

「人間関係力向上プログラム」の介入効果に関する研究 —実習のための社会福祉入門の授業から—

久米喜代美¹⁾・野村知子²⁾・石川利江²⁾・友永美帆²⁾・坂田澄²⁾・島津淳²⁾・谷内孝行²⁾
¹⁾ 桜美林大学加齢・発達研究所
²⁾ 桜美林大学

A study on the effects of an intervention program to improve interpersonal communication skills: An introductory course to have practical training as a social worker

Kiyomi KUME, Tomoko NOMURA, Rie ISHIKAWA, Miho TOMONAGA,
Noboru SAKATA, Atushi SHIMAZU, Takayuki TANIUCHI
¹⁾ Institute for Aging and Development, J.F. Oberlin University
²⁾ College of Health and Welfare, J. F. Oberlin University

キーワード：人間関係力向上プログラム 社会的スキル 周囲との一体感

抄録：ありのままの自分を受容し、他者を理解し、信頼し、他者に貢献できる力を高める「人間関係力向上プログラム」を社会福祉士受験資格取得の実習へ行く事前学習の一環である、ボランティア体験学習に行くための準備学習として位置づけ実施した。本研究は、当プログラムの効果を明らかにすることを目的とした。調査のデザインは、授業を受講する学生を2つに分けて、コミュニケーションの本質である精神的活動能力を目的とした「人間関係力向上プログラム群」(実験群)と、基礎的な援助技術の習得を目的とした「一般ワーク群」(統制群1)を設けると共に、座学形式の他授業を受講する学生を「一般授業群」(統制群2)とした。その結果、実験群は、自分らしくある感覚を測定した「本来感」においては、人間関係力向上プログラム(実験群)を行うことで介入後の得点が有意に向上する結果が明らかになった。このことから実験群が本来感を高めていることが示唆された。さらに、「社会的情動スキル尺度」を構成する4下位尺度のうち、「周囲との一体感」「自己の強み活用」「他者感情の気づき」で、統制群との違いが認められた。従って、実験群が体験した「人間関係力向上プログラム」は、コミュニケーション力の本質的な部分である精神的活動能力を強化するプログラムとして効果があることが認められた。しかし、「自己感情への気づき・表現」については、すべての群との違

いが認められなかった。2回という少ない介入で社会的スキルを獲得することは難しいと推測される。今後は、介入プログラムの実施回数を増やすなどして継続的に行い介入時期やエクササイズの内容の検討も必要である。また、心理指標によるプログラムの効果測定だけでなく、自由記述を含めた質的な検討と、その結果も加味した独自の尺度開発が期待される。

1. 問題背景と意義

社会福祉の相談援助実習施設での対象者は、乳児や児童、障害者、高齢者と幅広い年代に渡っている。このように社会福祉施設での援助領域と援助方法や技術は多様である。2013年の日本社会福祉士養成校協会相談援助実習ガイドライン（第二次案）によると、厚生労働省が示した「相談援助実習の目標と内容」では、「利用者やその関係者、施設、事業者、機関、団体等の職員、地域住民やボランティア等との基本的なコミュニケーションや人との付き合い方などの円滑な人間関係の形成」と示されている。そして、「自分が関わりやすい人だけではなく、不特定の人に関わることができる、円滑な人間関係の形成方法を学ぶ」と示されている。

施設利用者との対人関係を樹立して、援助を行う福祉専門家を志向する学生にとって、人間の尊厳、価値、人間への理解は重要であり、学生の人格や感性が問われ、人間性の欠如や人間理解の出来ない学生を実習させるわけにいかないと指摘されている（酒向，1992）。社会福祉分野の仕事は、対人サービスが主になり、広く人間に対する興味を持つことが重要であると施設や機関からの声としてあがっている。そこで養成校では、実習前にボランティア活動を位置づけているところも多くみられ、利用者との情緒的な人間関係だけでなく、対人援助技術や能力の向上を期待している。ボランティア活動は異年齢の地域社会の人々との出会いにより、自らの主体性を育て人間成長につながる貴重な場であると考えられる。しかし、半数以上の学生は、学年を問わず対象者とのコミュニケーションに困難を感じている（後藤ら，2003；藤縄ら，2004；益満，2005）。異年齢の人との対人コミュニケーションの体験不足から、何を話したらよいかわからない、どのように振る舞えばよいかわからないという点でも対人関係におけるコミュニケーションの課題を抱える学生は多い。このようにコミュニケーションの技術や社会的スキルは、すぐに獲得することは難しい。日頃からグループワークなどでの学生同志の相互コミュニケーションが必要とされる。つまり、ボランティアや実習に行く前からの準備としての社会的スキルの強化は必要である。社会的スキルの定義は、対人関係を円滑に運ぶために役に立つスキルとされ、他者との相互作用によって形成される（菊池，1988）。すなわち、対人接触を積み重ねて形成され対人場面での学習の結果、獲得されるコミュニケーション力と言い換えることができる。このように、ボランティアや実習に行く前の社会的スキル獲得の検討には意義があると言える。

2. 人間関係力向上プログラムの位置づけ

コミュニケーション力には、「人間主体に対して付随的な技術に還元できる部分と、個々人の主体そのものの存在から切り離して考えることのできない、より本質的な部分が存在する」

と北本は指摘する(野村ら, 2014)。北本(2006)は, 石井(1990)のコミュニケーションの構成要素の5つ(精神的活動能力, 言語記号操作能力, 非言語操作能力, 方策的能力, 場面条件判断能力)を引用し, このうち精神的活動能力を「より本質的な部分」であり, 技術のみに還元できない実存レベルと位置づけている(野村ら, 2014)。石井(1990)は, 精神的活動を「価値観, 思考形式, 感情傾向, コミュニケーションの目的の認識, 相手に対する心的態度などをさす」と定義している。

本研究では, 「人間関係力」を, 北本がいうところのコミュニケーションの本質的な部分として捉え, その内容を「自分を素直に語る」ことを中心としながら「ありのままの自分を受容し, 他者を理解し, 信頼し, 他者に貢献する」ことで, 他者貢献にまで結びつく力と捉えている。理論的には, 前報(野村ら, 2014)で示したように, アルフレッド・アドラーによる「アドラー心理学(古庄, 2009)」とカール・ロジャースによる「カウンセラーの態度(自己統一・受容・共感的理解)(佐藤, 1998)」、春木(2002)の「身体心理学」の考えを参考にし, 後述するように, プレイバック・シアターのウォーミングアップを参考にプログラムを作成している。この「人間関係力」は, 石井のいうところの「より本質的な」コミュニケーションの構成要素として位置づけられた「精神的活動能力」にあたる。

一方, 「一般ワーク群」(統制群1)では, コミュニケーションの技術獲得に焦点をあてている。この授業の中で課せられている「ボランティア体験学習」及び, その後の「社会福祉実習」に行く際に, 必要とされる基礎的な援助技術の習得を目的とし, 相談援助の具体的な方法, 障害を抱える当事者や高齢者へのコミュニケーションのとり方という手段的・技術的な側面を中心にして実施する。これらは, 石井の分類で示された「言語記号操作能力, 非言語操作能力, 方策的能力, 場面条件判断能力」等にあたる。両プログラムを通して, コミュニケーションの「本質」と「技術」という対比で検討することは, 相談援助実習での基礎学習として有意義であると考えられる。しかし, コミュニケーション技術の本質にあたる「人間関係力」を段階的に向上させる方法について記述された図書は筆者らの知る限り探すことができなかった。必要性がありながらも, 十分流布されているといえないプログラムを授業で用いるためには, その効果を明らかにする必要があると考えた。また, グループワークという授業形式は共通しているが, 学ぶ内容が異なる統制群をもうけることで「人間関係力向上プログラム」の心理的効果を測定できるものと考えた。

本研究では, 後述する「心理劇」のウォーミングアップの対人援助専門職養成プログラムへの活用が「人間関係力」を向上させるために有効であると考えた。「心理劇」の活用は, 保育士養成課程(森, 2009)やデイサービスのプログラム(片山, 2011)に用いられている。「心理劇」のウォーミングアップに関する研究(小山, 2011; 松山, 2011ab, 2012ab, 2013)はいくつかみられるが, 理論的背景, 実施方法, 参加者の感想にとどまり量的な評価は行われていない。社会福祉士養成においては水野(2008)の研究があげられる。水野(2008)は, 13名へのアンケート調査によって聞く力, 創造性, 洞察力, 集団の中での自発的な行動力において評価が得られたとし, 人間関係力の向上も評価の一つとしてあげている。しかしその内容は具

体的な心理的尺度を用いて測定されてはいない。このような状況から「人間関係力向上プログラム」の効果測定に心理的尺度を用いて行う必要があると考えた。

3. 人間関係力向上プログラムについて

心理臨床のなかで実践されている、サイコドラマ、ロール・プレイング、ソシオドラマ、プレイバック・シアター等の即興劇的手法やアクション・メソッドを総称する概念として「心理劇」と呼称している。その中でプログラム作成にあたりもっとも影響を受けた、プレイバック・シアター (Salas, J., 1997) は、対話と分かち合いのための即興劇である。劇には脚本はなく進行役のコンダクターが、ある参加者の出来事を聴き (語る人をテラー) その場で打ち合わせ無しで演じ (演じる人をアクター)、その場を見守る観客が集う“ストーリー”によって一体感がつくられる即興劇場である (久米ら, 2012)。しかし、そこまでの過程にはウォーミングアップを段階的に踏まないと演じることが難しい。また、プレイバック・シアターの上演形式は、演技を観るパフォーマンス形式と参加するワークショップの2種類に分けられている。どちらも訓練を受けたコンダクターとアクターが必要になる。また、心理劇とはいえテラー (話し手) が自己の内面を開示し、どんな話が展開するかわからない“ストーリー”によって傷つく危険性もある (諸江ら, 2004)。つまり、学校教育の中では学生同士の関係は継続され、授業という強制力をもつ環境の中で、プレイバック・シアター本来の“ストーリー”を展開するにはいくつかの課題がみられる。さらに本来プレイバック・シアターの参加には自主性が重んじられているため、一定の強制力をもつ授業においては十分に展開することが難しい。そこで“ストーリー”に至るまでのウォーミングアップを活用して、コミュニケーション力の本質的な部分である人間関係力を高めることが妥当であると考えた。そのため、このプログラムは心理劇に通じるものであり、レクリエーションやゲームとは異なる。ただ楽しい面白いだけに留まるのではなく、ありのままの自分を受容し、他者を理解し、信頼し、他者に貢献する相互作用のあるプログラムとして期待できるものと考えた。

4. 本研究の目的

本研究は、ありのままの自分を受容し、他者を理解し、信頼し、他者に貢献できる力を高める「人間関係力向上プログラム」をボランティアに行くための準備学習として位置づけ、そのプログラムの効果を明らかにすることを目的としている。このプログラムは、これらの「自己理解」「他者理解」「他者貢献」が段階的に獲得できるよう構成されている (野村ら, 2014)。

本研究における「人間関係力」の評価であるが、自己理解に対しては、「本来感尺度」と「社会的情動尺度」の下位因子である「自己感情への気づき・表現」を用い、他者理解に対しては、「社会的情動尺度」の下位因子である「他者感情の気づき」を用い、他者貢献に対しては、「社会的情動尺度」の下位因子である「自己の強み活用」「周囲との一体感」を用いている。

当プログラムの効果測定において、前報では単年度において統制群1との比較を行ったが、自分らしくある感覚を測定する「本来感」尺度においては交互作用が認められたものの、社会

的スキルと感情を測定する「社会的情動スキル」尺度においては、十分な結果が得られなかった(野村ら, 2014)。そのため、標本数を増やすことが課題としてあげられていた。本研究では、2年間にわたる「実習のための社会福祉入門」の受講生を対象とすることで、調査対象者の数を増やした。さらに初年度に行った座学による統制群2との比較を加えることで、人間関係力を高める介入プログラムの効果を詳細に検討する。

5. 方法

1) 実験期間

2013年～2014年の2年間にわたり実施した。

2) 実験参加者

実験群と統制群1は、「実習のための社会福祉入門」を受講した1年生であり、2013年と2014年の2年間にわたる測定結果を合計した。群の分け方は、受講生を無作為に2つのグループに分けて「人間関係力向上プログラム」を受講した群を実験群、「一般ワーク」を受講した群を統制群1とした。実験群の対象者は、2013年23名、2014年23名の合計46名である。統制群1の対象者は、2013年24名、2014年23名の合計47名である。統制群2は、2013年に行われた座学形式の講義の受講者である。実験群と統制群1と基本属性を統一するために1年生を対象とし、統制群2では「実習のための社会福祉入門」の受講者を除いた48名である。記入漏れや記入ミスのある回答を除外し、2回にわたる介入プログラムおよび座学に参加した学生を分析の対象とした。尺度の内訳は「本来感尺度」の実験群は40名(男子18名、女子22名)、統制群1は44名(男子17名、女子27名)、統制群2は44名(男子25名、女子19名)を対象にした。また、「社会的情動スキル尺度」の実験群は36名(男子16名、女子20名)、統制群1は38名(男子14名、女子24名)、統制群2は41名(男子23名、女子18名)を対象とした。

3) 使用した尺度

(1) 本来感尺度(伊藤ら, 2005)

本来感尺度は、「自分らしくある感覚」を測定する概念であり、単なる肯定的評価である自尊感情との弁別がなされ、精神的健康状態をより明らかにするものである。本来感とは、「自分自身の感情や意向に素直でいられている」ことを意味している。本研究では、ありのままの自分を評価の対象としているので用いた。自分自身の本来感の感じ方について「あてはまらない」から「あてはまる」までの5件法7項目で尋ねた。

(2) 社会的情動スキル尺度(石川ら, 2008)

社会的情動スキル尺度は、第1因子「他者感情の気づき」第2因子「自己の強み活用」第3因子「自己感情への気づき・表現」第4因子「周囲との一体感」による16項目を選出したものである。「できない」から「とてもよくできる」の4件法により構成され、今の状態に一番近い内容の回答を求めた。

4) 実験方法

「人間関係力向上プログラム群」(実験群), 「一般ワーク群」(統制群1), 「一般授業群」(統制群2)は同時期に初日の授業前に Pre test を実施した。つぎに2回目・3回目の授業で, 「人間関係力向上プログラム群」(実験群), 「一般ワーク群」(統制群1)はワークショップ形式の各プログラムを実施した。「一般授業群」(統制群2)は座学形式の授業を同じ90分授業を2回, 2連続で実施した。そして3群共, 同時期の3回目の授業終了後に Post test を実施した(Fig.1)。その後, 実験群と統制群1については, 授業の公平性を保つために両群でプログラム内容を交替している。交替した後の介入効果については, 最初に受けたプログラムの影響を受けることが推測されるために分析対象とはしていない。

また, Pre test と Post test のマッチング方法は次のように行った。まず, 全回数アンケートが入れられた封筒を用意した。各アンケートには同一で固有のIDがふられている。調査対象者に, 何も書かれていない封筒に自分の目印を記入するよう依頼した。アンケートは授業時間外に行われ, アンケートと各人の印のついた封筒を, 教室または健康福祉学群実習支援センターに設置した回収箱へ投函するよう依頼した。封筒は調査者側が管理し, 2回目以降, 調査対象者は自分が書いた目印のある封筒を見つけ出し, その中から該当するアンケートに記入を行った。このような形でアンケートが繰り返し行われた。

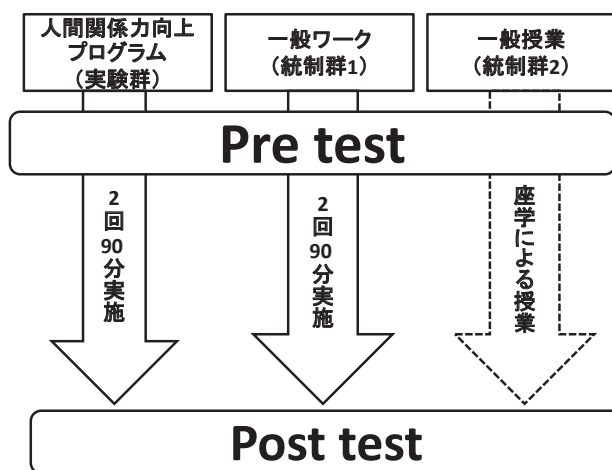


Fig.1 実験の手続き

5) 分析方法

人間関係力向上プログラム(実験群)への参加による効果を検証するために, プログラム群(実験群・統制群1・統制群2; 以下プログラム群) × 時間(Pre test・Post test; 以下時間)を独立変数, 各下位尺度を従属変数とし, 混合計画の2要因分散分析を実施した。群と

時間 (Pre test・Post test) に交互作用が認められた場合単純主効果を行った。そして、単純主効果が認められた場合 Ryan 法による多重比較を行った。分析は、SPSSver22 と ANOVA4 on the Web を用いた。

6. 倫理的配慮

本質問紙調査は、授業時間外に行うこと、自分の自由意思で回答すること、無記名で行い個人を特定しないことや、研究以外には回収したデータを活用しないこと、成績とは関係がないことなどを書面や説明で伝えるなどし、回答する学生の権利を守ることに留意した。なお、本研究は、桜美林大学倫理委員会の承認 (No. 13053) を得て実施している。

7. 各プログラムの概要

各プログラムの内容は、2013年度に実施したものと同様である。詳細については、前報 (野村ら, 2014) を参照されたい。

1) 人間関係力向上プログラム (実験群)

1 回目は、「自分と他者との共通点を探して、自ら発信する」ことをねらいとし、2 回目では、前回行った内容を振り返り、「他者との違いを理解して認める」ことをねらいとした。基本的な流れはどちらも、オープニング→お互いを知る→アクティベーション→グループワーク→クロージングとした。また、エクササイズの間にはシェアリングを入れた。

2) 一般ワーク (統制群 1)

授業の中で課せられている「ボランティア体験学習」及び、その後の「社会福祉実習」に行く際に必要とされる基礎的な援助技術の習得を目的とし、①高齢者への話し相手の務め方、②障害を抱える当事者への支援方法、③車いすの操作方法の3つの課題に対応できるようにグループ活動も含めた形式で演習を行った。

3) 一般授業群 (統制群 2)

健康福祉学群の学生を対象とした座学による授業にて、200名が収容可能な大教室で、一人の教員が、149名の受講生に対して講義を行う形式で行われた。講義内容は、人間の心理と行動の科学的な理解をめざしたもので、具体的な事例を通して説明する方法がとられた。

8. 結果

1) 各尺度の得点変化

「人間関係力向上プログラム」(実験群)、「一般ワーク群」(統制群 1)、「一般授業群」(統制群 2)それぞれの得点について基本統計量および分散分析の結果を Tab.1 に示した。

Tab.1 基本統計量および分散分析結果

	実験群				統制群 1				統制群 2				F 値		多重比較							
	pre		post		pre		post		pre		post		群	時間 pre/post		交互 作用						
	n	平均	SD	平均	SD	n	平均	SD	平均	SD	n	平均					SD					
本来感	40	22.03	3.98	24.03	4.03	44	22.93	4.75	22.73	4.54	44	23.19	3.94	22.93	3.71	0.03	n.s.	3.41	†	6.01	***	
社会的情動スキル	36	31.22	7.01	33.06	7.28	38	29.55	5.61	29.66	5.18	41	30.10	5.32	28.27	6.89	3.12	*	0.02	n.s.	3.75	*	実験 > 統制 1 実験 > 統制 2
1 因子他者感情の 気づき	36	7.42	2.25	8.00	2.44	38	7.03	2.12	6.90	1.76	41	7.17	1.65	6.22	2.75	2.85	†	0.64	n.s.	4.55	*	実験 > 統制 2
2 因子自己の強み活 用	36	6.92	1.86	7.36	2.31	38	6.26	1.86	6.29	1.57	41	6.93	1.73	6.90	1.68	2.77	†	0.88	n.s.	0.87	n.s.	
3 因子自己感情への 気づき・表現	36	8.11	2.48	8.28	2.16	38	7.87	1.85	8.24	2.05	41	7.54	1.55	7.44	1.89	1.66	n.s.	0.67	n.s.	0.58	n.s.	
4 因子周囲との一体 感	36	8.78	2.24	9.42	2.22	38	8.40	1.81	8.24	2.16	41	8.34	1.96	7.71	2.21	3.20	*	0.09	n.s.	4.58	*	実験 > 統制 1 実験 > 統制 2

+ $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

2) 本来感尺度の測定

「本来感」尺度におけるプログラム群と時間の交互作用は、0.1%の水準で有意であることが確認された ($F(2,125) = 6.01, p < .001$)。時間の主効果もみられ、介入前より介入後が10%の水準で有意な傾向であった。そこで単純主効果の分析を行った結果、実験群のPre testの得点がPost testと比較して有意に向上する結果が明らかになった ($p < .001$)。

3) 社会的情動スキル尺度の測定

「社会的情動スキル」尺度全体の結果は、プログラム群と時間の交互作用が有意であることが確認され ($F(2,112) = 3.75, p < .05$)。5%の水準でプログラム群の主効果が確認された。そこで単純主効果の分析を行った結果、介入後のプログラム群に有意な差が確認された ($F(2,224) = 5.77, p < .01$)。そして、多重比較をおこなった結果、実験群と統制群1では5%水準、実験群と統制群2では1%水準で実験群に有意な差が確認され実験群の得点が高いことが示された。下位因子の「他者感情の気づき」では交互作用が有意であることが確認された ($F(2,112) = 4.55, p < .05$)。10%の水準で群の主効果の傾向が確認された。そこで単純主効果の分析を行った結果、介入後のプログラム群に有意な差が確認された ($F(2,224) = 6.25, p < .01$)。そして多重比較を行った結果、実験群と統制群2で0.1%の水準で有意な差が確認され実験群の得点が高いことが示された。「自己の強み活用」における、プログラム群の主効果は有意傾向であることが確認された ($F(2,112) = 2.77, p < .10$)。しかし、時間と交互作用は認められなかった。「自己感情への気づき・表現」は、すべてにおいて確認できなかった。「周囲との一体感」においては、群と時間に有意な交互作用が認められた ($F(2,112) = 4.58, p < .05$)。5%の水準で群の主効果も確認された。そこで単純主効果の分析を行った結果、介入後のプログラム群に有意な差が確

認められた ($F(2,224) = 6.45, p < .01$)。そして、多重比較を行った結果、実験群と統制群1では5%水準、実験群と統制群2では0.1%水準で実験群に有意な差が確認され実験群の得点が高いことが示された。

9. 考察

本研究は、“ありのままの自分を受容し、他者を理解し、信頼し、他者に貢献する”「人間関係力向上プログラム」の効果を明らかにすることであった。「実習のための社会福祉入門」における2年間分の受講生を対象とすることで、実験群と統制群1の実験参加者を約2倍にすると共に、座学での受講生を対象とした統制群2を設けることで、前報(野村ら, 2014)と比較して詳細な効果測定が可能となった。前報では、実験群と統制群1において「本来感」に交互作用がみられ ($p < .05$)、「社会的情動スキル」尺度を構成する4下位因子のうちの「他者感情の気づき」のみに有意な傾向 ($p < .01$) が認められただけであった。しかし今回は、前回の結果に加えた効果を認めることができた。

以下、個々の尺度について考察を加える。まず、「本来感尺度」においては、実験群は両統制群との間で交互作用がみられ単純主効果の結果、実験群そのものの前後比較において、1%の水準で有意差が認められた。これは、プログラムを実施した結果、自分自身の感情や意向に素直でいられる、ありのままの自分を受容することにつながったと考えられる。

「社会的情動スキル尺度」全体でみると、実験群と両統制群との間で交互作用がみられその違いが明らかになった。人間関係力向上プログラムにおいて社会的スキル向上に効果がみられたことから、このスキルを獲得するには、統制群1の結果にみられるように、単にグループワークを行うだけでは難しく、プログラム内容を吟味すべきであることが示唆された。

「他者感情の気づき」では、実験群は統制群2と交互作用の傾向がみられ得点を向上させる傾向が示された。これは、参考にしている理論のひとつに、アルフレッド・アドラー (Alfred Adler) による「共同体感覚」がある。「共同体感覚」は、人間関係のゴールとも言われアドラーが後年もっとも重視した概念であるとされているが、明確な定義は存在せず説明が困難な概念でもある(会沢ら, 2011)。共同体への所属感・共感・信頼感・貢献感を総称したもの(野村ら, 2014)。つまり、人間が成長していく上で必要とされる欲求のひとつに集団への所属・愛情欲求がある。そして、自分の存在を認めて欲しいという根源的な欲求のことである。他者を仲間だと見なし、そこに「自分の居場所がある」と感じられると、自ら積極的に関わろうとする。いわば、ありのままの自分が受け入れられることで他者を無条件で信頼し、仲間と思える他者貢献につながるのである。相手の喜ぶ顔を見て「誰かの役に立っている」と実感することができる。これは、プレイバック・シアターの“ストーリー”につなげる最後のウォーミングアップのひとつである「大切な物」になるというエクササイズがこの効果に大きく貢献していることが推察される。このエクササイズは、3人のグループをつくり、そこで相手の大切にしている物を布と楽器で表現する非日常的なプログラムである。相手が真剣に行ったことにより、プレゼントの受け手は、相手へ感謝すると共に、深い信頼感を抱くことができる。そのため今

度は、自分も相手のために貢献しようという相互作用が働き、他者感情への気づきにつながったと考えられる。

「自己の強み活用」では、プログラム群の主効果は有意傾向であることが認められた。人間関係力向上プログラムは、コミュニケーション力のより本質的な部分に焦点をあて、徐々に人間関係が構築されて話しかけやすい雰囲気になり、感情を言葉で表現できるようになるなどの、自分の強みを活用できた結果と考えられる。また、プログラムでは、時間制限を設けてその中で、一瞬を判断する課題のエクササイズを用いたため、質問紙項目にある、状況の変化に応じて柔軟に対応できることや、人が混乱しているときに落ち着かせることができることにつながったと推測される。

構成する4下位尺度のうち、「周囲との一体感」に実験群と2つの統制群との間で有意な差が認められたことから「周囲との一体感」が高まったことが明らかになった。「人間関係力向上プログラム」によって、目標達成へのチームワークが強まったことも推測される。同じグループワークを中心とした統制群1においても、介入後は得点が下がっており、授業形態の違いによるものではなく、その原因がプログラムの質にあることが推察される。人間関係力向上プログラムのベースはプレイバック・シアターである。プレイバック・シアターでは最終的に“ストーリー”によって一体感がつくられる即興劇場であるが、そのウォーミングアップによってもグループの一体感がつくられる。その効果が、授業に応用した際にも発揮されたと推察することができる。また、対面コミュニケーションでは、単に言葉による言語情報だけでなく、音声に対するうなずきや身振り、手振りなどの非言語情報が相互に同調して、対話者同士が互いに引き込み合うことでコミュニケーションを行う。この身体性の共有が、一体感を生み人としての関わりを実感させている（山本、2006）。この対面コミュニケーション能力を意図した身体性の共有プログラムをウォーミングアップに盛り込んだ効果が表れていると推察することができる。

従って、心理劇のウォーミングアップを活用した人間関係力向上プログラムは、コミュニケーション力のより本質的な部分である、精神的活動能力を高め、ありのままの自分を受容し、他者を理解し、信頼し、他者に貢献できる力を養うことができるプログラムであることが、統計的な方法によってその効果が明らかにされたことが示唆された。「社会福祉実習」に行くことが想定される社会福祉専修の学生を対象とした「実習のための社会福祉入門」の授業にふさわしいプログラムであることが確認されたといえよう。

しかし、「自己感情への気づき・表現」については、すべての群との違いが認められなかった。2回という少ない介入で社会的スキルを獲得することは難しいと推測される。今後は、介入プログラムの実施回数を増やすなどして継続的に行い介入時期やエクササイズの内容の検討も必要である。また、心理指標によるプログラムの効果測定だけでなく自由記述を含めた質的な検討と、その結果も加味した独自の尺度開発が期待される。

引用・参考文献

- 会沢信彦・深沢孝之・高坂康雅・原田綾子・赤坂真二・河村茂雄 (2011). アドラー心理学による子ども家庭支援 (3)「共同体感覚」を中心に (自主企画) 日本教育心理学会総会発表論文集 (53), 604-605.
- 藤縄理・久保田章仁・水野智子・谷合義旦・久保田富夫・朝日雅也・井上和久・磯崎弘司・植松光俊・田口孝行・西原賢・丸岡弘・原和彦・高柳清美・溝呂木忠・江原皓吉・細田多穂 (2004). 学生の専門職アイデンティティとコミュニケーション能力の分析 埼玉県立大学紀要, 6, 31-38.
- 古庄高 (2009). 学校におけるアドラー心理学の新しい試み 神戸女学院大学論集 55 (2), 85-96.
- 後藤学・大坊 郁夫 (2003). 大学生はどんな対人場面を苦手とし, 得意とするのか?: コミュニケーション場面に関する自由記述と社会的スキルとの関連 対人社会心理学研究 3, 57-63.
- 春木豊 (2002). 身体心理学 川島書店
- 石井敏 (1990). 文化とコミュニケーションのかかわり 鍋倉健悦 (編著) 異文化コミュニケーションへの招待 第2章 北樹出版, 41-65.
- Ishikawa, R., Ymaguchi, T., & Mastuda, Y. (2008) Study on the effect of social and emotional control skill on the stress response in Japanese male workers. *10th International Congress of Behavior Medicine*.
- 伊藤正哉・小玉正博 (2005). 自分らしくある感覚 (本来感) とストレス反応 およびその対処行動との関係 健康心理学研究, 18 (1), 24-34.
- 片山弘紀 (2011). 相談援助職に対するプレイバック・シアターの意味についての考察 びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部 研究紀要, 3, 57-60.
- 菊池章夫 (1998). また思いやりを科学する— 一向社会的行動の心理とスキル— 川島書店.
- 北本晃治 (2006). コミュニケーション教育における分析心理学的解釈法の位置づけ 帝塚山大学心理福祉学部紀要 2, 11-25.
- 小山聡子 (2011). 援助論教育における演劇の手法の意味をめぐって— ミクロソーシャルワーク批判との対話— 社会福祉学, 52 (2), 17-31.
- 久米喜代美・山口創 (2012). プレイバック・シアターの効果に関する研究 — グループアプローチによる気分の変化— 日本健康心理学会第25回大会発表論文集.
- 益満孝一・西原 尚之・張 世哲 (2005). 社会福祉援助技術現場実習生の実習の意味について 九州看護福祉大学紀要, 7 (1), 101-112.
- 松山郁夫 (2011a). ソーシャルワーク演習において心理劇を活用する意義 佐賀大学文化教育学部研究論文集, 15 (2), 249-256.
- 松山郁夫 (2011b). 自己覚知に関するソーシャルワーク演習の実際: 心理劇を活用した相談援助演習を通して 佐賀大学文化教育学部研究論文集, 15 (2), 257-266.
- 松山郁夫 (2012a). 非言語的コミュニケーションに関するソーシャルワーク演習: 心理劇におけるウォーミングアップを通して 佐賀大学文化教育学部研究論文集, 16 (2), 133-142.
- 松山郁夫 (2012b). 心理劇を活用したソーシャルワーク演習の実際 佐賀大学教育実践研究 28, 81-90, 2012-03.
- 松山郁夫 (2013). 心理劇による相談援助体験に関するソーシャルワーク演習 佐賀大学教育実践研究, 30, 53-62, 2014-03.
- 森洋介 (2009). プレイバック・シアターにおける非操作の構造と創造性の発見—なぜ、保育士養成課程でプレイバック・シアターを活用するか— 鈴峯女子短期大学人文社会科学集報, 56, 87-96.
- 水野良成 (2008). プレイバック・シアターを導入した社会福祉専門職者教育の試行的実践 琉球大学法文学部人間科学紀要 人間科学, 琉球大学法文学部編 21, 117-141.

- 諸江健二・羽地朝和(2004). 一体感が生み出す物語の連鎖 プレイバック・シアターによる効果 心理劇, 9 (1), 69-80.
- 野村知子・久米喜代美・石川利江・友永美帆・松田与理子・坂田澄・島津淳・谷内孝行 (2014). 相談援助の基礎学習としての「人間関係力向上プログラム」の実施と効果に関する報告 OBIRIN TODAY, 14, 103-117.
- Salas,J (1997). プレイバック・シアター 癒しの劇場 社会産業教育研究所.
- 酒向一次 (1992). 人間関係学科における社会福祉教育：社会福祉実習教育からの一考察 東海女子大学紀要, 12, 187-197.
- 佐藤誠 (1998). 心理療法－カウンセリング理論 啓明出版
- 山本倫也・渡辺富夫 (2006). 音声駆動型身体引き込みキャラクタを映像に重畳合成した教育支援システム 情報処理学会論文誌, 47, 8, 2769-2778.