

学級で心を育む「お絵かき遊び」(Ⅱ)

—小学校での試行の実際—

松本 裕子¹⁾・佐田 和美²⁾・中川 敬子³⁾・岡田 珠江⁴⁾

学級で教師が子どもの心を育むための手法として、描画による心理療法のエッセンスを取り入れた「お絵かき遊び」を開発、実践している。「お絵かき遊び」は学習時間とは異なり、子どもたちにより自由で保護され空間を保障することにより、描画を通した子どもたちの遊びを促し、健康的な心の成長を促進するものである。

本稿においては担任ならびに養護教諭がそれぞれの立場でそれぞれの学級で「お絵かき遊び」に取り組んだ2つの実践例について報告する。担任が実施すると、子どもたちは気分を切り替えることができ、学習への取り組みが円滑になるなどの効果が見られた。また、養護教諭の実践においては、担任でないがゆえに潜在的に課題がある子どもたちを早期に発見し、個別的な支援につなげることができた。またいずれの実践においても「お絵かき遊び」は、子どもと実施者との信頼関係を再構築するものとなることが再確認された。

キーワード：「お絵かき遊び」・描画療法・担任・養護教諭・関係性

I はじめに

子どもをめぐる様々な問題が起きている根底には子どもの心の未発達が大きく関係していると考え、学級において教師が子どもの心を育む手法として描画療法を応用した「お絵かき遊び」を開発した。その開発過程と試行については、「学級で心をはぐくむ『お絵かき遊び』I」(岡田・松本, 2007)において述べているので参照されたい。開発に伴う試行段階では、半年間それだけを目的としてかかわる教育関係者が、1学級だけを対象として行ったものであったが、試行終了後、多くの子どもたちの行動に肯定的な変化が表れた。これらの変化から「お絵かき遊び」は、子どもの心の安定や問題行動の予防・子どもの心の揺れや子どもの発する小さなSOSの発見・子どもの生きる意欲と活力の育成に対して有効であると考えられた。これらの結果を踏まえて、「お絵かき遊び」を子どもの心を育む方法としてより普遍的なものにするために施行法のさらなる検討が課題となった。

そこで本研究においては、「お絵かき遊び」を学校における教育活動の1つとして位置づけ、担任教師ならびに養護教諭が定期的実践した結果を報告する。

II 目的

本研究は、担任教師ならびに養護教諭が公立小学校2校においてそれぞれ3年生の学級を対象に「お絵かき遊び」を定期的実施し、それによって生じる子どもの反応とそれへの対応、ならびに「お絵かき遊び」の有効性を

を検討することを目的とする。

III 担任による月曜第1限の実践

1 「お絵かき遊び」実施の目的

近年、月曜日の朝に見る子どもたちの様子は、他の曜日と比べて眠たそうだったり、落ち着かなかったりする。特に不登校気味の子どもにとって月曜日の朝は、一番始動がしにくい。このような状況から、子どもたちの休日の気分との切り替えと、気分のもやもや感の解消を目的に、月曜日の朝「お絵かき遊び」を実施した。

実施者としては、定期的な「お絵かき遊び」による子どもたちの描画前後の気分の変化、取り組む姿勢などを検討することにより、児童理解に役立てたいと考えた。

2 実施の方法

- (1) 対象 小学3年生37名
- (2) 実施期間 200X年4月～12月
- (3) 実施回数 原則として週1回、各20分。全19回。
月曜日の第1時限学級活動で実施。
- (4) 準備物 A4サイズ用紙・クレパス
- (5) 手順
 - ①閉眼して、深呼吸をする。(約1分間)
 - ②今の気分に合う色を選び、思うがまま好きなように描く。(約10分間)
 - ③可能であれば、題名をつけたり、物語を作ったりする。(約3分間)
 - ④「ぴった度」スケールに、絵と気持ちのぴった度具合を記入する。(約1分間)
 - ⑤各自が描いた描画をそれぞれの保管袋に入れる。

3 実施の結果

「お絵かき遊び」を実施した時期の子どもたちの反応の変化にしたがって3期に分けて叙述する。

¹⁾ 津市立南が丘小学校

²⁾ 名張市立つつが丘小学校

³⁾ 三重大学教育学部附属小学校

⁴⁾ 三重大学教育学部附属教育実践総合センター

(1) 「お絵かき遊び」との出会い：4月第1回目

定期的実施する「お絵かき遊び」の導入として45分間かけて自由に描画する体験をさせた。第1回目の目的は、いつもの学習時間とは異なり、教師から与えられる課題について指示や評価がなく、自由に描いて遊ぶ感覚を子どもたちに実感させることであった。具体的には、意図せずにぐちゃぐちゃな描線を描かせた。

この回での子どもたちの反応は、実施者が「ギザギザ」とか、「ぐちゃぐちゃ」に描くことを教示しても、手が進まなかったり、何か形あるものしか描こうとしなかったりした。そして描き終わったときに、実施者の肯定的な反応を確認する子どもが多く見られた。これらは子どもたちが自由な描線を描くことには慣れておらず、緊張や不安、戸惑いなどを示すものであると考えられた。

(2) 戸惑いの時期：4～5月

2回目以降は、通常の「お絵かき遊び」を実施した。「お絵かき遊び」を開始してすぐの時期から、ほとんどの子どもが、喜んで「お絵かき遊び」に取り組むことができた。「お絵かき遊び」の後すぐに授業を始めたが、ほとんどの子どもたちは遊びからすぐに切り替えて学習する態度をとることができていた。

隣の席の子ども同士が、よく似た絵を描いて嬉しそうにしていたり、誰かがテンテンと、音を立てたくさんの点を打ち始めると、それに合わせて自分もやってみようとする子どももあり、お絵かきの活動の時間を共有することが嬉しいような表情を見せている子もいた。

また、10分間のお絵かきの時間配分では思うように絵が描ききれないため、「もっと時間を延ばしてほしい。」と訴える子どももいた。

「お絵かき遊び」を楽しむ子どもたちがいる一方で、ごく少数の子どもでもあるが、活動中ずっと「こんなの描いていいですか。」と尋ねて、実施者の肯定的支持を得ないと安心して描けない子どもや「間違えました。」と言って最初に描いていたものを黒く塗りつぶしてしまったり、別の用紙に新たに描き直さないと気が済まなかったりする子どももいた。このように「お絵かき遊び」の描画をして遊ぶ感覚に戸惑っている子どもたちがいた。

(3) 自分なりの自由がつかめてきた時期：6～12月

子どもたちは、自分なりに描きたいものをその時々描くことができるようになり、楽しそうに取り組む姿が多く見られた。

子どもたちの描画の中には毎回全く異なる色、かたち、配置で描かれたものもあれば、共通した何かしらのテーマが見られるものもあった。表現された描画に表れたテーマとしては、例えば用紙一面に何色かの色の塗りつぶしや、発砲したピストル、富士山などがあつた。

「お絵かき遊び」の習慣が1学期に定着し、2学期には子どもたちの方から「『お絵かき遊び』はないの？」

とか「最近お絵かきしてないなあ。」という催促の声が出た。実施者が、週末に「来週は『お絵かき遊び』をします。」と言っておくと、月曜日の朝には全員が机上にクレパスの箱を用意して待つ姿が見られた。

極少数であるが、ときおり描画を描かない子どももいた。その場合に実施者は「描きたくないときは、描かなくていいんだよ。」と言葉がけをした。その中には「お絵かき遊び」の直前に実施者に叱られて腹を立て「描く気なし。」という字を用紙に書いた子どももいた。

(4) 子どもたちの感想

半年後に、それまでの子どもたちの描画を全部見せて、子どもたちに感想を書かせた。「お絵かき遊び」全体の感想は次のようなものであった。

- ・ 楽しい・おもしろい・うれしいなど (18名)
- ・ 絵を描くとすっきりする・さわやかな気分 (6名)
- ・ もっと描きたい (3名)
- ・ あまり気分と合わないときがあるが、それでも楽しい (1名)

また、過去に自分が描いた描画をみた子どもたちの反応には以下のようなものがあった。

- ・ その時の描いた気分を思い起こし、絵の説明を詳しく書き足す (23名)
- ・ 上手になった・かっこいい絵・きれいに描けている (5名)
- ・ 描いたときの気持ちやその時の教室の様子も思い浮かべられる (2名)
- ・ こんな絵を描いた覚えがない (2名)
- ・ 一番気に入っているのは、隣の友だちと一緒に描いたものである。(1名；いつも独創的な絵を描く子どものため実施者としては意外な感想だった。)
- ・ 自分の作品は休みが多い。(1名；1学期中不登校気味だった子どもである。)

4 考 察**(1) 自由に描くことの難しさとその意味**

子どもたちは、学習の決まりや教師の指導の下、日常の学習活動を行っている。その為、「お絵かき遊び」で自由に活動することに戸惑いを示したが、回を重ねるうちに描画用紙と描画時間という最低限の枠の中で、思うがままに活動する楽しさを実感し、自由に描くことの意味を自分なりに判断し「お絵かき遊び」をしていった。

また、描画の中ではいわゆる良い子でいなくてよい体験をした子どもたちの中には、「描きたくない」と指導者に対して小さな反抗をする者や、図工では独創的な絵を描いていながらも隣の友だちと一緒に話をしながら描いた絵が一番好きだと言う者もいた。自由に描いて良いということは一見簡単そうだが、基準に合わせて描くことになれている子どもたちにとって、基準のないことへの不安は大きかったようだ。思うがままに表現すること

の楽しさを知った後は、描画の中ではそのままの自分を出せるようになり、実生活においても少しずついやなことがイヤと言えるようになっていった。

(2) 学級集団において「お絵かき遊び」をすること

自由に・好きなようになかなか描き出せない子どもたちは、友だちの描いた描画をまねて描くことも許されることを知り、自然に「自由に描く」ことへの戸惑いや不安が薄らぎ、「お絵かき遊び」を楽しめるようになった。これは、学級で「お絵かき遊び」を行うことの特徴の1つであり、子どもたちはお互いに影響しあいながら、心をはぐくむことのできる活動として意味がある。

(3) 「お絵かき遊び」で子どもをより深く理解する

描き続けられたピストルの描画(図1)から、最初は攻撃の気持ちの表れを予想したが、子どもに尋ねたところ警察官をしている母親へのあこがれや、猟師をしている祖父への関心があることが分かった。このように「お絵かき遊び」で描かれた子どもたちの描画は、実践者である私たちに様々な視点で子どもたちを理解するチャンスと大切さを示してくれており、より深く子どもを理解する上で有効である。

(4) 「お絵かき遊び」で描かれた描画を保管袋に入れること

不登校ぎみでなかなか「お絵かき遊び」に参加できなかった子どもの描画が、保管袋を見ながら「自分は、休みが多いな。」と振り返った後、変化していった。このことは保管袋の中にある描画がその時の自分の有り様の一側面であり、保管袋の中の描画を見ることはその時の自分に向かい合って振り返ることになったといえることができる。

(5) 「お絵かき遊び」による気分転換

月曜の朝、落ち着き無く・無気力に席に着いていた子どもたちが、第1時限に「お絵かき遊び」を実施するうちに自主的に学習に取りかかろうとするようになった。このことは休みの日とふだんの日との生活リズムの切り替えに「お絵かき遊び」が役立つことを示している。また、「お絵かき遊び」を実施した日はトラブルも少なく、スムーズに授業が始められ、子どもたちの集中も途切れることなく授業が展開されるなど、「お絵かき遊び」を実施することで学習にも肯定的な変化が見られることがわかった。

Ⅳ 養護教諭による朝学活での実践

～描かない子、描けない子への理解と対応を中心に～

1. 「お絵かき遊び」および本章の目的

保健室でかかわる場合、子どもに心理的課題があることがわかっていても、困窮した時だけの一時的対処に終わってしまったり、また養護教諭との接点がないために本来支援が必要であるのに保健室へ来室できずにいる子どもがいたりする。そこで、保健室でかかわる課題のある子どもに対して継続的支援をする方法として、また潜

在的に支援が必要だが保健室への来室が困難な子どもと関係をつくる方法として、養護教諭が3年生の全学級へ出向き「お絵かき遊び」を実施した。

本章では、養護教諭が朝学活で「お絵かき遊び」を実施することにより、描画を描けない、または描きたくないを表現することをきっかけに、課題が浮かび上がった子どもの事例に焦点をあてて報告する。

2. 方法

- (1) 対象 小学3年生3学級の児童(97名)
- (2) 実施期間 200X年6月～12月
- (3) 実施回数 学級毎に曜日を決め、1週間に1回。朝8:40～8:50の10分間。1組10回、2組12回、3組11回。
- (4) 実施回数・手順 先述の「Ⅲ 担任による月曜第1限の実践」と同様。

3 実施の結果

(1) 児童全体の様子

- ・全体としてどの学級もほとんどの児童が楽しく「お絵かき遊び」に取り組んだ。
- ・学級によって「お絵かき遊び」に取り組む雰囲気異なった。これは担任の陪席が子どもたちに影響していると思われた。
- ・座席の近い友達の描画への取り組みが影響しやすい面があった。
- ・絵を描くことで精一杯であり、題やお話を考える事は難しかった。
- ・すすんで描こうとする子と、なかなか描けない子の差が激しい学級もあった。
- ・1学期末に行った「ふりかえりシート」から得た「お絵かき遊び」の感想には、そのほとんどが「お絵かき遊び」が「楽しかった」と答えた。しかし「楽しくなかった」との回答も1組に3名、2組に3名いた。

(2) 個別の様子

1学期末に行った「ふりかえりシート」での「お絵かき遊び」の感想の中で「楽しくなかった」と答えた子どもたちの中で1事例を取り上げて、描かない子、あるいは描けない子の理解と対応について報告する。

(3) 描きたくないサインを送ってきた男児A

①とまどいと拒否がみられる時期：6月～7月

6月22日：八つ切り画用紙への「ぐるぐる描き」は、黒・灰色を使用し取り組んだが、「お絵かき遊び」の用紙を配られても何も描かなかった。

7月4日：紙とクレパスを自分で教室の前まで取りに来るように指示したところ、他の子どもと一緒に紙を取りに来たが、用紙の枠に黒で大きな×(バツ)を描いた。ぴったり度は0。

7月11日：紙は取りに来たが、自分の席につくなり用紙に印刷されている文字を鉛筆の線で消し、枠の中には黒のクレパスで計算式を書いた。

この日の帰りの会で記入した「ふりかえりシート」では、「まったく楽しくなかった」のところに○をつけ、感想には「なし」と書いた。

②自由に描画をはじめた2学期：9月～12月

2学期になり、「お絵かき遊び」の取り組みを再度始める前に、1学期末の「ふりかえりシート」で「楽しくなかった」と答えた子どもの気持ちを確かめるため、1組の男子3人を保健室へ呼んで一緒に話をした。養護教諭が「2学期はどうしたらいいかな？」と質問したところ、Aはすぐに「お絵かき遊び」の用紙に印刷された枠を指差し「これがいらねん」と言った。他の子どもの意見も聞いた上で、2学期は真っ白の紙も用意するか、枠が印刷された用紙の裏も使ってもいいことを養護教諭は子どもたちと約束し、2学期も「お絵かき遊び」を続けることになった。

9月26日：「ぐるぐる描き」を行う。黒・灰色・茶色を使った。

10月3日：真っ白の紙を取りにきて、黒・茶色でうんこや棒状の人を描く。

11月9日：「お絵かき遊び」の用紙の裏を使い、茶色で26個のうんこ（題「ウンコ」）を描く。

11月14日：「お絵かき遊び」の用紙の裏を使い、赤色のみで28個のうんことその上に棒状の人（題「人食いウンコ」図2）を描く。

12月1日：「お絵かき遊び」の用紙の裏を使い、黒・茶色で20個のうんことその周りで作業しているような棒状の人、紙の右上端にはピンクのカービィ（題「うんこはかいたい（うんこ破壊隊）」図3）を描く。

この日に記入したふりかえりシートは「少し楽しくなかった」に○をつけた。感想には「真っ白の紙にしてほしい」と書き、今までに描いた絵を見て思うことの質問項目には「ずっとウンコをかく」と書いてあった。「3学期はどうしたらいい？」の質問には「どっちでもいい」に○があった。

Aは10月に体調を崩し約2週間入院をしていたため、11月9日は約1ヶ月ぶりの「お絵かき遊び」になった。Aはそれまで、描いた絵を提出する際には教室の前の机の上に黙って絵を置いて席へ戻っていたが、この日からは養護教諭に自分の絵を手渡しで提出するようになり、言葉は少ないが養護教諭とかかわりをもとうとする行動がみられるようになった。また、休み時間に友人と連れ立って保健室へ訪れる姿も時々見られた。

③母親との面談

2学期末の個別懇談会の日、Aの母親と初めて面談をした。Aの体調について、その後の経過を聞くことをきっかけに、母親のAに対する思いを聞くことができた。

3人姉弟の第2子であるAは、家でも自分の感情を表現することが少ないので気になっていることや、学校

で友達ともうまくやっているのか心配していることを聞いた。家でも絵を描いて遊んだりすることがあるのかと聞いたところ、家でもうんこのらくがきをよくしているとのことで、2学期に描きはじめてうんこの絵は、Aにとって楽しんで描けるものであることがわかった。またAは、「楽しい、うれしい、おいしい」といった感情でも、自分の気持ちを素直に表現しないことが多く、母親が何かの感想などを問いかけても、「どっちでも…」とあいまいな表現をすることが多いので、「お絵かき遊び」の2学期の「ふりかえりシート」にあった、3学期は「どっちでもいい」という表現は、Aにとって肯定的な意思表示であることを教えてもらった。

④その後

3学期の「お絵かき遊び」では、Aは用紙の枠の中に初めて絵を描き、カービィが大きな口を開けて人やうんこを吸い込んでいる様子や、うんこが不要品を吸い込んで回収している絵を描いた。また、単色ではなくカラフルな色を使って描くようになり（図4）、絵の雰囲気にも変化が見られた。

3学期のふりかえりシートには「楽しかった」に○をつけ、感想には「うんこばかりかいていた」と書き、養護教諭への要望を書く欄には「もう少し紙を大きくしてほしい」と書いてあった。

⑤考察

Aのように、普段の学校生活に適応している多くの子どもにとっては、保健室や養護教諭は年数回の健康診断やけがをした時など何か特別なことがない限り、かかわりをもつことは少ない。それゆえ、養護教諭は子どもとの信頼関係が必ずしも築けているとは言えない。そのことが影響してか、養護教諭が教室へ出向いてする「お絵かき遊び」の取り組みは、すぐにどの子どもにも受け入れられるものでないことが、Aの行動から理解することができた。さらに、絵を描くことに抵抗を示す子の場合には、より複雑な思いをもったことが予想される。1学期は特別な個に対する働きかけをすることなく「お絵かき遊び」を導入したが、子ども達は様々な角度で養護教諭を観察し見極め、それぞれの方法で養護教諭にメッセージを送ってきた。その中でもAのとまどいと拒否の行動はわかりやすいものではあったが、養護教諭は全体への働きかけを意識しすぎたために、Aに対して何も行動を起こすことができなかった。しかし、母親との面談で子ども理解を補うことができ、この子どもがそれほど大きくはないにせよ配慮を必要とする状態にあることを知ることができた。

Aのような紙面上の枠に抵抗をもつことは、教師など権威をもつ者から押し付けられるものを窮屈に感じており、それに反抗することによって自分の主体的な行動を確保したいという思いがあることを象徴的に表している。

1学期末の「ふりかえりシート」を子どもたちに実施した結果から、養護教諭は「楽しくなかった」と訴えた子どもと話をする機会をもったことにより、この「お絵かき遊び」は教師が押し付けてするものではなく、子どもと一緒に作り上げていくものだとして養護教諭が考えていることを伝えることができた。そのため、Aも2学期からの絵や行動に肯定的変化がみられたのではないかと考える。

3学期からのAが「お絵かき遊び」を楽しめるようになったことは、描いている姿からも感じ取ることができた。学校生活の中でも、養護教諭に対してかかわりを求めるようになるなど行動にも変化が見られ、「お絵かき遊び」の取り組みを通して、信頼関係を築くことができたと思う。フロイトが肛門期の課題を示したように、Aの表現はAの心理的課題を唆示するものでこれを十分に受けとめられたことは、Aの心理的成長を支えるものとなったと考えている。

4. 「お絵かき遊び」の実践を通して気づいたこと

小学校低学年の子どもにとって教師は、あたかも自分とだけ対面している1対1の関係と認識する傾向があり、子ども自身が「自分は何十人かいる学級の中の1人である」という意識が少ないことに改めて気づいた。「お絵かき遊び」の取り組みについても、絵を描く側(子ども)と描かせる側(教師)の信頼関係の有無によってその意味は大きく変わるのである。取り組みの中で、子どもたちが描きたくないときには、その思いを受け止めてそれを認める指示をくりかえして行ったが、実際のところ学級全体を扱う中ではその子どもの描きたくない理由を知ることは難しく、その子どもの思いを受け止めるためには個別のかかわりが必要になってくることを痛感した。

この取り組みを通して、子どもにとって養護教諭の存在が心理的に近いものになることにより、ここで挙げた事例のように潜在的に支援が必要だが保健室には来室しない子どもへの支援の可能性があり、十分な意味があったと考える。

保健室では一時的な支援しかできない子どもへの継続的な支援については、他の実践においてみられる「お絵かき遊び」の有効性と共通するため、本章では省略した。また、紙面の都合上、本稿では触れることができなかったが、養護教諭が「お絵かき遊び」を学級で行うことは、子ども・教師の双方にとって利点が多いことにも気づいた。たとえば担任と担任以外の教師に対してみせる子どもの姿の違いを知ることや、絵を描くことによって教師が子どもの心の理解をより深めることができることなどが挙げられる。それらについては今後報告を行いたいと考えている。

V 総合的な考察

学級で教師が子どもの心を育むための手法として、描画

による遊戯療法のエッセンスを取り入れた「お絵かき遊び」を著者らは開発し、実践を重ねている。「お絵かき遊び」は学習時間とは異なり、子どもたちにより自由で保護され空間を保障することにより、描画を通した子どもたちの遊びを促し、健康的な心の成長を促進するものである。

本稿においては担任ならびに養護教諭がそれぞれの立場でそれぞれの学級で「お絵かき遊び」に取り組んだ2つの実践例について報告した。

担任が実施すると、子どもたちは休日との気分の切り替え・休憩時間と学習時間との気分の切り替えなどがスムーズにでき、学習への取り組みが円滑になるなどの効果が見られた。また、担任に見守られながら自由に行える「お絵かき遊び」は、子どもたちが思い思いに自分自身表現してよいことを実感できる活動になったため、担任と子どもの心的距離が近づき、学級に安心感が生まれた。

また、養護教諭の実践においては、担任でないがゆえに潜在的に課題がある子どもたちを早期に発見し、個別的な支援につなげることができた。

また、どちらの場合も「描きたくない」という反抗的態度をとる子どもが見られたが、実施者が養護教諭だった場合の方が、早くから子どもたちは反抗的態度をみせた。これは自分を評価する担任に対してはなかなか反抗的態度をとれないが、体や心の傷をケアしてくれる養護教諭にはそれほど気にせず反抗的態度をとっても大丈夫という安心感が早期に芽生えるためであろう。

反抗的態度を示す時期や人数に差があるにせよ、どちらの実践でも反抗的態度をも含め自分の全てを受け入れられたことを子どもたちに実感させる「お絵かき遊び」は、子どもと実施者との信頼関係を再構築するものとなることが再確認された。

このように担任や養護教諭が子どもたちの学校生活を送る上で信頼できる存在になることは、子どもたちが自らの心を安心して表現することのできる場を保障することであり、心を育む上で無くてはならない条件である。

今後の課題として、「お絵かき遊び」を子どもの心を育む普遍的な方法とするために、この手法が有効な対象児童の年齢範囲、実施者の違いによる対象児童への影響、1回あたりの実施時間や実施する時間帯の違いによる児童への影響、1週間あたりの実践回数によるその効果の違いなど「お絵かき遊び」の施行法のさらなる検討が残された。

VI. 参考文献

- 岡田珠江・松本裕子；学級で心を育む(Ⅰ)、三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要、第27号、2007、41 - 50
- 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

