

アサーション・トレーニングにおける 肯定的フィードバックと否定的フィードバックの役割

The effects of positive and negative feedback in assertion training

大矢 優¹ 中谷陽輔² 杉若弘子³

Yu OYA Yosuke NAKATANI Hiroko SUGIWAKA

要約

本研究では、非主張的な傾向が強い者を対象に、アサーション・トレーニングの行動リハーサルにおいて肯定的フィードバック（以下、肯定的FB）もしくは否定的フィードバック（以下、否定的FB）を呈示し、その効果を比較検討した。大学生449名を対象に青年用アサーション尺度を実施し、下位尺度である説得交渉因子の合計得点が下位25%に含まれる25名を実験参加者として抽出した。実験参加者は、肯定的FB群（ $n=12$ ）と否定的FB群（ $n=13$ ）のいずれかにランダムに振り分けられた。実験参加者は1週間隔の計3回にわたり、“不満の述べ方”と“自分の立場の守り方”を標的とする個別のセッションに参加した。その結果、両群ともに指標となったアサーション関連行動の変容が認められ、呈示された肯定的FBと否定的FBには同程度の効果のあることがわかった。否定的な評価を回避する傾向が強い非主張的な対象者であっても、建設的で具体的な情報が付加されたものであれば、否定的内容を含むフィードバックも有効に機能する可能性が示唆された。

キーワード：アサーション・トレーニング、肯定的フィードバック、否定的フィードバック

問題と目的

アサーション (assertion) とは、“お互いを大切にしながら、それでも率直に、素直にコミュニケーションすること”と定義される自己表現の一形態である (平木, 1993)。アサーションに関する研究領域では、自己表現の形態を次の3つに分類して考えることが多い。一つ目は、自分のことだけを考えて他者を踏みにじる“攻

撃的自己表現”であり、二つ目は、自分よりも他者を常に優先し自分のことを後回しにする“非主張的自己表現”，そして三つ目が、自分のことをまず考えるが他者にも配慮する“アサーティブな自己表現”である。

平木 (1993) によれば、攻撃的な自己表現の傾向が強い者は、自己の視点ばかりを強調するあまり、他者から嫌われたり敬遠されることが多く、後々の交友関係に悪影響が及びやすい。一方、非主張的自己表現の傾向が強い者は、攻撃的な者に比べると交友関係は良好に保たれるものの、適切な自己表現ができないことや主張を抑制してしまうことで欲求不満がたまり、人付き合いがおっくうになったり、うつを始めと

¹ アイズサポート (I's Support)

² 同志社大学大学院文学研究科 (Graduate School of Literature, Doshisha University)

³ 同志社大学心理学部 (Faculty of Psychology, Doshisha University)

する心身症状を呈することが多いといわれる(平木, 1993)。これらに対し, アサーティブな自己表現は, より望ましい自己表現として人間関係を円滑にするものだと考えられている。

攻撃的な傾向が強い者と非主張的な傾向が強い者は, ともにアサーション・トレーニングの対象となるが, 前者に比べて後者の問題は集団生活の中で目立ちにくく, 気づかれにくい傾向にある。そのため, 適切な支援を得ることもなく, 本人の不応感だけが募るといった結果になっていることも多い。非主張的な傾向の強い者に対する効果的なトレーニング方法とはいかなるものであろうか。

アサーション・トレーニングは一般的に, 教示, モデルの呈示, ロールプレイによる行動リハーサル, フィードバック, 社会的強化の要素で構成されている。これら一連の手続きは, 全体として安定した効果を有することが示されてきた(例えば, McFall & Lillesand, 1971; 夏野・幸, 2000; 杉若・松原, 1993)。ただし, それぞれの構成要素がどの程度アサーション行動の獲得に寄与しているかについては, 十分検討されているとはいえない(Claiborn, Goodyear & Horner, 2001; Schulman & Bailey, 1983)。金子・小林・笹田(1989)は, 訓練を構成する各要素の効果を特定するには, 訓練パッケージの構成要素が一部異なるような対照群を設定し, 各構成要素の有効性を比較検討する必要があると指摘している。そのような手続きを用いることで構成要素の役割を特定できれば, よりシンプルで洗練されたプログラムの提案が可能となるだろう。

アサーション・トレーニングを構成する要素の中でも, アサーション行動を直接的に形成し, 強化するのがフィードバック(以下, FB)である。臨床場面におけるFBは, 後の遂行行動を形成あるいは調整する現在の行動に対する反応と定義されており(Claiborn & Goodyear, 2005), 他のどの介入よりも顕著な行動の変化をもたらす手続きだとする報告もある(Claiborn et al., 2001)。アサーション・トレーニングに

おいては, 録音した音声を用いたFBには有意な効果が見出されなかったとの報告もあるが(Melnick & Stocker, 1977), 他の関連研究では概ねFBの効果が支持されてきた。例えば, 行動リハーサルにFBを伴わせた場合には, 伴わない場合よりもアサーション行動が有意に増加し(McFall & Marston, 1970), セラピストによるFBやロールプレイの相手役からの意見や感想の呈示によって訓練対象者の不安や葛藤が取り除かれ, アサーティブに振る舞うことへの自信や肯定的な考えが高まった(相川, 2000; 平木, 1993; 菅沼・牧田, 2004)。

さらに, FBの内容に着目すると, 訓練対象者の自尊心を高めることを目的に, 積極的に肯定的なFBが用いられている(平木, 1993; 菅沼・牧田, 2004)。ここでいう肯定的FB(positive feedback)とは, 対象者のパフォーマンスの良い点に注目するものであり, どの部分がどの程度上手く実行できているかを言語によって伝えるものである。これに対し, 否定的FB(negative feedback)では, 対象者のパフォーマンスの不出来な点に焦点を合わせることになる。どの部分がどの程度不適切であったかを指摘した上で, より適切な方向への行動修正を促していく。否定的FBには, 標的行動をより適切な方向に変容するための情報が付加されることが多いことから, 建設的FB(constructive feedback)あるいは修正的FB(corrective feedback)と呼ばれることもある。

不適応的な思考や行動パターンを修正する上で, 否定的FBは不可欠であるともいえる(Morran, Stockton, Cline & Teed, 1998)。しかし, ここで注意しなければならないのは対象者の自己主張傾向の違いによって, 否定的FBの受け止め方が異なるのではないかという点である。非主張的な傾向が強い対象者は, 否定的評価を避けようとする傾向が強いため(三田村・横田, 2006), 否定的FBに建設的あるいは修正的な機能を持たせるには, 対象者の特性に応じた工夫が必要であろう。具体的な情報を多く含むFBは, 具体性に欠けるFBよりも

アサーション行動を促進することが知られている (Schulman & Bailey, 1983)。つまり、否定的な FB であっても、その内容に具体的な修正情報が含まれていれば、受け容れられやすい可能性がある。

そこで本研究では、非主張的な傾向が強い者に対しては、目標水準に達していないことだけを伝えるという否定的側面のみを強調した FB は有用でないと判断した上で、建設的かつ具体的な情報を付加した否定的 FB と、肯定的 FB の効果を比較検討することとした。つまり、本研究では、非主張的な傾向が強い者を対象に、“対象者がうまく表現できた点を挙げ、その点について評価する” 肯定的 FB と、“対象者がうまく表現できていない点を指摘した上で、適切な表現方法を具体的に示す” 否定的 FB の効果について検討を行った。

方 法

実験参加者

スクリーニングテストとして、大学生449名を対象に青年用アサーション尺度(玉瀬・越智・才能・石川, 2001)を集団で実施した。青年用アサーション尺度は、人間関係形成への主体性と積極性を測定する“関係形成因子”8項目と、対人葛藤場面においてどの程度相手に対して説得や交渉ができるかを測定する“説得交渉因子”8項目の計16項目で構成されている。本研究では、対人葛藤場面におけるアサーションを扱うため、“説得交渉因子”の合計得点(得点可能範囲8点~40点)をもとに実験参加者のスクリーニングを行った。

欠損値のあった9名を除く440名(男性268名、女性171名、記載なし1名;平均年齢18.7歳、 $SD = 0.9$)をスクリーニングの対象とした。このうち、説得交渉因子の合計得点が下位25%に含まれる者で、かつ質問紙に付していた実験協力の依頼に対する同意が得られた者に対し、スクリーニングテストの1週間後に、“大学生の自己表現に関する実験”への参加を依頼した。

実験の手続き上、この段階では、対象者に、依頼は学籍番号によってランダムに選んだ結果に基づくものだと告げた。

実験に参加した28名(男性15名、女性13名)は、肯定的FB群($n = 15$)あるいは否定的FB群($n = 13$)のいずれかにランダムに振り分けられた。このうち、肯定的FB群の3名は途中離脱したため、以降では、全3回の実験全てに参加した肯定的FB群12名と否定的FB群13名の計25名(男性13名、女性12名、平均年齢18.5歳)を分析対象とした。

スクリーニングの指標となった説得交渉因子の得点平均値は、肯定的FB群で23.6点($SD = 1.7$)、否定的FB群で23.3点($SD = 1.5$)であり、両群の平均得点に有意差はなかった($t(23) = .43, n.s.$)。

実験協力者

心理学専攻の大学生6名(男女各3名)が実験協力者となった。実験協力者は、トレーニング前後のロールプレイにおける相手役ならびに実験参加者のロールプレイに対する行動評定を行った。実験協力者には、事前に説明会を開催し、実験における役割の説明とロールプレイの練習を行った。また、実験に協力している期間は、外見の印象が変わることを避けるため、髪型、服装、化粧等を大きく変化させることのないように依頼した。実験参加者と実験協力者の組合せは、初対面の同性に統一し、トレーニング前後のロールプレイは同一の相手で実施した。なお、実験協力者は、自分が相手役をつとめる実験参加者が肯定的FB群と否定的FB群のいずれに配された者かは知らされていなかった。

材料

トレーニング用ビデオ 相川(1998)の場面設定を参考に4つの対人葛藤場面を設定し、各場面における相手(友人)役の一言を収録したビデオを作成した。設定した場面は、相手に不満を述べる2場面(宿題を一緒にする場面、汚れた本を返される場面)と自分の立場を守る2

場面（割り込みされる場面、催促する場面）の4場面であり、登場人物を実験参加者の性別に対応させて、計8種類を準備した。例えば、宿題を一緒にする場面では、“あなたと友人は、一緒にしなければならない宿題を課されました。しかし、友人は全く宿題に取り組もうとせず、あなたは不満を感じています。友人はこのようにいいます。”という教示に続きビデオの中の登場人物（友人役）が、“うわあ、めんどくさそう。こんなのやっつけられないよね。”と発言した。実験参加者は、自分のペースで間をとり、ビデオの中の“友人”に向かって、不満を述べることを求められた。

各場面の再生時間は10秒程度であった。“相手に不満を述べる”場面を第1回セッション、“自分の立場を守る”場面を第2回セッションで用いた。

質問紙

1. 青年用アサーション尺度（玉瀬他，2001）

トレーニングの効果を確かめるために、スクリーニングテストで用いた尺度を訓練終了後にも実施した。

2. 自己評定用尺度

トレーニングの前と後に実施したロールプレイについて、実験参加者が自己評定するための尺度である。社会的スキルのうち行動的側面を評定する尺度項目（相川，1998）のうち2項目を、本実験の場面設定に沿って表現に修正して用いた（例：自分の言いたいことをはっきり主張できた）。“1（全くそう思わない）”から“4（とてもそう思う）”までの4件法で、評定を求めた。

3. 他者評定用尺度

トレーニング前後のロールプレイの相手役を務めた実験協力者に、実験参加者のロールプレイの様子について評定してもらうための尺度である。項目内容は、上記の自己評定尺度と同一であり、これらを他者評定用に改変して用いた。

4. FB内容の操作チェック

トレーニング時のロールプレイに対して実験者が行うFBの内容が、実験者の意図したとお

りに受け止められていたか、その操作の有効性を確認した。実験者からのFBが、実験参加者にとって“肯定的であったか、否定的であったか”、“具体的であったか、具体的でなかったか”、“適切な内容だったか、不適切な内容だったか”の3つの視点で、“1”から“5”までの5件法で評定を求めた。各項目において、得点が高いほど“肯定的”“具体的”“適切”となるよう得点化した。

手続き

全3回の実験の流れをFigure 1に示す。実験は、約25分のセッションを週1回、計3回にわたり個別で実施した。

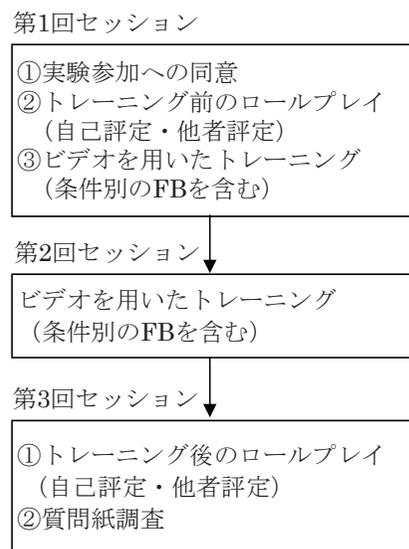


Figure 1 実験の流れ

第1回セッション 実験の目的について、“会話の練習をすることで、大学生の意識や自己表現にどのような変化があるのかを調査すること”と説明した上で、実験参加への同意書に署名を求めた。また、参加を承諾した後でも途中離脱が可能であること、提供されるデータは全て匿名で分析されること、個人情報の管理に配慮していることを伝えた。

実験参加への同意が得られた後、トレーニン

グ前に実験参加者がどの程度アサーションできるかを査定することを目的に、実験協力者を相手とするロールプレイを実施した。

ロールプレイ前の教示は、次の通りであった。“あなた（実験参加者）とこの方（実験協力者）は親しい友人という設定です。今から、二人で過ごしているときに何か起きる場面を読み上げます。2回読み上げますので、そのような場面で普段のあなたならどのように対応しているかをイメージして、実際にやって見せて下さい。”教示内容の理解を確認した後、実験者が“相手に不満を述べる”場面（“友人と一緒に好きなテレビを見ていたら、友人に急にチャンネルを変えられて不満に思っている。”という内容）を2回読み上げ、これに続いて友人役である実験協力者が、実験参加者に向かって最初の台詞（“ちょっとこの番組みようよ。”）を発した。実験参加者は、自分のペースで間をとり、相手役に応答した。

ロールプレイの後、実験参加者には自己評定用尺度に、実験協力者には他者評定用尺度に回答するよう求めた。続いて、2回目のロールプレイとなる“自分の立場を守る”場面（“友人に授業のノートを貸していたが、テストが間近に迫ったある日、その友人がノートを持ってくるのを忘れてしまい困っている。”という内容）を実施した。1回目と同様の尺度に回答した後、実験協力者は退室した。

次に、ビデオを用いて“不満の述べ方”を題材とするトレーニングを実施した。相川（1998）の社会的スキル訓練に関する実験をもとに、(a) 教示、(b) 行動リハーサル、(c) FB で構成されるプログラムを実施した。(a)では、アサーション獲得に対する動機づけを高めるため、不満の述べ方の具体的内容とうまく自己表現できた場合の利点を書かれた用紙を実験参加者に呈示し、実験者が解説した。(b)では、“不満を述べる場面”の訓練用ビデオを再生しながら、ビデオの中の登場人物に向かって応答するというロールプレイを3回実施した。(c)では、ロールプレイが1回終わるごとに、そのパフォーマンスについて

実験者から肯定的FB群、あるいは否定的FB群の条件別にFBを呈示した。

肯定的FB群に対しては、例えば、“言いたいことをはっきり主張できているのでいいですね。”、“相手の言い分も聞いているところがいいですね。”、“相手にも説明の機会を与えているのがいいですね。”、“説得力があつていいです。”などの実験参加者がうまく表現できている点を知らせた。これに対して、否定的FB群には、“一方的な言い方になっているので、相手を配慮した言い方をして下さい。”、“言いたいことが伝わってこないの、はっきり自分の意見を述べて下さい。”、“遠まわしでわかりにくいので、もっと率直な言い方をして下さい。”、“説得力がないので、相手の納得する理由を挙げてみてください。”など、実験参加者がうまく表現できていない点を指摘した上で、修正方向を示す内容を伝えた。

第2回セッション ビデオを用いて“立場の守り方”のトレーニングを実施した。トレーニングの手続きは、第1回セッションにおける“不満の述べ方”のトレーニングと同様であった。

第3回セッション トレーニング後のロールプレイと質問紙調査を実施した。ロールプレイの前には、“一回目の実験の時と同じ相手役、同じ場面で実施しますが、現在のあなたがどう対応するかをみたいので、前回の受け答えは気にしないで下さい。”と教示した。

ロールプレイ終了後、第1回セッションと同様に、実験参加者には自己評定用尺度に、実験協力者には他者評定用尺度に回答するよう求めた。さらに、実験参加者には青年用アサーション尺度と実験操作に関する質問紙への回答を求めた。最後に、真の実験目的とFB操作に関する説明を行い、実験全般についての了承を得た上で、実験を終了した。

結 果

FBに関する操作チェック

FBの内容に対する操作チェック項目の平均

値と標準偏差を Table 1 に示す。3項目について、肯定的FB群と否定的FB群の平均点を比較したところ、“肯定的であったか、否定的であったか”の次元でのみ有意差がみられ($t(19) = 4.28, p < .01$), “具体的であったか、具体的でなかったか” ($t(23) = .47, n.s.$)と“適切であったか、不適切であったか” ($t(23) = 1.19, n.s.$)には有意差がなかった。FBの具体性と適切性において条件間に有意差はなく、内容が肯定的であるか否定的であるかという次元においてのみ有意差があったことから、実験操作の妥当性は支持されたといえよう。

説得交渉因子得点の変化

トレーニングの前後に実施した青年用アサーション尺度に含まれる“説得交渉因子”得点の変化を Figure 2 に示す。得点を従属変数として、2 (FBの種類: 肯定, 否定) × 2 (測定時期: トレーニング前, トレーニング後) の2要因分散分析を行った。その結果、測定時期の主効果が有意であり ($F(1, 23) = 8.95, p < .05$), 群の主効果 ($F(1, 23) = .83, n.s.$) と要因間の交互作用 ($F(1, 23) = .33, n.s.$) は有

意でなかった。FBの種類に関係なく、トレーニングにより説得交渉得点が上昇したことがわかる。

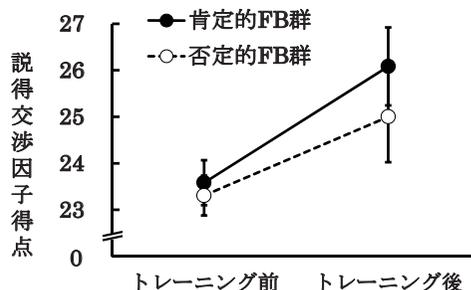


Figure 2 説得交渉因子得点の変化
(エラーバーは標準誤差を示す)

自己評価に基づく行動評価

トレーニング前後のロールプレイにおける自己評価項目の平均値と標準偏差を Table 2 に示す。各項目の平均値を従属変数とする2 (FBの種類) × 2 (測定時期) の2要因分散分析を行った。その結果、相手に不満を述べる場面では、“自分の言いたいことをはっきり主張できた”で測定時期の主効果がみられ ($F(1, 23) = 4.80$,

Table 1 FB内容に対する操作チェック項目の平均値と標準偏差

	肯定的FB群		否定的FB群		(df=23)
	M	SD	M	SD	
否定的一肯定的	4.7	.49	3.5	.88	4.28*
具体的でない一具体的	4.4	.52	4.3	.63	.47
不適切一適切	4.5	.52	4.2	.60	1.19

* $p < .01$

Table 2 自己評価用尺度における平均値と標準偏差

	肯定的FB群 (n=12)		否定的FB群 (n=13)	
	トレーニング前 M (SD)	トレーニング後 M (SD)	トレーニング前 M (SD)	トレーニング後 M (SD)
相手に不満を述べる場面				
自分の言いたいことをはっきり主張できた	3.17 (.72)	3.58 (.52)	3.08 (.86)	3.38 (.65)
相手の言い分も聞いてみた	2.33 (.99)	2.67 (.78)	2.08 (.86)	2.54 (1.13)
自分の立場を守る場面				
自分の言いたいことをはっきり主張できた	2.83 (.39)	3.42 (.67)	2.92 (.86)	3.38 (.65)
一方的な言い方になってしまった	2.58 (.90)	2.83 (.84)	2.92 (.64)	2.85 (.69)

注) 不等号は、トレーニング前後の得点に有意差があることを示している。

$p < .05$), トレーニング後の方が有意に得点が高かった。自分の立場を守る場面では, “自分の言いたいことをはっきり主張できた” において測定時期の主効果がみられ ($F(1, 23) = 9.70, p < .01$), トレーニング後の方が得点が高かった。

いずれの場面と項目においても群の主効果および要因間の交互作用は有意でなかった。

他者評定に基づく行動評価

トレーニング前後のロールプレイにおける他者評定項目の平均値と標準偏差を Table 3 に示す。各項目の平均値を従属変数とする 2 (FBの種類) × 2 (測定時期) の 2 要因分散分析を行った。その結果, 相手に不満を述べる場面では, “自分の言いたいことをはっきり主張している” ($F(1, 23) = 10.08, p < .01$) と “相手の言い分も聞いている” ($F(1, 23) = 13.24, p < .01$) で測定時期の主効果が有意であり, いずれもトレーニング後の方が得点が高かった。

自分の立場を守る場面では, “自分の言いたいことをはっきり主張している” で測定時期の主効果が有意であり ($F(1, 23) = 5.54, p < .05$), “一方的な言い方である” では測定時期の主効果に有意傾向があった ($F(1, 23) = 4.17, p < .10$)。いずれもトレーニング後の方が得点が高かった。

考 察

本研究では, 非主張的な自己表現の傾向が強い者を対象に, アサーション・トレーニングの行動リハーサルにおいて肯定的 FB あるいは否定的 FB を呈示し, その効果を比較検討した。その結果, いずれの条件においても指標となったアサーション関連行動の変容が認められ, 肯定的 FB と否定的 FB には同程度の効果のあることが示された。

これまで, 否定的 FB は不適切なものと受け取られやすく, 訓練対象者には受け入れ難いものとされることが多かった (Morran et al., 1998)。このため, トレーニングの場では, 主として肯定的 FB が用いられてきた (平木, 1993; 菅沼・牧田, 2004)。しかし, 本研究の結果から, 否定的内容を含む FB であっても, これに建設的かつ具体的な情報が付加されるならば, 肯定的 FB と同程度の効果が得られることが分かった。本研究において, 実験参加者は, 呈示された FB の内容を自身が配された条件通りに肯定的あるいは否定的なものだと認知していた。また, 両群の実験参加者は, とともに自身が受けた FB を具体的で適切なものだととらえていた。否定的な評価を回避する傾向が強い非主張的な者であっても, ただ単に否定的なだけでなく, 建設的で具体的な情報が付加されていれば, これを受け入れ行動変容がなされる可能性が示されたといえよう。

トレーニング場面での相互作用をより有効な

Table 3 他者評定用尺度における平均値と標準偏差

	肯定的 FB 群 ($n=12$)		否定的 FB 群 ($n=13$)	
	トレーニング前 $M(SD)$	トレーニング後 $M(SD)$	トレーニング前 $M(SD)$	トレーニング後 $M(SD)$
相手に不満を述べる場面				
自分の言いたいことをはっきり主張している	3.25 (.87)	< 3.92 (.29)	3.23 (1.01)	< 3.62 (.51)
相手の言い分も聞いている	2.00 (.85)	< 2.83 (.94)	2.62 (.77)	< 3.23 (.73)
自分の立場を守る場面				
自分の言いたいことをはっきり主張している	3.50 (.67)	< 3.75 (.62)	3.31 (1.11)	< 4.00 (.00)
一方的な言い方である	3.17 (1.12)	< 3.50 (1.00)	3.00 (.71)	< 3.38 (.65)

注) 不等号は, トレーニング前後の得点に有意差があることを示している。

ものとする上でも, 訓練対象者のパフォーマンスに対するFBの内容と方法は重要な位置を占める。行動リハーサルにおけるFBには, 受け手の視点に立つアサーションの効果を伝えることで, 当該場面において必要十分な機能を発揮する自己表現(横山・杉若, 2004)を探る手がかりを提供するという役割が期待される。肯定的あるいは否定的な内容を含む情報を, 対象者のパフォーマンスに応じて臨機応変に呈示していくことが出来るならば, FBはその効果を十分に有するものとなるだろう。

なお, トレーニング前後のロールプレイにおける実験参加者の自己評定では, “自分の意見を主張することができた”の得点は有意に上昇していたが, “相手の言い分を聞くことができた”には有意な変化がみられなかった。一方, ロールプレイの相手役を務めた実験協力者による他者評定では, 両項目とも有意に得点が上昇していた。否定的評価を回避する傾向のある者は, 自身のパフォーマンスについて過小評価することが報告されている(大坊, 2001)。本研究においても, 実験参加者は自身のパフォーマンスについて過小に評価した可能性がある。

最後に, 本研究の限界について述べる。本研究では, 肯定的FBと否定的FBの効果を比較するという目的に照準を合わせて2条件のみを設定した。これは, 一般大学生の中から非主張的な傾向の強い対象者を抽出した上で実験参加者を一定数確保することの困難さに加え, 臨床的な介入を試みる取り組みの中で, 介入を実施しない統制群を設けることの倫理的問題に配慮したためであった。しかしながら, FBに焦点を当てた実践的な報告は, その数も少なく, FB自体がどのような効果をどの程度有しているかという点についての検討が十分になされているとは言い難い(Claiborn et al., 2001)。したがって, 今後は, 統制群を設定した実験的検討を重ねることで, FBの効果に関する知見を蓄積していくことが課題だといえる。また, 本研究では, 青年用アサーション尺度を用いたスクリーニングによって実験対象者を抽出した

が, 非主張的な傾向の強さを測定する指標として十分であったかという点には疑問が残る。今後は, 質問紙による方法と面談によるアセスメントを組み合わせるなど, 対象者の状態像を正確に把握できる客観性と妥当性の高い抽出方法を工夫する必要があるだろう。

付 記

本論文は, 第一著者が2008年度に同志社大学文学部へ提出した卒業論文をもとに加筆修正したものである。研究結果の一部は, 日本行動療法学会第35回大会(2009年度)において発表した。

引用文献

- 相川充(1998). 孤独感を低減させる社会的スキル訓練の効果に関する実験社会心理学的研究 文部科学省科学研究費補助金・研究成果報告書
- 相川充(2000). 人づきあいの技術—社会的スキルの心理学—サイエンス社
- Claiborn, C. D., & Goodyear, R. K. (2005). Feedback in Psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, *61*, 209-217.
- Claiborn, C. D., Goodyear, R. K., & Horner, P. A. (2001). Feedback. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, *38*, 401-405.
- 大坊郁夫(2001). 対人コミュニケーションの社会性 対人社会心理学研究, *1*, 1-16.
- 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
- 金子幾之輔・小林正幸・笹田俊樹(1989). 非主張的な児童に対する社会的技術訓練の適用効果について カウンセリング研究, *22*, 19-25.
- McFall, R. M., & Marston, A. R. (1970). An experimental investigation of

- behavior rehearsal in assertive training. *Journal of Abnormal Psychology*, **76**, 295-303.
- McFall, R. M., & Lillesand, D. B. (1971). Behavior rehearsal with modeling and coaching in assertion training. *Journal of Abnormal Psychology*, **77**, 313-323.
- Melnick, J., & Stocker, R. B. (1977). An experimental analysis of the behavioral rehearsal with feedback technique in assertiveness training. *Behavior Therapy*, **8**, 222-228.
- 三田村仰・横田正夫 (2006). アサーティブ行動障害の要因について—対人恐怖心性からの検討— パーソナリティ研究, **15**, 55-57.
- Morran, D. K., Stockton, R., Cline, R. J., & Teed, C. (1998). Facilitating feedback exchange in groups: Leader interventions. *Journal for Specialists in Group Work*, **23**, 257-268.
- 夏野良司・幸美砂子 (2000). 適応指導教室におけるアサーション・トレーニングの実践とその検討 兵庫教育大学研究紀要, **20**, 63-73.
- Schulman, J. A., & Bailey, K. G. (1983). An information feedback program for the development of assertive behavior. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, **20**, 220-231.
- 菅沼憲治・牧田光代(2004). 実践セルフ・アサーション・トレーニング 東京図書
- 杉若弘子・松原秀樹 (1993). 主張訓練を適用した短大生の不登校治療例 上里一郎(編) 行動療法ケース研究9 登校拒否Ⅱ 岩崎学術出版社 pp.130-145.
- 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.
- 横山沙和・杉若弘子 (2004). PN 場面におけるアサーション表現 日本健康心理学会第17回大会発表論文集, 292-293.