

学級で心を育む「お絵かき遊び」(I) — 手法の開発と試行 —

岡田 珠江¹⁾ ・ 松本 裕子²⁾

本研究は学級で子どもたちの心を育む手法として「お絵かき遊び」を開発し、この試行について報告するものである。「お絵かき遊び」は、子どもの心理療法の本質を失わずに、学校教育場面で実践可能な方法を模索したものである。試行においては、概ね子どもたちは楽しく遊びながら個々の心のあり様を表現した。子どもの中には、当初非社会的な問題行動が生じる危険性を潜在的に秘めていたが描画開始後活発になったり、反社会的な問題行動が頻繁に観られた子どもが描画によるカタルシスを心得て問題行動を抑制したりした。学級全体としては、「お絵かき遊び」試行後に学級に活気が出る効果がみられた。心理・社会面では、子どもたちの表情が好転し、友人関係が良好になったり、イライラが抑制され問題行動が減ったりすることが認められた。さらに、学習面においても挙手の回数が増えるなど学習意欲が増した。以上のように「お絵かき遊び」は、子どもの心の安定を図ったり、問題行動を予防したりする効果をもつものであり、学級で子どもの心を育む教育活動の1つとしてふさわしいものと結論づけることができる。

キーワード：「お絵かき遊び」・心を育む教育活動・心理療法

I. 問題と目的

近年、いじめや少年犯罪など子どもたちをめぐる様々な問題が多発している。それだけでなく、学校教育関係者からはふつうといわれる子どもたちにおいても、「自己表現ができない」「自分に自信がなく、自己肯定感が低い」「傷つきやすく、切れやすい」「自分の感情や行動をコントロールできない」「萎縮している」「コミュニケーションが極めて苦手である」といった状態がよく見られると聞く。子どもの生活実態基本調査（ベネッセ教育開発センター，2005）によると、調査対象の小学生から高校生までのどの学校種においても半数の子どもが自分自身について「カッとしたりしやすい」「疲れやすい」と回答し、4割程度の子どもが「友達と話が合わない」と不安を感じる。「仲間はずれにされないように話を合わせる」と回答している。これは教育関係者の先に挙げた子どもの印象と重なるものである。

このような状況から学校教育において特に担任が学級での教育活動の中で子どもの心の発達促進のために手だてを講じることが期待されている。そのためにたとえば構成的エンカウンターを用いた学級活動や道徳の授業、子どもが自らの課題を見つけ、人とのかかわりの中で問題解決をする総合的な学習の授業等、様々な立場から試みがなされているところである。

筆者らは教育相談室や適応指導相談室での遊戯療法や描画療法の経験から、これを応用して学級で教師が実践できる心を育む方法を模索し、「お絵かき遊び」を開発した。本稿においては「お絵かき遊び」の具体的な手法とその意義を紹介し、実際に試行した結果を報告すると

ともに、それらを通してこの手法の有効性について検討するものである。

II. 「お絵かき遊び」の開発

1. 学級で心を育む方法が成立するための条件

子どもの心の成熟を促すアプローチとして、遊戯療法等の心理療法が有効であることは周知の事実である。これは何らかの問題行動を既に引き起こした子どもを対象として臨床心理士等（その職務を遂行するための教育を受けた者）が、相談機関や医療機関において心理療法（あるいは心理カウンセリング）を個別に、あるいは小集団で行うものである。学校教育活動の中で遊戯療法や描画療法を応用した、子どもの心の成熟を促進する方法を考案するにあたり、その条件として①学校教育活動に適合する方法であること、②個々の子どもの心が大切に扱われることを保障することが考えられた。

具体的に述べれば、①学校教育活動に適合する方法というのは、教師が実施できること、学級単位で行える活動であること、他の学習時間に支障がないこと等である。また、②個々の子どもの心が大切に扱われることを保障するというのは、子どもが心的状態を表現してもよい（表現しないことも容認することを含む）と思える雰囲気を作り、表現されたものを実施者はもちろんのこと、そこに居合わせる子どもたち同士も認め合い、そして描画後に作品も大切に扱われるということである。

2. 子どもの心理療法のエッセンス

子どもの遊びはそれ自体自己治癒的な価値をもつ。遊びの中で自分自身をあるがままに表現することができるからである。このことは日常の子どもの遊びにも遊戯療法にも共通することであり、論を俟たない。子どもの

¹⁾ 三重大学教育学部附属教育実践総合センター

²⁾ 津市立南ヶ丘小学校

心理療法としての遊戯療法では、この遊びがセラピストとクライアントの心理的人間関係を基盤として行われ、クライアントがこれを通じて内的世界を再統合する過程をたどる。このときの治療の条件をエリクソン (Erikson E. H.) は、『子どもの心理療法』(Haworth, M. R. ed., 1961) の中で「子どもが玩具をもち、自分のためになるおとなをもっていることである。遊びの意図がどんなものであろうと、遊びが妨げられることなく、展開されることである。」と遊びの場を保障することの重要性を述べている。また、ウィニコット (Winnicott, D. W., 1971a) は「遊ぶことにおいてのみ、個人は、子どもでも大人でも、創造的になることができ、その全人格を使うことができるのである。」とした上で、「信頼できる大人 (セラピスト) が遊びの世界を保証すると、子どもは最初不安ととまどいを覚えるかもしれないが、そのうちに子どもは自分自身を突如発見し、私は存在する、生きていますと実感し、そこから子どもによる創造的な広がりが起こってくるようになる。」といい、創造的であることが人格の発達を促し、また生きる力を育むことを指摘している。

3. 「お絵かき遊び」がめざすもの

学級での教育活動の手法であるためには、教師が準備やあとかたづけの手間隙をかけずに短時間でできることが必要であると考えて、イギリスの児童精神科医、ウィニコット (Winnicott, D. W., 1971b) が開発した描画を用いた治療法であるスクイグルを参考にし、筆者らは学級で描画活動する1つの手法を考案し、「お絵かき遊び」と命名した。

「お絵かき遊び」は遊戯療法のエッセンスを取り入れ、すなわち大人は子どもが自由に遊べて、なおかつ保護された雰囲気をもつ描画活動の場を提供し、子どもたちが自らの心的世界を表現でき、心を育めるようにした。ここでは言葉だけでは十分に表現できない、様々なイメージネーションやファンタジーの世界を楽しみながら体験し、それを描画として表出することにより、自らの心的世界に接することを容易にすると考えられる。その結果さらに子どもが自らの気持ちや行動に自覚的になったり、統制しようとしたりすること、また表現を他者に受容される体験は、心の安定や成長を促す手段になること等が期待された。

このようなことから「お絵かき遊び」を学級で行った効果として次のようなことが想定された。対象の子どもへの効果としては、①心の安定、発達を促す、②心の危機的状況を回避する、③問題行動を予防する、等である。そして実施する教師への効果としては、①子ども一人一人の心に関わることができる、②描画に表現されたものから、早期に子どものSOSのサインに気づく可能性がある等である。

なお、「お絵かき遊び」は当然のことながら従来の学校でのお絵かきとは異なるものである。従来の学校でのお絵かきは、小学1～2年生位の時期に子どもたちに自由帳を持たせ、朝学活の間子どもたちを静かに着席させたり、個人差により生じる学習時間の調整をしたりするための手段として使われる。そこでは描く際の周囲の雰囲気や描かれた描画内容に教師はそれほど注意を払わないことが多く、すなわちあまりその活動の手法や活動の意味を問うものではない。これらの点で本稿の「お絵かき遊び」とは質を異にする。

Ⅲ. 「お絵かき遊び」の方法

1. ウォーミングアップ

継続的に行う「お絵かき遊び」は、短時間で行うことを原則としているが、その導入として第1回目の「お絵かき遊び」を実施する前に別途ウォーミングアップの時間を設ける。

(1) 目的

子どもたちがいつも体験している学習の時間とは少し異なる描画の時間であることを体感し、次回からの短時間で「お絵かき遊び」の要領を会得する。

(2) 方法

①準備するもの：四つ切サイズの紙3枚程度、A4サイズの用紙「今の気分をお絵かきしよう」(資料1)と12～16色のクレパス(またはクレヨン)を用意する。

②時間・回数

ウォーミングアップに限り、1時限(45分程度)

③内容

- i) 実施者から「『お絵かき遊び』の約束」(後述の2. 「お絵かき遊び」を参照)を説明し、子どもたちに理解してもらおう。
- ii) なぐり描き(めちゃくちゃな描線)を十分に体験する。これを2～3回繰り返す。
- iii) 実際に「お絵かき遊び」を体験する。

なお、実施者が留意すべき「実施者の心構え」の詳細は後述の2. 「お絵かき遊び」を参照されたい。

2. 「お絵かき遊び」

(1) 方法

①準備するもの

A4サイズの用紙「今の気分をお絵かきしよう」(資料1)と12～16色のクレパス(またはクレヨン)を用意する。

②時間・回数

朝学活等の時間に週1～2回、所要時間は1回10～20分程度を目安とする。

③手順

- i) 子どもたちは着席し、閉眼して心を落ち着け、1分間程度深呼吸をする。

- ii) 「今、ここで」感じている気分に着目し、それに合う色を選び、思うがままに自由に描く。
 - iii) 可能であれば描画したものに題名をつけたり物語を作ったりする。
 - iv) 描いた作品と自分の気持ちとを比較して「ぴったり度」スケールにどの程度ぴったりした感覚があるのかを書き入れる。
- なお、具体的な教示法は松本（2006）を参照されたい。

(2) 子どもたちの留意事項：「お絵かき遊びの約束」

- i) 上手に描く必要はない。
- ii) 自分の描画も級友の描画も大切に扱う。
- iii) 描きたくないときには描かなくてもよい。
- iv) 時間を守る。

(3) 実施者の留意事項：「実施者の心構え」

- i) 子どもが安心して自由にのびのびと遊ぶ雰囲気を作る。
- ii) 学習時間とは異なることを意識し、作品を完成させることを目的とせず、子どもが描画過程を楽しむことを大切にす。
- iii) 「今、ここで」の遊びを尊重し、実施者も描画の中で共に遊ぶような気持ちで子どもに接し、共感的に理解するよう努める。
- iv) イマジネーションやファンタジーの世界を膨らませることが困難な子どもや描画をしない子どもには、教師が個別に関わり、無理に描く必要はないことを伝え、その気持ちを受容する。

IV. 「お絵かき遊び」実施法の吟味

(1) ウォーミングアップ

ウォーミングアップは、初めての子どもたちの「お絵かき遊び」の経験であり、心理療法の第1回目の面接と同様、その後継続して行う活動に大きく影響を及ぼす。

もっとも重要なことは、実施者が「実施者の心構え」に提示した留意事項を遵守し、子ども達が学習時間とは異なることを意識することができるかどうかである。すなわち子どもたちが作品を完成させることを目的せず、子どもが「今、ここで」感じる気持ちを大切にし、描画過程を楽しむことができるかということである。子どもは一般的に、学校では上手に描かねばならないと思込込んでおり、意味をもたない描線を描く「なぐり描き」に、最初不安や戸惑いを示すこともよく見られる。そこで、この時間は上手に描くことが重要ではないことや描きたくないときには描かなくてもよいことを、実施者が許容し、さらに受容する態度が問われるのであり、子どもは教師の反応を見て、実体験として学習とは異なる時間であることを知るのである。

時間をかけて行うウォーミングアップの時点でリラッ

クスできなかつたり楽しめなかつたりする子どもには、より一層注意を払って「お絵かき遊び」の導入の際に心配りをする必要があるだろう。

(2) 閉眼と深呼吸による導入

閉眼したり深呼吸をしたりするのは、筋弛緩を促し、リラックスするためである。心を落ち着けた状態は、精神内界へと注意を向きやすくする。子どもたちがイライラしていたり落ち着きがなかつたりするときには、特にこのような導入がないと自分の心を見つめたり、何かをイメージしたりすることは不可能である。

一方で、子どもの中には目を閉じることに不安を感じ、うつ伏せになったり手を目に当ててこっそり目を開いたりする者もある。そのような場合には無理に閉眼しなくてもよいことや、楽にすることが大切であることを伝える必要がある。心理療法の場面で子どもにイメージ面接を行うときに、目を閉じていなくても子どもたちは生き生きとイマジネーションの世界を楽しむことができるからである。(Leuner, H. eds, 1977)

(3) 「今、ここで」の気分に着目し、色を選ぶこと

「今、ここで」感じている気分に着目し、それに合う色を選び、思うがままに自由に描くように教示する。このように気持ちや気分を問うことは、自分の内的世界に目を向けるためである。元来、内的世界は自分で意識してはつきりとわかることと、自分では意識しようとしてもよくわからない曖昧模糊なものとの混在している。それらを表現しようとするときに、とりわけ言葉を十分に操ることができない子どもにとって描画は1つの表現手段となる。情緒的ニュアンスは彩色で表すこともできるので、必ずしもかたちが明確でなくともよいからである。したがって心の状態を表現する方法として相応しいと考える。

(4) 題名や物語をつくること

「お絵かき遊び」は、子どもの内的世界を自ら見つめるものであるから、必ずしも他者にわかりやすいかたちで表現する必要はない。しかしながら自分でもよくわからないものを描画したときに、「これは何かなあ」と眺めていると、ふっとそれにまつわる連想が沸いたり、物語が自然に出てきたりすることがある。

題名や物語をつくることは、自分なりに表現した描画を言葉でまとめることになる。また、物語が時系列や様々なものの関係性を明確にし、その子どもの内的世界を端的に表現する手立てになることもある。

実施者にとって題名や物語は、個々の子どもの心の在り様を明確に、また容易に理解する手がかりになるため、これを付けるように子どもたちに強く求めてしまいがちである。しかしながら子どもたちが無理に言語化しようとすることは、かえって子どもたちの深層にある心の状態を表現できなくさせてしまう危険性もあるので留意す

る必要がある。

(5) 施行時間・実施期間と回数

教師が定期的、継続的に実施することを考慮に入れて、施行時間を10分程度とした。当然のことながら学校教育現場でどのようにこの活動を位置づけるかによっては、20分程度、あるいは45分程度にすることも可能である。

朝学活の時間に行うことのメリットは、様々な家庭の状況が影響して1時限目の学習にすぐに取り組める心の状態にない子どもも多くなっているなか、この「お絵かき遊び」によって心を落ち着ける効果が期待されることであり、学校生活のスタートがスムーズにできるという点で意義があると考えた。朝学活以外の時間、すなわち昼休みや放課後、あるいは他の学級活動と組み合わせること等、実施時間には検討の余地がある。

実施期間と頻度は、1週間に1回、1年間を通じて定期的に行うことを基本として考えた。その理由として教育現場の忙しさを考えるとこれ以上頻繁に行うことは実質的に困難である場合が多いと想定されたためである。逆にこれ以上間隔をあけると年齢が小さい子どもにとっては、前回のことがとても遠い過去のように感じられてしまい、継続することの意味が薄くなったり、実施者が実施日を把握することが難しくなったりするからである。

一般的に学校現場は忙しく、教師がどうしても必要だと強く意識している活動や習慣として行う活動以外のことは、忘れてしまいがちである。本研究のような活動は、教師が子どもの問題行動（あるいは問題行動の拡大）が懸念されるので必要であるというように動機付けが高くない限り、定期的継続の実施が困難なのが現状である。しかし心理療法がしばしば年単位で継続されるのが通例であることからわかるように、心の状態や内的世界を見つめ、心の作業をしていくにはそれなりに時間がかかるものであり、学校での実施に際しても最低でも1学期間単位で施行を検討し、学期ごとにふりかえる必要がある。

(6) 描画用紙

①用紙のサイズ

施行時間を長く取ることができるのであれば、用紙は大きなサイズのものを検討する余地がある。今回は、教師が定期的に10分程度行うことにしたため、この短い時間で子どもが十分に遊んだ感覚を味わえるように紙の大きさはA4サイズとした。

しかし用紙が小さいと手先や腕の動きが細くなり、クレパス（あるいはクレヨン）では描きにくくなったりすることもある。今回は、子どもたちや教師が容易に保存できることも考慮に入れてこのサイズとしたが検討の余地はあるだろう。

②枠を用紙につけること

用紙に枠をつけなくても、子どもたちはそこに絵を描

くことができる。用紙の端がすでに描画が可能な枠となっているからである。しかし用紙に枠をつけると、人によってはそれが守られている安心感を得るものになったり、窮屈に感じたりする空間になる（中井、1970）。

ここでは枠は、子どもに自由に描画してもいい空間の提供を意識的に行うために付した。しかし日常の学校生活、あるいは家庭生活の中で、社会の規範に縛られて窮屈だと思っている子どもたちもおり、そのような子どもたちにとってはさらに自由を制限されるような感覚をもち、何か心理的抵抗をもつことも想定される。

したがってそのような子どもたちがいた場合には、十分に個々の意見や気持ちを聞いたうえで、用紙にも配慮して実施することが必要であると考えた。

③ぴったり度スケールをつけること

ぴったり度スケールとは、子どもが描いた絵と描きたいと思っていた気持ちがどのくらいぴったり合っているかを1～10の数字で表すものとして用紙に付した。

「お絵かき遊び」は集団で行うため、その子どもがどのくらい自分の心に向かい合い、十分に表現することができたのかを1人ずつに確かめることができない。十分に表現できることが望ましいが、そのときどきの子どもの心の状態、教室の雰囲気、表現する手立てがわからない等、様々な要因で必ずしも毎回思うように描画できるとは限らない。また、他者がどの程度表現できたかを知る由もない。

そこに現れてくる数字には子どもたちのその日の描画の満足感や、不満感が見て取れる。子どもたちの中には、枠内に線を書き込んで「6」に近い「7」や「8」に近い「7」を表現する子どもも表れ、内的世界への意識の向け方が敏感になっているようにも見受けられる。総じて実施者にとってこのスケールは、子どもにとってのその描画の意味や、子どもの心の状態等を知る1つの手がかりといえる。

(7) 「お絵かき遊び」の留意点

「お絵かき遊び」は一種の描画活動であるため、誰でも実施者として容易に取り組めるものではあるが、子どもたちの約束事や実施者の留意事項がどの程度満たされるか否かによって、描画活動の質が大きく異なる点を強調したい。これらの留意事項は日常あまり意識しないような、実施者の子どもや描画作品を扱う姿勢や態度に関連したものが含まれており、その姿勢や態度は学校教育機関と心理療法機関という場の、いわば文化的背景の違いでもある。したがって教師の中には実質的に留意点を満たすことが困難な場合も想定される。

イマジネーションやファンタジーの体験には、様々な体験様式があり、環境からの影響に左右されながら、変化していくという（田嶋、1987）。これによるとイメージ体験を拒否したり、傍観したりする時期を越えて、徐々

に自らのイメージを受け入れられるようになり、現実の問題も変化していく過程をたどる。これに比して考えれば、子どもたちも内的世界に接する心的構えやイメージへの取り組み方には様々なものがあり、周囲の環境が与える影響も大きいことが推測される。イメージの体験様式は他者から強いるものではないし、本人ですらすべてをコントロールできないが、少なくとも実施者としては子どもたちが自らの心に接する場として適切な時間や空間を提供できるように留意したいものである。

V. 「お絵かき遊び」の試行

1. 試行の目的

教育活動の中で「お絵かき遊び」を試行し、子どもの反応、描かれた描画、行動の変化を確認し、この手法の効果を検討する。

2. 試行の方法

- (1) 対象：小学校3年生の1クラスの児童(37名)
- (2) 期間：200X年9月～200X+1年2月
- (3) 時間・回数：朝学活に教室で原則週1回、1回10分程度実施。
- (4) 準備するもの・実施手順：先述の「お絵かき遊び」実施法の通り。実施は対象学級には「お絵かき遊び」試行時のみ児童とかかわる者が行う。
- (5) 有効性の確認
 - ①実施者と担任による参与観察
 - ②児童の変化と描かれた描画からの分析
 - ③児童へのアンケート1の実施：自由記述による感想を200X年10・11・12月の3回実施。
 - ④児童へのアンケート2の実施：「お絵かき遊び」への感想と試行の前後での個人と学級の変化について選択式質問と自由記述による感想を200X年12月に実施。
 - ⑤担任による児童の行動評価の実施：石隈(1999)の「茨城SOSチェックリスト」を一部改定して用い「お絵かき遊び」試行前の児童の様子と試行後と比較してもらおう。200X年12月・200X+1年2月の2回実施。
 - ⑥担任から日常及び「お絵かき遊び」試行時の児童の様子等について、聞き取りを行う。

3. 試行の結果及び考察

(1) 全体の印象

実施者が受けた全体としての印象は、児童は初めてのウォーミングアップの時間から興に乗り、「お絵かき遊び」の手法にもすぐに慣れ、描くことをとても楽しんでいる様子であった。しかしごく少数ではあるが子どもたちの中には、なぐり描きが意味のあるかたちではないことや、自由に描いてもよいことに不安やとまどいを見せる子どももいた。週1回のこの時間を心待ちにしており、実施者が対象学級には「お絵かき遊び」試行時の短時間

しか児童とかかわりを持たないにもかかわらず、児童は親しみと信頼を持って実施者に接近し、描画を見せて熱心に説明をしたり「もっとこの時間を増やしてほしい」「もっと続けてほしい」等の要望を述べたりした。

また、実施者は試行の回を重ねるごとに学級全体の雰囲気は活気付いていくように感じた。これは担任との共通見解である。

(2) 行動に変化が見られた事例

子どもの中には描画においても実際の行動においても大きく変化を見せた者がいた。その中でここでは当初、弱々しい描線を描き、友達もいなかったが、数ヶ月のうちに変化を示し、「お絵かき遊び」においてもその変化がよく表れたA男の事例を報告する。

①試行前の本児の様子

A男は一人っ子で、大変神経質な子どもであった。他者の言動にも敏感であるが、それをあまり表情に出さない。友だちと遊ぶこともなく、顔色は青白く、無表情であった。

②経過：[第1期]200X年9月～10月末

描画時のA男は、毎回、しばらくの間クレヨンを持って紙を見つめていた。そして何かファンタジーを思い浮かべながら線を描いていった。そのためA男の描画は、描き初めから終わるまでにどんどんその内容が変化していく傾向が見られた。

この時期の絵はどれも細い弱々しい線で描かれた。人間はほとんど登場せず、主人公は動物や昆虫などで、その動物たちの手足は引き裂かれたようにギザギザに描かれた(描画1;題「いろんないきものとぞうさん」)。これは神経質で相手の反応をいつも気にしており、自信が持てず自分を表現できないA男を象徴しているようにもみえた。

また、A男の作るお話は「いっしょに旅に出ました。」「みんなで暮らしました。」等の表現が多く見られた。現実にはほとんど友人関係をもてないA男の様子から推測すると、まるでA男が頭の中でA男の願望や理想の世界をファンタジーとして思い描き、その中で他者といふことの心地よさを体験しているようであった。

[第2期]200X年11月～12月末

第1期には平和で単調だった世界が一変して、この時期は紆余曲折のあるダイナミックに展開するファンタジーの世界を表現した。第1期に自分の心的世界を表現して受容された経験が基盤となり、徐々に情緒を伴った浮き沈みのある心情表現を可能にしたものと思われる。

代表的なものとして描画2(題「ふしぎな国」)を挙げる。このお話は「まず、海があって、その上には雷雲があってその上に山があって、中にほら穴があるふしぎな国」となっている。まさに穏やかな海、かみなりの発生、

尖った山々をつなぐ黒い洞穴は、A男の心的世界の状態を端的に表現しているようであった。12月には「そうち」と題した描画(描画3)を描いたが、いつも叱りつける母親との関係が変わりつつあることを連想させるものであった。

描画を通して自己表出が可能になったためか、固く内にこもるようにしていた心的構えも変化し始め、A男の表情や行動にも大きな変化が見られた。A男は自然な笑顔と生気に満ち、隣の子と楽しそうに話す姿や友だちとふざけて走り回る姿を見せるようになった。

[第3期] 200X+1年1月～2月末

この時期には、第1期には弱々しかった描線が力強いもの(描画4:題「にじ」)になり、しっかりした大地も描かれ、描画に変化が見られた。そして「お絵かき遊び」のアンケート2では「学校が前より楽しい」との記述があった。

現実の学校生活においても、A男は3学期の学級委員として活躍した。朝の会や学級会でも大きな声で司会をしているA男の姿に以前の青白く透けるようなA男は感じられなかった。

(3) 描画することの意味

「お絵かき遊び」によって描かれた絵をみると、子どもたちが描画することには様々な意味がある。先の事例に挙げたA男の描画を再度検討する。

①代償行動

描画1は、現実にはほとんど友人関係をもてないA男が、A男の願望や理想の世界をファンタジーとして思い描き、その中で他者といることの心地よさを体験しているようであった。このように描画遊びが現実的には非常に困難な出来事を安全無害に行い、子どもは危険に曝

されることなく代償的な満足を得ることができる。

②言葉以上の象徴的表現

内的世界の状態を見つめ、これを表現するということは非常に難しい。我々の心の状態は常に変化するものであり、穏やかな海のようなときもあるが、かみなりが発生するような怒りを感じるときもある。さらには自分でもよくわからないようなつかみがたいところもある。描画2は、言葉以上にそのようなA男の心の在り様を象徴的に表現していると思われる。

③象徴的解決

ファンタジーの中での象徴的問題解決が、現実の症状を消失させたり苦悩が軽減したりする(田嶋、2005)。描画3「そうち」は、いつも叱りつける母親への処し方の改善をファンタジーの中で象徴的に行ったように推測され、現実の親子関係や友達関係も変化が見られたと思われる。

遊びはあくまでも遊びであって現実の世界ではないが、ファンタジーと描画という限定された遊びの中においても、心の作業の場・手段としての機能を果たすといえる。

(4) 児童へのアンケート1による感想

①楽しく気持ちのいい体験

図1はアンケート1の子どもたちの自由記述の感想をまとめたものである。これをみると子どもたちにとって「お絵かき遊び」は、とにかく楽しく、気持ちいいものであることがわかる。楽しく気持ちのいい体験は、いきいきと生きていることを実感することでもある。また、「気分がスッキリする」「けんかしてむかついたから描いた」という感想は、子どもたちが描画によって自然に無理なく心を解放させている様子が見える。描画5(題

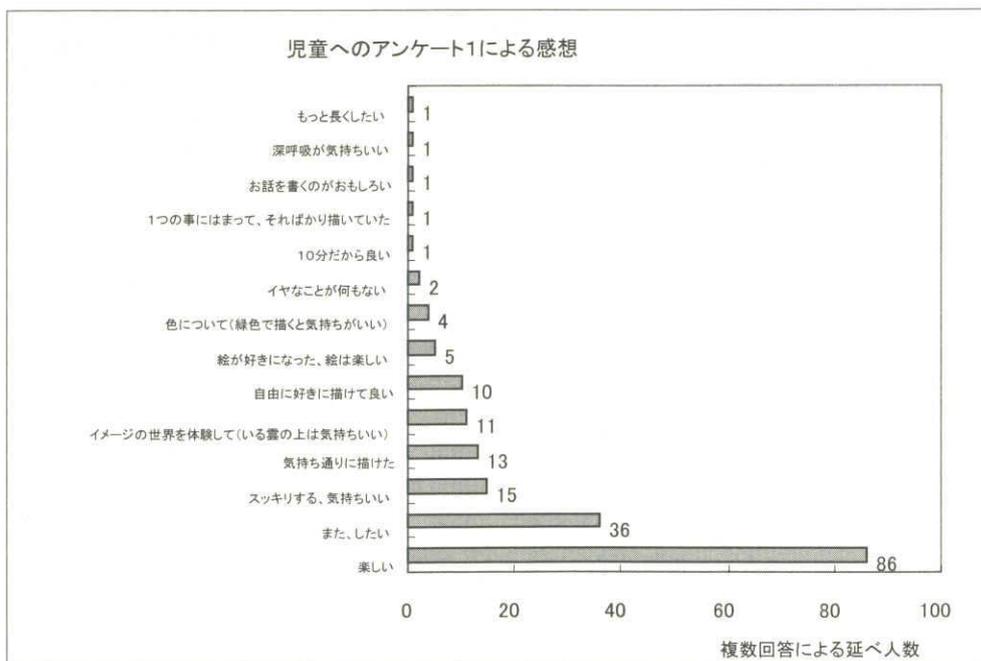


図1 自由記述による感想

「むかつく日です」)のような絵を描き、気分がスッキリするということはカタルシスの効果があるということであり、情緒的な安定を図ることにもつながるものである。カタルシスは心の問題の本質的な解決ではないが、一時的な効果であっても、抱える問題の状況がそれほど深刻でなければ精神的な健康を回復するのである。

②心的世界の表現を楽しむ

「絵は好きじゃなかったけど、本当は絵って楽しんだとわかった。」「ぐちゃぐちゃ描きがおもしろい。」「自由に描けて楽しい。」「何も思わずに描いたのにこんなふうになった」「緑色で描くと気持ちいい」といった感想は、「お絵かき遊び」がかたちとして完成させることではなく、むしろ様々な色をぬることやめちやくちな描線を描くそのプロセスを重視することによる効果と考えられる。心の中にある自分でも明確にはつかみきれない気分や気持ちは、その性質から色やかたちがはっきりしないもののほうがより容易に表出が可能となる。たとえば描画6(題「うれしい」)のように形状は意図して描かれたものではないが、うれしい気分を表現するものがある。すなわち子どもたちは描画に自分の心的世界を容易にそして楽しく表出できることを体感したものと思われる。

③イメージーションやファンタジーの世界で遊ぶ

「雲の上は気持ちいい」という感想があるように、子どもたちはイメージーションやファンタジーの世界で遊び、楽しんでいる様子がわかる。イメージーションやファンタジーの世界は、現実の外的世界と個人の心的世界とを橋渡すもので、心の健康な機能と密接につながっている。それは危機的な心的状況の感知や回避であったり、意識せずに自分が感じているものを暗示するものであったりするときもある。すなわち豊かなイメージーションやファンタジーの世界で遊べることは、心の成長促進と心理的危機への予防に寄与するものであるから、「お絵かき遊び」はその手段として役立てることができるといえよう。

④その他

「10分だからよい」と答えた子どもが1人いる。気分や気持ちを描くという活動に積極的にのれない子どもである。丁寧に子どもの気持ちを聞き、無理のない範囲での参加を促していた。

(5) 児童へのアンケート2による感想

「お絵かき遊び」についての楽しさについて「とても楽しかった」86%、「楽しかった」14%、「どちらかというと楽しくなかった」・「楽しくなかった」はいずれも0%である。「お絵かき遊び」前後での変化の有無は「ある」61%、「ない」8%、「わからない」31%で、「ある」とした者が回答したその内容は表1のとおりである。「絵が好きになった」児童が12人(32.4%)、「友達が増える・友達とよく遊ぶようになる」4人(10.8%)いる。

表1 「お絵かき遊び」前後で変わったところ(複数自由回答)

内 容	人数 (全児童%)
絵が好きになった。絵が楽しくなった。	12(32.4)
友だちが増える。友だちとよく遊ぶようになる。	4(10.8)
絵がうまくなる。	2(5.4)
学校が楽しくなる。	1(2.7)
勉強が好きになる	1(2.7)
絵に描いたことを想像するようになる。	1(2.7)
気持ちが変わった。	1(2.7)
頭を使うようになった。	1(2.7)
色をいろいろ使うようになる。	1(2.7)
起きるのが遅くなった。	1(2.7)

表2 学級の様子で変わったところ(複数自由回答)

内 容	人数 (全児童%)
よくしゃべるようになった。	3(8.1)
楽しそうに笑い、明るくなった。	3(8.1)
お絵かき遊びがあると言うようになる。	2(5.4)
みんながいっぱい絵を描くようになる。	1(2.7)
授業中、おしゃべりをやめるようになる。	1(2.7)
自分の絵を人に見せるようになる	1(2.7)

子どもたちは楽しい体験をし、多くの子どもたちが何らかの変化を体感した。これは「お絵かき遊び」が描画を媒介にイメージーションやファンタジーの世界を生きるもので、子どもはここで様々な体験をしてささやかながら心の成長を果たし、その結果として何か自分の変化を実感したのではないだろうか。

学級の様子の変化の有無を尋ねたところ「変わった」25%「変わらない」14%「わからない」61%であった。「変わった」とした者が回答したその内容は表2のとおりである。それぞれ3人(8.1%)の児童が「よくしゃべるようになった。」「楽しそうに笑い・明るくなった。」と答えている。これは実施者が感じた学級の活気の増加を裏付けるものであり、学級での楽しい描画体験は、子どもたちの学級や学級活動へのイメージに影響を及ぼす可能性が示唆される。

(6) 担任による児童の行動評価と感想

担任と実施者が「お絵かき遊び」試行前後の児童の様子を比較してチェックリストに記入した。なお、このチェックリストは試行前を基準にして試行後が肯定的変化、否定的変化が見られるか、または変化が見られないかを記載した。

①学習面における肯定的変化

担任によると、2学期後半から学級全体が落ち着いて学習できるようになり、集中して学習できる時間が延びたそうである。授業時間中に担任が児童の授業態度を注

意する回数も減り、メリハリのある授業ができるようになったという。担任の学習への取り組みが良くなったという感触は、学習面において肯定的変化が見られた児童数の割合に見て取れる。ここでは学習への取り組み方や挙手の回数の変化は16%の子どもにおいて見られる。

また、担任は「お絵かき遊び」を施行した日と施行しない日では、授業中の態度や表情に違いのある子どもが数人おり、担任が授業時間中に注意を促す回数も減ったという。

これらの結果は、朝授業を開始する前に「お絵かき遊び」を行うことが、児童の気持ちの整理や心の安定を図ることにつながることを示すものであり、学習への取り組みにも「お絵かき遊び」の効果が認められたといえることができる。

②心理・社会面における肯定的変化

心理・社会面における肯定的変化の中でも特に注目すべき事柄として、児童が日常の些細な出来事を担任に話すようになったことが挙げられる。個人差はあるものの、全体の8割の児童が教師への働きかけを増加させていた。今回の試行の実施者は担任ではなく、実施者に対して児童が頻繁に声をかける様子も見られたが、担任に対しても児童からの働きかけが多くなったのである。教室という場で学級全体が児童の思いを自由に表現できたり、受け入れたりできる雰囲気を醸し出すようになると、自己肯定感が高くなり他者への信頼感も増し、担任に向けてもそのような行為を行うようになるのであろう。実施者や教師と子どもとの間の信頼関係が強化されることは、子どもがいざ危機的な状況に陥ったとき、教師に対しSOSのサインを出すことが容易になり、教師も出されたサインに気づきやすくなるので、問題行動が起きる（あるいは問題が拡大する）前に対策をとれることに貢献すると考えられる。

担任によると、施行を始めて1ヶ月経過した頃から学級に活気や明るさが生まれ、にこにこ友達と話す姿や楽しそうにふざけ合う姿が増え、1人でぼつんとしている子どもがいなくなったという。また、暗い表情で言葉を交わそうとしなかった子どもが自然な表情を取り戻したり、頻繁にトラブルを起こす子どもがイライラや怒りをコントロールする力を身に付け、トラブルを起こさなくなったりすることも見られた。

VI まとめと今後の課題

本稿においては学級で子どもたちの心を育む手法として「お絵かき遊び」を開発し、この試行について報告した。「お絵かき遊び」は、子どもの心理療法の本質を失わずに学校教育場面で実践可能な方法を模索したものである。

学級で「お絵かき遊び」を試行したところ、次のような結果を得た。「お絵かき遊び」は、実施者にとって手間がかからず短時間で実施でき、子どもたちが楽しく遊びながら個々の心の在り様を表現できるものであった。

個々の活動としての意味はそれぞれの子どもによって異なり、事例として提示した子どものように心を深く見詰めて内的世界を表現する子どももいれば、ただめちやくちやに描きながってすっきりした感覚を得て満足する子どももいた。前者は非社会的な問題行動が生じる危険性を潜在的に秘めている子どもであったが、それを回避することができた。後者は反社会的な問題行動が頻繁に観られた子どもであったが、その行動を拡大せずすむ方法を得た。これらのことから心の安定と発達に寄与したといえよう。

学級全体としては、「お絵かき遊び」試行後に学級に活気が出るという効果が見られた。心理・社会面では、子どもたちの表情が好転し、友人関係が良好になったり、イライラが抑制され、問題行動が減ったりすることが認められた。担任に対する児童からの働きかけも多くなり、児童と教師の関係も良好になった。これは、子どもたちが自分の気持ちを表現する機会を得、受け入れられた実感を持つことによって、自己肯定感を育んだり担任や友達への信頼感をもつことができるようになった結果ではないかと思われる。

さらに、学習面においても挙手の回数が増えるなど学習意欲が増した。「お絵かき遊び」直後の1時限目の授業がスムーズに開始されたことから、この活動が学習へ良い影響を与えるということができよう。授業時間の学習は、心理・社会的状態と密接に関連しており、心理的発達を促進させるアプローチは子どもの知的発達をも促進させるものになるのである。

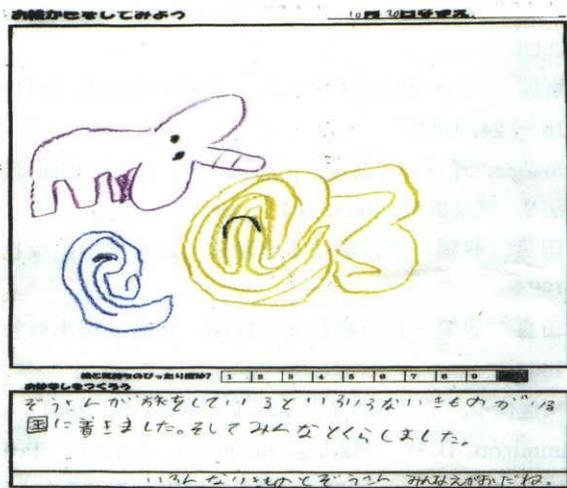
以上のように「お絵かき遊び」は、子どもの心の安定を図ったり、問題行動を予防したりする効果をもつものであり、学級で子どもの心を育む教育活動の1つとしてふさわしいものと結論づけることができる。

「お絵かき遊び」は未だ試行の段階にあるので、今後実施を重ねながら、実施法と効果の詳細についてさらなる吟味が必要であると考えている。具体的には対象児童の適応範囲の確認、実施者が担任やその他教職員であるときの影響、様々な学校教育活動で施行した際の相違、効果がある子どもの変化の要因、活動に参加しにくい子どもの傾向と対処法等である。

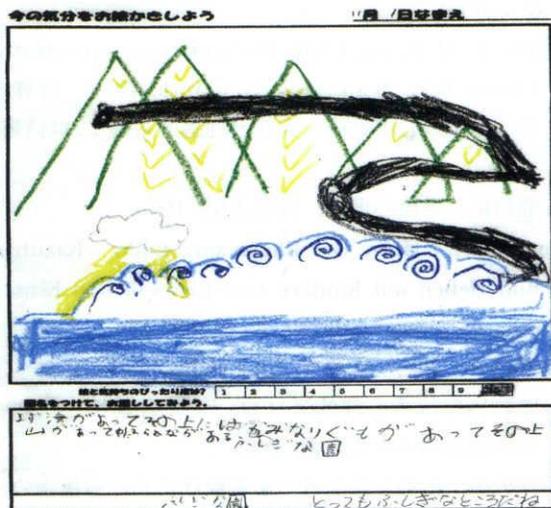
引用・参考文献

ベネッセ教育開発センター 第1回子ども生活実態基本調査報告書 2005 URL: http://benesse.jp/berd/center/open/report/kodomoseikatu_data/2005/in

- dex.shtml
- Haworth, M. R. ed, Child Psychotherapy - practice and Theory Basic Books, Inc. New York, 1964 外林大作訳 児童の心理療法—実践と理論的基礎 I、誠信書房、1968
- 石隈利紀、学校心理学、誠信書房、1999
- Leuner, H., Horn, G., Klessmann, Edda., Katathymes Bilderleben mit Kindern und Jugendlichen Ernst Reinhardt Verlag Munchen Basel 1977
- 松本裕子、お絵かき遊びで子どもの心をはぐくむ—学級において行う心理的アプローチの有効性—、2005年度内地留学研究報告書、2006
- 中井久夫、精神分裂病者の精神療法における描画の使用—とくに技法の開発によって得られた知見について、日本芸術療法学会誌、2、79 - 89、1971
- 日本描画テスト・描画療法学会編、臨床描画研究Ⅷ、金剛出版、1993
- 日本遊戯療法研究会編、遊戯療法の研究、誠信書房、2000
- 田嶋誠一、心身相関とイメージ、季刊精神療法、15 (1)、16 - 24、1987
- 田嶋誠一、イメージ面接、田嶋誠一編、臨床心理面接技法2、誠信書房、2005、207 - 268
- 徳田良二他編、芸術療法1理論編、岩崎学術出版社、1998
- 徳田良二他編、芸術療法2実践編、岩崎学術出版社、1998
- 白川佳代子、子どものスキュグル、誠信書房、2001
- Wimmicott, D. W., Playing and Reality, London : Tavistock Publication, 1971a 橋本雅雄訳、遊ぶことと現実、岩崎学術出版、1979
- Wimmicott, D. W., Therapeutic Consultation in Child Psychiatry, Hogarth Press, 1971b



描画1 いろいろないきものとぞうさん



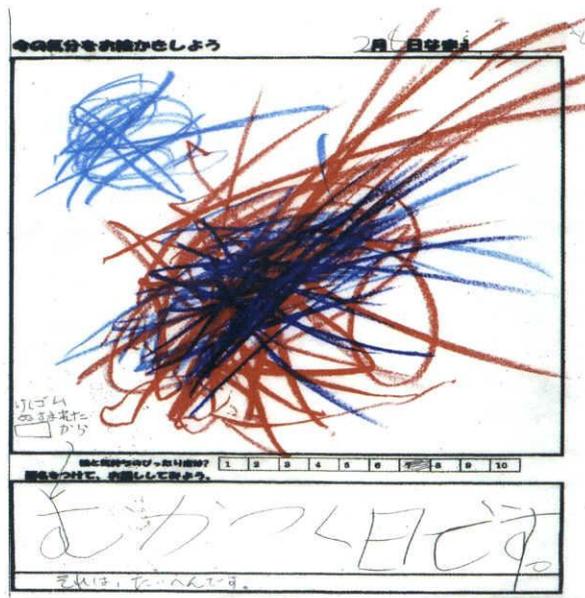
描画2 ふしぎな国



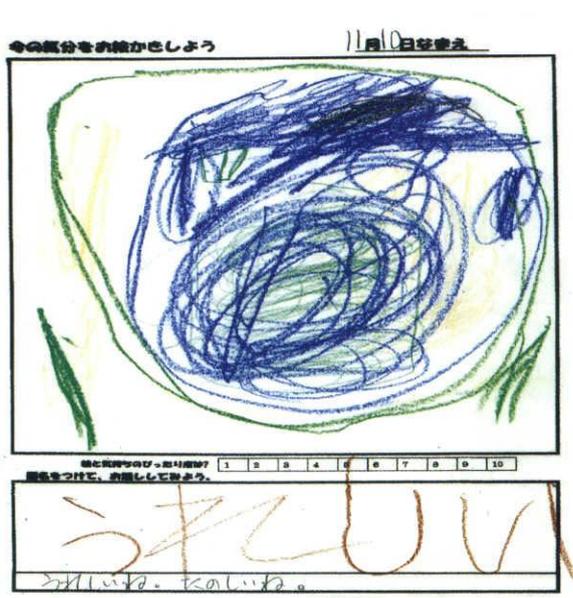
描画3 そうち



描画4 にじ



描画5 むかつく日です



描画6 うれしい