

平成 26 年度 博士論文

自己表現・自己洞察を促進する描画手法の開発

ークライアント中心療法による思春期青年期の心理臨床を中心にー

日本女子大学大学院人間生活学研究科

岡 田 珠 江

目次

第1章 序論	1
第1節 研究の背景	1
第2節 方法論としての事例研究法	17
第3節 描画手法を開発する意義	22
第4節 本研究の目的	26
第1部 個別的心理面接における描画手法	27
第2章 「氏名を用いた関係創り」の考案	28
第1節 本章の目的	28
第2節 「氏名を用いた関係創り」の着想	28
第3節 「氏名を用いた関係創り」の施行法	30
第4節 「氏名を用いた関係創り」の試行	32
第5節 「氏名を用いた関係創り」を試行した事例	38
第6節 事例にみる本手法の関係創りへの影響	46
第7節 「氏名を用いた関係創り」の治療的意義	49
第3章 「落描き」の考案	54
第1節 本章の目的	54
第2節 「落描き」の着想	54
第3節 「落描き」の施行法	55
第4節 「落描き」の試行	58
第5節 「落描き」を施行した事例	61
第6節 カウンセリングにおける「落描き」の意義とその効用	80
第4章 「家族イメージ彩色法」の考案	85
第1節 本章の目的	85
第2節 「家族イメージ彩色法」の着想	85
第3節 従来家族画の変遷	86
第4節 「家族イメージ彩色法」の施行法	87
第5節 「家族イメージ彩色法」と従来家族画との相違	88
第6節 「家族イメージ彩色法」の試行	89
第7節 「家族イメージ彩色法」を試行した事例	92
第8節 「家族イメージ彩色法」の特徴と治療的意義	109

第2部 小学校での心理教育における描画手法	113
第5章 「お絵かき遊び」の考案.....	114
第1節 本章の目的.....	114
第2節 「お絵かき遊び」の着想.....	114
第3節 「お絵かき遊び」の施行法.....	116
第4節 「お絵かき遊び」の心理教育的機序.....	118
第5節 「お絵かき遊び」の試行.....	123
第6節 試行の結果と考察.....	125
第6章 総合的な考察.....	166
第1節 第1章から第5章までの概要の俯瞰.....	166
第2節 各々の描画手法の関連性.....	172
第3節 描画手法を一般化する際の留意点.....	179
第4節 今後の課題.....	180
文献.....	181
資料.....	188
謝辞.....	198

第1章 序論

第1節 研究の背景

1. 研究者としての背景—理論と実践のはざままで—

日本女子大学大学院家政学研究科児童学専攻修士課程に在籍していたとき（1992-1994）に、佐伯胖・佐藤学他著（1998）の『心理学と教育実践の間で』を教育学の演習で講読した。教育実践をどのように心理学研究につなげるのかという内容であったが、非常に印象深いものだった。その当時筆者は週2日の非常勤ではあったものの、駆け出しのカウンセラーとして相談活動をしており、「臨床心理学と心理臨床実践の狭間で」試行錯誤を繰り返しもがいていたからである。

その頃は心理学といえば基礎心理が主流で、応用分野の臨床心理学部や臨床心理学科という名称の学部や学科は存在していなかった。筆者は臨床心理学を学びたいという強い希望をもって日本女子大学家政学部児童学科に入学し、学科では発達心理学を中心として学び、大学に付設したカウンセリングセンターで主催していた非構成的エンカウンターグループや自主勉強会、学校法人愛育学園愛育養護学校(特別支援学校)での長期実習等に参加して、人とのかかわりについて実践的基礎を教わった。その後大学院に進学し、先述したように教育相談室での勤務をしつつ、一方で夜間に他大学の心理臨床の勉強会、民間のカウンセラー養成校の講座に参加して臨床心理学の理論を身に着けた。大学院修了後も、大学病院小児科心理室での長期研修、精神科クリニックのインターカーとしての研修等続けながら、心理教育相談員の仕事に携わった。そのようにして自分なりに可能な限りの勉強を重ねてきたと自負して、心理臨床の場に臨んでいたものの、先達から知識として教わった理論と、目の前にいるクライアントへの支援という実践の間に乖離を感じざるを得なかった。そこで事例検討会に参加し、自分が担当した事例を検討してもらったり個人のスーパーバイズを受けたり、同僚や恩師にアドバイスを仰いだり、著名な先生が書かれた心理療法の技術的な書籍をむさぼるように読む等、試行錯誤した。そうして得た結論は、心理臨床の実践というもの、誰かが教えてくれるものではなく、困まった状況になっても待ったをかける時間もなく、その場その場で目の前にいるクライアントという生身の人間に、カウンセラーという役割でいる生身の自分が対峙して、そこで自分の知と感性を総動員して、支援を続けるよりほかないものだとして理解した。

精神分析学を打ち立てたフロイト (Freud, S.) やクライアント中心療法を創始したロジャーズ (Rogers, C. R.) を引き合いにするまでもなく、理論や技法の背景には提唱者の長年に渡る臨床実践があつて、それに基づいて構築されている。そのため、筆者の考えを比喩的に言えば、液体に固体が混ざっている混合物を細かい穴がたくさんあいたろ材に通して、穴よりも大きな固体の粒子を液体から分離するように、臨床心理学における理論は様々な臨床実践をこしとって抽出されたものだったり、それぞれの説

明の行間には目に見えない多くの事柄が省略されていたりする。そのように考えると、紹介された理論や技法だけを知識として得てもそれだけでは不十分である。

知識や技法を自分の実践に適用するには、まず大前提として自分の心理臨床の場や目の前にいるクライアントの状態をよく理解していることが必要である。その上、技法が自分の身に沁みついていなければ、つまり自然な言動になっていなければ、技法を適用したときにその場にそぐわず浮いてしまう。筆者の痛恨の極みであるが、学会の後の心理面接で教わった技法をふと適用したときに、クライアントが「私が小さいときに、お母さんが子育ての講演で『子どもを抱きしめなさい』と聞いてきて、私をいきなり抱きしめたときのことを思い出した」と話してくれた。そのようなことが生じてしまう。そして仮に誰かのアドバイスに従ったり高名な心理臨床家の言う通りに行ったりして、その結果クライアントとの関係の中で何らかの不具合が生じたとしても、当然のことながら言動の責任は自分に帰するところである。

そこで原点に戻り、心理臨床活動はクライアントの利益に資することが第一義であるから、理論や技法等のことはこの次として、すなわち自分の知識としてもつ理論や技法から実践を考えることを保留にし、貴重な出会いの場を大切にしながら実践を重ねながら、クライアントに資するよりよい支援を考えることに主眼を置くことにした。そうして臨床実践で自分が感じ、思考し、試行したことが、臨床心理学的にはどのように説明できるかを再検討するといった具合に、思考の方向性を転換させ、理論と実践との間での循環を図ることになった。

筆者の関心は、常に自分が心理臨床の活動で出会うクライアントがどうしたら楽になるのか、カウンセラーとして私はどのような支援ができるか、クライアントをあやまたずに理解できているか等、その時々々に自らに課された疑問とつながっている。そして筆者の研究の多くは、心理臨床の活動を基盤とした事例研究法を採用している。したがって自分の勤める心理臨床の活動の場を変更するに伴って、研究の内容も変遷することになった。

2. 日本における臨床心理学の流れ

日本における臨床心理学は、古くから僧侶や教育者らによって実践されてきたが、正式に紹介されたのは、第二次大戦前後の頃である。アメリカの臨床心理学の影響を大きく受けながら発展をたどった。以下、駒米(2002)がまとめたものから紹介する。

1929年内田勇三郎による内田・クレペリン精神作業検査の創案、1930年鈴木治太郎による『実験的・個別的な智能測定法』(鈴木・ビネー式知能検査)の発行、田中寛一が1936年東京文理科大学(現在の筑波大学)に教育相談部を創設し、これらにより教育診断と治療が実施された。

また、友田不二男が、元・茨城キリスト教短期大学学長のローガン・ファックスから紹介されたロジャーズ著『カウンセリングとサイコセラピー』を『臨床心理学』と

訳出したのが 1951 年であった。その後、ロジャーズの立場でのカウンセリング研修会がもたれ、現在の臨床心理学をリードする心理臨床家や研究者が多数参加し、一世風靡するようにロジャーズの来談者中心療法の理論が広まり、日本の臨床心理学に大きく影響を与えた。さらに河合隼雄によるユング心理学と箱庭療法の導入があり、臨床心理学の発展に貢献した。

学会の歩みは、1964 年日本臨床心理学会の設立に始まる。1969 年臨床心理技術者の資格審査をめぐる紛糾し、分裂が起った。紆余曲折の後、1982 年に日本心理臨床学会が発足した。臨床心理学における事例研究法は、日本ではこの頃から発展してきた研究法であるとされている（藤原, 2004）。なお、日本相談学会（現日本カウンセリング学会）は 1967 年、日本人間性心理学会は 1982 年に設立されている。

これらの流れのなかで、現在の臨床心理学の理論とそれに基づいた心理療法がたくさん創出された。大別すると、①深層心理学の立場（精神分析、ユング心理学等）、②行動主義の立場（行動療法、認知行動療法、論理療法等）、③現象学的立場（クライエント中心療法等）、④トランスパーソナル心理学の立場がある。そしていくつかの立場を組み合わせるかたちで④統合的立場を主張する人も増えている。このほか、わが国で開発された森田療法と内観療法をあげることもできる。

臨床心理士の資格制度は、1988 年に日本臨床心理士資格認定協会が発足し、1990 年に文部省の認可する財団法人日本臨床心理士資格認定協会となった。その後、発達心理学や学習心理学を学び、臨床実践をしている人が学会単位で心理士の資格を認定するようになり、現在はこれらの複数の資格を統合する者として「心理師」の国家資格化が実現に向けて検討されているところである。

高等教育機関に、つまり大学に臨床心理学科ができたのは 1991 年川崎医療福祉大学医療福祉学部、続いて 1996 年京都文教大学人間学部が始まりである。筆者は当時、京都文教大学開学から 4 年間助手として当大学に勤務した。その後、大学院に臨床心理学研究科臨床心理学専攻が引き続き開設された。臨床心理士には、当初から高度な専門的教育が必要であるため大学院修士課程修了が求められていたが、文部科学省認可の日本臨床心理士資格認定協会（学校教育法第 109 条第 3 項ならびに学校教育法施行令第 40 条に基づく臨床心理専門職大学院認証評価機関）が認証評価する専門職大学院などの臨床心理士指定大学院を修了すること、すなわち臨床心理学系修士号取得を基本要件とされるようになり、現在では臨床心理分野に特化した臨床心理専門職大学院が開設される等、高度な養成課程の体制充実が図られるようになった。

3. クライエント中心療法の発想

筆者の立脚する理論の 1 つはクライエント中心療法（Client-Centered Therapy）である。クライエント中心療法は、カール・ロジャーズ（Rogers, C. R. 1902-1987）によって創始された心理療法である。この立場は、すべての人間は自分の問題を解決す

るのに十分な潜在的な力をもっているという人間観の上に立つところに特徴がある。それゆえクライアントがもっている潜在力を十分に引き出すことが心理治療の鍵になる。そのために、クライアントが治療者との対話で受容的で共感的な関係を経験し、そのなかで自分の感情への気づきを深めていくことが重要であると考えられている。

このような理論を打ち立てた背景には、ロジャーズ自身の性格傾向、生き様や臨床経験がある。初期の経験において問題児（非行少年）との対話に取り組み（ロージャズ, C. R. 著 堀編訳, 1966）、彼らが無意識の自己および周囲に対する異議申し立てに対してお説教せず、親切ごかしをせず、「やはり問題児だ」といった追認もせず、「ふつうではない」相手の言動の背景にある「もっとも」な言い分に耳を傾けた。その結果、混乱し混迷している子どものなかにも、自分自身を感じながら考え、自分なりの方向性を見出していく能力があるのだということを発見したという（岡, 2004）。これが発想の基本であり、セラピストが先走って指示めいたことを言うのは、プロセスの進行を促進するのではなく、阻害する危険性が高いという視点をもつ。

ロジャーズの体験においては、整合性のある理論は、人間性の真実を捉えるにはしばしば独善的となり、専門家の知的好奇心を満足させるとしても、肝心のクライアントの援助には結びつかないことが少なくなかった。また診断する立場が傍観者のことになることを批判した。しかしロジャーズの体験と主張は、精神医学や精神分析の価値を否定するものではなく、彼の体験においてはクライアントとセラピストの対話の場面における微妙な感覚、容易には概念化しにくいような相互の体験を大事に取り扱うことが真に援助的であったという（岡, 2004）。

ロジャーズの性格傾向は、基本的には内向的であるが、同時に行動的であり、思弁よりも試行錯誤を好み、彼の問題への関わり方は、直感的に行動し果敢に問題に関わって、本質的な論点を浮かび上がらせるというものである。これが、クライアント中心療法の考え方に強く影響を与えており、クライアントとセラピストが試行錯誤を恐れず、自身の直感を頼りに課題に取り組んでいくことで、自分の創意工夫を生かして何かを創っていくことができるという発想である。

ロジャーズの理論は、実存主義、場の理論、現象学的方法等が背景になっている。しかし彼は臨床心理学の理論は心的援助の実践のための仮説であり、その意義は援助のための対話を促進する効用から判定されるべきものであると考えており、実証的関心は援助における真実をつきとめたいという実践的な情熱から生じている。

筆者はクライアント中心療法によって立つ仮説、すなわちクライアントのなかにある潜在力を活用することにより、自分自身の問題を解決ないし改善していけるという仮説をもっている。そして筆者の心理臨床実践に臨む姿勢は、クライアント中心療法の発想と共通している。すなわちクライアントとセラピストが試行錯誤を恐れず、自身の直感を頼りに課題に取り組んでいくことで、自分の創意工夫を生かして何かを創っていくことができるというものである。

4. クライアント中心療法の概略

ロジャーズ自身の言葉によれば、「何に傷つき、どの方向に行くべきなのか、どんな問題が決定的であるのか、どんな経験が深く隠されているのか、等々を知っているのは、クライアントその人だけである」という（ロジャーズ, C. R. 著 友田他編訳, 1967）。このような力を持ったクライアントが主体性をもって自分の道を探索していくためには、セラピストが非指示的な方法(non-directive approach)をとり、そのなかでクライアントが自分の感情を明確化するよう働きかけることが有効であるとロジャーズは考えた。

ロジャーズは「治療上のパーソナリティ変化の必要にして十分な条件」と題した論文(ロジャーズ, C. R. 著 伊東他編訳, 1966)のなかで、クライアント中心療法の治療理論を簡潔にまとめている。この論文で、建設的なパーソナリティの変化が起こるために必要で、かつ十分である6つの条件を示した。

- ①二人の人間が心理的な接触(contact)していること。
- ②われわれがクライアントと呼ぶ一方の人間は、不一致(incongruence)の状態にあるか、傷つきやすい(vulnerable)状態にあるか、不安な(anxious)状態にあること。
- ③他方のわれわれがセラピストと呼ぶ人は、二人の関係(relationship)のなかでは一致している状態にあること。
- ④セラピストは、クライアントに対して無条件の肯定的な配慮を経験していること。
- ⑤セラピストは、クライアントの内部的照合枠を感情移入的に理解するという経験をしていること。
- ⑥クライアントは、条件4および5、すなわち自分に対するセラピストの無条件の肯定的な配慮と感情移入的理解を少なくとも最少限度は知覚していること。

ここに示した条件のキーワードについて、若干の説明を加える。②「不一致な状態」とは、「有機体の現実の体験と、その体験を表現するものとしての自己像の間に矛盾がある」ことをいう。③の「自己一致している」とは、「セラピストが、自分自身がほん

とうに感じていることに敏感に気付いていること」である。④「無条件の肯定的な関心」とは、セラピストはクライアントを無条件に独立した一人の人間として尊重し、受容することである。⑤「内部的照合枠 (frame of reference)」は、クライアントには世界がどのように見えるのかである。そして「感情移入的理解」とは、現在は「共感的な理解」と訳されているが、「まったく私的な個人的意味をもつクライアントの内的世界を、あたかも自分のもののように察知し、“あたかも自分のもののような”をいう特質を失わないこと」である。⑥は、④と⑤の条件が相手に伝わっている、その伝達の程度に応じて変化が生じるという。クライアント中心療法では、この条件が治療関係のなかで満たされれば、クライアントに内在している成長へと向かう力によって問題が解決されていくと考えられている。

また、ロジャーズは『問題児の治療』(Rogers C. R., 1939)において、例えば盗み、指しゃぶり、怠学等の問題行動の兆候がある子どもと出会うとき、問題行動の兆候を扱うのではなく、背景やパーソナリティを持った子どもを扱うのだと述べている。カウンセリングが、心理治療の目標を主訴の解消、あるいは軽減に定めるのみならず、子どもの心理的安定や幸福、心理的成長についても視野に入れるということである。実際に筆者の経験においても、後者の目標をめざすことで、結果として前者の目標が達成されることが多く、出現する行動に照準を当てるだけでは一見その症候が消失したように見えても、出現形態が移り変わるだけで根本的な変化は見込まれないことも多いと実感している。

クライアント中心療法が日本の臨床心理学に影響を与えた経緯の概略については、先に述べたが、わが国の教育にも影響を及ぼしている(駒米, 2002)。幼児・児童教育、ならびに心理学界に大きな貢献をなしたコロンビア大学のジャーシルドが、1948年に来日し、京都大学で講義をしたときにロジャーズ理論を紹介し、それを正木正が自分の講義に取り入れたり、学会で紹介したりしたからである。こうして心理学界や教育界で、ロジャーズの理論と技法が伝播するなかで、一部の人々にはロジャーズの考え方が間違えて受け取られてしまった側面がある。その一つは、非指示的である、「指示しない」ということが、単に技術的にクライアントの発言をおうむ返しのように繰り返せばよい、あるいは傾聴するだけで指示してはいけないという、誤ったテクニックとして理解されたことである。もう一つは、自己一致していることや、無条件に相手を受容することが、いつでも誰にでもできそうなことと誤解されたことである。しかし、それらはセラピストであつてもあらゆる生活の局面で実践することは、まず不可能と言わざるを得ない程、その極意を習得するには研修を重ねることが必須であることを筆者は改めて強調したい。

ロジャーズの理論を日本に広めた先達を第一世代と呼ぶならば、筆者は第三世代にあたる。クライアント中心療法は、古典的クライアント中心療法、フォーカシング、体験的セラピー、実存的心理療法、統合的パーソンセンタード・セラピーというよう

に、諸派に分離しつつ発展している（サンダーズ, P. 著, 近田・三國監訳, 2007）。

そして、ロジャーズの理論と技法の限界として、たとえ援助されても自分自身の困難を解決するだけの能力のない、例えば知的能力の限界、器質的・遺伝的基礎を有している場合や、精神病患者・精神障がい者等の人々を対象にするのは、適切ではない。なぜならば、クライエント中心療法ではクライエントが自己を方向づける（self-direction）能力を信頼しており、個人の人生を決めるのはその人自身であるとの考え方に立つため、自分自身での判断が困難な場合には適用できないからである。

5. カウンセリングと心理教育

ロジャーズは、統合失調者への取り組み以後、個人療法から次第に非構成的エンカウンター・グループにエネルギーを注ぐようになった。また彼の関心は治療から日常における援助関係に移ってゆき、クライエント中心療法の原理を、教育と学習、家庭生活、集団のリーダーシップ、宗教的、政治的、人種的対立、葛藤の問題等へと応用し、広く人間の成長に適用できるものとして考えていった（梶瀬, 1964）。1970年代には彼は自分のアプローチを「パーソン・センタード・アプローチ(Person-Centered Approach)」とし、人間と人間の成長促進に対するアプローチであることを強調した。そしてパーソン・センタード・アプローチという呼称を、個人療法としてのクライエント中心療法、エンカウンター・グループ、社会問題への取り組みの総称として用いるようになった（梶瀬, 1964）。

ロジャーズによって開発された、非構成的エンカウンター・グループという集団での心理療法の目標は、基本的には個人を対象にした心理療法と同じように、その人の葛藤や問題の解決に焦点があてられ、個人の成長がセッションのはじめから一層強調されている。ロジャーズらの体系的思考の一般的構造（Rogers, C. R., 1957）においても、教育は心理療法の応用として捉えられている。

そしてロジャーズは教育においては、生徒中心の考え方を提唱し、以下のような7つのポイントを挙げ、自らに次のような質問をしてみることを勧めている（ロジャーズ, C. R. 著 友田他編訳, 1966）。

- ① 成長を続け、学習している人の内側に私は入ることができるでしょうか。私は批判的な態度にならないで、この世界を理解することができるようになるでしょうか
- ② 私自身、このような若い人々との関係の中で真の人間になり、共に学ぶことができるような、心を開いた、自由に表現しあえる相互関係をつくることに賭けることができるでしょうか。このような若い人々との集中的グループ関係の中で、私はあえて自分自身になることができるでしょうか。
- ③ 私は個人一人ひとりの興味を見つけ出し、それぞれが好きなようにその興味を追及していくことを認めることができるでしょうか。

- ④ 私は若い人々が自分で最も大切にしているもの—自分自身と自分を取りまく世界について、大きく目を開き、粘り強く激しく好奇心をもやすこと—を、持続することに援助できるでしょうか。
- ⑤ 人間や経験や書物といったあらゆる種類の資料—それは彼らの好奇心を刺激したり関心を高めたりするものですが—若い人々が触れられるようにする場合、私は創造的になりうるでしょうか。
- ⑥ 創造的な学習や活動の前触れともいえるべき、奇妙なまとまりのない考えや、激しい行動や表現を、私は受容し育てることができるでしょうか。このような創造的な考えを生み出す、時には風変わりな人格の持ち主を受容することができるでしょうか。
- ⑦ 若い人々が統合された人間—感情が知性に、知性が感情にゆきわたり、そしてその表現が全ての表現となるように私は援助できるでしょうか。

この7つのポイントを挙げた後で、「何か奇跡でも起こって、私がこれらのほとんどに『イエス』と答えることができるならば、私は真の学習の促進者であり、若い人々の大きな可能性を引き出すお手伝いができるだろうと信じている」という。

このようにロジャーズは、心理療法におけるセラピストのクライアントに対する姿勢を厳しく問うたが、教育においても基本的姿勢は変わらぬものであることを示し、人間関係を通して子どもの人間的、心理的成長をめざす営みでの考え方は共通するものとした。

なお、本研究においては、個人療法であるクライアント中心療法を中核に据えて議論を行い、その応用として学校における心理教育としての描画手法を扱うことから、理論的な説明は、パーソン・センタード・アプローチという呼称ではなくクライアント中心療法という呼称を主として使用している。

6. スクールカウンセリングの流れ —カウンセリングの教育現場への広がり—

それまでも学校でのいじめは問題になっていたのだが、大河内清輝君という中学生がいじめを苦に自殺したことが大きく報道されたことを契機に、文部省（現文部科学省）は1995（平成7）年に臨床心理士を学校へスクールカウンセラーとして派遣する、スクールカウンセラー調査活用研究委託を5年計画で開始した。これが日本のスクールカウンセリングの始まりである。これにより教育領域のカウンセリングは活動の質と量を大幅に広げることになった。このような制度が始まった背景には、財団法人臨床心理士資格認定協会による臨床心理士という資格制度ができたことにより、文部科学省も委託先が明確になっていたことがある（岡田、2001b）。

それまでは何らかの子どもの問題行動が生じ、保護者や学校教育関係者が困難さを感じたとき、保護者が子どもを連れて医療機関や相談機関、特に都道府県教育委員会や区市町村教育委員会に設置されている教育相談機関に出向いていた（筆者はそのよ

うな公共の教育相談機関に 1992-1995 年の 4 年間勤務した)。

臨床心理士のスクールカウンセラーとしての学校派遣は、まずは全国の 153 校（各都道府県に 3 校程度）の中学校であった。その派遣先となった中学校の教員には混乱をもって受け止められた。その理由は、その学校が問題行動を起こす生徒を多く抱えていることを世間に公言するようなものと受け止められたからであり、また文部科学省からの“手先”が学校を視察、指導にくるものと考えられたからであった（筆者は 1997（平成 9）年からスクールカウンセラーとして勤務を始めた）。一方で、臨床心理士の側にも様々な混乱があった。病院等の医療機関や教育相談機関での勤務経験をもつ臨床心理士が学校現場に出向いたとき、臨床の場の違いがあまりにも大きく、それまでの臨床活動のあり方では対応できないことが多くあったからである。臨床の場の違いには、先に挙げたような学校教員の認識等があつて、児童生徒の対応に困っているのに支援を望まない教員の存在、閉鎖的な学校教育風土、プライバシーを守る枠組の相違、教職員との連携のあり方、これらはカウンセリングのあり方を再考する必要性を強く迫るものであった（岡田, 1999a）。

スクールカウンセラー調査活用研究委託では、5 年後には全国で 2 千校を超える学校への臨床心理士の派遣が経験され、全国規模の調査で学校から概ね好評との結果を得て、スクールカウンセラー制度は制度化された。派遣される学校は、既に小学校・中学校を網羅し、一部高等学校にも派遣され、大規模な自治体は独自にスクールカウンセラー派遣もしている。しかし都道府県別に異なる問題を抱えている。特に大都市圏から離れた県には臨床心理士を養成する大学が存在しないところもあり、多くの派遣校を網羅するために人手不足が問題となっており、臨床心理士ではないが臨床心理やカウンセリングを何らかのかたちで学んだ様々な人々がカウンセラーとして派遣をされている。また、スクールカウンセラー制度は制度化されても、週 2 日程度の勤務であることは現在に至っても変わらない。その枠組みでできる範囲の心理臨床の活動が求められているということである。

ともあれ、スクールカウンセラーが派遣されるようになり、それまでとの相違を総じていえば、相談をすることが容易になったということである（岡田, 1999a・岡田 2000a）。学校内でカウンセリングを行うようになったため、教職員が早期に発見した児童生徒の問題行動はカウンセラーが早期に対応することが可能になった。そして学校でのカウンセリングは、他の心理臨床の活動の場のように密室での個別的対話をするスタイルにとどまらず、小人数のグループカウンセリングや学級集団を対象にしたものを包含することになった。学校という独自の場での心理臨床の活動のあり方は、その後学会や研修会等で様々な議論、検討をしながら、各々の臨床心理士が様々な工夫を凝らしながら行い、展開していった。筆者自身の、各学校 2 年間という年限でのカウンセラーとしての経験では、スクールカウンセラーとして赴任したいずれの学校でも 1 年目は教職員もカウンセラーも試行錯誤があつて、2 年目は実質的なカウンセ

リングシステムが機能するようになり、児童生徒・保護者のカウンセリングとともに、教職員のコンサルテーション、そして管理職の“懐刀”や“相談役”としても重宝してくれるようになった。

日本での新しいスクールカウンセラー制度が展開するのを背景に、アメリカの学校心理学の概念が普及した（石隈、1999）。学校心理学では、教員が学級集団全体に対して行う心理教育的カウンセリングを1次的支援、学級の中で気にかかる子どもへの個別的支援を2次的支援、学級で教員が扱うことが困難な、問題行動が顕在化している子どもへカウンセラーが行うものを3次的支援と呼んだ。この考え方は教員と心理士の活動の棲み分けの概念として用いられるようになった。また、構成的グループエンカウンターやソーシャルスキルといったグループ活動が、教員ができる心理教育として取り入れられるようになっていった。

しかしながらアメリカのスクールカウンセリングの制度は、日本とは全く異なる。州によってもその詳細には相違があるが、カウンセラーとサイコロジストという2種類の、業務を明確に区分し心理士が勤務する。業務内容や方法には学ぶべき点があるが、日本の学校制度、教員・カウンセラーに求められるそれぞれの役割は全く異なるため、そのままの適用は困難なものであった（岡田、1999b・岡田、2000b）。

7. 描画療法の流れ

1) 日本における描画療法 (Art Therapy)

日本における描画療法は、欧州の精神医学者との交流によって始められ、1968年に日本芸術療法学会の前身である日本芸術療法研究会が設立され、その経緯から精神科医を中心として表現病理学や病跡学的見地からの絵画療法の研究が進められてきた

（山中他監修、1998）。その経緯から、現在もなお精神科医あるいは臨床心理士が、言葉による精神療法、心理療法、カウンセリングを主たる方法として心理治療を行うなかで、補助的に描画を行うことが多く、またそのような研究成果が最も多い。

また、日本ではバウムテストを代表とする描画テストは、心理アセスメント技法（投射法の心理検査）として、描画療法を手法として用いない心理臨床家の間でも知られている。純粋な心理検査以外にも、日本でよく知られている描画法としては、主として子どもを対象としたカウンセリングの技法が挙げられる。例えば、「なぐりがき」の手法^{注1}やそれを発展させた「交互なぐりがき法」、統合失調症者に適用する際の配

^{注1} 「なぐりがき」は2つの流れで日本に伝えられた。1つのルーツは、絵の上手下手を乗り越える試み、絵を描くことへの抵抗を乗り越える試みとして考案された、アメリカの力動的精神的絵画療法の創始者であるナウムブルグ（Naumburg, M.）のスクリブル（Scribble）であり、もう1つのルーツは、イギリスの子どもの遊びを精神分析の対象関係論で著名なウイニコット（Winnicott, D.W.）が取り入れて開発したスクイググル（Squiggle）である。

慮を加えた「限界吟味を加味したスクイグル法」(中井, 1997)、「MS SM法」(山中, 1984)、その他箱庭療法の施行が困難な病院臨床のなかで発想された「コラージュ」(森谷, 1995)等がある。オリジナルの「なぐりがき」は、描画することを主たる活動として心理療法を展開する描画療法の1つであり、オリジナルのコラージュ(collage)は現代絵画の技法の1つであるが、これらは日本においては遊戯療法や対話中心のカウンセリングの一部として用いられるのが通例である。

パーソン・センタード・アプローチの概念に基づいたアートセラピーをする立場に、パーソン・センタード表現アートセラピー(Person Centered Expressive Arts Therapy)がある(小野, 2000)^{注2}。日本における表現アートセラピーは、小野ら(2000)がナタリー・ロジャーズ(Natalie Rogers)の"The Creative Connection"を「表現アートセラピー」と表したことに始まる。小野(2005)は、ナタリー・ロジャーズのパーソン・センタード表現療法研究所で、表現アートセラピーの訓練を受け、日本でこれを広め活躍している。表現アートセラピーは、表現媒体をひとつに限定せず、絵や粘土、ムーブメントやダンスといった身体表現、詩や物語、声や音楽等で表現したいものを表現するものである。筆者自身は、現実の心理臨床の活動では場の制限上、表現ツールも制限されるためその立場にない。しかし、表現アートセラピーの理論と実践を尊重しており、特に理論的背景は筆者自身のものと共通していると考えている。

ちなみに筆者は描画療法(Art Therapy)と記載したが、従来「絵画療法」と訳されたり「アートセラピー」とカタカナで言語に近いかたちで表記されたりしている。筆者が描画療法とあえて使用するのには、絵画療法と表記すると、Art Therapyが絵画鑑賞のように静的な絵を鑑賞するものというイメージで捉えられることを危惧しているからである。今でも一般に絵画療法と記載されることは多いが、近年書籍のタイトルにも描画療法という記載もみられるようになってきている(例:『描画療法から観たこころの世界』(角野, 2004))。また、「芸術療法」は、アーツセラピー(Arts Therapy)の訳出であり、描画療法のみならず、ダンス療法や音楽療法等、芸術的な手法を用いた療法の総称である。

2) 欧米における描画療法

心理療法に様々な学派があるようにアートセラピーにも様々な学派が存在している。それらについて『芸術療法の理論と技法』(ルービン, J. A. 著 徳田監訳, 2001)のなかでその詳細が紹介されているように、アートセラピーは心理療法をベースにしているので、それだけの学派が存在するということである。これらの欧米の描画療法をおおまかに分類すると、2つの立場がある。「治療としての描画(Art as Therapy)」と「描画心理療法(Art Psychotherapy)」である。

^{注2}但し、パーソン・センタード表現アートセラピーをパーソン・センタード・アプローチとして認めないという人々もいる(サンダーズ, P. 著 近田・三國監訳, 2007)。

前者はイーディス・クレイマー(Edith Kramer, 1980)に代表されるようにアートを製作することそのものに治療的意味を見出すものである。その考え方を具体的に説明すれば、作品制作過程において生じる作り手の様々な葛藤と問題解決のあり方は、その人の実際の生活において生じる様々な葛藤とその問題解決のあり方と対応関係にあるとする。この立場のアートセラピストは、人が誰でも生まれながらにもっている配色、タッチ、バランス、構図等への美的感覚に信頼をおいて、達成感やコントロールの感覚を通しての癒しは子どもの内側からやってくると考えている。したがってセラピストのかかわり方は、支持的にその場にいるものになる。これは美術教育に近い性格を有しているように思われる。

一方、後者はマーガレット・ナウムブルグ(Margaret Naumburg, 1966)に代表されるように、アートはセラピーの一部で、アートはそのための治療手段であるという考え方である。ここでは出来上がった作品そのものよりも、作品制作過程におけるセラピストとクライアントとの言語を通しての治療的やりとりを重視する。これは言葉でのやりとりを中心とした心理療法に極めて近いものである。作品としての描画は、クライアントの内的世界を投影したものであり、対象物として客観的に距離を置いて扱うことができ、セラピストとも共有できるものである。この立場では、セラピストが基盤としている心理療法の理論によってかかわり方が異なるものになるので、精神分析的なアートセラピーもあれば、認知療法をベースとしたアートセラピーもあるといった具合になる。

いずれの立場においてもアートセラピーは自分への気づき(Self-awareness)を育てるための大切な手段として強調されることに変わりはない。高野(2007)は折衷派のヴァデソン(Wadeson, 1980)のアートセラピーについての見解を次のように紹介している。「クライアントに対してたった1枚の絵(作品)をセラピストという他者が解釈や分析をするのではなく、絵(作品)を描いたクライアント自身に語ってもらう。絵(作品)の表現は一つの言葉ではあるけれども、一般共通のものではなく、個人特有のものであるので、理解するには時間がかかるものなのである」とし、クライアントの認識と理解を重視したかかわり方を示している。そしてセラピストの役割として「セラピーの道具は絵の具や筆、ましてや言葉でもなく、セラピスト自身である」と説明し、アートセラピーにおいても心理療法と同様に、セラピストが自分自身を見つめ、自分自身に気づくことが重要であることを示している。

アートセラピーは、その言葉が「Art」と「Therapy」の合成であることに象徴されるように、ヨーロッパでもアメリカでも高等教育機関ではアートセラピーの専攻は、美術や心理の学科・専攻の中に位置づけられており、いずれにしてもその両方を学ぶ仕組みになっている。先に述べた「治療としての芸術」を支持するのは、美術教育を基盤にしている者やアーティストであり、「芸術心理療法」を支持するのは、臨床心理学を主として専攻した者である。そして欧米では心理療法士と絵画療法士とは異なる

職種として確立されているが、それとは対照的に日本では独立していないのが現状である。筆者は日本で臨床心理学を学び、その中での描画の扱いを会得したため、欧米の描画療法の分類に照合すれば、「描画心理療法 (Art Psychotherapy)」の流れにある。日本における描画療法で、アートの教育がなされていないことは、今後の課題であろう。

8. 筆者の立脚点 1 ー描画を用いたクライアント中心療法の実践的な体現ー

多くの心理臨床家の学習プロセスで習うように、筆者も例にもれず、描画を投映法の心理検査として学んだ。しかしながら、これらの描画の考え方や技法も、心理治療において心理アセスメントとして非常に有効であるが、クライアント自身がその行為によって得るものはあるのだろうかという疑念を筆者は持っていた。これは、ロジャーズが診断する立場が傍観者的になることを批判したことに通じる。心理士が病院に勤務し、医師から心理検査をオーダーされて実施する場合であれば、それが職務であるから葛藤することは少ないかもしれない。しかし心理相談室で自分が心理面接を継続する担当になった比較的健康度の高いクライアントに対して、心理面接を開始して間もない初期の段階で心理検査として描画を導入すると、ラポールを構築することが困難になってしまうのではないかと危惧して、筆者は描画の導入を躊躇せざるを得なかった。より具体的な事象としては、次のような経験がある。

大学院修士課程を修了直後、筆者が教育委員会に付設する教育相談室に勤務したときのことである。心理検査として描画を行っていた先輩の心理士は「心理検査を導入のときは『あなたを知るために』と実施する理由を説明すればいいし、心理アセスメントの結果は、その後のカウンセリングで還元できるから、問題はないと思う」と教えてくれた。筆者はクライアントを知る目的で描画の導入をすることやそれをカウンセリングに還元できることには同意できた。しかしそれでも心理検査の実施は、クライアントの視点から見れば、クライアントを試すような態度に見えるのではないかと危惧し、また心理士のための心理アセスメントとなることを恐れていた。つまり当時筆者は、心理検査としての描画は、描画者（クライアント）に益するところは多くないように感じていた。

当時勤めていた教育相談室では、相談員の構成上、若手は並行面接の子ども面接を主として担当した。子どもといってもその対象は3歳から18歳まで幅広いものであった。特に勤務地は不登校が急増している地域であり、思春期の中学生に多く出会った。駆け出しの相談員であった筆者は、より意味のあるカウンセリングを行うために何ができるのかを常に思案していた。心理臨床家の間では「初回面接を見れば、心理治療の最後までどのような質の心理面接が行われていたか、おおよそ推測できる」といわれる。初回面接の重要性は、重々承知しており、できるだけ書物を読み、研修会等で勉強も重ね、多くの知識を得たが、実際の日々の面接場面では自分の蓄積した知識

に頼ることはほとんどできず、目の前にいるクライアントの感情や感覚を肌で感じ、自分の感性を信じてその場で言動を判断するより他になかった。河合隼雄が自分がかつてスーパーヴァイザーに助言されたこととして「知識はできる限りもつべきだが、一人の生きた人と会うときは、それらをすべて忘れて会うように」と述べているが（河合，2005）、まさにそのような状態であったと思う。

筆者にとって描画は日頃から親しみのあるものであり、筆記用具や描画道具を常に必携していた。そこで緊張したクライアントに出会う初回面接において、緊張感をゆるめて対話をするための工夫を考え、その1つとして描画も導入し、絵を描きながら対話を行うようになった。これが後に、本研究の第2章、3章の研究の素材になる実践につながった。筆者は初回面接での氏名の扱い方や絵を描きながら対話をする「落描き」を用いた面接法の創造を、単にテクニックとして提唱することを意図しているのではない。筆者はこれらが思春期青年期のクライアントに対して行う、クライアント中心療法の立場で初期面接をする際の実践的な体現であり、新しいかたちを創出したものと考えている。

筆者の心理検査への意味づけが変わったのは、大学付設の心理相談室や学生相談室での相談を始めた1996年頃のことである。心理検査の投映法の代表格であるバウムテストとロールシャッハ・テストを学び直し、勉強会に参加していた。ロールシャッハ・テストの実施やバウムテストを複数回実施することで被験者の心理に何が生じるのかを検討していたのだが（酒木・岡田，1999）、筆者はクライアントが心理検査を受ける過程で心理療法と同様に自己理解を深める体験ができることを深く実感した。また、その議論の中でバウムテストの実施法を工夫することで心理検査もクライアントに治療的意義をもたらすことに気づき、これを論文としてまとめた（Okada,T., 2003）。この論文の具体的内容としては、バウムテストを施行した際に画用紙からはみ出して描かれる樹木の意味づけと治療的対処法である。これは心理検査としてのバウムテストをセラピストの心理アセスメントのためにのみ使用するのではなく、クライアントが自己理解を深めたり、ともに面接の方向性を見出したりするために施行する、つまり心理検査としての描画は、心理アセスメントから心理療法へと移行する手段となるように工夫できるという提案であった。

筆者が見出したクライアントにとっての心理検査の意味は、たとえばバウムテストで言えば、表現される木の物語をクライアント自身についての物語として十分に語り、カウンセラーに受け止められることで、自分を客観視してそこから何らかの気づきを得ることができるということである。それまで筆者は継続したカウンセリングの中で心理検査を実施することについて後ろめたく感じていたが、クライアントの自己表現としてクライアント自身の体験に還元できることを体感して以後は、初期面接において描画テストも慎重に導入するようになり、それをどのように面接に活かせるかを積極的に検討するようになった。むしろ思春期青年期のクライアントにとって、負荷が少

ない描画テストをカウンセリングに導入することで、言葉で表現することが困難な人でも自己表現が容易になると考えるようになった。それが本研究の第4章の「家族イメージ彩色法」である。筆者はこれもテクニックとして提唱するのではなく、クライアント中心療法の立場で描画を用いて自己表現を促進する工夫としての実践的な体現であると考えている。

9. 筆者の立脚点2 ー学級で行う心理教育としての「お絵かき遊び」ー

既に「6. スクールカウンセリングの流れ」において、日本におけるスクールカウンセリングの変遷について述べたが、カウンセリングが教育現場へ広がっていったと捉える認識は、臨床心理士の立場からのものである。教員の側からすれば、元来生徒指導・教育相談・進路指導は教員の役割であり、臨床心理士が派遣されてほんの一部を助けてもらったとしても、基本的に自分たちの職務であることに変わりはないという認識がある。

そもそも生徒指導とは、生徒指導提要（文部科学省，2010）によれば、「一人ひとりの児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」であり、「生徒指導は学校の教育目標を達成する上で重要な機能を果たすものであり、学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つもの」とされている。その意義は「教育課程の内外において一人ひとりの児童生徒の健全な成長を促し、児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成」と述べられている。このようにみると、臨床心理士と教員はアプローチの仕方こそ違うが、その意義は教育領域におけるカウンセリングと共通する視点をもっていることがわかる。

特に、日本の都道府県の教育委員会レベルでは、生徒指導や教育相談の講習を様々なかたちで企画・開催している。それらを熱心に受講し、習得してきた教員は、現在学校現場で教職員とスクールカウンセラーの橋渡しをしたり、特別支援教育におけるコーディネーターをする役割を担っている。その一方で、講習の講師として臨床心理士が招かれ、教員は臨床心理学の知識を得るのだが、その知識をなかなか教育実践に活かさないというジレンマを抱えている場合もある。さらにカウンセラーに心理的課題を有した児童生徒を“外注”したり、アドバイスを仰いだりして頼るだけでなく、自分達も学級でできる心理教育を行いたいと願っている。

筆者は2000年4月から2014年3月まで教員の教育相談の資質を上げるための研究、研修の指導に携わっていた。そこで自分達が心理教育を行いたいと強く願う臨床心理学的知識を持った教員に出会い、そのような志をもつ人々とともに、学級でできる心理教育を開発した。これが本研究の第5章の「お絵かき遊び」である。

心理教育としては、折衷主義を提唱する國分ら（2004）を代表とする構成的グループエンカウンター、あるいは行動主義に基づいたソーシャルスキルを習得するための

ソーシャルスキル・トレーニングを用いた学級活動や道徳の授業が主流になっている。しかし筆者らが提唱する心理教育は、クライアント中心療法・遊戯療法の立場から描画を用いたもので、その分析においては深層心理学的見地も用いている。

第2節 方法論としての事例研究法

1. 心理臨床と臨床心理学

臨床心理士による臨床実践の総称を心理臨床という（藤原，2000）。カウンセリングや心理療法という心理治療を掲げた実践のみならず、学校現場でのカウンセリングも含まれる。また、心理療法とカウンセリングの相違は、次のとおりである。心理療法は治療の時間や場所、料金等の治療の枠組みが明確に守られた病院、個人開業の心理相談室、大学内に設置された大規模な心理相談室で行われるもので、人格の変容等心の深層まで扱う心理治療である。なお、心理療法の中でも精神科医によって行われる診療は、精神療法と呼称される。一方、カウンセリングは、心理療法に比べて治療の枠組みがややゆるい、教育機関にある無料の相談室等で行われる、比較的軽度の心理的課題や心の表層に近い部分を扱うものである。

いずれにしても心理臨床の活動は、周知のとおりクライアントの心の問題に実際的に対応を図る営みであり、問題の解決や解消を第一義的に目的として行うものである。しかし、それだけに留まらず、それらを通じて新たな人生上の課題を発見し、さらに積極的に生きる意味の創造と自己開発を促進していくことが本来の目的である。特に、発達途上にある子どもの心理療法の場合には、心の成熟や人間的成長を視野に入れる心理臨床の活動を行う。そのためクライアント自身の内面的な心の自己援助力ないし、自助力の働き、すなわち主体機能の活性化や円滑化を促進することになる。このように心理臨床の活動は、基本的に援助原理に立つ営みであり、問題や疾病を主体の側面として切り取って治療するといった機能をも包摂するが、クライアントのより全体的で基底的な主体機能への援助にも照準を当てるものである。そして心理臨床における面接体験そのものが、臨床心理士にとっても、人間関係を通じて自らの主体機能をいかに活性化し創造していくかを試される場でもある。

臨床心理学は、精神分析学の祖であるフロイト(Freud, S.)が患者の治療を通じてその理論を打ち立てたことを例に出すまでもなく、実践的な心理臨床の活動に基づいて形作られ、絶えず創造的に生成していく「臨床の知」の学問である。つまり臨床心理学は心理臨床の活動を基盤にして成立する学問領域であり、臨床実践は、臨床心理学を基盤とした専門的な活動である。したがってこの両者は不可分な相補的關係にある。

しかしながら、先述したように心理臨床の活動は、直接的に人間関係を通じて目的に行う行為であり、固有の臨床性・実践性を伴う独自の場であるゆえに、臨床心理学と心理臨床の活動は不可分であるものの、単純に学問・理論を個々の臨床の活動場面に応用したり適用したりすることはできない。心理臨床の活動は、理論や学問を起点に考えるのではなく、実践を起点にしてその独自性と固有性を考えることから始めるものであり、実践の場での理論や学問の適用には、実践者である臨床心理士の技能的側面が問われることになる。

ロジャーズは、自己の理論について次のように述べている（ロジャーズ，C. R.

著 諸富・末武・保坂訳, 2005b)。「ロジャーズという個性をもった治療者という立場から、治療という場で、主観的に経験したものを基礎として、主観的经验という現象の意味を理解し、秩序付け、構成したものである」と。そして理論は仮説であり、完成したものでなく、その知識を持って発展させていくための道具である。すなわち、臨床心理学を学び、多くの専門的知識を得ていてもなお、それぞれの臨床心理士が今、目の前にいる人に対峙して、どのような状態であるのかを見立て、自らの知と感性を駆使しながら、どのように言葉をかけ、どのように接するのかを常に問われることになる。言い換えれば、心理臨床の活動において臨床心理士がその場その場で臨んだ状況の中でどのように生きるかということが必定的な課題になる。

2. 臨床研究としての事例研究法

臨床心理学研究には様々なものがあるが、大別すると「実践を通しての研究」「実践に関する研究」がある(下山, 2000)。「実践を通しての研究」は、臨床心理学研究の基本となるものであり、研究者が実践を行いつつ研究をするあり方で、臨床法と呼ばれてきたものである。「実践に関する研究」は、研究者が実践から離れ、実践活動を客観的対象として研究するあり方であり、調査法・実験法等と呼ばれてきたものである。この2つは「実践を通しての研究」によって何らかのモデルを構成し、「実践に関する研究」でそのモデルを検討し、それらを循環的に組み合わせることで新たなモデルを生成・検証することで、臨床心理学研究が全体として実践性と科学性を循環的に統合できる構造になる。

事例研究は、「実践を通しての研究」の代表的なもので、心理臨床の実践の過程を記述し、そこから心理臨床に関する何らかの仮説・モデル・理論を構成していく研究である。事例研究には次の3段階がある(下山, 2001)。

- (1) 個別性・具体性を旨す事例報告の段階(事例の臨床経過を具体的に検討し、その事例への援助を検討する側面)
- (2) 共通性・一般性を旨す事例検討の段階(他の事例に共通して一般的に重要となるケースマネジメントの技能を学ぶ側面)
- (3) 普遍性・抽象性を旨す事例検討の段階(個別の事例を越えて多くの事例に共通する一般的な真実を探求する側面)

また、事例研究の類型として①会話記述型、②過程記述型、③ナラティブ記述型、④フィールド記述型などがある(下山, 2001)。

以上の下山の分類に照らしてみると、本研究は②過程記述型で行った、(3)普遍性・抽象性を旨す事例検討の段階にある、事例研究として位置付けられる。

さらに事例研究の内容によって分類すると、次のようなものがある(河合, 1986)。

- (1) 新しい技法の提示: 事例を通じて新しい心理臨床技法が示される事例研究。
- (2) 新しい理論・見解の提示: 事例を通じて新しい理論とその検証の過程を示す事

例研究、あるいはある症状についての心的メカニズムの解釈などについての新しい見解を示した事例研究。

(3) 治療困難とされるものの治療記録：治療が困難な事例の治療可能性が一例でも報告されるもの。

(4) 現行学説への挑戦：一応学界の通説となっていることを否定するような事例、あるいはそれに対する批判や修正を、事例を通じて行うような事例研究。

(5) 特異例：二重人格や残忍な殺人事件等の事例に関するもの。これには心理テストによる分析事例も含まれる。

これに照らしてみると、筆者の研究は(1)のタイプ、つまり新しい技法の提示をする事例研究に該当するといえる。

3. 事例研究法の特徴

事例研究の特徴には、次のようなものがある(藤原, 2000)。

(1) 臨床・実践性：大前提はクライアントの福利を最優先する点にある。研究者すなわち心理臨床家の基本的な倫理と責任の所在が、実践的な面接関係とその臨床的な実際活動にあり、その基盤の上ではじめて事例研究は成立するものである。

(2) 関与・関係性：研究を進める基盤は面接法にある。それは面接関係という生身の直接的な人間関係を通じて行われる研究方法である。したがって研究者が同時に面接の当事者であり、瞬時・一回の生きた関係に関与し、関係性を生きる研究方法である。

(3) 個人・事例性：個人の尊重と存在の個性・独自性に照準がある。つまり、個人・事例に関する個性記述的な手法に傾注して、そこから質的な深化を図りながら、個人内の多様で複雑な不均質性にこそ全体性と主観的普遍性を求めていく研究方法である。

(4) 内面・主観性：本来的に他者には不可知な内面的な体験世界について、クライアントの主観的な心理的事実から出発し、そこからどのような内面的・主観的なメカニズムと機能に基づく生身の心理体験であるかを明らかにしていく研究方法である。

(5) 経過・過程性：照準となる心理現象は、本質的に瞬時・一回性を本質とする内面的で主観的な心理体験の機能的・連続的な心理過程で生じることである。内面的・主観的な動態として生きる人間心理と人間関係の経過と過程に関する研究方法である。

(6) 連携・協働性：面接関係における当事者性を本質にする以上、事例研究自体が人間関係の協働による産物である。個々が面接関係に開かれ、現実社会文化・歴史に開かれ、他の専門家や人間環境に開かれた意味と公共性を例証していく研究方法である。

事例研究が普遍性をもつ理由について藤原(2000)は以下のように述べている。事例研究法を成立させる心理臨床の活動は、その大前提として臨床心理士が基本的な職業・研究倫理を遵守する必要がある。つまりクライアントの利益を第一義として行う活動であるため、臨床心理士がある一定の方法でもって面接を進めようとしても、様々

な理由で進展を断念せねばならなくなる状況は少なからず生じる。事例として公表することを合意してもらえとも限らない。そのような事情から事例研究法として成り立つこと自体に大変困難な側面がある。したがって事例研究法で扱われる事例は、非常に貴重であり、その背景に部分的な試みをした例や意図したものではなかったにせよ結果として不適切な対応をしてしまった例に学んだ多数の事例が存在することを認めざるを得ない。提示可能となった事例は、典型例の意味合いがあるならば、典型例の内実を部分的に含む亜型はその背後に多く存在する。そのように考えると事例研究法で扱う単一事例が、その事例でしかないと同時に、相当に多数の事例を基礎に含む普遍的な意味をもっているともいえる。このことは事例研究が一事例の主観性・個別性を越える普遍可能性をもつことの一端を示唆している。

また、事例研究法に類似する、医学一般における症例報告と比較して事例研究の特性を説明したい。医学における症例報告は、患者の貴重な疾患があり、これに対して医学的な技能と知識に基づくアプローチをした結果の報告である。この場合、患者自身は関与できない疾患であり、疾患を主体から独立したものとして対象化し、あるいは医師が疾患として対象化して客観的にアプローチをする。この立場では、症状や疾患を一律にして「客観的普遍性」を求めることができる。しかし、心理臨床では「このころの問題」は、主体から切り離し対象化してアプローチすることはできない。客観的事実さえ、クライアントの主観的な意味づけ抜きに扱うことはできないのである。主体の主観的で個別的な人間存在にかかわるといふ心理臨床の特性から、個別事例の固有性と特殊性に「主観的普遍性」を求めることになる。主観的普遍性とは、単純に他の事例にも一律の適用可能性があるというのではなく、内面的な主体機能という、個人的な心の働きに関する事実が、他の事例へのアプローチに普遍的な仮説機能をもつと考えられる。

4. 事例研究法を行うことの適切性

心理臨床の活動の特性上、事例研究法における研究対象には、活動の場のすべて、すなわち相談の時間と空間、そこに関わるすべての人が包含される。それらの研究対象は、固有性と独自性を有し、刻々と変化していく。そのような対象に対して、特に生身の人間・クライアントを照準に、生身の直接の人間関係を通じて関与しながら考察していくのが、事例研究法のアプローチである。

特にクライアント中心療法の理論においては、ロジャーズの人間理解の視点が、現象学的接近法であることも、事例研究法が研究の方法論として適していることを説明できる。ロジャーズは、現象学的接近法を採用し、心理治療を考えるうえで不可欠なパーソナリティ変化を中心に据えた「パーソナリティ変化の理論」として確立したからである。現象学的接近法とは、今、この場で何を感じ、それによってどのように動き、変化していこうとしているのかという、変化しつつある現象を把握するものであ

り、すなわち「治療場面の中での人間の変化の過程」を見るものである。同じ臨床心理学でも類型論、特性論、構造論といった一方向的な診断的パーソナリティの理解とは対照的に、現象学的接近法による人間理解は「関与しながらの観察」として、見られる者とのかかわりの中での、見る者自身の体験を基盤にして、そこでの実感を通して見られる者を把握し、理解していくものである。ここでいう「関与しながらの観察」は、サリヴァンによって提唱されたもので(サリヴァン, H. S. 著 中井久夫監訳, 1990)、ジェンドリン(ジェンドリン, E. T. 著 村瀬他監訳, 1998) は、これを人間に内在する内容に注目する概念化(Content Conception) に対して、変化し続けていく過程の概念化(Process Conception) と呼んでいる。事例研究法ではこの現象的接近法による人間理解を研究素材として扱うことができる。

心理臨床の活動は、既存の専門分野のように固定的・静態的な輪郭を描きにくく、常に流動的・動的に変化していく性質をもっていることから、藤原(2004)は、他の専門分野とは異なる新しいパラダイム(心理臨床パラダイム)が求められるとしている。心理臨床の研究課題は、客観的・一般的な研究もあり得るが、内面的な主観的事実に主眼をおいた、主体機能とそれへの専門的アプローチの探求という点に特徴がある。事例研究法のアプローチは、「従来の客観的な・非科学的とされてきた人間心理の主観性に新しい科学性を求めるものであり、生身に生きる人間の全体験性・主観的普遍性への学問的探究」(藤原, 2004) ということができる。これは新しい人間科学としての実践学問的な独自性といえよう。

第3節 描画手法を開発する意義

1. 人間的成長を促す自己表現と自己洞察

ロジャーズ(Rogers C. R., 1957)は、カウンセリングの目標の1つとして「問題や葛藤の中心になっている思考や態度、感情や情動的にこうじた衝動をあらわにすること」を挙げ、内的表現ができることを重要視している。そしてロジャーズは自由に表現することの価値として以下の4点を挙げている(Rogers C. R., 1957)。

- ①クライアントは抑圧されている感情や態度から情動的に解放され、自分というものと周囲の状況について客観的になれる。
- ②その次に、状況を探索できるようになる。
- ③同時に自己の理解も明らかになり、合理化したり否認したりという防衛なしに自分の様々な様相に直面できるようになる。
- ④隠れている自己がカウンセラーによって快く受容されていることに気づいてくるとそれまでは露わになっていなかった自己を自分の一部として受け入れられるようになる。

すなわち自由に表現することによって自己認知や状況認知が変容し、自己一致した状態へと近づくため、人間的成長へとつながり得るとしている。また、自由に表現することが促進される中で生じる洞察、「あは経験」(Aha-experience)とも呼ばれる体験は、ロジャーズによると深い情動的随伴物を伴う、本質的に新しい知覚の仕方であり、その効果として以下の3つがある(Rogers C. R., 1957)。

- ①様々な事実を新しい関係の中で見るようになる。
- ②自己の理解の漸進的増大；自分のうちにある抑圧された衝動も認知できるようになったり否認したい部分を認められるようになったりすれば、防衛的な補償的態度をとらなくてすむようになったりする。
- ③自己の認知と受容；それまで自分で考えていた自己と自分には受容できないような衝動との関係を知覚する。純粋な洞察を得るとより満足できるような目標をクライアント自身が積極的に選択するようになる。

このように自己表現と自己洞察は、人間的成長に大きく関与していると考えられる。また、クライアント中心療法におけるパーソナリティの変化が生じる過程は、以下のように生じるという(Rogers C. R., 1957)。治療の自由さの中で自分自身を表現していくと、今までは自己概念に一致しないために意識にのぼらずにいた経験に自分自身で気づき始める。それに伴って不安が生じるが、適切な治療関係の中ではそうした不安自体も表現され、そのことを通じて経験を規制していた価値の条件が検討されてい

く。こうして解体の状態に至る前の段階で自分の中に今までは打ちすれられていた経験が統合され、建設的な道程が生じてくる。

2. 自己表現と自己洞察を可能にする条件

自己表現が価値のあることであるとしても、表現することには困難さが伴う。内的世界を表現するためには、心を見つめてそれを表出する必要があるが、一般的に人々は自らの内面の声にしたがって行動するよりも、外界の規制の規範や固定的な慣習を無批判に取り入れ、その基準にしたがって行動する方がはるかに多いとロジャーズは指摘する (Rogers C. R., 1957)。また、心理的課題を有していたとしても、人はその状態である種の安定を保ち、変化を恐れ、望まないことが多い。それは心理臨床の活動で見られる、防衛機制の働きからも明らかなことである。そのような状況にあっても自己表現を可能にする背景には、クライアントが自分のありのままの様々な心理的側面を直視することができるような、セラピストとクライアントとの関係の創設である。その際に必要条件としてロジャーズは以下のものを挙げている (Rogers C. R., 1957)。

- ①カウンセラー側の暖かさと応答的態度があること。
- ②感情を意のままに表現できるようにすること。ただし、表現はクライアントが無理にではなく、表現できる範囲内でなされるべきである。
- ③クライアントには明確な行動の制限が加えられること。ただし、制限はカウンセラーの応答で明瞭に示され、理解され、効果的に使用されること。
- ④あらゆる圧力や強制から解放されていること。

つまり表現するという活動は、表現する者とそれを受け止める者との関係性のなかで行うものであり、内省を促進する際にクライアントが一切の防衛を働かせる必要がないようにクライアントを援助することが必要である。そのような治療的關係性のなかでこそ、表現する者の潜在的な力が発揮され、創造的に展開するということができる。

また、カウンセラーの応答の際の留意点は、カウンセラーによる解釈が的確であればあるほど、クライアントにとっては早すぎる直面化になるため、かえってクライアントはそれを否認し、以後クライアントを防衛的にさせてしまうことになるので、生じたままに受容するだけに留めることである。このことは、自己表現をどのように受け止めるのかは、あくまでもクライアントによって達成される過程であり、カウンセラーの役割は的確に指摘することが重要なのではなく、内的表現を促進させることとクライアントによる受け止め方を尊重するという姿勢を保つことであることを示している。

3. 思春期青年期の心理臨床において描画を媒体ツールとして活用する意義

本研究は、主として思春期青年期のクライアントを対象にした心理臨床の活動を基に論じている。思春期青年期という発達段階の心的状態には次のような特徴がある（青木，2001）。思春期は第二次性徴の始まりによって身体的な成熟が急激に進み、心身の変化を体験する時期である。児童期まで何の疑問も抱かずにいた自分の身体が不確かなものを感じたり、わけのわからない衝動に突き動かされて内的な安定感が崩されてしまったりして不安定になりがちになる。したがって級友の身体との差異や性を強く意識することになる。この自分と他人への過剰ともいえる意識は身体面だけでなく、自分という存在全体におよぶ。そして思春期から青年期にかけては内的世界において自分が何者であるか、どのように生きてきてこれからどうなるのかななどを自問自答し、自己アイデンティティを確立すべく模索を続ける。

心理臨床の場での思春期青年期のクライアントの心理的状态は、元来新奇な場面で対人関係を構築することが不得手なこともあり、一層緊張感が強くなり不安も高まることが多い。特に、思春期のクライアントは、自分でも言動が思うにまかせないことを半ば意識しているものの、内的世界の状態やそれに関連したことを明確に捉えて言語化することが困難であったり、自分が発した言葉を相手がどう聞くか、自分がどう見られるのかといった他者からの評価を過剰に気に病んだりするため、なおさらである。

このような思春期青年期のクライアントに対するかかわりでは、遊びの要素が多く含まれる描画手法を取り入れたカウンセリングが有効であると考えられる。その理由の1つは、多くのクライアントは、学校の教科としての図画はあまり好きでなくても、アニメ等に親しみ、何らかのかたちで落書きを経験している人が多く、楽しんで描画をすることには抵抗を持たないことである。2つ目に、明確なかたちを描かずとも、色を選ぶ、めちやくちな線を引くといった単純な表現行為が許されるので、言語にならない事柄を表現できたりその後の言語化を促進する端緒になったりすることである。3つ目に、描く（あるいは書く）行為が、視線を回避したり、雰囲気や和らげたりして、防衛機制を緩めることに繋がることである。

また、描画は音楽やダンス等の芸術的手法と比べて扱いやすい媒体ツールであるといえる。第1に、治療空間に大きな設備が必要でないことが挙げられる。描画手法は描画道具や画材等は必要であるが、通常の対話が可能な空間があれば実施可能である。音楽は使用する楽器の準備と音を出しても良い環境設備が、ダンスは音を出しても良い環境設備と動けるだけの空間が必要になる。第2に、できあがった作品が視覚的対象物として残存するので、時間が経過してもカウンセラーとクライアントがそれを共に眺め、語り合うことができる。このような意味で描画は、カウンセリングや心理教育における表現媒体として適切なツールであると考えられる。

4. 手法を公式化する際の留意点

本研究では筆者がクライアントとの出会いの中で編み出した、クライアントが自己表現・自己洞察を促進できるようにするための描画手法について検討するが、描画手法の確立は矛盾を抱えた試みでもあることについても言及しておく。これは他の心理療法や心理教育においても公式化をすることが矛盾をはらんでいることと同様である。公式化をするということは、カウンセラーや教員が具体的にどう子どもと関わればいいのかを提示することであり、誰もがその公式化されたものを利用できるようになる。しかし一方で、公式が生み出された背景は忘れられて、マニュアルのような技術としてのみ受け取られ、一人歩きするという弊害も生み出す。言い換えれば、公式化しようと努力した結果、生まれた描画手法が、カウンセリングにおける本質的な事柄を伝える通路にもなり得るが、その手法を使用すること自体を本質的な事柄と誤認される危険性がある。

クライアント中心療法が、一部の人にセラピストの単純なかかわり方のパターンとして理解され、誤解を受けている現状がある。ロジャーズはそれを承知したうえでなお、公式化に力を注いだ。そして「種々のセラピーの技術は、それが一つの条件を満たすための通路(channel)としてどの程度役立つかということを除けば、比較的重要なものではない」(ロジャーズ, C. R. 著 伊東博 編訳, 1966) という。そして佐治ら(2011)は技術だけを模倣する者について「自分の弱点をより多く未解決のままにしているセラピストは、どちらかという『技法』に依存することによって自己を防衛する傾向がある」と指摘する。技術とはこうした意味で諸刃の剣であり、描画手法を確立していく、すなわち公式化するにあたっては留意する必要がある。

また、村瀬(1995)は、「精神療法の技法・流派は精神療法家の数だけあるといわれるが、治療者各自が自分の資質・自分の働いている臨床の場の特質・治療対象者の特徴を考えて、模索をしながらふさわしい技法を選択していく」という。本研究においても筆者自身の心理カウンセラーとしての姿勢・態度(哲学)、自分の得た心理臨床の場の特徴、クライアントの特徴と生み出された手法が、密接不可分の有機的関連があることを今一度強調しておきたい。

第4節 本研究の目的

本研究の目的の1つは、クライアント中心療法の立場での臨床実践の中で開発した3つの描画手法を提案し、これらを用いてクライアントが表現した内的世界の理解や事例の展開を分析することで、心理的援助過程における各々の描画手法の有効性を検討することである。2つ目には、心理療法を基礎として開発した描画手法が、小学校での心理教育として有効なアプローチであるかを検討することである。

臨床実践の中で開発した3つの描画手法とは、狭義のカウンセリング、すなわち心理相談室での個別面接の形式で行う「氏名を用いた関係創り」、「落描き」、「家族イメージ彩色法」である。これらの描画手法は、クライアントの心理的課題の解決に向けて援助する心理的治療のみならず、クライアントのより全体的で基底的な主体機能への援助にも照準を当てて用いられたものであり、カウンセラー（筆者）自身も自らの主体機能を活性化し創造していく過程で生み出されたものである。それゆえに本研究は描画手法の技術的側面を強調するものではなく、各々の描画手法がクライアント中心療法の実践的な体現であることを強調するものである。

また、小学校での心理教育を行う描画手法とは「お絵かき遊び」のことである。心理療法の原理を小学校での心理教育へと応用、伸展させたのは、臨床心理学の社会的認知の発展による要請と筆者の心理臨床の実践の場の変遷によるものであり、クライアント中心療法に立脚する人間観・援助理論が、心理臨床のみならず学校教育での子ども的人間的成長を援助するためにも適用できることを示すものである。

第1部 個別的的心理面接における描画手法

第1部は、クライアント中心療法の立場で個別的な心理面接を行うなかで、筆者が考案した描画手法「氏名を用いた関係創り」、「落描き」、「家族イメージ彩色法」の各々を適応した際に、心理的援助過程にどのような効果をもたらすのかについて、クライアントが表現した内的世界の理解や事例の展開を分析することを通して検討するものである。

第2章 「氏名を用いた関係創り」の考案

第1節 本章の目的

心理臨床活動において思春期のクライアントが相談室に来談し、初回面接を行う際の自己紹介での氏名の扱い方を工夫することによって、クライアントとカウンセラーの関係創りを促進させる手法を提案し、この手法が関係創りにどのように影響するかを考察する。

第2節 「氏名を用いた関係創り」の着想

心理相談活動における初回面接では、通常クライアントとラポールを形成しつつ心理アセスメントに比重を置き、その後の治療方針を見定める。心理アセスメントをするにあたって、ある程度健康度の高い成人のクライアントの場合、来談動機が高く、自らの状況を話すことができるので、対話の中でカウンセラーが本質的な話題を直接的に提供することにそれほど困難なことは生じない。しかし思春期の特徴として①自意識の高まり、②自我の肥大、③大人への反発等があるため、思春期のクライアントの場合には、来談動機が明確に意識できなかつたり来談意欲があまりなかつたりすることが間々あり、仮に来談動機があつたとしても緊張感が高く、うまく自分の意思や感情を語れないことも多い。一方、カウンセラーの側も来談するクライアントの緊張感が伝わり、一挙手一投足にも配慮を要する程の緊張した雰囲気の中で対話をすることになる。当然のことながらそのような雰囲気の中で、カウンセラーがクライアントに本質的な話をすることは、極めて困難である。クライアントは自ずと防衛機制を働かせ、自らカウンセラーに話しかけることはほとんどなく、カウンセラーからのたわいもない質問であっても「別に」「そう」といったそっけない、あるいは取り付く島のない返事しか返って来ず、本質的な質問に対する回答は全く期待できないことになる。言い換えればこのような対話は心の表層をなでるだけであつたり、一方的でクライアントに対する半強制的な応答を迫るだけになってしまう。これではカウンセリング関係の土台となる信頼関係の構築にも時間がかかるし、結果としてクライアントからの情報はあまり得られず、心理アセスメントも十分にはできないことになる。

上述した緊張感は、初めて出会う瞬間、すなわち互いに挨拶をかわすときから始まり、そのため来談予約のカード等に担当者の名前を記しておかないと、2回目以降の面接でも担当者的名前を憶えていない子どももいた。そこで挨拶をすること、氏名を名乗り合うことは、当然が如くどんなクライアントとも必ず行うものであるが、それにはどのような意味があるのか。そもそも名前を付けるということはどういうことなのか、名乗る順や名乗り方の違い等、氏名の扱いが心理相談においてどのように影響を及ぼすのかについて問題意識を持った。

本来、カウンセリングの導入期には、クライアントとカウンセラーが緊張を緩め、クライアントにここでは少し心を許しても大丈夫そうだ、ひよっとしたら腹を割って話しても

いいかなという感触を得てもらうことが必要であり、それがその後の継続面接でクライアントが主体的に自らを語ることのできる場づくりになる。そのような場づくりの過程で心理アセスメントのための有益な情報を得ることが望ましい。そこで出会ったときの初めの挨拶や自己紹介という、相手に違和感のない双方向のコミュニケーションが、クライアントとカウンセラーの両者が楽に対話ができる場づくりになり、ひいては関係創りになるための方略を模索することにした。

第3節 「氏名を用いた関係創り」の施行法

「氏名を用いた関係創り」とは、初回面接での氏名の扱い方を以下のように工夫することによってクライアントとカウンセラーとの関係創りを行うものである。

1. 準備するもの

メモ用紙、コピー用紙等の白い紙と筆記用具である。これを面接室に常備し、クライアントとカウンセラーがいつでも手に取れるように適当に配しておく。

2. 初回面接で自己紹介として氏名を書く

初回面接で面接室に用意しておいた紙を取り、まず初めにカウンセラーの氏名を書きながら自己紹介をし、クライアントに見せる。次に、クライアントに別の紙を渡して氏名を書いてくれるように依頼する。

3. 氏名の書き方について触れる

氏名を書いてもらうときのクライアントの態度から話題を展開する。例えば、左利きの人であれば「あら、左利きなだね」とカウンセラーが言葉をかける。そうするとクライアントによっては左利きであることでよかったことや困ったこと等の話題が展開することがある。このときクライアントが評価をされていると感じないように留意して言葉をかける必要がある。なぜなら、序章で述べたように思春期のクライアントは他者からの評価を過剰に気に病む傾向が強いためである。クライアントが自分はどう評価されるかをあれこれ考えすぎて見動きがとれなくなってしまうたり、クライアントが相手の意向を汲んで良い評価を得られるように行動してしまったりすれば、対話の質を低減させてしまうことになる。

4. 氏名について触れる

氏名そのものについて聞くこともできる。カウンセラーが「あなたの名前はこういう漢字を書くのね」と声をかけると、クライアントは「この字は気に入らないから普段は別の漢字をあてて書いている」とか、「こういう名前だったらよかったのに」等と応える場合もある。クライアントによっては、自分の名前の由来を教えてくれることもあるし、逆に全く興味がない素振りをすることもある。氏名を読み間違えられた経験や同じクラスに何人も同じ名前の人がいたこと等、氏名にまつわるエピソードを聞くこともある。いずれにしてもカウンセラーが氏名について触れたことに対するクライアントの反応は、自分の氏名に対する興味のあり様、好き嫌い等の感情や態度を反映する。

5. 「〇〇さんって呼んでいい?」と確認する

子どもから大人になる途上にいる思春期の方は、相手にどう自分が扱われるかということに非常に敏感である。そこでクライアントの呼び方にも配慮を要する。具体的には、まず姓で呼ぶのか、名で呼ぶのか、あるいは名を呼ぶ場合でも「〇〇ちゃん」や「△△くん」と呼ぶのか、「〇〇さん」と呼ぶのかということである。名を呼ぶ場合、「〇〇ちゃん」や「△△くん」という呼び方は、親しみを込めた心理的に近い関係を示すものであるが、自分が子ども扱いされているとクライアントに受けとめられることもある。一方、姓や名を「〇〇さん」と呼ぶ場合は、カウンセラーがクライアントを大人として扱っているとクライアントに受

けとめられることもあるが、反面心理的距離が遠く感じられることもある。つまり氏名の呼び方には自分の扱われ方や心理的距離の遠近が反映されるものである。そして各々のクライアントが希望する扱われ方は異なるので、筆者は本人にどう呼ばれたいか、呼んでもいいかを確認して呼ぶことがある。

6. さらに氏名について触れる

氏名に関する話題を提示したときのクライアントの様子次第では、さらに氏名について触れることもできる。具体的には、普段は誰からどのように呼ばれているかや幼少期にはどのような愛称があったのか等を尋ねる。そうするとクライアントは氏名や愛称を呼ばれたときの気持ち等についても話すことがある。このような幼少期の愛称の話題は、親子関係・家族関係・友達関係の一端を知る手がかりにもなる。

7. 氏名を書いた紙を大切に扱う

言うまでもないことであるが、氏名を書いてもらった紙はカウンセリングにおいてクライアントが創った作品と同様に、カウンセラーは大切に扱うよう心がける。具体的な例としては、面接終了時に部屋を出る時にはこの紙を裏返して他者の目に触れないように配慮したり他の記録と同様に保存の仕方に留意したりすることが必要である。特に、思春期の親子並行面接を行っている場合には、カウンセリングで行った具体的なことを保護者や保護者の担当者にはあえて伝えないことが、クライアントの内的世界を守ることになるからである。

第4節 「氏名を用いた関係創り」の試行

筆者が勤務した公立教育相談室で担当した思春期の子ども面接において「氏名を用いた関係創り」を試行した結果の概要を以下に示す^{注1}。

1. 試行期間 1994（平成6）年4月～1996（平成8）年3月
2. 試行人数 11名（小学5年～中学3年）
3. 試行場所 東京都内にある教育委員会に属する公立教育相談室
（新興住宅地や団地が多く、試行当時人口が急増しており、毎月新奇相談が10件程度申し込まれる。相談員は週4日の非常勤で退職校長が6名、心理士が5名であった。）
4. 試行の結果の概要

「氏名を用いた関係創り」を試行した全11名の概要は、以下の通りである（表2-1）。初回面接時に氏名を話題を積極的に行い、その話題が展開した事例は心理面接に肯定的に影響を与えたものとし、心理面接に何らかの支障を与えたと考えられるものは否定的影響を与えたものと捉えた。また、氏名の話題が展開しなかった事例は、影響無しと捉えた。これらをまとめたものが、表2-2である。

^{注1} 試行人数は、この手法が関係創りにどのように役立つかを検討する目的で、観察記録を行った人数であり、この手法を用いて面接したクライアントの総数とは異なるものである。

表 2-2 「氏名を用いた関係創り」の心理面接への影響

[Redacted text block]



第5節 「氏名を用いた関係創り」を試行した事例

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

第6節 事例にみる本手法の関係創りへの影響

[Redacted text block]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

第7節「氏名を用いた関係創り」の治療的意義

1. 自己紹介を行う意義

カウンセリングの場が利害関係のない対人関係であるという点では、非日常的対人関係であるが、非常に短い期間のうちに表面的な会話をする浅い関係から、心の奥底にある無意識にまで関与する深い関係まで体験するという意味においては、日常の対人関係を凝縮した場であると考えることができる。そのように捉えると、日常の対人関係において初対面のときに行うやりとりをする、すなわち自己紹介をそのままカウンセリングの場で行うことは自然であり、むしろ当然の行為と言っても良いだろう。

初回面接の初めに自己紹介をすることの意義は2つある。1つには、クライアントの見通しを揺るがさない点である。初めて来談するクライアントは、カウンセリングがどのようなものかを知らないで、何を聞かれるのか、何をするのか等不安を持っていることがある。事例2 B子のように来談への意欲が高くて、その傾向は見られる。初回の面接で日常行われるやりとりをすることは、クライアントにとって特別なことではないため、とまどうことなく受け答えすることができる。そしてカウンセリングの場が、自分の体験してきた対人関係の持ち方と全く異なるものではないことを理解できる。

もう1つの意義は、不適応を主訴とするクライアントの中にはそれまで豊かな対人関係を持つ体験が少なく初対面の挨拶もあまりしたことがない人もおり、そのような場合には、カウンセリングでの体験を以後の日常生活の中でも活かすことができるのではないかと考える。今回事例として提示できなかったが、初対面の人との対人関係の持ち方についてささやかではあるが、スキルトレーニングのような効果もあるだろう。

また、日常生活においても自己紹介のみならず、挨拶全般を大切にすることには意義がある。義務教育段階では、学校で挨拶をすることが目標に掲げられるのはそのためである。筆者自身は挨拶をすることの意義を次のように考える。対人関係は、その心理的距離の遠近や深浅にかかわらず、その大前提として自分が相手の存在を認めること、さらに認めていることを伝える行動によって成り立っており、挨拶は自分が相手の存在を認めていることを相手に伝える行為であるからである。すなわち挨拶が日常の対人関係を成立させる必要条件であり、適応の第一歩になると考えられる。

2. カウンセラーが氏名を書くことの意義

「氏名」を用いた関係創りをする上で、カウンセラーがクライアントより先に自分の氏名を書く理由は、カウンセラーのことを少しでも知ってもらい、つまりカウンセラーが少し自己開示することでクライアントをおびやかさないためである。表2-1の(ア)、(ウ)、(エ)、(ク)、(コ)のように思春期のクライアントは、必ずしも自ら希望して来談するのではなく、相談機関がどのようなものかを知らずに訪れることも多い。そこで何をされるのか、戦々恐々としているクライアントに対し、カウンセラーが何者かを少しでも知って、安心してもらうことは重要である。一般的に見ず知らずの人でも氏名を聞くとそれだけ

で安心したり、親しみを持てたりするものである。

ここであえて紙に氏名を書くことには、いくつかの利点がある。まず、音声のみならず視覚的に氏名を見れば、表意文字である漢字から認識が深まること、そして氏名を書かれた紙が視覚的に残されるので、時間がしばらく経過した後でも再確認することができる。特に初回面接では、クライアントによっては過度の緊張のためにカウンセラーの氏名どころか、顔すらもまともに記憶できない場合もあるだろう。そのような状況においては一定の時間視覚的に提示しておけば、少し緊張がとれた頃に確認することもできる。

また、初対面の人の氏名を聞くときに音声だけでは聞き間違えることがあり、一般的に氏名を何度も聞き返すことは、失礼なこととして控える習慣がある。それは相手の氏名を繰り返して聞くことがその人への関心の低さを示すもので相手に無礼であると感じたり、自分の聞き取りや記憶力の悪さに結び付けて捉えて体裁が悪いと感じたりするためであろう。思春期のクライアントは、他者からどのように自分が見られるのかを過度に気にする傾向があるため、なおさら氏名を何度も聞くことが困難であることは想像に難くない。そこで、面接開始時にクライアントが対話の困難さをできるだけ持たないように配慮するためにも、カウンセラーは氏名を明示するのがよいと考える。さらにカウンセラーが先に氏名を書くことで、この行為が2人の間で特別なことではないことを示し、次にクライアントが氏名を書くことについても抵抗感を軽減させる効果がある。

3. クライアントに氏名を書いてもらうことの意義

既に第3節「氏名を用いた関係創り」の施行法において、氏名を書いてもらう過程でカウンセラーがクライアントに関する多くの情報を得る可能性を記した。具体的には自分の姓と名への認識、態度、自分がどのように扱われたいか、交友関係、さらに人となり等がある程度推測できるということである。これに加えて初回面接で氏名をクライアントに書いてもらうこと自体に次の2点で意義があると考えられる。1つはクライアントが緊張している状態に配慮することであり、もう1つは面接開始時の枠組みの明確化に関連している。

まず、氏名を書くことがクライアントへの配慮になることについて説明する。クライアントがカウンセリングの場でどうしていいのかわからない、あるいは緊張して不安が高くなった状態にいるときに、カウンセラーがクライアントに具体的にしてほしいことを提示し、それを実行することでクライアントの不安を軽減させることができる。このとき提示する行為は、クライアントが日頃行っていて、失敗する危険の少ないものが望ましい。その点で自分の氏名を書くことは、持ち物やテストの答案等、幼少時から頻りに経験しており、クライアントにとって馴染みのある行為と言えよう。このような抵抗が少ない行為は、防衛機制が強く働く人にも導入しやすい。そこでの成功体験から不安を軽減できると、その後の対話への導入も容易になる。先に示した事例2 B子はこの意味において氏名を書いてもらうことが関係創りに有効であった。

クライアントが自分の「氏名」を書くことでカウンセラーと一度安心してコミュニケーションをとる体験ができたなら、カウンセラーはその後にこの方法と類似した方法でカウンセリング関係を持ち得ることを推察できるので、さらに二者関係を深めたり他の場面でコミュニケーションのとり方を検討したりする際に参考にできる。第3章で記載するカウンセリングにおいて「落書き」をしながら関係を深める方法はこれにあたる。表2-1の(ク)はこれに該当する。

次に、面接開始時の枠組みの明確化について説明する。クライアントが氏名を書いて名前を確認する行為は、クライアントがカウンセラーと向き合ってカウンセリングをすることをはっきりさせる、言い換えれば「あなたと私」が対峙する場であることを示すことになる。

思春期のクライアントは保護者に連れられて来談するのがほとんどであり、相談機関の申込票は保護者が記入し、本人は何も記入しない。本来、相談機関で申込書を書くことの意味合いには、主訴や家族関係の概略を伝えるにとどまらず、面接を開始することを明確にするものである。そのような視点で考えれば、本人が自分の氏名を書くという行為は、カウンセラーと向き合って自分が面接を受けるという意識をささやかながら高めることになる。事例2 B子のようにクライアントの来談意欲が高い場合には、親でなく自分が主体的に面接を受けるという確信をもつことになり、逆に来談意欲が低い、事例1 A子のような場合は、クライアントに主体的に話をしてほしいというカウンセラーの期待をクライアントに伝えることになるだろう。

一方で、カウンセラー側も親子並行面接の場合には、保護者を担当するカウンセラーと保護者との間で申込票を受け渡しするので、クライアント本人を担当するカウンセラーはクライアントの氏名を十分に認識しないまま面接に向かってしまう場面もあるだろう。そうしたときにクライアントに氏名を書いてもらうことで、カウンセラーがそのクライアント本人と向き合う意識を高めることにも繋がるのではないかと考える。総じて言えば、クライアントがカウンセラーに対峙してカウンセリングの土俵に上がるよう促進するという意義があると考えられる。

4. 自己の対象化と自己認知の深化

自分が書いた氏名を話題にすることは、自己を対象化しやすくさせ、自己認知を深化させることに繋がり得る。その理由の1つは、氏名を視覚的情報として捉えることが可能になるからであり、もう1つは氏名がその人のルーツを示すものだからである。

氏名を聞くという聴覚的情報で捉えることと、書かれた氏名を見るという視覚的情報で捉えることを比較すると、情報の質、持続性、伝達の仕方、記憶の仕方が異なる。ここでは特に重要な情報の質についてのみ触れる。情報の質の差異は、とりわけ日本語の氏名では多くの場合表意文字である漢字が使われ、これに加えてひらがな・カタカナとの組み合わせで名前づけるために生じる。文字に意味が含有されるため、同じ氏名でも音声から得た聴

覚的情報と文字から得た視覚的情報では、受ける印象が異なる。事例3 C子の名前のように漢字で見れば性別ははっきり判別できるのに、読みだけでは性別はわかりにくいこともある。つまり日本語の豊かさゆえに書かれた氏名には、自分を表すラベル以上の意味とイメージが付加されており、これらについて話題にすることで結果としてクライアントが改めて名前と自己イメージを照合する機会を提供することになる。

そして、改めて言うまでもなく氏名はその人のルーツを示すものである。姓は家族の印であり、否が応でも引き継がなければならないものである。その家系の先祖がどのようなところに存在した人であるのか、あるいは特別な歴史的意味がある家系なのか等、家族にまつわる事柄を想像することができる。名は両親(そうでない場合でも本人にとって重要な養育者)によって名付けられるもので、名前の由来には自分が誕生した時の親の気持ちや思いが含まれているものである。したがって氏名の話題は自分自身の人生を振り返ることになるため、自己同一性の確立が心理的課題になる思春期のクライアントにとっては、重要な心理的課題の1つに触れることになる。事例2 B子の名前への不満や事例C子の親の期待を裏切ったという思いは、これに該当する。このようにクライアントの氏名に対する態度は、クライアント自身の自己認知と関連するのであり、氏名を話題にすることによってクライアントは無理なく自己を対象化して語り、自己認知を深化させ、カウンセラーもクライアントの理解を促進することができるといえる。

本研究の論旨から外れるが、名前を知ることの重要性に関して言えば、古今東西の神話や昔話においても、氏名が何かを知ることがその人物の正体を知ることであり、人物の名を知ることが物語の軸となるものが多数ある。例えば日本の昔話の『大工と鬼六』、グリム童話の「ルンペルシュティルツヒェン(Rumpelstilzchen)」、イギリスの民話『トム・テイト・トット (Tom Tit Tot) 』、等、「本当の名前を知られたら、支配をされる」というモチーフがある。そして「名無し」をタイトルにした漫画や現代のミステリー小説も散見される。これらは名前を知ること、知らせることによって、関係性における存在のあり方が変化することを示すものと考えられる。

5. 適用と留意点

「氏名を用いた関係創り」の手法を活用したいと考えるカウンセラーにとってそれ自体が特別難しい技術が伴うものではなく、クライアントが防衛機制のためにあまり受け答えをしない、あるいはできない場合であっても心を深く傷つける危険性は低いだろう。しかし、匿名希望のクライアントには活用できない他、無理強いするものではない。また、クライアントによっては、事例3 C子のように心の内面を過剰に表出してしまうことがあることに配慮する必要がある。これは大人であっても適応的に日常生活を送っている人でも起こり得ることなのであるが、心理臨床の実践においては、カウンセリングを受けるまで殻にこもるように心の内面を他者に見せずにいたクライアントの場合、面談の場で何を話し、何を話さないでおくかの検討や統制ができないといった自我機能が十分に機能しない

ことがあり、内面を吐露しすぎてしまって不安になったり、心の準備ができてないうちに自分の心理的課題に直面してしまったりすることがある。このような状況にならないためには、カウンセラーが場合によっては面談を短時間に設定したり過剰に話しすぎているかをクライアントが意識できるようにしたりすることもできるだろう。カウンセラーという話を聴く役割の人に対して話をする場であっても、初めて出会う見ず知らずの大人に大切な心のうちを話すのであるから、クライアントとカウンセラーが互いに関係を深めるにしたがって、徐々に心の深い部分に触れる方が、クライアントは無理なく着実に心理的課題を消化していけるのではないかと考えられる。

総じて「氏名を用いた関係創り」の手法は、ある程度来談意欲があり、自己同一性の達成が心理的課題になっており、これを少しずつ内省しようとする、思春期青年期のクライアントとの初回面談でのラポールの形成に効果が期待できるといえる。

第3章 「落描き」の考案

第1節 本章の目的

カウンセリングにおいてクライアントが自発的に絵や文字を描くことがある。筆者はこれらの行為に着目し「落描き」と名づけた。この「落描き」がカウンセリングの過程で行われるとき、「落描き」はどのような特徴をもち、カウンセリングにおいて「落描き」はどのような役割を果たすのか、その意義と効用について検討することを目的とする。

第2節 「落描き」の着想

東京都区内の公立教育相談機関で心理相談員として勤務し、子どものカウンセリングを担当していたときのことである。従来の描画法をカウンセリングの中で実施する機会もあり、筆者にとって記録用紙や画用紙は必携の道具であった。そして面接室にはそれらもいつも机の上に常備していた。クライアントの中にはアニメが好きで、筆者がそれについて問うと自分の好きなキャラクターを描いてくれることも多く、また紙に書いて状況を説明しながら対話をする場面も時折見られた。そのような行為は一見何気ないもので、特筆に値しないもののように見えるが、改めて振り返るとカウンセリングの展開に大きな影響を及ぼしていることに気がついた。

思春期青年期位までのクライアントが自主的に筆記道具あるいは描画道具を用いて楽しく書いたり描いたりすることは、それほど珍しいことではないと思われる。しかしこれまで取り立ててこの事象について考察されてこなかった。それらはあまりにもたわいのないことであり、あえて言うまでもないこととして価値が置かれずにきたと思われる。筆者はそれらの行為にあえて焦点をあて、「落描き」と命名して取りあげることで、それらの行為が心理カウンセリングの過程において様々に機能し、有効な手段であることに気づいた。

本章で述べる「落描き」は、日常用語の「落書き」と区別し、カウンセリング場面でクライアントが自発的に文字を書いたり絵を描いたりする行為に限定して用いるものである。

第3節 「落描き」の施行法

1. セッティングと「落描き」が出現したときの扱い方

カウンセリングを行う面接室のクライアントの手の届くところに、事務罫紙・コピー用紙・画用紙等の紙と鉛筆・ボールペン・サインペン・色鉛筆・クレヨン等を常備しておく。カウンセラーはクライアントに、もし紙や筆記用具を使いたければ使っても良いことを予め伝えておく以外は、原則として「落描き」を促すような指示を行わず、いつ何を描くかについてはクライアントの選択に委ねる。

そしてクライアントが「落描き」を行ったときには、カウンセラーはクライアントが描いたものを説明してもらったりそれを話題にしたりしてカウンセリングを展開する。

2. 「落描き」の位置づけ

中井（1985）は芸術療法の立場として①1つの作品を完成すること自体に治療価値を認める立場、②自己の内面を表現することに意義を認める立場、③絵画を精神療法のコミュニケーション・チャンネルとする立場、④精神療法における解釈材料として用いる立場があると述べている。筆者が主張する「落描き」は、クライアントの自発的な行為であり、無理のない範囲で自己を表出したもので、それを糸口にして面接を展開するものである。したがって上述の中井の分類で言えば、②自己の内面を表現することに意義を認める立場であり、③絵画を精神療法のコミュニケーション・チャンネルとする立場で行う、芸術療法のひとつと位置づけることができる。

3. 日常用語の「落書き」と「落描き」の比較

広辞苑（新村，1998）を紐解いてみると「落書」とは「門・壁など書いてはいけない場所にいたずら書きをすること。たわむれに書くこと。またその書いたもの。らくしょ」となっている。また、「らくしょ」とは、「①らくがき。②時事または人物を風刺翻弄した匿名の文書。人目につきやすい場所や権勢家の門などに貼り付け、または道路に落としてかくもの。③中世における匿名の投書。また、それが社寺によって制度化されたもの。犯罪者摘発などのためにおこなわれた」とある。吉原（1999）は、落書について江戸時代の民衆や武士が幕府政治に対する皮肉や生活の窮状を笑いのなかに表現し、社会への不満を発散する文芸であり、当時の生活感情や政治批判といった情報文化の実体に乗るものであると述べている。また、「らくがき」という言葉をイメージすると、子どもが手慰みに教科書、ノート、プリント類にそれとは関係のない字を書いたり絵を描いたりしたものや、公共の場に誰が何の目的で書いたのか判らない迷惑なものが思い浮かぶ。そこには書いた者の学校生活における批判や不満、それを発散するかのような表現が見られ、そのときの様々な感情が見て取れる。つまり「落書き」はただ何気なく書いたものか、あるいは匿名で他者を批判したり関心を向けさせたりするもので、基本的には公明正大に他者に見せないものである。そして施行者が

介在せず、書く対象・時間・場所は、全て書こうとする人の意志に委ねられている。それは書いてはいけない場所に書いたという行為について教師や親に叱責されることはあっても、一般的には書かれた作品の内容について関心を持たれたり評価されたりしないものである。しかしながらそこには書いた者の心の内が表現されており、その内容を誰かに受け止めてほしい、あるいは共有してほしい想いが見え隠れする。

このように「落書き」は描く対象・時間・場所を被施行者に指示されず、そこに書かれる内容に書いた者の感情や意思が示されて、間接的に表現についての理解を求めているという点で、カウンセリングにおいて出現する「落描き」と共通している。一方、相違点としては他者から関心が払われない、あるいは匿名で関心を向けさせようとする「落書き」に対して、当然クライアントはカウンセラーの目に触れることを承知の上で描く。つまり「落描き」はカウンセラーとクライアントという特別な二者関係において出現するという点で異なる。つまり一般的には価値の置かれぬ、注目されない「落書き」であるが、カウンセリングではクライアントの表現の一つであり、有意義なものとして大切に扱うものである。

4. 従来の描画法と「落描き」の相違

従来の描画法は、一般的にカウンセラーが心理アセスメントを目的として意図的に行い、クライアントの内面を引き出すものである。施行に際しては教示が定められており、標準化された評価尺度や解釈仮説があるので、病理に関する情報を得ることや他者の作品や同一被験者に異なる時期に施行した作品との比較が可能になることがメリットとして挙げられる。しかしながらクライアントの態度から見ると、自分が描いた作品についてのカウンセラーの評価を危惧するため不安が高まって施行を拒否したり、描画法施行以後のカウンセリングにおいて受身的態度が増長したりすることもある。これらはデメリットとして挙げられる。

一方、「落描き」には教示も評価尺度もないため、解釈や作品の比較が困難で心理アセスメントとしての機能は低い。しかしクライアントにとっては作品の出来映えについてあまり気にせず気軽に描くことができる。このように考えると、クライアントの描画表現の質の差異という点で言えば、従来の描画法はクライアントの防衛機制の有り様が表現されるのに対して、「落描き」はクライアントの構えがなく、防衛機制を緩めた有り様が表出・表現されるといえるだろう。

さらに、クライアントの描画体験の視点から見ると、従来の描画法と「落描き」とは大きく異なる。具体的に自由画と「落描き」を比較してみると、自由画は何を描いてもよいという、描く対象が規定されていない点で従来の描画法の中では「落描き」に最も類似している。しかし、自由画は指示された被施行者はすぐさま出された紙に何かを描かねばならない、つまり即施行するのに対して、「落描き」は「自由に書いてください」などの指示さえも与えず、自発性に委ねるという点で大きく異なる。つまり自由画は描く時間と場所が第三者によって規定されるものであり、さらに他の描画法ではこれに加えて対象が指示される

ことになる。このように描く時間、場所、対象が規定されることは、クライアントにとっては受け身的体験になることが危惧され、これに対して、「落描き」ではそれらを規定されないで能動的体験になる可能性が高い。この点がクライアントの描画体験における最も大きな相違であると考える。以上述べた従来の描画法と「落描き」の相違をまとめたものが表3-1である。

表3-1 従来の描画法と「落描き」との相違 (CIはクライアント、Coはカウンセラーの意)

	従来のアセスメント	「落描き」
目的	明確・Coが意図的に行う	不明確・CIに委ねる
教示	あり	なし
評価尺度	標準化されている	なし
解釈仮説	あり	なし
比較	複数回施行後に比較可能 他者の描画との比較可能	なし
時間・対象	教示後即時・特定される	CIに委ねる
CIへの影響	不安喚起・受身的態度	能動的態度
表現物	防衛機制が働く有り様	防衛機制が緩んだ状況

第4節 「落描き」の試行

筆者が勤務した公立教育相談室・大学付設心理相談センター・大学付設学生相談室で担当した思春期青年期の心理面接において「落描き」をしてもよいということを予めクライアントには伝えておき、心理面接を行った。その結果の概要を以下に示す。^{注1}

1. 期間 1995（平成7）年4月～2000（平成12）年3月
2. 「落描き」を伝えた人数 30名（中学1年～大学4年）
3. 面接場所
 - ①東京都内にある教育委員会に属する公立教育相談室（新興住宅地、団地が多く、試行当時人口が急増しており、毎月新たな相談が10件程度申し込まれる。相談員は週4日の非常勤で退職校長が6名、心理士が5名であった。年間相談件数は約3800～4700件であった。）
 - ②大学付設心理相談センター（臨床心理学科のある大学に新設された心理相談センターで、相談員は大学の臨床心理学科教員常勤16名と週2日の非常勤1名であった。年間相談件数は約470～680件であった。）
 - ③大学付設学生相談室（相談員は常勤1名と週2日の非常勤7名であった。年間利用延べ件数1200～1500件であった。）

注1 人数は、この期間本手法が心理面接にどのような役割を果たすのか、その意義を検討する目的をもって「落描き」について予め説明をしたクライアントの数である。「氏名を用いた関係創り」の試行と重複したクライアントは、15名である。

4. 実施の結果の概要

上述の期間に実際に「落描き」をした思春期青年期のクライアントは、5名である（予め伝えたクライアントの13.3%である）。以下の表3-2に概要を示す。

表3-2 心理面接において「落描き」をしたクライアントの概要

■ ■	■ ■	■ ■	■ ■	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■
■ ■■■■■■■■■■ ■	■■■■■■■■■■ ■	■ ■	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■
■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■	■■■■■■■■■■ ■	■ ■	■■■■■■■■■■	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■
■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■	■■■■■■■■■■ ■	■ ■	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■
■ ■■■■■■■■■■ ■	■■■■■■■■■■ ■	■ ■	■■■■■■■■■■ ■	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■
■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■	■■■■■■■■■■ ■	■ ■	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■	■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■



第5節 「落描き」を試行した事例

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[REDACTED]

[REDACTED]



[Redacted text line]

[Redacted text block consisting of four lines]



[Redacted text line]

[Redacted text block consisting of four lines]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[Redacted text block]

注2 広汎性発達障害は、アメリカ精神医学会が発行している DSM-5（精神障害の診断と統計マニュアル第5版、2013年に改訂）では、自閉症スペクトラム障害（ASD：Autistic Spectrum Disorder）と診断名が変更されている。

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

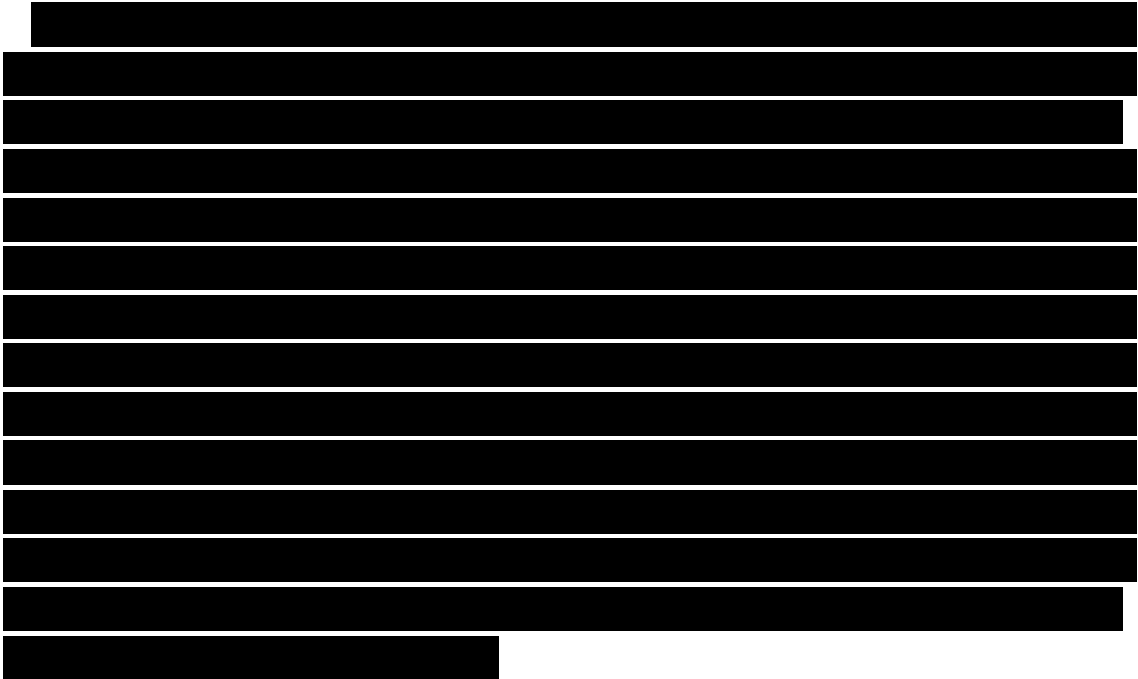
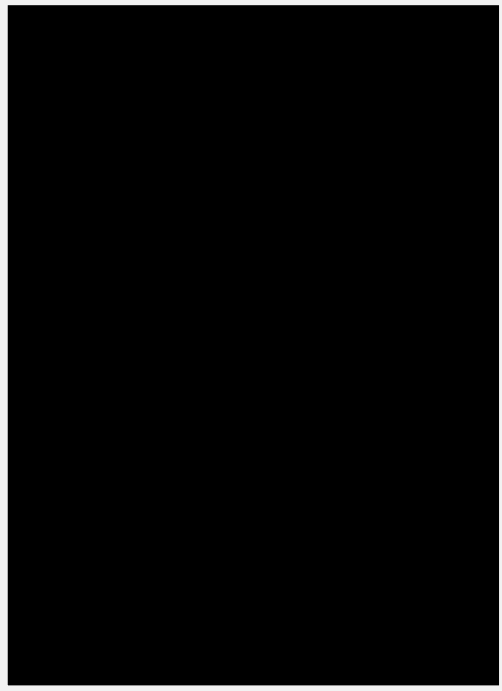
[REDACTED]

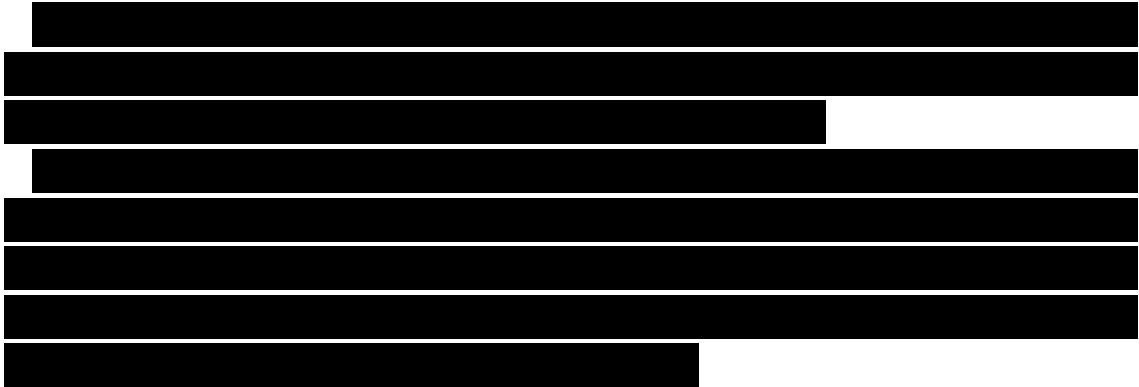
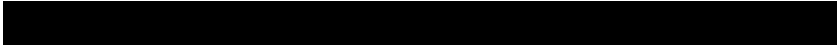
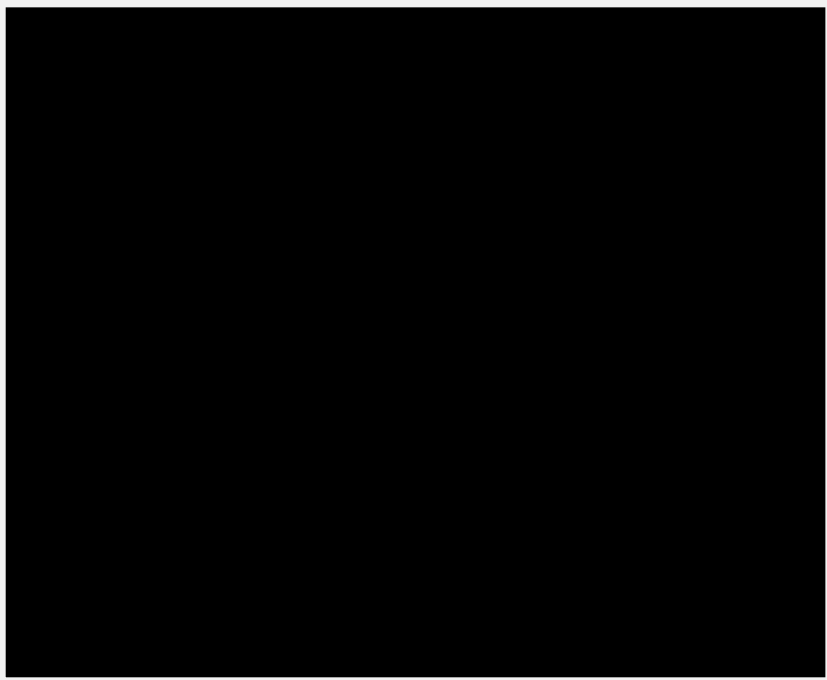
[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]





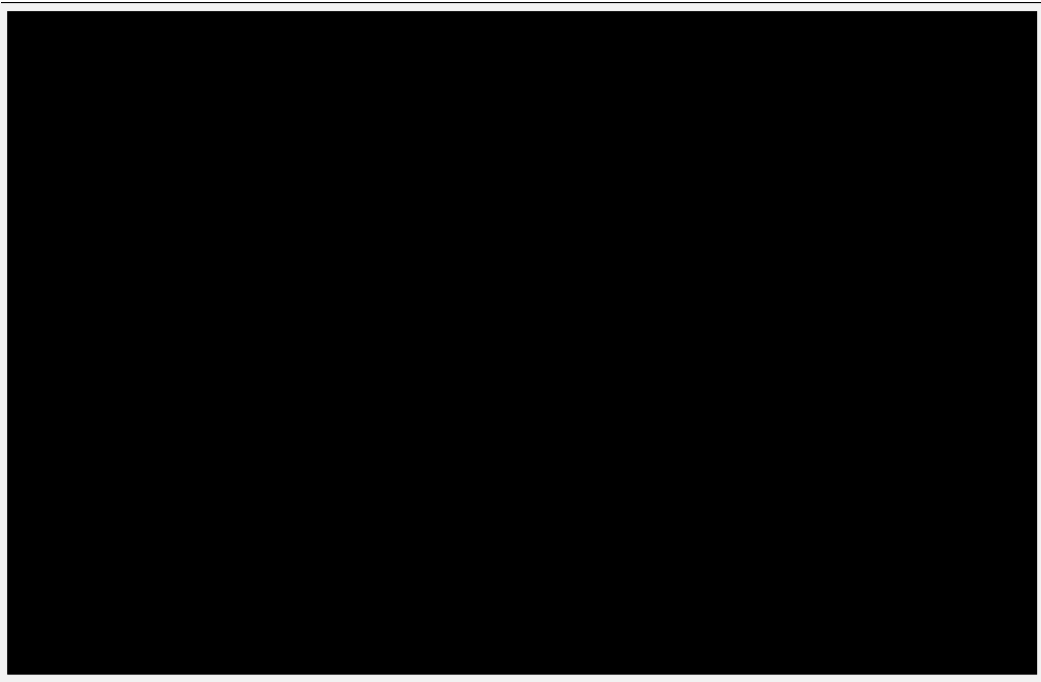
[Redacted text block]

注3 妻線（つません）は、かつて宮崎県宮崎郡佐土原町（現・宮崎市）の佐土原駅と同県西都市の杉安駅を結んでいた、日本国有鉄道の鉄道路線である。1980年の国鉄再建法施行にともない第1次特定地方交通線に指定され、1984年に全線が廃止された。地元の鉄道への愛着は深く、廃止時の協定により、将来の復活に備えて、ほぼ全線にわたり路盤が撤去されずに残され、自転車歩行者専用道路として利用されていた。

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]





[Redacted text]

[Redacted text]

[Redacted text]

[Redacted text]

[Redacted text]

[Redacted text]

[Redacted text]

[Redacted text]

[Redacted text]

[Redacted text]

[Redacted text]

[Redacted text]

[Redacted text]

[Redacted text]

[Redacted text]

[Redacted text]

[Redacted text]

[Redacted text]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[REDACTED]

第6節 カウンセリングにおける「落描き」の意義とその効用

第5節で示した3事例にみられた「落描き」の意義とその効用に基づいて、カウンセリングの過程における「落描き」の意義とその効用を以下に述べる。

1. 「落描き」による表現の意義

1) 「落描き」による表現

そもそも表現するという行為は、内的表象を置き換える作業である。カウンセリングにおける対話では内的表象を話し言葉に置き換えて表出するのであり、「落描き」を用いる場合は、内的表象を文字や描画に置き換えて表出するものである。飯森(1998)は、精神療法では「いまだ言葉になったことのない、言語以前の透明な“あるもの”を、言語によって形造り表出させていく一言葉の衣で包むことによって姿かたちのあるものとしていく」と説明する。そして「精神療法場面でのやりとりとは、患者が治療者とともに、得体のしれない透明な“あるもの”に言葉の衣服を着せることによってその正体を明らかにしていく、ということなのである」(飯森, 1998)という。つまりカウンセリングにおいては、話し言葉で表現する以前に存在する内的表象を適切な言葉で掬いあげることになるが、そうできない場合も多くあり、言語以外のものでそれを果たそうとしたとき、描画等のイメージ表現、ここでは「落描き」で行われることになる。

「落描き」では文字と描画の両方に置き換えて内的表象を表出できる。どちらに置き換えるのが容易であるかは、内的表象のイメージとなる事柄、その人の得手不得手、意識化されている程度等によって決定されるものと思われる。事例3の図3-13・3-14のように文字と絵画の両方を描いているものを見ると、その時々で容易な表現方法を選択でき、文字と描画による表現は互いに相補関係にあると考えられる。

「落描き」に見られる文字の特徴として、文章ではなく名詞、形容詞、形容動詞、副詞といった単語のみであることが挙げられる。カウンセリングでは不特定多数の聴衆へ伝達することや表現方法を評価することを目的としているのではなく、二者関係においてクライアントがカウンセラーに伝えたいと感じた感情や思考を忠実に表現でき、カウンセラーと共有できることが期待される。そのため紙面に書き記すものが単語だけであっても、それはキーワードであることが多いのだが、話し言葉でそれを補うので文章化する必要はない。仮に文章化して表現形態を整えることに力を注ぐとすれば、必然的に知性化の防衛機制が働き、その結果心の自由な動きを封じてしまうことになる。このことは逆に言えば「落描き」は防衛機制が緩んだ状態で文字を書いているということであり、カウンセリングにおいて望ましい表現形態であるといえる。

2) 無意識と意識の統合

飯森(1998)は、イメージについて「言語から外れた“あるもの”が表出しようとしてとったかたちなのであるが、それは『身体に宿る泉から湧き出たもの』で、その泉は外部から地中＝身体に染みこんだ水(体験や出来事)と地中内部からからしみ出た水(身体所作や身体感覚)とからできている、ということができよう」と説明する。そしてイメージ

表現を介した治療は、「得体のしれないものが横たわるイメージの海にいる患者と、足場のしっかりした言語の陸地にいる治療者とが浜辺で交流しながら、いつしか患者を陸地にあげていくようなものである。われわれも患者も、ために海に来ることがあっても、陸地でしか住めない生き物なのである」という。

これは病態水準の低いクライアントであれば特に、それまでの経験や体感に基づいて形成される内的表象を言葉で表現しきれない、言い換えれば意識にのぼらせることが困難であること、心理治療的過程ではそのような内的表象を表現しながら言語化、意識化するように努めることが求められることを示している。事例3における「落描き」はカウンセリングの初期から中期に行われ、「今日の気分」(図3-12)や「離人症状」(図3-13・図3-14)のようにクライアントの言語表現には至らない、つまり明確に意識化されない、無意識的な内的表象を「落描き」で表出・表現したものである。そして面接の後期には言語でのやりとりが主たる手段になった。無意識的な表現を継続するなかで、クライアントは明確でなかった心的状態を確認・理解、それを言葉でも書いてみたり話してみたりして、意識化していったのではないかと考えられる。

ユングは能動的想像法 (Active Imagination) という、「無意識から生じたイメージを相手にして、それを観察したり対話したりするのだが、その間に記録をしなくてはならない」(シュピーゲルマン, J. M. & 河合, 1994) とする方法を提唱している。この手法では、イメージを記録しないと無意識の力が強くなりすぎて、それに押し流されて非常に危険な状態になったり、体験が不明なものになってしまったりし、逆に記録することにこだわりすぎると意識の力が強くなって、無意識の流れが止まってしまうという。ここで紹介する「落描き」は、能動的想像法程の深い無意識を扱ってはいないものの、事例3のクライアントのように、言葉では表現しつくせない内的イメージを表出している場合、無意識の流れを受け止め、意識とのバランスをとるにあたって「落描き」は重要な役割を果たしたと考える。

2. 「落描き」をしながら行う対話の特徴とその意義

「落描き」には次の4つの特徴とそれに伴う意義がある。

1) 緊迫した雰囲気緩和と視線の回避

事例1と事例3では、「落描き」を行うことによって緊迫した雰囲気を緩和し、何も話をしていなくても不自然ではない空間に変化した。これはクライアントとカウンセラーの間合いの変化と言い換えることもできる。また、「落描き」をすることにより自然に「落描き」したものに視線を向けるため、クライアントはカウンセラーの視線を自然に回避できた。日本人は、文化的に対人恐怖的傾向が強いため(木村, 2001)、視線を回避することで互いに対話が行い易くなると考えられる。

2) 対話の速度の遅延と心的表出・表現の調節

「落描き」をする、つまり文字を書いたり絵を描いたりすれば、必然的に対話の速度は

遅くなる。事例3のように大切な心のうちを感情が伴わず、過剰に話すクライアントの場合、「落描き」をして速度が遅くなれば、1つの事柄に十分な時間をかけて話すようになり、そうしながら心的表出・表現を無理のない範囲に調節できるようになった。カウンセラーも表出・表現されたものを理解し、受け止めるのに役立つ。また、事例2のようにカウンセラーがその内容を理解できない程の情報量である場合にも同様に、カウンセラーにとってクライアントの表現の理解と受け止めることに貢献する。

3) 情報の増化と対話の補償

「落描き」では、文字と絵が同一紙面上に描か(書か)れることが多い。複雑な関係を図で表したり、擬態語や擬声語で音、におい、感触といった、五官で感じるものをも容易に表現できたりするため、対話では表現されない非言語の情報を多く含むことがある。事例1では、話し言葉にはならなかった描画や文字による意思表示をし、事例3では、当初離人症状のために対話に感情が含まれていなかったため、非言語のニュアンスを表現するのに役立ち、対話を補償するものになった。

4) 話題の視覚化、対象化

話し言葉は、つまり音声はすぐに消失してしまうものであるが、「落描き」として描いたものは視覚的に紙媒体に残る。クライアントが自分で表現したものを視覚的に対象化して見ることは、クライアント中心療法におけるクライアントの言葉を反射することと同様の作用がある。事例1、事例3にみられたように、無理のない表出・表現を通してクライアントのペースで自己観察をすることになるので、自己理解・自己探求を深めることにつながる。

3. 「落描き」をしながら行う対話における防衛機制の変容

神経症水準のクライアントとのカウンセリングにおいては、クライアントが保持する不適切な防衛機制を保障しつつ、これを徐々に取り除き、環境に対して適応的な防衛機制を創ることが必要になる。「落描き」をしながらの対話は、クライアントに大きな心理的負荷をかけずにこのプロセスを円滑に辿ることができる。

1) 防衛機制の緩んだ表現

「落描き」の特徴は、クライアントが防衛機制を緩めた状態で自己を無理なく表出・表現するもの、言い換えれば本音を表現できるものであり、しかも明確な言葉や絵にならないものを表現できることである。事例1・事例3において内的表象の無理のない表現がなされたことから明らかである。

防衛機制が緩み、無理のない表現ができる理由は、従来の描画法と異なり「落描き」ではセッティングを整えておくものの、実行するタイミングや内容はクライアントに任せるものだからである。クライアントはカウンセラーに評価されるという意識を持たずに、内的世界の一端を自然に染み出すように表出することになる。特に、事例1における「落描き」では、主体的な表現を保障し、評価しないものであったために、実施できたと考えられる。

「落描き」の背景には、思春期青年期の人々が「落書き」に慣れ親しんでおり、いわゆる「落書き」があまり価値の置かれないという認識も手伝って「落描き」を気楽にできるのではないかと推測する。

防衛機制が緩むことは、防衛機制のかたちを変容させる過程で生じる必須の事象であるので、容易に防衛機制を緩めることができる手立ては、初期のカウンセリングのプロセスを促進させるのにとりわけ効果があると考えられる。

2) 防衛機制の保障

先述したように対話の速度が遅くなることに伴って、クライアントが表現する量や表現の内容を調節できることは、防衛機制の保障をすることになる。具体的には、事例1では「落描き」で意思表示をしたが話さなかったり、事例3では「落描き」での心的表出・表現の調節がなされたりしたことが挙げられる。

「落描き」が防衛機制を保障することは、離人症の症状をもつクライアントにおいては、特に顕著である。離人症とは、自分の内的世界に生じた感情について、実感を伴って鮮明に感じる事が困難になることを伴う。これは自己と対象との距離をとる防衛機制でもある。一方、「落描き」を媒介にしたカウンセリングは、紙の上に描(書)かれたものを見ながら対話する、つまりクライアントとカウンセラーが一定の距離を保ちながら対話をする手法であり、離人症状の防衛機制と一定の距離をとるという点で共通する。さらに「落描き」は非言語のメッセージを含めることができるので、漠然としたものの表現が可能であり、これらの特徴により外界の対象を鮮明に感じ取れない離人症状を容易に表現できることになる。離人症状をもつクライアントは、言語のみの対話では内的世界を表現すると歯止めがかからず表現しすぎてしまったり、適切な表現が見つからなかったりする。ところが「落描き」をしながらの対話では、距離を保って対話でき、曖昧模糊とした内的世界を表現できる。すなわち防衛機制を保障し、さらに言えば「落描き」は防衛機制と置き換わる機能を果たすので、内的世界の表現を調節したり感情を伴う言語表現をある程度可能にしたりする。すでに幾つかの論文(安藤, 1986・武井他, 1996)において離人症患者の治療では通常の言語的アプローチでは対話が膠着状態に陥りやすく、描画法を用いることが有効であると報告されている。

そのほか、表3-2の(ア)の事例のように、クライアントの問題意識が薄く、カウンセリングへの抵抗として描画を描き、話題を回避しようとする例や、事例2のように面接の抵抗として描画されることもあった。これらも防衛機制の保障であり、事例2のように描画されたものを糸口に対話の展開が可能になることもある。

3) 防衛機制の創造と対話の質の円滑な深化

以上のことから、初めはクライアントによるほんのささやかな表現であっても、クライアントとカウンセラーがその話題を抱え続ける間に、互いに新たな気付きや新たな視点があったり、あるいはそこに含まれる事柄を糸口にして、カウンセラーが徐々に対話を方向づけたりすることによって、クライアントが心を開き、本質的な話題に移行し、面接を深

めることができる。そのプロセスはクライアントとカウンセラーとの治療的二者関係のなかで、クライアントにとって重要な他者と関わる際の新たな防衛機制の創造の過程と言い換えることができるのではないだろうか。

ウィニコット(Winnicott, D. W., 1979) は、患者が遊ぶことが可能でない場合、精神分析の仕事のねらいは患者を遊べる状態にもっていくことだとして、遊びの前に出現する遊びの重要性を説いた。「落描き」は、この「遊びの前の遊び(pre-playing)」と共通するものであり、カウンセリングの過程において本質的な対話へと円滑に深化させることに貢献する。

また、ユング (Jung, C. G.)は、フロイトとの決別の後自らの病的体験を癒す方法として、能動的想像法を見出した。能動的想像法とは無意識から生じたイメージを相手に、それを観察したり対話したりしながら記録してゆく方法で、新しい自己発見につながる内界探索の道でもあるという(シュピーゲルマン, J. M. & 河合, 1994)。筆者はこの方法を後から知ったのであるが、カウンセラーによる意図的介入への関与の仕方に大きな相違があるものの、「落描き」を通してイメージとの対話を促進して、心の深層に近づく過程は共通するところもあり、アプローチとしては類似点があると考えられる。

4. 適用範囲と留意点

「落描き」の適用は、自我機能がある程度適切に働いている人を対象に適用することができる。とりわけ思春期青年期のクライアントを対象とした面接では、より高い効果が得られると考えられる。多くの思春期青年期のクライアントは、十分に言語化したり意識化したりすることができないことが多く、曖昧な表現を好む傾向があること、絵を描くことや落書きに親和性が高いこと、きちんと話さずとも「落描き」の和らいだ雰囲気によって治療的関係を繋ぐことができること等がその理由である。

しかし試行の結果で述べたように、「落描き」をしてもよいということを知った30人のクライアントに伝えたが、結果として実施した人は5人にとどまった。これはカウンセリングにおいていかにカウンセラーとクライアントが対等であるといえども、心理相談室(カウンセリングルーム)はカウンセラーの、いわばホームグラウンドのようなものであり、それゆえクライアントが自由にふるまうことには限界があるということではないだろうか。

統合失調症と診断されるクライアントのように、自我機能が適切に働かない状態の人には「落描き」を適用しないことが望ましい。自我機能が適切に働いていれば、「落描き」をする紙自体を弱い枠として捉えることができるが、自我機能が低下している場合には、紙面上の枠を捉え切れないために不安を増長させてしまうからである。この点に留意する必要がある。そのような場合には、強固な面接構造での治療が望ましいのであり、仮に描画を行うのであれば、中井(1985)の提唱する枠付け法のように、明確な枠のある紙面上で内的表現をすることが治療的である。紙面上の枠とは、言うなれば面接構造の枠を象徴したものである。「落描き」が治療的効果を発揮するのは、ゆるやかな治療枠をもつカウンセリングにおいてであるということができる。

第4章 「家族イメージ彩色法」の考案

第1節 本章の目的

「家族イメージ彩色法」と命名した家族画を新しい投映的描画法として提案するとともに、心理臨床の実践において適用した事例をもとに、この描画法をどのように活用し、カウンセリングが展開したのかを提示することで、「家族イメージ彩色法」の特徴とカウンセリング過程における意義と役割を明らかにすることを目的とする。

第2節 「家族イメージ彩色法」の着想

子どもの心理的課題を扱う際には、家族関係を知ることは必須である。なぜなら子どもは家族との関係の中で基本的な対人関係のあり方を構築すると共に、家族関係が心の安定を図るシステムとなっているからである。そのため教育相談機関における子どものカウンセリング場面では、家族関係を知るために観察、質問紙検査、従来の家族画を施行してきた。

従来の家族画は、クライアントに自分の家族全員を1枚の画用紙に描いてもらい、描かれた順番や人物の表情、服装、動作といった人物画の要素に加えて、人物同士を比較し、関係の持ち方を検討して、親子関係や家族関係を分析するものである。しかし実際に従来の家族画を施行したときにしばしば難があると感じた。具体的に説明すると、細かい描写が苦手な子どもの場合には、簡略化された人物になるので、時間をかけずに素早く描画されるが、人物画として得られる有益な情報量は少なく、人物の比較は困難になる。また、細部に渡って詳細に人物画を描く子どもの場合には、正確に描くことに心が払われるため、人物画としての情報量は多く比較が可能であるが、人物間の関係の持ち方には注意が払われないことも多く、さらに1人の人を描くだけで10～15分程度の時間を要し、家族の人数分描くとそれだけで50分の面接時間が終わってしまうこともある。このように従来の家族画では、施行してもカウンセリングに活かせる情報は多くないのではないかと考えることがあった。

1997年当時、ロールシャッハに関する研究会の議論の中で、自分や家族を「色にたとえると何色になるか」が話題になった。実際に試行してみると、色の選択も描画も容易で、所要時間も5分とかからなかった。さらに無意識的な色の選択や描画する位置について確認すると、人物に対するイメージ像とそれぞれの関係性が象徴的に描かれることがわかった。但し、描画する際に同席する人（施行者・観察者・陪席者）と信頼関係が構築されていない場合には、人物像を色やかたちに投映することが容易でないことも判明した。そこでこの家族画を用いるためには、防衛機制が緩んで人物のイメージ像が豊かに思い浮かべられることが前提となり、心理カウンセリングにおいてクライアントとカウンセラーとの間にラポールが形成された後に「家族イメージ彩色法」を施行することがふさわしいと考えた。

第3節 従来の家族画の変遷

家族画は、グッドイナフによる人物画による知能検査(Goodenough G.L., 1926, 小林, 1977)やバック(Buck J. N.)のHTP法(House-Tree-person: 家屋-樹木-人物画テスト; 1949)によって見出された人物画の性格分析から発展して、アメリカ合衆国のハルセ(Hulse W.C., 1951)が家族構成員を1枚の紙に描いてもらう「家族画」の意味を見出したことに始まる。フランスのポロー(Porot M., 1952)は、家族全員が参加して1枚の家族画を描く「合同家族画」(Conjoint Family Drawing)を開発した。

家族は多くの臨床家の興味の対象であることから、様々なバリエーションがあり、代表的なものとしては、「ある家族」を描く(D-A-F: Draw-A-Family)や「あなたの家族」(F-D-T: Family Drawing Test)を描くもの、バーンズとカウフマン(Bruns, R.C. & Kaufman, S.H., 1970)による「動的家族画法」(K-F-D: Kinetic Family Drawing)がある。それらの中でも「動的家族画」は、家族が何かをしているところ(動き)という指示によって描く技法で、家族内の力動がよく投映されることや抽象度が下がることで描きやすくなるため、現在も心理臨床場面では子どものクライアントによく適用されている。

その他、ビング(Bing E., 1970)は「合同動的家族画」(Conjoint Kinetic Family Drawing)による家族機能分析、動物画から発展した「動物家族画」(DAF: Draw Your Family as an Animal on family and self-images)、円の中心に母親(または父親)の全身像を描いてもらい、それに対する自由連想を円の周辺に描く「マルと家族」(岩井: 1978)、「退行動的家族画」(Retarded Kinetic Family Drawing; Furth, G.M., 1988)、クヴェバック(Kvebaek, D.)の開発したFamily Sculpture Techniqueを1980年代後半日本の家族向けに修正を加えた亀口(2003)のFIT(Family Image Test または Family Image Technique「家族イメージ法」: 円形シールを個々の家族に見立てワークシート上の枠内に配置をさせる)、「回想動的家族画」(Retrospective Kinetic Family Drawing; 小栗, 1995)、「円枠家族画法」(Burns, R.C., 1990)等、様々な家族画の変法が考案されてきた。

第4節 「家族イメージ彩色法」の施行法

[Redacted text block]

第5節 「家族イメージ彩色法」と従来の家族画との相違

[Redacted text block]

[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]

第6節 「家族イメージ彩色法」の試行

筆者が勤務した大学付設心理相談センター・大学付設学生相談室・公立小学校でのスクールカウンセラー活動で担当した思春期青年期の心理面接において「家族イメージ彩色法」を行った。その結果の概要を以下に示す。^{注1}

1. 実施期間 1997（平成9）年4月～2002（平成14）年3月
2. 実施人数 8名（小学6年～会社員23歳）
3. 面接場所
 - ①大学付設心理相談センター（臨床心理学科のある大学に新設された心理相談センターで、相談員は大学の臨床心理学科教員常勤16名と週2日の非常勤1名であった。年間相談件数は約470～680件であった。）
 - ②公立小学校でのスクールカウンセリング活動（相談員1名が週1日8時間勤務した。）
 - ③大学付設学生相談室（相談員は常勤1名と週2日の非常勤7名であった。年間利用延べ件数1200～1500件であった。）
 - ④大学付設学生相談室（大学付設の学生相談室で、相談員は大学教員4名が週1日2コマずつ勤務していた。年間利用延べ件数約300件であった。）
 - ⑤大学付設の心理相談室（新設された心理相談室で、相談員は大学教員2名、週2日の開室で、年間利用延べ件数約150件程度であった。）

注1 人数は、この期間本手法が心理面接にどのような役割を果たすのか、その有用性を検討する目的をもって試行したクライアントの数である。

4. 実施の結果

上述の期間に実際に「家族イメージ彩色法」を実施した思春期青年期のクライアントは、全8名である。以下の表4-2に概要を示す。

表4-2 「家族イメージ彩色法」を実施した事例の概要（施行順）

[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]

[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]				[REDACTED]
				[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

第7節 「家族イメージ彩色法」を試行した事例

[Redacted text block]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted text block]



[Redacted text block]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[REDACTED]

[REDACTED]



[REDACTED]

[REDACTED]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]



[Redacted]

[Redacted]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[Redacted text block]



[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

第8節 「家族イメージ彩色法」の特徴と治療的意義

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

第2部 小学校での心理教育における描画手法

第1部が個別的な心理面接で活用する描画手法の考案であるのに対し、第2部は子どもの心理療法、すなわち遊戯療法を小学校での心理教育に応用した描画手法の考案である。

カウンセリングと心理教育は、いずれも人間関係を通して人間的、心理的成長をめざす営みであるという点で共通している。それゆえに心理治療における原理が、心理教育にも応用できると考えた。実際にクライエント中心療法の創始者であるロジャーズが、心理療法におけるセラピストのクライエントに対する姿勢と学校教員の生徒への基本的態度は変わらないと主張していることは第1章で既述した通りである。

心理教育への応用において最大の相違点は、活動の枠組みである。活動の枠組みとは、活動がいつ、どこで、どのような状況下で行われるのか、実施者は誰であるのか、何を目的として行われるのか、何に重点を置き、留意して関わるのか等である。心理療法やカウンセリングを行う者は臨床心理学を理論として学び、心理臨床の実践を行うなかで、スーパーヴィジョンや教育分析を受け、さらに研修を続ける。したがって心理療法を応用する際には、心理教育に携わる教員の心理療法の原理に対する知識と経験が、活動の質に大きな影響を与えることになる。

第5章における「お絵かき遊び」の考案は、筆者が担当した小学校の教師に対する臨床心理学的研修を通して行われたものであり、教員達は長期間に渡ってスーパーヴァイズを受けながら実施したものであることを予め断っておく。そのような条件のもとで実施した「お絵かき遊び」が、心理教育として適切なアプローチであるかを子ども達の描画表現や事例の展開を分析することで検討するものである。

第5章 「お絵かき遊び」の考案

第1節 本章の目的

学校現場で教員が学級単位でできる、問題予防や発達促進を目的とした心理教育アプローチを開発した。但し、本活動を実施する教員は臨床心理学やカウンセリングを学び、1年以上に渡る教育相談関連の研修を受け、本実践においては研修会に参加し、スーパーヴァイズを受けるものとした。本章の目的は、この「お絵かき遊び」の試行において子ども達が表現した内的世界の理解や事例の展開を分析することにより、「お絵かき遊び」の心理教育的アプローチとしての意義を検討することである。

第2節 「お絵かき遊び」の着想

不登校やいじめ等、学校での様々な問題が生起し、社会的な問題になって久しい。これらに対応するために第1章で述べたように1995年以降スクールカウンセラーが公立中学校を中心に徐々に配置されるようになり、学校現場での児童生徒の心理的支援の機会が広がった(岡田, 2001b)。一方、公立小・中学校の教員も職務である児童生徒の心身の健康管理や心理的成長をめざした生徒指導や教育相談の質を向上させるために、自治体単位で様々な工夫をしつつ研修を重ねている。

スクールカウンセラーの役割は、勤務体制やその専門性等からどうしても児童生徒の心理的問題が発生した以後の対応が中心になるが、これに対して教員の役割として求められるのは、心理的問題の予防として発達を促進することや心理的課題を早期に発見し、早期に対応することである。そのような背景から、近年学級活動や道徳等の時間に認知行動療法的な考え方を基盤としたスキルトレーニングや様々な心理療法の理論を基に考え出された構成的グループエンカウンターが心理教育的アプローチとして試みられている(小林・宮前, 2007、國分, 1981)。本研究もこの流れの上にある。

遊戯療法では、次のように遊びの意義を捉える。遊びはそれ自体自己治癒的な価値を持ち、心理療法ではカウンセラーとクライアントの心理的人間関係を基盤として行い、これを通じてクライアントが内的世界を再統合する過程をたどる。治療の条件をE. H. エリクソン(E. H. エリクソン著 外林大作訳, 1961)は、「子どもが玩具をもち、自分のためになるおとなをもっていることである。遊びの意図がどんなものであろうと、遊びが妨げられることなく、展開されることである」とし、遊びの場を保障することの重要性を述べている。また、ウィニコット(Winnicott, D. W., 1971a)は「遊ぶことにおいてのみ、個人は、子どもでも大人でも、創造的になることができ、その全人格を使うことができるのである」とした上で、「信頼できる大人が遊びの世界を保障すると、子どもは最初不安と

とまどいを覚えるかもしれないが、そのうちに子どもは自分自身を突如発見し、私は存在する、生きてると実感し、そこから子どもによる創造的な広がりが起こってくるようになる」といい、創造的であることが人格の発達を促し、また生きる力を育むことを指摘している。

筆者は教育委員会に属する適応指導教室で相談員の経験がある学校の教員と共に、遊戯療法や描画療法の考え方を応用して学級で教員が実践できる、子どもの心を育む方法を模索し考案した（岡田・松本，2007）。学級での教育的活動の枠組みは、教員が準備やあとかたづけの手間隙をかけずに短時間で行うものとし、教員は子どもが主体的に自由に遊べ、なおかつ保護されていると感じられる雰囲気を作るものとした。子どもの遊びには様々あるが、上述の制約がある中で多くの子どもが好み、個人の活動として1回毎に完結できるものであり、表現療法の良さを活かせる描画とした。つまり子どもが自己治癒的価値を高めた描画活動ができる時間と空間を教員が保障することができれば、子どもの心理発達を促進できる活動になると考えた。そして子どもが評価される学習とは異なる「遊び」として認識できるように「お絵かき遊び」と命名した。

第3節 「お絵かき遊び」の施行法

まず、ウォーミングアップを1回実施し、お絵かき遊びを施行する（図5-1参照）。

1. ウォーミングアップ

1) ウォーミングアップの手続き

短時間で継続的に実施する「お絵かき遊び」を始める前に、別途ウォーミングアップの時間を1時限（45分）設ける。この時間は、好きな色のクレパス（またはクレヨン）を使ってA3サイズ以上の紙になぐり描き遊び（めちゃくちゃな描線を楽しむ）を2～3回繰り返し行い、その後に「お絵かき遊び」を体験する。その際に子どもに活動のルールを説明し、要領を会得してもらう。

2) ウォーミングアップを実施する上での留意点

心理的不安定さを抱える児童・生徒には以下の点に留意して実施する。

- ・無理に描かせることはしない。
- ・実施者から見て、普段と異なる様子や奇妙さを感じた場合には、描画を中止させるものとし、心理治療機関に相談する。
- ・より安全な方法としては、描画用紙に黒い枠をつけた上での実施を短時間試みることもできる。

2. 「お絵かき遊び」のために準備するもの

A4サイズの専用画用紙（資料2）、12～16色のクレパス（またはクレヨン）

3. 施行時間・回数

朝や帰りの学級活動（以後、朝学活、夕学活と記載）、通常の学級活動（以後、学活と記載）を利用し、週1回、1回10～20分実施する。

4. 手順

- 1) 子どもは着席し、閉眼して心を落ち着け、1分間程度深呼吸をし、リラックスする。（閉眼で不安が高まる場合を考慮して、強制はしない。）
- 2) 実施者は1)の状態の子どもに「今、ここで」感じている気分を確認したり、それがどんな色かを尋ねたりすることで、子どもが自分の心的状態に目を向けられるように教示をする。
- 3) 子どもは開眼して、目をつぶっている間に得たイメージや思い浮かんだ事柄等をクレパスで描画用紙に思うがまま描く。
- 4) 可能であれば描画したものに題名をつけたり物語を作ったりする。

5) 描いた作品と自分の気持ちを比較してどの程度ぴったりした感覚があるのかを「ぴったり度スケール」に書き入れる。

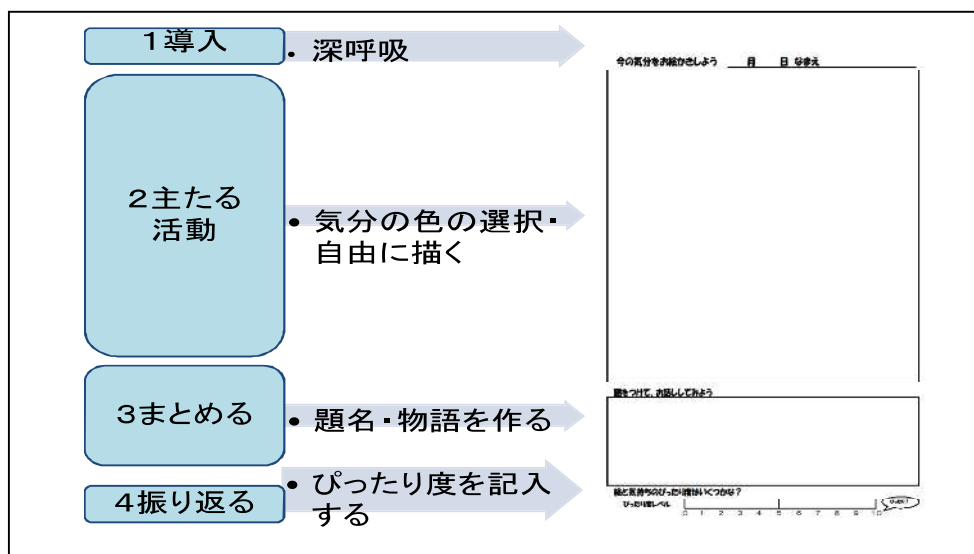


図 5-1 「お絵かき遊び」の手順と描画用紙

5. 実施上の留意点

1) 子どもに伝える活動のルール

- ①技巧的な上手さをめざして描く必要はない。
- ②自分の描画も級友の描画も大切に扱う。
- ③描きたくないときには描かなくてもよい。
- ④できるだけ時間を守る。

2) 実施者の留意点 (特に教員が実施する場合)

- ①子どもが安心して自由にのびのびと遊ぶ雰囲気を作る。何らかの理由で安心して遊べない子どもについては注意深く観察し、個別対応を行い、無理をさせない。
- ②学習時間とは異なることを意識し、作品を完成させることを目的とせず、子どもが描画過程を楽しむことを大切にする。
- ③「今、ここで」の遊びを尊重し、実施者も描画の中で共に遊ぶような気持ちで子どもに接し、共感的に理解するよう努める。
- ④描画が困難な子どもには個別に関わり、無理に描く必要はないことを伝え、その気持ちを受容する。
- ⑤心理的外傷や急激な変化が認められたときは活動を中断し、心理治療機関に相談をする。

第4節 「お絵かき遊び」の心理教育的機序

「お絵かき遊び」の心理的機序は、以下の通りである（表 5-1 参照）。

1. ウォーミングアップ

ウォーミングアップは、第1回目の子どもの「お絵かき遊び」の経験であり、カウンセリングの初回面接と同様、その後継続して行う活動の効果に大きく影響を及ぼすため、非常に重要である。このとき重要なことは、実施者が実施者の留意点に提示した事項を遵守し、子ども達が学習時間とは異なり、自分の心の動きに意識を向けることができるかどうかである。言い換えれば、子どもたちが作品を完成させることを目的とせず、子どもが「今、ここで」感じる気持ちを大切にし、描画過程を楽しむことができるかということである。

一般的に多くの子どもは、それまでの経験から学校では絵は上手に描かねばならないと思い込んでおり、何の意味ももたない描線を描く「なぐり描き」に、最初不安や戸惑いを示すことがよく見られる。そこで、ウォーミングアップを通して子ども達は上手に描くことが重要なことではないことや描きたくないときには描かなくてもよいことを実施者が許容してくれるのか、さらに受容してくれるのか、実施者の反応から「お絵かき遊び」の時間がどのようなものであるかを知ることになるだろう。ウォーミングアップの時点でリラックスできなかつたり楽しめなかつたりする子どもに対しては、その後の「お絵かき遊び」の導入時によく注意を払い、予めどのように実施者が対応したらよいかを検討することが必要である。

2. 閉眼と深呼吸による導入

閉眼したり深呼吸をしたりするのは、筋弛緩を促し、覚醒状態を低め、若干の退行を促す。これはリラクゼーションの呼吸法の1つである。心を落ち着けると、内的世界へと注意を向けやすくなる。特に子どもがイライラしていたり落ち着きがなかつたりする時は、このような導入がないと自分の内的状態を見つめたり何かをイメージしたりすることは不可能である。

一方で、目を閉じることに不安を感じ、うつ伏せになったり手を目に当ててこっそり目を開いていたりすることもある。そのような場合には無理に閉眼しなくてもよいことや楽にすることが大切であることを伝える必要がある。カウンセリングの場面で子どもにイメージ面接を行うときに、目を閉じていなくても子どもは生き生きとイメージの世界を楽しむことができることからである（Leuner, H. eds, 1977）。

3. 「今、ここで」の気分に着目し、色を選ぶこと

「今、ここで」感じている気分に着目し、それに合う色を選び、思うがまま好きなよう

に描くように教示する。元来、内的世界は自分で意識してはつきりとわかることと、自分では意識しようとしてもよくわからないものが混在している。つまり意識と無意識の自我境界で内的世界を見る。「今、ここで」の気分についての問いかけは、自分の内的世界に目を向けるために行う教示である。情緒的なニュアンスは色での表現が容易であり、かたちが明確でなくとも描画は表現を可能にする。

4. 題名や物語をつくること

「お絵かき遊び」は、子どもの内的世界を自ら見つめるものであるから、必ずしも他者にわかりやすいかたちで表現する必要はない。しかし自分でもよくわからないものを描画した後に、それが何であるか確かめるために眺めると、ふっとそれにまつわる連想が沸いたり物語を思いついたりすることがある。物語は時系列や様々な物事の関係性を明確にするので、その子どもの内的世界を端的に表現する手立てにもなる。つまり描画した段階ではそれが何かよくわからないものを題名や物語をつけることで、無意識的表現を意識に紡ぎなおして定位させる意味があり、子どもにさりげなく気づきや自己統制を促し、現実世界との接点をもつことを可能にする。この題名や物語を付ける手法は、MS SM法(山中, 1984)で使われている手法を参考にした。

また、実施者にとっては題名や物語が個々の子どもの心の在り様を明確に理解する手がかりになる。そのため実施者は子どもに題名や物語を付けるように子どもに強く求めてしまいがちである。しかし、無理に言語化しようとすることは、かえって子どもの深層にある内的世界の表現を困難にしてしまうこともあるので、留意が必要である。

5. ぴったり度スケールをつけること

ぴったり度スケールとは、子どもが実際に描いた絵と気持ちがどのくらいぴったり合っているかを1～10のスケールで表すものとして用紙に付した。これは箱庭療法では箱庭制作をした後に、その作品が自分の気持ちとどのくらいぴったり合っているかを聞くところからヒントを得た(三木他, 1991)。

「お絵かき遊び」は集団で行うため、ひとり1人の子どもがどのくらい自分の内的世界に向き合い、十分に表現できたのかを確かめることはできない。全ての子どもが十分に表現できることが望ましいが、その時々の子どもの心の状態、教室の雰囲気等、表現を左右する様々な要因があるので、必ずしもいつも思うように描画できるとは限らない。ぴったり度スケールをつけることで、今一度内的世界を見つめることや描画したものと比較することで客観的に自分を見ることを可能にする。スケールに記されるものは、その子どもの描画の満足感の表れでもある。子どもの中には、6に近い7や8に近い7を書き込む子も

表れ、それだけ内的世界への意識の向け方が敏感になっていることが見られる。実施者にとってスケールは、描画者である子どもにとっての描画の意味や子どもの内的世界を知る1つの手がかりになる。

表 5-1 「お絵かき遊び」の施行法と心理的機序

手順	具体的内容	心理教育的意味
①導入	閉眼して、1分間程度深呼吸する	リラックスをして、覚醒水準を低くする
②主たる活動	「今、ここで」の気分にあう色を選び、自由に描く	心的表現をする
③まとめる	描いた作品に題名・物語を作る	無意識的な表現を意識に定位させる
④振り返る	作品と気持ちを比較し、「ぴったり度」を記入する	客観的に自己を見つめる

6. 教育的効果

以上の1～5のプロセスで子ども達は、短時間ではあるが、自分の心的状態に目を向け、それを表現し、改めて自分の心を見つめることになる。これを実施者である教員と周囲の子ども達によって温かく共感的に受容してもらう環境で行われるのであれば、自己一致することができるので、心理的に成熟し、人間的成長ができることになる。言い換えれば心理促進的、問題予防的な効果を得ることになる。但し、9.「お絵かき遊び」の留意点で後述するように、実施者による留意がなければ、上述の効果は認められないと考えられる。

7. 実施時間（期間と回数）

教員が定期的、継続的に実施することを考慮に入れて、施行時間を10分程度とした。小学校では、毎日1時限の前の時間（朝の学級活動と呼ばれることが多く、ここでは朝学活と記す）と授業後の時間（帰りの会の時間と呼ばれることが多く、ここでは夕学活と記す）が設定されており、これらの時間を主として活用した。この時間は教科学習の時間とは異なり、比較的教員による指導や評価の色合いが薄くなる時間であるとともに、子どもにとっては家庭生活と学校生活の狭間にある移行の時空間という特徴をもつ。

特に、朝学活における試行は、近年家庭の状況が影響して1時限目の学習に集中して取り組める心の状態にない子どもが多くなっており、朝学活の時間で「お絵かき遊び」をすることによって心を落ち着かせ、学校生活のスタートを円滑にできる効果を期待した。

実施期間と頻度については、1週間に1回、1年間を通じて定期的に行うことを基本として考えた。その理由として実質的に教育現場の忙しさを考えるとこれ以上の頻度で行うことは困難であると想定され、またこれ以上間隔をあけると年齢が小さい子どもにとっては、前回のことが遠い過去のように感じられてしまい、継続することの意味が薄くなったり実施者が実施日を把握しにくくなったりするからである。カウンセリングがしばしば年単位で継続されるように、心の作業を行い、心理的発達には時間が必要であると考えられるため、学校での実施に際しては最低でも1学期間単位での施行を基本とした。

8. 描画用紙

1) 用紙のサイズ

「お絵かき遊び」は教員が10分程度で行うため、子どもが遊んだ感覚を十分に味わえることを配慮して紙の大きさはA4サイズとした(資料2)。これよりも用紙が小さいサイズであると、手先や腕の動きが細かくなったり、クレパス(あるいはクレヨン)では描きにくくなったりすることが懸念される。また、A4サイズは子どもや教員が保存するのに容易である。しかし施行時間を長く取ることができる際には、描画用紙はさらに大きなサイズのものを検討する余地があると考えられる。

2) 枠を用紙につけること

用紙に枠をつけなくても、子どもはそこに絵を描くことができる。用紙の端がすでに描画可能な枠と認識されるからである。しかし用紙に枠をつけると、人によってはそれが守られている安心感を得るものになったり、窮屈に感じたりする空間になる(中井, 1971)。ここでは枠は、子どもに自由に描画してもいい空間の提供を意識的に行うものとして付した。しかし日常の学校生活、あるいは家庭生活の中で、社会の規範に縛られて窮屈だと思っている子どももおり、そのような子どもにとっては自由さが制限される感覚や心理的抵抗をもつことも想定される。したがってそのような子どもがいた場合には、用紙の裏側に描画させる工夫や個々の意見や気持ちを十分に聴く等の配慮が必要である。

9. 「お絵かき遊び」の留意点

「お絵かき遊び」は一見、誰でも実施者として容易に取り組めるもののように見える。しかし子どもと実施者の留意事項をどの程度会得しているのかによって、「お絵かき遊び」の活動の質に大きく影響する。これは遊戯療法においてカウンセラーの態度が重要であると同様である。アクスライン(Axline, V.M., 1947)は、遊戯療法を担当する者として必要な原則を8つの項目にまとめた(表5-2)。基本的には子どもの自己治癒力を信頼し、子

ども自身が自由に自分を表現していけるように援助する態度が述べられている。これを参考に「お絵かき遊び」では、実施者の留意事項として子ども自身や描画作品を扱う際に受容的態度や共感的理解が必要であることを具体的に示し、学級での子ども同士の認め合いが必須となることを明記した。なぜならば教員の姿勢や態度は学校教育の文化の中で身に付けられたものであり、その職務上子どもに対する父性的働きかけが多いため、カウンセリングにおける姿勢や態度とは大きく異なることが想定されたからである。そのため実施者は、臨床心理士等の心理臨床に関する専門家にスーパーヴァイズを受けながら実施するものとし、心的外傷や急激な変化が認められた場合には活動を中止して心理治療機関に相談することが必要である。

イマジネーションやファンタジーの体験には、様々な体験様式がある（田嶋、1989）。これによるとイメージ体験を拒否したり、傍観したりする時期を越えて、徐々に自らのイメージを受け入れられるようになり、現実の問題も変化していくという。これを踏まえれば、「お絵かき遊び」の場合も内的世界に接する心的構えやイメージへの取り組み方には様々なものがあり、周囲の環境が与える影響も大きいことが推測される。子どものイメージ体験様式は他者から強いるものでもなければ、本人ですらコントロールできるものでもない。「お絵かき遊び」の実施者は、本活動において子どもが自己と他者の心に接する場であることを深く認識し、良質な時間や空間を提供できるように留意すべきである。

表 5-2 アクスライン (Axline, V. M., 1947) のプレイセラピストとして必要な原則

- ①セラピストは、子どもと温かい友好的な関係をつくるようにしなければならない。そうすれば、よいラポールが早急に確立される。
- ②セラピストはあるがままの姿の子どもを受容する。
- ③セラピストは子どもとの関係で、受容的な感情をつくり出す様にする。
- ④セラピストは子どもが表出している感情を敏感に察知し、これらの感情を子どもに「おうむ返し」に返してやり、自分の行動を洞察しやすいようにしてやる。
- ⑤セラピストは、子どもに自分自身が問題を解決する機会さえ与えられるなら、子どもがみずから解決できる能力をもっていることを深く信じて疑わない。選択し、変化しはじめるか否かは、子どもの責任にしておく。
- ⑥セラピストは、かりそめにも子どもの行動や会話に指示を与えることがないようにする。子どもがリードをとり、セラピストが従う。
- ⑦セラピストは治療を早くしようなどとはしない。治療は徐々に進歩する過程であり、セラピストはこのことをよく理解している。
- ⑧セラピストは、治療を現実の世界に関係づけておくのに必要な、また子どもに治療関係での責任を自覚させるのに必要な制限を与えるだけである。

第5節 「お絵かき遊び」の試行

1. 試行の目的

試行の目的は「お絵かき遊び」の心理教育的アプローチとしての手法の吟味やその意義を確認することである。教育的活動としてのねらいは、児童が心に目を向ける時間を持つこと、自己表現を促進し、自らの心的状態を自覚し、延いては感情や行動の統制ができることや、教員が描画から子どもの心理的状态をアセスメントすることであった。さらに個々の施行では対象学級毎に下位目標を設定した（表 5-3）。

2. 試行の方法

1) 対象

延べ 12 小学校の小学 1～6 年生（平均 3.2 年）、延べ 17 学級（学級平均 31.9 名）、延べ 542 名

2) 実施者

教員延べ 12 名（担任延べ 6 名、養護教諭延べ 5 名、外部講師 1 名）

3) 試行期間

2005～2009 年、年度単位で 6～10 ヶ月（平均 7.4 ヶ月）

4) 試行回数

全 6～12 回（平均 11.4 回）

5) 試行時間

朝学活 10 分間（11 学級）、朝夕学活 10 分間（1 学級）、学活の 20 分（3 学級）、道徳の時間 20 分（1 学級）、総合的な学習の時間 20 分（1 学級）

6) 手続き

- ①「お絵かき遊び」の活動の開始前に、日常の子どもの様子についてチェックシート（資料 3）を用いてチェックする。
- ②学級単位で「お絵かき遊び」を継続的に実施する（施行法は上述の通り）。
- ③学期の区切りにふりかえりシートを用いて子どもから感想を聴取する（資料 4-1・資料 4-2・資料 4-3）。
- ④実施者は、月 1 回の研究会に参加し、①～③の情報や描画作品をもとに実施者としての気づきを報告する。臨床心理士（筆者）がスーパーヴァイザーとして加わり、インストラクションや実施法を指導し、子ども達の心理アセスメントや支援方法について検討を行うこととした。
- ⑤子どもの作品は肯定的受容的なコメントをつけて本人に返却する。
あるいは個別ファイルに入れて保管し、学期末や年度末に返却する。

表 5-3 試行方法の詳細

試行	実施者	学年・学級数・ 人数・学校	試行した 年度・期間	頻度・時間・回数	試行の下位目標 (学級活動での位置づけ)
1	外部講師 a	3年・1学級・37名・h 公立小学校	2005年度 6ヶ月間	週1回・朝学活10分程度・全 12回	手法の詳細を吟味し、行動が変容した事例から本手法の描画の意味を検討する。
2	学級担任 b	3年・1学級・37名・i 小学校(入学時入試を 課す)	2006年度 9ヶ月間	週1回・月曜1時限の学活前 半20分・全19回	月曜日の朝の気分の切り替えとして有効であるのかを検討する。
3	養護教諭 c	3年・3学級・97名・j 公立小学校	2006年度 7ヶ月間	週1回・朝学活10分・全10 ~12回	描かない子、描けない子への理解と対応 を検討する。
4	養護教諭 c	3年・1学級・36名・j 公立小学校	2007年度 9ヶ月間	週1~2回・月曜朝学活と金曜 夕学活10分・月曜9回金曜 11回	養護教諭が実施した際の子ども達への効果、及び実施時間による相違を検討する。
5	学級担任 d	3年・1学級・36名・h 公立小学校	2007年度 7ヶ月間	週1回・月曜朝学活10分・全 10回	子どもと信頼関係を構築し、子ども理解 を深める。
6	学級担任 e	5年・1学級・40名・h 公立小学校	2007年度 8ヶ月間	月1回・道徳の時間20分・全 6回	子どものストレスマネジメント教育、 子どもと信頼関係を構築し、子ども理解 を深める。
7	学級担任 f	4年・1学級・35名・h 公立小学校	2008年度 6ヶ月間	週1回・月曜朝学活10分・全 12回	特別な支援を必要とする子どもへの「お 絵かき遊び」活用の意味を検討する。
8	養護教諭 c	1年・4学級・100名・ j公立小学校	2008年度 9ヵ月間	月2回・朝学活10分・全9~ 12回	1年生への実施法の検討、子どもの描画 体験を知り、学級担任と子ども理解を検 討する。
9	養護教諭 d	2年・1学級・32名・i 公立小学校	2008年度 9ヶ月間	月2回・学活後半20分・全 10回	子どもの描画体験を知り、学級担任と子 ども理解を深められるかを検討する。
10	学級担任 g	2年・1学級・26名・h 公立小学校	2008年度 10ヶ月間	月2回・学活前半20分・全 10回	子どもと信頼関係を構築し、子ども理解 を深める。
11	養護教諭 c	4年・1学級・34名・j 公立小学校	2008年度 9ヶ月間	月2回・総合的な学習後半20 分・全10回	子どもの描画体験を知り、学級担任と子 ども理解を深められるかを検討する。
12	学級担任 e	6年・1学級・32名・h 公立小学校	2008年度 8ヶ月間	週1回・朝学活10分・全10 回	子どものストレスマネジメント教育、 子どもと信頼関係を構築し、子ども理解 を深める。

第6節 試行の結果と考察

1. 子どもの体験と効果

1) 快の体験

いずれの学年、学級でも子どもの大半は、ウォーミングアップの時間から興に乗り、「お絵かき遊び」の手法にもすぐに慣れ、描くことを楽しんだ(図5-4, 5-5 参考)。学期末の感想を4件法で尋ねた試行では、おおよそ「とても楽しかった」が8割、残りの2割の子どもが「楽しかった」と回答した(試行1・3・4・8・9)。すべての試行において自由記述で感想を求めたところ、多くの子どもが「楽しかった」「おもしろかった」「うれしかった」「またやりたい」「お絵かきの日が楽しみだった」等と記述している(試行1~12)。ここでは試行3で実施したふりかえりシートとその結果(佐田, 2008; 資料4-1・4-2・4-3・4-4)から提示する(図5-2, 5-3)。

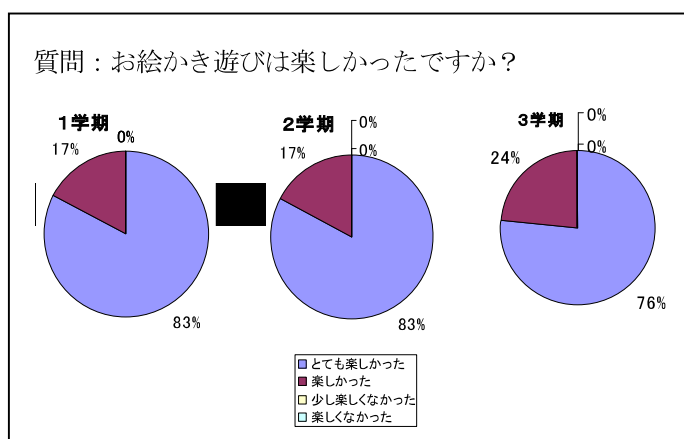


図5-2 試行3(小学3年)「お絵かき遊び」の感想

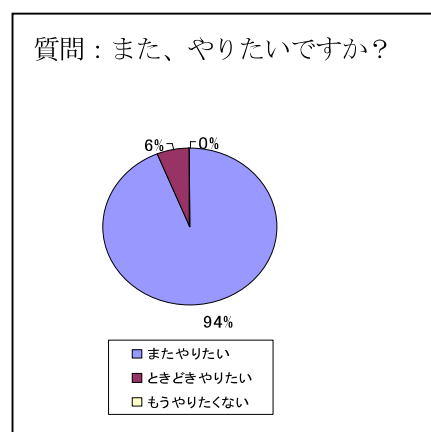


図5-3 試行3(小学3年)継続希望

このように発達や知的能力に関係なく、ほとんどの子どもが快体験をもてる活動であることが確認された。快体験は子どもの緊張や不安を軽減する効果があり、特にいずれの学級にも2,3名いる、馴染めていない子どもや神経症傾向のある子どもの心理的状态に変化を及ぼし、予防につながるものと考えられる。

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

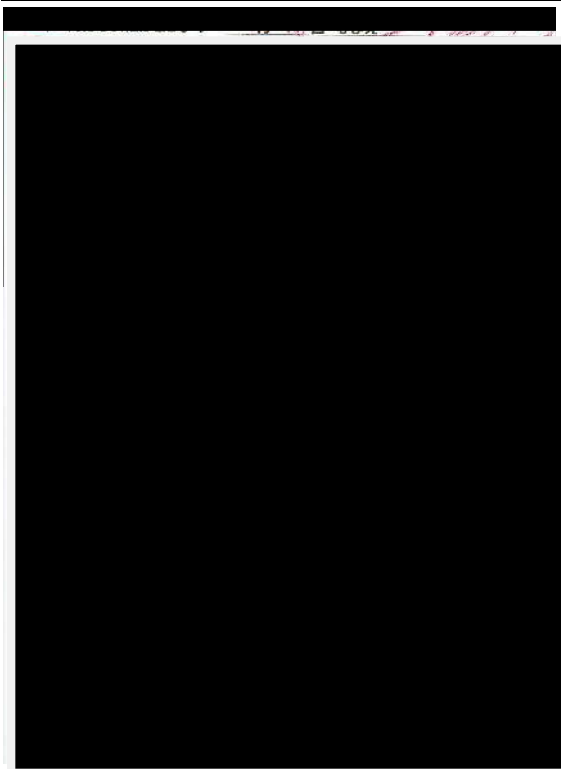
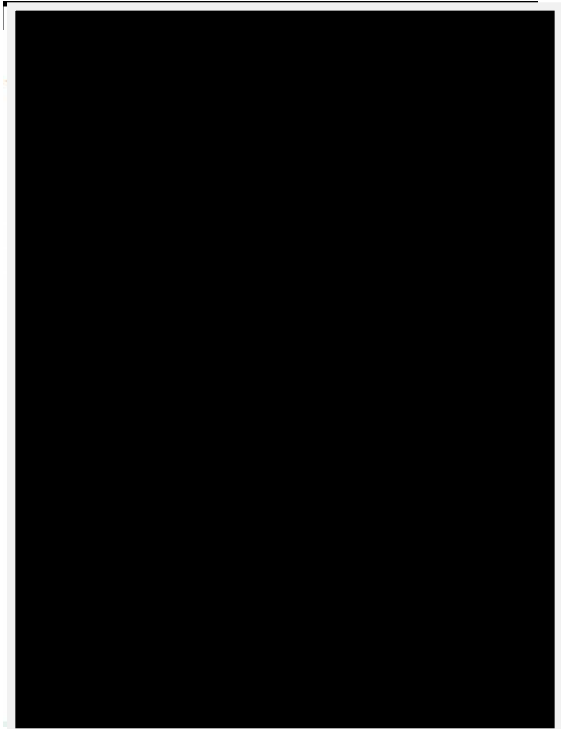
[Redacted]

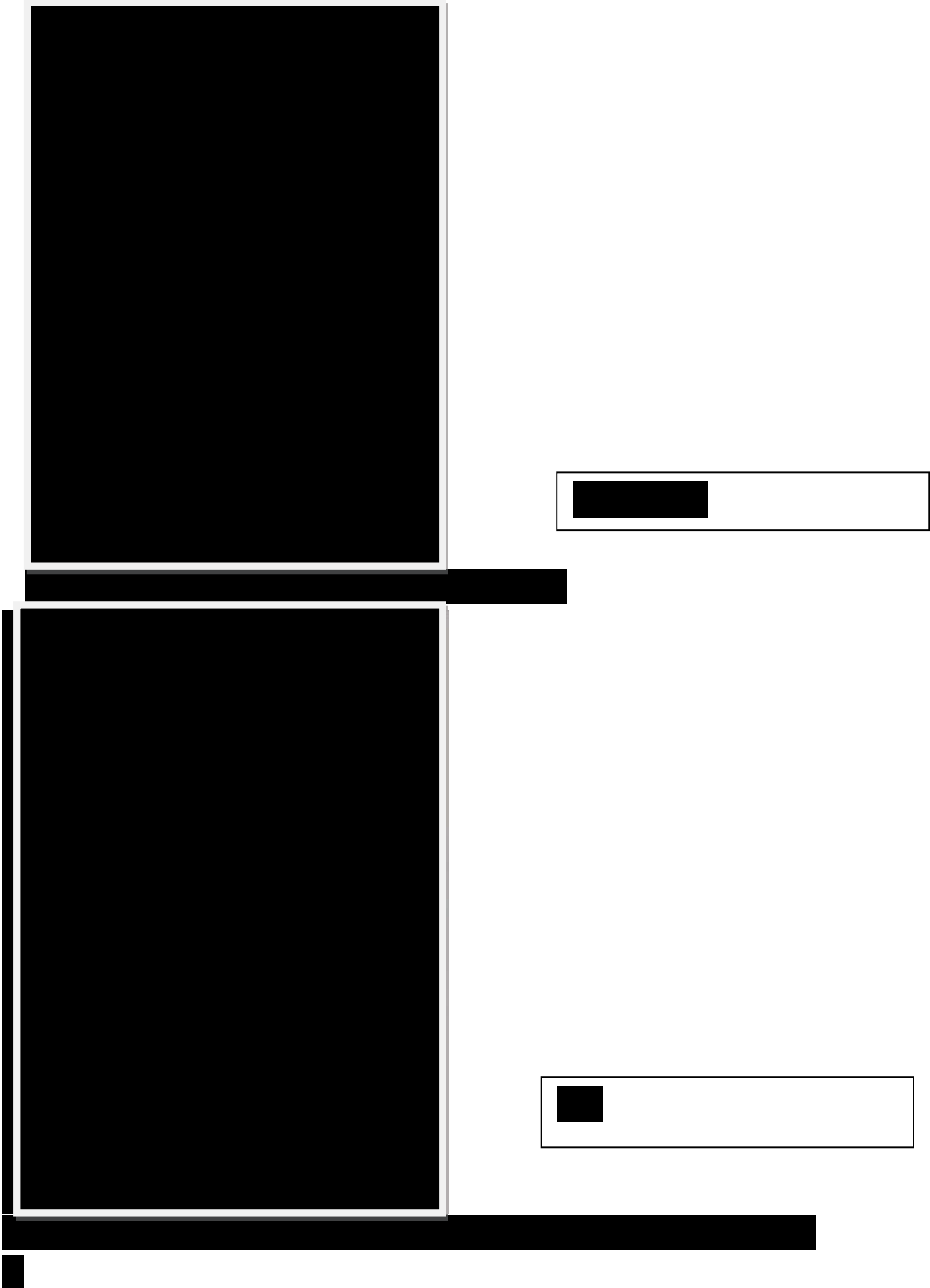
[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]





[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

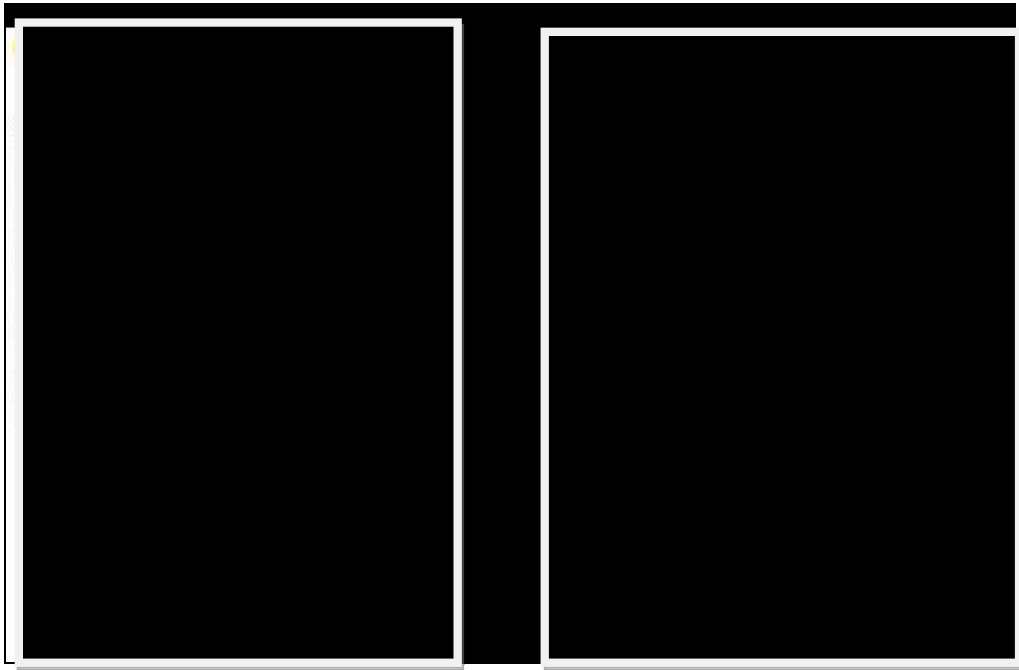
[Redacted text block]

[Redacted text block]

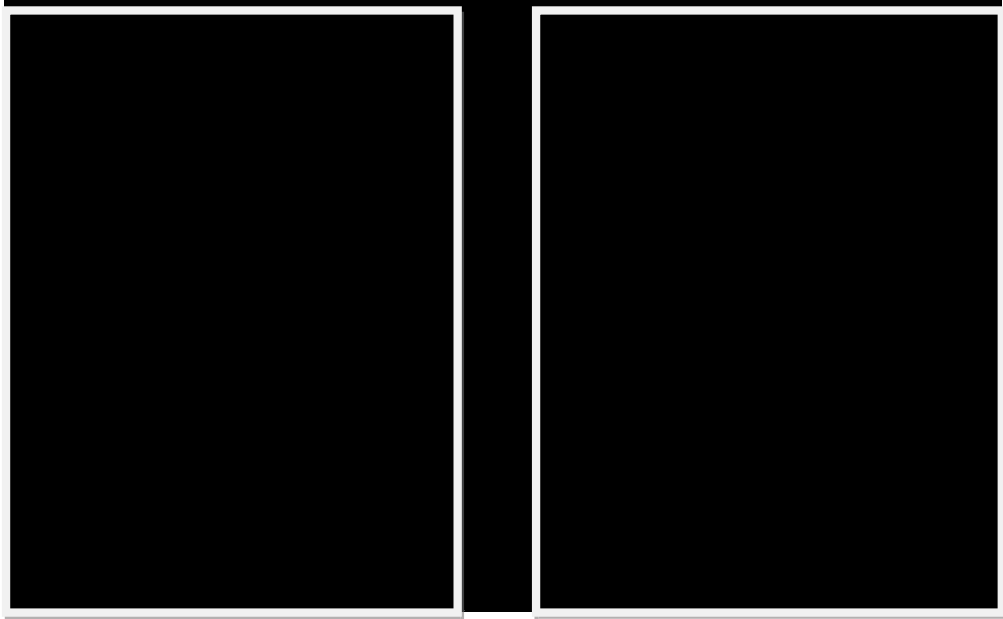
[Redacted text block]

[Redacted table content]	[Redacted table content]
--------------------------	--------------------------

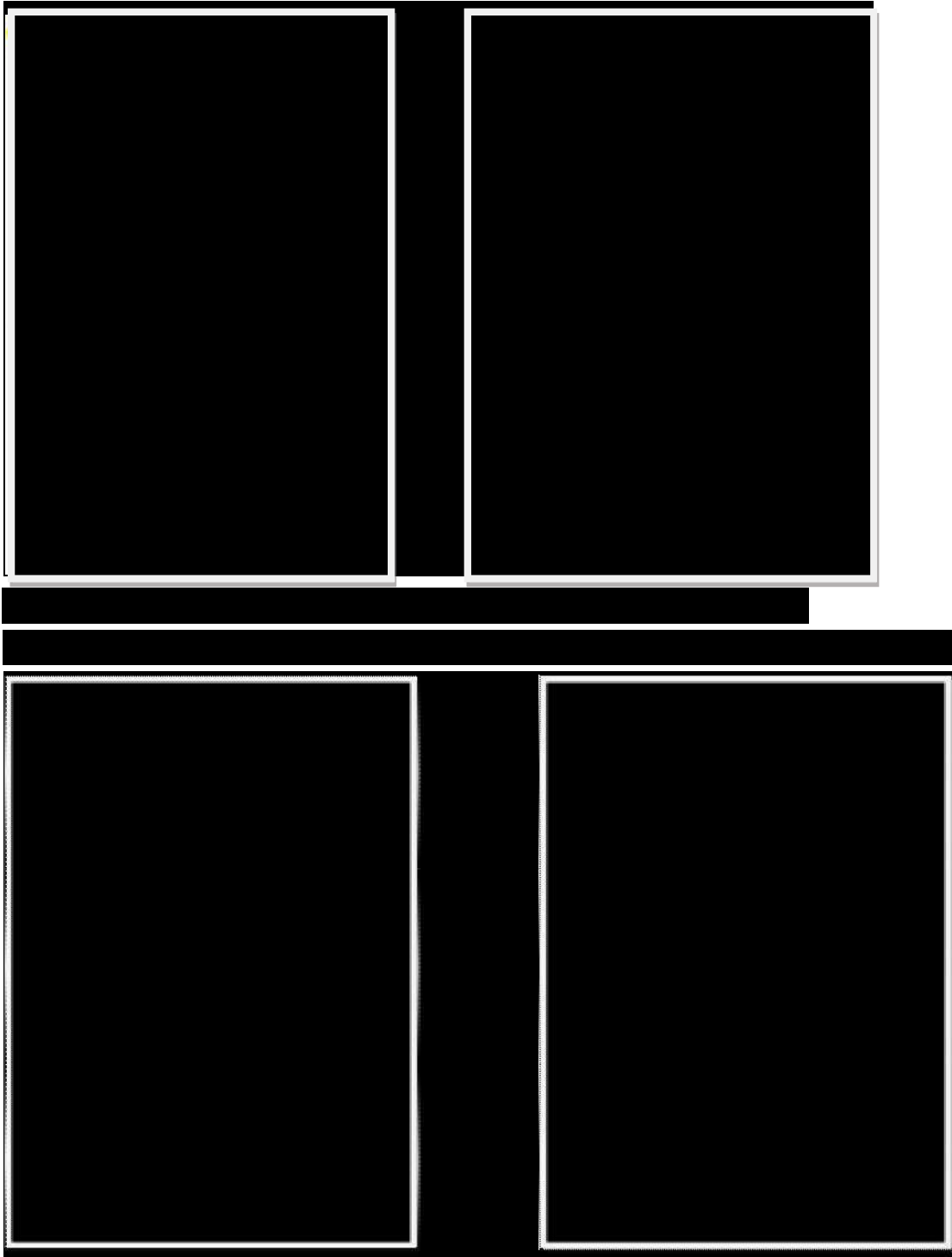
[Redacted text block]

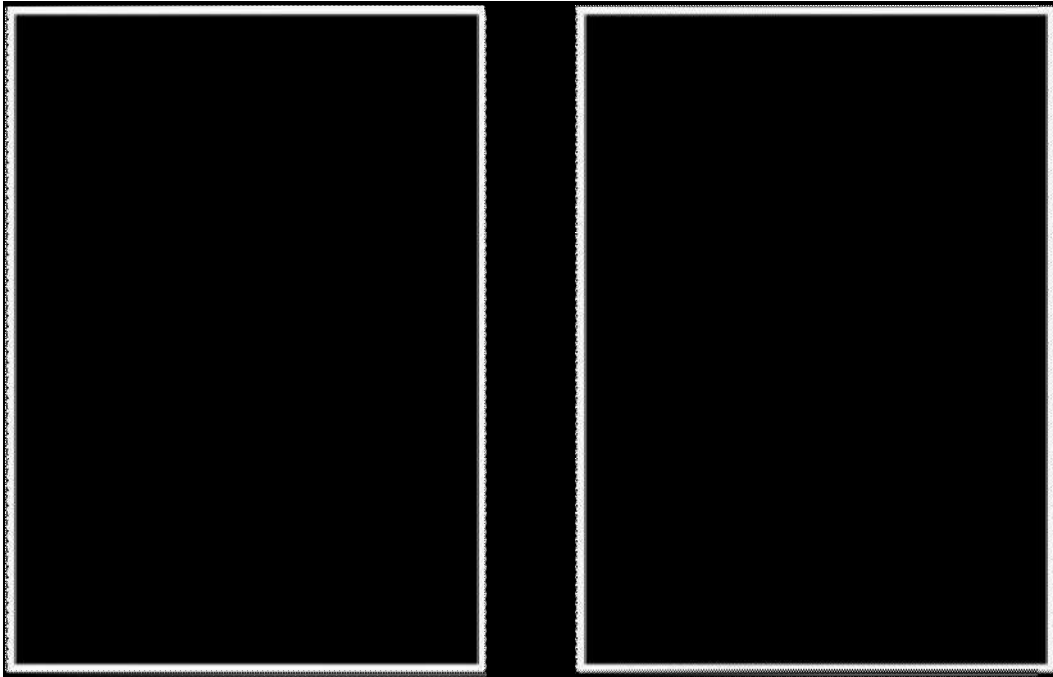
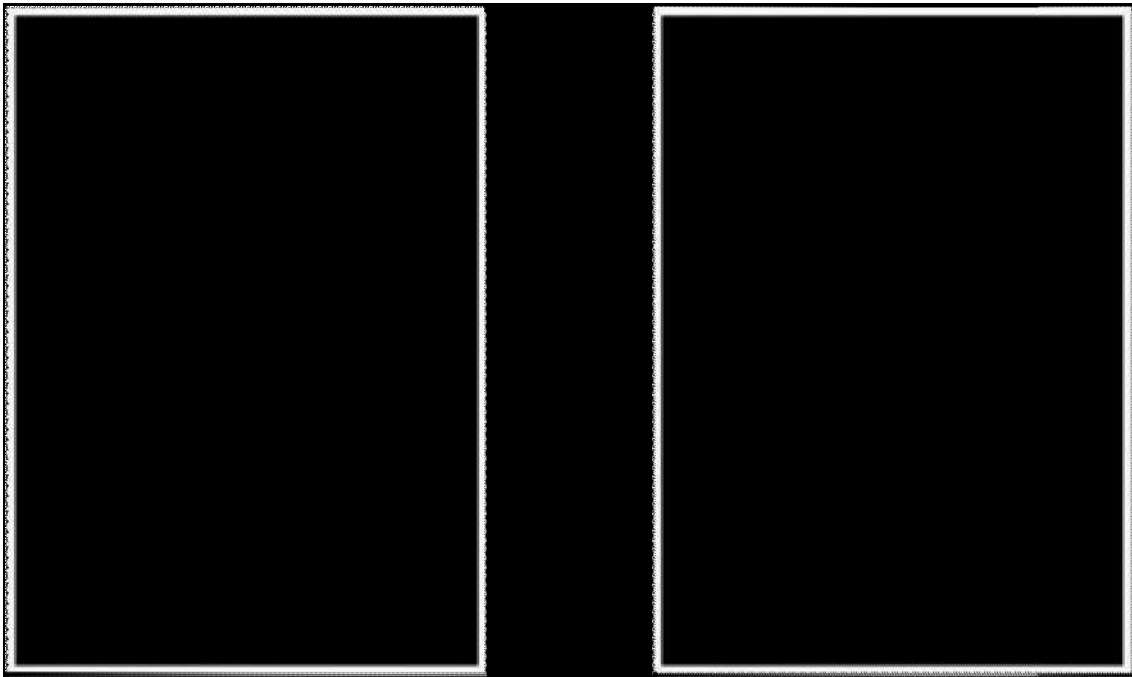


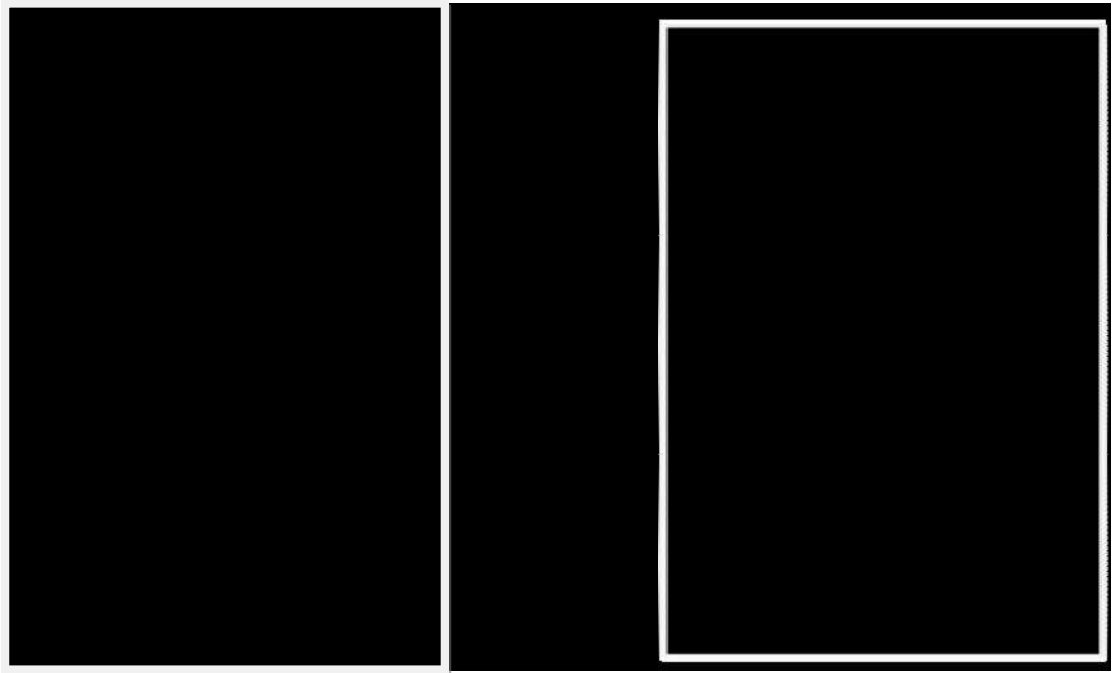
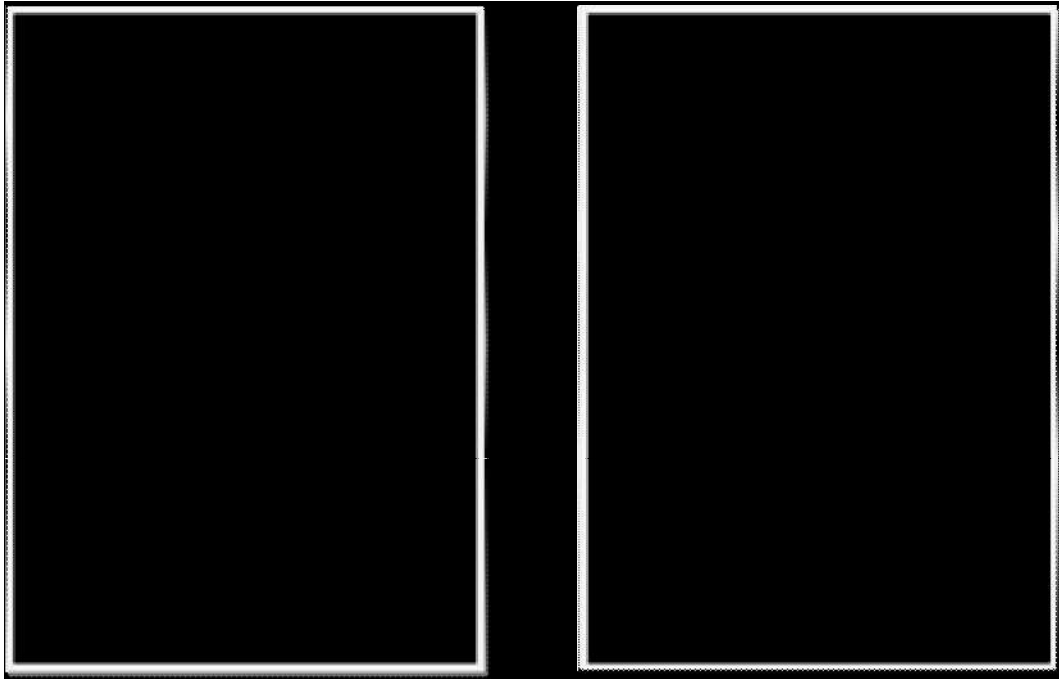
[Redacted text]

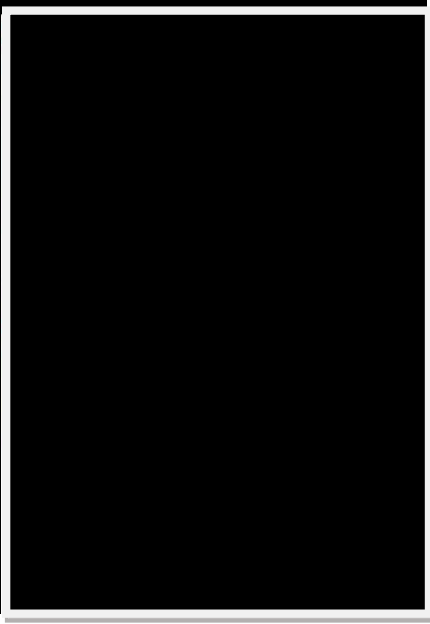
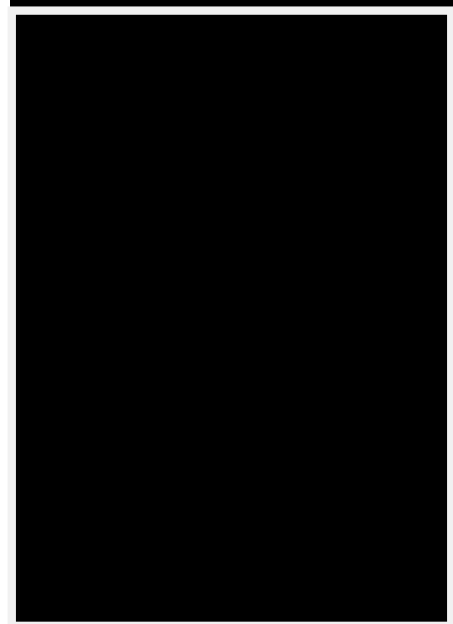
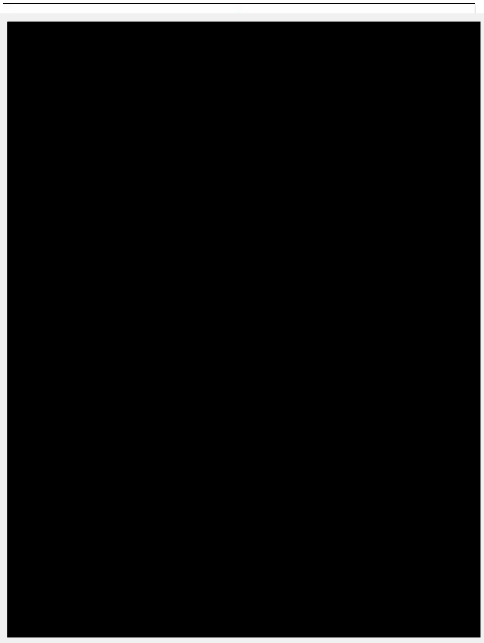


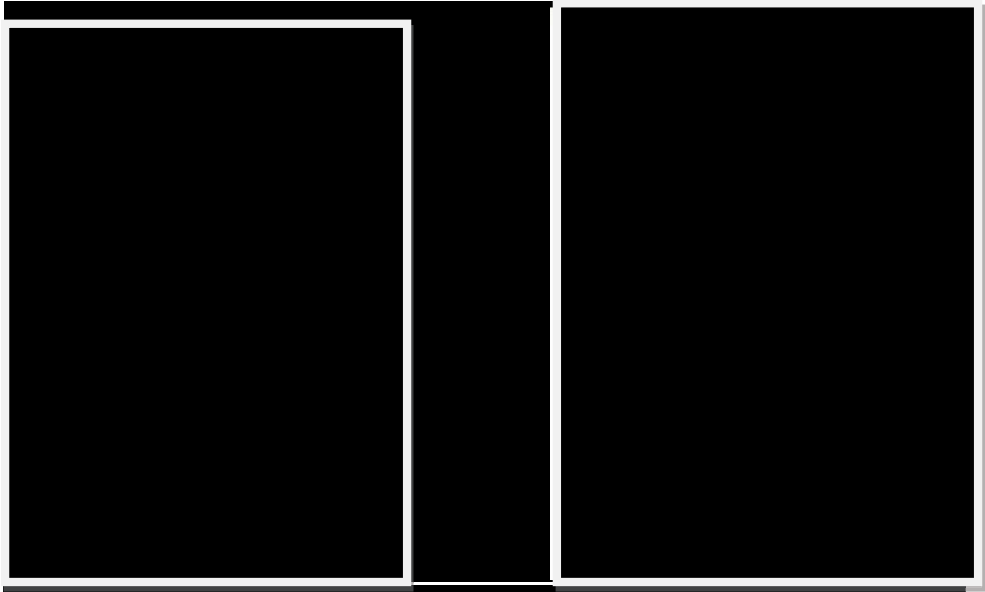
[Redacted text]



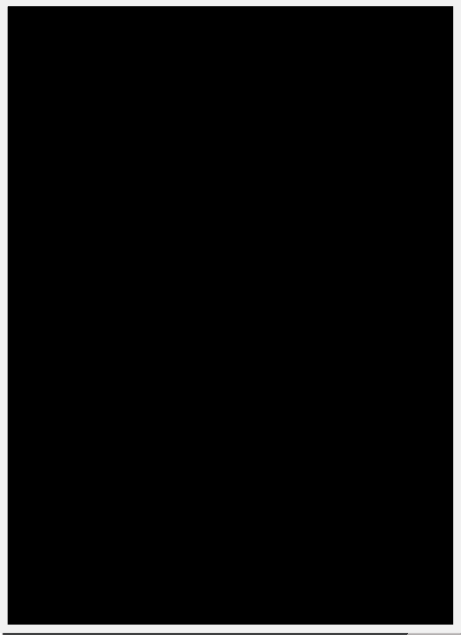








[Redacted text block consisting of several horizontal lines]



[Redacted text block consisting of two horizontal lines]



[Redacted text block consisting of three horizontal lines]

[REDACTED]

[Redacted]

[Redacted]

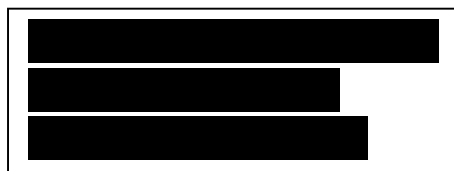
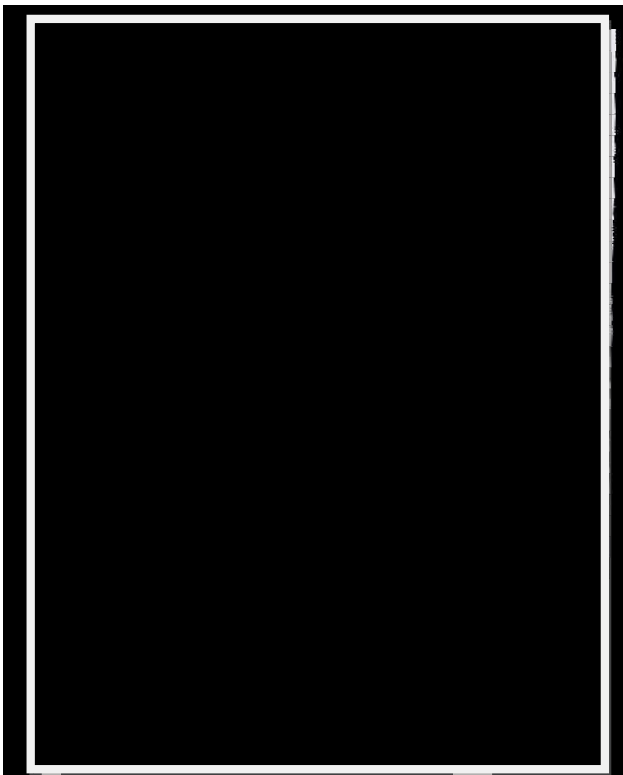
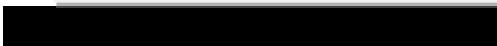
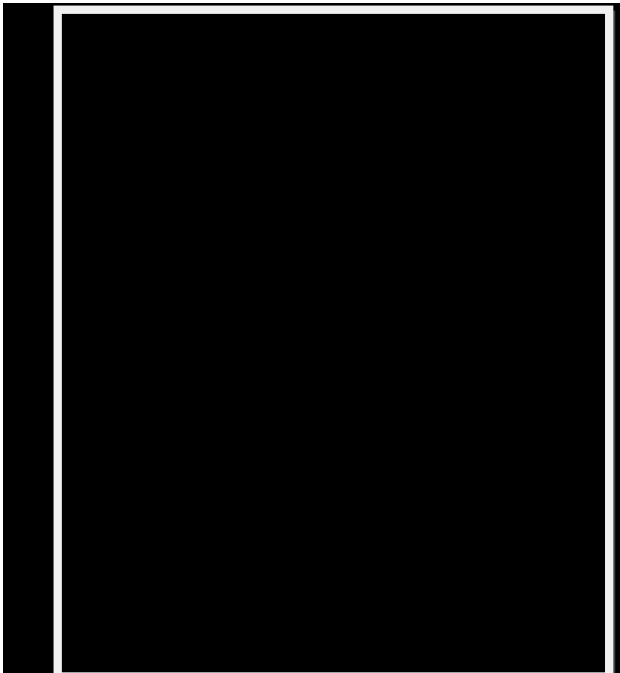
[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]



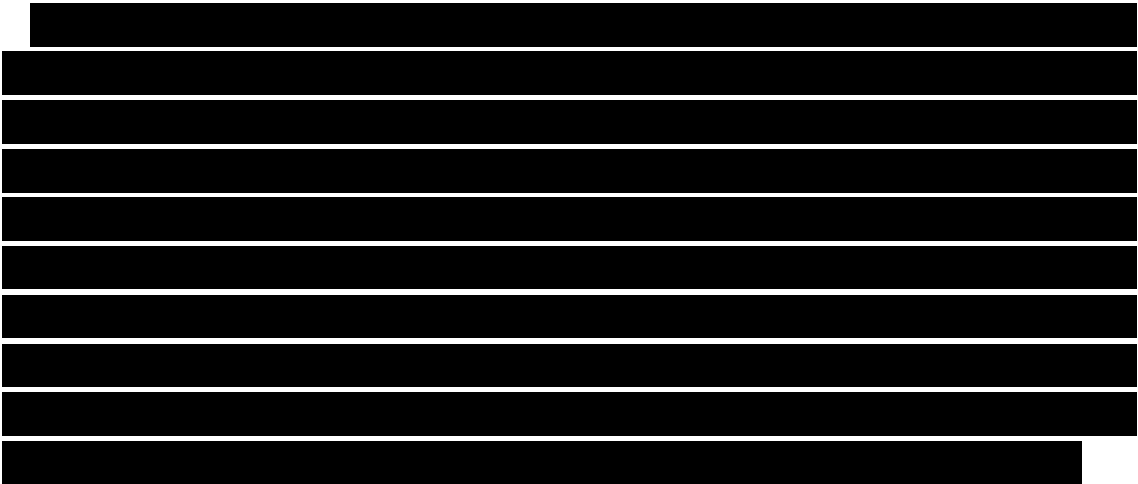
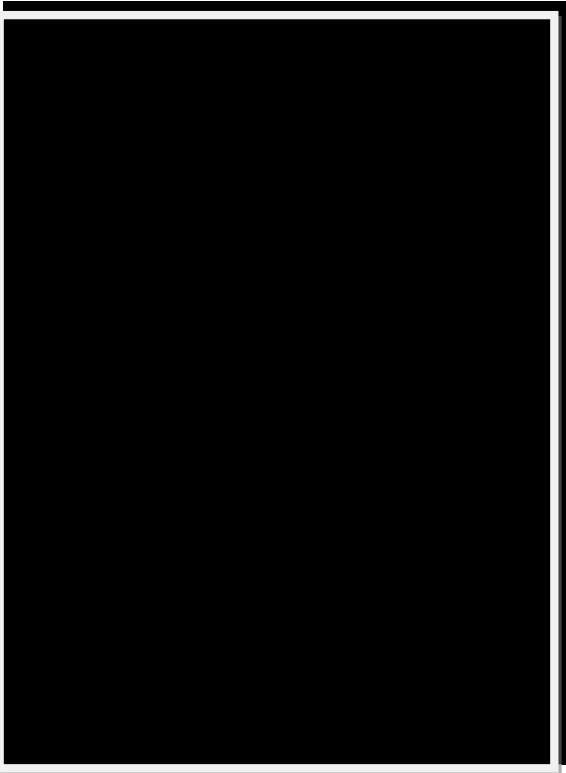
[REDACTED]

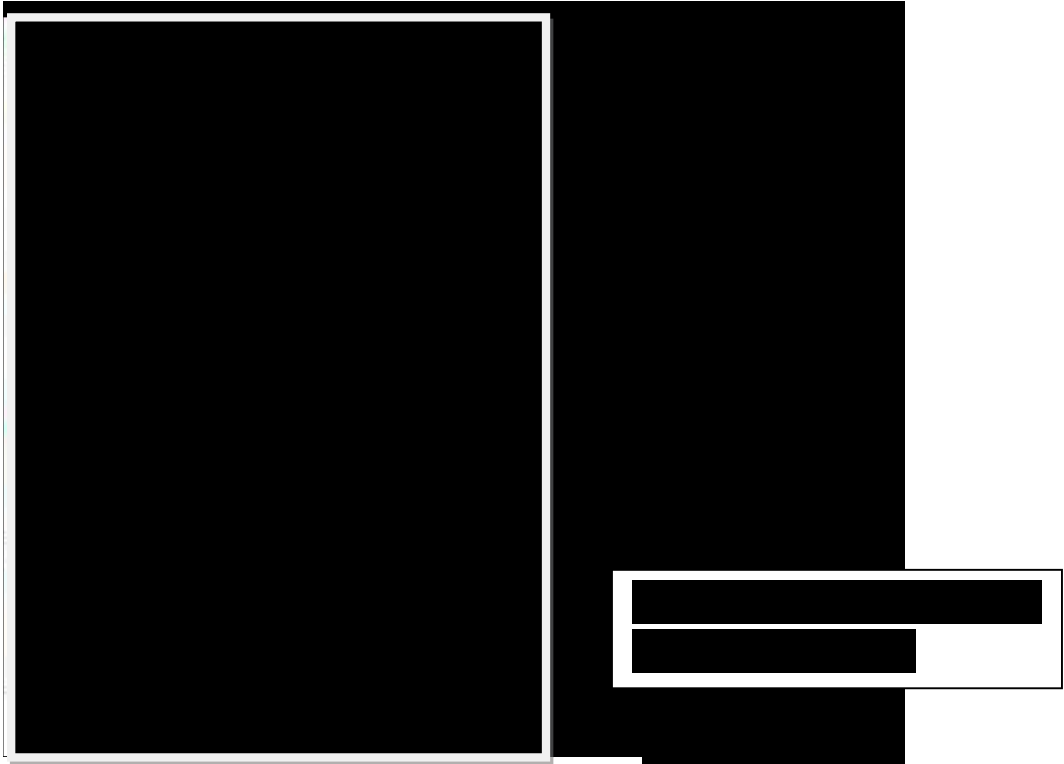
[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]





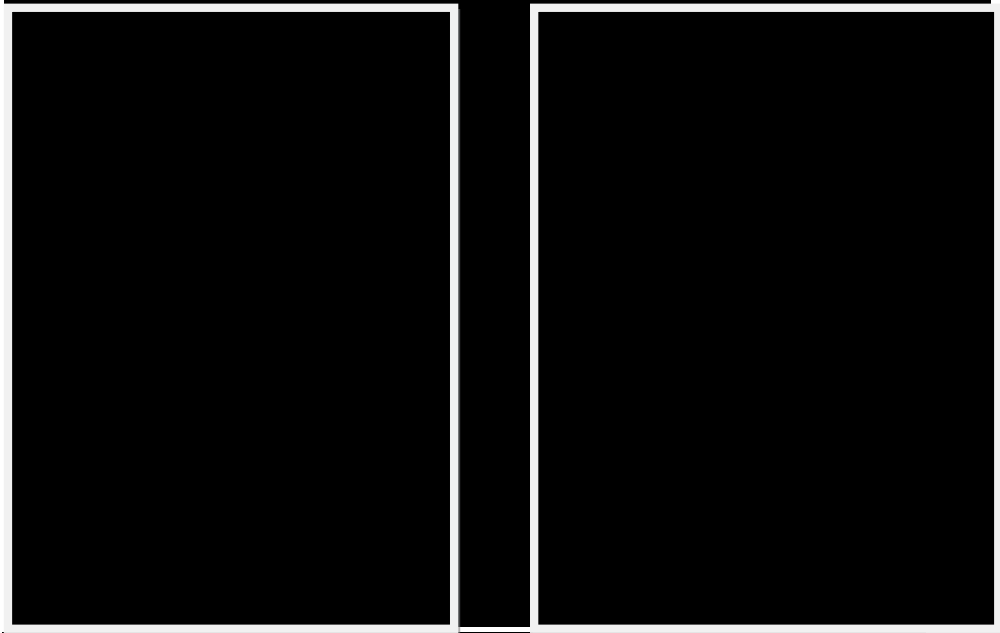
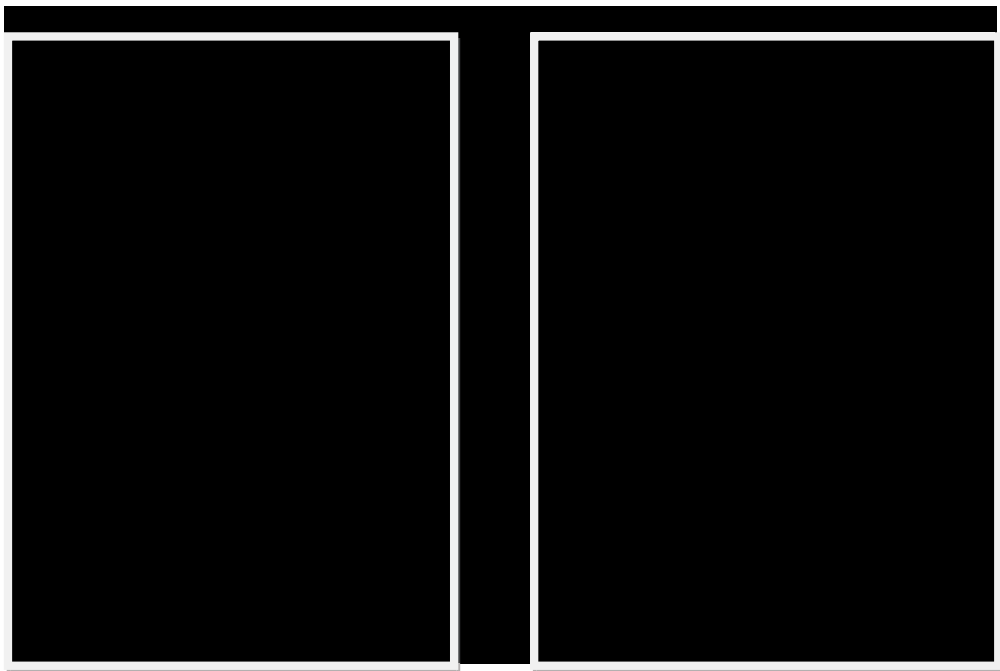
[Redacted text block consisting of approximately 10 horizontal black bars of varying lengths, covering the middle section of the page.]

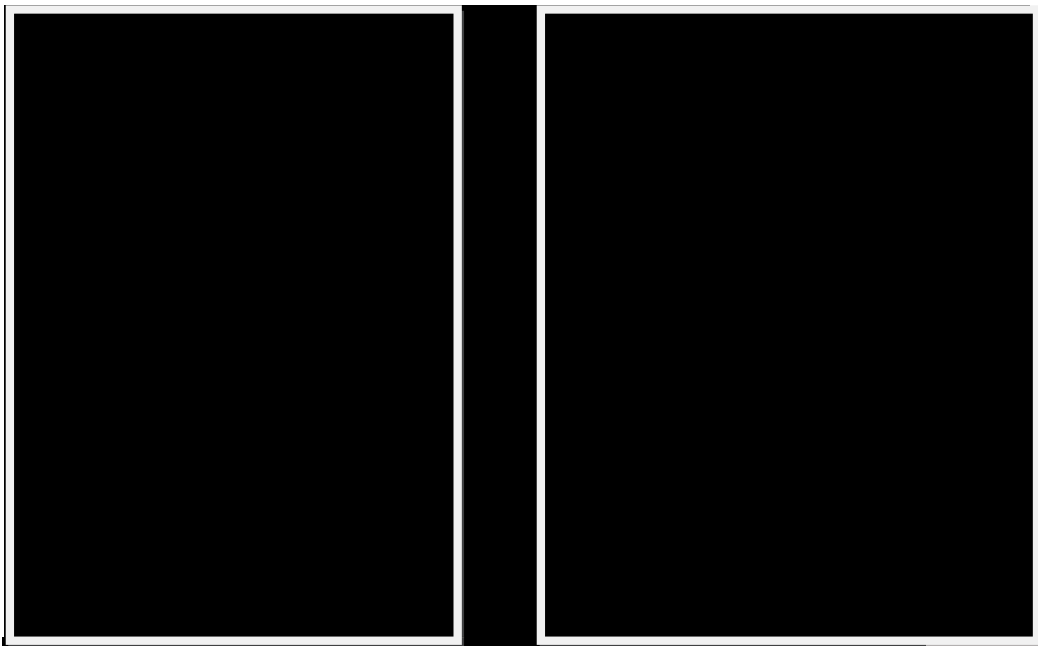
[REDACTED]

[REDACTED]

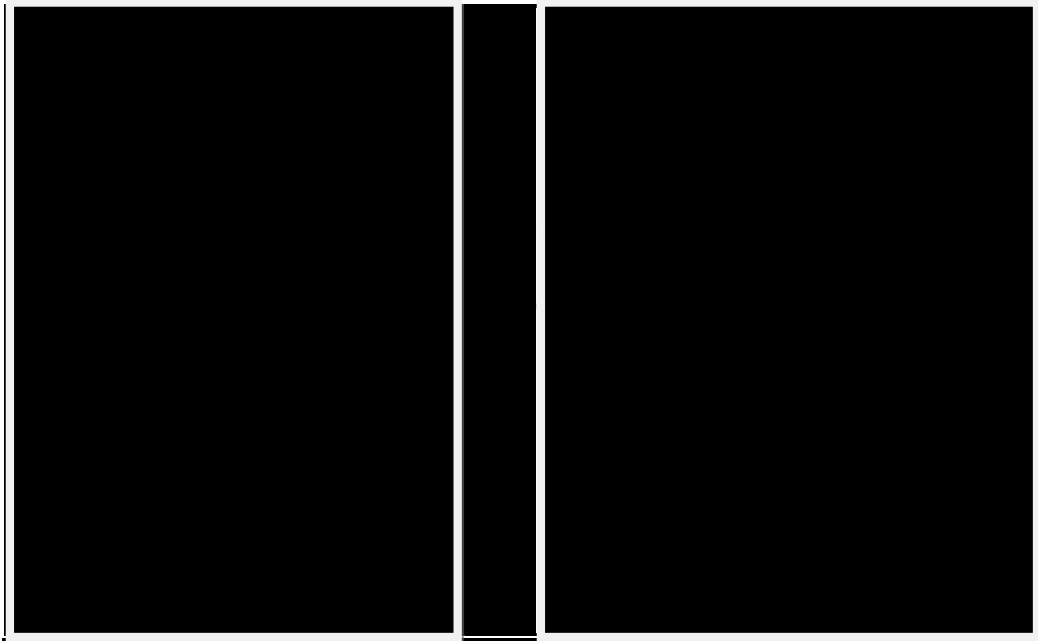
[REDACTED]

[REDACTED]





[Redacted text block]



[Redacted text block]

[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
------------	------------	------------

[REDACTED]

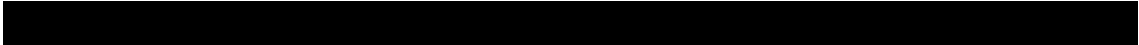
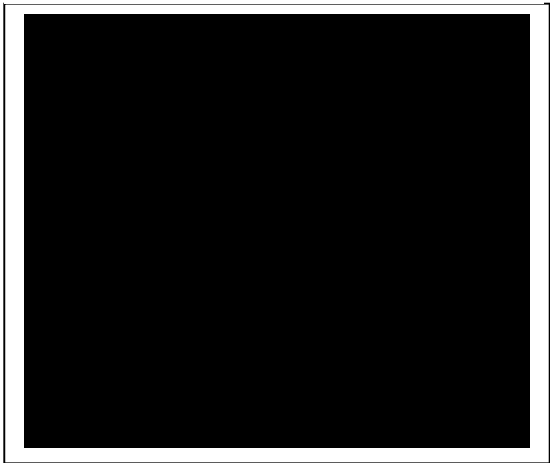
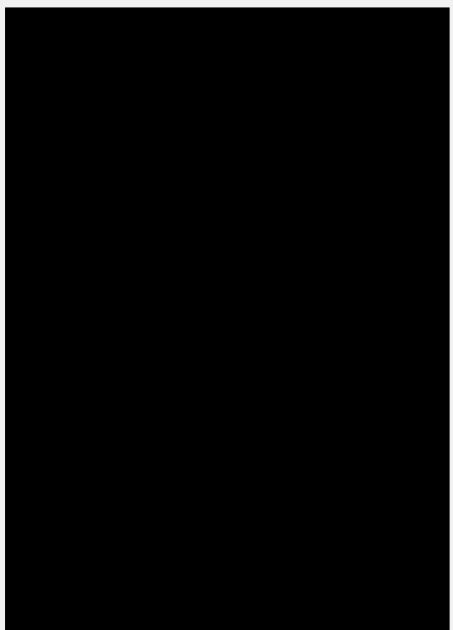
[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
------------	------------	------------

[REDACTED]

[REDACTED]



[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

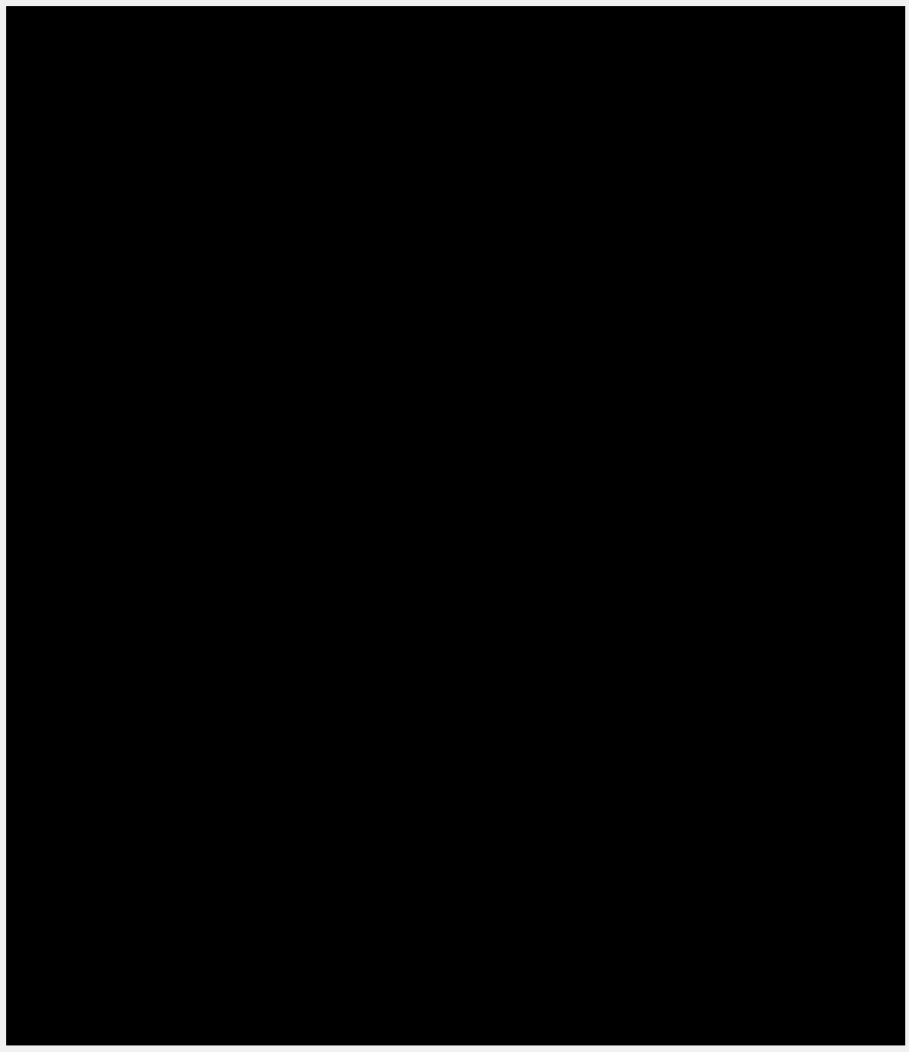
[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

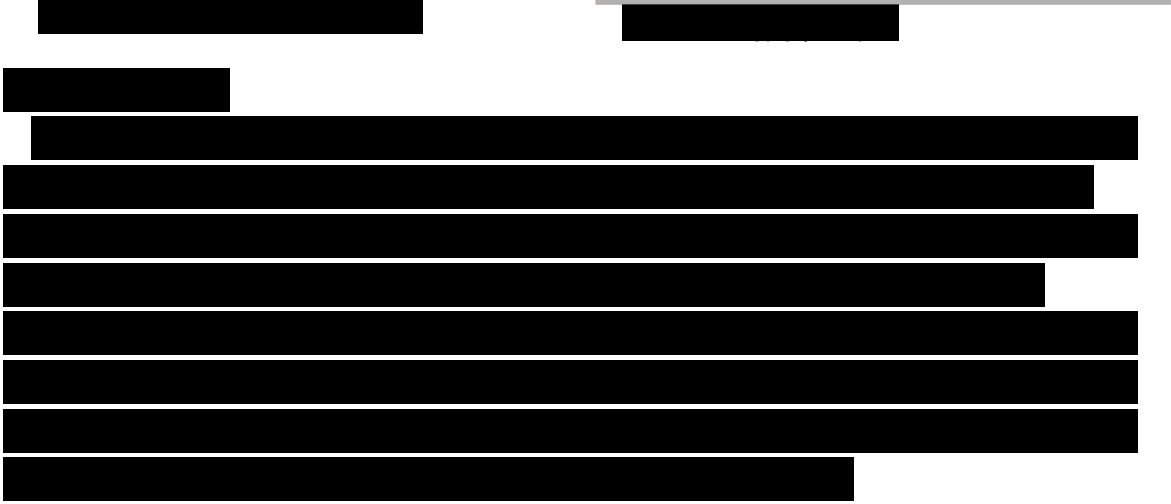
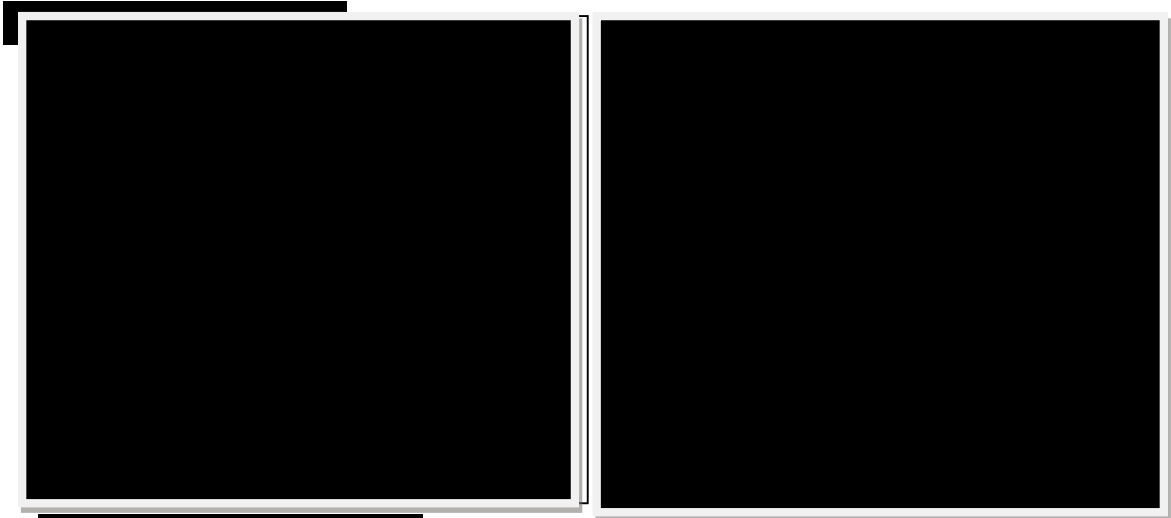


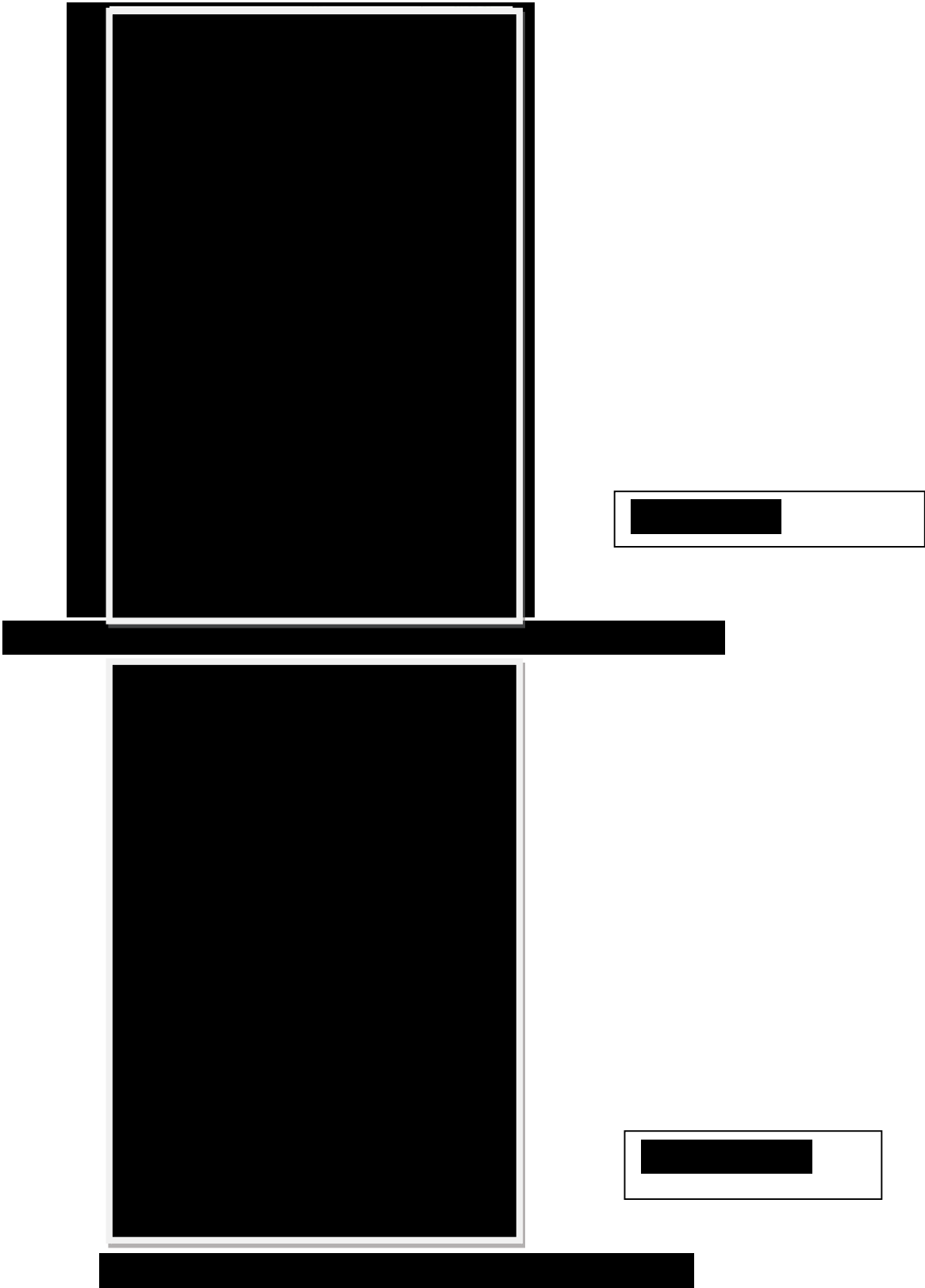
[REDACTED]

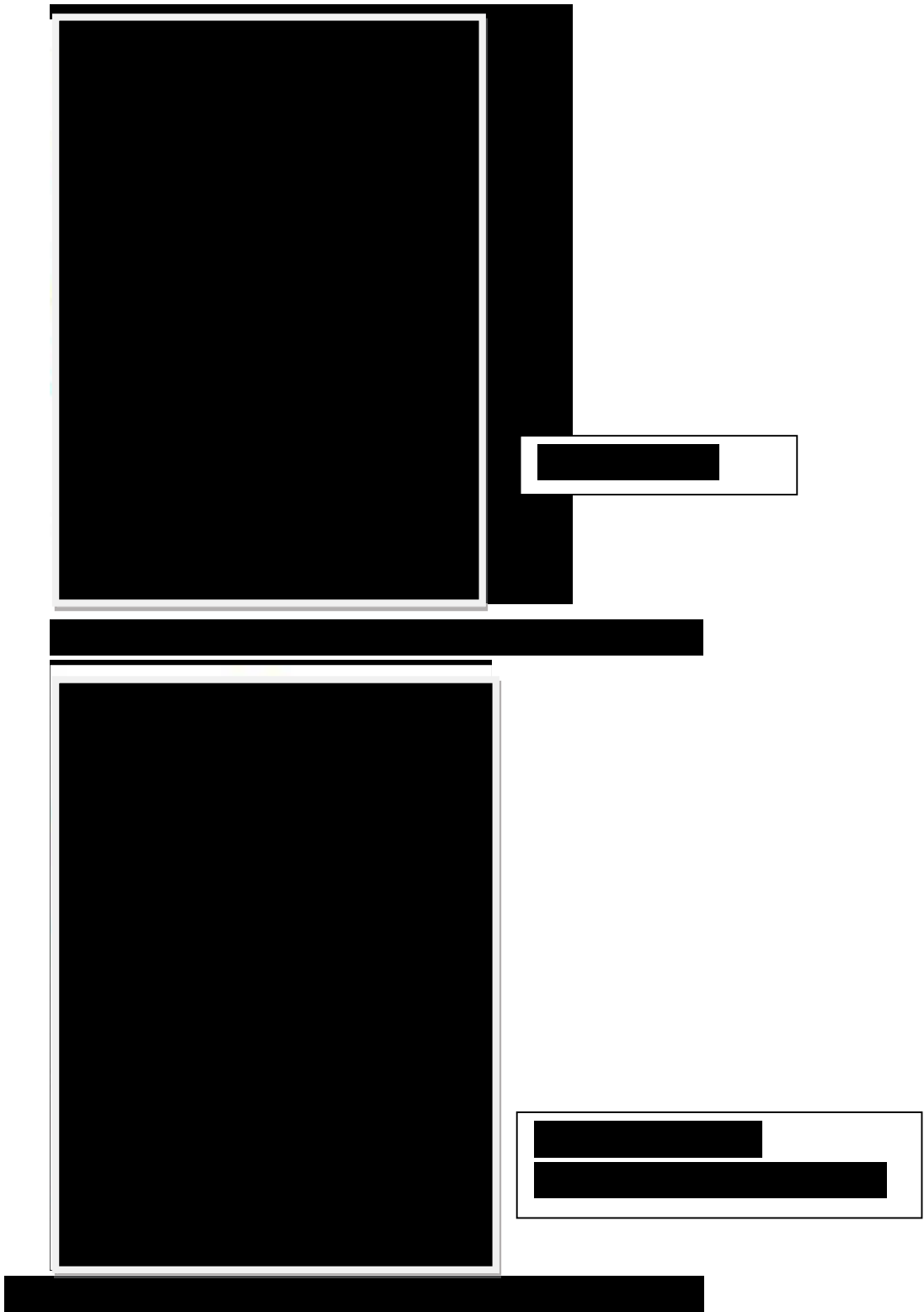
[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]







[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

第6章 総合的な考察

本章では、まず序論、第1部、第2部、各章を今一度概観し、これらをふまえて総合的な考察と今後の課題を検討する。

第1節 第1章から第5章までの概要の俯瞰

1. 第1章 序論

第1章序論では、研究の背景、方法論、本研究の特徴、本研究の目的を記述した。研究の背景としてここ20～30年程の間、日本における臨床心理学の社会的認知の進展、とりわけ子どもを対象とした心理臨床の場の目覚ましい拡がりについて言及した。その例として以前には存在しなかったスクールカウンセラーが、非常勤という限られた勤務ではあるものの全国の中学校に配置されるようになり、児童生徒の殺傷事件や地震・津波による各地で災害が生じると心理士が速やかに追加配置されることが当たり前になっていることが挙げられる。このような動向の背後には、いじめや不登校といった子ども達の心理的問題行動が社会問題になっていること、1994年に財団法人臨床心理士資格認定協会が認定する臨床心理士という資格の成立、これらを養成する高等教育機関の設置（1991年に日本初の臨床心理学科の新設）、何より先人の心理士の社会での地道な活動に対する評価が考えられる。

筆者は高等教育における心理士の養成が、学部・学科・専攻によって行われていない時代に日本女子大学で発達心理学とクライアント中心療法によるカウンセリングを学び、教育領域における子どもを対象とした心理臨床の実践を20余年に渡り継続してきた。筆者のよって立つ理論、クライアント中心療法は、カール・ロジャーズ(Rogers, C. R., 1902-1987)によって創始された心理療法で、実存主義、場の理論、現象学的方法等が背景になっており、すべての人間は自分の問題を解決するのに十分な潜在的な力をもっているという人間観の上に立つところに特徴がある(岡, 2004)。

当初筆者自らの臨床心理学と心理臨床の実践との乖離に苦慮したが、そのなかでクライアントの負荷が少なく円滑に心理的治療ができる表現手法を模索し続け、開発した。本研究の第1部では、そのようにして考案した各々の描画手法をクライアント中心療法の実践のなかで適用し、それらによってクライアントが表現した内的世界の理解や事例の展開を分析することで、クライアントとの心理治療的過程における各々の描画手法の意義や特徴を検討することを目的とした。

ここで取り上げる筆者の開発した描画手法は、表層に現れた行動の解決のみを援助するのではなく、クライアントのより全体的で基底的な主体機能にも照準をあてた援助として用いられたものであり、カウンセラー自身も自らの主体機能を活性化し創造していく過程で生み出されたものである。それゆえに本研究の特徴は、新たな描画手法の手続きを単に提唱するという新規性のみではなく、1人のカウンセラーがクライアント中心療法という理論を実践的に体現するとき、すなわちクライアントの体験を重視してかかわる心理臨床

の場で、思春期青年期のクライアントが自己表現を容易にできるためにカウンセラーがいかに工夫し得るのか、それらを描画手法として捉えたときにカウンセリングの過程でいかに影響を及ぼすのか、その効用を検証する点にある。

第2部は、心理療法を小学校での心理教育において応用した描画手法の開発である。筆者は学校臨床の経験をふまえ、スーパーヴァイズする立場で、臨床心理学を1年以上に渡って研修を重ねている教員とともに、学校現場でできる手法を考案した。公立学校へのスクールカウンセラーの派遣がなされるようになったものの、学校での子ども達の心理的課題に常に直面し、学級での多くの児童生徒の心理的成長に携わるのは、教員の役割だからである。そのような背景から、近年問題予防的、心理発達促進的視点から心理教育的アプローチが行われるようになってきている。本研究の第2部では、描画を用いた「お絵かき遊び」と命名した手法を試行した結果から、心理教育的アプローチとしてどのような意義をもつのかについて検討する。

本研究の方法は、いずれも心理臨床の実践におけるクライアント（または子ども）の自己表現やカウンセラー（または教員）による主観的事実からの活動記録を基にした事例研究方法を用いている。研究の基盤となる心理臨床の場は、狭義のカウンセリングから小学校での心理教育へと伸展しているが、これには臨床心理学の社会的認知の発展・社会からの要請という時代背景があり、さらに筆者が実践の場を異動する中で複数の心理臨床の活動を展開したことが関連している。そしてこのことは、クライアント中心療法に立脚する人間観が、臨床心理学のみならず学校教育の根幹においても変わらず重要な概念として取り入れられていることをも示している。

2. 第1部 個別的心理面接における描画手法

第1部個別的心理面接における描画手法を扱った第2章から第4章までを概観する。

第2章「氏名を用いた関係創り」の考案では、思春期のクライアントが相談室に来談し、初回面接を行う際の自己紹介の場面での、氏名の扱い方の工夫をテーマとし、関係創りへの影響を検討し、考察した。

自己紹介での氏名の扱い方の工夫とは、白い紙と筆記用具を準備し、いつでも手に取れるように置いておき、初回面接で自己紹介として初めにカウンセラーが、次にクライアントが氏名を書く。そしてクライアントの氏名について話題にするというものである。

1994年4月～1996年3月に試行し、試行した11例（小学5年～中学3年）のうち、7例はこの手法により初回面接での信頼関係創りに肯定的な影響のみをもたらしたと考えられた。影響を及ぼさなかった3例は、年齢相応の心理的成熟度と来談動機が極めて低いクライアントであった。1例はこの手法により心を開いて対話を促進することができたが、急激な自己開示をしてしまった結果、その次の面接はキャンセルし、再び来談するといったことが生じた。そこで影響を及ぼさなかった事例、肯定的影響を及ぼした事例、継続面接に課題を残した事例の3つを具体的に示し、関係創りに影響を与えた要因について考

察した。関係創りに影響を与える要因となるものは、クライアントが来談意欲の有無と、何らかの心理的課題を自分で感じ、内省できる程度の心理的レディネスがあり、カウンセラーから提案される面接の枠組みに同意できるかどうかであった。本手法で肯定的影響を及ぼした事例では、氏名にまつわる話題が無理のない自己開示の糸口になり、ラポールが形成されていくことが示唆された。

本手法の特徴は、表現したい欲求は強いが、そうすることに困難さを抱える思春期のクライアントに、失敗せず最も容易に行える行為によって、無理のない自己開示を少し促すことである。無理のない自己開示の糸口になる理由として、日常の対人関係で行う挨拶の延長上にあるため、緊張しているクライアントが安心感を持って対処できること、氏名自体が自己のアイデンティティに触れる話題であることが挙げられた。また、紙面上に氏名を書くことで、自己を対象化しやすくさせ、自己認知を深化させることに繋がり得るため、本格的な心理面接への導入としても役立つことが明らかとなった。

第3章「落描き」の考案では、クライアントが自発的に絵や文字を描くことを「落描き」と名づけ、「落描き」をしながら行う対話の特徴と心理的治療過程における役割、つまり「落描き」の意義とその効用について検討した。

「落描き」は、面接室のクライアントの手の届くところに、事務罫紙・コピー用紙・画用紙等の紙と鉛筆・ボールペン・サインペン・色鉛筆・クレヨン等を常備しておき、カウンセラーはクライアントに紙や筆記用具を使いたければ使っても良いことを予め伝えておくもので、原則として「落描き」を促すような指示を行わず、いつ何を描くかについてはクライアントの選択に委ねるという手続きで行われる。

1995年4月～2000年3月、個別的心理面接で「落描き」をしてよいことを30人（中学1年～大学4年）に伝え、うち、「落描き」を行ったのは5人（13.3%）であった。5人中3人は、普段から絵を描くことを趣味とする等、「落描き」に親和性があった。そしてこの人数にとどまった理由として、カウンセラーが自由に描画用紙や用具を使用してもよいことを伝えても、クライアントにとって自由に振る舞うことは容易ではないのではないかと思われた。「落描き」をした5事例のうち、それぞれ「落描き」の出現の仕方やカウンセリングにおける役割が異なる3つの事例を取り上げ、その詳細を示して考察した。

「落描き」をしながら行う対話と従来の描画法を比較し、その相違からみた「落描き」の特徴は、以下の通りである。従来の描画法は、カウンセラーが心理アセスメントを目的として意図的に行い、クライアントの内面を引き出すものである。施行に際しては教示・評価尺度・解釈仮説があるので、病理に関する情報を得たり、他者の作品や同一被験者に異なる時期に施行した作品と比較したりすることが可能になる。しかしクライアントにとっては、評価を危惧して不安が高まり施行を拒否したり、描画法施行以後のカウンセリングにおいて受身的態度が増長したりすることもある。一方、「落描き」は、心理アセスメントとしての機能は低いですが、作品の出来映えを気にせず気軽に描くことができる。このようにクライアントの描画表現の質の差異があり、従来の描画法はクライアントの防衛機制的

有り様が表現されるのに対して、「落描き」はクライアントの構えがなく、防衛機制を緩めた有り様が表出・表現されるといえるだろう。さらにクライアントの描画体験の視点から見ると、「落描き」は主体的な行為であるので、能動的体験になると考えられる。

また、上述の特徴に伴う効用は4つ挙げられた。1つは緊迫した雰囲気緩和させ、クライアントとカウンセラーが対面している「間」を対話がなくても楽にいられる、いわば間合いを一定の距離に保つことで対話を楽に行えることである。2つ目に対話の速度が遅くなり、対話だけでは話しすぎてしまうクライアントにとって心的表出・表現をする量を無理のない範囲に調節でき、聴き手のカウンセラーも表出・表現したものを理解し、受け止めるのに役立つことである。3つ目は、非言語のニュアンスや言語化できない事柄を伝える手段になり、話し言葉では伝えきれないクライアントにとっては対話を補償するものになることである。4つ目は、話題が目に見える形で対象化されるため、自ずと自己観察をして自己理解・自己探求を深めることにつながることである。

一般的に継続面接の初期から中期にかけて治療的関係が深化する時には、様々な防衛機制を働かせるものであるが、「落描き」をすることで防衛機制が緩むとともに、防衛機制を保障することで、カウンセリングにおける対話の質を円滑に深化させるのにとりわけ効果があると結論付けた。

第4章「家族イメージ彩色法」の考案では、家族画の新しい方法として「家族イメージ彩色法」を提唱し、カウンセリング過程においてどのように活用でき、どのような効果が得られるのかについて検討した。

「家族イメージ彩色法」とは、A4の画用紙と12色程度のクレヨン・色鉛筆・その他の描画道具を準備し、カウンセラーの指示によりクライアントは家族構成員を1人ずつ思い浮かべ、先にイメージ像の色を選択した後、描画用紙に単純なかたちで描画する。そして最後に全体を見渡して家族構成員各々の色・かたちの特徴や家族構成員間で比較したときの色の類似性・かたちの類似性・大きさの比較・各々の距離を確認するというものである。

1997年4月～2002年3月、この「家族イメージ彩色法」を試行した8例（小学6年～会社員23歳）中7人（88%）が本手法で描画することができた。本手法で描画できなかった人は、家族が色として思い浮かべられず（1人、13%）、その背景にはイメージ能力の乏しさが推測された。また、本手法で描画表現できても、面接への影響があまりなかった例（1人、13%）では、自己や家族関係への問題意識が低く、これらのことを話題にするレディネスが整っていないことが推測された。家族構成員を描画表現できる場合でも、自己イメージが明確でなく、困惑する場合もある（1人、13%）が、これはクライアントが自己アイデンティティの課題を有することを示すものであった。

カウンセリングの展開に大きく影響を及ぼした3つの事例についてその詳細を述べた。いずれの事例も、描画はカウンセラーが心理アセスメントをするためだけに用いられるのではなく、むしろクライアントが自分や家族を視覚的に捉え、自己や家族を対象化して見つめる心の作業を促進するものとして活用された。カウンセリングのターニングポイント

毎に「家族イメージ彩色法」を実施した事例では、クライアントが自分自身の家族との関係の変化を捉えることにも役立った。このようなことから本家族画は自分で自分の課題を発見し、目標を確認したり、自分の変化を捉えたりする手段を提供するものとしての意味があると結論づけた。

3. 第2部 小学校での心理教育における描画手法

第2部は心理療法を応用して開発した描画手法「お絵かき遊び」が、小学校での心理教育アプローチとしての意義を検討することである。カウンセリングと心理教育は、いずれも人間関係を通して人間的、心理的成長をめざす営みであるという点で共通している。それゆえに心理治療における原理が、心理教育にも応用できると考えた。クライアント中心療法の創始者であるロジャーズは、心理療法におけるセラピストのクライアントに対する姿勢と教師の生徒への基本的態度は変わらないと主張していることは第1章で既述した。

心理教育への応用において最大の相違点は、活動の枠組みである。そのなかでも、心理教育に携わる教員の心理療法の原理に対する知識と経験が、活動の質に大きな影響を与える。「お絵かき遊び」の考案は、筆者が担当した小学校の教員に対する臨床心理学的研修を通して行われたものであり、教師達は長期間に渡ってスーパーヴァイズを受けながら実施したものであることを予め断っておく。

第5章「お絵かき遊び」の考案は、小学校で臨床心理学やカウンセリングを学んだ教員が学級単位ででき、子どもの心理的問題の早期発見や発達促進をめざした。

「お絵かき遊び」の実施法は、まず、子どもが着席し、閉眼して心を落ち着かせリラックスをする。そのときに「今、ここで」感じている気分を確認したり、それがどんな色かを尋ねたりすることで、子どもが自分の心的状態に目を向けられるように教示をし、その後に関眼して、クレパスで描画用紙に思うがまま描くというものである。さらに可能な子どもには作品に題名・物語・自分の気持ちにどの程度フィットしたものが描けたかをスケールリングするように勧めた。「お絵かき遊び」の心理教育的機序としては、まず覚醒水準を低くして、心的表現を行い、そこでの無意識的な表現を意識につなぎとめ、客観的に自己を見つめることができるようになっている。

2005～2009年、試行は教員（延べ12名）が行い、対象者は延べ12小学校、全学年、17学級、延べ542名であった。各年度6～10ヶ月（平均7.4ヶ月）継続的に実施した。本手法が遊戯療法の要素を含み、教員がそれを会得して児童とかかわることが必要であったので、実施者である教員は月1回の研究会に参加し、筆者はスーパーヴァイザーとして心理アセスメントや児童の支援方法を検討した。

試行の結果、子ども達の感想から多くの子ども達がこの活動をととても楽しいと感じており、各クラスにいた若干名の学級になじめていない子や神経症傾向のある子は緊張感や不安を軽減させたことが確認できた。また、大半の子どもがカタルシスの効果を得ていたこと、1割程度の子どものみは自分の心的世界に目を向けることができ、ストレスマネーメン

トの機能を果たしたと推測された。イマジネーションが膨らまない発達障害のある子ども・心理的課題や不安が大きく、内省しにくい子ども・実施に反抗的な態度を示す子どもについては、個別対応が必要であり、さらに個別対応によって学級への適応やその後の活動への反応が肯定的に変化することを具体的に事例で示した。また、小学校1年から6年までの子どもを対象にしたが、対象の年齢幅のなかで発達段階が異なるため、学年毎に試行の方法については多少の修正を要した。具体的には低学年では文字を記載や小さい空間への描写が困難なので、描画用紙の書式を変更して描画内容を聞き取りしたり、高学年では幼い子どものための活動と思われ、否定的に受け止められることが懸念されたので、試行の導入にあたっては本活動をストレスマネジメントの一環として位置付けたりした。

本試行をした学級担任からは、多くの子どもが通常の授業とは異なる生き生きとした表情を見せたり学級が活気づいたりすると感じており、それらが教師との信頼関係の深まりや他の授業時間にも肯定的な変化をもたらすことが示された。また、月曜日の朝の気分を切り替える効果があり、本活動は家庭から学校生活への移行の時間と空間としての意味をもつことがわかった。描画作品を通して子ども理解が深まり、子どものSOSを早期に発見し対応したり、学校内の教職員の連携にも貢献したりした例もあった。以上のようなことから「お絵かき遊び」は小学校での包括的な心理教育的アプローチとして提唱できると考えられた。

第2節 各々の描画手法の関連性

1. ターニングポイントでの導入による心理面接の創造的展開

第1部個別的心理面接における描画手法で扱った、第2章「氏名を用いた関係創り」、第3章「落描き」、第4章「家族イメージ彩色法」は、筆者が心理臨床の実践の中で生み出したものである。それは第1章で示したように、筆者が心理臨床の活動を開始して以来、自ら様々な教育・研修機関で学んだ臨床心理学の知識と、心理臨床の場では会う今、目の前にいるクライアントに資する個別的心理的支援をするという実践との狭間で、どのようにクライアントへ働きかけができるか、クライアントの負荷が少なく円滑に心理的治療が展開できるのかを模索し続けた結果、生み出されたものである。特に、カウンセラーがクライアントにどのように対応したらいいのか困惑した時に、いわば心理面接のターニングポイントで各々の描画法を活用することで困難な状況を打破することができるものであった。

第2章「氏名を用いた関係創り」は、思春期のクライアントが初回面接時に来談意欲があっても緊張感や不安からカウンセラーの質問に対して「別に」「そう」といった素っ気ない、取り付く島もない態度を見せ、カウンセラーが対応に困った時に、氏名を書いてもらうことで緊張を緩ませ、ほんの少し自己開示をすることができた。

第3章「落描き」は、通常の1対1の対話では絶えず「何でしゃべらないのか」「何かを話してほしい」とカウンセラーに要求し、沈黙に対する不安について内省することができないと推測されるクライアントに対して、クライアントからの提案で導入することになった(事例1)。このクライアントにとっては、「落描き」をすることによって、何も話していなくてもクライアントとカウンセラーとの間を一定に保ち、楽に話ができる場を創ることができた。対話では十分にやりとりができないクライアントにとっては、「落描き」は遊びの手段になった。また、カウンセラーが従来心理検査を実施しようと試みたときに、何らかの理由でクライアントがそれをできなかったときに、カウンセラーとしてどのようにフォローするかを思案している場面で、クライアントの「落描き」が心理検査の代用となる機能を果たした(事例2)。さらに感情を伴って会話をすることができない離人症状のあるクライアントが、対話のみでは過剰に自己開示をして、カウンセラーも十分に話を受け止められずにいたときに、クライアントが「落描き」をすることによって会話が上滑りをせずに、十分な時間をかけてひとつひとつの話題を取り上げ、話ができるようになった(事例3)。

第4章「家族イメージ彩色法」は、家族関係の把握が十分にできないことで膠着する面接場面で導入することで、家族関係を見つめ直し、それを契機に心理面接が新たな展開をみせた。意志表示をはっきりしないクライアントの処遇をめぐって面接をした例では、クライアントが遠方に住む父方祖父母も家族として捉えていることをカウンセラーは理解でき、クライアントは父親との相違を再認識し、その後心理的対決をすることになった(事例1)。進路相談が主訴であった大学生の例では、主訴とは異なる家族関係についての話題がなされ、本人もモヤモヤとしていた事柄であったが、本家族画によってクライアントが

母親のそばにいて自分ともっと関わってもらいたいという願いを持っていたことが明らかになり、クライアントの母との関係についての課題が明確になった（事例2）。父親の病死による対象喪失が主訴であった大学生の例では、徐々に母親との関係にまつわる話題が増えたと同時に、喪の作業が十分にはできていない状況のなかでクライアントから終結が申し出され、カウンセラーとしての判断が迫られた。クライアントの母親との関係を話題にしたくないという心理的抵抗と推測されたが、一方でカウンセラーの申し出をして無理にカウンセリングを継続することは憚られ、困惑した状況になった。そのような状況のなかで本家族画を導入することで、クライアント自身が母との関係が実質的な心理的課題であることに気づき、主訴を新たに設定し、継続して面接をすることになった。

以上のようにカウンセラーにとって心理面接の過程が膠着し、面接のターニングポイントで、筆者が考案した描画手法は、新たな状況を切り開くものとして活用できた。

2. 自己表現の端緒となり、カウンセリングを促進する触媒的機能

各々の描画手法の共通点として、これらが自己表現の端緒となり、カウンセリングを促進する触媒的機能をもつことを挙げるができる。

第2章「氏名を用いた関係創り」の考案では、初回面接において自己紹介をして氏名を書き合うというこの手法によって、来談意欲があっても話すきっかけをつかめないクライアントに無理のない自己表現の糸口を与えることになることが示唆された。それは結果として少し自己開示をしたり自己洞察をしたりすることへの誘いでもあり、その過程でラポールが形成されていくことが示唆された。

第3章「落描き」の考案では、対話だけでは緊張して間が保てないクライアントや対話だけでは話し過ぎてしまうクライアントにとって、「落描き」をしながら対話をするという手法によって防衛機制が緩み、心のうちにある普段感じたり考えたりしている事柄を少し安心して表出・表現した。

第4章「家族イメージ彩色法」では、カウンセリングの過程で家族についてもっと語りたいけれど上手に語れないクライアントに対して、あるいはカウンセラーがクライアントとの信頼関係も形成されているにも関わらず、何らかの要因でクライアントの語りでは家族のことを十分に把握できにくいと思われる場面で、クライアントに導入した。家族構成員を色に例える、単純なかたちに例えるという心的作業と自己表現は、家族の性質や各々の関係を端的に象徴的に示すものであることが多く、描いた後にスムーズに家族の特徴について語られた。それらは提示した事例のように、クライアント自身も思いもよらない表現になることも多く、自分の表現した家族画を見てはっとしたりあっと驚いたりし、家族と家族のなかの自分を改めて見つめなおす体験を提供した。このように第1部で扱ったいずれの描画手法も、クライアントが自己表現の端緒を提供するものになった。

第2部「小学校での心理教育における描画手法」の第5章「お絵かき遊び」では、小学校で子ども達が楽しみながら内的世界を見つけたり、気持ちを描画表現したりする、自己

表現を誘う手立てとなった。この活動の時間には、他の授業時間には見えない表情が見られる等、多くの子ども達が教員に対して心を開く場にもなった。

各々の描画手法が、自己表現の端緒となり、カウンセリングを促進する触媒的機能をもつ理由として、以下の3つの特徴を挙げることができる。第1に、クライアントに負荷が少なく、すなわち自然に、楽に心を開くことができることを挙げられる。第2に、描画表現という手法により視覚的に残り、対象化できるということである。これにより対話におけるおうむ返しのように歪まない鏡として、内的表現を反射する、照らし返すことができる。第3に、第1と第2に挙げた事柄が、クライアントとカウンセラー間の、あるいは教師と子ども間の、受容的共感的関係性のなかで行われる場合には、クライアントに気づきが生じ、自己表現をしたものを自己の一部として理解を深めたり自己洞察をしたりすることになる。

3. 心理面接のプロセスと各々の描画手法を活用できる時期

思春期のクライアントとの初回面接での自己紹介に工夫を加えたものが、第2章で扱った「氏名を用いた関係創り」である。初回面接は、クライアントにとってはカウンセリング場面への適応が求められ、カウンセラーにとってはラポールが形成されることが課題となる。本手法で肯定的影響を及ぼした事例では、氏名にまつわる話題が無理のない自己開示の糸口になり、ラポールが形成されていくことが示唆され、本格的な心理面接への導入としても役立つことが明らかとなった。

継続面接の中期の課題は、面接の深化に伴ってクライアントがカウンセラーに様々な投影をし、様々な防衛機制が働く。来談意欲が高いクライアントであっても心理的課題に直面することは苦しい心の作業になるからである。第3章で扱った「落描き」は、クライアントが防衛機制を緩めて、防衛機制を保障した状態で、すなわち自然に内的表象を表出・表現する手段になる。「落描き」は様々な活用の仕方があるが、総じて話題を対象化できることで自己理解や自己洞察を深める手がかりになる。「落描き」は、終結期においても活用は可能であるが、実際の施行においてはあまり見られなかった。その理由は、終結期には「落描き」をするというかたちの防衛機制、あるいは防衛機制の代用は必要なくなるからではないかと推察する。

「家族イメージ彩色法」は、クライアントが家族を無理なく表現し、そこから自己理解・自己洞察を深めてもらうための手段である。面接初期にラポールが確立されて以降、心理面接におけるターニングポイントで実施することで、クライアントの心理アセスメントとカウンセリングに活かすことができると考えることができる。

以上述べたように筆者が開発した描画手法について継続する心理面接の時期毎に分けてみると、「氏名を用いた関係創り」は面接の初期に、「落描き」は初期から中期にかけて、「家族イメージ彩色法」は初期から終結期までカウンセラーの判断によって活用できるといえる。これは表6-1のようにまとめることができる。

表 6-1 心理面接のプロセスと各々の描画手法を活用できる時期

継続面接のプロセス	初期	中期	終結期
クライアントの課題	面接場面への適応	心理的課題への直面	独り立ち
クライアントとカウンセラーとの関係性における課題	ラポールの形成	様々な防衛機制と投影	
カウンセラーの課題	アセスメント カウンセリング	アセスメント カウンセリング	アセスメント カウンセリング
開発した描画手法	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">氏名を用いた関係創り</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">落描き</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">家族イメージ彩色法</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">落描き</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">家族イメージ彩色法</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">家族イメージ彩色法</div>

4. カウンセリングと心理教育

1) カウンセリングと心理教育における共通点

心理療法におけるクライアントとカウンセラーの間で生じる投影、転移、逆転移等の心理的機制は、子どもと学校の教員との間にも生じるのであり、それが学級運営、生徒指導、教育相談等においても大きな影響を与える（太田・岡田，2014）。

また、序論において既述したようにカウンセリングにおいても、学校教育現場であっても人間関係を通して子どもの人間的、心理的成長をめざす営みが共通しており、いずれも自由な内的表現は重要でその効果として自己理解が促進され、内的表現はそれを受け止める人との関係性を通して行われるものである。

心理面接は、心理治療という枠組のなかでクライアントとカウンセラーとの信頼関係を構築することを通して、徐々に自己の防衛機制を緩め、ありのままの自己を表出し、そのあり様を見つめ、洞察を深めていくことになる。それが心理的成長のプロセスにおいて必須となる事柄である。

一方、学校においても教員が子どもに求める正しい答え（反応）を期待するのではなく、子どもの内的世界をありのままに大切に受容しようという姿勢をもち、子ども達も素の姿を見せても教員に受け入れてもらえると感じることができれば、豊かな内的表現を垣間見せてくれる。他の子ども達が周囲にいる学級集団という環境にあっても、やはり基盤となるのは教員と個々の子どもとの信頼関係の確立であり、これが自己表現を可能にする条件となる。

心理面接ではカウンセラーとクライアントは対一の関係であり、学校では子どもと教員は対多数の関係にある（図 6-1）。2つを比較すると、学校における心理教育での関係性の濃度は心理面接での関係性よりも一般的には薄くなることが多いだろう。さらに子どもによっても家族関係等の背景から教員との関係を必要とする度合いも異なるので、個々に関係性の濃度は異なるものと考えられる。しかしながら、近年低学年の学級では、教員が行う学級全体の指示では自分に語りかけられたと思えない子どもが増えているという現状がある。つまり教員に自分を認めてもらいたいと願い、より深い関係性を求める子どもが増えている。このことから特に低学年では、各々の子どもが教員に受容し共感してもらっていると認識できる方略を必要としているといえ、「お絵かき遊び」はその具体的な手法の一つになるのではないかと考える。

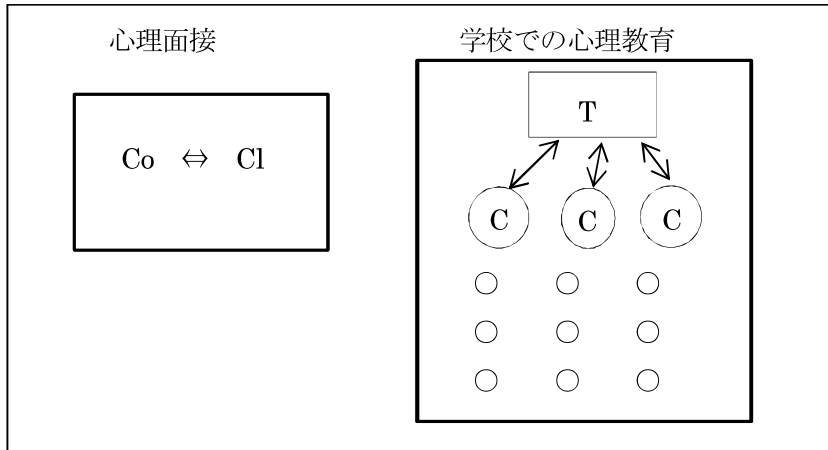


図 6-1 個別的な心理面接と学校での心理教育の概念図
 (Co:カウンセラー, Cl:クライアント, T:教員, C:児童生徒)

2) 学校における教員とカウンセラーの役割分担

石隈 (1999)は、学校での教員の児童生徒への支援を「3つのレベルの心理教育的援助サービス」として説明している。一次的援助サービスは、学校教員が全児童生徒に対して行うもので、ガイダンスや特別活動等で行う心理教育的かかわり、二次的援助サービスは、教員が問題行動等を気になり始めた段階で個別に行う心理教育的かかわり、三次的援助サービスは、問題行動が発現しており心理臨床の専門機関等も関与して個別に行う心理教育的かかわり、としている。教員はどのレベルの児童生徒にも関わるのであるが、スクールカウンセラーとの役割分担ができる状況にあるならば、その専門性から教員は一斉指導で行う一次的支援、二次的支援に重点を置き、カウンセラーは個別的支援で行う二次的支援、三次的支援に重点をおくことになる (図 6-2)。



図 6-2 3つのレベルの支援・教員とカウンセラーの役割分担

第2部で扱った「お絵かき遊び」は、心理療法の原理を応用して臨床心理学を学ぶ教員が実施できる、一次的支援の手法として考案し、カウンセラーによるスーパーヴィジョンを受けるかたちを推奨している。これは一般的な役割分担の形態にあてはまる。

ここで図6-2の区分に照らし、改めて「お絵かき遊び」の施行を考えてみると、この手法は、カウンセラーによる一次的支援を行う可能性、保健室で養護教諭が行う二次的支援として扱う可能性、カウンセラーが行う三次的支援で活用する可能性等、適用の仕方には再検討の余地があると思われる。つまり、役割分担を柔軟に考えれば、子どもの支援の仕方を新たに創造することもできるだろう。但し、学校で行う他の活動と同様に、学級に在籍する責任をもつ担任教員との間で報告・連絡・相談は、必須であり、教職員がチームとなって児童生徒を支援するための連携・協働する意識をもつことが大前提である。

5. 思春期青年期の自己表現・自己洞察の困難さと重要性

本研究で扱ったいずれの描画手法も、主として思春期青年期の人を対象に行った心理臨床の実践で活用している。思春期青年期の心理相談では、症状の軽減や問題行動の消失もさることながら、まずは思春期の心の成熟を援助することに主眼が置かれる。そして思春期青年期のクライアントに共通する特徴として、自我同一性に関する心理的課題を持っているため、それまでの対人関係を中心として人生を振り返り、自分探しをして、その後の生き方を考える、そのための内省と表現が必須となることが多い。しかし、この時期は一層不安が高くなるため、対人関係をもつときには、必然的に防衛機制が強く働く。したがって心理面接の場であっても学校であっても、この発達段階にある人が自己表現を促すと、困難が生じるか、あるいは防衛機制が働いた状況での表現が行われることになる。自己表現の困難さを減ずるためには、思春期青年期以前の児童期までに自由な内的表現ができるように保障したうえでの表現の体験を重ねることや、思春期青年期以降にあっては、自己表現を行うことの意義、自己洞察を深めていくことの意義に関する知的情報を提供したり、場の設定等の工夫をしたりすることが挙げられる。

本研究の第1部、第2部で扱った描画手法は、表現する場の設定の工夫に該当するもので、自己表現を受容する／される体験を重ねることができれば、それは自己受容、他者受容をする大きな経験になり、自己肯定感を高め、人間的成長をし得る契機となろう。それゆえに心理的成熟において非常に重要なものであると考える。

ここまで考察を重ねてきたが、以下のように結論付けたい。

総じて筆者が心理臨床の実践の中で探求しながら築いた手法は、クライアント(子ども)が無理なく自己開示、すなわち心を開き、自己表現できるように促すものであり、自らその表現を確認し気づきを得、カウンセラー(または教員)は描画表現を基にクライアント(または子ども)を理解し、カウンセリング(または子ども支援)に活かし心理的治療(心理教育)を展開できるものであるということが出来る。

第3節 描画手法を一般化する際の留意点

一般化の課題を検討するとき、本研究の発端となった「理論と実践の狭間」での試行錯誤が再びよみがえってくる。筆者は理論や技法を知的に伝えることはできても、目の前にいるクライアントに資する心理的支援が第一義である心理臨床の実践において、筆者が提案する描画手法をどのようなタイミングでどのように扱うかは各々の臨床心理士や現場の教員にゆだねるよりほかない。心理臨床の実践をする者は、自分が身を置いている活動の場で、自分に課された役割と照らし合わせながら、最大限の努力を積み重ねていくより他なく、他者が教えられることには限りがあるからである。それでもなお、多くの人が実施できるよう留意点を以下に挙げておく。

全ての描画手法に共通していえることは、カウンセラー自身が紙に書く、描画を描くことに親和性を持っていることである。そして各々のカウンセラーが心理臨床の実践で自分の行うアプローチのなかで無理なく扱えるか、出会うクライアントにとって適用するのに無理が生じないかを判断することが必要である。欧米におけるアートセラピーのトレーニングのように、一つの手法にこだわることなく、カウンセラー自身が様々な描画道具や画材を用いたアート制作を体験し、アートの扱いについて自己研鑽することが望まれる。

「氏名を用いた関係創り」は、初回面接のときに多くのカウンセラーが関係創りに活用できる手法であると思われる。「落描き」は初回面接から継続面接まで、クライアントが活用の時を選択できれば活用できるだろう。しかしいずれも自己開示の程度を自分で統制できない状態の場合や治療の枠を明示した方が表現できるクライアントには注意を要するものである。

一方、「家族イメージ彩色法」は心理検査の性格を持つ。実施に際しては他の検査と同様に目的を事前に明示したり結果の解釈仮説を伝えたりすることが必要になる。クライアントとのラポールが形成され、継続面接のなかで家族の話題が展開される、心理面接での自然な流れのなかで施行することが望ましく、臨床心理士として実施の時期、タイミングを見極める技量が求められるといえる。また、複数回の実施によってクライアントとカウンセラーが家族関係の変化を把握することも可能になる。

「お絵かき遊び」での最大の留意点は、実施する教員が遊戯療法における原理を体得できるか否かである。1年以上の長期間に渡る研修を受ける人、臨床心理学的な論文や報告書を書く等の研究指導を受ける人、または研究会や研修会に定期的に参加し続ける人は、「お絵かき遊び」の原理を理解し体得することが可能だろう。しかし単発的に研修を受ける人の場合は、原理を知的に理解することはできても、体得することは困難であろう。そこで教員が実施する場合には、心理臨床に関する専門家のスーパーヴァイズを受けながら行うものとした。特に、精神科や心理士といった専門家による個別的援助が必要な子どもを見極め、無理に表現を促進せず、子どもを心理治療機関に通えるようにすることは、心理教育的アプローチにおける重要な事柄の1つであると考えられる。

第4節 今後の課題

今後の課題としては、以下の3点が挙げられる。

まず、画材についての吟味が挙げられる。第1部において提案した、個別的な心理面接における描画手法では、予め様々な画材を準備し、クライアントに選択してもらおうという手続きで行った。第2部において提案した、小学校での心理教育における描画手法では、クレヨンあるいはクレパスで実施した。第5章「お絵かき遊び」における今後の課題でも述べたが、画材の相違で何か生じるのか、表現の相違が生じるのか、更なる吟味をすることを今後の課題としたい。

次に、十分に記述できなかった事柄として、描画の分析基準の明確化がある。筆者は、当然のことながら、事例の家族構成や家族関係、学校等での様子、問題となっている事柄等をふまえたうえで、描画表現を分析し、心的状態を理解して、支援を行っている。描画表現の分析にあたっては、臨床心理学において既に提唱されている理論や解釈といった知識と、筆者のこれまでの心理臨床の実践における経験を基に行った。このことは、心理臨床の実践を行う者にとっては既知のことであるが、第5章「お絵かき遊び」のように、多くの学校教育関係者と連携して職務を行う場合には、描画の分析基準を明確に提示できることが望まれる。

3つ目は、適応対象についてである。筆者が開発した手法は、クライアントの自己表現、自己洞察を促進するものであるが、イマジネーション能力に乏しい、例えば自閉症スペクトラム障害のある人等の、発達障害のクライアントに対しては活用が困難であることが想定される。2007年以降、義務教育段階における発達障害児への特別支援教育が進みつつあり、昨今障害者支援法により高等教育における発達障害のある学生への支援が促進されている。このような時代背景からも発達障害に対応できる自己表現・自己洞察を促進するための手法の開発が期待されている。これについても今後の課題としたい。

文 献

- 阿部恵一郎 (2013) バウムテストの読み方—象徴から記号へ— 金剛出版
- 安藤治 (1986) 離人症の精神療法過程と描画—描画による身体—主体の回復— 芸術療法, 17, 15-23.
- 青木省三 (2001) 思春期の心の臨床 金剛出版
- アクスライン, V. M. 著 小林治夫(訳) (1972) 遊戯療法 心身障害双書6 岩崎学術出版 (Axline, V. M. & Haworth, M. R. (ed.) 1947 Play Therapy. Houghton- Mifflin Boston.)
- Bing, E. (1970) The conjoint family drawing. Fam. Proc, 9(2), 173.
- ブレム—グラサー, L. 著 井口由子(訳) (2009) 動物になった家族 子どもの動物家族画テスト 川島書店 (Brem-Graser L. 2009 Familie in Tieren. Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung. Entwicklung eines Testverfahrens Ernst Reinhardt Verlag München.)
- Burns, R. C. and Kaufman, S. H. 1970 Kinetic Family Drawings (K-F-D), an Introduction to understanding children through kinetic Family Drawings, Bruner-Mazel.
- バーンズ, R. C.・カウフマン, S. H. 著 加藤孝正・伊倉日出一・久保義和(訳) (1975) 子どもの家族画診断 黎明書房 (Burns, R. C. and Kaufman, S. H. 1972 Action, Styles and Symbols in Kinetic Family Drawing. Mark Paterson/London.)
- バーンズ, R. C. 著 加藤孝正・江口昇勇(訳) (1991) 円枠家族描画法入門 金剛出版 (Burns, R. C. 1990 A Guide to Family-Centered Circle Drawings with Symbol Probes and Visual Free Association. Brunner/Mazel Inc.)
- バック, J. N. 著 加藤孝正・荻野恒一(訳) (1982) HTP診断法 新曜社 (Buck J. N. 1948 The H-T-P Technique—a qualitative and quantitative scoring manual. J. Clin. Psychol. 4. 317-396.)
- 藤原勝紀 (2000) 心理臨床に関する研究 岡田康伸・鏑幹一郎・鶴光代(編) 心理療法の展開 臨床心理学大系 18 金子書房 6-10.
- 藤原勝紀 (2004) 事例研究法 大塚義孝・岡堂哲雄・東山紘久・下山晴彦(監修) 丹野義彦(編) 臨床心理学研究法 臨床心理学全書 第5巻 金子書房 19-64.
- Furth, G. M. 1988 The Secret World of Drawings Sigo Press Boston
- ジェンドリン, E. T. 著 村瀬孝雄・池見陽・日笠摩子(監訳)池見陽・日笠摩子・村里忠之(訳) (1998) フォーカシング指向心理療法上巻 体験過程を促す聴き方 金剛出版 (Gendlin, E. T. 1996 Focusing-oriented psychotherapy: A manual of the experiential method. New York: Guilford.)
- Goodenough, F. L., 1926 Measurement of Intelligence by Drawing, world Book CO. エリクソン, E. H. 著 外林大作(訳) (1968) 児童の心理療法—実践と理論的基礎 誠信書房 (Erikson, E. H. 1964 Haworth, M. R. (ed.) Child Psychotherapy-Practice and

- Theory Basic Books, Inc. New York.)
- 畠瀬稔 (1964) 来談者中心療法 岩波書店
- 弘中正美 (2002) 遊戯療法と子どもの心的世界 金剛出版
- Hulse, W. C. 1951 The emotionally disturbed child draws his family Quart. J. Child Behavior. 3.
- 石川義博 (1991) 非行の臨床 金剛出版
- 石限利紀 (1999) 学校心理学 誠信書房
- 飯森眞喜雄 (1998) 芸術療法における言葉 徳田良仁・大森健一・飯森眞喜雄・中井久雄・山中康裕 (監修) 芸術療法1 理論編 岩崎学術出版社 67-78.
- 角野善宏 (2004) 描画療法から見たところの世界—統合失調症の事例を中心に— 日本評論社
- 皆藤章 (1994) 風景構成法—その基礎と実践— 誠信書房
- 亀口憲治 (2003) 家族のイメージ 河出書房新社
- 片口安史 (1987) 新・心理診断法 金子書房
- 河合隼雄 (1967) ユング心理学入門 培風館
- 河合隼雄 (1969) 箱庭療法入門 誠信書房
- 河合隼雄 (1975) カウンセリングと人間性 創元社
- 河合隼雄 (1986) 心理療法論考 新曜社
- 河合隼雄 (2005) 序文 皆藤章(編) 臨床心理査定技法2 臨床心理学全書 第7巻 誠信書房
- 木村敏 (2001) 躁鬱病と文化／ポスト・フェストゥム論 木村敏著作集第3巻 弘文堂
- 小林正幸・宮前義和編 (2007) 子どもの対人スキルサポートガイド—感情を豊かにする SST— 金剛出版
- 小林重雄 (1977) グッドイナフ人物画知能検査ハンドブック 三京房
- コッホ, K. 著 林 勝造・国吉政一・一谷彊(訳) (1970) バウム・テスト—樹木画による人格診断法— 日本文化科学社 (Koch, K. 1952 The Tree test: The tree-Drawing Test as an aid in psychodiagnosis. Hans Huber.)
- 國分康孝 (1981) エンカウンター—心とところのふれあい— 誠信書房
- 國分康孝・國分久子(総編) (2004) 構成的グループエンカウンター事典 図書文化
- 駒米勝利 (2002) 臨床心理学の歩み 林昭仁・駒米勝利(編) 新版・臨床心理学と人間 三五館 40-52.
- クレーマー, E. 著 徳田良仁・加藤孝正(訳) (1980) 心身障害児の絵画療法 黎明書房 (Kramer, E 1971 Art as Therapy with Children. Shocken Books Inc. New York.)
- 岩井寛他 (1978) マルと家族(1)—全体精神療法の1技法— 芸術療法, 9, 7-15.
- ロイナー, H.・ホルン, G.・クレスマン, E. 著 岡田珠江・内田イレーネ(訳) (2009) 覚醒夢を用いた子どものイメージ療法 創元社 (Leuner, H., Horn, G., Klessmamm, E.

- 1977 *Katathymes Bilderleben mit Kinder und Jugendlichen* Basel.)
マコーバー, K. 著 深田尚彦 (訳) (1974) 人物画への性格投影 黎明書房
(Macchover, K. 1949 *Personality Projection in The Drawing of Human Figure*. C. C. Thomas.)
- 松本裕子 (2006) お絵かき遊びで子どもの心を育む—学級において行う心理的アプローチの有効性— 2005年度内地留学研究報告書
- 松本裕子・佐田和美・中川敬子・岡田珠江 (2007) 学級で心を育む「お絵かき遊び」Ⅱ—小学校での試行の実際— 三重大学教育実践総合センター紀要, 27, 141-146.
- 松本裕子・春川真希・川瀬梓・岡田珠江 (2009) 学級で心を育む「お絵かき遊び」Ⅲ—特別な支援を必要とする子どもへの活用— 三重大学教育実践総合センター紀要, 29, 103-108.
- 松岡武 (2001) 色彩とパーソナリティ 金子書房
- 三上直子 (1995) S-HTP法—統合型HTP法による臨床的・発達のアプローチ 誠信書房
- 三木アヤ・光元和憲・田中千穂子 (1991) 体験箱庭療法—箱庭療法の基礎と実際— 山王出版
- 文部科学省 (2005) 義務教育に関する意識調査報告書 文部科学省 HP
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217009_1424.html
2016年11月27日閲覧
- 文部科学省 (2010) 生徒指導提要 教育図書
- 森谷寛之 (1995) 子どものアートセラピー—箱庭・描画・コラージュ 金剛出版
- 森谷寛之 (2012) コラージュ療法実践の手引き—その起源からアセスメントまで 金剛出版
- 村瀬嘉代子 (1995) 子どもと大人の心の架け橋—心理療法の原則と過程— 金剛出版
- 中井久夫 (1971) 精神分裂病者の精神療法における描画の使用—とくに技法の開発によって得られた知見について 日本芸術療法学会誌, 2, 79-89.
- 中井久夫 (1984) 中井久夫著作集 (別巻) 風景構成法 岩崎学術出版
- 中井久夫 (1985) 中井久夫著作集3巻社会・文化—精神医学の経験 岩崎学術出版社
- 中井久夫 (1997) 精神医学の経験 中井久雄著作集2巻治療 岩崎学術出版社
- ナウムブルグ, M. 著 中井久夫監訳, 内藤あかね (訳) (1995) 力動指向的芸術療法 金剛出版 (Naumburg, M. 1966 *Dynamically Oriented Art Therapy. Its Principle and Practice*. Grune & Stratton, Inc. New York.)
- 新村出 (1998) 広辞苑 岩波書店
- 小栗正幸 (1995) 回想動的家族画 日本描画テスト・描画療法学会 (編) 臨床描画研究X 金剛出版 32-44.
- 岡 昌之 (2004) クライエント中心療法の発想と技法 伊藤良子 (編) 臨床心理面接

- 技法1 臨床心理学全書第8巻 誠信書房 95-141.
- 岡田珠江 (1999a) 学校心理臨床における面接の特徴とその意義—スクールカウンセラー活用調査研究委託事業での活動から— 臨床心理研究—京都文教心理臨床センター紀要—, 創刊号, 105-115.
- 岡田珠江 (1999b) 米国における学校での心理職の業務に関する調査研究—日本におけるスクールカウンセリングへの適用の可能性を検討する— 人間・文化・心—京都文教大学人間学部研究報告, 2, 53-67.
- 岡田珠江 (1999c) 滋賀県彦根市立高宮小学校(編) スクールカウンセラー活用調査研究活動を効果的に進めるために, スクールカウンセラー活用調査研究活動の実際 平成9・10年度スクールカウンセラー調査活用研究報告 8-10, 11-14.
- 岡田珠江 (1999d) 面接において出現する「落描き」の効用についての考察 甲南大学学生相談室記要, 6, 17-27.
- 岡田珠江 (2000a) スクールカウンセラー活用調査研究活動の実際, 研究の成果と課題 栗東町立大宝小学校(編) 平成11年度スクールカウンセラー調査活用研究報告, 8-9, 21-25.
- 岡田珠江 (2000b) 学校臨床心理士による個別教育計画の必要性 臨床心理研究—京都文教心理臨床センター紀要—, 2, 73-78.
- 岡田珠江・酒木保 (2000) 学校での教師による「家族イメージ彩色法」の活用 日本描画テスト・描画療法学会第10回大会発表, 51
- 岡田珠江 (2001a) スクールカウンセリングにおけるウチとソトの問題 人間学部研究紀要(京都文教大学編), 3, 117-128.
- 岡田珠江 (2001b) 「スクールカウンセラー」の制度化をめぐる(1) 三重大学教育学部研究紀要—教育科学, 52, 267-276.
- 岡田珠江 (2001c) 思春期のクライアントとの氏名を用いた関係創り 治療の聲, 3(2), 17-225.
- 岡田珠江 (2001d) 家族イメージ彩色法. 日本芸術療法学会誌, 32(2), 5-13.
- Okada, T. 2001 Family Image Coloring Method. 6th European Arts Therapies Conference.
- Okada, T. 2002 Family Image Coloring Method, R. Hampe, P. Martius, D. Ritsch, F. Spretu (Hg.) Generationenwechsel: Aspekte der Wandelung und Innovation in den kreativen Therapien. Universität Bremen, 204-209.
- Okada, T. 2003 Baum Test as an approach to Psychotherapy - How to treat Overflowing Tree. R. Hampe, Ph. Martius, A. Reiter, G Schottenloher, F. v. Spretiu (Hg.), Trauma und Kreativität. Therapie mit künstlerischen, Medien Zentraldruckerei der Universität Bremen, 417-425.
- 岡田珠江 (2004) スクールカウンセリングにおける絵画活用の可能性—ドイツブレーメンでの絵画療法の試みから— 三重大学教育実践総合センター紀要, 24, 11-19.

- 岡田珠江 (2009) 父の死を契機に家族関係の再構築とアイデンティティの確立を模索した女子学生との描画を用いた面接過程 学生相談研究, 30(2), 99-111.
- 岡田珠江・松本裕子 (2007) 学級で心を育む「お絵かき遊び」Ⅰ—手法の開発と試行—三重大学教育実践総合センター紀要, 27, 41-50.
- 小野京子 (2005) 表現アートセラピー入門—絵画・粘土・音楽・ドラマ・ダンスなどを通して 誠信書房
- 太田静男・岡田珠江 (2014) 定時制高校における授業事例に対する精神分析的考察—「関与しながらの観察」による生徒と教師の関係性— 三重大学教育実践総合センター紀要, 34, 31-36.
- Porot, M. 1952 Le dessin de la famille. Exploration par le dessin de desituation affective de l' enfant dans sa famille. *Pediatric*, 7-1.
- ロジャーズ, C. R. 著 堀淑昭 (編訳) 小野修 (訳) (1966) 問題児の治療 ロジャーズ全集第1巻 岩崎学術出版社 (Rogers C. R., 1939 *The Clinical Treatment of the Problem Child*, Houghton Mifflin.)
- ロジャーズ, C. R. 著 友田不二男 (編訳) (1966) サイコセラピー ロジャーズ全集第3巻 岩崎学術出版社 (Rogers C. R., 1951 *Client-centered Therapy: Its Current Practices, Implications, and Therapy*, Houghton Mifflin.)
- ロジャーズ, C. R. 著 伊東博 (編訳) (1966) パースナリティ変化の必要にして十分な条件 伊東博 (編訳) サイコセラピーの過程 ロジャーズ全集第4巻 岩崎学術出版社 (Rogers C. R., 1957 *The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change*. *Journal of Counseling Psychology*, 21, 95-103.)
- ロジャーズ, C. R. 著 友田不二男他 (編訳) (1967) 人間論 ロジャーズ全集 第12巻 岩崎学術出版社 (Rogers, C. R., 1961 *On Becoming a Person*, Houghton Mifflin.)
- ロジャーズ, C. R. 著 伊東博他 (編訳) (1972) 創造への教育 (上) (下) ロジャーズ全集第22・23巻 岩崎学術出版社 (Rogers, C. R., 1969 *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*, Charles Merrill.)
- ロジャーズ, C. R. 著 保坂亨・諸富祥彦・末武康弘 (訳) (2005a) クライアント中心療法 ロジャーズ主要著作集2 岩崎学術出版社
- ロジャーズ, C. R. 著 諸富祥彦・末武康弘・保坂亨 (訳) (2005b) ロジャーズが語る自己実現の道 ロジャーズ主要著作集3 岩崎学術出版社
- ロジャーズ, N. R. 著 小野京子・坂田裕子共訳 (2000) 表現アートセラピー—創造性に関われるプロセス— 誠信書房 (Rogers, N., 1997 *The Creative Connection Expressive Arts As Healing*, Science & Behavior Books, Inc.)
- ルービン, L. A. 編 徳田良仁監訳 (2001) 芸術療法の理論と技法 誠信書房 (Rubin, J. A. (ed.) 1987 *Approaches to Art Therapy: Theory and Technique*, Brunner, Mazel, Inc.)

- 佐田和美 (2006) 学級活動の中で行う臨床心理学的アプローチと個別的心理支援—「お絵かき遊び」で子どものこころを育む— 名張市立つつじが丘小学校校内研修会資料
- 佐田和美 (2008) 養護教諭による子どもの心の支援について—描画を用いたかわりを通して— 名張市教育研究所「子ども理解」研究講座資料
- 佐田和美・新谷りつ子・岡田珠江 (2009) 学級で心を育む「お絵かき遊び」Ⅳ —養護教諭による試行の実際— 三重大学教育実践総合センター紀要, 29, 109-114.
- 佐田和美・新谷りつ子・松本裕子・岡田珠江 (2010) 学級で心を育む「お絵かき遊び」Ⅴ —小学1・2年生への養護教諭による活用— 三重大学教育実践総合センター紀要, 30, 55-62.
- 佐伯胖・佐藤学他著 (1998) 心理学と教育実践の間で 東京大学出版会
- 酒木保・岡田珠江 (1999) バウム2枚法 日本描画テスト・描画療法学会第9回大会抄録集, 25.
- 佐治守夫・飯長喜一郎編 (1983) ロジャーズ：クライアント中心療法 有斐閣
- サンダース, P. 著 近田輝行・三國牧子(監訳) (2007) パーソンセンタード・アプローチの最前線—PCA 諸派のめざすもの コスモス・ライブラリー (Sanders, P. ed. 2004 The Tribes and the Person-Centered Nation: An introduction to the schools and therapy related to the person-centered approach.)英文タイトル、出版社
- 関則雄・三脇康生・井上リサ編 (2002) アート×セラピー潮流 三秀舎
- 下山晴彦 (2000) 心理学研究の技法 福村出版
- 下山晴彦 (2001) 臨床心理学研究の多様性と可能性 下山晴彦・丹野義彦(編) 講座臨床心理学2 臨床心理学研究 東京大学出版会
- シュピーゲルマン, J. M.・河合隼雄著 森文彦・町沢静夫(共訳) (1994) 能動的想像法—内なる魂との対話 紀伊国屋書店
- サリヴァン, H. S. 著 中井久夫(監訳) 宮崎隆吉・高木敬三・鑪幹八郎共訳 (1990) 精神医学は対人関係論である みすず書房 (Sullivan, H. S. 1953 The interpersonal theory of psychiatry. New York: Norton.)
- 高橋雅春・高橋依子 (2010a) 樹木画テスト 北大路書房
- 高橋雅春・高橋依子 (2010b) 人物画テスト 北大路書房
- 高野尚子 (2007) Self-awarenessを育てる手段としてのアートセラピー—学生のための講座を通して— 学生相談(九州大学学生生活・修学相談室紀要), 9, 37-43.
- 田嶋誠一 (2005) イメージ面接 田嶋誠一(編) 臨床心理面接技法2 誠信書房 207-268.
- 武井明・太田充子・酒木保 (1996) 描画法を試みた麓人症の1女性例 日本芸術療法学会誌, 27, 45-53.
- 徳田良仁・大森健一・飯森眞喜雄・中井久夫・山中康裕(監修) (1998) 芸術療法(1)理論編 岩崎学術出版社

- Wadeson, H., 1980 Art Psychotherapy. John Wiley & Sons, Inc.
- ウィニコット, D. W. 著 橋本雅雄(訳) (1979) 遊ぶことと現実 岩崎学術出版社
(Winnicott, D. W., 1971a Play and Reality Tavistock Publication London.)
- Winnicott, D. W., 1971b Therapeutic Consultations in Child Psychiatry London:
Hogarth Press. & the Inst. of Psa New York Basic Books.
- ウィニコット, D. W. 著 橋本雅雄(訳) (1988) 遊ぶことと現実 岩崎学術出版社
(Winnicott, D. W. 1979 Playing and Reality. Harmonds Worth Penguin.)
- 山中康裕 (1984) 絵画療法と箱庭療法—MSSM法の提唱 佐治守夫他(編) ノイローゼ現代の精神病理 有斐閣
- 吉原健一郎 (1999) 落書というメディア 教育出版

資料1 家族イメージ彩色法記録用紙

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]	[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

お絵かき遊びをしよう

名前

月 日

今の気持ちをお絵かきしよう

ぴったり度に色をぬろう

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

題名をつけよう・お話をつくろう

--

ふりかえりシート 1 「おえかきあそび」をやってみて

() 年 () 組 なまえ ()

☆ **1**がっきの「おえかきあそび」は たのしかったですか？

とてもたのしかった
すこしたのしくなかった

たのしかった
まったくたのしくなかった

☆ 「おえかきあそび」のかんそうを かきましょう

A large cloud-shaped bubble with five horizontal dashed lines for writing. To the right of the cloud are three smaller circles of decreasing size, with the smallest one being a simple smiley face.

☆ **2**がっきは どうしたらいいとおもいますか？

2がっきもつづけたい

もうおわりでいい

どっちでもいい

ほかに いけんがあればかいてね

A rectangular box for additional comments.

ふりかえりシート 2 「おえかきあそび」をやってみて

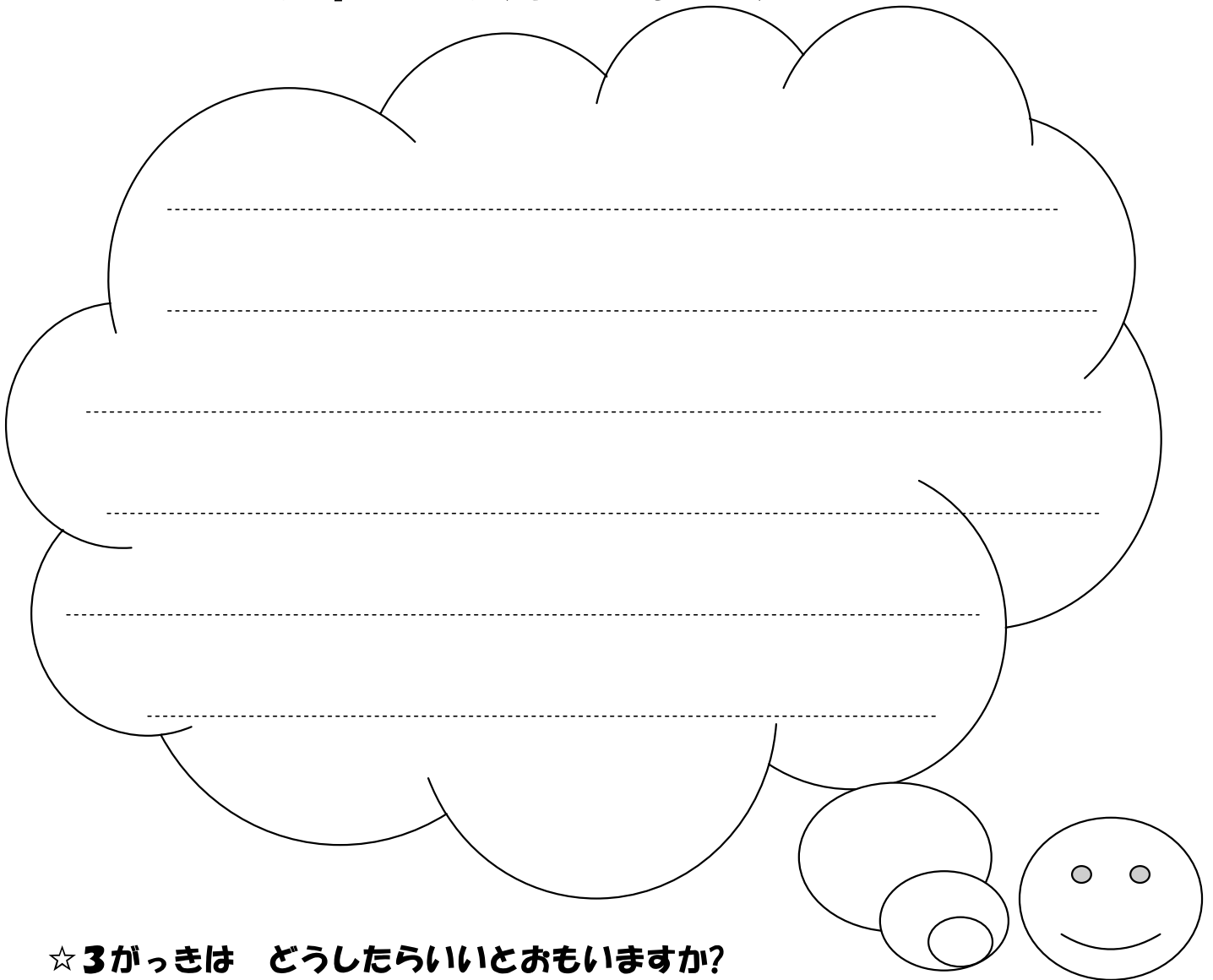
() くみ なまえ ()

☆ **2**がっきの「おえかきあそび」は たのしかったですか？

とてもたのしかった
すこしたのしくなかった

たのしかった
まったくたのしくなかった

☆ 「おえかきあそび」のかんそうを かきましよう



☆ **3**がっきは どうしたらいいとおもいますか？

3がっきもつづけたい

もうおわりでいい

どっちでもいい

ほかに いけんがあればかいてね



ふりかえりシート 3 「おえかきあそび」をやってみて

() くみ なまえ ()

☆みんなにしつもんをします。 あてはまるものを 1つえらんで ○をつけてね。

1. がっこうは たのしいですか？

- ・とてもたのしい
- ・たのしい
- ・すこしたのしくない
- ・まったくたのしくない

2. 3がっきの「おえかきあそび」は たのしかったですか？

- ・とてもたのしかった
- ・たのしかった
- ・すこしたのしくなかった
- ・まったくたのしくなかった

3. 「おえかきあそび」を またやりたいですか？

- ・またやりたい
- ・ときどきならやりたい
- ・あまりやりたくない
- ・もうやりたくない

4. 「おえかきあそび」のことを おうちのひとに はなしたことがありますか？

- ・いつも はなした
- ・ときどき はなした
- ・すこし はなした
- ・はなしたことはない



5. 「おえかきあそび」をしているとき、どんな「きぶん」がしましたか？

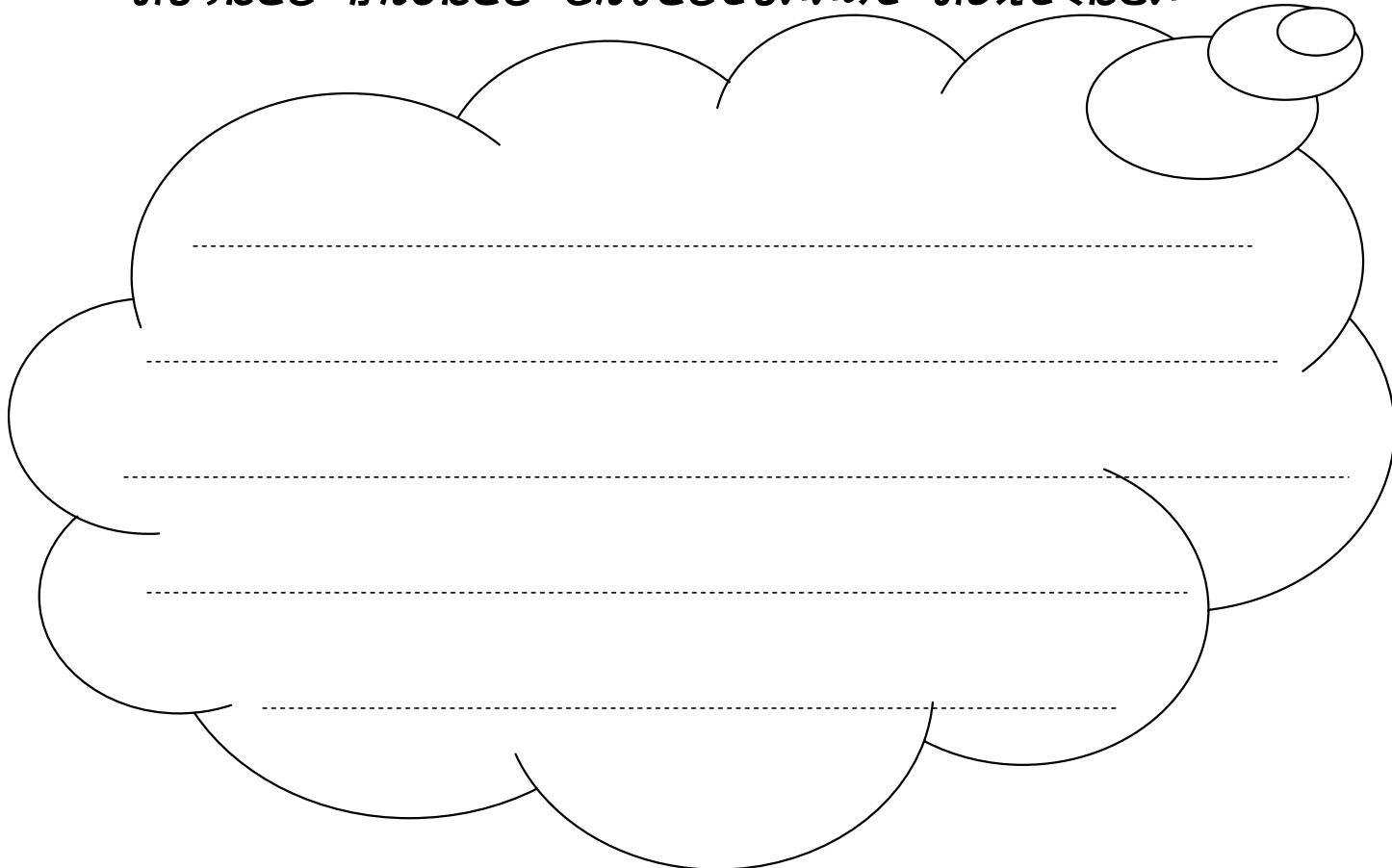
6. いままでに かいてきた「え」をみて

おもったこと かんじたこと どんなことでもいいので おしえてください

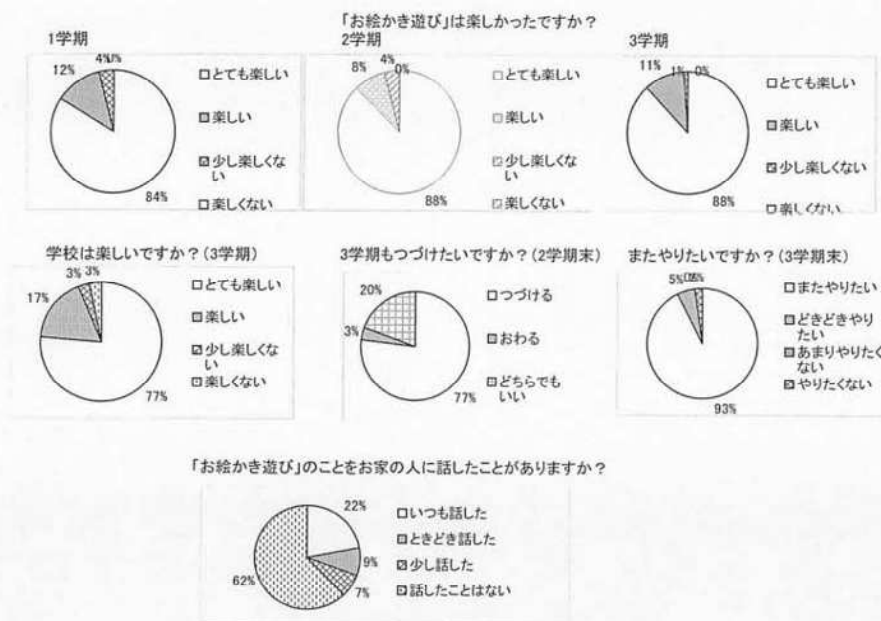


7. 「おえかきあそび」について

おもったこと かんじたこと どんなことでもいいので おしえてください



資料 4-4 ふりかえりシート 1～3の結果 (試行 3) (佐田, 2006 より引用)



資料5 先生用ふりかえりシート記入例1 (試行3)

先生用ふりかえりシート 「お絵かき遊び」を終えて…

(|) くり お名前()

1. 「お絵かき遊び」を クラスの子は楽しそうに取り組んでいたと思いますか？

ほとんどの子が とても楽しそうだった まあまあ楽しそうだった

あまり楽しそうではなかった まったく楽しそうではなかった 何かな わからない

2. お絵かきする日と しない日で、クラスの様子 は かわった と思いますか？

かわった かわらない かわらない

かわったと思う人は どんなふうにかわりましたか？

1限目、スキリヒシヒ具持ちで、取り廻んでいた。
笑顔も、多かったです。と思います。

3. 「お絵かき遊び」を 今後 自分のクラスの子に やってみたい と思いますか？

自分でぜひやってみたい 準備物等が整えば自分でやってみたい やると決まれば自分がやってもいい

誰か違う人がしてくれるならやってもらってもいい まったくやりたいとは思わない わからない

4. 「お絵かき遊び」についてよかったと思うこと、よくなかったと思うことを教えてください。

よかったと思うこと

- ・子どもたちの意欲を高めた取り組みであったこと。
- ・子どもたちの心の様子をとらえやすいものであったこと。
- ・大人が参加できたこと。

よくなかったと思うこと

なし。

5. 「お絵かき遊び」について 感じたこと 思ったこと どんなことでもいいので おしえてください

絵をかきということを通して、子どもたちの心の様子をとらえらるのには、大抵、
その見方をきちんと理解すれば(こちらが)、今後の指導や接し方に活かそうだ。

謝 辞

本研究を執筆するにあたり、多くの方のご指導とご協力を賜りました。

日本女子大学大学院人間生活学研究科人間発達学専攻教授、川上清子先生には、日本女子大学の先輩としてお導き頂き、論文の内容や構成のみならず、研究者として大学人としての姿勢をご指導頂きました。大学教育・人間発達の研究に携わる者の心得として活かし、これからも精進する所存です。様々な経過を経てこのようなかたちで仕上げることができましたこと、心より感謝申し上げます。

仁愛大学名誉教授、駒米勝利先生には、私が日本女子大学に入学して以来、クライアント中心療法の立場でのカウンセリングの手ほどきに始まり、現在に至るまで心理臨床の実践や大学勤務等での試行錯誤する場面において、どんなときも温かく見守り、励まして頂きました。本論文においてもクライアント中心療法を行う心理臨床家の先達としてご指導を賜りました。心から敬愛するとともに、深く感謝の意を申し上げます。

日本女子大学大学院人間生活学研究科人間発達学専攻教授、吉澤一弥先生には精神科医のお立場から、日本女子大学大学院人間生活学研究科人間環境学専攻教授、篠原聡子先生には住居学のお立場から、貴重な示唆とご助言を頂戴致しました。論考の本質的な事柄を見直す機会を得ることができましたこと、深謝申し上げます。

本研究の土台となりました、第1部の副論文執筆の際には、当時京都文教大学で開催していたロールシャッハ研究会等を通して、宇部フロンティア大学人間社会学部教授、酒木保先生には、多大なるご指導を賜りました。私の心理臨床の実践的研究の礎を築くことができましたこと、感謝の念に堪えません。

第2部の副論文執筆の基盤は、当時三重大学教育学部附属教育実践総合センターで開催した「お絵かき遊び」研究会に参加してくれた仲間との実践と夜中まで続けた熱い討議です。松本裕子さん、佐田和美さん、新谷りつ子さん、春川真希さん、川瀬梓さん、中川敬子さんに謝意を表します。

本研究をまとめる原動力になったのは、ドイツフライブルクカソリック大学教授、ハンペ先生 (Prof.Dr.phil.habil. Ruth Hampe/Rehabilitation und Kunsttherapie, Katholische Hochschule Freiburg) との、ドイツブレーメン大学での長期在外研究以来から続いている研究交流です。ヨーロッパ文化でのアーツセラピー、イメージ療法について知識だけに留まらず、実践をともにさせて頂き、身をもって教えて頂きました。敬慕致すとともに、感謝申し上げます。

そして本論文の第一読者になってくれた、大学時代からの親友、鈴木真理子さんには、熱いエールとご意見を頂き、客観的な視点からの全体の再確認をすることができました。いつも変わらぬ友愛に、多謝致しております。

心理臨床の研修・実践の場において一緒に勤めさせて頂いた多くの先生方には、日々の事例に関する会話やカンファレンス等を通してご教示・ご支援を頂きました。ひとつ1つの事柄が実践と研究の支えになっております。心よりお礼申し上げます。

私がカウンセラーとして出会った皆様には、言葉にならない程多くの学びを頂きました。お名前を記載することは差し支えますが、研究への掲載のご快諾を感謝申し上げるとともに、ご多幸をお祈り申し上げます。

最後に、私の心理臨床の実践・大学での教育・研究の活動を影で支え、日々の思索や豊かな彩りを与えてくれている最愛の家族、フランシスコ・ヒメネス(Francisco J. Jimenez Espejo)と尚己にこの場を借りて感謝の意を示します。どうもありがとうございました。