

中学新入生への感情の理解を取り入れた アサーシントレーニング

市来百合子

奈良教育大学 教育連携講座（教育臨床・カウンセリング）

栗本美百合

奈良教育大学 次世代教員養成センター（ESD・課題探求教育部門）

石井僚

（奈良教育大学 学校教育講座（心理学））

佐藤朗・長友紀子・川村光・加々見良・市橋由彬・阿部孝哉・福田真人

（奈良教育大学附属中学校）

Assertiveness Training Focusing on the Understanding
Emotions for the First year students of Middle school

Yuriko ICHIKI

(Department of Educational Cooperation, Nara University of Education)

Sayuri KURIMOTO

(Teacher Education Center for the Future Generation, Nara University of Education)

Ryo ISHII

(Department of School Education, Nara University of Education)

Akira SATO, Noriko NAGATOMO, Hikaru KAWAMURA, Ryo KAGAMI, Yoshiaki ICHIHASHI,

Takaya ABE, Masahito FUKUDA

(Junior High School attached to Nara University of Education)

要旨: 中学入学後の新1年生に対して感情理解の学習を取り入れたアサーシントレーニングを実施し、「コミュニケーション基礎スキル」の変化および生徒・教員への全般的影響について検討した。その結果、トレーニング後に「意思伝達」「自己モニタリング」が上昇し、前者ではアサーシントレーニングを通して一定の自己表現の向上がみられ、後者では、感情の認知を強調したプログラム内容の効果が概ね認められた。また「自己モニタリング」と「他者理解」が事前と変化において関連が確認され、他者への共感性を獲得する前提として、自己の感情の理解の重要性が示唆された。生徒のふりかえりの質的分析の結果、7つの概念が抽出され、自身のコミュニケーションの傾向の気づきから、アサーションへの動機づけが高まり、DESの学習へ向かうことが示された。教員のふりかえりからは、本実践の日常への影響について、直接的な変化は感じられないものの、1年生の時点でアサーティブに近づくための認知的枠組みやキーワードを知っておくことの意義について確認された。心理教育の実践の中でのオンラインを使った手法の今後の可能性についても検討した。

キーワード: 中学1年生 first year of middle school

アサーション・トレーニング assertiveness training

心理教育 psychological education

1. はじめに

小学校を卒業後、中学校へ入学し、新しい学校生活の適応へと向かう移行がスムーズにできない現象を「中1ギャップ」と呼ばれるようになって久しい。この移行期では、発達段階や環境が大きく変化し、その「環境移行：古い環境を離れ、新しい環境に入る事態（小泉, 1997）」によって、さまざまな生徒の問題が浮上することが明らか

かにされている（小野寺, 2009; 加藤・木村・酒井, 2005）。

とりわけ小野寺（2009）は、小中移行期（小6、中学前後半）を縦断的に調査した研究の中で、ネガティブ感情（不機嫌・怒り、不安・抑うつ、無気力）が入学後、年間通して上昇すること、また学校嫌い感情は、入学してから2学期にかけて上昇することを明らかにしている。

このように中学入学後は、児童期から青年期の移行において、こころの荒れを抱えながら、自己を再構成し、対人関係において新たなつながりを作り直さなければな

らない。このような時期をひとつの発達上のピンチととらえ、学級集団に対しての人関係の適応的な側面を積極的に育成する心理教育が広く行われてきている（廣岡雅子・廣岡秀一, 2004; 中村・黒木, 2018; 山崎, 2012）。心理教育とは、安達（2012）によると「普通学級に在籍する生徒からなる集団（主に学級集団）を対象とし、生徒の心理的、社会的健康を増進することを目指した、心理学的知見、心理実践を応用した教育実践活動」と定義されている。その種類はソーシャルスキルトレーニング、構成的エンカウンターグループなど様々であるが、本研究では、特にアサーショントレーニングを実施する。

1.1. 本研究のアサーショントレーニングの特徴

アサーション・トレーニング（以下 AT）は、もともと 1960 年代に米国において行動療法の一技法として生まれた。その後日本においても普及し、福祉や医療・教育など様々な現場で実践されている。特に学校現場における研究も多く、これは AT がコミュニケーションを 3 つのパターンに分類し、その中のアサーティブな行動を目標とするという構成が、比較的取り組みやすいからだと思う。

一方、AT はその広がりによって、定義が多様であるという指摘もあり（堀田, 2013）、中学校で取り組まれている AT の内容を見ると、傾聴スキルや ABC 理論、I メッセージ等実に様々である（大前, 1998; 廣岡・廣岡, 2004; 中村・黒木, 2018）。AT の内容は、学校現場の実情の中で、その回数や形態に影響を受けることは明らかである。山下・窪田（2018）は学校における心理教育の実践研究のレビューの中で、プログラムの構造、目的、理論背景による命名等が混在していること等を指摘している。また実施の課題として、時間的課題や人的、資源的課題、教育の機会などについて述べている。本研究では、5 回という限られた AT の中で、今後の望ましい AT の内容や形態を検討するために、次に述べる感情の認知に関する学習を取り入れたプログラムを新中学 1 年生に実施し、その効果を検討していく。

ところで近年、教育現場における心理教育の中で、感情の認知に焦点をあてた予防教育が注目されている（安達, 2012; 岡田・高野・塚原, 2015; 原田・渡辺, 2011; 小高, 2018）。それは子どものソーシャルスキルの獲得過程には、スキルを繰り返し練習するリハーサルなど行動に焦点をあてるだけでなく、その前提として、自身の内面の感情に気づき、言語化してとらえなおしができることが必要であるという考え方である。

岡田・高野・塚原（2015）では感情の自己理解を深めることを目的とした心理教育を対人関係に苦手感を持つ中学生に実施し、情動知能の項目およびストレス反応において部分的な効果を示した。また原田・渡辺（2011）らの実践では、高校生に対して感情の理解に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングを行い、授業ごとに「気持ちのリスト」を参照してふりかえらせ、感情のモニタ

リングを強化したプログラムを実施したところ、一部の社会的スキルが増加したことを報告している。

アサーションを一つのソーシャルスキルとして考えると、アサーティブになるためには、その場の状況の文脈を理解して自己表現を調整しながら行う能力と技術が必要である。そのためには、前提として、その場での感情の気づきとモニタリングおよび言語化が為されて初めて感情の統制が可能になり、アサーティブな表現への調整が可能となると考える。平木（2021）も同様に、アサーションが達成できないことの第一に自己の気持ちに気づけていないことを挙げている。

そこで本研究での AT においては、次の二点に焦点をあてたプログラムを構成した。一つめは「アサーティブ」を目指すための具体的方法を提示するために、DESC 法（平木, 2009）を利用して認知的な枠組みを示し、アサーティブ獲得への動機づけを高めることである。

DESC 法は、平木（2009）が「議論の場で問題を解決する方法」として、紹介しており、この手法を使ったトレーニングは、中学生に限らず、様々な対象に向けての AT で使用されている。日常に起こりがちな場面を想定し、アサーティブになるためにこの DESC に基づくセリフを考えさせるのである。Bower & Bower(2004)が提唱した本法は、アサーティブになるために D(Describe: 事実を描写する)、E (Express: 自分の気持ちや考えを伝える)、S (Specify: 具体案を提示する)、C(Choose: 選択する)を基軸に表現を組み立てていくものである。今回は、中 1 の発達段階を鑑み、複雑化を避けるために C を除いた形(DES ディー・イー・エス (以下 DES))で教授することにした。

2 つめの焦点は、DES を繰り返し教授した後、その中の E に焦点づけて感情について教えることである。Bower らの提唱した E: Express, Explain は、自分の気持ちや思考の表現であり、そこで表現される可能性のある E とは思考と感情の両側面が含まれている。例えば、先生に誤解されて怒られたという場面を考える際に、「本当は・・・だったので先生に怒られることはしていません」という理由と意見（思考）を述べることは別に、なぜ私がおこられないといけないのかという「腹立たしい気持ち」「悔しい気持ち」の感情の両方の表現可能性がある。今回の 5 回目の授業では、その二つの中でも特に感情的な側面に注意を向けさせた。腹立たしい気持ちの根底には、それ以外の様々な気持ちが混在していることや、それらの表現のためには様々な感情語があること等感情の把握と言語化を強調して授業を行った。

以上、本研究では、中学 1 年生の入学後の上半期に、感情理解の学習を取り入れた AT を行い、実施前後における基礎的なソーシャルスキルへの効果について検討する。また生徒のふりかえりおよび教員らの実感も総合的に考察し、限られた回数の中で行う効果的な AT のあり方について検討する。また本研究の実践はコロナ禍にあり、研究過程の随所でオンラインを用いた手法で取り組

んだ。これらの手法もこれまでの実践研究とは異なると思われるので検討に加えることとする。

2. 方法

2.1. プログラムの対象者

N県の中学校に通う1年生4クラス135名(男子63名、女子72名)である。学年教員は、副担任を含み女性1名、男性6名の構成から成る。

2.2. ATの授業時期と内容

ATの実施内容と流れをTable 1に示す。「道徳」の授業時に1学期から2学期にかけて6月3回、9と10月2回の合計5回行った。授業の実施は5回中3回が第2筆者までの大学教員が全学級に一度にオンラインで行い、残りの2回は担任が学級で対面授業にて行った。5回の授業の概略は1)3つのタイプとその影響→2)SNSでのコミュニケーション→3)自己のタイプの傾向の気づき→4)アサーティブになるためのDESCの理解→5)Eを通しての感情の学習である。

2.3. 事前準備

ATについての事前知識が、教員によりバラつきがあったため、調査に入る前に大学教員が作ったATに関する動画資料を1年全教員が視聴した。動画の内容は、1) ATの意義、2) 3つのタイプのコミュニケーションの理解 3) DESCについてである。

2.4. 授業以外の介入による環境整備

授業以外の日常の生徒へのアサーションに関するリマインドとして、次の2点の介入を行った。一つは2学期から教室内に、ATにかかわる漫画本を生徒の目の届くところに置いた。2つめは、ATに関わる用語「アサーティブ」「攻撃タイプ」「おどおどタイプ」「DESC」をラミネートで作成して、教室の後ろの掲示板に貼りだし、常に目に入るようにした。

2.5. 調査材料

- (1) 生徒の授業ごとの理解度:生徒は1, 3, 4, 5回目に、授業およびDESCの理解を4件法で評価し、5回目にAT全体の体験の感想を記述した。
- (2) コミュニケーション基礎スキル尺度:東海林・安達・高橋・三船(2012)の尺度は、「意思伝達スキル」「動揺対処スキル」「他者理解スキル」「自己他者モニタリングスキル」で構成され、その4因子を3項目ずつ使い、「はい」「どちらでもない」「いいえ」の3段階で評定を求めた。本研究の目的に鑑み「自己他者モニタリングスキル」は、自分の気持ちを推測することを示す3項目(例.私はその場その場で自分がどんなことをしようとしているのかに気をつけます)のみを用い、「自己モニタリングスキル」とした。
- (3) 教員のふりかえり:全実施が終了した後に総括のために開いた大学教員と担任団とのミーティングの記録および教員がGoogleアンケートの自由記述に記入した資料を用いた。Googleアンケートでは、実施後の教員および生徒の変化について尋ねた。

Table 1 アサーショントレーニングの実施および内容と調査の流れ

4~5月		教員研修として学年団教員のATに関する動画の視聴とアンケートによる自由記述		
事前調査(5月)		生徒へコミュニケーション基礎スキル尺度(前)実施		
回数と月	授業実施者	テーマ	内容	調査内容
1(6月)	第1筆者	・ATがなぜ必要か ・3つのタイプ	1)ATを習う意義 2)3つのコミュニケーションをロールプレイから理解する。 3)自分のコミュニケーションの傾向を知る。	①授業の理解度 ②3種類のパターンの理解度
2(6月)	担任	・SNS上でのコミュニケーション : DESC導入	1)SNSの利用時に起こるコミュニケーションの齟齬に気づく 2)アサーティブな表現になるための説明:自分でメッセージの文章を作ってみる(DESCを予備的に導入)。	①DESCを基にしたせりふづくりのワークシート
3(6月)	第2筆者	・DESCとはなにか?	1)3つのパターンの復習およびアサーティブになるためのDESCについての説明。*以降はCを除いた形(DESCディー・イー・エス)で提示。	①授業の理解度 ②3種類のパターンの理解度 ③DESCの理解度
夏休み				
4(9月)	担任	・夏休みの宿題を使ったDESCの復習	1)夏休みの宿題(日常の家庭や学校でのコミュニケーションを書き出す)から3パターンの復習 2)DESCから、グループ活動の中で考える。	①授業の理解度 ②DESC(C)の理解度
5(10月)	第1筆者	・DESCのなかのE感情について	1)DESCの復習の中で、特にEに関して、感情の分化および気持ちの言葉についての学習	①DESC(C)の理解度 ②AT全体に関する感想
事後調査(10月)		生徒へコミュニケーション基礎スキル尺度(後)実施		
11月		学年団教員からの聞き取りミーティング実施とアンケートによる自由記述		

教室での視覚教材提示

2.6. 倫理的配慮

本研究は、奈良教育大学の倫理審査委員会の承認を経た実施した。生徒には、事前事後のアンケート調査、ふりかえりなどは授業の評価には関係しないこと、調査参加は強制ではなく、いつでも止められることを説明した。

3. 結果

3.1. コミュニケーション対人基礎スキルについて

アサーショントレーニングを行う前後で、対人基礎スキルの得点の平均値に差がみられるかを検討するため *t* 検定を行った。その結果、自己モニタリングについては有意傾向 ($t(126) = -1.84, p = .07, d = -0.16$)、動揺対処 ($t(126) = -0.92, p = .47, d = -0.06$)、他者理解 ($t(126) = -0.92, p = .36, d = -0.08$) については有意な差がみられなかった。自己モニタリングと意思伝達の平均値は、アサーショントレーニングの前よりも後の方が高かった (Table 2)。

Table 2 各時点におけるコミュニケーション基礎スキルの平均値と標準偏差および *t* 検定の結果

	事前		事後		<i>t</i> 値	<i>p</i> 値
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
意思伝達	2.01	0.73	2.14	0.67	-1.84 †	.068
動揺対処	2.07	0.77	2.14	0.69	-0.73	.469
他者理解	2.14	0.66	2.22	0.69	-0.92	.357
自己モニタリング	2.10	0.70	2.36	0.63	-3.16 **	.002

***p* < .01 **p* < .05 †*p* < .10

3.2. 得点の上昇同士の関連

各時点におけるコミュニケーション基礎スキルの各因子の相関係数を Table 3 に示した。自己モニタリングと他者理解の共変関係を検討するため、初期値 (切片) と変化 (傾き) とを分けて分析可能な潜在変化モデルを用いて分析を行った (McArdle & Nesselroade, 1994)。分析には Mplus Version 8.7 を用いた。χ² および CFI と RMSEA を用いてデータとモデルの適合度を検討した結果、χ² (50) = 54.37, *p* = .31, CFI = .98, RMSEA = .03 であり、CFI の値は .90 以上、RMSEA の値は .00 から .08 の間という推奨される基準 (Hancock & Freeman, 2001; Kline, 2006) 内であったため、データとモデルの適合度は許容範囲であった。そして、自己モニタリングと他者理解の初期値同士、および変化同士には、ともに弱い正の関連がみられ、統計的に有意であった (Table 4)。以上の結果から、自己他者モニタリングと他者理解の間には、初期値においても、変化においても、関連があることが示された。

Table 3 各時点におけるコミュニケーション対人基礎スキルの関連

	1		2		3		4
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前
1. 意思伝達							
事後		.25 **					
2. 動揺対処							
事前		-.10					
事後		-.03		.31 **			
3. 他者理解							
事前		.25 **		-.28 **		-.17 †	
事後		.20 *		.29 **		-.19 *	.30 **
4. 自己モニタリング							
事前		.14		-.03		-.12	.39 **
事後		.13		.28 **		-.08	.20 *
							.29 **
							.25 **

***p* < .01 **p* < .05 †*p* < .10

Table 4 潜在変化モデルの分析結果

	他者理解	
	切片	変化
自己モニタリング		
切片	0.16 ** (0.04)	-0.14 ** (0.05)
変化	-0.11 * (0.05)	0.20 ** (0.07)

***p* < .01 **p* < .05

() 内は SE を示す

3.3. 生徒による AT 全体のふりかえりの分析

5 回目に実施した AT 全体の生徒の授業へのふりかえり (自由記述) を用い、分析には Step for Coding and Theorization (SCAT) の中でも自由記述を行う分析法 (福士・郷, 2011) を採用した。219 のテキストデータから抽出されたグループとその代表的なテキスト、および概念を整理し、13 のグループと 7 つの概念を抽出した (Table 5)。

ストーリーライン

まず AT の 3 つのパターンを知る【自己のタイプの気づき】によって自分の中にある攻撃性と受動的な傾向を認識し、それによる自他への影響を知った。そこからの脱却として【今後のコミュニケーションの修正】を挙げ、2 つのタイプのどちらでもない第 3 の方法としてのアサーティブが最適な手段として位置づけられた。トレーニングを通して、メインテーマである「自分も相手も大事に」を知り、人はそれぞれ意見が違うという「多様性の認知」に至り、そして適切な人とのコミュニケーションの大切さやコミュニケーションの意義を考へる機会を持ったために、アサーションに近づきたいという動機づけが高まった。そしてそのアサーティブに【なるための方法】に「DES の理解」が挙げられた。また「感情についての気づきと調整」では、一つの状況にはさまざまな感情が存在していることに気づくこと、そのうえで立ち止まってみることを示された。

3.4. 本プログラム実践の日常への影響と意義

前述の 2.5(3) の「教員のふりかえり」の資料をもとに、本実践の影響と意義について KJ 法でまとめ、次のよう

に整理した。1. 日常生活への直接的な汎化や影響は、明らかとは言えない(例. 変化には表れていない/生徒が明らかに改善したかというところではない) 2. 生徒の意識に「アサーティブ」という言葉が取り入れられた(例. アサーティブという声かけに「あっ」と気づいた顔をした/他の教科(国語)で、内容的に共通した考え方があり生徒に伝わりやすかった。3. 教員自身の生徒への声かけの変化(例. 「その言い方ってアサーティブじゃないよね」と声をかける/部員全員の気持ちに配慮して自分の気持ちを伝えて指導することを心がけるようになった/ガミガミが緩和した。4. 新1年生の段階で、アサーシヨンの概念を知ることそのものに意味があった(例1年の時期に行えてよかった/初めの段階としてキーワードとして「アサーティブ」という言葉・概念を知ることがまず重要)。

Table5 生徒のATへの全体のふりかえりの分析

グループ	代表的なテキストデータ
【アサーティブで理解したこと】	
<多様性の認知>	人は一人ひとり意見が違う。人それぞれ。 両方大事にしていいとわかった。自分の気持ちと考えつつも相手の気持ちも大事にしたい
<自分も相手も大事に>	
<コミュニケーションの意義>	ひととのコミュニケーション・伝え方について深く考えた
【自己のタイプの気づき】	
<受動タイプの認知>	おどおどさんだった。人の話を聴くだけだった
<攻撃タイプの認知>	ガミガミの攻撃タイプであることがわかった・自分はすぐ怒る
【今後のコミュニケーションの修正】	
<反受動タイプへの修正>	いやなことは頑張る言えるようになりたい・自分の気持ちを伝えてもいいとわかった
<反攻撃タイプへの修正>	みるように、相手が傷ついているかもしれないという想像、ひとの気持ちを考えることを大切にしたい
【アサーティブへの動機づけの高まり】	
<アサーティブの志向性>	アサーティブを意識していきたい・日々の中に取り入れたい
【ATの効果の実感】	
<効果の実感>	かなり生活に影響している・友達や親への接し方が少し変わった
【アサーティブ獲得のための課題の気づき】	
<言語的表現の壁>	言い方が難しい・タイミングが難しいとつぎに返せない
<両方の尊重の難しさ>	自分もひと尊重するのは難しい
【なるための方法の理解】	
<DESの理解>	DESを自分においてはめて考えてみれた・この順序でやると、事実と自分の気持ちが伝えられる
<感情についての気づきと調整>	表面の気持ちと本当の気持ちが違う・自分の気持ちを意識していきたい・ひとと話す時立ち止まってみる・気持ちのコントロールが難しい

4. 考察

本研究は中学1年生を対象に、道徳の時間(5回)に、3つのタイプの認知、DESの学習および特にEについて感情の理解に焦点をあてたアサーシヨントレーニングを行い、事前事後(5月と11月)のコミュニケーション基礎スキルの変化を検討した。その結果、基礎スキルの中でも、自身の思考をふりかえる項目である自己モニタリング得点が上昇した。項目は「私は、ときどき自分

が何を考えているのかに注意します」「私はその場で自分がどんなことをしようとするのかに気をつけます」であり、直接的な感情の気づきではないものの、その感情を認知的に収めようとする態度や思考のモニタリングに関連した内容と言える。ATの中に自己の感情を理解できるようなプログラムを取り入れたことで、自分について内省的な態度やメタ認知が高まったと考えられる。

もう一つATの効果として、自己表現するスキルすなわち「意思伝達スキル」が有意傾向ではあったが得点が上昇した。このことは、ATを通して、生徒たちは自己表明が素直にできるようになった、あるいは感じていることを分かりやすく伝えることができるようになったと評定したことを意味しており、ATの効果を示唆されたと言えよう。

さらに本結果から、他者理解と自己モニタリングにおいて、ATの事前および事前事後の変化の両方で自己モニタリングと他者理解の間に正の関連が確認された。相手の気持ちへの共感性の発達には自分の感情が分化していることが必要である(本田, 2007)ということに合わせて考えると、他者への共感性の育成には、まずは自身の感情に気づけるような働きかけが重要であることが示唆された。

このことは学校現場でトラブルが起こるとまず「相手の気持ちを考えなさい」という指導が為されることが多いが、他者への共感の育ちには、生徒が自分の行動の背後にある感情に気づけるように声かけを行う(「その時、どのような気持ちだったのか?」)ことが重要であることを示しているのではなからうか。

本結果で得られた結果と異なり、岡田・高野・塚原(2015)の実践において、感情理解をメインにした心理教育だけでは、情動知能の中の「他人の情動の評価と認識」すなわち他者への共感に対しては効果が得られなかった。対象者やプログラム内容は異なるものの、今回はアサーシヨントレーニングという「自分も他者も大事に」を意識づけたプログラムであるからこそ、自己と他者の両方の変化が見られたのではないかと考えられる。

ただ本研究の限界として、場面に左右されない汎化的なスキルをとらえる尺度(東海林・安達・高橋・三船, 2012)を使用したため、「スキル」の前提として仮定した感情の識別がどのように感情の統制や他者の感情の解読、ひいてはスキルの獲得に影響するのかが明らかにできなかった。今後は情動に特化した尺度を使用することで、その過程が明らかになるのではないかと推察される。

次に今回のATの内容について、生徒のふりかえりから、総合的に考察する。まず生徒は3つのパターンを知ること、それぞれのコミュニケーションの影響および自己のコミュニケーションに目を向けることになり、そこから目標を「アサーティブ」に決めていくことで、それに向かう動機づけを高めていった。その動機づけを基

に、獲得の方法としてのDESを知り、さらにDESの中のEを利用して感情について学習するという流れであった。つまり重要であったのは、他者のコミュニケーションのあり様をロールプレイの中で見ることで、自己内省が進み、それがアサーティブを志向するモチベーションにつながったということである。生徒の多くが「これまではおどおどさんだったが、いやなことは言っていたと知った」や「すぐ怒るので、相手の気持ちも考えたい」などの修正を試みようとしていた。そして修正のための認知的枠組みとしてDESを繰り返し教え、リマインドしていった。時間的な制限のある学校現場でのATの内容について一つの形を提示できたのではないかと考える。

本プログラムの様々な遂行は、コロナ禍ということもあり、これまで実施したことのないようなオンラインという手法によって行われた。例えば事前の教員に対する研修もオンデマンド教材を時間のある時に見てもらおうという形となり、生徒に対する授業についても、第1および第2筆者が行う3回は、4クラスをオンラインで行う形となった。さらに教員との事前事後のミーティング等もオンラインで行った。山下・窪田(2017)の心理教育の現状の課題にもあるように、忙しい教育現場において教員自身が興味や知識をもつこと、研修を積むこと、現場の教員と研究者教員とが連携していくことには大きな障壁がある。そのような中、オンラインで大学教員と現場教員とがつながる手法は非常に有効なものであった。教員のオンライン教材の視聴については、「時間のある時に、見て学べる」、「反復的に思考し深めることができる」という感想が得られた。実施のための打ち合わせや事後ミーティングなどについてもオンラインで行うことにより、「働き方改革」の一助にもなったのではないかとと思われる。また筆者らが4クラス合同でオンラインを活用した授業においては、生徒が、他のクラスの様子を見ることができ、他クラスや教員が前に出て行うロールプレイの様子を見ることに大きな笑いが起こり、情緒的に活性化した印象を受けた。オンラインでも、アサーティブの獲得に関して一定の効果がみられたことから、心理教育のオンラインによる可能性の検討も今後の課題である。

本研究は大学教員と中学1年教員との協働によって始まり、中学生活の滑り出しの半年間の間に実践を行った。実施後に、教員の日常の実感として、直接的な変化は感じられなかったものの、「アサーティブ」や「DES」などのキーワードや概念が生徒の意識に入ったことは見てとれたということであった。今後、学年が上がるにつれてそれらの経験を咀嚼し、よりよい対人関係づくりが可能になるような心理教育のあり方について引き続き模索していきたい。

謝辞

本研究の実施にあたり、お忙しい業務の中、協働して取り組んでいただきました中学校の担任団の先生がた、並びに生徒のみなさまに厚く御礼申し上げます。

引用文献

- 安達知郎 (2012). 学校における心理教育実践研究の現状と課題—心理学と教育実践の交流としての心理教育— 心理臨床学研究, 30, 246-255.
- Bower, S., & Bower, G. (2004). *Asseting yourself-A Practical guide for Positive Change*. Da Capo Lifelong Books.
- Hancock, G. R., & Freeman, M. J. (2001). Power and sample size for the root mean square error of approximation test of not close t in structural equation modeling. *Educational and Psychological Measurement, 61*, 741-758.
- 原田恵理・渡辺弥生 (2011). 高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてた SST の効果 カウンセリング研究, 44, 81-91.
- 平木典子 (2009). 改訂版 自分の気持ちをきちんと伝える技術 PHP 研究所
- 平木典子 (2021). 改訂版 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 日本・精神技術研究所 24-25.
- 廣岡雅子・廣岡秀一 (2004). 「中学校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 三重大学教育学部研究紀要, 55, 75-90.
- 本田恵子 (2007). キレやすい子へのソーシャルスキル教育教室のできるワーク集と実践例 ほんの森出版
- 堀田美保 (2013). アサーティブネス・トレーニングにおける問題点 教育心理学研究, 61,412-424.
- 福士元春・名郷直樹 (2011) 指導医は医師臨床研修制度と帰属意識のない研修医を受け入れられていない医学教育, 42(2), 65-73.
- 加藤美帆・木村文香・酒井朗 (2005). 小中移行期における学校不適応に関する研究：パネル調査による分析 日本教育社会学会大会発表用紙抄録, 57, 89-92.
- Kline, R. B. (2006). *Principles and practices of structural equation modeling* (2nd ed.), New York: Guilford.
- 小泉令三 (1997). 小・中学校での環境移行事態における児童・生徒の適応過程・中学入学・転校を中心として 風間書房
- 小高佐友里 (2018). 中学校におけるスクールカウンセラーの予防教育への取り組み-SELの実践と効

- 果 - 教育実践学研究, 21, 27-50.
- McArdle, J. J., & Nesselroade, J. R. (1994). Using multi-variate data to structure developmental change. In H. W. Reese & S. H. Cohen (Eds.), *Lifespan developmental psychology: Methodological contributions* (pp.223-267). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 中村豊・黒木幸敏 (2018). アサーショントレーニング教育用プログラムが中学生の自尊感情に及ぼす効果の検討 東京理解大学教職教育研究, 3, 75-84.
- 岡田佳子 高野光司 塚原望 (2015). 感情の自己理解を深めるための心理教育プログラムの開発 学校メンタルヘルス 18(2), 132-146.
- 大前泰彦 (1998). 教師によるアサーション要諦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.
- 小野寺汐美 (2009). 小中移行期における学校適応過程に関する一研究 岩手大学大学院人文社会科学研究所紀要, 18,19-49.
- 東海林渉・安達知郎・高橋恵子・三船奈緒子 (2012). 中学生コミュニケーション基礎スキル尺度の作成 教育心理学会, 60, 137-152.
- 山崎和恵 (2012). 中学生への心理教育的グループワークが自尊感情に及ぼす影響 創価大学大学院紀要, 34, 347-370.
- 山下陽平・窪田由紀 (2017). 我が国の学校臨床における心理教育の現状と課題 名古屋大大学院教育発達学研究科紀要, 64, 51-61.

