

構成的グループエンカウンターを含むアサーショントレーニングが 生徒に及ぼす効果の検証

～中学生に対する授業実践から～

増本利信・川津知子¹
伊東山かおり¹・宇野詩織¹

Study of the effects of assertiveness training and constructive group interaction on students

～Classroom practice with junior high school students～

MASUMOTO Toshinobu・KAWAZU Tomoko
ITOYAMA Kaori・UNO Siori

1. 目的

令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果(文部科学省, 2022)において、小・中・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数は615, 351件であり、令和2年度に比べ98, 188件増加し増加率は19.0%であった。児童生徒1,000人あたりの認知件数は47.7件となり過去最高水準となっている。校種ごとの1000人あたり認知件数は、小学校79.9件、中学校30.0件、高等学校4.4件、特別支援学校18.4件であった。令和2年度はコロナ禍による登校自粛等もあり全校種で大幅な減少となったが、令和3年度には全校種で再び増加を示した。この増加について、文部科学省は同報告において「令和3年度は新型コロナウイルス感染症の影響が続き、感染を予防しながらの生活となったが、部活動や学校行事などの様々な活動が徐々に再開されたことにより接触機会が増加するとともに、いじめ防止対策推進法におけるいじめの定義やいじめの積極的な認知に対する理解が広がったことなどで、いじめの認知件数が増加した。」としている。年度末時点でのいじめの状況について解消している事案は493, 154件であり全体の80.1%とされ、早期発見と早期対応により重大事態に至る前に未然防止でき

た事案が一定数あることが示唆された。一方で20%については未解決のままを新年度を迎えたことが明らかになり、いじめ事案への対応が長期化することが少なくないことも確認できる。

いじめの態様別状況については、「冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」などの音声言語コミュニケーションによるものが最も多く見られ、集団における意思のやりとりにおいて不適切であったり不十分であったりすることが少なくないことが予想された。特に中学生においては全体の62.2%が上記の言語コミュニケーションによるものであり、小学校57.0%、高等学校58.7%と比べて頻発しやすいことが示唆される。加えて「パソコンや携帯電話等で、誹謗・中傷や嫌なことをされる」といった端末上の文字言語コミュニケーションによることも、平成26年の7898件から令和2年は18870件と増加傾向にあり、児童生徒にとって、音声や文字など他者と意思を交流する場面においてトラブルとなることが多く、特に中学生の年齢段階ではより支援が必要なことが推察される。

中学校入学時の、環境の大きな変化に馴染めず、学級集団への不適応を見せる生徒が見られることがあり「中1ギャップ」と表現されることもある。小野寺(2009)は、不機嫌や不安無気力などのネガテ

¹ 九州ルーテル学院

イブ感情が中学校入学後、年間を通して高まっていくことや、学校を嫌う感情が入学後2学期にかけて上昇することを明らかにしている。心身ともに成長が見られるこの時期には、自身の変化に加えて周囲との関係の中で多くの生徒が悩みながら成長を遂げていくものであるが、中には不適応状態に陥る生徒もおり状態に応じた対応が求められる。また、その対応は不適応を見せる生徒への直接支援の視点に加えて、生徒が所属する学級等の集団に対する介入の必要性も認められ、これまでも適切なコミュニケーションの促進を図り、対人関係を改善することを目的とした中学生に対するアサーショントレーニングの実践研究がなされてきた。(廣岡ら, 2004, 中村ら, 2018)

本研究は、学級集団で対人トラブルが頻発し、生徒の不全感の高さを担任が感じる学級に対して、実態把握を通し検討した授業計画に基づいた、構成的グループエンカウンターを含むアサーショントレーニングを実施し、生徒のストレス認知やコーピングスキルの使用への影響を検討することを目的とした。

本研究の実施にあたり、実施校校長と学級担任及び養護教諭に紙面と口頭にて内容を説明し実施の承諾を得た。また生徒に対しては学級担任が説明し承諾を得た。加えて全保護者に対して本研究の目的と倫理的配慮について書面にて説明し、質問及び辞退の意向を一定期間受け付けた。辞退者はいなかった。

2. 方法

(1) 調査期間・調査場所：20XX年7月～10月、A市の中学校で行った。

(2) 調査対象者：中学校通常学級の1年生27名を授業対象者とし介入群とした。また、授業を実施しなかった2クラス51名を統制群として、事前・事後評価を行った。研究は学校長の承認を得て行った。

(3) 手続き：

ア. 事前事後評価：

全員に対して、中学生用ストレス反応尺度(岡安他, 1992)、中学生コーピング尺度(三浦他, 1997)を介入前後である7月と10月に実施した。

中学生用ストレス反応尺度(岡安他, 1992)：最近の自身の心的状況について16項目「頭が痛い」「いらいらする」等について4件法で回答する。16項目は「不機嫌・怒りの感情」「身体的反応」「抑うつ・不安感情」「無力的認知・思考」の4観点に集約される。

中学生コーピング尺度(三浦他, 1997)：最近1ヶ月の学校で経験した最も嫌な出来事を思い出させた上で、提示する30項目をどの程度行ったか4件法で回答する。30項目は「積極的対応」「サポート希求」「認知的対処」の3観点に集約される。

イ. 介入：

介入群に対して9月～10月に4回の授業を行なった。授業は学級担任と第一筆者によるティームティーチングで行った。介入内容については、学級担任による学級生徒に対するインフォーマルアセスメントおよび、中学生用ストレス反応尺度と中学生コーピング尺度の事前結果により得られた情報を元に、学級担任と養護教諭及び第一筆者にて分析と検討を行い、単元構成と取り上げるアサーティブスキルの内容と順序、単位時間の進め方や指導の分担について協議をして決定した。

3. 介入の実際

(1) 事前評価について

介入前(7月)に実施した、中学生ストレス反応尺度と中学生ストレスコーピング尺度に対する介入群と統制群の回答の平均値を男女別および全体で整理した。(表1)

中学生ストレス反応尺度において、介入群女子12名の「不機嫌・怒り感情」は 2.67 ± 8.24 、統制群女子25名は 1.08 ± 2.41 であった。2標本t検定の結果、 $p < 0.05$ で有意な差が認められた。また、女子においてはすべての項目の平均値において統制群を上回っていた。

中学生ストレスコーピング尺度において、介入群女子の「認知的対処」は 11.92 ± 20.44 、統制群女子は 15.28 ± 15.62 であり、 $p < 0.05$ で有意な差が認められた。また「サポート希求」は介入群で 11.58 ± 39.17 、統制群で 14.96 ± 18.29 であり、 $p < 0.1$ で有意な傾向が見られた。

表 1. 授業前の中学生ストレス反応尺度・中学生ストレスコーピング尺度得点及び群間比較

		中学生ストレス反応尺度				中学生ストレスコーピング尺度		
		不機嫌怒り	身体的反応	抑うつ不安	無力的認知・思考	積極的対応	サポート希求	認知的対処
介入群	男子(n=10)	1.30	1.50	0.20	2.00	19.60	16.80	13.50
	女子(n=12)	2.67*	3.83	1.17	3.50	19.17	11.58†	11.92*
	全体(n=22)	2.05	2.77	0.73	2.82	19.36	13.95	12.64
統制群	男子(n=18)	1.72	2.72	0.39	1.94	19.63	12.95	14.00
	女子(n=25)	1.08	3.40	1.12	2.72	21.60	14.96	15.28
	全体(n=43)	1.35	3.12	0.81	2.40	20.75	14.09	14.73

†=p<1.0 * =p<0.05

上記から、本研究における介入群女子は介入前の段階で、不機嫌や怒り感情をより強く感じていることが推測された。さらに、自身が受けているストレスに対してその刺激がどのようなものか判断して、「些細なことだと考える」「なるようになれと思う」など、どのように対処すべきかを考えて実行する認知的対処スキルが低いこと、周囲に対してサポートを求めて対処するスキルの低い傾向が推測された。

(2) 単元構想と介入内容について

学級担任及び養護教諭を交えた検討会において、主観的評価とストレス反応尺度及びコーピング尺度の客観的評価を併せて現状の把握を行なった。

学級の課題としては、担任及び養護教諭の主観的評価より「コミュニケーションスキルの低い生徒が複数在籍している。」「全体的に落ちつかずにざわわしている」「女子の人間関係が不安定でグループに分かれることが悪影響となることがある」ことが提示された。ストレス反応尺度から、学級全体としてストレスが「不機嫌や怒りの感情」として認知されたり「無力的認知や無力的思考」に繋がりがやすい傾向が見られること、また女子においてストレス反応が強く見られることに加え、個人差も大きく特定の生徒がより強くストレスを感じていることが確認された。

また、学級全体のストレス反応が強く、特に女子で強く見られること、コーピングスキルの活用がなされていない傾向があることを確認し、今回の介入においては「アサーティブな考え方や、コーピングに繋がる内言語を増やす必要性」を確認して、単元構成の検討を進めた。

本単元においては、自己表現のパターンをアサーティブ、アグレッシブ、ノンアサーティブの3つに分けて(平木, 1993)整理し生徒へ伝えていくこととした。「アサーティブ」な表現とは、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とする。「アグレッシブ」な自己表現とは、自己表現は大

切にしているが、相手のことは大切にしていない攻撃的な自己表現とする。「ノンアサーティブ」な自己表現とは、相手のことを優先し、自己表現を大切にしない表現である(用松, 2004)。

単元構成(図1)にあたっては、対象学級の現状と尺度により見られた特徴から、「多様なグループでの活動」「自分を知り、他人の良さを知る活動」「具体的なアサーティブスキルを獲得する活動」を柱とし、(1)アイスブレイク (2)エンカウンター学習 (3)アサーティブスキル学習の3段階を基本とした。固定化しやすいグループ構成をゲームでランダム化し、偶然グループとなったメンバーと考えを交流したり、互いの長所を指摘したりすることで仲間関係の広がりを図るとともに、アサーションスキル向上のロールプレイもそのグループで取り組むこととした。

単元構成にあたり

学級の実態と事前評価の結果をもとに、学級担任と検討し、3点を単元構成のポイントとした。

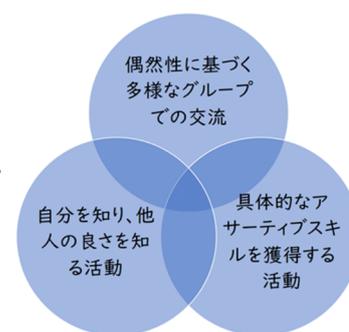


図1 単元構成の3観点

ア. アイスブレイク(図2)においては、その後のエンカウンター学習におけるグループ編成を兼ね、多様なメンバーによるグループ活動を仕組むことを目的とした。実施時間は5分とし、生徒間の雰囲気を整え、意図のない4人程度のグルーピングがなされるようにした。

時間	アクティビティ
1	猛獣狩り
2	フルーツバスケット
3	ナンバーコール
4	バースディライン

図2 オープニングアイスブレイクの内容

イ. 構成的エンカウンター学習では、与えられたテーマに対して自身の考えをまとめ、グループメンバーと交流することで自他理解を深めることを目的とし15分の時間を設定した(図3)。第1時には「私のしたいことベスト5」として、時間や金銭を問わず、自分が今取り組みたいと思っていることを書きださせ、グループで交流をした。第2時には「仲間の良いところ探し」として、偶然グループになったメンバーに対して、良いところを考え本人のワークシートに記入させた。また、本人が自身について書かれた内容を読み込む時間を設けた。第3時では「協力広告パズル」として、広告を20ピースくらいにちぎり分けしたものを他の

時間	アクティビティ	内容
1	私のしたいことベスト5	時間や金銭を問わず、自分が今したいと思っていることを書き出し発表する。
2	仲間の良いところ探し	互いのシートを交換し、持ち主の良いところをたくさん書き込む(90秒で次の人へ)
3	協力広告パズル	4つ切り程度の広告を20のピースにちぎり他のグループと交換する。グループで協力して一枚に戻す
4	叶えて、3つのお願い	神様にお願いをするという設定で、依頼をするための伝え方を考えて伝え合う。

図3 構成的グループエンカウンターの内容

グループと交換し、時間制限のある中でグループメンバーと協力しながら元に戻す活動を行なった。第4時には「叶えて、3つのお願い」として、叶えたい願いを神様にお願いするという設定で記入させた。記入された用紙をグループで回覧して、依頼を承諾したい伝え方かどうかをコメントし合うようにした。

ウ. アサーティブスキル学習では、アサーションの定義を確認し、アサーティブな表現を含めた自己表現の3種類をまとめ、柔軟な考え方を持つ大切さを認識できるように内容を構成した。プログラムは「教示」「モデリング」「リハーサル」「フィードバック」の4段階で行い30分間を設定した。第1時では「アサーションとは何かを知る」ことを指導目標として、アサーティブな主張とはどのようなものか、複数場面を提示して整理し教示した。第2時では「3種類の自己表現を知る」ことを目的として、例示された場面におけるコミュニケーションの種類について、自分を肯定する/否定すると、他者を肯定する/否定するという2軸を念頭において分けると3つの伝え方に分類されることを教示した。第3時では「アサーティブな表現でやり取りができる」ことを目的として、例示とした場面において、3種類の自己表現を踏まえたシナリオによるロールプレイをグループ内で実施し、各自が受けた思いを共有した。第4時では「アサーティブな考え方を身につける」ことを目的として、例示した場面において、自身のストレスを軽減するための独り言を各自が考え、グループで共

時間	指導目標	内容
1	アサーションとは何かを知る	アサーティブな主張とはどのようなものか、複数の場面を提示して整理する。
2	3種類の自己表現を知る	例示場面におけるコミュニケーションの種類について、「自己肯定・否定」「他者肯定・否定」の組み合わせに照らし合わせて、3種類に分けられることを知る
3	アサーティブな表現でやり取りができる	例示場面について3種類のシナリオで提示されたロールプレイをグループ内で行い、それぞれで感じた思いを共有する。
4	アサーティブな考え方を身につける	例示場面について、ストレスを軽減するための独り言を考え、グループで共有する。

図4 アサーションスキル学習で取り扱う内容

有する活動を行なった。

4. 結果

上記について、週1時間の授業を設定し、学級担任と第一筆者でチームティーチングを行った。アイスブレイクと構成的グループエンカウンターは第一筆者がT1としてグルーピングとエンカウンターによる自他の理解に取り組んだ。アサーションスキル学習は学級担任がT1として、本単元の目的であるアサーティブスキルの認知の向上と使用の意欲づけを行なった。T2になった第一筆者は、学習者の様子を観察し指示理解のために個別に補足をしたり、グループワークへ参加して意欲的な参加を生徒に働きかけるなどした。

時間毎にワークシートへの記入を求め、学習した内容の整理と自己評価を蓄積した。

(1) 事後評価について

介入後(10月)に実施した、中学生ストレス反応尺度と中学生ストレスコーピング尺度に対する介入群と統制群の回答の平均値を男女別および全体で整理した。(表2)

中学生ストレス反応尺度において、群間に有意差は認められなかった。

中学生ストレスコーピング尺度において、介入群男子の「積極的対応」は23.43±23.61、統制群男子は17.84±48.69であり、 $p<0.1$ で有意な傾向が見られた。

上記から、介入群男子の積極的対応スキルの高まりの傾向は見られるものの、介入後のストレス反応

表2. 授業後の中学生ストレス反応尺度・中学生ストレスコーピング尺度得点及び群間比較

		中学生ストレス反応尺度				中学生ストレスコーピング尺度		
		不機嫌・怒り	身体的反応	抑うつ不安	無力的認知・思考	積極的対応	サポート希求	認知的対処
介入群	男子(n=9)	2.11	1.78	0.11	2.89	23.43 [†]	16.71	13.71
	女子(n=10)	1.00	2.60	0.90	2.40	19.22	15.11	13.44
	全体(n=19)	1.53	2.21	0.53	2.63	21.06	15.81	13.56
統制群	男子(n=20)	1.26	2.79	1.26	2.16	17.84	12.95	13.32
	女子(n=26)	1.46	3.23	1.15	2.62	21.15	13.15	12.88
	全体(n=46)	1.38	3.04	1.20	2.42	19.31	13.07	13.07

[†] $p<0.1$

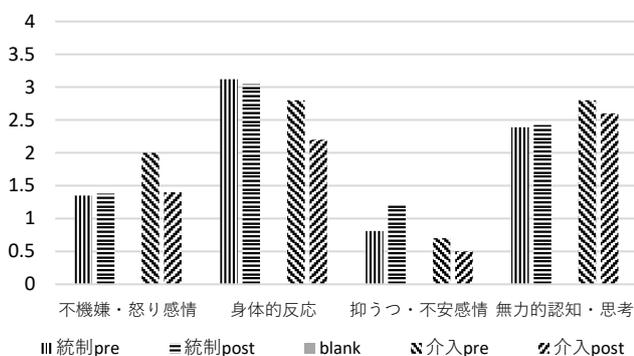


図5 ストレス反応尺度介入前後比較 (全体)

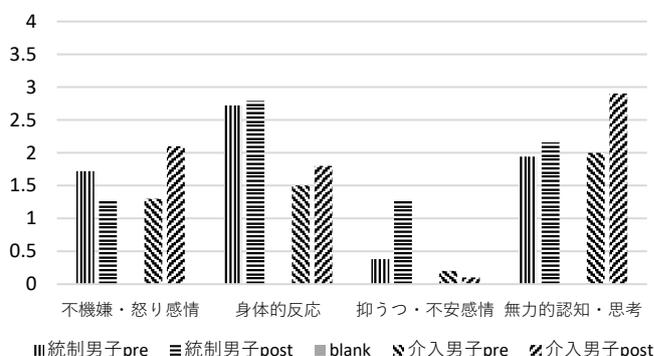


図6 ストレス反応尺度介入前後比較 (男子)

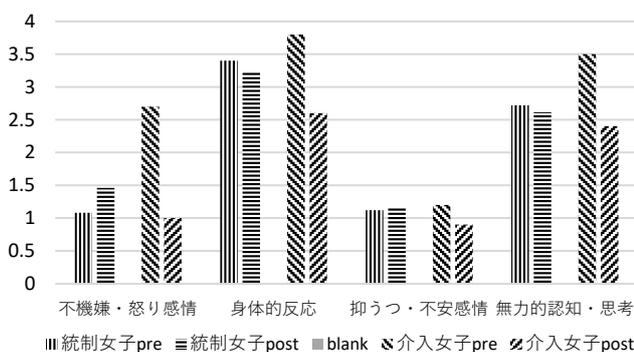


図7 ストレス反応尺度介入前後比較 (女子)

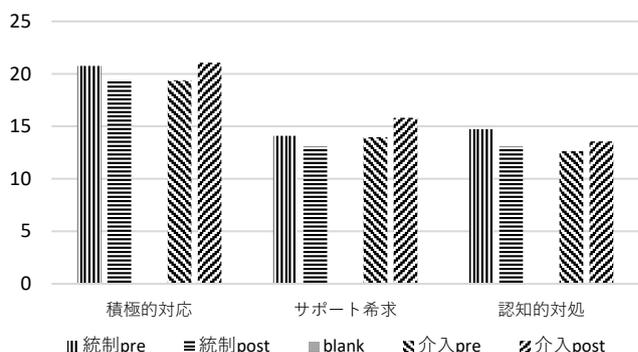


図8 コーピングスキル尺度介入前後比較 (全体)

及びストレスコーピングにおける群間差は認められず、ほぼ等質であることが推察された。

ストレス反応尺度について、介入前後の変化を表5に示す。有意差は認められないものの、「不機嫌・怒り感情」「身体的反応」については介入群においてより低下傾向にあることが伺われた。

ストレス反応尺度について、介入前後の変化を男女別に表6と7に示す。

男子においては有意な差は見られないものの、介入群において「不機嫌・怒り感情」「無力的認知・思考」において増加が見られる。

女子においても有意な差は見られないものの「不機嫌・怒り感情」「身体的反応」「無力的認知・思考」において低下傾向が見られる。

コーピングスキル尺度について、介入前後の変化を表8に示す。有意差は認められないものの、すべての指標において介入群に数値の増加傾向があることが伺われた。

(2) 生徒の主観的評価

第1時にて、自身の考えを相手に伝えているか、相手の考えを尊重して関わっているかについて説明した後、生徒に現時点の自身の他者との関わりの傾向がどうであるかについて、ワークシートに提示した図にマーキングさせた。図9は生徒のマークしたポイントの傾向を見るために25のエリアに分けて示したものである。自分の考えを相手に伝えているか（横軸）については伝えている生徒と伝えていない生徒がほぼ同程度であり、相手の考えを尊重して関わっているか（縦軸）については、多くの生徒が相手の考えを尊重していると自己を認識していることが推察された。



図9 自身の関わりに対する自己評価

表3に、介入前のストレス反応尺度の点数が高値（10点以上）であった生徒（n=6）が、第1時と第4時の授業後に記入した授業感想を整理した。

表3. ストレス反応高値生徒の授業感想

	第1時	第4時
A	特にはないです。	いろんな考え方があるな～って思いました。
B	私は約束を守ってくれなかった人に対して、自分の気持ちを伝えていなかったので、これからは伝えていきたいです。	リフレーミングの考え方を生活にいかしていきたいです。また、いろんな考え方で、相手の気持ちを（以下記入なし）
C	アサーションについて知った。この関わり方をしていきたい。	アサーティブな考え方を今後大事にしていきたいです。
D	私もC君みたいに接するかもしれないけど、家では、お母さんなどにその人の悪口を言うてしまうことがあるので、お母さんの気持ちを考えようと思いました。	自分も大切だけど相手も大切ということを学んで言葉にもいろんな表現があって、自分も相手も傷つけないように、これから先やっていこうと思いました。
E	アサーションを初めて知った。	楽しかった。
F	(欠席)	きちんと相手の意見も聞いて、自分の意見もきちんとということが大切なんだと思いました。自分も相手も傷つけない言い方をしようと思いました。

5. 考察

学級における問題行動が頻発していた学級に対して、多様なグループ構成による構成的グループエンカウンターを含むアサーショントレーニングを計画的に実施した。

(1) 授業の構想と準備について

単元を構成するにあたり、学級担任と養護教諭とともに、取り扱う内容や生徒に身につけさせたいアサーションスキルの内容を具体的に検討し、方向性を定めた上で取り組みを始めたことにより、4回の指導の見通しを互いに持つことができ授業をスムーズに進めることができた。本実践においては夏季休業中に準備をすることが可能であったため主観的評価と客観的評価をすり合わせて、より介入対象の生徒に即した内容を検討できたことは評価できる。反面、学期中に対応が求められる場合には今回のようにじっくりと検討する時間をどのように確保すべき

か課題とする必要を感じている。

(2) 介入の内容について

本介入対象学級には、生徒間の親密度の違いや、グループ間の緊張関係が内在していることが予想され、それが学級全体のまとまりのなさにつながっていることが推測された。平素の授業中にアドリブで小グループを構成する際にも、既存の関係以外のクラスメートや異性間でのグループを組みたがらない姿が散見されることから、本介入におけるグルーピングはゲーム要素を取り入れたアイスブレイクにて設定される無作為グループとすることとした。慣れたグループではなく初めて関わるクラスメートとのグループになるため、活動が停滞することも懸念したが、実際にはどのグループも円滑に交流する姿が見られ、その後の学習への展開もスムーズであったように感じている。

構成的グループエンカウンターについては、自己理解や他者理解を深めることや、グループにおける協力関係を高めることを意図するとともに、初めて活動するグループでの緊張が和らぐことを意図して実施した。この活動に対する評価は実施しておらず生徒への影響について考察する尺度はないが、毎時間のワークシートへの記入もきちんとなされ、必要に応じてメンバーとコメントの交流をしている姿も見られたことから、一定の目的は達成していたように感じる。他方で、今回の介入の目的がアサーティブスキルの定着であることを考えると、本活動と混在することで授業目的が不明確になる懸念があるため、今後の展開においてはそれぞれを別の授業において取り扱うことがより適切であろう。

アサーティブスキル学習については、3種類の自己表現について、生徒の理解が深まるように伝えること意識した授業の展開を行なった。違いの弁別のみでなく、どの自己表現も時と場合によっては適切であったり、不適切であったりすることを生徒が認識し、主体的な選択ができることを意図した以下のような授業構成とした。本時にて取り扱う内容やスキルの明確な価値を伝える「教示」、実際場面を思い浮かべてモデルの当事者の思いを考える「モデリング」、実際に自己表現を口頭表現したり、自身に発せられたりした際の心情を実感する「リハーサル」、互いが感じた思いを交流して、より深い理解を促す「フィードバック」の4段階にて単位時間の学習を進め

ていった。教師の効果的な働きかけを受けて、生徒はそれぞれに学習に向き合っていたことが観察から認められた。

(3) 介入前後比較について

統制群と比較して、介入前には介入群のストレス反応尺度は高い傾向にあり、特に女子においてより強く差が見られた。また、ストレスコーピング尺度においては同じく女子において低値であることが認められた。これらのことから、今回介入を行なった学級集団は女子の中にストレスを有している者が多いこと、一方でストレスを和らげるためのコーピングスキルとして認知的対処を行なったり、サポートを求めたりすることが適切に活用できていないことが伺われた。この点は担任による主観的評価と重なり、当該学級の課題であることが確認された。

介入後においては、統制群と比較してストレス反応尺度とコーピング尺度双方において有意な差は認められなくなった。このことは介入前と比較して、ストレス反応の認知が低下し、コーピングスキルの活用がなされつつあることを示唆しているものと思われ、本介入の効果の一端を示しているものと推察された。

(4) 生徒の主観的評価について

図9で示したように、介入前の生徒の特徴として、相手を尊重する対応は心がけているものの、自身の主張をどの程度行うのかについては、各自の認識の差があり、相手との関わりの中で自己主張を行う程度の判断が難しいという意識を有していることが推察された。この点については今後の生徒指導において、自分をどのように伝えるべきかを考え、アサーティブとノンアサーティブのバランスをとりながらやりとりをすることの必要性を生徒が認識できるように教師が関わったり、道徳や学級活動の時間を活用したりして適宜取り上げることが重要であることを示唆していると言える。

さらに、介入前にストレスを強く感じると回答した6人の授業感想を一覧した。第1時には回答がなかったAは、第4時にはいろんな考えがあることに気づいていた。Bは気持ちを伝えていないノンアサーティブな自己を認識し、アサーティブな関わりとの必要性に気づき、第4時にはリフレーミングを含めていろいろな考え方で他者と関わる意欲を記してい

た。Dは母親に対する強い口調を反省する内容を第1時で記し、第4時には自分も他人も大切にして、どちらも傷つかないことを意識したいと記していた。

(5) まとめ

以上から、中学生に対する構成的グループエンカウンターを含めたアサーショントレーニングを定期的実施することは、自己や他者の理解を深めることを土台として、適切な自己主張を含めた他者との関わりのバリエーションを広げることにつながり、結果として生徒のコーピングスキルを高め、ストレス反応を低下させる効果があることが示唆された。

6. 参考文献

文部科学省 (2021) : 令和2年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果

廣岡雅子他 (2004) : 中学生のコミュニケーション能力を高めるアサーション・トレーニングの効果. 三重大学教育学部研究紀要, 55, 75-90.

中村豊他 (2018) : アサーション・トレーニング教育用プログラムが中学生の自尊感情に及ぼす効果の検討. 東京理科大学教職教育研究, 3, 75-84.

平木典子 (1993) : アサーショントレーニングーさわやかな<自己実現>のために一, 金子書房

用松敏子他 (2004) : 日本におけるアサーション研究に関する展望. 福岡教育大学紀要, 第53号, 第4分冊, 219-226.

7. 倫理的配慮

本研究は、個人情報及び倫理面に配慮して行った。また、発表と掲載について研究実施校の学校長の同意を得た。また、利益相反関係はない。

*本研究は日本LD学会第5回研究集会（2022年2月27日）においてポスター発表をした。

身につけようアサーションスキル ワークシート 1/4

氏名

①私のしたいこと BEST3

1.私のしたいことを書きましょう。

No.	私のしたいこと	理由
1		
2		
3		

2.グループでシェアリングしましょう。

②アサーションとは

③シェアリング

④振り返り

「アサーション」について理解できた	
あなたはどのタイプ？ 今の自分の位置をマークしよう。	
ココロのかがみ 今日の学習で思ったこと 感じたことを残しましょう	

身につけようアサーションスキル ワークシート 2/4

氏名

①友だちのよいところ探し

1.友だちのよいところを書いて教えてあげよう！

「よいなあ」、「長所だ」、「かっこいいなあ」、「まねしたいなあ」と思うこと	書いた人
	より
	より
	より
	より

2.メッセージをいただきます。

②「3種類の自己表現」を理解しよう。

- A () 自己表現
 ・()を大切にすれば()を大切にしない自己表現
- B () 自己表現
 ・()を大切にすれば()を大切にしない自己表現
- C () 自己表現
 ・()も()も大切にしたい自己表現

③アサーティブな表現で対話してみよう。

友だちが1週間という約束で貸した本を2週間後に返してきました。アサーティブな表現で対話をしてみましょう。

友だち: この借った本返すよ！

あなた: ① _____

友だち: この本、本当に面白かったよ。兄ちゃんも読みたいって言っていたよ。だから兄ちゃんが読み終わるまで待ってたんだ。遅くなってごめん。

あなた: ② _____

身につけようアサーションスキル ワークシート 3/4

氏名

①広告パズルで協力した仲間のいいところを書きましょう。

パズルをして気づいた〇〇さんのいいところ	書いた人の名前
	より
	より
	より
	より

②アサーティブな表現を身につけよう。

- 友だちの会話に入りたとき、気をつけていることはありますか。
- 友だちの話を聞くと、気をつけていることはありますか。

3. ロールプレイしてみよう。気づいたことや感じたことをまとめよう。

話し手役(相談する役)をして
A・B・Cさん役をして
観察役をして

4. どの伝え方がいいと感じましたか。()くん

なぜなら _____

身につけようアサーションスキル ワークシート 4/4

氏名

①リフレーミングの考え方を身につけよう。

どのようなリフレーミングの考え方ができますか。下に書いてみよう。

<場面②>

あなたは休み時間に数学の問題を解いていました。すると友だちに「そんな問題もできないの!」と言われました。

①相手に言われたことをもう一度、自分の言葉として書いてみよう。

②「そうだとすれば、〇〇かもしれない」というのが見方をさがしてみよう。

③新しい見方ができると新しい考えが浮かび今までとは違う感じ方になります。

②グループでロールプレイしてみよう。

③振り返り

リフレーミングの考え方を理解できたか。	
ココロのかがみ 今日の学習で思ったこと 感じたことを残しましょう。	