

教師の指導態度および学級風土の認知が学級における 中学生のアサーション生起に及ぼす影響

小嶋 佳子* 前田 純樹**

* 学校教育講座 (教育心理学)

** 志段味西小学校

Influences of Teacher and Classroom Climate Recognition on Assertive Behavior in Classroom: Junior High School Students

Yoshiko KOJIMA* and Junki MAEDA**

*Department of School Education (Educational Psychology), Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Sidami-West Elementary School, Nagoya 463-0811, Japan

アサーションという概念はこれまで多くの定義がされてきている。高橋(2006)は、濱口(1994)・平木(2005)・中釜(2005)に基づき、「他人の権利を侵害することなく、個人の思考と感情を、敵対的でないしかたで表現する行動のことで、精神的健康と良好な人間関係をもたらし行動である」とアサーションを定義し、アサーションは後天的に身に付けることができる社会的スキルの1つであると捉えている。本研究もこの定義に基づきアサーションについて検討する。

高橋(2006, 2008)によると、アサーションの個人内の抑制因としては、スキル不足と歪んだ認知があげられてきた。このように、個人の認知的要因の影響に焦点をあててアサーション生起の規定因の検討がなされている状況に対して、高橋(2008)は3つの問題点があると指摘した。環境認知の影響、年齢的差異、社会的情報処理の3点に対する考慮不足である。この問題点を改善するため高橋は、1点目の環境の認知として、学級場面でのアサーション生起に影響を及ぼす全体的な環境として学級風土の認知に注目した。また、3点目の社会的情報処理に関しては、Crick & Dodge(1994)の社会的情報処理モデルに基づき、個人が社会的環境における情報を、手がかりの符号化(直面した状況において自己の内外に存在する手がかりを知覚すること)、解釈段階(手がかりを解釈すること)、目標明確化段階(その状況で達成したい目標を明確化すること)、反応アクセス段階(その状況でとる行動の選択肢を、ルールや社会的知識等が貯蔵されたデータベースの中から検索すること)、反応決定段階(実際にとる行動を評価(結果予期, 効力予期, 反応評価,

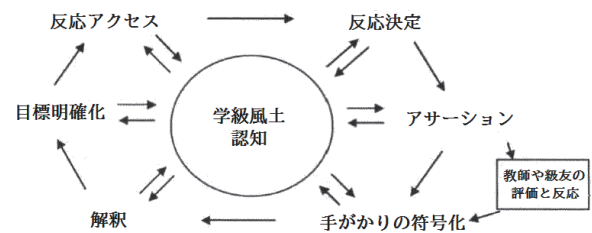


Figure 1. 学級におけるアサーション生起の社会的情報処理モデル(高橋, 2008, p. 20)。

反応選択)すること)の5つの段階を経て、アサーション生起に至るプロセスを仮定した。さらに高橋は、Crick & Dodgeの社会的情報処理モデルと相川他(相川, 2000; 相川・佐藤・佐藤・高山, 1993)が提案した社会的スキル生起過程モデルを参考に、Figure 1の学級におけるアサーション生起の社会的情報処理モデルを設定し、このモデルを検討の枠組みとした。そして、学級風土の認知が社会的情報処理の「手がかりの符号化」「解釈」「目標明確化」「反応アクセス」「反応決定」の5段階を経てアサーション生起に至る過程を、小・中・高校生において明らかにすることを試みた。

高橋(2008)の研究の結果、児童・生徒の学級風土への好意的な認知は、小・中・高のいずれの学校段階においてもアサーション生起を促進することが示された。また、中学生は小学生・高校生よりも、アサーション生起が減少することが明らかになった。そこで本研究はアサーション生起が減少する中学生に焦点を当てる。

また、高橋(2008)は、学級風土の認知が社会的情報処理を経てアサーション生起に至る過程を検討するため、学級風土認知を独立変数、社会的情報処理段階

を媒介変数、アサーション生起を従属変数とした共分散構造分析を行った。分析の結果、小学生では有意な影響が見られた「教師への親近感」が、中学生では有意ではなかった。（「教師への親近感」は、学級風土測定の高橋（2008）が新たに導入した、教師への評価的側面である。）このように、中学生においてアサーション生起に対する「教師への親近感」の認知の影響が減少していることに対して高橋（2008）は、中学生では教師の勢力資源の影響が減少するためであると考察した。

しかし、中学生を対象とした田中・勝倉（1999）の調査結果からは、教師は生徒に受容的な指導態度をとっていると生徒が認知しているほど、学級内のいじめに同調する傾向が低いことが示されている。同様の結果は、平井・水野（2017）においても示されている。平井・水野（2017）は、学級風土と教師の指導態度が授業逸脱行動に及ぼす影響について中学生で調査を行った。その結果、全学年において「教師の受容的指導態度」と学級風土の全下位尺度（「学級内の親しさ」、「学級活動への意欲」、「学級内の規律」）との相関が有意であった。また、1年生と3年生では、「教師の要求的指導態度」と学級風土の全下位尺度との相関も有意であった。2年生においても「要求的指導態度」と「学級活動への意欲」との相関は有意であった。このように、中学生においても教師の指導態度、特に、受容的な指導態度が、学級活動への関与に対する意欲や、学級の規律正しさに影響を及ぼす可能性がある。

それでは、なぜ高橋（2008）において、中学生では「教師の親近感」の影響がみられなかったのだろうか。高橋では、「教師の親近感」を学級風土の一部として測定しており、「学級の規律正しさ」や「学級活動への関与度」への影響は検討していない。しかし、学級風土は「学級内の児童同士の相互作用や教師から児童へのはたらきかけなど、学級内の多様な要因から構成された結果生じる、個々の学級が持つ独自の性格や雰囲気」（宇田川・下田, 2013, p. 16）であると考え、教師から生徒への働きかけの一側面である「教師の親近感」は、「学級の規律正しさ」や「学級活動への関与度」といった学級独自の雰囲気を介してアサーション生起に影響すると考えられる。

また「教師の親近感」の項目は、「先生は、一人ひとりのことを思いやってくれる」「先生は、えらい人というよりも友だちのような人である」「みんなは、何か言うとき先生のきげんやようすを気にしたりする」の3項目であった。平井・水野（2017）の教師の指導行動尺度と比べると、「先生は、一人ひとりのことを思いやってくれる」は、受容的な指導態度を示す項目と見なせる。これに対して、「みんなは、何か言うとき先生のきげんやようすを気にしたりする」は、三島・宇野（2004）の調査項目の中の、「罰」（「言う

ことをきかないと親に言いつけることがあります」「言うことをきかないと成績が下がります」「言うことをきかないと嫌われることがあります」に近い項目であると解釈できる。三島・宇野（2004）は、小学校高学年児童を対象に、一学期と学年末の二回、担任教師および学級雰囲気（学級風土の「望ましい状態」を明示したもの）に対する児童の認知を調査し、教師の学級集団や学級風土に対する影響力について検討している。その結果、教師認知の「受容・親近」と「自信・客観」が学級雰囲気の肯定的な認知と強い関連性をもっていることが示された。一方「罰」は、一貫して教師への「反抗」を高め、（短期的ではあるが）学級の「規律」への負の影響を及ぼしていた。また、林・橋（2007）によると、中学生は罰を感じさせる教師の影響（成績にひびくから仕方なく言うことを聴く）を強く受けやすいと考えられる。

以上より、高橋（2008）が用いた「教師の親近感」には、学級風土の肯定的な認知やアサーション生起に正の影響を及ぼすような項目と負の影響を及ぼすような項目が混ざっていたことも、中学生において「教師への親近感」の影響がみられなかった原因の1つである可能性が示唆される。したがって、中学生では教師の影響が一般的に減少し、生徒のアサーション生起との関連もなくなるのか、それとも、受容的な態度など、中学生を対象とした複数の研究において学級風土への影響が見られている指導態度は、中学生であっても学級風土の認知を媒介してアサーション生起につながるのかを検討する必要があるだろう。

そこで本研究では、アサーション生起が減少する中学生に焦点を当て、高橋（2008）が作成した社会的情報処理モデルの枠組みを踏まえて、教師の指導態度の認知が学級風土認知を介してアサーション場面での社会的情報処理に影響し、アサーション生起に至る過程を検討する。その際、教師の指導態度の認知が社会的情報処理の各段階に直接的に及ぼす影響だけでなく、学級風土認知を介した間接的な影響も仮定した分析を行う。すなわち、Figure 1の学級風土認知の部分で「教師の指導態度の認知→学級風土認知」とした社会的情報処理モデルを検討の枠組みとする。高橋（2008）が指摘するように、社会的情報処理の過程を考慮することにより、学級において中学生のアサーションが生起するためには、社会的情報処理過程内のどの段階に対する支援が重要なのかを明らかにできると考えられる。さらに、教師の指導態度の認知の直接的・間接的な影響を検討することで、より具体的な教育的示唆が得られると期待される。

方法

調査参加者

A県内の中学校に在籍する生徒103名が調査に参加した。1年生32名（男子16名，女子16名），2年生34名（男子17名，女子17名），3年生37名（男子18名，女子19名）であった。

調査内容

質問項目はA4用紙に印字した。以下の教師の指導態度認知，学級風土認知，社会的情報処理段階・アサーション生起のそれぞれを測定する尺度を順に綴じた質問冊子を作成した。

冊子の表紙には，匿名での調査であること，回答は任意であり，答えられない質問には回答しなくてよいこと，途中で回答をやめられることを明記した。また，気持ちをありのままに回答して欲しいこと，深く考えたり友だちと相談したりしないで回答することを示した教示文も表紙に載せた。

教師の指導態度認知 三島・宇野（2004）による教師認知質問項目における「受容・親近」と「自信・客観」因子の項目をもとに，心理学を専門とする大学教員1名，及び心理学専攻の学部生2名によって，表現・表記を修正した。その上で，現職の高校教員1名と心理学専攻の学部生（上記の学部生の一人と重複する，本論文の第2著者）によって表現・表記を再修正した。

なお，三島・宇野（2004）の教師認知の質問項目にはこの他に「怖さ」「罰」「たくましさ」があるが，参加者への負担を考慮し，先行研究（平井・水野，2017；田中・勝倉，1999；大西・黒川・吉田，2009；三島・宇野，2004）を参考に，学級風土の好意的な認知に比較的強い影響力をもつと推測される「受容・親近」「自信・客観」のみに質問項目を絞った。最終的に，三島・宇野（2004）の「口答えする子や反抗する子のことも好きです」「授業を工夫しています（黒板に何かはりつけたり，本物をもって来る等）」「子どもの良い所を見つけてみんなの前で褒めてくれます」「休み時間遊んでくれます」「自分の苦手なことや失敗したことを話してくれます」「うれしいとき一緒に喜んでくれます」「子どもが話しかけやすい感じがします」「クラスの誰かが悲しんでいるとき慰めてくれます」と，「楽しい授業をしてくれます」を「興味を惹かれる授業をしてくれます」と修正した全9項目を「受容・親近」の項目とした。「自信・客観」は，三島・宇野（2004）の7項目「子どもが口答えや反抗してもしっかり指導します」「クラスのことを自分だけで決めずに子どもの意見を取り入れてくれます」「いつも落ちついていて堂々としています」「なっとくがいく理由でしかってくれます」「分かりやすい授業をしてくれます」「悪いことをしたときどの子も同じようにしかります」

「もしクラスでいじめがあったら，見逃さずに必ずしかります」を使用した。評定は「よく当てはまる」から「全然当てはまらない」の4件法であった。

学級風土認知 高橋（2008）において，アサーション生起に正の影響が見られた学級風土認知の因子の項目をもとに作成した。項目の表現や内容について，まず，前述の高校教員1名と心理学専攻の学部生（本論文の第2著者）によって検討し，次に，心理学を専門とする大学教員1名と学部生1名（本論文の第1著者・第2著者）が，伊藤・宇佐美（2017）による中学生用の学級風土質問紙（CCI）の項目を参考に，表現・表記を修正した。最終的に，高橋（2008）の「クラスが成功するように願っている」を「クラスがうまくいくように願っている」と変更し，「学級の規律正しさ」は，「クラスみんなは，よく勉強する」「授業中よく集中している」「このクラスは，落ち着いていて静かだ」「このクラスは規則を守る」「守るべき規則がはっきりと示されている」「このクラスでは，みんなお互いにとっても親切だ」の6項目，「学級への満足感」は「このクラスは笑いが多い」「クラスで会うのを楽しみにしている」「このクラスになって良かったと思っている」の3項目，「学級活動への関与度」は「クラスがうまくいくように願っている」「クラスの活動には多くの力を使っている」「行事のとき，活動を本当に楽しんでいる」の3項目とした。評定は「そう思う」から「そう思わない」の4件法であった。

社会的情報処理段階・アサーション生起 仮想の場面における，アサーションに至るまでの社会的情報処理過程を測定した。仮想場面は，高橋（2008）に基づき，席替えの仕方についての担任教師の意見（「皆で話し合って席を決める」）に対するアサーション場面と級友の意見（教師の意見と同一）に対するアサーション場面（以下，それぞれ，対教師場面，対級友場面とする）を設定した。測定項目は，高橋（2008）の解釈，目標明確化，反応決定，アサーション生起を測定する24項目をもとに作成した。これまでと同様に，高校教員1名と本論文の第2著者，および，本論文の著者2名の順に項目の表現・表記を修正した。主に文の主語や行為の主体を明確にするような修正であった。具体的な項目の内容はTable 1に示した。評定は「とてもそう思う」から「そう思わない」の5件法であった。

なお，全ての調査参加者に対教師場面と対級友場面の両方について回答を求めため，調査参加者間で場面の呈示順序のカウンター・バランスを取った。

手続き

2019年10月上旬に前述の質問冊子による調査を行った。調査は学級単位で実施し，参加者のペースで回答してもらった。質問冊子は学級担任が配布した。また，担任教師には教示文や項目を読み上げないこと，

調査中に生徒から質問があった場合には、生徒自身で判断するよう指示することを、予め依頼しておいた。

結果

得点化

全尺度の評定について、あてはまるほど値が高くなるように数値化した。教師の指導態度尺度と学級風土認知尺度の取り得る評定値の範囲は0—3、社会的情報処理段階・アサーション生起測定尺度は0—4である。

教師の指導態度認知 三島・宇野 (2004) に従い、教師の指導態度認知尺度の項目を「受容・親近」と「自信・客観」の二つの下位尺度に分けて α 係数を算出したところ、.90, .92と十分な内的整合性が示された。そこで、各参加者において下位尺度別に評定値の平均を求め、それぞれ受容・親近得点、自信・客観得点とした。参加者全体での平均値 (SD) は、受容・親近得点が2.04 (0.74)、自信客観得点が2.29 (0.72) と、いずれも「少し当てはまる」を超える値であった。

学級風土認知 高橋 (2008) に従い、学級風土認知尺度の項目を「学級の規律正しさ」、「学級への満足感」、「学級活動への関与度」の三つの下位尺度に分け、 α 係数を算出した。その結果、それぞれ.81, .82, .85と十分な内的整合性が示された。そこで、各参加者において下位尺度別に評定値の平均を求め、それぞれ学級の規律正しさ得点、学級への満足感得点、学級活動への関与度得点とした。参加者全体での平均値 (SD) は、学級の規律正しさ、学級への満足感、学級活動への関与度の順に、2.04 (0.60)、2.52 (0.71)、2.48 (0.72) であった。学級の規律正しさの平均は「ややそう思う」を超える値、学級への満足度と学級活動への関与度は、「ややそう思う」と「そう思う」の間の値であった。

社会的情報処理段階・アサーション生起 高橋 (2008) に従い、社会的情報処理段階とアサーション生起得点を算出した。対教師場面・対級友場面別の参加者全体の平均値とSDをTable 1に示した。アサーション生起得点の平均は対教師場面が2.45、対級友場面が2.60と、どちらも「その意見には良いところもあります。しかし公平に決めるためにはくじ引きがよいと思います。」と言う「かどうかについて、「どちらとも言えない」と「ややそう思う」の間の値であった。

また、社会的情報処理の各段階の得点とアサーション生起得点の間の相関係数を場面ごとに算出したところ、半数を超える係数が有意であった。相関係数はTable 2にまとめた。

中学生の教師認知と学級風土認知がアサーション生起に至る過程

まず、高橋 (2008) の結果、特に、教師の影響に関する結果の再現可能性について検討する。そのため、

社会的情報処理段階の得点とアサーション生起得点に欠損値のない調査参加者のデータに基づき、学級風土認知と教師の指導態度認知を独立変数、社会的情報処理段階を媒介変数、アサーション生起を従属変数とした共分散構造分析を、場面別に行った。分析対象となったデータ数は両場面とも101であった。また、Table 2を参考に、社会的情報処理段階の各得点間には相関を想定した。有意ではないパスや観測変数を削除して解析を繰り返しながら、最終的に対教師場面についてはFigure 2の左図のモデルを、対級友場面についてはFigure 2の右図のモデルをそれぞれ採用した。

Figure 2に示したように、高橋 (2008) とは異なり、本研究では、対教師場面・対級友場面共に、教師の指導態度の「受容・親近」の認知から社会的情報処理段階を経てアサーション生起に至る有意なパスが示されていた。しかし、教師の指導態度認知のもう一つの下位尺度である「自信・客観」から社会的情報処理段階への有意なパスは見られなかった。

他の学級風土認知からの有意なパスを見ると、対教師場面 (Figure 2左図) では「学級の規律正しさ」と「学級活動への関与度」から、社会的情報処理の反応の決定段階の「アサーション価値評価」と、目標の明確化段階の「主張目標」へのパスがそれぞれ有意であった。「学級活動への関与度」から「主張目標」への正の有意なパスは、高橋 (2008) でも示されていた。しかし、「学級の規律正しさ」が影響を及ぼす社会的情報処理の段階は、高橋 (2008) と異なっていた。また、高橋 (2008) では有意であった「学級への満足感」から「教師期待目標」へのパスは、本研究では見られなかった。

対級友場面 (Figure 2右図) では、「学級の規律正しさ」、「学級への満足感」、「学級活動への関与度」のすべての学級風土認知が、社会的情報処理のいずれかの段階に有意な影響を示していた。これに対し高橋 (2008) では、対級友アサーションに影響を及ぼす学級風土認知は、「学級の規律正しさ」と「学級活動への関与度」のみであった。さらに、学級風土認知の各下位尺度から有意なパスが示された社会的情報処理の段階も本研究と高橋 (2008) では異なっていた (高橋では「主張目標」と「アサーションの価値評価」へのパスが有意であった)。なお、「主張目標」と「アサーション価値評価」から対級友アサーションの生起に有意な正のパスが示されたことは、本研究と高橋 (2008) に共通する結果であった。

次に、教師の指導態度が学級風土を通して間接的に社会的情報処理に影響し、アサーション生起を規定する可能性を検討するため、教師の指導態度認知を独立変数とし、学級風土認知、社会的情報処理と順に媒介して、アサーション生起に至るモデルを共分散構造分析を用いて検討した。先の分析と同様に、社会的情報

Table 1
社会的情報処理段階・アサーション生起測定尺度の各項目の内容と平均 (SD)

社会的情報処理	項目内容	対教師場面	対級友場面
解釈			
非敵意帰属 ^{a)}	意見を言った先生(友だち)は、別に悪気があつて意見を言ったわけではない; 意見を言った先生(友だち)は、迷惑をかけようとしているわけではない	3.56 (0.76)	3.62 (0.73)
自責帰属	先生(友だち)が意見を言ったのは、自分が先に意見を言わなかったからだ	2.34 (1.34)	2.42 (1.38)
目標明確化			
友好目標 ^{b)}	意見を言った先生(友だち)を、嫌な気持ちにしたいくない; 意見を言った先生(友だち)と、仲良しでいたい	2.76 (1.14)	3.39 (0.77)
主張目標	意見を言った先生(友だち)に思っていることを伝えたい	2.71 (1.18)	2.69 (1.23)
対教師・級友 評価的目標	先生(友だち)から嫌な人だと言われたくない	2.55 (1.40)	2.97 (1.33)
問題解決目標	席替えの仕方を早く決めたい	3.00 (1.13)	3.00 (1.12)
学級貢献目標	このクラスをよくしたい	3.39 (0.92)	3.45 (0.92)
教師・級友期 待目標	先生(クラスの友だち)の期待にこたえたい	2.49 (1.27)	2.92 (1.06)
反応決定			
効力予期	先生(友だち)の意見に賛成できないとき、先生(友だち)の気持ちを考えた言い方で言える自信がある	2.06 (1.25)	2.28 (1.23)
肯定的他者評価	先生(友だち)の意見に反応したら、先生(クラスの友だち)はあなたをほめてくれる(あなたのことを偉いと思う)	2.09 (1.14)	1.84 (1.09)
肯定的自己評価	先生(友だち)の意見に反応したら、あなたは自分のことをえらいと思う	1.84 (1.22)	1.74 (1.21)
目標の達成	先生(友だち)の意見に反応したら、自分の思いが伝わる	2.47 (1.24)	2.55 (1.18)
相手の不快感 の喚起	あなたが自分の考えを言うことで、意見を言った先生(友だち)が嫌な気持ちになる	1.26 (1.15)	1.63 (1.11)
相手からの報 復の触発	先生(友だち)の意見に反応したら、先生(友だち)にいやがらせをされる	0.56 (1.01)	0.63 (1.04)
リスク認知	「公平に決めるためにはくじ引きがよいと思います。」ということで自分に対して悪い影響がある	0.92 (1.08)	0.97 (1.01)
アサーション 価値評価	「公平に決めるためにはくじ引きがよいと思います。」ということには価値がある	2.30 (1.28)	2.30 (1.20)
アサーション	その意見にはよいところもあります。しかし、公平に決めるためにはくじ引きがよいと思います。」と言う	2.45 (1.42)	2.60 (1.30)

^{a)} 非敵意帰属は2項目で尋ねていたため、2つの項目の平均を各参加者の非敵意帰属得点とした。

^{b)} 友好目標は2項目で尋ねていたため、2つの項目の平均を各参加者の友好目標得点とした。

注) 各得点の取り得る範囲は0-4。

処理段階の得点間には相関を想定した。学級風土認知の得点間にも相関を想定した。最終的に対教師場面についてはFigure 3の左図、対級友場面についてはFigure 3の右図のモデルをそれぞれ採用した。Figure 3に示したように、対教師と対級友の両場面において、教師の指導態度の「受容・親近」と「自信・客観」のいずれの認知も、学級風土認知や社会的情報処理段階を経て、アサーション生起に至るパスが有意であった。

対教師場面 (Figure 3左図) においては、教師指導態度の「受容・親近」の認知からの有意なパスはFigure 2左図と同一であり、学級風土認知を経ずに社会的情報処理の目標明確化段階の「対教師評価的目標」と「友好目標」を経て、教師に対するアサーションの生起へとつながっていた。なお、「友好目標」は、教師に対するアサーションの生起を抑制する方向へのパスであった。すなわち、「嫌な人だと言われたくない」

Table 2

社会的情報処理段階・アサーション生起測定尺度の各項目間のピアソンの積率相関係数 (N = 101)

	非 敵意	自責	友好	主張	対 評価	問題 解決	学級 貢献	期待 予期	効力 評価	他者 評価	自己 評価	目標 達成	相手 不快	報復 リスク	アサ 価値	アサ ン		
解 積		.18	.51	.31	.33	.11	.44	.26	.14	.23	.10	.19	-.03	-.33	-.38	.03	.11	
目 標		.52	.10	.44	.74	.25	.48	.68	.15	.57	.40	.50	.02	-.27	-.11	.21	.21	
明 確		.29	.19	.54	.17	.22	.44	.67	.03	.48	.32	.40	.05	-.10	-.12	.11	.27	
化		.41	.14	.44	.34	.41	.12	.41	.28	.30	.29	.30	-.09	-.25	-.34	.30	.28	
教師期待		.45	.06	.47	.36	.38	.13	.57	.15	.45	.46	.38	-.07	-.25	-.18	.13	.21	
効力予期		.05	.10	.10	.14	-.08	-.02	.24	.23		.31	.46	.40	.01	.02	-.15	.13	.20
反 応		.06	.16	.24	.16	.28	.31	.28	.38	.35		.54	.65	-.12	-.19	-.10	.29	.21
決 定		.02	.09	.22	.24	.21	.27	.20	.32	.25	.81		.56	.04	.03	-.02	.23	.15
相手不快		.14	.06	.40	.33	.27	.21	.30	.33	.23	.53	.53		-.06	-.19	-.16	.21	.19
報復		-.08	-.09	.12	-.02	.11	.07	-.06	.03	-.11	.03	.13	-.04		.42	.45	.00	.01
リスク認知		-.27	.02	-.17	-.13	.03	-.04	-.24	-.15	-.17	-.16	-.04	-.28	.47		.31	.03	-.01
アサ価値		-.12	.10	.03	-.05	.20	.08	-.07	-.06	-.10	.16	.20	-.02	.37	.38		.08	-.04
アサーン		-.01	-.20	.05	.31	.04	.10	.21	.26	.18	.25	.25	-.13	-.10	.03		.54	
アサーン		.09	-.09	.19	.41	.30	.23	.18	.44	.06	.35	.40	.24	.16	.09	.03	.38	

注) 太字は $p < .01$, アンダーラインは $p < .05$, イタリックは $p < .10$ 。対角線より上は対教師場面における得点間の相関係数, 対角線より下は対級友場面における得点間の相関係数。

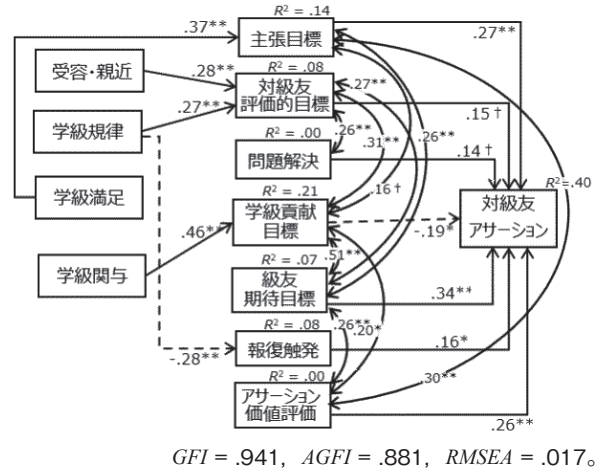
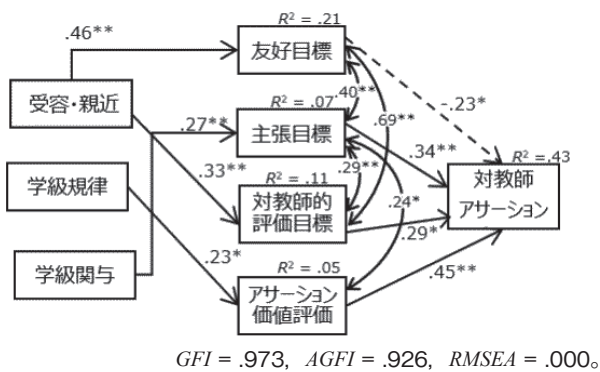


Figure 2. 教師の指導態度と学級風土認知から対教師アサーン (左図), または, 対級友アサーン (右図) 生起へのパス図。誤差と独立変数間の相関の表記は省略した。

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$ 。

という目標を設定すると, 教師に対するアサーンが増え, 教師をいやな気持ちにさせたりせず, 仲良くする目標を意識するほど, 教師に対するアサーンは抑制される傾向が示された。

教師の指導態度認知と学級風土認知を独立変数とした Figure 2 では有意なパスが見られなかった「自信・客観」は, Figure 3 左図では, 学級風土の好意的な認知を経て, 目標明確化段階の「主張目標」と, 反応決定段階の「アサーン価値」の評価につながり, これらの社会的情報処理が教師に対するアサーンを高めていた。

対級友場面 (Figure 3 右図) においても, Figure 2 右図と同様に「受容・親近」は学級風土認知を経ずに

社会的情報処理の目標段階の「対級友評価的目標」から, アサーン生起につながるパスが示された。しかし, Figure 2 右図とは異なり, 「受容・親近」から目標明確化段階の「級友期待目標」(友だちの期待に応えたい)や反応決定段階の「肯定的自己評価」(意見に反応したら, 自分のことを偉いと思う)へのパスも有意で, それぞれから級友に対するアサーン生起への有意な正のパスが示された。

「自信・客観」は, Figure 3 左図の対教師場面と同様に, 学級風土認知と社会的情報処理段階を経てアサーン生起に至る複数のパスが有意であった。なお, 対級友場面では, 「学級の規律正しさ」と「学級活動への関与度」だけでなく, 「自信・客観」から「学

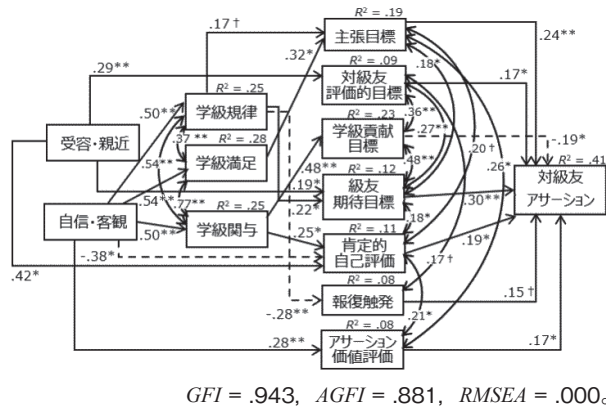
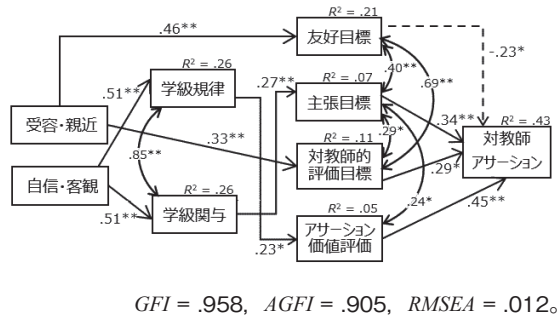


Figure 3. 教師の指導態度の認知から学級風土認知と社会的情報処理を介した対教師アサーション(左図), または, 対級友アサーション(右図) 生起へのパス図。誤差と独立変数間の相関の表記は省略した。

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$ 。

級への満足感」に対する有意なパスも得られた。

さらに, 対級友場面では, Figure 2 右図では示されなかった「自信・客観」から社会的情報処理段階への直接のパスも有意であった。「自信・客観」から社会的情報処理の反応決定段階の「肯定的な自己評価」へのパスと「アサーション価値評価」へのパスである。なお, 「肯定的な自己評価」へのパスは負の値であり, 教師は客観的で, 公平で, 一貫性のある落ち着いた指導態度を取っていると認知するほど, 「相手の意見に反応したら, 自分のことを偉いと思う」という自己評価が低くなり, このような肯定的な自己評価が下がることで対級友アサーションも抑制されるという傾向が示された。ただし, 「自信・客観」から「学級活動への関与度」を経て「肯定的自己評価」に至るパスも有意であり, こちらは正の影響が示されていた。

対教師場面では, アサーションの生起を抑制するパスは, 教師の指導態度の「受容・親近」の認知が高いほど, 「いやな気持ちにしたい」「仲良しでいたい」という「友好目標」を強くもち, その結果, 教師に対するアサーション生起が抑制されるパスのみであった。他方, 対級友場面では, 教師の指導態度の「自信・客観」から始まるパスの内のいくつかが級友に対するアサーションの生起を抑制するものになっていた。具体的には, 「自信・客観」を強く認知することで「学級活動への関与度」が高くなり, クラスをよくしたいという「学級貢献目標」を強く意識した結果, アサーションが抑制されるというパス, 「自信・客観」を強く認知すると, 社会的情報処理の反応決定段階の「肯定的な自己評価」が低下し, その結果, アサーションも抑制されるというパス, そして, 「学級の規律正しさ」の認知が高くなると反応決定段階の「相手からの報復の触発」(意見に反応したら, 先生(友だち)にいやがらせをされる)が抑制され, その結果アサーションも抑制されるというパスである。

考察

本研究は教師の指導態度や学級風土の認知が, アサーション場面でのどのような社会的情報処理過程を経て, アサーション生起に至るのかを検討した。また, 高橋(2008)の中学生の結果において教師の影響がみられなかったことについても, 再検討した。

前述したように, 高橋(2008)においては, 学級風土認知の下位尺度に「教師への親近感」が含まれていた。本研究では, 教師の指導態度認知の「受容・親近」にこの下位尺度と類似した項目が含まれていた。分析の結果(Figure 2), 「受容・親近」に対する好意的な認知は, 社会的情報処理段階に対して直接影響を及ぼすことが示された。また, 教師の指導態度認知の間接的な影響も考慮した分析の結果(Figure 3)からは, 教師の指導態度の「自信・客観」に対する好意的な認知も, 学級風土認知や社会的情報処理を経てアサーション生起に影響を及ぼす可能性が示された。したがって, 中学生のアサーション生起においても教師の影響は見られること, また, 直接的ではなく間接的な影響も考慮すべきであることが, 本研究の結果から示唆される。ただし, アサーション生起を促進する影響だけでなく, 抑制する影響も見られたことは留意すべきであろう。

それでは, 学級における中学生のアサーションを促すには, どのようにしたら良いのだろうか。まず, アサーションをして良かった, アサーションをすることは良いことだという雰囲気を作るのではないだろうか。高橋(2008)は, 「学級の規律正しさが高いと, 学級での居心地が良くなるとともに, アサーション生起が価値あるものとして認められる雰囲気が醸成される」(p. 85)と述べている。本研究の結果においても, 対教師場面では「学級の規律正しさ」から「アサーション価値評価」への正のパスがみられていた。また, Figure 3からは, クラスの規律正しい雰囲気には, 教

師の客観的で、公平で、一貫性のある落ち着いた指導態度が、促進的な影響をもたらすことが示唆される。ただし、その際に、生徒がアサーションする自分自身を否定的に見ていないかに気を配る必要があるだろう。そのためには、生徒に対して受容的で親しみやすい指導態度も必要である。

「学級の規律正しさ」が高くなることが、学級での居心地のよさにつながることは、Figure 2やFigure 3の右図において、「学級の規律正しさ」から「相手からの報復の触発」への負のパスにも現れていると考えられる。すなわち、「学級の規律正しさ」を認知すると、「友人の意見と異なる意見を主張することで嫌がらせをされるのではないか」という不安が弱まると考えられる。しかし、本研究では、相手の報復を触発するのではないかとという予測が、アサーション生起を抑制するのではなく、逆に、促進することも示唆された。また相関係数においても、共分散構造分析の結果においても、「対教師・級友評価的目標」（「先生（友だち）から嫌な人だと言われたくない」）が、アサーション生起と正の関係を示しており（Table 2, Figure 2, 3）、さらに対級友場面では、嫌な人だと言われたくないと思っている人ほど意見を言ったら嫌がらせをされると予測している（Figure 3右図）。意見を言ったら嫌がらせをされると予測し、嫌な人だと思われたくないにもかかわらず、意見を述べるという矛盾しているように見える反応である。相手が嫌な思いをし、嫌がらせをされるだろうと予測した上で、他者の視点から自己の思考や行動を内省したり、第三者の視点を取ったりし、その結果、“自己内省的に相手の立場に立つことで自他を互惠的に捉える段階”（レベル2）や“第三者的視点から自他相互の目標のために視点を協調させる段階”（レベル3）（長峰, 1996; Yeates & Selman, 1989）の行動として「他人の権利を侵害することなく、個人の思考と感情を、敵対的でないしかたで表現する」アサーションを実行しようと考えたのであろうか。あるいは、何らかの理由で一度に活性化可能なスキーマの数に限界（Pascual-Leone & Johnson, 1999）が生じており、社会的視点取得のレベルが、（一時的にあるいは現時点での発達段階として）“自他の視点は分化するが主観的な段階”（レベル1）（長峰, 1996; Yeates & Selman, 1989）であった参加者が含まれていたのかもしれない。本研究の参加者は十分な人数とはいえないため、そうした参加者の特徴が全体の傾向として示された可能性も考えられる。

また、教師の親しみやすく受容的な態度の影響も、教師に対するアサーションに関しては、その教師との関係を悪くしたくないという気持ちからアサーション生起が抑制される傾向もある一方で、嫌な人だと思われたくないからアサーションするという傾向も見られた。

これらの、矛盾するように見える結果について検討

するには、アサーションの実行を選択する理由等により詳細なデータに基づく分析や、十分なデータ数に基づく再分析を行うなど、さらなる検討が必要である。

以上をまとめると、「受容・親近」は、特に級友に対するアサーションを促進する社会的情報処理過程に直接影響し、「自信・客観」は社会的情報処理過程に直接影響することは少ないが、この情報処理過程を左右する学級風土の認知に大きな影響をもたらすと推測される。先行研究でも教師の指導態度の中で「受容・親近」と「自信・客観」は、児童同士が認め合う雰囲気や規律正しい雰囲気を促進し、教師への反抗を抑制すること（三島・宇野, 2004）や、児童生徒のいじめに否定的な集団規範につながる（大西他, 2009）が示されてきた。本研究の結果からは、他人の権利を侵害することなく、個人の思考と感情を敵対的でない方法で表現するアサーションについても、これらの指導態度が促進的な影響力をもつこと、中学生においてもその影響は存在することが示唆される。

なお、前述したように本研究は参加者が十分とはいえない人数であった。したがって、より多くのデータに基づき結果が再現されるかどうかを検討する必要がある。一方で、高橋（2008）と本研究は、調査実施の年代が10年以上離れており、対象学年（高橋は中学1, 2年生、本研究は1から3年生）も一部異なっていたにもかかわらず、共通する結果も得られた。特に、社会的情報処理の目標明確化段階、すなわち、直面している対人的状況においてどのような目標を立てるかが、学級でのアサーション生起に関わる社会的情報処理過程においてポイントとなること、そして、対人的状況における目標設定に、その対人的状況の相手との関係が埋め込まれた場の雰囲気、すなわち、学級風土が影響することは、両研究から推測される。したがって、中学生においては、社会的情報処理の目標明確化の段階を中心とした支援が有効であり、その支援策として学級風土を整えていくことが重要である可能性が非常に高いと言える。

引用文献

- 小川 充 (2000). 人づきあいの技術—社会的スキルの心理学— サイエンス社
- 小川 充・佐藤 正二・佐藤 容子・高山 巖 (1993). 孤独感の高い大学生の対人行動に関する研究—孤独感と社会的スキルとの関係— 社会心理学研究, 8, 44-55.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994) A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- 伊藤 亜矢子・宇佐美 慧 (2017). 新版中学生用学級

風土尺度 (Classroom Climate Inventory, CCI)
の作成 教育心理学研究, 65, 91-105.

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.

林 清美・橋 良治 (2007). 児童・生徒による教師影響力の認知 岐阜大学教育学研究報告 人文科学, 56, 193-204.

平井 尚美・水野 治久 (2017). 中学生の授業逸脱行動を抑制する要因の検討—学級風土と教師の指導態度の視点から— 大阪教育大学紀要 第IV部門, 65, 271-283.

平木 典子 (2005). 職場のメンタルヘルス向上のためのアサーション・トレーニング 現代のエスプリ, 450, 81-88.

三島 美砂・宇野 宏幸 (2004). 学級雰囲気には及ぼす教師の影響力 教育心理学研究, 52, 414-425.

長峰 伸治 (1996). 青年期の対人的交渉方略に関する研究—INSモデルの検討と対人的文脈による効果— 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), 43, 175-186.

中釜 洋子 (2005). 親密な関係を築きそれを維持する現代のエスプリ, 450, 171-180.

大西 彩子・黒川 雅幸・吉田 俊和 (2009). 児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響—学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目して— 教育心理学研究, 57, 324-335.

Pascual-Leone, J., & Johnson, J. (1999). A dialectical constructivist view of representation: Role of mental attention, executive, and symbols. In I. E. Sigel (Ed.), *Development of mental representation: Theories and applications* (pp. 169-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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, 55, 35-43.

高橋 均 (2008). 学級における児童生徒のアサーション生起を規定する要因に関する研究 広島大学大学院教育学研究科博士論文 (未公刊)

田中 輝美・勝倉 孝治 (1999). 中学生の認知する教師の指導態度といじめ同調傾向との関連 日本教育心理学会第41回総会発表論文集, 710.

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, 15-20.

Yeates, K. O., & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward and integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.

謝辞

調査にご協力いただいた中学校の先生方、回答して下さいました皆様に深く感謝いたします。

(2020年9月24日受理)