

# 学校イメージと学校内での精神的健康との関係

## —描画を用いた検討—

佐々 汐里 (愛知県スクールカウンセラー)

原田 宗忠 (愛知教育大学心理講座)

## Relationship between School Image and Mental health at School.

### : Using a Drawing.

Shiori SASSA (Aichi Prefecture School Counselor)

Munetada HARADA (Department of Psychology, Aichi University of Education)

**要約** 現代社会において、不登校やいじめ問題をはじめ、児童・生徒の不適応問題が着目されている。児童・生徒の日常生活において、学校生活はその大部分を占める。本研究は、KSDの教示から指定の人物の描画の教示を省いたうえで、①学校場面の描画、及び自由記述によるPDIから学校イメージを検討すること②描画に現れる学校イメージと学校内での精神的健康の関係を検討することの2点を目的とした。分析の結果、学校イメージによっていくつかの特徴的な群に分類され、各群により精神的健康に差が見られた。本研究によって、KSDの変法を用いた描画によって児童・生徒が抱く学校イメージと精神的健康状態がアセスメントできる可能性が示唆された。本研究は、学校臨床に携わる心理士にとって、児童・生徒をアセスメントし、支援をするための一助となるだろう。

キーワード：動的学校画、本来感、ストレス反応、学校臨床

## 1. 問題と目的

### 1.1. ストレスと学校

現代社会において、不登校の増加や学校でのいじめ問題をはじめ、学校現場における児童・生徒の不適応問題が注目されている。児童・生徒は学校での生活が1日の大部分を占めていることから、児童・生徒にとっての日常とは学校生活であるといえよう。外山・桜井(1999)は、学校内で日常的に体験しうる出来事のうち、ネガティブな出来事を経験したとしても、ポジティブな出来事を経験することはストレス反応の低減効果を持つことを明らかにした。また、ストレス低減により、学校嫌い感情の低減効果があることも明らかにされている(三浦,2013a)ことから、学校内における児童・生徒の精神的健康状態は、学校適応の側面においても重要であると言えるだろう。児童・生徒は学校生活の中で様々な出来事を経験し、様々な出来事を積み重ねることによって、自己の中で学校イ

メージを構築しているのではないだろうか。そこで、本研究では日常的な体験により構成された学校イメージを捉え、学校内での精神的健康との関係について検討する。

溝上(1999)は、自己を評価する際、様々な領域の中からとりわけ重要なもののみを集めさせると述べていることから、自己に影響を及ぼす要因は、個人にとって重要視している領域が大部分を占めると考える。学校内で日常的に体験しうる出来事を想定した尺度が存在するが(外山・桜井,1999; 三浦,2013b)、それらは場面ごとに測定するため、個人が学校において重要とする場面が尺度に含まれない場合、個人への影響を十分に測定できるとは言い難い。その為、個人が重要視している場面が表出されやすいよう考慮し、投影法を用いることにより、個人が持つ学校イメージを読み取ることとする。これにより、児童・生徒が学校という日常をどう体感しているかについて、より対象者の主観に寄り添った形で検討すること

が可能であると考え。

## 1.2. 動的学校画と描画の解釈

本研究は、動的学校画（以下 KSD）を参考に、学校場面の動的な描画を求めることとする。KSD とは、動的家族画（以下 KFD）の学校版であり、描画者の学校における対人関係や学校生活への態度、自己認識を推測することを目的として Prout & Phillips(1974)によって開発された描画法である。KFD について、日比(1986)は、被験者が日常において意識的にも無意識的にも、自身の立場から、自身を含んだ家族関係をとらえている認知構図の転写されたものと考えられると述べている。KFD と同様に、KSD においても被験者が日常的に学校をどのように捉えているか、またそこに抱かれる心情が転写されるものとする。また、大門・宮下(2016)は、KSD が描画者の学校に対する見方や考え方を理解する助けになることを示唆していることから、児童・生徒の視点から学校イメージを捉えることが可能であると考え。

本研究では、描画において、動的要素にも着目する。日比(1986)は、動作を加えることによりそこに作用する描画者の心理的構えや、対人認知といった要因が無意識的に明確に表れるとしている。つまり、被験者自身が捉えている学校という場面での心的位置や、そこに伴う感情体験が窺えると考えられる。KSD 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。その絵の中にあなたと、あなたの先生、そして2人以上の友達を描いてください。」と、指定の人物を描くことを教示するため、必然的に対人場面となる。KSD では、様々な学校場面の中でなぜその場面を描画したのかという問いが重要であり、そこに描画者の関心や興味、願望が表現される(田中,2007)とされているが、関心や興味がある場面は、個人差があることが予想される。そのため KSD の教示を行うと、対人場面に興味や願望を感じていない対象者が漏れる可能性がある。以上より、本研究においては Burns & Kaufman (1970) と Prout & Phillips(1974)による KSD の教示を元に、「あなたが学校で何かしているところの絵を描いてください。」と、学校場面と動的要素に限定した教示をすることとする。それにより、学校における興味や関心、そこに伴う心情といった観点から、日常的に構築された学校イメージを検討する。

描画の解釈について、高橋(1984)は、家族画解釈に「全体的評価」「形式的分析」「内容分析」を画像解釈の技法として応用した。高橋(1984)によると、「全体的評価」とは、「全体的印象から被験者の家族関係やそれへの感情や欲求など、直感的に理解する方法」である。「形式

的分析」とは、「画像についての言語的説明を聞かなくても画像そのものから分析可能な項目」である。「内容分析」とは、画像への言語的説明を受けてから可能となる家族間の力動や葛藤、それらに対する被験者の感じ方についての情報を得ようとするものである。Prout & Phillips(1974)は、KFD のスコアリングと解釈手続きが KSD にも当てはめて使うことができると述べていることから、以上を基に、「全体的評価」「形式的分析」「内容分析」の3点を分析視点とし、描画の解釈を行う。

## 1.3. 精神的健康

本研究において精神的健康は、肯定的側面と否定的側面の2つの側面から検討することとする。肯定的側面については本来感により測定する。本来感とは「自分自身に感じる自分の中核的な本当らしさの感覚の程度」と定義されており(伊藤・小玉,2005a)、自分自身の感情や意向に素直でいられることを意味する(伊藤・小玉,2005b)。伊藤・小玉(2005a)によると、本来感は人間のよりポジティブな心理的性質や資源を考慮する上での重要な概念であると注目されており、本来感を感じられることはその人の well-being に強い影響を及ぼす。また本来感は不安の低減、開かれた感覚、自己決定している感覚などを促進させている(伊藤・小玉,2005a)ことや、ストレス反応の抑うつ・不安感情、身体的反応、無力的認知思考を低減させることが明らかにされている(伊藤・小玉,2005b)。否定的側面については、外山・桜井(1999)他にならない、ストレス反応により測定する。

## 1.4. 本研究の目的

以上のことから本研究は、①学校場面の描画、及び自由記述による PDI から日常的に体感している学校イメージの検討、②描画に現れる学校イメージと学校内での精神的健康の関係の検討、以上2点を目的とする。

学校臨床に携わる臨床心理士、またそれ以外の心理職にとって、子どもが学校でどのような心理状態であるかのアセスメントは必要不可欠である(田中,2007)。本研究において、描画テストを用い幅広い意識水準から精神的な健康状態を検討することは、学校現場において児童・生徒の適応を支援する上での一助となりえるだろう。

## 2. 方法

### 2.1. 調査概要

#### (1) 対象

(江幡・吉田,2000)にならない、①自我の個性的な発達が見られるのは10歳ごろであること、②教示理解能力を考

慮し小学校5、6年生、中学校1年生を調査対象とした。

## (2) 調査期間

A県内のB小学校、C中学校にて2018年7月～9月にかけて実施した。

## (3) 調査手続き

質問紙、A4版コピー用紙、封筒を配布し、尺度に5分間で回答を求めた後、一斉に15分間で描画を求め、その後PDIの回答を求めた。各自封筒に質問紙、描画を入れてもらい、回収した。要した時間は30～35分程度であった。

## (4) 質問紙の構成

①フェイスシート：学年、年齢、性別、本研究の調査に協力することへの同意を尋ねた。②ストレス反応：中学生用ストレス反応尺度(岡安・嶋田・坂野,1992)または小学生用ストレス反応尺度(嶋田・戸ヶ崎・坂野,1994)を対象者に合わせて用いた。③本来感：本来感尺度(伊藤・小玉,2005a)を用いた。④描画：「あなたが学校で何かしているところの絵を描いてください。」と教示し、時間内での描画を求めた。日比(1986)にならい、鉛筆と消しゴムのみ使用可とした。⑤PDI：江幡・吉田(2000)、田中(2009)を参考に、「場面設定の理由」「人物の行為と場所」「人物の心情」「この後何が起きるか」「描画するにあたってどういった気持ちになったか」「描画後どういう気持ちになったか」について自由記述形式で回答を求めた。

## 2.2. 描画の分析方法

### (1) 全体的評価

描画の全体的印象をつかむ第一のポイントは、画面全体から受ける温かさ、柔らかさ、冷たさ、そっけなさといったムードを敏感に感じ取ることである(田中,1998)。江幡・吉田(2000)は、明るくにぎやかな雰囲気を持つ描画は筆圧がしっかりしており、背景や人物像が詳細に描かれていること、用紙全体を用いていることを明らかにした。反対に、人物像が小さく、描かれる人物も少ない描画にはそのような雰囲気は見られなかったと述べている。本研究では、動作が含まれる描画であることを前提としたうえで、描画の全体の印象により「動的」－「静的」の2つの指標により分類する。

### (2) 形式的分析

①絵の型：鈴木(1996)は描画の内容を、人物が記念写真的に並んで描かれている場合を「人物並列型」とし、キャッチボールをしているところ等テーマのあるものを「テーマ型」として分類している。鈴木(1996)は、KFDを用いて心身症児の鑑別基準の作成を試みており、興味を優先すれば、絵は「テーマ型」となり具体的事象も増

えるが、心身症児は記述的、説明的で建前を表し、画一的で遊びの要素がないことを示唆している。本研究は、教示から人物の記述を外すことにより、描画者にとって興味・関心があり、重要であると思われる場面を引き出して描かせることにより、考察するため、興味を優先したか否かは重要な点であると考え。以上より、本研究においても鈴木(1996)にならい、絵の型による分類を採用する。②人の数：描かれた絵の人の人数から、「1人」「2人」「3人以上」に分類する。本研究では描画者にとって重要と思われる場面を引き出すために人物の描画を教示していない。したがって、描画者の視点から学校イメージが描かれることが考えられるため、そこに自分だけが描かれるか、他者も含めて描かれるのかという点は学校イメージを捉える上で重要であるといえよう。③描画の視線：本研究では、描かれた描画内の人物の視線により、3群に分類する。描画には、描画者の家族認知や、描画内の人をどのような視点で捉えているかが投影されることから、描画内の人物の向きはその人物の家族への関わり方を意味することが明らかにされている(日比,1986)。描画内の自己をどのような視点で捉え、描画者にとって重要と思われる学校場面に対しどのような関わり方をしているのかを考察するために、描かれた人物の視線により分類することとする。人物を含めた場面を、上空から捉えて描かれた「上空型」、描画者と描画内の人物が同じ方向を向いている「背面型」、描画者と描画内の人物が対峙もしくは横を向いている「前面型」の3つの観点から分類する。

### (3) 内容分析

江幡・吉田(2000)は、「内容分析」としてPDIを用いている。高橋(2007)は、同じテーマの絵でも、人によって様々な受け取り方や表現の仕方があることから、描画において表現している独特の意味を知るためにはPDIが必要であると述べている。本研究においても、PDIを用いることにより、学校内での力動や葛藤、それに対する被験者の感じ方を知る手がかりとなると考える。江幡・吉田(2000)、田中(2009)を参考に、前述した6点を採用する。田中(2007)は、KSDは「学校で何かしているところ」を描くもので、被験者に学校場面を意識させると述べている。本研究においても、学校を描くという体験が被験者にとってどのような体験であったかについても触れることで、描画内容だけでなく、そこに伴う被験者の心情からも学校イメージについて考察する。

## 3. 結果

調査によって回答が得られた268名のうち、記入漏れや記入ミスがあった回答者17名の回答を除き、251名

(5年生 38名、6年生 38名、中学1年生 175名)を分析対象者とした。平均年齢は12.0歳(10歳～13歳)。性別は男性121名、女性129名、不明1名であった。

### 3.1. 描画内容とPDIの検討

全体的評価、形式的分析による分類の信頼性を検討するために、得られたデータから約15%(35名)をランダムに抽出し筆者を含む臨床心理学を専攻する大学院生3名によって同じ指標を用い各々が主観的判断によって分類することで観察者間一致率を求めた。その結果、全体的評価83%、絵の型83%、人数94%、視点83%、全観点87%であり、十分高い一致率が得られたと考えられた。形式的分析により、描画に見られる特徴を分類するため、「絵の型」「人数」「視点」のデータを用いTwoStepクラスター分析を行った結果、5つのクラスターを得た。5つのクラスターと形式的分析の各観点との関連性をみるためにカイ二乗検定を行った。その結果をTable1に示す。各クラスターの特徴から第1クラスターはテーマ性があり、2者関係を正面から捉えた描画であるため「2者親和群」と命名した。第2クラスターは並列型で描かれていることから、「人物並列群」と命名した。第3クラスターはテーマ性があり、3者以上の関係を正面から捉えた描画であることから、「多者親和群」と命名した。第4クラスターはテーマ性があり、上空、もしくは後方から捉え描かれて

いることから、「関係観察群」と命名した。第5クラスターは、テーマ性があり、1人を正面から捉え描かれていることから、「単独群」と命名した。次に、5つのクラスターと全体的評価の関連性をみるためにカイ二乗検定を行った。その結果をTable2に示す。

Table2 クラスターの全体的評価によるカイ二乗検定

	①	②	③	④	⑤
	2者親和群	人物並列群	多者親和群	関係観察群	単独群
N=251	(N=58)	(N=37)	(N=42)	(N=45)	(N=69)
(n)調整済み残差					
全体的評価	$\chi^2=251.00$ , $df=4$ ***				
動的	122	32	7*	33*	17
静的	129	26	30*	9*	28
					33 ③>②
					36 ②>③

\* $p<.05$

次に、PDIで得られたコンストラクトを質問ごとにKJ法によって分類を行った。分類を行った後、「描く前の気持ち」「描いた後の気持ち」により、被験者にとって、学校場面を描くという行為はどのような体験であったかを分類して検討するために大カテゴリーを用いTwoStepクラスター分析を行った。その結果4つのクラスターを得た。4つのクラスターと描画体験の大カテゴリーの各観点との関連性をみるためにカイ二乗検定を行った。その結果をTable3に示す。各クラスターの特徴から第1クラスターは、描画前に不安や迷いを感じながらも、描画後にポジティブ感情を抱いているため「ポジティブ体験群」と命名した。第2クラスターは描画前は不安やとまどいを感じてい

Table1 形式的分析のクラスターによるカイ二乗検定

	①	②	③	④	⑤
	2者親和群	人物並列群	多者親和群	関係観察群	単独群
N=251	(N=58)	(N=37)	(N=42)	(N=45)	(N=69)
(n)調整済み残差					
型	$\chi^2=251.00$ , $df=4$ ***				
テーマ型	214	58*	0**	42*	45*
並列型	37	0*	37**	0*	0*
					69* ①③④⑤>②
					②>①③④⑤
人数	$\chi^2=353.08$ , $df=8$ ***				
1人	114	0**	18	0**	27+
2人	73	58**	8	0**	7+
3人以上	64	0**	11	42**	11
					69** ⑤>①③, ④>①③
					①>③④⑤
					③>①⑤
視線	$\chi^2=204.83$ , $df=8$ ***				
前面型	194	58**	25	42**	0**
背面型	34	0**	7	0*	27**
上空型	23	0*	5	0*	18**
					69** ①③⑤>④
					④>①③⑤
					④>①⑤

\*\*\* $p<.001$ ,\*\* $p<.01$ ,\* $p<.05$ ,+ $p<.10$

Table3 描画体験のクラスターによるカイ二乗検定

	①	②	③	④	
	ポジティブ体験群	否定的体験群	無感情群	感情体験群	
N=234	(N=72)	(N=55)	(N=47)	(N=60)	
(n)調整済み残差					
描く前の気持ち	$\chi^2=88.24$ , $df=9$ ***				
不安やとまどい	93	29	31*	17	
肯定的意思	64	24	9+	7+	
場面選択の迷い	60	19	15	6*	
無感情	17	9*	0*	17**	
					16* ②>④
					24* ④>②③
					20
					③>①②④
描いた後の気持ち	$\chi^2=651.52$ , $df=9$ ***				
ポジティブ感情	73	72**	0**	1**	
場面に身を置いた感情	64	0**	0**	4*	
ネガティブな感想	56	0**	55**	1**	
無感情	41	0**	0**	41**	
					0** ①>②③④
					60** ④>①②③
					0** ②>①③④
					③>①②④

\*\*\* $p<.001$ ,\*\* $p<.01$ ,\* $p<.05$ ,+ $p<.10$

た被験者が有意に多く、描画後にもネガティブな感想を抱いていることから、「否定的体験群」と命名した。第3 クラスタは描画前に無感情だった被験者が有意に多く、描画後にも無感情であることから、「無感情群」と命名した。第4 クラスタは描画前に肯定的感情を持っている被験者が有意に多く、描画後に描画した場面に身を置きその場面の感情を体験していることから、「感情体験群」と命名した。次に、得られた描画体験のクラスタと、形式的分析によって描画の特徴から分類したクラスタとの関連を見るためにカイ二乗検定を行った。その結果、有意な群間差は得られなかった( $\chi^2(12)=19.537; n.s.$ )。次に、4 つのクラスタと全体的評価の関連性をみるためにカイ二乗検定を行った。その結果、有意な群間差は得られなかった( $\chi^2(3)=7.264; n.s.$ )。描画体験によって得られたクラスタと、形式的分析によるクラスタ、全体的評価とのクロス集計表を Table4 に示す。すべての描画体験クラスタに、すべての形式的分析クラスタ、「動的」「静的」が含まれていた。この結果から、完成された描画の特徴だけでは、描画者にとって、学校に触れることがどう体験されたかを十分に読み取ることが難しく、各々独立したものであることが示唆された。

### 3.2. 学校イメージと精神的健康検討

#### (1) 尺度の検討

小学生用ストレス反応尺度(嶋田ら,1994)と中学生用ストレス反応尺度(岡安ら,1992)を対象者別に因子分(最尤

Table4 描画体験のクラスタと形式的分析のクラスタ・全体的評価のクロス集計表

N=234		ポジティブ 体験群	否定的 体験群	無感情群	感情体験群	
		n				
形式的分析のクラスタ						
	2者親和群	56	17	7	10	22
	人物並列群	31	9	8	9	5
	多者親和群	41	13	6	8	14
	関係観察群	44	11	15	10	8
	単独群	62	22	19	10	11
全体的評価						
	動的	115	40	22	18	35
	静的	119	32	33	29	25

法・プロマックス回転)を行った。その結果、概ね先行研究と同等の因子構成であることが確認されたため、先行研究にならない4 因子構造とした。本研究では、小学生用ストレス反応尺度(嶋田ら,1994)と中学生用ストレス反応尺度(岡安ら,1992)を、1 つの尺度(以下ストレス反応尺度)として使用することとする。ストレス反応尺度(嶋田ら,1994;岡安ら,1992)を下位尺度である「身体的反応」「抑うつ・不安感情」「不機嫌・怒り感情」「無気力」の4 項目に分類し、平均値および標準偏差、Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した結果、「身体的反応」が 2.03( $SD=.94$ )、 $\alpha=.70$ 、「抑うつ・不安感情」が 1.70( $SD=.94$ )、 $\alpha=.83$ 、「不機嫌・怒り感情」が 2.25( $SD=1.78$ )、 $\alpha=.86$ 、「無気力」が 2.07( $SD=1.03$ )、 $\alpha=.80$  と、十分な値がみられた。本来感尺度(伊藤・小玉,2005a)を因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った。その結果、先行研究と同様に1 因子構成であることが確認された。次に、平均値および標準偏差、及び Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した結果、3.45( $SD=.99$ )、 $\alpha=.84$  と十分な値がみられた。ストレス反応尺度の各因子、本来感因子の関連を検討するため、各下位尺度間の相関係数を求めた結果、ストレス反応尺度のすべての下位尺度間で正の有意な相関係数が、本来感尺度はすべての下位尺度間で負の有意な相関係数が得られた。

#### (2) 描画の特徴と精神的健康

描かれた描画の特徴と精神的健康との関連を検討するために、つのクラスタ(「2者親和群」「人物並列群」「多者親和群」「関係観察群」「単独群」と全体的評価(「動的」「静的」)を独立変数、「不機嫌・怒り感情」「身体的反応」「抑うつ・不安感情」「無気力」「本来感」を従属変数として2 要因分散分析を行った。その結果を Table5 に示す。

#### (3) 描画体験と精神的健康

学校を描画したことにより喚起される感情と精神的健康との関連を検討するために、描画体験のクラスタ(「ポジティブ体験群」「否定的体験群」「無感情群」「感情

Table5 形式的分析のクラスタと全体的評価による分散分析

形式的分析のクラスタ	2者親和群		人物並列群		多者親和群		関係観察群		単独群		主効果		交互作用
	全体的評価		動的	静的	動的	静的	動的	静的	動的	静的	クラスタ	全体	
	平均 (SD)										F値		
不機嫌・怒り感情	2.15 (1.04)	2.06 (.95)	1.50 (.65)	2.83 (1.36)	2.02 (1.07)	1.72 (.83)	1.88 (1.11)	2.68 (1.33)	2.23 (1.26)	2.27 (1.16)	0.53	3.9 *	2.29 *
身体的反応	2.19 (.87)	1.88 (.70)	2.04 (.96)	2.43 (1.21)	1.83 (.88)	2.03 (.92)	1.63 (.82)	2.20 (.97)	1.86 (.72)	2.08 (1.08)	0.51	2.49	1.49
抑うつ・不安感情	1.69 (.80)	1.44 (.78)	1.21 (.47)	2.18 (1.32)	1.54 (.78)	1.53 (.73)	1.44 (.69)	2.04 (1.14)	1.75 (.79)	1.59 (.93)	0.36	2.90 *	2.91 *
無気力	1.98 (.94)	2.17 (1.06)	1.79 (.37)	2.56 (1.27)	1.86 (1.01)	1.86 (.69)	1.75 (.95)	2.39 (1.11)	1.95 (.98)	1.95 (.91)	0.44	4.67 *	1.17
本来感	3.54 (1.05)	3.40 (1.02)	3.49 (1.07)	2.85 (.97)	3.81 (.84)	3.57 (.71)	3.78 (1.03)	3.09 (.84)	3.56 (9.45)	3.56 (1.00)	1.07	5.95 *	1.12

\*\*p<.01.\*p<.05

体験群)を独立変数、ストレス反応の各下位尺度と本来感尺度を従属変数として一元配置分散分析を行った。一元配置分散分析の結果及び Tukey の HSD 法による多重比較の結果を Table 6 に示す。

Table 6 描画体験のクラスターの多重比較

	①	②	③	④	F値
	ポジティブ体験群 (N=72)	否定的体験群 (N=55)	無感情群 (N=47)	感情体験群 (N=60)	
	平均 (SD)				
不機嫌・怒り感情	2.23 (1.17)	2.77 (1.17)	2.06 (1.09)	2.05 (1.11)	4.14 *** ②>③, ②>④
身体的反応	1.20 (.91)	2.34 (.93)	2.10 (.89)	1.83 (.92)	3.29 ** ②>④
抑うつ・不安感情	1.74 (.85)	1.97 (1.05)	1.50 (.81)	1.58 (.94)	2.75 ** ②>③
無気力	1.95 (1.00)	2.37 (1.05)	1.99 (.91)	1.90 (.97)	2.72 ** ②>④
本来感	3.50 (.96)	3.20 (.97)	3.41 (.96)	3.65 (.99)	2.12

\*\*\*p<.01, \*\*p<.05

#### 4. 考察

描画に見られる特徴を分類し、学校イメージを検討するため、TwoStep クラスタ分析を行った結果得られた 5 クラスタ(「2者親和群」「人物並列群」「多者親和群」「関係観察群」「単独群)を総称し、以下学校イメージクラスタとする。また、KJ 法によって分類された「描く前の気持ち」「描いた後の気持ち」から得られた 4 クラスタ(「ポジティブ体験群」「否定的体験群」「無感情群」「感情体験群)を総称し、以下描画体験クラスタとする。カイ二乗検定の結果、学校イメージクラスタと描画体験クラスタとの関連はみられなかったことから、描画に現れる学校イメージと、描画により学校場面を意識し喚起される感情との関連はなく、独立したものであることが明らかになった。そのため、本項では描画内容から捉える学校イメージと、学校に触れる体験によって喚起された感情から捉える学校イメージの 2 つに観点を分け精神的健康との関係について考察する。

##### 4.1. 描画と精神的健康

本研究では、精神的健康を、本来感とストレス反応によって肯定的側面と否定的側面の 2 つの観点から検討した。その結果、すべての群において動的に比べ静的な印象を持つ描画において有意に「無気力」が高く、静的に比べ動的な印象を持つ描画において有意に「本来感」が高い結果であった。また、「抑うつ・不安感情」「不機嫌・怒り感情」については、「人物並列群」「関係観察群」において、動的な描画と比較し静的な描画において有意に高い結果であった。これらの結果は、無気力に表現されるエネルギーの乏しさと静的な描画の持ついき

きとした印象の薄さや、動きの小ささといった特徴を加味すると妥当な結果であろう。本来感は、不安を低減させ自己決定している感覚や他者との温かい関係を築いているという感覚を促進させ、抑うつや不安に対し影響を及ぼす(伊藤・小玉,2005a)ことから、エネルギーを自分に合った形で用い、他者との関係が十分に築けていることが予測される。この点において、動的な描画の持つ特徴を加味すると妥当な結果であるといえよう。いきいきとした動きのある感覚や、堂々とした感覚と「自分の気持ちに素直にいること」は、繋がりのある感覚であるといえよう。本来感を感じられるということは、その人の well-being に促進的な影響を及ぼす(伊藤・小玉,2005a)ことから、学校への適応感の高さとの関連も示唆される。また、「身体的反応」については有意な差が見られなかった。佐藤(2007)は、身体的に影響を及ぼす要因は一つのもので語るができないものであることを示唆していることから、本研究においても同様に、学校の捉え方やイメージのみでは説明することができないものであったと考えられる。

以上の結果より、児童・生徒の学校の捉え方や体験の仕方は特徴ごとにいくつか分類することができ、各群によって精神的健康の点においても異なる特徴を持つことが明らかになった。これらを踏まえ、児童・生徒が捉える日常的に体感している学校イメージと精神的健康との関係について学校イメージクラスタごとに考察する。

##### (1) 2者親和群

全体的評価のうち動的と静的の人数に有意な差はなく、テーマ性があり 2 者関係を正面から捉えられている群である。2 者関係は、描かれた内容によって活発な交流などいきいきとした雰囲気や静かな雰囲気など、偏りなく描かれていた。この群において、学校は 2 者で交流する印象が強いことが予想されるが、2 者の関係のあり方については描画者ごとに差が見られるのではないだろうか。

##### (2) 人物並列群

動的に比べ静的な描画において有意に「不機嫌・怒り感情」と「抑うつ・不安感情」が高い結果であった。人数や視線に関わらず「人物並列型」の描画が属し、静的が動的に比べ有意に多い群である。静的な印象を持つ描画が多かったことについては、写真のように人が並ぶ描画が属しているという点から考えて妥当であろう。鈴木(1996)では、心身症児において画一的で遊び要素の少ない特徴が多く見られている。この群においても同様に具体的な事象に乏しく、画一的であった。この群は学校でいきいきとした感情が喚起されにくく、周囲に同化するような画一的な場であると認識していると考えられる。

### (3) 多者親和群

全体的評価は、静的に比べ有意に動的な描画が多く含まれていた。静的な描画が多かった点については、3人以上の人数がテーマ性のある中で表現されているという特徴から妥当であると考えられる。この群において、興味・関心があり描画者にとって重要と思われる場面は、対人交流が活発な場面であると考えられる。また、佐藤(2007)が児童・生徒は様々な人間関係を抱えながら生きており、その中で特に友人関係は生活の大部分を占めており、心理的にも重要な位置を占めると述べていることから、適応的な群であると推察される。また、本来感が高い児童・生徒が多く属する面から考えても、学校とは自分らしさに基づき、素直に過ごせる場であると考えられる。

### (4) 関係観察群

全体的評価のうち動的と静的の人数に有意な差は見られず、テーマ性があり、描かれている人数に関わらず背面、もしくは上空から捉えた描画が含まれる。動的に比べ静的な印象を持つ描画において有意に不機嫌・怒り感情と抑うつ・不安感情が高い結果であった。この群は少し離れたところから学校場面を眺めているような印象を受ける群である。静的な描画が多かった点は、自分をいきいきと絵の中に組み込んでいないという点から考えると妥当であろう。描画には描画内の人をどのような視点で捉えているかが投影される(日比,1986)ため、この群の描画者は、実感を持って学校場面に身を置き体験するよりは、少し離れたところから自分や周囲を洞察していることが推察される。また、表情が描かれていないものが多い点については、学校生活の中で体験している情動が自己像の顔に投影される(田中,2009)ことから考えると、学校での情動の動きを十分に感じられず、投影できなかった可能性も考えられる。

### (5) 単独群

全体的評価は、動的と静的の人数に有意な差は見られず、テーマ性があり1で過ごす学校場面を正面から捉えられた群である。印象に差は見られなかったことから、1人であっても対人交流の希薄さにより単独の学校生活を描いたものに限らないことが明らかになった。1人であっても、自分の好きな事を、自分らしく、十分に楽しめる場であると学校を捉えている人もいるのだろう。

## 4.2. 学校に触れる体験と精神的健康

描画によって学校に触れる体験と、精神的健康との関係を考察する。江幡・吉田(2000)は、直接家族の絵を描くということは少なからず家族に対する情動が沸き起こるため、抵抗があったとすると描画実施時にどう処理され

ているのかを検討している。本研究もそれにならい、直接学校に触れることにより沸き起こった情動や描画による処理に着目した。体験のされ方を検討した結果、特徴ごとにいくつか分類することができた。各群と精神的健康との関係を分析した結果、「無感情群」より「否定的体験群」において「不機嫌・怒り感情」「抑うつ・不安感情」が有意に高く、「感情体験群」より「否定的体験群」において「不機嫌・怒り感情」「身体的反応」「無気力」が有意に高いことが明らかになった。以上より、各群によって体験のされ方が違うことが明らかになったため、結果を踏まえ描画体験クラスごとに考察する。

### (1) ポジティブ体験群

描画後にはポジティブな体験として捉えられていたが、描画前に不安や迷いがあった人が多い群で、ストレス反応には差が見られなかった。これらの結果から、元々ポジティブな認知によりポジティブな評価がされていた訳ではなく、描画により不安や迷いが処理され、変化があったのではないかと考える。この群に属する描画者は、学校においてネガティブな体験をした際は、表現、または発散することにより気持ちをリフレッシュさせ、精神的健康を維持していることが推察される。学校に対してネガティブなイメージを持っている可能性もあるが、その気持ちや体験を自身で処理する力を持っていると言えるだろう。

### (2) 否定的体験群

描画前に迷いや肯定的な感情を持っていた描画者も含まれるが、不安や戸惑いを感じていた描画者が多く、ストレス反応すべてが高い群である。元々ネガティブな認知をしており、それが描画に表されたことにより、そのまま否定的な体験として直面化されたのではないかと考える。ストレス反応の高さからは、学校に対してネガティブなイメージが強く、描画によって学校に触れた体験は嫌な感情が喚起される体験そのものだったのであろう。また、描画の特徴からは差が見られなかった「身体的反応」において有意差が見られた。身体へは、自身の重要な場面や全体的な学校イメージだけではなく、直近の局所的なストレス下において影響されるものであることが考えられよう。描かれた雰囲気や内容ではなく、学校に触れる今ここでのネガティブな体験が、身体的な反応を引き起こしたと言えるのではないだろうか。

### (3) 無感情群

描画前後でほとんどの描画者に気持ちの変化が見られず、常に無感情な群である。ストレス反応は比較的低い結果であった。この群は、感情や情動の動きを感じにくい可能性が窺える。学校への不適応感の強さにより、感

情をシャットアウトしているのか、元々自分の感情を感じ取りにくいことに起因するのは疑問であるが、学校において日常的に十分に感情体験をしていないのであろう。それによって自身のストレス反応も感じ取れていない可能性が考えられる。無感情であることによって不適応感から自身を守っている可能性も考えられるだろう。

#### (4) 感情体験群

描画前に不安や迷い、肯定的な感情など、様々な感情を持っていた描画者が属しているが、描画後には、ポジティブな感情もネガティブな感情も含め描画場面の感情を体験している群である。ネガティブな感情が喚起されていても、無理にその感情を処理したり、その感情に押しつぶされることなく、そのままの感情を感じ取ることができる健康さがあるといえよう。ストレス反応が低かったことについても、これに起因すると考える。ありのままの自分の感情を受け入れ、十分に感じ取ることにより、自分にとってポジティブかネガティブかだけでなくその時の感情をしっかりと受け入れることができる健康さを持っているのだろう。

以上の4群は、学校に触れる体験の仕方に質的な違いもあるように思われた。「ポジティブ体験群」「否定的体験群」においては、描画の出来に対する評価も含まれ、描いた場面からは少し距離を置いたところで、今の感情に浸っているような印象を受ける。それに対し「感情体験群」は、描画の出来ではなく、描いた内容にどっぷりと浸り、それによって感情体験をしているように思われる。つまり、描画行為や学校に触れたことによる感情と、描いた場面に浸ることによる感情の違いがあるように思われた。「無感情群」に関しては以上のどちらでもなく、感情自体を十分に感じられないことから独立している群であるといえよう。「感情体験群」は、描いた場面によりネガティブな感情を体験したとしても、ストレス反応は高くなく、むしろ的確に感情を体験できる健康さがあると考えられる。一方「否定的体験群」は、描画行為そのものがネガティブな体験となっている。そのため、描画を行うこと自体の与える影響についても、十分に考慮する必要があると言えるだろう。

### 4.3. 総合考察

本研究では、KSD から人物の教示を外すことにより描画者の興味・関心を引き出し、学校イメージを捉えることが可能であることが示唆された。人物の教示を外すことにより、児童・生徒が自分にとって重要な場面において、どのようなあり方をしているかを読み取ることが可能であると考えられた。現代において、前思春期と呼ば

れる小学校高学年から中学生頃の年代は、家族外の人物との親密な関係に対する強い欲求が現れることでchum-groupと言われる同性で共通の興味・関心をもつ者同士の集団が形成される(須藤,2014)ため、「あなたが学校で何かしているところ」という教示から得られる描画には、その大半に友人が組み込まれることが予想された。しかし、本研究で得られた描画では、2人以上の人物が描かれた描画は138名であり、自分のみが描かれた描画は114名と、友人が組み込まれた描画が特別多いとは言えなかった。友人との距離感は自己のありようと深く関わっていると言われている(須藤,2014)ことから、友人グループを形成し、集団の中に自己を位置付けている児童・生徒がいる中で、集団ではない場面に自己を位置付けている児童・生徒も多くいることが明らかになった。また、KSD 本来の教示で描画を求めると、単独な自己を描く可能性は極めて低い。自己のみが描かれた描画が多かったことは、KSD と本研究における教示の大きな違いであると言える。学校という集団生活の場で日常を過ごしながら、単独な場面に自己を位置付ける児童・生徒が多かったことは、児童・生徒が、集団の中で自己をどう位置付けているかだけでなく、他者をどのような存在として捉え、位置付けているかを考察する重要な情報となるのではないだろうか。

学校イメージ群と描画体験群との関連はみられなかった。この結果から、描画に現れる学校イメージと、描画により喚起される感情との関連はなく、独立したものであることが明らかになった。先行研究では、描画には描画者の今現在の関心事や活動機会の多い事象が描かれる(田中,2009)ことや、自己を評価するときには、活動する様々な領域の中からとりわけ重要なもののみを集合させる(溝上,1999)ことが指摘されている。描画者は教示に対し、学校場面を各々に想起し、ひとつの絵として集約したことが考えられる。そのため、描かれた内容は描画者の日常、学校生活全般のイメージが表現されたのだろう。一方、学校を描く体験は今ここ、その場で行われたことであった。そのため、PDI から得られた描く前後の気持ちは、描いている今現在の気持ちが表現されていたと考える。つまり、描画内容は集合的なイメージの集約が、体験による感情は局所的な今現在起こっている事象が表現されていたと推察される。描画体験による気持ちには、学校への感情や日常的な体感といった全般的なイメージも現れるだろうが、その時その場での気持ちが大きく影響することが考えられるため、全体の集約との関連が見られず、独立する結果となったのではないだろうか。すべての学校イメージ群に、すべての描画体験群が含まれ



ていたことも、これに起因するだろう。

描画の特徴とストレス反応に差が見られたことから、個人が捉える学校イメージとストレス反応に関連が見られることが示唆された。個人が出来事をどう評価するのかという認知的評価によってストレスが決定される(Lazarus&Folkman,1984)ことから、児童・生徒が学校に対しどのようなイメージを持ち、どう理解しているのかという認知的評価の違いが、ストレス反応の差として表れたのではないかと考える。静的な印象やどこかあっさりした印象を受ける描画でもストレス反応の低い児童・生徒や、詳細で動的に描かれている描画でもストレス反応の高い児童・生徒も見られた。ストレス反応や本来感の尺度を用いて測定することが可能であるが、質問紙による点数の高低だけからアセスメントを行うと、その背景についての検討は不十分であろう。児童・生徒の学校内での精神的健康を検討する際は、学校イメージによって児童・生徒の学校におけるあり方を併せて質的に検討することが必要であると考え。「本来感」は学校イメージ群では差が見られたが、描画体験群においては差が見られなかった。学校生活において「自分らしい」感覚を抱いているかということについては全般的な学校イメージとして投影されるが、投影する行為そのものには表れないことが明らかになった。

描画からはいくつかの特徴的な群が得られ、各群により精神的健康に差が見られることが明らかになった。この結果は、描画によって児童・生徒が抱く学校イメージと精神的健康状態をアセスメントすることがある程度可能であることが示唆されたと言えるだろう。また、描画内容だけを用いて検討するのではなく、描画行為そのものがどういった体験であったかについても考慮することによって、学校生活の中でストレスをどう体験しているかについても触れることが可能であると考え。また、描画行為そのものが及ぼす影響についても示唆が得られたため、アセスメントのために描画を用いる際には、アフターケアも含めた配慮など、影響を考慮することの必要性が高いといえよう。描画テストのそれぞれの絵に表現されているものの意味を知るためには、PDIが必要である(高橋,2007)と言われているように、本研究においても、単独で表現されていても健康的であることや、対人交流が描かれていても不適応を抱えている児童・生徒もいることが明らかになった。その背景を知るためには、PDIによる描画内容の理解が不可欠であろう。

学校適応を支援していくうえでより重要なのは、表面上は問題がないように思われる「問題のある生徒」を早期に発見することにある(家成・石田,2016)と言われている

ように、本研究で以上の示唆が得られたことは、学校臨床に携わる心理士にとって、児童・生徒をアセスメントし、適応を支援するうえでの一考察となるだろう。

## 5. 本研究の限界と今後の課題

第一に、本研究は、描画から学校イメージを検討する際に、「全体的評価」「形式的分析」とPDIを用いた「内容分析」により分類を試みた。先行研究では、描画を分析する際「形式的分析」において、人の表情や大きさ、距離、向き、用紙の使われ方といった細かい観点から検討されているものが多数を占める(田中,2007;2009 他)。大きな観点で区切ることにより、特徴ごとに分類が可能であることが示唆された一方で、本研究の限界は1人1人の個別性を損なう結果となったことであろう。得られた分類をもとに、その中で更に個別性を重視することによって、より臨床的な示唆が得られるだろう。大きな枠組みからアセスメントをする段階から、更に個別性を高め、より具体的な適応支援に生かす視点を得ることは、学校臨床の現場において必要とされるだろう。

第二に、KSDは、KFDと合わせて用いることで社会場面としての学校場面の情報をもとに、家族成員間の関係を知ることができ、より豊かな情報を得ることが可能となる(橋本・塩見,2002)。本研究は、学校場面の精神的健康に焦点を当てたため、学校外での生活環境については十分に検討しているとは言いがたい。児童・生徒にとって生活の大部分は学校生活であるとはいえ、家族をはじめ、学校外での生活環境について無視することはできないだろう。また、ストレス反応は子どもが認知している自分の反応にすぎない。ストレス反応を引き起こしている要因は、学校だけとは限らないため、本研究の内容のみで精神的健康状態を考察するには限界を感じる。学校場面に限らない幅広いアセスメント、バウムテスト等を用いた児童・生徒の自覚していない健康状態やパーソナリティの把握によって、学校場面の描画の背景についてより具体的に検討することが、今後必要となるであろう。

児童・生徒の学校内での精神的健康を検討する際は、ストレス反応や本来感の高低だけではなく、学校イメージによって児童・生徒の学校におけるあり方を併せて質的に検討することが必要であると考え。アセスメントをしたうえで、対象児童・生徒に対する周囲の関わりが変わるのか、児童・生徒の自己形成において学校での自己のあり方がどのような役割を果たすかなど、生かし方や検討課題は多岐に渡るだろう。児童・生徒の学校イメージと精神的健康のアセスメントを、どう生かしていくかについて検討することを今後の課題としたい。

## 謝辞

調査依頼に関しまして、本研究の趣旨をご理解いただき、貴重なお時間を割いて調査にご尽力頂きました学校長の方々、教員の方々、および児童・生徒の皆様にご心より感謝申し上げます。

## 引用文献

- Burns,B.C.&Kaufman,S.H. (1970). *Actions,styles and symbols in Kinetic Family Drawings*. (加藤孝正・伊倉日出一(監訳)1972 子どもの家族画診断 黎明書房).
- 大門秀司・宮下敏恵 (2016). 小学生が描く動的学校画の描画特徴の発達的变化に関する実証的研究. 兵庫教育大学教育実践学論集、**17**, 51-63.
- 江幡綾子・吉田昭久 (2000). 子どもの絵にみられる家庭内コミュニケーションの実態と心理的課題—動的家族画テスト(KFD)を通して—. 茨木大学教育学部紀要、**49**, 95-115.
- 橋本秀美・塩見邦雄 (2002). 共感性尺度と描画特徴の関係についての研究. 臨床描画研究、**17**, 162-176.
- Haward M.Knoff.,&H.Thompson Prout. (1985). *Kinetic Drawing System for family and School:A Handbook*. (加藤孝正・神戸誠(監訳)2000 学校画・家族画ハンドブック 金剛出版).
- 日比祐泰 (1986). 動的家族描画法(K-F-D)—家族画による人格理解—. ナカニシヤ出版.
- 細田幸子・三浦正江 (2011). 大学生版デイリーアップリフツ尺度(DUS)の構成. カウンセリング研究、**44**, 235-243.
- 伊藤正哉・小玉正博 (2005a). 自分らしくある感覚(本来感)と自尊感情が well-being に及ぼす影響の検討. 教育心理学研究、**53**, 74-85.
- 伊藤正哉・小玉正博 (2005b). 自分らしくある感覚(本来感)とストレス反応、およびその対処行動との関係. 健康心理学研究、**18**, 24-34.
- Lazarus,R.S.,&Folkman,S. (1984). *Stress,appraisal and coping*. New Yoek:Springer. (本明寛・春木豊・織田正美(監訳)1991 ストレスの心理学—認知的評価と対処の研究— 実務教育出版).
- 三浦正江 (2013a). 中学生におけるデイリーアップリフツがストレス反応および学校ざらい感情に及ぼす影響. 東京家政大学研究紀要、**53(1)**, 47-54.
- 三浦正江 (2013b). 中学生用学校デイリーアップリフツ尺度(DUS-J)の作成. 健康心理学研究、**26(1)**, 38-47.
- 溝上慎一 (1999). 自己の基礎理論—実証の心理学のパラダイム—. 金子書房.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 (1992). 小学生用ストレス反応尺度の作成の試み. 早稲田大学人間科学研究、**7(2)**, 23-29.
- Prout,H.T.&Phillips,P.D. (1974). A Clinical note:The kinetic schooldrawing. *Psychology in the Schools*、**11**, 303-306.
- 佐藤倫子 (2007). 児童期・青年期における友人関係の発達と精神的健康—児童期・青年期に関する臨床心理学的考察—. 鹿児島純心女子大学大学院人間科学研究紀要、**2**, 22-28.
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 (1994). 中学生用ストレス反応尺度の開発. 健康心理学研究、**5(1)**, 46-58.
- 須藤春佳 (2014). 友人グループを通してみる思春期・青年期の友人関係. 神戸女学院大学論集、**61(1)**, 114-126.
- 鈴木一華 (1996). 家族描画テスト法による心身症児の鑑別基準作成—カイ 2 乗検定を用いて—. 早稲田大学大学院文学研究科、**29(2)**, 59-67.
- 高橋雅春 (1984). 心理診断法としての描画テスト—家族画テストを中心として—. 関西大学「社会学部紀要」、**16(1)**, 277-288.
- 高橋依子 (2007). 描画テストの PDI におけるパーソナリティの理解—PDI から PDD へ—. 臨床描画研究、**22**, 85-98.
- 田中志帆 (2007). 小・中学生が描く動的学校画の発達的变化. 心理臨床学研究、**25(2)**, 152-163.
- 田中志帆 (2009). どのような動的学校画の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.
- 外山美樹・桜井茂男 (1999). 大学生における日常的出来事と健康状態の関係—ポジティブな日常的出来事の影響を中心に—. 教育心理学研究、**47**, 374-382.
- 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.