

エゴグラムによる自己のパーソナリティ特性の認識

—アサーティブネスの変容からとらえる—

後藤 美由紀 伊藤 友美子 中條 和光 森田 愛子

1. はじめに

思春期の入り口である小学校高学年の時期は、親とのかかわりが少なくなる反面、友人関係が非常に重要になる。一方で近年は、岡田(2002, 2007)などが指摘するように、友人と親密に関わることを避け、互いに傷つけ合わないよう、表面的に円滑な関係を保つ友人関係のあり方が見出されている。また、思春期・青年期に親密な友人関係を築けない場合、友人からの情緒的・精神的な支援を得られないことに加え、社会的知識や社会的スキルを学ぶ機会や環境を失うことになる(前田, 2014)。

小学校高学年時に求められる社会的スキルが身につかないまま中学校に進学した場合には、例えば新しい学級・学年集団の中で、トラブルが生じやすかったり、友人関係が大きなストレスナーになったりすることが懸念される。それらは「中1ギャップ」と言われる現象の要因とも考えられることから、小学校から中学校へのスムーズな移行のための支援の一つとして、移行期にある6年生に対して自己理解を促す介入を行うことが有効ではないかと考えた。

また、特に近年は、他者とのかかわり、つまりコミュニケーションは様々な能力育成や学習活動の土台となるものとして重視されている。文部科学省コミュニケーション教育推進会議審議経過報告(文部科学省, 2011年)において、コミュニケーション能力が求められる社会背景として「21世紀はグローバル化が一層進む時代であり、このような時代を生きる子どもたちは積極的な「開かれた個」(自己を確立しつつ、他者を受容し、多様な価値観を持つ人々とともに思考し、協力・協働しながら課題を解決し、新たな価値を生み出しながら社会に貢献できるこ

とができる個人)であることが求められている」ことが挙げられ、コミュニケーション能力に対して社会からの要請があることが指摘されている。

また、コミュニケーション能力を学校教育において育むためには「①自分とは異なる他者を認識し、理解すること②他者認識を通して自己の存在を見つめ、思考すること③集団を形成し、他者との協調、協働が図られる活動を行うこと④対話やディスカッション、身体表現等を活動に取り入れつつ正解のない課題に取り組むこと、などの要素で構成された機会や活動の場を意図的、計画的に設定する必要がある。」とも述べられている。

すなわち、学級や学年の仲間をそれぞれ自分と異なる他者として認識し、それを通して自己理解を深め、学級や学年の仲間と協調、協働が図られる活動を行えるよう促すことが、児童の生活指導や学習指導、学級経営において重要となると考えられる。

2. 研究の目的

これからの社会を生きる子ども達にとってコミュニケーション能力の育成が重要な課題とされている。また、中1ギャップの解消を念頭に置くと、小学校6年生を対象にした介入が効果的であると考えられる。

本研究は、平成25年度より東雲小学校6年生を対象に継続して行っている研究である。これまでの研究では、自己理解を深めることとアサーションなどのコミュニケーションスキルについて学ぶことで自己意識がどの程度変化するかを、自己意識尺度を用いて検証した。しかし、変化しにくいパーソナリティ特性である自己意

識尺度では大きな変化は見られていない。そこで、本研究では、エゴグラムを用いて自己理解を促すとともに、コミュニケーション能力の土台となる自分も相手（他者）も大切に自己表現（平木，2012），すなわちアサーティブなコミュニケーション行動への変容を狙った授業を実施し、コミュニケーション場面における対人行動の個人差や、自己理解と授業によるコミュニケーション行動の変化との関連を検討した。

3. 研究の方法

3.1 参加者

広島大学附属東雲小学校第6学年の児童77名（うち女子39名）が参加した。

3.2 エゴグラム

3.2.1 エゴグラムとは

エゴグラムとは、ジョン・M・デュセイ（John M. Dusay）が、交流分析理論に基づき、5つの自我状態を視覚的に把握するために考案したものである（東京大学医学部心療内科 TEG 研究会，2006）。自我状態とは、個人の思考、感情、行動パターンを包括したものを指す。5つの自我状態およびその一般的特徴は、以下のとおりである（東京大学医学部心療内科 TEG 研究会，2006）。

① “批判的親”（CP: Critical Parent）。責任感が強い、厳格、批判的、理想をかかげる、完璧主義、などの特徴を持つ。

② “養育的親”（NP: Nurturing Parent）。思いやりがある、世話好き、やさしい、受容的、同情しやすい、などの特徴を持つ。

③ “成人”（A: Adult）。現実的、事実を重視、冷静沈着、効率的に行動、客観性を重視する、などの特徴を持つ。

④ “自由な子ども”（FC: Free Child）。自由奔放、感情をストレートに表現する、明朗快活、創造的、活動的、などの特徴を持つ。

⑤ “順応した子ども”（AC: Adapted Child）。と呼ばれる。人の評価を気にする、他者を優先する、遠慮がち、自己主張が少ない、良い子、などの特徴を持つ。

3.2.2 本研究で用いた質問紙

質問紙法のエゴグラムとしては、標準化された心理検査である新版 TEGII（東京大学医学部心療内科 TEG 研究会，2006）などがあるが、本

研究では、児童向けの簡易版として50項目からなるエゴグラム・チェック・リスト（中高生用⁷⁾）を一部変更したものをを用いた。

3.2.2 実施方法

平成27年7月に質問紙調査を実施した。学級単位で、介入授業第1時の導入部分に一斉調査を行った。結果は、平成27年9月に実施した授業時に、児童にフィードバックした。

3.3 アサーティブネスの測定

3.3.1 ワークシート

アサーティブネスの測定のため、ワークシートを作成した。本研究では、学校生活でのコミュニケーション傾向を把握することが目的であったため、清掃時間に友達が遊んでいる状況など、学校生活で起こりやすい場面を3つ提示し、その友達に対する「いつもの声かけ」、「そのときの気持ち」、「理想の声かけ」についてそれぞれ記述させた。作成にあたっては、附属東雲中学校養護教諭とともに検討した。その結果により、児童をアサーティブ型、非主張型、攻撃型に分類するワークシートであった（図1）。



図1 ワークシートに使用した場面

3.3.2 実施方法

平成27年7月に事前調査，12月に事後調査を実施した。事前調査は第1時の導入部分に，事後調査は学活の時間に，いずれも，学級単位で一斉調査を行った。

3.4 介入授業

3.4.1 実施時期

平成27年7月，9月，12月に授業を実施した。

3.4.2 授業内容

授業計画と各時の学習目標は以下のように設定した。

第1時 「心の中をのぞいてみよう」

〈目標〉エゴグラムを実施することにより，自分の内面を認識する。

第2時 「相手も自分も気持ちの良い伝え方を覚えよう」

〈目標〉コミュニケーションタイプには3タイプがあることを知り，自分のコミュニケーション傾向を知る。

第3時 「気持ちをのせて伝えよう」

自分の気持ちが最も伝わる言葉の選び方について考える。

実施した授業内容を表1に示す。

4. 結果と考察

4.1 エゴグラム

4.1.1 5つの自我状態の得点

まず，各児童の5つの自我状態の得点を算出した。男女別の平均値を図2に示す。全体的な得点の傾向を把握するため，2（性：男，女）×5（自我状態：CP，NP，A，FC，AC）の2要因分散分析を行った。その結果，自我状態の主効果が有意であった（ $F(4, 224)=12.208$ ，偏 $\eta^2=.179$ ， $p<.001$ ）。Holm法による多重比較の結果，CPとACの得点が他の3つの自我状態の得点より有意に低かった。交互作用は有意ではなかった（ $F(4, 224)=1.084$ ，偏 $\eta^2=.019$ ， $p=.365$ ）。しかし，男女別に自我状態の単純主効果の検定

表1 授業計画と内容

	学習活動	指導上の留意点
第1時 「心の中をのぞいてみよう」	1. エゴグラムを行い，グラフを作成する 2. 5領域とその高低の読み方について知り，グラフの自己分析を行う	・深く考えすぎず記入させる ・友達との場面を想定するよう伝える ・各領域での高低についてそれぞれ長所，短所になりうることを示し，リフレーミングできるように解説する
第2時 「相手も自分も気持ちのよい伝え方を覚えよう」	・日頃起こりうるシチュエーションにおいて，ロールプレイを見て自分の言動について振り返り，その言動を攻撃型，受け身型，アサーティブの3つに分類する ・それぞれのメリット，デメリットについて気づきを発表する	・自分の日頃の言動を，視覚で客観的に認識し分類できるよう，ワークシートにイラストで場面を示し，それを児童数名と演じて見せる ・各型のメリット，デメリットを発表し共有することで，自他の気持ちを確認する場とする
第3時 「気持ちをのせて伝えよう」	・「ストローク」（＝他人に送るメッセージ）にはプラスとマイナスの2種類あることを知る ・人の心の中には「ストロークバンク」があり，もらったストロークを出し入れしたり，貯めたりすることを知る	・「ストローク」を視覚化するために具体物を用いて説明する ・自分がプラスのストロークをもらいたい時は，自ら周りの人にプラスのストロークを送ってバンクに貯めてあげることで自分に返ってくることを伝える ・人からのストロークを無視する，誤りを訂正しないという態度もマイナスのストロークとなることを説明する（ノンアサーティブとのつながり）

を行ったところ、男子においては AC の得点が NP, A, FC の得点より有意に低く、女子においては CP の得点が NP, A, FC の得点より有意に低かった（ただし、AC の得点が NP の得点より低いという差もみられた）。

エゴグラムのパターンではなく、かつ、平均得点の高さの分析ではあるが、本調査の対象児童は全体的に CP と AC が低く、特に男子において AC が、女子において CP が低いという結果であった。AC は、自己主張の弱さやいわゆる「よい子」の特徴を持っており、本研究の対象児童に関しては、AC の得点が低い男子においては、対人場面における一方的な自己主張、相手の立場に立って考える視点が欠如した言動などが比較的多く見受けられる。CP は、責任感の強さや厳格さを表しており、CP が高い場合には、独尊的な態度や頑なな態度をとることもあるとされる。CP の得点が低い女子の場合は、友達からのアグレッシブな言動に対しても許容する行動を示したり、トラブルを避けるために批判的な態度を抑制したりするような様子が見られる。

ただし、この結果は、小学校 6 年生の男女の母集団との比較ではなく、かつ、素点を用いた分析であり、本来のエゴグラムの分析方法とは異なっている。解釈には留意が必要である。

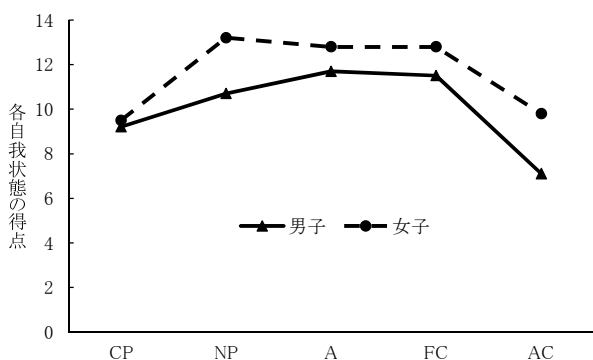


図 2 男女別にみた 5 つの自己状態の平均得点

4.1.2 エゴグラムのパターンの特徴

エゴグラムの 5 つの自己状態を用いたパターン分類方法としては、まず、1 つの自己状態だけが他より高い場合、1 つだけが他より低い場合をそれぞれ優位型、低位型とするのが一般的である（例：A 優位）。2 つが他より高いあるいは低い場合もある。本来のエゴグラムのパターン分類では典型的な型の分類があるが、本研究では素点を用いた分類であるため、2 つの得点

が高い場合も優位、低位とした（例：CP・AC 低位）。さらに、いずれの尺度にもあまり差がない平坦型も存在する。各型の人数を表 2 に示す（複数の自己状態の優位型、低位型が存在するため、合計人数は参加者数と一致しない）。なお、平坦型は 9 名であった。

平均得点の結果と同様、CP と AC については低位型が多い。そして、A について優位型が多いことがわかる。A は、事実に基づき、物事を客観的かつ論理的に理解し、判断しようとする自己状態を表している。他の自己状態の調整という機能も有している（東京大学医学部心療内科 TEG 研究会, 2006）。本研究の対象児童に関しては、A の得点が高い児童の特徴的な行動として、トラブルを避けるために周りの様子を観察しながら言動を選択する姿と、相手の立場を考慮せず自己主張する姿の両方がいずれも比較的多いように見受けられる。

表 2 5 つの自己状態の優位型、低位型の人数

自己状態	優位	低位
CP	2	13
NP	3	5
A	10	4
FC	6	6
AC	4	14

4.1.3 エゴグラムによる自己理解

エゴグラム実施後に、児童が感想を記述した。その中には、「楽しかった」「～がわかってよかった」といった、どちらかといえばポジティブな記述と「はずれている」「結果で～がわかって残念」といった、どちらかといえばネガティブな記述があった。そこで、記述内容をポジティブとネガティブに分類したところ、ポジティブな記述をした児童が 27 名、ネガティブな記述をした児童が 6 名であった。この結果は、児童に自己理解を促す活動として、エゴグラムが比較的受け入れられやすいものであることを示していると考えられる。

また、記述の中には、「今まで～だったので」「確かに～などところがある」のように、自ら振り返りを行っていることが明らかである記述があった。そのような記述を行った児童が 27 名いた。さらに、「～していきたい」「～したほうが」といったように、今後の行動変容を

意識した記述も多くみられた。そのような記述を行った児童も、やはり27名いた。さらに、第2時の導入時には、各児童のエゴグラムの結果に対して、第一著者がコメントを記入し、フィードバックを行った。その際に、児童からは

A児：わあっ、すごい！一人一人書いてある

B児：むっちゃたくさん書いてある

C児：すごい、めっちゃ当たってる

といった声が上がり、お互いに見せ合いながら笑顔で話をしていた。後日、保健室でも、

D児：あんなに自分だけのことについて書いてもらったことがない

E児：いいところだけじゃなく直した方がいいところも書いてあるから良かった
といった声も聞かれた。

これらの結果から、エゴグラムを実施することで、自己の言動やパーソナリティについての理解が深まる可能性が示された。また、それによって、児童たちが、今後の言動を自発的に変容させる可能性もある。また、単なる得点やグラフを児童に示すだけではなく、コメントのような形でフィードバックを行うことが、児童の関心や意欲を高めることにつながると考えられる。しかし、6名という比較的少数ではあったが、「はずれている」、「～がわかって残念」といったネガティブな記述をした児童がいたことには留意する必要があるだろう。エゴグラムによる測定が、児童の否定的な自己概念形成に繋がることなどがないように、あるいは誤った他者理解のきっかけとなるようなことがないように、結果の利用のしかたの指導や事後のフォローが重要であると考えられる。

4.2 アサーティブネスの測定（事前調査）

4.2.1 回答の分類

事前調査時のワークシートに記述された「いつもの声かけ」の内容をアサーティブ型、非主張型、攻撃型の3つに分類した。児童1人につき、3つの反応が得られるため、それぞれの型を分類した。分類にあたっては、「質問紙調査と心理測定尺度」（宮本他編，2015）を参考にし、2名の養護教諭により以下の手順で行った。

①分類基準を協議した

②2名それぞれが、児童全員の記述内容を分類した

③判断が一致しなかった記述について、改め2名で協議し、再分類した。

4.2.2 アサーティブネスタイプによる児童の分類

3つの反応型のうち、最も多かった型に基づいて、児童をアサーティブ型、非主張型、攻撃型の3タイプに分類した。例えば、3つの反応のうち2つが非主張型であれば、その児童は非主張型と分類される。ただし本研究では攻撃型に分類された児童が多かったため、3つの反応すべてが攻撃型である児童は、高攻撃型と分類した。また、3つの反応がばらばらである場合など、分類不能であった児童は「その他」に分類した。分類結果を表3に示す。

高攻撃型を分離しても、攻撃型の児童が多かったといえよう。ワークシートの中では、同時に、今までの自分がどのようなコミュニケーションを行っていたかを自由記述させた。その内容をみても、記述のあった72名中48人が「きつい」「強い」「攻撃型」と答えており、児童自身も、自分のコミュニケーション傾向を攻撃的と認識していることがうかがえる。また、ロールプレイでアサーティブな反応を行っている状況を観察した場合であっても「腹が立つ」「独り占めするな」といったネガティブな感想を書いており、アサーティブな行動をよしとしない児童も11名（全て男子）いた。

表3 事前調査時の
アサーティブネスタイプ別人数

アサーティブネスタイプ	男子	女子	合計
アサーティブ型	4	3	7
非主張型	1	7	8
攻撃型	18	12	30
高攻撃型	7	6	13
その他	8	11	19

4.2.3 アサーティブネスタイプ別にみたエゴグラムの特徴

アサーティブネスの4タイプごとに、エゴグラムの特徴に違いがあるかを調べた。

まず、アサーティブネスタイプごとに、5つの自我状態の得点の平均値を算出した。その結果を図3に示す。アサーティブタイプによって自我状態の得点に差があるかを調べるため、5つの自我状態それぞれについて、1要因分散分析を行った。その結果、Aの得点についてのみ、アサーティブネスタイプの効果が有意であった

($F(3, 54)=2.875$, 偏 $\eta^2=.138$, $p=.044$)。Holm法による多重比較の結果、アサーティブネスタイプ間に有意な差はみられなかった。

統計的な有意差はないものの、図2をみると、アサーティブネスタイプによって、自我状態のパターンには違いがあるように見受けられる。たとえばアサーティブ型は、NPの得点が他に比べて高いという特徴がある。NPは親切で、寛容的な態度や行動を示し、基本的に他者肯定の構えを有する自我状態である（東京大学医学部心療内科 TEG 研究会, 2006）。そのため、他者の立場を考えたアサーティブな言動が生じやすいのであろう。しかし、Aの得点がそれほど高くないため、自己と他者の主張や要求を調整してアサーティブな言動をとるというよりは、他者に対して親切で、否定的ではない反応を示しているのかもしれない。

非主張型は、NPの得点も高いが、Aの得点が高い。合理的に判断し、自己の主張に関してはむしろ抑制するという言動が生じやすいとも考えられる。さらに、他のタイプに比べ、FCの得点が低いという特徴もみられる。FCは、感情や欲求を自由に表現する自我状態であり（東京大学医学部心療内科 TEG 研究会, 2006）、非主張型の児童は、やはり、自身の気持ちを表現することが少ないタイプであることがエゴグラムにも表れている。

攻撃型は、他に比べるとACがやや高いが、全体的には目立って高い、あるいは低い得点は見受けられない。しかし、高攻撃型はそれとはやや異なる形をしており、Aが高く、また、CPも他に比べて高い。CPは、責任感が強く、「～すべきである」という批判や非難を行い、基本的に他者否定の構えを有する自我状態であるCPの高さは、時に、他者への攻撃的な言動につながっているのであろう。Aが高いことも併せて考えれば、感情的な攻撃というよりは、正当な主張を強く行う言動が多いのかもしれない。本研究の対象児童においては、高攻撃型の中でも特に、ACの低い児童は、実際の対人場面で強い口調で発言し、自分の主張を通そうとする行動が多いように見受けられる。

ただし、先に述べたように、この結果は本来のエゴグラムの分析方法とは異なっており、得点の高低についても統計的な有意差はみられていない。あくまでも解釈の可能性の1つにとどまる。

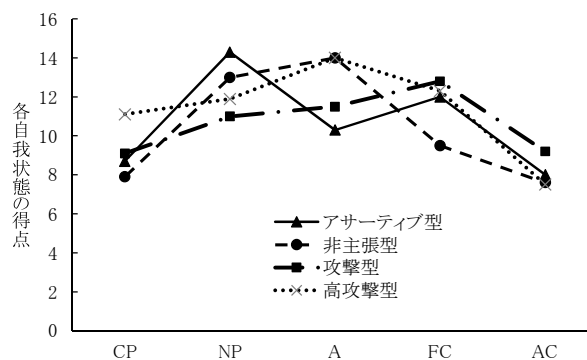


図3 アサーティブネスタイプ別にみた5つの自我状態の平均得点

次に、アサーティブネスタイプ別に、エゴグラムのパターンの特徴がみられるかを検討した。アサーティブネスタイプごとに、各自我状態の優位型、低位型の人数を算出した。その結果、アサーティブ型では他に比べ、NP優位型の比率が高かった。高攻撃型では他に比べ、NP低位型とAC低位型の比率が高かった（表4）。

表4 5つの自我状態の優位型、低位型の人数

	人数	NP優位	NP低位	AC低位
アサーティブ型	7	3	0	1
非主張型	8	1	0	2
攻撃型	30	1	2	5
高攻撃型	13	0	3	6

本研究の対象児童のうち、アサーティブ型かつNP優位型の児童は、友達の言動に対してよく反応する児童ではあるが、その反応の自己認識は「攻撃的な言い方」「自分の思いが伝わらない」などアグレッシブであったりノンアサーティブであったりする。また、今後どのように行動を変容させたいかについては、「やさしくわかりやすく」「言いたいことをていねいに伝えてみよう」と記述していることから、よりよいコミュニケーションに対する気持ちはポジティブであると読み取ることができる。

また、高攻撃型の中で、NPとACがともに低位であった3名については、自分のコミュニケーションの振り返りは「きつい言い方」と記述している。ただし、その3名のうち、Aが低い児童は日常のコミュニケーションにおいても攻撃的な言動が多いように見受けられるが、Aが高い児童については、むしろ消極的な印象にも見受けられる。

4.3 アサーティブネスの測定（事後調査）

4.3.1 事前と事後のアサーティブネス測定の比較

授業実施の事前と事後で、アサーティブネスの測定における回答傾向に違いがみられるかを検討した。

事後調査についても、事前調査と同様、ワークシートに記述された「いつもの声かけ」の内容をアサーティブ型、非主張型、攻撃型の3つに分類した。そのうえで、3つの反応型のうち、最も多かった型に基づいて、児童をアサーティブ型、非主張型、攻撃型、高攻撃型の4タイプおよびその他に分類した。分類結果を事前調査の結果と併せ、表5に示す。

χ^2 検定を行った結果、男子においては、事前と事後の回答人数に違いがみられ（ $\chi^2(3)=14.104, p<.01$ ）、事前調査時より事後調査時に、非主張型が多くなった。また、攻撃型的人数は、有意ではないが減少していることがわかる。女子においては、人数の有意な変化はみられなかった。

介入の効果が、数値の大きな違いとして表れたとはいいがたいが、第3時終了時の感想をみると、児童たちはどのように自身のコミュニケーション行動を変容させるかについては具体的に考えているようであった。記述の中で、単に「言い方に気をつける」といった模範的な回答は少なく、下記のような記述が見られた。

- ・伝え方と相手の気持ちは大事なんだと思った
- ・受け手と出し手で感じ方が違うことがわかった
- ・人の言葉を理解したい
- ・言葉だけでなく表情や態度も気をつけたい
- ・自分と相手の気持ちを考えて言おうと思う
- ・腹が立っても自分の気持ちをコントロールしながら会話したい

表5 事前・事後調査時のアサーティブネスタイプ別人数

アサーティブネスタイプ	事前		事後	
	男子	女子	男子	女子
アサーティブ型	4	3	1	4
非主張型	1	7	13	9
攻撃型	18	12	12	11
高攻撃型	7	6	4	6
その他	8	11	8	9

5. 成果と課題

児童の記述から、エゴグラムが児童の自己理解を促すうえで有効な手段となることが示唆された。また、児童の日常生活における葛藤場面を模したワークシートを用いることによって、自己のコミュニケーション傾向の振り返りを促すことができ、授業を通してアサーティブなコミュニケーションへの変容を示した児童や変容に向けて動機づけられた児童も見受けられた。したがって、今後のアサーティブネスの指導に向けての示唆が得られていると読み取ることができる。

また、個々の児童のエゴグラムの得点パターンとアサーティブネスタイプとの関連について、データは多くはないが授業場面での児童の言動や事後の記述などを合わせて読み取ることにより、児童一人一人の実態が見えてきた。このような児童に関する情報は、日常場面の観察と合わせて教師による児童理解を深めるうえで有効であると考えられる。

今回の研究では、6年生を対象にエゴグラム・ストローク・アサーションと3つの要素について取り上げ、そのうちエゴグラムとアサーティブネスの関連性に焦点づけて検証したが、これらの要素それぞれについて、小学校入学時から発達段階に応じた指導を重ねながら、児童の資質の育成を図る必要があると考える。そのために、授業時間を確保できるような校内体制づくりや、各教科領域における横断的・縦断的なカリキュラム開発なども進めていきたい。

6. おわりに

養護教諭という立場で児童の日常場面でのコミュニケーションについて数年間研究を重ねる中で、児童が自己の内面と対峙する場、表出する場の重要性・必要性を痛感している。今回の研究で得られた児童に関するデータを学級担任や学年団の教員らと共有し、お互いの児童観察で得られた情報と照らし合わせる事が重要であろう。学級担任や学年団の教員が行う授業による集団への介入や個別の児童への介入、養護教諭が保健室を出て授業を通して児童と関わる意味を考えながら、さらに検討を重ねていきたい。

引用（参考）文献

- 1) 岡田努 (2002) 「現代大学生の「ふれ合い恐怖的心性」と友人関係の関連についての考察」『性格心理学研究』第10巻, pp. 69-84
- 2) 岡田努 (2007) 「大学生における友人関係の類型と, 適応及び自己の諸側面の発達に関連について」『パーソナリティ研究』第15号, pp. 135-148
- 3) 前田健一 (2014) 「青年期の発達の特徴」『生徒指導・進路指導論』, 協同出版 pp. 45-65
- 4) 文部科学省 (2011) 「コミュニケーション教育推進会議審議経過報告書」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/_icsFiles/afieldfile/2011/08/30/1310607_2.pdf (2016年2月15日閲覧)
- 5) 平木典子(2012)『アサーション入門 自分も相手も大切に自己表現法』, 講談社.
- 6) 東京大学医学部心療内科 TEG 研究会 (編) (2006)『新版 TEGII 解説とエゴグラム・パターン』金子書房

- 7) 杉田峰康 (1998)『教育カウンセリングと交流分析』チーム医療
- 8) 宮本聡介 宇井美代子(2015)『質問紙調査と心理測定尺度』サイエンス社
- 9) 芦原睦 (1995)『自分がわかる心理テスト PART 2 エゴグラム243パターン全解説』講談社.