

関西学院大学審査 博士学位論文

機能的アサーションに関する心理学的研究

—アサーションにおける機能と文脈—

三 田 村 仰

## 要旨

本博士論文は、機能的アサーションに関し実証的に検討した論文である。アサーションとは「適切な主張行動」もしくは「自他を尊重した主張行動」であると言われ、臨床場面を含め幅広くその重要性が認められてきている。このアサーションは、多くの研究や実践場面において「適切で率直な主張行動」もしくは「自他を尊重した率直な主張行動」と捉えられており、こうした率直さを強調するアサーションの定義は「率直型アサーション」(三田村・松見, 2010 a)と呼ばれる。率直型アサーションは、主張行動が「直接的な発言」、「相手と目を合わせる」、「謝罪を含めない」など「形態(topography)」によってアサーションを捉える特徴がある。しかしながら、形態によって捉えられる率直型アサーションは、文脈によっては必ずしも効果的ではないという課題をはらんでいる。

この課題に対し、より柔軟なアサーションの定義として、三田村・松見(2010 b)は機能的アサーションを提唱している。機能的アサーションは、話し手にとって効果的であることと、聞き手にとって適切と受け取られることという主張行動の「機能(function)」によって定義される。機能とはある物事における役割や働き、作用や効能のことをいう。機能的アサーションは理論上、その形態的な柔軟さによって率直型アサーションが効果的ではないような様々な領域でも適用が可能であるとされる。本博士論文の目的は、1) 機能的アサーションの前提であるアサーションの文脈依存性についての検証をおこなうこと、及び2) 機能的アサーションに基づくアサーション・トレーニング・プログラムを開発しその効果を検証することであった。

研究 1 においては、主張行動が困難になる場面とその理由についての実態調査をおこなった。この研究 1 で得られた状況を基に、研究 2 では、主張行動の正当性が低い場面と高い場面とを刺激場面として作成し、話し手が正当性の低い場面において、正当性の高い場面よりもより間接的な自己主張をすることを検証した。

研究 3 では、研究 2 において主張行動の話し手の立場から検討をおこなったのに対して、

主張行動の聞き手の立場からの検討をおこなった。研究 3 では、研究 2 と同様の主張行動の正当性が高い場面と低い場面における直接型主張行動と間接型主張行動に対する、聞き手からみた評価について検討した。その結果、聞き手は、主張行動の正当性が低い場面において特に間接的な主張行動をより適切であると評価することが示された。

研究 4 では、研究 1, 2, 3 の結果を基に、主張行動が困難と考えられる他者配慮が重要な場面として、発達障害児の保護者から教師への自己主張場面を取り上げ、アサーション・トレーニングについてのニーズアセスメントをおこなった。その結果、発達障害児の保護者から教師への自己主張場面は、率直型アサーションが困難な場面でありまたトレーニングへのニーズも示唆された。したがって、間接表現も使用できる機能的アサーションの適用領域として、発達障害児の保護者から教師への自己主張場面が適していると考えられた。

研究 5 では研究 4 の結果を踏まえ、発達障害児の保護者を対象に、保護者が教師への効果的な主張行動をおこなえるようになることを目指した機能アサーション・トレーニング・プログラムを開発した。このプログラムでは、参加者に対し他者配慮を要する場面で効果的と考えられるような間接的な主張行動をトレーニングした。トレーニングの結果、参加者の主張行動はより望ましいものとして評定者である教師によって評価され、プログラムの効果が支持された。

研究 6 では、研究 5 のプログラムを一部改定し、新たな参加者を対象にプログラム効果の検討をおこなった。研究 6 では特に、保護者から教師への感謝表現が少なかったことに着目し、参加者から教師への感謝表現の増加に焦点を当てた。その結果、研究 6 のプログラム参加者は、プログラム受講によって教師への感謝表現を増加させ、更にこうした変化は評定者である教員補助者からも、より一層子どもへの支援について動機づけを高めるものと評価された。

本博士論文では全体を通して、アサーションを文脈の中で捉えることの重要性とアサーションを機能で捉えることの有用性とを主張した。本博士論文は、今後アサーションが様々な領域でより柔軟で効果的に実践されていく上での新たな方法論を提出するものである。

# 目 次

第 I 章 序論.....	1
I-1 アサーションとは .....	1
I-1-(1) 広義のアサーション.....	1
I-1-(2) 率直型アサーション.....	3
I-1-(3) アサーションの形態的定義.....	6
I-2 アサーションにおける文脈の重要性 .....	8
I-2-(1) 率直型アサーションにおける「適切さ」の問題.....	8
I-2-(2) アサーションにおける「適切さ」の判断基準.....	9
I-2-(3) 「適切さ」の文脈依存性.....	12
I-3 機能的アサーションとは .....	19
I-3-(1) アサーションにおける「機能」と「文脈」.....	19
I-3-(2) アサーションの機能的定義.....	19
I-3-(3) 機能的アサーション(三田村・松見, 2010c).....	20
I-4 本博士論文の目的 .....	21
第 II 章 アサーションの文脈依存性についての研究.....	23
II-1 研究 1 自己主張が困難な状況とその理由についての調査.....	23

II-1-(1)	研究 1 序 .....	23
II-1-(2)	研究 1 方法 .....	24
II-1-(3)	研究 1 結果 .....	25
II-1-(4)	研究 1 考察 .....	30
II-2	研究 2 自己主張の正当性の違いによる話し手の 主張行動の変化 .....	32
II-2-(1)	研究 2 序 .....	32
II-2-(2)	研究 2 方法 .....	35
II-2-(3)	研究 2 結果 .....	37
II-2-(4)	研究 2 考察 .....	46
II-3	研究 3 自己主張の正当性の違いによるアサーション に対する聞き手の受け取り方の変化 .....	49
II-3-(1)	研究 3 序 .....	49
II-3-(2)	研究 3 方法 .....	51
II-3-(3)	研究 3 結果 .....	55
II-3-(4)	研究 3 考察 .....	59
II-4	第 II 章のまとめと結論 .....	63
第 III 章	機能的アサーション・トレーニング・プログラムの効果研究 .....	65
III-1	研究 4 機能的アサーション・トレーニング・プログラム に対するニーズアセスメント： 発達障害児の保護者から教師への主張行動 .....	65

III-1-(1)	研究 4 序 .....	65
III-1-(2)	研究 4 目的 .....	68
III-1-(3)	研究 4 方法 .....	68
III-1-(4)	研究 4 結果と考察.....	70
III-2	<b>研究 5 機能的アサーション・トレーニング・プログラムの開発： 発達障害児の保護者向けプログラム</b> .....	<b>73</b>
III-2-(1)	研究 5 序 .....	73
III-2-(2)	研究 5 方法 .....	74
III-2-(3)	研究 5 結果 .....	83
III-2-(4)	研究 5 考察 .....	86
III-3	<b>研究 6 発達障害児の保護者向け機能的アサーション における感謝表現の増加</b> .....	<b>91</b>
III-3-(1)	研究 6 序 .....	91
III-3-(2)	研究 6 方法 .....	92
III-3-(3)	研究 6 結果 .....	96
III-3-(4)	研究 6 考察 .....	99
III-4	<b>第 III 章のまとめと結論</b> .....	<b>102</b>
第 IV 章	<b>総合論議</b> .....	<b>103</b>
IV-1	<b>本博士論文研究の考察</b> .....	<b>103</b>
IV-1-(1)	アサーションの文脈依存性についての研究の考察 .....	103

IV-1-(2) 機能的アサーション・トレーニング・プログラム の効果研究の考察 .....	103
IV-1-(3) 機能としての「自他の尊重」 .....	104
IV-2 今後の課題と展望 .....	105
引用文献.....	107
付録.....	122
付録1 保護者の自由記述の回答結果(抜粋).....	123
付録2 保護者向けプログラムのスライド.....	124

# 第 I 章 序論

## I-1 アサーションとは <sup>注1</sup>

### I-1-(1) 広義のアサーション

アサーション(assertiveness/ assertion)とは、自他を尊重した主張行動である(平木, 1993; 三田村・松見, 2010a)。Alberti & Emmons (1970)は、アサーションが適切な主張行動であることを理論的に示すため、主張行動を不適切な主張行動である「攻撃的主張行動(aggression)」と不十分な主張行動である「非主張的行動(受け身的行動; non-assertion)」に分け、アサーションはこれらと異なる主張行動であるとした。臨床心理学においては古くからアサーションが注目されてきた。クライアントが自らの主体的な責任(responsibility)を積極的に担い周囲に対し適切に自己主張することは、クライアントの成長にとって重要な意味をもつとされる(菅沼, 2002)。

クライアントにアサーションを教授するためのプログラムはアサーション・トレーニング(以下 AT; assertiveness training/ assertion training)と呼ばれる。AT は米国で始まり、1970 年代より行動療法における主要な研究テーマの一つになった(三田村, 2008)。今日、我が国でも AT は広く実践され一般にも非常に注目されている(平木, 2004)。我が国における

---

注 1) このレビューは以下の刊行済みの論文を基に作成した。

三田村仰 (2008). 行動療法におけるアサーション・トレーニング研究の歴史と課題. 人文論究 (関西学院大学人文学会) 58, 95-107.

三田村仰・松見淳子 (2010a). アサーション(自他を尊重する自己表現)とは何か? —“さわやか”と“しなやか”, 2つのアサーションの共通理解を求めて—. 構造構成主義研究 4, 158-182.

三田村仰・松見淳子 (2010b). 相互作用としての機能的アサーション. パーソナリティ研究 18, 220-232.



アサーション（もしくは自己主張）研究は年々増加傾向にあり(渡部, 2006), 日本文化に合ったアサーションの捉え方についても議論がなされている(伊藤, 2001; 玉瀬・岩室, 2004)。

### アサーションの定義の多様化

海外でも我が国でも注目されるアサーションであるが、これまでのところアサーションについての一貫した定義は存在しない(三田村・松見, 2010a)。アサーションの定義を巡っては、1970年代初頭というアサーション研究の初期の段階から論争が巻き起こっている。例えば Serber (1971)は、アサーションには情緒的なやりとりに関する対人的スキルも含めるべきであるとして、アサーションの意味の拡張や柔軟性を強調し、これに対してアサーションの定義の拡張反対論派(Jakubowski-Spector, 1973; Lazarus, 1971)は、アサーションの意味をこれ以上あいまいにすべきでないと主張した。その後も、アサーションの定義は増え続け、Wilson & Gallois (1998)によれば、アサーションの定義は、少なくとも専門文献で用いられているもので13個、一般書では23個のそれぞれ異なるものがあったことが分かった。こういった様々なアサーションの定義をいくつかのカテゴリーにまとめると、「肯定的結果を招く行動(Rich & Schroeder, 1976)」（本稿で後に紹介する機能的定義）、「自己主張(Rathus, 1973; Salter, 2000; Wolpe & Lazarus, 1966)」、「個人の権利の主張(Alberti & Emmons, 1970; Lange & Jakubowski, 1976)」などに分けることができる。しかし、アサーションは多元的(Linehan & Egan, 1979)であるとされ、数ある定義のカテゴリー分けさえ一定したものではない(J. P. Galassi, Galassi, & Vedder, 1981)。定義の問題については既に詳しいレビューがいくつかある(M. D. Galassi & Galassi, 1978; 三田村・松見, 2010a; 2010b; Rich & Schroeder, 1976)が、M. D. Galassi & Galassi (1978)は、「恐らくアサーティブ行動は他の行動と比べて、よりセラピストの理論や価値観に依存して定義されるだろう」(p. 16)と述べており、アサーションの定義の混乱を指摘した。

### 広義のアサーションの定義

三田村・松見(2010a)は、アサーションについての詳細な考察をおこないアサーションの

定義についての整理をおこなった。三田村・松見(2010a)は、様々なアサーションの定義に一貫して重要視される特徴として、主張行動における「自らの尊重」と「他者の尊重」という2つの条件を挙げている。「自らの尊重」とは非主張的行動とアサーションとを区別する条件であり、「他者の尊重」とは攻撃的主張行動とアサーションとを区別する条件である。したがって、広義のアサーションは「自他を尊重する主張行動」もしくは「適切な主張行動」と定義される。尚、三田村・松見(2010a)は、アサーションにおける「適切」と「他者の尊重」とを同義語として用いている。三田村・松見(2010a)は、様々なアサーションの定義の核となると考えられる広義のアサーションの派生として、率直型アサーションと機能的アサーションという2つのアサーションを定義している。

## I-1-(2) 率直型アサーション

### 率直型アサーションの誕生から発展まで

三田村・松見(2010a)によれば、率直型アサーションとは、「自他を尊重する率直な主張行動」(Alberti & Emmons, 1970; 平木, 1993; Lange & Jakubowski, 1976; 森田, 1998)という典型的なアサーションの定義である。率直型アサーションはアサーションの定義としては、機能的アサーションよりも古い歴史をもつ。1949年に出版された Andrew Salter の『条件反射療法(*Conditioned Reflex Therapy*)』は、今日に続くアサーションの起源となる書籍である。この著書の中で Salter は、本来的に人は「活動的(excitatory)」であるが、多くの人は子ども時代に受けたしつけなどの学習により過度に「抑制的(inhibitory)」になっているとして、アサーション(主張行動)の必要性を説いた(Salter, 1949 / 2000, p. 17)。ここでの Salter の発想が「率直さ」を強調する率直型アサーションの起源になっている。

その後10年を経て、Wolpe (1958)は、ATを開発する。Salter の考えを継承する Wolpe による「アサーション(主張反応, assertive response)」の位置づけは、神経症における不安症状に拮抗する怒りの反応であった。つまり、正当な怒りの表出としてのアサーションが、神経症の不安等の症状を和らげると考えた(Wolpe & Lazarus, 1966)。Wolpe の考えたアサ

ーションも、率直な感情の表出という意味で率直型アサーションの原型であるといえる。

1970年代初頭からは、率直型アサーションに基づくATの効果研究が精力的に実施された(M. E. McFall, Winnett, Bordewick, & Bornstein, 1982; R. M. McFall & Lillesand, 1971; R. M. McFall & Marston, 1970; R. M. McFall & Twentyman, 1973)。例えば、R. M. McFall & Marston (1970)は、42名の非主張的な大学生をa)「フィードバック介入法あり」のAT群、b)「フィードバック介入法なし」のAT群、c) プラセボ群(対話形式の洞察型のセラピー)、d) 非介入群の4群に無作為に割り当てATにおけるフィードバック介入法の効果を検討した。各介入の前後にアセスメントとして、「友人が勉強の邪魔をしてくる」などの場面についての音声による刺激を提示し、この時の参加者の主張行動の音声を記録した。ATの効果の指標には、a) 介入前後でどちらがより主張的(assertive)かについての第三者による評定(盲検法による)や b) 参加者自身の介入前後での不安感の変化(不安感が下がるほどATの効果があることを意味する)などが用いられ、統計的に各群の効果が検討された。この結果、プラセボ群と非介入群においては効果がみられなかったのに対し、AT群ではトレーニングの効果がみられた。更に、AT群の中でも「フィードバック介入法あり」の群が「フィードバック介入法なし」の群よりも効果的であることが示され、ATにおけるフィードバック介入法の有用性が実証された。

また、この頃からアサーションについて自己記入式による質問紙尺度(Deluty, 1979; J. P. Galassi, DeLo, Galassi, & Bastien, 1974; Rathus, 1973)が多数開発された。こうしたアサーションの測定尺度の開発(Blanchard, 1979; Burkhart, Green, & Harrison, 1979; Del Greco, 1983; 濱口, 1994; Hull & Hull, 1978; 伊藤, 1998; Nevid & Rathus, 1978; 柴橋, 1998; 玉瀬・越智・才能・石川, 2001)も、アサーションを構成する要素についての研究(Fukuyama & Greenfield, 1983; J. P. Galassi & Galassi, 1979; Henderson & Furnham, 1983; Kipper & Jaffe, 1978; Linehan & Walker, 1983; Lorr & More, 1980; MacDonald, 1978; 菅沼, 1994, 2000; 渡部, 2006, 2008)やより社会心理学的な観点からのアサーション研究(三田村・横田, 2006; 渡部・相川・松井, 2005; Wilson & Gallois, 1998; Woolfolk &

Dever, 1979)など今日に続く実証的なアサーション研究の土台となっている。

### 行動としてのアサーション

McFall らのおこなったような実証的な AT 研究を実施するには、アサーションを具体的に測定可能な行動として扱う必要がある。今日、アサーションは、認知を含む構成概念 (Henderson & Furnham, 1983; 伊藤, 1998; Kipper & Jaffe, 1978; 柴橋, 1998; 渡部, 2006)として扱われることも多いが、行動的な指標としては言語的行動や非言語的行動として扱うことができる。言語的行動とは、自己主張における発話内容、つまり自己主張の言葉のことである。非言語的行動とは、自己主張における表情やジェスチャー、タイミングなどの行動を指す。

本博士論文においては、アサーションを言語的、非言語的なものを含む行動として捉え、特に言語的行動としての側面に焦点を当てる。言語的行動は、自己主張における非常に基本的な行動であると考えられる。

### 人権の象徴としてのアサーション

アサーションが注目されたのは Wolpe (1958)や McFall らを代表とするような臨床心理学の領域に留まらない。米国では 1960 年代に公民権法が制定され、世界的には国連によって 1975 年が国際婦人年とされるなど、公民権運動、ウーマンリヴといった人権運動が社会的に大きな動きを見せた。こうした人権運動を背景にアサーションは社会的な注目を集め、「アサーションは、たんにうまくいかない自己表現や対人関係のための個人的な治療法というだけではなく、広く人間の価値や平等に対する考え方として、また、差別などの人権問題にかかわるときの有効な対応法として認識されて」いった(平木, 1993, p. 53)。当時米国でベストセラーとなった Alberti & Emmon(1970)のアサーションについての一般向け書籍、『Your Perfect Right (あなたの完全なる権利)』のタイトルもアサーションと人権との強い結び付きを象徴している。学術的な領域でも、米国の女性の行動療法家 (e.g.,Jakubowski-Spector, 1973; Linehan, 1979; Wolfe & Fodor, 1977)たちの活躍によりア

アサーションが熱心に議論され一般にも啓蒙されていった(Linehan, 1984)。こうした人権運動の中で注目されたアサーションが率直型アサーションである。率直型アサーションに基づく AT ではしばしばアサーションは誰もがもつ権利であるとして「アサーション権」(Smith, 1975)というものが AT 参加者に教育される。

### 率直であることの意義

多くのアサーションの研究者や実践家は、「本質的に、率直に自己主張することは率直でない自己主張よりも望ましい」と考えてきた(Goldstein-Fodor & Epstein, 1983; 三田村・松見, 2010a)。Alberti & Emmons(1970)は「(人は)率直な自己表現により、主体的に行動できるようになりストレスが低減し、自尊心が高まる」と考えた。また菅沼(2002)は、率直な自己表現は「自分らしく疲れない生き方」につながるとした。反対に、率直さを抑えた「非主張的行動」については、望ましくない自己主張とみなされている。例えば、非主張的行動は、「誤った学習もしくは自己主張行動の未学習が原因であり、不健康な状態である」(Salter, 1949)とされたり、「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」、「劣等感やあきらめの気持ちが付きまとう」、「『私の気持や考え、言っていることは取るに足りません無視しても結構です』と伝えているようなもの」(平木, 1993)などと考えられている(Goldstein-Fodor & Epstein, 1983)。

これら率直さを強調する背景には、人が人から正当に扱われることや規範や権威などによる不自由さから人が解放されることといった「エンパワメントの促進」という関心があったと考えられる(三田村・松見, 2010a, p. 181)。

## I-1-(3) アサーションの形態的定義

### 率直 (direct, honest) とは

率直型アサーションの特徴は、自己主張における「率直さ(direct, honest)」(Lange & Jakubowski, 1976)にある。言い換えると、率直型アサーションは、自らの感情や考えを率

直に主張するという意味で、それらを抑制的に主張したり主張自体を抑制してしまう非主張的行動とは異なる。率直の意味については、複数の捉え方があるが、直接的表現であること、謝罪や謙遜を含まないこと(Booraem & Flowers, 1978)、正直であること、自らの権利のために立ち上がること(Jakubowski-Spector, 1973)、などが挙げられる。これらは、いずれも自分の考えや感情を抑制や検閲の無い状態で表現すること(Salter, 1949)を意味している。

例えば、友人から、自分が嫌いなロックバンドのコンサートに誘われたのを断る際に、結果的には上手く断れたとしても、全く好きでないものを「余り好きでないので」と抑制的に表現したり、時間の問題ではないのに「時間がないので」など事実と異なる理由によって断るような主張行動は、非主張的行動であると捉えられる。この場合、率直型アサーションでは、相手の意見を尊重しながら(平木, 1993)も相手に対し本音で「そのロックバンドは嫌いなので、お断りします。」とストレートに伝えることになる。

### 率直な主張行動の形態

率直型アサーションにおいては、「率直さ」をアサーションの条件とすることによって、自己主張の形態でアサーションを定義する特徴がある。率直型アサーションは、既に挙げた「率直」以外にも、「適切」、「明確」、「自信を持った」などと判断される行動の形態的特徴によって捉えられてきた(Linehan, 1984)。形態的特徴によるアサーションの定義は「形態的定義(topographical definition)」(Linehan, 1984)と呼ばれる。

例えば、「ここは禁煙です。おタバコは外でお吸いください。」という主張行動は直接的でありアサーションと捉えられる。一方、「誠に恐れ入りますが、店内でのおタバコはご遠慮いただいております。」という主張行動は間接的(抑制的)でありアサーションとは捉えられないかもしれない。したがって、謝罪や冗長な前置きなどを含む間接的な主張行動は、相手に遠慮した「率直でない」、「自信のない」行動とみなされ、しばしば「非主張的行動」として判断される。

## I-2 アサーションにおける文脈の重要性

### I-2-(1) 率直型アサーションにおける「適切さ」の問題

率直型アサーションを含めアサーションにおける重要な特徴は、それが攻撃的主張行動とは異なり「適切」であることにある。しかしながら、実際にはアサーションと攻撃的主張行動との弁別は非常に困難である。測定上、アサーションと攻撃的主張行動は正の相関を示す傾向にあり(De Giovanni & Epstein, 1978)、研究者が設定した「アサーション」を研究参加者はしばしば「攻撃的主張行動」と評価する傾向にある(Hess, Bridgwater, Bornstein, & Sweeney, 1980; Kelly, Kern, Kirkley, Patterson, & Keane, 1980; Lao, Upchurch, Corwin, & Grossnickle, 1975; St. Lawrence, Cutts, Tisdell, Hansen, & Irish, 1985; Wilson & Gallois, 1985)。

これまでに率直型アサーションが本当に適切なものとして聞き手から評価されるかについて、アサーションの「社会的影響(social impact)」というキーワードで多くの実証研究がおこなわれてきた。これらの実証研究が示した結果は概して、アサーションの妥当性に疑問を投じるものであった(Linehan & Egan, 1979, p. 258)。例えば米国の研究では、アサーションが、特に女性においてネガティブな結果を導くという結果が示され(Delamater & McNamara, 1986)、特に主張的な(highly assertive)女性モデルは、中程度に主張的な(medium-assertive)女性モデルと比べ「知性」や「好ましさ」が、男女双方の評定者によってより低く評定された(Lao et al., 1975)。

しかし、率直型アサーションとこうしたアサーションの社会的影響の研究との間には、理論的な齟齬があるとも考えられる。すなわち、率直型アサーションとアサーションの社会的影響の研究との間では、「適切さ」の判断基準が異なっていると考えられる。

## I -2-(2) アサーションにおける「適切さ」の判断基準

### 率直型アサーションにおける「適切さ」:聞き手のもつ「権利」への配慮

率直型アサーションでは、自らの意見や考え、感情を率直に主張することは、話し手の権利であると考えられる(アサーション権, Smith, 1975)。また、この自己主張の権利は、聞き手も同じようにもっているものと考えられる。したがって、率直型アサーションにおける、自己主張時の適切さとは、a) 強制や脅しでないこと(Hollandsworth, 1977), b) 相手における率直な自己主張を認めることもしくはこれを促すこと(平木, 1993)にある。

例えば、ある話し手が聞き手と昼食に出かける際に、パスタが食べたいと自己主張する場合、次のようないくつかの自己主張の仕方が考えられる。

例 1 : 「今日のランチはパスタで決定だから。」

例 2 : 「わたしはパスタが食べたい。」

例 3 : 「わたしはパスタが食べたい。あなたは思う？」

上記の例 1 の主張行動は、聞き手の意見を聞く意思がなく一方的に自己主張するような主張行動の形態であり「不適切」と判断される。したがって例 1 の主張行動は「攻撃的主張行動」だと考えられるだろう。例 2 は、例 1 と比べ、強制的な意味合いを特に持たず、単に自己主張している。したがって例 2 の主張行動は適切な主張行動である「アサーション」だと考えられる。更に例 3 は、平木(1993)の適切さの基準を通過するより配慮的な主張行動で、これは例 2 より更に厳しい基準からみても「アサーション」であると考えられるだろう。

こうした聞き手のもつ権利への配慮が率直型アサーションにおける「適切さ」の判断基準である。一方で、上記の 3 つの例をとっても、その主張行動がなされる文脈や主張行動の聞き手によっては主張行動の適切さについての判断に違いが生じる可能性も考えられる。



## 社会的規範との合致

率直型アサーションが、「適切」の意味を「聞き手のもつ権利への配慮」として捉えるのに対し、より一般的に「適切」とは、「社会的規範に合った振舞い」として捉えられる。アサーションと同様に、「社会的スキル(social skills)」や「社会的有能性(social competence)」の定義においても「適切さ(appropriateness)」は「効果的であること(effectiveness)」と並んで、それら定義における重要な要素とされている(Bochner & Kelly, 1974; Spitzberg & Cupach, 1989)。社会的スキルや社会的有能性の定義における「適切さ」も多くの場合、「その行動が社会的規範に合致している程度」(清水・小杉, 2010)として捉えられる。

特定の行動の適切さが場面によって規定されることを検討した Price & Bouffard (1974)によれば、例えば、「笑う」という行動は、デート、公園、自分の部屋といった場所においては適切な行動であったが、教会という場所において不適切であった。また「接吻」という行動は、自分の部屋やデートでは適切であったが、就職面接や教室においては不適切であった。つまり、どういった行動が適切であるかは、どういった場面でそれが行われるかという場面との組み合わせによって、予めルール(社会的規範)が定められている(Argyle & Henderson, 1985)と考えることができる。

## 聞き手の「フェイス(face)」の遵守

社会的規範以外にも、より一般的な適切さの判断基準としてフェイスの遵守がある。Goffman (1967)は、人と人がコミュニケーションをする際のルールとして、会話の参加者双方における「フェイス(face)」の遵守を挙げた。Goffman(1967)によれば、フェイスとは、人が自分自身に要求する積極的な社会的価値であり、人は、自分が期待するフェイス以上の扱いを受けた際には良い気分になり、反対に、自分が期待するフェイス以下の扱いを受ければ不快になる。つまり、Goffman(1967)はこの聞き手のフェイスを守ることがコミュニケーションにおける「適切さ」の判断基準であると考えた。

その後、Goffman(1967)のフェイスの概念を基軸に、語用論の流れから Brown &

Levinson (1978)のポライトネス理論やそれを発展させた宇佐美(宇佐美, 1998; Usami, 2002)によるディスコース・ポライトネス理論が構築された。Brown & Levinson (1978)や宇佐美(宇佐美, 1998; Usami, 2002)による「ポライトネス(politeness)」とは「配慮的」もしくは「適切」を意味する用語である。

特に、宇佐美(宇佐美, 1998; Usami, 2002)においては、適切さの判断における聞き手視点の重要性を強調し、ポライトネスを聞き手からみて「無礼」でも「慇懃無礼」でもなく「丁度いい」と受け取られる状態(語用論的ポライトネス)であると定義した。例えば、人物 A が、ある作業をするよう以下のような依頼を受けたとする。

例 4 「ちゃんとやって置いて。」

例 5 「誠に恐縮ではございますが、お願いさせていただきますでも宜しいでしょうか。」  
a b c d

上記の例 4 と例 5 とでは、例 4 が不躰にみえる主張行動の形態であるのに対し、例 5 の主張行動の形態についてみると a. 謝罪表現(恐縮), b. 丁寧語(です・ます), c. 謙譲語(いただく)および d. 間接表現(宜しいでしょうか。)が含まれることから、より丁寧な主張行動であると言えそうである。

ところが、語用論的ポライトネス理論の観点(Brown & Levinson, 1978; 宇佐美, 1998; Usami, 2002)からは、例 5 の主張行動は必ずしも、例 4 の主張行動よりも適切(ポライトネス)な主張行動であるとは限らない。例えば、人物 A が本来して然るべき仕事をし損ねた際に、親しい人物から例 5 のように非常に丁寧に、然るべき作業をするよう依頼を受けたならどう感じるであろうか。恐らく何らかの不快や居心地の悪さを感じ、この丁寧な主張行動の形態は「慇懃無礼(機能的にはポライトでない)」と受け取られるだろう。むしろ、そういった文脈においては、例 4 のようなより気さくな自己主張の形態の方が「適切(丁度いい)」と感じられるかもしれない。言葉の丁寧さは単に単語や文法からではなく、その文脈に左右されるのである(Lakoff, 1972, 1973)。語用論的ポライトネス理論の特徴は、主張行動の

形態によってではなく、聞き手が実際にどう感じるかといった主張行動が結果的に引き起こす主張行動の「機能」に注目する点にある(Brown & Levinson, 1978; 宇佐美, 1998; Usami, 2002)。

以上のように「適切さ」の判断基準を整理してみると、率直型アサーションにおける適切さの判断基準は必ずしも一般的なものではなく、社会的規範との合致や聞き手のフェイスの遵守といったより一般的な判断基準から考えると、必ずしも率直型アサーションは全ての場面で適切な主張行動とはいえないだろう。

### I -2-(3) 「適切さ」の文脈依存性

#### 率直な主張行動を適切にする要素は何か

率直型アサーションが、より一般的な意味での適切さの基準からみて、必ずしも社会的に適切な主張行動にはならないという「アサーションの社会的影響(social impact, Delamater & McNamara, 1986)」という問題に対し、これを解決するべく率直な主張行動を適切にする要素の検討がなされた。

中でも、「単なる率直な主張行動」に「付加的な言葉」を加えることの効果が多く検討された。例えば、「共感(empathy)を付加した率直な主張行動(Heisler & Shipley, 1977; Pitcher & Meikle, 1980)」が単に率直な主張行動(assertion)と比較して、より「親切」でより「敵対性が低い」と評価されることが示された(Woolfolk & Dever, 1979; Zollo, Heimberg, & Becker, 1985)。また、Romano & Bellack (1980)は「共感性」に加え、「配慮」や「譲歩(compromise)」が適切で率直な主張行動にとって必要な要素であることを示した。これらの研究を概観し Delamater & McNamara (1986)は、率直な主張行動に共感を加えることは、単に率直な主張行動が持つ潜在的にネガティブな効果を最小にするため、単に率直な主張行動と比べより望ましい対人的反応を引き出すだろうと結論づけた。また、Wildman (1986)は、「付加的な言葉」は好意的な評価を受けやすいが、「付加的な言葉」がなくとも、率直な主張行動と一緒にちょっとした会話さえおこなえば率直な主張行動のネガティブな面が

緩和されることを示した。

Kern (1982)もまた「共感を加えた率直な主張行動」と「単に率直な主張行動」とを比較する実験をおこなった。次の場面(Kern, 1982)は、販売コンテストの為に雑誌を売りたい友人(ジュディ)がジョンの部屋を訪ねてきたが、ジョンが読みたい本はそこにはなく、またジョンにとってはどれも高価すぎるように感じていたという場面である。この場面では、ジュディの発言に続き、ジョンによる a) 単に率直な主張行動(assertive response)と b) 共感的で率直な主張行動(empathic-assertive response)の 2 種類の反応が提示される。

1. ジュディ：「ねえ、ジョン、雑誌を一冊買ってくれない？」

(So John, will you take a magazine?)

a) 率直な主張行動：「いいや、どれも欲しくないな。」

(No. I don't want any.)

b) 共感的で率直な主張行動：「いいや、残念だけど、どれも欲しくないな。」

(No. I'm sorry, but, I don't want any.)

2. ジュディ：「一冊は気に入ったものがない？ただの一冊買ってくれるだけで、

コンテストで優勝するのに私すごく助かる。」

(Isn't there one magazine that you like? If you take just one,

it'll really help me win the contest.)

a) 率直な主張行動：「いやジュディ、本当に読みたいものが一冊もないんだよ。」

(No Judy, I really don't see any that I want.)

b) 共感的で率直な主張行動：「君には本当にコンテストで優勝して欲しいよジュディ。

ただ、本当に見たいものが一冊もないんだよ。」

(I really hope that you win the contest Judy,

but I don't see any that I want.)

この例では、単に率直な主張行動と比べ、共感的で率直な主張行動が比較的丁寧であることが分かる。この場面の動画を見た実験参加者は、共感的で率直な主張行動を単に率直な主張行動よりも望ましい行動であると評価した(Kern, 1982)。

また Rakos (1979)は「単に率直な主張行動」と「単に率直な主張行動+義務の遂行」とを分け、後者がアサーションであるとしてアサーションの「連鎖的定義(behavioral-chain definition)」を提案した。「単に率直な主張行動」とは、「今日は残業できません。」などの明確で直接的な権利主張のことである。Rakos (1979)によれば、まず相手の権利を十分考慮し(自己主張に先行する義務の遂行)、率直に自己主張した後、代替案を出すなど相手と妥協案を話し合う(自己主張に後続する義務の遂行)といった「義務の遂行」を加えることで単に率直な主張行動はアサーションに変わると考えた。

#### **形態的定義における適用場面の限定性**

以上で示してきたような率直型アサーションを適切にするための方法論は、いずれもアサーションを形態的に捉えた上での方法論である。つまり、主張行動自体は率直といえるような形態を維持しながら、いかにして主張行動を適切にするかが検討されてきた。元来ATは、率直な主張行動をしたいと望む個人が、「不良品の返品」や「列への横入りの拒否」など話し手による主張行動の正当性(権利性)が明らかな場面において、正当な依頼をしたり、理不尽な要求を断れるようになることを目的として実践されてきた(e.g., Gambrill & Richey, 1975)。つまり、そうした自己主張が正当な場面において主張行動が率直であることは、社会的規範からみても当然のことであった。

しかしながら、アサーションが必要とされるのは必ずしも主張行動の正当性が明確な場面ばかりではなく、現実には、より複雑な場面においてアサーションが必要とされている(Goldstein-Fodor & Epstein, 1983; Linehan & Egan, 1979)。アサーションを率直な主張行動として形態的に捉えることは、アサーションを適用する領域を限定するという課題を生じさせてしまう(「アサーションの適用場面の限定性」、三田村・松見(2010 a; 2010b))。例

えば、自分のために手伝ってくれている相手の行為が自分（話し手）にとってはむしろ迷惑だった場合でも、直接的に「迷惑なのでやめてください。」と本音でものを言うのは不適切と捉えられるだろう。

率直型アサーションが不適切になり得る場面には、a) 伝えようとする内容(本音)が、聞き手にとっての精神的・物理的負担になる場面、b) 話し手による自己主張の正当性が低い場面(第Ⅱ章で実際に検討する)、c) 聞き手が目上の人や自分の客であるなど立場や関係性による制約がある場面、が挙げられる、更に、これらの場面は文化的文脈の縛りを受けるため、他者配慮と調和を重んじ、控え目であることをよしとする日本文化(Takai & Ota, 1994)においては、率直型アサーションが機能的になる状況は一層限定されると考えられる(Okano, 1994)。

### 主張行動の「適切さ」と文化

主張行動の適切さについて「文化」という文脈は非常に重要な意味をもつ。ある文化においてアサーション(適切な主張行動)であるものが他の別な文化においては攻撃的主張行動(不適切な主張行動)にもなり得るし、その逆も起こり得る。

次の引用はアサーションにおける文化の重要性を指摘したものである。

「アメリカとイギリスでは文化的な相違がある。したがって、アメリカ式的主張性訓練法(AT)がイギリスに持ち込まれる場合、その文化差というものを配慮する必要がある。アメリカ人は主張的(アサーション)と考えるような行動でも、イギリスの中産階級の白人からみると、それは、ともすれば攻撃的な行動(攻撃的主張行動)に類似するものとみられがちである。(中略)つまり、**主張的行動(アサーション)の訓練者は、クライアントの生活する特定の文化について熟知し、それを尊重する必要がある**」(Rees & Graham, 1991 高山他訳 p.26) (カッコ内は著者による補足。強調は著者による。)

たとえ同じ欧米文化の中にあっても米国と英国という文化の違いは、同一の主張行動の

形態をアサーションと攻撃的主張行動とに分けてしまう。まして、日本文化と米国文化であればどれだけのずれが生じるだろうか。

日本文化と欧米文化との相違については、文化心理学や比較文化心理学の領域から非常に多くの検討がなされてきた(e.g., Berry, 1989; Draguns & Tanaka-Matsumi, 2003; Hall, 1976; 一言, 2009; Kitayama, Markus, & Kurokawa, 2000; Matsumoto, 2000; Nisbett, Peng, Choi, & Norenzayan, 2001; 田中, 1998)。Markus & Kitayama (1991)は、心理学領域における文化の要因の重要性を示すため、欧米文化に代表される「相互独立的(independent)自己観」と日本を含む東洋で優勢な「相互協調的(interdependent)自己観」という 2 つの異なる文化的自己観(self-construal)を概念化した。Markus & Kitayama (1991)によれば、相互独立的自己観は、自己を他者から独立した存在として捉える自己観である。相互独立的自己観の傾向が強い文化において、人は、自らを独自性をもった個人として捉える。また、自己主張することが重要とされ、自尊心を高めることや、自らの権利に自覚的になることに強い関心もたれる。一方の相互協調的自己観は、自己を他者との関係性の中で捉えようとする自己観である。相互協調的自己観の強い文化では、周囲と調和することが人の重要な関心事とされ、自己主張は慎まれる傾向にある。実際、日本ではそのようなしつけがおこなわれており(東, 1994)、対人的葛藤場面において日本人は、米国人に比べ周囲との調和を好むことが示されている(Ohbuchi & Fukushima, 1999)。また、相互独立的自己観の傾向が低く、相互協調的自己観の傾向が高い個人ほど、他者配慮的な心性である対人恐怖が強く、他者に迷惑をかけることを懸念することが示されている(Dinnel, Kleinknecht, & Tanaka-Matsumi, 2002)。更に Mitamura & Tanaka-Matsumi (2010)の調査研究によれば、同じ日本人であっても相互独立的自己観の傾向が強い個人ほど主張的で、反対に相互協調的自己観の傾向が強い個人ほど主張性が低かった。こうした日本文化における他者配慮的な特性を考慮すれば、米国で発展した率直型アサーションの形態については、日本では検討の余地があると考えられる。

実際、日本でも多くの研究者や実践家がアサーションについての検討を試みている(伊藤,

1998; 菅沼, 1994; 玉瀬・越智・才能・石川, 2001)。例えば伊藤(2001)は、日本におけるアサーションのあるべき姿として、1) 本人にとって有用であること、2) 周りへも適応的であること、3) 日本のコミュニケーションのあり方に有意義かつ調和していることの3点を挙げている。また、用松・坂中(2004)は「権利」以外の概念による我が国の文化からみたアサーションの裏付けの必要性を示唆している。より文化的な立場(Takai & Ota, 1994)からもやはり、日本文化には日本文化に合った対人的スキルが必要であることが指摘されている。更に、高文脈文化(Hall, 1976)といわれる日本文化においては、自分と相手との関係性を含めた様々な文脈的な要素が、適切な主張行動の形態に一層影響すると考えられる(Gudykunst, 1983; 井出, 2006; Takai, 2002)。

そこで、米国で生まれ発展してきたアサーションを日本文化でも効果的かつ適切な主張行動として捉えるためには、文脈に応じ主張行動の形態が変化するような柔軟なアサーションの捉え方をする必要があるのである(三田村, 2008)。

### アサーションを文脈の中で捉える必要性

主張行動の適切さが文脈に規定されるというように、対人的行動を理解するには文脈の中で行動を捉える必要がある(Dumas, 1989; Goldfried & D'Zurilla, 1969; Lakoff, 1972, 1973; Owen, 1997; Skinner, 1957; Wilson & Gallois, 1998)。

率直型アサーションという形態的定義によるアサーションの適切さについて多くの研究がおこなわれてきたものの、結局のところ、文脈を超えたアサーション(適切な主張行動)の形態は明らかになっていない。同様に対人スキル全般の決定的な構成要素を探ろうという研究においても、文脈から独立した絶対的に機能的な行動の形態は未だ明らかになっていない(Azrin & Hayes, 1984; Rakos, 1991, p. 9; Trower, 1982)。行動の「適切さ」や「効果性」は文脈に依存するが(Holtgraves, 1994; Lakoff, 1972; Pryor, Butler, & Boehringer, 2005; St. Lawrence et al., 1985)、形態的定義では、対人スキルの文脈依存性を十分に考慮することができないのである(Hersen, Eisler, & Miller, 1973)。



例えば、Eisler, Hersen, Miller, & Blanchard (1975)は、60名の精神科病院入院患者の男性を対象に、聞き手の性別、聞き手との親しさ、アサーションの状況(賞賛や感謝など肯定的感情を主張すべき状況もしくは不快や不満など否定的感情を主張すべき状況)を統制した実験によって、ロールプレイ・アセスメント時の参加者の主張行動が状況に応じ変化するかを検討した。ロールプレイ・アセスメントでは、参加者の自己主張について、目を合わせる長さ、笑顔の有無、発言の長さ、声の大きさ、発言までの潜時などの主張行動の形態が測定された。参加者は例えば、参加者がテレビでサッカーを見ているところに妻がやってきて、テレビのチャンネルを切り替え「さあ、映画を見ましょうよ。」という(女性の聞き手、親しい聞き手、否定的感情のアサーション場面)などの場面でロールプレイをおこなった。その結果、参加者は、否定的感情のアサーション場面ではより発言や目を合わせる時間が長く、声の大きさが大きくなる傾向が示された。また、聞き手の性別については、男性が聞き手である場合参加者はより多くの発言をおこない、女性に対しては参加者の笑顔が多くなることが示された。聞き手との親しさについては、聞き手がよく知らない相手の方が、褒め言葉を言ったり、依頼をしたりする傾向が示された。

更にこの実験では、複数の要因による交互作用も認められ、Eisler et al. (1975)は、アサーションを捉える際の文脈の重要性を主張した。Eisler et al. (1975)に続いて、アルコール依存症者(Zielinski, 1978)、精神科病院入院中の子ども(Michelson, 1982)などを対象にした研究でも文脈による主張行動の変化が確認された。社会的スキルについての研究でもスキルが高い群は、スキルが低い群と比べ会話相手の反応に応じて会話量を変化させることが示されるなど(Fischetti, Curran, & Wessberg, 1977; Trower, 1980)、文脈に合わせて行動を柔軟に変化させることの重要性が指摘されている(Fischetti, 1984; Morrison & Bellack, 1981; Rothenberg, 1970; Snyder, 1974; Trower, 1980)。また聞き手の立場からも文脈によって主張行動に対する評価がどのように変わるかが検討されるようになっている(Heisler & McCormack, 1982; Hess et al., 1980; St. Lawrence et al., 1985)。

すなわちアサーションとは特定の行動の形態によって捉えられるようなものではなく、

文脈依存的な行動と言える。アサーションをより幅広い文脈で適用していくためにも、アサーションを文脈の中で捉える方法論が求められている(三田村・松見, 2010a)。

### I-3 機能的アサーションとは

#### I-3-(1) アサーションにおける「機能」と「文脈」

アサーションを文脈の中で捉えるためには、主張行動の「形態(topography)」に注目するのではなく、主張行動の「機能」に注目することが有用である(Skinner, 1957)。ここでの「機能(function)」とは、ある物事における役割や働き、作用や効能のことをいう。

例えばアサーションを、「主張行動の形態 X」と定義すると、この形態 X が効果的もしくは適切な文脈は必然的に限定される(全ての文脈で機能的な行動は見つかっていない)。一方で、アサーションを「機能 Y を備えた主張行動」と定義すると、アサーションは文脈を超えて常に機能 Y (例えば、適切さ)を備えた行動として捉えられる。後者の定義ではアサーションの形態が何であるかが一切明らかでないという短所もある。しかしそれにも増して、これまで率直な主張行動の形態ばかりが強調されてきたアサーションにおいて、後者の定義が率直以外の様々な行動形態にまでアサーションのラベルを拡張できるという長所は重要である(三田村・松見, 2010b)。機能によってアサーションを捉えることは、言い換えると、文脈に合わせて行動の形態を柔軟に選択することであるといえる。

#### I-3-(2) アサーションの機能的定義

##### 課題達成の機能

形態によってアサーションを定義する率直型アサーションが「形態的定義」と呼ばれるのに対し、機能によってアサーションを捉える方法は「機能的定義」と呼ばれる。機能的定義では、ある主張行動が「話し手の目的を達成する(課題達成)」という機能をもつことをもってアサーションを捉える(Heimberg, Montgomery, Madsen, & Heimberg, 1977; Rich

& Schroeder, 1976)。例えば, Rich & Schroeder (1976)はアサーションを「強化子の喪失や罰子の出現のリスクを負った対人的状況で引き起こされる, 強化の維持, 向上を希求するスキル」であるとして, アサーションを結果的に強化子を得られたかどうかで捉えるべきと考えた。こうしたアサーションの機能的定義は, 行動分析の考えに基づいた対人的有能性(social competenc)の定義(Goldfried & D'Zurilla, 1969)に由来している。

### 機能的定義における適切さ

機能的定義は, 文脈に応じた「効果的」な主張行動を捉えることができる。しかし, 効果的でさえあればどんな主張行動でもよいとなれば, 暴力や搾取といった攻撃的主張行動までアサーションに入ってしまう(三田村, 2008; Rakos, 1979)。

Linehan(Linehan, 1984; Linehan & Egan, 1979)は, これまでの「課題達成」に加え, 機能的定義に「相手との関係性の維持・改善(relationship effectiveness)」、「自尊心の維持・向上(self-respect effectiveness)」の2つの機能を加えた。これら2つの機能が加わることで, 機能的定義は, 課題達成と適切さの双方を捉えられると仮定される。

### **I-3-(3) 機能的アサーション(三田村・松見, 2010b)**

三田村・松見(2010b)は, 機能的定義に基づくアサーションとして, 「機能的アサーション」を提唱している。機能的アサーションとは, 「話し手がある課題達成の必要性に迫られた状況下で, 当該の課題をより効果的に達成し, かつ聞き手から, より適切と判断される対人コミュニケーション」(三田村・松見, 2010b)である。

機能的アサーションの特徴は第1にアサーションを機能で捉えるという点であり, この点は, Linehan(Linehan, 1984; Linehan & Egan, 1979)などの機能的定義とも共通する特徴である。加えて機能的定義の中でも機能的アサーションに特徴的なのが適切性の評価における聞き手視点の導入である。

これまで, 率直型アサーションにおいても機能的定義によるアサーションにおいても,

アサーションをいかにして適切にするかということは重要なテーマであった。この課題に対し、いずれのアサーションの定義も話し手の立場からアサーションの適切さを捉えようとしてきた。しかしながら、アサーションを文脈の中での話し手と聞き手の相互作用として捉えるならば、アサーションは話し手と聞き手との双方の観点から定義される必要があると考えられる(三田村・松見, 2010b)。

機能的アサーションは、主張行動の結果、話し手が期待した効果を得ることを意味する a) 「課題達成」(Goldfried & D'Zurilla, 1969; Heimberg et al., 1977; Linehan & Egan, 1979; Rich & Schroeder, 1976)と、同じく主張行動の結果、聞き手がその主張行動をより適切だと捉える b) 「語用論的プライトネス」(宇佐美, 2002a; Usami, 2002)という 2 つの機能から捉えられる(三田村・松見, 2010b)。

三田村・松見(2010b)によれば、この機能的アサーションは、理論上、有用なアサーションの定義であるが、これが実際に日本文化においても相応しいアサーションであるかについては実証的な検討がおこなわれていない。少なくとも、文脈に応じ主張行動が変化すべき(アサーションの文脈依存性)との実証データは機能的アサーションにおける前提条件であり、我が国においても検討しておく必要がある。また、機能的アサーションに基づくことで実際に効果的な AT が実施できるかについても実証的な検討をおこなっていく必要がある。

#### I-4 本博士論文の目的

機能的アサーションは、率直型アサーションにおける課題を補う形で、またアサーションの機能的定義の発展として、理論的に考案された定義であるが、実証的にはその意義や有用性が十分検討されるに至っていない。特に我が国では、アサーションの有用性が注目される一方で、その文脈の重要性が十分検討されておらず、また AT 自体が盛んにおこなわれる一方でトレーニングの効果研究が少ない(用松・坂中, 2004)。機能的アサーションに関する実証的な検討は、今後のアサーション研究および実践に不可欠なものと考えられる。

本博士論文の目的は、機能的アサーションの妥当性の検討として、1) アサーションを捉える際の文脈の重要性について検証すること、及び2) 機能的アサーションに基づく AT プログラムを開発しその効果を検証することであった。

本博士論文では、続く第Ⅱ章においてアサーションの文脈依存性についての研究をおこない、第Ⅲ章において機能的アサーション・トレーニング・プログラムの開発と効果検討をおこなう。いずれも機能的アサーションに関する実証的な心理学的研究であり、アサーションにおける機能と文脈の重要性を強調し、アサーション研究および AT 研究の更なる発展に貢献するものと考えられる。

## 第Ⅱ章 アサーションの文脈依存性についての研究

機能的アサーションは、「適切な主張行動の形態は文脈によって変化する」というアサーションの文脈依存性を前提としている。第Ⅱ章では、このアサーションの文脈依存性について、アサーションに関わる話し手と聞き手双方の立場から検討をおこなった。

### Ⅱ-1 研究1 自己主張が困難な状況とその理由についての調査 注2

#### Ⅱ-1-(1) 研究1 序

第Ⅱ章では、アサーションにおける文脈の重要性について検討をおこなっていくが、その準備として、研究1では、まず初めに主張行動についての実態調査をおこなった。研究1では、主張行動がどういった状況で困難とされるのか、またその理由について検討した。

#### 主張行動が困難な状況

主張行動とは日常様々な場面で必要となる行動であるが、状況によっては主張行動は容易であったり非常に困難であったりする。例えば、飲食店に入って定食を注文する状況は、店員に注文するだけの言語能力があり、かつ必要なお金さえもっていれば主張行動が容易な場面であるだろう。ところが、定食を食べ終わり会計を済ませた際におつりが少なかったと気づいたとき、これを指摘するのは困難だとする人もいる。

アサーションの研究において、主張行動が必要になる状況は典型的には依頼・断りが必

---

注2) この研究は以下の学会発表論文として刊行されている。

三田村仰・松見淳子 (2009). 自由記述によるアサーション抑制要因の検討 一言いたいことが言えない理由としての他者配慮一. 不安障害研究 1, 343-344.

要な状況や意見が表明したい状況などが扱われてきた(平木, 1993; Wolpe & Lazarus, 1966)。一方, それ以外の様々な状況においても主張行動は必要であり, また主張行動が困難な場面も多いと考えられる(Goldstein-Fodor & Epstein, 1983)。

### 主張行動が困難な理由

ある状況で自己主張が困難だという場合, その背景には何らかの理由が考えられる。Wolpe(1982)は, アサーションの抑制要因として, 「ウェイターの感情を傷つけることを恐れて, レストランのサービスの悪さに文句を言えない」, 「友だちに嫌われるのを恐れて, 彼らと違った意見を述べられない」(p.169)などの対人不安を挙げている。実際に対人不安とアサーションとが負の相関を示すこと(Mitamura, Takeshima, Tanaka-Matsumi, & Yokota, 2007; Mitamura & Tanaka-Matsumi, 2010; 三田村・横田, 2006, 2007) が確認されている。

また, この対人不安は, 自らが他者に迷惑をかけることを懸念する「配慮懸念」(Dinnel et al., 2002)と自らが他者から否定的に評価されるのではないかという「評価懸念」とに分けられる。先述の Wolpe(1982)の例では, 特に, 前者が配慮懸念, 後者が評価懸念として捉えられるが, 日本人においては配慮懸念がより特徴的であることが指摘されている(Kleinknecht, Dinnel, Kleinknecht, Hiruma, & Harada, 1997; Russell, 1989)。

## II-1-(2) 研究1 方法

近畿地方の大学生および医療福祉系の専門学校生 98名(男 51名, 女 47名, 平均年齢 20.15(2.76))を対象に『主張行動が困難な場面とその理由』について自由記述で回答を求めた。質問では, 1) 主張行動が困難な状況と 2) 自己主張したかったことをそれぞれ回答させた。

## II-1-(3) 研究1 結果

### 主張行動が困難な状況

アサーションに関する先行研究(Alberti & Emmons, 1970; 濱口, 1994; 平木, 1993; 菅沼, 2000; Wolpe & Lazarus, 1966)で頻繁に扱われる「依頼・断り」の状況と「意見表明」の状況を中心に「主張行動が困難な状況の分類カテゴリー」(Table 1-1)を著者が作成した。2名の大学院生がこのカテゴリーを用いて独立に、得られた状況についてカテゴリー分けをおこなった。分類については、自己主張の文脈(全体性)を可能な限り考慮する目的で、1) 主張行動が困難な状況と 2) 自己主張したかった内容の双方を独立させてではなくセットにした状態でおこなった。

Table 1-1

#### 主張行動が困難な状況の分類カテゴリー

分類カテゴリー	定義
1. 「依頼・断り」	自分の望んだ行動をとるよう相手に 依頼する・相手の要求を断る
2. 「意見表明」	自分の考え・意見・経験を述べる (相手への要求ではない)
3. 「注意・指摘」	気をつけるよう教える・問題を指摘する
4. 「告白」	心の中に秘めていたことを, ありのままに 打ち明ける
5. 「情報提供」	自分がもっている情報を伝える
6. 「援助・協力についての申し出」	自分が相手を助けることを申し出る



主張行動が困難な状況として得られた全 88 の状況の内、2 名の評定者による評定が一致した 65 項目(全体の 74%)の結果を Fig. 1-1 に示す。Fig. 1-1 は、主張行動が困難な状況について分類カテゴリーごとの出現率を示したもので、「注意・指摘」(31%)が最も多く、次いで、「意見表明」(26%)、「依頼・断り」(23%)、「告白」(11%)、「情報提供」(6%)、「援助・協力」(3%)の順に各カテゴリーが多いことがこの図から分かる。

Table 1-2 は、主張しなかった内容として実際に得られた回答例について、主張行動が困難な状況の分類カテゴリーごとにまとめたものである。これらの実際例には、マナー違反に対する注意といったアサーション研究における典型的な例もあれば、父の日に父へのありがとうの言葉を伝えるといったアサーション研究では扱われることの少ない状況まで様々なものが含まれていた。

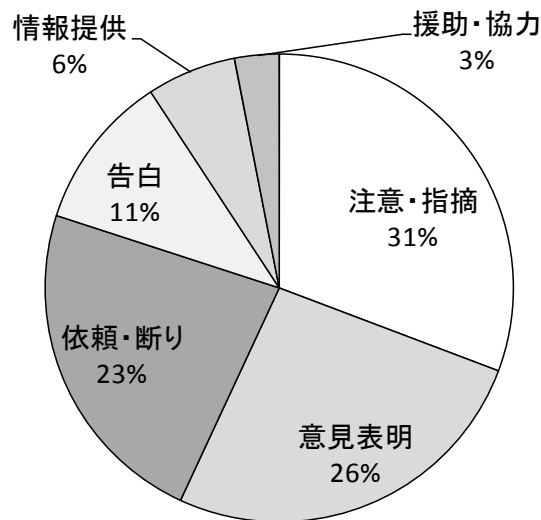


Fig. 1-1. 主張行動が困難な状況の各分類カテゴリーの出現率.

Table 1-2

主張行動が困難な状況の分類カテゴリーごとの状況と主張したかった内容の実際例

分類カテゴリー	状況	言いたかった内容
1. 「依頼・断り」	知らない人に写真撮影をお願いできなかった。	「実験に使う写真が必要なので、モデルをしてください。」
2. 「意見表明」	相手の意見にかなり疑問を持っていても言いにくいことがある。	「そのやり方でうまくいくとは思えません。あなただけの考えです。」
3. 「注意・指摘」	電車でマナーの悪い人に注意できない。	「席を取りすぎですよ。詰めてください。」
4. 「告白」	父の日にお父さんに素直にいつもありがとうと言えない。	「いつもありがとう。」
5. 「情報提供」	知ってる事を友人に教えてあげる。	「その答えは〇〇やで。」
6. 「援助・協力についての申し出」	道に迷っていた人がいたけれど声がかけられなかった。	「何かお困りですか？」

### 主張行動が困難な理由

著者が、アサーションおよび対人不安に関連する文献を基に「主張行動が困難な理由の分類カテゴリー」(Table 1-3)を作成し、2名の大学院生がこれを用いて独立に、主張行動が困難な状況についての分類をおこなった。主張行動が困難な状況には、日常的に体験され

Table 1-3

## 主張行動が困難な理由の分類カテゴリーと実際例

分類カテゴリー (κ係数)	実際例
<配慮懸念>	
1 相手の精神的負担(不快・傷つく)になるから (.73)	「傷つきやすい子だったから」、「へこみやすい人だから」、「作ってくれたのに悪いから」
2 相手の物理的・身体的負担になるから (.79)	「勤務が続いて疲れていると言っていたから」、「家から学校迄、片道二時間以上かかる人なので」、「相手に悪い」
3 関係が悪くなる(壊れる・気まずくなる)から (.70)	「相手が心底私のためを思ってくれているのだと知っていたし、失望させたくなかった」、「朝メンバー、夜メンバーの仲が悪くなるかも」「クラスの子だから、断ったら気まずくなりそうだから」、「友達だから」
4 場の雰囲気乱すから (.59)	「違う意見が急に出てくると話がまとまらなかつたり、混乱してしまったりすると思ったから」、「話がとても盛り上がっていたから、タイミングをのがした」、「変な空気になったら困るから」
<評価懸念>	
5 自分の精神的負担(嫌われる・傷つく)になりそうだから (.73)	「嫌われるのが怖かった」、「断られた時の絶望感への恐怖」、「傷つきたくない」、「少しの金額だったのでケチと思われたくない」
6 恥ずかしい・緊張するから(.78)	「はずかしくて」、「話す勇気がでなかった」
<その他>	
7 言えない立場もしくは言うような関係性でなかったから (.59)	「店員・お客さんの関係だから」、「自分の権力が下、弱みがある」、「雇われている身分だから」、「年上だから。立場が上の人だから」
8 実際的な問題が起こりそうだったから (.55)	「何をされるかわからないなと思ったから」、「イジメられる、なぐられる」
9 自分が間違っているかもしれないから (.78)	「もしかしたら違うかもという不安」、「デジャブーかも・・・、予習したところかも」
10 言っても上手くいかないと思うから (.78)	「言っても聞いてくれない」、「相手が自分のことをよく正当化する人だから、言っても無駄だと思った」

る「依頼・断り」、「意志表明」、「注意・指摘」などの場面が含まれ、その重要度も様々であった。分類カテゴリーには、主張行動が困難な理由として「配慮懸念 1~4」、「評価懸念 5~6」、「その他 6~10」が含まれる。

各分類カテゴリーの評定者間一致率はそれぞれ  $\kappa = .55 - .79$  であった (Table 1-3)。Landis & Koch (1977)によれば、 $\kappa$  係数は 0 以上.2 未満が“軽度の一致 (slight)”，.2 以上.4 未満が“一致 (fair)”，.4 以上.6 未満が“中等度の一致 (moderate)”，.6 以上.8 未満が“高度の一致 (substantial)”，.8 以上が“ほぼ完全な一致 (almost perfect)”とされている。

Fig. 1-2 は、主張行動が困難な理由について Table 1-3 のカテゴリーごとの割合を示したものである。また、「配慮懸念 1~4」は自己主張する際の聞き手への配慮を理由に自己主張が困難であるとする分類である。「評価懸念 5~6」は自己主張することによる聞き手や周囲から自分自身への評価への懸念を理由に主張行動が困難であるとする分類である。「その他 6~10」には「言っても上手くいかないと思うから」といった不能感や、「言えない立場もしくは言うような関係性でなかったから」といった関係性や立場に関する理由まで様々なものが含まれる。

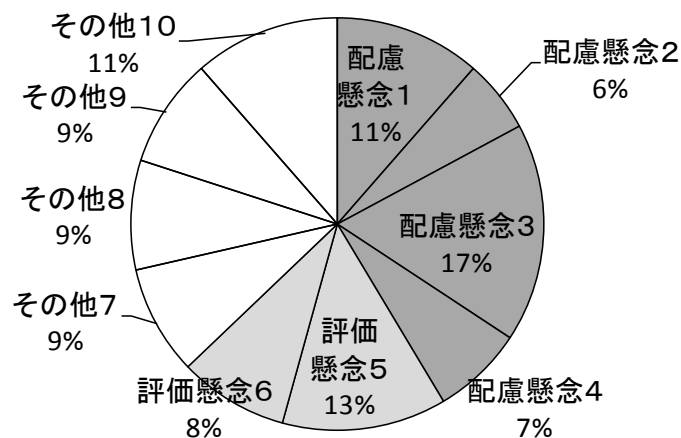


Fig. 1-2. 主張行動が困難な理由の分類。主張行動が困難な理由として「配慮懸念 1~4」、「評価懸念 5~6」、「その他 6~10」が含まれる。いずれのカテゴリーも Table 1-3 のカテゴリーと対応している。

Fig. 1-2 からは、配慮懸念、評価懸念という大きな分類から検討すると、配慮懸念が全体の 41%、評価懸念が全体の 21%を占めていることが分かる。

## II-1-(4) 研究 1 考察

### 自己主張する際の「自らの主張行動の正当性」の文脈

率直型アサーションに基づく AT では、率直に自己主張することは基本的人権(「アサーション権」)の一つで、普遍的に正当であるとされる(Alberti & Emmons, 1970; 平木, 1993; 森田, 1998)。しかしながら、研究 1 で得られた主張行動が困難な状況とその理由とをみると必ずしも率直な主張行動が正当とは考えにくい状況もみられる。

例えば、「毎朝、祖母が自分の為に弁当を作ってくれている」という状況で、自分の嫌いな食べ物を弁当に入れないようにという「依頼・断り」は、必ずしも正当な場面とは考えられないだろう。また「やっと議論がまとまってきた」という状況で、突然議論をぶり返すような「意見表明」をすることも必ずしも正当で適切だとは判断されないだろう。他にも、例えば、「少しのお金なのでケチと思われたくない」といった自己呈示に目標がある場面や「何をされるかわからない」といった身体的危険を伴う場面も、率直型アサーションが有用でない状況と考えられる。

### 主張行動と他者配慮

研究 1 では主張行動が困難になる理由を分析した結果、対人不安に関連する配慮懸念と評価懸念が全体の 62%を占めていた。特に全体の 41%を占める配慮懸念は、聞き手を配慮するが故に自己主張を躊躇する傾向を意味するが、聞き手への配慮は時に「思いやり」であるとして社会的には重要な意味ももつ。社会心理学の領域においては、思いやりは社会的スキルの重要な要素として扱われている(堀毛, 1991; 菊池, 1988)。とりわけ日本文化においては他者配慮が重要であり(中山, 1989; 岡野, 2003; 田中・中島, 2005)、対人恐怖という日本人にとって一般的とされる心性(堀井・小川, 1996; 小川, 1979)もこの他者配慮が過

剩になったもの(近藤, 1964)であるとされる(高良・武久, 1955)。

日本文化に合った AT を考えるに当たっては、特に他者配慮という要素をアサーションに  
いかに組み入れるかが重要と考えられる。また、話し手の他者配慮を聞き手に対して上手  
く機能させるためには、状況や関係性といった文脈に合致した配慮行動をとっていく必要  
がある(Takai & Ota, 1994)。続く研究 2 では、主張行動が困難になるような他者配慮が重  
要な状況に焦点を当て、アサーションの文脈依存性を検討していく。

## II-2 研究2 自己主張の正当性の違いによる話し手の主張行動 の変化 <sup>注3</sup>

### II-2-(1) 研究2 序

#### 直接型自己主張と基本的人権

既に述べたように、元来 AT は「理不尽な依頼をされた場面」や「明らかに相手に非があるような場面(購入した商品の欠陥など)」など主張行動の正当性が高い文脈を想定して実践されてきた(Lange & Jakubowski, 1976)。また、率直型アサーションは直接型の主張行動に寛容な米国文化で発祥し発展してきた(三田村, 2008)。そのため基本的人権でもある率直な主張行動が多くの場合で「適切」と捉えられたのは自然なことであったと考えられる。

#### 適切さの文脈依存性

一方で、主張行動における「適切さ」の意味をどう取るかによって、アサーション(適切な自己主張)は、必ずしも直接型自己主張ではありえない。序論でも論じたように多くの場合、行動の適切さとは文脈に依存すると考えられている(Argyle & Henderson, 1985; Brown & Levinson, 1978; 清水・小杉, 2010)。実際、Price & Bouffard(1974)によれば、適切と受け取られる行動の形態は、文脈によって変化することが示されている。

#### 間接的主張行動と自己主張の正当性

率直型アサーションが直接型自己主張の正当性を強調するのに対し(Lange & Jakubowski, 1976)、一般に他者を配慮して自己主張する場合、人は間接型自己主張を使用するとされる(Brown & Levinson, 1978)。

間接型自己主張とは、たとえば「窓を開けてください」の代わりに「窓を開けていただ

---

注3) この研究は研究3と共に以下の論文として刊行されている。

三田村仰・松見淳子 (2010c). アサーションの文脈依存性についての実験的検討: 話し手と聞き手の観点から. 対人社会心理学研究 10, 77-86.

けますでしょうか？」や「窓を開けていただくと助かります。」「この部屋はちょっと暑いようですね。」など直接的な言い回しとは異なる自己主張(池田, 1991; 仲・無藤, 1983)である。言語学の領域で、人がなぜ間接型自己主張を用いるのかに最初に関心を示したのは語用論の研究者(Lakoff, 1972, 1973)であった。間接型自己主張は、必要な命題を不明瞭にしたり情報の過不足を引き起こすことによって、聞き手に対し話し手の発話の意味の解釈を求めるなど、合理的な主張行動(Grice, 1989)とはいえない。しかし、間接型主張行動はこうした不合理さの一方で、他者配慮という機能を備えている(Leech, 1983; 滝浦, 2005; Thomas, 1995)。

語用論の流れを汲む Brown & Levinson (1978)によれば、文化普遍的に、話し手は聞き手のフェイス(face)を守るために、文脈にあった適切な主張行動を選択するとされる。Brown & Levinson (1978)は、英語、日本語をはじめタミール語など様々な文化における言語を研究し、いずれの文化においても共通した配慮表現のルールがあることを見出した。より丁寧に自己主張しようとする程、話し手はより間接的な表現を用いるのである(Holtgraves & Yang, 1990; Okamoto, 1992)。したがって、聞き手と距離を取りより丁寧に自己主張しようとするほど、自己主張する際の言葉が冗長になっていく傾向にある(「自己主張しない」、「暗に示唆する」などの場合例外的な方略もある)。

更に、話し手がより丁寧に自己主張しようとする要因にはいくつかの文脈的な要因が挙げられ、a) 聞き手との関係性(石川・無藤, 1990)、b) 自己主張の内容が聞き手に及ぼす負担度(岡本, 1986)、c) 話し手と聞き手との間の権利と義務の相対的關係(Thomas, 1995)などがある。

その中でも、Thomas (1995)は、話し手と聞き手との間の権利と義務の相対的關係に応じて、実際に人が間接型自己主張を用いる例を自らの体験を元に紹介している。地方ではバスがバス停以外の場所でも停まってくれる。そういった状況で Thomas (1995)は、バス停で降りたいある人が運転手に「次、お願いしますね」と軽い言い方をするのに対し、バス停でない場所で降りたい別のある人が運転手に「次の信号を越したところで降ろしていた



だけですかしら」とより丁寧に言うのを聞いた(p. 143 鶴田訳)という。この例では、話し手は「自らの自己主張が正当な文脈」においては簡潔に直接型自己主張を用いるが、「自らの自己主張の正当性が低い文脈」では、より冗長に間接型自己主張を用いることを示している。

## **研究 2 における「正当性」の定義**

このバス停の例において、Thomas (1995)は話し手の主張行動が変化する理由を「権利と義務」という言葉を用いて説明している。一方、アサーションの文脈で論じられる「権利」とはしばしば「義務」を負わない基本的人権(Alberti & Emmons, 1970; 平木, 1993)である。そこで、本研究では、バス停の例のような、文脈に応じて変化する、社会的規範からみた話し手の主張行動に対する妥当性や受け入れやすさを「正当性」と定義することにする。

研究 2 では、話し手が主張行動を変化させる文脈的な要因として、「話し手による自己主張の正当性」(Thomas, 1995)に焦点を当てる。話し手は自己主張しようとする際、自らの自己主張の正当性が高いほどより直接型自己主張を用い、自己主張の正当性が低いほど謝罪表現を含み冗長な間接型自己主張を用いると考えられる。また、主張行動とジェンダーについて、欧米の研究では女性より男性の方が主張的であり(Nevid & Rathus, 1978; Orenstein, Orenstein, & Carr, 1975)、アサーションという価値観自体も男性的なものであるとの指摘がある(Gervasio & Crawford, 1989)。したがって、主張行動については性差も考慮しておくことが望ましいと考えられる。

したがって、研究 2 の目的は次の仮説の検証であった。話し手は自らの自己主張の正当性が高い文脈に比べ低い文脈で、仮説 1a : より冗長な主張表現を用い、仮説 2a : より多くの謝罪表現を使用し、仮説 3a : より多く間接表現を使用する。また、女性は男性と比べ、仮説 1b : より冗長な主張表現を用い、仮説 2b : より多くの謝罪表現を使用する。

## II-2-(2) 研究 2 方法

### 実験参加者と実施期間

実験参加者は、近畿地方の医療福祉系専門学校の専門学校生 108 名(男性 45 名, 女性 63 名), 平均年齢 19.78 歳( $SD=2.99$ )であった。実験の実施期間は 2009 年 6 月から 2009 年 9 月であった。

### 会話完成テスト(Discourse Completion Test)

Beeb, Takahashi, & Uliss-Weltz (1990)の会話完成テストを参考に自己主張が必要な場面からなる会話完成テストを実施した。会話完成テストでは実験参加者に特定の場面が提示され, 当該の場面における実験参加者の言語的な反応について自由記述が求められた。

研究 2 では, 研究 1 で収集した主張行動が困難な場面として挙げられた「依頼・断り」の記述を参考に「飲み会の誘いを断りたい場面」, 「貸したお金を返して欲しい場面」, 「アルバイトのシフトを交代して欲しい場面」の 3 場面が選択され, 更にこの 3 場面について, 自己主張の正当性が高い文脈(正当性高条件)と低い文脈(正当性低条件)を設定して刺激場面が作成された。各場面における教示は Table 2-1 の通りであった。

### 手続き

各参加者は, 場面 1 から 3 のそれぞれ正当性高・低両条件(計 6 場面)について, 自由記述で回答した。正当性高条件と正当性低条件の提示順序は参加者ごとに無作為に割り当てた。

### 分析方法

参加者の自由記述(発話内容)を Microsoft Excel 2003 に入力し, 各自由記述における文字数や使用している単語について Microsoft Excel 2003 の関数を用いてカウントした。

Table 2-1

各場面の各条件における教示

---

場面 1：アルバイトのシフト交代の依頼

---

「あなたはあるアルバイトをしています。急な用事であなたはどうしても来週アルバイトに出られなくなってしまいました。そこで、あるアルバイト仲間にシフト交代をお願いしたいと思っています。いまアルバイト先で、そのアルバイト仲間が帰り支度をしています。あなたなら何と言いますか。」

a) 正当性高条件 「ちなみに、あなたはこれまで同様の場面でそのあるアルバイト仲間に頼まれた際、アルバイトを代わってあげたことが何度もあります。」

b) 正当性低条件 「ちなみに、あなたはこれまで同様の場面でそのあるアルバイト仲間に頼まれた際、アルバイトを代わってあげたことが一度もありません。」

---

場面 2：貸したお金の返済請求

---

「あなたは今欲しいものがありお金が必要になりました。そこで友人に貸していたお金を返してもらおうと思っています。いま友人が隣の席に座っています。あなたなら何と言いますか。」

a) 正当性高条件 「ちなみに、今日は返す約束の期日を1週間以上過ぎています。」

b) 正当性低条件 「ちなみに、あなたは『返すのはいつでもいいよ』と相手に伝えていました。」

---

場面 3：飲み会の誘いに対する断り

---

「あなたは飲み会好きの友人に飲み会に誘われました。余り気が進まないので断りたいと考えています。いま、友人が来週の飲み会に誘ってきました。あなたなら何と言いますか。」

a) 正当性高条件 「ちなみに、前回誘われた際には、『今回だけでいいから』という友人との約束であなたは出席しました。」

b) 正当性低条件 「ちなみに、前回誘われた際には、『次回は出席するから』と友人に約束してあなたは欠席しました。」

---

Table 2-2

場面ごとの正当性の高・低両条件における正当性得点の平均値と標準偏差

正当性の文脈	場面 1 アルバイト交代の依頼	場面 2 貸したお金の返済請求	場面 3 飲み会の誘いの断り
高条件	5.10 (0.94)	5.08 (1.18)	4.84 (1.07)
低条件	2.83 (1.16)	3.76 (1.15)	2.77 (1.13)

Note. 括弧内は *SD*.

### 正当性の文脈についての操作チェック

同一の実験参加者に、それぞれの場面において自己主張することがどれくらい正当だと感じるかを「完全に正当(6)」から「完全に不当(1)」までの6件法で回答を求めた。この得点を正当性得点として、正当性高・低条件における正当性得点の平均値(Table 2-2)について対応のある *t* 検定を行った。その結果、場面 1( $t(97) = 14.64, p < .01, r = .88$ ), 場面 2( $t(97) = 9.55, p < .01, r = .70$ ), 場面 3( $t(97) = 12.10, p < .01, r = .78$ )のそれぞれの場面において正当性高条件の得点が正当性低条件の得点より高かった。

## II-2-(3) 研究 2 結果

### 分析対象としたデータ

得られたデータは回答に不備がある場合および当該の刺激場面では自己主張ができないと回答された場合を除いて、適宜最大限のデータを分析対象とした。当該の刺激場面では自己主張ができないと回答したのはそれぞれ、場面 1 で男性 1 名、女性 3 名、場面 3 で女性 5 名であった。

## 各場面での自己主張における冗長性の検討

(1) 場面間の比較 各場面の参加者(有効回答)は、場面 1 で男性 44 名、女性 61 名、場面 2 で男性 45 名、女性 63 名、場面 3 で男性 42 名、女性 58 名であった。

研究 2 における 3 つの場面はそれぞれ、依頼、催促、断りという異なった課題の達成を必要とする場面である。更にそれぞれ、場面 1 は仕事という役割の関連する場面、場面 2 はお金の貸し借りという繊細な場面、場面 3 は遊びやレクリエーションに関わる場面であるという意味でそれぞれ異なっている。そこで、実際に各場面が等質でないことを確認するため、各場面における発話内容の平均文字数(Table 2-3)について、1 要因 3 水準の分散分析を行った。

分散分析の結果、平均文字数について場面の主効果が認められた( $F(2, 134) = 74.68, p < .01, \eta^2 = .53$ )。文字数の差のみで 3 場面の違いを実証することはできないが、元来 3 つの場面は異なった特徴をもつと考えられるため、また、研究 2 の目的は文脈間の比較にあるため、以降の文字数についての分析は 3 つの場面を別個で検討した。

Table 2-3

各場面での文字数および謝罪数の平均値および標準偏差

	場面 1	場面 2	場面 3
	アルバイト交代の依頼	貸したお金の返済請求	飲み会の誘いの断り
文字数	80.30 (30.86)	61.04 (31.33)	42.64 (19.97)

Note. 括弧内は *SD*.

(2) 文脈間の差と性差 自己主張することの正当性が低い文脈において、正当性が高い文脈と比べ、話し手の自己主張が冗長になるか(文脈の要因：仮説 1a)、また、女性において男性と比べより、話し手の自己主張が冗長になるか(性差の要因：仮説 1b)を検討するため、各場面の正当性高・低両条件における平均文字数(Table 2-4)について 2 要因(文脈×性差)の分散分析を行った。

場面 1 場面 1 では、文脈の主効果が有意で、正当性高条件よりも正当性低条件で文字数が多かった( $F(1, 104) = 53.40, p < .01, \eta^2 = .34$ )。また、性別の主効果も有意で、正当性高条件( $M = 45.97 (SD = 19.71)$ )よりも正当性低条件( $M = 38.53 (SD = 19.41)$ )で文字数が多かった( $F(1, 102) = 5.02, p < .05, \eta^2 = .34$ )。

場面 2 場面 2 では、交互作用がみられた( $F(1, 106) = 4.86, p < .05, \eta^2 = .04$ )。単純主効果の検定の結果、男性において文脈の効果が有意で、正当性高条件よりも正当性低条件において文字数が多かった( $F(1, 106) = 12.41, p < .01, \eta^2 = .10$ )。同様に、女性においても文脈の効果が有意で、正当性高条件よりも正当性低条件において文字数が多かった( $F(1, 106) = 44.10, p < .01, \eta^2 = .29$ )。また、正当性低条件において、女性の文字数が男性の文字数よりも多かった( $F(1, 212) = 9.07, p < .01, \eta^2 = .04$ )。

場面 3 場面 3 では文脈の主効果のみが有意で、正当性低条件において正当性高条件よりも文字数が多かった( $F(1, 98) = 9.53, p < .01, \eta^2 = .09$ )。

Table 2-4

各場面での正当性の文脈ごとの男女それぞれの文字数の平均値と標準偏差

正当性の文脈	正当性高条件		正当性低条件	<i>n</i>
	<i>M (SD)</i>		<i>M (SD)</i>	
場面1 アルバイトのシフト交代の依頼				
男性	32.53	(16.12)	41.56 (21.33)	45
女性	43.57	(21.32)	53.50 (22.96)	28
合計	37.63	(15.71)	47.33 (21.42)	73
場面2 貸したお金の返済請求				
男性	23.67	(15.07)	29.91 (15.43)	46
女性	28.97	(18.85)	39.10 (16.71)	29
合計	26.26	(15.51)	36.06 (17.83)	75
場面3 飲み会の誘いに対する断り				
男性	21.93	(13.6)	24.33 (14.19)	43
女性	25.37	(12.58)	29.78 (12.56)	27
合計	22.87	(12.69)	26.04 (13.19)	70

#### 各場面での発話内容における謝罪表現の出現頻度の検討

得られた発話内容の中から各場面の正当性高・低各条件における謝罪表現を抽出した。謝罪表現は、「すみません」、「すいません」、「悪い(けど)」、「ごめん」、「ゴメン」、「申し訳(ない)」の6つとした。

(1) 場面間の比較 各場面の参加者(有効回答)は、場面 1 で男性 44 名、女性 62 名、場面 2 で男性 45 名、女性 62 名、場面 3 で男性 42 名、女性 58 名であった。研究 2 における 3 つの場面は、文字数の検討でも触れたように異なった特徴をもつ場面であると考えられる。そこで、謝罪表現数についても場面間の差がみられるかを検討するため、場面間の平均謝罪表現数(Table 2-3)について 1 要因 3 水準の分散分析を行った。

その結果、場面間に有意な差が認められた( $F(2, 132) = 20.67, p < .01, \eta_p^2 = .24$ )。文字数の差同様に、謝罪表現数の差のみで 3 場面の違いを実証することはできないが、元来 3 つの場面は異なった特徴をもつと考えられるため、また、研究 2 の目的は文脈間の比較にあるため、以降の謝罪表現数についての分析は 3 つの場面を別個で検討した。

(2) 文脈間の比較と性差 自己主張することの正当性が低い文脈において、正当性が高い文脈と比べ、話し手の自己主張における謝罪表現がより多いか(文脈の要因：仮説 2a)、また、女性において男性と比べより、話し手の自己主張における謝罪表現がより多いか(性差の要因：仮説 2b)を検討するため、各場面の正当性高・低両条件における平均謝罪表現数(Table 2-5)について 2 要因(自己主張×文脈)の分散分析を行った。

その結果、3 場面全てにおいて有意に正当性高条件よりも正当性低条件での平均謝罪表現数が多く文脈の主効果が認められた(場面 1 :  $F(1, 104) = 11.35, p < .01, \eta_p^2 = .10$ , 場面 2 :  $F(1, 105) = 19.66, p < .01, \eta_p^2 = .16$ , 場面 3 :  $F(1, 98) = 40.51, p < .01, \eta_p^2 = .29$ )。いずれも性差は認められなかった(場面 1 :  $F(1, 104) = 1.21, n.s., \eta_p^2 = .01$ , 場面 2 :  $F(1, 105) = 2.23, n.s., \eta_p^2 = .02$ , 場面 3 :  $F(1, 98) = 2.15, n.s., \eta_p^2 = .02$ )。



Table 2-5

各場面での謝罪数の平均値および標準偏差

	場面 1	場面 2	場面 3
	アルバイト交代の依頼	貸したお金の返済請求	飲み会の誘いの断り
謝罪数	1.12 (1.01)	0.39 (0.74)	1.16 (0.95)

Note. 括弧内は *SD*.

Table 2-6

各場面での正当性の文脈ごとの男女それぞれの謝罪表現数の平均値と標準偏差

正当性の文脈	正当性高条件		正当性低条件		<i>n</i>
	<i>M</i>	( <i>SD</i> )	<i>M</i>	( <i>SD</i> )	
場面 1 アルバイトのシフト交代の依頼					
男性	0.36	(0.60)	0.62	(0.78)	45
女性	0.45	(0.51)	0.62	(0.78)	29
合計	0.46	(0.57)	0.68	(0.72)	74
場面 2 貸したお金の返済請求					
男性	0.07	(0.33)	0.24	(0.52)	46
女性	0.21	(0.42)	0.46	(0.58)	28
合計	0.11	(0.35)	0.34	(0.58)	74
場面 3 飲み会の誘いに対する断り					
男性	0.28	(0.50)	0.84	(0.65)	43
女性	0.63	(0.56)	0.89	(0.70)	27
合計	0.41	(0.57)	0.88	(0.67)	70

## 各場面での発話内容におけるカテゴリーの分析

各場面において得られた発話内容の平均文字数と平均謝罪表現数の違いから、各場面はそれぞれ異なった状況であると考えられる。したがって以降は、それぞれの場面に合わせ別々の枠組みから検討を行った。

(1) 場面 1：アルバイトのシフト交代の依頼 (a) 依頼表現の分類 自己主張することの正当性が低い文脈において、正当性が高い文脈と比べ、話し手の自己主張が間接的になるか(文脈の要因：仮説 3a)を検討するため、また文脈による主張行動の言い回しの変化を検討するため発話内容の分類を行った。

岡本(1986)は、「窓を開けてもらう」、「仕事を1時間ほど手伝ってもらう」などの依頼表現を分類するため8つの依頼型からなる依頼の分類カテゴリーを作成している。本研究で得られた発話内容において、岡本(1986)の依頼の分類カテゴリーに沿って分類した結果、8つ全ての依頼型は認められず、また一部の発話内容は分類が困難であった。そこで、本研究においては、より簡潔に分かりやすく分類できるよう岡本(1986)の依頼の分類カテゴリーを参考にしつつ「アルバイトのシフト交代」という場面に合わせた独自の分類を行った。

分類は、「代わって」、「返して」など語尾が直接形でかつ命令、直接的依頼である「直接表現」、「代わってもらえる?」、「返してもらってもいい?」など語尾が疑問文である「疑問形表現」、「代わってほしいんだけど」、「お願いしたいんです」、「返してほしいな」など語尾が直接形で願望を述べた文である「願望表現」の3分類であった(Table 2-7)。

各カテゴリーについて正当性高・低条件間で McNemar 検定を行った結果、いずれのカテゴリーにも正当性高・低条件間での有意な差(文脈の効果)は認められなかった(「直接形表現」の正当性高条件 8.65%, 正当性低条件 6.73%, 「疑問形表現」の正当性高条件 80.77%, 正当性低条件 78.85%, 「願望形表現」の正当性高条件 10.58%, 正当性低条件 14.42%)。

(b) 交換条件の提示 場面1アルバイトのシフト交代の依頼の教示において、正当性高条件で「何度もシフトを代わってあげたことがある」とされているのに対し、正当性低条件では「一度もシフトを代わってあげたことがない」とされている。したがって、正当性低条

Table 2-7

場面 1 および場面 2 における依頼表現のカテゴリー別出現比率

カテゴリー	場面 1 アルバイトのシフト交代 の依頼 (N=106)			場面 2 貸したお金の返済請求 (N=107)		
	正当性 高条件	正当性 低条件	McNemar 検定	正当性 高条件	正当性 低条件	McNemar 検定
直接形表現	8.65%	6.73%	<i>n.s.</i>	31.48%	11.11%	**
疑問形表現	80.77%	78.85%	<i>n.s.</i>	50.00%	67.59%	**
願望表現	10.58%	14.42%	<i>n.s.</i>	5.56%	4.63%	<i>n.s.</i>
「貸して」表現	—	—	<i>n.s.</i>	2.78%	5.56%	<i>n.s.</i>
示唆	—	—	<i>n.s.</i>	8.33%	8.33%	<i>n.s.</i>

Note. 値は自由記述による全自己主張における各カテゴリーの割合. \*\*  $p < .01$ .

件において話し手は、聞き手との間の不衡平感を是正するために、「今度代わるから」、「今度何か奢るから」などのシフトを代わってもらう交換条件の提示をより多く行うと考えられる(Greenberg, Block, & Silverman, 1971)。

正当性高・低各条件における交換条件の提示の有無について McNemar 検定を行った結果、正当性高条件と比べ正当性低条件において有意に交換条件の提示の頻度が高かった( $N = 106, p < .05$ )。

(c) スピーチレベルシフト 一般に話し手は、普段、常体の言葉で会話している場合であっても、聞き手に対する配慮を示す必要がある場合に、一時的に常体から敬体に語尾を切り替えることや、反対に敬語で話していた状態から親しさを表現するために常体に切り替えることがある。これらの切り替えはスピーチレベルシフトと呼ばれる(宇佐美, 1995)。

正当性高条件と正当性低条件においては、その文脈の違いに応じて発話内容のスピーチ

レベルが常体から敬体にシフトすると考えられる。そこで、実際に主張行動の記述によってではあるが、スピーチレベルシフトと同様な主張行動の変化が認められるかを検討した。McNemar 検定を行った結果、正当性高条件において常体だったものが正当性低条件で敬体に変わるというシフトが有意( $N = 106, p < .01$ )に認められた。

(2) 場面 2：貸したお金の返済請求 (a) 依頼表現の分類 場面 1 と同様に、自己主張することの正当性が低い文脈において、正当性が高い文脈と比べ、話し手の自己主張が間接的になるか(文脈の要因：仮説 3)を検討するため、また文脈による主張行動の言い回しの変化を検討するため、岡本(1986)の依頼の分類カテゴリーを参考に発話内容の分類を行った。場面 2 では、場面 1 での依頼表現の 3 分類に加えて、「貸してもらえる?」、「貸して」など「返して」ではなく「貸して」と表現した『貸して』表現、「あ～、金ないなあ」など返してほしいことを暗に伝える「示唆」の 5 分類であった(Table 2-7)。

各カテゴリーについて、正当性高・低条件間で McNemar 検定を行った。その結果、正当性高条件(31.48%)において正当性低条件(11.11%)よりも有意に「直接形表現」が多かった( $\chi^2(1, N = 107) = 11.03, p < .01$ )。また、正当性高条件(50.00%)において正当性低条件(67.59%)よりも有意に「疑問形表現」が少なかった( $\chi^2(1, N = 107) = 7.61, p < .01$ )。

(3) 場面 3：飲み会の誘いに対する断り (a) 断り表現の分類 場面 1, 場面 2 と同様に、自己主張することの正当性が低い文脈において、正当性が高い文脈と比べ、話し手の自己主張が間接的になるか(文脈の要因：仮説 3)を検討するため、また文脈による主張行動の言い回しの変化を検討するため、主張行動の言い回しについて分類をおこなった

場面 3 の断り表現については、カノックワン・ラオハブラナキット(1995)の「謝罪」、「理由」、「直接断り」の 3 要素に、本研究で多く得られた「また誘って」の要素を加えた 4 要素を用いて分類を行った(Table 2-8)。各要素について McNemar 検定を行った結果、正当性高条件(43 個)において正当性低条件(79 個)よりも有意に「謝罪」の出現頻度が少なかった( $\chi^2(1, N = 100) = 23.36, p < .01$ )。また、正当性高条件(70 個)において正当性低条件(49 個)よりも有意に「明示的断り」の出現頻度が多かった( $\chi^2(1, N = 100) = 9.76, p < .01$ )。

Table 2-8

場面 3 飲み会の誘いに対する断りにおける

各分類要素の有無の頻度 (N=100)

要素	正当性 高条件	正当性 低条件	McNemar 検定
謝罪	43	79	**
理由	79	77	<i>n.s.</i>
明示的断り	70	49	**
また誘って	17	23	<i>n.s.</i>

Note. 値は個数, \*\*  $p < .01$ .

## II-2-(4) 研究 2 考察

研究 2 では、話し手の自己主張の正当性が異なる 2 つの文脈における、話し手の主張行動の変化について検討した。研究 2 で作成した正当性の文脈については操作チェックの結果、その妥当性が支持された。各場面における典型的な主張行動は次のようなものであった。

場面 1 : アルバイトのシフト交代の依頼

正当性高条件 : 「来週急な用事ができたからバイト代わってくれへん？」

正当性低条件 : 「ごめん。来週急な用事ができてしまって、ごめんやけど来

週バイト代わってくれへんかな。今度絶対代わるから。」

## 場面 2：貸したお金の返済請求

正当性高条件：「お金いるから早めに返してもらっていい。」

正当性低条件：「ちょっと急なんやけど今お金が必要になってん。悪いんやけど、この前貸してた金返してくれへんかな？」

## 場面 3：飲み会の誘いの断り

正当性高条件：「ごめん、今回はやめとく。また誘って。」

正当性低条件：「その日、忙しくて無理やねんー。この前も断ってもたのにまたごめんなあ。」

上記のような自由記述について分析をおこなった結果、自己主張の正当性が低い文脈では、話し手はより多くの謝罪表現を用い(全場面)、また交換条件の提示(場面 1)や直接表現を避けた(場面 3)冗長な自己主張をおこなう傾向にあること(全場面)が明らかになった。

したがって、研究 2 における、話し手は、自らの自己主張の正当性が高い文脈と比べ低い文脈において、よりで冗長で(仮説 1a)、謝罪を多く含み(仮説 2a)、間接的な(仮説 3a)自己主張をおこなうという仮説が支持された。また、女性は男性と比べ、よりで冗長な主張行動をおこなうという仮説(仮説 1b)は支持されたが、より謝罪を多く含む(仮説 2b)自己主張をおこなうという仮説は支持されなかった。

また研究 2 は、実験参加者を対象とした筆記による研究方法を用いた。より自然な形での相互作用やダイナミックなやり取りを分析するため、実際の会話を用いた方法(宇佐美, 1995)も今後おこなっていく必要がある。

研究 2 の結果は、自己主張の正当性が高い文脈ではより直接型自己主張が多く、正当性が低い文脈ではより間接的自己主張が多いというように、文脈によって話し手が最適な主張行動を選択していること(Brown & Levinson, 1978)を示唆している。つまり、人は常に率直型アサーションをおこなうのではなく、状況に応じ主張行動の形態を変化させているといえる。また、主張行動に性差がみられたことは、男性にとっては直接型主張行動がよ

り適切であり、女性においては間接型主張行動がより適切であるという社会的規範の存在を示唆する。

一方で、話し手が想定した適切な主張行動と聞き手が想定する主張行動は必ずしも一致するとは限らず、むしろズレが生じるものである(宇佐美, 2002b)。機能的アサーションの考えでは、主張行動の適切さは、聞き手が評価すべきものとしている(三田村・松見, 2010b)。したがって、アサーションについての研究は、話し手側と同様に聞き手側からも検討することが期待される。

## Ⅱ-3 研究 3 自己主張の正当性の違いによるアサーションに対する聞き手の受け取り方の変化 <sup>注5</sup>

### Ⅱ-3-(1) 研究 3 序

研究 2 では、話し手の立場から文脈の変化に伴う主張行動の変化を検討し、文脈に応じた適切な主張行動を話し手がおこなおうとしているものと考察された。

率直型アサーションにおいては、主張行動の適切さは話し手の側の判断にしばしば委ねられてきた(平木, 1993)。率直型アサーションの考えでは、条件 1. 「攻撃的主張行動とみなされるような行動の形態を避け率直に自己主張し」、条件 2. 「その上で、聞き手の自己主張の権利の行使を促すこと」、が自他を尊重した主張行動の典型とされる。たとえば、次の主張行動はどうであろうか。

例 3-1 「アルバイトのシフトを代わってほしいので、代わってください。

a

ご都合はいかがでしょう？」

b

上記の主張行動は、1つ目の文(a)において条件 1 を満たし、2つ目の文(b)で条件 2 を満たすため、率直型アサーションであると考えられる。この 2 つの条件は、いずれも話し手の側の行動に焦点を当てたものである。更に、率直型アサーションに基づく AT(平木, 1993; Jakubowski-Spector, 1973)においては、聞き手の受け取り方は聞き手の問題であるとして、聞き手の受け取り方は敢えて考慮しない傾向があるとされる(Gervasio, 1987)。

---

注 5) この研究は研究 2 と共に以下の論文として刊行されている。

三田村仰・松見淳子 (2010a). アサーションの文脈依存性についての実験的検討: 話し手と聞き手の観点から. 対人社会心理学研究 10, 77-86.



この率直型アサーションの考え方には一定の意義があるが(三田村・松見, 2010a), 機能的アサーションにおいては, 適切さを聞き手による評価から判断する立場(語用論的ポライトネス, 宇佐美, 2002a; Usami, 2002)をとる。また, 研究 2 の結果を見る限り例 3-1(前頁)の主張行動はどこか不自然と受け取られるかもしれない。その理由は, 研究 2 で示された通り, 話し手はしばしば, 明示的な表現を避け, 謝罪表現を用いるなどして, 特に自己主張の正当性の低い文脈では非主張的行動とみられる形態の主張行動をおこなっているからである。率直型アサーションにおいては, 既に述べた 2 つの条件に加え, 条件 3. 「遠まわしな言い方や謝罪表現など非主張的行動とみなされるような主張行動はとらない」が存在する。研究 2 で得られたより一般的な主張行動は, 「ごめん。来週急な用事ができてしまっせん。ごめんやけど来週バイト代わってくれへんかな。今度絶対代わるから。」などのより冗長なものであった。

しかしながら, 機能的アサーションの観点からは, どういった主張行動が聞き手からみて適切とみなされるかは文脈に依存すると考える。そこで, 研究 3 では, a) 話し手における自己主張の正当性(文脈)の要因と b) 自己主張の種類とによる, 聞き手側の印象評価の変化について以下の仮説を検討することを目的とした。

仮説 1: 話し手における自己主張の正当性が高い文脈においては, 話し手における自己主張の正当性が低い文脈よりも, 聞き手によって主張行動がより適切であると評価され, より肯定的に評価される。

仮説 2: 話し手における自己主張の正当性の文脈と自己主張の種類とで交互作用がみられる。正当性の高い文脈では, 直接型主張行動がより適切であると評価され, より肯定的に評価され, 反対に正当性の低い文脈では, 間接型主張行動がより適切であると評価され, より肯定的に評価される。

## II-3-(2) 研究 3 方法

### 実験参加者と実施時期

大学生 33 名(男性 9 名, 女性 24 名, 平均 20.61 歳( $SD=1.89$ ))が, 実験刺激として用意された 3 つの場面の内 1 つの場面に無作為に割り当てられ, 人物モデルの自己主張(動画)についての印象評定を行った。実験の実施期間は 2009 年 2 月から 2009 年 7 月であった。

### 手続き

実験室に呼ばれた参加者は, 人物モデルである女性の写真が映し出されたパソコン画面の前に座らされ, 最初に次の教示を受けた。「これから, この画面の人物(モデルの写真)による依頼もしくは断りのビデオを見ていただきます。この人物をあなたの友人だと考えて, あなたがその際に感じるだろう気分や印象をお答えください。」

その後, 実験参加者は, 1) 場面と文脈の教示文の音読, 2) 場面と文脈を頭の中でイメージする, 3) パソコン画面による人物モデルの自己主張(直接型と間接型)の動画の視聴, 4) 印象評定用の質問紙への回答, を計 4 回(人物モデルの自己主張 2 パターン×正当性の文脈 2 パターン)繰り返した。

### 実験刺激

(1) 場面と文脈についての教示文 場面の教示については, 研究 2 で使用した 3 場面 (Table2-1, 本稿 p. 36)について, 参加者が自己主張の聞き手となるように, 文章を修正して用いた。修正した場面の教示は次のものであった。

(a) 場面 1 : アルバイトのシフト交代の依頼

「あなたはあるアルバイトをしています。いまあなたはアルバイトが終わり, 帰り支度をしています。すると, アルバイト仲間があなたの所に近づいてきました。」

(b) 場面 2 : 貸したお金の返済請求

「いま, あなたの前に友人が座りました。あなたはこの友人にお金を借りています。」

(c) 場面 3：飲み会の誘いに対する断り

「あなたは恒例の飲み会を開こうと考えています。あなたは、前回飲み会に誘った友人をまた飲み会に誘いました。」

文脈の教示についても研究 2 で使用した各刺激場面の正当性高・低両条件における話し手と聞き手とを入れ替えて使用した。

(2) 人物モデルの自己主張（直接型と間接型） 率直型アサーションについての文献(平木, 1993; Lange & Jakubowski, 1976)を基に、率直型アサーションおよび非主張的行動にそれぞれ対応させた人物モデルによる「直接型自己主張」と「間接型自己主張」の動画をそれぞれ 3 場面分作成した。また、発話内容については、研究 2 の結果として実際に得られたものを基に作成した。人物モデルを演じたのは、20 代女性であった。直接型自己主張では、より直接的な発話内容で、非言語的には笑顔でテンポの良いものとした。間接型自己主張では、謝罪の言葉を含み冗長な、間接的な発話内容で、非言語的にはすまなそうな表情で、発話にはためらいを示す間を含むものとした。

各 3 場面における人物モデルの直接型自己主張、間接型自己主張それぞれのスクリプトを以下に示す。スクリプトについては、著者(関東出身、男性)が主に標準語で基となる台詞を作成し、近畿地方出身の女性の大学院生がその台詞について実験を行った近畿地方において女性の用いる口語として自然に聞こえるように関西弁に変換を行った。

(a) 場面 1 での自己主張

直接型自己主張：「来週用事が出来ちゃってバイト出られへんくなったから代わってもらえへんかな？」(37 文字分, 7 秒)

間接型自己主張：「ちょっとお願いがあるんやけど、急用ができてしまって、バイト出られへんくなってんか。申し訳ないんやけど、バイト代わってもらえへんかな？ごめんな。」(71 文字分, 13 秒)

### (b) 場面 2 での自己主張

直接型自己主張：「前貸した千円返してもらいたいんやけど、いい？」

(22 文字分, 5 秒)

間接型自己主張：「前貸した千円のこと覚えてる？ごめんやねんけど、ちょっと返して

もらいたいんやんか。ごめんな。」(45 文字分, 9 秒)

### (c) 場面 3 での自己主張

直接型自己主張：「用事があるから行けへんわ。また誘って。」(19 文字分, 5 秒)

間接型自己主張：「ごめん用事があって行けへんねん。ほんまごめん。また誘って。」

(29 文字分, 6 秒)

## 人物モデルの自己主張の操作チェック

率直型アサーションについての文献(平木, 1993; Lange & Jakubowski, 1976)によれば, 率直型アサーションは堂々とした自己主張であることが特徴であり, 非主張的行動はすまなそうな自己主張であることが特徴である。実験刺激として作成したそれぞれの自己主張の人物モデル(動画)について, 「堂々とした」と「すまなそうな」の 2 項目と「明るい」, 「暗い」, 「誠実な」, 「不誠実な」の 4 つのダミー項目をランダムに並べた計 6 項目の質問紙を作成した。この質問紙について 8 名の大学院生が評定をおこなった。各項目は「あてはまる(5 点)」から「あてはまらない(1 点)」までの 2 件法であった。

場面ごとの直接型自己主張および間接型自己主張の人物モデルにおける評価得点の平均値および標準偏差を Table 3-1 に示す。「堂々とした印象」得点について対応のある  $t$  検定をおこなった結果, 場面 1( $t(6) = 4.25, p < .05, r = .85$ )および場面 3( $t(6) = 7.18, p < .01, r = .94$ )において直接型自己主張が同じ場面における間接型自己主張よりも「堂々とした」印象であることが示された。場面 2 においては直接型自己主張は同じ場面の間接型自己主張と比べ, 「堂々とした」得点に有意差はみられなかった( $t(6) = 1.98, n.s., r = .60$ )。

また「すまなそうな印象」得点について対応のある  $t$  検定をおこなった結果, 場面 1( $t(6)$

= 2.76,  $p < .05$ ,  $r = .72$ ), 場面 2( $t(6) = 6.25$ ,  $p < .01$ ,  $r = .92$ ), 場面 3( $t(6) = 6.33$ ,  $p < .01$ ,  $r = .92$ )のいずれにおいても間接型自己主張は同じ場面の直接型自己主張と比べ, より「すまなそうな」印象であることが示された。

Table 3-1

場面ごとの直接型自己主張および間接型自己主張の人物モデル  
 における評価得点の平均値および標準偏差 ( $N = 8$ )

人物モデル	直接型自己主張	間接型自己主張
	$M$ ( $SD$ )	$M$ ( $SD$ )
場面 1 アルバイトのシフト交代の依頼		
「堂々とした」	3.63 (1.51)	1.88 (0.83)
「すまなそうな」	3.50 (1.20)	4.88 (0.35)
場面 2 貸したお金の返済請求		
「堂々とした」	4.00 (1.31)	2.88 (1.46)
「すまなそうな」	1.38 (4.38)	4.38 (1.06)
場面 3 飲み会の誘いに対する断り		
「堂々とした」	4.63 (0.52)	1.75 (0.71)
「すまなそうな」	2.38 (0.92)	4.13 (1.36)

(3) 印象評定用の質問紙 (a) 自己主張に対する快・不快感情：人物モデルの自己主張に対して聞き手が喚起する快・不快感情を測定するため、佐藤・安田(2001)の作成した日本語版 PANAS を使用した。日本語版 PANAS は、快項目(PA 因子)8 項目、不快項目(NA 因子)8 項目からなる。「非常にあてはまる(6 点)」から「全くあてはまらない(1 点)」の 6 件法であった。

(b) 自己主張に対する友人関係満足感(以下、友人満足感)：人物モデルの自己主張から、聞き手がどの程度、人物モデルを望ましい友人として捉えるかを測定するため、加藤(2001)の友人関係満足感尺度 6 項目を実験刺激に合わせ一部修正し使用した。修正した友人関係満足感尺度 6 項目は、「自分を受け入れられていると感じる」、「とても気持ちが通じ合っている」、「自分を本当に理解してくれている」、「心から友達と呼べる」、「好かれている」、「自分を支持してくれている」で、それぞれ「よくあてはまる(4 点)」から「あてはまらない(1 点)」の 4 件法であった。

(c) 自己主張から受ける聞き手の負担感(以下、負担感)：人物モデルの自己主張によって聞き手がどの程度負担感をもつかを測定するため、加藤(2001)の認知的評価尺度から脅威因子の 3 項目を使用した。「よくあてはまる(4 点)」から「あてはまらない(1 点)」の 4 件法であった。

(d) 自己主張に対する適切さ(以下、適切さ)：人物モデルの自己主張に対して聞き手からみた適切さを測定するため、適切さについて、「相手の振る舞いは適切だと思う」と「相手の振る舞いは不適切だと思う」の 2 項目について「非常にそう思う(4 点)」から「全くそう思わない(1 点)」の 4 件法で評定させた。2 つ目の項目は逆転項目として 2 項目の合計得点を使用した。

## II-3-(3) 研究 3 結果

### 場面間の比較

研究 2 の結果から 3 つの場面は異なった状況であると考えられる。そこで、各尺度得点

(Table 3-2)において場面の主効果がみられるかを検討するため1要因3水準(参加者間計画)の多変量分散分析を行った。その結果、友人満足感の尺度得点(場面1: 9.23 ( $SD = 3.64$ ), 場面2: 11.68 ( $SD = 4.02$ ), 場面3: 9.73 ( $SD = 3.64$ ))において場面の主効果が認められた( $F(2, 129) = 5.14, p < .01, \eta_p^2 = .07$ )。また、負担感の尺度得点(場面1: 6.25 ( $SD = 2.95$ ), 場面2: 4.41 ( $SD = 1.76$ ), 場面3: 6.25 ( $SD = 2.95$ ))において場面の主効果が認められた( $F(2, 129) = 9.68, p < .01, \eta_p^2 = .13$ )。適切さの尺度得点(場面1: 7.23 ( $SD = 1.44$ ), 場面2: 8.14 ( $SD = 1.09$ ), 場面3: 7.23 ( $SD = 1.44$ ))において場面の主効果が認められた( $F(2, 129) = 6.99, p < .01, \eta_p^2 = .10$ )

また研究2同様に研究3の目的も文脈間の比較に関心がある。したがって、以降は場面ごとに分析をおこなう。

Table 3-2

場面ごとの各尺度得点の平均値および標準偏差

	場面1	場面2	場面3
	アルバイト交代の依頼	貸したお金の返済請求	飲み会の誘いの断り
PA	14.86 (6.93)	13.80 (6.83)	14.86 (6.93)
NA	22.16 (6.74)	24.45 (8.28)	22.16 (6.74)
友人満足感	9.23 (3.64)	11.68 (4.02)	9.73 (3.64)
負担感	6.25 (2.95)	4.41 (1.76)	6.25 (2.95)
適切さ	7.23 (1.44)	8.14 (1.09)	7.23 (1.44)

Note. 括弧内は  $SD$ . PA (Positive affect): 人物モデルの自己主張に対する快感情, NA (Negative affect): 人物モデルの自己主張に対する不快感情. 友人満足感: 人物モデルの自己主張に対する友人関係満足感, 負担感: 人物モデルの自己主張による負担感, 適切さ: 人物モデルの自己主張に対する適切さ. 各場面  $n = 11$ .

### 各場面における文脈と自己主張方略の効果

文脈(正当性高・低条件)と自己主張(直接型自己主張・間接型自己主張)の効果を検討するため、各尺度得点を従属変数として場面ごとに、2要因2水準(文脈×自己主張)の分散分析(参加者内計画)を行った。場面ごとの各尺度得点を Table 3-3 に示す。

(1) 場面1：アルバイトのシフト交代の依頼 友人満足感得点において、自己主張( $F(1, 10) = 16.0, p < .011, \eta^2 = .62$ )と文脈( $F(1, 10) = 53.86, p < .01, \eta^2 = .84$ )の主効果がそれぞれ有意であった。友人満足感得点は、直接型自己主張( $M = 10.70 (SD = 4.55)$ )よりも間接型自己主張( $M = 14.4 (SD = 4.81)$ )で、また正当性低条件( $M = 9.18 (SD = 2.84)$ )よりも正当性高条件( $M = 16.00 (SD = 4.38)$ )において、それぞれ高得点でより満足であると評価された。

負担感得点において、自己主張( $F(1, 10) = 33.09, p < .01, \eta^2 = .77$ )と文脈( $F(1, 10) = 30.56, p < .01, \eta^2 = .75$ )の主効果がそれぞれ有意であった。負担感得点は、間接型自己主張( $M = 5.68 (SD = 2.38)$ )よりも直接型自己主張( $M = 7.55 (SD = 2.72)$ )で、また正当性高条件( $M = 4.95 (SD = 1.68)$ )よりも正当性低条件( $M = 8.27 (SD = 2.51)$ )において、それぞれ高得点でより負担感が大きいと評価された。

適切さ得点については、自己主張( $F(1, 10) = 62.55, p < .01, \eta^2 = .86$ )と文脈( $F(1, 10) = 15.78, p < .01, \eta^2 = .61$ )の主効果、交互作用( $F(1, 10) = 6.29, p < .05, \eta^2 = .39$ )がそれぞれ認められた。単純主効果の検定を行った結果、正当性低条件の文脈において、間接型自己主張( $M = 6.46 (SD = 1.88)$ )が直接型自己主張( $M = 3.55 (SD = 1.23)$ )よりも有意に高得点でより適切であると評価された( $F(1, 20) = 38.93, p < .01, \eta^2 = .91$ )。更に、直接型自己主張において、正当性高条件( $M = 6.46 (SD = 1.23)$ )よりも正当性低条件( $M = 3.55 (SD = 1.23)$ )で有意に得点が低くより適切でないと評価された( $F(1, 20) = 21.67, p < .01, \eta^2 = .91$ )。それら以外に有意差は認められなかった。



Table 3-3

正当性の文脈と自己主張方略を独立変数とした場面ごとの各尺度得点 (N=33)

自己主張 正当性の文脈	直接型自己主張		間接型自己主張	
	正当性高条件 <i>M (SD)</i>	正当性低条件 <i>M (SD)</i>	正当性高条件 <i>M (SD)</i>	正当性低条件 <i>M (SD)</i>
場面1 アルバイトのシフト交代の依頼 (n=11)				
PA	15.91 (4.99)	13.64 (2.80)	15.00 (3.87)	14.27 (3.44)
NA	20.60 (5.99)	24.91 (7.02)	19.64 (6.20)	22.09 (6.69)
友人満足感	14.09 (4.04)	7.36 (1.50)	17.82 (3.95)	11.00 (2.72)
負担感	5.73 (1.68)	9.36 (2.34)	4.18 (1.33)	7.18 (2.27)
適切さ	6.46 (1.23)	3.55 (1.23)	7.36 (0.77)	6.46 (1.88)
場面2 貸したお金の返済請求 (n=11)				
PA	14.18 (8.57)	16.82 (8.24)	11.55 (4.059)	12.64 (5.03)
NA	25.91 (7.92)	21.00 (8.74)	28.55 (8.20)	22.36 (7.05)
友人満足感	10.78 (3.88)	12.36 (3.32)	11.45 (4.50)	12.18 (4.60)
負担感	4.45 (1.92)	4.36 (1.86)	4.73 (1.85)	4.09 (1.58)
適切さ	7.54 (0.66)	6.82 (1.23)	7.36 (0.77)	6.82 (1.23)
場面3 飲み会の誘いに対する断り (n=11)				
PA	16.36 (8.45)	15.45 (6.50)	13.27 (5.64)	14.36 (7.43)
NA	21.36 (7.58)	22.45 (6.29)	20.64 (6.79)	24.18 (6.74)
友人満足感	9.36 (3.53)	8.09 (2.70)	11.18 (4.31)	10.27 (3.58)
負担感	6.00 (3.19)	7.27 (3.07)	5.45 (2.58)	6.27 (3.04)
適切さ	6.36 (0.64)	5.27 (1.48)	7.09 (0.79)	6.18 (1.80)

*Note.* PA(Positive affect) : 人物モデルの自己主張に対する快感情, NA(Negative affect) : 人物モデルの自己主張に対する不快感情. 友人満足感 : 人物モデルの自己主張に対する友人関係満足感, 負担感 : 人物モデルの自己主張による負担感, 適切さ : 人物モデルの自己主張に対する適切さ.

(2) 場面 2：貸したお金の返済請求 NA(不快感情)得点において、文脈の主効果が有意で( $F(1, 10) = 10.71, p < .01, \eta_p^2 = .51$ )、正当性低条件( $M = 21.68 (SD = 7.78)$ )より正当性高条件( $M = 27.23 (SD = 7.98)$ )において、高得点でより不快感情が喚起されると評価された。

(3) 場面 3：飲み会の誘いに対する断り PA(快感情)得点において自己主張の主効果が有意で( $F(1, 10) = 6.25, p < .01, \eta_p^2 = .39$ )、直接型自己主張( $M = 15.91 (SD = 7.37)$ )が間接型自己主張( $M = 14.36 (SD = 6.04)$ )よりも高得点で快感情が喚起されると評価された。

友人満足感得点において、自己主張の主効果が有意で( $F(1, 10) = 5.71, p < .01, \eta_p^2 = .36$ )、間接型自己主張( $M = 9.64 (SD = 3.85)$ )の方が直接型自己主張( $M = 8.73 (SD = 3.13)$ )よりも高得点で、より望ましい友人であると評価された。

適切さ得点において、自己主張の主効果が有意で( $F(1, 10) = 9.64, p < .01, \eta_p^2 = .49$ )、直接型自己主張( $M = 5.82 (SD = 1.30)$ )よりも間接型自己主張( $M = 6.18 (SD = 1.53)$ )において高得点で、より適切であると評価された。

以上の結果をまとめると、研究 3 における仮説 1 が、場面 1 と場面 3 で支持され、場面 2 においては反対の結果が示された。すなわち、場面 1 のアルバイトのシフト交代の依頼においては、正当性高条件での自己主張が正当性低条件での自己主張より、より望ましい友人であり、より適切であり、負担感が小さいと評価された。一方の場面 2 の貸したお金の返済請求では、正当性高条件での自己主張が正当性低条件での自己主張より、不快感情を喚起すると評価された。

仮説 2 については、部分的に支持され、場面 1 のアルバイトのシフト交代の依頼において、自己主張と文脈の交互作用が有意で、正当性が低い文脈で、間接型の主張行動の方が直接型の主張行動よりも適切であると評価された。

#### II-3-(4) 研究 3 考察

研究 3 における 3 つの場面では、それぞれ若干異なった傾向が結果として示された。したがって、場面ごとに分けての考察をおこなう。

### **場面 1: アルバイトのシフト交代の依頼**

話し手の自己主張として、間接型自己主張の方が直接型自己主張よりも聞き手にとっての友人満足感が高く、負担感が低いことが示された。また、話し手の自己主張の正当性が高い文脈では低い文脈と比べ、適切さと友人満足感が高く、負担感が低いことが示された。更に、適切さについては、自己主張と文脈との交互作用が認められ、話し手の自己主張の正当性が高い文脈では、直接型自己主張も間接型自己主張も同程度の適切さと評価されるが、正当性が低い文脈においては、直接型自己主張の適切さが間接型自己主張の適切性よりも有意に低く評価されていた。

これらの結果から、アルバイトのシフト交代を依頼するような場面において、かつ話し手が聞き手に対し一度もシフトを代わってあげたことがないような(自己主張の正当性がより低い)場合、話し手は直接型自己主張よりも間接型自己主張によって、聞き手からより適切と評価されると考えられる。

### **場面 2: 貸したお金の返済請求**

場面 2 においては、自己主張の正当性が高い文脈での聞き手の不快感情が増すことが示された。一見すると話し手の自己主張の正当性が高いほど、聞き手もその正当性に納得し不快感情が抑制されると考えられる。しかし、場面 2 の貸したお金の返済請求という場面の特性として、「お金を借りているだけでも申し訳ないのに、返済期限を過ぎている(返済請求の正当性が高い)ことで一層申し訳なく感じる」(内省報告より)との理由が考えられる。統計的に有意な差は得られなかったが、お金を借りているという「負い目」を感じやすい場面 2 においては、直接型自己主張よりも間接型自己主張によって返済請求を受けた場合に、「より罪悪感が増す」との内省報告も得られた。この点からも場面 2 は、場面 1, 3 とは異なった特徴をもった状況であったと考えられる。

したがって、場面 2 のような聞き手に負い目を感じさせるような場面では、間接型主張行動よりも直接型主張行動がより適切であると評価される可能性が考えられる。

### 場面 3: 飲み会の誘いに対する断り

場面 3 においては、直接型自己主張に比べ間接型自己主張では、聞き手からより友人満足感と適切さが高く評価された。一方で、間接型自己主張に比べ直接型自己主張では、聞き手から快感情がより高く評価された。

このことは場面 3 においては、間接型自己主張が直接型自己主張よりも聞き手から概して肯定的な評価を受けるが、評価の指標次第では「快感情(PA)」のように異なった評価を受ける可能性を示唆している。

### 全場面についてのまとめ

各場面における仮説の検証結果は次の通りであった。場面 1 では仮説 1 が支持され、仮説 2 も部分的に支持された。場面 2 では仮説 1 と反対の結果が示され、仮説 2 は支持されなかった。場面 3 では仮説 1 が支持され、仮説 2 も部分的に支持された。

3つの場面を通して、概して間接型自己主張が直接型自己主張よりも望ましく評価されていた。この研究 3 の結果は、海外の先行研究(e.g., Epstein, 1980; Hull & Schroeder, 1979; Kelly et al., 1980; Lao et al., 1975; Woolfolk & Dever, 1979)の結果を支持するものであった。一方、場面 3 では、直接型自己主張における快感情が間接型自己主張よりも高かったり、場面 2 においては有意な結果は得られなかったものの、直接型自己主張が状況によって間接型自己主張よりも望ましく評価される可能性が示唆された。これらの結果を総じて考えると、直接型自己主張と間接型自己主張は状況や話し手の目的に応じて使い分けることが効果的であると考えられる。したがって、アサーションを機能で捉えるという機能的アサーションは、主張行動の形態に自由度があるという意味で様々な場面や文脈で有用だと考えられる。

正当性が低い場面や他者配慮が重要な場面においては、人はしばしば間接的主張行動を用いるため、機能的アサーションは、率直型アサーションと比べ、正当性が低い場面や他者配慮が重要な場面において特にその有用性を発揮すると考えられる。したがって、機能

的アサーションに基づく AT は、こうした正当性が低い場面や他者配慮が重要な場면을対象にプログラムを開発することが期待され、またその際には、率直型アサーションに基づく AT ではトレーニングされてこなかった間接型主張行動もトレーニングすることが有効と考えられる。

## Ⅱ-4 第Ⅱ章のまとめと結論

第Ⅱ章では、アサーションにおける文脈依存性についての検討として、3つの研究をおこなった。

研究1では、研究2、3の準備として、主張行動が困難な状況とその理由についての実態調査をおこなった。実態調査の結果、様々な状況において主張行動が困難であり、特に他者配慮が必要になるなどの文脈的な要因が加わることで、主張行動が一層困難な状況が生じることが考察された。

研究2では、研究1で得られた自己主張が困難な状況のデータを基に刺激を作成し、文脈に応じて話し手が主張行動の形態を変化させることを検証した。その結果、自らの自己主張の正当性が低い文脈において、話し手はより冗長で謝罪表現を含む主張行動をおこなうことが示された。

研究2では話し手の立場から検討をおこなったが、機能的アサーションでは、聞き手の立場もまた重要である。そこで研究3では、聞き手が文脈に応じて、主張行動に対する適切さの評価を変化させること検討した。その結果、場面によっても異なるが間接型主張行動が直接型主張行動と比べ、より適切と評価される傾向にあることが示された。

最終的に第Ⅱ章では、アサーションの文脈依存性が実証され、アサーションを文脈の中で捉える機能的アサーションの必要性が示唆された。特に、率直型アサーションでは認められることのなかった間接型主張行動が文脈によって有用であり、直接型自己主張と同様に間接型自己主張を用いることでアサーションの適用領域は拡張できると考えられる。

続く第Ⅲ章では、文脈に応じ間接型主張行動も活用する機能的ATプログラムの開発に取り組む。第Ⅲ章では、機能的アサーションが率直型アサーションの適用が難しいような他者配慮が重要な文脈において実際に有用なATを提供できるかを検討していく。率直型アサーションの適用が難しい場面は様々考えられるが、第Ⅲ章で取り上げるのは、発達障害児の保護者から教師への自己主張場面である。発達障害児の保護者は教師に対し、学校内で

自分の子どもにより適した特別な支援を実施してほしいと期待する。しかし、こうした場面は保護者と子どもにとって非常に重要である半面、他者配慮が特に重要な場面であり、より配慮的な主張行動を必要とすると考えられる。

## 第Ⅲ章 機能的アサーション・トレーニング・プログラムの効果研究

第Ⅲ章では、他者配慮が重要な主張行動の場面として、発達障害児の保護者から教師への自己主張場面に焦点を当てて検討をおこなった。第Ⅱ章の結果から、他者配慮が重要な場面では間接型自己主張が有用と考えられる(三田村・松見, 2010c)。第Ⅲ章では、AT参加者に間接型自己主張の形態も教授するATプログラムを開発し、その効果について検討した。

### Ⅲ-1 研究4 機能的アサーション・トレーニング・プログラムに対するニーズアセスメント： 発達障害児の保護者から教師への主張行動

#### Ⅲ-1-(1) 研究4 序

##### 率直型アサーションの適用が困難な領域

第Ⅲ章では、アサーションにおける文脈の重要性について検討したが、序論でも論じたように率直型アサーションは聞き手の立場からは必ずしも適切ではなく(研究3)、話し手の側においても状況に応じ柔軟に主張行動を変化させること(研究2)が示された。また、話し手は、自分が否定的に評価されるのではないかという評価懸念、相手に迷惑を掛けるのではないかという配慮懸念、また、立場や関係上の問題、言ってもやってもらえないだろうという不能感などによって主張行動が困難になっていると考えられた(研究1)。

繰り返し強調しているように、元来ATが対象としたのは自己主張の正当性が明確であり、客と店員といった役割が明確な場面であった。また権利意識の強い米国文化では、他者配慮を重視する日本文化と比べ、より率直型アサーションが受け入れられる可能性が高いと考えられる(Mitamura & Tanaka-Matsumi, 2010)。機能的アサーションが必要とされるの



は、こういった率直型アサーションが効果的と考えられる場面ではなく、もっと自己主張の正当性が曖昧で、関係性や立場も複雑な場面においてである。機能的アサーションが必要と考えられる場面は非常に多岐に亘るが、現在、こうした場面の一つに発達障害児の保護者から教師への自己主張場面がある。著者は、これまで発達障害児に対する療育やペアレント・トレーニング(三田村・宇和川・松見, 2009)、発達障害についての啓発活動等をおこなってきた。そういった活動をおこなう中で、発達障害児の保護者が子どもの養育のみならず、子どもの通う学校の教師とのコミュニケーションについてもしばしば課題を抱えていることが明らかになってきた。

### **我が国における発達障害児支援の背景**

文部科学省は 2007 年、特別支援教育の推進について通知をおこない、知的障害を伴わない発達障害を含む特別な支援を必要とする児童・生徒への支援の充実を図っている。そうした中、家庭と学校の連携を高めるべく、子どもへの支援に関わる、発達障害の子どもをもつ保護者と教師とにおける効果的な連携への期待が高まっている。発達障害とは、自閉症、アスペルガー症候群、学習障害(Learning disability; LD)、注意欠陥・多動性障害(Attention-deficit/ Hyperactivity disorder; AD/HD)などの総称である。

文部科学省による特別支援教育においては、通常の学級での指導だけでは能力を十分伸ばせない児童・生徒に対して、「特別支援学級」や「通級による指導」による適切な教育の実施が推進される。「特別支援学級」とは、障害のある子どもが、他の子どもと一緒に通常のクラス内で授業を受けることが困難な場合に、障害児を支援可能な他の特別なクラスで授業をおこなう支援方法である。「通級による指導」とは、小・中学校の通常の学級に在籍している軽度の障害のある児童生徒に対して、各教科等の指導は通常の学級で行いつつ、障害に応じた特別の指導を特別の場で行うという支援方法である。その他にも、特別支援教育の一環としては、学校内及び関係機関との連携調整役として「特別支援教育コーディネーター」(仮称)の制度や学習進度が著しく遅い児童・生徒が在籍する等に理由によって、

特別な支援をおこなうために教員を加配する制度(「児童生徒支援加配」), 障害のある児童生徒の一人一人のニーズを正確に把握し, 長期的な視点で乳幼児期から学校卒業後までを通じて一貫して的確な教育的支援を行うことを目的とする「個別の教育支援計画」などがある。

### **発達障害児の保護者から教師への主張行動**

発達障害児の保護者はしばしば, 小学校に出向き校長や担任などと学校内での子どもへの支援について依頼や相談をおこなう。例えば, 子どもが通常の学級に籍を置くべきか特別支援学級に籍を置くべきか, その際, 通級による指導は受けられるのかといった相談や, 加配の教師を付けてもらうことは可能かといった相談をおこなう。また, 発達障害児の保護者は, 教師に対し, 子どもの特徴についての理解を求め, 子どもにより適した支援(視覚支援や声かけなど)の実施について依頼や提案をおこなう。

児童の保護者は, 子どもとの多くの時間を過ごす中で保護者なりのその子にあった支援方法を身に付けていく。中には, 専門家の助言を得たり, 自ら情報を集めるなどして, 発達障害とその支援について専門的な知識をもつ保護者も珍しくない。一方で, 多くの保護者は自分の子どもの学校生活や将来に期待と不安を抱き, 特に, 障害児をもった保護者の不安は大きい。

更に, 保護者から教師への自己主張は, 非常に他者配慮を要する主張行動が困難な場面であるといえる。保護者から教師への主張行動は, 学校教育の素人から教育の専門家である教師に対して, 彼らの仕事内容に言及するものであり, 教師の活動領域である学校や教室内の活動に対して言及するものでもある。更に, 現場の教師の多忙さは(栃木県教育委員会, 2009), 保護者から教師への主張行動を一層困難にすると考えられる。

実際, こうした場面での自己主張によって学校側と保護者側との関係性のもつれがしばしば生じるとされる。著者らは近畿圏のある発達障害の啓発を目的とする NPO 法人 A から, 保護者から教師への効果的な主張行動がおこなえるよう AT プログラムを開発してほしい

との依頼を受けた。

### Ⅲ-1-(2) 研究 4 目的

研究 4 では、保護者から教師への効果的な主張行動を指導する AT プログラムを開発するためのニーズアセスメント(安田・渡辺, 2008)をおこなった。研究 4 の目的は、発達障害児の保護者を対象に教師とのコミュニケーションについての実態を把握することであった。

### Ⅲ-1-(3) 研究 4 方法

#### 調査協力団体

研究 4 での実態調査に当たっては、NPO 法人 A による協力を得た。NPO 法人 A は近畿圏にある団体で、発達障害についての啓発活動をおこなう NPO 法人である。2010 年 10 月の段階での発表では会員数約 300 名、役員数 20 名であった。会員には、発達障害当事者およびその家族、支援者、専門家が含まれ、発達障害を啓発するための書籍の出版や発達障害児への支援およびその保護者やその他の支援者に対する支援など幅広く活動をおこなっている。

#### 調査対象および調査時期・場所

調査は 2 回に分けて実施された。第 1 回調査は、2009 年 3 月 NPO 法人 A のおこなった講演会の会場にて実施した。対象は、NPO 法人 A の広報によって講演会を知り事前申し込みにより当日集まった参加者(保護者)であった。第 2 回調査は、2009 年 7 月、B 市教育委員会主催の NPO 法人 A による講演会(保護者向けの発達障害についての啓発講座)にて実施した。対象は、B 市内公立小学校 1, 2 年生の保護者で、事前申し込みにより当日集まった参加者(保護者)であった。

## 調査内容

質問項目はNPO法人Aの会員に対し事前におこなった予備調査の結果を参考に、選択式の項目と具体的な経験を答える自由回答式の項目とから構成された。質問項目は、教師とのコミュニケーションの経験の有無やその経験を訪ねる「学校の先生とのコミュニケーションについて」(6項目)であった(Table 4-1)。

フェイスシートでは、回答者(保護者)の年齢、性別、子どもとの間柄、子どもの特徴、子どもの年齢を尋ねた。

Table 4-1

「学校の先生とのコミュニケーションについて」6項目

- 
- 1 お子さんとのことで先生と話がしたいと思ったことはありますか？
  - 2 実際に、お子さんについて先生と話をしたことはありますか？
  - 3 先生とのコミュニケーションがうまくいかないと感じたことはありますか？  
(その体験を簡単にお書きください<sup>a</sup>)
  - 4 先生に対し“言いたいけれど言えない”という思いをしたことがありますか？  
(その際言いたかった台詞(言葉)をお書きください<sup>a</sup>)
  - 5 “言いたいけれど言えない”理由として考えられることをお書きください<sup>a</sup>
  - 6 先生とのコミュニケーションがうまくいったと感じた体験を一つお書きください<sup>a</sup>
- 

Note. <sup>a</sup> 自由記述による回答.

### Ⅲ-1-(4) 研究 4 結果と考察

#### 回答者の基本情報

調査対象者である保護者 164 名の内、調査協力に同意の得られた回答者数は計 138 名であった。回答者 138 名の平均年齢は 39.2 歳( $SD = 5.7$ )であった。回答者と子どもとの間柄の内訳は、母親 131 名、父親 2 名、祖父 1 名、祖母 1 名、無回答 3 名であった。

回答者における子どもの年齢は 5 歳から 26 歳の間で、平均 7.6 歳( $SD = 1.3$ )であった。子どもの性別の内訳は男子 46 名、女子 30 名であった。自由記述による「子どもの特徴および診断等(正式な診断に限らない)」は次の通りであった(複数回答あり)。「自閉症(3 名)」、「高機能自閉症(6 名)」、「アスペルガー障害(9 名)」、「広汎性発達障害(13 名)」、「発達障害(2 名)」、「軽度発達障害」、「非定形自閉症(1 名)」、「自閉傾向(1 名)」、「学習障害(LD)(5 名)」、「自閉症スペクトラム(7 名)」、「知的障害(2 名)」、「注意欠陥/多動性障害(AD/HD)(10 名)」、「脳性まひ(1 名)」、「成長ホルモン分泌不全(1 名)」、「場面緘黙(1 名)」、「反抗挑戦性障害(1 名)」、「聴覚・言語・知的・運動障害(1 名)」、「その他の何らかの特徴(人見知り、不注意、わがまま、身支度が遅いなど)(29 名)」、「健常児(2 名)」、未記入(43 名)。

#### 各質問項目についての結果と考察

保護者における回答結果を Fig. 4-1~4-4 に示す(自由記述による回答の抜粋は付録 1 に示す)。回答結果によれば、91%の保護者が子どもの事について教師との話し合いの機会を期待し(Fig. 4-1)、実際に 82%の保護者が教師との話し合いをおこなっていた(Fig. 4-2)。またその際、46%の保護者が教師とのコミュニケーションになんらかの困難を経験していた(Fig. 4-3)。

自由記述として得られた教師とのコミュニケーションの困難に関する具体的な例としては、大きくは「理解してもらえない」という言葉に集約できると考えられる。たとえば、保護者側が気にしている子どもの特徴について教師側から「気にし過ぎ」という反応が返ってきたり、家庭で課題となっている子どもの行動について「学校では問題ない」と共感

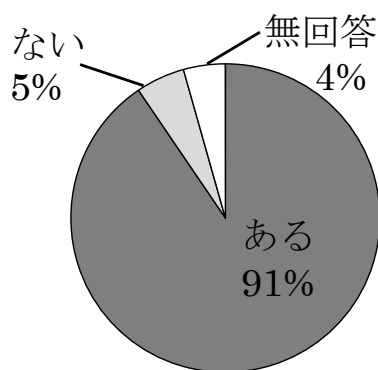


Fig. 4-1. 子どものことで先生と話がしたいと思った体験の有無。

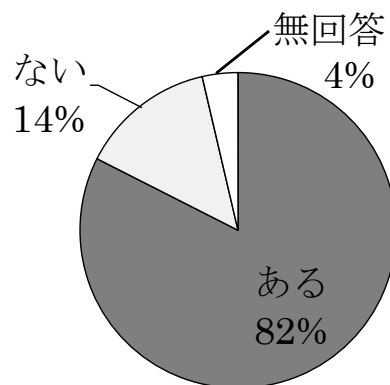


Fig. 4-2. 実際に、子どもについて先生と話をした体験の有無。

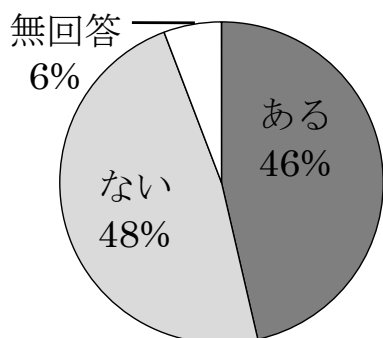


Fig. 4-3. 教師とのコミュニケーションに困難を感じた経験の有無。

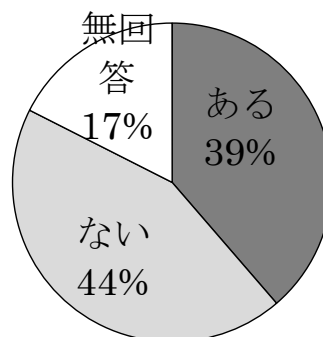


Fig. 4-4. 先生に対し“言いたいけれど言えない”という経験の有無。

が得られないなどが挙げられた。また“なかなかラポールがとれない”といった回答に代表されるように、教師との協同関係が築きにくいといった例も挙げられた。

保護者の 39%は、教師に伝えたい何らかの事について“言いたいけれど言えない”とい

う経験を報告した(Fig. 4-4)。自由記述で得られた「言いたいけれど言えなかった理由」は様々で、“(お願いしても実際に)対応して下さるか(どうか)ということがわからなかったから。(括弧内は著者による補足)”，“迷惑ばかりかけているので言いにくい。”などが挙げられた。これらの結果からは、発達障害児の保護者が教師に対して依頼や相談をおこなうことに困難を感じていることが伺える。また、こうした自由記述で得られた「言いたいことが言えない理由」は、研究 1 で得た「相手にとっての負担」，「立場・関係上」，「言っても上手くいかないという不能感」といったカテゴリーに近いと考えられる。

最後に、「先生とのコミュニケーションがうまくいったと感じた体験」としては、“(子どもが)全体指示が理解しづらい時に個別指示を出してもらった(括弧内は著者による補足)”といった体験や“私の気持ちも理解してもらえて、私のストレスがとても減った”という体験が挙げられた。

したがって、研究 4 の結果からは、発達障害児の保護者は教師からの具体的な支援や共感的情緒的な支援を期待しており、保護者向けの AT プログラムの作成に当たっては、保護者がこれらの支援を得られるようなプログラムを作成する必要があると考えられる。また、多くの保護者は教師への自己主張場面において他者配慮を意識していると考えられ、間接表現を含めた柔軟な主張行動の形態をトレーニングすることによって、配慮的な場面での主張行動も促進されると考えられる。

## Ⅲ-2 研究 5 機能的アサーション・トレーニング・プログラムの開発：発達障害児の保護者向けプログラム <sup>注6</sup>

### Ⅲ-2-(1) 研究 5 序

研究 4 において、発達障害児の保護者のもつ教師との円滑なコミュニケーションに対する期待が明らかになった。そこで研究 5 では、機能的アサーションに基づく AT、すなわち機能的 AT プログラムを開発することとした。

研究 5 における機能的 AT プログラムでは、保護者が単に教師に依頼するだけでなく、状況に合わせて教師と相談しながら徐々に目標を達成するといった柔軟なコミュニケーション・スキルを参加者が獲得することを目指した。その際に、“依頼・相談の妥協やちょっとした支援に対する感謝の表現は、保護者の目標達成の失敗を意味しない”ことを教える為、プログラムの一部に Fisher & Shapiro (2005)を参考にした腕相撲のエクササイズを導入した。率直型アサーションに基づく AT では、心理教育(Alberti & Emmons, 1970)や認知再構成(Lange & Jakubowski, 1976)を用いて、クライアントに率直に自己主張することの妥当性を教えてきた。しかし、保護者・教師間のコミュニケーションのように他者配慮が特に重要な文脈においては、率直な自己主張のみならず相手を配慮した間接型自己主張や状況によって無理のない目標設定での依頼・相談をおこなうなど、臨機応変なコミュニケーションが必要である。腕相撲のエクササイズをプログラムに導入することで、参加者には、依頼するだけでなく時に妥協点を探ったり、ちょっとしたことでも教師に感謝を示していくことの妥当性を比喩的に理解させることが可能と考えられる。

---

注 6) この研究は以下の論文として刊行されている。

三田村仰・松見淳子 (2009). 発達障害児の保護者向け機能的アサーション・トレーニング. 行動療法研究 35, 257-269.



研究5の目的は機能的アサーションの考えに基づいたATである保護者向け機能的AT(以下、単にトレーニングと呼ぶ)を発達障害児の保護者に実施し、その効果を検討することであった。また、トレーニングの目的は、発達障害の子をもつ保護者が教師に対し、具体的に配慮的な依頼・相談をおこなえるようになることであった。

### Ⅲ-2-(2) 研究5 方法

#### 標的行動の選定

トレーニングでの標的行動を選定するため、トレーニング・プログラム作成前に機能的アセスメント(三田村・宇和川・松見, 2009)を行った。機能的アセスメントとは、標的行動の機能について先行状況と行動の結果とによって同定するアセスメント方法である(Bruch, 1981; 松見, 2003; Sturme, 1996)。特に、研究5では、トレーニング参加者(話し手)に対しての聞き手に当たる担任教師の行動に注目した機能的アセスメントを行った。アセスメントは、著者がNPO法人Aを通して、NPO法人A主催の発達障害の家族が集まる自由なテーマでの話し合いの場、NPO法人Aと市の教育支援センターが主催する発達障害に関する交流会などに参加し行った。

アセスメントの結果、保護者の依頼や相談が聞き手である担任教師に対し効果的でない場合の要因として、聞き手からみて保護者の依頼・相談行動は(a) 感謝や配慮の表現が少なく、(b) 依頼内容が抽象的であると考えられた。既に述べたように Brown & Levinson (1978)のポライトネス理論や社会心理学(仲, 1986; 岡本, 1986)の研究によれば、相手との関係性や依頼内容の負担度などに応じて、話し手は主張の際に間接表現など聞き手の負担を緩和する方略を用いることが知られている。また第Ⅱ章の研究2, 3でもこのことが実証された。そこで、話し手である参加者に対しトレーニングする標的行動としては(1) 配慮・感謝の表現および(2) 具体的依頼を選定し、これらの増加を目指した。

話し手である保護者が(a) 感謝や配慮の表現が少なく、(b) 依頼内容が抽象的な依頼をおこなう要因としては、依頼・相談についての準備不足や依頼を引き受けてもらうことへの

こだわりなどが考えられた。特に、「先生にこれを実行してもらわなくてはいけない」、「依頼において妥協してはいけない」といった言語的ルール(Hayes, 1989; 田中・嶋崎, 2007)は、感謝や配慮の表現を抑制し、強行的な保護者による依頼・相談行動を引き出していると考えられる。

## 参加者

NPO 法人 A を通して、メーリングリストや集会等で参加者を募った。プログラム参加者募集時の内容は、発達障害児の保護者を対象に、保護者が学校の先生と上手に話をするための少人数制のトレーニング・プログラム(「先生との上手なコミュニケーションのための講習会」)を実施するというものであった。

参加者：次年度小学校入学で発達障害の診断もしくは疑いのある子をもつ保護者 5 名であった。いずれも NPO 法人 A 会員であった。保護者の特徴を Table 5-1 に示す。

Table 5-1

プログラム参加者の特性

参加者(保護者)	年齢	子の診断等	保護者の不安要素
A	39	AD/HD, アスペルガー症候群	対人的コミュニケーション
B	39	自閉症	学校適応全般
C	30	AD/HD	暴力行動(他の子を噛む, 蹴るなど)
D	38	注意欠陥	学校適応全般
E	28	特定不能の全般性発達障害	学校適応全般

Note. AD/HD : 注意欠陥/多動性障害.

## 実施場所・実施時期

X年3-4月、NPO法人Aにて2時間半を3セッション実施した。

## 介入デザインおよび手続き

ベースライン期と介入期とを比較するABデザインを用いた。介入要素は主に2つで、1つ目は配慮・感謝の表現の必要性についての心理教育(配慮・感謝表現生起のための確立操作的手続き)と配慮・感謝表現のモデリングであった。2つ目は具体的依頼行動に向けてのシェイピングであった。介入目標は配慮表現と具体的依頼行動の増加であった。

ベースライン期として、トレーニング前におこなったアセスメント面接時と最初のトレーニング開始時との2時点(3月18日から29日)、介入期として、第2回トレーニング内と第3回トレーニング終了時との2時点(4月4日から7日)、フォローアップとして、トレーニング終了約一ヵ月後(5月8日から29日)の計5時点での面談ロールプレイ・アセスメントをおこなった。

## プログラム

機能的アサーションの枠組みに基づく集団による認知行動的ATを2時間×3回実施した。トレーニングの目標は発達障害児の保護者が4月におこなわれる初めての担任教師との面談において効果的に依頼・相談がおこなえることであった。標的行動は1) 依頼・相談時の配慮・感謝表現および2) 具体的で明確な依頼・相談で、これらの増加を目標とした。プログラム全体の構成をTable 5-2に示す。

第1セッション 機能的アサーションについての心理教育を中心におこなった。

①腕相撲のエクササイズ：効果的なコミュニケーションとは勝負ではないことを伝える為、Fisher & Shapiro (2005)の腕相撲のエクササイズを参考に、保護者と教師のコミュニケーション場面を想定した体験的エクササイズ(Hayes, Strosahl, & Willson, 1999)をおこなった。このエクササイズでは参加者は2人一組になり腕相撲をおこなう。教示は次の通りであった。「相手はあなたの担任の先生です。相手の手の甲が机に付くたびに1ポイント

獲得できます。ポイントが増えただけお子さんは有意義な学校生活を過ごすことができますので、お子さんの為にできるだけ沢山のポイントを獲得してください。また、自分の手の甲が何回机についたかは一切関係ありません。制限時間は1分間です。」このエクササイズ

Table 5-2

保護者向け機能的アサーション・トレーニングのプログラム内容

	目標	主な技法
第1セッション	配慮・感謝表現を生起させる	体験的エクササイズ
機能的アサーションについて	ための確立操作	
	配慮・感謝表現のレパートリーへの追加	モデリング, 面談ロールプレイ, 配慮・感謝表現の具体的例示
	聞き手視点からのセルフ・モニタリング	担任の立場からの保護者の依頼・相談行動の評定
第2セッション	目標の具体化・明確化	目標設定, 課題分析
目標の明確化	セルフモニタリングによる	面談ロールプレイ, ビデオフィードバック
	配慮・感謝表現および具体的依頼相談の増加	
第3セッション	スモールステップでの課題	面談ロールプレイ, 心理教育
困難な状況を想定してのシミュレーション	達成の理解	

*Note.* プログラムの主要な技法は心理教育, 面談ロールプレイとフィードバック, 目標設定の3つであった。プログラムでは, 担任教師との面談時における参加者の配慮・感謝表現および具体的依頼行動の増加を目標とした。

ズでは、相手と力比べをすることなくテンポよくお互いの手の甲を順番に机につけることで双方がより多くの点を獲得できる。トレーナーは、コミュニケーションでは押す(自己主張)だけでなく引く(依頼内容を簡単にし、小さい支援にも感謝を示す)ことも重要であることを教示した。

②ビデオによる自己表現のモデル提示と教師の立場からのモデル評定：a) 攻撃的主張型、b) 非主張型、c) 機能的アサーションの3つの保護者のモデルが、1. 学校での予定変更がある場合連絡して欲しい、2. 子どもの板書が難しいだろうことについて相談したい、という2点について担任教師に依頼・相談する様子をビデオで提示した。a) 攻撃的主張型のモデルは、配慮・感謝表現が少なく率直だが一方的に自己主張する態度であった。b) 非主張型のモデルは、伝えたいことを伝えるのにためらいを示しつつ結局、依頼・相談をおこなわないという態度であった。c) 機能的アサーションのモデルでは、伝えるべき内容は明確に、担任の話聞きつつ丁寧に依頼・相談をおこない、また担任による支援に対しては明確に感謝の言葉を述べるような態度であった。

参加者は、保護者の立場からではなく、担任教師の立場からモデルを観察し、その印象を評価するよう指示された。モデル観察後、トレーナーは、参加者全員から3つのモデルの印象について引き出した。最後に、トレーナーは機能的アサーションのモデルは、配慮的で具体的な依頼・相談をおこなっている点で重要であると教示した。

④配慮的な自己表現方略の教示：トレーナーは、ビデオで提示した機能的アサーションのモデルの特徴を参加者に挙げさせながら、具体的な教師との面談のポイントを参加者全員から引き出した。まとめとしてトレーナーは、担任との望ましい関係を築く上で必要なコミュニケーション方略として配慮表現と感謝の表現を教示し、「お忙しいところお手数おかけしますが」などの配慮を示す前置きの言葉である a) クッション言葉(窪田, 1992, p. 125)や「もし～のようにしていただけると大変ありがたいです。(「～してください」の代替)」といった b) 間接的表現 (Brown & Levinson, 1978), c) 感謝を表現する言い回し(「お陰でうちの子も元気に登校できています。」)など具体的な行動例を提示した。

目標とした主張行動の例は次のようなものであった。

例 5-1 「大変お手数をお掛けしますが、うちの子が授業中注意が逸れているときに、ちょっと名前を呼んで声を掛けていただけると大変うれしいんですが。そうやって先生に声を掛けていただければ、大抵注意が戻せると思いますので。」

⑤面談ロールプレイと言語的フィードバックによる感謝のタイミングの指導：第1セッションの最後には、担任教師との個人面談を想定した面談ロールプレイを参加者ごとにおこなった。面談ロールプレイでは、担任教師役の著者が、「授業中、注意が逸れているときにはお子さんに声かけをしていますよ。」などの支援についての発言をおこなった。参加者には、担任による支援や協力についての発言を見つけ、内容の重要度に関わらず、できるだけ多く感謝の言葉を発し、また配慮的で具体的な依頼・相談をおこなうよう指導した。

第2セッション 面談ロールプレイを中心にトレーニングをおこなった。

①面談ロールプレイとビデオ・フィードバック：各参加者はそれぞれ面談場面の面談ロールプレイをおこないその様子をビデオに録画した。トレーナーは、録画した映像を参加者全員に観察させ、各参加者からビデオに写った参加者の行動の良い部分を挙げさせ、ビデオに写った本人には、感想と次の目標を挙げさせた。また、トレーナーは、参加者の配慮的・具体的であった点について強化的なフィードバックをおこなった。

②目標の明確化：アサーションにおいては、相手に期待する自らの目標を明確にしておくことが重要である(Flowers, 1978)。参加者は担任教師との面談の目的を文章化し、全員の前で発表しながら目標を明確にした(Nezu & D'Zurilla, 1981)。トレーナーは、参加者に、それぞれが挙げた目標を常に意識し、目標から逸れないように具体的な依頼・相談をおこなうことが大切であると教示した。

第3セッション 第1, 第2セッションの面談ロールプレイでは、参加者が依頼・相談を練習しやすいよう担任役の積極的な発話は控えた。著者らの調査によれば、現実には担任の言語反応はより豊かで、依頼・相談がより困難な事も多いとされる。第3セッションでは、

依頼・相談がより困難な場面を想定した応用場面でのトレーニングをおこなった。

①応用的場面での面談ロールプレイとフィードバック：応用場面として、a) 参加者の依頼・相談に対し反対意見を述べるしっかりとした自分の教育方針をもつベテラン教師、b) 参加者の依頼・相談に対し時間的に困難であることを伝える非常に忙しく協力が得にくい教師の2パターンの担任を想定した面談ロールプレイをおこなった。

応用場面ロールプレイにおいても配慮・感謝表現と具体的依頼行動に対し強化的なフィードバックをおこなった。また、どのような状況においても、問題の原因を相手に帰属してただ責めるような「個人攻撃の罠」(島宗, 2000)に陥らず、目標とする課題を切り分けてスモールステップで目標達成を目指すべきことを教示した。機能的アサーションとは、状況に応じて柔軟に自己表現方略を選択しながら、事前に定めた目標を忠実に達成しようとする、“しなやかで芯のある自己表現”であると伝えた。

## 測定方法

面談ロールプレイ・アセスメント 著者が小学校の担任役として実際場面を想定しての面談をおこないその様子について IC レコーダーを用いて音声を録音した。設定は参加者である保護者が4月に担任と初めて面談するというものであった。制限時間は約3分であった。設定の詳細は、子どもの特徴や実際の状況に合わせて多少の調整を行ったが、担任役の反応は話題提供などの積極的な発言はおこなわず、相槌を打ちながら話を聞くというものに一貫させた。特に「うちの子は学校では上手くやれていますか？」などの質問等があった場合には、事前に参加者から得た子どもや学校の状況から判断して最小限の発言をおこなった。

## 分析方法

面談ロールプレイで得た音声データについて改訂版基本的な文字化の原則(宇佐美, 2007)を基に逐語記録を作成した。

配慮・感謝表現の出現頻度 本研究では、配慮・感謝表現の出現頻度を測定するため、聞き手の立ち入られたくないという基本的欲求への配慮であるネガティブ・ポライトネス方略(Brown & Levinson, 1978)について、日本語に関する研究(池田, 1994; 岡本, 1986; Usami, 2002)を参考に、慣習的間接表現や敬意表現などからなるリストを作成した(Table 5-3)。

Table 5-3

配慮・感謝表現のリストと評定者一致率( $\kappa$  係数)

分類コード	内容	$\kappa$ 係数
配慮・感謝の強調	「とても」「すごく」「本当に」「非常に」「大変」「わざわざ」	.95
他の子どもやクラス全体への配慮	(他のお子さん／お友達に)「ご迷惑おかけ」「ちょっかい」「いたずら」, (クラスの和／授業を)「乱したり」	.95
担任教師への配慮 (謝罪・借りを負う)	「お忙しい」「お手数」「お手すきのとき」「お願いばかり」「お願いが多く」「お時間を」「申し訳ない」	.66
担任教師への感謝	「ありがとうございます」「助かります」	1.00
悲観方略	「できるなら」「できたら」「もし時間があれば」「もし良かったら」「可能なら」「してもらえると」	.91
中途終了発話	「～していただきたいのですが・・・」「～でしょうか・・・」「～と思ひまして・・・」「～ですけれども・・・」	.63
相談	<～していただきたいのですが>「いかがでしょうか?」「可能でしょうか?」「どうでしょうか?」	.74



リストには、例えば、「もしできたら～」や「お手数ですが、」などの一般的に丁寧といわれる表現が含まれていた。このリスト内の単語の出現頻度を測定した。

依頼・相談の具体性・明瞭さ得点 面談ロールプレイでの依頼・相談について、現役教師が具体性・明瞭さの評定をおこなった。現役教師5名(男性2名, 女性3名)の平均教師歴(小学校及び養護学校)は26.5年, 平均年齢は49.5歳であった。5名の評定者は, 1名から3名の参加者の面談ロールプレイについて評定をおこなった。評定者への教示は, 「これから, 発達障害児をもつ母親が初めて担任教師と面談する場面をイメージしたロールプレイの音声をお聞きいただきます。この時の担任の立場になって, 評定をおこなってください。」であった。

いずれの面談ロールプレイも2名の評定者によって評定された。2名の評定者による平均得点をそれぞれの得点として使用した。面談ロールプレイは, 音声記録と逐語記録を基に評定された。ベースラインからフォローアップまでの5時点の音声記録および逐語記録は, 参加者ごとに実際の時間的順序を伏せた状態で評定者に提示された。

依頼・相談内容の具体性・明瞭さ得点は, 具体性項目(「非常に具体的(7)」から「非常に抽象的(1)」までの7件法)と明瞭さ項目(「非常に明瞭(7)」から「全くの不明瞭(1)」までの7件法)の2項目の合計得点を平均して算出した。

### 社会的妥当性

現役教師による望ましさのランク付け トレーニングの効果の社会的妥当性を検討するため現役教師による面談ロールプレイについての望ましさのランク付けをおこなった。評定者は「2) 依頼・相談の具体性・明瞭さ得点」と同様であった。

評定者は, 各参加者による教師への依頼・相談のそれぞれ5時点の音声について, 教師の

立場から判断して望ましいと感じる順に、ランク付けをおこなった。ランク付けは、参加者内の 5 時点についての相対的な比較であった。最も望ましいとランク付けされた面談ロールプレイを 5 点、もっとも望ましさが低いとランク付けされた面談ロールプレイを 1 点として得点化した。

参加者によるプログラム評価 各参加者に介入期第 3 セッションの終わりに、1) プログラム全体の理解度について、「よくわかった(5)」から「全くわからなかった(1)」, 2) プログラムがどれくらい役立つと思うかについて、「非常に役立つそう(5)」から「全く役立たなそう(1)」のそれぞれ 5 件法で評定を求めた。

また、各参加者にフォローアップの際に、1) トレーニング効果をどれくらい実感できたかについて「非常に実感できた(5)」から「全く実感できなかった(1)」の 5 件法, 2) どれくらい実際の場面で役立ったかについて「非常に役立った(5)」から「全く役立たなかった(1)」の 5 件法で評定させた。

### Ⅲ-2-(3) 研究 5 結果

#### 介入効果

配慮・感謝表現の出現頻度 2名の大学院生が面談ロールプレイの逐語記録について敬意・配慮表現のリストをもとに各コードの出現頻度をカウントした。各コードについて評定者間の一致率を算出した。研究 5 では  $\kappa = .63 \sim 1.00$  の値が得られ一致率は十分に高いものであった(Table 5-3)。

Fig. 5-1.は、5名の参加者の面接場面における 1 分間当たりの敬意・配慮表現の出現頻度のグラフである。5名のいずれについてもベースライン期( $M = 4.95, SD = 0.31$ )から介入期( $M = 5.95, SD = 0.72$ )にかけて右上がりの増加傾向が認められた。また、フォローアップ( $M = 5.25, SD = 0.64$ )については、ベースライン期と介入期と比較した際、上昇(参加者 E)、維持(参加者 A, B)、低下(参加者 C, D)のいずれの傾向もみられた。

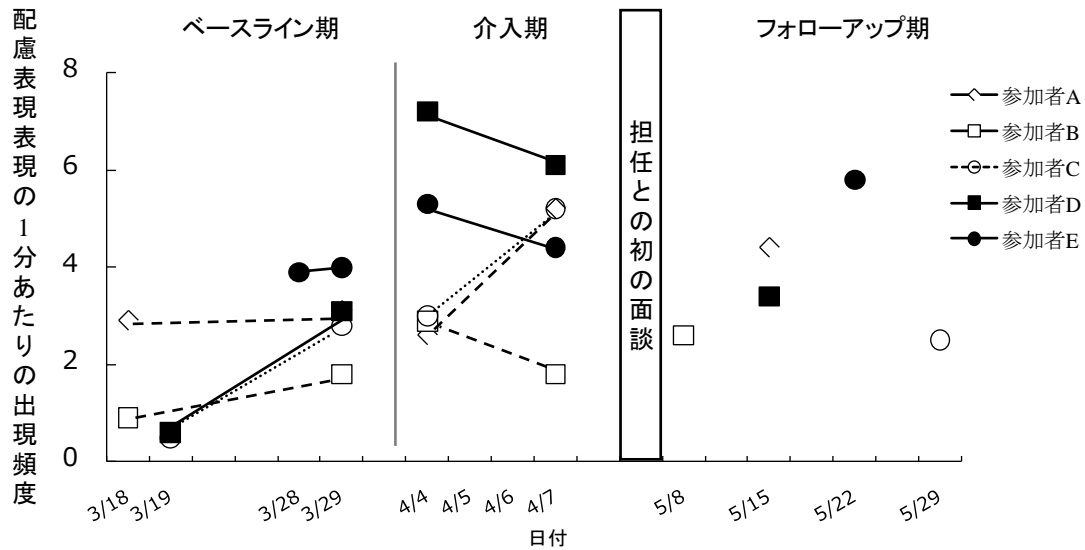


Fig. 5-1. 5名の参加者の各ロールプレイにおける1分間あたりの配慮表現と感謝表現の出現頻度.

依頼・相談の具体性・明瞭さ得点 Fig. 5-2は5名の参加者における面接ロールプレイの依頼・相談の具体性・明瞭さ得点のグラフである。5名いずれもベースライン期( $M=4.15$ ,  $SD=1.15$ )に対し介入期において高い得点( $M=5.70$ ,  $SD=1.07$ )を示している。介入期と比較するとフォローアップでは参加者B, Dにおいては得点を比較的維持し(5点, 5.5点), 参加者A, Eにおいては大きく低下した(いずれも3点)。

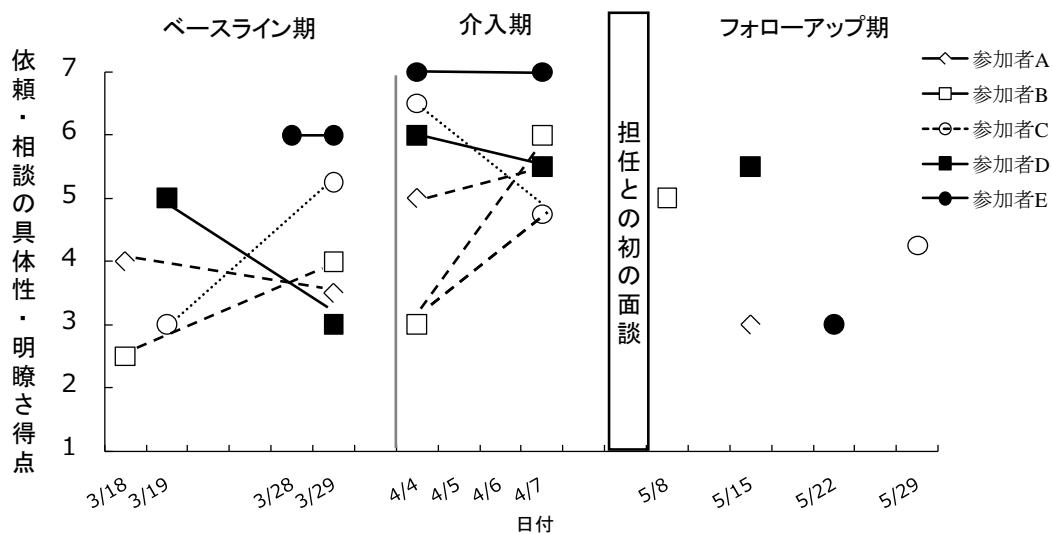


Fig. 5-2. 5名の参加者の各ロールプレイにおける具体性について2名の教師による平均得点.

### 社会的妥当性

現役教師による望ましさのランク付け Fig. 5-3は5名の参加者における望ましさのランク付け得点のグラフである。5名いずれもベースライン期( $M=2.10$ ,  $SD=0.70$ )に対し介入期( $M=4.05$ ,  $SD=1.00$ )において高い得点を示している。参加者AとEにおいてはフォローアップで低下(それぞれ1.5点, 1点)がみられた。

①符号検定：教師による望ましさのランク付け得点を元にベースライン期1回目と介入期1回目、ベースライン2回目とベースライン期2回目とをそれぞれ対にしてベースライン期と介入期のどちらが“より望ましい”とみなされたかの検討をおこなった。この対による比較では、介入前後で変化が見られなければ結果は大よそ50%になることが期待される。符号検定の結果、ベースライン期より介入期のロールプレイが有意により望ましいことが示された(ベースライン期 < 介入期ケース 90.9%, ベースライン期 > 介入期ケース 9.1%,  $p < .01$ )。

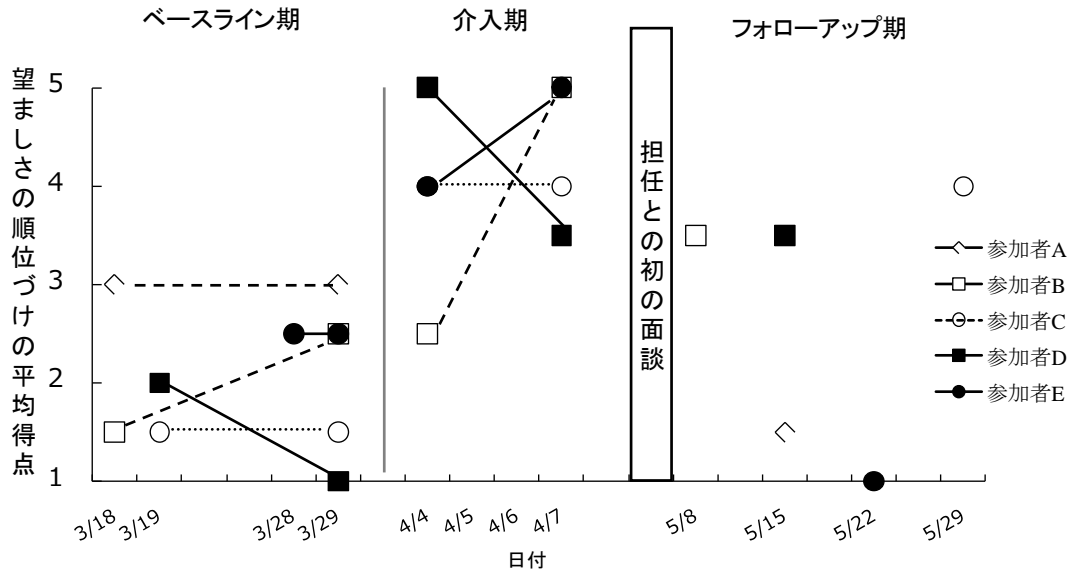


Fig. 5-3. 5名の参加者の各ロールプレイにおける望ましきについて2名の教師による平均得点.

参加者によるプログラム評価 トレーニング終了後の参加者によるプログラム評価について、「プログラムの理解度」の平均得点は4.8 ( $SD = 0.45$ ), 「どれくらい役立つと思うか」の平均得点は5 ( $SD = 0.0$ )で非常に高い値であった。また、フォローアップの時点でのプログラム評価については、「トレーニング効果の実感」が4.2 ( $SD = 0.40$ ), 「トレーニングが実際に役立ったと思うか」は4 ( $SD = 0.00$ )と高かった。

### III-2-(4) 研究5 考察

研究5では、5名の発達障害児の保護者を対象に小学校の担任教師との初めての面談場面を想定しての機能的ATをおこなった。トレーニング・プログラムの作成にあたっての機能的アセスメントから、教師への依頼には具体的で丁寧な自己表現が必要であると考えられたため、標的行動には、配慮・感謝表現と依頼内容の具体性・明瞭さが選択された。トレ

ーニングは機能的アサーションに基づく AT であり、参加者は従来の AT では教えられることのなかった間接表現についても“より丁寧な表現”として教示された。

腕相撲のエクササイズの有用性 研究 5 のプログラムでは、具体的に依頼するだけでなく、時に妥協やちょっとした支援にも感謝を示すことが重要であることを参加者に指導するため、第 1 セッションで腕相撲のエクササイズをおこなった。腕相撲のエクササイズを通して、参加者が、これまでに一方的に依頼を強行し失敗した体験などを語り、歩み寄りの姿勢が重要である事を語ったことなどから、腕相撲のエクササイズは、期待した効果があったと考えられる。また、第 3 セッションの困難な場面を想定しての面談ロールプレイにおいて、自らの依頼を通すことにこだわる参加者には、担任役であるトレーナーが、その場で参加者と腕相撲をおこない「具体的な依頼は確かに効果的だが、押してだめなときは一旦引いてみるのもいいかもしれない」と示唆することで、必要に応じてスモールステップでの依頼・相談行動に切り替えることができた。

腕相撲のエクササイズは、通常の教示による心理教育と異なり、参加者がイメージを使ったり、実際に体を動かしたりする体験的な学習方法である。教示による心理教育と比べ体験的エクササイズにどのような長所と短所があるのかについては今後の検討が必要である。

介入効果 配慮・感謝表現の出現頻度の分析と教師による評定から、トレーニングにより配慮表現が増加し、依頼の具体性が向上することが示された。この配慮・感謝表現の増加と具体性の向上により、参加者の依頼・相談行動の望ましさが向上したのではないかと考えられる。

参加者の依頼・相談行動における質的な変化としては、介入前において「うちの子が孤独になってしまわないかというのが心配でして、そのへんのフォローをしていただけたらと(参加者 C)」など抽象的で分かりにくかった依頼が、介入期において「前後にお友達に挟まれて列に並ばないといけないというような状況の時には少し注意してみていただけるとありがたいなと思うんですけども(参加者 C)」など、子どもが列に並ぶ際にトラブルを起

しやすいことを具体的に伝えることができるようになった。また、「お手すきのときで構いませんので、なんでも教えていただけるとすごい助かります」など感謝表現と配慮的な表現が介入期において増加した。

研究 5 のプログラムの効果についてまとめると、研究 5 のプログラムの実施により、参加者は、言語表現を中心とした依頼・相談の基本的なスキルを比較的短時間で修得することが可能であり、またそのスキルは教師の側からも受け入れやすいものであったと考えられる。

フォローアップでの得点低下 フォローアップにおいて各得点の低下がみられたため、得点低下の要因について検討したい。まず、ベースライン期および介入期とフォローアップでは質的に異なる時期であった。研究 5 のトレーニングの目標は、初めての担任教師との面談を効果的で円滑におこなうことであったが、ベースライン期および介入期では、各参加者はまだ担任との面談を未体験の状態であった。一方フォローアップでは、すべての参加者が既に目標としていた初めての面談を済ませており、更に、実際の面談が想定していた以上に円滑に進んだと報告していた。したがって、フォローアップの面談ロールプレイにおいて参加者は、担任役に対しほとんど依頼や相談をおこなうことがなく、アセスメント終了後の内省報告では「担任の先生には既に色々聞いてもらったので今は、このまま先生にお任せしたい。」など、現実場面とアセスメント場面を混同する発言をおこなっていた。すなわち評定者はフォローアップでは依頼や相談が過少であったために評価を低くつけたものと考えられる。実際、配慮・感謝表現の出現頻度(Fig. 5-1)のフォローアップでの低下はそれほどみられないが、依頼・相談の具体性・明瞭さ得点(Fig. 5-2)では参加者 A, C, E において特に低下している。

したがって、面談ロールプレイの改善すべき点としては、アセスメントの教示をより適切におこない、現実場面とアセスメント場面の混同を未然に防ぐ必要があった。

参加者によるプログラム評価 5 名いずれの参加者においてもプログラムの評価は高かった。特に今回のような教師とのコミュニケーションを意識した SST が希少だったことも理

由の一つと考えられる。フォローアップ時の内省報告によれば、5名共に実際の面談では担任側からの働きかけが非常に多くかつ受容的な対応であったため、高度な自己表現スキルを用いる必要性はなかったとされた。しかしながら、“先生を褒める言葉が自然にでてきた(参加者 C)”，“親がしなやかに、そして、芯を持って先生に接する事ができると、先生もきちんと対応してくれる事を実感できた(参加者 E)”などの声が聞かれ、実際場面でも今回のプログラムが効果的であったことが示された。一方で“学ばなくても出来る人は出来るのかなとも思う。苦手な人は学ぶととてもよいと思う(参加者 B)”など、より高度なプログラムの提供を望む声もあったため、今後、参加者のスキルのレベルを意識してのプログラム開発が期待される。

**研究5の課題** 研究5は、発達障害児の保護者向け AT プログラムについてのパイロット・スタディであり、今後もいくつかの検討事項が残されている。

①対象者：本研究の参加者は、特定の発達障害に関する NPO 法人会員に限定されていた。こういった NPO 法人会員のもつ特徴としては、NPO 法人に属さないサンプルよりも活動的で発達障害児への支援方法や対応についてより問題意識を持つ集団と考えられる。したがって、本研究の結果の一般化についてもそうした集団のサンプルに限定され、今後、異なったサンプルでのトレーニング効果の検討が必要である。

②アセスメント方法：本研究では一部の参加者の同意が得られなかったため実施しなかったが、ビデオ録画を用いることで非言語的な行動の評価をおこなうことができる。音声データを用いた研究5のプログラムの効果については言語的側面のスキル向上に限定されるが、非言語的なコミュニケーションは、アサーションを含め社会的スキルの重要な要素であり(Serber, 1972)、今後の検討が期待される。

面談ロールプレイ・アセスメントにおいては、教師役は主に聞き手にまわり積極的な発言は控えたが、今後、教師と参加者の相互作用を測定することによりコミュニケーションの発展をアセスメントできるものと考えられる。たとえば、教師が特定の発言をした際に、感謝表現をおこなうなど、タイミングも含めた相互作用のアセスメントも必要であろう。



社会的妥当性の指標については、現役の教師がおこなったが、限界もみられた。本来は、保護者の依頼・相談から「依頼された支援を実際におこなってみたいと思うか」といった、課題達成についてのより直接的な評価をおこないたいところであるが、現役教師がおこなう評価項目としては、倫理的に問題があると考えられ、研究 5 ではおこなわなかった。この評価についても検討が必要と考えられる。

### Ⅲ-3 研究 6 発達障害児の保護者向け機能的アサーションにおける感謝表現の増加 <sup>注7</sup>

#### Ⅲ-3-(1) 研究 6 序

研究 5 では、発達障害児をもつ保護者を対象に、小学校の担任教師に対し、子どもへの支援の依頼・相談を効果的におこなうための保護者向け機能的 AT プログラム(三田村・松見, 2009)を開発した。保護者向け機能的 AT プログラムは、教師との面談時における参加者の主張行動の丁寧さと具体性を向上させ、教師から「より望ましい」と評価される効果があることが示された。

#### プログラムによる課題達成の向上についての検討

機能的アサーションは、話し手における課題達成と聞き手からみた適切さによって捉えられる。研究 5 では、参加者の主張行動が教師から「配慮的である」、「より望ましい」と評価されたことから聞き手からみた適切さの機能が向上していることは示されたが、実際の子どもの支援に関連する課題達成の機能については十分検討されていない。この理由としては、評定者である現役の教師に対し、保護者の主張行動の仕方による子どもへの支援への動機づけの変化を訪ねることへの倫理的配慮がある。保護者の主張行動が丁寧な方が、子どもに対しより多くの支援を実施するということは、社会的にみて望ましい反応とは言えないだろう。

しかしながら、コミュニケーションの本質は話し手と聞き手の双方が影響を与えあうこ

---

注 7) この研究は以下の学術学会大会において発表されている。

三田村仰・田中善大・松見淳子 (2009). 発達障害児の保護者のための学校コミュニケーション・トレーニングの効果 ―保護者から教師への感謝発言の測定―. 第 9 回日本認知療法学会プログラム・抄録, 185.

とであり、実際には、保護者の主張行動が聞き手からみて適切であるほど、教師は肯定的な影響をより受けると考えられる。そこで、研究 5 では、実際の教師よりも率直に回答しやすいと考えられる学部学生および大学院生に教師に代わっての評定を求めた。また、教師の立場からの評定をするためには、より小学校の現状に精通しており学校での教師の活動に理解のある評定者が望ましい。そこで、研究 6 では、小学校に教員補助者として参加している者に評定を実施させた。

### **感謝表現をトレーニングすることの意義**

教師に対する主張行動に感謝表現を一言加えることは、非常に単純な行動である。またこの単純な感謝表現は、聞き手である教師にとって子どもへの支援の動機付けを一層高めると考えられる。しかしながら、著者らがプログラムを実施していく中で、保護者から教師への感謝表現については改善の余地があると考えられた。保護者から教師への感謝表現が少ないことにはいくつかの理由が考えられるが、少なくとも、感謝表現をトレーニングすることは非常に容易かつ有用であると考えられる。

そこで、研究 6 では、感謝表現の増加を目指したプログラムを実施し、プログラムによる感謝表現の増加と、それに伴う聞き手の反応を検討することを目的とした。

## **III-3-(2) 研究 6 方法**

### **標的行動の選定**

トレーニングでの標的行動の選定にあたっては、研究 5 でおこなった機能的アセスメントの結果(三田村・松見, 2009)に基づき、保護者から教師への主張行動時の具体性の向上と配慮表現・感謝表現の増加に焦点を当てた。更に、研究 5 を含む著者らのプログラムの実施経験を基に、研究 5 のオリジナル版プログラムにおける「教師に伝えたい内容の具体化」と「適切なタイミングでの感謝表現の増加」の 2 点を補強した。

## 参加者

参加者は、発達障害児の母親 9 名(平均年齢 37.9 歳, 子どもの年齢は 6 歳-10 歳)であった。子どもの特徴もしくは診断名は、「アスペルガー症候群(1 名)」、「AD/HD(1 名)」、「広汎性発達障害性(3 名)」、「発達障害(1 名)」、「高機能自閉症(2 名)」、「軽度知的発達遅滞(1 名)」、「自閉症スペクトラム(1 名)」であった。

## 実施場所・実施時期

参加者を 5 名ずつに分け、同一のプログラムをそれぞれ X 年 9 月と同年 11 月に、NPO 法人 A 事務所にて 2 時間半を 2 セッション実施した。10 名中 1 名は、本プログラム参加が 2 回目であったため、分析からは除外した。

## 介入デザインおよび手続き

介入目標は、研究 5 に引き続き、配慮表現と具体的依頼行動の増加であったが、研究 6 では感謝表現の増加に焦点を当て検討した。ベースライン期と介入期とを比較する AB デザインを用いた。第 2 セッションにおける配慮表現・感謝表現に焦点を当てた介入を介入期として、第 1 セッションをベースライン期に充てた。アセスメントはいずれもセッション内におこなった。

## プログラム

研究 5 で実施した機能的 AT の改定版プログラムを実施した(付録 2 参照)。改定版プログラムでは、より効率的なプログラムの実施を目的にオリジナル版よりもセッション数を 1 回少なくした。また、更に「教師に伝えたい内容の具体化」を一層促すため、サポートブック作成の実習を導入した。また、「適切なタイミングでの感謝表現の増加」を促すため、教師が支援について話をしたタイミングで感謝を表現することをトレーニングした。

トレーナーは行動療法についてトレーニングを受けている 2 名の博士後期課程大学院生であった。第 1 セッションの主要なトレーナーを共同研究者(関西学院大学 田中善大 氏)

が、第2セッションの主要なトレーナーを著者がそれぞれ担当した。

トレーニングの目標は研究5のオリジナル版(三田村・松見, 2009)同様に、発達障害児の保護者が4月におこなわれる初めての担任教師との面談において効果的に依頼・相談がおこなえることであった。標的行動は1) 依頼・相談時の配慮・感謝表現および2) 具体的に明確な依頼・相談行動で、これらの増加を目標とした。

#### 1) 第1セッション(研究6におけるベースライン期)

前半・後半の2部構成で、前半は応用行動分析による簡単なペアレント・トレーニングの内容、後半はサポートブックの作成についての内容であった。サポートブックとは、発達障害児等の特別な支援が必要な子どもに関する情報が書かれた冊子もしくは用紙で、個々の子どもについての特徴や支援方法が書かれている。サポートブックの使用には家庭と支援者との連携強化の機能が期待できる。

2) 第2セッション(研究6における介入期) 前半・後半の2部構成であった。前半は機能的アサーションについての心理教育を目的に研究5と同様、モデルとなるビデオの上映や体験的エクササイズをおこなった。後半では、3つのポイントを参加者に伝えロールプレイとフィードバックを中心の介入を実施した。3つのポイントとは、1) 「先生の支援に耳を傾ける」(教師による支援についての言及に注意を向ける)、2) 「先生の支援に感謝！」(教師による支援についての言及を弁別刺激にして教師に対し感謝や敬意が伝わるような言葉かけをする)、3) 「□□があれば、○○できます」(子どもの特徴を否定的に伝えるのではなく、肯定的に伝える)であった。特に教師が支援について言及した際には感謝を表現することが大切であることを強調した。

#### 測定方法:面談ロールプレイ・アセスメント改定版

著者が小学校の担任教師役として実際場面を想定しての面談をおこないその様子についてICレコーダーを用いて音声を録音した。設定は参加者である保護者が4月に担任と初めて面談するというものであった。制限時間は約3分であった。

研究 5 での設定では、担任役の反応は話題提供などの積極的な発言はおこなわず、相槌を打ちながら話を聞くというものに一貫させていた。しかし、研究 5 の方法では「教師が支援についての言及をしたタイミングで感謝を表現する」という行動の測定ができない。そこで、研究 6 では、教師役の著者が「お子さんに、よく声掛けをしていますよ。」といった支援の言及をおこない直後の母親の発言を分析した。

## 分析方法

1) 逐語記録の作成と教師による支援についての言及の抽出 面談ロールプレイで得た音声データについて改訂版基本的な文字化の原則(宇佐美, 2007)を基に逐語記録を作成した。

作成した逐語記録より「教師からの支援の言及」に当たる教師の発言箇所を抽出した。著者と共同研究者とにおける抽出の一致率は  $\kappa = .79$  で、双方からの抽出が一致した箇所を分析に用いた。

2) 教師による支援についての言及の直後の参加者の反応の分析 教師による支援への言及の直後における参加者の発言における感謝表現(「ありがとうございます」の語)の有無を分析した。逐語記録は、教師と保護者との相互の発話からなり、話し手による発話において 1 つの文を成していると捉えられる発話文ごとに、「1 発話文」という単位を与える(詳細は宇佐美(2007)を参照)。この発話文という単位でみて、教師の支援についての言及から参加者における 3 発話文以内の発話文を「直後の発話文」として、参加者による感謝表現の有無を検討した。3 発話文を超えると話題が変わってしまうことが多く、実際に感謝表現が現われるのはほとんど 1 発話文か 2 発話文以内であった。

## 社会的妥当性:現役教員補助者による感謝表現についての評定

研究 6 において、感謝表現をトレーニングすることの妥当性を検討するため、トレーニングによる感謝表現の増加についての検討に加え、感謝表現に対する聞き手側の反応について検討をおこなった。

1) 評定者 評定はより教師の立場に近い評定者を選択するため、現在小学校において教員

補助者をおこなっている学部学生 1 名と大学院生 6 名の協力を得た。評定者の平均年齢は 22.86 歳( $SD = 1.35$ )で、男性 2 名、女性 4 名であった。評定者の平均教員補助歴は 14.71 ヶ月( $SD = 11.97$ )であった。

**2) 評定項目** 評定内容は、参加者の発話が、a) 聞き手である教師側からみてどの程度感謝されていると受け取られるかと、b) 教師による支援についての言及の直後の参加者の発話を受けてどの程度今後の支援に対する動機付けになりそうかの 2 点であった。

評定用紙では逐語記録を提示し、その下に次の教示を提示した「この会話では、担任が、児童に対する支援についての考えや実際の支援を述べています。その後の母親の反応について、担任の立場になって、以下の項目について、担任の率直な気持ちとして最も当てはまると思う箇所に○をつけてください。」

評定者が回答した質問項目は、それぞれ「母親から感謝されていると感じる」と「またこういった支援をしてみようとより一層感じる」の 2 項目であった。評定者は、各項目に対し、「あてはまる(5 点)」から「あてはまらない(1 点)」の 5 件法で回答をおこない、それぞれ合計得点を「認知された感謝」得点および「支援への動機づけ」得点として分析に使用した。また、これらの項目は、直接的に逐語記録における母親の感謝表現と関連しているため、更に、実験者効果を極力さけるため、質問項目には評定の趣旨とは無関係なダミー項目を追加した。ダミー項目は、「母親は疲れていると感じる」、「効果的な支援をおこなったと感じる」の 2 つで、これらについても 5 件法で評定させた。

### III-3-(3) 研究 6 結果

「教師による支援への言及」として抽出された箇所は全部で 44 箇所であった(平均 1.25 回/面談ロールプレイ 1 回につき)。

#### プログラムによる感謝表現増加の効果

2 つのグループを合算して( $N = 9$ )、ベースライン期および介入期での感謝表現の出現の

割合(参加者による感謝表現有りの数/教師による支援への言及数)について算出した(Fig. 6-1)。その結果、ベースライン期( $M=36.67$ ,  $SD=4.71$ )と比較して介入期( $M=89.90$ ,  $SD=1.43$ )において感謝表現の出現の割合が増加したことが確認された。

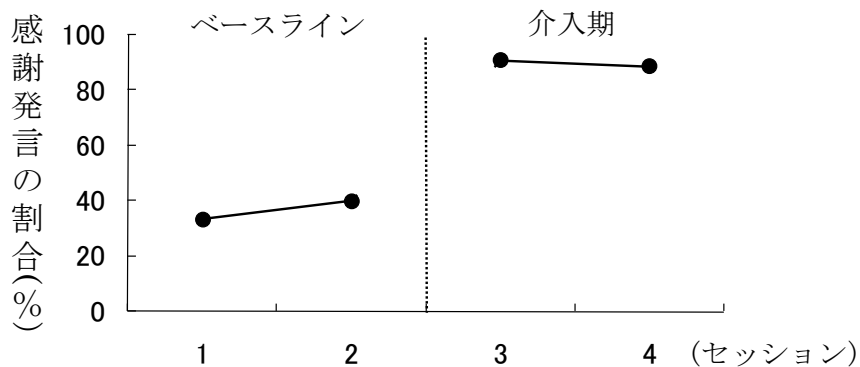


Fig. 6-1. 面談ロールプレイ・アセスメントの結果( $N=9$ ). 教師の支援についての言及の直後における参加者による感謝表現の出現の割合(参加者による感謝表現有りの数/教師による支援への言及数).

### 社会的妥当性:感謝表現に対する聞き手側の反応

1) 感謝表現の有無による聞き手側の評価の違い 感謝表現の有り群( $n=25$ )と無し群( $n=19$ )ごとに、認知された感謝得点と支援への動機づけ得点を算出した。感謝表現の有無によって、認知された感謝得点と支援への動機づけ得点のそれぞれに差が出るかを検討するため1要因の分散分析をおこなった。

その結果、感謝表現有り群( $M=3.96$  ( $SD=0.79$ ))は、感謝表現無し群( $M=2.37$  ( $SD=0.86$ ))と比べ、有意に認知された感謝得点が高かった( $F(1, 42)=40.47$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.49$ )。また、感謝表現有り群( $M=4.04$  ( $SD=0.87$ ))は、感謝表現無し群( $M=3.29$  ( $SD=0.99$ ))と



比べ、支援への動機づけ得点も高かった( $F(1, 42) = 7.17, p < .05, \eta_p^2 = .15$ )。

2) 認知された感謝による支援への動機付け 保護者による感謝表現は、教師の支援行動の動機づけを高める機能があると考えられる。認知された感謝得点と支援への動機づけ得点についての散布図(Fig. 6-2)を作成したところ、感謝表現の有り群と無し群とで異なった傾向がみられた。そこで、感謝表現の全体群( $N = 44$ )、感謝表現有り群( $n = 25$ )、感謝表現無し群( $n = 19$ )のそれぞれに分けて、認知された感謝得点と支援への動機づけ得点についてピアソンの相関係数を算出した。その結果、それぞれの相関係数は、感謝表現の全体群で  $r = .62 (p < .01)$ 、感謝表現有り群で  $r = .75 (p < .01)$ 、感謝表現無し群で  $r = .29 (n.s.)$ であった。

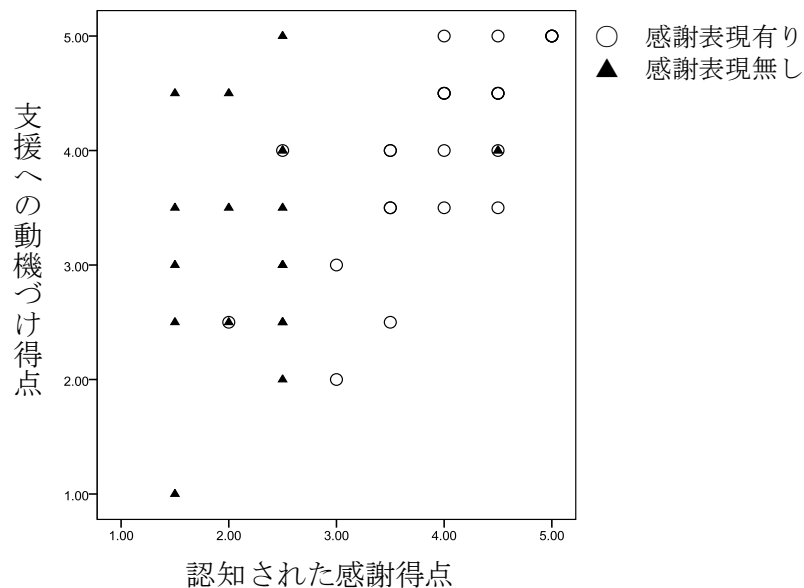


Fig.6-2. 認知された感謝得点と支援への動機づけ得点の散布図.

感謝表現の有無により異なった傾向を示している( $N = 44$ ).

3) プログラムによる聞き手側への影響 感謝表現が有ることによって聞き手に認知された感謝と支援への動機づけとの間に機能的な関係があることが示された。そこで、認知された感謝得点と支援への動機づけ得点とを従属変数とした AB デザインによるプログラム効果の検討をおこなった。その結果、感謝表現そのものの増加(Fig. 6-1)ほど顕著な変化ではないものの、ベースライン期と比べ介入期において認知された感謝得点と支援への動機づけ得点の双方の向上がみられた(Fig. 6-3)。

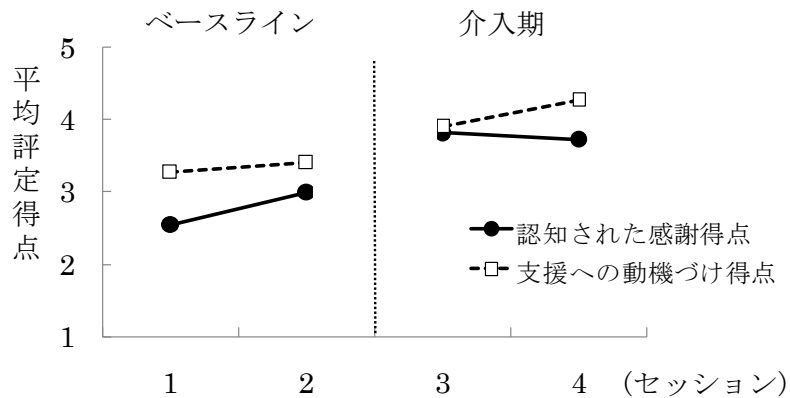


Fig. 6-3. 認知された感謝得点および支援への動機づけ得点の変化  
( $N=9$ ).

### III-3-(4) 研究 6 考察

研究 6 では、感謝表現の増加を目指したプログラムを実施し、プログラムによる感謝表現の増加と、それに伴う聞き手の反応を検討した。その結果、プログラムによって、参加者の感謝表現が増加し、研究 5 と同様の結果が得られた。

面談ロールプレイでは以下のようなやり取りがみられた。T は担任教師、M は参加者の発言である。参加者 A は子どもの教室での多動について教師と話をしている。

### 参加者 A のベースライン期より

T1：まあ、あんまり目立つと他のお友達も気になるとは思うんですけども、でもやっぱりじっとしてることも難しいと思うので、「ちょっと消して」とか、ちょっと作業を与えたりするような感じで、いづらかもう動く機会を与えるようにしてます。

【子どもの教室内での多動について、敢えて動く機会を与えることで対応している】

M1：まあ、全部横に加配の先生がついてないと本人だけじゃ難しいと思うんですけども。【加配の先生がいなければ実行不能であると指摘している】

T2：うん。

M2：あんまし、あの周囲の子ども達が過剰に反応したら本人は嬉しいので、

【こどもの多動については、注意を向けずにあくまで消去して欲しいと主張している】

このやり取りでは、まず、教師が子どもの多動に対し実践している支援について言及している(T1)。それに対し参加者は、そういった支援は加配の先生がつかなければ難しく効果的ではないと暗に批判する発言をし(M1)、最終的に「子どもの多動には反応しないで欲しい」という自らの要求を繰り返している(M2)。したがって、ベースライン期において教師への感謝表現はみられなかった。

次は、同じ参加者の介入期のやり取りである。

### 参加者 A の介入期より

T1：ちょっと動きますね。敢えて、もう動くようにしてもらって、敢えて動かすようにしてます。

M1：色々もう配慮していただけてるんですね。

短い例ではあるが、教師による支援(T1)に対し、より配慮的に反応できるようになったことが分かる(M1)。この例は評定の結果、感謝表現として拾い上げることができなかった例ではあるが、こうした感謝や配慮を表現することによって、教師における支援への動機づけを一層高めることができると考えられる。

また、教員補助者による評定の結果からは、自己主張の聞き手は、母親からの感謝を認知するほど、感謝を表明された教師から子どもへの支援についてより一層取り組みたいと感じることが示唆された。

発達障害児の保護者から教師への自己主張は、率直型アサーションの適用が困難であり、他者配慮を重視しての機能的アサーションが有用な場面であった。今後、研究 5、研究 6 で開発したプログラムが、保護者と教師との連携強化の促進に資することが期待される。的確なアセスメントを実施した上で開発される機能的 AT プログラムであれば、保護者のみならず教師やその他の支援者にとっても幅広く有用なプログラムを提案し得るだろう。

### Ⅲ-4 第Ⅲ章のまとめと結論

第Ⅲ章では、機能的アサーションの臨床的応用として、機能的 AT プログラムの開発をおこなった。機能的アサーションは幅広い領域で応用可能と考えられるが、研究 4 では、特に機能的アサーションについてのニーズが想定される領域として、発達障害児の保護者から教師への自己主張場面についてニーズアセスメントをおこなった。その結果、機能的アサーションを応用すべき場面として、この場面が適切であることが示唆された。

研究 4 の結果を踏まえ、研究 5 では、機能的アセスメントを基に、実際に保護者向けプログラムを作成し、効果検討をおこなった。その結果、プログラムの実施によって参加者の主張行動が現役教師からみて「より望ましい」と評価された。しかしながら、参加者の主張行動によって参加者の課題がどれくらい達成されるかについては検討することができなかった。また、面談ロールプレイ・アセスメントでは、教師役の反応を最小限に抑えたため相互作用についてのアセスメントとしては課題が残された。

研究 6 では、研究 5 の課題を検討するべく改めて保護者向けプログラムを実施した。研究 6 では、教師では答えにくかった評定について、小学校に支援に入っている教員保護者が回答し、保護者からの感謝表現があることによって、より支援への意欲が高まることが示唆された。また、面談ロールプレイ・アセスメントでは、教師が保護者に対して発言する機会を設け、教師の反応に対する保護者の反応を分析することができた。

保護者向けプログラムは、機能的 AT プログラムのほんの一例に過ぎず、機能的アセスメントの実施によって、様々な領域でのプログラムの開発が可能である。そうした、機能的 AT プログラムの発展に向けて、今後、機能的アセスメントの効率化、従属変数の測定方法の検討などが必要である。

## 第IV章 総合論議

### IV-1 本博士論文研究の考察

#### IV-1-(1) アサーションの文脈依存性についての研究の考察

第II章での研究結果からは、適切とされる主張行動の形態が文脈によって変化するというアサーションの文脈依存性(Eisler et al., 1975)が確認された。文脈によって適切とされる主張行動が変化するという現象は、アサーションの形態における相対性を意味する結果と考えられる。しかし、第II章で得られた結果は、アサーションの形態がランダムに変化するというよりは、文脈の中で一定のパターンをもって変化することを示唆している。

アサーションの形態は、他者配慮が重要な文脈ほど、間接型主張行動といった形態的に丁寧な主張行動がより当てはまると考えられる(Brown & Levinson, 1978)。この法則性については、既にいくつかの実証研究(Holtgraves & Yang, 1990; Holtgraves, 1994)によって支持されつつあり、文化普遍的な理論(Brown & Levinson, 1978)であると考えられている。

こういった主張行動の適切さについての理論(Brown & Levinson, 1978)を援用することで、どういった文脈でどういった主張行動の形態が適切と受け取られるかをある程度予測可能であると考えられる。そして、他者配慮が重要な場面においては、直接型主張行動を用いることでアサーションの社会的影響という課題が生じ得るため、間接型主張行動を代用することでこの課題を克服することができるだろう。機能的アサーションは、率直型アサーションでは認められていなかった間接型主張行動もそのレパートリーとして含むため、他者配慮が重要な場面において特にその有用性を発揮し得ると考えられる。

#### IV-1-(2) 機能的アサーション・トレーニング・プログラムの効果研究の考察

第III章では、他者配慮が重要な場面に焦点を当て、実際に間接型主張行動もトレーニング

グする AT プログラムを開発した。発達障害児の保護者から教師への自己主張という場面は、他者配慮が重要な場面であり、機能的アサーションの応用場面として適していると考えられる。機能的 AT プログラムにおいては、発達障害児の保護者を対象として、「お手数をお掛けしますが、〇〇していただくと助かるのですが。」といった間接型主張行動の形態をトレーニングした。こういった主張行動は率直型アサーションの観点からは、非主張的な行動であると判断し得るが、第Ⅲ章で得られたデータからはこうした間接表現が実際には、より適切と評価され(研究 5)、より課題達成的であること(研究 6)が示唆された。

また、第Ⅲ章の研究において重要な点は、実態調査や理論的な予測をおこない選定した標的行動(研究 5)について、社会的妥当性の検証として、実際に聞き手による評価をおこなったことである(研究 5, 研究 6)。機能的アサーションになると考えられる主張行動の形態は予め予測が必要であるが、その後の検証作業が特に重要である。

#### IV-1-(3) 機能としての「自他の尊重」

序論でも述べたように、アサーションとは、広義に「自他を尊重する主張行動」である。これまで、米国はもとより我が国でも「自他を尊重する主張行動」は幅広い領域で注目されてきた。適切な主張行動の形態自体は、文化や相手との関係性、それまでの背景といった様々な文脈によって変化するが(三田村・松見, 2010c)、自らを尊重し、同時に他者も尊重するという機能自体には、文化や状況を超えた普遍性が仮定できるかもしれない(三田村・松見, 2010a)。

本博士論文では、Brown & Levinson (1978)のポライトネスの普遍理論が鍵となる役割を果たしている。Brown & Levinson(1978)は、英語、日本語をはじめ、タミール語、ツェルタイ語といった様々な言語を例示しながら、様々な文化の人々が共通して主張行動時に他者のフェイスに配慮を示すことを理論化した。ポライトネス理論に基づけば、話し手と聞き手の相互作用における「他者の尊重」(聞き手のフェイスの遵守、もしくはポライトネス)は普遍的な重要性をもっていると考えられる。

また、ポライトネス理論に並ぶ本博士論文での鍵となる枠組みは行動分析学である。行動分析学においても、文脈と行動の組み合わせからなる人間を含む動物に普遍的なパターン(3項随伴性)を想定している。行動分析学では、生活体は環境との相互作用の中に生きるものであり、環境からの刺激によって行動の頻度を増減させると考えられる。話し手と聞き手のコミュニケーションで考えれば、話し手は「聞き手からの強化」という志向性(Skinner, 1957)をもって主張行動をおこなうものであり、課題達成を「自らの尊重」と捉えるならば、これもまた普遍的な重要性をもつものと考えられる。

したがって、アサーションの形態自体は文脈によって変化するが、その機能自体はある程度の普遍性をもつものと考えることができそうである。本博士論文の意義は、文脈依存性と普遍性という2つの側面を背景にもつ機能的アサーションについて検討することで、アサーション研究とAT研究の更なる発展に資することにある。

## IV-2 今後の課題と展望

本博士論文の課題としては、まず、様々な領域におけるATの開発に当たり、機能的アサーションの形態を予測する方法の体系化(三田村・宇和川・松見, 2009)が挙げられる。第III章においては、機能的アセスメントによって機能的アサーションの形態の予測をおこない、さらに聞き手による社会的妥当性の検討をおこなった。機能的アセスメントの具体的な手順の記述や信頼性および妥当性の検討が今後、機能的ATプログラムの普及にあたって重要になるだろう。

また、プログラムの開発に当たっては、機能的アセスメントの結果を基に目標とする主張行動の形態を柔軟に選択することが肝心である。本博士論文では、主張行動の形態の中でも言語的行動に焦点を当てたが、非言語的な行動も含めた様々な行動の形態について機能的アサーションとしての有用性を検討していくことが望まれる。

機能的ATプログラムにおいては、プログラムで教授した標的行動が実際に機能的であったかについて確認することを強く推奨している。その際に、課題達成については、事前に



設定した目標がどの程度達成されたかを測定することは比較的容易である。一方で、聞き手による適切さの評価をいかにして測定するかといった語用論的ポライトネスの測定方法については今後十分検討していく必要がある。

これら課題を検討することによって、今後様々な領域における機能的 AT プログラムの開発と効果検証が期待できる。第Ⅲ章では、発達障害児の保護者と教師とのコミュニケーションについて保護者に対する AT プログラムを実施したが、同様に教師に対するプログラムの開発も可能である。また、これまで AT が実施されてきた医療、教育、産業など様々な場面においてより柔軟なプログラムを機能的アサーションの観点から提供することが可能と考えられる。アサーション研究や AT 研究は、本博士論文で扱った機能的アサーションを用いることでこれまで以上の発展の可能性が見込まれる。

## 引用文献

- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1970). *Your perfect right*. San Luis Obispo: Ca. Impact.
- Argyle, M., & Henderson, M. (1985). *The anatomy of relationships: And the rules and skills needed to manage them successfully*: UK: Penguin Books. (吉森護(編訳) 1992 人間関係のルールとスキル 北大路書房).
- Azrin, R. D., & Hayes, S. C. (1984). The discrimination of interest within a heterosexual interaction: Training, generalization, and effects on social skills. *Behavior Therapy*, *15*(2), 173-184.
- 東洋 (1994). 日本人のしつけと教育 -発達の日米比較にもとづいて-.東京大学出版会.
- Beeb, L. M., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. C. Scarcella, E. S. Andersen & S. D. Krashen (Eds.), *Developing communicative competence in a second language* (pp. 55-73). New York: Newbury House.
- Berry, J. W. (1989). Imposed etics-emics-derives etics: The operationalization of a compelling idea. *International Journal of Psychology* *24*, 721-735.
- Blanchard, E. B. (1979). A note on the clinical utility of the Rathus assertiveness scale. *Behavior Therapy*, *10*, 571-574.
- Bochner, S., & Kelly, C. (1974). Interpersonal competence:Rationale, philosophy and implementation of a conceptual framework. *Speech Teacher*, *23*, 270-301.
- Booraem, C. D., & Flowers, J. V. (1978). A procedural model for the training of assertive behavior. In J. M. Whiteley & J. V. Flowers (Eds.), *Approaches to assertion training* (pp. 15-46): Monterey, Calif: Brooks Cole.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1978). *Politeness: Some universals in language usage*: New York: Cambridge University Press.
- Bruch, M. A. (1981). A task analysis of assertive behavior revisited: Replication and

- extension. *Behavior Therapy*, *12*, 217-230.
- Burkhart, B. R., Green, S. B., & Harrison, W. H. (1979). Measurement of the assertive behavior: Construct and predictive validity of self-report, role-playing, and in-vivo measures. *Journal of Clinical Psychology*, *35*(2), 376-383.
- De Giovanni, I., & Epstein, N. (1978). Unbinding assertion and aggression in research and clinical practice. *Behavior Modification*, *2*(2), 173-192.
- Del Greco, L. (1983). The Del Greco Assertive Behavior Inventory. *Journal of Behavioral Assessment*, *5*(1), 49-63.
- Delamater, R. J., & McNamara, J. R. (1986). The social impact of assertiveness: Research findings and clinical implications. *Behavior Modification*, *10*, 139-158.
- Deluty, R. H. (1979). Children's action tendency scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness, and submissiveness in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *47*(6), 1061-1071.
- Dinnel, D. L., Kleinknecht, R. A., & Tanaka-Matsumi, J. (2002). A cross-cultural comparison of social phobia symptoms. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *24*(2), 75-84.
- Draguns, J. G., & Tanaka-Matsumi, J. (2003). Assessment of psychopathology across and within cultures: Issues and findings. *Behaviour Research and Therapy*, *41*(7), 755-776.
- Dumas, J. E. (1989). Let's not forget the context in behavioral assessment. *Behavioral Assessment*, *11*, 231-247.
- Eisler, R. M., Hersen, M., Miller, P. M., & Blanchard, E. B. (1975). Situational determinants of assertive behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *43*(3), 330-340.
- Epstein, N. (1980). Social consequences of assertion, aggression, passive aggression, and

- submission: Situational and dispositional determinants. *Behavior Therapy*, 11(5), 662-669.
- Fischetti, M. (1984). Social cue discrimination versus motor skill: A missing distinction in social skills assessment. *Behavioral Assessment*, 6(1), 27-31.
- Fischetti, M., Curran, J. P., & Wessberg, H. W. (1977). Sense of timing: A skill deficit in heterosexual-socially anxious males. *Behavior Modification*, 1(2), 179-194.
- Fisher, R., & Shapiro, D. (2005). *Beyond reason: Using emotions as you negotiate*. New York: Viking Penguin.
- Flowers, J. V. (1978). Goal clarity as a component of assertion behavior and a result of assertion training. *Journal of Clinical Psychology*, 34(3), 744-747.
- Fukuyama, M. A., & Greenfield, T. K. (1983). Dimensions of assertiveness in an asian-american student population. *Journal of Counseling Psychology*, 30(3), 429-432.
- Galassi, J. P., DeLo, J. S., Galassi, M. D., & Bastien, S. (1974). The college self-expression scale: A measure of assertiveness. *Behavior Therapy*, 5, 165-171.
- Galassi, J. P., & Galassi, M. D. (1979). A comparison of the factor structure of an assertion scale across sex and population. *Behavior Therapy*, 10(1), 117-128.
- Galassi, J. P., Galassi, M. D., & Vedder, M. J. (1981). Perspectives on assertion as a social skills model. In J. D. Wine & M. D. Smye (Eds.), *Social competence* (pp. 287-345). New York: Guilford Press.
- Galassi, M. D., & Galassi, J. P. (1978). Assertion: A critical review. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 15(1), 16-29.
- Gambrill, E. D., & Richey, C. A. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*, 6(4), 550-561.
- Gervasio, A. H. (1987). Assertiveness techniques as speech acts. *Clinical Psychology Review*,

- 7(1), 105-119.
- Gervasio, A. H., & Crawford, M. (1989). Social evaluations of assertiveness. *Psychology of Women Quarterly*, 13(1), 1-25.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books. (浅野敏夫 (翻訳) (2002) 儀礼としての相互行為—対面行動の社会学 法政大学出版局; 新訳版).
- Goldfried, M. R., & D'Zurilla, T. J. (1969). A behavioral -analytic model for assessing competence. In C. D. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology* (Vol. I). New York: Academic Press.
- Goldstein-Fodor, I., & Epstein, R. C. (1983). Assertiveness training for women: Where are we failing? In E. B. Foa & P. M. G. Emmelkamp (Eds.), *Failures in behavior therapy* (pp. 137-158). New York: Wiley.
- Greenberg, M. S., Block, M. W., & Silverman, M. A. (1971). Determinants of helping behavior: Person's rewards versus other's costs. *Journal of Personality*, 39(1), 79-93.
- Grice, P. (1989). *Studies in the way of words*: Harvard UP.
- Gudykunst, W. (1983). Uncertainty reduction and predictability of behavior in low and high context cultures: A exploratory study. *Communication Quarterly*, 31, 49-55.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Doubleday.
- 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.
- Hayes, S. C. (1989). *Rule-governed behavior: Cognition, contingencies, and instructional control*. New York, NY US: Plenum Press.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Willson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.
- Heimberg, R. G., Montgomery, D., Madsen, C. H., & Heimberg, J. S. (1977). Assertion training: A review of the literature. *Behavior Therapy*, 8(5), 953-971.

- Heisler, G. H., & McCormack, J. (1982). Situational and personality influences on the reception of provocative responses. *Behavior Therapy, 13*, 743-750.
- Heisler, G. H., & Shipley, R. H. (1977). The ABC model of assertive behavior. *Behavior Therapy, 8*, 509-512.
- Henderson, M., & Furnham, A. (1983). Dimensions of assertiveness: Factor analysis of five assertion inventories. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 14*(3), 223-231.
- Hersen, M., Eisler, R. M., & Miller, P. M. (1973). Development of assertive responses: Clinical measurement and research considerations. *Behaviour Research and Therapy, 11*, 505-521.
- Hess, E. P., Bridgwater, C. A., Bornstein, P. H., & Sweeney, T. M. (1980). Situational determinants in the perception of assertiveness: Gender-related influences. *Behavior Therapy, 11*(1), 49-58.
- 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.
- 平木典子 (編) (2004). アサーション・トレーニング 現代のエスプリ 450 至文堂.
- 一言英文 (2009). 文化的文脈における社会的感情に関する心理学的研究. 関西学院大学審査博士学位論文.
- Hollandsworth, J. G., Jr. (1977). Differentiating assertion and aggression: Some behavioral guidelines. *Behavior Therapy, 8*, 347-352.
- Holtgraves, T., & Yang, J.-N. (1990). Politeness as universal: Cross cultural perceptions of request strategies and inferences based on their use. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 719-729.
- Holtgraves, T. (1994). Communication in context: Effects of speaker status on the comprehension of indirect requests. *Journal of Experimental Psychology: Learning,*

- Memory, and Cognition*, 20(5), 1205-1218.
- 堀毛一也 (1991). 社会的スキルとしての思いやり. 現代のエスプリ 291, 150-160.
- 堀井俊章・小川捷之 (1996). 対人恐怖心性尺度の作成. 上智大学心理学年報 20, 43-51.
- Hull, D. B., & Hull, J. H. (1978). Rathus assertiveness schedule: Normative and factor-analytic data. *Behavior Therapy*, 9, 673.
- Hull, D. B., & Schroeder, H. E. (1979). Some interpersonal effects of assertion, nonassertion, and aggression. *Behavior Therapy*, 10(1), 20-29.
- 井出祥子 (2006). わきまへの語用論.大修館書店.
- 池田進一 (1991). 間接的発話行為. 教育心理学研究 39, 107-238.
- 池田進一 (1994). 間接的要求における形式と意味の再生過程. 教育心理学研究 42, 216-226.
- 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.
- 伊藤弥生 (2001). 日本におけるアサーション像の探索的研究: アサーション・トレーニング参加者の個別面接を土台に. 心理臨床学研究 19, 410-420.
- Jakubowski-Spector, P. (1973). Facilitating the growth of women through assertive training. *Counseling Psychologist*, 4(1), 75-86.
- Kelly, J. A., Kern, J. M., Kirkley, B. G., Patterson, J. N., & Keane, T. M. (1980). Reactions to assertive versus unassertive behavior: Differential effects for males and females and implications for assertiveness training. *Behavior Therapy*, 11(5), 670-682.
- Kern, J. M. (1982). Predicting the impact of assertive, empathic-assertive, and nonassertive behavior: The assertiveness of the assertee. *Behavior Therapy*, 13, 486-498.
- 菊池章夫 (1988). 思いやりを科学する.川島書店.
- Kipper, D. A., & Jaffe, Y. (1978). Dimensions of assertiveness: Factors underlying the College Self-Expression Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 46(1), 47-52.
- Kitayama, S., Markus, H. R., & Kurokawa, M. (2000). Culture, emotion and well-being:

- Good feelings in Japan and the United States. *Cognitive and Emotion*, 14(1), 93-124.
- Kleinknecht, R. A., Dinnel, D. L., Kleinknecht, E. E., Hiruma, K., & Harada, N. (1997). Cultural factors in social anxiety: A comparison of social phobia symptoms and taijin kyofusho. *Journal of Anxiety Disorders*, 11(2), 157-177.
- 近藤幸久 (1964). 日本文化の配慮的性格と神経質. *精神医学* 6, 97.
- Lakoff, R. (1972). Language in context. *Language*, 48, 907-927.
- Lakoff, R. (1973). Logic of politeness or minding your P's and Q's. *Papers from the Ninth regional meeting of Chicago Linguistic Society*, 292-305.
- Lange, A. J., & Jakubowski, P. (1976). *Responsible assertive behaviour: Cognitive Behavioral Procedures for trainers*. IL: Research Press.
- Lao, R. C., Upchurch, W. H., Corwin, B. J., & Grossnickle, W. F. (1975). Biased attitudes toward females as indicated by ratings of intelligence and likeability. *Psychological Reports*, 37, 1315-1320.
- Lazarus, A. A. (1971). *Behavior therapy and beyond*. New York: McGraw-Hill.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman. (池上嘉彦・河上誓作 (訳) (1987) 語用論 紀伊國屋書店).
- Linehan, M. M. (1979). Structured cognitive-behavioral treatment of assertion problems. In P. C. Kendall & S. D. Hollon (Eds.), *Cognitive-behavioral interventions: Theory, research, and procedures* (pp. 205-240). N.Y.: Academic Press.
- Linehan, M. M. (1984). Interpersonal effectiveness in assertive situations. In E. A. Blechman (Ed.), *Behavior modification with women* (pp. 143-169). New York: Guilford Press.
- Linehan, M. M., & Egan, K. J. (1979). Assertion training for women. In A. S. Bellack & M. Hersen (Eds.), *Research and practice in social skills training* (pp. 237-271). New York: Plenum.



- Linehan, M. M., & Walker, R. (1983). The components of assertion: Factor analysis of a assesment battery. *The British Journal of Clinical Psychology*, *22*, 277-281.
- Lorr, M., & More, W. W. (1980). Four dimensions of assertiveness. *Multivariate Behavioral Research*, *2*, 127-138.
- MacDonald, M. L. (1978). Measuring assertion: A model and method. *Behavior Therapy*, *9*, 889-899.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, *98*, 224-253.
- 松見淳子 (2003). 機能分析とケースフォーミュレーション. *臨床心理学* *3*, 321-326.金剛出版.
- Matsumoto, D. (2000). *Culture and psychology: People around the world*. Wadsworth Pub Co. (南雅彦・佐藤公代(訳) (2001) 文化と心理学—比較文化心理学入門 北大路書房).
- McFall, M. E., Winnett, R. L., Bordewick, M. C., & Bornstein, P. H. (1982). Nonverbal components in the communication of assertiveness. *Behavior Modification*, *6*(1), 121-140.
- McFall, R. M., & Lillesand, D. B. (1971). Behavior rehearsal with modeling and coaching in assertion training. *Journal of Abnormal Psychology*, *77*(3), 313-323.
- McFall, R. M., & Marston, A. R. (1970). An experimental investigation of behavior rehearsal in assertion training. *Journal of Abnormal Psychology*, *76*(2), 295-303.
- McFall, R. M., & Twentyman, C. T. (1973). Four experimental on the relative contributions of rehearsal, modeling, and coaching to assertion training. *Journal of Abnormal Psychology*, *81*(3), 199-218.
- Michelson, L. (1982). Situational determinations of the behavioral assertiveness role-play test for children. *Behavior Therapy*, *13*, 724-734.
- Mitamura, T., Takeshima, K., Tanaka-Matsumi, J., & Yokota, M. (2007). The relationship between taijin kyofu (social anxiety) tendency and assertiveness in Japanese

students. *The 5th World Congress of Behavioural and Cognitive Therapies, Spain, Barcelona International Convention Centre, 14 July*

Mitamura, T., & Tanaka-Matsumi, J. (2010). Assertiveness as a cultural attribute: Is assertiveness suitable for Japanese? *The 6th World Congress of Behavioural and Cognitive Therapies, Boston University, Boston, U.S.A, 4 June*

三田村仰・宇和川美穂・松見淳子 (2009). 発達障害児における登校・留守番行動の形成 —機能的アセスメントによる母子コミュニケーションの分析を基に— (ケーススタディ). 第 35 回日本行動療法学会大会発表論文集, 194-195.

三田村仰 (2008). 行動療法におけるアサーション・トレーニング研究の歴史と課題. 人文論究 (関西学院大学人文学会) 58, 95-107.

三田村仰・松見淳子 (2009). 発達障害児の保護者向け機能的アサーション・トレーニング. 行動療法研究 35, 257-269.

三田村仰・松見淳子 (2010a). アサーション(自他を尊重する自己表現)とは何か? —“さわやか”と“しなやか”, 2 つのアサーションの共通理解を求めて—. 構造構成主義研究 4, 158-182.

三田村仰・松見淳子 (2010b). 相互作用としての機能的アサーション. パーソナリティ研究 18, 220-232.

三田村仰・松見淳子 (2010c). アサーションの文脈依存性についての実験的検討: 話し手と聞き手の観点から. 対人社会心理学研究 10, 77-86.

三田村仰・横田正夫 (2006). アサーティブ行動阻害の要因について - 対人恐怖心性からの検討. パーソナリティ研究 15, 55-57.

三田村仰・横田正夫 (2007). アサーティブ傾向と対人不安における選択的注意の関連についての研究. 日本大学文理学部心理臨床センター紀要 4, 43-50.

用松敏子・坂中正義 (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 53, 219-226.

- 森田ゆり (1998). エンパワメントと人権 —こころの力のみなもとへ—. 解放出版社.
- Morrison, R. L., & Bellack, A. S. (1981). The role of social perception in social skill. *Behavior Therapy, 12*(1), 69-79.
- 仲真紀子 (1986). 拒否表現における文脈的情報の利用とその発達. 教育心理学研究 34, 111-119.
- 仲真紀子・無藤隆 (1983). 間接的要求の理解における文脈の効果. 教育心理学研究 31, 195-202.
- 中山治 (1989). 「ぼかし」の心理—人見知り親和型文化と日本人. 創元社.
- Nevid, J. S., & Rathus, S. A. (1978). Multivariate and normative data pertaining to the RAS with the college population. *Behavior Therapy, 9*, 675.
- Nezu, A., & D'Zurilla, T. J. (1981). Effects of problem definition and formulation on decision making in the social problem-solving process. *Behavior Therapy, 12*(1), 100-106.
- Nisbett, R. E., Peng, K., Choi, I., & Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition. *Psychological Review, 108*(2), 291-310.
- 小川捷之・林洋一・永井徹・白石秀人 (1979). 対人恐怖症者に認められる対人不安意識に関する研究(1):比較文化的視点から. 横浜国立大学教育紀要 19, 205-220.
- Ohbuchi, K.-I., & Fukushima, O. (1999). Cultural values in conflict management: Goal orientation, goal attainment, and tactical decision. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30*(1), 51-71.
- 岡本真一郎 (1986). 依頼の言語的スタイル. 実験社会心理学研究 26, 47-56.
- Okano, K. (1994). Shame and social phobia: A transcultural viewpoint. *Bulletin of the Menninger Clinic, 58*, 323-338.
- 岡野憲一郎 (2003). Social phobia と対人恐怖の比較 —比重交文化の視点から—. 精神科治療学 18, 279-286.
- Orenstein, H., Orenstein, E., & Carr, J. E. (1975). Assertiveness and anxiety: A correlational

- study. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 6, 203-207.
- Owen, J. L. (1997). *Context and communication behavior*. Reno, Nevada: CONTEXPTRESS.
- Pitcher, S. W., & Meikle, S. (1980). The topography of assertive behavior in positive and negative situations. *Behavior Therapy*, 11(4), 532-542.
- Price, R. H., & Bouffard, D. L. (1974). Behavioral appropriateness and situational constraint as dimensions of social behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 579-586.
- Pryor, B., Butler, J., & Boehringer, K. (2005). Communication apprehension and cultural context: A comparison of communication apprehension in Japanese and American students. *North American Journal of Psychology*, 7(2), 247-252.
- Rakos, R. F. (1979). Content consideration in the distinction between assertive and aggressive behavior. *Psychological Reports*, 44, 767-773.
- Rakos, R. F. (1991). *Assertive behavior: Theory, research, and training*. London: Routledge.
- Rathus, S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4, 398-406.
- Rees, S., & Graham, R. S. (1991). *Assertion training: How to be who you really are*. London: Routledge. (高山巖・吉牟田直考・吉牟田直 (訳) 1996 自己表現トレーニング -ありのままの自分を生きるために- 岩崎学術出版社).
- Rich, A. R., & Schroeder, H. E. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 83(6), 1084-1096.
- Romano, J. M., & Bellack, A. S. (1980). Social validation of a component model of assertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 478-490.
- Rothenberg, B. B. (1970). Children's social sensitivity and the relationship to interpersonal competence, interpersonal comfort, and intellectual level. *Developmental Psychology*,

2, 335-350.

Russell, J. G. (1989). Anxiety disorders in Japan: a review of the Japanese literature on shinkeishitsu and taijinkyofusho. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 13, 391-403.

Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy, the direct approach to the reconstruction of personality*. Oxford, England: Creative Age Press.

Salter, A. (2000). *Conditioned reflex therapy: The classic book on assertiveness that began behavior therapy* (New ed.). LA: Wellness Institute.

Serber, M. (1971). Book reviews: Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1970). Your perfect right. San Luis Obispo: Ca. Impact. *Behavior Therapy*, 2, 253-254.

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, 19-26.

島宗理 (2000). パフォーマンス・マネジメント -問題解決のための行動分析学-. 米田出版.

清水裕士・小杉考司 (2010). 対人行動の適切性判断と社会規範 — 「社会関係の論理学」の構築 —. *実験社会心理学研究* 49, 132-148.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. NY: APPLETON-CENTER-CROFTS.

Smith, M. J. (1975). *When I say no, I feel guilty*. New York: Bantam Books.

Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality & Social Psychology*, 30(4), 526-537.

Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1989). *Handbook of interpersonal competence research*: New York ; Tokyo : Springer-Verlag

St. Lawrence, J. S., Cutts, T. F., Tisdell, D. A., Hansen, D. G., & Irish, J. D. (1985). Situational context: Effects on perception of assertive and unassertive behavior. *Behavior Therapy*, 16, 51-62.

Sturme, P. (1996). *Functional analysis in clinical psychology*: John Wiley & Sons. (高山巖 (監訳) 2001 心理療法と行動分析: 行動科学的面接の技法 金剛出版).

- 菅沼憲治 (1994). アサーティブ行動の構造に関する因子論的研究. 千葉商大紀要 31, 19-46.
- 菅沼憲治 (2000). 絵画社会状況に対するアサーティブ行動の構造に関する因子論的研究. 日本大学心理学研究 21, 53-68.
- 菅沼憲治 (2002). セルフ・アサーション・トレーニング: 疲れない人生を送るために. 東京図書.
- Takai, J. (2002). Situational and relational contexts of direct and indirect communication strategies: A Japan-US cross-cultural comparison.
- Takai, J., & Ota, H. (1994). Assessing Japanese interpersonal communication competence. *The Japanese Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 224-236.
- 高良武久 (1955). 対人恐怖症と日本人の歴史的社会的環境. 九州神経精神医学 9.
- 滝浦真人 (2005). 日本の敬語論:ポライトネス理論からの再検討. 大修館書店.
- 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, 221-231.
- 玉瀬耕治・岩室暖佳 (2004). 関係性の維持と個の主張に関わる問題 - 「甘え」とアサーションを指標として -. 奈良教育大学紀要 53, 37-45.
- 田中共子 (1998). 在日留学生の異文化適応: ソーシャルサポートネットワークの視点から. 教育心理学年報 37, 143-152.
- 田中共子・中島美奈子 (2005). ソーシャルスキル学習を取り入れた異文化間教育の試み. 異文化間教育 24, 28-37.
- 田中善大・嶋崎恒雄 (2007). 行動としての認知・言語—高次精神活動の行動分析的検討—. 人文論究(関西学院大学人文学会) 57, 32-51.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics*. London: Addison-Wesley. (トマス, J. 浅羽亮一 (監修) (1998) 語用論入門 一話し手と聞き手の相互交渉が生み出す意味 研究社).
- 栃木県教育委員会 (2009). 教員の多忙感に関するアンケート調査<平成 21 年 3 月>. 教育調査アンケート年鑑(下), 393-418. 創育社.

- Trower, P. (1980). Situational analysis of the components and Processes of behavior of socially skilled and unskilled patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48*, 327-339.
- Trower, P. (1982). Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis. In J. P. Curran & P. M. Monti (Eds.), *Social skills training : a practical handbook for assessment and treatment* (pp. 399-428). New York: Guilford Press.
- 宇佐美まゆみ (1995). 談話レベルから見た敬語使用 — スピーチレベルシフト生起の条件と機能. 学苑 662, 27-42. 昭和女子大学 近代文化研究所.
- 宇佐美まゆみ (1998). ポライトネス理論の展開: ディスコース・ポライトネスという捉え方. 日本研究教育年報 (1997 年度版), 145-159. 東京外国語大学日本課程編.
- 宇佐美まゆみ (2002a). ディスコース・ポライトネス理論構想(5) -DP 理論の展開- ポライトネス理論の展開(連載)11. 月刊言語 31, 96-101.
- 宇佐美まゆみ (2002b). ポライトネス理論の展開. 月刊言語 31.
- 宇佐美まゆみ (2007). 改訂版: 基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ) 2007 年 3 月 31 日改訂版 『談話研究と日本語教育の有機的統合のための基礎的研究とマルチメディア教材の試作』平成 15-18 年度 科学研究費補助金 基盤研究 B(2) (研究代表者 宇佐美まゆみ) 研究成果報告書.
- Usami, M. (2002). *Discourse politeness in Japanese conversation: Some implications for a universal theory of politeness*. Tokyo: Hituzi Syobo.
- 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, 420-433
- 渡部麻美 (2008). 4 要件理論に基づく主張性と社会的情報処理および精神的適応との関連 パーソナリティ研究 16, 185-197.
- 渡部麻美・相川充・松井豊 (2005). 主張性が意見の対立場面における発言内容と対人魅力に及ぼす影響. 日本社会心理学会第 46 回大会発表論文集, 48-49.

- Wildman, B. G. (1986). Perception of refusal assertion: The effects of conversational comments and compliments. *Behavior Modification*, 10(4), 472-486.
- Wilson, L. K., & Gallois, C. (1998). *Assertion and its social context*. Tokyo: Pergamon Press.
- Wilson, L. K., & Gallois, C. (1985). Perceptions of assertive behavior: Sex combination, role appropriateness, and message type. *Sex Roles*, 12(1-2), 125-141.
- Wolfe, J. L., & Fodor, I. G. (1977). Modifying assertive behavior in women: A comparison of three approaches. *Behavior Therapy*, 8, 567-574.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford University Press. (金久卓也 (監訳) (1977). 逆制止による心理療法 誠信書房).
- Wolpe, J. (1982). Assertive training. In J. Wolpe (Ed.), *The practice of behavior therapy*. New York: Pergamon Press.  
(内山喜久雄 (監訳) 2005 主張訓練法. p. 168-497, 神経症の行動療法—新版 行動療法の実践. 黎明書房.).
- Wolpe, J., & Lazarus, A. A. (1966). Assertive training. In J. Wolpe & S. Lazarus, A. A. (Eds.), *Behavior therapy techniques* (pp. 38-53). New York: Oxford : Pergamon press.
- Woolfolk, R. L., & Dever, S. (1979). Perception of assertion: An empirical analysis. *Behavior Therapy*, 10(3), 404-411.
- 安田節之・渡辺直登 (2008). 臨床心理学研究法 第7巻 プログラム評価研究の方法.新曜社.
- Zielinski, J. J. (1978). Situational determinants of assertive behavior in depressed alcoholics. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 9, 103-107.
- Zollo, L. J., Heimberg, R. G., & Becker, R. E. (1985). Evaluations and consequences of assertive behavior. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 16(4), 295-301.



## 付録

付録 1 保護者の自由記述の回答結果(抜粋)

付録 2 保護者向けプログラムのスライド

## 付録1 保護者の自由記述の回答結果(抜粋)

---

### 「教師とのコミュニケーションがうまくいかないと感じた体験」の回答

- ・聞きたい事柄の話しはサラッと流された。
- ・宿題に苦しんでいることを訴えても、テストの点数は良いので理解してもらえなかった。
- ・相談しても話を聞くだけで答えが返ってこなかった。
- ・家庭訪問で“そつなく終わらせたい”という先生の様子が分かってしまった。先生を先入観でみてはいけないという思いと子どもの様子を聞きたいけど聞きだせないという思いで終わってしまった。
- ・個人懇談で先生が一方的に話されて、こちらから話を切り出せなかった
- ・家庭と学校での子どもの顔が違うため、お互い同一人物を話しているのかと不安になった。
- ・「そんなことは無い、気にしすぎ」と言われ終わった。

---

### 「先生に対して言いたかった台詞(言葉)について」の回答

- ・「来年は、意地悪な子とクラスを離して欲しい。」
- ・「出来ないことを出来るといわないで欲しい。」
- ・先生に自分の子どもが障害であるということを伝えるか伝えないかということ。
- ・問題行動ばかりに目をやるのではなく、いいところを見てほしい。
- ・「もっと発達障害や身体障害について勉強してください。」
- ・「子どものことをほめてあげてください。」
- ・「もっとよく子どもを観察して欲しい。」

---

### 「“言いたいけれど言えない”理由として考えられるもの」の回答

- ・言っても、実際に対応して下さるかということがわからなかったから。
- ・迷惑ばかりかけているので言いにくい。
- ・何から話せばいいかわからない。わかっていただけないかもしれない。
- ・親自身が勉強不足なので理解を求めるのが難しい。
- ・お母さんの考えすぎと捉えられるので。

---

### 「先生とのコミュニケーションがうまくいった体験」の回答

- ・全体指示が理解しづらい時に、個別指示を出してくださった。
- ・自分の思い（子どもに対する辛さ）などをお伝えしているので、私の気持ちも理解して頂けて、私のストレスがとても減った。
- ・「分かるところは手を上げて一生懸命に聞こうとがんばっていますよ」など子どものことを分かってくれ、良いところをみているところ。
- ・毎日ノートなどで先生とコミュニケーションが上手くいっていると思う。

---

**Note.** 実際の回答を基に意味が変わらないよう最小限の編集をおこなった(語尾を常体に統一、読みにくい個所への句読点および助詞の追加など).

## 上手なコミュニケーション しなやかで芯のある母になる

第1回『サポート・ブックの作成  
- よりよい支援の伝達のために』

関西学院大学大学院

田中善大 三田村仰

## 2回の流れ

<本日>

サポートブックについて

<次回>

サポートブックを用いた先生との  
コミュニケーション

## 簡単に自己紹介

- ◆お名前
- ◆今日の参加動機
- ◆今日期待すること

## 今日の流れ

<前半>

- ◆ロールプレイの撮影
- ◆サポートブックについて
- ◆支援のための子ども見方・捉え方

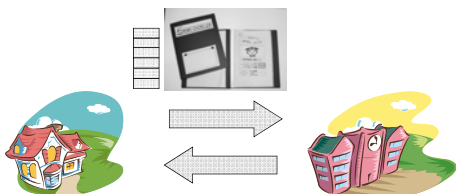
<後半>

- ◆演習: サポートブックの作成



## サポート・ブック

- ◆内容: 子どもへの支援方法
  - ✓「□□があれば、〇〇できます」
  - ✓日付、記録者、場所



5

## 「□□があれば、〇〇できます」

- ◆「△△はできません」

→ 「□□があれば、〇〇できます」

支援内容

子どものできる行動

- ◆支援内容(□□)、子どものできる行動(〇〇)を具体的に記入する。

→ 家庭や学校で子どもができたことと、そのときの支援を記録する。

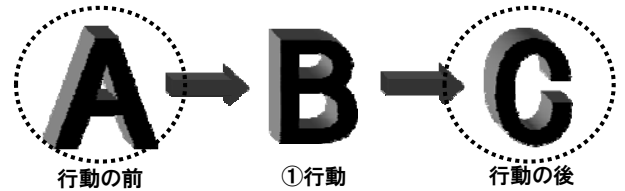


## 支援に役立つ、子どもの行動の「見方・捉え方」



7

## 行動のABC（ABC分析）



行動の前の状況：時間、場所、人、活動、きっかけなど

行動の後の状況：周りの人の対応、行動の直後に起こったこと

8

### ①具体的な行動に注目する

「Aちゃんはとても聞き分けがいいです」

◎「おもちゃで遊んでいるときに、『片付けて』と指示を出すとすぐに片付けることができるんです。」

「Bちゃんは自分の思いをうまく伝えることができないんです」

◎「嫌いな食べ物が出てくると、その食べ物が入ったお皿を机から落としてしまうんです。」

9

### —具体的な行動—に注目する

- 観察することができますか？
- 回数を数えたり、時間を測ったりすることはできますか？
- 別の人に説明したときに、その人は正確に理解できますか（数えることができますか）？

- ・具体的な場面を思い浮かべてください。
- ・主観的な言葉（楽しい、悲しいなど）、曖昧な言葉（ケンカ、パニック、空気が読めないなど） → より具体的に
- ・「していない」ことではなく、「している」ことを書いて下さい。「～しない」→「（～せずに）〇〇をしている」

10

## 行動が増えるとき

行動の前(A)	行動(B)	行動の後(C)
お片付けの時間 先生：「片づけましょう」	おもちゃを片づける	先生：頭をなでながら、笑顔で「えらいね」と言う。
給食の時間	いつもは食べないピーマンを食べる	先生：「すごい！よくがんばったね」
自由遊びの時間	友達に折り紙を折ってあげる。	友達：「ありがとう！」

- ・ 行動の後(C)に、子どもにとって良いことが起こる（悪いことがなくなる）と将来その行動は増える。

11

## 子どもにとって良いこと

日常生活で多く見られるもの

- ◆ ほめ言葉  
✓ 「よくがんばったね」「すごい！」「上手だね」
- ◆ 抱っこ、頭をなでられる
- ◆ 注目（視線も）
- ◆ 好きなもの・活動

→ 子どもの特性や体調などによって異なります

12

## 行動が増えるとき・減るとき

### ◆行動が増えるとき ↑

✓子どもにとって良いことが起こる（悪いことがなくなる）と将来その行動が増える。

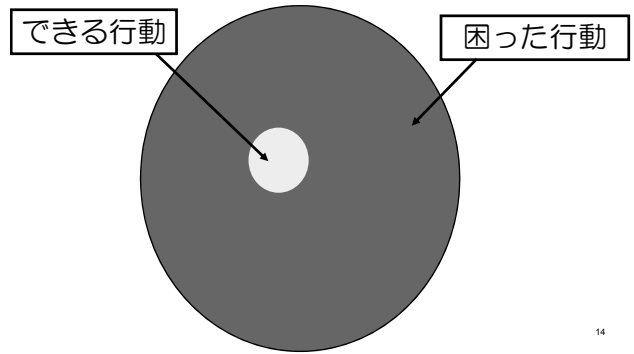
### ◆行動が減るとき ↓

✓子どもにとって悪いことが起こる（良いことがなくなる）と将来その行動が減る。



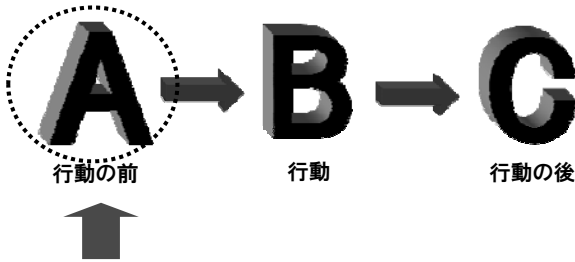
13

できる行動（○）が増える  
→ 困った行動（×）が減る



14

## Aを変えることでBを変える



↑  
行動の前の状況（A）を工夫することで適切な行動を引き出す

15

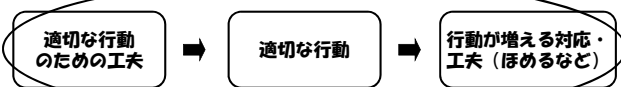
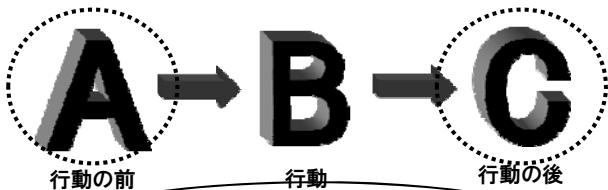
## 行動の前（A）の工夫

### ◆ 指示・手がかり・環境設定など

✓具体的な指示を出す、指さしを行う、見本を見せる、席の場所を工夫する、スモールステップで課題を提示するなど

行動の前(A)	行動(B)	行動の後(C)
先生：「お片付けしましょう」と指示	積み木で遊んでいる。	
	↓	
先生：片付ける箱を指さし「Aちゃん、積み木を黄色の箱に片づけて」と指示	積み木を箱に片付ける	先生：「えらい、ちゃんと片づけられたね。」

## 支援のABC



できた！がんばった！うまくいった！という経験  
⇒ 成功経験

17

## 支援方法：指示を工夫する

### ◆ 具体的でシンプル（簡潔）な指示

- ✓ 1つの指示で1つの行動
- ✓ 「片づける」 → 「積み木を箱に入れて」
- ✓ ×：「～しない」 → ○：「～します」  
「廊下は走らない」 → 「廊下は歩きます」  
「呼び捨てにしない」 → 「OOくん（OOちゃん）と呼びます」

### ◆ 名前を呼ぶ等、注目させる声かけ

- ✓ 注目していることを確認してから指示を出す

### ◆ 指示を聞いてうまくいった、できたという経験を増やす

- ✓ できる指示を出す
- ✓ できるように支援する（失敗させない）
- ✓ 少しでもできたら、すぐにほめる

18

## 支援方法：手がかり（プロンプト）

- ◆ 身体的補助  
→ 身辺自立（衣服の着脱・食事・排泄など）
  - ◆ 言語的な手がかり：「靴、反対だよ」「ぼうし」
  - ◆ 視覚的な手がかり：指さし、ロッカーにシール
  - ◆ 見本を見せる（モデリング）
- 少しずつ減らして  
最後は「一人で（手がかりなし）」できることを目標とする（×：過剰な支援）

19

## 予防的な支援：環境設定を整える

- ◆ 注意がそれるようなものは片づける  
×：机の上が散らかっている、注意がそれるような魅力的なものがある
  - ◆ 席や話を聞くときの場所、距離
  - ◆ 子どもに合った課題  
×：難しすぎる、簡単すぎる
- ⇒ 特に多動、注意などに問題を抱える子どもにとっては、環境設定は非常に大切！

20

## 実際に、サポートブックを作ってみましょう



21

## サポートブック作成のポイント

曜日	—	—	—	—	—
<日 目>					
<本人の状況>					
<支援者に注意したいこと>					

- ◆ 「□□すれば、〇〇できます」
- ◆ 具体的に記入する
  - ✓ 行動が起こる状況（～のとき）
  - ✓ 支援方法（～すれば）
  - ✓ 子どもの行動（～できます）



21

## 小学校での生活



- 50分間、椅子に座って授業を受ける  
→ どんな活動で、どれくらいの時間座れるか？
- 集団の中で担任の指示に従って活動を行う  
→ 従いやすい・にくい指示の内容・長さ？  
手がかりとして有効なもの？
- 休み時間（10分・20分）は子どもだけで遊ぶ  
→ 家での遊びは？

## 授業中（国語・算数）の活動

- ◆ 先生の話聞く
- ◆ 発表する、質問に答える
- ◆ 字を読む（教科書、黒板、プリント、ドリル）：  
音読、黙読
- ◆ 字を写す（教科書、黒板、プリント、ドリル）
- ◆ 字を書く（見本なし）



## 上手な学校交渉 しなやかで芯のある母になる

第2回『サポートブックの使い方』

関西学院大学大学院  
三田村仰 田中善大

## 今日の流れ

<前半>

- ⑩ 機能的アサーションとは
- ⑩ 3つのポイント
- ⑩ ロールプレイ
- ⑩ ビデオ上映

<後半>

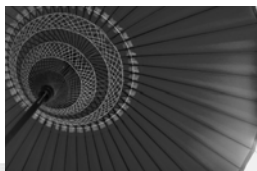
- ⑩ 3つのポイント詳細
- ⑩ ロールプレイ
- ⑩ 今日のまとめ

## 機能的アサーションとは

「しなやかで芯のある自己表現」

2つの目標

1. 先生との良い関係を築く
2. 上手に目標を達成する



## 機能的アサーションの3原則

- ① 先生を認める
  - ✓ 先生の人格を尊重する
  - ✓ 「行動を憎んで人を憎まず」
- ② 自分の目標から目を離さない
  - ✓ 目標を明確に具体化, 効果的な方法を探す
- ③ とにかくやってみる
  - ✓ 実行する



## 担任教師と腕相撲？



ルール 相手を担任教師とイメージして

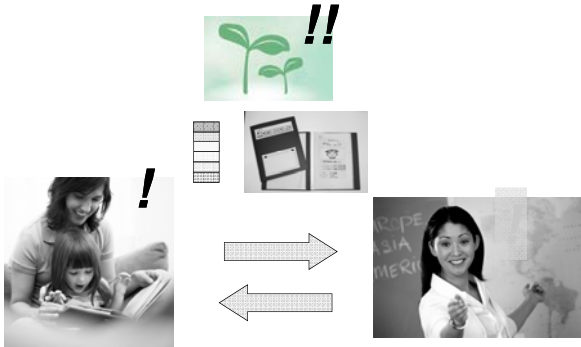
- ⑩ 2人ペアを作り, 担任の手の甲がテーブルにつくたびに, 1ポイント獲得。
- ⑩ ゲームの目的は, できるだけ多くのポイントを獲得すること。
- ⑩ ただ, 自分の担任が何ポイント獲得したかは自分の得点にはまったく関係ない。
- ⑩ 制限時間は1分間

## 交渉(コミュニケーション) は勝負ではない

- ◆ Win-Winの関係(双方が勝ちを得る)
  - ◆ 先生はもう一人の問題解決者
  - ◆ 「学校の悩み, 子どもの悩み」(共通目標)を共に解決する
- 相手の話を聴き  
取り入れる



## サポート・ブックで機能的アサーション



31

## サポート・ブックで機能的アサーション

1. 先生の支援に耳を傾ける
2. 先生の支援に感謝！
3. 「□□があれば、〇〇できます」



32

## ロールプレイに挑戦☆

### ポイント

1. 先生の支援に耳を傾ける
2. 先生の支援に感謝！
3. 「□□があれば、〇〇できます」



## 3つのコミュニケーション

### 非主張型

失敗を恐れ、何も言わない。



### 自己主張型

自分と子どもの権利を守るため一方的にしゃべる、威圧的に要求する。



### 対話型：機能的アサーション

目的に沿って効果的な方法を探る。相手に配慮しつつ提案し話し合う。



「言う」か「言わないか」

ではなく…



自己主張

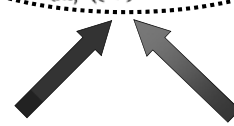


非主張

積極的に相談する



自己主張



非主張

例を通して見てみましょう



## 『先生との個人面談』

- ◆ 就学前健診でお子さんに発達障害が疑われました。
- ◆ 小学校を選び、入学はさせたものの学校で上手くやطيعいけるかとても心配です。
- ◆ これから担任の先生との最初の面談が始まります。
- ◆ 先生にわかって欲しいこと、お願いしたいことは山ほどあるのですが…

## ビデオ上映

ビデオ1: 自己主張型の母



担任の先生になったつもりで見てください

母役: NPO法人会長  
担任役: 三田村

## ビデオ上映

ビデオ3: 対話型:

機能的アサーティブな母

担任の先生になったつもりで見てください



母役: NPO法人会長  
担任役: 三田村



## 休憩



## 場面を絞った質問

- ◆ 勉強について
- ◆ 友達関係について
- ◆ 特に気になる点
  
- ◆ 「他のお友達にご迷惑お掛けしたりしていませんか？」
- ◆ 「先生のお話はちゃんと聞けていますでしょうか？」




## 1. 先生の支援に耳を傾ける

- ◆ 小さなことでも先生の支援を大切に
- ◆ 先生のアイデアや成功例をどんどん取り入れる
  
- ◆ 「なるほど！」
- ◆ 「是非、教えてください」
- ◆ 「そんな方法があったんですね」



## 2. 感謝！

- ◆ 先生はお子さんの強い見方
  - ◆ 日々の支援に感謝！！
- 
- ◆ 「お忙しいのに有難うございます」
  - ◆ 「早速、先生の方法をサポートブックに追加させていただきますね」
  - ◆ 「そんなことまで、どうもありがとうございます」

## 3. 「□□があれば、〇〇できます」

- ◆ 家庭での成功例をお伝えする
- ◆ 「家では、いつもこんな風に対応しています」
- ◆ 「家では、こんな風にしたら上手くいきました」
- ◆ 「□□があれば、〇〇できます」



## ロールプレイに挑戦☆

### ポイント

1. 先生の支援に耳を傾ける
2. 先生の支援に感謝！
3. 「□□があれば、〇〇できます」



## まとめ

### サポートブックで機能的アサーション

1. 先生の支援に耳を傾ける
2. 先生の支援に感謝！
3. 「□□があれば、〇〇できます」



## 謝辞

本博士論文の作成にあたっては多くの方々からたくさんのご支援をいただきました。まず、わたくしの指導教官である松見淳子先生には一番に感謝の意を表したいと思います。松見先生からは、科学者・実践家モデルに基づき、実践と研究とを繋げる術を教えてくださいました。松見先生曰く、わたくしと先生とは“けんか”をしたこともありましたが、ささやかながらこの博士論文は松見先生に捧げたいと思います。本当にありがとうございました。

次に、本博士論文の副査をお引き受けいただきました同志社大学心理学部の武藤崇先生と関西学院大学文学部の米山直樹先生にも心より感謝いたします。武藤先生と米山先生をお招きしての口頭試問は、知的な興奮を覚える最高に有意義な時間でした。お二方をお招きしての口頭試問を受けられたことを大変誇りに思います。また、武藤先生からは、以前より「機能的アサーション」の発想について重要な示唆をいただいても参りました。

日本大学文理学部の横田正夫先生には、学部から修士までご指導いただき、研究者としての基礎を教えてくださいました。本博士論文が、修士論文の口頭試問の際いただいた「そもそも、なぜアサーティブになる必要があるのか？」という先生の鋭いコメントに対する答えになればと思います。ありがとうございました。NPO 法人 発達障害を考える会 TRY アングルの宇和川美保 理事長には、特に本博士論文第 3 部について多大なご協力をいただきました。わたくしの「機能的アサーション」を実用レベルで最初に評価してくださったのが宇和川理事長でした。機能アサーションの柱である「ポライトネス」の考え方については、東京外国語大学大学院地域文化研究科の宇佐美まゆみ先生の発想をお借りしました。宇佐美先生とは、まだ直接お会いしたことがございませんが、何度かメールでもやり取りさせていただいたり、論文を一式送っていただくなどお力添えをいただきました。機能的アサーションについて、行動分析学における言語行動の観点から支持してくれたのが関西学院大学大学院文学研究科の田中善大氏でした。田中氏は、第 3 部のプログラムの共同研究者でもあります。

たくさんの方、先輩後輩方、そして同期の影響を受けこの論文を書き上げることができました。代表として名前を挙げさせていただきます。清水裕司氏(構造構成主義についてお世話になりました)、一言英文氏(文化的観点についてお世話になりました)、西山亮二氏(先輩の背中を見せていただきました)、奥村泰之氏(研究についてのストイックな姿勢を学びました)、佐々木淳先生(わたくしを松見研究室まで導いてくださいました)、竹島克典氏(同期であり戦友です)、そして、研究に協力して下さった方々、どうもありがとうございました。

“育てにくい子ども”をここまで育ててくれた両親を含め家族に感謝いたします。また、いつも最後まで議論に付き合ってくれるわたくしの婚約者にも感謝します(プライバシーを気にする人なので名は伏せておきましょう。いずれにせよ妻になる人は一人です)。

尚、本博士論文を完成させるにあたっては、独立行政法人日本学生支援機構及び関西学院大学(奨励研究員制度、ベーツ特別支給奨学金制度)からの経済的な支援を受けました。最後に、優れた研究環境(人、物を含め)を提供してくださった私の母校、関西学院大学文学部総合心理科学研究科 研究室(ハミルの方々、旧 心理学研究室)に心から感謝いたします。