

小学校教員・養護教諭・心理関連職の 動的学校画を見る視点の違い

土佐市立戸波小学校 養護教諭 佐伯 あかね
鳴門教育大学大学院 学校教育研究科 人間教育専攻 心理臨床コース 臨床心理学領域
指導教員 今田 雄三

【研究の概要】

本研究は、小学生を対象にKSDを実施・分析を行い、発達段階ごとの描画特徴を明らかにすることと、KSDを養護教諭・小学校教員・心理関連職がどのような視点で見るか調査し、KSDを課題早期発見対応の取組の1つとして活用するための視座を得ることを目的とした。研究Ⅰでは児童の描画特徴を発達の傾向と形式的傾向に整理し、教師への愛着やストレス反応が描画に反映されることを確認した。研究Ⅱでは三職種の比較調査を行い、小学校教員は学級適応と早期の具体的な対応を重視し、養護教諭は客観的情報から健康リスクや外的要因を把握する独自の視点があること、心理関連職は内面理解を長期的視点で捉える傾向を明らかにし、職種間の視点のズレを多面的な理解の手がかりとして共有し、短期的・長期的役割分担を行う連携モデルを提案した。これは、養護教諭が「繋ぎ目」として機能するための具体的な指針となるものである。

【キーワード】 動的学校画 (KSD), 職種間連携・協働, 養護教諭のコーディネート, 児童理解の視点

1 はじめに

生徒指導提要(文部科学省, 2022)において、生徒指導と教育相談を一体化させ全教職員が一貫して取り組みを進めることが必要と示されている。教育相談において、課題早期発見対応の取り組み例の1つとして作品の活用があげられており、気になる作品等があれば他の教職員やスクールカウンセラー(以下、SC)と一緒に検討することが大切だとされている。田中(2023)は不就学や不登校等の学校適応のアセスメントには、学校環境を描画対象とする動的学校画(kinetic School Drawing 以下KSD)が有効であると述べている。動的学校画とは、Prout & Phillips(1974)が動的家族画を基に開発した描画法であり、田中(2009)はKSDが描画者の学校適応のアセスメントに有効であり、妥当性が示されたと述べる一方で、土居ら(2019)はこれまでのKSDの解釈仮説がほかの描画法を参考にして設定されたために、KSD独自の解釈仮説を立てるうえでの理論的根拠が薄いとしている。描画者が学校という環境においてどのような心理状態で過ごしているのかについて、集団適応(環境要因)と自己実現(内定要因)の双方の視点からみていくことは、理論的根拠を生成する一助になるのではないかと考えた。

SCは、児童の授業中の様子や教室に掲示されている描画を見て、学級担任への情報共有、コンサルテーションを行っている。しかし、橋本ら(2021)は教諭がコンサルテーション型連携・協働の有効性を肯定的には評価していない可能性を示唆している。市川ら(2023)によると、教師は実践知に合わないSCの視点を提示されると、実践知をよりどころとした支援に自信が持てない状態に陥り、協力のやりにくさを感じており、SC視点とSCとの距離を主体的に選択する過程を経て、実践知が広がる経験をしているとされている。小学校教員と養護教諭においても立場や視点の違いからこの実践知は異なることが予想できる。

養護教諭は、SC、SSWなどと並んで専門的な立場からの児童生徒理解ができる立場として、コーディネートを求められている。池田ら(2022)は養護教諭が子どものメンタルヘルスにおいて、養護教諭と保健室の必要性については教員以上に自覚している一方で、養護教諭がコーディネーターとなることについては消極的などころがあること、教員との連携に困難感を感じており、コーディネーターの役割を遂行することにも困難を伴う可能性があることを示している。久保(2017)は養護教諭の役割意識が他の教員の役割期待よりも低いのは、養護教諭の歴史的な背景に起因する職務と立場の曖昧さ、謙遜した態度をとつ

ていること、役割期待に十分応えられないという意識が反映されているとしているが、それは養護教諭が職務として行う多職種連携が個人的な経験や力量任せになっていることの表れではないだろうか。

大門ら（2019）は小学校教師と心理関連職がKSDを見る視点について、小学校教師と心理関連職の違いを明らかにしている。養護教諭がKSDを見る視点に関する研究はこれまで行われておらず、小学校教員や心理関連職との視点の差があるかどうかは明らかにされていない。本研究では、養護教諭がKSDを見る視点と解釈を研究の対象とする。それにより、養護教諭固有の児童理解のあり方を一つの専門的な立場として可視化し、小学校教員や心理関連職との『視点と解釈の違い』を専門性の違いとしてとらえ直すことで、よりよいコーディネートに繋げる一助になるのではないかと考えた。

2 研究の目的

本研究では、小学生を対象にKSDを実施・分析を行い、発達段階ごとの描画特徴を明らかにすることと、KSDを養護教諭・小学校教員・心理関連職がどのような視点で見ると調査し、KSDを課題早期発見対応の取組の1つとして活用するための視座を得ることを目的とする。

3 研究内容

(1) 研究I

ア. 研究協力者と実施方法、実施時期

高知県の公立小学校2校の1～6年生405名（1年生6名、2年生85名、3年生76名、4年生76名、5年生90名、6年生76名）を対象とし、クラスごとに集団個人法にて動的学校画と質問紙調査を実施した。動的学校画は「自分と友人2人以上、先生が学校で何かをしているところを描いてください」と教示し、描画後に「今日かいた絵は、何をしているところを描きましたか」「この絵の場面の後、どのようなことが起こると思いますか」という2つのPDIを自由記述で求めた。質問紙は楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U小学生版と、児童用メンタルヘルス・チェックリスト（簡易版）のストレス症状項目の2つを用いた。田中（2007）をもとに作成した実施マニュアルに沿って学級担任が実施した後、回収を行った。実施は小学校の授業時間に合わせて動的学校画20～25分、質問紙調査を20分の合計45分とし、動的学校画・質問紙調査ともに、令和6年10～11月に行った。

イ. 倫理的配慮

児童に対して、学級担任より「絵を描くことは強制でないこと、参加の有無や結果が成績に影響することはないこと」を説明してもらった。また、学級担任に対して、絵を描かない児童や途中で描画を止めた児童に強制をしないこと、本調査で得られたデータは本研究のみで使用し厳重に管理されること、統計的処理を行い個人が特定されることはない旨を書面にて説明した。

ウ. 分析方法

動的学校画の評定においては、大門ら（2017）と家成ら（2016）のスコアリング基準から抽出した計29項目を用い、評定を行った。低学年・中学年・高学年ごとの動的学校画の特徴を見るため、動的学校画のスコアリング結果を従属変数、学年を独立変数としたカイ二乗検定を行い、そこから明らかになった描画特徴と各尺度の関連を明らかにするため、t検定もしくは一要因分散分析を行った。検定はHAD ver18.（清水、2016）を用いて行った。

エ. 結果と考察

I. 発達の傾向

カイ二乗検定の結果、動的学校画の学年ごとの表現の特徴が表れたものを「発達の傾向」として示す（Table1）。

全体的印象の低学年と高学年の傾向は、低学年は知的写実性の時期であり知識ベースの描画が特徴的な傾向であること、それと比較して高学年は視覚的写実性が高まり、再現的な記録として描かれ、描画者の視点が変わると描画が大きく変化するとされている（岡田, 2017）。学校生活は明るい場面ばかりではないことを考えても、本調査の高学年になると「明るくも暗くもない（どちらでもない）」絵が有意に多くなることは、高学年での発達の傾向として捉えることができると考える。

Table1. 動的学校画の学年ごと（低学年・中学年・高学年）の発達の傾向 $p < .01^{**}$ $p < .05^*$

大分類	低学年	中学年	高学年	統計値
1 全体的印象	やや明るい・明るい絵を描く**		明るくもなく、暗くもない絵（どちらでもない絵）を描く*	$N=336, \chi^2=12.151, df=4, p=.016, \text{Cramer's } V=.134$
2 描画場面		校舎外の絵を描く** 非学習状況の絵を描く**	校舎内の絵を描く** 学習状況の絵を描く**	$N=336, \chi^2=20.962, df=4, p<.001, \text{Cramer's } V=.177$ $N=336, \chi^2=28.865, df=2, p<.001, \text{Cramer's } V=.293$
3 人物像の顔	親しい・楽しい表情の人物像**、 顔が正面を向いている人物像**を描く（自己像）	親しい・楽しい表情の人物像** 顔が正面を向いている人物像**を描く（自己像）	表情のない（後ろ向き含）人物像**を描く 顔が横向き、後ろ向きの人物像**を描く（自己像）	$N=336, \chi^2=43.439, df=12, p<.001, \text{Cramer's } V=.254$ $N=336, \chi^2=38.447, df=10, p<.001, \text{Cramer's } V=.239$
4 顔のパーツ	親しい・楽しい表情の人物像* 顔が正面を向いている人物像**を描く（友人像）	親しい・楽しい表情の人物像* 顔が正面を向いている人物像**を描く（友人像）	表情のない（後ろ向き含）人物像** 顔が横向き、後ろ向きの人物像**を描く（友人像）	$N=336, \chi^2=34.543, df=12, p=.001, \text{Cramer's } V=.227$ $N=336, \chi^2=40.069, df=10, p<.001, \text{Cramer's } V=.244$
5 人物像の距離	顔が眼・口だけの人物像を描く（教師像）**	顔が眼・口だけの人物像を描く（教師像）**	顔がない（後ろ向き含）人物像*や、 目・鼻・口がある人物像**を描く（教師像）	$N=336, \chi^2=44.328, df=16, p<.001, \text{Cramer's } V=.257$
		自己像と教師像の距離が 小さい絵を描く**	自己像と教師像の距離が やや大きい絵を描く**	$N=336, \chi^2=61.909, df=8, p<.001, \text{Cramer's } V=.304$

描画場面の中学年と高学年の傾向は、中学年で多く描かれていたサッカーやドッジボールといった活動が、高学年になると遊びたい施設や遊びたい用具の有無や、教室がある階などが休み時間の主体的身体活動の生起要因に影響した可能性（野田, 2017）が考えられる。また、滝口ら（2014）は、小学校中学年は取り組みたい遊びを理由に仲間集団（ギャング・グループ）を形成することからはじまり、同性で好きな遊びや気の合う児童同士と仲間集団を作る傾向があるが、小学5年生になると、仲間集団の存在意識が低下するが、それは下級生よりも友だちの幅が広がることで、複数の仲間集団に所属するようになり、一つ一つの集団内での結びつきが弱まっているのではないかとされている。これらのことから、高学年の描画では仲間関係の形が複雑化することで描画はより内面的になり、自己の将来や能力といった個人的な課題へと移行していく様子が現れていることが考えられる。

人物像の顔の低学年から高学年にかけての特徴は、先行研究（大門, 2016）とは異なる結果であった。高橋ら（1991）の先行研究より、中学年においては、学校生活における率直な自己表現や自己主張の肯定が、描画における「正面を向いている」描画で表現されており、高学年においては、率直な対話が求められる環境が、他者からの評価への不安や自己防衛が高まり、「後ろ向き描画」や「不安な表情の描画」という形で、自己開示の回避として表現されているという発達の特徴として考えられるのではないかと推察する。

顔のパーツの低・中学年と高学年の特徴は、低・中学年は言葉にできない心理的な葛藤を表現するという発達段階での特有の表現方法、高学年は思春期に差しかかり異性を意識するという発達の傾向を表していると言えるのではないかと考える。高橋ら（1991）では、顔は人間の体の中で最も目立つ領域であり、他者とのコミュニケーションの中心となる部分であるから、人物の顔の描き方は、被験者が自分自身や他者をどのように知覚し接触しているかを表しているとされている。その中で鼻は、力や男根を象徴すると考えられており描くのを省略するのは①力についての葛藤がある、②権力や支配への欲求、③無力感の表れ、④性についての葛藤やそれに伴う、⑤性的な不安全感の可能性が示されている。今回、「眼・口（もしくは鼻）のみが描かれた教師像」が描かれている低学年の絵を確認すると、全てがQ-Uの学級満足度尺度において侵害行為認知群に属している。Figure1に示す低学年の絵には、②権力や支配への欲求が現れているのではないかと推察する。黒板の前で算数の問題に答える自己像と、横に並んでそれを見てい

る教師像が描かれており、これは、自己像の現状への不満と、「自分も先生のようにになりたい」という潜在的な欲求が現れているのではないだろうか。Figure2は高学年の児童の作品で、教師像には目・鼻・口がそろって描かれており、表情は親しげである。自己像と教師像は関わりあってはいないが、教師像に対していい印象をもっていることが伝わってくる。Figure3も高学年の児童が書いたものだが、教師像がうしろを向いていて表情も不明である。教師像に対してのいい印象は伝わってこない。高橋ら(1991)は、人物画のどちらか一方だけに表情を描かない時は、描画者とその性の人物に対し①明確な考え方を有していなかったり、②何らかの葛藤を抱いていたりすると述べている。この描画の場合、②何らかの葛藤を抱いているのではないかという印象をもった。高学年でこの対照的な描画特徴のどちらも有意差があったのは、教師からの被受容感の高さ、教師に対する信頼感の低さが表現された結果ではないかと考える。谷本ら(2020)は、教師への信頼感を形成する項目として「親近感」「安心感」「適切な叱り」「肯定的評価」の4つを挙げており、高学年の女子児童は男性教員に対する「親近感」は信頼感につながらず、思春期にさしかかり異性を意識しはじめるためではないかと述べている。Figure2の教師像は女性と見られる人物像が描かれており、描画者はきっと「親近感」「安心感」「肯定的評価」などを感じているのだろう。それに引き換え、Figure3は男性と見られる人物像が描かれており、そこには先述したような信頼感を形成する項目の印象は感じられない。描画者はどちらの絵も女子と見られる人物像が描かれていることから、描画者、教師像の性差によって現れる描画特徴が変化することが考えられる。



Figure1. 低学年児童の絵



Figure2. 高学年児童の絵

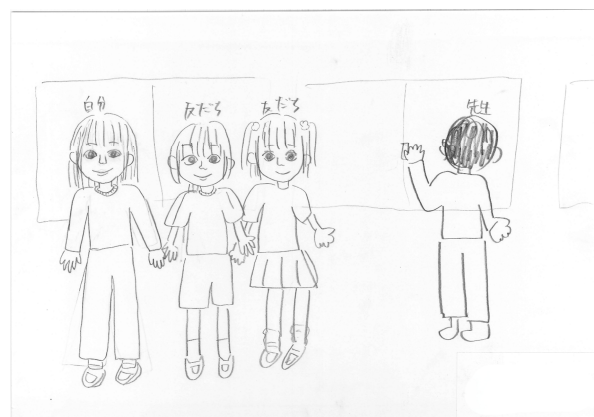


Figure3. 高学年児童の絵

人物像の距離における中学年と高学年の特徴は、児童の精神発達度が高まっているという発達の变化であると考えられる。坂中ら(2023)は、乳児(0~2歳児)を抱えた母親に実施した動的家族画法の中で、母親の一番近くに対象児を描きやすく、対象児に関する関心の高さと親密性が投影されたことを推測している。この見解が動的学校画の児童と教師間にも生じているのではないかと考えた。古市ら(2018)は、親

に対する主要愛着は教師に対する二次的愛着と密接な関連があること、親に対する主要愛着と教師に対する二次的愛着は、児童の精神発達度が高まるにつれて愛着を抱いている対象に直接的な愛着にまつわる行動をとらなくなるため、学年の上昇に伴い愛着が弱まる傾向にあることを報告している。ここでいう愛着は「人が特定の他者との間に築く緊密な情緒的結びつき」とされている。坂中ら（2023）の母子の距離も愛着の度合いが表現されていると考えると、本研究の児童と教師の間の距離には教師に対する二次的愛着の度合いが現れているのではないかと。

II. 形式的傾向

動的学校画の表現と各尺度の関連が見られたものを「形式的特徴」として示す(Table2)。

Table2. 動的学校画と尺度との関連（形式的特徴）

学年	尺度	描画特徴	統計値
低学年		なし	
中学年	小学生 ストレス 症状尺度	校舎内の絵を描く児童は、校舎外の絵を描く児童よりも、ストレスの身体的反応や無気力を感じていない傾向にある	t(125.74)=2.530, p=.001
		学習状況の絵を描く児童は、非学習状況の絵を描く児童よりも、ストレスの身体的反応や無気力を感じていない傾向にある	t(56.679)=2.985, p<.001
高学年	学校生活 意欲尺度	自己像と教師像の距離がやや大きい絵を描く児童は、距離が小さい絵を描く児童よりも、ストレスの身体的反応や無気力を感じていない傾向にある	F(3, 119)=10.461, p<.001, $\eta^2 = .013$
		自己像と教師像の距離が小さい絵、やや小さい絵、やや大きい絵を書く児童は、大きい絵を描く児童よりもストレスの身体的反応や無気力を感じていない傾向にある	
高学年	学校生活 意欲尺度	やや明るい・明るい絵を描く児童は、どちらでもない絵を描く児童よりも学習に対する意欲が高い傾向にある	F(2, 21.556)=5.683, p=.001, $\eta^2 = .049$
		学習状況の絵を描く児童は、非学習状況の絵を描く児童よりも友達との関係がよい傾向にある	t(105.765)=2.622, p=.001

低学年では形式的な特徴が検出されなかった。考えられる理由として、まず低学年の児童が質問紙の内容を適切に理解し解答できているかという信頼性、妥当性に関する問題がある。本調査で対象となった低学年の児童に対しても、質問内容の簡略化、実施の際に必要なであれば質問項目を読み上げての実施を依頼するなどの工夫を行ってきたが、45分間で複数の活動を求めており、集中力の持続という観点からも自分の状況に関する信頼性、妥当性が確保できているとはいえない。また、低学年の児童は、自分の関心のあることを知っている知識で描く図式期にあることも、形式的特徴が検出されなかった理由ではないだろうか。本調査で使用した動的学校画のスコアリングは描かれた表情や顔の向きなどの評価基準が定められているが、それはあくまでも写実的な表現を前提とした基準であり、図式期で知的写実性が未熟な小学校低学年の描画に対しては正しい評価基準とはならないのではないかと。そのため、形式的特徴が検出されなかったのではないかと推察する。今後は低学年での形式的特徴の検出の妥当性について検討することや、低学年独自の動的学校画スコアリングの検討などが課題である。

中学年の描画特徴は、ストレス症状尺度の身体的反応・無気力得点との関連がみられた。牧（2019）は、小学生の無気力感のメカニズムを保護者との情動交流がコーピング・エフィカシー（保護者との感情交流の影響を受けた対処行動への自信）および思考の偏りに繋がり、その影響が随伴経験（自発行動で結果をコントロールできた経験）・非随伴経験を媒介して無気力感につながると示唆している。牧（2021）は、保護者との情動交流の少なさがコーピング・エフィカシー、随伴経験を低下させ、思考の偏りや非随伴経験を増加させてしまうことが無気力感を高くさせる理由だとしている。小学校中学年の児童は、身体的な情動表出から、内向的、内省的な情動表出へと変化していく時期である。身体的な情動表出は今のような状況なのか保護者に伝わりやすく、情動交流にもつながっていく。しかし、内向的、内省的な情動表出が主になると、外見上のネガティブ情動表出は減少するが、自己批判や劣等感など、児童自身が内面

で抱える情動が多くなると考えられる。その表現されなかった情動や、表現したけれど誰にも受け止められなかった情動が無気力さとなり、身体的な情動表出から内向的、内省的な情動表出へと変化していく時期である中学年で特に表れているのではないかと推察する。今回の調査で、校舎内の絵を描いた児童、学習状況の絵を描いた児童、自己像と教師像の距離が小さい絵を描いた児童に共通するのは、児童自身が教師との情動交流ができていると推察できる点である。先述した古市ら（2018）の教師に対する二次的愛着の存在が情動交流においても成立するとしたら、児童がネガティブ情動を教師に伝え、それを教師が受け入れることが子どもの行動の意欲を高め、無気力感を軽減できる可能性に繋がるのではないだろうか。

高学年の描画特徴は、学校生活意欲尺度との関連が見られた。藤原・河村（2023）は、小学生のエコ・レジリエンスと学級生活意欲尺度の関連について検討を行っている。エコ・レジリエンスとは「日常的な内的、あるいは外的なストレスに対して柔軟に自我を調整し、状況にうまく対処し適応できるとされるパーソナリティ特性」（畑・小野寺, 2013）と定義されており、小学生用 Eco-Resiliency 尺度 (ER89-K) と学級生活意欲尺度の間には中程度の正の相関があると報告している。その理由として、友だち得点では、ER89-K の質問項目に「友だちに」「友だちから」などの「友だち」という言葉が含まれており、自分からの一方通行ではなく、相手からも肯定的に受け入れられているポジティブな相互性が、友だち得点と連携するという結果に反映されたこと、学習得点では、ER89-K の質問項目のうち、学校生活における意欲に関連しそうな項目が毎日様々な教科の内容を学び続ける小学生の学習場面にも関連していると考えられると述べている。これらのことから、高学年で「やや明るい・明るい絵」を描く児童や、「学習状況」を描く児童は、エコ・レジリエンスも高いことが推察される。藤原ら（2021）が行った ER-89-K の信頼性、妥当性の検討のための調査は小学校 4～6 年生を対象としており、小学校 1～3 年生についてはこの尺度の活用が可能かどうかは明らかにされていない。学校生活意欲尺度は、児童の個々の特性や心情面を把握する目的以外に、学級集団の状態や教師の指導をどう捉えているかという三点の把握が大事であるとされているが、発達段階毎にどのような変化をするのかを調べた研究は見当たらない。以上のことから、高学年の描画特徴と学校生活意欲尺度との関連については現段階では十分に検討できなかった。

（2）研究Ⅱ

ア. 研究協力者と実施方法、実施時期

高知県の小学校・中学校に勤務する養護教諭、スクールカウンセラー（以下 SC）、高知県内の小学校教員を対象に質問紙を送付し、小学校教諭 78 名、養護教諭 118 名、SC35 名を調査対象とした。2025 年 6 月～7 月に調査を実施した。調査は質問紙法で実施し、研究Ⅰで明らかになった各学年の描画特徴をできるだけ多く含む KSD を 6 枚提示し、①描画の印象 (SD 法)、②描画を見て感じたこと (自由記述)、③絵を描いた児童に何らかの対応が必要か (5 件法)、④対応が必要な場合、どのような対応を行うか (自由記述) の 4 つを質問した。①描画の印象については、長ら（2014）が作成した描画印象を評定する形容詞対尺度を使用した。質問紙とは別にフェイスシートとして勤務校種、経験年数、卒業した養成課程（養護教諭）、これまで経験した領域（心理関連職のみ）、描画を児童理解に活用した経験があるかを調査した。

イ. 倫理的配慮

質問紙に同封した調査依頼に①調査への参加は任意であり、回答を拒否しても不利益が生じないこと、②無記名の調査であり個人が特定されることはないこと、③調査データは統計的に処理し、研究以外の目的で使用しないこと、④質問紙は、研究終了後一定期間保管の上、適正かつ確実に処分することを記載し、質問紙の返送をもって調査への同意を得られたものとした。

ウ. 分析方法

質問①「描画の印象」については職種と描画の違いによる印象尺度の影響を確認するため、質問③「絵を描いた児童に何らかの対応が必要か」については職種と描画の違いによる対応必要性の影響を確認する

ため、二要因分散分析を行い、交互作用が見られたものについて単純主効果の検定を行った。

質問②「描画を見てどのような印象をもったか」、質問④「対応が必要な場合どのような対応を行うか」については、職種による記述内容の違いを明らかにするため、回答者の記述内容からKJ法により作成した各カテゴリーについて、職種により回答の傾向が異なるかを確認するためカイ二乗検定を行い、有意な差が見られたものについて残差分析を行った。分析はHAD ver18. (清水, 2016) を用いて行った。

エ. 結果と考察

調査の結果、明らかになった職種ごとの特徴を Table3 に示す。

Table3 小学校教員・養護教諭・心理関連職の描画を見る視点

	小学校教員	養護教諭	心理関連職
描画 使用経験	「経験なし」が有意に多い。描画は授業(図工)の指導・評価対象という認識が強い。	経験年数により差がある。15年以上のベテランは心理職との連携の中で活用経験がある。	「経験あり」が有意に多い。心理アセスメントの重要な手段として認識している。
描画を 見た印象	表情から感情が読み取れないと、「どちらでもない(分からない)」と感じる傾向がある。	小学校教員と同様に、判断基準となる経験が少ないため、「分からない」と感じる場面がある。	描画とPDI(説明)の差異を「理解のヒント」として捉え、より深く推察しようとする。
描画の 着目点	全体的印象・回答者の解釈・人物の描画に着目する傾向。学級経営や全体指導の視点から、児童の状態を捉えようとしていることが示唆される。	人物の描画・背景の描画に着目する傾向。器質的疾患(身体症状)の除外や外的環境の把握という職務の視点が影響していることが考えられる。	描画表現・全体的印象・回答者の解釈に着目する傾向。児童本人の内面や健康的な側面を捉えようとするのが推察される。
児童への 対応必要性	学習場面での「学級への適応」を重視し、早期に問題を明確化したいという意識が表れている。	児童を尊重し、まず関わりを持つことで情報を得て、対応を検討しようとする傾向がある。	他職種よりは高くない。1枚の絵で即断せず、さらなる情報を求め多面的に俯瞰(保留)していると推察する。
対応内容	「児童本人に対して」直接状態を確認し、具体的な言動・行動の改善につながる援助を優先する傾向にある。	「心理関連職に対して」自身の見立てを深めるため、またコーディネーターとして専門職へ連携を求めめる傾向にある。	「教職員に対して」担任への助言や、今後のアセスメント・関係づくりを基本職務とする傾向にある。

+

小学校教員・養護教諭・心理関連職の動的学校画を見る視点の違いとして、小学校教員は動的学校画を通して児童が学級集団の中で適応できているかどうかを判断し、適応できていない場合は明確で具体的な対応を早期に行いたいという視点があること、養護教諭は動的学校画をスクリーニング機能の1つとして活用し、児童が器質的疾患を抱えている可能性を取り除いた上で心理的な要因を検討し、児童との関係づくりの必要性の判断や心理関連職と連携して対応しようとする視点があること、心理関連職は、動的学校画から児童の感情、内面を長期的な視点で捉え、児童の抱える問題の核心が何であるか、そのために養護教諭・教員と連携してできることは何かを考えるという視点があることがそれぞれ考えられる。

では、これらを踏まえて実際に学校で動的学校画を活用した連携を図るには、どのように取り組むことが効果的だろうか。

まず、養護教諭や小学校教員に対して、職種の違いに応じた動的学校画を見る視点を共有し、実際に複数の児童が描いた動的学校画を比較して見る経験が必要ではないかと考える。学校現場ではこれまでも児童理解に関する研修は数多く行われている。言葉だけでは主観的になりがちな児童理解を、児童が実際に描いた絵を比較して見ることで、職種の違いによる視点を共有することができるのではないだろうか。児童の描いた動的学校画をどのように見るか個人差・職種の差があることは否めないが、養護教諭・小学校教員・心理関連職が児童理解に動的学校画が活用できる、という共通認識を持つための出発点であり、その学校のその職種の動的学校画を見る視点の癖や傾向を掴む場としても活用できると考える。

2つ目は、実際の連携場面で動的学校画を活用する場合、それぞれの職種において、特定の児童の事が気になるからその児童の描いた動的学校画を見たのか、その児童が描いた動的学校画を見て気になると感じたのか、それに対する見立て、見とりを共有しておく必要があると考える。そうすることで、教員は対応に困っているが児童本人には困り感がないのか、児童本人には困り感があるが、教員は感じていないのか、養護

教諭は気になっているが学級担任はそうでもない…等々といった違いが明らかになることで、職種間のズレを共有した上で対応方法を検討することができ、それぞれの立場の「分かってもらえない」という思いが減少するのではないかと考える。

3つ目は、対応方法の検討の際に、短期的な視点と長期的な視点での対応を検討することだ。これまでの校内支援会でも、1か月以内に達成を目指す短期目標、3か月程度での達成を目指す長期目標というように対応方法は検討されてきたが、どちらも学級担任が対応することが前提であった。本調査において学級担任は短期的なスパンでの対応を望んでいる、心理関連職は長期的な視点での児童理解を行うといった職種による差が明らかになっていることから、短期的な視点での対応は学級担任が主に取り組むこと、長期的な視点での対応は心理関連職が主に取り組むこと、養護教諭はその間をつなぐコーディネーターとしての役割を果たすことで、それぞれの職種の特徴に応じた対応が無理なく行えるのではないかと考える。

4. おわりに

本研究は、教育相談を機能させる上で養護教諭が行うコーディネートとは何かを検討したいという思いからスタートした。動的学校画という共通のツールを使うことで小学校教員・養護教諭・心理関連職が子どもたちをどう捉え、どのような支援を考えているかを検討したことで、体感としては感じていた職種の違いをより具体的に、客観的に検証することができたとても貴重な機会であった。養護教諭が行うコーディネートは、視点の違いを「ズレ」や「対立」として否定的に捉えるのではなく、「多面的な理解」として捉え直すための繋ぎ目（ハブ）としての動きが重要である。しかし、具体的にどのように動くかについては経験値頼りになっている現状もある。小学校教員の短期的な対応の必要性と心理職の長期的な見守りの姿勢を繋ぐ方法として前述した3点を提案したが、これらを実際の校内支援会や日常の連携場面で活用し、共通理解を深めていくことが今後の課題である。職種間のズレを恐れず、子ども理解のための貴重な手掛かりとして提示できるコーディネーターでありたいという筆者の思いと、本研究で得た知見が、学校現場で悩みながらも児童生徒のために闘う養護教諭にコーディネート方法の1つとして、児童生徒が安心して過ごせる学校づくりのために活用されることを願っている。

5. 引用文献

- 大門秀司・宮下敏恵 (2019). 小学校教師と心理専門職の「動的学校画を見る視点」に関する研究. 学校メンタルヘルス, 22(2), 171-184.
- 土居良翼・増田健太郎・黒木俊秀 (2019). 小・中学生の動的学校画の描画特徴と学校における対人関係との関連. 九州大学心理学研究, 20, 51-60.
- 古市悦子・堀井俊章 (2018). 児童が教師に対して抱く愛着と親子間の愛着との関連. 横浜国立大学教育学部紀要 I, 教育科学, 1, 140-150.
- 家成菜津子・石田弓 (2016). 現代中学生の対人的疎外感の様相と「動的学校画」を用いたアセスメント. 心理臨床学研究, 33(6), 579-590.
- 稲垣智則 (2024). 教師とスクールカウンセラーでは求められる「児童生徒理解」がどのように異なるのか. 質的心理学フォーラム, 16, 59-69.
- 岡安孝弘・由地多恵子・高山巖 (1998). 児童用メンタルヘルス・チェックリスト(簡易版)の作成とその実践的利用. 宮崎大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 5, 27-41.
- 坂中尚哉・小出優奈 (2023). コロナ禍における乳児を抱えた母親の動的家族描画法の描画特徴. 香川大学大学院医学系研究科臨床心理学専攻心理臨床相談室紀要, 2, 7-13.
- 田中志帆 (2012). 教育臨床アセスメントとしての動的学校画: 教育相談・学校臨床への活用をめざして. 風間書房.
- 長潔容江・原口雅浩 (2014). 絵画印象の研究における形容詞対尺度構成の検討(2). 久留米大学心理学研究, 13, 45-53.