

子どもの報告するほめられたエピソード・ ほめられ方の発達的变化

— 小学校入学後 3 年間の縦断調査による検討 —

青木直子

Abstract

This was longitudinal research to reveal children's reports of praised episodes, way of being praised when they helped others and achievement something, and those developmental changes. The research started when children were first grade and ended in third grade. Every June from July, researcher went to elementary school and interviewed them about episode of being praised and the ways. Children's reports about praised episode were change from first grade to second grade. First graders were reported about helping others, achievement something, and doing something well. Second graders were reported about study, such as taking perfect score. The way of being praised when helping others and achievement situation did not change from first to third grade. When they helped others, they were praised "Thank you". And in achievement situation, they were praised "Great" or "Good job".

問題と目的

ほめられてうれしかったということは、子どもも大人も経験しうるものである。しかし、ほめられてうれしいことがらは、子どもと大人とは異なる。たとえば、食卓にお椀やお箸を並べたときにほめられてうれしがっていた子どもも、成人してから同様の場面でほめられたならば、違和感を覚えるであろう。

ほめられてうれしいことがらと同様に、ほめられる際に受けるフィードバックに対する認知、つまり、あるフィードバックを「ほめ」として受け止めるかどうかということも、発達に伴って変化する。たとえば、青木 (2005) の調査によると、就学前児と 1 年生にお手伝いをしたときのほめられ方をたずねると、同じお手伝い場面であっても就学前児は「すごい」、1 年生は「ありがとう」といったフィードバックをポジティブに受け止めたほめられ方として多く報告するという。また、Witryol (1971) の紹介している幼稚園児と小学校

3・6 年生を対象とし、ミニカーや人形の時計などの小さなもの、5 セント硬貨、ガム、チョコレート、「あなたは誰よりもよくできている」、「あなたは以前よりもよくできている」という 6 種類のフィードバックを対にして提示して「もし、あなたが何かをうまくできたら、あなたは先生かお母さんが〇〇をくれるのと××をくれるのと、どちらがいいですか」と問う一対比較法による調査 (Witryol & Ormsby, 1961) では、幼稚園児は 5 セント硬貨・小さなもの・ガムといった金銭や物品を与えられる「ほめ」を好み、言葉による「ほめ」をあまり好まないが、3・6 年生は言葉による「ほめ」を好むことが明らかにされている。

また、ほめられることと能力評価の関連を検討した研究からも、フィードバックに対する認知は年齢によって異なることが分かる。Barker & Graham (1987) は、ある生徒が簡単な課題を行った後にほめられるという映像を見せ、その生徒の努力や能力を評価させるという実験を行い、4～5 歳児と 8～9 歳児はほめられた生徒の能力を

高く評価し、11～12 歳児はほめられた生徒の能力を低いと評価することを明らかにした。この結果は、年齢によって、ほめられることを能力が高いと受け取る場合もあれば、能力の低さを意味すると受け取る場合もあることを示している。また、Meyer, Bachmann, Biermann, Hempelmann, Plöger, & Spiller (1979) は、11～12 歳児・高校生・成人を対象とし、簡単な問題を解いたとき、ある生徒は“32 が正解”、別の生徒は“とてもよくできている、うれしいわ”と教師からフィードバックされたというエピソードを聞き、教師はどちらの生徒の能力が高いと考えているかを評定させた。その結果、高校生と成人の場合は、教師は“32 が正解”とフィードバックした生徒の方を能力が高いと考えていると評定したが、11～12 歳児は“とてもよくできている”とほめられた生徒の方が、教師から能力が高い生徒であると思われていると評定した。Barker & Graham (1987) と Meyer et al. (1979) の研究結果は、完全に一致するものではないが、年齢が上がるにつれて、ポジティブな評価を含むフィードバックを受けることが、能力の低さを暗示していると受け止められやすくなるという傾向を示すものである。

これらの研究は、年齢によってほめられたと感じるフィードバックの内容が異なることを直接的・間接的に示すものであるが、不明な点も残されている。たとえば、Witryol & Ormsby (1961) では、実験者が選択し、提示した 6 つのフィードバックの中から、子どもに好きなものを選択させているが、このような調査方法で明らかになるのは、あくまで実験者が提示したフィードバック内の順位となる。また、先行研究において用いられた方法は、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る。しかし、子どものフィードバックに対する認知の発達的变化をとらえようとするときには、横断的方法のみではなく、縦断的方法を用いて検討していくことも必要といえる。

そこで、本研究では、子ども自身が語る子どもがポジティブなものとして受け止めた「ほめ」、およびほめられたエピソードを縦断的調査という視点から検討することを目的とする。

方法

調査協力者

愛知県内の公立小学校の小学生 16 名（男児 9 名・女児 7 名）が調査に参加した。この 16 名は、青木（2005）の調査協力者の一部である。

調査時期

入学年（2003 年）から 3 年生（2005 年）まで、年 1 回の調査を行った。調査はいずれも、毎年 6～7 月に行った。

調査方法と内容

調査は、3 名程度の集団インタビューによって行われた。集団でのインタビューのため、それぞれが回答を思いつくまで十分に時間を取り、自分の思ったことを答えてほしいということ、特に他の人の発言を聞いて自分が考えた答えを変えてはいけませんが、他の人が言ったことと自分が考えたことが同じであったときは同じ答えでもよいことを説明し、インタビューを開始した。質問した内容は、(a) ほめられたエピソード、(b) お手伝いをしたときどうほめられたか、(c) 何かできなかったことができるようになったときどうほめられたかをたずねるというものであった。また、それぞれの質問の後に、そのようにほめられてどう感じたかをたずねた。

インタビュー中の発言は先生・親なでインタビュー以外の人間が聞くことはないことを説明し、了解が取れた子どものみテープに録音した。なお、1 年生時の女子 1 名からは録音の許可が得られなかったため、メモによる記録を行ったが、2・3 年生時には、録音の許可を得られたため、テープへの録音によってインタビュー内容を記録した。

結果

ほめられたエピソード

データ整理の方法 最初に語られるエピソードが、子どもにとって重要な意味のあるものであると考え、質問に対して最初に語られたエピソードを分析対象とした。ほめられたエピソードは土橋・戸塚・矢部（1992）で用いられた分類項目を参考に 6 つに分類した。定義と具体例は Table 1

Table 1 ほめられたエピソードの定義と具体例

カテゴリー	定義と報告例
何かができるようになった	<p>何かが初めて・新たにできるようになったエピソード。「初めてできた」あるいは「できるようになった」などの発言がなされているもの。「できない」から「できた」というはっきりと基準をクリアしたエピソードを指すので、階級・クラスが上がるといったエピソードも含む。</p> <p>ピアノのコンクールで賞を取って 逆上がりができた</p> <p>新しい記録が出たとき プールで受かった</p>
何かがうまくできた	<p>明確な基準を達成するというものではなく、子どもがある程度のよい結果を出せたエピソード。以前からしている活動を優れた水準で行ったエピソード。「〇〇してほめられた・〇〇したときほめられた・〇〇が上手でほめられた」のように達成的なエピソードである「初めてできた」というキーワードを含まないものを含む。</p> <p>ピアノが上手になった</p> <p>図工で作った作品を走らせて ダンスがうまくできた</p>
生活上好ましい行動が取れた	<p>衣服の着脱・好き嫌いをしない・あいさつをする・他者に対する配慮など、しつけ上求められることができたエピソード。</p> <p>水筒を取ってあげて 風に飛ばされた帽子を拾ってあげて 役を決めるとき友達に「どっちでもいいよ」と言ったとき</p>
お手伝いをした	<p>「〇〇のお手伝いをした・頼まれて〇〇した」のようにお手伝いをしたエピソード。お手伝いすることはしつけ上求められることであるが、その中でも特に他者のために労働するという部分に重心があるものはこちらに含む。</p> <p>お弁当を買いに行った 手伝い（洗濯をたたむなど） 母がプールへ行く準備をしてあげて</p>
勉強をした	<p>勉強に関するエピソード。①②のように達成・よくできたといったエピソードの中でも勉強に関するものはこちらに含む。</p> <p>テストで95点を取って 漢字テストで100点を取って 勉強を自分で計画的にやって 塾で100点を取る</p>
その他	<p>分類不能なもの。</p> <p>残ったゼリーをじゃんけんして勝ち取って</p>

の通りである。エピソードは評定者2名が別々に評定し、その一致率は1年生時75.00%、2年生時93.75%、3年生時87.50%であった。一致しない項目については協議により再分類した。

報告されたエピソードの調査協力者全体における変化 1～3年生時の報告内容の出現率を、フィッシャーの直接確率法により検定した結果、学年間で報告度数に偏りがみられた($p < .01$)。下位検定として、その他・無回答を除く報告のあった5カテゴリーの出現度数とそれ以外の出現度数を、ボン・フェローニの法により $\alpha = .01$ とし、カイ二乗検定を行った。その結果、勉強とそれ以外、何かがうまくできたとそれ以外の出現度数に有意差がみられた(ともに $p < .001$)。これは、入学後3年間で勉強と何かがうまくできたエピソードの報告数が増えたということを示している。

次に、この2カテゴリーの報告数が、どの時点

で変化しているかを検討するため、それぞれの報告数を1年生時と2年生時、2年生時と3年生時、1年生時と3年生時とで比較した。ボン・フェローニの法により、有意水準を組み合わせ数の3で割った $\alpha = .017$ とし、それぞれの時点での報告内容をカイ二乗検定により比較したところ、1年生時と2年生時、1年生時と3年生時で、出現率に差がみられた(順に、 $\chi^2(1) = 7.57, p < .05$; $\chi^2(1) = 11.22, p < .01$)。つまり、勉強に関する報告は2年生への進級時に増え、その後、3年生へ進級した際には報告数の増減には変化がみられず、3年生時の報告数は、1年生時よりも勉強に関する報告が多い状態であったということである。

何かがよくできたとときとその他のカテゴリーについても、同様に分析したところ、1年生時と2年生時、1年生時と3年生時において、出現率に差がみられた(それぞれ $\chi^2(1) = 9.3, p < .05$; χ^2

(1)=6.79, $p < .05$)。何かがよくできたときにほめられたという報告は、2年生への進級時に減少し、3年生時においても2年生時と同様、1年生時と比べて少ないといえる。

報告されたエピソードの個人内における変化
 ほめられたエピソードとして報告された内容の具体的な変遷を検討するため、個人ごとの報告内容の変化を検討した (Figure 1)。カイ二乗検定の結果から、2年生時で勉強についての報告が増えることが示されているが、Figure 1 をみると、1年生時の報告内容に関わらず、2年生時になると、勉強に関するエピソードを報告する子どもが増えていることが分かる。また、カイ二乗検定で確認されなかった2年生時から3年生時への変化であるが、報告内容を個別に検討した結果からも、2年生時にもっとも報告数の多かった勉強に関するエピソードを報告した子ども8名のうち、3年生時でも引き続き同様の報告する場合が多く (a/c/

l/m/n)、2年生時と3年生時の報告内容には変化がみられないといえる。つまり、ほめられたエピソードは、1年生時から2年生時にかけて、何かうまくできたエピソード・できなかったことができたエピソードなどテストで100点をとったなど勉強に関するエピソードへと移行し、3年生時では、2年生時から継続して勉強についての報告をしているパターンが多いといえる。このパターンに該当するのは a/c/m/n の4名である。

お手伝い場面でのほめられ方

データ整理の方法 ほめられ方の分類には、青木 (2005) と同様、愛情・感情、賞賛、意見・情報、サービス、物品、金銭、無回答という6カテゴリーを使用した。データの分類は評定者2名が独立に行い、評定の一致率は1年生時100%、2年生時75.00%、3年生時100%であった。分類の一致しない項目については協議により再分類した。

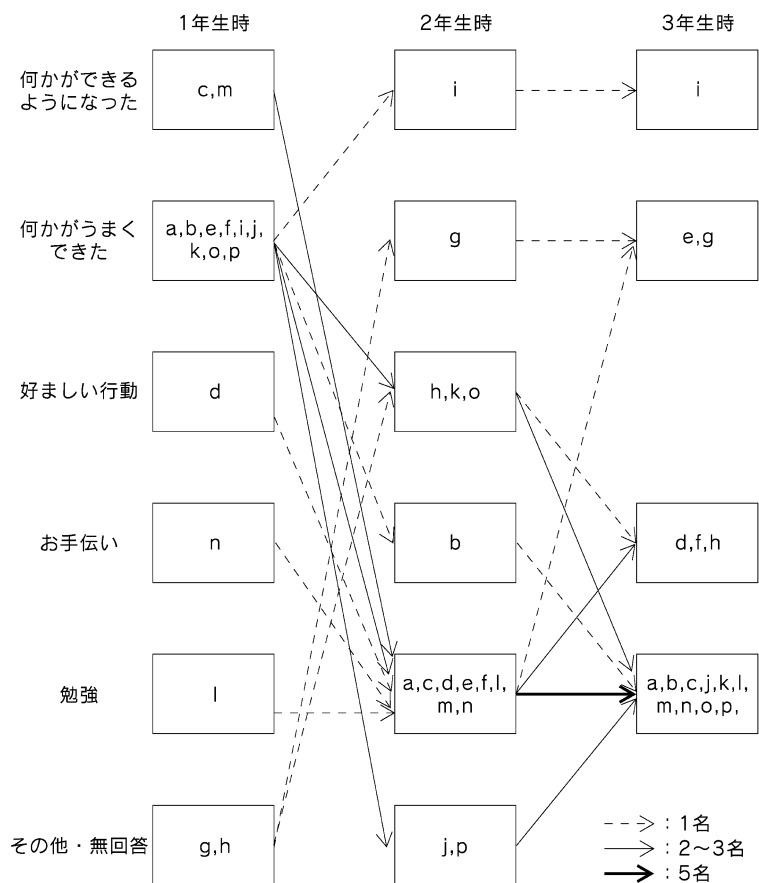


Figure 1 報告されたほめられたエピソードの3年間の変化 (アルファベットは調査協力者のID)

報告されたほめられ方の調査協力者全体における変化 1～3年生時の報告内容の出現度数を、フィッシャーの直接確率法により検定した。その結果、出現率に偏りはみられなかった。どの時点においても、愛情・感情を伝える「ほめ」が多く報告された。

報告されたほめられ方の個人における変化 お手伝い場面におけるほめられ方として報告された内容の変化を個別に検討した (Figure 2)。もっとも多い報告内容のパターンは、3時点ともに愛情・感情の「ほめ」を報告するというもの (d/e/g/j/m)であった。また、1年生時では、年長児から多く報告されていた賞賛の「ほめ」を報告していたが、2・3年生時では愛情・感情の「ほめ」を報告するパターン (o/p) もみられた。

達成場面でのほめられ方

データ整理の方法 お手伝い場面でのほめられ方と同様に、6カテゴリーに分類した。評定の一致率は1年生時93.75%、2年生時75.00%、3年生時100%であった。分類の一致しない項目については協議により再分類した。

報告されたほめられ方の調査協力者全体における変化 1～3年生時の報告内容の出現度数をフィッシャーの直接確率法により検定した結果、出現率に偏りはみられなかった。どの時点におい

ても、賞賛の「ほめ」が多く報告された。

報告されたほめられ方の個人における変化 達成場面で報告されたほめられ方の変化を個別に検討した (Figure 3)。これをみると、賞賛の「ほめ」は1年生時では11人、2年生時では15人、3年生時では13人と、どの時点においても多く報告されるだけでなく、3年間を通じて常に賞賛の「ほめ」を報告した子ども (b/c/e/g/i/m/n/o/p) も多いことが分かる。

考察

ほめられたエピソード

ほめられたことがらとして、勉強が挙げられるようになるのは、4～6年生を対象とした調査(土橋他, 1992; 田村・石川, 1999) などの結果から、中学年以降であることが予想された。しかし、本研究では、それよりも早い2年生になる段階で、勉強についての報告が増えるという結果が得られた。1年生時では報告数が1と少なかった勉強に関するエピソードが2年生時で急激に増加したことは、子どもの生活の変化を反映したものと考えられる。第1回の調査時は、1年生の6～7月であり、学校や家庭で長時間勉強することが習慣となっている時期ではない。そのため、1年生時では、テストでよい点数を取ってほめられるといっ

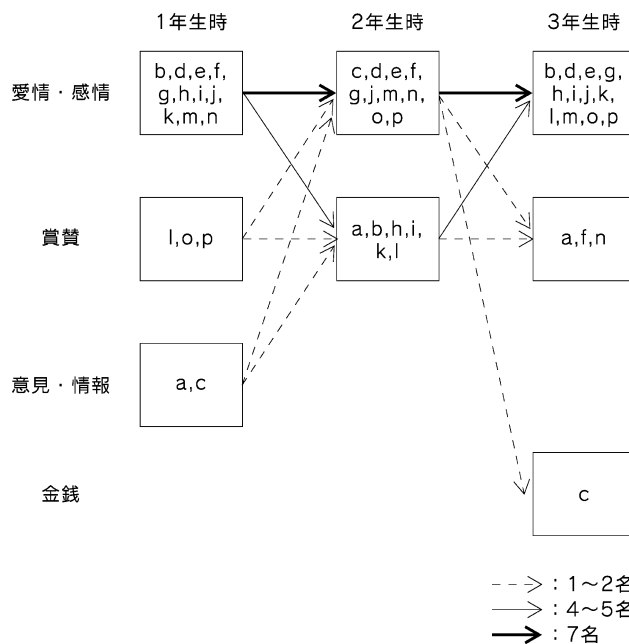


Figure 2 報告されたお手伝い場面におけるほめられ方の3年間の変化 (アルファベットは調査協力者のID)

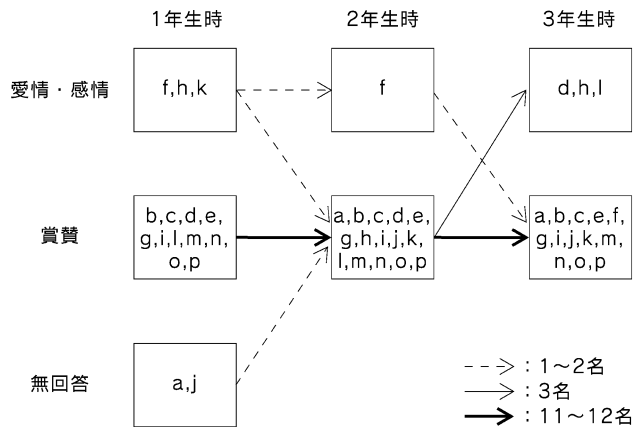


Figure 3 報告された達成場面におけるほめられ方の3年間の変化（アルファベットは調査協力者のID）

た経験や、勉強に関するエピソード自体も少なく、ほめられたことがらとして勉強に関することを報告する子どもが少なかったのであろう。しかし、2年生への進級時には、勉強時間も増え、勉強をすることでほめられることも経験するようになり、よい成績をとることが重要な課題として意識されるようになってくる。平成10年に施行された小学校学習指導要領においても、小学校1年生の総授業時数は782時間、2年生では840時間（1単位時間は45分）とされ、2年生になると学校での勉強時間が長くなること分かる¹⁾。また、平日における家庭・塾など小学校での授業以外の学習時間は、1年生では37.6分、2年生は40.7分、3年生は46.7分と、徐々に長くなる（櫻井，2008）。このように、勉強時間も増え、勉強をすることでほめられることも経験するようになり、よい成績をとることが重要な課題として意識されるようになってくることで、2年生になると、勉強に関する報告が増えるものと思われる。

だが、今回の調査では、ほめられたことがらに対する関心の強さや重要度などは測定していない。ほめられたことがらとして報告されるエピソードと、そのことがらについての関心などは、相互に関連する場合も、独立している場合もあると考えられる。本研究では、全体として勉強に関する報告が増えるという結果から、テストでよい点数をとるといったことへの関心が高まる可能性が示唆されるが、今後は、ほめられたことがらへの関心

も合わせて測定することが必要であろう。

お手伝い場面でのほめられ方

小学校入学後3年間は、どの時点においても愛情・感情の「ほめ」が報告されることが多かった。16名のうち、それぞれのほめられ方でほめられた際に「うれしかった・いい気持ち」などの肯定的感情が伴ったことを確認できなかった子どもも2名含まれているが、お手伝い場面においては、愛情・感情を伝える「ほめ」がポジティブなものとして受け入れられていると考えてよいだろう。

また、横断的方法による調査（青木，2005）と本研究の調査結果からは、お手伝い場面において子どもが報告する「ほめ」は、就学前後に賞賛する「ほめ」から、感謝の意など愛情・感情を伝える「ほめ」へと変化し、小学校入学後は愛情・感情を伝える「ほめ」がポジティブなフィードバックとなっていることが指摘できる。これは、お手伝いという行動の特徴から考えて、自然なものといえる。お手伝いをするということは、他者のために働くということ、その際の意識は自分がしていることや、自分自身ではなく、手伝っている相手に向かっていていると考えられる。もちろん、食事の前にテーブルにお茶碗などを並べたという結果に対して、「上手ね」とほめるといった労働に対する賞賛は、不自然なことではない。特に、年齢の低い子どもであれば、お手伝いが他者からの依頼であるといったことよりも、自分のしているこ

1) 調査時には、平成10年に施行された小学校学習指導要領が用いられていたが、現在（平成20年施行の小学校学習指導要領）は、1年生の総授業時数は850時間、2年生では910時間となっている（1単位時間は45分）。

と自体に意識をとられやすく、お手伝いが仕事・義務ではなく、遊びと明確に区分されていないため(池山・田之浦, 1994)、行動の結果をほめられることも受け入れやすいであろう。しかし、ある程度、年齢が高くなり、相手のことを意識しながらお手伝いをする際には、意識の向かっている相手、つまり、手伝っている相手から、その人自身の感情を伝えられる方が、受け入れやすいと思われる。このようなお手伝いの特徴とその意識は、小学校入学以降しっかりと定着し、このような結果になったと考えられる。

達成場面でのほめられ方

達成場面では、すべての調査時点において賞賛の「ほめ」がもっとも多く報告された。この報告内容は、1名を除き、肯定的な感情が伴うことが確認されており、達成場面でポジティブな受け止められ方をされているほめられ方として賞賛の「ほめ」は定着しているといえる。

Foa & Foa (1976) によると、達成動機づけは地位を求める状態を指すとされる。つまり、本研究で提示した達成場面において、他者からの賞賛といった高い地位を得たいという回答は、自然なものといえる。

今後の課題

本研究で対象となった子どもは、16名と少ない。そのため、今回得られたほめられたエピソードを元に質問紙を作成するなどして、より規模の大きな調査を行い、今回確認された報告内容の変化のパターンについて検討していくことが求められる。

進級するにつれ、ほめられるエピソードとして勉強に関する報告が増え、達成場面での報告が減少したということは、ほめられた場面として提示する状況の設定とも関連してくる問題である。本研究では、報告数の少なくなったお手伝いや達成場面を提示しても、それぞれの場面でのほめられ方について報告を得ることができた。また、4・6年生を対象としたほめられたことがらに関する調査(土橋他, 1992)においても、お手伝いをしたときや、何かができるようになったときにほめられたという報告は多い。これらのことから、3年生に対して、お手伝いやできなかったことがで

きたときのほめられ方を問うことは、不適切であるとは断言できないが、今後は、2～3年生時にかけて勉強に関する報告が増えるという結果を反映させた状況を提示した調査が必要であろう。

引用文献

- 青木直子(2005). 就学前後の子どもの「ほめ」の好み
が動機づけに与える影響 発達心理学研究, 16, 237-246.
- Barker, G., & Graham, S. (1987). Developmental study of praise and blame as attributional cues. *Journal of Educational Psychology*, 79, 62-66.
- 土橋 稔・戸塚 智・矢部 崇(1992). 第2部子ども調査 モノグラフ・小学生ナウ, 12, 37-55.
- Foa, E. B. & Foa, U. G. (1976). Resource theory of social exchange. In J. N. Thibaut, J. T. Spence, & R. C. Carson (Eds.), *Contemporary topics in social psychology*. Morristown, NJ: General Learning Press. pp.99-131.
- 池山和子・田之浦京子(1994). 幼児期のお手伝い — 家事行動への興味と親の対応についての調査から — 鹿児島大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 3, 45-54.
- Meyer, W., Bachmann, M., Biermann, V., Hempelmann, P., Plöger, F., & Spiller, H. (1979). The informational value of evaluative behavior: Influences of praise and blame on perceptions of ability. *Journal of Educational Psychology*, 71, 259-268.
- 櫻井茂男(2008). 「子どもの学習」へのかかわり 研究所報 (Benesse 教育研究開発センター), 47, 79-97.
- 田村 毅・石川洋子(1999). ほめられ体験・叱られ体験 モノグラフ・小学生ナウ, 13, 7-50.
- Witryol, S. L. (1971). Incentives and learning in children. *Advances in Child Development and Behavior*, 6, 1-61.
- Witryol, S. F. & Ormsby, E. L. (1961). *Age trends in children's incentives scaled by paired comparisons*. Paper presented at the meeting of the eastern psychological association, Philadelphia, April.

付記

3年間の長期にわたり、調査にご協力いただきました児童のみなさん・先生方・保護者のみなさまにお礼申し上げます。