

〈実践論文〉

対人関係ゲーム・プログラムに参加した 特別支援学級に在籍する児童の内的変容 —動的学校画（KSD）による分析を通して—

Internal changes in children enrolled in special needs classes playing social interaction games
through analysis with kinetic family drawings (KSD)-

高岡市立五位小学校 小西 一博*¹

要約：本研究では対人関係ゲーム・プログラムに参加した特別支援学級に在籍する児童を対象に動的学校画を実施し、友達関係における力動性の変化がどのように描画に反映されるかについて検討した。その結果、友達関係が明らかに改善されたことを描画上で明確に表現した対象児はいなかった。しかし、事例1, 4, 5においては描画後の質問によって友達との心理的距離が縮まっていることが推察できた。また、事例2においては、友達との親密な間柄が継続できていると読み取ることができた。事例3, 6, 7においては学校生活において友達との交流が進展していないと解釈できた。このことから、個々の対象児に関する心理的な深層面においては、個人差が大きいと考えられた。変化の方向性は必ずしも一定ではなく、様々な事例が存在することが動的学校画を適用することによって明らかになった。動的学校画によって対人関係の力動性を読み取ることができたため、対象児へのより具体的な支援を今後実践することが可能になった。

Key words：対人関係ゲーム・プログラム 特別支援学級 動的学校画

〔はじめに〕

教育領域で実践されている心理教育的アプローチは数多く存在するが、比較的新しく児童生徒の対人関係の問題に効果的に作用することが期待できるアプローチの一つに対人関係ゲーム・プログラム（Social Interaction Games:以下、SIGs と略記する）がある。SIGs は、田上（1981, 1983）と田上・内山（1993）の拮抗動作法をベースに、國分（1992）の開発した構成的グループ・エンカウンターエクササイズの方法を取り入れ、不登校児童生徒の学級復帰や選択性緘黙児への支援から始まった。そして、行動は個人と環境との相互作用から起こることから、人間関

係づくりに役立つアプローチとして広く実践されるようになった。

例えば、伊澤・田上（2011）は日本語のできない外国人子女の受け入れを目的に、6月から12月までSIGsを学級で定期的実施した。ゲームの選択については、複雑な会話がなくても楽しめるゲームを試行的に実施し、その効果を確かめている。阿久津・田上（2010）は、20校以上の小学校から入学してくる中学1年生を対象に、入学当初の人間関係づくりを目的に、4月～5月にSIGsを4セッション実施し、効果があったと述べている。また、春日（2017）は小学校4年生の学級での通常指導の現場においてSIGsを応用した取り組みを行ったところ、児童相互の「共同活動への参加・活動維持・離脱の

*¹ Kazuhiro KONISHI
Takaoka City goi Elementary School

行動を主体的に選択できる」関わり行動と感情表出行動を向上させ、学級全体の対人関係を楽しく充実感のあるものとするうえで有効であったと報告している。山下・窪田（2019）はSIGsを小学3年生に実施することで、クラスメート同士及び学級全体での関わりの増加が見られただけでなく、学級の雰囲気やまとまりにも効果的であったと説いている。

このようにSIGsの効果は、先行研究において徐々に確認されてきているが、まだまだ少ない。また、先行研究を概観すると、SIGsについて心理的な表層面に関する変容は確認されたが、深層面からの検討はあまりなされていない。山下・窪田（2019）は、学級集団だけでなく個別の児童の体験から見たSIGsの効果に関する質的な検証を今後の課題として挙げている。したがって、質問紙による検討だけではなく、対象児の心理状態や対人関係を投影させる補助的な資料も参考にして、それらがどのように変容していったかという力動性についても分析することが課題として残されている。このことから、その個人固有の主観的心理を他の研究手法により検討する必要があるといえよう。そこで、対人関係を投影し、被検者の感情を引き出すために開発された動的学校画（Kinetic School Drawings：以下、KSDと略記する）に注目した。

KSDはBurns & Kaufuman（1970, 1972）による動的家族画（Kinetic Family Drawings：以下、KFDと略記する）を発展させ、Prout & Phillips（1974）によって開発された学校をテーマとした投映描画法である。KSDを用いることによって、学校に関して語りたがらない学校不適応の児童生徒の言語的コミュニケーションを補い、学校イメージや学校に関するさまざまな情報が得られる（橋本, 2009）。また、学校に関わる人物（自分、友達など）が何かをしているところを描かせることで、質問紙で測定しうる友達関係の認知よりも、さらに無意識的な水準

における友達関係のイメージを捉えることができる（家成・石田, 2016）。したがって、観察自我が未熟であるため、自身の内的体験を十分に自覚できなかったり、対人関係における否定的側面を直接的に尋ねる質問項目では防衛がはたらき、正確な回答が得られなかったりする恐れがあるケースにおいては、KSDは有効なアセスメントになると考えられる。

一般的に、質問紙法に比して、投影描画法は信頼性・妥当性に欠けるとの認識がある。多くの描画法の問題点としては、技法やスコアリング方法が標準化されておらず、解釈が検査者によって大きく異なる可能性がある。しかし、Mostkoff & Lazarus（1983）やKnoff & Prout（1985）のKSD研究によって、高い評定者間信頼性が認められている。また、田中（2009）が描画者の学校適応のアセスメントにおけるKSDの妥当性を示したり、大門・宮下（2016）が描画をより詳しく分析するためのKSDチェック表を提示したりしている。このようにKSDについての基礎的研究は、Prout and Phillips（1974）が提唱してからいくつか紹介されてきており、KSDの解釈の信頼性や妥当性が担保されつつある。さらに、田中（2011）や大門（2019）、垣内（2012）は一連の量的研究を行い、教育臨床でKSDを用いることに対する有用性を唱えている。

そこで、本研究ではSIGsに参加した特別支援学級に在籍する児童を対象にKSDを実施し、友達関係における力動性の変化がどのように描画に反映されるかについて検討する。なお、KSDはKFDの描画対象を家族から学校に置き換えた類似の描画法であり、小西・稲垣（2006）によって知的障害児に対するKFD適用の可能性が示されている。さらに、小西・稲垣（2008）は、ソーシャルスキル・トレーニングが知的障害児へもたらす効果が、KSDにどのように反映されるか検討を行っている。KSDを用いることによって質問紙ではあらわれにくい個人の内

的・質的な分析が可能になったと述べている。また、KSDによって対人関係のソシオメトリが現実的・視覚的に表現され、対象生徒へのより具体的な援助ができるようになったことから知的障害児へのKSDの有用さを報告している。このことから、本研究においても定型発達ではない児童を分析する指標としてKSDを用いることにした。

【方法】

1. 対象児

ある公立小学校の知的障害特別支援学級（男子4名、女子1名）と自閉症・情緒障害特別支援学級（男子2名）に在籍する児童計7名を対象とした。全体的に対象児は友達と積極的にかかわろうとすることがなかったため、ややまとまりに欠けていた。また、互いに非難し合ったり注意したりする言葉がけが多かった。そのためか、友達とトラブルになることがしばしば生じていた。

2. 実施期間

201X年4月中旬からその翌年3月中旬まで毎月1回のペースでSIGsを実施した。対象児に対してはSIGsによる介入前（4月上旬）と介入後（翌年の3月下旬）にKSDを行った。

3. 実施方法

授業の進行やゲームの指導は知的障害特別支援学級の担任である筆者が行った。自閉症・情緒障害特別支援学級の担任は、ゲーム内で対象児と同様にゲームに参加したり、トラブルがあった場合にその対応を行ったりと補助的な役割を担当した。1単位時間は45分で、学級活動の時間を当て、「導入のエクササイズ（10分）」「中心となるゲーム（25分）」「シェアリング（10分）」という流れで実施した。ゲームのルールの説明では、モデル演技を実施したり、ルール

を視覚的に提示したりすることなどの工夫をした。

4. ゲームの内容

田上（2010）はゲームの種類を「交流するゲーム」「協力するゲーム」「役割を分担し連携するゲーム」「心をかよわすゲーム」「折り合うゲーム」に分けている。そこで、この5つの種類を網羅的に組み合わせることで、効果的にSIGsが機能するようにした。

5. 施行の手順

KSDの実施にあたっては、実験者効果に配慮し、図工科のように評価に関係しない時間帯に実施した。対象児にA4サイズの白い無地の画用紙とHB、またはBの鉛筆と消しゴムを与えた。それから、「あなたが学校で何かしているところを描きましょう。これはテストではないので、成績には関係ありません。上手や下手は関係ないので、できるだけ丁寧に書きましょう」と指示をした。ただし、「色鉛筆を使って描きたい」という強い思いをもっていた一部の対象児のみ、その使用を許可した。検査者である教師はそれ以外には指示を与えなかった。制限時間は設けずに描き終えた時点で終了し、描かれた人物とその人物が何をしているところかなどについて描画後質問（Post Drawing Interview：以下、PDIと略記する）を実施し、記録に留めた。

6. 分析

Prout & Phillips（1974）によると、KFDの解釈手続きがKSDにも当てはめて使うことができること示されている。このことから、日比（1986）やBurns & Kaufuman（1972）によるKFDの解釈を参考にしながら行った。また、日比（1986）とBurns & Kaufuman（1972）の解釈が異なる場合は対象児の学校生活の様子や小学校の教員からの情報を基に妥当と思われる解

積を行った。さらに、分析の際、描画を専門とする研究協力者と共に行い、解釈の妥当性と信頼性の担保に努めた。

7. 倫理的配慮

対象児とその保護者に対して研究目的以外に使用しないこと、匿名性の厳守、中断および中止の自由の保障、中断及び中止による不利益を被ることはないことを、文書及び口頭で説明し同意を得た。

〔結果と考察〕

1. 事例 1 (A 児)



Figure1 介入前に描いたA児のKSD



Figure2 介入後に描いたA児のKSD

Figure1 は、介入前に描いた A 児の KSD である。特別支援教室の隅に設置されている畳の上に双六が置かれた描画になっている。描画の

上部には本棚が描かれている。右上の黒く塗りつぶしてあるところはオセロの板らしい。A 児によると、左上の黒い部分は双六が置いてところで、そこから取り出した双六が広げられているようだ。橋本 (2009) は KSD の事例において、自己像が描かれなかったことについて、描画者の孤立の享受、対人交流を避け、自信を喪失し、対人不信があることを示唆している。また、Sarbaugh (1982) は、KSD において自己像が描かれていない場合、おそらく社会的な相互作用からの逃避であると述べている。このことから A 児は自分に自信が持てず、友達関係において回避的であるため描画に至らなかったのではないかと推察された。また、友達が一人も描かれていないことから、誰とも円滑な友達関係が築かれていないと解釈できた。

Figure2 は、介入後の KSD である。畳の上で正座をしながら A 児がいるところである。そして、「将棋でもしようかな」と言いながら、駒を並べ終わったところらしい。介入前の KSD では自己像が描かれていなかった。しかし、介入後には両腕を広げるように大きめに表現された。教室内の A 児の存在感を読み取ることができたことから、介入前よりも心理的に安定してきたと考えられた。また、教師が「独りぼっちだけれども、他には誰かいますか」と尋ねると、「畳の上に B 児がいます。描いてないけど…」と答えた。この KSD から B 児を描画上に描くほどの重要な人物ではないと A 児は無意識的に感じていると解釈できた。しかし、介入前の KSD と比べて、B 児を意識するようになっていられると思われ、B 児との心理的距離が縮まっていると推察できた。

2. 事例 2 (B 児)

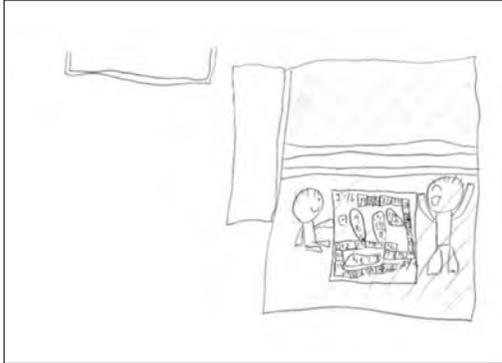


Figure3 介入前に描いたB児のKSD



Figure4 介入後に描いたB児のKSD

Figure3は、介入前に描いたB児のKSDである。2畳の上でA児と一緒に双六をしているところである。この他には、左上には窓、中央上部にはロッカー、右下には3台の本棚が描かれている。本人(左)がさいころを振ると、「1」が出たため、9つ戻ることになり、「あー」と言っているようだ。一方、A児(右)が「やったー」と言って喜んでいるところらしい。これと類似した描画を介入後に実施したKSD(Figure4)でも表現した。Figure4は、B児が畳の上で過ごす様子を描いたものである。畳が縦に2枚並列されており、その左側に2名の児童を描いた。B児に聞くと、畳の中央にいるA児が双六をしているらしい。畳に右下に描かれているのはB児で「一緒に双六をしよう」と言っているそう

だ。教師が「この後、どうなったのかな」と尋ねると、「A児は双六に混ぜてくれた」と答えた。

この2枚のKSDには、共通した描画特徴が二つみられた。一つ目は、畳の縁を表現することで巧妙に二人を「区分」していることが挙げられた。描画スタイルの「区分」とは囲まれた人物を閉じ込めることを意味する(日比, 1986)。二つ目は、二人の表情が明るく、笑顔になっていることである。顔は最も感情を表現するサインであるといわれている(Machover, 1949; 日比, 1986)。これらのことから、二人の仲がととてもよく、友好的であると解釈できた。したがって、二人の親密な間柄が継続できていると推察された。

3. 事例 3 (C 児)

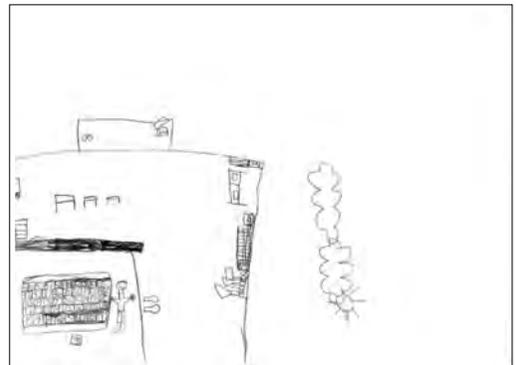


Figure5 介入前に描いたC児のKSD



Figure6 介入後に描いたC児のKSD

Figure5は、介入前に描いたC児のKSDである。描画の左下部でC児が一人で双六をしているところを描いた。何かを言っているわけでもなく、黙っているようだ。その他にも黒板や机、本棚、ロッカーなどを細かく描き、教室にあるものを正確に表現しようとした。これと類似した描画を介入後に実施したKSD (Figure6)でも表現した。Figure6は、Figure5と同様に畳の上にいる描画である。実際に特別支援教室では畳を床に直接置かず、通気性を考えて低い台の上に乗せられている。C児はその畳の設置方法を忠実に表現した。また、背後に本棚も描いた。C児によると、この描画も一人で双六をしているところらしい。

介入前後のKSDを比べた結果、C児の友達関係における力動性の変化を読み取ることができなかった。本人が一人で活動していることや、教室に誰もいないことから、友達との心理的な交流が進展していないと推察された。また、C児は介入前のKSDでも介入後のKSDにおいても教室内の環境構成を詳しく描いていた。教室の物質的特徴に関する正確な描画は、脅威的な環境を統制しようとする試み(日比, 1986)や、社会的な相互作用からの逃避(Sarbaugh, 1982)として意味づけられている。また、鳥瞰図型のKSDは社会的孤立感を表現しているといわれている(Sarbaugh, 1982)。このことから、C児は心理的に不安定な状態であり、学校不適応感を抱いていることが推察された。

その背景として、C児の実態が大きく影響を及ぼしたのではないかと考えられた。C児はブラジル国籍であったために言語が異なり、友達はあることながら、教師ともコミュニケーションを上手にとることができなかった。また、C児は知的障害を有していたために日本語ばかりではなく、母国語の理解も遅れていた。C児も特別支援学級に在籍する一員であったために本研究の対象児に含めたが、C児に関してはSIGs

の効果がKSDに反映されたかどうかについて安易に結論付けることは難しいのではないかと考えられた。

4. 事例4 (D児)

Figure7は、介入前に描いたD児のKSDである。D児は固定遊具の雲梯で遊んでいるところを描いた。描画の中でD児は「一緒に雲梯しよう」と近くにいる友達に声を掛けようと思ったが、側には誰もいなかったようだ。描画全体の印象として、何となく不気味さを感じられた。D児の表情は笑っているものの、雲梯から手が離れ、あたかも宙に浮いているように描かれていた。不安定な位置に人物を描くことは緊張や不安を意味する(Burns & Kaufuman, 1972)。このことから、強いて不安定な状況下に自己像を置くことで、学校での不適応感をもっていることを表現したと考えられた。

一方、Figure8は介入後に描いたKSDである。D児によると、鉄棒をしているところらしい。教師が「D児は誰かとおしゃべりしていますか」と尋ねると、「していません。けれども、E児に『一緒にしよう』と誘おうとしています」と返答した。そこで、「E児は鉄棒の近くにいますか」と聞き返すと、「います」と答えた。さらに、「E児と一緒に雲梯をしますか」と確認すると「すると思います」と返事した。

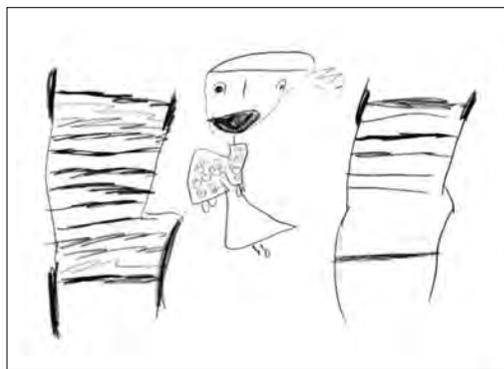


Figure7 介入前に描いたD児のKSD

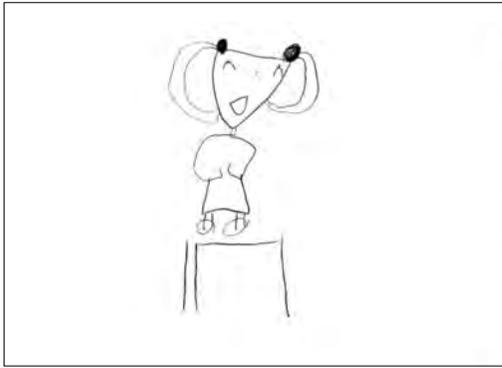


Figure8 介入後に描いたD児のKSD

D 児の描画特徴に着目すると、今回もやや宙に浮いているかのように描かれている。このことから、学校への不適応感が完全に消失しておらず、現在も少なからず抱き続けている可能性が示唆された。しかし、PDI から E 児との心理的距離が縮まっていると解釈できた。介入前の KSD では完全に一人であったが、介入後の KSD では、描画上に表現されていないものの、E 児の存在を意識しており、一緒に遊んでくれる友達であると捉えている。したがって、E 児との関係が良好になる傾向を窺い知ることができた。さらに、D 児の表情も前回よりも明るくなっていることから、学校生活での不全感が改善しつつあると推察された。

5. 事例 5 (E 児)

Figure9 は、介入前に描いた E 児の KSD である。E 児によると、教室で机に向かって勉強しているところらしい。教師が「どんな気持ちで勉強をしていますか」と質問すると、「(勉強に)集中しているから、俺独りぼっち」と答えた。「教室には誰もいないのかな?」と聞き直すと、「誰もいません」と寂しそうに返答した。この受け答えから E 児の孤独感を読み取ることができ、特に「俺独りぼっち」という言い回しから、その心情を窺い知ることができた。E 児は、「集中していたので、誰が教室いたのかを覚えていま

せん(知りません)」と本当は言いたかったのではないだろうかと思われた。ところが、平静を保とうとしたが保つことができずに思わず、口から本音がこぼれたように感じられた。

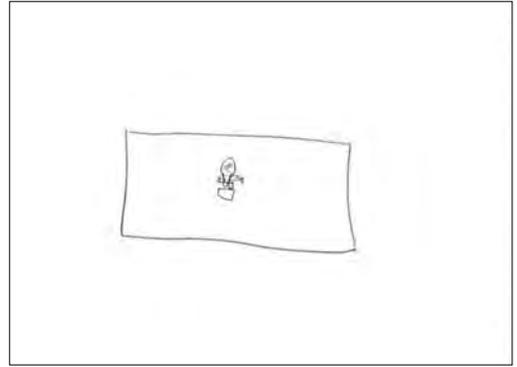


Figure9 介入前に描いたE児のKSD

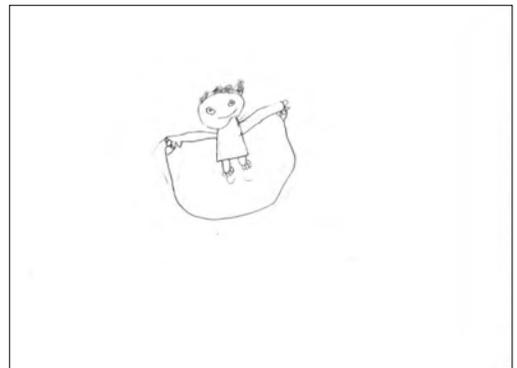


Figure10 介入後に描いたE児のKSD

Figure10 は、介入後に描いた KSD である。紙面の中央で縄跳びをしているところを描いた。教師が「誰か近くに友達がいますか」と聞くと「男の友達が3人います」と答えた。そこで、「何かお話していますか」と尋ねると「黙っています」と返答した。

介入前後の KSD を比べた結果、E 児の友達関係における力動性に大きな変化を読み取ることができなかった。本人が一人で活動していることや、本人の周辺に誰も描かれていない。ただ、最大の違いは介入後の KSD において、男児らの存在を意識していることである。言葉を交わし

ていないが、E 児が縄跳びに取り組んでいる様子を男児らが見ているということは、その男児らはE 児の頑張りを承認していることを意味すると解釈できた。このことから、近くにいる男児らが描画上に表現されていないものの、D 児の事例と同様に、完全な孤独状態から少しずつ友達との心理的距離を縮めつつあると考えられた。

6. 事例 6 (F 児)

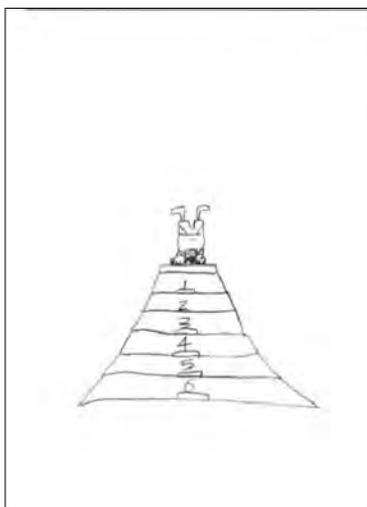


Figure11 介入前に描いたF児のKSD

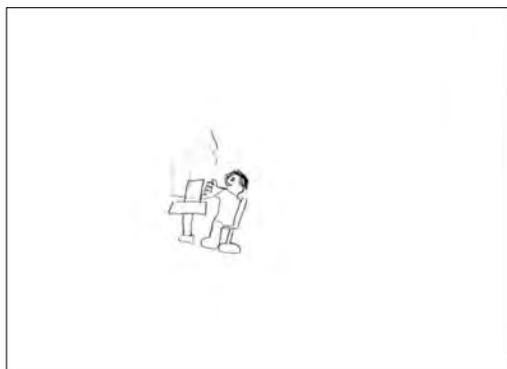


Figure12 介入後に描いたF児のKSD

Figure11 は、介入前に描いた F 児の KSD である。F 児は昨年度の体育の授業の様子を描いた。跳び箱の学習をした際、台上前転をしたが失敗したらしく、その様子を表現した。教師が

「その場面を見ていた友達は何か言っていましたか」と聞いたが、「何も言っていなかった。だから、この絵でも誰も何も言っていない」と答えた。描画特徴に目を向けると、F 児は跳び箱という不安定な場所に身を置き、なおかつ、あえて高くて危険な場所に自己像を位置づけた。このことから、F 児は跳び箱に取り組む様子を利用して巧妙に不安定な心理状態を表現したと解釈できた。回転する自己像は他の成員に対する違和感や注目されたい欲求を意味するといわれていることから (Burns & Kaufuman, 1972)、学校適応がうまくなされていない心境を KSD で表したと考えられた。

Figure12 は、介入後に描いた KSD である。F 児によると、机に向かって読書しているところらしい。また、教室には誰もいないそうだ。F 児は日頃からよく読書をしていた。特に、登校後の課業前の時間に一人で本を読んでいることが多かった。したがって、読書をするという日常化した行動が KSD に反映されたと考えられた。課業前の時間は自由にすごせる時間帯であり、どんな活動をしていてもよいわけである。そこで、教師は学校内で読書をしている F 児の姿を見かけるたびに「外へ行って遊んできてもよいですよ」とか「友達とおしゃべりしていても、かまいませんよ」と声を掛けた。しかし、そのたびに F 児は「別にいいです（このままでいいです）」と答えた。F 児の表情を見る限り、一緒に遊ぶ友達がなくて寂しいとか、暇を持て余して退屈しているというよりも、純粹に本が好きだから読んでいるように感じられた。また、休業日でも自宅で読書をしたり、ぼんやりと何もしないで過ごしたりするのが好んでいると F 児から情報を得たことがある。このことから、自己像だけの KSD が孤立感を意味すると安易に即決できないと考えられた。本人の性格や特性、嗜好などを考慮して解釈するならば、F 児は寂しいというネガティブな感情を学校内

で必ずしも抱いていない可能性が示唆された。

ただ、介入前後の KSD を友達関係の力動性という観点から比べたならば、変化を読み取ることができなかったといえる。本人が一人で活動していることや、教室内に友達が描かれていないことから、友達との心理的な交流が進展する途中であると推察された。

7. 事例 7 (G 児)

Figure13 は、介入前に描いた F 児の KSD である。F 児は、グラウンドで野球をしている様子を描いた。集団スポーツをしている光景であるため、一見楽しそうな雰囲気を感じたものの、描画内容や PDI から、G 児が孤立感を抱いているのではないかと感じられた。その理由として、バッターは友達らしいが、誰だか分からないこと、バッターのチームメイトもいないし、相手チームもないこと、バッターは何も言っていないことが挙げられた。そこで、教師は「G 児はどこかにいますか」と問うと「グラウンドの端にいます」と答えた。しかし、バッターを応援しているわけではなく、ボーっと見ているだけらしい。G 児は、バッターしかいないこの閑散とした野球の様子をあえて描いたことから、寂しさを表現しようとしたのではないかと解釈できた。また、自分を紙面上に表出させなかったことから、自己否定的な感情をもっていると推察された。

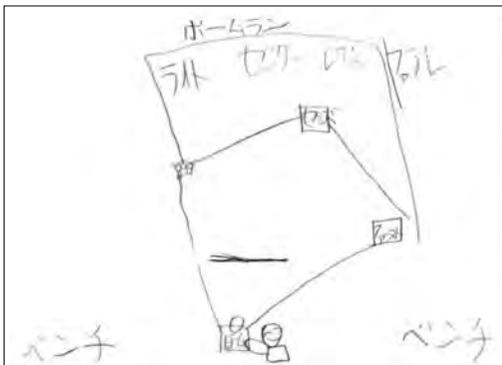


Figure13 介入前に描いたG児のKSD

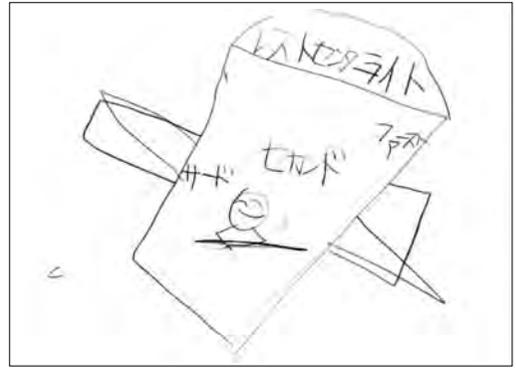


Figure14 介入後に描いたG児のKSD

一方、Figure14 は介入後に描いた KSD である。G 児に描画内容について尋ねると、「グラウンドで野球をしている様子」と返答した。そこで、「ピッチャーをしているのは誰ですか」と聞き返すと「僕です」と答えた。G 児は介入前の KSD と同様に野球の場面に仕上げた。しかし、類似する描画のように感じられたが、前回と大きく違う点はある。それは、自己像が描かれており、なおかつ、それがピッチャーだということである。自己像が紙面のほぼ中央に描かれており、笑っていることから、ポジティブな感情をもち、学校生活における前向きな気持ちを示しつつあることを意味しているのではないかと思われた。また、野球においてピッチャーは中心的存在であり、花形のポジションでもある。そこにあえて自分を位置づけたことから、物事に対するある程度の自信や自らを誇る気持ちを抱き始めていると感じられた。しかし、対人関係に目を向けると、友達が一人も描かれていないことから、介入前と同様に孤立した状態が続いていることが窺われた。

【まとめと今後の課題】

本研究では SIGs に参加した特別支援学級に在籍する児童を対象に KSD を実施し、友達関係における力動性の変化がどのように描画に反映されるかについて検討した。その結果、明らかに友達関係が改善されたことを明確に描画上で表

現した対象児はいなかった。しかし、事例1, 4, 5においてはPDIによって友達との心理的距離が縮まっていることが推察できた。また、事例2においては、友達との親密な関係が継続できていると読み取ることができた。SIGsを通してかなり深い感情レベルで交流がなされるため、相手のことを受け入れたり、よさを認めたりする力が育ったと考えられた。また、遊びによって親密な雰囲気になっていったと予想されたことから、その効果としてKSDに表現されたと思われた。

一方、事例3, 6, 7においては学校生活において心理的に安定しつつある傾向が窺われたものの、依然として孤立した状態のままであり、友達との交流が進展していないと解釈できた。このことから、個々の対象児に関する心理的な深層面においては、個人差が大きいと考えられた。変化の方向性は必ずしも一定ではなく、様々な事例が存在することがKSDを適用することによって明らかになった。KSDを活用することで、標準化された指標としての質問紙では表れにくい個人の内的（主観的内容）・質的な分析ができた。KSDによる対人関係の力動性、つまり、誰との仲がどの程度よくなったかについて読み取ることができたため、対象児へのより具体的な支援を今後実践することが可能になった。この点からアセスメントのツールとして、KSDは非常に有効であることが示唆された。

また、本研究を通してPDIの重要性が再認識された。例えば、「○○さんが私の近くにいる」や「俺独りぼっち」という発言のように、PDIを実施することによって描画上に表現されていない被検者の友達との関係性や思いを窺い知ることができた。無意識的な内容の含まれている描画表現がPDIによって言語化されることで、描画だけでは把握できなかった対象児の心理を深く理解するための情報が得られた。このことから、KSDに限らず、投影描画法を用いる際には、描画を媒介にして被検者に積極的にかかわ

り、被検者の気持ちに寄り添いながら、描画に表現し切れていない内容や被検者の思いに耳を傾ける姿勢を今後も大切にしていきたい。

残された課題として、以下の2点が挙げられた。

1つ目は、KSDを実施するタイミングについてである。SIGsを教育カリキュラム上に位置付け、月に一度のペースで年間通して実施した。事前と事後のKSDの間にはおおよそ1年の間隔が空いているため、KSDの結果にそれ以外の要因が影響した可能性が否めない。今後は、SIGsを実施した各回後にKSDを実施し、その継続的な変化を考察するなどの工夫を加え、より妥当な事例研究・質的研究を行いたい。

2つ目は、KSDの信頼性や妥当性についてである。KSDは児童生徒の主観的な内面性から友達関係を読み取る資料となり得るが、投影描画法による解釈には限界があり、過信しすぎないことにも注意するべきである。観察法と投影描画法の両側面から分析するなど、考察の客観性を高めるため工夫が必要であろう。

〔引用文献〕

- 阿久津 仁史・田上 不二夫 (2010) 「対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり (38) - 中学校入学当初の人間関係づくり -」『日本カウンセリング学会第43回大会発表論文集』 p87.
- Burns,R.C., & Kaufuman,S.H. (1970) .Kinetic family drawings (K-F-D) :An introduction to understanding children through kinetic drawings. UK:Brunner/Mazel.
- Burns,R.C., & Kaufuman,S.H. (1972) .Actions styles and symbols in Kinetic family drawings:An interpretative manual.UK:Brunner/Mazel.
- 大門 秀司 (2019) 「動的学校画の基礎的研究及び学校現場への臨床的応用の可能性」『兵庫教育大学大学院博士論文』
- 大門 秀司・宮下 敏恵 (2016) 「小学生が描く動的学

- 校画の描画特徴の発達的变化に関する実証的研究」
『教育実践学論集』第17巻,pp.51-63.
- 橋本 秀美 (2009) 「スクールカウンセリングに活かす描画法ー絵にみる子どもの心ー」『金子書房』
pp.16-20,p.68.
- 日比 裕康 (1986) 「動的家族描画法」『ナカニシヤ出版』
- 伊澤 孝・田上 不二夫 (2011) 「人間関係ゲームによる学級の人間関係づくり (44)ー学級集団による日本語のできない外国人子女の受け入れー」『日本カウンセリング学会第44回大会発表論文集』
p107.
- 垣内 圭子 (2012) 「小中学生のKSDに関する研究ー発達の変化および臨床的有効性の研究ー」『名古屋大学大学院修士論文』
- 春日 作太郎 (2017) 「小学4年生の通常指導への対人関係ゲームの応用による学級の対人構造および関わり行動と感情表出行動の変容ー周辺児の学級適応を指標とした事例ー」『都留文科大学研究紀要』
第85巻,pp.15-31.
- Knoff,H.M.,&Prout,H.T. (1985) .Kinetic drawing system for family and school:A handbook. Los Angeles,CA:Western Psychological Services. (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』)
- 國分 康孝(1992)「構成的グループ・エンカウンター」『誠信書房』
- 小西 一博・稲垣 応顕 (2006) 「知的障害児施設に入所する子どもへの動的家族描画法 (KFD) の試み」『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要』第1巻,pp.87-95.
- 小西 一博・稲垣 応顕 (2008) 「軽度知的障害児へのソーシャルスキル・トレーニングの効果 (2)ー動的学校画 (KSD) からの考察ー」『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要』第2巻,pp.87-93.
- Machover,K. (1949) .Personality Projection in the Drawing of Human Figure.Illinois: Charles. C.Thomas.
- Mostkoff,D.L. & Lazarus,P.J. (1983) .The Kinetic Family Drawing:The reliability of an objective scoring system.Psychology in the schools,20, 16-20.
- Prout,H.T.,&Phillips,P.D. (1974) .A clinical note : The Kinetic School Drawing.Psychology in the Schools,11, 303-306.
- Sarbaugh,M.E.A. (1982) .Kinetic Drawing School (KD-S) Technique. Illinois School Psychologists' Association Monograph Series,1, 1-70.
- 田上 不二夫 (1981) 「条件運動反応による系統的脱感作法」『信州大学教育学部紀要』第45巻,pp.73-80.
- 田上 不二夫 (1983) 「血管運動反応に及ぼす運動反応と筋弛緩反応の制止効果の比較研究」『行動療法研究』第8巻,pp.132-136.
- 田上 不二夫・内山 喜久雄 (1993) 「身体運動反応による情動反応の消去手続きに関する研究」『行動療法研究』第19巻,pp.110-115.
- 田中 志帆 (2011) 「教育臨床アセスメントとしての動的学校画」『東京大学大学院博士論文』
- 山下 陽平・窪田 由紀 (2019) 「小学生を対象とした対人関係ゲームの学級全体への効果の検討」『人間科学』第1巻,pp.8-14.
- 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』第33巻第6号,pp.579-590.

Abstract

Internal changes in children enrolled in special needs classes playing social interaction games through analysis with kinetic family drawings (KSD)-

Takaoka City Goi Elementary School Kazuhiro KONISHI

This case is a study of Kinetic Family Drawings (KFD) conducted on children enrolled in a special needs class who participated in an interpersonal game program. This study examined how changes in friendships between children who participated in the Social Interaction Games were reflected in KFD. As a result, none of the target children clearly expressed in the drawing that the friendship was clearly improved. However, in Cases 1, 4 and 5, it can be inferred that the psychological distance with the friend was shortened by the Post Drawing Interview. Moreover, in Case 2, it could be read that the intimate relationship with the friend could be continued. In Cases 3, 6 and 7, it could be interpreted that the interaction with friends did not progress in school life. From this, it was considered that there are large individual differences in the psychological depth of each target child. It became clear that the direction of change is not always constant and that there are various cases. By using KSD, it became possible to read the dynamics of interpersonal relationships. And it was thought that more specific support for the target children could be put into practice in the future.

Key words : social interaction games, special needs class, kinetic family drawings