

# 小学生が描く動的学校画の描画特徴の発達的变化に関する実証的研究

大門 秀 司\*, 宮 下 敏 恵\*\*

(平成27年6月15日受付, 平成27年12月1日受理)

## Study of the developmental changes in elementary school students assessed using Kinetic School Drawing.

DAIMON Shuji\*, MIYASHITA Toshie\*\*

The study investigated developmental changes in elementary-school students using kinetic school drawing (KSD), which is deemed a valid assessment tool. However, its applicability to elementary-grade students is yet to be studied. To address this gap, a checklist was prepared for elementary-grade students in an earlier study. In this study, the characteristics of elementary-grade students drawings were assessed using KSD. Most elementary-grade students drew their teacher playing with a friend outside the schoolhouse, though given that these students are in grade 3 or 4, any number of situations could have been drawn. This can be seen as the gap between self-image and friend-image, and is in contrast to upper-grade students, who drew many static pictures. Further, drawings by elementary-grade students were characterized by light impressions. This study thus demonstrates the features of KSD when applied to elementary school students.

Key Words : Kinetic School Drawing, development changes, elementary school

### 問 題

今日、学校現場ははじめや不登校、学級崩壊、非行、自殺など多くの問題を抱えており、問題に悩む子供への心のケアはもちろんのこと、これらの諸問題を予防することは非常に重要である。

学校現場では子供の不適応サインを早期に発見したり、子供の心を理解したりするために行動観察やアンケート、面接、日記からの情報収集など様々な努力がなされている。しかしながら、このような日常的な教師による実践的・体験的アプローチには限界があることが指摘されている(松浦・新井・市川・杉原・堅田・田島, 2004)<sup>(1)</sup>

実際、言葉で自分の気持ちを話すことが苦手な子供や自分を客観的に捉える能力が未熟な子供は、自分の思いを言葉で上手に伝えられないことがあり(松原, 2000)<sup>(2)</sup>(荒木・岡・小山・赤嶺・久保, 2004)<sup>(3)</sup>、その子が抱えている不安や悩みが見過ごされることもある。このように自分の思いを言葉では表出できずにいる子供に対して、非言語的な方法によって不適応サインを発見することも、子供を理解するための方法の一つとして重要である。

非言語的な方法の一つとして描画法がある。描画法には、1) 子供の心を理解しパーソナリティの多面的な理解に役立つ、2) 一人ひとりのパーソナリティに合わせた援助方法を見つける手がかりとなり、援助者側の共通認識を得やすい、3) 経過を追って比較検討しやすいなどの利

点がある(松井, 2000)<sup>(4)</sup>(岡田, 2006)<sup>(5)</sup>(橋本, 2009)<sup>(6)</sup>。特に子供の場合は素直に感じるままの世界が描かれ、言葉によらずとも子供の内面の情報を得ることができる。子供の心の理解を必要とする学校現場では、彼らの言語的な表現能力が発達途上にあること、絵を描くことへの親しみ易さや実施の容易さ、教員が子供の心の状態を視覚的に理解しやすい(日高, 2000)<sup>(7)</sup>などの観点から、描画は子供理解の方法として適しているといえるだろう。学校現場で用いられる描画法として、唯一、学校をテーマとした動的学校画は、学校臨床に役立つアセスメントの一つとして、近年期待が寄せられている(名島・津田・船木・原田・津藤, 2005)<sup>(8)</sup>。動的学校画は、Prout & Phillips (1974)<sup>(9)</sup>によって開発された投影描画法の一つであり、子供の学校における心的世界が絵に投影されることが、他の描画法にはない特長である(Knoff & Prout, 1985)<sup>(10)</sup>。日常の学校生活では問題が顕在化していない子供でも、動的学校画には心の葛藤が描かれる場合がある(橋本, 2009)<sup>(6)</sup>。また、学級担任やスクールカウンセラーにとっては、「なぜその場面を描いたのか」「その子の学校生活はどうなのだろう」などを想像しながら絵と向き合うことで多くの情報を得ることができるといわれている。

動的学校画を提唱したProut & Phillips (1974)<sup>(9)</sup>は、学校における自己不確実感、小さな自己像で描かれや

\* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Education)

\*\* 上越教育大学 (Joetsu University of Education)

すく、自己像・友達像・先生像の距離が、それぞれの関係を示唆していると述べている。同様に、Knoff & Prout (1985)<sup>(10)</sup>、Sarbaugh (1982)<sup>(11)</sup>、Prout & Celmer (1984)<sup>(12)</sup>は、人物像の大きさや人物像間の距離、人物像の数や描画場面などに描画者の心理が反映されていることを報告している。このように、動的学校画が描画者の学校に対する見方や感じ方を理解する助けとなることが示唆されている。

国内においては、動的学校画に関する事例研究が蓄積されてきている。構成的エンカウンターグループの効果検証の方法として動的学校画を用い、先生や友達に対する認識の変化などが表現されたという報告(小西・稲垣, 2008)<sup>(13)</sup>や、不登校など問題を抱える子供たちへのカウンセリングやコンサルテーションに動的学校画を用いた例(加藤, 1989)<sup>(14)</sup>(橋本, 1999)<sup>(15)</sup>(平田, 2006)<sup>(16)</sup>、予防的カウンセリングとして観察では理解しにくい子供の姿に気づき、援助への手がかりをつかむことができた(河原, 1999)<sup>(17)</sup>などの報告が見られる。このように、学校現場において動的学校画を活用することは、子供を理解する方法の一つとして有効であると考えられるものの、事例を通じた研究では、「筆者には～と思われた」という根拠のみで結論づけられることが多い(佐々木, 2005)<sup>(18)</sup>という指摘もあり、動的学校画の解釈がどこまで一般化できるか、信頼性と妥当性に関して検討する必要があるだろう。

このような点から、近年、動的学校画の数量的研究も増えてきている。小学5年と中学2年を対象とした鈴木・山田・岩田(2004)<sup>(19)</sup>の研究では、中学2年よりも小学5年において先生像が大きく描かれる傾向がみられ、自己像と友達像の距離が近接して描かれる傾向があったとした。今城(2003)<sup>(20)</sup>は小学4年を対象に学校適応群と不適応傾向群の描画特徴を検討し、不適応傾向群で出現頻度が高かった項目は、「人物2人」「自己像が紙の上半分に浮いたように位置」「自己の後ろ姿」「抹消」「自己の包囲」であった。田中(2007)<sup>(21)</sup>は、小学3年から中学3年の動的学校画の発達の特徴について、自己像の活動変数や身体特徴、人物像の大きさや距離、人物像の顔の向きなどの視点から検討した。その結果、中学年が身体的特徴を豊かにかつ正確に描き、活動的で笑顔の自己像を描く傾向が多くみられたことや、高学年では授業場面や受身的なコミュニケーションをする自己像を多く描き、顔の省略や後向きの描画が増加したこと、先生像は正面向きで描かれることがほとんどであったことを報告している。さらに田中(2009)<sup>(22)</sup>(2011)<sup>(23)</sup>は、小・中学生を対象に学校適応と描画特徴および学級の荒れと描画特徴の関連を検討した。先生や友達への親密性が高い児童は人物像を笑顔で描き、自己像・友達像・先生像ともに横向きあるいは正面向きで描く傾向にあった。また、教室で安

心している児童は友達の数も多く描きやすく、絵のその後の物語がポジティブな内容であることを見出した。さらに、荒れ傾向・行動化傾向が高いクラスでは、脚の省略がより多く、自己像の腕を長く描き、教室の外、校舎外の描画が多く出現したと報告している。

このように動的学校画の数量的研究は少しずつみられるようになっており、学年や学校適応によって描画特徴が異なることが示唆されている。しかしながら、動的学校画における小学校低学年の描画特徴に関しては田中(2009)<sup>(22)</sup>のみであり、十分に検討されておらず、小学校6年間を通じた描画特徴をさらに明らかにすることが重要だと考えられる。また、先行研究では、自己像の表情や身体描画、自己像・友達像の顔の向きが学年によって異なることが報告されているが(田中, 2007)<sup>(21)</sup>、友達像や先生像の身体像や眼の描画、顔の描画などの身体特徴については十分に検討されておらず、先生像や友達像に関するチェックリスト項目は不十分だと考えられる。学校は先生や友達との相互作用によって成り立つ場である。藤田・西川(1999)<sup>(24)</sup>や藤井(2005)<sup>(25)</sup>の学校適応の研究において、学校が楽しい、学校が嫌いということに関する要因として「先生」、「友達」が挙げられており、学校適応においては先生や友達が大きく影響しているといえるだろう。動的学校画において、先生像や友達像の身体的チェックリスト項目を増やすことによって、学校生活をより詳細にとらえることができるのではないだろうか。

そこで本研究では、動的学校画において、友達像や先生像の身体描画についてのチェック項目を増やし、各学年の特徴をより詳細に検討する。また、低学年にも適応可能な方法を検討し、低学年を含めた小学生の描く動的学校画の発達の变化について検討することを目的とする。

## 予備調査

### 1. 目的

本調査で動的学校画を行う際に、1年生から6年生の子供が教示や説明、指示、手順について理解できるか確認することを目的とする。また、田中(2007)<sup>(21)</sup>の先行研究を基に、先生像や友達像についても、より詳細な分析ができる動的学校画チェックリストを作成する。

### 2. 方法

**調査対象者と調査時期** A県B市立C小学校の1年生21名と4年生24名を対象とした。調査時期は、2009年1月であった。

**調査材料** Bの鉛筆を一人一本とA4サイズのケント紙を一人一枚用いた。

**手続き** 教示や説明、手順について、どのような質問にも統一して対応できるように調査者のみで調査を行った。田中(2007)<sup>(21)</sup>の先行研究に倣って研究協力者(臨床心

表 1 動的学校画 チェック表

項目1 全体的印象	項目8 人物像の大きさ	項目15 身体描画(自己像)	項目22 身体描画(先生像)	項目28 身体描画(友達像)
1 暗い、やや暗い	31 自己像 mm	42 自己像あり	68 先生像あり	92 友達像あり
2 どちらでもない	32 先生像 mm	43 自己像なし	69 先生像なし	93 友達像なし、友人像一人
3 やや明るい、明るい	33 友達像 mm	項目16 自己像・身体像	項目23 先生像・身体像	項目29 友達像・身体像
項目2 描画場面	項目9 友達の数	44 どこかが描かれていない	70 どこかが描かれていない	94 どこかが描かれていない
4 校舎内	34 友達の数 人	45 頭部だけ	71 頭部だけ	95 頭部だけ
5 校舎外	項目10 最大像	46 頭部と首だけ	72 頭部と首だけ	96 頭部と首だけ
項目3 描画状況	35 自己像が最大	47 頭・首・胴体	73 頭・首・胴体	97 頭・首・胴体
6 学習状況	36 先生像が最大	48 頭・首・胴体・脚または腕	74 頭・首・胴体・脚または腕	98 頭・首・胴体・脚または腕
7 非学習状況	37 友達像が最大	49 全身がある	75 全身がある	99 全身がある
項目4 絵の活動レベル	項目11 自己像と友達像の距離	項目17 自己像・眼の描画	項目24 先生像・眼の描画	項目30 友達像・眼の描画
8 座る・座って何かをする	38 自己像-友達像 mm	50 眼がない(後向き含む)	76 眼がない(後向き含む)	100 眼がない(後向き含む)
9 立つ・立って何かをする	項目12 自己像と先生像の距離	眼がある	眼がある	眼がある
10 読む	39 自己像-先生像 mm	51 楽しそうな眼	77 楽しそうな眼	101 楽しそうな眼
11 乗る	項目13 絵のその後の物語	52 不安・攻撃のある眼	78 不安・攻撃のある眼	102 不安・攻撃のある眼
12 打つ・ける	40 点	53 どちらとも言えない	79 どちらとも言えない	103 どちらとも言えない
13 走る・歩く	項目14 絵の統合性	項目18 自己像・顔の描画	項目25 先生像・顔の描画	項目31 友達像・顔の描画
14 投げる	41 点	54 顔がない(後向き含む)	80 顔がない(後向き含む)	104 顔がない(後向き含む)
15 ぶらさがるとぶ		55 顔の輪郭だけはある	81 顔の輪郭だけはある	105 顔の輪郭だけはある
16 歌う		56 眼または鼻または口しかない	82 眼または鼻または口しかない	106 眼または鼻または口しかない
17 何かをする		57 眼・鼻あるいは口	83 眼・鼻あるいは口	107 眼・鼻あるいは口
項目5 コミュニケーションレベル		58 眼・鼻・口あり	84 眼・鼻・口あり	108 眼・鼻・口あり
18 コミュニケーションなし		項目19 自己像・表情	項目26 先生像・表情	項目32 友達像・表情
19 眼を		59 表情なし(後向き含む)	85 表情なし(後向き含む)	109 表情なし(後向き含む)
20 見る		60 親しい、楽しい	86 親しい、楽しい	110 親しい、楽しい
21 聞く		61 中立	87 中立	111 中立
22 話す		62 不親切や悪意、不安	88 不親切や悪意、不安	112 不親切や悪意、不安
23 誰かと遊ぶ		項目20 自己像・顔の向き	項目27 先生像・顔の向き	項目33 友達像・顔の向き
項目6 協力レベル		63 正面	89 正面	113 正面
24 協力なし		64 横向き	90 横向き	114 横向き
25 手助け		65 後向き	91 後向き	115 後向き
26 一緒に遊ぶ		項目21 自己像・腕の長さ		
27 一緒に働く		66 腕の長さが身体の1/2~3/4		
28 一緒に勉強する		67 それ(1)以外		
項目7 緊張レベル				項目34 描画スタイル
29 緊張なし				116 スタイルなし
30 緊張あり				117 区分化
				118 包囲
				119 エッジング
				120 底辺に線を引く
				121 上辺に線を引く
				122 人物像に上線または下線

理学専門であり、スクールカウンセラー経験10年以上の大学教員1名、臨床心理学を専攻している大学院生6名。なお、大学院生には筆者を含め10年以上の経験がある小学校教諭1名、中学校教諭1名が含まれている」とともに検討し、新たに13項目を追加して動的学校画チェックリストを作成した。以下、新たに追加した描画分析項目と、その理由を述べる。

項目1「全体的印象」を加えた。全体的印象はバウムテストなど多くの描画分析に用いられ(今村, 2004)<sup>(26)</sup>(大和田・阪, 2007)<sup>(27)</sup>, その印象が描画者の心理的状態と関係があることが報告されている。なお、予備調査で描かれた動的学校画を研究協力者に見てもらい、全体的印象として最も適切であるのは、「暗い、やや暗い、どちらでもない、やや明るい、明るい」であると判断し、項目1を加えた。項目15「身体描画(自己像)」を加えた。自己像が描かれないことは、自尊感情の低下や自己否定と関連があるとの指摘を参考にした(Knoff & Prout, 1985)<sup>(10)</sup>。同様に、項目22「身体描画(先生像)」, 項目28「身体描画(友達像)」を加えた。日常的に交流のあるはずの人物像が描かれていないことは、その人物との社会的交流の逃避などが指摘されているためである(Knoff & Prout, 1985)<sup>(10)</sup>。

項目21「自己像・腕の長さ」を加えた。長すぎる腕は環境への不適応や無理な背伸びによる過補償を意味するとの指摘(Leibowitz, 1999)<sup>(28)</sup>を参考にした。先行研究では、人物像のうち自己像は分析が行われている(田中, 2007)<sup>(21)</sup>。しかしながら、学校は友達や先生との相互作用によって成り立っている場であり、友達像や先生像にも動的学校画を描いた子供の心理が投影されることが推測される。このことを考慮し、以下の描画項目を追加することとした。項目23「先生像・身体像」, 項目24「先生像・眼の描画」, 項目25「先生像・顔の描画」, 項目26「先生像・表情」, 項目29「友達像・身体像」, 項目30「友達像・眼の描画」, 項目31「友達像・顔の描画」, 項目32「友達像・表情」を追加した。作成した動的学校画チェック表を表1に示した。

予備調査で描かれた動的学校画45枚について動的学校画チェック表を用いて評定し、研究協力者との一致率を求めた。一致率は93%であった。なお、評定が85%に満たなかった項目が全34項目中5項目みられたが、先行研究(田中, 2007)<sup>(21)</sup>に倣って研究協力者で検討し、項目の定義を追加・修正した。その後、再度、研究協力者との一致率を求めたところ、全ての項目で評定が85%を超



えたため条件を満たしたと判断した。

### 3. 結果

1年生、4年生ともに2名ずつから、「用紙は縦でも横でもよいのか」という質問があった。両学年から質問があったため、「用紙は縦でも横でもかまいません」という説明を加えることとした。「色をぬってもいいか」「先生は誰を描いてもいいか」「友達は誰を描いてもいいか」という質問が1年生の各1名ずつからあった。4年生では同様の質問はなかったため全体への説明には加えず、個別対応することとした。教示を聞きもらし、友達を一人しか描かなかったり、先生を描かなかったりした児童が1年生で3名いた。低学年だけでなく、中・高学年でも教示や手順などについてより正確に伝わるように、本調査では、子供たちが教示者を見て十分に集中していることを確認した上で、教示をゆっくりと大きな声で2回くり返すこととした。その後、視覚的にも理解しやすいように教示内容を書いた模造紙を黒板に掲示した。さらに、低学年では回収の際に再度教示を確認した。このような手順をふむことで、低学年も教示などを理解できると判断した。

## 本調査

### 1. 目的

本研究では、小学校低学年・中学年・高学年における動的学校画の描画特徴の発達の変化を明らかにすることを目的とする。

### 2. 方法

**調査時期と調査対象者** 2009年6月から7月にかけて、A県B市内小学校3校の1年生5クラス124名、2年生3クラス76名、3年生3クラス80名、4年生4クラス109名、5年生3クラス84名、6年生5クラス127名、計600名を対象とした。このうち、調査時間内に描画が終わらなかった者や、記入に不備があった描画を除いた計515名を分析対象者とした。

**調査材料** Bの鉛筆一人一本と、A4サイズケント紙を一人一枚用いた。

**手続き** 教示や説明、手順について、どのような質問にも統一して対応できるように調査者のみで調査を行った。描画の前に、以下のような説明を行った。「これからみなさんに学校生活についての絵を描いてもらいます。成績などには全く関係ありません。描いてもらった絵は、友達に見せたり、掲示したりはしないので安心して描いてください。用紙は縦でも横でもかまいません。棒人間などにはせず、できる限り丁寧に描いてください。絵を描き終わったら画用紙の裏の質問(○1この絵は、あなたが何をしているところですか、○2この場面の後、どのようなことが起こると思いますか)にも答えてください。以上の説明後、動的学校画の教示を行った。教示は、以下

の通りであった。「あなたが学校で何かしているところを描いてください。絵には、あなたと学校の先生と友達2人以上を描いてください。」教示をゆっくりと大きな声で2回繰り返して伝えた後、教示内容が書かれた模造紙を黒板に掲示した。描き終わった子供の描画は、封筒に入れて封をした。

**一致率の確認** 調査で描かれた動的学校画515枚のうち、各学年10枚、計60枚(全データの約11%)について、動的学校画チェック表を用いて評定した。なお、評定は調査者と研究協力者(教育心理学専攻の大学院を修了し、適応指導教室で指導員1年、小学校教諭6年の経験者)で行った。その結果一致率は93%であった。先行研究(田中, 2007)<sup>(21)</sup>に倣い、一致率が85%を超えたため条件を満たしたと判断した。

### 分析方法

描画項目の評定は、予備調査で作成した動的学校画チェック表を用いて行った。低学年・中学年・高学年において描画項目の出現率に差があるかを見るために、 $\chi^2$ 検定を行った。分析は、田中(2007)<sup>(21)</sup>の先行研究と同様に、項目ごとに $\chi^2$ 検定を行った。なお、人物像の大きさ、人物像間の距離、絵のその後の物語、統合性については低学年・中学年・高学年に平均値に差があるか確認するために一要因の分散分析を行った。検定にはJava Script-STAR version5.5.0Jを用いた。 $\chi^2$ 検定について、いずれかの項目において度数が0であったものや、期待度数が検定上の制約に抵触する描画項目については、他の項目と合わせて検定をした。

### 3. 結果

#### 1) 全体的印象, 描画場面, 描画状況, 絵の活動レベル, コミュニケーションレベル, 協カレベル, 緊張レベルについて

$\chi^2$ 検定及び残差分析の結果を表2に示した。

項目1「全体的印象」で $\chi^2$ 検定を行った結果、有意差がみられた( $\chi^2=10.86, p<.05$ )。全体的印象は、絵が評定者にどのような印象を与えるかを表した項目で、明るい・やや明るい、どちらともいえない、やや暗い・暗いで評定している。残差分析の結果、低学年で「どちらでもない」が少ない傾向がみられ、高学年では「どちらでもない」が有意に多く、「明るい・やや明るい」が有意に少なかった。

項目2「描画場面」で $\chi^2$ 検定を行った結果、有意差がみられた( $\chi^2=22.27, p<.01$ )。描画場面は、描かれた場面が校舎内か校舎外で評定している。残差分析の結果、低学年で「校舎外」が有意に多く、「校舎内」が有意に少なかった。一方、高学年では「校舎内」が有意に多く、「校舎外」が有意に少なかった。

項目3「描画状況」で $\chi^2$ 検定を行った結果、有意差がみられた( $\chi^2=13.66, p<.01$ )。描画状況は、描かれた絵



が学習場面（掃除や給食などを含む）であるか、休み時間などの非学習場面であるかを表した項目である。残差分析の結果、低学年で「非学習状況」が有意に多く、「学習状況」が有意に少なかった。中学年では「学習状況」が有意に多く、「非学習状況」が有意に少なかった。

項目4「絵の活動レベル」で $\chi^2$ 検定を行った結果、有意差がみられた（ $\chi^2=25.08, p<.01$ ）。絵の活動レベルは、自己像が何をしているかを表す項目である。残差分析の結果、低学年で「ぶらさがる・とぶ」（鉄棒や縄跳びなど）が有意に多く、「投げる」が有意に少なかった。中学年では「投げる」（ドッジボールや野球など）が有意に多く、「立つ・立って何かをする」が少ない傾向がみられた。高学年では、「座る・座って何かをする」（座って先生の話を聞く、座って友達と話をしているなど）が多い傾向がみられ、「ぶらさがる・とぶ」が有意に少なかった。

項目5「コミュニケーションレベル」で $\chi^2$ 検定を行った結果、有意差がみられた（ $\chi^2=23.32, p<.01$ ）。コミュニケーションレベルは、自己像が先生や友達とどのよう

にコミュニケーションをしているかを表す項目である。残差分析の結果、低学年で「誰かと遊ぶ」が有意に多く、「見る」が有意に少なかった。中学年では「見る」が有意に多く、「聞く」が少ない傾向がみられた。高学年では「聞く」が有意に多く、「誰かと遊ぶ」が有意に少なかった。

項目6「協力レベル」で $\chi^2$ 検定を行った結果、有意差がみられた（ $\chi^2=18.86, p<.01$ ）。協力レベルは、自己像が先生や友達とどのように協力しているかを表す項目である。残差分析の結果、低学年で「一緒に遊ぶ」が有意に多く、「一緒に勉強する」が有意に少なかった。中学年では「一緒に勉強する」が有意に多く、「一緒に遊ぶ」が有意に少なかった。また、「協力なし」が少ない傾向がみられた。

## 2) 人物像の大きさ、友達の数、最大像、自己像と友達像の距離、自己像と先生像の距離、絵のその後の物語、絵の統合性について

多重比較の結果を表3に示した。

項目9「友達の数」で一要因の分散分析を行った結果、

表2 全体的印象と自己像の活動レベル

<分析内容>	N	低学年	中学年	高学年
<b>&lt;項目1 全体的印象&gt;</b>				
		$\chi^2 = 10.86$ , $df = 4$ , $p < .05$		
暗い, やや暗い	38	15 (8.9)	12 (7.1)	11 (6.1)
どちらでもない	174	48 (28.6)	49 (29.1)	77 (43.0)
明るい, やや明るい	303	105 (62.5)	107 (63.7)	91 (50.8)
		+ 少ない		** 多い
				** 少ない
<b>&lt;項目2 描画場面&gt;</b>				
		$\chi^2 = 22.27$ , $df = 2$ , $p < .01$		
校舎内	256	60 (35.7)	88 (52.4)	108 (60.3)
校舎外	259	108 (64.3)	80 (47.6)	71 (39.7)
		** 少ない		** 多い
		** 多い		** 少ない
<b>&lt;項目3 描画状況&gt;</b>				
		$\chi^2 = 13.66$ , $df = 2$ , $p < .01$		
学習状況	154	35 (20.8)	66 (39.3)	53 (29.6)
非学習状況	361	133 (79.2)	102 (60.7)	126 (70.4)
		** 少ない	** 多い	** 少ない
		** 多い	** 少ない	
<b>&lt;項目4 絵の活動レベル&gt;</b>				
		$\chi^2 = 25.08$ , $df = 10$ , $p < .01$		
座る・座って何かをする	94	24 (14.3)	30 (17.9)	40 (22.5)
立つ・立って何かをする	176	62 (36.9)	49 (29.2)	65 (36.5)
打つ・ける	43	18 (10.7)	11 (6.5)	14 (7.8)
走る・歩く	102	31 (18.4)	36 (21.4)	35 (19.7)
投げる	51	9 (5.4)	25 (14.9)	17 (9.6)
ぶらさがる・とぶ	48	24 (14.3)	17 (10.1)	7 (3.9)
		** 少ない	** 多い	
		** 多い		** 少ない
		+ 多い	+ 少ない	
<b>&lt;項目5 コミュニケーションレベル&gt;</b>				
		$\chi^2 = 23.32$ , $df = 8$ , $p < .01$		
コミュニケーションなし	24	9 (5.4)	8 (4.8)	7 (3.9)
見る	59	9 (5.4)	31 (18.5)	19 (10.7)
聞く	58	17 (10.1)	13 (7.7)	28 (15.7)
話す	79	23 (13.7)	23 (13.7)	33 (18.5)
誰かと遊ぶ	294	110 (65.4)	93 (55.3)	91 (51.1)
		** 少ない	** 多い	** 多い
		** 多い	+ 少ない	* 多い
		** 多い	** 多い	* 少ない
<b>&lt;項目6 協力レベル&gt;</b>				
		$\chi^2 = 18.86$ , $df = 6$ , $p < .01$		
協力なし	30	11 (6.5)	5 (3.0)	14 (7.8)
一緒に働く・手助け	14	4 (2.4)	7 (4.2)	3 (1.7)
一緒に遊ぶ	337	125 (74.4)	99 (58.9)	113 (63.5)
一緒に勉強する	133	28 (16.7)	57 (33.9)	48 (27.0)
		** 多い	** 少ない	** 多い
		** 少ない	** 多い	
		+ 少ない		

+  $p < .10$  , \*  $p < .05$  , \*\*  $p < .01$

表3 友達の数、自己像と友達像間の距離、統合性の平均値

		低学年	中学年	高学年	F値
<項目9 友達の数>	N	164	166	179	
	M (SD)	3.01 (1.92)	4.31 (3.16)	3.68 (2.45)	F =10.47**
	多重比較	中学年>高学年>低学年			
<項目11 自己像と友達像の距離>	N	164	166	178	
	M (SD)	70.43 (37.56)	70.16 (33.88)	57.49 (31.49)	F =8.00**
	多重比較	低学年, 中学年>高学年			
<項目14 絵の統合性>	N	168	168	179	
	M (SD)	3.45 (0.79)	3.22 (0.66)	3.34 (0.63)	F =4.36**
	多重比較	低学年>中学年			

\*  $p < .05$  , \*\*  $p < .01$

表4 自己像の身体描画の特徴

	N	低学年	中学年	高学年
<項目16 自己像・身体像>				
		$\chi^2=14.61$ , $df=4$ , $p < .01$		
手首・足首なし	64	24 (14.3)	19 (11.3)	21 (11.8)
部分的な描画	43	9 (5.4) +少ない	8 (4.8) *少ない	26 (14.6) **多い
全身がある	407	135 (80.3)	141 (83.9) *多い	131 (73.6) *少ない
<項目17 自己像・眼の描画>				
		$\chi^2=26.65$ , $df=4$ , $p < .01$		
眼がない, 不安・攻撃のある眼	70	8 (4.7) **少ない	29 (17.3) +多い	33 (18.5) **多い
楽しそうな眼	60	30 (17.9) **多い	9 (5.4) **少ない	21 (11.8)
どちらともいえない	384	130 (77.4)	130 (77.3)	124 (69.7) +少ない
<項目18 自己像・顔の描画>				
		$\chi^2=28.69$ , $df=4$ , $p < .01$		
顔がない(後向き含む)	56	3 (1.8) **少ない	27 (16.1) *多い	26 (14.6) **多い
部分的な描画	238	99 (58.9) **多い	65 (38.7) *少ない	74 (41.6)
眼・鼻・口あり	220	66 (39.3)	76 (45.2)	78 (43.8)
<項目19 自己像・表情>				
		$\chi^2=26.45$ , $df=4$ , $p < .01$		
表情なし, 不親切・悪意・不安	97	15 (7.8) **少ない	38 (22.6)	46 (26) **多い
楽しい・親しい	298	121 (72.0) **多い	87 (51.8) *少ない	90 (50) *少ない
中立	119	34 (20.2)	43 (25.6)	42 (24)
<自己像20 自己像・顔の向き>				
		$\chi^2=56.41$ , $df=4$ , $p < .01$		
正面	360	153 (91.1) **多い	106 (63.1) *少ない	101 (56.7) **少ない
横向き	97	12 (7.1) **少ない	35 (20.8)	50 (28.1) **多い
後向き	57	3 (1.8) **少ない	27 (16.1) *多い	27 (15.2) *多い
<項目21 自己像・腕の長さ>				
		$\chi^2=6.01$ , $df=2$ , $p < .05$		
身体の1/2~3/4	50	9 (5.3) *少ない	22 (13.1) +多い	19 (10.7)
上記以外	464	159 (94.6) *多い	146 (86.9) +少ない	159 (89.3)

+  $p < .10$  , \*  $p < .05$  , \*\*  $p < .01$

有意差がみられた ( $F(2,506)=10.47, p<.01.$ )。友達の数、絵に描かれた友達の数を表す項目である。多重比較の結果、中学年、高学年、低学年の順に多かった。

項目 11「自己像と友達像の距離」で一要因の分散分析を行った結果、有意差がみられた ( $F(2,505)=8.00, p<.01.$ )。自己像と友達像の距離は、自己像と友達像の頭頂部を結んだ距離が何 mm かを表す項目である。多重比較の結果、高学年が低学年、中学年よりも友達を近くに描いていた。

項目 14「絵の統合性」で一要因の分散分析を行った結果、有意差がみられた ( $F(2,506)=4.36, p<.01.$ )。統合性は、統合性は人物像に欠けている部分がある、学年相応の描画技術に達していない、あるいは攻撃的・残虐的な絵であるといったことを意味している。多重比較の結果、低学年の方が中学年よりも統合性の低い絵を描いていた。

### 3) 自己像の身体描画について

$\chi^2$  検定及び残差分析の結果を表 4 に示した。

項目 16「自己像・身体像」で  $\chi^2$  検定を行った結果、有意差がみられた ( $\chi^2=14.61, p<.01.$ )。自己像・身体像は、自己の身体の全身が描かれているか、または欠けている部分があるのかを表す項目である。残差分析の結果、低学年で「部分的な描画」が少ない傾向がみられた。中学年では「全身がある」が有意に多く、「部分的な描画」が有意に少なかった。高学年では「部分的な描画」が有意に多く、「全身がある」が有意に少なかった。

項目 17「自己像・眼の描画」で  $\chi^2$  検定を行った結果、有意差がみられた ( $\chi^2=26.65, p<.01.$ )。自己像・眼の描画は、自己の眼がどのように描かれているかを表す項目である。残差分析の結果、低学年で「楽しそうな眼」が有意に多く、「眼がない、不安・攻撃のある眼」が有意に少なかった。中学年では、「楽しそうな眼」が有意に少なく、「眼がない、不安・攻撃のある眼」が多い傾向がみられた。高学年では、「眼がない、不安・攻撃のある眼」が有意に多く、「どちらとも言えない」が少ない傾向がみられた。

項目 18「自己像・顔の描画」で  $\chi^2$  検定を行った結果、有意差がみられた ( $\chi^2=28.69, p<.01.$ )。自己像・顔の描画は、自己の顔がどのように描かれているかを表す項目である。残差分析の結果、低学年で「部分的な描画」が有意に多く、「顔がない」が有意に少なかった。中学年では「顔がない」が有意に多く、「部分的な描画」が有意に少ない。高学年では「顔がない」が有意に多かった。

項目 19「自己像・表情」で  $\chi^2$  検定を行った結果、有意差がみられた ( $\chi^2=26.45, p<.01.$ )。自己像・表情は、自己の表情がどのように描かれているかを表す項目である。残差分析の結果、低学年で「楽しい・親しい」が有意に多く、「表情なし・不親切・悪意・不安」が有意に少なかった。中学年では、「楽しい・親しい」が有意に少ない。高学年では、「表情なし、不親切・悪意・不安」が有意に多く、「楽しい・親しい」が有意に少なかった。

項目 20「自己像・顔の向き」で  $\chi^2$  検定を行った結果、有意差がみられた ( $\chi^2=56.41, p<.01.$ )。自己像・顔の向きは、自己の顔が正面向・横向き・後向きのどれかを表す項目である。残差分析の結果、低学年で「正面」が有意に多く、「横向き」と「後向き」が有意に少なかった。中学年では「後向き」が有意に多く、「正面」が有意に少なかった。高学年では「横向き」と「後向き」が有意に多く、「正面」が少なかった。

項目 21「自己像・腕の長さ」で  $\chi^2$  検定を行った結果、有意差がみられた ( $\chi^2=6.01, p<.05.$ )。自己像・腕の長さは、自己の腕の長さが、自己像の 1/2 ~ 3/4 か、それよりも短いかを表す項目である。残差分析の結果、低学年で「身体の 1/2 ~ 3/4」が有意に少なく、「身体の 1/2-3/4 以外」が有意に多かった。中学年では「身体の 1/2 ~ 3/4」が多い傾向がみられ、「身体の 1/2-3/4 以外」が少ない傾向がみられた。

### 4) 先生像の身体描画について

$\chi^2$  検定及び残差分析の結果を表 5 に示した。

項目 22「身体描画 (先生像)」で  $\chi^2$  検定を行った結果、有意差がみられた ( $\chi^2=11.25, p<.01.$ )。「身体描画 (先生像)」は、先生像が描かれているかいないかを表す項目である。残差分析の結果、低学年で「先生像なし」が有意に多く、「先生像あり」が有意に少なかった。高学年では「先生像あり」が有意に多く、「先生像なし」が有意に少なかった。

項目 23「先生像・身体像」で  $\chi^2$  検定を行った結果、有意差がみられた ( $\chi^2=13.10, p<.05.$ )。残差分析の結果、低学年で「全身がある」が少ない傾向がみられた。中学年では「全身がある」が有意に多く、「部分的な描画」と「手首・足首なし」が有意に少なかった。

項目 24「先生像・眼の描画」で  $\chi^2$  検定を行った結果、有意差がみられた ( $\chi^2=10.34, p<.05.$ )。残差分析の結果、低学年で「楽しそうな眼」が多い傾向がみられ、「眼がない、不安・攻撃のある眼」が有意に少なかった。高学年では「楽しそうな眼」が少ない傾向がみられた。

項目 25「先生像・顔の描画」で  $\chi^2$  検定を行った結果、有意差がみられた ( $\chi^2=13.31, p<.05.$ )。残差分析の結果、低学年で「部分的な描画」が有意に多く、「顔がない」が有意に少なかった。高学年では「部分的な描画」は有意に少なかった。

項目 26「先生像・表情」で  $\chi^2$  検定を行った結果、有意差がみられた ( $\chi^2=18.91, p<.01.$ )。残差分析の結果、低学年が「楽しい・親しい」が有意に多く、「表情なし、不親切・悪意・不安」が有意に少なかった。高学年では、「表情なし、不親切・悪意・不安」と「中立」が有意に多く、「楽しい・親しい」は有意に少なかった。

項目 27「先生像・顔の向き」で  $\chi^2$  検定を行った結果、有意差がみられた ( $\chi^2=39.17, p<.01.$ )。残差分析の結果、



低学年で「正面」が有意に多く、「横向き」「後向き」が有意に少なかった。中学年では「正面」が少ない傾向がみられた。高学年では「横向き」が有意に多く、「正面」が有意に少なかった。

### 5) 友達像の身体描画について

$\chi^2$  検定及び残差分析の結果を表6に示した。

項目28「身体描画(友達像)」で $\chi^2$ 検定を行った結果、有意差がみられた( $\chi^2=19.05, p<.01$ )。身体描画(友達像)は、友達が描かれているかいないかを表す項目である。なお、友達像なしには、「友達を二人以上描いてください」という教示に対して一人しか描かれていない場合も含んでいる。残差分析の結果、低学年で「友達像なし」が有意に多く、「友達像あり」が有意に少なかった。高学年では「友達像あり」が有意に多く、「友達像なし」が有意に

少なかった。

項目29「友達像・身体像」で $\chi^2$ 検定を行った結果、有意差がみられた( $\chi^2=11.33, p<.05$ )。残差分析の結果、低学年で「手首・足首なし」が有意に多く、「全身がある」が有意に少ない。中学年では「全身がある」が有意に多く、「手首・足首なし」が有意に少なかった。

項目30「友達像・眼の描画」で $\chi^2$ 検定を行った結果、有意差がみられた( $\chi^2=19.58, p<.01$ )。残差分析の結果、低学年で「どちらとも言えない」が有意に多く、「眼がない、不安・攻撃のある眼」が有意に少なかった。「楽しそうな眼」は多い傾向がみられた。中学年では「眼がない、不安・攻撃のある眼」が有意に多かった。

項目31「友達像・顔の描画」で $\chi^2$ 検定を行った結果、有意差がみられた( $\chi^2=22.64, p<.01$ )。残差分析の結果、

表5 先生像の身体描画の特徴

	N	低学年	中学年	高学年
<項目22 身体描画(先生像)>				
		$\chi^2=11.25, df=2, p<.01$		
先生像なし	21	13 (7.7) **多い	7 (4.1)	1 (0.6) **少ない
先生像あり	494	155 (93.5) **少ない	161 (95.8)	178 (99.4) **多い
<項目23 先生像・身体像>				
		$\chi^2=13.10, df=4, p<.05$		
手首・足首なし	67	26 (16.8)	14 (8.7) *少ない	27 (15.2)
部分的な描画	41	16 (10.3)	6 (3.7) *少ない	19 (10.7)
全身がある	386	113 (72.9) +少ない	141 (87.6) **多い	132 (74.1)
<項目24 先生像・眼の描画>				
		$\chi^2=10.34, df=4, p<.05$		
眼がない、不安・攻撃のある眼	49	7 (4.5) **少ない	20 (12.4)	22 (12.4)
楽しそうな眼	62	25 (16.1) +多い	21 (13.0)	16 (9.0) +少ない
どちらとも言えない	383	123 (79.4)	120 (74.5)	140 (78.6)
<項目25 先生像・顔の描画>				
		$\chi^2=13.31, df=4, p<.05$		
顔がない(後向き含む)	37	4 (2.6) **少ない	16 (9.9)	17 (9.6)
部分的な描画	245	91 (58.7) **多い	78 (48.4)	76 (42.7) *少ない
眼・鼻・口あり	212	60 (38.7)	67 (41.6)	85 (47.7)
<項目26 先生像・表情>				
		$\chi^2=18.91, df=4, p<.05$		
表情なし、不親切・悪意・不安	69	11 (7.1) **少ない	25 (15.5)	33 (18.5) *多い
親しい・楽しい	290	107 (69.0) **多い	98 (60.9)	85 (47.8) **少ない
中立	135	37 (23.9)	38 (23.6)	60 (33.7) *多い
<項目27 先生像・顔の向き>				
		$\chi^2=39.17, df=4, p<.05$		
正面	377	145 (93.5) **多い	115 (71.4) +少ない	117 (65.7) **少ない
横向き	81	6 (3.9) **少ない	31 (19.3)	44 (24.7) **多い
後向き	36	4 (2.6) **少ない	15 (9.3)	17 (9.6)

+  $p<.10$  , \*  $p<.05$  , \*\*  $p<.01$

表6 友達像の身体描画の特徴

	N	低学年	中学年	高学年
＜項目28 身体描画（友達像）＞				
		$\chi^2=19.05$ , $df=2$ , $p<.01$		
友達像なし	25	18 (10.7) **多い	6 (3.6)	1 (0.6) **少ない
友達像あり	490	150 (89.3) **少ない	162 (96.4)	178 (99.4) **多い
＜項目29 友達像・身体像＞				
		$\chi^2=11.33$ , $df=4$ , $p<.05$		
手首・足首なし	68	32 (19.5) **多い	12 (7.2) **少ない	24 (13.4)
部分的な描画	45	13 (7.9)	14 (8.5)	18 (10.1)
全身がある	396	119 (72.6) *少ない	140 (84.3) *多い	137 (76.5)
＜項目30 友達像・眼の描画＞				
		$\chi^2=19.58$ , $df=4$ , $p<.01$		
眼がない, 不安・攻撃のある眼	76	9 (5.5) **少ない	36 (21.7) **多い	31 (17.3)
楽しそうな眼	60	25 (15.2) +多い	15 (9.0)	20 (11.2)
どちらとも言えない	373	130 (79.3) *多い	115 (69.3)	128 (71.5)
＜項目31 友達像・顔の描画＞				
		$\chi^2=22.64$ , $df=4$ , $p<.01$		
顔がない（後向き含む）	62	5 (3.0) **少ない	31 (18.7) **多い	26 (14.5)
部分的な描画	235	91 (55.5) **多い	69 (41.6)	75 (41.9)
眼・鼻・口あり	212	68 (41.5)	66 (39.7)	78 (43.6)
＜項目32 友達像・表情＞				
		$\chi^2=26.69$ , $df=4$ , $p<.01$		
表情なし, 不親切・悪意・不安	95	11 (6.7) **少ない	41 (24.7) *多い	43 (24.0) *多い
親しい・楽しい	297	117 (71.3) **多い	90 (54.2)	90 (50.3) **少ない
中立	117	36 (22.0)	35 (21.1)	46 (25.7)
＜項目33 友達像・顔の向き＞				
		$\chi^2=54.73$ , $df=4$ , $p<.01$		
正面	371	152 (92.7) **多い	110 (66.2) *少ない	109 (60.9) **少ない
横向き	79	8 (4.9) **少ない	26 (15.7)	45 (25.1) **多い
後向き	59	4 (2.4) **少ない	30 (18.1) **多い	25 (14.0)

+  $p<.10$  , \*  $p<.05$  , \*\*  $p<.01$

低学年で「部分的な描画」が有意に多く、「顔がない」が有意に少なかった。中学年では「顔がない」が有意に多かった。

項目32「友達像・表情」で $\chi^2$ 検定を行った結果、有意差がみられた( $\chi^2=26.69$ ,  $p<.01$ )。残差分析の結果、低学年で「楽しい・親しい」が有意に多く、「表情なし、不親切・悪意・不安」が有意に少なかった。中学年では、「表情なし、不親切・悪意・不安」が有意に多かった。高学年では、「表情なし、不親切・悪意・不安」が有意に多く、「楽しい・親しい」が有意に少なかった。

項目33「友達像・顔の向き」で $\chi^2$ 検定を行った結果、有意差がみられた( $\chi^2=54.73$ ,  $p<.01$ )。残差分析の結果、低学年で「正面」が有意に多く、「横向き」「後向き」が有意に少なかった。中学年では「後向き」が有意に多く、「正面」が有意に少なかった。高学年では「横向き」が有意に多く、「正面」が少なかった。

## 6) 描画スタイルについて

描画スタイルに $\chi^2$ 検定を行ったところ、有意差はみら

れなかった。

## 考 察

### 1. 低学年の描画特徴

低学年の描画には、休み時間にグラウンドなど校舎外で先生や友達と遊んでいる様子が多く描かれ、明るい印象の絵が多かった。動的学校画において、学校生活のどの場面を描くかは子供に委ねられる。遊びの場面を描いた子供が多いという結果は、先生や友達との遊びが心に残ったためと考えられる。遊びの内容は「鉄棒・縄跳び、鬼ごっこ」などが多かった。低学年は発達段階上、新たな経験をしていく中で喜びやとまどいを感じていく時期であり、情緒の発達にとって子供同士の交流は非常に重要な意味をもつ(小此木・荒井・長谷川, 1988)<sup>(29)</sup>。そして子供は友達の情緒表現を遊びやけんかの中で模倣し、自分の情緒表現を学習していく(江口, 1991)<sup>(30)</sup>。低学年の絵に遊びの内容が多かったのは、活発な情緒交流が描かれているといえよう。

低学年は中・高学年に比べ描かれた友達の数が少なく、自己像と友達像の距離が大きかった。低学年の人間関係は少人数で結びつきも弱く友達が変わりやすい。友達の選択理由も家や座席が近いなど外的条件で決まることが多い(無藤・高橋・田島, 1990)<sup>(31)</sup>。友達との結びつきがまだ弱いという発達段階を反映していると思われる。

自己像は、鼻を描かないなど顔の部分的な描画が多いものの、眼や表情の楽しい・親しい絵が中・高学年よりも多かった。田中(2007)<sup>(21)</sup>は、中学年の絵に笑顔の自己像が多く表れたと報告している。その要因について、アニミズム表現の残存、衝動や攻撃性を水面下に置く潜伏期に該当するため、内面の象徴的な投影を防衛していることの可能性を指摘している。本研究では、低学年で笑顔の自己像が多く表現された。前述の指摘が、低学年でも当てはまると考えられる。

先生像は、鼻を描かないなど顔の部分的な描画が多いものの正面向きの絵、眼や表情の楽しい・親しい絵が多く、先生を親しみのある存在として捉えていることが推測される。しかし、先生像を描かないという子供が中・高学年に比べて多かった。低学年の集団生活の要となるのは担任教師であり、子供にとって教師は絶対で、生活のすべてであるといっても過言ではない(小此木・荒井・長谷川, 1988)<sup>(29)</sup>。先生像の表情が明るいという結果と、先生像が描かれないという相反する結果は、先生とのつながりを意識できていない子供がいる可能性もある。

友達像は、正面向きで鼻を描かないなど顔の部分的な絵が多く、眼や表情の楽しい・親しい絵が多かった。一方、友達像を描かない、または「友達を二人以上描いてください」という指示に対して、一人しか描かれないという絵も見られた。低学年の人間関係は、比較的少人数で結びつきも弱いという指摘(無藤・高橋・田島, 1990)<sup>(31)</sup>を踏まえれば、発達段階が関係しているといえよう。

低学年では、人物像に鼻を描かない絵が多くみられた。鼻を描かないことは、他人の目に映る自分や情緒刺激へのかわりについて害があるとの指摘がある(Leibowitz, 1999)<sup>(28)</sup>。一方で、この時期の子供の顔の描画特徴を検討した深田(1983)<sup>(32)</sup>は、口や鼻は省略されることがあると指摘している。鼻が描かれなかった理由は、描画者への面接などを行わなければ分からない内容であり、慎重に解釈する必要がある。

また、人物像の顔の向きは正面向きの絵が多かった。橋本(2005)<sup>(33)</sup>は、肯定感情を共有するといった共感性の高い人は、親しい相手を正面や横向きで描くことを報告している。友達と遊ぶ楽しさを感じ、その思いを仲間と共有している場面を表現していると考えられる。

最後に、統合性は低かったものの攻撃的・残虐的な絵は認められなかった。ゆえに、描画技術の幼い絵が多かったと考えられる。東山・東山(1999)<sup>(34)</sup>は、中学年頃までは、

見た通りに表現するよりも同一画面に別々の視点から自分なりの論理や理屈によって表現すると指摘している。低学年では、想像しているものを十分に表現できていない場合があることを考慮する必要がある。

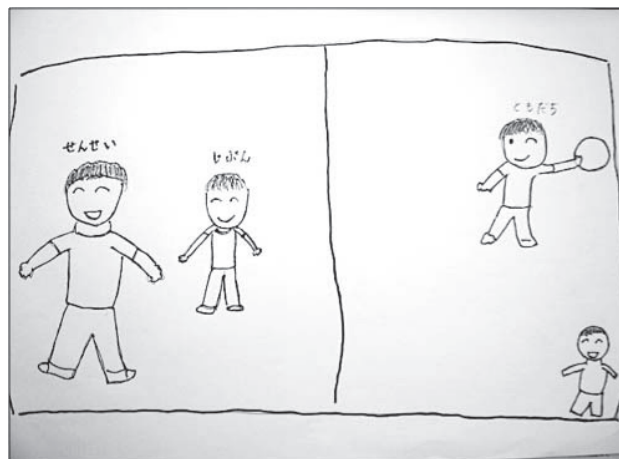


図1 低学年の描画の例(プライバシー保護のため、一部改変)

## 2. 中学年の描画特徴

中学年の絵には、明るい印象の絵が多かった。これは田中(2007)<sup>(21)</sup>の先行研究と一致する。描画状況は、学習が多く描かれていた。この結果は、中学年の子供たちが学習場面に心に残ったためと考えられる。描かれた学習内容はドッジボールなど「体育の授業」が最も多く、2番目に「給食」、3番目は「算数の授業」であった。

中学年の発達の様子を表す言葉として、「9歳・10歳の壁」などの表現がある。具体的思考から抽象的思考が可能となる発達段階であり、多くの事象をより深く捉えられるようになる。また、学校生活にも慣れ、様々なことに興味をもって行動する時期であり、知的好奇心も旺盛な時期である。このような発達段階が、学習場面を描く子供が多いという結果に影響していると考えられる。

描かれた友達の数は、最も多かった。小学校では3・4年生を境目にして子供たちの友人関係に質的な変化がみられる(河井, 1985)<sup>(35)</sup>。具体的には、成員の流動性が大きく成員相互の結びつきが弱い集団から、成員の流動性が小さく成員相互の結びつきが強い集団へと変容していく(井上・久保, 1992)<sup>(36)</sup>。発達段階上、ギャングエイジと言われ、遊ぶ友達集団は大きくなって固定化し同性的な友達だけで固まるようになる。友達の選択理由も相手の人柄や性格を挙げ、仲間の存在が意味をもってくる時期である(無藤・高橋・田島, 1990)<sup>(31)</sup>。このような発達段階を裏付けるように、描かれた遊びの内容は、「鬼ごっこ・ケイドロ・ドッジボール・キックベース」など多人数の遊びであった。集団の遊びをしている子供で、活動的遊びをしている子供は肯定的な友人観をもってい



る(横山, 2004)<sup>(37)</sup>, 外遊びは社会性を高める(遠藤・星山・安田・斉藤, 2007)<sup>(38)</sup>と言われており, 中学年で多人数の遊びの場面を描いた子供は友達とよい関係を築き, 学校に適応していることが推察される。

自己像は全身が欠けることなく描かれている一方で, 楽しそうな眼が少ない, 顔のない絵が多い, 楽しい・親しい表情が少なかった。また, 自己像の1/2-3/4になるような長い腕の絵が多く, さらに後向きの絵が多かった。Leibowitz (1999)<sup>(28)</sup>によれば, 長すぎる腕は環境への不適応や無理な背伸びによる過補償を意味する。本研究において, 中学年に学習場面を描いた子供が多かったことを考慮すれば, 学習についていけなかったり満足できていなかったりという状態の表現である可能性もある。

先生像では, 描画特徴は少なかった。これは, 描画者の心理が自己像や友達像により大きく投影しており, 先生像にはあまり投影されなかったと考えられる。このような描画特徴は, 友達とのかかわりが広がり深まっていく中学年の発達段階と一致すると言ってよいであろう。

友達像は, 全身が欠けることなく描かれているものの, 最も感情が表現されるはずの顔や眼や表情に明るい印象の絵が少なかった。これは, 思春期に向けての対人不安や他者とのかかわりの回避が影響しているとも考えられ, 友達との感情の交流がうまくいかず, 悩んでいる子供もいるのではないかと推察される。

中学年の人物像に共通していえるのは, 横向きや後向きの人物像が多いことである。動的家族画やHTPテストにおける横向きや後向きの人物像は, より大きくあろうとする自己概念(O'Brien, 1974)<sup>(39)</sup>との指摘がある。また, 三上(1995)<sup>(40)</sup>は逃避傾向や柔軟性, 協調性との関連を指摘している。本研究においては, 動的学校画を集団実施しており, 描画者が人物像を横向きや後向きに描いた意味や他の人物像との関係性については解釈していないものの, 低学年に比べて友人の選択理由も相手の人柄や

性格を挙げ, 中間の存在が意味をもってくる時期(無藤・高橋・田島, 1990)<sup>(31)</sup>である中学年の, 友達との関係を築きあげていくことの難しさを示しているのかもしれない。

最後に, 統合性は低学年よりも高く, 描画技術は低学年より発達していることがうかがえた。

### 3. 高学年の描画特徴

高学年の絵は, 低・中学年に比べて, 明るいとも暗いとも判断がつかない絵が多かった。また校舎内を描く子供が多かった。これらの結果は, 休み時間を描いた子供の遊びの内容に, 「友達と話をする」「黒板に絵を描く」といった教室内での静的な表現が多かったことが影響している。田中(2007)<sup>(21)</sup>の先行研究においても, 5年生を境に自己像の動きが静的になり, コミュニケーションも受け身的な聞く様子が増えたと報告されている。本研究でも, 同様の結果がみられた。

自己像と友達像間の距離は, 最も小さかった。Knoff & Prout (1985)<sup>(10)</sup>は事例研究から, 人物像間の距離は心理的距離を表していると報告している。高学年における友達とのかかわりは, 人格の尊敬・一致・共鳴による結合が増加し, 中学年の多人数の遊びから変化して心理的な結びつきの強い友達数名と遊ぶことが多くなる(無藤・高橋・田島, 1990)<sup>(31)</sup>。このような指摘を考慮すれば, 自己像と友達像を近くに描いたのはより親密になりたいという心理的距離の近さを望むものと考えられよう。

自己像は, 全身が欠けることなく描かれている絵が少なく, 眼がない絵や不安・攻撃的な眼の絵が多い, 顔がない絵や, 表情がないまたは不親切・悪意・不安な表情の絵が多い, 横向き・後向きの絵が多かった。古池(1998)<sup>(41)</sup>は, 5・6・7・9・11歳の子供を対象とした描画における感情表現の調査から, 子供は感情を描画において表現する際に, 感情に関する知識を利用しながら描画表現を行うことや加齢にともない表現方略のレパートリーが増加し, 多様な表現方法を並立して表現することを明らかにしている。この結果は, 年齢が上がるにつれて感情をより表現できるようになることを示している。本来, 感情を最も豊かに描けるはずの高学年において, 表情なしが多いことは, 何らかの防衛であることが考えられる。

先生像は, 楽しい・親しい表情の絵は少なく, 表情なしや不親切・不安・悪意などの表情の絵が多かった。さらに, 正面向きの絵が少なかった。宮本(1990)<sup>(42)</sup>は, 高学年になるにつれ, 子供は教師からの影響は受け入れにくくなることを指摘している。また, 学年があがるにつれ理想的教師像は減少の一途をたどり, かえって否定的教師像が増加する(寺田・片岡, 1986)<sup>(43)</sup>。教師との関係が否定的傾向をたどるのは, 一つには学級集団に影

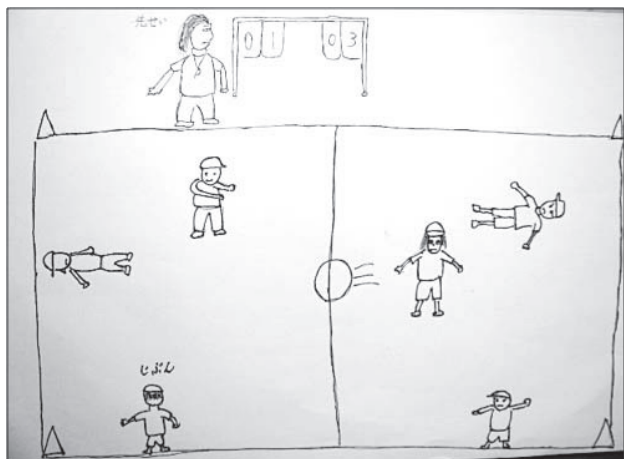


図2 中学年の描画の例(プライバシー保護のため, 一部改変)

響を及ぼしている教師からの独立の欲求によるものと考えられる。子供自身の自己意識の発達によって自律的行動を望んだり、子供の中に規範意識が生じたりすることで教師の指導とぶつかり否定的な関係になっていくという指摘もある(丹羽, 1995)<sup>(44)</sup>。本研究の結果からは、低学年の子供は先生を親しみのある存在として捉えていることがうかがえたが、高学年は多面的に教師を見つめることができるようになってきていると考えられる。低・中学年では先生から叱られる場面を描いた子供は見られなかったが、高学年では4名存在したことも、その裏づけといえよう。

友達像は、楽しい・親しい表情の絵が少なく、表情なしや不親切・悪意・不安の表情の絵が多く、さらに、正面向きの絵が少なかった。心理的な結びつきの強い友達数名と遊ぶことが多くなる(無藤・高橋・田島, 1990)<sup>(31)</sup>という高学年の友達関係の特徴を踏まえると、心理的には近づきたいと思いつつも、友達が自分に対していろいろな思いや感情を素直に表現していないと捉えていることが推察される。

本研究の高学年の人物像では、表情なしが多くみられた。このような結果は、田中(2007)<sup>(21)</sup>の先行研究の結果と同様であった。川端(2003)<sup>(45)</sup>の6年生を対象とした、子供が学級のメンバーの差異を捉える視点の調査では、高学年になると集団の中で他者とのかわり方の状況を第三者として観察あるいは推測し、注意深く捉えていることが示唆された。このことは、自己中心的視点を一歩離れて一般性、公共性のある視点がとれるようになることを裏付けている。また、高学年は描画技術が発達しており、自分の描きたいイメージを表現できないという可能性は低・中学年に比べれば低い。以上のようなことを考慮すれば、先生像や友達像には自分がその人物をどう見ているかが、より表現されているといえよう。



図3 高学年の描画の例(プライバシー保護のため、一部改変)

## 今後の課題

動的学校画を学校現場でより有効に活用するために、適応度の違いによる描画特徴や、学校においてどのように動的学校画を用いることが有効であるのかを検討していかなくてはならない。また、動的学校画には、複数の人物が描かれる。人物間の相互の関係と顔の向きについては、機械的に解釈することなく、自己像と友達像、先生像との相互作用の意味を読み取って行く必要がある。

## 一注一

本研究は、筆頭筆者の修士論文(平成22年2月に上越教育大学大学院学校教育研究科に提出)に加筆・修正を行ったものである。

## 一謝辞一

本研究に御協力賜りました小学校の先生方、児童の皆様深く感謝いたします。

また統計の解釈について、上越教育大学学校教育研究科奥村太一先生には大変お世話になりました。心より感謝申し上げます。

## 一文獻一

- (1) 松浦宏・新井邦二郎・市川伸一・杉原一昭・堅田明義・田島信元『学校心理士と学校心理学』北大路出版, 2004
- (2) 松原達哉『学校・学級不適應に対応するカウンセリング』学事出版, 2000
- (3) 荒木登茂子・岡孝和・小山直・赤嶺真理子・久保千春「芸術療法の導入が効果的であった心因性発熱の1例」『心身医学』44, pp.289-295, 2004
- (4) 松井美奈子「学校現場における描画の応用—摂食障害を呈する中学校3年生女子の事例を通じて—」『臨床描画研究』15, pp.11-20, 2000
- (5) 岡田珠江『描画を生かした教師のためのカウンセリング入門』明治図書出版, 2006
- (6) 橋本秀美『スクールカウンセリングに活かす描画法—絵にみる子供の心』金子書房, 2009
- (7) 日高なぎさ「学校現場における描画テストの応用について—3事例を通しての有効性—」『臨床描画研究』15, pp.41-51, 2000
- (8) 名島潤慈・津田真裕美・船木智美・原田梨沙・津藤優香「心理アセスメントにおける描画法概観(2)」『山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』19, pp.111-126, 2005
- (9) Prout, H. T. & Phillips, P. D. 「A clinical note: The kinetic schooldrawing」『Psychology in the Schools』11, pp.303-306, 1974
- (10) Knoff, H. M. & Prout, H. T. 「Kinetic drawing syst sem for family and school」『A handbook, Western Psychological

- Services』1985 (加藤孝正・神戸誠 (訳)『学校画・家族画ハンドブック』金剛出版, 2000)
- (11) Sarbaugh, M. 「Kinetic drawing school technique」『Illinois School Psychologists' Association Monograph Series』1, pp.1-70, 1982
- (12) Prout, H. T. & Celmer, D. S. 「School drawings and academic achievement: A validity study of kinetic school drawing technique」『Psychology in the Schools』21, pp.176-180, 1984
- (13) 小西一博・稲垣広頭「軽度知的障害児へのソーシャルスキル・トレーニングの効果 (2)ー動的学校画からの考察ー」『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要』2, pp.87-93, 2008
- (14) 加藤孝正「問題行動をもつ子供の動的学校画の試み」『臨床描画研究』4, pp.129-145, 1989
- (15) 橋本秀美「心理臨床と学校教育の統合的アプローチを試みた一事例ー家族・学校動的描画法を用いてー」『応用心理学研究』15, pp.11-16, 1999
- (16) 平田幹夫「不登校小3 女児の描画をもとにした母子カウンセリング」『琉球大学教育学部実践総合センター紀要』13, pp.11-23, 2006
- (17) 河原純子「望ましい人間関係づくりへの援助ー小学校における予防的・開発的カウンセリング」『福井県教育研究所研究紀要』104, pp.49-58, 1999
- (18) 佐々木玲仁「風景構成法研究の方法論について」『心理臨床学研究』23, pp.33-43, 2005
- (19) 鈴木眞雄・山田一郎・岩田直治「動的学校画における人物像の相対的な大きさと人物像間の距離の大小についての分析」『愛知教育大学研究報告 (人文・社会科学編)』53, pp.1-5, 2004
- (20) 今城博子「学校不適応傾向児の動的学校画における特徴」『中国四国心理学論文集』35, p.55, 2003
- (21) 田中志帆「小・中学生が描く動的学校画の発達的变化」『心理臨床学研究』25, pp.152-163, 2007
- (22) 田中志帆「どのような動的学校画の特徴が学校適応状態のアセスメントに有効なのか?ー小・中学生の描画からの検討ー」『教育心理学研究』57, pp.143-157, 2009
- (23) 田中志帆「荒れている学級の動的学校画ー小・中学生の描画特徴の比較・検討ー」『青山学院女子短期大学紀要』65, pp.125-147, 2011
- (24) 藤田正・西川清「他者からの受容感と学校が楽しい理由について」『奈良教育大学研究所紀要』35, pp.95-102, 1999
- (25) 藤井義久「児童の学校嫌いを生み出す原因に関する研究」『感情心理学研究』12, pp.24-29, 2005
- (26) 今村友木子「印象評定を用いた統合失調症者のカラージュ表現の分析」『心理臨床学研究』22, pp.217-227, 2004
- (27) 大和田攝子・阪永子「動的家族画における被虐待児の描画特徴: 印象評定を用いた分析」『神戸松蔭女子学院大学』48, pp.1-15, 2007
- (28) Leibowitz, M. 「Interpreting projective drawing A Self Psychological Approach」『Taylor & Francis』1999 (菊池道子・溝口順二 (訳)『投射描画法の解釈ー家・木・人・動物』誠信書房, 2002)
- (29) 小此木啓吾・荒井淳雄・長谷川昌弘『こころの発達メンタルヘルス実践体系 1』日本図書センター, 1988
- (30) 江口篤寿『学校カウンセリング実践講座 1』学習研究社, 1991
- (31) 無藤隆・高橋恵子・田島信元『発達心理学入門 I 乳児・幼児・児童』東京大学出版会, 1990
- (32) 深田尚彦『児童の描画心理学』ナカニシヤ出版, 1983
- (33) 橋本秀美「描画における人物像の顔の方向と共感性の関連」『心理臨床学研究』23, pp.412-421, 2005
- (34) 東山明・東山直美『子供の絵は何を語るか』NHK ブックス, 1999
- (35) 河井芳文『ソシオメトリー入門』みずうみ書房, 1985
- (36) 井上健治・久保ゆかり『子供の社会的発達』東京大学出版会, 1992
- (37) 横山卓「子供の遊びと友人観ー小学生の場合ー」『共栄学園短期大学紀要』20, pp.139-151, 2004
- (38) 遠藤俊郎・星山謙治・安田貢・斎藤由美「遊びが児童の心身に与える影響についてー児童の攻撃性・社会性に着目してー」『山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』12, pp.25-34, 2007
- (39) O'Brien, R.O. 「Development of an objective scoring method for the kinetic family drawing」『Journal of Personality Assessment』38, pp.156-164, 1974
- (40) 三上直子『S-HTP 法統合型 HTP 法による臨床的・発達のアプローチ』誠信書房, 1995
- (41) 古池若葉「描画活動における感情表現の発達過程」『教育心理学研究』45, pp.367-377, 1998
- (42) 宮本正一「学校での社会化」斎藤耕二・菊池章夫 (編)『社会化の心理学ハンドブック』川島書店, 1990
- (43) 寺田晃・片岡彰「教師と児童の人間関係」前田嘉明・岸田元美 (編)『教師の心理 1』有斐閣書店, 1986
- (44) 丹羽洋子「子供時代を生きるー幼児から児童へ」内田伸子・南博文 (編)『生涯発達心理学第 3 巻』金子書房, 1995
- (45) 川端美穂「児童が学級のメンバーの差異を捉える視点: 個人的構成概念の分析から」『発達心理学研究』14, pp.1-13, 2003



