

# ほめられた経験によって動機づけが高まる理由

— 小学校低学年における発達差の検討 —

青木直子

## Abstract

The purpose of this study was to collect data for construction of a theory that explains relationship between praise and motivation from students' reasoning of their experiences with motivation by praise. First, second, and third graders were interviewed about their experiences being motivated by praise and the reasons their motivation increased. The reasons provided were divided into seven categories: the emergence of positive emotions, an expectation of future praise, changes in self-concept and awareness, the outcome of the activity that received praise, an emergence of internal motivation, the experience of being praised, and other. First and second graders' responses were not significantly different, but the reports of both groups significantly differed from those of the third graders. Further, many of the first and second graders mentioned positive emotions, the desire for future praise, and the experience of being praised as their reasons. Third graders tended to report the same reasons as first and second graders; in addition, third graders explained their improved motivation as a product of internal motivation.

## 問題と目的

### フィードバックと動機づけの関連を説明する理論

子どもの動機づけは、ほめられることで変化する。Corpus & Lepper (2002) によると、このようなほめられたことによる動機づけの変化を説明する理論には、強化理論・自己効力感・感情・認知的評価理論があるとされる。また、フィードバックを自分が取り組んだ活動に対するボーナスととらえると動機づけが高まり、賄賂ととらえると動機づけが低下するという割増・割引理論によってほめられる経験と動機づけの関連を説明することもできるだろう。さらに、人物に対するフィードバックは他者からの評価に依存的な自己評価を育てるため、動機づけを低めるといった説明 (Kamins & Dweck, 1999) や、努力した過程をほめられると子どもの意識が課題に取り組む過程に向き、できばえを努力に帰属しやすくなるため、動機づけが高まる (Mueller & Dweck, 1998) といい、フィードバックの焦点となっている内容がもたらす影響を取り上げた説明も存在する。

## 諸理論の限界とその背景

しかしながら、先行研究の結果を上記の理論に基づいて解釈しようとする、調査参加者の年齢によって、適用できる理論もあれば、適用できない理論もあることが分かる。たとえば、認知的評価理論 (Deci, 1980 石田訳 1985) では、言語的フィードバックは有能感と自己決定感を高めるため、認知された因果律が内部にとどまって動機づけを高めるが、物質的フィードバックを与えられると認知された因果律が外部に移動するため、動機づけが低下するとされる。この理論を支持する実験として、6年生を対象とし、予告せずに課題達成時に言語的フィードバックを行う群、課題達成時に物質的フィードバックが得られることを予告する群、統制群の3群を設定して実験を行い、言語的フィードバックを受けた群の方が物質的フィードバックを受けた群よりも動機づけ得点の増加量が大きい傾向がみられることを示した桜井 (1989) が挙げられる。しかし、調査参加者の平均年齢が6歳であった Dollinger & Thelen (1978) では、言語的フィードバックを受けた群とよくで

きました賞をもらった群の自由時間における課題  
従事時間には差がみられず、認知的評価理論を支持しない結果が示されている。また、フィードバックの焦点づけた内容が自己評価や帰属過程に影響を与えるため、動機づけが変化するという説明についても、その説明を支持する研究結果と支持しない結果が示されている。たとえば、成功経験後に失敗を経験させ、その後の動機づけを測定すると、成功経験後に“この問題ができておりこうだね”という知能に対するフィードバックを受けた子どもの動機づけは、“がんばってこの問題を解いたね”と努力についてのフィードバックを受けた子どもよりも低くなることを示す5年生対象の実験もあれば (Mueller & Dweck, 1998)、人物・結果・過程に焦点づけたフィードバックを用いた4～6歳児を対象とした実験 (Corpus & Lepper, 2007)、努力・能力に焦点づけたフィードバックを用いた3年生対象の実験 (Schunk, 1984) のように、フィードバックの焦点づけた内容は課題への従事時間や正答数に影響を与えないとする実験も存在するのである。

このように、特定の理論によってさまざまな年齢の子どもの対象とした研究結果を説明することが難しい理由として、以下の3点を挙げることができる。1点目は、各理論において注目されている自己評価能力・フィードバックの認知などの要因が発達に伴って変化するという点である。ある理論で取り上げられている要因に発達差がある場合、同じ理論によって年齢の異なる子どもを対象とした研究結果を解釈することは難しくなる。たとえば、Mueller & Dweck (1998) は、努力・能力へのフィードバックを用いた実験結果について、成功時に能力に対するフィードバックを受けていると、失敗した際に、自分の能力の低さが原因であると考えるが、努力に対するフィードバックを受けていると、失敗時に努力不足が原因であると考えられるため、努力に対するフィードバックの方が失敗後の動機づけを高めると説明している。この説明は、子どもが努力と能力を区別していることを前提としているといえるが、努力と能力の区別ができるようになるのは9歳前後とされる (Nicholls, 1978)。つまり、Mueller & Dweck (1998) による説明は、9歳以降の子どもを対象とした研究結果を解釈することはできても、9歳以前の子どもを対象とした研究結果を解釈する際には

適用が難しいということである。

2点目は、これらの理論は、特定のフィードバックが用いられることを想定した理論であるという点である。たとえば、Kamins & Dweck (1999) では、人物に焦点づけたフィードバックが用いられた場合、動機づけにどのような影響をもたらされるかが述べられている。しかし、子どもが人物に対して言及しないフィードバックを受けた場合、Kamins & Dweck (1999) の指摘のように動機づけの変化を解釈することはできなくなる。前述のように、ほめられたことによる動機づけの影響をみる実験では、よくできました賞・キャンディなどの物質的フィードバックや“がんばったに違いないね”といった言語的フィードバックなど、実験ごとにさまざまなフィードバックが用いられ、それぞれの効果の違いを検討することに重点が置かれているため、特定のフィードバックの特徴に注目した解釈がなされることは必然的ともいえる。しかし、フィードバックのタイプごとにフィードバックが動機づけに与える影響を説明する理論を提出しても、フィードバックを受けるという経験が動機づけに与える影響を概観することにはつながらない。

3点目は、各理論ではそれぞれが注目する特定の要因のみを取り上げ、それ以外の要因が動機づけに与える影響は考慮していないという点である。たとえば、認知的評価理論では動機づけを低めるとされている物質的なフィードバックであっても、調査参加者の家庭の階層によっては、自由時間における動機づけを高めることがある (Wilson, 1982)。つまり、認知された因果律以外にも動機づけに影響を与える要因は存在しており、ほめられる経験によって生じる動機づけの変化は、さまざまな要因が影響することにより生じているのである。このように、これまでの理論はその理論が注目する要因のみを取り上げたものであるため、ほめられるという経験が動機づけに与える影響を十分に説明できていなかった可能性がある。

#### 本研究の目的

これらのことから、ほめられるという経験がさまざまな年齢の子どもの動機づけに与える影響をとらえる理論は、動機づけに影響を与える要因を幅広く取り上げ、それらの要因の発達差を考慮し、フィードバックのタイプに依存しない理論であることが必要といえる。そこで、本研究では、ほめ

られる経験と動機づけの関連を説明する理論を構築するための基礎的な調査として、子ども自身の認知するほめられた経験によって動機づけが高まった理由に注目したインタビュー調査を行う。ほめられる経験が動機づけに与える影響をとらえるには、従来の実験的手法を用いた研究のように、観察を行ったり、操作が可能な要因を取り上げることによっても行うことができる。しかし、実験室実験において統制できる要因数には限界があり、また、動機づけに影響を与えるさまざまな要因のうち、実験的に操作しにくいものも存在すると考えられる。そこで、本研究では、これまでに扱われてこなかった動機づけに影響を与える要因を探るために、インタビューによる調査を行う。

### 幼児・児童を対象とした先行研究から指摘できること

フィードバックと動機づけの関連を検討した研究において、特に研究数が多いのは、幼児・児童を対象としたものである。そこで、本研究では、幼児・児童を対象としたフィードバックと動機づけの関連を検討した先行研究と子どもの認知的能力の発達を考慮し、幼児期・児童期におけるほめられるという経験によって動機づけが高まるメカニズムについて検討する。以下では、幼児期・児童期の子どもの対象とした研究結果をまとめ、本研究の仮説を述べる。

**3～6歳児を対象とした研究** これまでに行われた研究やほめられる経験と動機づけの関連に影響を及ぼす認知的能力の発達に着目すると、以下の仮説が立てられる。まず、3～6歳児は、肯定的なフィードバックによって動機づけが高まる段階にあるといえる。たとえば、母親の行うフィードバックを人物に対する肯定的なフィードバック、結果・行動に対する肯定的なフィードバック、人物に対する否定的なフィードバック、結果・行動に対する否定的なフィードバックの4つに分類し、子どもの課題への取り組み方との関連を検討した Kelley, Brownell, & Campbell (2000) では、2歳時に人物に対する肯定的なフィードバックや結果・行動に対する肯定的なフィードバックを与えられていた子どもは、人物に対する否定的なフィードバックや結果・行動に対する否定的なフィードバックを与えられた子どもよりも3歳時に課題に粘り強く取り組むことが指摘されている。また、人物に対するフィードバック、結果に対する

フィードバック、過程に対するフィードバック、ニュートラルなフィードバックを用いた Corpus & Lepper (2007) では、4～5歳児の場合、ニュートラルなフィードバックを受けた群の子どもより、人物・結果・過程に対するフィードバックを受けた群の子どもの方がフィードバック後にパズルに取り組む時間が長くなったという。他にも、5～6歳児の好む“すごいね”と小学校1年生の好む“ありがとう”というフィードバックを比較した実験 (青木, 2005) では、年齢ごとの好みに合ったフィードバックを受けた群の方が動機づけが高いことが指摘されている。このように、3～6歳児の場合は、特定のフィードバックによって動機づけが高まるというよりも、ポジティブなメッセージを伝えるフィードバックや子どもが好むフィードバックなど、肯定的なフィードバック全般によって動機づけが高まるといえる。

**小学校1～3年生を対象とした研究** 1～3年生については、3～6歳児と同様に肯定的なフィードバックによって動機づけが高まると考えることも、フィードバックが焦点づけている内容によって自己評価などに変化が生じ、動機づけが高まると考えることもできる。

肯定的なフィードバックによって動機づけが高まることを示した研究例として、3年生を対象とし、“あなたはこれが得意だね”という能力に焦点づけたフィードバックと“一生懸命がんばったね”という努力に焦点づけたフィードバックの2つを組み合わせで行った実験 (Schunk, 1984) や、努力・能力・感情のフィードバックを用いた2年生対象の実験 (高崎, 2001) では、フィードバックが焦点づけている内容の違いによって正答数や子どもの評定した動機づけ得点に差はみられなかったことが挙げられる。このような結果は、7歳以下の子どもの認知的能力が十分に発達していないため、過度の正当化が生じない (Sarafino & Stinger, 1981) といった認知的能力の発達や、1年生は割増理論を使いやすい (Karnoil & Ross, 1976) といった認知的な傾向の影響を受けたためといえる。つまり、1～3年生は、ほめられた際に受けたフィードバックが焦点づけている側面や、フィードバックを受けるといふ経験を分析的にとらえることでほめられた後の行動が変化するのではなく、“ほめられてうれしかったから・ほめられたからがんばろう”というように、ほめられた経

験そのものを快の経験と認知し、その経験自体が動機づけが高まる理由であると考えられる段階にあるといえる。

フィードバックの焦点づけた内容によって動機づけが高まることを示した先行研究としては、“上手”と“正解”というフィードバックを比較すると、“正解”という結果に対する情報を受けとった群の子どもの自由時間における実験課題従事時間が長くなることを示した3年生対象の実験 (Sorensen & Maehr, 1976) や、“他の子どもと同じくらいできた”と“他の子どもよりもよくできた”と“他の子どもより悪かった”という内容を伝えるフィードバックを比較すると、他児と同等の出来ばえであるとフィードバックされた子どもが課題に挑戦した回数は、その他の群よりも高くなることを示した1年生対象の実験 (France-Kaatrude & Smith, 1985) などが挙げられる。これらの先行研究からは、1～3年生であってもフィードバックの焦点づけている内容の差異を認知し、動機づけが高まる段階にあるといえる。

**小学校4～6年生を対象とした研究** 4～6年生は、フィードバックが焦点づけている内容によって動機づけが変化する段階にあるといえる。たとえば、4～5年生を対象とし、“あなたはだんだんコツをつかんできたね”といった熟達に焦点づけたフィードバックと“他の子どもよりできている”という社会的比較をするフィードバックを用いた Corpus, Ogle, & Love-Geiger (2006) では、熟達に焦点づけたフィードバックの方が子ども自身による動機づけの評定が高くなるという結果が示されている。また、5年生を対象とし、課題成功後に能力に焦点づけたフィードバックを受ける群、努力に焦点づけたフィードバックを受ける群、フィードバックを受けない統制群を設定し、失敗経験後の動機づけを検討した Mueller & Dweck (1998) では、努力についてのフィードバックを受けた群と統制群に割り当てられた子どもの方が能力についてフィードバックされた群の子どもよりも課題を続けたいと回答している。さらに、前掲の高崎 (2001) では、6年生になるとフィードバックのタイプによって動機づけへの影響が異なることが示されている。

**本研究の仮説** これらのことから、1～3年生のうち、低学年の子どもからは“ほめられてうれしかったからがんばろうと思った・楽しい気分にな

なったからがんばろうと思った”など、フィードバックによって肯定的な感情状態になるので動機づけが高まるといった説明が多くなされると考えられる。また、7歳以下の子どもには過度の正当化が生じにくいことなどから (Sarafino & Stinger, 1981)、低学年の子どもほど、ほめられたことを否定的にとらえることが少なく、ほめられた経験そのものが動機づけの源となるため、“またほめられたいからがんばろうと思った”などの再びほめられることへの期待感や“ほめられたから”などのほめられたこと自体を動機づけが高まった理由とするものも多いと考えられる。

1～3年生の中でも、学年が上の子どもからは、肯定的なフィードバックが焦点づけている内容によって子ども自身に変化が生じ、動機づけが高まるといった説明が報告されやすいといえる。本研究では、フィードバックのタイプに左右されない理論を見出すことを目的としていること、また、調査参加者ごとに異なるほめられ方が報告されると予想されるため、フィードバックごとの仮説は立てないが、フィードバックのタイプによってフィードバック後の自己効力感やコンピテンスが異なることから (e.g. Schunk, 1983; Koestner, Zuckerman, & Koestner, 1989)、“〇〇ってほめられて、私はこれが上手にできるって分かって、それでがんばろうと思った”といった、ほめ方が焦点づけている内容によって自己評価が高まり、動機づけが変化したといった説明がみられるだろう。また、学年が上がるにつれて割引理論が適用されるようになり (Newman & Ruble, 1992)、ほめられた子どもの能力を低く評価するようになることから (Barker & Graham, 1987)、学年が上がるほど、ほめられた経験そのものが動機づけを高めることにはつながらないことや、ほめられることへの期待感が減少すると考えられる。したがって、ほめられたこと自体を理由とする説明や再びほめられることに期待しているといった説明は学年が上がるると減少すると考えられる。

## 方法

### 調査参加者

北海道内の公立小学校2校の1年生39名(男子20名、女子19名)、2年生38名(男子19名、女子19名)、3年生43名(男子18名、女子25名)

が調査に参加した。調査参加者は、学級担任を通じて各家庭に調査内容を説明した調査協力依頼のプリントを配布し、募集した。なお、調査参加者は調査への参加同意書の提出のあった家庭の子でもある。

#### 調査時期

調査は、2009年10月～2010年3月、2010年10月～2011年2月、2011年8～10月に行った。

#### 調査内容

子どもと調査者が一対一になり、インタビューを行った。はじめに、“ほめられてがんばろうと思ったことを教えて”とほめられて動機づけが高まったエピソードをたずね、次に、“ほめられてがんばろうって思ったのはどうしてかな”と動機づけが高まった理由を確認した。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

#### 結果の整理

まず、逐語録を作成し、次に逐語録から子どもがほめられたことで動機づけが高まった理由を説明する部分とインタビューの応答部分を抜き出したリストを作成した。このリストを用いて、仮説に基づき、得られたデータの性質も反映させた以下の7カテゴリーを設定した。各カテゴリーの定義と具体例はTable 1の通りである。

各学年の約30%（1年生13名分、2年生13名分、3年生17名分）をランダムに選び、独立した2者が評定を行った。評定者間の評定の一致率は74.42%であった。評定の一致しないものは協議の上、分類するカテゴリーを決定した（Table 2）。

#### 報告内容に発達差が生じる時期

報告内容について学年差がみられるかを検討するため、学年(3)×理由(7)の $\chi^2$ 検定を行ったところ、有意差がみられた( $\chi^2=22.44$ ,  $p<.05$ )。どの学年間で差が生じているかを検討するため、2学年ずつの比較を行った結果、1年生と2年生の比較では有意差がみられなかったが( $\chi^2=2.21$ ,  $n.s.$ )、1年生と3年生、2年生と3年生の間で差がみられた(順に、 $\chi^2=12.79$ ,  $p<.05$ ;  $\chi^2=16.22$ ,  $p<.05$ )。

#### 1・2年生と3年生の報告内容の差異

発達差の検討において、1年生と3年生、2年

生と3年生の間で差がみられたことから、以下の分析は1・2年生の報告度数を合計し、3年生と比較する。学年間での報告内容の差異について検討するため、学年(2)×理由(7)の $\chi^2$ 検定を行ったところ、有意差がみられた( $\chi^2=20.23$ ,  $p<.01$ )。多重比較の結果、(e)内発的動機づけは1・2年生の報告数は少ないが、3年生からの報告は多いことが明らかになった。また、(g)その他は1・2年生からは多く報告されたが、3年生からの報告されにくいことも明らかになった。

## 考察

本研究では、3～6歳児と4～6年生を対象とした先行研究から、1～3年生のうち、学年の低い子どもと学年の高い子どもでは報告内容が異なるという仮説を設定した。報告内容の変化が生じた学年を検討したところ、1・2年生と3年生では報告された理由が異なり、理由づけに発達差がみられることが明らかになった。

しかし、本研究で見出された発達差は仮説とは異なるものであった。幼児を対象とした先行研究では、肯定的な感情が生じることが動機づけを高めることにつながっていることが示されている。そのため、本研究では、低学年の子どもほど、肯定的な感情の生起を理由として挙げた説明を多く報告すると仮説を立てた。また、低学年の子どもからは、自分の行動に肯定的なフィードバックが随伴したことやそれを再び期待するといった、強化理論に沿った説明も多いと予想した。しかし、肯定的な感情の生起・ほめられたこと自体・再びほめられることへの期待といったポジティブな状態を志向する説明は、どの学年においても多く報告されており、発達差はみられなかった。このようなポジティブな状態になることを理由とする説明は、肯定的なフィードバックによって生じた肯定的な感情・雰囲気は、動機づけを高めることにつながるという指摘(Blumenfeld, Pintrich, Meece, & Weseles, 1982)とも一致するものであり、ほめられるという経験によって動機づけが高まる理由として適当なものといえる。また、学年を問わず、このような理由が多く報告されたことから、ほめられることで肯定的な感情状態になることは、ほめられたことによって動機づけが高まるという現象を説明する基礎的なものであるこ

Table 1 動機づけが高まった理由の定義と具体例

カテゴリー	定義と具体例
(a) 肯定的な感情	<p>“うれしかったから・楽しい気分になったから” など、肯定的な感情が生じたことを理由とするもの。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・みんなに拍手されると、すげえ、うれしくなったから。</li> <li>・えーと、ほめられたらうれしい気持ちになるから、もっとかんばろうっていう、気持ちになる。</li> <li>・うーん、なんかほめられるとなんか勇氣とか出て自信とか出て楽しくなるから。</li> </ul>
(b) 期待	<p>“またほめられたいから・怒られるのは嫌だから” など、再びほめられることや叱られないことを期待するもの。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・お母さんに、やっぱほめられたいから、うーん、やっぱやる。</li> <li>・なんでかな……また、怒られたくないからです。</li> <li>・うーん……間違ってると思うけど、ほめられて、もうちょっとかんばればもっとほめられるとか。</li> </ul>
(c) 自分自身の変化	<p>“ほめられて自信がついたから・才能があると分かったから・できる気持ちになれたから” など、ほめられたことによる自身の変化・気づきが生じたことを理由とするもの。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・(“もうちょっとだから”とほめられて)もうちょっとでできるんだったら、その言うとおりにしてやってみたらできるかなって思った。</li> <li>・(跳び箱が跳べるようになってほめられて)…自分でもー、やっぱりー、うまく、できるかなって思って。</li> <li>・(通信簿に“分からなかったことを質問できる”と書いてあり)先生が、ほめてくれたし、あゆみ(通信簿)にも書いてくれたから、それほど、聞くことは大切なかなと思った。</li> </ul>
(d) 活動の価値	<p>“〇〇は大切だから・〇〇を続けること〜できるようになるから” など、ほめられた活動やほめられた活動を継続することで得られることがらを理由とするもの。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・(テストで100点をとってほめられて)…つと、あの、0点とかあの、85点とかだったら、あの、いつまでたっても漢字だって覚えられないし、早く100点をずっととつとけば、あのいつだって漢字だって覚えられるし、計算も速くなる。</li> <li>・(料理の手伝いをしてほめられて)結婚して、子どもが生まれて、お母さんになって、何も作れなかったら困るから。</li> <li>・(教室の掃除をしてほめられて)教室とかきれいにして、また1年生が来たときに、よろこんでもらえるから。</li> </ul>
(e) 内発的動機づけ	<p>“〇〇が好きだから・〇〇がうまくなりたいから” など、ほめられた活動自体に対して意欲があることを理由とするもの。(d)の活動の価値に加えて、活動に対する意欲・姿勢・意思などが含まれているものは、こちらに分類する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・(難しいピアノ曲が弾けてほめられて)うまくなったってことだから、もっともっとうまくなりたいから。</li> <li>・(字がきれいだとほめられて)えっと、自分でも、えっと、字をきれいにしたら、うんと、大人になっても字がきれいになるから、うんと、子どもの頃からずーと、うんと、字きれいにいたいから。</li> <li>・(字がきれいだとほめられて)そのときから、か、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。</li> </ul>
(f) ほめられたこと自体	<p>“ほめられたから・〇〇と言われたから” など、ほめられた経験を理由とするもの。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・“うまいね”とかいっぱい言われたから。</li> <li>・お母さんにほめられたから。</li> <li>・…ほめられたから、もうちょっとかんばろうって思って。</li> </ul>
(g) その他	<p>“がんばろうと思ったから・がんばりたいから” など、動機づけが高まった理由が説明されていないもの、また、“分からない”などの反応やいずれのカテゴリーにも含まれないもの。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・やる気が出てきた。</li> <li>・うーん…なんか、わかんないけど、なんかそういうふうに行動しちゃうみたい。</li> </ul>

Table 2 動機づけが高まった理由の報告度数(各学年における%)

	肯定的な感情	期待	自分自身の変化	活動の価値	内発的動機づけ	ほめられたこと自体	その他
1年生	9 (23.08)	6 (15.38)	1 (2.56)	4 (10.26)	3 (7.69)	7 (17.95)	9 (23.08)
2年生	6 (15.79)	6 (15.79)	2 (5.26)	3 (7.89)	2 (5.26)	11 (28.95)	8 (21.05)
3年生	12 (27.91)	4 (9.30)	2 (4.65)	3 (6.98)	14 (32.56)	6 (13.95)	2 (4.65)

とも指摘できる。

また、仮説では、学年が上がるほど、フィードバックが焦点づけていることがらによって自己評価が高まるなどの変化が生じ、動機づけが高くなったという説明が増えると予想した。子どもからは、(c)自分自身の変化に分類されている“(跳べなかった跳び箱が跳べるようになってほめられて)…自分でも一、やっぱり一、うまく、できるかな一って思って”や“(サッカーでシュートしたときにほめられて)ドリブルとかシュートいれたら、なんかもっと強くなれるような気がして、なんか、ちょっとがんばりたいなと思った”といった報告がみられた。しかし、これらの報告数は学年が上がるにつれて増えるという仮説とは異なり、どの学年においても報告数が少ないという結果であった。また、これらの報告はほめられたという経験によって自己評価が高まったことがうかがえるものではあったが、フィードバックの焦点づけている内容との関連はいまいであった。本研究では、フィードバックの焦点となっていることがらによって自己評価などが変化し、動機づけが高まることを予想したが、インタビューの際は、子どもが自由に回答できるように、自己評価の変化の有無をたずねたり、フィードバックが焦点づけていることがらについてインタビューアが子どもに問い直すといったことはしなかった。そのため、本研究の結果から、小学校低学年の子どもの場合、フィードバックの焦点づけていることがらが自己評価などを高め、動機づけを向上させることはない結論づけることはできない。今後は、質問項目を変更し、自己評価の変容の有無などを確認できるインタビューを行い、フィードバックの特徴と動機づけの関連を検討していくことが必要といえる。

3年生からは、ほめられたことで動機づけが高まる理由として、ほめられた活動に対する内発的動機づけの向上を挙げた説明が多く報告された。(e)内発的動機づけに分類された報告には、字がきれいだとほめられた経験は“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”や、難しい曲を弾くことができほめられたということは“うまくなったってことだから、もっともっとうまくなりたいから”といったものがある。一般に、ほめられたことによって動機づけが高まるという現象は、言葉・金

銭・物品・身振りといった外部からのフィードバックによって動機づけが高まった状態、つまり、外発的に動機づけられた状態である。しかし、本研究からは、ほめられるという経験は、外発的動機づけを高めるだけでなく、内発的な動機づけを高める場合もあることが明らかになった。ほめられるという経験によって動機づけが高まるという、外発的な動機づけが高まった状態をイメージする。そのため、ほめられることで大人からの評価に依存してしまうなどの問題点も指摘もされている(Kohn, 2001)。しかし、3年生にとって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役割を果たしているといえる。

内発的動機づけの向上を理由とした説明には、前述のようなほめられたことが契機となり、高まったという報告がほとんどである一方、ほめられる以前から内発的動機づけが高かったことがうかがえる説明もみられた。たとえば、水泳のテストに合格したエピソードについて、“水泳は、好きだからやってるので…またがんばりたいと思った”といった報告した子どもに対し、ほめられた経験は動機づけの向上に影響がなかったのかをたずねると、“ほめられてるのもあるし、自分が好きだからやるのも、ある、のかな”と回答し、さらに、ほめられる前から水泳が好きだったかどうかをたずねると、“まあ、やりたかったとは思ってた”と述べていた。つまり、もともと好きで内発的に動機づけられていた活動をほめられることで、さらに内発的動機づけが高まるというパターンもあるといえる。これらのことから、ほめられることによる内発的動機づけの高まりについては、ほめられる以前からの内発的動機づけを高める場合とほめられたことによってはじめて内発的動機づけが高まる場合もあるといえる。

また、動機づけが高まった理由として挙げたことがらをほめられる以前から意識していた場合、ほめられたことでより関心をもつようになったのか、ほめられる前後で活動に対する関心に変化はみられないのかなど、いくつかのパターンがあることも予想される。ほめられたことで動機づけが高まった理由として挙げられたものがどの時点から認識されているのかが明らかになれば、子どもが以前からおもしろいと思っていることをほめて動機づけを低下させた・ほめられると思って取り組んだがほめられなかったので動機づけを失った

などのほめられることによるネガティブな影響を  
解明することにつながると考えられる。

### 〈付記〉

調査にご協力いただきました児童のみなさん、  
先生方、保護者のみなさんにお礼申し上げます。

### 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.
- Blumenfeld, P., Pintrich, P., Meece, J., & Wessels,  
K. (1982). The formation and role of self  
perceptions of ability in elementary class-  
rooms. *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.
- Corpus, J. H., & Lepper, M. R. (2007). The effects  
of person versus performance praise on chil-  
dren's motivation: Gender and age as moder-  
ating factors. *Educational Psychology*, 27, 487-  
508.
- Corpus, J. H., Ogle, C. M., & Love-Geiger, K. E.  
(2006). The effects of social-comparison ver-  
sus mastery praise on children's intrinsic  
motivation. *Motivation & Emotion*, 30, 335-  
345.
- Deci, E. 1980 *The psychology of self-determination*.  
New York: Lexington Books.  
(Deci, E. 石田梅男 (訳) (1985). 自己決定の  
心理学 誠信書房)
- Dollinger, S. J., & Thelen, M. H. (1978). Overjus-  
tification and children's intrinsic motivation:  
Comparative effects of four rewards. *Journal  
of Personality and Social Psychology*, 36,  
1259-1269.
- 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.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person  
versus process praise and criticism: Implica-  
tions for contingent self-worth and coping.  
*Developmental Psychology*, 35, 835-847.
- Karniol, R., & Ross, M. (1976). The development  
of causal attributions in social perception.  
*Journal of Personality and Social Psychology*,  
34, 455-464.
- 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.  
(1989). Attributional focus of praise and chil-  
dren's intrinsic motivation: The moderating  
role of gender. *Personality and Social Psychol-  
ogy Bulletin*, 15, 61-72.
- Kohn, A. (2001). Five reasons to stop saying  
"Good job!". *Young Children*, 56, 24-28.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for  
intelligence can undermine children's motiva-  
tion and performance. *Journal of Personality  
and Social Psychology*, 75, 33-52.
- Newman, L. S. & Ruble, D. N. (1992). Do young  
children use the discounting principle? *Jour-  
nal of Experimental Social Psychology*, 28,  
572-593.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of con-  
cepts of effort and ability, perception of aca-  
demic attainment, and the understanding that  
difficult task require more ability. *Child  
Development*, 49, 800-814.
- 桜井茂男(1989). 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.
- Sarafino, E. P., & Stinger, M. A. (1981). Develop-  
mental factors in the undermining effect of  
extrinsic rewards on intrinsic interest: Do  
young children overjustify? *The Journal of  
Genetic Psychology*, 138, 291-299.
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort  
attributional feedback: Differential effects on  
self-efficacy and achievement. *Journal of  
Educational Psychology*, 75, 848-856.
- Schunk, D. H. (1984). Sequential attributional  
feedback and children's achievement behav-  
iors. *Journal of Educational Psychology*, 76,  
1159-1169.
- Sorensen, R. L., & Maehr, M. L. (1976). Toward  
the experimental analysis of "Continuing  
motivation". *Journal of Educational  
Research*, 69, 319-322.
- 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 (早稲田大学), **10**, 121-132.

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.