

教師の「ほめ」により出現した子どもの心理的変化について ～バウムテストの結果から～

横浜国立大学 教育学研究科

棕田 美穂

泉 真由子

Psychological changes in children caused by teachers' compliments

～ From the results of the Baum test ～

Miho Mukuta

Mayuko Izumi

I. 問題と目的

諸外国に比べ、日本の子どもたちの自己肯定感の低さが問題になって久しい。令和元年版内閣府「子ども・若者白書」においても、日本を含めた7か国、満13歳～29歳の若者を対象とした意識調査によれば、自己を肯定的に捉えている者の割合は現在も日本が最も低いと報告されている。また、自己肯定感が高い若者ほど学校生活に満足し、「先生がよいところを認めてくれる」と感じている子どもたちの方が自己有用感に関する意識が高い（内閣府25年版「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」, 2014）との報告もある。教師は子どもを教育するにあたり、学校生活において日常的に「ほめ」を用いている。「ほめ」の教育的手立ての効用として、例えば「平成30年度特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編第6章2心理的な安定（1）情緒の安定に関すること」の具体的指導内容例と留意点において、障害をもった幼児児童生徒が生活全般に自信を失っている場合、本人が得意なことを生かして課題をやり遂げるように指導し、成功したことをほめることで自信をもたせたり、自分の良さに気付くことができるようにしたりする等の具体例を挙げ、指導要領においても「ほめ」の必要性及び効果の具体を明記している。

しかし、教育現場において「ほめ」に特化した教育的専門研修は筆者の知る限り、行われていない。小学校高学年まで成長段階が進み、二次的障害も見られるような自信を失っている子どもに「ほめ」の教育的成果として、自己肯定感上昇が短期間に表れた報告も見当たらない。これまでの先行研究からも、高崎（2013）がほめはそれほど単純なものではなく、ほめれば簡単に期待どおりの効果を得られるものではないと述べている。また、年齢が低いほど「ほめ」を額面通り受け止め、動機づけを促進させること（高崎, 2013）が報告されているが、小学校3年生から中学3年生まで学年が上がるにつれて、学習面でのコンピテンスの認知と全体的な自己評価が低下し、自尊感情も低下し続けるという報告も見られている（櫻井ら, 2014; 西田, 2012）。このように、年齢差における「ほめ」効果の差の指摘に加え、これまでの先行研究は就学前から小学校卒業までのいくつかの時点を選択して比較する横断的方法であり（青木, 2009）、幼児期・児童期初期の子どもを対象としたこの

ような研究はほとんど行われておらず、年齢の低い子どもを対象とした研究を行うことは重要である(青木, 2005)。つまり、「ほめ」を教育的手立てとして行い、自己肯定感について検討を重ねる場合、年齢の低い段階から子ども個人を継続的にほめ、それについての効果として心理的变化を継続的に検討する必要がある。

そこで、低学年の頃から自尊感情が低い子どもを対象に継続した「ほめ」を行った場合、いかなる心理的变化が見られるかについて高学年と比較しながら、「ほめ」効果の検討をしたいと考えた。

それには、まず、児童の心理状態を知ることが大切である。低学年と高学年では明らかに認知や発達段階に差があり、一人ひとりを理解し、通常学級の中に在籍する特別に配慮の必要な子どもたちを含めて支援するためには適切なアセスメントが必要不可欠である。これについて中尾(2011)は、現状ではほとんどの学校は専門機関によるフォーマルアセスメントの機会がなく、解決策の1つとしてインフォーマルアセスメントとしての描画法を採り入れ、このアセスメントにより学校教員は一次的なサポートの計画を立てることができ、二次的障害を防ぐことが可能である、と提案している。古市・澤田(2008)は、質問形式の調査では、本当の心情を探るのに気構えを作ってしまうことから自然体で本当の気持ちを表現できる方法としてバウムテストを採り入れたとし、加藤・鈴木(2015)は、学校という構造の中で本格的なテストバッテリーを実施することの難しさを説いたうえで、児童理解のために手がかりとして心理アセスメントは重要であり、描画テストは子どもに与える負担も少なく、導入方法の工夫により集団場面でも実施可能としている。さらに中島(2016)は、バウムテストが幼児から高齢者まで多く利用されている理由として、実施方法が簡単な割に得られる情報が多く指導方針が立てやすい、と明言している。

以上の点から、子どもの自尊感情を図る質問紙調査に加え、本研究ではバウムテストを採り入れることとした。また、上記以外の理由からもバウムテストは有効なアセスメントが期待できる。

教師が子どもをほめる場合、意欲付けを図ったり技能の上達を認めたりする等、「ほめ」による何らかの効果を期待する場合が多い。しかし「ほめ」の難しさに関しては前述の通りであり、教師の子どもに対する評価が子どもの気持ちと必ずしも一致しているとは言えない。田邊(2007)は、小学生対象にバウムテストを実施し、教師が子どもにもつイメージや評価と、描画に投影される心理や姿のギャップや共通性を検討することが教育現場において重要な視点であると言及している。荒木(1998)も、バウムテストの結果は様々な資料とすべての面で一致するとは限らず、不一致部分こそが子どもの理解を深めるものでありバウムテストならではの役割を果たす、と述べている。

つまり、質問紙では見出せない、教師の見取りとは異なる視点がバウムテストには期待され、また、その不一致こそが子どもの心理の一部を表すと考えられる。これがアセスメントとして「言葉にできない気持ちや内的世界(無意識)を表現できる(杉浦・金丸, 2018)」有効かつ重要な点である。この非言語性の重要性については、荒木(1998)も描写の巧拙は問題ではなく、本人も気付いていない、言葉では表現しえない無意識の感情や態度といったものがバウムには表現されていることを理解すること、とまとめている。

本研究の対象は言葉で自分の心理を十分表現できない低学年を対象としている。注意持続時間が

短い幼児にも適用できる心理アセスメントとして子どもの心理が投影される描画は、子どもを把握するのに最善とする中島（2016）の説を支持し、低学年への質問紙調査と併せたバウムテストは有効だと考えた。

具体的には小学校2年生と5年生を対象者として開始し、それぞれが3年生と6年生となった12月までの約1年2カ月にわたり集団法によるバウムテストを4回実施し、その結果及び描画の変化例を提示し、比較検討を試みることにする。本研究の目的は次の3点である。

- i) 一般的に自尊感情低下が始まると言われている3年生以前の低学年の間に教師が子どもに継続した「ほめ」を行った場合、バウムテストに好ましい心理的变化が見られ自尊感情上昇に関連する結果が見出せるか。
- ii) 自尊感情低下途中段階にある高学年では、バウムテストに言葉にならない気持ちが表われ、継続的に子どもの描画を追い続けることで、何らかの心理的变化を読み取ることができるか。
- iii) i・iiの結果から、二次的障害を防ぐ可能性を見出せるか。

II. 方法

1. 対象

A県B市公立C小学校

・対象児童数

2年生時2学級	67名(男34名 女33名)	3年生時2学級	65名(男34名 女31名)
5年生時2学級	67名(男34名 女33名)	6年生時2学級	66名(男36名 女30名)
		合計	2・5年生時 134名
			3・6年生時 131名

・継続した「ほめ」実施対象児童数 2・5年生時各学級3名ずつ 合計12名
(3・6年生進級後も12名を対象とした)

2. 継続した「ほめ」対象児童選定方法

手続き1:C小学校では、毎年集団法においてB市内公立小学校が多数実施している「学校生活に関する質問紙検査」を行っている。この検査は、学級児童の学習に対する取り組みや友達関係、自己意識等を調査するものである。主に教師が児童理解や学級経営に役立てるように「自分づくり(自尊感情、自己効力感)」「仲間づくり(自己表現・共感・配慮)」に分かれており、参考指標として「かかわり・学校での居心地感・心配傾向」を合計24問、5件法で回答するように構成されている。この既存データを活用し自尊感情低値児童を担任と共に抽出した。

手続き2:集団法により、バウムテストを全児童に実施した。この中から「実(夢や希望の象徴・目標・自信・達成への自己肯定感情等のサイン)のない」児童を抽出した。5年生は「実の無い」児童が多数であったが、2年生は実の無い児童が極めて少数であったため、実の数が少ない児童までを対象とした。

以上の手続きをもとに対象児童を2・5年生の各学級から3名ずつ合計12名を確定した。

なお、言語獲得途中段階である1年生にはこの質問紙調査困難のため、対象から外した。また、比較する高学年を5年生とした理由については、2年生2学級と同学級数であること、各学級児童数が概ね同数であること、2年間継続研究可能であること、担任構成も男女1名ずつ、担任経験も4～7年目に全員が属する等の理由からである。

3. 実施時期

「学校生活に関する質問紙調査」

- 1回目 X年6月実施
- 2回目 X年12月実施
- 3回目 X+1年6月実施
- 4回目 X+1年11月実施

以上4回は、学校教育課程内において担任が実施している。筆者は実施に関与していない。

「バウムテスト」

- 1回目 X年10月実施
- 2回目 X年12月実施
- 3回目 X+1年6月実施
- 4回目 X+1年12月実施

以上4回は、筆者が下記の方法で実施した。

4. 集団における「バウムテスト」実施方法

今回の実施は低学年の児童も対象としていることから、「実のある木」を教示する高橋ら（1986）国吉ら（1970）の実施方法をもとに、学級毎に集団法にて実施した。

時間：20分ぐらいを原則とした

用具：A4画用紙1枚。各自持っている中で1番やわらかい鉛筆数本（このために購入する必要のないことを担任が事前連絡。基本的にHB～4Bであった）。消しゴム。

環境：各々が隣席と机を離して実施した。また、外の景色が見えないようにカーテンを閉めた。

教示：高橋ら（1986）、国吉ら（1970）の実施方法をもとに「実のなる木を1本書いてください」と伝えた。さらに、集団法のため「木を描き終えるまでの時間は大体20分ぐらいです。漫画のように描かないでできるだけ丁寧に描いてください」と予め伝えた。子どもの質問には「自分で思ったように書いてください」と繰り返した。また、集団法においては個人への質問は十分でないため、用紙の裏に実施日・名前・「何の木を描いたか、木について思ったことや感じたことを自由に書いてください」と予め伝えた。

観察：筆者と担任はできる限り子どもを観察した（利き手、消しゴム使用回数、書き始めの場所、表情等々）。

描画後の質問：17～18分を過ぎた時間から、担任は観察を続け、筆者に子どもが一人ずつ、作品を提出した。その際に「この木は何の木ですか」「どうして実はないのですか」「(穴などにつ

いて)「これは何ですか」等、可能な限り質問をした。これは、描かれた木が被験者自身の自画像を示すのか、誰か重要な他者を示すのか等、時間が無い時でも尋ねることを忘れてはならない(高橋ら, 1986)の指摘を重んじたためである。

5. 分析方法

質問紙検査から自尊感情項目だけを取り出し、「ほめ」効果の影響を分析・検討をした。

バウムテストの結果は、まず、書籍等を参考に筆者が分析した。ルネ・ストラ(2011)の書籍における描画サインを中心に分析、付録のクリアシートを活用し、樹冠幅及び高さ・書込みエネルギーを評価項目として分析した。さらに、その分析結果はすべて専門家によるスーパーバイズを受け、検討を重ねた。評価項目とした分析の視点は次の通りである。

①樹冠幅(情緒・知性の伸びを表すサイン: 樹冠内面積を計測)

②樹冠高さ(現在～未来への成長、情緒・知性の伸びを表すサイン: 樹冠高さを計測)

①②については、上記専用シートを使用しながら計測した。計測数値増加は好変化、数値減少は好ましくない変化として評価した。

③書き込みエネルギー(意欲を表すサイン: 実の数及び大きさ、筆圧の強弱、描線の書き方等を中心に分析) 好効果は+、効果無は-として総合的に評価した。また、スーパーバイズにおける描画全体から受ける印象分析も評価として採り入れた。

6. 対象児童に継続して行う「ほめ」の視点及び具体的内容

対象児童に「ほめ」を継続実施するにあたり、「ほめ」の定義が必要となる。

石隈(1999)は、「ほめる」という権力の利用は法則的・規則的でなければ、子どもにとってその意味を読み取れないので教育的に働かない、と分析している。また、高崎(2011)もほめは特定の方法で適切に与えなければ他者を動機づけ、行動を変化させるという効果が得られないと述べている。つまり、教師は「かん」に頼らず、法則的・規則的に「ほめ」を適切に行う必要があるということである。そこで、2年生及び5年生の担任4人と筆者の計5人で「がんばりを認めるほめ」を学習場面で法則をもって行うことを定義とする確認を行った。規則・法則としては、子どもの結果及び成果だけをほめるのではなく、がんばっている・がんばった場面や過程をとらえ、個人的にほめを行うこととした。しかし、学級担任は全体指導の場面が多いため筆者が各学級に入り、個別にほめを行い、担任は可能範囲で行うこととした。

次に、法則的・規則的に「がんばりを認めるほめ」を行う視点の共有をした。「ほめられた」と決定付ける側の子どもにとって、自分が頑張ったか否かの明確な判断ができる場面でなければ、がんばりを認めてもらったことが判断しにくい。C小学校では12月1週目土曜日に毎年学習発表会を行っている。その会に向けての取り組みを全校で10月前後から始める。この点に着目した。なぜなら、学習発表会では子どもたち全員が一人ひとりが自分の役割をもち、発表の場が用意されているため、子どもにとって明確な判断ができる場となるからである。

さらに、学習発表会は地域に開かれており、家族や地域を含め、学習過程において多数の他者と関わる場があり、子どもにとって「がんばりを認めてもらった」という判断を行いやすい機会でも

ある。自分の役割を明確にしたうえで、学習発表会の主活動を行う生活科(2年生時)、理科・総合的な学習の時間(3・5・6年生時)を中心として、抽出児童には重点的に「がんばりを認めるほめ」をあらゆる場面で継続実施することとした。担任と報告者は自分の役割についてがんばる過程をほめることを共通視点として共有した。

7. 介入方法

筆者は4学級全てに入り込み、学習・給食・清掃活動・朝の会等、学校生活全般に介入、担任とともに「がんばりを認めるほめ」を週1日ずつ、2か月間実施した。6年生については「ほめ」を前年度と同条件で行うことができなかった。

8. 倫理的配慮

協力校校長に研究内容説明後、研究において個人名を特定できないようにして使用する可能性があることへの了承を得た。さらに、校長了解のもと、各担任から学年懇談会の際に保護者に説明した。疑問・拒否の申し出がある場合は担任に申し出るよう付け加え、一人も申し出がなかったことを確認、校長に再度確認して同意とした。また、倫理的配慮から、抽出児童を中心にほめるが、他の子どもたちもできる限り同じ視点でほめることを校長・各担任と確認した。

X年+1年4月より人事異動に伴い新しい校長となったため3回目以降のバウムテスト実施については、再度研究内容を説明後、了承を得た。保護者には学校だよりにて連絡をすることで、同意とした。質問紙調査の既存データについては、本研究においてのみ個人が特定できないようにすること、結果データはそのまま使用せず、筆者がレーダーチャート及びグラフ等の個人データをもとに作成することの条件で許可を得ている。

III. 結果

対象児童12名のバウムテスト結果は次の通りである(図1~12)。全4回を実施する中で両学年ともに3・6年生にそれぞれ進級している。なお、バウムテストにおいては、筆圧の強弱・描線の太さ及び濃淡・影の有無等は非常に重要であり、印刷に耐えうる限り原画に近い状態で掲載している。

まず、2~3年生についての2年生時6名(図1~6)を総合的に評価すると、3年生に向かって樹冠幅及び高さ、幹の長さにおいて成長し、安定傾向が読み取れ、「ほめ」の好効果が示唆された結果となっている。3年生になっても、児童A・B・C・E・Fの5名は、2年生1枚目と3年生4枚目を比較したとき、樹冠幅・樹冠高さには明らかに面積の増大が見られ、幹においても太くしっかりと安定した好効果が見られた。しかし、ADHDの特性をもつ児童Dだけには異なる心理的变化が見られた(図4)。

< 2 ~ 3 年生結果 >

①2年生1回目ほめ開始前 X年10月

②2年生2回目ほめ終了直後 X年12月

③3年生新クラス担任交代
ほめ終了後～半年経過 (X+1年6月)

④3年生2期ほめ終了直後 (X+1年12月)
「ほめ」開始前～1年2か月経過

児童A

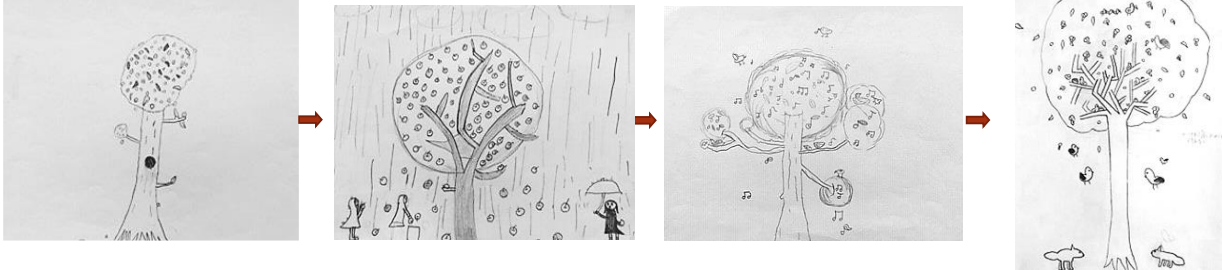


図1 児童Aバウムテスト全4回結果

児童B



図2 児童Bバウムテスト全4回結果

児童C

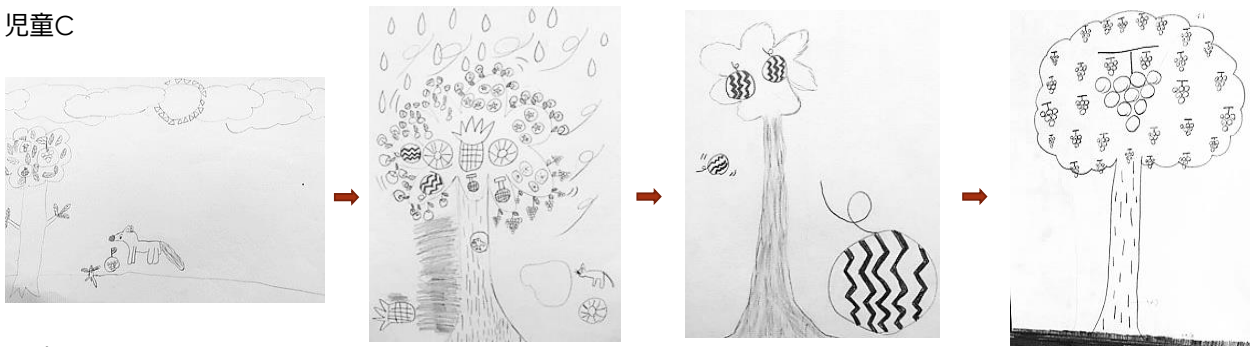


図3 児童Cバウムテスト全4回結果

児童D

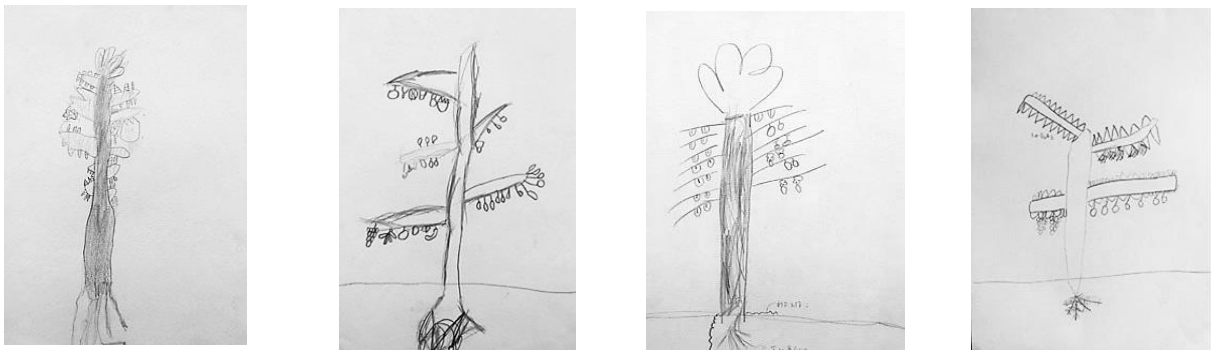


図4 児童Dバウムテスト全4回結果

児童E

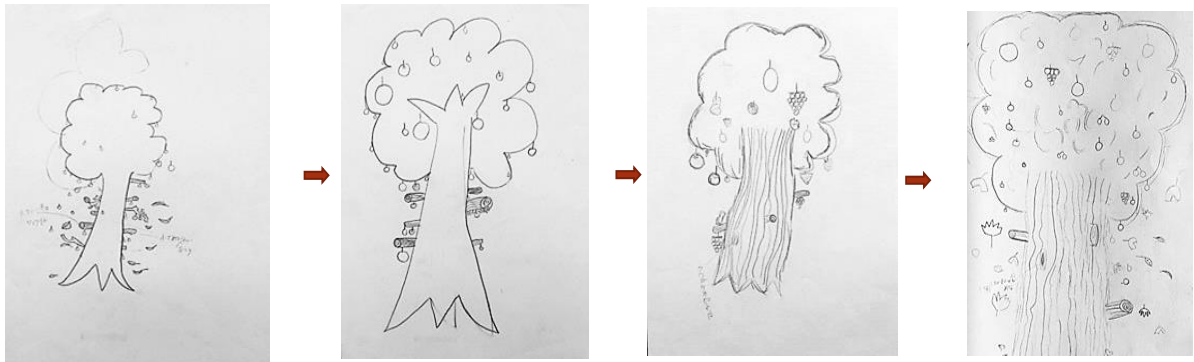


図5 児童Eバウムテスト全4回結果

児童F

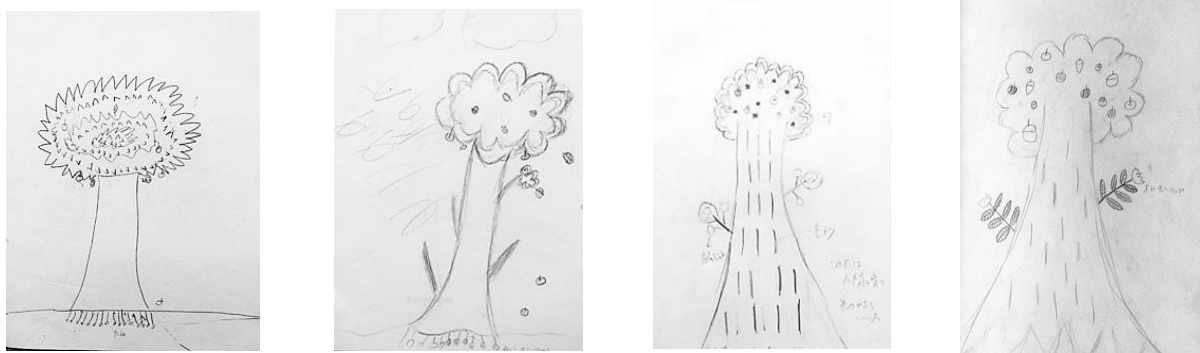


図6 児童Fバウムテスト全4回結果

2年生1回目の質問紙調査において、児童Dは自尊感情が学年最低値であり、「どうせ僕なんか」が口癖であった。「ほめ」直後の2枚目には地面（安定を表すサイン）ができ、心理的安定変化が読み取れるように変化した。この描画については、「しっかりとV時型に根が結ばれているところにほめ効果が見られる。変化に弱い特性がクラス替後にどう出てくるか。これが外れると暴走する恐れもある」とスーパーバイズを受けた。3年生の3枚目には一本線となった枝が必死にバランスを取っている心理が描かれていた。4枚目には、幹の線が薄く中は空洞となり、幹の根元は細く根が減少、不安定さが絵に表れ始めている。「葉の尖った様子は自分への攻撃性や苛立ちを表現し、細くなった弱々しい根元からも必死にバランスを取っていることが表われている」と、スーパーバイズを受けた。筆圧や線の書き方についても、児童A・B・C・E・Fの5名については概ね好変化が見られ、実の数も含めた全体的印象は良い結果を示した。児童E（図5）については樹冠が大きく用紙いっぱいまでに成長し、「自分への気づきが見られ始め、『自分てどうなんだろう』と、自分自身に接近し、整理しているようだ」とスーパーバイズを受けている。これを描いた時期は継続した「ほめ」の2期目にあたり「自分のよいところみつけ月間」として友達ともほめ合い、自分の良いところを受け入れている時期にあたる。「その取り組みによるほめ効果も考えられる」とスーパーバイズを受けた。児童A（図1）は、2年生1回目の時点においてはマスクを外せなかったが、「ほめ」終了後の2回目にはマスクを外している。また、1～3回目まで連続横書きをしたが（横書きは抑圧を意

味する)、4回目は縦書きに好変化した。児童Fの4回目の結果は最もよいものとなり、これらの結果は測定数値からも同様に読み取ることができる(表1)。

表1 樹冠幅・樹冠高さ・書き込みエネルギーの変化

		児童名											
		2年A	2年B	2年C	2年D	2年E	2年F	5年G	5年H	5年I	5年J	5年K	5年L
樹冠幅：樹冠面積増加は情緒・知性の伸びを示す(実測単位cm)	1回目	用紙横 5.7	4.8	用紙横 6.3	7	8	12.5	19.4	11.5	用紙横 10.4	用紙横 13.2	15.3	9
	2回目	用紙横 14.2	9.8	13	15.9	14.3	11	20.2	12.5	用紙横 10.4	13.5	14	15
	3回目	用紙横 8.8	9.8	8.6	12.5	12	8	21以上 樹冠肥大	21以上 樹冠肥大	11	13.2	21以上 樹冠肥大	12
	4回目	16.3	9.5	17.3	13	18.8 樹冠肥大	13	欠席	用紙横 16	12	14.5	21以上 樹冠肥大	8.7
樹冠の高さ：高さの伸びは現在～未来への成長・情緒・知性の伸びを示す(実測単位cm)	1回目	用紙横 6.2	4	用紙横 5.7	12.7	7.5	8.5	11.8	10	用紙横 9.6	用紙横 10	13	9
	2回目	用紙横 12	8.1	11.2	15.1	12.5	8.5	14.8	11	用紙横 8.8	11	11.3	14.5
	3回目	用紙横 7.5	7	7.5	12.3	12	6.2	16.5以上	14以上 樹冠肥大	8.6	11	13以上 樹冠肥大	11.2
	4回目	14	7	11.5	9.8	16.5	9.5	欠席	用紙横 12.5	9.4	樹冠部分が描かれていない	12以上 樹冠肥大	4.5
書き込みエネルギー：実の数増大及び筆圧の強弱変化から意欲の増大を総合的に判断	1回目～ 2回目	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	1回目～ 3回目	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	1回目～ 4回目	+	+	+	-	+	+	欠席	-	-	-	-	-

*1回目を基準値として+変化数値(灰色部分)・同数値及び-変化は(無色)で表示した

<5～6年生結果>

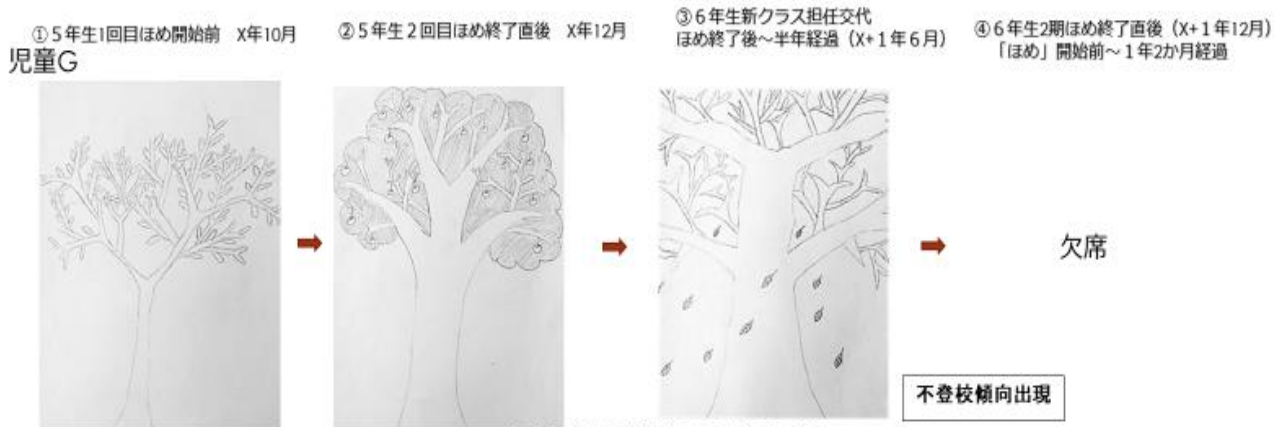


図7 児童Gパウムテスト全3回結果

児童H



図8 児童Hパウムテスト全4回結果

児童I



図9 児童Iバウムテスト全4回結果

児童J

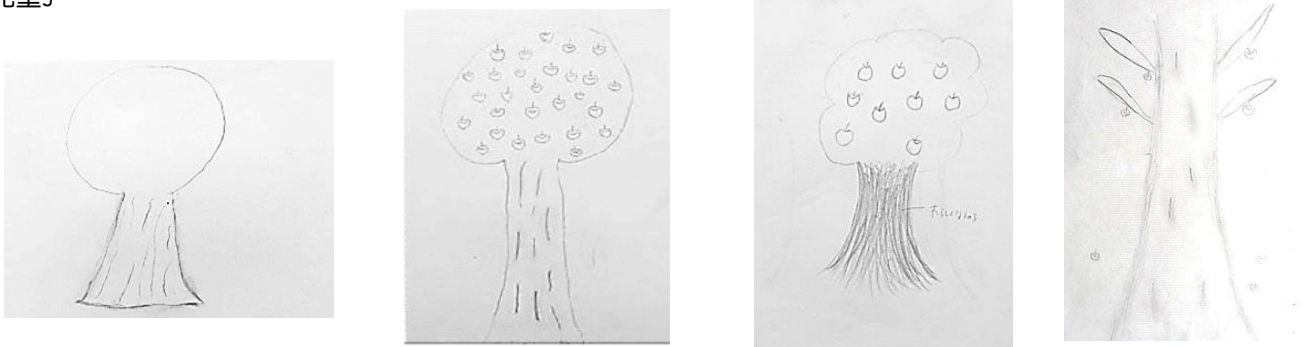
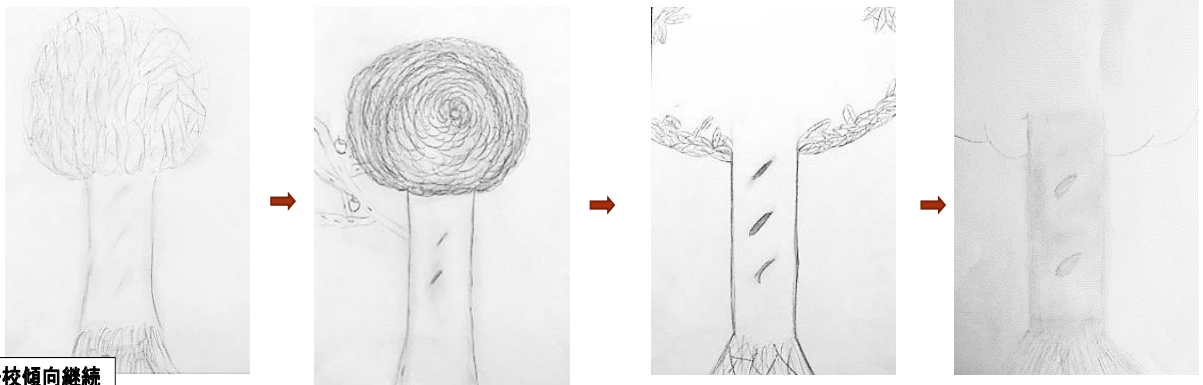


図10 児童Jバウムテスト全4回結果

児童K



不登校傾向継続

図11 児童Kバウムテスト全4回結果

児童L

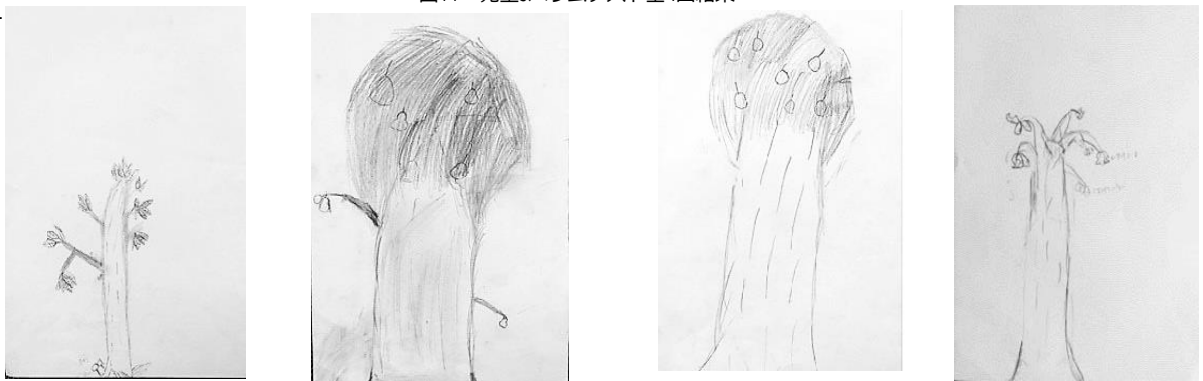


図12 児童Lバウムテスト全4回結果

5年生は、1枚目の「ほめ」開始前の絵（図7～12）について、「実はまだできない」と全員がコメントしていた。しかし「ほめ」終了後の2枚目には6名中5名が実の書き込みをしており、樹冠幅・高さにおいても大きく成長している。このことから、「ほめ」の好効果が見られた。3枚目には児童G・H・Kに樹冠肥大（樹冠部分が用紙からはみ出し。がんばり過ぎや虚勢のサイン）が出現しているが、樹冠幅や高さ及び書き込みエネルギー等を総合的に分析した場合、最上級生となった3枚目の描画が1番良い結果となっている。

例えば、児童G（図7）においては3枚目の描画は実が落ち、枯れ木になっている。一般的にはマイナス効果に読み取れるこの結果について、「この子どもの場合は1枚目から3枚目が一つの物語になっており、一つの季節の完成を表しているかのようなのである。幹も太く、枝も成長したことから『早く最上級生になりたい』と言った本人の願いが6年生になって叶っている」とスーパーバイズを受けた。児童H（図8）においても、「1・2枚目の絵と比べて3枚目はまるで別人の書いた絵のようだ」と、その心理的好変化について評価を受けた。

しかし、4枚目の時には、児童Gは不登校傾向となっており、検査実施は不可能であった。これについては2枚目の時点で「ほめ効果は絵に表れている。しかし、1枚目の細い幹から、急激に樹冠が大きくなり、実もたくさんつけている。樹冠の塗り込みも見られ頑張り過ぎに注意したい」と、スーパーバイズを受けていた。当時は「早く最上級生になりたい」と、いきいき活動する児童Gの姿に「頑張り過ぎている」という認識が担任にも筆者にもなく、言葉にならない気持ちとして受け止めずに一連のコメントとして聞いていた。児童K（図11）については、5年生1枚目から不登校傾向が見られ、3枚目の時にも不登校傾向にあり、このとき描いたバウムにも樹冠肥大は出現し、幹には大きな傷が見られる。

この絵を描いた6年生12月は学習発表会が終了し、新年の中学校進学説明会や卒業に向けて話題も出始めるまとめの時期の入り口にあたる。4回目バウムテストはこの時期に実施している。児童J（図10）は樹冠部分のない、先の見えない木を描いたが、このような絵は他児童にも多く見られ、「中学進学に向けての不安が表われている」とスーパーバイズを受けた。また、実施できなかった児童G以外の5名全員に書き込みエネルギーの減少（筆圧が弱い・描線の書き方等）、2名に樹冠幅減少、3名に樹冠の高さ減少及び幹短縮、実の落下及び実の喪失が見られた。これらの結果は、表2の測定数値からも読み取ることができる。6年生の数値的ピークは3回目にあり樹冠肥大が半数に見られたこと、4回目の時点では何らかの部分に数値減少傾向が見られることが、低学年と異なる特徴であった。

次に、質問紙調査における自尊感情の結果をまとめた(表2)。

表2 自尊感情数値の変化

		児童A	児童B	児童C	児童D	児童E	児童F	児童G	児童H	児童I	児童J	児童K	児童L
自尊感情 得点 数値	1回目 (X年6月実施)	12	13	9	6	12	13	11	3	6	7	4	8
	2回目 (X年12月実施)	12	12	8	8	13	14	11	3	8	12	5	4
	3回目 (X+1年6月実施)	15	13	7	7	15	15	12	3	8	13	8	8
	4回目 (X+1年11月実施)	14	10	9	10	11	14	欠席	3	8	10	6	10
	「ほめ効果」有り=○ (4回目数値>1回目数値)	○			○		○	判定不能		○	○	○	○

*1回目を基準値として+変化数値（灰色部分）・同数値及び-変化は（無色）で表示した

質問内容は、「わたしは、自分のことを大切な人だと思います」「わたしは自分のことが好きです」「わたしにはいろいろな良いところがあります」の3項目である。各々5件法で1項目5点、合計15点を満点最低を3点としている。1回目「ほめ」開始前合計得点を基準に、4回目までの数値上昇部分を太枠で示し4回目までの数値が1回目を上回って終了した児童は「ほめ」効果有として○で示した。

この結果から、「ほめ」開始以前より児童A・D・F・I・J・K・Lの7名において自尊感情数値上昇が見られ効果有、児童CHは同値、児童BEは自尊感情数値下降が明らかにされた。なお、児童Gにおいては4回目欠席のため、効果の判定不能とした。

IV. 考察

以上の結果から、研究目的について次のように考える。

i) 低学年の間に教師が継続して「ほめ」を行った結果、対象児童6名中5名のバウムテストには、樹冠幅及び高さともに面積増大の好ましい心理的变化が見られた。自尊感情数値においては半数の3名が上昇した。また、児童Dの描画にはマイナス評価が見られたが、バウムテスト特有の「言葉にならない気持ち」が表わされていた。不安な気持ちを絵に描き、自分の言葉で表現できるようになったことが二次的障害を示唆する「どうせ僕なんか」のつぶやきを消滅に導き、総合的に「ほめ」はプラス効果であったと考える。

2年生の「ほめ」終了後から1年経過後の3年生12月まで『どうせ僕なんか』の言葉は児童Dから一度も聞いていない」と2名の担任は筆者に報告している。この間、児童Dに対して担任は、学校生活のあらゆる場面で具体的にがんばりを認め、気持ちを受容してきている。信頼関係が育まれた中で、小さな成功体験を積み重ねた結果、自信回復傾向にある児童Dから、筆者もこの言葉を聞いていない。これは表2の自尊感情数値に結果として反映されていると捉えた。

しかし、言わなくなったことが不安な気持ちを完全に消滅させたわけではないとも推察する。環境の変化に弱い特性をもつ児童Dは学級編成後に自尊感情数値が下がり出している(表2の3回目数値参照)。「平成30年度特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編第6章3 人間関係の形成(3) 自己の理解と行動の調整に関すること」における具体的指導内容例と留意点においては、「自己に対する知識やイメージは様々な他者との比較を通じて形成される」と明言されている。自己理解を進めるうえで、比較する他者が毎年大きく変化することは認知上の困難も含め、児童Dに大きな混乱を招くことは十分考えられ、個人的な「ほめ」を拠り所に不安定な気持ちを何とかコントロールしようとしているのではないだろうか、と考えた。

そこで、筆者は児童Dに3年11月の休み時間に、「3年生になって成長したから、もうほめられなくても大丈夫かな」と質問をした。この問いかけに、児童Dは「こまる」と即答している。理由を尋ねると「ほめられると自分は役に立っているって思うけど、ほめられないと自分はだめなんだと思っちゃう」と回答した。この言葉からも児童Dにおける個人的な「ほめ」の有効性は明らかである。なぜなら、児童Dは「ほめ」を必要としていること、それが自分への自信をもつことにつながることを自分の言葉で語っているからである。素直に自分の不安な気持ちを自分の言葉で語り、困る気持ちを「言葉にならない気持ち」として4回目の絵に表現できたことが「どうせ僕なんか」

の消滅につながっていると考えた。この事例は、目的iii)の二次的障害を防ぐ可能性示唆とも深く関連している。教師の見取りや質問紙においては見出せない、本人も気付いていない不安な気持ちだが、バウムテストにおいては複雑かつ微妙な心理的变化として表現されている。この不一致部分こそ心理アセスメントとして有効であるとする荒木(1998)、中島(2016)、杉浦・金丸(2018)らの説を支持する結果であった。

また、児童B・C・Eにおいてはバウムテストの好変化が自尊感情下降数値と一致していない。児童Dと逆の結果と言えるこの3名に共通していることは、「ほめられたことが分らない」と回答している点である。

2年生の学習発表会後振り返りカード内の質問「前よりたくさんほめられるようになったと思いますか」に、この3名は「分らない」と回答している。ほめ対象群であるこの3名は数十回を超える個人的な称賛を受けており、ほめられたと感じるか否かは受け手側の認知に大きく関連していることを示唆する結果となった。これについては金野(2019)が、小学生の「ほめ」の受け取り方には「認知のしやすさ」という要因があり、教師からの「ほめ」を「認知しやすい群」と「認知しにくい群」に分けることができると指摘している。実際、この2年生全児童67名の約28%が「ほめられたか分らない」と答えており、「ほめ」の認知については「ほめ」効果が自尊感情形成に与える影響に大きく関与すると考えられることから、今後継続研究をしていくうえで大きな課題となると考える。

以上のことから、低学年の時期における継続した「ほめ」は、自尊感情を含めた自己を肯定的に捉え、自己理解を促す教育的手立てであることについてその有効性が示されたと考える。

しかし、「ほめ」の認知に関する新たな課題も影響している可能性が見出された。バウムテストにおいては低学年の間は高学年と比較して「ほめ」による心理的好変化が素直に木の面積拡大となって表れやすいとも考えられ、「ほめ」効果はこの点からも有効性が考えられる。

ii) 自尊感情低下途中段階にあるとされる高学年ではバウムテストに言葉にならない気持ちが表われ、継続的に同じ子どもの描画を追い続けることで、いくつかの心理的变化を捉えることができたと考える。

一点目は、「ほめ」終了直後の2枚目の絵には5名が実の書き込みをしたことである。5年生が学習発表会に向けて努力し、がんばる姿を2か月間ほめたことで、子どもの中に自分の努力が認められ、実体験を伴った活動を通して自信をもってきたことが「言葉にならない気持ち」として実に表現されたと考える。

二点目は、3枚目の絵が総合的に1番良い結果となったことについてである。その理由としては2つの理由が考えられる。まず、最上級生となった影響である。小学校においては、5年生3学期頃から最上級生になるための意識付けが始められる。例えば、卒業式において在校生代表としての出席、委員会やクラブ活動における仕事の引き継ぎ、登校班の班長交代等々、学校生活の様々な場面で次期リーダーとして活動する場が設定されている。この過程を通して「最上級生になる。学校のリーダーとしてがんばりたい」という意識付けが意欲に変わるように繰り返される。3枚目のバウムテ

ストにはこの心理的変化が表れていたと捉えることができる。もう一つは、4枚目の絵には中学進学に向けての不安が総合的マイナス評価として表れたのではないかと考える。そのために3枚目が1番良い結果となった、という考えである。さらに4枚目のマイナス要因増加については、2つの要因が考えられる。

まず、4枚目の絵に関しては「ほめ」対象児に限らず、最上級生全員にマイナス評価（木の先がない、薄い線、面積減少・落実・落葉・枯れ木等）が増加していた。努力した多くの行事が終わり、小学校卒業や中学校進学を前にしたこの時期は思春期の入り口にも差しかかり、期待と不安が混在する心理的変化が大きい時期であることが容易に推察される。バウムテストにはこの時期特有の心理的変化が投影される結果となり、あらゆる視点から子ども一人ひとりを捉える重要性が確認される結果であると考えられた。しかし、これらは一般的な成長過程による一過性のものとしてこの時期に多数出現するものなのか、この学年特有傾向なのか本結果からは推察できず、今後の課題と考える。

また、別要因としては一人ひとりを受容する「ほめ」が昨年度と同条件で6年生では行えなかった背景がここでは考えられる。対象児のマイナス評価は、「ほめ」が行えなかった結果と捉えることもでき、逆の意味で効果の裏付けを示唆する結果であるとも考えられる。

三点目は樹冠肥大に関する結果である。最上級生となった児童Gは、委員長・クラブ部長・全校縦割り活動リーダー等、複数の役割を果たしていた。「最上級生となってがんばりたい」気持ちは次第に強化され、「最上級生としてもっとがんばる」と心理的に変化していったと考えられる。子どもの心理の中でがんばる・がんばり過ぎるの境界線は明確ではないのではないかと。児童Gは樹冠肥大が見られる2枚目の時点で「がんばり過ぎに注意したい」のスーパーバイズを受けていた。これが予防的可能性の示唆となっていたのではないかと考えられる。同様に児童H・Kも最上級生となった3枚目の絵には樹冠肥大が見られている。このがんばり過ぎるという視点は数値には表れにくい。そこで、児童G・Kのように不登校傾向（ここでは、年間欠席数が30日未満とする）のある児童と樹冠肥大出現率に関連性があるのかを調べる目的で、バウムテスト実施全児童の描画から、樹冠肥大描画のみを取り出し、その割合を表にまとめた（表3）。

表3 バウムテストにおける全児童の樹冠肥大出現率

	2・5年生時「ほめ」 前バウム1回目	2・5年生時「ほめ」 終了後バウム2回目	3・6年生時「ほめ」 前バウム3回目	3・6年生時「ほめ」 終了後バウム4回目
2～3年生 (65～67名)	樹冠肥大1名 (1%)	樹冠肥大4名 (6%)	樹冠肥大1名 (1%)	樹冠肥大1名 (1%)
5～6年生 (66～67名)	樹冠肥大21名 (31%)	樹冠肥大12名 (18%)	樹冠肥大23名 (35%)	樹冠肥大13名 (20%)

この表から、5～6年生（前述した3名を含む）には「ほめ」開始前に樹冠肥大がそれぞれ、21名及び23名出現しており、「ほめ」終了後は、樹冠肥大の割合が大きく減少していることが明らかとなった。同

時期の2～3年生については、樹冠肥大出現は1枚のみ、1%であり、がんばり過ぎるという心理的変化は高学年特有の示唆となっている。

しかし、2～3年生において児童Mのみは、低学年であっても樹冠肥大を連続で描いていた(図13)。

この時期に連続で樹冠肥大を描いた者は他にいない。この児童Mは3年生になり、3回目と4回目のバウムテスト実施間に不登校傾向が見られた。3枚目の絵は樹冠幅・高さ・書込みエネルギー全てにおいて減少していることが一見して明らかである。担任の声かけにより、4回目実施までには落ち着いて毎日登校しているが、これらのことから樹冠肥大と子どもの心理的変化については、何らかの関係性があると捉えることができる考えた。

関係性の一つ目は、樹冠肥大出現率の学年差である。高学年においては樹冠肥大出現率が高い傾向が見られている。これについて、「ほめ」効果の高い低学年では、樹冠肥大出現率が初めから低いと考える。

がんばりをすぐに認められたことをそのまま素直に受け止めることができることは、心理的安定効果が大きく、それは絵にも素直に表現され、樹冠幅・高さ・幹等がバランスよく大きく描かれるため、樹冠肥大が起きにくいのではないであろうか。一方、成長段階として自尊感情が低下しつつある高学年では「ほめ」を素直に受け止める段階ではなくなるものの、「ほめ」終了後には2回とも樹冠肥大がおよそ半減していることから「ほめ」による好効果の可能性が示唆されていると考える。高学年では、樹冠肥大を描いた児童は低学年と比べて多いが、教師の「ほめ」はがんばり過ぎる心理状態を受容し、がんばり過ぎの抑制効果が見られ、樹冠肥大減少傾向の可能性を示唆すると考える。

さらに、高学年では児童G・K以外の「ほめ」対象児童ではない児童の中にも不登校傾向がある児童がいるのかについて、描画の分析・検討を重ねた。その結果、樹冠肥大を描いた児童N(図14)、児童O(図15)、児童P(図16)にも不登校傾向時期があったことが明らかにされた。これは、調査学年内不登校傾向にある児童全員である。低学年において不登校傾向を示した1名の児童Mを加えても、不登校傾向児童は全員が樹冠肥大の絵を描いている。

つまり、「不登校傾向のある児童は、バウムテスト4回実施の何れかの時点において、樹冠肥大の絵を100%描いている」という結果が明らかにされた。これは、不登校傾向予防的見地から樹冠肥大には、言葉にならないがんばり過ぎる気持ちや不安が投影される可能性を示していると言えるのではないかと。

そこで、児童N・O・Pも含め、樹冠肥大と不登校傾向の関連についてスーパーバイズを受けた。児童Nについては樹冠肥大の他に1・2枚目の陰影や囲み、幹の描き方等により不登校傾向の背景にある家庭環境の影響要因が指摘された。担任と筆者はバウムテスト実施以前から家庭環境に問題があることは把握していたが、このスーパーバイズにより描画には学校外の家庭環境も含めた言葉にできない児童Nの気持ちが表現されていると捉え、不登校傾向の要因として家庭環境は大きな課題であると再確認した。また、児童Oは2枚目の樹冠肥大の他に幹の描き方、幹の横線等、全体的に「不安定な要素がある」とスーパーバイズを受けた。児童Pは樹冠肥大の他に、下向きの枝、空洞の幹、樹冠の黒い塗り込み方から「幼い絵ではあるが、些細なことへのこだわりや頑なさが特徴的に感じられる」とコメントを得た。

＜樹冠肥大前後に不登校傾向を示した「ほめ」対象児童以外の描画＞

児童M

①2年生1回目ほめ開始前 X年10月 ②2年生2回目ほめ終了直後 X年12月 ③3年生新クラス担任交代 ほめ終了後～半年経過 (X+1年6月) ④3年生2期ほめ終了直後 (X+1年12月) 「ほめ」開始前～1年2か月経過

不登校傾向出現

不登校傾向回復

図13 児童Mパウムテスト全4回結果

児童N

①5年生1回目ほめ開始前 X年10月 ②5年生2回目ほめ終了直後 X年12月 ③6年生新クラス担任交代 ほめ終了後～半年経過 (X+1年6月) ④6年生2期ほめ終了直後 (X+1年12月) 「ほめ」開始前～1年2か月経過

不登校傾向出現

不登校傾向回復

図14児童Nパウムテスト全4回結果

児童O

①5年生1回目ほめ開始前 X年10月 ②5年生2回目ほめ終了直後 X年12月 ③6年生新クラス担任交代 ほめ終了後～半年経過 (X+1年6月) ④6年生2期ほめ終了直後 (X+1年12月) 「ほめ」開始前～1年2か月経過

欠席

不登校傾向継続

図15 児童Oパウムテスト全4回結果

児童P

不登校傾向継続

図16児童Pパウムテスト全4回結果

以上の結果から、本研究においては「不登校傾向のある児童はバウムテスト4回実施の何れかの時点において樹冠肥大の絵を100%描いていた。他サインも併せて絵の総合的評価を注意深く行うことが子どもの心理的变化を見つめるうえで必要かつ重要である」と考えた。

子どもの絵に樹冠肥大が出現した場合は、その他の樹冠塗り込みや傷、実や葉の落下及び枝等の小さなサインを含めたその子なりの言葉にならない気持ちを教師や子どもを取り巻く大人達が注意深く受け止め総合的に判断することが必要であると結論付ける。この視点こそが重要であり、不登校予防的見地の可能性を示す。そこにこそ、バウムテストの意義や活用価値があるのではないかと考える。

iii) i・iiの結果から、二次的障害を防ぐ可能性を示唆する結果が三点見出せた、と考える。

可能性一点目は、樹冠肥大を描いた児童の中に不登校傾向が予見され、前述通り予防的効果が期待されることである。

二点目は、児童Dのように1回目の「ほめ」終了以降1年を経過後、3年生12月までにおいて「どうせ僕なんか」が一度も聞かれていない例から、早期の「ほめ」は自尊感情を再び最低値までには下降させない可能性を示していることである。教師の「ほめ」は受容的関わりを促進し、子どもの不安な気持ちをそのまま言葉にしたり、絵に描いたりすることを可能にしていた。この関係性があるからこそ、二次障害を示す言葉が消滅し、弱い自分を安心して表現できるようになったと考えている。質問紙検査とともに心理的变化を投影しやすいバウムテストをアセスメントに加えることは、二次的障害を防ぐ有効的な手立てとなり得る可能性を示唆する例であると考えている。

三点目は、児童Gのように自尊感情数値高得点者の中にもがんばり過ぎによる不登校傾向は出現し、自分自身にも担任にも分からないような心理的变化がバウムテストには投影される可能性があり、子どものがんばり過ぎに配慮する重要な視点を教育者に投げかけている点である。

以上、継続した「ほめ」を教育的手法とし、自尊感情を中心とする自己を肯定的にとらえる心理的变化を継時的に検討してきた。

その結果、年齢の低い低学年段階では「ほめ」効果として心理的安定効果が見られた。ただし、安定効果とは前向きで意欲的なプラス感情のみを指すだけではない。自己を肯定的にとらえるには自己内にある良い自分や好ましくない自分の特性をも受け入れていくことが必要となる。日々の生活で揺れ動く心理的不安な状態を子どもが自分自身で受け入れることができるようになるまでには長い期間や成長、学習能力や認知の発達等が必要である。自己を成長させていくその長い過程において、自分自身や教師も分からないような心理的变化が常に生じている。このときの不安な気持ちに代表されるような、自分自身も分からない「言葉にならない気持ち」を受け入れ、時には表出させることが大切である。本研究において、質問紙と併せて子どもの気持ちが投影されるバウムテストを採り入れたことは、教師が複雑な心理的变化を多面的に捉えるために重要な視点となり、二次障害及び不登校傾向の予防的見地からも有効な可能性を示す結果となったと考える。

V. 今後の課題

本研究では、1年以上継続した子どもの結果を継時的に分析・検討してきた。本研究は1校のみを研究対象としているため、研究において出現した高学年における4枚目の描画のマイナス評価増加及び樹冠肥大については、他校における児童の実態や学力、教師集団、地域性等による影響まで視野に入れ、一般的な発達段階としてこの時期の児童に一時的に表れるものなのか、「ほめ」に関係して出現したものかをさらに検討するため、研究対象の拡大をする必要が挙げられる。さらに、「ほめ」という研究特性から非統制群を作ること、「ほめ」回数を統一することができておらず、今後は、認知・発達に即したその時点における子どもが必要とする「ほめ」方法や手立てを熟慮し、教師集団との連携を図りながら「ほめ」効果及び自尊感情の変容についてさらに縦断的検討を重ねていくことが重要であると考えられる。しかし、新型コロナウイルスにより、継続検証が課題となっている。

また、自尊感情と子どもの「ほめ」に対する認知については、その関係性や影響、二次的障害の予防的効果の検証についても課題と考えている。

<引用文献>

青木直子(2005)ほめることに関する心理学的研究の概観. 名古屋大学大学院教育発達科学研究紀要, 52, 123-133

青木直子(2009)小学校1年生のほめられることによる感情反応-教師と一対一の場合とクラスメイトがいる場合の比較-. 発達心理学研究, 20(2), 155-164

荒木ひさ子(1998)「心理査定プラクティスバウムテスト」. 現代のエスプリ別冊臨床心理学シリーズⅡ, 90-102 至文堂

石隈利紀(1999)学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス. 誠信書房

Koch, K (著) 国吉正一・林勝造・一谷彊訳(1970)バウムテスト—樹木画による人格診断法—. 日本文化社

加藤大樹 鈴木美樹江(2015)教育現場における描画テストの活用に関する研究の動向. 金城学院大学論集人文科学編第11巻第2号

金野浩二(2019)ほめられたと思いきい子供はどのように支援すると思われたと思うのか?. 岩手県教育研究発表会資料

櫻井茂男・濱口佳和・向井隆代[著] (2014) 子どものこころ児童心理学入門. 有斐閣アルマ

杉浦京子・金丸隆太 (2018) はじめての描画療法. 新曜社

高崎文子 (2011) 「ほめ」に効果がない状況の要因分析-ほめられる側に焦点をあてた分析から-.
Japanese Journal of Social Motivation ,6, 40-53

高崎文子 (2013) ほめの効果研究のモデルについての一考察. 熊本大学教育学部紀要, 62, 129-135

高橋雅春 高橋依子共著 (1986) 樹木画テスト. 文教書院

田邊敏明 (2007) 教師による児童の行動評定とバウムテストの特徴との関連学-校適応のあるべき姿を求めて-. 山口大学紀要論文, 57, 169-184

内閣府「平成 25 年我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」(平成 26 年 6 月)

内閣府「令和元年版子ども・若者白書」(令和元年 6 月)

中尾繁樹 (2011) 通常学級におけるインフォーマルアセスメントの有効性に関する考察Ⅱ - 描画と姿勢の観察から-. 関西国際大学研究紀要, 12, 13-24

中島ナオミ (2016) バウムテストを読み解く 発達の側面を中心に. 誠信書房

西田依子 (2012) 小学生の自尊感情を育む学級経営のあり方-自尊感情が低下する中学年を中心に-. 岐阜大学教育学部教師教育研究 8

古市 久子, 澤田 節子 (2008) 樹木画のイメージから学生のこころを探る. 東邦学誌, 37, 2, 69-87

文部科学省「平成 30 年度特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編」(平成 30 年 3 月)

ルネ・ストラ 阿部恵一郎訳 (2011) バウムテスト研究-いかにして統計的解釈にいたるか-. みすず書房