

原 著

対人援助職を目指す学生の適応と情動知能ならびにセルフ・エスティームとの関係 (2)

— 臨床心理士指定大学院で学ぶ大学院生についての検討 —

菅 千索*・菅 眞佐子**・小正 浩徳***・古井 景****・菅 佐和子*****

Relation between school adaptations, EQS scores, and Self-Esteem scores of students learning in the courses of human care and education: In the case of postgraduate students at certified clinical psychologist course.

Sensaku Suga*, Masako Suga**, Hironori Komasa***, Hikari Furui****, Sawako Suga*****

Abstract

One hundred and seventy-seven students studying in the postgraduate courses of certified clinical psychologist evaluated themselves with a school adaptation scale, EQS, and R-type Self-Esteem(SE) scale. Analysis of Variance and the correlation analysis on these scores revealed that; 1) school adaptation scores were significantly higher in the 1st grade males than in the 2nd grade males, 2) SE scores revealed no significant difference by grade nor by sex, 3) EQS scores were higher in the 1st grade than in the 2nd grade only in the interpersonal domain, 4) EQS scores were higher in males than in females both in the intrapersonal and situational domains, 5) school adaptation scores showed especially high correlation with SE scores in the 2nd grade males, 6) school adaptation scores showed especially high correlation with EQS scores of the interpersonal domain in the 2nd grade males, 7) school adaptation scores were revealed to be most effectively explained by the combination of SE scores and EQS scores of the interpersonal domain, 8) SE scores were highly correlated with EQS scores of the situational domain, but not correlated with those of the interpersonal domain. These results were further discussed together with the results reported previously in relation to the characteristic aspects of the postgraduate students studying in the courses of certified clinical psychologist and the specialized curriculum in those courses, revealing some important similarities and dissimilarities among students in different types of courses concerning human care and education.

キーワード: 情動知能 (emotional intelligence)、情動知能尺度 (EQS)、セルフ・エスティーム (Self-Esteem)、学校適応 (school adaptation)、臨床心理士 (certified clinical psychologist)

I. はじめに

教育、医療、保健、福祉などの領域を含む広義

の対人援助職を養成する教育課程においては、認知機能 (cognitive function、「考える知能」) の偏重から脱却し、豊かな感情機能 (affective function、

* 和歌山大学教育学部 (Faculty of Education, Wakayama University)

** 滋賀大学教育学部 (Faculty of Education, Shiga University)

*** 龍谷大学大学院文学研究科臨床心理相談室 (Psychological Clinic, Graduate School of Letters, Ryukoku University)

**** 愛知淑徳大学大学院コミュニケーション研究科心理学専攻 (Department of Psychology, Graduate School of Communication Studies, Aichi Syukutoku University)

***** 京都大学大学院医学研究科人間健康科学系専攻 (Department of Human Health Science, Graduate School of Medicine, Kyoto University)

受稿2007.5.20 受理2007.8.1

「感じる知能」)を育成するための教育方法の構築が急務であることは明らかである。筆者らは、そのための第一歩として、感情機能を構成する中核的な側面の1つとしての情動知能(emotional intelligence)に注目し、内山ほか(2001)によって開発された日本独自の情動知能測定尺度(EQS)を用いて、さまざまな対人援助職をめざす学生を対象にした調査を行い、前報にあたる菅ほか(2006)では作業療法士、教師、幼稚園教諭をめざす学部生の適応と情動知能ならびにセルフ・エスティームの学年差、性差および相互の関連性について報告した。

それに続く本稿においては、臨床心理士をめざす大学院生を対象にした同様の研究の結果を報告し、考察を行うこととする。臨床心理士は、数ある対人援助職のなかでもとりわけ感情機能の豊かさが要求される職種である。また、その教育が学部ではなく大学院修士課程で行われるところに、特徴が認められる。本研究では、前回検討されたものとはこのように異なる特色を持つ職種について検討し、対人援助職を目指す学生の適応や「感じる知能」の育成についての議論をさらに総合的に展開していきたい。

本研究で取り上げる情動知能(以下、EQと記す)の研究史に関しては、すでに前稿において詳細に述べたので、ここではごく簡単に要約しておく。現在、この分野の研究の先駆けであると考えられているのはGardner(1983; 1993)に代表される多重的知能観に基づくものであり、EQという用語は使われていないが、対人知能(interpersonal intelligence)や内省的知能(intrapersonal intelligence)がそれに該当するといわれている。そしてEQという概念を最初に提唱したのはSalovey & Mayer(1990)であり、そこでは情動の受容・活用・制御などに関する能力であるとされた(Salovey & Mayer, 1990; Mayer & Salovey, 1995)。このような流れを受けて出版されたGoleman(1995)の著書“Emotional

Intelligence”(邦訳題「EQ～こころの知能指数」)によってEQは広く一般にも知られるようになり、その後の研究の発展に大きく寄与することになった。とりわけ、Goleman(1995; 1998)やMayer & Salovey(1997)においては、一般的には先天的な要素が強調されがちな「知能」という名前を用いながら、EQは教育によって改善・向上されることが強調され、またGottman(1997)や内山(1997)、Doty(2001)、松村(2006)などによってEQを高めるためのプログラム開発が模索され始めている点が注目される。

前稿の菅ほか(2006)においては、EQS得点に関して、状況対応領域で幼児教育課程が作業療法課程および教員養成課程よりも有意に低い、対人対応領域と状況対応領域で学部3年以上が1年よりも有意に低い、自己対応領域と状況対応領域で女子が男子よりも有意に低い、ことなどが明らかになっている。また、適応尺度とEQS得点との相関は、被験者全体でみるといずれの領域とも有意な相関は認められなかったが($r=0.059\sim0.086$)、下位群ごとでは、幼児教育課程では対人対応領域($r=0.386$)と状況対応領域($r=0.391$)で有意な相関、学部3年以上では3領域すべてにおいて大きくて有意な相関($r=0.422\sim0.496$)、女子では自己対応領域($r=0.273$)と状況対応領域($r=0.273$)で有意な相関、などが認められている。

一方、EQとあわせて取り上げるセルフ・エスティーム(以下、SEと記す)の研究史は、EQに比べてはるかに長く、かつ重層的である。おおまかに分類すると、近代心理学の始祖と呼ばれるW. Jamesに始まり、G. W. AllportやC. R. Rogersにつながる人間学的心理学の流れ、精神分析の創始者S. Freudのナルチズム論に端を発し、P. Federnを経てE. Eriksonらにつながる精神分析的自我心理学の流れ、同じくS. FreudからA. Adlerを経てH. S. SullivanやE. Fromm、K. Horneyにつながる新フロイト派の流れ、そしてG. H. Meadをはじめとする

社会心理学の流れという4つの潮流が眺められる。これらは、人間存在にとってSEの重要性が大きな関心事として研究され続けてきたことを示すものであろう。また、1960年代以降には、質問紙法を用いてSEの高さを数量的に測定する研究が盛んになった。

質問紙で測定できるものは、あくまでも本人によって意識されている次元のSEではあるが、個人の適応を規定する重要な指標のひとつとして有効であることは周知の事実といえるであろう。SE測定の尺度としてはいくつもの質問紙が開発されているが、筆者らが用いるのはRosenberg (1965) によって作成された10項目からなるSE尺度の日本語版である (邦訳は星野, 1970による)。

Rosenbergは「セルフ・エスティームは、特別な対象すなわちselfに対するポジティブまたはネガティブな態度であることが知られている。しかし、そこにはふたつのまったく異なる内包的意味がある。ひとつは、高いセルフ・エスティームの持ち主は、自分を『very good』とみなしている人であるということ、もうひとつは、自分を『good enough』とみなしている人であるということである」と述べ、自分の尺度は、『good enough』のほうを反映するものであると定義している。すなわち、他者と比べて自分が優れていると感じているかどうかではなく、あるがままの自分に満足できているかどうかを問うものであるという。筆者らのひとりである菅佐和子は、1980年代に、この尺度の日本語作成のために再検査信頼性の検討 ($p < 0.01$ で相関が認められた)、因子分析による項目内容の検討 (2因子解法バリマックス回転により、第1因子の寄与率が極めて高く、総得点をもってSE得点とみなしてもよいことが判明)、併存的妥当性の検討を行い、主に青年期を対象にした調査研究を継続してきた (菅, 1980a; 1980b; 1984a; 1984b; 1988; 1989)。その背景には、心理臨床場面でSEの欠損と修復の課題を探索し続けてきたことがあ

られよう (菅, 1984b)。

前稿の菅ほか (2006) においては、SE尺度で作業療法課程が教員養成課程および幼児教育課程よりも有意に高い、男子が女子よりも有意に高い、学年間に有意な差はない、ことなどが明らかになっている。また、適応尺度とSE尺度との相関は、被験者全体でみると有意ながらも相関係数は低かったが ($r=0.187$)、下位群ごとでは、幼児教育課程 ($r=0.431$) と学部3年以上 ($r=0.443$) と女子 ($r=0.393$) で有意な相関が認められている。なお、適応尺度そのものの群間差については、学年間においてのみ主効果が有意であり ($F_{(2, 114)} = 3.587$, $p < 0.05$)、多重比較の結果、学部3年以上が1年および2年よりも適応得点が有意に高いことが明らかになっている。

以上のように、前稿の菅ほか (2006) では、対人援助職に関わる3つの養成課程で学ぶ学部生について、適応とEQならびにSEの学年差、性差および相互の関連性について詳細に報告した。本稿では、さらに検討対象を拡大し、専門性が高くそれに対応した高度に特殊化された教育カリキュラムを持つ臨床心理士をめざす大学院生について、適応とEQならびにSEの学年差、性差および相互の関連性を検討する。臨床心理士をめざす大学院生における特徴を明らかにし、前稿で報告された作業療法士、教師、幼稚園教諭をめざす学部生との対比を行うとともに、それらの特徴と臨床心理士養成の教育課程との関連についても探り、対人援助職の養成における「感じる知能」の育成につながる議論を拡大・深化させることをねらいとしている。

II. 目的

本研究の目的は、臨床心理士をめざす大学院生の教育課程への適応度とEQおよびSEについて、学年間、男女間での比較と、これら3つの得点間

の関連性を、仮説検証的研究と探索的研究の両方を通して検討することである。

検証する仮説は、前稿の菅ほか（2006）を引き継ぎ、以下の通りとする。

仮説1 修士1回生（1年）と2回生（2年）を比較すると、適応は修士2回生の方が高いであろう。

仮説2 EQは総じて修士2回生の方が高いであろう。

仮説3 適応とEQの間、適応とSEの間、SEとEQの間には、それぞれ相関がみられるであろうが、その程度は学年、性別によって異なるであろう。

菅ほか（2006）では、適応度に関しては学部3年生以上が1年生、2年生よりも有意に高く、仮説1に関わる部分は支持された。しかし、EQS得点に関しては、予想に反して概ね学年が高いほど有意に低く、仮説2に関わる部分は実は検証されないという結果であった。菅ほか（2006）では当該の結果についてEQSに関わる自己評定の基準が学年進行に伴い厳しくなるのではないかと解釈されたが、そのような解釈が一般化できるかどうかについてはさらに対象を増やして検討する必要があると指摘されている。そこで、本稿では、前稿の問題意識を継承して同様の仮説2をもう一度設定し、検証してみることにする。また、仮説3は、前稿において「学校への適応とEQとSEの間には相関がある」という仮説を検討したところ、被験者全員についてはほとんど相関が見られず支持されなかったが、特定の課程、学年、性別においては支持されたことに基いて設定された。どの部分に相関が見られるかについては、今回対象とされる臨床心理士をめざす大学院生特有の傾向の表れることが期待できる。現時点では特定の傾向を予測することができないので、この部分については探索的に検討していくことになる。また、菅ほか（2006）においては、専らEQに焦点を合わせ、SE

についてはあまり言及しなかったが、本稿においては、SEに関しても詳細な検討の対象とする。そして、これらの検討を通して、EQの高低に教育課程がどのように影響を与えているかについても総合的に考察していきたい。

III. 方法

1. 被験者

中部地方以西の5府県にある臨床心理士指定大学院11校の修士課程に在席する1回生（以下、1年とよぶ）と2回生（以下、2年とよぶ）の合計177名で、その人数の内訳および年齢の平均・標準偏差をTable 1示す。なお、3年次の3名と4年次の1名は、修了年次であるため2年に含めて分析を行った。

2. 質問紙

1) 適応尺度

大学院生活を中心とした現在の適応状況の程度を調べる質問紙で、問1から問10の10項目からなり（Table 2）、回答は「はい」「やや、はい」「やや、いいえ」「いいえ」からの4件法であった。菅ほか（2006）で作成・使用され、研究成果が確認されている項目の一部を被験者の違いに応じて修正し、かつ、混乱を避けるため1つだけあった逆転項目（問7）を解消したもの。

Table 1 被験者数と年齢の平均・標準偏差（SD）

		男子	女子	合計
人数		37	62	99
1年	平均	24.9	24.9	24.9
	SD	4.02	4.62	4.38
人数		23	55	78
2年	平均	27.1	27.8	27.6
	SD	3.68	7.10	6.27
人数		60	117	177
合計	平均	25.8	26.3	26.1
	SD	4.01	6.07	5.45

Table 2 適応尺度の質問項目

問 1	臨床心理学を専攻してよかったと思っていますか？
問 2	あなたは現在、大学院生活に適応していると感じていますか？
問 3	臨床心理学系以外の科目は、幅の広い知識・教養を身につけるために役に立っていますか？
問 4	臨床心理学専門科目の「講義」に満足していますか？
問 5	臨床心理学専門科目の「演習」に満足していますか？
問 6	あなたは現在、積極的に学業に取り組んでいますか？
問 7	現在、学業以外に悩んでいることはありませんか？
問 8	今後の進路に関して迷いはありませんか？
問 9	あなたは現在、「将来、必ず臨床心理士になり、ずっと続けたい」と感じていますか？
問10	将来、臨床心理士として活躍する自信がありますか？

Table 3 SE 尺度の質問項目

- | |
|---|
| (1) 私は、すべての点で自分に満足している。 |
| (2) 私は、時々自分がまるでダメだと思う。 |
| (3) 私は、自分にはいくつか見どころがあると思う。 |
| (4) 私は、たいいていの人がやれる程度には物事ができる。 |
| (5) 私には、あまり得意に思うことがない。 |
| (6) 私は、時々確かに自分が役立たずだと感じる。 |
| (7) 私は、少なくとも、自分が他人と同じレベルに立つだけの価値ある人間だと思う。 |
| (8) もう少し自分を尊敬できたならばと思う。 |
| (9) いつでも自分を失敗者だと思いがちだ。 |
| (10) 私は、自分自身に対して前向きな態度を取っている。 |

2) 情動知能尺度

内山ほか (2001) によって作成された情動的な知能の高低を調べるEQS (エクス) を使用した。全体は65項目からなる0～4の5段階評定で、3項目ずつを合計して21の下位因子 (A～U) の得点を求め、それを2～3因子ずつ統合して9つの対応因子 (a～i) の得点とし、それをさらに3因子ずつまとめて3つの領域 (自己対応領域・対人対応領域・状況対応領域) の得点が得られる (これらをすべてEQS得点という)。また、どの因子にも属さない回答信頼性傾向 (偏り) を判定する2項目については、被験者には回答させたが本研究の分析では使用していない。

3) SE 尺度

セルフ・エスティーム (自己価値) の高低を調べる質問紙 (R式SE尺度、ここでは単にSE尺度とよぶ) で、(1) から (10) までの10項目からなり (Table 3)、回答は両端が「はい」と「いいえ」で定義された4段階評定尺度法である (菅, 1984a; 遠藤ほか, 1992)。

3. 手続き

被験者 (大学院生) は、それぞれの指導教官より協力依頼と説明を受けた後、プライバシー保護や実施上の注意事項が記載された教示文書および各検査用紙 (3点) を受領した。そして各自が持ち

帰って随時回答した上で、後刻に提出するという留置式調査に準じた方法により実施した。無記名方式で、実施順序はEQS、SE尺度、適応尺度とし、時間制限は課さなかった。所要時間は菅ほか(2006)での実績より15分前後と予想されている。

4. 分析方法

適応尺度は「はい」から「いいえ」の各段階に4点から1点を与えて得点化し、10項目の合計点を尺度得点として分析に用いた。得点分布範囲は40～10点であり、高得点であるほど適応状態がよいことになる。

EQSはマニュアルおよび検査用紙に示されている標準的な方法により自己採点され、階層が異なる9つの対応因子と3つの領域（自己対応領域・対人対応領域・状況対応領域）が分析に用いられた。最上位層の合計得点と最下位層の下位因子は利用しなかった。これらのEQS得点の分布範囲は、対応因子の自己コントロール、対人コントロール、状況洞察は36～0点で残りの因子は24～0点、また、3つの領域はそれぞれ84～0点となり、その解

釈はEQSマニュアルに準じて行った。

SE尺度については、質問項目の(2)、(5)、(6)、(8)、(9)が残りと逆転項目の関係にあるため、項目ごとにSEが高いとされる側より4点から1点を与えて得点化し、同じく10項目の合計点を分析の対象とした。得点分布範囲は40～10点で、高得点であるほどSEが高いといえる。

なお、データの分析は統計パッケージSPSS Ver. 15を用いて行われた。

IV. 結果

1. 適応尺度、SE尺度、EQS得点における平均の群間比較

得られたデータの全体(177名)および学年別(1年99名・2年78名)、男女別(男子60名・女子117名)の各測定変数(適応尺度、SE尺度、EQSの3領域および9対応因子の得点)について平均と標準偏差をTable 4に示す。これらの平均に関して、各測定変数をそれぞれ従属変数、そして学年(1年・2年)および性別(男子・女子)を独立変数

Table 4 各測定変数の全体および下位群ごとの平均と標準偏差 (SD)

測定変数	全体		1 年		2 年		男子		女子	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
適応尺度	29.8	4.10	30.0	3.70	29.4	4.56	29.8	4.41	29.7	3.95
SE尺度	27.0	5.48	26.9	5.46	27.3	5.53	27.9	5.74	26.6	5.31
自己対応領域	47.9	10.71	48.3	10.13	47.4	11.46	51.5	10.50	46.1	10.40
自己洞察\$	13.3	4.01	13.4	3.90	13.1	4.16	14.5	4.24	12.7	3.74
自己動機づけ\$	15.1	4.41	15.1	4.24	15.1	4.63	15.7	4.33	14.8	4.42
自己コントロール\$	19.3	5.39	19.6	5.35	19.0	5.45	21.6	4.79	18.2	5.34
対人対応領域	43.4	11.23	45.1	11.01	41.1	11.18	45.5	11.08	42.3	11.19
共感性\$	14.1	4.35	14.8	4.23	13.1	4.34	14.7	4.62	13.7	4.19
愛他心\$	13.7	4.12	14.1	4.03	13.2	4.19	14.3	4.11	13.4	4.10
対人コントロール\$	15.6	5.37	16.0	5.51	15.0	5.16	16.5	5.26	15.1	5.38
状況対応領域	39.7	12.14	39.9	12.23	39.5	12.10	42.9	13.07	38.0	11.33
状況洞察\$	18.2	5.35	18.2	5.48	18.3	5.22	19.5	5.90	17.6	4.94
リーダーシップ\$	9.0	4.47	9.1	4.32	8.8	4.67	10.3	4.82	8.3	4.14
状況コントロール\$	12.4	4.27	12.5	4.07	12.3	4.52	13.1	4.37	12.1	4.19

注：\$印は対応因子を示す。

とする2要因 (2×2) 分散分析を行った結果をTable 5およびTable 6に示す。

まずTable 5の適応尺度についてみると、主効果では学年だけが有意な傾向 ($p < 0.10$) にあり、適応尺度の平均は「1年 > 2年」であった。さらに学年×性別の交互作用が有意 ($p < 0.05$) であったため、男女別の学年差および学年別の男女差を比較する目的で行った単純主効果の検定結果をTable 7に示す。まず男子群では学年差が有意 ($p < 0.05$) であり、Fig. 1で示すように適応尺度の平均は「1年 > 2年」であったが、女子群では学年差は有意でなかった。男子における学年の単純主効果が有意だったことが、男女込みでの学年の主効果が有意な傾向だったことにつながったものと考えられる。一方、逆の観点からみると、男女差は2年においてのみ有意な傾向 ($p < 0.10$) にあり、適応尺度の平均は「男子 < 女子」となっていた (Fig. 1参照)。

SE尺度の分散分析の結果によれば主効果と交互作用はすべて有意ではなかった (Table 5参照)。

Table 6によれば、EQSの『自己』に関する得点では、自己対応領域 ($p < 0.01$) および自己洞察対応因子 ($p < 0.01$) と自己コントロール対応因子 ($p < 0.001$) において性別の主効果が有意であり、ともに平均は「男子 > 女子」であった。それに対してEQSの『対人』に関する得点では、対人対応領域 ($p < 0.01$) および共感性対応因子 ($p < 0.05$)

において学年の主効果が有意であり、ともに平均は「1年 > 2年」であった。またEQSの『状況』に関する得点では、状況対応領域 ($p < 0.05$) および状況洞察対応因子 ($p < 0.05$) とリーダーシップ対応因子 ($p < 0.01$) で性別の主効果が有意であり、ともに平均は「男子 > 女子」であった。なお、ここで適応に関して学年と性別の交互作用が有意であったため、以下では学年・男女別についても分析することにした。

2. 適応尺度とSE尺度、EQS得点の相関分析

適応尺度とSE尺度ならびに各EQS得点との積率相関係数を、全体および学年別、男女別、学年・男女別に求めた結果をTable 8に示す。まずSE尺度についてみると、相関係数はとりわけ2年男子で高く ($r = 0.61^{**}$)、また2年 ($r = 0.40^{***}$) と男子 ($r = 0.44^{***}$) でも比較的高かった。また、1年 ($r = 0.32^{**}$) よりも2年、女子 ($r = 0.30^{**}$) よりも男子で、それぞれ相関が高い傾向が見られた。そのためSE尺度と適応度との関連は一般的に強いといえるが、その傾向は男子、とりわけ2年男子でさらに強くなる一方で、1年や女子にはかならずしもよく当てはまらないという結果であった。

EQSの『自己』に関する得点では、相関係数は自己動機づけ対応因子での2年男子 ($r = 0.38^{+}$) を除いていずれも低い値であった ($r = -0.03 \sim 0.27$)。したがって、自己対応領域は、その下位対

Table 5 適応尺度とSE尺度の2要因分散分析表

従属変数	変動因	SS	df	MS	F	p
適応尺度	学年	51.5	1	51.49	3.115	0.079
	性別	2.9	1	2.94	0.178	n. s.
	学年×性別	77.1	1	77.10	4.665	0.032
	誤差	2858.9	173	16.53		
SE尺度	学年	8.6	1	8.60	0.286	n. s.
	性別	69.5	1	69.48	2.311	n. s.
	学年×性別	0.6	1	0.63	0.021	n. s.
	誤差	5200.6	173	30.06		

Table 6 対応領域および対応因子（\$）の2要因分散分析表

従属変数	変動因	SS	df	MS	F	p
自己対応領域	学年	10.3	1	10.27	0.093	<i>n. s.</i>
	性別	1091.3	1	1091.32	9.921	0.002
	学年×性別	0.4	1	0.36	0.003	<i>n. s.</i>
	誤差	19031.0	173	110.01		
自己洞察\$	学年	0.1	1	0.06	0.004	<i>n. s.</i>
	性別	151.5	1	151.48	9.844	0.002
	学年×性別	19.6	1	19.61	1.274	<i>n. s.</i>
	誤差	2662.1	173	15.39		
自己動機づけ\$	学年	0.0	1	0.03	0.001	<i>n. s.</i>
	性別	34.3	1	34.27	1.755	<i>n. s.</i>
	学年×性別	0.7	1	0.66	0.034	<i>n. s.</i>
	誤差	3377.1	173	19.52		
自己コントロール\$	学年	11.9	1	11.91	0.444	<i>n. s.</i>
	性別	403.3	1	403.27	15.035	0.000
	学年×性別	11.3	1	11.33	0.422	<i>n. s.</i>
	誤差	4640.2	173	26.82		
対人対応領域	学年	836.4	1	836.39	6.926	0.009
	性別	236.2	1	236.23	1.956	<i>n. s.</i>
	学年×性別	272.0	1	272.02	2.253	<i>n. s.</i>
	誤差	20890.3	173	120.75		
共感性\$	学年	125.7	1	125.65	6.869	0.010
	性別	20.1	1	20.09	1.098	<i>n. s.</i>
	学年×性別	12.1	1	12.08	0.660	<i>n. s.</i>
	誤差	3164.8	173	18.29		
愛他心\$	学年	43.5	1	43.47	2.590	<i>n. s.</i>
	性別	21.0	1	21.04	1.254	<i>n. s.</i>
	学年×性別	11.4	1	11.43	0.681	<i>n. s.</i>
	誤差	2903.4	173	16.78		
対人コントロール\$	学年	68.3	1	68.27	2.413	<i>n. s.</i>
	性別	48.0	1	48.00	1.696	<i>n. s.</i>
	学年×性別	60.9	1	60.87	2.151	<i>n. s.</i>
	誤差	4894.9	173	28.29		
状況対応領域	学年	16.3	1	16.29	0.114	<i>n. s.</i>
	性別	786.0	1	786.00	5.478	0.020
	学年×性別	146.8	1	146.79	1.023	<i>n. s.</i>
	誤差	24823.6	173	143.49		
状況洞察\$	学年	0.0	1	0.00	0.000	<i>n. s.</i>
	性別	130.2	1	130.24	4.639	0.033
	学年×性別	26.2	1	26.24	0.935	<i>n. s.</i>
	誤差	4856.4	173	28.07		
リーク・シツプ°\$	学年	4.4	1	4.43	0.229	<i>n. s.</i>
	性別	135.1	1	135.08	6.970	0.009
	学年×性別	7.5	1	7.53	0.389	<i>n. s.</i>
	誤差	3352.8	173	19.38		
状況コントロール\$	学年	3.5	1	3.51	0.192	<i>n. s.</i>
	性別	28.0	1	28.03	1.539	<i>n. s.</i>
	学年×性別	11.7	1	11.69	0.642	<i>n. s.</i>
	誤差	3151.8	173	18.22		

注：\$印は対応因子を示す。

Table 7 適応尺度における単純主効果の検定

独立変数	下位群	SS	df	MS	F	p
学年	男子	94.6	1	94.62	5.725	0.018
	女子	2.0	1	1.97	0.119	<i>n. s.</i>
性別	1年	30.3	1	30.32	1.835	<i>n. s.</i>
	2年	46.8	1	46.81	2.832	<i>0.094</i>
誤差		2858.9	173	16.53		

Table 8 適応尺度とその他の測定変数との積率相関係数

測定変数	全体	1年	2年	男子	女子	1年男子	1年女子	2年男子	2年女子
SE尺度	0.35 ***	0.32 **	0.40 ***	0.44 ***	0.30 **	0.27	0.32 *	0.61 **	0.28 *
自己対応領域									
自己洞察\$	0.03	0.07	-0.01	0.04	0.02	0.15	-0.01	0.00	0.07
自己動機づけ\$	0.14 †	0.11	0.17	0.27 *	0.06	0.17	0.05	0.38 †	0.08
自己コントロール\$	0.07	0.08	0.06	0.14	0.04	0.18	-0.03	0.06	0.12
対人対応領域									
共感性\$	0.20 **	0.15	0.22 †	0.29 *	0.15	0.16	0.11	0.30	0.19
愛他心\$	0.22 **	0.22 *	0.21 †	0.28 *	0.18 *	0.15	0.23 †	0.31	0.15
対人コントロール\$	0.08	0.12	0.02	0.11	0.07	0.11	0.10	0.02	0.04
	0.15 *	0.02	0.28 *	0.23 †	0.10	0.03	-0.04	0.33	0.27 †
状況対応領域									
状況洞察\$	0.24 **	0.14	0.34 **	0.29 *	0.21 *	0.21	0.05	0.34	0.38 **
リーダーシップ\$	0.21 **	0.14	0.30 **	0.27 *	0.18 †	0.16	0.08	0.35	0.29 *
状況コントロール\$	0.22 **	0.09	0.34 **	0.29 *	0.18 *	0.31	-0.08	0.25	0.45 ***
	0.17 *	0.15	0.20 †	0.22 †	0.14	0.14	0.11	0.25	0.17

注：有意確率は***: $p < 0.001$ 、**: $p < 0.01$ 、*: $p < 0.05$ 、†: $p < 0.10$ 。\$印は対応因子を示す。

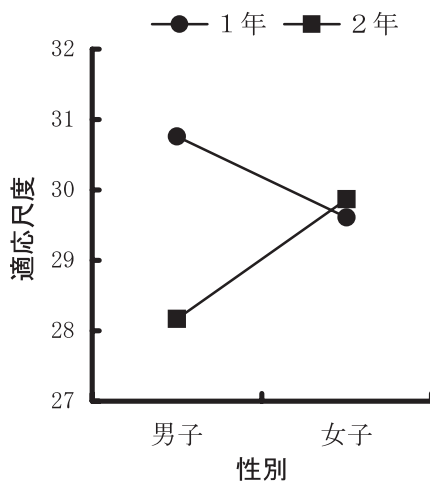


Fig. 1 適応尺度の平均得点

応因子も含めて適応との関連はほとんど認められず、それゆえ大きな群間差もないと判断される。ただし、自己動機づけ対応因子と適応尺度とのあいだに、男子においては何らかの関連がある可能

性が示唆されている点 ($r = 0.27^*$)、今後の検討課題として注目しておくべきであろう。

つぎにEQSの『対人』に関する得点では、領域および対応因子とも相関係数は低い値であった ($r = -0.04 \sim 0.29$)。そうしたなかでも、共感性対応因子での全体 ($r = 0.22^{**}$)、1年 ($r = 0.22^*$)、男子 ($r = 0.28^*$)、女子 ($r = 0.18^*$)、対人コントロール対応因子での全体 ($r = 0.15^*$)、2年 ($r = 0.28^*$) には注目された。これらの結果からは、対人対応領域は共感性対応因子を核として適応とある程度の関連が認められ、その傾向にあまり大きな群間差はみられないが、強いといえば1年よりも2年で、また女子よりも男子で相関が高い傾向にあったといえる。

さらにEQSの『状況』に関する得点では、状況対応領域の相関係数は全体 ($r = 0.24^{**}$)、2年 ($r = 0.34^{**}$)、男子 ($r = 0.29^*$)、女子 ($r = 0.21^*$)、

2年女子 ($r=0.38^{**}$) であった。状況洞察対応因子では全体 ($r=0.21^{**}$)、2年 ($r=0.30^{**}$)、男子 ($r=0.27^{*}$)、2年女子 ($r=0.29^{*}$) であった。リーダーシップ対応因子については全体 ($r=0.22^{**}$)、2年 ($r=0.34^{**}$)、男子 ($r=0.29^{*}$)、女子 ($r=0.18^{*}$)、2年女子 ($r=0.45^{***}$) であり、とりわけ2年女子が注目される。状況コントロール因子においては、全体 ($r=0.17^{*}$) を含めて相関係数は低い値にとどまっていた ($r=0.11\sim0.22$)。こうした結果をまとめると、状況対応領域は状況洞察対応因子およびリーダーシップ対応因子を核として適応とのかなり強い関連が認められるが、その傾向には大きな群間差があり、相関係数は1年が2年と比べて明らかに低く、女子が男子と比べて少し低いという結果であった。また、状況コントロール対応因子は『状況』に関する他の得点とは異なる傾向にあり、適応との関連はあまり強くなかった。

3. 適応尺度とSE尺度、EQS得点の重回帰分析

ここでは適応尺度を目的変数、SE尺度とEQSの3領域得点を説明変数とする重回帰分析を、全体および学年別、男女別、学年・男女別に変数強制投入法で行った結果をTable 9に示す。重相関係数は

全体 ($R=0.405$) を基準として、2年、男子、2年男子、2年女子で相対的に高く ($R=0.465\sim0.672$)、1年、女子、1年男子、1年女子で相対的に低かった ($R=0.318\sim0.383$)。また重相関係数の検定の結果、1年男子は有意でなく、1年女子も有意な傾向 ($p<0.10$) にとどまっていた (自由度調整済みの決定係数はTable 9を参照)。これらをまとめて判断すると、SE尺度とEQSの3領域得点から適応の程度の高低を説明することは、各変数単独のときよりも2年に関しては精度が上がるものの、1年についてはSE尺度だけの場合と同程度であった (Table 8参照)。

標準偏回帰係数 (β) についてみると、SE尺度で係数が有意 ($p<0.05$) であることは積率相関係数による分析からも予想されるところであり、1年男子で有意でないことも一致した結果だといえる。一方、2年女子でSE尺度の係数は有意でなく、状況対応領域の係数において有意 ($p<0.05$) となっていた。また被験者全体でみると、係数はSE尺度 ($p<0.001$) と対人対応領域 ($p<0.05$) で有意であったが、状況対応領域では有意でなかった。これらの結果は、SE尺度と状況対応領域の相関、およびSE尺度と対人対応領域の相関に起因していると考えられる。すなわち、SE尺度と組み合わせて

Table 9 適応尺度を目的変数とする重回帰分析の結果

被験者群	重相関係数 R	自由度調整済決定係数	標準偏回帰係数 β					
			SE尺度	自己対応領域	対人対応領域	状況対応領域		
全体	0.405 ***	0.145	0.35 ***	-0.16	0.23 *	0.06		
1年	0.356 *	0.090	0.34 **	-0.01	0.21	-0.07		
2年	0.468 **	0.177	0.34 *	-0.27 †	0.18	0.21		
男子	0.495 **	0.190	0.17 **	-0.03	0.27 †	-0.13		
女子	0.365 **	0.102	0.27 **	-0.22	0.20 †	0.14		
1年男子	0.318	0.000	0.26	0.16	0.07	-0.05		
1年女子	0.383 †	0.087	0.38 **	-0.17	0.28	-0.09		
2年男子	0.672 *	0.330	0.90 *	-0.12	0.23	-0.44		
2年女子	0.465 *	0.154	0.12	-0.38 †	0.07	0.56 *		

注：有意確率は***: $p<0.001$ 、**: $p<0.01$ 、*: $p<0.05$ 、†: $p<0.10$ 。

複合的に考える場合には、相関が高い変数の寄与は相対的に低下するが、相関が低い変数には独自に寄与する可能性が残るためだといえる。したがって、適応の問題を個別に議論するときはSE尺度または状況対応領域それぞれに注目し、複合的に検討するときには、SE尺度と対人対応領域を同時に考慮することが有効だと判断される。なお、SE尺度と対人対応領域の相関係数が比較的高かった2年、男子、2年男子の下位群については、多重共線性による分析結果の信頼性に問題が残る可能性には注意が必要であろう。

4. SE尺度とEQS得点の相関分析

前節の結果を補足するとともに、さらに詳しく検討するためにSE尺度とEQS得点の積率相関係数を、全体および学年別、男女別、学年・男女別に求めた結果をTable 10に示す。まず全体でみると、SE尺度と対人対応領域とは、一部を除いて対人コントロール対応因子のほとんど相関がなく ($r = -0.11 \sim 0.11$)、自己対応領域とは自己洞察対応因子を核として、ある程度の相関が認められ ($r = 0.21 \sim 0.36$)、状況対応領域とは3つの対応因子も含めて、かなり強い相関があることが明らかになった ($r = 0.40 \sim 0.47$)。

学年差をみると、SE尺度とEQSの状況対応領域

に関する得点との相関は、1年 ($r = 0.29 \sim 0.36$) に比べて2年 ($r = 0.49 \sim 0.61$) の方がかなり高くなる傾向にあった。また、対人コントロール対応因子では、1年は有意でないのに対して2年では有意 ($r = 0.40, p < 0.001$) であった。男女差については、状況対応領域に関する得点との相関が、女子 ($r = 0.27 \sim 0.36$) に比べて男子 ($r = 0.48 \sim 0.61$) の方がかなり高くなる傾向にあった、また、対人コントロール対応因子では、女子は有意でないのに対して男子では有意 ($r = 0.38, p < 0.01$) であった。最後に学年・男女別にみておくと、SE尺度と状況対応領域との相関は、上述の結果からも明らかのように2年男子で一番高く ($r = 0.77$)、1年女子で一番低かった ($r = 0.28$)。また、SE尺度と対人コントロール対応因子との相関が、2年男子で特に高かったことが注目された ($r = 0.65$)。

V. 考察

1. 適応尺度、SE尺度、EQS得点の平均値の学年差と性差

1) 適応尺度

男子においては学年差があり、1年は2年よりも適応度が有意に高いが ($p < 0.05$)、女子には学年差がまったくみられなかった (Fig. 1参照)。一方、

Table 10 SE尺度とEQS得点の積率相関係数

EQS得点	全体	1年	2年	男子	女子	1年男子	1年女子	2年男子	2年女子
自己対応領域	0.28 ***	0.20 †	0.38 **	0.33 *	0.23 *	0.18	0.16	0.48 *	0.31 *
自己洞察 \$	0.36 ***	0.33 ***	0.40 **	0.39 **	0.32 ***	0.40 *	0.28 *	0.38 †	0.40 **
自己動機づけ \$	0.10	0.06	0.15	0.10	0.09	-0.05	0.09	0.25	0.08
自己コントロール \$	0.21 **	0.11	0.35 **	0.23 †	0.17	0.08	0.06	0.38 †	0.31 *
対人対応領域	0.10	0.04	0.19 †	0.23 †	0.01	0.07	-0.02	0.47 *	0.06
共感性 \$	0.11	0.07	0.17	0.23 †	0.01	0.10	0.02	0.40 †	0.02
愛他心 \$	-0.11	-0.08	-0.12	-0.08	-0.14	-0.14	-0.09	0.00	-0.20
対人コントロール \$	0.23 **	0.11	0.40 ***	0.38 **	0.13	0.19	0.04	0.65 ***	0.27 *
状況対応領域	0.47 ***	0.36 ***	0.61 ***	0.61 ***	0.36 ***	0.46 **	0.28 *	0.77 ***	0.48 ***
状況洞察 \$	0.41 ***	0.33 **	0.53 ***	0.55 ***	0.30 **	0.43 **	0.24 †	0.69 ***	0.39 **
リーダーシップ \$	0.40 ***	0.29 **	0.52 ***	0.55 ***	0.27 **	0.37 *	0.21 †	0.73 ***	0.36 **
状況コントロール \$	0.40 ***	0.33 **	0.49 ***	0.48 ***	0.34 ***	0.42 *	0.26 *	0.55 **	0.44 **

注：有意確率は***: $p < 0.001$ 、**: $p < 0.01$ 、*: $p < 0.05$ 、†: $p < 0.10$ 。\$印は対応因子を示す。

男女込みでみると、男子の学年差のために1年が2年より有意に高い傾向 ($p < 0.10$) が認められた (Table 7参照)。学部生を対象とした菅ほか (2006) では、学部3年以上が1年および2年に比べて有意に高かったが、今回の結果は、これとは相反するものであり、適応に関する仮説1は支持されなかったことになる。

一般的に考えれば、学年が上がれば適応度も高まって当然であろう。なぜ、男子院生の適応度は2年のほうが1年より低いのかに関しては、カリキュラムの進行が関与しているのではないかと推察される。大学院によって多少の時間差はあるにせよ、1年の前期にはプレイセラピーやカウンセリングの実践体験および学外臨地実習 (以下、まとめて「臨床実習体験」と表記) はまだ始まっておらず、2年の前期には既に始まっているはずである。初心者にとって、実際にクライアントと出会う体験は、きわめてインパクトが強く難度の高い課題であり、そこに一種のカルチュアショックが生じると考えられる。心理臨床の実習は、人と人との出会いであり、それまでの座学のように認知機能によってこなせるものではない。それに直面することで、教育課程への適応感が大きく揺さぶられ、得点が低下したことは十分に推測できることである。

しかし、同じカリキュラムを履修しても、女子は男子のように「臨床実習体験」によって適応感が揺さぶられることがないようで、ここに興味深い性差がみとめられた。その理由として推測されるのは以下のようなことである。形の上から見れば、プレイセラピーは「子どもと遊ぶ」ことであり、カウンセリングは「他者と時間をかけて会話する」ことである。日常生活において、これらは伝統的に男子よりも女子にとって馴染み深い行動である。そのため、女子には「臨床実習体験」に伴うカルチュアショックが少なく、適応度も変化しなかったのではないかと考えられる。

2) SE尺度

SE得点に関しては、学年差も男女差もまったくみられなかった。菅ほか (2006) では、作業療法課程が学校教育および幼児教育課程よりも有意にSEが高く、男女間にも有意差があった。但し、幼児教育課程はすべて女子であったため、性差と課程差は弁別できなかった。

大学生のSE得点の性差に関しては、従来からいくつかの報告がなされている。本研究とまったく同じSE尺度を用いた菅 (1980a) の報告では、私立大学生では男子のほうが女子より有意に得点が高く ($p < 0.05$)、教育大学生でも有意差の傾向 ($p < 0.10$) が認められた。

また、最近でも、同じRosenbergの尺度に基づく別の日本版を用いた佐久間・無藤 (2003) によって、男子のほうが女子より有意に得点が高いという報告がなされている。また、それと同じ尺度を用いた李 (2006) の研究においても、統計的仮説検定に関する記述はないが、掲載されている図版を見る限り、明らかに男子のほうが高得点だと推定される。

男子に比べて女子のSEが低い理由として推測できるのは、ひとつには、男子は積極的・自己主張的であり、女子は控えめで謙譲的であることが当然とされてきた伝統的な社会通念の影響が考えられる。そのような社会通念が個人の内部に取り入れられ、両性に特有の反応パターンが作り上げられたのではないかと考えられる。また、もうひとつは、男女共同参画社会がうたわれるものの、現実には職業生活等において女子は男子より不利な立場におかれやすいことである。そのため、女子は男子に比べてのびやかに自己価値を育てにくいのではないかと推察される。しかし、本研究においては、性差はなかった。そこでさらに詳細にデータを吟味してみると、本研究の男子のSE得点は、菅ほか (2006) と比べても、菅 (1980a) と比べても決して低くはない。同様に比較すると、女子は

かなり高くなっていると判断される。この結果より、本研究で性差がなかったのは、女子の得点が高くなっているためであること考えてよいであろう。本研究の女子の得点が過去の研究と比べて高い理由は、大学院生であるため学生より年齢が高いこと、女性であることがハンディキャップにならない臨床心理士という専門職を目指し、職業的アイデンティティを確立しつつある群であること、のふたつの可能性が考えられる。また、SE得点に学年差がみられなかったことは、SEは「臨床実習体験」などの影響を受けても容易に変動しない、その個人の内面に深く根ざした固有の自己価値を反映するものであるためとも考えられる。

3) EQS得点

(a) 「自己対応領域」：自己対応領域および自己洞察対応因子、自己コントロール対応因子において、男子が女子よりも有意に得点が高く、これは菅ほか(2006)とも一致する結果である。EQS得点に関わる性差についてはまだ報告数が限定されているが、内山ほか(2001)でも18歳から75歳を対象にした場合、自己対応領域ならびに自己コントロール対応因子については男子の方が高得点であることが報告されており、EQに見られる性別による特徴として注目できよう。

一方、菅ほか(2006)では、自己洞察対応因子において学部1年が3年以上に比べて有意に得点が高かったが、本研究では学年差はまったく認められなかった。菅ほか(2006)では、その結果を学年進行に伴う評価基準の厳正化によるものと解釈したが、本研究で学年差が見られなかったのは、同じ対人援助職であっても、本研究では大学院生、また、臨床心理士指定大学院という課程の違いによるものと考えられる。臨床心理士をめざす大学院生は、臨床実習体験によってインパクトを受けるなどといったことがあっても、自己対応能力に関わる認識には変化は生じないことが示されている。

る。

(b) 「対人対応領域」：対人対応領域および共感性対応因子において学年差が認められ、1年が2年より有意に得点が高かった。これは、菅ほか(2006)の学年差に関わる結果と一致するものである。共感性対応因子は、心理臨床の実践において最も必要不可欠な要因である。それが2年生になって絶対的に低下することは考えにくい、実習体験を通して他者の気持ちを共感的に理解することの難しさに直面し、自分の共感性対応因子に対する評価がより厳しく、謙虚になったためではないかと推察される。また、この領域においては、性差は認められず、菅ほか(2006)の結果と一致している。

(c) 「状況対応領域」：この領域では性差が特に注目される。状況対応領域および状況洞察対応因子とリーダーシップ対応因子において、男子が女子よりも有意に得点が高かった。菅ほか(2006)でも状況対応領域、状況洞察対応因子、リーダーシップ対応因子については男子の方が得点が高く、性差については一貫した結果が得られている。一方、学年差については、菅ほか(2006)では状況対応領域およびリーダーシップ対応因子で学年差があり、学部1年が3年以上よりも得点が高かったが、今回は学年差がまったく認められなかった。

これら(a)～(c)を総合すると、仮説2については本研究でも支持されなかったが、本研究で検討された臨床心理士をめざす大学院生においては、対人対応領域において、また、その対応因子のなかでもとりわけ共感性対応因子のみにおいて学年差が見られ、菅ほか(2006)とは異なる新たな特徴が示された。菅ほか(2006)で学部1年と3年以上に違いがみられことは、まだ思春期の名残を引きずり自己認識にも客観性や安定性を欠くことがあっても不思議ではない1年と、青年期中盤になって自己認識に一定の客観性や安定性を獲得する

であろう3年以上の、発達段階を考慮することで、十分理解できる。一方、大学院生になれば、自己認識の客観性や安定性はすでに増大しているはずである。そのため、基本的には学年差はみられにくくて当然であろう。そのなかで、「共感性」を核とする対人対応領域にのみ学年差が見られたことは、この教育課程においては、とりわけ「共感性」に関わる認識を揺さぶり自己評価を厳しくすることにつながる教育内容が用意されていることを示しており、特記されるべき特徴として指摘しておきたい。

2. 適応尺度とSE尺度ならびにEQS得点の相関および重回帰分析

1) 適応尺度とSE尺度

全体を対象とした場合、適応尺度とSE尺度の間には、ある程度の高さの相関がみられた。SEは個人の適応を規定する重要な要因とみなされているので、ここに相関がみられたのは当然といえよう。注目されるのは、1年よりも2年のほうが、女子よりも男子のほうがわずかながら相関が高いことである。特に2年男子において相関が高かった。

菅ほか（2006）では、全体を対象とした場合の相関は低く、学部3年以上においてのみ相関が高かった。高学年で相関が高くなる傾向は今回の結果と一致しているが、男子よりも女子の相関が高いという結果は今回と異なっていた。教育課程に関わる適応について、学年が高くなるほどSEとの関連が高くなることは一般的な傾向と言えそうだが、本研究ではこれに加えて、大学院に進学してより学年が進むと、男子の方が両者の関係がより深くなることが示唆されている。

2) 適応尺度とEQS得点

(a) 「自己対応領域」：ここでは男子のみににおいて、適応尺度と自己動機づけ対応因子に低い相関がみられる以外は、いずれも有意な相関が認められな

かった。これは、自分自身のあり方と教育課程への適応感の間にはあまり関連性がないことを示すものといえよう。菅ほか（2006）においては、適応尺度と自己対応領域および自己動機づけ対応因子と自己コントロール対応因子に、学部3年以上で比較的高い相関、女子ではやや高い相関が認められているが、今回の臨床心理士をめざす大学院生についてはそのような特徴は認められない。

(b) 「対人対応領域」：全体を対象とした場合、適応尺度と対人対応領域および共感性対応因子と対人コントロール対応因子の間に有意な相関が認められた。共感性対応因子に関しては、男子のほうが女子より相関が高く、特に2年男子の相関が高いことが注目される。対人コントロール対応因子に関しては、2年のほうが1年より相関が高く、男子のほうが女子より相関が高くなる傾向が認められた。

2年男子は、前述の適応とSEにおいても、適応尺度と共感性対応因子においても特に相関が高かったわけである。なぜ、2年男子においてこのような傾向がみられるのであろうか。これらはいずれも、きわめて了解可能で妥当な傾向といえよう。すなわち、『ありのままの自分に自信を持ち、他者に対する共感能力も豊かな人が、臨床心理士の教育課程によく適応できる』ということである。実習体験をもつ2年になってこそ、このような傾向が顕著化するのには当然であろう。それならば、女子においてこの傾向が顕著でないことに疑問が生じるのである。

菅ほか（2006）においては、学部3年以上で適応尺度と対人対応領域の全般との間にやや高い相関が認められた。これは、今回の結果と矛盾しない。しかし、性差に関しては、むしろ逆の傾向がうかがえた。また、適応尺度と愛他心対応因子の間の相関はすべてにおいて大変低かった。

菅ほか（2006）では、学部3年以上と女子において、適応尺度と愛他心対応因子の間にそれなり

の相関が認められている。そもそも、どのような対人援助職においても愛他心は不可欠な要因であるはずである。それなのに、臨床心理士をめざす大学院生において、教育課程への適応感との相関が極めて低いのは注目に値しよう。

臨床心理士の教育においては、一般に共感と同情は厳しく峻別される。また「治療契約に基づく対等な関係」が重視され、いわゆる慈善や奉仕という概念からは距離が置かれている。大学院生は常にそのことを意識することによって、自分の愛他心を抑制する傾向が生じ、適応との相関も極めて低くなったのではないかと推察される。このことは、臨床心理士の専門性に深くかかわることであり、それについては、今後の更なる検討が望まれよう。

(c)「状況対応領域」：全体を対象とした場合、適応尺度と状況対応領域の全般との間で相関が認められた。1年よりも2年で明らかに相関が高く、女子よりも男子のほうがやや相関が高かった。ただし、2年女子において、適応尺度とリーダーシップ対応因子の間に男子よりもはるかに高い相関が認められたことが注目に値しよう。1年女子にはそのような傾向はまったく認められない。

専門教育がより進んだ2年女子において、高い適応感を有する人は、積極性や指導性などを備えているということになるのであろう。菅ほか(2006)においては、状況対応領域および自己洞察対応因子とリーダーシップ対応因子において、学部3年以上が比較的高い値を示しており、今回の結果と一致している。しかし、男子よりも女子のほうが高い傾向にあった点では今回の結果と異なっており、本研究で示された男女による特徴は、臨床心理士をめざす大学院生特有のものではないかと考えられる。

3) 適応尺度の重回帰分析

適応尺度とSE尺度およびEQSの3領域(計4変

数)との総合的な関係は、Table 9で示すように、本研究で対象とされた臨床心理士をめざす大学院生では、適応と4変数との重相関係数は総じて高いが、1年よりは2年で、女子よりは男子で高くなる傾向が認められた。2年生の方が、また、男子の方が、4変数を総合して学校適応状態を説明することが、より高い精度で行えるということになる。そして適応の程度を説明する変数としては、標準偏回帰係数からみてSE尺度と対人対応領域の組み合わせが有効であることが明らかになった。すなわち、SEが高く、かつ対人状況領域の得点が高いほど学校への適応がよいと考えられる。

学部生を対象とした菅ほか(2006)では、学部3年以上の学生についてSE尺度が高く、かつ自己対応領域の得点が高いほど学校への適応がよいことが予想されていた。本研究で対象とされた臨床心理士をめざす大学院生の場合は、SE尺度が関係している点は共通しているが、EQのどの領域が他に関係しているか、については差異が認められ、注目される。本研究では、臨床心理士養成課程においては、「共感」を核とする対人対応領域に関わり自己評価を変動させるような体験が用意されているのではないかとすでに指摘されている。EQのなかでもとりわけその領域における能力のレベルがSEとともに適応に関連しているのは、教育課程におけるそのような特徴からくるものと考えられる。

3. SE尺度とEQS得点の相関分析

つぎに、適応ということを視野からはずし、SE尺度とEQS得点の間にどのような関連性がみられるのか探ってみた(Table 10参照)。全体を対象とした場合、SE尺度と状況対応領域の間にかなり高い相関が認められた。学年で比べると1年よりも2年のほうがかなり高く、男女別では男子のほうがかなり高かった。その結果、2年男子での相関がきわめて高くなっており、注目される。

SEの高さが状況対応と最も深く関連しているこ

とが判明したのは興味深い結果である。ありのままの自分に対して自信を持っている人は、状況を読みとって適切に行動し、リーダーシップを発揮できるわけである。

それと対照的なのは、SE尺度と対人対応領域のひとつである愛他心対応因子との間にまったく相関が認められないことである。同じく共感性対応因子に関しても、2年男子を除けばほとんど相関が認められていない。一方、SE尺度と自己対応領域の間には、自己洞察対応因子と自己コントロール対応因子に関してある程度の相関が認められていた。

これらの結果から浮き彫りにされるのは、SEの高い人は自分自身と状況に対する理解やコントロールの力が豊かであるが、他者に対する理解や思いやりに富んでいるわけではないということである。換言すれば、他者の痛みや苦しみがよくわかり、手を差し伸べたいと思うのは、そもそも、それほどSEが高くないからこそではないか。SEが高いことは、自分を支える上で強力な資源となるが、それは他者を潤す資源とはなりえないということであろうか。この点は、菅ほか（2006）の結果とは必ずしも一致せず、臨床心理士の専門性を考える上で、今後の検討がぜひとも望まれるところである。

4. 男子における学年差の総括

最後に、これまでの分析結果を総括して、学年差の見られた男子について考察しておく。男子では、(1) 2年は1年より教育課程への適応度が低い、(2) 2年は1年よりEQSの対人対応領域で特に共感性が低い、(3) 2年は1年より適応度とSEとの相関が高い、(4) 2年は1年より適応度とEQSの3領域との相関が高い傾向がある、(5) 2年は1年より、SEと共感性との相関が高い、ことが明らかになった。男子の場合、2年は1年より適応度や共感性の得点自体は低い、変数間の相関が高いことが注

目されよう。これは、2年は、敢えて大げさな表現を使うなら、『存在のあり方』に一貫性が高まってきたため、換言すれば安定感のある『オトナ』に近づいてきたため、ではないかと推察される。一方、興味深いことには、女子の場合は(2)を除いて、このような傾向がほとんどみられなかった。この男女差については、今後の検討が大いに期待されるところである。

VI. まとめ

本研究では、臨床心理士をめざす大学院生177名を対象に、教育課程への適応感に関する尺度、SE尺度、EQSを実施し、それぞれについて学年および性別による差異を検討するとともに、適応尺度とSE尺度ならびにEQS得点との関連性、さらにSE尺度とEQS得点との関連性について検討した。その主要な結果は以下の通りである。

(a) 適応尺度の得点は、男子においては学年差があり、2年が1年より低かった。これは2年男子が臨床実習体験によって適応感が揺らいだためではないかと推察された。女子には学年差が認められず、男子に比べて臨床実習体験による影響が小さいことが予想された。

(b) SE尺度の得点には、学年差も性差も認められなかった。SEは乳幼児期以来の生活史のなかで形成された個人の自己価値を反映するものであり、青年期に達してからの個別の体験などによって大きく影響されるものではないと考えられる。また、大学生を対象としたいくつかの従来の研究においては、男子のほうが女子よりもSE得点の低いことが報告されている。本研究で性差がみられなかったのは、従来の研究に比べて男子の得点が低くなったためではなく、女子の得点が高くなったためであると判断された。臨床心理士をめざす女子院生は、男子と肩を並べるだけの高いSEを有していることが明らかになった。

(c) EQS得点において学年差がみられたのは、対人対応領域および共感性対応因子においてであり、2年よりも1年のほうが高かった。これは、2年は臨床実習を体験することで他者の気持ちに共感することの難しさを痛感し、その分、自己認識に厳しさを増したためと推察される。

(d) EQS得点において性差がみられたのは、自己対応領域および自己洞察対応因子と自己コントロール対応因子、また状況対応領域および状況洞察対応因子、リーダーシップ対応因子においてであり、いずれも女子よりも男子の得点が高かった。

(e) 適応尺度とSE尺度の相関は、1年よりも2年が、女子よりも男子のほうが少し高く、2年男子では特に高かった。

(f) 適応尺度と対人対応領域および共感性対応因子において、相関は女子よりも男子のほうが高く、2年男子の相関が特に高かった。ただし、愛他心対応因子においてはすべての相関がかなり低かった。共感性対応因子は適応尺度と関連しているが、愛他心対応因子は適応尺度とまったく関連していないというのは注目すべき結果であり、今後の検討が望まれる。

(g) 適応尺度とSE尺度およびEQSの3領域（計4変数）との関連性は総じて高いが、1年より2年で、また女子よりも男子で高くなる傾向が見られた。適応度を説明する変数としては、SE尺度と対人対応領域の組み合わせが有効であることが明らかになった。SEが高く、かつ対人対応領域が高得点であるほど適応がよいと考えられる。

(h) 全体的に見ると、SE尺度と状況対応領域の間にはかなり高い相関、また自己対応領域とはある程度の相関があるが、対人対応領域では対人コントロール対応因子を除いてほとんど相関がみられなかった。

(i) SE尺度と共感性対応因子の間には、2年男子を除いてほとんど相関がみられず、またSE尺度と愛他心対応因子の間には、全体としてまったく相

関が見られなかった。

以上より、仮説1、仮説2は支持されず、仮説3は支持されたとみなせよう。

引用文献

- Doty, G. 2001 *Fostering Emotional Intelligence in K-8 Student*. Sage Publications.
- 遠藤辰夫・井上祥治・蘭 千壽（編）1992 セルフ・エスティームの心理学, ナカニシヤ出版.
- Gardner, H. 1983 *Frames of minds: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. 1993 *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. 1995 *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. 1998 *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gottman, J. M. 1997 *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. London: Bloomsbury Publishing PLC.
- 星野 命 1970 感情の心理と教育 (2). 児童心理, 24, 1445-1477.
- 李 和貞 2006 青年の父・母へのアタッチメント表象と自尊感情の関係. 早稲田大学教育学部学術研究 (教育心理学編), 54, 35-45.
- 松村京子（編）2006 情動知能を育む教育, ナカニシヤ出版.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. 1995 Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4:197-208.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. 1997 What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books, 3-31.
- Rosenberg, M. 1965 *Society and adolescent self image*. Princeton Univ. Press.
- 佐久間路子・無藤 隆 2003 大学生における関係の自己の可変性と自尊感情との関連. 教育心理学研究, 51, 33-42.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. 1990 Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9:185-211.
- 菅 佐和子 1980a 大学生のself-esteemについての実証的研究 (1). 愛知医科大学医学会雑誌, 8, 1, 77-82.
- 菅 佐和子 1980b 大学生のself-esteemについての実証的研究 (2). 愛知医科大学医学会雑誌, 8, 2, 141-147.

菅 佐和子 1984a SE (self-esteem) について. 看護研究, 17, 2, 21-27.

菅 佐和子 1984b 心理療法場面から見た女子青年のself-esteemの問題について. 心理臨床学研究, 2, 1, 25-37.

菅 佐和子 1988 女子短大生のself-esteemに関する心理学的研究 (1). 愛知女子短期大学研究紀要, 21, 37-45.

菅 佐和子 1989 女子短大生のself-esteemに関する心理

学的研究 (2). 愛知女子短期大学研究紀要, 22, 1-7.

菅 千索・菅 眞佐子・菅 佐和子 2006 対人援助職を目指す学生の適応と情動知能ならびにセルフ・エスティームとの関係. ヒューマン・ケア研究, 7, 20-34.

内山喜久雄 1997 EQその潜在力の伸ばし方, 講談社.

内山喜久雄・島井哲志・宇津木成介・大竹恵子 2001 EQSマニュアル, 実務教育出版.