

小・中学生の動的学校画の描画特徴と学校における 対人関係との関連

土居, 良翼
九州大学大学院人間環境学研究院

増田, 健太郎
九州大学大学院人間環境学研究院

黒木, 俊秀
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://doi.org/10.15017/2339053>

出版情報 : 九州大学心理学研究. 20, pp.51-60, 2019-03-15. Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン :

権利関係 :

小・中学生の動的学校画の描画特徴と学校における対人関係との関連

土居 良翼 九州大学大学院人間環境学研究院
増田健太郎 九州大学大学院人間環境学研究院
黒木 俊秀 九州大学大学院人間環境学研究院

Association between characteristics of the Kinetic School Drawing and interpersonal relationships of elementary and junior high school students

Ryosuke Doi (*Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University*)

Kentaro Masuda (*Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University*)

Toshihide Kuroki (*Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University*)

The purpose of the present study was to examine the validity of Kinetic School Drawing (KSD) in assessing interpersonal relationships of school students. Elementary (N=175) and junior high school students (N=84) completed the Questionnaire-Utilities and KSD. Results suggested that in elementary students, the way a participant drew the self-figures' eyes and the directions of the face in self-figures, the way a participant drew friend-figures' faces, and the similarity of behavior between self-figures and friend-figures related to sense of acceptance. Additionally, self-figures' face directions related to sense of insecurity. Among junior high school students, teacher-figures' face directions and the positional relationship between self-figures and friend-figures related to sense of acceptance. Furthermore, the way a participant drew self-figures' bodies, the size of self-figures and friend-figures, the number of friend-figures, and the way a participant drew person-figures related to sense of insecurity. These results did not support the study hypotheses, which were based on findings of preceding studies. Therefore, it is necessary to verify the interpretation of hypotheses with KSD drawn individually.

Key Words: Kinetic School Drawing (KSD), Questionnaire-Utilities (Q-U), assessment, elementary and junior high school students

I 問題と目的

1. はじめに

学校現場にははじめや不登校など数多くの課題が存在している。そのような状況にある児童生徒を支援していくためには臨床心理学的な支援が必要となる。その際、多くの臨床家により児童生徒を取り巻く問題や学校教員と児童生徒との関係性、学校における児童生徒の心理状態を的確にアセスメントすることが必要だと言われてきた(大場, 2010; 石川, 2013)。これまで学校現場におけるアセスメントとして質問紙と教師の観察の組み合わせが大切だとされてきたが(増田, 2013)、言語化できない児童生徒の存在やより無意識的な水準のアセスメントの必要性を考慮すると投影法である描画法が有用だと考えられる。

2. 学校をテーマにした動的学校画

学校をテーマにした描画法として動的学校画(Kinetic School Drawing: 以下KSD)がある。KSDはProut &

Phillips(1974)によって動的家族画をもとに開発された描画法であり、児童生徒に友達と教師を含めて自分が学校で何かをしているところを描いてもらうというものである。KSDでは描画者の学校における自分自身や教師、友達に対する認識、学校生活への態度などをアセスメントできるとされている(Prout & Phillips, 1974; 田中, 2009)。KSDに関する先行研究として海外では小さな自己像が学校での自己不全感を意味すること(Prout & Phillips, 1974)などが報告されている。しかし、美術教育や学校制度、クラス内の備品内容は海外と日本では異なっており、海外の解釈基準が日本において当てはまるのかという問題がある(田中, 2012)。例えば、欧米の先行研究と比較して、日本人の児童生徒の描くKSDの人物像は大きいという報告(田中, 2007)があり、日本におけるKSDの描画特徴を明らかにしていくことが必要である(田中, 2012)。

日本の先行研究として、田中(2009)は学校適応のアセスメントにおけるKSDの妥当性を検証している。ここでは、人物像の描き方や絵のその後の物語(「この場

面のあと、何が起きると思いますか?」)、描画内容の統合性から描画者の学校適応の良好さを予測することがある程度可能であることが示されている。また、家成・石田(2016)は中学生の対人的疎外感の様相をアセスメントする際のKSDの有効性を示している。これら以外にもいくつか研究が行われているがその数はまだまだ少ないのが現状であり、どのようなKSDの描画特徴が児童生徒のどのような心情、状況を表すのかまだ明確になっていない。このような状況でKSDは実際の臨床現場において必ずしも普及しているとは言えず、その実用的な活用法についてもまだ不明確な部分が多い。したがって、今後KSDを臨床現場で活用できるツールとして確立していくためにもまずはKSDの描画特徴と児童生徒の心情、状況との関連を明らかにしていくことが必要である。

そこで本研究では学校における児童生徒の対人関係に関する適応感を表す指標として「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U」の学級満足度尺度(Questionnaire-Utilities: 以下Q-U)を用いることとする。Q-Uは信頼性と妥当性が実証され、標準化がなされているため(河村・田上, 1997; 河村, 1999)児童生徒の状態を的確に理解できるからである。また、Q-Uは自分の存在や行動を友達や教師から承認されているかを測る「承認得点」といじめや冷やかしの被害の有無を測る「被侵害得点」から構成されており、児童生徒の学校における人間関係の在り様を測定することができる。KSDは「学校で何かしている」という動きを伴う描画を要請することで描画者の学校での人間関係の力動や心情を表すとされている。そのため、児童生徒の人間関係を測定できるQ-Uを用いることでKSDのアセスメントとしての有効性を検討することができると思う。

KSDに関する研究は少なく明確なスコアリング基準は確立されていない。しかし、KSDは人物像を描くことを要請するため人物像の描かれ方はアセスメントに際して重要な視点になると考えられる。そのため、本研究では先行研究の中でもKSDに描かれる人物像の特徴を詳細に評定できる点で有用性が高いと考えられる田中(2009)と家成・石田(2016)のスコアリング基準を用いてKSDを評定することとする。

3. 目的

本研究ではKSDを実際の臨床現場で活用できるツールとしていくためにKSDにおける描画特徴とQ-Uとの関連を明らかにすることを目的とする。その結果からKSDの今後の研究の在り方について考察することとする。また、KSDにおける人物間の距離の近さは肯定的な感情を意味すると言われていること(Knoff & Prout, 1985)、対人的疎外感というネガティブな感情が人物像

のコミュニケーションの乏しさや人物像の詳細さと関連があること(家成・石田, 2016)、親密性というポジティブな感情と人物像の顔の向きとの関連があること(田中, 2009)というこれまでの知見を踏まえて以下の4つを仮説として設定する。(1)自己像と友人像の距離が近いと承認得点が高くなる、(2)自己像と友人像のコミュニケーションがあると被侵害得点が低くなる、(3)人物像を詳細に描くと承認得点が高くなり、被侵害得点が低くなる、(4)自己像を横向き、友人像を横向き、正面、教師像を横向き、正面に描くと承認得点が高くなる。

II 方法

1. 調査対象

A県内の公立小学校2校の5、6年生と同県内の公立中学校1校の1、2年生計284名(小学5年生50名、小学6年生139名、中学1年生54名、中学2年生41名)から描画が提出された。そのうち、描画に不備があったもの(白紙、人物像が特定不明、複数の場面が描かれている、KSDと判断できない)を除いた259名(小学5年生42名、小学6年生133名、中学1年生48名、中学2年生36名)の描画を分析に用いた。

2. 調査時期

Q-U(小学生版:12項目、4件法、中学生版:20項目、5件法)は2014年6月に、KSDは2014年7~8月(小学生は7月、中学生は夏休み中の登校日)に実施した。

3. 実施方法

クラスごとに集団法で実施した。田中(2012)をもとに筆者が作成した実施マニュアルに沿って、各クラスの担任が教示、回収を行った。

4. 手続き

A4版画用紙と消しゴムつき鉛筆(B)を配布した後「学校で何かしているところの絵を描いてください。その絵の中に、あなたとあなたの先生と友達2人以上を描いてください。ではあなたと先生、2人以上の友達を学校で何かしているところを思い出して描いてください。」(田中, 2012)と教示した。描き終えたら、自分の絵には『わたし』か○、先生の絵には『先生』か△を、画用紙の裏には『学年』『組』『番号』『名前』を記入してもらった。描き終えた児童生徒から別紙の自由記述項目への回答を求めた。学校側のカリキュラムの都合上、描画と自由記述を合わせて20分間の制限時間を設けた。

5. 倫理的配慮

研究目的や調査方法について各学校の校長及び担任教

員の同意を得たうえで実施した。実施前に各クラスの担任教員から児童生徒に研究の目的を説明した。また、描画するかどうかは児童生徒の意志に任せ、白紙で提出することも認め、無理に描かせないような配慮を行った。本研究は所属大学院の研究倫理委員会の承認を得て行った。

6. 分析

田中（2009）と家成・石田（2016）のスコアリング基準（Table 1）に基づいて評定を行った。家成・石田（2016）の基準は中学生用であるため「場面」に「部活動」が含まれているが、小学生では「部活動」を削除した。基準⑥から⑨の量的変数については筆者単独で評定を行

Table 1
本研究で使用した KSD スコアリング基準

① 身体描画（自己像について）	身体なし欠けている／頭部のみ／頭部と首だけ／頭部・首・胴体部／頭部・首・胴体部・脚部／全身がある
② 眼の描画（自己像について）	眼がない／瞳のない眼／瞳のある眼
③ 顔の描画（自己像について）	顔がない／眼だけがある／眼・鼻・あるいは口がある／眼・鼻・口がある
④ 顔の表情（自己像について）	表情なし／非常に親しい／親しい／中立／不親切／悪意がある
⑤ 顔の向き（自己像、友達像、教師像）	正面、横向き、後ろ向き
⑥ 人物像の大きさ（自己像、友達像、教師像）	全身がある場合には、頭頂から足先までの高さ。もし身体の一部が隠れている、省略がある場合には、描かれている範囲の高さを測定。全て mm 単位。
⑦ 自己像－友達像の距離	自己像の頭頂から自己像から最も近い位置に描かれている友達像の頭頂を結ぶ直線距離を測定。全て mm 単位。
⑧ 自己像－教師像の距離	自己像の頭頂から自己像から最も近い位置に描かれている教師像の頭頂を結ぶ直線距離を測定。全て mm 単位。
⑨ 友達像の数	描かれている友達像の数をカウント。ただし、評定範囲は 0～8 である。もし 8 人以上の友達像が描かれていれば 8 とする。
⑩ 場面	授業／給食・掃除／休憩時間／クラブ活動・委員会活動（小学生）、部活動（中学生）／その他 * 描画後の質問への回答も考慮しながら判断した。
⑪ 人物像の描き方	具体的／記号的 * 記号的とは、輪郭線だけの人物像や棒状の人物像（Stick Figure）など、具体性を欠くものとした。
⑫ 友人像の顔のパーツ	完全／顔パーツなし／目または口なし／後ろ姿
⑬ 友人像の表情	あり／なし（無表情）／顔パーツなし／後ろ姿 * 目や口で笑顔などの表情が示されているもの。1 人でも示されていれば「あり」とした。（自己像が友人像の）上／下／横
⑭ 自己像と友人像の位置関係	* 自己像の横に 1 人でも友人像が描かれた場合は「横」とした。また、上下の友人像に自己像がはさまれているものも「横」とした。
⑮ 自己像と友人像の距離	・ 近距離：手を伸ばせば届く範囲のもの。 ・ 中距離：声が届く範囲のもの。 ・ 遠距離：会話にならない距離、叫ばないと声が届かないもの。
⑯ 自己像と友人像の行動の類似性	・ 合同：同じ行動をしているもの、行動は違っても同じ活動に参加しているもの（部活動で、それぞれ違うことをしている場合） ・ 異同：まったく異なる活動をしているもの。
⑰ 自己像と友人像のコミュニケーション	・ あり：自己像と友人像に直接的な関わりがみられるもの、団体やチームで行動しているもの、目線があっているもの。 ・ なし：まったく違った行動をしているもの、一斉授業を受けているもの、同じ行動をしていても像が全て前向き・並列で描かれていたり、目線が合わなかったり、関わりが感じられないもの。 * 「授業」以外で自己像・友人像が全て後ろ向きなのは、目線や顔の向きが分からないためコミュニケーションの有無は不明と分類。 * 行動・活動が同じであること（行為の類似）とコミュニケーションの有無は区別した。
⑱ 自己像と教師像の距離	・ 近距離：手を伸ばせば届く範囲のもの。 ・ 中距離：声が届く範囲のもの。 ・ 遠距離：会話にならない距離、叫ばないと声が届かないもの。
⑲ 自己像と教師像のコミュニケーション	・ あり：自己像と教師像に直接的な関わりがみられるもの、授業を児童生徒が聞いている様子がわかるもの、部活などの指導をしているもの、教師が児童生徒を見ているもの、教師が一方向的に授業しているもの。 ・ なし：自己像と教師像に関わりが見られないもの。

①～⑨は田中（2009）、⑩～⑲は家成・石田（2016）より転載

い、それ以外の質的変数については筆者を含む臨床心理士2名で評定を行った。評定はそれぞれ独立に行い、一致したものはそのまま採用した。一致しなかったものは協議して決定した。質的変数の評定一致率は約88%であった。

なるため学校ごとに検討した。内的整合性を検討するために学校ごとの承認得点と被侵害得点の信頼性係数(α係数)を算出したところ小学生では承認得点α=.82、被

III 結果

1. Q-U の検討

Q-Uは小学生版と中学生版では項目内容と項目数が異

Table 2
Q-Uの平均値と標準偏差

	小学生		中学生	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
承認得点	3.28	.55	3.42	.89
被侵害得点	1.60	.55	2.03	.84

Table 3-1
学年ごとのKSD カテゴリー変数の度数分布

	小学5年生		小学6年生		中学1年生		中学2年生	
	度数	(%)	度数	(%)	度数	(%)	度数	(%)
身体描写 (自己像について)	身体なし欠けている	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (4.2)	1 (2.9)			
	頭部のみ	1 (2.4)	2 (1.5)	2 (4.2)	0 (0.0)			
	頭部と首だけ	0 (0.0)	1 (8.0)	0 (0.0)	1 (2.9)			
	頭部・首・胴体部	5 (12.2)	25 (19.2)	9 (18.8)	7 (20.0)			
	頭部・首・胴体部・脚部	4 (9.8)	8 (6.2)	3 (6.3)	0 (0.0)			
眼の描写 (自己像について)	全身がある	31 (75.6)	94 (72.3)	32 (66.7)	26 (74.0)			
	眼がない	4 (9.8)	48 (36.9)	38 (79.2)	33 (94.3)			
	瞳のない眼	17 (41.5)	42 (32.3)	3 (6.3)	1 (2.9)			
	瞳のある眼	20 (48.8)	40 (30.8)	7 (14.6)	1 (2.9)			
顔の描写 (自己像について)	顔がない	4 (9.8)	48 (36.9)	37 (77.1)	33 (94.3)			
	眼だけがある	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)			
	眼・鼻・あるいは口がある	3 (7.3)	25 (19.2)	5 (10.4)	0 (0.0)			
	眼・鼻・口がある	34 (82.9)	57 (43.8)	6 (12.5)	2 (5.7)			
顔の表情 (自己像について)	表情なし	5 (12.2)	48 (36.9)	37 (77.1)	33 (94.3)			
	非常に親しい	11 (26.8)	10 (7.7)	6 (12.5)	1 (2.9)			
	親しい	8 (19.5)	40 (30.8)	1 (2.1)	0 (0.0)			
	中立	13 (31.7)	24 (18.5)	2 (4.2)	1 (2.9)			
	不親切	4 (9.8)	6 (4.6)	2 (4.2)	0 (0.0)			
自己像の顔の向き	悪意がある	0 (0.0)	2 (1.5)	0 (0.0)	0 (0.0)			
	正面	27 (65.9)	61 (48.4)	11 (25.0)	5 (18.5)			
	横向き	9 (22.0)	28 (22.2)	13 (29.5)	5 (18.5)			
	後ろ向き	5 (12.2)	37 (29.4)	20 (45.5)	17 (63.0)			
友達像の顔の向き	正面	24 (63.2)	58 (48.3)	13 (31.0)	8 (28.6)			
	横向き	8 (21.1)	22 (18.3)	11 (26.2)	5 (17.9)			
	後ろ向き	6 (15.8)	40 (33.3)	18 (42.9)	15 (53.6)			
教師像の顔の向き	正面	28 (70.0)	81 (66.9)	28 (68.3)	13 (59.1)			
	横向き	10 (25.0)	27 (22.3)	5 (12.2)	2 (9.1)			
	後ろ向き	2 (5.0)	13 (10.7)	8 (19.5)	7 (31.8)			
		平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)			
人物像の大きさ	自己像の大きさ	62.68 (36.31)	59.90 (36.14)	44.35 (38.75)	51.54 (30.58)			
	友達像の大きさ	56.62 (36.03)	52.50 (30.90)	40.37 (29.41)	46.31 (35.32)			
	教師像の大きさ	73.15 (43.68)	71.07 (39.43)	43.07 (32.02)	54.29 (34.99)			
人物像間の距離	自己像-友達像の距離	67.76 (32.43)	58.72 (37.50)	59.65 (38.26)	55.14 (32.16)			
	自己像-教師像の距離	127.33 (51.57)	118.73 (60.35)	110.20 (48.33)	99.88 (43.40)			
友達像の数	2.98 (2.18)	3.28 (2.38)	3.46 (2.19)	3.19 (2.12)				

平均値の単位はmm

Table 3-2
学年ごとのKSD カテゴリー変数の度数分布

		小学5年生		小学6年生		中学1年生		中学2年生	
		度数	(%)	度数	(%)	度数	(%)	度数	(%)
場面	授業	8	(19.0)	50	(37.6)	12	(26.1)	14	(38.9)
	給食・掃除	2	(4.8)	6	(4.5)	7	(15.2)	0	(0.0)
	休憩時間	30	(71.4)	60	(45.1)	9	(19.6)	8	(22.2)
	部活					17	(37.0)	10	(27.8)
	その他	2	(4.8)	17	(12.8)	1	(2.2)	4	(11.1)
人物像の描き方	具体的	38	(90.5)	106	(79.7)	11	(22.9)	13	(36.1)
	記号的	4	(9.5)	27	(20.3)	37	(77.1)	23	(63.9)
友人像の顔のパーツ	完全	36	(92.3)	78	(62.9)	10	(21.7)	5	(13.9)
	顔パーツなし	0	(0.0)	12	(9.7)	24	(52.2)	19	(52.8)
	目または口なし	0	(0.0)	0	(0.0)	1	(2.2)	0	(0.0)
	後ろ姿	3	(7.7)	34	(27.4)	11	(23.9)	12	(33.3)
友人像の表情	あり	32	(84.2)	77	(62.1)	10	(21.7)	4	(11.1)
	なし(無表情)	3	(7.9)	1	(0.8)	1	(2.2)	1	(2.8)
	顔パーツなし	0	(0.0)	12	(9.7)	24	(52.2)	19	(52.8)
	後ろ姿	3	(7.9)	34	(27.4)	11	(23.9)	12	(33.3)
自己像と友人像の位置関係	上	5	(13.5)	8	(6.5)	6	(13.0)	0	(0.0)
	下	4	(10.8)	11	(8.9)	3	(6.5)	5	(14.3)
	横	28	(75.7)	105	(84.7)	37	(80.4)	30	(85.7)
自己像と友人像の距離	近距離	19	(51.4)	68	(54.8)	22	(47.8)	19	(54.3)
	中距離	17	(45.9)	54	(43.5)	24	(52.2)	16	(45.7)
	遠距離	1	(2.7)	2	(1.6)	0	(0.0)	0	(0.0)
自己像と友人像の行動の類似性	合同	36	(97.3)	120	(96.8)	46	(100.0)	34	(97.1)
	異同	1	(2.7)	4	(3.2)	0	(0.0)	1	(2.9)
自己像と友人像のコミュニケーション	あり	27	(73.0)	70	(56.5)	31	(67.4)	23	(65.7)
	なし	10	(27.0)	54	(43.5)	15	(32.6)	12	(34.3)
自己像と教師像の距離	近距離	2	(5.1)	14	(11.3)	3	(6.5)	1	(2.9)
	中距離	37	(94.9)	109	(87.9)	43	(93.5)	32	(94.2)
	遠距離	0	(0.0)	1	(0.8)	0	(0.0)	1	(2.9)
自己像と教師像のコミュニケーション	あり	36	(92.3)	109	(87.9)	40	(87.0)	29	(85.3)
	なし	3	(7.7)	15	(12.1)	6	(13.0)	5	(14.7)

侵害得点 $\alpha = .77$ 、中学生では承認得点 $\alpha = .79$ 、被侵害得点 $\alpha = .87$ であり、信頼性が確認された。各得点の平均値と標準偏差は Table 2 に示した通りである。

2. KSD の各変数について

学年ごとのKSDの特徴をみるために学年ごとの質的変数のカテゴリー分布と量的変数の平均値を算出した (Table 3-1, 3-2)。その結果、自己像における眼の描画と顔の描画、顔の表情、人物像の顔の向き、場面、人物像の描き方、友人像の顔のパーツ、友人像の表情において最も出現率の高いものが学年によって異なっていた。特に、小学生と中学生の間でその差異が顕著にみられたため、以降は小学生と中学生で分けて分析を行う。

3. 小学生のKSDとQ-Uとの関連

分析にあたり自己像の身体描画と、顔の描画、表情、人物像の大きさや人物間の距離、友達像の数、友人像の

表情については田中 (2009) などを参考に再分類を行った。本研究では、身体描画は「身体なし欠けている」から「頭部・首・胴体部・脚部」までを「一部欠損」とし、「全身がある」はそのままとした。顔の描画は「顔がない」をそのままとし、「眼・鼻・あるいは口がある」と「眼・鼻・口がある」を「顔のパーツがある」とした。さらに、顔の表情は「表情なし」はそのままとし、「非常に親しい」と「親しい」を「ポジティブな表情」、 「中立」から「悪意がある」を「ネガティブな表情」とした。人物像の大きさと人物間の距離は25%ずつ4つの段階 (①小さい②やや小さい③やや大きい④大きい) に分類した (Table 4)。友達像の数は1人から2人の友達像を描いていた児童を「2人以下」とし、3人以上の友達像を描いていた児童を「3人以上」とした。友人像の表情は「なし(無表情)」と「顔パーツなし」を「なし(無表情、顔パーツなし)」とした。自己像と教師像の距離

Table 4
学校ごとの人物像の大きさと人物間の距離

		小学生	中学生
自己像の大きさ	小さい	11~33	5~19
	やや小さい	35~52	20~37
	やや大きい	53~77	38~62
	大きい	79~250	63~183
友達像の大きさ	小さい	8~30	7~20
	やや小さい	31~45	21~35
	やや大きい	46~70	36~56
	大きい	72~164	57~209
教師像の大きさ	小さい	11~37	5~22
	やや小さい	40~61	23~37
	やや大きい	62~89	38~63
	大きい	90~192	65~169
自己像-友達像の距離	小さい	7~36	4~29
	やや小さい	37~53	30~50
	やや大きい	54~75	51~75
	大きい	78~265	83~159
自己像-教師像の距離	小さい	18~72	22~68
	やや小さい	75~114	71~104
	やや大きい	116~156	111~130
	大きい	158~350	132~314

単位は mm

は「近距離」と「遠距離」を「中距離以外」とした。上述の手続きを踏まえた上でカテゴリーの人数が5人に満たない自己像と友達像の距離の「遠距離」は分析から除外した。

小学生のKSDのどのような特徴がQ-Uと関連があるかをみるためにKSDの各スコアリング基準を独立変数、Q-Uの承認得点と被侵害得点をそれぞれ従属変数として、独立変数が2水準の場合はt検定を、3水準以上のものは一要因分散分析を行った。本研究ではサンプルサイズが小さいカテゴリーやサンプルサイズの偏りが大きいカテゴリーがあるため、Welch法を用いた。その結果として有意差または有意傾向がみられたものをTable 5に示す。

自己像の眼の描き方では承認得点において10%水準で有意傾向がみられた($F_{(2,111.92)}=3.09, p<.10$)。多重比較(Games-Howell)を行ったところ、「眼がない」>「瞳のある眼」($p<.10$)という結果であり、自己像の眼を描いていない児童の方が瞳のある眼を描いた児童よりも承認得点は高くなる傾向がみられた。自己像の顔の向きでは承認得点と被侵害得点においてそれぞれ10%水準で有意傾向がみられた($F_{(2,85.56)}=2.66, F_{(2,74.84)}=2.97, p<.10$)。多重比較(Games-Howell)を行ったところ、承認得点では「後ろ向き」>「横向き」($p<.10$)、被侵害

Table 5
小学生のKSDとQ-Uとのt検定、分散分析の結果

		n	承認得点	多重比較	被侵害得点	多重比較
眼の描画 (自己像)	眼がない	52	3.38 (.47)	眼がない > 瞳のある眼 [†]	1.56 (.50)	眼がない > 瞳のある眼 [†]
	瞳のない眼	59	3.36 (.54)		1.53 (.50)	
	瞳のある眼	60	3.14 (.60)		1.68 (.66)	
	F値		3.09 [†]		n.s	
	η^2		.04		.02	
自己像の顔の 向き	正面	88	3.28 (.59)	後ろ向き > 横向き [†]	1.53 (.49)	後ろ向き > 正面 [†] , 後ろ向き [†]
	横向き	37	3.16 (.56)		1.83 (.68)	
	後ろ向き	42	3.42 (.45)		1.54 (.49)	
	F値		2.66 [†]		2.97 [†]	
	η^2		.03		.05	
友人像の顔の パーツ	完全	114	3.26 (.56)	後ろ姿 > 完全 [†]	1.60 (.57)	後ろ姿 > 完全 [†]
	顔パーツなし	12	3.40 (.27)		1.63 (.50)	
	後ろ姿	37	3.47 (.44)		1.53 (.51)	
	F値		3.09 [†]		n.s	
	η^2		.03		.00	
友人像の表情	あり	109	3.28 (.56)	後ろ姿 > あり [†]	1.60 (.57)	後ろ姿 > あり [†]
	なし(無表情, 顔パーツなし)	16	3.27 (.37)		1.66 (.45)	
	後ろ姿	37	3.47 (.44)		1.53 (.51)	
	F値		2.53 [†]		n.s	
	η^2		.02		.01	
自己像と友人 像の行動の類 似性	合同	156	3.32 (.53)		1.59 (.55)	
	異同	5	3.57 (.25)		1.40 (.28)	
	t値		2.04 [†]		n.s	
	d		.48		.35	

[†]p<.10

Table 6
小学生のKSDとQ-Uとのt検定、分散分析の結果

		<i>n</i>	承認得点	多重比較	被侵害得点	多重比較
身体描画（自己像）	一部欠損	25	3.22 (.88)		2.39 (1.02)	
	全身がある	58	3.49 (.89)		1.88 (.72)	
	<i>t</i> 値		<i>n.s.</i>		2.26*	
	<i>d</i>		.30		.62	
教師像の顔の向き	正面	41	3.47 (.90)		2.02 (.93)	
	横向き	7	4.03 (.64)	横向き>後ろ向き*	1.83 (.57)	
	後ろ向き	15	2.94 (.86)		2.32 (.89)	
	<i>F</i> 値		5.35*		<i>n.s.</i>	
	η^2		.12		.03	
自己像の大きさ	小さい	22	3.75 (.64)		1.71 (.69)	
	やや小さい	20	3.35 (.90)		1.98 (.68)	やや大きい>小さい†
	やや大きい	21	3.41 (.86)		2.37 (1.02)	
	大きい	20	3.10 (1.06)		2.12 (.87)	
	<i>F</i> 値		<i>n.s.</i>		2.22†	
友達像の大きさ	小さい	21	3.54 (.80)		1.73 (.66)	
	やや小さい	20	3.48 (.71)		1.84 (.80)	やや大きい>小さい†
	やや大きい	21	3.40 (.83)		2.38 (.92)	
	大きい	20	3.28 (1.14)		2.15 (.86)	
	<i>F</i> 値		<i>n.s.</i>		2.66†	
友達像の数	2人以下	43	3.40 (.94)		2.20 (.91)	
	3人以上	41	3.43 (.84)		1.86 (.73)	
	<i>t</i> 値		<i>n.s.</i>		1.88†	
	<i>d</i>		.03		.41	
人物像の描き方	具体的	24	3.46 (.77)		2.37 (.85)	
	記号的	60	3.40 (.93)		1.90 (.81)	
	<i>t</i> 値		<i>n.s.</i>		2.31*	
	<i>d</i>		.07		.57	
自己像と友人像の位置関係	上	6	4.17 (.53)		2.03 (.71)	
	下	8	3.09 (.71)	上>下*, 横*	2.41 (.80)	
	横	67	3.39 (.89)		1.99 (.86)	
	<i>F</i> 値		6.24*		<i>n.s.</i>	
	η^2		.07		.02	

* $p < .05$; † $p < .10$

得点では「横向き」>「正面」($p < .10$)・「後ろ向き」($p < .10$)という結果であり、自己像を後ろ向きに描く児童は横向きに描いた児童よりも承認得点が高くなり、横向きに描いた児童は正面もしくは後ろ向きに描いた児童よりも被侵害得点は高くなる傾向がみられた。友人像の顔のパーツでは承認得点において10%水準で有意傾向がみられた($F_{(2,37.49)}=3.09, p < .10$)。多重比較(Games-Howell)を行ったところ、「後ろ姿」>「完全」($p < .10$)という結果であり、友人像を後ろ姿で描いた児童は友人像の顔を詳細に描いた児童よりも承認得点は高くなる傾向がみられた。友人像の表情では承認得点において10%水準で有意傾向がみられた($F_{(2,43.79)}=2.53, p < .10$)。多重比較(Games-Howell)を行ったところ、「後ろ姿」>「あり」($p < .10$)という結果であり、友人像を後ろ姿で描いた児童は友人像の表情を描いた児童よりも承認得点

は高くなる傾向がみられた。自己像と友人像の行動の類似性では承認得点において10%水準で有意傾向がみられ、「合同」の方が「異同」よりも高い傾向がみられた($t_{(5.19)}=2.04, p < .10$)。

4. 中学生のKSDとQ-Uとの関連

カテゴリー分類に関しては中学生も小学生と同様の手続きを行った(人物像の大きさと人物間の距離はTable 4参照)。ただし、小学生の手続きに加えて自己像の眼の描画における「瞳のない眼」と自己像と友人像の行動の類似性における「異同」は5人に満たなかったため分析から除外した。自己像と友人像の行動の類似性に関してはカテゴリーが「合同」のみとなるため、分析は行っていない。

小学生と同様の分析を行い、その結果として有意差ま

たは有意傾向がみられたものを Table 6 に示す。

自己像の身体描画では被侵害得点において5%水準で有意な差がみられ、「一部欠損」の方が「全身がある」よりも高かった ($t_{(34.62)}=2.26, p<.05$)。教師像の顔の向きでは承認得点において5%水準で有意差がみられた ($F_{(2,17.70)}=5.35, p<.05$)。多重比較 (Games-Howell) を行ったところ、「横向き」>「後ろ向き」 ($p<.05$) という結果であり、教師像を横向きに描いた生徒は後ろ向きに描いた生徒よりも承認得点が高かった。自己像の大きさでは被侵害得点において10%水準で有意傾向がみられた ($F_{(3,43.22)}=2.22, p<.10$)。多重比較 (Games-Howell) を行ったところ、「やや大きい」>「小さい」 ($p<.10$) という結果であり、自己像をやや大きく描いた生徒の方が小さく描いた生徒よりも被侵害得点が高くなる傾向がみられた。友達像の大きさでは被侵害得点において10%水準で有意傾向がみられた ($F_{(3,42.85)}=2.66, p<.10$)。多重比較 (Games-Howell) を行ったところ、「やや大きい」>「小さい」 ($p<.10$) という結果であり、友達像をやや大きく描いた生徒の方が小さく描いた生徒よりも被侵害得点が高くなる傾向がみられた。友達像の数では被侵害得点において10%水準で有意傾向がみられ、「2人以下」の方が「3人以上」よりも高い傾向がみられた ($t_{(79.74)}=1.88, p<.10$)。人物像の描き方では被侵害得点において5%水準で有意差がみられ、「具体的」に人物像を描く生徒の方が「記号的」に描く生徒よりも高かった ($t_{(40.30)}=2.31, p<.05$)。自己像と友人像の位置関係では承認得点において5%水準で有意差がみられた ($F_{(2,10.86)}=6.24, p<.05$)。多重比較 (Games-Howell) を行ったところ、「上」>「下」 ($p<.05$)・「横」 ($p<.05$) という結果であり、自己像を友人像の上に描いた生徒は下や横に描く生徒よりも承認得点が高かった。

IV 考察

1. KSDの描画特徴とQ-Uとの関連について

本研究は、KSDの描画特徴と学校での対人関係における適応との関連について検討するためにKSDの描画特徴の違いによるQ-Uの承認得点と被侵害得点の比較を行った。仮説との関連で以下にその結果について考察する。

仮説 (1) 「自己像と友人像の距離が近いと承認得点が高い」は、小学生と中学生のどちらにおいても自己像と友人像の距離の違いでQ-Uに差はみられず、支持されなかった。したがって、これまで言われていた人物像間の距離の近さはその人物への肯定的感情を意味するという解釈仮説 (Knoff & Prout, 1985) は、本研究の結果からは支持されなかった。

仮説 (2) 「自己像と友人像のコミュニケーションがあ

ると被侵害得点が高い」も支持されなかった。家成・石田 (2016) では対人的疎外感の高い中学生には自己像と友人像のコミュニケーションが乏しいKSDを描くものがあることを明らかにしているが、自己像と友人像のコミュニケーションには対人的疎外感という周囲に馴染めない感覚は反映されても、いじめや冷やかしの具体的な被害については反映されないことが示唆された。

仮説 (3) 「人物像を詳細に描くと承認得点が高くなり、被侵害得点が低くなる」も支持されなかった。小学生においては自己像の眼を描いていない児童の方が瞳のある眼といった詳細な眼を描いた児童よりも承認得点が高い傾向にあり、友人像の顔のパーツと表情を詳細に描いた児童よりも後ろ姿を描いた児童の方が承認得点が高い傾向にあった。小学校高学年から人物像の簡略化は増えてくるが、そのような時期に自己像や友人像を詳細に描くことはむしろ承認欲求の高まりを反映していると考えられる。また、中学生では自己像の全身を描いた生徒は一部が欠けている身体を描いた生徒よりも被侵害得点が低くなっていたが、人物像を具体的に描いた生徒は記号的に描いた生徒よりも被侵害得点が高くなっていたために仮説が支持されたとはいえない。三上 (1995) は、統合型HTPにおける人物像の記号化を「一応は課題に従いながらも、自分を一切表さずに機械的に描けるという非常に有効な防衛方法」とし、非臨床群でも一定数は見られるとしているが、その意味するところは人間を描くことへの抵抗や防衛、内的なエネルギーの低下などとしている。しかし、今回のKSDの研究結果からは人物像の簡略化は学校での対人関係の良さを表す可能性が示唆された。

仮説 (4) 「自己像を横向き、友人像を横向き、正面、教師像を横向き、正面に描くと承認得点が高くなる」は、小学生では、自己像を後ろ向きに描いた児童は横向きに描いた児童よりも承認得点が高い傾向に、横向きに描いた児童は正面、後ろ向きに描いた児童よりも被侵害得点が高い傾向にあったため支持されなかった。田中 (2009) は「自己像を横向きに描く子どもは、後ろ向きに描く児童・生徒よりも、友達と相互に親密になりたいと思っていること、クラスに順応している可能性が示唆された」としているが、むしろ周囲から認められたい気持ちが強いために横を向いて周囲の友達や教師を見ていると考えられる。横向きの方が被侵害得点が高い傾向にあることを考えると自分を傷つける友達から顔を背けようとしていることが表れている可能性もある。中学生では教師像を横向きに描いた生徒は後ろ向きに描いた生徒より承認得点が高くなっており、仮説が一部支持された。横向きに描いた生徒は7人 (11.1%) のみであったため今回の結果を一般化するには不十分であるが、7人の描画を詳しく見てみると7人中4人は自己像が部活動をしている

姿を教師像が見守っている場面であった。このことから、教師が自分を見守っているKSDを描くことは学校で教師から認められているという感覚を反映している可能性がある。今後は人物像の顔の向きのみならず何を見ているかを検討することが有意義と考えられる。

上述した結果に加えて仮説を設定していなかったが有意傾向、有意差がみられた結果はKSDにおける基礎的な資料として重要であると考えられるため考察を行う。

小学生では自己像と友人像が異なった行動をしているKSDを描いた児童は同じ行動をしているKSDを描いた児童よりも承認得点が高くなる傾向があった。異なる行動を描いた小学生は5人(3.1%)のみであり、中学生では1人(1.2%)のみであった。家成・石田(2016)の研究でも異なる行動を描いた生徒は約3%であることから、自己像と友人像が異なる行動をしている表現は出現頻度の低いものと言える。周囲と同じ行動を取ることが仲間集団においては重要視されてくる小学校高学年以降で、周囲と異なる行動を描画することは周囲から認められている感覚があるからこそ可能となる表現なのかもしれない。

中学生では自己像と友人像をそれぞれ適度に大きく描いた生徒の方が小さく描いた生徒よりも被侵害得点が高くなる傾向があった。海外では大きな自己像が学業成績に対する自信と関連がある(Knoff & Prout, 1985)、小さな自己像が学校での不安全感と関連がある(Prout & Phillips, 1974)と言われているが、日本ではやや大きな自己像と友人像が学校におけるいじめや冷やかしの有無を表している可能性が示唆される。友人像の数が2人以下の生徒の方が3人以上の生徒よりも被侵害得点が高くなる傾向にあった。田中(2009)の研究では教室でのリラックス感や学校適応感が高い児童生徒ほど友人像を多く描いていたが、いじめや冷やかしを受けている場合には友達は脅威的な人物となるため、そのような生徒は友人像を多く描くことができなかつたと考えられる。自己像を友人像の上に描いた生徒は下や横に描いた生徒よりも承認得点が高くなっている。これは周囲から認められている感覚が強く自信を持っているために自己像を友人像の上に描いたのではないかと推察される。上に描いた生徒は6人(7.4%)で多くの生徒(82.7%)が横に描いており、小学生でも同様の結果となっている。家成・石田(2016)においても約89%の生徒が横に描いていることから、自己像と友人像の行動の類似性と同様に周囲と同じであることを重要視する意識が関係しているのかもしれない。しかし、これらの表現は出現頻度が低いため解釈には慎重な姿勢が求められるだろう。

ここで述べた結果の多くは有意傾向にとどまっており、その要因としては効果量が小さくなっていることが影響していると考えられる。今回の結果のみによって

KSDの描画特徴から学校における対人関係をアセスメントできるとは言いきれないため今後も検証を重ねていくことが必要だと考えられる。

2. KSDにおける解釈仮説の再考の必要性

本研究では先行研究から設定した仮説はいずれも支持されなかったが、得られた知見は先行研究の問題点と今後の研究の在り方に示唆を与えることができたと考える。特に仮説が支持されなかったことでこれまでの解釈仮説を改めて検討していく必要性が示唆されたと言える。

これまでのKSDに関する研究はKSDのもとになった動的家族画や他の人物画に用いられている指標を参考に解釈仮説を設定し検討が行われてきた。そうしたなかでKSDの描画特徴と何らかの尺度との関連が見出され、解釈仮説が作り上げられてきたが、この過程において問題点が指摘できる。まず、実施場所や実施者という実施条件が統制されていないことである。KSDはその性質上、こうした条件により大きな影響を受けると考えられるからである。田中(2012)がKSDは他の描画法に比べて外的な現実が描かれやすいと述べているように教室でKSDを実施した場合に目の前にある外的な現実をそのまま描画したとしても不思議ではない。さらに、従来のKSD研究や本研究でも実施者の多くは教師であるため教師という描画対象がいる前で描画を行うことは非常に特殊な状況ということになる。学校、特に教室という描画対象の中でその対象を描画するという状況も非常に特殊なものであるだろう。そのため、KSD研究を従来のやり方で実施すると各教室や教師から受ける影響が大きくなりすぎてしまい一貫性のある結果を出すのが難しくなる可能性がある。田中(2012)も述べているようにKSDの実施条件の差異を考慮しないわけにはいかないはずだが、それを踏まえた上で解釈仮説の生成やその検証は行われていない。今後は担任教師が教室において集団法で実施する研究だけではなく臨床場面において面接室の中で検査者(実施者)が個別法で実施したKSDを分析していく研究が必要となるであろう。描画者との関係性や描画時の様子、描画者の臨床像を加味しながらKSDを読み取っていきそこから解釈仮説を生成し検証することが求められるだろう。

また、これまでの解釈仮説が他の描画法を参考にして設定されているためKSD独自の解釈仮説を立てる上で理論的根拠が薄いことが挙げられる。他の描画法を参考にしていくことは必要であるがKSDは学校をテーマにしている点で大きな独自性を持っている。馬場(1997)が検査者にとって「そのテストそのものの原理、という意味でのテスト理論をよく知る」と必要だと述べているようにKSDの独自性を踏まえた上で描画特徴とな

ぜそれらの特徴から描画者の心情や状況をアセスメントし得るのかという説明がKSDを用いていく際に必要となるだろう。そうした説明なしに描画特徴とアセスメントする事柄を対応させていくだけでは検証に耐えうるような解釈仮説を導き出していくことは難しいと考えられる。今後は上述した研究の中でKSDの独自性に基いた理論を構築していくことも必要となるだろう。

もちろん本研究の結果のみで従来の解釈仮説が誤っていたと結論づけるには無理があり、本研究にも問題点がある。本研究では学校側のカリキュラムの都合上、20分間という制限時間を設定せざるを得なかった。本研究で仮説を設定する際に参考にした家成・石田(2016)の研究では本研究と同様にKSDと描画後の質問を約20分間で実施したとされているが、田中(2009)の研究には時間についての記載がない。児童生徒によって描かれたKSDが制限時間によりやむを得ず未完成のまま提出されたものなのか時間内に完成されたものなのかによって描かれた絵の特徴は異なるため、制限時間の存在とその統制がとれていないことが仮説を支持しなかったことに影響している可能性がある。また、そもそも本研究の従属変数におけるQ-Uで測定されたものがこれまでの先行研究で関連があるとされてきたものと同一ではない。KSDは描画法でありそこに表れる児童生徒の心情、状況が非常に繊細なものであると考えるとQ-Uそのものが適切な指標だったのかという問題もある。これらの問題点を考慮して今後も従来の解釈仮説について検証を進めていくことが求められる。

3. 結語

本研究ではKSDの描画特徴と児童生徒の対人関係との関連を明らかにしようとしたが先行研究に基づき設定した仮説はいずれも支持されなかった。しかし、そのこと自体がKSD研究において意義ある結果となったと言えるだろう。KSDを考案したProut & Phillips(1974)は集団への実施が可能であるとしているが本研究の結果やKSDの特徴を考慮すると集団へ実施したKSDから一貫性のある特徴を見出すことや臨床実践に耐えうる解釈仮説を生成していくことは難しいのではないかと考えられた。今後は集団に実施した大規模調査で得られたKSDと臨床場面で個別に実施したKSDの両方を相互に参照しながら解釈仮説を生成し検証することが必要だと考える。その際にただ得られた結果と指標を対応させるだけではなくそこにKSDの独自性に基いた理論的根拠を述べていくことが求められる。それらを織り合わせて解釈仮説を構築していくことが臨床実践においてKSDを

有用なツールとして用いていくことに繋がっていくだろう。

付記

本研究の実施にあたってご協力を賜りました小学校、中学校の児童生徒の皆様ならびに教員の方々に御礼申し上げます。

引用文献

- 馬場禮子(1997). 心理療法と心理検査. 日本評論社
- 家成菜津子・石田 弓(2016). 現代中学生の対人的疎外感の様相と「動的学校画」を用いたアセスメント. 心理臨床学研究, **33**, 579-590.
- 石川悦子(2013). スクールカウンセリングのスキルアップとフォローアップ. 臨床心理学, **13**, 609-613.
- 河村茂雄・田上不二夫(1997). いじめ被害・学級不適応児童発見尺度の作成. カウンセリング研究, **30**, 112-120.
- 河村茂雄(1999). 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発(1)—学校生活満足度尺度(中学生用)の作成—. カウンセリング研究, **32**, 274-282.
- Knoff, H.M., & Prout, H.T.(1985)2). Kinetic drawing system for family and school: A handbook. Los Angeles, CA: Western Psychological Services. (ノフ, H.M. プラウト, H.T. 著 加藤孝正・神戸 誠(訳)(2000). 学校画・家族画ハンドブック. 金剛出版)
- 増田健太郎(2013). いじめ問題への構造的介入. 臨床心理学, **13**, 669-674.
- 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
- 大場信恵(2010). 臨床心理士の立場からみた不登校の今. 教育と医学, **58**, 14-27.
- Prout, H.T., & Phillips, P.D.(1974). A CLINICAL NOTE: THE KINETIC SCHOOL DRAWING. *Psychology in the Schools*, **11**, 303-306
- 田中志帆(2007). 小・中学生が描く動的学校画の発達的变化. 心理臨床学研究, **25**, 152-163.
- 田中志帆(2009). どのような動的学校画の特徴が学校適応状態のアセスメントに有効なのか?—小・中学生の描画からの検討—. 教育心理学研究, **57**, 143-157.
- 田中志帆(2012). 教育臨床アセスメントとしての動的学校画—教育相談・学校臨床への活用をめざして—. 風間書房