

目 次

カウンセラーの養成に関する基礎的研究(Ⅲ)

——ロール・プレイングによるカウンセリングの実習効果について——

1. 研究の目的	1
2. 研究の方法	2
3. 結果と考察	3
4. 結論	4
5. 参考文献	5
6. 謝辞	6
7. 脚注	7
8. 索引	8
9. 補遺	9
10. 参考文献	10
11. 謝辞	11
12. 脚注	12
13. 索引	13
14. 補遺	14
15. 参考文献	15
16. 謝辞	16
17. 脚注	17
18. 索引	18
19. 補遺	19
20. 参考文献	20
21. 謝辞	21
22. 脚注	22
23. 索引	23
24. 補遺	24
25. 参考文献	25
26. 謝辞	26
27. 脚注	27
28. 索引	28
29. 補遺	29
30. 参考文献	30
31. 謝辞	31
32. 脚注	32
33. 索引	33
34. 補遺	34
35. 参考文献	35
36. 謝辞	36
37. 脚注	37
38. 索引	38
39. 補遺	39
40. 参考文献	40
41. 謝辞	41
42. 脚注	42
43. 索引	43
44. 補遺	44
45. 参考文献	45
46. 謝辞	46
47. 脚注	47
48. 索引	48
49. 補遺	49
50. 参考文献	50
51. 謝辞	51
52. 脚注	52
53. 索引	53
54. 補遺	54
55. 参考文献	55
56. 謝辞	56
57. 脚注	57
58. 索引	58
59. 補遺	59
60. 参考文献	60
61. 謝辞	61
62. 脚注	62
63. 索引	63
64. 補遺	64
65. 参考文献	65
66. 謝辞	66
67. 脚注	67
68. 索引	68
69. 補遺	69
70. 参考文献	70
71. 謝辞	71
72. 脚注	72
73. 索引	73
74. 補遺	74
75. 参考文献	75
76. 謝辞	76
77. 脚注	77
78. 索引	78
79. 補遺	79
80. 参考文献	80
81. 謝辞	81
82. 脚注	82
83. 索引	83
84. 補遺	84
85. 参考文献	85
86. 謝辞	86
87. 脚注	87
88. 索引	88
89. 補遺	89
90. 参考文献	90
91. 謝辞	91
92. 脚注	92
93. 索引	93
94. 補遺	94
95. 参考文献	95
96. 謝辞	96
97. 脚注	97
98. 索引	98
99. 補遺	99
100. 参考文献	100

目 次

I 方 法	3
1 仮 説	3
2 対 象	3
3 測 定	4
4 手 続	5
5 実 施	5
II 結 果	5
1 仮説-1 について	5
1) R P I 結果の検討	6
2) 仮説-1 の検証	8
2 仮説-2 について	9
1) C A S 結果の検討	10
2) 仮説-2 の検証	10
3 仮説-3 について	11
1) E E I 結果の検討	11
2) 仮説-3 の検証	12
4 仮説-4 について	14
1) G I I 結果の検討	14
2) 仮説-4 の検証	16
5 仮説-5 について	16
1) M M P I 結果の検討	16
2) 仮説-5 の検証	18
6 総合的結果とその考察	18
1) 総合的結果	18
2) 総合的結果の考察	19
III 参 考 文 献	21
(付) 資 料	23

当教育センターでは、県内の学校における生徒指導の充実徹底への要請にこたえ、昭和39年度から「学校カウンセラー長期研修」^{1) 2) 3)}を実施している。研修に関しては、研修参加者、中学校・高等学校の教職員と研修担当所員 — 教育相談担当専任カウンセラー — とが、ともにカウンセラーのあり方を求めて、ともに自己研修に励みあり機会でありたいと念じているものである。研修構想やその実施形態に関しては、研修参加者の学識経験・研修実施上の制約などによって、多少それが異なってくるものと考えられるが、カウンセラーとしての資質向上を目的とするこの研修では、特に、人格的資質を培うという意味において、対人接触における豊かな感受性を醸成することが、一つの自己研修上の重点的な共同課題になるであろう。⁴⁾しかし、研修構想やその実施形態に関しては、現行のままで有効適切であるというわけではなく、今後検討され、配慮されてよい問題があると思われるので、この年次研究は、研修の充実改善・研修担当所員の資質向上などに資するために、研修上の基礎的問題をとりあげて、その実施状況や実態を把握究明し、その効果を評価することを目的とするものである。

このような研修が、カウンセリングに関する一つの教育訓練であるとするならば、この種の研究は、研修の企画推進者、研修参加者、研修参加者の所属組織機能などのいろいろな立場から、吟味検討され評価される必要があるであろう。⁵⁾最近、わが国のカウンセリングや心理療法に関する研究内容に、カウンセラー自身や治療者自身の問題がとりあげられる動向がある。たとえば、個人的指導面接、スーパーヴィジョン (supervision) を中心にした研究には、鈴木 (1963)⁶⁾・山本他 (1965)⁷⁾・沢田他 (1965)⁸⁾などのものがあり、臨床的経験によるカウンセラーとしての成長、態度変容を中心にした研究には、水島他 (1965, 1966)^{9) 10)}・渡部他 (1965)¹¹⁾などのものがある。カウンセリングは自己研修にまつ実践であるので、そのあり方としては、自己肯定的経験のうち実践に専心従事すること、自己にかなった方向に実践的経験事実を統合し具現することなどが望まれよう。¹²⁾これらの理由から、研修の過程での研修員自身の主体的研修経験そのものがどのようなものであるかが、研修上の中核的な基礎的問題となるので、ここには研修で実施しているカウンセリングの一実習、ロール・プレイング (role-playing method) によるカウンセリングの継続的実習 (以下、実習という) をとりあげ、研修員の主体的実習経験を中心にして、その効果を究明し評価したい。

ここに記述する内容は、第1年次研究 (1964)¹³⁾・第2年次研究 (1965)¹⁴⁾に引き続き実施した第3年次研究に関するものである。

第1年次研究では、役割交替による実習を毎週1回実施したことについて、カウンセラーの役割 (以下、カウンセラーという) での役割葛藤の一標識に不安をとりあげ、実習回数の増加とともに不安が軽減するかどうかについて、CAS (不安測定テスト)¹⁵⁾結果から不安が軽減する傾向にあることが確かめられた。次に、全般的な実習経験の一標識に人格の変容、人格特性をとりあげ、実習前後で人格特性が変化するかどうかについて、ミネソタ多面人格目録検査 (以下、MMP I という)¹⁶⁾結果から人格特性が望ましい方向に変化する傾向にあることが確かめられた。

第2年次研究では、役割交替による実習を1日1回連続実施したことについて、ロジャーズ (Rogers, C.R. 1951, 1959)^{17) 18)}・コムズとスニッグ (Combs, A.W. & Snygg, D. 1959)¹⁹⁾らの現象学的自己理論から仮説を設定し、第1年次研究仮説をも追試的に確かめたほか、クライアントの役割 (以下、クラ

イェントという)での実習経験や全般的な実習経験の一標識に役割知覚、経験方向・情緒統制、教育観に関するものを取りあげ、役割知覚に関しては実習事態との関係状況に関する調査(以下、RPIという)²⁰⁾を作成使用し、経験方向や情緒統制に関しては小川(捷)²¹⁾(1965)の調査項目を経験・情緒に関する調査(以下、EEIという)として使用し、教育観に関してはゴードン(Gordon, T. 1955)²²⁾の調査項目を大石(1965)²³⁾の研究に記載してある訳文を引用して、これを指導観に関する調査(以下、GIIという)として使用した結果、実習回数の増加とともに、あるいは実習前後での変化は、自己肯定的方向、自己と実習経験との一致する状態に接近することなどが確かめられた。次に、個人的次元での実習効果は、実習者自身の経験そのもののうちに把握されることをも確かめられた。

第3年次研究の目的は、役割交替による実習を毎月1回実施することについて、第1・第2年次研究の追試を含め、第2年次研究仮説と同一の想定に基づき、主体的実習経験の意識的諸相の変化から、実習効果を把握究明し評価するために、客観的測定により仮説を吟味検討することにある。

ロール・プレイングは、モレノ(Moreno, J. L. 1946)²⁴⁾のサイコドラマ(psychodrama 心理劇)の技法を応用するものであって、人間関係の改善や訓練を目的にする一方法である。²⁵⁾その効果は多者の役割関係での現実的場面から、自己発見や自己認識・関係洞察や関係認識などがえられるので、認知的学習と経験的学習との統合化・対人的感受性や社会性の醸成・情緒的緊張の解放などがもたらされるといわれている。^{26) 27)}なお、この方法によるカウンセリング実習では、その現実的場面から直接的な実践経験がえられるので、カウンセリングに関する学習に効果的なものであると、ロジャーズ(1951)²⁸⁾、パターソン(Patterson, C. H. 1959)²⁹⁾などが指摘している。研修における実習方法は、研修員と研修担当所員とが、カウンセラー・クライアント・実習観察者などの役割交替を相互に行ない、カウンセリングの現実的場面を即興的に再現し観察しあうとともに、それらの実習経験に基づく共同研究討議をもあわせて実施するものである。

実習の役割遂行過程は、カウンセラー・クライアント・実習観察者などの異なる役割の次元で行なわれるものであるが、役割遂行過程を役割理論により一応まとめてみると、次の記述になる。

実習における役割遂行過程は、実習事態に関する心理学的適応の問題であり、それぞれの役割において、他から自己の役割に期待されているものに応じられるように、自己の役割と他者の役割との関係文脈を知り、自己の欲求と役割とを主体的に統合し、適切な役割を自発的に発展的に行なうという心理的過程である。^{30) 31) 32) 33) 34) 35) 36)}

実習でのカウンセラーの役割遂行過程は、実習の脇役的遂行過程に関するものであり、その役割への期待(以下、役割期待という)は、カウンセリングの「治療における人格変容の必要にしてじゅうぶんな条件」³⁷⁾をみたすことが望まれよう。実習でのクライアントの役割遂行過程は、実習の主役的遂行過程に関するものであり、その役割期待は、あるがまま自己自身を表わすことが求められよう。実習での実習観察者の役割遂行過程は、役割遂行過程とはいいがたいものであるが、一応実習を観察し批評するとともに、観察経験と自己とを、自己自身で比較検討することが期待されよう。これらの役割遂行過程は、自己と役割との関係という社会心理学的な問題であって、役割理論により一応説明されよう。しかし、自己と役割との関係という問題は、個人的次元での社会心理学的な問題であるとともに、役割期待を知覚し、役割知覚に基づいて遂行するという役割遂行者自身の問題でもあると考えられる。

この理由から、現象学的自己理論に基づいて、実習事態における個人の主体的経験を問題にし、この研究では、実習事態における自己と実習経験との関係を問題にとりあげ、その自己と実習経験との関係的变化から実習効果を把握究明しようとするものである。

実習効果は、実習事態に関する自己と実習経験との関係的变化から把握究明されるものと想定し、実習経験は実習事態と自己との関係がどのようなものであるかによるものと考え、次に掲げる6つの実習経験の諸相を、現象学的自己理論に基づいて設定する。なお、これらの諸相において、実習効果のある場合の過程的状态の極は、ロジャースがいう自己実現しつつある「機能がじゅうぶんに働いている人間(fully functioning person)」³⁸⁾の状態にあると予想するものであり、すべて意識化され象徴化されないものであって、研究上の客観的測定の標識構造により把握されるものは、実習経験の意識的側面の一端にとどまるであろう。³⁹⁾

実習経験の諸相*

(効果のある場合)	(効果のない場合)
①自己との一致	— 自己との不一致
②自己の開放性	— 自己の閉鎖性
③自己の外在性	— 自己の内在性
④心理的適応	— 心理的不適応
⑤肯定的自己関心	— 否定的自己関心
⑥自発的価値評価	— 依存的価値評価

(注) * ①自己の実習経験との一致・不一致の状態 ②実習経験に対して、自己の開かれている状態・自己に統合される状態・自己の防衛的反應の有無の状態 ③実習経験に対する自己の意識化、象徴化の正確さや適切さの状態 ④①～③の総合的な自己の状態 ⑤①に伴う満足や不満足の状態 ⑥評価の主体である自己に実習経験が関与する状態

I 方 法

1 仮 説

次に記述する仮説には、それぞれ「実習事態において、自己と実習経験との一致する状態がえられるものならば」という前提を省略してある。

- 1) 実習を継続実施するにしたがって、自己の開放性は増大する。(以下、仮説-1という)
- 2) 実習を継続実施するにしたがって、自己の閉鎖性は減少する。(以下、仮説-2という)
- 3) 実習を継続実施するにしたがって、自己の外在性は増大する。(以下、仮説-3という)
- 4) 実習を継続実施するにしたがって、肯定的自己関心は増大し評価の主体性に影響する。(以下、仮説-4という)
- 5) 実習を継続実施するにしたがって、自己の心理的適応は最適の状態に接近する。(以下、仮説-5という)

2 対 象

昭和41年度学校カウンセラー長期研修員15名(男子)、および研修担当所員6名(男子5名、女子1

名)計21名

3 測 定

1) 仮説—1について

(仮説—1)は、諸仮説のうち最も基本的なものであって、実習事態をどのように知覚し経験しているかという問題に関するものであり、実習事態に関する情緒的、認知的内容の意味づけとしての実習経験の意識的方向を把握する。第2年次研究では、オスグッド他(Osgood, C. E. 1957)⁴⁰⁾・ペムバートン(Pemberton, W. H. 1949)⁴¹⁾・斎藤(1963)⁴²⁾・水島他(1965)⁴³⁾などの研究を参考にして、実習事態との関係状況の知覚に関する調査(以下、RPIという)を作成使用したが、その調査項目(刺激文)が意味内容的に長いと考えられ、測定上望ましくないとされた。この理由により、さらに一般意味論的研究、相良他(1961)⁴⁴⁾・田中(1964)⁴⁵⁾・柏木(1964)⁴⁶⁾などの研究を参考にし、特に、柏木の研究から意味論的な形容詞の35尺度を引用し、これをRPIに作成使用する。この質問紙法による調査は、日本語の一般的な主観的意味内容を把握することができるものと考えられる。なお、RPIは、クライアントとしての実習経験に関する調査であって、実習の実習直前と実習直後とに実施する。(資料参照のこと)

2) 仮説—2について

(仮説—2)は、(仮説—1)の一条件に関するものであって、特に、自己の閉鎖性の一標識に不安をとりあげる。実習を継続実施するにしがたがって、役割遂行上の不安が軽減することが、これまでの研究で一応確かめられているのでCAS⁴⁷⁾を使用する。なお、CASはカウンセラーとしての実習の実習直前に実施する。

3) 仮説—3について

(仮説—3)は、(仮説—1)に基づくものであって、自己の志向性、特にその経験や情緒に関するものであり、その一標識に、小川(捷)(1965)⁴⁸⁾の研究によるロールシャッハ(Rorschach, H. 1921)⁴⁹⁾・クロッファー(Klopper, B. 1954, 1962)^{50) 51)}らのロールシャッハ・テストの解釈仮説に基づく調査項目を引用し、これを経験・情緒に関する調査(以下、EEIという)と表現し使用する。なお、EEIは経験方向・情緒統制に関する質問紙法による調査であり、すべての実習の実習事前と実習事後とに実施する。(資料参照のこと)

4) 仮説—4について

(仮説—4)は、(仮説—1)に基づくものであって、自己の志向性、特にその観念に関するものであり、その一標識に、ゴードン(1955)⁵²⁾の集団中心的指導性に関する調査項目を、大石他(1965)⁵³⁾の翻訳を引用し、これを指導観に関する調査(以下、GIIという)と表現し使用する。なお、GIIは観念的側面に関するQ分類法(Q-sort)による調査であり、すべての実習の実習事前と実習事後とに実施する。(資料参照のこと)

5) 仮説—5について

(仮説—5)は、(仮説—1)に基づくものであって、心理的適応、あるいは人格適応に関するものであり、その一標識に人格特性をとりあげる。実習を継続実施するにしがたがって、人格の変容的な変化が生起することが、これまでの研究で一応確かめられているので、MMP I⁵⁴⁾を使用する。なお、MM

P I は、すべての実習の実習事前と実習事後とに実施する。

以上のうち、R P I を除いて、C A S ・E E I ・G I I ・M M P I は、第 2 年次研究に使用したものと同一の検査・調査である。

4 手 続

実習では、研修員がカウンセラーになる場合（相役のクライアントは研修担当所員になる場合）をカウンセラー・ロールと仮りにいい、研修員がクライアントになる場合（相役のカウンセラーは研修担当所員になる場合）をクライアント・ロールと仮りによんでいる。実習の実施上の組合せは、研修員 1 名と研修担当所員 1 名とがひと組みになり、それぞれの組み合わせにおいて、午前にはカウンセラー・ロールを 30 分間行ない、午後にはクライアント・ロールを 30 分間行なうものであり、その組み合わせは毎月変更して 6 か月間継続的に月 1 回実施する。なお、測定は研修員に対し、次の手続きにより個人的に実施する。

R P I : クライアント・ロールの各実習の直前と直後とに実施する。

C A S : カウンセラー・ロールの各実習の直前に実施する。

E E I : 実習開始日の前日と実習終了日とに実施する。

G I I : 実習開始日の前日と実習終了日とに実施する。

M M P I : 実習開始日の前日と実習終了日とに実施する。

以上の測定結果に関する統計的分析検討は、第 2 年次研究に準じて行なう。ただし、G I I の評定基準内容は、第 2 年次研究のものをそのまま用いる。⁵⁵⁾

5 実 施

測定は実習と並行して行なうものであり、実習は当教育センター（教育相談専用面接相談室その他）で、昭和 41 年 7 月から 12 月までの 6 か月間、月 1 回実施した。測定は所定の手続により行なったが、研修員 10 名の方々に、それぞれ職務上の事情などがあったために、測定できないことがあったので、これら 10 名を除く 5 名の研修員の資料について測定結果を集計した。

Ⅱ 結 果

1 仮説— 1 について

次の 7 頁の第 1 図は、R P I の 7 品等評定段階尺度（- 3 ~ 3）を（1 ~ 7）に置換し、その集計結果から、個人別（I）尺度別（S）測定実施別（T：実習直前 T'，実習直後 T''）に得点平均値を求め、S D 得点値を算出し図示するものであり、図中の V_s は、尺度別 S D 得点値の変化とその方向を表わすものである。なお、S D 得点値は、尺度の対の形容詞間における意味空間の距離的なへだたりを表わす一指標^{*}である。⁵⁶⁾

第 2 図は、R P I の 7 品等評定段階尺度による得点（以下、R P I 得点という）について、尺度別

(S) 測定実施別 (T) に得点平均値を求め図示するものである。図中のVsは尺度別得点平均値の変化とその方向を表わすものである。また、個人の実習直前 (T') と実習直後 (T'')とのピアソンの相関係数 (r) は、0.866 ~ 0.114 の範囲で求められる。

1) R P I 結果の検討

第1表は、尺度別 (S) の R P I 得点について、個人別 (I) 測定実施別 (T) の2要因による要因分析結果をまとめ表示するものである。

個人別差異が統計的に確かめられる尺度は、⑦ありがたい—迷惑な、⑧きれい—きたない、⑫やさしい—こわい、⑬きらいな—すきな、⑭みにくい—うつくしい、⑮積極的—消極的、⑲新しい—古い、⑳支配的—服従的の8つである。

測定実施別差異が統計的に確かめられる尺度は、㉔積極的—消極的の1つであり、その変化はより積極的な方向にむかう傾向にある。

(注) * S D 法 (Semantic Differential Method)

オスグッド他 (1957)⁵⁷⁾ の研究になるものであり、概念相互間の意味空間的把握の可能性、対の形容詞による意味空間の評定の可能性、対の形容詞になる評定尺度の連続性を仮説にし、S D 法は意味の客観的測定への試みである。S D 法は、意味というものを代表機能をはたす媒介過程であると考え、その過程を意味空間という原理的モデルにより数量化するものである。S D 法は、意味空間の距離的なへだたりを表わす指標であって、両極性のある概念 (i) と概念 (I) とのへだたり (d) を、品等評定段階的に評定し、次の距離公式により算出されるものである。なお、Kは次元を表わすものである。

D算出の基本的条件、仮説は、概念間に統計的な距離尺度が保証されていること、尺度または因子の諸変数が統計的な独立性が保証されていることなどである。

$$D_{il} = \sqrt{\sum_{j=1}^K d_{ilj}^2}$$

柏木 (1964)⁵⁸⁾ は、日本語の意味構造に関し、相良他 (1961)⁵⁹⁾ が抽出したセントロイド法による5因子をとりあげ、それらをベクター法で因子分析した結果を、正の因子負荷量の大きい順序で列記し、オスグッドにならって、次のとおり分類している。なお、ここには第1区の尺度番号で記述する。

評価性 (Evaluative)	{	論理的評価 (Moral Correctness)	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬
		感性的評価 (Sensory Pleasure)	⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔
力動性 (Dynamism)	{	静的力動関係 (Potency)	㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞
		動的力動関係 (Activity)	㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴
その他 (E因子)			㊵

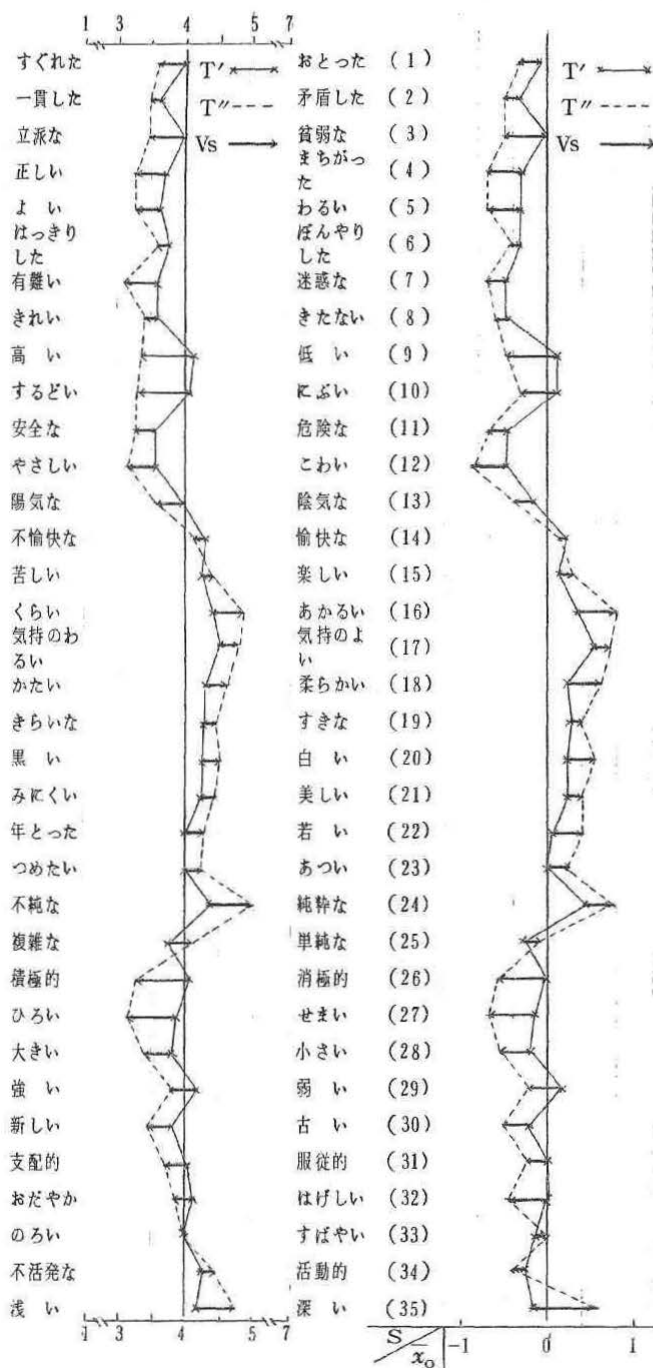
因子の命名は、単なる名義的段階にすぎない点もあるが、オスグッドらの英語に関する研究と、相良他・柏木らの日本語に関する研究とでは、多少その結果において趣を異にするように考えられるが、いまだ、この点については明らかにされていないようである。^{60) 61) 62)}

R P I

第1図 尺度別SD得点値

第2図 尺度別得点平均値

第1表 尺度別得点の要因分析



S	F	$I(F_{\alpha_{n_1=4}}^{n_1=4})$	$T(F_{\alpha_{n_2=4}}^{n_1=1})$
1	1.75	0.58	
2	2.71	0.34	
3	3.24	5.85	
4	1.20	1.00	
5	3.05	2.36	
6	1.76	0.05	
7	11.51*	1.36	
8	8.05*	0.11	
9	1.39	5.58	
10	0.34	0.86	
11	5.32	0.70	
12	6.80*	6.24	
13	6.02	1.51	
14	0.81	0.00	
15	1.31	0.02	
16	1.09	1.92	
17	0.96	0.14	
18	1.49	15.2	
19	11.27*	0.18	
20	3.61	2.10	
21	8.78*	15.6	
22	1.30	2.16	
23	1.03	1.85	
24	1.80	1.41	
25	0.47	0.01	
26	16.66**	13.83*	
27	0.22	1.72	
28	0.61	0.78	
29	2.81	3.07	
30	7.85*	4.57	
31	8.50*	3.50	
32	0.34	0.36	
33	0.64	0.02	
34	1.81	0.02	
35	3.50	4.63	

第2表は、正の因子負荷量の大きい論理的評価に関する尺度(①②③④⑤⑥⑦⑧)と感性的評価に関する尺度(⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑)とについて、個人別(I)測定実施別(T)にRPI得点差異($d': T' - T''$)を求め、個人別にRPI得点を加算し、各尺度間のスピアマンの順位相関係数(r_{sb})を算出し表示するものである。この結果、論理的評価に関する尺度と感性的評価に関する尺度とは分離する傾向にある。なお、この分離する傾向は、RPI得点差異(d')の一部に関する研究(1966⁶³)の結果と同一である。

第3表は、RPI得点差異(d')について、その得点差異別(d')、個人別(I)、尺度別(S)の3要因による繰返しのある要因分析結果を表示するものである。この分析結果は、誤差R(d', I, S)に対して、個人別差異項を表わすI、尺度別差異項を表わすS、個人別差異項と尺度別差異項との相互作用項を表わす $I \times S$ が、統計的に有意差*があると検出され確かめられていることを示すものである。なお、符号については、Fは要因を、SSは不偏分散平方和を、MSは平均不偏分散を、 F_0 は観測値のF-検定結果をそれぞれ示すものである。この結果、RPI得点差異(d')は、一応同一に変化するものであることが確かめられる。(符号については以下同じ)

これらの結果から、評価性に含まれる論理的評価に関する尺度と感性的評価に関する尺度とが分離する傾向において、RPI得点差異(d')が、同じ度合で変化することが確かめられる。

2) 仮説-1の検証

(仮説-1)は、実習事態において、研修員自身に自己と実習経験との一致する状態がえられるならば、実習を継続実施するにしたがって、研修員自身の自己の開放性は増大するという想定である。

この開放性に関する実習経験による意識的諸相の変化を把握するために、RPIを実施して、その得点変化の統計的分析検討を行なった結果、この研究条件の限りにおいて次の事実が認められる。

- a 尺度別の部分的実習効果に関しては、㉔積極的-消極的の尺度において、より積極的な方向に実習経験が変化する傾向にあることが確かめられる。(第1表参照のこと)
- b 特に、評価性に関する尺度において、論理的評価に関するものと感性的評価に関するものとが分離する傾向であり、実習経験の主観的意味空間の変化の一端が確かめられる。(第2表参照のこと)
- c 全体的実習効果に関しては、RPI得点差異の要因分析結果から、同じ度合いで変化する傾向があることが確かめられる。その方向は、よりすぐれた、より一貫した、より立派な、などの肯定的、賦活的な表現で表わすことができる。(第3表、第1図、第2図参照のこと)

以上のRPI結果に関する検討から、RPI得点に変化がないとするなどの統計的分析検討上の帰無仮説が棄却される結果、一応(仮説-1)は検証されるものと考えられる。

(注) *統計的有意差

ある確率的事象で、統計的推定判断を誤る危険率(α)が0.05以下の場合を、一応統計的意味があるとみなし、比較基準に対し統計的有意差があるという。そうして、 $\alpha < 0.05$ の場合には*印を、 $\alpha < 0.01$ の場合には**印をそれぞれ付して示すのが慣例である。

R P I

第2表 尺度得点差異の順位相関行列

S	1	2	3	4	5	6	7	8	14	15	16	17	18	19	20	21
1	—	0.87	0.10	0.30	-0.30	0.30	0.80	0.80	-0.70	-0.90	-0.70	-0.67	-0.67	-0.82	-0.30	-0.25
2	+	—	0.10	0.20	-0.23	0.82	0.46	0.76	-0.52	-0.68	-0.51	-0.64	-0.23	-0.76	-0.20	-0.34
3	+	+	—	0.75	0.60	0.40	0.10	0.36	-0.10	0.00	-0.20	-0.05	-0.67	-0.35	-0.60	-0.92
4	+	+	+	—	0.80	0.00	0.30	0.72	-0.30	-0.05	-0.30	-0.56	-0.68	-0.74	-1.00	-0.80
5	-	-	+	+	—	-0.36	0.00	0.10	0.00	0.20	0.00	-0.10	-0.22	-0.11	-0.80	-0.78
6	+	+	+	0	-	—	0.60	0.36	-0.70	-0.60	-0.70	-0.46	-0.46	-0.40	0.00	-0.22
7	+	+	+	+	0	+	—	0.40	-1.00	-0.90	-0.80	-0.87	-0.22	-0.40	-0.30	-0.11
8	+	+	+	+	+	+	+	—	-0.25	-0.56	-0.36	-0.68	-0.90	-1.00	-0.66	-0.55
14	-	-	-	-	0	-	-	-	—	1.00	0.92	0.87	0.22	0.39	0.30	0.22
15	-	-	0	-	+	-	-	-	+	—	0.90	0.95	0.46	0.69	0.40	0.22
16	-	-	-	-	0	-	-	-	+	+	—	0.87	0.89	0.67	0.30	0.89
17	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	—	0.47	0.37	0.56	0.71
18	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	—	0.92	0.67	0.75
19	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	—	0.67	0.57
20	-	-	-	-	-	0	-	-	+	+	+	+	+	+	—	0.89
21	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	—

第3表 尺度得点差異の要因分析

F	SS	f	MS	F ₀
d'	4.18	5	0.83	0.72
I	12.61	4	3.15	2.78*
S	143.70	34	4.22	3.73**
d' × I	17.29	20	0.88	0.77
I × S	330.82	136	2.35	2.08*
S × d'	54.42	170	0.32	0.28
R (d', I, S)	766.95	680	1.13	
T	1329.97	1049		

2 仮説-2について

次の頁の第3図は、CASの標準得点について、因子別 (Fa)* 測定実施別 (T) に、その平均値を求め図示するものである。

(注) *不安因子

不安に関する性格因子を表わすものである。

Q₃⁽⁻⁾ : 人格統御力の欠除または自我感情の發育不全

Q₄⁽⁻⁾ : 自我の弱さ

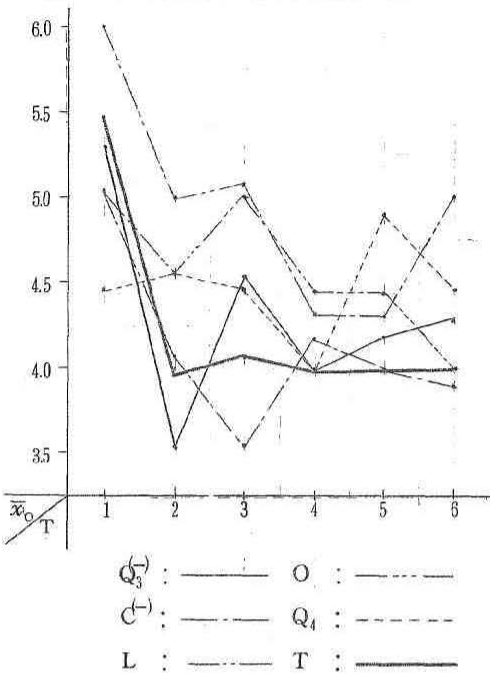
L : 疑い深さまたはパラノイド型の不安定型

O : 罪悪感

Q₄ : 欲求不満による緊張または衝動による緊迫状態

C

第3図 不安因子別標準得点平均値



A S

第4表 標準得点の要因分析

F	SS	f	MS	F_0
Fa	1238	4	3.09	1817**
I	2578	4	644	3738**
T	1692	5	338	1988**
Fa × I	10092	16	630	3705**
I × T	7750	20	387	2276**
T × Fa	1578	20	078	458**
R (Fa, I, T)	1380	80	017	
T.	26303	149		

F \ Fa	$Q_3^{(-)}$	$C^{(-)}$	L	O	Q_4	T.
I (F_0 $n_1=4$ $n_2=20$)	** 6.63	** 17.58	* 3.28	200	** 5.05	2.09
T (F_0 $n_1=5$ $n_2=20$)	* 2.97	1.83	1.48	1.04	0.85	* 2.90

1) CAS結果の検討

第4表は、CAS標準得点について、因子別 (Fa)、個人別 (I)、測定実施別 (T) の3要因による繰返しのある要因分析結果を表示するものである。この分析結果、3要因とそれらの相互作用 (Fa × I, I × T, T × Fa) が統計的に確かめられ、不安は軽減する傾向にある。

第5表は、不安因子別のCAS標準得点について、個人別 (I)、測定実施別 (T) の2要因による要因分析結果をまとめ表示するものである。

個人別差異が統計的に確かめられる不安因子は、 $Q_3^{(-)}$ 、 $C^{(-)}$ 、L、 Q_4 の4つである。

測定実施別差異が統計的に確かめられる不安因子は $Q_3^{(-)}$ であり、全検査 (T) にもそれが確かめられ、しかも、不安は軽減する傾向にある。

2) 仮説-2の検証

(仮説-2) は、実習事態において、研修員自身に自己と実習経験との一致する状態がえられるならば、実習を継続実施するにしたがって、研修員自身の自己の閉鎖性は減少するという想定である。

この閉鎖性に関する実習経験による意識的諸相の変化を把握するために、CASを実施して、その標準得点変化の統計的分析検討を行なった結果、この研究条件の限りに関して、次の事実が認められる。

- 不安因子別の部分的実習効果に関しては、人格統御力 ($Q_3^{(-)}$)、全検査 (T) において、不安がより軽減する傾向にあることが確かめられる。(第5表参照のこと)
- 全体的実習効果に関しては、測定実施別差異と他の2要因との相互作用において、不安が軽減する傾向にあることが確かめられる。(第4表参照のこと)

以上のCAS結果に関する検討から、CAS標準得点に変化がない、不安が増大する傾向にあるなどの統計的分析検討上の帰無仮説が棄却される結果、一応(仮説-2)は検証されるものと考えられる。なお、この仮説に関しては、第1・第2年次研究のものと同じ結果である。

3 仮説-3について

EEIの調査内容は、経験型(ExT:外拓的经验型Ep,内拓的经验型Ip)と情緒統制型(EmT:外的統制型Oc,内的統制型Ic)とで構成されている。外拓的经验型(Ep)とは、現実場面に積極的にかわりあって、外界の目標に向かって努力し進む傾向に関するものである。内拓的经验型(Ip)とは、現実場面にまったく依存しないで、自由に想像し積極的に対処できる傾向に関するものである。外的統制型(Oc)とは、情緒の社会的統制を意味し、おもに対人的場合での情緒統制に関するものである。内的統制型(Ic)とは、おもにその衝動的表出の情緒統制に関する資質的な機能に関するものである。なお、EEIは、それぞれの調査項目を5品等評定段階尺度(-2~2)で評定するものである。

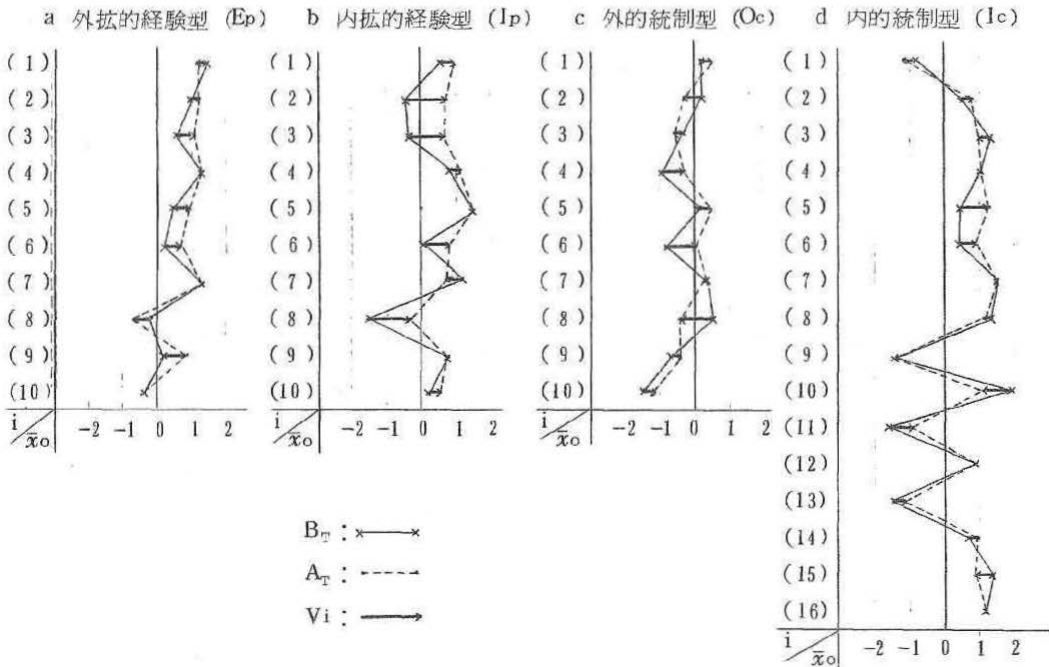
第4図は、EEIの構成類型別について、調査項目別(i)測定実施別(T:実習事前B_T,実習事後A_T)に得点平均値を求め図示するものである。なお、図中のViは調査項目別平均得点値の変化とその方向を表わすものであり、+は肯定的な方向を、-は否定的な方向をそれぞれ示すものである。

1) EEI結果の検討

第6表は、構成類型別調査項目別(i)について、個人別(I),測定実施別(T)の2要因による要因分析結果をまとめ表示するものである。

E E I

第4図 調査項目別得点平均値



第6表 調査項目別得点の要因分析

a 外拡的経験型 (Ep)			b 内拡的経験型 (Ip)			c 外的統制型 (Oc)			d 内的統制型 (Ic)		
F i	I (F ₀ ^{n₁=4} _{n₂=4})	T (F ₀ ^{n₁=1} _{n₂=4})	F i	I (F ₀ ^{n₁=4} _{n₂=4})	T (F ₀ ^{n₁=1} _{n₂=4})	F i	I (F ₀ ^{n₁=4} _{n₂=4})	T (F ₀ ^{n₁=1} _{n₂=4})	F i	I (F ₀ ^{n₁=4} _{n₂=4})	T (F ₀ ^{n₁=1} _{n₂=2})
(1)	0.17	0.11	(1)	1.39	0.28	(1)	0.91	0.11	(1)	1600**	100
(2)	0.41	0.11	(2)	0.85	1.18	(2)	1.349*	0.61	(2)	150	0.16
(3)	4.12	1.00	(3)	2.67	1.38	(3)	0.35	0.05	(3)	600	1.00
(4)	2.50	0.00	(4)	0.69	0.05	(4)	1.27	0.88	(4)	300	0.00
(5)	1.43	1.27	(5)	—	—	(5)	0.81	0.06	(5)	877**	0.33
(6)	0.11	0.11	(6)	1.84	1.23	(6)	1.00	1.88	(6)	0.21	0.01
(7)	6.00	0.00	(7)	833*	2.66	(7)	2.28	0.00	(7)	0.20	0.00
(8)	0.59	0.21	(8)	4.71	10.28*	(8)	0.43	1.41	(8)	1.28	0.02
(9)	0.59	0.21	(9)	25.2	0.00	(9)	0.83	0.18	(9)	—	0.00
(10)	2.50	0.00	(10)	2.66	0.18	(10)	4.00	1.00	(10)	100	1600**
									(11)	500	1.00
									(12)	1.80	0.00
									(13)	233	0.16
									(14)	100	0.01
									(15)	150	2.25
									(16)	469	0.00

(注) 表中の欄の—は、個人別 (I) と測定実施別 (T) との要因の相互作用項の誤差が 0 である調査項目である。なお、これらの調査項目は、内拡的経験型の⑤想像が豊かなほうである、内的統制型の⑨何をしたいか自分からずいとも人のいいなりになってしまう、2つである。

個人別差異が統計的に確かめられる調査項目は、内拡的経験型の⑦人生とか世の中について自分の見方ないし理論がある、外的統制型の②あまりこだわらずに感情をおもてに出している、内的統制型の①したいことがあるところかまわずやってしまいたい、⑤毎日の生活でしなければならないことやすべきことが自分のしたいことになっている、4つである。

測定実施別差異が統計的に確かめられる調査項目は、内拡的経験型の⑧他人との交渉がわずらわしく自分の内に引き込める傾向がある、内的統制型の⑩やりたいことがあるとあれこれ考えてみて現実につず、2つであり、これらはどちらでもないの方向に変化する傾向があることが確かめられる。

第7表は、EEIの構成類型別や全般に関する繰返しのある3要因分析結果を表示するものである。特に、測定実施別差異が統計的に確かめられるものは、個人別と測定実施別との2要因の相互作用 (T × I) が、②外拡的経験型、⑥内拡的経験型、③内的統制型に関するものから確かめられる。さらに、個人別と調査項目別との2要因の相互作用 (i × T) が、③内的統制型に関するものから確かめられる。EEI全般に関しては、構成類型別差異 (E)、個人別差異 (I)、測定実施別差異 (T) およびそれら3要因の相互作用 (I × T, T × E) が統計的に確かめられる。

2) 仮説—3の検証

(仮説—3) は、実習事態において、研修員自身に自己と実習経験との一致する状態がえられるなら

E E I

第7表 EEI得点の要因分析

a 外拓的経験型 (Ep)

F	SS	f	MS	Fo
I	9.54	4	2.38	5.95**
i	31.64	9	3.51	8.77**
T	0.64	1	0.64	1.60
I × i	19.26	36	0.53	1.32
i × T	2.56	9	0.28	0.70
T × I	14.14	4	3.53	8.82**
R(I.i.T)	14.66	36	0.40	
T.	92.44	99		

b 内拓的経験型 (Ip)

F	SS	f	MS	Fo
I	13.94	4	3.48	5.70**
i	39.09	9	4.34	7.11**
T	2.25	1	2.25	3.68
I × i	55.16	36	1.53	2.50**
i × T	6.45	9	0.71	1.16
T × I	11.10	4	2.77	4.54**
R(I.i.T)	22.20	36	0.61	
T.	150.19	99		

c 経験型 (ExT : Ep, Ip)

F	SS	f	MS	Fo
ExT	3.125	1	3.125	1.01
I	14.325	4	3.581	1.15
T	2.645	1	2.645	0.85
ExT × I	8.105	4	2.026	0.65
I × T	9.633	4	2.408	0.77
T × ExT	2.45	1	2.45	0.07
R(ExTI)	12.377	4	3.094	
T.	50.455	19		

d 外的統制型 (Oc)

F	SS	f	MS	Fo
I	2.70	4	0.67	0.54
i	25.00	9	2.77	2.25*
T	4.00	1	4.00	3.26
I × i	5.030	36	1.39	1.13
i × T	2.60	9	0.28	0.22
T × i	3.10	4	0.77	0.62
R(I.i.T)	44.30	36	1.23	
T.	132.00	99		

e 内の統制型 (Ic)

F	SS	f	MS	Fo
I	35.08	4	8.77	4.877*
i	21.480	15	1.432	8.177**
T	0.00	1	0.00	0.00
I × i	25.42	60	0.42	2.33**
i × T	11.00	15	0.72	4.05**
T × I	3.15	4	0.78	4.33**
R(I.i.T)	11.35	60	0.18	
T.	300.80	159		

f 情緒統制型 (EmT : Oc, Ic)

F	SS	f	MS	Fo
EmT	43.245	1	43.245	42.31**
I	4.270	4	1.067	1.04
T	0.45	1	0.45	0.04
EmT × I	1.590	4	3.97	0.38
I × T	7.290	4	1.822	1.79
T × EmT	1.25	1	1.25	0.12
R(EmTI)	40.90	4	10.22	
T.	606.55	19		

g EEI (ExI, EmT)

F	SS	f	MS	Fo
E	536.00	3	178.00	12.191**
I	7.100	4	1.775	1.215**
T	8.45	1	8.45	5.78*
E × I	2.240	12	1.86	1.27
I × T	15.255	4	3.813	2.611**
T × E	2.215	3	7.38	5.05*
R(E.I.T)	17.45	12	1.46	
T.	830.00	39		

ば、実習を継続実施するにしたがって、研修員自身の自己の外在性は増大するという想定である。

この外在性に関する実習経験による意識的諸相の変化を把握するために、EEIを実施して、その得点変化の統計的分析検討を行なった結果、この研究条件の限りにおいて、次の事実が認められる。

- a 調査項目別の部分的実習効果に関しては、内拡的経験型の1調査項目、内的統制型の1調査項目の2つに、どちらでもない方向、肯定と否定との中間的方向へ変化する傾向にあることが確かめられる。(第6表参照のこと)
- b 構成類型別の部分的実習効果に関しては、外拡的経験型、内拡的経験型、内的統制型において、測定実施別差異が、個人別差異や調査項目別差異との関連で確かめられ、その効果に関しては、個人差があるものと考えられる。(第7表参照のこと)
- c 全体的実習効果に関しては、第7表-gに表示する結果から、測定実施別差異が確かめられ、その全般的な変化の方向は、調査項目の内容に関して肯定的な傾向にあるので、一応自己の外在性が増大するものと考えられる。

以上のEEI結果に関する検討から、EEI得点に変化がないなどの統計的分析検討上の帰無仮説が棄却される結果、一応(仮説-3)は検証されるものと考えられる。なお、この結果と第2年次のものとは、測定方法が異なっているために、直接比較検討することはできないであろうが、ともに一応(仮説-2)が検証される。

4 仮説-4について

GIIはQ分類法によるものであり、1問ずつ記したカード75枚を、あらかじめ用意されている品等評定段階の枠組みにあてはめるという方法である。GII結果の分析検討のために、第2年次研究のGII基準を用いる。なお、この基準と神奈川県教育センターのカウンセラーの方々が選定する理想の教師像に関するGII⁶⁴⁾の評定項目⁶⁵⁾とのピアソンの相関係数(r)は $0.835 (0.761 \leq \rho \leq 0.905)$ _†であり、()_†のなかは母相関係数(ρ)の99%推定の信頼区間を示す。

1) GII結果の検討

第8表は、GIIの全調査項目(i)から、第2年次研究で無作為抽出されたものと同一の15調査項目を、個人別(I)測定実施別(T:実習事前 B_T , 実習事後 A_T)のGII得点を表示するものである。なお、GIIは、9品等評定段階尺度(-4~4)で評定するものである。

第9表は、第8表について、個人別(I)、調査項目別(i)、測定実施別(T)の3要因による繰返しのある要因分析結果を表示するものである。この分析結果、調査項目差異が統計的に確かめられるだけである。

第10表は、GII得点について、個人別(I)の測定実施別間、実習事前 B_T と実習事後 A_T とのピアソンの相関係数(r_V)を、GII基準と実習事前(B_T)とのピアソンの相関係数(r_B)を、GII基準と実習事後(A_T)とのピアソンの相関係数(r_A)をそれぞれ表示するものである。なお、これらの総合的結果に関しては、 $r_V = 0.802 (0.664 \leq \rho \leq 0.885)$ _†, $r_B = 0.657 (0.446 \leq \rho \leq 0.793)$ _†, $r_A = 0.624 (0.405 \leq \rho \leq 0.773)$ _†となる。

第5図は、GII基準とGIIの総合結果との相関係数とその検定に関するものを、まとめ図示する

G I I

第8表 1/5抽出調査項目得点

T \ I	i	(7)	(9)	(11)	(14)	(20)	(23)	(31)	(37)	(43)	(47)	(54)	(60)	(61)	(71)	(75)	T
B _T	A	1	2	1	-1	-1	-1	-1	1	0	-2	1	-3	3	-1	0	-1
	B	4	0	-1	0	0	-1	0	3	-1	-3	1	1	1	-1	1	4
	C	2	0	1	0	0	1	-2	2	-1	0	2	-1	3	-1	-1	5
	D	3	1	-1	0	0	1	0	2	-1	-1	1	-1	0	1	-2	3
	E	1	1	0	2	-1	-1	-2	2	-2	0	0	-2	2	1	2	3
	t.	11	4	0	1	-2	-1	-5	10	-5	-6	5	-6	9	-1	0	14
A _T	A	0	0	3	1	-1	0	-1	1	-3	1	-1	-2	0	1	0	-1
	B	4	1	-1	0	-1	-1	-1	2	-2	0	1	-2	1	-1	-1	-1
	C	2	1	-1	0	-1	1	-1	1	-2	-1	2	-1	2	-1	0	1
	D	3	1	0	3	-2	0	-2	0	-1	-1	0	-1	2	1	-2	1
	E	1	1	0	2	-2	0	-2	1	-2	-2	0	-1	1	-2	0	-5
	t.	10	4	1	6	-7	0	-7	5	-10	-3	2	-7	6	-2	-3	-5
T.		21	8	1	7	-9	-1	-12	15	-15	-9	7	-13	15	-3	-3	9

第9表 1/5抽出調査項目得点の要因分析

F	SS	f	MS	F ₀
I	176	4	0.44	0.47
i	176.76	14	12.62	137.1**
T	240	1	240	260
I × i	76.44	56	1.36	1.47
i × T	12.10	14	0.86	0.93
T × I	1.23	4	0.30	0.32
R(I.i.T)	51.77	56	0.92	
T.	322.46	149		

第10表 個人別相関係数

r	r _v	r _B	r _A
A	0.590	0.627	0.606
B	0.792	0.644	0.489
C	0.563	0.701	0.644
D	0.696	0.644	0.701
E	0.601	0.670	0.680
T.	0.802	0.657	0.624

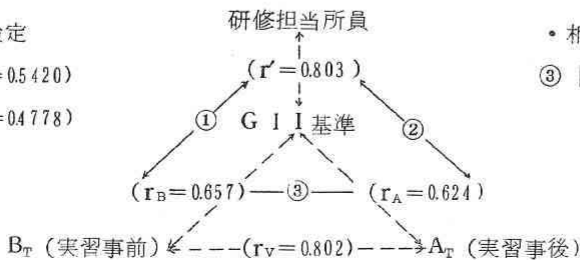
第5図 相関係数とその検定

• 母相関係数の差の検定

- ① |t| = 0.615 (α = 0.5420)
- ② |t| = 0.711 (α = 0.4778)

• 相関係数の差の検定

- ③ |t| = 0.607 (α > 0.50)



ものである。なお、第2年次研究での研修担当所員(5名)のG I I結果とG I I基準とのピアソンの相関係数(r')は0.803であった。この相関係数(r')をG I I結果の検討に用いる理由は、第2年次研究で実習効果は、実習者自身の経験そのもののうちに把握されることが、確かめられているからである。第5図の①②③の相関係数に関する検定から、それらに差異がないことが確かめられている。一般に相関係数は、みかけ上の関連効果を表わす性質があるので、次に r_v を一定とする場合の r_v 、 r_B 、 r_A の3者について、偏相関係数を求めると、 $r_{AB \cdot v} = 0.382$ であり、その検定結果は $t_0 = 3.419^{**}$ ($f = 72, \alpha < 0.01$)であって、偏相関係数は0でないことが統計的に確かめられる。

2) 仮説-4の検証

(仮説-4)は、実習事態において、研修員自身に自己と実習経験との一致する状態がえられるならば、実習を継続実施するにしがたがって、研修員自身の肯定的自己関心が増大し評価の主体性に影響するという想定である。この肯定的自己関心の増大による評価の主体性に関する実習経験の意識的諸相の変化を把握するために、G I Iを実施して、その得点変化の統計的分析検討を行なった結果、この研究条件の限りにおいて、次の事実が認められる。

- a 全体的実習効果に関しては、G I I_{1/2}抽出調査項目得点の要因分析結果、およびG I Iに関する相関係数とその検定結果において、測定実施別差意が確かめられない。(第9表・第5図、参照のこと)
- b ただし、偏相関係数、 $r_{AB \cdot v}$ の検定において、偏相関係数が0でないという統計的な保証があるので、全体的実習効果がないとはいえない。

以上のG I I結果に関する検討から、G I I得点に変化がないなどの統計的分析検討上の帰無仮説が棄却できない結果、一心(仮説-4)は検証できないものと考えられるが、しかし、仮説を逆証する結果の事実があらわれていないので、ここでは(仮説-4)の検証を保留したい。なお、第2年次研究では(仮説-4)が検証され確かめられている。

5 仮説-5について

第6図は、MMPIの標準得点、Tスコアについて、尺度別(S)測定実施別(T；実習事前 B_T 、実習事後 A_T)を求め図示するものであり、図中の V_0 は尺度別Tスコアの変化とその方向を表わすものである。

1) MMPI結果の検討

第11表は、MMPI Tスコアについて、個人別(I)、測定実施別(T)の2要因による要因分析結果をまとめ表示するものである。

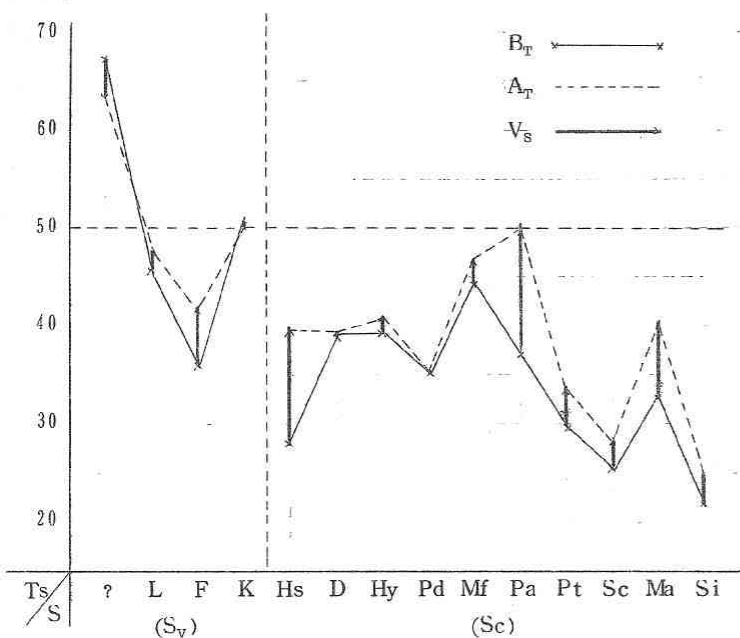
個人別差異が統計的に確かめられる尺度は、妥当性尺度の S_v 、L、臨床尺度の P_t 、 S_i の4つである。

測定実施別差異が統計的に確かめられる尺度は、臨床尺度の P_t の1つである。これらの尺度は、MMPIの平均Tスコア50に接近する方向に変化している。

第12表は、妥当性尺度(S_v)あるいは臨床尺度(S_0)のMMPIのTスコアについて、個人別(I)、尺度別(S)、測定実施別(T)の3要因による繰返しのある要因分析結果を表示するものである。この分析結果、臨床尺度に関しては測定実施別差異が統計的に確かめられる。

M M P I

第6図 尺度別*Tスコア平均値



第11表 尺度別Tスコアの要因分析

a 妥当性尺度 (S_v)

S \ F	I (F ₀ ^{n₁=4} _{n₂=4})	T (F ₀ ^{n₁=1} _{n₂=4})
?	11.78*	2.12
L	8.94*	0.16
F	1.80	4.79
K	1.65	0.04

b 臨床尺度 (S_c)

S \ F	I (F ₀ ^{n₁=4} _{n₂=4})	T (F ₀ ^{n₁=1} _{n₂=4})
Hs	0.54	1.23
D	4.16	0.00
Hy	3.28	0.18
Pd	5.55	0.00
Mf	2.10	0.24
Pa	0.60	2.56
Pt	45.94**	10.13*
Sc	2.93	0.09
Ma	1.66	0.07
Si	9.81*	0.53

第12表 Tスコアの要因分析

a 妥当性尺度 (S_v)

F	SS	f	MS	F ₀
I	146.80	4	36.70	1.29
S _v	3724.80	3	908.26	2303**
T	1.60	1	1.60	0.05
I × S _v	1156.20	12	96.35	3.39*
S _v × T	91.80	3	30.60	1.07
T × I	2.40	4	0.60	0.02
R (I, S _v , T)	340.20	12	28.35	
T	5463.80	39		

b 臨床尺度 (S_c)

F	SS	f	MS	F ₀
I	2250.25	4	562.56	8.04**
S _v	2955.45	9	328.38	4.69**
T	364.81	1	364.81	5.07*
I × S _v	4239.55	36	117.76	1.68
S _v × T	418.49	9	46.49	0.64
T × I	406.71	4	101.67	1.45
R (I, S _v , T)	2545.49	36	69.87	
T	13150.75	99		

(注) *MMP I の測定尺度

・妥当性尺度 (S_v) ? : 疑問点 L : 嘘構点 F : 妥当性得点 K : K点

・臨床尺度 (S_c) Hs : 心気症尺度 D : 抑うつ性尺度 Hy : ヒステリー尺度 Pd : 精神病質的偏倚性尺度 Mf : 性度尺度 Pa : 偏執性尺度 Pt : 精神衰弱尺度 Sc : 精神分裂性尺度 Ma : 軽そう性尺度 Si : 社会的向性尺度

2) 仮説-5の検証

(仮説-5)は、実習事態において、研修員自身に自己と実習経験との一致する状態がえられるならば、実習を継続実施するにしたがって、研修員自身の自己の心理的適応が最適の状態に接近するという想定である。この心理的適応状態に関する実習経験の意識的諸相の方向を把握するために、MMPIを実施して、そのTスコアの変化の統計的分析検討を行なった結果、この研究条件の限りにおいて、次の事実が認められる。

- a 人格特性に関する尺度別の部分的実習効果に関しては、臨床尺度の精神衰弱尺度(Pt)において、心理的適応がより最適の状態に接近する方向に変化することが確かめられる。(第11表 参照のこと)
- b 全体的実習効果に関しては、臨床尺度において、測定実施別差異が確かめられ、しかも心理的適応がより最適の状態に接近する方向に変化する傾向にある。たとえば、実習事前(B₁)におけるH_sの尺度が低度であり、これは無感動や弱いラポートを示すものであるとすれば、実習事後(B₂)においては、これらの問題がかなり解消されているなどと考えられる₉₆₎ (第12表 参照のこと)

以上のMMPI 結果に関する検討から、MMPIのTスコアに変化がないなどの統計的分析検討上の帰無仮説が棄却される結果、一応(仮説-5)は検証されるものと考えられる。なお、この仮説に関しては、第1、第2年次研究のものと同じ結果である。

6 総合的結果とその考察

われわれ自身の経験事実によれば、カウンセリングに関する学習は、学習者自身の自己肯定的経験のうちに行なわれるものであると考えているので、カウンセラーの教育訓練あるいはその資質向上を目的とする研修では、そのすべての学習機会や研修事態において、研修参加者がカウンセリングに関する学習をどのように行なっているか、研修参加者が研修に関する経験事実をどのように受けとめているかなどが、研修効果の究明・評価に関する研究上の基本的な問題となる。

1) 総合的結果

これらの理由から、研修におけるカウンセリングに関する継続的実習効果の研究をとりあげるものであり、その実習効果は研修の総合的效果にも、関連するものであろう。実習効果は、自我あるいは自己に関する社会心理学的学説では、自己と役割との関係に対する適応の問題であり、すでにこのことに関しては、第1年次研究でその一端を問題にしたところである。さらに、実習効果は、自己に関する現象学的学説、現象学的自己理論では、実習事態の役割遂行過程の問題・実習事態における自己と実習経験との関係的变化の問題であって、個人の主体的実習経験そのものが問題となるので、すでにこのことに関しては、第2年次研究でその一端を問題にしたところである。

この第3年次研究仮説は、第2年次研究と同一仮説であって、①自己と実習経験との一致による自己の開放性の変化に関する(仮説-1)および(仮説-2)、②自己と実習経験との一致による自己の外在性の変化に関する(仮説-3)、③自己と実習経験との一致による自己の肯定的関心とそれに伴う自発的評価の変化に関する(仮説-4)、④自己と実習経験との一致による自己の心理的適応性の変化に

関する(仮説-5)の5つである。

以上の仮説に基づく客観的測定とそれらの実施結果に関する統計的分析検討から、この研究条件の限りに関して、次に記述する総合的結果が確かめられた。なお、個人別差異、検査内容や測定内容に関する差異などは省略し、主として実習効果と関連する測定実施別差異を中心に記述する。

(仮説-1)に関するRPI結果から、①意味論的な測定尺度では積極的-消極的の尺度がより積極的な方向に変化する傾向がある。②その評価性に含まれる論理的評価の尺度と感性的評価の尺度とは分離する傾向にある。③すべての尺度は、同じ度合いで変化し、その方向はより肯定的、より賦活的な表現で表わすことができる。次に、(仮説-2)に関するCAS結果から、④人格統御力($Q_3^{(7)}$)、全検査で不安がより軽減する傾向にある。⑤また、CASの総合的結果でも不安がより軽減する傾向にあることが確かめられる。以上のことから、(仮説-1)、(仮説-2)は検証され確かめられるものと考えられる。

(仮説-3)に関するEEI結果から、①より慎重な対人的接触を、より慎重な生活行動をそれぞれめざす方向に変化する傾向にある。②EEIの総合的結果では、測定実施別差異があることを確かめられる。以上のことから、(仮説-3)は検証され確かめられるものと考えられる。

(仮説-4)に関するGII結果から、①測定実施別差異があることを確かめられない。②しかし、GII基準そのものが一つの相対的基準であること、偏相関係数が低い相関を示していること。

以上のことから、(仮説-4)の検証は、これを逆証する結果的事実がえられていないので保留したい。

(仮説-5)に関するMMP I結果から、①人格特性に関する臨床尺度の精神衰弱尺度(Pt)がより最適の心理的適応状態に接近する方向へ変化する。②MMP Iの総合的結果では、臨床尺度で測定実施別差異が確かめられ、しかもより最適の心理的適応状態に接近する方向へ変化する。

以上のことから、(仮説-5)は検証され確かめられるものと考えられる。

2) 総合的結果の考察

この研究は、実習効果としての個人の主体的実習経験の変化、特に、その意識的側面を客観的測定法により吟味検討するものである。測定上の標識構造とその内容に、とかく論理的矛盾や対立をきたしやすいものである。⁶⁷⁾ また、測定標識の数量にも問題がある。しかし、これらの問題に関する心理学研究の段階は、いまだ模索の段階であるのが現状であろうが、長島他(1966)⁶⁸⁾ 齋藤(1966)⁶⁹⁾ などの研究を、今後参考にして、再検討を加えたい。

これらの問題は、実証的研究に伴うものであるが、より理論的に仮説設定されたとしても、その標識をどのように選定するか、研究計画に数量化のモデルが導入されるかなどをじっくり考慮する必要がある。なお、この年次研究に関する総合的吟味検討は、稿をあらためて行ないたいと考えている。

この第3年次研究は、役割演技法によるカウンセリングの継続的実習（月1回，6回実施）の効果を究明し評価するため，第1年次研究（1965），第2年次研究（1966）の追試をも含め，第2年次研究と同一仮説に基づいて，実習者自身の主体的経験の変化から，実習効果を客観的測定により検証するものである。なお，仮説は，ロジャーズ，コムズとスニックらの現象学的自己理論に基づくものである。

仮説は，実習事態における自己と実習経験との一致の状態に関する関係の変化を中心とするものであり，①開放性に関するもの（仮説-1），②①との対応関係にある閉鎖性に関するもの（仮説-2），③外在性に関するもの（仮説-3），④肯定的自己関心による自己の主体性に関するもの（仮説-4），

⑤心理的適応状態に関するもの（仮説-5）の5つである。測定は，①仮説-1には関係状況の知覚に関する調査（RPI）を，②仮説-2には不安測定テスト（CAS）を，③仮説-3には経験・情緒統制に関する調査（EEI）を，④仮説-4には指導観に関する調査（GII）を，⑤仮説-5にはミネソタ多面人格目録検査（MMPI）を，実習直前・実習直後あるいは実習事前・実習事後に，それぞれ実施した。これらの結果，仮説-4に関するものを除いて，この研究条件の限りで次の事実が統計的に確かめられ認められる。

- 1) 実習を継続実施するにしたがって，実習経験の意識的諸相は，自己肯定的方向に変化する。
- 2) 実習経験の意識的諸相の変化には，実習者の個人差があることが認められる。
- 3) 個人的次元での実習効果は，実習者の主体的経験そのもののうちに把握されるものであると考えられ，その変化の方向は，ロジャーズがいう「機能がじゅうぶんに働いている人間」の状態に，より接近するものである。

この研究は，実習に参加された15名の研修員のご支援ご協力がなければ，とうてい実施することができないのであり，研修員の方々に感謝の意を表するものである。なお，この研究をともに企画し実施したのは，東山修二，高沢 清，荻部良吉，池田要子，臼井 稔所員であり，研究をまとめ執筆したのは小川敏通である。

参 考 文 献

- 注1) 新潟県立教育研究所教育相談室員：中学校カウンセラー長期研修の概要 「子どものための教育相談(4)」 新潟県立教育研究所 研究紀要第50集, 1965. p.2-3.
- 注2) 小川敏通他：中学校カウンセラー長期研修の概要 「子どものための教育相談(5)」 新潟県立教育研究所 研究紀要第54集, 1966. p.33
- 注3) 新潟県立教育センター教育相談部員：昭和41年度学校カウンセラー長期研修の概要 「教育実践研究集録」 新潟県立教育センター 第4集(2), 1967. p.1
- 注4) 伊東 博：「新訂・カウンセリング」 誠信書房, 1966. p.383-409.
- 注5) 横山定雄：「センシティビティ・トレーニング」 同文館, 1965. p.413.
- 注6) 鈴木浩二：心理的グループのスーパー・ヴィジョンの理論と実際 「精神衛生研究」 国立精神衛生研究所 研究紀要第10号, 1963.
- 注7) 山本和郎他：心理治療面接過程の構造分析 「精神衛生研究」 国立精神衛生研究所 研究紀要第13号, 1965
- 注8) 沢田慶輔他：カウンセリングにおけるスーパー・ヴィジョン 「東京大学教育学部紀要」 東京大学教育学部 研究紀要第7号, 1965
- 注9) 水島恵一他：グループカウンセリングの実験的研究 「日本心理学会第29回大会発表論文集」 青山学院大学, 1965. p.418-422.
- 注10) 水島恵一他：カウンセラーの態度変容に関する研究 「日本心理学会第30回大会発表論文集」 名古屋大学, 1966. p.419-421.
- 注11) 渡部 淳他：カウンセリング過程の内容分析的研究IV 「日本教育心理学会第7回大会発表論文集」 東京学芸大学, 1965. p.350-367.
- 注12) Allport, G. W. : Psychological Models for Guidance. Harvard Educational Review, Vol. 32, 4, 1962, pp.373-381.
- 注13) 小川敏通他：カウンセラーの養成に関する基礎的研究(1) 注1)と同掲書, pp.1-17.
- 注14) 小川敏通他：カウンセラーの養成に関する基礎的研究(2) 注2)と同掲書, pp.1-47.
- 注15) 園原太郎監：「CAS.不安測定テスト」 東京心理, 1960.
- 注16) 阿部満洲著：「MMPI」 三京房, 1963.
- 注17) Rogers, C. R. : Client-Centered Therapy ; its Current Practice, Implication, and Theory. Boston : Houghton Mifflin, 1951. pp.560 (邦訳 友田不二男他訳編「ロジャーズ選書」第2~6巻 岩崎書店, 1955~1962.)
- 注18) Rogers, C. R. : A theory of therapy, personality, and interpersonal relationship as client-centered framework. In S.Koch (Ed.), Psychology : A Study of a Science, Vol. III, Formulations of the Person and the Social Context. N. Y. : McGraw Hill, 1959. pp.184-256. (邦訳 畠額・阿部共訳「来談者中心療法」第2章 岩崎書店, 1964. pp.155-290.)
- 注19) Combs, A.W. & Snygg, D. : Individual Behavior ; A Perceptual Approach to Behavior. Revised Edition. N. Y. : Harper & Brothers, 1959. p.p.522
- 注20) 注2)と同掲書, p.35
- 注21) 小川捷之：自我の強さ(Ego Strength)の測定に関する研究 「東京教育大学教育学部紀要」 東京教育大学教育学部 研究紀要第11巻, 1965. p.p.107-121.
- 注22) Gordon, T. : Group-centered leadership. Boston : Houghton Mifflin, 1955 pp.167-168.
- 注23) 大石尚子他：児童の主体性を重んじた創造学習について 「神奈川県立教育センター研究報告」 神奈川県立教育センター 研究紀要第3号, 1965. pp.61-70.
- 注24) Moreno, J. L. : Psychodrama. Vol. I. N. Y. : Beacon House, 1953.
- 注25) 注5)と同掲書, p.35.
- 注26) 松村康平：心理劇の技法 「日本心理学会第26回大会発表論文集」 関西学院大学, 1962. p.312.

- 注27) 注5)と同掲書, p.35.
- 注28) 注17)と同掲書, (邦訳 西園寺二郎 「ロジャーズ選書」第6巻 岩崎書店, 1962. p.49-52.)
- 注29) Patterson, C. H. : Counseling and Psychotherapy, : Theory and Practice. Haper & Bros, 1959. (邦訳 伊東 博 : カウンセリングと心理療法」 誠信書房, 1962. p.21-25.)
- 注30) Mead, G. H. : A behavioristic account of significant symbol. J. Philosophy, 1922.
- 注31) Mead, G. H. : Mind, Self and Society. Chicago : University of Chicago P. 1934.
- 注32) 注24)と同掲書,
- 注33) Moreno, J. L. : Who shall survive? N. Y. : Beacon House, 1953
- 注34) Sarbin, T. R. & Rosenbeg, B. G. : Contributions to role-taking theory. II. A preface to a psychological analysis of the self. J. Psychol. Rev., 1952.
- 注35) Sarbin, T. R. : Role Theory. 1954. (邦訳 土方文一 「役割理論」 みすず書房, 社会心理学講座 第1巻 1956.)
- 注36) 松村康平 : 「適応と変革」 誠信書房, 1960. p.279.
- 注37) Rogers, C. R. : The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. J. C. Psychol., 1956. (邦訳 伊東 博 「カウンセリングの理論」 誠信書房, 1960. p.p. 155-175.
- 注38) 注18)と同掲書, 邦訳 p.249-252.
- 注39) 注2)と同掲書, p.1-6.
- 注40) Osgood, C. E. et al. : The measurement of meaning Urbana. : University of Illinois p. 1957.
- 注41) Pemberton, W. H. : Nondirective Reorientation in Counseling ETC. Vol. XVI No.4, 1949.
- 注42) 斎藤国夫 : 他者知覚における快・不快の感情と自己知覚の関係 「日本心理学会第27回大会発表論文集」 日本大学, 1963. p.550.
- 注43) 注9)と同掲書, p.418-422.
- 注44) Sagara, M. et al. : A study of the semantic structure of Japanese language by the semantic differential method. Jap. psychol. Res., 3. 1961. p.p.146-156. (日本心理学会)
- 注45) 田中清政 : 意味の測定と情緒の意味体系に関する諸研究 「心理学評論」 心理学評論刊行会, 第8号 1964. p.p.27-69.
- 注46) 柏木繁男 : S-D法による意味構造の因子論的研究 「心理学研究」 日本心理学会, 第35巻 第1号 1964. p.p.25-31.
- 注47) 注15)と同掲書,
- 注48) 注21)と同掲書, p.p.107-121.
- 注49) Rorschach, H. : Psychodiagnostik. Hans Huber, 1921. (邦訳 東京ロールシャッハ研究会 「精神診断学」 牧書店, 1958.)
- 注50) Klopfer, & Holt, R. B. : Developments in the Rorschach Technique. Vol. I, II, N. Y. : World Book, 1954. 1956.
- 注51) Klopfer, & Davidson, H. H. : The Rorschach Technique, an introductory manual. N. Y. : Harcout, Brace & Wored Inc., 1962.
- 注52) 注22)と同掲書,
- 注53) 注23)と同掲書,
- 注54) 注16)と同掲書,
- 注55) 注2)と同掲書, p.45.
- 注56) 鮎戸 弘 : Semantic Differential 法の原理と方法 「市場調査」 輿論科学協会, 1960. 第81号 p.14.
- 注57) 注40)と同掲書,

- 注58) 注46)と同掲書,
 注59) 注44)と同掲書,
 注60) 鮎戸 弘 : SD法, 基礎篇・適用篇・応用篇 「市場調査」 輿論科学協会, 1961, 第90・91号 p.5-40.
 注61) 注56)と同掲書,
 注62) 山本和郎 : SD法による日本語の意味構造の研究 「市場調査」 輿論科学協会, 1960, 第82号 p.4-16
 注63) 小川敏通 : クライエントの経験に関する意味論的研究 「日本応用心理学会第33回大会発表論文集」 法政大学, 1966.
 注64) 注2)と同掲書, p. 45.
 注65) 注23)と同掲書, p. 66.
 注66) Drake, L. E & Oetting, E. R. : An MMP I codebook for counselors. (邦訳 阿部満州
 「カウンセラーのためのMMP Iコードブック」 三京房, 1966, p.18.)
 注67) 城戸幡太郎 : 心理学における価値の問題 「日本心理学第26回大会発表論文集」 関西学院大学, 1962. p. 33.
 注68) 長島貞夫他 : 自我と適応の関係についての研究(3) 「日本心理学会第30回大会発表論文集」 名古屋大学, 1966. p.p.
 513-515.
 注69) 斎藤國夫 : 対人知覚において快・不快の測定に有効なS.D法のitemの選定とその利用例 「日本教育心理学会第8回総会発表
 論文集」 大阪学芸大学, 1966. p. 331.

(付) 資 料

測 定 事 項

1 RPI	(1)~(35)の各項目ごとに、いままで、あなたが感じ思 うところに、〇印を一つ記入しなさい。記入例(1)→	(6) (2) (1) 0 (-) (-2) (-3) あかるい 16 - - - - - - - 16 くらい
	非 か や ちやうど や か 非 常 な ちやうど な 常 に り や ちやうど り に (3) (2) (1) (0) (-1) (-2) (-3)	気分よい 17 - - - - - - - 17 気分のわるい
	おとつた 1 - - - - - - - 1 すぐれた	やわらかい 18 - - - - - - - 18 かたい
	矛盾した 2 - - - - - - - 2 一貫した	すきな 19 - - - - - - - 19 きらい
	貧弱な 3 - - - - - - - 3 立派な	白い 20 - - - - - - - 20 黒い
	まちがった 4 - - - - - - - 4 正しい	うつくしい 21 - - - - - - - 21 みにくい
	わるい 5 - - - - - - - 5 よい	若い 22 - - - - - - - 22 年とつた
	ほんやりした 6 - - - - - - - 6 ほっきりした	あつい 23 - - - - - - - 23 つめたい
	迷惑な 7 - - - - - - - 7 ありがたい	単純な 24 - - - - - - - 24 複雑な
	きたない 8 - - - - - - - 8 きれい	単純な 25 - - - - - - - 25 複雑な
	低い 9 - - - - - - - 9 高い	消極的 26 - - - - - - - 26 積極的
	にぶい 10 - - - - - - - 10 するどい	せまい 27 - - - - - - - 27 ひろい
	危険な 11 - - - - - - - 11 安全な	小さい 28 - - - - - - - 28 大きい
	こわい 12 - - - - - - - 12 やさしい	弱い 29 - - - - - - - 29 強い
	陰気な 13 - - - - - - - 13 陽気な	古い 30 - - - - - - - 30 新しい
	愉快的 14 - - - - - - - 14 不愉快な	服従的 31 - - - - - - - 31 支配的
	楽しい 15 - - - - - - - 15 苦しい	はげしい 32 - - - - - - - 32 おだやか
		すばやい 33 - - - - - - - 33 のろい
		活動的 34 - - - - - - - 34 不活発な
		深い 35 - - - - - - - 35 浅い

2 E E I

1) E_p (10調査項目) ()のなかの数字は調査項目番号である。

(1) 真実を素直に受け入れるほうである

(2) 自分の行動のしかたは現実の状況によってきめられる

- (3) 自分をとりまく社会情勢に敏感である
- (4) まわりからの要望に答えようとして、すべての努力をそ
れに傾ける
- (5) 社交的な集まりに出るのが楽しみだ
- (6) 他の人々と共通した興味や関心が多い

2) I p (10 調査項目)

- (1) 自分の感情とか考え方を大切にす
- (2) 自分の考えが周囲の人たちと衝突することがしばしばあ
る
- (3) 自分独自の考えとか気持ちからまわりを眺める傾向がある
- (4) 自分に固有な見解があり、その見解に基づいた目標に向
って行動する
- (5) 想像が豊かなほうである

3) O c (10 調査項目)

- (1) なにかきっかけがあると、すぐ感情的になってしまう
- (2) あまりこだわらずに感情をおもてに出している
- (3) まわりが感情的になってもあまりそれに影響されない
- (4) 自分のまわりが感情的になると、それによって自分も混
乱してしまう
- (5) 感情的になるようなことがあっても冷静でいられる

4) I c (16 調査項目)

- (1) したいことがあると、ところかまわずやってしまいたい
- (2) はかの人と感情的に同調できる
- (3) 自分の欲求をうまく処理することができる
- (4) ものごとを正確に判断することができる
- (5) 毎日の生活でしなければならないことや、するべきこと
が自分のしたいことになっている
- (6) いますぐ、どうしてもやりたいことがあっても、それが
できる状態になるまでがまんできる
- (7) 自分のしたいことよりも、まず自分がしなければなら
ないことを先行させてしまう
- (8) 自分自身を頼りにできる

- (7) 社会的観点に立つてものごとを眺めるほうだ
- (8) まわりの出来事によって影響されやすい
- (9) 気分が沈んでいる時でも刺激があれば元気になる
- (10) 自分の個人的なことがらについて深く考えるよりも、ま
わりに起ったことがらについて想いをめぐらすことのほ
うが多い

- (6) よく空想にふける
- (7) 人生とか世の中について自分の見方ないし理論がある
- (8) 他人との交渉がわずらわしく、自分の内に引き込める傾
向がある
- (9) 自分の信ずるところを守り抜くべきだとしばしば痛感す
る
- (10) あまり自分のまわりのできごとにはこだわらぬほうであ
る

- (6) どんなことにも感情をまじえない
- (7) 自分の感情をその場のふん囲気に合ったしかたであらわ
すことができる
- (8) 衝動になるとすぐ外にあらわれやすい
- (9) 感情的になり、それがすぐおもてに出てしまう
- (10) 自分のおかれている状況をよくみないで感情をすぐ衝動
的におもてに出す

- (9) 何をしたいか、自分がわからず、いつも人のいいなりに
なってしまう
- (10) やりたいことがあると、あれこれ考えてみて現実にうつ
す
- (11) 自分でしたいこともなく、ほかの人のように生活を楽し
めない
- (12) 意志が強いほうだ
- (13) 毎日のささいな事にでも自分の能力が発揮できない
- (14) 愛したい、また愛されたいという気持ちをうまくセーブす
ることができる
- (15) あることをするために、自分の欲求を統制できる
- (16) 自分の感情を何とか処理することに自信がある

3 G I I

- (1) 生徒の進歩や成績について特に責任を感じない
- (2) 会合や討議などの場合、すべての生徒が発言すべきであ
る
- (3) 生徒たちによって決められた目標は、結局は生徒たちの
ためにもっとも有益な目標になる
- (4) 教師の立場をはっきりたもととする

- (5) 学習意欲の乏しい生徒に対して、教師は特別に個人指導
をおこなう責任がある
- (6) 能力の低い生徒が学級内のリーダーに選ばれたとき、無
理であると予想すれば変更させるのがよい
- (7) できる限り自分が生徒の気持ちを受けいれることによ
って、学級の受容的なふん囲気の増大をはかる

- (8) 口の達者な生徒が話し下手の生徒をやりこめているときには、それをおさえようとする
- (9) 教師の仕事は、生徒たちが教師にたよらないでもやっていけるようにすることである
- (10) 生徒たちが一緒に活動し始めるように援助するだけで、生徒たちのために何らかの決定をしてやろうとはしない
- (11) 生徒は次第に自分のことは自分で責任をもつようになるものである
- (12) 生徒の疑問に対して誰か他の生徒が答えるようにさせる
- (13) 教師はすべての生徒たちから好かれるようではなければならない
- (14) 生徒の心理をよく理解しようとして、叱るときは大いに叱るがふだんは生徒のよい遊ぶ相手である
- (15) 生徒たちが最も効果的に学習できるようにするには、まず教師が学習の目標や内容をきめてやる責任がある
- (16) 知識・技能・見とおしなどの面で、最も優れた生徒を学級のリーダーにするのがよい
- (17) 生徒が特定の行動をとるようにしむけようとはしない
- (18) 最も効果的な学習は生徒たちが自ら進んで学習に取り組む時になされる
- (19) 生徒が教師に対して特別の役割をとるように希望する時は、その気持ちを理解しようとするが、必ずしもその希望をかなえる必要はない
- (20) 生徒たちはやがて自分で目標を決められるようになるが、初めのうちには教師が目標を決めてやる方が効果的である
- (21) 生徒が自分たちの考えで学習活動を進めていくようにさせたい
- (22) すべての生徒が自分は学級の一員であると感じるように望む
- (23) 教師は次第に生徒たちとまったく同じ学級の一員として生徒たちに受け入れられるようになるべきである
- (24) 生徒が勉強するかしないかは生徒自身で決めることである
- (25) 教師の仕事のうちで最も重要なことは、生徒の気持ちをよく理解することである
- (26) 生徒が教師を絶対的に信頼している時に最も教育効果がある
- (27) すべての生徒を集団活動に参加させるように働きかける
- (28) 教育や知識のたりない人は、一般に彼らより能力の高い人が指導する必要がある
- (29) 生徒たちの希望に従って特別の役割を演じる
- (30) 学級のために最良のことは何かを考えて、それに従って生徒の行動に制限を加える
- (31) 新しい学級は自分たちで決めたり、責任を持ったりすることができないから、教師が指導しなければならない
- (32) 生徒が自由に自分を表現できるようになれば自分の問題を自分で解決できるようになる
- (33) 個々の生徒の発言を、皆で考えている中心問題に生徒たち自身で関連づけるように援助する
- (34) 学級の討議を活発にするためには、まず教師が個々の生徒に質問して生徒たちの疑問を引き出すのがよい
- (35) 生徒たちが何をどのように学ぶかは、生徒たちの討議で決めさせるのがよい
- (36) 批評・批判は時によって効果的な教育手段である
- (37) 一人一人の生徒と個人的に話しあう時間をつくるように配慮する
- (38) 生徒が自分の行動を改めることに対し抵抗するのは、多くの場合外側からの力や圧力によって改めさせようとするためである
- (39) 生徒は自分の行動を自分自身で決定する時にこそ、生産的創造的になるものである
- (40) 生徒たちが最良の解決に到達するためには、しばしば教師の援助が必要である
- (41) 一人一人の生徒が言うことを、すべての生徒が理解するように援助する
- (42) 未成熟な学級は権威のある人物の影響から解放される必要がある
- (43) 教師は生徒たちよりも豊富な訓練と経験をつんでいるから生徒たちよりも優れている
- (44) 学級活動への参加は個々の生徒自身の責任にまかせておく
- (45) 生徒たちの不安や緊張は学級の目標達成の障害になるから取り除くべきである
- (46) 命令・禁止・強制は教育の手段として最もまずい方法である
- (47) よい学級をつくるためには、まずリーダーになれる有能な生徒を見いだして特別に指導するのがよい
- (48) 人間は本来善良なものである
- (49) 生徒たちは一般に学習意欲に欠けている
- (50) 学級内の話し合いを促進するように援助して、生徒たちにとって何が必要であるかを自分たちで考えさせる
- (51) 教師は教師として見られるようにしむけることによって、生徒をいっそううまく指導できる
- (52) 最も効果的に教育するためには、教師がその指導的立場を捨てるべきである
- (53) 未成熟な学級が自主的な学級に成長するためには、まず教師の指導をうける必要がある

- (54) 教師という特別の地位をおりて、生徒たちと同じ学級メンバーの一人として学級の討議に参加しようとする
- (55) 教師は生徒たちがある特定の行為をしないうにさせるべきである
- (56) 生徒たちの不安や緊張を取り除こうとして、特別の責任を感じる
- (57) 教師としての第一の条件は生徒の自発性・自主性を信頼できることにある
- (58) 教師の指導に対して素直に従えない生徒は、効果的に学習することが困難である
- (59) 生徒の行動が有意義かつ永続的に変化するためには、それが生徒自身の自発的な行動変化でなければならない
- (60) たいいての学級は熟練した教師の指導と指示をうける必要がある
- (61) 生徒たちが教師を特別な援助者または相談相手として利用することを望む
- (62) 生徒たちがリーダーに頼らなくなった時に、個々の生徒の能力が最もよく発揮されるようになる
- (63) 教師は生徒たちがもっている種々の潜在的な能力を信頼すべきである
- (64) 人間は本来反社会的・自己中心的な傾向をもっている
- (65) 学級がまだよくまとまっていないために、正しい決定をすることができないと思われる時には、生徒たちにかわって決定してやる
- (66) 生徒たちが学級内で対抗意識・敵意・不平などの感情を表現しないようにうまく予防する
- (67) 学級内の対人関係に基づく生徒たちの不平や緊張は、ある程度はあたりまえの現象である
- (68) 教師は生徒の個人差に応じた指導法を考えるべきである
- (69) 教師は教師に対する生徒の非難や不平不満を、そのほかの感情と同様に、そのまま受けいれるべきである
- (70) 教師は常に生徒たちから高い地位をもつものとして見られるようではなければならない
- (71) 学級づくりのためには常にリーダーをふくむ構造をつくるべきであり、この構造なしでは学級が不安定になる
- (72) 自分自身が生徒の行為を許容できる限界を考え、それにもとづいて生徒たちの行動に制限を加える
- (73) 教師は生徒たちを望ましい目標に到達させるために、自分の権威を行使すべきである
- (74) 生徒たちは自ら成長し、自ら変化する力をもっている
- (75) 学級のリーダーは特定の生徒の能力や資質にもとづいて決めるのではなく、むしろその時の学級の必要に応じて適任の生徒を選ばせるのがよい