

# 大学生を対象にしたアサーティブネス・トレーニングにおける 「対等性」概念の理解・習得の検討<sup>1)</sup>

堀田美保\*<sup>1</sup>・本岡寛子\*<sup>2</sup>・大対香奈子\*<sup>3</sup>・直井愛里\*<sup>4</sup>

Understanding and acquiring of “equality”  
in the assertiveness training for university students  
Miho HOTTA, Hiroko MOTOOKA, Kanako OTSUI, Airi NAOI

## Abstract

The purpose of this study is to examine how the university students increased their understanding about “equality” in communication, that is balanced respects for self and others, by participating in the assertiveness-training (AT). The descriptions in their reflection papers were analyzed. The results show that, at relatively early stages of the training, they became to appreciate their own rights to express their feelings and requests. This suggests the effectiveness of AT to reduce over-adaptation tendency by encouraging self-expression. In addition, participants became to believe the possibility that the balanced respects for self and others could be achieved in everyday communication, by knowing some skills, such as reducing own request to a definite and concrete one. However, it is found that accepting the mutual differences in values, framing the problem they faced with balanced respects for self and others, and acknowledging self-responsibility for the problem were not fully acquired, and that the training program needs some improvements for the better understanding about “equality” in communication.

Keywords : ① equality ② assertive ③ training ④ university students

## 1. 問題

本稿の目的は、アサーティブネス・トレーニング (Assertiveness Training, 以下、AT と略す) の過程において、アサーティブネスの中心的概念である、関係における「対等性」が理解・習得されたのかを検討することである。また、「過剰適応傾向」と関連づけながら、現代の若者にとってのアサーティブネスの有効性を探る。

## 1 はじめに ～大学生における「過剰適応傾向」

大学への入学～学生たちは、受験勉強から

の達成感あるいは解放感、あるいは「より一歩から大人になる」という期待感などとともに、様々な不安感を抱えて学生生活を始める。中学や高校での人間関係の複雑さ、煩雑さ、微妙さなどの経験を持ちながら、クラスという縛りのない、居場所のあいまいな大学へと入学してくる。いくつかの研究で示されるように、大学入学時、あるいはその後も引き続き、キャンパスでの自分の身の置き方に神経を使う学生は少なくない。荒川・吉田 (2011) が指摘するように、大学では、所属集団をみずから模索・確保

受付：平成 28 年 7 月 9 日 受理：平成 29 年 9 月 10 日

\*<sup>1</sup> 近畿大学総合社会学部 心理系専攻 教授 (社会心理学), \*<sup>2</sup> 近畿大学総合社会学部 心理系専攻 准教授 (臨床心理学), \*<sup>3</sup> 近畿大学総合社会学部 心理系専攻 准教授 (応用行動分析学), \*<sup>4</sup> 近畿大学総合社会学部 心理系専攻 准教授 (スポーツ心理学)

1) 2 名の査読者から貴重なコメントを頂いた。心より感謝いたします。

することが求められる場所であり、そこでは、他者との間に適切な距離をとりながら極端に自己を疲弊させることなく集団の中で時間を過ごす術を身につけなければならない。そのことが、学業を含め大学生活の充実、さらにはその次の段階である社会人に必要な基礎能力の習得の可否、およびそれら学びの質を決定していくと考えられる。

しかし、このような他者との適切な関係を構築することは簡単なことではないと感じている学生は少なくないようだ。近年の心理学研究には、大学生の「ひとり行動」の回避や恐れに関する報告がある。いるべき場所とやるべきことが明確である授業中やその前後はいいものの、休み時間やお昼休みといった、自由な時間と空間では、誰と何をするのかに気を遣っているという。たとえば、荒川・吉田(2011)も「ひとりぼっちだと見られたくない」ために、グループで昼食をとるという学生の存在を確かめており、「对人的疎外感を感じている学生には相手から拒否されてひとりになることを恐れ、自分の意見を表明することを避け、極端に相手に行動を同調させる傾向 (p.131)」があるだろうとしている。

大嶽・吉田(2008)は「誰かと一緒にいなけ

ればならない」と考える意識を「ひとりぼっち回避規範」と名づけ、この規範に基づき大学入学当初に一緒に過ごす友人グループを見つけることで学校適応感が高まるとしている。しかし、中には、その後、気が合わないと感じてグループを抜けることができず、そのことで対人葛藤が高まり、学校適応感を低下させている可能性を指摘している。環境が変わった当初は、他者の目を気にした「ひとりぼっち回避」は一見適応的に見えるが、長期的には危険因子となる可能性を含んでいる。

このように、周囲にどう思われるのかをまず優先させ、自己の感情や要求を後回しにしている状態は、「ひとり行動」回避にとどまらず、大学生、あるいはより広く、現代の若者の対人関係の中でみられる一般的傾向と位置付けられ、「過剰適応傾向」と呼ばれている。周囲からの要求や期待、評価に過敏であり、自分自身の欲求を抑圧してでもそれらに応えようとする傾向を指す。

水澤(2014)によると、過剰適応とは「社会的・文化的適応である外的適応が過剰なため、心理的適応である内的適応が困難に陥りバランスが崩れた状態 (p.25)」とされる。石津・安保(2008)は、過剰適応傾向を測定する尺度を

Table 1 過剰適応傾向とアサーティブネス

		過剰適応傾向		アサーティブネスにおける捉え方
分類	下位尺度	内容		
外的 適応	他者配慮	相手の気持ちや要求を考える		他者尊重
		自分より相手を優先する		自己尊重の欠如 自己の感情・要求を誠実に認めていない
	期待に添う努力	期待に応えようと無理をしても頑張る		自己尊重の欠如 自分と相手の境界線が引けていない
内的 適応	人からよく 思われたい欲求	嫌われたくない		自己尊重の欠如 自己評価に基づく自己信頼が持てていない
		自己抑制	自分の気持ちや要求を口に出さない	
	自己不全	自信がない		自己尊重の欠如 自己信頼が築けていない

作成し、その構造を確認している。Table 1 の左部にそれらを簡単に示した

外的適応とは、他者、あるいは広く社会的・文化的規範から求められることに合わせていこうとする傾向であり、他者の欲求を気にかけ、人からよく思われたい、他者の期待に添いたいといった動機やそれに基づく行動である。もしその行動が自分自身の内からの要求と矛盾する、あるいはズレがあるときには、外からの要求を優先させ自分の気持ちや要求に蓋をして抑圧する。その結果低い自己評価つまり「自己不全」状態となる。あるいは、自己不全であるために、他者を優先させてしまうという可能性もあるだろう。

このような過剰適応傾向について、水澤(2014)は、さらなる検討が必要としながらも、社会人よりも大学でその傾向は高いとしている。過剰適応傾向の高い者は表面的(社会的)に適応しているように見えるが、抑うつ感などの内面的(心理的)な不安定さがある状態とされており(山田, 2010)、明るく和やかに、楽しそうに見える学生の中に、見た目以上の不満や葛藤が潜んでいると思われる。このような知見が蓄積される中、現代の若者の不適応は、この過剰適応傾向という視点から検討する必要性が唱えられている(たとえば、竹端・佐瀬, 2015)。

## 2 過剰適応傾向低減の道具としてのアサーティブネス～「自己尊重」と「他者尊重」のバランス

こういった過剰適応傾向を低減させるために有効と考えられるのかアサーティブネスの習得である。アサーティブネスとは、「自分の要求や意見、感情を、率直に表現し、他者と対等な関係を築くための自己主張」であり、人権尊重を土台としたコミュニケーションに関するスタンスとスキルの総体を指す。アサーティブネスの習得をどのように考えるのかについて、堀田(2013)は、相手との「対等性」の習得を中核におくことを主張している。アサーティブであるということは、自己の感情や意見・要求を尊

重し、それを誠実、率直に伝えることである。ただし、あくまで、相手の考えや意見も尊重するといった側面が伴った自己表現でなければならない(Alberti & Emmons, 2008; 用松・坂中, 2004; 菅沼, 2008)。つまりは、自己尊重と他者尊重のバランスが「対等性」であり、その達成を目指すのがアサーティブネスである。

先述した過剰適応傾向の各構成要素がアサーティブネスではどのようにとらえられるかをTable 1の右側に加えた。過剰適応傾向のうち、ほとんどは、自己尊重の欠如として考えられる。このように改めて対応関係をみると、自己を尊重するコミュニケーションの習得を目指すアサーティブネスは過剰適応の抑制や予防に大いに役立つと期待される。さらに、過剰適応傾向の「他者配慮」のうち、相手の気持ちや要求を考えるという点は、アサーティブネスにおいて「他者尊重」のひとつとして組み込まれている。アサーティブネスは、相手の気持ちや要求を尊重しつつ自己主張することを目指す。つまりは、自己と他者の尊重を1次元的ではなく、2次元的にとらえており、「自己尊重」と「他者尊重」のバランスがとれた状態、すなわち「対等性」を目指す。益子(2013)が指摘するように、外的適応と内的適応を1次元的にとらえている限り、過剰適応の低減は困難である。自己尊重と他者尊重の両者を目指す対等性の習得は、その意味で過剰適応傾向を低減させる可能性があると考えられる。

では、そのような「対等性」をコミュニケーションの中で実現するための具体的な方法とはどのようなものだろうか。堀田(2015)は、ATのトレーナーがアサーティブネスにおける「対等性」をどのように理解しているのかについて面接調査を行うことで、そこでの語りから、アサーティブネスで目指されるべき「対等性」とは何か、具体的要素の抽出を試みている。その結果、「対等性」の要素として、「自己認識」「対等への意思」「問題のフレーミング」「伝える内容」「伝え方」に関わるものが得られた(Table 2)。

まず、「自己認識」とは、相手への攻撃につ

Table 2 アサーティブネスにおける「対等性」要素\*1

カテゴリー	概要
自己認識	自己の攻撃的側面の把握 相手への攻撃の可能性, 偏見, 力が自分にあるという認識
	自己信頼 上記のような部分も含めた, 自己受容
対等への意思	対等への志向 対等であろうという意思, ありたいという願い
	下から 変化への勇気 自分の表現の権利を意識し, 伝えてみる勇気
	変化への勇気 自分が変わることへの勇気
	上から 聴く決心 自分の力を自覚し, 相手の言い分をきく決心
問題の フレーミング	相手への信頼 相手の力, 可能性への信頼
	問題解決志向 相手への非難ではなく, 問題の解決への焦点
	問題との向き合い方 非効率であり, 波風がたつが, あえて取り上げること
	違いの尊重 価値観・考え方の違いの尊重と受容
	相手への非難の抑制 被害者からおり, 客観的な事実をたてること
	過去の自己責任 問題へのこれまでの自分の責任への言及
伝える内容	将来の自己責任 問題へのこれからの自分の責任への言及
	相手への配慮 相手の事情の理解や感謝への言及
	自己開示 自分の誠実な気持ちの表現
伝え方	その後の関係性 今後の関係性への希望への言及
	発言の量 話す量, 聴く量, 声の大きさなど
	ボディランゲージ 姿勢, 視線, 目の高さ, 手足の動きなど

\*1 堀田 (2015) に基づき作成

ながりかねない側面が自己の中にあることの気づきと言える。「相手に対して自分が力を持っている」あるいは「思い込みや偏見を抱いており, そのことによって相手に対してネガティブな評価を下す可能性ある」といった認識である。それと同時に, 自己信頼といった要素にも言及されており, 前述の自己の不完全さを認識した上での自己受容であり, バランスのとれた自己認識と言える。

次に, 「対等への意思」とは, 相手との関係において対等であろうという姿勢あるいは意志に関する要素である。「下から上」という文脈と「上から下」という文脈の2方向が考えられ, 1つは, 相手を「上」と感じる際に相手よりも自分を低く位置づけてしまい相手に伝えられないあるいは伝えようとしないう場合である。過剰適応における自己抑制にあたる。そのよう

な状況において自分にも相手に伝える権利があることを意識し, 勇気をもって伝えてみようとする姿勢である。他方は, 相手よりも自分を高く位置づけている場合であり, 相手の能力を評価する, 相手に耳を傾ける, 相手の発言を促すといった, 自ら下に降りようとする姿勢である。

第3に, 「問題のフレーミング」である。「問題」をどのように捉えるかに関わる「対等性」の要素である。現在の状態に不満や問題があると感じているが, その際のコミュニケーションの目的をあくまで問題解決に置き, 相手を非難したり, 攻撃したりしないことである。「相手がする・しないことが問題だ」「相手がする・しないから問題になっている」など, 一方的に相手が問題の原因あるいは加害者であり, 自分は被害者だと枠づけてしまわないことである。

相手だけではなく自分自身も目の前の問題に何らかの形でこれまで関わってきたことを自覚すること、さらに今後双方が協力して状況を改善していこうと交渉すること、つまりは自分と相手の感じ方や考え方の違いを尊重しつつ、それに向かって相手と協働していこうとする姿勢である。問題解決における自分の責任部分を明確にし、自分も問題に応答していこうと主体的に関わっていくことであり、被害者あるいは部外者としての自己の位置づけからの脱却が強く求められている。

第4に、「伝える内容」における「対等性」である。以上の3つのスタンスに基づくならば、相手へのメッセージの中に含まれることが望ましい要素である。相手への配慮（たとえば、相手も大変な状況であることへの理解や相手もつらい気持ちでいることへの理解）、自己開示（たとえば、「自分が正直困っている」ということや「実は気になっていたが言えなかった」など、自分の感情や自分がこれまで隠していた事情などを伝えること）、今後の関係についての言及（「今度も一緒にやっていきたい」「何かわからなければいつでも尋ねてほしい」など今度の協働関係を望んでいることへの表明）などである。

そして、最後に、「伝え方」における「対等性」であり、最もスキルの部分である。たとえば、発言の量や声の大きさという点で相手とのバランスをとり、自己信頼や対等への意思をボディランゲージで示すこと（たとえば、背筋を伸ばす、相手の目をまっすぐ見る、声を荒げない、威圧的な態度をしないなど）である。

アサーティブネスにおけるこれらの要素を見ると、単に、相手の気持ちや要求を考え、相

手を優先するという形以外にも、コミュニケーションにおいて他者を尊重できる可能性が見えてくる。その意味で、過剰適応傾向における崩れた内外適応のバランスを修正・改善するための道具としてのアサーティブネスの有効性が見えてくる。

そこで、実際に学生を対象としてアサーティブネスの習得を目指すトレーニングを行い、まずは「対等性」という要素がどの程度理解され、習得されるものなのかを検討することとした。以下、そのトレーニング・プログラムの説明をした後に、そこで得られた参加者からの言語的データの分析結果を報告する。「対等性」の学びの検証を行い、過剰適応傾向の低減にとっての可能性を考察すると同時に、今後のプログラム改善のために考慮すべき問題点を抽出したい。

### 3 実施したATの内容

冒頭でみた大学生における対人関係の問題について、先行研究で示されているのと同様の様子は、学生との会話や学生同士のコミュニケーションを見るとき、日々感じることであった。こういった現状に対して、筆者ら4名の教員で、対人関係における問題への対処力、解決力といった意味でのコミュニケーション力を高めるために、「コミュニケーション心理学実習」という15週間の実習科目をたちあげ、その中にATを組み込んだ（Table 3）。授業の流れとしては、週が進むにつれてより自分の問題に向き合うことが求められるようなプログラム配置となっている。本稿で扱うのは、4コマ分で実施したATの効果であり、特に「対等性」に関する学びについての分析である。

Table 3 「コミュニケーション実習」の概要

週	プログラム	狙い
1	ガイダンス	本講義の概要、受講の心構えを知る
2～4	チーム・ビルディング	受講生同志での関係づくりを実践する
5～7	ソーシャル・スキル・トレーニング	基本的な聞き方、話し方を学び、試す
8～11	アサーティブネス・トレーニング	自分の思いを伝える姿勢と技法を学び、試す
12～15	問題解決療法プログラム	問題のとらえ方と解決技法を学び、試す

4回の授業では、前半の2回でアサーティブネスの基礎を学びながら、ロールプレイのための準備を行い、最終週で、3～4名の小グループで、そのうちの一人の課題を使って、ロールプレイを体験するという流れとなっている。Table 4に4回の授業の内容と、授業後の「振り返り課題」の内容を示す。

**第1回概要：初回では、まずアサーティブなコミュニケーションとはどのようなものであるのか、何がどのように言えることなのかについて情報提供しながら、同時に、受講生に自らの日頃のコミュニケーションの振り返りを行ってもらおう。**

冒頭で、大枠としてアサーティブネスとは「**自己尊重**」のコミュニケーションを目指すも

**Table 4 実施したATの概要**

回	内容	授業内ワーク	翌週までの振り返り課題
第1回	アサーティブネスの大枠 何を伝えることか	自分のコミュニケーションの振り返り	自分のコミュニケーションを振り返ってみて気づいたこと、考えたこと*1
	どう伝えることか～一般的なコミュニケーション・パターン (CP: 攻撃型, 受動型, 操作型) との比較から	自分の日頃のCPの振り返り	
		事例による攻撃型, 受動型, 操作型のロールプレイ	ロールプレイをして気づいたこと、考えたこと*1
	アサーティブネスの位置づけ アサーティブネスの効果		
第2回	アサーティブネスの歴史 アサーティブネスの権利	私の「スペシャル権利」の選択, 作成 権利の宣言 (ロールプレイの準備を兼ねて) 権利に伴う責任の作成	自分が大切にしたい権利を選び、作って、伝えて気づいたこと、考えたこと
	アサーティブに伝えたいこと	自分の課題だし	出した課題について、なぜそれが伝えにくいのか理由を考える
	アサーティブネスのスタンス 何を伝えるのかの整理	自分の課題の整理	課題整理をして気づいたこと、考えたこと
第3回	ロールプレイの意義 どう伝えるかの紹介		
	ロールプレイのデモンストレーション ① 「改めて伝えてみる」課題	フィードバック	デモをみて気づいたこと、考えたこと
	ロールプレイのデモンストレーション ② 「その場で伝えてみる」課題	フィードバック	
第4回	小グループでのロールプレイ	代表者の事例を使つてのロールプレイ	ロールプレイをして気づいたこと、考えたこと
	アサーティブネスと自己信頼 アサーティブにほめる・ほめられる	自分の長所の書き出し 小グループでのロールプレイ	
	まとめ		4回の感想

\*1 時間的都合により、第1回目に予定していた振り返りは実施しなかったため、分析は第2回目以降の振り返りを分析した

のであることを強調する。何ができる、という部分では、たとえば「自分の気持ちを適切に表現できる」「率直に自分の要求を伝えることができる」「建設的な批判をすることができる」など16項目からなるチェックリストにより、現時点で自分の得意・不得意な部分を確認させる。こういった振り返りについては、言語化することで、自分自身での整理を進め、かつ、互いに問題を共有するあるいは違いを知る、ということを目的として、個人ワークの後には、ペアあるいは3人組でのワーク、そして、クラス全体でのシェアという流れを基本としている。

さらに、アサーティブではない日常でよくあるコミュニケーション・パターン（CP）として、攻撃型（自分の感じ方や考え方は正しいという前提で相手を尊重することなく、自分の要求や提案を押し通そうとする）、受動型（自己卑下をして、自分の考え方や感じ方を表明することなく、不本意であっても相手の意見や要求に従う）、操作型（言葉ではなく、態度や皮肉、あるいは第三者を利用しながら、自分の感じ方や考え方を間接的に伝え、相手を動かそうとする）を紹介し、自分が日ごろ誰にどのようなパターンを使っているのかを振り返ってもらう。

この4回のATの最終目標は、小グループでのロールプレイの実施にあるが、それに向けて「会話を演じてみる」ことに段階的に慣れることを狙い、架空事例を提示し、攻撃型、受動型、操作型であれば、どのような会話になりそうか、小グループで短い「劇」を創作して、行為者（本人）、相手役、進行役を交代しながら発表をしてもらう。

最後に、これら3つのパターンを自己尊重・他者尊重の軸に位置づけ、自他ともに尊重するパターンとして、アサーティブネスを位置づける。また、そのようなコミュニケーションによって、どのような効果をもたらされるのかについて紹介する。

なお、振り返りについて十分な説明をする時間がとれなかったため、第1回については、予定していた振り返りは課さなかった。

**第2回概要：アサーティブネスの中核にある「自他尊重」がどこから来ているのか、そしてそれがどのような具体的な形で理論に盛り込まれているのかについての理解が第2回の目標であり、その基本姿勢を踏まえて、後半のスキルトレーニングへの準備を行う。**

前回の授業内容についての簡単な振り返りの後、アサーティブネスの発展の歴史を、心理学史の大きな流れの中に位置づける。この点は、一般の講座ではあまり触れることはない部分であり、「心理学専攻の授業科目」としての本プログラムの特徴とも言える。単なるコミュニケーションスキルの習得だけではなく、心理学の理論と実践の関連性についての学びも重要な要素である。

次に、アサーティブネスの権利を紹介し、「意見や感情を持つ権利」「それらを表現する権利」が基本的人権であることを確認した後、各自、自分の日ごろの生活の中の具体的な文脈でそれらの権利について考えるワークを行ってもらい、「スペシャル権利」と称して、提示した権利の中から自分が気に入ったもの、大切にしたいと思うものを選択あるいは独自に作成してもらい、それを受講生同志で紹介しあう。その後、それらの権利に伴う「責任」についても考えてもらう。

最後に、アサーティブネスの権利を踏まえたうえで、翌週からのスキルの練習に使う、各自のコミュニケーション課題をリストアップしてもらい、現在、伝えたいが伝えられてないこと、伝えてみたがうまくいかなかったこと、などである。最後に、これらのうちから、練習に使いたいものを1つ選んでもらう。

振り返り課題は、権利の作成・表現をして気づいたこと、考えたことと、課題として出した自分の事例について「伝えにくい」「伝わらない」のはどんな点からか、の2つである。

**第3回概要：アサーティブネスのスキルを自分や他の受講生の課題を使いながら、試してみる。「伝える前」および「伝える際」のスキルを順に学び、最終回のロールプレイへの準備**

を行う。

最終週のロールプレイに向けて、何をどう伝えるのかを考えてもらう。まずは、「何を」ということで、「事実」「感情」「要求・提案」という3つの項目に沿って、整理するポイントを伝え、各自の課題の整理に取り組む。客観的な「事実」の立て方、「感情」の言語化の仕方、具体的かつ現実的な「要求・提案」の出し方を学ぶ。

次に、受講生の課題から一つを選び、ロールプレイのデモンストレーションを行う。「どう」伝えるのか、伝え方のポイントを紹介していく。「的をしぼる」「立ち戻る」「気持ちの言葉を入れる」「ボディランゲージに気を付ける」「相手への理解を示す」といった5つのポイントに加え、「会話を終了させる」「代替案を提示する」「境界線を引く」なども適宜伝えていく。今回は時間配分から、デモを2回行うこととして、第3回では、「改めて相手に気持ちを伝え、要求・提案を伝える」ロールプレイと、第4回で「その場で要求・提案を伝える」のロールプレイを行った。

振り返り課題は、課題の整理をしてみて考えたことと、デモを見ての感想の2つである。

**第4回概要：再度ロールプレイのデモを見たいので、小グループでのロールプレイを経験する。**

前回の授業で紹介したアサーティブに「何をどう伝えるのか」についての復習をした後、「その場で要求・提案を伝える」課題を使ってロールプレイのデモを行う。その後、3人あるいは4人組となり、その中の一人が行為者として自分の課題のロールプレイを行う。他のメンバーが相手役、進行役を行う。次に、アサーティブな褒め方や褒められ方のポイントを示したうえで、これについても小グループでロールプレイを行う。

最後に、全体の情報の整理と、生活での活かし方についてアドバイスを伝え、まとめとする。

振り返り課題は、小グループでのロールプレイの報告と気づき、そして4回のATの感想である。

#### 4 「対等性」の理解と習得 ～ 振り返り課題内容の分析

##### 方法

受講生は心理系専攻の第2学年の27名の男女学生であった。第2回から第4回の振り返り課題での記述および15回の授業全体についての感想として寄せさせた記述を分析に使用した。振り返り課題は紙面でのものはA4一枚に書き込む程度の量であり、ネットワークでの課題提出は50字～200字程度の量であった。「理解」として、アサーティブネスにおける「対等性」の理念やそのための具体的なスキルについての言及があるか、また、「習得」として、自らのコミュニケーション課題についてそれらを意識・活用したという記述があるかを整理していく。なお、ロールプレイの課題や記述内に個人が特定できる可能性のある部分については、本質が変容しない範囲で適宜加工を行った。本文中、斜体部分が受講生の記述である。また、受講生には、課題内容については加工の上、論文に使用する可能性がある旨、了解を得た。

##### 結果

**第2回振り返り①：「スペシャル権利」を作り、伝えてみて感じたこと。提出者25名。**

受講生の振り返りに最も多く述べられていたのは、「言語化の効果」である（Table 5を参照）。自分の「スペシャル権利」として受講生が作成したのは、たとえば、「笑いたくないときに無理して笑わなくてもいい権利」「人のことばかり考えなくていい権利」「いつも「大丈夫」と強がらず、泣きたいときには泣いてもいい権利」「疲れているときは考えなくていい権利」などである。コミュニケーションや人間関係、あるいは自分自身の行動の仕方について、当たり前のこと、なんとなく感じていたこと、思っていたが自分で否定していたことを改めて文字化し、声にしてみることで自分の気持ちを実感できることへの気づきである。

さらに、授業内ワークでは、自分の「スペシャル権利」を相手に向かって読み上げると、相手が同意をするという設定にしたため、他者



**Table 5 第2回振り返り①：「スペシャル権利」を作り、伝えてみて気づいたこと、考えたこと**

カテゴリー	該当数 25名中	内容	
言語化の効果	11	文字にして、口に出してみても改めて感じられる、行動に移せる気がした	
自己尊重	心理的負担の軽減	14	権利を自分に認めることで、楽になる、ポジティブになる、余裕や自信がでる
	責任	2	自分の言葉にそれなりの確信や、責任をもつべき
他者尊重	3	相手にも、誰にでも同じものを認めないといけない	
その他	3	誰もが認めたら社会は成り立たない、権利の主張は不満からくる	

が聞き届けてくれたことによる安心感、嬉しさなども語られていた。言語化すること、相手からの承認を得られることで、自分の権利を感じることができ、そのことで気が楽になる、すっきりする、前向きになれるという「自己尊重による心理的負担の軽減」が多くの記述に含まれていた。

これに対して、権利に伴う「責任」や、「他者尊重」といった点について言及していたのはごく少数であった。このワークの主な目的は、トレーニングの初期段階、自分自身の課題に向

き合っていくその前に、まず自己表現という権利を確認することであるため、その意味ではワークの効果を示すものではあるが、「対等性」という点では、この時点ではほとんど未習得と考えるべきだろう。

**第2回振り返り②：「アサーティブに伝えてみたい課題」について、なぜ伝えにくいのだと思うのか。提出者 25名。**

Table 6にまとめたように、伝えられない理由は、相手や周囲に焦点を当てたものと、自己

**Table 6 第2回振り返り②：「伝えにくい理由」**

焦点	カテゴリー	該当数 25名中	内容	過剰適応
相手・周囲	評価懸念	9	周りの目が気になる、どう思われるか考えしまうから	他者配慮
	相手への申し訳なさ	7	相手に申し訳ないと思うから	他者配慮
	相手の負担への懸念	4	相手の負担が増えるから	他者配慮
	相手の立場	3	相手が目上の人だから	他者配慮
	場の空気の悪化懸念	4	場の空気が悪くならないようにと思うから	他者配慮
	相手との関係悪化の懸念	5	関係が壊れるのが怖いから	人からよく思われたい欲求
	相手の理解の諦め	3	相手には通じないと諦めているから	
自己	不利益の回避	4	自分が損をする状況になりたくないから	
	感情の揺れの回避	2	自分の感情が揺れるから	
	自信欠如	2	自分に自信がないから	自己不全
	スキルの欠如	2	どう何を言っているかわからないから	
	先延ばし	1	後回しにしてしまうから	
	自己責任感	1	自分に責任があると思っているから	

に焦点をあてたものとにかく分けられる。特に多いのは、周りから自分がどう思われるのかであり、「自分に対する評価が下がってしまうのではないかと考えてしまうから」など、いわゆる「評価懸念」である。その他には、「私が家族の中で一番若くて他の人は忙しいから」といった頼むことによる相手の負担への配慮、「親が心配してくれているのを無下にしているようで申し訳ないから」など相手への申し訳なさ、「相手が目上の場合、立場を気にして言えない」といった立場上といった理由が多い。また、「言った後の空気感が重く苦手で、だったら言わない方がいいと思ってしまう」など、場の空気への配慮が述べられていた。また、「伝えたとして、聞き入れられないかったときに、ギクシャクしてしまうと思うから」「自分が大切にしたい関係を壊したくないと思う人ほど、素直に思っていることや不満を言えないからだと思う」など、伝えることによる関係の悪化の懸念が多い。以上は、いずれも過剰適応における外的適応であり、これまでの知見と一致して、大学生において頻繁にみられる傾向であるといえる。

他者への言及でありながら、過剰適応傾向には含まれないものも見られた。「相手に言っても何も変わらないと思ってしまっているため」という「諦め」という理由は、相手の行動に関する推測ではあるが、他者配慮とは言えない。

自己に焦点を当てた理由としては、「そこで言って争いが起きると、自分に対しても不利なことが起きないかと考えてしまうから」など、伝えることで先に自分が困ることになるのではないかといった懸念、「この話を切り出すと自分が感情的になるから」など、自分の感情がゆれることによる自分の心理的負担が増えることへの懸念がある。これらはいずれも、自分自身にとってのネガティブな結果への懸念である。また、「自分のいいたいことがまとまらず、話してみても結び方がよくわからない」など、伝える内容や伝え方といったスキルの欠如、あるいは全体的な先延ばし傾向から、という理由も

挙げられた。

これらを「対等性」という視点から眺めると、自己より他者を優先してしまっており、「対等への意思」が非常に弱く、特に自己の感情、要求・提案を表現することの自分にとっての大切さを十分に感じる事ができていない。全体として、まず「自己尊重」というところに立っていないことがうかがえる。一方で、少数ではあるが「諦め」も見られ、これは、相手は自分の言うことなど理解できない人だ、変化しようとする人であるという決めつけであり、アサーティブネスの視点から言えば「上から」目線といえる。

### 第3回振り返り①：「課題整理」をして気づいたこと。提出者24名。

Table 7に記述の要約一覧を示した。これまでの自分のコミュニケーションについての気づき、アサーティブなコミュニケーションという点で学んだことの2つに分けてまとめた。現在の自分のコミュニケーションに関わる問題への気づきと、アサーティブなコミュニケーションがそれにどう役立つかが結び付けられているケース（たとえば、No.2, No.3など）が多いが、アサーティブを中身については理解したが、しかし現実には難しいだろうという気づきもある（たとえば、No.1, No.10など）。

これらの中で、Table 2にある「対等性」要素に相当すると思われるものを拾い出した。24名中、15名の記述にそれらが見られた。「変わってほしいと思うなら、まず自分が相手に伝える勇気を持たなければならないと改めて思った」など、最も多かったのは、「言えない」「言っではいけない」から「言ってみよう」、自分が問題解決のためのイニシアティブをとろうという、変化への勇気である。さらに、「自分が伝えたいことをワッとやってしまう時もあるので、相手のことも考えた伝え方を練習できればいいと思った」など、自分とは異なる相手の立場や考えも尊重するという「違いの尊重」や、「整理をしてみると自分の怒りほどには相手に非がなかったようにも感じた」「自分が相手に

Table 7 第3回振り返り①：「課題整理」をして気づいたこと、考えたこと

No.	過去・現在の自分のコミュニケーションについての気づき	学び	「対等性」要素
1	的確に的を得て話すのは難しい	的を絞る	
2	相手の理解がないとき感情的になっていた	相手の理解に対して感情的にならずに待つ	違いの尊重
3	自分が嫌だと思うことが漠然としていた	的を絞る その場で伝える	下から・変化への勇気
4		まず自分が勇気を出して、伝える	下から・変化への勇気
5	案外伝わっていない可能性があった	丁寧に明確に伝える	
6	気持ちを伝えてなかった	気持ちを伝えることで理解してもらいやすい 的を絞る 伝えていい	下から・変化への勇気
7	相手が強いと勇気を出しても言えてなかった 言いにくいことはやはり言いにくい		
8		相手の立場や考えも考慮する	違いの尊重
9	直接言わないことで話がややこしくなった	直接その相手に伝える	下から・変化への勇気
10	可能な具体的変化を考えるのが難しい 境界線を引くのも難しい	相手が同意できる事実を考える 言いにくい気持ちを言語化する	
11	怒りの感情があった わかっていても本人に言えない		
12	路線がずれる	的を絞る	
13	何が嫌かわかっていなかった 相手の意見や立場を考慮するのは難しい	言いにくい気持ちを言語化する 伝える権利がある	下から・変化への勇気
14	先輩に伝えにくい 周りの目を気にして言えない		
15	伝えたいことは1つではなかった		
16	伝えるが、一方的に言ってしまうことがある	相手の立場や考えも考慮する	違いの尊重
17	伝わらない不安から意見がいえなかった 自分を理解して、という一方通行であった	自分が変わる必要もある	相手へ非難の抑制
18		書くことで具体的に明確にできる	
19	整理することで伝えられそうだと思えてきた 相手を見下している部分があった		下から・変化への勇気 自己の把握
20	自分の主張だけ伝えていた 解決への道筋が見えた		問題解決志向
21		具体例をあげる 相手に言う前に、自分の責任を果たす	将来の自己責任
22	年上の人への注意はダメと思い込んでいた	自分の怒りほど、相手には非がない	相手への非難の抑制
23		生活習慣とか、考え方などを共有する	違いの尊重
24	1回で相手を決めつけて、あきらめていた	立ち戻って伝える	過去の自己責任

理解してほしいという自分の一方的な欲求であることに気づかされた。もっと、自分が変わる必要があると思った」など、一方的に相手を責めるのではなく問題解決に焦点を当てるといった点への言及も見られた。さらには、「今自分が『こういう風に言ったら相手は喜ぶだろうな』とか『知っているけどわからないふりしよう』とか思ったりしたのは、自分も下げてるし、相手のこともこどもみたいに扱っているのかなと思った」といった自分の中にある「上から目線」への気づき、「伝えて1回ダメだったらもうこの人はこういう人なんだと思って、あきらめていたので、もう一度立ち戻って自分の気持ちを伝えることが大切だと思った」という、「言わなかった」という過去の自己責任への言及も見られた。

第2回の振り返りで非常に低かった「自己尊重」が、まずは「自己主張」してもいい、できるような気がするという「自己表現の権利」が感じられるようになったのち、あくまでこの場での練習ということで課題を整理することにより、「他者への配慮」ということが保留されたといえる。そして、伝える内容に関するスキルを学ぶことで、今までの「伝えられない」という思い込みが、伝え方次第で可能であることが見えてきたといえる。そのことにより、自己表現の意思が生まれ、より「対等な関係」へと自分から踏み出す気持ちがでてきたことがうかがえる。

また、少数ではあったが「上から目線」で相手を見ていた者は、相手だけではなく自分の責任も認める姿勢がでてきた。第3回のワークで、非常に抽象的なレベルであった「対等性」ということが、自分自身の課題を整理する中でより具体的なイメージをもって、「他者尊重」をした上で「自己尊重」が可能である、ということが理解され始めたと言える。

### 第3回振り返り②：「ロールプレイ」を見て気づいたこと。提出者 24名。

第3回で、受講生は初めてロールプレイを見た。デモンストレーションでは、「改めて自分

の要求や提案を伝える」という課題として、友人に「自分の言ったことには責任をもってほしい」と伝えるロールプレイを選んだ。最初の段階では、非常に抽象的な要求であり、課題整理およびロールプレイを通して、自分が相手にさまざまな要求を持っていることが明らかとなってきた。デモではその中の1つを選び、さらに的を絞り、「ゼミの宿題についての質問は提出日の1日前までにしてほしい」というものにした。ロールプレイでは、相手との関係が悪化するのではという恐れからくる相手への遠慮、しかし同時に相手に対して感じる失望やもっとしっかりしてほしいという期待も垣間見えた。さらに、自分がなんとかしてあげないといけない、という境界を越えた責任感、つまりは、相手を自分でなんとかできない人と位置づける、相手の力への信頼感の欠如などが見えた。

3回ロールプレイを繰り返す中で、相手への好意、相手との関係は非常に大事な関係であることを伝えることで、伝えにくさを低減させ、毅然と率直に自分の望むことを伝え、ロールプレイを終了させた。スキルとしては、的を絞る、言いにくい気持ちを言語化する、会話を終了させる、ボディランゲージとして真剣さを表情に出す、向き合って会話をするなど、フィードバックを取り入れながらのロールプレイであった。

このようなロールプレイを見た感想として述べられていたのは、まず、3回のロールプレイにおける伝え方の変化、繰り返し練習することの大切さである(11名)。デモを行った行為者が受講生全員の前でロールプレイに取り組む様子に「すごい」「勇気がある」「堂々としていた」「うまく伝えられるようになった」と感じる一方で(8名)、ただ、「もし自分だったら」あるいは「現実だったら」と、「伝える難しさ」とも改めて感じたという記述も見られた(9名)。また、「的を絞る」ことの重要性は、課題整理に続きここでも見られた。さらに「本当に伝えたいことがあるときには、優しい顔で言うのではなく、真剣な顔で、どれだけ真剣なのかと表情であらわすべきだと思った。歩きながら話す

よりも、きちんと座ってきちんと顔を見て向き合って話す方が、こちらの話が伝わりやすくなると思います」など「ボディランゲージ」や「場面設定」の重要性など、スキル面での気づきも多かった。

一方で、問題のフレーミングや伝える内容の「対等性」については、あまり触れられていない。「こうしてほしいと伝えるだけではなく、手助けをするということ、まず何をするかという提示を行っていたところがすごくよかった」といった「将来の自己責任」「相手に対して、「いつもそう」という言葉はよくないことがわかりました。自分にとっては「いつも」かもしれないけど、相手にとっては、そうでないことだと知ることができた。だからこそ、具体的に伝えることがとても重要になってくるのだと思いました」など、決めつけてしまう可能性が自分の中にあるという「自己認識」、「相手の意思を尊重しつつも自分の意見をしっかり伝えられていてすごいと思った」といった「違いの尊重」について、それぞれ1名が述べていたにとどまった。ロールプレイを見るのが初めてということで、演技をするということ自体や、ボディランゲージなどのわかりやすい変化といった点に注目が集まったようである。

#### 第4回振り返り①：小グループでのロールプレイをして気づいたこと、考えたこと。提出者24名。

受講生が「アサーティブに伝える」ための練習に用いるのに第3回で整理した課題において、伝えたい相手が誰であったかを Table 8 に

まとめた。受講生が選んだ課題は、主に「バイト先の目上の人」に対してと、「学校における同じ立場の人」つまりは、友人である。これら2つが、「伝えにくい」相手の代表といえるだろう。「家族での目上の人」とは、3つが父親、1つが兄であった。時間の関係上、8つの小グループのそれぞれで1つの事例をとりあげ、行為者、相手役、観察者の役割を分担してロールプレイを実施してもらった。結果的には、Table 8の右に示したように、友人への課題が最多となり、バイト先、家族の目上の人への課題も含まれた。

8つの小グループでのロールプレイの感想で言及されていた点を Table 9 に整理した。大きく「伝える内容の難しさ・大切さ」「伝え方の大切さ」「関係による難しさ」「練習、繰り返しの大切さ」の4つのカテゴリーが得られた。

「伝える内容の難しさ・大切さ」とは、的を絞り具体的に簡潔にすることで伝わりやすくなることの気づきであり、これは、各自が課題整理で経験したことだが、それを実際に言葉にしてみるとその効果がさらに実感できた、ということであろう。これは友人課題であっても、目上の人への課題であっても多くの言及があった。ただし、「相手に対する理解」や「相手への尊重」も一緒に伝えるという内容は、バイト先の目上の人への課題を使ったロールプレイからの気づきに限られており (Table 9 における□の箇所)、「友人課題」では述べられていなかった。

「伝え方の大切さ」としてはボディランゲージであり、デモンストレーションを見ての気づ

Table 8 各自の課題における「伝えたい相手」

場	課題における相手との関係 (対自分)				合計	ロールプレイ使用課題	
	上	同	下	不明		デモ	小グループ
学校	2	8	1		11	1 (同)	5 (同)
家族	4				4		1 (上)
バイト	7		1		8	1 (上)	2 (上)
その他				1	1		
合計	13	8	2	1	24	2	8

Table 9 第4回振り返り①：小グループでのロールプレイの感想

課題における相手	伝える内容の難しさ・大切さ	伝え方の大切さ	関係による難しさ	練習、繰り返しの大切さ
友人に	<p>言ってる間に、次々と要求が出てきてしまう、的を絞るのが難しい</p> <p>気持ちをしっかり伝えることが大事</p> <p>どうしてほしいかまで考えることがなかった。それを考えることだけでも、おさまることがある</p> <p>境界を決めれば言いやすい</p> <p>相手の感情ではなく、行動についての要求なら問題解決に向かえそうだ</p>	<p>真剣な表情、声が大 事</p>	<p>関係崩壊懸念、相手への配慮から、伝えにくい</p> <p>あきらめから言わないこともある</p> <p>仲がいい子には、どうしても言えない</p> <p>親しい友人に真剣さを伝えるのは難しい</p> <p>親しい関係なので、はっきりと言いにくい</p> <p>言いにくそうだった</p> <p>親しい友人には難しいが、伝えた方が結局楽になれる</p> <p>せつかくの親しい関係なのに、伝えないのはもったいない</p> <p>仲がいいからこそ、真剣に頑張って伝えることが大事</p>	<p>練習することでイメージが作れる</p> <p>繰り返すことで言えるようになる</p> <p>ロールプレイによって自信がつく、伝えられそうな気持ちになる</p> <p>繰り返すことでうまくなっていた</p> <p>ロールプレイによって、自分の本当の気持ちや伝えたいことが見えてくる</p> <p>ロールプレイによって、自分の本当に伝えたいことが明確になっていく</p> <p>難しいからこそ、本番を想定した練習に意味がある</p>
バイト先 目上の人に	<p>的を絞って具体的に言うことが大事</p> <p>理由を明確にして伝えることが大事</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p>相手への理解、感謝の気持ちも含めると伝わりやすい</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p>相手を責める言葉は使わないで、相手への気遣い(感謝の気持ち)は大事</p> </div>	<p>真剣な表情は大事</p>	<p>実際には難しい</p>	
家族 目上の人に	<p>話しているうちに、伝えたいことがいろいろ出てきてしまう</p> <p>話の切り口を考慮することで、聴いてもらえる</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p>相手も尊重しながらの自己主張は難しい</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> <p>相手の立場にたってから、伝える</p> </div>		

太榊箇所が、「対等性」に関わる記述

きとして多く言及されていた点である。また「相手の立場にたちながら」という気づきは、家族（親）への課題でのロールプレイについてであった。

「関係による難しさ」は、友人への課題でのロールプレイについて最も多く述べられていた点である。相手は友人なのだから、本来上下関係はなく、しかも「親しい近い関係」であるはずなのに、伝えにくいという点が、行為者本人だけではなく、相手役、観察者からも同じように出てきている。課題数の差があるため単純に比較はできないものの、バイト先や家族の目上の人に対しては、「関係による難しさ」への言及はない。

また「練習、繰り返しの大切さ」とは、最初は伝えにくそうでも繰り返すうちに伝え方がよくなった、伝えやすくなったという気づきであり、練習をすればいえるようになるという学びである。これも、友人相手への課題のロールプレイを見たものに多く、最初に「関係による伝えにくさ」が顕著であったため、何度かロールプレイを繰り返す中で次第に緩和されていったことで、その変化が印象に残ったと推測される。

以上、「対等性」という観点からみると、本来、対等であろう友人への課題には、「対等性」に関わる気づきは少なく、バイト先や家族の目上の人に対するロールプレイの感想には、「相手に対する理解」や「相手への尊重」ということが述べられていた。この結果については、また考察で戻ってきたい。

#### 第4回振り返り②：4回のATの感想。提出者24名。

4回分の授業全体を振り返っての感想の内容をTable 10にまとめた。半数の受講生が、「言い方を少し変えるだけで相手に伝わりやすくなるとわかった」など、伝えられないと思っていたことも言い方や内容の整理をすれば伝ええるというスキルの部分についての感想であった。また、半数の受講生は「今までは、言いにくいことは相手に伝えず、自分だけで我慢していた。しかし、授業を通していいにくいこともアサーティブに伝えることで、自分のストレスも軽減されることがわかった。これからは、自分だけがため込むのではなく、自分が変わることによって相手に気持ちが伝えられるようにアサーティブを自分の生活の中に取り入れていきたいと思った」など、自分の思いを尊重し、自己主張を試みようという意思について述べられていた。まずは、自己尊重の気づきである。そして、8名は、相手も尊重した自己主張の重要性を述べていた。授業内容としては実践的ではあったが、ロールプレイで言えても現実には難しい、練習が必要、という感想もあった。

最終回としては、ひとまずは、「相手も尊重しながらの自己主張」というアサーティブネスの中核について概念としては届いたように思える。ただし、第4回の小グループについての振り返りと合わせて考えると、その具体的な要素としての「対等性」については、「自己尊重」という側面に偏った形でプログラムを終えたというべきであろう。

Table 10 第4回振り返り②：4回のATの感想

カテゴリー	該当数 24名中	内容
伝え方の工夫	11	工夫すれば伝えられる、伝え方のコツがわかった、など
自己尊重・自己主張の意思	11	自分の気持ちを大事しようと思った、伝えてみようと思った、など
自他尊重	8	相手も尊重したうえで、伝えていくことは大切だと思った、など
非現実	4	現実には難しい、など
実践的内容	4	実践的であった、など
練習の必要性	3	練習が必要だと思う、など

## 5 考察および今後の問題点

本稿は、大学生を対象として授業内で実施したATの効果について、「対等性」の理解と習得という点から検討を行った。以下に、過剰適応傾向へのアサーティブの可能性、友人関係における「非対等性」、目上の人との関係における「対等性」という3つの点から、本分析で見られた傾向を整理していきたい。

### 過剰適応傾向へのアサーティブの可能性 ～ 「他者尊重」をした上での「自己尊重」の気づき

「対等性」とは「自己尊重」と「他者尊重」のバランスといえるが、受講生においては、第2回の「伝えにくい」理由に見られたように、日常では相手への配慮を優先して、自己尊重できていない様子がうかがえた。そこからの変化として、まず「自己尊重」への気づきや、主張行動への意思という点で、トレーニングの効果が見られた。具体的には、自分の感情や要求の尊重と、それらの表現の権利への気づき、また、それらはいくつかのスキルによって、また繰り返しの練習によって具体的なコミュニケーションとして可能であるという認識である。

特に、「的をしぼる」ことの効果を実感している者は多かった。「相手を尊重するには自分が我慢するしかない」という両立しえないと思っていた「他者尊重」をした上での「自己尊重」が、いくつかのスキルや、その練習によって、可能となることが理解され、少し実感として持てたように思えた。「他者尊重」という点を具体的な要素として示すことで、その可能性が具体的なイメージとなったといえる。その意味では、過剰適応傾向の低減には、アサーティブネスにおける「対等性」に関わる具体的なスキルの学習は大いに貢献することが予想される。

「的をしぼる」ことを含め課題整理の過程は、ほんとうに自分が嫌だと思っていること、望んでいることは何か、相手に伝える前段階として、自分に向き合う作業である。その意味では、過剰適応的な傾向があったとしても比較的执行可能な作業といえる。課題整理のための時

間を増やしそこでの姿勢とスキルを確実に習得できれば、日常でも意識すれば実行可能となる。短時間のプログラムでは、重点を置くべき点ともいえる。

また、ロールプレイの効果としても見られた。表情や姿勢など、ボディランゲージに気を付けることで、伝わり方が全く異なる、ということは視覚的にストレートに参加者に届いたようである。また、15分ほどの間で3、4回ロールプレイを繰り返すだけでも変化がみられたことで、今は現実には難しくても、練習すれば可能かもしれないという感覚も得たようである。アサーティブな課題整理およびロールプレイが、「他者尊重」したまま「自己尊重」できることの実感に与える効果、さらには過剰適応傾向の防止や低減に与える効果について、今後実証的に検証することが望まれる。

### 友人関係における「非対等性」～ 「下から」あるいは「上から」

受講生の多くが課題に選んだのは、対友人であった。もちろん、青年期という時期にある大学生にとって、最も時間的・心理的に近く、かつ重要な関係であるという理由もあるだろう。しかし、「伝えにくい理由」や課題整理やロールプレイの感想からは、「迷惑かもしれない」「嫌われたくない」「よく思われたい」といった恐れから自分の不満や要求を伝えられなかったり、断れなかったりという自己抑制状態にあり、過剰適応傾向が顕著にみられた。友人関係とは本来は対等で、しかも近い関係であるはずであり、最もコミュニケーションがとりやすいと考えられる関係であるにも関わらず、最も「対等」になれていないことが改めて明らかとなった。廣崎・則定(2016)によると、過剰適応傾向と適応の良さとの関連はバイト先の人間関係では見られないが、大学内の友人関係で確認されており、今回の受講生においても同様に、過剰適応傾向の影響は友人関係で強いことがうかがえた。山田(2010)が述べるように、過剰適応は社会的には「適応」状態にあり、表面上は望ましい状態にあるため、不適応状態で



ある内的、心理的側面は見えにくい。しかし、今回、特に、自分自身の課題整理を行い、それを振り返り言語化することで、本人にも視覚化されることとなった。過剰適応傾向の意識化という点で、課題整理は意義があると思われる。

ただし、ここで見られた過剰適応傾向には、自己卑下といった受動型だけではなく、相手に対する「上から目線」といった「気づかれていない攻撃型」も含まれていた。たとえば、デモでのロールプレイに見られたように、「自分が何とかしてあげなくてはならない」「断ると、とんでもないことになるのでは」という恐れがあり、率直に伝えられない。それを「自分はこれ以上手出ししない」と宣言することは、相手を信じること、尊敬したいという気持ちを表明することになる。このような「してあげない」という意識からの行動は、相手の力への信頼感の欠如であるという点は、ロールプレイのフィードバックの際に指摘したが、その点の気づきは振り返りには出てこなかった。基本的には、「〇〇してあげる」ということが、対等性に欠けた境界線の引き方である、ということ、課題整理やロールプレイで、より一層強調することが必要であろう。自分がすべきこと、やるのはここまで、という、相手の力を信じた上で境界線を引くという姿勢とスキルを伝えることで、実は自分が遠慮しているように見えて相手を下に見ていることになる、という枠組みをしっかりと示すことが重要である。また、バランスといっても、自己尊重と他者尊重についての「正しい量」があるということではなく、時折どちらかに傾いていないかを意識したり、足りない方を少し増やしてみるという調整をしたりしながら、自分の姿勢や伝え方を振り返るといった、あくまでも「プロセス」あるいは「志向性」であることは強調しておく必要があるだろう。

また、アサーティブネスが、他者尊重を伴った自己主張をめざしており、そのことの社会やさまざまな状況での重要性、あるいは自己にとっての有用性については、理念として理解はされた。しかし、自分が問題であると考えて

いることのフレーミングといった部分で「対等性」を習得したとまで考えられる記述は特に、友人関係では少なかった。あくまで、「問題があるのは相手」というスタンスから降りることができているのは、たとえば課題整理の振り返りでは、25名中1名であった（Table 7の17）。いくつか見られた典型的課題内容の1つは、「授業のレポートをこれ以上見せたくない」「ノートを貸したくない」など友人への学業上の援助である。自分が真面目に取り組んでいるのに、そうでない相手が許せない、という怒りの気持ちが見える。そこでは、問題は100%相手である。これまで断ってこなかった自分の責任に言及するには至らない。今後、どうするのか、そこでの自己責任も示せない。結果、不満や怒りを抱えたまま援助が続く。問題のフレーミングにおける「対等性」について、架空事例を使いながらも特に強調しておく必要があるだろう。

#### 目上の人との関係における「対等性」～「相手への理解」

青年期の親子関係について、小高（1998）は、親に反発を感じ親と距離を置く「離反的な親子関係」から、親を一人の人間として認めかつ親に尊敬・感謝の念を抱く「対等な関係」への発達変化を心理的離乳の過程として挙げている。堀田（2009）は、大学生の親子関係を「追いつきかけた者」としての対等感覚と位置づけ、大学生が親に対して、それまでの「下」から「上」に立とうとするがために、自分が要求する権利を行使することにのみ意識が集中し、相手も同時に権利を有することに気づき、さらに自分の責任を引き受けることがまだまだできない傾向を指摘した。

しかし、今回の参加者の中には少数ではあったが、目上の人に対する課題を整理した当事者や、ロールプレイを一緒に行った者が、自分の要求を伝える際に「相手への理解」も添えること、あるいは難しいながらも「相手の立場にたつ」という視点にたつことの重要性に触れていた。たとえば「バックバック旅行をして経

験したことが非常にためになったからと、是非やれと強制するのをやめてほしい」と叔父を相手にけんか腰で始めたロールプレイは、最終的には「自分は今のところ関心はない。でも、経験話は面白いし、また聞かせてほしい」という主旨を伝えるロールプレイとなった。相手の経験を否定することなく、「叔父にとっていい経験であり楽しい思い出である」ことの意味を言語化し、相手の価値観を尊重しつつ、自分との関心の違いを率直に伝えられていた。先述した、対等であるはずの対友人よりも、むしろ非対等である対目上の方が、対等性への取り組みがより容易なのかもしれない。

堀田(2009)は、「〇〇をしてほしい」といった課題として出した問題の解決そのものを目指すのではなく、まずは、ゆっくりと問題解決をめざしていくために「今後話し合いの場を持つ」という要求にかえてロールプレイを行うよう介入することがまず必要であると提案している。今回親に対する課題を選んだ受講生の一人は、振り返りの中で、「親が対象の場合、苦情を言い出すのではなく、適度に交流を増やすことが大事だと感じた」としていた。

このような視点を持って今回の受講者と、堀田(2009)での受講生との違いが何であったのか、受講生の情報やそれぞれの課題整理の情報が不足しており、比較は困難である。ただ、今回の受講者について言えば、偶然かもしれないが、受講生のうち男子学生が6名いたが、そのうち、課題の相手を大学の友人にしたものは一人もおらず、うち5名はバイト先の目上の人や親であった。女子学生の多くが友人を相手とした課題を選んでしたこととは対照的といえる。女子学生でも目上の相手や親を課題として選んでいけば、同じ傾向が見られるのか、より一般的には、目上の相手に対して、課題整理やロールプレイにおいて、相手の事情を理解したり感謝の念を示す「相手への配慮」や、「違いの尊重」といった要素が示されやすいのか、そうであればなぜなのか、今後の検討課題である。

## 最後に

本稿は、大学生における「過剰適応傾向」低減にとってのアサーティブネスの可能性を模索するものであり、アサーティブネス特有の「対等性」概念が有効であることが示唆された。

今回とりあげた「過剰適応」という概念が目された当初は、素直に従順な、いわゆる「よい子」の問題として位置づけられていた(たとえば、桑山, 2003)。その場合、社会的・文化的適応とは、大人の規範への適応であり、自己意識の高まる青年期に入りそれまで抑圧されていたものが問題化するという理解であった。その後、小学生のなど比較的低年齢層の適応研究では依然その枠組みが中心だが、2000年に入り、過剰適応のとらえ方は変容したといえる。適応すべきは明示される大人の規範ではなく、同年代の他者による暗黙の規範である。暗黙の規範として、何がどこまで求められているのか、適応すべき規範そのものも自分で模索しなければならず、その意味で、より一層困難な課題となっている。そして、規範が明らかではない限り、それに違反しないようにするには、どうしても、安全策として、一層過度な適応となる。

こういった難しさを少しでも軽減するためには、自己尊重が他者の軽視につながらないことを具体的に理解し、それが実現可能であるという体験が必要であり、たとえば、そういった「暗黙の規範」を視覚化してみるようなワークなどの開発も今後の課題と言える。また、今回は15回の授業の中でのATを実施したが、他のプログラムでの体験や学びとどのようにリンクし、効果をもたらしたのかなど、授業全体のコミュニケーション力向上の検証も今後進めることが必要であろう。

本研究では、受講生による授業後の振り返りという自己記述データをもとに、「対等性」理解および習得を検討した。もちろん、理解や気づきがあったとしても、すべてがそこに記述されているわけではない。あるいは、逆に、「アサーティブネスのスキルは役立つ」と述べていても、日常生活で実践できるまでには至っていない。

ないケースは少なくはないだろう。本研究において、記述データから受講生の変化や傾向について、いくつか重要な示唆は得られたが、今後のトレーニングによる効果の検証には、Table 2で列挙されているような「対等性」の各要素の理解や習得の程度について、より客観的な指標の開発が望まれる。また、アサーティブネスを学ぶ前の個々人の傾向についても把握したうえで、トレーニング後の変化を追うことも必要であろう。

### 引用文献

- Alberti, R. E. & Emmons, M. L. (1970/2008). *Your perfect right : Assertiveness and equality in your life and relationships (9th ed.)* Atascadero, CA: Impact Publishers.
- 荒川裕美子・吉田浩子 (2011). 大学生の対人的疎外感と昼食行動 川崎医療福祉学会誌, **21**, 127-133.
- 廣崎慎平・則定百合子 (2016). 大学生の過剰適応に関する研究：対人関係と性格特性の観点から 和歌山大学教育学部紀要教育科学, **66**, 9-16.
- 堀田美保 (2009). 大学教育におけるアサーティブネス・トレーニングの実践 近畿大学教職教育部 近畿大学教育論叢, **21**, 75-95.
- 堀田美保 (2013). アサーティブネス・トレーニングの効果研究では何が測られているか 近畿大学総合社会学部紀要, **3**, 35-48.
- 堀田美保 (2015). アサーティブネスにおける「対等性」の要素 —アサーティブネス・トレーナーの語りから 近畿大学総合社会学部紀要, **4**, 1-25.
- 石津憲一郎・安保英勇 (2008). 中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレス反応に与える影響 教育心理学研究, **56**, 23-31.
- 桑山久仁子 (2003). 外界への過剰適応に関する一考察：欲求不満場面における感情表現の仕方を手がかりにして 京都大学大学院教育学研究科紀要, **49**, 481-493.
- 小高 恵 (1998). 青年期後期における青年の親への態度・行動についての因子分析的 教育心理学研究, **46**, 333-342.
- 益子洋人 (2013). 過剰適応研究の動向と今後の課題—概念的検討の必要性— 明治大学大学院文学研究科文学研究論集, **38**, 53-72.
- 水澤慶緒里 (2014). 成人用過剰適応傾向尺度 (OATSAS) と児童・生徒用の過剰適応尺度との比較検討および OATSAS を用いた社会人と大学生の過剰適応傾向の比較検討 関西学院大学心理科学研究, **40**, 25-30.
- 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. 第4分冊, 教職科編, **53**, 219-226.
- 大嶽さと子・吉田俊和 (2008). 「ひとりぼっち回避規範」に関する一考察 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, **55**, 179-186.
- 竹端佑介・佐瀬竜一 (2015). 大学生の不適応について：不適応状態の判断と過剰適応の観点から 大阪国際大学短期大学部紀要, **28**, 65-71.
- 菅沼憲治 (2008). セルフ・アサーション・トレーニング エキササイズ集 東京図書
- 山田有希子 (2010). 青年期における過剰適応と見捨てられ抑うつとの関連 九州大学心理学研究, **11**, 165-175.