

児童用アサーション尺度作成の試み

Development of the Children's Assertiveness Inventory

文学研究科教育学専攻博士前期課程修了

半 田 将 之

Masayuki Handa

I. 問題

学校現場では、いじめや不登校、学級崩壊等が教育課題として取り上げられる。それらに関わる児童は、何らかの心理的問題や葛藤を抱えている。こうした現象を引き起こすひとつの要因は、児童が適切な自己表現の方法を獲得していないことにあると考えられる。不適切な自己表現は、相手をむやみに攻撃してしまったり、自分を押し殺して心理的に不健康になったりする結果を招くことになる。また、不適切な自己表現を繰り返すことは、ますます自尊感情を低下させる。こうした不適切な自己表現を、トレーニングによって適切な自己表現に改善しようというのが、アサーションである。アサーションの心理教育的価値をより高めるためにも、アサーション・トレーニングを実践する前のアセスメントが重要となる。このアセスメントに寄与するのが、アサーション尺度である。日本において、アサーション尺度の研究はまだ充分とは言えず、研究の必要性がある。そこで本研究では、児童用アサーション尺度の作成を試み、あわせて自尊感情との関連についても検討する。なお、アサーションの定義については後述する。

1. 児童のアサーション

(1) アサーションの定義

ここでは本研究において扱うアサーションの概念を明確にするため、アサーションの定義について検討する。

英和辞典によれば、アサーション (assertion) は「主張」「断言」、アサーティブ (assertive) には「断定的な」「自己主張の強い」などの意味が掲載されている。アサーション研究においては辞典的な定義にとどまらず、より明確に多様な定義が試みられているものの、ひとつにまとまった定義は存在していない。

アサーションについて数ある定義の中で、平木¹⁾ は、アサーションを「自分の意見・考え・気持ち・相手への希望などを、なるべく率直に正直に、しかも適切な方法で表現すること」と定義している。

本研究では、この平木の定義を用いることとする。

(2) 自己表現の3つの種類

自己表現には3つの種類がある。アサーション（アサーティブ）は、ノンアサーティブ、アグレッシブという自己表現の在り方と比較することで、より理解を深めることができる。ここでは3つの概念を使用している研究者が多いこと、本研究において平木のアサーションの定義を用いていることから、平木の定義に従い、3つの鍵概念を説明する。

① ノンアサーティブ（非主張的）な自己表現

自分の気持ちや考え、信念を表現しなかったり、しこなったりすることで、自分から自分の言論の自由（人権）を踏みにじっているような言動のことである²⁾。例えば、スーパーのレジに並んでいたところ、割り込んできた人がいたとする。腹は立つが、一人でブツブツ言いながら、そのまま我慢してしまっているような場合である³⁾。

② アグレッシブ（攻撃的）な自己表現

自分の意見や考え、気持ちをはっきりと言うことで、自分の言論の自由を守り、自分の人権のために自ら立ち上がって、自己主張してはいるが、相手の言い分や気持ちを無視、または軽視して、結果的に、相手に自分を押し付ける言動のことである⁴⁾。先の割り込みの例で言えば、「おい、おまえ、ここはみんな並んでいるんだよ！後ろに並べよ」などと大声で怒鳴る⁵⁾。

③ アサーティブ（主張的）な自己表現

自分も相手も大切にしたい自己表現のことである⁶⁾。割り込まれた場合の例では、「ここはみなさん、並んでいますから後ろに並んでいただけませんか」などと冷静にはっきりと伝える。

こうした3つのタイプの自己表現は各自がそれぞれすべて行っているのが普通であり、相手や状況によって変化する⁷⁾。

(3) 児童にとってのアサーションの意義

本研究では特に児童のアサーションについて扱っている。ここでは、児童を含む子どもという定義で捉え、アサーションの意義について述べることにする。

沢崎⁸⁾は、子どもにアサーションを伝える意義について2つにまとめている。第1に、アサーションの考え方を知ることによって、子どもは希望や可能性あるいは自信を得ることができるという点である。自分の考え、欲求、気持ちは大事にしてよいものであり、誰もが持っている権利であることを知るだけでも、子どもには大きな意味がある。また、自分の言動に、アサーティブ、ノンアサーティブ、アグレッシブといった表現の種類があると知ること、自覚のないままキレたり相手を無視したりするのではなく、別の表現法を試みる余地が生まれる。さらに、他者との葛藤はいけないことではなく、起こりうることであること、それらの解決に向けて自分たちにできることを探してよいこと、困ったときには助けを求めてよいことなどに気づき、一歩前に踏み出すことも期待できる。第2に、アサーションの考えは、子どもたちの自分づくりや関係づくりの核として意義をもつという点である。

アサーションは、相互的な存在としての他者と交流を基盤にした、人と人とのあり方を提案している。それは、子どもが学校や家庭で大人や周囲の友人にとって「都合のよい子」としてだけ存在するのではなく、自分自身の身体感覚や内面の声も大切にしながら生きていくということである。また一方では、他者と断絶するのではなく、他者を信頼し他者とつながり、共存する可能性を示している。アサーションは、自分と他者を尊重することを目指しながらも、自分の中にも自分や他者を否定したりいじめたりしたくなる気持ちもあることをまず認め、そこから自分や他者との対話が始まるのだと考える。子どもが自分をつくっていくには、周囲や大人、友達などに対する外的な適応にエネルギーをさくだけでは不十分で、自分の内面に向き合うことも不可欠である。自分の内面と対話することによって、そこには、悪い面、攻撃性、暴力性なども含まれることに気づくことになる。アサーションの考え方をすることは、子どもにとって、他者と協働しつつ、自分をつくっていく際の、指針としての意義をもちうると考えられる。

このように、子どもにアサーションを伝えることには多くの意義があると言える。

2. 児童用アサーション尺度

(1) 児童用アサーション尺度の先行研究

本研究では、児童用アサーション尺度を作成するため、児童用アサーション尺度の先行研究を概観する。

アサーション尺度は、児童に対するアサーション・トレーニングの適用開始とともに、児童用もいくつか開発されるようになった⁹⁾。例えばMichelson et al¹⁰⁾のChildren's Assertive Behavior Scale、Deluty^{11) 12)}のChildren's Action Tendency Scale、Ollendick¹³⁾のChildren's Assertiveness Inventoryなどがある。日本では、濱口¹⁴⁾の児童用主張性尺度、古市¹⁵⁾の児童用主張性検査、渡部ら¹⁶⁾の児童用自己表現尺度、塩見ら¹⁷⁾の児童版アサーション測定尺度などがある。

これまでの尺度は、自己表現の種類や内容が研究の対象とされてきたと言えるだろう。また、アサーション概念の捉え方が研究者によって異なっているところにも、アサーション尺度が統一されにくいひとつの要因があると考えられる。つまり、アサーション尺度を作成する際には、アサーションの定義と自己表現の種類や内容についてどのように扱うのかに注意する必要があることがわかる。具体的には、①自己表現をアサーティブ、ノンアサーティブ・アグレッシブの3つのうちどの種類をどういった定義に従って扱っているのか、②その自己表現はどのような状況設定・内容においてなされたのか、ということである。例えば、①についてOllendick¹⁸⁾は、アサーティブな自己表現を扱っており、②については「相互作用の開始／賛辞を送るまたは受けること」「自分の権利の擁護／不合理な要求の拒絶」の2つの状況設定・内容について考察している。また濱口¹⁹⁾は、①についてOllendick同様アサーティブを扱っており、②については「権利の防衛」「要求の拒絶」「異なる意見の表明」「個人的限界の表明」「他者に対する援助の要請」「他者に対する肯定的な感情と志向の表明」の6つの状況

設定・内容について考察している。

(2) 本研究の児童用アサーション尺度

これまでの児童用アサーション尺度の先行研究を踏まえた上で、本研究では児童用アサーション尺度を作成するため、次のような考えに基づいてアサーション尺度を構成した。

第1に、本研究の質問項目は先に定義した自己表現の概念に限りなく近くなるよう作成されている。渡部²⁰⁾は尺度の研究において、認知的側面、情動的側面、行動的側面から検討することを提案している。こうした観点から、本研究で作成する尺度の質問項目を見てみると、例えば本調査における児童用アサーション尺度の間1「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」は、アサーティブに関する項目である。これは、友だちとけんかした状況において、自分がわるいと認知し、興奮した感情に流されずにあやまりたいという情動が働き、相手を気遣って自分から素直にあやまろうと主体的に判断して行動したことを表現しようとしている。

第2に、自己表現にはアサーティブ（アサーション）を含めてノンアサーティブ、アグレッシブの3つあるとされていることから、これらの鍵概念を活用し、包括的に自己表現を測定できる尺度の作成を試みることにした。ノンアサーティブ、アグレッシブの質問項目は、アサーティブ質問項目の作成方法と、各自己表現の概念を照らし合わせて作成した。本研究での尺度作成においては、アサーティブ、ノンアサーティブ、アグレッシブの3因子を仮定して質問項目を構成している。

第3に、状況設定と尺度の簡便さについてである。状況設定は、主に先生・友人・家族の誰に対する自己表現なのかという点に注目して質問項目を作成した。本研究では3つの自己表現についての考察を重視したため、自己表現の内容については特にこだわらなかった。よって、柴橋²¹⁾のように「限界・喜びの表明」「意見の表明」などの分類はしないことにした。また尺度の簡便さは、実施する際に児童の回答する負担を軽減するため、質問項目をなるべく少なくするように心がけた。

第4に、対象者についてである。対象者は、自己評定した行動と他者から見た回答者の行動が一致しない恐れがある。そのため、自己評定の質問紙法を、自己の行動をモニターする能力が未発達である幼児などに適用することは難しいと言われている²²⁾。例えば濱口²³⁾の児童用主張性尺度の作成においても、小学校4～6年生の男女を対象としている。そこで児童用アサーション尺度の作成においては、自己の行動をモニターすることが可能であると思われる、小学校4～6年生の男女を対象とした。

3. 児童の自尊感情とアサーション

自尊感情はアサーションとの関連が深いと言われている。よって、まず一般的な自尊感情の概念について押さえ、本研究において扱う児童の自尊感情について説明する。そして、児童のアサーションとどのような関連があるのかについて以下に述べる。

自尊感情または自尊心（self-esteem）は、自己概念の中に含まれる概念である²⁴⁾。また、自尊感

情と自己評価 (self-evaluation) の両概念については区別されず、測定概念についても自尊心という言葉がそのまま用いられることも多い²⁵⁾。自尊感情をどう捉えるかについては、研究者によって見解が異なっており、共通の定義は存在していない。

Coopersmithは自尊感情を人が自分自身に対して持っている態度によって示される価値についての個人的な判断であり、その人が言語的な報告および外部に表出された行動によって他者に伝える主観的経験であると定義し、児童用の尺度を作成している²⁶⁾。

こうした自尊心は自尊心尺度によって測定が試みられている。日本においては、Rosenbergが作成した成人用の自尊心尺度が広く使用されているものの、同程度用いられている児童用の自尊心尺度はまだない。Coopersmithなどが作成した児童用の自尊心尺度を日本語訳したとしても、文化的な差異を考慮すると必ずしも適切とは言えない。井上²⁷⁾は、Coopersmithや梶田²⁸⁾、井上²⁹⁾を参考に新たな児童期の自尊心尺度作成を試みている。質問項目は先行研究に基づいて構成していることから構成概念的妥当性に問題は無いと考えられること、また、信頼性も高いことから、井上³⁰⁾の児童期の自尊心尺度は有効であると言える。

自尊感情があればあるほど、人はいっそうアサーティブになりやすく、また一方で、アサーティブになろうと心がけることを通じて、人は自分の自尊感情を実感したり醸成したりしやすくなる。個人に自尊感情があれば、自分なりに表現してもいいのだと思しやすい。また自尊感情の内在によって、自分の言い分だけを押し通すといった一方的な態度ではなく、他者からの表現を受けとめたり、相手が何を言いたいのかを落ち着いて把握してみようという動きも生まれやすくなると言われている³¹⁾。アサーションと自尊感情との関連については、塩見ら³²⁾が中学生を対象に行っており、一部に高い相関が得られているものの、その他の先行研究はほとんどない。児童の自尊感情は、児童のアサーションを理解する上でも重要な示唆を与える概念であると考えられる。よって、本研究においては、アサーション尺度の作成とともに、アサーションと自尊感情に高い相関が確認できるかどうかを調査するという点においても重要な意義がある。

II. 調査

1. 予備調査

(1) 目的

予備調査では、児童用アサーション尺度の作成を主な目的とし、あわせて自尊感情との関連を検討する。

(2) 作業仮説

- ① 予備調査において作成する児童用アサーション尺度の内容は、因子分析の結果、アサーティブ、ノンアサーティブ、アグレッシブの3因子で説明できる。

- ② 予備調査において作成する児童用アサーション尺度は、尺度としての信頼性が確認できる。
- ③ 予備調査において作成する児童用アサーション尺度の得点が高いほど、あわせて実施する自尊心尺度の得点が高いという関連性がある。

(3) 方法

① 調査対象

小学校4～6年生の男女126名を被験者とした。調査の結果、126票を回収し、記入漏れや記入ミスがあった14票を無効票として除き、最終的に112名（男子52名、女子58名、不明2名）を有効回答として、分析の対象とした。不明者については、該当が若干名であったこと、本調査におけるデータ処理において問題なかったこと、データを処理する上でより多くの票を対象とすることが望ましいことから、分析の対象として含めることにした。有効回答の内訳は表1に示した。有効回答の回収率（88.9%）についても問題は見られなかった。

表1 調査対象者の内訳

性別	男子52名 (46.4%)	女子58名 (51.8%)	不明2名 (2%)
学年	4年生35名 (31.3%)	5年生40名 (35.7%)	6年生37名 (33%)

② 調査時期

平成18年7月に小学校へ委託して行った。質問紙の記入はおよそ1時間程度であった。

③ 調査尺度

・児童用アサーション尺度

項目の作成に当たり、園田ら³³⁾の「さわやかさんスタイルチェックリスト」、濱口³⁴⁾の児童用主張性尺度、塩見ら³⁵⁾のアサーション測定尺度を参考にした。そして、アサーション熟練者とのダブルチェックにより、15項目からなる尺度とした。予備調査では、これを児童用アサーション尺度と呼ぶ。因子分析の結果、因子の内容が「アサーティブ」「ノンアサーティブ」「アグレッシブ」として理解できる3因子となることを仮定して項目を作成した。評定尺度は「はい」「わからない」「いいえ」の3件法で求めた。因子分析の結果、「アサーティブ」の因子に該当した項目は、「はい」「わからない」「いいえ」の順に3、2、1点、「ノンアサーティブ」の因子に該当した項目は、順に1、2、3点、「アグレッシブ」の因子に該当した項目は、順に3、2、1点とした。そして、「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呼ぶことにした。

・児童期の自尊心尺度

井上³⁶⁾の尺度を使用した。この尺度は、41項目からなり、「はい」「わからない」「いいえ」の3件法で、それぞれ順に3、2、1点である。また逆転項目（3、4、7、8、14、15、16、17、18、20、24、28、29、32、35、37、40、41）は、順に1、2、3点となる。質問項目25は、片親の児童

に対する教育的配慮から、「おとうさんやおかあさんは私の気持ちを考えてくれる」から「家の人は私の気持ちを考えてくれる」とした。得点の理論上のレンジは41～123点である。

(4) 結果

ここでは、児童用アサーション尺度の因子分析、信頼性分析の結果について述べた後、児童用アサーション尺度と児童期の自尊心尺度の記述統計量、アサーション得点と自尊心得点の相関について記述する。

データの分析には、統計ソフトSPSS14.0Jを使用した。児童用アサーション尺度の15項目については、3因子に指定し、主因子法による因子分析を行った。その結果、共通性が.20に満たない項目が多かったため、次に3因子に指定し、主成分法による因子分析を行った。そこで共通性が.20に満たない質問項目2、4、5、7、9、10、11、15の計8項目を削除し、7項目について再度3因子に指定し、主成分法による因子分析、Varimax回転を行った。このとき、初期の固有値の変化は1.81、1.21、1.12、0.91であった。累積寄与率が50%以上であること、因子の内容が理解しやすいことから、3因子解が妥当であると判断した。Varimax回転後の各項目の因子負荷量を表2に示した。各因子において因子負荷量が.40以上である項目を選択し、各因子を構成する項目として因子の解釈を行った。

第1因子は「あなたは、なかよ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」などの3項目に高い負荷量が見られた。これらは、アサーティブな自己表現をあらわす項目であることから「アサーティブ」の因子と命名した。第2因子は「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」などの2項目に高い負荷量が見られた。これらは、アグレッシブな自己表現をあらわす項目であることから「アグレッシブ」の因子と命名した。第3因子は「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」などの2項目に高い負荷量が見られた。これらは、ノンアサーティブな自己表現をあらわす項目であることから「ノンアサーティブ」の因子と命名した。

信頼性を確認するため、Cronbachの α 係数を求めたところ、尺度全体では.46であった。そして、各因子に高い負荷量を示した項目で下位尺度を構成し、Cronbachの α 係数を求めたところ、第1因子は $\alpha = .63$ 、第2因子は $\alpha = .22$ 、第3因子は $\alpha = .29$ であった。よって、第1因子にやや内的一貫性は認められるものの、第2因子、第3因子に内的一貫性は認められなかった。

児童用アサーション尺度のアサーション得点を「③調査尺度」で示した方法によって換算した。得点の理論上のレンジは、-1点～13点であった。記述統計量は、平均8.70点、標準偏差2.81、最大値13点、最小値1点となった(表3)。また、児童期の自尊心尺度の自尊心得点についても、「③調査尺度」で示した方法によって換算した。記述統計量は、平均95.13点、標準偏差13.13、最大値123点、最小値60点となった(表4)。

次に、アサーション得点と自尊心得点の間でpearsonの積率相関係数を求めた。結果、相関は $r = .45$ (中程度の相関あり)となり、有意水準は1% ($p < .01$)であった(表5)。

表2 児童用アサーション尺度の因子分析
(主成分法 Varimax回転後 値は因子負荷量)

項目	I	II	III	共通性
＜第1因子：アサーティブ＞				
6. あなたは、なかよ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。	.82	.07	.11	.52
3. あなたは、おたがいいやな気持ちにならないよう、友だちのまちがいを「ちがうと思います」と言える。	.79	-.14	-.04	.65
1. あなたは、友だちに遊びに行こうとさそわれたとき、思いやりを持ちながらことわれる。	.62	.35	-.11	.69
＜第2因子：アグレッシブ＞				
8. 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。	-.05	.68	-.11	.48
13. あなたは、友だちにまんがをかしたくないとき、「だめ」と大きな声でさげふ。	.15	.65	.15	.64
＜第3因子：ノンアサーティブ＞				
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。	-.01	-.28	.78	.47
12. あなたは、買い物をして、おつりが少なくても、店の人に「おつりがありません」となかなか言えない。	-.00	.31	.74	.68
因子寄与	1.72	1.21	1.21	4.14
因子寄与率 (%)	24.52	17.28	17.27	59.07
信頼性係数	.63	.22	.29	.46

表3 記述統計量 アサーション得点

度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
112	1	13	8.70	2.81

表4 記述統計量 自尊心得点

度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
112	60	123	95.13	13.13

表5 アサーション得点と自尊心得点の相関係数

	自尊心得点
アサーション得点	.45**

**p<.01

(5) 考察

児童用アサーション尺度の因子分析、内的一貫性の結果とともに、アサーション得点と自尊心得点の関連について考察する。

因子分析では、平木³⁷⁾の鍵概念通り「アサーティブ」「ノンアサーティブ」「アグレッシブ」の3因子で説明できる因子の内容となった。この点では作業仮説①を支持する結果であると言える。しかし、

「アサーティブ」の因子は3項目で構成されているものの、「ノンアサーティブ」「アグレッシブ」の因子においては2項目で構成されており、因子としては項目が少ない。よって、因子的妥当性があるとは言えなかった。内的一貫性については、「アサーティブ」の因子において内的一貫性がやや認められたが、「ノンアサーティブ」「アグレッシブ」の因子において極端に低い。よって、内的一貫性があるとは言えず、作業仮説②は支持されなかった。アサーション得点と自尊心得点との相関は、中程度の相関があったため、作業仮説③は支持されたと言える。同時に、児童用アサーション尺度との併存的妥当性が確認された。こうした結果から、園田³⁸⁾の言うように、アサーティブな自己表現と自尊感情は関連があると推測される。また、アサーション得点がより高いほど、よりよい自己表現がなされていることをあらわしている可能性が高い。

以上から、本調査に向けて次のような示唆を得た。因子的妥当性については、因子の内容が「アサーティブ」「ノンアサーティブ」「アグレッシブ」の3因子となったものの、実施した項目が少なかつたため、各因子で高い負荷量の見られる項目が少なくなってしまった。そこで、本調査では項目数を大幅に増やすことにする。内的一貫性については、予備調査での被験者の数が少なかったこと、各因子の項目数が少なかったことなどが考えられるため、被験者数を増やすとともに、項目数を増やすことにした。アサーション得点と自尊心得点との関連については、予備調査の時点で相関が見られるため、本調査でも同様の結果が得られるものとして考え、特に考慮しないことにした。

2. 本調査

(1) 目的

本調査では、児童用アサーション尺度を作成することを主な目的とし、予備調査に基づいて質問項目の改善をはかる。あわせて自尊感情との関連を検討する。

(2) 作業仮説

- ① 本調査において作成する児童用アサーション尺度の内容は、因子分析の結果、アサーティブ、ノンアサーティブ、アグレッシブの3因子で説明できる。
- ② 本調査において作成する児童用アサーション尺度は、尺度としての信頼性が確認できる。
- ③ 本調査において作成する児童用アサーション尺度の得点が高いほど、あわせて実施する自尊心尺度の得点が高いという関連性がある。

(3) 方法

① 調査対象

小学校4～6年生の男女262名を被験者とした。調査の結果、262票を回収し、記入漏れや記入ミスがあった34票を無効票として除き、最終的に228名（男子116名、女子112名）を有効回答として、分析の対象とした。有効回答の内訳を表6に示す。有効回答の回収率（87.0%）についても問題は見られなかった。

表6 調査対象者の内訳

性別	男子116名 (50.9%)	女子112名 (49.1%)	
学年	4年生46名 (20.2%)	5年生106名 (46.5%)	6年生76名 (33.3%)

② 調査時期

平成18年9月～12月に小学校へ委託して行った。質問紙の記入はおおよそ1時間程度であった。

③ 調査尺度

・児童用アサーション尺度

項目の作成に当たり、園田ら³⁹⁾の「さわやかさんスタイルチェックリスト」、濱口⁴⁰⁾の児童用主張性尺度、塩見ら⁴¹⁾のアサーション測定尺度を参考にした。そして、アサーション熟練者とのダブルチェックにより、30項目から成る尺度とした。これを児童用アサーション尺度と呼ぶ。項目は「アサーティブ」「ノンアサーティブ」「アグレッシブ」の3因子を想定している。本研究で因子分析を試みる。評定尺度は「はい」「わからない」「いいえ」の3件法で求めた。因子分析の結果、「アサーティブ」の因子に該当する項目は、「はい」「わからない」「いいえ」の順に3、2、1点とする。「ノンアサーティブ」の因子に該当する項目は、順に1、2、3点とする。「アグレッシブ」の因子に該当する項目は、順に3、2、1点とする。そして、「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呼ぶ。

・児童期の自尊心尺度

予備調査と同様、井上⁴²⁾の尺度を使用した。この尺度は、41項目から成る。「はい」「わからない」「いいえ」の3件法で、それぞれ順に3、2、1点とする。また逆転項目(3、4、7、8、14、15、16、17、18、20、24、28、29、32、35、37、40、41)は、順に1、2、3点とする。質問項目25は、片親の児童に対する教育的配慮から、「おとうさんやおかあさんは私の気持ちを考えてくれる」から「家の人は私の気持ちを考えてくれる」とした。得点の理論上のレンジは41～123点である。

(4) 結果

ここでは、まず児童用アサーション尺度の因子分析、内的一貫性の結果について述べる。次にアサーション得点を従属変数とした、男子女子とアサーション得点高群低群の組み合わせ4群の1要因分散分析、男子女子×学年(4年生、5年生、6年生)の2要因分散分析の結果について記述する。そして、アサーション得点と自尊心得点の相関、アサーション下位得点と自尊心得点の相関を示す。

データの分析には、統計ソフトSPSS14.0Jを使用した。児童用アサーション尺度の30項目については、3因子に指定し、主因子法による因子分析を行った。その結果、共通性が.20に満たない項目が多かったため、次に3因子に指定し、主成分法による因子分析を行った。そこで共通性が.20に満たない項目と累積寄与率、内的一貫性を考慮し、質問項目2、3、5、10、12、13、17、19、20、21、22、23、24、26、30の計15項目を削除し、15項目について再度3因子に指定し、主成分法による因子分析、

Varimax回転を行った。このとき、初期の固有値の変化は2.90、1.76、1.44、1.15、0.98であった。固有値1以上を基準とすれば、4因子解が妥当であると判断できるが、因子の内容が理解しやすいことから、3因子解を採用した。累積寄与率は、40.70%であった。Varimax回転後の各項目の因子負荷量を表7に示した。また、各項目の平均と標準偏差を表8に示した。各因子において因子負荷量が.40以上である項目を選択し、各因子を構成する項目として因子の解釈を行った。

第1因子は「あなたは、先生が言ったことでも、へんだと思ったら、もういちど先生にたしかめる」などの6項目に高い負荷量が見られた。これらは、アサーティブな自己表現をあらわす項目であることから「アサーティブ」の因子と命名した。第2因子は「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」などの5項目に高い負荷量が見られた。これらは、アグレッシブな自己表現をあらわす項目であることから「アグレッシブ」の因子と命名した。第3因子は「あなたは、自分が知らないことを聞かれても、『知らない』と言にくい」などの4項目に高い負荷量が見られた。これらは、ノンアサーティブな自己表現をあらわす項目であることから「ノンアサーティブ」の因子と命名した。

信頼性を確認するため、Cronbachの α 係数を求めたところ、尺度全体では.67であった。そして、各因子に高い負荷量を示した項目で下位尺度を構成し、Cronbachの α 係数を求めたところ、第1因子は $\alpha = .65$ 、第2因子は $\alpha = .61$ 、第3因子は $\alpha = .53$ であった。よって、尺度全体の内的一貫性があるとはほぼ認められたが、各因子の内的一貫性はやや低い結果となった。

児童用アサーション尺度のアサーション得点を「C. 調査尺度」で示した方法によって換算した。得点の理論上のレンジは、-5点~25点であった。記述統計量は、平均19.07点、標準偏差4.18、最大値25点、最小値6点となった(表9)。また、児童期の自尊心尺度の自尊心得点についても、「③調査尺度」で示した方法によって換算した。記述統計量は、平均95.71、標準偏差14.09、最大値123点、最小値49点となった(表10)。

次に、アサーション得点の高群(以下H群)・低群(以下L群)、男子女子の組み合わせで男子H群、男子L群、女子H群、女子L群の4群を設定し、アサーション得点を従属変数とした1要因分散分析を行った。なお、アサーション得点の平均値(19.07)よりも高い得点(20以上)をH群、低い得点(19以下)をL群として分類した。その結果、1%水準で有意差が見られた($F(3, 224) = 127.02$, $p < .01$)。TamhaneのT2による方法を用いた多重比較によると、男子H群は男子L群よりも有意に高く、男子H群は女子L群よりも有意に高かった。そして女子H群は女子L群よりも有意に高く、女子H群は男子L群よりも有意に高かった。

また、アサーション得点を従属変数として、男子女子×学年(4年生、5年生、6年生)の2要因分散分析を行った。その結果、交互作用は見られず($F(2, 222) = 1.57$)、男子女子の主効果と学年(4年生、5年生、6年生)の主効果はともに見られなかった。

さらに、アサーション得点と自尊心得点の間でpearsonの積率相関係数を求めた。結果、相関はr

=.60（中程度の相関あり）となり、有意水準は1%（ $p<.01$ ）であった（表11）。また、各因子を構成する項目の合計得点をそれぞれアサーティブ得点、アグレッシブ得点、ノンアサーティブ得点とし、それぞれ自尊心得点との間でpearsonの積率相関係数を求めた。なお、ノンアサーティブの項目に関しては、自尊心得点との間で相関を求める際に限って、反転項目とせず得点を計算した。結果、アサーティブ得点と自尊心得点の相関は $r=.50$ （中程度の相関あり）となり、有意水準は1%（ $p<.01$ ）であった。アグレッシブ得点と自尊心得点の相関は $r=-.43$ （中程度の相関あり）となり、有意水準は1%（ $p<.01$ ）であった。ノンアサーティブ得点と自尊心得点の相関は $r=-.21$ （弱い相関あり）となり、有意水準は1%（ $p<.01$ ）であった（表12）。

表7 児童用アサーション尺度の因子分析
（主成分法 Varimax回転後 値は因子負荷量）

項目	I	II	III	共通性
＜第1因子：アサーティブ＞				
7. あなたは、先生が言ったことでも、へんだと思ったら、もういちど先生にたしかめる。	.64	.05	.05	.41
27. あなたは、友だちがトランプをしていてそれにはいらいたいとき、「いれて」とていねいに言える。	.61	.23	-.24	.48
16. 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。	.61	.03	.20	.41
14. 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。	.59	.07	.10	.36
4. あなたは、なかよ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。	.58	.17	-.13	.38
1. あなたは、友だちとけんかしたとき、自分がわるいと感じたら、自分からあやまる。	.54	.05	.04	.29
＜第2因子：アグレッシブ＞				
29. 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。	.12	.64	.08	.43
18. 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。	.11	.64	.14	.44
6. 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。	-.09	.63	.03	.40
25. 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。	.25	.61	.04	.43
15. 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。	.13	.56	-.03	.33
＜第3因子：ノンアサーティブ＞				
8. あなたは、自分がしらないことを聞かれても、「しらない」と言いにくい。	-.10	.12	.70	.52
9. あなたは、買い物をして、おつりが少なくても、店の人に「おつりがありません」となかなか言えない。	-.05	.22	.65	.47
11. 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。	.28	-.03	.59	.43
28. 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。	.03	-.03	.56	.32
因子寄与	2.32	2.06	1.72	6.10
因子寄与率 (%)	15.46	13.74	11.50	40.70
信頼性係数	.65	.61	.53	.67

表8 児童用アサーション尺度における評定の平均と標準偏差

項目	平均 (標準偏差)
<第1因子：アサーティブ>	
7. あなたは、先生が言ったことでも、へんだと思ったら、もういちど先生にたしかめる。	2.32 (0.88)
27. あなたは、友だちがトランプをしていてそれにはいらたいとき、「いれて」とていねいに言える。	2.84 (0.50)
16. 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。	2.82 (0.53)
14. 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。	2.37 (0.84)
4. あなたは、なかよ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。	2.56 (0.70)
1. あなたは、友だちとけんかしたとき、自分かわるいと気づいたら、自分からあやまる。	2.71 (0.60)
<第2因子：アグレッシブ>	
29. 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。	1.28 (0.63)
18. 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。	1.48 (0.79)
6. 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 (0.81)
25. 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。	1.15 (0.46)
15. 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 (0.80)
<第3因子：ノンアサーティブ>	
8. あなたは、自分がしらないことを聞かれても、「しらない」と言いにくい。(R)	2.51 (0.84)
9. あなたは、買い物をして、おつりが少なくても、店の人に「おつりがありません」となかなか言えない。(R)	2.48 (0.83)
11. 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。(R)	2.63 (0.74)
28. 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。(R)	2.72 (0.64)

注：「はい：3点」「わからない：2点」「いいえ：1点」の3件法で回答する

(R)は反転項目

表9 記述統計量 アサーション得点

度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
228	6	25	19.07	4.18

表10 記述統計量 自尊心得点

度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
228	49	123	95.71	14.09

表11 アサーション得点と自尊心得点の相関係数

	自尊心得点
アサーション得点	.60**
	**p<.01

表12 アサーション下位得点と自尊心得点の相関係数

	自尊心得点
アサーティブ得点	.50**
アグレッシブ得点	-.43**
ノンアサーティブ得点	-.21**
	**p<.01

Ⅲ. 総合的考察

1. 本研究の結論

ここでは、まず児童用アサーション尺度の因子分析、内的一貫性の結果について考察する。次にアサーション得点を従属変数とした、男子女子とアサーション得点H群L群の組み合わせ4群の1要因分散分析、男子女子×学年（4年生、5年生、6年生）の2要因分散分析の結果について考察する。そして、アサーション得点と自尊心得点の相関、アサーション下位得点と自尊心得点の関連について考察する。

因子分析では、予備調査と同様に平木⁴³⁾の鍵概念通り「アサーティブ」「ノンアサーティブ」「アグレッシブ」の3因子で説明できる因子の内容となった。予備調査よりも項目数を増やしたことにより、各因子で高い負荷量の見られる項目が増えた。「アサーティブ」の因子は6項目、「ノンアサーティブ」の因子は4項目、「アグレッシブ」の因子は5項目で構成された。これによって因子的妥当性が認められ、作業仮説①を支持する結果になったと言える。内的一貫性については、各因子の内的一貫性はやや低めとなったものの、尺度全体としての内的一貫性はほぼ認められた。よって、作業仮説②は支持されたと言える。これは項目数と被験者数を増やしたことに由来すると考えられる。また、アサーション得点において男子H群は男子L群よりも有意に高く、男子H群は女子L群よりも有意に高かった。そして女子H群は女子L群よりも有意に高く、女子H群は男子L群よりも有意に高かった。さらに、アサーション得点に男子女子×学年（4年生、5年生、6年生）で有意差のないことが示された。このことから、本研究で算出されたアサーション得点は、男子女子×学年（4年生、5年生、6年生）において差はなく、H群とL群の間で差が見られたと言える。つまり、本研究の児童用アサーション尺度が測定しようとしている自己表現の適切さが得点差として表現されていると推察される。アサーション得点と自尊心得点との相関については、予備調査よりもやや高く、中程度の相関があったため、

本調査においても作業仮説③は支持されたとと言える。同時に、児童用アサーション尺度との併存的妥当性が確認された。より詳細には、アサーティブ得点と自尊心得点の間に正の相関が見られ、アグレッシブ得点と自尊心得点、ノンアサーティブ得点と自尊心得点の間に負の相関が見られた。こうした結果から、園田⁴⁴⁾の言うように、アサーティブな自己表現と自尊感情は関連があると推測される。また、アサーション得点がより高いほど、よりよい自己表現がなされていることをあらわしている可能性の高いことが再確認された。以上から、本調査において再構成した15項目が、本研究における児童用アサーション尺度として妥当であると言えるだろう。

2. 本研究の問題点と今後の課題

本研究の問題点と今後の課題は、以下の7つにあると考えられる。

第1に、本研究の尺度作成においては、他者評定などによる反応バイアスを取り除く試みがなされていないことである。渡部⁴⁵⁾は「主張的な行動を示す項目は、社会的に望ましい内容を含むことが多く、自己評定の質問紙法によって測定した場合、反応バイアスを取り除くことが困難である」と述べている。今後、児童の自己評定結果が、保護者や教師、友人からの他者評定と一致するかどうかを検討していく必要があるだろう。第2に、本研究では再検査信頼性については調査していない。よって、継時的に安定した結果が得られるかどうか調査することが改善点として挙げられる。第3に、質問項目の少ない点である。本研究では主に自己表現の3つの種類に焦点を当てて作成し、より実施の簡便さを求めたことから、その自己表現がどのような状況設定（内容）においてなされたのかを充実させることは難しかった。自己表現をする相手が誰なのか、どのような状況なのかについて質問項目を豊かにしていくことも重要であろう。第4に、ノンアサーティブの概念についてである。柴橋⁴⁶⁾は「引くべき時には引き、出るべき時には出るといった熟慮的な主張性の存在が考えられる」としている。これは平木⁴⁷⁾の「自己主張しない権利」にもあたり、一概にノンアサーティブの概念に入れることはできない。本研究において作成された尺度において、この「熟慮的な主張性」を判断することは難しいため、今後の課題と言えよう。第5に、各種の自己表現が他者からどのように認知され、評価されるのかという点である。アサーション・トレーニングの実施においては、他者からの受容あるいは対人的適応の促進という側面を無視するわけにはいかない。その意味で、各種の自己表現は他者からどのように認知され、評価されるのかという問題についての体系的な研究の実施が必要だと言える⁴⁸⁾。第6に、非言語的な表現についてである。非言語的アサーションには、視覚的なものと聴覚的なものがある。視覚的なものには、視線、表情、姿勢、動作、人と人との距離、身体的接触の仕方、服装などがある。そして、聴覚的なものには、声の大きさ、話し方の流暢さ、速度、調子、明確さ、余分な音の有無、反応のタイミングなどがある。アサーションは、言語的表現と非言語的表現が一緒になって、有効な自己表現になる⁴⁹⁾。よって、言語的表現だけでなく、非言語的な表現についてどのように扱うかというのも課題である。第7に、児童一人ひとりの自己表現についてである。今後は各児童の

自己表現の変化を継時的に研究し、アサーション尺度との関連についても検討していく。

注

- 1) 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
- 2) 平木典子2000『自己カウンセリングとアサーションのすすめ』金子書房
- 3) 沢崎達夫・平木典子2002「アサーションの基礎知識」園田雅代・沢崎俊之・中釜洋子他（編）『教師のためのアサーション』金子書房，1頁-10頁
- 4) 1) 同
- 5) 3) 同
- 6) 1) 同
- 7) 3) 同
- 8) 沢崎俊之2002「教育現場の特徴とアサーションの必要性」園田雅代・沢崎俊之・中釜洋子他（編）『教師のためのアサーション』金子書房11頁-28頁
- 9) 古市裕一・乗金恵子・原田雅寿1991「主張性検査の開発（I）」岡山大学教育学部研究集録**86** 33頁-43頁
- 10) Michelson, L., & Wood, R. 1982 "Development and psychometric properties of the children's assertive behavior scale." Journal of Behavioral Assessment, **4** (1) pp3-13
- 11) Deluty, R. H. 1979 "Children's action tendency scale: A self-report measure of aggressiveness and submissiveness in children." Journal of Counseling and Clinical Psychology, **47** pp1061-1071
- 12) Deluty, R. H. 1984 "Behavioral validation of the children's action tendency scale." Journal of Behavioral Assessment, **6** (2) pp115-130
- 13) Ollendick, T. H. 1983 "Development and validation of the Children's Assertiveness Inventory." Child and Family Behavior Therapy, **5** (3) pp1-15
- 14) 濱口佳和1994「児童用主張性尺度の構成」教育心理学研究**42** (4) 463頁-470頁
- 15) 古市裕一1995「児童用主張性検査の開発」こころの健康**10** 69頁-76頁
- 16) 渡部玲二郎・稲川洋美2002「児童用自己表現尺度の作成，および認知的変数と情緒的変数が自己表現に及ぼす影響について」カウンセリング研究**35** (3) 14頁-23頁
- 17) 塩見邦雄・庄田明子2004「児童のアサーションと学校ストレスの関係についての研究—新しい「アサーション測定尺度」を用いて—」兵庫教育大学研究紀要**24** 59頁-73頁
- 18) 13) 同
- 19) 14) 同
- 20) 渡部麻美2006「主張性尺度研究における測定概念の問題—4要件の視点から—」教育心理学研究**54** (3) 420頁-433頁
- 21) 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頁-134頁
- 22) 20) 同
- 23) 14) 同
- 24) 梶田叡一1980『自己意識の心理学』東京大学出版会
- 25) 水間玲子2002「自己評価を支える要因の検討—意識構造の違いによる比較を通して—」
- 26) 遠藤辰雄・井上祥治・蘭千尋編1992『セルフ・エスティームの心理学』ナカニシヤ出版
- 27) 井上信子1986「児童の自尊心と失敗課題の対処との関連」教育心理学研究**34** 10頁-19頁
- 28) 27) 同
- 29) 井上信子1985「女子青年の自尊心と動機及び劣等感との関連」教育評価展望**5** 68頁-81頁
- 30) 27) 同
- 31) 園田雅代2002「教師自身がアサーティブになる」園田雅代・沢崎俊之・中釜洋子他（編）『教師のためのアサーション』金子書房31頁-74頁
- 32) 塩見邦雄・伊達美和・中田栄・橋本秀美2003「中学生のアサーションについての研究—自尊感情との関連を中心として—」兵庫教育大学研究紀要**23** 69頁-80頁

- 33) 園田雅代・中釜洋子2000『子どものためのアサーショングループワーク』日本・精神技術研究所116頁-117頁
- 34) 14) 同
- 35) 17) 同
- 36) 27) 同
- 37) 1) 同
- 38) 31) 同
- 39) 33) 同
- 40) 14) 同
- 41) 17) 同
- 42) 27) 同
- 43) 1) 同
- 44) 31) 同
- 45) 20) 同
- 46) 柴橋祐子1998「思春期の友人関係におけるアサーション能力育成の意義と主張性尺度研究の課題について」カ
ウンセリング研究**31** 19頁-26頁
- 47) 1) 同
- 48) 15) 同
- 49) 1) 同