

自己表現スタイルに及ぼす学級での人気度と 性差と状況要因の効果 —小学校高学年の場合—

藤原 正光*・志賀 彩奈**

The Effect of Self-Expression Styles on Popularity, Sex Differences, and Situation Factors in Upper Grade Classes in Elementary Schools

Masamitsu FUJIHARA, Ayana SHIGA

要旨 アサーティブ、ノンアサーティブ、攻撃的な自己表現スタイルに、学級内の人気度や性差を小学校高学年の児童 236 名を対象に調査研究した。併せて因子分析により分類した状況要因（個別対応状況・集団対応状況・授業中の対応状況）についても検討した。

主な結果は次のとおりである。1) すべての学級でアサーティブな自己表現が多く攻撃的表現は少ない。2) 学級内の人気度が高い者はアサーティブが、中程度の人気度の者はノンアサーティブが、人気度の低い者は攻撃的な自己表現が有意に多い。3) 男児は女児に比べ攻撃的であり、女児はアサーティブかノンアサーティブな自己表現が有意に多い。4) 個別対応状況ではアサーティブな自己表現が有意に多く、集団対応状況ではノンアサーティブと攻撃的な表現が多く、授業中の対応状況ではアサーティブな自己表現が有意に多い。また、女児はすべての対応状況でアサーティブが支配的であったが、男児は女児に比べすべての状況で攻撃的な自己表現が有意に高く、授業中の対応状況では攻撃的とアサーティブな自己表現が有意に高いアンビバレントな傾向を示していた。

状況要因を因子分析から決定する際、質問項目の信頼性、自己表現スタイルの選択肢等いくつかの問題点が指摘された。これらは今後の課題としたい。

キーワード：小学校高学年の児童 自己表現スタイル 人気度 状況要因 コレスポネンス分析

問題と目的

嬉しい・悲しい・楽しい・悔しいといった感情を引き起こす心理的緊張状況で判断を迫られる葛藤状況では、私たちの顔の表情や言動は、相手に伝える自己表現の手段としてさまざまな形となって現れる。安藤有美（2009）は、Alberti, E. & Emmons, M. (2001) の知見に従い、人間の行動スタイルを、アサーティブな行動、ノンアサーティブな行動、アグレッシブ（攻撃）な行動に分

けて説明している。それによると、アサーティブな行動とは、「自分が自分のために行動し、感情を無理なく正直に表現するもの」と定義している。ノンアサーティブな行動とは、「自分の感情が現れるのを抑制し、他人の選択を優先させる行動」であり、攻撃的行動とは、「他者に代わって自分の行動を強引に選択したり、他者を犠牲にすることにより自分の目的を達成しようとするもの」と定義している。また、用松敏子・坂中正義（2004）は、日本におけるアサーション研究を展望する中で、「アサーションとは、自分の自己表現を大切にしながら、相手のことも大切にする自己表現である」と述べている。

*ふじはら まさみつ 文教大学教育学部心理教育課程

**しが あやな 三郷市立新和小学校

本研究で中心的な概念であるアサーションという用語は、1980年代に平木典子（1993）により我が国に「アサーショントレーニング」として伝えられ、学校教育機関の教師や認知行動療法の心理学者を中心に徐々に受け入れられてきた。近年、学校教育の改善のための取り組み中で、また、カウンセリング領域での実践的活動の中で急速に発展してきている。しかし、実践活動が先行するあまり、その基盤となる実証データを用いた理論的研究に遅れがみられる（安藤，2009）。

安藤（2009）は、大学生230名を調査対象とし、濱口佳和（1993）の6種類のアサーションに基づく主張的行動（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思考の表明）を15の仮想場面に設定し、自由記述形式での回答を求めている。その結果をKJ法により分類し、次に示す5種類の自己表現スタイルにまとめている。

この自己表現スタイルの判定基準は、次のように概説できる。①アサーティブな自己表現は、自己と他者の視点を持ち、自分の考えや感情を大切にしながら自分に敬意の姿勢を示している。また、他者の考えや感情を大切にしながら敬意を払っている。②攻撃的自己表現は、自己に偏った視点であり、自分の考えや感情を最優先させ他者の考えや感情を踏みにじている。③非主張的自己表現は、他者に偏った視点であり、自分より他者の考えや感情を優先する。④間接的自己表現は、自己に偏った視点であり、自分の考えや感情を隠し他者の考えや感情に配慮した素振りを見せる。⑤短絡的自己表現は、自己に偏った視点であり、自分の考えや感情を優先させ他者に配慮しない短絡的な言動である。

本研究では、安藤（2009）の知見を参考に、自己表現スタイル質問項目を小学校高学年の児童用に改良した。その際、前述の短絡的自己表現を省き、非主張的自己表現と間接的自己表現をノンアサーティブな自己表現としてまとめ、アサーティ

ブ、ノンアサーティブ、攻撃的な自己表現の3種類の自己表現スタイルとした。これを、8種類の仮想した場面（心理的緊張や葛藤を引き起こす）の質問項目の選択肢とした。具体的な質問項目の作成にあたり、渡部玲二郎・稲川洋美（2002）の質問項目も参考にした。

学級内での人気度と自己表現スタイルの関連について、Michelson, L. et al. (1983) は、「非主張的自己表現の子どもは、引っ込み思案であり自分の権利が侵されてしまうため不適応感や抑うつ感や無能感を引き起こしやすい。また、対人的やり取りに不安を感じ、他者との接触を嫌う傾向がある。攻撃的で非協和的で感情を露骨に表現する子どもは、他人の権利を侵害し相手に怒りや欲求不満の感情を引き起こすため、相手から拒否されることも多く仕返しを受ける場合もある。」と述べ、非自己表現スタイルと攻撃的自己表現スタイルの子どもに否定的な見解を示している。

渡部玲二郎・稲川洋美（2002）は、ソシオメトリック・テストを用い、自己表現の下位尺度であるアサーション得点と人気度および劣等感との関連を検討している。①アサーション尺度得点と人気度得点は正の相関を示し、攻撃的尺度得点と人気度得点は負の相関を示していた。②アサーション尺度得点と劣等感は負の相関を示し、非主張的自己表現得点と劣等感は正の相関を示していた。

自己表現スタイルは状況要因（場面）に大きく影響されると考えられる。安藤（2009）は大学生を対象に、提示された場面（仮想場面）での問題行動（質問）に対する友人への回答から自己表現スタイルを分類している。その際、問題化する可能性の高い場面に関与する必要性（コミットする度合い）と友人への親密度が影響すると考え、これらの要因と自己表現スタイルの関係を検討している。結果は次のとおりである。①親密度が高く必要性が高い場面では、アサーティブな自己表現が有意に高く、親密度が高くても必要性が低い場合では非主張的自己表現になる。②親密度が低い必要性が高い場面では、攻撃的か間接的な自己

表現になる。

したがって、自己表現スタイルの研究には、場面要因（以下状況要因と標記する）を十分考慮する必要がある。

本研究の主な検討課題と仮説を以下のように設定した。

1 自己表現スタイルと学級内の人気度

学級内の人気度が高い者は、アサーティブな自己表現が多くなる。人気度が中程度の者はノンアサーティブで、人気度が低い者は攻撃的な自己表現をとる傾向がある。

2 自己表現スタイルと性差

男児は攻撃的な自己表現をとる傾向が強いが、女児はノンアサーティブまたはアサーティブな自己表現をとりやすい。

3 自己表現スタイルと状況要因

1) 一人ひとりの学級の仲間と対応する個別対応状況では、アサーティブな自己表現が多くなるが、集団対応状況では、無関心を装うノンアサーティブないしは攻撃的な自己表現が多くなる。しかし、授業中の対応状況では、担任教師の存在が大きな影響力を持ち、アサーティブが多くなり、攻撃的な自己表現は最も少なくなる。

2) 状況要因と性差との関連について、授業中の対応状況にのみ性差が見られる。男児の攻撃的的自己表現は、担任教師の存在により抑制されるため、ノンアサーティブないしはアサーティブになり、女児は他の状況と比較すると、よりアサーティブおよびノンアサーティブな自己表現となる。

方法

調査対象者 埼玉県内の2校の公立小学校児童、5年生4学級126名（男児52名、女児74名）、6年生3学級110名（男児45名、女児65名）、計236名を対象とした。

調査手続き いずれの学級でも質問紙（自記式）を担任教師に渡し、調査の実施と回収を依頼した。自己表現スタイルの調査用紙は、ソシオメト

リック・テストによる学級内の人気度と対応させるため記名形式とした。調査時期は、2011年10月であった。

調査内容 質問項目は、自己表現スタイルに関する項目とソシオメトリック・テストに関するものである。

自己表現スタイルに関する項目は、渡部・稲川（2002）と安藤（2009）を参考に8項目を設定した（表1参照）。回答形式は、自己表現スタイルの各質問項目に対して、1：アサーティブ 2：ノンアサーティブ 3：攻撃、の選択肢の番号1つを選択する形式であった。

例えば、項目①：「クラスメイトの数人があなたのほうを見て、内緒話をしています。あなたは気になって仕方ありません。そのときあなたは・・・」。選択肢（1：自分の気になっている気持ちを相手に伝え、何しているかを聞く（アサーティブ）2：気にしないふりをして話しかけない（ノンアサーティブ）3：「話があるのなら直接言って」と文句を言う（攻撃）

ソシオメトリック・テストは、基準は学校での生活場面であり、①休み時間での活動、②生活班での活動、③授業中での班活動の3場面を設定した。それぞれの基準ごと「一緒に活動したい友人」3名を所定の欄に記入する形式であった。

結果の処理方法 自己表現スタイルの質問項目の構造から状況要因を決定する目的で、8項目を因子分析（主成分分析 バリマックス回転）した。自己表現スタイルに影響を及ぼすと考えられる学級内の人気度と性差について2要因分散分析を実施し、分析の際の方向性を探った。

主要な分析方法は、クロス集計の分析と残差分析、およびコレスポネンス分析であった。主な分析ファイルは、IBM SPSS Statistics 20とMicrosoft Excel 2010に依った。

結果と考察

自己表現スタイルの質問項目を因子分析（主成

分分析, バリマックス回転) し, 因子1 (個別対応状況), 因子2 (集団対応状況), 因子3 (授業中の状況) を抽出した. クロンバックの α 係数は, 因子1 (.429), 因子2 (.469) であり, 内的整合性を示す値としては十分に高い数値とはいえないが, 状況要因としてその後の分析の基準とした (表1 参照).

ソシオメトリック・テストは, 3つの基準で求められた社会的地位得点 (Isss 得点) を合計して各児童の人気度とし, 学級ごと低人気度群・中人気度群・高人気度群に3分割した.

本研究結果の分析に際し, 学年差 (5年と6年) および学級差 (1組~4組) は考慮せず, それぞれ「込み」にして検討した.

表1 自己表現スタイル質問項目の主成分分析 (バリマックス回転)

質問項目	因子1	因子2	因子3
因子1 (個別対応状況 $\alpha = .429$)			
⑤友だちが先生から褒められた	0.732	-0.150	-0.163
⑧友だちに貸した本の返却要請	0.657	0.249	0.265
⑥一方的な友だちの話しへの介入	0.494	0.070	0.034
④都合の悪い時の遊びの勧誘	0.409	0.255	0.166
因子2 (集団対応状況 $\alpha = .469$)			
②掃除時間中の友だちのお喋り	-0.003	0.722	0.307
①自分の方を見ながらの内緒話	0.063	0.687	-0.109
⑦順番待ちの列への友の割り込み	0.439	0.563	-0.165
因子3 (授業中の状況)			
③授業中, 自分と異なる意見の発表	0.080	-0.022	0.918
回転後の寄与率 (%)	19.766	18.313	13.760

自己表現スタイルを従属変数, 学級での人気度および性差を独立変数として, 学級での人気度 (3) × 性差 (2) の2要因分散分析を実施した (表2 参照). この分析結果は, 自己表現スタイルに及ぼす学級内の人気度と性差の効果の方向性を示すものとして補助的に用いた.

学級内での人気度別の自己表現スタイル平均得点と標準偏差 (SD) は, 低人気度群 1.66 (SD: .377), 中人気度群 1.55 (.320), 高人気度群 1.59 (.376) であり, 有意に近い群間差が示された. 平均得点は, 1.00に近いほどアサーティブ, 2.00に近いほどノンアサーティブ, 3.00に近いほど攻撃的であ

表2 男女別学級内の人気度と自己表現スタイル (2要因分散分析)

	タイプⅢ 平方和	自由度	平均 平方和	F 値	有意確率
性別	3.156	1	3.156	20.852	0.00 (***)
人気度	0.704	2	0.352	2.352	0.100 (+)
性別 * 人気度	0.308	2	0.154	1.019	0.363
誤差	34.807		0.151		

(+) : .05 < p < .10 (***) : p < .001

ることを示している. したがって, 全体としては, アサーティブとノンアサーティブの間に位置しているが, 中人気群は最もアサーティブに近く, 低人気度群はノンアサーティブ傾向が高いことが予想された.

男女別の自己表現スタイルでは, 男児 2.11 (SD: .057), 女児 1.75 (.047) であり, 男児の方が女児より攻撃的であることが予想された. 性別と学級内の人気度群間には, 有意な交互作用は認められなかった.

1. 自己表現スタイルと学級内の人気度

1) 自己表現スタイルの全体的傾向

すべての児童を「込み」にした自己表現スタイルの全体的傾向は, アサーティブ 1079 (57.2%) > ノンアサーティブ 488 (25.8%) > 攻撃 321 (17.0%) の関係が有意に示された.

アサーティブな自己表現が約6割であり, この調査対象の5・6年生の学級の児童は, 全体的にはアサーティブであることを示唆している (表3, 図1 参照).

2) 学級内の人気度と自己表現スタイル

各学級内の人気度を3分割 (低人気度群・中人気度群・高人気度群) し, それぞれの群の自己表現スタイルを検討した.

人気度 (3) × 自己表現スタイル (3) のクロス表の分析結果は有意であった ($\chi^2(4) = 504.36$, $p < .001$). 人気度の各群ともアサーティブ > ノンアサーティブ > 攻撃の関係にあり, いずれも有意な関係を示していた.

各群の自己表現の相対的關係を知るために残差

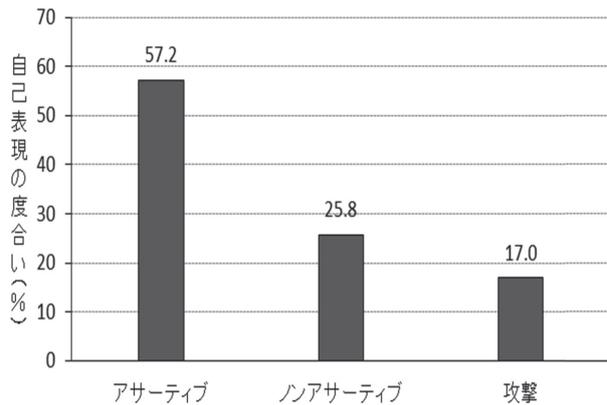


図1 自己表現スタイルの割合 (全体)

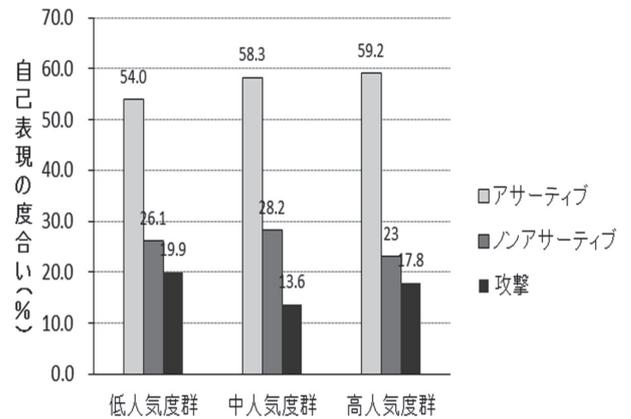


図2 人気度別自己表現スタイル (全体)

表3 人気度群別自己表現スタイル (全体)

	自己表現スタイル			合計
	アサーティブ	ノンアサーティブ	攻撃	
低人気度群	337	163	124	624
自己表現 (%)	54.0	26.1	19.9	
調整済残差	-1.9(*)	0.2	2.3(**)	
中人気度群	387	187	90	664
自己表現 (%)	58.3	28.2	13.6	
調整済残差	0.7	1.7(+)	-2.9(**)	
高人気度群	355	138	107	600
自己表現 (%)	59.2	23.0	17.8	
調整済残差	1.2	-1.9(*)	0.7	
合計	1079	488	321	1888
人気度%	57.2	25.8	17.0	

(+) : 0.05 < p < 0.10 (*) : p < .05 (**) : p < .01

表4 人気度 (行) と自己表現スタイル (列) の次元ごとのポイント (行主成分正規化による)

行ポイントの概要				列ポイントの概要			
人気度	マス	1次元	2次元	自己表現	マス	1次元	2次元
低人気度	0.331	-0.259	-0.210	アサーティブ	0.572	0.080	0.163
中人気度	0.352	0.357	-0.055	ノンアサーティブ	0.258	0.205	-0.303
高人気度	0.318	-0.126	0.278	攻撃	0.170	-0.581	-0.086

行動は避け、心理的な緊張感の高まる状況では無関心を装い、傍観者として振る舞うノンアサーティブな自己表現が多くなったと推測する。高人気度の児童は、学級内では明確な自己表現であるアサーティブか攻撃的な言動が期待されている。したがって、アサーティブないしは攻撃的な自己表現が多くなったと考えられる。

これらの結果は、仮説1を大筋で支持するものである。

2. 自己表現スタイルと性差

性別 (2) × 自己表現スタイル (3) のクロス表の分析を行った。

自己表現スタイルの出現率は、男児は、アサーティブ (52.5%), ノンアサーティブ (24.5%), 攻撃 (22.9%) であった。女児は、アサーティブ (61.6%), ノンアサーティブ (27.3%), 攻撃 (11.1%) であった。クロス表分析の結果、自己表現スタイルの性差は有意であった ($\chi^2(2) =$

分析を行った。その結果、低人気度群では攻撃が多くアサーティブは有意に少ない、中人気度群ではノンアサーティブが比較的多いが攻撃は有意に少なく、高人気度群ではノンアサーティブが有意に少ないことが示された (表3, 図2 参照)。

さらに、各人気度群と自己表現スタイルの関係を相関分析で検討した。その結果、低人気度群と攻撃が、中人気度群とノンアサーティブが、高人気度群とアサーティブがより近い距離にあることが確認された (表4, 図3 参照)。

以上の結果から、低人気度の児童は、学級内のさまざまな活動に対して劣等感を抱きやすく自分の感情をコントロールするのが難しく、結果的に攻撃的な自己表現となって現れていると推測できる。中程度の人気度の児童は、学級内で目立った

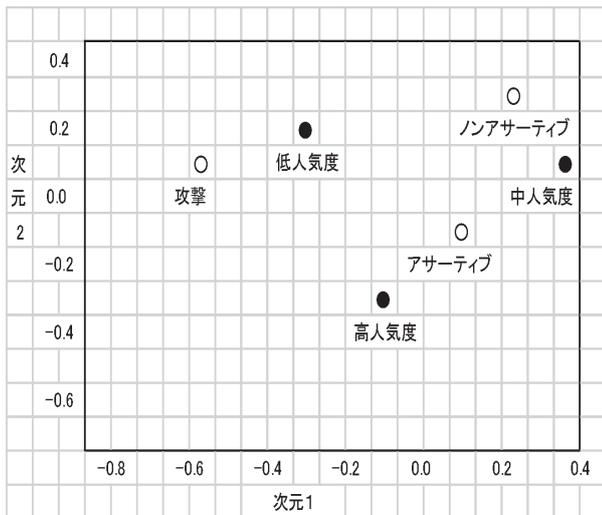


図3 人気度(行)と自己表現(列)の行主成分正規化の分布図

表5 性別自己表現スタイル(全体)

	自己表現スタイル			合計
	アサーティブ	ノンアサーティブ	攻撃	
男児	394	184	172	750
度数	52.5	24.5	22.9	
%	-3.9(***)	-1.3(+)	6.9(***)	
調整済残差	685	304	123	1112
度数	61.6	27.3	11.1	
%	3.9(***)	1.3(+)	-6.9(***)	
調整済残差	1079	488	295	1862
度数	57.9	26.2	15.8	
%				

(+) : .5 < p < .10 (*) : p < .05 (**) : p < .01 (***) : p < .001

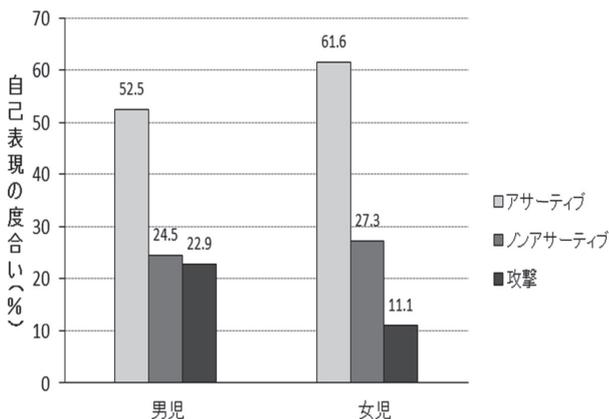


図4 性別自己表現スタイル(全体)

47.55, p < .001). (表5, 図4 参照)

残差分析の結果, 次のような関係がみられた. 男児では, 攻撃が有意に高くアサーティブが低

く, 女児では, 逆にアサーティブ有意に高くノンアサーティブが比較的高く攻撃は極めて低いとするものであった.

この結果は仮説2を支持するものであり, 「異なる意見や行動に対して, 男児は傍観者として無関心であることは許されない. たとえ攻撃的であっても何らかの意思表示が期待されている. 一方, 女児は基本的にアサーティブであること, 葛藤を引き起こしやすい場面では, ノンアサーティブで事態を静観することが求められている.」とする, 我が国のステレオタイプの男女観が反映されていると解釈することもできる.

3. 自己表現スタイルと状況要因

1) 自己表現スタイルと状況要因(全体的傾向)

状況要因を因子分析の結果に基づき, 個別対応状況(因子1) 集団対応状況(因子2) 授業中の状況(因子3)に分割し, 自己表現スタイルとの関連を検討した.

いずれの状況要因の自己表現スタイルでも, アサーティブ > ノンアサーティブ > 攻撃の関係が示されが, その分布は各状況要因で大分異なっていた. 状況要因(3) × 自己表現スタイル(3)のクロス表の分析結果では, 全体で有意差が示された ($\chi^2(4) = 262.27, p < .001$) (表6, 図5 参照).

残差分析の結果, 個別対応状況では, アサーティブな自己表現が多くノンアサーティブと攻撃は有意に少なかった. 集団対応状況では, 逆にノンアサーティブや攻撃的が多くアサーティブは有意に少なかった. 授業中の対応状況では, ノンアサーティブが多く攻撃は少ないことが有意に示された(表6 参照).

これらの関連を更に詳しく検証するためにコレスポンデンス分析を実施した. 個別対応状況とアサーティブが, 集団対応状況と攻撃が, 授業中の対応状況とノンアサーティブが近い距離にあることが示された(表7, 図6 参照). この結果は, 仮説3-1)を支持するものである.

個別対応状況では, 対応する相手が個人(1人)

表6 状況要因別自己表現スタイル

		自己表現スタイル			合計
		アサーティブ	ノンアサーティブ	攻撃	
個別対応	度数	681	147	116	944
	状況 %	72.1	15.6	12.3	
	(因子1) 調整済残差	13.2(***)	-10.2(***)	-5.5(***)	
集団対応	度数	271	237	200	708
	状況 %	38.3	33.5	28.2	
	(因子2) 調整済残差	-12.8(***)	5.9(***)	10.1(***)	
授業中	度数	127	104	5	236
	状況 %	53.8	44.1	2.1	
	(因子3) 調整済残差	-1.1	6.8(***)	-6.5(***)	
合計	度数	1079	488	321	1888
	自己表現%	57.2	25.8	17.0	

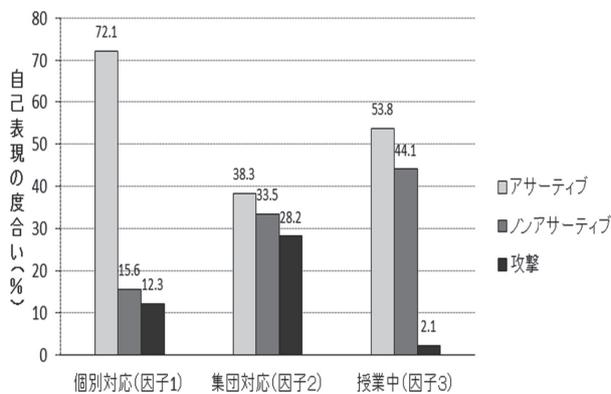


図5 状況要因(因子)別自己表現スタイル

であるため、話し手(発信者)の言動は相手に大きな影響を与える。それ故、相手に対してアサーティブな自己表現が多くなったと解釈できる。集団対応状況では、対応する相手が複数の場合であり、強い否定的表現(攻撃的自己表現)となったのであろう。授業中の対応場面では、教師の存在が自己表現に大きな影響を及ぼしている。他者に攻撃的な言動は教師によって否定される。また、極端にアサーティブな言動は、仲間から奇異の目で見られる。したがって、仲間への影響の少ないノンアサーティブな自己表現が多くなったと考えられる。

2) 自己表現スタイルと状況要因と性差

状況要因と性別(6)×自己表現スタイル(3)のクロス表の分析を行った。個別対応状況では、アサーティブが男児(66.3%)女児(79.3%)と高く、攻撃は男児(12.4%)女児(8.1%)と低く

表7 状況要因別(行)と自己表現スタイル(列)の次元ごとのポイント(行主成分正規化による)

状況要因	行ポイントの概要			列ポイントの概要			
	マス	1次元	2次元	自己表現	マス	1次元	2次元
個別(因子1)	0.500	-0.526	0.159	アサーティブ	0.572	-0.486	0.040
集団(因子2)	0.375	0.693	0.175	ノンアサーティブ	0.258	0.576	-0.594
授業中(因子3)	0.125	0.025	-1.162	攻撃	0.170	0.759	0.770

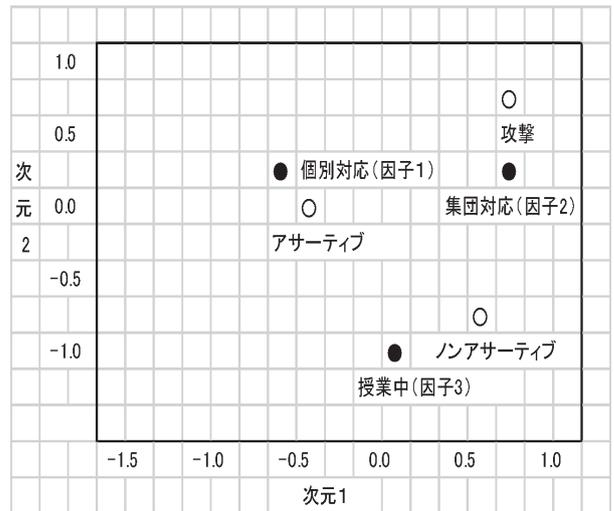


図6 状況要因(行)と自己表現スタイル(列)行主成分正規化の分布図

なっている。集団状況では、男女ともにアサーティブが減少し、攻撃が男児(39.9%)女児(18.7%)と増加している。授業中の状況では、男児のアサーティブ(64.9%)女児のノンアサーティブ(54.0%)及び男女ともに攻撃性の極端な減少が特徴的であった。全体では、統計的に有意であった($\chi^2(10)=367.154, p<.001$)。残差分析の結果は次の通りである。

個別対応状況では、男児はアサーティブが有意に高く、女児もアサーティブが有意に高かった。集団対応状況では、男児は攻撃が有意に高く、女児は基本的にノンアサーティブであるが攻撃的傾向もみられる。授業中の対応状況では、男児は攻撃がほとんど見られず、女児はノンアサーティブであり攻撃は皆無であった(表8, 図7 参照)。

コレスポンデンス分析の結果、個別対応状況の男児と女児はともにアサーティブに近く、集団対

表8 状況要因と男女別の自己表現スタイル

		自己表現スタイル			
		アサーティブ	ノンアサーティブ	攻撃	合計
個別対応 状況 (因子1)	男児 度数	240	77	45	362
	%	66.3	21.3	12.4	
	調整済残差	3.5(***)	-2.4(**)	-1.7(+)	
	女児 度数	441	70	45	556
%	79.3	12.6	8.1		
調整済残差	12.0(***)	-8.8(***)	-5.5(***)		
集団対応 状況 (因子2)	男児 度数	91	78	112	281
	%	32.4	27.8	39.9	
	調整済残差	-9.6(***)	0.6	12.3(***)	
	女児 度数	180	159	78	417
%	43.2	38.1	18.7		
調整済残差	-7.1(***)	6.2(***)	2.1(*)		
授業中の 状況 (因子3)	男児 度数	63	29	5	97
	%	64.9	29.9	5.2	
	調整済残差	1.4	0.8	-2.9(**)	
	女児 度数	64	75	0	139
%	46.0	54.0	0.0		
調整済残差	3.0(***)	7.7(***)	-5.2(***)		

(+) : .5 < p < .10 (*) : p < .05 (**) : p < .01 (***) : p < .001

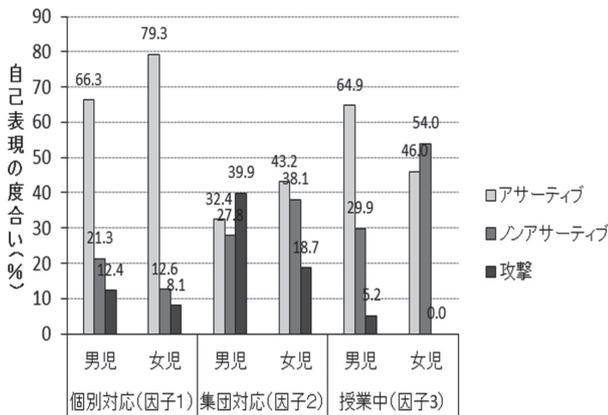


図7 状況要因と男女別自己表現スタイル

表9 状況要因・性別(行)と自己表現スタイル(列)の次元ごとポイント(行主成分正規化による)

行ポイントの概要			列ポイントの概要				
状況と性別	マス	1次元	2次元	自己表現	マス	1次元	2次元
個別・男児	0.195	-0.256	-0.100	アサーティブ	0.583	-0.488	-0.131
個別・女児	0.300	-0.662	-0.291	ノンアサーティブ	0.263	0.461	0.746
集団・男児	0.152	1.066	-0.587	攻撃	0.154	1.060	-0.783
集団・女児	0.225	0.444	0.325				
授業中・男児	0.052	-0.339	0.390				
授業中・女児	0.075	0.065	1.364				

応状況では、男児は攻撃と近い距離にあるが女児はノンアサーションが最も近い。授業中の対応状

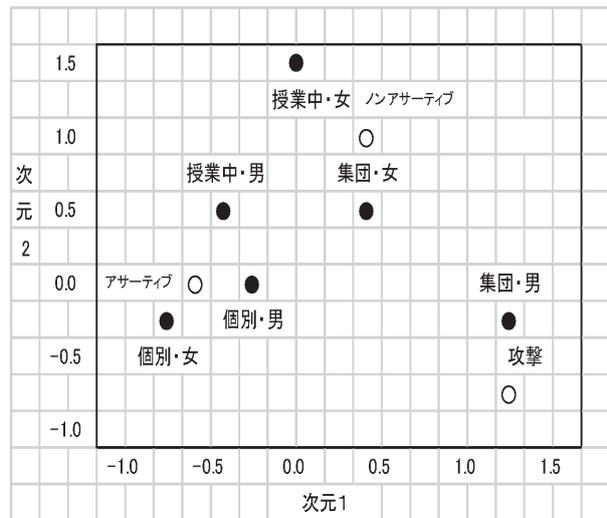


図8 状況要因・性別(行)と自己表現スタイル(列)の行主成分正規化の分布図

況は、男児はアサーティブに、女児はノンアサーティブに近いことがうかがえる(表9, 図8 参照)。これらの結果は仮説3-2)をある程度支持するものであった。

結論

自己表現スタイルの質問項目(8項目)の設定に当たり、当初、学校での生活場面を学習場面・特別活動場面・それ以外の生活場面に3分割していたが、本研究の分析に当たり、児童の対人関係を考慮し因子分析の結果から、1対1の対人関係(個別対応状況)・集団生活での対人関係(集団対応状況)・授業中の対人関係(授業中の対応状況)に分けて検討した。質問数が8項目と少なかったこと、回答の選択肢が3件法であったこと等の理由により、因子分析の共通性得点や各因子のクロンバックの信頼性係数(α)が十分に妥当な得点とはならなかった。これらの問題は今後の課題としたい。

学級内の人気度はできるだけ多面的な活動から設定するのが妥当であると考え、3つの基準(休み時間での遊び・生活班での活動・授業中の班活動)をもとにソシオメトリック・テストを実施

し、社会的地位得点 (Isss) から算出した。学級内の人気度と自己表現スタイルの関連を実証的に検討している研究数は少なく、その意味で貴重な知見となる可能性を秘めている。

自己表現スタイルを順序尺度 (1:アサーティブ 2:ノンアサーティブ 3:攻撃) として扱い、従属変数として平均値を算出し、人気度 (3) × 性差 (2) の2要因分散分析を実施した。

人気度には $p < .10$ で有意に近い主効果が、性差には $p < .001$ で有意差が認められたが、人気度 × 性差には有意な交互作用はなかった。これらの結果の分析は、本来ノンパラメトリック検定で行うべきであるため、本研究では分析の方向性を示しているものと位置付けた。

以下、結果と考察で述べた順に討論する。

1. 自己表現スタイルと学級内の人気度

1) 自己表現スタイル (全体的傾向)

自己表現スタイルの出現比率は、アサーティブ (57.2%) と最も高く、次いでノンアサーティブ (25.8%)、攻撃 (17.0%) であり、これら3群間に有意差が認められた。

アサーティブな自己表現が6割弱と高い頻度を示している結果は、仮説1を支持するものである。しかし、近年多くの学校心理学者が重視している担任教師のアサーティブな対人関係を促進する「教育的効果」に依るものなのか (平木 2009, 濱口 1994, 渡部ら 2002)、仲間を思いやる円滑な対人関係を求める文化的・発達の要因である「大人としての成熟」に依るものなのか、精査する余地が今後の課題として残った。

2) 学級内の人気度と自己表現スタイル

学級内の人気度を3群に分割し、3種類の自己表現スタイルの出現傾向をクロス分析した。低・中・高人気度群ともに同じ傾向であり、自己表現スタイルの出現比率は、アサーティブ、ノンアサーティブ、攻撃の順であった。しかし、残差分析の結果から、低人気度群は攻撃が高くアサーティブが低い、中人気度群ではノンアサーティブが有意に近い高さであり攻撃は有意に低いもので

あった。高人気度群ではノンアサーティブが有意に低い結果であった。コレスポネンス分析の結果では、低人気度群は攻撃と、中人気度群はノンアサーティブと、高人気度群はアサーティブと距離的に近い関係にあることが確認された。

したがって、低人気度群の児童は、仲間から認められることが少なく心理的緊張状態に晒されることが多いため攻撃的な自己表現が多いと考えられる。中人気度群では、ノンアサーティブな自己表現を保持し無関心を装いその場の出来事にできる限りコミットメントしない態度が予想できる。高人気度群の児童は、その場への積極的な関与が期待され、傍観者のでノンアサーティブな自己表現をとりにくいことを示唆している。

2. 自己表現スタイルと性差 (全体的傾向)

男女別の自己表現スタイルは、男女ともにアサーティブ、ノンアサーティブ、攻撃の順の出現比率であった。しかし、残差分析の結果、男児では攻撃的的自己表現が多くみられ、女児では、逆にアサーティブないしはノンアサーティブであることが確認された。性差要因の次元 (2水準) の関係からコレスポネンス分析は実施できなかった。

我が国の文化・社会的風土は、女性の攻撃的態度や言動を否定的に捉える傾向にある。このことが、上記の結果と関連していると考えられる。

3. 自己表現スタイルと状況要因

個別対応状況、集団対応状況、授業中の対応状況に分けて自己表現スタイルとの関係を討論する。

1) 自己表現スタイルと状況要因 (全体的傾向)

3つの状況要因のいずれの自己表現スタイルの出現率は、高い順に、アサーティブ、ノンアサーティブ、攻撃であったが、状況要因別の出現率は異なっている。

残差分析の結果、個別対応状況では、アサーティブが極めて高くノンアサーティブと攻撃は有意に低かった。集団対応状況では、ノンアサーティブと攻撃が有意に高く、授業中の対応状況で

は、ノンアサーティブが高く攻撃はほとんど見られていない。コレスポネンス分析の結果、個別対応状況とアサーティブ、集団対応状況と攻撃、授業中の対応状況とノンアサーティブ、が距離的に近いことが確認された。

したがって、自己表現スタイルは状況（場面）ごと異なり、1対1の個別対応状況では、仲間に対して親密感を抱き優しく接するアサーティブな態度や表現になっている。しかし、一人ひとりの存在が希薄になる集団対応状況では、傍観者的に無関心を装い相手に対して攻撃的に振る舞う傾向が高くなっている。担任教師が存在する授業中の対応状況では攻撃性は影をひそめ、児童の多くが異なる意見や行動に対して傍観者的に眺めるノンアサーティブな態度をとり続けていると考える。

2) 自己表現スタイルと状況要因と性差

自己表現スタイルを各状況要因と性差から検討した。状況ごとの性差はいずれも有意であったため、残差分析をおこなった。

個別対応状況では、男児はアサーティブに、女児もアサーティブが有意に高かった。集団対応状況では、男児は攻撃が、女児ではノンアサーティブと攻撃が有意に高かった。授業中の対応状況では、女児にアサーティブとノンアサーティブが有意に高いことが示された。

コレスポネンス分析の結果では、個別対応状況では、男女ともにアサーティブと距離的に近く、集団対応状況では、男児は攻撃と女児はノンアサーティブと近く、授業中の対応状況では、男児はアサーティブに、女児はノンアサーティブに近いことが確認された。

したがって、安藤（2009）が指摘するように、自己表現スタイルはおかれている状況ごと異なり、さらに性差から検討する必要がある。個別対応状況では、男女ともに、相手の気持ちを考慮しながら自分の考えを主張するアサーティブな態度が多くみられること。一方、集団対応状況では男女の自己表現の違いが顕著であり、男児は攻撃的に、女児は傍観者的な態度のノンアサーティブな

態度をとっている様子が窺える。授業中の対応状況では、女児に、ノンアサーティブとアサーティブな自己表現が増加している。担任教師の存在により、男児の攻撃性が抑制されアサーティブな態度も増加したものと推測する。

引用文献

- Alberti, E. & Emmons, M. 2001 Your perfect right : A guide to assertive behavior. San Luis Obispo, CA : Impact publishers.
- 安藤有美 2009 大学生における自己表現スタイルと場面特性との関連 カウンセリング研究, 42, 50-59.
- 濱口佳和 1994 児童用主張性尺度の構成 教育心理学研究, 42, 463-470.
- 平木典子 2009 改訂版 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（発売：金子書房）20-25.
- 用松敏子・坂中正義 2004 日本におけるアサーションに関する展望 福岡教育大学紀要（第4分冊）, 53, 82-88.
- 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, 198-207.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. & Kazdin, A. E. 1983 Social Skills assessment and training with children. Plenum Press. (高山 巖・佐藤正二・佐藤容子・園田順一（訳）1987 子供の対人行動—社会的スキル訓練の実際— 岩崎学術出版社)

謝辞

本論文の作成に当たり、こころよく調査にご協力していただいた埼玉県S市立公立小学校の先生方ならびに児童の皆さまに記して感謝の意を表します。