた。特に事後テストにおいて「話を聴く時に相手の方を見て聴く」「相手の話していることがよくわからない時には聞く」「話を聴く時、その話にあった表情で聴く」「自分の意見をはっきり言うことができる」の項目で平均点の大きな上昇がみられた。

ウ 生徒の自己表現に関する調査項目のフィッシャーの正確確率検定結果

表5は、事前テストと事後テストを下位尺度（主張的な表現）項目ごとに選択した人数をフィッシャーの正確確率検定（両側）で比較したものである。

有意差が認められたのは7項目のうち「人のやっていることを迷惑に感じる時」の1項目のみが5%水準（ $p=.015$ ）であった。他の6項目では有意差は認められなかったが、事前テストと事後テストの結果をクロス表にして比較すると、質問項目全てにおいて事前テストより事後テストの方が主張的な表現をする生徒の人数が増えている。フィッシャーの正確確率検定で7項目のうち1項目しか有意差が認められなかった要因として、母数(人数)の少なさが考えられる。

エ 学級満足度尺度の結果

図5は、生徒一人一人の学級満足度について事前テストから事後テストへの変化を示したものである。要支援群（網掛け部分）に女子生徒1名が属しているものの、事前テストでは学級生活満足群に18%の生徒しか属していなかったが、事後テストでは全国平均の35%を大幅に上回る65%に増加している。それにともない、学級生活不満足群においては、事前テストで53%もの生徒が属していたが、事後テストでは全国平均の33%を大きく下回る12%に減少している。

次ページの表6は、ソーシャルスキル（集団形成に必要な対人関係を営むための技術）の平均点を t 検定で比

表3 生徒の自己表現に関する調査下位尺度の t 検定結果

下位尺度	事前平均 (SD)	事後平均 (SD)	t 値
自分の気持ちや考えを伝えること	2.84 (0.52)	3.49 (0.37)	6.34**
相手の気持ちや考えを受け止めること	2.92 (0.39)	3.60 (0.33)	6.29**

(** $p < .01$)

表4 生徒の自己表現に関する調査項目の t 検定結果

項目	事前平均 (SD)	事後平均 (SD)	t 値
わたしは、相手の話を最後まで聴いている	3.18 (0.64)	3.76 (0.44)	3.92**
わたしは、誰かにしてほしいことがあったら、それを頼むことができる	3.06 (0.66)	3.71 (0.47)	4.40**
わたしは、話を聴く時に相手の方を見て聴く	2.88 (0.78)	3.65 (0.49)	3.79**
わたしは、自分の気持ちや考えを言葉にすることができる	3.00 (0.79)	3.59 (0.51)	3.41**
わたしは、話を聴く時、その話にあった表情で聴く	2.88 (0.49)	3.59 (0.51)	4.95**
わたしは、相手の話していることがよくわからない時には聞く	2.82 (0.73)	3.59 (0.51)	4.75**
わたしは、自分の意見をはっきり言うことができる	2.76 (0.90)	3.47 (0.62)	4.95**
わたしは、話を聴く時にうずいたり、あいつちをうったりしながら聴く	2.82 (0.73)	3.41 (0.62)	3.05**
わたしは、班を決める時は、希望があれば、自分からすすんで言う	2.71 (0.69)	3.35 (0.49)	4.40**
わたしは、みんなと意見が違っても、反対ならば、そのことを言う	2.65 (0.79)	3.35 (0.61)	4.95**

■ 自分の気持ちや考えを伝えること □ 相手の気持ちや考えを受け止めること (** $p < .01$)

表5 生徒の自己表現に関する調査（主張的な表現）項目のフィッシャーの正確確率検定結果

項目	事前	事後
遊ぼうと誘われても、他にしたいことがあったら	1	1
嫌なことを言われた時	1	1
人のやっていることを迷惑に感じる時	1	1
忙しい時に用事を頼まれても	1	1
友だちに助けを求められても、断ることが必要な時	1	1
嫌なことをされた時	1	1

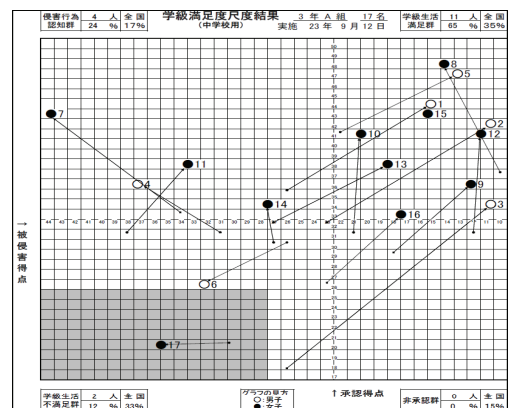


図5 Q-U学級満足度尺度プロット図

較し、プログラムの効果を測定した結果である。

「配慮」（対人関係の基本的なマナーやルールが守られているかを示す）においては、平均点で1.00ポイント上昇し、1%水準で有意差が認められた。また、「かかわり」（配慮のスキルを前提に、人と関わるきっかけや関係の維持、感情交流の形成ができてきているかを示す）においては平均点で0.95ポイント上昇し、1%水準で有意差が認められた。

表6 ソーシャルスキルのt検定結果

下位尺度	事前平均 (SD)	事後平均 (SD)	t値
配慮	1.76 (0.34)	2.76 (0.23)	6.94***
かかわり	1.76 (0.48)	2.71 (0.36)	7.82***

(*** p<.01)

オ 授業後の振り返りから

図6は、それぞれの検証授業後に振り返りとしてとったアンケートの結果である。第1回検証授業の「アサーティブな自己表現を知ろう」の振り返りでは、「アサーティブな自己表現はどのようなものなのか理解できましたか」「アサーティブな自己主張について興味を持ちましたか」の質問に対して「あまり理解できなかった」「あまり興味を持たなかった」はそれぞれ5.9%、「アサーティブな自己主張を今後、日常生活で使ってみようと思いませんか」という質問においては、「まったく使いたくない」という回答が5.9%だったのに対し、第2回検証授業ではロールプレイなどを取り入れて授業を行ったが、振り返りの質問項目全てにおいて、「あまり理解できなかった」「まったく興味を持たなかった」「まったく使いたくない」という否定的な回答が第1回検証授業に比べ、増加した。しかし、第3回検証授業においては、「アサーティブな自己表現」というものを少しずつ理解しはじめてきたと思われ、振り返りの結果は肯定的な回答がほとんどであった。特に第4回から第6回検証授業において、ほとんどの生徒が、「とても使ってみよう」「とても理解できた」「とても深まった」などの肯定的な回答をした。自由記述回答でも、「今まで断ることをなかなかできなかったので、今後は積極的に使いたい」という肯定的なものもあった。最後となる第6回検証授業では、各質問事項において「とても深まった」「とても高められた」の最高評価回答者が、第5回検証授業では平均72.6%に対して、平均86.7%と14.1ポイントも上がった。全体を通してみると、授業を行うにつれて、振り返りでの回答結果において否定的な回答が徐々に減り、肯定的な回答が占めるようになってきたことから、生徒のアサーションについての意識が高められたと推測される。



図6 検証授業振り返りアンケート結果

全体を通してみると、授業を行うにつれて、振り返りでの回答結果において否定的な回答が徐々に減り、肯定的な回答が占めるようになってきたことから、生徒のアサーションについての意識が高められたと推測される。

(2) 考察

本研究では、中学校3年生の1学級を対象にアサーティブな自己主張プログラムを実施し、良好な人間関係を構築することで生徒が学級に対する満足度を高められるかどうかについて、その効果を検証した。

その結果として、図5に示すようにプログラム実施後、学級生活満足群に8名もの生徒が増加した。表7のプログラム実施2ヶ月後のアンケート結果から、プログラムを実施したことで、うなずきやあいづち、聴く態度の変化、お互いの話し方を指摘し合ったり、言葉を選んで話したりする様子がかがわれ、生徒の聴き方や話し方に対する意識や行動が変容してきたと思われる。

アサーティブな自己主張の意識が高められ、良好な人間関係が築かれた要因として考えられることは、まず第一に、生徒の自己表現に関する事前調査の結果を受けて、受容的な聴き方、主張的な話し方や断り方のスキルを身に付けさせるような指導内容を組んだことである。

その結果、受容的な聴き方、主張的な話し方や断り方をしている生徒が増加し、クラスの人間関係も良好になったことが確認された。第二に、ロールプレイ、生徒によるモデル、教師によるモデリング、フィードバックを積極的に取り入れ、時間をかけて実践したことである。ロールプレイや生徒によるモデルを取り入れることで、「できるようになった」「やってみよう」という意欲を持ち、スキルの意義や特徴、表現の仕方について自分の聴き方や話し方と比較しながら見直すことができ、スキルが定着したことがアンケート結果から確認された。また、教師によるモデリングやフィードバックを行ったことにより、普段の生活におけるアサーションを使った行動への意欲を高め、促す働きかけとして有効であるとともに、生徒は自分の聴き方や話し方を振り返ることができ、スキルの大切さを体験的に理解したことも確認された。

また、表7のアンケート結果から、アサーティブに自己主張することを意識して行動し、良好な人間関係を築くことで、クラスの雰囲気も良くなり、一人一人が居心地の良さを感じたことが学級に対する満足度を高めたことにつながったと推察される。このことについては、河村(2008)も、「学級内の対人関係の中にリレーションが育つことで、子ども同士の間仲間意識が生まれ、授業、行事、学級活動などの活動が、協力的に活発になされるようになり、休み時間や給食などの学級生活も楽しいものになる」と述べており、学級での満足度と良好な人間関係の重要性を指摘している。

以上のことから、中学校において、生徒が学級に対する満足度を高めるためには、アサーティブな自己主張プログラムが効果的であったことが明らかになった。

表7 プログラム実施2ヶ月後のアンケート結果

- ・ 初対面の人と会話するときにコミュニケーションが取りやすくなった。
- ・ 授業後は、良い人間関係が築けるようになり、会話が進むようになった。
- ・ アサーティブな断り方などを使うようになって、友人関係が良くなり、学級が楽しいと思うようになった。
- ・ 誰にも余計な気を遣わなくてもよくなったので、明るい気持ちで毎日生活できるようになった。
- ・ 友だちと話がたくさん出来るようになった。
- ・ アサーションの授業を行ったことにより、話し方に対する意識が高まり、クラスの雰囲気が良くなった。
- ・ 自分の思ったことをうまく言えなかったのが、言えるようになった。
- ・ クラスの中に非主張的や攻撃的な言い方をする人が減った。
- ・ 授業後は、話をする前には相手がどんな思いをするか考えてから言うようになった。
- ・ 相手に何かを伝える時に、どのように言えば一番よく伝わるかを考えるようになった。

V 研究のまとめ

本研究の目的は、中学校において、アサーティブな自己主張プログラムを実践することは、生徒が学級に対する満足度を高めることに有効であることを明らかにすることであった。

プログラム実施後の検証の結果、生徒の自己表現に関する調査、ソーシャルスキル尺度において有意差が見られ、自己表現能力が向上し、良好な人間関係が築かれたことが確認されたとともに、ほとんどの生徒の学級満足度が高まったことも確認された。

以上のことから、中学校において、アサーティブな自己主張プログラムを実践することで、生徒の自己表現能力が向上し、学級内の良好な人間関係が築かれ、学級に対する満足度を高められることが明らかになった。

VI 本研究における課題

- 1 本研究を更に生かしていくためには、年間を通した指導の継続という課題があげられる。プログラムで身に付いたスキルを、生徒が日常的に般化できるための継続的な指導をすることで、アサーショントレーニングのより一層の効果が得られ、スキルの定着も高められると考える。その際、教師がアサーションについての知識を深め、指導・援助方法を工夫することも重要と考えられる。教師側の指導・援助

- 方法によって生徒のスキルの向上や定着に大きく差が出てくるからである。教師が深い知識をもち、工夫された指導・援助方法でプログラムを実施することが、生徒のスキル向上に繋がると考える。
- 2 学級に対する満足度を高めるために、アサーティブな自己主張プログラム以外の方策を講じることと、その有効性の検証も必要と考える。

<引用文献>

- 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説総則編』, p. 67, 文部科学省
- 國分康孝 1995 「現代人に応えるカウセリング」 『日本カウセリング学会第28回大会発表論文集』, pp. 30-31
- 河村茂雄 2008 『Q-U式 学級づくり 中学校 脱・中1ギャップ「満足型学級」育成の12か月』, pp. 12-13, p. 40, 図書文化
- 大坊郁夫 2003 「社会的スキルトレーニングの方法序説—適応的な対人関係の構築—」 『対人社会心理学研究第3号』, p. 2
- 津村俊充 2002 「教職員研修総合特集NO. 151子どもの対人関係能力を育てる」, p. 140, 教育開発研究所
- 相馬誠一 2006 『学級の人間関係を育てるグループ・アプローチ』, pp. 35-36, 学事出版
- 平木典子 2009 『アサーショントレーニング さわやかな〈自己表現〉のために』, pp. 21-25, 金子書房
- 園田雅代・中釜洋子・沢崎俊之 2002 『教師のためのアサーション』, pp. 1-2, 金子書房

<引用URL>

- 城間麻愉巳 2005 「認め合い、助け合う人間関係づくり～構成的グループ・エンカウンターを通して～」
http://www.nahaken-okn.ed.jp/naha-c/ken_pdf/84/655.pdf (2011. 10. 20)
- 河村茂雄 2006 「いじめの発生要件と防止の手だてに関する提言」
<http://www.akita-c.ed.jp/~cjid/shiryo/shiryoNO.22.pdf> (2011. 10. 20)
- 千田昭宏 2009 「中学校における好ましい対人関係を育てる指導・援助のあり方に関する研究—アサーションを中心とした指導・援助プランの作成と活用をとおして—」 『岩手県教育研究発表資料』
http://www1.iwate-ed.jp/kenkyu/siryu/h20/h20_15a3-1.pdf (2011. 5. 24)
- 阿部千春 2005 「教室で行うアサーション・トレーニングの実際」 『生徒指導研究大会資料』 大曲仙北教育研究会
[http://www7a.biglobe.ne.jp/~spring02/Q-U/assertion\(2005\).pdf](http://www7a.biglobe.ne.jp/~spring02/Q-U/assertion(2005).pdf) (2011. 5. 24)

<参考文献>

- 小柳しげ子・与語淑子・宮本恵 2008 『アサーティブトレーニングBOOK』 新水社
- 埼玉県立総合教育センター指導相談担当 2010 「よりよい人間関係をはぐくむ「アサーション・トレーニング」指導プログラムの開発に関する調査研究〈中間報告〉」 『平成21年度総合教育センター研究報告書第333号』
- 園田雅代・中釜洋子・沢崎俊之 2002 『教師のためのアサーション』 金子書房
- 園田雅代・中釜洋子 2003 『子どものためのアサーション（自己表現）グループワーク』 (株) 日本・精神技術研究所

<参考URL>

- 青森県教育委員会 2007 「生徒指導必携（改訂版）理論編」
<http://www.pref.aomori.lg.jp/soshiki/kyoiku/e-gakyo/files/seitoshido.pdf> (2011. 6. 13)
- 文部科学省 2009 「平成21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」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/12/_icsFiles/afieldfile/211/03/14/1300746_2.pdf (2011. 6. 13)

