

小学校 1～3 年生のほめられる前後の認知と 動機づけの関連

青木直子

Abstract

This study investigated children's cognition before and after they were praised and the subsequent effects of praise on their motivation. First, second, and third graders were interviewed about experiences in which being praised served to motivate them, reasons they felt motivated, and when they considered these reasons (before or after being praised). Students who felt motivated before being praised reported past experiences of receiving praise that were similar to the present experiences. They also reported instances of receiving instructions before being praised; for example, one student said "I was praised for my nice handwriting by the teacher, and even before my teacher praised me, my mother had told me it's better to write neatly." Students who felt motivated after being praised reported that they realized the importance of the activity for which they were praised. Both groups thought the activity was enjoyable and were interested in it before or after being praised. They also reported difficulty in performing it before being praised.

問題と目的

子どもの動機づけはフィードバックを受けることによって変化する。このような現象を説明するものとして、Corpus & Lepper (2002) では、強化理論・自己効力感・感情・認知的評価理論が挙げられている。これらの理論は、フィードバックが与えられた後に生じる認知や感情などの変化に注目したものである。たとえば、認知的評価理論 (Deci 1980 石田訳 1985) では、ごほうびとしてキャンディなどの物質的フィードバックを受け取ると、認知された因果律が外部に移動し、自分が取り組みたいと思っているからその活動をしているのではなく、ごほうびをもらったからその活動をしているのだと認知するため、動機づけが低下するとされる。つまり、認知的評価理論では、ほめられた後に変化した"その活動に取り組む理由"が注目されているのである。同様に、フィードバックによって自己効力感や肯定的感情が高まるため、動機づけが向上するという指摘も (e.g. Blumenfeld, Pintrich, Meece, & Weseles, 1982; Koestner, Zuckerman, & Koestner, 1987), フィード

バックを受けたことによって生じた自信やうれしさなど、フィードバック後の変化を取り上げたものといえる。

このように、フィードバックと動機づけの関連を説明する多くの理論において、ほめられた後に変化する認知的側面が着目されている理由の1つに、これまでの研究者の関心や研究方法を挙げることができる。たとえば、従来の研究では、動機づけを高めるフィードバックを明らかにすることが大きな目的とされてきた。そのため、よくできました賞・お金・その絵は本当にいいねといった言語的フィードバック (Anderson, Manoogian, & Reznick, 1976), おはじき・プザー (Wilson, 1982), 承認フィードバック・非承認フィードバック (高崎, 2000), 人物に対する肯定的フィードバック・人物に対する否定的フィードバック・結果や行動に対する肯定的フィードバック・結果や行動に対する否定的フィードバック (Kelley, Brownell, & Campbell, 2000) などのさまざまなフィードバックを用いた実験が行われてきた。そして、研究者が比較しようとするフィードバック以外の要因が動機づけに影響を与えないように、その他

の要因は統制した上で実験が行われていた。また、多くの実験室実験では、実験協力者ははじめて見る実験課題に取り組むように指示され、初対面のほめ手からほめられるという状況が設定されてきた。つまり、従来の実験室実験では、これまで取り組んだことのない課題を使用したり、知らない人物をほめ手とするなどの実験方法を用いることによって、調査対象者のほめられる以前の時点における課題・ほめ手などに対する認知も統制してきたのである。そのため、フィードバックと動機づけの関連を説明する際には、群によって異なるフィードバックそのものやフィードバックによって生じた変化が取り上げられてきたといえる。

しかし、日常生活の中で子どもがほめられ、動機づけが変化する様子をとらえようとする場合、ほめられた方やほめられた後の変化に加え、ほめられる以前の状況についても考慮する必要がある。日常場面では、将来的にほめられることになる活動が身近に多数存在している。そのため、ほめられる以前から、のちにほめられることになる活動に対して得意・苦手意識などを持っている可能性が高い。また、普段から接している人物がほめ手となることも多いため、ほめられる以前からほめ手に対する好悪などが形成されていることも指摘できる。つまり、日常場面におけるフィードバックと動機づけの関連を検討する際は、ほめられる以前の状況も含め、時間的に広がりのあるものとしてほめられることで動機づけが高まるという現象を扱うべきといえる。

このように、ほめられる以前からの認知が動機づけに影響している様子は、いくつかのインタビュー調査によって示されている。たとえば、大学生に対して小学校時代における教師からのよい影響・悪い影響をたずねた調査(中山・伊藤, 2000)では、得意だった絵を担当の教師から認められ、コンクールで入賞するなどの経験を経て、さらに絵を描くことが好きになったというエピソードや、教師の指導によって苦手だった作文の書き方を理解し、これまで掲載されたことがなかった文集に自分の作文が掲載されたことで自信がつき、作文が好きになったというエピソードなどが報告されている。また、小学生に対してほめられて動機づけが高まる際に重要な要因とその理由をたずねた調査(青木, 2012)では、最初ではできなかったことができてほめられたので、がんばろうと思った

といったエピソードが語られている。このように、ほめられる以前はその活動が得意だった・不得意だったといった自分の能力や活動の難易度に対する認知は、ほめられた後の動機づけに影響を与えているといえる。

また、中山・伊藤(2000)では、好きな先生からほめてもらってうれしかったというほめ手に対する感情も報告されている。ほめ手に対することがらでは、ほめ手である母親は普段は怖い人だが、はじめて優しくほめてくれたからがんばろうと思ったといったほめ手の性格、ほめ手はいつもほめてくれる・あまりほめてくれないといったほめ手が自分をほめる頻度も報告されることが多い(青木, 2012)。

実験法による研究においても、ほめられる以前の状況が動機づけに影響を与えることを示したものはいくつか存在する。たとえば、学校でよく用いられるフィードバックのタイプとフィードバックの関連を検討した Pallak, Costomiris, Stoka, & Pittman (1982) では、普段、言語的フィードバックが用いられている学校の場合、物質的フィードバックがもらえることがほめかされている群の子どもは、予想外に物質的フィードバックを受け取る群の子どもよりも動機づけが低下することが示されている。しかし、日常的によくできました賞を使っている学校の場合、物質的フィードバックがもらえることをほめかされた群の子どもは予想外に物質的フィードバックを受け取る群の子どもよりも動機づけが高くなることも示されている。この調査は、子どもが教師のほめられ方に対してどのように認知しているかを取り上げたものではないが、普段からよく受けているフィードバックとそうではないフィードバックによって動機づけに差がみられたことから、ほめられる以前に経験したほめられ方に対する認知も、動機づけに影響を与えるといえる。

このように、フィードバック以前の認知が動機づけに影響をもたらす可能性を示唆する語りなどは得られているものの、フィードバックと動機づけの関連は、短期的な動機づけの変化をとらえた実験室実験が主流である。そのため、子どもはほめられる以前にどういったことがらを意識し、子どものほめられる以前の認知が動機づけにどのような影響を与えているかについては不明な点が多い。そこで、本研究では、ほめられたことで動機

づけが高まったエピソードと動機づけが高まった理由とその理由を意識した時期を子どもにたずね、報告に含まれるほめられる以前の認知について整理し、ほめられる以前の認知と動機づけの関連について探索的な検討を行う。なお、子どもはほめられた場面について、ほめられたことがら・ほめられ方・ほめ手・ほめられた際の感情など、複数の要因を含んだ認知をしているが(青木, 2012), これらの要因の中には動機づけには影響を与えにくいものも含まれていると考えられる。そこで、本研究では動機づけが高まった理由をたずねることで、動機づけに影響を与える要因を収集する。また、ほめられた以降の認知を検討することによっても、ほめられる以前の認知についての手がかりが得られることから、本研究ではほめられた以降の認知についても分析の対象とする。

方法

調査協力者

北海道内の公立小学校2校の1年生33名(男子11名, 女子22名), 2年生21名(男子12名, 女子9名), 3年生27名(男子12名, 女子15名)の計81名を対象とした。調査協力者は、調査内容を説明する調査協力者のお願いのプリントを学級担任から各家庭に配布し、保護者が調査内容に了承し、子どもに調査への参加の意思を確認していただいた上で、参加同意書を提出していただくという手続きで募集した。

調査時期

調査は、2010年10月～2011年2月と2011年8月～2012年2月に行った。

調査内容

一対一でインタビュー調査を行った。まず、子どもに調査への参加の意思を確認し、ほめられてがんばろうと思ったエピソードとがんばろうと思った理由をたずねた。次に、報告された理由について“ほめられたからそう思った? それともほめられる前からそう思っていた?”とほめられて動機づけが高まった理由を意識した時期についてたずねた。この質問の際は、調査協力者の回答内容を書き入れたカードとほめられる前後の時間の流れを示した図(右向き矢印が描かれ、その左端に「まえ」、中央に「ほめられた! がんばろう!」、右端に「いま」と書き入れてあるもの)を

用い、回答内容を書き入れた「○○だからがんばろう」というカードをほめられる以前の時点とほめられた時点の位置に置きながらたずねた。また、ほめられる以前からと回答した対象者の一部に対しては、がんばろうと思う理由はほめられる以前よりもほめられてからの方が強くなったか、弱くなったか、変化はないかをたずねた。なお、インタビューの内容は保護者と子どもの同意を得てICレコーダーに録音した。

結果

動機づけが高まった理由が意識された時期

ほめられたことで動機づけが高まった理由を意識した時期について、学年ごとに二項検定を行った。その結果、すべての学年において有意差はみられなかった(1年生から順に、 $p = .48$; $p = .38$; $p = .70$)。また、3学年分をまとめた分析も同様に有意差はみられず($p = .50$)、ほめられる以前から「○○だからがんばろう」と思っていた子どもと、ほめられてから「○○だからがんばろう」と思った子どもの人数に差はみられないことが明らかになった(Table 1)。

Table 1 動機づけが高まった理由が意識された時期

	ほめられる以前	ほめられて以降
1年生	14 (42.42%)	19 (57.58%)
2年生	8 (38.10%)	13 (61.90%)
3年生	15 (55.56%)	12 (44.44%)
合計	37 (45.68%)	44 (54.32%)

ほめられる以前から「○○だからがんばろう」と意識していた子どもの報告内容

ほめられる以前から「○○だからがんばろう」と意識していたと回答した子どもは37名であった。このうち、32名に対し、ほめられる前後で「○○だからがんばろう」という意識の強さに変化がみられたかを確認するため、ほめられる以前と比較してほめられた以降により強く「○○だからがんばろう」と思ったか、ほめられる以前よりも「○○だからがんばろう」という意識が弱まったか、変化はなかったかをたずねた。学年ごとに二項検

定、もしくはカイ二乗検定を行ったところ、1年生 ($p=.002$) と3年生 ($\chi^2=6.20, p<.05$) では有意差がみられ、より強く思うようになったという子どもの方が多かった。2年生では有意差はみられなかった ($p=.73$)。また、3学年分をまとめた分析でも有意差がみられ ($\chi^2=23.69, p<.01$)、ほめられてからさらに強くそう思うようになったという子どもは、変化はない、もしくは、ほめられてからの方が弱くなったと回答した子どもよりも多いことが明らかになった (Table 2)。

Table 2 ほめられる前後における動機づけが高まった理由の変化

	より強く	変化なし	より弱く
1年生	13 (92.86%)	1 (7.14%)	0 (0%)
2年生	3 (37.50%)	5 (62.50%)	0 (0%)
3年生	7 (70.00%)	2 (20.00%)	1 (10.00%)
合計	23 (71.88%)	8 (25.00%)	1 (3.13%)

過去の類似した場面でのほめられた経験への言及 ほめられる以前から「○○だからがんばろう」と思っていたと回答した子どもからは、報告したエピソードよりも前に、それと似た経験をしていることへの言及がみられた。たとえば、2年次にも3年次にも字をていねいに書いてほめられたエピソードを報告した子どもは「また (注：現在の担任の) A先生にも、また漢字でほめら、ほめられて、それで「字きれいだね」と言われて、それでまだがんばろうと思った (ID004/3年生)」と述べていた。また、スキー学習で転んでしまい、困っている友達を手助けしたエピソードを報告した子どもは、保育所に通っていたときに壊れたドアにくつつ挟んでしまった友達の手助けをしたエピソードに触れ、「私たちしかいなかったから、先生に (注：ドアが壊れていると) 言って、で、先生がなんか「伝えてくれてありがとう」と (ID034/1年生)」というように、そのときも友達を助けてほめられたことについても言及していた。

ほめられる以前に注意されていたことへの言及 インタビューでは、ほめられたエピソードをたずねたが、ほめられる以前にはその活動に対して注

意を受けていたことを述べる子どももみられた。たとえば、担任の教師に字がきれいだとほめられたエピソードを報告した子どもは「自分の名前を書く、お勉強で自分の名前を書くとき、ママと一緒にやったから、そんときに、あの「字をていねいに書きなさい」と言われた、から… (ID002/1年生)」と、教師にほめられる以前に母親から字をていねいに書くように言われていたことを述べていた。また、作文をほめられたエピソードを述べた子どもは「えっと、僕 (注：作文を書くのが) 遅いって言われるので、毎日そうやって (注：がんばろうと) 思ってます、作文書くとき (ID017/2年生)」と報告していた。

活動に対する好み・興味への言及 動機づけが高まった理由として、ほめられた活動についての好み・興味の有無を報告した子どももみられた。たとえば、漢字を書いてほめられたエピソードを報告した子どもからは「漢字が好きだから、先生にほめられる前から、早く漢字を覚えたいなーとは思ってた (ID027/1年生)」といった報告がみられた。また、算数の授業でほめられたエピソードを報告した子どもからは「うん、算数とか、好きだったし (ID019/3年生)」というように、ほめられる以前から算数が好きであったことが報告されていた。

活動が未達成であることへの言及 子どもは、以前からできていることをほめられることもあれば、はじめてできたことをほめられることもある。本研究では、ほめられた活動がほめられる以前はできなかったということに言及した説明がみられた。たとえば、跳び箱が跳べてほめられたエピソードを報告した子どもは、がんばろうと思った理由として「飛べなかったから (ID021/3年生)」と述べ、速いボールを投げられてほめられたエピソードを報告した子どもは「最初は強い打球をあまり投げられなくても (注：強いボールを投げられなくても)、どんどん強い打球を投げられて… (ID002/3年生)」というように、練習をはじめたときは速いボールが投げられなかったことに触れながら、エピソードを説明していた。

ほめられてから「○○だからがんばろう」と意識した子どもの報告内容

がんばろうと思った理由として挙げた内容をほめられて以降で意識したと答えた子どもが言及した内容には、ほめられる以前からがんばろうと思

う理由を意識していた子どもと同様のものとそれとは異なるものがあった。

ほめられる以前から「○○だからがんばろう」と考えていた子どもと同じ報告例としては、ほめられた活動に対する好み・興味が挙げられる。ただし、同じ好み・興味に関する言及であっても、動機づけが高まった理由をほめられた後で意識した場合は、“そのときから(注：ほめられたときから)、国語とかが好きになったきっかけで、それでもっと漢字とかがうまくなりたいと思って(ID013/3年生)”、“(注：ほめられて)お風呂掃除が好きになったから(ID003/1年生)”というようなほめられたことによってほめられた活動に対して興味を持ったといったものであった。また、ほめられる以前から「○○だからがんばろう」と考えていた子どもと同様に、ほめられた活動が未達成であることについて言及する子どももみられた。その例として、“はじめは、あの、詩の感想言うのがあんまり言えなくて、ほめられてから、あの、どんどん上達して、言えるようになったから、今度はもっと、2～3個とか4～5個とか言えるようになりたいなって思ってがんばろうと思った(ID007/3年生)”といった報告が挙げられる。このような説明からは、ほめられる以前からその活動ができなかったからがんばろうと考えていた子どもの説明とは異なり、できるようになったという経験が動機づけの向上につながる事が推測される。

ほめられた活動に対する価値の理解への言及
ほめられてから「○○だからがんばろう」と報告した子どもに特有であったものは、ほめられた後にほめられた活動に対する価値を理解したという言及であった。たとえば、分からないことを質問していることを通知表で評価されたというエピソードを報告した子どもは“(注：通知表にコメントを)書いてもらう前は、まあ、聞けばいい、とまあ、わかんなかったら聞けばいいし、聞くの忘れたらお母さんとかお父さんに聞けばいいと思ってたけど、あゆみ(注：通知表)に書いてもらってから、それほど、聞くことは大事なんだなあと思って(ID012/3年生)”というように、ほめられることでその活動の価値を理解したことを述べていた。

考察

本研究では、ほめられたことで動機づけが高まった理由とそれを意識した時期についてインタビュー調査を行った。その結果、日常場面においてほめられたことによって動機づけが高まる理由には、ほめられたことによって意識されるものとほめられる以前から意識されているものがあることが明らかになった。これまでの研究では、ほめられた以降の認知が取り上げられることが多かったが、ほめられる以前から子どもが意識していることがらも動機づけに影響を与えているといえる。

子どもの動機づけに影響を与えるほめられる以前の認知として、主に以下の3点を指摘することができる。1点目は、“ほめられた○○が好きだったから”といった活動に対する好み・興味である。特に、本研究では、ほめられた活動が好きだった・興味があったなど、ほめられた活動を肯定的にとらえたものが多く報告されていた。好きな活動をするということは、それ自体が楽しい経験である。そのような状況においてほめられることで、活動自体の楽しさにほめられたうれしさが加わる。また、自分の興味・関心をほめ手と共有できた喜びなども付加されると考えられる。そのため、興味のある活動をほめられるということが動機づけを高めることにつながるといえる。このような活動に対する関心の高さが動機づけに影響を与えることは、言葉に対する興味を持っていた子どもが詩を書き、校長先生に見せると、よいところに線を引いて返却してくれ、それがうれしくて多くの詩を書いたというエピソード(中山・伊藤, 2000)からも指摘できる。

なお、本研究では、ほめられたことによってその活動が好きになったため、動機づけが高まったといった報告や、ほめられたことでほめられた活動の価値を理解し、動機づけが高まったという報告もみられた。このような報告をした子どもは、ほめられる以前ではほめられた活動をそれほど好んでおらず、活動に対する関心も低いとみられる。しかし、興味のあるパズルに割り当てられる群と興味の低いパズルに割り当てられる群を設定して実験を行うと、パズルに対する興味が低い場合、物質的フィードバックを受けた群の方がフィードバックのない群に比べて実験後のパズルに対する興味が高くなるなど(中山, 1984)、ほめられると

いう経験はほめられた活動に対する関心を高める作用がある。本研究において、ほめられた以降に「好きになったからがんばろう」といった報告をした子どもは、ほめられることによって、ほめられた活動に対する関心が高まり、それによって動機づけも高くなったといえる。

本研究では、子どもが好み、興味のある活動をほめることやほめることによってその活動に対する関心をもたせることが動機づけによい影響を与えることを示唆する報告が得られたが、子どもがもともと興味を持って取り組んでいる活動をほめることは、内発的動機づけを減少させるという指摘もある(e.g. 中山, 1984)。また、ほめられる以前から活動に対して関心を持っているため、過剰な正当化効果が生じやすくなるとも考えられる。この点については、言語的フィードバックか物質的フィードバックかといったフィードバックのタイプによっても影響が異なることを考慮し、実験的手法による検討をすることが必要といえる。

2点目は、ほめられた活動がこれまではできなかったという点である。子どもは、すでにできることをほめられ、動機づけが高まることもあれば、はじめてできたことをほめられ、動機づけが高まることもある。しかし、インタビューでは未達成であったことに言及する子どもが多かった。未達成のことができたということは、それ自体が子ども自身にとって大きなフィードバックとなっている。このような状態において、さらに他者からほめられることによって、自己の成長を感じたり、努力した過程を振り返ることができるため、動機づけが高まると考えられる。実験室実験による先行研究では、未達成の課題を用いることがほとんどである。そのため、先行研究との対応は難しいが、すでに達成した課題を簡単な課題、未達成の課題を難しい課題と考えると、課題の難易度を操作した実験結果を参考にすることができる。たとえば、Wilson (1982) は課題の難易度を2段階に操作し、おはじきとベルの音という2種類のフィードバックを用いた実験を行った。その結果、中流階級の家庭の子どもの場合、同じおはじきをもらうという条件であっても、難しい課題に取り組んだ子どもの動機づけの方が高くなることが明らかになった。つまり、難しい課題をしたことに対してほめられる方が動機づけは高まるといえる。

また、活動が未達成であることと関連して、ほ

められた活動について、ほめられる以前に注意をするように他者から指摘されていたことを説明した子どももみられた。ほめられる以前に注意されていたということは、ある活動ができていない、あるいは、あまりうまくできていないと考えてよいだろう。つまり、ほめられる以前に他者から注意されていたという状況も同様に、ある活動が達成できた喜びにほめられたうれしさが加わることで動機づけが高まると考えられる。

3点目として、それ以前に類似した場面でほめられた経験があることが挙げられる。このような報告には、過去にも漢字の書き取りをほめられており、再び書き取りをほめられたというエピソードと、具体的な行動自体は異なるが、友達を助けるという目的が同じ活動をしてほめられたというパターンがみられた。前者の同じことをしてほめられたエピソードの場合は、過去にほめられたことで、今回もほめられるのではないかといった期待が生じ、動機づけが高まったと予想される。日常場面では、毎日しなければいけない活動も多いため、ほめられたことのある活動を繰り返しほめられることもある。そのため、同じ活動について再度ほめられることに期待することも自然といえる。しかし、課題に取り組む前にほめられることを予告し、ほめられることに期待させることは、動機づけの低下につながるということが指摘されている(Deci, Ryan, & Koestner, 1999)。だが、保護者や教師などが明確にほめることを予告しておらず、子どもが自分でほめられることに期待している場合には、動機づけの低下をまねくことはないと考えられる。ただし、本研究では、子どもに対し、以前と同じようにほめられると思っていたかを確認していない。そのため、過去の類似する場面でのほめられた経験がほめられることへの期待をもたらすのかどうかなど、過去の類似する経験と動機づけとの関連については、再度検討していく必要がある。

後者の場合は、ドアにくつが挟まってしまった友達を助け、それをほめられたことで、友達を援助することはよいことだという意識を持つようになり、行動としては異なるが、転んだ友達を手助けしたものと考えられる。これは、過去にほめられた活動が般化し、実際にほめられたことは異なる活動に対しても動機づけが高まっている状態といえる。このように、ほめられるという経験が

その活動の価値の理解を促進することは、通知表で分からないことがらを質問できる点を高く評価されたことで、質問することの重要性を理解したというエピソードからも指摘できる。

本研究では、子どもの動機づけに影響を与えるほめられる以前の認知を収集することができた。しかし、本研究で得られたものは、動機づけに影響を与えると考えられる認知の具体例である。そのため、今後は、今回得られた具体例を一般化できる内容に修正してインタビュー調査・質問紙調査の質問項目として活用し、データを収集していくことが求められる。また、動機づけに影響を与えることが予想されるほめられる以前の認知を統制した実験室実験を行うことも必要である。

引用文献

- Anderson, R., Manoogian, S. T., & Reznick, J. S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, **34**, 915-922.
- 青木直子(2012). 小学校1～3年生の自然場面におけるほめられた体験のとらえ方——ほめられた場面に存在する要因とその働き—— 発達心理学研究, **23**, 320-330.
- Blumenfeld, P., Pintrich, P., Meece, J., & Wessels, K. (1982). The formation and role of self perceptions of ability in elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, **82**, 401-420.
- Corpus, J. H., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A reviews and synthesis. *Psychological Bulletin*, **128**, 774-795.
- Deci, E. (1980). *The psychology of self-determination*. New York: Lexington Books. (デシ E. 石田梅男 (訳) (1985). 自己決定の心理学 誠信書房)
- Deci, E., Ryan, R., & Koestner, R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, **125**, 627-668.
- 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.
- Koestner, R., Zuckerman, M., & Koestner, J. (1987). Praise, involvement, and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **53**, 383-390.
- 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.
- 中山勘次郎・伊藤晴子(2000). 小学校教師の影響を起点とする学習意欲の内在化過程——(2)事例の分析—— 上越教育大学研究紀要, **20**, 55-69.
- Pallak, S. R., Costomiris, S., Stoka, S., & Pittman, T. S. (1982). School experience, reward characteristics, and intrinsic motivation. *Child Development*, **53**, 1382-1391.
- 高崎文子(2000). 達成場面で幼児が受けるフィードバックと達成行動との関連 ヒューマンサイエンスリサーチ, **9**, 71-82.
- 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.