

C.R.Rogers の中核3条件から見た生徒の担任教師態度認知と 学校適応の関係について

—教育におけるパーソンセンタード・アプローチの基礎研究—

Basic empirical research on person-centered education
from C. R. Rogers's Core 3 Condition's point of view.

坂 中 正 義

Masayoshi SAKANAKA
(福岡教育大学 教育心理学講座)

(平成24年9月1日受理)

要約

本研究の目的は、教育におけるパーソンセンタード・アプローチの基礎研究として、担任教師の中核3条件 (Rogers, 1957) が子どもの学校適応にどう関わっているのかについての基礎的資料を試行的に収集することであった。中学校1校の全生徒189名を対象に「対担任教師中核3条件関係認知スケール」と「hyperQU」、成績、欠席日数の調査を行った。その結果、生徒単位では全ての変数で対担任教師中核3条件関係認知と関連がみられたが、それらの変数の変化と関連していたのは、「配慮」スキル、「学習意欲」、学級適応に関わる「承認」「学級関係」に限定されていた。また、クラス単位では「関わり」スキル、学級適応に関わる「承認」「学級関係」「対教師関係」及び「学校生活意欲」と関連がみられたが、変化と関連していたのは、「配慮」スキル、学級適応に関わる「被侵害」「学級関係」に限定されていた。以上をふまえ、教育におけるパーソンセンタード・アプローチに関する基礎研究の今後の方向性が示唆された。

キーワード：パーソンセンタード・アプローチ、人間中心の教育、中核3条件、担任教師、学校適応

問題と目的

生徒と教師の人間関係は、生徒の学校適応や心理的成長に大きな影響を与える。教師がどのような態度で子どもに接することが望ましいかについては、教育実践上非常に重要な視点であり、これまでも多くの研究がなされている (Brophy & Good, 1974 など)。日本においても、指導態度 (山口・米田・原野, 1993 等) やPM式リーダーシップ類型 (河村, 1996 等) などの視点から研究が行われている。

ところで、Rogers (1957) は「建設的人格変化のための必要十分条件」として6つの条件を

提示している。Rogersは心理療法場面において、これらの条件が実現している程度に応じて、被援助者の持つ実現傾向が発揮され、建設的人格変化が生じると述べている。この条件のうち、セラピストないし、カウンセラーの態度条件が、「一致」「無条件の積極的関心」「共感的理解」であり、これを中核3条件と呼んでいる。なお、Rogersは、心理療法のオリエンテーションや治療場面をこえて、あらゆる成長促進的な人間関係にこの条件が妥当するのではないかという大胆な仮説を提示している。

Rogers自身、教育実践には強い関心を持っており、「Freedom to Learn」は加筆修正を重ねな

がら版を重ねている (Rogers, 1969, 1983, 1994)。これらの著作の中で、彼が心理療法・カウンセリングの実践・研究の中で培った知見からの教育論、およびその実践を示している (こういった視点は「パーソンセンタード・エデュケーション」や「人間中心の教育」と呼ばれている)。その中で、Aspy & Roebuck (1957) や Tausch & Tausch (1980) などの中核3条件からみた教師の態度に関する実証研究が紹介されている。それらによると、中核3条件をより実現している教師が担当する児童・生徒は、自己概念の建設的変化、学力検査得点の向上、規律上の問題の減少などを示している。

わが国においても、教師の中核3条件に関わる実証研究が、1980年代を中心に行われている。

岡山県教育センター (1981), (1983) では、児童の教師態度認知を測定し、児童への影響を検討している。

浜名・北山 (1988) では、小学校において中核3条件を意識させた教師を実験群とし、統制群との比較検討を行っている。なお、この研究は浜名・松本 (1993) に発展している。また、浜名・登・吉田 (1988) は、これらの態度と教師行動の関係を検討している。

畠瀬 (1990) は、人間中心の教育に関する研修会の実践を提示し、参加した教師11名の変化について、アンケートや授業テープ分析、面接調査を用いて丁寧に検討している。さらに、エンカウンター・グループへの多数回参加教師4名の事例研究も行っている。

富田 (1990) は、Barrett-Lennard (1962) を一部簡略化した森田 (1968) を参考にスケールを作成し、小学校3年生の1クラスに適用、1年間の変動をクラス全体、3事例の両側面から検討している。

しかし、これらの研究以降、教師の中核3条件に関わる実証研究は、志村 (2002) がみられるの

みである。志村 (2002) は、Barrett-Lennard (1962) を元にして作成された内田・村山・増井 (1978) の関係認知目録を、日常生活場面における子どもの対担任教師認知を測定できるように改変したスケールを作成し、自尊心との関連を小学6年生、中学3年生、高校2年生において検討している。

また、中核3条件自体の研究ではないが、関連する研究として野口・坂中 (2007) がある。この研究では、教師自身のカウンセリング・マインド認知尺度を作成しているが、5因子のうち、3因子が中核3条件であった。ここでは、学級雰囲気との関連を検討している。

これら一連の教師の中核3条件研究のうち、子どもの影響を検討した研究においては、概ね肯定的な影響が確認されており、「人間中心の教育」といった視点の有用性が示唆されているといえよう。しかし、研究数が絶対的に少ない。加えて、ここ10年、この視点からの実証研究はほとんど行われておらず、最新のデータが不足している。教師の中核3条件が子どもの学校適応のどの部分に関わるかといった基礎的事項ですら、十分には検討されていないのが現状である。

「人間中心の教育」の実践研究においては、発足30年を迎えた畠瀬 稔を中心とする「人間中心の教育研究会」が活発に活動しており、その成果が畠瀬・水野・塚本 (2012) によって報告されている。これらの地道な積み重ねと同様、実証研究においても基礎データの収集、検討が課題といえよう。

そこで、本研究は、教育におけるパーソンセンタード・アプローチの基礎研究として、教師の中核3条件が子どもの学校適応のどの部分に関わっているのかについての基礎的資料を試行的に収集し、今後の研究の手がかりを得ることを目的とする。

ところで、教師の中核3条件の測定について、観察者、教師本人、生徒のいずれから行うかに関

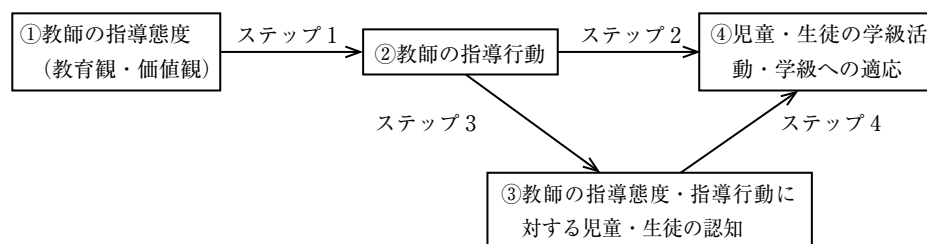


figure 1 教師の指導態度・指導行動が児童・生徒の学級活動・学級への適応に影響する過程 (浜名・登・吉田, 1988 より引用)

table 1 PCA3 の項目 (坂中, 2011b より引用)

一致
_____は、その人がひとりの個人として本当に感じたことを率直に表している。ありのまま、自分らしくふるまっている。
無条件の積極的関心
_____は、私の話す内容やふるまい (沈黙するなど) がどうであれ、それを私なりの考えや気持ち、あり方として尊重し、そのまま暖かく受けとめてくれる。ありのままの自分をみとめてくれる。
共感的理解
_____は、私の言葉だけでなく、感じていること (気持ちの強さや微妙な意味あいなど) を正確に理解しており、私のことをよくわかってくれる。

table 2 PCA3 : 担任教師 の項目

一致 :
<u>あなたは、担任の先生が本当に感じたことを率直に自分達に伝え、ありのまま自分らしく振る舞っていると感じますか？</u>
無条件の積極的関心 :
担任の先生は、 <u>あなたの話すことや態度がどうであれ、それをあなたなりの考えや気持ちとして認め、あたたかく受け止めている (受け止めようと努力している) と感じますか？</u>
共感的理解 :
担任の先生は、 <u>あなたの気持ちを理解して、あなたのことをよく分かっている (分かろうと努力している) と思いますか？</u>

注) 下線部が坂中 (2011b) との主な変更箇所。下線部以外に省略箇所あり。

しては、坂中 (2011a) と同様、もっとも効果 (建設的人格変化) と関連がみられる被援助者 (この場合は、子ども) による関係認知の視点 (Norcross et al., 2011) から行うこととした。これは、中核 3 条件と共に、Rogers (1957) の第 6 条件、すなわち、「援助者の態度が最低限、被援助者に伝達されること」を検討することになる。また、浜名・登・吉田 (1988) のモデル (figure 1 参照) では、ステップ 4 を検討することとなる。

なお、子どもの学校適応については、上述の目的をふまえ、できるだけ幅広い適応指標を用いることとしつつも、調査による負担を最小限に抑え、また、実際の教育実践の振り返りに資することを心がけることとした。

方法

対象¹

A 中学校の全生徒 189 名 (男子 91 女子 98)。1

年生は、2 クラス 59 名 (男子 27 女子 32)、2 年生は、2 クラス 59 名 (男子 22 女子 37)、3 年生は、3 クラス 71 名 (男子 42 女子 29) であった。なお、転入転出などにより学期ごとの対象者数は、多少変動する。

調査項目

対担任教師中核 3 条件認知 生徒の担任教師に対する中核 3 条件関係認知測定には、調査による負担を最小限にとどめる工夫がなされている坂中 (2011b) の中核 3 条件関係認知スケール (table 1 参照) を元とした。これは中核 3 条件を各条件 1 項目、計 3 項目で測定可能なスケールである。このスケールを学校側調査担当教師が、中学生に分かりやすいよう項目文の一部修正したものを用いている (table 2 参照)。この際の主な変更点は、「主語を被評価者から評価者へ変更」「文章や単語の簡略化」である。また、坂中 (2011b) では 7 件法であったが、「中学生に 7 件法は難しいのではないか」という意見をふまえ、「非常にあてはまらない」から、「非常にあてはまる」の 5 件法に変更した。以降、このスケールを「PCA3 : 担任教師」とする。

hyper-QU 生徒の学校適応指標として「hyper-QU」を用いた。このアンケートは、学級満足度(「承

¹ 筆者は、A 中学校がすすめていた実践研究の助言者、校内研修の講師、必要に応じたコンサルテーションの担当者としてこの学校と関わっていた。

認」「被侵害」の2下位尺度), ソーシャルスキル(「配慮」「関わり」の2下位尺度), 学校生活意欲(「友人関係」「学習意欲」「対教師関係」「学級関係」「進路意識」の5下位尺度)の3側面から生徒の状態像を把握することができ, 学校コンサルテーションなど学校現場で幅広く活用されている標準化された心理検査である。また, このアンケート単独で今後の生徒および学級の指導方針なども検討でき, 調査を活用した教育実践へのフィードバック効果も高いと考えられたため, 用いることとした。

成績 hyper-QUとは異なる生徒の学校適応の指標として, 学力面を検討することとし, 「学期末の全教科の5段階評価点」を用いた。全教科の5段階評価点は, 学校においては重要な個人差変数であり, 授業や学習場面での個人適応の一指標とみなすことができる。また, 生徒から得る上述の2変数とは異なり, 教師から得る変数なため, 測定次元が異なるという意味でも有用なため用いることとした。なお, この5段階評価は, 絶対評価でなされるが, 学年ごとに相対評価における評価比率もある程度考慮されていることを学校側調査担当教師に確認している。

欠席日数 Rogers (1983)でも検討されている欠席日数も学校適応の指標として用いることとした。

日程

すべての調査項目をX年度の各学期に1回, 計3回調査した。

「PCA3:担任教師」は, X年度6月上旬, 11月中旬, 1月下旬に実施した。

「hyper-QU」は, X年度4月下旬, 10月下旬, 2月中旬に実施した。

「学期末の全教科の5段階評価点」は各学期に各教科担当教師によって評価した。

「欠席日数」は学期末に担任教師が集計した。**個人情報への配慮** 筆者が作成した入力フォーマットに学校側調査担当教師が調査データを入力した。分析にはデータの対応関係が必要なため, 生徒個人ごとに入力する形式になっているが, 生徒の氏名等の個人情報は, 学校側調査担当教師から筆者にわたす際に抹消し, 筆者は把握していない。

結果

本研究で得られたデータは多岐にわたるため, 分析においては, 「PCA3:担任教師」とその他の変数のみ中心に検討することとし, その他の検討は最低限とする。また, 有効回答数は転出転入, 調査当日の欠席, 回答不備により学期や変数によって異なるため, 必要に応じて提示する。なお, 性別, 学年別等の属性別検討は, 1校のみのデータであり, かつ, 属性分割の際にも各セルに十分なデータが確保されないため, 行わないこととする。

PCA3:担任教師

「PCA3:担任教師」について, 各条件ごとの学期別基礎統計と平均値推移検討のための1要因反復測定分散分析の結果は, table 3のとおりである。

まず, 各条件ごとに全学期のデータを用いて主成分分析を行った。その結果, 一致において, 第1主成分の重みは0.74以上, 寄与率も57.86%, 無条件の積極的関心において, 第1主成分の重みは0.73以上, 寄与率も59.48%, 共感的理解にお

table 3 学期ごとの「PCA3:担任教師」の基礎統計と主成分分析の結果

		1学期	2学期	3学期	F	下位検定
一致 n=151	平均	3.64	3.66	3.85	2.41 #	
	標準偏差	1.02	1.14	1.05		
	第1主成分	.76	.74	.76		
無条件の 積極的関心 n=152	平均	3.54	3.50	3.74	2.92 #	1学期<3学期 #
	標準偏差	1.05	1.22	1.01		
	第1主成分	.79	.73	.78		
共感的理解 n=152	平均	3.46	3.22	3.70	9.99 **	1, 2学期<3学期 *
	標準偏差	1.10	1.20	1.09		
	第1主成分	.82	.75	.77		

p<.1 * p<.05 ** p<.01

table 4 「PCA3：担任教師」の主成分分析の結果

	一致	無条件の 積極的関心	共感的理解	合計	寄与率	α
平均	3.71	3.59	3.47	10.78		
標準偏差	.81	.85	.89	2.29		
第 1 主成分	.85	.90	.92		80.37	.87

table 5 学期ごとの「PCA3：担任教師」総合点の基礎統計 (n=151)

		1 学期	2 学期	3 学期	F	下位検定
中核 3 条件	平均	10.58	10.39	11.23	6.13 **	1, 2 学期 < 3 学期
総合	標準偏差	2.79	3.22	2.87		

p<.1 * p<.05 ** p<.01

table 6 学期ごとの「学級満足度」の基礎統計と主成分分析の結果

		1 学期	2 学期	3 学期	平均	F	下位検定
承認 n=160	平均	34.63	34.78	36.28	34.96	8.27 ***	1, 2 学期 < 3 学期 **
	標準偏差	8.66	8.69	8.87	8.10		
						寄与率	α
第 1 主成分		.89	.90	.90		81.05	.88
被侵害 n=160	平均	20.72	20.46	20.33	20.68	.36	
	標準偏差	9.23	9.13	9.39	8.31		
						寄与率	α
第 1 主成分		.84	.92	.84		76.10	.85

p<.1 * p<.05 ** p<.01

いて、第 1 主成分の重みは 0.75 以上、寄与率も 61.84% と、高い次元性が確認された。よって、全学期のデータ平均を各条件の指標とすることとした。なお、 α 係数は、一致=0.64、無条件の積極的関心=0.66、共感的理解=0.69 であった (table 3 参照)。

さらに、各条件を用いて主成分分析を行ったところ、第 1 主成分の重みは 0.84 以上、寄与率も 80.37%、 α 係数は 0.87 と、極めて高い次元性が確認された。これは中核 3 条件を総合点とすることの妥当性を示している (table 4 参照)。

ちなみに、学期別中核 3 条件総合点の基礎統計と平均値推移検討のための 1 要因反復測定分散分析の結果は、table 5 のとおりである。

hyper-QU

「hyper-QU」に関しては、業者によるコンピュータ診断を用い、「学級満足度」「学校生活意欲」「ソーシャルスキル」3 側面の下位因子ごとの集計点のみを得た。

学級満足度 各尺度ごとの学期別基礎統計と平均値推移検討のための 1 要因反復測定分散分析の結果は、table 6 のとおりである。

まず、各尺度ごとに全学期のデータを用いて主

成分分析を行った。その結果、「承認」において、第 1 主成分の重みは 0.89 以上、寄与率も 81.05%、「被侵害」において、第 1 主成分の重みは 0.84 以上、寄与率も 76.10% と高い次元性が確認された。よって、全学期のデータ平均を各因子の指標とすることとした。 α 係数は、「承認」=0.88、「被侵害」=0.85 であった (table 6 参照)。

ソーシャルスキル 各因子ごとの学期別基礎統計と平均値推移検討のための 1 要因反復測定分散分析の結果は、table 7 のとおりである。

まず、各尺度ごとに全学期のデータを用いて主成分分析を行った。その結果、「配慮」において、第 1 主成分の重みは 0.83 以上、寄与率も 71.84%、「関わり」において、第 1 主成分の重みは 0.85 以上、寄与率も 75.54% と高い次元性が確認された。よって、全学期のデータ平均を各因子の指標とすることとした。なお、 α 係数は、承認=0.80、被侵害=0.84 であった (table 7 参照)。

学校生活意欲 各尺度ごとの学期別基礎統計と平均値推移検討のための 1 要因反復測定分散分析の結果は、table 8 の通りである。

まず、尺度ごとに主成分分析を行った。その結果、「友人関係」では、第 1 主成分の重みは 0.84

table 7 学期ごとの「ソーシャルスキル」の基礎統計と主成分分析の結果

		1学期	2学期	3学期	平均	F	下位検定
配慮 n=157	平均	30.3	30.15	31.12	30.39	5.13 **	1, 2学期<3学期 *
	標準偏差	4.41	4.88	5.08	4.12		
	第1主成分	.83	.85	.85	.85		
関わり n=157	平均	28.00	28.56	29.45	28.55	8.96 **	1, 2学期<3学期 *
	標準偏差	5.35	5.71	5.42	4.90		
	第1主成分	.86	.88	.85	.85		

p<.1 * p<.05 ** p<.01

table 8 学期ごとの「学校生活意欲」因子ごとの基礎統計と主成分分析の結果

		1学期	2学期	3学期	平均	F	下位検定
友人関係 n=158	平均	17.20	17.24	17.45	17.23	1.11	
	標準偏差	2.59	2.95	2.89	2.45		
	第1主成分	.85	.84	.84	.84		
学習意欲 n=160	平均	14.95	14.51	15.09	14.72	3.89 *	2学期<3学期 *
	標準偏差	3.55	3.75	3.53	3.31		
	第1主成分	.85	.89	.88	.88		
対教師関係 n=160	平均	13.82	13.88	15.38	14.32	26.90 ***	1, 2学期<3学期 ***
	標準偏差	3.82	4.24	3.84	3.47		
	第1主成分	.85	.90	.84	.84		
学級関係 n=159	平均	14.93	14.83	15.41	14.99	3.73 *	2学期<3学期 *
	標準偏差	3.68	4.17	3.78	3.41		
	第1主成分	.84	.87	.87	.87		
進路意識 n=160	平均	14.90	14.88	15.17	14.88	1.82	
	標準偏差	4.26	4.36	4.50	3.99		
	第1主成分	.86	.91	.90	.90		

table 9 「学校生活意欲」因子平均の基礎統計と主成分分析の結果

	友人関係	学習意欲	対教師関係	学級関係	進路意識	寄与率	α
平均	17.23	14.72	14.32	14.99	14.88		
標準偏差	2.45	3.31	3.47	3.41	3.99		
第1主成分	.84	.68	.83	.87	.75	63.94	.84

以上、寄与率は71.97%、「学習意欲」では、第1主成分の重みは0.85以上、寄与率は77.21%、「対教師関係」では、第1主成分の重みは0.84以上、寄与率は75.67%、「学級関係」では、第1主成分の重みは0.84以上、寄与率は74.60%、「進路意識」では、第1主成分の重みは0.86以上、寄与率は80.72%、と高い次元性が確認された。よって、因子ごとに各学期のデータを平均することとした。 α 係数は順に、0.80, 0.85, 0.83, 0.82, 0.88であった (table 8 参照)。

さらに各尺度の平均を用いて主成分分析を行った。その結果、第1主成分の重みは0.75以上、寄与率は63.94%と、極めて高い次元性が確認された (table 9 参照)。 α 係数は0.84であった。なお、「学校生活意欲」総合点の学期別基礎統計と平均値推移検討のための1要因反復測定分散分析の結果は、table 10の通りである。

成績

各学期ごとに全教科評価点を用いて主成分分析を行った。その結果、第1主成分の重みは0.81

table 10 学期ごとの「学校生活意欲」の基礎統計と主成分分析の結果

		1 学期	2 学期	3 学期	平均	F	下位検定
学校生活 意欲 n=160	平均	75.73	75.34	78.52	76.11	12.06 ***	1, 2 学期<3 学期 ***
	標準偏差	13.63	15.18	14.42	13.29		
						寄与率	α
第 1 主成分		.89	.91	.90	81.88		.89

p<.1 * p<.05 ** p<.01

table 11 学期ごとの全教科成績の主成分分析の結果

		国語	数学	英語	理科	社会	技術家庭	美術	音楽	保健体育	寄与率	α
1 学期	第 1 主成分	.93	.93	.91	.92	.91	.91	.88	.88	.83	82.12	.97
2 学期	第 1 主成分	.94	.92	.92	.90	.91	.82	.86	.87	.81	78.76	.96
3 学期	第 1 主成分	.93	.90	.91	.90	.93	.89	.83	.88	.84	80.01	.96

table 12 学期ごとの成績合計点の基礎統計と主成分分析の結果 (n=177)

		1 学期	2 学期	3 学期	学期平均	F	下位検定
平均		27.67	27.54	27.17	26.75	2.80 #	
標準偏差		9.29	9.27	9.45	9.43		
						寄与率	α
第 1 主成分		.98	.98	.98	96.77		.98

p<.1

table 13 「PCA3：担任教師」と「対教師関係」の相関

	一致	無条件の積極的関心	共感的理解	総合
対教師関係：1 学期	.46 **	.41 **	.56 **	.56 **
n	166	166	166	166
対教師関係：2 学期	.45 **	.45 **	.47 **	.51 **
n	157	157	157	157
対教師関係：3 学期	.54 **	.55 **	.58 **	.63 **
n	161	162	162	161

** p<.01

以上、寄与率も 78.76% 以上と、高い次元性が確認された。よって、全教科評価点の合計を成績の指標とすることとした²。学期ごとの成績合計点の α 係数は、1 学期=0.97、2 学期=0.96、3 学期=0.96 であった (table 11 参照)。

次に、table 12 に学期別基礎統計と平均値推移検討のための 1 要因反復測定分散分析を示した。加えて、全学期成績合計点を用いて主成分分析を行った。その結果、第 1 主成分の重みはいずれの学期も 0.98、寄与率は 96.77% と、極めて高い次元性が確認された (table 12 参照)。よって、

変数間の関係を検討する際、全学期の成績合計点の平均を用いることとした。なお、 α 係数は 0.98 であった。

欠席日数

欠席日数は著しい床効果がみられたため、学期別の日数の推移をフリードマンの検定で確認したが、有意差はみられなかった (p<.10)³。

「PCA3：担任教師」の妥当性の検討

今回用いた「PCA3:担任教師」は、坂中 (2011b) から項目文や評定件法に若干の修正が加えられている。よって、中核 3 条件に内容的に関連してい

² 各教科ごとの基礎統計、及び、平均値推移検討のための 1 要因反復測定分散分析は、あまりに微視的であり、かつ紙面の都合もあり、割愛した。

³ 参考までに平均と標準偏差は次のとおりである。1 学期 =2.47 (6.04)、2 学期 =2.76 (6.19)、3 学期 =2.35 (5.60)、年間欠席日数 =7.58 (16.29)。

table 14 対担任教師中核3条件関係認知と学校適心諸変数との関連

	平均	標準 偏差	一致	無条件の 積極的関心	共感的理解	中核3条件 総合	承認	被侵害	配慮	関わり	友人関係	学習意欲	対教師関係	学級関係	進路意識	学校生活意欲	成績
一致	3.71	0.81															
無条件の積極的関心	n 176	0.85	0.64**														
共感的理解	n 176	0.90	0.68**	0.80**													
中核3条件総合	n 176	2.30	0.85**	0.91**	0.93**												
承認	34.97	8.11	0.48**	0.46**	0.48**	0.53**											
被侵害	n 182	8.31	-0.30**	-0.28**	-0.27**	-0.32**	-0.47**										
配慮	30.40	4.12	0.38**	0.28**	0.32**	0.36**	0.58**	-0.33**									
関わり	n 180	4.91	0.49**	0.38**	0.42**	0.48**	0.84**	-0.42**	0.69**								
友人関係	n 181	2.46	0.42**	0.31**	0.38**	0.41**	0.79**	-0.54**	0.64**	0.80**							
学習意欲	n 147.3	3.31	0.32**	0.40**	0.39**	0.41**	0.57**	-0.20**	0.55**	0.49**	0.39**						
対教師関係	n 181	3.47	0.64**	0.61**	0.68**	0.72**	0.74**	-0.34**	0.51**	0.67**	0.62**	0.48**					
学級関係	n 14.99	3.42	0.43**	0.41**	0.43**	0.47**	0.78**	-0.55**	0.56**	0.75**	0.78**	0.45**	0.68**				
進路意識	n 14.88	4.00	0.36**	0.29**	0.26**	0.33**	0.69**	-0.27**	0.52**	0.67**	0.52**	0.51**	0.52**	0.52**			
学校生活意欲	n 76.12	13.30	0.55**	0.51**	0.54**	0.59**	0.89**	-0.46**	0.69**	0.84**	0.80**	0.72**	0.83**	0.85**	0.79**		
成績	n 26.76	9.44	0.30**	0.33**	0.26**	0.33**	0.32**	-0.20**	0.36**	0.24**	0.18*	0.56**	0.20**	0.18*	0.24**	0.35**	
欠席日数 (通年)	n 7.58	16.29	-0.24**	-0.23**	-0.21**	-0.24**	-0.33**	0.16**	-0.21**	-0.25**	-0.20**	-0.28**	-0.27**	-0.25**	-0.12	-0.29**	-0.50**
	n 178		172	172	172	172	176	176	175	175	181	176	175	175	176	176	178

欠席日数 (通年) のみ、スピアマンの順位相関係数を用いた。
* p<.05 ** p<.01

table 15 中核 3 条件総合点の高得点教師クラス群と低得点教師クラス群の学校適応諸指標の比較

	L 群			H 群			t
	平均	標準偏差	n	平均	標準偏差	n	
承認	34.24	7.90	136	37.11	8.40	46	-2.10*
被侵害	20.76	8.02	136	20.47	9.20	46	0.20
配慮	30.18	4.19	134	31.03	3.90	46	-1.20
関わり	28.11	4.90	134	29.85	4.74	46	-2.09*
友人関係	17.08	2.47	135	17.67	2.40	46	-1.41
学習意欲	14.55	3.42	135	15.24	2.95	46	-1.22
対教師関係	13.60	3.36	134	16.46	2.89	46	-5.17***
学級関係	14.64	3.34	134	16.02	3.46	46	-2.40*
進路意識	14.63	4.17	135	15.61	3.37	46	-1.44
学校生活意欲	74.45	13.07	135	81.01	12.89	46	-2.95***
成績平均	26.42	9.16	140	27.76	10.24	47	-0.84

p<.1 * p<.05 ** p<.01

ると考えられる「hyper-QU」の「学校生活意欲」尺度のうち、「対教師関係」⁴との相関係数によって妥当性の検討を行った。

その結果、両者には中程度の相関が確認され (table 13 参照)、「PCA3:担任教師」の、ある程度の妥当性が確認された。

生徒単位での「PCA3:担任教師」と学校適応諸指標の関連

以上をふまえ、まず、学期を平均化したデータを用いて、生徒単位での「PCA3:担任教師」と学校適応諸変数関連を検討するため、両者の相関係数⁵を算出した。結果は、table 14 のとおりである。

クラス (担任教師) 単位での「PCA3:担任教師」と学校適応諸指標の関連

次に、クラス単位 (もしくは担任教師単位) での両者の関連を検討するため、中核 3 条件総合点を用いて、得点が高いと認知される教師の担任クラスと低いと認知される教師の担任クラスに分割し、両者の平均の t 検定を行った。分割は中核 3 条件総合点の平均値 10.78 より高いクラスを H 群 (2 クラス)、低いクラスを L 群 (5 クラス) とした。結果は、table 15 のとおりである。また、欠席日数に関しては、マン・ホイットニーの検定を用いたが、有意差はみられなかった⁶。

生徒単位での「PCA3:担任教師」と学校適応諸指標の変化の関連

さらに、生徒単位での中核 3 条件の体験が学校適応諸指標の変化に関連がみられるかについて検討するため、学校適応諸変数について、3 学期の得点 (Post) と 1 学期の得点 (Pre) の差を算出し、2, 3 学期の「PCA3:担任教師」の平均点との相関係数⁵を算出した⁷。結果は、table 16 のとおりである。

クラス (担任教師) 単位での「PCA3:担任教師」と学校適応諸指標の変化の関連

最後に、クラス単位 (もしくは担任教師単位) の両者の関連を検討するため、2, 3 学期の中核 3 条件総合点の平均を用いて、中核 3 条件の高いと認知される教師の担任クラスと低いと認知される教師の担任クラスに分割し、学校適応諸変数については、3 学期の得点 (Post) と 1 学期の得点 (Pre) の差を算出し、両者の平均の t 検定を行った。分割は、中核 3 条件総合点の平均値 10.86 より高いクラスを H 群 (3 クラス)、低いクラスを L 群 (4 クラス) とした。結果は、table 17 のとおりである。また、欠席日数に関しては、マン・ホイットニーの検定を用いたが、有意差はみられなかった⁸。

⁴ 項目は次の通り (いずれも 5 件法)。「学校内に悩みを相談できる先生がいる」「学校内に気軽に話ができる先生がいる」「担任の先生とはうまくいっている」「先生の前でも自分らしく振るまっている」

⁵ 欠席日数のみ、スピアマンの順位相関係数を用いた。

⁶ 参考までに平均と標準偏差は次のとおりである。H 群 =7.51 (18.73), L 群 =7.61 (15.40)。

⁷ 「hyper-QU」は、4 月下旬に調査しているため、6 月上旬に調査した 1 学期の「PCA3:担任教師」得点もこの分析には使用可能である。一方、「成績」は学期末で評定されるため、1 学期の「PCA3:担任教師」得点を用いることはできない。学校適応指標を統一的に扱うため、ここでは、2, 3 学期の「PCA3:担任教師」得点の平均を用いることとした。

⁸ 参考までに平均と標準偏差は次のとおりである。H 群 =0.49 (6.25), L 群 =-0.14 (4.73)。

table 16 中核3条件平均(2,3学期)と学校適応諸指標変化(1学期から3学期)の関連

	平均値	標準偏差	一致	無条件の 積極的関心	共感的理解	中核3条件総合
一致	3.76	0.91				
n	153		153			
無条件の積極的関心	3.63	0.92	0.71**			
n	154		153			
共感的理解	3.63	0.97	0.72**	0.82**		
n	154		153	154		
中核3条件総合	10.86	2.52	0.89**	0.92**	0.93**	
n	170		153	154	154	
承認変化	1.64	6.69	0.21**	0.12	0.13	0.15#
n	163		146	147	147	159
被侵害変化	-0.21	8.99	-0.05	-0.01	-0.04	-0.06
n	163		146	147	147	159
配慮変化	0.78	4.42	0.23**	0.16#	0.22**	0.24**
n	160		143	144	144	156
関わり変化	1.39	4.79	0.09	0.02	0.10	0.07
n	161		144	145	145	157
友人関係変化	0.18	2.48	0.08	0.10	0.13	0.13
n	161		145	146	146	157
学習意欲変化	0.23	2.99	0.21*	0.17*	0.12	0.19*
n	163		146	147	147	159
対教師関係変化	1.63	3.66	0.16*	0.12	0.12	0.15#
n	163		146	147	147	159
学級関係変化	0.46	3.34	0.20*	0.03	0.13	0.13
n	162		146	147	147	158
進路意識変化	0.29	3.59	0.00	-0.05	-0.03	-0.03
n	163		146	147	147	159
学校生活意欲変化	2.79	10.65	0.19#	0.10	0.14	0.16*
n	163		146	147	147	159
成績変化	-0.51	3.27	0.10	0.08	0.09	0.11
n	181		153	154	154	169
欠席日数	0.12	5.40	0.12#	0.02	0.02	0.05
n	182		170	169	169	170

欠席日数のみ、スピアマンの順位相関係数を用いた。

p<.1 * p<.05 ** p<.01

table 17 中核3条件総合点平均(2,3学期)の高得点教師クラス群と低得点教師クラス群別の学校適応諸指標変化(1学期から3学期)の比較

	L群			H群			t
	平均	標準偏差	n	平均	標準偏差	n	
承認変化	1.35	7.00	98	2.08	6.23	65	-0.68
被侵害変化	1.24	9.08	98	-2.40	8.46	65	2.58**
配慮変化	0.20	4.61	95	1.62	4.01	65	-2.01*
関わり変化	1.19	5.05	96	1.69	4.40	65	-0.66
友人関係変化	0.16	2.67	97	0.20	2.20	64	-0.10
学習意欲変化	0.05	2.94	98	0.49	3.05	65	-0.92
対教師関係変化	1.59	3.94	98	1.69	3.23	65	-0.17
学級関係変化	-0.23	3.43	98	1.53	2.89	64	-3.40**
進路意識変化	0.13	3.51	98	0.52	3.73	65	-0.68
学校生活意欲変化	1.71	10.40	98	4.40	10.90	65	-1.58
成績変化	-0.77	3.51	107	-0.15	2.87	74	-1.25

p<.1 * p<.05 ** p<.01

考察

諸指標の年間変化

本研究は変数間の関連性を検討することが目的であり、対象となった学校や生徒の特徴については言及しない。ただし、1年間の諸変数の変動については確認しておくことが必要であろう。

「PCA3：担任教師」においては、「共感的理解」、及び総合点、「学級満足度」においては「承認」、「ソーシャルスキル」においてはいずれの尺度も、「学校生活意欲」においては「学習意欲」「対教師関係」「学級関係」及び、総合点において、3学期の有意な肯定的な変化がみられた⁹。ただし、この変化は A 中学校における特徴的な変化なのか、中学校における一般的な一年間の変化なのかについて、現時点では不明である。今後のさらなるデータの積み重ねが必要であろう。

なお、成績に関しては変化がみられなかったが、これは相対評価における評価比率もある程度考慮しつつ評定しているという尺度の特徴によると考えられる。

「PCA3：担任教師」について

今回用いた「PCA3：担任教師」は、坂中（2011b）をふまつつも、学校側担当教師により、項目文や評定件法に若干の修正が加えられた。「hyper-QU」の「学校生活意欲」尺度のうち、「対教師関係」と中程度の相関がみられ、教師と望ましい関係を保持している生徒は、本スケールにも高い評定を行うことから、方向性としてはある程度妥当性を持つと判断できる。ただし、項目文の修正や簡略化について十分な検討がなされたとはいえず、今回の「PCA3：担任教師」については試案と位置づけ、坂中（2011b）に立ち返り、再検討するのが望ましいであろう。

なお、下位尺度間の相関はかなり高く、特に「無条件の積極的関心」と「共感的理解」については、概念的にもそうであるように、連動していることが示唆される。

「PCA3：担任教師」と学級満足度との関係

承認 生徒単位、クラス単位いずれにおいても両者に関連がみられたが、承認の向上に関しては、生徒単位でのみ「一致」において、弱い相関がみ

られた。高い態度を保持している担任のクラスの生徒、担任から高い態度を体験している生徒、いずれも承認が高く、それらの態度を体験することが、承認の向上につながることを示唆される。

教師の中核 3 条件は、生徒の承認と密接に関わっていると考えられる。教師と直接的な関係は「この先生は私を認めてくれる」という体験、及びその向上につながることは容易に想像できよう。ただし、ここでの「承認」はクラスにおけるそれであり、「このクラスでは自分は認められている」という体験をさしている。上述の様な教師との直接的な関係による承認がベースとなり、それをクラスに発展させることや、生徒間の相互理解を促すような担任教師の関わりなどが「承認」の向上に関連しているのではないかと考えられる。ただし、クラス単位では向上との関連はみられないことから、「承認」の向上は生徒個々との具体的関わりが重要なのではないかと考えられる。

被侵害 生徒単位のみ、両者に弱い負の相関がみられたが、被侵害の低減に関しては、クラス単位でのみ関連がみられた。担任から高い態度を体験している生徒は被侵害が低く、高い態度を保持している担任のクラスの生徒は、侵害を低減されることが示唆されている。

教師の中核 3 条件は、生徒の被侵害感と関わっているが、承認ほど直接的ではない。相関係数の大きさの違いもその傍証といえよう（table 14 参照）。承認の場合、教師の直接的な関わりがベースであろうが、被侵害の場合は、教師自身が被侵害行為をしないというよりは、他の生徒の被侵害行為を防ぐことがベースになろう。後者は個別の関わりというよりは集団への関わりという視点が重要になる。この視点と中核 3 条件の関わりを考える上では、エンカウンター・グループにおけるファシリテーターのありようが参考になる。ファシリテーターのまなざしは、メンバー 1 人 1 人に向けられると共に、グループ全体にも向けられる。「個性の違う 1 人 1 人を尊重しながら一緒にどう歩んでいくのか」、その際にファシリテーターの中核 3 条件が問われる。

集団への適切な関わりが、被侵害感の低減に関わることをこの結果は示唆している。

「PCA3：担任教師」とソーシャルスキルとの関係

配慮 生徒単位でみた場合にのみ、両者に弱い相関がみられたが、「配慮」の向上に関しては、生徒単位、クラス単位いずれにおいても関連がみら

⁹ この学校では、全校的に構成的エンカウンター・グループを教育活動に活用しており、肯定的変化がみられた変数の特徴をふまえれば、それがこの変化に結びついている可能性も高い。

れた。高い態度を保持している担任のクラスの生徒が必ずしも配慮スキルが高いわけではないが、そのスキルの獲得にはつながる。また、担任から高い態度を体験している生徒は配慮スキルも高く、そのスキルも獲得してゆく。

中核3条件と配慮スキルは密接に関係していると考えられ、そのような教師の態度のモデリングや、十分な援助や支援の体験が同様の姿勢を他者に向けることにつながるなどにより、このようなスキルの獲得がなされるのではなからうか。**関わり** 生徒単位、クラス単位いずれにおいても両者に関連がみられたが、「関わり」の向上に関しては、いずれにおいても関連がみられなかった。高い態度を保持している担任のクラスの生徒、担任から高い態度を体験している生徒、いずれも関わりスキルが高いが、それらを体験したからといって、関わりスキルが獲得されるとはいえない。生徒のパーソナリティなどの要因（例えば対人志向性など）が、両者に影響しているのではないかと考えられる。

「PCA3：担任教師」と学校生活意欲との関係

友人関係 生徒単位でみた場合にのみ、両者に中程度の相関がみられ、友人関係の向上には関連がみられなかった。担任から高い態度を体験している生徒は友人関係が良好であるが、それらを体験したからといって、友人とのより良好な関係が促されるわけではない。生徒のパーソナリティなどの要因（例えば対人志向性など）が、両者に影響しているのではないかと考えられる。

学習意欲 生徒単位でみた場合にのみ、両者に中程度の相関がみられ、学習意欲の向上にも「一致」において、弱い相関がみられた。担任から高い態度を体験している生徒は学習意欲も高く、また学習意欲が高まることを示唆されている。教科担任制の中学校においても、一般的な学習意欲に関しては担任教師によるところも大きいのではなからうか。

対教師関係 生徒単位、クラス単位いずれにおいても両者に高い関連がみられたが、教師との良好な関係の向上とはいずれにおいても関連がみられなかった。高い態度を保持している担任のクラスの生徒、担任から高い態度を体験している生徒、いずれも教師との良好な関係を示すが、それらを体験したらかといって、教師と良好な関係を向上させるとはいえない。

先述の妥当性の検討に用いたように、この変数は担任の中核3条件と最も関連の深いものであるにも関わらず、向上に全く関連がないことについ

ては意外であるが、「PCA3：担任教師」は教師を担任に限定しているのに対し、「対教師関係」は教師全般との関係をターゲットとしている。また、中学校では担任以外の多くの教師が生徒と関わっている。これらのことがこの結果に関わっているのかもしれない。

学級関係 生徒単位、クラス単位いずれにおいても両者に関連がみられ、学級関係の改善においても、生徒単位（「一致」において）、クラス単位いずれにおいても関連がみられた。高い態度を保持している担任の生徒、担任から高い態度を体験している生徒、いずれも学級の良好な関係を示し、それらを体験することにより生徒は学級の良好な関係を発展させることが示唆されている。担任教師を学級経営の中心的役割を担っており、当然の結果といえよう。

進路意識 生徒単位でみた場合にのみ、両者に弱い相関がみられ、進路意識の向上には関連がみられなかった。担任から高い態度を体験している生徒は進路意識が高いといえるが、それらを体験したからといって、進路意識が向上されるわけではない。生徒のパーソナリティなどの要因（例えば積極性など）が、両者に影響しているのではないかと考えられる。

学校生活意欲 生徒単位、クラス単位いずれにおいても両者に関連がみられたが、学校生活意欲の向上とは（生徒単位での「一致」には関連の可能性も残されているもの）、いずれにおいても関連がみられなかった。高い態度を保持している担任のクラスの生徒、担任から高い態度を体験している生徒、いずれも学校生活意欲は高いといえるが、それらを体験したからといって、学校生活意欲が向上されるわけではない。これまでの各下位尺度の検討をふまえれば、他の要因の影響が大きいといえよう。

「PCA3：担任教師」と成績の関係

生徒単位でみた場合にのみ、両者に弱い相関がみられたが、成績の向上には関連がみられなかった。担任から高い態度を体験している生徒の成績は高いといえるが、それらを体験したからといって、成績が向上されるわけではない。

そもそも教科教育は教科担当の教師によるところが大きい。また、教師の態度が直接成績に影響するとは考えにくく、学習意欲や安定した学級の雰囲気（これらは前述のように態度との関連が示唆されている）、受講態度などを媒介して、成績に影響すると考える方が妥当であろう。担任教師の中核3条件は、直接的な影響ではなく、間接的

な影響を示唆しているといえよう。

「PCA3：担任教師」と欠席日数の関係

生徒単位でみた場合にのみ、両者に弱い負の相関がみられたが、欠席日数の低減には関連がみられなかった。担任から高い態度を体験している生徒は欠席日数が少ないといえるが、それらを体験したからといって、日数が低減されるわけではない。

欠席の原因は様々であるため、担任教師の態度によって低減されることもあれば、そうでないこともあろう。また、欠席日数が長くなればなるほど担任教師と接する機会も減ってしまうため、担任教師の態度を体験することも困難になる。こういった事情がこの結果につながっているのではないかと考えられる。

担任教師の中核 3 条件は学校適応のどの領域に関わっているのか

以上をふまえると、担任教師から体験する中核 3 条件は、生徒単位でみると今回指標としたすべてと連動していたが、変化については、「配慮」スキル、「学習意欲」、学級適応に関わる「承認」「学級関係」の改善に限定されていた。

一方、クラス単位でみると、「関わり」スキル、学級適応に関わる「承認」「学級関係」と「対教師関係」、及び「学校生活意欲」と連動しているが、変化については「配慮」と学級適応に関わる「被侵害」「学級関係」の改善に限定されていた。

以上より、「担任教師の中核 3 条件は生徒の学校適応のどの領域に関わっているのかを明らかにする」については、次のように要約できよう。

中核 3 条件の高い教師が担任するクラスは学級適応が高く、それを向上させる。また、担任から高い態度を体験している生徒は、学級適応が高く、それを向上させる。学習意欲に関しても同様である。

ソーシャルスキルについてはそれぞれ単位は異なるものの担任から高い態度を体験することにより、生徒は「配慮」スキルを身につけてゆく。

なお、担任の中核 3 条件のうち、教師のその人らしさや率直さを表す「一致」が、他よりも広範囲に影響を与える事を示唆している。

Rogers (1983)、浜名・北山 (1988) と本研究の結果を総合すると、それぞれの研究は、中核 3 条件の測定法、対象や規模¹⁰、重視している指標の違い¹¹があり、一概に比較できないし、結果も研究間で異なっているところ¹²もみられるが、担任教師の中核 3 条件は学級適応との関連は共通しているといえよう。

今後の課題

本研究では、教育におけるパーソンセンタード・アプローチに関わる基礎データを収集するため、対担任教師中核 3 条件関係認知と幅広い学校適応指標との関連を試行的に検討した。その結果、先行研究同様、様々な肯定的関連が確認された。しかし、試行的研究であるからこそ、課題も多く残されている。

まず、対象が 1 中学校のみであるという代表性の問題があげられる。各学校は固有の課題や問題があり、そこから一般化してゆくのは変数間の関係のみを問題とするにしても困難である。また、これに関連することとして、今回対象としたクラス数は 7 クラスのみで、担任に換算すれば 7 人分のデータである。この対象数では、性別や学年別などの属性別分析は難しい。しかし、これらの属性によって変数間の結びつきが異なることも考えられる。やはり、対象を広げ、同様のデータを積み重ねることが大きな課題であろう。

次に、測定に関わる問題が挙げられる。1 つは、考察にも述べた「PCA3：担任教師」の再検討である。加えて、中核 3 条件を測定すべき教師を担任以外にも拡充することも検討に値しよう。小学校に比べ、中学校は相対的に担任教師のウェイトは低くなる。教科担当や部活顧問、養護教諭など様々な教師が生徒をサポートしてゆく。もちろん担任教師から中核 3 条件を体験できることが望ましいが、残念ながらそこが十分でなくても、何らかのつながりのある教師から中核 3 条件を体験できれば、その生徒の学校適応には少なからず肯定的な影響を与える可能性は大きい。このことは、中学生、高校生の学校適応を考えていく上で重要なポイントといえよう。

測定に関わるもう 1 つの課題は「成績」である。今回は学期末の 5 段階評定を用いたが、絶対評価としつつも相対評価を加味して評定されていること、9 教科あるにも関わらず、非常に高い次元性を示していることから、測定されているものの内実がやや不明確である。おそらくは、いわゆる

¹⁰ Rogers (1983) が、もっとも調査規模が大きく、本研究がもっとも小さい。

¹¹ Rogers (1983) では、読みや算数、知能指数なども検討されている。

¹² 例えば、浜名・北山 (1988) では、学習意欲や学級関係(級友との関係)は、明確な関連がみられなかったが、本研究では関連がみられたなど。

る「学力」ではなく、学力は含みつつも授業態度等を含む授業に対する全般的な適応のようなものを測定しているであろう。それも重要な指標であり、「PCA3:担任教師」との関連も示唆されたが、Rogers (1983) でも重視しているように、学校適応を考える上で「学力」との関連は押さえておきたい視点である。ここを検討するにはやはり「標準学力検査」などを活用した調査が課題となろう。

最後に、中核3条件研究の文脈でいえば、本研究で検討したのは、あくまで生徒側からの関係認知測定であり、教師自身の内的な構えとしての中核3条件や、教師が客観的にどの程度中核3条件の態度を実現していたかについては不問とした。それらの視点に比べると関係認知の視点が適応上は重要であることは先述の通りであるが、教師の中核3条件研究を発展させていくためには、これらの視点からの検討も課題といえよう。

付記：データの収集にご協力いただいた中学校の校長先生をはじめとする先生方、生徒の皆さんにお礼を申し上げます。特に学校側の調査担当の先生には、色々とお世話になりました。ありがとうございました。

文献

- Aspy, D.N., & Roebuck, F.N 1977 Kids don't learn from People they don't like. Human Resource Development Press.
- Barrett-Lennard, G. T. 1962 Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change. Psychological Monographs: General and Applied, 76(43), 1-36.
- Brophy, J.E., & Good, T.L. 1974 Teacher-student relationships: causes and consequences. Holt, Rinehart and Winston. (浜名 外喜男・蘭 千寿・天根 哲治訳 1985 教師と生徒の人間関係—新しい教育指導の原点— 北大路書房)
- 浜名外喜男・北山鎮道 1988 教師行動の実験的変容が児童の学級適応に及ぼす影響 兵庫教育大学研究紀要, 8(1), 63-73.
- 浜名外喜男・松本昌弘 1993 学級における教師行動の変化が児童の学級適応に与える影響 実験社会心理学研究, 33(2), 101-110.
- 浜名 外喜男・登 民夫・吉田 寿夫 1988 学級における教師行動と教師の指導態度に対する児童の認知 兵庫教育大学研究紀要, 9(1), 79-92.
- 森田 清 1968 相談過程における関係認知と治療的变化 教育心理学研究, 16(4), 227-236.
- 野口 真・坂中正義 2007 教師のカウンセリング・マインド認知に関する研究—教師のイラショナル・ビリーフとの関連, および学級雰囲気評価への影響から— カウンセリング研究, 40(2), 1-11.
- Norcross, J. C. (Ed.) 2011 Psychotherapy Relationships That Work (2nd edition): Evidence-Based Responsiveness. Oxford University Press.
- 岡山県教育センター 1981 人間関係を促進するための関係要因に関する研究 岡山県教育センター研究紀要, 68.
- 岡山県教育センター 1983 人間関係を促進するための学級づくりに関する研究 岡山県教育センター研究紀要, 89.
- Rogers, C. R. 1957 The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of consulting Psychology, 21, 95-103. (伊東 博訳 1966 パースナリティ変化の必要にして十分な条件 伊東 博編訳 サイコセラピーの過程 (ロージャズ全集 第4巻) 岩崎学術出版社, 第6章, 117-140.)
- Rogers, C.R. 1969 Freedom to Learn, Charles E, Merill (友田不二男編 伊東 博・古屋健治・吉田 箕子訳 1972 創造への教育—学習心理への挑戦—上 (ロージャズ全集 第22巻) 岩崎学術出版社, 友田不二男編 手塚郁恵訳 1972 創造への教育—学習心理への挑戦—下 (ロージャズ全集 第23巻) 岩崎学術出版社)
- Rogers, C.R. 1983 Freedom to Learn for the 80's, Charles E, Merill (友田不二男監訳 1984 自由の教室 (新・創造への教育 第1巻) 岩崎学術出版社, 伊東 博監訳 1984 人間中心の教師 (新・創造への教育 第2巻) 岩崎学術出版社, 友田不二男監訳 1985 教育への挑戦 (新・創造への教育 第3巻) 岩崎学術出版社)
- Rogers, C.R. & Freiberg, H.J. 1994 Freedom to Learn 3rd edition, Charles E, Merill (島瀬 稔・村田 進訳 2006 学習する自由 第3版 コスモス・ライブラリー)
- 坂中正義 2011a ベーシック・エンカウンター・グループにおける C.R.Rogers の中核3条件の検討—関係認知の視点から— 九州大学博士論文
- 坂中正義 2011b C.R.Rogers の中核3条件関係認知スケールの作成—最小限の項目での測定の試み— 日本心理臨床学会第30回大会発表論文集, 347.

- 坂中正義 2012 ベーシック・エンカウンター・グループにおける C.R.Rogers の中核 3 条件の検討—関係認知の視点から— 風間書房
- 志村万由美 2002 小学生, 中学生, 高校生の親, 教師に対する, 関係認知と自尊感情の関連について—ロジャーズの 3 条件態度の認知による検討— 東亜臨床心理学研究, 1(1), 126.
- Tausch, R., & Tausch, A-M. 1980 Verifying the facilitative dimensions in german schools families and with german clients. Unpublished manuscript.
- 富田 庸子 1990 児童による教師態度認知の変容に関する追跡的研究 日本教育心理学会第 32 回総会発表論文集 304.
- 畠瀬 稔 1980 エンカウンター・グループ経験による教師の対人能力の促進に関する研究 日本心理学会第 44 回大会発表論文集, 642.
- 畠瀬 稔 1981 エンカウンター・グループ経験による教師の対人能力の促進に関する研究(Ⅱ) 日本心理学会第 45 回大会発表論文集, 657.
- 畠瀬 稔・水野行範・塚本久夫編 2012 人間中心の教育—パーソンセンタード・アプローチによる教育の再生をめざして— コスモス・ライブラリー
- 内田桂子・村山正治・増井武士 1978 カウンセリングにおける関係認知の分析 九州大学教育学部心理教育相談室紀要, 4, 80-106.
- 山口正二・米田光利・原野広太郎 1993 教師の指導態度と心理的距離に関する研究 カウンセリング研究, 26(2), 11-16.
- 河村茂雄 1996 教師の PM 式指導類型と勢力資源及び児童のスクール・モラルとの関係についての調査研究 カウンセリング研究, 29(3), 187-196.

