

教員・保育者を志望する学生の芸術療法体験に関する研究 — 箱庭制作による「みる」の変化 —

A study of art therapy experiences of students who wish to be teachers and childcare workers -Changes in “seeing” through the creation of sandplay-

毛利 泰 剛

Yasutaka Mohri

I 問題と目的

教員・保育者を志望する学生が必要とする資質や能力について、これまで様々な研究・議論が行われてきた。様々な課題を抱える子どもたちやその保護者に対応するためには、教員や保育者にはカウンセリング的な資質が必要である（浅見，2000）。カウンセリング的な資質の獲得方法としては、自己理解や他者理解を促すような体験的理解が求められており、実際、教員・保育者養成課程において、カウンセリング的な資質を向上するための手法として、芸術療法を用いた実践およびその検証が進められている。

その一つの手法として、箱庭療法として用いられる箱庭を使った箱庭制作体験を行う方法がある。箱庭は心理療法のみならず、イメージ体験や自己理解を目的として心理系の大学や大学院を中心に講義・演習においても取り入れられており（木村，1985）、箱庭制作やその過程の見守りによって、学生の自己理解や他者への共感的理解を促すことが示されている（春日，2014）。

また、久米（2021）はグループ箱庭を用いた教員向けの教育相談研修における分析において、自己理解や他者理解を促進する効果について論じている。毛利（2022）は教員・保育者養成課程の学生において、グループでの箱庭制作を行い、制作者だけでなく、見守り手にも自己理解を促す体験過程プロセスを明らかにしている。グループで箱庭制作を行うにあたっては、

制作者以外の人が見守り手になることになる。教員・保育者養成課程の学生にとって、そこでは「一人の子どもを集団で見守る雰囲気」という体験をしている過程も明らかにしている。ただし、この体験過程は見守り手である学生も自分が制作者側に立つことを前提としての体験過程であり、つまり箱庭を自らが制作する上でどのような体験だったのかをとらえたものであり、見守る側のみの体験で何を見て箱庭をどう捉えていたかという箱庭を「みる」という体験過程については明らかにされていない。

箱庭療法の見方について、野副（2017）は心理臨床熟練者と初心者の視点の違いについて、箱庭作品の写真を提示することで、感受性の違いについて明らかにしている。箱庭療法を治療者としての見方として考えたとき、見る人の感受性の違いによって箱庭療法の進展に影響してくると思われる。しかし、箱庭を相談者－治療者としての箱庭療法ではなく、お互いが制作者－見守り手、を交互に担う、いわゆる「研修」としてのグループ箱庭として考えたとき、見守り手は治療者ではなく、制作者と同じ初心者である場合がほとんどであるといえる。

では初心者が箱庭をどのように見ているのであろうか。木村（1985）は「子どもの場合は多くのミニチュア玩具に目をとめたとたんに興味を示し、とりかかることがしばしばである」と述べているように、子どもに限らず箱庭は多くの人を惹きつける道具であり、箱庭療法に携わったことがあるのであれば必ずその魅力は理解できるものだといえる。子どもと関わること

が多い教員・保育者養成課程の学生にとっても、箱庭を初めて見たときの目の輝きは印象に残るものである。

ただ、実際の箱庭療法では、初めて箱庭を見ることになる時の多くが、箱庭制作を行うときであるため、箱庭の制作過程や作品に注目が行きやすく、他者が制作した箱庭作品を初めて見たときにどのような点を見ており、箱庭制作を体験することでどのように見方が変化するかについては明らかにされていない。

そこで、本研究では箱庭の見守り手である「みる」側に注目し、教員・保育者を希望する学生が初めて箱庭作品を見たときの印象を調査し、その後の箱庭制作体験が箱庭を「みる」ことにおいてどのような変化が起こるのかを検証する。

Ⅱ 方 法

調査協力者：大学生 64 名（講義受講者のうち、研究協力に同意した方）を対象とした。

時期：2024 年 11 月

質問紙：箱庭写真のイメージについて SD 法（7 件法）を用いて測定した。SD 法は箱庭や描画などで扱うイメージの印象評定に広く用いられている岡田（1984）による 20 の形容詞対を使用した。さらに、今回は実物ではなく、写真という形で 2 次元的に箱庭を見てもらうことから、絵画をみることの印象の研究で使用された形容詞対を集めて尺度構成を行った長・原口（2014）の形容詞対から、岡田（1984）と内容的に重ならない形容詞対の 8 項目を追加した。本研究で使用した計 28 項目の形容詞対は表 1 に示した。また SD 法の後、作品のどの玩具が一番

気になったかを自由記述で回答してもらった。

手続き：教室のスライドに箱庭の写真（写真 1）を提示した。写真の提示は箱庭制作体験の前と後で 2 群に分け、箱庭制作体験前の学生（A 群）と箱庭制作体験後の学生（B 群）にそれぞれ同じ箱庭の写真を提示し、同じ質問紙に回答してもらった。A 群に 1 人箱庭療法経験者がいたため、分析の対象から外した。

箱庭の写真について：箱庭の写真は同じ教員・保育者養成課程の大学生に対して筆者が 3 回の模擬的な箱庭療法面接を行ったもので、その中でも初めて制作した箱庭の写真を使用した（箱庭をみることも初めてであった）。制作は画面 4 つに分けると左上の木から置き始め、その後、左下に動物や火山、右上に家や城、虹、花壇などで結婚式の様子をつくり、最後に右下の動物や木を並べ、キラキラした石や貝殻を置いていた。制作者は面接の中でテーマや感想を述べており、テーマについては「ファンシーランド」、感想としては、「とても楽しくかわいくできて、楽しかった」と述べていた。



写真 1 提示した箱庭作品の写真

表 1 SD 法で用いた 25 の形容詞対

開放的な－閉鎖的な	動的な－静的な	明るい－暗い	豊かな－貧弱な
穏やかな－厳格な	女性的な－男性的な	積極的な－消極的な	個性的な－平凡な
充実した－空虚な	好き－嫌い	大きい－小さい	アブノーマルな－ノーマルな
柔らかい－かたい	のびのびした－こせこせした	深い－浅い	派手な－地味な
安定した－不安定な	美しい－醜い	動的な－静的な	陽気な－陰気な
調和した－不調和な	愉快な－不愉快な	にぎやかな－さびしい	くつろいだ－緊張した
成熟した－未熟な	温かい－冷たい	強い－弱い	良い－悪い

倫理的配慮：講義内での実施であるため、箱庭療法の効果を得るためのものではないことを説明した。また事前に研究内容を紙面・口頭で説明し、研究に対する同意書を記入してもらった。同意の有無に限らず、講義には同様に参加することが可能であり、同意しない人にも質問紙は任意で記入してもらったが、分析には使用していない。完成した作品や提出物は成績評価等には一切含まれないことを明示したうえで記入してもらった。なお、本調査は福岡女学院大学倫理委員会の倫理審査の承認を受けて実施した。

Ⅲ 結果

まず、A群に1人、箱庭療法経験者がいたため、分析の対象から外し、分析対象者はA群38名、B群25名の計63名を分析対象とした。

まず、A群のSD法の7段階の平均値プロフィールを図1に示した。平均が6.0以上の高群になった評定が、「愉快的な」、「明るい」、「にぎやかな」、「豊かな」の4つであった。

次に、SD法で用いた28の形容詞対について因子分析を行った。A群、B群、全ての評定を用い、主因子法バリマックス回転で因子分析を行った。

その結果、因子スクリープロット及び抽出因子の解釈可能性より4因子が妥当であると判断された。因子負荷が0.4以上の形容詞対を因子に関係のある形容詞対として採用した結果、2項目を除いた26項目の形容詞対を採用した。その結果を表2に示した。なお、複数の因子に重複する形容詞対は共通性が高いため、因子を構成する項目として採択した。

第一因子は「温かい－冷たい」、「開放的な－閉鎖的な」、「くつろいだ－緊張した」などの16対からなり、作品から受ける感覚や雰囲気などを表すと考えられるため「雰囲気」因子と命名した。第二因子は「明るい－暗い」、「愉快的な－不愉快的な」など第一因子と同じような雰囲気を表しながら、「大きい－小さい」などの6対からなるため「明快さ」因子と命名した。第三因子は「動的な－静的な」、「強い－弱い」などの6対からなり、作品の動きを示していると考えられるため、「活動性」因子と命名した。第四因子は「個性的な－

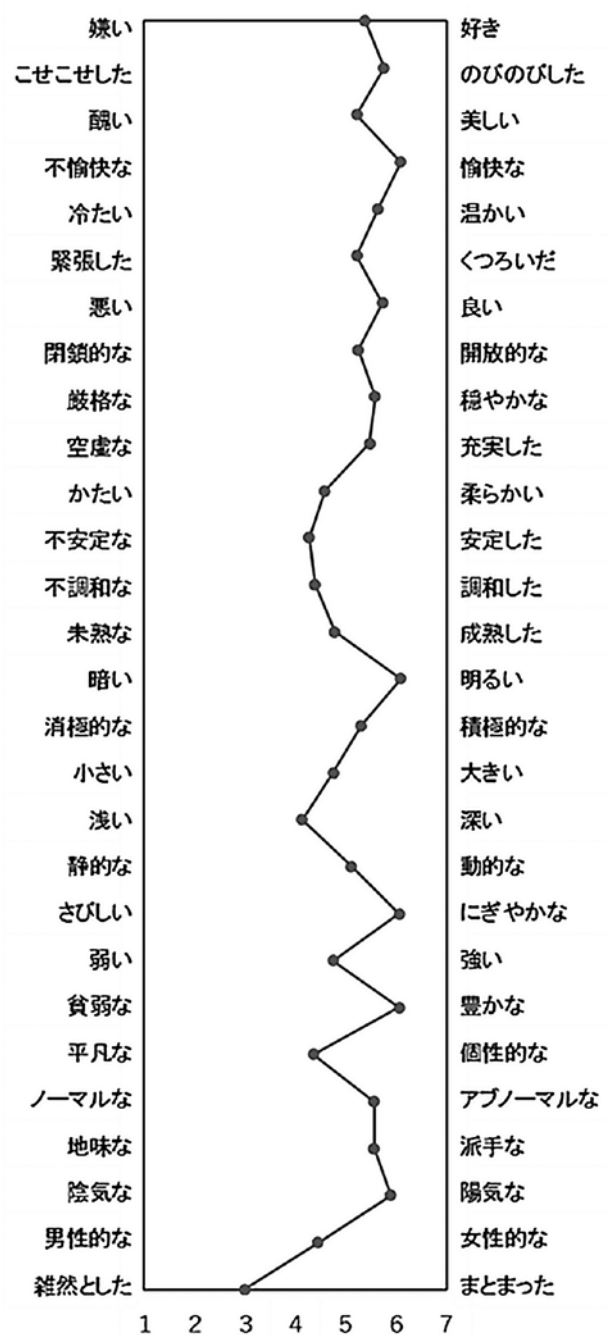


図1 A群のプロフィール

平凡な」、「アブノーマルな－ノーマルな」などの4対からなり、作品の個性や特性について表現していると考えられることから「独自性」因子と命名した。また、各因子におけるクロンバックの α 係数を算出した結果、第一因子は $\alpha = .933$ 、第二因子は $\alpha = .881$ 、第三因子は $\alpha = .722$ 、第四因子は $\alpha = .747$ となった。

そして各因子について、箱庭体験前後での変化を検討するため、箱庭体験前後での各因子を構成する項目の評定についてt検定を行った。その結果、箱庭

実施前と後においては「明快さ」因子と「活動性」因子において有意であった（それぞれ $t(61)=2.09$, $p<.05$, $t(61)=3.18$, $p<.01$ ）。それぞれの因子ごとの平均値及び標準偏差を表3に示した。

また一番気になった玩具について表4に示した。自由記述のため、表記のずれがあったが、同じ玩具を示しているものは同じものとして示した（例「パンダがいるところ」「パンダが集まっているところ」は「パ

表2 因子分析の結果（主因子法バリマックス回転）

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	共通性
好き－嫌い	0.849	0.242	-0.002	0.112	0.793
のびのびした－こせこせした	0.759	0.143	-0.117	0.059	0.613
美しい－醜い	0.745	0.225	0.176	0.049	0.639
愉快な－不愉快な	0.741	0.465	0.099	0.092	0.783
温かい－冷たい	0.730	0.304	0.188	0.285	0.742
くつろいだ－緊張した	0.728	0.030	0.023	0.025	0.533
良い－悪い	0.725	0.264	0.055	0.221	0.646
開放的な－閉鎖的な	0.614	0.357	0.176	0.046	0.537
穏やかな－厳格な	0.612	-0.090	0.464	0.187	0.633
充実した－空虚な	0.607	0.587	0.084	0.091	0.727
柔らかい－かたい	0.548	0.096	0.118	-0.151	0.346
安定した－不安定な	0.533	0.104	0.208	-0.071	0.343
調和した－不調和な	0.456	0.280	0.379	-0.395	0.587
成熟した－未熟な	0.424	0.030	0.329	0.053	0.292
明るい－暗い	0.521	0.598	0.149	0.056	0.654
積極的な－消極的な	0.304	0.597	0.332	0.263	0.628
大きい－小さい	0.267	0.469	0.283	-0.228	0.423
深い－浅い	0.009	0.063	0.616	0.129	0.400
動的な－静的な	0.075	0.141	0.610	-0.008	0.397
にぎやかな－さびしい	0.434	0.432	0.465	0.216	0.639
強い－弱い	-0.207	0.297	0.423	0.319	0.412
豊かな－貧弱な	0.317	0.225	0.408	0.112	0.330
個性的な－平凡な	0.073	0.069	0.074	0.701	0.506
アブノーマルな－ノーマルな	0.047	-0.085	0.031	0.642	0.423
派手な－地味な	0.102	0.379	0.328	0.591	0.611
陽気な－陰気な	0.351	0.304	0.360	0.497	0.592
寄与率	26.905	10.075	9.324	8.426	

表3 体験前後における各因子の得点の平均値と標準偏差

	雰囲気		明快さ		活動性		独自性	
	前(A群)	後(B群)	前(A群)	後(B群)	前(A群)	後(B群)	前(A群)	後(B群)
平均値	5.36	5.53	5.61	6.12	5.32	5.91	5.30	5.68
標準偏差	0.92	1.04	0.93	0.99	0.73	0.71	1.01	0.85
p	0.516		0.041 $p<.05$		0.002 $p<.01$		0.120	

表4 一番気になった玩具

	A 群	B 群
家	8	0
結婚式	5	7
パンダ	5	1
宝石	4	7
木	4	1
象	3	1
火山	2	2
橋	2	2
花壇	2	1
城	2	2
虹	1	0
ブランコ	0	1
計	38	25

表5 自由記述の表記の一例（玩具 宝石）

A 群	地面に散らばった宝石 カラフルな宝石 宝石 ストーンが落ちている所
B 群	右側のキラキラゾーン ビー玉?のような光があってキラキラしているところ キラキラした宝石のような玩具 散りばめられたダイヤモンドみたいなもの ちらばったカラフルな石みたい きらきらした石 ビーズのような石のようなものは何だろうと思った。

ング」とした)。なお、「結婚式」は単独の玩具ではないが、「結婚式」という表記が多かったため、一つの玩具として示した。また表記の一例として「宝石」についての記述を表5に示した。

Ⅳ 考 察

A 群である箱庭制作体験前の学生の箱庭のとりえ方は全体的にポジティブなものであったといえる。制作者にとっても楽しかった作品であり、「愉快」で「明るく」、「にぎやかな」箱庭であるといえ、それを感じることにはできている。また表4にあるように一番注目している玩具に「家」を挙げている人が一番多かった

(8名, 21%)。岡田(1984)による年齢別の作品の分析においても大学生女子のテーマは「町や村」が多く「家」が続くとある。また、使用する玩具の種類も大学生は「植物」と「建造物」の割合が多くなっていることから、「みる」立場においても同じところに興味が惹かれやすいと考えることができる。

次に、箱庭制作体験前と後での箱庭作品の印象についての変化の検討を行う。箱庭制作体験後の方が「明快さ」因子と「活動性」因子において、いずれも値が高くなっていた。つまり、「明快さ」因子においては、箱庭制作の経験によって、同じ箱庭作品を見ても、より箱庭の明るさや大きさを感じるようになっていといえる。

また「活動性」因子において、箱庭の動きや豊かさや深みをより感じるようになっていといえる。

この違いについて、まずは、実際の箱庭に触れることの違いが挙げられる。写真では決められた大きさの中に、箱庭の作品が収められ、明るさの違いは解像度に違いによってしか表現されない。しかし、現実の箱庭の大きさや棚に並べられた玩具の数々、そして砂の感触など、実際に箱庭に触れた体験が写真から見えるものに対してリアリティを与えることができる。次に実際に箱庭の制作を体験し、見守り役である「みる」を体験していることが挙げられる。

木村(1985)は、箱庭制作は自己表現であり、実際の例として、花の咲き乱れる庭で子どもや動物たちがつどっている楽しげな場面をつくっている女子学生の表情が次第に輝いていき、「きれいにできた! ああ楽しかった!」とつくり終わってにこにこした例も多いと述べている。心理療法の例でもそういうことが起こるように、今回のような箱庭制作では多くの学生にとって興味を持ちやすいものであり、「楽しい」(春日, 2014)ものであるのはなおさらである。つまり、学生の箱庭制作体験は作品をつくるという自己の表現活動とともに完成した作品に対して満足感を得られるような体験である場合が多い。そこには制作による体の動きに合わせて、プラスの感情の動きが生じている。そしてそれをお互いに「みる」ということを行う。自分の楽しい体験が作品として表現され、それをみんなで共有するのである。毛利(2022)は箱庭の作品を媒介としてイメージの対話が起きていると述べている。他

者の表現も自己表現と結びつけてイメージ化しているため、箱庭作品の写真をみても、自己の体験に結び付けて、より明確にそして活動的に箱庭を捉えることができるように考えられる。

一方で、「雰囲気」因子や「独自性」因子には明らかな差は見られなかった。箱庭の動きは自分の体験に合わせて感じることができるが、雰囲気や独自性については自分の制作した箱庭もしくは自分が見たグループの箱庭でしか箱庭を「みる」ことはできない。箱庭の作品には同じものは一つもない（河合, 1969）ため、たくさんの箱庭の作品を見て行かない限り、特に独自性というとらえ方で変化が起こることは難しいと考えられる。

今回の箱庭を「みる」という点にはもう一つの特徴が考えられる。一番気になった玩具について、A 群では一番多かった「家」がB 群では一人もいなかった。これだけでは一概に言えないが、箱庭作品の写真と照らし合わせると、一つの玩具ではなく、「結婚式」のように一場面として取り上げているその中に家が入っているのかもしれないとも考えられる。「結婚式」といった場面の表現を除いた玩具の中で一番多いのが「宝石」である。表5にあるように「宝石」に関する自由記述を比較すると、A 群が「宝石」や「ストーン」と言い切っているのに対して、B 群では「宝石のような」といった「～のような」や「～みたい」という表現の仕方が多い。他の玩具でも同様の表現が見られている。これは箱庭制作体験前では玩具を意識することができるが、制作体験後は玩具の表現が曖昧になっているということである。表現が曖昧になってしまう理由として、玩具を玩具としてとらえるのではなく、制作された箱庭にはその人やその作品のテーマや場面設定があることを実感しており、それを構成する玩具として捉えているからだと考えられる。これは藤原（2002）が指摘する既製品である現物の玩具を用いて制作される作品が、「もの」から「こころのこと」へと変換していく機能を持つ箱庭療法の特徴でもあるといえる。つまり、箱庭はただ完成品としての作品としてそこにあるのではなく、そこには制作過程を含めての「活動性」という動きがあり、その制作者なりの表現やストーリーがあるということである。ただ玩具を一つの玩具として捉えるのではなく、その「活動性」

を体験しているからこそ、キラキラしている石はその作品の中で、宝石にもビー玉にもダイヤモンドにも変化する可能性があり、ただ写真の作品をみただけではその判断が難しいことが考えられる。これは箱庭制作体験における「みる」の変化の一つと考えられる。

V まとめ

教員・保育者養成課程の学生にとって箱庭を「みる」という体験は、箱庭から表現された世界を眺めることで、受容体験や共感的理解を促すものである。それに加えて自らの箱庭制作体験が入ることで、より「明解」により「活動的」に相手の箱庭を受け止めることができるようになる。教育相談や子どもとの関わりにおいても一元的、表面的な理解ではなく、その人やその人の表現するものを共感的に受け止めることが求められており、「相手の立場に立った理解」（久芳, 2003）が必要である。箱庭制作体験はカウンセリングの資質の獲得に有効であるが、箱庭を制作する体験による自己理解の促進だけでなく、他者の箱庭を「みる」という点から考えたときにおいても、他者理解や共感的理解の促進において有効な手段の一つとして考えることができる。

なお、本研究では講義における検証であること、また初めて見る同じ箱庭の写真を調査刺激として比較する方法を取ったため同じ学生の箱庭制作の体験前と体験後の「みる」の変化については明らかにできていない。そのため同じ学生についての「みる」の変化についても検討が必要である。また印象や評価の具体的記述についても検証を重ねていくことが望まれる。

VI 引用文献

- 浅見均（2000）. 保育者の資質に関する一考察 保育現場から見た保育者の資質. 青山学院女子短期大学紀要, 54, 121-150.
- 長瀬容江・原口雅浩（2014）. 絵画印象の研究における形容詞対尺度構成の検討Ⅱ. 久留米大学心理学研究, 13, 45-52.
- 久芳恵美子（2003）. 教師のための教育相談の基礎. 三省堂.

- 藤原勝紀 (2002). 臨床イメージ法と箱庭. 現代のエスプリ別冊 - 箱庭療法の本質と周辺 箱庭療法シリーズⅡ. 至文堂.
- 春日由美 (2014). 教員・保育者を志望する学生のカウンセリング的資質の学びに関する一研究 - 箱庭制作を用いた共感的理解の学び -. 南九州大学人間発達研究, 4, 13-22.
- 河合隼雄 (1969). 箱庭療法入門. 誠信書房.
- 木村晴子 (1985). 箱庭療法 - 基礎的研究と実践 -. 創元社.
- 久米貞子 (2021). グループ箱庭を用いた教育相談研修における教師の体験と気づきー作品およびインタビューの分析からー. 鳴門教育大学研究紀要, 36, 11-23.
- 毛利泰剛 (2020). 教員・保育者を希望する学生のグループ芸術療法体験の効果の検討 - 詩歌制作体験を通して -. 福岡女学院大学紀要・人間関係学部編, 24, 47-54.
- 毛利泰剛 (2022). 教員・保育者を希望する学生の芸術療法体験に関する研究 - フィジカルディスタンスを守った箱庭制作体験 -. 福岡女学院大学紀要・人間関係学部編, 22, 65-70.
- 野副紫をん (2017). 箱庭療法過程の見方に関する研究 - 心理臨床熟練者と初心者の視点の比較から -. 人文科学論集, 96, 45-62.
- 岡田康伸 (1984). 箱庭療法の基礎. 誠信書房.