

学級で心を育む「お絵かき遊び」(Ⅲ)

— 特別な支援を必要とする子どもへの活用 —

松本 裕子¹⁾・春川 真希²⁾・川瀬 梓³⁾・岡田 珠江⁴⁾

学級で子ども達の心を育む手法として「お絵かき遊び」を実践し、多くの子どもたちにその有効性があることを実証している(岡田・松本, 2007)。本研究では、この手法を学級で特別な支援を必要とする子ども達にどのように活用できるかについて検討した。特別な支援を必要とする子どもは、言語的コミュニケーションがうまくとれず、その特性を理解してもらえない場合が多い。これら特別な支援を必要とする子どもが「お絵かき遊び」で絵を描くことは、言語的ハンディキャップを補う自己表出の手段になる。絵にはその時の心的な状態が現れるので、絵に変化が起きるとき、その子どもの心にも変化が起きている場合も多い。また、担任が「お絵かき遊び」で描いた絵を大切に扱うことは、その子どもを理解し大切に扱うことになり、学級集団がその子どもを理解しその子どもを大切に扱うことにも発展する。このことは、特別な支援を必要とする子どもの2次的障害の予防につながる。これらから、「お絵かき遊び」は特別な支援を必要とする子ども達においてもその心を育む方法として有効であると考えられる。

キーワード：学級・「お絵かき遊び」・心を育む教育活動・自己表出の手段・2次的障害の予防

I はじめに

筆者らは、学級で子ども達の心を育む手法として「お絵かき遊び」を開発し実践してきた。「お絵かき遊び」とは、心理療法の本質を失わずに、学校教育現場で実践可能な子どもの心を育むための教育活動である(岡田・松本, 2007)。「お絵かき遊び」によって子ども達は、言葉では表現できない様々なイメージ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できる。その結果私たちの実践では、子ども達は心の安定や成熟が促され、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みとめられた。また、子ども達は、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級友への信頼感を持つことができた。

筆者の1人、松本は以前、この「お絵かき遊び」を発達障害をもつ子どもと個別に数回試みたことがある。発達障害、特に自閉症や自閉傾向の強い子どもは、認知に偏りがあり言語的コミュニケーション・社会性に障害があるため、イメージを膨らませて描くことが苦手である。ところが、「お絵かき遊び」をするとき、いつも楽しく一生懸命に同じ物を描くことができた。そこで、発達障害をもつ子ども達も普通学級で他の子どもが行うのと同様の結果が得られるのではないかと推測した。文部科学省は平成15年3月に公表した「今後の特別支援教育

の在り方について(最終報告)」の中で小中学校の通常の学級にはいわゆる特別な支援を必要とする児童が6%程度在籍している可能性があるとして全国実態調査の結果を示しており、医療機関で診断はされてなくてもその特徴を示す児童も数多い。このような子ども達にとっても「お絵かき遊び」はなんらかの効用が期待できるのではないかと考え、本実践を行うことにした。

II 目的

本研究は、学級で「お絵かき遊び」を実施し、特に学級に在籍する特別な支援を必要とする子ども達に「お絵かき遊び」で絵を描かせることは、どのような支援になりうるのかを検討することを目的とする。具体的には、①特別な支援を必要とする子どもが「お絵かき遊び」で絵を描くことは、心の状態や行動の変化にどう影響を及ぼすか、②学級の中で特別な支援を必要とする子どもが「お絵かき遊び」で描いた絵を担任がどう扱うかによって、その児童の行動や学級集団の力動にどう影響を及ぼすかの2点について、それがよくわかる事例から検討していきたい。

III 実施方法

- | | |
|--------|---------------------|
| 1 対象 | 小学4年生35人(男18人、女17人) |
| 2 実施者 | 担任 |
| 3 期間 | 200X年5月～10月 全12回 |
| 4 実施時間 | 原則毎週月曜日 朝の学習時間10分間 |

1) 2) 3) 津市立南が丘小学校

4) 三重大学教育学部附属教育実践総合センター

5 準備物 「お絵かき遊び」用紙・クレパス 16色

6 「お絵かき遊び」実践の手順

- (1) 子ども達は着席し、閉眼して心を落ち着け、1分程度深呼吸する。
- (2) 「今、ここで」感じている気分に着目し、まずはそれに合う色を選び、その後思うがままに自由に描く。
- (3) 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。
- (4) 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。

7 実施者の留意事項

- (1) 子どもが安心して自由にのびのびと遊ぶ雰囲気を作る。
- (2) 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にせず、子どもが描画過程を楽しむことを大切にする。
- (3) 「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で子どもに接し、共感的に理解するよう努める。
- (4) 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、教師が関わり、無理に描く必要はないことを伝え、その気持を受容する。

IV 事例

1 事例1：「お絵かき遊び」によって、心の状態や行動の変化に影響を及ぼした事例を以下に示す。

(1) 実施前の様子

Aは、1年生の後半から授業に参加せず立ち歩き、休み時間は友だちとのトラブルが絶えなかったが、一見特別な支援の必要な子どもには見えなかった。しかし、同年齢の子どもが理解する言葉を使いこなせず、思い通りに行かないと暴言や時には暴れ出すという状況が見られた。また、勝負にこだわり負けると自分の気持ちをコントロールできず怒りだしていた。

授業中の担任の全体への指示も理解できず、個別の指示も理解できないことがあり、なかなか授業に参加できなかった。場にふさわしくない発言を本人は理解せず使っているが、周囲からはふざけていると誤解され、トラブルになった。その度担任から注意され続け、支援は得られなかった。結果Aは、「どうせ僕なんか」と口癖のように言い、「学校に行っても友だちとけんかしてしまうから、学校へ行きたくない」「遊ぶ相手がいない」と母親に訴えるなど、自己否定感を強めていった。

(2) 「お絵かき遊び」における描画と学級で見られる 日常の行動の様子

ここでは3期に分けて、特別な支援を必要とするAの描画(その期で代表的なもの)とその行動の様子を記述し、描画の意味について考察する。なお、作品についての説明は、以後「 」に本人のつけた題名を【 】に描画後本人から聞き取った説明を記述する。

【第1期】200X年5月19日～200X年6月9日

①学級での様子

この頃のAは、友だちとうまく遊べない自分を何とかしたいと思っていたが、大好きなドッチボールになると負けることが悔しくて言葉が出ず手が出ている。「悪いのは友だちで自分は悪くない」と文句を言うことが多く、いじめられるから学校へいきたくないと登校を渋る事もあった。

②描画の様子と考察

普段はなかなか学習に取りかかれず、好きな本をこっそり読んでいるAだが、「お絵かき遊び」の時は、自分から「クレパス貸してください」と言ってクレパスを用意し、絵を描いた。また、絵を描きたくない時には、「何を描いていいかわからない」と担任に助けを求めることができた。

「お絵かき遊び」で初めて絵を描いた時のAは、「何を描いたらいいの?」「何を描いてもいいの?」と何度も不安な気持ちを訴え、なかなか描き始めることができなかった。担任がその都度「何を描いてもいいよ」「描かなくてもいいよ」「わからなかったらキャラクターでもいいよ」とAの不安な気持ちに応えると、描き始めた周りの友だちの絵を見て、やっと描き始めた。

描画1 (5/19)「ゆたかなひろば」図1

【メダカの学校を見るように上から人間を見ている。自分がどんな変なことをしているのか見ているところ】

描画1は、「自分がどんなへんなことをしているのか見ている」というコメントからもわかるように、自己否定感が強く自分に自信を持たず不安定な心の状態の自分をファンタジーとして表現している。と同時に自分を客観的に捉えようとしており、自己認識の試みを始めようとしている。しかし、Aにとって自分は棒人間であり、どんな存在なのか認識できない可能性がある。Aは幼少の頃からいつも人を棒人間で表していた。

描画4 (6/9)「ふつうなかんじ」図2

【どうしているかわからない。ふつうな感じ。怒っても笑ってもない】

描画4は、Aにとって、他者(または自分を含めた人)がどんなものであるかを象徴的に表現している。Aにとって人は「へのへのもへじ」のようなもので、笑っているのか怒っているのかわからない未知なものに見えるのであろう。だから、友だちともどう関わったらよいかわからず、トラブルを起こすことが多かったのではないだろうか。

「第2期」200X年6月10日～200X年6月23日

①学級での様子

この頃のAは、トラブルが少しずつ減り、腹が立つと運動場の端へ行って気持ちを落ち着けたり、怒りださないように気をつけたりする姿が見られた。しかし、まだ思い通りにいかないと腹立たしい気持ちを抑えられず泣いて、怒りにまかせた言葉を使い、トラブルになることもあった。

②描画の様子と考察

Aはこの頃から喜んで絵を描くようになった。「お絵かき遊び」で描いた絵について、担任に一生懸命に話をした。

描画6(6/16)「じしん、かみなり、かじ、おやじ」図3

【ぼくは、地震が来たので逃げた。かみなりをよけて炎をよけたのに、最後におやじにカラーと言われている。】

この時期は画面を4つに区切りストーリーを作って、「お絵かき遊び」で楽しく遊んだ。「おならをしてぶっ飛んだ」「地震・雷・炎をよけ逃げた」など日常生活での欲求不満や心的葛藤、それらから逃げ出したい衝動や願望を「お絵かき遊び」の中に発散し代償的な満足を得ているのであろう。「最後におやじにカラーと言われている」からは、Aが日常生活の中で他者との関わりを回避することはできず、他者は怖いものだと思認識している様子が伺える。

描画7(6/23)「へんな場所」

【ここは、人間のカード作り工場。工場の人、誰を作るか調べて「〇〇さんできあがり」と言って人のカタログを作っている。作られた人のカードを破ると中から人が飛び出す。カードの裏には、「破るとぶっ飛ばす」と書いてある。破り方によって人の飛び出し方が違う。このカードは、カードショップに売っていて大人気である。カードの人を連れてきてバーコードを読み込むと、いろいろな飛び方をする。】

描画7からは、Aが他者をどう認識しているのかの一端が伺える。Aは、人をカードのように作れるのかのように扱っていて、人がどんなふうになられるのか他者へ興味を持ち始めたように思われる。Aのこの独特の他者への認識あるいは願望が、他者とのコミュニケーションを難しくさせていたのであろうが、「お絵かき遊び」で自由に他者を扱う絵を描いた頃から友だちとキャッチボールをしたり「ごめん」と言ったりする場面が見られた。

描画7を描いた後に書いた感想文には「お絵かき遊びをしていると楽しい。おもしろい。考えるのはちょっとつらいけど、どんどん楽しくなってくる。」と書いている。これは、「お絵かき遊び」の時間が、楽しんで自分を見つめる時間になり、自己表出の時間になったと思われる。

「第3期」200X年9月10日～10月27日

①学級での様子

それまでは運動会の練習に殆ど参加できなかったが、

この年は休憩しながらも一生懸命参加した。授業に集中する時間が少しずつ長くなってきた。この頃から顔つきが穏やかになった反面、「うんこ」「おなら」という言葉を喜んで何度も使うようになった。

最終回の頃は、以前は何もしなかった当番の仕事をしたり、学級委員に立候補したり、授業中に手を挙げて発表したり、嫌いな野菜を飲み込みながら食べたりと行動が意欲的になった。顔つきが穏やかになり、友だちとのトラブルが非常に少なくなった。また、学級の友だちと楽しそうに話す姿や「帰ったら、一緒に遊ぼう」と声を掛け合って遊ぶ姿が見られた。友だちと積極的に関わろうとするようになり、トランプや鬼ごっこなどをするようになった。また、以前にはなかったことだが、「ごめん」「ありがとう」が自然に言えるようになり、泣いている友だちの涙をハンカチでぬぐう姿も見られたりした。

②描画の様子と考察

描画9(9/10)「スーパー〇大ブラザーズ」図4

【あのマリオが棒人間になった話。】

実際に存在するゲームの世界を描き、あたかもゲームしているように楽しんで遊んでいる。「お絵かき遊び」の中でゲームの物語を作ってファンタジーの世界を楽しんだことを表している。ファンタジーの世界で遊べたことは、Aの心の成長に大きな影響をあたえたと考えられる。このことは、描画9での絵と心のびったり度を珍しく「10」と表している事でも言えると思われる。

描画10(9/16)「どうでもいい、よくわからん話」

【うんこ支配人はうんこを出す許可を出し、うんこ増殖機を使ってうんこを作っている。うんこを広げているこの人は、食われそうになって「食われるー、死ぬー、おそろしいよ」と叫んでうんこを飛ばすとあたってうんこになった。】

描画11(10/20)「うちゅうじんのせんそう」図5

【実話を改造して作った話。4つの星からきた宇宙人が、1袋のポテトチップを奪い合って戦う。初め仲良く食べていたが、1袋になったポテトチップをめぐって戦いが始まった。おじさんの4歳のパーティで事件が起こった。頭が白色で服はオレンジの未確認飛行物体。打たれた人を運んでいる。火が出ている。少年がポテトチップだと言って食べた。空から4つのポテトチップの袋が降ってきて、事件は解決したから、宇宙人は日本には来ない。】

描画10は、「うんこ増殖機」によって鬱積していた感情を発散して解放感を得ようとしているように思われる。描画10はAにカタルシスを与えたのではないか。

描画11で初めて棒人間でない人らしきものが表れ、他者への認識を変化し始めていることが推測される。2つの描画には長いストーリーがあり、「お絵かき遊び」の絵の中で、ファンタジーの世界を楽しんでいる様子が

わかる。描画に4人の宇宙人を登場させ仲良くさせたり戦わせたりと、Aの持つ人間関係の課題を解決しようとしている。

(3) Aの事例全般に関する考察

「お絵かき遊び」を学級で6ヶ月間実施する間に「トラブルになっても怒りだすことがなくなる」「ルールを守って遊ぼうとする」「顔つきが穏やかになる」「登校を渋ることが無くなる」などAの行動には変化が見られた。人(自分も他者も含めた)を認識することが課題であったAは、絵の中に棒人間を描きながら、内的世界に存在する他者を投影させ、少しずつ他者への認識を無意味なものから意味あるものへと変化していったと考えられる。絵の中で棒人間が宇宙人に変化したことは、Aが「お絵かき遊び」をきっかけに他者を認識し始めたことを表しているのではないか。杉山(2002)は「絵を描くということは、言語的なハンディキャップを補充する自己表出の手段としての意味がある。」と言っているが、Aは「お絵かき遊び」の中で描かれた絵を通して、内的な世界の一端を表現したのではないかと考えられる。

Aはまだ課題は多く持っているものの、日常生活の中で体験している欲求不満や欲求・願望など、言語で表現できない心の様々な心的現象を「お絵かき遊び」の絵の中に象徴的に投影することで、自らの心を育んだとも考えられるのではないか。

特別な支援を必要とするAが「お絵かき遊び」の時間に絵を描くことは、Aの感想からも楽しく自分の課題を見つめ情緒の安定を図る手段になりえたのではないかと考えられる。

2 事例2: 担任による描いた絵の扱い方によって、その児童の行動や学級集団の力動に大きく影響を及ぼした事例を以下に示す。

(1) 実施前の様子

学級では自ら他の児童と関わろうとせず、朝の会や朝学習の時間など教室を所在なく歩いていることが多い。授業中は机にうつぶせになっていたり手遊びをしていたりして、授業に参加したことがないことがあり、授業が終わると好きな読書をして過ごしていた。

学級の児童の名前と顔が一致しなかったりコミュニケーションがとりにくかったりして、なかなか年齢に応じた友だち関係を作れなかった。日直や係り等の当番の日も当番である意識がなく介助がなければできなかった。また、自己否定感が強く、「どうせ僕はできないよ」「学校なんか来たくない」とよく言った。

Bは、普段、イメージを膨らませるような活動は難しく、想像して描くと言うことは難しいが、科学的な物に興味を示し、回線図など知識として知ったことを図に表しながらの一方的な話をするのは好んだ。

(2) 学級での様子

普段なかなか学習に取りかかれず、教室を所在なく歩いているBだが、「お絵かき遊び」の時は、席から離れることはなかった。「お絵かき遊び」の開始当初、描きたくない時には、机に体を伏せて困っていたBだが、10月には「描きたくありません」と自分の気持ちを表現できるようになった。

「お絵かき遊び」で描いたものには、「オムライスが食べたい」など黄色の「オムライス」を描くことが多かった。「お絵かき遊び」に満足しているのか、気持と絵のびったり度は常に「10」になっていた。初めてBが黄色の円を描いた時、担任が「おいしそうなオムライスだね」「たべたいね。」と声をかけると、「おなかが空いたんだよ」と嬉しそうに答えが返ってきた。引き続き担任が「ラーメンが好きじゃなかったかな?」と尋ねると、「オムライスとラーメンが好きなんだよ」と答えた。いつも一方的に自分の思っていることを話すことの多いBだが、このときは嬉しそうに担任と交互にやりとりをする会話ができた。黄色の円が1つ描かれただけの絵ではあったが、担任がその絵を大切に扱うことでBはにこにこ嬉しそうにし、学級の子ども達も笑いながらBと担任とのやりとりを楽しそうに見ていた。その後もほんの少しの線しか描かないこともあったが、そこに表された絵のことでBは担任とコミュニケーションをとることを楽しんでいた。学級の児童達もBと担任とのオムライスやラーメンの話を楽しそうにしているのを見て、Bへの変わった子・世話のかかる子という認識を変えていき、Bを快く受け入れていくように見受けられた。

このような「お絵かき遊び」で描いた絵をはさんでの担任との会話後、Bは自分のラーメン好きなことについて自由に学級の中で表現できるようになっていった。それまでBが苦手と全く取り組まなかった図工の作品や作文でも、ラーメンを題材にして取り組むことができるようになっていった。以前は、居眠りをしたり手遊びをしている事が多かった授業でも手を挙げて発表したり進んでノートをとったりするなど意欲的に参加するようになった。時には他の児童の意見を聞き、自分の意見を発表する姿も見られた。

また、Bは他者を認識しにくい特性を持っていたが、6月頃から配り係として友だちのノートを配ろうとする姿が見られ始めた。9月の運動会の練習では、整列の順番を「〇〇さんの後ろだね」と友だちの名前を初めて言えた。10月には、他の児童を見分けることができるようになり、名札を見て名前を言おうとするようになった。帰りの会ではみんなからの質問に「指名したいけど名前がわからないよ。なんて名前?」と、自分が今困っていることをみんなの前で言うことができた。また、学級の子ども達も「私〇〇!」と答え、Bの困っている様子を

何とかしようとする場面がみられた。このように学級の子ども達も B の存在を意識するようになり、B が困っていると手を貸したり、給食の時間には会話を交わしたりする場面もみられた。B は、ほかにも相手の気持ちを推し量ったりしにくいという特性をもっているため、人と関わってもトラブルになることが多く、コミュニケーションを楽しむことが難しい。しかし、10月の下旬には、母親から家での様子を聞いたときには「どんな冗談を言えば先生は信じてくれるかな」と就寝前に一生懸命考えていたというエピソードが語られ、意欲的に担任と関わろうという姿勢が見られた。また、学級で鬼ごっこをした時も「ぼくが鬼になるよ」と言い、積極的に参加した。以前の「疲れるから嫌だ」といつも運動場の隅で座っていた B の姿が嘘のようである。学級の子ども達からも B の存在に関心をもって関わろうという姿勢が見られ、学級で将来の夢を発表する際に「私の将来の夢はエジソンのような発明家になることです」と話す B に対して、周りの子ども達から「ほー」という声が挙がり、興味を持った子どもから多くの質問がでた。そして、この頃には、B の「何で学校に来なくちゃ行けないんだ」という口癖もほとんどなくなった。

(3) B の事例全般に関する考察

12回の「お絵かき遊び」のうち3分の1に当たる4枚の描画にオムライスが描かれている。B が同じ絵を描くことが多いが、寺山(2002)は「同じものを描くという行動には、ひとつには本人にとって安定がえられること、もう一方では対象物への興味関心の強さがあるということ」と言っている。B は同じものしか描けないのではなく、同じものを描くことで心の安定を図っていたのである。

「お絵かき遊び」では、「個々の子どもの心が大切に扱われる事、すなわち子どもが心の状態を自由に表現してよいことや表現したものを担任や子ども同士が認め合うことが保障される」ということが実施上の重要な条件である。その上で担任が子どもの自由に表現した絵を学級でどう扱うかは子どもの心を育む上で重要であると考えられる。また、そのことが学級の周りの子ども達に与える影響も大きい。というのは、教師が1人の子どもとのやりとりを周囲の子ども達は見聞きしているからである。この事例では、B の作品を大切にしていることで、学級の子ども達も B の作品や B を大切にするようになった。担任や学級の仲間にも認められ大切にされたことが B の学級集団への所属意識につながったように思われる。

これについてもう少し説明を加えると次のようになる。「お絵かき遊び」の実施者(担任)が子どもの絵(作品)をありのまま受け止め大切にすることは、子どもそのものをありのまま受け止め大切にすることである。そのことで担任と B や学級の子ども達との間に信頼関係が生まれた。そして、B の絵を通して B を大切にしている

担任の態度から学級の子ども達は、仲間としての B を理解し B を大切にしている気持や態度を育てた。学級のみんなに大切にされている実感は、学級での心地よい居場所を B に実感させ、B の自己肯定感を高めたと考えられる。そして、特別な支援を必要とする B は、「お絵かき遊び」によって集団への所属意識や自己肯定感を高め、人と関わる楽しさやスキルを身につけ対人関係を大きく変容させていった。

V まとめと課題

特別な支援を必要とする子ども達は、他の子どもにもまして言語によるコミュニケーションの苦手さを持っている。事例1のように「お絵かき遊び」で絵を描くことは、このような言語的なハンディキャップを補う自己表出の手段として意味があった。また、絵を描いただけで全ての行動がよくなるとは言い切れないが、絵にはその時の状態が現れ、絵に変化が起きればその子どもにも変化が起きている可能性を推測できる。子どもの遊びを見ていると、その子どもは繰り返し同じ遊びを繰り返すがそれに満足すると、別の遊びをし始める。それと同様に、気持ちにぴったり描けたことだけで子ども達は満足が得られ、そのことだけで心の心理的状态は変化するのではないだろうか。また、担任にとっては、絵の変化を見ることで子どもの心の変化を理解するのに役立つものである。

もう1つ学級において「お絵かき遊び」で絵を描くことの意味は、事例2のように担任が絵の中に現れた子どもを受け止め理解するという、同じように学級の他の子ども達もその子どもを理解することができるということにある。言い換えれば、特別な支援を必要とする子ども達の2次的障害を予防するということである。小学校では特に見立てがつきにくく、その特性を理解されず支援されないで、しつけられてない子どもとして扱われることが多い発達障害の子ども達にとって、絵を大切に扱ってもらうことは、自分を理解し大切に扱ってもらうことにもなる。

このように「お絵かき遊び」は、特別な支援を必要とする子ども達の心の安定をも図るものとして効果を持つものであり、学級で子どもの心を育む教育活動の1つとして結論づけることができる。

特別な支援を必要とする子ども達の中で、事例1ではアスペルガー傾向の子どもにおける、事例2では自閉傾向の子どもにおける「お絵かき遊び」の活用法について考察したが、今後は、さらに他の傾向を示す子ども達には、どのようにこの「お絵かき遊び」が活かしていけるかを考えていくことが課題である。

参考文献

岡田珠江・松本裕子、学級で心を育む「お絵かき遊び」
I、三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要、
27; 41-50, 2007

寺山千代子、自閉症・者の描画活動とその表現、臨床描
画研究、17; 5-21, 2002

杉山登志朗、発達障害の臨床における描画の意味—自閉
症の描画を中心に、臨床描画研究、17; 22-36, 2002

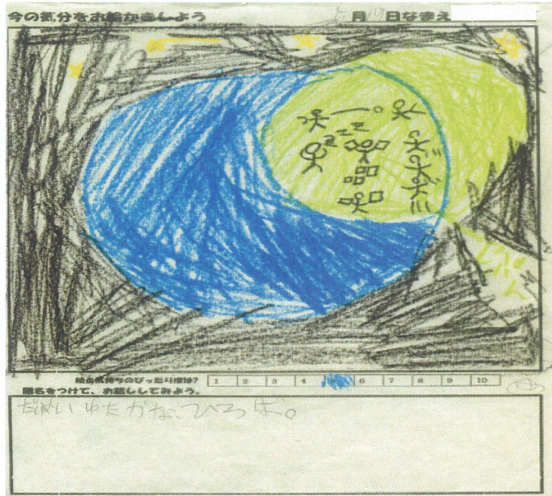


図 1

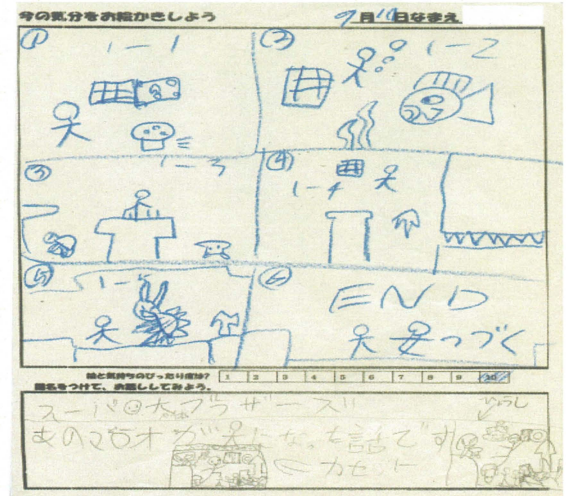


図 4

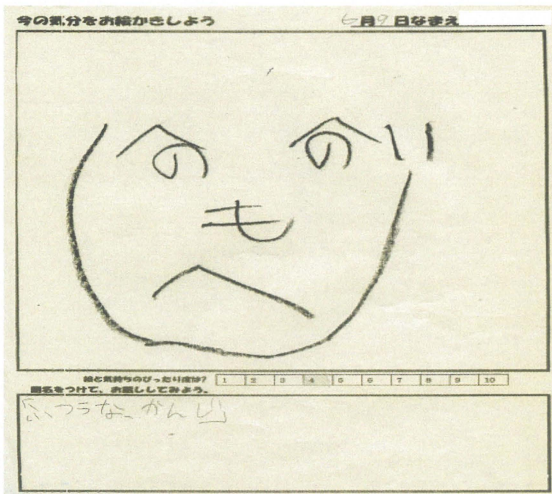


図 2

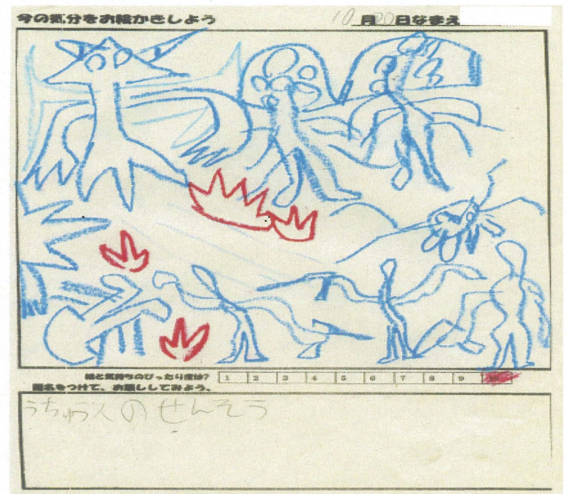


図 5

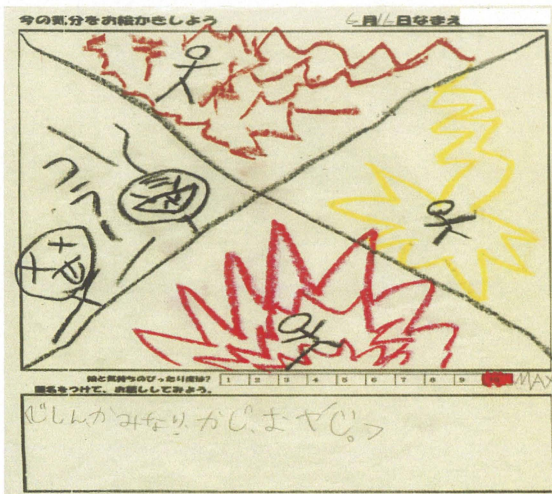


図 3

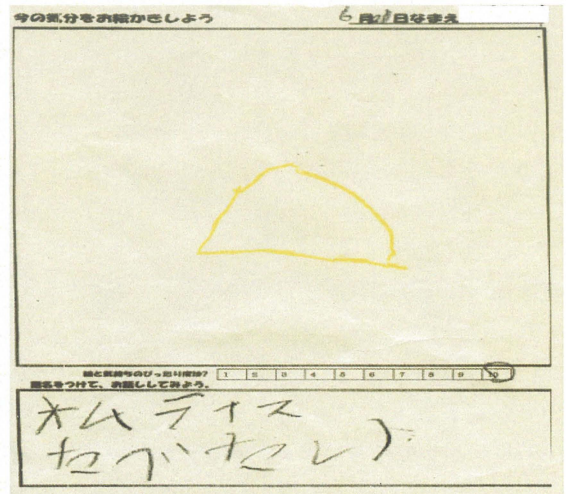


図 6