

荒れている学級の動的学校画

— 小・中学生の描画特徴の比較・検討 —

田中志帆

〔キーワード〕 学級の荒れ、動的学校画、アセスメント、小・中学生

〈要 約〉

本研究は、学級の荒れの心理を、児童・生徒が描いた動的学校画（KSD）の特徴から考察することを目的としている。小・中学生の1803枚のKSDと教員69名の質問紙を回収した。そして学級の荒れ得点と行動化傾向得点によってクラスを4タイプに分け、荒れ得点と行動化得点が共に高いクラス群と、荒れ得点と行動化得点が共に低いクラス群とで、描画傾向と描画後質問の内容物語について量的・質的に分析を行った。その結果を示す。(1) 荒れ高・行動化高クラスの児童・生徒は、脚や足の省略がより多く、自己像の腕を長く描き、教室の外、校舎外を描いた描画がより多く出現していた。(2) 行動化得点が高いクラスでは、児童・生徒は、自己像と教員像をより小さく描いていた。(3) 荒れ傾向の高いクラスの児童・生徒は、自己像と教員像の距離をより大きく描いていた。(4) 荒れ高・行動化高クラスでは、自己や他者の不全感を意味する物語が多いが、荒れ傾向が低いクラスでは、教員や自己、他者が活躍する物語が多く見られた。

1. 問題と目的

現在、教育現場は様々な課題にさらされているが、中でも授業崩壊、学級の荒れは、珍しい現象ではなくなっている。学級やクラス内のトラブル解決における教員への信頼感が低いことが授業崩壊の要因となることは、藤原（1999）、緒方・鈴木（2000）が指摘している。授業崩壊や学級の荒れに対応するには、生徒と教員との関係性を見極め、信頼感を取り戻すためのアプローチが望ましいであろう。

実際、学校組織を1つの人格として再考し、生徒の集団暴行によって学校の秩序が崩壊した中学校の生徒指導部や教員集団にコンサルテーションを行った研究報告がある（鈴木、2006）。また、学級崩壊を経験したクラスの児童に臨床描画法の統合型HTP法を実施し、クラス状況を考察しているものがある（三沢、2002）。臨床描画法は実施時の負担が少なく、遂行時間が比較的短い性質をもつ。もし学級単位で施行すれば個々の児童・生徒を理解したうえで、学級集団全体をも見通すことのできる有用な手法になるのではないか。

学校をテーマとした臨床描画法には、動的学校画があり、加藤・小栗ら（1989）によって、国内では事例の考察と紹介が初めてなされている。この動的学校画（KSD）を提唱したProut & Phillips（1974）は、動的学校画が描画者である子どものクラスでの位置づけ、集団との関係、

担任へのイメージに関する潜在意識をアセスメントすることに役立つと主張している。もし集団式で臨床描画法を実施すれば、環境要因が入りこんでしまう危険が高いため、特定の個人のパーソナリティを理解するためには相応しくない場合がある。だが、いわば集団としてのパーソナリティを理解するためには、Prout & Phillips (1974) が述べるように、有用なデータが得られるのではないかと考える。先行研究において、学級の荒れや授業崩壊の背後には教員や学校への不信感が存在すること、児童・生徒側の攻撃性によって教員の良き大人のイメージが損なわれてしまうことが示唆されている（田中，2005，2008b）。荒れた状態にあるクラスの動的学校画には、教員への不信感や児童・生徒の攻撃性を示す何らかの描画サインが、見られる可能性が推測される。また既に、田中（2009，2008a）は、KSDに描かれた人物像の身体描画、例えば顔の向き、表情、顔のパーツの省略が、学校適応をアセスメントする際に重要な手がかりになることを報告した。荒れている学級に所属している児童・生徒が描く動的学校画には、荒れに関連する心理的なサインを身体描画に表している可能性がある。荒れているクラスと荒れている状態にはないと考えられるクラスでは、集団の性質として、どのような描画スタイルが出現する傾向にあるのか、あるいは出現しないのかを検討することは意義があるだろう。

本研究では、クラス集団に焦点を当て、担任教員から見て荒れている傾向にあるクラスの児童・生徒のKSDと、そうではないクラスのKSDにおける描画特徴の差異を、統計的解析を用いて検討し、児童・生徒の「荒れ」の心理と、描画特徴との関連について考察を試みることを目的とする。次にどのような場面を描き、これから何が起こるのかについて描画者が作成した物語記述についても質的研究から検討し、描画や内容物語に、学級の荒れの心理がどのように反映されているのかを検討することを目的とする。

2. 研究1 学級の荒れと動的学校画の描画特徴の数量的検討

(1) 目的

荒れている傾向があるクラスと、他のクラスに所属する児童・生徒の動的学校画には相違があるのか、どのような描画特徴に差異があるのかを統計的に検討することを目的とする。

(2) 方法

調査対象者：関東近県の同一地域にある公立小学校5校と中学校2校において調査を実施した。小学校は3年生のみ1クラス、4年生以上は全クラスの児童・生徒とクラス担任を対象とした（A校は7クラス、B校は10クラス、C校は10クラス、D校は12クラス、E校は10クラスの合計49クラス、1727人）。中学校は、公立中学校2校の1年生と2年生の全クラスを対象とした（F校は13クラス、D校は12クラスの計25クラス、957人）。

調査期間：2003年10月～2004年1月

調査の内容：①児童・生徒への動的学校画・質問紙調査 KSD（Prout & Phillips, 1974）を、小学生と中学生に実施した。また画用紙の裏面に自由記述式で「この絵は何をしているとこ

ろですか？この場面の後、何が起こると思いますか？」を尋ねる項目と、被調査者の属性を問う質問項目を設定した。後日、「教員への親密性」尺度、「学校適応」尺度（田中，2009）、日本版GHQ28（中川・大坊，1985）の「不安不眠」尺度からなる質問紙①を小学生と中学生に、中学生はさらにGHQ28の「抑うつ」尺度と「教員へのよき大人のイメージ」尺度（田中，2008b；5件法）を加えた質問紙を配布し、調査を実施した。②担任教員への質問紙調査 担任の教員には、性別や教職経験年数、学級の人数、自身の学級運営（1満足していない～5満足している）を問うフェースシートと、学級崩壊現象尺度（田中，2005）の「暴力的行動」因子から因子負荷量が高い10項目、「生活態度のゆるみ」因子から13項目を合わせた、「学級の荒れ」項目（23項目，6件法）からなる質問紙②の回答を依頼した。

調査手続き：KSDは、授業時間中に動的学校画教示マニュアルを元に担任が教示し、授業時間中に実施した。なお、教育委員会における協議の結果、全学校同一期間内での調査を実施し、教員が教示を行う手続きをとった。本方式での描画実施は、荒れているクラスだから特別に第三者に調査されたのではないかという疑念を児童・生徒がもたずにすむ利点もある。しかし、担任による教示は、児童・生徒が教師が望むであろう自己の姿を描くこと、何らかの拘束意識をもつ影響が出てしまう可能性があるが、この手続きとした。

教示は、「これからあなたが学校で何かしているところの絵を描いてください。その時に、必ず自分と先生と友達2人ぐらいを入れてください。絵のうまい下手は関係ありません。描き終わったら、自分の頭の上にじぶんと書くか○を、先生の絵のところにせんせいと書くか△を書いてください」である。なお、教員には質問紙②の提出は自由意志であること、児童・生徒にも描画の提出については、提出したくない場合やどうしても描きたくない場合には、あらかじめ提出しなくても良い旨を伝えている。

動的学校画のスコアリング：O'Brien & Patton（1974）の動的学校画変数（Kinetic Family Drawing：以下KFD）変数の客観的スコア基準の一部と、Prout & Celmer（1984）の8つの評価項目等を合わせた田中（2007a）の評定基準と、今回新たに「描画場面」の項目を増やし、スコアリングの対象とした（Table1-1）。また本研究では、区分化や包囲は、いずれも環境や人とのコミュニケーションの回避を表す表現とし（Reynolds，1978）、同一のカテゴリーとした。スコアリングは研究者と研究補助者の大学生8名で分担、スコアリング法の研修後、各自で評定を行った。解析には、SPSSver. 17と、マルチレベルモデル分析専用ソフトであるHLM 6.08（Student Edition）を使用した。

（3）結果

①被調査者の属性

回収されたKSD描画は1803枚で回収率は64.4%。小学生で998枚（53.6%）、中学生で805枚（85.7%）であった。質問紙①の完全回答の回収数は小学生で1603人（回収率86.1%）、中学生は856人（回収率91.2%）であった。小学校でのKSD描画の回収率がやや低かった。

完全回答の質問紙②を提出した担任教員は69名（男性40名，女性29名），平均年齢40.53歳（SD = 7.62）であった（回収率93.2%）。担当学級の平均児童・生徒数は36.19人，教員自身の

Table1-1 O'Brien & Patton (1974) を参考に本研究で設定したスコアリング基準

質的変数
〈活動変数〉 自己像が体を横にしている / 自己像が座っている状態 自己像は立っている状態 (特に何かをしている様子はない) 自己像は本やノート, 何か資料を読んでいる状態 / 自己像が自転車や車など, 何か乗物に乗っている 自己像が立っているだけではなく, 何か動作をしている / 自己像が走っている動作をしている 自己像がボールや物などを投げる動作をしている (部活動の行動も含む) 自己像がボールや物を打つ (部活動の行動も含む), あるいは人物を打つ動作をしている 〈コミュニケーションレベル〉 自己像は眠っている 自己像は何かを見ているだけ 自己像は何かから発せられている声, 音を聞いている (音楽の授業も含む) 自己像は誰かに対して話しかけている, あるいは誰かと話をしている 誰かと一緒に遊んでいる / 誰かの身体に触っている, 触れている / 誰かをつかまえている 〈協力レベル〉 自己像と他者像の協力関係は見られない 自己像のみが一人で動いている, 働いている 自己像か他者像の誰かが誰かを助けている 自己像が他者と一緒に遊んでいる (休憩時間・体育も含まれる) / 自己像が他者と一緒に動き, 働いている 〈緊張レベル〉 緊張なし, 自己像がすべっている (滑り台など), 自己像がぶらさがる (鉄棒など), 自己像が落ちる 〈腕の長さ〉 腕の省略, 身体の0~1/8, 身体の1/8~1/4, 身体の1/4~3/8, 身体の3/8~1/2, 身体の1/2~3/4, 身体の3/4以上 〈足の描画〉 足がない, 車等にのせている足, 脚の1/4以下の足, 脚の1/4~1/2の足 〈身体像〉 欠けている, 頭部だけ, 胴部・首・胴体部, 頭部・首・胴体部・脚部, 全身がある 〈眼の描画〉 眼がない, 黒目のみ (瞳のない) の眼, 瞳のある眼, 〈顔の描画〉 顔がない, 眼だけある, 目・鼻あるいは口がある, 眼・鼻・口がある 〈顔の表情〉 非常に親しい, 親しい, 中立, 不親切, 悪意がある 〈描画スタイル〉 (それぞれ該当, 非該当で評定) 描画スタイルなし, 区分化・包囲, エッジング, 底辺に線を引く, 上辺に線を引く, 個々の人物像に下線を引く 〈自己像・友達像・先生像の顔の向き〉 正面, 横向き, 後ろ向き 〈描画場面〉 (それぞれ該当 (ある), 非該当 (なし) で評定) 校舎内・外, 学習状況, 太陽・雲, 鉄棒遊び, ブランコ, 縄跳び, トラック, 黒板
量的変数
自己像・教員像・友達像の大きさ (友達像は自己像に最も近い友達の大きさ) / 友達の数 (0~8以上まで) 自己像—友達像距離 / 自己像—教員像距離 / 絵の内容物語 / 絵の非統合性

Table1-2 質問紙①②の被調査者である児童・生徒と教員の属性

〈児童・生徒の平均年齢と度数〉				
	男子		女子	
	N	平均年齢 (SD)	N	平均年齢 (SD)
小学3年生	90	8.60 (0.49)	82	8.60 (0.49)
小学4年生	242	9.62 (0.55)	242	9.57 (0.50)
小学5年生	241	10.61 (0.73)	287	10.52 (0.50)
小学6年生	217	11.48 (0.50)	198	11.55 (0.50)
中学1年生	203	12.50 (0.95)	212	12.58 (1.28)
中学2年生	327	13.62 (0.49)	202	13.57 (0.50)
〈調査対象となった教員の平均年齢と度数, および経験年数, クラス児童数平均〉				
	男性 N=40		女性 N=29	
教員の年齢 (SD)	39.98 (8.03)		41.34 (7.23)	
経験年数内訳	度数 (%)			
1年～5年	2 (5.0%)		2 (6.9%)	
6年～10年	6 (15.0%)		1 (3.4%)	
11年～15年	11 (27.5%)		8 (27.6%)	
16年～20年	7 (17.5%)		5 (17.2%)	
21年～25年	9 (22.5%)		8 (27.6%)	
26年～30年	4 (10.0%)		3 (10.3%)	
31年～35年	0 (0.0%)		2 (6.9%)	
36年～40年	1 (2.5%)		0 (0.0%)	
担当クラスの平均児童生徒数 (SD)	37.00 (2.77)		35.03 (2.77)	
クラス運営評価平均 (SD)	2.92 (0.94)		3.32 (1.12)	

自己評価による学級運営評価の平均値 (SD) は3.09 (1.03) であった (Table1-2参照)。

②「学級の荒れ」項目の因子分析結果と信頼性の検討

「学級の荒れ」項目群について、床効果のある項目を削除して残った14項目について因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った。固有値の減衰状況(第1～第4因子:5.24, 1.96, 1.17, 1.00)から、4因子を仮定し回転を行うと、第4因子で0.45以上の負荷量を有した項目は2項目だけであった。そこで先行研究(田中, 2005)の結果を考慮して2因子とし、再び14項目についてプロマックス回転を施したところ、先行研究と因子構成項目が一致して因子負荷量も全て0.45以上であった。因子解釈可能性も考慮し、この結果を採用することにした(Table1-3)。第1因子を「生活態度のゆるみ」因子、第2因子を「暴力的行動」因子と命名した。尺度得点化して信頼性係数を算出すると、「生活態度のゆるみ」尺度で $\alpha=0.85$ 、「暴力的行動」尺度は $\alpha=0.70$ であった。また、この2尺度を合わせた14項目の信頼性係数を算出すると $\alpha=0.86$ で、高い内的整合性が確認された。そこで2尺度を合算し、「学級の荒れ」尺度として解析に用いることにした。学級の荒れに関する評価には、今回、担任の担当クラスへの評価(学級の荒れ得点)と、児童・生徒の行動化得点を組み合わせる。

続いて、学校適応尺度も因子分析を行った。固有値の減衰状況と(第1～第3因子:2.05, 1.26,

Table1-3 学級の荒れ尺度の因子パターン行列（主因子法 プロマックス回転）

項目	因子1	因子2	共通性
〈因子1 生活態度のゆるみ〉 $M=17.75$ (4.86) $\alpha=0.85$			
子どもたちの自己管理が働かない	.75	.16	.71
トイレがよく汚れる	.73	-.04	.50
クラスのきまりを守らない子がいる	.72	.12	.62
一方方向になる授業が多い	.72	.00	.52
掃除がされず教室にゴミが目立つ	.70	.02	.50
物が隠されたり無くなったりする	.60	-.07	.32
遅刻してくる子が毎日複数いる	.57	-.17	.26
授業についていけない子どもがいる	.51	-.08	.23
親から不満や不信の声が向けられることがある	.47	.10	.29
〈因子2 暴力的行動〉 $M=6.07$ (1.79) $\alpha=0.70$			
いじめが正当化されてしまう	-.08	.85	.66
ちらかったゴミを友達や教師に投げつける	-.03	.72	.49
子どもが大声で友達や教員に罵声をあびせる	-.03	.65	.40
いったん子ども同士の喧嘩が始まるとなかなか止めることが出来ない	-.05	.60	.33
理由もなく強い子が弱い子を殴り続ける	.09	.53	.33
他の因子の影響を無視した因子寄与	3.81	2.40	
因子間相関行列	1.00	0.52	
		1.00	

0.85), 先行研究(田中, 2009)で2因子が抽出されたことから, 2因子のプロマックス回転を施行した。結果を示す(Table1-4)。先行研究と同様に, 第1因子を「非行動化」因子, 第2因子を「登校肯定」因子と命名した。 α 係数は第1因子で0.62, 第2因子で0.60であった。登校肯定因子の構成項目数が2項目しかないこと, クラス内での行動化を測定している内容ではないため, 後の分析からは除外した。非行動化因子については, クラスの荒れの評価に使用することから, 評点を逆換算して「行動化尺度」とした($M=6.26$, $SD=2.36$)。

「学級の荒れ」尺度値の基準関連妥当性を検討するため, 「学級運営評価」との相関係数を算出したところ, $r=-.42$ と中程度の相関が得られた。質問紙①の, 「教員への親密性」「行動化」「良き大人のモデル」, GHQ28の「不安不眠」「うつ傾向」との尺度間相関も算出した(Table1-5参照)。また, 荒れ得点は担当クラスの児童に同じ値を付与するため, グループ内平均値(クラス内平均値)同士の相関係数も合わせて算出した。担任が評定した学級の荒れ得点は, 児童・生徒の「うつ傾向」尺度以外の尺度と, 有意な相関が認められた。また, 児童・生徒による自己評定の「行動化」得点は, 全ての尺度間に有意な相関があった。よって, 荒れ得点が高いクラスの児童・生徒は行動化や不安不眠傾向も高く, 逆に教員への親密性が低く, 教員をよき大人として見ていないという共変関係が推測された。収束的証拠がある程度得られたことから, 測定上問題はないと判断した。

Table1-4 学校適応尺度の因子パターン行列（主因子法 プロマックス回転）*は逆転項目

項目	因子1	因子2	共通性
〈因子1 非行動化〉 $M=6.26$ (2.36) $\alpha=0.62$			
授業中、大声を出したりしてさわいだことがあります	.70	.11	.45
授業中、ずっとすわっていられなくて立ち歩いてしまったことがあります	.56	-.05	.33
学校で友達を、いじめたことがあります	.47	-.06	.25
授業中、つまらなくなって教室からぬけだしたことがあります	.39	-.05	.16
〈因子2 登校肯定〉 $M=6.09$ (1.63) $\alpha=0.60$			
学校生活は楽しいです*	-.04	.68	.48
学校に、行きたくないと思ったりします	.02	.64	.40
他の因子の影響を無視した因子寄与	1.18	0.89	
因子間相関行列	1.00	-.031	
		1.00	

Table1-5 教師評定学級の荒れ尺度，行動化尺度とその他の尺度間相関
pearsonの積率相関係数（ N ）

変数	行動化	教員親密性	よき大人のモデル	不安不眠	うつ傾向
学級の荒れ	0.08*** (2120)	- 0.23*** (2124)	- 0.26*** (730)	0.07** (2106)	0.05 (735)
学級の荒れ (グループ内平均間)	0.25* (65)	- 0.46*** (65)	- 0.64** (22)	0.25* (65)	0.21 (22)
行動化		- 0.12*** (2408)	- 0.26*** (826)	0.23*** (2391)	0.22*** (830)

$p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

③学級の荒れと学校画の描画傾向について

カテゴリカル変数については，荒れ得点と行動化得点のクラス間平均からクラスを4分類し，そのうちの2種クラスで描画変数の出現頻度とクラスとの連関を検討する。クラス間平均値は「学級の荒れ」が23.43（SD = 5.71）で，「行動化」は6.29（SD = 0.70）であったため，「荒れ低（23点以下）・行動化低クラス（6.29以下）」19クラス，「荒れ高（24点以上）・行動化低クラス」12クラス，「荒れ低・行動化高クラス（6.30以上）」14クラス，「荒れ高（24点以上）・行動化高クラス（6.30以上）」18クラス，に4分類した。そして本研究では「荒れ低・行動化低」クラス，「荒れ高・行動化高」クラスの2クラスについて，描画の出現頻度との連関を検討する。

1) 活動変数・身体描画と荒れ

χ^2 検定を行った結果，コミュニケーションレベル，協力レベル，腕の長さ，身体描画，足の描画，眼の描画において，連関が有意であった（Table1-6, 1-7参照）。効果量指標として，クラメールの連関係数も算出しているが，数値が小さいため，クラスとカテゴリ出現頻度との連関の程度は弱いと判断された。

Table1-6 「荒れ高・行動化高」クラスと「荒れ低・行動化低」クラスの動的学校画のスコアリング分布

	荒れ低・行動化低	荒れ高・行動化高
活動変数	度数（各クラス群ごとの％）	
〈絵の活動レベル〉 $\chi^2=12.36$, $df=8$ Cramer's $V=0.11$ $N=959$		
横になる	0 (0.0)	3 (0.06)
座る	107 (21.8)	101 (21.6)
立つ	127 (25.9)	116 (24.8)
読む	8 (1.6)	4 (0.9)
乗る	0 (0.0)	2 (0.4)
何かをする	213 (43.4)	189 (40.4)
走る	20 (4.1)	23 (4.9)
投げる	9 (1.8)	17 (3.6)
打つ	7 (1.4)	13 (2.8)
〈コミュニケーションレベル〉 $\chi^2=17.71^{**}$, $df=5$ Cramer's $V=0.14$ $N=946$		
眠る	2 (0.4)	3 (0.6)
見る	125 (26.2)	122 (26.0)
聞く	102 (21.4)	90 (19.2)
話す	91 (19.1)**	52 (11.1)
誰かと遊ぶ	152 (31.9)	198 (42.2)**
々に触れる	5 (1.0)	4 (0.9)
々を捕まえる	0 (0.0)	0 (0.0)
〈協力レベル〉 $\chi^2=14.50^{**}$, $df=4$ Cramer's $V=0.12$ $N=961$		
協力なし	248 (50.4)	254 (54.2)
働く	8 (1.6)	3 (0.6)
手助け	8 (1.6)	2 (0.4)
一緒に遊ぶ	196 (39.8)	198 (42.2)
一緒に働く	32 (6.5)**	12 (2.6)
〈緊張レベル〉 $\chi^2=2.57$, $df=2$ Cramer's $V=0.05$ $N=963$		
緊張なし	483 (98.2)	458 (97.2)
ぶらさがる	6 (1.2)	5 (1.1)
落ちる	3 (0.6)	8 (1.7)
身体描画		
〈腕の長さ〉 $\chi^2=19.02^{**}$, $df=6$ Cramer's $V=0.14$ $N=958$		
腕が省かれている	24 (3.1)	22 (4.7)
身体の0~1/8	6 (1.2)	10 (2.1)
身体の1/8~1/4	80 (16.3)	86 (18.4)
身体の1/4~3/8	149 (30.4)	122 (26.1)
身体の3/8~1/2	169 (34.5)*	128 (27.4)
身体の1/2~3/4	49 (10.0)	72 (15.4)*
身体の3/4以上	13 (2.7)	28 (6.0)*

 $p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$

※プラスの残差に表記

Table1-7 「荒れ高・行動化高」クラスと「荒れ低・行動化低」クラスの動的学校画のスコアリング分布

	荒れ低・行動化低	荒れ高・行動化高
〈身体描画〉 $\chi^2=15.12^*$ $df=5$ Cramer's $V=0.13$ $N=961$		
欠けている	6 (1.2)	8 (1.7)
頭部だけ	3 (0.6)	5 (1.1)
頭部と首だけ	1 (0.2)	3 (0.6)
頭部、首、胴体部	35 (7.1)	53 (11.3)*
頭部、首、胴体部、脚部	34 (6.9)**	13 (2.8)
全身がある	412 (83.9)	388 (82.6)
〈足の描画〉 $\chi^2=7.37^*$ $df=2$ Cramer's $V=0.09$ $N=960$		
足がない	76 (15.5)	100 (21.3)*
脚の1/4～1/2の足	99 (20.2)	104 (22.2)
脚の1/4以下の足	316 (64.4)*	265 (56.5)
〈顔の描画〉 $\chi^2=3.34$ $df=3$ Cramer's $V=0.06$ $N=956$		
顔がない	140 (28.6)	156 (33.5)
眼だけある	3 (0.6)	3 (0.6)
眼鼻or口がある	103 (21.0)	100 (21.5)
眼鼻口がある	244 (49.8)	207 (44.4)
〈眼の描画〉 $\chi^2=20.60^{***}$ $df=2$ Cramer's $V=0.15$ $N=957$		
眼がない	145 (29.6)	157 (33.6)
黒目のみ（瞳のみ）の眼	163 (33.3)**	95 (20.3)
瞳のある眼	182 (37.1)	215 (46.0)**
〈顔の表情〉 $\chi^2=6.69$ $df=4$ Cramer's $V=0.10$ $N=699$		
非常に親しい	18 (4.9)	12 (3.6)
親しい	136 (37.4)	102 (30.4)
中立	189 (51.9)	206 (61.5)
不親切	19 (5.2)	14 (4.2)
悪意がある	2 (0.5)	1 (0.1)
〈描画スタイル〉 $\chi^2=16.97^{**}$ $df=5$ Cramer's $V=0.13$ $N=957$		
スタイルなし	264 (53.7)**	194 (41.7)
区分化・包囲	203 (41.3)	241 (51.8)**
エッジング	1 (0.2)	5 (1.1)
底辺に線を引く	20 (4.1)	22 (4.7)
上辺に線を引く	3 (0.6)	3 (0.6)
人物像に下線	1 (0.2)	0 (0.0)
〈自己像顔の向き〉 $\chi^2=2.13$ $df=2$ Cramer's $V=0.05$ $N=944$		
正面	200 (41.4)	170 (36.9)
横向き	133 (27.5)	133 (28.9)
後ろ向き	150 (31.1)	158 (34.3)

〈友達像顔の向き〉 $\chi^2=1.77$, $df=2$ Cramer's $V=0.04$ $N=933$			
正面	164 (34.4)	151 (33.1)	
横向き	136 (28.5)	148 (32.5)	
後ろ向き	177 (37.1)	157 (34.4)	
〈教員像顔の向き〉 $\chi^2=6.68^*$, $df=2$ Cramer's $V=0.09$ $N=928$			
正面	303 (63.3)*	252 (56.1)	
横向き	97 (20.3)	122 (27.2)*	
後ろ向き	79 (16.5)	75 (16.7)	

$p<.05^*$ $p<.01^{**}$, $p<.001^{***}$

※プラスの残差に表記

続いて残差分析を行った。コミュニケーションレベルで、自己像が話をしている描画の出現頻度は、「荒れ低・行動化低」クラスで期待値より多かった。自己像が誰かと遊んでいるところを描いた描画の出現頻度は「荒れ高・行動化高」クラスで、期待値よりも多く出現していた。協力レベルにおいては、自己像が他者と一緒に働いている描画が、「荒れ低・行動化低」クラスで、期待値よりも多く出現していた。

腕の長さの残差分析では、身体の3/4以上、ないし、身体の1/2～3/4の長い腕の描画が、「荒れ高・行動化高」クラスで期待値より多く出現していた。身体の3/8～1/2の腕の長さの描画は、「荒れ低・行動化低」クラスで、期待値より多く出現していた。身体描画では、頭部・首・胴体部のある描画が、「荒れ高・行動化高」クラスの方で期待値より多く出現していた。頭部・首・胴体部・脚部のある描画は「荒れ低・行動化低」クラスで期待値よりも多く出現していた。足の描画では、足のない描画が「荒れ高・行動化高」クラスで期待値より多く出現しており、脚の1/4以下の足の描画が「荒れ低・行動化低」クラスで期待値より多く出現していた。眼の描画で黒目のみが描かれた描画は、「荒れ低・行動化低」クラスで有意に期待値よりも多く出現していた。瞳のある眼は「荒れ高・行動化高」クラスで有意に多かった。

2) 描画スタイルと人物像の顔の向きと荒れ

描画スタイルと教員像の顔の向きにおいて、描画の出現頻度とクラスとの連関が有意であった (Table1-7)。描画スタイルについて残差分析を行ったところ、スタイルなしが「荒れ低・行動化低」クラスで期待値よりも有意に多かった。区分化・包囲は、「荒れ高・行動化高」クラスで有意に期待値よりも多かった。しかし連関の程度は弱い。

教員像の顔の向きの残差分析では、正面向き描画が「荒れ低・行動化低」クラスにおいて有意に期待値より多く、横向き描画が、「荒れ高・行動化高」クラスで有意に期待値よりも多かった。予測に反して自己像、友達像の顔の向きでは出現頻度とクラスとの連関はなかった。

3) 描画場面と荒れ

同様に χ^2 検定を行った結果 (Table1-8参照)、連関が有意であったのは校舎内・外描画、縄跳び、黒板描画であった。連関係数から、クラスと描画の出現頻度との連関は弱いと判断された。残差分析の結果、校舎内描画と、黒板描画は、いずれも「荒れ低・行動化低」クラスで期待値よりも多く出現しており、縄跳び描画の出現頻度は「荒れ高・行動化高」クラスにおいて期待値より多かった。

Table1-8 「荒れ高・行動化高」クラスと「荒れ低・行動化低」クラスの描画場面スコアリング分布
(連関が有意なもの)

	荒れ低・行動化低	荒れ高・行動化高
描画場面・内容 $\chi^2=5.21^*$, $df=1$ ϕ 係数=0.07 $N=946$		
校舎内	313 (65.1)*	269 (57.8)
校舎外	168 (34.9)	196 (42.2)*
$\chi^2=11.83^{**}$, $df=1$ ϕ 係数=-0.11 $N=964$		
縄跳び描画	5 (1.0)	22 (4.7)**
それ以外	488 (99.0)*	449 (95.3)
$\chi^2=6.71^*$, $df=3$ ϕ 係数=0.08 $N=964$		
黒板あり	154 (31.2)*	112 (23.8)
それ以外	339 (68.8)	359 (76.2)*

$p < .05^*$ $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$ ※プラスの残差に表記

④行動化, 荒れ得点と学校画の量的変数との関連

本研究では, 担任による荒れ得点は, 担任クラス的全児童・生徒に同一の値が付与されている。また学級の荒れは集団的な問題であり, 荒れているクラスでは問題行動を起こす生徒の存在を, クラスの生徒がポジティブに評価する傾向があるという(加藤・大久保, 2006)。クラス成員の態度や行動傾向は, 集団の影響を受けている可能性がある。描画も同一クラス内の生徒間では同一の担任である教員や友達像を描くと, 描画自体が類似することが推測される。また, 担任が自身のクラスについて評定した荒れ得点を使用するため, データにネスト構造が存在している。そこで動的学校画の量的変数については, クラス集団内の類似性を加味し, マルチレベルモデル分析を適用した。

マルチレベルモデル分析は, いわばクラスごとに回帰分析を行うことを意味する。従属変数は動的学校画の量的変数とし, 独立変数は, 行動化得点をクラス内平均値でセンタリングした得点とした。荒れ得点は回帰係数の切片に投入した。モデルは計4つ設定した。ヌルモデル: 予測変数を入れないモデル (個人レベル $Y_{ij} = \beta_0 + r_{ij}$ 学級レベル $\beta_0 = \gamma_{00} + u_{0j} \rightarrow Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij}$)。このモデルの切片の値は全体平均の推計値を意味し, 逸脱度, ICC (級内相関係数) は他の変数を追加した他のモデルの適合性を検討するための基準を示す役割をもつ。モデル1 (個人レベル $Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(X_{ij} - \bar{X}_{\cdot j}) + r_{ij}$ 学級レベル $\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$ $\beta_{1j} = \gamma_{10} \rightarrow Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}(X_{ij} - \bar{X}_{\cdot j}) + u_{0j} + r_{ij}$) : ヌルモデルに中心化 (センタリング) 済み行動化得点を固定効果として投入したランダム切片モデル。これは, 回帰直線が各学級で同じ傾きをもつが切片が異なることを想定したモデルで, 児童・生徒の個人レベルに行動化得点のみを統制して投入している。モデル2 (個人レベル $Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(X_{ij} - \bar{X}_{\cdot j}) + r_{ij}$ 学級レベル $\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$ $\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j} \rightarrow Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}(X_{ij} - \bar{X}_{\cdot j}) + u_{0j} + u_{1j}(X_{ij} - \bar{X}_{\cdot j}) + r_{ij}$) : ヌルモデルに中心化済み行動化を固定効果として投入したランダム切片・係数モデル。このモデルは, 各学級で回帰直線の切片と傾きが異なることを想定したモデルである。モデル3 (個人レベル $Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(X_{ij} - \bar{X}_{\cdot j}) + r_{ij}$ 学級レベル $\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}$ 荒れ得点 $+ u_{0j}$ $\beta_{1j} = \gamma_{10} \rightarrow Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}(X_{ij} - \bar{X}_{\cdot j}) + \gamma_{01}$ 荒れ得点 $+ u_{0j} + r_{ij}$) : ヌル

モデルに中心化済み行動化得点を回帰係数に、切片に荒れ得点を固定効果として投入したモデルである。

分析の結果を Table1-9 に示す。固定効果が有意であったもののみ示している。絵の非統合性 ($ICC = 0.29$) 以外の動的学校画の変数は、ヌルモデルもその他のモデルも ICC は $0.02 \sim 0.07$ でかなり小さかった。逸脱度は、どの変数もヌルモデルの数値よりも、モデル1, 2, 3の方が小さかったため、動的学校画の変数が児童の行動化や担任が評定した荒れ得点と関連があったといえる。だが、モデル1 (ランダム切片モデル) とモデル2, モデル3とで比べると、逸脱度の数値はほぼ変わらない。動的学校画の変数は、主に行動化得点の影響を受けており、傾きも、どのクラスも同様だったことになる。その行動化得点の固定効果は、自己像の大きさ、先生像の大きさにおいて、モデル1, 2, 3とも5%水準で有意であった。友達像の大きさと自己像—友達像の距離も、10%水準の有意傾向が示された。クラス集団の類似性の影響を加味しても、自己像の大きさと先生像の大きさは、描画者の行動化得点からの影響を受けており、モデル2の結果では、描画者の行動化得点が1点上がると、自己像の大きさが0.88小さくなり、先生像の大きさは1.23小さくなるという意味になる。荒れ得点の固定効果が有意であったのは、自己—教員像の距離のみであった。担任によって荒れていると評価されているほど、クラス成員の自己像と教員像の距離は広がっていることが示された。

(4) 考察

①学級の荒れと描画におけるコミュニケーション内容、身体描画

コミュニケーションレベルにおける結果を見ると、言語的にコミュニケーションしている自己像の描画は、荒れや行動化の低さと関連しており、遊んでいる自己像描画は荒れや行動化との関連が推測された。協力レベルでは、「荒れ低・行動化低」クラスで、一緒に働いているという、自己と他者が協力している描画が多かった。他者と協力して何らかの作業をする描画の出現は、クラスの行動化の低さと関連する可能性があるだろう。

身体描画については、身体、腕の長さ、足の描画、眼の描画において、出現頻度とクラスとの関連が見られた。腕の長さについての結果は、人物描画における「長過ぎる腕は環境に対する不適応感を過活動や無理な背伸びによって過保障していることを意味する」との見解 (Leibowitz, 1999 / 菊池・溝口, 2002) と一致すると考える。また、身体描画や足の描画の結果を考慮すると、「荒れ高・行動化高」クラスでは、自己像の身体が完全な形で描かれていない、身体の省略の多い描画を描く児童や生徒が多かったのではないかと推察される。動的学校画の身体部分の省略は、低い自己概念、学校や学業での自己同一性の欠如と解釈される (Knoff & Prout, 1985 / 加藤・神戸, 2000)。荒れているクラスの成員は、自己否定的で居場所のない感覚を抱いていることも考えられる。

眼の描画も出現頻度とクラスタイプとの関連が有意であった。田中 (2007a) における小3～中3の瞳のない眼 (黒目のみの眼) の出現率は18.3%であり、本研究での「荒れ低・行動化低」クラスでの出現率は、それよりも高い。黒い瞳だけの眼は、外界を見たいという自己感覚の凝集を表すという (Machover, 1949)。「荒れ高・行動化高」クラスにおいて、瞳のある写実的な

Table1-9 教員による学校の荒れ評価と児童の行動化傾向の動的学校画への影響力
 (マルチレベルモデル分析 固定効果が有意であったもの) $p < .10$ †, $p < .05$ *, $p < .01$ **, $p < .001$ ***

自己像の大きさ	ヌルモデル	モデル1	モデル2	モデル3
切片 (γ_{00})	67.29***	67.35***	67.34***	71.02***
行動化得点 (γ_{10})	- 0.88*		- 0.88*	- 0.88*
荒れ得点 (γ_{01})				- 0.15
学級間分散	57.06***	56.77***	56.76***	55.62***
個人内分散	1237.39	1229.95	1229.00	1230.12
ICC	0.04	0.04		0.04
逸脱度	14551	14123	14123	14123
友達像の大きさ	ヌルモデル	モデル1	モデル2	モデル3
切片 (γ_{00})	67.42***	67.47***	67.47***	72.31***
行動化得点 (γ_{10})		- 0.81 †	- 0.81 †	- 0.81 †
荒れ得点 (γ_{01})				- 0.20
学級間分散	64.20***	65.88***	66.03***	64.07***
個人内分散	1338.00	1325.16	1324.47	1325.36
ICC	0.05	0.05		0.05
逸脱度	14497	14050	14050	14049
教員像の大きさ	ヌルモデル	モデル1	モデル2	モデル3
切片 (γ_{00})	76.96***	77.25***	77.25***	74.84***
行動化得点 (γ_{10})		- 1.27*	- 1.23*	- 1.27*
荒れ得点 (γ_{01})				0.10
学級間分散	45.78**	42.89**	43.53**	42.57**
個人内分散	1497.65	1490.75	1477.01	1490.74
ICC	0.03	0.03		0.03
逸脱度	14859	14415	14414	14415
自己像一友達像距離	ヌルモデル	モデル1	モデル2	モデル3
切片 (γ_{00})	57.15***	57.03***	57.01***	55.14***
行動化得点 (γ_{10})		0.69 †	0.70 †	0.69 †
荒れ得点 (γ_{01})				0.08
学級間分散	57.17***	50.65***	50.53***	50.84***
個人内分散	1072.99	1059.09	1058.48	1058.91
ICC	0.05	0.05		0.05
逸脱度	14112	13677	13677	13677
自己像一教員像距離	ヌルモデル	モデル1	モデル2	モデル3
切片 (γ_{00})	101.77***	101.50***	101.51***	85.03***
行動化得点 (γ_{10})		0.48	0.48	0.47
荒れ得点 (γ_{01})				0.70*

学級間分散	139.78***	143.95***	143.57***	127.46***
個人内分散	2258.58	2267.05	2266.78	2267.29
ICC	0.07	0.06		0.05
逸脱度	15068	14630	14630	14626

γ_{00} = 切片の推定値 (全体平均の推定値) γ_{10} = 行動化得点の固定効果 γ_{01} = 荒れ得点の固定効果

u_{0j} = 学級レベルの誤差項 u_{1j} = 学級レベルの誤差項 r_{ij} = 個人レベルの誤差項

$(X_{ij} - \bar{X}_{\cdot j})$ = グループ内平均値でセンタリングした行動化得点 学級の荒れ = 学級の荒れ得点

眼の描画の出現率が期待値より多いのは意外であった。周囲や環境への関心は、写実的な眼の描画よりも、黒眼の強調に表現されるのではないか。

②学級の荒れと描画スタイル、顔の向きについて

今回、描画スタイルの出現頻度とクラスとの連関が見いだされた。だが田中 (2007a) では、区分化と包囲の出現率は63.7%で、本研究ではそれよりも出現率が低い。特に荒れているクラスで区分化と包囲が多いとはいえない。だが、クラス成員同士のコミュニケーションの困難さと回避が存在する可能性はある。田中 (2007a) は、KSDの区分化や包囲は出現率が高いため、写実表現として描れたのかもしれない、解釈に慎重を要すると述べたが、橋本 (2008) は授業風景に区分化や包囲が多用されることはないという。解釈課題については、さらなる検討が必要だろう。人物像の顔の向きは、教員像の顔の向きのみ、クラスタイプと出現頻度との連関があった。先行研究で教員像を横向きに描画していた児童・生徒の教室でのリラックス感、安心感、友達への自発的親密性得点が高いという結果が出ているが (田中, 2009), 今回、意外にも、最も荒れていると考えられる「荒れ高・行動化高」クラスで、教員像の横向き描画の出現率が期待値よりも高く (27.2%), 正面向き描画が期待値よりも少なかった (56.1%)。ちなみに、先行研究において、小学4年～中学3年までの教員像の正面向き描画の出現率は59.7%, 横向き描画の出現率は21.9%であった (田中, 2007a)。田中 (2009) の報告では、教員像を横向きに描画した群で、非行動化得点が最も高かったため、本研究の結果は矛盾している。だが前述の先行研究では、教員像を横向きに描画した群はリラックス得点が高かった。このことを考慮すると、クラス成員が緊張感なくリラックスしてふるまっているため、担任から荒れていると評価され、クラス成員も各自行動化傾向が高いと評定したのかもしれない。横向き描画については、他の人物像間の顔の向きも描画解釈上重要であるため、さらに検討が必要であろう。また、学校画における教員像の正面向き描画は、教員が児童・生徒を「正面」から管理・統制していることを、示唆していることも考えられる。

③描画場面が示す学級の荒れ

本研究では、最も荒れている傾向があると推測される「荒れ高・行動化高」クラスで、黒板なし (教室外、授業外を意味する)、校舎外の描画の出現頻度が期待値よりも多かった。授業の枠をあまり意識していない児童や生徒が多いため、描画に黒板や校舎が投影されず、このような結果になったのではないと思われる。ただ、先行研究で示したように (田中, 2007a), 校舎内描画は、小学5年生以降に、それ以前に出現率が高い校舎外描画と出現率が逆転するという発達の差異があるため、発達を含めて判断することが必要であろう。また、「荒れ高・行

動化高」クラスで縄跳び場面が期待値より多く描かれた(4.7%)ことは興味深い。しかし、先行研究(田中・東・長田ら, 2003)において縄跳び描画の出現率は小学3年, 4年生で6%それ以外は0%であった。今回の結果は, 学校のカリキュラムと関連した平均的な出現率の範囲とも考えられる。だが「縄跳び」描画は, 典型的な包囲や区分化の表現であるので, 学校行事を控えた練習を描いただけなのか, それとも個人内の空想や回避に関する描画スタイルなのかは, 検討が必要であろう。

④人物像の大きさ, 人物間の距離, 描画内容・非統合性と学級の荒れとの関係

今回, マルチレベルモデルによる解析により学級集団の影響も検討した。しかし, ICCの値は多くは5%より小さく, 描画の変数は学級集団からの影響よりも, 児童・生徒の個人の要因(パーソナリティ, 発達など)から影響を受けていたと考えられる。描画は描画者「個人」を映し出すものだからだろう。マルチレベルモデルを用いた公立学校を対象とした国内の教育社会学的研究では, 米国の学校効果研究と比べて学校間格差が少ない等質性が報告されている(川口, 2009)。本研究においてはクラスによっても描画変数に大きな違いがあるわけではないため, クラス集団という単位で見ればある程度の均質性があつたと考える。動的学校画を集団で実施する場合, 荒れているクラスだから, 荒れていないクラスだから, といった先入観で描画を理解しようとしてはならないだろう。1人1人違う様々なパーソナリティが集まり, その結果, クラス集団のある種の傾向を形成しているという視点で動的学校画を読みとり, 1枚1枚の内容を深く理解した上でクラス集団の傾向を見いだす方が相応しいと考える。

さて, 今回, マルチレベルモデル分析のモデルの逸脱度の数値から, 担任の学級の荒れ評価よりも, 描画者自身が自己評価した行動化得点と人物像の大きさとの関連が示唆された。また本研究では荒れ得点と自己像—教員像間の距離との関連が示唆された。Reynolds (1978)は家族画研究で, 人物像間の距離が遠いことは, 孤立感や拒絶感を表していると述べている。担任が荒れていると評価したクラスでは, 担任とクラス成員との心理的距離が離れており, それが描画に投射されていたものと推測する。また, 人物像の大きさについては, 行動化得点から自己像の大きさと, 教員像の大きさへの影響が有意であった。KSDの自己像の大きさは, 描画者の発達に応じて伸長する(田中, 2007a)。「荒れ高・行動化高」学級で自己像がより小さく描かれていたことは, 学級の児童や生徒が精神的により幼い状態にあつた可能性が推測される。さらに学校画における教員像の大きさは, 描画者である子どもの行動化への統制力を意味すると考えられた。これは田中(2009)での結果と一致する。人物画において, 一般的に大きい画像はエネルギーにあふれ攻撃的, または躁的であり概して自己評価は高いこと, 小画像は自己評価の低さ, 抑制が強く対人的に自信が乏しいことを示唆する(深田, 1986)。「荒れ高・行動化高」クラスで自己像がより小さいことは, 児童や生徒の背景に, 自尊心の低さや自己評価の低さがあるためではないか。

Figure1-1に, 荒れ得点が24点以上であつたクラスの描画例を示す。教員に怒られて泣く生徒, 包丁で刺されて机に伏している人物, 銃で撃たれ, 映画を彷彿とさせるような非現実的な描画, 顔だけがない描画, 廊下で眠っている自己像が描かれている。攻撃的で反社会的な空想, 非現実的な空想が投射されていることを示唆している。

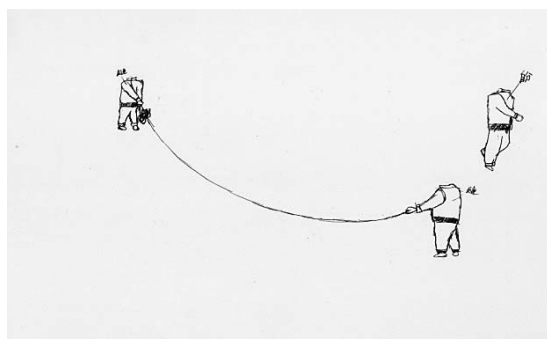
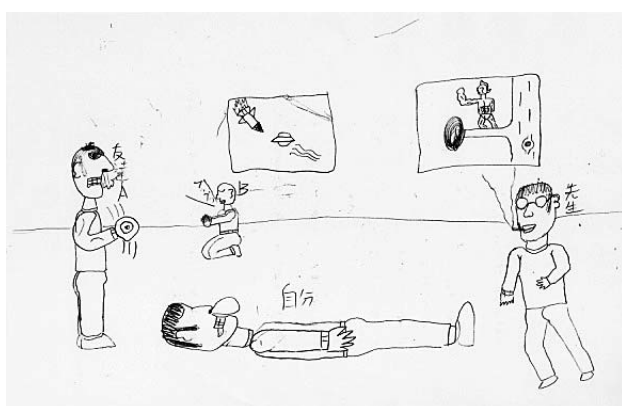
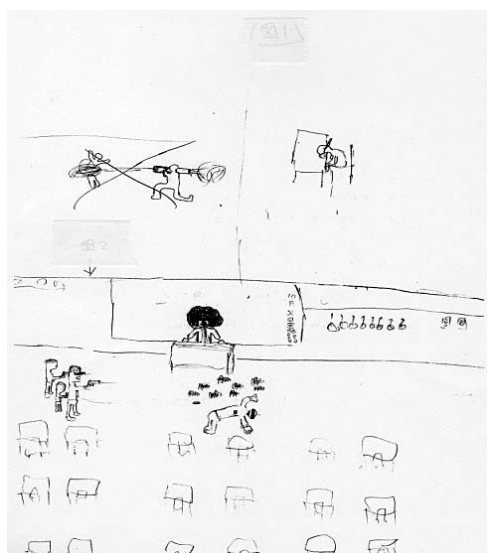
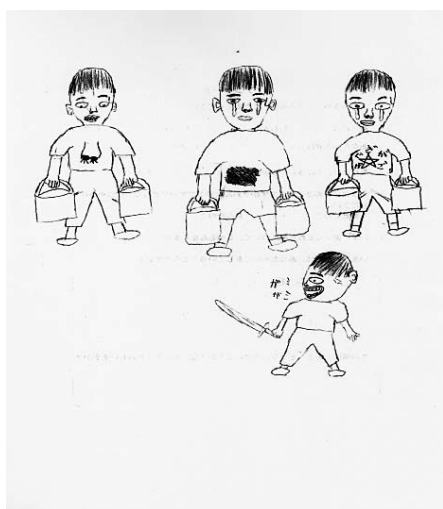


Figure1-1

3. 研究2 KJ法を用いた荒れ高クラスの動的学校画の内容物語分析

(1) 目的

研究1では、非統合性と内容物語の評定値と荒れとの関連は認められなかった。内容物語のスコアリングはあくまで操作的な得点化であり、描画者のイメージや描いた意志背景が詳細に反映されていない恐れがある。そこで、本研究では内容物語の記述を、KJ法AB型（川喜多，1967）を用い、荒れ得点の高いクラス、低いクラスの児童・生徒の心理について質的に検討し、考察することを目的とする。

(2) 方法

分析対象：研究1での学級の荒れ得点が32点、行動化クラス内平均得点が6.47の小学4年生クラスと、荒れ得点が33点で、行動化得点のクラス内平均が5.74の中学1年生の計2クラスのKSD内容物語計68名分。学級の荒れ得点が17点で行動化得点のクラス内平均が5.25の小学4年生クラス、学級の荒れ得点が14点、行動化得点クラス内平均値が5.65の中学1年生のクラスのKSD内容物語計67名分。

カテゴリー分類と内容分析の手順：研究者と臨床心理士1名でKJ法を1回実施した後、研究補助の大学生2名で2回目のKJ法を実施して、カテゴリーとタイトルが適切かどうかを確認して、最終的な結果を得た。

① KJ法1回目の手順と内容

- 1) 研究者がKSDの内容物語を1枚のカードに描画者1人分ずつ作成した。
- 2) 本研究の内容について全く知らない、精神科クリニックに勤務する臨床心理士1名に、主観が反映されることを避けるために動的学校画そのものを見せることはせず、学級の荒れ得点が高いクラスと低いクラスの動的学校画の描画後内容物語であることを告げ、まず荒れ得点下位クラスの67名分のカードの束を最初に渡し、内容物語で類似していると考えるものをクリップでまとめ、第1段階としてそれを小グループとして「遊びの自己達成感」や「ポジティブ経験の言語的共有」などのカテゴリー名をつけてもらった。
- 3) 各小グループについて、さらに類似していると考えられるものをまとめてクリップ留めしてもらい、中カテゴリーとした。中カテゴリーの内容をよく反映している「自己と他者の良好な関係性」「単なる状況の記述」などのタイトル（見出し）をつけてもらった。
- 4) B4の紙の上に、中カテゴリー同士で類似しているもの、相反しているものがわかりやすくなるように布置してもらった。その上で中カテゴリーをよく反映していると考えられる上位のカテゴリー、例えば【良好な関係性】【否定的な関係と不全感】等のタイトルをつけ、大カテゴリーとした。

これらの手順を、荒れ得点上位クラス68枚分においても同様に実施した。なお、荒れ得点上位クラスでは4)の段階で、教師が車のボンネットに乗っており、その車が生徒を轢いているという学校画の内容物語である「友達が車にはねられた。先生が落ちる？自分が有名人と出会う」に関して、「有名人と出会う」に着目して、良好な関係性の中に分類されていた。そこ

で研究者から描画の内容を説明し、合議の末、[教師からの叱責・距離感]の中に分類した。

② KJ法2回目の手順

公立学校での教育実習を終えてクラス運営を経験している大学生1名と、動的学校画のスコアリング経験者である研究補助の学生1名とで、手続き1と同様に、学校画は提示せず、荒れ得点上位クラス、下位クラスごとに、内容物語のカードの束を2名に渡し、2名の合議による分類を依頼した。

まず、荒れ得点下位クラスについて、小グループを作成してもらったが、小学生クラスのカードにおいてドッジボールやバレーボールなど競技に分かれた小カテゴリーが作られていた。そこで、研究者から1回目のKJ法の小カテゴリー名を伝え、競技の種類ではない類似性も踏まえて考えてカテゴライズすることを促したうえで、研究者からKJ法1回目で作られた小カテゴリーごとにクリップ留めしたカードを渡した。そしてKJ法1回目の結果の確認の意味で、小グループ同士で類似したものを4つ切り画用紙の上に配置するように依頼し、類似している小グループ同士をまとめてもらい、中カテゴリーとした。この時点で、荒れ得点下位クラス、上位クラスともKJ法1回目と同様の空間配置となったが、荒れ得点上位クラスの[自己不全感]と[他者不全感]のみ、1つの中カテゴリーに組み込まれていた、そこで1回目の分類を優先して、別々の中カテゴリーにした。次に、中カテゴリー同士で類似しているものを配置し、上位のカテゴリーを作らせ、その大カテゴリーのタイトルの命名をしてもらった。大カテゴリーや中カテゴリーのタイトルの意味は、KJ法1回目とほぼ一致していたため、より適切な言葉を選択して、最終的にTable1-10（荒れ高クラス）、Table1-11（荒れ低クラス）の分類とカテゴリー名となった。そして、カテゴリー布置はFigure1-2、3のようになった。

(3) 結果と考察

荒れ得点の高いクラス、低いクラスの布置状況から

Figure1-2に担任による荒れ得点が高いクラスの空間布置を示し、Figure1-3に荒れ得点が低いクラスについて図示した。図の中の小グループには、男子をM、女子をFとし、その隣に該当人数を表記した。荒れ得点上位クラスでは、小学生と中学生の男子1名ずつと小学生女子1名の内容物語が小グループのカテゴリーにも入らなかった。

Table1-10、Figure1-2を見ると、【良好な関係性】、【状況記述】、【否定的な関係と不全感】の大カテゴリーに分けられ、クラス全体が不穏なコミュニケーションではないが、【否定的な関係と不全感】カテゴリーには27名（全体の約4割）が該当していた。中カテゴリーの[自己不全感と否定的な記述]の中にある小カテゴリーには、{外遊びの自己不全感} {授業時のネガティブな自己像}と遊びや授業中に関しても記述されており、自分以外の友達の不全感も記述されていたことがわかる。大カテゴリーの【良好な関係性】には計21名が入っていた。小カテゴリーから、ポジティブな内容である教室の明るいイメージや、{自己達成感}、{教員、友人、自己の心理的な距離が近い}といった物語も存在することがわかった。【状況記述】は中カテゴリー[単なる状況の記述]と一致しており、該当人数は、20人であった。しかも事実のみを説明する単純かつ中立的な記述である {授業の単なる事実のみ} {ニュートラルな校舎

Table1-10 荒れ得点上位2クラスにおける、KJ法の内容物語カテゴリー表 Mは男子, Fは女子 数字は度数

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー (度数)	小カテゴリー-具体例 (記述回答のまま記載)
良好な関係性	自己と他者の良好な関係性	外遊びの自己達成感 (M小5 F小5)	(小学) 私と先生と友達2人でバドミントンをしているところ。うまくバドミントンが続いてできると思う。 (小学) サッカーをしているところ。自分がシュートすると思う。
		教室の明るいイメージ (M中1 F小1, 中2)	(小学) 図書館で本を読んでいる。読み終わった本を片付け、あたらしい本を読む。
		教員・友人・自己の心理的距離が近い (M中1 F中5)	(中学) 授業の終わりのあいさつをする前、あいさつが終わったら、みんなで楽しそうに遊んでいる。
		その他 (F小1)	(中学) 休み時間に先生と友達と私で廊下でおしゃべりをしているところですよ。チャイムが鳴って、教室に入り、授業へ行くとします。
		授業やその他の教員や友達の行動、態度 (M小1, 中2 F中2)	(小学) 先生と廊下を歩いている。先生と日常会話をします。 (小学) いろんなところを指している。いっぱい笑う。
否定的な関係と不全感	単なる状況の記述	授業の単なる事実のみ (M小3, 中3 F中3)	(小学) 先生が問題を出して、ぼくが手を挙げているところ。先生が次の問題を出すと思います。 (中学) 僕が本を読んでいる、先生が仕事をされていて、友達が先生の仕事を見ている。授業が始まって、みんなが席につく。
		ニュートラルな校舎外活動の状況 (M小1, 中2 F小2, 中1)	(小学) 算数の授業。算数の授業が終わって休み時間になる。 (中学) クラスで理科の授業をしているところ。
		外遊びの自己不全感 (M小5, F小2)	(小学) ドッジボールやっています。先生がボールを投げて、キャッチしようとしている人がアウトになると思う。 (中学) リレーのバトンをもろうとしている。バトンをもらって走る。当たり前。
		授業時のネガティブな自己像 (M中3 F中1)	(小学) 私にながなわをしているところ (とんでいる)。つかかる。 (小学) 鬼ごっこ。おれが鬼になって、タッチできないで終わる。
		教員からの叱責 (M小2, 中4 F小1)	(小学) 友達と合唱しているところ。カセットテープがこわれる。歌えなくなる。 (中学) 授業中。(内容が) 解らない。
他者の不全感	教員からの叱責、距離感	教員からの叱責 (M小2, 中4 F小1)	(小学) 怒られているところ。木刀でたたかれると思う。 (中学) 怒られているところ。なぐられる。
		教員との距離感が大きいことの示唆 (F中2)	(中学) 友達としゃべっているときに、先生が割り込んだ。だんだん先生をシカトするように。
		その他 (M小1, 中1)	(小学) 放課後、算数の宿題ができないのに遊んだから、泣き泣き立ち授業。黒板の前の問題に正解してほめられる。 (中学) 友達が(先生が乗っている) 車にはねられた。先生が落ちる? 自分が有名人と出会う。
		他者の不全感 (M中2, F小1)	(小学) 先生とバレーボールをしているところ。だれかがボールを落とす。 (中学) 皆でマラソンの練習をしていて、それを見ている先生。先生が走り出して、後ろの友達を押し出す。そして、後ろの子がこける。

Table1-11 荒れ得点低クラスにおける、KJ法の内容物語語カテゴリー表 Mは男子、Fは女子 数字は度数

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー (度数)	小カテゴリー-具体例 (記述回答のまま記載)
良好な関係性	自己と他者が生みだす効果, コミュニケーション	スポーツ、運動での勝利や自己や友人、教員の活躍。(M小10 F小5)	(小学) 友達や先生とサッカーをしているところ。先生がゴールにボールを入れて、1点入る。 (小学) きょうかん前のつぼろをしているところ！ さかあがりができると思う1。
		ポジティブ経験の言語的共有 (F小4)	(小学) ビーチバレーをしているところ。「暑かったね」とか「暑かったね〜」など話す。 (小学) はいないちめんめをしているところ。みんなで「明日もやろうね」など、「楽しかったね」などみんなで声をかけあう。
		教員、友人、自己が明るく楽しんでいる (M小1, 中4 F中3)	(小学) じゅぎょうをしているところ。立っている人の考えで、いいことがみつかる。 (中学) 先生と僕と友達で給食当番をしている時先生が来て、先生と楽しくしゃべっているところ。先生が席について、ほくたちが給食を配り終わって楽しくみんなです。給食を食べると思います。
自己、友人、教員の交流	自己、友人、教員の交流	自己と他者(教員も含む)が一緒に行動、出来事の共有 (F中4)	(中学) 先生と体育の時間に体操をしているところ。空に飛行機が飛んできて、ブーンと音が鳴ってみんなで上を向く。
		教員からの介入を嫌がっていない (F中3)	(中学) 友達と一緒に鉄棒をしているところ。チャイムが鳴って、教室へ入って授業が始まる。 (中学) 先生にイタズラをしようと思っていると、だんだん先生に近づいているところ。悪だくみをして笑っている。イタズラしたら、先生ににらまれておいかけられる。そしてみんなに見られる(笑われる)。
		弱った教員を残し、自己と友人は前進 (M中1 F中1)	(中学) 先生と友達2人と自分がマラソンコースを走っているところ。(うしろが先生、左、まんなが友達、右が自分) 先生はバテで、自分と友達2人はどんだんにいってしまおうと思う。
否定的な関係と不全感	自己不全感と叱責	外運動での失敗・負け・疲労 (M小4, 中2 F小2)	(小学) バスケケットをしてドリブルするところ。シュートをしてはズレてボールをとられる。 (中学) マラソンで自分はまだ走り終えていて、友達がゴールして、あとからおいかけている時。ゴールした人が倒れて、後の人がつまづいてこけると思う。
		教員からの叱責 (M中3)	(中学) せっきょうをうけて、理由を話しているところ。先生がキレて、頭を1発ずつなぐる。
		運動、スポーツの単なる事実のみ (M小2, 中2)	(小学) ドッジボール。どっちかがかってどっちかがまげる。 (中学) 体育前のランニング。授業がはじまる。
状況記述	単なる状況の記述	教室内の状況説明 (M小1, 中2 F小1)	(小学) 勉強している。20分休み。(中学) 勉強をしている。チャイムがなる。授業が終わる。
		屋外、校庭での活動 (M小2 F小2)	(小学) べん当をたべている。たべておなかがいっぱいね。 (小学) 私たちがうえきにへちまをうえかえているところ。みずやりをしてどんだんすくすくへちまがおおきくなる。
		他者(教員を含む)の存在を含めた状況説明 (F小1, 中5)	(小学) じゅぎょうをしているところ。だれかが意見をいう。 (中学) 先生の担当の教科係りのときに、明日の教科連絡について話をしているとき。私たちが、教室に帰って、先生が職員室に入る。
その他	その他	該当なし (M中1)	(中学) たたかおうとして、かまえている。たたかう。

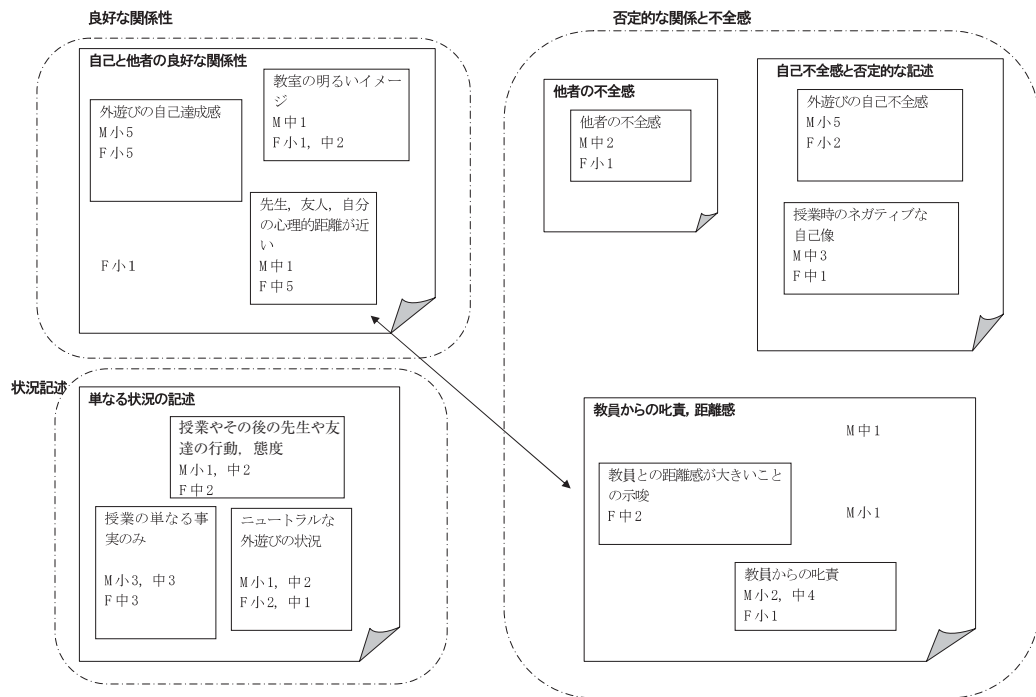


Figure1-2 KJ法による、荒れ得点上位クラスの内容物語の布置

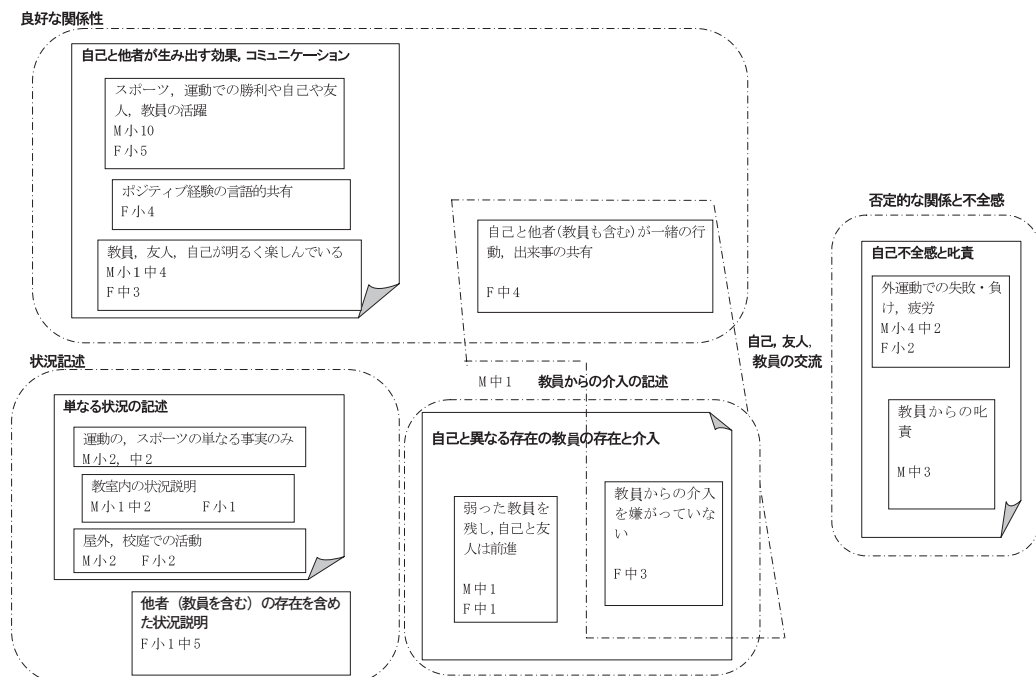


Figure1-3 KJ法による、荒れ得点下位クラスの内容物語の布置

外活動の状況} が、合計15名と多い。荒れ得点が高いクラスは、クラス内の児童・生徒全員が不穏な内容物語を書いているわけではなく、明るく心理的な距離が近い内容も書かれている。だが、自己だけでなく他者に関する否定的な記述や（例；マラソンの練習をしていた。先生が走り出して後ろの友達を押し出す、そして後ろの子がこける。）教員との距離感を意味する物語（例；友達としゃべっている時に、先生が割り込んだ。だんだん先生をシカトする。）が存在していた。

一方、荒れ低クラスを見ると（Figure1-3, Table1-11 参照）、大カテゴリーには、荒れ高クラスと同じ、【良好な関係性】（構成人数31名）、【否定的な関係と不安全感】（11名）、【状況記述】（18名）がある。荒れクラスと異なる点は、【否定的な関係と不安全感】の人数が少なく、【良好な関係性】の物語が46%を占めていること、【教員からの介入の記述】（5名）が大カテゴリーとして存在することが挙げられる。また、大カテゴリーの【良好な関係性】には、自己と教員、友達の活躍を物語っている「スポーツ、運動での勝利や自己や友人、教員の活躍」（例；友達や先生とサッカーをしているところ。先生がゴールにボールを入れて1点入る。）、「ポジティブ内容の言語的共有」（例；はないちもんめをしているところ。みんなで「明日もやろうね」「楽しかったね」など声をかけあう。）、「自己と他者が一緒に行動、出来事を共有」（例；先生と体育の授業に体操をしているところ。空に飛行機が飛んできて、ブーンと音がなってみんなで上を向く。）という小カテゴリーがある。これも、荒れ高クラスとは異なる特徴でもある。また、教員からの介入の記述カテゴリーには「弱った教員を残し、自己と友人は前進」が存在し（例：先生と友達2人と自分がマラソンコースを走っている。先生はバテて、自分と友達2人はどんどん前にいってしまうと思う。）、教員の限界や弱さを見ているが、自己の判断で順調に前進できるといったイメージを述べていた。

以上のことから、荒れ得点が高いクラスの内容物語では、教員への不信感や教員を加害者と見なすような記述が存在し、教員によって効果的な活躍が出来るという希望的な内容がない状態である。一方、荒れ得点が低いクラスでは、言語的な交流や体験の共有が物語られていること、自己や他者、教員の活躍が物語られていること、教員からの介入を認める一方で、教員を万能視していないこと、自己、友人、教員の存在を意識した交流を物語にしていると考えられる。研究1で「荒れ低・行動化低」クラスで、期待値よりも有意に、自己像が「話す」「一緒に働く」「黒目のみの眼」の描画が出現していたことを支持するような結果であるといえるだろう。

4. まとめと今後の課題

本研究で得られた知見としては、以下のことが挙げられる。(1) 荒れ高クラスでは、児童・生徒と教員間の心理的距離が離れており、言語的交流が少ない可能性がある(2) 荒れ傾向が高いと考えられるクラスの児童・生徒の動的学校画では、腕が長く描かれており、描画者の児童・生徒に支配性や躁的な過補償が生じていることが推測された。(3) 行動化傾向が高いクラスでは、自己像と教員像をより小さく描く児童・生徒が多いことが推測される。これは、行動

化と幼さや自己評価の低さ、劣等感とが関連していることも考えられる。(4) 荒れ高クラスとも、荒れ低クラスとも、内容物語の記述には、自己不全感や良好な関係性を示唆する物語が存在するが、荒れ得点が低いクラスでは、教員や自己と他者の活躍やそれぞれの存在を受容し、言語的に交流している物語が多く存在する。

本研究の課題は、あくまでKSDのみによる研究結果であり、児童・生徒に実際のクラスの状況を面接調査等で聞いたものではないため裏付けが不十分な点を補うことであろう。特に描画特徴のみで、児童・生徒のアセスメントを行うことは倫理的に問題があることを特記したい。KSDを教育臨床の現場に役立てるためには、外的・物理的現実の記述と、個人の空想やイメージが両方混在して投映されている描画であるため、学校の中で実施する場合は、実際の授業単元や、描画時期に行われた授業や行事、担任の教育目標も踏まえながら、アセスメントを行うことが必要だと考える。

本研究は日本学術振興会科学研究費若手B（課題番号15730317）の助成を受けている。

引用文献

- 深田尚彦 (1986). 特集 描画テストの読み方 人物画テスト 臨床描画研究, I, 12-32.
- 藤原幸男 (1999). 小学生の「荒れ」と「学級崩壊」に関する考察 琉球大学教育学区部紀要, 54, 333-345.
- 橋本秀美 (2008). 動的家族画と動的学校画における包囲・区分の出現とその解釈について 日本描画テスト描画療法学会第18回大会発表論文集, 33.
- Kreft, I. & Leeuw, J. D. (1998). *Introducing Multilevel Modeling*. Sage Publications Ltd, London. (小野寺豊・岩田昇・菱村豊・長谷川孝治・村山航 (訳) 2006 基礎から学ぶマルチレベルモデル—入り組んだ文脈から新たな理論を創出するための統計手法— ナカニシヤ出版)
- 加藤弘通・大久保智夫 (2006). 〈問題行動〉をする生徒および学校生活に対する生徒の評価と学級の荒れとの関係. —〈困難学級〉と〈通常学級の比較から〉— 教育心理学研究, 54(1), 34-44.
- 加藤孝正・小栗正幸・神戸誠・水谷友則・仲村正己・小栗和子 (1989). 問題行動をもつ子どもの動的学校画の試み 臨床描画研究, IV, 129-144.
- 川口俊明 (2009). マルチレベルモデルを用いた学校効果の分析—「効果的な学校」に社会的不公平等の救済は出来るのか— 教育社会学研究, 第84集, 165-184.
- 川喜田二郎 (1967). 発想法. 中公新書.
- Knoff, H. M. & Prout, H. T. (1985). *Kinetic drawing system for family and school: A handbook*. CA: WPS. (加藤孝正・神戸誠 (訳) 2000 学校画・家族画ハンドブック 金剛出版)
- Leibowitz, M. (1999). *Interpreting Projective Drawings: A Self Psychological Approach*. New York: Brunner/Mazel. (菊池美智子・溝口純二 (訳) 2002 投影描画法の解釈 家・木・人・動物 誠信書房)
- Machover, K. (1949). *Personality projection in the drawing of human figure*. Springfield: C. C. Thomas. (深田尚彦 (訳) 1998 人物画への性格投影 黎明書房)
- 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1997~1999年の比較 誠信書房
- 中川泰彬・大坊郁夫 (1985). 日本語版GHQ精神健康調査票手引き 日本文化科学社.

- O'Brien, R. O. & Patton, W. F. (1974). Development of an objective scoring method for the Kinetic Family Drawing. *Journal of Personality Assessment*, 38, 156-164.
- 緒方宏明・鈴木康平 (2000). 教師と児童・生徒の信頼関係—学級崩壊の要因と発達による変遷— 日本教育心理学会第42回大会総会発表論文集, 125.
- Prout, H. T. & Phillips, P. D. (1974). A clinical note: The Kinetic School Drawing. *Psychology in the Schools*, 11, 303-306.
- Prout, H. T. & Celmer, D. S. (1984). School drawings and academic achievement: A validity study of the Kinetic School Drawing technique. *Psychology in the Schools*, 21, 176-180.
- Reynolds, C. R. (1978). A quick-scoring guide to the interpretation of children's Kinetic Family Drawings (KFD). *Psychology in the Schools*, 15, 489-491.
- 鈴木誠 (2006). 危機状態の教職員集団の精神生活—組織へのコンサルテーション— 日本精神分析学会第52回大会抄録集, 121.
- 田中志帆・東靖子・長田絵美・小山潤・篠原祐子 (2003). 小学生の描く学校画の諸特徴と発達—教員への心理的近接性との関連— 日本精神衛生学会第19回大会発表抄録集, 60.
- 田中志帆 (2005). 臨床心理士による介入が行われた学級崩壊現象の内容とその実態—臨床心理士を対象とした調査からの検討— こころの健康, 39(1), 45-56.
- 田中志帆 (2007a). 小・中学生が描く動的学校画の発達的变化—心理臨床学研究, 25(2), 152-163.
- 田中志帆 (2007b). 動的学校画と小・中学生の学校適応との関連4—クラスで気になる子の描画とその特徴— 日本心理臨床学会第26回大会発表論文集, 254.
- 田中志帆 (2008a). 動的学校画と小・中学生の学校適応との関連5—適応指導教室に通級している不登校の児童生徒の描画傾向について— 日本心理臨床学会第27回大会発表論文集, 233.
- 田中志帆 (2008b). 中学生の攻撃性と教員イメージとの関連— 青山学院女子短期大学紀要, 第62輯, 223-251.
- 田中志帆 (2009). どのような動的学校画の特徴が学校適応状態のアセスメントに有効なのか?—小・中学生の描画からの検討— 教育心理学研究, 57(2), 143-157.

The contents of Kinetic School Drawings, painted by students under a breakdown of classroom discipline in primary and lower secondary schools: A comparison of the characteristics of KSD in high and low levels of disruption.

TANAKA Shiho

The purpose of this study was to examine mental states of students experiencing a breakdown of classroom discipline by Kinetic School Drawings (KSD). 1803 KSDs and 69 questionnaires were collected from students and teachers in primary and secondary schools. 74 classes were classified into 4 types by high or low scoring on the scale of classroom disruption (CD) and acting out in school (AO). KSD drawings and the stories describing what is happening in the pictures were analyzed both in quality and quantity. Results showed that: (1) Students in high CD high AO classes tend to draw omit legs and feet more and self arms longer in drawings, and draw more scenes out of classrooms and school building than students in low CD low AO classes. (2) High AO students tend to draw self and the teacher smaller than other students. (3) Students of high CD tend to place larger physical distance between self-teacher than other students. (4) The contents of the stories about KSD in high CD high AO classes involved negative incomplete performance for self and others, in contrast the stories in low CD low AO classes involved success stories for self and teacher or other classmates.

Keywords: the breakdown of classroom discipline, KSD, assessment, primary and secondary schools
