

小学校におけるチャット・アートの効果の一検討

～星と波描画テストによる効果の検証～

松本 久美子

1 問題と目的

アートセラピーとは、絵画や音楽、文芸等の様々な表現活動を通じて心を癒す心理療法の一つである。日本では近年、表現アートセラピーが主流となりつつある。表現アートセラピーとは、表現自体や表現のプロセスにおける治癒力を重視するアートセラピーである（小野，2005）。しかし、アートセラピーの効果は、表現による治癒に留まらない。例えば、一方が描いた自由なぐり描きから、他方が意味のある絵を見出すというスクイグル法（Winnicott, 1974）を用いれば、他者とのコミュニケーションが可能となる。二人が同じ絵を共同注視することによって感情の共有が起こり、模倣や同一といった行動につながるのである。

そこで、スクイグル法のようにアートを通じて他者と心と心の対話をするアートセラピーを、チャット・アートと名付けることにする。チャット・アートでは、自分自身も対話の相手となり得る。絵や俳句といった自分の作品から、自分自身の本心や感情の変化に自らが気付く時、そこに自分自身との対話が生まれる。自分が表現したものであるから、解釈のための知識は必ずしも必要なく、自らがその作品に投影された事柄を感じ取り、自己変容が起きるのである。

従来のアートセラピーは、表現をすることで発散する、あるいはカウンセラーが作品からその人を読み解くといったことに重きが置かれている。しかしチャット・アートは、表現による発散に加え、アートを通じて自分や他者と向き合うことから、自分自身の中に気づきや学びが起きることを重視するものである。後者においては、「ふれあい」と「自己発見」を通じた「行動変容」という構成的グループ・エンカウンター（片野，2003）の目的と共通している。人は誰かに話しかける時、意識的ではないにせよ相手が今話しかけても良い状態にあるかどうかを判断している。「空気を読む」という言葉で表現される行動である。チャット・アートを2名以上で行う場合、即ち他者と対話をする場合においては、この空気を読む力を育てることもねらいの1つとなる。

日本では、健常児に対するアートセラピーの実施例は少ない。しかし、近年の子供たちの生活環境の変化を考えれば、アートセラピーは必要なのではないだろうか。平成17年の国勢調査（総務省統計局，2005）によれば、ひとり親と子供から成る世帯が年々増加しており、平成2年からの15年間で1.5倍増となっている。更に、内閣府（2008）は、情報メディアへの接触の長時間化、友達と遊ぶ場所や時間の不足といった小学生の現状を指摘している。子供たちが感情を発散させたり、他者と関

わりをもつ時間が減っているのである。そして、チャット・アートは子供たちに不足しているこれら二つの要素を満たすアートセラピーなのである。

従って、本研究では小学生に対してチャット・アートによる授業を実施し、その効果を検証することを目的とする。効果の検証には描画テストのひとつである星と波描画テストを使用し、子供たちの描画の変化からチャット・アートの効果を捉えることとする。星と波描画テストの分析と結果の解釈については、星と波テスト入門（リーネル他、2000）の事例や解釈を参考とした。

2 方法

目的に沿って、小学生を対象にチャット・アートによる授業と星と波描画テストを実施した。以下、調査対象、調査の実施方法について説明する。

2.1 対象

調査対象児は、都内A小学校2年1組33名（男子16名、女子17名）であった。事前テストは、欠席者が3名いた為、30名にのみ実施した。事後テストは、欠席者がいなかった為、33名全員に実施した。

2.2 期間

平成21年2月12日～3月5日。毎週木曜日の2時間目に計4回（導入2回、チャット・アート2回）授業を実施した。

2.3 場所

A小学校2年1組の教室で実施した。

2.4 手続き

調査はすべて集団状況で実施した。各回の内容とそのねらいをTable 1に示す。また、使用した材料についても活動ごとに（ ）内に記しておく。授業は筆者が実施し、担任がサポート役を務めた。前半2回は導入として、筆者と子供たちとのラポールの構築と学級状態把握のため、体を使ったコミュニケーションゲームを行った。チャット・アートは主に後半2回の授業で実施した。また、初回と最終回に事前・事後テストとして星と波テストを実施し、子供たちの内面の変化を調べた。各活動（Table 1 ①～⑨）の詳細を以下に記す。

Table 1 チャット・アートによる授業の内容とそのねらい

	内容 ※（ ）内は使用した材料	ねらい
1 回 目	① 星と波描画テスト<事前テスト> (星と波描画テストの用紙, B～2Bの鉛筆) ② じゃんけんゲーム ⑨ ふりかえり	・ たくさんの人と関わる ・ 他者を意識する力と協調性を自発的に身につける
2 回 目	③ グループづくり (4種類の絵を切ったもの) ④ パースデーチェーン ⑤ フラフープをおろそう(フラフープ) ⑨ ふりかえり	・ 人の話を聞く力, 伝える力を身につける (③, ④) ・ 身振り手振りで伝えあい, 一体感と達成感を得る (④) ・ 他者を意識する力と協調性を身につける
3 回 目	⑥ ハッピースイッチ(クレパス, 画用紙) ⑨ ふりかえり	・ プラスの感情を引き出し, 意識させる ・ 感情を発散させる ・ 気持ちの切り替えを感じる
4 回 目	⑦ カードを渡そう(画用紙, 色鉛筆, イラスト付きのカード) ① 星と波描画テスト<事後テスト> (星と波描画テストの用紙, B～2Bの鉛筆) ⑧ ありがとうを言おう ⑨ ふりかえり	・ カードや言葉を交換することで, 他者と心の交流をする

① 星と波描画テスト（リーネル他, 2000, 杉浦他, 1998）

1mm幅の長方形の枠（15.3 × 10.5cm）を印刷したA5用紙を配布し、「星と波の絵を描いて下さい」という教示のもとで実施した。鉛筆は各自自分の鉛筆を使用した。長方形の枠の下には、波の大きさ（荒れている、ふつう、穏やか）と波の向き（左←、動いていない、右→、奥↑、手前↓）の欄を設け、描画後、調査対象児に当てはまると思うものに丸をつけるよう指示した。星と波以外を描いても良いかといった質問には、「どうしても描きたいと思ったら描いて良い」と伝えつつ、教示は「星と波を描いて下さい」であることを再度強調した。時間制限や描画の促しは行わなかった。

また、最後の授業で行った星と波テストは、授業進行の都合上、⑦カードを渡そうの後に、カードを書き終わった児童から順に実施、回収した。

② じゃんけんゲーム（田上不二夫他, 2007）

合図とともに教室を自由に歩き回り、できるだけたくさんの人とできるだけたくさんジャンケンをして勝つ・負ける・あいこになるの3通りの個人プレイゲームと、4つのグループに分かれて、グループごとに全員があいこになるまでジャンケンをするというチームプレイゲームの2種類のじゃんけんゲームを実施した。

③ グループづくり（チャット・アート）

4つのグループに分けるため、4種類の絵を各々8～9枚に切り、裏にして配布した。合図とともに、自分が持っている絵についての情報（色や何が描かれているか）を言葉で伝えあい、同じ絵の一部を持っていると思われる人同士でグループになった。最後にグループごとに絵を表にし、絵が完成していることを確認した。

④ パースデーチェーン（田上不二夫他，2007）

③のグループづくりで決めたグループごとに言葉を使わずに誕生日順に並ばせた。すべてのグループが並び終わったところで、口頭で誕生日を発表し、誕生日順に並んでいるかを確認した。先頭を何月にするか、ジェスチャーはどこまでを可とするか（指で数字を表現して良いか）といったルールについては、すべて調査対象児らに多数決で決定させた。

⑤ フラフープをおろそう（学習研究社，2005）

③のグループづくりで決めた4つのグループのうち、2グループずつが交代で行った。フラフープを囲んで立ち、人差し指をまっすぐ伸ばし、その上にフラフープを乗せ、全員で協力してフラフープを床まで降ろさせた。実施していないグループは実施中のグループがどのような工夫をしているかを見て、自分たちが実施する時の参考にした。

⑥ ハッピースイッチ（チャット・アート）

各自が自分の席で行った。最初に、友達とうまくいかなかったときの気持ちを画用紙に表現（発散）させ、次に友達と仲良くしているイメージを別の画用紙に表現させた。自分に見立てたクレパスを1本、2枚の絵の上に交互に置かせ、両方の気分の違いを感じさせた。最後に、うまくいかなかったイメージの絵の周囲にそれを打ち消すプラスのイメージの色を塗り、その上に仲良くしているイメージの絵を重ね、視覚的にマイナスのイメージをプラスに変えて終了した。

⑦ カードを渡そう（チャット・アート）

普段活動している班単位で行った。色画用紙を丸く切ったものに、動物や乗り物のイラストを印刷し、一人数枚ずつ配布した。同じ班の友達全員宛てにカードを選び、イラストに色を塗り、あたたかい言葉を書いて渡すよう指示した。カードを受け取った時は、画用紙に貼り、その周囲に感想やお礼などの返事を書かせた。早く終わった人は、他の班の友達にもカードを書いて良いとした。

⑧ ありがとうを言おう（チャット・アート）

カードを交換し合った同じ班の友達と「ありがとう」と言い合った。

⑨ ふりかえり

各授業の最後に集団状況にて口頭で行った。どのような工夫をしたか、コミュニケーションゲームやチャット・アートを通じてどのように感じたかといった質問をし、感想を発表させたり、「ありがとうと言われてうれしかった人？」といった呼びかけをし、挙手をさせたりした。こちらからの問いかけは、その日の課題の内容や学級の様子に合わせて行った。

2.5 星と波描画テスト（事前・事後テスト）の分析方法

星と波描画テストの結果を、「絵の分類」、「空間構造」、「空間象徴」、「その他の特徴」の4つの視点から分析し、それぞれのタイプが学級に占める割合の変化について比較検討を行った。各分類基準について以下に記す。

2.5.1 「絵の分類」の分類基準

絵の分類では、全体のイメージから「要点型」、「絵画型」、「感情型」、「形式型」、「象徴型」、「横並び型」の6つに分類した。通常、教示通り星と波だけが描かれているものは「要点型」に分類され、理性的でルールに従うことができるタイプと解釈される。従って、星と波が横並びに描かれた「横並び型」も、星と波しか描かれていないことから「要点型」に分類される。しかし、「横並び型」は自然な配置で描かれていないこと、今回の調査対象が小学校低学年であることから、集団における自分の立ち位置が見いだせていないタイプと解釈可能である。そこで、本研究では新たに「横並び型」という分類項目を設けた。それに伴い、「要点型」の特徴を「横並び型」と区別し、星と波だけが自然な配置で描かれているものとした。また、星と波以外の付加物が描かれている（波しぶきや流れ星も含む）ものを「絵画型」とし、他者と感情経験を共有したいタイプ、海や空が塗られているものを「感情型」とし、感覚的で感情や情緒を重視するタイプと解釈した。デザイン的に描かれているものは、「形式型」とし、素直な表現を隠すタイプ、または注目されたいタイプ、象徴的に描かれているものは「象徴型」とし、心的葛藤を感じているタイプと解釈した。

2.5.2 「空間構造」の分類基準

星と波の配置を「自然の調和」、「並置」、「規則性」、「不調和」の4タイプに分類した。「調和」は、空と海の接点が曖昧に描かれているもので、理性と感情のバランスが良いタイプと解釈した。また、「並置」は星が上、波が下に配置されているもので、環境に適合したい気持ちがあるタイプ、「規則性」は同じ幅で描かれる等、規則的に描かれているもので、権威や規則を優先しすぎるタイプ、「不調和」は、星と波の配置が不自然に描かれているもので、心的葛藤があるタイプと解釈した。

2.5.3 「空間象徴」の分類基準

空間象徴については、Ave-Lallemantの解釈（リーネル他、2000）に従い、垂直的構造と水平的構造の2つの観点から分類した。但し、垂直的構造に関しては、通常7つの観点（「空と海のバランスの良さ」、「空の優位」、「海の優位」、「水平線がある」、「隔たりがある」、「境界がある」、「空と海が混在している」）から分析されるが、本研究では詳細な分析を必要としないことから、水平線、隔たり、境界の有無は無視し、空と海の面積や強調、配置のみに着目した。従って、分類基準は空と海のバランスがとれている「バランス」、空の面積が海の面積より大きい、または空を強調して描いている「空の優位」、海の面積が空の面積より大きい、または海を強調して描いている「海の優位」の3つとし、それらに当てはまらないものは「その他」とした。「空の優位」は、感情をコントロールし、理性的に行動することができるタイプ、「海の優位」は、じっくり考えて行動するよりも、感情で判断して行動するタイプと解釈した。

水平的構造に関しては、絵全体のどの部分を強調して描いているかによって「左の強調」、「右の強調」、「中央の強調」に分類した。また、強調が見られない場合は「強調なし」に分類した。「左の強調」は、自分の気持ちを優先させるタイプ、「右の強調」は、他者や外の世界に対する問題が存在するタイプ、「中央の強調」は、自己のテーマが明確になりつつあるタイプと解釈した。

2.6 その他の特徴

波の大きさ（荒れている・普通・穏やか）や波の向き（左・奥・右・手前）についても分析を行った。波は感情面をあらわし、左または奥へ向かう波は内的な世界への関心を、右または手前へ向かう波は外的な世界への関心を意味する。また、それ以外にも学級において多く出現した特徴（付加物）についても分析を行った。

3 結果

3.1 事前・事後テスト（星と波描画テスト）の結果

各分類基準に基づく結果を以下に示す。

3.1.1 「絵の分類」

事前・事後テストにおける絵の分類を Figure 1-1, Figure 1-2 に示す。事前・事後テスト共に、現れたのは「横並び型」, 「要点型」, 「絵画型」, 「象徴型」の4タイプのみであった。事前テストでは、「絵画型」が最も多くみられ（56.7%）, 「要点型」は23.3%のみ, 「横並び型」が13.3%をであった。それに対し、事後テストでは「要点型」が45.5%に増加, 「横並び型」は3.0%に減少した。「横並び型」のうち星と波を横並びに描いたものは「要点型」へ, 流れ星と波を横並びに描いたものは「絵画型」へと変化した。

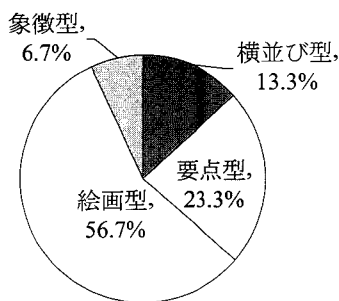


Figure 1-1 絵の分類（事前テスト）

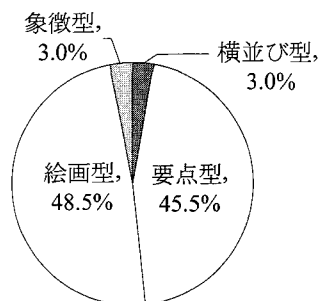


Figure 1-2 絵の分類（事後テスト）

3.1.2 「空間構造」

事前・事後テストにおける空間構造の変化を Table 2 に示す。事前・事後テストのいずれにおいても「並置」が8割以上を占めた。また、13.3%存在した「不調和」が事後テストでは3.0%に減少し、いずれも「並置」へと変化した。

Table 2 空間構造の変化

空間構造	事前テスト	事後テスト	差
調和	—	3.0%	+ 3.0%
規則的	3.3%	—	- 3.3%
並置	83.4%	94.0%	+ 10.6%
不調和	13.3%	3.0%	- 10.3%

3.1.3 「空間象徴」

事前・事後テストにおける垂直的構造の分類結果を Figure 2 に示す。事前、事後のいずれにおいても、「空の優位」が多くみられた（事前：63.3%，事後：66.6%）。「バランス」も合わせると事前テストで7割以上，事後テストでは8割以上を占めることから，理性的に行動できる学級であると考えられる。「その他」が13.3%から3.0%に減少した以外は，大きな変化は見られなかった。

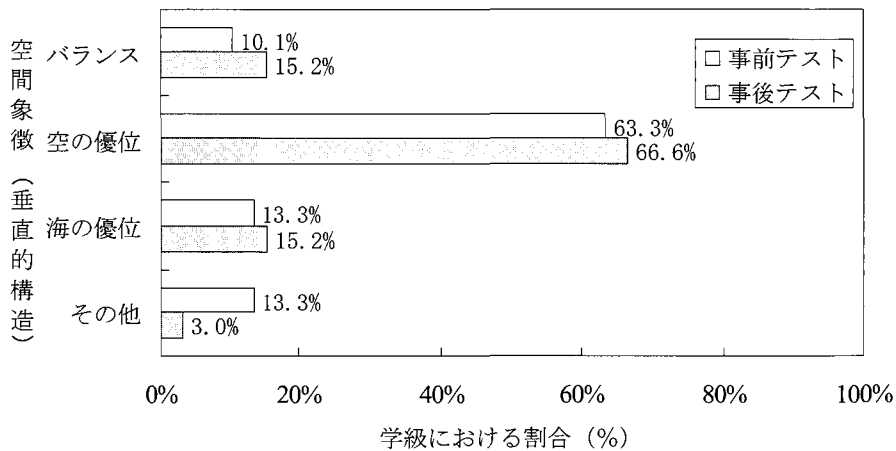


Figure 2 空間象徴（垂直的構造）の変化

次に，水平的構造による分析結果を Table 3 に示す。事前テストにおける「左の強調」の0.9%と「右の強調」の5.8%は，事後テストにおいて「強調なし」に分類された。

Table 3 空間象徴（水平的構造）の変化

空間象徴（水平的構造）	事前テスト	事後テスト	差
強調なし	16.7%	24.2%	+ 7.5%
左の強調	43.3%	42.4%	- 0.9%
右の強調	30.0%	24.2%	- 5.8%
中央の強調	10.0%	9.1%	- 0.9%

3.1.4 「その他の特徴」

事前テストにおいて左に流れる流れ星を描いた絵が43.3%と多くみられた為，分析対象とした。事前・事後テストの結果を Table 4 に示す。事前テストでは「波が荒れている（66.7%）」と「右（手前）に向かう波（70.0%）」が最も多くみられた。「波が荒れている」については，事後テストでは30.3%と約半分に減少した。また，「左に流れる星」についても事後テストでは15.2%と大幅に減少した。

Table 4 その他の特徴の変化

その他の特徴	事前テスト	事後テスト	差
波が荒れている	66.7%	30.3%	- 36.4%
波は普通	20.0%	36.4%	+ 16.4%
波が穏やか	13.3%	33.3%	+ 20.0%
左（奥）に向かう波	23.2%	24.2%	+ 1.0%
動かない波	7.8%	15.2%	+ 7.4%
右（手前）に向かう波	70.0%	60.6%	- 9.4%
左に流れる星	43.3%	15.2%	- 28.1%

3.2 授業の様子

集団での活動では、活動にうまく参加できない児童や作業が遅れる児童が数名みられたが、個別での活動（3回目）では特に作業が遅れる児童もなく、また、課題となる行動も見られなかった。1回目の授業で活動にうまく参加できなかった児童らと、4回目においてカードを書くたびに確認に来た児童はいずれも「横並び型」を描いた児童であり、集団における自分の立ち位置が見いだせないという特徴が表れていた。また、4回目の授業で作業が大幅に遅れた児童は、「絵画型」を描いた児童と、「横並び型」から「絵画型」に変化した児童であった。全体を通した変化としては、回を重ねるごとに指示が入りやすくなり、授業開始から作業開始までの時間が短縮されていった。

Table 5 各授業での学級の様子

授業の回数	様子	
1回目	できていたこと	<ul style="list-style-type: none"> ・大半がゲームごとに20人以上とジャンケンをすることができた ・皆があいこになるために、他の人をよく見る、ずっと同じものを出し続ける等工夫がみられた
	課題	<ul style="list-style-type: none"> ・授業開始時、静かに話を聞くことができず、指示がなかなか入らなかった ・なかなかじゃんけんをすることができず、歩きまわるだけの児童が数名みられた
2回目	できていたこと	<ul style="list-style-type: none"> ・フラフープをおろそうでは、「イチ、ニ、イチ、ニ」と声を出す等、自発的に協調するための工夫がなされていた ・自分たちが工夫した内容を、言葉にして発表することができた
	課題	<ul style="list-style-type: none"> ・同じ絵の人を探す方法がわからず歩きまわるだけの児童が数名みられた
3回目	できていたこと	<ul style="list-style-type: none"> ・マイナスの絵の気分とプラスの絵の気分の両方を、こちらの指示に従って上手に感じるが出ていた ・「やばい!」、「あーよかった」等、発言をしながら楽しく行っていた ・各自が、感情をこめて色を塗っていた
	課題	
4回目	できていたこと	<ul style="list-style-type: none"> ・全体への説明を全員がしっかり聞くことができた為、すぐに作業に入ることができた ・「カードをもらって嬉しかった人」、「カードを渡してうれしかった人」、「ありがとうと言われてうれしかった人」、「ありがとうと言って気持ちがよかった人」以上4つの質問に全員が手を挙げた
	課題	<ul style="list-style-type: none"> ・カードを書く作業が大幅に遅れる児童が数名みられた ・カードを1枚描くごとに見せに来て、これで良いかと確認する児童がいた

4 考察

4.1 星と波描画テストの結果からみた学級の変化とチャット・アートとの関連性

4.1.1 「絵の分類」による検証

Figure 1-1, 1-2 で示した通り、事前テストの時点では「要点型」は23.3%のみであったが、事後テストの時点では45.5%と約2倍となった。「要点型」は、ルールに従うことができるタイプである。従って、「要点型」が増加したことで、回を重ねるごとに指示が入りやすい学級となった可能性が示唆される。ゲームを通じて他者と関わることの楽しさを経験し、ハッピースイッチによって友達との良好なイメージを明確に感じることができたことから授業への期待感が高まり、更に他者に注意を向ける力がついたことから、全体への指示を聞くことができるようになったのではないだろうか。しかし、「要点型」が事後テストで2倍になったとはいえ、「絵画型」はそれ以上の48.5%を占めている。他者と感情を共有したい「絵画型」が半数以上であれば、騒がしくなりやすい学級である可能性が高い。それにもかかわらず、4回目に全体への指示をしっかりと聞き、すぐに作業に入ることができたのは、チャット・アートが、「絵画型」の友達と感情を共有したい気持ちを満足させたのではないだろうか。学級への指示の入りやすさについては、「絵の分類」だけで判断するのは難しいのかもしれない。

また、4回目に実施した班ごとに各自が作業をする課題で作業が大幅に遅れた児童らが「絵画型」であったことは、他者と感情を共有したい気持ちをコントロールできず、自分の作業が遅れてしまった可能性が考えられる。今後、他の分類基準も考慮して分析することによって、このように作業が遅れる児童を事前に把握することが可能となるかもしれない。

自分の立ち位置が見いだせないタイプである「横並び型」が10%減少したことについては、星と波の配置が左右から上下に変化したのみで、描かれている絵の内容には変化がなかったため、次の「空間構造」による検証で述べることにする。

4.1.2 「空間構造」による検証

Table 2 に示した通り、事前・事後いずれにおいても「並置」が大半（事前：83.4%，事後：94.0%）を占める結果であった。従って、環境に適応したい気持ちを持っている集団であるということになる。事前・事後において「不調和」に分類された絵は、いずれも「絵の分類」において「横並び型」に分類された絵と同一であった。「不調和」の10%が事後テストにおいて「並置」へと変化した理由としては、ふりかえりによって他者と関わる楽しさの経験が言語化され、更にそれが視覚化された本人の内面にある友達との良好なイメージと結びついた可能性が考えられる。ふりかえりとハッピースイッチの相乗効果により、学級内に自分の居場所が見つかったことで、環境に適応したいという気持ちが生まれ、それが「並置」という空間構造に表れたのではないだろうか。ふりかえりによる言語化は、児童の中に気づきをもたらし、自己変容に繋がる重要なプロセスであることから、今後はふりかえりの内容についても重視していきたい。

4.1.3 「空間象徴」による検証

垂直的構造では3.1.3で既述の通り、事前・事後テストの結果を比較しても大きな変化は見られなかった。理性と感情のバランスについては、発散や自己変容で短期間に変化するものではなく、性格や発達段階に基づくものなのかもしれない。また、10%減少した「その他」については、「横並び型」に分類された絵と同一である為、ここでは言及しない。

水平的構造については、3.1.3で既述の通り、左右いずれかの強調が見られた絵の約7.5%が「強調なし」へと変化した。そのうち5.8%を占めていたのは、他者や外の世界に対する問題が存在するタイプである「右の強調」であった。他者と関わることの楽しさを経験し、友達との良好なイメージを明確に感じる事ができたことによって、他者に対する問題が解消され、強調が見られなくなった可能性が示唆される。

4.1.4 「その他の特徴」による検証

Table 4に示した通り、事前テストにおいて「右（手前）に向かう波（70.0%）」と「左に流れる星（43.3%）」という逆の方向に向かう動きがみられた。また、「波が荒れている」も66.7%と多くみられた。波は感情面をあらわすことから、波の荒れは心的葛藤を意味する。また、「右（手前）に向かう波」は、外の世界に対する関心を意味し、「左に流れる星」は、内的な世界に向かう規範と解釈することができる。つまり、友達と仲良くしたい気持ちが強いが、今知っているルールだけでは思うように友人関係を築けず、それによって葛藤が生じている可能性が示唆される。これが年齢相応の反応であるかについては、サンプル数を増やしてさらに調査する必要がある。しかし、事後テストにおいて、「左に流れる星」が28.1%、「波が荒れている」が36.4%減少したことから、ふりかえりによって友達と関わる楽しさを経験が言語化されたことによって、友達との間のルールを各自が見出すことができ、心的葛藤が減少したのではないだろうか。

4.2 まとめと今後の展望

今回の調査では、3週間という短い期間であったにもかかわらず、子供たちの絵に様々な変化が生じた。特に「絵の分類」と「その他の特徴」においては、大きな変化がみられた。これらの変化は、友達と関わる楽しさを経験したことに加え、ハッピースイッチによってその経験が強化されたことによると考えることができる。ハッピースイッチでは、個人の中にある友達とのプラスのイメージを視覚化し、更に友達とのマイナスイメージを視覚的に表現、打ち消すことによって、よりプラスのイメージが強調される。この強調されたプラスのイメージとふりかえりによって言語化された友達との楽しい経験が結びつき、心が安定したのではないだろうか。今後更に調査を続け、チャット・アートの効果を確認すると同時に効果的なふりかえりについても検証し、学級や個人の状態に合わせたチャット・アートのプログラムを考えていきたい。また、音楽や工作等を用いたチャット・アートにも挑戦し、教員が授業の中に取り込みやすい方法についても考えていきたい。

更に、本研究の結果より、星と波描画テストの学級診断ツールとしての可能性が見出された。今回

はチャット・アートの効果の測定として実施したが、どのようなタイプの絵が多いかを分析することによって、学級の特徴を捉えることが可能なのではないだろうか。但し、その為には、分析方法を見直す必要がある。今回、「絵の分類」において「横並び型」に分類された絵はすべて、「空間構造」では「不調和」,「空間象徴（垂直的構造）」では「その他」に分類されていた。星と波が横並びに描かれていれば、常に「不調和」かつ「その他」に分類されてしまうのは明らかである。今回の分析方法では三重に分析することとなり、有意義な分析とは言い難い。また、分析者によって分類が変わってしまう可能性が考えられるため、今後改良し、学級診断ツールとして完成させていきたい。

引用文献

- 学習研究社 編 (2005) : 『みんなのどうとく』, 株式会社 学習研究社.
片野智治 (2003) : 『構成的グループ・エンカウンター』, 駿河台出版社.
内閣府 (2008) : 『平成 20 年版 青少年白書：青少年の現状と施策』, 佐伯印刷.
小野京子 (2005) : 『表現アートセラピー入門：絵画・粘土・音楽・ドラマ・ダンスなどを通して』, 誠信書房.
リーネル, B., 杉浦京子, 鈴木康明 (2000) : 『星と波テスト入門』, 川島書店.
総務省統計局 (2005) : 平成 17 年国勢調査 <<http://www.stat.go.jp/data/kokusei/2005/>> (2009 年 4 月 6 日閲覧).
杉浦京子, 鈴木康明, 森秀都, 西野薫 (1998) : 『星と波テストの日本における試み：就学児童の発達機能テストとして』, 安田生命社会事業団「研究助成論文集」, 通巻第 34 号.
田上不二夫, 今田里佳, 岸田優代 (2007) : 『特別支援教育コーディネーターのための対人関係ゲーム活用マニュアル』, 東洋館出版社.
Winnicott, W. D. (1974) : “Playing and reality”, *Harmondsworth*, UK: Penguin Books.

謝辞

本論文を執筆するにあたり、快く調査にご協力下さった A 小学校の先生方に心より御礼申し上げます。そして何よりも 2 年 1 組の子供たちに、ここに深く感謝申し上げます。

Chat-Art in elementary school: Verification of its effect through the Star-Wave Test

Kumiko Matsumoto

Purpose:

The purpose of this paper is to give a lesson of the arts therapy named “Chat-Art” at an elementary school and to verify its effect. The lesson was scheduled once a week, four sessions in total. To measure the effect, the Star-Wave Test (SWT) was used to see how the drawings of children change after participating in the class.

About Chat-Art:

First of all, I have to explain what the “Chat-Art” is. Chat-Art is one method of the arts therapy, which provides us not only healing ourselves but also chatting with others or with ourselves through the art. Generally, the arts therapy has been focused on healing people in the process of expressing himself. However, the effect of the arts therapy is not restricted. If we play Winnicott’s (1974) “The Squiggle game”, for example, two people can communicate through drawings. This nonverbal communication will develop the basic skills for communication: the competence to read the situation. In addition, Chat-Art will bring us a self-transformation. When we awake to the change of our mind or feeling by appreciating our works like paintings, poems and so on, we face to ourselves, that is, we have a conversation with ourselves.

Recently, children have less opportunity to release their emotions or to come into contact with others because of the change in our living environment. Thus, Chat-Art will be a great help for them because of its three benefits as mentioned above: healing, self-transformation and development of the basic skill for communication.

Procedures:

In this survey, we played communication game in the first two sessions for the purpose of having a rapport with children and knowing how they act in the group and Chat-Art in the latter two sessions. The procedures of Chat-Art are as follows:

- a) Happy Switch: Children were asked to express two types of emotions on the drawing paper with crayons. One is the negative emotion they feel when they had quarrel with their friends. The other is the positive emotion they feel when playing well together with their friends. Each child puts one crayon, which stands for his or herself on the both pictures alternately and learn how to change the emotions from “negative” to “positive”.

- b) Giving the present: Children wrote a warmhearted words on the card and gave it to their friends who work together in the same group. When they receive cards from their friends, they paste them on the drawing paper and wrote answers around them.
- c) Let's say thank you: Children said thank you to each other and then they answered following two questions: "Were you happy with saying thank you to your friends?" and "Were you happy with hearing thank you from your friends?"

Discussion:

The result of the SWT shows that Chat-Art had an effect to calm down children's impatience. This result suggests that the visualized positive image of friendship, which was the result of Happy Switch and the enjoyment they had experienced through playing games with their friends were brought together and lead children well-balanced.

Furthermore, the novel use of SWT was found. When we classified the result of the SWT, we came to know what types of children had collected in that class. Surely, this data serves to facilitate the class management.

We are currently examining the effect of the Chat-Art on variety of age groups, because only second grade children participated in this survey, and the possibility of the SWT as an advice tool for the class at elementary school.

References:

Winnicott, W. D. (1974). *Playing and reality*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.