

# 高校生の自我機能評価と教諭の 生徒に対する印象との関係についての研究

森 田 英 嗣\*<sup>1</sup>

寺 本 亮\*<sup>1</sup>

古 井 景\*<sup>2</sup>

## I. はじめに

近年、不登校・引きこもり、摂食障害、リストカット、犯罪行為など様々な問題が中学生や高校生に生じてきている。また、中学生や高校生の自己中心性・自己閉鎖性・衝動性といった性格傾向は強まり、他方、「自己を鍛えよう」とか「生きることの意味を考えよう」とする傾向は弱まってきていると考えられる。この急激な生徒の変容ぶりの前に、多くの教員が理解不能となり対応困難な状況に置かれている。青年期は大人と子どもの境界に生き、その課題はアイデンティティの確立にある。高校生や大学生になってはじめて表面化する問題は、それ以前から尾を引いている場合が多く、自我の確立という発達課題を前にしたとき、危うい境界例的障害が生じてくる。現代社会に於いては選択肢が多様化してアイデンティティの拡散が起りやすく、発達過程における危機的状況が顕在化しやすくなっている（東山 1998）。この自我の確立を前にした境界例的障害が表面に現れたものが、現代の中学生や高校生たちの姿であるかもしれないと考えられる。そこで、今回、様々な問題を抱える現代青年の理解と対応の一助になればと考え、高校生の境界例的障害に目を向け、高校生の自我機能と教諭の印象との関係について検討することを試みた。

## II. 研究の概要

### 1. 調査対象および方法

#### (1) 生徒自身への自我機能調査

公立普通科 A 高校 1 年生全員 3 クラス 95 名（男子 47 名，女子 48 名）を対象として、生徒自身への自我機能調査を行った。

調査方法は自己記入式質問紙法にて行い、Bellak, L ら（1973）が作成した 12 尺度の自我機能評定法を参考に中西・佐方が作成した、自我機能調査票改訂版（1989）を使用した。この改訂版は、7 機能尺度（①総合統合機能②現実感覚③衝動統制④対象関係⑤防衛機能⑥刺激障壁⑦自律機能）42 項目と虚偽尺度 7 項目からなる（表 1）。

\*<sup>1</sup>コミュニケーション研究科 研究生

\*<sup>2</sup>コミュニケーション心理学科

表1 自我機能別質問項目

|   |                      |
|---|----------------------|
| <p>1 *私は、いやなことでもやるべきことはきちんとやる。<br/>                 8 *私は、毎日規則正しい生活をしている。<br/>                 15 *私は、勉強や仕事に全力で励んでいる。<br/>                 22 私は、人生で落ちこぼれているように感じる。<br/>                 29 私は、なりゆきまかせて毎日を過ごしている。<br/>                 36 *私は、いっしょうけんめいに生きている。</p>  | <p><b>総合統合機能</b></p> |
| <p>2 私は、まるで夢を見ているような感じでぼんやりしていることが多い。<br/>                 9 私は、「これが自分だ」という実感がもてない。<br/>                 16 私は、自分の身体が変な感じがして、自分のものでないように感じることもある。<br/>                 23 私は、まわりの世界との生き生きしたふれあいをなくしたように感じることもある。<br/>                 30 私は、自分の目の前にあるものが、ひょっとすると本当はそこにはないのではないかと感じたことがある。<br/>                 44 私は、誰かから「あなたはだめな人だ」と言われると、本当に自分がだめな人間のような気がする。</p> | <p><b>現実感覚</b></p>   |
| <p>3 *私は、とても腹が立っていても、人前ではその気持ちを顔に出さずにいられる。<br/>                 10 私は、失敗をしでかしたとき、ゆううつな気分が長く続く。<br/>                 17 私は、楽しくなったり悲しくなったり、気分が激しく変わりやすい。<br/>                 24 私は、勉強や仕事が少しでもうまくいかなかったら、とてもがっかりしてしまう。<br/>                 38 私は、不安になると、それに耐えられなくなっていららしてしまう。<br/>                 45 *私は、つらいときや悲しいときでも、人前ではじっとがまんできる。</p>                           | <p><b>衝動統制</b></p>   |
| <p>4 *私には、互いに信頼しあい助け合える友人がいる。<br/>                 11 私は多くの人たちと仲良くするのはあまり好きでない。<br/>                 18 私は、友達とつきあっていて、自分の心が傷つけられることが多い。<br/>                 32 *私には、友人が多いほうである。<br/>                 39 *私は、人の集まっているところへ行くのが好きである。<br/>                 46 私は、多くの人といっしょにいるよりは、一人であるほうが好きである。</p>   | <p><b>対象関係</b></p>   |
| <p>5 私は、他の人にくらべてとても清潔好きである。<br/>                 12 私は、昔あったいやな出来事や恥ずかしいことをよく覚えている。<br/>                 16 私は、トイレやエレベーターのような狭いところに入ると、出られなくなるのではないかと心配になることがある。<br/>                 33 私は、人の混み合っているところを恐いと感じる。<br/>                 40 私は、まわりの人のせいで失敗することが多い。<br/>                 47 私は、いろいろなことを心配しやすいほうである。</p>  | <p><b>防衛機能</b></p>   |
| <p>6 私は、物音が気になってなかなか寝つけなかったり、すぐ目がさめるほうである。<br/>                 20 私は、部屋が明るいとい眠りにくい。<br/>                 27 私は、ちょっとした病気でめすぐ寝込んでしまう。<br/>                 34 私は、天気が悪かったり、音がうるさかったり、いやな臭いのするようなときに、すぐにいららしてしまう。<br/>                 41 私には、はっきり原因のわからない頭痛がよくある。<br/>                 48 私は、着ている服の肌ざわりがよくないと、一日じゅう気になってしかたがない。</p>                                   | <p><b>刺激障壁</b></p>   |
| <p>14 私は、ふだんなら何気なくできていることが、急にむずかしく感じることもある。<br/>                 21 私は、自分が不器用に思えてくることもある。<br/>                 28 *私は、ひまになると、日頃からやっておきたいと思っていたことに手をつける。<br/>                 35 私は、勉強や仕事をやる気がおとろえているように感じる。<br/>                 42 私は、自分の好きなことや興味のあることをするのに、抵抗を感じることもある。<br/>                 49 私は、覚えておかなければいけないことを度忘れすることが多い。</p>                                | <p><b>自律機能</b></p>   |
| <p>7 私は、その日の内にやらなければならないことを、翌日まで延ばすことがある。<br/>                 13 私は、時々腹を立てる。<br/>                 19 私は、下品な冗談を聞いて笑うことがある。<br/>                 25 私は、知っている人は誰でも好きである。<br/>                 31 私は、時々人の悪口を言いたくなる。<br/>                 37 私は、家で食事をするときには、家以外で食事をするときほど行儀が良くない。<br/>                 43 私は、ゲームやスポーツなどの勝負事をするときには、負けるより勝ちたいと思う。</p>                    | <p><b>虚偽尺度</b></p>   |

(注) \*は逆転項目である。虚偽尺度は自我機能ではないが、自我機能関連項目として扱う。

回答は、「非常によくあてはまる」、「わりにあてはまる」、「少しあてはまる」、「あまりあてはまらない」、「ぜんぜんあてはまらない」の5段階自己評定で、1～5点を分布し1機能あたりの最高得点は30点であり、高得点であるほどその自我機能が働いていることになり、逆転項目には逆の点数を与えた。各担任の協力を得て、ホームルームの時間を使い、記名方式で実施した。A高校は、生徒間の学力差が大きく、自由に答えさせた場合かなりのばらつきが生じて、回答がいい加減になる生徒が出るのが予想された。それを防ぐために、教員が全問題を読み上げながら生徒が答える形式で実施した。総じて、静かな雰囲気の中で集中して取り組んでいた。なお、検査結果に関しては、各自自我機能をグラフにして、1年間の生徒の言動を参考にコメントをつけて全生徒に返却した。

(2) 担任への生徒の印象調査

対象生徒1年生次の担任教諭3名（A氏 国語科教員で40歳代前半の男性、B氏 体育科教員で30歳代後半の男性、C氏 社会科教員で30歳代後半の女性）を対象とし自己記入式質問紙法により行った。

担任への調査では、Jung,C.G.(1921)のタイプ論で述べている人間の一般的態度（外向的、内向的）と心理機能（思考・感情・感覚・直観）の概念に基づき、筆者が作成した調査票を使い、各クラスの担任に生徒の印象についての調査を行った（表2）。質問紙は、生徒の氏名入りの調査票をつくり、一人あたり24項目の質問に印象で「当てはまる」、「どちらかという当てはまる」、「どちらかという当てはまらない」、「当てはまらない」の4検法とし、3点、2点、1点、0点の得点化をした（表3、4）。

表2 タイプ別質問項目

| タイプ       | 質問項目  |
|-----------|---|
| 外向的<br>思考 | 2. ときに怒りっぽくなり、言葉の調子をとがらせることがある。<br>6. 重要な決定や行動の大部分が、周囲の要求に答えようとするものである。<br>10. 比較的一般的な考え方をもち、その考え方を周囲の人にも要求する。                          |
| 外向的<br>感情 | 9. 他人に影響されやすく、ときにヒステリックになり幼児的で自己中心的な行動をとる。<br>16. 行動が芝居がかって見えたり、気まぐれな行いに映る。<br>23. 感情を表現するときに、本人がそう感じているというよりは、「そうするのがこの場にふさわしい」と思っている。 |
| 外向的<br>感覚 | 1. 現実をほぼ受け入れて生活していて、心理的葛藤は見られない。<br>13. 現実の体験から学ぶことが、なかなかできない。<br>24. あげっばなしで人付き合いがよく概してほがらかであり、誰とでも調子を合わせる。                            |
| 外向的<br>直観 | 5. 自分がやろうと思ったことには熱心に取り組むが、比較的早くさめてしまう。<br>18. 話し好きで、ときにとても本当とは思えないようなことを話す。<br>20. 今の環境に不満をもち、絶えず他の環境に新しい可能性を求めている。                     |
| 内向的<br>思考 | 11. 行動にぎこちなさはあるが、無邪気な素朴さから来るのびのびとした態度も混在している。<br>15. 周囲から得た情報に自分の考えを取り入れて、現実的に行動する。<br>17. 周囲の状況を超越していて、自分の優位さを周囲に感じさせようとする。            |
| 内向的<br>感情 | 4. 豊かな感情をもち、言語的表現能力も高い。<br>14. つつましやかな目立たぬ存在であり、人を寄せ付けない雰囲気をもつ。<br>21. 見知らぬ人やはじめ見るものには抵抗を示すが、親しんだ人や慣れたものには深い関わりをもつ。                     |
| 内向的<br>感覚 | 7. 比較的表現能力や意志に乏しく、自信のなさが目立つ。<br>12. 神経が過敏であり周囲に対し臆病で、自分の意見を通そうとしない。<br>22. 常に平静で受身的な態度をとり、自分の世界に親和性をもつ。                                 |
| 内向的<br>直観 | 3. 自分の殻に閉じこもっていて、周囲から見て何を考えているのかよくわからない。<br>8. あまりに主観的過ぎる考えをもち、発言も少なく周囲から理解されることが少ない。<br>19. その言葉は断片的でぶっきらぼうに聞こえ、拒否的な態度を示す。             |

表3 外向-内向性を基準とする指標と得点範囲

| 指 標    |       |        |       |        |       |        |       | 得点範囲   |
|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|
| 外 向 性  |       |        |       | 内 向 性  |       |        |       | 0点～36点 |
| 外向的判断型 |       | 外向的知覚型 |       | 内向的判断型 |       | 内向的知覚型 |       | 0点～18点 |
| 外向的思考  | 外向的感情 | 外向的感觉  | 外向的直観 | 内向的思考  | 内向的感情 | 内向的感觉  | 内向的直観 | 0点～9点  |

表4 判断-知覚型を基準とする指標と得点範囲

| 指 標   |       |       |       |         |       |         |       | 得 点    |
|-------|-------|-------|-------|---------|-------|---------|-------|--------|
| 判 断 型 |       |       |       | 知 覚 型   |       |         |       | 0点～36点 |
| 思考得点  |       | 感情得点  |       | 感 覚 得 点 |       | 直 観 得 点 |       | 0点～18点 |
| 外向的思考 | 内向的思考 | 外向的感情 | 内向的感情 | 外向的感觉   | 内向的感觉 | 外向的直観   | 内向的直観 | 0点～9点  |

(3) 学年所属の教員への生徒の印象調査

対象生徒が1年生次の学年所属の教員3名(D氏 理科教員40歳代後半の男性, E氏 英語科教員40歳代後半の男性, F氏 数学教員50歳代前半の男性)を対象とし自己記入式質問紙法により行った。調査方法は、生徒の印象に基づき、95名の生徒の中で印象が良い生徒と悪い生徒を、それぞれ約30名選んでもらい、その理由について簡単なコメントを書いてもらった。

(4) 学年主任への面接による生徒の印象調査

生徒に調査をしてから1年3ヶ月を経過した時点で3年間持ち上がりで生徒に関わっている学年主任(A氏)に面接を行い、生徒の近況について尋ね、具体的な生徒の検討に用いた。

なお、統計処理はSPSS 11.0Jを用いて行った。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 生徒自身への自我機能調査

各自我機能指標の信頼性係数(Cronbachの $\alpha$ 係数)と妥当性係数(KMOの標本妥当性測定)は表5に示すように、高い値を得ることができなかった。

表5 A高校の調査における自我機能指標の信頼性係数と妥当性係数一覧

| 係数    | 総合統合 | 現実感覚 | 衝動統制 | 対象関係 | 防衛機能 | 刺激障壁 | 自律機能 |
|-------|------|------|------|------|------|------|------|
| 信頼性係数 | .625 | .552 | .470 | .775 | .545 | .536 | .375 |
| 妥当性係数 | .700 | .598 | .538 | .781 | .585 | .565 | .513 |

そこで、最低でも全指標の $\alpha$ 係数を0.7以上にすることを目標に、主因子法による因子分析を行った。項目数49に対して調査数95であり、因子分析に適さないことは承知していたが、出てきた因子の主成分分析を繰り返し、 $\alpha$ 係数を下げないようにしながら新指標作成に取り組み、対人関係指標、適応度指標、心の安定度指標、感情統制指標、活力指標、超自我指標と名付けた新指標を作成した(表6, 表7)。

表6 新指標の信頼性係数(Cronbachの $\alpha$ 係数)と妥当性係数(KMOの標本妥当性測定)

| 係数    | 対人関係指標 | 適応度指標 | 心の安定度指標 | 感情統制指標 | 活力指標 | 超自我指標 |
|-------|--------|-------|---------|--------|------|-------|
| 信頼性係数 | .796   | .766  | .734    | .714   | .693 | .704  |
| 妥当性係数 | .751   | .782  | .769    | .729   | .733 | .773  |

表7 新指標別質問項目

|  |                |
|--|----------------|
| 4 *私には、互いに信頼しあい助け合える友人がいる。<br>11 私は多くの人たちと仲良くするのはあまり好きでない。<br>32 *私には、友人が多いほうである。<br>39 *私は、人の集まっているところへ行くのが好きである。<br>46 私は、多くの人といっしょにいるよりは、一人であるほうが好きである。   | <b>対人関係指標</b>  |
| 10 私は、失敗をしてかしたとき、ゆううつな気分が長く続く。<br>14 私は、ふだんなら何気なくできていることが、急にむずかしく感じることもある。<br>21 私は、自分が不器用に思えてくることがある。<br>24 私は、勉強や仕事が少しでもうまくいかなかったら、とてもがっかりしてしまう。<br>26 私は、トイレやエレベーターのような狭いところに入ると、出られなくなるのではないかと心配になることがある。<br>44 私は、誰かから「あなたはだめな人だ」と言われると、本当に自分がだめな人間のような気がする。<br>47 私は、いろいろなことを心配しやすいほうである。  | <b>適応度指標</b>   |
| 6 私は、物音が気になってなかなか寝つけなかったり、すぐ目がさめるほうである。<br>18 私は、友達とつきあっていて、自分の心が傷つけられることが多い。<br>30 私は、自分の目の前にあるものが、ひよっとすると本当はそこにはないのではないかと感じたことがある。<br>33 私は、人の混み合っているところを恐いと感じる。<br>38 私は、不安になると、それに耐えられなくなっていららしてしまう。<br>42 私は、自分の好きなことや興味のあることをするのに、抵抗を感じることもある。<br>48 私は、着ている服の肌ざわりがよくないと、一日じゅう気になってしかたがない。 | <b>心の安定度指標</b> |
| 3 *私は、とても腹が立っていても、人前ではその気持ちを顔に出さずにいられる。<br>13 私は、時々腹を立てる。<br>19 私は、下品な冗談を聞いて笑うことがある。<br>31 私は、時々人の悪口を言いたくなる。<br>37 私は、家で食事をするとき、家以外で食事をするときほど行儀が良くない。<br>43 私は、ゲームやスポーツなどの勝負事をするときには、負けるより勝ちたいと思う。<br>45 *私は、つらいときや悲しいときでも、人前ではじっとがまんできる。  | <b>感情統制指標</b>  |
| 2 私は、まるで夢を見ているような感じでぼんやりしていることが多い。<br>9 私は、「これが自分だ」という実感もてない。<br>22 私は、人生で落ちこぼれているように感じる。<br>23 私は、まわりの世界との生き生きしたふれあいをなくしたように感じることもある。<br>29 私は、なりゆきまかせて毎日を過ごしている。<br>35 私は、勉強や仕事をやる気がおとろえているように感じる。<br>49 私は、覚えておかなければいけないことを度忘れすることが多い。  | <b>活力指標</b>    |
| 1 *私は、いやなことでもやるべきことはきちんとやる。<br>5 *私は、他の人にくらべてとても清潔好きである。<br>7 私は、その日の内にやらなければならないことを、翌日まで延ばすことがある。<br>8 *私は、毎日規則正しい生活をしている。<br>15 *私は、勉強や仕事に全力で励んでいる。<br>28 *私は、ひまになると、日頃からやっておきたいと思っていたことに手をつける。<br>36 *私は、いっしょうけんめいに生きている。   | <b>超自我指標</b>   |

(注) \*は逆転項目である。質問5に関しては自我機能指標では逆転項目でなかったが、この指標では逆転項目になっている。

## 2. 教員への生徒の印象調査

### (1) 外向性および内向性調査

表8に、各担任が受け持つクラスの外向性および内向性の得点の平均点を示す。C組（C教諭担当クラス）は進学クラスとして成績が良い生徒，A組（A教諭担当クラス）には行動面で心配の多い生徒，B組（B教諭担当クラス）はその中間の生徒が属するといった偏ったクラス分けが行われており，各クラス間での平均値にばらつきが見られるものの，有意な差は認められなかった。

表8 担任評定における平均値と標準偏差

| 学級<br>指標 | A教諭担当クラス(27人) |       | B教諭担当クラス(35人) |       | C教諭担当クラス(33人) |       |
|----------|---------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|
|          | 外向性           | 内向性   | 外向性           | 内向性   | 外向性           | 内向性   |
| 平均値      | 18.56         | 18.37 | 15.17         | 15.37 | 16.03         | 17.94 |
| 標準偏差     | 4.52          | 3.36  | 4.76          | 2.04  | 3.91          | 3.22  |

### (2) 印象度調査

3名の評定者の相関について検討した。各教員の生徒への見方と，特定の生徒への関わり方の度合いの違いから，同じ生徒が印象の「良い」，「悪い」の両方にも選ばれるということも生じた。生徒の選ばれ方は表9のようになった。

表9 印象の良し悪しによる生徒の選ばれ方

| 分類<br>印象度 | 3人の教員に選ばれた生徒 | 2人の教員に選ばれた生徒 | 1人の教員に選ばれた生徒 | 「良い」「悪い」両方に分類された生徒 | どの教員にも選ばれなかった生徒 |
|-----------|--------------|--------------|--------------|--------------------|-----------------|
| 印象が良い     | 13名          | 9名           | 17名          | 9名                 | 12名             |
| 印象が悪い     | 15名          | 7名           | 13名          |                    |                 |

この中で，2人以上の教員によって同一カテゴリーに選ばれたそれぞれ22名の生徒を，「印象が良い生徒」・「印象が悪い生徒」として分類することにした。

評定者間相関は，各教員が「印象が良い」「印象が悪い」と選んだ生徒を，仮の質的変数として相関係数（ピアソンの相関係数）を算出した結果，相関係数0.697～0.857（いずれも $p<.001$ ）と高い値が示された。

## 3. 教員の印象により分類された生徒の特徴

### (1) 印象が良い生徒と印象が悪い生徒の平均値の差の検定

教員の印象が良い生徒（以後，印象良群とする）22名と教員の印象が悪い生徒（以後，印象不良群とする）22名の間で，t検定を用いて平均値の差の検定を行った。その結果，自我機能調査においては，総合統合，感情統制，超自我の項目で，外向内向性調査では，内向的感情，内向的感覚の項目において印象良群が印象不良群に対して有意に平均値が高かった。また，自我機能調査の適応度で，外向内向性

調査では、外向性、知覚型、外向的感情、外向的直観、内向的直観、外向性知覚型、直観得点の項目において印象良群が印象不良群に対して有意に平均値が低かった（表10）。

表 10 印象良群と印象不良群の平均値の差の検定

| 指 標                        |             | 印象良群<br>平均値 (標準偏差) | 印象不良群<br>平均値 (標準偏差) | 有意確率         |    |
|----------------------------|-------------|--------------------|---------------------|--------------|----|
| 自<br>我<br>機<br>能<br>調<br>査 | 自<br>我      | 総合統合               | 19.23(3.394)        | 15.64(4.417) | ** |
|                            |             | 刺激障壁               | 19.45(4.206)        | 21.64(3.710) | #  |
|                            | 新<br>指<br>標 | 適応度                | 19.14(4.853)        | 23.18(5.877) | *  |
|                            |             | 心の安定度              | 24.27(5.391)        | 27.00(4.071) | #  |
|                            |             | 感情統制               | 20.77(4.830)        | 17.36(4.972) | *  |
|                            |             | 超自我                | 23.00(4.243)        | 18.45(4.044) | ** |
| 外<br>向<br>性<br>調<br>査      | 外向性         | 14.68(3.872)       | 19.73(5.193)        | **           |    |
|                            | 判断型         | 16.64(2.937)       | 18.27(2.711)        | #            |    |
|                            | 知覚型         | 15.23(3.250)       | 19.45(3.291)        | ***          |    |
|                            | 外向的感情       | 3.32(1.460)        | 4.95(1.647)         | **           |    |
|                            | 外向的直観       | 3.09(1.571)        | 5.73(2.272)         | ***          |    |
|                            | 内向的思考       | 4.27(.883)         | 4.82(.907)          | #            |    |
|                            | 内向的感情       | 4.91(1.192)        | 3.95(1.495)         | *            |    |
|                            | 内向的感觉       | 5.27(1.120)        | 3.86(2.054)         | **           |    |
|                            | 内向的直観       | 2.73(2.142)        | 5.36(2.060)         | ***          |    |
|                            | 外向性知覚型      | 7.23(2.159)        | 10.23(3.221)        | **           |    |
| 直観得点                       | 5.82(3.319) | 11.09(3.131)       | ***                 |              |    |

#p<.10 \*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

## (2) 印象の対象外の生徒について

印象の対象外の生徒（印象対象外群）と、教員の印象が良い生徒（印象良群）・教員の印象が悪い生徒（印象不良群）との平均値の差の検討を行うために、一元配置の分散分析を行った。表11に印象対象外群と印象良群との比較を、表12に印象対象外群と印象不良群との比較の結果を示した。

表 11 一元配置分散分析による印象対象外群と印象良群との平均値の差の検定

|        | 印象対象外群<br>平均値 (標準偏差) | 印象良群<br>平均値 (標準偏差) | 有意確率 |
|--------|----------------------|--------------------|------|
| 防衛機能   | 20.10(2.678)         | 18.05(3.632)       | *    |
| 適応度    | 22.65(4.498)         | 19.14(4.853)       | *    |
| 内向的感情  | 3.88(.952)           | 4.91(1.192)        | **   |
| 内向性判断型 | 8.06(1.271)          | 9.18(1.435)        | **   |

\*p&lt;.05 \*\*p&lt;.01

表 12 一元配置分散分析による印象対象外群と印象不良群との値の差の検定

| 指標     | 印象対象外群<br>平均値 (標準偏差) | 印象不良群<br>平均値 (標準偏差) | 有意確率 |
|--------|----------------------|---------------------|------|
| 外向性    | 15.76(3.907)         | 19.73(5.193)        | **   |
| 知覚型    | 16.12(2.840)         | 19.45(3.291)        | ***  |
| 外向的直観  | 3.69(1.543)          | 5.73(2.272)         | ***  |
| 内向的直観  | 3.57(1.792)          | 5.36(2.060)         | **   |
| 外向性知覚型 | 7.71(2.221)          | 10.23(3.221)        | ***  |
| 直観得点   | 7.25(2.576)          | 11.09(3.131)        | ***  |

\*\*p&lt;.01 \*\*\*p&lt;.001

印象対象外群は印象良群に比し、防衛機能、適応度の項目が高く、内向的感情、内向性判断型の項目で低い結果となった。また、印象不良群に対しては、外向性、知覚型、外向的直観、内向的直観、外向性知覚型、直観得点の各項目で、印象不良群に比し印象対象外群が低い値を示した。

#### 4. 事例による検討

自我機能調査を行ってから1年3ヵ月後に、そのまま3年生まで生徒たちを持ち上がったA教諭に、生徒の近況を面接により聴取した。

##### (1) 印象が悪い生徒 (印象不良群) で成長した生徒

印象不良群の中でもっとも成長が著しい生徒、a君について考察する。a君の自我機能得点 (以後略してEFとする) 分布をしめす (図1)。



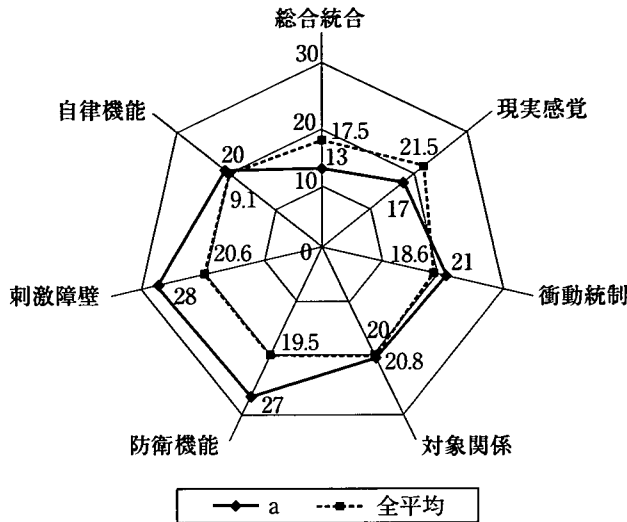


図1 a君の自我機能得点（EF）分布

a君は、学力は最低レベルで1年次はまったく無気力であり、授業には参加していたがほとんど寝て過ごした。非常に大柄な生徒で、からかわれるとすぐカッとなって怒ってしまい、ときに暴力も振った。その生徒が3年生になり、初めて真剣な文章を書いたと聞く。「今までむきになる性格であったが、このままでは世の中に通用しない。今までここまで来られたのも、先生に叱ってもらえたから。言ってもらわないとダラダラしてしまう自分を何とかしたい」。a君の1年次のEFは、刺激に強い性格であるが、防衛に必死で現実感覚もなくしてしまっていることが伺われる。総合統合機能は最低の数値である。しかし、全体として自我機能の働きが保たれている点が注目される。

この生徒を変化させた取り組みを、A先生は次のように語った。「授業での厳しい規制を作り、能力に合わせた画一的でない指導を行った。細かいことで動揺しないように教員としての役割演技に専念し、生徒の変化を待った」。ここで語られた姿勢は、筆者が考える視点と通じるものがある。現在では、a君は落ち着いて積極的に授業に臨んでいるという。

## (2) 新しい目標を見つけた生徒

A先生の話によると、成長したと思われる生徒の話を、複数にわたって聞いた。ここでは、b君とc君を取り上げる。この2人のEF分布は次に示す通りである（図2）。

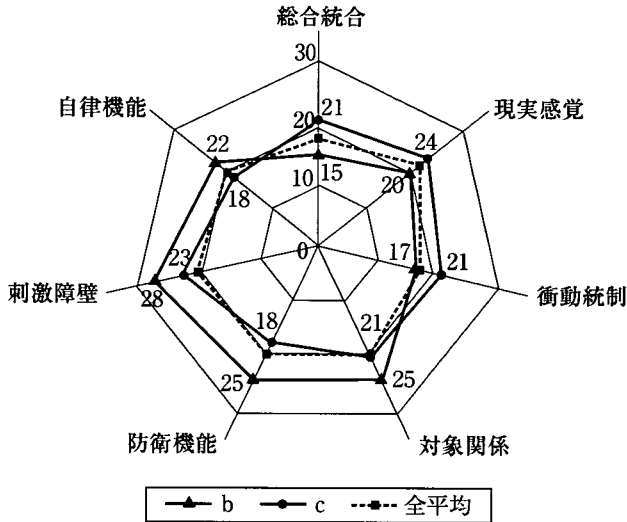


図2 b君とc君の自我機能得点(EF)分布

b君は、上の学年から落第してこの学年に入って来た生徒で、年子である弟と同学年を過ごす状況の中で、いつ学校をやめてもおかしくない生徒であった。1年次は落ち着きがなく後輩に対して格好をつけ、授業に遅れてくることも多く、集団の中にいることを極力嫌った。今では大工になるという目標を見つけ、友達もできて落ち着いて生活をしていると聞いた。1年次のEF分布は、特に総合統合機能と衝動統制機能が働かず、現実的な感覚もよくない。恐らく1年3ヶ月の生活を通して、自己をみつめることから現実的な目標を見つけ、自己の衝動を統制できるようにもなったのだと思われる。

つぎに、c君は中学時代は不登校だった生徒で、1年次も37日欠席をし、ギリギリで進級できた生徒であった。現在は欠席もなく、2年の終わりには「学校をよくしよう」と、生徒会にも立候補する。立候補のきっかけは、父親がこの学校で生徒会長をやっていたことを知り、「父を越えたい」と願っての行動であった。友だちに馬鹿にされることは現在でもあるが、イライラすることはほとんどなくなっている。こういう生徒の変化は、進路であっても父親であっても、目標とするものを見つけ出した結果であると思われる。

### (3) 不登校を乗り越えた生徒

女子dさんについても、大きく成長したエピソードを聴取することができた。dさんも中学時代不登校の生徒であり、高校で登校することはできたものの、ほとんど目立つことがない生活ぶりであった。しかしその後、A高校で毎年3月に行っている、アメリカへのほぼ1ヶ月にわたる留学に参加し、自己をアピールできるようになったと聞いた。何がdさんを変えたかははっきりしないが、新しい世界を経験することで自ら歩み始めたことは確かなようである。

dさんの自我機能得点(EF)分布は次に示す通りである(図3)。

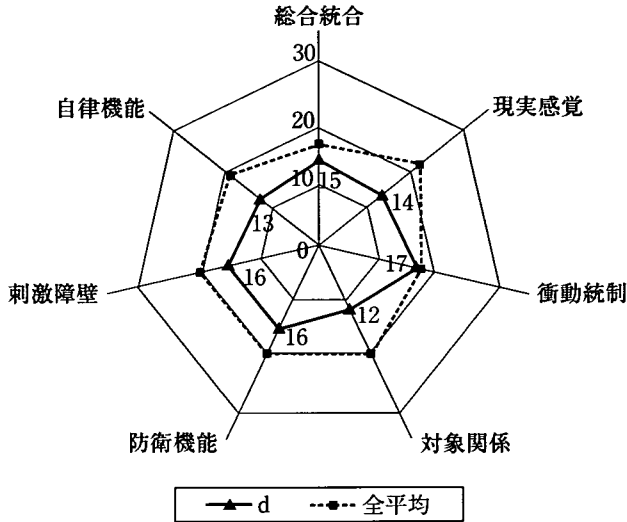


図3 dさんの自我機能得点 (EF) 分布

この EF 分布を見ると、ほぼ全機能の動きが低下していたことが推測される。

## VI. 考察

### 1. 基本的問題

#### (1) 信頼性係数 (Cronbach の $\alpha$ 係数) の低さ

各自我機能指標の信頼性係数が低かった。この問題における最大の理由は、調査方法にあるであろう。各担任より、ホームルームの時間に質問紙が配布され、記名方式で実施されたため、生徒自身が教員からの評価や成績への影響を気にし、意識的に歪められた回答をすることは容易に想像されることである。このことは、調査における信頼性を損なう大きな要因となり、本研究における最大の問題点だと言わざるを得ない。実際に、各担任の生徒への成績評価と、本研究とは無関係であり、そのことは十分に被検者に伝えてはあるものの、被検者の回答に大きな影響を及ぼしたと考えるのが自然なことであろう。そのこと以外に考えられる要因として挙げるとすると、対象生徒の能力の問題とともに、日常の自分の感覚に対する鈍感さの要因もあると思われる。A 高校は、山間部にあり卒業後は70%強の生徒が就職し、そのうちの90%強が製造部門の現場で働いている状況の学校である。自我機能指標の誤差を補う対策として行った新指標作成において、対人関係指標が第一因子であり、信頼性係数 (Cronbach の  $\alpha$  係数) は全指標の中でもっとも高い値を示している。つまり、本研究で対象とする生徒の関心は、主に友人との関係にあり、周囲との関係をつくることに関心を向け過ぎるために、自らの内面に対する感覚が鈍くなっているのではないかと推測される。この状態は、Jung, C.G. がいう「本能的なリビドーが外に向かっている」状態であると思われる。

また、超自我指標や感情統制指標など、視点を変えた新指標を作成することはできたが、これらの指標は、他の調査対象では通用しない可能性が高く、この生徒たちに限った指標の命名であり、今後さ

らに慎重な検討を必要とするものである。

調査の考察は、教員の印象による生徒の分類を基本として行った。t検定と一元配置分散分析により、印象の良し悪しで分類された生徒の全指標の平均値を比較して、それぞれの特徴を探った。その際に、印象の対象外となった生徒の考察も重視した。

この分類で注目したことは、印象良群の生徒の適応度が低いことである。心が傷つきやすく弱々しいことが、教員の印象度を良くしていると読むこともできる。実際、この適応度指標で因子負荷量が一番大きい項目は、「私は、誰かから「あなたはだめな人だ」と言われると、本当に自分がだめなような気がする」であった。印象の良い生徒の多くは、前向きに生活を送りながらも、自分に自信をもてず心が傷つきやすい状況で日常生活を送っている可能性がある。これは、常に学力順位を意識させられている生徒たちが置かれている、現状を反映していると思えてならない。A高校のように、学力から見離された生徒たちが大部分である学校においてさえ、教員の印象が良い生徒においてこういった心理が働いていると思われる。本研究の対象とした生徒たちの大部分は、学校制度の中で、常に傷つき劣等感を深めていったことが推測される。その結果、信頼性係数の節で述べたように、日常の自分の感覚に鈍感にならざるをえなかった部分もあったのではないかと考えている。

## (2) 超自我指標

印象良群と印象不良群の平均値の差の検定(表10)において、総合統合指標とともに、超自我指標の差が有意である。この超自我指標では、「私は、いやなことでもやるべきことはきちんとやる」項目の因子負荷量が、もっとも高くなっていた。すなわち、印象の良い生徒は、「勉強などのいやなことに全力でとりくみ、いっしょうけんめいに生きている」のである(表7)。その表現からは、我慢をして感情を抑えて生活する生徒の姿がイメージされる。実際、「感情統制」(「感情統制」というとき、それは感情統制得点の意味である。他の指標も同様である)が高くなっている。ところが、教員の方では内向的な感情表現が豊かであると感じている。これを推察すると、元々印象が良い生徒の多くは感情が豊かであり、生活の中で本人は感情を十分に出してはいないと思っているが、教員から見ると、十分感情を表現できていると感じられる生徒も多いのではないかと推測される。

超自我については、小此木・馬場(1989)が Klein, M の理論をとりあげている。それによると、「幼児は抑うつポジションにおいて、罪悪感を向けた対象を取り入れて超自我の先駆とする。この罪悪感は、自己の bad mother に対する攻撃の結果であるから、取り入れられる母親の厳しさは、現実の母親の厳しさよりはむしろ自分の攻撃の厳しさに比例する。つまり、幼児側の父母への攻撃性が投影されて作りあげられた、実際以上に厳しい父母像が超自我として取り入れられる。この段階では、禁止を与える父母は非人格化されていないが、しだいに父母の態度いかに関わらず、自分の内的な良心に従って自己の行動を規制するようになり、最終的に非人格的超自我となる。この取り入れられる父母像は理想化されているが、その超自我として内在化する対象(父母)に対する、依存的愛情欲求の重要性が注目されている。すなわち、本来親子関係の中で獲得されていた依存欲求や愛情欲求は超自我との関係の中で保持されていて、この関係が適切に保てないと不安や罪悪感が経験されることになる」と論じられている。また、その依存欲求や愛情欲求については、次のように述べられている。

「幼児の心には、この依存的愛情欲求を満たす good object としての親も、また取り入れられる。この

ような親は自分をほめて是認し肯定する親であり、親がこうあって欲しい、こうあるべきだと自分に期待する理想像が自分に取り入れられ、自分はあるなりたい、こうなりたいという理想像になる。これが自我理想とよばれる。自我理想は超自我に比べて、自己肯定的であり自我親和的である。児童の基本的安定感と自信はこのような親子関係の肯定的な側面を内在化した自我理想と自己の関係によって基礎付けられている。この自我理想は、発達につれて学校の先生などからも取り入れられる」。

小此木・馬場（1989）は、「自我理想の形成過程は、基本的安定感と自己価値の発達過程でもあり、この過程で主役を演じるのは役割適応であり、それを心理学的にみると同一化の機制である。それを繰り返すことで、社会からは認め・受容された自己像・自己意識をつぎつぎに自分のうちに形成し、それが時間的連続性と普遍性をもったよい自分の各部分を構成することになる」と述べ、さらに、「それは単なる同一化ではなく、自分固有のものとする過程である。このようにして自己に内在化した自己同一性を維持する、自我の統合機能の面から用いられる概念が自我同一性である」と説明している。このように超自我は自我理想とともに形成され、自我理想は発達につれて周囲から取り入れられ、自我同一性の形成へと結びついていく。

ところが、現在の学校生活はその自我理想を取り入れにくい状況にあり、まして本研究の対象である生徒たちは、周囲から認められることが少なく自我理想が育っていない可能性が強い。その中で、超自我の一方的な要求に苦しむ部分も多いのではないと思われる。そして、周囲から認めてもらえない苛立ちで、この超自我に目を向けなくなった生徒が、印象が悪い生徒になると言えるのかもしれない。

### ③ 教員の印象による分類

次に、教員の印象が良い生徒（印象良群）・教員の印象が悪い生徒（印象不良群）・印象の対象外の生徒（印象対象外群）3群の特徴について整理する。

#### ① 印象が良い生徒（印象良群）の特徴

この生徒たちは、勉強や仕事に一生懸命に励み、やるべきことをやって規則正しい生活を送る。また、つつましかで感情が豊かであり、慣れると教師とも深い関わりをもつ生徒であったり、あるいは自信がなくいつも受身的だが常に平静であったりする。その一方で、周囲の一言や自分の失敗に心が傷つきやすい面をもつ。つまり、外的刺激や情緒的刺激に敏感であり、周囲への不適応感もちやすい状況にある。

さらに、自分を良く見せようとする気持ちが強く、超自我を強く働かせる。また、各自我機能の働きの偏りが少ない生徒たちである。主体的な生徒の中には、自ら考えて感情表現を積極的に行う生徒もいるが、それは外向的というよりも内向性判断型に基づく行動である。

#### ② 印象が悪い生徒（印象不良群）の特徴

日常生活に充実感を持たずに、現状から逃げて表面上周囲との軋轢を乗り越える。しかし、その結果として向上心をなくし、外的刺激にも内的刺激にも動じなくなってしまう。感情統制力や超自我も弱く、社会規範を破ることに通じかねない。各自我機能の偏りが大きいため心のバランスを崩しやすい。それは、自我や超自我が育っていないためだと思われる。

このタイプの生徒は、行動化しやすい生徒が多く、どちらかという拒否的で逃避性を帯びた行動となる。具体的には、怒りっぽかったりヒステリックに行動したりする。本人が思っている自分と周囲の

評価との間に明瞭な相関があり、自分の行動を分かっている。

調査の後も多くの退学者を出し、印象不良群より4人、印象対象外群より1人となっている。印象不良群からの退学者が多いが、対人関係にばかりに目が向き、自己の衝動を統制できなかった結果だと思われる。

### ③ 印象の対象外の生徒（印象対象外群）の特徴

印象から外れている点から考えても、このタイプの生徒は、心に問題があっても表面化しづらいと考えられる。実際、対人関係で深い関わりをもつことが苦手であり、自分の意見を述べたり感情を表現することを極力控えて生活する。また、行動化したり周囲から何かを感じ取ることもしない。つまり、内向型と外向型の両方の特徴を持ちあわせていないと推測される。実際、表11と表12でその特徴が明瞭である。

## 2. 印象の対象外の生徒と両貧的体験型

前節において、「印象の対象外の生徒は、外向型と内向型の両方の特徴を持ちあわせていない」と推測した。

このことについて、片口（1987）は、「Rorschach, H. は、外向型と内向型の特徴をもっていない人を両貧的体験型と位置付けた」と論じている。そして、その特徴は、「ロールシャッハテストにおいて、M（人間運動反応）とΣC（色彩反応）がともに著しく減退し、F反応（形態反応）が優位を占めることにあり、杓子定規、内的な空虚さ、制限され抑制された感受性にある」と述べている。

また、馬場（2000）は、「境界例人格構造を理解するうえで、内的対象関係の分裂だけでなくそれと組み合わせさせた形で生じる内界の分裂を仮定せざるを得ない」と述べている。「それは、二次過程が優勢な高次の心的領域と、一次過程が優勢な低次の心的領域の分裂であり、Winnicott, D. W. がいう『偽りの自己と真の自己の分裂』にもっとも近い。そして、内的対象関係の分裂は主として一次過程が優勢な領域にあり、この領域は、欲動の排除を含む抑圧により日頃は排除される。従って、日頃の言動は妥当で常識的であるが形式的で、感情の表現はきわめてわずかである。そして、他者からの情緒的な働きかけに対しても、ごく表面的な型にはまった対応をする。そして、悪意や敵意などは、多くの場合観念的に知識として理解されるのみである」と述べている。

さらに、心理療法の中で境界例人格構造を示した、17歳から30歳までの男性9名女性11名の20例を対象として、そのロールシャッハ反応のプロトコルを検討し、その特徴を「何らかの偏った豊富さを示すか、貧困または収縮したプロトコルを示すものが多い」と述べている。ただし、その内容を見ると例えばM（運動反応）については、「過剰な投影特に攻撃性に色づけられた不合理な反応などが多く見られ、ほど良い共感性や協調性を示したものは少ない」と論じ、一方のΣC（色彩反応）については、「血、火、爆発、炎など中和されない攻撃性の表現がきわめて多い」と述べて、人格構造理論を確認している。強固な抑圧により排除されていた情動が現われる際に、一次過程が優勢な領域から中和されていない激しい情動が表出されることが境界例の特徴であることを確認している。その点で、Rorschach, H. がいう両貧的体験型は、固い防衛のもとに自らを守っているが、その内界には馬場（2000）がいう境界例の人格構造をもつ可能性が、十分にあると思われる。実際、いわゆる『問題児』といわれる生

徒が、必ずしも境界例的症状をもつとは思えない。むしろ、教員の印象が薄い生徒にこそ、重い症状が隠れていると思われる。

小此木・馬場（1989）によると、Hartmann, H（1937）は、精神的葛藤の領域の外にあって営まれる自我の諸機能全体を葛藤外の自我領域と名づけ、エスと超自我と現実の三者に対する自我の独立性を自我自律性と名づけ概念化した。そして、この自我の自律性を一次的自律性と二次的自律性に区別し、一次的自我自立性は、「個体の生体としての基本的な潜在力や能力」を意味し、二次的自我自立性は、「発達過程でエスと超自我と現実との葛藤の解決に応じて形成される自我の自律機能である」と定義した。この葛藤外の自我領域が働いていない状態が両貧の体験型の特徴ではないかと考えられ、それは、自我が脆弱であるために、外に対しても内に対しても防衛を固くせざるを得なくなり、葛藤の解決を通して、二次的自我自立性が発達しなかった状況にあると推測される。

前節で述べたように、超自我は自我理想とともに父母から取り入れられ、内在化して独立した精神機能になる。そして、成長の過程において周囲からもさまざまな形で取り入れられ、社会から認められ受容される自己像や自己意識を形成し、自我同一性へと結びつく。その際に、自我理想の形成が不十分であった生徒は、自我の統合が進まず同一性拡散が生じると推測される。

自我理想を育てることが重要な視点になるが、この視点は、自我同一性を育てることに通じたものでなければならない。片山（1969）は、同一性拡散症候群の患者の治療において、「現実指向的、価値指向的に接近し、治療者が積極的に青年期的な new object の役割を引き受ける必要がある」と言う。そのために、例えば性的活動に対する病的な超自我を緩和し、合理的な態度を指導するとか、成熟や女性を肯定するものの考え方を助言することを試みている。すなわち、治療者への同一化を、もっぱら新たな自我理想の獲得と内的超自我の緩和という、精神内界の変化の契機として捉えている。

これに対して、馬場（1986）は、「同一性が拡散し対人的な距離が失われている青年は、のみこまれる不安に脅かされている。その結果、善意にもとづく積極的なかわりに対して、自己喪失の不安を生じ、完全な孤立と自閉の中へと追い込まれる危険性をもつ。つまり、治療者が熱心に接近すればするほど、患者は身をひいて自分の殻にとじこもる」と述べて、その際に求められる治療態度を、「患者の主体性を侵さず、過度な干渉は控え、忍耐強く患者の内部に熟成してくるものを待ち続ける態度であり、一方では患者の同一化の対象となることを引き受けていこうとする態度である。この二つの治療的態度の間の葛藤に悩みつつ、それらを統合して治療をどう現実化していくかが求められている」とまとめている。

両貧の体験型は、固い防衛のもとに自律的自我が育っていないと考えられ、恐怖感をもたせずに感情をいかに表出させるかが、課題となるのではないだろうか。その点から考えても、頼れる大人として new object の役割が求められていると思われる。この new object の姿勢こそ、今の学校現場に求められている姿勢ではないかと考えられる。それは、生徒の主体性を信じて待つ姿勢であり、一方で、new object の対象となる努力を惜しまない姿勢であると考えている。

## まとめ

高校生の境界例的障害に目を向け、高校生の自我機能と教諭の印象との関係について検討することを試みた。その結果、自我機能調査においては、総合統合、感情統制、超自我の項目で、外向内向性調査では、内向的感情、内向的感覚の項目において、教員の印象の良い生徒群が印象の悪い生徒群に対して有意に平均値が高かった。また、自我機能調査の適応度で、外向内向性調査では、外向性、知覚型、外向的感情、外向的直観、内向的直観、外向性知覚型、直観得点の項目において、印象の良い生徒群が印象の悪い生徒群に対して有意に平均値が低かった。また、教員の印象が薄い生徒の群は印象が良い生徒群に比し、防衛機能、適応度の項目が高く、内向的感情、内向性判断型の項目で低い結果となった。さらに、印象の悪い生徒群に対しては、外向性、知覚型、外向的直観、内向的直観、外向性知覚型、直観得点の各項目で低い値を示した。

今後は、自己記入式質問紙法に加え、投影法（ロールシャッハテスト）を取り入れることにより、自我機能の適切な把握につとめ、さらに詳しい検討を行っていく予定である。

## Ⅷ. 文献

### 1. 引用文献

- 馬場謙一 1986 自我同一性の形成と危機 - E.H. エリクソンの青年期論をめぐって - 笠原嘉・清水将之・伊藤克彦(編) 青年の精神病理1 弘文堂 111-128
- 馬場禮子 2000 改訂 境界例 - ロールシャッハテストと心理療法 - 岩崎学術出版社
- Bellak, I., Hurvish, M., & Gediman, H. 1973 Ego Functions in Schizophrenics, Neurotics, Normals. New York: Wiley.
- ハルトマン H. 霜田静志(訳) 1967 自我の適応 誠信社 (Hartmann, H. 1937 Ego Psychology and the Problem of Adaptation. Trc. By Rapaport, D. 1958, I.U.P.I., New York)
- 東山弘子 1998 学校相談に見る境界例 河合隼雄・成田善弘(編) 境界例 日本評論社 Pp.71-87
- ユング C.G. 高橋義孝(訳) 1970 ユング著作集1 人間のタイプ 日本教文社 (Jung C.G. 1921 Psychologische Typen. Rascher Verlag, Zurich)
- 片口安史 1987 改訂 新・心理診断法 金子書房
- 片山登和子 1969 発達的にみた青年期治療の技法原則 精神分析研究 5-15
- Kernberg, O. 1976 Object Relations Theory and Clinical Psychoanalysis. Jason Aronson, New York
- 中西信男・佐方哲彦 1989 成人期の自我機能の発達とカウンセリング-自我機能調査票(自我機能得点 I)による検討- カウンセリング研究 Vol.21No.2 March 129-138
- 小此木啓吾・馬場禮子 1989 新版 精神力動論 金子書房