

教職志望者と臨床心理職志望者の人格特性の 相違について —教師とスクールカウンセラーの協働に向けて—

角田 豊

On differences of personality traits between aspiring teachers and aspiring clinical psychologists
For collaboration between teachers and school counselors

Yutaka KAKUTA

Accepted July 1, 2009

抄録: 本研究の目的は、教職志望者と臨床心理職志望者の人格特性の違いを明らかにすることであった。教職志望者 101 名と臨床心理職志望者 96 名に対して、新性格検査と共感経験尺度改訂版が施行された。分散分析の結果、次の特徴が示された。教職志望者は、臨床心理職志望者よりも、(1) 社会的に外向的で、(2) 活動的であり、(3) 自己顕示的で、(4) 攻撃性が強く、(5) 非協調的な面を持っていた。一方、(6) 臨床心理職志望者は、教職志望者に比べて、他者の感情状態への感受性が高かった。

索引語: 人格特性, 協働, 教師, スクールカウンセラー,

Abstract: The purpose of this study is to clarify differences of personality trait between aspiring teachers (AT) and aspiring clinical psychologists (ACP). One hundred and one AT and ninety-six ACP were asked to take the New Personality Inventory and the Empathic Experience Scale Revised(EESR). ANOVA indicated that AT tended to be more (1)social extroverted, (2)active, (3)exhibitionistic, (4)aggressive, and (5)uncooperative than ACP. On the other hand, ACP tended to be more (6)sensitive to others' affective states than AT.

Key Words: personality trait, collaboration, teacher, school counselor

1. 問題と目的

近年、スクールカウンセラー（以下、S C と略記）が多くの学校現場に配置されているが、S C が機能的にその学校で職務を遂行するには、教師と S C の連携（collaboration）が欠かせない。心理臨床の観点から、亀口（2002）は協働の定義を次のように述べている。「所与のシステムの内外において異

なる立場に立つ者同士が、共通の目標に向かって、限られた期間内に互いの人的・物的資源を活用して、直面する問題の解決に寄与する対話と活動を展開すること (p.7)」。現状の教師と S C の連携においては、学校・教師が直面する心理学的な児童生徒や家庭の問題を、教師と S C が相互の長所を生かしながら協力して解決を模索する、ということになるだろう。しかし、実際の S C が配置された学校においては、効果的な連携がなされる場合もあるが、教師と S C の考え方や姿勢の違いから連携する関係が成立しなかったり、事象への早期の対応が求められるといった学校現場で生じる問題の質によって両者の連携がとりにくい場合も多く見られる。

多くの S C が、それまでの個人的な心理臨床活動から、学校現場という新たなフィールドでいかに機能しうるかを模索してきている (伊藤, 1998, 徳田, 2000, 竹森, 2000, 湊, 2000, 中川, 2005, 東, 2006, 井上, 2006, 佐藤, 2006)。つまり、「基本」としての心理療法・カウンセリングスタイルから、「応用」としてのそれを生み出す作業 (角田, 1999) が、個々の S C によって積み重ねられてきたといえる。これは、学校という一つひとつの現場が、校種や規模や地域性などの要因から、またその学校の教職員の意識や組織としてのまとまりなどから、まさに「十校十色」であり、定まった活動とはなりにくいことを示している。現実の S C は、自分が赴任した学校の現状をアセスメントしながら、その学校が抱える問題やニーズを認識し、同時に個々の S C の人格特性も意識しながら、寄与できる活動のポイントを見つけているといえる。

他方、教師の側からは、具体的な連携を促進するための提言 (中山, 2003) がなされるなど、現実的に S C を活用しようとする教師は増えつつある。しかし、その反面、S C に対して懐疑的・否定的な立場の教師がいることも事実である。こうした S C に対する対立的な見方の背景には、学校教育が抱えもつ、規律指導的な意味での生徒指導の立場と、カウンセリング的な教育相談の立場との対立や葛藤があり、それが S C への姿勢にも反映されているとの指摘がある (伊藤, 2000)。こうした二つの立場は、「集団や公的な側面を重視する立場」と「個人を重視する立場」といえる。また、前者はルールや枠組みの重視という点で「父性的な立場」と呼ぶことができ、後者は個人を尊重し包容しようとする意味で「母性的な立場」と呼ぶこともできる。これら対極といえる二つの立場は、矛盾や対立を生じやすいのも事実であるが、本来子どもを育む上で必要とされる大人からの関わり・機能である (角田, 2009)。

高嶋ら (2007) は、学校現場における教師と心理臨床家の「視点」について調査研究を行い、教師に特徴的なものとして「状況把握」、「指導」、「解決志向」といった視点が、また S C に特徴的なものとして「内面に焦点を当てる」、「相手のことを想像・推測する」、「保留する」といった視点を見出している。しかし、両者の視点はまったく相反する見方ということではなく、実は共通しながらも優先性や多用性に相違があり、相対的な視点の違いであることを明らかにしている。またこの調査からは、教師と S C の両者は、相手の特徴を誇張して捉えやすいことも明らかにされており、共通する視点を持ちつつも相違を思いのほか強く見てしまうことが示唆されている。

上記の「視点」の違いは、当然のことではあるが、両者の職務内容の違いによるところが大きいと思われる。教師の場合は、毎日の学校生活の中で子ども達と出会い、日常の生活の流れに即した対処を迫られるために「状況把握」や「解決志向」に向かいやすく、その意味で区切りを重視する「父性的な立場」が求められることが相対的に多いと考えられる。そして、S C の場合は、個人の内面を重視する点からも先に述べた「母性的な立場」に見られやすく、教師に比べると長期的な関わりを志向するため、「保留する」といった視点を持ちやすいと思われる。

さて、筆者は、臨床心理士の養成大学院と、教職課程ならびに教職大学院の両方で教育経験を持っている。将来 SC になる可能性のある大学院生と、教師になる可能性のある学部生・大学院生と接する中で感じたことは、そもそもの人格特性が異なっているということであった。これは筆者の主観的な感覚が出発点であるが、SC と教師の連携のあり方を検討する場合には、両者の人格特性の違いも踏まえた上で相互理解を進めることがポイントになるのではないだろうか。教職と臨床心理職とでは職務内容が異なっており、お互いの仕事の内容を理解していくことが連携を進める上で不可欠である。それに加えて、性格や志向性に元もと違いがあり、そのため関わりの姿勢や視点に対する偏りが生じやすく、異なる職種に対しては自分との違いを際立たせて見ることに繋がっているのではないだろうか。

本研究の目的は、教職志望者と臨床心理職志望者の人格特性の違いを、質問紙調査から明らかにすることである。

2. 方法

(1) 被験者

教職志望者 101 名（男性 65 名，女性 36 名），臨床心理職志望者 96 名（男性 31 名，女性 65 名）。教職志望者の内訳は教職課程履修学部生 69 名と教職大学院修士課程大学院生 32 名，臨床心理職志望者は 3 つの臨床心理士養成 I 種指定大学院の修士課程の大学院生からなる。

(2) 質問紙尺度

人格特性の測定には、新性格検査の中から共感性と虚構性を除く 11 下位尺度（社会的外向性，活動性，進取性，持久性，規律性，自己顕示性，攻撃性，非協調性，劣等感，神経質，抑うつ性）を用いた。また，全質問項目数を調整するために，各下位尺度の項目数を，柳井ら（1987）をもとに因子負荷量の上位 6 項目とした。その結果，66 項目が選択された。共感性の測定については，共感性を多面的に捉えるために，角田（1994）による共感経験尺度改訂版（Empathic Experience Scale Revised; EESR と略記）を用いることにした。EESR は下位尺度として，共有経験尺度 10 項目と共有不全経験尺度 10 項目のあわせて 20 項目からなる。

(3) 手続き

全 86 項目をランダムに配置し，集団法により実施した。形式は「どちらともいえない」を中心に「あてはまらない」から「あてはまる」までの 5 件法で回答を求めた。時間制限はなし。調査時期は，2008 年 6 月～7 月。

3. 結果

各々の回答に 0 点から 4 点を与え得点化した後，分散分析を行った（職種 2 × 性別 2）。その結果を Table 1 ～ 13 に示す。有意な主効果あるいは主効果の傾向が見られた尺度は，次の通りであった。交互

作用はいずれの尺度においても見られなかった。

Table 1 社会的外向性尺度についての条件別の平均値 (S.D.) 及び分散分析の結果

	教職志望	臨心職志望	
男性	21.8 (5.1)	17.7 (5.3)	20.5 (5.4) 主効果
女性	22.5 (4.4)	19.7 (4.7)	20.7 (4.7) F(1.193)=3.6 +
	22.0 (4.8)	19.1 (4.1)	交互作用 n. s.
	主効果 F(1.193)=21.8 **		

+p<.10 *p<.05 **p<.01

Table 2 活動性尺度についての条件別の平均値 (S.D.) 及び分散分析の結果

	教職志望	臨心職志望	
男性	20.2 (4.6)	16.5 (4.7)	19.0 (4.9) 主効果
女性	20.6 (3.6)	16.7 (4.2)	18.1 (4.4) n. s.
	20.3 (4.2)	16.7 (4.3)	交互作用 n. s.
	主効果 F(1.193)=33.9 **		

+p<.10 *p<.05 **p<.01

Table 3 進取性尺度についての条件別の平均値 (S.D.) 及び分散分析の結果

	教職志望	臨心職志望	
男性	21.1 (5.9)	20.8 (4.9)	21.0 (5.5) 主効果
女性	19.8 (4.7)	18.0 (4.4)	18.6 (4.6) F(1.193)=7.6 **
	20.7 (5.5)	18.9 (4.8)	交互作用 n. s.
	主効果 n. s.		

+p<.10 *p<.05 **p<.01

Table 4 持久性尺度についての条件別の平均値 (S. D.) 及び分散分析の結果

	教職志望	臨心職志望	
男性	21.4 (5.0)	20.3 (4.6)	21.1 (4.9) 主効果
女性	21.9 (3.9)	21.0 (4.4)	21.3 (4.2) n. s.
	21.6 (4.7) 主効果 n. s.	21.0 (4.4)	交互作用 n. s.

+p<.10 *p<.05 **p<.01

Table 5 規律性尺度についての条件別の平均値 (S. D.) 及び分散分析の結果

	教職志望	臨心職志望	
男性	16.1 (5.5)	13.6 (5.7)	15.3 (5.7) 主効果
女性	15.1 (3.8)	14.9 (4.5)	15.0 (4.3) n. s.
	15.7 (5.0) 主効果 F(1.193)=3.3 +	14.5 (4.9)	交互作用 n. s.

+p<.10 *p<.05 **p<.01

Table 6 自己顕示性尺度についての条件別の平均値 (S. D.) 及び分散分析の結果

	教職志望	臨心職志望	
男性	19.4 (5.4)	18.4 (5.6)	19.1 (5.5) 主効果
女性	19.9 (4.0)	17.6 (4.7)	18.4 (4.6) n. s.
	19.6 (4.9) 主効果 F(1.193)=4.7 *	17.9 (5.0)	交互作用 n. s.

+p<.10 *p<.05 **p<.01

Table 7 攻撃性尺度についての条件別の平均値 (S. D.) 及び分散分析の結果

	教職志望	臨心職志望	
男性	17.6 (5.2)	14.7 (3.7)	16.6 (4.9) 主効果
女性	17.9 (4.5)	16.9 (4.5)	17.2 (4.5) F(1. 193)=3.1 +
	17.7 (4.9) 主効果 F(1. 193)=7.7 **	16.2 (4.4)	交互作用 n. s.

+p<.10 *p<.05 **p<.01

Table 8 非協調性尺度についての条件別の平均値 (S. D.) 及び分散分析の結果

	教職志望	臨心職志望	
男性	16.4 (4.5)	14.6 (5.0)	15.8 (4.7) 主効果
女性	15.3 (3.5)	13.8 (3.6)	14.3 (3.6) n. s.
	16.0 (4.2) 主効果 F(1. 193)=6.8 **	14.1 (4.1)	交互作用 n. s.

+p<.10 *p<.05 **p<.01

Table 9 劣等感尺度についての条件別の平均値 (S. D.) 及び分散分析の結果

	教職志望	臨心職志望	
男性	16.4 (5.0)	17.4 (5.3)	16.7 (5.1) 主効果
女性	16.7 (3.8)	17.1 (4.7)	17.0 (4.4) n. s.
	16.5 (4.6) 主効果 n. s.	17.2 (4.9)	交互作用 n. s.

+p<.10 *p<.05 **p<.01

Table 10 神経質尺度についての条件別の平均値 (S. D.) 及び分散分析の結果

	教職志望	臨心職志望	
男性	20.6 (5.3)	21.3 (4.8)	20.8 (5.2) 主効果
女性	19.5 (6.1)	21.2 (4.6)	20.6 (5.2) n. s.
	20.2 (5.6) 主効果 n. s.	21.2 (4.6)	交互作用 n. s.

+p<.10 *p<.05 ***p<.01

Table 11 抑うつ性尺度についての条件別の平均値 (S. D.) 及び分散分析の結果

	教職志望	臨心職志望	
男性	18.7 (4.9)	19.2 (4.1)	18.9 (4.7) 主効果
女性	18.8 (5.1)	20.2 (4.4)	19.7 (4.7) n. s.
	18.8 (5.0) 主効果 n. s.	19.9 (4.3)	交互作用 n. s.

+p<.10 *p<.05 ***p<.01

Table 12 共有経験尺度についての条件別の平均値 (S. D.) 及び分散分析の結果

	教職志望	臨心職志望	
男性	33.0 (6.5)	37.7 (5.8)	34.6 (6.7) 主効果
女性	37.7 (6.2)	40.0 (5.5)	39.1 (5.8) F(1.193)=13.7 **
	34.7 (6.8) 主効果 F(1.193)=14.2 **	39.2 (5.7)	交互作用 n. s.

+p<.10 *p<.05 ***p<.01

Table 13 共有不全経験尺度についての条件別の平均値 (S. D.) 及び分散分析の結果

	教職志望	臨心職志望	
男性	33.1 (6.2)	34.3 (8.3)	33.5 (6.9) 主効果
女性	31.1 (7.8)	34.1 (7.5)	33.0 (7.7) n. s.
	32.4 (6.9) 主効果	34.2 (7.7)	交互作用 n. s. F(1.193)=3.8 *

+p<.10 *p<.05 **p<.01

社会的外向性尺度においては、職種の主効果が見られ、教職志望者が臨床心理職志望者よりも得点が有意に高かった。また、性別の主効果では女性の方が男性よりも得点が高い傾向が示された。活動性尺度においては、職種の主効果が見られ、教職志望者が臨床心理職志望者よりも得点が有意に高かった。進取性尺度においては、性別の主効果が見られ、男性の方が女性よりも得点が有意に高かった。規律性尺度においては、職種に主効果の傾向が見られ、教職志望者が臨床心理職志望者よりも得点が高い傾向が示された。自己顕示性尺度においては、職種の主効果が見られ、教職志望者が臨床心理職志望者よりも得点が有意に高かった。攻撃性においては、職種の主効果が見られ、教職志望者が臨床心理職志望者よりも得点が有意に高かった。また、性別の主効果では女性の方が男性よりも得点が高い傾向が示された。非協調性尺度においては、職種の主効果が見られ、教職志望者が臨床心理職志望者よりも得点が有意に高かった。共有経験尺度においては、職種の主効果が見られ、臨床心理職志望者が教職志望者よりも得点が有意に高かった。また、性別の主効果では女性の方が男性よりも得点が有意に高かった。共有不全経験尺度においては、職種の主効果が見られ、臨床心理職志望者が教職志望者よりも得点が有意に高かった。

4. 考察

本研究の目的は、教職志望者と臨床心理職志望者の人格特性の違いを明確にすることであり、結果には性差もいくつか示されたが、本論文では取り上げないことにする。

まず、新性格検査の結果から、教職志望者と臨床心理職志望者を比較して、その違いをまとめると次のようになるだろう。

教職志望者は「多くの他者と話したり接触することを好み、自らが先頭に立ったり何かをしようという活動意欲が高い。どちらかというときちんとしていることを好み、人より目立ちたいという思いが強く、相手と対立するような状況では自分の思いや意見を主張する。また、自分中心な思いも強く、

人は人であるという割り切った対人感覚を持つ」といえる。裏返しの意味で臨床心理職志望者についてみると、彼・彼女らは「大勢の他者と関わりを持ったり、自分からどんどん積極的に動くことはしにくい。あまり規則正しいことに価値を置いていない。率先して目立ちたいという思いは持っておらず、相手と対立する意見は言わない方である。自分よりも相手の思いに注意がいきやすく、割り切った対人感覚をもちにくい」といえる。

次に、EESR の下位尺度の比較を見ると、共有経験と共有不全経験のいずれも臨床心理職志望者の方が得点が高い。これは、他者の気持ちがわかる場合も、わからない場合も含めて、臨床心理職志望者の方が、他者の内面に注意が向きやすいということを示している。

教職志望者は、外向的で活動性の高い人が多く、押しが強く自分を集団の中で生かしていこうという思いを持った人たちといえる。これは、筆者が教職志望の大学院生との関わりの中で感じたことと、大まかに一致している。もちろん、個々の大学院生には様々な個性・性格があり、単純にひとくくりにはできないのは当然であるが、全般的な印象としては、こうした表現が妥当であると思われる。地域や学校によって程度の差はあるが、教師とは、集団としての児童生徒たちに話しかけ、働きかけることを通して教育を行っていく。集団として子ども達に接触し、一定の影響を与えていくことに親和性を持っていることが、教職志望という職業選択につながっているものと思われる。

それに対して、臨床心理職志望者は、内向的で活動性の低い人が多く、自他を含め個人の内面に心が向き、集団の中では自分を出しにくい人たちといえそうである。もちろん、繰り返しになるが、この調査結果は相対的な自己認識の比較であるので、活発で外向的に動くことが得意な臨床心理職志望者も現実にはいる。しかし、全般的な印象としての臨床心理職志望者は、集団の中に率先して身を置くことで自分が生かせるというよりは、個別的な関わりの中で自分を生かすことに親和性を持ちやすいといえるだろう。

本研究では、各々の職種を目指す志望者が対象であり、実務経験は実習を除けばほとんどない人たちである。現職の教師や SC を対象にした調査比較は行っていないので、実証的な裏付けはないが、本研究で示された各志望者の人格特性の特徴を、おそらくそのまま経験のある現職の教師や SC に当てはめることはできないだろう。大まかには、本研究と同様の人格特性上の相違が見られるかもしれないが、現職として経験を積む中で、物の見方は広がり、深まる可能性を持つのは当然のことであり、人格特性やそれに対する自己認識にも志望者たちとは異なる結果も予想される。

職に就くスタート時点では、自らの人格特性が実務に際しても大きな影響を占めているだろう。しかし、様々な経験を積む中で自分の不得手な面や弱点にも目が向くようになるといえ、それらを改善して伸ばす方向への模索が生じることは、様々な職種に携わる人々に見られることである。亀口(2002)は、協働を成功させるためには「関係者が大なり小なり自己変革する覚悟を持っていなければならない。それまでの自分の行動原理をそのまま維持しつつ、コラボレーションの課題に取り組もうとすれば、必ず立場の異なる他者に対して行動規範の変革を迫る事態が発生する。ときには、深刻な対立感情も生まれかねない。関係者が対立を恐れて、そのような直面化を回避する場合には、コラボレーションそのものが表面的でおざなりなものとなりかねない (p.9)」と述べている。変革が従来の立場への固執かは、どちらにもなりうる可能性を人は持っているといえる。学校という現場で、教師と SC が会うことによって、相手の長所・短所が認識され、またそれを反映として自らの長所・短所が明確になる場合があることは確かである。状況に余裕があったり、当事者の自己に柔軟性が保てる場合には、これまで自分の中で重きが置かれていた特性の一面だけでなく、その反対の面を取り入れたり開発し

ていく契機に、こうした異職種の出会いがなりうると思われる。調査結果に戻ってシンプルに述べるならば、経験や出会いを重ねる中で「教師」は、個人の内面に目を向ける姿勢の意義を、次第に身につけていくことがひとつのテーマになりうるものであり、他方 SC は、外向的な働きかけや集団に目を向ける意義を、徐々に身につけていくことがそのテーマになりうるといえる。そうした各自の人格特性を含めた関わりの姿勢や視点の持ち方の変化が、協働を可能にする上で大きな意味を持つといえるだろう。

筆者は、現職教師による生徒指導・教育相談の実践報告に触れる機会を数多く有してきた。そこでは、報告者である教師による、細やかな児童生徒理解や関わりの確かさに感心させられることも多く、形態は異なるが一定水準の臨床心理学的な事例研究と同質のものを見出すことがあった(角田, 2007)。性格の違いもあり、初めからスムーズな協働は難しいのかもしれないが、教師と SC が各々成長するほどお互いの共通点は見出しやすくなり、協働の可能性がより高くなるといえるだろう。また、現実には協働がしにくい状況に置かれた場合に、相手の人格特性と自分の人格特性の共通点と相違点を吟味することは、相互理解に向けたひとつの視座を提供するものと思われる。

本研究では、当初の目的である教職志望者と臨床心理職志望者の人格特性の違いを、質問紙調査から明らかにすることができた。

引用文献

- 東千冬 (2006) 「スクールカウンセリングにおいて「絶対誰にも言わないで」と訴える二事例」『心理臨床学研究』23 巻, 6 号, pp.716-727.
- 井上明美 (2006) 「地域環境に配慮したスクールカウンセラーの活動について」『心理臨床学研究』24 巻, 1 号, pp.53-64.
- 伊藤亜矢子 (1998) 「学校という「場」の風土に着目した学校臨床心理士の 2 年間の活動過程」『心理臨床学研究』15 巻, 6 号, pp.659-670.
- 伊藤美奈子 (2000) 「スクールカウンセラー実践活動に対する派遣校教師の評価」『心理臨床学研究』18 巻, 1 号, pp.93-99.
- 湊真季子 (2000) 「ウチとソトの境界膜としてのスクールカウンセラー」『心理臨床学研究』18 巻, 5 号, pp.499-510.
- 中川美保子 (2005) 「スクールカウンセリングについての一考察」『心理臨床学研究』22 巻, 6 号, pp.605-615.
- 中山俊昭 (2003) 「教師とスクールカウンセラーとの連携: 教師の立場より」伊藤・平野編『学校臨床心理学・入門』有斐閣 pp.203-223.
- 角田 豊 (1994) 「共感経験尺度改訂版 (EESR) の作成と共感性類型化の試み」『教育心理学研究』42 巻, 2 号, pp.193-200.
- 角田 豊 (1999) 『カウンセラーから見た教師の仕事・学校の機能』培風館 pp.83-97.
- 角田 豊 (2007) 「学校教師が教育相談のために行う事例研究法について」『甲子園大学紀要』35 号, pp.187-202.
- 角田 豊 (2009) 「序章 生徒指導と教育相談をどう考えるか」角田 豊編著, 片山紀子・内田利弘著

- 『生徒指導と教育相談』創元社 pp.1-7.
- 亀口憲治（2002）「概説／コラボレーション」『現代のエスプリ』419号，pp.5-19.
- 佐藤仁美（2006）「スクールカウンセラーと教師の協働」『心理臨床学研究』24巻，2号，pp.201-211.
- 高嶋雄介他（2007）「学校における教師と心理臨床家の「視点」に関する研究」『心理臨床学研究』25巻，4号，pp.419-430.
- 竹森元彦（2000）「スクールカウンセリングにおける，生徒，学校，家庭の支え方について」『心理臨床学研究』18巻，4号，pp.313-324.
- 徳田仁子（2000）「スクールカウンセリングにおける統合的アプローチ」『心理臨床学研究』18巻，2号，pp.117-128.
- 柳井晴夫，柏木繁男，国生理枝子（1987）「プロマックス回転法による新性格検査の作成について（1）」『心理学研究』58巻，3号，pp.158-165.