

# アサーションに関する心理教育的授業が看護学生の肯定的自己意識および学校適応に及ぼす効果の検討 —アサーティブな行動・認知の向上がもたらす波及効果を中心に—

梅津 直子\* 会沢 信彦\*\*

## The Effect of Psycho-education in Assertion for Nursing Students on the Positive Self-consciousness and Adjustment to School : Focusing on the Ripple Effect by Improving Assertive Behavior and Cognition.

Naoko UMEZU, Nobuhiko AIZAWA

**要旨** 本研究の目的は、看護学校の新入生を対象とする授業でアサーションに関する心理教育を行うことによって、アサーティブネスの向上が見られるか、その結果として発達や適応を促進する波及効果が得られるか検討することである。受講者85名を対象に授業開始時および終了時に質問紙調査を実施した。分析の結果、授業による期待された直接効果は得られなかったものの、授業終了時にアサーティブな行動・認知が増加した群では自己受容、被信頼・受容感が増加し、被評価意識・対人緊張が減少するなど波及効果が示された。重回帰分析の結果から、アサーティブネスの増加が自己受容、充実感を促進し、被評価意識・対人緊張を低減することが明らかになった。一方、充実感と攻撃性との関連は一貫せず、言語的攻撃からは正の、関係性攻撃からは負の影響が見られた。直接効果が対象者全体に及ばなかった要因や波及効果について授業との関連から考察を行った。

**キーワード**：アサーション・トレーニング、アサーティブネス、学校適応、自己意識、攻撃性

### 問題と目的

アサーション (assertion) とは「自分の考え、欲求、気持ちなどを率直に、正直に、その場の状況にあった適切な方法で述べること」であり、自分も相手も大切に「自他尊重の自己表現」と定義される (平木, 2009)。アサーションを身につけるために行われるのが、アサーション・トレーニング (以下AT) であり、平木 (2009) によるATではコミュニケーションのあり方を「アサーティブ (assertive)」「非主張的 (non-

assertive)」「攻撃的 (aggressive)」の3種類に分類し、これらの自己表現の違いを理解、区別することからスタートする。そして、アサーション権やアサーティブなものの方の見方・考え方、DESC法をはじめとする言語的表現の方法、非言語的な表現を学ぶことを通して、アサーティブな言動を促していく。ATは医療、福祉、教育等の対人援助職における研修や産業領域における企業内研修、女性や障害者の人々を対象とした市民講座において、また児童生徒を対象とする学校教育の一環として取り上げられるなど、広がりを見せている。このような中で、大学生、専門学校生を対象としたATの実践報告は相対的に少ないものの、着実

\* うめづ なおこ 文教大学生生活科学研究所

\*\* あいざわ のぶひこ 文教大学教育学部発達教育課程児童心理教育専修

に増加しつつある。

### 青年期における発達面・適応面の課題とアサーション

大学や専門学校の学生の多くが青年期にあり、アイデンティティの確立という発達課題に直面する。自分らしさを模索し、自己に対するまなざしが深まりを見せる時期であるため、自己否定的な感情を抱いたり、他者からの視線が気になり対人的な不安・緊張を感じる者もいるであろう。そのため、自信をもって自己表現を行うことが困難になることが推測される。また、現代青年は表面的な友人関係を形成しているとの指摘がある。例えば、現代青年に特徴的な類型として、友人関係から回避し、自分にこもる傾向を有するタイプや、自他共に傷つくことを回避しつつ円滑な関係を志向するタイプが見出されている（岡田，2007）。現代の大学生は他者に嫌われることを恐れ、他者との対立を避けようと自己表現を抑制しているとの指摘もある（堀川・柴山，2006）。以上のように、現代の青年は自分や他者が傷つくことを恐れて、アサーティブになりにくいと考えられる。

他方、発達課題に取り組む中で感じた自己の不安定感や孤独感を解消するため、青年は友人との親密な関係を求める。親密な友人同士で自身の感情や考えを打ち明け、体験を共有することで不安定感や孤独感を和らげると同時に、悩みや心配事の解決に向けて模索を行う。ところが、率直な自己表現をするためのアサーションスキルが乏しい場合、親密な関係形成が阻害されてしまい、発達課題への取り組みを難しくする可能性がある。よって、発達の面でアサーティブになりにくいと考えられる青年期に焦点をあてること、とりわけ傷つきやすい自己を防衛するために自己表現を控えている現代青年を対象にアサーションを促すことは、自己の確立という発達課題の取り組みを促進する可能性があると考えられる。

また、大学や専門学校の新生は、発達課題への取り組みと同時に、適応面での課題に取り組む

必要がある。入学という大きな環境移行を経験し、新たな環境に適応するという現実的な課題に対処しなければならない。学校適応に関しては友人関係との関連が多くの研究で示されているが、新生に着目すると、大学入学時の仲間志向や友人からのソーシャル・サポートが半年以上経過した後の適応にポジティブな影響を及ぼすことが明らかにされている（福岡，2007；大隅他，2013）。よって、新生がアサーティブなコミュニケーション・スキルを高め、友人関係を良好に保つことが学校適応を促すと考えられる。そこで本研究では、看護専門学校の新生を対象として、授業にアサーションに関する心理教育的な内容を導入することで学生のアサーティブネスを高めることができるか、発達面および適応面での効果が得られるかを検討することとした。

### 看護学生がアサーションを学ぶ意義

本研究で看護学生を対象とした理由・意義は以下の2点である。第一に、看護学生がアサーションを学ぶことは現時点での適応のみならず、将来的な適応にとっても重要な意味をもつと考えられるためである。野末（2020）はめまぐるしく動く医療現場において、看護師は患者やその家族、他職種と丁寧にコミュニケーションを行う余裕がなく、コミュニケーションに不全感や葛藤を抱え、ストレスを抱えやすいことを指摘している。看護職においてバーンアウトは長年の課題とされ、国内の看護師の55.8%が高いバーンアウト状態にあり、欧米5カ国と比較しても突出して高いことが明らかになっている（伊豆上，2007）。また、多くの調査から看護師は抑うつ傾向が高いとする結果が得られている（例えば金子，2014；松岡，2009）。それに対し、看護師のアサーティブな態度は抑うつと負の関連を示すことや（大郷・設楽・山崎・石崎，2010）、バーンアウト状態にある看護師はアサーションが低いこと（鈴木・永津・森田，2003）が明らかになっており、アサーションを向上させることによって、バーンアウト

や抑うつを予防し、看護師の適応を促進させることが期待される。実際に、看護師を対象としたATにおいて、アサーションの向上のみならずバーンアウトが低下するなどATの有効性が示されている（鈴木他, 2009; 上野・山本・増田・大戸, 2016）。よって、看護学生が看護師として現場に入る以前からアサーティブなコミュニケーションを身につけておくことは、将来の不適応を予防することに貢献すると考えられる。

第二に、看護学生はより良いケアを提供するためにコミュニケーション能力の向上が期待されているためである。厚生労働省「看護基礎教育検討会」において、看護師が強化すべき能力とそれを踏まえた教育内容が検討され、2020年10月に「看護師等養成所の運営に関する指導ガイドライン」が一部改正された。この中で、「対象を中心とした看護を提供するために、看護師としての人間関係を形成するコミュニケーション能力を養う」との教育の基本的な考え方が示され、「対象者と自分の境界を尊重しながら関係を構築する」「対人技法を用いて、信頼関係の形成に必要なコミュニケーションをとる」といった到達目標が提示された。野末（2002）は看護師がアサーティブな自己表現をすることによって、（1）患者との信頼関係を築き、患者のニーズに即したケアを提供すること、（2）医療スタッフ同士が切磋琢磨して、よりよい医療を提供するチーム医療の文化をつくりあげること、（3）看護師自身の仕事に対する意識と自信を高め、自身のメンタルヘルスを向上させること、が可能になると述べている。よって、看護学生がアサーションを習得することは、社会が要請するコミュニケーション能力の育成に合致すると考えられる。

### アサーションの直接効果と波及効果

本研究ではアサーションに関する心理教育的な授業の効果を測定するにあたり、直接的な効果と波及効果を分けて検討することとした。堀田（2013）によれば、ATの直接的な効果とは、AT

プログラムの結果、「自分の感情、意見、要求を述べられる」といったアサーティブな行動や認知の習得・増加がみられることである。また、アサーションと他者配慮の欠けた攻撃的なコミュニケーションを区別できるようになり、攻撃的行動が低減されることもATの直接効果と言えるだろう。一方、ATの波及効果とは、アサーティブになることで結果的に生じると期待される効果を指す。従来のAT効果研究ではこれらの効果が混同されて扱われており、両者を区別して測定し、その関係性を検証すべきであると指摘されている（堀田, 2013）。

これまでのAT効果研究では、直接効果が多く示されているほか、様々な波及効果が示唆される結果が得られている。例えば、立石（2012）は大学生や看護学生を含む18歳以上の健常者を対象に行われた国内外のAT効果研究を概観し、19件中12件の研究でアサーション尺度得点が増加するという直接効果が示されたこと、さらに波及効果として自尊心、自己効力感、個人的達成感、ポジティブな感情等が増加し、他人からの否定的評価への恐れ、うつ、バーンアウト、ストレス、相互作用不安、ネガティブ感情の減少が見られたことを報告している。また、国内で大学生を対象に行われたAT効果研究を概観すると、アサーティブな行動の増加（例えば、安達・安達, 2019; 大矢・中谷・杉若, 2011; 堀川・柴山, 2006）、アサーティブな認知の増加（入江・菅原・開・清水, 2008; 長谷川他, 2012）などの直接効果が示されている。波及効果については、心理的負債感の減少（入江他, 2008）や相互作用不安の低下と自己効力感の上昇（長谷川他, 2012）、被信頼・受容感、自己受容、アイデンティティにおける対他的同一性の上昇（安達・安達, 2019）が示されている。

以上のように青年期の学生に対するATの有効性について知見が蓄積されつつあるが、2つの問題点が指摘できる。1つ目にAT効果研究の多くが、主として適応面での効果を測定しており、

ATが発達面に及ぼす影響をみた研究は少ない点である。2つ目に、波及効果はアサーション向上の結果としてみられる効果であり、本来であればアサーションが向上した群とそうでない群とを比較したり、アサーションの変化量と適応・発達指標の変化量の関連を検討する必要がある。しかしながら多くの研究ではATの事前・事後による比較しか行われておらず、アサーションの変化との関連が明確になっていない。唯一、安達・安達(2019)は適応面のみならず発達面の波及効果に注目し、アサーションの変化量と適応・発達指標の変化量との関連について相関および重回帰分析を行ったが、有意な関連を示さなかった。その原因としてサンプルサイズが26と小さかったことが考えられる。以上より、本研究では研究協力者を十分に確保した上で、直接効果および適応と発達に及ぼす波及効果を区別して検討することとした。

なお、効果検証にあたってATの効果をより高める要因を検討するため、本研究ではアサーション習得への動機づけに注目することとした。堀川・柴山(2006)や長谷川他(2012)は、ATが効果をもたらす要因として「参加者のニーズや動機づけ」「受講意欲」を指摘している。授業の意義や期待される成果を十分に説明し、自発的・積極的参加を促すことがATの有効性を一層高めると考えられる。よって、本研究では対象となる2つのクラスのうち、一方のクラスを動機づけ操作群とし、看護学生はなぜアサーションを学ぶ必要があるのか、特に将来的な意義を強調して説明を行い、動機づけを高めることとした。操作を行ったクラスでは効果が高まると期待される。

### 本研究の目的

本研究の目的は、看護学校新入生を対象とする授業にアサーションを取り入れ、その心理教育的授業の効果を測定することである。具体的には以下の仮説を検証することとした。

仮説1：授業でアサーションに関する心理教育を行うことで、アサーティブな行動・認知が向上

し、攻撃性が低下する(直接効果の検討)

仮説2：アサーションの学習と将来の職業との結びつきを強く意識し、動機づけを高めた群において、授業の効果がより高くなる

仮説3：アサーションが向上した結果、肯定的な自己意識および学校への適合感が促進される(発達・適応への波及効果の検討)

仮説1を検証するため、アサーティブな行動・認知として、青年のアサーション測定によく用いられる「関係形成」「説得交渉」のほか、非主張的な側面として「主張への不安・後悔」、さらに他者の自己表現を尊重するアサーティブな認知として「他者尊重」を用いることとした。アサーションを学ぶことで主張への不安・後悔が低減し、関係形成や説得交渉、他者尊重といったアサーティブな行動・認知が促進されると期待される。また、攻撃的なコミュニケーションを測定するため、「言語的攻撃」および「関係性攻撃」を用いることとした。これまでのAT効果研究において、攻撃性は言語的攻撃や身体的攻撃といった外顕的な攻撃のみ注目されることが多かった。しかしながら、堀田(2013)が指摘するように、作爲型・操作型のコミュニケーションが低減されることも重要である。そこで本研究では、関係性攻撃を用いてこれを検証することとした。関係性攻撃とは「仲間関係を操作することによって相手に危害を加えることを意図した攻撃行動」(Crick & Grotpeter, 1995)と定義され、相手を無視する、陰口を言う、噂を流すといった人間関係を用いた間接的な形態の攻撃である。関係性攻撃の動機の一つに「直接的コミュニケーション不安」があり(梅津・新井, 2009)、不平不満など言いたいことがあるにもかかわらず、他者との葛藤を怖れて主張できずに関係性攻撃という手段を用いて訴えている可能性が示唆されている。アサーションを学ぶことで直接的な自己表現が促され、関係性攻撃が低減されると期待される。

次に、仮説3を検証するため、発達指標として自己肯定意識尺度(平石, 1990)を用いることと

した。本尺度は青年期特有の心性が反映されており、とりわけ「自己受容」「自己実現的態度」「充実感」といった下位尺度は社会期待役割に対する個人の態度の影響を受けたものであり、自我同一性統合の側面を意味するものであると平石(1993)は述べている。実際に自我同一性と中程度の正の相関が示されていることから(仲野・桜本, 2010)、青年期における自己の発達の一側面を捉えていると考えられる。アサーティブな行動を身につけることで、自分らしく振舞うことが可能となり、自己をより肯定的に捉えられるようになると考えられる。また、適応指標については、新入生の学校適応というより現実的な側面を捉えるため、個人と環境との適合を問う青年用適応感尺度を用いることとした。アサーティブな行動をとることによって、学校において新たに関係が構築されたり、関係性が深まったりすることで、学校への適合感が高まると予想される。

## 方法

### 調査協力者と倫理的配慮

本研究は、看護専門学校1年生を対象とする『人間関係論』の授業の一環として実施した。操作群となったクラスは42名(女性38名, 男性4名)、非操作群となったクラスは43名(女性39名, 男性4名)であった。調査依頼の際に、協力は任意であり、調査に協力しないことによる不利益は一切生じないこと、回答内容は成績に無関係であること、調査協力はいつでもやめることができる

こと、後述する手続きにより個人が特定できる情報は収集しないことなどを口頭および書面で説明した。

### アサーションに関する授業

第一著者が担当する全15回の授業内で6回に渡りアサーションに関する授業を行った。授業の内容は平木(2009)、平木・沢崎・野末(2002)を参考に第一著者が独自に構成したもので、講義と演習を組み合わせ実施した(講義の詳細はTable1)。演習では個人ワークや集団討議などのグループワークを行った。特にグループワーク実施時にはアサーションの基本的理念である自己尊重の態度を心がけるよう教示した。

動機づけを操作するため、操作群のクラスでは「なぜ看護師はアサーティブになるのが難しいのか」「なぜ看護の現場でアサーションが求められているのか」を初回に説明し、看護学生がアサーションを学ぶ将来的な意義を強調した。一方、非操作群のクラスでは、アサーティブになれない一般的な理由と授業の今後の見通しについて説明を行った。

各回の終了後には、アサーションをしている場面・得意な場面やアサーティブになれない場面・苦手な場面などについてふりかえったり、授業で実施したグループワークにおいてアサーティブな振る舞いができていたかなどをふりかえる課題を実施した。さらに、第5・6回の講義終了後、自身のアサーションの現状について分析し、取り組

Table 1 アサーションに関する授業の概要

	テーマ	内容
第1回・第2回	アサーションとは	アサーションの定義と3つの話し方(講義、個人ワーク、グループワーク) 対照群: アサーティブになれない理由(講義) 実験群: 看護現場におけるアサーションの意義(講義)
	アサーション権	5つのアサーション権(講義、個人ワーク)
第3回・第4回	アサーティブな考え方 言語的なアサーション	論理療法の考え方と非合理的信念(講義、個人ワーク) メンテナンスのアサーション(講義、個人ワーク、グループワーク)、 タスクのアサーションとDESC法(講義、個人ワーク)
第5回・第6回	非言語的なアサーション 怒りの表現	非言語的コミュニケーションとアサーション(講義、グループワーク) 怒りの性質と対処(講義、グループワーク)

みたいアサーション課題（例. 友人に貸している本を返してもらうよう話す）を何個か設定し、取り組んだ成果と感想を報告するレポート課題を課した。

### 調査時期

効果測定は授業の初回および最終回に実施した。非操作群の初回は2021年4月中旬、操作群の初回は5月下旬であった。最終回は両群とも同日で、9月中旬であった。プライバシーの保護および回答への抵抗感を低減することを目的に、以下の手続きを説明し、調査を実施した。まず、初回の調査で質問紙を封筒に封入し、学籍番号の記入を求めた。事後の調査まで著者が封入済みの質問紙を管理したが、開封することはなかった。事後の調査で、質問紙の回答後に封入された初回の質問紙を返却し、協力者自身で開封の上、新しい封筒に事前・事後の2つの質問紙を封入してもらった。

### 質問紙の内容

**アサーションに関する指標** (a) 主張性：青年用アサーション尺度（玉瀬・越智・才能・石川，2001）から「関係形成」と「説得交渉」の2下位尺度を使用した。関係形成は「好きな人には率直に愛情や好意を示す」「他人から誤解されたら、誤解がとけるように話をする」などの8項目から成り、人とのよい関係を形成するための主張行動である。説得交渉は「買った商品に欠陥があったら交換してもらおう」「友達の都合を一方的に押しつけられた時は断る」などの8項目から成り、葛藤場面において説得や交渉を行うものである。 $a$ 係数および再検査により信頼性が、ソーシャルスキル尺度のアサーション項目およびシャイネスとの相関により妥当性が確認されている。全16項目について「まったくそうしない（1点）」～「必ずそうする（5点）」の5件法で尋ねた。

(b) 非主張性：非主張性尺度（高濱・沢崎，2013）から「主張に対する不安・後悔」を使用した。本尺度は「間違ったことを言ったり、したり

するのではないかと、心配になる」「人が自分のことをどう思うかとても心配だ」などの6項目から成り、主張することへの不安や抵抗など感情面に焦点を当てたものである。 $a$ 係数により信頼性が、青年用アサーション尺度との相関により妥当性が確かめられている。「全く当てはまらない（1点）」～「非常に当てはまる（4点）」の4件法で回答を求めた。

(c) 他者配慮：アサーティブ・マインド・スケール（伊藤，1998）から「他者尊重」を用いた。「相手の話したい気持ちを促すためにも積極的に耳を傾けることを大事にしている」「言いたいことを言うときには相手の話もよく聞くよう心がける」などの5項目からなる。信頼性は $a$ 係数および再検査により、妥当性はAT前後の得点差、対人恐怖群と健常群の得点差により確認されている。「全く当てはまらない（1点）」～「非常に当てはまる（4点）」の4件法で回答を求めた。

**攻撃性の指標** (a) 関係性攻撃：磯部・菱沼（2007）の攻撃性尺度から「関係性攻撃」を使用した。本尺度は「腹を立てた相手の悪口を、その人がいないところで他の人に話す」「あまり好きではない人が会話に入ってきたとき、その人が分からない話題でも、気にせず話を続ける」などの7項目から成り、 $a$ 係数により信頼性が確認されている。妥当性については、因子的妥当性および先行研究と同様の下位尺度間の相関関係や性差が示されたことから一定の妥当性があると想定される。「全然あてはまらない（1点）」～「非常にあてはまる（5点）」の5件法で回答を求めた。

(b) 言語的攻撃：敵意的攻撃インベントリー（秦，1990）から「言語的攻撃」を用いた。「私は、口では負けない」「私は、言い争いをよくする」などの8項目について5件法で尋ねた。 $a$ 係数および再検査により信頼性が確かめられている。先行研究と同様の性差が示されたことから一定の妥当性を備えていると考えられる。

**波及効果の指標** (a) 発達面：自己肯定意識尺度（平石，1990）より「自己受容」「自己実現的

態度」「充実感」「自己閉鎖性・人間不信」「被評価意識・対人緊張」を用いた。自己受容は「自分なりの個性を大切にしている」「私には私なりの人生があってもいいと思う」などの4項目、自己実現的態度は「自分の夢をかなえようと意欲に燃えている」「情熱をもって何かに取り組んでいる」などの7項目、充実感は「生活がすごく楽しいと感じる」「わだかまりがなく、スカッとしている」などの8項目、自己閉鎖性・人間不信は「他人との間に壁をつくっている」「人間関係をわずらわしいと感じる」などの8項目、被評価意識・対人緊張は「人から何か言われないうか、変な目で見られないかと気にしている」「人に対して、自分のイメージを悪くしないかと恐れている」などの7項目から成る。α係数により信頼性が確かめられている。「あてはまらない(1点)」～「あてはまる(5点)」の5件法で回答を求めた。

(b) 適応面：青年用適応感尺度(大久保, 2005)から「居心地の良さの感覚」と「被信頼・受容感」を使用した。居心地の良さの感覚は「周囲に溶け込んでいる」「周囲となじめている」などの11項目、被信頼・受容感は「周りから頼られていると感じる」「周りから期待されている」などの6項目である。本研究では学校における適合性を測定するため、全ての項目の文頭に「学校において」という文をつけて提示した。信頼性はα係数により、妥当性は学校享受感や抑うつとの相関から確認されている。「全くあてはまらない(1点)」～「非常によくあてはまる(5点)」の5件法で回答を求めた。

**動機づけの指標** 授業への動機づけを測定するため、学業と職業の接続意識尺度(半澤・坂井, 2005)を使用した。これは「大学での学業は就職の試験突破に必要なものである」「大学での学業は将来の仕事の実践に生かすことができる」など、学業と将来の職業が接続している状況を表す7項目から成る。本来は理想と現実について尋ねる尺度であるが、本研究では「大学での学業」という文言を「授業で学んだアサーション」に修正

し、アサーションを学んだことが将来と接続しているかを尋ねた。5件法で回答を求めた。

**授業の主観的評価** 授業で学んだアサーションが日常生活や将来に役に立つと思うか否かを問う質問項目を1項目設けた。「おおいに役に立つ」「まあまあ役に立つ」「あまり役に立たない」「全く役に立たない」から1つを選択してもらった。

## 結果

### 分析対象者

途中から授業への積極的参加が見られず、2回目の調査に参加しなかった1名を除く、84名(女性76名, 男性8名)を分析対象とした。平均年齢は $18.81 \pm 3.11$ 歳(18~40歳)であり、18~19歳が約92%を占めた。

### 尺度の信頼性の検討

本研究で用いた尺度について、各尺度の項目平均値を尺度得点として算出した。各尺度の信頼性を確認するため、α係数を算出した結果をTable2に示す。説得交渉や言語的攻撃などやや低い値もみられるが、アサーションや攻撃性に関しては.62~.80とおおむね満足できる値であった。肯定的自己意識や学校適応については.77~.97と十分な信頼性が確認された。

Table 2 各尺度のα係数

	開始時	終了時
関係形成	.69	.73
説得交渉	.63	.62
主張に対する不安・後悔	.78	.73
他者尊重	.70	.72
言語的攻撃	.66	.66
関係性攻撃	.80	.80
自己受容	.77	.78
自己実現的態度	.86	.89
充実感	.90	.92
自己閉鎖性・人間不信	.87	.89
被評価意識・対人緊張	.84	.79
居心地の良さの感覚	.96	.97
被信頼・受容感	.90	.93
学業と職業の接続意識	—	.93

### 動機づけの操作の確認

動機づけを高めるための操作が奏功したか否かを検討するため、群（操作群と非操作群）を独立変数、学業と職業の接続意識を従属変数とする  $t$  検定を行った。その結果、操作群と非操作群に有意な差は見られなかった ( $t(92)=.66, n.s.$ )。いずれの群もアサーションの学びと将来の職業への接続意識が同程度であったため、仮説2を破棄し、以後の分析では両群を区別せずに分析を実施した。

### 授業の効果に関する検討

授業前後のアサーション、攻撃性および肯定的自己意識・学校適応の変化を検討するため、時期（授業開始時、授業終了時）を独立変数、各指標を従属変数とする対応のある  $t$  検定を実施した。各変数の記述統計量および分析結果をTable3に示す。分析の結果、関係形成、他者尊重、自己実現的態度、被信頼・受容感において有意差が、居心地の良さの感覚で有意傾向が見られた。関係形成、他者尊重、自己実現的態度は授業開始時より授業終了後の方が得点が低かった。一方、被信頼・受容感、居心地の良さの感覚は授業開始時より授業終了後の方が得点が高かった。

### アサーション低下群および上昇群による肯定的自己意識・学校適応の変化

対象者の全体的な傾向としては関係形成や他者尊重が低下し、説得交渉および主張に対する不安・後悔に変化が見られなかった。しかしながら、授業の前後でアサーションの傾向が変化した者も存在した。そこで、授業終了後の得点から開始時の得点を引き、アサーション関連指標の変化量を算出した。各指標の変化量の25パーセントイルを下回った者を「低下群」、75パーセントイルを上回った者を「上昇群」とした。なお、関係形成、説得交渉、主張への不安・後悔については25パーセントイルがいずれも負の値となっており（順に-.38, -.28, -.17）、授業終了時に得点が

Table 3 授業前後の各指標の得点変化

		<i>n</i>	<i>mean</i>	SD	<i>t</i> 値 (df)
関係形成	開始時	83	3.61	.53	2.22 *
	終了時	83	3.51	.54	(82)
説得交渉	開始時	82	3.21	.49	-0.15
	終了時	82	3.22	.52	(81)
主張に対する不安・後悔	開始時	84	3.06	.57	-0.85
	終了時	84	3.10	.50	(83)
自他尊重	開始時	84	3.45	.42	3.39 **
	終了時	84	3.29	.47	(83)
言語的攻撃	開始時	83	2.19	.50	-1.27
	終了時	83	2.24	.51	(82)
関係性攻撃	開始時	83	2.58	.74	-0.84
	終了時	83	2.63	.70	(82)
自己受容	開始時	84	4.07	.75	0.75
	終了時	84	4.02	.72	(83)
自己実現的態度	開始時	84	3.75	.81	2.79 **
	終了時	84	3.57	.86	(83)
充実感	開始時	83	3.73	.90	0.82
	終了時	83	3.67	.94	(82)
自己閉鎖・人間不信	開始時	82	2.34	.81	-1.64
	終了時	82	2.44	.90	(81)
被評価意識・対人緊張	開始時	84	2.89	.92	-0.35
	終了時	84	2.91	.81	(83)
居心地の良さの感覚	開始時	84	3.58	.90	-1.78 †
	終了時	84	3.71	.88	(83)
被信頼・受容感	開始時	84	2.90	.74	-2.12 *
	終了時	84	3.08	.83	(83)

注) \*\* $p<.01$  \* $p<.05$  † $p<.1$

低下していた。一方、75パーセントイルはいずれも正の値を示したことから、授業前に比べ得点が増加したことがわかる（順に.13, .28, .33）。ただし他者尊重に関しては75パーセントイルが0であり、大きな変化が見られた者が少なかったため分析から除外した。同様に、肯定的自己意識および学校適応の指標についても変化量を算出した。

アサーション関連指標の低下群および上昇群において肯定的自己意識・学校適応の変化に差異があるかを検討するため、低下群・上昇群を独立変数、肯定的自己意識・学校適応の変化量を従属変数とする  $t$  検定を実施した (Table4)。その結果、自己受容において関係形成の群間に有意差がみら

Table 4 アサーション指標の上昇群・低下群における肯定的自己意識・学校適応の変化量

		関係形成		説得交渉		主張への不安・後悔	
		低下群	上昇群	低下群	上昇群	低下群	上昇群
自己受容	<i>n</i>	26	30	20	20	18	23
	<i>mean</i>	-.34	.22	-.40	.16	.10	-.28
	<i>SD</i>	.74	.51	.58	.76	.73	.73
	<i>t</i> 値(df)	-3.28 (54) **		-2.62 (38) *		1.65 (39)	
自己実現的態度	<i>n</i>	26	30	20	20	18	23
	<i>mean</i>	-.31	-.05	-.28	.02	-.09	-.27
	<i>SD</i>	.66	.53	.65	.64	.63	.63
	<i>t</i> 値(df)	-1.64 (54)		-1.46 (38)		0.93 (39)	
充実感	<i>n</i>	25	30	20	20	18	23
	<i>mean</i>	-.14	.10	-.17	.21	.02	-.26
	<i>SD</i>	.78	.58	.76	.64	.59	.88
	<i>t</i> 値(df)	-1.28 (53)		-1.68 (38)		1.15 (39)	
自己閉鎖・人間不信	<i>n</i>	25	30	19	20	18	22
	<i>mean</i>	.32	.05	.15	.02	.24	.06
	<i>SD</i>	.67	.49	.51	.59	.76	.46
	<i>t</i> 値(df)	1.72 (53)		0.75 (37)		0.91 (26.77)	
被評価意識・対人緊張	<i>n</i>	26	30	20	20	18	23
	<i>mean</i>	.05	.00	.07	-.24	-.32	.32
	<i>SD</i>	.49	.68	.51	.68	.62	.49
	<i>t</i> 値(df)	0.31 (54)		1.63 (38)		-3.65 (39) ***	
居心地の良さの感覚	<i>n</i>	26	30	20	20	18	23
	<i>mean</i>	.00	.18	.03	.06	-.12	.04
	<i>SD</i>	.66	.75	.70	.76	.77	.51
	<i>t</i> 値(df)	-0.97 (54)		-0.16 (38)		-0.72 (27.83)	
被信頼・受容感	<i>n</i>	26	30	20	20	18	23
	<i>mean</i>	.03	.35	-.18	.23	.09	.12
	<i>SD</i>	.65	.91	.67	.74	.67	.67
	<i>t</i> 値(df)	-1.51 (54)		-1.82 (38) †		-0.14 (39)	

注) \*\*\* $p<.001$  \*\* $p<.01$  \* $p<.05$  † $p<.1$   
分散が異なるものについてはWelchの検定を行った

れた。関係形成上昇群は低下群に比べ自己受容変化量が高かった。同様に、説得交渉の群間でも有意差がみられ、説得交渉上昇群は低下群よりも自己受容変化量が高かった。関係形成、説得交渉いずれの低下群も自己受容の値が負を示しており、低下群では自己受容が授業後に低下していた。それに対し、上昇群は正の値を示しており授業後に自己受容が増加していた。また、被評価意識・対人緊張において、主張への不安・後悔の群間に有意差がみられ、低下群は上昇群より被評価意識・

対人緊張変化量が小さく、負の値を示した。主張への不安・後悔が低下した群では、被評価意識・対人緊張得点が低下したといえる。さらに、有意傾向ではあるが、被信頼・受容感においても関係形成の群間差がみられ、説得交渉上昇群は低下群に比べ被信頼・受容感変化量が高い傾向にあった。

アサーション・攻撃性の変化が肯定的自己意識・学校適応に及ぼす影響

アサーションおよび攻撃性の変化が自己意識・学

校適応の変化に及ぼす影響を検討するため、アサーション関連指標と攻撃性指標の変化量を説明変数、肯定的自己意識と学校適応の変化量をそれぞれ目的変数として重回帰分析（強制投入法）を行った。その結果、自己受容、充実感、被評価意識・対人緊張において有意なモデルが得られた（Table5）。自己受容では、関係形成、説得交渉、他者尊重から有意な正の標準偏回帰係数が、主張への不安・後悔から

負の標準偏回帰係数が示された。充実感では、説得交渉および言語的攻撃からの正の標準偏回帰係数、主張への不安・後悔および関係性攻撃からの負の標準偏回帰係数が有意であった。被評価意識・対人緊張については、説得交渉、他者尊重から負の標準偏回帰係数が、主張への不安・後悔から正の標準偏回帰係数が示された。

Table 5 アサーション・攻撃性の変化量が肯定的自己意識の変化量に及ぼす影響

	自己受容 <sup>a</sup>		充実感 <sup>b</sup>		被評価意識・対人緊張 <sup>a</sup>	
	$\beta$	95%CI	$\beta$	95%CI	$\beta$	95%CI
関係形成	.25 *	[.07, .70]	.11	[-.18, .54]	.08	[-.19, .40]
説得交渉	.23 *	[.04, .60]	.23 *	[.02, .67]	-.19 †	[-.51, .02]
主張不安	-.38 ***	[-.85, -.25]	-.22 *	[-.69, -.00]	.46 ***	[.32, .88]
他者尊重	.25 *	[.08, .68]	-.07	[-.47, .23]	-.24 *	[-.62, -.05]
言語的攻撃	.05	[-.27, .44]	.24 *	[.05, .87]	.16	[-.09, .58]
関係性攻撃	-.16	[-.43, .06]	-.19 †	[-.53, .04]	-.12	[-.36, .10]
<i>F</i>	6.54 ***		4.07 **		4.75 ***	
<i>R</i> <sup>2</sup>	.35		.25		.28	

注) \*\*\* $p < .001$  \*\* $p < .01$  \* $p < .05$  † $p < .1$

<sup>a</sup> $n=80$  <sup>b</sup> $n=79$

### 授業終了時のアサーションに関する学びの主観的評価

アサーションを学んだことが、日常生活や将来に役立つと思うかを尋ねた結果、66.3%が「おおいに役に立つ」と回答し、32.5%が「まあまあ役に立つ」と回答した。「あまり役に立たない」と回答した者はおらず、1人だけ「まったく役に立たない」と回答した。

### 考察

#### 授業の直接効果について

アサーションを学ぶ授業の前後の得点を比較検討した結果、関係形成および他者尊重は授業実施後の方が得点が低くなり、説得交渉および主張に対する不安・後悔は変化が見られなかった。仮説に反し、授業はアサーションの向上に寄与せず、むしろ関係形成と他者尊重が低下してしまった。立石（2012）は、効果的なATを行う条件とし

て、6時間以上のトレーニング時間、数名～30名程度の人数であること、対象者に合った事例・ロールプレイを行うなど対象者向けに内容をアレンジすること、訓練されたトレーナーが実施することを挙げている。本研究では、アサーションに関連する講義・演習を9時間以上実施したことから、時間的には効果が期待できる水準にあったと思われる。一方で、対象人数は1クラス当たり40数名と多かった。グループワークの際には4～5名のグループを編成したものの、対象者の多さゆえに各グループ・各個人に対して丁寧にフィードバックを行うなど個別的な対応には限界があった。また、授業実践を行った第一著者はアサーション・トレーニングのトレーナー資格はなく、系統的な訓練は受けていなかった。さらに、授業で扱ったアサーション場面のエピソードはなるべく対象者にとって身近であると考えられるものを用いたが、それらの妥当生については検討の余地

がある。同様に、アサーション権や非合理的信念の説明時に参考としたエピソードは成人向けのもが多く、対象者に合わせたアレンジが完全であったとは言い難い。以上のように、ATが効果的に展開されるための条件が不十分であったため、対象者全体に対して効果が得られにくく、仮説が支持されなかったと考えられる。

関係形成および他者尊重については、授業後に低下するという仮説とは相反する結果となった。これは2つの可能性が考えられる。第一に、入学して間もない1年生を対象としたため、1回目の調査時期には新たな友人関係を求めて積極的に関係形成のアサーションが行われ、相互理解が不十分なため相手を傷つけないよう配慮しようとする態度が一時的に高まっていたと考えられる。2回目の調査を実施した9月には仲間関係の形成が進み、関係形成や他者配慮の必要性が減じたため、得点が低下した可能性がある。授業終了時の方が居心地の良さの感覚、被信頼・受容感が高かったのもこれと呼応する結果といえよう。第二の可能性として、アサーションを学び、実践したことによって自己のアサーションに対する認知が変化した可能性がある。レポート課題において「当初はアサーションができていたと思っていたが、授業でアサーションについて学んだり、セルフチェックを行いふりかえてみるとできていないことに気づいた」といった内容の記述や「課題に取り組んでみると思っていたよりアサーティブになることは難しかった」といった内容の記述が見受けられた。アサーションという概念を学んだことによって、「この程度のアサーションなら自分にもできるだろう」と楽観的に捉えられていた自己認知が、「アサーションができていた側面もあれば、困難な側面もある」というように自己理解が深まり、以前よりも正確に自己を捉えられるようになったのかもしれない。他方で、学生の主観的評価の結果から、多くの学生がアサーションを学んだことは役に立つと肯定的に評価していた。アサーションや攻撃性の尺度得点としては望ましい

変化が見られなかったものの、これらの尺度には反映されがたい変化が生じていた可能性がある。長谷川他(2012)においてもAT実施後に望ましくない方向に変化した学生の存在が示されているが、対人関係やコミュニケーションについて新たな洞察を得て、十分にできていなかったことに気づいた可能性が指摘されている。また、そのような参加者が受講後、講座に対する肯定的な感想を記していた点も本研究と一致する。以上のような時間経過に伴う学校内の人間関係の変化、アサーションに対する自己認知の変化、あるいは両者の複合的要因によって、関係形成や他者配慮の低下が生じた可能性がある。特に後者の変化については、アサーションそのものへの理解、自己理解の深まりを示すものであり、効果がなかったとは一概に言い切れない。より詳細な検討が求められるだろう。

一方、学校適応に関しては、授業終了時の方が居心地の良さの感覚、被信頼・受容感ともに高かった。これは前述の学校内の人間関係に起因するものと考えられるが、次のような解釈も可能である。安達・安達(2019)のAT実践においても被信頼・受容感が高まるとの効果が得られているが、これはAT内でグループワークやロールプレイが数多く組み込まれており、参加者同士の安全で肯定的なかわりが繰り返されたためではないかと考察されている。本研究でもグループワークを多用し、普段あまりかかわらない学生同士の交流がもたれた。このため、学校での適合感が増したと考えることも可能であろう。

#### 動機づけの操作について

本研究では、アサーションを教授するにあたって動機づけを高めることが授業効果を高めるとの仮説を検討するため、一方のクラスにのみ看護におけるアサーションの必要性を説明し、動機づけの向上を図った。しかしながら、説明を行ったクラスと行わなかったクラスで職業の接続意識に差は見られなかった。また、接続意識の尺度得点に

は天井効果 ( $M=4.36, SD=.68$ ) が認められ、多くの学生がアサーションの学びと将来の職業を結びつけていたと考えられる。これはワークの事例などに看護場면을盛り込んでいたことから、意義を明示的に説明しなかったクラスにおいても、看護を行う中でアサーションが必要とされることがあると認識し、自ら必要性や意義を汲み取っていたものと考えられる。また、看護学生は学校の特性上、入学時から職業に対する意識が高く、看護師として必要な知識・技能を身につけるためという動機づけのもと学業に取り組む者が多いと思われる。このため、接続意識に差が生じなかったと考えられる。よって、アサーションを学ぶ将来的・職業的意義のみならず、多方面からの動機づけを高めるアプローチを考える必要があるだろう。

#### アサーション低下群および上昇群における肯定的自己意識・学校適応の変化

対象者全体では授業によるアサーションや攻撃性の望ましい変容は見られなかったが、授業前後で相対的な変化が大きかった対象者においては、肯定的自己意識や学校適応に差が見られた。関係形成や説得交渉が増加した者は、それらが低下した者よりも授業終了時に自己受容が向上していた。他者を尊重するあまりにアサーティブな態度がとれなかった者が、アサーティブなコミュニケーションと非主張的なコミュニケーションの違いや「自他尊重」の考え方を学ぶことによって自己表現を尊重する行動がとれるようになり、自己表現のみならず、ありのままの自分を受け入れるという自己意識の変容まで拡張したと考えることができる。また、アサーティブな行動をとることで自身の要求が通ったり、他者から受け入れられるなど様々な肯定的な結果を得ることができ、そのような行動をとることができた自分への自信を深め、自己受容が高まったと考えられる。

同様に、授業終了時に主張に対する不安・後悔が減少した者は、増加した者に比べて被評価意識・対人緊張が低下していた。アサーションやそ

れにまつわる権利を学ぶことで、「主張することは悪いことではなく、権利として認められている」と自信をもつことが可能となり、主張に対する不安や懸念が軽減された参加者が存在したと思われる。そのような参加者にとって、過度に人目を気にする非合理的信念が緩和され、主張に対する不安だけでなく、自己意識全般にわたって他者からの評価懸念が低減されたと推察される。

これらの自己受容や被評価意識の変化は、ATによって自尊感情や自己受容が促進され、他者からの否定的評価のおそれが低減したとする先行知見と一致する結果である。レポート課題においても「アサーションをしたら嫌われてしまうのではないか、相手の気分を害したり、面倒な人・変だと思われるのではないか」と懸念していたが、実際にアサーションをしてみると相手に受容され、きちんと伝えられたことで満足感や達成感が得られ、自信をもつことができた、といった内容の記述が散見された。これらの記述は、先行研究で指摘されている他者からの否定的評価や他者との葛藤を怖れる現代青年の特徴に一致する。そのような青年にとって授業や課題を通して自身のコミュニケーションや対人関係を振り返ることは自己理解・自己洞察を深め、自己のありように自信をもたらすことにつながったと考えられる。アサーションを学ぶことで「他者から愛されるために自己表現を差し控えるべき」という非合理的信念が緩和されてアサーティブネスが高まり、アサーションを実行した結果として他者からの受容という肯定的フィードバックを受け「アサーションをしても悲観的な結果にはならず、自己表現を無理に抑制する必要はない」ということが体感的にも理解され、さらに非合理的信念が合理的なものへと変容するという好循環が生まれたのかもしれない。このような好循環の結果、「他者の目を過度に気にせず、ありのままに振舞える自分」「自己を尊重したアサーションを行うことができる誇らしい自分」という肯定的自己意識をもつことが可能になると考えられる。

さらに、有意傾向ではあるが、説得交渉が上昇した者は被信頼・受容感も高まる傾向にあった。相手を尊重しながら他者に要求を伝えるというアサーションを学校内で行ったことにより、自身にとって心地よい関係性の構築につながったと考えられる。以上の結果より、アサーションにおいて向上が見られた一部の対象者には波及効果が生じたことが示唆される。

### アサーション・攻撃性の変化が肯定的自己意識に与える効果

重回帰分析の結果から、アサーションおよび攻撃性の変化によって肯定的自己意識にポジティブな変化が生じることが示された。具体的には、関係形成、説得交渉、他者尊重が上昇するほど、また主張への不安が低下するほど自己受容が高まることが明らかとなった。同様に、説得交渉、他者尊重が増加するほど、また主張への不安・後悔が低下するほど、被評価意識・対人緊張が低下することが明らかとなった。これらは前節で述べた通り、アサーションを習得することによる肯定的自己意識に及ぼす波及効果を示すものである。

充実感に関しては、説得交渉および言語的攻撃が上昇するほど、主張への不安および関係性攻撃が低下するほど、充実感が高まるという結果が得られた。アサーションに関してはポジティブな波及効果を示す結果であったが、攻撃性については正負が一貫しない結果となった。堀田(2013)が指摘するように、言語的攻撃は本来アサーティブな態度とはいえ、区別されるべきものである。一方で、本研究で使用した言語的攻撃の尺度は「言い争いをよくする」「どなり返す」などの攻撃的な側面と、「批判すべきだと思ったら、人前でもその人を批判する」「友達の行動が気に入らないときは、直接そのことを言う」などアサーションと概念的に重なる側面も含まれていた。実際に、言語的攻撃はアサーションの特に説得交渉と中程度の相関が見られている( $r=.40\sim.47$ )。このようなアサーションと重なる積極的な態度をと

ることで日常の問題解決が円滑に進み、「生活が楽しい」「スカッとしている」「のびのびと生きている」などの充実感につながったものと考えられる。それに対し、関係性攻撃は気に入らない他者に対して回避的・拒否的な言動をとったり、陰口や噂話をするなど、率直なコミュニケーションを避けるノンアサーティブな行動傾向である。そのため、直接的な問題解決につながらず、充実感を損ねる結果になったと考えられる。以上の結果から、アサーティブネスを高め、関係性攻撃を低減することが肯定的自己意識にプラスの影響を及ぼすと考えられる。

### 本研究のまとめと限界点・今後の展望

アサーションを学ぶという本研究での授業実践は様々な制約によってアサーションの向上、攻撃性の低減などの直接効果が得られなかった。アサーションの学びが奏功するためには、授業の構造や講義・演習の内容を工夫し、教員が専門的な訓練を積む必要がある。他方で、個人レベルでは授業前後でアサーションが向上した者もあり、結果として肯定的な自己意識(特に自己受容の促進、被評価意識の低減)や適応感が高まるという波及効果が示された。また、アサーションを高め、関係性攻撃を低減することは青年が充実感を得る上で重要な要因であることが明らかになった。安達・安達(2019)の大学生における実践で波及効果が示されなかった点について、本研究では十分なサンプルサイズを確保することで波及効果を示すことが可能となり、貴重な知見が得られたと思われる。他者からの否定的評価や葛藤を怖れて率直な自己表現を抑制している青年にとって、アサーションに関する心理教育を行うことは自分らしい自己表現につながり、発達面・適応面の課題の取り組みに対し援助的に機能すると推察される。

以下、本研究の限界と今後の展望について述べる。第一に、授業実践の効果測定として研究デザインが不十分であったことが挙げられる。本研究

では、教育的な配慮から統制群を設けることができなかつた。さらに調査の実施上、現実的な制約があり、1回目の調査時期にズレが生じてしまった。今後は統制群を設けるなどよりエビデンスレベルの高い研究デザインを用いて効果を検証する必要がある。

第二に、関係形成、他者配慮得点の減少がどのような意味をもつのか明らかにできなかった。アサーションに対する理解、自己理解・自己洞察については、質問紙法だけでなく面接法を併用するなど、より深いレベルで効果測定を行う必要があるだろう。

第三に、尺度についての問題点が挙げられる。一部の尺度において信頼性がやや低いものがあり、特に言語的攻撃はアサーションと重複する内容の項目が含まれるなど尺度の妥当性に関しても疑問が残る。また、関係形成、説得交渉の尺度では「他人から誤解されたとき」「貸したお金が返ってこないとき」「商品に欠陥があったとき」など場面限定的な質問項目が含まれており、短期間でこれらの状況に遭遇する機会自体が少なく、短期的な効果を測定するには不十分であった可能性が考えられる。よって項目内容をより吟味するとともに、長期的な効果測定を行う必要があるだろう。

## 引用文献

安達 知郎・安達 奈緒子 (2019). 大学新入生に対するアサーション・トレーニングの効果——適応感とアイデンティティ、自己受容に注目して—— 教育心理学研究, 67, 317-329.

Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

大郷 みさき・設楽 万里子・山崎 智子・石崎 有希 (2010). 精神科ナースのアサーションと職場ストレスとの関連 日本精神保健看護学会誌, 19 (1), 155-160.

福岡 欣治 (2007). 大学新入生のソーシャル・サ

ポートと心理的適応——自己充實的達成動機の媒介的影響—— 静岡文化芸術大学研究紀要, 8, 69-77.

半澤 礼之・坂井 敬 (2005). 大学生における学業と職業の接続に対する意識と大学適応——自己不一致理論の観点から—— 進路指導研究, 23 (2), 1-9.

長谷川 純・小澤 由嗣・森川 早苗・松森 直美・沖 貞明・島谷 康司 (2012). 保健福祉職をめざす学生を対象としたコミュニケーション講座の効果 人間と科学：県立広島大学保健福祉学部誌, 12 (1), 79-90.

秦 一士 (1990). 敵意的攻撃インベントリーの作成 心理学研究, 61, 227-234.

平石 賢二 (1990). 青年期における自己意識の発達に関する研究 (I) ——自己肯定性次元と自己安定性次元の検討—— 名古屋大学教育学部紀要, 37, 217-234.

平石 賢二 (1993). 青年期における自己意識の発達に関する研究 (II) ——重要な他者からの評価との関連—— 名古屋大学教育学部紀要, 40, 99-125.

平木 典子 (2009). 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 改訂版 金子書房

平木 典子・沢崎 達夫・野末 聖香 (編) (2002). ナースのためのアサーション 金子書房

堀田 美保 (2013). アサーティブネス・トレーニング効果研究における問題点 教育心理学研究, 61, 412-424.

堀川 徳子・柴山 謙二 (2006). 現代の大学生に対するアサーション・トレーニングの効果について 熊本大学教育学部紀要, 55, 73-83.

入江 詩子・菅原 良子・開 浩一・清水 隆司 (2008). 大学におけるアサーティブ・トレーニングの教育効果に関する考察——自己信頼感の獲得を中心にして—— 長崎ウエスレヤン大学現代社会学部紀要, 6 (1), 1-11.

磯部 美良・菱沼 悠紀 (2007). 大学生における

- 攻撃性と対人情報処理の関連——印象形成の観点から—— パーソナリティ研究, 15, 290-300.
- 伊藤 弥生 (1998). アサーティブ・マインド・スケール (Assertive Mind Scale) 作成の試み 人間性心理学研究, 16, 212-219.
- 伊豆上 智子 (2007). 病院ケアに関する看護師レポートの6か国比較 看護研究, 40, 575-586.
- 金子 さゆり (2014). 急性期病棟で働く看護師の抑うつ傾向と医療安全および離職意図との関連 名古屋市立大学看護学部紀要, 13, 19-25.
- 松岡 晴香 (2009). 精神科勤務における看護師の職業性ストレスとその影響 日本精神保健看護学会誌, 18 (1), 1-9.
- 仲野 好重・桜本 和也 (2010). 大学一年生にとっての「自分探し」とは何か?——初年次教育としての自己発見授業とアイデンティティの模索—— 大手前大学論集, 10, 177-195.
- 野末 聖香 (2002). ナースになぜアサーションが必要なのか 平木典子・沢崎達夫・野末聖香 (編) ナースのためのアサーション (pp.13-27) 金子書房
- 野末 聖香 (2020). 看護におけるアサーション・トレーニング 精神療法, 46, 324-329.
- 岡田 努 (2007). 大学生における友人関係の類型と、適応及び自己の諸側面の発達に関連について パーソナリティ研究, 15, 135-148.
- 大久保 智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因——青年用適応感尺度の作成と学校別の検討—— 教育心理学研究, 53, 307-319.
- 大隅 香苗・小塩 真司・小倉 正義・渡邊 賢二・大崎 園生・平石 賢二 (2013). 大学新入生の大学適応に及ぼす影響要因の検討——第1志望か否か, 合格可能性, 仲間志向に注目して—— 青年心理学研究, 24, 125-136.
- 大矢 優・中谷 陽輔・杉若 弘子 (2011). アサーション・トレーニングにおける肯定的フィードバックと否定的フィードバックの役割 心理臨床科学 (同志社大学), 1, 25-33.
- 鈴木 英子・永津 麗華・森田 洋一 (2003). 大学病院に勤務する看護師のバーンアウトとアサーティブな自己表現 日本保健福祉学会誌, 9 (2), 11-18.
- 鈴木 英子・多賀谷 昭・松浦 利江子・齋藤 深雪・丸山 昭子・吾妻 知美 (2009). 看護管理職のアサーティブネストレーニング前後のバーンアウト得点の比較 日本看護管理学会誌, 13 (2), 50-57.
- 高濱 怜美・沢崎 達夫 (2013). 非主張性尺度と青年用アサーション権尺度の作成 目白大学心理学研究, 9, 65-75.
- 玉瀬 耕治・越智 敏洋・才能 千景・石川 昌代 (2001). 青年用アサーション尺度の作成と信頼性および妥当性の検討 奈良教育大学紀要, 50, 221-232.
- 立石 彩美 (2012). 健常者を対象にしたアサーション・トレーニングの効果に関する文献レビュー 順天堂大学医療看護学部 医療看護研究, 9 (1), 12-19.
- 上野 徳美・山本 義史・増田 真也・大戸 朋子 (2016). アサーション・トレーニングがアサーションの向上と自尊感情ならびにバーンアウト緩和に及ぼす効果——新人看護師研修における研修効果を中心に—— 大分大学高等教育開発センター紀要, 8, 1-16.
- 梅津 直子・新井 邦二郎 (2009). 中学生における関係性攻撃動機尺度作成の試み 日本教育心理学会第51回総会発表論文集, 323.

