

学校臨床におけるカンバセーション・ドローイング の集団実施：フォーカシング指向アートセラピー の集団における実践

著者	筒井 優介, 狭間 美佳, 橋場 優子
雑誌名	関西大学心理臨床センター紀要
巻	9
ページ	61-68
発行年	2018-03-15
URL	http://hdl.handle.net/10112/13092

実践報告

学校臨床におけるカンバセーション・ドローイングの集団実施 ～フォーカシング指向アートセラピーの集団における実践～

関西大学大学院心理学研究科博士課程後期課程 筒井 優介
NPO 法人日本学び協会 ワンモア八尾 狭間 美佳
一般社団法人 リエンゲージメント 橋場 優子

要約

本論は、フォーカシング指向アートセラピー（Rappaport, 2009）のワークの1つとして紹介されているカンバセーション・ドローイング（以下、Conv-D）についての、小学校の親子ワークショップにおける実践報告である。Conv-Dとは「声を出さずに線や形などを一筆程度で交互に描き合うペアワーク」（筒井, 2014a）である。Conv-Dを臨床場面で用いた例はRappaport（2009）の精神科デイケアでの実践報告のみである。日本での実践報告は筒井（2014a）と羽田野（2015）のみであるが、大学院生を対象としており臨床現場の報告ではない。第一執筆者はスクールカウンセラーとして勤務している小学校で講演会の機会が与えられ、Conv-Dを用いた親子のコミュニケーションに関するワークショップを実施した。児童と保護者および教員から得られた感想をもとに、本論ではConv-D体験を通じて参加者にどのような体験が生じたかを検討した。

キーワード：フォーカシング指向アートセラピー、カンバセーション・ドローイング、親子ワークショップ、スクールカウンセリング、心理教育

I. カンバセーション・ドローイング

カンバセーション・ドローイング（以下、Conv-D）はフォーカシング指向アートセラピー（Rappaport, 2009）のワークの1つとして紹介されており、「声を出さずに線や形などを一筆程度で交互に描き合うペアワーク」（筒井, 2014a）である。池見ら（2012）によると、Conv-Dの成り立ちは明らかになっていないが、手法の特徴について Winnicott の相互スクイグル法との相違を示しながら次のように解説している。相互スクイグル法は「つながりが持ちにくい子どもと、つながりを持つための方法」であり、クライアント（子ども）から描き始め、それにセラピストがついていったり、ミラーリング（反

射）したりする。この点から、相互スクイグル法は「子どもへのリフレクション（伝え返し）であり、リスニング（傾聴）のようなもの」（池見・ラパポート・三宅, 2012, pp.50-51）と言える。一方、Conv-Dは「リフレクションするだけでなく、会話の相手も何かを表現することができる」（池見・ラパポート・三宅, 2012, pp.51）という点で相互スクイグル法と異なっており、対等な立場から自由に表現することができるためセラピー場面以外でも活用することが可能である。

筒井（2014b）は、「Conv-Dでは絵を描くという象徴化を行い、相手が象徴化したものを見ることで体験が変化して象徴化を行うという連続したプロセスが生じる」と論じている（Figure

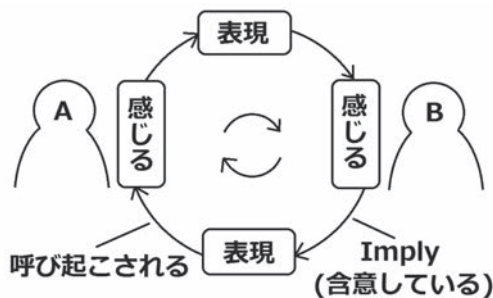


Figure 1 Conv-D にみられる体験のプロセス (筒井, 2014b)

1)。この過程は Gendlin (1997) が言及している「体験→表現→理解」という Dilthey, W. の解釈学的循環と同様のものとみることができる。池見 (2009) は Gendlin が発見したフォーカシングのプロセスが解釈学的循環であると指摘している。これをアートのプロセスに置き換えると、描き手に生じるフェルトセンスが体験であり、それを絵にするという象徴化の行為が表現であり、その表現によって描き手に「自分はこの絵のような“感じ”を体験していたんだ」という理解が生じるのである。そして、その理解によってまた新たな体験が生じ、これらが循環していくのである。Conv-D では、描き手は2名存在し、この解釈学的循環のプロセスは双方の描き手に影響する。例えば、描き手 A がネコの顔の輪郭を描いたとする。この時、描き手 A にはネコの絵が描きたくなくなったのだという理解が生じているが、一方の描き手 B にも「A がネコを描いた（あるいは、A がネコを描きなくなったのだ）」という理解が生じている。描き手 B がそのネコをじっと見ていると、顔の輪郭の中に笑顔を描きたいという体験が生じ、そしてネコの顔に笑った目と口を描くという表現が起こる。このように、一方が表現したのものにより他方の理解が立ち現れ、体験や表現が生まれるという解釈学的循環が起こるのである。ジェンドリン哲学を精密に言い表すことを試みている池見 (2016) の理解を借りれば、描き手 B に生

じたネコの笑顔を描きたいという体験は「追体験」で、その追体験を表現して描き手 A に伝えることを「交差」ということができる。この交差によって、描き手 A に「自分が表現したかったのは、笑顔のネコだったんだ」「笑顔のネコを描いてくれて、自分の中に嬉しい気持ちが沸き起こってきた」などの新たな理解が生じることがある。このように、Conv-D では二者の体験が交差することによって、一方の暗在的な体験への理解が進み、気づきが促進されるのである。

筆者 (筒井) はこのようなプロセスがクライアントの生の理解に役立つと考え、子どもとの面接など心理臨床の現場で Conv-D を取り入れている。Conv-D を臨床場面で用いた例は Rappaport (2009) の精神科デイケアでの実践報告のみである (この報告では、クライアントの病態など詳細は報告されていない)。日本において Conv-D を扱った報告は筒井 (2014a) と羽田野 (2015) のみであるが、これらは大学院生を対象としたものである (付記1)。そのため、臨床場面において Conv-D をどのように扱うのが課題である。筆者は、学校臨床の現場において Conv-D を用いたワークショップ (以下、WS) をする機会に恵まれた。本論では、その実践を報告するとともに、Conv-D によって参加者にどのような体験が生じたかを考察する。

II. 実施の経緯

WS を実施したのは公立の A 小学校である。A 小学校は過疎化が進む地域に位置しており、全校児童 85 名の小規模校である。筆者は当該地域にスクールカウンセラー (以下、SC) として勤務しており、A 小学校は筆者が担当している連携校である。SC 配置の基本は中学校を拠点として校区内の小学校も担当する小中連携であるが、現在は小学校の SC 配置も進んでおり、小学校を拠点とする小小連携も拡大しつつある (付記2)。当該地域において小小連携で配置される SC は筆者が二人目ということもあり、SC

あるいは臨床心理士に対する保護者の認知度は低く、1年目の保護者相談件数は1桁であった。2年目の勤務となるX年ではSCの存在を広く知ってもらう機会を創出することに必要性を感じ、管理職や養護教諭に保護者の前で講演をする機会がないか伺っていた。なお、臨床心理士資格審査規定第4章業務の第11条では臨床心理士の業務として「臨床心理査定」「臨床心理面接」「臨床心理的地域援助（以下、地域臨床）」「研究調査等」の4種が明記されており、加藤（2014）はSCの地域臨床業務として児童生徒や保護者への心理教育的啓発活動を挙げている。SCの業務は児童生徒や保護者の面接および教員へのコンサルテーションばかりが強調されるが、相談室便りの発行や全校集会等における発言などの地域臨床活動も包括されており、相談室の外での活動も積極的に行なっていくことが課題である。

ある日養護教諭より、X年度におけるPTA主催の人権教育講演会の講師を探しているとの情報が入った。例年の人権教育講演会での取り組みの概要を養護教諭から聞き取ったのち、「親子のコミュニケーション」を題材にしたWSが実施可能であることを提案した。A小学校において筆者は個別面接でConv-D活用しており、コーディネーター役の養護教諭はConv-Dについて十分に知っていた。親子でConv-Dを体験するWSの発案を養護教諭に伝えたところ快諾いただき、管理職を通してPTA担当者との打ち合わせを行った。講演会中は教員にサポートに入ってもらうことを協議し、教員向けの夏季研修でConv-Dの手順と効果について説明するとともに体験してもらった。教員も体験の際には盛り上がり、シェアでは笑顔が絶えなかった。このような準備を経て、講演会当日に臨んだ。

Ⅲ. ワークショップの概要

WSに参加したのは、全校児童およびその保護者である。今回のWSは親子で楽しんでConv-

Dを体験してもらうことを狙いとして、「お絵かき会話で遊ぼう——親子のできるコミュニケーション・ワーク」と題した。

参加者は最初にConv-Dを体験した。まず冒頭でConv-Dの概要と注意点を説明した。小学生が参加主体であるため専門用語を使わず、Conv-Dを「お絵かき会話」と称して説明を行った。Conv-Dの進め方はシンプルで、画材を使いながら二人で一筆ずつ交互に描くことである。その際、会話はしないこと、そして笑いたくなったら笑っても良いことがこの手法の要点である。ワークを進めるうえで、以下の5点を注意点として伝えた。それは、①描画時間を独占せず二人で順番に描くこと、②描くのにかかるものは避け、一筆程度で描ける簡単なもの（点や線、円や四角など）を描くこと、③あらかじめテーマを持った1つの作品を作ろうと意図しないこと、④絶対に喋らないが、笑いたくなったら笑うこと、⑤二人で絵を描くプロセスを楽しむことである。注意点を伝えた後、Conv-Dの作品の写真（筒井、014aの写真を使用）を見せ、ホワイトボードでどのように進めるかを簡単に説明した。

その後、ペアで描き始める人を決めて、Conv-Dを10分間実施した。使用した画材はB4サイズの白色画用紙とクレヨンであった。ペアの組み合わせは教員との打ち合わせにより、次のようにした。基本的には児童と親子でペアになってもらうようにした。きょうだいがいる家庭はきょうだい同士でペアを組み、親はConv-D実施中はそのやり取りを見守り、シェアリングでは自由に発言してよいこととした。親が来ていない児童は上・下級生とペアを組むこととした。それでもペアができない場合は教員が入るよう準備していたが、当日は教員が児童とペアを組むことはなかった。

Conv-D開始当初は静かな中でアートに取り組んでいたが、次第に笑い声が聞こえるようになり、すぐに体育館中がにぎやかになった。Figure 2とFigure 3はWSの様子、Figure 4



Figure 2 WSの様子①



Figure 3 WSの様子②



Figure 4 Conv-D 作品

は Conv-D の作品の一つである (A 小学校より掲載の許可を得ている)。Figure 3 のように就学前の子どもを連れてきている親もおり、あるペアではその子どもにクレヨンを持たせて描か

せていた。また、ある家庭は親一人がきょうだい二人それぞれと Conv-D を実施していた (実施者が意図した組み方ではなかったが、親子のかかわりが重要と考え、指摘しなかった)。その日の講師であった筆者はワーク中に巡視を行い、ワークの様子を観察するとともに困った参加者がいれば介入するよう意図していた。今回の WS では特に講師に質問などをする参加者はおらず、筆者はワーク中の介入を一切行っていない。

講演会はその後、親向けに 15 分程度の講演を行った。内容は教員と協議を重ね、以下の 2 点を主題にした。それは、①子育てにおける負担や緊張感を軽減できるよう、子育てに失敗はないということ、② Conv-D を通して体感したように自由に思ったことを伝え合える親子関係づくりをすることである。また、アート表現を通して子どもの気持ちが落ち着くことを伝え、『こころの天気』(土江, 2008) を紹介した。

IV. 参加者の感想

WS 実施から 1 か月後、教員より参加者の感想が報告された。児童の感想は、WS 後の週末課題として提出された日記帳から抜粋したものである。保護者の感想は、参加者から任意で回答したアンケートから抜粋したものである。WS の前の時間に人権についての授業参観が行われており、授業参観の感想や授業中の児童の様子がメインであったが、その中でも WS に関する記載がいくつかあった。これらを Table 1 に示す (A 小学校より掲載の許可を得ている)。

V. 考察

本 WS を通じて体験者にどのような体験が生じたかを検討する。

① アート表現の楽しさの体感

児童と保護者の感想のほとんどに「楽しい」「嬉しい」「面白い」「笑った」という表現が見ら

Table 1 WS 参加者・教員の感想

<p>【児童】</p> <p>a. 最近、絵をかくことがないし、お父さんと一緒だったからとても楽しかったです。</p> <p>b. 最初はどんな絵ができるのか想像もつかなかったけれど、書いてみると、どんどん想像が広がって、思っていたより良い絵ができてうれしかったし、楽しかったです。（中略）何人かで一つの絵を描くのも一人の時より楽しいし、面白いと思いました。</p> <p>c. いつも私は、「心で感じていることは、言葉にしないと伝わらない」と思っていました。言葉だけじゃなくて、絵や、表情でも伝えられるんだなあと思いました。</p> <p>d. お母さんと二人で1つの絵がかけてよかったです。また、クレヨンも、久しぶりに使って、楽しかったです。</p> <p>e. Bさん（下級生）とペアを組んで、自分の思っていることを、簡単な線やマークで表現することができました。この時、Bさんがすごくきんちょうしていて、話し合うときに話せなかったけど、楽しかったです。（中略）Bさんと、もっと話ができるようになりたいです。</p> <p>f. 途中から、わけがわからなくなって、面白い絵になったけれど、それ以上に、想像絶する楽しさでした。家では、父や兄とやるとまた違った面白さの絵になるのでは？と思いました。</p> <p>g. とても笑いました。弟とやるきかいがめったにないのでもめいっぱいかきました。色々と絵ができました。色々な意味で兄弟の絆が深めえたような気がします。</p>
<p>【保護者】</p> <p>h. 普段なかなか正面から向き合う時間がとりにくいなあと思う事もあり、一緒にしたことで笑ってしまったりという時間が不思議ととても楽しかったです。面白い講演会でした。</p> <p>i. お絵かきワークは楽しかったです。次ど一する？と相談することなく、ちょっとずつ足してだけで、なんだかほっこりする楽しげなものが仕上がりました。作業中も心が休まるゆったりとした時間でした。</p>
<p>【教員】</p> <p>j. 普段は大人に甘える様子がない子どもが、お母さんにべったりする様子が見られて安心した。普段の学校では見られない子どもの一面を見ることができて良かった。</p>

れた。このことから、Conv-D のもつアート表現の楽しさを体験できたことが観察された。

笠原（2017）は、絵画やダンスなど芸術表現を用いた表現 WS における「楽しさ」が、教育としてどのような効果があるのかを明らかにする試みを行っている。笠原（2017）は表現 WS を通じて参加者（笠原の研究対象は子どもであるため、ここでの参加者は子どもを指す）に立ち現れる「感じ」を Stern, D. N. の Vitality Affect（生気情動）という観点から理解しており、日常生活の中で常に存在している Vitality Affect を表現 WS では芸術表現を用いて扱うことが可能であると論じている。また、芸術は現実生活での因果のもつれから解き放たれ純粋な状態で情動や認識に向き合うことができるという点に非

日常性と有効性があるという Stern の論に対し、笠原（2017）は日常の生活世界に即しているからこそ「複数主体間の複雑な因果のもつれの中で営まれ、同時にその過程自体を表現・生成し、体験もする」ことができる表現 WS の意義に着目している。

この観点は、フォーカシング指向アートセラピーの背景理論である体験過程理論からも納得がいくものである。アートを通じて表現するということは、暗在的な体験過程を明在的にするプロセスであると言える。体験過程は日常生活で常に変化しながら存在しているが、「今、何を感じているか」というように意図的に観察することは稀である。アート表現はこの体験過程に触れることができる手段の一つなのである。そ

して、Conv-Dにおいて相互のやり取りを通じて、互いの追体験が交差していく。Conv-Dは単なる自己の体験の表現ではなく、いわば互いの表現を通して関係性を築いていくプロセスであると言える。これはすなわち、笠原(2017)が着目している「複数主体間の複雑な因果のもつれの中で営まれ、同時にその過程自体を表現・生成し、体験もする」ことがまさに可能になっているのである。

② 非言語的コミュニケーションを介した親子(あるいはきょうだい)の情緒的交流

「お父さんと一緒だったからとても楽しかった(児童a)」や「お母さんと二人で1つの絵がかけてよかった(児童d)」、「兄弟の絆が深めあえたようなきがします(児童g)」などの感想から、児童にとって親やきょうだいとの交流がなされたことが観察された。Conv-Dにおいて、単にアート表現が楽しかったというだけでなく、親やきょうだいとの相互のやり取りに楽しさを実感したものと推察され、児童gの発言はこれを表したものであると言える。

また、保護者にとっては「普段なかなか正面から向き合う時間がとりにくいなあと思う事もあり、一緒にしたことで笑ってしまったりという時間が不思議ととても楽しかった(保護者h)」や「心が休まるゆったりとした時間(保護者i)」とを感じる体験であり、普段意識して確保できない交流の時間・場をもつ機会となった。

③ 子どもが子どもらしくいられることの容認

児童と日常生活の大半を過ごす教員にとって、「普通の学校では見られない子どもの一面を見る(教員j)」機会となった。特に、「普段は大人に甘える様子がない子どもが、お母さんにべったりする様子が見れて安心した(教員j)」という側面に焦点を当てると、普段は何らかの要因で大人に甘える要求を出せない子どもが、WSでは自然と甘える行動をとることができるようになり、Conv-D体験が安心できる場を提供する

ことにつながったと言える。

ところで、鍋田(2015)は学童期の心理的発達に関して「学童期に親の言うことをよくきいたよ子ほど、思春期に混乱し、心のバランスを崩しやすい」と解説しており、思春期に発現する不登校や摂食障害、対人恐怖症などの症状の背景には「素直で、おとなしく、親の言うことをよくきく子」として育つなど学童期の育ち方が関連していると指摘している。Conv-Dでは相手の描いたものに対して必ず応答をするため、そこに個性的な応答が出やすい。たとえ相手が描いた図形や線と同じものを描こうとしても、それと全く同じように描くことは難しいし、描き足していくにしたがって様々な追体験が生まれ、“全く同じものを描く”パターンとは違った表現が生まれる。この点を考慮すると、「素直で、おとなしく、親の言うことをよくきく」(鍋田, 2015)という固定化されたパターンは、Conv-Dを通じた交流によって変化が生じると言える。これにより、子どもがその子らしく感じたことを表現できる体験につながり、親に甘えるという自然な行動が生起する。親もその行動を受け入れることができ、子どもらしくいられることを容認する瞬間が生まれる。今回得られた感想からはWS中の行動しか観察することができないが、このWSがきっかけとなって家庭内に変化が生まれることに期待する。

④ 心理教育的効果

児童cの「いつも私は、『心で感じていることは、言葉にしないと伝わらない』と思っていましたが、言葉だけじゃなくて、絵や、表情でも伝えられるんだなあと思いました。」という感想にみられるように、「言葉にする」以外の気持ちの伝え方を体験的に学習したことが観察された。これにより、Conv-Dを通して心理教育的効果が得られたと言えるだろう。

VI. おわりに

親子の前で講演をするとすると、ある一定の知識理解に基づいて講師が一方的に何かを伝えなければならない、というのが一般的な理解であろうが、今回のWSではこうした講演に対する固定観念にとらわれず、講演の中で参加者の中に様々な体験が生じることを意図している。Conv-Dには決められたテーマがなく進行していくため、何が創作されるか、どのような体験になるかは講師も参加者自身も分からない。Conv-Dの面白さはその予測不可能性にこそある。コミュニケーションとはそもそも予測が不可能なものであり、そうした予測不可能なものを純粋に楽しむことができれば、親子のコミュニケーションにおいても面白さを発見する機会が得られるであろう。

Conv-Dは画材などの物理的な準備は必要であるが、実施中は特に講師が解説を挟んだり参加者に必要以上に配慮をしたりする必要がないという点ではお手軽なワークである。今回はスクールカウンセリングにおいて親子が対象となったが、企業の職場内メンタルヘルスにおけるコミュニケーション研修など様々な領域での活用が可能であり、今後こうした実践の報告が期待される。また、本論は集団におけるConv-Dの実践報告であったが、個人面接における実践についても検討の余地があり、今後のConv-D研究の課題としたい。

付記

- (1) 本論が掲載される『関西大学心理臨床センター紀要』第9号では、本論を含めたアートセラピーの特集が組まれており、津田・河崎(2018)、狭間ら(2018)、橋場ら(2018)も臨床現場においてConv-Dを用いた実践を紹介している。
- (2) 文部科学省初等中等教育局児童生徒課の調査によると、平成24年度のスクールカウンセラーの配置率は、中学校で82.4%、小学校で37.6

%となっている。(出典：内閣府『子供の貧困対策に関する大綱』 <http://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/pdf/taikou.pdf> 2017年12月4日取得)

謝辞

本論は、日本人間性心理学会第36回大会(東海学園大学, 2017年9月9日)における口頭発表の一部を加筆修正したものです。同発表にて座長の労をお取りいただきました小野京子先生、ならびにフロアの皆様に御礼申し上げます。そして、WSの機会を頂きましたA小学校の皆様に感謝申し上げます。特に、教員の皆様にWS当日のサポートをしていただいたことで大変助かりました。本論への事例提供にも快く承諾していただきました。A小学校の皆様に重ねて御礼申し上げます。また、本論を執筆するにあたりご指導いただきました関西大学臨床心理専門職大学院の池見陽教授に御礼申し上げます。

文献

- Gendlin, E. T. (1997) How philosophy cannot appeal to experience, and how it can. *Language beyond postmodernism: Saying and thinking in Gendlin's philosophy*. Levine, D. M. (Ed) Evanston: Northwestern University Press, 3-41.
- 羽田野瑛子(2015) 自分の特徴を振り返るツールとしてのコンパセーション・ドローイング: 前反省的な体験を反省的に覚知する, *Psychologist: 関西大学臨床心理専門職大学院紀要*, 5, 19-27.
- 池見陽・ローリー・ラバポート・三宅麻希(2012) アート表現のこころ, 誠信書房.
- 池見陽(2016) 傾聴・心理臨床学アップデートとフォーカシング: 感じる・話す・聴くの基本, ナカニシヤ出版.
- 笠原広一(2017) 子どものワークショップと体験理解—感性的な視点からの実践研究のアプローチ, 九州大学出版社.

加藤博己(2014) 小学校においてスクールカウンセラー(学校臨床心理士)が果たす役割, 駒澤大学心理学論集, 16, 23-28.

鍋田恭孝(2015) 10歳までの子を持つ親が知っておきたいこと, 講談社.

Rappaport, L. (2009) *Focusing-Oriented Art Therapy*. London and Philadelphia. Jessica Kingsley Publishers. 池見陽・三宅麻希(訳)
(2009) フォーカシング指向アートセラピー, 誠信書房.

土江正司(2008) こころの天気を感じてごらん, コスモスライブラリー.

筒井優介(2014a) カンパセーション・ドローイングを連続的に行なうことの臨床的意義について, *Psychologist*: 関西大学臨床心理専門職大学院紀要, 4, 53-61.

筒井優介(2014b) カンパセーション・ドローイングにみる人間関係, 日本人間性心理学会第33回大会プログラム・発表論文集, 112-113.