

自分も相手も大切にできるコミュニケーション力の育成
～ポジティブ行動支援を活用したアサーショントレーニングの教育効果検証～

池田町立八幡小学校 教諭 小林 佑里恵

概 要

本研究は、小学校5年生を対象に、自分も相手も大切にできる**コミュニケーション力**の育成を目指し、**ポジティブ行動支援(学級規模のポジティブ行動支援、以下：CWPBS)**を活用した**アサーショントレーニング**に取り組んだものである。児童のコミュニケーション力の育成を教育課題とし、令和6年度にアサーショントレーニングの授業実践を行い、子どもたちの様子に変化がみられた。そこで、令和7年度に、昨年度の授業実践と**CWPBS**(2週間の「アサトレチャレンジウィーク」)を組み合わせた「アサーショントレーニングプログラム」を開発し、その教育効果を検証することにした。検証では、教育実践期間前後に質問紙によるアンケート調査を行い、「自己表現」(「アサーティブな表現」,「攻撃的表現」,「非主張的表現」の3つ)と「学級適応感」(「居心地の良さの感覚」,「被信頼感・受容感」,「充実感」の3つ)の変化を比較した。その結果、「アサーション表現」が増加し、「攻撃的表現」が減少した。それに伴い、「学級適応感」(特に「居心地の良さの感覚」)も増加した。

1. 主題設定の理由

1-1. 今日的な課題から

文化庁の「分かり合うための言語コミュニケーション(報告)」の「Ⅱ コミュニケーションをめぐる課題とこれから」では、「1 コミュニケーションをめぐる現代の課題」として、「(1) 変化する社会の中の課題」,「(2) 立場や考え方の違う人たちがいること」,「(3) 伝え合うことへの萎縮があること」,「(4) 世代間の意識の違い」,「(5) 対面での伝え合いに対する意識の変容」,「(6) 情報化の進展による変化」の6つが挙げられている。また、解決の方向として、「2 これからの時代のコミュニケーション」で、「(1) 互いの歩み寄りを大切にする」,「(2) 寛容に受け止め前向きに取り組む」,「(3) 敬意と親しさをバランス良く示す」,「(4) 語彙を身に付け使いこなす」,「(5) 手段や媒体の特性を意識する」,「(6) 言葉による伝え合いの重要性を見直す」の6つが提案されている。地域コミュニティの希薄化、デジタル化による人間関係の変容などが起きている現代社会を生きていくために、「互いの歩み寄りを大切にする」コミュニケーション力は小学校段階から身に付けておく必要があると考える。

1-2. 学習指導要領から

小学校学習指導要領(平成29年告示)第6章 特別活動の第1 目標には、「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。」と明記されている。また、(1)には、「多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や

活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。」とあり、多様な他者と関わり、協働で活動するコミュニケーション力が求められている。

1-3. 児童の実態と目指す姿

令和6年度、本校の5年1組を担当した。仲間とともにいろいろなことに取り組もうとする子どもたちであったが、相手がどう思うかよりも自分の思いを伝えたいという気持ちが強く、仲間とのコミュニケーションでトラブルになる児童が多かった。また、言いたいことがあってもうまく自分の気持ちを相手に伝えられず、教師からその相手に自分の気持ちを話して欲しいと訴えてくる児童もいた。他者と協働して様々な活動していくための自己表現として、どちらか一方ではなく、自分も相手も大切にできる「アサーション」というものがある。今日的な課題も踏まえると、本学級の児童には「アサーション」によるコミュニケーション力の向上が必要であると考え、アサーショントレーニングを中心とした学習(学活1時間)を実施した。その結果、子どもたち同士で「アサーションをしよう!」という声が広がり、相手も自分も大切にできる「アサーション」への意識を高めることができた。しかし、事前と事後に調査を実施しなかったため、児童の変容を客観的に分析するまでには至らなかった。今年度も5年生(2組)の担任となった。今年度の5年生は集団として高まっていこうとする意識はあるものの、一部に自分の気持ちをストレートに伝えたり、意見を押し通そうとしたりする児童が数名おり、それらの児童の発言に全体がなびいてしまうことがあった。そのため、一人一人が安心して自分の意見を話せる雰囲気にするには、担任が

仲介役となって話し合いをもったり、学級会をサポートしたりする必要があった。このように学年による児童の実態に違いはあるが、今年度の5年生も、「アサーション」を中心とした実践が必要であると考えた。今年度は昨年度の課題を踏まえ、2つの教育実践を組み合わせた「アサーショントレーニングプログラム」を実践した。実践内容1の後に実践内容2として CWPBS を取り入れた「アサトレチャレンジウィーク」を2週間設け、学校生活の中で児童に「アサーション」のスキルが身に付くようにした。また、事前事後のアンケートも行い、その教育効果を考察することとした。

2. 研究仮説

「アサーショントレーニングプログラム」を実施することで、児童は自分も相手も大切にしたいコミュニケーションスキル(自己表現力)を身に付けることができると予想される。それに伴い、一人一人の考えが生かされ、自己存在感をもつことができることともに、互いを認め合える学級になると考えられるため、児童一人一人の学級適応感も向上することが期待される。(直接的な教育効果:「アサーティブな表現」の増加、「攻撃的表現」と「非主張的表現」の減少、間接的な教育効果:学級の「居心地の良さの感覚」の増加、児童同士の「被信頼感・受容感」の増加、学校生活での「充実感」の増加)。

3. 研究方法

3-1. 実践内容1

「アサーション」についての理解と動機づけ

まず、「アサーション」について知り、実際にトレーニングに取り組む授業をすることで、子どもたちが「アサーション」の大切さを理解できるようにした。また、自分も相手も大切にしたいコミュニケーションやそれに取り組む「アサトレチャレンジウィーク」への意欲を高めた。

実践内容1の「アサーション」について知り、実際にトレーニングをする授業(学活1時間)では、「アサーション」の意味を理解したり、そのよさを知って実践しようという意欲を高めたりすることをねらいとして行った。特に、「アサーティブな表現」を班で考える場面では、実際に学級内で起こっている身近な場面を取り上げることで児童が日常生活で「アサーション」が役に立つものであることを感じ、やってみたいという意欲をもてるように配慮した。また、学校生活で使える「アサーション表現」を言葉遣い(授業中、休み時間、その他の場面)と行動(授業中、休み時間、給食、掃除、その他の場面)に分け、具体的に提示(図2右 通称:「アサトレチャート」)することによって、授業の終末には自分がこれからやってみたいと思う「アサーシ

ョン」を自己選択し、「アサトレチャレンジウィーク」への意欲を高めた。

3-2. 実践内容2

「アサーション」を意識したCWPBSの実践

実践内容1の学活の終末で、自分ができるようになりたい「アサーション」について考えた。実践内容2では、それに取り組むための「アサトレチャレンジウィーク」を実践内容1の翌週から2週間設定することで、日常生活の中で「アサーション」を意識したコミュニケーションが定着するようにした。この「アサトレチャレンジウィーク」では、CWPBS を取り入れて児童のポジティブな行動を強化した。

実践内容2では、CWPBS の観点から、大きく分けて5つの指導・援助を行った。1つ目に、「アサトレチャレンジウィーク」の象徴であるキャラクターを用いて、いつでも児童が「アサーション」を意識できるようにした(実践内容1でも使用)(図1)。2つ目に、実践内容1で使用した「アサトレチャート」を黒板右に掲示し、いつでも児童が確認できるようにした(図2)。また、その中から特に意識したい「アサーション」を「アサトレチャート」の言葉遣いと行動から2つずつ毎日担任が選び、朝の会で児童に伝えた上でマグネットを貼って意識できるようにした。3つ目に、「アサーション」を意識したコミュニケーションができたときに、担任がすかさず褒めたり、帰りの会で紹介したりして行動の強化を試みた。特に、普段トラブルが起きそうな場面で「アサーション」を意識して行っている児童の姿を見つけて褒めることを意識した。また、担任が見つけた「アサーション」は1つにつきキャラクターの札を1枚ずつ貼っていった(図1、図2)。また、朝の会で伝えた項目ができていたら、ダブルポイントとしてその都度その札を2つずつ貼っていった。この札は校外学習の時も担任が持っていて、毎日意識できるようにした。4つ目に、「アサトレチャート」の左に「アサトレチャレンジウィーク」の紙を貼り、たまった「アサトレポイント」の数を毎日書き込んでいくことで可視化でき、児童が達成感をもてるようにした(図2)。5つ目に、付箋をいつでも取れることができる場所に置いておき、児童ができた「アサーション」をその都度書いて貼り、1枚のシートに学級全員でまとめていった。付箋を書く枚数には個人差もみられたため、様子を見て担任が学活などで時間をとり、全員で取り組めるようにした。(図2、図3)

図1 「アサトレポイント」



図2 アサトレ期間中の掲示



図3 背面掲示

(図2のシートが付箋で埋まるごとに、背面に掲示した。)



4. 教育効果の検証方法

教育効果の検証をするために、「自己表現」と「学級適応感」に関するアンケート調査をした。

「自己表現」に関する質問項目の内容は、「アサーティブ表現」を評価する項目として「お互いの意見を大切に」「自分の言葉で相手がどのような気持ちになるか、よく考えて話す」の2項目、「攻撃的表現」を評価する項目として「話し合いでは友達の意見を聞かずに自分の意見をおし通す」「友達が何と言おうと自分の意見を言い切る」の2項目、「非主張的表現」を評価する項目として「自分には難しいお願いでも、ことわることができない」「自分より友達の考えを大切に」の2項目を使用した。自己表現に関する質問項目は内山 (2020) を参考に作成した。

「学級適応感」に関する質問項目の内容は、「居心地の良さの感覚」を評価する項目として「このクラスにしていると安心する」「このクラスにしていると気持ちが楽になる」の2項目、「被信頼・受容感」を評価する項目として「このクラスでは先生や友だちから認められている」「このクラスでは先生や友だちから好かれていると思う」の2項目、「充実感」を評価する項目として「このクラスにしていると頑張ろうという気持ちになる」「このクラスにはほめてくれる人がいる」の2項目を使用した。学級適応感に関する質問項目は江村・大久 (2012) を参考に作成した。

調査人数は24名であった。アンケート調査時に欠席していた児童、およびアンケートに無回答または欠損があった児童を除外し、最終的に21名分の回答で考察を行った。

5. 研究実践の結果と考察

5-1. 結果

5-1-1. 自己表現の変化

「自己表現」で変化がみられたのは、「アサーティブな表現」と、「攻撃的表現」である。(表1)

「アサーティブな表現」の「互いの意見を大切に」では、教育前は「あまりあてはまらない」が5%だったが教育後には0%となった。また、「どちらともいえない」が14%から5%に減少し、「ややあてはまる」が29%から33%に、「よくあてはまる」が52%から62%に増加した。「自分の言葉で相手がどのような気持ちになるのか、よく考えて話す」では、教育前後で「まったくあてはまらない」「あまりあてはまらない」は0%と変化がなかったが、「どちらともいえない」が19%から10%、「ややあてはまる」が62%から33%に減少し、「よくあてはまる」が19%から57%に増加した。

「攻撃的表現」の「話し合いでは友だちの意見を聞かずに、自分の意見をおし通す」で、「よくあてはまる」が5%から0%に減少し、「あまりあてはまらない」が38%から43%に増加した。「友達が何か言おうと自分の意見を言い切る」では、「ややあてはまる」が14%から5%に、「よくあてはまる」が19%から0%に減少し、「まったくあてはまらない」が33%から38%、「あまりあてはまらない」が19%から43%と増加した。

「非主張的表現」の「自分には難しいお願いでも断ることができない」では、「よくあてはまる」が29%から19%に減少し、「まったくあてはまらない」が5%から14%に増加した。「自分より友達の考えを大切に」では、「ややあてはまる」が29%から19%に減少し、「あまりあてはまらない」が38%から48%に増加したものの、大きな変化はみられなかった。

表1 「自己表現」の変化

		まったく あてはま らない	あまり あてはま らない	どちらとも いえない	やや あてはまる	よく あてはまる
お互いの意見を大切にする	教育前	0%	5%	14%	29%	52%
	教育後	0%	0%	5%	33%	62%
自分の言葉で相手がどのような気持ちになるか、よく考えて話す	教育前	0%	0%	19%	62%	19%
	教育後	0%	0%	10%	33%	57%
話し合いでは友達の意見を聞かずに自分の意見をおし通す	教育前	48%	38%	10%	0%	5%
	教育後	48%	43%	10%	0%	0%
友達が何と言おうと自分の意見を言い切る	教育前	33%	19%	14%	14%	19%
	教育後	38%	43%	14%	5%	0%
自分には難しいお願いでも、ことわることができない	教育前	5%	14%	24%	29%	29%
	教育後	14%	10%	33%	24%	19%
自分より友達の考えを大切にする	教育前	5%	38%	0%	29%	29%
	教育後	5%	48%	0%	19%	29%

表2 「学級適応感」の変化

		まったく あてはま らない	あまり あてはま らない	どちらとも いえない	やや あてはまる	よく あてはまる
このクラスにいと安心する	教育前	10%	24%	38%	29%	0%
	教育後	0%	14%	29%	43%	14%
このクラスにいと気持ちが楽になる	教育前	5%	33%	38%	24%	0%
	教育後	0%	38%	10%	38%	14%
このクラスでは先生や友だちから認められている	教育前	5%	38%	43%	14%	0%
	教育後	0%	38%	29%	33%	0%
このクラスでは先生や友だちから好かれていると思う	教育前	19%	29%	43%	10%	0%
	教育後	10%	24%	43%	24%	0%
このクラスにいと頑張ろうという気持ちになる	教育前	10%	19%	29%	43%	0%
	教育後	5%	19%	29%	48%	0%
このクラスにはほめてくれる人がいる	教育前	5%	19%	33%	43%	0%
	教育後	0%	5%	43%	52%	0%

5-1-2. 学級適応感の変化

「学級適応感」はどの項目も増加傾向ではあったが、特に変化がみられたのは、「居心地の良さの感覚」である。（表2）

「居心地の良さの感覚」の「このクラスにいと安心する」では、「まったくあてはまらない」が10%から0%、「あまりあてはまらない」が24%から14%に減少し、「ややあてはまる」が29%から43%、「よくあてはまる」が0%から14%に増加した。「このクラスにいと気持ちが楽になる」では、「まったくあてはまらない」が5%から0%に減少し、「ややあてはまる」が24

%から38%、「よくあてはまる」が0%から14%に増加した。

「被信頼感・受容感」の「このクラスでは先生や友だちから認められている」では、「まったくあてはまらない」が5%から0%、「どちらともいえない」が43%から29%に減少し、「ややあてはまる」が14%から33%に増加した。「このクラスでは先生や友だちから好かれていると思う」では、「まったくあてはまらない」が19%から10%、「あまりあてはまらない」が29%から24%に減少し、「ややあてはまる」が10%から24%に増加した。

「充実感」の「このクラスにいると頑張ろうという気持ちになる」では、「まったくあてはまらない」が10%から5%に減少し、「ややあてはまる」が43%から48%に増加した。「このクラスにはほめてくれる人がある」では、「まったくあてはまらない」が5%から0%、「あまりあてはまらない」19%から5%に減少し、「ややあてはまる」が43%から52%に増加した。

5-2. 考察(成果と課題)

5-2-1. 成果

本研究では、児童の自他を尊重するコミュニケーション力の向上を目指し、児童の「自己表現力」、および「学級適応感」に対する教育効果の検証をした。これらの結果から、本教育プログラムが、児童の自己表現の変化および学級適応感の向上に一定の効果を持つことが示唆された。成果は、以下の3つである。

1つ目は、「アサーティブな表現」の増加である。これは、児童が実践内容1で自分のコミュニケーションについて振り返り、一人一人がなりたいた自分の姿を考え、それを意識して「アサトレチャレンジウィーク」を行ったことが成果につながったと考えられる。実践内容1の終末で、誰かと比較するのではなく、自分自身の生活を振り返ったことにより、一人一人の自分の目標を明らかにした。明確に目標がもてない児童でも「アサトレチャート」を見て、自分がやってみたい表現方法を全員が選ぶことができていた。また、できた「アサーション」を付箋に書いて貼っていく活動では、毎日いくつも書いて貼る児童もあり、「アサーティブな表現」を身に付けようという意欲を高めることができた。また、担任が毎日朝の会でその日に特に意識する「アサーション」を伝え、特にそれができた児童をその場で褒めて「アサトレポイント」を貼っていくことで、一人一人が「アサーション表現」を身に付けることにつながった。

2つ目は、「攻撃的表現」の減少である。「攻撃的表現」については、「アサーション」を意識するようになったことで、「攻撃的表現」が減少したと考えられる。特に「アサトレチャート」を常に掲示したり、「アサトレチャレンジウィーク」のキャラクターを登場させたりしたことが成果につながったと考える。休み時間に掲示してある「アサトレチャート」を見て「アサーション」の言葉や行動をチェックしたり、「アサーション」ができたときそのキャラクターが黒板に貼られることを喜んだりする姿があったりするなど、「攻撃的表現」よりも「アサーティブな表現」を意識

するようになっていった。具体的な姿としては、「攻撃的表現」をする児童には他の児童から、「アサーションだよ！」とよびかけがあったことである。また、普段「攻撃的表現」が多い児童が掲示を見て、「今日はアサトレポイントがもう10ポイントもたまっているよ！」と喜んでいたり、「攻撃的表現」に自ら気付いて言い直している場面もあったりした。このことから、「攻撃的表現」は次第に減少していったといえる。

3つ目は、「居心地の良さの感覚」の増加である。「居心地の良さの感覚」の増加の直接的な要因は、「攻撃的表現」の減少にあると考えられる。例えば、実践以前は、自分の意見ばかりで周りのことを考えた発言ができなかった児童が、「自分は半分でいいから、もう半分いらない？」と両者のことを考えた発言をするようになった。このような場面は他にもあり、見たら担任はすかさず褒め、アサーション行動を強化した。このように、「攻撃的表現」の減少とともに増加していったアサーション行動を担任が強化することで、児童の日々の言葉遣いや行動が前向きで相手を思いやるものに増えていき、不快な思いをする場面が減ったことで学級の居心地の良さが改善されたと考えられる。また、実践期間中には、「アサトレチャレンジウィーク」中にできた「アサーション」を一人一人が付箋に書いて1枚の絵をつくる活動を行うことで毎日の生活に達成感があり、「アサーション」を意識しようという児童同士のよびかけが自然におきたりしたことで、学級の雰囲気がよくなくなっていき様子もみられた。「被信頼・受容感」の項目でも増加傾向にあり、クラスの多くの子どもが達成感や改善していく学級雰囲気の中で、信頼感や受容感を感じられていったのではないかと思われる。さらに、溜まった「アサトレポイント」の数を担任が毎日掲示に書き込むことで日々学級全体がよくなっていくということが数字を見て感じられたこと、「アサトレチャート」を使うことで児童の目指す姿が明確になり、学級の中でポジティブなことに気付けるようになったりしたことなどが要因であると考えられる。

5-2-2. 課題

課題は大きく分けて2つである。

1つ目は、本研究を行うことで、「アサーティブな表現」の増加により、「攻撃的表現」と「非主張的表現」が減少することを期待したが、「非主張的表現」にはあまり変化がみられなかったことである。「攻撃的表現」が多い児童は、表現の表出が分かりやすいため、教師が指導しやすいこと

はもちろん、児童が自分自身の表現を振り返り、「アサーション」を取り入れた言葉遣いや行動を考えることができると思われる。

しかしながら、「主張的表現」が多い児童はもとも自己表現が苦手であると思われるので、表現方法の「アサーション」だけではなく、自己表現力を育むための別のアプローチが必要になることが予想される。実践での様子を振り返っても、「主張的表現」が多い児童は、「アサトレチャート」の中でも「アサトレと一緒に大切にしたい行動」の方に意欲的に取り組んでいた児童が多かった。これらの児童が自己表現(言葉遣いや気持ちの伝え方など)の向上を意識して取り組めるものを今後考えたい。

2つ目は、学級適応感の「被信頼感・受容感」、「充実感」についてである。2つとも増加傾向ではあったが、「よくあてはまる」の評価項目が教育前後で0%であり、大きな変化があったとはいえなかった。本研究は、6月に行っており、学級としては始まって3ヶ月程であった。また、2週間の「アサトレチャレンジウィーク」が中心であったことから、「被信頼感・受容感」、「充実感」を高めていくには、長期にわたる実践が必要であると思われる。今回はコミュニケーション力の向上を目的として実践を行った。そのため、学級適応感についての変化は大きくなかったとも考えられる。学級適応感によりよいコミュニケーションを含めた日々の生活によって増加していくものだと思うため、今後も意識して実践に取り組んでいきたい。

また、今回は教育前後の変化のみの効果検証であったため、本実践での変化がどの程度持続するのかなど、教育効果の持続性に関してはさらなる検証が必要であるとも考えている。

5-3. 実践後

実践後も日常的に「アサーション」やポジティブ行動支援で指導することを意識している。実践してからしばらく経つが、内容項目「相互理解・寛容」の道徳の授業で、「それって、アサーションのことだね。」と発言したり、前期末に個人のがんばりを振り返る場面では、「アサーションを意識して過ごすことができました。」という記述もみられたりするなど、児童が「アサーション」を意識して生活している場面が多くあった。日々の生活の中にそれが定着している様子がみられたことで、継続的に指導していくことの大切さを感じている。今後はひびきあい週間で「第2回アサトレチャレンジウィーク」を行うなど、学年全体での継続的な指導を計画している。よりよいコミュニケーション関係を円滑にし、互いが気持ちよく生活していくた

めに大切なものであり、今後の児童の人生に大きく影響を与えるものと考ええる。よって、今回の実践を一過性のものにせず、児童にとってよいものは何かを考え、今後も実践を積み重ねたい。また、発達段階を考慮しながら、今回の実践をもとにして、コミュニケーション力の向上につながることを他学年でも考え、教育実践を図りたい。

6. 参考文献

- 平木典子(2012)．アサーション入門ー自分も相手も大切に自己表現法ー 講談社
- 江村早紀, 大久保智生(2012)．小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連：小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討 発達心理学研究, 第23巻 3号, 241-251
- 清水裕士(2016)．フリーの統計分析ソフトHAD：機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73
- 文部科学省(平成29年7月)．学習指導要領(平成29年告示) 解説 特別活動編
- 文化庁文化審議会国語分科会(平成30年3月)．「分かち合うための言語コミュニケーション(報告)」
- 栗原慎二(2018)．PBIS 実践マニュアル&実践集 ほんの森出版
- 内山有美(2020)．自己表現尺度の作成および信頼性と妥当性の検討 パーソナリティ研究, 第28巻 第3号, 247-249
- 田中和代(2021)．新装版 ワークシート付きアサーショントレーニング 黎明書房
〈講評〉