



## 研究論文 (Articles)

# 児童養護施設における「絵本の読み合わせ」を活用した 心理支援に関する研究

——ネグレクトを受けた小学校1年生男児の事例から——

鄭 平 陽<sup>\*1</sup>・中 野 修<sup>\*2</sup>

(立命館大学大学院 人間科学研究科<sup>\*1</sup>・金沢医科大学 精神神経科学<sup>\*2</sup>)

## A study on Psychological support of Reading-through picture books in the Children's home

—From the case of Grade one student who was neglected—

ZHENG Ping yang<sup>\*1</sup>, NAKANO Osamu<sup>\*2</sup>

(Graduate school for human science Ritsumeikan University<sup>\*1</sup>,

Department of Neuro-Psychiatry Kanazawa Medical University<sup>\*2</sup>)

In this study, we focused on a first-year elementary school boy A, who experienced neglect and was provided psychological support from the perspective of psychological support in 'daily life' using picture book reading. The types of psychological changes experienced by A were investigated by using the drawing method to analyze the work before and after reading a picture book together and the picture frustration study (P-F study) of the projection method. Results indicated that A's drawings had a small number of colours before the reading of the picture book. Furthermore, the themes of the drawings were presentational and often expressed within the 'frame' that was presented by the authors in advance. However, after reading the picture book together, the number of colors used by A increased, the themes became more concrete, and the number of free expressions without choosing a 'frame' increased. The P-F study's findings showed that the response was not overly biased towards a specific score but changed to an overall balanced state. From these results, it is inferred that A became flexible in his way of thinking about himself, others, and other things without becoming extremely punishing of himself or others. Therefore, psychological support using picture book reading can be proposed as a method of psychological support in daily life in the field of child welfare. It is hoped that the knowledge obtained from this study will contribute to the healthier growth of children in children's homes.

「生活の中」での心理支援という視点から、ネグレクトを受けた小学1年生男子A君を対象に、本研究では「絵本の読み合わせ」を活用した心理支援を行った。A君にどのような心理的な変化があったかを、描画法を用いた「絵本の読み合わせ」前後の作品の分析、及び投影法のP-Fスタディ（絵画欲求不満テスト）を用いて検討した。その結果、A君の描画からは、「絵本の読み合わせ」の前では使用した色の数が少なく、作品のテーマは表象的で、筆者らが予め提示した「枠」の中で表現することが多くみられた。だが、「絵本の読み合わせ」後は、使用した色の数が増え、テーマは具体化し、「枠」を選択せずに自由に表現することが増えた。P-Fスタディからは、反応が特定のスコアに偏りすぎることなく、全体的にバランスの取れた状態に変化していたことが分かった。このことから、A君は他責的、自責的になりすぎず、自分や他者、物事に対しての考えかたが柔軟になったと考えられた。したがって、「絵本の読み合わせ」を活用する心理支援は、児童福祉領域における「生活の中」での心理支援の一方法としての可能性を提案できると考える。本研究から得られた知見が、児童養護施設における児童のより健やかな成長の一助となることを願っている。

**Key Words** : Child home, Psychological support, Neglect, Picture book, Reading-through

キーワード：児童養護施設、心理支援、ネグレクト、絵本、読み合わせ

## 問題と目的

### 1. 児童養護施設について

児童福祉法第41条によると、児童養護施設とは「保護者のいない児童、虐待されている児童、その他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」とされている。児童福祉法第1条には「全て児童は、児童の権利に関する条約の精神に則り、適切に養育されること、その生活を保障されること、愛され、保護されること、その心身の健やかな成長及び発達並びにその自立が図られること、その他の福祉を等しく保障される権利を有する」と掲げられている。保護者の適切な養育を受けられない子どもを公的責任で社会的に保護養育するとともに、養育に困難を抱える家庭への支援を行うことを「社会的養護」という。

2017年には「社会的養護」が大きな変換期に迎え、児童が心身ともに健やかに養育されるよう、より家庭に近い環境での養育の推進を図ることが必要と言われはじめた。家庭養育優先原則に基づいて、包括的な里親養育支援体制の構築、特別養子縁組の推進、施設の小規模化、かつ地域分散化、高機能化、及び多機能化・機能転換等に向けた取り組みなどが推進されるようになった。しかしながら、いまだ「社会的養護」を必要とする児童の9割が施設入所しているのが現状である。厚生労働省（2020）によると、施設入所の中で、もっとも多いのが児童養護施設の入所であり、入所児童は現在24,908人もいる。

今後の児童養護施設の問題点は、辰己（2018）、川上（2020）の指摘に基づいて、次の3点が考えられる。まず、家庭養育の推進とともに、施設入所の児童の高齢化が益々顕著となり、フォスターケア・ドリフト（社会的養護で、子どもがイン・ケア中に何度も里親などを変更され、生活の場が転々と変わるために安定した家庭環境・教育が保障されず、里親の利点である愛着関係がむしろ阻害されること）などで入所児童への処遇が益々困難となること。他

には、児童養護施設には小規模化の促進とともに、養育困難であるケアニーズが高い児童を受け入れるため、虐待によるトラウマ症状や愛着障害などへの心理支援が益々重要となること。さらに、児童養護施設は更なる高機能・多機能化が求められるため、職員への負荷が更に増し、職員自身の心理的な支援も必要となることである。

### 2. 児童養護施設における心理支援について

児童養護施設の入所児童に対して、衣食住の物理的な援助の他に、どのような心理的な援助が行われているのかについて、Eliana Gil（1991 西澤 訳 2000）は虐待を受けた児童を対象にして、プレイセラピーの有効性を挙げている。日本においては、2012年4月に「虐待等による心的外傷等のため心理療法を必要とする児童及び夫等からの暴力等による心的外傷等のため心理療法を必要とする母子に、遊戯療法、カウンセリング等の心理療法を実施し、心理的な困難を改善し、安心感・安全感の再形成及び人間関係の修正等を図ることにより、対象児童等の自立を支援すること」と、厚生労働省児童家庭局雇児発 0620 第16号による通知が出された。

先行研究では、森田・有蘭・肥田・末次・黒田・林・鈴木・中屋（2003）がグループ療法を試み、中高生を対象にし、感情コントロールや自己像の問題などを取り上げ、児童養護施設のコミュニティ全体に治療的影響を与えたことを示唆した研究がある。渡辺（2002）は集団の中でのコラージュ療法を実施し、問題行動が多い子どもにも、また抑うつ的で自分の気持ちを外に出せない子どもにも、コラージュ療法の有効性を見出した。赤岩（2004）は、ネグレクトを受けた思春期の女兒を対象にし、箱庭やスクイグル、コラージュなどの「枠付けの中のイメージ表現」を行い、次第に言語表現を必要とするカウンセリングへの展開が見られた事例を報告している。

しかし、上記した心理療法はいずれも、専門性とスキルが必要な心理支援である。また、従来、臨床心理領域では「枠」、すなわち「治療構造」を重視

しているが、児童福祉心理臨床における「枠」については、茂木（2003）が指摘するように「被虐待児に代表されるような『対象の難しさ』と、入所型施設特有の『枠の難しさ』の両面から、福祉現場における心理治療の難しさを捉える」必要がある。また、村瀬（2009）は「児童養護施設は『家庭の代替施設』から『生活治療施設』へと変わりつつあり、虐待を受けた子どもたちは、臨床心理的な癒しを必要としている」と指摘する。しかし、川上（2020 前出）は「現在の児童養護施設には、まだ十分な援助機能は備わっていない」と指摘している。したがって、「生活の中の心理支援」という視点から、児童養護施設における直接処遇職員が実践しやすい心理支援の方法を模索することが必要と考えられる。

### 3. ネグレクトを受けた児童について

ネグレクトは、児童虐待の防止等に関する法律第2条において、「児童の心身の正常な発達を妨げるような著しい減食、又は長時間の放置、その他の保護者としての監護を著しく怠ること」と定義されている。児童養護施設入所児童等調査の概要（2020）による、社会的養護入所中の子どもの被虐待経験の割合を見ると、児童養護施設におけるネグレクトの割合（63.0%）が最も多いとわかっている。日本小児科学会による「子ども虐待診療の手引き改訂第3版」（2022）は児童虐待防止に向けたガイドラインで、以下のようにネグレクトを6つに分類している。

- (1) 衣食住の身体的ケアを与えない（栄養ネグレクト・衣服ネグレクト・衛生ネグレクト）
- (2) 発達に必須な情緒的ケアを与えない（愛情剥奪症候群、情緒ネグレクト）
- (3) 子どもの安全を守るために必要な監視を怠る。（環境ネグレクト）
- (4) 必要な医療や乳児検診、予防接種を受けさせない（保健ネグレクト・医療ネグレクト）
- (5) 必要な教育を受けさせない。保育園・幼稚園、学校に行かせない（教育ネグレクト）
- (6) 捨子、親子心中の道づれ、最近では保険金殺人（遺棄・殺人）

ネグレクトを受けた児童には、西澤（1999）が「虐待を受けた児童はいずれのタイプであっても、子ども

もにとって大きな心理的外傷、つまりトラウマを与える可能性を含んでいる。虐待によるトラウマの『自己』の諸機能における感情体験への影響としては、感情プロセスの歪みと感情調整障害に影響がある。ネグレクトを受けた児童は非常に攻撃的で、些細な刺激に反応し怒りを爆発させてパニックに陥ってしまう傾向がある。また、養育者からの情緒的な応答性が不十分なため『frozen watchfulness（凍てついた観察）』という感情抑制の典型例が見られる。つまり、ネグレクトを受けた児童は自分の感情を強く抑圧することを学習している。他には、情緒の未分化により自分の感情をうまくコントロールする力がないこと、未熟なままであることにより、心身の発達が阻害されているといわれる。その他、人間関係の構築の困難さや自己肯定感の欠如なども特徴づけられている。」と述べている。

### 4. 「絵本の読み合わせ」を活用した心理支援について

絵本の活用の方法は、読み聞かせが主流である。図書館情報学用語辞典第5版（2020）「読み聞かせ」では、「読み手が本や絵本を子どもたちに読んで聞かせること、絵本の絵を見せながら読んで聞かせるのが一般的であるが、物語をただ読んで聞かせることもある」と解説されている。梅本（1989）は「読み聞かせといえ、子どもたちにとって受動的であるように思えますが、ことほど能動的なものはありません。子どもは、主体的に自分の思いをもって、想像豊かに絵本の世界に遊んでいるのです」と指摘しているが、読み聞かせという言葉自体は使役動詞であり、「一方的にさせる」という、ややネガティブな印象が感じられる。

一方で、増田（2018）が考案した「絵本の読み合わせ」は、「『読み合わせ』は、非言語であれ言語であれ、『心と心が通い合う』2者間の情緒的な交流を、絵本を媒介にして行ない、さらに2者間の世界が融合し合う“場”」であると定義されている。「絵本の読み合わせ」は、読み手からの「聞き手」への対面式の一方通行のコミュニケーションではなく、2人の相互方向のコミュニケーションが現在進行形で展開していくものである。「絵本の読み合わせ」について、増田（2018 前出）は「対面式ではないので、緊張感



が少なく、双方が互いにリラックスして会話できる関係」であるとし（図1）、「絵本を媒介にして、お互いに直視し合うことなく、双方の存在を確認しながら絵本を読み進める」方法と述べている。さらに「箱庭療法やコラージュ療法などのように2人で作業を進めていくという点では似ているかもしれないが、最初から出来上がっている作品を同時に味わうという喜びは『読み合わせ』にしかない」「作品を無から生み出すというのは相当なエネルギーが必要とされる。この点において、『読み合わせ』では絵本という完成品を用いるため、何らかの理由でエネルギーが低下している状態の人でも取り組める手軽さがある」とその特長を記している。

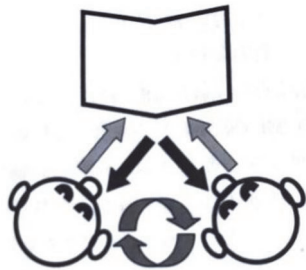


図1. 「絵本の読み合わせ」のイメージ図  
(増田, 2018 より引用)

## 5. 目的と意義

筆者らは「絵本の読み合わせ」が、ネグレクトを受けた児童の感情調整や自己肯定感の育成、対人関係の構築をするための一助になるのではないかと考えた。そのため本研究では、ネグレクトを受けた小学1年生男子（A君）に「絵本の読み合わせ」を実施し、その心理的な変化を検討することを通して、児童養護施設における「生活の中」での心理支援の可能性を探ることを目的とする。意義としては、ネ

グレクトを受けたA君のより健やかな成長に貢献すること、及び児童福祉領域における「生活の中」での心理支援の可能性が提案できることである。

## 研究方法

児童養護施設に入所中の、ネグレクトを受けた児童に「絵本の読み合わせ」を活用した一事例を取り上げ、質的に分析、考察した。倫理的配慮として、施設長、及び保護者から書面での了承を得ている。また、本研究は立命館大学における人を対象とする研究倫理審査の承認を受けており、承認番号は衣笠-人-2020-10である。

### 1. 実施方法について

月に3回程度、対象児（A君）が普段生活している施設の個室で、約1時間程度、「絵本の読み合わせ」を実施した。#4以外は、A君自身に選書できるほどのエネルギーが溜まっていないと判断したため、選書は筆者らで協議し、A君の心理的なニーズ、及び課題に合わせて行った。なぜなら、選書場面は治療的、臨床的なかわりを試みる上で重要であるため、選書をA君にゆだねるか否かは、A君に対する支援者からの心理的なかわりの一つであると考えたからである。なお、A君の心理的な変化を検証するため、各回の「絵本の読み合わせ」前後で自由描画の実施、及び初回の絵本の読み合わせの前、及び最終回の後で、投影法のP-Fスタディ（Rosenzweig Picture-Frustration Study 日本版）児童用（小・中学）第Ⅲ版を実施した。セッションの手順を表1に示す。

表1. セッションの実施手順

|        |                                   |
|--------|-----------------------------------|
| (#1のみ) | 手順1の前にP-Fスタディ（児童用）を実施             |
| 手順1    | A君に「枠」のある紙と白紙を提示し、どちらかを1枚選択してもらう。 |
| 手順2    | A君による自由描画。描画作品の完成後、回収。            |
| 手順3    | 絵本の読み合わせの実施                       |
| 手順4    | A君に「枠」のある紙と白紙を提示し、どちらかを1枚選択してもらう。 |
| 手順5    | A君による自由描画。描画作品の完成後、回収。            |
| (#5のみ) | 手順5の後にP-Fスタディ（児童用）を実施             |

## 2. 自由描画について

「絵本の読み合わせ」の各回の前後に描画法を取り入れた理由は、寺沢（2010）の研究から、次の3点が考えられたためである。まず、虐待を受けた児童は自分の気持ちをうまく言葉で表現することが困難と思われる。そのため、自由描画を用いることで、抵抗や逃避をせずに自分の心を何らかの形で表すことができる考えた。また、「絵本の読み合わせ」の後、心で処理できない感情、あるいは心の整理のため、言葉で語り尽くせないことや語れない内容について非言語的に表現することができると推察したため。さらに、自由描画での作品が、感情表現の変化の一つの指標として活用ができると考えたためである。

また、本研究では自由描画実施の際、12色の色鉛筆と2枚の紙を提供した。そのうちの1枚はA4サイズの白紙で、もう1枚には、半径7cm程の円形（以下「枠」と記載する）があらかじめ描かれている。臨床心理学においては「枠」を提示することによって、守られた空間の中で、より安心した表現が可能になるとされている。円形という「枠」を使用した理由は、増田（2019）の「一番親和性がある形として、包容を象徴し、安心感をもたらすことができる」という講演会での発言と、「円は人間及び人間と関係のあるあらゆる外界との関係を象徴的に描き出すことのできる原型だと考えられている」ためである（岩井・田久保・金盛・藤田・五島・森田，1978）。

## 3. P-F スタディについて

P-F スタディは絵画欲求不満テストともいう。1948年、ソール・ローゼンツァイクによって考案された投影法検査である。P-F スタディの場面は、すべてが日常生活でよく経験するようなフラストレーション場面によって構成されており、24のすべての場面で、左側の人物（欲求阻止者）が右側の人物（被欲求阻止者）に何らかのフラストレーションを起こさせるか、あるいはフラストレーション場面であることを示すような場面になっている。実施時間はおよそ15～20分程度である（林，2006）。本研究でP-F スタディを用いた理由は、増田（2018 前出）が述べたように、他の投影法に比べて子どものテ

ストに対する構えが少なく、遊びの延長として導入できる特長があるからである。

緒方（2009）は、被虐待児のP-F スタディへの反応を分析することで、被虐待児は虐待されるかもしれない環境下では攻撃性を抑制しており、虐待の恐怖が取り除かれると攻撃性を爆発させるという心理的な傾向を持つことを見出した。一方で、西澤（1999 前出）は「ネグレクトなどの虐待を受けた児童は、自己イメージとしては『悪い存在』で、世界は自分とは無関係な客観的な因果律によって支配されているという観念を持つことができず、自分を世界の中心において、自分の周囲で起こる出来事を理解するという『自己中心的認知』という特性を備えている。こうした子どもは、自分の環境内の出来事を自分と関連付けて認識する傾向があり、特に自分の周りで起こった『悪い出来事』の原因を自分に帰する傾向がある」と述べている。すなわち、ネグレクトなどの虐待を受けた児童は、他者に原因があると思われる場合、攻撃的になり、自身に原因を帰する場合、自己肯定感の欠如につながるということがわかる。そこで、本研究はA君の心理的な特徴をより客観的に捉えるために、P-F スタディを用いることが適切と考えた。

## 4. 分析方法について

### (1) 描画法の結果分析

杉浦・金丸（2018）に参考し、以下の3つの軸を中心に検討を行う。

- 1) 読み合わせの前後に使用した色の変化
- 2) 読み合わせの前後での描画内容のテーマの変化
- 3) 読み合わせの前後での「枠」の選択の変化

### (2) P-F スタディの結果分析

P-F スタディ整理表（児童用）に被虐待児の反応をスコアリング、及び数値化し、その出現率の変化を比較する。検査結果に関しては、筆者らが協議し、各因子のスコアリングの検討を行っている。なお、P-F スタディのスコアリング要素を表2に示す。

表 2. P-F スタディのスコアリング要素

| アグレッションの方向 | アグレッションの型     |               |               |
|------------|---------------|---------------|---------------|
|            | 障害 - 優位 (O-D) | 自我 - 防衛 (E-D) | 要求 - 固執 (N-P) |
| 他責 (E-A)   | 他責逡巡 (E')     | 他罰 (E)        | 他責固執 (e)      |
| 自責 (I-A)   | 自責逡巡 (I')     | 自罰 (I)        | 自責固執 (i)      |
| 無責 (M-A)   | 無責逡巡 (M')     | 無罰 (M)        | 無責固執 (m)      |

## 事例

### 1. 概要

A 君 (対象児) 6 歳 3 ヶ月 (小学校 1 年生) の男児。家族構成は、母、継父の 3 人家族。母は無職、継父はトラックのドライバーで、在宅時間が少ない。

### 2. 入所の経緯

小学校の歯科検診で、A 君は虫歯で歯が殆ど抜けている状態であったため、小学校から保護者へ連絡を数回したが、歯の治療を受けさせてもらえなかった。そのため、学校から児童相談所に通告があり、さらに A 君の無戸籍・無保険の状況が発覚したため、保護者による医療ネグレクト、及び情緒ネグレクトの疑いで A 君は保護された。

### 3. 「絵本の読み合わせ」を活用した心理支援への経緯

A 君は入所したばかりの頃は一人でいる時が多く、いつも施設の部屋にある本棚の前に座っていた。本を読むわけではないが、手に何かを持つと安心出来るような様子であった。筆者 (鄭) が他児らと一緒に折り紙などの工作をしている時も、A 君はいつも遠くで見ていることが多かった。時折、工作している子どもたちの輪に入るが、「ぼく、ばかだから、おれないよ」「やっぱ、むり」「だって、ぼく、できるわけがない」などのネガティブな発言がしばしばみられた。A 君の自己否定感の強さや創作活動への意欲の薄さなどから、エネルギーが低下している状態の人にも取り組みやすいと考えられる、「絵本の読み合わせ」を活用した心理支援が適切と考えられた。

### 4. 経過

A 君が措置変更まで、児童養護施設に入所してい

た 2 ヶ月の期間中、1 時間の「絵本の読み合わせ」を A 君と筆者 (鄭) で計 5 回行った。各回の経過を記述する。

#### # 1 求愛から給愛へ (読み合わせた絵本: 「かみさまからのおくりもの」)

初回、筆者が面接の流れを説明すると、A 君は「ぼく、にがてやねん、かけない、かけるわけがない」と自信のない発言をした。筆者が「そうだね、初めてのことももんね」と言うと、A 君は「でも、やってみるわ。なんかこの『まる』をみると、ひとつかきたいものがある」と言い、黒い鉛筆を手にとって、まず丸の上の 3 分の 1 のところに横線を一本引いた。その後、上から横線まで縦線を 10 本引いてから、横線の下に二重丸を左から右へ 2 つ描く。最後に、丸の外側の上に三角を描いて塗りつぶした。丸の中を黄色く塗りつぶした後、A 君が笑いながら、「何だと思う?」と筆者に聞く。「何でしょう」と返すと、A 君は「暗殺教室の殺せんせー」(図 2. 左) と答えた。描画の後、筆者は A 君と絵本「かみさまからのおくりもの」を読み合わせた。これは、神様から遣わされた天使が、産まれたばかりの赤ちゃんそれぞれに、良いところをプレゼントしていくという物語である。

筆者は最初一人で読み始めたが、次第に A 君も声を出してくれるようになった。特に「あかちゃん病院」という言葉が好きようで、病院が出てくると A 君は笑いながら読んだ。最初の緊張感が少し解けたのか、A 君はどんどん読んでくれるようになった。筆者も A 君の読むスピードに合わせて、アイコンタクトを取りながら交互に読んだ。すると、次第に A 君は登場するキャラクターの天使のように穏やかになり、声もだんだん大きくなったため、A 君は絵本を読むことに自信が出てきたようだ。筆者には感じ



られた。絵本に描かれた、泣いている子どもの絵を見ると、A君は少し下を向いて「これはぼくだ。ぼく、いつもなきむしだといわれている」と言う。筆者が「この絵本の中に『泣く子は歌声がうまい』と書かれているよ。A君もいい声を持っているよ」と伝え、A君はとても照れくさそうに、にやっと笑った。

読み合わせの後、A君はしばらく絵本をじっと見つめていたが、筆者はあえて絵本の内容について何も触れずに、「どう？もう一回自分の気持ちを描いてみる？」と聞いてみた。そして2枚の紙を提示すると、A君は白紙を選び、黒い鉛筆を取って描き始めた。小さな家（A君いわく「病院」）のようなものを描いた後、男の子を描く。その後、男の子の下に家を描き、最後にプレゼントを描いた（図2. 右）。筆者が「男の子とプレゼントを書いたのかな？」と言うと、A君は「そうやねん。（描かれた男の子は）ぼくなの。ぼく、てんしになりたいねん。みんなにプレゼントをあげたいねん」と話した。筆者は、絵本に登場する天使が、それぞれの赤ちゃんに良いところをプレゼントしにいく場面を見たことと、筆者の発言から、A君は「自分も天使から良いところをプレゼントされているんだ」と感じ、自分もそんな天使のようになりたいと思ったのではないかと考えた。

## ＃2 防衛から期待へ（読み合わせた絵本：「どのくま？～わたしのくまちゃん～」）

＃2では、まずA君は白紙を取って、黒い鉛筆で大きな四角い枠を描き始めた。枠の中の左側に大きな楕円から小さい楕円を4つ順番に描いた後、その楕円に横線を描いたり、縦線を描いて、力強く塗りつぶした。塗りつぶした後、物足りなさそうな様子で、枠の右側に小さい楕円を描いて、さらに塗りつぶしていった。その後、ため息を吐き、枠の中の空いているところを数字の6で埋めた（図3. 左）。使用した絵本は「どのくま？～わたしのくまちゃん～」である。これは複数のくまの後ろ姿が描かれている。まずA君は絵本を手にとって、ゆっくりと一文字ずつつぶやきながらページをめくり、苦笑いして「ぼく、『かたがな（カタカナ）』わからん」と言った。筆者が「私が『かたがな』を読んでもいい？」と聞くと、A君は「じゃあ、ぼく、めくる」と言ったため、筆者はA君がページをめくるスピードに合わせて絵本を読みはじめた。A君は次のページのひらがなの部分を読んだり、読まなかったりしているが、筆者はA君に合わせて読み合わせを続けた。

読み合わせの途中、A君が「つぎのページのないようをあててみたい」と言い出したことをきっかけに、筆者はA君に合わせて、遊びながら読み合わせを行った。A君が正解した時は、二人で一緒にハイタッチし、はずれの時はA君の動きを真似し、筆者も両手で頭を抱えて、がっかりする真似をした。読



図2. ＃1での作品（左・読み合わせ前、右・読み合わせ後）

み合わせの後、「A君はどのくまになりたいかな？」と聞くと、「かくとうか（格闘家）」と答える。そこで筆者が「傷だらけだけど強そうだね」と言うと、「けど、ほくなきむしだから、ならんかも」と答えた。筆者が「『かみさまからのおくりもの』のお話をまだ覚えている？自分で『ダメ』と思っているところは、少し考えを変えると、自分のいいところでもあるんだよ。A君は自分のことを泣き虫だと思っているということは、自分のことをちゃんとよく知っているということだ。とても立派なことだよ」と言うと、A君は絵本に目を向け、少し照れくさそうにページをパラパラとめくり始めた。読み合わせの後の自由描画では、A君は大きな丸の中に小さい丸を順番に4つ描き、数字の6を書いた。その後、大きな輪から順番に、オレンジ、ピンク、黄色、薄緑、赤色に丁寧に塗りつぶしていった（図3. 右）。そして、出来上がった作品を見て、A君は満足げに「やっぱ、ほく。6、すき」と言った。

### #3 憤怒から寛容へ（読み合わせた絵本：「ひとはなくもの」）

A君は入所して3週間の間、生活自体は軌道に乗りつつあったものの、対人関係ではトラブルが頻発していた。トラブルが発生した際、A君は「ほく、ばか、ばか、ばか」と泣きながら自分の頭を叩いたり、布団に潜り込むなどしていた。癇癢を起こした理由を聞くと、「だって、あいつにばかにされている」「やっぱ、だれもほくのことをすきじゃない」「ほく、なきむしだし。よわむしだし」と話した。この発言から筆者は、A君には自己評価の低さだけではなく、

他者の反応に敏感になっている様子が感じられた。そこで、A君がよく口にするこれらの発言から、筆者が連想した絵本「ひとはなくもの」を選書した。読み合わせ前の自由描画では、A君は「杵」のある紙を選び、赤い鉛筆で「杵」の中を塗りつぶしはじめた（図4. 左）。#2と同様に、力強く横線や縦線を描いていた。

これは、主人公である泣き虫の女の子の物語である。読み合わせ中、A君は絵本の主人公に共感する場面が多い様子だった。「これ、ほくや」「なくやろ、わかる」「だって、ぜったいなく」などの発言をしていたため、筆者は絵本を読みながら、A君の気持ちに共感するよう努めた。読み終わった後A君は、もう一度絵本を手にとって始めのページからめくり始め、絵本の絵をながめていた。筆者はあえて何も言わずに側で見守った。筆者は、A君が主人公の女の子と自分自身を重ね、じっくりとその物語を味わっているように感じた。A君は絵本をめくり終わった後、「杵」がついていない白い紙を取り、黙々と描き始めた。まず、ラケットのようなものを描いてから青色の鉛筆で機体を塗り、機体の下の部分を緑色に塗った。その後、翼を黒くして先端を赤色で塗りつぶした（図4. 右）。大きな赤い丸が小さくなり、さらにそれが先端となった機体が空に飛んで行った、というように筆者は感じ、A君の怒りや不満もどこかに飛んで行ったのかもしれないと考えた。



図3. #2での作品（左・読み合わせ前、右・読み合わせ後）



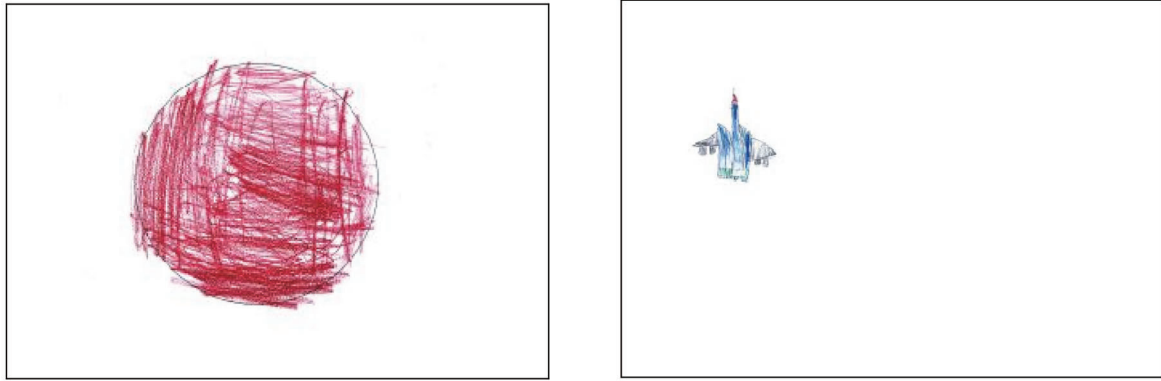


図4. #3での作品（左・読み合わせ前、右・読み合わせ後）

#### #4 吸入から排出へ（読み合わせた絵本：「フンころがさず」）

A君の自主性を促すために、セッションが始まる数日前「何か読みたい絵本はある？」と訪ねたところ、A君は少しふざけながら「うんち」と言った。そこで筆者は、絵本「フンころがさず」を選書した。読み合わせの前の自由描画では、A君はまず紙の真ん中に楕円を描き、黒い鉛筆で縦線を描いて赤色で塗りつぶした後、左側下に不規則な形を描いた。それを赤色で塗りつぶした後、黒色の線で二つの形を繋いだ。そして、紙の右下に丸を描き、左から右に色を塗り、最後にドラえもんを描いた（図5. 左）。これはみんなに、フンころがしている自分は変だと言われた主人公のふんころがしが、自分らしさを獲得していく物語である。

読み合わせを行っている途中、ふんころがしが自暴自棄になった場面を見て、A君は「なんだか、ぼ

くににってる」と発言した。筆者は「ふんころかしはいろいろ試したよね」と言った後、A君と一緒に新聞紙を丸めて「ふん」にし、絵本の内容に合わせて「ふんたたき」「ふんけり」「ふんみがき」など、絵本の中の言葉を使って遊んだ。そのような遊びを入れながら読み合わせをした後、A君は迷わず「粹」がついていない白い紙を取って、茶色の色鉛筆で絵を描き始めた。まず、りんごを描いてから、バナナ、次にうんちを左から右まで3つ描いた後、紙の一番下に大きなうんちを1つ描き、最後に、右上に男の子を描いた。A君は、描きながら「うんちいっぱい、うんちいっぱいだ」と笑いながら繰り返した。筆者もそんなA君の様子と作品を見て、つい笑ってしまった。筆者が「うんちが人より大きい」と言うと、A君も大声で笑いながら「そうやで」と言った。



図5. #4での作品（左・読み合わせ前、右・読み合わせ後）

## # 5 空虚から創造へ（読み合わせた絵本：「てん」）

この頃、措置変更となり、A君は他施設への入所が決まった。筆者は寂しさを隠さずにA君と関わった。A君は他の施設への入所の決定にかなり動揺している様子であり、筆者もとても心配していたが、A君が新しい環境でうまくやっていける力がきつとあると信じて、5回目のセッションに向かった。だが、最後のセッションであるとわかっていたA君は、ずっと俯いて中々頭を上げられなかった。しばらくして、A君は「いまはなにかきたくない」と言い、筆者が持っている絵本「てん」をずっと見つめた。これは、お絵描きの時間に何も描けなかった主人公が、先生とのやりとりを通して、白紙の中心にやっと「点」を描くことが出来た。先生がその「点」の絵を大事に扱ってくれたことで、主人公はたくさんの「点」の絵を描き始めるという物語である。

全ては「点」からはじまり、「点」で終わる。「点」は終わっても、またはじまるのだ。筆者は新しい環境に向かうA君に、そのようなメッセージを込めて選書した。筆者はA君の視線に合わせて絵本を開き、

読みはじめた。A君は初めて、ただ聞き手として、静かに絵本の物語を聞くだけであった。筆者が絵本を読み終わるとすぐに、A君は「枠」のついた紙を取って「枠」の左から順に色を塗っていった（図6）。

## 結果

### 1. 自由描画の結果

#### (1) 「絵本の読み合わせ」の前後で使用した色の变化

「絵本の読み合わせ」の前後を比較すると、図7に示すように、#1、及び#4以外は読み合わせ前に使用した色の数よりも、読み合わせ後に使用した色の数が増加した。

#### (2) 読み合わせの前後の作品のテーマ、及び内容の変化

自由描画で作品を仕上げるごとに、筆者はA君に作品のテーマを教えてもらっていた。各作品のテーマを表3に示す。A君は、#2と#3の読み合わせの前は作品のテーマを付けることができなかった



図6. #5での作品（読み合わせ後）

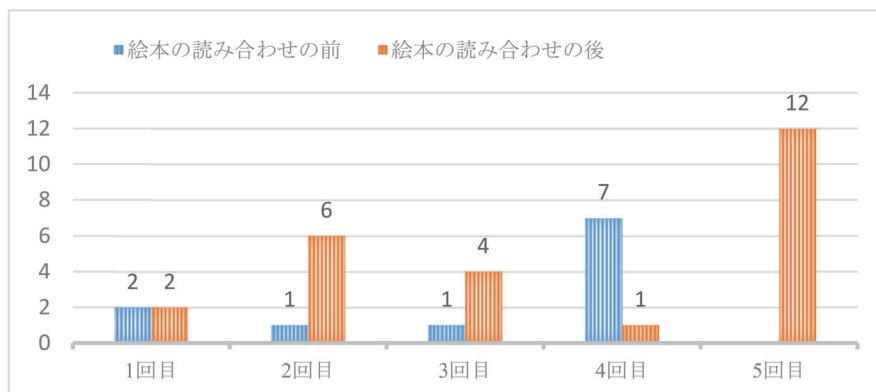


図7. 「絵本の読み合わせ」前後で使用した色の数

表 3 各回の読み合わせ前後での自由描画のテーマ

|        | # 1 | # 2   | # 3  | # 4       | # 5     |
|--------|-----|-------|------|-----------|---------|
| 読み合わせ前 | 殺し屋 | (無題)  | (無題) | ミミズとドラえもん | (作品無し)  |
| 読み合わせ後 | 天使  | 6円ルート | ラケット | うんちマン     | カラフルなてん |

が、# 2、# 3 の読み合わせ後の作品のテーマは、無題の作品から「6円ルート」や「ラケット」など、「表象化」から「具体化」へテーマの変化がみられた。また、# 1 の作品のテーマは攻撃性を象徴していると推察されるが、読み合わせ後は「天使」になるなど、ネガティブな表現からポジティブな表現への変化がみられた。読み合わせ前後の線の描き方の変化は、読み合わせ前の描き方は乱雑で、なぐり描きが多く、線の向きにも統一性が見られなかった。一方で、読み合わせ後は、描き方が丁寧になり、線が整うことが多く見られた。

### (3) 自由描画における「枠」の選択の変化

A 君は5回のセッションの内、読み合わせの前で「枠」がある紙を4回選択した（80%）。一方で、読み合わせ後に「枠」がある紙を選択したのは2回（40%）であった。

## 2. P-F スタディの結果

A 君の P-F スタディ（児童用）の結果は、「絵本の読み合わせ」前の GCR（集団順応度）は 28% であったが、「絵本の読み合わせ」の後の GCR% は 33% であった。どちらも学年別での平均値の 51 点（1SD±14）を下回る結果が示された。読み合わせ前後での

スコアの出現率をアグレッションの方向から見ると（図 8）、E-A（平均値 48%，1SD±15）は 41% から 26% に、I-A（平均値 26%，1SD±10）は 9% から 30%、M-A（平均値 26%，1SD±10）は 36% から 35% と、各スコアの出現率の変化がみられた。この結果から、特定のスコアに偏りすぎることなく、全体的にバランスの取れた状態に変化していたことが分かった。

## 考察

### 1. 集団への適応

Nikolajeva, Maria & Scott, Carole (2001 川端・南 訳 2011) は、読者は、絵本の登場人物に「外的焦点化（いわゆる、ひとりの登場人物の知覚的な視点だけに言及）」と「内的焦点化（いわゆる、登場人物の考えや感情を内観）」すると述べた。すなわち、絵本を読む読者は絵本を介して、客観的に外的世界を概観することができ、一方で内的世界を内省することもできる。つまり、読者は物語の内と外の世界を行き来することを通して、心理的な変化があると考えられよう。A 君もまた、絵本の言葉や絵などを通して、今までの逆境の中で十分に体験できなかったポジティブな感情を体験することが出来たのでは

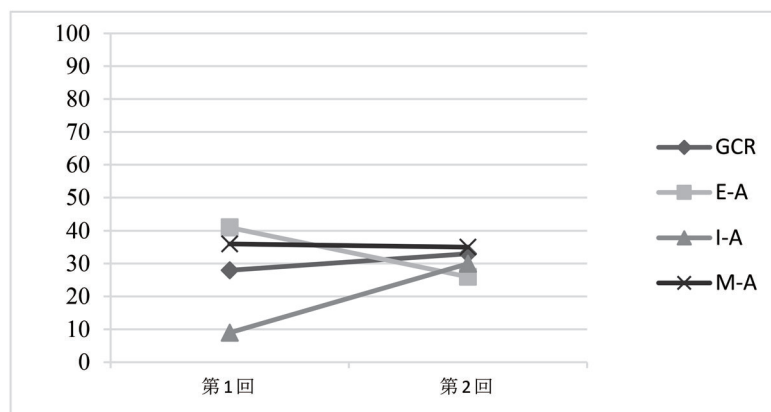


図 8. アグレッションの方向、及び GCR の値の変化  
(第 1 回は # 1 の読み合わせ前、第 2 回は最終回での読み合わせの後)。



ないだろうか。それにより心理的な満足感を得ることが出来、他責的、自責的になりすぎず、自分や他者、物事に対しての考えかたが柔軟になったと考えられた。他に、5つのセッションの自由描画では、#2と#3ではA君はテーマをつけることが出来なかった。これは、愛情を欲している自分や、危機にさらされている自分を直視できないことの現れだったのではないかと考える。次第に、A君は絵本を介してテーマをつける、#5では「柰」の守りの中で新しいものを作り出すなど、A君が現在の自分自身と向き合うことが出来るようになってゆく様子が窺えた。それは自分との対話や、共に読み合わせている大人との対話などで、自己内省、及び自己受容が促進されたからではないかと筆者らは考える。

## 2. ポジティブな感情変化

香川・長谷川（1998）や、山脇（2015）の研究結果に照らし合わせてA君の読み合わせ前後の色の変化を分析すると（表4）、A君はネガティブな感情からポジティブな感情への変化があったと考えられる。「絵本の読み合わせ」を実施し、A君はそこで自己表出を行うことにより、内部にうっ積しているさまざまなストレスが緩和され、心の中の未分化な感情の整理が可能になったと推察する。A君の中でポジティブな感情が芽生えたことによって、より丁寧かつ緻密に絵を描くことが可能になったのではないかと考える。佐々木（2013）は、絵本は「創造的想像力、美しいものを発見する感動、空想の世界に遊ぶことの楽しさ、様々な人間的感情の広がりや深さの経験を含んでいる」ため、「子ども達は絵本の中の表現を通して、想像や自身の感情の表出にあわせて自分のこころを開放し、自分自身を表現することを学ぶのだろう」と述べている。つまり、A君も

絵本を読むことによって心が豊かになり、次第に描画内容も豊かになっていったのではないかと考える。

## 3. 自信の獲得

中井（1974）は「芸術療法において『柰』は重要な意味を持っている。『柰』は、柰内に表現者の自由を保証する意味があり、その守られた状況下で表現を可能とする肯定的性格を持っている。しかし、その反面、『柰』によって表現は制限され、圧迫感を与えるという否定的な性格も持ち合わせている」と述べている。「絵本の読み合わせ」の前では、A君は「柰」のある紙を使い、安心できる空間の中で自由に表現をしていた。だが、筆者らは、「絵本の読み合わせ」の後には、A君は「柰」の束縛に囚われずに、自由に表現ができるようになったのではないだろうか考える。なぜなら、前述のように、「絵本の読み合わせ」を活用した心理支援は他の心理療法と違い、作品を無から生み出さなくてもよい。つまり、媒介物が既に出来上がっている状態である。読み合わせでは絵本という完成品を用いるため、最初は「かけるわけがない」と自信のない発言をしていたA君でも、最終的には「カラフルなてん」を作り上げることが出来た。すなわち、「絵本の読み合わせ」を活用した心理支援は、A君の自信の獲得、及び自己探索において、意義のあるアプローチであったと考えられる。

## 総合考察

支援者と1対1で過ごす時間を確保することは、どこの施設でも現状は難しいと推察する。その点は支援の限界と考えられる。施設で24時間を過ごす

表4. 各回の「絵本の読み合わせ」前後で使用した色と色の意味

| 回数 | 読み合わせ前        | 読み合わせ後        |
|----|---------------|---------------|
| #1 | 黄色（愛情への欲求）    | ピンク（奉仕 奉獻）    |
| #2 | 黒色（危機回避 自己防衛） | カラフル（全体 調和）   |
| #3 | 赤色（怒り 不満 攻撃）  | 青色（自立 独立 鎮静）  |
| #4 | カラフル（全体 調和）   | 茶色（安定感 リラックス） |
| #5 | 白色（喪失感 心の空虚）  | カラフル（全体 調和）   |

A君との、たった1時間という短い時間であったが、絵本を活用した支援での充実した時間、空想や疑似体験の時間を持つことにより、残りの23時間の辛い現実を生きるA君を、少しでも支えていきたいと筆者は考えていた。絵本の登場人物の言動や物語の中に、つい自分の弱さを見つけてしまう、弱いところに焦点を当てて見てしまうなど、A君からは自信のなさが窺えた。だが、本研究における、「絵本の読み合わせ」を活用した心理支援を通して、A君は自信を獲得し、自分自身を大切なものと実感する経験が出来たのではないかと考える。わずかの回数ではあるが、A君の変化から「絵本の読み合わせ」は、児童養護施設における心理支援として十分に活用できる方法と考えられる。

## 1. 児童養護施設における「絵本の読み合わせ」を活用した心理支援の可能性

### (1) ライブ面接を用いた生活の場における心理支援

村瀬（2009 前出）は、児童養護施設での日常的実践の分析を通して「精神的発達過程が基底の部分から傷を受けているような、自分はもちろんのこと、他者やこの世を信頼できないような子どもたち、つまり、心が新たに生まれ育ち直ることが必要な子どもたちにとっての援助には、日常生活の中の関わりに心理療法の原則が生きている、いうなれば生活臨床アプローチが求められている」と述べている。この点に関して、Albert E. Thieschman J.K. Whittaker, and Larry K. B（1969 西澤 訳 2000）は「施設入所の児童は一日24時間の中で、1時間はカウンセリングを受ける時間だとすると、そのほかの23時間をいかに治療的に活用することができるか」と論じている。増田（2018 前出）は、絵本を媒介にして不登校生徒と語り合い共有し合った時間を「ライブ面接」と表現した。児童養護施設での子どもたちへの関わりで、職員がその時、その場でのタイミングを図り、どのような声かけをするか、どのような非言語的なアクションを起こすかというように、日々、職員はライブ感のなかで支援をしていると実感する。筆者らは、子どもたちの心の声を、職員が絵本を媒介にして耳を傾けることは、治療的な関わりであると考えている。そして、「絵本の読み合わせ」は単なる読み聞

かせとは違い、会話するように読み合わせる点で、より相互交流があることや、＃4で読み合わせしながらの遊びに展開したように、絵本の世界により広がりをもたせることが容易であると筆者らは感じている。

### (2) ひらめきによる双方向の心理支援

児童養護施設における子どもの特徴として、人への不信感が強いことや感情の表現の難しさ、言語化の困難さなどが指摘されているが、一方で直接処遇職員も、時には日常的な業務の多さやケースの抱え込みなどで、感情的に疲弊感を感じる時は多くある。A.R. ホックシールド（2000）が提唱した「感情労働（Emotional Labour）」という言葉があるように、職員には表情と声、態度で適正な感情を表出することが求められており、対人援助の仕事は、まさに「感情労働」であろう。加藤（2005）は「職員自身が自己の特性を把握することで、子どもとの関係性の中で起こる自己の感情や状態が理解できることで、バーンアウトの予防効果が期待できる」と述べている。つまり、児童養護施設では様々な背景を持つ児童のみならず、直接処遇職員も常に気持ちの整理や感情のコントロールが必要となる。施設での児童の行動がパターン化することで、直接処遇職員には先入観が生まれ、つい理由を聞かずに児童への決めつけをしてしまうこともある。筆者らは、大人が児童を多角的に見るための訓練も、絵本を通して可能なのではないかと考える。それは、職員である大人も絵本の世界に入り、心の中がホッとできる時間を過ごすことは心のケアにもなると考えるためである。前川・田中（2020）は、「絵本は、視点を変えたり、視野を広げたりするのを助けてくれることがある。日常生活では、自分なりにいろいろな見方をしているつもりであっても、大人の事情や立場などによって、気づかないうちに視点が固まっていることがある…（中略）絵本のシンプルだったり、雄大だったり『絵』は、生きている世界をさまざまな角度から自由に眺めるのを可能にしてくれる…左脳ではなく右脳が刺激されて、『理解』というよりも、『ひらめき』という経験が乗じるのかもしれない」と述べている。つまり、子どもは絵本を介して心の解放感と開放感

を味わう。大人は絵本を介して視野を広げ、児童との関係性を良好にするための時間を得る。これは、子どもと大人に対する双方向的な心理的支援だと考えられる。

### (3) 心が豊かになる心理支援

松岡 (2015) は「絵本の中の出来事も、現実と同じように楽しめる。子どもならではの、この独特の能力のゆえに、絵本は、子どもにとって体験になる。現実の体験とほぼ同価値の、ときには、それを上回る価値をもつ体験でもある… (中略) そのような絵本は、現実の体験をより深く、しっかりと、心と体に刻む追体験になる。本の中で、現実にはできないような冒険を重ねることによって、子どもたちの世界は広がり、知識が増えるだけではなく、感情の振幅も伸び、心がよく耕され、豊かになる」と論じている。友田・藤澤 (2018) は、「虐待によって脳が傷つくことで前頭前野が萎縮し、聴覚野が拡大し、視覚野が萎縮すると述べており、過酷な体験に適応するよう、それぞれをつかさどる脳の部位が過敏に変化している」と報告した。つまり、虐待を受けたことで、感情や理性をうまくコントロールが出来なくなったり、小さい声がよく聞こえないため大きな声で叫んだり、周りの状況が理解出来ないことがある。絵本を活用することでそれらを補うことが出来る可能性がある。絵本は子どもたちの豊かな想像力を培い、職員とともにいる空間と時間で、優しい声を交わし合い、絵本の隅まで細かく見る力を育てることが出来るを考える。脳の変化をもたらすことで、心の変化も次第に変わっていくのではないかと推察する。

## 2. 本研究の課題と限界、及び展望

本研究の課題としては、5つである。1つ目は自由描画の作品の分析から、A君には各回で変化が見られるが、P-Fスタディの結果を見ると、GCRが同年代と比べ低いことが示された。そのため、A君への心理支援の回数を重ねることにより、GCRの長期的な変化の経過を見る必要があると考えられる。2つ目は、絵本の選書については概ね筆者らが行っていたが、A君の主体性の尊重を優先することにより、

さらに別の変化が見られた可能性があると考えられる。3つ目はA君の変化を検証するため、より信頼性・妥当性がある測定方法を検討することが必要と考える。4つ目は絵本の選書に関して、#2ではA君がカタカナを読めず、読み合わせに支障をきたしてしまった。そのため、対象児の様子、年齢や発達に合った選書をさらに心がけることが重要と考えた。5つ目は児童養護施設における心理支援は、ネグレクトなどの虐待を受けた児童のみならず、直接処遇職員の心理的な変化も検討する必要があると考えられる。

本研究上の限界として、紙面上、やりとりの全てを記述することが難しかったため、重要と思われるやりとりのみを記載していること。また、一事例であるため、他児童でも同様の効果が得られるかという点まで言及できなかったこと、措置変更により短期間での支援とならざるを得なかったことや、A君の身を守るために学校へ通うことが禁止されていたため、セッションでの筆者との交流を通して変化した点が、日常生活や学校生活での変化として確認できるほどの効果を示すことが出来なかった。今後、長期的な支援でのケースの結果を提示していきたい。

今後の展望としては、「絵本の読み合わせ」を活用した心理支援の効果をさらに検証し、児童福祉領域での心理支援の一方法として活用していきたいと考えている。ネグレクトを受けた児童のみならず、虐待を受けた児童の心理的なニーズや課題などに合う「絵本の読み合わせ」を活用した心理支援を通して、被虐待児童の心の安寧のために役立てたい。さらに、児童福祉現場で奮闘している直接処遇職員の笑顔のためにも、生活の中での心理支援の一方法として対人援助領域で幅広く応用が出来るよう、実践と研究を重ねていきたい。

## 引用文献

- 赤岩保博 (2004). 児童養護施設における虐待を受けた子どもとの描画臨床 臨床描画研究, 19, 64-78.  
Albert E. Thieschman J, K. Whittaker, and Larry K. B (1969). The Other 23 Hours Child-care work with



- emotionally disturbed children in a therapeutic milieu（西澤哲（訳）（2000）．生活の中の治療子どもと暮らすチャイルド・ケアワーカーのために 中央法規）
- A. R. ホックシールド著 石川准・室伏亜紀訳（2000）管理される心 感情が商品になるとき 世界思想社
- Eliana Gil（1991）．THE HEALING POWER OF PLAY Working with Abused Children（西澤哲（訳）（1997）．虐待を受けた子どものプレイセラピー 誠信書房）
- 林勝造（2006）．P-F スタディ解説 2006 年版 三京房
- 岩井寛・田久保栄治・金盛浦子・藤田雅子・五島しづ・森田孝子（1978）．マルと家族（1）全体精神療法の1技法 芸術療法, 9, 7-15.
- 児童福祉法（昭和二十二年法律第百六十四号）（抄）最終改正：平成二十三年八月三十日法律第百五号 <https://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/pdf/tuuchi-01.pdf>
- 香川勇・長谷川望（1998）．原色 色彩語事典－色の単語・色の熟語 黎明書房
- 加藤尚子（2005）．児童養護施設における心理療法担当職員による心理的援助と課題 立教大学コミュニティ福祉学部紀要, 7, 1-11.
- 川上知幸（2020）．児童養護施設職員が抱える困難と小規模化の課題に関する一考察 名古屋短期大学研究紀要, 58, 121-132.
- 厚生労働省（2012）．児童虐待の防止等に関する法律
- 厚生労働省（2012）．厚生労働省児童家庭局雇児発 0620 第16号
- 厚生労働省（2020）．厚生労働省子ども家庭局 厚生労働省社会援護局障害保健福祉部 児童養護施設入所児童等調査の概要（平成30年2月1日現在）  
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000128504.pdf>
- 前川あさ美・田中健夫（2020）．絵本がひらく心理臨床の世界こころをめぐる冒険 新曜社
- 増田梨花（2018）．増補版 絵本を用いた臨床心理面接に関する研究－不登校児童に対する絵本の読み合わせ面接を通して－ 晃洋書房
- 増田梨花（2019）．中国科学院心理研究所での講演（発表内容）
- 松岡享子（2015）．子どもと本 岩波新書
- 茂木洋（2003）．福祉心理臨床における「枠」四天王寺国際仏教大学紀要, 人文社会学部第35号, 短期大学部第43号, 1-9.
- 森田展彰・有蘭博子・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, 185-198
- 村瀬嘉代子・高橋利一（編）（2009）．子どもの福祉とこころ児童養護施設における心理援助 2009 新曜社
- 中井久夫（1974）．枠づけ法覚え書 芸術療法 5 15-19
- 日本小児科学会（2022）．子ども虐待診療の手引き改訂第3版  
[https://www.jpeds.or.jp/uploads/files/20220328\\_g\\_tebiki\\_3.pdf](https://www.jpeds.or.jp/uploads/files/20220328_g_tebiki_3.pdf)
- 日本図書館情報学会 用語辞典編集委員会編（2020）．図書館情報学用語辞典 丸善出版
- Nikolajeva, Maria & Scott, Carole（2001）．How Picturebooks Work（川端有子・南隆太（訳）（2011）絵本の力学 玉川大学出版）
- 西澤哲（1999）．トラウマの臨床心理学 金剛出版
- 緒方康介（2009）．児童相談所における被虐待児の P-F スタディ反応の分析 犯罪心理学研究 47 (1), 37-45.
- 佐々木宏子（2013）．絵本と子どものこころ JULA 出版局
- 杉浦京子・金丸隆太（2018）．はじめての描画療法 新曜社
- 辰己隆（2018）．新しい社会的養育ビジョンにおける一考察－児童養護施設の元職員として－教育学論究, 10, 69-77.
- 寺沢英理子（2010）．絵画療法実践の覚書 札幌学院大学心理臨床センター紀要, 10, 85-90.
- 友田明美・藤澤玲子（2018）．虐待が脳を変える 脳科学者からのメッセージ 新曜社
- 梅本妙子（1989）ほんとの読み聞かせしてますか えほんといく エイデル研究所
- 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化の研究 応用社会学研究, 12, 49-76.
- 山脇恵子（2010）．色彩心理のすべてがわかる本 ナツメ社
- 本研究での読み合わせに用いた絵本**
- 「かみさまからのおくりもの」ひぐちみちこ・作 こぐま社
- 「どのくま？～わたしのくまちゃん～」100DRINE・作, 宇野里砂・訳 どりむ社
- 「ひとはなくもの」みやの すみれ・作, やべ みつりのり・絵 こぐま社
- 「ふんころがさず」大塚 健太・作 角川書店
- 「てん」ピーター・レイノルズ・作, 谷川俊太郎・訳 あすなろ書房
- （2021. 12. 20 受稿）（2022. 10. 3 受理）  
（ホームページ掲載 2022 年 10 月）