

東京福祉大学大学院

心理学研究科

臨床心理学専攻 博士課程後期

2019年度 博士論文

集団歌唱療法による

児童養護施設入所児童の自己感の成長

The development of sense of self in children placed in  
children's homes through group singing therapy

G14921201 植原美智子

指導教員

主査 鶴 光代 先生



東京福祉大学大学院

心理学研究科

臨床心理学専攻 博士課程後期

2019年度 博士論文

集団歌唱療法による

児童養護施設入所児童の自己感の成長

The development of sense of self in children placed in  
children's homes through group singing therapy

G14921201 植原美智子

指導教員

主査 鶴 光代 先生



## 目次

序章 本研究の視点	1
第1節 施設児童の「自己感」の成長に影響を与える行動や情動の特徴	1
第2節 施設児童の「自己感」の成長	3
第3節 本研究の経緯	4
第I部 問題と目的	7
第1章 施設児童の心理的問題	8
第1節 施設児童の情動や行動に関する心理的問題	8
第2節 施設児童の自己感に対する心理的援助の課題	9
第3節 先行研究における施設児童の情動や行動の特徴	10
第1項 施設児童の対人関係	10
第2項 施設児童の自己統合と自己形成	11
第3項 施設児童の情緒や行動	12
第4項 児童虐待が子どもに与える影響	14
第5項 施設児童の生活背景	15
第6項 自己感の成長を困難にしている施設児童の情動や行動の特徴のまとめ	16
第2章 施設児童の自己感を支える要因と自己感への援助	20
第1節 施設児童の自己感の成長を支えていると考えられる要因	20
第1項 「自己効力感」について	20
第2項 「自己の統合」について	23
第2節 施設児童の自己感を支える要因と考えられる「自己効力感」と「自己の統合」	24
第3節 施設児童の自己感の理解	25
第4節 施設児童の自己感の成長のための心理的援助	27
第5節 集団歌唱療法における情動調律	27
第3章 本研究の目的	29
第1節 施設児童に対する心理的援助の問題	29
第2節 目的	30
第3節 本研究の構成	31

<b>第Ⅱ部 自己感と集団歌唱療法における理論的検討</b> .....	35
<b>第4章 Stern, D. N. の「自己感」の発達理論</b> .....	36
第1節 Sternの自己感の発達.....	36
第1項 自己感の発達 .....	36
第2項 5つの自己感 .....	39
第3項 主観的自己感（間主観的自己感） .....	40
第4項 「他者と共にある自己」とは .....	41
第5項 「呼び起しの友」とは .....	42
第6項 言語自己感 .....	43
第2節 自己感の発達における関係性と社会性 .....	44
第3節 「私」という感覚である「自己感」の形成 .....	45
第4節 本論文における「自己感」.....	46
<b>第5章 集団歌唱療法</b> .....	48
第1節 音楽療法について .....	48
第1項 歌唱 .....	48
第2項 音楽の治療的特性 .....	48
第2節 集団歌唱療法について .....	50
第1項 集団歌唱療法の治療的特性 .....	50
第2項 養護施設や精神科領域における集団歌唱療法 .....	52
第3項 集団歌唱療法における情動調律体験による自己感の援助 .....	53
第4項 養護施設の生活における集団歌唱療法 .....	54
第3節 本研究で集団歌唱療法を実施する理由 .....	55
第1項 音楽とリズム .....	55
第2項 情動調律とリズム感覚 .....	56
<b>第Ⅲ部 実践研究1</b> .....	59
<b>第6章 集団歌唱療法における施設児童の自己感の成長</b>	
<b>—自己感を支える「自己効力感」と「自己の統合」の効果検討—</b> .....	60
第1節 本研究における基本的概念の定義 .....	60
第1項 情動調律の定義 .....	60
第2項 自己効力感の定義 .....	60
第3項 自己の統合の定義 .....	61

第4項	本研究における「施設児童」とは	62
第2節	目的と仮説	63
第3節	方法	65
第1項	倫理的配慮	65
第2項	集団歌唱療法の実施方法	65
第3項	調査の実施方法	70
第4項	分析手続き	79
第5項	分析方法	80
第4節	結果	80
第1項	集団歌唱療法の体験による「情動調律体験」の変化	80
第2項	集団歌唱療法の体験による「自己効力感」の変化	82
第3項	集団歌唱療法の体験による「自己の統合性」の変化	84
第4項	集団歌唱療法の体験による「描画」の変化	85
第5節	考察	105
第1項	集団歌唱療法における情動調律の体験	105
第2項	自己効力感について	106
第3項	自己の統合について	107
第4項	自己に向き合うこと	108
第6節	研究Ⅰのまとめ	110
第7節	課題	111

## 第Ⅳ部 実践研究2 .....113

### 第7章 集団歌唱療法による施設児童の自己感の成長

	—自己感を支える「自己効力感」「自尊感情」「自己の統合」の効果検討—	114
第1節	問題	114
第2節	目的と仮説	114
第3節	本研究における自尊感情の定義	117
第4節	先行研究が示す音楽における自尊感情を高める治療効果	118
第1項	先行研究が示す音楽の影響と治療効果	118
第2項	集団歌唱療法における自尊感情を高めると考えられる治療効果	124
第5節	方法	126
第1項	倫理的配慮	126
第2項	集団歌唱療法の実施方法	127
第3項	調査の実施方法	133

第4項	分析手続き	133
第5項	分析方法	133
第6節	結果	136
第1項	集団歌唱療法の体験による「情動調律体験」の変化	136
第2項	集団歌唱療法の体験による「自己効力感」の変化	138
第3項	集団歌唱療法の体験による「自尊感情」の自己評価の変化	142
第4項	集団歌唱療法の体験による「自尊感情」の他者評価の変化	144
第5項	集団歌唱療法の体験による「自己の統合」の変化	146
第6項	集団歌唱療法の体験による「描画」の変化	148
第7節	考察	167
第1項	情動調律の体験	167
第2項	自己効力感について	169
第3項	自尊感情について	170
第4項	自己の統合について	171
第5項	研究2のまとめ	172
<b>第8章</b>	<b>施設児童の自己感の成長を促す集団歌唱療法</b>	<b>176</b>
第1節	本研究のまとめ	176
第1項	集団歌唱療法における情動調律	176
第2項	自己感を支える「自己効力感」「自尊感情」「自己の統合	176
第2節	施設児童の自己感の成長を促す集団歌唱療法	178
第1項	集団歌唱療法の自己感への働きかけ	178
第2項	自己感の成長に必要な行動の定着期間	178
第3項	自己感の成長に必要な情動調律	179
<b>第V部</b>	<b>総括</b>	<b>181</b>
<b>第9章</b>	<b>総合考察</b>	<b>182</b>
第1節	先行研究から得られた施設児童の自己感の在り様	182
第2節	施設児童の描画表現から得られた自己感の在り様	182
第1項	絵に表現されたシンボル	182
第2項	施設児童の描画表現が示す自己感の在り様	183
第3節	今ここでの施設児童の自己感の在り様	184
第4節	集団歌唱療法の働きかけによる自己感の成長	185
第1項	集団歌唱療法における情動調律と自己感	185



第2項	自己感を支える「自己効力感」「自尊感情」「自己の統合」	186
第5節	施設児童の自己感の成長における心理的援助と集団歌唱療法	188
第1項	施設児童の自己感の成長への心理的援助	188
第2項	情動調律体験における自己感の成長	189
<b>終章</b>	<b>結論</b>	191
第1節	本研究の成果	191
第2節	今後の課題と展望	192
引用文献		
参考文献		
謝辞		
資料		



## 序章 本研究の視点

### 第1節 施設児童の「自己感」の成長に影響を与える情動や行動の特徴

筆者は、平成16年より児童養護施設に入所している子ども（以下、施設児童と略）を対象に良好な対人関係の形成を目標にして心理的援助を行ってきた。これらのなかでも自分も相手も尊重していく対人関係を築いていくために、「アサーション・グループトレーニング」を実施したものがあ

る。アサーション・グループトレーニングの効果を、児童用主張性尺度における「要求の拒絶」「他者に対する肯定的感情の表明」「他者に対する援助の要請」「権利の防衛」「異なる意見の表明」「個人的限界の表明」の下位項目について分析を行った。その結果、「権利の防衛」項目の得点においてのみ、統制群よりも有意に高まったことが明らかになった。また、対人的自己効力感尺度における対人的自己効力感の程度については、群の主効果、時期の主効果、交互作用のいずれも有意ではなかった(植原ら, 2012)。さらに、職員評価による施設児童の対人的スキルの程度について効果を検証した。目標スキルの児童評定尺度の下位尺度である「なかまへのはいり方・なかまのさそい方」「やさしい言葉かけ」「あいてを思いやる」「じょうずなたのみ方」「あたたかいことわり方」の各項目について分析を行った結果、「じょうずなたのみ方」項目の得点について、時期の主効果は有意ではなかったが、他の4項目においては、時期(プレテスト・ポストテスト・フォローアップテスト)において、有意な得点差が示された。

そして、アサーション・グループトレーニング実施後に、対象児童と職員における半構造化面接を実施して、その内容を「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)」で分析した結果では日常生活で、「友だちと一緒に」や「仲良くできてうれしい」という「他の人とつながる関わり」を体験したことが明らかになった。アサーション・グループトレーニングの体験で、「友だちと一緒に」や「仲良くできてうれしい」と施設児童は感じていることから、施設児童は日常生活でアサーションを実行しているが、自分自身その変化を認識していないことが明らかになった(植原, 2013)。

つまり、スキルは習得したものの、それが自分自身の自信や自己効力感の向上に直結することは難しいことを示すものである。また、施設児童は日常生活において、「仲間と仲良くできてうれしい」と話していることから、「仲良くできてうれしい体験」が彼らにとって重要な意味を持つことが考えられた。

アサーション・グループトレーニングの研究結果を受けて、施設児童と家庭児童の自己効力感、自己主張性、自我状態の特徴を明らかにするために、施設児童75名(4~6年生)と施設児童が通学していない小学校の児童219名(4~6年生)を対象に、自己効力感、自己主張性、自我状態の質問紙調査を実施した。その結果、施設児童は家庭児童と比較して自己

効力感が低い、攻撃的な主張が高い（植原・魏, 2013）、他者に対する配慮が低い、という特徴があることが明らかになった（植原・魏, 2014）。

施設児童の発達に関する調査報告では、野津(2004)による施設入所している虐待経験をもつ子どもたちを対象とした発達調査がある。この調査報告によると、入所理由にかかわらず、施設児童の発達指数（日常生活や対人関係などにおける子どもの発達の規準を数値として表したものは、一般児童に比較して低いことが報告されている。また、不適切な養育と知的発達を調査した西澤(2004)は、被虐待児童には身体的虐待による器質性の損傷や栄養障害による中枢神経系の発達不良、ネグレクトによる中枢神経系の発達に必要な環境刺激や相互関係の不足などに起因した知的発達の遅れが認められることを指摘している。

近年の児童養護施設では、施設児童の約6割が「被虐待経験あり」、3割弱の子どもが心身の「障害等あり」（厚生労働省, 2017a）の現状がある。野津や西澤の報告の通り、養護施設に入所してくる子どもは、多様で複雑な問題を有する子どもが増加しているのである。

2003年に全国児童養護施設協議会制度検討特別委員会小委員からの報告において、施設児童は親との関係においてアタッチメントという対人関係の基礎が確立していないために、その後の人間関係の形成においても大きな障害を抱えることが多いことが示されたが、これに前後して、被虐待体験が子どもの行動や情緒に影響を及ぼしていることが確認されている（西澤ら, 1999；杉山・中村, 2001；李・坪井, 2003；坪井, 2005；奥山, 2003/2006/2013；坪井・李, 2007；村瀬, 2017a）。

とりわけ奥山(2003)は、アタッチメントに問題を持つ子どもは、自己感に問題を持つ危険性があると述べている。奥山(2006)によると、このアタッチメントの問題や情動調節の問題は施設児童に共通して生じる問題であり、自己制御が利かないことは自己統合の問題を示すとしている。

自己感とは、知覚や情動交流といった、直接肌で体験する出来事に関する体験的感覚で、他者と交流し合いながら進んでいく主観的体験、また意志決定したり、人に伝えたりしているのが自分という感覚である。具体的には、「私は私である」「これが自分だ」という体験的感覚と言える（Stern, 1985a）。奥山は、施設児童に共通して生じる問題として、アタッチメントの問題や情動調節の問題を挙げていて、こうした問題を持つ子どもは自己感に問題を持つ危険性があると報告している。

自己感とは他者と交流し合いながら進んでいく主観的体験であるが、施設児童にとっては他者と交流し合いながら進んでいく主観的体験は、どのような体験なのだろうか。先述した植原・魏の報告からすると、自己効力感や他者に対する配慮の低さといった情動や、あるいは攻撃的主張が高いといった行動が及ぼす影響が反映された他者と交流し合いながらの進んでいく主観的体験をしていることが考えられる。また奥山は、情動調節の問題や自己制御が利かないという情動や行動特徴を報告しているが、彼らの他者と交流しながら進んでいく主観的体験は、この情動調節の問題に左右された行動特徴に影響を受けた主観的体験をし

ていることが推察される。つまり、こうした体験が施設児童の自己感の形成に影響を与えていると言える。

施設児童の「自己効力感が低い」「攻撃的な主張が高い」「他者に対する配慮が低い」「自己制御が利かない」という情動や行動の特徴は、他者と交流しながら進んでいく主観的体験として感じられる彼ら自己感の在り様を示すものであり、自己感の成長に何らかの影響を及ぼしていることが示唆される。

## 第2節 施設児童の「自己感」の成長

第1節で述べた通り、施設児童の自己感の特徴は、「自己効力感が低い」「攻撃的な主張が高い」「他者に対する配慮が低い」「情緒的な交流体験が少ない」「情動調節」「自己制御」「自己統合」の問題として示された。こうした情動や行動の問題を抱えている施設児童の心理的援助を考える時に、Sternの自己感の発達理論(第Ⅱ部第4章で詳述する)が示唆を与えてくれる。

Stern(1985a)によれば、自己感是我们が他者との関係の中で自分をどう体験するかという、対人関係的事象において、オーガナイゼーションを形作るように見通しを与えてくれる主観的現実である。そして自己感は、生涯を通して活発に活動し続ける。Sternは、自己に関する主観的な体験と、そのオーガナイゼーションのあり方を自己感の発達と呼び、臨床場面の関わり合いについて、自己感の発達から心理療法の手掛かりを得ることを試み、理論化した。

つまり、その人の人生において、他者との関係性の問題に関する心理的援助を考える際に、現在の他者との関係性において自分をどう体験しているのかという主観的体験である自己感が重要な示唆を与えるとする考え方である。そして、Sternは自己感の発達に重要なのは、「共にあるスキーマ」という日常的な対人的関係に関わる表象の形(誰とどのやりかたで)を、主観的に生きた体験として繰り返し使えるようにすることを提示した。つまり、“私は～であるように体験した”という「共にあるスキーマ」(表象の形)を使えるようにしていくことである。

不適切な養育を受けた子どもは、その後の人間関係の形成においても大きな障害を抱えることが多いことが示されている。またその子の行動や情緒に影響を及ぼすことが報告されている。さらに、施設児童は自己感の発達に問題があるとする奥山の報告も、施設児童の自己感の成長を促す心理的援助の必要性を裏付けるものである。

したがって、施設児童の自己感の成長への援助は、Sternのいう“私は～であるように体験した”という体験、つまり自分自身の情動が他者の情動と交換し合う体験が重要となる。

「情動を交換し合いながら誰かと共にあるという体験」は、筆者が実施した施設児童に対する「アサーション・グループトレーニング」において、仲間と「仲良くできてうれしい」と

いう情緒的な交換体験と同様の体験である。こうした体験が乏しいと考えられる施設児童の情動の交換体験を促し、「誰かと共にある」体験、「他の人とつながる」体験によって、自己感が成長していくと言える。そして仲間との情動交換体験は、施設児童の対人関係形成に必要な間主観的体験を導く働きかけとして機能していくことが推察される。

### 第3節 本研究の経緯

第1節で示した通り筆者は、施設児童の良好な対人関係の形成を心理的援助の基盤にして研究を進めてきた。その結果、施設児童における対人関係の問題に対応するためには、施設児童の特徴の理解やスキル等の教育的援助は必要であるが、もう一方で身に着けたスキルを発揮するために、人に対する信頼感や情緒的に共にあるという他者との関係性のあり方が求められてくるであろうと考えるに至った。

ここでいう信頼感や関係性のあり方は、「私は、自分自身を信頼している。また他者からも認められる存在である」という自己感を持った基本的な人の生き方である。自己感とは、知覚や情動交換といった、直接肌で体験する出来事に関する体験的感覚であり、他者と交換し合いながら進んでいく主観的体験であるが、他者との関係において自分がどのように体験しているのか、その体験の在り様と言える。

自分自身を信頼できる人間と意識することは日常ではあまりないが、他者との情動交換の在り方によって、自分自身がどのような存在なのかを主観的に体験し確認している。つまり「他者と互いの情動を調律し合う体験」によって、自分は他者に信頼されるに値すると感じたり、他者に受け入れられていると感じ、「自分は自分自身を信頼している」「自分は他者から認められる存在である」と自己を体験して、自己感は成長していく。

Sternは、誕生直後から言語の出現までの乳幼児の「自己感」の発達を論じている。誕生以後、乳児の自己感には新生自己感、中核自己感、間主観的自己感、言語的自己感、物語る自己感へと変化し、発達する。5つのそれぞれ異なる自己感の領域が、5つの自己感の感受性の高い時期である。しかし、自己感の領域はすべて、生涯を通して現役で成長し、可塑的な影響を受けるとは言えないとしている(Stern, 1985b;p. 107.)。

上述した「他者と情動を調律し合う」体験は、Sternが言うところの、人が誕生したその時から母親(養育者)との情動調律に始まり、他者と信頼関係を築く関係性の原点になるものである。しかしながら、施設児童は「他者と情動を調律し合う」体験が不足、或いは未成熟であることは、第1節で述べた先行研究が示す通りである。

自己感とは、ひとたび形成されたらそれぞれの自己感は一生涯において機能し続け、活発であり続け、成長しながら共存し続ける。つまり、発達が停滞していて機能していない自己感であるなら、働きかけることによって成長するのである。施設児童の「他者と共にある体験」の不足の状態への心理的援助は、他者と共にある体験の経験によって、自己感の成長を促す

ことが可能になると考えられる。施設児童の自己感の成長のための心理的援助が効果を発揮するには、他者と情動を調律し合う体験が、彼らの心の核となって機能することが必要である。筆者は、重要な他者との情動を調律し合う体験は、母親以外のたとえば、生活をともにしている施設の仲間たちとの情動交換においても、情動調律を体験することができる、と仮定した。児童期の子どもの発達には、集団活動による「仲間たちとの関係」が重要になってくる時期であり、子どもは主体的に関与したり、集団における個別の役割を自覚するといった成長がみられる時期である。

このようなことから、本研究は、施設児童が自己感を成長させていくための心理的援助として、施設児童が仲間との情動的な交換を通じて情動調律を体験することに焦点をあてて、実践的心理的援助を実施するに至った。





## 第 I 部

---

### 問題と目的

## 第1章 施設児童の心理的問題

### 第1節 施設児童の情動や行動に関する心理的問題

我が国における厚生労働省の平成25年調査では、社会的養護の対象児童は約48,000人で、そのうちの約30,000人が児童養護施設（以下、養護施設）で生活している。そして、養護問題発生理由の主なものは、「父又は母の虐待・酷使」「父又は母の放任・怠だ」となっているが、実に養護施設入所児童の約6割が「被虐待経験あり」の現状がある（厚生労働省, 2015a）。平成11年度より養護施設へ心理療法担当職員が配置されたが、導入の目的は、増加している虐待を受けた子どもへの個別心理療法が期待されていたことであった。

施設児童のなかには、家庭生活の経験がほとんどない、保護者によって一人の人間としての基礎を培う環境が保障されなかった、また虐待を受けた経験があるなどの生活背景をもっている。施設児童は、虐待の有無にかかわらず、どの子どもも心理的、発達的に大きな問題を抱えているのである。

こうした子どもたちは、施設生活が続くなかで、自己肯定感や自尊心が低下し、自暴自棄になったり、無気力になったりする（山縣, 2010）。この子どもたちの対応の難しさについて、滝川(2012)は、①子どもは激しい不信、やり場のない怒りと攻撃感情、愛情への激しい飢えを抱えており、それが対人関係を困難にしてしまう問題、②虐待という心身への破壊的な体験から少しでも身やこころを護る必要上、理解しがたいふるまいとなってあらわれる問題、③成長の糧を与えられず、精神発達上の遅れや偏りを強いられている問題があることを報告している。

奥山(2006)は、アタッチメントや情動調節の問題が施設児童に共通して生じるとして、この問題を持った子どもは、まとまった自己を発達させて連続した自己感をもつことが困難となる。また、目的のもとに統合した行動がとれず、自己を制御することが難しい。したがって、自己の感情を捉えることができず、間主観性を持ちにくいという自己感の障害につながっていくことを示した。さらに、西澤(2000)は、施設児童に共通して見られる心理状態は不安と怒りで、甚だしい虐待を受けた子どもには、易怒性・抑うつ感・侵入性症状や回避性症状といったトラウマ性症状・解離性障害が見られると述べている。

以上の報告が示していることは、施設児童は共通して、情動や行動に関する心理的問題を抱えている状態にあるということである。自己の感情を捉えにくいというような情動や行動に関する心理的問題が生じていることからすると、施設児童は、「自分は自分である」と感じる「自己感」が育っていないことが考えられる。

自己感とは、知覚や情動交換といった、直接肌で体験する出来事に関する体験的感覚であり、他者と交換し合いながら進んでいく主観的体験であり、意志決定したり、人に伝えたりしているのが自分という感覚である（Stern, 1985a）。Sternによれば、自己感とは、人と人との情

動の交換によって成長し、生涯にわたり活動し続け、自分自身を支えていくものとなる。

人と人との情動の交換によって成長していく自己感が育っていないとしたら、施設児童は、「私は私である」「これが自分だ」といった自分の感情を実感することは難しいだろう。奥山が述べているように、自己の感情を捉えることが困難になると、対人関係の形成が難しくなる。こうした状況が続くと、山縣が言う、自己肯定感や自尊心が低下し、自暴自棄になったり、無気力になったりする、という悪循環が作用してくることが示唆される。

したがって、施設児童の情動や行動に関する心理的問題に対して、施設児童が自己感を成長させていくことができるような心理的援助が求められると言える。

## 第2節 施設児童の自己感に対する心理的援助の課題

Sternが言うところの自己感は、誕生から2ヶ月が「新生自己感 (Sense of an emergent self)」, 2-6ヶ月が「中核自己感 (Sense of a core self)」, 7-15ヶ月が「間主観的自己感 (Sense of a subjective self)」, 18-30ヶ月が「言語自己感 (Sense of a verbal Self)」, そして、30ヶ月から「物語る自己感 (The narrative self)」という5つの異なる主観的体験の発達段階が順次現れてくる。それぞれの「自己感」には、5つの異なったオーガナイゼーションの質があり、そのオーガナイゼーションに導かれて自己感は発達していく。

これらの形成期を、それぞれ5つの自己感に対応する「感受性の高い時期」としてとらえる。それぞれ異なる自己感の領域が、感受性の高い時期であるが、不可塑的な最初の刻印に対し、それほど弱みはない。なぜなら自己感の領域はすべて、生涯を通して現役で形成を続けると見なされるからである (Stern, 1985b;p. 107.)。

しかしながら、それぞれに異なる自己感の形成期における環境的影響が、それ以後の損傷に比べ、相対的に重い病理、あるいは、可塑性の低い病理を生むであろうことを想定している。つまり、感受性の高い形成期において、自己体験に関する問題が部分的に決定されるのである。

そして、それぞれに異なる自己感の領域には、自己体験のパターンがある。新生自己感は、新生かかわり合い領域、中核自己感は、中核かかわり合い領域、間主観的自己感は、間主観的かかわり合い領域、言語自己感では、言語かかわり合い領域において、その形成期に独特な臨床問題が示されている。問題はあらゆる自己感、あらゆるかかわり合い領域で見られるが、主として体験のどの領域に成長の問題があるかによって、治療的アプローチが異なってくる (Stern, 1985b;p. 98.)。

なかでも、間主観的かかわり合いの形成期に問題となってくる臨床問題は、中核かかわり合いの形成期に会う問題と同じであるが、焦点になるのは行動として目に見える自己体験の制御から、主観的体験の自己他者間での共有や、主観的体験に及ぼす相互の影響へと移る。情動的な主観性を交わすことが不可能であれば、無限の cosmic 孤独が主人公を襲う。そ

ここまで酷くはなくても同じような状況は、性格障害や神経症で起こる(Stern, 1985b)。

たとえば、間情動的共有の欠落が極端な状況は、数十年前に記述された施設乳児に当てはまる。間主観的かかわり合いが欠如していても、乳児は中核的かかわり合いのレベルで非常に従順になることによって、一時的にせよ適応し得ることができる。しかし、こうした適応の将来は、母親の方が変化を遂げることができるか、あるいは、間主観的世界を開いてくれる人が誰かほかに現れないかぎり、子どもにとって悲惨なものとなる。そこで感じられるものは、さびしさ loneliness ではなく、しみわたる孤独感 pervasive feeling of aloneness である(Stern, 1985b; pp. 24-28.)。

施設児童の情動調節や連続性の問題、また対人関係を困難にしてしまう問題は、間主観的かかわり合いの体験が少ない、或いは体験できなかったことが考えられる。それは、かかわり合い領域で起こる情動体験の共有の無さと言える。施設児童が自己感を成長させていくことができるよう、とくに自己感の間主観的かかわり合いの領域に対して、心理的援助を行うことが必要である。

先述した山縣や奥山が述べているように、施設児童は、怒りと攻撃感情、愛情への激しい飢えを抱えており、そうした情緒や行動の問題が対人関係を困難にし、さらには自己の感情を捉えることができないという問題は、自己感の成長にまで影響を与え得ると言える。

施設児童の自己感に対する心理的援助の課題は、施設児童が他者との関係の中で自分を体験していくことである。具体的には、情動交換の体験によって、他者と「共にある」体験をしていくことと言える。他者と「共にある」体験は、自分の感情と他者の感情が交換し合って、その感情を共有する体験、「自分は一人ではない」という体験を繰り返していくことである。こうした体験は、他者との関係性に見通しを持てるような体験となることが考えられる。したがって、本研究の自己感に対する心理的援助の具体的課題は、施設児童が自己感を成長させていくことであり、そのためには施設児童が仲間と情動調律体験を繰り返すことによって、仲間と「共にある」体験を経験することである。

### 第3節 先行研究における施設児童の情動や行動の特徴

#### 第1項 施設児童の対人関係

社会的養護の子どもたちの対人関係問題について、増沢(2013)は次のように述べている。現在進行形の要因が子どもの失調や問題に直結している場合も少なくない。様々な場面で適応が困難で、叱責を受けることや疎外される状況が生まれやすく、事態をさらに悪化させていく。それは基本的な人権の侵害や他児からの強要など様々である。

施設児童の全学年に共通してみられる特徴について調査した田中ら(2006)は、話し言葉と社会的行動に関する能力の低さ、特に経験を話す能力が低く、場面にあった言葉を選べない。また、小学生においては、学年が上がるにつれて、人の気持ちを理解できず、粗野な行

動をとってしまうなど心遣いが低いと報告している。この結果について、田中らは、通常は相手の気持ちを理解するときに、感情の読み取りを行い、自分が知る感情の名前と照合させる過程をとるが、自分の感情が分化されていない場合は、相手の感情を把握する時点でのアクセシビリティの悪さが影響しているのであろうと考察している。

このように、施設における様々な生活問題が対人関係に影響を与え、増沢が言うところの「子どもの生活」の状況をさらに悪化させていくことが示唆される。

また、施設で生活する子どもは、18歳になると多くの子どもが家庭の引き取りに至ることがなく社会的自立を目指さなければならない。施設児童は、「自立まで現在の児童養護施設で養育」が55.1%、「保護者のもとへ復帰」が27.8%と報告されている(厚生労働省, 2015a)。

こうした状況の中で、施設児童は、社会に出てから仕事が長続きしない子どもが多い。その理由は、賃金が安い、肉体労働の仕事が多いことだけではなく、人間関係がうまく構築できないことに大きな理由がある(飯田, 2015)。

関係性の問題は、自分自身に関する否定的な感情を生みやすい。施設を退所してからも職場での人間関係がうまくできずに仕事が続かないなど、社会的行動の発達における対人関係の問題や自己概念の問題がある(全国児童養護施設協議会制度検討特別委員会小委員会, 2003)。

上述の報告からは、彼らの社会的行動の背景には、様々な問題が悪循環に作用していることが示されているが、とくに人間関係の構築がうまくいかないことによる影響は、自立後における社会的排除につながりやすいことが考えられる。こうした環境において彼らは、さらに自己に対する肯定的な感情を持つことが困難になっていくと言える。

## 第2項 施設児童の自己統合と自己形成

奥山(2006)は、施設の子どもに共通してアタッチメント形成の問題や情動調節の問題が生じていることを述べているが、さらにその後の研究においても、施設児童の自己感の問題を次のように報告している。施設児童は自己調節の問題があり、安定した自己を保つことができない、自己の身体象の獲得が遅い、自己の連続性に問題がある(人格が急に変わるように見える)、全体の coherence が取れないことが多い(奥山, 2013)。とくに虐待を受けた子どもの行動について、アタッチメント形成の問題、およびトラウマ性ストレスの2つの問題が悪循環となり、守られない自己が形成され、自己感の成長が阻害されていく(奥山)。

施設児童に共通して見られる心理状態は不安と怒りであり、甚だしい虐待を受けた子どもには、易怒性・抑うつ感・侵入性症状や回避性症状といったトラウマ性症状・解離性障害が見られるとされている(西澤, 2000)。また、森田(1983)は、P-F Study と Baum Test の両テストを施設児童に実施した結果、施設児童は非常に未熟であり、環境に適応しているとはいえ、それが積極的に自己を表現しえない。自己を抑圧して、環境に追随していく傾向を有している。自己のよりどころが不確かであり、内的エネルギーが低下し、自己愛的になり、

外面をとりつくり特徴を有していると報告している。

施設に入所した子どもは、施設で生活していくために適応せざるを得ない。そして、施設で長く生活している間に、彼らが抱えている心理的問題は、内面深くに抑圧されてしまうことを上述の報告は示している。次第に自分の感情にさえ気づかなくなっていくのである。施設児童に共通して見られる心理状態は不安と怒りであることが示されていることからすると、奥山が述べている施設児童の自己調節の問題や安定した自己を保つことができない、自己の連続性に問題があるという、自己感の問題を抱えている状態であることが示唆される。

### 第3項 施設児童の情緒や行動

施設児童は、非行、登校拒否、緘黙、情緒不安定、内気など、行動面、情緒面で問題を抱えている。言葉や行動等の発達の障害をもち、学習の遅れや対人関係の適応がうまくいかず、高学年になると登校拒否や非行等の問題を起こす子ども、衝動的で無気力な行動パターン等情緒発達の面での問題を抱えている子どもが増加傾向にある(全国児童養護施設協議会制度検討特別委員会小委員会, 1995)。さらに保護者の児童に対する虐待、放任、不和等の家族環境上の問題により施設入所した児童の多くは、情緒面、行動面での問題を抱えていたり、言語や知的発達面に遅れが見られる(全国社会福祉協議会乳児福祉協議会調査研究委員会)。

Child Behavior Checklist/4-18(CBCL)を用いた施設職員の記入による質問紙調査から、被虐待体験の有無に関わらず、施設児童は落ち着きがなく、未熟で、衝動的で、攻撃的な子どもが多い、情緒と行動の問題を有していることが明らかになっている(上蘭, 2014)。

また、家庭生活の経験がほとんどないことや、保護者によって一人の人間としての基礎を培うという基礎が保障されなかったり、さらに虐待を受けた経験があったりすることから、様々な場面で適応が困難で、叱責を受けることや疎外される状況が生まれやすい(増沢, 2013)。養育者との親密な関係によって得られる情緒的な欲求が断たれた結果、その充足が、衝動的、攻撃的な行動になって表面化する。こうした彼らの心理状態は、不安と怒りであることが報告されている(西澤, 2000)。

施設児童が抱えている不安は、攻撃的行動や規則違反行動、また性的逸脱行動として現れることから、日常生活において、他者から認められることがなく、自己肯定感や自尊心が低下していく(山縣, 2010)。施設における様々な情動の問題が他者との関係性に影響を与え、増沢が言う子どもの生活状況をさらに悪化させていくと言える。

そして、自己に対する肯定的なイメージを持つことが難しく、他者に対する肯定的なイメージを持たない子に成長し、生活環境から肯定的承認を得ることができないという感覚を身につける(森田, 2006)。社会に出ても人間関係がうまく構築できない(飯田, 2015)や、施設を退所してからも職場での人間関係がうまくできずに仕事が続かないなど、対人関係の問題や自己概念の問題に繋がっていくことが示された(全国児童養護施設協議会制度検討特別委員会小委員会, 1995)。

社会スキルの未修得や情動コントロールの欠如が行動上の問題となり、さらに主張性能力の低さは友人関係など関係性形成に影響を及ぼすことになる。その結果として彼らの自己効力感は低下していくという悪循環が作用している(小野, 2006)。

佐藤(2019)は、児童養護施設職員が施設児童の行動の中で、「一人では対応が困難」な行動とは何かについて調査した結果、問題行動は「規則違反的行動」と「攻撃的行動」にそのほとんどがあることを明らかにした。「規則違反的行動」とは、「性的な問題」「放火する」「家の外で盗みをする」「器物損壊」「やってはいけない事をした後でも悪いとは思わないようだ」などである。また「攻撃的行動」とは、「人に暴力をふるう」「他人に残酷で、いじめたり、いじわるしたりする」「人をおどす」「家族や他人の持ち物を壊す」といった項目が挙げられている。

上述の報告が示す施設児童の多様な問題行動は、否定的な自己に対する強い不安であり、情緒的欲求の自己表現である。信頼できる人とつながりたいのは、人が生存するために必要な情緒的な交換で、このつながりが子どもの情緒的安定を支えるのである。

表出される子どもの問題行動の一つに、自らの否定的な自己に対する強い不安を打ち消すように性的接触を求めている、と報告している研究がある。施設の子どもの性問題行動の理解と支援について、浅野(2014a, b/2015)は、典型的な性問題行動として次のように報告した。ネグレクト家庭や虐待的な環境にある子どもたちの中には、強い不安や孤独を鎮めるために、自分の性器を過度に触る子どもがいる。気持ちいいから触っているというのではなく、身体的な方法で否定的な気持ち(不安・孤独感等)に対処しようとする傾向は、成長して、一方的なセックスの反復、アルコールやドラッグといった物質乱用に走るリスクを孕んでいる。こうした行動は、大人との親密な関係が欠如し、不安を鎮めるための「つながり」を求めたり、接触欲求を充足するために、情緒的な飢餓感をもつ子ども同士が結びついて繰り返される。施設内での子ども同士の性行動は、頻度と持続期間が過度であり、本来の情緒的な欲求が充足されていない状態を身体で満たそうとしているのだらうと考察している。

施設児童の抱えている不安は、攻撃的行動や規則違反行動、また性的逸脱行動として、表面化してくる。それは、安心感を求めて誰かとつながりたいという人間の基本的な欲求の逸脱した行動の表れであることが示されている。

以上の研究報告から明らかにされたことは、児童養護施設に入所する児童は、こころの傷や深刻な生きづらさを抱え、情緒や行動、自己認知・対人認知など深刻なダメージを受けていることである。こうした子どもたちが、安心感を持てる場所で、大切にされる体験を積み重ね、信頼関係を形成していくことが求められる。施設児童に対する援助は、心身の傷つきを回復する心理的援助をはじめ、対人関係形成、そして社会的自立に向けた援助であるが、そのためには彼らの情緒や行動に関する専門的な援助が求められているのである。

#### 第4項 児童虐待が子どもに与える影響

児童虐待の問題については、近年多くの研究報告が見られるようになった(大迫, 1999; 西澤, 2004; 野津, 2004; 竹村, 2019; 磯谷, 2019; 井上, 2019; 山脇・松井, 2019)。

たとえば、虐待を受けた子どもは、WISC-Rでの言語性IQの低さが虐待の重症度と関連した。文法能力の低さや自己表現を行う言葉の問題が対象群と比べて多くみられた(吉田ら, 2002)。

児童虐待の研究報告からは、自己評価が低い、自己の連続性が乏しい、怒りを買う行為で関わりを求める、衝動的である、極端に攻撃的である、他者の顔色をうかがう、他者と共感する能力の低下、他者と関わりを結べないなど、様々な行動となって現れてくる。

奥山(1997)は、発達上の問題と心的外傷を挙げ、心的外傷の問題として心的外傷後ストレス障害が現れるが、子どもが現す症状によって、解離性障害、行為障害、反抗挑戦性障害、注意欠陥多動性障害等が現れると述べている。藤岡(2001)は、虐待を受けた子どもの行動について、感情調節の混乱、衝動性に関する問題、身体化と生物学的調節の混乱、自己概念の混乱という4つに分けることができるとしている。

また、小児科を受診した117例の被虐待児について調査した諏訪(1995)は、身体所見について、71人が低身長、約半数の子どもに知能の低下が認められたと報告している。

さらに被虐待児の行動と情緒の特徴の検討について、Child Behavior Checklist/4-18(CBCL)を施設職員による質問紙調査報告では、被虐待体験群は、社会性の問題、注意の問題、攻撃的行動、外向尺度、総得点で臨床域に入る子どもの割合が多いことが示されている(坪井, 2005)。

上述のように児童虐待が子どもに与える影響は多岐にわたり、複雑多様であることから、その影響は子どもの将来にまで及ぶことが明らかになってきた。

大原(2013)は、児童養護施設に入所する子ども(332人)のうち、心理療法の対象になっている子どもは、身体的虐待と発達障害の子どもが多かったことから、心理療法の有無を予測する因子として、身体的虐待や発達障害、友人数が挙げられるとした。こうした状況において、面接室で行う個別面接では対応できない新たな実践モデルが提案されているものの、それらは断片的であり、児童養護施設における心理臨床としての独自のモデルを提案している。

児童虐待が子どもに与える影響は多岐にわたることが示されるようになり、近年では児童相談所の体制強化や関連機関との連携など、児童虐待防止が図られるようになってきた。それにもかかわらず、心理的援助の課題や問題提起に留まっていて、大原が述べているように、施設児童に求められている実践的心理的援助が、必要な施設児童に行き届いていない状態と言える。



## 第5項 施設児童の生活背景

養護施設で生活する子どもたちのなかには、家庭生活の経験がほとんどない、保護者によって一人の人間としての基礎を培う環境が保障されなかった、また虐待を受けた経験があるなどの生活背景をもっている。こうした子どもたちは、施設生活が続くなかで、自己肯定感や自尊心が低下し、自暴自棄になったり、無気力になったりする(山縣, 2010)。

また、放任された家庭環境で育った子どもは、家庭での会話や学習の経験が少なく、日本語能力が欠如し成績が低位であり、学業遅滞児になりやすい状況にいる。遅滞児は、授業中集中力が足りない、学習の習慣が身につけていない、勉強がだめだと思い込んでいるなど自己評価が低い傾向にある(羽鳥, 1982)。出野(2008)は、施設児童のアタッチメント・スタイルと心的外傷性症状の関連について調べた結果、アンビバレント型の施設児童の心的外傷性症状が高いことを報告している。

施設児童と家庭児童における自尊心の差異について比較研究した吉田(2011)は、家庭の児童よりも施設児童の方が自尊心が低い。施設児童においては、保護者の児童に対する虐待、放任、不和等の家族環境上の問題等が絡み合っていることが考えられると報告している。

児童相談所での医学診断や児童養護施設での嘱託医を行っている田中(2015)は、その経験から、社会的養護に支えられている子どもは、誰も何もかも、信用していない、向き合う他者に対して偽りが多い、己を支える心の突っ張り棒を持ち得ていないのは、子どもの基底には不信があるのではないか、と述べている。一方で、家族や関係者側には精神的あるいは役割としての恩恵を得ることができなかった挫折感も大きい。自分が親として認めてもらえた、あるいは援助者として認めてもらえたと言う実感が社会的養護の場面では乏しいことも示されている。ここには、親や子どものパーソナリティとそれまでの育ちの状況に加え、夫婦・家族関係、経済状況、社会的支援など親子を取り巻く環境の力によって、育ち、育てられる相互関係が成り立つことが示されている。

様々な精神症状や精神病理、不適応行動、学校教育上の困難、生活技能の学習不足などの背景について、小野(2006)は、子ども自身の遺伝的なリスクや胎生期のリスク、親の養育能力の問題などがあるが、そこにネグレクトや心理的虐待の影響、身体的虐待や性的虐待の影響が互いに絡み合いながら、子どもの問題が発生しているとした(図 1-3-1)。この図 1-3-1 が示すように、親の世代からの問題が、そこで育つ子どもに与える影響は少なくない。経済的な問題や遺伝的な問題が重なると、虐待のリスクが高まる。

こうした生活において基本的信頼感が育つことは難しい。施設に入所することになった子どもはさらに自己否定感を強固にして、常に情緒不安感を抱えることになる。施設児童の複雑多様な問題は、こうした不安感を鎮めるために顕在化した問題行動となって表現されると言える。

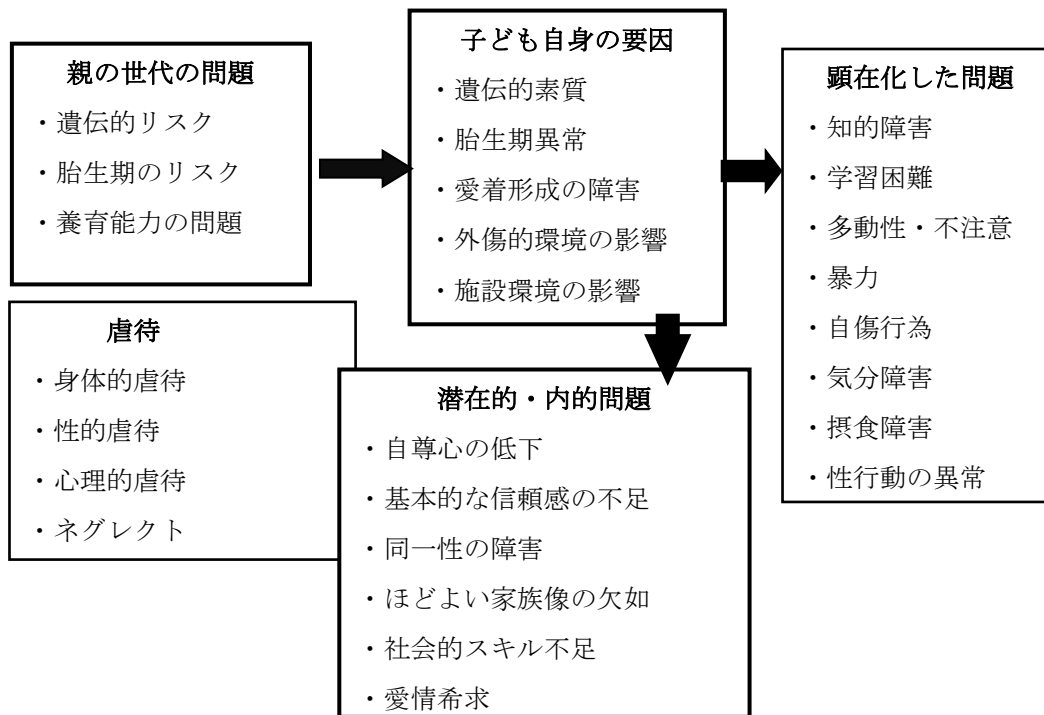


図 1-3-1 児童養護施設の子どもたちの心の問題と背景要因 (小野, 2006)

### 第6項 自己感の成長を困難にしている施設児童の情動や行動の特徴のまとめ

施設児童の自己感の成長を困難にしている情動や行動の特徴について、先行研究を調査した結果をまとめる。養育者との親密な関係によって得られる情緒的な欲求が断たれた結果、その充足が衝動的、攻撃的な行動になって表面化する。その心理状態は、不安と怒りである。施設児童の抱えている不安は、攻撃的行動や規則違反行動、また性的逸脱行動として現れることから、日常生活において、他者から認められることがなく、自己肯定感や自尊心は低下していく。

しかし、この攻撃的行動や規則違反行動、性的逸脱行動は、人は誰でも安心感を求めて誰かと情緒的につながりたいという人間の基本的な欲求があり、情緒的につながりたいという欲求が逸脱した行動として現れることが示された。施設における様々な情動の問題が他者との関係性に影響を与え、子どもの生活の状況をさらに悪化させていくと考えられる。そして、社会に出ても人間関係がうまく構築できないことや、施設を退所してからも職場での

人間関係がうまくできずに仕事が続かないなど、対人関係の問題や自己概念の問題に繋がっていくことが示された。社会スキルの未修得や情動コントロールの欠如が行動上の問題となり、主張性能力の低さから友人関係などの関係性が構築されない。こうした結果として、自己効力感は低下していくという悪循環が作用していることが考えられた。

先行研究が提示している施設児童の自己感に影響を与えていると考えられる情動や行動の特徴を整理すると、①対人関係能力、②自己効力感・自尊心、③自己統合・自己形成、④情動調節という4つの領域が示された(図 1-3-2, 表 1-3-1)。つまり、これらの4つの領域に関する施設児童の情動や行動の特徴が相互に作用しながら彼らの「自己感」の成長を困難にしていることが示された。

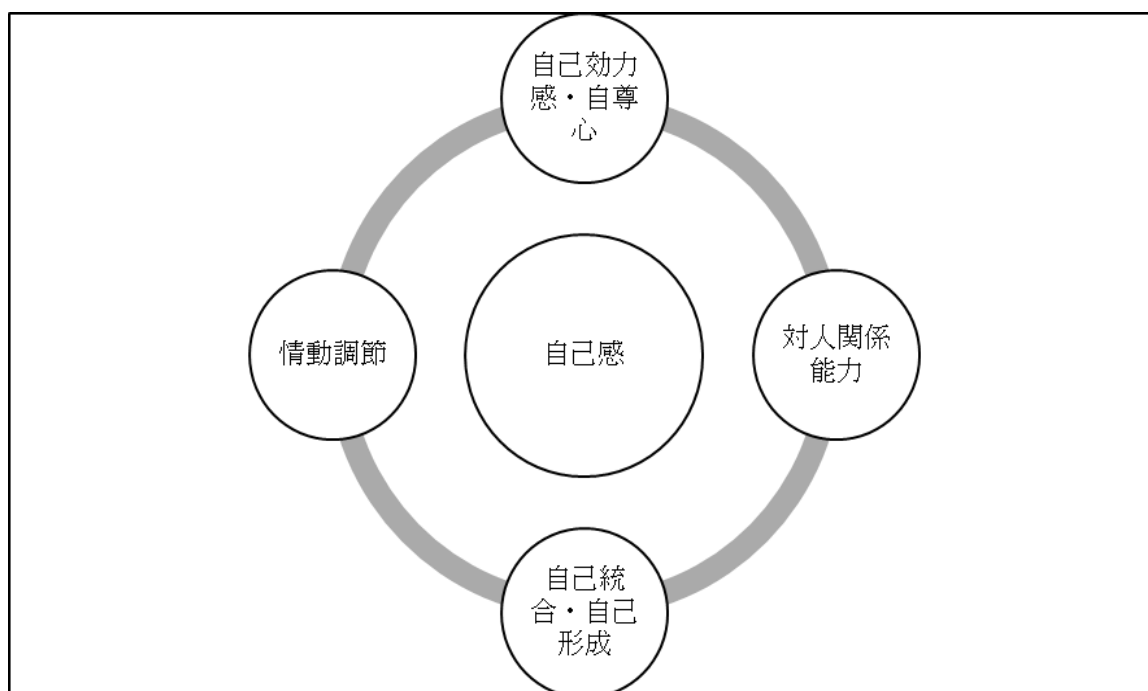


図 1-3-2 自己感に影響を与え、成長を困難にしている施設児童の情動や行動の特徴

表 1-3-1 自己感に影響を与え、成長を困難にしている施設児童の情動や行動の特徴

施設児童の情動や行動の特徴	自己感の成長を困難にしている領域
非行、登校拒否、緘黙、情緒不安定、内気など、行動面、情緒面で問題を抱えている(全養協, 1995)。	<b>対人関係能力</b>
言葉や行動等の発達の障害をもち、学習の遅れや対人関係の適応がうまくいかず、高学年になると登校拒否や非行等の問題を起こす(全養協, 1995)。	
言語や知的発達面に遅れが見られる(全国社会福祉協議会乳児福祉協議会調査研究委員会, 1995)。	
怒りを買う行為で関わりを求め、衝動的である、極端に攻撃的である、他者の顔色をうかがう、他者と共感する能力の低下、他者と関わりを結べない(奥山, 1997)。	
十分な将来の見通しや社会的スキルを持っていない場合が多い(森, 2002)。	
WISC-Rでの言語性IQの低さが虐待の重症度と相関した。文法能力の低さや自己表現を行う言葉の問題が対象群と比べて多くみられた(吉田ら, 2002)。	
人間関係がうまくできずに仕事が続かないなど、社会的行動の発達における対人関係の問題(全国児童養護施設協議会制度検討特別委員会小委員会, 2003)。	
入所理由にかかわらず、発達指数が低い(野津(2004)。	
全学年で、話し言葉と社会的行動に関する能力の低さ、特に経験を話す能力が低く、場面にあった言葉を選べない(田中ら, 2006)。	
小学生においては、学年が上がるにつれて、人の気持ちを理解できず、粗野な行動をとってしまうなど心遣いが低い(田中ら, 2006)。	
入所児童は、こころの傷や深刻な生きづらさを抱え、情緒や行動、自己認知・対人認知などへの深刻なダメージを受けていることも少なくない(厚生労働省, 2012)。	
他者に対する配慮が低い。攻撃的な主張が高い(植原・魏, 2013)。	
相手を認める、感謝の気持ちや賞賛の気持ちを素直に表すことができない、他者から不当に侵害されたときに攻撃的でない方法で抗議することができない(植原・魏, 2013)。	
社会に出てから、仕事が長続きしない子どもが多いが人間関係がうまく構築できないことに理由がある(飯田, 2015)。	
性的な問題、器物損壊などの規則違反的行動や人の暴力をふるう、他人に残酷で、いじめたり、いじわるする、人を脅すなどの攻撃的行動をする(佐藤, 2019)。	
自己評価が低い(奥山, 1997)。	<b>自己効力感・自尊心</b>
自己の対する肯定的なイメージを持たない。他者に対する肯定的なイメージを持たない子に成長し、生活環境から肯定的承認を得ることができないという感覚を身につける(森田, 2006)。	
施設生活が続くなかで、肯定感や自尊心が低下し、自暴自棄になったり、無気力になったりする(山縣, 2010)。	
自己肯定感が低い(山田, 1998/1999; 大村, 2014)。	
施設児童と一般家庭児童における自尊心の差異について比較した結果、一般家庭の児童よりも施設児童の方が自尊心が低い(吉田, 2011)。	
自己効力感が低い(植原・魏, 2013)。	
家庭生活の経験がほとんどない、保護者によって一人の人間としての基礎を培うという基礎が保障されなかったこと、虐待を受けた経験があったり、様々な場面で適応が困難で、叱責を受けることや疎外される状況が生まれやすい(増沢, 2013)。	
自らの否定的な自己に対する強い不安を打ち消すように性的接触を求める(浅野, 2014a, 2014b, 2015)。	
学力が低い傾向がある。学力面で自信をなくし、それが原因で学校等での不適応が生じる。学業や進学への関心も低く、将来の希望職種も、高い学力が要求される職業を希望する割合が少ない。そのため、退所後に条件の悪い仕事にしか就けなかったり、転職を繰り返すなどして生活困窮に陥るケースは少なくない(角野, 2019)。	

施設児童の情動や行動の特徴	自己感の成長を困難にしている領域
自己を抑圧して、環境に追従していく傾向。自己のよりどころが不確か。内的エネルギーが低下し、自己愛的になり、外面をとりつくろ(森田, 1983)。	自己統合・自己形成
不安と怒りの心理状態で、易怒性・抑うつ感・侵入性症状や回避性症状といったトラウマ性症状・解離性障害も見られる(西澤, 2000)。	
愛着に問題を持つ子どもは、自己感(“私”という感覚)に問題を持つ危険性がある。支援に当たっては、円環的な視点を持つことが重要である(奥山,2003)。	
自己概念の問題がある(全国児童養護施設協議会制度検討特別委員会小委員会, 2003)。	
アタッチメントの問題や情動調節の問題が生じている。自己制御が利かないことは自己統合の問題を示している。こうした情緒の自己調節の障害の障害などの問題は自己感の発達の問題である(奥山, 2006)。	
自己の連続性に問題がある、全体のcoherenceが取れないことが多い(奥山,2013)。	
気分中心で相手に依存する傾向がある。また、社会的な義務感や責任感に欠け、社会適応が困難になることもある(植原・魏, 2014)。	
誰も何もかも、信用していないこと、向き合う他者に対して偽りが多いこと、己を支える心の支えを持ち得ていない(田中, 2015)。	
衝動的で無気力な行動パターン等情緒発達の面での問題を抱えている子どもが増加傾向にある(全養協, 1995)。	情動調節
情緒面、行動面での問題を抱えている(全国社会福祉協議会乳児福祉協議会調査研究委員会, 1995)。	
虐待を受けた子どもの行動は、感情調節の混乱、衝動性に関する問題、身体化と生物学的調節の混乱、自己概念の混乱に分けることができる(藤岡,2001)。	
虐待を受けた子どもにADHDが認められる割合が高く、虐待を受けたあとに多動が出現する(遠藤・染矢,2006)。	
施設児童のアタッチメント・スタイルと心的外傷性症状の関連について調べた結果、アンビバレント型の施設児童の心的外傷性症状が高い(出野,2008)。	
自己調節の問題があり、安定した自己を保つことができない、自己の身体象の獲得が遅い(奥山, 2013)。	
落ち着きがなく、未熟で、衝動的で、攻撃的、そして情緒と行動の問題を有している(上蘭, 2014)。	
施設内での子ども同士の逸脱した性行動から本来の情緒的な欲求が充足されていない状態を身体で満たそうとしている(浅野, 2014a,b,浅野,2015)。	

## 第2章 施設児童の自己感を支える要因と自己感への援助

### 第1節 施設児童の自己感の成長を支えていると考えられる要因

第1章第3節で述べた先行研究から、施設児童の情動や行動に関する特徴的な問題は、①対人関係能力、②自己効力感・自尊心、③自己統合・自己形成、④情動調節という4つの領域の問題が明らかになった(表1-3-1)。これらの問題が施設児童の主観的体験として、自己感の成長に影響を与え、成長を困難にしていることが示された。人格形成や情緒の安定のためには、自己効力感や自己統合また情動調節は重要である。つまり、①対人関係能力、②自己効力感・自尊心、③自己統合・自己形成、④情動調節の4領域は、施設児童の自己感を支える要因として作用していることが考えられた。

先行研究から対人関係能力は自己効力感に影響すること、また情動調節は自己統合の構成要素に関係していることが示されたことから、自己感を支える要因として本研究では、「自己効力感」と「自己の統合」に焦点を当てて先行研究を調査した。その結果を次に述べる。

#### 第1項 「自己効力感」について

施設児童の多くが対人的問題を抱えている。子どもの自我の成長は幼少期にその親によって承認される体験を繰り返すことで実現されていくとして、森田(2006)はこの承認の得られなかった子どもたちは自己に対する肯定的なイメージを持たない。さらに他者に対する肯定的なイメージを持たない子に成長し、母親を通して得られる生活環境からの肯定的な承認を常に得ることができないという感覚を身につけることになる」と述べている。

自己効力感とは、社会的学習理論あるいは社会的認知理論の中核をなす概念の一つであり、個人がある状況において必要な行動を効果的に遂行できる可能性の認知を指す。

Bandura(1977)は、行動を動機づける期待の概念を、ある行動がある結果をもたらすという認知を意味する結果期待と、その行動を自分自身が十分に遂行することができるという確信を意味する効力期待の二つに分けた。個人によって知覚されたこの効力期待を自己効力感と呼ぶ。一連の行動がある結果を生じさせるとわかっているにもかかわらず(結果期待が高い)、その行動を遂行できるかを疑っている(自己効力感が低い)、行動は生じない(氏原ら、2003)。ある問題や課題に対する自己効力感を自分がどの程度持っているかが、個人の行動の変容を予測し、不適応な情動反応や行動を変化させるとしている(坂野、1989;坂野・東條、1986)。

我が国の児童の自己効力感に関する先行研究では、教育場面における学業達成による自己効力の向上を目指す取り組みが特徴的である。たとえば、算数に関する自己効力感とは、学業と自尊感情に影響を及ぼしている(塩見・中井、1996)の報告がある。また、自己効力感

は漢字練習に影響を与えるが、それは自己評価反応が生起することが動機づけに影響を与えるからである(前田, 1994)。さらに自己効力感, 内発的価値が高い子どもほど, 自己調整学習方略をよりよく使用し, 自らの学習状況をコントロールして学習に取り組んでいる。自己調整学習方略の使用が学業成績にも影響している(藤田ら, 2002)等の報告がある。

集団 Social Skills Training(SST)が, 6年生児童の社会的スキルを促進させるだけでなく, 対人的自己効力感や学級満足度の改善に効果を持つことを示し(古澤, 2005), その要因は, ①獲得に容易な「ありがとう」と「ごめんなさい」を標的スキルにしたこと, ②フィードバックを多く取り入れたこと, ③Social Skills Training 授業のエッセンスをその後の学級経営の中に生かし, 児童にかかわったことを挙げている。

以上の報告は, 臨床・教育場面における研究でよく用いられている課題や場面に特異的に及ぼす自己効力感である。

一方, 佐伯ら(2006)は, 感動体験が児童の自己効力感を高めることを明らかにしている。感動体験は自己肯定意識を構成する「充実感」「自己閉鎖性・人間不信」「自己表明・対人的積極性」の3因子に高い影響を与えることを示した。つまり, 感動体験には他者に対して寛容になる効果があり, 他者との友好関係を築いたり, 他者と積極的に交流することができる, と述べている。また, 子どもの生活習慣の改善を目指した健康増進プログラムを試みた劉(2011)は, 学童後期の自己効力感に焦点を当て, 健康増進プログラムを実施した結果, 子どもの取り組み活動に対する自信度, 及び, 運動時間, 運動習慣・食習慣・休養習慣の得点が有意に増加した。また, 子どもは成功体験を得たり心地よい感じを得るなどの主観的变化がみられ, 親や教員も子どもが達成感を得たり自信がついたなどの変化を感じていた, と報告している。

これらの報告は, 具体的な個々の課題や状況に依存せずに, より長期的により一般化した日常場面における行動に影響する自己効力感と言える。

以上は, 家庭児童を対象にした自己効力感に関する先行研究であるが, 施設児童を対象にした研究報告がある。

倉橋(2004)は, 施設児童と家庭児童を対象に自己効力感と社会的スキルは彼らの自己概念の障害に関わると仮定し, 質問紙調査を実施した。この関連について次のように報告している。①被虐待経験の関連について, 被虐待経験が児童の自己概念の障害や不適応行動を高く出現させるという一連の研究結果とは一致しない。これは, 各養護施設での児童への支援による成果や児童自身が困難な状況の中で獲得してきた力としての表れかもしれない。また被虐待児でないといわれている児童をどのように捉えるかという課題も残る。②性差について, モデリングの際に行動のみを取り入れているのではなく, 家庭内のバランスを維持する為の特異な力関係や価値基準をも取り入れているのではないか。したがって, アプローチを行う際は, 行動の修正のみではなく, 背景にある環境に対する児童の認知へのアプローチも重要である。③特定の環境での適応のためには必要であったスキルも, 新たな環境におい

ては児童のその後の発達を阻害する可能性があり、修正が不可欠である。そのためには、自分の望むことを素直に表現し、お互いを大切にしながら良い人間関係を結ぶ為のコミュニケーションの持ち方や自己表現について学ぶアサーション・トレーニングも必要であろう、と社会的スキルトレーニングの必要性を報告している。

この報告からすると、施設児童に対する自己効力感の向上への働きかけについては、課題や場面に特異的に及ぼす援助、つまり具体的な個々の課題や状況に依存せず、長期的に一般化した日常場面における行動に影響する援助の方がより有効であることが示唆される。

植原ら(2012)は、施設児童に対して、倉橋が提案しているアサーション・グループトレーニングを実施して、その効果を自己主張性と自己効力感から明らかにしている。自己評価である児童用主張性尺度における「権利の防衛」を除いた項目、及び自己効力感尺度の得点において有意な差は見られなかった。しかしながら、他者評価として職員の児童に対する評価では、目標スキルの児童評定尺度の得点の向上が見られ、施設内での生活でアサーションをしていることが示された。この結果から、施設児童は日常生活でアサーションを実行しているが、施設児童は自分自身がその変化を認識することは困難であることが明らかになった。つまり、スキルは習得したもののそれが自分自身の自信や自尊感情の向上に直結することは難しいことを示すものである。さらに、アサーション・トレーニング後の変化について施設内での対人関係のプロセスとして読み解くことを目的として、介入児童と職員に対して半構造化面接調査を実施している(植原, 2013)。得られたデータを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチにより分析した結果では、「他の人とつながる関わり」を体験していることが示された。このことから、生活の中では、アサーション・トレーニングのスキルを使っていることが明らかになった。職員評価と同様の結果が示されているのである。具体的には、グループでの体験が日常生活において、仲間にやさしく声をかけたり、思いやりの気持ちをもって主体的な行動として表現していることなど、仲間とつながる関わりでの交流が行われ、そうした関わりが楽しいという体験となったことが確認できたとしている。そして、施設児童にとって「楽しい体験」を繰り返していくことが重要だと述べている。

上述した倉橋の報告でも、施設児童は、モデリングの際に行動のみを取り入れているのではなく、家庭内のバランスを維持する為の特異な力関係や価値基準をも取り入れているのではないかと考察しているが、行動や自己効力感の獲得について、施設児童は仲間との関係やCW とのかかわりを通して体験された情動的な交換から取り入れられていることが考えられる。

児童の対人関係の形成、自己形成には自己効力感は非常に重要であることが認識されており、自尊心の基礎が築かれるこの時期の自己効力感への働きかけなど、小学校においては様々な取り組みが行われ効果が示されている。

施設児童に対する自己効力感の援助に対しては、先行研究が少ないものの、倉橋が述べているように、自分の望むことを素直に表現し、お互いを大切にしながら良い人間関係を結ぶ



為のコミュニケーションの持ち方や自己表現について学ぶことや、植原が報告している「楽しい体験」が施設児童の自己効力感に対する援助には重要であることが示されている。

こうした報告から、佐伯らが述べている感動体験を得られるような心理的援助が、施設児童の自己感を支える自己効力感を高めていくことに対して有効な働きをすることが示唆された。

## 第2項 「自己の統合」について

自己について論じた研究として以下のものがある。小山(2002)は、自己感の形成について、子どもの象徴遊びの発見と言語獲得における象徴機能、表象機能の発達という観点から考察している。ふり遊びなどにみられる表象・象徴化能力の発達が子どもの遊びやことばの生産性と密接に関係していること。また、遊びを通して象徴機能・表象機能の発達を支えていくことによって、子どもの良き自己感が形成され、様々な能力が「統合」に関わってくることから、自我形成にとって重要であるとした。

春木(1997)は、人はもともと全体的、統合的な存在として理解されていたが、その全体性や統合性における理解の方法、思考方法は直接経験、感性による理解が含まれ、その理解方法については、今後発見されることが期待されている状況であるとしている。また、上田(1956)は、人格における適応性と統合性との関連性について、中学生を対象に調査した結果、適応性の高い人格はよく統合した人格である。そして、統合的な人格とは内部に永続的な葛藤や分裂が少なく、時間的連続性、空間的統一性を有する人格であり、環境との適応においては、合理的にして有効な一貫した態度をとれる人格であると報告している。

統合的人格は精神的に健康な人格でもあるとしているが、上田が述べている人格の精神的健康性については、統合性、自己客観化、社会的順応性、社会的独立性、情操、情緒的安定感、自己統制、自発性の8つの観点から捉えており、各観点から精神的健康性の多くの徴候、性質を示している。そして、人格は分化と共に統合を通じて発達するが、一方において限られた場から、生活領域に対して適応能力を持つこと、他方においてこれらの反応体系は主体の強力な統制機能のもとに相互に調整、結合して一定の生活態度の中に集約される。もし、この統合機能が欠けているときには主体は空間的的定位と時間的一貫性を失い、葛藤、分裂、崩壊をもたらすとして、人格の一貫的な態度が統合性と最も密接な関係を持つことを見出した(上田, 1958)。

つまり、思考・感情・記憶・学習・行動といった精神の諸機能が一定のまとまりをもって働くことによって、私たちは通常の日常生活を送り、他者と良好な人間関係を維持していくことが可能となることを示していると言える。

間宮(2008)は、児童期から青年期への発達の移行について、Sternの言語自己感の段階以後の問題として、自己感の発達の連続と非連続の観点から考察している。発達の移行に伴う諸困難の多くは、Sternが言う「すき間 space」の問題であり、行為を思いとどまって自ら

を造りかえる情動機能・姿勢機能（行為主体が自らを調節する機能）が重要な役割を果たすことを示した。言葉を使うことができるようになることは、反面、言葉にならない感情は置き去りにされてしまう。こうした感情は、すき間に入り込んでいくが、情動機能がどのように働くかによって、さまざまな問題行動となって現れることを示すものである。

小山の言う、自己感の形成について、子どもの象徴遊び、言語獲得における象徴機能や表象機能の発達、施設児童にとって重要な観点であると言える。施設児童は自己調節の問題があり、安定した自己を保つことができない、自己の連続性に問題がある（奥山, 2013）ことからしても、楽しい体験における象徴機能・表象機能の発達を支えていくことが必要ではないかと思われる。つまり、楽しい体験が表象として機能していくことによって、主観的体験はより豊かになる。この豊かな体験が施設児童の自己感の成長を支えていくと考えられる。

## 第2節 施設児童の自己感を支える要因と考えられる「自己効力感」と「自己の統合」

施設児童の自己感の成長に影響を及ぼし、成長を困難にしていると考えられる、①対人関係能力、②自己効力感・自尊心、③自己統合・自己形成、④情動調節の中でも、自己感を支える要因として「自己効力感」と「自己の統合」を取り上げて、先行研究を調査した。

その結果、教育場面における学業達成による自己効力の向上を目指す取り組みの報告が多いことが特徴的であった。一方で、感動体験が児童の自己効力感を高めることが明らかになった（佐伯ら, 2006）。感動体験は自己肯定意識を構成する「充実感」「自己閉鎖性・人間不信」「自己表明・対人的積極性」の3因子に高い影響を与えるが、具体的には感動体験は他者に対して寛容になる効果があり、他者との友好関係を築いたり、他者と積極的に交流することができることを示されている。

また、植原らの報告では、施設児童に対するアサーション・グループトレーニングの実施結果においては、自己評価質問紙調査では大きな変化は見られなかったが、職員の児童に対する評価では、日常生活でアサーションをしていることが示されている。日常生活でアサーションをしているにもかかわらず、施設児童は肯定的自己評価には結びつかないということである。

こうした結果は、アサーション・グループトレーニングでは、施設児童の主観的体験において自身の肯定的な変化を感じにくいことが考えられる。佐伯らの報告で、感動体験が児童の自己効力感を高めることを明らかにしていること、植原の質的研究においても楽しい体験が意味を持つことを報告しているように、感動体験が得られるような働きかけが施設児童の自己感に肯定的変化を与えることが考えられる。また、小山は、「自己感の形成」について、象徴機能、表象機能の発達という観点から考察し、象徴機能・表象機能の発達を支えていくことによって、子どもの良き自己感が形成されると結論付けている。

以上の研究報告にあるように、楽しいという感動体験が象徴機能の発達に結び付いていくことが考えられる。間宮は、児童期から青年期への発達の移行について、Sternの言語自己感の段階以後の問題として、発達の移行に伴う諸困難の多くは、情動機能が重要な役割を果たすとしているが、間宮が言うところの「すき間」の問題は、自己感に対する援助について重要な示唆を与えている。言い換えれば、すき間に入り込んだ情動に対して、働きかけていくことの重要性を述べていると言える。つまり、言語自己感の発達に伴い、言葉にならない情動、調律されなかった情動は、「なかったかのように」すき間に入り込んでしまう。こうした情動に対して心理的援助が必要であると考えられる。

先行研究から、施設児童の自己感の成長を困難にしていると考えられる要因は、①対人関係能力、②自己効力感・自尊心、③自己統合・自己形成、④情動調節が示された。

そして、児童の自己感の育ちへの心理的援助法において、多様な心理療法がある中でも、施設児童のすき間に入り込んだ情動に対して、楽しいという感動体験が実感できる働きかけが必要であること。さらに、この実感した感動体験が象徴機能に結び付いていくことが可能な心理的援助において、施設児童が自己感を育むことが可能になることが示唆された。

### 第3節 施設児童の自己感の理解

施設児童の自己感に影響を与えていると考えられる4つ領域の問題から次のことが考えられる。施設児童は、気分のままに行動することが多いことから、相手を思いやる気持ちに欠けていたり、優しく接することが苦手なために、相手に対する言葉や思いやりの言葉掛けができずに、乱暴になったり攻撃するような態度になってしまう。

こうした状況は、自己の情動をコントロールができない状態と言える。したがって、対人関係もうまくいかなくなる。このような日常生活の中で、自分のことを認められるという肯定的体験を得ることは難しい。自己否定や他者否定感が強くなり、言動が攻撃的、衝動的になって、相手から非難を受けるという状況であり、自信や意欲を失い自己効力感を低下させ、さらに自分の気持ちを閉じ込めることになりやすい。

施設児童が体験している自己感は、関係性の悪循環が働いているために、情動的な関わりによって体験することが可能な情動調律体験の不足を示唆させるものである。こうした情動調律体験の不足は、子どもが自分の感情を表現して、それを受け止めてもらい、自分はこれで良い、幸せだと感じる体験が生じないために「自己感」が育たないと考えられる。自分の本来の感情を経験しないで、自分の本当の気持ち、感情をずっと抑圧している状態であり「自分がない」という感覚に象徴される。

これらの状態について、奥山(2006)は、自己感の問題として以下のように述べている。適切な環境の中で、子どもは「私」に関する感覚を成長させていく。つまり主体としてある目的に向かって身体・認知・感情の全てを統合して活動させることができ、自己を制御するこ

とができ、自己の感情をその主体として認識し、連続的な自己を持ち、他者の主観と一致する間主観性を獲得するといった自己感を発達させていく。しかし、愛着—トラウマ問題を持った子どもは纏まった自己を発達させて連続した自己感を持つことが困難で、自己の感情を捉えることができず、間主観性を持ちにくいという自己感の障害につながっていく。

自分の感覚を調整することは、他者との関係を形成するうえで大切なことである。適切な関係性形成の難しさの背景には、施設児童の情動の交換体験が未成熟、未経験であることが示唆される。

中村(1997)は、生活環境の危うさを感性の観点から次のように述べている。感性の軽視、情念の蔑視が我々人間の生活と精神に危険な状態に追い込む。感性が枯渇し、荒廃するとき、感情生活だけでなく知的、理論的活動においても衰退する。この感性は人間の生存の基盤であり「共通感覚」として、諸感覚を統合し秩序立てるものであり、心と身体の結びつきにつながり、自己統合に重要な意味を持つとしている。

現代における生活は、ともすると情動的な交換が軽視され、目に見える結果だけにとらわれた状態になりがちである。こうした状態が続くと感性が貧弱になるということである。

以上の研究報告が示すものは、施設児童の間主観性の持ち難さ、自己統合の困難さ、関係性のとりづらさ、自己否定や自信のなさ、として行動に表れることを裏付けるものである。つまり、施設児童の先行研究で示された間主観性の持ち難さ、自己統合の困難さ、関係性のとりづらさ、自己否定や自信のなさが「私」という感覚を体験している自己感であることが考えられる。こうした状況は、中村が言うところの、人間の「共通感覚」としての精神に危険な状態に追い込むことを示唆するものである。

施設児童の行動特徴について、同年代の子ども集団である学校の中では孤立したり、いじめにあったりなど、対人関係でうまくいかないことが少なくない。また、施設児童は施設を退所する時期が迫っていても、十分な将来の見通しや社会的スキルを持っていない場合が多い(森, 2002)。適切な言葉で自分の気持ちや考えを言うことが苦手である。どう言っているかわからない、相手からどう思われているのか心配で伝えられない、乱暴な言葉を使ったことで誤解を招いたり、感情を爆発させてトラブルになったりすることも多い。

その結果、友だちとの関係がうまくいかなかったり、友だち関係にストレスを感じたりして、肯定的な対人関係の構築が困難になる。こうした施設生活が続くなかで、自己肯定感や自尊心が低下し、自暴自棄になったり、無気力になったりする子どもいる(山縣, 2010)。

このような施設児童の行動理解には子どもの内的状態を手掛かりにすることが重要である。時が動くにつれ人の感情、体験、行動もたえず変化するが、施設児童がどのような体験をしているのか、またどのような体験をしてきたのか、言い換えれば施設児童の自己感の状態を理解することは、施設児童に有効な心理的援助を検討するために重要である。

#### 第4節 施設児童の自己感の成長のための心理的援助

施設児童は、施設生活で「守ってもらえない」「自分で自分を守らなければならない」「弱い自分」という認識になっていき、それが自己感の発達を阻害し、自己の断片化に繋がる危険を持つことになる。この悪循環を断ち切って、子どものレジリエンスを高めていく介入が重要であるが、その介入が子どものニーズに合致せず、適切になされていない(奥山, 2010)。

施設児童の自己感への心理的援助は、Stern(1985a, b/1995/2000/2004)の研究をはじめ、Winnicott, D. や Spitz, R. Emde, R., Kohut, H. などの乳幼児を対象にした研究報告が中心である。

我が国においても自己感を取り上げた研究は、乳幼児期の研究(森ら, 1995; 森, 1996; 丸太, 2008; 笠原ら, 2016)がほとんどで、児童期以降を対象にした研究では、アスペルガー症候群に対する実践研究(林, 2008; 別府, 2014; 松本, 2015; 堀, 2019)が見られるものの、多くは問題提起や調査報告(奥山, 2003/2006/2010/2013; 奥山・泉, 2006; 汐見, 1996; 大須賀, 2008;)に留まっている。

Stern は、自己の回復にはどの年代であっても可能であり、自己感の回復に根本的に必要なことは、重要な他者との情動の相互交換に見合うような環境が用意されることであるとしている。そして、情動調律によって自己と他者が共にあることを体験する。この体験は「自分はひとりぼっちではない」「自分は他者に愛される存在である」という体験であり、ひいては間主観性の発達に影響を与える核になることを論じている。

自己と他者が共にあるという感覚は、関係性を形成していく基盤になるものである。多様な問題を抱えている施設児童の関係性形成における心理的援助を実施する際に、「自己感」の成長を主軸に据えることによって、施設児童の関係性形成への心理的援助が広がると考えられる。

本研究では、施設児童の自己感の育ちへの心理的援助として、人と人の情動の交換(Stern, 1985a)に焦点をあてる。他者との情動の交換によって、子どもは安心し、自分はこれで良い、これが自分だと感じる。この情動の交換の体験によって、施設児童は「自己感」を成長させていくと仮定して研究を行う。本研究は、中核自己感における平衡状態(発動性、一貫性、情動性、連続性の感覚)、そして主観的自己感と間主観的かかわり合いの領域における他者との情動体験の共有に対する心理的援助を行うものである。

#### 第5節 集団歌唱療法における情動調律

自己感の成長は、他者との情動調律が必要である(Stern, 2004a)。情動調律とは、他者の感情状態に共鳴して、この共有された情動状態がいかなる性質のものかを他者に対して表現する行動である。調律行動は、出来事を铸直し、行動の背後にあるものや共有された感

情へと注意的的を移す。つまり、調律は内的状態の共有を交わし、知らせ合うのに不可欠な方法である (Stern)。したがって、情動調律を体験するには、他者の感情状態に共鳴することが最初に生じる必要がある。施設児童が共鳴を体験するには、共鳴体験をしやすい働きかけが重要となる。

音楽療法は、多様な治療的効果が認められていることから、高齢者施設、病院（特に精神科病院）などで、活用されている。それは音楽が人の生活に常にあることから、抵抗なく導入できるという利点を兼ね備えているからである。とくに集団歌唱療法は、リズムと歌詞の両面から共鳴・共振を体験することが可能である。こうした感情の共鳴・共振を体験しやすい特徴を持っている集団歌唱療法は情動調律を促す方法として、最適であると考えられる。

集団歌唱療法で生じる治療効果について論じている研究の中でも、青(2010)は、共鳴・共振について次のように述べている。音は全て同じ空間で同時に鳴っていれば必ず相互に干渉しあう。必ず共鳴・共振を起こしたり打ち消しあったりする。自覚的には声を出していなくても心の中で歌い、身体が歌う体勢をとっていると、他者の発している歌によって無意識の発生が行われて身体が鳴り出す。場を共有するだけで、共に歌える歌がそこにあるだけで、楽器としての身体同士は共鳴・共振をすでに行っている。無意識レベルで共感や違和感を身体同士の共鳴の中で得るのが歌であり、集団歌唱でしか実現できないと述べている。

この声による共鳴・共振は、Stern が言う、自己感の成長に重要な役割を果たす情動状態の共有、調律とつながるものと考えられる。情動の調律は、ある出来事からその行動の背後にある情動に焦点を合わせるという自己感の成長にとって重要な方法であり、内的状態の共有を交すものである。

集団歌唱療法は、音の強弱・リズム・時間の刻み・持続時間、などの流れに沿って、声だけでなく身体全体で感じ、その空間、環境に合わせていく働きかけていくことが可能な心理的援助と言える。こうした空間において、その場で生起している情動の交換体験を促進させる。仲間との情動交換体験は、施設児童が自分自身の感情に触れたり、他者の感情と合わせたりする共鳴・共振の体験が起こるとともに、仲間と共にある体験を経験する。この体験が施設児童の自己感の成長を促すと考えられる。

### 第3章 本研究の目的

#### 第1節 施設児童に対する心理的援助の問題

養護施設に入所してくる子どもは、多様で複雑な問題を有する子どもが増加している。こうした状況は子どもたちがおかれた危機的な状況を示している。特に虐待体験が与える子どもへの影響は多岐にわたることが明らかになってきた。

2003年に全国児童養護施設協議会制度検討特別委員会小委員からの報告において、施設児童は親との関係においてアタッチメントという対人関係の基礎が確立していないために、その後の人間関係の形成においても大きな障害を抱えることが多いことが示された。これに前後して、被虐待体験が子どもの行動や情緒に影響を及ぼしていることが確認されている(西澤ら, 1999; 杉山・中村, 2001; 李・坪井, 2003; 坪井, 2005; 奥山, 2006; 坪井・李, 2007; 村瀬, 2001a, b/2017a, b)。

たとえば、虐待の影響や援助についての報告では、中富(2017)、内海(2017)、籾ら(2017)、山口(2017)、松原(2017)などがある。また、施設養育のあり方についての研究は、ニッ山(2017)、村瀬(2017a, b)、山田(2017)、高橋(2017)などがある。

「自己感」に関係する子どもの行動や情緒の特徴についての研究報告は、保護者が記入するCBCL(Child Behavior Checklist)、自己記入式のYSR (Youth Self Report)、教師が記入するTRF(Teachers Report Form)などの一連の質問紙を日本語版に改訂した日本語版YSR(李・坪井, 2003)、日本語版CBCLを用いた研究(杉山・中村, 2001; 坪井, 2005)、日本語版YSRと日本語版CBCLを用いた研究(倉本ら, 1999)が報告されている。

以上は、被虐待体験が子どもの行動や情緒に与える影響や被虐待児童の援助についての研究報告であり、こうした報告からも施設児童が情緒や行動の問題を抱えていることが示されている。しかしながら、施設児童の心理特性や行動特徴に関する研究報告が中心であり、彼らの心理特性や行動特徴については一定の理解は深まってきているものの、自己感という内面的援助に関する実践研究は事例研究に留まっていることは問題である。

とくに、アタッチメントトラウマ問題を持った子どもは纏まった自己を発達させて連続した自己感を持つことが困難で、自己の感情を捉えることができず、間主観性を持ちにくいという自己感の障害につながっていく(奥山, 2006)ことが報告されていることからしても、自己感の成長に対する具体的な心理的援助法が示されていないことは、彼らの将来にまで影響を及ぼすことが考えられる。

施設児童に必要なことは、彼らが自分らしく生きられるための心理的援助である。「私は私である」「これが自分だ」と、施設児童が自分を感じて主体的に生活していくことができるように自己感の成長への心理的援助を実施していくことが喫緊の課題と言える。

## 第2節 目的

本研究の目的は、集団歌唱療法によって、施設児童の自己感が成長することを明らかにすることである。自己感の成長において、間主観的かかわり合いの初期には、他者との情動調律が必要であると言われている (Stern, 1985a)。情動調律とは、他者の感情状態に共鳴して、この共有された情動状態がいかなる性質のものかを他者に対して表現する行動である。この調律という行動が重要であるのは、模倣では相手の内的状態に注意を向けることができない。模倣は、外部に表れた行動の形式に注意の焦点を当てるが、調律行動は、出来事を鏡直し、行動の背後にあるものや共有された感情へと注意の的を移すのである。つまり、模倣が外的形式を伝える方法であるのに対し、調律は、内的状態の共有を交し、知らせ合うのに不可欠な方法である (Stern)。つまり模倣は形式を、調律は感情を表すと言える。

本研究では、この情動調律を体験するためには、感情の共鳴・共振を体験しやすい集団歌唱療法が適切であると考えた。施設児童に対する音楽を用いたアプローチはまだ始まったばかりで数は少ない。集団のアプローチでは、たとえば、山内(2000)が施設児童の2~3歳児7名と4歳児1名の8名を2グループに分け、小集団でリトミック形式の音楽療法を実施した報告がある。プログラムは、はじめと終わりの挨拶の歌と、全体的な流れは毎回同じものにして3か月間に9回実施している。プログラム内容は、2歳児を想定したものであったが、ほとんどの子が3歳児であったにもかかわらず、プログラムの参加は困難であり、1歳児を想定したプログラムに変更して行うことが必要であったとしている。

養護施設で行う集団心理療法は、仲間の関係づくりが難しい。とくに低学年と高学年、いわゆる施設内の子どもたちの縦の関係は、主従関係になりやすくCWが細心の注意を払っている。また音楽を用いる集団療法は、ソーシャルスキルの心理的援助と異なり、介入効果が解りにくく、実施することが少ない。したがって、集団音楽療法の治療的効果を十分に説明して理解を得ることが重要となる。他の心理的援助も同様であるが、施設職員との連携は必須で、常に情報交換しながら進めていくことが求められる。このようなことから、養護施設での集団音楽療法の実施は敬遠されることが少なくない。

しかしながら、集団で行うこと、また音楽で得られる治療的効果は、他の心理療法では得られない独特の体験が可能である。集団歌唱でしか実現できない治療的効果として、音は同じ空間で同時に鳴っていれば必ず相互に干渉しあう。必ず共鳴・共振を起こしたり打ち消しあったりする。他者の発している歌によって無意識の発生が行われて身体が鳴り出す。場を共有するだけで、共に歌える歌がそこにあるだけで、楽器としての身体同士は共鳴・共振を行っている。無意識レベルで共感や違和感を身体同士の共鳴の中で得るのが歌なのであり、集団で音楽活動をすることにより自然と対人関係を構築することができる (青)。

また、松井(1980a)は、音楽活動は社会性が発達したり改善される。そして、統合精神機能を発達させると述べている。さらに、山下(2010)は、参加者の一体感の獲得、カタルシス、



自己表現の機会の創出，参加して楽しい，参加者とスタッフ，参加者同士，そして歌詞を含む音楽と参加者という関係が相互に促進して心理的支援に結びついていくと述べている。自信の回復や体験世界の拡大が期待できる(村井, 2001)の報告も見られる。

以上の集団歌唱療法で生じる治療効果の報告から，集団歌唱療法において，他者と感情共鳴を体験する，つまり情動調律の体験が可能になると考えられる。この情動調律の体験は，間主観的かかわり合いにおいて生じる安心感の体験につながる。また自信の回復や体験世界の拡大や統合機能の促進が期待できる。こうした情動調律の体験は間主観的かかわり合い領域の働きかけを促進させ，自己感の成長を促すことが示唆される。

したがって，本研究の目的は，集団歌唱療法によって，施設児童が自己感を成長させていくことを明らかにすることである。

### 第3節 本論文の構成

本論文は，図 3-3-1 に示した通り，V部構成になっている。第I部は本論文の問題と目的，第II部は自己感と集団歌唱療法における理論的検討，第III部と第IV部は実践研究，第V部は総括で構成されている。

まず，第1部第1章では，児童養護施設で生活している子どもの情動や行動に関する心理的問題について報告する。この心理的問題に関する先行研究の調査から，施設児童は，自己感の問題を抱えている状態であることを明らかにした。そして，施設児童の自己感に対する心理的援助が不足している現状にあることは，彼らの将来の対人関係にまで影響を及ぼすことを示した。したがって，施設児童の自己感に対する心理的援助が喫緊の課題であることが明示された。

第2章では，施設児童の自己感の成長に影響を与え，成長を困難にしていると考えられる要因について，先行研究から報告する。さらに，施設児童の自己感を支えていると考えられる要因について検討した。子どもは，重要な他者との情動の交換によって安心し，自分はこれで良い，これが自分だと感じ，自分は受け入れられているという体験を繰り返していく。この他者との情動の交換によって自己感は成長していく。しかし，施設児童の情動や行動に関する先行研究から，施設児童はこうした人と人の情動の交換の体験の不足，あるいは欠落していることが確認された。

第3章では，本研究の目的と本論文の構成を示した。本研究の目的は，情動の交換を体験しやすい集団歌唱療法によって，施設児童が自己感を成長させることを明らかにすることである。

第II部第4章では，Sternの自己感の発達理論と集団歌唱療法について，理論的検討を行った。本研究では，Sternの自己感の発達理論を基本に据えている。なかでも，Sternは，自己感の成長は，情動の交換と言う「情動調律」における共鳴や共振の働きが重要な役割を

担うことを論じている。そこで第5章では、集団歌唱療法の治療的効果における共鳴・共振について論じる。

第Ⅲ部と第Ⅳ部では、集団歌唱療法を実施して、「情動調律」を通して施設児童が自己感を成長させていくことを援助する実践研究を報告する。第Ⅲ部第6章は研究1、第Ⅳ部第7章は研究2として、施設児童に対する集団歌唱療法の実践を報告する。

第6章の研究1では、集団歌唱療法の体験によって、自己感を支える「自己効力感」と「自己の統合」の向上を試みた。施設児童は、集団歌唱療法によって情動調律を体験したことが示された。その結果、安心感が高まり、自己表現の促進が確認できた。しかし、自己を見つめることができるようになったものの、自己の存在について受容するまでには至らなかった。このことから、自己感の成長を支える要因として、「自己効力感」「自己の統合」とともに「自尊感情」が高まる必要があることが示された。

したがって、第7章の研究2では、施設児童の自己感を支える「自己効力感」「自己の統合」「自尊感情」に対する心理的援助として、集団歌唱療法の内容を再度検討して実施した。評価は情動調律チェックリスト、自己効力感、自尊感情の質問紙調査とS-HTPを用いた。その結果を報告する。

第8章では、研究1と研究2のまとめとして施設児童の自己感の成長を促す集団歌唱療法の効果について検証する。

第Ⅴ部では、本研究の総括を行う。第9章では総合考察として、先行研究から得られた施設児童の自己感の在り様、そして集団歌唱療法の働きかけにおける質問紙調査と描画表現の変化から得られた施設児童の自己感の成長について報告する。

終章では、結論として本研究の成果を述べて、最後に今後の課題と展望を述べる。

研究の構成と流れは、図3-3-1の通りである。

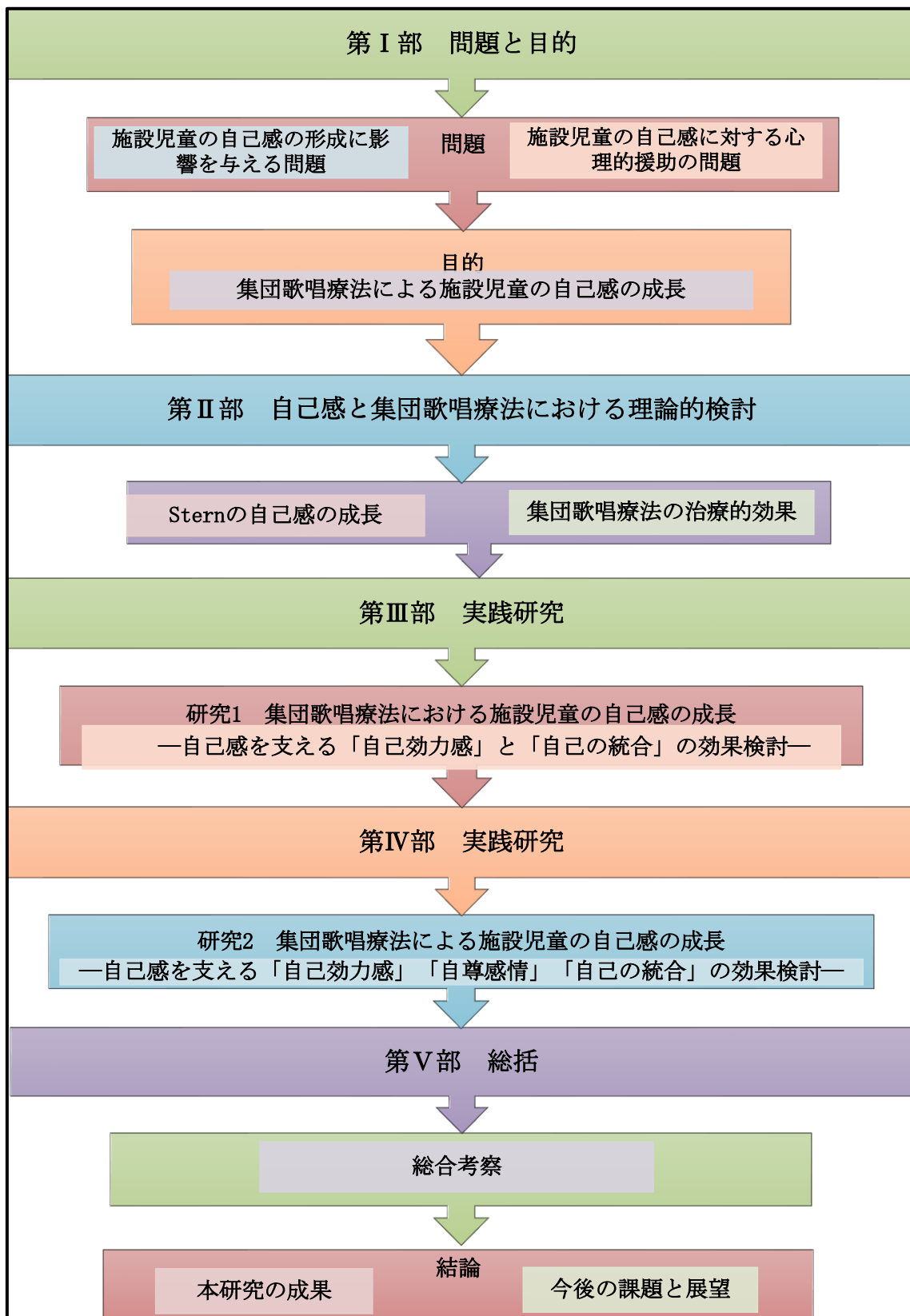


図 3-3-1 本研究の構成



## 第Ⅱ部

---

### 自己感と集団歌唱療法における理論的検討

## 第4章 Stern, D. N. の「自己感」の発達理論

### 第1節 Sternの自己感の発達

#### 第1項 自己感の発達

Stern(1985a)は、自己感について「知覚や情動交換といった、直接肌で体験する出来事に關する体験的感覚であり、他者と交流し合いながら進んでいく主観的体験であり、意志決定したり、人に伝えたりしているのが自分という感覚」と定義している。

乳幼児と母親の二者間における応答したり関わったりの作用について、Sternは乳幼児がどのように知覚し、解釈していくかによってその後の関係性が決まってくると考えている。人はこの記憶の集積と個人的解釈を相互作用の表象として構築していく。この表象を通して相互作用の客観的な出来事を主観的に体験して解釈していく。次第に最小限の単位の関係を超えて拡大されていく。自己感はこうした、「関わり合い」の感覚とともに形成して、成長して、生涯にわたって活動し続けるのである。

Sternは、幼児期前半に加わる自己感を、言語的自己感としている。この言語的自己感は、他者から見られる自己、対象としての自己、客体的な自己、反省的な自己といった、自己感の誕生である。これは自己意識、自己感情、自己評価、自己概念といった、自分自身に対する意識的な経験の始まりと言える。新たな他者との心の共有や共にあることへの体験を求めていくのである。

Sternが、これまでの4つの自己感(図4-1-1)に新たに付け加えた「物語る自己(narrative self)」(図4-1-2)の誕生の前提に、この言語的自己感の獲得がある。言語と象徴思考の出現により、子どもはこれから先、現実を歪曲し超越する手段をもつことになるが、このとき言語と情動の間の言葉にならない体験は象徴化されていくとしている。物語(narrative)を創って語りたいという欲求は、日常的な流れの中に、特殊な問題や非日常性があることからできている。しかし、日常的標準的な出来事にはごく僅かな注意しか払われない。たとえば家族の人々の間で交わされる基本的、情緒的なパターンの多くは日常的といえるものであるが、それが表象世界を形成する上で大きな役割を果たす。このパターンは他者の人たちとのエピソードで成り立っていて、似たような体験が繰り返されると、それと予測される生活上の出来事として表象化されるのである。

他者と「共にある」体験は、自己の表象として使われるが、Stern(1995a)は治療が必要な患者がいる場合は、必要のない表象を体験そのものには内在していない表象の再構成へ向けて、繰り返し使えるようにすることが必要であることを強調している。これを「共にあるスキーマ」<sup>1)</sup>と呼んでいて、日常的な対人的体験に関わる表象の形である。

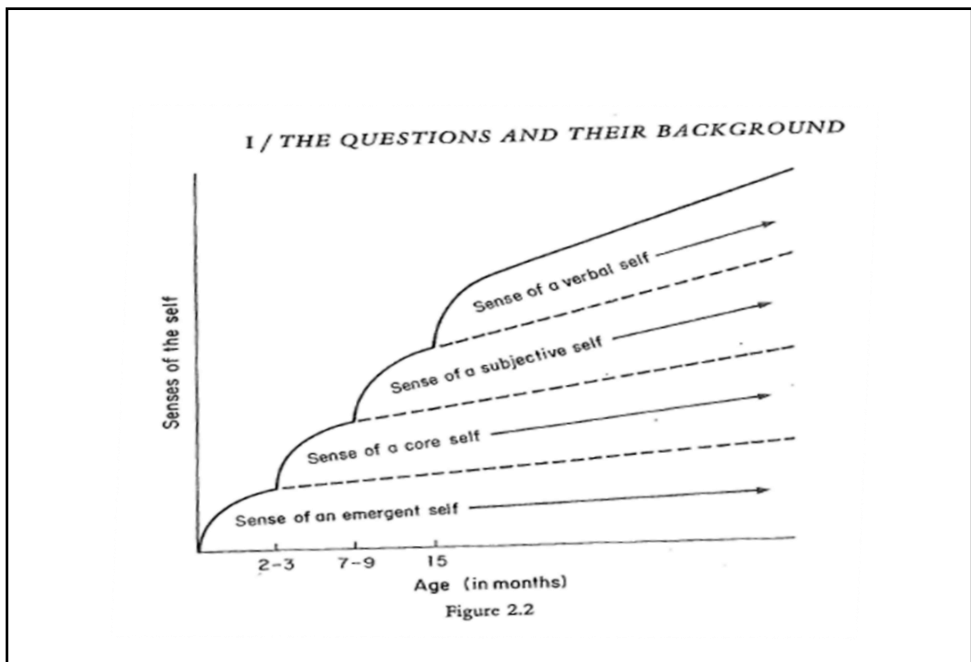


図 4-1-1 自己感の発達モデル (Stern, 1985a)

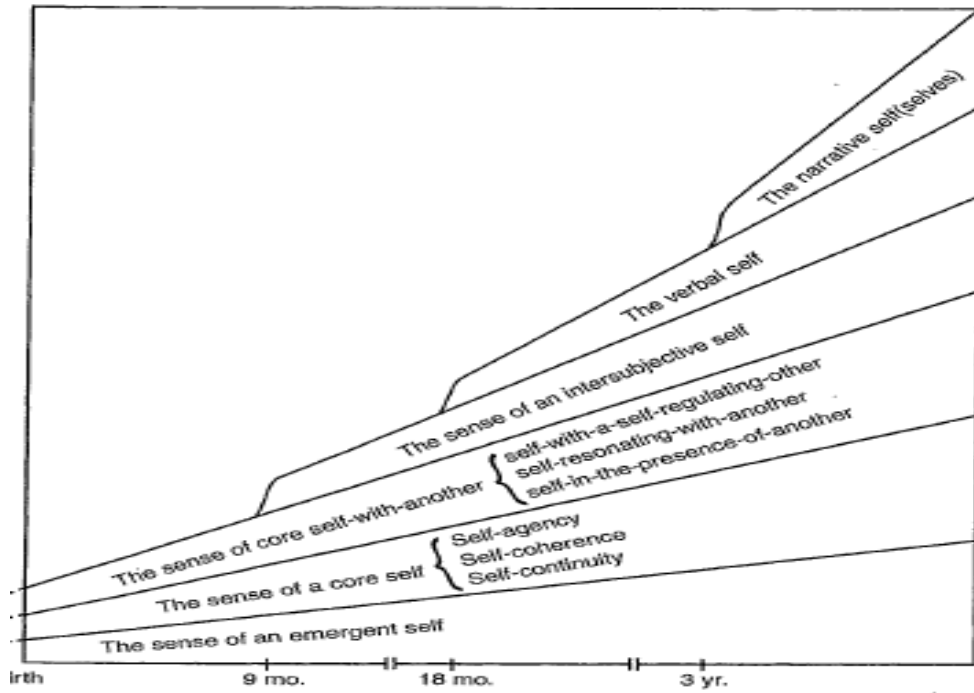


図 4-1-2 自己感の発達モデル (Stern, 2000)

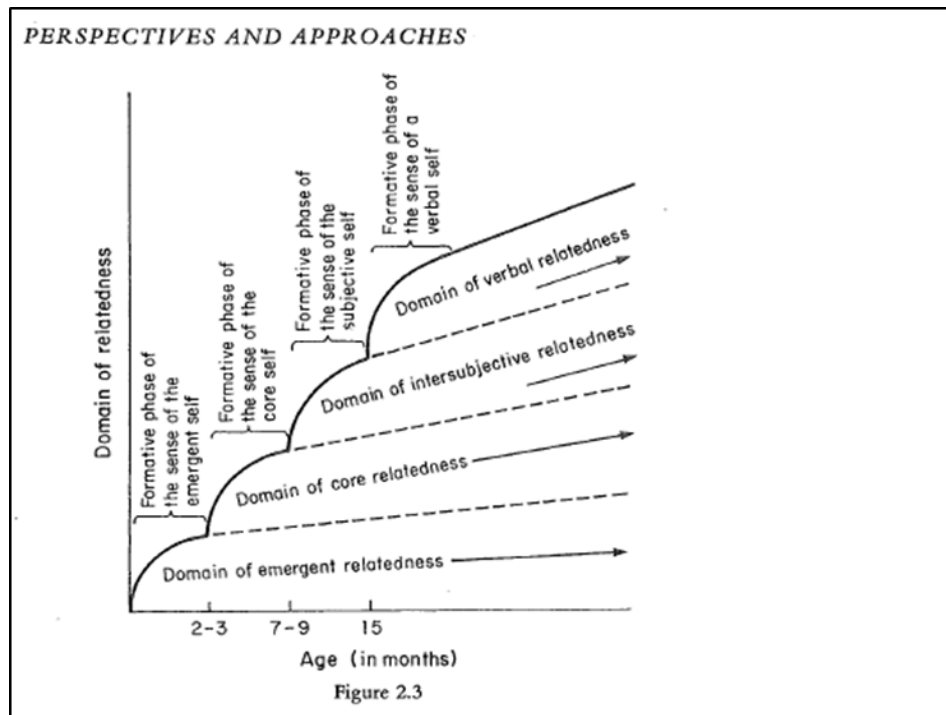


図 4-1-3 かかわり合いの領域発達モデル (Stern, 2000)



「共にある」体験は他者との体験を自分がどのように感じているのかを捉える。たとえば青年や成人の中で話される生きた体験と言えるものは、他の人たちとの似たようなエピソードで成り立っており、似たような体験が日常で繰り返されている。生きた体験が繰り返されると、予測される出来事として表象化される。必要のない表象は繰り返し違う読み方で読み直せることが可能である(Stern, 1995)。

したがって、必要のない表象(むしろ自己感の成長を困難にしている表象といえるもの)であれば、これを現在、主観的に生きた体験として位置づけられるような表象に向けていくことが必要である。つまり新しい体験である「共にある体験」のスキーマの形成である。

したがって、施設児童の自己感の成長を困難にしている情緒的なパターンに対して、彼らが共に生活している仲間との情動交換の体験を、「共にある体験」として経験していけるよう働きかけることによって、新しい情緒的なパターンが象徴化されていく。情動交換の体験が仲間との情動調律として体験できるなら、象徴化したパターンは違う読み方で読み直して使えるようになると考えられる。こうした体験が施設児童の自己感の成長を促進させていくことが推察される。

注 1: 「共にあるスキーマ」は、日常的な対人的体験の関わる表象の形を描き出そうとする試みである。「共にあるスキーマ」は、Stern(1985a)が、RIG(The Representation of an Interaction that has become Generalized)と呼んだものと似ている。

両者の相違は、共にあるスキーマが相互作用での乳幼児の主観的体験を想定して概念化したものであるのに対して、RIGはその相互作用を外側から観察して、主に大人の客観的観点から同定しているところである(Stern, 1995)。

## 第2項 5つの自己感

Sternは、誕生直後から言語の出現までの乳幼児の「自己感」(sense of self)の発達を論じている。新生自己感(sense of an emergent self)、中核自己感(sense of a core self)、間主観的自己感(sense of a subjective self)、そしてそれ以後形成される言語的自己感(sense of a verbal self)へと変化し、発達する。

新たに加筆された(Stern, 2000: 図4-1-2)モデルによると、最初の2つの自己感は誕生とともに(あるいは胎児期から)始まり、それらは平行しながら層として積み上がる。次の間主観的自己感とそれに続く言語的自己感、さらに物語る自己感はそれら2つの自己感に重なりながら発達する。

これらの自己感は継続的なものではない。つまり、次のものが前のものにとって代わるわけではなく、ひとたび形成されたらそれぞれの自己感は一生涯機能し続け、活発であり続け

る。これら5つの自己感は、成長しながら共存し続ける。

新生自己感は、睡眠覚醒サイクルやホルモン環境の安定などの生理的な感覚と刺激の弁別能力が中心となる。それと並行して創出する中核自己感は、自分の行動をコントロールできる、自分自身の情動をもっている、連続性がある、自分とは別に他者がある、といった感覚である。乳児がこの時期に取り組み始める作業は、中核自己感と中核他者感の形成である。

この時期における乳児の体験は、「自己-不変要素」であり、中核自己感を中核他者感と区別し、中核自己感のオーガナイゼーションを促進するように働くものとして、以下の4つを挙げている。

①「自己-発動性」：自分の行為の主体は自分であり、他者の行為は自分が主体でないという感覚（目を閉じると暗くなる）。

②「自己-貫性」：動いている（行動している）時も静止しているときも、統合された行為には境界と場があり、身体的に完全で断片化していないという感覚が持てること。

③「自己-情動性」：自己体験に属する感情（情動）のパターン化された内的特性を体験すること。

④「自己歴史性」：自分の過去との間に連続性、永続性の感覚がもて、自分が同じ自分として“存在し続けたり”，“変わる”ことができること。

こうした4つの自己不変要素が中核自己感の形成の重要な柱となる(Stern, 2000)。これらの感覚が他者と分化した形の自己の源となっていく。また、まとまりを持つものとして乳児の中に蓄積されていく、「一般化された相互交渉に関する表象」(RIGs-Representation of Interaction that have been Generalized),あるいは「関係態」(ways-of-being-withothers)が2つの自己感に沿うように作用し、「他者と共にいる感覚」(sense of coreself-with-another)があらたな間主観的自己感の土台となり、人との関係性が維持されていく。その上に言語的自己感と物語る(ナラティブ)自己感が重なる。そして、いったん誕生した自己感は、生涯にわたって維持され、互いに他の自己感と力動的に関連し続けながら、それぞれに新たな自己感の姿を創出し洗練させていく。

Sternは、養育者による適切な調律(affect attunement)によって、養育者が乳児を理解し、乳児も養育者を理解する、といった間主観的な相互感知が実現されていくことを強調した。

### 第3項 主観的自己感（間主観的自己感）

生後7~9か月、乳児は徐々に、内的主観的体験、つまり心の“主題”が、自分以外の誰かと共有可能であるという認識に至る。中核自己感と中核他者感を特徴づけるものは、目に見える行動や直接知覚であったが、間主観的かかわり合いの領域では、心の主題の共有が可能である。身体的親密性だけでなく、心的親密性が可能となるのである。

Stern(1985a)は、この時期における間主観的かかわり合いの展開の根拠として、以下のよ

うなものがあるとした。

①間注意性:母親が指さす方向に向けて視線を移し、目標物への見えない線をたどることができるようになる(生後9か月)。

②意図の共有(間意図性):欲しいものがあるとき、母親に向かって手を伸ばし、手と母親を交互に見ながら、命令的な語調で「アー!アー!」という乳児は、相手には自分の意図を理解し、その意図を満足させる能力があることを知っている。

③情動状態の共有(間情動性):生後1年の乳児は、“視覚的断崖”など、不確実な状況に置かれると、母親の顔に表れた情動を読み取ろうとする。つまり、乳児は何らかの方法で、自分自身の内部に体験された感情状態と、他者の“表面”や“内部”にみられる感情状態との間に対応をつくり出そうとする。

主観的体験の共有を可能にするのが情動調律である。情動調律は、形式を共有する模倣とは違い、出来事(形式)を鑄直し、行動の背後にある主観的状态(情動)に焦点を合わせる。情動調律という行動が独立した現象として非常に重要であるのは、文字通りの模倣では、相手の内的状態に注意を向けることができない。模倣が、外部に表れた行動の形式に注意の焦点を当てるのに対し、調律行動は、出来事を鑄直し、行動の背後にあるものや共有された感情へと注意の的を移す。

つまり、模倣が外的形式を伝える主な方法であるのに対し、調律は内的状態の共有を交し、知らせ合うに不可欠な方法である。この時期の間注意性、意図の共有(間意図性)、情動状態の共有(間情動性)は、間主観的自己感を成長させる源である。情動調律において、間注意性、意図の共有(間意図性)といった情動状態の共有の内的体験が生起するのである。

#### 第4項 「他者と共にある自己」とは

Winnicottに代表される理論は、母親と共にあるという重要な体験は、乳児が自己と他者を適切に分化できないと仮定したところにある。この未分化状態が平衡を保っており、そこから自己と他者がそれぞれ徐々に出現してくるというものである。

これに対し、Sternが述べる発達論は、中核自己感と中核他者感が、かなり早期から形成されるとしている。つまり、他の理論ではまだ蔓延化する自己-他者未分化期と言われている時期に分化が始まると考えている。しかもこの見解では、他者と共にある体験を文化の失敗ではなく、統合という能動的な行為とみなしている。共にあるという体験を、個別の自己と個別の他者の能動的な統合の結果ととらえるなら、中核自己感と中核他者感が確立し始める時期、乳児は他者と共にある自己も体験し始める。

ここで重要なのは、「共にある」という言葉である。中核自己感と中核他者感の明瞭な区別がつけられる乳児にとって、乳児自身の自己体験を調整する他者(これをSternは自己を制御する他者と呼ぶ)との関係は、「共にある」である。共にあるという主観的感覚は、常に活発で建設的な精神活動であって、融和でも、二者和合でも、共生でも、融合でもない。

社交上の重要な体験は、自己を制御する他者という誰かと共にあるという実際上の体験そのものであり、その体験の結果、自己感情は重大な変化を遂げることになる。繰り返し起こる生の体験がそうであるように、両者は関連し合うようになることを強調している。

以上は、個別の自己と他者の間に起こる融和でもなければ、私たち自己 We-self でもない主観的単位が形作られる過程である。これらは実際の生活の中での生のエピソードとして起こってくる。生のエピソードは、そのまま記憶にとっての特定のエピソードとなる。

それが何度も繰り返されると、一般化されたエピソードとなる。それらは精神的に表象された相互交換的体験の一般化された相互交換の表象 (RIGs, Representation of Interactoin that have been Generalized) となる。これは、すでに過去に体験された自己を制御する他者と共にあるという、主観的体験を含んでいて、Stern は、この体験を「呼び起しの友 evoked companion と共にある」という概念で表している。

#### 第5項 「呼び起しの友」とは

乳児は、誰かと共にあるという相互交換の表象 (RIG) が活性化されるたびに、呼び起こしの友と出会う。まず、乳児が自己を制御する他者との間で、相互交換のある1つのタイプに関し、すでに類似した特定のエピソードを体験し、これらのエピソードは一般化された相互交換の表象 (RIG) として登録される。

これと似ているが同一でない特定のエピソードが起こったとすると、その属性のあるものは、この RIG を想起する手掛かりとして作用する。RIG は表象であり、活性化された記憶ではない。想起の手掛かりが、呼び起こしの友と呼ぶ活性化された記憶を RIG から誘発する。

呼び起こしの友は、自己を制御する他者と共にある、あるいは自己を制御する他者がそこにいるという体験であり、それは意識されることもあればされないこともある。ひとたび手掛かりによる想起記憶が機能し始めれば、1人でいようがまいが、主観的体験は主として社会的なものとなる。乳児はある時期は現実に存在する外的パートナーと、そしてほとんどいつも呼び起こしの友と共にあるといえる。発達にはこの2人の間の、絶え間なき、そして、たいていは無言の対話が必要である (Stern)。

現実の仲間や呼び起こしの友とほとんど常に共にあるということは、乳児が信頼し、安心して周囲の世界を探索することをすでに知っているといえる。探索の際の信頼と安心を最初に作りだしてくれるのは、探索に関する自己と他者の過去の体験の記憶である。

主観的事実として、乳児はひとりぼっちではなく、数種の RIGs から引き出され、さまざまな活性化レベルと意識レベルで作用する呼び起こしの友とある。だからこそ乳児は信頼感をもつことができるのである (Stern)。

## 第6項 言語自己感

生後2年目になると、乳児はいろいろな能力を獲得しはじめる。意味は、互いの中で何が共有されているかという合意によって決まる。そしてそのように相互に取り決められた意味（思考と言語の関係）が、成長、変化、発達し、2人の中で検討され、最終的に“私たち”によって所有されるようになる。価値や内的状態を意味する言葉は、世界に関する知識や言語を集積する人生早期に、親と子の中で独自に取り決められた通り、その意味を持ち続け、時にそれは一生続く。そして、子どもが同年代の仲間など、親以外の世間の誰かと対話をもつようになって初めて、これらの意味が出現してくるのである。

言語が話せるようになることは、いずれ、自分自身の人生物語を語れるようになることを意味する。それは自分自身に対する見方を変えるあらゆる可能性を秘めている。物語作りは、その人が、起承転結という因果関係的連鎖をもって展開する、意図や目標をもつ発動者としての自分をとらえることを含んでいる。

乳児のもつ初期の対人間の知識は、だいたい共有不可能、無様式、状況—特異的なものであり、責任性とか所有権という点で、コミュニケーションのどのチャンネルにも平等な非言語的行動と調律しているが、言語はこれらのすべてを変えてしまう。

言語は、生のままの対人間の体験と、表象されたそれとの間の空間を余儀なくし、そして、神経症性行動を構成する、関連や相関が形作られるのが、この空間である。

一方、言語によって、乳児は初めて、親密感をもって“共にあること”、隔離、孤独、畏怖、愛情といった、世界に関する個人的体験を、他者と共有できるようにもなる。そして、言語と象徴思考の出現により、子どもはこれから先、現実を歪曲し超越する手段をもつことになる。彼らは過去の体験に反した期待を作り出すこともできれば、現実に反した願望を練り上げることもできる。

以上のように、Sternは乳児が社会生活における情動体験をどう体験するかに関する仮説として、乳幼児期の自己感の発達を中心に据えた。自己感はそれぞれ乳幼児期に発達するが、情動体験は子どもの自己の発達、その後の成人の発達に影響を与えるとしている。

相互交流の表象(RIG)が活性化されるたびに、呼び起こしの友と出会う。たとえば乳児期における自己を制御する他者との間で、相互交流のある1つの表象(RIG)が活性化されるたびに、現実を歪曲したりすることを作り出すことも可能になるのである。

情動状態の共有について、情動調律は模倣とは違い、ある出来事からその行動の背後にある主観的状态(情動)に焦点を合わせるという自己感にとって重要な方法であり、他者と内的状態の共有を交すものである。Sternが述べている情動の相互交流の表象は、体験そのものには内在していない表象は、表象の再構成へ向けて使えるようにすることが可能である。つまり、新たな情動の交換、情動の相互交流の働きかけによって、新たな表象が「呼び起こしの友」の核として機能していく可能性を示すものである。

## 第2節 自己感の発達における関係性と社会性

Sternら(1985b)は、生後8～11カ月の子どもとその母親10組を対象として、各母子の自由遊び場を10～15分ビデオ録画し、その再生テープを母親と見ながらいろいろな質問をする、という手続きによって情動調律に関する実験を行った。その結果、情動調律は母親と前言語期の乳幼児のやりとりにおいて特に重要かつ典型的なものであり、内的状態の共有を交わし、知らせ合うのに不可欠な方法であると、結論付けている。

Stern(1985a)は、相互の影響は、具体的な相互作用によってしか伝達されない。母親の表象や幻想も、乳児にとって知覚や識別が可能な頭在行动を通してのみ影響を及ぼすとした。生後2～3か月になると、社会的な交流がみられる。この時期の中核自己感とは、出来事に関する体験的感覚であって、頭の中だけでの認知的構造物ではなく、体験的統合につながるものである。この中核自己感が、時の流れとともに追加され、より精巧な自己感すべての基礎となる。

こうした体験は、乳児自身の「自己体験」を調節する他者と共にあるという情動体験である。たとえば、微笑み合いによる交流の場合、情動表出の強さのレベルは2人の間で徐々に強めていくことができる。“いないないばー”のようなゲームでは、乳児の覚醒を制御することが大きな意味をもつ。情動の強さもまた、乳児にとって覚醒の自己体験であり、養育者によって、ほとんど絶え間なく制御される。安全やアタッチメントもこれに似た自己体験と言える。アタッチメントの感情、身体的親密度、安全などを制御する出来事は皆、相互交流の中で生み出される体験である。これらは、他者という相互交流できる媒介を通じて初めて可能となる。すなわち、他者と共にあることによるのみ可能である。

社交上の重要な情動体験（主観的体験としての他者と共にある自己）は、誰かと共にあるという実際上の体験そのものであり、その体験の結果、「自己－感情」は大きな変化を遂げることになる。生のエピソードは、そのまま記憶にとっての特定のエピソードとなり、それが何度も繰り返されて、相互交流の表象(RIGs)となっていく(Stern, 1985a)。

乳児は初めて“いないないばー”を体験すると、その特定のエピソードの記憶を貯蔵して、最初のとは少しずつ違った、2番目、3番目のエピソードを体験して、乳児は“いないないばー”のRIGを形作っていく。こうして、自己を制御する他者と共にあるという体験が、徐々にRIGsを形作る。そしてこれらの記憶は、RIGの属性が1つでもあればいつでも想起できる。乳児がある感情をもつとすると、その感情は、その感情を属性の1つとするRIGを心に呼び起こす。

つまり属性は、生の体験の再活性化を呼び起こす手掛かりになる。自己を制御する他者との関係性は、同人物との間でもそのつど異なり、それぞれに独特で特色あるRIGをもつ。しかも別のRIGsが活性化されると、乳児は、それまでとは違った方法や形式で自己を制御する他者と共にあることを再体験する。「呼び起こしの友」は、自己を制御する他者と共にあ

る、あるいは自己を制御する他者がそこにいるという体験である。この友は、過去に実際起こった出来事の想起としてではなく、そうした出来事の生き生きした例として RIG から呼び起こされるのである。

主観的事実としての自己と共にある他者という概念は、他者との関係性においてほぼ普遍的なものである。そして、この共にあるという主観的感覚は、常に活発で建設的な精神活動で、絶え間ない成長を続けていく精神の健康な部分である。

施設児童たちは、現実生活における仲間や彼らを見守る大人たちと情動的な関りを体験することによって、他者と共にある体験を共有すると考えられる。そして、この体験は施設児童の自己感に新たな「呼び起こしの友」を育てる情動体験として経験される。

本研究において重要になることは、Stern が述べている乳幼児期から始まる 5 つの異なった自己感は、発達課題のように達成された前の課題が次の課題に取って代わるわけではなく、ひとたび形成されたらそれぞれの自己感は一生涯フルに機能し続け活発であり続け、成長しながら共存し続ける、と Stern は仮定しているところにある。

つまり、発達が停滞していて機能していない自己感であるなら、働きかけることによって成長するのである。「他者と共にある体験」の不足の状態への心理的援助は、「他者と共にある体験」の経験によって、自己感の成長を促すことが可能になると考えられる。

したがって、施設児童が施設の仲間たちとの関係の中で生き生きとした情動調律の体験によって、「仲間と共にある体験」を重ねるなら、彼らの自己感は自己の体験的統合へと推進されると考えられる。

### 第3節 「私」という感覚である「自己感」の形成

「自己感」は、知覚や情動交流といった、直接肌で体験する出来事に関する体験的感覚であり、他者と交流し合いながら進んでいく主観的体験、つまり「私は私である」という体験的感覚である。

自己感に問題を持つ危険性がある、また自己統合の問題を示す(奥山, 2006) といわれる施設児童の心理的援助を考える時に、Stern の自己感の発達理論がその援助方法について示唆を与えてくれる。Stern によれば「自己感」は、私たちが他者との関係の中で自分をどう体験するかという、すべての対人関係的事象において、オーガナイゼーションを形作るように見通しを与えてくれる主観的現実である。自己の統合は、乳幼児における「他者と交流し合いながら進んでいく体験」によって促進される。そして「自己感」は生涯を通して活発に活動し続けるのである。

Stern は、自己に関する主観的な体験と、そのオーガナイゼーションのあり方を「自己感」の発達と呼び、臨床場面の関わり合いについて「自己感」の発達から心理療法の手掛かりを得ることを試み、理論化した。つまり、その人の人生において他者との関係性の問題につい

て心理的援助を考える際に、現在における他者との関係の中で自分をどう体験しているのかという「自己感」が重要な示唆を与えると考える考え方である。

そして、Stern(1995)は「自己感」の成長に重要なのは、「共にあるスキーマ」という日常的な対人的関係に関わる表象の形(誰とどのやりかたで)を、主観的に生きられる体験として繰り返し使えるようにすることを提示した。

#### 第4節 本論文における「自己感」

本論文は、Sternの言う「自己感(the sense of self)」の発達理論に基づき、施設児童の「自己感」の育ちに対する心理的援助の実践研究を行うものである。したがって、本論文で述べる「自己感」は、Sternの理論における「自己感」を基本に据えて研究を進める。

Stern(2000)によれば、「自己感」は、他者との体験をその人はどのように感じ取っているのかを捉えるもので、生の体験に伴う、感知された現象である。その人にとって体験そのものに内在していない場合には、再構成へ向けて、主観的体験を位置づけられるような表象「共にあるスキーマ」として使えるようにすることが必要である。

この「自己感」は、誕生から「新生自己感(Sence of an emergent self)」、中核自己感(Sence of a core self)、7-15ヶ月が「間主観的自己感(Sence of a subjective self)」、18-30ヶ月が「言語自己感(Sence of a verbal Self)」、そして、30ヶ月から「物語る自己感(The narrative self)」という5つの異なる主観的体験の発達段階が順次現れてくる。それぞれの「自己感」には5つの異なったオーガナイゼーションの質があり、そのオーガナイゼーションに導かれて「自己感」は発達していく(p.38:図4-1-2)。

これらの形成期は、5つの自己感に対応する「感受性の高い時期」としてとらえている。したがって、それぞれに異なる自己感の形成期における環境的影響が、それ以後の損傷に比べ、相対的に重い病理、あるいは、可塑性の低い病理を生むであろうことを想定している。つまり、感受性の高い形成期において、自己体験の特徴に関する問題が部分的に決定されるのである。心理的援助を行う際に重要となるのは、それぞれに異なる領域における自己体験に、どのような情動の色調 tone が付加されたのか、どのような体験をしたのかである。

そして、それぞれに異なる自己感の領域には、自己体験のパターンがある(p.38:図4-1-3)。新生自己感は、新生かかわり合い領域、中核自己感は、中核かかわり合い領域、間主観的自己感は、間主観的かかわり合い領域、言語自己感では、言語かかわり合い領域において、その形成期に独特な臨床問題が示されている。臨床問題はあらゆる自己感、あらゆるかかわり合い領域で見られるが、主として体験のどの領域の成長が困難なのかによって、治療的アプローチが異なってくる(Stern, 1985b;p.98.)。とくに間主観的かかわり合いの形成期に問題となってくる臨床問題は、中核かかわり合いの形成期に会う問題と同じであるとしているが、焦点は行動として目に見える自己体験の制御から、主観的体験の自己他者間での共



有や、主観的体験に及ぼす相互の影響へと移る。情動的主体性を交わすことが不可能であれば、広大無限の cosmic 孤独が主人公を襲う。そこまで酷くはなくても同じような状況は、性格障害や神経症で起こるとされている。

本研究では、中核自己感の後半から主観的自己感と間主観的かかわり合いの領域に対する心理的働きかけである。先行研究から示されたことは施設児童の自己感は、間情動的共有体験の貧しさからくる自己感の成長の停滞である。

したがって、施設児童が自己感を成長させていくことができるよう、間主観的かかわり合いの領域における間情動的共有に対して、他者との情動調律を活用した心理的援助を行うものである。他者との関係の中で自分自身を体験していく、言い換えれば、他者との情動の交換によって情動調律が促進され、他者と「共にある体験」をしていくことである。この「共にある体験」は自分は一人ではないという体験で、他者との関係性に見通しを持てるような体験である。本論文の自己感は、こうした主観的体験「自己感」を述べたものである。

## 第5章 集団歌唱療法

### 第1節 音楽療法について

#### 第1項 歌唱

「歌う」ことは、楽器演奏とは異なり、言葉を使い直接的に物語性を持つものである。合唱であっても歌唱する個人にその情景を思う浮かばせることが容易である。

我が国において、音楽が心理的援助に用いられるようになったのは、高齢者施設やデイサービスにおける高齢者の集団歌唱療法が盛んに実施されるようになったことからである。そこで使用される曲目は童謡や懐かしい曲が多い。一度覚えた歌は長年歌わなくなっても記憶に結びついて、歌とともに様々な情景とともに思い出されて歌うことができる。「歌」を歌うことは、その言葉や内容によって歌う人の感情を一層深く表現させる。歌う人の情動やエネルギー、またイメージに直接的に働きかける。

とくに皆で歌うことは、皆で声を合わせることを通して人と人が情緒的に関わり合うことと言える。速かったり、遅かったり、強かったりする流れのタイミングやリズムを合わせて同調する。互いに歌うことを通して表情やリズムの長短、強弱、動きなどの流れが、聴覚からだけでなく、視覚、触覚、臭覚からも得られる。そうした情動的体験によって、人々は感情共鳴の体験や情動共有の体験から、「共にある」「参加する」という主観的な体験をしていくことが考えられる。

内的な情動について、Stern(1985a)は、乳児は母親の感情をしぐさや表情、発声から感じ取り、主観間で情動を共有する。この共有された情動状態がどんな性質のものか表現する行動が情動調律であるが、調律は内的状態の共有を交し、感情を知らせ合うのに不可欠な方法であるとしている。

たとえば、乳児が母親に抱っこされたときに感じる母親の発声の大きさが、乳児の突然の動きの大きさにマッチする、母親のうなずきと乳児の仕草が同じ拍子を打つ、脈動のリズムがマッチする、などのリズムの波を乳児は受け取って同調していく。調律を行う最大の理由は、乳児と「共にある」「共有する」「参加する」「仲間に入る」こと、とSternは推論している。つまり、情動調律を行うことで母親と乳児は情緒的に関わることに喜びを感じるようになると言える。

#### 第2項 音楽の治療的特性

音楽療法がさまざまな治療様式の中でも、その固有な機能を発揮するのは、音楽それ自体に心理療法的な機能が備わっているからである。林(2014)は、音楽が何らかの作用や役割を果たし得る主な側面として、①心身の健康の回復・維持・増進における音楽の役割、②人間の人間らしい生活における音楽の意義と役割、③子どもの健全な発達や豊かなパーソナリ

ティの形成における音楽の役割, ④生体の諸機能に及ぼす音楽の作用(自律神経系への音楽の作用)の4点を挙げている。

音楽的な体験が人間の心身におけるバランスや調和, また健康を意味する全体性の回復に寄与するのは, 音楽それ自体にバランスや調和や全体性が備わっているからと言える。

音楽の治療的特性について, 松井(1980a)は「音楽の10の特性」を挙げ, 次のように述べている。第一は, 「音楽が知的過程を通らずに直接情動に働きかける」。これは音楽が言語を媒介とした論理的なものではないためと考えられる。音楽の生理的な効果も, この直接情動に働きかけるという特性による部分が多いと思われる。

第二は, 「音楽活動は自己愛的満足をもたらしやすい」。第三は, 「音楽は人間の美的感覚を満足させる」。音楽は芸術の一つとして捉えられていることから, 完成された音楽は人間の美的感覚を刺激するものとなり得る。

第四は, 「音楽は発散的であり, 情動の直接的発散をもたらす方法を提供する」。これを利用すれば, その人のなかに潜む攻撃性を, 他人に向けるのではなく音楽活動に向けることで, その発散方法を提供することができる。第五は, 「音楽は身体運動を誘発する」。音楽に合わせて自然と体が動いたり, リズムをとるといった特性を利用したものである。活動性の低い対象者の動きを引き出すことができる。第六は, 「音楽はCommunicationである」。集団の音楽活動には相手の音楽や動きを聞き, 合わせるという対人関係の基礎となる要素が含まれている。集団で音楽活動をすることにより, 自然と対人関係を構築することができる。

第七は, 「音楽は一定の法則性の上に構造化されている」。音楽のほとんどがテンポ・拍子・小節数・調性・和声進行などの決まりがあり, 法則性の上に成り立っている。その法則性に従い音楽活動を行うことにより, 歩く・走る・バランスをとるといった法則性に基づいた行動を発達させることができると考えられる。

第八は, 「音楽には多様性があり適用範囲が広い」。音楽には様々なジャンルがあり, 年代・嗜好性・性別など, 対象者のどのような特性にも対応できる。第九は, 「音楽活動には統合精神機能が必要である」。たとえば, 歌詞カードを見て歌唱する場合には, 「歌詞をみる」という行動と「歌う」という行動を同時に行うことが必要になってくる。日常生活に必要な二つ以上にことを同時に行うという機能を発達させたり, 維持したりすることができる。

そして, 第十は, 「集団音楽活動では社会性が要求される」。集団音楽活動では相手の音や速さを注意して聴き, 合わせるという対人関係の基礎が必要になってくる。また, 集団活動を通じて対象者とセラピストという「縦の関係」, 対象者と対象者という「横の関係」が構築される。これらを通じて, 社会性が発達したり改善されるとしている。

このように, 音楽は多様な治療特性を有していることが報告されているが, 林が述べているように, 音楽は人間らしい生活における音楽の意義と役割を兼ね備えていて, 音楽の治療特性を利用することは, 対象者の生体の諸機能に最も自然な作用で働きかけるのではない

かと思われる。

本研究が音楽の特性に注目しているのは、松井が述べている「音楽の10の特性」のなかでも音楽の重要な柱の1つとして考えられている音による互いの情動の交換が可能なことである。音楽は言葉を越えて様々な気持ちを交流させる手段になる。この交流方法としては、声と声・声と楽器・楽器と楽器・音楽と身体表現などのアンサンブルによる方法と演奏を聴くことにより、何らかのメッセージを送る、あるいは受け取るといった方法がある。

言葉を交わさなくても、その背後にある情動を共有できる。今ここで起こっている出来事における情動の共有は、他者と「共にある体験」として感じられる。この共にある体験は、強さ、タイミング、リズムといった生気情動(Sternが言う怒り、悲しみ、幸せなどの“うつろいやすい”カテゴリー性の情動)にマッチングしていく。互いにマッチする情動調律では、感情共鳴が起こってくる。

情動調律は、感情共鳴から始まるものの、調律は感情共鳴の体験を、自動的に他の表現型へと変換し、必ずしも共感的認識や共感的対応へと進行しない。調律それ自体、独立した情動交流法である(Stern, 1985a;p. 170.)。つまり、互いの情動共有の体験である。

また、もう一つとして松井が述べているように、音楽は一定の法則性の上に構造化されているということである。どのような音楽でも、何らかの法則性をもっていて、一定のテンポやリズムが存在する。この法則性は、もともと人間の中にある法則性に由来するものであり、ホメオスタシス(homeostasis)の法則と考えられているものである。この法則性は常に均衡を保とうとするところが特徴で、心身のバランスを保つうえで重要な働きをしている。

本研究が心理的援助として二つ目に注目したのは、音楽の持つ治療的役割として、自然のリズムや流れなどの一定のテンポやリズムという法則性によって、発達に問題を抱えている対象者に対して、最も自然な行為として働きかけることが可能であることである。

## 第2節 集団歌唱療法について

### 第1項 集団歌唱療法の治療的特性

最も広く行われている集団歌唱療法は、山下(2010)が提唱した「集団歌唱療法」がある(下出, 2014)。集団歌唱療法は参加者とスタッフ双方になじみやすく、抵抗なく気軽に参加でき、楽しいという体験ができるという長所がある。声を出すことで深い呼吸をする腹式呼吸の体験で血液が循環し、内臓器官の働きの活性化を促し、心身が解放される。また、集団歌唱療法は、参加者とスタッフ、参加者同士、そして歌詞を含む音楽と参加者という関係が相互に促進して心理的支援に結びついていくことが期待できるという。

人にとって声が出せることは、他者との意思疎通や情報共有・共感に不可欠なことであるとして、青は、集団は個人同士の関わりが密になる分、その集団の場所が安心空間であるかどうかは対象者にとって大きな問題であるとしている。高齢者施設であろうが、精神科施設

であろうが、共に居ながら関わりが全く無いのと、会話は無くとも同じ歌を知っていて互に声を出して場を共有しているのでは大きく異なる。そして、声の面から考えると、明確な関わりがそこにすでに出来上がっていると述べている。

前述した通り、音は全て同じ空間で同時に鳴っていれば必ず相互に干渉しあう。必ず共鳴・共振を起こしたり打ち消しあったりする。ほとんど自覚的には声を出していなくても心の中で歌い、身体が歌う体勢をとっていると、他者の発している歌によって無意識の発生が行われて身体が勝手に鳴り出す。場を共有するだけで、共に歌える歌がそこにあるだけで、楽器としての身体同士は共鳴・共振をすでに行っている。無意識レベルで共感や違和感を身体同士の共鳴の中で得るのが歌なのであり、それは集団歌唱でしか実現できない(青, 2010)。

この声による共鳴・共振は、Stern(1985a)が言う、自己感の発達に重要な役割を果たす情動状態の共有、調律とつながるものと考えられる。情動の調律は、ある出来事からその行動の背後にある情動に焦点を合わせるという自己感の成長にとって非常に重要な方法であり、内的状態の共有を交すものである。つまり、集団による歌唱療法は情動の交換体験を引き起こすことを可能にする。施設児童が共にいる仲間との情動交換における共鳴・共振を体験することによって、自分自身の感情に触れたり、また他者の感情と合わせたりする体験が促進される。この体験は、仲間と共にある体験である。この体験が施設児童の自己感の成長を促すと考えられる。

集団での斉唱では共鳴状態によって、より発生の維持が楽で豊かな体験を他力によって誰もが経験できる。ひとりで生きるより集団で協力した生き方をしたほうが楽で心地よいという実感を、音という物理現象で直感的に体験しやすい(青)。

Nordoff & Robbins(1971)は、グループで歌うことは障害児たちに覚醒的で開放的な、さまざまな経験をさせるとして、グループで歌う意義を次のように述べている。インパクトのある、躍動感あふれるハーモニーは、彼らの歌う経験に感情的な生彩を与え、メロディや伴奏の動きのあるリズムは、歌詞や彼ら自身を生き生きとさせる。そして、瞬間々々、その子にとって親密な自己表現の手段である声は、歌うことを通じてメロディと歌詞へのその子の集中を前へと押し進める。その子の記憶は歌うにつれ、メロディと歌詞を意識の中へ呼び起こし、同時に自分が歌っていることがらの意味の中に生きることができる。

歌うことは様々な問題を抱えた子どもにとって開放的な経験となる。子どもたち全体の反応、そして子どもたち同士の間にかかる集中や、やりとりなどが、一人ひとりの子どもの個人としての経験を豊かなものにしていく。そして、集団の一員としての個人を体験できる。こうした体験は、自分は一人ではない。独りぼっちではない体験につながる。仲間と共にいる自分を感じることができる。

このようにグループでの歌唱経験は、情動の交換体験を引き起こすことができることから、施設児童は、生活を共にしている仲間との情動の交換によって、自己感の成長を促すことができると考えた。

## 第2項 養護施設や精神科領域における集団歌唱療法

日本で施設児童に対する音楽を用いたアプローチはまだ始まったばかりで数は少ないが、山内(2000)、坂本(1993)、長田ら(2007)の報告が見られる。

山内は、施設児童の2～3歳児7名と4歳児1名の8名を二グループに分け、小集団でリトミック形式の音楽療法を実施している。プログラムは、はじめと終わりの挨拶の歌と、全体的な流れは毎回同じものにして3か月間に9回実施した。はじめは喜びと同時に恐怖が示されていたが回を重ねて場に慣れるにつれて自発的行動が増え、自己主張が見られるようになったとしている。

また、長田らは、情緒障害児短期治療施設に入所中の被虐待児を対象に、音楽を用いた援助を3年間行った。初年度は、音楽を用いた体験型SST(Social Skill Training)を行った結果、音楽を用いることによって子どもの興味が持続する様子が観察され、集団での学習場面への適用の可能性が示唆された。しかし、プログラムへの参加を子どもの自由意志に委ねたため、セッションごとに参加者が変わり、個人の効果を測定することは不十分だったことから、2年目は、半年間のクローズドグループによる音楽療法を行い、効果を測定した。その結果、知覚-運動(聴覚)領域の「聴覚的注意」「聴覚的記憶」「音の聞き分け」、知覚-運動(視覚)領域の「形の区別」「視覚的記憶」「空間位置の区別」に改善が見られた。行動/情緒領域の「過度の緊張」「多動性」にも統計的に有意な効果があったと報告している。

そして、3年目に情動の状態について再評価を行っている。情動状態を言語化し理解できるようになることを目指し、歌を歌いながら歌詞の意味を情動面と言語面両面で受け止めて感受し、子どもの発言を促すプログラムを施行した。その結果、自己に向き合えるようになり、自己評価が他者評価に近づくという可能性が見られたとして、音楽を用いた働きかけが、被虐待児の援助に有効であると結論付けている。

このような報告は、子どもの情動に対する働きかけであるが、この働きかけを有効とするためには、長田らの報告に示されている通り、情動状態の側面に働き掛ける歌唱療法は、歌われる歌詞内容とリズムの両面が与える影響を考えて実施することが重要である。

一方、精神科領域では多様な集団歌唱療法が実施され、その効果が報告されている。

山下・加藤(1998)は、躁病者に対する集団歌唱療法の意義について次のように述べている。集団歌唱療法は、躁病者の感情、とりわけ攻撃的感情の発散と制御の場となり、他者と一緒に歌うということが、心の奥底では孤立状態に陥っている躁病者の他者と一体化したいという願望を満たす。また集団歌唱療法は、患者の孤立や絶望を癒す効果を持つところに意義があると述べてる。そして、集団で歌唱を行うという行為は、躁病者の過度に加速した時間の流れを躁病者に自覚させ、治療に役立つ可能性があると考えしている。さらに、精神科病棟におけるヒステリー症患者に対する集団歌唱療法の治療効果を次のように報告している。治療者が患者と一緒に行う音楽行為を通してヒステリー症患者の依存欲求や自己顕

示性、また自己承認の欲求を満たすことができる。こうした体験は治療関係を深め、他者との関係や自己の行動を見つめ直す機会を創出し、柔軟な社会性の再獲得に寄与する可能性がある(山下・加藤)。

集団歌唱の音楽が持つ力として、他者と一体化したいという願望や患者の孤立や絶望を癒す効果が報告されていることは、こうした体験によって人は自分は一人ではないと感じたり、他者から認めてもらう体験を通して、自己を見つめ直すことが可能になることを示すものである。このことは集団歌唱療法のプロセスにおいて、自己を受容をしていく働きが内包されていると言える。

### 第3項 集団歌唱療法における情動調律体験による自己感の援助

現在、養護施設に入所している子どもたちの多くが、家庭崩壊や両親の離婚、養育者による虐待などを経て施設入所に至っている。この子どもが体験している自己感、自分の本当の気持ち、感情をずっと抑圧して、自分は幸せだと感じる体験が乏しい状態の自己感と考えられる。

こうした「自己感」の成長に対して、子どもの情動に働きかける方法として音楽療法がある。音楽の利用は、言葉で伝えることが難しい考えや感情の表出を可能にする。また、創造的芸術の持つ、実際に体験するという性質は、身体的、認知的、感情的という複数の次元に直接関与する。村井(1988)は、音楽療法とは非言語的コミュニケーション媒体である音楽を介して、人の心や身体に働きかけることで、病気や障害の改善を図ることを目的に行われる療法を総称したものと述べている。そして音楽療法の中でも「集団歌唱療法」は、「音楽の社会的機能」としての集団所属感や役割意識を持たせるという治療的意義があるとしている(村井, 1995)。

集団所属感や役割意識を持つことは、施設児童にとって重要なことであり、その集団に「自分の居場所」があるということである。自分の役割があるということは、「自分は認められる存在」であることを示すものであり、ひいては自己効力感を高めることを可能にすると考えられる。また、音楽による情動の交換における情動調律体験は、施設児童の内面への働きかけとして、彼らの自己表現の表出としても有効と考えられる。

山下(2010)は、集団歌唱療法の効果について、かつての体験や心的葛藤ないし苦悩が歌詞に投影されることによるカタルシスの効果、また歌われる曲が既製曲であることで、他人の言葉を借りて自己表現が行われるために、侵襲的でない方法で自己実現の機会が与えられる。さらに参加して楽しいという体験によって生活を生き生きとしたリズムを与えると述べている。人間関係を心地良く経験することがないまま入所してくる施設児童にとって、参加して楽しいという体験は最も必要な生活体験である。集団歌唱療法には、この心地良さを体験できる機能を有している。

情動の交換について、Sternによると、乳幼児は母親の感情を表情、発声から感じ取り、

主観間で情動を共有するが、このとき情動調律は感情を知らせ合うのに不可欠な方法であるとしている。たとえば、乳幼児は母親のうなずきや仕草などのリズムの波を受け取って同調していく。調律を行う理由は、“共にある”、“共有する”、“仲間に入る”ことである。皆で声を合わせることは人と人が情動的に関わり合うことと言える。速かったり、遅かったり、強かったりする流れやリズムに合わせて同調していくのである。

本研究では、集団歌唱療法における情動的体験によって、子どもたちは感情を共有したり、共鳴して、仲間と“共にある”という主観的体験をしていくと仮定した。精神科領域や高齢者領域における音楽療法については、これまでに多くの報告がある。

しかし、児童養護施設における集団歌唱療法についての報告は少ない。音楽は多様な役割を果たしているが、本研究の独自性は集団歌唱による情動の交換を活用することによって、最終的には施設児童が「自己感」を成長させていく心理的援助にある。

#### 第4項 養護施設の生活における集団歌唱療法

施設ケアにおいて、心理療法は生活臨床と相補的でなければならない(高田, 2012)。こころの動きをじっくりと考えるためには邪魔されない空間と時間が必要であり、それが基本的な枠組みであり、時間をかけて内面を扱う心理療法は必要である。しかし、施設における養育も生活臨床として心理支援の一場面と考えるなら、内面作業を個別心理療法の閉じられた空間で行うものに限定するやり方は限界があると言えるだろう。

森田(2013)によると、子どもたちの行動は、対象との関係の中で成立するものであり、それには内的な対象も含まれ、子どもたち自身の過去の関係の中で培ってきた他者との対人関係スタイルを反映しているのである。

子どもが生きてきた環境での対人関係が、現在の子どもたちの行動スタイルであるとすれば、施設児童たちは他者との情動体験を十分に体験できないままに自己を形成していることになる。彼らは今、ここで人と関わることを通して、楽しい、嬉しい、悲しい、辛いといった感情の交換を通して、感情生活の連続体を経験していく。自分の感情に気づき、相手と同調する情動調律体験によって、安心感や喜び、悲しみといった情動が共有される。

集団での斉唱では共鳴・共振を起こしたり、また不協和音やノイズが混ざると変調したり打ち消し合ったりする。たとえば自覚的には声を出していなくても心の中で歌い、身体が歌う体勢をとっていると、他者の発している歌によって無意識に身体が鳴り出す。無意識レベルで共感や違和感を身体同士の共鳴の中で得るのが歌なのであり、それは集団歌唱でしか実現できないのである(青, 2010)。

集団歌唱では、集団の中に一体感をもたらし、共鳴・共振における情動調律が効果的に得られる。また、一体感の高まりによって社会的な交流が行われるようになる。他者と共に歌うことによって相互にリズムを合わせ、共鳴させていく体験が気持ちよい体験として実感することができれば、他者と共に生きていくことが心地良く感じられ、自己は安心感を得ら



れるであろう。

集団歌歌唱はわかり易いので病院や施設でレクリエーション的な活動として評価されていることが多い。こうしたことから集団歌唱療法は治療なのかレクリエーション活動かといわれることも多い。しかし、松井は、レクリエーション的要素は大切なもので動機がない所ではすべての治療が無効である。楽しいという動機付けは非常に大切である、として集団力動を効果的に利用し治療技法を効果的に利用すれば、我が国の文化に基づいた治療技術として主張できると述べている。集団歌唱療法は、施設生活の仲間たちとの気持ち良い体験活動として、仲間と一体感を得られることで、“共にある”という主観的体験が可能になると考えられる。

### 第3節 本研究で集団歌唱療法を実施する理由

#### 第1項 音楽とリズム

「体感」について心理学辞典によると、「さまざまな身体部位から伝わる共通感覚的な前進状態の感覚で、体のどこかは局所づけられない背景的性質をもつ。内部感覚の統合をさすこともある。正常または健康な状態ではむしろ意識されず、何か異変や障害が生じたとき、快・不快感、健康・疲労・衰弱感のような感情とともに身体感覚的に意識される」（中島ら、1999）と記されている。“さまざまな身体部位から伝わる共通感覚的な前進状態の感覚”は、まだ言葉にはならないけれども感じる「何か」というような誰にでも生じる内的な感覚と言えるだろう。体感 (cenesthesia) の原語は、ギリシア語の koinos (共通) + aisthēsis (感覚)、という「共通感覚」に由来する。

Stern は、目に見える世界と、聞こえ、感じる世界が同一のものであるという感覚の単一性について、アリストテレスの言う第6感覚「共通感覚」は、基本的感覚としての性質をもち合わせた感覚であり、すべての感覚によって共有されるものである、としている。

つまり、視覚、聴覚、臭覚、味覚、触覚の五感の身体中の諸感覚、感覚されたものが出合い、結びつき、配置をとり、まとまりのある秩序が形づけられるもの、思考と感覚を結びつけるものとしての「共通感覚」の働きである。

「共通感覚」について、中村(1980)も同様の見解を示している。中村は、近代科学の分析的な知と、近代哲学の意識の立場が軽視し、退けてきたものは、イメージと身体であろうと、哲学的立場から考察している。デカルトは、精神と物体を峻別する二元論哲学を通して近代科学の意識の立場をきりひらくとともに、近代科学の分析的な知を根拠づけたが、その反面で二元論は、きわめて不都合な事態を孕むことになったとした。それは、自我の純粋化による肉体の欠如であり、主観と客観との、見るものと見られるものとの分離・分裂であり、ものゝそなえていた意味の希薄化であり、コスモス (有機的宇宙) の喪失をもたらしたと述べている。

つまり、感性の軽視、情念の蔑視がわれわれ人間の生活と精神を危険な状態に追い込むことになる。感性や情念は人間の生存の基盤であるが、それが枯渇し、あるいは荒廃するとき、われわれは感情生活においてだけでなく、知的、理論的活動においても衰退する(中村, 1997)。

この感情や情念は、イメージや想像力によって表現されるが、中村(1980)は、イメージについて、明らかに視覚的な運動以上のものであり感性的なものであるとしている。感覚は、知覚を通して私たちの過去の経験とも世界の全体性とも結びついている。思考と五感の身体中の諸感覚を結びつける「共通感覚」の働きは、Sternの言うところの、諸感覚(五感)を統合する感覚であり、アリストテレスが述べている「共通感覚」である。

集団歌唱療法は、子どもの自己感の核となり得る情緒に対して、身体を呼び覚ます働きかけと考えられる。Sternは、言語と体験のずれのギャップを埋めるために、芸術的な感覚の必要性を述べている。言語と体験のずれの隙間に隠れた情動に対する働きかけには、芸術的な感覚が求められていると言える。集団歌唱療法は人間の感覚能力である「体に受ける感じ」「体で感じる」という意味の体感への働きかけである。身体で感じている言葉にならない感情を、他者も同様に感じて調律し合うという、情動調律の体験である。この体験がその子の自己感に働きかけ成長させていく源となるものである。

## 第2項 情動調律とリズム感覚

不安定な愛着をもつ子どもたちは、母性的同調(attunement)体験の喪失、或いはコンフリクトが幼少期に体験される(Stern, 1985a)。例えば、母親は赤ちゃんの様々な呼びかけに対して赤ちゃんの行動に調和するように自分の発声や動作を合わせる。赤ちゃんがはねまわる時、母親は赤ちゃんの動きに対して自分の反応をリズム調整する。

Sternの考えでは、この情動調律が乳児の自己意識の統合の発達に役立つのである。身体の生理的状态と心の状態との間には、密接な関係がある。悲しいときには、涙があふれ、全身が緊張して、脈拍も呼吸数も速まる。嬉しい時にも怒りを覚えている時にも、同じように様々な身体的変化が伴う。こうした情動のリズムの変化に対して、受けとめ返していくプロセスにアタッチメントの基礎が築かれる。

しかし、表現したリズムと異なったリズムが返ってくると、親の顔色を窺うという反応をせざるを得ない。自分のせいで機嫌を悪くしているのではないかというような情動を生み出す。この情動は、意識されることなく、無意識の中で私たちの行動や感情に働きかける。同調はある一人の人間に対して、ほとんど連続的に他の人間の内的経験を分かちあえるようにするものである。他者に同調するという事は、まさに気持ちの交流をもつという体験である。

中村は、宇宙や自然界の至る所に見出される偏在的な現象である、「引き込みによるリズムや振動同士の共振」という働きについて、動物個体の心筋細胞の拍同士の引き込み、月の

引力に基づく潮の干満のリズムによる女性の生理的リズムなどを挙げ、このような引き込みによって宇宙や自然界の中で、空間的に隔たった場所にあるさまざまなリズムが共振し、それらが相互に響き合うようになると説明している。これらの無数のリズムが宇宙を構成しているとして、「場所とリズム振動」という考え方を提言している。

その一つに、現代社会の特徴は、急速な工業化をはじめとするさまざまな変動によって、人々の生活のリズムが著しく混乱してきていることを挙げている。人間が永い間、自然や文化との接触によって、とくに自覚せずにな身に付け、習得してきた生命的なリズム感覚とリズムを通しての根源的なコミュニケーションが失われてきている。そして、そのことによる影響は大きく、親子関係の極端な疎遠化から、学校教育の形骸化や医療の非人間化、精神疾患の増大などを経て学問や文化における創造力や創造性の欠如に及んでいると述べ、我々が背後に追いやった人々の根源的なコミュニケーションの危うさを訴えている。

中村(1991)の提言するところの、人間のリズム感覚の喪失に対する影響は私たちが日常意識することなく浸透している。生命の根源的なリズムは小コスモスの中に位置し、人間はそのリズムに共振しつつ自分なりにバランスを保っている。古代ギリシャでは「コスモス」という言葉は、調和がとれていたり、秩序がある状態を表現する言葉であり、社会の法や人の心の調和がとれている状態を「コスモスに合致している」と表現した。

こうした中村の提言を受けて、吉野(2007a, b)は、「音楽を学ぶ意味とは何か」という根源的な問いを中村の哲学における概念の「共通感覚」や「想像力とイメージ」から、次のように報告している。音楽は、我々が生きるということに直接関わっている。音楽は、生きる意味、生きる喜びを実感させてくれる重要な行為であって、音現象がこの場を行き来する過程では、反響によって空間が充ち、複数のリズム、振動が共鳴し合い、また引き込みによる同化と異化が繰り返される。そして、様々な振動のかたちが生まれては消滅し、また再び新たな息吹を取り戻していくつながりであると述べている。

私たちの生活は、他者とのつながりにおける相互のリズムが調和することで自らのバランスを保ち、共鳴することで安心感を得たり、生きる意欲というエネルギーの源を生み出していると言える。集団歌唱療法においては、リズムの変化に対して、受けとめ返していく、他者のリズムと自分のリズムがぴったりと合って流れていく、リズムのやり取りは、他者との情動の交換が進み情動調律という内的体験を分かち合う体験となる。他者に同調するということは、気持ちの交流をもつという体験である。

集団歌唱療法は、こうした他者との情動の交換が自然な形で体験でき、さらに楽しみながら他者と繋がりを体験できるところに、施設児童に対する心理的援助としての意義がある。



## 第Ⅲ部

---

### 実践研究 1

## 第6章 集団歌唱療法における自己感の成長

### —自己感を支える「自己効力感」と「自己の統合」の効果検討—

#### 第1節 本研究における基本的概念の定義

##### 第1項 情動調律の定義

###### 1.1 情動調律の概念的定義

Sternは、情動調律(affect attunement)について、「情動調律とは、内的状態の行動による表現型をそのまま模倣することなしに、共有された情動状態がどんな性質のものか表現する行動をとることである」(Stern, 1985a;p. 166.)と定義している。

情動調律は共感同様、はじめに感情共鳴という過程をふむ。しかし、情動調律は感情共鳴の体験を、自動的にほかの表現型へと変換し、必ずしも共感的認識や共感的対応へと進行しない。調律それ自体、独立した情動交流法である。

たとえば、溢れんばかりの活気のレベルや質は、独特の発声、独特の身振り、あるいは独特の顔の表情として表現される。そして、それぞれの表出は、同じ内的状態を表すにあたり、ある程度代理し合えるものである(Stern, 1985a;p. 170.)。

つまり、「情動調律によって、私たちは連続的に相手の内的体験と思われるものを共有し、その結果、他者と“共にある”ことができる。つながれているという体験、言い換えれば、他者と調律し合っているという体験である」(Stern, 1985a;p. 182.)。

###### 1.2 情動調律の操作的定義

乳児は対象に対する行為と意図を共有したり、前言語的方法で思いを交換し始めるが、その場合も情動交換こそ母親との交流の主たる形式であり、本質となる。意図と対象に関する原言語的交換は、ほとんどの場合、情動交換と同時に起こる。情動状態の共有が、間主観的にかかわり合いの初期にとって重要である(Stern, 1985a;p. 156.)。

よって、本研究では情動調律の操作的定義を、「他者の感情状態に共鳴して他者と共に感情的につながっていると感じる体験であり、この体験は他者の意図を共有したり、情動を共有する体験」とする。

##### 第2項 自己効力感の定義

###### 2.1 自己効力感の概念的定義

自己効力感(Self-Efficacy)とは、社会的学習理論あるいは社会的認知理論の中核をなす概念の一つであり、個人がある状況において必要な行動を効果的に遂行できる可能性の認知を指す(Bandura, 1977)。「ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信」と定義されている。

予測される状況に対して必要な行動を計画したり、実行する能力に関わり、人の考え方、感じ方、動機づけ、行為に影響を与える。

## 2.2 自己効力感の操作的定義

福井ら(2009)が作成した、「児童用一般性セルフ・エフィカシー（自己効力感）測定尺度 GSESC-R (General Self-Efficacy Scale for Children-Revised)」は、児童の「生きる力」の客観的な測定や教育効果の測定等、一般性自己効力感の効果研究の測定に用いられている(坂野, 2002;小田, 2002;戸ヶ崎;2002;浦上, 2002;下村, 2007;玉那・松尾, 2015)。この尺度は「安心感」と「チャレンジ精神」の2因子から構成されて、心配しないで自信を持って行動する、積極的に行動する力を測定している。

また、小田ら(1995)が作成した、「小学生用一般性セルフ・エフィカシー尺度」は、「行動の積極性(やりたくないことでも一生懸命やる, はじめはできなかったこともできるまで挑戦する, など)」「失敗に対する不安の低さ(他の人と比べて心配することが多い, 失敗したことや嫌なことを思い出して暗い気持ちになることがよくある, など)」「能力の社会的位置づけ(クラスのために役に立てる力があると思う, 何かをやろうとする時自信をもってやる, など)」という3因子から作成されており、児童の社会的場面, すなわち「学業達成」「運動」「友人関係」に関する態度との関係を検討している。この尺度を用いた研究では、学校現場における教育効果を検証する報告(小石ら, 1998;小石・岩崎, 2000)があり、自己効力感の向上に成功している。

本研究においては、上述の自己効力感尺度を参考にして、自己効力感の操作的定義を、「安心感と積極性および社会的場面で自己の遂行を高く評価する傾向がある社会的能力をもって行動できるという個人の確信」とする。

## 第3項 自己の統合の定義

### 3.1 自己の統合の概念的定義

不適切な養育で養護施設に入所している子ども達の愛着障害の症状と自己調節の問題に関する相関があることが示されている(奥山, 2003)。自己制御が利かないことは自己の統合が困難になる(奥山, 2006)。適切な養育の中で、子どもは「私」に関する感覚、つまり主体としてある目的に向かって身体・認知・感情の全てを統合して活動させることができ、自己を制御することができる。そして、自己の感情をその主体として認識し、連続的な自己を持ち、他者の主観と一致する間主観性を獲得することができる、といった自己感を発達させていくことができる。

しかし、愛着—トラウマ問題を持った子どもは自己の連続間の発達が困難になる。また、危機に際して、組織立てられた一定の方向を持つ統合された行動が形成されないまま成長していくことで、子どもは自己の統合された主体感、まとまった感覚、全体感を得ることが

困難（自己の統合不全：自己感の発達不全）になっていく。目的のもとに統合した行動がとれず、自己を制御することが困難で、自己の感情を捉えることができず、間主観性を持ちにくく、自己感の障害につながっていく(奥山, 2006)。

したがって、自己の統合とは、「主体として、ある目的に向かって身体・認知・感情の全てを統合して活動させることができ、自己を制御することができ、自己の感情をその主体として認識し、連続的な自己をもっている自己」と定義できる。

### 3.2 自己の統合の操作的定義

自己感とは、一貫性の継続、身体的に統合され断片化していない自己として「存在し続けること」において成長していくが、そのためには「他者と交流し合いながら進んでいく体験」が必要である(Stern)。他者と共にあるという体験は、絶え間ない成長と推敲を続けていく精神の、永久的な健康な部分で、この体験は記憶、統合、想起する記憶の活発な構成要素であり、行動はその体験から生まれてくる(Stern)。

本研究で扱う自己の統合については、Sternが述べている考えに基づき、奥山の研究報告を参考にして「自己の統合」とは、「他者と共にある体験において、自己の感情をその主体として認識し、まとまりをもっている自己」と定義する。

以降、本論文においては、「情動調律」「自己感」「自己効力感」「自己の統合」について、以上の定義に則って記述する。

## 第4項 本研究における「施設児童」とは

児童養護施設は、児童福祉法に定める児童福祉施設の一つで、児童福祉法41条は「児童養護施設は、保護者のない児童、虐待されている児童など、環境上養護を要する児童を入所させて、これを養護し、あわせて退所した者に対する相談その他の自立のための援助を行うことを目的とする施設」と定義している。

児童養護施設は、児童相談所長の判断に基づき、都道府県知事が入所措置を決定する児童福祉施設である。環境上養護を要する児童とは、父母と死別した児童、父母に遺棄された児童、家庭環境不良の児童（父母の行方不明、長期入院、拘禁、離婚、再婚、心身障害など）、保護者がいても児童虐待を受けている児童である。

本研究における施設児童とは、上記が示す児童養護施設に入所している児童のことを「施設児童」としている。



## 第2節 目的と仮説

本研究では、集団歌唱療法における歌唱と言う媒介を通して、施設児童が仲間と共に歌を創り上げる体験において、仲間と情動を交換し、情動を共有する情動調律体験を促進させていくための心理的援助を行う。

情動調律は母親と前言語期の乳幼児のやりとりにおいて特に重要かつ典型的なものであり、内的状態の共有を交わし、知らせ合うのに不可欠な方法である(Stern)。情動調律の体験は、誰かと共にあるという実際上の体験そのものであり、その体験の結果、「自己-感情」は大きな変化を遂げる。体験のエピソードは、そのまま記憶にとっての特定のエピソードとなり、それが何度も繰り返されて、相互交流の表象(RIGs)となっていく(Stern)。

乳幼児期における母親との情動の交換によって中核自己感が形成される。つまり、乳児自身の「自己体験」を調節する他者と共にあるという、情動調律の体験である。この中核自己感が時の流れとともにより精巧な自己感になり、すべての自己感の基礎となる。

先行研究から、施設児童はこうした情動の交換という体験が未経験、あるいは不足であることが示された。施設児童が現実生活において、情動的な関りの心理的援助によって、「施設の仲間と共にある」という、Sternの言うところの「他者と共にある」体験を経験できると仮定した。それは、すべての自己感は生涯を通して活発に成長を続けるからである。したがって、自己感の援助が必要であれば、施設児童に求められている心理的援助を適切に行こなうことで自己感が成長すると考えられる。

本研究において重要になることは、Sternが述べている乳幼児期から始まる5つの異なった自己感は、一生涯機能し続け、成長しながら共存し続ける、とSternは仮定しているところにある。「他者と共にある体験」の不足の状態への心理的援助は、他者との情動調律の体験によって、「他者と共にある体験」が可能になると考えられる。この体験は自己感の成長を促すものである。

したがって、施設児童が施設の仲間たちとの関係において、生き生きとした情動調律の体験によって、彼らの自己感は自己の体験的統合へと推進されると考えられる。

本研究の目的は、集団歌唱療法における他者との情動調律の体験によって、施設児童の自己感を支える「自己効力感」「自己の統合」が促進することを明らかにすることである。

注：筆者（臨床心理士・公認心理師）は、音楽療法士ではないが、本研究は、心理領域と音楽領域の専門家による心理療法として集団歌唱療法を行った。

具体的目的は、以下のとおりである。

## 目的 1

施設児童に対する集団歌唱療法によって、情動調律が高まることを明らかにする。

### 仮説

施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、情動調律が高まるだろう。

### 作業仮説

施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、情動調律チェックリストにおける第 1 回セッション終了後の情動調律得点よりも、第 10 回セッション終了後、最終回終了後の情動調律得点が向上するであろう。

## 目的 2

施設児童に対する集団歌唱療法によって、施設児童の自己効力感が高まることを明らかにする。

### 仮説

施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、「安心感」「積極性」「社会的能力」の 3 因子で構成された自己効力感が高まるだろう。

### 作業仮説

施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、「安心感」因子にあたる S-HTP の評定尺度の「内的豊かさ」尺度の評価得点、「積極性」因子にあたる S-HTP の評定尺度の「エネルギー水準」尺度の評価得点、「社会的能力」因子にあたる S-HTP の評定尺度の「社会性」尺度の評価得点において、集団歌唱療法介入前よりも介入後、介入 1 か月後の得点が有意に向上するだろう。

## 目的 3

施設児童に対する集団歌唱療法の体験をすることによって、施設児童の自己の統合が高まることを明らかにする。

### 仮説

施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自己の統合が高まるだろう。

### 作業仮説

施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自己の統合にあたる S-HTP 評定尺度における「統合性」尺度の評価得点において、集団歌唱療法介入前よりも介入後、介入 1 か月後の「統合性」尺度の得点が有意に向上するだろう。

### 第3節 方法

#### 第1項 倫理的配慮

本研究の対象者が児童養護施設入所児童であることから、人権に関して最大限に配慮した。集団歌唱療法の開始前に施設長に研究説明を行い、問題がないかを確認した。その上で施設職員に全員に対し、説明会を行った。その際に書面を用いて、本研究の目的と方法、同意しない場合も不利益は生じないこと、その他人権に係る事項について説明を行った。また、本研究への参加は自由であり、参加者の意思が十分反映されるものとし、この研究によって得られたデータは研究目的以外では使用されないということも十分に説明を行った。

その後、各対象者に対し、同様の内容を児童に理解できる言葉で個別に説明を行った。

本研究は、当児童養護施設の施設長の承諾を受けている。本研究の内容、また分析にあたっては個人および施設名を特定する情報ではなく、子どもたちに直接影響を及ぼすことがないという判断で、研究協力機関である児童養護施設における倫理委員会の承認を受けた。

そして、研究協力者である施設児童の代諾を施設長に頂いた。結果については個人が特定されない形での配慮を施してある。また、描画の実施に際して、施設児童に心理的負担を及ぼすことのないように配慮した。

#### 第2項 集団歌唱療法の実施方法

##### 2.1 対象児童

対象はA養護施設に入所する小学1年生から6年生である。自由参加であるが、施設職員から子どもたちに呼びかけてもらった。その結果、A養護施設児童の1年生から6年生の男女16人(表6-3-1)が参加した。なお、1名がセッション終了の三週間後に転園となり、フォローアップテストが実施できなかったため体験効果の確認を行うときに、分析から除外した。

表6-3-1 対象児童の属性

	低学年(%)			高学年(%)			合計
	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生	
男	4(28.6%)	2(14.3%)	1(7.1%)	1(7.1%)	3(21.4%)	3(21.4%)	14(100%)
女	0(0%)	0(0%)	1(50.0%)	1(50.0%)	0(0%)	0(0%)	2(100%)
合計	4(25.0%)	2(12.5%)	2(12.5%)	2(12.5%)	3(18.8%)	3(18.8%)	16(100%)

## 2.2 実施者

A 児童養護施設とは異なる児童養護施設で心理療法を行っている筆者（臨床心理士：以下、Th と略）と、3 名のコワーカー（ピアノ伴奏者，以下 Co.1 と略；声楽者，以下 Co.2 と略；保育専門学生，以下 Co.3 と略）が参加した。筆者がリーダー役割を担い，3 名のコワーカーがセッション場面での音楽技術面や補助的な役割を担当した。Co.1 と Co.2 は，音楽の専門教育を受け，現在は音楽指導者として小学生や中学生・高校生の指導をしている。Co.3 は保育の初学者である。

## 2.3 実施場所

A 児童養護施設の二階にある約 16 畳のプレイルーム（図 6-3-1）。

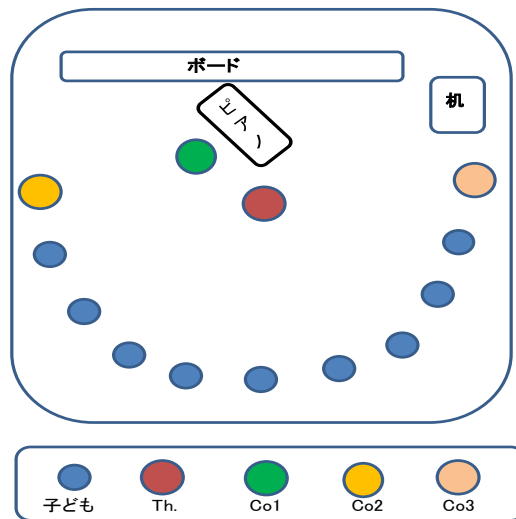


図 6-3-1 練習会場

## 2.4 期間，頻度，時間

2015 年 4 月下旬～2016 年 1 月に，1 か月に 2～3 回，合計 20 回を実施した。

## 2.5 実施にあたっての留意点

実施にあたり次の点に留意した。

- ①歌唱療法を十分に理解してもらうために，施設職員全員に事前の説明会を 2 回実施した。
- ②施設児童の態度・行動の変化に対する職員の不安等に対応するために，毎回のセッション実施前後に，施設児童の生活の様子や歌唱療法中の出来事等について，職員と連絡を取り合った。またスタッフとも連絡事項を共有した。
- ③日常生活の中で関わりが継続する施設児童にとって，関係性を保ちながら歌唱ができる

ように選曲や発声練習も楽しめるプログラムの実施を心掛けた。

- ④施設児童の思いがけない反応にも対応できるようプログラムに柔軟性をもたせ、介入後の振り返りを参考にしながら次回のプログラムの実施方法を留意した。
- ⑤歌唱療法は、集団で歌うという状況の中で感じる特別な喜びであって、歌うことは覚醒的な経験となり、病理からくる多くの混沌や制約から自由になる。そして子どもは意識的に自分自身のもつ能力を使うことができるようになり、深い満足感を経験することができる(Nordoff & Robbins, 1971)ことから、心理的不安を掻き立てたりすることが他の心理的技法に比し相対的に少ない方法と言える。しかし、歌唱療法開始時に毎回、十分な導入時間を設ける、セッション中の行動観察、終了時に一人ひとりの振り返りを十分に聞いていくことを心掛け、安心や安全の保障に心掛けた。

## 2.6 集団歌唱療法における曲の内容と選曲理由

歌唱療法では、合唱組曲「とべないホタル」を施設児童用に適宜変更し実施した。「とべないホタル」の原作には、子どもたちの日常における戸惑いや不安といった揺れ動く心に届くメッセージが込められている。

合唱組曲「とべないホタル」を選曲した理由は次のとおりである。

「とべないホタル」は、小沢昭巳によって執筆された童話シリーズ全12巻のうちの第1巻のタイトルである。小学校教師であった小沢が、「いじめをなくそう」と思い、学級新聞にホタルの童話を書いたのが始まりである。物語の内容そのものにはいじめを示すような内容は登場しない。「他とは違うホタル」の心情を描くことで、「いじめられる子ども」の心情を暗喩させ、その心をイメージさせて自らが「いじめられる子ども」の気持ちや立場を理解できるようになることを目的とした物語として執筆されている。全国学校図書館協議会選定図書指定作品で、小学4年生向け道徳用副読本（教科書）にも掲載されている。

物語のあらすじは、「サナギから羽化したホタルの兄弟たちがいる。しかし、その中に生まれつき羽が歪んでしまったために、空を飛べなくなってしまったホタルがいた。兄弟たちは、とべないホタルにどう接していいかが解らず、彼を気にしながらも遠巻きに眺めるだけで近寄ろうともせず仲間はずれにしてしまう。飛べる兄弟たちをうらやましく見上げ、仲間に入れない自分を悲しく思う、とべないホタル。その時、ホタルがりをしていた人間の子どもたちがやってくる。逃げ遅れたとべないホタル。その時にホタルの兄弟の一人がとった行動は、羽が縮れてとべないホタルをみんなで応援するホタルたち。そして、友だちを助けるために自分の身を犠牲にすることを選んだ勇気のあるホタルの行動。一人だと思っていたけれど自分のことをみんなが考えてくれていることに気づいたとべないホタルの思いが歌詞に込められている。

この作品から伝わってくるメッセージには、仲間と声を合わせることによって、みんなと協力することの大切さや友だちへの思いやり、そして仲間たちと気持ちを共にする喜びや楽

しさが含まれている。「とべないホテル」の一つの物語を創り上げる過程において、施設児童たちが仲間たちと気持ちが繋がっている体験ができると考えたことから、合唱組曲「とべないホテル」を選曲した。今回は、全17曲の中から合唱5曲、ソロパート2曲を取り上げた。

## 2.7 集団歌唱療法における具体的活動

具体的活動は呼吸法で気持ちを整え、発声練習、譜読み、伴奏に合わせる、曲の内容を理解するために物語を読む、呼吸を整えて終了する。この順で1曲を完成させるが、その日のグループの状態に合わせて適宜変更する。2回目以降は、復習をして前回欠席してもセッションに入りやすいように、前日に練習した曲を復習してスムーズにグループに入ることができるように配慮した。

歌詞の提示は模造紙に大書し、子どもが集中を行いやすいように前方に掲げた。歌詞の内容について、「とべないホテル」の物語の本を読みながら子どもに解りやすいように説明した。セッションの内容、タイムスケジュールと目標は、表6-3-2の通りである。

表 6-3-2 集団歌唱療法のタイムスケジュールと目標

時間	予定	目標	内容
13:00	準備	本日の内容と流れの確認。 プレイルームにある遊具を片付けて歌唱療法の構造の枠を保つ。 前面に貼った歌詞を見ることで、子どもの視線を前に向け集中する。	スタッフと本日の打ち合わせと準備（椅子を並べる、ピアノの移動、本日覚える歌詞を書いた模造紙を前面に貼る、等）。
13:15	集合	子どもの状態を把握し、スタッフで共有する。 子ども一人一人にスタッフが声をかけてその日の子どもの状態を確認する。	参加児童の集合（子どもはそれぞれのユニットから昼食後集合）。 保育士と出席確認と情報交換。

13:30	開始	リラクセーション。 全員で始まりの挨拶。 腹式呼吸で身体を自然体にする。	Th が始まりの声をかける。 始まりの挨拶（輪になって、「よろしくお願いします」）。 始まりの呼吸法(Th. 担当)を全員で行う。
13:40	セッション	全員で声を合わせることを楽しむ。 身体を整える。 物語の内容を知って理解を深める。 リズムを合わせる。仲間の声を聴く。仲間の声に合わせる。セッションの内容は柔軟に考え適宜変更していくことを念頭におく。 終了に向けて身体を整える(クールダウン)。 終了の挨拶。	発声 (Co.2 がピアノで音を取りながら声だし) → 譜読み → 合唱練習 (Co.1 ピアノ伴奏 : Th, Co.2, Co.3 は子どもと合唱練習に入る)。 適宜, 物語のお話し (Th, Co.2, Co.3) をして物語の内容を共有する。 → 終わりの呼吸法 (Th) → 終了の挨拶「お疲れさまでした」。
15:00	振り返り	子どもたちが今日のセッションを振り返り, 自己表現する。スタッフも一緒に全員で話し合いながら, お互いの体験を共有する。	全員で振り返り。 振り返り用紙の記入。 終わりの挨拶「さようなら」。
15:30 16:00	報告 次回の打ち合わせ 片付け	次回のセッションの確認をする。 指導員, CW に本日の子どもたちの様子を報告する。次回の予定の打ち合わせ。	スタッフと次回の打ち合わせ片付け 指導員, CW に本日の報告と次回の予定の確認。

### 第3項 調査の実施方法

#### 3.1 「情動調律体験」の評価

情動調律は、時間の流れに沿って変化する「情動の強さ・調子・抑揚」などが相互にやり取りされて、目に見える行動から「目に見えない感情」へと調律されて認識される。しかし、調律されたことのない感情状態は、対人間で共有可能な体験の脈絡からは孤立し、隔離されたものとして体験される(Stern, 1985a)。Stern(1995)は、調律を行う最大の理由は、“共にある”、“共有する”、“参加する”、“仲間に入る”ことで、こうした機能を対人コミュニケーション(interpersonal communion)と呼んだ。コミュニケーションとは、他者が何をしようが、それを全く変えようとすることなく、その人の体験を共有することを意味することである。

つまり、そこで感じた体験を共に感じることで、他者と共にある自分を体験できる。この体験は一人ではない、仲間とつながっている共有体験である。コミュニケーションは相互性が基本である。送り手と受け手の双方の行動と情動が同時に起こり、共有されたり共有されなかったりする。こうした情動調律を体験できると考えられる方法として集団歌唱がある。

集団歌唱の治療効果について、自覚的には声を出していなくても心の中で歌い、身体が歌う体勢をとっていると、他者の発している歌によって、無意識の発生が行われて身体が勝手に鳴り出す。場を共有するだけで、共に歌える歌がそこにあるだけで、楽器としての身体同士は共鳴・共振を行っている。無意識レベルにおいて、共感や違和感を身体同士の共鳴の中で得ることができる(青)。集団歌唱は共鳴や共振による調律を引き起こし、仲間と“共にある”“共有する”“参加する”“仲間に入る”ことを可能にすると考えられる。

本研究では、集団歌唱療法において、情動の相互交流を通して、情動調律の体験をしたのか確認するために、Stern(1995)が述べている時間の流れに沿って変化する「情動の強さ・調子・抑揚」などが相互にやり取りされて促進される情動調律の体験と、上述した集団歌唱の治療効果を参考にして、集団歌唱療法に特化した「情動調律チェックリスト」(自己評価)を作成した。したがって、本研究における情動調律体験の評価は集団歌唱療法に特化した「情動調律チェックリスト」(資料1)を用いることとした。

#### 3.2 「情動調律チェックリスト」(自己評価)による「情動調律体験」の評価方法

集団歌唱療法第1回セッション終了後、第10回セッション終了後、最終回終了後に、「情動調律チェックリスト」を実施し、各項目の合計得点変化を統計的分析で評価する。質問項目は、次の①～⑥の6問で構成されている。なお「情動調律チェックリスト」の実施について、筆者のほかに集団歌唱療法のCo3が補助として参加した。質問の内容の意味がわからないときは、子どもの理解できる言葉で伝えた。

- ①「仲間の歌声をきくことができましたか？」
- ②「仲間と声をあわせることができましたか？」



①と②の質問について、よくできた(5点)～ぜんぜんできなかった(1点)の5段階評価で構成されており、あてはまる箇所に○をつけるものである。

③「仲間とリズムがあっているとかんじましたか？」の質問について、よくあった(5点)～ぜんぜんあっていなかった(1点)の5段階評価で構成されており、あてはまる箇所に○をつけるものである。

④「仲間の声とじぶんの声がひびきあっているとかんじましたか？」の質問について、とてもひびきあっている(5点)～ぜんぜんひびきあっていない(1点)の5段階評価で構成されており、あてはまる箇所に○をつけるものである。

⑤「仲間とじぶんのきもちが、おなじようになったとかんじることがありますか？」

⑥「仲間とはなしをしなくても仲間のきもちといっしょになるとかんじることがありますか？」

⑤と⑥の質問について、とてもあてはまる(5点)～ぜんぜんあてはまらない(1点)の5段階評価で構成されており、あてはまる箇所に○をつけるものである。

なお、6項目の合計得点範囲は6～30である。

### 3.3 「自己効力感」と「自己の統合性」の評価方法

自己効力感の評価には、質問紙法が用いられることが多い。たとえば、児童の自己効力感の測定に使用されている29項目からなる「小学生用一般性セルフ・エフィカシー尺度」(小田ら,1995)は、「行動の積極性」「失敗に対する不安の低さ」「能力の社会的位置づけ」の3因子で構成されている。また「安心感」と「チャレンジ精神」の2因子から構成されて22項目からなる「児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度 GSESC-R (General Self-Efficacy Scale for Children-Revised)」(福井ら,2009)がある。

一方で、児童が「感じたもの」「考えたもの」「体験したこと」を率直に表現できる評価方法として、内面的側面を捉えることが可能な描画法が挙げられる。

たとえば、小手川・松田(2008)は、ピア・サポート・プログラムの効果評価の指標として、自尊感情、自己効力感、社会性などに関する自記式の質問紙とS-HTP法を用いて、以下の検査を行っている。S-HTPの評定をする際の観点を三上(1995)と三沢(2002)の分析項目と解釈を参考にして、①統合的な-羅列的な、②のびのびした-委縮した、③暖かい-冷たい、④現実的な-非現実的な、⑤力強い-弱々しい、の5つの観点から、1枚の絵をそれぞれ6段階で評定し、2人の評定者の合計点を素点とした。ピア・サポート・プログラムに参加した生徒全体の自己効力感、自尊感情、社会性の肯定的項目における自己評価では、ピア・サポート介入後に一旦低下し、フォローアップ評価で上昇した。しかし描画検査の結果は、「統合的な-羅列的な」「のびのびした-委縮した」「精神健康度」が事前より事後で有意に上昇しており、「現実的な-非現実的な」が低下する結果となった。また、フォローアップでは、

事後より低下する傾向があるものの、事前の数値を維持あるいは向上に役立つことが示されたと報告している。そして、自己評価質問紙と描画の結果の相違について、意識を問う自己評価の質問紙では、評定基準の個人差が強く交絡している可能性がある。またピア・サポートで自己や他者との関係について様々なことを学ぶことにより、より深く自分を見つめ直し、自己のこれまでの行動への問い直しの姿勢を深め、自己に厳しくなったのではないかと考察している(小手川・松田)。

上述の報告では、意識を問う自己評価の質問紙では、評定基準の個人差が強く交絡している可能性があること。また、ピア・サポートを学ぶことによって、深く自分を見つめ直し、自己のこれまでの行動への問い直しの姿勢を深め、自己に厳しくなった点が、自己評価質問紙に現れたとしている。一方、描画検査の結果をみると事前・事後・フォローアップにおいて、個人差が強く影響する可能性は低いことが示されている。さらに「統合的な - 羅列的な」「のびのびした - 委縮した」「精神健康度」項目が事前より事後で有意に上昇している結果から、描画検査は精神的健康度や自己表現を把握するには効果的であると考えられる。

とくに、田中ら(2006)が報告している通り、施設児童の全学年に共通してみられる話し言葉と社会的行動に関する能力の低さという特徴を考えると、施設児童の情動変化を適切に捉えることのできる方法として、質問紙調査よりも上述した小手川・松田が使用した描画法のS-HTP法が適していると考えられる。

また本研究においては、施設児童を対象とした集団歌唱療法における仲間との情動調律体験から自己感の成長を明らかにするという内面的変化を評価することから、子どもの自己が投影されやすい描画法が有効であると考えた。そこで、本研究では、小手川・松田が使用した描画法と同様に、統合型HTP法(以下、S-HTP)を用いることとした。

### 3.4 統合型HTP法について

本研究では、集団歌唱療法の介入効果を確認するために、子どもの自己が投影されやすい描画法を用いることとした。描画法の中でも、「HTP法」は、Buck(1948)によって考案され、「家」「木」「人」を別紙に描くものである。我が国においては、高橋(1974)が「人」を男女の二人を描く方法に改変したため、「House-Tree-Person-Person technique(HTPP)」とも呼ばれている。高橋は、単一課題の描画テストよりも、BuckのHTPテストの方が、パーソナリティの理解に有効であると考えた。家・木・人の3つの課題を別紙に描くことについて、①これらの課題はだれにとっても、親しみがある、②あらゆる年齢の被検者が描画対象として喜んで受け入れることができる、③ほかの課題よりも素直で自由な言語表現をさせる刺激として役に立つとされていることからである。

また、Hammer(1958)は、家・木・人の描画は豊かな象徴性をもっており、被検者のパーソナリティのさまざまな局面を無意識のうちに表す。特に描画における「家」は被検者に知

覚された家庭環境との関係を、「木」は比較的深く、より無意識的な自己像や自己についての感情を、「人」は意識に近い部分の自己像や環境との関わりを表しやすいとしている。Hammer は、家・木・人の描画が豊かな象徴性を持つとしているが、角野(2004)は、象徴の機能について、「シンボル」は人間と自然現象との間の情緒的な「無意識同一性」を人間に知らしめる対象物であると述べている。その対象物により表現されたものは、未知のものを含んでいて直接表現しがたいものであるが、「シンボル」は直感的で簡潔な表現であるとした。そして「シンボル」は、ものごとの本質にある対立しあう諸性質を統合する力をもつもので、創造性を秘めており、内的変容や治癒力を導くと述べていることから、情動や行動の変容を言葉に代わる表現として、象徴機能を用いることは有効であると考えられる。

なかでも S-HTP は、HTP 法の変法の一つで、一枚の画用紙に「家」「木」「人」の 3 つの課題をすべて入れて絵を描く方法である。S-HTP は、本邦において開発されたもので、細木ら(1971)によって「多面的 HTP 法」として始められた。その後、丸野ら(1975)は、描き手の自我のあり方と、家族・社会との関連を捉える描画法として、「統合(Synthetic) House-Tree-Person 法(Syn, H-T-P)」を開発した。

その後、三上は S-HTP を心理検査として多くの統合失調症者に実施している。また、幼稚園児や大学生までの発達的变化の研究(三上・岩崎, 1981)、さらに母子関係のあり方を S-HTP を用いてアセスメントする研究(三上, 1992)等を報告している。こうした実践的な研究報告から「統合型 HTP 法」の名称において体系的にまとめられた(三上, 1979/1992/1995; 三沢, 2007/2008/2009/2014)。

### 3.5 統合型 HTP 法を児童に実施する利点

S-HTP を児童に実施する場合の利点について、三上は以下のように述べている。子どもにとって負担が少なく、家と木と人の相互関係にこそ、自己と外界、意識と無意識などの関係性が鮮明に投影されるので、より重要な判断基準となる。被検者は家と木と人をどのように描くかに加えて、それらをどのように組み合わせる描くかも自由であるため、より自由度が高まって、被検者の心的状態が直接的に表現されやすい。また、これまでの描画法の信頼性・妥当性に関する研究において描画の部分的特徴よりも、全体的な評価の方が信頼性が高いことが明らかにされており、S-HTP は家と木と人の相互関係において、多様な全体的評価が可能になる(三沢, 2008)。このように S-HTP は、子どもの世界認識、自我意識、人との関係性など、人の心の発達や情緒的な発達を拾うことが可能である。

S-HTP には、「家と木と人を入れて 1 枚の絵を描いてください」という教示のみで、あとはすべて被験者の自由に任されるが、それゆえ、家・木・人をただ羅列して描くか、あるいは自発的に山や道や草花などを入れてまとまった 1 つの場面を描くかは、被験者次第である。三沢は、そこに前頭前野の機能レベルが反映されるのではないかとしている。

たとえば、何らかの機能不全がある場合は、積極性がなくなる、無気力になる、周りの出来事に対して無関心になる、問題解決能力が欠如するなどが考えられ、「羅列的」と判定されるような絵を描くだろう。逆に前頭前野が十分機能しているならば、3つの課題を含めて全体的にどのように構成するかを予め計画し、そのために必要な課題以外のものも自主的に加え、最初の構図を思い浮かべながら、それに近付けるよう表現して、柔軟に修正を加える。そのようにして「明らかに統合的」と判定される絵を描くことが予想される(三沢)。

高崎(2011)は、S-HTPにおける評定項目の「統合性」尺度について、パーソナリティの一貫性や連続性を支えるのに働く自我機能を表すのではないかと考え、ロールシャッハ・テストから自我の統合機能の合計得点を作成して高・低群に分け、「統合性」尺度について検討したところ、自我の統合機能が高ければ、「統合性」も高い可能性を見出した。しかし、「統合性」から自我の機能を推測することはできなかったと報告している。

したがって、S-HTPにおける「統合性」尺度は、家と木と人をどのように描くか、どのように組み合わせて描くかを判断することによって、被験者の心的状態や自我のまとまりの程度が表現されると考えられる。そして何よりも施設児童にとって、取り組みやすい課題であると考えたことから、本研究ではS-HTPを評価方法として採用した。

三上はS-HTPの解釈について、HammerのHTPの解釈仮説である「家」は被験者に知覚された家庭環境との関係を、「木」は比較的深く、より無意識的な自己像や自己についての感情を、「人」は意識に近い部分での自己像や環境との関わりを表しやすい、に従っている。本研究も同様に考えて研究を進める。

### 3.6 統合性HTP法における「S-HTPの評定用紙」の各評価尺度について

S-HTPは、描写における家と木と人の相互関係に自己と外界、意識と無意識などの関係性が鮮明に投影される。無意識のうちに存在する動機(欲求)が自我に受け入れられにくく、そのままを表現することが自我の存在を脅かすとき、偽装された表象として自我に意識され、象徴として表現される。S-HTPは子どもの世界認識、自我意識、人とのつながりや社会との関係性、人の心の発達など、情緒的な発達を拾うことを得意としているところに特徴がある(三沢, 2008)。こうしたS-HTPの特徴から、児童相談所・家庭裁判所・小児病院などで実施されるようになった。

その後、三沢は、子どもの発達の・心理的・精神医学的問題を査定する検査として、S-HTPの結果を活用できる客観的評価用紙「S-HTPの評定用紙」(三沢, 2014)を作成した。よって本研究は、「S-HTPの評定用紙」(資料2)の評定尺度を用いる。「S-HTPの評定用紙」の各評定尺度の判断基準と測定内容を表6-3-3に、測定内容の採点基準を表6-3-4に示した。

### 3.7 統合型 HTP 法による「自己効力感」の評価方法

本研究では、自己効力感とは「安心感と積極性そして社会的場面で自己の遂行を高く評価する傾向がある社会的能力という 3 因子で構成される行動の遂行可能感」と定義した。

自己効力感の評価として S-HTP を使用するが、定義の 3 因子を評価対象として「S-HTP の評定用紙」を用いて分析を行うこととした。

「安心感をもって行動することができる」の評価は、「S-HTP 評価用紙」における「内的豊かさ」尺度を採用する。「積極的に行動することができる」の評価は、「エネルギー水準」尺度を採用する。「社会的能力をもって行動することができる」の評価は、「社会性」尺度を採用する。

### 3.8 統合型 HTP 法による「自己の統合」の評価方法

S-HTP は、描かれた各課題の大きさや相互関係に、自己と環境とのかかわり方、意識的な自己像と無意識的な自己像との関係等が投影される(三沢, 2014)。三上(1995)によれば、調和のとれた統合的な絵を描くためには、確かな現実検討力、課題に取り組む集中力、持続性、積極性、柔軟性、創造性など様々な能力が要求されとしている。したがって、S-HTP の尺度のなかでも、「統合性」尺度の評価はパーソナリティを総合的に評価する上で、最も重要な判断基準になると述べている。

よって、本研究では「自己の統合」を、「自己の統合とは、他者と共にある自己の体験において、自己を統合させて活動しているまとまりをもった自己の感覚」の定義に基づいて、「S-HTP の評定尺度」(表 6-3-3)の「統合性」尺度から評価する。

表 6-3-3 「S-HTP の評定用紙」における各尺度の判断基準, 具体的内容, 測定内容(三上, 1995; 三沢, 2007/2008/2009/2014 を参考にして著者作成)

尺度	判断基準の目安	判断基準の具体的な内容	測定している内容
内的豊かさ	課題(イメージした課題含)以外の付加物の有無。 全体のストーリー性があるかどうか。 絵全体が生き生きしている。 楽しそうな物語性があるかどうか。 生活感があるか。 人物の表情はどうか。 付加物の内容は健康的かどうか。	具体的な付加物としては「山」「道」「囲い」「田畑」などである。またストーリー性があるか否かに関しては、「運動描写」や人と人との相互関係に関わる描写などである。楽しそうな物語性があるかどうか。人物の表情はどうか。付加物の内容は健康的かどうか、を評価する。たとえば、人が家の中と外にいる・遊んでいる・ボールなどの遊び道具がある・屋根の模様やポストの表現がある。草・花の表現がある。 表情①笑顔：目や口などから笑っていることが明確な表情。②非笑顔：笑顔以外の表情。無表情。③後ろ向き：後ろを向いている表現。④判別不能：サイズが小さい。ものに隠れて表情が読み取れない。	その人のパーソナリティの豊かさ、人格の安定さを反映するもの。知的・情緒的な成熟の程度と視野の広さや捉え方。積極性、創造性、柔軟性。
エネルギー水準	筆圧の強弱。 描線。 描画サイズがどうか(画面使用の範囲、空白の位置)。 課題を描いているが空白の部分が大きい。 課題(イメージした課題含)以外の付加物も入れて画面全体を埋め尽くすように描かれているエネルギーッシュな印象の絵がどうか。	筆圧 ①強：描画全体や目立つ一部分を濃い線で描いている。②適切：部分において違いがあっても、描画全体を強くも弱くもない濃さで表現している。③弱：描画全体をかすれた線で描く。 描線 ①途切れない1本線：1本線で描画を描く ②1本線と複数線の両方を使って描く ③複数線：スケッチ調の複数の線で描画全体を描く。④とぎれとぎれの1本線で描く。 描画サイズ ①全体を使って描く：目立つ空白部分がない。②部分的に空白が残る：空の部分やアイテムとアイテムの間などに、空白がある。③4分の1以下：画用紙を4等分し、その中に描画表現の全てが収まる。	物事に取り組む際の姿勢やエネルギー水準の高さを反省する。積極性
社会性	人物に動きがある。 人や動物のかかわり合いが見られる。 「家」に窓やドアがあるか。またカーテンや煙突などの付加物があるかどうか。 「家」の大きさはどうか。 「木」の枝描写があるか。 「人」を何人描いているか、	「家」の大きさは、家族の存在価値、家族への依存度を表す。「家」の付属物は豊富さは、より能動的な家への愛着や親近感、日常生活への深いかかわりを表している。 「家」の大きさ ①画用紙の半分以上：画用紙を半分にし、その中に納まらない家 ②画用紙の半分以下から4分の1以上の大きさ。 ③4分の1以下：画用紙を4等分し、その中に収まる家の大きさ。「家」の特徴 ①壁の面数が2面：立体的な表現がされている家 ②壁の面が1面：壁も屋根も1面の家。	描画者の環境との関わりを示す・現実検討力、柔軟性・社会適応。
統合性	羅列か、羅列ではないか。 各課題(イメージした課題含)を関連付けて配置し、構成的にかいているかどうか。 3つの課題(イメージした課題含)が調和的にまとめられているかどうか。 奇妙な表現がないか。	明らかに統合的：全体が一つのまとまりをもって構成される。不調和な部分がない。やや統合的：全体的に1つにまとまっているが、一部に不調和な描写がある。媒介による統合：羅列的だが、地面・山・草などの媒介物で一応の統合が図られている。やや羅列的：一部に関連付けがみられるが、全体的に羅列的である。羅列的：アイテムが無関係に羅列されている。明らかに統合的と判定されるような絵を描くためには、人と家と木などの大きさのバランス、配置、関係づけ、課題以外の付加物、人が風数描かれている場合の各人の動き、関係性などを考えて表現することが必要になる。 「統合性」の判定には、遠近感の有無や、付加物の有無、人・家・木それぞれの関連付け、家・木・人の数、人の向きや運動描写など、さまざまな他の分類項目に関わっている。総合的な評価項目と言ってもよいほど、最も重要な項目である。具体的には、「山」「道」などの付加物が描写されていて遠近感がある絵、課題の明細化に関わる「屋根の模様」「ベランダ」「ポスト」「表札」などの付加物の描写があるか、「上方直閉幹」「全枝先直」「手・足」の有無、から判断する。	人格水準を総合的に判断する。現実検討力・積極性・柔軟性・創造性・能動性等の能力。自己のまとまりの程度・環境とのかかわり自己のありよう。

表 6-3-4 「S-HTP の評定用紙」の各尺度において中心となる採点基準（三上, 1995; 三沢, 2007/2008/2009/2014 を参考にして著者作成）

尺度 \ 評価点	2	1	0	-1	-2
内的豊かさ	課題（イメージした課題含）と様々な付加物が描きこまれていて、全体にストーリー性がある。	付加物がストーリー性かどのいずれかがみられる。	課題（イメージした課題含）だけが描かれているが、個々のものはしっかりと充実して描かれている。	課題（イメージした課題含）のみで、一部に簡略化が見られる。	課題（イメージした課題含）のみで個々の描き方も簡略化されている。
エネルギー水準	課題（イメージした課題含）以外の付加物も入れて、画面全体を埋め尽くすように描かれているエネルギーッシュな印象の絵。筆圧も強い。	画面全体に、課題（イメージした課題含）と付加物なども入れて、ほどよく描かれている。	画面全体に描いているが、基本的に課題（イメージした課題含）のみで、空いている部分も多い。	紙面の半分ほどしか使っていない。課題を描いているが空白。	紙面のごく一部しか使っていない小さな絵。筆圧も弱い。
社会性	3人以上の人物、あるいは動物がしっかり描かれていて交流がみられる。	人物が2人交流して描かれているか、人が交流なく描かれている。	人物が一人で、家の窓とドアが描かれている。	人物が一人で、家の窓もドアも描かれていない。	人物が一人で、現実的な家が描かれていない。
統合性	全体的に一つのまとまった場面構成がなされ、不調和な部分がない。	全体に一つのまとまった場面構成がなされているが、一部に不調和な描写が残る。	家と木と人の課題自体は羅列的だが、地面・山・草・雲などの媒介物によって、一応の統合は図られている。	一部にやや関連付けは見られるが、全体的には羅列的に描かれている。	家と木と人が無関係に羅列されている。

### 3.9 「S-HTP 評価用紙」における各尺度の判断基準

#### 3.9.1 「S-HTP 評価用紙」における「内的豊かさ」尺度の判断基準(表 6-3-3, 表 6-3-4)

子どもが内的感情状態を他者と共有し得る体験をしているならば、子どもの生き生きとした感情は描画表現にも表れる。つまり、個々のパーツが全体に影響を及ぼし、全体のコンテキストのなかで互恵的に個々の重要性を獲得する(Di Leo, 1983)のように、絵全体が生き生きしている。「内的豊かさ」尺度は、「家」「木」「人」の課題以外の付加物の有無や全体のストーリー性などによって判断する。具体的な付加物としては「山」「道」「囲い」「田畑」などである。

またストーリー性があるか否かに関しては、「運動描写」や人と人との相互関係に関わる描写などである。楽しそうな物語性があるかどうか。人物の表情はどうか。付加物の内容は健康的かどうか、を評価することによって「安心感」の体験をしたのかを判断できる。

課題以外の内容（付加物）を描き入れるかどうか、内容をいかに構成するかは、「その人のパーソナリティの豊かさや積極性を反映する(三上, 1995)。たとえば、平川ら(1997)の研究報告において、非行少年では付加物の数は多くなく、課題以外のものが何も描かれない描画が有意に多かった。付加物の出現率が低かったことは、創造性（観念内容）や柔軟性に乏しいといった心理的側面を反映していると解釈できるとしている。

### 3.9.2 「S-HTP 評価用紙」における「エネルギー水準」尺度の判断基準(表 6-3-3, 表 6-3-4)

エネルギー水準に関しては、描画サイズと筆圧、それに描かれているものの密度などを考慮しながら判断する。描画サイズは積極性を反映する。現実場面で積極的に行動できるとされている。付加物を加えて画面全体を埋め尽くすように描かれてエネルギッシュな印象の絵、また筆圧も強い場合はプラスの評価になり、紙面のごく一部しか使っていない小さな絵、筆圧が弱い場合はマイナスの評価になる。描線の安定度は、被験者の情緒や気分を反映するが、筆圧（濃淡）を入れて二つの視点から解釈する。

付加物の少なさは、現実場面や積極的に行動できないことや、劣等感や自信の乏しさを反映している可能性もある(平川ら)。

### 3.9.3 「S-HTP 評価用紙」における「社会性」尺度の判断基準(表 6-3-3, 表 6-3-4)

「社会性」についての評価は、人を何人描いているかと、ドアや窓など開口部があるかどうかを手掛かりとして行う。また、人物に動きがあるかどうか、人や動物のかかわり合いが見られる、家に窓やドアがあるかどうか、カーテンや煙突などの付加物があるか、家の大きさはどうか。また木の枝描写はどうかなどから判断する。

判断基準は、街並みが明確に描かれ、その中で3人の人物がしっかりと書かれている、人物が2人交流して描かれているかなどはプラスの評価になる。

「家」のドアは外界との直接的な接触が持たれる部分として人間関係への態度が現れやすく、「窓」は第2の交流の場として、受動的な外界との接触の仕方を象徴する(三上, 1995)。

### 3.9.4 「S-HTP 評価用紙」における「統合性」尺度の判断基準(表 6-3-3, 表 6-3-4)

「統合性」尺度は、「家と木と人を入れて1枚の絵を描く」という課題が与えられたときに、その3つの課題を関連付けて、いかに1つのまとまりのある絵として統合的に描いているかを判定したものである。

「統合性」の判定には、遠近感の有無や、付加物の有無、人・家・木それぞれの関連付け、家・木・人の数、人の向きや運動描写など、さまざまな他の分類項目に関わっており、最も重要な項目である(三沢, 2008)。3つの課題を入れて1つの場面として描くためには、行き当たりばったりではなく、それなりの計画性や構成力が必要となってくる。また、3つの課題をそれなりに統合的に描くためには、課題だけでなくそれらをつなぐ道や山、草などの課題以外のものを自発的に加えるなど、それなりの柔軟性や能動性が必要になってくる。

各課題の大きさや相互関係に、自己と環境(家庭や社会)とのかかわり方、意識的な自己像と無意識的な自己像との関連等が投影される。「統合性」のない絵に反映されるものとして、思考のまとまりを失っている状態、意欲やエネルギーの低下した状態を挙げている。本



当に調和のとれた統合的な絵を描くためには、確かな現実検討力、課題に取り組む集中力、持続性、積極性、柔軟性、創造性など様々な能力が要求される。パーソナリティーを総合的に評価する上で、最も重要な基準であるとされている(三上, 1995)。

高橋(2011)は、どのように自己が外界・内界での出来事や情緒を体験しているかが現れるとしている。したがって「統合性」尺度は、家・木・人の3つの課題の描写のあり方に意味的・物語的な関連があり、1つの全体としてまとまりがあるかどうか判断できる。

なお、5段階の評価における「明らかに統合的」は、全体的に一つのまとまった場面構成がなされ、不調和部分がない。

「やや統合的」は、全体的に一つにまとまった場面構成がなされているが、一部には不調和な描写が残る。

「媒介による統合」は、家と木と人の課題自体は羅列的だが、地面・山・草・雲などの媒介物によって、一応の統合は図られている。

「やや羅列的」は、一部にやや関連付けは見られるが、全体的には羅列的に描かれている。

「羅列的」は、家と木と人が無関係に羅列されている。

以上によって判断される。

#### 第4項 分析手続き

集団歌唱療法の対象児童に集団歌唱療法体験前、終了直後、終了1ヵ月後にS-HTPの描画を実施する。また「情動調律チェックリスト」の質問紙を集団歌唱療法第1回セッション終了後、第10回セッション終了後、最終回セッション終了後に実施する。

実施は、S-HTPの描画及び「情動調律チェックリスト」の質問紙ともに、A養護施設にて個別に行った。

S-HTPの描画の実施について、A4版の画用紙、HBの鉛筆、消しゴムを配布し、各児童に筆者が「家と木と人を入れて、何でも好きな絵を描いてください。絵の上手、下手をみるのではないですが、できるだけ丁寧に書いてください」と教示した。「人」は誰か、「自分はどこにいるのか」「誰の家か」「どのような場面なのか」等の簡単な描画後質問を行った。

描画項目の評価は、描画法について経験豊富な臨床心理士と筆者の2名で行った。評価者には事例の背景を伏せたまま評価を行った。原画をそれぞれが別々に評価して、その後評価を照らし合わせた。評価が異なる部分については、合議の上決定した。評価者間の一致率は表6-3-5の通りであった。

表 6-3-5 各項目における評価者間一致率

	Pre	Post	Follow
内的豊かさ	87.50%	87.50%	100.0%
エネルギー水準	87.50%	87.50%	87.50%
社会性	87.50%	93.80%	93.80%
統合性	87.50%	93.80%	87.50%

## 第5項 分析方法

### 5.1 「情動調律チェックリスト」

「情動調律チェックリスト」の質問紙の第1回目のセッション終了後、第10回目と最終回のセッション終了後における得点の変化について、統計的手法を用いて分析を行う。

また描画について、集団歌唱療法の実施前、終了直後、終了1ヵ月後における得点の変化について統計的手法を用いて分析を行う。なお、分析には統計ソフト SPSS Statistics21 を用いた。

### 5.2 「S-HTP の評定用紙」

描画について、集団歌唱療法の実施前、終了直後、終了1ヵ月後における得点結果の変化について統計的手法で分析を行う。対象児童15人の集団歌唱療法前、直後、1ヵ月後における描画(A-1～0-3)の個人内変化を「S-HTP の評定用紙」の「内的豊かさ」「エネルギー水準」「社会性」「統合性」の各尺度の評価得点(表 6-2-3, 表 6-2-4)を、-2～+2 で評価した。採点基準に基づいて統計的分析に使用した採点を示した。

描画について、印象や形式分析、内容分析等を互いに関係付けながら総合的に検討していく。分析には統計ソフト SPSS Statistics21 を用いた。

## 第4節 結果

### 第1項 集団歌唱療法の体験による「情動調律体験」の変化

目的1の作業仮説は、施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、情動調律チェックリストにおける第1回セッション終了後の情動調律得点よりも、第10回セッション終了後、最終回セッション終了後の情動調律得点が向上するであろう、と予測した。

集団歌唱療法の実施による情動調律体験の変化を確認するため、第1回目のセッション終了後、第10回目と最終回のセッション終了後に「情動調律チェックリスト」を実施した。

そして、6つの質問の合計得点を算出したうえ、3段階の得点の変化を1元配置の分散分析で確認した。

TukeyのHSD法による多重比較の結果を表6-4-1、図6-4-1に示した。分析の結果、第1回目セッション終了後とセッション10回目後の間、第1回目セッション終了後と最終回セッション後の間に0.1%水準で有意な得点の増加が見られた( $F(2, 30)=132.74, p < .001$ )。集団歌唱療法の第1回目セッション終了後に比べて、セッション10回目後とセッション最終回後に情動調律体験が有意に高まった。

以上の結果により、集団歌唱療法によって、第1回目セッション終了後に比べて、セッション10回目後とセッション最終回後に情動調律体験が有意に高まったので、仮説1の施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、情動調律が高まるだろう、は支持された。

表 6-4-1 集団歌唱療法の体験による情動調律体験の変化 (n=16)

		1回目	10回目	最終回	F 値	多重比較
情動調律 体験	平均値	13.13	26.00	26.81	132.74***	第1回<第10回, 第1回<最終回
	SD	1.36	2.03	2.26		

\*\*\*  $p < .001$

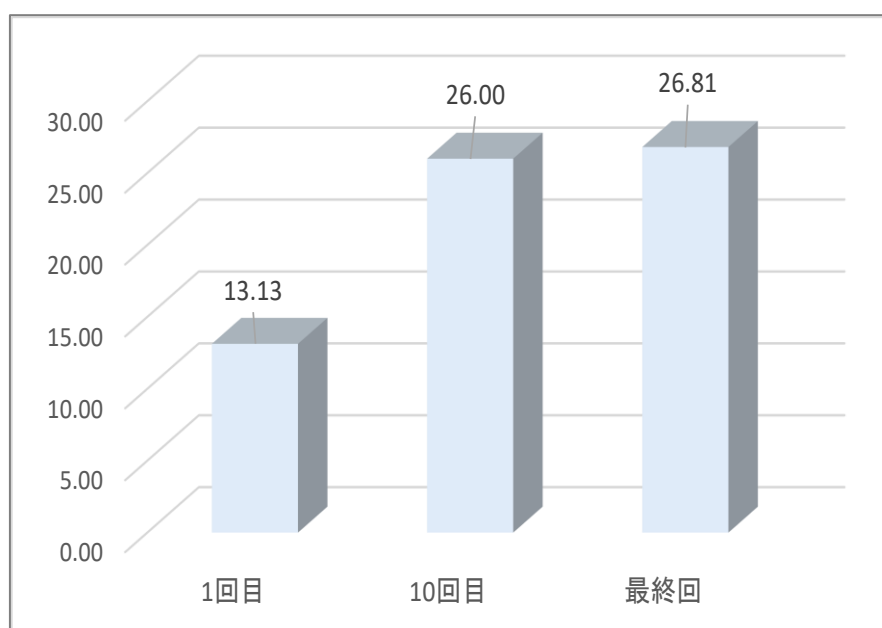


図 6-4-1 集団歌唱療法の体験による情動調律体験の変化

## 第2項 集団歌唱療法の体験による「自己効力感」の変化

目的2の作業仮説は、施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、「安心感」因子にあたるS-HTPの評定尺度の「内的豊かさ」尺度の評価得点、「積極性」因子にあたるS-HTPの評定尺度の「エネルギー水準」尺度の評価得点、「社会的能力」因子にあたるS-HTPの評定尺度の「社会性」尺度の評価得点において、集団歌唱療法体験前よりも体験後、体験1か月後の得点が有意に向上するだろう、と予測した。

本研究では自己効力感について、小田らの「小学生用一般性セルフ・エフィカシー尺度」を参考にして、安心感と積極性そして社会的場面で自己の遂行を高く評価する傾向がある社会的能力という3因子で構成される行動の遂行可能感、と定義している。それに準じて、S-HTPの実施によって、「内的豊かさ」「エネルギー水準」「社会性」の各尺度から自己効力感の確認を行った。

性別と介入(Pre・Post・Follow)を独立変数、「内的豊かさ」「エネルギー水準」「社会性」「統合性」を従属変数とした2要因の分散分析を行った。その結果、4つの尺度において、有意な性別と介入の主効果、交互作用が認められなかった。これらの結果から性差によって有意差がないことが明らかとなった。よって、以後の「自己効力感」と「自己の統合性」の分析では性別の検討を行わず、一元配置分散分析による介入前後の変化を確認することとする。

その結果を表6-4-2、図6-4-2で示した。分析結果の通り、集団歌唱療法の体験による主効果に0.1%水準で有意が見られた。「内的豊かさ」尺度において、PreとPostの間に1%水準で有意な得点の増加が見られた( $F(2, 28)=6.09, p < .01$ )。また、「社会性」尺度では、PreとPostの間とPreとFollowの間に1%水準で有意な得点の増加が見られた( $F(2, 28)=5.90, p < .01$ )。

しかし「エネルギー水準」尺度において、有意な得点の差が見られなかった( $F(2, 28)=2.96, n. s.$ )。

集団歌唱療法の体験によって、「安心感」は体験前に比べて、体験後に有意に高まった。また「社会的能力」においては、体験前に比べて、体験後とフォローアップ時に有意に高まったことから、効果が持続しているといえる。しかし、「積極性」においては、有意な変化が見られなかった。

以上の結果から、仮説2の施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、「安心感」「積極性」「社会的能力」の3因子で構成された自己効力感が高まるだろう、について一部を除いて支持された。

表 6-4-2 各評定尺度における集団歌唱療法の体験前後の変化 (n=15)

評定尺度	Pre		Post		Follow		F 値	多重比較
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD		
内的豊かさ	-.07	1.10	1.20	.86	.87	1.06	6.09 <sup>**</sup>	Pre<Post
エネルギー水準	-.13	1.19	.67	.82	.67	1.50	2.96, <i>n.s.</i>	
社会性	-.53	.92	.33	1.18	.33	.72	5.90 <sup>**</sup>	Pre<Post, Follow

\*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

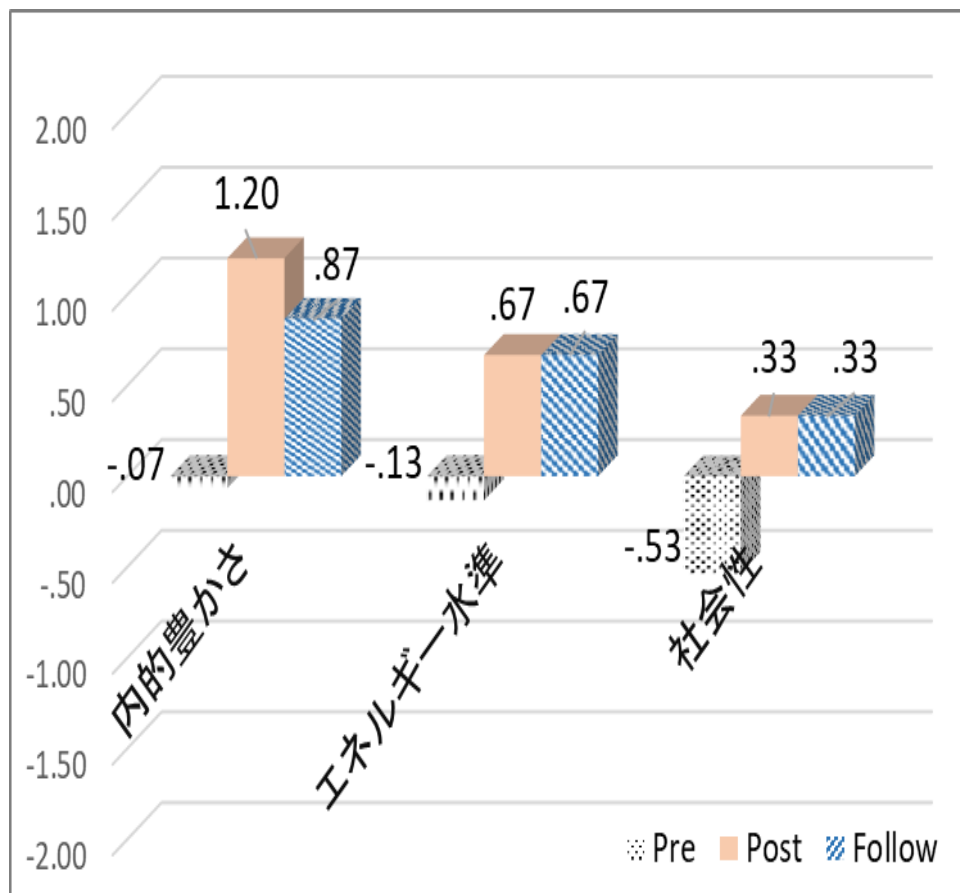


図 6-4-2 各評定尺度における体験前後の変化 (n=15)

### 第3項 集団歌唱療法の体験による「自己の統合」の変化

目的3の作業仮説は、施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自己の統合にあたるS-HTP 評定尺度の「統合性」尺度の評価得点において、集団歌唱療法体験前よりも体験後、体験1か月後の「統合性」尺度の得点が有意に向上するだろう、と予測した。

SPSSによる一元配置分散分析を行った。その結果を表6-4-3、図6-4-3に示した。「統合性」尺度において、TukeyのHSD法による多重比較の結果、PreとPostの間とPreとPostの間に0.1%水準で有意な得点の増加が見られた ( $F(2, 28)=10.51, p < .001$ )。集団歌唱療法の体験において、体験前に比べて、体験後とフォローアップ時に自己の統合が有意に高まった。以上の結果より、集団歌唱療法体験後に自己の統合が向上し、その効果が持続したと言える。したがって、仮説3の施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自己の統合が高まるだろう、は支持された。

表6-4-3 評定尺度における集団歌唱療法の体験前後の変化 (n=15)

評定尺度	Pre		Post		Follow		F 値	多重比較
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD		
統合性	-0.17	1.06	1.13	1.04	1.23	.88	10.51 <sup>***</sup>	Pre<Post, Follow

<sup>\*\*</sup>  $p < .01$ , <sup>\*\*\*</sup>  $p < .001$

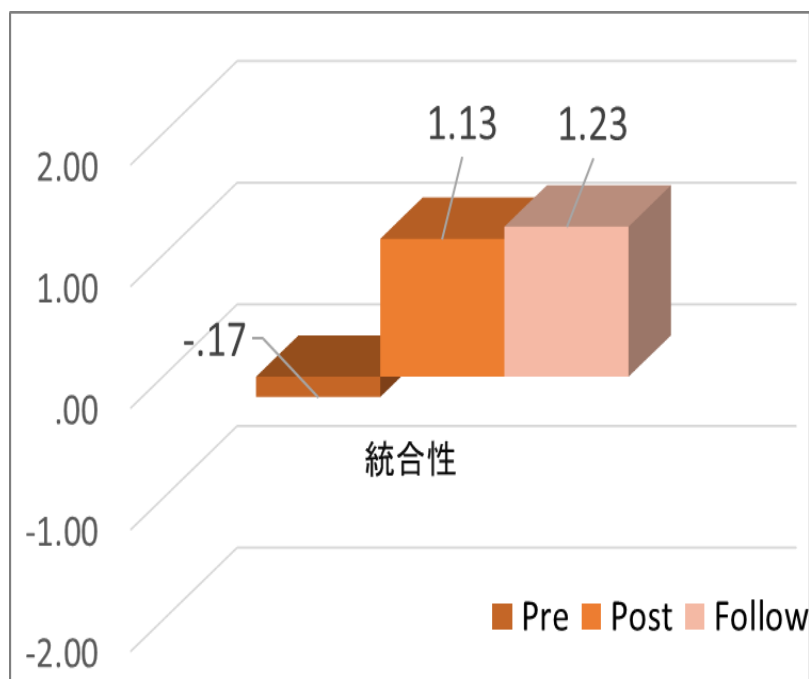


図6-4-3 各評定尺度における体験前後の変化 (n=15)

## 第4項 集団歌唱療法の体験による「描画」の変化

### 4.1 描画の評価方法

三上はS-HTPの解釈について、HammerのHTPの解釈仮説を用いた。「家」は被験者に知覚された家庭環境との関係を表し、「木」は比較的深く、より無意識的な自己像や自己についての感情を表す。そして「人」は意識に近い部分での自己像や環境との関わりを表しやすい、に従っている。また評価は、描画の部分的特徴の評価よりも、全体的な評価の方が信頼性が高いことが明らかになっていることから、S-HTPは「家」と「木」と「人」の相互関係において、多様な全体的評価が可能になる。高橋(2011)は、HTPPテストを含む描画テストからパーソナリティの査定を行うには、全体的評価と形式分析と内容分析の3つを互いに関連させながら、総合的に解釈していく方法を述べている。全体的評価は、解釈の最初から常に行うべき作業であり、臨床経験に基づく直感による全体的印象のことである。

そして、その過程で全体的評価の印象が、絵のどのような特徴から得られたのかを確かめたり、特徴を分析して、それらが伝える意味を推測するのが、形式分析と内容分析になる。形式分析とは、描画像のサイズや描かれた位置、筆圧、描線など「課題に関係なく、絵をどのように描いたか」を検討することであり、どの描画にも共通解釈要因である。内容分析は、「課題の絵の何を描いたか」の検討であり、課題によって検討項目が異なってくる。全体的評価、形式分析、内容分析は個別に行うのではなく、互いに関係付けながら行う(高橋)。

以上からすると、描画の解釈・分析については、最初の絵の印象や全体的評価が最も重要な作業となり、その印象を裏付けるための形式分析や内容分析を行っていくという流れになる。その過程は個別に行うのではなく、互いに関係付けながら行われることが求められる。

したがって、本研究では、集団歌唱療法前、直後、1ヶ月後の描画変化について、「内的豊かさ」「エネルギー水準」「社会性」「統合性」の各尺度の評価得点(評価基準:表6-2-3,表6-2-4)を、-2~+2で評価した得点ともに、印象や形式分析、内容分析等を互いに関係付けながら総合的に検討していく。採点基準に基づいて文中に統計的分析に使用した採点を示した(A-1~0-3)。なお、絵の印象として個々の描画に特徴的なサインが見られた場合は、その特徴的なサインも含めて検証する(表6-4-4)。

また、S-HTPのPre描画における低学年と高学年の各項目の出現率を表6-4-5に、「統合性」尺度に関わる施設児童と家庭児童(三上,2002)の低学年と高学年における各項目の出現率を表6-4-6に示した(セッションの途中で児童1名が転園しているために統計的分析では除外したが、Pre描画は実施できたことから、この転園した児童の描画も含む結果である)。

### 4.2 描画の提示

対象児童の15人の集団歌唱療法前、直後、1ヶ月後における描画の個人内変化を提示して、「内的豊かさ」「エネルギー水準」「社会性」「統合性」の各尺度の評価得点を示した。

## A 1年男児

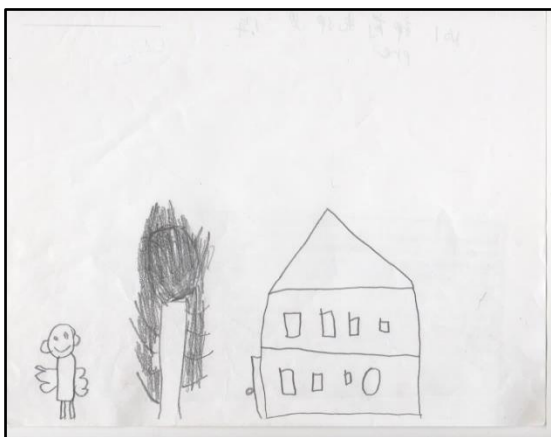


図 A-1 Pre

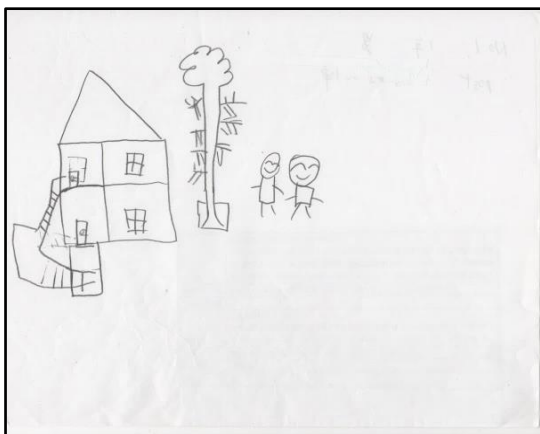


図 A-2 Post

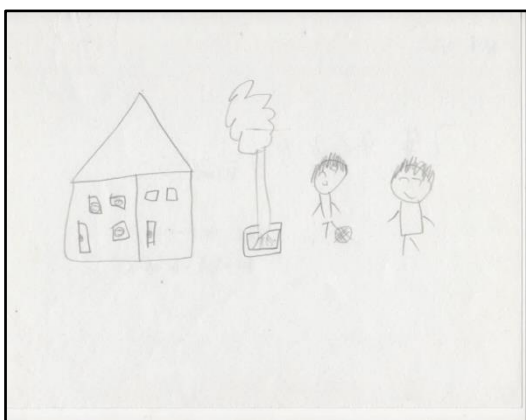


図 A-3 Follow

### Pre

「内的豊かさ」(0点)について、個々の課題に関連性はない。筆圧、描線はしっかりしているが、「木」の樹冠と枝描写は攻撃性がある。「エネルギー水準」(-1点)。付加物はなく「社会性」(0点)。課題の羅列で「統合性」(-1)は低い。特徴的なサインは、中央に位置した木の樹冠と枝の描写である。針のような線で繰り返し塗りつぶされた「木」は攻撃性を与えるが、一方で痛々しさを感じる。

### Post

一定のまとまりがある。「統合性」(1点)ややあり。絵は、画紙の左上に描かれていて、右半分は空欄であることから描画サイズの使い方はやや低い。「エネルギー水準」(0点)外階段の「付加物」あり。人は二人になり、笑顔が表現された。課題にややまとまりがみられることから、「内的豊かさ」(2点)。木の樹冠はよく描かれる雲のような形になり幹の根元に囲いができた。「社会性」(1点)。Preに表現された針のような枝の描写は残ったが、不調和は感じられない。

### Follow

「内的豊かさ」(1点)ややあり。画紙全体を使って、描画サイズは良好と言える。付加物はサッカーボールが描き加えられた。「統合性」(1.5点)あり。家に窓とドアが付き形体もしっかりしてきた、木の根が生え、根元は二重線で囲まれたが、木の枝の尖った線模様は消えた。「エネルギー水準」(0点)。二人の子どもが遊ぶ姿に物語性を感じる。「社会性」(1点)。



B 1年男児

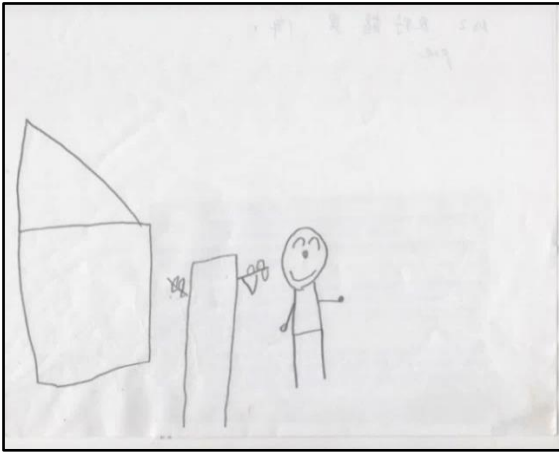


図 B-1 Pre

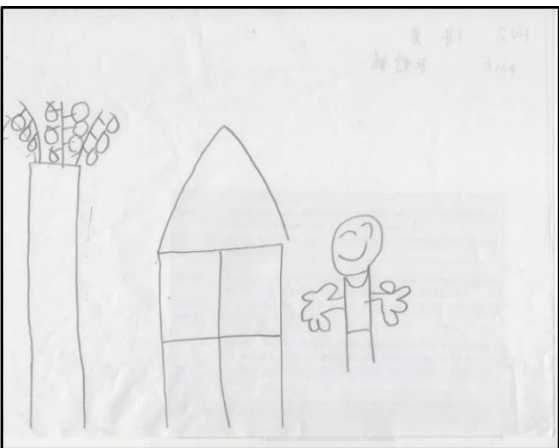


図 B-2 Post

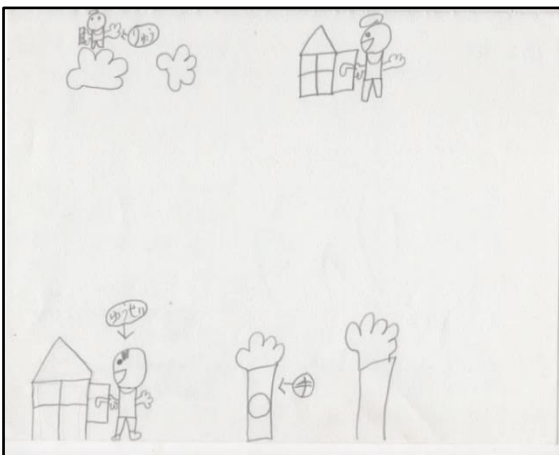


図 B-3 follow

**Pre**

描線、筆圧はしっかりしているが、「家」の窓・ドアなし。幹の直閉、「木」の形体は良くない。「内的豊かさ」(-1点)、「エネルギー水準」(-1)は低い。画紙のやや左よりで描画サイズも低い。付加物なしで「社会性」(-1点)は低い。課題の羅列で「統合性」(-2)も低い。特徴的なサインは、木の樹冠はなく、幹の上部が直閉に表現されたことである。人の表情が笑顔であることが、この絵を印象づけている。

**Post**

個々の課題はしっかりと描かれている。「エネルギー水準」(0点)。描画サイズもPreより広がり画紙全体を使っている。付加物はなし。「社会性」(-1)。課題の羅列で「統合性」(-1)は低い。しかし、「家」には窓が描写された。また「木」に樹冠が付いた。「人」は両手を大きく広げて、笑顔を見せている様子は人を受け入れる温かさや、仲良くしたい本児の願望が表現されているようである。「内的豊かさ」(1点)。

**Follow**

創造的世界を表現している。描線、筆圧はしっかりしている。「内的豊かさ」(1点)。画紙の上部と下部に分けて描写しているが全体を使用している。描画サイズも良い。雲や天使の輪などの付加物あり。「社会性」(1点)。「統合性」(1.5点)あり。Pre/Postとは描画内容が変化して、想像力が広がって自己表現が豊かになった。物語性があり、本児の夢や願望が表現されたと思われる。「統合性」(1.5点)あり。

### C 1年男児

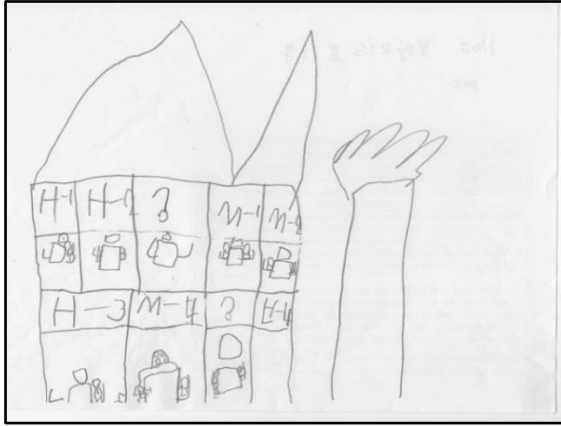


図 C-1 Pre



図 C-2 Post

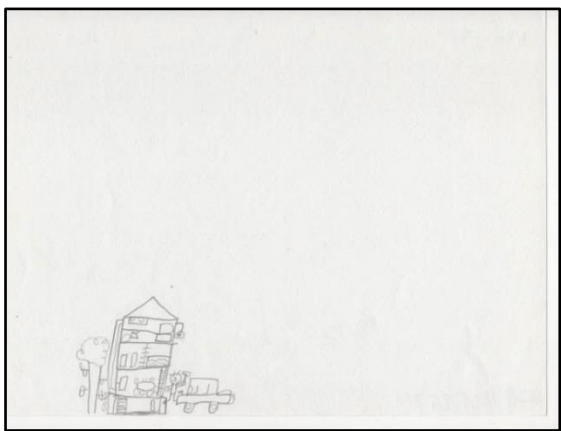


図 C-3 Follow

### Pre

課題の「人」は、施設の各部屋に記号のように描写された。施設の内部が透視画となってそれぞれの部屋で生活している仲間たち（「人」）が描かれている。「社会性」（1点）。

「内的豊かさ」（-1点）は低い。「エネルギー水準」（0点）。付加物はなし。「統合性」はやや低い（0点）。「家」の屋根は大きい三角の屋根が二ついているが、施設の建物がL字型に建てられていることから、屋根を二つに分けて表現したと考えられる。

### Post

Preと比較すると形体が変化して、様々な付加物が増えた。個々の形体は描線がしっかりして、筆圧もある。「エネルギー水準」（2点）「内的豊かさ」（2点）あり。子どもらしい創造性豊かな風景である。月が出ていて、雷が鳴っている。また、中央に太陽も出ている。画紙全体を使用し、自由に付加物を入れた絵である。「社会性」（2点）。一つのまとまった構成がなされ、「統合性」（2点）あり。物語性を感じる。「描画サイズ」も画紙全体を使い良好である。

### Follow

Postから一転、Followでは、エネルギーの低下が際立っている。左下に小さく描かれた課題と付加物は、詳細に描かれた。「内的豊かさ」（2点）。倒れそうな「家」であるが実に細かく描写された。「社会性」（0点）。Postと同様に引っ越しの風景であるが、Postで見られた楽しさはなく、傾きかけた施設の「家」は、悲壮感が残る。描画サイズは小さくなり「エネルギー水準」（-2点）。まともは見られる「統合性」（1.5点）。

## D 1年男児

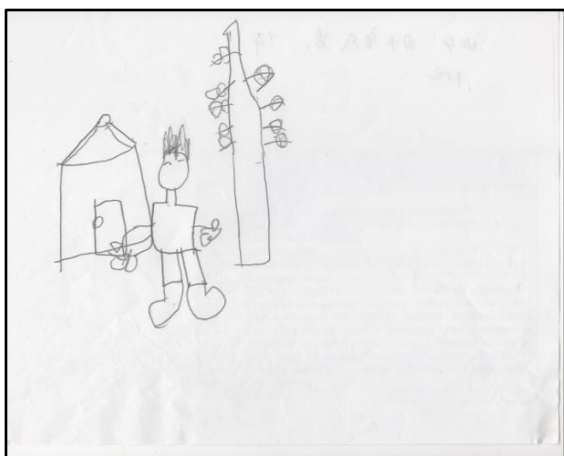


図 D-1 Pre

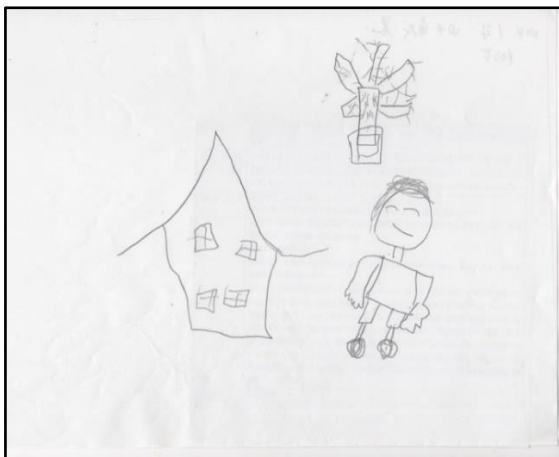


図 D-2 Post



図 D-3 follow

### Pre

筆圧、描線はしっかりしているが、「家」は窓なし。「人」の形体は家に重なっている。

「内的豊かさ」(0点)。課題の三つを画紙の左上に描写していることから描画サイズは低い。「エネルギー水準」(-1点)。付加物なし。「社会性」(-1点)。「統合性」(1点)。特徴的サインは、「人」の顔が描き終わっていないような、眉だけが描かれた顔である。

### Post

課題の羅列。「家」の屋根や側面、窓の描線に歪みあり。「内的豊かさ」(-1点)。「エネルギー水準」(-1点)。「社会性」(-1点)は低い。描画サイズはやや高いが、「統合性」(-1点)は低い。「家」の形体、窓も歪んでいることから「家」の印象は暗い。また、「木」は枝・幹ともに傷模様がある。しかし植木鉢に入れられたことから守られている安心感がある。植木鉢の付加物あり。「人」の形体はしっかりして表情には笑顔が見える。「家」の歪みと「人」の笑顔のアンバランスが、見る人に違和感を感じさせる。

### Follow

「家」は、煙突がついて特別大きくなった。「エネルギー水準」(2点)。付加物あり。「家」の大きさに対して、小さい窓、ドアなし。「社会性」(0点)。「木」の枝・幹も黒く塗りつぶされた。「家」と黒塗りの「木」の間に立っている「人」は本児である。「内的豊かさ」(1点)ややあり。「統合性」(1点)ややあり。笑顔の表情、しっかりと立つ姿の「人」と対照的な黒く塗りつぶされた「木」に本児の内面が表現されたようである。

## E 2年男児



図 E-1 Pre

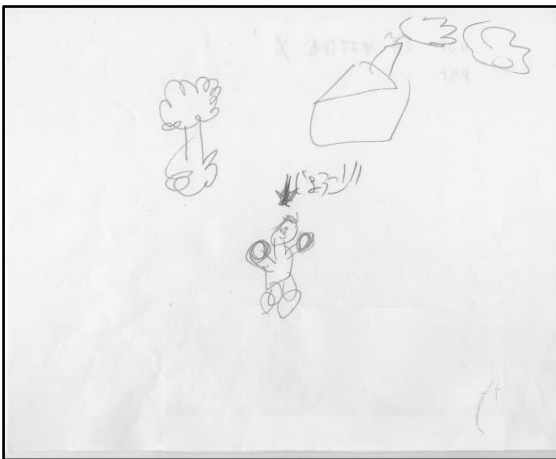


図 E-2 Post



図 E-3 Follow

### Pre

画紙全体を使用していることから描画サイズは良い。また、太陽や雲など付加物あり。

「内的豊かさ」(1点)。「エネルギー水準」(1点)。一つのまとまった場面構成がされているものの、一部に不調和な部分が残る。

「統合性」(1点)はややあり。特徴的なサインは、「木」の表現である。樹冠がなく、先端が尖った幹で、その幹には多数の傷模様様の描写。攻撃性を感じさせる枝と根の表現。「木」全体がロケットのようである。また、家の描線も複数線で描写されていて安定感は低い。「社会性」(-1点)。

### Post

Preに表現された攻撃的な表現は消失した。描画サイズは低い。個々の課題は、硬さが抜けて自然になった。「統合性」(1点)。「家」は窓・ドアなしで傾きがある。「社会性」(-1点)。特徴的な「木」の尖った感じはないが枝なし。「人」は、自分の友だち。描線は安定しているが、個々の課題は曖昧である。画紙の一部分の描写で「エネルギー水準」(0点)はやや低い。付加物あり。「内的豊かさ」(1点)はややあり。

### Follow

画紙全体に描写され、個々の形体も良い。「内的豊かさ」(2点)。「エネルギー水準」(2点)は良好。「家」にドアと窓が付いた。「人」は本児である。両手を大きく広げて大地にしっかりと立っている。「木」は、Preの尖った根から丸くなりしっかりした根になった。また樹冠には実が描写された。まとまりをもった場面構成がなされていて「統合性」(2点)は良好。「社会性」(0点)。

## F 2年男児



図 F-1 Pre



図 F-2 Post



図 F-3 Follow

### Pre

中央の「人」に、腕はあるが手がない。耳もない。また左右の「木」と「家」に基底線がなく不安定である。「社会性」(−1点)は低い。画紙のやや半分を使用しているが描画サイズは低い。「エネルギー水準」(−1点)。課題が羅列で「統合性」(−1点)は低い。付加物なし。特徴的サインは、目はしっかりと描かれているものの、手と耳が表現されていないことである。「内的豊かさ」(0点)。

### Post

付加物はないが、個々の課題の形体はしっかりしている。筆圧、描線もしっかりしている。「内的豊かさ」(1点)は、ややあり。「人」は、手が描写された。両眼を大きく見開き、目の強調が特徴的である。エネルギーの強さを感じる。「エネルギー水準」(1点)。課題の羅列であるが画紙の配分を考えて描写したことも考えられる。全体的にまとまりはあるが、「統合性」(0点)は低い。「社会性」(0点)。

### Follow

Pre/Post/Follow と描写の形体は同じである。「人」は小さくなったが、バランスよく描かれた。「木」には二本の枝が上部に向かって伸びた。硬さがとれて自然さが表現された。本児の社会に対する防衛的な態度が変化したように思える。しかし、描線・筆圧は弱い。「エネルギー水準」(−1点)は低い。画紙の一部分の描写である。付加物はない。「統合性」(0点)。「内的豊かさ」(0点)。「社会性」(0点)。

G 3年女児



図 G-1 Pre



図 G-2 Post



図 G-3 Follow

Pre

「家」は本児が入所している施設である。その両脇に「木」を描写した。施設内は透視画で描写されており、施設の各部屋の様子である。画紙の下部には、庭がありブランコなどの遊具がある。「内的豊かさ」(1点)。画紙一面を使い、「エネルギー水準」(2点)は高い。様々な付加物が描き切れないうらいに表現された。「社会性」(1点)。右下の小さい二人は遊んでいるところ。本児が後ろ向きに描かれたところが特徴的サインと言える。「統合性」(1点)。

Post

「家」は、Preの施設から本児の家に変化して描かれた。「立体感」があり、窓から人の姿が見える。「人」は黒塗りの丸印になっている。ドアには鍵がかけられ、蝶番もしっかりついている。さらに人が見える窓の隣の窓にも鍵がかけられている。駐車場に止めてある車は鳥瞰図になっているが、描線はしっかりしる。「内的豊かさ」(2点)。「エネルギー水準」(2点)。付加物あり。「社会性」(2点)。画紙の使い方も適度になった。まとまった場面構成で「統合性」(2点)あり。特徴的サインとして、大きい「家」に、ドアの鍵と蝶番の描写、窓の鍵である。

Follow

全体的に描線が弱くなった。「家」は、再びPreで描かれた施設になった。Preとは異なり、画紙全体にまとまりがみられ「統合性」(2点)。「社会性」(1点)。「木」は植木鉢ではなく地面に描写された。付加物を使い全体の統合が図られている。「内的豊かさ」(2点)も良い。「エネルギー水準」(2点)。

## H 3年男児

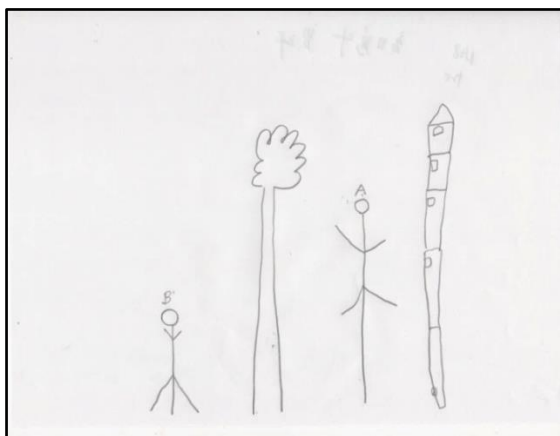


図 H-1 Pre

### Pre

「家」「木」「人」の形体は低い。「家」に屋根がつき窓はあるものの土台は細く、安定感がない。この「家」は施設である。「内的豊かさ」(-2点)。また、「人」は本児と施設の友だちである。特徴的サインは、「人」は記号化で描かれていて、二人ともしっぽのようなものが支えとなっているところである。「エネルギー水準」(-1点)は低い。付加物なし。「社会性」(-2点)。課題の羅列で「統合性」(-2点)は低い。

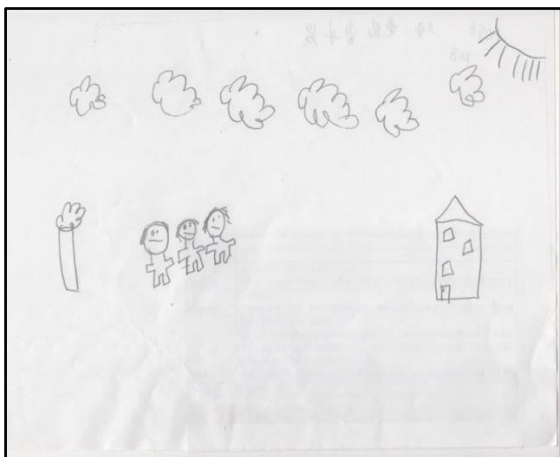


図 H-2 Post

### Post

画紙の下部に空白はあるものの、全体を使用している。「内的豊かさ」(2点)は向上し、「人」は三人が手をつないでいる。「家」は施設であるが、形体は向上した。雲や太陽の付加物が描写されて楽しさが伝わってくる。「エネルギー水準」(1点)あり。物語性あり。まとまりをもって一つの場面が構成されて、不調和な部分もない。「統合性」(2点)あり。「社会性」(2点)も向上した。

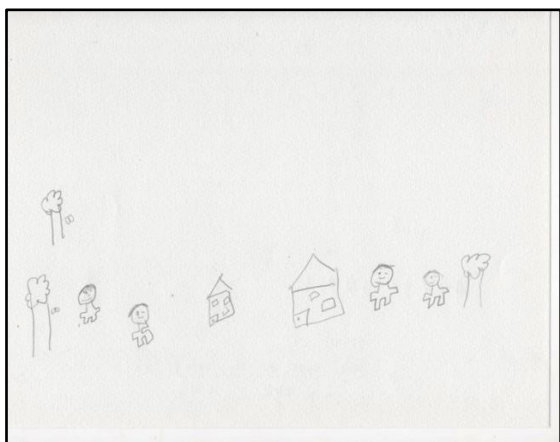


図 H-3 Follow

### Follow

三つの課題が Post よりさらに小さく描写された。「内的豊かさ」(0点)。「家」は二棟。「木」は三本、そして「人」が四人。二本の木の傍に蝶が飛んでいる。二棟の家に窓とドアが付き、小さい「人」の顔には笑っている目、そして口が描写された。個々の課題は小さいが「エネルギー水準」(1点)はやや良い。良好な付加物あり。「社会性」(1点)。一つのまとまった場面構成がなされている。「統合性」(0点)。

## I 3年男児



図 I-1 Pre

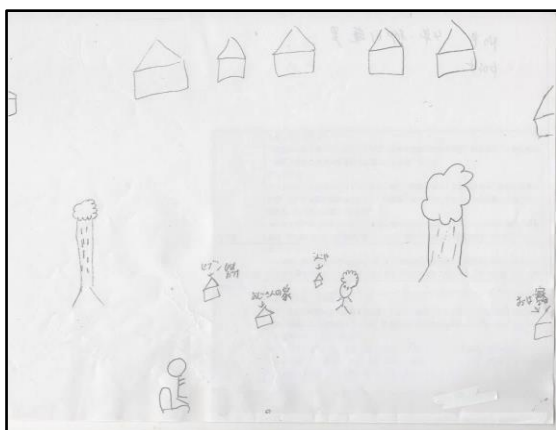


図 I-2 Post

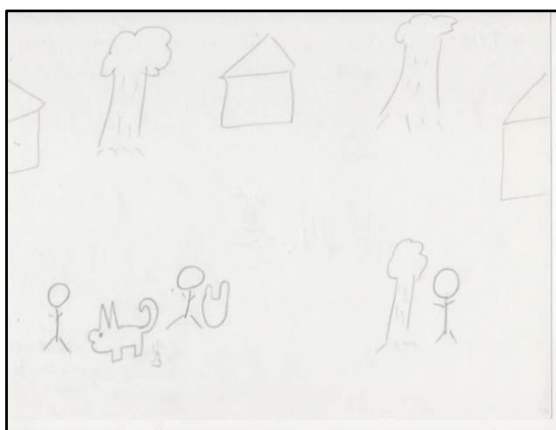


図 I-3 Follow

### Pre

中心の大きな「家」は施設である。窓はあるがドアはない。庭に二本の「木」。「人」は棒人間であるが、まとまった一つの場面構成である。「内的豊かさ」(1点)良好。画紙全体を使用していることから、「エネルギー水準」(1点)は高い。良好な付加物あり。「社会性」(1点)。「統合性」(1.5点)ややあり。

「木」の幹と樹冠にも傷模様の線の描写がある。

### Post

窓・ドアなしの「家」が増加した。画紙の下方に記号の「人」が便器に座っている。Preで描かれたシンメトリーの「木」がPostでは、小さくなったが同じ構図である。「内的豊かさ」(2点)。本児が自宅に帰った時の様子である。Preと比して描線は弱い、自然体になった。「エネルギー水準」(1点)。便器などの付加物は、一般的には良好とはいえないが、意味あるものと考えられる。まとまりをもった構成である。「統合性」(2点)。

「社会性」(1点)。

### Follow

「人」は、Pre/Post/Followともに記号化。Pre/Postからの「木」のシンメトリーも見られる。Postでは「人」が便器に座っていたが、Followでは犬の散歩途中の「犬のうんち」を描写した。「内的豊かさ」(1点)。「家」は、窓・ドアなし。「人」は記号化、「木」の描写も簡略化されている。付加物は犬と犬の「うんち」。物語性はあり。「社会性」(1点)。本児が現在置かれている状況が垣間見える。「統合性」(2点)あり。「エネルギー水準」(1点)。



## J 4年女児

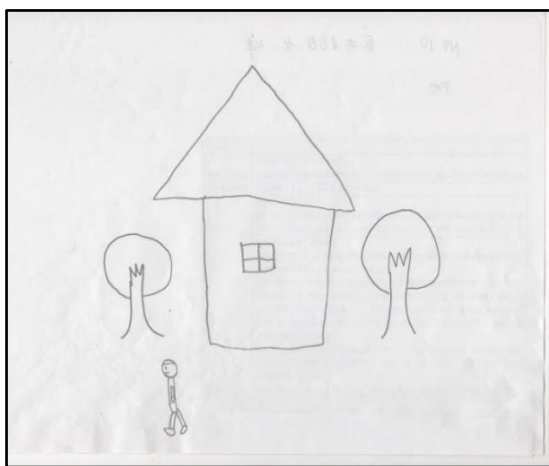


図 J-1 Pre

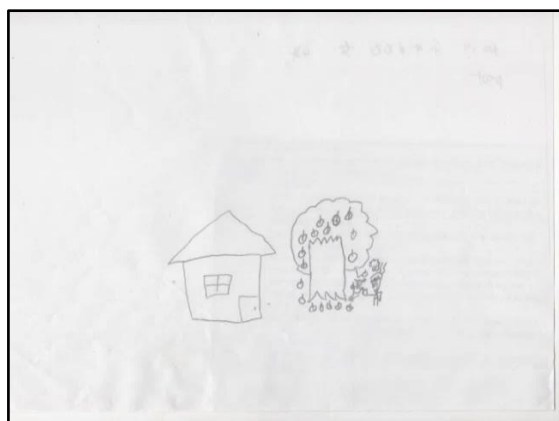


図 J-2 Post



図 J-3 Follow

### Pre

中心に「家」、その両脇にシンメトリーの二本の「木」、その前、画紙の下方に小さな「人」が歩いている。「家」はドアなしで三角屋根がついている。描線はしっかりしていて迷いのない一本線で課題のみが描かれている。付加物なし。「社会性」(-1点)。「人」が家から遠ざかっていくように見える表現に不自然さが残る。特徴的サインは「家」と「木」のシンメトリー表現。「統合性」(1点)と「内的豊かさ」(1点) ややあり。「エネルギー水準」(-1点)は低い。

### Post

「家」「木」「人」の課題は画紙の中央に小さく描かれた。「人」は木の傍に二人。少し大きい「人」は大人で、この大人が小さい「人」を怒っている様子である。小さい「人」は本児である。「内的豊かさ」(2点)。「木」にたくさんの実がなっている。木の幹は太く、「家」と同じ大きさである。「家」には窓とドアが付いたが、温かみは感じられない。付加物もない。「エネルギー水準」(0点)。物語性を感じさせる。「統合性」(2点)あり。「社会性」(1点) ややあり。

### Follow

Postよりさらに課題が小さく描かれた。「家」の傍に「木」と「人」が並んでいる。「内的豊かさ」(-2点)。「統合性」(-1点)。消えてしまいそうな絵である。Preからの一連の絵をみると本児の心の内面の動き、エネルギーの低下が見えてくるようである。「エネルギー水準」(-2点)。Postで表現されたドアが描かれなかった。「社会性」(-1点)。

## K 5年男児

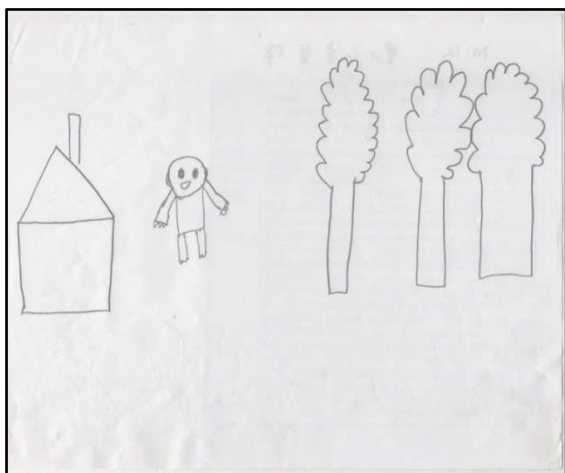


図 K-1 Pre

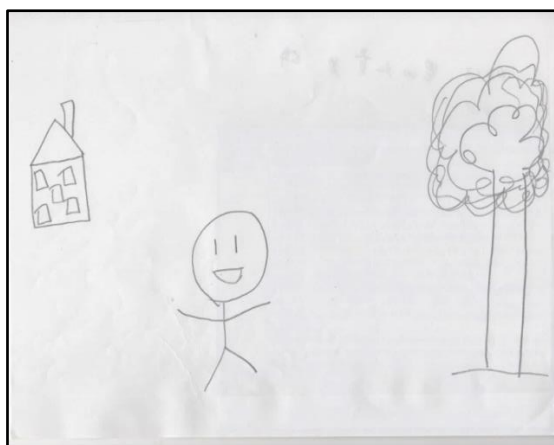


図 K-2 Post



図 K-3 Follow

## Pre

課題を羅列して描写。「家」に窓・ドアはないが煙突が描写された。特徴的なサインは、シルエットの「木」が三本シンメトリーに描かれた。「人」はしっかりと立って正面を向いている。画紙の全体を使用し、筆圧も適度な一本戦で描写していることから「エネルギー水準」(2点)は高い。付加物は煙突。

「内的豊かさ」(1点)。課題の羅列で「統合性」(-1点)。「社会性」(-1点)。

## Post

課題のみの描写はPreと同様であるが、Preと比較すると、「人」は記号化されたものの、Postでは楽しさが表現された。「内的豊かさ」(1点)。「統合性」(1点)。「木」の樹冠はよく見られる雲形の樹冠形で、根元には地面が描写された。画紙を自由に使用しているように見える。描画サイズはやや良い。「エネルギー水準」(1点)この「家」は施設である。実際の施設も2階建てで、このように多くの窓がある。本児が居住している家は二階にある。窓あり・ドアなし。煙突の付加物あり。「社会性」(0点)。

## Follow

画紙一杯に描かれた課題と付加物。「人」は小さいが表情は楽しそうである。「エネルギー水準」(2点)。雲と太陽も明るさを与えている。中央に描かれた「木」の樹冠はぐるぐる描きに見えるが、幹はしっかりとしている。下方に描かれた小さい花に温かさを感じる。また全体の構成はまとまりが見られる。「描画サイズ」も適切で、良好な付加物あり。「統合性」(1.5点)も高い。「社会性」(0点)。「内的豊かさ」(0点)。

## L 5年男児



図 L-1 Pre

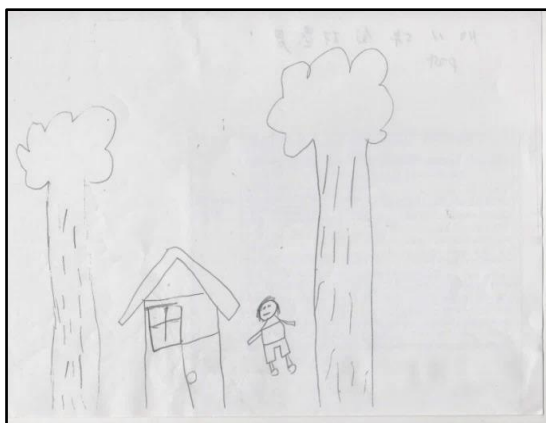


図 L-2 Post



図 L-3 Follow

### Pre

中央に大きな「家」とその家の両脇に、大きな「木」が描写された。「人」は本児である。シンメトリーに描写された「木」の幹に傷模様、また枝にも傷模様が描写されている。

「内的豊かさ」(-1点)。課題のみである。付加物はない。また、「人」の腕なし。両足の靴部分がない。「エネルギー水準」(-1点)。「社会性」(-1点)。特徴的サインは、シンメトリーの「木」とその幹と枝の傷模様である。枝の傷模様は痛々しさを感じる。まとまりはややある。「統合性」(-1点)。

### Post

二本の「木」の幹に傷線は残るが、とげとげしい傷模様の枝はなくなった。「家」の形体は小さくなって「内的豊かさ」(1点)。「家」の屋根の部分には二重になった。「人」は手と足の描写がなされて、小さいが動きが感じられる。筆圧は弱いもののPreの硬さは減少した。付加物はなし。「社会性」(-1点)。まとまりがみられ、やや「統合性」(1点)あり。「エネルギー水準」(0点)。

### Follow

「家」の両脇に位置するシンメトリーの「木」はPre/Post/Followともに変化しない。まっすぐ伸びた幹に傷模様は残るが、痛々しさはない。「人」は家の中に描写された。窓の一つから顔が見える。「内的豊かさ」(1点)。この「人」は本児である。「家」の屋根の瓦模様が詳細に描写された。「エネルギー水準」(2点)。「統合性」(1.5点)ややあり。付加物はない。まとまりをもって場面が構成されている。「社会性」(1点)。

## M 5年男児

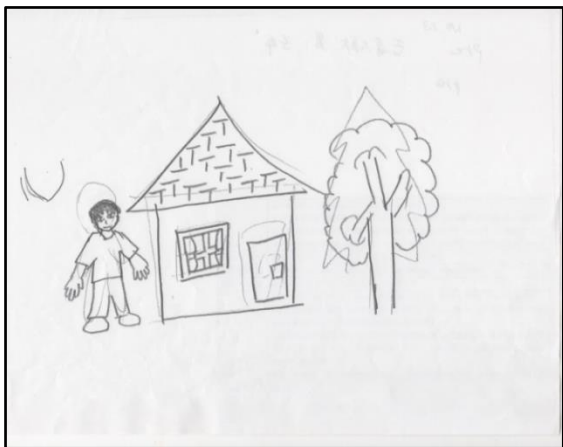


図 M-1 Pre



図 M-2 Post



図 M-3 Follow

### Pre

本児はこの絵を描くのに何度も書き直しをした。筆圧は強い。付加物はない。課題の羅列で「統合性」(−1点)は低い。しかしそれぞれの課題はしっかりと描かれていて、本児のエネルギーの高さが感じられる。「エネルギー水準」(1点)。「家」の屋根の模様、窓の二重格子窓はやや防衛的である。「内的豊かさ」(0点)。「社会性」(0点)。

### Post

画紙全体を使って描写。筆圧は弱いがデッサンの形体である。「内的豊かさ」(1点)はややあり。また、Preの筆圧とは変わり、自然体の筆圧に変化した。画紙全体を使用し、全体の構成を考えて課題や付加物を配置している。「エネルギー水準」(1点)。しかしながら、中央に描かれた「人」の顔は描写されなかった。「社会性」(0点)。「木」の樹冠の上半分は上部にはみ出した。「統合性」(2点)あり。

### Follow

特徴的なサインは創造的世界が表現されたことである。画紙一面に描写した「木」。その木の上に家を描いた。本児がその木の上にある「家」に行くために梯子をかけたのである。「内的豊かさ」(2点)あり。手を伸ばして登っていく本児が表現されている。右下には一頭の象がいる。彼の副自我であろうか。エネルギー水準(2点)。まとまりをもって場面が構成されていて、本児の内面が語られているようである。「統合性」(2点)あり。物語性あり。「社会性」(1点)。

N 6年男児



図 N-1 Pre

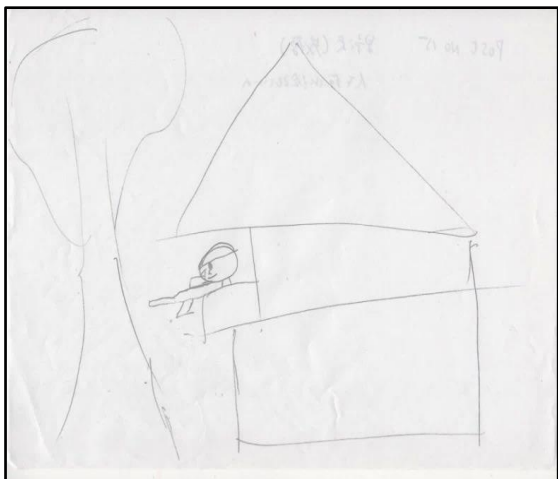


図 N-2 Post

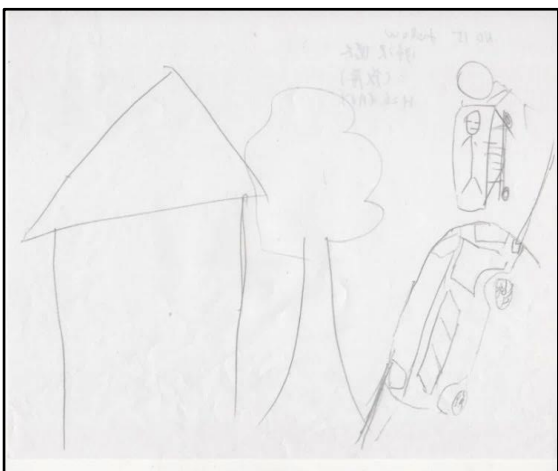


図 N-3 Follow

Pre

課題の「木」は画紙の中央に波打っている線模様である。「人」はバットを構えてボールを打とうとしている。「内的豊かさ」(1点)。描線、筆圧は弱い。「エネルギー水準」(-1点)。「家」の窓はあるがドアなし。描線も弱い。本児がボールを打つ姿であるが、動きは感じられない。付加物はボールとバットである。「統合性」(0点)は低い。「社会性」(-1点)も低い。

Post

課題の「家」と「木」と「人」は描写したが、「人」は家の二階から鉄砲を構えているところである。一見して、「木」に向かって撃とうとしているかのようなようである。「家」には窓もドアもないが二階建ての様子はうかがえる。「社会性」(-1点)。この絵の特徴的サインは、銃を構えて撃とうとしている表現である。画紙全体を使用し、Pre よりもしっかりと描写された。「内的豊かさ」(1点)。鉄砲の付加物あり。「エネルギー水準」(1点)もやや向上した。物語性あり。「統合性」(1.5点)はやや良い。

Follow

「人」が救急車に運び込まれるところである。「家」は三角屋根がついているだけで何もない。「エネルギー水準」(0点)。「木」は中央に位置しているものの、樹冠の一部は家の屋根に重なっている。「人」は担架に乗せられている。「内的豊かさ」(1点)。救急車は画紙上部に向かって走っている。救急車と担架の「人」に比して、「家」と「木」は空白で奇妙さを感じる。物語性はあるものの、「社会性」(-1点)は低い。「統合性」(1.5)はやや良い。

## 0 6年男児



図0-1 Pre



図0-2 Post



図0-3 Follow

### Pre

画紙全体を使用して描写されているが、「人」「家」「木」の課題の羅列である。「統合性」(−1点)なし。描線はあいまいでぼやけた描線で筆圧は弱く、「家」の屋根部分や「人」のシルエットの一部など複数線で描かれている。「エネルギー水準」(−1点)、「社会性」(−1点)は低い。付加物はない。「内的豊かさ」(−2点)。左端に描かれたシルエットの「人」が特徴的である。

### Post

画紙全体を使用してデッサン風に描写。「人」は、シルエットから記号化になり、二人でサッカーをして遊んでいる表現になった。「エネルギー水準」(1点)。流れる雲があり動きが見られる。付加物の花や太陽、雲、花が描写された。さらに地面に草が描写されたことから「家」に安定感が見られる。「社会性」(1点)。また家に煙突が描写された。「内的豊かさ」(1点)。まとまった場面構成がなされ「統合性」(1.5点)ややあり。

### Follow

中央に大きな「木」が描写された。Postでは「木」の左半分がはみ出しであったが、Followでは、幹がしっかりとて樹冠も大きい。「エネルギー水準」(2点)。「人」は記号化であるが、「木」の形体から考えると、内面部分ではそれなりに成長していることがうかがえる。「内的豊かさ」(1点)。付加物あり。画紙の全体を使いまわりを見せている。「統合性」(1.5点)ややあり。「社会性」0点)。

### 4.3 描画の変化のまとめ

集団歌唱療法実施前(Pre)の描画と実施直後(Post)の描画、実施1か月後(フォローアップ)の描画における描画に表現された特徴的サインの変化を中心にして、描画の変化のまとめをする。

特徴的サインについて表6-4-4に示したように、集団歌唱療法介入前のPre描画では「課題の羅列」「攻撃性表現」や、「人」の「顔表現なし」「シルエット」「後ろ向き」「記号化」の表現、「木」のシンメトリー表現が多く見られた。

集団歌唱療法後のPost/Followでは「課題の羅列」「攻撃性表現」は減少した。しかし、「人」の記号化や「人」の「顔表現なし」「シルエット」「後ろ向き」の表現、「木」のシンメトリー表現は変化しなかった。とくに高学年において「人」の「顔表現なし」「シルエット」「後ろ向き」の表現が見られた(表6-4-4)。

また、Post/Followの描画では、その子が「今ここ」で感じていることが、創造的世界や物語性として表現された。たとえば、図B-3では、非現実場面が表現された。雲の上で「天使の輪」を付けた弟と一緒に遊んでいる本児や、図C-2でも本児の願望の表現と思われる非現実的世界が描かれた。集団歌唱療法介入後において、その子の創造的世界や物語性が表現されたことは、集団歌唱療法を通して情動調律が促進されたことで、彼らは「他者と気持ちを共有できる」という体験をしたことが考えられた。つまり、仲間と気持ちを共にする体験である。「他者と共にある体験」は、安心感が得られる体験、そして、自分らしさを感じる体験となったと思われる。この安心感の体験によって、その子のオーガナイゼーションが推進されて自分の物語を創造していくことが可能になったのではないだろうか。

特に中・高学年の描画は、自分の物語を語っているかのようである。図Jと図Lの一連の描画内容や、図M-2,3や図N-2,3の自己表現は、自分自身と向き合う体験をしたことが考えられる。これまで、自分の気持ちを置き去りにしてきた彼らの真の感情に気づいていくような体験であったと思われる。こうした体験は、図A-1、図E-1、図L-1に表現された攻撃性から解放されるような体験だったと推察される。Post/Followでは、図A-1、図E-1、図L-1の攻撃的な表現は減少した。

しかし、一方では、集団歌唱療法で歌われた歌詞の主人公である「とべないホテル」にも気持ちを寄せることになった。「他者と気持ちを共有できる」という体験をしたことによって、その背後にある他者の感情に自分の感情を合わせるということを同時に体験している。この他者に気持ちを寄せる体験は反面、自己と向き合うことを余儀なくされた。しかし、こうした自己と向き合う体験に彼らの気持ちは揺らぎ、「自分とは何者なのか」という、自己の存在について考える体験となったことが示唆された。

施設児童にとって自己と向き合う体験は、自己をそのまま受け入れられず、「自分は何者か」という、「人」の「顔表現なし」「後ろ向き」「記号化」となって表現されたと考えられる。彼らの葛藤が素直に表現されたのではないだろうか。彼らにとっては、この体験は必要

な体験である。しかし、自己と向き合う体験で気持ちが揺らぎ、自己を受け入れることの難しさが描画に表現されたと考えられる。

今回の集団歌唱療法から、ありのままの自分で大丈夫、自己を自由に表現しても大丈夫、自己を自由に表現しても安心して自分らしく生きていくことができると感じられる働きかけが不足していたことが示された。つまり自己の存在感や自尊感情の高まりが必要であると言える。集団歌唱療法を通して情動調律が促進されたことで、施設児童は他者と気持ちを共有できるという体験をした。この結果から、自己感の成長を一部確認できたと言えるものの、ありのままの自己を受容するという、彼らが自己の存在感や自尊感情を高めていけるような援助の課題が示された。

表 6-4-4 Pre/Post/Follow における「特徴的なサイン」

絵 時期	Pre	Post	Follow
A	黒く繰り返し塗りつぶされた「木」は攻撃性・痛々しさあり。課題の羅列	消失	消失
B	特徴的なサインは、木の樹冠はなく、幹の上部が直閉	消失	消失
C	「家」の内部の透視画	物語性あり	物語性あり
D	「人」の顔の表現なし。課題の羅列	「家」の歪みと「人」の笑顔のアンバランス	「木」の枝・幹が黒く塗りつぶし
E	樹冠がなく、先端が尖った幹で、その幹には多数の傷模様の描写。枝も攻撃性を表現	消失	物語性あり
F	手と耳が表現されていない。課題の羅列	手と耳が表現された	手と耳が表現された
G	自分を後ろ向きに表現している	大きい「家」に、ドアの鍵と蝶番の描写、窓の鍵	消失
H	「人」は記号化で描かれていて、二人ともしっぽのようなものが支えとなっている。課題の羅列	物語性あり	物語性あり
I	「木」のシンメトリー	便器などの「付加物」は意味あるものと考えられる。「木」のシンメトリー	犬の「うんち」。物語性あり。「木」のシンメトリー
J	「家」と「木」のシンメトリー	消失	消失
K	シルエットの「木」が三本シンメトリーに描かれた。課題の羅列	消失	消失
L	特徴的サインは、シンメトリーの「木」とその幹と枝の傷模様である。	シンメトリーはPreと同様であるが、枝は描かれず、痛々しさは消失した。	シンメトリーはPreと同様であるが、枝は描かれず、痛々しさは消失した。
M	課題の羅列	物語性あり	創造的世界の表現
N	「木」は画紙の中央に波打っている線模様	銃を構えて撃とうとしている表現	Postの続きを描写したように見える。「人」が救急車に運び込まれている表現
O	シルエットの「人」。課題の羅列	「人」は、シルエットから記号化になり、二人でサッカーをして遊んでいる	「人」は記号化



表 6-4-5 S-HTP の Pre 描画における低学年と高学年の各項目の出現率 (%)

項目	低学年		高学年	
	n=8	%	n=8	%
<b>全体</b>				
<b>統合性</b>				
羅列的	3	37.5	2	25.0
やや羅列的	3	37.5	3	37.5
媒介による統合	2	25.0	3	37.5
やや統合的	0	0.0	0	0.0
明らかに統合的	0	0.0	0	0.0
<b>遠近感</b>				
バラバラ	1	12.5	0	0.0
直線(重なりなし)	4	50.0	2	25.0
直線(重なりあり)	0	0.0	0	0.0
ややあり	3	37.5	5	62.5
中	0	0.0	1	12.5
大	0	0.0	0	0.0
<b>付加物</b>				
あり	1	12.5	3	37.5
<b>地面の描写</b>				
全体	0	0.0	0	0.0
部分	0	0.0	0	0.0
なし	8	100.0	8	100.0
<b>現実的・非現実的内容</b>				
現実的	8	100.0	8	100.0
混合	0	0.0	0	0.0
非現実的	0	0.0	0	0.0
<b>人</b>				
<b>人の向き</b>				
正面	6	75.0	6	75.0
横向き	0	0.0	2	25.0
後向き	0	0.0	0	0.0
斜め	0	0.0	0	0.0
混合	1	12.5	0	0.0
判別不能	1	12.5	0	0.0
<b>運動描写</b>				
手が横	3	37.5	0	0.0
直立不動	1	12.5	3	37.5
簡単な運動	1	12.5	0	0.0
明瞭な運動	1	12.5	4	50.0
判別不能	2	25.0	1	12.5

項目	低学年		高学年	
	n=8	%	n=8	%
<b>人の簡略化</b>				
シルエット	0	0.0	1	12.5
記号化	3	37.5	1	12.5
顔の省略	3	37.5	2	25.0
<b>各部の描写</b>				
4頭身	6	75.0	7	87.5
手なし	1	12.5	1	12.5
足なし	0	0.0	2	25.0
<b>家</b>				
<b>壁の面数</b>				
1面	8	100.0	8	100.0
不確実な2面	0	0.0	0	0.0
2面平面体	0	0.0	0	0.0
2面立体的	0	0.0	0	0.0
3面	0	0.0	0	0.0
判別不能	0	0.0	0	0.0
<b>家の形</b>				
縦長	4	50.0	1	12.5
正方形	3	37.5	3	37.5
横長	1	12.5	4	50.0
混合	0	0.0	0	0.0
判別不能	0	0.0	0	0.0
<b>ドアと窓</b>				
ドア・窓なし	1	12.5	1	12.5
窓なし	1	12.5	0	0.0
ドアなし	2	25.0	3	37.5
ドア・窓あり	3	37.5	4	50.0
判別不能	1	12.5	0	0.0
<b>木</b>				
枝描写	4	50.0	3	37.5
樹皮	1	12.5	3	37.5
上方直閉幹	4	50.0	1	12.5
下方直閉幹	3	37.5	2	25.0

表 6-4-6 「統合性」尺度に関わる施設児童と家庭児童(三上, 2002)の低学年と高学年における各項目の出現率

項目	低学年					高学年				
	施設児童(n=8)		家庭児童(n=101)		Fisherの直接法によるp値 (両側検定)	施設児童(n=8)		家庭児童(n=80)		Fisherの直接法によるp値 (両側検定)
	描写あり の人数	%	描写あり の人数	%		描写あり の人数	%	描写あり の人数	%	
<b>全体</b>										
<b>統合性</b>										
羅列的	3	37.5	7	6.9	.030 *	2	25.0	2	2.5	.030 *
やや羅列的	3	37.5	18	17.8	.180	3	37.5	21	26.3	.678
媒介による統合	2	25.0	54	53.5	.154	3	37.5	21	26.3	.678
やや統合的	0	0.0	20	19.8	.347	0	0.0	35	43.8	.020 *
明らかに統合的	0	0.0	2	2.0	1.000	0	0.0	1	1.3	1.000
<b>遠近感</b>										
バラバラ	1	12.5	10	9.9	.586	0	0.0	5	6.3	1.000
直線(重なりなし)	4	50.0	23	22.8	.102	2	25.0	10	12.5	.299
直線(重なりあり)	0	0.0	32	31.7	.102	0	0.0	18	22.5	.199
ややあり	3	37.5	34	33.7	1.000	5	62.5	39	48.8	.713
中	0	0.0	2	2.0	1.000	1	12.5	7	8.8	.549
大	0	0.0	0	0.0		0	0.0	1	1.3	1.000
<b>付加物</b>										
あり	1	12.5	95	94.1	.000 ***	3	37.5	80	100.0	.000 ***
<b>地面の描写</b>										
全体	0	0.0	35	34.7	.053	0	0.0	20	25.0	.115
部分	0	0.0	6	5.9	1.000	0	0.0	7	8.8	1.000
なし	8	100.0	60	59.4	.024 *	8	100.0	53	66.3	1.000
<b>現実的・非現実的内容</b>										
現実的	8	100.0	62	61.4	.049 *	8	100.0	41	51.3	.008 **
混合	0	0.0	21	20.8	.350	0	0.0	19	23.8	.193
非現実的	0	0.0	18	17.8	.348	0	0.0	20	25.0	.190

## 第5節 考察

### 第1項 集団歌唱療法における情動調律の体験

目的1は、施設児童に対する集団歌唱療法によって、情動調律が高まることを明らかにすることであった。これに対し、表6-4-1で示されているように、集団歌唱療法の第1回セッション終了後より第10回セッション終了後、最終回セッション終了後の情動調律チェックリストの得点が有意に高まったことが明らかになり、目的1は達成された。

目的1が達成されたことは、集団歌唱療法において情動の交換体験を通して、施設児童たちは仲間の歌声をきくことができるようになった。また仲間と声を合わせることができるようになったことを示すものである。この結果は、自分の声を聴いて、仲間たちの声と合わせていく、という自らの意識を集中させて、自らの声の調子を相手に合わせて調整していくことが可能になったことを示すものである。

自分の声をコントロールしていくことができるようになると、仲間とリズムが合っていると感じるようになる体験が可能になる。このリズムが合っているという体験は、身体が受ける感じであり、また仲間の声と合っている感じは、仲間の声と自分の声が響き合っていると感じる共鳴や共振の体験である。こうした身体で受ける共鳴や共振体験は、仲間と共にながっていると感じる瞬間で情動調律の体験と言える。そして、仲間と自分の気持ちが、同じようになったと感じることは、仲間と話をしなくても仲間の気持ちと一緒に感じたと感じる体験である。この体験は、つかの間の体験で、体験の感情は山のように高まったり、また引いて行ったりする波のようであるが、自らの身体が他者の身体と響き合う状態で、このとき「合っている感じ」や「違う感じ」を体験していくと考えられる。

施設児童が身体で感じていく過程における情動調律体験は、Sternが言う「呼び起こしの友」の基になる体験と推察できる。松井(1980a)は、「音楽の10の特性」を述べているが、なかでも「知的過程を通らずに直接情動に働きかける」「発散的であり、情動の直接的発散をもたらす」「音楽は身体運動を誘発する」に示される音楽の特性において、情動調律を体験したことが示唆される。

身体そのものが楽器となり、鳴り響かせる体験は、「心地よい体験」として感じる。自己効力感における「安心感」が高まったことは、こうした「心地よい体験」において、Nordoff & Robbins(1971)が言うところの、歌うことは施設児童にとって覚醒的な経験となり、自己の様々な制約から自由になる体験となったと思われる。こうした、ときはなされた体験の感情に自らが触れ、感じ取り、今ここでの自分自身を確かめていく過程において、他者との情動の交換が促進され、情動調律体験が経験される。

グループでの歌唱体験は、子どもたちの中の社会的関係の発展に影響を与える可能性がみられた。影響を与えたと考えられる一つは、「とべないホテル」の歌詞が挙げられる。「とべないホテル」の歌詞は彼らにとって、人的なリアリティーをもっており、施設児童がとべ

ないホテルと同一視したことが推察される。

感覚は、知覚を通して私たちの過去の経験と現在の全体性と結びついている。この思考と五感の身体中の諸感覚を結びつける「共通感覚」の働きである。こうした体験に情動が揺さぶられ、とべないホテルと同一視したり、一緒に声を合わせる仲間たちとの情動の交換によって共鳴の体験をしたと言える。すなわち情動調律の体験である。

Stern が述べている諸感覚を統合する根源的な感覚である。子どもが互いに自分の感情を出して、それに対して同調していく。こうした情動調律体験は、自分自身の本来の感情に触れていく体験である。歌唱療法は、五感を働かせて他者と同調する、共鳴・共振の体験を可能にする。施設で生活している子どもは、自分自身の本来の感情を経験しないで、いつも大人の心への同一化を優先してしまうことが多い。自分の本当の気持ち、感情をずっと抑圧してしまう場面が多かった子どもたちである。こうした子どもたちにとって、情動交換の体験は、新鮮であり、楽しい体験として自己感に記憶されていくことが考えられる。彼らは、大人の顔色をうかがいながら生活してきた経験から、相手の感情を読み取ることに敏感である。半面自分の気持ちに対しては目が向けられなかった。

しかしながら、このような他者の情動に対して敏感である状況にあるから、自分の楽しい気持ちを表現できる仲間たちとの情動の交換が新鮮であり、楽しい体験に感じたと考えられる。「仲間とリズムが合っていると感じるようになった」「仲間の声と自分の声が響き合っていると感じる」と情動調律の体験の向上が明らかになったことから、施設児童にとって、情動調律の体験は意義ある働きかけと思われる。

松井(1980a)は、「音楽は Communication である」として、それは集団の音楽活動には相手の音楽や動きを聞き、合わせるという対人関係の基礎となる要素が含まれていることをあげている。本研究の歌唱療法においても他者と同調していくことによって自分本来の感情に触れながら、自分の感情は他者の感情と共有できる体験をしたことによって仲間と「共につながる体験」を味わったのではないかと推察される。

## 第2項 自己効力感について

目的2は、施設児童に対する集団歌唱療法によって、施設児童の自己効力感が高まることを明らかにすることであった。仮説では、施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、「安心感」「積極性」「社会的能力」の3因子で構成された自己効力感が高まるだろう、と予測した。これに対し、表6-4-2で示されたように、集団歌唱療法の体験前のPreより、体験後のPostでは、安心感に対応する「内的豊かさ」尺度、社会的能力に対応する「社会性」尺度の得点が有意に向上した。また、Followでは「社会性」尺度の得点もPreより有意に向上した。しかし、積極的に行動することができるについては、変化が見られなかった。

この結果から、集団歌唱療法によって、安心感をもって行動する力が向上した。また、社会的能力をもって行動する力が向上したことが明らかになった。しかし、積極的に行動する

ことができるについては、変化が見られなかったことが示された。

この結果について、情動調律体験は、安心感をもって行動することを可能にすることを示すものである。安心感を基盤にできるようになると社会への働きかけ行動が促進される。

実際に、セッションが進む過程で子どもたちの行動には変化が見られた。たとえば、組曲の中にソロパートを2曲取り入れているが、当初はソロパートについても全員で歌うことを計画していた。しかしながら、セッションが進む過程で、高学年の子どもの一人が「自分が歌いたい」と希望を述べた。このことが発端となり、希望者が複数人になったことから、二人一組で2曲のソロパートを歌うことに変更した。実際にソロパートを歌うことになった子どもたちは、発表会当日の発表会事前練習では、とても緊張していたようであった。しかし、他の仲間に見守られながら本番では立派に、堂々と歌うことができた。この光景を共にした低学年児童は先輩の姿を誇らしそうに見ていた。共に歌い、声を合わせる過程で自らがやってみようとして行動することは、自分自身の安心感とともに仲間とのつながる体験が基盤になっているのではないかと思われる。

一方、安心感をもって行動することができるようになったものの、積極的に行動するまでには至っていない。変化が見られなかった理由について、以下に考察する。

他者との情動的な交流が促進されて安心感が高まったことによって、自分について内省する力が高まったと思われる。これまで、自分を真正面から見ることに對して不安があったが、安心感を得たことによって、自分自身に向き合うことができるようになったと考えられる。「これが私」「私は私」と自分の感情に気づき自分を認めて、受け入れることが可能になった。しかしながら、日常場面で行動しても、上手くいかないことを体験してきた。あるいは、褒めてもらうという体験や機会も少なかった。したがって自ら「積極的に行動する」とままでに至らなかったと推察される。

### 第3項 自己の統合について

目的3は、施設児童に対する集団歌唱療法によって、施設児童の自己の統合が高まることを明らかにすることであった。これに対し表6-4-3に示されたように、「統合性」尺度において、集団歌唱療法体験前のPreより、体験後のPost, Followにおいて有意に得点が向上した。これは体験の効果が維持されているといえる。

「統合性」尺度は、自己のまとまりの程度やどのように自己が外界・内界での出来事や情緒を体験しているかが表れる。また、現実検討力・集中力・柔軟性・創造性などの能力など人格水準を総合的に判断することが可能である。施設児童に共通して生じる問題として、情動コントロールが挙げられている。情動コントロールの問題を持った子どもは、まとまった自己を発達させて連続した自己感をもつことが困難になる。さらには、目的のもとに統合した行動がとれず、自己を制御することが難しい(奥山, 2006)。

しかし、集団歌唱療法における情動調律の体験によって、自分の感情は他者の感情と共有

できる体験をした。この体験は、自己の感情を捉えることができるようになって、なおかつ自分の感情を相手に合わせていくことができるようになったことを示すものである。自己の感情を捉えることができるということは、現実場面で情動をコントロールしていける能力、相手に合わせる能力が高まったと言える。この結果は集団歌唱療法によって、現実検討力・集中力・柔軟性・創造性などの能力などが以前よりも向上したことを示すものである。

#### 第4項 自己に向き合うこと

S-HTP の描画は、歌唱療法後に自己表現が可能になり、まとまりのある描画に変化した。課題の羅列的表現が減少し、課題のほかに付加物が加わり物語性が出てきた。つまり、自分の気持ちを率直に表現し、生き生きとした絵に変化している。

感性の軽視、情念の蔑視が我々人間の生活と精神に危険な状態に追い込む。この感性は生存の基盤であり「共通感覚」として、諸感覚を統合し秩序立てるものである。そして、心と身体の結びつきにつながり自己統合に重要な意味を持つ(中村, 1980)。情動的な交流が軽視され、大人に左右された環境において自己感は育たない。施設児童の「共通感覚」を養う情動交流は閉ざされてしまう。こうした施設児童の感情は抑圧されてしまうが、その感情は、集団歌唱療法体験前の Pre の描画に自己の統合の問題として表現された。

しかしながら、集団歌唱療法後の描画では、歌唱療法による情動調律によって他者と「共につながる体験」の経験を示す今ここでの自分の感情が表現された。たとえば、課題のほかに付加物が加わり、その子らしい動きのある絵に変化した。課題の羅列から友だちと遊ぶ姿へ、樹木の攻撃的描写が減少し、さらに家の窓なし・ドアなしが減少して生き生きした表現になった。

こうした描画表現の変化は、情動調律体験を通して、施設児童が仲間たちと「共につながる体験」を経験したことを示すものである。施設児童にとって情動調律の体験は、感情的につながっているという体験で、自分は一人ではないという体験である。

投影法は心理検査としての信頼性や妥当性の基準を満たすことはできない。しかし、標準化されたテストでは埋め合わせることのできない手がかりを求めるようになると、それなくしては仕事が成り立たなくなる(Di Leo)。こうした埋め合わせることのできない施設児童の自己感の理解の手がかりとして、人間の感覚に焦点をあて以下に考察する。

本研究における施設児童の S-HTP の大きな特徴は、「課題のみを羅列して描く」ことであった。こうした特徴について、三沢(2014)は、1980 年代の半ば頃から一流企業に入社してきた新入社員が描いた絵の中に同様の絵が見られるようになったことを挙げ、彼らの問題は何かの精神疾患というよりも、豊かな感情や社会性などが育ち損ねてしまったというある種の発達不全の表れではないか、と述べている。

統合的な絵を描くためには、各課題の大きさのバランス、配置、関係づけ、課題以外の付加物、関係性などを考えて描くことが必要になるが、施設児童の「課題のみを羅列して描く」

という表現は、感情や社会性の発達の問題が考えられる。個々の絵は描き手のパーソナリティを反映し、認知と同様パーソナリティの情緒面を表現するとされている(Di Leo, 1977)。

また、絵は何かを物語っているのです。絵全体として見たほうが、描き手が伝えるものが明らかになってくることから考えても、人との関係性における情動の交換の不足が課題の関連づけのなさや課題の付加物なし、全体の付加物なしに表現されたと考えられる。

しかしながら、歌唱療法後の Post, Follow の絵では付加物が加わり、友だちと遊ぶ様子が描写され、関係性、社会性の成長が見られ、物語性を感じさせる表現となった。この描画変化について、子どもたちの歌唱場面での自己表現や他者との関わり体験は、情動調律として経験された。歌唱を通して、声だけではなく、聴覚や視覚など身体全体における互いの情緒や情動の共鳴・共振であり同調体験と言えるものである。強かったり、弱かったり、早かったりするリズムの流れに五感を響かせ、自分の身体を共振させていく。こうした体験は、自分自身を感じる瞬間であり、共につながる体験として感じられる体験になったと思われる。

この感情のリズムの流れは、その子の感情を前に推し進める。この子たちの Post の絵は、攻撃性や硬さが消失し、僅少なながらもあるものの動きやリズム、流れを感じさせる表現がみられた。“付加物”を加えて関係性や動きが表現された。また、自己を表現するという変化がみられた。こうした自己表現や課題の関連は、他者との信頼関係における“共につながる体験”として、他者と共にいる自分自身について、「楽しい」「うれしい」「悲しい」という実感をもって感じ始めたのではないだろうか。自己の表現は豊かになって、まとまりをもった物語性のある表現として描写された。

言語的に関わりが必要のないとき、あるいはできないときに、非言語的な関りが意味をもつことがある。情動的な交流は「同調体験」を可能にする。この体験によって施設児童は、仲間と「共にある体験」という自己感の成長に必要な情動調律の体験をしたことが示された。また、「自己に向き合う」という問題も表出でて、本来の自分自身の気持ちが表現されたのではないかと思われる。

つまり、「今の自分で良いのだろうか」「自分は何者か」という自己内省が促進したが、自己を内省するだけの力が未成熟であり、心が揺らいでしまったことが示唆される。描画に表現された「シルエットの人」や「後ろ向きの人」「記号化」の表現は、集団歌唱療法によって互いの間に共通の情動が創出され情動の交換が促進し、情緒的安定やパーソナリティの豊かさが高まったが、創り出された共通の情動は、「とべないホテル」に歌われる歌詞の主人である「とべないホテル」の気持ちにも共感したことが考えられる。

「自己」の感情に意識が向けられたことによって、「自分は何者だろうか」という自己と向き合うことになった。しかしながら、自分と向き合うことに心が揺さぶられた。その結果、子どもたちは自分の存在に対する揺らぎが生じ、自己効力感における「積極性」の発揮に至らなかったことが考えられる。子どもの「シルエットの人」や「後ろ向きの人」の表現は、現在の自分を直接的に表現する S-HTP 課題の「人」を描くことに抵抗感があったと思われる。

る。その背景には、「自分を価値ある人」「自分は大切な人」と思える彼らの自信の低さ、また自尊心の低さが示唆された。

## 第6節 研究1のまとめ

研究Iの目的は、集団歌唱療法によって、施設児童は情動調律を体験し自己感を支える「自己効力感」と「自己の統合」が高まることを明らかにすることであった。

集団歌唱療法を体験した施設児童は、情動の交換が促進されて、情動調律を体験したことが示された。この情動調律体験によって、自己効力感における安心感と社会的能力が向上し、情緒的に安定したことが示された。また、内的エネルギーの高さ、パーソナリティの豊かさの向上が見られた。さらに、自己の統合においては、現実検討力、課題に取り組む集中力が向上したことが明らかになった。しかし、自己効力感における積極性は変化が見られなかった。そして、描画内容の具体例から、「シルエットの人」や「後ろ向きの人」「人の記号化」の特徴的な表現が見られた。

以上の結果から、歌うという最も自分を感じうる自己表現において、仲間と声を合わせることを通して情動調律を体験し、仲間と「共につながる体験」をしたことが示された。

Nordoff & Robbins は、グループで歌うことは障害児たちに覚醒的で開放的な、さまざまな経験をさせるとしているが、施設児童にとっても覚醒的な経験となり、また制約から自由になった体験と考えられる。子どもたち全体の反応、そして子どもたち同士の間で起こる集中や気持ちの強弱のやりとりなど、子ども個人として体験したのである。

しかし、描画の具体例では「自分の問題に立ち向かう姿勢が示された」反面、「顔を描けなくなった」「シルエットの人」「記号化」という表現が特徴的であった。歌唱療法による表現活動が可能になった一方で、自己の問題に直面させられることになったという問題点も示された。子どもの「シルエットの人」や「後ろ向きの人」の表現は、現在の自分を直接的に表現するS-HTP課題の「人」を描くことに抵抗感があったと思われる。

その背景には、「自分を価値ある人」「自分は大切な人」と思える彼らの自信の低さ、また自己の存在感や自尊心の低さが示唆された。

こうしたことから自己感を支えらるる要因は、「自己効力感」「自己の統合性」だけでなく、様々な感情を持つ自分自身に対して「これが自分」として認め、「この自分でよい」と受容していける自尊の感情を育てる働きかけが必要であることが示された。

また、集団歌唱療法の実施における効果の把握にS-HTPを使用した。S-HTPは、心理検査としての信頼性や妥当性の基準を満たすことができないとしても、子ども自身では意識していない側面を表出させることができ、描かれる対象について、より描き手そのものについて語ってくれる臨床心理学的アセスメントとして大きな意味を持つことが明らかになった。



## 第7節 課題

施設児童にとって集団歌唱療法における他者との情動調律の体験は、自他相互の共同作業において他者視点で感じたり考えたり、自己を客観視することを可能にした。一方で、この体験は、「自分はこれで良いのだろうか」という自己について考えるきっかけとなった。こうした自分の存在を考えていく作業は、施設児童にとって重要なことである。

しかしながら、自分に向き合うことを余儀なくされた施設児童たちの心は、この心の揺さぶりに動揺してしまったと思われる。こうした自分自身に対する不確実な感情は、自分を大切にす気持ちや自分をかけがえのない人間だと思える自尊感情の低さを反映していることが示唆された。

研究1の結果から、集団歌唱療法における自己感の成長には、「自己効力感」「自己の統合」という要因と同時に、自分は大切な存在、自分は価値ある存在、自分はこれで良いのだといった、自己受容や自己存在感、自尊感情を高める働きかけが必要であることが課題として示された。

また、集団歌唱療法の働きかけを実施した際の効果検討のアセスメント法について、描画法の効果を裏付けるために他のアセスメントの検討が求められる。



## 第IV部

---

### 实践研究 2

## 第7章 集団歌唱療法による施設児童の自己感の成長

### —自己感を支える「自己効力感」「自尊感情」「自己の統合」の効果検討—

#### 第1節 問題

施設児童は、集団歌唱療法において、仲間と声を合わせることによって、情動交流が促進され情動調律体験を経験した。この体験は自己に触れる体験であるが、一方で「とべないホテル」の歌詞によって、今の自分に向き合う体験をしたことが考えられた。つまり歌われたわれた「とべないホテル」に同一視したことによって、自分の心が揺さぶられたことが推察された。この体験は、自己感の成長に必要であり、意味ある働きかけであったと言える。

しかしながら、気持ちが揺さぶられる体験をしたとき、あるいは自分が抱えている不安な心に直面せざるを得なくなったときに、自分の心に向き合えるような力を生み出せる働きかけが不足であったことが、集団歌唱療法の問題として示された。

心が揺さぶられるような不安な気持ちや感情は、自分自身の感情であり、こうした自己に対する多様な感情をもっている自分について「自分はこれで良い」「これが自分なのだ」と受け止められる力への働きかけである。

こうした、自分の存在に対する不確実感の感情を支えていくために、集団歌唱療法において「自分は大切な存在」「自分は価値ある存在」「自分はこれで良い」といった自己受容や自己存在感、自尊感情を高める働きかけが必要であることが課題として示された。

#### 第2節 目的と仮説

集団歌唱療法を体験した施設児童たちは、情動調律体験によって仲間とつながる体験をしたことが明らかになった。また、情動調律体験によって、自己効力感における安心感と社会的能力が向上し、情緒的に安定したことが示された。さらに、自己の統合性においては、現実検討力、課題に取り組む集中力が向上した。しかし、自己効力感における積極性は変化が見られなかった。また、描画の特徴なサインとして、「シルエットの人」や「後ろ向きの人」「人の記号化」の表現が見られた。

「自分はこれで良い」「これが自分なのだ」といった「自己受容」や「自己存在感」について、Erikson(1950, 1959)は、児童期から青年期にかけての自己形成として「自我同一性」から説明している。「自我同一性」は、「自分は一貫した存在であり、他でもないこの自分であると思えること」である。また、自我同一性は、過去から現在の時間の積み重ねによって支えられている。自分の過ごしてきた時間や内容、経過の実感に支えられた自分の存在の意味や実態を確信するのである。つまり、自分とは何者か、何者になるのかといった課題を、友人関係や集団生活の中でさまざまな葛藤や経験をしながら模索し、自分らしさを獲得す

るのである。

自我同一性を確立するための重要な概念として、「自己受容性」とともに、自己の感覚としての「自己存在感」が挙げられる。板津(2013)は、自己受容性(self-acceptance)について、自己の肯定的な部分や否定的な部分を含めてあるがまますを歪曲せずに受け入れる姿勢を意味するとしている。そしてこの自己受容性と社会適応性や対人態度・対人行動との関係や対人行動の基盤になる自己感情について、適度に自己受容している人は、良好な対人関係をとることができる(板津, 1994)。

また、自己の肯定的な部分や否定的な部分を含めて、あるがまますを歪曲せずに受け入れる自己存在感については、「自分は価値のある存在だという実感」(坂本, 1999)、「自分自身に関する肯定的な存在理由もしくは存在価値についての感覚」(湯川, 2002)などと定義されている。

文部科学省(2008)は、人権尊重の精神に役立つ学校づくりにおいて、人権が尊重される授業づくりの視点に自己存在感を生徒に与えることが必要であることを述べている。①児童生徒に自己存在感を与えること、②共感的な人間関係を育成すること、③自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助することの三つを挙げて、これらの指導を行うことにより、児童生徒の自己肯定感の向上や、よりよい人間関係の構築につながる、としている。こうしたことから、学校における生徒指導の側面から、自己存在感を高めるための研究が多くみられる(緑川・鈴木, 2004; 西村, 2005; 荒木, 2009; 高山・笹山, 2011; 佐藤, 2013)。

佐賀県教育センター(2008)によれば、自己存在感の基盤となるものは、自己受容、自己理解、自己発見、自己肯定感、所属感、成就感、自己有用感の7つであるとして、自己存在感を高めるためには、自尊感情を高めるためのかわりの工夫と、集団における有用感や承認感を高めるような手立てを考えていく必要があると述べている。また、楡木(2006)は、自己信頼感、自己受容感、自己肯定感の3側面から自尊感情を捉えようと考えているが、谷本・笠井(1998)は、自己信頼感、自己受容感、自己肯定感はいずれも自己存在感と密接に関連するものであると報告している。

以上からすると、自己存在感は自己信頼感、自己受容感、自己肯定感等の自己の側面を含む感覚で自己感の成長の基盤になると考えられる。また、文部科学省は、児童生徒に自己存在感を与えることが、児童生徒の自己肯定感の向上や、よりよい人間関係の構築につながるとしている。さらに自己存在感を高めるためには、自尊感情を高めるためのかわりの工夫と、集団における有用感や承認感を高めるような手立てを考えていく必要がある(佐賀県教育センター)との報告から、自己存在感を高めるための基盤は、自尊感情や自己効力感、自己の統合性の側面が大きく関与していると言える。

研究1において、施設児童は自己に直面することに心が揺らいだことが示された。人の「後ろ向き」や「記号化」の自分の姿、「顔」を表現しない絵から考えられることは、他者と関係において自己を護るための防衛手段であることが推察される。したがって、彼らがこ

の防衛を緩め、自己の存在を確認しつつ、ありのままの自己を認めていくことができる働きかけが必要である。つまり、自信や自尊感情を高めていく心理的援助である。

集団歌唱療法において、仲間との情動共有は安心感を与えるが、さらに子どもたちが自分の力を信じて自分の夢や将来の希望をイメージできる働きかけが求められる。そして、施設児童が、自分の肯定的な部分も否定的な部分もある自分を認め、受け入れることが可能になることである。

具体的には集団歌唱療法において、躍動感や期待感あふれる楽曲において、仲間と楽しさを共有したり、情動調律の体験によって、自分の肯定的な部分も否定的な部分もある自分を認め、「これが私」「自分はこれで良い」と、自分を感じ、自己受容できる働きかけによって、自尊感情を高めることである。

## 研究2の目的

研究2の目的は、集団歌唱療法における他者との情動調律の体験によって、施設児童の自己感を支える「自己効力感」「自尊感情」「自己の統合」が促進することを明らかにすることである。研究2の具体的目的と仮説は、以下の通りである。

### 目的1

施設児童に集団歌唱療法の実施によって、情動調律が促進することを明らかにする。

#### 仮説

施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、情動調律が高まるだろう。

#### 作業仮説

施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、情動調律チェックリストにおける第1回セッション終了後の情動調律得点よりも最終回終了後の情動調律得点が向上するだろう。

### 目的2

施設児童に対する集団歌唱療法によって、施設児童の自己効力感が高まることを明らかにする。

#### 仮説

施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自己効力感が高まるだろう。

#### 作業仮説(1)

施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自己効力感の自己評価得点において、集団歌唱療法介入前よりも介入後、介入1か月後の得点が有意に高まるだろう。

#### 作業仮説(2)

施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自己効力感尺度の「安心感」因子に

あたる S-HTP の評定尺度の「内的豊かさ」尺度、「積極性」因子にあたる「エネルギー水準」尺度、「社会的能力」因子にあたる「社会性」尺度において、法介入前よりも介入後、介入 1 か月後の得点が有意に高まるだろう。

### 目的 3

施設児童に対する集団歌唱療法によって、施設児童の自尊感情が高まることを明らかにする。

#### 仮説

施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自尊感情が高まるだろう。

#### 作業仮説(1)

施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自尊感情尺度の自己評価得点において、集団歌唱療法介入前よりも介入後、介入 1 か月後の得点が有意に高まるだろう。

#### 作業仮説(2)

施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自尊感情尺度の他者評価得点において、集団歌唱療法介入前よりも介入後、介入 1 か月後の得点が有意に高まるだろう。

### 目的 4

施設児童に対する集団歌唱療法によって、施設児童の自己の統合が高まることを明らかにする。

#### 仮説

施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自己の統合が高まるだろう。

#### 作業仮説

施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自己の統合にあたる S-HTP の「統合性」尺度の評価得点において、介入前よりも介入後、介入 1 か月後の「統合性」尺度得点が有意に向上するだろう。

## 第 3 節 本研究における自尊感情の定義

自己概念に対する自己評価の感情に自尊感情がある。自尊感情は自分自身を価値あるものとする気持ちのことである。「私はこれで良いのだ」「私は大切な存在だ」と感じられている人は、自尊感情が高い状態に保たれていると言われている。反対に自尊感情が損なわれると、「私は存在価値がない」と感じるようになる。このような状態が続くと、自分の生き方について自信を持てなくなる等、自己肯定感にも影響を与えることになる。

近藤(2014)によると、自尊感情は「基本的自尊感情」と「社会的自尊感情」の 2 つを提示している。「基本的自尊感情」とは生まれてきてよかった、自分には価値がある、自分は自

分という感情であり、あるがままの自分を受け入れる、かけがえのない存在として認める。よいところも悪いところも、長所も欠点も併せ持った自分を、大切な存在として尊重する感情と言える。一方、「社会的自尊感情」とは、自分にはできることがある、役に立つことがある、社会の中で自分の存在には価値がある、人より優れている、と思える感情である。価値があると思えたりすれば高まるが、失敗したり、叱られたりするとしぼむ状況や状態に支配される不安定な感情である。前者は、主観的な感情を中心としたもので、自己の経験から生ずる主観的で永続性のある感情であると考えられる。それに対して、後者は、他者と比較して得られる相対的、条件的で場面によって変化しうる感情であると考えられる。

施設児童の自尊感情を考えたときに、これまでの生活において、たとえば家庭内での立場や親や兄弟とのかかわり方が影響してくると考えられる。それは過去の経験から生じたものであるが、その中心になるものは両者とも主観的な感情である。

東京都教職員研修センター(2009)は、自尊感情とは「自分のできることやできないことなどすべての要素を包括した意味での『自分』を他者とのかかわり合いを通してかけがえのない存在、価値ある存在としてとらえる気持ち」と定義している。つまり他者とのかかわり合いを通して現実の自己を直視し、それを受け入れることができるように自己の否定的な面も受け入れていくことである。この自己の否定的な面も含めた自分自身の存在を価値あるものとして評価し信頼することによって、人は積極的に主体的に将来を展望することができるのである。

本研究では、上述の東京都の自尊感情の定義と同様に考えて、自尊感情とは「自分のできることやできないことなどすべての要素を包括した意味での『自分』を他者とのかかわり合いを通してかけがえのない存在、価値ある存在としてとらえる気持ち」と定義する。

#### 第4節 先行研究が示す音楽における自尊感情を高める治療効果

##### 第1項 先行研究が示す音楽の影響と治療効果

音楽療法や歌唱療法をキーワードとした先行研究が示す音楽の影響と治療要因について、身体的側面、心理的側面、社会的側面、精神的側面の4つの領域に与える影響を、表7-4-1に示した。たとえば、身体的側面への働きかけでは、身体的共鳴における快感を体験できる、定期的な深い呼吸を促進し、喚起的役割を果たす、血液の循環や、内臓器官の働きを活性化を促す、心身を開放し緊張が緩和する(久保田, 2003)。また、心理的側面では、参加者の一体感の獲得、カタルシス、自己表現の機会の創出、また参加して楽しい、参加者とスタッフ、参加者同士、そして歌詞を含む音楽と参加者という関係が相互に促進して心理的に結びついていく(山下, 2010)。さらに、リズム同期は人と人との情動的結びつきを生じさせるために重要である(初塚, 2003)などがある。

社会的側面では、社会的に受け入れられる自己表現の手段となる、孤独の癒しとして働く、



家族や友人，知人とのつながりとなる，病気以前の患者の生活へのつながりとなる，グループ参加の一つの機会を与える楽しみと気分転換となる(筒井, 2002)。精神的側面では，内的な感情表現，慰めや自信を感じさせる，疑惑，怒りや罪悪感などを表出させる(筒井)などの治療効果が示されている。

特に歌詞，リズムは，作詞者・編曲者が音楽の要素を媒介にして，製作者自身の心理内面を作品の中に込めていることから，歌い手はそれらを疑似体験したり，仮想したりすることで，感動や共感を体験して自分の内面に取り込んでいく過程を経験できる(久保田, 2003)。

また自信の回復や体験世界の拡大(村井, 2001)が期待できる。歌うことによりその世界を今自分が生きているような錯覚に陥る(日野原, 2009)。集団での斉唱では共鳴状態により，発声の維持が楽で豊かな体験を他力によって経験できることから，一人で生きるより集団で協力した生き方をした方が心地よいという実感を体験しやすい(青, 2010)の報告がある。

これらの報告から集団歌唱療法では，仲間たちとの一体感の獲得や参加して楽しいという体験，また歌うことによりその世界を今自分が生きているような錯覚に陥る(日野原)体験が可能である。

したがって，施設児童が自分の夢や将来の希望を描けるような曲，さらに「自分がかげがない大切な存在である」と感じられるような曲を合唱することにおいて，子どもたちは仲間と情動調律の体験を通して自尊感情を育んでいくと考えられる。

表 7-4-1 先行研究が示す音楽の影響と治療効果

影響	音楽の心身への影響	歌唱による治療要因	集団音楽療法の治療要因
身体的側面	①筋肉の弛緩を促進する，②不安や抑うつをやわらげることにより，慢性の疼痛の悪循環をたち切り，疼痛の知覚をやわらげる，③身体活動を積極的に行わせる手助けとなる(筒井, 2002)。 ①心身の健康の回復・維持・増進，②生体の諸機能に及ぼす音楽の作用(自律神経系への音楽の作用)(林, 2014)。 ①身体運動を誘発する。活動性の低い対象者の動きを引き出すことができる，②一定	①身体的共鳴による快感を体験できる，②定期的な深い呼吸を促進し，喚起的役割を果たす，血液の循環や，内臓器官の働きの活性化を促す，③心身を解放し緊張が緩和する(久保田, 2003)。 ①発生の矯正，回復，②強力な発散と身体的爽快(村井, 2001)。	声を出すことで深い呼吸をする腹式呼吸の体験で血液が循環し，内臓器官の働きの活性化を促し，心身が解放される(山下, 2010)。

	<p>の法則性の上に構造化されていることから、その法則性に従い音楽活動を行うことにより、歩く・走る・バランスをとるといった法則性に基づいた行動を発達させることができる(松井, 1980a)。</p>		
心理的側面	<p>①自意識を高め, 不安や抑うつをやわらげ気分を調整する, ③意味のある出来事を思い出させ, 言葉では表せない感情表出の手助けとなる, ③現実を認識させ夢を実現し, 感情に直接訴えることができる(筒井, 2002)。</p> <p>①子どもの健全な発達や豊かなパーソナリティの形成(林, 2014)。</p> <p>①音楽が知的過程を通らずに直接情動に働きかける, ②音楽は発散的であり, 情動の直接的発散をもたらす。これを利用すれば, 攻撃性を, 他人に向けるのではなく音楽活動に向けることで, その発散方法を提供することができる, ③音楽活動には統合精神機能が必要である, 「歌詞をみる」という行動と「歌う」という行動を同時に行うことが必要になってくる。これらにより, 日常生活には必ず必要になってくる二つ以上にことを同時に行うという</p>	<p>①歌は, 作詞者・編曲者が音楽の要素を媒介にして, 製作者自身の心理内面を作品の中に込めている。患者はそれらを疑似体験したり, 仮想したりすることで, 感動や共感を体験して自分の内面に取り込んでいく過程を経験する, ②情動に働きかける。イメージ, 記憶, 連想により情景が思い浮かび, 懐かしく過去の記憶を辿ることもある, ③外界と内界を結びつける(久保田, 2003)。</p> <p>①自信の回復, ②体験世界の拡大(村井, 2001)。</p> <p>歌うことによりその世界を今自分が生きているような錯覚に陥るが, この体験こそ歌がもつ癒しの機能である(日野原, 2009)。</p>	<p>①参加者の一体感の獲得, ②カタルシス, 自己表現の機会の創出, ③参加して楽しい, ④参加者とスタッフ, 参加者同士, そして歌詞を含む音楽と参加者という関係が相互に促進して心理的支援に結びついていくことが期待できる(山下, 2010)。</p> <p>①音は全て同じ空間で同時に鳴っていれば必ず相互に干渉しあう。必ず共振共鳴を起こしたり打ち消しあったりする。自覚的には声を出してなくても心の中で歌い, 身体が歌う体勢をとっていると, 他者の発している歌によって無意識の発生が行われて身体が勝手に鳴り出す。場を共有するだけで, 共に歌える歌がそこにあるだけで, 楽器としての身体同士は共鳴・共振を行っている。集団歌唱では, 無意識レベルで共感や違和感を身体同士の共鳴の中で得ることができる(青, 2010)。</p> <p>①グループで歌うことは障害</p>

	<p>機能を発達させたり,維持したりすることができる(松井,1980a)。</p> <p>①乳児が身体で受容したリズムについて,養育者の行動に反応して音声を合わせる同調行動を起こした後,それらのタイミングがあった場合に,同期性が生まれ,息が合った感覚を通して情動レベルでの共感性へと結びつく。②音楽において生活に最も関連があり感覚に訴える音楽の要素はリズムである。リズム同期は人と人との情動的結びつきを生じさせるために重要である(初塚,2003)。</p> <p>①対象児の音楽的技術の獲得水準を判断した楽器や曲の選択が重要である」(横内・眞田,2013)。</p>	<p>児たちに覚醒的で開放的な,さまざまな経験をさせる。インパクトのある,躍動感あふれるハーモニーは,彼らの歌う経験に感情的な生彩を与え,メロディや伴奏中の動きのあるリズムは,歌詞や彼ら自身を生き生きとさせる。瞬間々々,歌うことを通じて,メロディと歌詞へのその子の集中を前へと推し進める。その子の記憶は歌うにつれ,メロディと歌詞を意識の中へ呼び起こし,自分が歌っていることがらの意味の中に生きることができる(Nordoff &amp; Robbins(1971)。</p> <p>①集団療法は,日本の音楽文化に根ざした音楽療法である。②声と言う共鳴しやすい媒体を使うことによって,豊かな音楽体験を味わうことができる,③集団の中に個を埋没できる安心感があり,治療者を含む他者との距離を調整することができる。④歌詞は重要な要素であるが,歌詞全体への共感が必要なわけではなく,その内の1行に共感できれば十分である場合も多い。⑤共に歌うという行為は人と人との絆を深め,相互交流を促進する(木村,2014)。</p> <p>①幼児が他児と一緒に表現するリズムは,単なる拍ではな</p>
--	---	---

			<p>く他者との関係性の中でリズム同期を味わっている(持田, 2009)。</p> <p>①大学生に一体感に関する調査を行ったところ、彼らは合唱中に一体感を味わった経験がある。共通している要因として、同じ状況にいて動作を共にしている点を挙げ、音楽に合わせて歌うなどリズム同期を生むような協調的動作を行っている(仲谷ら, 2003)。</p> <p>①大学生を対象に合唱練習前とコンサート後に自尊感情尺度の得点の変化について調べた結果、有意に演奏後の得点が高くなった。合唱による音楽との接触が、触れている人に共感し、幸福感、満足感、達成感を感じさせ、自己肯定感や自己価値観を高めていく。音楽は、幸福感、満足感、達成感の要素からなる自尊感情を高める効果があることを示している(竹田・平岡, 2018)。</p>
社会的側面	<p>①社会的に受け入れられる自己表現の手段となる。②孤独への癒しとして働く。③家族や友人, 知人とのつながりとなる。④病気以前の患者の生活へのつながりとなる。⑤グループ参加の一つの機会を与える。⑥楽しみと気分転換となる(筒井, 2002)。</p>	<p>我が国において昔から歌の力、音楽の力が具体的に生活を支える手段として活用されてきた。長時間の過酷な労働に耐え、作業効率を上げるために呼吸を合わせ、間を合わせ、安定と継続に資する歌が必要であった。同じ歌を知っていて互いに声を出して場を</p>	<p>①社会技能訓練の側面(山下, 2010)。</p> <p>②音楽は Communication である。Non verbal Communication である、また集団の音楽活動には相手の音楽や動きを聞き、合わせるという対人関係の基礎となる要素が含まれている。自然と対人</p>

	<p>人間の人間らしい生活における役割(林, 2014)。</p> <p>①法則性にのっとって行動することは社会のルールにそって、行動することにもつながる、②音楽には様々なジャンルがあり、年代・嗜好性・性別など、対象者のどのような特性にも対応できる。音楽教育により、歌唱・童謡は万人に共通な題材として提示することができる(松井, 1980a)。</p>	<p>共有することで、そこに明確なかかわりが来上がっている(青, 2010)。</p>	<p>関係を構築することができる、③集団音楽活動では相手の音や速さを注意して聴き、合わせるという対人関係の基礎が必要になってくる。集団活動を通じて対象者とセラピストとの縦の関係、対象者と対象者の横の関係が構築される。社会性が発達したり改善される(松井, 1980a)。</p> <p>①参加者とスタッフ双方になじみやすく、抵抗なく気軽に参加でき、楽しいという体験ができる(山下, 2010)。</p> <p>①集団での斉唱では共鳴状態により、発声の維持が楽で豊かな体験を他力によって経験できる。一人で生きるより集団で協力した生き方をした方が楽で心地よいという実感を、音という物理現象で体験しやすい(青, 2010)。</p>
<p>精神的側面</p>	<p>①内的感情表現、なぐさめや自信を感じさせる②疑惑、怒りや罪悪感などを表出させる③人生の最後に残された意味を表出させる(筒井, 2002)。</p> <p>①自己愛的満足をもたらす、②美的感覚を満足させる(松井, 1980a)。</p>	<p>歌詞のメッセージ性は、①自己愛的な満足感を得る、②自身の内的世界を投影する機会となる(久保田, 2003)。</p>	<p>①患者の表現病理による病状把握、②患者と治療者の相互理解の強化(山下, 2010)。</p>

## 第2項 集団歌唱療法における自尊感情を高めると考えられる治療効果

歌詞、リズムは、製作者自身の心理内面を作品の中に込めていることから、歌手はそれらを疑似体験したり、仮想したりすることで、感動や共感を体験して自分の内面に取り込んでいく過程を経験できる(久保田, 2003)。したがって、次に歌詞、リズムが与える治療効果について、先行研究を概観する。

歌唱の特徴として、自分の身体を用いること、音楽のリズム・メロディー・ハーモニーに加えて言葉を用いることから、治療の効果について、(1)身体への影響、(2)歌詞のメッセージ性の2つがある(久保田)。

(1)身体への影響は、身体的共鳴による快感を体験する。定期的な深い呼吸を促進し、喚起的役割を果たす。

(2)歌詞のメッセージ性は、自己愛的な満足感を得る、自身の内的世界を投影する機会となる。歌は、製作者自身の心理内面を作品の中に込めている。歌手はそれらを疑似体験したり、仮想したりすることで、感動や共感を体験して自分の内面に取り込んでいく過程を経験する。情動に働きかける。外界と内界を結びつける。

このことから、治療の効果の「身体への影響」と「歌詞のメッセージ性」に観点を当て、自尊感情を高めると考えられる音楽の治療効果を示す先行研究を表7-4-2にまとめた。

表7-4-2に示された通り、「身体への影響」では、参加者の一体感の獲得(山下, 2010)、一人で生きるより集団で協力した生き方をしたほうが楽で心地よいという実感を体験しやすい(青, 2010)。また、相手の音楽や動きを聞き、合わせるという対人関係の基礎となる(松井)、共に歌うという行為は人と人との絆を深め、相互交流を促進する(木村, 2014)等の報告がみられた。

表 7-4-2 音楽における自尊感情を高めると考えられる治療効果

観点	集団歌唱療法の先行研究から自尊感情を高めると考えられる治療効果
身体への影響	生き生きさせる・楽しい・心地よい(山下, 2010)。
	相手の音楽や動きを聞き, 合わせるという対人関係の基礎となる(松井, 1980a)。
	リズム同期を生むような協調的動作から一体感を獲得することができる(仲谷ら, 2003)。
	音楽において生活に最も関連があり感覚に訴える音楽の要素はリズムである。リズム同期は人と人との情動的結びつきを生じさせるために重要である(初塚, 2003)。
	共に歌うという行為は人と人との絆を深め, 相互交流を促進する(木村, 2014)。
	他児と一緒に表現するリズムは, 他者との関係性の中でリズム同期を味わっている(持田, 2009)。
	楽器としての身体同士は共鳴・共振を行う。集団歌唱では, 無意識レベルで共感や違和感を身体同士の共鳴の中で得ることができる(青, 2010)。
	声と言う共鳴しやすい媒体を使うことによって, より豊かな音楽体験を味わうことができる(木村, 2014)。
	身体的共鳴による快感を体験, 心身を解放し緊張が緩和する(久保田, 2003)。
	グループで歌うことは障害児たちに覚醒的で開放的な経験をさせる。インパクトのある, 躍動感あふれるハーモニーは, 彼らの歌う経験に感情的な生彩を与え, メロディや伴奏の中の動きのあるリズムは, 歌詞や彼ら自身を生き生きとさせる(Nordoff & Robbins(1971)。
	参加者の一体感の獲得(山下, 2010)。
	集団の中に個を埋没できる安心感があり, 治療者を含む他者との距離を調整できる(木村, 2014)。
	共に歌うという行為は人と人との絆を深め, 相互交流を促進する(木村, 2014)。
	歌詞のメッセージ性
幸福感, 満足感, 達成感の要素からなる自尊感情を高める(竹田・平岡, 2018)。	
自分が歌っていることがらの意味の中に生きることができる(Nordoff & Robbins(1971)。	
自己愛的な満足感を得る, 自身の内的世界を投影する機会となる(久保田, 2003)。	
対象者とセラピストの「縦の関係」, 対象者と対象者の「横の関係」が構築される。これらを通じて, 社会性が発達したり改善される(松井, 1980a)。	
内的な感情表現, なぐさめや自信を感じさせるための手段となる(筒井, 2002)。	
疑惑, 怒りや罪悪感などを表出させる手段となる(筒井, 2002)。	
必ずしも歌詞全体への共感が必要なわけではなく, その内の1行に共感できれば十分である(木村, 2014)。	
自己表現の機会の創出, 参加して楽しい, 参加者とスタッフ, 参加者同士, 歌詞を含む音楽と参加者という関係が相互に促進して心理的支援に結びついていく(山下, 2010)。	
歌は, 作詞者・編集者が音楽の要素を媒介として, 製作者自信の心理内面を作品の中に込めている。患者はそれらを疑似体験したり, 仮想したりすることで, 感動や共感を体験して自分の内面に取り込んでいく過程を経験する, 情動に働きかける。イメージ, 記憶, 連想により情景が思い浮かび, 懐かしく過去の記憶を辿ることもある, 外界と内界を結びつける(久保田, 2003)。	

先行研究から示された、「身体への影響」と「歌詞のメッセージ性」の治療効果について、以下にまとめる。

#### (1) 身体への影響

集団歌唱による「身体への影響」は、集団での一体感、所属感を体験することが可能である。また共に歌うという行為は人と人との絆を深め、相互交流を促進する、自分は一人ではないという体験をする、ことが示されている。こうした集団歌唱による「身体への影響」は、自己の存在意識を確かなものにしていく要因と考えられる。

#### (2) 歌詞のメッセージ性

「歌詞のメッセージ性」では、対象者とセラピストという「縦の関係」や対象者と対象者という「横の関係」が構築される。これらを通じて、社会性の発達や改善がみられる(松井)。内的な感情表現、なぐさめや自信を感じさせるための手段となる(筒井)、自己愛的な満足感を得る、自身の内的世界を投影する機会となる(久保田)。寺田・三雲(2016)は、歌詞のある音楽2曲に歌聴取条件とメロディ聴取条件を設け、音楽聴取後の気分と人格特性的自己効力感への影響や歌詞への共感とメロディの印象の差異を検討している。その結果、歌詞に物語性があり、メロディの変化が多い音楽からは、前向きな情動変化や高揚感が得られやすく、メロディから快活で力強い印象を感じやすいことを明らかにしている。

上述した先行研究に示された通り、集団歌唱療法による「歌詞のメッセージ性」は、自信の回復や体験世界の拡大、世界を今自分が生きているような体験ができる。こうした体験は自尊感情を高める要因の一つであると考えられる。また「身体への影響」は、集団での一体感、所属感を体験することが可能である。共に歌うという行為は人と人との絆を深め、相互交流を促進する、自分は一人ではないという体験ができる。このように、歌うことにより、他者と絆を深め、自分は一人ではないという体験は、「自己感」の育ちを支える要因である。「自己効力感」「自尊感情」「自己の統合性」を高める効果があると考えられる。

したがって、研究2では、仲間と歌うことにより一体感、所属感を体験でき、歌っていて楽しいと感じられる物語性がある歌詞を持った曲、さらにメロディの変化が多い、前向きな情動変化や高揚感を体験できる曲を選択することとした。

## 第5節 方法

### 第1項 倫理的配慮

本研究の対象者が児童養護施設入所児童であることから、人権に関して最大限に配慮した。集団歌唱療法の開始前に施設長に研究説明を行い、問題がないかを確認した。その上で施設職員に全員に対して説明会を行った。その際に書面を用いて、本研究の目的と方法、同意しない場合も不利益は生じないこと、その他人権に係る事項について説明を行った。

また、本研究への参加は自由であり、参加者の意思が十分反映されるものとし、この研究



によって得られたデータは研究目的以外では使用されないということも十分に説明を行った。その後、各対象者に対し、同様の内容を児童に理解できる言葉で個別に説明を行った。

本研究は、東京福祉大学倫理委員会の研究倫理審査の承認、および当児童養護施設の施設長の承諾を受けている。本研究が個人を特定する情報ではなく子どもたちに直接影響を及ぼすことがないという判断で、研究協力機関である児童養護施設における倫理委員会の承認を受けた。そして、研究協力者である施設児童の代諾を施設長に頂いた。

研究の意義、内容について、また分析にあたっては、個人および施設名が特定されることはないことを施設長、施設指導員、職員に詳しく説明した。結果については、個人が特定されない形での配慮を施してある。さらに、質問紙と描画の調査に際して、施設児童に心理的負担を及ぼすことのないように配慮した。

## 第2項 集団歌唱療法の実施方法

### 2.1 対象児童

B養護施設児童に対し、小学1年生から6年生の男女を対象に施設職員から集団歌唱療法の参加を呼びかけてもらった。その結果、B養護施設児童の小学1年生から6年生の男女13人（1～2年生6人；3～6年生7人）が参加した。

### 2.2 実施者

B児童養護施設とは異なる児童養護施設で心理療法を行っている筆者（臨床心理士・公認心理師：以下Thと略）と、3名（女性）のコワーカー（合唱指導者、以下Co.1と略：臨床心理学大学院生2名、以下Co.2と略）がスタッフとして参加した。筆者がリーダー役割を担い、他の3名のスタッフは音楽技術面やサブリーダーの役割を担当した。Co.1は、音楽の専門教育を受け、現在は音楽指導者として小学生や中学生・高校生の指導をしている。

### 2.3 協力者（質問紙調査における他者評価を担当）

集団歌唱療法に参加する児童の担当のケア・ワーカー（以下、CWと略）。

### 2.4 期間、頻度、時間

2019年5月～2019年6月において、合計8回を各60分実施した。

### 2.5 実施場所

B児童養護施設の2階にある会議室を使用した。実施にあたり、対象児童は、低学年が前列に、高学年が後列に工夫した。またスタッフは対象児童の仲間同士のかかわり合いやセッションへの興味、関心の様子を観察しながら柔軟に対応できるように位置した。具体的には図7-5-1に示すとおりである。

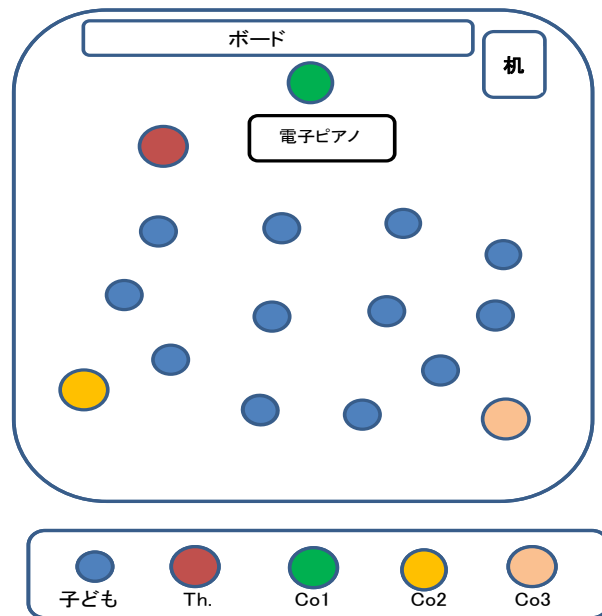


図 7-5-1 練習会場における児童とスタッフの配置

## 2.6 実施にあたっての留意点

実施にあたっての留意点を次に述べる。

- ① 歌唱療法を十分に理解してもらうために、施設職員全員に事前の説明会を実施した。
- ② 歌唱療法実施前にスタッフとの打ち合わせに時間を十分にとって内容の検討、確認を行った。
- ③ 施設児童の態度・行動の変化に対する職員の不安等に対応するために、歌唱療法実施前後の施設児童の生活の様子や歌唱療法中の出来事について、職員と連絡を取り合った。
- ④ 日常生活の中で関わりが継続する施設児童にとって、関係性を保ちながら歌唱ができるように選曲や発声練習も楽しめるプログラムの実施を心掛けた。
- ⑤ 施設児童の思いがけない反応にも対応できるよう、プログラムに柔軟性をもたせるため、毎回、介入後の振り返りを参考にしながら、次回のプログラム実施の方法に留意した。
- ⑥ 歌唱療法開始時に毎回、十分な導入時間を設けること、終了時に一人ひとりの振り返りを十分に聞いていくことを心掛け、安心や安全の保障に心掛けた。

## 2.7 集団歌唱療法で用いた曲

- |                             |           |
|-----------------------------|-----------|
| 1. 伝説の広場の歌                  | 林 光 作詞・作曲 |
| 2. つめくさの歌                   | 林 光 作詞・作曲 |
| 3. オペラ『森は生きている』より 一瞬の「いま」を  | 林 光 作詞・作曲 |
| 4. こげよマイケル (英語)             | 黒人霊歌      |
| 5. ○○小学校校歌 (対象児童が通学している小学校) |           |

以上の作品は、すべて平易な日本語歌詞をもつこと、またその内容が本研究の目的・テーマに沿ったものであること、音楽の質がきわめて高いことなどの理由から選択している。

なお、「だれがこおりをとかすの？」(レオ・レオニ/谷川俊太郎訳：林 光 作曲)の作品を予定していたが、セッション4回目に参加児童から「○○小学校校歌」のリクエスト希望があったことから、曲目を変更した。

子どもたち全員の意見であり、また子どもたちがいつも歌っている小学校校歌をリクエストすることは、情動交流が促進されて、情動調律を体験していることが考えられた。同じ小学校に通っている子どもたちが仲間と耳馴染の歌を歌って声を合わせてみたい気持ちになったと思われる。

## 2.8 セッションの目的と内容

### 2.8.1 セッションの目的

集団歌唱療法におけるセッションの目的は以下の通りである。

- ① 自分の声と他者の声が響き合うという情動調律を体験する。
- ② “他者と共にある”という体験をする。
- ③ “これが自分”“私は私”と自分の気持ちに触れる体験をする。

そのために、一人一人の緊張をゆるめ、安心感をもち情緒ができるだけ安定するようにセッションに導入する。リズムを使って、音楽を体で体験し、想像力や表現力を養い、心と体の調和を作り出す。そして、さまざまな感情の発露としての適度な発声をうながす。

さらには歌詞の朗唱と歌唱へ導くことを実施する。各セッションの目的と内容を表 7-5-1 に示した。

表 7-5-1 セッション（第1回～第8回）の目的と内容

	セッションの目的	セッションの内容
第1回	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の身体を感じる。</li> <li>・自分の声や他者の声に注意を向ける。</li> <li>・仲間と歌う・聴く・合わせることを体験し、自己表現することを楽しむ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>①リトミックを体験し、自分の身体を感じる。</li> <li>②ピアノの高低の音と自分の声を合わせる。</li> <li>③仲間の声を聴いて自分の声を合わせる。</li> <li>④【伝説の広場の歌】の歌詞を覚える。</li> <li>⑤ピアノのリズムに合わせる。</li> <li>⑥興奮を抑えるために毎回呼吸を整えてセッションを終わる。</li> </ul>
第2回	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人一人の緊張をゆるめ、安心感をもち情緒の安定をはかる。</li> <li>・仲間と声や身体のリズムを合わせることで自分の声と相手の声があった時の心身の感じを味わう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>①【伝説の広場の歌】を復習してリズムが合った時の心地よさを体験する。</li> <li>②繰り返し歌うことで、歌うことの苦手意識を克服し自分の声を自由に表現できるように働きかける。</li> <li>③新しい曲【つめくさの歌】を覚える。</li> <li>④仲間の声を聞いて、仲間の声と自分の声が響きあった感覚が体験できるように Th とピアニストと一緒に歌いながら先導する。</li> </ul>
第3回	<ul style="list-style-type: none"> <li>・さまざまな感情の発露としての適度な発声をうながす。</li> <li>・共通の情動体験を引き起こすことで声が共鳴したり、きれいに響く感覚を体験する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>①【つめくさの歌】の歌詞とリズムが仲間の声とハーモニーする感じを体験する。</li> <li>②仲間の声を聴いて、自分の声を合わせながら曲が進むようになったら、ピアノ伴奏だけで子どもたちが歌えるように働きかける。</li> </ul>
第4回	<ul style="list-style-type: none"> <li>・リズム感や意気高揚感を仲間と共に体験する。</li> <li>・歌詞の内容の理解を深める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>①朗唱を通して、内容理解を深め歌唱へ導く。</li> <li>②子どもからの自発的な要望がある場合にはみんなで検討し、取り入れる。</li> <li>③ピアノのリズムや仲間の声に合わせる。</li> <li>④興奮を抑えるために毎回呼吸を整えてセッションを終わる。</li> </ul>
第5回	<ul style="list-style-type: none"> <li>・歌詞を覚えてリズムにのる。</li> <li>・集団内交流を促進させる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>①仲間の声を聴いて自分の声を合わせる。</li> <li>②歌詞を覚える。</li> <li>③ピアノのリズムや仲間の声に合わせる。</li> <li>④興奮を抑えるために毎回呼吸を整えてセッションを終わる。</li> </ul>

第 6 回	<ul style="list-style-type: none"> <li>・感情コントロールしながら相互交流を楽しむ。</li> <li>・発表会を意識して練習する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>①仲間の声を聴いて自分の声を合わせる。</li> <li>②歌詞を覚える。</li> <li>③ピアノのリズムや仲間の声に合わせる。</li> <li>④発表会に実施について希望を聞く。</li> </ul>
第 7 回	<ul style="list-style-type: none"> <li>・仲間と協力して曲を創り上げることを通して、創造力を養う。</li> <li>・仲間と協力して発表会の進行を決める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>①自分の声を調整しながら仲間と響きあうことを体験する。</li> <li>②発表会について仲間と意見を出し合って決める。</li> <li>③発表会のリハーサルを協力しながら進める。</li> <li>④興奮を抑えるために毎回呼吸を整えてセッションを終わる。</li> </ul>
第 8 回	<ul style="list-style-type: none"> <li>・みんなと一緒に精一杯歌えたという体験をする。</li> <li>・自分が仲間と一緒に創り上げてきた曲を舞台上で発表する体験をする。</li> <li>・舞台上で発表できた自分を褒めてもらう体験をする。</li> <li>・他者と共に曲を創り上げてきた自分、他者の前で発表できた自分を認める体験をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>①発表会では、自分が心をこめてみんなと一緒に歌うことで達成感や成功体験を味わう。</li> <li>②ピアノのリズムや仲間の声に合わせる。</li> <li>③仲間と共に歌うことで自分が満たされていく体験をする。</li> <li>④発表の最後にお礼の言葉を述べる。</li> <li>⑤発表会を聴いてくれた人たち（職員）に感想を聞く。</li> <li>⑥発表会終了後、振り返りをする。</li> <li>⑦仲間たちやスタッフ全員で気持ちを共有する。</li> </ul>

### 2.8.2 セッションの進行

毎回のセッションの進行は以下の通りである(表 7-5-2)。

- ・リトミックではリズムを聞いて、自分が感じたように自由に表現する。そして、体全体でリズムを表現する。このリズム運動を通して、音楽を聴く集中力、リズムをイメージする想像力、リズムを体で表す反応力や表現力、心のイメージを体で表現する。
- ・発声練習をする。ピアノの音を聞いて自分の声を合わせる。自分の声と他者の声を合わせ響かせる。
- ・課題曲を毎回増やして、覚える。
- ・繰り返し歌うことで、歌うことの苦手意識を克服し自分の声を自由に表現できるように働きかける。

- ・仲間の声を聞いて、仲間の声と自分の声が響きあった感覚が体験できるように Th と Co. 1 が一緒に歌いながら先導する。
- ・仲間の声を聞いて、自分の声を合わせながら曲が進むようになったら、ピアノ伴奏だけで子どもたちが歌えるように働きかける。
- ・子どもからの自発的な要望がある場合にはみんなで検討し、取り入れるようにする。
- ・興奮を抑えるために呼吸を整えてセッションを終わる。

表 7-5-2 セッションの進行

回数	進行	準備
1～7	挨拶 セッション 各回の指導実践 13:30 ～ 始まりのあいさつ 13:35 ～ リトミック 13:55 ～ 発声 14:00 ～ 歌唱指導 14:20 ～ 終わりのあいさつ 14:30 ～ ふりかえり セッション終了後、スタッフで振り返り・次回の打ち合わせを行う 片づけ 施設職員に報告と次回の打ち合わせを行う。	・机・椅子の移動 ・電子ピアノ設置         ・片づけ
最終回	挨拶 セッション「音楽会」 13:30 ～ 始まりのあいさつ 13:35 ～ 発声 13:40 ～ 観客入場（施設職員） 14:00 ～ 発表会 開始 14:20 ～ 発表会終了 14:30 ～ ふりかえり 15:00 ～ 終了	当日の準備         ・椅子の設置（客席） ・片づけ

### 第3項 調査の実施方法

#### 3.1 調査対象者の属性

施設児童の1年生から6年生の男女13人(表7-5-3)(低学年9人;高学年4人)が参加した。なお、自己効力感調査対象児は、3年生から6年生の7名であった。

また、S-HTPの描画テストにおいて、対象児1名はPreテスト実施の際に、課題の「家」「木」「人」描写することができなかつたため分析から除外した。そのため、12名のみ分析を行った。

表7-5-3 調査対象者の属性

	低学年(%)			高学年(%)			合計
	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生	
男	4(40%)	2(20%)	1(10%)	1(10%)	2(20%)	0(0%)	10(100%)
女	0(0%)	0(0%)	2(67%)	0(0%)	1(33%)	0(0%)	3(100%)
合計	4(31%)	2(15%)	3(23%)	1(8%)	3(23%)	0(0%)	13(100%)

#### 第4項 分析手続き

集団歌唱療法の開始前に、対象児童に「自己効力感」「自尊感情」の質問紙とS-HTPの描画を実施する。また、集団歌唱療法のセッション第1回終了後、最終回セッション終了後に「情動調律チェックリスト」を実施する。

そして、集団歌唱療法の最終回セッション終了後、対象児童に、「自己効力感」「自尊感情」の質問紙とS-HTPの描画を実施する。さらに、集団歌唱療法終了1ヵ月後、対象児童に「自己効力感」「自尊感情」の質問紙とS-HTPの描画を実施する。

上記の「情動調律チェックリスト」の第1回終了後、最終回セッション終了後における得点結果の変化について統計的手法を用いて分析を行う。また「自己効力感」「自尊感情」の質問紙と描画について、プレテスト、ポストテスト、フォローアップテストにおける得点結果の変化について統計的手法を用いて分析を行う。

なお、分析には研究1と同じく、統計ソフトSPSS Statistics21を用いて分析を行った。

#### 第5項 分析方法

##### 5.1 情動調律の分析方法:「情動調律チェックリスト」(自己評価)

集団歌唱療法第1回セッション終了後、最終回終了後に、研究1と同じく「情動調律チェックリスト」(資料1)を実施し、各項目の合計得点変化を統計的分析で評価する。質問項目は、次の①~⑥の6問で構成されている。

- ① 「仲間の歌声をきくことができましたか？」
- ② 「仲間と声をあわせることができましたか？」の質問について、よくできた(5点)～ぜんぜんできなかった(1点)の5段階評価で構成されており、あてはまる箇所に○をつけるものである。
- ③ 「仲間とリズムがあっているとかんじましたか？」の質問について、よくあっていた(5点)～ぜんぜんあっていなかった(1点)の5段階評価で構成されており、あてはまる箇所に○をつけるものである。
- ④ 「仲間の声とじぶんの声がひびきあっているとかんじましたか？」の質問について、とてもひびきあっている(5点)～ぜんぜんひびきあっていない(1点)の5段階評価で構成されており、あてはまる箇所に○をつけるものである。
- ⑤ 「仲間とじぶんのきもちが、おなじようになったとかんじることがありますか？」
- ⑥ 「仲間とはなしをしなくても仲間のきもちといっしょになるとかんじることがありますか？」の質問について、とてもあてはまる(5点)～ぜんぜんあてはまらない(1点)の5段階評価で構成されており、あてはまる箇所に○をつけるものである。

なお、6項目の合計得点範囲は6～30である。

## 5.2 一般性自己効力感の評価方法：「GSESC-R」General Self-Efficacy Scale for Children-Revised（自己効力感）

「児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度 GSESC-R (General Self-Efficacy Scale for Children-Revised)」(以下、GSESC-R) (福井ら, 2009; 資料3)は、「安心感」と「チャレンジ精神」の下位尺度があり、総合得点で評価できる。今の自分がどのくらいあてはまるかを答えてもらう。GSESC-R は、児童が一般的にセルフ・エフィカシーをどの程度高く、あるいは低く認知する傾向にあるかについて、一般的なセルフ・エフィカシーの強さを測定する質問紙である。この GSESC-R は、児童のセルフ・エフィカシーに関する質問項目として考えられた 34 項目の調査用質問紙を、児童の合計 556 名 (男性 275 名、女性 281 名) に実施し、因子分析等の統計処理を経て精選されたものである。回答は、「はい」「どちらかといえばはい」「どちらかといえばいいえ」「いいえ」の 4 件法であり、得点の範囲は 18 点から 72 点である。各因子の合計得点が高得点ほど一般性セルフ・エフィカシーは高いことになる。

## 5.3 自尊感情の評価方法：「自尊感情測定尺度（東京都版）」（自己評価）

児童・生徒用の自己評価シート（小学校 1 年生～小学校 3 年生用：資料 4、小学校 4 年生～高校生対象：資料 5）である。子どもの自尊感情の傾向を把握するためには、その傾向を発達段階に応じて捉えることが大切である。「東京都自尊感情尺度（東京都版）自己評価」は、自尊感情の 3 つの観点に基づいて、子どもの自尊感情の傾向を把握することが可能である。

3 つの観点は、「A 自己評価・自己受容」(8 項目)、「B 関係の中での自己」(7 項目)、「C



自己主張・自己決定」(7項目)の3因子からなり、合計22項目の質問項目を有する。得点が高ければ高いほど、それぞれの項目の自尊感情は高いことになる。各項目に対して、あてはまる(4点)からあてはまらない(1点)の4段階で評価する。

なお、本研究では各下位尺度間の横比較の便宜をはかるため、下位尺度の合計得点を算出したうえ、項目数で割り算し、その平均得点(1~4点)を分析結果として使用する。

#### 5.4 自尊感情の評価方法：「東京都自尊感情尺度(東京都版)」(他者評価)

自己評価シートの結果のみから判断するのではなく、日常の子どもの言動や行動から適切に捉えることも大切である。本研究では、子どもを担当しているCWが評価した。

「東京都自尊感情尺度(東京都版)他者評価」(資料6)は、自尊感情の6つの観点に基づいて、子どもの自尊感情の傾向を把握することが可能である。6つの観点は、「①人への働きかけ」「②大人との関係」「③友達との関係」「④落ち着き」「⑤意欲」「⑥場に合わせた行動」の6因子からなり、24項目の質問項目を有する。得点が高ければ高いほど、それぞれの項目の自尊感情は高いことになる。

#### 5.5 自己効力感と自己の統合性の評価方法：S-HTPの評定用紙

本研究では、一般性自己効力感について、「GSESC-R」General Self-Efficacy Scale for Children-Revisedの評価、及び研究1と同様にS-HTPを使用する。また、自己の統合性の評価についても、研究1と同様にS-HTPを使用する。

実施は、B養護施設にて個別に行った。A4版の画用紙、HBの鉛筆、消しゴムを配布し、各児童に筆者が「家と木と人を入れて、何でも好きな絵を描いてください。絵の上手、下手をみるのではないですが、できるだけ丁寧に書いてください」と教示した。「人」は誰か、「自分はどこにいるのか」「誰の家か」「どのような場面なのか」等の簡単な描画後質問を行った。

描画について、集団歌唱療法の実施前、終了直後、終了1ヵ月後における得点結果の変化について統計的手法で分析を行う。対象児童12人の集団歌唱療法前、直後、1ヵ月後における描画(a-1~1-3)の個人内変化の具体例と共に「S-HTPの評定用紙」の「内的豊かさ」「エネルギー水準」「社会性」「統合性」の各尺度の評価得点(表6-2-3,表6-2-4)を、-2~+2で評価した。採点基準に基づいて統計的分析に使用した採点を示した。

描画について、印象や形式分析、内容分析等を互いに関係付けながら総合的に検討していく。分析には統計ソフトSPSS Statistics21を用いた。

#### 5.6 描画の評価と尺度における評価者間一致率

描画項目の評価は、「S-HTPの評定用紙」を利用し、表6-3-3,表6-3-4に示した判断基準を基にして、描画法に関して経験豊富な臨床心理士と筆者の2名で行った。評価者には事例

の背景を伏せたまま評価を行った。原画をそれぞれが別々に評価して、その後評価を照らし合わせた。評価が異なる部分については、合議の上決定した。各尺度における評価者間の一致率は表 7-5-4 の通りであった。

表 7-5-4 各尺度における評価者間一致率

	Pre	Post	Follow
統合性	87.50%	93.80%	87.50%
エネルギー水準	87.50%	87.50%	87.50%
内的豊かさ	87.50%	87.50%	100.00%
社会性	87.50%	93.80%	93.80%

## 第 6 節 結果

### 第 1 項 集団歌唱療法の体験による「情動調律の体験」の変化

目的 1 は、施設児童に集団歌唱療法の体験によって、情動調律が促進することを明らかにすることであった。作業仮説は、施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、情動調律チェックリストにおける第 1 回セッション終了後の情動調律得点よりも最終回終了後の情動調律得点が向上するであろう、と予測した。

調査対象者の基本属性は表 7-6-1 の通りであった。

表 7-6-1 調査対象者の基本属性

学年	人数(n)			
	男	%	女	%
1	4	40%	0	0%
2	2	20%	0	0%
3	1	10%	2	67%
4	1	10%	0	0%
6	2	20%	1	33%
合計	10	100%	3	100%

「情動調律チェックリスト」における第1回セッション終了後の情動調律体験の得点と最終回セッション終了後の情動調律体験の得点について  $t$  検定を適用した。

その結果を表 7-6-2 に示した。集団歌唱療法の体験によって、第1回セッション終了後の情動調律体験の得点と最終回セッション終了後の情動調律体験の得点の間に 0.1%水準で有意な得点の増加が見られた ( $t(12)=5.86, p<.001$ ) (図 7-6-1)。集団歌唱療法の体験によって、第1回セッション終了後の情動体験に比べて、最終回セッション終了後に情動調律体験が有意に高まった。

以上の結果より、集団歌唱療法体験後に情動調律体験が向上したといえるので、仮説1の施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、情動調律が高まるだろう、は支持された。

表 7.6.2 集団歌唱療法体験による情動調律体験の変化 (n=13)

	1回目		最終回		$t$ 値 (df=12)
	平均	SD	平均	SD	
情動調律体験	12.54	4.77	24.46	7.37	5.86***

\*\*\*  $p<.001$

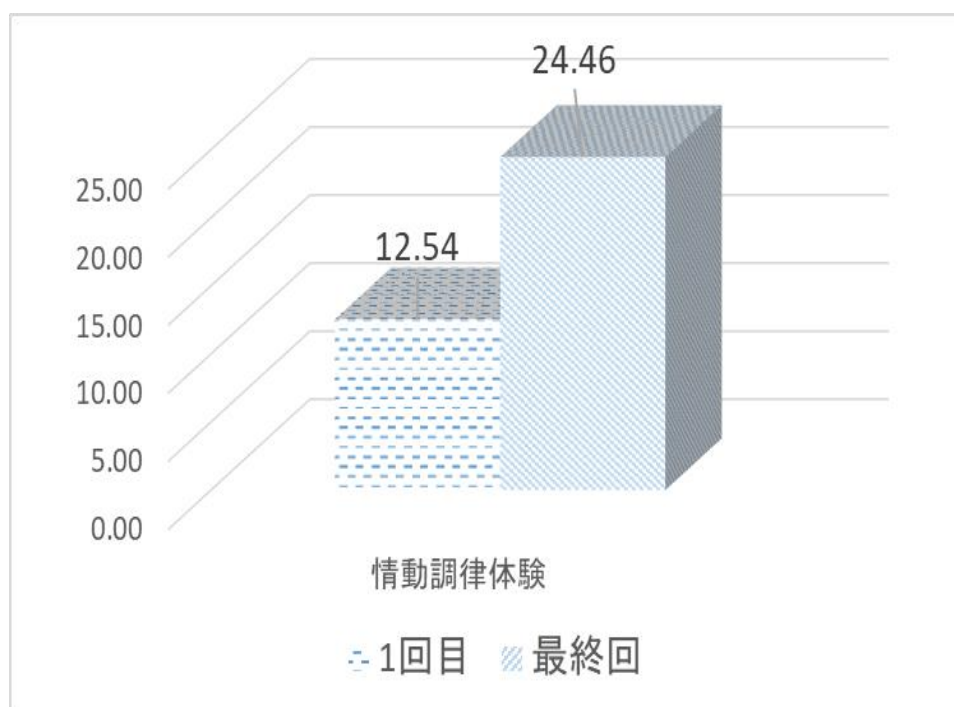


図 7-6-1 集団歌唱療法体験による情動調律体験の変化

## 第2項 集団歌唱療法の体験による「自己効力感」の変化

### 2.1 「児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度 GSESC-R (General Self-Efficacy Scale for Children-Revised)」の変化

目的2は、施設児童に対する集団歌唱療法によって、施設児童の自己効力感が高まることを明らかにすることであった。

作業仮説(1)では、施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自己効力感の自己評価得点において、集団歌唱療法介入前よりも介入後、介入1か月後の得点が有意に高まるだろう、と予測した。

集団歌唱療法の体験前、体験後、体験1か月後に、「児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度 GSESC-R (General Self-Efficacy Scale for Children-Revised)」による質問紙調査を行った。なお、途中で参加できなかった子どものデータを除き、今回の分析の対象者となるのは、合計7名であった。

性別と介入 (Pre・Post・Follow) を独立変数、3つの下位尺度の「安心感」「チャレンジ精神」「総合得点」を従属変数とした2要因の分散分析を行った。その結果、「チャレンジ精神」と「総合得点」において、有意な性別と介入の主効果、交互作用が認められなかった。また、「安心感」においてのみ、体験の主効果が認められた ( $F(2, 4)=33.41, p < .01$ )。これらの結果から性差による有意差がないことが明らかとなっていたので、分析では性別の検討を行わず、一元配置分散分析による介入前後の変化を確認することとする。

表7-6-3と図7-6-2で示したように、TukeyのHSD法による多重比較の結果、「安心感」尺度の得点において、PreとPostの間とPreとFollowの間に0.1%水準で有意な得点の増加が見られた ( $F(2, 12)=17.17, p < .001$ )。また、「統合得点」においても、PreとFollowの間に1%水準で有意な得点の増加が見られた ( $F(2, 12)=9.73, p < .01$ )。しかし、「チャレンジ精神」尺度では、有意な得点の変化が見られなかった ( $F(2, 12)=1.73, n. s.$ )。

集団歌唱療法の体験によって、体験前に比べて、体験後とフォローアップ時に「安心感」の得点が有意に高まった。また、「統合得点」においても、体験前に比べて、フォローアップ時に有意に得点が高まった。

GSESC-Rは、児童の一般的なセルフ・エフィカシーの強さを測定するが、「安心感」「チャレンジ精神」の下位尺度があり、総合得点で評価するものである。「安心感」「チャレンジ精神」の各因子の合計得点が高得点ほど一般性セルフ・エフィカシーは高いことになる。

したがって、集団歌唱療法の体験によって、「統合得点」において体験前に比べて、フォローアップ時に有意に得点が高まったことから、自己効力感が高まったといえるので、仮説2の施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自己効力感が高まるだろうは、支持された。

表 7-6-3 集団歌唱療法体験による自己効力感の変化 (n=7)

下位尺度	Pre		Post		Follow		F 値	多重比較
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD		
安心感	36.00	9.06	56.29	13.43	60.71	7.67	17.17 <sup>***</sup>	Pre<Post,Follow
チャレンジ精神	32.57	12.71	37.43	12.99	41.43	14.02	1.37 <i>n.s.</i>	
総合得点	31.57	12.26	47.57	14.68	52.43	10.08	9.73 <sup>**</sup>	Pre<Follow

<sup>\*\*</sup>  $p < .01$ , <sup>\*\*\*</sup>  $p < .001$

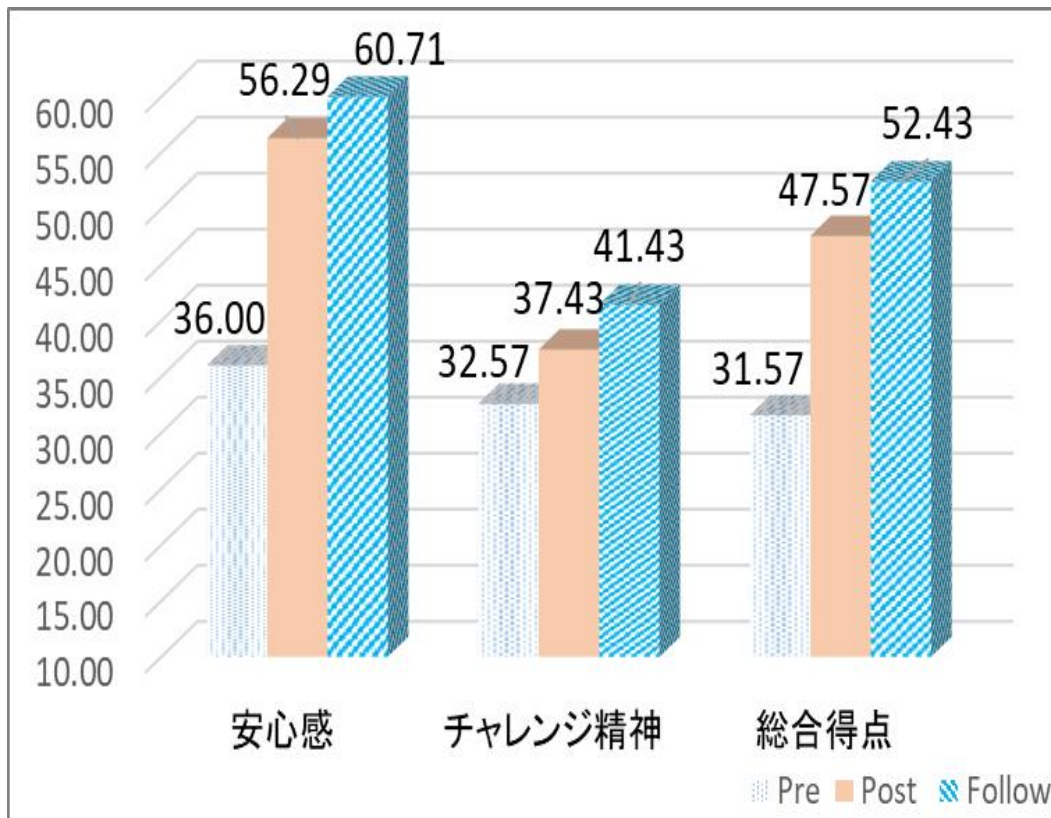


図 7-6-2 集団歌唱療法体験による自己効力感の変化 (n=7)

## 2.2 集団歌唱療法の体験による S-HTP 指標得点の変化

作業仮説(2)では、施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自己効力感尺度の「安心感」因子にあたる S-HTP の評定尺度の「内的豊かさ」尺度、「積極性」因子にあたる「エネルギー水準」尺度、「社会的能力」因子にあたる「社会性」尺度において、体験前よりも体験後、体験 1 か月後の得点が有意に高まるだろう、と予測した。

調査対象となる施設児童に S-HTP の描画をしてもらい、2 人の評価者から得られた評価点をもとに分析を行った(表 7-6-4, 図 7-6-3)。男女によって、集団歌唱療法による介入の効果に違いがあるかどうかを確認するため、研究 1 の対象児童 15 名と研究 2 の対象児童 12 名を合わせて 27 名を対象に、性別と介入(Pre・Post・Follow)を独立変数、「内的豊かさ」「エネルギー水準」「社会性」「統合性」尺度の得点を従属変数とした 2 要因の分散分析を行った。その結果、4 つの尺度において、有意な交互作用及び性別の主効果が認められなかった。したがって、研究 1 と研究 2 とともに性別による介入効果に差がないと言える。

Tukey の HSD 法による多重比較の結果、「エネルギー水準」尺度において、Pre と Post の間に、また Pre と Follow の間に 1%水準で有意な得点の増加が見られた( $F(2, 22)=8.73, p < .01$ )。「内的豊かさ」尺度において、Pre と Follow の間に 1%水準で有意な得点の増加が見られた( $F(2, 22)=9.58, p < .01$ )。「社会性」尺度においては、集団歌唱療法の体験前後の有意な得点差が見られなかった( $F(2, 22)=3.32, n. s.$ )。

集団歌唱療法の体験によって、「安心感」は体験前に比べて、フォローアップ時に有意に高まった。また、「積極性」は体験前に比べて、体験後とフォローアップ時に有意に高まった。しかし、「社会的能力」は変化が見られなかった。

以上の結果より、集団歌唱療法の体験によって、「安心感」と「積極性」が有意に高まり、「社会的能力」は変化が見られなかったことから、自己効力感の一部が高まったと言えるので、仮説 2 の施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自己効力感が高まるだろうは、一部を除いて支持された。

表 7-6-4 集団歌唱療法体験による S-HTP の指標の変化 (n=12)

評定尺度	Pre		Post		Follow		F 値	多重比較
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD		
内的豊かさ	-.38	1.07	.13	1.11	.79	1.18	9.58**	Pre<Follow
エネルギー水準	-.29	1.21	-.08	1.18	.96	1.01	8.73**	Pre<Post,Follow
社会性	-.38	.74	-.04	.94	.33	1.05	3.32 <i>n.s.</i>	

\*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

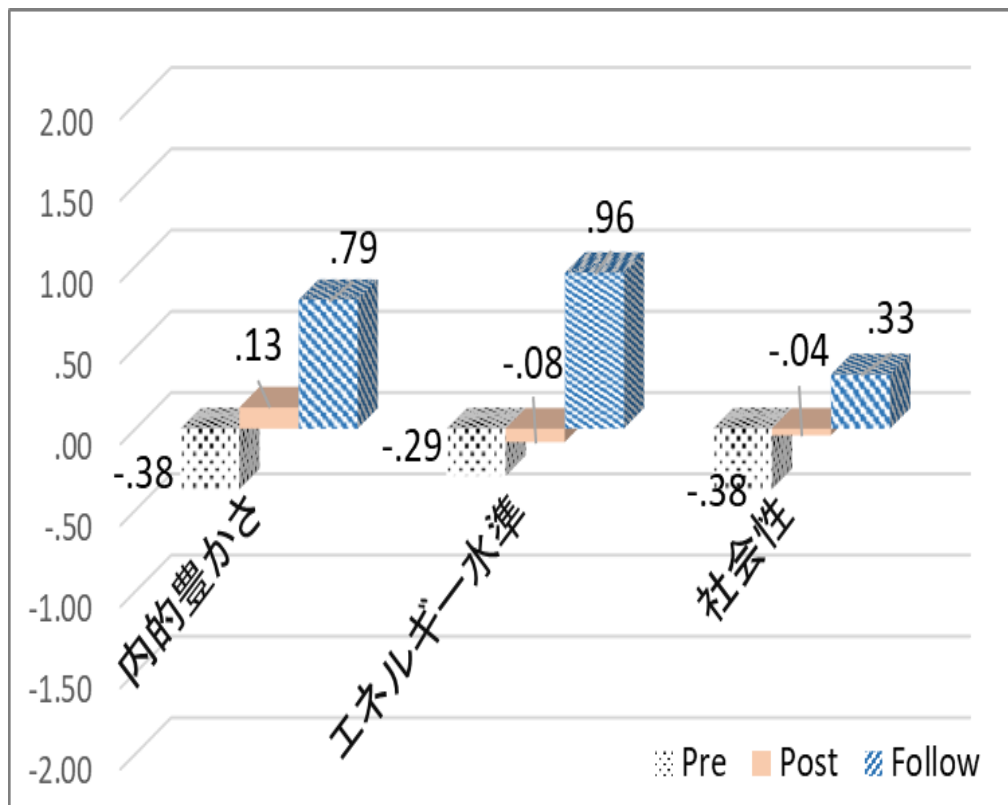


図 7-6-3 集団歌唱療法体験による S-HTP の指標の変化 (n=12)

### 第3項 集団歌唱療法の体験による「自尊感情」の自己評価の変化

目的3は、施設児童に対する集団歌唱療法によって、施設児童の自尊感情が高まることを明らかにすることであった。まず作業仮説(1)では、施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自尊感情尺度の自己評価得点において、集団歌唱療法体験前よりも体験後、体験1か月後の得点が有意に高まるだろう、と予測した。

性別と介入(Pre・Post・Follow)を独立変数、自尊感情の自己評価の3つの下位尺度の得点を従属変数とした2要因の分散分析を行った。前述した自己効力感と同じく、これらの結果から性差による有意差がないことが明らかとなっていたので、以後の分析では性別の検討を行わず、一元配置分散分析による介入前後の変化を確認することとする。その結果を表7-6-5、図7-6-4に示した。

3つの下位尺度にすべて集団歌唱療法の体験による有意な変化が見られた。TukeyのHSD法による多重比較の結果、「自己評価自己受容」尺度では、PreとPostの間に、そしてPreとFollowの間に1%水準で有意な得点の増加が見られた( $F(1, 31, 15.69)=26.17, p < .001$ )。「関係の中での自己」尺度において、PreとPostの間に、そしてPreとFollowの間に1%水準で有意な得点の増加が見られた( $F(2, 24)=29.06, p < .001$ )。「自己主張自己決定」尺度では、PreとPostの間に、そしてPreとFollowの間に1%水準で有意な得点の増加が見られた( $F(2, 24)=20.02, p < .001$ )。

集団歌唱療法によって、体験前に比べて、体験後とフォローアップ時に自尊感情の自己評価における3つの下位尺度である「自己評価自己受容」「関係の中での自己」「自己主張自己決定」が有意に高まった。

以上の結果から、集団歌唱療法によって、自尊感情が高まったと言えるので、仮説の施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自尊感情が高まるだろうは、支持された。



表 7-6-5 集団歌唱療法体験による自尊感情の自己評価の変化 (n=15)

下位尺度	Pre		Post		Follow		F 値	多重比較
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD		
自己評価自己受容	1.86	.31	2.87	.38	2.80	.75	26.17***	Pre<Post,Follow
関係の中での自己	1.66	.37	3.29	.53	2.76	1.02	29.06***	Pre<Post,Follow
自己主張自己決定	1.77	.54	3.23	.54	2.77	1.12	20.02***	Pre<Post,Follow

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

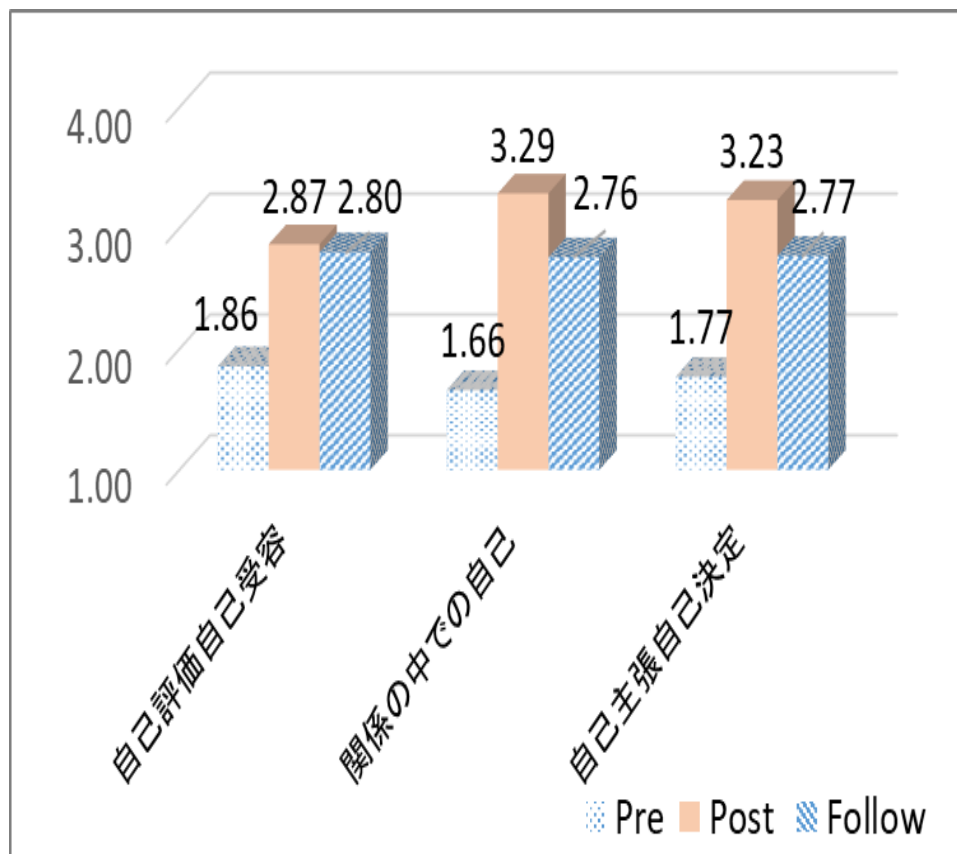


図 7-6-4 集団歌唱療法体験による自尊感情の自己評価の変化 (n=15)

#### 第4項 集団歌唱療法の体験による「自尊感情」の他者評価の変化

作業仮説(2)では、施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自尊感情尺度の他者評価得点において、集団歌唱療法体験前よりも体験後、体験1か月後の得点が有意に高まるだろう、と予測した。

一元配置分散分析による集団歌唱療法の体験前後の変化の結果を表7-6-6、図7-6-5に示した。他者評価の6つの下位尺度の中の2つの下位尺度から集団歌唱療法体験後の有意な変化が見られた。その結果を以下に述べる。

「落ち着き」尺度では、FreとFollowの間に5%水準で有意な得点の増加が見られた( $F(2, 24) = 3.55, p < .05$ )。「場に合わせた行動」尺度においては、PreとFollowの間に1%水準で有意な得点の増加が見られた( $F(2, 24) = 6.05, p < .01$ )。

しかし、「人への働きかけ」「大人との関係」「友達との関係」「意欲」の4つの下位尺度において、集団歌唱療法体験後の有意な得点の変化が見られなかった( $F(1.33, 15.92) = 3.25, n.s.$ ;  $F(2, 24) = 1.01, n.s.$ ;  $F(1.19, 14.28) = .55, n.s.$ ;  $F(2, 24) = 2.25, n.s.$ )。

集団歌唱療法の体験によって、体験前に比べて、体験後に「落ち着き」尺度と「場に合わせた行動」尺度の得点が有意に高まった。しかし、「人への働きかけ」「大人との関係」「友達との関係」「意欲」の各尺度については、有意な得点の変化は見られなかった。

以上の結果から、集団歌唱療法の体験によって、自尊感情における下位尺度の「落ち着き」と「場に合わせた行動」においては、有意に高まったが、「人への働きかけ」「大人との関係」「友達との関係」「意欲」については、変化が見られなかったと言えるので、仮説(2)の施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自尊感情が高まるだろうについて、その一部が支持された。

表 7-6-6 集団歌唱療法体験による自尊感情の他者評価の変化 (n=15)

下位尺度	Pre		Post		Follow		F 値	多重比較
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD		
人への働き掛け	2.83	.66	3.12	.45	3.13	.43	3.25	<i>n.s.</i>
大人との関係	3.26	.36	3.31	.25	3.38	.45	1.01	<i>n.s.</i>
友達との関係	2.74	.45	2.87	.48	2.85	.35	.55	<i>n.s.</i>
落ち着き	2.65	.40	2.92	.55	3.02	.22	3.55*	Pre<Follow
意欲	3.17	.57	3.25	.42	3.37	.46	2.25	<i>n.s.</i>
場に合わせた行動	2.65	.36	2.65	.47	2.90	.27	6.05**	Pre<Follow

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

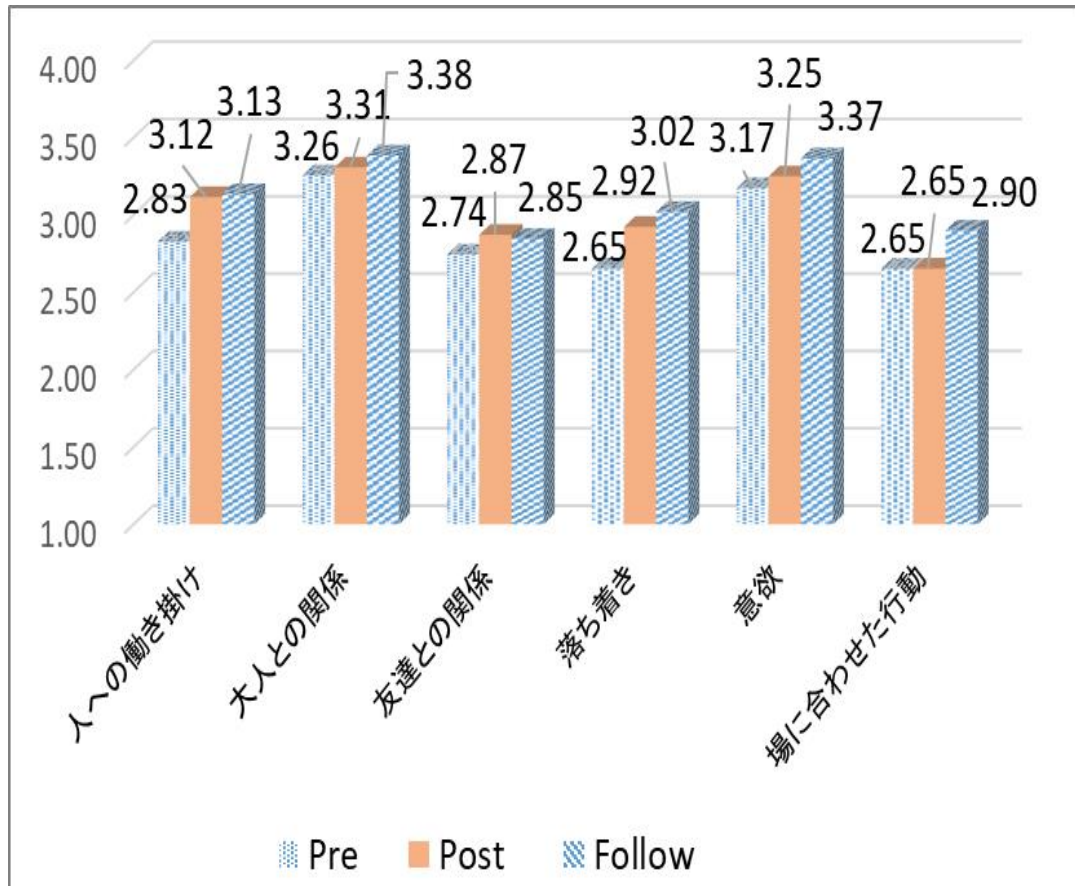


図 7-6-5 集団歌唱療法体験による自尊感情の他者評価の変化 (n=15)

## 第5項 集団歌唱療法の体験による「自己の統合」の変化

目的4は、施設児童に対する集団歌唱療法によって、施設児童の自己の統合が高まることを明らかにすることであった。作業仮説は、施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自己の統合にあたるS-HTPの「統合性」尺度の評価得点において、体験前よりも体験後、体験1か月後の「統合性」尺度得点が有意に向上するだろう、と予測した。

調査対象となる施設児童にS-HTPの描画をしてもらい、2人の評価者から得られた評価点をもとに分析を行った(表7-6-7, 図7-6-6)。

TukeyのHSD法による多重比較の結果、「統合性」尺度の得点において、PreとPostの間とPreとFollowの間、そしてPostとFollowの間に0.1%水準で、有意な得点の増加が見られた( $F(2, 22)=17.44, p < .001$ )。

集団歌唱療法によって、体験前に比べて、体験後とフォローアップ時に自己の統合に対応する「自己の統合」尺度の得点が有意に高まった。

以上の結果から、仮説の施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自己の統合が高まるだろうは支持された。

表 7-6-7 集団歌唱療法体験による「統合性」の変化 (n=12)

評定尺度	Pre		Post		Follow		F 値	多重比較
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD		
統合性	-1.29	.99	-.13	1.05	.71	.94	17.44 <sup>***</sup>	Pre<Post,Follow, Post<Follow

<sup>\*\*</sup>  $p < .01$ , <sup>\*\*\*</sup>  $p < .001$

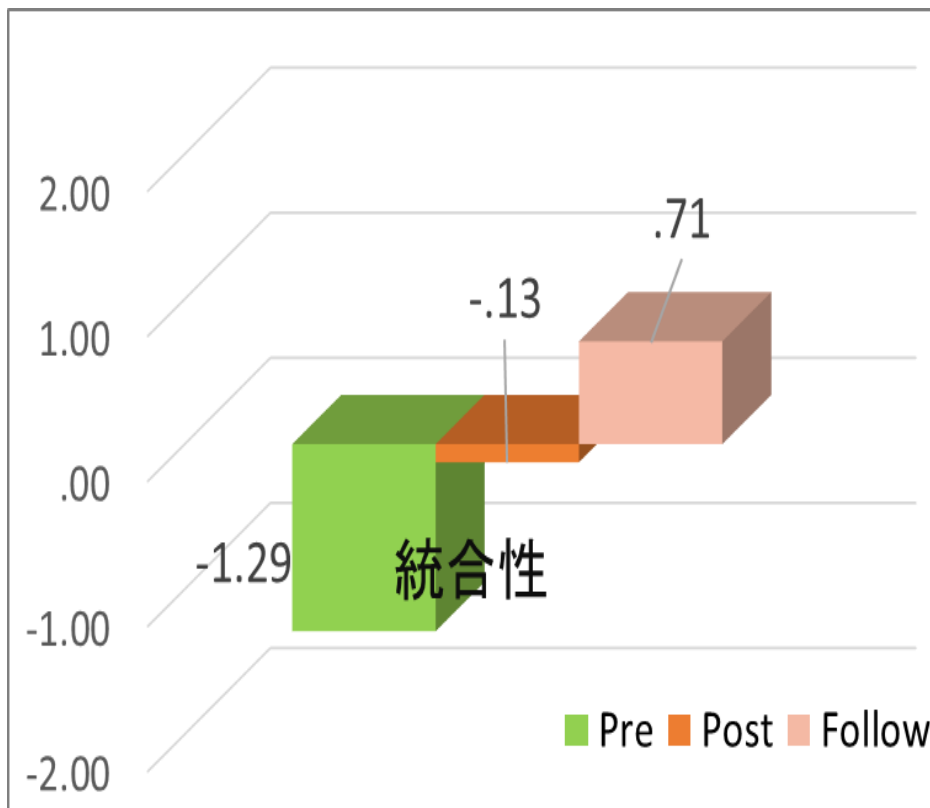


図 7-6-6 集団歌唱療法体験による「統合性」の変化 (n=12)

## 第6項 集団歌唱療法の体験による「描画」の変化

### 6.1 描画内容の評価方法

Pre/Post/Followにおける描画内容の変化について、「S-HTPの評定用紙」における「内的豊かさ」「エネルギー水準」「社会性」「統合性」の各尺度を中心にして、Pre/Post/Followにおける描画の個人内変化を検証する。描画の評価については、三上(1995)、三沢(2014)、東山・東山(1999)が示している子どもの絵の発達段階(表7-6-8)、さらにDi Leo(1983)が示している子どもの描画発達(表7-6-9)を踏まえた上で、S-HTPの検討を行った。なお、三上は、S-HTPの解釈について、Hammer(1958)のHTPの解釈仮説である、「家」は被験者に知覚された家庭環境との関係を、「木」は比較的深く、より無意識的な自己像や自己についての感情を、「人」は意識に近い部分での自己像や環境との関わりを表しやすい、に従っている。「統合性」項目の判断基準及び測定内容について表7-6-10に示した。

描画の解釈については、最初の絵の印象や全体的評価が最も重要な作業となる。その印象を裏付けるための形式分析や内容分析を行っていくが、形式分析、内容分析等を互いに関係付けながら行うこととする。

したがって、本研究では、集団歌唱療法前、直後、1ヶ月後の描画変化について、「内的豊かさ」「エネルギー水準」「社会性」「統合性」の各尺度の評価得点(表6-2-3、表6-2-4)と、印象や形式分析、内容分析等を互いに関係付けながら総合的に検討していく。採点基準に基づいて文中に統計的分析に使用した採点を示した。

なお、絵の印象として個々の描画に特徴的なサインが見られた場合は、その特徴的なサインも含めて検証する(表6-3-5)。

### 6.2 描画の提示

対象児童の集団歌唱療法前、直後、1ヶ月後における描画の個人内変化を提示し、「内的豊かさ」「エネルギー水準」「社会性」「統合性」の各尺度の評価得点を示した(図a~m)。

注：No.8の児童は介入前に描画の教示をした際に「家と木と人は描けない」と答えた。筆者が「家と木と人は描けないの？」と確認したところ「富士山なら描ける」と述べたことから、富士山の絵を描いてもらった。また歌唱療法後のPost/Followの描画の教示を述べた際には、「家と木と人」を描いたことから、個人内変化については富士山の絵を含めて提示した。したがって、集団歌唱療法の介入による描画内容の変化を確認するために、No.8の児童の描画を提示したが、統計的分析では本児の描画は除外した。

表 7-6-8 子どもの絵の発達段階（東山・東山, 1999：参考）

年齢	発達の内容
1歳半から2歳ごろ なぐり描きの時期 <錯画期・スクイブル>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・はじめは、点や線をたたくように描く。</li> <li>・手首でなく、肘も使うようになり、線はなめらかになる。</li> <li>・線に意味をもたせて、つぶやきながら描く。</li> </ul>
2歳半から4歳ごろ 象徴期 <命名期→図式前期>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・丸や渦巻などの形が表れ、それに意味づけをする。</li> <li>・形を羅列的・断片的に連想するままに描く。</li> <li>・象徴的な形から、頭足人のような人や車や家が現れる。</li> <li>・色は好みにまかせて塗るが、4歳くらいから対象物と一致し始める。</li> </ul>
5歳から8歳ごろ 図式期	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人形・太陽・花・木を記号（図式）的に描き、次第に動作表現が現れ、形も複雑化していく。</li> <li>・基底線、空が現れ、画面上に空間の設定ができる。</li> <li>・レントゲン描法、展開描法、多視点描法、割合の欠如、拡大描写、擬人化など、幼児独特の表現方法で描く。</li> <li>・男児は強いもの、早いもの、メカニクなものなど闘争的な題材、女児は家、花、小鳥など平和的な題材の絵を描く傾向がある。</li> </ul>
8歳から11歳頃 写実の黎明期	<ul style="list-style-type: none"> <li>・羅列的な表現から、重なり、奥行き、遠近などの空間的表現が始める。</li> <li>・図式的表現傾向から写実的表現傾向へ向かう。</li> <li>・部分的には写実的に描けるが全体的には矛盾が起きたり、バランスが狂う。</li> </ul>
11歳から14歳ごろ 写実期	<ul style="list-style-type: none"> <li>・観察力が増し、客観的であるがままの表現ができる。</li> <li>・明暗、陰影、立体感、空間、質感、量感などを表せる。</li> <li>・予想を立て、計画的に作業ができ、批判力、評価、鑑賞する力が育つ。</li> </ul>
14歳から18歳ごろ 完成期	<ul style="list-style-type: none"> <li>・客観的描写が高まり、技術的にも精巧になる。</li> <li>・本来の芸術に目覚め、外形の美だけでなく、内面的な心情や理想的な美も理解できる。</li> <li>・抽象性、思想性、社会性など深まりのある思考、表現ができる。</li> </ul>

表 7-6-9 子どもの発達 (Di Leo, 1983 : 参考)

おおよその年齢	心理社会的発達	認知	描画
0-1歳	基本的信頼	感覚運動期	クレヨンを口に持っていく。
1-2歳	受け入れと取り込み、母子一体化と相互作用 分離と個体化	反射的：ゆるやかな合目的発達、意味ある行動。運動を通して考える。	描かない。
2-3歳	自己と母親の分離に気づく。	対象の永続性の概念、模倣、表現語。	運動性の描画（なぐり描き） クレヨンを握って、ジグザグを描く。のちには色々な形・渦巻やはっきりした線や軌跡をつける動きを楽しむ。
3-4歳	自律性の感覚	前操作期	円が頭部を表現していることがわかる。最初の生き生きとしたシンボルになる。
4-7歳	筋肉系の成熟。つかまえておくことと手放すこと、矛盾した傾向。積極性の感覚	（概念以前の段階 2-4歳）自己中心的、主観的。原因-結果の概念。シンボルを使って考え始める。形・色・大きさにより分類できる。言語の役割が増大。	表象的な描線 表現主義：好きなテーマを主観的に表現する。
7-12歳	動作がコントロールされ何ができるかによって評価される。性役割の確立。好奇心・空想・活発な創造・創造性・良心が形成される。学びたいという願望や意欲。仕事や技能の獲得に身を入れる。物を作ったり、仲間関係に満足を見出したり、家族と距離をとつたるする。観念上のアイデンティティ。私は誰？どこに所属するのか？他者にどんな風に見えようか？排他的・特定集団の理想に過度に同一化する。賞賛や賛辞を求める。	（直感的な段階 4-7歳）シンボルを使って考えることが多くなる。まだ主観的であるが、関係性の理解ができる。分類して考える。多数の概念を使う。一度に一つの性質にしか注意を向けることができない。知覚優位の志向が次第になくなる。	知的リアリズム：知っているものを描く。大きさによって重要性を表現する。
10代		具体的操作期 自己中心性の減少、量や重さの保存の概念、一連のものとして項目を分類する。数を逆唱することができる。具体性をもたない性質によって、概念的にまとめ上げる。知覚に頼らなくなる。	視覚的リアリズム：客観的な描写を試みる。身体のつり合いが実際に近くなり、頭部が大きくなることはない。視覚的遠近法に気づく。横顔が正面より大きくなる。
		形式的操作期 抽象的な考えや概念化。論理的そのもの。推論する、帰納的および演繹的推論、一度にいくつもの変数を扱える。仮説を構築し吟味する。	批判的精神の発達 視覚アートのなかで自己を表現することに興味を失っていく。才能のある者のだけが続けて努力する。他の者は、自己表現や創造的な力を他の分野に転向する。
主な出典	E. H. エリクソン	J. ピアジェ	C. リッチ G. H. リュッケ J. ディ・レオ

表 7-6-10 「統合性評価」項目とその判断基準と測定内容：三上(1995)を参考にして作成)

評価項目	判断基準	測定内容
統合性	羅列的・やや羅列的・媒介による統合・やや統合的・明らかに統合的、物語性が感じられるかどうか。	現実検討力・課題に取り組む集中力・持続性・創造性



a 1年男児

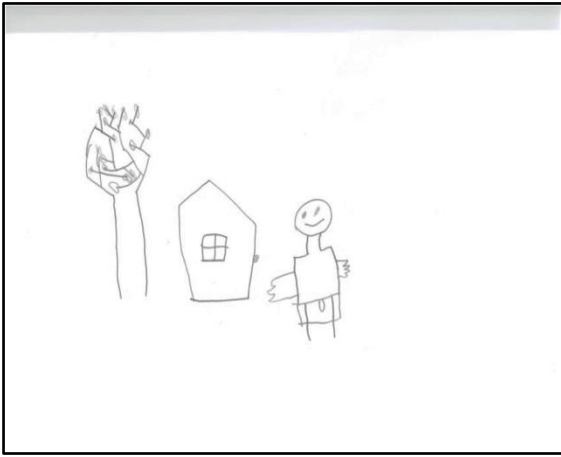


図 a-1 Pre



図 a-2 Post

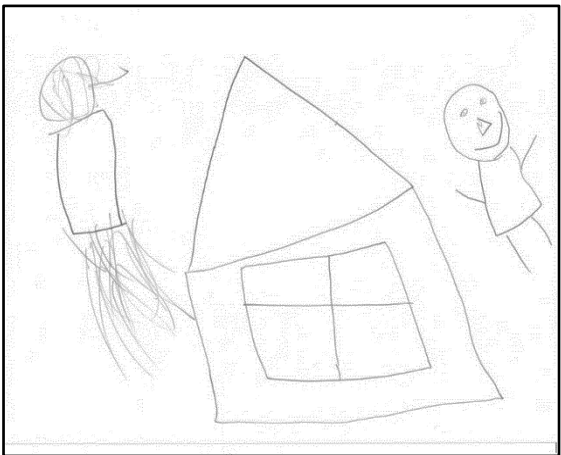


図 a-1 Follow

Pre

課題の羅列で、「統合性」(−2点)は低い。付加物はない。「木」の樹冠は、折れ曲がったような枝描写、根はなく幹が空洞の状態、支えがない。「家」「木」「人」は簡略化。

「内的豊かさ」(−2点)は低い。本児は、「人は誰でもなく、家も誰の家でもない」と述べた。「エネルギー水準」(−1点)。人のパンツを描写してから『チンポコ』描いちゃおうかな』と言って性器を描写した。「社会性」(−0.5)。

Post

やや羅列である。「統合性」(−1点)。「人」は自分ではない。「男の子」と述べた。空を飛んでいるように見える楕円の形の2つが「木」である。これは葉や枝を描写したものである。付加物はなし。「家」には窓とドアが描かれた。「社会性」(0点)。「人」の形体は小さいがPreで描かれた「チンポコ」の描写は、消失した。「エネルギー水準」(−0.5)。「内的豊かさ」(−1)。

Follow

課題の羅列であるがややまとまりはあり「統合性」(−1点)。付加物はなし。「女の子みたいになっちゃった」「女の子がワーイ、と言っている」本児が述べた言葉である。「木」には樹冠がつき、幹と根が生えて形体がしっかりした。「内的豊かさ」(0点)。家のドアはないものの屋根がつき、窓は大きくなった。「エネルギー水準」(1点)は上昇。画面全体を使用し、人は大きくなり、笑顔が表現されて、生き生きとした動きがみられる。「女の子がワーイ、と言っている」から、楽しさが感じられる。「社会性」(−0.5点)。

b 1年男児

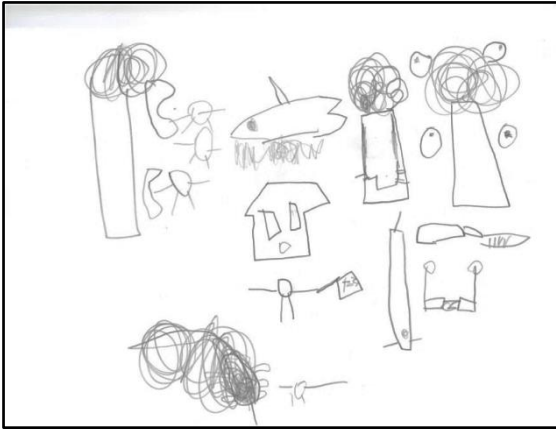


図 b-1 Pre

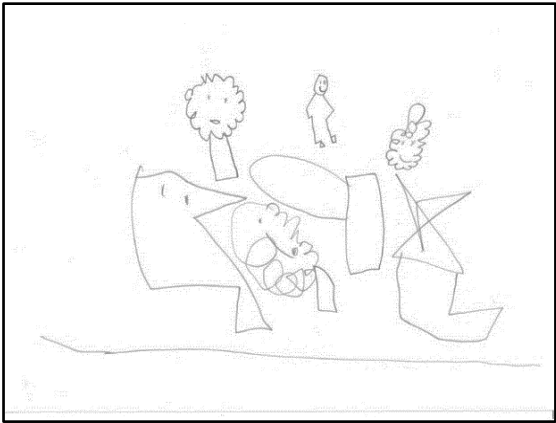


図 b-2 Post

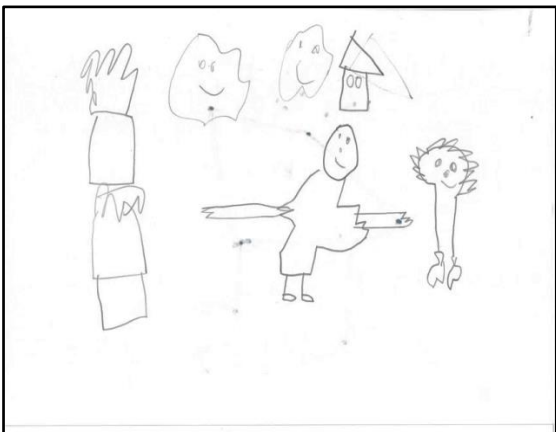


図 b-3 Follow

Pre

画紙にたくさんの付加物を描写した。エネルギーの高さがうかがわれる。「内的豊かさ」

(1点)は高いが、「統合性」(-2点)は低い。付加物の内容は良好。「さかな・クワガタ・公園にあるブランコや滑り台・木はミカンの木だよ」。「人は上にあがっていなくなった」と話した。「エネルギー水準」(0.5点)。丸印の中に点があるものが「人」の描写である。タッチが一定でないこと、またぐるぐる描きが見られる。「社会性」(0点)。

Post

「ぼくと先生が公園で遊んでいるところ」。構成にややまとまりが見られる。「統合性」(1点)は、Postよりやや上昇。本児は「木に実がなっているところだけど、顔に見えるね」と言って笑った。「社会性」(0.5点)。地面が表現され、タッチも一定で安定感がある。「内的豊かさ」(1.5点)。良好な付加物あり、遠近感ややあり、公園で遊んでいるところ。本児の楽しさが表現されている。「エネルギー水準」(1点)は高い。

Follow

両腕を拡げている人は本児である。「家は自分の家。隣にいるのはライオン。雲が笑っているところ」。「家」は三角屋根の家になり、形体がしっかりしてきた。「内的豊かさ」(1.5点)。「人」は躍動感があり、ライオンに手を伸ばして仲良しのようなようである。「エネルギー水準」(1.5点)。人もライオンも雲も笑顔の表現が見られ嬉しい・楽しい表現が伝わってくる。画紙左端の描かれた二本の木は、形体がしっかりしている。一つのまとまった場面構成がなされ、不調和な部分がない。「統合性」(1.5点)。「社会性」(0.5点)。

c 1年男児

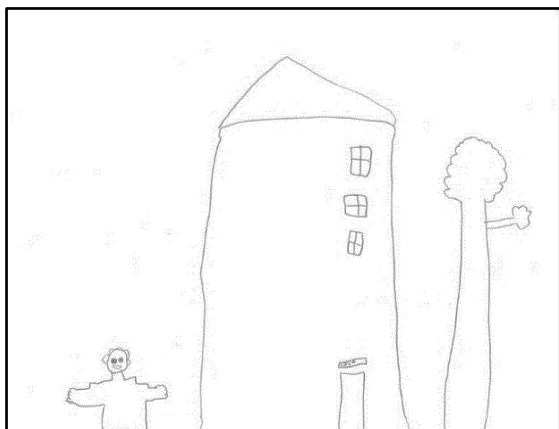


図 c-1 Pre

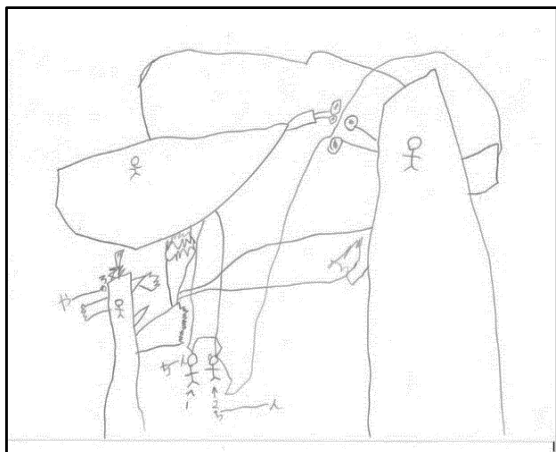


図 c-2 Post

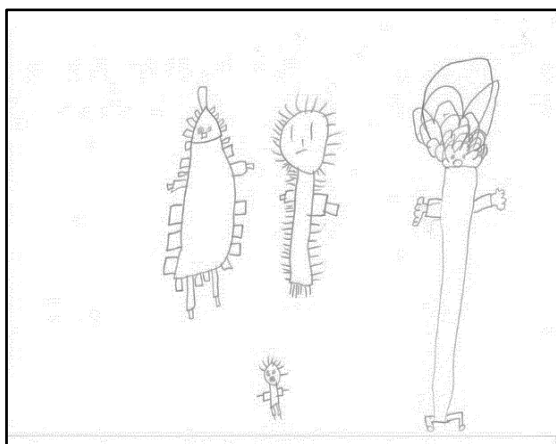


図 c-3 Follow

Pre

画紙全体を使用しているが、課題の羅列である。「人」は姉。「人」の下部の切断と腕の描線に震えあり。「家」は自分の家で、4階建てである。「1階は弟、2階は僕、3階は姉の部屋。屋根の三角のところにママとジイがいる」。「エネルギー水準」(0.5点)。「木は大きくなったら枝が伸びるよ」と話した。付加物なし。「内的豊かさ」(0点)。「統合性」(-2点)なし。「社会性」(0点)。

Post

「自分は木の巨人の中にいる。おうちの巨人とボートの巨人がいて、戦っている。木の巨人が人を護っている。家はA君の家。B君が家の中にいる」。「内的豊かさ」(2点)。絵の内容を話しながら描写。全体的に一つのまとまった場面構成がなされている。「統合性」(1点)ややあり。画面全体を使い表現されて躍動感がある。「エネルギー水準」(1.5点)。絵の特徴は「戦いの場面」が表現されたことである。「自分は木の巨人で、自分は人を護るために戦っているんだ」と話した。「社会性」(1点)。

Follow

木の巨人の物語はPostから続いている。「木の巨人(右)は草を攻撃できる。おうちの巨人(左)は、手が全部鉄砲。足も鉄砲。体全体が鉄砲。人の巨人(中央)は、チクチク坊主。チクチクで飛ぶ。顔もチクチク。2個鉄砲を持っていて、外で遊んでいる。小さいのが僕(手前)。顔が『アー』となっている」。自分は木の巨人の中から、社会に出てきて豊かな表情が見える。「統合性」(1点)。「内的豊かさ」(1.5点)。「社会性」(1.5点)。「エネルギー水準」(1点)。

d 1年男児



図 d-1 Pre

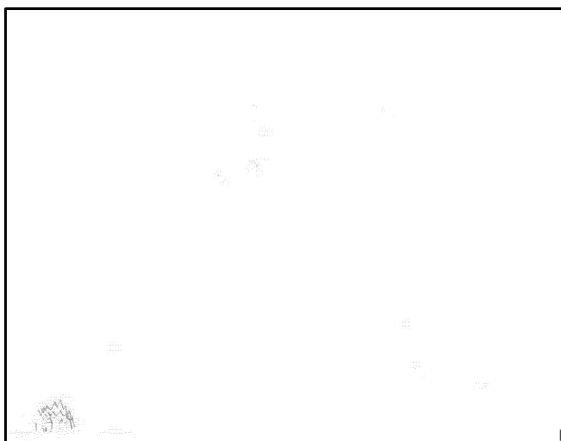


図 d-2 Post



図 d-3 Follow

Pre

課題にやや関連が見られるが、全体には羅列的に描かれている。「統合性」(−1.5点)は低い。「人」は左下に描写された黒く塗りつぶした丸い形で表現された。その左に描かれた二つも「人」である。「内的豊かさ」(−0.5点)。「社会性」(0.5点)。「木」はその右隣の2本。「家」を最後に描いて、うまく描けなかったと言って全部消そうとしたので、それで良いことを伝えた。筆圧は弱く、描線も不安定で「統合性」(−1.5点)は低い。「エネルギー水準」(0.5点)。

Post

左下に、「家」と「木」と「人」を描写した。課題の羅列。「統合性」(−2点)。「内的豊かさ」(−1点)。「人」は棒人間で自分はいない。おうちも人も燃えている。炎にまかれているんだ」と話した。課題は小さいが、ドアや屋根の形がしっかり描写されている。「炎」の付加物あり。課題のタッチはやや安定している。「エネルギー水準」(−2点)。「社会性」(−2点)。特徴的なサインは、「おうちも人も燃えている。炎にまかれているんだ」と述べた本児の言葉である。

Follow

課題は形を変えて表現された。「人は『うんこ君』。家はうんこ君の家。『変態しりとり君』『ちんこ君』『おっばい君』『おしっこ君』も家の中にいる。「内的豊かさ」(1点)。本児はいない。Postで左下の隅に描かれた3つの課題が、Followでは課題の形を変えて、画紙全体に表現に表現された。「統合性」(1点) ややあり。巨大な「うんこ」は、本児の特徴的サインと言える。「エネルギー水準」(1点)。「社会性」(−1点)。

e 2年生男児

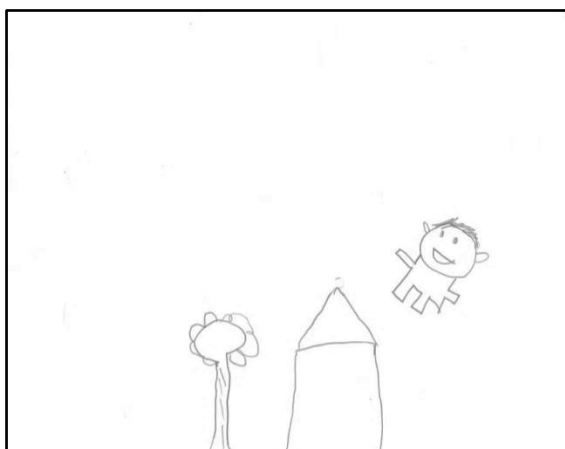


図 e-1 Pre

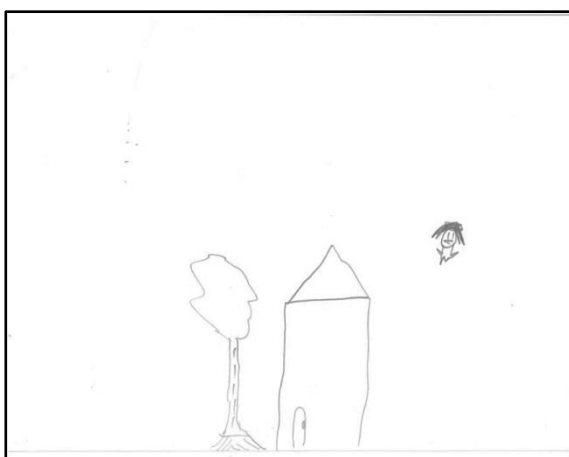


図 e-2 Post

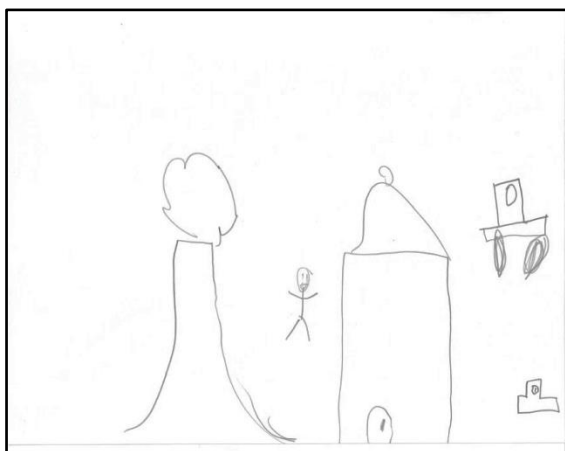


図 e-3 follow

Pre

課題の羅列。付加物なし。「統合性」(-2点)なし。「人」が宙に浮いているような描写で形体は良くない。「家」は窓もドアもなく、本児は「知らない人の家」「木には傷がついているんです」と話した。「内的豊かさ」(0点)。「木」に枝はなく細い幹には傷模様が描かれた。「人は誰でもない、怪獣だよ」と本児は答えた。「社会性」(1点)。「統合性」(2点)。「エネルギー水準」(-1点)。

Post

課題のやや羅列。「統合性」(-1点)なし。付加物もない。「木」の幹は細く傷が残るものの、根が生えた。「家」には小さいドアが表現された。「内的豊かさ」(0.5点)。「社会性」(-0.5点)。本児は「自分はいない。知らない人が外で“ワーワー”言って遊んでいるところ」と話した。「人」はPreの怪獣からPostでは「知らない人」に変化した。「家」は知らない人の家。本児は乳児から施設で生活している。施設での生活しか記憶がない。「エネルギー水準」(-0.5点)。

Follow

車の付加物, 右下には学校が描かれて、まとまりが見られる。「統合性」(0.5点)。付加物あり。Pre/Postに比して形体もしっかりしてきた。「内的豊かさ」(1点)。「木」の幹の傷は消えて太くしっかりと描かれた。「木」が「家」より大きくなっている。枝はないものの、本児の内面の成長がうかがわれる。「人」は記号化になった。「知らない人」。本児は「自分は死亡した」「家は古い家で、“ゆうれいのおうち”。誰もいない。ゆうれいだけ」と話す。物語性あり。「エネルギー水準」(1点)。「社会性」(0.5点)。

f 2年生男児



図 f-1 Pre

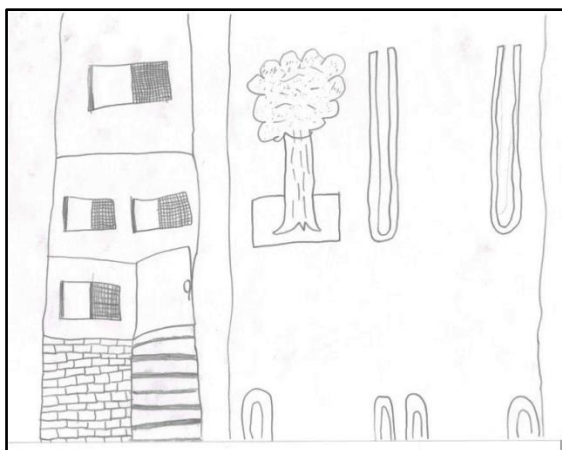


図 f-2 Post



図 f-3 follow

Pre

やや羅列的。「統合性」(-2点)は低い。形体はしっかりしている。花の付加物が描写されている。「人」は本児。「家」は本児の家。

「木は僕の家にある木」。「エネルギー水準」(1点)。「木」の形体は奇妙である。「内的豊かさ」(0.5点)。根はあるが、根元まである傷線の描写。特徴的サインは、覆いかぶさるような樹冠の模様と屋根模様、ズボンの模様などがきっちりと描かれていて、やや強迫的である。「社会性」(0点)。

Post

「お母さんと俺の家。お父さんとC君(弟)もいる」。左が家でドアと窓が描かれている。右側が駐車場で、駐車場の駐車スペースをかたどったU模様が描写された。「内的豊かさ」(1点)。「木」の根は囲いに護られ安定感のある木になった。右半分が鳥瞰図になっている。「人は家の中にいるから、見えないでしょ。だから描かない」。ややまとまりはあるが一部に不調和な部分が残る。「統合性」(0.5点)はややあり。付加物あり。形体はやや不自然ではあるが、本児が自分の「家」の記憶を思い出しながらかいたものである。「エネルギー水準」(1.5点)。「社会性」(0.5点)。

Follow

本児が生活している施設である。「統合性」(1点)。駐車場には自動販売機があり、施設の車が所定の位置にある。洗濯物が各部屋のベランダに干してある。「社会性」(0.5点)。「人はみんな部屋にいるから、見えないでしょ」「施設に木はないんだよ。だから描けないでしょ」。「エネルギー水準」(2点)。「内的豊かさ」(1.5点)。

g 3年女児



図 g-1 Pre



図 g-2 Post



図 g-3 Follow

Pre

「統合的」(1点)は高い, 良好な付加物あり。しっかりした描線で, 家が立体的に描かれている。この「家」は自分の家で, 二階が本児の部屋。「内的豊かさ」(1点)。しかし, 「人」は自分ではなく「先生(筆者)」と述べた。「木」の樹冠に様々な果物が描写されているが, 幹には多数の傷模様が描かれた。ドレスを着て, 冠を載せた先生やぶどう・バナナなどの実のなる木の装飾の多さは不調和な部分が残る。「社会性」(0点)。「エネルギー水準」(2点)。

Post

描線は全体的に弱くなったが, 統合的で, 付加物あり。「統合性」(1点)。「人」は女の子だけど誰でもない。家は留守で, 女の子は家に帰るところ。女の子の「手」の描写なし。「社会性」(0点)。「木」の幹の傷は消えて, 樹冠はPreの多種の果物の「木」から, ミカンの木が描写された。「誰でもない女の子が家に帰るところ」。「家」はPreのような飾りはなく, 人も冠を付けドレスを着た「人」ではなく, 自然体が表現された。「エネルギー水準」(1点)。「内的豊かさ」(1.5点)。

Follow

全体的に一つのまとまった場面構成である。良好な付加物あり。「統合性」(1.5点)。タッチも一定になり, 女の子はしっかり大地に足をつけている。女の子は自分ではない。「家」は女の子の家。家は二階建てで, 一階と二階のずれたと隙間に「ネズミの家」がある。右端に飼い猫が描写された。「内的豊かさ」(1.5点)。も良い。「社会性」(0.5点)。「エネルギー水準」(2点)。

## h 3年男児

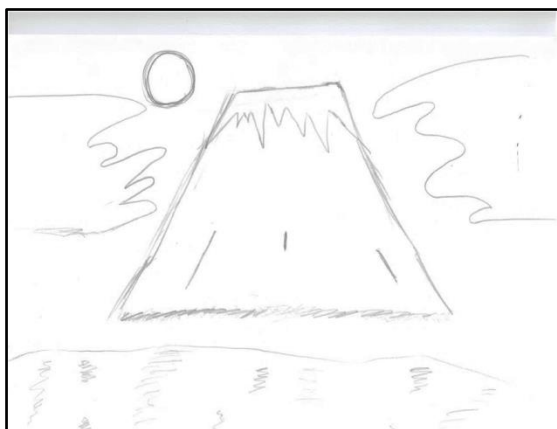


図 h-1 Pre

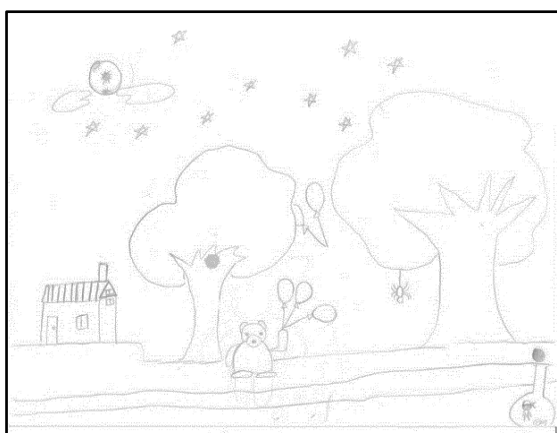


図 h-2 Post



図 h-3 Follow

注：分析から除外した。

### Pre

課題の教示をしたところ、「家と木と人は描けない」と話した。「富士山は好きだから描けるよ」と言ったので、富士山を描いてもらった。夕日が沈むところで、雲と富士山が海に映っている。

### Post

「統合性」あり。数種の「付加物」あり。森の中、夜で月が出ている。「家」はクマの家。

「クマは風船を離しちゃったんだ」。大きな二本の「木」。一本にはウロがあり、もう一本には蜘蛛が垂れ下がっている。右下には、自分で掘った秘密基地がある。その中に子どもがいる。「屋根裏部屋もあるんだ」と話しながら描いた。描線は一定で「形体の確かさ」も良好。右下の秘密基地に小さな「人」がいる。この人が自分で掘った秘密基地を手に入れた。ありのままの自分の存在を表現したと思われる。「描画サイズ」良い。遠くに「家」が見える。遠近感あり。

### Follow

Postの絵の続きを感じさせる。夜の場面から昼の場面に変化した。「家はお城で、ミサイルに攻められている。クマの着ぐるみを着た王様が飛んでいるところ。木に風船が絡まっている」。「人」は「王様」で、ミサイル攻撃を避けるためにお城から脱出している。右下の小さい木に風船が絡まって、本児の心の中に夢を届けたかのようなのである。

「統合性」あり。「付加物」あり。「形体の確かさ」あり。特徴的サインはミサイルでお城を攻撃している描写である。創造的世界の描写である。



## i 3年女児

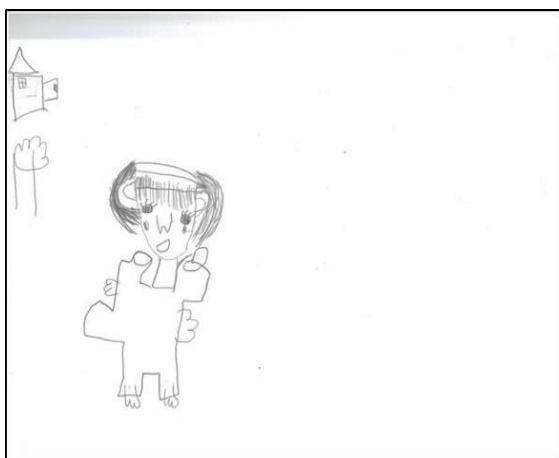


図 i-1 Pre

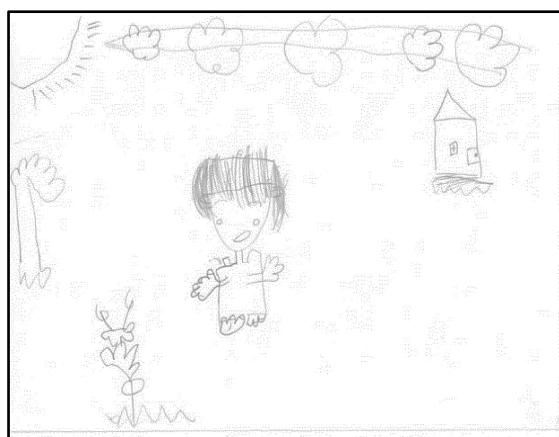


図 i-2 Post

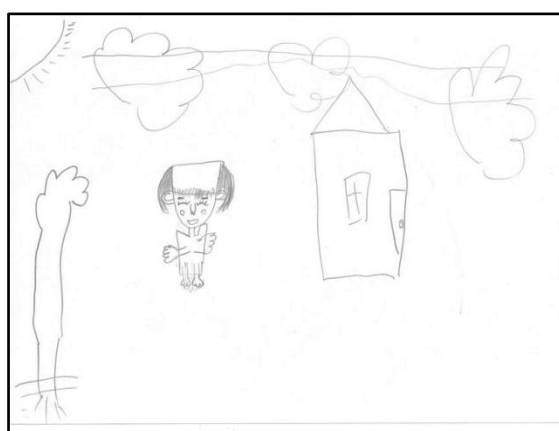


図 i-3 Follow

### Pre

課題の羅列。「統合性」(−2点)。付加物なし。「人」の手や木の形体に不自然さが残る。「家」は自分の家であるが、左端に描かれた「家」は小さくて貧弱である。「社会性」(−0点)。「エネルギー水準」(−1点)。「人」は本児で、髪の毛が長くこのように髪をまとめていたころがあったと話す。「内的豊かさ」(−1点)。胴体と手の部分は不自然さが残る。

### Post

「統合性」ややあり(1点)。付加物あり。「内的豊かさ」(1点)ややあり。画面全体を使用し、安定感がある。タッチも一定で自然さが感じられる。「人」は本児で画紙の中央に位置している。「私が笑って遊んでいるところ」と話した。「人」の形体も自然であり、髪の毛は現在の本児のスタイルになった。「家」は自分の家。「家にママとD君(弟)、D君の友だちがいる」。家の形はしっかりしているが小さくて遠くに描かれた。「木」の根元と手前の花の根元には草が生えている。「家」の土台を黒く塗りつぶすように描写した。「社会性」(1点)。「統合性」(1点)。

### Follow

Postと形体は同じで、太陽と風に乗って流れる雲。頼りない「木」ではあるものの、地面が描かれ根っこが生えた。「統合性」(1点)。「家は自分の家。家の中には誰もいない」「外出したところで、外を見上げて笑っているところ」。「社会性」(0点)。「エネルギー水準」(1点)。「内的豊かさ」(1点)。

j 4年男児



図 j-1 Pre

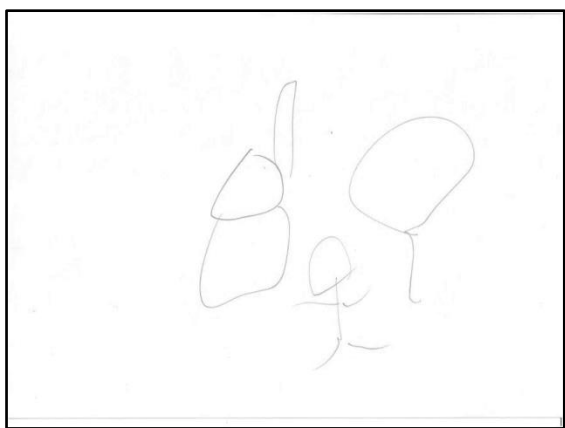


図 j-1 Pre

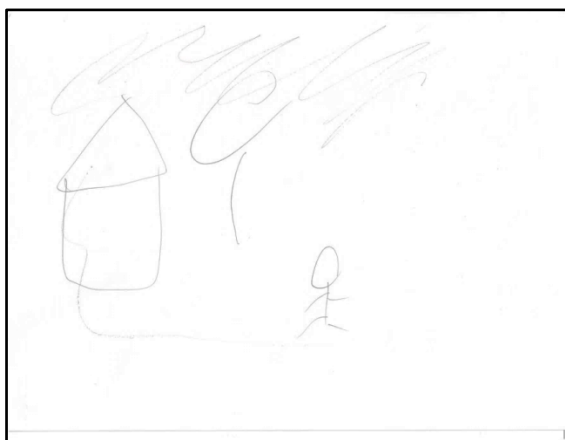


図 j-1 Pre

Pre

課題の羅列。「統合性」(-2点)。付加物なし。「内的豊かさ」(-0.5点)は低い。課題は描写したが、「家」は窓もドアもない。「人」は棒人間である。「誰の家でもない。古い家。人は不審者だよ」と話した。「社会性」(-1点)。「人」は不審者が走り去っていくように描かれた。「エネルギー水準」(-0.5点)。特徴的サインは、「誰の家でもない。古い家。人は不審者だよ」の言葉通りの表現である。

Post

課題の羅列。「統合性」(-1点)。「内的豊かさ」(-1点)は低い。「家」に窓やドアはないが煙突がついた。「人」は透明人間で、自分はいない。家は空き家で誰もいない。描線は細いが安定している。「人」は棒人間ではあるが大きくなり、走り去っていく姿からやや中央に両手を広げるように描かれた。

「エネルギー水準」(-1点)。「社会性」(-1点)。「木」は、細い幹、枝なしである。

Follow

課題の形体は変化せず、「家」の窓やドアはない。「人は誰でもない。自分もいない。家の中に誰もいない。ぐちゃぐちゃを描いた」と本児は述べた。「統合性」(-1点)。「内的豊かさ」(-1.5点)。心の中の「ぐちゃぐちゃ」を表現しているようである。本児は、乳児から施設生活である。家庭生活の体験はない。「人」はPre/Post/Followともに棒人間であるが動きがある。現実場面では、明るく活発に振る舞っているが、素直な自分を表現することが難しい。「ぐちゃぐちゃを描いた」と述べた本児の言葉と、自己の内面が一致した絵の表現と思える。「社会性」(-1点)。「エネルギー水準」(-1点)。

k 6年男児

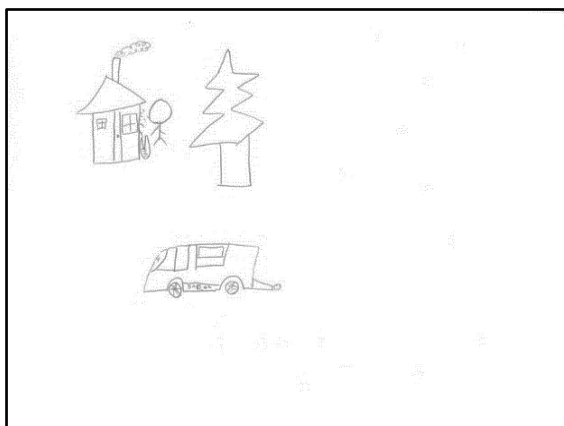


図 k-1 Pre

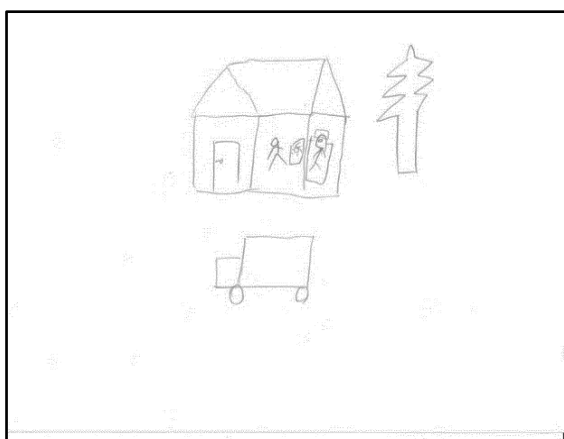


図 k-2 Post

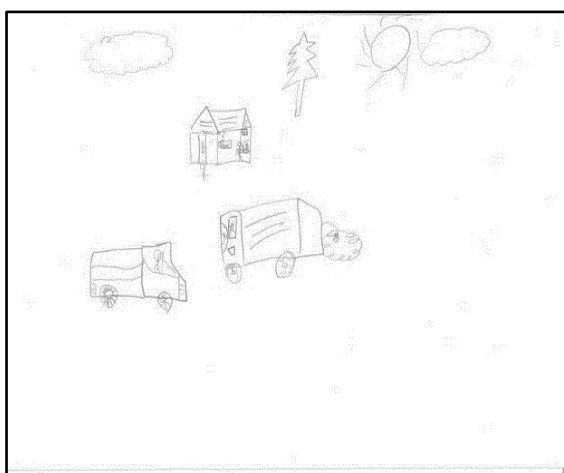


図 k-3 Follow

Pre

課題の羅列。「統合性」(0点)。個々の課題はしっかり描写されている。「家」は自分の家。「木」は自分の家にある木。「家」の隣にいる人は母親で、自分はいない。ドアのところで「狐がコンコンと言っている」。「お兄ちゃんは、車で遊びに行くところ」「自分も車が好き」。「内的豊かさ」(0.5点)。「エネルギー水準」(-0.5点)。特徴的なサインは、「ドアのところで“狐がコンコン”と言っている」と述べた本児の心の内面と思われる小さい狐の表現である。「社会性」(-1点)。

Post

媒介物によって一応の統合が図られている。「統合性」(0点)。「内的豊かさ」(0.5点)。「お母さんが熱を出して寝ているところ。お父さんがお母さんのために料理をしているところ」の描写が、透視画として描かれた。入所理由を本児は、母の疾病のためと聞かされている。車は兄の仕事用のトラックである。「エネルギー水準」(-0点)。「人」が「家」の中に描かれ、本児が想像している家庭の様子が表現された。「社会性」(1点)。

Follow

「家は自分の家で、僕は自分の家で寝るところ。ママは料理をしている。おじいちゃんは外で仕事をしていて、お兄ちゃんは配達の仕事をしている」。「内的豊かさ」(1.5点)。「統合性」(1点)。「ごみ収集車がリンゴを一つ落としていったんだ」。「エネルギー水準」(1点)。「社会性」(1.5点)。本児の「ごみ収集車がリンゴを一つ落としていったんだ」の言葉にあるように、中央に描写されたごみ収集車とリンゴの実、遠くに描かれた家が、特徴的サインと言える。

## 1 6年女児

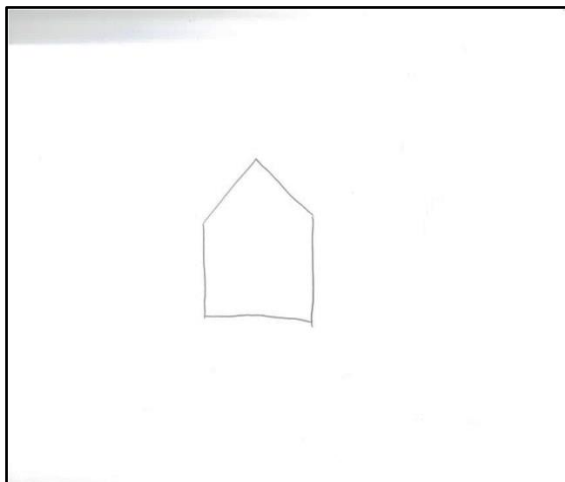


図 1-1 Pre

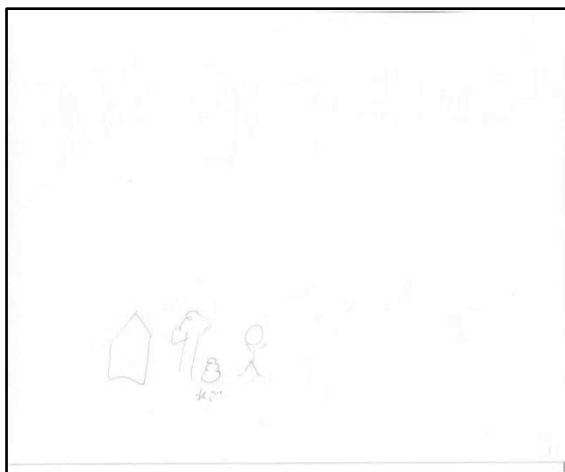


図 1-2 Post

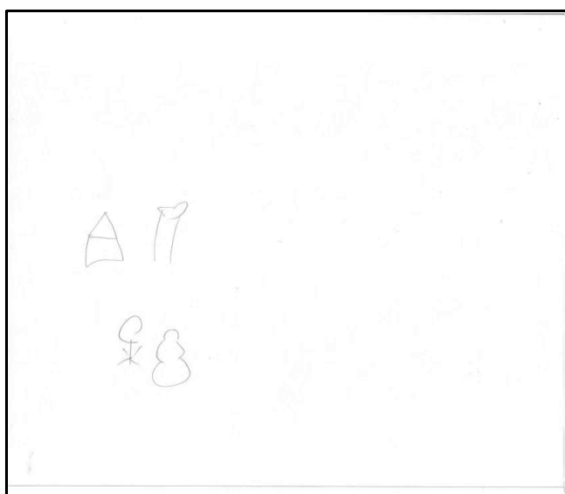


図 1-3 Follow

### Pre

課題の教示をしたが、戸惑っていて描けなかったため、「描けるものだけでも大丈夫だよ」と声をかけると、中央に野球のホームベースのような形をした家を描いて、鉛筆を置いた。「これでいい」と述べた。「誰の家かな？」と問いかけると本児は首を傾けてわからない仕草をした。「統合性」(−2点)。「内的豊かさ」(−2点)。「エネルギー水準」(−2点)。「社会性」(−2点)。

### Post

セッションに積極的にかかわることはなかったが、体調不良で1回欠席しただけである。うるさいのが苦手で年少児が騒いだりするのを嫌っていた。仲間との交流は乏しかったが後半になると、小さい子どもと関わる姿が見られた。「自分はいない。棒人間の家。家の中には誰もいない」。課題のほかに「誰かが“うんこ”をしているところ」と言って本児は笑いながら「うんこ」を描いた。Preでは描けなかった「人」は「棒人間」として描写。「木」は小さい樹冠と空虚な幹の「木」が描写された。「内的豊かさ」(−1.5点)。「統合性」(−1点)。「エネルギー水準」(−1.5点)。「社会性」(−1点)。

### Follow

「うんこ」は、Postより大きくなった。「誰の家でもない」「家の中には幽霊がいる。幽霊が住んでいる」「自分はいない」「うんこを描くね」と言って「人」より大きいうんこを描いた。特徴的サインは「幽霊が住んでいる家」と「うんこ」の表現である。「統合性」(1点)は低いですが、付加物を描き入れて物語性あり。「内的豊かさ」(−1.5点)。「社会性」(−2点)。「エネルギー水準」(−1点)。

m 6年男児

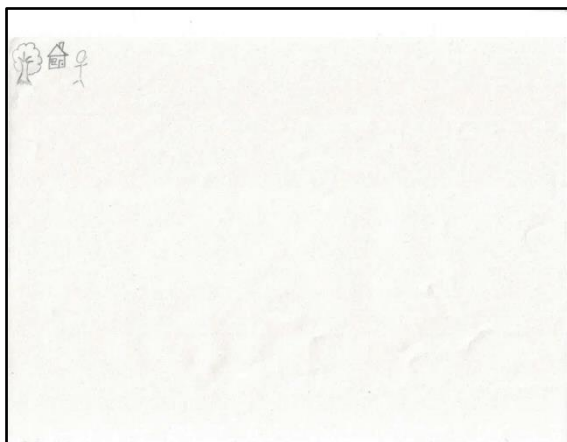


図 m-1 Pre

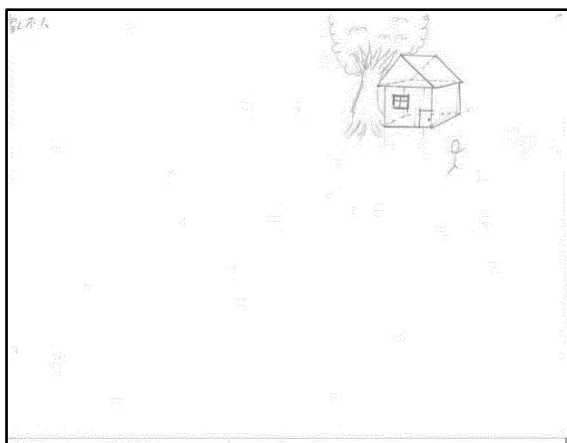


図 m-2 Post

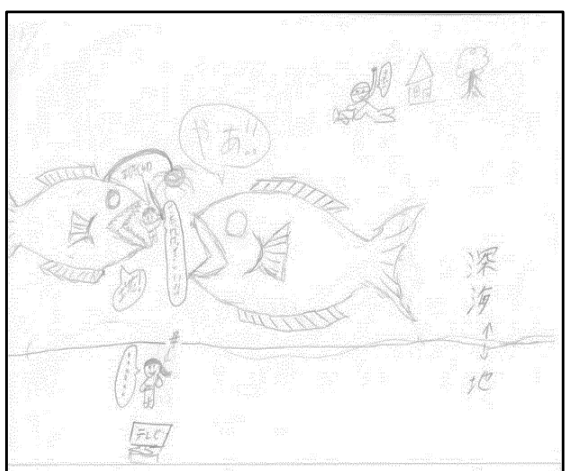


図 m-3 Follow

Pre

左上に小さく描かれた課題をよく見ると、「人」は棒人間であるが、「家」には窓とドアのほかに煙突が描かれている。個々の課題はしっかり描かれている。課題の羅列。

「統合性」(-1.5点)。付加物は「家」の煙突。「人は誰でもない。誰の家でもない。家も木も人もイメージして描いた」と本児は述べた。「内的豊かさ」(-1.5点)。「エネルギー水準」(-2点)。「社会性」(-1点)。

Post

「人は人類、誰でもない。男でも女でもない。特に何もしていない」。画紙の一部の使用であるが、一つのまとまった場面構成である。形体もやや良い。Preの左上からPostでは右上に表現された。家に覆いかぶさっているような「木」の幹は太く根はしっかりしていて、樹冠は画紙上部にはみ出している。「統合性」(0点)は低い。「エネルギー水準」(-1点)。「社会性」(0点)。「内的豊かさ」(-1点)付加物はなし。

Follow

右上に課題の描写。「人」は赤ん坊である。「木」の幹は、黒く塗りつぶされた。画紙全体に自分のイメージの世界を表現した。「右は自分がイメージした『さかなくん』で、左は『チョウチンアンコウ』、アンコウは子どもを餌だと思って、食べようとしている。子どもは戦おうとしている。母はテレビ越しにその様子を見ている。その様子をカメラマンが撮影しているんだ」。「統合性」(2点)。「内的豊かさ」(2点)。子どもの内面の言葉が象徴として表現されたかのようである。右上の赤ん坊は、本児の内面世界だろうか。「社会性」(2点)。「エネルギー水準」(2点)。

表 7-6-11 S-HTP の Pre/Post/Follow における「特徴的なサイン」

時期	Pre	Post	Follow
a	性器の描写	性器の消失	性器の消失
b	まとまりなし	物語性	物語性
c	課題の羅列	物語性（創造世界）	物語性（創造世界）
d	まとまりなし	物語性	物語性
e	課題の羅列	課題の羅列	物語性
f	課題の羅列	一部鳥観図	透視画
g	樹幹に様々な果物	消失	物語性
	幹に多数の傷模様	消失	
	人に過剰な装飾	消失	
h	課題の描写拒否	物語性（創造世界）	物語性（創造世界）
i	課題が貧弱	やや消失	消失
j	課題の羅列	課題の羅列	課題の羅列
k	課題の羅列	物語性	物語性
l	「家」のみの描写	課題と「うんこ」	課題と「うんこ」
m	課題の羅列	課題の羅列	物語性（創造世界）

### 6.3 描画の個人内変化のまとめ

#### 6.3.1 課題「家」「木」「人」に表出された施設児童の自己の体験

対象児童 13 人の Pre/Post/Follow における描画の変化について、絵に表現された特徴的サイン(表 7-6-11)を中心に集団歌唱療法の効果をまとめる。

集団歌唱療法の介入前の Pre テストの描画では、「課題の羅列」「課題のまとまりのなさ」「課題の描写ができない」、また木の描画表現では、幹・枝の傷模様、幹の先端突起、幹の直閉、黒く塗りつぶしなどの特徴的サインが見られた。

課題の羅列や課題のまとまりのなさの絵について、一つの風景を描くためには、課題をつなぐために付加物の描写が欠かせない。しかしながら、施設児童の Pre 描画では、検査者の教示そのものだけを画紙に描く、という行為で完結している。課題をつなぐ付加物、また課題にも付加物が描かれないため、「家」は温かみを感じられず、「人」の運動表現や物語性を感じることはできない。

各課題の「家」「木」「人」の描写にも特徴が見られた。「家」の描写は、三角屋根と一面壁、「木」においては、幹の傷模様、「人」の描写はシルエットや記号化、棒人間が挙げられ

る。S-HTP の解釈について、「家」は被験者に知覚された家庭環境との関係を、「木」は比較的深く、より無意識的な自己像や自己についての感情を、「人」は意識に近い部分での自己像や環境との関わりを表しやすい。

無意識的な自己像や自己についての感情を表す「木」は、情緒機能を明らかにする部分と考えられ、基本的な生命エネルギーが流れていく主要な水路とみなされる。幹は樹冠を支えて維持し、大地に根つき大地から栄養を汲み上げる根と、光のエネルギーを吸収する樹冠との間の橋や接続の道として機能する (Bolander, 1977)。Bolander が示していることからすると、幹・枝の傷模様、幹の先端突起、幹の直閉、黒く塗りつぶしなどの表現は、社会とつながる機能を果たす生命エネルギーが滞っている状態と考えられる。家の窓は、他者と直接的・積極的な相互作用が行われる場所であり、描いた人の人間関係への態度を表している (高橋, 2011)。一方、窓は人間の目のようなものであり、ドアほど直接的ではないが、外界や他者との受動的な接触の仕方を象徴している (高橋)。「家」のドアや窓なしからも、施設児童の社会との関係の弱さが示されている。

そして、「課題」の描写ができない、「木」「家」の課題が描写できない、また、「人」や「家」を描写したものの、彼らは、「誰でもない人」「知らない人」「怪獣だよ」「幽霊が住んでいる家」「知らない人の家」と述べている。無意識的に働く自己表現に対する拒否、抵抗、あるいは自己を護るための防衛が考えられる。

### 6.3.2 描画における「家」「木」「人」の変化

集団歌唱療法後の Post/follow テストの描画では、その子の今ここで感じている自己を表現することが可能になった。Pre で見られた、「課題の羅列」「課題のまとまりのなさ」「課題の描写ができない」さらに木の幹・枝の傷模様、幹の先端突起、幹の直閉、黒く塗りつぶしなどの特徴的なサインは、集団歌唱療法の介入後の Post/follow テストの描画では、減少、あるいは消失した。そして、付加物が増加して、楽しさや運動表現が見られるようになった。この結果は、集団歌唱療法において、共鳴・共振という身体と精神が響き合い、他者と情動を共有することによって、他者とつながっている体験の結果の自己表現であると考えられる。つまり、他者と共にあるという体験は、自分は独りぼっちではない、気持ちを分かり合える他者がいるという体験である。

こうした体験によって、情緒的に豊かになって、安心して自己表現が促されたことが考えられる。また課題の 3 つだけの描写であっても、課題の「家」に窓やドアが描かれたり、「人」の顔の表情が豊かになったり、「木」に根が描かれたりして、絵が生き生きとしてきた。Post で変化が見られなかった絵でも、Follow の描画では、その子らしさが表現されて、物語性や創造性が発揮されている絵になった。この物語性に、その子が今ここで体験を感じることができる。たとえば、集団歌唱療法の実施前では、課題の「家」だけが描かれた。しかし、介入後には 3 つの課題と「うんこ」の絵を描いた (図 1-2)。「うんこ」の付加物は

肯定的とは思われない付加物であるが、フォローアップでも同じように「うんこ」を表現している(図 1-3)。しかも少し大きい「うんこ」になった。自分の気持ちを表現しても大丈夫、という安心感がこのような形で現れたのではないだろうか。この子どもは、施設内でもほかの児童と関わるのが難しかったが、フォローアップの絵を描いた時期には、施設の年少児たちと施設内の庭でサッカーをして遊ぶ姿が見られるようになった。

図 h は分析からは除外した絵である。図 h-1 の Pre 富士山の絵は、教示した課題が描けなかったことから、自分の好きな絵を描いたものである。しかし Post では、教示された課題を実に創造性たくましく表現した絵となった。二本の「木」が描写され、一本にはウロがあり、もう一本には蜘蛛が垂れ下がっている。右下には、自分で掘った秘密基地がある。その中に子どもがいる。「屋根裏部屋もあるんだ」と話していた。Follow では、Post の絵の続きを感じさせる。ミサイル攻撃を避けるためにお城から脱出している王様が描かれた。安心感が得られると自分本来の願望や欲求、夢など創造性が豊かに発揮される。その子本来の姿が表現されたと思われる。

さらに図 m-1 の絵は左上に課題だけが小さく描写された。Post では課題の「家」「木」「人」が右上にやや大きくなって描かれた。Follow(図 m-3)では、自分が今体験しているであろう現実生活を物語性をもって表現した。「アンコウは子どもを餌だと思って、食べようとしているんだ。子どもは戦おうとしている。母はテレビ越しにその様子を見ている。その様子をカメラマンが撮影しているんだ」この絵を説明してくれた子どもは、Post の絵を描くときも丁寧に描いていたが、フォローアップ時には、安心感が促進されてより自由に表現した絵になった。

こうした特徴的なサインの変化を見ることで、今ここで体験している子どもの内面的状態の理解が可能になる。この変化は子どもに関わるときの指標を与えてくれる。

集団歌唱療法の情動調律の働きかけによる体験がどのような体験だったのか、描画にその体験の意味が表現されているかのようである。つまり、施設児童は、集団歌唱療法によって、自分自身と向き合うことと、ありのままの自分を受け入れることを同時に体験していくことになるが、この自分の言葉にならない気持ちを絵に表現していることが示唆される。それは、「人」の課題にも表現された。描写した「人」は、「誰でもない」「知らない人」「自分はいない」「幽霊だよ」「不審者だよ」「自分でない女の子」「自分でない男の子」として表現された。彼らの仮の姿、として意識的、無意識的に表れたと考えられる。「知らない人」と言いながらも、Pre で描かれたときの「知らない人」ではなく、「知らない人」と、笑いながら答えた子どもの返事には、「自分かもしれない人」と言っているかのようであった。

子どもの内面的変化において、統計的分析結果からは見えにくい、有意な変化とはいえないまでも、今ここでの子の在り様を理解することが可能である。こうした今ここでの子どもの在り様が自己感の状態を知るための重要な手掛かりとなると言える。



## 第7節 考察

### 第1項 情動調律の体験

#### 1.1 情動交流体験

目的1は、施設児童に対する集団歌唱療法の実施によって、情動調律が促進することを明らかにすることであった。表7-6-2で示されているように、集団歌唱療法の第1回セッション終了後と最終回の「情動調律チェックリスト」の得点に有意な差が見られた。最終回の「情動調律体験」の得点が第1セッションより、有意に高まった。したがって、目的1の仮説は検証できた。

生起情動のたとえば、“波のように押し寄せる”，“あせていく”，“移ろいやすい”，“次第に強まる”，“次第に弱まる”などはあらゆる行動場面で見られ、調律の主題として存在する。この生起情動を調律することによって、私たちは連続的に相手の内的体験と思われるものを共有し、その結果、他者と“共にある”ことができる(Stern, 1995)。この体験が他者と調律し合っているという体験であるが、言い換えれば感情的につながっているという体験である。その形式や構造はどのようなものか、どうやって表象されるのかについて、Sternはその答えの一つに音楽があるした。つまり、音楽を体験するときのように情動を体験するとき、人は、時間の流れに“調子を合わせて”いる。それは一時の体験であり、刻々と展開する変化が体験を作り出す。

予測できる規則的な拍子を次のように示している(Stern)。たとえば、リズムが規則的な



拍子を上記のように描ける。ところが主観的な時間として、同じ拍子でも、期待や快感も移り変わるから、その図式は、下記のようなになるかもしれない。



この場合、それぞれの波の山と谷が、一時の感情形態であり、その連続が、小さい感情形態を組み込んだ合成の感情形態を作っている。

情動体験は、興奮と緊迫と快感の山と谷の波という主観の体験である。純粋な一時の拍子に、感情形態という形をとって、ある種の意味が加えられているのである。音楽のリズムを体験するときのように、自分の情動も体験している。時間の流れに調子を合わせていると、期待や快感も移り変わる。その連続が感情形態を作っている。

情動体験は、興奮と快感の山と谷の波という体験で、その体験にある種の意味が加えられていくとするなら、集団歌唱療法のセッションにおいて、施設児童がリズムに合わせて歌う、リズムに身体を合わせていく過程で感じている情動は、“波のように押し寄せたり”，“弱まったり”，“次第に強まったり”などの多様な情動が生起して、その情動は仲間と共有されたり、共有されなかつたりして、その連続が感情形態を作っていく。そして、この感情形態は、今ここで体験している彼なりの独特な意味が加えられていくと考えられる。

## 1.2 情動調律体験

仲間と情動調律を体験しているところの「共にあるスキーマ」は、より密接に体験に関連している。そして共にあるスキーマは、常に他者との体験を彼がらがどのように感じ取っているかを捉えている。それは、生きた体験に伴う、感知された現象のみに限定されていて、抽象的な概念を含まないという利点を備えている。

ここで重要なことは、主観的に生きた体験を位置づけられるような表象であって、この表象を体験そのものには本来内在していない再構成へ向けて、繰り返し使えるようにすることである。施設児童が体験した山と谷の波、そして繰り返しのある拍子など、リズムやタイミングを他者と共有していく過程においてある種の意味が加えられていった。

音楽を体験するときのように情動を体験しているとき、人は時間の流れに“調子を合わせて”いる。この体験が感情的につながれているという体験、他者と調律し合っているという体験である。この感情的につながれているという体験過程において、施設児童が今ここで生きた体験を表象（スキーマ）として自分の内に位置づけられるようになったのではないかと推察される。その表象は、施設児童にとって体験そのものには本来内在していないが表象の再構成へ向けて、繰り返し使えるようにしていける情動調律の体験である。

他者と調律し合っている体験は、自分の感情を相手に合わせようと働きかけて、「こんな感じ」と合わせていく。「こんな感じ」の体験は、歌のリズムや歌詞を媒介として、波のように押し寄せたり、また引いて行ったりしながら、繰り返されていく。この「生きた体験」が、施設児童の感情的につながっている感覚であり、表象として自分の内に位置づけられるような体験となって、繰り返し経験したのではないだろうか。

施設児童たちにとって、自分たちに必要のないエピソード、たとえば過去の他者との関係において起こってくる情動体験のエピソードの表象が、音楽の治療的な力を借りて、仲間と共にある体験によって、新しい表象にカテゴリー化し直すことができる可能性が見られた。

たとえば、歌唱療法で歌われた「つめくさの歌」は、「つめ草のように根っこはみんなつながっている」と感じられる体験である。そして「伝説の広場の歌」では「今、ここでみんなと一緒に歌っている広場が、みんなの気持ちの共有できたところ」と感じられる体験、さらに「森は生きている。より一瞬の『いま』を」では、「みんなでこの場で歌った、一瞬のいまの体験」における情動のやり取りの体験である。こうした情動のやり取りにおいて、「みんな一緒だよ」というメッセージが、子どもたちの心の中に表象化されて刻まれていく。彼らの通っている小学校校歌を合唱したときは、さらにその気持ちが高まったと思われる。

集団歌唱療法の体験と似たような生きた体験が繰り返されるたびに、つまり予測される生活上の出来事において、表象化された感情が活性化してくることで、彼らの他者と良好な関係性が広がっていく可能性が期待できる。

集団歌唱療法で生じる治療効果については、身体が歌う体勢をとっていると、他者の発し

ている歌によって無意識の発声が行われて身体が鳴り出す。無意識レベルで共感や違和感を身体同士の共鳴の中で得ることが可能であることが報告されている。

本研究においては、こうした治療的効果を活用して、施設児童が情動の交換を促進させて情動調律の体験をしたことを明らかにすることができた。情動調律の体験において、施設児童は、自己の感情に触れ、自己の感情を認め受け入れる過程で「私」を感じることができるようになったと考えられる。この「私」を感じる体験は、仲間と「共にある私」体験であり、「私たち体験」、「仲間とつながる体験」へと進んでいったことが示唆された。

この「私たち体験」は、彼らにとって、居心地の良い体験であって心の居場所となり得る体験である。セッション途中で、子どもたちが自分たちの小学校校歌を歌ってみたいとリクエストがあったことは、仲間と共にある「私体験」をさらに、「私たち体験」へと深めたいという共通の気持ちがあったからではないだろうか。また、情動調律体験によって、自己感を支えている要因である自己効力感、自尊感情、自己の統合が向上した結果が示すことは、施設児童が「これで良い」「これが自分だ」といった「私」を体験していること裏付けるものである。

施設児童の仲間と共にある「私体験」と「私たち体験」は、集団歌唱療法における情動調律体験から生じた歌唱の治療効果であることが示唆された。

## 第2項 自己効力感について

目的2は、施設児童に対する集団歌唱療法によって、施設児童の自己効力感が高まることを明らかにすることであった。仮説(1)では、施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自己効力感の自己評価得点において、集団歌唱療法介入前よりも介入後、介入1か月後の得点が有意に高まるだろう、と予測した。これに対し、表7-6-3で示されたように、「安心感」尺度において、集団歌唱療法の体験前より、体験後のPost及びFollowの平均得点が有意に高まった。また「総合得点」では、FollowのほうがPreより得点が有意に高まった。「チャレンジ精神」尺度では、体験後の得点に有意な変化が見られなかったが、「総合得点」では、FollowのほうがPreより得点が有意に高まったことから、目的2の仮説は、検証された。

仮説(2)では、施設児童が集団歌唱療法の体験をすることによって、自己効力感尺度の「安心感」因子にあたるS-HTPの評定尺度の「内的豊かさ」尺度、「積極性」因子にあたる「エネルギー水準」尺度、「社会的能力」因子にあたる「社会性」尺度において、法介入前よりも介入後、介入1か月後の得点が有意に高まるだろう、と予測した。

これに対し、表7-6-4で示されたように、「エネルギー水準」尺度において、体験前より体験後のPostとFollowの得点が有意に高まった。また「内的豊かさ」尺度において、体験後のFollowの得点がPreより有意に高まった。しかし、「社会性」尺度では、体験前と比べると、得点の有意な変化が見られなかった。したがって、目的2の仮説(2)は一部が検証

された。

以上の結果から、安心感が高まり情緒的に安定したことが示された。エネルギー水準の高まりは、「積極的に行動することができる」に対応する項目であるが、自信・自己効力感・劣等感などの内面的側面の自己効力感の高まりが示されたと言える。

一方、チャレンジ精神と社会性は、社会への働きかけ行動など、現実場面を測定している。チャレンジ精神と社会性には変化が見られなかったことから、社会的能力をもって行動することができるという、社会への働きかけに関しては力が発揮できていない状況である。つまり、彼らの内面的な部分は高まったが、現実場面で社会に対する実際の働きかけができるところまでには、至っていないことが考えられる。たとえば、安心感が高まった結果、不安が高くて引っ込み思案だったが、友だちに積極的に話しかけられるようになって、友達とうまくやれるだろう、と思うようになった。しかし、まだ実際には行動できない状況と思われる。この結果について研究1の自己効力感の結果を含めて次に考察する。

研究1及び研究2の結果の相違について、研究1では自己効力感における安心感と社会的能力が向上した。しかし、研究2では、安心感は向上したが、社会的能力については変化が見られなかった。この相違について、社会的能力は、環境との適応能力や柔軟性などの力が必要であり、一定程度の時間が必要であると考えられる。

研究1では、歌唱療法のセッション回数は20回であり、回数・期間も研究2よりも多く、長い。したがって研究2と比較するとセッション回数やセッション期間が影響していることが考えられる。つまり、自己の内面変化が行動変化していくための時間である。研究2では、積極性の向上が明らかになっているので、自己の能力を試しながら成功体験を重ねていくという試し時間が社会的能力を高めるためには必要であることが推察される。

### 第3項 自尊感情について

#### 3.1 自尊感情の自己評価

目的3は、施設児童に対する集団歌唱療法によって、施設児童の自尊感情が高まることを明らかにすることであった。

まず自己評価の考察を以下に述べる。自己評価の3つの下位尺度「自己評価自己受容」「関係の中の自己」「自己主張自己決定」において、集団歌唱療法の体験前よりも、体験後のPostとFollowの得点が有意に高まった結果は、施設児童が自分のことを以前より認めることができるようになり、自己を受け入れることが可能になったと言える。この結果は、施設児童にとって意義あるものである。

先行研究で示されているように、施設児童は、日常生活において他者から認められることがなく、自己肯定感や自尊心を低下させていくことが多い(山縣, 2010)。自己に対する肯定的なイメージを持つことが難しく、他者に対する肯定的なイメージを持たない子に成長し、生活環境から肯定的承認を得ることができないという感覚を身につける(森田, 2006)。しか

しながら、集団歌唱療法によって自分自身のことを認め受け入れることができるようになった。自分に自信を持つことができるようになったことは、彼らにとって重要な意味を持つ。自己に対する肯定的イメージを持つことが困難な施設児童が、自分に自信を持つことができるようになったことは、他者への働きかけも変化していく。こうした行動は、次第に関係性に好循環が生まれくると考えられる。

この結果は、歌われた「伝説の広場の歌」や「つめくさの歌」「一瞬のいまを」、また「こげよマイケル」「〇〇小学校校歌（対象児童が通学している小学校）」の曲の内容、そしてリズムが、仲間と共にある体験を促進させ、仲間と共にある「私」を感じることができるように働きかけたと思われる。この「私」を感じる体験は、仲間と共にいることに安心感を持つことができるようになったことによるものである。

安心感がもてない環境では、自己を守るために、相手に対して攻撃的行動や規則違反行動として現れる。しかし、他者との情動調律が促進されて安心感を持てるようになり、仲間と共にある「私」体験が可能になったと思われる。

### 3.2 自尊感情の他者評価

他者評価の6つの下位尺度の「落ち着き」と「場に合わせた行動」の各尺度においてのみ、集団歌唱療法の体験後のFollowの得点がPreの得点より有意に高まった。

このことから、施設のCWは、子どもたちが生活で落ち着いた行動や場に合わせた行動ができるようになったと判断していると言える。しかしながら、CWの評価では子どもの「人への働きかけ」「大人との関係」「友達との関係」「意欲」の各尺度については、以前と変わらないという結果が示された。

変化が見られなかった「人への働きかけ」「大人との関係」「友達との関係」の項目は、他者との関係性である。関係性の変容は、「落ち着き」や「場に合わせた行動」とは異なり、積み重ねが必要である。また「意欲」についても同様に考えられる。物事に取り組む意欲は、「場に合わせた行動」が重ねられることによって、向上してくると思われる。

施設児童は、安心感の向上、落ち着きや場に合わせた行動が向上していることから、施設や学校の日常生活で、自信を持って行動できるようになったと考えられる。自分に自信を持つことができ、場に合わせた行動がとれるようになっていくことから、「人への働きかけ」行動は少しずつ変化していくことが推察される。学校や施設の友だちに対する働きかけが変化していくことにより、友だち関係が次第に良好なり気持ち良い体験を繰り返すという、一定程度の時間が必要であることが考えられる。

これについては、自己効力感における社会的能力をもって行動する力の変化がみられなかったことと同様の結果である。彼らが日々の行動において、他者との関係を試しながら自分の力を確認していく。こうしたプロセスにおいて良い関係性が形成され、CWなどの他者が認識できるようになるという、施設児童の試しの時間が必要であることが推察される。

#### 第4項 自己の統合について

目的4は、施設児童に対する集団歌唱療法によって、施設児童の自己の統合が高まることを明らかにすることであった。表7-6-7に示したように、「統合性」において、体験前より体験後のPostとFollowの得点が有意に高まった。この結果について次に考察する。

S-HTPの描画内容の具体的変化において、PreよりもPostにて、形体が低下する描画でも、Followでは、Preより表現が豊かになり、まとまりをもった表現に変化したことが特徴的であった。Postで形体が低下する描画内容は、型にはまらず自由に自分の気持ちを表現した結果、判断基準の評価が下がってしまったことが考えられる。しかしながら、時間経過とともに内省が深まった結果、Followの描画では、安定感や創造性が高まり、付加物が増加して動きがあるその子らしい物語性、その子ならではの自己表現が強調されている絵となった。

安心感が高まり、Postの絵では自由に自分の思いを表現したものの、描画の判断基準は低下してしまう。たとえば、画紙に適度に配分する、筆圧の程度、また課題の数や大きさに関する評価があるが、「言われた通りに描く」のではなく、「自分の思った通り、感じたままに表現する」という行動に変化したと思われる。その結果、Postの描画では画紙に適度に配分するなどの構成力が欠けたり、筆圧の強弱が多くなったりして、判断基準が低下したと考えられる。しかし、Followになると構成力が増してまとまりのある表現になり、その子らしさを感じさせる物語性のある絵に変化している。

こうした変化について、情動調律による「共にある体験」の定着が考えられる。他者と共にある体験は、安心感を得るとともに、その安心感が核となって、広がりを見せるようになったことが推察される。その結果として、Followになると創造性の発揮やまとまりが見られる表現に変化したことが示唆される。

#### 第5項 研究2のまとめ

##### 5.1 「私」体験と仲間と「共にある私」体験

研究2の目的は、集団歌唱療法を通して、自己感を支える「自己効力感」「自尊感情」「自己の統合性」が高まることによって自己感が成長することを明らかにすることであった。

その結果、情動調律体験が促進されて、自己効力感における質問紙調査では、集団歌唱療法を体験する前より、体験後に有意に高まった。また、S-HTPを用いた分析では、「安心感」と「積極性」は高まったが、「社会的能力」には変化が見られなかった。

自尊感情の自己評価では、集団歌唱療法を体験する前より、体験後にすべての項目が有意に高まった。他者評価では「落ち着き」「場に合わせた行動」は高まったものの、「人への働きかけ」「大人との関係」「友達との関係」「意欲」の項目は変化がみられなかった。さらに、自己の統合においては、集団歌唱療法を体験する前より、体験後に有意に高まったことが明

らかになった。

S-HTP の描画内容の具体的変化をみると、Pre よりも Post にて、形体が低下する描画でも、Follow では、Pre より表現が豊かになることが特徴的であった。Post で形体が低下する描画内容は、型にはまらず自由に自分の気持ちを表現した結果、判断基準の評価が下がることが考えられる。しかしながら、時間経過とともに内省が深まった結果、Follow の描画では、安定感や創造性が高まり、その子ならではの自己表現が強調されている絵となった。

これらのことから、施設児童は安心感や積極性が高まり、落ち着いた行動や場に合わせた行動ができるようになった。また自分自身を認め、受け入れることが可能になったと言える。しかしながら、社会への働きかけに関しては力が発揮できていない状況にあることが示された。

施設児童の肯定的変化を以下に考察する。集団歌唱療法によって、施設児童は情動調律体験をしたことが示された。この体験は、自分の感情と仲間の感情が合わさり合いながら同じ体験をしているという、仲間たちとの感情の共有体験である。音楽による共鳴・共振という感情の共有体験を体験しやすい媒介を活用することによって、施設児童は、情動調律体験を促進させていったことが示された。「調律」は、一般的には、「ピアノを調律する」などの楽器の音高をある音律に合うように整えることをいうことから、人の気持ち、感情を調律する言葉に馴染まないように受け取られることがある。

情動の調律は、ある出来事からその行動の背後にある情動に焦点を合わせるという自己感の成長にとって重要な方法であり、内的状態の共有を交すものである。今回の集団歌唱における情動の交換の体験は、声だけでなくリズムを身体全体で感じ、その空間、環境において生じる互いの感情を合わせていくという体験である。こうした空間において、情動調律を体験をしたと考えられる。仲間との情動調律の体験は、施設児童が自分自身の感情に触れたり、他者の感情と合わせたりする体験である。つまり情動調律体験は、仲間と「情動を合わせ合う」ような体験であったと考えられる。互いの感情を確かめながら、合わせていく。この体験は母親が乳幼児に合わせていくような調律調律とは異なって、互いに行動の背後にある情動に焦点を合わせあっていくという、双方の積極的なやり取りによる内的状態の共有を交すものである。以上の結果は、仲間同士の間においても、情動調律を体験し、促進させていく可能性を示すものである。

## 5.2 施設児童の関係性と成功体験

本研究においては、集団歌唱療法の治療的効果を活用して、施設児童が情動の交換を促進させて情動調律を体験したことを明らかにすることができた。情動調律の体験において、施設児童は、自己の感情に触れ、自己の感情を認め受け入れる過程で「私」を感じるようになるようになったと思われる。この「私」を感じる体験は、「仲間と共にある私」体験であり、私たち体験、仲間とつながる体験へと進んでいったことが示唆された。この「仲間と共

にある私」体験は、彼らにとって、居心地の良い場所であって心の居場所となり得る体験である。

先述した通りセッション途中で、子どもたちが自分たちの小学校校歌を歌ってみたいとリクエストがあったことは、「私たち」の体験をさらに深めたいという共通の気持ちがあったことからの発言と思われる。仲間たちが賛同したことから、校歌を取り入れることになった。馴染んでいる曲を仲間と合わせることは、一層情動調律が促進される。施設児童の「私」体験と「仲間と共にある私」体験は、集団歌唱療法における情動調律体験から生みだされた治療効果と言える。

また、自己効力感の「安心感」の向上、自尊感情における自己評価では「自己評価・自己受容」「関係の中での自己」「自己主張・自己決定」の向上が見られた。他者評価では「落ち着き」「場に合わせた行動」の向上が明らかになった。これらの結果は、施設児童が自分のことを以前より認めることができるようになり、他者とのやり取りをすることに自信をもてるようになったと言える。同様なことが描画の変化においても見ることができた。S-HTPのFollowの絵は、今ここで体験している自分の気持ちを表現することができるようになって、創造性豊かな絵になった。

子ども自身は他者とやり取りすることに自信をもてるようになった。またCWも子どもたちが生活で落ち着いた行動や場に合わせた行動ができていることを認めている。

反面CWは、子どもの「人への働きかけ」「大人との関係」「友達との関係」「意欲」については、以前と変わらないことを報告している。しかしながら日常において、CWは施設児童が施設生活や学校生活で、落ち着いた行動や場に合わせた行動をしていることを確認していることから、子どもの現在の落ち着いた行動や場に合わせた行動が継続されることによって、CWや学校の先生から褒め言葉をかけてもらう機会が増加していくことが考えられる。

また、子ども自身も以前よりも自分に自信を持てるようになったことから、学校での親しい友だちとのやり取りなども変化してくることが考えられる。施設児童は信頼できる他者に褒め言葉をかけてもらうという機会が増加して、自分の環境が変化していくことで、「人への働きかけ」「大人との関係」「友達との関係」などの対人関係においても自らの関わり方が積極的になり、好循環が生まれてくることが推察される。日常生活で、施設児童が成功体験を積み重ねることによって、集団歌唱療法の介入後に変化しなかった「意欲」が高まり、社会的行動は向上していくことが期待される。

### 5.3 集団歌唱が及ぼす「身体への影響」と「歌詞のメッセージ性」

本研究2において歌唱の選曲にあたり、先行研究から示された集団歌唱が及ぼす「身体への影響」と「歌詞のメッセージ性」という特性を活用した。次に「身体への影響」と「歌詞のメッセージ性」について考察する。

集団歌唱が及ぼす「身体への影響」は、集団での一体感、所属感を体験することが可能で



ある。また共に歌うという行為は人と人との絆を深め、相互交流を促進する、自分は一人ではないという体験が可能であるとされているが、こうした先行研究が示している治療効果を本研究でも確認することができた。また集団歌唱による「身体への影響」は、自己の存在意識を確かなものにしていく要因であることが確認できた。リズムを身体で感じる、他者とリズムの流れを共有する。リズムのやり取りをする体験は、集団の中の「私」を感じる体験であり、「私たち体験」につながることを示唆された。

そして、「歌詞のメッセージ性」では、内的な感情表現、なぐさめや自信を感じさせるための手段となる(筒井, 2002)。また歌詞に物語性があり、メロディの変化が多い音楽からは、前向きな情動変化や高揚感が得られやすく、メロディから快活で力強い印象を感じやすい(寺田・三雲, 2016)ことが示されているが、本研究の集団歌唱療法において「歌詞のメッセージ性」は、自信の回復や体験世界の拡大、歌うことによりその世界を今自分が生きているような体験は、自尊感情を高める要素であることが確認できた。

自尊感情の自己評価ではすべての下位項目において向上したことが明らかになった。歌詞について、「伝説の広場」「つめくさの歌」「オペラ『森は生きている』より一瞬の『いま』を」を選曲したが、これらの曲はすべて平易な日本語歌詞をもつこと、音楽の質がきわめて高いことに加えて、「自然の中に生きている今の私たち」を感じられることなどの理由からである。以上の曲は集団歌唱が及ぼす「身体への影響」と「歌詞のメッセージ性」という治療特性が子どもたちの情動に働きかけたことが示唆された。

なお、「だれがこおりをとかすの？」(レオ・レオニ/谷川俊太郎訳：林 光 作曲)の作品を予定していたが、先述した通り、セッション4回目に参加児童から「〇〇小学校校歌」のリクエスト希望があったことから、曲目を変更した。子どもたち全員の意見であり、また子どもたちがいつも歌っている小学校校歌をリクエストすることは、情動の交換が促進されて、情動調律を体験していることが推察された。同じ小学校に通っている子どもたちが仲間と耳馴染の歌を歌って声を合わせてみたい気持ちになったと思われる。集団歌唱療法において、歌うという行為を媒介にして、情動の相互交流を促進させていく。そして、この情動を合わせ合う行動によって、情動調律を経験していくことが示された。この体験は「これが私」「これが自分」という体験である。

以上から、研究2の目的である集団歌唱療法によって自己感を支える要因である「自己効力感」「自尊感情」「自己の統合性」を高めることを明らかにすることについて、一部を除き明らかにすることができたと言える。

## 第8章 施設児童の自己感の成長を促す集団歌唱療法

### 第1節 本研究のまとめ

#### 第1項 集団歌唱療法における情動調律

本研究の目的は、集団歌唱療法によって、施設児童の自己感が成長することを明らかにすることであった。研究1では、集団歌唱療法において、施設児童が情動調律を体験することによって、自己感を支える要因と考えられる「自己効力感」と「自己の統合」が高まることで、施設児童の自己感が成長することを検証することであった。その結果、施設児童は仲間と情動を交換し、情動調律を体験したことが明らかになった。また自己効力感における安心感と社会的能力は向上し、情緒的に安定したことが示された。しかし、自己効力感における「エネルギー水準」尺度は変化が見られなかった。「エネルギー水準」尺度は、物事に取り組む際の姿勢やエネルギー水準の高さ、積極性を反映する。

また、自己の統合では、現実検討力、課題に取り組む集中力は向上したことが示された。

描画内容では、集団歌唱療法介入後に、「シルエットの人」や「後ろ向きの人」「顔表現なし」「人の記号化」の表現が見られた。S-HTPの解釈仮説では、「人」は意識に近い部分での自己像や環境との関わりを表しやすいとされている。

以上の結果から、施設児童は集団歌唱療法における情動調律体験によって、気持ちが安定し人格的に豊かになったが、積極的に行動するまでには至っていないことが明らかになった。また、自分について内省する力が高まり、自分自身に対する不確実な気持ちが表現された。つまり「今の自分で良いのだろうか」「自分は何者か」という自己に向き合うことになったことが示唆された。

施設児童が自分自身に向き合うことができるようになったことは成長したと言える。しかし、「これが私」といえる気持ちが揺らぎ、自分に対して「これでよいのか」「自分とは何者か」を考えるようになって、自己を受け入れることに葛藤が生じたことが推察された。こうした自己存在感や自信のなさ、この「これが私」という「肯定的な部分」も「否定的な部分」もある「私」を認めて受容していく自尊感情の低さを示唆するものである。

#### 第2項 自己感を支える「自己効力感」「自尊感情」「自己の統合」

研究1の結果から、自己感を支える要因は、「自己効力感」「自己の統合」とともに「自尊感情」が重要な要因であることが明らかになった。

したがって研究2では、集団歌唱療法における情動の交換を通して、「自己効力感」「自尊感情」「自己の統合」を高めることによって、施設児童の自己感の成長を試みた。その結果、研究1と同様、研究2においても、施設児童は情動調律を体験したことが明らかになった。施設児童は集団歌唱療法によって、仲間と気持ちを共有して「仲間と共にある体験」をした

ことが示された。

また、自己効力感における自己評価では、「チャレンジ精神」項目では変化が見られなかったものの、「安心感」項目と「総合得点」については効果が示された。さらに「自尊感情」の自己評価では、「自己評価・自己受容」「関係の中での自己」「自己主張・自己決定」の全ての下位尺度の向上が見られた。自尊感情の他者評価では、「落ち着き」「場に合わせた行動」の向上が明らかになった。そして、自己の統合については、現実検討力、集中力、創造性、自己のまとまりが向上したことが示された。

これらの結果から、安心感が高まり、自己に対する評価や自己を受容する力が向上して、自分自身を肯定的に認めることができるようになったことが示された。また他者との関係の中、やりとりをうまくやれていると感じられるようになってきたことが明らかになった。

S-HTP の描画内容の評価においては、Pre よりも Post にて、形体が低下する描画でも、Follow では、Pre より表現が豊かになることが特徴的であった。つまり、体験直後では変化しない、あるいは低下する描画内容であっても、フォローアップ時には安定感や創造性が高まり、その子らしい物語性、その子ならではの描画表現が見られた。

子どもが自分の感情を出して、それを受け止めてもらうことによって、今の自分のままで良いことを体験したと考えられる。こうした体験によって、自分の本来の感情に目を向けられるようになり、今ここでの自分の感情に気づいたと言える。ありのままの自分に気づき、「これが自分」と体験したことが示されたと言える。

増沢(2013)は、施設児童は様々な場面で適応が困難で、叱責を受けることや疎外される状況が生まれやすく、事態を悪化させていくと述べている。しかし、安心できる空間において、気持ちが自由になったことで、情動の交換が促進されて情動調律を体験する過程で、集中力や創造性、自己のまとまりが高まった結果、仲間と共にある体験をしたことが推察される。

こうした結果は自己の問題に直面した時に、自己と向き合うことができるようになってきたこと、さらには自己を認め受け入れることが可能になってきたことを示すものである。

集団歌唱療法によって、自らを見つめ直す機会に直面して、受け止めることができるようになるためには、一時的に葛藤して自己を表現できなくなる。しかしながら、葛藤しながらも自分を見つめ直して、受け止めることができるようになり、自分の気持ちを素直に表現できるようになったと言える。Follow の描画では、その子が今体験しているであろうと思われる物語性がある描画表現に変化した。

一方で自尊感情の他者評価において、「人への働きかけ」「大人との関係」「友達との関係」「意欲」は変化しなかった。また、自己効力感における社会へ働きかける力、チャレンジする力、S-HTP の分析では、描画者の環境とのかかわりを示す「社会性」尺度に変化が見られなかった。

## 第2節 施設児童の自己感の成長を促す集団歌唱療法のまとめ

### 第1項 集団歌唱療法の自己感への働きかけ

施設児童は自尊感情における自己評価では、集団歌唱療法体験前に比べて、体験後とフォローアップ時に3つの下位尺度である「自己評価自己受容」「関係の中での自己」「自己主張自己決定」のすべての項目で向上した。この結果は、歌唱療法体験よりも自分に対する自信が向上していることを示すものである。他者評価では、他者との関りに変化がみられなかったが、自己評価では他者とうまくやれること、そして自己の考えを決めたり、他者に意見を伝えたりする力を確信していることが示された。ここに施設児童に対する集団歌唱療法の大きな意義があると言える。

施設児童の情動や行動の特徴として、自分自身に対して肯定的なイメージを持つことが難しいことが先行研究から示されているが、こうした施設児童の特徴は、これまでの生活体験から、自分に対して自信が持てないのである。また情動のコントロールが難しいため、攻撃的な行動が多くなり、対人関係の形成が困難になる。しかしながら、場に合わせた行動や落ち着いた行動ができるようになると、自信を取り戻すことが可能になる。施設児童が、自分のことを肯定的に評価できることは、彼らにとって重要なことである。良い面もそうではない面も含めた自分を、認めて受け入れることができるようになったことは、「私は私である」「これが私である」という自己感の成長につながるものである。

### 第2項 自己感の成長に必要な行動の定着期間

第2研究における自己効力感の質問紙調査では、集団歌唱療法を実施する前より、「安心感」の得点が有意に向上し、「総合得点」も向上した。しかし「チャレンジ精神」は、変化が見られなかった。また、S-HTPの指標得点の分析では、「エネルギー水準」「内的豊かさ」尺度は向上したが、「社会性」尺度（社会的能力をもって行動することができるに対する評価）は変化が見られなかった。さらに自尊感情の他者評価では、「人への働きかけ」「大人との関係」「友達との関係」などの関係性の下位尺度に変化が見られなかった。

以上の結果から、安心感が高まり情緒的に安定したものの、社会への働きかけに関しては力が発揮できていない状況であると言える。エネルギー水準の高まりは、自信・自己効力感・劣等感の程度などの内面的な部分を測定している。一方、チャレンジ精神と社会性は、社会への働きかけ行動など、現実場面を測定している。したがって、自分自身に対する内面的な部分は、肯定的に捉えることが可能になったが、現実場面で社会に対する実際の働きかけまでには、至っていないと言える。しかし、研究1では社会的能力は向上している。

この結果の相違について、研究1では、セッション期間が10か月であり、研究2の2か月と比較して実施期間が長期間であった。セッション回数も20回と8回の違いがあることから、「人への働きかけ」「大人との関係」「友達との関係」などの社会性を定着させるため

には一定程度の時間、セッション回数が必要であることが考えられる。

しかしながら、CW は施設児童の日常生活において、「落ち着き」「場に合わせた行動」ができるようになったと判断していることから、自分の葛藤や悩みをこれまでのように攻撃的行動で解決することが減少していると言える。先述した通り、愛着・トラウマ問題を持った子どもはまとまった自己を発達させて連続した自己感をもつことが困難になる。その結果、目的のもとに統合した行動がとれず、自己制御が困難であり、自己の感情を捕らえることができず、間主観性を持ちにくいという自己感の障害につながっていく。今回の集団歌唱療法のセッションによって、施設児童は施設や学校生活で、他者に対して落ち着いた対応や場に合わせた行動がとれるようになった。こうした彼らの行動が、日常生活で継続されることにより、CW や学校の先生から誉め言葉を貰うという成功体験を重ねていく可能性が期待できる。この気持ち良い体験が繰り返されることによって、これまでの悪循環の相互作用から、他者との良好な関係に変化していくことが示唆される。

### 第3項 自己感の成長に必要な情動調律

Stern は、誰かと共にあるという相互交流の表象(RIG)が活性化されるたびに、呼び起こしの友と出会うと仮定している。RIG は表象であり、活性化された記憶ではない。想起の手掛かりが、呼び起こしの友と呼ぶ活性化された記憶を RIG から誘発するのである。呼び起こしの友は、自己を制御する他者と共にある、あるいは自己を制御する他者がそこにいるという体験である。実際の生活の中で似たようなエピソードが起こってくるが、そのまま記憶にとどまって特定のエピソードとなる。それが何度も繰り返されると、一般化されたエピソードとなる。それらは精神的に表象された相互交流的体験の相互交流の表象となる。これは、すでに過去に体験された自己を制御する他者と共にあるという、主観的体験を含んでいて、Stern は、この体験を「呼び起こしの友と共にある」という概念で表している。

情動調律を体験した児童は、他者との関係において集団歌唱療法で体験した他者と共にあるという情動の相互交流の表象(RIG)が活性化されるが、そのたびに、呼び起こしの友と出会うことができる。呼び起こしの友は、自己を制御する他者と共にある、あるいは自己を制御する他者がそこにいるという体験である。

施設児童においては、自己を制御する他者と共にある体験は、仲間と共にある体験である。集団歌唱療法の情動の交換によって情動調律を体験した。この体験は、自分の感情と仲間の感情が合わさりながら同じ体験をしているという、感情の共有体験である。音楽による共鳴や共振という感情の共有体験を体験しやすい媒介を活用することによって、施設児童は、情動調律体験を促進させていったと考えられる。

今回の集団歌唱における情動の調律は、声だけでなく身体全体で感じ、その空間、環境に合わせていく行動が促進されて、安心を感じる空間において、共鳴・共振の体験が可能になった。仲間との情動の交換の体験は、施設児童が自分自身の感情に触れたり、他者の感情と

合わせたりすることで、仲間とつながる体験、共にある体験を経験していったと言える。情動調律体験は、「情動を合わせ合う」ような体験である。互いの感情を確かめながら、合わせていく。この体験は母親が乳幼児に合わせていくような調律調律とは異なっていて、互いに行動の背後にある情動に焦点を合わせあっていくという、双方のやり取りによる内的状態の共有を交すものである。

施設児童が「私」を感じることができるようになったことによって、「私たち」という「仲間と共にある私」体験へと進んでいったことが示唆される。この体験は、彼らにとって、居心地の良い場所であって心の居場所となり得る体験である。

現実の仲間や呼び起こしの友と常に共にあるということは、不安や探索の際に信頼と安心を最初に作りだしてくれるのは、集団歌唱療法における自己と他者の生のエピソードの記憶である。主観的事実として自分はひとりぼっちではなく、呼び起こしの友とある事を体験し知っている。日常生活において施設児童は、集団歌唱療法の仲間と共にあるという生のエピソード(RIG)を手掛かりとして、自己感の成長を続けていくことが考えられる。

自己効力感と自尊感情の自己評価質問紙において、集団歌唱療法後に有意に高まった結果は、上述した施設児童が集団歌唱療法における情動調律によって、「私たち」という「仲間と共にある私」体験を経験したことを裏付けるものである。

Stern(1985a)は、呼び起こしの友は決して消えてなくなることはなく、一生を通じ、休止の状態が続く。常に想起可能状態ではあるもが、活性化の程度は一様ではないと述べている。

たとえば、喪失体験の場合のように大きく平衡が崩れた状況では活性化はとても顕著になる(Stern, 1985a;p137.)。子どもの生活が大きく平衡が崩れた状況になっても、「呼び起こしの友」が活性化して、自分自身が自分を成長させて行くことが期待できる。

研究2の目的は、集団歌唱療法における他者との情動調律の体験によって、施設児童の自己感を支える「自己効力感」「自尊感情」「自己の統合」が促進することを明らかにすることであった。

したがって、本研究の目的である、集団歌唱療法によって施設児童が自己感を成長させることについて、一部を除き達成できたと結論付けられる。

V部

---

総 括

## 第9章 総合考察

### 第1節 先行研究から得られた施設児童の自己感の在り様

施設児童の情動や行動の特徴について、まず先行研究から明らかになったことを示す。

施設児童は、気分のままに行動することが多いことから、相手を思いやる気持ちに欠けていたり、優しく接することが苦手なために、相手に対する言葉や思いやりの言葉掛けが困難になってしまうことがある。したがって、対人関係もうまくいかなくなり日常生活の中で、自分のことを他者に認められるという肯定的な体験を得ることは難しい。このため自信や意欲を失い自己効力感を低下させ、さらに自分の気持ちを閉じ込めることになりやすい。

このような施設児童の情動や行動の特徴から、対人関係における相互作用が悪循環になってしまう。その結果、他者との情動の交換によって得られる同調体験が欠如し、そのために情動調律体験を経験することができない状態であり、自己感が未成熟であることが示された。情動調律体験の不足は、子どもが自分の感情を表現して、それを受け止めてもらい、自分は大切にしてもらえる存在だと感じる体験、幸せだと感じる体験の不足であり、こうしたプロセスにおいて成長していく「自己感」が育っていないということである。

先行研究から施設児童の自己感の在り様は、自分自身の本来の感情を経験しないで、自分の本当の気持ち、感情を意識下に抑圧している状態であり、「自分がない」という感覚に象徴される状態であることが示された。また、施設児童の自己感の成長を困難にしている彼らの情動と行動に影響を及ぼす問題として、「対人関係能力」「自己効力感・自尊心」「自己統合・自己形成」「情動調節」の4領域が明らかになった。

### 第2節 施設児童の描画表現から得られた自己感の在り様

#### 第1項 絵に表現されたシンボル

研究1、及び研究2では、集団歌唱療法の効果検討の一つに描画法を取り入れた。描画を評価方法として取り入れた理由は、先行研究において施設児童が描画に表現した独特の特徴的なサインは、彼らの自己感が描画に表れた象徴として考えていくことが重要であることが示されたからである。実際に集団歌唱療法体験前、体験後、フォローアップにおける三枚の絵の中には共通したテーマが表現された。

体験前の描画では、「課題の羅列」「付加物なし」「過大で温かみのない家」「シンメトリーの木や枝なしの木」「攻撃的表現」が特徴的であった。S-HTPの象徴性については、第6章第3節の統合型HTP法において述べたように、「シンボル」として表現されたものを解釈していく必要がある。

「シンボル」は、人間と自然現象との間の情緒的な「無意識同一性」を人間に知らしめる



対象物である。その対象物により表現されたものは、未知のものを含んでいて直接表現しがたいものであるが、それに対して直感的で簡潔な表現である(角野, 2004)。そしてシンボルの機能は、ものごとの本質にある対立しあう諸性質を統合する力をもつもので、創造性を秘めており、内的変容や治癒力を導く。このようなことから、描画の読み手や治療者には集合的無意識から描画上で表現されるイメージやシンボルを読み取ることが求められる。

子どもの描画も同様で、Di Leo(1977)は、一つのテーマやそのシンボルが繰り返し現れるときには注目すべきであるとしている。それは、抑圧という障害を越えて出現した重要事項やトラウマの可能性が考えられるからである。上述した角野も、こころのバランスと全体性をもたらす、対立し合う意識と無意識を統合するシンボルの力が神経症や統合失調症などのこころの病、こころのバランスの崩れを回復してくれるとして、シンボルの意味するものの重要性を示している。

施設児童が表現した「課題の羅列」「付加物なし」「温かみのない家」「シンメトリーの木」や「枝なしの木」、また、「家」と「木」と「人」という課題をつなぐ付加物が描かれない、そして、「家」には、外との関係をつなぐ窓やドアがなく、温かさが感じられない家である。無意識的な自己像の「木」は、人をつなぐ枝がなく、枝が描かれていても無数の傷が表現された。「人」は、記号化が特徴的で、「誰でもない人」である。

たとえば、三上(2002)が示した家庭児童における「統合性」尺度にかかわる「羅列的」表現は、6.9%としているが、施設児童の場合は、37.5% (研究1)、「付加物」ありは、家庭児童の場合は94.1%、施設児童では12.5% (研究2)であった。

こころのバランスや平衡を取り戻し保つ作用は、イメージやシンボルの働きにより強化される(角野)。創造的無意識には、こころの平衡を保つホメオスタシスの作用があり、自我に破壊的障害をもたらす無意識の力を弱めてくれる。そして、こころの恒常性を持続できる。シンメトリーに表現された「木」「家」は、施設児童がこころの安定や平衡を求めた結果であることが推察される。

## 第2項 施設児童の描画表現が示す自己感の在り様

集団歌唱療法実施前における施設児童の特徴的な描画表現は、「家」「木」「人」の課題の羅列である。付加物がなく、課題の関連性がない。また、「木」のシンメトリー構図である。

さらに、窓やドアがない「家」、歪んだ「家」、遠くに描かれた「家」は、家庭生活が提供しうる温かさや情緒に恵まれなかったと考えられるにしても、願望、何か欲しいというイメージが投影される。「家」は描き手の環境、「木」は発育、「人」はパーソナリティの統合を表象していると解釈されるが、この三つは子どもたちの生活に大きな影響力をもっている。「木」の奥深くあるその子の無意識的な情動は内面世界に抑圧されるが、抑圧された情動の内的世界は極度に不安定である。こうした情動が抑圧された内的世界を体験している自己感には支えが必要である。

人は自分自身を認知的にも情動的にも、連続性や一貫性のあるものとして経験しようと動機づけられているが、施設児童の自己感は、連続性や一貫性のある自分自身として経験することができない状態であると考えられる。自己の一貫性の連続を保つための防衛として、「木」のシンメトリーに自己の安定を求めたことが示唆される。「木のシンメトリー」は彼らの自己感を支える象徴ではないだろうか。

さらに「課題の羅列」「付加物なし」「記号化」の表現も特徴的である。Di Leoは、ボディイメージをミニマリズムで投影するのは、安心感のない抑うつ的な子どもや対抗した精神病の大人に見られると報告している。「木に隠れている」「家から遠ざかって歩いている」という特徴的表現が見られた。「家」から距離を置いている、置かざるえない状況を示すものである。安心感が得られている状況とは考えられない。こうした施設児童の表現について、自己を制御する他者と「共にある」といった情動が合ったり、合わなかったりする他者との情動調律の体験の不足が示唆された。

施設児童の S-HTP の描画表現において、施設児童のこれまでの生活における関係性のあり方がその子の絵に創作されたが、その絵が示すものは、安心感や温かさが得られない、その子の抑圧された不安や悲しみ、怒りの感情が今ここの「自己感」の在り様として描画に表現されたことが示された。

### 第3節 今ここの施設児童の自己感の在り様

人は自己を導くオーガナイゼーションを促すために、他者と相互作用を繰り返しながら、社会性をもった主観的見通しへと統合されることが必要である。Sternは、このオーガナイゼーションを促すために、乳幼児は内的感情状態を他者と共有可能な体験であることを確認していくことが必要としている。このとき、調律によって作られる対人間のコミュニケーションが重要な役目を果たすが、調律されたことのない情動状態は、対人間で共有可能な体験の脈絡からは孤立し、隔離されたものとして体験されるのである。

抑圧された彼らの情動は、描画において感情場面が投影されやすい「木」に表れた。「針のような細い線で真っ黒になるまで塗りつぶされた樹冠」や「傷つけられた木」「直閉の幹」である。そこには、「攻撃性」や「衝動性」という情動が示された。また、課題の関係性はなく課題の付属物も表現されなかった。これらの表現は社会性の貧しさである。

先行研究からも明らかになったように、施設児童は、人との交流に必要な相手を思いやる気持ちが低いため、人に優しく接することが苦手である。こうした行動は対人関係の中で表出されるため、他者と共にある体験を経験することはなく、「自己効力感」を得ることは難しい。他者から優しく、温かく見守られた経験が不足していたら、他者を思いやることは難しい。こうした他者との情動の交換が閉ざされた自分の情動は意識下に置き去りにされる。施設児童にとって、抑圧された彼らの情動は、不安定で統一性を維持することが困難になる。

「断片化された情動」は、意識下に抑圧され自分自身を感じることはできない。空虚な自己が「木」のシルエットとなり、シンメトリーに自己の安定性を求めたと考えられる。

施設児童の自己感の在り様は、情動交換の体験の不足による情動調律の貧しさが引き起こす「攻撃性」や「衝動性」という情動の世界であることが示唆された。抑圧された情動は、言語自己感において生じる「体験」と「言葉」のずれとして切り離された「重要な他者との情動」であり、体験と言葉のずれの断片は、意識下に抑圧された彼らの真の情動である。

つまり、彼らの自己感は意識下に抑圧された重要な他者との情動であり、この情動に左右された主観的体験として自己を体験していることが推察された。現実世界に表現された施設児童の行動は、こうした意識下における自己のコントロールが及ばない攻撃性や衝動性、不安、怒りに左右された感情が、情動と行動の自己主張となって、対人関係に表現される。この結果、良好な対人関係は形成されずに自己効力感、自尊感情にも影響を及ぼしていくことで、自己の統合が困難になるという、循環作用が働いていることが明らかになった。

#### 第4節 集団歌唱療法の働きかけによる自己感の成長

##### 第1項 集団歌唱療法における情動調律と自己感

本研究は集団歌唱療法を通して、施設児童の情動調律体験を促すことに焦点をあてたものである。自己感に関するオーガナイゼーションを促すためには、他者との相互作用の働きにおける内的感情状態を他者と共有可能な体験であることを確認しなければならない。そのためには、他者との情動の交換によって、自己の内的感情が他者と共有可能であることを体験する情動調律が必要である。

本研究において、集団歌唱療法は情動の交換を促進し、情動調律を体験できる一つの方法であることが示された。集団歌唱療法介入後の情動調律チェックリストでは、研究1、研究2においても情動調律体験の得点が有意に高まった。子どもは仲間の歌声を聴き、仲間とリズムを合わせて歌う。仲間の声と自分の声が響き合っていると感じる。そして、仲間も自分の気持ちと同じように感じていると体験できる。こうした体験において、仲間と言葉を交わさなくとも仲間の気持ちと一緒にいると感じる瞬間を体験できた。歌唱療法で歌われた「つめくさの歌」においては、「つめ草のように根っこはみんなつながっている」という体験である。そして、「伝説の広場の歌」では、「今、ここでみんなと一緒に歌っている広場が、みんなの気持ちの共有できたところ」という体験。さらに「森は生きている。より一瞬の『いま』を」では、「みんなでこの広場で歌った、一瞬のいまの体験」における情動のやり取りである。

こうした情動のやり取りは、私たちの心の中に表象化されて刻まれていく。集団歌唱療法の体験と似たような生きた体験が繰り返されるたびに、つまり予測される生活上の出来事で似たような体験が繰り返されるたびに、表象化された感情が活性化してくる。こうした他

者との関係性によって、さらに彼らの他者との良好な関係性が広がっていく可能性が期待できる。

集団歌唱療法によって、施設児童は情動調律体験をした。この体験は、自分の感情を仲間の感情と合わせ合いながら、同じ体験をしているという、感情の共有体験である。音楽による共鳴・共振という感情の共有体験を体験しやすい媒介を活用することによって、施設児童は、情動調律体験を促進させていったと考えられる。

今回の集団歌唱における情動の調律は、声だけでなく身体全体で感じ、その空間、環境に合わせ響かせていくという心身の活動が促進されたと言える。互いの感情を確かめながら合わせていく。この体験は母親が乳幼児に合わせていくような調律調律とは異なって、互いに行動の背後にある情動に焦点をあてて、合わせあっていくという、双方のやり取りによる内的状態の共有を交すものである。このことは、仲間同士の間においても、情動調律を体験し、促進させていくことは可能であることを示すものである。

## 第2項 自己感を支える「自己効力感」「自尊感情」「自己の統合」

施設で生活している子どもたちは、施設生活が続くなかで、自己肯定感や自尊心が低下し、自暴自棄になったり、無気力になったりする。また、アタッチメントや情動調節の問題が施設児童に共通して生じることも先行研究から示された。この問題を持った子どもは、まとまった自己を発達させて連続した自己感をもつことが困難となる。目的のもとに統合した行動がとれず、自己を制御することが難しい。したがって、自己の感情を捉えることができず、間主観性を持ちにくいという自己感の成長に問題を抱えていることが明らかになった。

施設児童の自己感に影響を与えている情動や行動の特徴を整理すると、①対人関係能力、②自己効力感・自尊心、③自己統合・自己形成、④情動調節という4つの領域が明らかになった。これらの4領域に関する施設児童の情動や行動が作用しながら彼らの「自己感」の成長を困難にしていることが示された。つまり、この領域が「自己感」を支えている要因と考えられる。

自己感とは「知覚や情動といった、直接肌で体験する出来事に関する体験的感覚であり、他者と交流し合いながら進んでいく主観的体験である」(Stern, 1985a)。Sternによれば、自己感とは、人と人との情動の交換によって成長し、生涯にわたり活動し続け、自分自身を支えていくものとなる。

### 2.1 自己感を支える「自己効力感」と「自尊感情」

集団歌唱療法体験後における自己効力感の自己評価質問紙調査では、「安心感」項目と総合得点において有意に高まった。安心感の高まりは、施設児童の生活の基盤になる。安心感が感じられる環境において、自らの行動が自由になりその子の本来の姿が表現される。

さらに自尊感情の自己評価では、「自己評価自己受容」「関係の中での自己」「自己主張自

己決定」の全ての下位項目において有意に高まった。他者評価では「落ち着き」「場に合わせた行動」の向上が示された。これらの結果は、施設児童が自分のことを以前より認めることができるようになり、他者とのやり取りをすることに自信をもてるようになって自己主張が向上したと考えられる。

したがって、施設児童は、施設や学校の日常生活で、自信を持って行動できるようになることが考えられる。自分に自信が持つことができ、場に合わせた行動がとれるようになれば、良い方向の循環作用が働きます。

## 2.2 自己感を支える「自己効力感」と「自尊感情」の定着

自尊感情におけるCWの他者評価では、子どもの「人への働きかけ」「大人との関係」「友達との関係」「意欲」については、以前と変わらないという結果が示された。施設のCWは、子どもたちの父親・母親代わりとなって世話をしているが、保育に関する専門知識を有している。したがって一般的に求められている子どもの発達水準に照らして、子どもの行動を判断することが考えられる。つまり、その子自身の変化よりも、一般児童との比較、あるいは平均的な子どもの水準に意識が向きやすいと思われる。こうした専門家の視点が、「人への働きかけ」「大人との関係」「友達との関係」などの対人関係の行動や学習に対する「意欲」について、変化が見られないと判断したことが一つに考えられる。

さらには、自分に自信が出てきたものの、その自信が社会生活における行動を認めてもらうためには、循環作用が機能するための一定程度の時間が必要であることが推察される。

「人への働きかけ」「大人との関係」「友達との関係」は、社会性と関係している。研究1では、自己効力感における社会性能力は、集団歌唱療法後に向上している。セッション期間、回数を比較すると、研究1では10か月、20回であり、研究2の2か月、8回と比較すると実施期間が長期間、回数も多かった。「人への働きかけ」「大人との関係」「友達との関係」などの社会性を定着させるためには一定程度の時間、セッション回数が必要であることが考えられる。

しかしながら日常において、CWは施設児童が施設生活や学校生活で、落ち着いた行動や場に合わせた行動をしていることを認めていることから、子どもの現在の行動が継続されることによって、CWや学校の先生から褒め言葉をかけてもらう機会が増加していくことが期待できる。信頼できる他者に褒め言葉をかけてもらう生活において、施設児童は、さらに自信を確認していくことが可能になる。また、子どもを取り巻く環境が変化していく。こうした環境において、「人への働きかけ」「大人との関係」「友達との関係」などの対人関係において、気持ち良い体験と成功体験を重ねることが可能になる。今後、日常生活で施設児童が成功体験を積み重ねることによって、集団歌唱療法介入後のPostやFollowにおいて、変化しなかった「意欲」が高まり、社会的行動が向上していくことが考えられる。

### 2.3 自己感を支える「自己の統合」

集団歌唱療法介入後、S-HTPの「統合性」尺度は、有意に高まった。S-HTPの描画内容の具体的変化を検討すると、PreよりもPostにて、形体が低下する描画でも、Followでは、Preより表現が豊かになることが特徴的であった。Postで形体が低下する描画内容は、型にはまらず自由に自分の気持ちを表現した結果、判断基準の評価が下がってしまったことが考えられる。

しかし、時間経過とともに内省が深まった結果、Followの描画では、安定感や創造性が高まり、その子らしい物語性、その子ならではの自己表現が強調されている絵に変化した。S-HTPのFollowの絵は、今ここで体験している自分の気持ちを表現することができるようになって、まとまりをもった創造性豊かな絵と言える。

「統合性」尺度は、自己の纏まりの程度や環境とのかかわり、自己の在り様、自己が外界・内界での出来事や情緒をどのように体験しているかが現れることから考えると、施設児童の自己効力感や自尊感情の質問紙調査結果と同様に、安心感や自己評価が向上したと考えられる。

## 第5節 施設児童の自己感の成長における心理的援助と集団歌唱療法

### 第1項 施設児童の自己感の成長への心理的援助

次に、集団歌唱療法介入後の自己感の変化から得られた知見について議論し、施設児童の自己感を育てる心理的援助について、本論では臨床心理学以外の他領域の視点を取り入れながら言及する。

本研究における施設児童のS-HTPの特徴的表現として、「課題のみを羅列して描く」「付加物なし」「シンメトリー構図」を報告した。これらの特徴的表現から、情動や社会性の発達の問題が考えられた。こうした問題に対して、今回の集団歌唱療法のように、情動の交換の視点に立ったグループ体験は、子どもたち間の関係性の成長に肯定的な役割を果たすことが示された。研究2における集団歌唱療法後の自己効力感の質問紙調査では、「安心感」項目と総合得点で向上した。また、自尊感情の質問紙調査における自己評価では、下位尺度の「自己評価自己受容」「関係の中の自己」「自己主張自己決定」の全ての項目において、集団歌唱療法の実施前よりも、実施後が有意に高まった。施設児童にとって、この結果の意味は大きい。

また、他者評価は、6つの下位尺度の中の「落ち着き」と「場に合わせた行動」において、集団歌唱療法の実施後、平均得点が有意に高まった。さらに、S-HTPの描画表現では、付加物が増加し、各課題の関連性が見られるようになり、子どもらしい自己表現が見られ、その子の物語が感じられる絵に変化した。

これらの結果が示すことを次に考察する。集団歌唱療法によって、相手の言葉や音楽にお

ける声や動きを聞いたり、見たり、相手に合わせたりして自分の五感を働かせることによって、「動調律体験」が促進された。この体験は子どもの「共にある」「楽しい」という感覚を育て、子どもは仲間と「共にある体験」「共につながる体験」を経験していった。こうした仲間との情動交換は、施設児童の言葉にならない意識下に抑圧された情動に対する働きかけである。

Stern(1985a)は、思考と言語の関連という観点から見れば、意味は初めから明らかな所与ではなく、それは親子の間で取り決められるものであって、互いの中で何が共有されているかという合意によって決まると言う。そして、そのように相互に取り決められた意味が「私たち」によって所有されるようになるが、ここには「私たち」にとって独特な意味が生まれる。この独特な意味は、施設児童にとっては、彼らの情動体験と言葉との間のずれの情動で、このずれの隙間に迫いやった断片化された情動である。

子どもの顕在化した自傷や摂食障害等の問題行動や症状の背後には、自己感の希薄化と不確かさが潜んでいることが多い。こうした状態は自己感の問題が共通するが、自己感是他者との応答関係のなかで育てられる。この応答は身体感覚でとらえられる情緒応答性である。自己感生涯にわたり活発に活動し続ける。つまり、乳幼児期に重要な他者との情動の交換が満足に得られなかったとしても、自己感の回復の環境が用意されることによって、その子の自己感の成長は成しうるのである。

今回の施設児童に対する集団歌唱療法において、情動調律が促進され、施設児童が仲間と共にある体験を経験したことを明らかにすることができた。この結果は、集団歌唱療法は、施設児童の自己感の成長への心理的援助として可能性を示すことができたとと言える。

## 第2項 情動調律体験における自己感の成長

情動の交換とはどのようなやり取りだろうか。重要な他者との言葉にならない互いの気持ちの背後にある情緒のやり取りや共有と考えられる。重要な他者とは、乳幼児においては母親が中心になるが施設児童にとっては、今ここで生活を共にしている人物である。この人物は自分の世話をしてくれるCWであり、生活を共にしている施設の仲間たちである。

共に生活している人たちとの情動の交換は、共に生活している人の身体に流れる情動のリズムを感じ、合わせていくということではないだろうか。日々の生活の中で感じる身体のリズムである。

先述した中村の提言するところの「人間のリズム感覚の喪失」に対する影響は、私たちが日常意識することなく浸透しているのである。生命の根源的なリズムは身体において位置し、人間はそのリズムに共振しつつ自分なりにバランスを保っている。

施設児童はS-HTPの木のシンメトリーに自己のバランスを素直に表現していると思われる。古代ギリシャにおける「コスモス」という言葉は、調和がとれていたり、秩序がある状態を表現する言葉である。社会の法や人の心などの調和がとれている状態である。人々は、

ハルモニア（ハーモニー）やシンメトリア（対称性）といった数的で美的な秩序を根源として崇拝していたという。施設児童のS-HTPに表れたシンメトリーは、心の状態の調和やリズムの流れなど、身体に感じる秩序を見出すという、人の根源的な調和や憧れ、欲求の働きが表現されたのではないだろうか。人々が感じるものは、共通感覚の働きにおけるもっとも自然な働きと言え、この働きは子どもたちの描画においても表現されたと考えられる。

本研究が取り扱った情動の交換の体験は、たとえば歌うことによって、彼らのこれまでの関係性体験における防衛的な態度から自由になる新たな体験となったことが示された。多様な意味合いをもった歌は、子どもたちに感情生活の連続体を経験させたと考えられる。仲間と「情動を合わせ合う」体験は、仲間とつながっている体験、共にある体験である。

価値や内的状態を意味する言葉は、世界に関する知識や言語を集積する人生早期に、親と子の間で独自に取り決められた通り、その意味を持ち続ける。時にそれは一生涯続く。そして子どもが同年代の仲間など、親以外の世間の誰かと対話をもつようになって初めて、これらの意味は変化し始めるという。その段階でまた新しく相互に取り決められた私たちの意味が出現してくるのであるが、集団歌唱療法という働きかけにおいて、グループ内で引き起こされた情動の交換体験は、その子独自の情動の意味合いを持つようになる。この情動の意味合いは、その子にとっては、特別な意味を持つものである。たとえば、身体が喜びと楽しさでいっぱいなる体験である。この体験を仲間と共にやり取りして伝え合い、歌が与える温かさや優しさという感じを通して、子どもたちの意識は深められたと考えられる。

つまり、情動調律体験は、グループ反応を高めると同時に、子ども一人ひとりが身体のリズム感覚を取り戻す体験となったと言える。施設児童は、自己の感情に触れ、自己の感情を認め受け入れる過程で「私」を感じるできるようになった。そして仲間と情動を合わせ合う体験は、仲間とつながっている体験、仲間と共にある「私たち体験」と促進された。

本研究において、集団歌唱療法における情動調律体験は、施設児童が自己の感覚を確かめつつ「自己感」を成長させていく体験であることが明らかになった。



## 終章 結論

### 第1節 本研究の成果

本論において集団歌唱療法における情動調律の促進によって、施設児童の自己感の成長を試みた。最初に「施設児童の自己感はどのように在るのか」という、施設児童の「自己感」について理論的考察を行い、施設児童の自己感の特徴を明らかにした。その結果、施設児童の自己感の特徴は、情動の交換における情動調律体験が不足した状態であり、意識下に抑圧された攻撃性や衝動性の葛藤に左右された不安定な自己を体験していることが示された。

情動の交換の不足が示されたことから、施設児童の「自己感」の成長を促すために施設児童に必要な心理的援助として、情動交換が促進されることによる情動調律が重要となることが示唆された。したがって、情動調律を促すために、集団歌唱療法の治療効果である共鳴・共振を活用して、その効果検討を行った。以下に本研究の成果を報告する。

本研究の成果は、一つに、集団歌唱療法における情動の交換によって、施設児童は仲間との情動調律体験をしたことを示すことができた。施設児童は、互いの感情を確かめながら合わせていく情動調律体験において、自分自身の気持ちに触れる「私」体験をした。この「私」体験の過程において、仲間と情動を共有する共にある「私たち体験」へと促進したと言える。

二つ目に、情動調律体験によって、施設児童が自己効力感、自尊感情、自己の統合を高めたことを明らかにすることができた。自己感を支えている要因である自己効力感、自尊感情、自己の統合が向上した結果が示すことは、施設児童が「これで良い」「これが自分だ」といった「私」を体験していること裏付けるものであり、自己感の成長を示すものである。

三つ目に、上述の施設児童の仲間と共にある「私体験」と「私たち体験」は、集団歌唱療法における情動調律体験から生じた集団歌唱の治療効果であることが示唆された。この情動調律体験は、「私たち」という仲間と共にある体験を示すもので、この体験は彼らにとって、心の居場所となり得る体験である。

四つ目の成果は、施設児童が自己感を成長させていくためには、仲間たちと心理援助専門家グループにおける関係性の中で、施設児童が安心や安全を感じ、その環境において、彼らが感情の発露を見出し、自由にその感情を表現し、その感情に対して情動調律を呼び起こす働きかけを行っていくことが重要であることを示すことができたことである。

したがって、五つ目に仲間との情動調律体験できる集団歌唱療法は、施設児童が自己感を成長させていくための心理的援助法として位置づけることができたことである。また、そのためには施設児童の自己感を支える要因の「自己効力感」「自尊感情」「自己の統合性」に働きかけることが重要であることを提示できたことである。

以上から、本研究の目的である「集団歌唱療法における情動調律によって、施設児童の自己感が成長することを明らかにする」について、一部を除き達成できたとと言える。

## 第2節 今後の課題と展望

本研究については、次に示す限界がある。

第一に、「自己感」を取り扱うことの問題である。自己の内面部分を研究することは、人の心の中に侵入するものであり、その人が脅かされることがあってはならないことはいずれの研究も同様である。本研究においても施設児童を対象にして研究を進める性質上、注意深く、慎重さをもって進める中において、対象施設や対象人数が限定的にならざるを得なかったことであった。

第二に、集団歌唱療法の効果検討に、統制群を設けることが困難であり、比較対象が設定できなかったことである。集団歌唱療法の介入効果について、比較対象の設定ができなかったことは、介入効果の裏付けを乏しいものになっていることは否めない。

第三に、自己感の評価の問題である。内面的な評価方法については、描画法以外の質問紙を実施したが、これについては今後の検討課題である。自己感に特化した質問調査用紙、情動調律の質問調査紙の作成が必要である。

施設児童に対する心理的援助の問題については課題が山積しているが、施設児童の「自己感」について、さらに研究を積み重ねて、施設児童にとって施設における仲間との生活が心地良いと感じられる心理的な環境を提供していくこと、そして彼らが自立の際に必要な「自己効力感」や「自尊感情」を保証できる心理的援助を検討していきたいと考えている。

最後に、以上のことを踏まえて今後の課題として以下にまとめる。

一つ目に、本研究では施設児童の自己感における心理的支援について、「情動調律体験」「共にある体験」の働きかけを基礎とした心理的援助の必要性を提案したが、そのための具体的なプログラムを提示することである。

二つ目には、自己感の心理的援助の効果検討について、自己感に特化した質問紙の考案である。「情動調律体験」「共にある体験」の働きかけを直接的に評価可能な尺度が必要である。

三つ目に、思春期、青年期の子どもにとって「自己感」の成長にとって新たな関係づくり（体験と言葉のずれに対する心理的援助）は重要である。個別面接が中心となるが、ここでは丁寧なかかわりが求められる。「呼び起こしの友」の核を根付かせるために必要と考えられる。

四つ目として、施設児童における「自己感」の研究を積み重ねることによって実証性の高いものにするとともに、何よりも研究成果を臨床現場において、施設児童の自己感を育てるために役立てることである。

最後に施設児童の自己感の成長における心理的援助の成果を、一般家庭の子どもの自己感の成長における調査・研究につなげていくことが課題である。

施設で生活をせざるを得なくなった子どもたちが、自分をどのようにとらえて生活して

いくのか、問題を残すところではある。しかしながら、本研究における施設児童に対する集団歌唱療法が自己感の育ちを支える心理的援助の一方法として提示することができた。

このことは、彼らが自分自身を一人の人間として認め、受け入れていくことが可能になったことによって、他者との関係性においても自己調整しつつ、バランスを保つことができるようになってきたことを示すものである。こうした体験は、さらに他者と「共にある体験」として機能するようになり、将来の自立に向けて大きな自信につながることを期待される。

以上、本研究については多くの限界があり、様々な課題が残っている。しかしながら、本研究が、施設児童の「自己感」の育ちのために端緒を開くことができたなら幸いである。今後も施設で生活する子どもたちに寄り添った援助と研究を継続していきたいと考えている。

## 引用文献

- 青 拓美 (2010). 集団歌唱療法を考える－声の視点から－ 日本音楽療法学会誌, 10(1), 41-46.
- 荒木 充 (2009). 「評価活動」を活かした生徒会活動の取り組みについて－「自己存在感」, 「自己有用感」の創出を目指して－ 教育実践研究, 19, 159-164.
- 浅野恭子 (2014a). 典型的な性行動と性問題行動 施設における子どもの性問題行動の理解と支援① (pp. 28-31) 児童養護 45
- 浅野恭子 (2014b). 性問題行動の背景要因とアセスメント 施設における子どもの性問題行動の理解と支援② (pp. 30-33) 児童養護 45
- 浅野恭子 (2015). 性問題行動の治療教育 施設における子どもの性問題行動の理解と支援④ (pp. 30-33) 児童養護 45
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- 別府 哲 (2014). 自閉症スペクトラムの機能連関, 発達連関による理解と支援: 他者の心の理解に焦点をあてて (特集 自閉症スペクトラムの特性理解の新たな視点) 障害者問題研究, 42(2), 91-99.
- Bolander, K. (1977). *Assessing Personality Through Tree Drawing*. Basic Books. 高橋 頼子 (訳) (1999). 樹木画によるパーソナリティの理解 ナカニシヤ出版
- Buck, J. N. (1948). *The H-T-P test*. *Journal of Clinical Psychology*, 1948, 4, 151-159.
- Di Leo, J. H. (1977). *Child Development, Analysis and Synthesis*. 白川佳代子・石川元一 (訳) (1999). 絵に見る子どもの発達－分析と統合－ 誠信書房
- Erikson, E. (1950). *Child and society*. Norton. 仁科弥生 (訳) (1977/1980). 幼児期と社会 I・II みすず書房
- Erikson, E. (1959). *Psychological issues identity and the life cycle*. International University Press. 小此木啓吾 (訳編) (1973). 自我同一性－アイデンティティとライフサイクル－ 誠信書房
- 藤 めぐみ・岩本健良・白井千晶・渡辺大輔 (2017). データを読む 児童養護施設における性的マイノリティ (LGBT) 児童の対応に関する調査 特集 子どもに関わるすべてのおとにに必要な性の理解と取り組み (PP. 82-93) エイデル研究所 83
- 藤岡孝志 (2001). 児童虐待と愛着障害の関係性に関する研究 日本社会事業大学研究紀要, 48, 423-258.
- 藤田 正・岩田充宏・藤田 正・岩田充宏 (2002). 小学生の自己調整学習に関する研究 (2) 教育実践総合センター研究紀要, 11, 63-68.
- 福井 至・飯島政範・小山繭子・中山ひとみ・小松智賀・小田美穂子・嶋田洋徳・坂野雄二

- (2009). 児童用一般用エフィカシー尺度 GSESC-R (General Self-Efficacy Scale for Children-Revised) こころのネット株式会社
- 古澤裕美 (2005). 高学年児童における集団 SST の効果—対人的自己効力感を高める SST 授業の工夫— 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要, 4, 146-149.
- 二ツ山 亮 (2017). 私たちの施設養育を見つめ直す (2) 自分を生かす・頼もしい大人をめざして (pp. 30-33) 児童養護 48
- Hammer, E. (1958). *The Clinical Application of Projective drawing*. Charles C Thomas.
- 春木 豊 (1997). 人間科学についての一考察—全体性と統合性を求めて— 札幌学院大学人文学紀要, 60, 13-26.
- 初塚眞喜子 (2003). 発達臨床心理学と音楽療法についての試論 相愛大学研究論集, 19-17-36.
- 林 知代 (2008). 器質的特性をもつひきこもり者への間主観的アプローチ—アスペルガー症候群と診断された青年との心理面接過程— 心理臨床学研究, 25, 6, 659-670.
- 林 庸二 (1996). 音楽の治療的機能 櫻林 仁 (監修) (1996). 音楽療法研究 (pp. 23-39) 音楽之友社
- 東山 明・東山直美 (1999). 子どもの絵は何を語るか—発達科学の視点から— 日本放送出版協会.
- 日野原重明 (2009). 癒しの音楽療法 (pp. 40-41) 春秋社
- 平川義親・尾崎敏子・芦澤政子・坂野剛崇 (1997). 統合型 HTP 法を通しての非行少年の理解—少年事件調査実務への「統合型 HTP 法」の導入の試み— 調研紀要, 67, 69-107.
- 堀 美和子 (2019). 自閉スペクトラム症児の自己感の発達: 間主観的相互作用の観点から 日本福祉大学子ども発達学論集, 11, 77-82.
- 細木照敏・中井久夫・大森淑子・高橋直美 (1971). 多面的 HTP の試み—芸術療法, 3, 61-65.
- 出野美那子 (2008). 児童養護施設における青年前期の子どもの愛着状態と心的外傷性症状 発達心理学研究, 19, 2, 77-86.
- 飯田 進 (2015). 社会的養護施設における養育とは—小規模ケアにおける養育モデル— (pp. 40-43) 児童養護 45
- 磯谷文明 (2019). 児童虐待の現状と防止対策の今後—特集— 児童虐待防止対策: 体制と連携の強化に向けて (pp. 42-53) 法律のひろば 72
- 板津裕己 (1994). 自己受容性と対人態度との関わりについて— 教育心理学研究, 42, 1, 86-94.
- 板津裕己 (2013). 自己受容性研究の発展 (2)—自己受容性の発達の研究の整理— 高崎健康福祉大学紀要, 12, 195-206.
- 角野善宏 (2004). 描画療法から見たこころの世界—統合失調症の事例を中心に— 日本評論社

- 上蘭美鈴 (2014). 児童養護施設入所児童に対する有効な心理的援助の要因についての分析  
龍谷大学大学院文学研究科紀要, 35, 63-79.
- 笠原広一・山本一成・坂倉真衣(2016). 幼児教育実践者へのインタビューに基づく体験理解  
の視点の考察: 幼児の自然体験の意味をめぐって 福岡教育大学紀要, 65, 61-72.
- 小石寛史・勝田くみ子・大江祥子・御前礼子・木村清弘(1998). 仲間関係への自己効力感を  
高める操作の効果の検討 小学校低学年を対象にして 神戸大学発達科学部研究紀  
要, 6, 1, 1-14.
- 小石寛史・岩崎桂子(2000). 仲間関係への自己効力感を高める操作の効果の検討 人間科  
学研究, 8, 1, 29-37.
- 近藤 卓(2014). 基本的自尊感情を育てるいのちの教育 金子書房
- 厚生労働省 (2015a). 児童養護施設入所児童等調査の結果(平成 25 年 2 月 1 日現在)  
<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000071187.html>. (平成 28 年 6 月 22 日取得)
- 厚生労働省 (2015b). 平成 27 年 3 月「社会的養護の現状について(参考資料)」家庭福祉課  
調査平成 26 年 10 月現在. <http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000>. (平成  
28 年 3 月 13 日取得)
- 厚生労働省 (2017a). 社会的養護の推進に向けて 厚生労働省子ども家庭局家庭福祉課  
[http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo\\_kosodate/syakait\\_eki\\_yougo/index.html](http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/syakait_eki_yougo/index.html). (平成 30 年 3 月取得)
- 厚生労働省 (2017b). 第 14 回 新たな社会的養育の在り方に関する検討会: 平成 29 年 5 月  
26 日 <http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai/0000166119>. (平成 29 年 9 月取得)
- 小手川雄一・松田文子(2008). 大学生による中学生へのピア・サポート・プログラムの効果  
(2) 福島大学こころの健康相談室紀要, 2, 11-18.
- 小手川雄一・岡崎善弘・松田文子(2009). S-HTP 法による精神健康度と自尊感情 自己効力  
感, 社会性, ストレス反応との関連—ピア・サポートの効果指標として— 福島大学こ  
ころの健康相談室紀要, 3, 23-30.
- 小山 正 (2002). 子どもの象徴遊びとことばの発達 ころとことば 1(pp. 43-50) 人間環  
境大学
- 久保田牧子(2003). 精神科領域における音楽療法ハンドブック (pp. 29-33) 音楽之友社
- 久保田牧子・高橋和奈枝(2013). 歌うことを用いた音楽療法による心身への影響—精神科  
外来患者の生理・心理指標の結果から— 昭和音楽大学研究紀要, 32, 47-56.
- 倉橋孝美 (2004). 児童養護施設入所児童の対人場面における自己効力感と社会的スキルの  
関連について日本行動療法学会大会発表論文集, 30, 198-199.
- 倉本 英彦・上林 靖子・中田 洋二郎・福井知美・向井隆代・根岸敬矩(1999). Youth Self  
Report (YSR) 日本語版の標準化の試み—YSR 問題因子尺度を中心に— 児童青年精神医学  
とその近接領域, 40, 4, 8, 329-344.

- 李 明憲・坪井裕子 (2003). Youth Self Report (YSR)による被虐待児に情緒・行動問題の特徴—児童養護施設児を対象とした検討— 乳幼児医学・心理学研究, 12, 43-50.
- 前田基成 (1994). 自己評価による自己効力感の変容が児童の漢字学習に及ぼす効果 児童文化研究所所報, 16, 81-92.
- 間宮正幸 (2008). 児童期から青年期への移行:発達連続と非連続の観点から <特集>児童期と青年期の発達的な連結と移行 心理科学, 28, 2, 1-14.
- 丸野廣・徳田良仁・徳田秀子・荻野恒一 (1975). 破瓜病心象世界へのイメージ絵画療法的接近 芸術療法, 6, 23-37.
- 丸田俊彦 (2008). 心の対話的起源—Daniel Sternの発達論— (pp. 711-716) 小児看護 31
- 増沢 高 (2013). 背景要因を整理し抱えた課題を理解する 社会的養護におけるアセスメント (pp. 30-33) 児童養護 44
- 松原由美 (2017). 児童養護施設における被虐待児への音楽療法導入の意義と可能性:全国児童養護施設へのアンケート調査から 全国大学音楽教育学会研究紀要, 28, 11-20.
- 松井紀和 (1980a). 音楽療法における診断要綱. 音楽療法の手引き 牧野出版
- 松井紀和 (1980b). 障害児の音楽療法. 障害児の音楽療法 安田専門講座 15 安田生命事業団
- 松井紀和 (1988). 発達障害児の音楽療法 (pp. 1-8) 音楽療法研究年報 16
- 松井紀和 (1989a). 音楽療法 心理治療法ハンドブック 福村出版
- 松井紀和 (1989b). 音楽療法 小児精神科治療ハンドブック 南山堂
- 松井紀和 (1996). 発達障害と音楽療法 音楽療法研究 櫻林 仁 (監修) 音楽の友社
- 松井紀和 (1998). 方法と評価 櫻林 仁 (監修) 音楽療法研究—第一線からの報告— (pp. 41-80) 音楽の友社
- 松井紀和 (2010). 集団歌唱療法を考える—歴史的視点から— (pp. 161-64) 日本音楽療法学会誌 10
- 松本拓真 (2015). 自閉症スペクトラム障害の子どもの受身性が固定化する一機序:親子の相互作用と親にもたらす苦悩— 発達心理学研究, 26, 3, 186-196.
- 緑川広美・鈴木庸祐 (2004). 学級における被虐待児への指導・援助に関する実践的研究—子ども集団への働きかけを中心に— 福島大学教育実践研究紀要, 46, 129-136.
- 三上直子 (1979). 統合型 HTP 法による分裂病者の描画分析 一般成人との統計的比較 臨床精神医学, 9, 79-90.
- 三上直子 (1992). 母子関係の悪化に対する予防的アプローチ—離婚家庭 13 組の母子にエゴグラムと統合型 HTP 法を施行して— 心理臨床学研究, 10, 1, 76-83.
- 三上直子 (1995). 統合型 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
- 三上直子・岩崎和江 (1981). 統合型 HTP 法における幼稚園児から大学生までの描画発達—

- 分裂病者の描画特徴との関連において 臨床精神医学, 10, 1331-1339.
- 三沢直子 (2002). 描画テストに表れた子どもの心の危機—S-HTP における 1981 年と 1997～99 年の比較— 誠信書房
- 三沢直子 (2007). 幼稚園児の描画の変化—1979・85 年と 2005 年の S-HTP 画の比較— 明治大学心理社会学研究, 2, 57-72.
- 三沢直子 (2008). 描画テスト(S-HTP)に表れた子どもの発達の問題. 臨床描画研究, 23, 64-81.
- 三沢直子(2009). 統合型 HTP 法を子どもの心理検査として有効利用するための基礎研究 明治大学人文科学研究所紀要, 65, 293-338.
- 三沢直子 (2014). S-HTP の表れた発達の停滞 誠信書房
- 森 さち子(1996). 自閉的な子どもとの治療的かかわり (1) —自己感発達をともにし, 象徴的表現が芽生えるまで— 精神分析研究, 40, 5, 463-492.
- 森 さち子・深津千賀子・小此木啓吾(1995). 自閉的な子どもとの治療的かかわり:自己感の発達をともにしていくこと 精神分析研究, 39, 4, 200-202.
- 森 茂起 (2002). 被虐待児の心理療法をめぐる広島 大学大学院心理臨床教育センター 紀要, 1, 12-17.
- 文部科学省(2008). 人権教育の指導方法等の在り方について [第三次とりまとめ]. 第 2 章 学校における人権教育の指導方法等の改善・充実 平成 20 年 3 月 人権教育の指導方法等に関する調査研究会 議 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404.htm) (平成 30 年 5 月 29 日取得)
- 森岡正芳(2012). 自己感の形成と回復 子どものころ子どもの・遊び(11). 日本遊戯療法学会, 161, 108-112.
- 森田善治(1983). 養護施設入所児童の心理的特徴—P-F Study & Baum Test 大阪教育大学 障害児教育研究紀要, 6, 89-101.
- 森田喜治(2006). 児童養護施設と被虐待児 —施設内心理療法家からの提言— 創元社
- 森田喜治(2013). 児童養護施設児童. 児童養護施設児の日常とところ—施設内心理療法家の観点から— 創元社
- 村井靖児(1988). 音楽療法の理論と実際 内山喜久雄・高野清純 (監修) 池田良二・村井靖児 (編) 講座サイコセラピー7—アートセラピー(pp. 147-165) 日本文化社
- 村井靖児(1995). 音楽療法の基礎 音楽之友社
- 村井靖児(2001). 音楽療法の立場から 日本芸術療法学会誌, 31, 2, 17.
- 村瀬嘉代子(2001a). 児童虐待への臨床心理学的援助 臨床心理学, 1, 6, 711-717.
- 村瀬嘉代子(2001b). 児童虐待と社会的養護. 虐待を受けた子どもの生活を支える 臨床心理学, 11, 5, 636-641.



- 村瀬嘉代子(2017a). 日々の暮らしを通して伝えられ、育つ「自尊心と智慧」 特集 改めて、  
養育のあり方を問う:「この子を受けとめて、育むために:育てる・育ちあういとなみ」の  
実践に向けて(pp. 24-27) 児童養護 48
- 村瀬嘉代子(2017b). 児童養護施設の職員に求められる力「新たな社会的養護への挑戦—す  
べての子どもと歩む未来へ—」(pp. 132-139) 全国社会福祉協議会 全校児童養護施設協  
議会
- 長田有子・下野裕美・岩本光代・高田 治(2007). 被虐待児における音楽療法の適用—平  
成 18 年度研究報告書— 子どもの虹情報研修センター
- 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榊算男・立花政夫・箱田祐司 (1999). 心理  
学辞典(p. 545) 有斐閣
- 中村雄二郎(1980). イメージと身体—共通感覚の観点から 哲学, 30, 41-59.
- 中村雄二郎(1991). 共振する世界(pp. 138-148) 青土社
- 中村雄二郎(1997). 感性の覚醒—近代情念論の再検討を通じて 岩波書房
- 仲谷美江・江良分郷・西田省吾(2003). リズムを介した感性協調支援実験 社団法人情報処  
理学会研究報告, 40, 155-162.
- 中富尚宏(2017). 児童養護施設入所児の QOL における虐待の影響 厚生指標 12, 35-40.  
厚生労働統計協会 64
- 中山ヒサ子(2014). 音楽と音楽療法. 未来プロジェクト音楽療法ハンドブック—看護と福祉  
領域のための—(pp. 15-24) 星雲社
- 楡木佳子(2006). 女子非行少年の帰属スタイルと自尊感情 カウンセリング研究, 38, 1, 22-  
32.
- 西村次郎(2005). 障害児の生きがい感と自己存在感の認識育成に関する考察 岡山理科大  
学紀要, 41, B, 53-59.
- 西澤 哲 (2000). 児童養護施設に入所中の子どものトラウマ反応—TACC の結果の分析から  
社会事業研究 31, 43-46.
- 西澤 哲(2004). 子ども虐待がそだちにもたらすもの. そだちの科学 2(pp. 67-71) 日本評  
論社
- 西澤 哲・中島健一・三浦恭子(1999). 児童養護施設に入所中の子どものトラウマに関す  
る研究—虐待体験と TSCC によるトラウマに関する研究 虐待体験と TSCC によるトラウマ  
反応の測定— 日本社会事業大学社会事業研究所
- Nordoff, P. & Robbins, C. (1971). *Music Therapy in Special Education*. Music, Inc.  
林 庸二 (監訳)・望月 薫・岡崎香奈(訳) (1983). 障害児教育におけるグループ音楽  
療法 人間と歴史社
- 野津 牧(2004). 虐待が子どもの発達に与える影響—児童養護施設における発達検査の分  
析— 厚生指標, 51, 6, 16.

- 小田美穂子(2002). 第17章 学業達成への援助 坂野雄二・前田基成(編著)(2002). セルフ・エフィカシーの臨床心理学(pp. 188-203) 北大路書房
- 小田美穂子・嶋田洋徳・坂野雄二(1995). 児童における一般性セルフ・エフィカシーの測定(1): ストレス反応との関連を中心として 日本行動療法学会第21回大会発表論文集, pp. 122-123.
- 奥山真紀子(1997). 被虐待児の治療とケア 臨床精神医学, 26, 19-26.
- 奥山真紀子(2000). 被虐待児の精神的問題に関する研究(pp. 285-313) 平成11年度厚生省厚生科学研究(子ども家庭総合研究事業)報告書
- 奥山真紀子(2003). 虐待対応の現状と課題. 小児の精神と神経, 43, 2, 99-105.
- 奥山真紀子(2006). 愛着—トラウマ問題と自己感の発達. 子どもの健康科学, 7, 1, 21-25.
- 奥山真紀子(2010). マルトリートメント(子ども虐待)と子どものレジリエンス 特集1 望ましい子どものこころの育ちと環境を実現するために(pp. 46-51) 学術の動向
- 奥山真紀子(2013). 被虐待児のアタッチメント形成の問題とトラウマ(pp. 356-360) 第108回日本精神神経学会学術総会 精神誌
- 奥山真紀子・泉真由子(2006). 虐待を受けた乳幼児の行動チェックリストの開発とその応用 厚生労働科学研究費補助金(子ども家庭総合研究事業)児童福祉機関における思春期児童等に対する心理アセスメントの導入に関する研究報告書
- 小野善郎(2006). 子どもの福祉とメンタルヘルス—児童福祉領域における子どもの精神保健への取り組み 明石書房
- 大原天青(2013). 児童養護施設における心理療法を受ける子どもの特徴:社会的養護施設と実践との関連を中心に 臨床心理学, 13, 5, 681-688.
- 大迫秀樹(1999). 虐待を背景にもつ非行小学生に対する治療教育 心理臨床学研究, 17, 249-260.
- 大須賀隆子(2008). 「自由保育」に活かす「I as We, We as Iとしての自己感」を育てる「情動調律」: 幼・小移行期におけるその意義と役割. 淑徳短期大学研究紀要, 47, 35-61.
- 劉新彦(2011). 学童期の健康増進プログラムの開発と実施 - 自己効力感に焦点を当てた生活習慣の介入 千葉看護学会誌, 17, 2, 21-30.
- 佐伯怜香・新名康平・服部恭子・三浦佳世(2006). 児童期の感動体験が自己効力感・自己肯定意識に及ぼす影響 九州大学心理学研究, 7, 181-192.
- 佐賀県教育センター(2008). 児童が安心できる人間関係づくり [http://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu\\_chousa/h20/02human-re/gabaisheetdownload.htm](http://www.saga-ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h20/02human-re/gabaisheetdownload.htm). (平成28年3月13日取得)
- 坂本いづみ(1993). 養護施設児童との音楽を媒介にしたグループワーク—K 養護施設での実践とその過程分析 音楽療法研究年報, 22, 103-117.
- 坂本昇一(1999). 生徒指導が機能する教科・体験・総合学習 文教書院

- 坂野雄二(1989). 一般性セルフ・エフィカシー尺度の妥当性の検討 早稲田大学人間科学研究, 2, 91-98.
- 坂野雄二(2002). 第7章 抑うつ気分の解消. 坂野雄二・前田基成(編著)セルフ・エフィカシーの臨床心理学(pp. 72-81) 北大路書房
- 坂野雄二・東條光彦(1986). 一般性セルフ・エフィカシー尺度の試み 行動療法研究, 12, 73-82.
- 佐藤佳紀(2013). 自己存在感を高める生徒指導と学習指導の一体化—ジグソー法から着想を得たクイズ作りを取り入れる社会科調べを通して— 教育実践研究, 23, 253-258.
- 佐藤ちひろ(2019). 児童養護施設における「問題行動」への対応に関する研究—児童養護施設職員が対応困難であると感じる入所児童の行動について— 東洋大学人間科学総合研究所紀要, 21, 153-165.
- 下出理恵子(2014). 第4章 音楽療法実践の領域. 未来プロジェクト 音楽療法ハンドブック—看護と福祉領域のための—(pp. 44-51) 星雲社
- 下村英雄(2007). 中学校におけるコンピュータを活用したキャリアガイダンスが進路自己効力感に与える影響 教育心理学研究, 55, 276-286.
- 汐見稔幸(1996). 今育てたい子どものカー自己感・自己肯定感・物語づくり 子どもの文化, 28, 7, 38-47.
- 塩見邦雄・中井晶子(1996). 児童の学業達成における自己効力感と自尊感情日本教育心理学会総会発表論文集, 38, 475.
- Stern, D. N. (1985a). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Basic Book. 小此木啓吾・丸太俊彦(監訳) 神庭靖子・神庭重信(訳)(1989). 乳児の対人世界(理論編) 岩崎学術出版社
- Stern, D. N. (1985b). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Basic Book. 小此木啓吾・丸太俊彦(監訳)(1991). 乳児の対人世界(臨床編) 岩崎学術出版社
- Stern, D. N. (1995). *The motherhood constellation: a unified view of parent-infant psychotherapy*. Basic Book. 馬場禮子・青木紀久代(訳)(2000). 親—乳幼児心理療法 岩崎学術出版社
- Stern, D. N. (2000). *The Interpersonal World of the Infant. first Paperback Edition*. New York:Basic Books.
- Stern, D. N. (2004). *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. NewYork/London: W. W. Norton & Company. 奥寺 崇(監訳) 津島豊美(訳)(2007). プレゼントモーメント 精神療法と日常生活における現在の瞬間 岩崎学術出版社
- 杉山登志郎・中村素子(2001). 発達の視点からみた子ども虐待の後年への影響とその治療 被虐待児の年齢による症状の違いと治療的対応を巡って 安田生命研究助成論文集,

37, 53-62.

- 諏訪城三(1995). 被虐待児 117 例の検討—臨床所見および虐待の背景について— 日本小児科学会雑誌, 99, 2069-2077.
- 高田 治(2012). 児童心理治療施設(情緒障害児短期治療施設)における生活臨床と心理職の役割 社会的養護における生活臨床と心理臨床 増沢 高・青木紀久代(編) 多職種協働による支援と心理職の役割(pp. 116-130) 福村出版
- 高橋克己(2017). 仕事で養育をするという営みの真価とは何か 特集 改めて, 養育のあり方を問う:「この子を受けとめて, 育むために:育てる・育ちあういとなみ」の実践に向けて(pp. 8-11) 児童養護 48
- 高橋雅春(1974). 描画テスト入門—HTP テスト 文教書院
- 高橋依子(2011). 描画テスト 北大路書房
- 高山輝也・笹山龍太郎(2011). 児童の自己存在感を高めるための指導の実践—クラス全体への指導を中心として— 教育実践総合センター紀要, 10, 133-142.
- 竹村雅裕(2019). 虐待, その後にも目を向けて:児童養護施設からのメッセージ (特集 児童虐待に立ち向かう職員) 地方自治職員研修, 52, 10, 21-23.
- 滝川一廣(2012). 施設における心理臨床. 増沢高・青木紀久代(編著). 社会的養護における生活臨床と心理臨床—多職種協働による支援と心理職の役割(pp. 14-26) 福村出版
- 玉那覇瑞乃・松尾理沙(2015). 児童の自己効力感と職業観形成の関連について こども文化学科紀要, 2, 1-15.
- 田中康雄(2015). 社会的養護の現状とそこで生活する人々 社会的養護における生活臨床(pp. 30-33) 児童養護 46
- 田中陽子・長友真実・前田直樹・栗山和弘・高山巖(2006). 児童養護施設における被虐待児への心理的ケアに関する研究(2) 九州保健福祉大学研究紀要, 7, 103-112.
- 谷本泰子・笠井達夫(1998). 青年期における人間信頼感・自己存在感と攻撃性の関連 徳島文理大学研究紀要, 76, 65-79.
- 寺田知世・三雲真理子(2016). 音楽聴取による気分および人格特性的自己効力感への影響:歌詞とメロディの検討 日本認知心理学会発表論文集, 122.
- 戸ヶ崎泰子(2002). 社会的スキルの獲得. 坂野雄二・前田基成(編著)セルフ・エフィカシーの臨床心理学(pp. 166-177) 北大路書房
- 東京都教職員研修センター(2009). 子供の自尊感情や自己肯定感について Q&A 東京都教職員研修センター紀要, 9, 1-25.
- 坪井裕子(2005). Child Behavior Checklist/4-18(CBCL)による被虐待児の行動と情緒の特徴—児童養護施設における調査の検討— 教育心理学研究, 53, 110-121.
- 坪井裕子・李 明憲(2007). 虐待を受けた子どもの自己評価と他者評価による行動と情緒の問題—Child Behavior Checklist(CBCL)と Youth Self Report(YSR)を用いた児童養

- 護施設における調査の検討— 教育心理学研究, 55, 335-346.
- 筒井 末春(2002). 心身医学領域からみた音楽療法 人間総合科学, 4, 119-135.
- 上田吉一(1956). 精神的健康と人格の統合性について 日本教育学会研究, 15, 56-57.
- 上田吉一(1958). 精神的に健康な人格の特性に関する考察—臨床家の見た理想的人間像— 教育心理学研究, 5, 3, 1-10.
- 植原美智子(2013). 児童養護施設児童に対するアサーション・トレーニングの試み 心理臨床学研究, 30, 6, 922-933.
- 植原美智子・渡邊映子・松原達哉(2012). 児童養護施設入所児童に対するアサーション・トレーニングの適用 福祉心理学研究, 9, 1, 28-39.
- 植原美智子・魏 孝棟(2013). 児童養護施設と一般家庭の児童に対する効果的な心理支援の検討Ⅰ—主張性と対人的自己効力感の比較から— 日本心理学臨床学会第32回大会発表論文集, 335.
- 植原美智子・魏 孝棟(2014). 児童養護施設と一般家庭の児童に対する効果的な心理支援の検討Ⅱ—主張性と対人的自己効力感及びAN-EGOGRAMの比較から— 日本心理学臨床学会第33回大会発表論文集, 239.
- 氏原 寛・小川捷之・近藤邦夫・鏑 幹八郎・東山紘久・村山正治・山中康裕(2003). カウンセリング辞典 ミネルヴァ書房
- 浦上昌則(2002). 職業指導 坂野雄二・前田基成(編著)セルフ・エフィカシーの臨床心理学(pp. 204-217) 北大路書房
- 内海 新祐(2017). 子ども虐待の援助と治療:児童養護施設において 特集 発達障害とトラウマ (pp. 59-63) そだちの科学 29
- 山田勝美(2017). 養育の営みを通して自己と向き合う 児童養護
- 山口修平(2017). 児童養護施設における性的虐待を受けた子どものケア:性(生)教育と生活支援の両輪で(特集 性教育実践) (pp. 106-115) エイデル研究所 80
- 山縣文治(2010). 社会的養護改革の二〇年とこれからの児童養護 (pp. 16-23) 児童養護
- 山下晃弘(2010). 集団歌唱法を考える～精神科の視点から 日本音楽療法学会誌, 10, 1, 70-75.
- 山下晃弘・加藤 敏(1998). 集団歌唱療法による躁病者の音楽表現と治療的意義 日本芸術療法学会誌, 29, 1, 34-40.
- 山下晃弘・加藤 敏(2000). ヒステリーに対する集団音楽療法の治療効果—2症例の経験を通して— 日本芸術療法学会誌, 31, 1, 40-46.
- 山内美穂(2000). 養護施設入所幼児に対する音楽療法の試み (pp. 28-33) 大坂大学臨床老年行動学年報
- 山脇由美子・松井大助(2019). 語る Interview 児童虐待を防ぐために学校にできること (pp. 6-11) 生徒指導 49

- 吉田絵美(2011). 一般家庭児童と施設入所児童における自尊心の差異について 児童教育学研究, 30, 3, 73-180.
- 吉田敬子・武井庸郎・山下洋(2002). 精神医学領域における児童虐待に関する多元的評価の意義—被虐待児とその養育者への適切な心理社会的介入のために— (pp. 498-525) 児童青年精神医学とその近接領域 435
- 吉野秀幸(2007a). 音楽教育の新たな構想(Ⅱ) 中村雄二郎の場合(1) 大坂教育大学紀要, 55, 2, 49-62.
- 吉野秀幸(2007b). 音楽教育の新たな構想(Ⅲ) 中村雄二郎の場合(2) 大坂教育大学紀要, 56, 1, 33-52.
- 湯川進太郎(2002). 自己存在感と攻撃性—自己存在感の希薄さ尺度の信頼性と妥当性の検討— カウンセリング研究, 35, 219-228.
- 全国児童養護施設協議会制度検討特別委員会小委員会(1995). 養護施設の近未来像報告書
- 全国児童養護施設協議会制度検討特別委員会小委員会(2003). 子どもを未来とするために—児童養護施設の近未来— (児童養護施設近未来像Ⅱ報告書)
- 全国社会福祉協議会・全国児童養護施設協議会(2008). この子を受けとめて, 育むために—育てる・育ちあういとなみ— 児童養護施設における養育のあり方に関する特別委員会報告書.

## 参考文献

- 赤坂 徹(1990). 小児気管支喘息の心身医療 心身医療, 2, 1241-1249.
- 青木紀久代(2007). 生活臨床における関係性援助への心理臨床的接近. 増沢高・青木紀久代(2012). 社会的養護における生活臨床と心理臨床—多職種協働による支援と心理職の役割— (pp. 70-83) 福村出版
- Bandura, A. (1985). 自己効力感(セルフ・エフィカシー)の探究. 祐宗省三(編著) 社会的学習理論の新展開 金子書房
- Browne, K. D. (2009). *The Risk of Harm to Young Children in Institutional Care*. Professor of Forensic Psychology and Child Health, Institute of Work, Health & Organisations, University of Nottingham, UK. 津崎哲雄(訳)(2010). 乳幼児が施設養育で損なわれる危険性—EUにおける乳幼児の脱施設養育施策の理論と方策— 乳幼児施設養育という国家によるシステム虐待を考えるために(翻訳資料第20号, pp. 1-30) 英国ソーシャルワーク研究会
- Gerald, D. O. & Patricia, G. (1987). *Using Drawings in Assessment and Therapy*. New York. 加藤孝正(監訳)(2005). 描画心理学双書⑧ 描画による診断と治療 黎明書房
- 濱口佳和(1994). 児童用主張性尺度の構成 教育心理学研究, 42, 463-470.

- 濱口佳和・江口めぐみ(2009). 児童の主張行動と仲間関係の適応との関連—アサーション  
は本当に児童の仲間関係の適応に役立つのか? カウンセリング研究, 42, 1, 60-70.
- 日野原重明(監修) 未来プロジェクト(著)(2014). 音楽療法ハンドブック—看護と福祉領域のための— 星雲社
- 平田修三(2015). 社会的養護における貧困問題と当事者活動の可能性 子どもの発達にとって「貧困問題」とは何か(pp. PP. 14-15) 教心第 57 回総会 研究委員会企画シンポジウム 2
- 堀 文次(1953). 施設児童の人格形成について 社会事業, 36, 9, 53-60.
- 堀 文次(1954). 施設児童とその人格. 社会事業, 37, 4, 34-37.
- 保坂 亨(2007). 子どもの虐待—戦後日本の「子どもの危機的状況」に関する心理社会的分析— 福村出版
- 保坂 亨・増沢 高・秋山邦久・大川浩明・佐々木宏二・渡邊智子・石倉陽子(2004). 虐待の援助法に関する文献研究(第 1 報:1970 年代まで) 子どもの虹情報研修センター紀要, 2, 114-124.
- 保坂 亨・増沢 高・秋山邦久・大川浩明・佐々木宏二・渡邊智子・石倉陽子(2005). 虐待の援助法に関する文献研究(第 2 報:1980 年代まで) 子どもの虹情報研修センター紀要, 3, 114-151.
- 保坂 亨・増沢 高・秋山邦久・大川浩明・佐々木宏二・渡邊智子・石倉陽子(2006). 虐待の援助法に関する文献研究(第 3 報:1990 年代まで) 子どもの虹情報研修センター紀要, 4, 99-151.
- 一丸藤太郎・倉林恭子・森田裕司・鈴木健一(2001). 通り魔殺人事件が児童に及ぼした影響 継続実施した S-HTP から 心理臨床学研究, 19, 4, 329-341.
- 飯田 稔・関根章文(1992). キャンプ経験が一般性自己効力感に及ぼす効果 筑波大学体育化学系紀要, 15, 93-102.
- 井上喜久和(2006). 児童養護施設における被虐待児への心理臨床的援助について—児童養護施設等における心理職の役割と課題— 聖徳大学家族問題相談センター, 4, 33-49.
- 井上登生(2005). 虐待をしている養育者への対応 小児科診療, 68, 305-311.
- 磯部美良・刀坂純子・井ノ上のぞみ(2012). S-HTP を用いた幼児の描画発達に関する短期縦断的研究—環境教育の効果測定法として— 南九州大学人間発達研究, 2, 3-13.
- 岩下豊彦(1975). 共感と社会心理 春木豊・岩下豊彦(編) 共感の心理学—人間関係の基礎—(pp. 121-170) 川島書店
- Jung, C. G. (1964). *Man and his Symbols*, Aldus Books. Aldus Books Limited, London. 河合隼雄(監訳)(1975). 人間と象徴 無意識の世界(上・下) 河出書房新社
- 角野雅彦(2019). 社会的自立に向けた施設養護の現状及び課題の考察—児童養護施設における学力支援— 福祉社会学部論集 38, 15-28.
- 加賀美尤祥(2001). 児童養護施設の現状と課題 小児の精神と神経, 41, 229-231.

- 金子 保(1994). ホスピタリズムの研究 川島書店
- 加藤尚子(2003). 児童養護施設における愛着障害の子どもとのプレイセラピー—愛着の再形成をはかる治療的工夫と生活との連携— 立教社会福祉研究, 23, 3-14.
- 川崎 愛(2010). 「子どもの貧困」にみる社会的養護 流通経済大学社会学部論業, 21, 1, 45-55.
- 木村恵理 (2009). 日本における児童養護施設の心理療法担当職員の役割—現状と課題に関する文献的検討— お茶の水女子大学公募研究成果論文集, 8, 163-172.
- 木村博子(2014). 音楽療法の可能性—日本人にとってのケアとしての歌— 先端倫理研究, 8, 197-208.
- 木谷秀勝(2004). 被虐待児の描画に表れる心の世界 臨床描画研究, 19, 39-50.
- 瀧瀬千晶(2014). S-HTPにおける現代青年の描画特徴の研究—新たな描画指標の構築に向けて(p. 80) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科 博士論文
- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self*. International Universities Press. 水野信義・笠原 嘉 (訳) (1994). 自己の分析 みすず書房
- 厚生労働省 (2015). 平成 27 年 3 月「社会的養護の現状について(参考資料)」家庭福祉課調査平成 26 年 10 月現在. <http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000>. (平成 28 年 3 月 13 日取得)
- 厚生労働省(2015). 子ども虐待による死亡事例等の検証結果(第 11 次報告の概要)及び児童相談所での児童虐待相談対応件数等. 雇用均等・児童家庭局総務課 <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000099975.html>. (平成 28 年 4 月 24 日取得)
- 厚生労働省(2016). 「社会的養護の施設等について: 児童養護施設の概要」 [http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/syakaiteki\\_yougo/01.html](http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/syakaiteki_yougo/01.html). (平成 28 年 3 月 5 日取得)
- 増沢 高(2008). 虐待がもたらす影響 小林登(監修) いっしょに考える児童虐待(pp. 61-79) 明石書店
- 増沢 高(2012). はじめに—生活臨床と心理臨床をつなぐ— 増沢高・青木紀久代(編) 社会的養護における生活臨床と心理臨床—多職種協働による支援と心理職の役割(pp. 7-12) 福村出版
- 松尾直博・新井邦二郎(1998). 児童の対人不安傾向と公的自己意識—対人自己効力感との関係— 日本教育心理学会, 46, 1, 21-30.
- 松島るみ・塩見邦雄(2001). 対人的自己効力感尺度の検討 日本教育心理学会, 43, 137, 7-20.
- 松澤裕子・内田知美・高橋知音(2009). 児童の自己主張行動について(2): 児童の自己主張行動アセスメントに基づいたアサーショントレーニング介入の効果 日本教育心理学会総会発表論文集, 51, 594.



- 三宅幹子・瀬崎紗也加・松浦和輝(2016). 小学校における仲間による対立解消に焦点を当てたピア・サポート・トレーニングの効果の検討 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 161, 11-16.
- 持田京子(2009). 幼児の共振と音楽的発達—3歳児クラスの事例検討を通じて— 日米高齢者保健福祉学会誌, 4, 111-129.
- 文部科学省(2009). 現代の子どもの成長と徳育をめぐる今日的課題 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyou/attach/1286155.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyou/attach/1286155.htm). (平成30年8月1日取得)
- 文部科学省(2010). 生徒指導提要 教育図書株式会社
- 森下正康・木村あゆみ(2004). 母親の養育態度におよぼす内的ワーキング・モデルとソーシャルサポートの影響 和歌山大学教育部教育実践研究指導センター紀要, 14, 123-131.
- 森田裕司(1989). 統合型HTP法における分裂病者の描画特徴 全体的評価による因子分析 心理臨床学研究, 6, 2, 29-39.
- 森田展彰・有園博子・肥田明日香・末次幸子・黒田直明・林志光・鈴木志穂・中屋淑(2003). 児童養護施設における思春期児童を対象としたグループワーク 子どもの虐待とネグレクト, 5, 1, 185-198.
- 村崎良平・村崎良平・笹山龍太郎(2013). 児童の自尊感情を高める教育的実践研究 教育実践総合センター紀要, 12, 317-325.
- 村瀬嘉代子・伊藤研一・高橋利一(1992). 養護施設における子どもの自己像—家族像形成過程— (第2報) 安田生命社会事業団研究助成論文集, 2, 2, 93-107.
- 村瀬嘉代子(1996). 治療技法としての描画 臨床描画研究(pp. 23-43) 金剛出版
- 村瀬嘉代子(2012). 子どもを受け止めて, 育むという営み③ 子どもの生に纏わる根幹の事実を分かちあう(伝える)(pp. 30-33) 児童養護43
- 内閣府(2015). 平成26年版「子ども・若者白書(全体版)子どもの貧困」 [http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h26honpen/b1\\_03\\_03.html](http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h26honpen/b1_03_03.html). (平成28年3月9日取得)
- 内藤勇次(1958). 施設児研究への一試案:ホスピタリズムの発生の要因の追求. 教育心理学研究, 5, 3, 32-40.
- 中河原通夫・小見山実(1981). Synthetic House Tree Person法に表現される描画パターンの研究 芸術療法, 12, 45-51.
- 西澤 哲(1999). トラウマの臨床心理学 金剛出版
- 西澤 哲(2002). 虐待を受けた子どもの心理療法—虐待のタイプとプレイセラピー(pp. 87-96) 子どもの虐待とネグレクト4
- 西澤 哲(2013). 子ども虐待と児童養護施設におけるケア 杉山登志郎(編著) 子ども虐待への新たなケア(pp. 55-71) 学研教育出版

- 西澤 哲・原田和幸・高橋利一(1996). 養護施設における子どもの入所以前の経験と施設での生活状況に関する調査(pp. 88-105) 東京の養護
- 野本美奈子・西本理晃(2004). 児童養護施設での精神分析的な心理療法—養育者に関する被虐待児の無意識的空想について— 心理臨床学研究, 22, 3, 250-261.
- 奥山眞紀子・川俣実・押野修司(2003). 被虐待児における感覚機能および自己調節機能の発達に関する研究—被虐待児への感覚統合療法的アプローチの可能性に関する研究— 安田生命社会事業団 2002 年度研究報告書, 83-93.
- 大村海太(2014). 児童養護施設退所者の自立に関する一考察 駒沢女子短期大学研究紀要, 47, 49-60.
- 大谷義朗・斉藤安弘(1981). 児童福祉施設の展望と今後の課題. 大谷義朗・斉藤安弘・浜野一郎(編) 新版 施設養護の理論と実際(pp. 284-316) ミネルヴァ書房
- Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Kreppner, J., Stevens, S., & Sonuga-Barke, E. (2009). *Policy and Practice Implications from the English and Romanian Adoptees (ERA) Study: Forty Five Key Questions*. Publish by British Association for Adoption and Fostering. 上鹿渡和宏訳 (2012). イギリス・ルーマニア養子研究から社会的養護への示唆—施設から養子縁組された子どもに関する質問 福村出版
- 酒井 厚(2001). 青年期の愛着関係と就学前の母子関係—内的作業モデル尺度作成の試み 性格心理学研究, 9, 59-70.
- 坂野雄二・東條光彦(1993). セルフ・エフィカシー尺度. 上里一郎(監修) 心理アセスメントハンドブック(pp. 478-489) 西村書店
- 斎藤 学(2001). 全国養護施設に入所してきた被虐待児とその親に関する研究(pp. 332-360) 子どもの虐待とネグレクト 3
- 斎藤千鶴・向井隆代・佐伯素子・目良秋子(2008). 児童養護施設及び入所児童をめぐる心理学的研究展望 白百合女子大学発達臨床センター紀要, 11, 29-40.
- 白川佳代子(2002). 子どもの絵を読む—潜伏期の子どもの 121 枚の絵 誠信書房
- Stern, D. N. (1990). *Diary of a Baby*. New York: Basic Books. 亀井よし子(訳) (1992). もし赤ちゃんが日記を書いたら 草思社
- Stora, R. (1978). *Le test l'arbre*. Presses Universitaires de France. 阿部恵一郎(2018). (訳) バウムテスト 金剛出版
- 須賀良一(1985). 慢性分裂病における統合力の検討—分裂病者の描画の数量化 3 類による分析 臨床精神医学, 14, 5, 801-809.
- 杉山登志郎(2013). 解離性同一性障害への自我状態療法. 杉山登志郎(編) 子ども虐待への新たなケア(pp. 113-132) 学研教育出版
- 杉山登志郎(2013). 子ども虐待への新たなケアとは. 杉山登志郎(編) 子ども虐待への新たなケア(pp. 5-19) 学研教育出版

- 杉山登志郎・中村素子(2001). 発達の視点からみた子ども虐待の後年への影響とその治療  
—被虐待児の年齢による症状の違いとその治療的対応を巡って— 安田生命社会事業団,  
37, 53-62.
- 田島賢侍・奥住秀之(2013). 子どもの自尊感情・自己肯定感等についての定義及び尺度に関  
する文献検討—肢体不自由児を対象とした予備調査も含めて— 東京学芸大学紀要, 総  
合教育科学系Ⅱ, 64, 19-30.
- 高江洲義英・大森健一(1981). 抑うつ心性と絵画表現: 特にその臨床図像学的接近 躁うつ  
病の精神病理 4(pp. 217-251) 弘文堂
- 高橋雅春・高橋依子(2010). 描画テスト 北大路書房
- 高崎 蘭(2011). 統合型 HTP と自我の統合機能 臨床心理学研究, 9, 67-81.
- 高下洋之・杉山雅彦(1993). 不登校を伴う社会的引きこもり児に関する社会的スキル訓練  
特殊教育学研究, 31, 2, 1-11.
- 瀧 直也・平野吉直(2019). 70 日間の長期寄宿体験が子どもの自己効力感に及ぼす影響.  
信州大学教育学部附属次世代型学び研究開発センター紀要, 教育実践研究, 17, 99-106.
- 田邊昭雄(1999). 学校におけるピア・サポート—ピア・カウンセリング的な援助の試み(pp.  
110-114) 高校教育展望
- 田中信牛(1988). 魅力ある人間関係 いのちのことば社.
- 戸ヶ崎泰子・小田美穂子・嶋田洋徳(2000). 児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度改訂  
版の作成と信頼性・妥当性の検討 日本行動療法学会第 26 回大会発表論文集, pp. 158-  
159.
- 東京都教育委員会(2013). 自尊感情測定尺度(東京都版)「自己評価シート」.  
<http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2013/02/DATA/20n21801.pdf>. (平成 30 年 8  
月 1 日取得).
- 東京都教育委員会(2013). 自尊感情や自己肯定感に関する研究について.  
<http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2013/02/DATA/20n21800.pdf>. (平成 30 年 8  
月 1 日取得).
- 東京都教職員研修センター(2010). 自尊感情や自己肯定感に関する研究(第 2 年次) 東京都  
教職員研修センター紀要, 10, 3-28.
- 東京都教職員研修センター(2012). 自信やる気確かな自我を育てるために 子供の自尊感  
情や自己肯定感を高める指導資料【発展編】 東京都教職員研修センター紀要, 11, 3-28.
- 東京都教職員研修センター(2013). 自尊感情や自己肯定感に関する研究(第 5 年次) 東京都  
教職員研修センター紀要, 12, 3-48.
- 徳山美知代・森田展彰(2007). 児童養護施設における治療的養育の手段としてのグループア  
プローチ(pp. 362-372) 子どもの虐待とネグレクト 9
- 角田栄寿(2002). お互いを大切に自己表現力育てる指導の工夫 自我状態の気づきを

- 生かしたアサーション・ミニワークとその振り返り (pp. 301-308) 群馬県総合教育センター長期研修員研究報告集 199
- 角田 豊 (2014). 学校教育とコフォートの自己心理学—生徒指導, キャリア教育・進路指導, 教育相談 特別支援教育において児童生徒との関わりと理解を深めるために— 京都教育大学紀要, 125, 15-29.
- 内田智美・松澤裕子・高橋知音 (2009). 児童の自己主張行動について (1): クラスメイトとの親密度による自己主張の行動差と学級生活への満足感との関連 日本教育心理学会総会発表論文集 51, 593.
- 渡辺真由美 (2002). コラージュ療法による養護施設児の行動変容の研究. 応用社会学研究, 12, 49-76.
- Winnicott, D. W. (1958). *The Capacity to be Alone, in: The Maturation Processes and the Facilitating Environment* (=MPFE), New York: International Universities Press, 29-36. 牛島定信 (訳) (1977). 情緒発達 of 精神分析論 一人でいられる能力 (pp. 21-31) 岩崎学術出版社
- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment*. London: Hogarth Press. 牛島定信 (訳) (1977). 情緒発達 of 精神分析理論 自我の芽ばえと母なるもの 岩崎学術出版社.
- 山田勝美 (1998). 児童養護施設で生活する子どもたちの精神的自立に関する研究 I—アタッチメントセオリーを理論的基盤として— 純心福祉研究, 4, 9-19.
- 山田勝美 (1999). 児童養護施設で生活する子どもたちの精神的自立に関する研究 II—ナラティブ・セラピーとその理論モデルとの検討を通して— 純心福祉研究, 5, 25-33.
- 山縣文治・林 浩康 (2007). 社会的養護の現状と近未来 (pp. 115-116) 赤石書店
- 山口勝己 (2007). 被虐待児童への治療的かわり—児童相談所と児童養護施設の心理職の連携— 創価大学教育学部論集, 58, 11-26.
- 山松質文 (1983). 障害児教育と音楽. 音楽之友 (編). 障害児と音楽 小学校音楽教育講座 5. 音楽之友社
- 山松質文 (1984). 障害児のための音楽療法 大日本図書
- 山松質文 (1985). 自閉症児のための音楽療法の実際 音楽之友社
- 山松質文 (1996). 自閉症児とのふれあい 山松方式によるミュージック・セラピー 櫻林 仁 (監修) 音楽療法研究 第一線からの報告 (pp. 233-255) 音楽の友社
- 山本佳代子 (2011). 児童養護施設における実践研究に関する一考察 山口県立大学学術情報 4, 社会福祉学部紀要, 17, 37-49.
- 山根由梨・深見俊崇・石野陽子 (2016). 児童のアサーションと自尊感情との関連 教育臨床総合研究, 15, 107-121.
- 山野良一 (2008). 子どもの最貧国・日本—学力・心身社会に及ぶ諸影響 光文社新書

- 山下暁子(2014). 風景, 環境世界, 及び自己と, 感性との関係性: 美術教育の教育的意義としての「情操」の背景にある自己の働き 美術科教育学会誌, 35, 511-522.
- 谷向みつえ・桂田恵美子・赤澤 淳子(2018). 児童養護施設入所児童のアタッチメント表象の変化 日本心理学会大会発表論文集, 82, 3EV-084-3EV-084.
- 横内絵里・眞田 敏(2013). 音楽が情動におよぼす影響と音楽的行動の発達—広汎性発達障害児に対する音楽を用いた支援のための知見— 岡山大学教師開発センター紀要, 3, 10-16.
- 四方耀子・増沢 高(2001). 育ち直りを援助する 臨床心理学, 9, 1, 751-756.
- 米山岳廣(1997). 児童福祉の援助技術: 養護活動論の視座と実践(pp. 34-36) 文化書房博文社

## 謝辞

児童養護施設の養育の場に長年に亘り携わることができ、その間、厳しい勤務体制にもかかわらず、本研究にご協力いただいた児童養護施設長と職員の皆様に深謝いたします。また、ご協力いただいた子どもたちに心より感謝します。

共にセッションをした時の子どもたちの笑顔や、また職員の皆様が子どもたちの成長を喜ばれる姿に励まされ、勇気づけられました。

本論文を遂行し学位論文をまとめるにあたり、多くのご支援とご指導を賜りました、指導教員である鶴光代教授に深く感謝しております。社会的養護の子どもたちへの心理臨床的視座をご教授いただいたこと、そして、時に応じて厳しくご指導いただいたこと、また優しく励ましてくださったことなどを通して、自分自身の「知」に対する未熟さを実感したことは、今後の研究や心理臨床活動に向き合う努力の糧になるものであります。

本学大学院心理学研究科中里克治教授、本学大学院心理学研究科石川清子教授には、児童養護施設児童に対する、必要かつ十分な心理学的研究手法を御提示いただきました。また、本論文をご精読頂き有益なコメントを頂きました。深くお礼申し上げます。

筆者が修士課程に始まる研究から、博士課程への進学及び研究全般にわたる多大なご支援と筆者の人格の形成に手を添えていただきました本学大学院心理学研究科手島茂樹教授と渡辺映子本学大学院心理学研究科名誉教授に深く感謝いたします。

花村誠一元本学大学院社会福祉学研究科教授には、Stern, D. N. の「自己感」に関しまして細部に亘り多くの示唆を賜り、本論文を完成させることができました。深謝いたします。

帝京大学文学部近藤清美教授には、論文の執筆にあたり、議論を通じて多くの知識や示唆をいただきました。特に児童養護施設における臨床心理学的支援法に関しまして、海外の論文のご教授を賜り、本論文を完成させることができました。深謝いたします。

本論文における統計的手法に関しては、東京福祉保育専門学校の魏孝棟博士にご協力いただきました。氏のご尽力により統計的解析が行えましたことを心より感謝いたします。

本学大学院心理相談室のスタッフの皆様には、研究以外における平素の関わりにおいても終始温かく見守っていただき研究を続けることができました。御礼申し上げます。

また、大学院心理学研究科の皆様、研究を手伝ってくれた後輩たちに心より感謝します。たくさんの若いエネルギーをいただき博士論文を完成させることができました。

皆様のお力をいただいた本研究が今後、児童養護施設の多くの子どもたちの「自己感」の回復と成長、および施設職員たちの心理的健康に寄与できますことを願い、さらに研鑽していく所存であります。

最後に、長い期間にわたり、私の研究を支えてくれた夫と子ども達に感謝します。

令和2年1月

植原美智子

## 資料目次

- 資料1 「情動調律チェックリスト」
- 資料2 「S-HTP の評定用紙」
- 資料3 「児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度  
GSESC-R (General Self-Efficacy Scale for Children-Revised)」
- 資料4 「じぶんのこころに きいてみよう」  
(自尊感情測定尺度：東京都版・生徒用の自己評価シート小学校1年生～小学校3年生用)
- 資料5 「自尊感情測定尺度 (東京都版)」  
(自己評価)：児童・生徒用の自己評価シート小学校4年生～高校生用)
- 資料6 「東京都自尊感情尺度 (東京都版)」(他者評価)

年 組	なまえ
-----	-----

1. 仲間の<sup>なかま</sup>歌声<sup>うたごえ</sup>をきくことができましたか？ あてはまるものひとつに○をつけてください。

- ( ) よくきくことができた
- ( ) まあまあきくことができた
- ( ) どちらともいえない
- ( ) あまりきくことができなかった
- ( ) ぜんぜんきくことができなかった

2. 仲間と<sup>なかま</sup>声<sup>こえ</sup>をあわせることができましたか？

- ( ) とても<sup>こえ</sup>声をあわせることができた
- ( ) まあ<sup>こえ</sup>声をあわせることができた
- ( ) どちらともいえない
- ( ) あまり<sup>こえ</sup>声をあわせることができなかった
- ( ) ぜんぜん<sup>こえ</sup>声をあわせることができなかった

3. 仲間と<sup>なかま</sup>リズム<sup>りずむ</sup>があっていると <sup>かん</sup>感じましたか？

- ( ) とてもあっていると<sup>かん</sup>感じた
- ( ) まあまあ<sup>かん</sup>感じた
- ( ) どちらともいえない
- ( ) あまり<sup>かん</sup>感じなかった
- ( ) ぜんぜん<sup>かん</sup>感じなかった



資料2 S-HTP 評定用紙

月 日

年 組	なまえ
-----	-----

S-HTP 評定用紙 (三沢：2014 を参照して作成)

S-HTP評定用紙	
内的豊かさ	-2      -1      0      1      2
エネルギー水準	
社会性	
統合性	

資料3 「児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度 GSESC-R (General Self-Efficacy Scale for Children-Revised)」

月 日

年 組	なまえ			
<p>以下に 18 の質問があります。</p> <p>それぞれの質問をよんで、今のあなたにどのくらいあてはまりますか。</p> <p>右の解答の中から、もっともあてはまる場所に 1 だけ○をつけて下さい。</p> <p>どれかが正しいこたえということはありませんから、あまりふかく考えずにありのままのすがたを答えてください。</p>	<p>い い え</p>	<p>ど ち ら か と い え ば い え</p>	<p>ど ち ら か と い え ば い え</p>	<p>は い い え</p>
<p>1. ほかにの人にくらべて、心配することが多い。</p>				
<p>2. なにかをするとき、うまくいかないのではないかと心配することが多い。</p>				
<p>3. 小さな失敗について、くよくよすることが多い。</p>				
<p>4. 失敗したことやいやなことを思い出して暗い気持ちになることがよくある。</p>				
<p>5. どうしたらいいかわからなくて、まごまごすることがよくある。</p>				
<p>6. なにかやろうとするとき、色々と考えてしまう。</p>				
<p>7. なにかをやったあと、失敗したと思うことが多い。</p>				
<p>8. 思っていたこととちがうと、どうしていいかわからなくなる。</p>				
<p>9. ひっこみじあんなほうだ。</p>				
<p>10. やりたくないことでも、いっしょうけんめいやる。</p>				

11. どんなことでも、どんどん自分から挑 <small>ちょうせん</small> 戦していく。				
12. 計 <small>けいかく</small> 画をたてるときは、きっとできると思っている。				
13. なにかをやろうと決めたらすぐとりかかる。				
14. ものごとを自分から進 <small>すす</small> んでやるのは、苦 <small>にがて</small> 手だ。				
15. 困 <small>こま</small> ったことでもなんとかのりこえられると思う。				
16. 目 <small>もくひょう</small> 標をたてても、そのとおりにできない。				
17. 友だちよりもものごとをたくさんおぼえることができる。				
18. 自分はけっこうできるんだと思っている。				

資料4 「じぶんのところに きいてみよう」

(自尊感情測定尺度：東京都版・生徒用の自己評価シート小学校1年生～小学校3年生用)



これから あなたが じぶんのことや まわりのひとのことを どんなふうにおもっているか  
たずねます。

あなたが こたえたことは ほかのひとに わからないようにします。

せんせいが あなたのことを かんがえるときの さんこうにします。

それでは せんせいの おはなしを きいてから はじめましょう。

\*\*\*\*\*

月 日

年 組	なまえ
-----	-----

\*\*\*\*\*

みなさんへの おねがい

- ・ぜんぶ の しつものに こたえてください。
- ・せんせいの おはなしを よくきいて こたえてください。
- ・あまりかんがえすぎずに すぐにおもいうかんだこたえに ○ をつけてください。
- ・わからないことがあったら せんせいに ききましょう。

やりかた の せつめい

しつものに たいして じぶんに いちばん あてはまると おもうのを えらんで

のなかに ○を かきましょう。

とても すき

すこし すき

あまり すきでは ない

まったく すきでは ない

それでは はじめます。

1. あなたは いまの じぶんでよいと おもいますか。

とても そう おもう

すこし そう おもう

あまり そう おもわない

まったく おもわない

2. みんなが いっていることを ちゃんと きくことが できますか。

よく できる

すこし できる

あまり できない

まったく できない

3. みんなが ちがうことを いっていても じぶんが ただしいと おもうことは はっきりいえますか

よく いえる

すこし いえる

あまり いえない

まったく いえない

4. あなたは じぶんのことが すきですか。

とても すき

すこし すき

あまり すきでは ない

まったく すきでは ない

5. あなたは みんなのやくに たちたいと おもいますか。

- とても そう おもう
- すこし そう おもう
- あまり そう おもわない
- まったく おもわない

6. あなたには できることが たくさんあると おもいますか。

- とても そう おもう
- すこし そう おもう
- あまり そう おもわない
- まったく おもわない

7. あなたは じぶんが だめな にんげんだと おもうことがありますか。

- よく ある
- すこし ある
- あまり ない
- まったく ない

8. あなたは ほかの ひとの きもちが わかりますか。

- よく わかる
- すこし わかる
- あまり わからない
- まったく わからない

9. あなたは じぶんのきめたことや することが ただしいとおもえますか。

- とても そう おもう
- すこし そう おもう
- あまり そう おもわない
- まったく おもわない

10. あなたは じぶんをたいせつに おもえますか。

- とても そう おもえる
- すこし そう おもえる
- あまり そう おもえない
- まったく おもえない

11. あなたには じぶんのことを わかってくれる ひとがいますか。

- たくさん いる
- すこし いる
- あまり いない
- まったく いない

12. あなたは じぶんのよいところも わるいところも よくわかっていますか。

- よく わかっている
- すこし わかっている
- あまり わかって いない
- まったく わかって いない

13. あなたは いまのじぶんは きれいですか。

- とても そう おもう
- すこし そう おもう
- あまり そう おもわない
- まったく おもわない

14. みんなが いやなきもちに ならないよう いちどきめたことは しっかりやりますか。

- しっかり やれる
- すこし やれる
- あまり やれない
- まったく やれない

15. あなたは だれにもまけないもの（こと）が ありますか。

- たくさん ある
- すこし ある
- あまり ない
- まったく ない

16. じぶんには よいところが ありますか。

- たくさん ある
- すこし ある
- あまり ない
- まったく ない

17. じぶんのことを たいせつにしてくれている まわりの人たちに 「ありがとう」とおもいますか。

- とても そう おもう
- すこし そう おもう
- あまり そう おもわない
- まったく おもわない

18. あなたは じぶんのことは じぶんできめたいとおもいますか。

- とても そう おもう
- すこし そう おもう
- あまり そう おもわない
- まったく おもわない

19. あなたは みんなのやくにたっていないとおもいますか。

- とても そう おもう
- すこし そう おもう
- あまり そう おもわない
- まったく おもわない

20. あなたには あなたが いてほしいとおもってくれる 人がいますか。

- たくさん いる
- すこし いる
- あまり いない
- まったく いない

21. あなたは みんなとちがうじぶんを たいせつにしたいとおもいますか。

- とても そう おもう
- すこし そう おもう
- あまり そう おもわない
- まったく おもわない

22. あなたは みんなとおなじくらい たいせつなにんげんだとおもいますか。

- とても そう おもう
- すこし そう おもう
- あまり そう おもわない
- まったく おもわない

これで おわりです。



資料5 「自尊心測定尺度（東京都版）」  
（自己評価）：児童・生徒用の自己評価シート小学校4年生～高校生用）

月 日

年 組	なまえ
-----	-----

これは、みなさんの気持ちについて、学校での様子を中心におたずねするアンケートです。  
個人的なことを質問していますが、皆さんからいただいた個人情報<sup>こじんじょうほう げんじゅう ほうご</sup>は厳重に保護されます。  
また、すべて数字で分析<sup>ぶんせき</sup>しますので、誰<sup>だれ</sup>がこたえたものか特定<sup>とくてい</sup>されることはありません。

アンケートに答えるときの注意点

- ① すべての質問に答えてください。  
答えにくいものは、自分の気持ちに一番近いものに、○をつけてください。
- ② どの質問にも、正しい答えはありません。
- ③ 質問を読んで思ったままに答えるようにしてください。



質問は次のページです。

質問に対して、自分の気持ちに近い数字に○をつけてください。

「あてはまる」場合は4

「どちらかといえばあてはまる」場合は3

「どちらかといえばあてはまらない」場合は2

「あてはまらない」場合は1



No.	項目	あてはまる	どちらかという とあてはまる	どちらかという とあてはまらない	あてはまらない
1	私は今の自分に満足している	4	3	2	1
2	人の意見を素直に聞くことができる	4	3	2	1
3	人と違っていても自分が正しいと思うことは主張できる	4	3	2	1
4	私は自分のことが好きである	4	3	2	1
5	私は人のために力を尽くしたい	4	3	2	1
6	自分の中には様々な可能性がある	4	3	2	1
7	自分はダメな人間だと思うことがある	4	3	2	1
8	私は他の人の気持ちになることができる	4	3	2	1
9	私は自分の判断や行動を信じることができる	4	3	2	1
10	私は自分という存在を大切に思える	4	3	2	1
11	私には自分のことを理解してくれる人がいる	4	3	2	1
12	私は自分の長所も短所も良く分かっている	4	3	2	1
13	私は今の自分は嫌いだ	4	3	2	1
14	人に迷惑がかからないよう、いったん決めたことには責任をもって取り組む	4	3	2	1

15	私には誰 <sup>だれ</sup> にも負けないもの（こと）がある	4	3	2	1
16	自分には良いところがある	4	3	2	1
17	自分のことを見守 <sup>みまも</sup> ってくれている周りの人々 に感謝 <sup>かんしあ</sup> している	4	3	2	1
18	私は自分のことは自分で決めたいと思う	4	3	2	1
19	自分は誰 <sup>だれ</sup> の役 <sup>やく</sup> にも立っていないと思う	4	3	2	1
20	私には自分のことを必要 <sup>ひつよう</sup> としてくれる人がいる	4	3	2	1
21	私は自分の個性 <sup>こせい</sup> を大事 <sup>だいじ</sup> にしたい	4	3	2	1
22	私は人と同じくらい価値 <sup>かち</sup> のある人間である	4	3	2	1

これで終わりです。



資料6 「東京都自尊感情尺度（東京都版）」（他者評価）

自信感情の傾向を把握するための「自己評価シート」		実施日	年	月	日	
対象児童氏名						
<p>質問に対して、記名した子どもの状況に近い数字に○をつけて下さい。「あてはまる」場合は4  「どちらかというにあてはまる」場合は3 「どちらかというにあてはまらない」場合は2 「あてはまらない」場合は1を  ○でかこんでください。</p>						
観点	No	項目	あてはまる	どちらかという あてはまる	どちらかという あてはまらない	あてはまらない
①人への働き掛け	1	自分から友達に働き掛ける。	4	3	2	1
	2	日常的に交流の少ない相手にも関わる。	4	3	2	1
	3	自分の思いや意見を何らかの手段で表現する。 (手段: 表情、身振り、音声や簡単な言葉、補助手段など)	4	3	2	1
	4	集団の中で意欲的に行動する。	4	3	2	1
②大人との関係	5	特定の大人を信頼して心を開く。	4	3	2	1
	6	大人との関わりを受け入れる。	4	3	2	1
	7	自分から身近な大人に関わる。	4	3	2	1
③友達との関係	8	友達との関わりを受け入れる。	4	3	2	1
	9	友達のことを考えて発言する。	4	3	2	1
	10	友達のことを考えて行動する。	4	3	2	1
④落ち着いた様子	11	自分から気持ちを立て直す。	4	3	2	1
	12	これまでできなかったことに取り組む姿勢が見られる。	4	3	2	1
	13	一つのことを最後まで取り組む姿勢が見られる。	4	3	2	1
⑤意欲	14	自分の行動を自分で決める。	4	3	2	1
	15	肯定的な言葉掛けにより安定する。	4	3	2	1
	16	肯定的な言葉掛けにより嬉しそうにする。	4	3	2	1
	17	新しいことができると嬉しそうにする。	4	3	2	1
⑥場に合わせた行動	18	肯定的な言葉掛けにより次への意欲につながる。	4	3	2	1
	19	相手の要求を受け入れる。	4	3	2	1
	20	相手の指示を受け入れる。	4	3	2	1
	21	ルールを守って行動する。	4	3	2	1
	22	集団の雰囲気になじんでいる。	4	3	2	1
	23	集団の活動に合わせて行動する。	4	3	2	1
	24	状況に応じて臨機応変に行動する。	4	3	2	1