

中学生の学校における自己対象体験について

—質問紙と動的学校画による検討—

光石寛人・石田 弓

Selfobject experience of junior high school students in school : Using questionnaires and Kinetic School Drawing

Hiroto Mitsuishi and Yumi Ishida

Two studies were conducted to investigate the selfobject experience of junior high school students. The concept of “selfobject,” introduced by psychoanalyst Heinz Kohut, refers to the functions that support the self. A related term, “selfobject experience” means to experience selfobject. In the first study, we surveyed the aspects of selfobject experience of junior high school students in school and the relationship between selfobject experience and the feeling of school adjustment using questionnaires. The selfobject experience scores of girls were higher than those of boys. The higher the score of the selfobject experience for teachers and other students was, the higher their feeling of school adjustment. In the second study, we surveyed the characteristics of “Kinetic School Drawing (KSD)” related to selfobject experience. Consequently, the characteristics which related to the selfobject experience for teachers were not revealed. However, the students who received a high score in the selfobject experience for students tended to draw “interactive communication between self image and other students’ image” or had a “positive expression on their face for other students’ images.”

キーワード : selfobject experience, the feeling of school adjustment, Kinetic School Drawing

問題と目的

中学生の学校不適応とその背景要因

近年、学校現場における児童生徒の不適応問題は増加傾向にあり、その中でも中学生は、不適応問題を呈している生徒数が特に多い。このような問題の背景には、小学校から中学校への移行に伴う制度上の変化があることも考えられるが、思春期に当たる中学生ならではの発達的な特性が大き

く影響していることも十分に考えられる。思春期は心身ともに大きな変化を経験する時期である。変化していく身体を受け止め、親からの心理的離乳を達成していくなど、この時期に直面する心理社会的課題は大きいことが指摘されている (小松, 2002)。またこの時期には、鑓 (2004) が述べるように、自己意識が過剰となり、他人の目に心を奪われ、自己を自信をもって表現することが困難になったり、「人より劣っている」という自己への厳しい判断と評価をしたりするような危機を経験することもある。そのため、こうした発達の特性によって、中学生は様々な悩みや不安を経験しやすく、それが学校不適應問題にもつながりやすいことが推察される。実際に、藤沢・一丸・武内・鶴田 (1998) は、自己評価が低下することへの不安から不登校になるケースが思春期の生徒に多く見られることを指摘しており、文部科学省 (2021) の調査においても、中学生における不登校の要因として最も割合が高いものは、「無気力・不安」であることが示されている。

以上のことから、内的に不安定になりやすく、様々な不安を抱えやすい思春期の中学生にとって、自己評価をひどく低下させることのない、安心できる環境が学校に保証されていることが、不登校などの学校不適應問題を深刻化させないために重要であると考えられる。なぜなら、不登校状態にある生徒にとって学校は自己評価を低められかねない脅威のある環境ではあるが、家はそのような脅威のない、自分を守る保護的環境 (鑓, 2003) だからである。そのため、もし学校に自分自身を保護し、支えてくれるような環境が保証されていれば、思春期に特有の自己評価の「揺れ」を経験することはあったとしても、深刻な不適應状態に陥るまでには至らない可能性がある。また、一時的に学校不適應に陥ったとしても、そのような保護的かつ支持的な環境に支えられて不適應を克服することもできると思われる。これらを踏まえると、学校において生徒の自己を支える存在や環境が保証されていることが、生徒の学校適應にとって重要であると考えられる。

自己対象体験

いわゆる「心の支え」の近似的概念に、精神分析の一学派である自己心理学を創始した Kohut (1971, 1977, 1984) によって定式化された自己対象という概念がある。自己対象とは、自己を支える機能を持つ対象のことであるが、そのような対象は確かに「対象」ではあるが、心理的に極めて近い存在として感じられ、Kohut (1971 水野・笠原監訳 1994) が述べるように、それ自体が自己の重要な部分として体験される。一般に自己対象を体験することを自己対象体験と言うが、自己対象体験によって「支えられている」という主観的な感覚が自己に喚起されると同時に、自分らしさの感覚や肯定的な自己評価、安定した自己感などが体験される。このように、自己対象体験によって自己が強化される。

Kohut (1984 本城・笠原監訳 1995) によれば、自己対象体験は、自己対象が自己にとってどのような存在として体験されているかによって、3つのタイプに分類できるとされている。1つ目のタイプは、自分のことを承認してくれ、自分のよさや価値をまるで鏡のように映し返してくれるような自己対象を体験する「鏡映自己対象体験」である。2つ目のタイプは、理想化できるような力や強さ、落ち着き、偉大さなどを兼ね備え、そうした理想的な側面に自己が融合できるような自己対象を体験する「理想化自己対象体験」である。3つ目のタイプは、自分と共通点があったり本質的に

似ていたりする自己対象を体験する「双子自己対象体験」である。

こうした自己対象体験は、人間にとって生まれてから死ぬまで必要であるとされており、Kohut (1984 本城・笠原監訳 1995) は、自己—自己対象関係が出生から死まで心理生活の本質をかたちづくっていると述べている。これを受けて Wolf (1988 安村・角田訳 2001) は、自己対象体験の提供者やその形態が年齢に応じて変化することを指摘した上で、自己対象体験の発達ラインを提示し、思春期の自己にとっての自己対象体験の提供者として、教師や友人などを挙げている。ゆえに、学校においては、教師や友人を自己対象として体験することによって、生徒の自己は支えられ、安定した自己評価を持つことができるようになると考えられる。実際に、角田・森 (2015) によると、教師が生徒にとっての自己対象として機能することの重要性が指摘されており、そのような教師のあり方が、生徒の学習意欲の向上や自己の成長に寄与することが示唆されている。また、古市 (2004) は、中学生では、友人関係が学校生活享受感情に影響する重要な要因であることを示唆しており、同年代の友人や仲間を自己対象として体験することが生徒の学校適応感につながる可能性も考えられる。

以上のことから、思春期の中学生にとって自己対象体験は、不安定で弱くなった自己を強化し、安定させるという点で非常に重要なものであると思われる。特に、生徒が長い時間を過ごす学校において自己対象として機能する人物を体験することは、生徒の学校適応感にも大いに寄与する可能性がある。しかし、学校における生徒の自己対象体験の様相や学校適応感との関連などについての実証的な研究はほとんど行われていない。そのため、この点について検討することで、生徒支援のあり方や教育相談活動についての方向性を見出せることが期待される。特に、上述した自己対象体験の3つのパターンを踏まえると、生徒に対してどのような応答をすれば、そして、どのような関わり方をすれば自己対象として機能しうるかということを具体的に提示することができるため、教育的・臨床的介入についてのより具体的なレベルでの方向づけも可能になるとと思われる。

動的学校画による自己対象体験のアセスメント

動的学校画 (Kinetic School Drawing : KSD) とは、Prout & Phillips (1974) によって開発された学校場面を描かせる描画法である。KSD からは、描画者が学校での自分をどう認識しているかが分かることとされている。また、自己像に加えて、教師像と友人像も描かせるため、学校場面における描画者の対人関係を捉えることもできる。学校場面で描画法を用いることには次のような意義がある。思春期の生徒は、観察自我が未熟であるため、自分の気持ちを語ったり表現したりすることが困難な場合も少なくない。そうしたときに描画法を用いることによって、橋本 (2009) が述べるように、自分自身が気づいていないものを理解したり、あるいは言葉にならないものを表現したりすることもできるようになる。さらに、描出された絵の内容は、視覚的で具体的であるため、言葉として表現された場合よりも描画者の心象風景が理解しやすくなると考えられる。

自己対象体験について質問紙で測定しようとする時、体験の程度を量的に把握することしかできないが、描画を用いることによって、描画者の自己表現を容易にさせることができるだけでなく、他者に対してどのようなイメージを抱いているか、あるいは、他者像と自己像との間にどのような

力動的関係が見られるかといったことをより詳細に認識することができると思われる。そして、もし描かれた他者像が描画者にとっての自己対象を表しているのであれば、自己対象像の描画における表現特徴を見出せることが期待される。

これらのことから、自己対象体験と関連のある描画特徴を探索することで、KSD が生徒の学校での自己対象体験を捉える一助となる可能性を示すことができると思われる。

本研究の目的

本研究では、まず研究 1 において、質問紙によって中学生の学校における自己対象体験の様相を明らかにし、さらに自己対象体験と学校適応感との関連について検討する。自己対象として機能する対象は必ずしも人でなくてもよいとされているが、本研究では自己—自己対象関係を対人関係として捉え、学校において生徒が日頃関わる他者（教師、他の生徒）との関係性の中で自己対象体験が得られているかどうかに関心を限定した上で、上述した点について検討する。研究 2 では、KSD を用いて自己対象体験と関連のある描画特徴、すなわち、自己対象体験が十分に得られている場合や自己対象体験が乏しい場合の描画特徴を見出し、KSD による自己対象体験のアセスメントの可能性について検討することを目的とする。

研究 1

目的

研究 1 では、質問紙によって中学生の学校における自己対象体験の様相を検討するとともに、自己対象体験と学校適応感との関連についても検討する。なお、学校における生徒の自己対象として機能しうる人物には教師と他の生徒がいるが、教師と他の生徒では、関係性が異なることが予想されるため、自己対象体験の測定は、教師と他の生徒のそれぞれについて行うこととする。

方法

調査対象者 A 県公立 B 中学校の生徒 552 名を調査対象とした。学年および性別の内訳は、1 年生 176 名（男子 89 名、女子 84 名、性別無記入者 3 名）、2 年生 184 名（男子 96 名、女子 84 名、性別無記入者 4 名）、3 年生 192 名（男子 90 名、女子 94 名、性別無記入者 8 名）であった。

調査実施時期 2021 年 9 月上旬。

調査手続き 調査は研究 2 で扱う KSD と併せて学級単位で実施した。学級担任が質問紙と画材（A4 判画用紙、B 鉛筆）の入った封筒を配付し、最初の 15 分間で KSD を実施し（描画 12 分、「描画後の質問」への回答 3 分）、その後の 10 分間で質問紙に回答させた。

教師への自己対象体験尺度 緒賀（2001）の「自己対象関係体験尺度」の質問項目を、中学生にも分かりやすいように表現を適宜平易なものに改変した。また、学校での自己対象体験を測定するため、各項目の文頭に「学校には」という表現を追加した。自己対象はただ 1 人の対象であるとは限らないため、教示は「次の質問について、あなたが普段感じていることに最もよくあてはまると

思う数字を1つだけ選んで○をつけてください。どの先生を思い浮かべてもいいです。また、何人の先生を思い浮かべてもいいです」とした。「双子自己対象体験」を測定する2項目については、緒賀(2001)における「先生自己対象体験」因子の中に「双子自己対象体験」の項目が含まれていないことから除外した。「鏡映自己対象体験」と「理想化自己対象体験」を測定する項目が各2項目ずつあり、4件法(「全然あてはまらない:1」～「よくあてはまる:4」)で回答させた。

生徒への自己対象体験尺度 上記の教師への自己対象体験尺度に「双子自己対象体験」を測定する2項目を加えた。教示と各項目については、教師への自己対象体験尺度の教示と各項目における「先生」を「生徒」に変更した。教師への自己対象体験尺度と同じく4件法。

学校適応感尺度 橘川・高野(2005)の「中学生用学校適応感尺度」を使用した。「友人関係適応感」、「教師関係適応感」、「学習活動適応感」、「進路問題適応感」、「部活動適応感」の5因子(各8項目)で構成されるが、部活動を行っていない生徒を考慮して、「部活動適応感」の因子は除外した。4因子計32項目について、6件法(「全然あてはまらない:1」～「よくあてはまる:6」)で回答させた。

倫理的配慮 調査実施にあたり、学校長に本研究の目的と趣旨を説明し、了承を得たうえで実施した。また、生徒に対しては調査への回答は自由意思によるものであること、学校の成績や指導とは無関係であることなどを質問紙の表紙に記載した。質問紙や描画を回収する際には、回答内容が担任や他の生徒から見られないように、各自で封筒に入れさせてから回収した。なお、調査は広島大学教育学部倫理審査委員会の承認を得た。

結果

分析対象者 尺度への回答に欠損のあったものを除いた517名のデータを分析対象とした。学年および性別の内訳は、1年生162名(男子80名、女子81名、性別無記入者1名)、2年生177名(男子94名、女子82名、性別無記入者1名)、3年生178名(男子83名、女子90名、性別無記入者5名)であった。

自己対象体験尺度の因子分析 まず、教師への自己対象体験尺度の4項目について探索的因子分析を行った(最尤法、回転なし)。「鏡映自己対象体験」と「理想化自己対象体験」を測定する項目で構成されているため2因子構造を仮定したが、実際には、固有値の減衰パターン(2.641, 0.692, 0.340, …)から1因子構造が妥当と判断した。 $\alpha = .821$ となり、十分な内的整合性が認められた。尺度の因子パターンをTable 1に示した。次に、生徒への自己対象体験尺度の6項目について探索的因子分析を行った(最尤法、回転なし)。「鏡映自己対象体験」、「理想化自己対象体験」、「双子自己対象体験」を測定する項目で構成されているため3因子構造を仮定したが、実際には固有値の減衰パターン(3.471, 0.695, 0.677, …)から1因子構造が妥当と判断した。 $\alpha = .840$ となり、十分な内的整合性が認められた。尺度の因子パターンをTable 2に示した。

学校適応感尺度の因子分析 学校適応感尺度の32項目について探索的因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った。本来5因子構造である尺度から「部活動適応感」の1因子を除外したため4因子構造を仮定したところ、固有値の減衰パターン(12.633, 3.333, 2.613, 1.914, 1.092, …)から4

Table 1

| 項目 | 因子負荷量 | 共通性 |
|---|-------|------|
| 学校には、あなたにできないことができ、知り合いであることに誇りを感じられるような先生がいる | .795 | .632 |
| 学校には、あなたのよいところを見つけ、あなたが成長し向上するのを見守ってくれる先生がいる | .749 | .561 |
| 学校には、あなたのすることを認めてくれたり、ほめてくれたりする先生がいる | .747 | .558 |
| 学校には、「すぐれた能力を持っている」とあこがれるような先生がいる | .670 | .448 |
| 因子寄与 | 2.200 | |
| α 係数 | .821 | |

Table 2

| 項目 | 因子負荷量 | 共通性 |
|--|-------|------|
| 学校には、あなたのことを認めてくれたり、ほめてくれたりする生徒がいる | .792 | .627 |
| 学校には、あなたのよいところを見つけ、あなたが成長し、向上するのを見守ってくれる生徒がいる | .773 | .597 |
| 学校には、あなたにできないことができ、知り合いであることに誇りを感じられるような生徒がいる | .746 | .556 |
| 学校には、あなたと同じ立場であったり、あなたにとって本当の仲間であったりする、と感じる生徒がいる | .710 | .504 |
| 学校には、「すぐれた能力を持っている」とあこがれるような生徒がいる | .638 | .407 |
| 学校には、まるであなたの双子のように、「自分と同じようだ」と感じるところがある生徒がいる | .545 | .297 |
| 因子寄与 | 2.989 | |
| α 係数 | .840 | |

因子構造が妥当と判断した (2 因子に対して高く負荷していた「学習活動適応感」の 1 項目は除外した)。 α 係数は、「教師関係適応感」が $\alpha = .940$ 、「学習活動適応感」が $\alpha = .899$ 、「友人関係適応感」が $\alpha = .935$ 、「進路問題適応感」が $\alpha = .875$ となり、すべて十分な内的整合性が認められた。

自己対象体験尺度についての分析 教師への自己対象体験尺度と生徒への自己対象体験尺度について、学年および性別を独立変数、教師への自己対象体験と生徒への自己対象体験をそれぞれ従属変数とする 2 要因分散分析を行ったところ、生徒への自己対象体験における性別の主効果のみが見られ ($F(1, 504) = 25.00, p < .01$)、女子の方が男子よりも生徒への自己対象体験の得点が高かった。

自己対象体験と学校適応感の関連 教師への自己対象体験と生徒への自己対象体験の程度による学校適応感への影響を検討するために、教師への自己対象体験と生徒への自己対象体験の平均値を基準に、それぞれ対象者を群分けした。まず、教師への自己対象体験では、平均値 +1SD 以上を教師への自己対象体験高群 (以下、対教師高群)、平均値 -1SD 以下を教師への自己対象体験低群 (以下、対教師低群)、それ以外を教師への自己対象体験中群 (以下、対教師中群) とし、3 群に分けた (高群 $N = 122$, 中群 $N = 305$, 低群 $N = 90$)。また、生徒への自己対象体験では、対象者の半数以上が平均値よりも高得点に位置しており、分布が高得点の方に偏っていたため、平均値以上を生徒への自己対象体験高群 (以下、対生徒高群)、平均値以下を生徒への自己対象体験低群 (以下、対生徒低群) とし、2 群に分けた (高群 $N = 304$, 低群 $N = 213$)。以上をふまえて、教師への自己対象体験と生徒への自己対象体験を独立変数、学校適応感を従属変数とする 2 要因分散分析を行った (Table 4)。

分析の結果、教師への自己対象体験の主効果と生徒への自己対象体験の主効果がともに見られた (対教師: $F(2, 511) = 99.99, p < .01$ / 対生徒: $F(1, 511) = 39.99, p < .01$)。多重比較 (Holm) の結果、対教師低群よりも対教師中群および高群、中群よりも高群が学校適応感が高かった。また、生徒への自己対象体験については、対生徒低群よりも対生徒高群の学校適応感が高かった。

Table 3

自己対象体験得点の平均値

| | 教師への自己対象体験 | | | 生徒への自己対象体験 | | |
|----|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | 男子 | 女子 | 合計 | 男子 | 女子 | 合計 |
| 1年 | 13.05 (2.91) | 12.85 (2.84) | 12.96 (2.86) | 19.35 (4.10) | 20.65 (3.84) | 20.03 (4.01) |
| 2年 | 12.69 (2.64) | 13.29 (2.90) | 12.92 (2.84) | 19.13 (4.01) | 21.40 (3.69) | 20.11 (4.14) |
| 3年 | 13.28 (3.07) | 13.42 (2.42) | 13.38 (2.72) | 19.49 (4.06) | 20.99 (3.13) | 20.27 (3.66) |
| 合計 | 12.99 (2.87) | 13.20 (2.72) | 13.09 (2.81) | 19.32 (4.04) | 21.02 (3.55) | 20.14 (3.93) |

注) カッコ内は標準偏差。

Table 4

自己対象体験各群における学校適応感の要約統計量

| | 教師への自己対象体験 | | | 主効果 | 生徒への自己対象体験 | | |
|-------|-------------------|-------------------|-------------------|----------------------|-------------------|-------------------|----------------------|
| | 高群 (N = 122) | 中群 (N = 305) | 低群 (N = 90) | | 高群 (N = 304) | 低群 (N = 213) | 主効果 |
| 学校適応感 | 161.77 (16.20) | 144.33 (21.47) | 108.07 (28.59) | $F = 99.99, p < .01$ | 154.03 (19.89) | 125.15 (28.59) | $F = 39.99, p < .01$ |

注) カッコ内は標準偏差。

考察

自己対象体験の様相 本研究では、教師への自己対象体験尺度と生徒への自己対象体験尺度が、ともに1因子構造となった。Kohut(1984 本城・笠原監訳 1995) による定式化では、3タイプの自己対象体験が提示されているが、本研究の結果はその定式化とは合致しないものとなった。しかし、Kohut による定式化は分析治療の中から導き出されたものである。一方、本研究では、非臨床群における学校という日常の中での自己対象体験について検討した。そのため、日常生活のレベルでの自己対象体験は、Kohut(1984 本城・笠原監訳 1995) が示した3タイプには明確に分かれない可能性がある。

次に、教師への自己対象体験も生徒への自己対象体験も、学年や性別による違いはほとんどみられなかった。生徒への自己対象体験においてのみ、男子よりも女子の方がその得点が有意に高かったが、これは女子の方が同年代の生徒を自分にとっての自己対象として体験する傾向が強いことを示唆している。このことは、中学生の時期に見られる仲間関係である、互いの共通性や類似性によってつながっている「チャム・グループ」が、男子よりも女子でよくみられる(野寄, 2018) こととも関連しているものと思われる。

自己対象体験と学校適応感の関連 自己対象体験と学校適応感の関連について、教師や生徒への自己対象体験がそれぞれ学校適応感の一因となることが示された。学校において、教師や他の生徒を自分にとっての「支え」として体験している生徒は、学校適応感が高くなりやすいと思われる。

教師は様々な場面で生徒の学習や諸活動に対して評価したりフィードバックしたりする立場にあり、生徒の安心・安全な学校生活を支える役割も担っている。よって、教師が生徒にとっての自己対象として機能したときには、生徒の学校適応感が高められる可能性が考えられる。

一方で、中学生は発達的に大人社会への反抗や虚栄的態度 (橘川・高野, 2005) などを示しやすい時期であり、大人社会の一員である教師を自己対象として体験するどころか、教師に対して不信感を抱くような場合もあり得る。しかしそうした場合でも、他の生徒を自らの「支え」として体験することにより、自分を支えてくれる環境を学校の中に確保することができると思われる。また、年齢が近く価値観も共有しやすい他の生徒との間に築かれた親密な関係性の中で、自分が受け容れられたり認められたりすることは、生徒の自己を支持し、自分らしさを維持する (Wolf, 1988 安村・角田訳 2001) 自己対象体験となり得る。この点において、他の生徒は教師とは違った自己対象としての機能を有しており、他の生徒との親密かつ支持的な関係性に支えられることでも、生徒の学校適応感が高められるものと思われる。

研究 2

目的

研究 1 では、中学生の学校における自己対象体験の様相と自己対象体験が生徒の学校適応感に寄与する可能性が示された。研究 2 では、KSD を用いて自己対象体験と関連のある描画特徴を探索的に明らかにすることにより、KSD による自己対象体験のアセスメントの可能性について検討することを目的とする。

方法

調査対象者、調査実施時期、調査手続きは、いずれも研究 1 と同様であった。

KSD の実施法 KSD の教示は「あなたが学校で何かしているところを描いてください。その絵の中には必ず、あなたと先生、そしてあなた以外の生徒を描いてください。先生も生徒も、誰でもいいです。また、生徒は何人描いてもいいです。絵の上手下手はまったく関係ありませんが、棒人間やマンガのような絵にせず、人物全体を描いてください。描き終わったら、自分の横には「自分」、先生の横には「先生」…などと描いてください」とした。自己対象となる人物は特定の対象である必要はなく、必ずしも同級生である必要もないため、「友達」ではなく、「あなた以外の生徒」とした。また、「先生」も「あなた以外の生徒」も「誰でもいい」と教示した。描画後の質問 (Post Drawing Inquiry : PDI) は、「絵の中の人物は、それぞれ何をしているところですか?」とした。

KSD のスコアリング基準 研究の目的に合わせて、田中 (2009) や家成・石田 (2016) を参考にしながら、自己と自己対象との関わりという対人相互作用が反映されやすいと思われる描画指標を選定し、スコアリング基準を作成した (Table 5)。なお、本研究では、対人関係の質的な側面を重視するため、内容分析のみを行った。また、自己対象体験とは他者体験であるため、他者像をどう描くか、そして自己と他者の関わりをどう描くかという観点で検討することが重要であると考え、他者

Table 5
本研究で使用したKSDのスコアリング基準

| 描画指標 | | 基準 |
|-----------------|----------------------|--|
| 他者像の顔 | 教師像の顔 | ①顔あり／②目または口なし／③顔 (のパーツ) なし／④後ろ姿 *鳥瞰図によって顔が描かれなかったものは「後ろ姿」に含めた。 *マスク顔は、目が描かれていれば「顔あり」とした。 *横顔も、顔のパーツがあれば「顔あり」とした。 *生徒像については、ひとりでも顔が描かれていれば「顔あり」とした。 |
| | 生徒像の顔 | |
| 自他のコミュニケーションの方向 | 自己像と教師像のコミュニケーションの方向 | ①双方向／②一方的 (自己→他者)／③一方的 (他者→自己)／④コミュニケーションなし *「コミュニケーション」の定義は、「ある人物から別の人物への能動的・意識的な働きかけ、発信、注意等」とした。 *生徒像が複数描かれた場合には、自己像と関わっている生徒像との間のコミュニケーションの方向を評定した。 *PDIの記述も適宜参考にした。 |
| | 自己像と生徒像のコミュニケーションの方向 | |
| 自他の顔の向き | 自己像と教師像の顔の向き | ①向かい合っている／②向かい合っていないが同じ方向を向いている／③別の方向を向いている *顔の正面を向かい合わせていなくても、視線を向かい合わせていれば、①とした。 *②は、共同注意や、同じ方向・対象・目標を見ていることがうかがえるもの (例：並んで合唱・合奏、テニス (ダブルス) の試合で同じチーム、バレーボールに注意を向ける)。 *③は、背中合わせや、全く別の方向を向いているもの、同じ空間にいても別々の行動をそれぞれでしているもの、顔は同じ方向を向いていても、見ている対象が明らかに異なるものなど。 |
| | 自己像と生徒像の顔の向き | |
| 他者像の表情 | 教師像の表情 | ①ポジティブ／②ネガティブ／③無表情／④マスク顔 *明らかに笑っている顔や、口の形が「U」字型である顔は①とした。 *口の形が「へ」の字型であれば②とした (ただし、何かに集中していて陰しい顔になっているようなときは、PDIを参考にした上で、適宜①とした)。 *口の形が横一直線の顔は③とした。 *マスク顔でも、目から、明らかに笑っている、または笑顔である人物を描いていることが分かる場合には、①とした。 |
| | 生徒像の表情 | |

像および自他の関わりについてのみスコアリングした。

結果

研究 1 と同じ対象者の KSD を分析した。描画指標ごとに上記の基準に従って、描画特徴をスコアリングした。なお、教師像、あるいは教師像と自己像との関係についての描画指標は、研究 1 で群分けした対教師高群・中群・低群において、また自己像以外の生徒像 (以下、生徒像)、あるいは生徒像と自己像との関係についての描画指標は、同じく研究 1 で群分けした対生徒高群・低群において、各スコアリング項目の出現率を χ^2 検定によって検討した (データ数が小さく χ^2 検定が適切でない場合には、Fisher の正確確率検定によって検定を行った)。

教師像の顔 教師像が描かれなかったものを除いた 448 枚の KSD を分析対象とした。 χ^2 検定を行ったところ有意差は見られず ($\chi^2 = 9.28$, $df = 6$, $n.s.$), 3 群とも「顔あり」が最も多かった (高

群 66.7%, 中群 62.2%, 低群 59.0%)。

生徒像の顔 生徒像が描かれなかったものを除いた 437 枚の KSD を分析対象とした。 χ^2 検定を行ったところ有意差は見られなかったが ($\chi^2=4.88$, $df=3$, $n.s.$), 高群では「顔あり」が最も多く (高群 46.0%, 低群 38.2%), 低群では「後ろ姿」が最も多かった (高群 40.5%, 低群 41.0%)。

自己像と教師像のコミュニケーションの方向 自己像かつ教師像が描かれなかったものを除いた 399 枚の KSD を分析対象とした。 χ^2 検定を行ったところ有意差は見られず ($\chi^2=8.51$, $df=6$, $n.s.$), 3 群とも「教師→自己」の方向が最も多かった (高群 60.2%, 中群 64.8%, 低群 55.9%)。

自己像と生徒像のコミュニケーションの方向 自己像かつ生徒像が描かれなかったものを除いた 390 枚の KSD を分析対象とした。 χ^2 検定を行ったところ有意傾向が見られ ($\chi^2=7.03$, $df=3$, $p<.10$), 残差分析の結果, 高群では「双方向」が有意に多い傾向にあり (高群 35.7%, 低群 23.7%), 低群では「コミュニケーションなし」が多い傾向にあった (高群 57.1%, 低群 69.1%)。「双方向」と「コミュニケーションなし」の描画例をそれぞれ Figure 1 と Figure 2 に示した。

自己像と教師像の顔の向き 自己像かつ教師像が描かれなかったものを除き, さらに, 輪郭線だけの顔など, 顔の向きが判別不能なものを除いた 393 枚の KSD を分析対象とした。 χ^2 検定を行ったところ有意差は見られなかったが ($\chi^2=3.72$, $df=4$, $n.s.$), 中群と高群では「向かい合い」が最も多く (高群 41.9%, 中群 43.7%, 低群 40.9%), 低群では「別の方向」が最も多かった (高群 34.7%, 中群 39.3%, 低群 45.5%)。

自己像と生徒像の顔の向き 自己像かつ生徒像が描かれなかったものを除き, さらに, 輪郭線だけの顔など, 顔の向きが判別不能なものを除いた 388 枚の KSD を分析対象とした。 χ^2 検定を行ったところ有意差は見られず ($\chi^2=1.86$, $df=2$, $n.s.$), 両群とも「向かい合っていないが同じ方向」が最も多かった (高群 60.3%, 低群 63.6%)。

教師像の表情 教師像が描かれなかったものを除き, さらに, 「顔なし」や「後ろ姿」など, 表情

Figure 1
対生徒高群における「双方向的なコミュニケーション」の描画例 (模写)

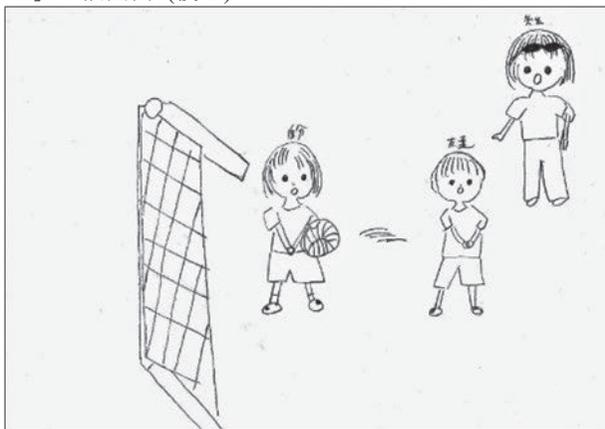
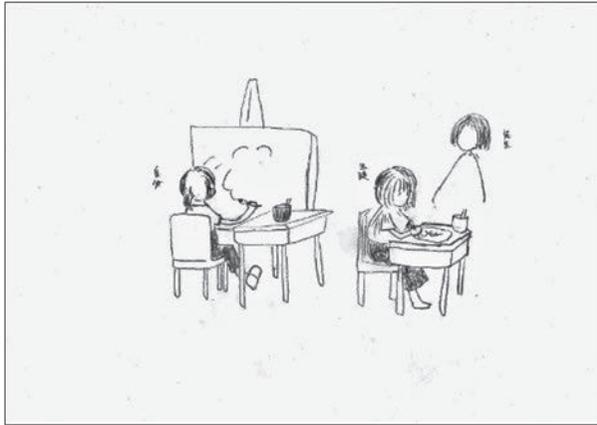


Figure 2

対生徒低群における「コミュニケーションなし」の描画例 (模写)

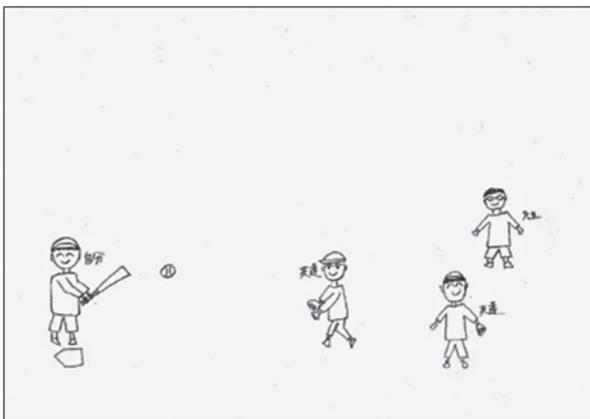


が判別不能なものを除いた 293 枚の KSD を分析対象とした。 χ^2 検定を行ったところ有意差は見られなかったが ($\chi^2=9.30$, $df=6$, $n.s.$), 中群と高群では「ポジティブ」が最も多く (高群 52.0%, 中群 45.0%, 低群 30.6%), 低群では「無表情」が最も多かった (高群 28.0%, 中群 33.1%, 低群 34.7%)。

生徒像の表情 生徒像が描かれなかったものを除き、さらに、「顔なし」や「後ろ姿」など、表情が判別不能なものを除いた 189 枚の KSD を分析対象とした。Fisher の正確確率検定によって検定を行ったところ有意差が見られ ($p < .05$), 多重比較 (Holm) の結果, 高群において「ポジティブ」が有意に多かった (高群 66.7%, 低群 47.8%)。「ポジティブ」の描画例を Figure 3 に示した。

Figure 3

対生徒高群における「ポジティブ」の描画例 (模写)



考察

「教師像および生徒像の顔」 「教師像の顔」では、対教師高群・中群・低群でスコアリング項目の出現率に有意差は見られず、また「生徒像の顔」でも対生徒高群と対生徒低群でスコアリング項目の出現率に有意差は見られなかった。「教師像および生徒像の顔」が自己対象体験の程度の判別に有用な描画指標であることは見出されなかった。しかし、「教師像の顔」では「顔あり」が、「生徒像の顔」では「顔あり」や「後ろ姿」が多かった。生徒像において「後ろ姿」も多かったのは、KSDの場面として授業場面が多かったことと関連していると思われる。本研究では、多くの生徒が授業場面を描いており、教室の後ろから見た場面で生徒像が後ろ姿で描かれるものも多かった。

「自他のコミュニケーションの方向」 「自己像と教師像のコミュニケーションの方向」では対教師3群間で有意差は見られず、教師への自己対象体験の程度の判別に有用な描画指標であることは見出されなかった。しかしいずれの群においても、約6割が「教師→自己」という一方向的なコミュニケーションであった。これは上述した授業場面の多さとの関連がうかがわれる。授業場面では、教師像から自己像に対して、「勉強を教える」という一方向的な働きかけが見られやすくなる。また、授業場面だけでなく、部活動や掃除の場面などのあらゆる場面において生徒を指導したり生徒を見守ったりする教師像も多く描かれていた。このことも「教師→自己」という一方向的なコミュニケーションが多く見られたことと関連すると思われる。

一方、「自己像と生徒像のコミュニケーションの方向」では、対生徒2群間で有意傾向が見られ、対生徒高群では「双方向的なコミュニケーション」が、低群では「コミュニケーションなし」が多い傾向にあった。前者には、他の生徒と自分が相互に関わっていこうとする様子が示されている。対生徒高群においてこうした絵が多く描かれたのは、自分を支えてくれる重要な存在として他の生徒を体験し、その相手との関係を維持したいという描画者の思いを反映しているためと考えられる。しかしながら、他の生徒を自己支持的な存在として体験することの少ない対生徒低群では、他の生徒と関わることの必要性が感じられなかったり、他の生徒との関わりそのものを回避していたりする可能性がある。増田・石田(2019)では、友人によく相談する傾向のある相談群のKSDにおいて自己像と友人像にコミュニケーションが見られること、家成・石田(2016)では、対人的疎外感が高い生徒のKSDは自己像と友人像にコミュニケーションが見られないことが示されている。本研究の結果もこれらの結果と整合性があるといえ、自己像と生徒像のコミュニケーションの有無が生徒への自己対象体験の程度の判別に有用な描画指標であることが示唆された。

「自他の顔の向き」 「自己像と教師像の顔の向き」では、対教師3群間で有意差は見られず、教師への自己対象体験の程度の判別に有用な描画指標であることは見出されなかった。

「自己像と生徒像の顔の向き」でも、対生徒2群間で有意差は見られず、生徒への自己対象体験の程度の判別に有用な描画指標であることは見出されなかった。ただし、両群とも多くの生徒が「向かい合っていないが同じ方向を向いている」自己像と生徒像を示していた。このことは、授業場面が多く描かれたことと関連すると思われる。一斉授業で生徒が黒板に向かっている絵を描いた場合、必然的に自己像と生徒像は同じ方向を向くこととなる。また、自己像と生徒像が同じ行動をしている絵が複数見られたこととも関連している可能性がある。「並んで楽器を合奏している」

や「並んで合唱している」、「並んで走っている」などでは、自己像と生徒像は向かい合わず同じ方向を向くこととなる。

「他者像の表情」 「教師像の表情」では、対教師3群間で有意差は見られず、教師への自己対象体験の程度の判別に有用な描画指標であることは見出されなかった。

一方、「生徒像の表情」では、対生徒2群間で有意差が見られ、対生徒高群で「ポジティブ」が有意に多かった。他者像の表情は、描画者がその他者をどのように認知して接しているかを表すことが多いとされている(高橋, 2011)。自己対象として機能する他者は、自己を強化し、支える機能を有する重要な存在であるため、そのような他者に対する認知はポジティブなものになると考えられる。それゆえ、他の生徒への自己対象体験が十分に得られている場合には、KSDにおいても他の生徒に対する好意的な認知から、生徒像の表情がポジティブになることが推察される。また、小学生のKSDではあるが、学校適応群の友達像に「楽しい・親しい」表情が有意に多いことも示されている(大門・宮下, 2017)。以上より、「生徒像の表情」が生徒への自己対象体験の程度の判別に有用な描画指標であることが示唆された。

総合考察

本研究の成果

研究1では、中学生の学校における自己対象体験の様相および自己対象体験と学校適応感との関連について、質問紙によって検討した。その結果、教師への自己対象体験にも生徒への自己対象体験にも、学年や性別による違いはほとんど見られず、女子の方が他の生徒を自己対象として体験しやすいこと、また教師への自己対象体験と生徒への自己対象体験がともに学校適応感につながるということが明らかにされた。

研究2では、KSDを用いて、自己対象体験が十分に得られている場合や乏しい場合の描画特徴について探索的に検討した。その結果、教師への自己対象体験を反映する描画特徴は見出されなかった。一方、生徒への自己対象体験が十分に得られている場合は、自己像と生徒像との間に双方向的なコミュニケーションが示されたり、生徒像の顔にポジティブな表情を描いたりすることが明らかとなった。反対に生徒への自己対象体験が乏しい場合は、自己像と生徒像との間にコミュニケーションが示されないことが明らかとなった。したがって、自己像と生徒像のコミュニケーションの有無や生徒像の表情が生徒への自己対象体験の程度の判別に有用な描画指標であることが示唆された。

今後の課題

研究1では、教師への自己対象体験尺度と生徒への自己対象体験尺度がいずれも1因子構造となり、Kohut(1984 本城・笠原監訳 1995)によって提示された自己対象体験の3タイプが因子として抽出されなかった。非臨床群における日常生活のレベルでは明確に3タイプに分かれない可能性が示唆されたが、尺度自体の妥当性の問題も払拭できないと思われる。そのため、自己対象体験を言語尺度である質問紙によって測定することは可能であるのか、あるいは、どのような項目で尺度を

構成すればより妥当性の高い測定ができるのかなど、今後も検討を重ねていく必要があると思われる。

また研究2では、生徒への自己対象体験と関連する描画特徴は見出されたが、それは一部の描画特徴にすぎなかった。一方、教師への自己対象体験と関連する描画特徴は全く見出されなかった。しかし本研究では、設定した描画指標が少なく、分析は内容分析のみであった。そのため、検討する描画指標を増やしたり、多様な観点から描画を分析したりしていくことで、自己対象体験と関連する他の描画特徴を見出せる可能性もある。

引用文献

- 大門秀司・宮下敏恵 (2017). 小学生が描く動的学校画の描画特徴と学校適応との関連 学校メンタルヘルス, 20 (2), 148-159.
- 藤沢敏幸・一丸藤太郎・武内珠美・鶴田和美 (1998). 思春期の心理療法 鏑幹八郎 (監修) 一丸藤太郎・名島潤慈・山本 力 (編著) 精神分析的な心理療法の手引き (pp.119-129) 誠信書房
- 古市裕一 (2004). 小・中学生の学校生活享受感情とその規定要因 岡山大学教育学部研究集録, 126, 29-34.
- 橋本秀美 (著) 高橋依子 (監修) (2009). スクールカウンセリングに活かす描画法——絵にみる子どももの心 金子書房
- 家成菜津子・石田 弓 (2016). 現代中学生の対人的疎外感の様相と「動的学校画」を用いたアセスメント 心理臨床学研究, 33 (6), 579-590.
- 角田 豊・森 佳美 (2015). 教師が自己対象として機能すること——教師と児童生徒とのかかわり合いの意義—— 京都女子大学紀要, 127, 11-26.
- 橋川真彦・高野玲子 (2005). 中学生における学校適応感の構造と測定 宇都宮大学教育学部紀要 (第一部), 55, 17-36.
- Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self*. New York : International Universities Press.
(コフォート, H. 水野信義・笠原 嘉 (監訳) (1994). 自己の分析 みすず書房)
- Kohut, H. (1977). *The Restoration of the self*. New York : International Universities Press.
(コフォート, H. 本城秀次・笠原 嘉 (監訳) (1995). 自己の修復 みすず書房)
- Kohut, H. (1984). *How Does Analysis Cure?*. Chicago and London : International Universities Press.
(コフォート, H. 本城秀次・笠原 嘉 (監訳) (1995). 自己の治癒 みすず書房)
- 小松貴弘 (2002). 神経症的問題の理解と対応 一丸藤太郎・菅野信夫 (編著) 学校教育相談 (pp.121-134) ミネルヴァ書房
- 増田成美・石田 弓 (2019). 中学生の相談抑制と友人関係との関連——質問紙と動的学校画を用いての検討—— 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要, 17, 18-33.
- 文部科学省 (2021). 令和2年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について (PDF形式) https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt_jidou01-100002753_1.pdf

(2021年10月25日)

- 野嵜茉莉 (2018). 遊び・仲間関係 開 一夫・齋藤慈子 (編) ベーシック発達心理学 (pp.189-204) 東京大学出版会
- 緒賀郷志 (2001). 自己対象体験尺度作成に関する基礎的研究——質問項目と妥当性の検討—— 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学, 50 (1), 125-132.
- Prout, H.T. & Phillips, P.D. (1974). A clinical note : The Kinetic School Drawings. *Psychology in the Schools*, 11 (3), 303-306.
- 清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD : 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 高橋依子 (2011). 描画テスト 北大路書房
- 田中志帆 (2009). どのような動的学校画の描画特徴が学校適応状態のアセスメントに有効なのか?——小・中学生の描画からの検討—— 教育心理学研究, 57, 143-157.
- 鑓幹八郎 (2003). 恥とナルチシズム——引きこもりについての省察 心理臨床と精神分析 (pp.261-270) ナカニシヤ出版
- 鑓幹八郎 (2004). 「もう一人の自分」とは——その心理的考察—— 心理臨床と倫理・スーパーヴィジョン (pp.274-289) ナカニシヤ出版
- Wolf, E.S. (1988). *Treating The Self : Elements of Clinical Self Psychology*. New York and London : The Guilford Press.
- (ウルフ, E. S. 安村直己・角田 豊 (訳) (2001). 自己心理学入門——コフト理論の実践 金剛出版)