

# ほめられた場面を構成する要因

— 実験要因およびインタビューデータの分析 —

青木直子

## Abstract

The purpose of this research was to identify the factors that construct scenes being praised. Study 1 was a review of experimental factors and variables in the researches that examine the relationship between praise and motivation or emotion. In these researches, mode of feedback, gender, age, schedule of reinforcement, opinions about task such as difficulty and liking, opinions of participants such as self rating of skills to do tasks, and parenting attitude were often used as experimental factors and variables. Study 2 investigated a frame of being praised episode by using the interview data about being praised episode reported by first-third grade students. They often reported these episodes with the mode of praise same as the result of study 1. However, they also reported the episode activity or result for which the students received praise and persons who praised the students.

## 問題と目的

人間がほめられるという場面は、ほめられ方・ほめられた活動・ほめられた時期・ほめられた場所・ほめ手などの要因が組み合わさることによって構成されている。しかし、従来の「ほめ」に関する心理学的な研究では、さまざまな要因のうち、特にほめ方に注目して研究が進められてきた。

これらの先行研究は、ほめ方の差異がもたらす動機づけ・感情への影響など、子どもと接する保護者・教師にとって重要な示唆を与えるものであった。しかし、子どもがほめられることによって受ける影響というのは、ほめ方のみによって決定するのではない。たとえば、簡単なことができたとき、動機づけを高めるとされるほめ方で子どもをほめても、子どもの動機づけは向上しないだろう。また、肯定的な感情状態を生じさせるほめ方で子どもをほめても、ほめられたことがらが1ヶ月前のことであれば、肯定的な感情は生じにくいだろう。つまり、これからは、ほめ方だけでなく、ほめられた場面に存在するさまざまな要因を取り上げながら、ほめられるという経験が人間に与える影響を検討していく必要があるといえる。

そこで、まず、研究1では、先行研究において実験条件として用いられた要因や分析の際に用いられた要因を整理する。これらの要因・変数は、子どもがほめられた場面に存在する要因を反映していると考えられるためである。次に、研究2では、ほめられたエピソードに関するインタビューにおいて子どもが言及した要因についてまとめる。これまでの研究では、ほめ方の差異が重要であるとみなされ、異なるほめ方を用いた実験が数多く行われてきたが、ほめられる側の子どもにとって、ほめられ方の違いは重要ではないという可能性も否定できない。つまり、ほめられた場面に存在する要因を検討する際には、子どもがどのような要因に注目してほめられた経験を認知しているのかといった、ほめられる側からの検討も重要といえるからである。

これらの2つの研究により、子どもが認知するほめられた経験を構成する要因について明らかにすることが本研究の目的である。

## 研究1 先行研究において取り上げられた 実験要因および測定された変数の検討

### 問題と目的

研究1では、ほめることを実験要因として用いた実験において統制された要因・実験前後に測定された変数・分析の際に用いられた変数に注目し、どのような実験要因・変数が用いられたかを整理する。研究1は、子どもの認知するほめられた経験を構成する要素を直接検討するものではないが、先行研究において用いられた変数・要因は日常場面をある程度反映したものであり、子どもが実際にほめられる場面にも存在すると考えることができる。そこで、研究1では、先行研究において用いられた要因・測定や分析に用いられた変数をまとめ、それらが子どもがほめられた経験を認知する際に重要な要因となりうるかどうか検討していく。

「ほめ」に関する心理学的研究は、教師の用いるほめ方・よいほめ方の検討 (e.g. Brophy, 1981; Newby, 1991)、問題行動や精神発達遅滞のみられる子どものカウンセリング場面における実践 (e.g. Kelly, Lerman, & Van Camp, 2002; Mackay, McLaughlin, Weber, & Derby, 2001)、ほめられた経験についての子どもを対象とした調査 (e.g. 青木, 2005; 田村・石川, 1999) など、さまざまな文脈において行われてきた。このように多様な研究分野の中でも、「ほめ」が動機づけ・感情に与える影響というのは、「ほめ」に関する心理学的研究の中心的な研究テーマである。そこで、研究1では、「ほめ」と動機づけ・感情の関連を検討した研究において用いられた要因・変数を検討する。なお、研究1では、0～12歳までの定型発達児を対象とした研究を取り上げる。また、本研究は子どもが他者とのコミュニケーションとして日常的に経験しうる「ほめ」を構成する要因の検討を目的としているため、動物を対象としたもの、実験装置や自分自身によって与えられた「ほめ」、否定的なフィードバックなどのほめられたと認識しにくいフィードバックを用いたものなどは、分析の対象としない。

### 方法

**論文の検索方法** 「ほめ」と動機づけの関連を検討した先行研究は、以下の方法により検索した。日本語による論文は、国立情報学研究所によって

提供されている CiNii を使用し、“動機づけ”を必ず含み、かつ“フィードバック・報酬・ほめ・強化・承認”のいずれかを含むものを検索した(2009年11月20日)。検索された113論文のうち、重複している2論文を除き、さらに、以下の手続きにより、研究1において取り上げる論文を選定した。まず、歴史に関する研究論文・脳科学分野の論文・人材育成などに関する一般雑誌など、心理学的な研究論文ではない14論文を除いた。続いて、学術雑誌に掲載された論文と内容が重なる可能性があることから学会発表論文(12論文)を除き、レビュー論文(8論文)も除いた。さらに、人間以外の動物を対象としたもの(1論文)、研究対象者の年齢が12歳以降のものと同対象年齢の不明なもの(50論文)、ダウン症児などを対象としたもの(8論文)、他者との間でやりとりされる「ほめ」ではなく、自己強化としての「ほめ」を扱い、本研究において取り上げる「ほめ」とは内容的に異なる1論文も削除した。その結果、分析対象となる日本語による論文は、17論文となった。英語による論文は、OVID社のPsycINFOを使用し、“motivation”をタイトル・アブストラクトのいずれかに必ず含み、かつ、タイトル・アブストラクトのいずれかに“feedback・reward・praise・reinforce・approve”を含み、0～12歳児を対象とした、ピアレビュー誌に掲載された英語論文を検索した(2009年11月19日)。検索された225論文のうち、重複している6論文と日本語による1論文を除き、以下の手続きにより、取り上げる論文の選定を行った。まず、教育分野の論文・脳科学分野の論文など心理学的な研究ではない9論文を除いた。次に、レビュー論文(13論文)・論文に対するリプライ(3論文)・メタ分析(1論文)を除き、ADHD児などを対象としたもの(37論文)も除いた。さらに、否定的なフィードバックのみを取り上げたもの・尺度構成に関するもの・実験課題に登場するキャラクターの動機づけの理解を検討したものなど、本研究で取り上げる「ほめ」とは異なる内容の27論文も削除した。また、論文検索の際に年齢の条件を加えたが、12歳以降の子どもを対象とした論文も含まれていたため、それらの48論文も除いた。これらの手続きにより、分析対象となる論文数は80となったが、入手不可能な論文が2編あったため、以下では78論文を分析対象とする。

「ほめ」と感情との関連を検討した研究についても、同様の手続きにより、論文の検索・分析対象とする論文の選定を行った。日本語による論文は、CiNiiを使用し、“感情・情動・情緒”のいずれかを必ず含み、かつ“フィードバック・報酬・ほめ・強化・承認”のいずれかを含むものを検索した(2009年11月20日)。検索結果(216論文)のうち、重複している12論文を除き、さらに、脳科学分野の論文・人材育成などに関する一般雑誌など心理学的な研究論文ではない57論文を除いた。続いて、学術雑誌に掲載された論文と内容が重なる可能性があることから学会発表論文(16論文)、レビュー論文(16論文)を除き、研究報告と講演記録(2論文)・書評(2論文)・博士論文(2論文)・書籍(1冊)も削除した。さらに、人間以外を対象としたもの(6論文)、研究対象者の年齢が12歳以降のもの(78論文)、ダウン症児などを対象としたもの(13論文)を除き、自尊感情形成のためのプログラムの開発などの内容的に異なる5論文も削除した。これらの手続きにより、分析対象となった6論文となった。しかし、このうち3つの研究の問題意識は「ほめ」と動機づけの関連の検討にあり、また、「ほめ」と動機づけに関する論文としてすでに選定されていたことから、最終的に3論文を分析対象とした。英語による論文は、PsycINFOを使用し、“emotion・affection”をタイトル・アブストラクトのいずれかに必ず含み、かつ、タイトル・アブストラクトのいずれかに“feedback・reward・praise・reinforce・approve”を含み、0～12歳児を対象とするピアレビュー誌に掲載された英語論文を検索した(2009年11月19日)。検索された55論文のうち、重複している2論文を除き、以下の手続きにより、取り上げる論文の選定を行った。まず、脳科学分野の論文など心理学的な論文ではない5論文を除いた。続いて、レビュー論文(1論文)を除いた。さらに、自閉症児や抑うつの子どものなどを対象としたもの(8論文)も除いた。また、保護者の養育行動のみを取り上げたもの・子どもの行動が分析対象となっていないもの・他者の感情理解に関するものなど、本研究で取り上げようとする内容とは異なる17論文も削除した。また、12歳以降の子どものを対象とした論文も含まれていたため、それらの論文(12論文)も除いた。これらの手続きにより、分析対象となる英語による論文は10論文となった。

## 結果と考察

**実験要因・測定された変数の整理** 分析対象となった108論文において、実験要因・測定された変数・分析の際に用いられた変数を抜き出し、整理した。なお、実際の研究では、自由時間での実験課題への従事時間や表出された表情なども測定されているが、これらの変数は動機づけや感情的側面の変化の指標であるため、省略した。まず、用いられた要因・変数をフィードバックのタイプ・性別・年齢・実験条件にすることがら・課題にすることがら・調査参加者自身にすることがら・養育態度にすることがら・その他の8領域に分類した。その後、実験条件(Table 1)・課題(Table 2)・調査参加者自身にすることがら(Table 3)については、さらに詳細な分類を行った。また、Table 4では主に養育態度を取り上げた研究、Table 5では主にフィードバックのタイプのみを取り上げた研究、Table 6では取り上げた要因が複数の領域にまたがる研究をまとめた。なお、Table 1～6は二重線より区切られているが、二重線より上には動機づけに関する研究、二重線より下には感情に関する研究をまとめた。

**フィードバックのタイプ・性別・年齢** 「ほめ」を用いた実験において、もっとも取り上げられることの多い要因は、フィードバックのタイプであった。動機づけに関連する研究では、フィードバックのタイプ(ほめ方)を独立変数とした実験が多いことが指摘されているが(大概, 1980)、「ほめ」と感情的側面の関連を検討した研究においても、異なるフィードバックを用いた場合の差異が検討されていることが分かる。しかし、動機づけとの関連を検討した研究では、実験者側が事前に用意した異なるフィードバックを用いているのに対し、感情的側面に関する研究では、自然場面での保護者の養育行動を観察し、そこで観察された「ほめ」を分類して子どもの感情的側面との関連をみたものが多く(e.g. Gamble, Ramakumar, & Diaz, 2007; Garner, 2006)、研究分野によってフィードバックの統制の程度が異なることも指摘できる。

性別・年齢という要因も、比較的取り上げられることが多い要因といえる。これらは、特定の性別の子どものみを対象としたり、同じ年齢の子どもの対象とするなど、調査対象者を限定しない限り、分析が可能な要因である。しかし、異なる年

年齢の子どもを対象としていても、年齢の違いを無視して分析を行った研究もあれば (e.g. Hennessey, Amabile, & Martinage, 1989; Schunk, 1984), 調査対象者を1年生と4年生からサンプリングした場合には年齢の要因を2, 3年生・4年生・5年生からサンプリングした場合には年齢の要因を3とするなど (e.g. Cialdini, Eisenberg, Green, Rhoads, & Bator, 1998; Seidler & Howie, 1999), 調査対象者をサンプリングした年齢層の種類が分析の際の要因数となっている研究もあり、年齢という要因への注目度は研究者によって大きく異なるといえる。

先行研究ではこれらの要因が取り上げられることが多いが、実験者が注目してきた要因と子どもにとって重要な要因は異なる可能性もある。しかし、子どもの年齢によって好まれるほめられ方が異なることなどから(青木, 2005), 子どももほめられた経験を認知する際、フィードバックのタイプや年齢といった要因に注目していると考えられる。

**実験条件に関することから** この領域には、実験条件の設定、報酬が得られる条件・強化スケジュール、報酬の予告、その他という4要因が含まれる。実験条件の設定とは、実験課題の出来ばえを成績に入れると告げられる・告げられない(桜井, 1989a), 実験の際に監視される・監視されない (Lepper & Greene, 1975), 個人ごとに実験を行う・グループで行う (Stamps, 1973) など、実験状況の設定に関する要因のことである。こういった要因を取り上げた研究では、異なるタイプのフィードバックは用いず、異なる実験条件間でのフィードバックの効果を検討するものが多く (e.g. Bing & Morris, 1985; Yap & Peter, 1985), フィードバックを受ける状況が注目されていることが分かる。

報酬が得られる条件・強化スケジュールとは、フィードバックを得る条件が課題遂行による・課題遂行とは無関係 (e.g. Perry, Bussey, & Redman, 1977; Swann & Pittman, 1977), フィードバックを1つの課題をこなすごとに受ける・すべての課題が終了した後に受ける (Morgan, 2001), 課題遂行に対してフィードバックを受ける割合が0%, 50%, 100%と異なるなど (Branningan, Duchnowski, & Nyce, 1974), フィードバックの受け方に関する要因のことを指す。これらの要因

は、「ほめ」が行動の強化子という文脈でとらえられていた1960年代から1970年代に行われた研究において設定されることが多い。また、実験条件の設定と同様に、これらの要因を用いた研究では、異なるフィードバックが用いられることが少なく、フィードバックそのものではなく、フィードバックの実施方法を検討した研究であるといえる。

報酬の予告とは、実験課題に取り組む前のフィードバックの予告の有無のことで、この要因を取り入れた研究には、予告する群と予告しない群を設定したもの (e.g. Hennessey et al., 1989; Lepper & Greene, 1975), 予告の明確さが異なる群を設定したもの (e.g. Boggiano, Harackiewicz, Bessette, & Main, 1985; Nelson & Dweck, 1977) がある。こういった研究では、フィードバックの予告をすること・しないことによって生じる実験課題への取り組み方の差異が検討されている。

その他のことがらとしては、実験者やフィードバックに対する感情など、実験条件に関連することがらの認知が測定されることが多い。

実験条件に関することからというのは、実験室内だけでなく、“普段はほめられないけれどほめられた”, “がんばったらごほうびをもらえるという約束をした” など、日常場面に置き換えても存在しうる要因である。これらの要因は、ほめられるまでの過程に関するものであり、子どもの認知発達を考えると、年齢の低い子どもがほめられた経験を認知する際には、注目されにくい要因であることが予想される。

**課題に関することから** この領域には、難易度、興味・楽しさ、好み、その他という要因が含まれる。難易度とは、実験に用いた課題の難しさに関する要因で、実験者側が難易度の異なる課題を用意する場合 (e.g. 桜井, 1989a; Wilson, 1982) と、調査参加者が実験後に課題の難易度を評定する場合がある (e.g. Hom, Berger, Duncan, Miller, & Blevin, 1994; Kohls, Peltzer, Herpertz-Dahlmann, & Konrad, 2009)。課題の難易度を前者のように扱った研究では、実験条件の設定との関連が同時に検討されることが多い。

興味・楽しさとは、実験課題に対する関心やおもしろさに関する要因である。この要因は、前述の課題の難易度とは異なり、課題終了後に5件法などの評定によって行われることがほとんどである。しかし、実験以前の課題に対する興味の違い

Table 1 実験条件に関することからを要因として用いた研究

著者名	フィードバック	性別	年齢	実験条件に関することから				その他
				実験条件の設定	報酬の条件・強化スケジュール	報酬の予告	その他	
玉瀬 (1970)				教示 (動機づけを高める教示あり/なし), フィードバックする場面 (正答時/誤答時)				
Klausmeier, Sorenson, & Ghatala (1971)				実験状況 (個人/3~4名/6~8名/統制群)				
Stamps (1973)				実験状況 (個人/グループ/統制群)				
Jensen & Buhanan (1974)			4/6/8歳児	教示 (罰の恐怖アピール/報酬の約束/思いやりに訴える)				
Kippel (1975)				フィードバックのタイミング (すぐ/1日後/2日後/3日後)				
Halisch & Heckhausen (1977)				課題に成功する割合 (高/中/低)				
Dollinger (1979)	報酬に焦点/課題に焦点			教示 (ごほうびと交換できるトークンをあげる/トークンをあげる)				
Seta & Seta (1982)	ごほうびの魅力高/魅力低			失敗回数 (0/2/6/30回)				
Pearlman (1984)				実験状況 (ペナルティーと報酬あり/ペナルティーなし/報酬あり)				
Bing & Morris (1985)		○		実験状況 (成功群/失敗群/統制群)				社会的比較の情報
McCullers, Fabes, & Moran (1987)				フィードバックのタイミング				
Hennessey & Zbikowski (1993)	あり/なし			教示 (内発的動機づけ群/統制群)				
Eisenberger & Rhoades (2001) 研究1				実験状況 (報酬あり創造性トレーニング群/報酬なし創造性トレーニング群/統制群)				
Lepper & Greene (1975)				実験状況 (監視あり/なし)		あり/なし		
Nelson & Dweck (1977)				実験状況 (労働者役/監督役)		明確に予告/あいまいに予告		
Hennessey et al. (1989)				教示 (内発的動機づけに働きかける/統制群)		あり/なし		
Bee & Colle (1968)				実験状況 (モデリング/直接強化)	強化スケジュール (10点以上/20点以上/統制群)			
Gerrard, Poteat, & Ironsmith (1996)	賞あり/なし			教示 (内発的動機づけに働きかける/統制群)	報酬の条件 (3位以内だともらえる/くじびきで賞をもらえるかが決まる)			創造性 (41件法と11件法)
Perry et al. (1977)					報酬の条件 (成果による/成果と無関係)	あり/なし		
Boggiano et al. (1985)		○			報酬の条件 (取り組みによる/正解による)	明確に予告/あいまいに予告		
大宮・松田 (1987)	言語/賞状/賞賛/統制群				報酬の条件 (出来ばえに応じて報酬の強弱が4段階に変化)			4日間の変化を検討
Mischel & Gilligan (1964)					強化スケジュール (すぐ/後) <sup>a)</sup>			報酬を獲得しようとする傾向 (あり/なし)
Brannigan et al. (1974)					強化スケジュール (0/50/100%)			楽しさなどの測定方法
Ross, Karniol, & Rothstein (1976)					報酬の条件 (待機による/課題遂行による/統制群)			満足の遅延能力 (高/低)
Swann & Pittman (1977) 実験1					報酬の条件 (取り組みによる/取り組みと無関係/統制群)			課題への参加 (実験者が決める/子どもが決める)
Layne (1978)		○			報酬の条件 (報酬獲得の際にコンフリクトが生じる/正答に応じて報酬を得られる)			

Szycal-Brown & Morgan (1983)		○	報酬の条件(成果による/成果によらない/統制群)	
Birch, Marlin, & Rotter (1984)	言語/映画のチケット		報酬の条件(ベースラインまでの努力/ベースラインを超える努力)	
Seidler & Howie (1999)		1/4年生	報酬の条件(報告量による/真実の報告による/統制群)	
Scott & Miller (1985)				あり/なし
松田 (1970)	賞賛/叱責			実験者に対する好意(5件法),フィードバックの認知
名取 (2007)	気をぬくな/ナイスパス/しっかりねらえ/もう少しだ			ことばがけに対する感情,ことばがけの理由認知,ことばがけの頻度(各5件法)
岸・澤邊・野嶋 (2007)	結果/努力/能力/課題/運/感情/期待/信頼	2/6年生		成功場面/失敗場面 <sup>a)</sup>
Carlson & Masters (1986)	他の子どもよりよくできた/他の子どもと同じぐらいできた/他の子どもの方がよくできた	○	質問項目(自分の幸せな出来事/他者の幸せな出来事/中立的な質問)	
市井 (2005)	感情受容/認知受容/認知反論 <sup>b)</sup>			指導者に対するイメージ(5件法)
青木 (2009b)			ほめられる状況(一対一/クラスメイトの前)	

a) 実験者側が設定するのではなく、参加者が選択した

b) 実験者側が設定するのではなく、観察場面が2場面あった

c) 具体的なフィードバックの内容は調査対象者ごとに異なるが、同じ群に対するフィードバックのタイプは同じである

によって、課題への取り組み方が異なることに注目した研究もあり(大槻, 1981), そういった研究では実験開始前に課題に対する興味を測定したり, 実験前後の2時点で課題の興味が測定されている(e.g. 中山, 1984; 桜井, 1984)。

好みとは, 実験課題に対する好みに関する要因である。興味・楽しさと同様, 主に課題終了後に評定法によって行われているが, 実験開始前後の好みの変化をとらえようとする研究(Dollinger & Thelen, 1978)も存在する。

なお, 課題に対するその他のことがらとしては, 課題の新奇性(e.g. Cahill-Solis & Witryol, 1994; Wentworth & Witryol, 1984), 課題の種類(e.g. Graziano, Brody, & Bernstein, 1980; 佐藤・佐藤, 1978)などが取り上げられていた。

実験課題に対する興味・楽しさや好みといった要因によって, 課題に取り組む子どもの感情は変化する。そして, 実験課題によって楽しい気分になったとき, つまらない気分になったときでは, 課題終了後にほめられたことをどのように受け止めるかが異なると考えられる。課題に関する変数が主な分析内容となっている研究は少ないが, 子

どもがほめられた経験を認知する際, これらの要因は重要な役割を果たしていると考えられる。

**調査参加者自身に関することがら** 調査参加者自身に関することがらには, 子どもの特徴・行動, 自己評価, 原因帰属, 感情の4つが含まれている。子どもの特徴・行動とは, 向社会性の強さ(宮崎・小川内・竜, 1999), 認知のスタイル(Yap & Peters, 1985)などの子どもの特性に関する要因と, 実験中の子どもの行動の特徴(e.g. Bomba, Goble, & Moran, 1994; Zanolli, Paden, & Cox, 1997)に関する要因のことである。前者は動機づけに関する研究, 後者は感情的側面に関する研究で取り上げられることが多い。しかし, 他の要因と比較すると, 子どもの特徴ごとに「ほめ」の影響が検討されることは少ない。

自己評価とは, 実験課題の出来ばえが“よくできた・悪い・分からない”など, 調査参加者自身が評定するもの(e.g. Katz, Cole, & Baron, 1976; Rhodes & Brickman, 2008), 能力を評定するもの(e.g. 青木, 2005; Cimpian, Arce, Markman, & Dweck, 2007), コンピテンスを問うもの(e.g. Koestner, Zuckerman, & Koestner, 1989; Xiang,

Table 2 課題に関することがらを要因として用いた研究

著者名	フィードバック	性別	年齢	課題に関することがら				その他
				難易度	興味・楽しさ	好み	その他	
Wilson (1982)	物質/非物質	○		難/易				社会的階層 (中流層/労働者層)
Danner & Lonky (1981) 実験1	報酬なし/言語的賞賛		認知発達のレベル	5件法	興味 (5件法)			
大槻 (1981)	飴/なし				事前の興味 (高/中/低)			家庭での報酬の与え方
中山 (1984)	なし/あり (クリップ/鉛筆キャップ/消しゴム/鉛筆)				事前の興味 (高/低), 事後の興味 (課題の順位づけによる)			
桜井 (1989b)	言語/物質/統制群				楽しさ (6件法)			挑戦, 達成, 認知された因果律の所存, 知的好奇心 (各6件法)
山際 (1990)	報酬量大/小/報酬なし				楽しさ (4件法)			
Fish & White (1978-1979)	賞賛/非賞賛/ニュートラル	○			興味 (高/中/低)		出来ばえの分かりやすさ (高/低)	
Cahill-Solis & Witryol (1994)		○	2/5年生				課題の新奇性 (親近性高/新奇性低/新奇性中/新奇性高), 課題をやる順番 (4通り)	

Chen, & Bruene, 2005) であり, 実験終了後に 5 件法などの評定法によって測定されている。この要因は, 調査参加者自身に関する要因の中ではもっとも取り上げられることが多いが, 課題に対する興味・楽しさや好みと同様に, 実験計画や分析の中心となることは少ない。

原因帰属とは, 実験結果が能力によるものか, 努力によるものかなど (Dweck, Davidson, Nelson, & Enna, 1978), 結果の解釈を問うものである。これには, 成功時の原因帰属でなく, 失敗時の原因帰属を問うものもある (Mueller & Dweck, 1998)。適切なほめ方の提案として原因帰属に関する研究結果を基礎としたものもあるように (Brophy, 1981), 原因帰属の違いはほめられた経験を構成する上で重要な要因といえるが, 原因帰属を取り上げた研究はまだ少ない。

感情とは, 気分の良し悪しなどの感情状態を測定するものである。ただし, 感情的側面に関する研究では必ず測定されるものであるため, 省略した。この要因は, 実験終了後に課題に対する興味・楽しさなどの要因と同時に測定されることが多いが, 実験前後の 2 回測定したものもある (高崎, 2001)。

これら 4 つの要因はいずれも, 実験の要因として取り上げられることは少なかった。しかし, ある課題ができてほめられたとき, その課題達成を努力に帰属する子どもであればほめられた経験を認知する際に“がんばった”という要因が重要に

なるだろうし, 自分の能力に帰属する子どもであれば自分の能力も含めて, ほめられた経験を認知していると考えられる。

養育態度に関することがらとは, 保護者の養育態度 (e.g. Gamble et al., 2007; Kelley, Brownell, & Campbell, 2000) や家庭の雰囲気 (Ginsburg & Bronstein, 1993) といった, 家庭での様子を測定するためのものである。これらの要因は, 「ほめ」と感情的側面に関する研究において取り上げられることが多いが, これは, 保護者の子どもとの関わり方は, 子どもの感情表出に影響を与えやすいためと考えられる。

養育態度は, 子どもと子どもの主なほめ手である保護者との関係性を形成する際に影響を与える要因である。養育態度そのものがほめられた経験を認知する際の要因の 1 つになることは考えにくい, 養育態度がほめ手という要因に与える影響を考えたとき, 養育態度という要因も, 子どものほめられたという経験の認知に関連があると予想される。

### 研究 1 のまとめ

これらの先行研究から指摘できることは, ほめ方に対する関心の高さである。ほとんどの研究において, 複数のほめ方を用いた実験が行われており, ほめ方のみを実験要因とした研究 (Table 5) も存在している。これらは, さまざまな要因が存在する中でも, 特にほめ方に対する注目度が高い

Table 3 調査参加者自身に関することがらを要因として用いた研究

著者名	フィードバック	性別	年齢	調査参加者自身に関することがら				その他
				子どもの特徴・行動	自己評価	原因帰属	感情	
Ransen (1980)		○	低/高	自律性の欲求が強い子ども/他者評価に敏感な子ども/自分からある活動に従事するとき幸せを感じる子ども/自分自身の感情に敏感ではない子ども/いたずら好きな子ども				
Gaiter, Morgan, Jennings, Harmon, & Yarrow (1982)	母親の養育行動			精神発達 (MDI/PDI)				
宮崎・小川内・竜 (1991)	感謝状/なし			向社会性 (高/低)	自己満足度 (5件法)	外的理由の知覚, 内的理由の知覚 (5件法)		
Schunk (1984)	能力/努力				能力/自己効力感 (各10件法)	努力/課題の簡単さ/運 (各10件法)		
Dalenberg, Bierman, & Furman (1984)	肯定的/否定的/なし					内的/外的/その他		
Butler & Nisan (1986)	成績に応じた適切なフィードバック/成績のみ/ノートを返却するのみ					努力帰属 (興味/成功の重要性/失敗回避など), 成功帰属 (能力/努力/読み手のムードなど)		
高崎 (2001)	結果/努力/能力/課題/運/感情/期待/信頼						フィードバック前後の感情 (5件法)	
芳野 (1972)	親和/非親和/統制群			子どもの行動(実験者へ話しかける/ひとり言/作業中断)				
Reissland (1990)	人物/人物と結果/結果			課題への取り組み方 (8段階評定)				
Zanolli et al. (1997)	教師の行動(うながし/ほめる/ステッカーを与えるなど)			子どもの行動 (質問/おもちゃへの接触など)				
Garner (2006)	行動を社会的に賞賛する/物質を与える/ほめる			子どもの社会性地位				
Katz et al. (1976)	父親と母親と教師から受けた強化(肯定的/否定的)				出来ばえ(よくできた/悪い/分からない), 知的な達成に対する質問紙調査			学力 (高/低), 人種

Table 4 養育態度に関することがらを要因として用いた研究

著者名	フィードバック	性別	年齢	養育態度に関することがら
Draper (1981)	言語/なし	○		養育態度 (CRPBI)
Ginsburg & Bronstein (1993)				養育態度 (否定的支配的/はげまし/関わらない/外的報酬), 家庭の雰囲気(民主的/表出的/権威主義的/巻き込み/自由放任/外的統制), 学業成績
Kelley et al. (2000)	人物に対する肯定的なもの/人物に対する否定的なもの/結果や行動に対する肯定的なもの/結果や行動に対する否定的なもの/正解の情報			養育態度 (押し付けがましい支配/穏やかな誘導)
Bergin (2001)	ほめる頻度 (4件法)			家族の関係性 (5件法), しかる頻度 (4件法), 身体的近接性 (4件法)
Gamble et al. (2007)	子どもとのやりとり (言語的な支持/励まし/コーチングなど)			養育態度 (PPQ), 子どもの感情に対する保護者の反応

ことが分かる。

しかし、このようなほめ方への注目は、ほめ方以外の要因の検討の不十分さにもつながっている。ほめ方への注目の高さというのは、「ほめ」に関する研究が強化という文脈からはじまっていることを考えると当然といえる。しかし、“あなたをとて誇りに思うよ”という「ほめ」を受けた子どもの方が“本当にかんばってやったんだね”などの

「ほめ」を受けた子どもよりも、成功後の失敗経験時に無力感反応を示しやすいことが明らかにされる一方 (Kamins & Dweck, 1999), “あなたは本当にこれが得意だね”も“たくさん解けたね”も, “本当にかんばったんだね”も, “O. K.”という中立的なフィードバックも, その後の課題従事時間に影響を与えないことも指摘されている (Corpus & Lepper, 2007)。つまり、フィードバックのタイ



Table 5 主にフィードバックのタイプを取り上げた研究

著者名	フィードバック	性別	年齢	その他
Miller & Estes (1961)	結果についての情報/1セント/50セント			
Feingold & Mahoney (1975)	トークン			調査時期 (ベースライン/強化期) の比較
Sorensen & Maehr (1976)	トークン/結果に関する情報	○	幼稚園児/3年生	
Sorensen & Maehr (1977)	言語/KR	○	幼稚園児/3年生	
Zinser, Young, & King (1982)	強さの異なるほめ (3段階)	○		
Littkenhaus (1984)	母親の行動 (笑顔の共有/ほめなど)			追試間の比較/観察時期
O'Neill & Witryol (1985)	動物の飾り/風船/クリップなど <sup>a)</sup>		4/7/9歳児	
France-Kaatrude & Smith (1985)	他の人と同じぐらいだ/他の人より上手/他の人より悪い	○	1/4年生	
Pryor & Torrance (1998)	人物/結果/過程/統制群	○		
Cialdini et al. (1998)	報酬の予告あり/報酬の予告と実験前に被験者の特性の情報/報酬の予告と実験後に被験者の特性の情報/統制群	○	3/4/5年生	
Foote (2002)	肯定的 (能力/努力/行動/一般的), 否定的 (能力/努力/行動/一般的)	○		(ほめ手)
Narciss & Huth (2006)	BRT/KR-KCR			
Corpus & Lepper (2007)	人物/結果/過程/ニュートラル	○		
Casey (1993)	肯定的/否定的			

a) 15種類の中から5つ選択してフィードバックとして用いるが、フィードバックの多様性を“全部同じものを選ぶ・全部違うものを選ぶ”など、5段階に設定した

プのみでは、ほめられたことによる動機づけの変化をとらえることができず、子どもが認知するほめられた経験を構成する要因を検討する際には、フィードバックのタイプ以外の要因にも注目する必要があるといえる。

さまざまな要因を同時に複数取り上げた研究が少ない点も、問題点として挙げられる (Table 6)。先行研究の多くは、「ほめ」を独立変数とした実験室実験によるものであり、ほめられた経験を構成する多様な要因を設定した実験が難しい。そのため、さまざまな要因を同時に取り上げた研究は行われていない。だが、子どもが実際にほめられる場面には、これ以外の要因も多数存在しており、さらに、これらの要因が組み合わさることで子どものほめられた経験を認知する枠組みが形成されると考えられる。したがって、子どもがほめられた経験をどのように認知しているかを検討するときには、複数の要因を同時に取り上げていくことが必要といえる。

さらに、先行研究においては観察不可能な要因についても取り上げられることが少ないことも問題点として指摘することができる。「ほめ」と内発的動機づけの関連を検討した研究において取り上げられる要因をまとめた Henderlong & Lepper (2002) は、ほめ手が誠実にほめているかといった誠実さの知覚などがあることも指摘しているが、

子どもがほめられた場面を観察することによって測定できる要因のみを検討しているだけでは、子どものほめられた経験の認知について明らかにすることができない。

## 研究2 インタビューデータの分析

### 問題と目的

研究1では、ほめることを実験要因として用いた実験において統制された要因・実験前後に測定された変数・分析の際に用いられた変数を整理した。その結果、フィードバックのタイプという要因への注目度が高い一方、複数の要因を同時に取り上げた研究が少ないことが明らかになった。また、研究1によって観察不可能な要因について取り上げられることが少ないことも、示された。そこで、研究2では、子どもが報告したほめられた経験というデータから、語られやすい要因・語られにくい要因を検討し、研究1の結果と比較していく。

### 方法

ほめられたことから・ほめられ方などを明らかにする目的で行われたインタビューデータを使用した<sup>1)</sup>。インタビューの対象者は、小学校1～3年生71名(1年生22名, 2年生27名, 3年生22名)

<sup>1)</sup> 研究2で分析の対象としたデータは、青木 (2009a) の調査の際、得られたデータである。

Table 6 取り上げた要因が複数の領域にまたがる研究

著者名	フィードバック	性別	年齢	実験条件に関することから		課題に関することから		調査参加者自身に関することから		養育態度に関する ことがら	その他
				実験条件の認定	報酬の条件・強化 スケジューリング	報酬の予告 その他	興味・楽しさ 好み	自己評価	原因帰属		
Ross (1975)	○				明確に予告/あ りまいに予告/ 予告なし	興味・楽しさ もしるかかった こと	実験で1番お もしろかった こと	子どもの特 徴・行動			
Loveland & Olley (1979)					あり/なし (与 えない)	興味 (高/低)					
Wentworth & Witryol (1990)	○		1/4年生		強化スケジュー ル (毎回/ランダム)						課題の正答 しうる数(3 通り)
佐藤・佐藤 (1978)					強化スケジュー ル (0/50/100%)						課題の種類 (習得/遂 行)
Wentworth & Witryol (1984)	○		1/4年生		強化スケジュー ル (一定/不定)						課題の新奇 性(あり/な し)
Graziano et al. (1984)			1/3年生		教示 (課題への取 り組み方; 利他 的/攻撃的/統制 群)						課題の種類 (高い塔/低 い塔)
桜井 (1989a)					教示 (課題の出来 ばえを成績に入れ る/教示なし)	難/易					課題の新奇 性(あり/な し)
Sakurai (1990)					成功回数	難/易					課題の類似 度 (高/低)
川島・石橋 (1977)					実験状況 (直接強 化/代理強化)	興味 (高/低)					
Morgan (1983)	○		5/10歳児		実験状況 (課題を 解く前/観察者前/ 統制群)	6件法					
Sarafino (1984)					フィードバックの 遅延(短/中/長/統 制群)	楽しさ (自由 時間の様子/ 他児が課題の 主人公と遊ぶ ために変換う 金額の予測)					
Yap & Peters (1985)					失敗回数 (失敗あ り/統制群)						認知スタイ ル(熟考/衝 動)
Boggiano & Barrett (1985)					実験状況(成功/失 敗/統制群)	能力(高/中 /低)					
Dweck et al. (1978)	○				実験状況 (教師と 男子/教師と女子)	能力/努力/ 他人のせい					5件法
Fabes, Eisenberg, Fultz, & Miller (1988)					課題試行前の質問 項目(楽しいこと/ 悲しいこと/ニュ ートラル)						
Corpus, Ogle, & Love- Geiger (2006) 研究1	○				社会的比較/マスタ リー-はめ/統制群	7件法					出来ばえ(7 件法)

Rhodes & Brickman (2008)	社会的比較の情報 (同性/異性/性別明 示せず)	5件法	出来ばえ (4 件法)	
Cimpran et al. (2007)	一般的なほめ方/一 般的ではないほめ 方	6件法	能力 (課題 は得意/不 得意)、自己 評価 (よい 子/よい子 ではない)	6件法
Dollinger & Thelen (1978)	言語/よくできまし た賞/お菓子/自己 報酬/統制群	3件法	実験前の好み、実験後の課 題に対する 好みの評定 (各5件法) (5件法)	不安 (2件 法)
Kohls et al. (2009)	社会的報酬/非社会 的報酬/社会的報酬/統 制群	5件法	保護者によ る行動 チェック	結果の満足 度 (5件法)
Butler (1987)	コメント/成績を伝 える/ほめる/統制 群	興味 (7件法)	タスク/エゴ	
Koestner et al. (1989)	能力/努力 ○	興味 (4件法)、楽 しさ (4件法)	コンピテン ス (4件法)	能力/努力
Mueller & Dweck (1998) 研究 1	知能/努力/統制群	楽しさ (6件法)	出来ばえ (6 件法)	失敗時の原 因帰属 (6件 法)
桜井 (1984) 実験 1	言語/物質	楽しさ (5件法)	有能感 (5件 法)	
青木 (2005) 研究 2	愛情/感情/賞賛/う なづき	楽しさ (5件法)	能力 (5件 法)	
Xiang et al. (2005)		課題の重要 性 (獲得価 値/内的価 値/利便性)	コンピテン ス (5件法)	報酬への期 待 (3件法)
Hom et al. (1994)		報酬の条件 (個人 の成績による/ チームの成績によ る)	楽しさ (4件 法)	コンピテン ス、置き (各 4件法)
Morgan (2001)	肯定 (コンピテン ス)/肯定(管理的)/ 否定(管理的)/肯定 (管理的とコンピテ ンス)/否定 (管理 的)と肯定 (コンピ テンス) ○	強化スケジュール (毎回/最後に)	興味 (5件法)	コンピテン ス (5件法)
Gaertner, Spindrad, & Eisenberg (2008)	ほめ (あり/なし)	子どもへの行 動	子どもにおける支配、 養育的な肯定的感 情 (4件法)、養育 的暖かさ (6件法)	
Bomba et al. (1994)		子どもへの行 動 (活発性/ 特異性/散 漫性など)	養育態度 (ほめる/ モテリング/肯定 的な指示など)	

であった。

なお、インタビューの際は、最初に“ほめられたことを教えてください”という質問を行い、その後、どんなことをほめられたか、どんなふうにほめられたかなどの質問を続けたが、研究2ではそのような促し質問に対する回答を含めず、最初にたずねた質問に対する子どもの回答のみを使用した。

## 結果と考察

**報告された要因の整理** インタビューデータからすべて文字に起こし、“ほめられたことを教えてください”という質問に対する子どもの報告部分とインタビューアの促し質問以外の応答を抜き出したリストを作成した。このリストを用い、子どもの報告内容にどのような要因が含まれているか

を検討した。

**報告された要因のカテゴリーと各要因の報告数** 子どもの報告した内容に含まれる要因を分類するため、ほめられた時期・ほめ手・ほめられたことから・ほめられた活動をするに至った背景・ほめられた活動に対する評価・ほめられ方・感情の7つを設定した(Table 7)<sup>2)</sup>。子どもの報告内容に各要因に該当する内容が言及されているか独立した2者が分類したところ、分類の一致率は93.6%であった (Table 8)。

個人ごとに言及した要因数を求め、学年間で差がみられるかを確認したところ、有意差はみられなかった( $F(2, 68)=1.15, n.s.$ )。言及した要因数の平均は、1年生1.77, 2年生2.22, 3年生2.09で、3学年全体では2.04であった。次に、各要因の報告数の差を検討するため、カイ二乗検定

Table 7 インタビューにおいて言及された要因の定義と具体例

要因	定義と具体例	
ほめられた時期	ほめられた時期に関する言及。“○○したとき”という場面ではなく、“今日・○歳のとき・ずっと前”などの時間的な流れに言及したもののみを含む。	
	5歳のとき 前の朝会のとき	昨日 1年生のとき
ほめ手	ほめてくれた相手についての言及。エピソード中に人物が登場していても、はっきりとその人物からほめられたことが分からないものは含まない。	
	先生 お母さん	先生にもお母さんにも クラスの何人か
ほめられたことがら	ほめられたことがらについての言及。	
	空中逆上がりができるとき おつかいに行って	100点をとった ピアノが上手になった
ほめられた活動をするに至った背景	ほめられた活動をする際の流れや、事情について説明したもの。	
	(友達の) ○○くんがとれなくて お母さんが忙しくて	お母さんが腰が痛いときに 先生に、ちょっと走らせてみてって言って(言われて)
ほめられた活動に対する評価	ほめられた活動そのものを“苦手・難しい・簡単”と評価するもの。また、その活動をする過程を“初めてできた・やっとならできた・苦労した”などのように評価するもの。	
	先週弾けなかったやつ 初めて	最初は上手じゃなくて下手だった 普通は、あの、2日ぐらいかかるんだけど、難しいから
ほめられ方	ほめられ方についての言及。	
	ありがとう いっぱいやってえらいね	上手ね 頭いい
感情	ほめられたことによって生じた感情についての言及。	
	うれしかった	やってよかったな

<sup>2)</sup> Table 8 中では、これらのカテゴリー一名を“時期・ほめ手・ことがら・背景・評価・ほめられ方・感情”と省略して表記した。

Table 8 各要因の報告数

	時期	ほめ手	ことがら	背景	評価	ほめられ方	感情
1年生 (22名)	1 (4.55%)	9 (40.91%)	22 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (27.27%)	1 (4.55%)
2年生 (27名)	6 (22.22%)	11 (40.74%)	27 (100%)	1 (3.70%)	5 (18.52%)	9 (33.33%)	1 (3.70%)
3年生 (22名)	2 (9.09%)	9 (40.91%)	21 (95.45%)	3 (13.64%)	3 (13.64%)	7 (31.82%)	1 (4.55%)
全体	9 (12.68%)	29 (40.85%)	70 (98.59%)	4 (5.63%)	8 (11.27%)	22 (30.99%)	3 (4.23%)

を行った。学年間での比較を行ったところ、有意差がみられなかったため( $x^2=10.38$ , *n.s.*)、以後の分析は3学年まとめて行った。3学年全体では、要因の報告数に有意差がみられ( $x^2=163.72$ ,  $p<.01$ )、ライアンの法による残差分析の結果、ほめられたことがらはその他の6つの要因よりも言及されていた。また、ほめられ方はほめられた活動をするに至った背景・感情よりも報告されていた。さらに、ほめ手はほめられた時期・背景・ほめられた活動に対する評価・感情よりも多く報告されていた。

**ほめられた時期** ほめられた時期とは、ほめられたときの年齢や日付について言及するものである。これには、“前”や“1年生のとき”といった大まかな時期についての言及もあれば、“前の朝会のとき”といった時期が特定できる情報のある言及も含まれており、子どもによって具体性の程度はかなり異なっていた。エピソードをたずねるインタビューでは、好きなものや考え方を問うインタビューとは異なり、時間的な流れを示す要因も報告されやすいと考えられるが、ほめられた時期を報告した子どもは少なかった。しかし、過去の経験を振り返り、説明する能力の発達を考えると、年齢が上がるにつれてほめられた時期という要因を報告する子どもは増える可能性もある。

**ほめ手** ほめ手とは、ほめてくれた相手について言及するものである。ほめ手の要因には“みんなが・クラスの何人かが”といったものも含まれていたが、ほめられた時期とは異なり、ほとんどの場合において“お父さん・お母さん・先生・〇〇くん”など、具体的なほめ手が特定できる報告であった。また、ほめ手の要因は報告されることが多く、3学年全体では40.85%の子どもが報告していた。これらのことから、ほめ手という要因

は子どもがほめられた経験を認知する際に重要な役割を果たしていると考えられる。

**ほめられたことがら** ほめられたことがらとは、ほめられた活動・結果などに関する要因で、3年生1名以外から言及されていた。この結果は、“ほめられたことを教えてください”というインタビューの際の質問形式の影響を受けた可能性もある。そのため、質問形式を変更した場合も同様に報告されやすい要因であるかを検討する必要があるが、年齢の低い子どもであっても、ほめられるべきことがらない場面でほめられると、相手にほめた理由をたずねるといった反応を見せることから(加用, 2002)、ほめられることがらというのはほめられた経験を構成する中心的な要素といえる。

**ほめられた活動をするに至った背景** これは、ほめられた活動をするまでの過程についての言及である。時間の経過という点では、ほめられた時期と類似しているが、ほめられた時期のようにある特定の時期について説明するのではなく、時間の経過を含んでいる点が異なる。子どもにほめられた経験についてたずねると、ほめられる文脈のない場面で突然ほめられたといったエピソードではなく、他者から依頼されたお手伝いや、何日も練習するといった背景が存在する達成に関するエピソードが報告されやすい(青木, 2005)。このことから、ほめられた活動をするに至った背景というのはほめられた経験を認知する際の要因の1つとなりうると考えられるが、報告数は少なかった。この結果は、研究2で対象とした年齢に影響を受けているとも考えられるため、より年齢の高い子どもを対象とした調査も行った上で、ほめられた経験を認知する際の要因の1つとなっているかを検討していく必要がある。

**ほめられた活動に対する評価** ほめられた活動に対する評価とは、ほめられた活動の難易度や達成までの苦労などについての言及である。このような要因は、ほめられたことがらと密接な関連がある。そのため、ほめられたことがらが多く報告されたという結果からは、ほめられた活動に対する評価も報告されやすいと考えられたが、実際の報告数はほめられたことがらほど多くはなかった。これには、子どもが調査者はテストで100点を取ることや泳げるようになるといったことがらの難しさを理解しているだろうと考え、説明を加えなかったという可能性もある。また、ほめられた活動に対する評価は、ほめられた活動をするに至った背景とも類似している。今回のデータでは、1名のみどちらの要因とも報告していることが確認されたが、今後はこれらの2つの要因に注目し、同時に報告されやすいといった関連性についても検討することが求められる。

**ほめられ方** ほめられ方とは、具体的に子どもが受けたフィードバックのことを指す。これは、ほめられたことがら・ほめ手に次いで報告数が多い要因であった。また、子どもから報告されたほめられ方はさまざまであり、ほめられ方の差異を細かく認識していることも推測される。これらのことから、ほめられ方という要因もほめられた経験を認知する際に重要な役割を果たしていると考えられる。

**感情** 感情とは、ほめられたことによって生じた感情について言及したものである。報告数も少なく、3名中2名は“うれしかった”という報告であった。これらの結果からは、子どもはほめられたという経験を認知する際、感情という要因にはあまり注目していないと考えられる。しかし、ほめられる経験は、はずかしさや誇らしさなど、さまざまな感情が伴うものである。このように、ほめられた経験によって生じる感情が複雑になる年齢、あるいは、複雑な感情が生じるであろうほめられた経験を取り上げた場合には、感情という要因がほめられた経験を認知する際に与える影響も異なってくると考えられる。

## 研究2のまとめ

研究1では、複数の領域の要因を同時に扱った研究が少ないことを指摘した。そこで、研究2では子どもがほめられたことがらを語る際、どの程

度の要因に言及しているかを検討した。その結果、言及数の平均は1年生1.77、2年生2.22、3年生2.09で、3学年全体では2.04であった。研究1と2では、要因のカテゴリーが異なるため、要因数を直接比較することはできない。しかし、概観ではあるが、研究2で示された平均報告要因数と取り上げた要因が複数の領域にまたがる研究数(Table 6)を比較すると、1つの実験・インタビューにおいて登場する要因数は、あまり違いはみられないように思われる。ただし、研究1において複数の領域の要因を扱った研究は全体の18.52%、研究2において2つ以上の要因を報告した子どもは61.97%であり、子どもの日常的なほめられた経験を表すには、複数の要因を同時に取り上げていくことが適切であると考えられる。

また、研究1では、観察が不可能な要因が取り上げられにくいことも明らかになった。研究2において、子どもがほめられたことがらを語ったデータを分析した結果、研究1と同様に、ほめられた活動に対する評価や感情といった要素が存在しうることが示された。これらの要因も、課題の難易度・感情などの取り上げられる頻度の低さと同様に、報告数は少ないが、活動に対する評価や感情が他の要因にも影響を与えることを考慮すると、ほめられた経験を認知する際の要因の1つになっていると考えられる。

ほめられた活動に対する評価・ほめられ方・感情は、研究1・2のどちらにおいても登場していた。しかし、研究1で示したフィードバックのタイプへの注目の高さと比較すると、子どもがほめられたことを語る際にほめられ方に言及することは少ないといえる。

また、研究2では、「ほめ」と動機づけ・感情の関連を検討した研究では扱われていなかったほめ手・時期という要因が存在することも明らかになった。特に、ほめ手については報告数も多い。研究1で示したようには、ほめ手について取り上げた研究は、ほめ手の性別が取り上げた程度で(e.g. Foote, 2002; Szydal-Brown & Morgan, 1983)、積極的にその違いが与える影響が検討されていない要因ではある。研究2において、ほめ手に関する言及が多くみられたことにより、研究1では明らかにならなかった子どもが認知するほめられた経験を構成する重要な要因を把握することができたといえる。

## 総合考察

### ほめられた経験を認知する際の要因と枠組み

これまでの「ほめ」に関する先行研究は、ほめ方に注目するものであった。しかし、実験者が重視してきたフィードバックのタイプは、子どもがほめられたエピソードを報告する際にもよく言及されており、ほめられ方・ほめ方というのがほめられる側とほめ手の双方にとって重要な要因であるといえる。また、子どもを対象としたインタビューでは、ほめられたことがら・ほめ手が言及されることも多かった。先行研究は実験法による研究が主であり、そのため、ほめられたことがら(実験課題)・ほめ手は1つに固定されることが多い。しかし、子どもにとっては、何を誰からほめられたかという要因は、ほめられたエピソードを報告するときに欠かせない要因となっているといえる。これらのことから、子どもがほめられた経験を認知する際の枠組みは、何をほめられたか・誰からほめられたか・どのようにほめられたかという3つの要因から構成されることが推測される。

### 今後求められる研究

研究1・2により、ほめられた経験を認知する際に子どもが認識していると考えられる要因をリスト化することができた。しかし、本研究では、どの要因とどの要因が同時に報告されやすいといった、要因間の関連は検討できていない。子どもがほめられた場面を認知する枠組みというのは、本研究で示した要因のリストのようなものではなく、要因間の関連性が示されたもので示すべきであろう。したがって、今後は、今回明らかになった各要因の関連性を示した形での研究が必要といえる。

また、ほめられたことによってやる気が高まった・やる気を失ったなど、動機づけへの影響の違いや、ほめられてうれしかった・はずかしかったなどのほめられた経験のとらえ方によっても、報告内容に含まれる要因は異なることが予想される。一般的なほめられた経験を認知する際の要因・枠組みだけでなく、特定の動機づけや感情状態をもたらす要因・枠組みについても検討していくことが求められる。

## 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.
- 青木直子 (2009a). 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 — 藤女子大学紀要第II部, **46**, 53-59.
- 青木直子 (2009b). 小学校1年生のほめられたことによる感情反応: 教師から一対一のときにほめられる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**, 155-164.
- Bee, H. L., & Colle, H. A. (1968). Effectiveness of direct reward and modeling in establishment of standards of excellence. *Psychological Reports*, **23**, 1351-1358.
- Bergin, C. (2001). The parent-child relationship during beginning reading. *Journal of Literacy Research*, **33**, 681-706.
- Bing, E. G., & Morris, W. N. (1985). The effects of direct and vicarious task feedback on the achievement expectations of black and white children. *Merrill-Palmer Quarterly*, **31**, 301-314.
- Birch, L. L., Marlin, D. W., & Rotter, J. (1984). Eating as the “means” activity in a contingency: Effects on young children’s food preference. *Child Development*, **55**, 431-439.
- Boggiano, A. K., & Barret, M. (1985). Performance and motivational deficits of helplessness: The role of motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, **49**, 1753-1761.
- Boggiano, A. K., Harackiewicz, J. M., Bessette, J. M., & Main, D. S. (1985). Increasing children’s interest through performance-contingent reward. *Social Cognition*, **3**, 400-411.
- Bomba, A. K., Goble, C. B., & Moran, J. D. (1994). Maternal teaching behaviors and temperament in preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, **78**, 403-406.
- Brannigan, G. G., Duchnowski, A. J., & Nyce, P. A. (1974). Contingency awareness, partial reinforcement effects, and curiosity motivation in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, **18**, 497-503.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, **51**, 5-32.
- Butler, R., & Nisan, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, **78**, 210-216.

- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effect of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, **79**, 474-482.
- Cahill-Solis, T. L., & Witryol, S. L. (1994). Children's exploratory play preferences for four levels of novelty in toy constructions. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, **120**, 393-408.
- Carlson, C. R., & Masters, J. C. (1986). Inoculation by emotion: Effections of positive emotional status on children's reactions to social comparison. *Developmental Psychology*, **22**, 760-765.
- Casey, R. J. (1993). Children's emotional experience: Relations among expression, self-report, and understanding. *Developmental Psychology*, **29**, 119-129.
- Cialdini, R. B., Eisenberg, N., Green, B. L., Rhoads, K., & Bator, R. (1998). Undermining the undermining effect of reward on sustained interest. *Journal of Applied Social Psychology*, **28**, 249-263.
- Cimpian, A., Arce, H. C., Markman, E. M., & Dweck, C. S. (2007). Subtle linguistic cues affect children's motivation. *Psychological Science*, **18**, 314-316.
- Corpus, J. H., Ogle, C. M., & Love-Geiger, K. E. (2006). The effects of social-comparison versus mastery praise on children's intrinsic motivation. *Motivation & Emotion*, **30**, 335-345.
- Corpus, J. H., & Lepper, M. R. (2007). The effects of person versus performance praise on children's motivation: Gender and age as moderating factors. *Educational Psychology*, **27**, 487-508.
- Dalenberg, C. J., Bierman, K. L., & Furman, W. (1984). A reexamination of developmental changes in causal attributions. *Developmental Psychology*, **20**, 575-583.
- Danner, F., & Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, **52**, 1043-1052.
- Dollinger, S. J., & Thelen, M. H. (1978). Overjustification and children's intrinsic motivation: Comparative effects of four rewards. *Journal of Personality and Social Psychology*, **36**, 1259-1269.
- Dollinger, S. J. (1979). Extrinsic rewards, reward-associated message, and intrinsic motivation. *Cognitive Therapy and Research*, **3**, 367-370.
- Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S., & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, **14**, 268-276.
- Draper, T. W. (1981). Maternal acceptance and mastery motivation in older children: Is task persistence related to socialization? *The Journal of Early Adolescence*, **3**, 311-314.
- Eisenberger, R., & Rhoades, L. (2001). Incremental effects of reward on creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, **81**, 728-741.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Fultz, J., & Miller, P. (1988). Reward, affect, and young children's motivational orientation. *Motivation & Emotion*, **12**, 155-169.
- Feingold, B. D., & Mahoney, M. J. (1975). Reinforcement effects on intrinsic interest: Undermining the overjustification hypothesis. *Behavior Therapy*, **6**, 367-377.
- Fish, M. C., & White, M. A. (1978-1979). The effects of verbal reinforcement, interest, and "Usable performance feedback" upon task performance. *Journal of Experimental Education*, **47**, 144-148.
- Foote, C. (2002). Gender differences in attribution feedback in the elementary classroom. *Research in the School*, **9**, 1-8.
- France-Kaatrude, A-C., & Smith, W. P. (1985). Social comparison, task motivation and the development of self-evaluative standards in children. *Developmental Psychology*, **21**, 1080-1089.
- Gaertner, B. M., Spinrad, T. L., & Eisenberg, N. (2008). Focused attention in toddlers: Measurement, stability, and relations to negative emotion and parenting. *Infant and Child Development*, **17**, 339-363.
- Gaiter, J. L., Morgan, G. A., Jennings, K. D., Harmon, R. J., & Yarrow, L. J. (1982). Variety of cognitively oriented caregiver activities: Relationships to cognitive and motivational functioning at one and 3 1/2 years of age. *The Journal of Genetic Psychology*, **141**, 49-56.
- Gamble, W. C., Ramakumar, Sri., & Diaz, A. (2007). Maternal and paternal similarities and differences in parenting: An examination of Mexican-American parents of young children. *Early Childhood Research Quarterly*, **22**, 72-88.



- Garner, P. W. (2006). Prediction of prosocial and emotional competence from maternal behavior in African American preschoolers. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, **12**, 179-198.
- Gerrard, L. E., Poterat M., & Ironsmith, M. (1996). Promoting children's creativity: Effects of competition, self-esteem, and immunization. *Creativity Research Journal*, **9**, 339-346.
- Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, **64**, 1461-1474.
- Graziano, W. G., Brody, G. H., & Bernstein, S. (1980). Effects of information about future interaction and peer's motivation on peer reward allocations. *Developmental Psychology*, **16**, 475-482.
- Halisch, F., & Heckhausen, H. (1977). Search for feedback information and effort regulation during task performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, **35**, 724-733.
- Hennessey, B. A., Amabile, T. M., & Martinage, M. (1989). Immunizing children against the negative effects of rewards. *Contemporary Educational Psychology*, **14**, 212-227.
- Hennessey, B. A., & Zbikowski, S. M. (1993). Immunizing child against the negative effects of reward: A further examination of intrinsic motivation training techniques. *Creativity Research Journal*, **6**, 297-307.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A reviews and synthesis. *Psychological Bulletin*, **128**, 774-795.
- Hom, Jr. H. L., Berger, M., Duncan, M. K., Miller, A., & Blevin, A. (1994). The effects of cooperative and individualistic reward on intrinsic motivation. *The Journal of Genetic Psychology*, **155**, 87-97.
- 市井雅哉(2005). 小学生に対する書記的方法(感情・認知の表出とフィードバック)がストレス反応と自尊感情に及ぼす効果 発達心理臨床研究(兵庫大学), **11**, 21-31.
- Jensen, L., & Buhanan, K. (1974). Resistance to temptation following three types of motivational instructions among four-, six-, and eight-year-old female children. *The Journal of Genetic Psychology*, **125**, 51-59.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, **35**, 835-847.
- Katz, I., Cole, O. J., & Baron, R. M. (1976). Self-evaluation, social reinforcement, and academic achievement of black and white schoolchildren. *Child Development*, **47**, 368-374.
- 川島恵子・石橋由美 (1977). 幼児の代理性強化機能におよぼす動機づけの効果 心理学研究, **48**, 117-120.
- 加用文男(2002). 幼児のプライドに関する研究 心理科学, **23**, 17-29.
- Kelley, S. A., Brownell, C. A., & Campbell, S. B. (2000). Mastery motivation and self-evaluative affect in toddlers: Longitudinal relations with maternal behavior. *Child Development*, **71**, 1061-1071.
- Kelly, M. E., Lerman, D. C., & Van Camp, C. M. (2002). The effects of competing reinforcement schedules on the acquisition of functional communication. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **35**, 59-63.
- Kippel, G. M. (1975). Information feedback, need achievement and retention. *The Journal of Educational Research*, **68**, 256-261.
- 岸 俊行・澤邊 潤・野嶋栄一郎 (2007). 一斉授業における教師の言語的フィードバックの実態 日本教育工学会論文誌, **31**, 105-108.
- Klausmeier, H. J., Sorenson, J. S., & Ghatala, E. S. (1971). Individually guided motivation: Developing self-direction and prosocial behaviors. *The Elementary School Journal*, **71**, 339-350.
- Koestner, R., Zuckerman, M., & Koestner, J. (1989). Attributional focus of praise and children's intrinsic motivation: *The moderating role of gender. Personality and Social Psychology Bulletin*, **15**, 61-72.
- Kohls, G., Peltzer, J., Herpertz-Dahlmann, B., & Konrad, K. (2009). Differential effects of social and non-social reward on response inhibition in children and adolescents. *Developmental Science*, **12**, 614-625.
- Layne, C. (1978). Measurement of children's preferences for signals of correctness versus pennies in relation to socioeconomic status and sex. *The Psychological Record*, **28**, 17-29.
- Lepper, M. R., & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **31**, 479-489.
- Loveland, K. K., & Olley, J. G. (1979). The effect of external reward on interest and quality of task performance in children of high and low intrinsic motivation. *Child Development*, **50**,

- 1207-1210.
- Lütkenhaus, P. (1984). Pleasure derived from mastery in three-year olds: Its function for persistence and the influence of maternal behavior. *International Journal of Behavioral Development*, **7**, 343-358.
- Mackay, S., McLaughlin, T. F., Weber, K., & Derby, K. M. (2001). The use of precision requests to decrease noncompliance in the home and neighborhood: A case study. *Child & Family Behavior Therapy*, **23**, 43-52.
- 松田伯彦(1970). 学級集団における児童の問題解決学習におよぼす賞・罰の比の効果 千葉大学教育学部紀要, **19**, 55-56.
- McCullers, J. C., Fabes, R. A., & Moran III, J. D. (1987). Does intrinsic motivation theory explain the adverse effects of rewards on immediate task performance? *Journal of Personality and Social Psychology*, **52**, 1027-1033.
- Miller, L. B., & Estes, B. W. (1961). Monetary reward and motivation discrimination learning. *Journal of Experimental Psychology*, **61**, 501-504.
- Mischel, W., & Gilligan, C. (1964). Delay of gratification, motivation for the prohibited gratification, and responses to temptation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **69**, 411-417.
- 宮崎正明・小川内哲生・竜 祐吉 (1991). 外的報酬が内発的な向社会的動機づけに及ぼす影響 長崎大学教育学部教育科学研究報告, **41**, 85-90.
- Morgan, C. (2001). The effects of negative managerial feedback on student motivation: Implications for gender differences in teacher-student relations. *Sex Roles*, **44**, 513-535.
- Morgan, M. (1983). Decrements in intrinsic motivation among rewarded and observer subjects. *Child Development*, **54**, 636-644.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, **75**, 33-52.
- 中山勘次郎(1984). パズル解決活動に及ぼす最初の興味のレベルと外的報酬の効果 上越教育大学研究紀要, **3**, 1-11.
- Narciss, S., & Huth, K. (2006). Fostering achievement and motivation with bug-related tutoring feedback in a computer-based training for written subtraction. *Learning and Instruction*, **16**, 310-322.
- 名取洋典 (2007). 指導者のことばがけが少年サッカー競技者の「やる気」におよぼす影響 教育心理学研究, **55**, 244-254.
- Nelson, S. A., & Dweck, C. S. (1977). Motivation and competence as determinants of young children's reward allocation. *Developmental Psychology*, **13**, 192-197.
- Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Education Psychology*, **83**, 195-200.
- 大宮俊恵・松田文子 (1987). 児童の内発的動機づけに及ぼす教師の外的強化の効果 教育心理学研究, **35**, 1-8.
- O'Neill, J. M., & Witryol, S. L. (1985). A developmental investigation of collative preference for variety. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, **111**, 83-99.
- 大槻千秋(1980). 幼児の内発的動機づけに及ぼす外的報酬の影響 東京大学教育学部紀要, **20**, 335-342.
- Pearlman, C. (1984). The effects of level of effectance motivation, IQ, and a penalty/reward contingency on the choice of problem difficulty. *Child Development*, **55**, 537-542.
- Perry, D. G., Bussey, K., & Redman, J. (1977). Reward-induced decreased play effects: Reattribution of motivation, competing responses, or avoiding frustration? *Child Development*, **48**, 1369-1374.
- Pryor, J., & Torrance, H. (1998). Formative assessment in the classroom: Where psychological theory meets social practice. *Social Psychology of Education*, **2**, 151-176.
- Ransen, D. L. (1980). The mediation of reward-induced motivation decrements in early and middle childhood: A template matching approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, **39**, 1088-1100.
- Reissland, N. (1990). Parental frameworks of pleasure and pride. *Infant Behavior & Development*, **13**, 249-256.
- Rhodes, M., & Brickman, D. (2008). Preschoolers' responses to social comparisons involving relative failure. *Psychological Science*, **19**, 968-972.
- Ross, M. (1975). Salience of reward and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **32**, 245-254.
- Ross, M., Karniol, R., & Rothstein, M. (1976). Reward contingency and intrinsic motivation in children: A test of the delay of gratification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, **33**, 442-447.
- 桜井茂男(1984). 内発的動機づけに及ぼす言語的報酬と物質的報酬の影響の比較 教育心理学研究,

- 32, 286-295.
- 桜井茂男 (1989a). 内発的動機づけに及ぼす外的評価の予告と報酬予期の効果 教育心理学研究, 37, 29-35.
- 桜井茂男 (1989b). 質問紙法による児童の内発的動機づけに及ぼす言語的報酬と物質的報酬の効果の比較 実験社会心理学研究, 29, 153-159.
- Sakurai, S. (1990). The effects of four kinds of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychologia*, 33, 220-229.
- Sarafino, E. P. (1984). Intrinsic motivation and delay of gratification in preschoolers: The variables of reward salience and length of expected delay. *British Journal of Developmental Psychology*, 2, 149-156.
- 佐藤正二・佐藤容子 (1978). 幼児の観察学習における代理強化の動機づけ効果と弁別効果 宮崎大学教育学部紀要人文科学, 44, 115-122.
- Schunk, D. H. (1984). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1159-1169.
- Scott, J. R., & Miller, L. K. (1985). Intrinsic motivation and the overjustification effect: A failure to replicate. *The Journal of Genetic Psychology*, 146, 469-476.
- Seidler, K. M., & Howie, P. M. (1999). Motivational factors in children's reporting of events: The influence of age and expected reinforcement contingency. *Journal of Applied developmental psychology*, 20, 101-118.
- Seta, J. J., & Seta, C. E. (1982). Personal equity: An intrapersonal comparator system analysis of reward value. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 222-235.
- Sorensen, R. L., & Maehr, M. L. (1976). Toward the experimental analysis of "Continuing motivation". *Journal of Educational Research*, 69, 319-322.
- Sorensen, R. L., & Maehr, M. L. (1977). A comparison of achieving orientations of preschool and school age children. *Child Study Journal*, 7, 7-16.
- Stamps, L. W. (1973). The effects of intervention techniques on children's fear of failure behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 123, 85-97.
- Swann, W. B. Jr., & Pittman, T. S. (1977). Initiating play activity of children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development*, 48, 1128-1132.
- Szynal-Brown, C. & Morgan, R. R. (1983). The effects of reward on tutor's behaviors in a cross-age tutoring context. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 196-208.
- 高崎文子 (2001). 言語的フィードバックが達成動機づけに与える影響 小学生における発達の検討 ヒューマンサイエンスリサーチ, 10, 121-132.
- 玉瀬耕治 (1970). 言語条件づけにおよぼす強化の組合せと動機づけの教示の効果 教育心理学研究, 18, 49-54.
- 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.
- Wentworth, N., & Witryol, S. L. (1984). Uncertainty and novelty as collative motivation in children. *Journal of Genetic Psychology*, 144, 3-17.
- Wentworth, N., & Witryol, S. L. (1990). Information theory and collative motivation: Incentive values of uncertainty, variety, and novelty for children. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 116, 299-322.
- Wilson, S. J. (1982). Influence of social class, sex, and type of feedback on children's motivation to solve cognitively challenging tasks. *Genetic Psychology Monographs*, 105, 235-254.
- Xiang, P., Chen, A., & Bruene, A. (2005). Interactive impact of intrinsic motivators and extrinsic rewards on behavior and motivation outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 179-197.
- 山際勇一郎 (1990). 内発的動機づけに及ぼす外的報酬量の効果 — 自己知覚理論による過剰正当化効果の検証 — 筑波大学心理学研究, 12, 101-104.
- Yap, J. N. K. & Peters, R. DeV. (1985). An evaluation of two hypothesis concerning the dynamics of cognitive impulsivity: Anxiety-over-errors or anxiety-over-competence? *Developmental Psychology*, 21, 1055-1064.
- 芳野紀子 (1972). 社会的強化と親和感情 — 幼児の対人行動の研究 (II) 教育心理学研究, 20, 236-243.
- Zanolli, K. M., Paden, P., & Cox, K. (1997). Teaching prosocial behavior to typically developing toddlers. *Journal of Behavioral Education*, 7, 373-391.
- Zinser, O., Young, J. g. , & King, P. E. (1982). The influence of verbal reward on intrinsic motivation in children. *The Journal of Genetic Psychology*, 106, 85-91.