

# SST におけるロールプレイの回数が自己効力感に与える影響

迎山和歌子・境 泉洋

徳島大学総合科学部 人間科学研究 第25巻

2017 年

## SST におけるロールプレイの回数が自己効力感に与える影響

迎山和歌子<sup>1)</sup> 境 泉洋<sup>2)</sup>

The effect of number of role playing on self-efficacy in social skills training

Wakako MUKAEYAMA<sup>1)</sup> Motohiro SAKAI<sup>2)</sup>

### Abstract

This study investigated the effect of the number of role playing times on self-efficacy in social skills training (SST).

Participations were 19 university students. They were randomly divided into first group without role playing, second group in which was designed role playing at once, and third group in which was designed three times role playing. Intervention of all groups was consisted of 1 session SST in which participants practiced nonverbal communication skills. Participants selected a practice partner in their life and practiced the most difficult point of nonverbal communication skills. As a result, the third group tended to maintain the self-efficacy increased after SST than the first group at the follow-up after a week. From now on, it is desirable to consider extending the period of follow-up, to investigate other subjects and other target skills.

Key Words ; times of role playing, self-efficacy, social skills training

---

<sup>1)</sup> 神戸市こども家庭センター

Child Guidance Center in Kobe City

<sup>2)</sup> 徳島大学大学院社会産業理工学研究部

Graduate School of Technology, Industrial and Social Sciences, Tokushima University

## 問題と目的

対人行動に必要なスキルを練習する訓練として、社会的スキル訓練（以下、SST）がある。SSTは、対人行動をとる状況について当事者の認知と行動のとり方を練習によって改善し、相手から期待する反応を得るスキルを強め、自己効力感を高めることを目的としている（前田，2005）。

医療領域や教育領域をはじめ、様々な領域でSSTの効果検証が行われているが、岡村・金山ら（2009）は、幼児に対する集団SSTを実施し、SST前の社会的スキルの程度によって低群・中群・高群の3群に分けて比較したところ、集団SSTがSST前の社会的スキルの程度が高くなかった幼児（低群・中群）に特に有効であることを明らかにしている。また、石川・岩永ら（2010）は、小学校3年生に対して集団SSTを実施し、進級後の抑うつ症状への効果を検証したところ、社会的スキルの獲得と維持に加え、SST群は進級後まで抑うつ得点が低減することを明らかにしている。個別SSTでは、大月・青山ら（2006）が、アスペルガー障害をもつ不登校中学生に対するSSTを実施し、社会的相互作用の改善が認められたことを報告している。

しかし、SSTの先行研究において、日常生活への般化の問題が指摘されている（金山・佐藤・前田，2004；渡辺・星，2009，渡部，2015）。般化のためには、①自分の生活環境の中で練習できるよう宿題を設定し、次のセッションで宿題が実行できたか振り返る、②学習目標となる技能を日常生活の場面で使うよう促す、といった2点を通して、身の回りで自然に起こる対人場面でその技能を使えるようになることが重要となる（佐藤，2010）。そのために、それぞれの人が、どのような場所で、どのような人たちに囲まれ、どのように生きているのか、その人の人となりやアセスメントする必要がある（舩松・片柳，2010）。

般化の中でも、クーパーら（2013）は、場面／状況般化は、「学習者がインストラクション場面とは別の場面か刺激状況において、標的行動を自発する程度」と定義している。つまり、行動を起こす場面や状況が異なっても、練習したスキルを実行することができるということである。

般化には、主にセルフモニタリングが使用されている。セルフモニタリングは、自らの行動を視覚的な形で振り返ることにより、他からの強化子が無くても自己修正的調整に繋がっていく（西岡・坂井，2007）。

浅本・国里ら（2010）は、ホームワークによって標的スキルをセルフモニタリングすることで、日常生活の中で標的スキルを実践することに意識が向きやすくなり、日常生活への般化が促進されることを明らかにしている。一方、渡辺・星（2009）は、目標達成回数などの定量的なデータと、記入内容や取り組みへの熱心さなどの定性的なデータの考慮を指摘しており、セルフモニタリング以外の要素から般化促進を検討することが望まれる。

自己効力感は、社会的スキルの獲得や遂行の程度を決定する重要な要因である（戸ヶ崎，2002）。自己効力感は、4つの主要情報源に基づいており、遂行行動の達成、代理体験、言語的説得、生理状態があり、遂行行動の達成が特に有力である（Bandura，1977）。また、Bandura（1977）は、受け取った自己効力感が強いほど努力するようになるとしている。この遂行行動の達成は、いわば成功経験を体験することであり、達成感をもつことである（坂野，2002）。このことから、遂行行動の達成を促し、自己効力感を高めることで日常生活場面への般化が期待できる。

SSTは、標的スキルのモデルを観察することによる代理体験、ロールプレイでの遂行行動の達成、ロールプレイに対するフィードバックでの言語的説得という情報源が含まれているため、自己効力感が高まるとされている（戸ヶ崎，2002）。中でも遂行行動の達成が最も強力な情報源であることから（坂野，2002）、ロールプレイによる遂行行動の達成による自己効力感の向上を目指すことが、場面／状況般化に有効だと考えられる。

SSTの基本的モデルでは、①技能を学ぶ意義の明確化、②技能のステップの検討、③ロールプレイを用いた技能モデリングと振り返り、④参加者が同じ場面でロールプレイ、⑤正のフィードバックをする、⑥修正のフィードバックをする、⑦同場面でその人が再度ロールプレイ、⑧さらにフィードバックする、⑨宿題を設定（ベラック・ミューザー・ギンガリッチ・アグレスタ，2005）の手順を踏む。本庄（2010）は発達障害を持つ児童に対する全11回の小集団SSTで、①導入、②言語的教示、③モデリング、④行動リハーサル（#4以降）、⑤フィードバック、⑥まとめ（ワークシート）、⑦ホームワークの説明、の手順で実施している。また、渡辺・原田（2007）の高校生を対象とした小集団SSTでは、1回50分

の計 8 セッションで、①インストラクション(教示)、②モデリング、③ロールプレイ、④フィードバック、⑤ホームワークの手順で実施している。このように、対象や期間は様々だが、セッションの基本的な流れは同じである。

SSTでは、通常 1 週間に数回実施をして過剰学習させることでスキルを定着させることが求められる(ベラックら、2005)。現在、本邦では学級集団 SST などが盛んに行われており(藤枝・相川、2001; 後藤・佐藤・佐藤、2000; 西岡・坂井、2007)、毎日行われる会での般化促進も実施されている(荒木・石川・佐藤、2007)。学級集団 SST は、訓練場面と日常生活場面が同じであるため、般化が促進されやすい。しかし、社会的自立に困難を抱えた若者や社会人、大学生には上記のような環境を作るとは難しいと思われる。

社会人を対象とする SST の研究はなされているが、数は非常に少ない。後藤・大坊(2009)は、2 日間で実施し、自分のスキルの至らなさに気づいたまま終わると、スキル得点はむしろ低下が生じるとしている。小野・大野(2010)は、大学生を対象とした 1 セッションの SST の効果検証を行った結果、自己効力感が pre より post で有意に得点が高くなり、pre よりも 1W follow-up と 4W follow-up の方が有意に高い結果が示され、介入後から 1 ヶ月後まで維持されていることを明らかにしている。

訓練場面と日常生活場面が異なる対象者に SST を行う場合、週に何回も実施することが難しいため、1 セッションでの効果を高める必要がある。しかし、SST の基本モデルや先行研究の手続きを鑑みると、1 セッションで実践されるロールプレイの回数は 1 回~2 回が標準的である。セッション後に自己効力感を高めて日常生活へ般化させるために、1 セッションにおけるロールプレイの回数を挙げ、知見を蓄積することが望まれる。

ところで、SST の先行研究において、1 回目に非言語スキルを標的スキルとしてプログラムを組んでいるものが見受けられる(本庄、2010; 後藤・大坊; 2009)。また、渡辺・原田(2007)は、高校生の小集団 SST を行ったところ、非言語的スキルの特性傾向が、言語表現と乖離する場面が多く生徒に見られたことから、プログラムの中に非言語的スキル自体を標的スキルに取り入れること提言している。そのため、標的スキルに非言語スキルを SST に組み込

むことは意義があると考えられる。非言語コミュニケーションは言語コミュニケーションとともに起こるとされており(リッチモンド&マクロスキー、2006)、視線、表情、姿勢の体の向き、身振り手振り等の非言語的要素を効果的に使うことが、適切な内容や声の大きさという言語的要素と合わせて重要となる(角谷、2009)。また、岡野(2001)は、非言語コミュニケーションは無意識的に行うものであるため、基本的な表現方法を見直し、スキルとして習得することが望まれると指摘している。

以上より、本研究では、ロールプレイ回数を独立変数とした 1 セッションの SST の効果検証を目的とする。また、対象者との関係性を考慮した自己効力感が高まるロールプレイの回数を明確にすることで、日常生活でのスキル実行度の向上、定着が見込まれると考えられる。さらに、1 セッションの SST の効果検証の知見を増やすことは、訓練場面と日常生活場面が異なる対象者への適用を目指すために意義があると考えられる。

## 方法

### 1. 研究協力者

A 県内の大学生を対象に質問紙調査にてスクリーニングを行った。日本語版 Social Interaction Anxiety Scale 得点が平均 +0.5SD、もしくは非言語コミュニケーション自信評価の平均点が 3 点未満の条件を満たし、研究参加への同意が得られた者を対象とした。その結果、研究協力者は 19 名であった(男性 9 名、女性 10 名、平均年齢  $20.21 \pm 1.73$  歳)。研究協力者をランダムにロールプレイ無群(男性 3 名、女性 4 名、平均年齢  $20.43 \pm 1.90$  歳:以下、RP 無群)、ロールプレイ 1 回群(男性 3 名、女性 3 名、平均年齢  $19.83 \pm 0.75$  歳:以下、RP1 回群)、ロールプレイ 3 回群(男性 3 名、女性 3 名、平均年齢  $20.33 \pm 1.03$  歳:以下、RP3 回群)に割り付けた。介入は、A 大学大学院の実験室で行われ、事前にインフォームド・コンセントを得て実施した。

なお、本研究は徳島大学総合科学教育部人間科学分野における研究倫理審査委員会の承認を得て実施された(承認番号 82)。

### 2. 介入内容および手続き

本研究では、研究対象者を無作為に選出し、4 人以下の小集団で実施した。SST の実施は、実施者と大学院生 1 人の計 2 人で行った。境(2014)の 1 セッション 50 分

の SST プログラムを使用し、1セッションを実施した。取り上げたスキルは、「言葉以外のコミュニケーション」とした。

SSTセッションは、以下の手順で実施した。①言葉以外のコミュニケーションの意義を理解し、動機づけを高める、②悪い例（非主張的／攻撃的な人）を実施者2人で実演し、研究協力者にどんな印象を抱いたか、また、なぜ伝わり方が違うのか考えてもらう、③ポイントを提示し、研究協力者の苦手なポイントを答えてもらう、④良い例を実施者2人で実演する、⑤各研究協力者が設定した場面で苦手なポイントを意識したロールプレイをする、⑥振り返りをし、ホームワークとして、セルフモニタリングを行う、⑦セッション実施日から1週間後にフォローアップ（ホームワークを用いた振り返り、感想）を実施した。RP無群は、良い例の提示後、振り返りを行った。

ロールプレイは、実施者1人につき研究協力者2人を1グループとした計2グループで実施した。ロールプレイを始める前に、練習する相手（重要な他者：コミュニケーションを取る際に困りごとがある、自信が無い相手）の決定、及び、苦手なポイントの決定をした。なお、やり取りは2～3往復とし、セリフは研究協力者が相手の反応を想定して考えた。RP1回群は、実施者と研究協力者がロールプレイをし、もう1人の研究協力者に観察してもらった。RP3回群は、1回目は実施者、2回目は研究協力者同士、3回目は実施者か研究協力者どちらかを相手とし、毎回観察者からもらった意見を取り入れてロールプレイをした（Figure1）。

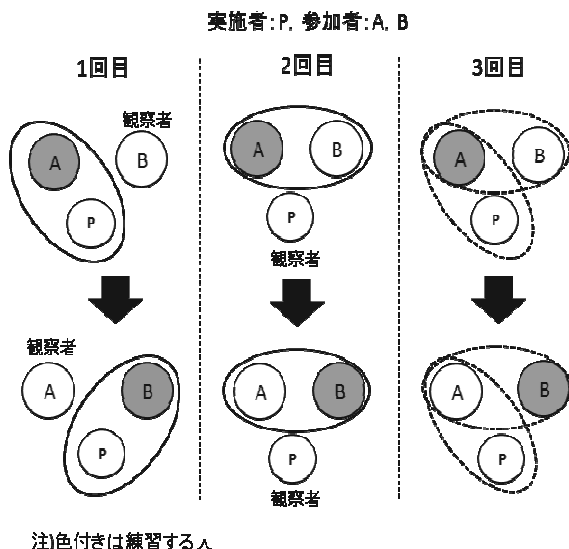


Figure1. RP3回群におけるロールプレイの流れ

### 3. 測定材料 <スクリーニング>

#### ①基礎情報

学年、年齢、性別、名前を尋ねた。名前は、個人を特定するために必要となるため、基礎情報として記入してもらった。

#### ②日本語版 Social Interaction Anxiety Scale (金井・笹川・陳・鈴木・嶋田・坂野, 2004)

「対人交流に対する不安」、「対人交流場面における効力感の低さ」の2因子から成る20項目で構成されている。「まったくあてはまらない(0点)～非常にあてはまる(4点)」の5件法で測定した。

#### ③非言語コミュニケーションスキルの自信評価

「言葉以外のコミュニケーション」の各ポイントに対する自信が「全くない(1点)～とてもある(4点)」の4件法で測定した。

### <SST実施>

#### ①基礎情報

スクリーニングで使用したものと同様。

#### ②非言語コミュニケーションスキルの自信評価

スクリーニングで使用したものと同様。

#### ③標的スキル評価(渡部, 2015)

標的スキルが「全く身につけていない(1点)～大変身につけている(5点)」の5件法で測定した。

#### ④重要な他者とのコミュニケーション評価

境(2014)のプログラムで使用する実施者用シートの重要な他者とのコミュニケーションの程度について尋ねる項目を使用。重要な他者とのコミュニケーションはどの程度うまくいっているかを「全くうまくいっていない(1点)～大変うまくいっている(5点)」の5件法で測定した。

### 4.実施スキル

#### 【言葉以外のコミュニケーション】

表情・態度・声の抑揚など、コミュニケーションにおける言葉以外のスキルを学ぶ。非言語的スキルとして、相手の方を向く、相手の顔を見る、表情のスキルを学ぶ。また、声の調子について、声の大きさ、声のスピード、抑揚のスキルを学ぶ(境, 2014)。

### 結果

#### 1. pre時点の研究協力者の基本統計量

各尺度のpreにおける研究協力者の基本統計量をTable1に示す。RP無群, RP1回群, RP3回群の間における差を一要因の分

散分析で比較したところ、有意差は認められなかった。

2. 非言語コミュニケーションスキルの自己効力感の変化

群 (RP 無群・RP1 回群・RP3 回群) と時期 (pre・SST 前・SST 後・FU) の二要因分散分析を行ったところ、時期の主効果が認められた ( $F(3,48)=11.63$ ,  $p<.001$ ,

偏  $\eta^2=.421$ )。そのため、Tukey 法による多重比較を行ったところ、pre に比べ FU に自己効力感が高かった ( $p<.05$ )。また、SST 前に比べ SST 後に高くなり ( $p<.01$ )、FU にも高まった ( $p<.001$ )。以上から、pre、SST 前に比べ自己効力感が FU に高まるといえる。また、SST 前に比べ、自己効力感は SST 後に高まり、FU まで維持されたといえる (Table2)。

Table1. pre 時の研究協力者の基本統計量

	RP無群(N=7)		RP1回群(N=6)		RP3回群(N=6)		有意差検定
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	
非言語コミュニケーションスキル自信評価	17.86	1.46	19.83	1.58	17.00	1.58	n.s.
標的スキル評価	2.71	0.95	2.50	0.55	3.00	1.10	n.s.
重要な他者とのコミュニケーション評価	3.71	0.76	4.00	0.89	3.67	1.03	n.s.

Table2. 非言語コミュニケーションスキルの自信評価得点と有意差検定

	pre		SST前		SST後		FU		群の主効果 F値	時期の主効果 F値	交互作用
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD			
RP無(N=7)	17.86	3.24	17.71	2.43	19.43	2.99	20.29	2.36	$F(2,16)=0.42$ n.s.	$F(3,48)=11.63***$	$F(6,48)=0.48$ n.s.
RP1回(N=6)	19.83	5.27	18.67	3.33	20.67	3.20	21.83	3.60			
RP3回(N=6)	17.00	2.76	17.67	4.41	19.83	3.87	21.00	3.95			

\*\*\* $p<.001$

3. 苦手なポイントの自己効力感の変化

苦手なポイントの自己効力感の変化を検証するため、苦手なポイントを2つ挙げた者は、2つのポイントにおける非言語コミュニケーションの自信評価得点を合計し、その平均を苦手なポイントの自己効力感得点とした。その結果、研究協力者が苦手としているポイントの得点が SST 後に上がった人数は、RP 無群で7人中2人(42.9%)、RP1 回群で6人中4人(66.7%)、RP3 回群で6人中5人(83.3%)であった。

また、研究協力者の苦手なポイントの自己効力感の変化量を算出し、群 (RP 無群・RP1 回群・RP3 回群) × 時期 (pre-SST 前, pre-SST 後, pre-FU) の二要因分散分析を行った結果、群と時期の交互作用が認められた ( $F(4,32)=2.87$ ,  $p<.05$ , 偏  $\eta^2=.264$ ) (Table3, Figure2)。そのため、それぞれの単純主効果検定を行った。その結果、時期の各水準における群の単純主効果では、pre-FU における群の主効果が認められた ( $F(2,16)=3.39$ ,  $p<.10$ , 偏  $\eta^2=.298$ )。Tukey 法における多重比較を行ったところ、

pre-FU において、RP 無群より RP3 回群の変化量の方が大きい傾向が示された ( $p<.10$ )。

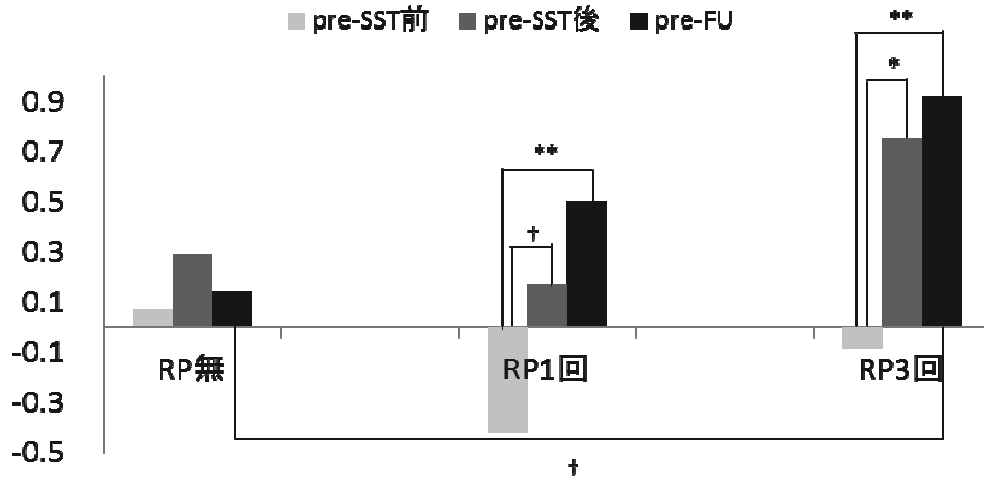
また、群の各水準における時期の単純主効果では、RP1 回群と RP3 回群において、時期の主効果が認められた (RP1 回群:  $F(2,15)=8.56$ ,  $p<.001$ , 偏  $\eta^2=.533$ ; RP3 回群:  $F(2,15)=10.71$ ,  $p<.001$ , 偏  $\eta^2=.588$ )。そのため、Tukey 法による多重比較を行ったところ、RP1 回群では、pre-SST 前の変化量に比べ pre-SST 後の変化量の方が大きくなり ( $p<.10$ )、pre-FU の変化量の方が有意に大きくなった ( $p<.01$ )。RP3 回群では、pre-SST 前の変化量に比べ pre-SST 後の変化量が有意に大きくなり ( $p<.05$ )、pre-FU の変化量が有意に大きくなった ( $p<.01$ )。

以上から、SST の実施により、RP1 回群、RP3 回群ともに苦手なポイントにおける自己効力感の変化量は大きくなり、FU には RP 無群よりも RP3 回群の方が、苦手なポイントの自己効力感が高まる傾向があるといえる。

Table3. 苦手なポイントの自己効力感の変化量得点と有意差検定

	pre-SST前		pre-SST後		pre-FU		群の主効果 F値	時期の主効果 F値	交互作用
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD			
RP無(N=7)	0.07	0.45	0.29	0.49	0.14	0.38	F(2,16)=1.60 n.s.	F(2,32)=14.69***	F(4,32)=2.87*
RP1回(N=6)	-0.42	0.92	0.17	0.75	0.50	0.84			
RP3回(N=6)	-0.08	0.20	0.75	0.42	0.92	0.20			

\*p<.05 \*\*\*p<.001



†p<.10 \*p<.05 \*\*p<.01

Figure2. 苦手なポイントの自己効力感の変化量

5. 標的スキルの定着度

標的スキル評価について、群（RP無群・RP1回群・RP3回群）と時期（SST前・SST後・FU）の二要因分散分析を行った結果、時期の主効果が認められた（F(2,32)=15.90, p<.001, 偏η<sup>2</sup>=.498）(Table4)。時期の主効果が認められたため、Tukey法による多重比較を行ったところ、SST前に比べSST後（p<.001）、FUで有意に高かった（p<.01）。

6. 重要な他者とのコミュニケーション評価

重要な他者とのコミュニケーション評価について、群（RP無群・RP1回群・RP3回群）と時期（SST前・FU）の二要因分散分析を行った結果、いずれについても有意な主効果と交互作用は認められなかった（Table5）。

Table4. 標的スキルの定着度の平均値とSDおよび有意差検定

スキル定着度	SST前		SST後		FU期		群の主効果 F値	時期の主効果 F値	交互作用
	平均	SD	平均	SD	平均	SD			
RP無(N=7)	2.71	0.95	3.57	0.79	3.57	0.79	F(2,16)=1.12 n.s.	F(2,32)=15.90***	F(4,32)=0.41 n.s.
RP1回(N=6)	2.50	0.55	4.00	0.00	3.83	0.75			
RP3回(N=6)	3.00	1.10	4.00	0.00	4.00	0.63			

\*\*\*p<.001

Table5. 重要な他者とのコミュニケーション評価の平均点とSD及び有意差検定

重要な他者との コミュニケーション評価	SST前		FU期		群の主効果 F値	時期の主効果 F値	交互作用
	平均	SD	平均	SD			
RP無(N=7)	3.71	0.76	3.86	1.07	F(2,16)=0.68 n.s.	F(1,16)=0.15 n.s.	F(2,16)=0.79 n.s.
RP1回(N=6)	4.00	0.89	4.33	0.82			
RP3回(N=6)	3.79	1.03	4.17	0.75			

## 考察

### 1. 非言語コミュニケーションスキルにおける自己効力感の変化

非言語コミュニケーションスキルにおける自己効力感は、preからFUに高くなることが示された。また、SST前からSST後に向上し、FUまで維持されることが示された。しかし、ロールプレイの回数による自己効力感の向上の違いは明らかにならなかった。

戸ヶ崎(2002)によると、SSTは、標的スキルのモデルを観察することによる代理体験、ロールプレイでの遂行行動の達成、ロールプレイに対するフィードバックでの言語的説得という情報源が含まれているため、自己効力感が高まる。本研究ではRP無群を設け、ロールプレイでの遂行行動の達成や言語的説得という情報源が得られない環境であった。しかし、RP1回群・RP3回群と同様に自己効力感の得点が向上した。このことから、教示やスキルのポイント提示、ライブモデリングといった、ロールプレイが無くても自己効力感が高まることが示唆された。

この理由として、悪い例が自身のコミュニケーションに当てはまることが考えられる。境(2014)のプログラムでは、悪い例として、非主張的な人の例と攻撃的な人の例の2つ挙げている。いわゆる、「下手な人」と考えられる例で、相川(2009)は、「引込みタイプ」、「攻撃タイプ」に分け、「引込みタイプ」は表情が暗かったり、視線が定まらなかったりする。一方、「攻撃タイプ」は、声が大きすぎたり、相手との距離が近すぎたりとしている。本研究で使用したプログラムの悪い例が、「自分と似ている」と感想を述べる者もあり、ポイント聞いた後の良い例をモデリングすることで自身の行動の改善の仕方を理解し、実行できるといった自己効力感に繋がったと考えられる。

他に、自己効力感を尋ねる質問が、「以下のような非言語コミュニケーション行動を実行するのに、あなたはどのくらい自信がありますか？」であった。実行するための自信を尋ねており、「やれば出来るかもしれない」という期待の可能性も含んでいる。そのため、「相手から良い反応が得られる非言語コミュニケーション行動を実行する自信がありますか？」と、相手の反応を意識した尋ね方になると、日常生活において実際に取り組める自己効力感が測定できるのではないかと考えられる。

### 2. 標的スキルの中の苦手なポイントおよび変化

研究協力者の苦手なポイントの自己効力感がSST後に高まった人数の割合に加え、苦手なポイントにおける自己効力感の変化量の比較から、RP1回群、RP3回群ともにSST後、FUに自己効力感が高まり、FUにはRP3回群がRP無群よりも有意に自己効力感が高まる可能性が示された。苦手なポイントに絞り、ロールプレイを実施することで自己効力感が向上することが示された。

苦手なポイントをロールプレイすることで効果が得られたのは、研究協力者自身がスキルを選択したことが理由として挙げられる。標的スキルの選択をする際にもアセスメントが重視されている(舩松・片柳, 2010)ように、標的スキルの中でも個人が苦手としているポイントを選択したことで、動機づけが高まり、練習することに意識が向いたと考えられる。また、1つのポイントに絞るスモールステップでの実施となるため、研究協力者も意識する点を理解しやすく、練習しやすかったと考えられる。

また、セッション中にロールプレイを1回実施するだけでも、FUにも自己効力感が向上することが示されたが、セッション中にロールプレイを3回行った方が、ロールプレイ無しよりもFUにおける自己効力感が高くなる可能性が示唆された。このことから、1セッションの中で3回ロールプレイを実施することにより、日常生活場面でのスキルの実施に対する自己効力感を維持しやすいと考えられる。そのため、苦手なポイントに焦点を当て、ロールプレイを3回実施することが、日常生活への般化に繋がると考えられる。

### 3. 標的スキルの定着度と重要な他者とのコミュニケーション評価

標的スキルが身についているかどうかを尋ねた標的スキルの定着度は、SST前に比べSST後に高まり、FUにも維持されることが示された。このことから、SSTの実施により標的スキルの定着度は高まるといえる。

しかし、重要な他者とのコミュニケーション評価はFUに向上しなかった。実際に重要な他者とのコミュニケーションの場面が1週間の内に無かった、あるいは、少なかったことや、1週間という期間では反復練習が十分にできなかった可能性が考えられる。実際に、重要な他者とは別の人を相手に練習した研究協力者もあり、重要な他



者に特化した反復練習が難しかったと思われる。

#### 4. まとめ

本研究では、1セッションにおけるロールプレイの回数が自己効力感に及ぼす影響を検討した。ロールプレイを3回実施することにより、SST実施後に自己効力感が高まり、日常生活で実践した後にも自己効力感が維持されることが明らかとなった。そして、標的スキルの中でも本人が苦手としているポイントに絞って練習することで、スキルの定着が高まること示された。

しかし、短期的な社会的スキル訓練では、効果はあるものの、フォローアップ・データにより長期的な効果を検討しているものは非常に少ない(富澤, 2012)という指摘があることから、2週間後、1ヵ月後と期間を延ばして自己効力感の維持を検討する必要がある。また、他の対象者での検証や、他の標的スキルでの検証をし、知見の蓄積をしていくことが望まれる。

#### 引用文献

相川充 (2009). 新版人づきあいの技術—ソーシャルスキルの心理学—サイエンス社.

荒木秀一・石川信一・佐藤正二 (2007). 維持促進を目指した児童に対する集団社会的スキル訓練. 行動療法研究, **33**(2), 133-144.

浅本有美・国里愛彦・村岡洋子・在原理沙・堂谷知香子・田所健児・伊藤大輔・伊藤有里・佐々木美保・尾形明子・鈴木伸一 (2010). 小学校1年生に対する集団社会的スキル訓練の試み—取り組みやすく、動機づけを高める集団SSTプログラム—. 行動療法研究, **36**(1), 57-68.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, **84**(2), 191-215.

Bellack, A. S., Mueser, K. T., Gingerich, S., & Agresta J. (2004) *Social Skills Training for schizophrenia A Step-by-Step Guide Second Edition*. New York: The Guilford Press. (熊谷直樹・天笠崇・岩田和彦 (監訳). (2005) 改訂版わかりやすい SST ステップガイド統合失調症をもつ人の援助に生かす 上巻基礎・技法編 星和書店.).

Cooper, O. J., Heron, T. E. & Heward, W. L. (2007). *Applied Behavior Analysis*

*2nd Edition*. United States: Pearson Education, pp.1010-1077. (中野良顯 (訳) (2013). 応用行動分析. 明石書店.).

藤枝静暁・相川充 (2001). 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討. 教育心理学研究, **49**(3), 371-381.

後藤学・大坊郁夫 (2009). 短期的な社会的スキル・トレーニングの実践—社会人への適用を目指して—. 応用心理学研究, **34**(2), 193-200.

後藤吉道・佐藤正二・佐藤容子 (2000). 児童に対する集団社会的スキル訓練. 行動療法研究, **26**(1), 15-24.

舩松克代・片柳光昭 (2010). 3.ニーズに合った目標設定, 動機付けを高めるセッションの導入 舩松克代 (監) SST テクニカルマスター—リーダーのためのトレーニングワークブック. 金剛出版. pp.71-120.

本庄あらた (2010). 発達障害を持つ児童に対する小集団 SST の効果—児童思春期外来での取り組み—. 日本行動療法学会大会発表論文集, **36**, 128-129.

石川信一・岩永三智子・山下文大・佐藤寛・佐藤正二 (2010). 社会的スキル訓練による児童の抑うつ症状への長期的効果. 教育心理学研究, **58**(3), 372-384.

金井嘉宏・笹川智子・陳峻雯・鈴木伸一・嶋田洋徳・坂野雄二 (2004). Social Phobia Scale と Social Interaction Anxiety Scale 日本語版の開発. 心身医学, **44**(11), 841-850.

金山元春・佐藤正二・前田健一 (2004). 学級単位の集団社会的スキル訓練—現状と課題—. カウンセリング研究, **37**(3), 270-279.

角谷慶子 (2009). 第4章 SSTの技法・1 基本訓練モデルとモジュール 西園昌久 (編) SSTの技法と理論—さらなる展開を求めて—. 金剛出版. pp.47-57.

前田ケイ (2005). ソーシャル・スキルズ・トレーニング(SST)の理論と実際 総合リハビリテーション. 医学書院, **33**(6), 519-523.

西岡慶樹・坂井誠 (2007). 小学校における社会的スキル訓練の臨床的研究—セルフモニタリング・フェイズを取り入れた SST の検討—. 愛知教育大学研究報告教育科学, **56**, 37-45.

小野真嗣・大野裕史 (2010). 大学生に対す

- る 1 セッションの社会的スキル訓練の効果. 日本行動療法学会大会発表論文集, **36**, 202-203.
- 岡村寿代・金山元春・佐藤正二・佐藤容子 (2009). 幼児の集団社会的スキル訓練—訓練前の特徴に焦点をあてた効果の検討—. 行動療法研究, **35**(3), 233-243.
- 岡野絹枝 (2001). 非言語的コミュニケーションに関する一考察—認識とスキルの向上—. 富山福祉短期大学紀要福祉研究論集, **2**, 3-13.
- 大月友・青山恵加・伊波みな美・清水亜子・中野千尋・宮村忠伸・杉山雅彦 (2006). アスペルガー障害をもつ不登校中学生に対する社会的スキル訓練—社会的相互作用の改善を目指した介入の実践—. 行動療法研究, **32**(2), 131-142.
- Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1995). *NONVERBAL BEHAVIOR IN INTERPERSONAL RELATIONS 5th Edition*. United States: Pearson Education. (山下耕二 (編訳) (2006). 非言語行動の心理学—対人関係とコミュニケーション理解のために. 北大路書房.).
- 境泉洋 (2014). 若者はばたけプログラム 高知県教育委員会
- 坂野雄二 (2002). 1 章人間行動とセルフ・エフィカシー 坂野雄二・前田基成 (編) セルフ・エフィカシーの臨床心理学. 北大路書房, pp.2-11.
- 佐藤幸江 (2010). 5. 般化を促す宿題設定 舩松克代 (監) SST テクニカルマスター—リーダーのためのトレーニングワークブック. 金剛出版, pp.149-176.
- 戸ヶ崎泰子 (2002). 15 章社会的スキルの獲得 坂野雄二・前田基成 (編) セルフ・エフィカシーの臨床心理学. 北大路書房, pp.166-177.
- 富澤和香子 (2012). 短期的な社会的スキル訓練による社会的スキル・自己効力感への影響—認知的アプローチを活用して—. 北星学園大学大学院論文集, **3**, 129-144.
- 渡部美晴 (2015). 社会的自立に困難を抱える若者に対する社会的スキル訓練の効果. 徳島大学大学院総合科学教育部臨床心理学専攻 2014 年度修士論文.
- 渡辺弥生・原田恵理子 (2007). 高校生における小集団でのソーシャルスキルトレーニングがソーシャルスキルおよび自尊心に及ぼす影響. 法政大学文学部紀要, **55**, 59-72.
- 渡辺弥生・星雄一郎 (2009). 中学生対象のソーシャルスキルトレーニングにおけるセルフマネジメント方略の般化促進効果. 法政大学文学部紀要, **59**, 35-49.

