

「教育臨床総合研究15 2016研究」

## 児童のアサーションと自尊感情との関連

The relation between the assertion and self-esteem of children

山根由梨\*

Yuri YAMANE

石野陽子\*\*

Yoko ISHINO

深見俊崇\*\*

Toshitaka FUKAMI

## 要旨

本研究では、子どもの自尊感情低下の課題を解決する一手段としてアサーションに着目し、自尊感情とアサーションの関連性及び環境要因について検討した。調査結果より、自尊感情尺度の高群で「アサーティブ」の項目と学級機能尺度の得点が有意に高く、アサーション尺度の高群でも自尊感情と学級機能尺度の得点が有意に高かった。共分散構造分析の結果より、学級集団への所属感と有能感を見出せる環境であることがアサーティブな表現、自尊感情の高まりに寄与するという因果関係が認められた。

〔キーワード〕 児童、自尊感情、アサーション、学級機能、環境要因

## I 問題と目的

今日、子どもたちは日々の生活の中で様々な葛藤と不安を抱えて過ごしている。以下の2つの調査から、子どもたちが抱える課題が明らかになっている。

まず、内閣府（2007）が小中学生を対象に行った「低年齢少年の生活と意識に関する調査報告書」によると、悩みや心配ごとを尋ねる項目において「勉強や進学のこと」を挙げた子どもは43.5%と最も高い割合であり、以下「友達や仲間のこと」（17.6%）、「性格のこと」（14.7%）、「健康のこと」（13.3%）という順になっている。1995年11月の同調査と比較すると、悩みや心配ごとがないと答える子どもの割合自体が低下し、特に中学生において「友達や仲間のこと」が8.1%から20.0%に、「性格のこと」が10.5%から18.7%に、「健康のこと」が8.1%から14.0%に増加する等、ほとんどの項目で1995年よりも高い割合となっている。また、自分に自信があるという項目については、1999年の同調査と比較すると小中学生全体で48.4%から38.5%に、特に中学生は41.1%から29.0%に低下している。この調査結果から、自身の将来に対して悩みや不安を抱え、人との関わりや自己形成に関しても課題を抱える子どもが増えてきていること

\*三井住友信託銀行株式会社（元島根大学教育学部初等教育開発専攻）

\*\*島根大学教育学部初等教育開発講座

が明らかである。

次に、古荘（2009）が「こどもの主観的な心身両面からの健康度・生活全体の満足度」を測定するために行ったQOL（quality of life）尺度調査がある。この調査は、「身体的健康度」「情緒的well-being」「自尊感情」「家族」「友だち」「学校生活」の6領域で構成されている。調査によると、学年別のQOL総得点とほとんどの領域の得点が、小学校1年生から6年生、中学校1年生から3年生と学年が上がるにつれて低下していくという結果が示されている。中でも「自尊感情」と「学校生活」の得点の下がり方が顕著である。

これら2つの調査結果より、今の子どもたちは人との関わりや自分自身のことに対して課題を抱えていると考えられる。本研究では特に、内閣府（2007）の調査から示された自分に自信がある子どもの割合が低下していること、古荘（2009）の調査で示された学年が上がるにつれて自尊感情得点が低下していることに注目し、自尊感情の課題に焦点を当てたい。

ここで、自尊感情について整理しておく。自尊感情は、self-esteemの訳語として広く用いられている。Rosenberg（1965）は、self-esteemを、「自己イメージの中核的な概念で、1つの特別な対象、すなわち自己に対する肯定的または否定的な態度」としている（古荘2009）。なお、自尊感情と類似した概念として「自己受容」がある。これに関して、川崎・小玉（2010）は、否定的に評価されるような具体的特徴を含んだ自己に対しても、メタレベルでの受容的で肯定的な認知を持つこと、すなわち自己受容が、自尊感情を支えていると指摘している。本論文では、川崎・小玉（2010）の研究を受けて、自己受容は自尊感情を支える一つの要素であるとし、自尊感情に包括される概念として扱うものとする。

ところで、子どもの自尊感情の低下が課題として浮かび上がっているが、自尊感情が低いことにはどのような問題があるのだろうか。自尊感情は揺れ動くものであり、様々な要因で向上したり低下したりすると考えられる（櫻井 2014）。それを踏まえた上で、子どものころから自尊感情が低下したまま継続してしまうこと、自尊感情を保てないまま子どもたちが成長していくことが問題だと考えられる。その負の影響として、以下の3つが想定される。

まず第1に、自尊感情が低い状態のままだと生きていく中での逆境が乗り越えられないことが挙げられる。古荘（2009）は、自尊感情を高く保持できる子どもは、「いじめに屈することも少なく、他人の目を気にしない、失敗に動じない、悪い仲間の誘いを断り、『いやだ』と拒否することができる」と述べており、自尊感情が低い状態でこれらの逆境に直面した場合、低い状態から脱却し逆境を乗り越えていくことが困難になることを指摘している。すなわち、低い自尊感情が、直面する課題を乗り越える際の弊害となると考えられる。

第2に、自尊感情を保てないまま子どもたちが成長していくことで、自分より弱い者に対する抑圧へとつながる可能性が挙げられる。学校や家庭を含めた社会での抑圧等に対する処理ができておらず、自尊感情が保てないまま自身が親になると、抑圧された自身を大事にしたいエネルギーが自身の子どもの抑圧することに向けられることもある（古荘 2009）。それゆえ、低い自尊感情が自身の子どものみならず自分よりも弱い立場にある者を抑圧する力へと変化する可能性も考えられる。

第3に、自尊感情が低い状態であると、自己に対して受容的になれず、他者受容及び被受容感にも負の影響が出ることで、人間関係における悪循環が生まれる可能性が挙げられる。自

尊感情と自己受容、及び他者受容には強い関連性があり、自尊感情、自己受容の低下が他者に対する認識や態度に負の影響を及ぼすことが指摘されている(春日 2015, 櫻井 2014)。また、自己受容が低いと、被受容感が低くなり被拒絶感が高くなるといった関連性も指摘されている(櫻井 2014)。櫻井(2014)と春日(2015)の指摘を踏まえると、自尊感情と自己受容が低いと、他者に対して受容的に接することができない、他者から受け入れられていると感じられない、という状態につながると考えられる。そして、他者から受け入れられていない、拒絶されているといった感覚から、自分自身に対しても受容的になることができず、さらに自尊感情が低くなる、といった悪循環に陥る可能性が考えられる。自尊感情の低下が続いてしまうことで、このような悪循環から抜け出せない状態が続いてしまうと考えられる。

以上の3つを整理すると、自尊感情の低下が継続していくことによって、自己と他者双方に負の影響と悪循環を生む可能性があることが指摘できるだろう。それゆえ、子どもの間、特に小学校段階においては自尊感情を高める、あるいは保持していくための教育的アプローチが必要であると考えられる。

自尊感情を巡る課題に対する教育的アプローチとして、近年、自己主張の仕方等コミュニケーションスキルの育成が注目されており、その1つとしてアサーション(assertion)が挙げられる。アサーションとは、「自分の意見・考え・気持ち・相手への希望等を相手に伝えたいときは、なるべく率直に正直に、しかも適切な方法で伝えようとする自己表現」(平木 1993)である。「適切な方法」とは、「自分を大切にすると同時に、相手のこともまた大切にしようという相互尊重の精神にもとづいた」という意味である(吉田・園田 2013)。これまでに、アサーションと自尊感情との関連性について検討してきた研究がなされてきた。例えば、西・加藤・森(2004)の調査をはじめ多くの調査において、アサーショントレーニングを行った結果、自尊感情が高まる傾向にあることが明らかにされており、アサーションをすることで自尊感情が高まるといった強い関連があることが示されている。高橋(2006)は、自尊感情が高ければアサーションをするようになり、アサーションをすることで自尊感情が高まるという正の相関性にあることを文献調査から指摘している。また、吉田・園田(2013)は、自分の言いたいことが言えない状況がストレスや心身の不調につながる可能性を指摘している。そして、アサーションスキルの育成による、自分の言いたいことや気持ちを丁寧に確かめそれを否定しないで良いという実感が、よりアサーティブな表現に向かうこと、自分の気持ちや意見は自分のものであるといった自己感覚の育成や強化につながることを述べている。このようなアサーション研究における指摘から、アサーションは、自尊感情等、自己に対する捉え方、それを通してみる他者の認識や関わり方に影響を与えることが考えられる。

アサーションに関わる要因としては、アサーションという概念に対する認知的側面、個々のパーソナリティを含む個人要因、学級風土等の環境要因等が挙げられる(高橋 2006)。高橋(2006)は、環境要因に関する研究が不十分であることを指摘しており、行動生起を説明する上で環境要因の考慮は不可欠であることや、環境要因は個人要因とともに重要であることを主張している。また、宇田川・下田(2013)は、アサーションを行う際に、その場の状況がどのようなものであるのか、あるいは、そのとき個人がその場の状況をどのように認識しているのか、という「場の認知」が重要な要因であると指摘している。これらのことから、アサーシ

ンに関わる要因として環境要因，特にアサーションを行うその場の認知に関わる要因に注目する必要があるといえる。

本研究では，子どもの自尊感情低下の課題を解決する一手段としてアサーションに着目し，自尊感情とアサーションの関連性及びアサーションの環境要因について検討していく。本研究では，まずアサーショントレーニングを行っていない子どもの自尊感情とアサーションの関連性について実証的データを基にして明らかにする。そして，アサーションに影響する環境要因を明らかにする。なお，本研究では，子どもの日常生活の多くを占める学校，とりわけ学級を場の認知に関わる環境要因とみなす。

本研究の仮説として，以下の2つを設定する。

- ① 自尊感情が高いほどアサーティブになる。
- ② 学級機能がアサーションに影響を与える。

①については，自尊感情尺度の得点が高いほどアサーション尺度の得点が高いか，またアサーション尺度の得点が高いほど自尊感情尺度の得点が高いかを検証する。②については，学級機能尺度の各因子が，アサーション尺度の各因子とそれぞれどのような関係にあるのかを確認することを通して検証する。

## II 方法

### 1. 調査対象者

鳥取市立X小学校の第6学年3学級の児童85名（男子46名，女子39名）を対象に調査を実施した。

### 2. 調査手続き

2015年10月に学級毎に集団で実施した。授業開始前または授業終了後の時間を用いて配布・実施し，その場で回収した。調査は無記名式だが，性別，学級名，年齢は必ず記入してもらうようにした。なお，調査実施前には参考として各学級の授業中・授業外の様子を観察した。

### 3. 調査内容と質問項目

#### (1) 自尊感情尺度 (Rosenberg 1965)

1970年に翻訳されたRosenbergの自尊感情尺度を，古荘が子ども用に表現を改編したものを使用した。「私はほかの子どもと同じくらい大切な子どもだと思う」「自分にはいくつか良いところがあると思う」等については，そうおもう－4，まあそうおもう－3，あまりそうおもわない－2，そうおもわない－1の4段階で評価し，「自分はまるでダメだと思う」「自分のことであまり自慢できることがない」等については反転項目として，そうおもう－1，まあそうおもう－2，あまりそうおもわない－3，そうおもわない－4で評価する。得点を取りうる範囲は10～40点で，得点が高いほど自尊感情が高いとする。

#### (2) 児童用アサーション尺度 (半田 2007)

この尺度は，「アサーティブ」「アグレッシブ」「ノンアサーティブ」の3因子から構成され

る。項目数は、「アサーティブ」6項目、「アグレッシブ」5項目、「ノンアサーティブ」4項目の計15項目であり、はい、わからない、いいえの3段階で評価するものである。「アサーティブ」「アグレッシブ」に関する項目は順に3, 3, 1点とし、「ノンアサーティブ」に関する項目は順に, 1, 2, 3点とする。「アサーティブ」「ノンアサーティブ」の各項目の得点を加算し、「アグレッシブ」の各項目の得点を減算した得点をアサーション得点とする。なお, 各因子のそれぞれの合計得点を「アサーティブ得点」「アグレッシブ得点」「ノンアサーティブ得点」として求める場合, 「ノンアサーティブ」は反転項目とせずに計算することとする。この尺度の内的整合性については, 半田 (2007) の研究において確認されており, その結果を踏まえて分析を行う。

(3) 学級機能尺度 (松崎 2006)

学級風土, 学級雰囲気のような一時的な学級集団の状態像よりも, 教師のコミュニケーションのあり方によって創りだされる動き, 学級の働き等をより広く捉えられる尺度として使用する。「子どもの主体性を尊重した教師の関わり」「学級集団への所属感と有能感」「集団凝集性」の3因子から構成される。項目数は, 「子どもの主体性を尊重した教師の関わり」9項目, 「学級集団への所属感と有能感」7項目, 「集団凝集性」6項目の計22項目であり, そうおもう-4, まあそうおもう-3, あまりそうおもわない-2, そうおもわない-1の4段階で評価するものである。この尺度の内的整合性については, 松崎 (2006) の研究において確認されており, その結果を踏まえて分析を行う。

III 結果

1. 因子項目の平均と標準偏差

自尊感情尺度の各項目の平均値と標準偏差をTable 1に, アサーション尺度の各因子の項目の平均値と標準偏差をTable 2に, 学級機能尺度の各因子の項目の平均値と標準偏差をTable 3に示す。

Table 1 自尊感情尺度の各項目の平均値と標準偏差

|                              | 平均値  | 標準偏差   |
|------------------------------|------|--------|
| 01 私はほかの子どもと同じくらい大切な子どもだと思う。 | 3.41 | (0.75) |
| 02 自分にはいくつか良いところがあると思う。      | 3.24 | (0.81) |
| 03 自分はまるでダメだと思う。             | 2.88 | (0.79) |
| 04 私はほかの子どもと同じようにいろんなことができる。 | 2.98 | (0.85) |
| 05 自分のことであまり自慢できることがない。      | 2.60 | (0.94) |
| 06 私は今の自分のままで良いと思う。          | 2.86 | (1.01) |
| 07 時々自分は役に立たないと思う。           | 2.53 | (0.89) |
| 08 もうすこし自分を尊敬できたらいいと思う。      | 2.12 | (0.96) |
| 09 私はいろいろなことをうまくやれると思う。      | 2.56 | (0.81) |
| 10 自分は悪い子だと思ってしまう。           | 2.85 | (0.88) |

※網掛けが反転項目

Table 2 アサーション尺度の各因子の項目の平均値と標準偏差

|  | 平均値  | 標準偏差   |
|--|------|--------|
| アサーティブ   |      |        |
| 01 あなたは、先生が言ったことでも、へんだと思ったら、もういちど先生に確かめる。          | 2.32 | (0.81) |
| 04 あなたは、先生からほめられておれいを言いたいとき、おれいを言う。                | 2.73 | (0.54) |
| 08 あなたは、友だちがトランプをしていてそれにはいりたいとき、「いれて」とていねいに言える。    | 2.62 | (0.64) |
| 09 あなたは、家族にありがとうと言おうと思うとき、「ありがとう」と言う。              | 2.74 | (0.56) |
| 11 あなたは、仲良しの友だちから何かたのまれても、傷つけずにことわれる。              | 2.44 | (0.57) |
| 15 あなたは、友だちとけんかしたとき、自分がわるいと気づいたら、自分からあやまる。         | 2.54 | (0.68) |
| アグレッシブ   |      |        |
| 03 あなたは、おもちゃを友だちにこわされたとき、いつもより大きな声で友だちを怒る。         | 1.52 | (0.70) |
| 05 あなたは、家族に相談したいことがあるのにできないとき、「聞けよ！」といらいらする。       | 1.46 | (0.72) |
| 07 あなたは、やりたくないことを友だちからたのまれたとき、にらみつける。              | 1.34 | (0.59) |
| 10 あなたは、友だちが自分とちがう意見を言ったとき、友だちに「ちがうよ！」と腹を立てて言う。    | 1.20 | (0.43) |
| 13 あなたは、ほしいものを家族に買ってもらえないとき、「えーっ！」とどなる。            | 1.55 | (0.76) |
| ノンアサーティブ   |      |        |
| 02 あなたは、買い物をして、おつりが少なくても、店の人に「おつりがたりません」となかなか言えない。 | 2.42 | (0.78) |
| 06 あなたは、自分が知らないことを聞かれても、「知らない」と言いにくい。              | 2.71 | (0.65) |
| 12 あなたは、テストの点数がまちがっていたとき、先生にきけない。                  | 2.85 | (0.39) |
| 14 あなたは、そうじしているのに「そうじしていない」と友だちに言われたとき、なかなか言い返せない。 | 2.48 | (0.73) |

Table 3 学級機能尺度の各因子の項目の平均値と標準偏差

|  | 平均値  | 標準偏差   |
|--|------|--------|
| 子どもの主体性を尊重した教師の関わり                           |      |        |
| 01 子ども同士のケンカについて、先生は両方の気持ちをきいてくれる。           | 3.29 | (0.83) |
| 04 先生はクラスの子どものことが大好きだと、わたしは感じる。              | 3.24 | (0.85) |
| 07 自主勉強は自分がしたいだけすることを、先生は認めてくれる。             | 3.39 | (0.77) |
| 08 先生の授業は、楽しくて、おもしろい。                        | 2.99 | (0.91) |
| 10 何かがうまくできたとき、先生は一緒によろこんでくれる。               | 3.36 | (0.71) |
| 13 先生は、わたしたちの考えや意見を聞いてくれる。                   | 3.40 | (0.73) |
| 17 先生と話をすると、やる気になる。                          | 2.75 | (0.86) |
| 19 何か失敗したときは、次にやるべきかどうするかについて、先生は考えさせてくれる。   | 3.35 | (0.70) |
| 21 先生の授業は、わかりやすい。                            | 3.18 | (0.89) |
| 学級集団への所属感と有能感                                |      |        |
| 02 わたしは自分のクラスの役に立つことができると感じる。                | 2.74 | (0.76) |
| 05 わたしは、クラスで一緒にやりたいことがすぐに思いつく。               | 2.59 | (0.84) |
| 06 わたしのクラスでは、何か問題を解決するとき、一人ひとりの意見を聞いている。     | 2.95 | (0.86) |
| 11 クラスで決める目標や計画について、その話し合いに自分が参加できていると感じる。   | 3.07 | (0.67) |
| 12 わたしは、授業中、間違っているかもしれないことでも言える。             | 2.36 | (1.00) |
| 15 わたしのクラスでは、生活のきまりをつくる時、わたしたちもその話し合いに参加できる。 | 3.27 | (0.73) |
| 16 わたしは、授業中、友だちの意見で考えが深まることがある。              | 3.07 | (0.86) |
| 集団凝集性  |      |        |
| 03 わたしのクラスは、お互いに仲がよい。                        | 3.24 | (0.72) |
| 09 わたしのクラスは、クラスで何かをするときは、みんな喜んで参加する。         | 3.21 | (0.71) |
| 14 わたしのクラスは、みんなで何かをするのが好きである。                | 3.13 | (0.80) |
| 18 わたしのクラスは、まとまっていると思う。                      | 3.07 | (0.70) |
| 20 わたしのクラスでは、問題を解決しようとするとき、いろいろな方法を考える。      | 3.20 | (0.71) |
| 22 わたしは、自分のクラスのことが大好きだと感じる。                  | 3.33 | (0.76) |

## 2. 自尊感情尺度とアサーション尺度における高群と低群の比較

まず、自尊感情得点によってアサーションと学級機能の各因子に差があるのかを検討した。櫻井 (2014) の研究を参考に、中央値を基準として自尊感情のレベルを高群と低群に分類し、対応のないt検定を行った。結果をTable 4 に示す。自尊感情得点の中央値 (29.0) よりも高い得点 (29.0以上) を高群 (以下SE高群)、低い得点 (29.0未満) を低群 (以下SE低群) として分類した。分析の結果、「アサーティブ」「学級集団への所属感と有能感」に0.1%水準で有意差が、「子どもの主体性を尊重した教師の関わり」「集団凝集性」に1%水準で有意差が、「アグレッシブ」「ノンアサーティブ」に5%水準で有意差がそれぞれ見られた。

続いて、アサーション得点によって自尊感情と学級機能の各因子に差があるのかを検討した。同様に櫻井 (2014) の研究を参考に、中央値を基準としてアサーションのレベルを高群と低群に分類し、対応のないt検定を行った。結果をTable 5 に示す。なお、アサーション得点の中央値 (19.0) よりも高い得点 (19.0以上) を高群 (以下AS高群)、低い得点 (19.0未満) を低群 (以下AS低群) として分類した。分析の結果、「自尊感情」と「学級集団への所属感と有能感」に0.1%水準で有意差が、「集団凝集性」に1%水準で有意差が、「子どもの主体性を尊重した教師の関わり」に5%水準で有意差がそれぞれ見られた。

Table 4 SE高群とSE低群の各因子の得点の平均と標準偏差 (t検定)

|                    | SE高群         | SE低群         | t値    |     |
|--------------------|--------------|--------------|-------|-----|
| アサーティブ             | 16.27 (1.68) | 14.71 (2.23) | -3.68 | *** |
| アグレッシブ             | 6.57 (1.63)  | 7.46 (2.07)  | 2.15  | *   |
| ノンアサーティブ           | 5.16 (1.28)  | 5.83 (1.72)  | 2.06  | *   |
| 子どもの主体性を尊重した教師の関わり | 34.16 (4.76) | 30.83 (6.02) | -2.76 | **  |
| 学級集団への所属感と有能感      | 21.95 (2.88) | 18.60 (3.64) | -4.59 | *** |
| 集団凝集性              | 16.78 (1.83) | 15.06 (2.90) | -3.34 | **  |

※ ( ) 内は標準偏差

\*\*\* $p<.001$  \*\* $p<.01$  \* $p<.05$ 

Table 5 AS高群とAS低群の各因子の得点の平均と標準偏差 (t検定)

|                    | AS高群         | AS低群         | t値    |     |
|--------------------|--------------|--------------|-------|-----|
| 自尊感情               | 29.76 (4.81) | 25.58 (4.88) | -3.93 | *** |
| 子どもの主体性を尊重した教師の関わり | 33.55 (5.39) | 30.56 (5.77) | -2.46 | *   |
| 学級集団への所属感と有能感      | 21.59 (3.18) | 17.97 (3.37) | -5.06 | *** |
| 集団凝集性              | 16.53 (2.24) | 14.83 (2.81) | -3.10 | **  |

※ ( ) 内は標準偏差

\*\*\* $p<.001$  \*\* $p<.01$  \* $p<.05$



3. 各因子の得点間の相関係数

自尊感情とアサーション、学級機能の関連を検討するため、各因子の得点間の相関係数を算出した。結果をまとめたものをTable 6に示す。

有意な中程度の正の相関が見られたものは、「自尊感情」と「学級集団への所属感と有能感」、「アサーティブ」と「学級集団への所属感と有能感」、「子どもの主体性を尊重した教師の関わり」と「学級集団への所属感と有能感」、「子どもの主体性を尊重した教師の関わり」と「集団凝集性」、「学級集団への所属感と有能感」と「集団凝集性」の5つであった。有意な弱い正の相関が見られたものは、「自尊感情」と「アサーティブ」、「自尊感情」と「子どもの主体性を尊重した教師の関わり」、「自尊感情」と「集団凝集性」、「アサーティブ」と「子どもの主体性を尊重した教師の関わり」、「アサーティブ」と「集団凝集性」の5つであった。有意な弱い負の相関が見られたものは、「自尊感情」と「アグレッシブ」、「自尊感情」と「ノンアサーティブ」、「アサーティブ」と「アグレッシブ」、「ノンアサーティブ」と「学級集団への所属感と有能感」の4つであった。すなわち、21の組み合わせのうち、14に有意な相関が認められた。

Table 6 各因子の得点の相関係数

|          | 自尊感情  | アサーティブ | アグレッシブ | ノン<br>アサーティブ | 教師の関わり | 所属感と<br>有能感 |
|----------|-------|--------|--------|--------------|--------|-------------|
| アサーティブ   | .30** |        |        |              |        |             |
| アグレッシブ   | -.22* | -.35** |        |              |        |             |
| ノンアサーティブ | -.28* | -.17   | .04    |              |        |             |
| 教師の関わり   | .31** | .25*   | -.16   | -.06         |        |             |
| 所属感と有能感  | .50** | .46**  | -.14   | -.38**       | .42**  |             |
| 集団凝集性    | .35** | .32**  | -.00   | -.21         | .57**  | .63**       |

\*\* \* $p < .01$  \* $p < .05$

4. 自尊感情とアサーション、学級機能の関係を示す因果モデル

3.で自尊感情とアサーション、学級機能の間に相関関係が認められたことを受けて、これらの関係を視覚的に表現し因子間の関係を明らかにするため、IBM SPSS Statistics Base 22 + Amos 22を用いたパス係数の算出、さらに因果モデルの検討を行うため共分散構造分析を行った。

まず、自尊感情がアサーションに影響を及ぼすこと、学級機能尺度の各因子が自尊感情とアサーションに影響を及ぼすことの2つを仮定し、因子間にパスを引いた。自尊感情からアサーション尺度の各因子に、学級機能尺度の各因子から自尊感情に、相関が見られた「学級集団への所属感と有能感」から「ノンアサーティブ」と「アサーティブ」に、「子どもの主体性を尊重した教師の関わり」と「集団凝集性」それぞれから「アサーティブ」にパスを引いた。さらに、有意な中程度の正の相関がみられた学級機能尺度の各因子間には、共分散を引いた。アサーション尺度の因子間で相関が見られたのは、「アサーティブ」と「アグレッシブ」のみであったが、両者には自尊感情と学級機能では説明できない共通の原因が隠れているという可能性も

考慮し、誤差変数間にも共分散を引いて分析を行った。その結果をFigure 1 に示す。「子どもの主体性を尊重した教師の関わり」から「自尊感情」と「アサーティブ」へのパス、「集団凝集性」から「自尊感情」と「アサーティブ」へのパスが全て有意ではなく、「自尊感情」から「アサーティブ」、「ノンアサーティブ」それぞれへのパスも有意ではない結果となった。モデルの適合度指標も、GFI=.983, AGFI=.931, RMSEA=.000, AIC=47.216であり、GFI, AGFI, RMSEAは適合度が高い値を示しているが、AICはより低い値である方が適合度は高いと言える。

そこで、有意ではなかったパスと因子を削除し、再度分析を行った。いくつかの可能性について検討し、最終的に最もモデルの適合度が高い関係を示したものをFigure 2 に示す。モデルの適合度指標は、GFI=.995, AGFI=.979, RMSEA=.000, AIC=23.152であり、いずれも高い値を示している。「学級集団への所属感と有能感」は、「自尊感情」と「アサーティブ」に対して強い有意なパスを示していた。また、「学級集団への所属感と有能感」は、「ノンアサーティブ」に対して強い負の有意なパスを示していた。「自尊感情」は、「アグレッシブ」に対して弱い負の有意なパスを示していた。「自尊感情」は「アサーティブ」に対して有意な値は示さなかったが、このパスがあるモデルの方がよりモデルの適合度が高くなったため残しておくこととした。

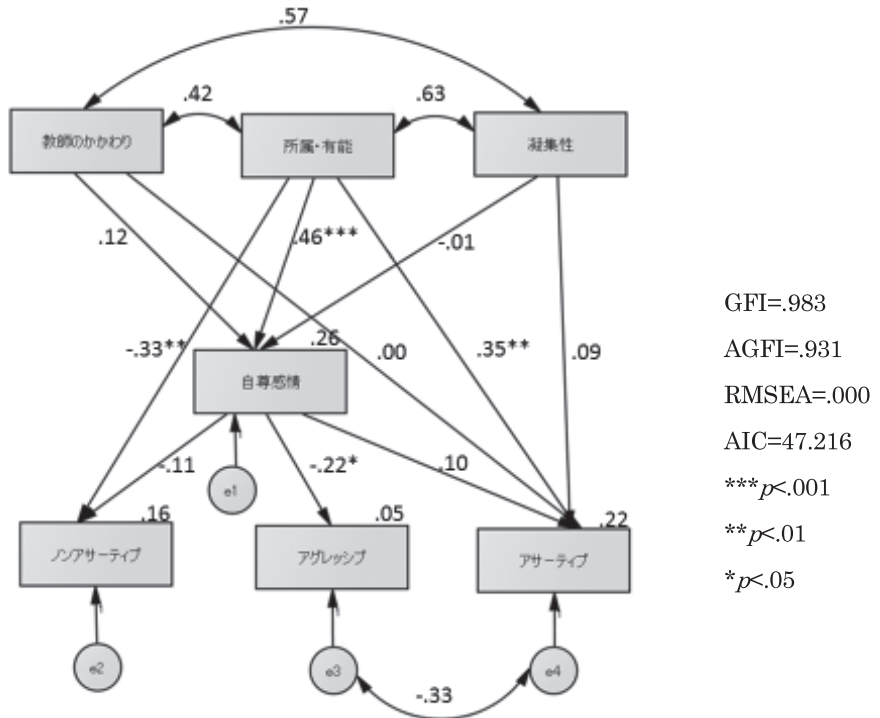


Figure 1 自尊感情尺度、アサーション尺度、学級機能尺度の関係性に関するパス解析の結果（1回目）

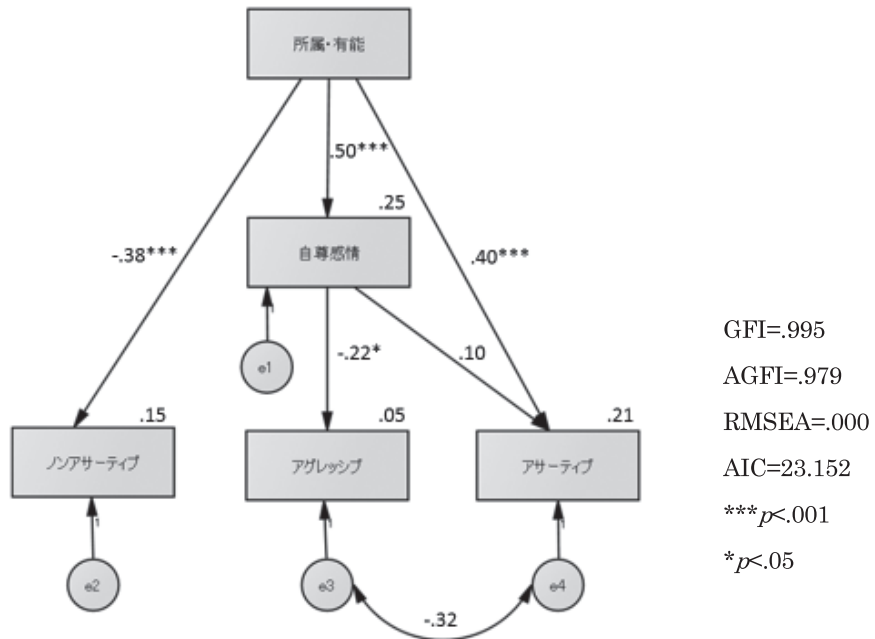


Figure 2 自尊感情尺度、アサーション尺度、学級機能尺度の関係性に関するパス解析の結果（最終）

#### IV 考察

##### 1. 自尊感情とアサーションとの関連性について

本研究の1つの目的は、自尊感情とアサーションとの関連性について実証的データを基にして明らかにすることであった。先行研究から設定した、自尊感情が高いほどアサーティブになるという仮説を検証することを中心に、自尊感情とアサーションの関連性について検討していく。

Table 4 より、SE高群とSE低群との比較ではアサーション尺度の各下位因子、学級機能尺度の各下位因子の全てにおいて有意差が見られ、SE高群の方がSE低群に比べて「アサーティブ」は有意に高く、「アグレッシブ」と「ノンアサーティブ」は有意に低い得点であるという結果が示された。つまり、SE高群は自己表現においてアサーティブな表現をする傾向があり、SE低群に比べるとアグレッシブ、ノンアサーティブな表現をすることは少ない傾向にあるということが示唆される。また、Table 5 より、AS高群とAS低群との比較では「自尊感情」と学級機能尺度の各下位因子の全てにおいて有意差が見られ、AS高群の方がAS低群に比べて「自尊感情」が有意に高い得点であるという結果が示された。この2つの結果から、自尊感情が高い人はよりアサーティブな表現をし、アサーティブな表現をする人は自尊感情が高いというように、自尊感情とアサーションが互いに関連し合っていることが予測できる。これは、Table 6 の相関係数の表からも読み取ることができ、「自尊感情」は「アサーティブ」と有意な正の相関が見られること、「自尊感情」と「アグレッシブ」、「ノンアサーティブ」はそれぞれ有意な負の相関が見られることから確認できる。高橋（2006）は、文献調査から「自尊感情が高ければアサーションをするようになることに加え、アサーションをすることで自尊感情

が高まるという循環的關係がある」と述べているが、この互いに影響し合う關係性が本調査によって実証的に確認することができたとと言える。これより、自尊感情が高いほどアサーティブになるという仮説は支持されたと見えよう。

ここからさらに、自尊感情とアサーションの関連性について踏み込んで検証していく。先のt検定及び相関係数の算出によって、自尊感情とアサーションの3因子との相関を確認することができたが、Figure 1, Figure 2 で示されている共分散構造分析の結果、「自尊感情」から「アサーティブ」、「ノンアサーティブ」のそれぞれに対するパスは有意ではないことが示された。「自尊感情」から「アグレッシブ」には、低い負の有意なパスが見られた。この2つの結果より、自尊感情の高さとアサーティブであることが互いに関連し合っているとはいえ、自尊感情の高さがアサーティブな表現に直接影響を与えるという因果の一方の關係を示すことはできなかった。しかし、「自尊感情」から「アグレッシブ」に負の有意なパスが見られることから、自尊感情が高いことで必ずしもアサーティブな表現になると強く言うことはできないとしても、自尊感情が高いことが自身のアグレッシブな表現行動を抑制したり、緩和したりすることにつながる可能性は示唆できるだろう。類似した研究として、中川（2002）が行った青年期の攻撃性の促進や抑制に影響を及ぼす要因の研究において、調査で用いた自尊感情尺度の下位因子のうち「自己価値」を高めることが、攻撃性尺度の「怒り」を抑制する作用があることを明らかにしている。この研究からも、自己に対する価値を含めた自尊感情が高いことがアグレッシブな表現の抑制や緩和に影響する可能性が考えられる。

## 2. アサーションと学級機能の関連性について

本研究のもう1つの目的は、アサーションに影響する環境要因を明らかにすることであり、学級機能がアサーションに影響を与えるという仮説について検証していく。

Table 5 より、AS高群とAS低群との比較では、学級機能尺度各下位因子の全てにおいて有意差が見られ、AS高群の方がAS低群に比べて「子どもの主体性を尊重した教師の関わり」、「学級集団への所属感と有能感」、「集団凝集性」の全ての得点が高いという結果が示された。また、Table 6 からは、「アサーティブ」と「子どもの主体性を尊重した教師の関わり」、「学級集団への所属感と有能感」、「集団凝集性」のそれぞれに有意な正の相関が見られることが示された。この2つの結果から、アサーティブな人がいる環境には、「子どもの主体性を尊重した教師の関わり」があること、「学級集団への所属感と有能感」を見出だせる關係があること、学級に一体感や強いつながりがあることが考えられる。また、それらが強く作用する学級であるほど児童がアサーティブになるということも考えられ、「アサーティブ」と「子どもの主体性を尊重した教師の関わり」、「学級集団への所属感と有能感」、「集団凝集性」は互いに関連し合っている可能性が示唆できる。

Figure 1, Figure 2 で示されている共分散構造分析の結果においては、「学級集団への所属感と有能感」から「アサーティブ」には正の有意なパスが見られたが、「子どもの主体性を尊重した教師の関わり」と「集団凝集性」のそれぞれから「アサーティブ」には有意なパスが見られなかった。この結果より、アサーションと教師の関わり、所属感と有能感、集団凝集性は互いに関連し合っているとはいえ、教師の関わりと集団凝集性のそれぞれがアサーティブな表

現に直接影響を与えるという因果の一方向の関係を示すことはできなかった。しかし、「学級集団への所属感と有能感」においては、「アサーティブ」に影響を与えるという因果の一方向の関係を示すことができている。学級機能尺度の「子どもの主体性を尊重した教師の関わり」、「学級集団への所属感と有能感」、「集団凝集性」のそれぞれの間には中程度の有意な正の相関があることをTable 6とFigure 1で示すことができている。本研究では、学級機能尺度の3因子間の関係性について深い分析は行わなかったが、松崎(2006)は、3因子間の関係性をパス解析によって分析している。松崎(2006)は、「教師の子どもへのかかわりの質が、子ども集団の人間関係を安心して自分を表現したりその集団のために積極的に貢献したいという関係性に促進的に作用し、両者の繰り返しの経験の中で集団凝集性が高められていく」という相互関係があるという結果を導き出している。つまり、教師の関わりから所属感と有能感、所属感と有能感から集団凝集性、教師の関わりから集団凝集性という因果の方向性を示している。本研究の結果と松崎(2006)の分析結果を踏まえると、「子どもの主体性を尊重した教師の関わり」が「学級集団への所属感と有能感」を見出させる関係性をつくる、両者がつながり合って「集団凝集性」を高めるという関係性の中で作りだされる学級環境が、児童の所属感・有能感を通してアサーティブな表現へと導いていく可能性が考えられるだろう。「アサーティブ」への因果の一方向の関係が見られたのは「学級集団への所属感と有能感」であるとはいえ、「子どもの主体性を尊重した教師の関わり」があることや「集団凝集性」も、「学級集団への所属感と有能感」を見出せる学級環境をつくる要素であるとして意識しておくべきだろう。

ここで、Figure 2において「ノンアサーティブ」、「アサーティブ」、「自尊感情」のそれぞれに有意なパスが見られた「学級集団への所属感と有能感」に焦点を当てて考察する。

Figure 2より、「学級集団への所属感と有能感」が「アサーティブ」に影響を与えるという因果の一方向の関係、「学級集団への所属感と有能感」が「自尊感情」に影響を与えるという因果の一方向の関係を示すことができている。つまり、「学級集団に対する所属感と有能感」を見出させる関係や環境が児童のアサーティブな表現につながることに加え、所属感と有能感を見出させる関係や環境が自尊感情の高さにも影響を及ぼすということが考えられる。また、Table 6より「ノンアサーティブ」は「学級集団への所属感と有能感」と有意な負の相関にあることを示すことができ、Figure 2においてその2つの関係性は「学級集団への所属感と有能感」が「ノンアサーティブ」に負の影響を与えるという因果の一方向の関係であることを示すことができた。これにより、「学級集団に対する所属感と有能感」を見出させる関係や環境がノンアサーティブな表現を抑え、アサーティブな表現を促す可能性が考えられる。

「学級集団への所属感と有能感」に関するこれらの結果から、児童が所属感と有能感を見出させる学級環境であることが、アサーティブな表現や自尊感情の高まりに寄与する可能性があると言えるのではないだろうか。

以上の考察を踏まえて、仮説について検討していく。学級機能がアサーションに影響を与えるという仮説に関して、「学級集団への所属感と有能感」が「アサーティブ」に正の影響を与える、「学級集団への所属感と有能感」が「ノンアサーティブ」に負の影響を与える、というそれぞれの一方向の関係があることを示すことができた。しかし、学級機能尺度のうち「子どもの主体性を尊重した教師の関わり」と「集団凝集性」は、アサーションの各因子に影響を与

える一方向の関係を示すことはできなかつた。それゆえ、仮説は一部支持されたといえよう。本研究を通して、児童のアサーティブな表現行動を導くためには、児童が学級に対する所属感や有能感を見出させるような環境をつくりあげていくことが重要であるということを示すことができただろう。

### 3. まとめと今後の課題

本研究において得られた結果および考察をまとめる。仮説①「自尊感情が高いほどアサーティブになる」については、「自尊感情」と「アサーティブ」の相互関係が確認されたことで支持された。一方で、仮説②「学級機能がアサーションに影響を与える」は、「学級集団への所属感と有能感」が「アサーティブ」に正の影響を与える、「学級集団への所属感と有能感」が「ノンアサーティブ」に負の影響を与える、という関係性が示されたことで一部支持された。本研究の結果から、自尊感情が高いことでアグレッシブな表現行動を抑制や緩和につながる可能性が示唆された。また、「子どもの主体性を尊重した教師の関わり」と「集団凝集性」も、「学級集団への所属感と有能感」を見出せる学級環境をつくる要素である可能性が考えられた。さらに、「学級集団への所属感と有能感」を見出せる学級環境であることが、自尊感情の高まり、アサーティブな表現の促進につながることも示唆された。自尊感情を高めるため、また児童のアサーションを促進するためには、児童が所属感と有能感を見出せる学級環境をつくりあげていくことが求められると言えるだろう。

本研究の課題として次の2つが挙げられる。第1に、「学級集団への所属感と有能感」が「アサーティブ」に影響を与え、「自尊感情」にも影響を与えるという一方向の関係が示されたことから、児童が「学級集団への所属感と有能感」を高めるためにはどのような条件が必要であるかを検討することである。先にも述べたが、「学級集団への所属感と有能感」に「子どもの主体性を尊重した教師の関わり」や「集団凝集性」も関連し合って、アサーティブな表現や自尊感情に影響を及ぼすことも考えられるが、それを見出せる環境に寄与しうるその他の要因等について更なる研究を重ねていくことが必要であろう。

第2に、アサーションに及ぼす環境要因について、さらに視野を広げて検討することである。今回は、児童の生活の中心である学級内に要因を絞って研究を行ったが、学級を越えた人間関係や学校全体の風土、更には家族や地域との関わり等、さらに広く環境要因を捉えて研究を行っていく必要があると言える。

以上の2つの課題について今後検討していくことで、自尊感情とアサーションに関する研究の更なる発展が期待できるのではないだろうか。

### 謝辞

本論文の作成に当たり、本研究の調査の実施に協力してくださった鳥取市立X小学校6学年3名の教員の皆様をはじめとする教職員、および児童の皆様に厚くお礼申し上げます。

## 引用文献

- 1) 古荘純一 (2009) 『日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか』 光文社
- 2) 半田将之 (2007) 「児童用アサーション尺度作成の試み」『創価大学大学院紀要』, 29, p.239-255
- 3) 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』 金子書房
- 4) 春日由美 (2015) 「自己受容とその測定に関する一研究」『南九州大学人間発達研究』, 5, p.19-25
- 5) 川崎直樹・小玉正博 (2010) 「自己に対する受容的認知のあり方から見た自己愛と自尊心の相違性」『心理学研究』, 80, p.527-532
- 6) 松崎学 (2006) 「学級機能尺度の作成と3学期間の因子構造の変化」『山形大学教職・教育実践研究』, 1, p.29-38
- 7) 内閣府 (2007) 「低年齢少年の生活と意識に関する調査」  
(<http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/teinenrei2/zenbun/>) (2016年2月22日日最終閲覧)
- 8) 中川美保子 (2002) 「青年期の攻撃性の促進や抑制に影響を及ぼす要因：自己愛や自尊感情との関係を中心に」『日本教育心理学会総会発表論文集』, 44, p. 633
- 9) 西敦子・加藤佳子・森敏昭 (2004) 「小学生の自尊感情に関する研究—アサーショントレーニングの効果—」『日本教育心理学会総会発表論文集』, 46, p.130
- 10) Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-image*. Princeton University Press.
- 11) 櫻井英未 (2014) 「自尊感情の高さおよび変動性に関する研究—自己受容, 被受容感, 被拒絶感との関係から—」『日本女子大学大学院人間社会研究科紀要』, 20, p.129-142
- 12) 高橋均 (2006) 「アサーションの規定因に関する研究の動向と問題」『広島大学大学院教育学研究科紀要第一部』, 55, p.35-43
- 13) 宇田川翔太・下田芳幸 (2013) 「小学生における学級風土認知とアサーションとの関連」『教育実践研究：富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要』, 7, p.15-20
- 14) 吉田寿夫・園田雅代 (2013) 「人権教育に関わるアサーショントレーニング—『自他相互尊重』を具現化するコツ— (研究委員会企画チュートリアルセミナー2)」『日本教育心理学会総会発表論文集』, 55, p.237-240