

## 保健室に来る子どもの心の支援に関する実践的研究（Ⅱ）

佐田 和美<sup>1)</sup>・岡田 珠江<sup>2)</sup>・福森眞由美<sup>3)</sup>・伏見 洋子<sup>4)</sup>

いじめをはじめ子どもをめぐる問題は絶えない現状があり、保健室には多種多様な訴えを持ち来室する子どもたちが後を絶たない。そのため、保健室は子どもにとっての学校の中の「居場所」として機能するなどの役割を期待され、養護教諭の活動も重要視されてきているが、実際の活動内容については明確化されていない。そこで、筆者らは小中学校の保健室において、養護教諭が子どもの心の支援をどのように行っているのかを明確にし、他の教職員の理解を得ると共に、より良い子どもの心の支援活動を行うために研究を継続している。

本稿では、小中学校の保健室で養護教諭が行っているさまざまな工夫について、ロボットや人形を介して自己表現できるようになった事例、保健室での描画を用いたかわりから自分の問題を自覚し行動の変容が見られた小学生の事例、中学校の保健室での自然発生的グループにより行動の変容が見られた生徒たちの事例を取りあげ検討を行い、養護教諭独自の支援の在り方の一端を明らかにした。

キーワード：養護教諭、保健室、健康相談活動、事例検討、描画

### I. はじめに

1994（平成6）年、いじめによる子どもの自殺という事件が起き、当時文部省（現・文部科学省）は「いじめ対策緊急会議」を設置し、ここで養護教諭はいじめの兆候に気付きやすい立場であるということから、いじめ問題への対応や養護教諭の保健主事への登用などを新たに示した。いじめのみならず子どもによる事件や子どもをめぐる問題は絶えない現状があり、保健室にはさまざまな訴えを持ち来室する子どもたちが後を絶たない。

#### 1 小中学校の保健室に求められること

「保健室」は、学校保健法施行規則第1条によって学校の目的を実現するために必要不可欠な施設・設備としてその設置が義務付けられている。この設置の規定を受けて学校保健法第19条において、保健室の設置が規定されている。保健室の用途について、学校保健法では健康診断、健康相談、救急処置等があげられている。しかし、これらの用途は学校保健法制定当時、1958（昭和33）年の保健室活用状況に基づくものであった。1997（平成9）年に出された保健体育審議会の答申では、養護教諭の新たな役割として「心や身体の両面への支援を行う健康相談活動（ヘルスカウンセリング）」の重要性が強調され、養護教諭に求められる活動内容の広がりや平行して、保健室は子どもにとっての学校での「居場所」として機能するなど、さまざまな役割が期待されている。

#### 2 養護教諭に必要な能力

養護教諭に必要な能力は、次のように要約される。（養護教諭の相談を学ぶ会；1993）

- ①子どもの問題を見極める（診断する）力をもつ。
- ②問題に応じた対応方法を知り、かつ実践できる。
- ③子どもを取り巻く教師をはじめ、学校内外の関係者と協力関係をつくる。

養護教諭には子どもの揺れ動く感情を受け止め指導や相談を行う教育的な対応、あるいは言語的、非言語的な温かい感情交流など、人間としての対応が強く求められていると言える。また、養護教諭は言語的な交流が難しい子どもたちにも自分の思いを表現できる手助けになるように、保健室にさまざまな物を用意したり、その時々柔軟に対応したり、それぞれの養護教諭が独自の工夫をこらしている。その例として、著者らは描画を用いた実践について報告をし（佐田他；2006）、現在も研究を重ねているところである。

### II. 目的

保健室での日常的な実践の中で、養護教諭がいかに子どもの心の支援ができるのかを検討するために、本稿では小中学校の保健室における子どもたちとのかかわりを事例として取り上げ、養護教諭による心の支援のあり方を検討する。

### III. 養護教諭による心の支援についての事例検討

事例1：ロボットや人形を介して自己表現できるようになった小5男子A

1 背景：Aは先天的に左手にハンディーを持っている児童である。プライドが高く自己中心的であるため、特に2学期頃から学級の中で浮いた存在になっていた。Aは、口喧嘩では誰にも負けたことがなく、Aの気分で学級の雰囲気や左右されてしまうことがあった。後期の児童委員会で保健委員になったことから、保健室へ度々来室す

<sup>1)</sup> 名張市立つつしが丘小学校

<sup>2)</sup> 三重大学教育学部附属教育実践総合センター

<sup>3)</sup> 伊賀市立三田小学校

<sup>4)</sup> 伊賀市立丸山中学校

るようになった。

## 2 経過：①ロボット君を介して表現する

ある日、Aは委員会の仕事もせずにベッドにもぐり込んでカーテンを閉めて出てこなかった。その時、養護教諭はAに対して注意をし、布団を払い除けようとしたが、Aがあまりにも抵抗をしたため、無理やり動かすことは不可能であると判断し、5分ほど経ってからAに優しく声をかけた。(以後、Aの発言はA、養護教諭の発言はTとする)

T：「A君、寝てますか？どこか具合が悪いのですか？」  
するとAは、ロボットを真似た機械音のような口調で対話を始めた。

A：「——ハイ、ナンデスカ？」

T：「あなたは誰ですか？ベッドにはA君しかいないはずなんですけど。」

A：「ボクハ、Aクンノトモダチノロボットクンデス」

T：「友達のロボット君ですか。じゃあ、ロボット君に聞きます。A君は寝ていますか？」

A：「ハイ、ネテイマス。」

T：「ロボット君、A君は勝手にベッドに寝たから、先生は怒っています。それに、もう休み時間が終わりますから、A君に起きるように言ってください。」

A：「・・・チョットマツテクダサイ。イマ、キイテミマス」

T：「お願いします、ロボットさん。」

A：「(コソコソコソ)・・・ツギノベンキョウハイキタクナイソウデス。」

T：「あら、そうですか。勉強は大事なんだけどなあ～。  
ロボット君からも勉強に行くように言ってくれませんか？」

A：「ワカリマシタ、イッテミマス。(コソコソコソ)・・・Aクンハベンキョウニイクソウデス」

T：「ロボット君、A君に伝えてくれてありがとう。」

A：「——あ～、よく寝た。勉強行ってくるわ。」

T：「A君、起きたの？じゃあ、いってらっしゃい。」

Aと養護教諭は、それまで2人で会話したことはなかったが、この時Aはロボットを介して自分の思いを表現し、その後自分から起きて教室へ戻って行くことができた。

## ②パペット人形を介してスキンシップが可能になる

それから2,3日後の休み時間に、養護教諭が保健室にあるぬいぐるみ(写真1)の整頓をしていた時、Aが一人で来室した。この時の保健室には養護教諭とAの2人だけしかいなかった。Aはパペット人形(写真2)を見つけ手に取り、養護教諭に猫の人形を手渡し、自分は犬を持って机の向かい側に座った。Aが何か話したいように感じたので、養護教諭は渡されたパペット人形を使ってAと会話をすることにした。すると、Aはいつもの乱暴な物言いではなく、とても穏やかな口調の標準語で対話を始めた。

T(猫)：「今日は寒いですね。」

A(犬)：「そうですね。この保健室は暖かくていいですね。」

T(猫)：「教室は暖かくないんですか？」

A(犬)：「寒いですよ。猫さんは、暇でいいですね。」

T(猫)：「暇じゃないんだけどな～。でも、忙しかったら犬さんとお話できないですよ。」

A(犬)：「そうですね。」

T(猫)：「犬さん、A君の手が赤くなっていて冷たそうだから、少し暖めるためにマッサージしてあげたいんだけど、いいかなあ。A君に聞いてみってくれる？」

A(犬)：「・・・A君、マッサージしてもらいますか？・・・してもらってもいいそうです。」

T：「A君こっちにおいで。じゃあ、始めるね。」

この後、養護教諭はAの左腕をマッサージした。

Aはいつも強がっていて、それまで自分の弱い部分を他者に見せず、手のハンディーのことを気にしていたので、養護教諭もなかなか手に触れることができなかった。しかしこの時のAは、素直にマッサージを受け入れた。

## ③自分の思いを表現する

それから数日後、Aは「なんで俺だけ嫌われるんや！」と言い、学級会の途中に抜け出して泣きながら保健室に飛び込んできた。Aの話から、Aが一番気にしている手のことについて、教室の黒板に何か書かれていたことがわかった。この時、Aは率直に自分の悲しみや怒りを、養護教諭に表現してきた。更に、Aは自分の母親に対する怒りも、この時ぶつけてきた。Aが暴言、暴力によって他者を自分の思うように操ろうとしてきた背景には、同じように母親の思うように動いてきた自分と母との関係が影響していることが推察できた。

その後、3学期が終了するまでの間、Aは養護教諭とのかかわりを求めて頻繁に保健室に来室した。しかし、学年がかわり、担任、クラスが新しくなったのを区切りに保健室へは、来室しなくなった。

**3 考察**：Aはプライドが高く、友達だけではなく教員に対しても暴言、暴力を振るい、自分の思うように他者を操ろうとすることが目立った。これらの問題行動は、左手のハンディーをはじめ、自分の弱い部分を人には見せられず、本当は甘えたいのに甘えられない本心を素直に伝えられないことに起因していた。Aは、仮想のロボットや人形という、自分とは別の代役の存在を見立てることによって、自分の心を表現する機会を得た。このロボットや人形は、普段のAとはうってかわってとてもいい子であった。口調は穏やかで、会話の内容も周囲が求めていることを理解した従順な態度である。これはAが普段、強がって反発している周囲の状況や、自分に求められていることをよく理解し、反抗的ではないAの性

格の側面を見せるものであった。

このロボットや人形は、Aが思い描く理想の姿であり、Aの心を支える補助自我のような働きをしていた。それまでのAは、学校で自分の弱い部分を見せられなかったが、養護教諭を信頼して自分の気持ちを伝えたいと願ったことと、代役を立てて理想の自分を演じれば、それを媒介にして現実の自分の思いを表現できることに気づいたのであろう。これは、Aにとって距離をもって自分の心を見つめ、現実の自分の行動を調整するきっかけになった。

母親に対してロボットのように従順なAにとって、養護教諭との会話の中でロボットになりきることは、それほど不自然ではなかったのかもしれない。犬に見立てた人形は、ロボットより一段と人間味をおびており、より一層容易に心情の表現を可能にしたのであろう。

そして、何回か養護教諭と関わっていくうちに、Aは代役がなくても率直に感情を表現できるようになった。このような養護教諭とのやりとりは、その後の友人関係を変化させる大きな要因になっていったと思われる。

## 事例2：教室では給食が食べられず、給食の時間を保健室で過ごした小5男子B

**1 背景：**小学校1年生時は不登校だった。2年生になり登校をはじめたが、給食中に牛乳を飲んで気分が悪くなり、嘔吐してしまってから牛乳は飲んでいなかった。2年生の冬、引越しのため転校してきた。4年生の6月頃、給食中に気分が悪くなり、とても辛い思いをした。それ以来給食が怖くなり、登校し辛くなったため、給食の時間を保健室で過ごすようになった。Bは給食以外での学校生活には何の問題もなく、勉強にも運動にもとても意欲的に活発に参加していた。

### 2 経過：I期 出会いの時期(200X年4月13日～5月9日)

Bは、5年生になって給食が始まるまでの数日は、クラスの友達とも楽しそうに過ごし、明るく元気な様子だった。給食開始1日目、Bは教室に居たが席に座わったまま一口も給食には手をつけなかった。

給食開始2日目、給食の時間にBが「保健室で食べます。」と言って保健室に来た。4月に赴任したばかりの養護教諭とは初対面にもかかわらず、Bはいろいろなことを次々と話して聞かせてくれた。給食を食べ終わってから、「どうして保健室で食べるのか、先生に教えてくれる？」と聞くと、「僕は給食のときにしんどくなることがあるから、先生と相談してずっと保健室で食べていた。」と話した。「これからもそうするの？」と聞くと、「うん。」と笑顔で答えたのが印象的だった。それからBは、給食の時間を保健室で過ごすようになった。会話の中で、Bに対し自分の気持ちや思いを尋ねる質問をした時には、あまりはっきりした返事はしなかった。

保健室で給食を食べるようになった数日後、給食を食

べ終わった後昼休みまでの残った15分ほどの時間に、養護教諭は「Bくんお絵描きしようか？」と誘いかけた。

Bは絵を描くことに抵抗はない様子で、交互なぐり描き法を導入すると、興味を持って取り組んだ。描かれる物は、テレビアニメのキャラクターであることも多かったが、Bは鋭い眼だけを描くことがあり、養護教諭は少し気になった。

I期の3週間の間に、Bとは5回交互なぐり描き法を用いたお絵かきを行い、10枚の作品を描いた。

### II期 信頼関係がつけられた時期(200X年5月10日～10月下旬)

5月10日、給食を食べ終わった後交互なぐり描き法を行った。養護教諭がオレンジ色で折れ曲がった線をひくと、Bは「わかった。」と声を出して微笑み、大きな鳥の嘴と頭を描いた。Bはしばらくその絵を眺めた後、描きたしてもいいことを確認し、鳥の巣と口をあけて待つヒナとミズのようなえさを描いた。(図1：「とりが小鳥にえさをあげる所」)

この頃、Bは10分間に3～5枚のなぐり描きをしていたので、MSSM法を導入したところ、描画表現がまとまりのあるものになっていった。

BはMSSM法が気に入ったようで、「マンガみたいなのしよ！」と自分から誘ってくるようになり、1学期中に3回MSSM法を実施した。(図2)

夏休み中の職員会議では、担任より「母親とも連絡を取り合い、迷惑をかけるがこのまま本人のいいようにさせてやってほしいとの意向を聞いている。」と報告があった。

### III期 問題を自覚して、行動の変容が見られる時期(200X年11月4日～2月上旬)

10月下旬から11月上旬にかけて、養護教諭が学校不在の日が続く、Bは職員室で他の先生と給食を食べる日が続いた。その時にある先生が「あの子はあれだけ元気なのに、どうして教室では食べないのかな・・・。」といった言葉をBは耳にしていた。

11月4日、久しぶりにBと保健室で給食を食べた。Bは先に食べ終わると、「やっぱり給食は地獄や。」とつぶやいた。養護教諭が「それってどんな感じか描ける？」と聞くと、Bは「逃げている、ぼく。」(図3：「きゅうしょくじごく」)を描いた。その後、Bは目だけを何個か描き、あまりしゃべらなかった。

12月8日、個別懇談の機会に母親と面談をした。その中で、養護教諭はBが母の作ったお弁当以外のお弁当は食べられないことや、家族の中でも他の人が使ったコップやお箸は使えないという話を聞いた。また母は、Bが自分で保健室を選んで、居場所を見つけ毎日学校へ行っているの、このまま卒業まで今の状況が続けたいと思っていることや、Bが不登校になることを心配して

プレッシャーをかけることはできないと感じていることがわかった。

3学期になって、担任が「教室でみんなと一緒に『いただきます』をしてから保健室へ行くようにしないか？」と提案したところ、Bは担任の言うことを聞き、保健室へ来る時間が遅くなった。そのため、毎日慌しく給食を食べるだけになり、絵を描く時間がなくなった。その頃、Bとの会話の中で「もう6年生やから・・・。」という言葉が頻繁に聞くようになった。

2月に入った頃から、Bはだんだん教室で給食を食べる努力をするようになった。そして、牛乳だけを残して保健室へ持ってきた日、養護教諭が「Bくんのことを待たずに給食食べるようにするね。」と話したところ、それから給食を教室で食べるようになった。

**3 考察：**給食を教室で食べられないBの状態を理解したいと思い、給食を食べ終えた後昼休みまでの15分という短い時間、何かを描いたり作ったりすることを試みた。これは、Bとの関係をつくるために有効に働いた。

描画を始めた頃に表現された内容は、アニメのキャラクターなどで、なかなかBの心的状態を表現するものにはなりにくかったが、なぐり描き法を行う中で口やえさをあげている鳥、食べ物に関するものが描かれるようになり、それに伴って養護教諭にも食べ物や食べるという行為がBの課題であることを確信した。

Bは給食を教室で食べないこと以外には特に問題となる子どもではなかったため、養護教諭以外の教職員はBのこの状態を乗り越えるべき課題として捉えなくなっていた。また、B自身も母親も今のまま過ぎていくことを望み、逃げることでその場をやり過ごしていた。

4月に保健室で新たに出会った養護教諭との関係の中で、Bは自分を表現し給食を食べることに対する苦痛な心情を描いた頃から、自分の課題を客観的に見つめるようになったのではないだろうか。

担任からの働きかけと、B自身が最高学年になるという自覚を持った時期が重なり、少しずつ自分の課題を克服しようとする姿が見られるようになり、行動を変えることができたと考える。

### 事例3：自然発生的グループにより、行動が変容した中学生C・D・E

**1 背景：**休み時間の保健室には、生徒が多く来室する。体調不良を訴える生徒もいるが、養護教諭とのかかわりを求めてくる生徒や、他の生徒に混じって居場所を求めて来る生徒もいる。そのような生徒たちのために、保健室にはいつも画材道具、折り紙、辞書、簡単な計算ドリルや漢字ドリルなどを置いてある。生徒たちの中には、そこから自分がしたいものを選び出し、夢中になって作業をする者もいる。何人かで集まり会話し、囚らずもグループワークのように発展していくときもある。

**2 経過：**C（中2男子）は、靴を隠されたことから、1学期末2週間ほど学校を休み、2学期からは保健室登校となった。Cは朝から保健室へ登校し、養護教諭の「おはよう。」の声かけに小さい声で「おはよう。」と答え、ベッドに横になったり、自習をしたりして過ごしていた。当初は、休み時間に来室してくる生徒たちには目もくれなかった。

一方、EやF（中3女子）、その他数人の女子は、Cの様子を垣間見ながら机の上に置かれた画材道具で絵を描いたり、折り紙を折ったりしていた。そこへイライラした顔でD（中2男子・軽度発達障害の疑い）が、来室してきた。Dは突然、女子たちを横目に、自分の得意とする漢字を書きはじめた。すると、女子が「何て読むの？」とDに尋ねた。Dは得意気にその漢字の読み方を教えた。これをきっかけに、保健室で漢字ゲームが繰り返されることになった。休み時間毎に繰り返される漢字ゲームをそばで見ていたCは、授業が始まって生徒が教室へ戻り誰もいなくなると、難解な漢字を書いて養護教諭に出題した。「わからないなあ。」と答えた養護教諭に、Cはニコニコと正解を教えた。そして、休み時間に来るであろうDや女子たちに問題を作り始めた。その問題を見て、来室する生徒がCのことに気を留めるようになった。

#### 生徒の変化①：自分の居場所を広げ多くの支援を得たD

Dは女子たちと漢字ゲームを繰り返していた。そのうちに女子たちから漢字博士と呼ばれ、「すごいなあ。」と言われたことでDは気分を良くし、保健室だけにとどまらず事務室・職員室まで行って、教職員とも漢字ゲームをするようになった。そのため、軽度発達障害特有のDの振る舞いについて職員間で話題となったことで、保護者との話し合いも行うことができ、専門機関を受診し治療的支援を受けることになった。

#### 生徒の変化②：気持ちを伝えられるようになったE

Dとの漢字ゲームに飽きてくると、女子たちはDに声をかけなくなった。すると、Dの寂しげな様子を見たEが、Dに声をかけるようになった。それからDはEの姿が保健室に見えないと教室まで探しに行き、Eを独り占めしようとするようになった。Eは元来おとなしく自分の気持ちを伝えることができない性格であったが、「私は、もうすぐ卒業するから、Dは同じ学年の友だち作りな。」と、Dに対しての窮屈な思いを伝えることができた。

#### 生徒の変化③：他の生徒の悩みを聞くことで、自分の悩みを語れるようになったC

Cが授業中保健室で過ごしている時、Fが体調不良で度々来室するようになった。FはCが近くにいても気にせず妹の不登校の悩みや、家族についての思いを話しはじめた。CはそのようなFの話の聞いているうちに、Fに「大変やなあ。」とねぎらいの言葉をかけたり、助言したりするようになった。こうしているうちに、Cは自

分の家族のことをFと養護教諭に話すようになった。しばらくたったある日、CはFがいない時に養護教諭へ弟の障害のことを話し始め、弟への葛藤した思いを打ち明けた。その後、弟に対する拒否的な態度が変化していった。

**3 考察：**保健室へ来室する生徒はそれぞれに悩みや不安をかかえている事が多く、その中には保健室登校の生徒や、軽度発達障害の疑いがある生徒の来室もあった。生徒の悩みや不安は多種多様である上に、短い休み時間に多くの生徒が来室することも多く、必ずしも十分な支援を行うことが難しい状況もある。

以前から、保健室を学校の中での自分の居場所として来室していた3年生女子は、同じ時間に保健室で過ごす他生徒との交流にも慣れてきたため、新たに加わったCやDとも交流ができたと考える。Dは他の生徒の様子を見て、漢字を書くことで自分から交流を図れるようになり、さらに教職員ともかかわりをもったことを契機に、他の専門機関からの支援も受けることができた。また、EはDに対して自分の意見を話すことができた。来室者同士が対話する環境が整って来た頃、Fの妹に対する思いがCの気持ちを揺さぶり、Cは弟の障害を受け入れることができるようになった。保健室で繰り広げられる生徒たちの交流は自然に信頼関係を深め、それぞれの生徒がお互いに影響を与え合ったと考えられる。

#### Ⅳ. 養護教諭による心の支援の在り方

保健室における養護教諭の相談活動は、専門機関で行われる治療的な、いわゆる心理相談やカウンセリングとは、その内容・方法が異なっている。保健室の実状に応じた養護教諭独自の相談の仕方があり、個々の養護教諭は、子どもの状態に応じた適切な対応をつくりだし、その体験を蓄積している。

事例1では、子どもが教室に戻らない様子や、養護教諭とのかかわりを求める行動を見せたため、養護教諭はロボット君やパペット人形を通して自分の気持ちを表現させることができた。事例2では、保健室でしか給食を食べられなかった子どもに対して、描画を用いてかかわることを通して、積極的に子どもの心を理解することに努めたからこそ、子ども自身が問題に気づき、自己決定していくことができたと考える。事例3では、養護教諭を含め同じ時間を過ごすことで、子どもたちに自然発生的なグループとしてのつながりができた。そこではお互いを理解し、同じような課題をもつ者とのかかわりから感じ、考え、自己の行動を変えていく姿を見てとることができた。

公立中学校の養護教諭である金子（2004）は、「相対的に、保健室、養護教諭に対しては、受容的・共感的・独立的なイメージをもち、安心感や癒しの役割を期待しています。つまり、養護教諭の個性が尊重されたうえで、

一人ひとりの子どもを個として捉えることができ、穏やかに対応できる『曖昧』さが、大きな存在価値になっているのです。」と記している。また、金子（2004）は「養護教諭の新たな役割」として、「子どもたちの心やからだの健康課題を、学校の教育活動に位置づけるためには、教職員一人ひとりの個としての役割を尊重し合い、教室、保健室、相談室等の特徴的な役割を、教職員相互で共通理解したうえで、『協働』できる組織体制の確立こそが、優先すべき課題」とも示唆している。

養護教諭による子どもの心の支援の在り方について、他の教職員に理解が得られるように、その独自性を明確にする必要があり、内実を示すための努力がさらに必要である。養護教諭の日常活動や、教育実践の専門性を明らかにしていくことは、今後さらに継続していくべき養護教諭の課題といえるであろう。

#### V. おわりに

養護教諭の職務は時代と共に変化し、過酷になってきていると言わざるを得ない。養護教諭の子どもの心の支援活動は一般的には表面化されにくいだけでなく、時には他の教職員からさえも子どもを甘えさせているだけと認識されることもある。

本研究のような、養護教諭が自分たちの実践を振り返り、少しでも養護教諭の専門性を明らかにすることで、今後学校の中でも養護教諭の職務について理解を得、共により良い子どもの支援ができるようになることを切に望み、努力を続けたいと思う。

#### 引用・参考文献

- 大谷尚子ほか：「養護学概論」（東山書房、1999）
- 岡田珠江：「描画を活かした教師のためのカウンセリング入門」（明治図書、2006）
- 金子由美子：「保健室からのメッセージー アドバイスが届く関係性を創る」“人間と性”教育研究協議会：「季刊セクシュアリティ（No.17）」（エイデル研究所、2004）
- 佐田和美：「中学校における保健室の機能と養護教諭が果たす役割～心の支援に焦点をあてて～」(三重県教育委員会学校カウンセラー養成内地留学研究報告書、2005)
- 佐田和美 / 岡田珠江ほか：「保健室に来る子どもの心の支援に関する実践的研究～描画を用いたかかわりを通して～」(三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要第26号、2006)
- 山中康裕：「心理療法プリマーズ 表現療法」(ミネルヴァ書房、2003)
- 養護教諭の相談を学ぶ会編：「子どものところに寄り添う養護教諭の相談的対応」(学事出版、1993)

<資料>



写真1 保健室に置かれたぬいぐるみ



写真2 パペット人形

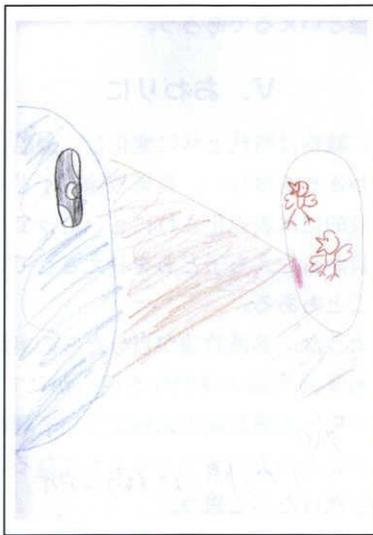
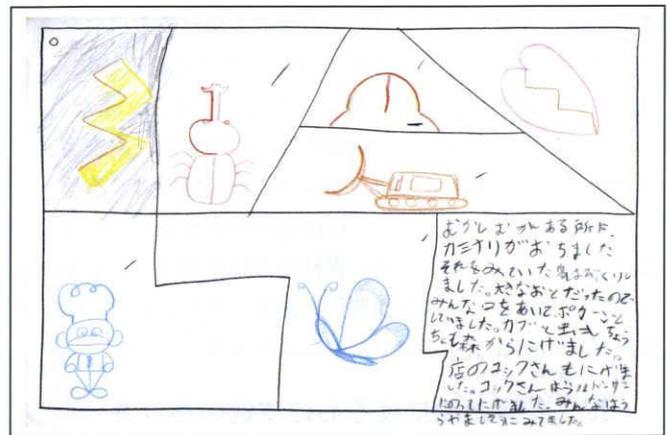


図1 交互なぐり描き法  
「とりが小鳥にえさをあげる所」



【お話】むかし、ある所にカミナリがおちました。それをみている鳥はびっくりしました。大きな音だったので、みんな口をあいてポカーンとしていました。かぶと虫もちょうちょも森からにげました。店のコックさんも逃げました。コックさんはブルドーザーに乗ってにげました。みんなはうらやましそうに見ていました。ちょうちょはコックさんと一緒ににげたので、かぶと虫はかなしくなりました。

図2 MSSM法



図3 自由画  
「きゅしょくじごく (給食地獄)」