

# 中学女子生徒の対人関係スキル向上のためのかかわり

—アサーティブな表現を通して—

中 島 範 子<sup>1</sup>, 松 下 一 世<sup>2</sup>

## Approach to Interpersonal Relations of a Schoolgirl Through Assertive Communications

Noriko NAKASHIMA, Kazuyo MATSUSHITA

### 要 旨

本研究の目的は、アサーティブな表現を指導に取り入れることにより、登校しづりが見られる中学女子生徒の対人関係スキルを向上させることである。

5人でチームとなって1人の生徒を指導するという形態をとり、本人とスタッフとが同じフィールドで意見交換を行った。各回の指導ごとに対人場面を設定し、スタッフとのアサーティブな表現を用いたコミュニケーションのなかで望ましい言動について思考を深めていった。その結果として自分の行動を振り返ったり、自己を表出したり、他者の意見を受容したりする様子が見られた。スタッフとの信頼関係が生まれ、自己を受容されているという安心感を得たことがこのような言動に結びついたのであろう。

なお本研究で取り上げた指導は、平成19年度専門職大学院等教育推進プログラム「発達障害と心身症への支援に強い教員の養成」の取り組みのひとつとして実施したものである。医学部との連携により、大学院生および学部生がチームとなって行った。この指導は本人のみでなく、チーム内の学生の自己啓発にもとても効果的であった。

### I 問題と目的

学校現場において不登校、あるいは登校しづりの児童生徒が増加している。文部科学省による不登校の定義は「何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、登校しないあるいはしたくともできない状況にあるため年間30

日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの」となっている。平成18年度の調査によれば、中学生の35人に1人は不登校という状況であった(文部科学省、2006)。このうち25.1%は生徒同士、あるいは教師との関係を原因としていた。藤田ら(2008)は、不登校または登校しづりを主訴として本大学医学部小児科心身症外来を受診した中学生を対象に調査を行っている。その結果、39名中16名は、いじめ・対人恐怖など対人関係を原因としていた。不登校の生徒に

<sup>1</sup> 佐賀大学文化教育学部心理検査員

<sup>2</sup> 佐賀大学文化教育学部教育学・教育心理学講座

は、対人関係の悩みを抱えている人が多いようである。

人は「できるようにになりたい」「認められたい」という欲求をもって生活している。その欲求が満たされない場合、個人の努力、あるいは周囲からの適切な援助が必要である。ひとりでは対応できないようなとき、援助を得ることができる他者の存在は重要である。適切な援助を受けるためにはコミュニケーションのためのスキルも重要である。

対人関係におけるコミュニケーションスキルの重要性は、すべての人に共通することである。スキルを高めることは、周囲とのよりよい関係性へとつながる。さらには、自己存在感の高まりへとつながるであろう。このとき、話ができる空間とともに、話を聞いてもらえるという安心感も大切である。お互いの信頼関係が成立したうえで円滑な対人関係を築くことができる。

コミュニケーションスキルを高めるためのトレーニングとして、アサーショントレーニングがある。1970年代、アサーショントレーニングはアメリカで Alberti, R.E. & Emmons, M.L. により人権の視点から提唱され、女性の権利の認識を高めるための活動として流行した。「アサーティブな行動は、平等な人間関係を促進する。自分の感情を無理なく素直に表現し、人の権利を侵害することなしに、自分の権利を行使できるようになる (1991)。」日本では平木 (1981) が紹介し、その後、鈴木 (2005) や園田、中釜ら (2007) によって小・中学生のためのアサーショントレーニングが開発されていった。人権教育教材としても取り入れられており、多くの学校で広まっている (大阪府同和教育研究協議会、1996)。また、適応指導教室や知的障害児・者のコミュニケーション支援としても注目され始めている。

アサーションとは、自分も相手も大切にしながら自己主張を行うことである。まずは自己を理解し、そして自己を受容し、さらには自己を尊重することが必要である。自己の否定的な面ばかりでなく肯定的な面にも目を向け、自己の存在を大切に

に思うことが望ましい。アサーティブなコミュニケーションの基本は、自分の意見や気持ちを率直に伝えた後で、相手への要求や提案を表現することである (森田、2005)。小林 (2003) によれば、アサーションモデルを提示したり、表現に対してポジティブなフィードバックを行ったりすることで、生徒の自己認知や対人認知が変化する。また自信を回復できれば、ネガティブな体験と向き合い、新しい課題へ進むことができるという。

そこで本研究では、登校しぶりが見られる生徒にアサーショントレーニングを取り入れた。この指導が対人関係スキル向上のために効果的であったかについて検討を行うこととする。

## Ⅱ 方 法

### 1. 対象生徒

A は中学1年女子で、特別支援学級に在籍している。専門医により、高機能自閉症に ADHD を併発との診断を受けている。両親と本人との3人家族である。1歳半健診で言葉の遅れを指摘された。言葉で伝えることができず不適切な行動で表現することがある。小学5年のときから「教室が怖い。」と言い出し、登校が遅れるようになった。中学に入ってから「いじめられていると感じて心が苦しく、教室に行きづらい。」と作文に書いている。友だちとトラブルを起こすことが多い。通常学級に入ろうとするが「周囲の視線が怖くて足がすくむ。」と訴えている。

特性として以下のようなことが挙げられる。好きなことには集中して取り組む。ルールに従順である。一方で、相手の理解を得られるように話すことを苦手とする。思うようにならないとき、怒ったり大声で泣いたりすることがある。12歳2ヵ月時の WISC-Ⅲ では、言語理解に困難が見られた。下位検査においては「理解」「組合せ」が個人内で高い位置にあった。LDI では、行動・社会性につまずきが見られた。

## 2. 指導方法

WISC-Ⅲにより言語理解の課題、LDIにより行動・社会性の課題が認められた。このことから、周囲とのかかわりにおける困難さはコミュニケーション能力の弱さに起因するのではないかと考えた。一方で、社会的ルールの理解や関係の予測に関する力は指導に生かすことができるのではないかと考えた。

そこで、アサーティブなコミュニケーションを通して、友だちとのトラブルの回避やその対応など対人関係スキルについて意見交換を行うこととした。活動形態は、先生役のスタッフ1名を中心として他のスタッフ3～5名がともに学び合う参加型とした。これには、緊張を緩和したり、他者とかかわりをもったり、他者の意見を受容したりすることができるという特長がある。

## 3. 指導目標と内容

Rees, S. & Graham, R.S. (1996) によれば、アサーショントレーニングで教えられる技法は7点ある。その中から以下の4点を指導の目標とした。

- ①言語的コミュニケーション
- ②怒りの軽減法とそのコントロール法
- ③自尊心の高揚
- ④対人行動での自己および他者についての認識

指導は2007年11月から計6回行った。Gray (2005) や五十嵐 (2005) によるソーシャルスキルを身につけるための実践を参考としたり、Aの行動から見えてきた課題を場面に取り入れたりした。

主な登場人物は2人である。一方の発言・思いを吹き出しに書き、その表現の適切さ、相手への伝わり方について意見を出し合った。第1～3回は1場面の絵、第4～6回は紙芝居を用いた。紙芝居導入のねらいは、前の場面に戻ってコミュニケーションの不適切さに気づくとともに、適切な表現について探ることであった。紙芝居は次のような場面展開となっている。

- ①問題となる行動が起きる
- ②相手が自分から遠ざかる

- ③理由がわからず納得できない
- ④行動を振り返ったのち仲直りできる

## Ⅲ 経 過

〈第1回〉

設定場面は「年下の子が転んで怪我をした。」ときである。ねらいは、周囲の人が困っているような場面において、適切な言動を考えさせることである。Aの長所であるやさしさを表現できる場面を取り上げた。初回であったので、学習に対して抵抗を感じさせないように取り組みやすいであろう場面とした。

その結果「大丈夫?」といって手助けするという意見を挙げた。以前、転んで怪我をした友だちを助けたという体験を話した。過去を振り返って話をするとき、相手に伝わる順序と内容で話すことを苦手としているようであった。板書についてなど、他者の言動を指摘する場面が目立った。

〈第2回〉

設定場面は「友だちから外に遊びに行こうと誘われた。しかし、自分は本を読みたいので断りたい。」ときである。ねらいは、断りの場面において「イヤ」「ダメ」などの表現ではなく、相手に配慮した表現方法を考えさせることである。

その結果、1つ目の意見として「ヤダ。」を挙げた。他には「放課後遊ぼう。」という具体的な断り方を挙げた。「具体的に言ったほうがいい。」ということ強調していた。理由を言ったり、代わりに遊べる時間を伝えたりしたほうが分かりやすいとのことであった。他者の意見をプリントに書き留めたり、他者の意見について別の他者に意見を求めたりすることがあった。「先生は1番のように言われたらどんな気持ち?」などと問いかけていた。

〈第3回〉

設定場面は、「ゲームで負けてくやしい思いをしたので、もうやりたくないと思っている。」と

きである。ねらいは、くやしい気持ちを伝える場面において、相手を不快にさせないような表現方法を考えさせることである。

その結果「他のゲームをしよう。」「もう1回やろう。」などの表現を挙げた。他者の「もうやめる。」という発言に対して「勇気があるね。」と言った。他に「疲れたなあって言う。」という意見を挙げた。まとめのロールプレイのとき、「(同じ言葉でも)普通の顔で言うと怒ってる?と思う。ニコニコしながら言われたらいいよーって。」との発言があった。「怖い」「怒る」という言葉や相手の表情にとても敏感に思われた。

指導の最後に、なぜ心の中の言葉を相手に伝えたいいけないのかを聞かけると「わかんない!」と言い、困惑した様子であった。

<第4回>

設定場面は「自分はプロレスごっこを楽しんでいた。しかし、友だちは嫌な気持ちをしていたらしい。それ以来、友だちは遊んでくれなくなった。」というものである。ねらいは、気持ちのすれ違いが生じているような場面において、関係を修復するための表現方法を考えさせることである。

その結果、1人はまた遊びたい気持ちであり、

もう1人はいじめられたと感じて遊びたくない気持ちである状況を理解することができた。「(謝ったら) いい気持ちが出て、また遊びたくなる。」との意見を挙げた。

活動後の自由時間に靴飛ばしをしているとき「(靴を)取ってきて。」という発言があった。「先生は何が楽しいの?」と問いかけたところ、A自身で拾って靴飛ばしを続けた。自分の行動を振り返り、相手の嫌な気持ちに気づき、適切な行動を選択することができた。

<第5回>

設定場面は「一緒に帰ることになっていた友だちが約束を破って先に帰った。その理由はわからない。」というものである。ねらいは、納得のいかないことが起こったような場面において、不快な気持ちを解消するための表現方法を考えさせることである。

その結果、始めのうちは状況理解が進まず、約束を破られたという事実だけに目を向けていた。他者の意見を聞くなかで「(約束を)破られたらすごい困るよ。でもさ、理由とかを聞けばよくない?」と冷静な意見を挙げた。「むかつくと強い口調で相手に言ってしまうことがある。」という意見に対しては「私も、私も。」と共感してい

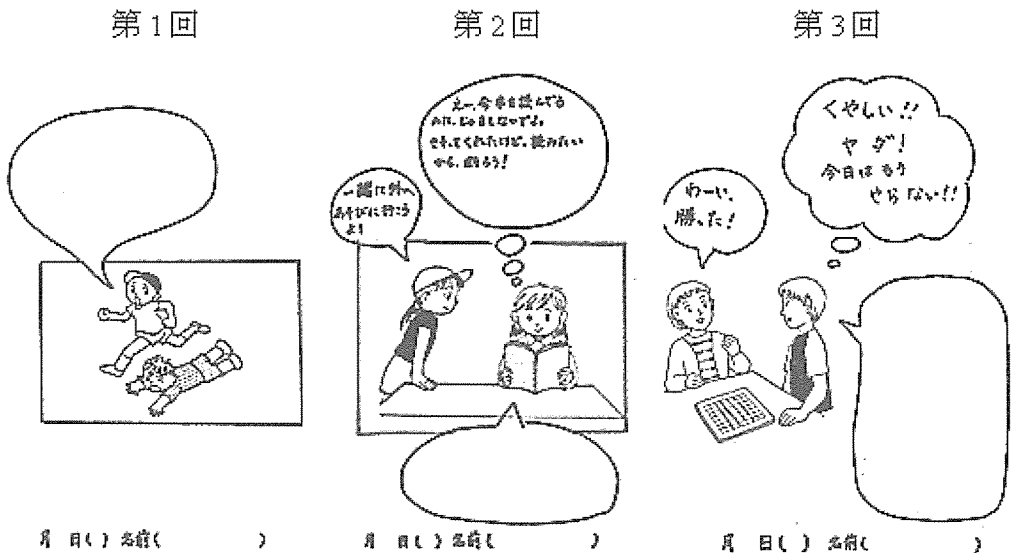


Fig. 1 第1～3回に用いた場面プリント

た。他には「別の友だちと遊んでリラックスして、そのことを忘れる。」という意見も挙げた。気持ちの高ぶりを解消する方法として「ひなたぼっこ」をすることも挙げた。「1人で吐き出すとスッキリする。友だちに言うと誰かにまた広がる。」と言い、他者への相談には抵抗を示した。告げ口と思われたり、友だちとの関係を悪くしたりするからということであった。そして翌日には、直接相手に理由を尋ねるということであった。

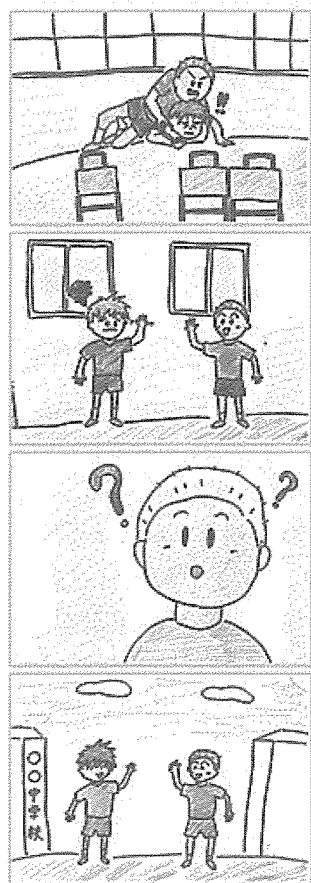
〈第6回〉

設定場面は「長縄跳びが下手で仲間はずれにされた。このことを誰かに相談しようと考えた。」というものである。ねらいは、学校の先生に相談することで悩みの解決につなげようとする対処法

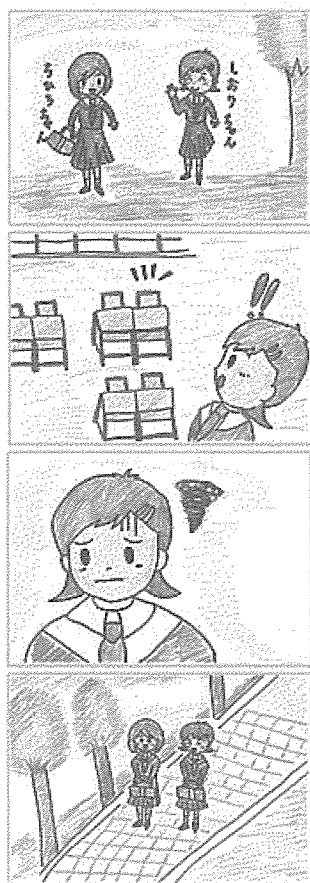
を知らせることである。

その結果、人に相談せず自分で対処しようとする態度を示した。過去の体験として、1人で縄跳びを練習し、跳べるようになってから仲間に入れてもらったという体験談をした。他者への表現としては「言葉ではなく態度でわかって欲しい。」という意見を挙げた。言葉による表現を苦手としていた。再び「ひなたぼっこ」という意見も挙げた。先生に相談するという意見を提案したところ、相談しても納得のいく対応をしてくれなかったという過去の体験を語った。このとき激しく葛藤する様子が見られたが、ひなたぼっこをすることで気持ちを落ち着かせることができていた。

第4回



第5回



第6回

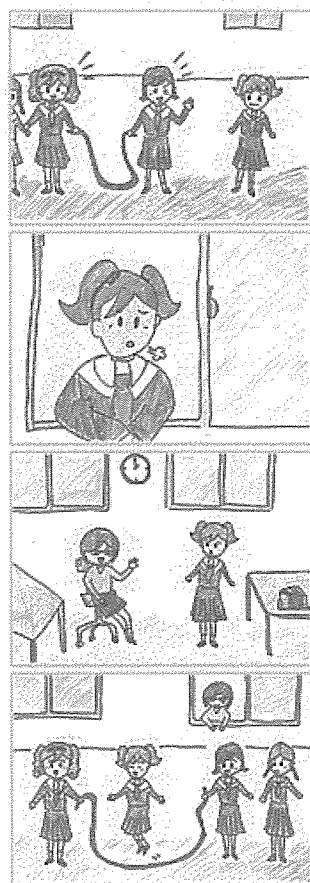


Fig. 2 第4～6回に用いた紙芝居

#### Ⅳ 結 果

本研究は、生徒の対人関係向上のために、アサーティブな表現を身につけさせることを目的としていた。自分の気持ちを素直に表現しながらアサーティブなコミュニケーションを行ったことは、他者理解を深めるうえで効果的であった。自分の行動を意識するとともに、相手の気持ちにも配慮しながら意見交換を行うことができた。設定した場面は、実生活でも遭遇すると考えられるようなものであった。それぞれの場面で、どのように対処すべきかについて冷静に思考できたことは、今後の行動において何らかの手がかりになるのではないかと考えられる。他者の意見を聞くことにより、さまざまな対処法や表現法があることを学ぶことができたであろう。

全員参加型の指導形態は、Aとスタッフとの関係づくりに非常に効果的であった。体験談を語る時、始めのうちは友だちの話として語ることが多かった。葛藤の気持ちを第三者に置き換えていた。しかしトレーニングが進むにつれ、これまで自分の中に閉じ込めてきたであろう気持ちを出さるようになった。意見を自由に出し合う場を設定したことにより、互いに同じ目線でさまざまな気持ち、気持ちに対する対処法について思考を深めることができたのではないかと考えられる。

一方で、不快な感情を内面に閉じ込め、ふとしたきっかけで表出するという行動が何度か見られた。アサーティブな表現は身につけてきたが、不快な感情に対しては非常に敏感なままである。この感情を表現するためには、さらなるスキルを身に付ける必要があるといえよう。

次に、行動の特徴として以下のようなことが見えてきた。友だちとのトラブルなどにより生じた感情は、自分1人で解決しようとしてきたことである。人に相談したら告げ口と言われる、先生に相談しても解決してもらえないなどという体験を重ねてきたようである。また、言葉での表現を苦手としている様子も見られた。それよりむしろ、1人でひなたぼっこをした方がリラックスできて

気分転換になると主張した。

中学校では、支援学級内の人や支援学級を訪れる年長の人と仲良くなり、彼女らのことを親友と呼んでいる。トラブルが生じたとき、親友に対しては自己を表出できているようである。ただし、その後の仲直りについて不安に思うこともしばしばあるようである。

このような行動は、コミュニケーションの苦手さから生じているものと考えられる。Aは、他者の心的状態をある程度理解することができる。ただし、身振りや表情からのみ理解しようとする傾向がある。また物事を否定的に捉えることが多く、自己存在感の低下が見られる。その結果として、他者とのかかわりのなかでマイナス要因として受け止めている事象が多いように感じられる。多くの場合、マイナス要因を対処するための表現方法がわからず、1人で解決しようとしているのであろう。非常に感情的になった場合には、まず行動として表出するのであろう。一方で、親友や家族には自分の思いを理解して欲しいようである。そこでは、うまく伝えることができないという葛藤が生じているようである。

社会的スキルと言語能力は有意な正の相関にあることが示されている(森野、2005)。対人関係スキルも、言語能力により向上していくであろう。楽しいことや困ったことなど、何でも話ができる、話を聞いてもらえるというような安心できる環境があれば、対人関係が円滑になるとともに、コミュニケーションスキルも向上していく。6回の指導では、徐々に活動の場が安心できる場として機能していき、アサーティブなコミュニケーションの土台づくりができたといえよう。さらには、スタッフとの限られた空間ではあったが、対人関係スキルの向上につながったといえよう。

## V 考 察

4点の重点的な指導目標をもとに考察を行う。

### ①言語的コミュニケーション

学習当初に比べると、かなり促進されたと思われる。自分の気持ちを言い表したり、ストーリーの中の気持ちを言語化して表現したりできるようになった。本指導の前段階としてさまざまな感情を言語化したこと、吹き出しを使って言葉を書きやすくしたこと、スタッフと信頼関係が築けたことなどが、Aの言語的コミュニケーションを促進したと思われる。

### ②怒りの軽減法とそのコントロール法

自分の怒りの場面を思い出して、どうやってコントロールしてきたか、また、新しい方法としてどんな方法があるかを知ることができた。ただし、これを実際の場面に般化してコントロールできるかどうかまでは踏み込めなかった。

### ③自尊心の高揚

6回の学習では達成に至らなかった。アサーティブな行動について学ぶことによって、実際の場面では「そうできない自分」を意識することにつながり、今まで以上の葛藤を引き起こした側面もあると思われる。実際の友だちや家族との関係の中で、今後どのような行動をしていくかをていねいに見守りながらフォローしていくことが必要である。

### ④対人行動での自己および他者についての認識

対人行動での自己および他者についての認識については、かなり深まったと思われる。ストーリーを提示することによって、またスタッフの体験や心情を聞くことによって、自己および他者の行動や心情を客観的にみつめることができたと思われる。

今後の課題としては、閉じられた空間でのトレーニングを学校生活の場面で生かすことである。担任や養護教諭、あるいはクラスメイトなど

がAのことを理解し、適切なかかわりを持つことが必要とされる。個別対応の中での学習を実生活で応用するためには、本人の意識だけでなく周囲からのサポートが不可欠である。コミュニケーションは、一方向からだけでは成立しない。働きかけは一方的であるが、相手の反応を期待して行うものである(星野、1998)。双方向のやり取りがあつてこそコミュニケーションが成立する。自己主張と他者受容を合わせ持ったアサーティブなコミュニケーションは、すべての人に必要とされるものである。周囲も同様のことを学ぶ必要があるかもしれない。コミュニケーションを通じて情緒的つながりが生まれれば、学校生活の満足にもつながるであろう。

また、対人関係には表出性と防衛性という二面性がある(Rawlins、1994)。自己を表出することにより安心感が生まれることもある。その一方で、相手の反応に一喜一憂したり、自己をさらけ出すことによる不安を感じたりすることもある。コミュニケーションを通じて、肯定的な体験を多く積み重ねていくことが望まれる。話してよかった、相談してよかったと思える体験が増えれば、自己存在感の高まりにもつながるであろう。

これらのことから、今後の対応として以下の点が重要であると考えられる。Aのアサーションを受容するとともに、内面にある困難さに気づき、サポートすることである。アサーティブなコミュニケーションを通して、さらに多くの対人関係スキルを身につけていくことが可能であろう。

### 《謝辞》

本研究を快く受けてくださったAと、その御両親に心より感謝を申し上げます。

実践後、中学校で先生に相談する場面が見られるようになったとのことを伺い、大変嬉しく思っています。

## 引用文献

- Alberti, R.E. & Emmons, M.L. 2004 自己主張トレーニング  
(菅沼憲治 Herschel, M.訳) 東京図書
- Gray, C. 2005 ソーシャルストーリーブック—書き方と文  
例 (服巻智子・大阪自閉症研究会訳) クリエイ  
ツかもがわ
- 平木典子 1993 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
- 平木典子編 2005 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 至文社
- 星野命編 1998 こころの科学セレクション対人関係の  
心理学 日本評論社
- 藤田一郎・浜崎雄平・池田行伸 2008 不登校を主訴に  
小児科心身症外来を受診した子どもたち 日本小児  
科学会佐賀地方会
- 五十嵐一枝 2005 軽度発達障害児のための SST 事例集  
北大路書房
- 小林由美子 2003 不登校女子中学生に対する適応指導  
教室でのかかわりアサーションモデルを提示して  
心理臨床学研究、21、235-245.
- 文部科学省 2006 平成18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
- 文部科学省 2003 今後の不登校への対応の在り方につ  
いて(報告) 文部科学省
- 森野美央 2005 幼児期における心の理論発達の個人  
差、感情理解発達の個人差、及び仲間との相互作用  
の関連 発達心理学研究、16、35-45.
- 森田汐生 2005 あたらしい自分を生きるために—ア  
サーティブなコミュニケーションがあなたを変える  
童話館出版
- 大阪府同和教育研究協議会 1996 『わたし・出会い・  
発見』～自分らしさを発見し、豊かな仲間づくりを  
めざす教材・実践集～
- Rawlins, W.K. 1994 Being there and growing apart: Sustaining  
friendships during adulthood. In D. J. Canary & L. Stafford  
(Eds.), *Communication and relational maintenance*. New  
York: Academic Press. 275-294.
- Rees, S. & Graham, R.S. 1996 自己主張トレーニング—あ  
りのままの自分を生きるために (高山巖・吉牟田直  
孝・吉牟田直訳) 岩崎学術出版社
- 園田雅代・中釜洋子 2007 子どものためのアサーショ  
ングループワーク 自分も相手も大切にする学級づ  
くり 金子書房
- 相馬誠一・鈴木教夫 2002 そこが知りたい生徒指導Q  
& A(5)アサーショントレーニングによる人間関係づ  
くり 月刊生徒指導、32(11)、72-74.