

不登校未然防止のための良好な人間関係の構築の取組

須崎市立多ノ郷小学校 教諭 岡野 秀哉

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教員 大西 雅人

【研究の概要】

文部科学省の最新報告では不登校児童生徒数は小中学校ともに過去最多を更新しており、「不安・抑うつ傾向の軽減」及び「より良い人間関係の形成」が不登校未然防止に向けた喫緊の課題として位置づけられている。本研究では、児童の「主観的健康感」が友人関係や教員との関係からどのような影響を受けるのかについて、さらに「自己信頼」及び「対人不安」がアサーション・トレーニングによってどのように変化するのかを検討し、全学年を対象とした実践プログラムの開発を試みた。その結果、量的指標において統計的な有意差は見られなかったが、意識調査や自由記述には自己信頼感の向上や対人不安感の軽減を示唆する記述がみられ、アサーション・トレーニングが児童にとって一定の支援的効果を持ち得ることが確認された。今後は、継続的かつ体系的プログラムの構築が求められ、学校組織として取り組むべき課題も明らかとなった。

【キーワード】 アサーション, アサーション・トレーニング, 主観的健康感, 自己信頼, 対人不安

I. 目的

文部科学省(2025)の最新の報告において、小中学校における不登校児童生徒数は353,970人となり過去最多、12年連続増加となっている。2017年に施行された「義務教育段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」(教育機会確保法)では、不登校は誰にでも起こり得ることであり、不登校は子どもたちの問題行動ではないということが示された。さらに「不登校児童生徒への支援の在り方について(通知)」(文部科学省2019)では、個々の児童生徒に応じたきめ細やかな支援策を策定することや社会的自立へ向けて進路の選択肢を広げる支援をすることが重要であることが示された。したがって、学校教育における不登校対策の中心的意義は、「不登校は問題行動ではない」という理念を基盤に据え、不登校の背景にある多様な要因を多面的に把握し、学校・家庭・関係機関が連携のもとで組織的かつ計画的に支援を構築することであるといえる。

文部科学省(2024, 2025)の発表では、不登校となった要因については、同発表の教職員を対象にした調査「不登校児童生徒について把握した事実」によると、小学校では「学校生活に対してやる気が出ない」、「不安・抑うつ」、「親子の関わり方に関する問題」、及び「いじめ被害を除く友人関係をめぐる問題」等が挙げられており、これらは、児童の不登校未然防止を推進するための重要な課題であると考えられる。

「不安・抑うつ傾向の解消」及び「家族・友人・教員とのより良い関係づくり」を学校教育の中で組織的・計画的に行うため、本研究では、アサーション・トレーニングに焦点を当てた。アサーションの定義について、渡部(2006)は先行研究の諸定義を概観し、「自らの主体的な判断によって、考えや感情を素直に落ち着いて表現したり、他者や状況を配慮して柔軟に行動を変化させたりする態度」としている。また、岡田(2013)は、コミュニケーションワークにおける教示例として、アサーションを「まわりの人と対等な関係を結んでいくために自分も相手も尊重する考え方」と表現している。さらに、アサーション・トレーニング(assertion training)について菅沼(2002)は「状況に応じて適切な自己表現ができるように、自分の行動をトレーニングすること。アサーティブネス・トレーニング(assertiveness training)ともいう。」としている。アサーション・

トレーニングの効果について、堀田（2013）は先行研究で扱われている関連概念を整理し、「アサーティブネスによってもたらされる、または測定されているもの」として、「自己信頼（自尊感情、自己効力感など）」、「精神的健康（抑うつ、ストレスなど）」、「対人不安（シャイネス、社会不安）」、「攻撃（性格的攻撃性）」及び「その他（学業成績など）」の五つに分類している。

アサーション・トレーニングの学校現場における実践研究については、江口ら（2012）は小学4年生から6年生を対象に、他者配慮の観点を含めた児童の主張性と内的・外的適応との関連を検討している。また、高橋ら（2013）は小学6年生を対象に児童の自己主張行動の変化について検討している。さらに、三宅ら（2019）は中学1年生から3年生を対象に、アサーション獲得動機と行動傾向の関連を明らかにしている。加えて、岡野ら（2025）も、高学年児童において、精神的健康として扱う主観的健康感、自己信頼、対人不安には相関があり、アサーション・トレーニングによる自己信頼感の向上と対人不安感の低減傾向が認められたことを報告している。

Sato et al. (2023)は、COVID-19 パンデミックと幼児期の発達との関連を検討した研究で示している。同研究では、日本の1～5歳の子ども約890名を対象とし、パンデミック期に幼児期を過ごした子どもは、非パンデミック期に幼児期を過ごした子どもと比較して5歳時点の発達に遅れが生じる傾向があることが報告された。そして、これらの子どもに対する学習・社会化・心身の健康面での支援の必要性を指摘している。WHO（世界保健機関）によるCOVID-19のパンデミック宣言が2020年3月であったことから、パンデミック下で幼児期を過ごした世代は、現在小学校低学年以上に在籍している。このことは、低学年児童においてもコミュニケーション力や対人スキルの基礎形成に対する教育的支援の重要性が、これまで以上に高まっていることを示している。

以上の背景から、本研究では、児童の主観的健康感に対して、学校生活における友人や教員との関係がどのように影響しているのかを明らかにするとともに、「自己信頼」や「対人不安」がアサーション・トレーニングの実施によってどのように変化するのかを検討することを目的とする。あわせて、低学年を含む全学年を対象としたアサーション・トレーニング実践プログラムの開発を試みる。

II. 方法

1) 調査対象

本研究の対象は、A市立B小学校に在籍する1年生から6年生までの児童296名である。そのうち、質問紙調査で有効回答を得られた児童を分析対象とした。第1回目調査の有効回答数は254名(85.8%)、第2回目調査の有効回答数は258名(87.1%)であった。

2) 調査内容 「主観的健康感」、「自己信頼」、及び「対人不安」に関するアンケート調査

本研究では、「主観的健康感」、「自己信頼」、及び「対人不安」に関する質問紙調査を実施した。「主観的健康感」については、「体のお天気」及び「心のお天気」についてOkada et al. (2022)の研究から作成した5件法尺度（「良い」から「悪い」）を用い、回答理由を自由記述として求めた。「自己信頼」及び「対人不安」については、こども家庭庁の発表及び先述した先行研究等から児童にも理解しやすい形に再構成した。「自己信頼」については、①「わたしはみんなと話ができる」、②「わたしはみんなに優しくできる」、及び③「わたしは友達が悩んでいたら助けることができる」、「対人不安」については、①「友達から無視されているように感じる時がある」、②「友達からいじめられているように感じる時がある」、及び③「友達から悪口を言われているように感じる時がある」のそれぞれ3項目ずつとした。

これらの質問項目については、心理分野の国家資格保有者を含む大学教員2名、現職の小・中・高等学校教員4名によって内容の妥当性を検討した。その結果を踏まえ、「1.あてはまる」から「4.あてはまらない」までの4件法で回答させた。

さらに、介入として実施した「アサーション・トレーニング」に関連し、実施前後で「自分の話し方はどれに近いか」を3タイプ「ひかえめさん（ノンアサーティブ/非主張型）、はっきりさん

(アグレッシブ/攻撃型), さわやかさん (アサーティブ/自他尊重型)」から選ばせ, 児童自身の変容の程度を把握した。また, トレーニング終了後には, 「アサーション・トレーニングは自分の役に立ち, 自分を成長させたり変化させたりしたものであったと思うか」について, 「1. 思う」から「4. 思わない」までの4件法で回答させ, その理由を自由記述により求めた。

3) 介入「アサーション・トレーニング」

表1 アサーション・トレーニングの実施項目及び実施内容

	実施項目	実施内容
第1回	ガイダンス アサーションを体験しよう 3つの話し方 素敵な頼み方・断り方	アサーションとは何か, なぜ必要なのかを理解する。自身のコミュニケーションスタイルを確認し, 「素敵な頼み方, 断り方」のスキルを身に付けることで, 自分も相手も大切に, さわやかな自己表現を学ぶ。
第2回	アサーションを使って上手にやりとりしよう 「友達編①」	友達との場面に応じた頼み方・断り方を考える。自分も相手も大切にするアサーティブな自己表現を実践する。
第3回	アサーションを使って上手にやりとりしよう 「友達編②」	友達との場面に応じた頼み方・断り方を考える。ペアの相手に友達役をしてもらい, 実際にやりとりを行う。
第4回	アサーションを使って上手にやりとりしよう 「先生編①」	先生との場面に応じた頼み方・断り方を考え, ペアの相手に先生役をしてもらい, やりとりを実践する。
第5回	アサーションを使って上手にやりとりしよう 「先生編②」	先生との場面における伝え方を考え, ペアの相手に先生役をしてもらい, やりとりを行う。さらに友達との意見交換を通して, 伝え方を再考し, より良い表現方法を検討する。
第6回	コミュニケーションワーク ・「じゃんけんバリエーション」 ・「ほほえみウォーキング」 ・「グループ・コンプリメント・シャワー」	アサーティブなやりとりは「勝ち負け」ではないことを理解する。笑顔で友達と関わる心地よさを体験し, 自他の良さを受け止めながら, 自分に自信をもって良好な人間関係を築いていく意欲を高める。

B小学校の1年生から6年生を対象に, 筆者及び各学級担任がアサーション・トレーニングを実施した。トレーニングは全6回で構成され, 各回約45分間, 約1か月間にわたり実施した。各回の内容は, 岡田(2013)及び園田ら(2000)のワークブックを基に構成した(表1)。第1回では, 児童がアサーションの基本的理解を深めることを目的とした。まず, アサーションとは何か, そしてなぜそれ

が必要であるのかについてガイダンスを行った。次に, 初めてのアサーション体験として, 「友人に貸していた本が汚れて返ってきた」という具体的な場面を設定し, 児童らをペアに分けて友人役と本人役を担当させた。園田ら(2000)のワークブックを基に作成した台本を用い, ノンアサーティブ(非主張型), アグレッシブ(攻撃型), 及びアサーティブ(自他尊重型)の3種類のやりとりを体験させた。この活動では, 非主張型及び攻撃型のやりとりにおける問題点を理解させるとともに, 自他尊重型のアサーティブなやりとりの心地よさを体験することを目的とした。また, 児童が以降の活動で具体的なイメージを持ちやすいように, ノンアサーティブ(非主張型)を「ひかえめさん」, アグレッシブ(攻撃型)を「はつきりさん」, アサーティブ(自他尊重型)を「さわやかさん」とした。さらに, 岡田(2013)のワークブックを参考に, 「素敵な頼み方・素敵な断り方」を実施した。素敵な頼み方・断り方のポイントや具体的な表現をまとめたシートを配付したうえで, 次回以降の活動を予告した。

第2回では「友達編①」として, 「授業中に消しゴムを貸してもらおうよう頼む/断る」という場面を設定した。児童はワークシートに, 自分ならどのように頼んだり断ったりするのかを記入し, ペアで意見交換を行った。さらに, 全体共有の場を設け, 他者の意見やその背景にある考えを学ぶ機会とした。続いて, 役割演技(ロールプレイ)を通して実践的に表現し, 良かった点や難しかった点を相互にフィードバックした。

第3回では「友達編②」として, 「友達を遊びに誘う/断る」, 第4回では「先生編①」として, 「紛失したワークシートを再配付してもらおうよう先生に頼む」, 「先生からの頼まれごとを断る」という場面を設定した。第2回と同様に相手や場面を変えながら, 自他を尊重した頼み方や断り方についてのトレーニングを実施した。これらの回では, 設定された場面において適切なやりとりを考えるだけでなく, 相手の返答に応じてその場でやりとりを継続する活動を導入し, より実際的なコミュニケーションを想定した練習となるよう工夫した。

第5回では「先生編②」として, 「先生から注意を受ける」という場面を設定し, これまでの「頼む・断る」とは異なった「伝え方」を考える活動を行った。また, 第2回から第4回の「友達編①及び②」, 「先生編①」では, ワークシートを基にした意見交換を実施したが, 第5回では, 意見交換後に自らの「伝え方」を再考するステップを加え, 自己省察を促す構成とした。

第6回では, 岡田(2013)のワークブックを基にした「コミュニケーションワーク」を実施し,

普段のじゃんけんとは異なり、負けやあいこになることを楽しむ「じゃんけんバリエーション」、教室の中を歩き、笑顔や挨拶を交わす「ほほえみウォーキング」、それまでペアで行ってきた活動を、グループ活動に広げた「グループ・コンプリメント・シャワー」の3つの活動に取り組んだ。各活動後には、アサーションには勝ち負けがないこと、共に学ぶ場を作る仲間として笑顔を広げていくこと、他者の良さを認めると同時に自分の良さを受け入れることの重要性を強調した。これにより、児童が自他の価値を尊重しながら、自信を持って良好な人間関係を築こうとする意欲を向上させることを目的とした。

なお、第1回ガイダンスについては筆者がメインファシリテーター（以下、T1）を務め、学級担任はサブファシリテーター（以下、T2）として、やりとりのデモンストレーションやペア・ワークの一員として参加した。第2回以降については学級担任がT1、筆者はT2もしくは参観者として参加した。第6回コミュニケーションワークについてはスケジュールの都合が合わなかった一部の学級を除いて筆者がT1として実施した。

4) 調査方法と調査時期

「主観的健康感」、「自己信頼」、「対人不安」に関するアンケート調査、及び「自分の話し方はどれに近いのか」の調査は、いずれも学級単位で無記名式の一斉調査として2回実施した。第1回目調査は10月に、第2回目調査はアサーション・トレーニング終了後の11月に実施した。なお、第2回目調査では、「アサーション・トレーニングは自分の役に立ち、自分を成長させたり変化させたりしたものであったと思うか」という項目を新たに加えた。

5) 解析方法

まず、アサーション・トレーニングが「自己信頼」及び「対人不安」に与える効果を検討するため、介入前後及び学年を独立変数、自己信頼・対人不安の2変数を従属変数として二要因分散分析を行った。解析には、SPSS Ver. 28（日本アイ・ビー・エム株式会社）を用い、有意水準は5%未満とした。

「主観的健康感」については、「体のお天気」及び「心のお天気」の回答を5件法尺度に基づき分類した。「良い」または「まあまあ良い」と回答した児童を「好調群」、「ふつう」と回答した児童を「普通群」、「悪い」または「まあまあ悪い」を回答した児童を「不調群」とした。「好調群」及び「不調群」の自由記述については、方法で先述した専門家6名で記述内容を分類した。

さらにトレーニング終了後に実施した「アサーション・トレーニングは自分の役に立ち、自分を成長させるものであったと思うか」に対する自由記述に関して、4件法尺度で「1. 思う」または「2. まあまあ思う」を回答した児童を「肯定群」、「3. あまり思わない」または「4. 思わない」を回答した児童を「否定群」とし、その記述内容についても整理した。

Ⅲ. 結果

1) 自己信頼及び対人不安に関するアサーション・トレーニング実施前後の比較

自己信頼及び対人不安の得点について、アサーション・トレーニングの介入前後及び学年間の差を検討するため、学年（1～6年）を要因とする二要因の分散分析（学年×前後）を実施した。その結果、自己信頼について、学年の主効果が有意であった。一方で、介入前後の主効果は有意ではなかった。また、学年と介入前後の交互作用も有意ではなかった。全体平均値は、介入前： $M = 11.87$ ($SD = 3.87$)、介入後： $M = 10.55$ ($SD = 1.63$)であり、前後で大きな変化は認められなかった。対人不安でも、学年の主効果が有意であった。しかし、介入前後の主効果は有意ではなかった。また、学年と介入前後の交互作用も有意ではなかった。全体平均は、介入前： $M = 10.02$ ($SD = 2.47$)、介入後： $M = 9.84$ ($SD = 2.88$)であり、こちらも明確な変化は認められなかった。

2) 主観的健康感の回答理由についての記述分類

第1回目調査における「体のお天気」及び「心のお天気」について、不調群に分類された児童の自由記述を分類し、その割合を算出した結果を表2に、好調群の結果を表3に示した。

不調群での「体のお天気」における不調の要因は、いずれの学年においても「身体的理由」が最も多くを占めていた。「心のお天気」においても身体的理由が多い傾向は共通していたが、低学年から高学年へと移行するにつれて、「人間関係」に起因する不調の割合が増加する傾向が見られた。また、「体のお天気」では見られなかった「なんとなく」や「わからない」といった曖昧な理由が、「心のお天気」不調の要因として一定数確認された。

好調群での「体のお天気」における要因は、いずれの学年でも「身体的理由」が最も多かった。

表2 「体のお天気」及び「心のお天気」不調群児童の自由記述の分類とその割合（第1回目調査）

	体のお天気		心のお天気	
	身体的理由	感情・心理的理由	身体的理由	人間関係
低学年	80.0%	20.0%	20.0%	20.0%
			授業・学習	13.3%
			その他/分からない	46.7%
中学年	71.4%	14.3%	33.3%	25.0%
			人間関係	16.7%
			家庭関係	8.3%
			授業・学習	16.7%
			その他/分からない	16.7%
高学年	80.0%	10.0%	25.0%	50.0%
			身体的理由	12.5%
			人間関係	12.5%
			授業・学習	12.5%
			その他/分からない	12.5%

表3 「体のお天気」及び「心のお天気」好調群児童の自由記述の分類とその割合（第1回目調査）

	体のお天気		心のお天気	
	身体的理由	感情・心理的理由	身体的理由	人間関係
低学年	46.0%	10.0%	19.6%	7.8%
			生活習慣	2.0%
			学校・学習	11.8%
			気分/その他	58.8%
中学年	29.4%	16.5%	8.8%	34.6%
			人間関係	11.8%
			学校・学習	52.9%
			気分/その他	2.0%
高学年	29.3%	13.4%	3.8%	34.6%
			身体的理由	5.1%
			人間関係	12.8%
			学校・学習	43.6%
			気分/その他	28.0%

中学年以降になると、「人間関係」が「体のお天気」の好調要因としてもみられるようになった。「心のお天気」では、低学年から高学年にかけて「人間関係」が好調の主な要因となっており、低学年では「身体的理由」の割合が高かったものの、中学年及び高学年では「人間関係」が「身体的理由」を大きく上回る結果となった。

3) アサーション・トレーニング実施前後の主観的健康感における「人間関係」についての記述の比較

アサーション・トレーニング前後（第1回目調査及び第2回目調査）の主観的健康感における「人間関係」に関する特徴的な記述の比較について、好調群を表4、不調群の結果を表5に示す。

好調群における第2回目調査での回答は、第1回目調査での回答に比べ、「友達と一緒に歩いて来ている」、「みんなと外で遊んだりしている」、「絆が深まったり支えてもらっている」、「嫌なことを言う人がいなくなった」、及び「最近いい人が多いから」など具体的な行動や状況を伴う記述が増加した。

表4 主観的健康感好調群における「人間関係」についての記述の比較

	第1回目調査	第2回目調査
	体のお天気 (0件) 「人間関係」の記述なし	(4件) ・友達と遊ぶとき ・友達と一緒に歩いてきている ・みんなに優しくしてもらっている など
低学年	心のお天気 (4件) ・いつも遊んでいる ・学童保育で遊ぶのが楽しい など	(4件) ・みんながお天気だから自分もお天気 ・友達に優しくしてもらえる ・友達と遊ぶのが楽しい など
中学年	体のお天気 (7件) ・みんなと遊ぶ ・仲が良い など	(8件) ・嫌なことを言う人がいなくなった ・みんなと外で遊んだり話したりしている ・いつも元気に友達と遊んでいる など
高学年	心のお天気 (18件) ・仲良く遊べている ・嫌なことがない ・みんなが優しい など	(21件) ・絆が深まったり支えてもらっている ・優しい言葉を言ってくれる ・最近いい人が多いから など
高学年	体のお天気 (5件) ・友達関係はうまくいっている ・友達と遊ぶ ・仲が良い など	(20件) ・クラスが楽しい ・友達から優しくされる ・友達と仲良く遊んだりして楽しい など
高学年	心のお天気 (27件) ・ケンカやトラブルがない ・友達と話せる ・仲良く遊べる など	(24件) ・いろんな人と仲良くできて楽しい ・みんな優しく接してくれる ・友達が増えた など

表5 主観的健康感不調群における「人間関係」についての記述の比較

	第1回目調査	第2回目調査
	体のお天気 (0件) 「人間関係」の記述なし	(0件) 「人間関係」の記述なし
低学年	心のお天気 (3件) ・けんかをいつもしている ・石を投げられた ・いつも怒られる	(1件) ・友達のことでは不安になる時がある
中学年	体のお天気 (1件) ・友達が嫌な気持ちにさせる	(2件) ・A君に嫌なことを言われた ・隣の席の人に悪口を言われた
高学年	心のお天気 (2件) ・友達が嫌な気持ちにさせるから ・嫌なことしかなくて嫌になる	(4件) ・友達に暴言を言われた ・友達とけんかした など
高学年	体のお天気 (0件) 「人間関係」の記述なし	(2件) ・友達とけんかした ・嫌なことが続いている
高学年	心のお天気 (3件) ・友達とケンカをしてしまった ・友達関係がうまくいってない ・嫌なことがある	(7件) ・無視される ・嫌なことを言われた ・友達の謝り方に不満がある など

また、いずれの学年においても、「体のお天気」の好調要因として「人間関係」が増加し、低学年では0件から4件に新出、高学年では5件から20件へと大幅に増加した。

不調群においては、第1回目調査では低学年では「けんかをいつもしている」、「石を投げられた」、及び「いつも怒られる」などがみられた。中学年では「友達が嫌な気持ちにさせるから」、「嫌なことしかなくて嫌になる」、高学年では「友達とケンカをしてしまった」、「友達関係がうまくいっていない」などがみられた。第2回目調査では、低・中学年では「友達のことによって不安になる時がある」、「友達に暴言を言われた」など、対人不安の喚起や言語的なトラブルを示す記述が増加した。高学年では「無視される」、「友達の謝り方に不満がある」など状況を把握する視点がより多様化していた。

4) 「自分の話し方はどれに近いか」話し方の3タイプの変容

介入実施前後における「自分の話し方はどれに近いか」の3タイプ「ひかえめさん（ノンアサーティブ/非主張型）、はっきりさん（アグレッシブ/攻撃型）、さわやかさん（アサーティブ/自己尊重型）」に対する児童の回答の割合を表6に示す。

表6 話し方の3タイプについての児童の回答の割合

		「ひかえめさん」	「はっきりさん」	「さわやかさん」
		ノンアサーティブ/非主張型	アグレッシブ/攻撃型	アサーティブ/自己尊重型
低学年	第1回目調査	18.7%	13.3%	68.0%
	第2回目調査	18.1%	26.5%	55.4%
中学年	第1回目調査	32.7%	20.8%	46.5%
	第2回目調査	25.0%	17.0%	58.0%
高学年	第1回目調査	50.0%	18.5%	31.5%
	第2回目調査	18.9%	14.4%	66.7%

低学年においては、「ひかえめさん」（ノンアサーティブ/非主張型）、及び「さわやかさん」（アサーティブ/自己尊重型）の割合が減少し、「はっきりさん」（アグレッシブ/攻撃型）の割合が増加した。中学年及び高学年においては、「ひかえめさん」（ノンアサーティブ/非主張型）、及び「はっきりさん」（アグレッシブ/攻撃型）の割合が減少し、「さわやかさん」（アサーティブ/自己尊重型）の割合が増加した。

特に高学年においては、介入後の「ひかえめさん」（ノンアサーティブ/非主張型）の割合が大きく減少し、「さわやかさん」（アサーティブ/自己尊重型）の割合の大幅な増加が見られた。

5) アサーション・トレーニングに対する意識調査

① アサーション・トレーニングは役に立つか

「1. 思う」を回答した児童は全体の79.9%、「2. まあまあ思う」は15.0%、「3. あまり思わない」は4.0%、「4. 思わない」は1.1%であった。「1・2」を回答した肯定群児童の主な意識は、低学年においては「色々な言葉を言えるようになった」、「人を大事にできるから」、及び「本当に友達とか先生に言われた」、中学年においては「自分の気持ちが整う」、「友達との関わりが増えた」、及び「なんて言えばいいかわからない時に役立つ」、高学年においては「丁寧な喋り方になれる、会話がしやすくなった」、「先生や友達と楽しくやりとりができるようになった」、及び「頼み方・断り方が生活で使える」などであった。「3・4」を回答した否定群児童の主な意識は、「わからない」や無回答の他、低学年においては「ちょっと役に立つと思う」及び「使わないから」、高学年においては「気をつけるようにはしたいけれど、できるかわからないし、忘れてしまう」などであった。

② アサーション・トレーニングによって自分は成長したり変化したりしたと思うか

「1. 思う」を回答した児童は全体の63.9%、「2. まあまあ思う」28.6%、「3. あまり思わない」4.9%、「4. 思わない」2.6%であった。「1・2」を回答した肯定群児童の主な意識は、低学年においては「はっきり言えるようになった」、及び「友達を大事にできるようになった」、中学年においては「友達に言えなかったことを伝えられた」、「あまり話さない人ともニコニコできた」、「言い方に気をつけるようになった」、及び「友達に納得できる言い方ができた」、高学年においては「友達や先生と話しやすくなった」、「休み時間にボールを使う時のトラブルがなくなった」、「言葉の選び方が意識できる」、及び「丁寧な話し方ができるようになった」などであった。「3・4」を回答した否定群児童の主な意識は、「わからない」や無回答の他、低学年においては「全然変わ

らない」，中学年においては「あまり自分ではわからない」，高学年においては「いつもの自分の話し方が話しやすい」などであった。

IV. 考察

1) アサーション・トレーニングが自己信頼及び対人不安に与える影響について

アサーション・トレーニング実施前後において、自己信頼及び対人不安に統計的な効果は認められなかったことから、短期間のアサーション・トレーニングのみでは、児童のコミュニケーション行動や自己評価を大きく改善するには至らない可能性が示唆された。特に、アサーションは理解だけでなく、日常場面での繰り返しの実践と振り返りが効果を高める要因(小玉 2011)とされている。そのため、今回の単発的な実施では、行動変容に至る十分な時間や経験が確保できなかったことが影響したと考えられる。

2) アサーション・トレーニング実施前後の主観的健康感好調群と不調群における記述の変容について

主観的健康感における自由記述の分析から、好調群について、第1回目調査から第2回目調査にかけて「仲が良いから」、「遊んでいるから」といった表層的な関係性に基づく記述から、「支えてもらっている」、「絆が深まった」など、他者からの心理的支援や関係の深まりに言及する記述が増加した。また「嫌なことを言う人がいなくなった」、「最近いい人が多いから」など、周囲の行動と自分の情緒を結びつけて表現する内容も確認され、対人関係に対する捉え方が質的に変化していることが示唆された。

一方、不調群では、第1回目調査時で学年を問わず友人との対立や不快な言動の経験が中心であった。低学年では「いつもけんかをしている」、「石を投げられた」、及び「いつも怒られる」など、身体的衝突や直接的な叱責に関する記述が多く、中学年では「友達が嫌な気持ちにさせる」、「嫌なことしかなくて嫌になる」といった持続的な不快感を示す表現が目立った。高学年では「友達とケンカをしてしまった」、「友達関係がうまくいっていない」など関係全体の不調を示す内容が中心であった。第2回目調査においても否定的記述は友人関係に関わる衝突や不快な言動が中心であったが、「友達とのことで不安になる」といった対人不安の言及や、「悪口を言われた」など言語的トラブルの記述が増加した点が特徴的である。これは単にトラブルが増加したことを示すものではなく、直接的・身体的な衝突よりも、関係性の質や相手の言動の意図など、より間接的・心理的な側面に着目した記述が増えたことを意味していると考えられた。特に高学年では、対立の事実そのものより関係性のあり方や相互作用を捉える視点が多様化していた。好調群及び不調群のいずれの群においても「人間関係」に関する記述が多く、さらに学年の上昇に伴い記述量が増加していたことから、児童が主観的健康感を評価する際には、友人関係が主要な判断基準となっていることが明らかである。すなわち、友人関係は児童期の心理的健康に強く影響する重要な要因(文部科学 2021;Okada et al. 2022;岡野ら 2025)であり、その質的向上を図る支援の必要性が示唆された。

3) アサーション・トレーニングに対する意識調査について

アサーション・トレーニングに対する意識調査の結果、「アサーションは役に立つか」への回答では、全学年で成長実感、人間関係への良い影響、日常場面での実用性が多く挙げられた。特に低学年では「色々な言葉を言えるようになった」など表現スキルの獲得に焦点が当たり、中学年では「気持ちが整う」、「友達に言えなかったことを伝えられた」など内面調整や自己表現の広がりが見られた。高学年では「丁寧な喋り方になった」、「頼み方・断り方が生活で使える」など実用的なスキルとして捉える傾向が強くなり、発達段階に応じてアサーションの受け止め方が変化することが示唆された。

また、「アサーション・トレーニングによって自分は成長したり変化したりしたと思うか」に対

する肯定的回答では、「友達を大事にできるようになった」、「友達に言えなかったことを伝えられた」、及び「丁寧な話し方ができるようになった」など、対人的な自己信頼感の向上を示す記述が多くみられた。さらに「話しやすくなった」、「休み時間のトラブルが減った」といった回答は、対人不安感の軽減を示唆するものであり、これらはいずれも「言い方の工夫」や「言葉の選び方への意識」といったコミュニケーション能力向上の実感によって支えられていると考えられる。一方、「自分の話し方はどれに近いか」の3タイプの変容では、低学年において「はっきりさん(アグレッシブ/攻撃型)」の割合が増加した。しかし、調査時に「どれがどんなタイプだったか」という確認が複数の児童からあったことや、「はっきり言えるようになった」との自由記述がみられたことを踏まえると、攻撃型とアサーティブ型が混同された可能性が考えられる。中学年及び高学年では、「ひかえめさん(ノンアサーティブ/非主張型)」及び「はっきりさん(アグレッシブ/攻撃型)」が減少し、「さわやかさん(アサーティブ/自他尊重型)」が増加した。この変化は、先述したような自己表現の拡大やスキルの実用性の実感が、児童の自己信頼感の向上や対人不安感の低減に寄与した結果として表れたものと推察される。

このように、量的指標では、統計的な変化が見られなかったものの、自由記述には学年間で共通して肯定的な変化や気づき、理解の深まりが確認された。これらは、今後の継続的な指導によるさらなる能力育成の基盤となる可能性を示唆している。したがって、今後は継続的なワーク、ロールプレイ、教員によるフィードバックなどを組み込んだ段階的なプログラムを構築することで、より実践的なアサーション能力の育成につながると考えられる。

V. 本研究の限界と今後の課題

本調査が同一校のみを対象としており、児童の「自己信頼」と「対人不安」、及び「主観的健康感」についても当該年度のみ調査であること、さらに、児童の対人関係は、行事や時間の経過など学校生活上の様々な要因によって左右されることから、アサーション・トレーニングだけの効果であるとは言い難い。また、本研究のアサーション・トレーニングでは、筆者らが作成した統一的な指導案を用いたものの、児童の発言への問い返しや価値づけ、学びの共有化といった授業での関わりについては、学級担任の指導スタイルに左右される側面があり、トレーニングの進め方や児童の学びに一定の差異が生じた可能性は否めない。

今後の課題として、今回の実施時期は10~11月であったが、自他尊重のコミュニケーション・スキルを身につけ、それを身近な人間関係の中で発揮するためには、新たな人間関係が形成される学年当初に実施することが望ましく、児童の対人関係を踏まえ、より適切な実施時期を検討していく必要がある。また、先述したとおり、トレーニングにおける問い返しや価値づけなどの教師行動によって差が生じやすい。アサーション・トレーニングの意義や目的を児童がより理解しやすくするためには、具体的な指導例や教師モデルを提示し、学級担任による指導スタイルのばらつきを一定程度抑制し、プログラム全体の一貫性を高める工夫が求められる。

引用・参考文献

- 江口めぐみ、濱口佳和(2012):他者配慮の観点を含めた児童の主張性と内的・外的適応との関連. 心理学研究 2012年 第83号 第2号 pp. 141-147
- 堀田美保(2013):アサーティブネス・トレーニング効果研究における問題点. 教育心理学研究 2013, 61, 412-424
- 三宅拓人、濱口佳和(2019):中学生におけるアサーション獲得動機と行動傾向の関連. Japanese Journal of Counseling Science, 2019, 52, 22-32
- 文部科学省(2019):「不登校児童生徒への支援の在り方について(通知)」令和元年10月25日
- 文部科学省(2021):不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書
- 文部科学省(2024):令和5年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果
- 文部科学省(2025):令和6年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果
- 岡田倫代(2013):5分10分30分とてにかく簡単ピア・サポート力がつくコミュニケーションワークブック. 学事出版.
- Okada, M., Nakadoi, Y & Fujikawa, A(2022) Relationship between self-rated health and depression risk among children in Japan, Humanities and Social Sciences Communications 136(9):1-9
- 岡野秀哉、岡田倫代、野村幸代、末永琢也(2025):アサーション・トレーニングが小学生に与える効果-自己信頼と対人不安、及び主観的健康感について-。高知大学学校教育研究 第7号:47-53(2025)
- 園田雅代・中釜洋子(2000):子どものためのアサーション自己表現グループワーク. 日本・精神技術研究所
- 菅沼憲治(2002):セルフ・アサーション・トレーニング:疲れない人生を送るために. 東京図書
- 高橋真里、川崎尚子、斉藤ふくみ(2013):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. 茨城大学教育実践研究 32(2013), 139-149
- 渡部麻美(2006):主張性尺度研究における測定概念の問題. 教育心理学研究, 2006, 54, 420-433