

大学生に対するアサーションに関する授業の教育効果の検討

ーコミュニケーション場面における安心感・信頼感に注目してー

西川 菜月*・吉岡 和子**

要旨

本研究では、大学生に対してアサーションの授業を行うことがアサーションの行動面・心理面にどのような効果をあげるのか、1回のアサーションの授業でどういった工夫をすることがアサーションの行動面・心理面の変容に効果的なのか、アサーションの授業効果にはコミュニケーション場面での安心感や信頼感がどう関わっているのかという点を主な目的として検討した。

1回の授業であっても、アサーションに関して理解してほしい部分や、身につけてほしい部分に関するピンポイントな内容の授業を行うことで、期待する狙いどおりの効果が得られることが示唆された。アサーションに対して消極的でトレーニングの参加や継続が難しい対象者向けのプログラムを構成するために役立つのではないだろうか。また、授業前に「他者を信頼する感覚」の得点が低かった群に注目してみると、授業やシナリオ作成時の体験を通して、自分の気持ちや考えを尊重し表現することへの肯定的態度が身につく可能性が見出された。

キーワード：アサーション、教育効果、安心感・信頼感

問題と目的

近年、コミュニケーションを円滑に進め、豊かな人間関係を構築する方法として、アサーションへの関心が高まっている。アサーション (Assertion) とは、「自分の気持ちや考え、信念などを正直に、率直に、その場にふさわしい方法で表現し、相手が同じように発言することを奨励すること」(平木,2009)と定義され、「自分も相手も大切にしたい自他尊重のコミュニケーション」を示している。一般に、私たちのコミュニケーションのタイプは、非主張的 (Non-assertive)、攻撃的 (Aggressive)、アサーティブ (Assertive) の3種類に分類されている。アサーティブな自己表現は、「自分を大切にしたい」という側面から自己信頼感や自己受容など自己に対する肯定的な意識との関連がいわれており (平木,2009; 沢崎,2006)、最も適応的であるとされている。このような自己表現のあり方を学びながら、コミュニケーションスキルの向上を目指す目的で、アサーション・トレーニングの実施がなされている。

もともと、アサーション・トレーニングは、行動療法の一技法として誕生した背景がある (平木・沢崎・土沼,2002)。このことから、アサーションを社会的スキルの一つとして捉え、行動面を重視した立場のトレーニングがある一方で、アサーションを心理的教育や心理的成長のためのアプローチとして捉え、心理面を重視した立場のトレーニングもある (伊藤,1998)。平木の定義する「自他尊重のコミュニケーション」も後者の立場に基づくものであるとされる。現在では、このようなアサーション概念の捉え方が広くあることから、医療従事者、保健・福祉の対人援助者、教育現場での教師や学生、企業人、女性や障がい者など、さまざまな分野の人を対象にしたアサーション・トレーニングが行われている。

なかでも、最近、関心を持たれるようになったのが教育現場でのアサーション・トレーニングの実践である。小学生に関しては、アサーション・トレーニング

* 福岡県立大学大学院心理教育相談室 事務員/非常勤相談員

** 福岡県立大学大学院人間社会学研究科心理臨床専攻 教授

にコミュニケーション教育的な意義だけでなく、自他尊重の精神に根差した人権教育的な意義、自己・他者理解、自己肯定感や自己・他者信頼感の促進のための心理教育的な意義が挙げられている(鈴木,2005)。また、中学生に関しても、いじめや不登校、暴力行為の背景に人間関係づくりの未熟さが指摘されており、人間関係における葛藤への心理的援助、または予防的カウンセリング教育としての位置づけでアサーション・トレーニングが実施されている(黒木,2005)。しかしながら、大学生に関してのアサーション・トレーニングの実践においては、報告数が少ないことが指摘されており、その主な理由としては、大学生が「成人」として捉えられ、教育的視点から取り上げられることが少なかったことが挙げられている(堀田,2009)。

青年期は、親から心理的に自立し自己の形成へと向かう時期にあたり、本当の自己を模索するなかで不安定感や孤独感を持つようになる。そのために、友人など他者との関係性が情緒的な拠り所として重要な役割を果たす。ただその一方で、自分らしさを意識することで自己を強く打ち出していか、それとも自己を抑えるかという葛藤にさらされやすく、他者との適切な関係性を保つことが困難にもなると考えられる。このような対人関係での難しさを抱える青年期には、自分の気持ちや考えを言葉で表すだけでなく、相手の発言をも受け止めようとする対人関係のあり方が重要な発達課題のひとつとして挙げられている(柴橋,2004)。このような対人関係のあり方は、社会的自立を目前に控えた大学生に関しても重要になるのではないだろうか。岡田(2007)は、現代の大学生の友人関係のあり方として、友人から低い評価を受けないよう警戒したり、互いに傷つけ合わないよう気を遣い表面的に円滑な関係を求めたりする傾向にあるものを「現代的友人関係をとり青年」としている。また、現代の大学生は、他人に嫌われることを恐れているために、他者との対立を避けるような自己表現をしているとの指摘もある(堀川・柴山,2006)。若者がこのような非主張的な自己表現をする背景には、人間関係を維持しようと他者に気遣い遠慮し過ぎたり、あるいは、それ以前に自分の気持ちを表現すること自体に自信が持てなかったりなど、ありのままに自分の気持ちを表現することに対して、そもそもいいイメージを持っていないことが考えられるのではないだろうか。このように、大学生は自分のありのままの気持ちや考えを表現することに消極的な姿勢があると思われるため、まずはアサーションについて知ってもらう機会をつくることが考えられ

る。しかしながら、数回のセッションに渡るトレーニングの実施では、参加や継続に意欲が持てない学生がいるのではないだろうか。そこで、本研究では、大学生に対して講義時間を利用したアサーションの授業を行い、その教育効果を検討する。

柴橋(2001,2004)は、高校生が友人に対して行うアサーションの心理的な要因には、「私の言葉にいつも耳を傾けてくれる」「私が友人と違う考えでも認めてくれる」など、相手に対する安心感や信頼感があることを明らかにしており、自己表現が難しい青年期には安心感の持てる場の中で率直な自己表現が否定的に評価されないという経験が重要であると示唆している。また、そのような率直な自己表現が認められる経験を持つことで、青年は自分自身を認め、他者をも認めるという相互尊重が可能になると述べている。

ここで信頼感に影響する要因として、天貝(1999)は過去の経験を取り上げている。高校生の信頼感に影響する経験として、他人への信頼には「受容経験」(“この人は自分のことをわかろうとしてくれている”と感じたことがあるか)「誰かに自分の気持ちを受け入れてもらえたと感じたことがあるか)があり、自己への信頼には「承認経験」(「誰かに自分の得意なものを認めてもらったことがあるか」「誰かに何か大切なことを任されたことがあるか)があるとしている。また、安心感に関連する研究として、心理的居場所感の高い青年では、重要な他者に受け入れてもらったり、支えてもらったり、あるいは自身が重要な他者の支えになったりする「情緒的支え・受容」や、重要な他者が対等に向き合ってくれたり、意見を肯定してくれたりする「認められる」体験があるとされている(光元・岡本,2010)。これらのことから、自分の気持ちをありのままに表現しにくい傾向にある現代青年にとって、他者から「受け入れられる」「認められる」という体験が自己表現をするうえで、非常に重要になると考えられる。そして、この他者から「受け入れられる」「認められる」体験とは、アサーションの定義からすると、相手から「受け入れられている」「認められている」と、どの程度感じられるか、つまり「相手から尊重されている感覚」がどの程度、得られているのかを示しているのではないかと考えられる。このような他者から「受け入れられる」「認められる」体験によって安心感や信頼感を得ることで、現代青年の自己表現に対する意識は肯定的に変化するのではないだろうか。本研究では、この他者から「受け入れられている」「認められている」感覚をコミュニケーション時の安心感や信頼

感として捉える。

以上のことを踏まえ、本研究では、大学生に講義時間を利用したアサーションの授業を行い、その教育効果を検討することを目的とする。

まず1回のアサーションの授業を行うことがアサーションの行動面・心理面にどのような効果をあげるのか、また、1回のアサーションの授業でどういった工夫をすることがアサーションの行動面・心理面の変容に効果的なのかを探索的に検討する。次に、そのアサーションの授業効果にはコミュニケーション時の安心感や信頼感がどう関わっているのかも併せて検討する。その際、コミュニケーション時の安心感や信頼感を、1. 普段のコミュニケーション場面での安心感・信頼感、2. 授業に取り入れたシナリオ作成時の安心感・信頼感の2つに分けて検討する。2. では、授業で予め用意された対人場面について、アサーティブな対応を考えるシナリオ作成のワークを取り入れる。シナリオ作成の際に、複数人でアサーティブな対応とはどのようなものなのか話し合いながら台詞を考えてもらう。その話し合いで相手から意見を聞き入れられたり、認められたりなど、「相手から尊重されている感覚」を得られることが、アサーション行動面・心理面へ効果を及ぼすのではないかと考えられる。

仮説

- ①普段のコミュニケーション場面において「受け入れられる」「認められる」感覚が得られているものは、もともとのアサーション行動面・心理面の得点も高い。
- ②シナリオ作成時の話し合いで「相手から尊重されている感覚」が得られているものは、授業後のアサーション行動面・心理面の得点が高い。

方法

1. 調査対象者

福岡県立大学に在籍する学生（授業1週間前：111名、男性：24名、女性：87名、平均年齢：18.91歳、SD=2.60；授業直前：103名、男性：21名、女性：82名、平均年齢：18.91歳、SD=2.69歳；授業後：104名、男性：22名、女性：82名、平均年齢：18.93歳、SD=2.68歳）

2. 調査時期および調査手続き

2014年10月下旬に、1年生対象の講義科目「人格心理学／パーソナリティ論」の『パーソナリティとコ

ミュニケーション②』の授業として、アサーションに関する授業（70分程度）を行った。質問紙調査は、授業1週間前（pre0）、授業前（pre1）、授業後（post）のそれぞれで実施した。

3. 授業内容

授業の前半では、アサーションの基本的な知識（アサーションとは何か、コミュニケーションの3つのタイプについて）やアサーションを学ぶことの意義について説明をし、自分が普段、どのようなコミュニケーションを行っているのかをチェックするワークに取り組んでもらった。後半では、アサーションの具体的方法について説明した後、実際に対応が困難な4つの対人場面（有給休暇、飲み会、共働き、お金）から1つを選択してもらい、アサーティブな対応を意識しながら、続きのシナリオとして台詞を考えてもらった。その際、対象者には、①：1人でシナリオを作成、②：2人～4人のグループで話し合ってシナリオを作成のいずれかを選択してもらい取り組んでもらった。

4. 測定内容

1) フェイスシート

年齢、性別を尋ねた。また、本研究では授業1週間前、授業前、授業後の3回に渡るデータを使用するため、同一の対象者であることの特定に誕生日とイニシャルをIDとして記入してもらった。

2) アサーションの行動面

平木（2009）のアサーション度チェックリスト20項目（I. 自分から働きかける言動10項目、II. 人に対応する言動10項目）について、IとIIの項目の表現をそろえるために、「あなたは…ですか」という文章の形から、Iについてはすべての項目、IIでは入っている項目について、文頭の「あなたは」を削除した。また、文末を「…できますか」という疑問形から「…できる」という形に変えて使用した。

3) アサーションの心理面

(1) 他者尊重：伊藤（1998）のアサーティブ・マインド・スケール（以下、AMS）から「他者尊重」5項目を使用した。

(2) 自己表現に対する態度や意識：伊藤（1998）のAMSから「自己表現に対する肯定的態度」5項目、柴橋（2004）のアサーションの心理的要因尺度から「率直さへの肯定感」6項目を使用した。

2) 3) については、いずれも「今のあなたについて、

最も当てはまると思う数字に○を付けてください」と教示し、「全くそう思わない（1点）」から「非常にそう思う（7点）」の7件法で回答してもらった。

4) コミュニケーション場面（普段）における安心感・信頼感

柴橋（2004）のアサーションの心理的要因尺度の「安心感」、天貝（1999）の信頼感影響経験尺度の「受容経験」「承認経験」を参考に、全般的なコミュニケーション場面における安心感・信頼感を測定する尺度として項目を作成した（Table1）。「普段の人間関係で、あなたが感じることにあてはまる数字に○を付けてください」と教示し、「全くそう感じない（1点）」から「非常にそう感じる（7点）」の7件法で回答してもらった。

5) シナリオ作成時における安心感・信頼感

シナリオ作成時における安心感・信頼感を測定する項目として、「他者尊重」（自身がどの程度、相手を尊重できたか）「被他者尊重」（相手がどの程度、自身を尊重してくれたと感じたか）を設定した。4) コミュニケーション場面における安心感・信頼感の項目の中から、項目1、項目5、項目8の内容を取り上げ、各項目について「被他者尊重」では、相手を主語にしたそのままの文章の形（「相手は…くれていますか」）で用い、「他者尊重」では、自分を主語にした文章の形（「あなたは…できていましたか」）に書きかえて用い、シナリオ作成時の自分と相手の対応について2側面から振り返ってもらった。なお、シナリオ作成のグループ分けは最大4名までと指示する以外は学生に任せため、1人でシナリオを作成した対象者に関しては、シナリオ作成時に話し合いを行っていないため、「あなたが作成したシナリオの中での、あなたや相手の対応を振り返ってお答えください」、2～4人で作

成した対象者については「シナリオ作成時に、2～4人で話し合ったことを振り返ってお答えください」と教示した。

シナリオ作成時の安心感・信頼感を聞く項目については、「全くそう感じない（1点）」から「非常にそう感じる（7点）」の7件法、

6) シナリオの出来と講義の内容への満足度

シナリオの出来と講義の内容への満足度について、「非常に不満（1点）」から「非常に満足（7点）」の7件法で回答してもらった。

1)～4)の各項目については、授業1週間前（pre0）、授業前（pre1）、授業後（post）のそれぞれで回答を求め、5)6)の項目については授業後のみに回答を求めた。授業1週間前と授業前との間で変化がなく、授業前と授業後の間に変化がみられた場合に、授業効果があると考えられる。

なお、測定内容項目への回答については任意であること、回答に協力しないことで不利益を被ることはないこと、個人情報厳重に保管・守秘すること等を事前に説明した上で回答を求めた。

5. シナリオ評価

授業で作成してもらったシナリオについて、アサーションへの理解度をみるために、筆者が授業で扱った内容に即した4つの評定項目を設けた（Table.2）。各項目5つの基準の評定に関しては、第一筆者及び評定のみを依頼した心理臨床専攻の大学院生2名が行った。なお、評定を依頼した大学院生2名には、評定方法について事前に十分説明し、理解を得た上で評価を実施した。3名が各自で評定し、意見が分かれたものについては3名で協議し、最終的な評定を決定した。

Table.1 コミュニケーション場面（普段）における安心感・信頼感に関する項目

- | |
|---|
| 1. 自分が話をしているとき、相手は十分に耳を傾けて聞いてくれていると感じる。 |
| 2. 相手は自分のことを理解しようとしてくれていると感じる。 |
| 3. 一人では解決が難しいときに、相手は最後まで一緒になって考えようとしてくれていると感じる。 |
| 4. 相手は私の考えを取り入れようとしてくれていると感じる。 |
| 5. お互いの考えが違っていても相手は私なりの考えを認めようとしてくれていると感じる。 |
| 7. 分担して作業するようなどき、相手は自分に何か大切なことを任せてくれていると感じる。 |
| 8. 相手は私の気持ちを尊重しながらも自分の言いたいことを伝えてくれていると感じる。 |
| 9. 話しづらい気持ちであっても思い切って伝えてみれば、相手は受け止めてくれていると感じる。 |
| 6. どんな内容のことでも話すと相手はその気持ちを一緒に共有してくれる。 |
| 10. 相手は本当に私のことを思って接しようとしてくれていると感じる。 |

Table.2 シナリオの評定項目と評定基準、評定基準の例

【評定項目1:相手の気持ちを理解しようと聴いているか(傾聴・確認・質問)】		
1	聴こうとしない 相づちなしで意見を押し通す／話をそらす・ごまかす・流す	「いや〇〇なので」「いやいや」／「それより」
2	聴こうとしているが不十分 自分の意見を押し通しはしていないが相づちもない	
3	聴いたことに相づちを返している／相手に沿った何らかの反応を返している	「そっか」「うん」「そうなんだ」／「〇〇がわかった」
4	相手の状況や事実を確認する質問をしている	「〇〇てこと?」「〇〇なの?」
5	相づち程度の反応を返したうえで、相手の状況や事実を確認する質問をしている	「そっか+〇〇ってこと?」「そうなんだ+〇〇なの?」
【評定項目2:自分の気持ちを相手にわかりやすい形で伝えているか(自己表現・自己尊重)】		
1	気持ちを伝えていない	
2	気持ちを伝えようとしているが不十分 自分の状況や事情の説明のみで明確に言葉で伝えていない	「～だけど…」「なので…」
3	気持ちを明確な言葉で伝えている	「～したい」「～できない」
4	自分の状況や事情を説明したうえで、気持ちを明確な言葉で伝えている／自分の状況や事情を説明して提案している	「〇〇だから～したい／～できない」 「〇〇だから～はどう?」
5	Yes・Butの形を使って気持ちを伝えている／自分の状況や事情を詳しく説明して気持ちを明確な言葉で伝えている	「〇〇なのはわかったけど、～だと思う／～したい～できない／～はどう?」
【評定項目3:相手の気持ちを聴いて理解した内容を返しているか(共感・共有)】		
1	何の反応も返していない いきなり自分の意見を述べている	
2	何らかの反応を返している 相手の対応を聞いてこちらが思ったことを返している	「申し訳ないすみません」
3	何らかの反応を返している 相手の対応を聞いてこちらが思ったことを返している	「ありがとう」「じゃあ…」
4	理解したという事実だけを返している	「わかった」のみ
5	理解した内容に触れて理解した事実も返している	「〇〇がわかった」「〇〇なんだね」 「〇〇はありがたいけど」
【評価項目4:こちらが提案をしてお互いが納得するやりとりがなされているか】		
1	提案がされていない／相手が提案をしてきている	
2	A or Bの提案がされているが、やりとりが不十分なままに完結している(相手が納得しているのかが曖昧でわからない)	「〇〇するのはどう?」 「う～ん…」「わかった」のみ
3	A or Bの提案がされた後、やりとりも十分にされており、相手はその提案に納得した言葉を返している	「〇〇しませんか?」 「仕方ないな」「わかった+〇〇するね」「そうかそうか」
4	お互いを考えた新たなCの提案がされた後、やりとりも十分にされ、相手はその提案に納得した言葉を返している	「〇〇しましょう?」「〇〇するのはどう?」 「わかった+〇〇するね」「それいいね」
5	お互いを考えた新たなCの具体的な提案がされた後、やりとりも十分にされ、相手はその提案に納得した言葉を返している	「じゃあ、〇〇するね」

結果

1. 因子分析結果

授業1週間前に得られた回答から欠損のあるデータを除いた107名を分析対象とした。

1) アサーションの行動面を測定する尺度の因子構造

アサーション度チェックリスト(平木,2009)の20項目について、因子分析を行ったところ、固有値、累積寄与率等から4因子構造が妥当であると判断した。因子負荷量が.40に満たない項目(「1. 誰かにいい感じを持ったとき、その気持ちを表現できる」「7. 見知らぬ人達の会話に気楽に入っていくことができる」「10. あなたの話を中断して話し出した人に、そのことを言える」「16. 注文した通りのもの(例:料理や洋服など)が来なかったとき、そのことを言って交渉できる」「18. 自分に対する人の好意がわずらわしいとき、断ることができる)を除外し、再度、因子分析を行い、最終的に主因子法(プロマックス回転)4因子15項目(因子負荷量.45以上)を採用した。

第1因子は、「6. 自分に対する不当な要求を拒むことができる」「8. 長電話のとき自分から切る提案をすることができる」「14. 押し売りを断ることができる」などの5項目で、自分の意思に合わせて適切に断る行

動を指すと考えられるため、「断りの表現」と命名した。第2因子は、「11. 自分が知らないことやわからないことがあったとき、そのことについて説明を求めることができる」「13. 人に援助を求めることができる」「17. 自分が間違っているとき、それを認めることができる」などの5項目で、不利な立場にあるときでも自身の弱さを認めることのできる行動を指すと考えられるため、「弱さの承認・表現」と命名した。第3因子は、「15. 人と異なった意見や感じを持っているとき、それを表現することができる」「19. 適切な批判を述べるることができる」などの3項目であり、相手とは異なる自分らしい意見を伝える行動だと考えられるため、「自分らしい意見の表現」と命名した。第4因子は、「2. 人から褒められたとき、素直に対応できる」「3. 自分の長所や成し遂げたことを人に言うことができる」の2項目であり、自分の行為や相手からの行為に自信をもって素直に対応できることを表すと考えられるため、「自信・素直さの表現」と命名した。これらの4因子からなるこの尺度を以下、アサーション行動の尺度と記す。

また、尺度および各因子の信頼性を検討するために

Table.3 アサーション行動の尺度の因子負荷量と共通性

	1	2	3	4	共通性
第1因子:【断りの表現】($\alpha = .835$)					
9. 会話の場から立ち去ったり、別れを言ったりすることができる.	.954	-.007	-.215	.138	.750
8. 長電話のとき自分から切る提案をすることができる.	.838	-.004	-.138	.153	.625
6. 自分に対する不当な要求を拒むことができる.	.564	-.115	.391	-.081	.627
12. パーティーや催しものへの招待を受けたり、断ったりできる.	.510	.281	-.051	-.082	.424
14. 押し売りを断ることができる.	.463	.119	.283	-.232	.554
第2因子:【弱さの承認・表現】($\alpha = .737$)					
17. 自分が間違っているとき、それを認めることができる.	-.071	.611	.119	.019	.420
5. 自分が神経質になっていたり、緊張したりしているとき、それを受け入れることができる.	.142	.575	-.031	-.004	.407
13. 人に援助を求めることができる.	.024	.573	-.096	-.017	.290
11. 自分が知らないことやわからないことがあったとき、そのことについて説明を求めることができる.	.253	.496	.018	-.098	.424
4. 自分の行為を批判されたとき、受け応えができる.	-.129	.476	.219	.342	.520
第3因子:【自分らしい意見の表現】($\alpha = .745$)					
19. 適切な批判を述べるることができる.	-.241	.072	.791	.032	.517
15. 人と異なった意見や感じを持っているとき、それを表現することができる.	.287	-.099	.621	.163	.636
20. 援助や助言を求められたとき、必要であれば断ることができる.	.411	-.026	.453	-.045	.561
第4因子:【自信・素直さの表現】($\alpha = .627$)					
3. 自分の長所や成し遂げたことを人に言うことができる.	.059	-.131	.094	.777	.583
2. 人から褒められたとき、素直に対応できる.	.099	.177	-.054	.532	.384
因子抽出法:主因子法; 回転法:Kaiserの正規化を伴うプロマックス法					
	因子間相関	1	2	3	
	1		.487	.576	.097
	2			.526	.209
	3				.260

Cronbachの α 係数を用いたところ、尺度全体の α 係数は.863であり、アサーション行動の尺度の内的一貫性がある程度、認められたといえる。それぞれの因子では「断りの自己表現」が.835、「弱さの承認・表現」が.737、「自分らしい意見の表現」が.745、「自信・素直さの表現」が.627であった。「自信・素直さの表現」の α 係数が.70以下とやや低いため、分析には用いないことにする。因子負荷量、共通性、 α 係数及び因子間相関をTable.3に示す。

2) コミュニケーション場面における安心感・信頼感を測定する尺度の因子構造

コミュニケーション場面における安心感・信頼感に関する10項目について因子分析を行った。固有値、累積寄与率等から2因子構造が妥当であると判断し、最終的に2因子10項目（因子負荷量.45以上）を採用した。

第1因子は、「1. 自分が話をしているとき、相手は十分に耳を傾けて聞いてくれていると感じる」「2. 相手は自分のことを理解しようとしてくれていると感じる」「5. お互いの考えが違っていても相手は私なりの考えを認めようとしてくれていると感じる」などの5項目であり、相手から受け入れられる感覚を表していると考えられる。これは、天貝（1999）の信頼感影響経験尺度の「受容経験」因子に近い内容を表しているが、項目内容から本研究では「他者を信頼する感覚」として位置づけることとする。第2因子は、「6. どんな内容のことで話すと相手はその気持ちを一緒に共有してくれる」「7. 分担して作業するようとき、相手は自分に何か大切なことを任せてくれていると感じる」「8. 相手は私の気持ちを尊重しながらも自分の言

いたいことを伝えてくれていると感じる」などの5項目からなり、相手が自分を認め、信頼を向けてくれている感覚を表していると考えられる。これは、天貝（1999）の信頼感影響経験尺度の「承認経験」因子に近い内容を表していると考えられ、項目内容から、本研究では「他者から信頼される感覚」として位置づける。これらの2因子からなるこの尺度を以下、コミュニケーション場面における信頼感・被信頼感尺度と記す。

次に、尺度および各因子の信頼性を検討するためにCronbachの α 係数を用いたところ、尺度全体の α 係数は.925であり、それぞれの因子では「他者を信頼する感覚」が.893、「他者から信頼される感覚」が.873であった。これより、コミュニケーション場面における信頼感・被信頼感尺度の内的一貫性が認められたといえる。因子負荷量、共通性、 α 係数及び因子間相関をTable.4に示す。

2. 授業によるアサーションの行動面・心理面への効果

それぞれの尺度について欠損値を除いたデータを分析対象とした。各分析で用いた人数は各Tableに示す。

1) 授業前の状態からみた各尺度の変化

(1) アサーションの行動面について

アサーション行動の尺度の「断りの表現」「弱さの承認・表現」「自分らしい意見の表現」の各得点について、上位3分の1をH群、下位3分の1をL群とし、2群に分類した。このH群・L群の2水準と時期の3水準（授業1週間前：pre0、授業前：pre1、授業後：post）を独立変数とし、各尺度の因子得点を従属変数

Table.4 コミュニケーション場面における信頼感・被信頼感尺度の因子負荷量と共通性

	1	2	共通性
第1因子：【他者を信頼する感覚】($\alpha = .893$)			
2. 相手は自分のことを理解しようとしてくれていると感じる.	1.020	-.125	.867
3. 一人では解決が難しいときに、相手は最後まで一緒になって考えようとしてくれていると感じる.	.774	.092	.713
1. 自分が話をしているとき、相手は十分に耳を傾けて聞いてくれていると感じる.	.768	-.041	.546
4. 相手は私の考えを取り入れようとしてくれていると感じる.	.628	.173	.585
5. お互いの考えが違っていても相手は私なりの考えを認めようとしてくれていると感じる.	.479	.328	.569
第2因子：【他者から信頼される感覚】($\alpha = .873$)			
7. 分担して作業するようとき、相手は自分に何か大切なことを任せてくれていると感じる.	-.205	.919	.610
8. 相手は私の気持ちを尊重しながらも自分の言いたいことを伝えてくれていると感じる.	.078	.745	.648
9. 話づらい気持ちであっても思い切って伝えてみれば、相手は受け止めてくれていると感じる.	.247	.581	.610
6. どんな内容のことで話すと相手はその気持ちを一緒に共有してくれる.	.212	.566	.541
10. 相手は本当に私のことを思って接しようとしてくれていると感じる.	.251	.557	.579
因子抽出法: 主因子法; 回転法: Kaiserの正規化を伴うプロマックス法			
	因子間相関	2	
	1		.771

Table.5 アサーション行動の尺度の各因子H・L群からみたアサーション行動面の変化

	群	N	pre0		pre1		post		主効果(群)	主効果(時期)	交互作用(群×時期)
			M	SD	M	SD	M	SD	F値	F値	F値
断りの表現	H	38	28.78	3.31	26.50	4.09	27.14	3.99	116.43**	0.61	10.82**
	L	36	18.89	2.95	20.30	3.54	20.39	3.90			
弱さの承認・表現	H	33	22.45	1.62	22.09	2.77	22.24	2.91	99.29**	5.24**	pre0<post
	L	35	15.89	2.30	17.65	3.03	18.11	2.35			
自分らしい意見の表現	H	30	21.53	2.28	17.67	3.51	18.13	3.44	18.70**	1.04	50.86**
	L	37	13.57	1.97	18.04	3.72	18.32	3.59			

+p<.10 *p<.05 **p<.01

Table.6 AMS、アサーションの心理的要因尺度の各因子H・L群からみたアサーション心理面の変化

	群	N	pre0		pre1		post		主効果(群)	主効果(時期)	交互作用(群×時期)
			M	SD	M	SD	M	SD	F値	F値	F値
他者尊重	H	30	31.13	2.17	29.33	2.90	29.30	3.98	124.24**	0.79	13.32**
	L	40	23.43	1.95	24.40	2.49	24.73	2.09			
自己表現に対する肯定的態度	H	35	24.42	3.09	23.14	4.28	22.55	5.02	126.71**	1.01	6.39**
	L	33	14.18	2.41	15.30	2.78	14.97	3.46			
素直さへの肯定感	H	36	36.78	2.48	33.32	3.15	33.06	4.95	41.10**	0.36	22.42**
	L	30	27.97	2.47	30.58	4.96	30.93	4.01			

+p<.10 *p<.05 **p<.01

とする2要因混合計画の分散分析を行った (Table5)。

「断りの表現」においては、群の主効果、群×時期の交互作用が有意であった ($F(1,72)=116.43, p<.01$; $F(2,144)=10.82, p<.01$)。そこで、交互作用について単純主効果の検討を行いBonferroniによる多重比較を行ったところ、H群ではpre1、postよりもpre0の得点が、L群ではpre0よりもpostの得点が有意に高かった ($MSe=6.75, p<.05$; $MSe=6.75, p<.05$)。「弱さの承認・表現」においては、群の主効果および時期の主効果、群×時期の交互作用が有意であった ($F(1,66)=99.29, p<.01$; $F(2,132)=5.24, p<.01$; $F(2,32)=8.65, p<.01$)。時期の主効果についてBonferroniによる多重比較を行ったところ、pre0よりもpostの得点が有意に高かった ($MSe=3.46, p<.05$)。交互作用について単純主効果の検討を行いBonferroniによる多重比較を行ったところ、L群ではpre0よりもpostの得点が有意に高かった ($MSe=3.46, p<.05$)。

「自分らしい意見の表現」においては、群の主効果、群×時期の交互作用が有意であった ($F(1,65)=18.70, p<.01$; $F(2,30)=50.86, p<.01$)。そこで、交互作用について単純主効果の検討を行いBonferroniによる多重比較を行ったところ、H群ではpre1、postよりもpre0の得点が、L群ではpre0よりもpre1、postの得点が有意に高かった ($MSe=2.50, p<.05$; $MSe=2.50, p<.05$)。

(2) アサーションの心理面について

まず、AMSの「他者尊重」「自己表現に対する肯定的態度」の各得点について、上位3分の1をH群、下位3分の1をL群とし、2群に分類した。このH群・L群の2水準と時期の3水準(授業1週間前:pre0、授業前:pre1、授業後:post)を独立変数とし、各尺度

の因子得点を従属変数とする2要因混合計画の分散分析を行った (Table6)。

「他者尊重」においては、群の主効果、群×時期の交互作用が有意であった ($F(1,68)=124.24, p<.01$; $F(2,136)=13.32, p<.01$)。そこで、交互作用について単純主効果の検討を行いBonferroniによる多重比較を行ったところ、H群ではpre1、postよりもpre0の得点が、L群ではpre0よりもpostの得点が有意に高かった ($MSe=3.78, p<.05$; $MSe=3.78, p<.05$)。

「自己表現に対する肯定的態度」においては、群の主効果、群×時期の交互作用が有意であった ($F(1,66)=126.71, p<.01$; $F(2,132)=6.39, p<.01$)。そこで、交互作用について単純主効果の検討を行いBonferroniによる多重比較を行ったところ、H群ではpostよりもpre0の得点が有意に高かった ($MSe=5.71, p<.05$)。

次に、アサーションの心理的要因尺度の「素直さへの肯定感」の各得点について、上位3分の1をH群、下位3分の1をL群とし、2群に分類した。このH群・L群の2水準と時期の3水準(授業1週間前:pre0、授業前:pre1、授業後:post)を独立変数とし、各尺度の因子得点を従属変数とする2要因混合計画の分散分析を行った。

「率直さへの肯定感」においては、群の主効果、群×時期の交互作用が有意であった ($F(1,64)=41.10, p<.01$; $F(2,128)=22.42, p<.01$)。そこで、交互作用について単純主効果の検討を行いBonferroniによる多重比較を行ったところ、H群ではpre1、postよりもpre0の得点が、L群ではpre0よりもpostの得点が有意に高かった ($MSe=9.97, p<.05$; $MSe=9.97, p<.05$)。

(3) コミュニケーション場面における信頼感・被信頼感尺度について

コミュニケーション場面における信頼感・被信頼感尺度の「他者を信頼する感覚」「他者から信頼される感覚」の各得点について、上位3分の1をH群、下位3分の1をL群とし、2群に分類した。このH群・L群の2水準と時期の3水準(授業1週間前:pre0、授業前:pre1、授業後:post)を独立変数とし、各尺度の因子得点を従属変数とする2要因混合計画の分散分析を行った(Table7)。

「他者を信頼する感覚」においては、群の主効果、群×時期の交互作用が有意であり(F(1,83)=34.15, p<.01;F(2,166)=15.50, p<.01)、交互作用について単純主効果の検討を行いBonferroniによる多重比較を行ったところ、H群ではpre1よりもpre0の得点が、L群ではpre0よりもpre1、postの得点が有意に高かった(MSe=8.73, p<.05)。

「他者から信頼される感覚」においては、群の主効果および時期の主効果、群×時期の交互作用が有意であった(F(1,68)=80.86, p<.01;F(2,136)=5.18, p<.01; F(2,136)=16.11, p<.01)。そこで、交互作用について単純主効果の検討を行いBonferroniによる多重比較を行ったところ、L群ではpre0よりもpre1、postの得点が有意に高かった(MSe=7.66, p<.05)。

2) シナリオ作成時のグループ人数からみた各尺度の変化

シナリオ作成時のグループ人数の3水準(2人、3人、4人)と時期の3水準(授業1週間前:pre0、授業前:pre1、授業後:post)を独立変数とし、各尺度の得点を従属変数とする2要因混合計画の分散分析を行った。なお、グループ人数が1人の対象者に関しては対象者が4人と少なかったため、本分析ではグループ人数が2~4人の対象者のデータを使用した。

(1) アサーションの行動面について

「自分らしい意見の表現」において、群×時期の交互作用に有意な傾向がみられた(F(4,172)=2.10, p<.10)。そこで、交互作用について単純主効果の検討を行ったところ、pre0におけるグループ人数の3水準間とグル

ープ人数4人における時期の3水準間に有意な傾向がみられた(F(2,86)=3.07, p<.10; F(2,172)=2.65, p<.10)。そこで、それぞれの各水準間についてBonferroniによる多重比較を行ったが、有意な差はみられなかった。

(2) アサーションの心理面について

AMSの「他者尊重」「自己表現に対する肯定的態度」の各因子に関して、グループ人数の主効果、時期の主効果、グループ人数×時期の交互作用がいずれもみられなかった。

アサーションの心理的要因尺度の「素直さへの肯定感」では、グループ人数の主効果、時期の主効果、グループ人数×時期の交互作用がいずれもみられなかった。

(3) コミュニケーション場面における信頼感・被信頼感尺度について

「他者から信頼される感覚」において、時期の主効果が有意であった(F(2,170)=3.84, p<.05)。そこで、Bonferroniによる多重比較を行ったところ、pre0よりもpostの得点が有意に高かった(MSe=8.65, p<.05)。

3) シナリオ評価点からみた各尺度の変化

(1) シナリオ評価

アサーションの他者尊重の側面を表す2項目(項目1:相手の気持ちを理解しようと聴いているか、項目3:相手の気持ちを聴いて理解した内容を返しているか)の合計を他者尊重得点、アサーションの自己表現の側面を表す2項目(項目2:自分の気持ちを相手にわかりやすい形で伝えているか、項目4:提案をしてお互いが納得するやりとりがなされているか)の合計を自己表現得点とした。

各側面について平均値を算出したところ、他者尊重得点がM=6.30、自己表現得点がM=6.44であった。そこで、他者尊重得点が6.30より高いものを他者尊重H群、低いものを他者尊重L群とした。また、自己表現得点が6.44より高いものを自己表現H群、低いものを自己表現L群とした。これらの組み合わせから、①他者尊重H・自己表現H群(以下HH群)、②他者尊重H・自己表現L群(以下HL群)、③他者尊重L・自己表現H群(以下LH群)、④他者尊重L・自己表現L群(以

Table.7 コミュニケーション場面における信頼感・被信頼感尺度H・L群からみた信頼感・被信頼感の変化

	群	N	pre0		pre1		post		主効果(群)	主効果(時期)		交互作用(群×時期)	
			M	SD	M	SD	M	SD	F値	F値	F値		
他者を信頼する感覚	H	52	27.15	2.68	25.67	4.21	26.12	4.44	34.15**	2.80+	pre0<pre1,post	15.50**	H群:pre0>pre1 L群:pre0<pre1,post
	L	33	20.09	3.50	23.45	4.49	23.06	4.05					
他者から信頼される感覚	H	38	27.29	2.45	26.16	3.67	26.42	3.90	80.86**	5.18**	pre0<pre1,post	16.11**	L群:pre0<pre1,post
	L	32	18.50	3.74	22.13	3.14	22.09	3.50					

+p<.10 **p<.05 ***p<.01

下LL群)、の4群に分類した。これらの4水準と時期の3水準(授業1週間前:pre0、授業前:pre1、授業後:post)を独立変数とし、アサーション各尺度の因子得点を従属変数とする2要因混合計画の分散分析を行った。

(2) アサーション行動面について (Table8)

「断りの表現」においては、群×時期の交互作用が有意であった (F(6,178)=2.23, p<.05)。そこで、交互作用について単純主効果の検討を行いBonferroniによる多重比較を行ったところ、LH群では、postよりもpre0の得点が有意に高かった (MSe=6.47, p<.05)。

「弱さの承認・表現」においては、群×時期の交互作用が有意であった (F(1,178)=6.91, p<.01)。そこで、交互作用について単純主効果の検討を行いBonferroniによる多重比較を行ったところ、シナリオ評価群における時期の3水準間の差について、HH群ではpre0、pre1よりもpostの得点が、LH群ではpre1、postよりもpre0の得点が有意に高かった (MSe=3.05, p<.05)。また、時期の3水準におけるシナリオ評価群の差について、pre0ではLH群、LL群よりもHH群が、pre1ではLL群よりもHH群が、postではLH群よりもLL群が有意に得点が高かった (MSe=10.09, p<.05)。

「自分らしい意見の表現」においては、群の主効果、時期の主効果が有意であった (F(3,89)=3.65, p<.01; F(6,178)=5.91, p<.01)。群の主効果についてBonferroniによる多重比較を行ったところ、HH群、LH群よりもHL群、LL群の得点が有意に高かった (MSe=29.25, p<.05)。また、時期の主効果についてもBonferroniによる多重比較を行ったところ、pre0よりもpostの得点が有意に高かった (MSe=3.63, p<.05)。

(3) アサーションの心理面について

AMSの「他者尊重」「自己表現に対する肯定的態度」

では、群の主効果、時期の主効果、群×時期の交互作用がいずれもみられなかった。

アサーションの心理的要因尺度の「率直さへの肯定感」では、群の主効果が有意であった (F(3,89)=2.27, p<.10)。群の主効果についてBonferroniによる多重比較を行ったところ、HH群、LH群よりもHL群、LL群の得点が有意に高かった (MSe=48.06, p<.05)

(4) コミュニケーション場面における信頼感・被信頼感尺度について

「他者を信頼する感覚」「他者から信頼される感覚」の各因子に関して、群の主効果、時期の主効果、群×時期の交互作用がいずれもみられなかった。

3. コミュニケーション場面(普段)における信頼感・被信頼感からみたアサーション行動面・心理面への効果

コミュニケーション場面における信頼感・被信頼感尺度の「他者を信頼する感覚」「他者から信頼される感覚」の各因子得点について、上位3分の1を高群、下位3分の1を低群とし、2群に分類した。このH群・L群の2水準と時期の3水準(授業1週間前:pre0、授業前:pre1、授業後:post)を独立変数とし、アサーション各尺度得点を従属変数とする2要因混合計画の分散分析を行った。

1) 「他者を信頼する感覚」

(1) アサーションの行動面について

「自分らしい意見の表現」において、時期の主効果に有意な傾向がみられた (F(1,68)=2.63, p<.01)。そこで時期の主効果についてBonferroniによる多重比較を行ったが、時期の3水準間に有意な差はみられなかった。

(2) アサーションの心理面について (Table9)

AMSの「他者尊重」においては、群の主効果に有

Table.8 シナリオ評価点からみたアサーション行動面の変化

	群	N	pre0		pre1		post		主効果(群)		主効果(時期)		交互作用(群×時期)	
			M	SD	M	SD	M	SD	F値	F値	F値			
断りの表現	HH	36	22.17	4.51	22.50	4.48	23.25	4.01	1.75	2.35	2.33*	LH群:pre0>post		
	HL	23	25.04	5.97	24.27	4.18	24.65	4.68						
	LH	11	23.73	5.22	21.55	3.99	20.64	5.82						
	LL	23	24.68	4.82	23.98	4.62	24.38	4.91						
弱さの承認・表現	HH	36	17.86	3.40	18.39	3.27	19.53	2.74	1.93	0.05	6.91**	HH群:pre0,pre1<post LH群:pre0>pre1,post pre0:HH<LH,LL pre1:HH<LL,post:LH<LL		
	HL	23	19.47	3.00	20.52	3.05	19.78	3.12						
	LH	11	20.82	2.95	18.98	2.49	18.00	3.25						
	LL	23	20.17	2.79	20.74	3.38	21.04	2.93						
自分らしい意見の表現	HH	36	15.47	3.45	16.19	3.07	17.14	2.53	3.65* HH,HL<HL,LL	5.01**	pre0<post	0.57		
	HL	23	18.43	3.39	18.96	3.43	19.48	3.42						
	LH	11	16.45	3.94	16.82	3.43	17.18	4.11						
	LL	23	18.35	3.78	19.13	3.76	18.74	3.65						

+p<.10 *p<.05 **p<.01

意な傾向がみられ (F(1,83)=2.98, p<.10)、L群よりもH群の得点が高かった。「自己表現に対する肯定的態度」においては、群×時期の交互作用が有意であった (F(2,166)=4.15, p<.01)。そこで、交互作用について単純主効果の検討を行ったところ、L群における時期の3水準間に有意な差がみられたため F(2,166)=2.76, p<.10)、Bonferroniによる多重比較を行ったが、時期の3水準間に有意な差はみられなかった。

アサーションの心理的要因尺度の「率直さへの肯定感」においては、群の主効果に有意な傾向がみられ (F(1,83)=3.94, p<.10)、L群よりもH群の方が得点が高かった。

2) 「他者から信頼される感覚」

(1) アサーションの行動面について (Table10)

「自分らしい意見の表現」においては、群×時期の交互作用に有意な傾向がみられた (F(2,136)=2.71, p<.10)。そこで交互作用について、単純主効果の検討を行ったところ、pre0における群の2水準間に有意な差がみられ (F(1,68)=4.45, p<.05)、L群よりもH群の得点が高かった。また、L群における時期の3水準間に有意な傾向がみられ (F(2,136)=2.66, p<.10)、Bonferroniによる多重比較を行ったが、有意な差はみられなかった。

(2) アサーションの心理面について (Table11)

AMSの「他者尊重」においては、群の主効果に有意な傾向がみられ (F(1,68)=3.14, p<.10)、L群よりもH群の得点に有意に高かった。「自己表現に対する肯

Table.9「他者を信頼する感覚」H・L群からみたアサーション心理面の変化

	群	N	pre0		pre1		post		主効果	主効果	交互作用
			M	SD	M	SD	M	SD	(群) F値	(時期) F値	(群×時期) F値
他者尊重	H	52	27.65	3.40	27.37	3.64	27.58	3.91	2.98+	0.26	0.76
	L	33	25.88	4.15	26.40	3.61	26.45	3.97			
自己表現に対する肯定的態度	H	52	19.65	4.82	19.83	4.93	18.87	4.72	0.00	0.54	4.15*
	L	33	19.64	5.37	18.73	4.65	19.88	5.94			
素直さへの肯定感	H	52	33.10	4.12	32.79	3.88	32.75	4.83	3.94+	1.40	0.39
	L	33	31.64	4.56	30.58	5.21	30.94	5.56			

+p<.10 *p<.05 **p<.01

Table.10 「他者から信頼される感覚」H・L群からみたアサーション行動面の変化

	群	N	pre0		pre1		post		主効果	主効果	交互作用
			M	SD	M	SD	M	SD	(群) F値	(時期) F値	(群×時期) F値 多重比較
断りの表現	H	38	23.05	4.81	23.11	4.80	23.47	4.95	0.02	0.15	0.42
	L	32	23.69	6.01	22.82	4.39	22.78	4.79			
弱さの承認・表現	H	38	19.03	3.26	19.74	3.47	19.63	3.15	0.11	1.70	0.13
	L	32	18.97	3.14	19.34	3.14	19.41	3.22			
自分らしい意見の表現	H	38	18.29	3.36	17.75	4.17	17.55	3.72	0.72	0.44	2.71+ pre0:H>L
	L	32	16.31	4.28	17.70	3.26	17.97	2.94			

+p<.10 *p<.05 **p<.01

Table.11 「他者から信頼される感覚」H・L群からみたアサーション心理面の変化

	群	N	pre0		pre1		post		主効果	主効果	交互作用
			M	SD	M	SD	M	SD	(群) F値	(時期) F値	(群×時期) F値
他者尊重	H	38	27.63	3.62	27.39	3.69	27.76	3.75	3.14+	0.04	0.38
	L	32	26.06	3.48	26.41	3.75	26.16	4.09			
自己表現に対する肯定的態度	H	38	19.07	4.76	19.32	5.01	18.30	4.74	0.01	0.21	2.47+
	L	32	19.13	5.19	18.59	4.89	19.38	5.31			
素直さへの肯定感	H	38	33.32	3.94	32.50	4.11	33.00	5.10	4.74*	4.28	0.23
	L	32	31.47	4.48	30.78	4.00	30.66	4.55			

+p<.10 *p<.05 **p<.01

定的態度」においては、群×時期の交互作用に有意な傾向がみられた ($F(2,136)=2.47, p<.01$)。そこで、交互作用について単純主効果の検討を行ったが、有意な差はみられなかった。

アサーションの心理的要因尺度の「率直さへの肯定感」においては、群の主効果が有意であり ($F(1,68)=4.74, p<.10$)、L群よりもH群の方が得点が高かった。

4. コミュニケーション場面(シナリオ作成時)の「他者尊重」「被他者尊重」からみたアサーション行動面・心理面への効果

シナリオ作成時の「他者尊重」に関する3項目(「1. 相手が話をしているとき、あなたは十分に耳を傾けて聞くことができていましたか」「2. お互いの考えが違っていても、あなたは相手なりの考えを認めることができていましたか」「3. 相手の気持ちを尊重しながら、あなたは自分の言いたいことを伝えることができていましたか)の合計をシナリオ作成時の「他者尊重」得点、「被他者尊重」に関する3項目(「4. あなたが話をしているとき、相手は十分に耳を傾けて聞いてくれていましたか」「5. お互いの考えが違っていても、相手はあなたなりの考えを認めようとしてくれていましたか」「6. あなたの気持ちを尊重しながらも、相手は自分の言いたいことを伝えてくれていましたか)の合計点をシナリオ作成時の被他者尊重得点とした。各得点に関して、上位3分の1を高群、下位3分の1を低群とし、2群に分類した。他者尊重、被他者尊重それぞれのH群・L群の2水準と時期の3水準(授業1週間前:pre0、授業前:pre1、授業後:post)を独立変数とし、アサーション各尺度の因子得点を従属変数とする2要因混合計画の分散分析を行った。

1) シナリオ作成時の「他者尊重」

(1) アサーションの行動面について (Table12)

「弱さの承認・表現」においては、時期の主効果と群×時期の交互作用に有意な傾向がみられた ($F(2,140)=2.61, p<.10$; $F(2,140)=2.65, p<.10$)。そこで、時期の主効果についてBonferroniによる多重比較を行ったが、有意な差はみられなかった。また、交互作用について単純主効果の検討を行ったところ、H群における時期の3水準間に有意な差がみられ ($F(2,140)=5.19, p<.01$)、Bonferroniによる多重比較を行ったところ、H群ではpre0よりもpostの得点が有意に高かった ($MSe=3.61, p<.05$)。

(2) アサーションの心理面について

AMSの「他者尊重」「自己表現に対する肯定的態度」、アサーションの心理的要因尺度の「率直さへの肯定感」の各因子に関して、群の主効果、時期の主効果、群×時期の交互作用ともにみられなかった。

2) シナリオ作成時の「被他者尊重」

(1) アサーションの行動面について (Table13)

「弱さの承認・表現」においては、時期の主効果と群×時期の交互作用が有意であった ($F(2,156)=3.15, p<.05$; $F(1,156)=3.13, p<.05$)。そこで、時期の主効果についてBonferroniによる多重比較を行ったが、有意な差はみられなかった。また、交互作用について単純主効果の検討を行ったところ、H群における時期の3水準間に有意な差がみられ ($F(2,156)=6.21, p<.01$)、

Table.12 シナリオ作成時の「他者尊重」HL群からみたアサーション行動面の変化

	群	N	pre0		pre1		post		主効果 (群) F値	主効果 (時期) F値	交互作用(群×時期) F値
			M	SD	M	SD	M	SD			
断りの表現	H	31	23.45	6.26	23.61	4.23	23.29	5.07	0.17	0.06	0.02
	L	41	23.24	4.68	23.10	4.32	23.00	4.37			
弱さの承認・表現	H	31	18.77	3.41	19.77	3.74	20.19	3.23	0.11	2.61+	2.65+
	L	41	19.34	2.96	19.46	2.80	19.29	2.80			
自分らしい意見の表現	H	31	17.77	2.79	18.03	3.90	18.42	3.49	1.44	1.59	0.19
	L	41	16.71	4.18	17.40	3.42	18.00	3.33			

+ $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

Table.13 シナリオ作成時の「被他者尊重」HL群からみたアサーション行動面の変化

	群	N	pre0		pre1		post		主効果 (群) F値	主効果 (時期) F値	交互作用(群×時期) F値
			M	SD	M	SD	M	SD			
断りの表現	H	31	22.79	5.79	23.65	4.58	23.85	5.28	0.00	0.11	1.29
	L	41	24.09	4.89	22.92	4.75	23.37	4.88			
弱さの承認・表現	H	31	19.06	3.28	20.18	3.64	20.50	3.18	0.30	3.15*	3.13*
	L	41	19.54	3.28	19.65	2.77	19.50	2.96			
自分らしい意見の表現	H	31	18.24	3.72	18.34	3.65	18.12	3.28	3.44+	1.05	1.32
	L	41	16.33	4.04	17.30	3.36	17.91	3.57			

+ $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

Bonferroniによる多重比較を行ったところ、H群ではpre0よりもpre1、postの得点が有意に高かった(MSe=3.60, p<.05)。「自分らしい意見の表現」においては、群の主効果に有意な傾向がみられた(F(3,89)=3.65, p<.10)。そこで、群の主効果についてBonferroniによる多重比較を行ったが、有意な差は見られなかった。

(2) アサーションの心理面について

AMSの「他者尊重」「自己表現に対する肯定的態度」、アサーションの心理的要因尺度の「素直さへの肯定感」の各因子に関して、群の主効果、時期の主効果、群×時期の交互作用ともにみられなかった。

5. シナリオ作成時のグループ人数からみた「他者尊重」、「被他者尊重」、シナリオの出来、授業への満足度の違い

シナリオ作成時のグループ人数の3水準(2人、3人、4人)を独立変数とし、シナリオ作成時の「他者尊重」、「被他者尊重」、シナリオの出来、授業への満足度の各10項目を従属変数とする1要因の分散分析を行った(Table14)。

シナリオ作成時の「他者尊重」については、グループ人数の主効果がいずれもみられなかった。

シナリオ作成時の「被他者尊重」について、「被他者尊重」の項目「4. あなたが話をしているとき、相手は十分に耳を傾けて聞いてくれていましたか」、項

目「6. あなたの気持ちを尊重しながらも、相手は自分の言いたいことを伝えてくれていましたか」において、グループ人数の主効果が有意であった(F(2,95)=4.59, p<.05; F(2,95)=3.77, p<.05)。グループ人数の主効果について、Bonferroniによる多重比較を行ったところ、どちらの項目に関しても4人より2人の得点が高かった(MSe=3.69, p<.05; MSe=3.64, p<.05)。

シナリオの出来、授業への満足度の項目に関しては、グループ人数の主効果がいずれもみられなかった。

6. シナリオ評価点からみたシナリオ作成後の「他者尊重」、「被他者尊重」、シナリオの出来、授業への満足度の違い

先述したシナリオ評価点の4水準(HH群、HL群、LH群、LL群)を独立変数とし、シナリオ作成時の「他者尊重」、「被他者尊重」、シナリオの出来、授業への満足度の各10項目を従属変数とする1要因の分散分析を行った(Table15)。

シナリオ作成時の「他者尊重」の項目に関しては、シナリオ評価点の主効果がいずれもみられなかった。「被他者尊重」の項目に関しては、シナリオ評価点の主効果がいずれもみられなかった。シナリオの出来の項目「7. 完成したシナリオの出来はどうでしたか」において、シナリオ評価点の主効果が有意であった(F(3,94)=3.08, p<.05)。シナリオ評価点の主効果について、Bonferroniによる多重比較を行ったところ、

Table.14 グループ人数からみたシナリオ作成時の「他者尊重」、「被他者尊重」、シナリオの出来、授業への満足度の違いの比較

	2人 N=24		3人 N=54		4人 N=20		F値	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD		
【他者尊重】								
1.相手が話をしているとき、あなたは十分に耳を傾けて聞くことができましたか。	5.67	0.80	5.48	0.81	5.10	1.04	2.37	
2.お互いの考えが違っていても、あなたは相手なりの考えを認めることができましたか。	5.79	0.76	5.50	0.71	5.40	0.66	1.88	
3.相手の気持ちを尊重しながら、あなたは自分の言いたいことを伝えることができましたか。	5.58	0.91	5.39	0.83	5.25	0.99	0.78	
【被他者尊重】								
4.あなたが話をしているとき、相手は十分に耳を傾けて聞いてくれていましたか。	5.96	0.79	5.57	0.78	5.20	0.93	4.59*	2人>4人
5.お互いの考えが違っていても、相手はあなたなりの考えを認めようとしてくれていましたか。	5.79	0.82	5.41	0.73	5.45	0.67	2.24	
6.あなたの気持ちを尊重しながらも、相手は自分の言いたいことを伝えてくれていましたか。	5.96	0.73	5.50	0.79	5.35	0.85	3.77*	2人>4人
【シナリオ出来・授業内容】								
7.完成したシナリオの出来はどうでしたか。	5.54	0.87	5.41	0.89	5.40	0.92	0.21	
8.今日の講義の内容はどうでしたか。	5.58	0.95	5.57	0.78	5.45	0.97	0.17	

+p<.10 *p<.05 **p<.01

LL群よりLH群の得点が高かった (MSe=7.69, $p<.05$)。

考察

1. 授業前の状態からみた各尺度の変化

1) アサーションの行動面・心理面

アサーションの行動面・心理面ともに、H群においては、交互作用のみられたほとんどの因子で、授業前、授業後よりも授業1週間前の得点が高かった。一方、L群においては、アサーション行動面・心理面ともに交互作用のみられたほとんどの因子で、授業1週間前よりも授業前、授業後の得点が高かった。しかし、行動面の「断りの表現」と心理面の「他者尊重」に関してのみ、L群の授業1週間前と授業前、授業前と授業後に得点の差がみられず、授業1週間前より授業後の得点が高かった。このことから「断りの表現」と「他者尊重」においては、授業による効果がみられたといえるのではないだろうか。「断りの表現」は、アサーションのなかでも頻繁に取り上げられる自己表現であり、「他者尊重」もアサーションの定義に含まれる重要な側面としてあげられる。本研究でL群において、その「断りの表現」と「他者尊重」の得点が高くなった理由としては、授業内容が関わっているのではないかと推測される。授業のなかでは、相手の依頼に応えられない場面での断り方をアサーティブな対応の例として用いており、シナリオ作成時には対象者の約半数(104名中49名)が、アサーティブに断るスキルが必

要とされる場面(飲み会・有給休暇)を選択していた。このことから、対象者はアサーティブな断り方のイメージが具体的につきやすく、かつ実際の場面を想定してアサーティブな断り方の練習ができたことで、「断りの表現」に対する自信が得られたのではないかと考えられる。また、授業で伝えたシナリオ作成のポイントには、傾聴や共感など相手を大切にしようとする姿勢や相手の言い分を否定しない形での自身の考えの伝え方など、相手への配慮が意識されたポイントも多く盛り込まれていた。よって、アサーションの他者尊重の側面への理解も深まったのではないかと考えられる。

2) コミュニケーション場面における信頼感・被信頼感

コミュニケーション場面における信頼感・被信頼感については、交互作用がみられH群では「他者を信頼する感覚」に関して、授業前より授業1週間前の得点が高かった。一方、L群では「他者を信頼する感覚」「他者から信頼される感覚」どちらにおいても、授業1週間前より授業前、授業後の得点が高かった。このことから、H・L群ごとにみた授業時のシナリオ作成による体験の効果が、全般的なコミュニケーション場面における「他者を信頼する感覚」「他者から信頼される感覚」に影響していないことが示された。しかしながら、統制期間として設けた授業1週間前と授業前について、H・L群ともに変化がみられたのには、実験者

Table.15 シナリオ評定からみたシナリオ作成時の「他者尊重」、「被他者尊重」、シナリオの出来、授業への満足度の違いの比較

	HH群 N=36		HL群 N=24		LH群 N=13		LL群 N=25		F値	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
【他者尊重】										
1.相手が話をしているとき、あなたは十分に耳を傾けて聞くことができましたか。	5.44	0.72	5.46	1.00	5.38	1.00	5.48	0.90	0.03	
2.お互いの考えが違っていても、あなたは相手なりの考えを認めることができましたか。	5.56	0.76	5.50	0.71	5.77	0.70	5.48	0.70	0.49	
3.相手の気持ちを尊重しながら、あなたは自分の言いたいことを伝えることができましたか。	5.44	0.76	5.33	0.94	5.15	1.23	5.56	0.75	0.66	
【被他者尊重】										
4.あなたが話をしているとき、相手は十分に耳を傾けて聞いてくれましたか。	5.64	0.75	5.63	0.95	5.46	0.84	5.56	0.90	0.15	
5.お互いの考えが違っていても、相手はあなたなりの考えを認めようとしてくれましたか。	5.44	0.72	5.50	0.82	5.69	0.72	5.52	0.75	0.33	
6.あなたの気持ちを尊重しながら、相手は自分の言いたいことを伝えてくれましたか。	5.53	0.73	5.58	0.86	5.46	0.84	5.72	0.87	0.37	
【シナリオ出来・授業内容】										
7.完成したシナリオの出来はどうでしたか。	5.44	0.86	5.33	0.85	6.08	1.00	5.20	0.75	3.08*	LH>LL
8.今日の講義の内容はどうでしたか。	5.33	0.71	5.71	0.73	5.46	1.28	5.76	0.86		

+ $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

効果や筆者が授業を行うという普段とは違った特異的な状況があったことなど、対象者に何らかの要因が影響したのではないかと考えられる。

2. シナリオ作成時のグループ人数からみた各尺度の変化

1) アサーションの行動面・心理面

シナリオ作成時のグループ人数の違いによって授業前と授業後の得点に有意な差がみられたものではなく、シナリオ作成時のグループ人数の効果が、アサーション行動面・心理面に影響していないことが示された。しかしながら、授業1週間の「自分らしい意見の表現」に関して、得点を見てみると、4人よりも2人の得点が高いことが伺える。これは、普段の生活のなかで他人と異なる考えや意見を持ったときに、まずは複数人に対してそれを伝えるより、1対1で伝える方がやりやすいと感じる人が多い可能性を示しているのではないかと考えられる。

2) コミュニケーション場面における信頼感・被信頼感

コミュニケーション場面における信頼感・被信頼感については、交互作用がみられなかったことから、シナリオ作成時のグループ人数の効果がコミュニケーション場面における信頼感・被信頼感に影響していないことが示された。しかし、「他者から信頼される感覚」に関して時期の主効果がみられ、授業1週間前と授業前、授業前と授業後に得点の差がみられず、授業1週間前よりも授業後の得点が高かった。このことから、シナリオ作成時のグループ人数の違いに関わらず、シナリオ作成時の体験自体の効果が普段のコミュニケーション場面の他者から信頼されているという感覚に影響した可能性が考えられる。ただ、ここの分析では、純粋に時期の効果のみをみられていないことから、分析の対象とした人数の違いや群の分け方の違いによって有意差がみられた可能性も考えられる。

3. シナリオ評価点からみた各尺度の変化

1) アサーションの行動面・心理面

アサーションの行動面については、「弱さの承認・表現」に関して、交互作用が有意で、授業1週間前における得点では、HH群よりもLH群、LL群の方が高かった。また同じ「弱さの承認・表現」に関して、HH群では授業1週間前、授業前よりも授業後の得点が高かった。これらのことから、授業でシナリオ作成時のポイントをしっかりと聞き、アサーティブな対応

への理解度が高いと考えられるHH群においては、シナリオ作成をすることが自身の弱さを認める表現をすることへ自信につながり、効果をあげたのではないかと考えられる。「弱さの承認・表現」に効果があった理由として、シナリオ作成の4つの場面（有給休暇、飲み会、共働き、お金）が、お金を返してほしい、家事を分担したい、休暇をとりたいなど、他者への要請を求める内容や、お酒が飲めないなど、自身の限界を示す内容であったことが関係している可能性がある。

2) コミュニケーション場面における信頼感・被信頼感

コミュニケーション場面における信頼感・被信頼感に関しては、シナリオ評価による群の主効果、時期の主効果、群×時期の交互作用がいずれもみられなかった。コミュニケーション場面における信頼感・被信頼感には、シナリオ作成時の体験が主に作用するのではないかと考えられるため、授業の理解度からは影響がなかったと考えられる。

4. コミュニケーション場面（普段）における信頼感・被信頼感からみたアサーション行動面・心理面の変化

1) コミュニケーション場面（普段）での「他者を信頼する感覚」

アサーション心理面については「他者尊重」と「率直さへの肯定感」に関して、群の主効果に有意な傾向がみられた。このことから、他者から受け入れられている感覚を持ち、他者への信頼感が高いものは自己表現する際に他者を大切に尊重しようとする意識や、自分の気持ちや考えに率直であることを肯定的に捉える価値観を持つ傾向にあることが示された。柴橋(2004)は、友人なら気持ちや考えを受け止めてくれる、わかってくれるなど、友人への信頼感が他者の気持ちを受けとめようとする気持ちの前提にあることを述べており、このことから他者への信頼感が高いものは他者を尊重しようとする意識が高いと推測される。また、「率直さへの肯定感」に関しても、他者から受容される感覚を持ち、他者への信頼感が高いものは、自分の気持ちや考えに正直であっていいという価値観をより持ち合わせているのではないかと考えられる。

「自己表現に対する肯定的態度」に関して、交互作用が有意でL群における時期の3水準間に有意な傾向がみられたが、多重比較で有意な差がみられるまでには至らなかった。ただ、L群の得点に注目してみると、他者への信頼感が低い者でも、授業やシナリオ作成時

の体験によって、自分の気持ちや考えを尊重し表現することへの肯定的態度が身につく可能性を示唆しているのではないだろうか。

2) コミュニケーション場面（普段）での「他者から信頼される感覚」

アサーション行動面については「自分らしい意見の表現」に関して、交互作用に有意な傾向がみられ、授業1週間前ではL群よりもH群の得点が高かった。また、アサーション心理面については「率直さへの肯定感」に関して群の主効果が有意だった。このことから、他者から認められる感覚を持ち、他者からの信頼を感じる程度が高いものは、他者とは異なる自分独自の意見を伝えることへの自信も高く、特に自分の気持ちや考えに率直であることを肯定的に捉える価値観を持つことが明らかとなった。アサーションは、先述したように、自己信頼や自己受容など自己に対する肯定的な意識と関連があるとされている。そして、他者とは違う本来の自分らしい意見を伝えるような自己表現の背景には、自分の気持ちや考えを大切なものとする自己信頼感があるとされる（柴橋,2004）。そのため、他者から認められる感覚を普段から持ち合わせているものは、自身への信頼も高く、率直であることを肯定的に捉える価値観があり、自分らしい意見を表現できるのではないかと考えられる。

さらに、アサーション心理面の「他者尊重」に関して、群の主効果に有意な傾向がみられたことから、他者から認められる感覚を持ち、他者からの信頼を感じる程度が高いものは、自己表現する際に他者を大切に尊重しようとする意識を持つ傾向があると示された。このことから、他者から認められる感覚を得られているものは、自分が尊重されていることから自身も相手を尊重しようとする意識が高いと考えられる。

よって、仮説1. 普段のコミュニケーション場面での安心感・信頼感に関して、「受け入れられる」「認められる」感覚が得られているものは、もともとのアサーション行動面・心理面の得点も高いのではないかと仮説は一部、支持されたと考えられる。

5. コミュニケーション場面（シナリオ作成時）における「他者尊重」・「被他者尊重」からみたアサーション行動面・心理面の変化

1) コミュニケーション場面（シナリオ作成時）における「他者尊重」

アサーション行動面については「弱さの承認・表現」

に関して、交互作用に有意な傾向がみられ、H群では授業1週間前と授業前、授業前と授業後に差がみられず、授業1週間前より授業後の得点が高かった。このことから、シナリオ作成時に他者を尊重できたと感じる程度が高かったものは、授業を受けることで自身の弱さを認める表現をすることへの自信が得られたことが示された。自己表現と他者尊重には正の相関関係があることがいわれており（柴橋,2001）、自己表現が十分にできるものは他者を尊重する程度も高いとされる。そのため、授業によって自身の弱さを認める表現をすることへの自信が得られたものは、シナリオ作成時の他者を尊重できたと感じる程度も高かったと考えられる。

2) コミュニケーション場面（シナリオ作成時）での「被他者尊重」

アサーション行動面について、「弱さの承認・表現」に関して、有意な交互作用がみられ、H群では授業1週間前より授業前、授業後の得点が高かった。また、アサーション心理面に関しては、いずれの効果もみられなかった。このことから、シナリオ作成時に他者から尊重されたと感じる体験の効果³、アサーションの行動面・心理面には影響していないことが示された。よって、授業に取り入れたシナリオ作成時の安心感・信頼感に関して、シナリオ作成時の話し合いで「相手から尊重されている感覚」が得られているものは、授業後のアサーション行動面・心理面の得点が高くなるのではないかと仮説2は支持されなかった。この理由として、本研究では1回の授業効果を検討していることから、他者から尊重されたと感じる体験も1回限りでは、アサーションの行動面・心理面の変容に影響しなかったのではないかと考えられる。

6. シナリオ作成時のグループ人数からみた「他者尊重」・「被他者尊重」、シナリオの出来、授業への満足度の違い

「被他者尊重」の2つの項目で、4人より2人の得点が有意に高かったことから、シナリオ作成時に2人で話し合ったグループの方が、相手から尊重されている感覚を得られており「受け入れられている」「認められている」と感じていたことが示された。特に、項目4（「あなたが話をしているとき、相手は十分に耳を傾けて聞いてくれましたか」）は相手の話を聴く姿勢に関する項目である。このことから、4人で話し合う時は、ある程度の人数が揃っており相手の話を聴こうとする責任が分散されるが、2人で話し合う時は1対1で向き合い話を聴くことになるため、十分に話を聴いてもらえた、尊重されたと感じる程度も大きくなったのではないかと考えられる。

7. シナリオ評価点からみた「他者尊重」、「被他者尊重」、シナリオの出来、授業への満足度の違い

シナリオの出来の項目（「7. 完成したシナリオの出来はどうでしたか」）において、LL群よりLH群の得点が高かったことから、LH群はより自身のシナリオの出来を評価していたことが示された。LH群は他者尊重得点が低く、自己表現得点が高い群であり、平木の定義からすると攻撃的なコミュニケーションをとるタイプに近いと思われる。このようなタイプのLH群は、アサーションのうち自身の気持ちを表現するという側面ができていことから、そこへの自信も高くなり、シナリオの出来への満足度も高いのではないかと考えられる。

まとめと今後の展望

本研究では、アサーションの授業を行うことがアサーションの行動面・心理面にどのような効果をあげるのか、1回のアサーションの授業でどういった工夫をすることがアサーションの行動面・心理面の変容に効果的なのか、アサーションの授業効果にはコミュニケーション場面での安心感や信頼感がどう関わっているのかの3つのことを主な目的として検討した。

まず、アサーションの授業効果に関してまとめてみると、授業前に、アサーションの行動面の「断りの表現」と心理面「他者尊重」の得点が低かった者にのみ、授業による効果がみられ、自分の意思に合わせて適切に断ることへの自信や相手を尊重することへの理解が身についていた。このことには、授業内でアサーティブな断り方や相手も考慮に入れた伝え方の具体例を示したこと、シナリオ作成時にアサーティブな断り方の練習ができたことなど、授業で取り扱った内容が関わっていた。また、アサーションの行動面の「弱さの承認・表現」に関しては、授業でシナリオ作成時のポイントをしっかりと聞き、アサーティブな対応への理解度が高いと考えられる群にのみ、シナリオ作成の効果が自身の弱さを認める表現をすることへの自信につながっていた。このことにも、シナリオ作成時の4つの場面が他者への要請を求める内容や自身の限界を示す内容であったことが関係していると考えられた。以上のことから、本研究で効果をあげているのは授業で取り扱った内容やシナリオ作成で練習した内容の自己表現に関してのみであった。このことは逆に考えてみると、1回の授業であっても、アサーションに関して理解してほしい部分や、身につけてほしい部分に関するピンポイントな内容の授業を行うことで、期待する狙いどおりの効果が得られることを示しているのではないだろうか。今回、アサーションの行動面に関する変容

が多かったのにも、アサーション行動スキルの向上を目指す目的でよく用いられるシナリオ作成を取り入れたためだと推測される。アサーション・トレーニングは本来、数回のセッションを通して行われることが一般的であるが、以上のように1回のセッションにおいても効果が得られたことは、アサーションに対して消極的でトレーニングの参加や継続が難しい対象者向けのプログラムを構成するために役立つのではないだろうか。

コミュニケーション場面での安心感や信頼感の影響に関してまとめてみると、まず、一般的なコミュニケーション場面での安心感・信頼感では、「他者を信頼する感覚」「他者から信頼される感覚」どちらに関しても、アサーションの心理面に影響しているものが多く、普段のコミュニケーション時に、他者から「受け入れられる感覚」や「認められる感覚」を得られている者の方が、より他者を尊重する意識や自己表現することへの肯定的な意識を持ち合わせている可能性があることが示された。また授業前に「他者を信頼する感覚」の得点が低かった群に注目してみると、授業前よりも授業後の得点が高くなっており、他者への信頼感が低い者でも、授業やシナリオ作成時の体験で、自分の気持ちや考えを尊重し表現することへの肯定的態度が身につく可能性が見出された。

授業に取り入れたシナリオ作成時の安心感・信頼感では、「被他者尊重」のいずれに関しても、授業やシナリオ作成の効果がアサーション行動面・心理面に影響していなかった。以上の結果は、コミュニケーション場面での信頼感・安心感がアサーション行動面・心理面に直接的に大きくは影響していないことを示しているのではないかと考えられる。アサーション行動面・心理面の変容には、それぞれの変容に適した内容のプログラムやワークを行うことが最も効果的であるとされている（伊藤,1998；佐藤,2013）。このことから、他者から「受け入れられる」「認められる」感覚、つまりコミュニケーション場面での安心感・信頼感はその変容に補助的な形で影響しているのではないかと考えられる。よって、まずは、アサーション行動面・心理面の変容に効果的なプログラムやワークを行い、そのなかで他者から「受け入れられる」「認められる」体験を積み重ね、安心感や信頼感を得ていくことが、よりアサーション行動面・心理面への変容を促すことにつながるのではないだろうか。

なお、本研究では、多くの分析のなかで統制期間として設けた授業1週間前と授業前に変化がみられたが、その背景は十分に検討することができなかった。同じ授業内でアサーションとは関係がない内容の講義の前後を統制期間とし、比較検討する必要があると考えられる。

引用文献

- 天貝由美子(1997). 一般高校生と非行少年の信頼感に影響を及ぼす経験要因—家族および友人からのサポート感の影響— 教育心理学研究,45,79-86.
- 平木典子・沢崎達夫・土沼雅子(2002). カウンセラーのためのアサーション 金子書房.
- 平木典子(2002). 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— 改訂版 金子書房.
- 堀川徳子・柴山謙二(2006). 現代の大学生に対するアサーション・トレーニングの効果について 熊本大学教育学部紀要,55,73-83.
- 堀田美保(2009). 大学教育におけるアサーティブネス・トレーニングの実践 近畿大学教育論集,21(1),75-95.
- 伊藤弥生(1998). アサーティブ・マインド・スケール (Assertive Mind Scale) 作成の試み 人間心理学研究,16(2),212-219.
- 黒木幸敏(2005). 中学校教育とアサーション・トレーニング 平木典子(編) アサーション・トレーニング; その現代的意味 現代のエスプリ Vol.450, 至文堂, 48-59.
- 光元麻世・岡本祐子(2010). 青年期における心理的居場所に関する研究—心理社会的発達の見点から— 広島大学心理学研究,10,229-243.
- 岡田 努(2007). 大学生における友人関係の類型と適応及び自己の諸側面の発達の関連について—パーソナリティ研究,15,135-148.
- 佐藤舞子・高田知恵子(2013). アサーティブな態度に着目したアサーション・トレーニングの実践—適応指導教室に通う中学生を対象として— 秋田大学教育文化学部研究紀要 自分科学・社会学部門,68,1-7.
- 沢崎達夫(2006). 青年期女子におけるアサーションと攻撃性および自己受容との関係 目白大学心理研究 2,1-12.
- 柴橋祐子(2001). 青年期の友人関係における自己表明と他者の表明を望む気持ち 発達心理学研究,12(2),123-134.
- 柴橋祐子(2004). 青年期の友人関係における「自己表明」と「他者の表明を望む気持ち」の心理的要因 教育心理学研究,52,12-23.
- 鈴木教夫(2005). 小学校教育とアサーション・トレーニング 平木典子(編) アサーション・トレーニング; その現代的意味 現代のエスプリ Vol.450, 至文堂, 12-23.

付記

本研究は、2015年度に提出した修士論文を加筆修正したものである。

福田恭介先生と上野行良先生からは、本研究に関して様々な視点からアドバイスをいただき、改めて自身の研究を振り返るきっかけをいただきました。大変感謝しています。

そして、宮武由里子さん、村山裕紀さんには分析に用いるシナリオの評定に協力していただき、ありがとうございました。

この研究に力添えしていただいた多くの方に心より感謝申し上げます。