

# コース立方体組み合わせテストを活用した 知能検査の教育方法の検討

花 田 利 郎

A Study on Teaching Method of Intelligence Test  
Utilizing the Kohs' Block-Design Test

Toshiro Hanada

## 1. はじめに

### 1) 問題と目的

大学の心理系の学部学科や心理学の周辺領域の学部学科において、心理検査を授業でどこまで取り上げるかについては以前から議論となっていたが（高石, 2006）、明確な結論は出ておらず、これからも考え続けなければならない重要な課題であろう。

学部段階における心理検査に関する授業は、心理学の概説の一部として学ぶ側面と、大学院を含めた臨床心理士の養成のカリキュラムの一環として捉えられてきた側面があると考えられる。心理検査を中心として、1科目を設定する場合は、後者の位置づけのものが多くであろう。しかし、一部の大学を除いて、心理学科や臨床心理学科に所属する学部生で大学院へ進学して心理臨床の専門家を目指すものは、大学院の定員を考えれば1、2割程度であり、残りの8、9割の学生は卒業後に就職する。医療、福祉、教育分野に就職する者は、結果を目にすることや、実施を検討（臨床心理士に実施を依頼）することはある。しかし、一般企業に進む者にとっては、テストを実施することはもちろん、所見を作成することはない。その一方で、心理検査に興味を持ち受講を希望する者

は多く、その受講目的は、大学院への進学を見据えて心理検査の考え方や実施法を知るというよりは、自分自身を知るためという者のほうが多いであろう。

このような状況の中、以前より心理検査の授業において留意しなければならないこととして、検査用具や検査用紙の提示の如何の問題があげられる。公益財団法人日本臨床心理士資格認定協会による臨床心理士倫理綱領においては、査定技法の用具や説明書について以下のように定めている。

「臨床心理士は来談者の人権に留意し、査定を強制してはならない。また、その技法をみだりに使用してはならない。査定結果が誤用・悪用されないように配慮を怠ってはならない。

臨床心理士は査定技法の開発、出版、利用の際、その用具や説明書等をみだりに頒布することを慎まなければならない。」（第4条、下線は筆者）

また、一般社団法人日本臨床心理士会による会員の倫理綱領においても、心理査定用具の取り扱いについて、次のように定めている。

「心理査定に用いられる用具類及び解説書の出版、頒布に際しては、その査定法を適切に使用するための専門的知識及び技能を有しない者が入手又は実施することのないよう、十分に留意しなければならない。また、心理査定用具類は、学術上必要な範囲を超えてみだりに開示しない。」（第7条6項、下線は筆者）

しかし、心理査定や心理検査に関する授業のシラバスを見る限りでは、その授業コマ数の配分等から、検査の分類、検査用具および検査用紙の提示、実施法の提示に終わっているものや、検査の成り立ちやつくりへの理解が少ないままに、実習を行い、所見を自分なりに作成して終わっている場合も多いと推測される。学生の「自分自身を知りたい」という希望には応えているために、学生から授業方法についての不満が出ることは少ないかもしれない。しかし、大学院へ進学するわけではない学生が、授業の一環として、自分自身を知るために心理検査を受けてみて、解説書を部分的に読んでみて、自分の所見を書いてみるものが、後者の定義の「学術上必要な範囲」に該当するのかについては、その方法も含めて、常に検討し、検証する必要があるだろう。片本（2005）が危惧した、倫理面で問題と考えられる事態はいまだに解決されていないと言えよう。

ところで、学生は「自分自身を知るために」受講を希望していると前述した

が、学生の知りたい自分自身については偏りがあるよう思われる。すなわち、「性格」は知りたい気持ちの方が強いが、「知能」は知りたい気持ちと同等かそれ以上に知りたくない気持ちが強いのということである。筆者のこれまでの授業経験より、学部生にとっては、知能検査をロールプレイで行うことや、知能検査の結果を知るとは、かなりの抵抗があることのようにあり、そのことが知能検査に対するイメージや理解に影響を与えている感触を持っている。従って、知能検査を授業で取り上げるためには、それをかなり考慮する必要があると考えられる。片本（2005）は、特に投影法の教育について「教育者の工夫によって、生の刺激や事例を使わないで教育効果を上げる方法を考えていくべきではないか」と言及しているが、学部生に対しては、前述した進路のことも勘案すると、知能検査についても教育の目的や方法を再検討する必要があるのではないだろうか。すなわち、従来の、検査体験をして、スコアリングを行い、所見を作成するという流れを見直し、新たな教授法を選択肢に加えていく必要がある。

現在のところ、心理検査は心理面接ほど教授法が検討された状態にはない。心理面接については、学部生レベルの初学者から大学院生に至るまで、様々な実習方法のテキストが存在する。一方、心理検査は、概論や心理検査の実施法や解釈の仕方を書いた本や事例集はあるが、特に学部レベルの学習者を念頭に置いた教授法に関する本は少ない。最近になって、実施法や解釈法だけでなく、所見を書くこと以外の「実習の工夫（高石ら, 2006, 2011）」や「実習の課題（願興寺ら, 2011）」なども設けられるようになったテキストも見られるようになったが、それらの教授法上の工夫を行うことによって、初学者がどのような体験をするかを明らかにしたもの（片本, 2005；花田, 2011）は未だ少ない。

心理学研究法の授業において実習的な要素を取り入れる場合には、二つの方向性が考えられる。一つは実験協力者や調査対象者を体験することであり、もう一つは実験や調査を計画することである。言い換えると、前者は実験を受けたり質問紙に答えたりする方法であり、後者は実験をデザインしたり、質問紙を作成したりする方法である。検査法以外の研究方法においては両者とも行われているが、検査法については検査として完成されたものであるために、後

表1 本学心理学科における心理学研究法に関わる科目（太字：検査法）

科目名	配当年次	必修 選択	心理検査に関わる内容
① 心理学Ⅱ	1後	必修	【講義】 パーソナリティ（心理検査）
② 臨床心理学	1後	必修	【講義】 心理アセスメント（心理検査）
③ 心理学研究法入門	1後	必修	【講義】 観察法、面接法、質問紙法、実験法
④ 心理学測定法	1後	選択	【講義】 ビネー式知能検査、ロールシャッハテスト
⑤ 心理学基礎実験	2前	必修	【実験】
⑥ 心理学研究法各論Ⅰ	2前	選択	【講義】（実験法、観察法）
⑦ 心理学研究法各論Ⅱ	2後	選択	【講義】（質問紙法）
⑧ 心理学研究法各論Ⅲ	2前	選択	【講義】 当該科目（表2参照）
⑨ 心理学応用実験	3後	選択	【実験】
⑩ 心理調査実習	3前	選択	【実習】
⑪ 心理検査実習	3前	選択	【実習】 性格検査、知能検査（ビネー、ウェクスラー）

者の方法がとられることは少ない。檜原（2007）は心理検査の標準化の方法を学ぶことを目的として、YG 性格検査の新たな項目作成課題を提案している。この方法は、受講者が作成したものと既存の検査を、教授者のねらいや受講者のレベルに応じて比較させることができる点において有用であろう。

そこで、本稿では、心理系の学部や学科の心理検査に関する授業においてあまり取り上げられることのなかった（理由は後述）コース立方体組み合わせテストを題材に、課題を新たに創案して受講生に課した授業を報告し、授業中の受講者の反応および授業後の受講者のレポートの内容より、この試みについて検討を行うことを目的とする。

## 2) 筆者の所属する大学における知能検査の教育（学び）とその課題

表1に筆者の所属する大学の心理学科における心理学の研究法に関する授業を示す。検査法（心理検査）については、まず1年次の後期に心理学Ⅱ（①）のパーソナリティおよび臨床心理学（②）の心理アセスメントの中（各1コマ程度）で、全ての学生に紹介される。教科書に取り上げられている範囲で、実物およびそれに準ずるものを提示され、分類と検査名、さらに「テスト・バッテリー」などの用語を紹介される。次に、2年次の前期に⑧の心理学研究法各論Ⅲを、3年次の前期に心理検査実習（⑪）を配置しており、これらはともに選択科目である。両科目のうち、より多くの課題を抱えるのが⑧の心理学研究

表2 心理学研究法各論Ⅲの授業計画

#	内 容	備 考
#1	オリエンテーション	研究法概説(復習)
#2	検査法 発達検査	遠城寺式乳幼児分析的発達検査法 発達検査概説(復習)
#3	〃 発達検査	遠城寺式乳幼児分析的発達検査法
#4	〃 知能検査	グッドイナフ人物画知能検査 知能検査概説(復習)
#5	〃 知能検査	グッドイナフ人物画知能検査
#6	〃 知能検査	コース立方体組み合わせテスト
#7	〃 知能検査	コース立方体組み合わせテスト
#8	〃 性格検査	質問紙法(東大式エゴグラム) 性格検査概説(復習)
#9	〃 性格検査	質問紙法(東大式エゴグラム)
#10	〃 性格検査	投映法(ロールシャッハテストをモチーフに展開) 原図版は使用しない
#11	〃 性格検査	投映法(ロールシャッハテストをモチーフに展開) 原図版は使用しない
#12	面接法 調査的面接	面接法概説(復習)
#13	〃 調査的面接	
#14	〃 調査的面接	
#15	ふりかえりとまとめ	

法各論Ⅲであり、本稿で報告する、コース立方体組み合わせテストを教材の一つとして、知能検査に関する授業を行っている。

心理学研究各論Ⅲの「授業の到達目標及びテーマ」を以下に示す。

「本講義では、『心理学研究法入門』」で獲得した基礎知識や技術を踏まえて、心理学研究法のうち、臨床領域や教育・発達領域で主に使用する『心理検査法』と『面接法』について学習する。

人間のパーソナリティや知能、適性などの心理的諸側面を、標準化された手続きと基準により、量的に把握する心理検査の基本について学習するとともに、模擬面接体験を通して、相談面接と調査面接について学習し、実践的知識と技能を習得する。」(シラバスより抜粋)

表2に心理学研究法各論Ⅲの授業の概要を示す。前述のとおり、本授業は2年前期に配当されており、受講登録者はここ2年において約20名である。本学は定員が100名であるため、約2割の学生が受講していることになるが、必修科目ではないため、2年になった時点で臨床心理士を検討している者全てが受講しているわけではないようである。3年次の心理検査実習を受講する者は本科目を履修することが望ましいとシラバスに書いているのだが、履修する者

は半数で、学生によっては、3年次に、両科目を履修する者もある（履修科目数の制限により、そのようにせざるを得ない者もいる模様）。前述したとおり半数以上は進学を希望していない。

従って、3年次に「心理検査実習」を控え、2科目を同時に受講する学生もいるため、両科目で扱う内容の重複は最小限に、3年次の実習（ロールプレイ中心）で扱うビネー式知能検査およびウェクスラー式知能検査（WAIS/WISC）についての情報も最小限に止める必要があり、授業の工夫が必要であった。工夫の一つがコース立方体組み合わせテストの導入であり、さらに、花田（2011）が報告したEメールの活用も取り入れている。

### 3) コース立方体組み合わせテストについて

この検査は1923年にコース（Kohs, S. C.）によって発表された知能検査である（大脇, 1979）。課題は、提示された図版の図柄と同じ模様を、複数の木製の立方体（一辺が3 cmで、各面の正方形が、赤一色、白一色、青一色、黄一色、対角線を境に赤と白、対角線を境に青と黄に塗り分けられている）を使って、上から見たときに同じになるように、できるだけ速く構成するものである。図版は難易度順に17問（練習用図版を含めると18問）からなっており、検査が進むにつれて、使用する立方体の個数が4個、9個、16個の順に増えていく。

各問では、提示された図版の図柄と同じ模様を、決められた数の立方体を使ってどれだけ速く構成することができるかが測定される。問題（図版）ごとに完成までに要した時間に応じて配点が決められており、これらの得点を合計して総得点を算出する。得られた総得点を精神年齢換算表で参照すると精神年齢（MA）を求めることができ、さらに生活年齢を使ってIQを算出可能である。

この検査において知能は、「目的達成のために新奇な問題を分析したり結合したりする能力」と定義されており、前述の課題の遂行には、「①構成される図柄を意識し保持する、②図柄を意識しながら多様な結合を試みる、③構成したものと手本の図柄とを比較して一致しているかどうか判断し、形作られた結合を決定する」というプロセスが含まれると仮定されている。

入力および出力の両段階において言語要因の介入を要せずに施行できる、非言語性の適用範囲の広い典型的な動作性の知能検査である。使用する立方体の

個数は、4個、9個、16個と増えていくが、単一の課題で構成されているため、実施も簡便である。

WAISやWISCなどのウェクスラー式知能検査において、下位検査の1つ(積木模様)として採用されている(ただし、各面の色は赤白のみで、白一色が2面、赤一色が2面、正方形の対角線を境に赤白二色が2面、また個数も最大9個までである)。そのためか、大学の心理系学部や学科において詳しく紹介されることは、いくつかの大学のシラバスを見る限りでは少ないようである。その一方で、作業療法などのリハビリテーションの領域の学科における紹介されることは多いようである。

## 2. 教材の選定とねらい

教材として前述のコース立方体組み合わせテストを選定した。選定したねらいは2点ある。1点目は、ウェクスラー式知能検査の下位検査として採用されているが、単一の問題形式の知能検査としても存在しているため、知能と知能指数について検討できることである。2点目は、問題図版の図柄の作成は遊び感覚で行うことが可能であるが、難易度を検討するためには、さまざまな側面から十分な検討を加える必要があるからである。もちろん、3年次の心理検査実習の内容と直接的に大きく重ならないことは前述の通りである。

## 3. 授業の流れ

表3に授業の大まかな流れを示す。以下に、各段階における具体的な教員と学生のやり取りを示す。〈 〉内は、口頭およびスライドで示される筆者の発言や発問である。また、「 」内は2013年度、2014年度の受講者の発言の例である(意味を変えない程度に筆者がまとめている)。各段階において、教員の発言を踏まえたスライドが1、2枚提示される。

### 1) 知能検査についての確認(復習程度…本授業でも2回目)

〈日常生活においてある人について「頭イイ!」と思うとき、私たちは「頭の良さ」そのものを見ている(そのものが見える)わけではなく、その人の発言や行動を見て、(自分なりの基準によって)推測しています。ただ、見ている



表3 授業の流れ

	教員のすること	学生のすること
1	知能検査についての確認	日常生活における知能の把握と心理査定における知能の把握の違いについて考える
2	授業のテーマ(知能検査を作ろう!)の発表	検査であるための条件を考える
3	検査用具(立方体)の提示～課題の検討	立方体からどんな課題を設定できるか考える
4	設定した課題と知能の関係の検討	課題遂行の過程と各過程における知的活動について考える
5	測定内容の検討	IQ算出のために何を記録するかを考える
6	問題の作成	個人で図版の図柄を考案する
7	検査の完成	個人が考案した図柄を持ち寄り、グループで検査用の図版を選定し、難易度順に配列する
8	実物の紹介	実物と自分たちが作成したものを比較する。実物に取り組んでみる。
9	レポート課題の指示	指示に従いレポートを作成しメールで送る
10	レポートへの対応	提出されたレポートを踏まえた教員の補足を聴く

場面や判断の基準が人によって異なることに留意しなければなりません。)

〈心理アセスメントにおいては、先ほどの留意点を解消する必要があります。すなわち、場面がばらばらであることに対しては、特定の場面(課題)とし、人によって基準がばらばらであることに対しては、大勢の人に同じ課題を実施して、その結果から基準を作る必要があります。)

〈そして、クライアントに対してその課題を実施し、作成した基準に当てはめ、知能を推測することになります。)

## 2) 授業のテーマ(知能検査を作ろう!)の発表

〈(発表後)作ったものが知能検査としての役割を果たすためには、何ができないといけませんか〉〈知能検査で何がわかりますか。〉

「結果」「精神年齢」「知能指数」

〈そうですね。知能指数は精神年齢と生活年齢から求められるものでしたね。精神年齢が求められるためには、何が必要になりますか。〉

「問題があって、それに答えられるかどうか…。」

〈そうですね。精神年齢はテストの結果から求まるものですから、課題(問題)



があって、採点可能である必要がありますね。)

### 3) 検査用具(立方体)の提示～課題の検討

〈今日はこの立方体をいくつか使って、知能検査を作ります。どんな課題(問題)が考えられますか。〉

「積み上げられる個数」「模様(をつくる)」

〈(模様をつくるという発言が得られたら)先のこともありますので、省略せずにきちんと言いましょう。〉〈(受講者とやりとりをしながら、)課題とする図柄と、立方体を並べ替えて上から見たときの図柄を一致させる課題の遂行ということになりますね。〉

### 4) 設定した課題と知能の関係の検討

〈知能検査の完成までの流れ(これからの作業の工程)を考えて書きましよう。〉

〈この課題の遂行に知能が関係しているのは間違いなさそうですが、みなさんは知能には様々な面があると学んだはずです。この課題遂行と知能の関係はどうなりますか。知能の全てを使うような課題でしょうか。知能のどんな部分が関係する課題でしょうか。〉

「言葉はいらない」「手を使う」「非言語性(知能)」「流動性(知能)」

〈もう少し細かく考えてみてください。この課題の遂行にはどんな能力が必要ですか。正解にたどり着くまでに、どんなことをしなければならないですか。〉  
受講者は立方体を触りながら考える。

「問題の図柄を見る」「いろいろやってみる」「作りたいように手を動かす」

〈そうですね。①モデルの図柄に注意を向け、②多様の結合を試み、③モデルと比較、判断、決定する必要がありますね。まとめると、目的達成のために新奇な問題を分析したり総合したりする能力が関わると言うこともできます。このように、知能検査を作る際には、知能を定義する必要があります。〉

〈私たちは、テストの結果、すなわちテストのできが気になりますが、このできには、さっき皆さんが言ったような3つの段階が関わると考えられます。問題を読み取り、考え、答を示す、すなわち結果に至るまでの過程①入力、②結合、③出力です。〉

〈入力段階では、問題を読み込んでいます。今回の課題は図柄そのものには意味があるわけではないので、専門的には抽象的刺激の視知覚が関係します。統合段階では位置関係を考えたり、組み合わせを考えたり、いろいろやってみたりしています。専門的には、…〉

「空間認知」「試行錯誤」

〈そうですね。出力の段階では見たこと（考えたこと）に基づいて手を動かしています。専門的に言うと…〉

「目と手の協応」

〈そうですね。視覚と運動の協応が関係していますね。〉

### 5) 測定内容の検討

〈課題遂行のどこに、知能の差が表れるでしょうか。知能が高い人のほど…〉

「知能が高い人ほど、速くできる」「知能が高い人ほど、難しい問題ができる」

〈そうですね。IQを求めるためにはそれらを判定したり測定したりして、記録しておく必要がありますね。速さはストップウォッチで測ればよいですね。難易度の異なる問題を作るためにはどうすればいいですか。〉

「用いる立方体の個数を変える」

「図柄を複雑にする」

〈(という所まで行き着いたら、) それでは問題作成に移りましょう。〉

### 6) 問題の作成（個人作業）

1人に16個ずつ立方体を配る（道具が足りないときは厚紙等で自作）。立方体を4個、9個、16個用いた時の問題を作成するために、正方形を4個（ $2 \times 2$ ）、9個（ $3 \times 3$ ）、16個（ $4 \times 4$ ）合わせた枠（枠線は黒またはグレー）を作成し、A4一枚に3問ずつ配置したもの（図1、16個用）を、各個数について2枚

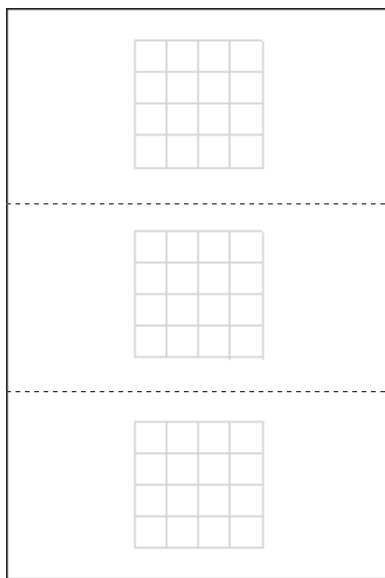


図1 問題作成用紙例

ずつ配布する（18問考えることになる）。

（90分の授業であれば、この作業の途中で授業終了となるので、残りの問題を考えてくることを宿題として課す。）

## 7) 検査の完成（グループ作業）

知能検査としての体裁を整える段階である。

〈問題数は18問（15～20問）とします。問題の並べ方はどうしますか。〉

「易しいものから難しいものへ」

上記の基本的な方針が学生から出てきたところで、教員の発問は止め、グループ作業に移る。3～5人組に分かれ、自分たちが作成してきた問題を見せ合い、その後18問の選定と配列を検討する。1人あたり18問作ってきているので、「選ぶのが大変」という声もあったが、作成の大変さを味わってもらうためには必要であろう。見た目だけで選定と配列を行うグループもあれば、配列を考えるために時間を計り始めるグループもある。前者のようなグループばかりだと比較的短時間で終わらせてしまうが、後者のようなグループが現れると、それらが刺激となり、もう一度配列の仕方に検討を加えるグループも出てくる。

〈（作業が終了したことを確認して）難易度をどのように決めましたか。〉

「個数を増やした」

〈同じ個数の中では、どのように決めましたか〉

「複雑さ」「難しさ」

〈複雑さや難しさはどのように決めましたか〉

「見た感じ」

〈前回確認したことを思い出してください。知能が高い人ほど…〉

「速くできる」「難しい問題ができる」

〈もう一つ前回確認したことを思い出してください。人によって基準がばらばらの時はどうするのですか。〉

〈そうですね。難しい問題ほど、より多くの人、より多くの時間が必要となりますね。ただし、それは、予測はできますが、実際にやってみないと分かりません。何らかのデータを基に考える姿勢が必要ですね。〉

見目で決めていたグループの学生の多くがハッとした顔になる。  
時間があれば、他のグループが作成したものをお互いに確認し合う

### 8) 実物の紹介と比較

検査の名前および問題の図版を紹介する。多くの学生が実物の図版の意外さに表情を変えたり、声をあげたりする。

実際にいくつかの問題に取り組ませてみる。この時も思いのほかの難しさに表情を変えたり、声をあげたりする者が見られる。

ここまでのことについて個人で振り返りを行う（感じたこと、考えたこと、気づいたこと等についてメモをする）。

メモを基に各グループにおいて、振り返りを行う。振り返りを終え、感じたこと、考えたこと、気づいたことがあれば、さらにメモをする。

その後、記録用紙、総得点の算出法、総得点から精神年齢を求める方法を紹介する。架空の結果を一例示し、IQの算出まで、個人または、グループで取り組ませる。

### 9) レポート課題の指示

レポート課題は、①「コース立方体組み合わせテストについて」と、②「授業の方法について」について課している。①についてはさらに、「考えたこと、気づいたこと、感じたこと」と「ユニークなところと限界」を書くように指示している。①については600字以上、②については200字以上とし、①については、本文にあったユニークなタイトルをつけるよう指示する。

### 10) レポートへの対応

受講者のレポートを匿名にし、まとめたものを配布し、レポートを踏まえながら、補足の説明を行う。

## 4. 受講生のレポート課題の記述内容

2014年度を受講生18名中、コース立方体組み合わせテストを教材として取り上げた2回の授業の両日ともに参加し、前述のレポート課題を提出した17名の記述内容を分析の対象とした。受講生に対して、レポート課題提示時に、記述内容を今後の教育、研究のために利用したい旨依頼し、了解を得た。

表4 レポート課題の記述内容と頻度

受講者	① 図柄の規則性と図版の難易度	② 色の多少と図版の難易度	③ 色が少ないほうが難しい理由の考察	④ 枠線の有無と図版の難易度	⑤ 課題遂行と知能の関係（分解と統合）	⑥ 知能検査作成の困難性	⑦ 知能検査作成のプロセス理解	⑧ 問題を選ぶ段階における思考の不十分さ	⑨ 難しさの基準の個人差	⑩ 難しさの熟考経験	⑪ 楽しさ	⑫ 淋しさ	⑬ 検査手続き（打ち切り）の影響	⑭ 経験効果	⑮ 気軽さ	⑯ 非言語性検査（長所）	⑰ 手軽さ	⑱ 非言語性の検査（短所）
A	○	○	○	○	○		○	○					○		○	○		
B		○	○	○	○	○		○	○		○		○		○	○		○
C		○	○		○	○	○				○	○				○	○	○
D	○	○	○		○			○										
E	○	○			○							○	○			○		
F	○	○	○	○	○			○	○	○		○	○		○	○		
G		○	○	○	○	○		○		○		○	○		○	○		○
H		○	○	○					○	○					○	○		
I	○	○	○	○							○		○		○	○		○
J		○	○	○			○	○		○							○	
K		○	○					○	○						○	○		○
L		○	○			○						○						
M		○	○			○		○	○				○			○	○	○
N		○		○		○	○						○	○	○	○		○
O	○	○		○		○												
P						○	○	○						○	○	○	○	○
Q						○		○	○			○				○		○

授業の流れだけを言及した文は取り除き、文章の趣旨を変えないように表記を一部整えた後、記述内容を意味のある文に切り分けた。分けた際に趣旨や主述の関係が曖昧になるものについては、意味が変化しないように修正を行った。分はその後、記述内容をいくつかのカテゴリーに下位分類しすることを試みた。

3人以上の人が言及を基準としたところ、18のカテゴリーが抽出された。各カテゴリーの発言頻度を表4に示す。①「図柄の規則性と図版の難易度」は、図柄に規則性があるれば難易度が低いという仮説を立て、それが支持された

ことを述べているものである。②「色の多少と図版の難易度」は、色が多い方が複雑で難易度が高くなるという仮説を持っていたことと、それとは正反対であることの気づきが得られたことを述べているものである。③「色が少ないほうが難しい理由の考察」は、②の仮説が支持されなかった理由を考察したものである。④「枠線の有無の効果」は、問題図版作成時のように枠線が有ると易しく、実際の問題図版に取り組むときのように、枠線が無いと難しいという気づきを述べたものである。⑤「課題遂行と知能の関係（分解と統合）」は、課題遂行において、図版の図柄を正方形に一旦分解し、立方体を組み合わせて統合する能力が働くことに対する気づきが得られたことを述べているものである。⑥「知能検査作成の困難性」は、問題図版の作成、選定および配列に取り組んで、実際の検査の作成の困難さへ重いが及んだことを述べているものである。⑦「知能検査作成のプロセス理解」は、問題図版の作成、選定および配列に取り組んで、知能検査の作成手順に対する理解が深まったことを述べたものである。⑧「問題を選ぶ段階における思考の不十分さ」は、問題図版の選定と配列の段階において、見た目だけで主観的に選んでしまったことに対する反省を述べたものである。⑨「難しさの基準の個人差」は、グループワークにおいて、難しさについての考え方が、人によって違ったことについて述べたものである。⑩「難しさの熟考」は、グループワークの段階において、「難しさとは何か」を改めて考える必要があったことについて述べているものである。⑪「楽しさ」は、今回の授業について楽しかったと評価しているものである。⑫「興味深さ」は、今回の活動が、面白く興味深かったことを述べているものである。⑬「検査手続き（打ち切り）の影響経験効果」は、時間超過時や失敗時に検査を打ち切る手続きについて述べたものである。⑭「気軽さ」は、遊び感覚で実施できることについて述べたものである。⑮「非言語性の検査（長所）」は、非言語性検査であることによる利点を述べたものである。⑯「手軽さ」は、検査が単一課題であるため、検査者としても実施の負担が少ないことを述べているものである。⑰「経験効果」は、本検査が経験効果を受け易いであろうことを述べているものである。⑱「非言語性の検査（短所）」は、非言語性検査であることによる限界について述べているものである。

表5 レポートのタイトル一覧

---

【A】	ショック！2色のほうが難しいだなんて！
【C】	予想外の赤と白の力
【J】	予想外の2色にショック
【N】	たかが2色、されど2色
【Q】	実は複数の色では難しくない！？
【G】	境界線の重要性
【M】	境い目どこ…？！
【B】	ななめがにがて
【I】	本当の“難しい”とはいったい？
【K】	複雑≠難しい
【D】	ブロックで遊ぼう！！
【E】	立方体組み合わせるのは簡単と思ってた、コースさんすみません
【F】	テストをするだけでなく、つくってみるのも知能測れたらおもしろいと思う。
【H】	私の知能はいい…目と頭と心が痛くなったテスト
【L】	競技としても成り立つようなゲーム性を持つコース立方体組み合わせテスト
【O】	直線は見慣れたものなのか
【P】	自分の動作性知能の低さが1、2問の課題遂行で感じ取った検査

---

⑬から⑱までは、レポート課題のコース立方体組み合わせテストの「ユニークなところと限界」に対応する部分であり、ユニークを長所、限界を短所というとらえ方をして記述した者が多いように感じられた。既にまとめの参考資料を配付済であったため、取り上げた者の記述内容は参考資料をまとめたような形で類似している者が多く見られた。

受講生が課題レポートにつけたタイトルを表5に示す。色が少ないほうが難しいことについてタイトルにしたものが5人、枠線の重要性に関するものをタイトルにしたものが3名、難しさと複雑さに関するものをタイトルにしたものが2名あった。その他の7つのタイトルについては、内容的に重なるものや近いものは見られなかった。



## 5. 考察

受講者がレポートで「気付いたこと、考えたこと」として取り上げたことは、大別すると「課題と知能の関係」と「テストの作成プロセスに関すること」であった。

### 1) 受講者が体験したこと①…課題と知能の関係

「課題と知能の関係」については、問題図版の図柄を作成する前に手順の中でとして一応確認したことであった。しかし、その時は教員が発問を重ねながら、何とか言葉として引き出されたものであったのだと思われる。しかし、その後問題図版の図柄を考えることが課題として与えられたため、図柄を変化させて難易度を変える必要が生じた。つまり、図柄と難易度について、何らかの仮説を自分で立てることを暗に迫られたのである。次に、グループで図柄を持ち寄り、多くの図柄の仲から18個に絞り、さらにそれらに順番をつけることが課題として与えられたため、何らかの理由で図柄を選ぶ必要が生じた。つまり、今度は自分の仮説と他者の仮説を照らし合わせて、グループとしての仮説を立てることが暗に求められたと考えられる。そこで得られた仮説の一つが「色を多く使った方が複雑で難しい」というものであったのだと考えられる。

このように2度に渡って仮説を考えるというプロセスを踏んだため、実物と比較した際に、仮説どおりではないことへの気づきが受講者の知的好奇心を刺激し、それがモチベーションとなって、③色が少ないほうが難しい理由の考察や、④枠線の有無と図版の難易度へ思考がおよび、課題遂行と知能の関係を初めて自分のものとして理解ができたのではないだろうか。このことは、それらに関することをタイトルにしたものが半数以上いたことから推察される。

課題遂行と知能の関係については、実施前にも考えることはできるし、テストを行った後に、適切な発問を与えることにより可能であるだろう。しかし、原作者が考えた仮説を推測するだけでなく、自分たちなりの仮説を立てるプロセスや、それらを比較するというプロセスが、重要であるのではないだろうか。

また、その仮説を立てる際に、「仮説、仮説、…」と頭の中だけで考えるのではなく、具体的な作業を通して考えることも有効であったと考えられる。すなわち、とりあえず1問描いてみて、それと難易度を変えるためにはどうすれ

ばいいかを考えたり。とりあえず色々描いてみて、それらに順番をつけるためにはどうしたらいいかを考えたりすることによって、結果的に仮説について考えることができた（考えることになった）と考えることができる。

## 2) 受講者が体験したこと②…テストの作成プロセス

「テストの作成プロセスに関すること」については、特にグループ作業の中で18枚を選定し、それらに順番をつける課題において、主観的に行ってしまったという体験に基づくものであった。「難しい」と思うことは主観的な体験であろうが、「難しさ」を検討するためには、客観的な視点が必要である。これも本授業の中で確認したことであつたし、心理学科の学生であるため、他の授業においてもこれまでに何度も聞いてきたことである。授業の中で、「難しさをどのように決めたのか」、「決め方はそれでいいのか」という教員からの発問に対し、それらを思い出し、自分たちがそれらの考え方がまだ身に付いていないことに気付くと同時に、心理検査の作成プロセスについて実感とともに理解が深まったものと考えられる。

## 3) 本教育方法の特徴

本教育方法の特徴と考えられることを以下に挙げる。

### ① 受検や結果の解釈を伴わず知能検査について考えることができること

受講者が知能検査の受検と結果の解釈に対して、積極的な気持ちと、消極的な気持ちを持っていることは前に述べた。消極的な気持ちが強いまま受検、解釈を行うと、体験そのものがネガティブなものになったり、結果の理解もネガティブな部分に偏ったものになる場合がある。今回の方法は、自己理解を目的とするのであれば適当ではないかもしれないが、知能や知能検査の理解を目的とするのであれば、その目的は十分に果たすことができる。

### ② 知能検査の問題作成を比較的容易に体験させることができる

コース立方体組み合わせテストを教材とすることにより、受講者全員に比較的容易に問題作成に取り組ませることができる。何もない状態からであると自由度が高すぎて収拾がつかなくなり、テーマによっては受講者の知識の多寡や能力の高低で取り組みに差が出すぎてしまうおそれがある。コース立方体組み合わせテストを基とすることにより、一定の枠を設けることが可能となり、受

講者の知識や能力の個人差にの影響も、表面的には抑えることができる。

③ 知能検査の構造や成り立ちについて、体験的に学ぶことができる

従来の、検査（受検）体験をして、スコアリングを行い、所見を作成するという流れでは、受講生は自分の結果に目が行きがちになり、知能検査そのものの構造や、その検査が膨大なデータが基になっていることには考えが及ばないことが多い。今回のように、問題図版の図柄を考え、順番を考えるだけでも、検査の作成にはさらに大きな手間と時間がかかることを体験的に学ぶことができる。

④ 教員のねらいや学習者のレベルによって応用可能なこと

今回の報告では、授業のコマ数の関係もあって、図版の難易度については、問題点の指摘にとどまった。しかし、教員のねらいによっては、さらにその後の過程を授業の中に組み込んでいくことも可能である。

#### 4) 課 題

レポートを課す場合、レポートのテーマと参考資料を配布するタイミングを検討する必要があるだろう。課題の一つに「ユニークなところと限界」の記述を求めたが、既に参考資料の配布を終えていたために、参考資料をレポート内に引用する者が多くなってしまった。教員が学生に求めているのが、学習レポートなのか実習や演習的な要素を踏まえた考察なのかを明確にする必要がある。

(付記) 本稿は、本学心理学科の2014年度の心理学研究法各論Ⅲの受講者の直接間接の示唆によってできたものであることを記し、改めて感謝の意を表する。

#### 文 献

- 願興寺礼子・吉住隆弘（編）（2011）．心理学基礎演習 Vol.5 心理検査の実施の初歩  
ナカニシヤ出版
- 花田利郎（2011a）．バウムテストの教育方法に関する検討 西九州大学健康福祉学部紀要 第41巻, 45-55
- 花田利郎（2011b）．Eメールを活用した心理学研究法の教育方法に関する検討 西九州大学健康福祉学部紀要 第41巻, 77-85
- 片本恵利（2005）．樹木画の対提示による心理アセスメントに関する実習の試みー臨床

心理基礎実習におけるバウムテストの解釈に関する実習－ 沖縄国際大学人間福祉  
研究 No.3-1, 37-53

大脇義一 (1979). コース立方体組合せテスト使用手引き 三京房

坂本龍生・田川元康・竹田契一・松本治雄 (編) (1985). 障害児理解の方法 学苑社

高石浩一・大島 剛・川畑 隆 (編) (2011). 心理学実習 応用編 培風館

高石浩一・谷口高士 (編) (2006). 心理学実習 基礎編 培風館

禱原てる子 (2007). YG 性格検査の新たな項目作成 石原 治 (編) 心理学基礎実験と  
質問紙法 培風館, 77-80

西南学院大学人間科学部心理学科