

# ほめられたことから・ほめられ方・ほめ手が 児童の動機づけに与える影響

藤女子大学 青木直子

Effects of three factors on students' motivation: Activity/result receiving praise, person giving praise, and mode of praise.

Fuji Women's University AOKI, Naoko

## 要約

本研究の目的は、ほめられたことによって動機づけが高まったエピソードにおいて言及されやすい要因や、それぞれの要因が動機づけに与える重要度・背景について検討することである。研究1では、小学校1年生に対してほめられてがんばろうと思ったことをたずねるインタビューを行い、ほめられたことから・ほめられ方・ほめ手などの要因が言及されやすいことが明らかになった。研究2では、ほめられてがんばろうと思ったエピソードにおけるほめられたことから・ほめられ方・ほめ手を確認し、3つの要因のうち、ほめられてがんばろうと思うときに重要な順をたずねた。また、もっとも重要であると選択した要因の選択理由をたずねた。その結果、ほめ手の重要度が高く、その選択理由からは、ほめられる以前の子どもとほめ手の関係性が動機づけに影響を与えていることが示唆された。

【キー・ワード】 動機づけ, ほめ, 要因

## Abstract

The purpose of this study is to identify the factors involved when students' motivation is enhanced by being praised and the importance of these factors on motivation. In study 1, first grade students were interviewed about the episode wherein their motivation was enhanced by being praised. Many students reported that the activity or result for which they received praise, the mode of praise, and the persons who gave them praise. In study 2, first grade students were asked to report an experience wherein their motivation increased because they were praised, and to rank the importance of the three factors in enhancing their motivation. It was found that the person giving the praise was the most important factor. Further, the students who considered the person giving the praise as the most important factor mentioned that their relationship with the person giving the praise had an effect on their motivation.

【Key words】 motivation, praise, factor

## 問題と目的

ほめられることによって、子どもの動機づけは変化する。これまでの研究では、物質的フィードバックは、言語的フィードバックよりも動機づけを低下させること (e.g. Anderson, Manoogian, & Reznick, 1976; Swann & Pittman, 1977), 言語的フィードバックであっても、種類によって動機づけを高めるものもあれば、低めるものもあること (e.g. Kamins & Dweck, 1999) などが指摘されている。これらの現象の説明として、Henderlong & Lepper (2002) は強化理論・自己効力感・感情・認知的評価理論の 4 つの理論的背景を指摘している。また、これらの理論以外にも、割増・割引原理やフィードバックに対する好み (e.g. 青木, 2005; Sarafino & Stinger, 1981) による説明も可能である。

これらのほめられたことによる動機づけの変化に関する諸理論は、フィードバックの行動への随伴性やフィードバックが引き起こす認知的な変化など、フィードバックに関することがらが中心となっている。また、ほめられたことと動機づけの関連を検討した実験法による研究でも、フィードバックのタイプ (e.g. Casey, 1993; Narciss & Huth, 2006), フィードバックを得られる条件 (e.g. Perry, Bussey, & Redman, 1977; Swann & Pittman, 1977), 実験課題に取り組む前のフィードバックの予告の有無など (e.g. Hennessey, Amabile, & Martinage, 1989; Lepper & Greene, 1975), フィードバックに関する要因が取り上げられることが多い (青木, 2010a)。

しかし、ほめられるという経験は、フィードバックに関連する要因だけでなく、さまざまな要因によって構成されている。そのため、ほめられることによる動機づけの変化をフィードバックのみを取り上げて説明することには限界があるといえる。このことは、中流階級と労働者階級の家庭の 8 歳児を対象とした実験 (Wilson, 1982) において、中流階級の女子は課題の正解時のフィードバックがベルの音のときもおはじきのときも動機づけに差はみられないが、中流階級の家庭の男子と労働者階級の男子・女子は、おはじきと与えられる条件の方が課題に長時間取り組むことなどが示されていること、幼稚園・保育園に通う 5~6 歳児を対象とした実験 (大槻, 1980) で、保育園に通う子どもの場合、同じフィードバックを受けても、課題に対する興味の高低によってその後の動機づけが異なるといった結果からも指摘することができる。

そこで、本研究では、フィードバック以外の要因についても注目しながら、ほめられることと動機づけの関連について検討していく。まず、研究 1 では、子どもが「ほめ」という肯定的なフィードバックによって動機づけが高まるという経験をどの要因に注目して認知しているかについて検討する。研究 2 では、研究 1 で明らかになった主要な要因に注目し、それらが動機づけに与える重要度や重要である理由という観点から、各要因が動機づけに与える影響について検討する。

## 研究 1<sup>1)</sup>

### 方法

**調査対象者** 北海道内の公立小学校 2 校に通う小学校 1 年生 41 名（男子 18 名・女子 23 名）が調査に参加した。なお、これらの調査対象者は、事前に配布した調査への参加同意書の提出があった家庭の子どもである。

**調査時期** 2009 年 10～11 月および 2010 年 2 月、休み時間を利用して行った。

**調査方法と調査内容** 調査者と調査対象者が一対一となり、小学校内の空き教室や会議室でインタビューを行った。まず、調査対象者に対し、ほめられてがんばろうと思ったことをたずねた。子どもから報告があった場合、調査者からほめ手やほめられ方などのエピソードの詳細を具体的に確認するような質問はせず、“そのときのこと、もっと教えて”というように応答し、子どもからの自由な報告を促すようにした。なお、インタビューは、保護者と子ども本人の許可を得て IC レコーダーに録音した。

### 結果と考察

**データの整理** 録音したインタビュー内容から逐語録を作成し、逐語録から子どもの発言内容、必要な場合には調査者の応答を抜き出したリストを作成した。次に、各報告内容に含まれる要因について、青木（2010b）と同様、(a) ほめられた時期、(b) ほめ手、(c) ほめられたことがら、(d) ほめられた活動をするに至った背景、(e) ほめられた活動に対する評価、(f) ほめられ方、(g) 感情の 7 つに分類した。2 名の評定者で評定を行ったところ、評定の一致率は 92.68%であった。評定の一致しなかったものについては、協議の上、分類するカテゴリーを決定した。

**報告数の検討** 各要因の報告数についてカイ二乗検定を行ったところ、有意差がみられた ( $\chi^2(6) = 104.52, p < .01$ ; 表 1)。ライアンの法による下位検定を行った結果、ほめられたことがらは、ほめられた時期・ほめ手・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・感情よりも報告されることが多く、ほめられ方は感情・ほめられた活動に対する評価よりも報告数が多かった。また、ほめられ方は、ほめられた活動をするに至った背景・ほめられた時期よりも報告数が多い傾向がみられた。以下では、報告数の多かったほめられたことがら・ほめられ方・ほめ手の 3 つを取り上げ、考察する。

表 1 ほめられてがんばろうと思ったエピソードに含まれる要因の報告数

	時期	ほめ手	ことがら	背景	評価	ほめられ方	感情
報告数	8	12	41	8	6	17	5
(%)	(19.51)	(29.27)	(100)	(19.51)	(14.63)	(41.46)	(12.20)

注) カテゴリー名の一部は省略した

**ほめられたことがら** ほめられたことがらは、すべての調査対象者から報告があった。また、ほめられたことがら以外の要因を報告しない子どもも 11 名みられた。さらに、インタビューの質問に

<sup>1)</sup> 研究 1 は青木（2010b）にデータを追加したものである。

対し、“お手伝い？（お手伝い？うん、そのときのことじゃあ、もうちょっと教えて。）うんと、なんか...「よくできたね」とか、あのお皿洗いとかして「よくできたね」とかあのいろいろ、なんか、お料理とか、手伝ったときに「できたね」とか「がんばったね」とか言われて、できたから、もうちょっとがんばってやろうと思った（ID54）”というように、まずほめられたことがらを報告し、それに続いて、その他の要因についても報告するといったパターンの子どもも 26 名と多くみられた（斜体部分は逐語録からの引用、丸括弧内はインタビュアーの発言である）。これらのことから、ほめられたことがらというのは、ほめられた経験を認知する際の中心的な要因となっているといえる。

また、ほめられたことがらが多く報告されるという結果は、ほめられたことがら自体が他者への説明の際に重要であることも示しているともいえる。たとえば、お楽しみ会のことといったテーマを設定して子どもに報告してもらおうと、1 年生からは“〇〇へ行った・〇〇をした”といった自分や自分を含む他者が主体となる出来事がもっとも多く報告される（長崎・鈴木・長崎，2000）。つまり、その場面で起きたことがらは、あるエピソードを報告する際の中心的な要素となっているのであるため、研究 1 においても、ほめられたことがらが多く報告されたと考えることもできる。

**ほめられ方** ほめられ方は、動機づけに影響を与える要因として先行研究でも取り上げられることが多い要因であるが、子どもからの報告数も多かった。つまり、ほめ手だけでなく、ほめられる側である子どもも意識している要因であるといえる。実際に報告されたほめられ方には、“ありがとう・うまくなったね・すごいね”などの先行研究で用いられたものと同様のフィードバックが挙げられていた。また、“（スキー検定に合格したのは）「自慢できることだよ」（ID52）”といった子どもが達成したことがらの価値を伝えるほめられ方や、提出した宿題のプリントに“「すごく上手」って書いてあった（ID36）”などの文字でメッセージを伝えるなどの先行研究にはみられないほめられ方も報告された。これらのことから、日常場面ではさまざまなほめられ方が用いられており、子どもは言語的フィードバックだけではなく、さまざまなタイプのフィードバックを「ほめ」と認識しているといえる。

**ほめ手** 有意差はみられなかったが、約 30%の子どもからの報告があった。実験室実験では、ほめ手は特定の人物に固定されていることがほとんどである。そのため、ほめ手が動機づけに与える影響は検討されたことがないが、子どもの 30%程度がほめ手について言及したということからは、子どもはほめ手についても意識しており、ほめられたことがらやほめられ方だけでなく、誰がほめてくれたかという点も子どもの動機づけに影響を与えていることが示唆される。

## 研究 2

### 方法

**調査対象者** 北海道内の公立小学校 2 校に通う小学校 1 年生 70 名（男子 35 名・女子 35 名）が調査に参加した。このうち、一部の子どもは研究 1 にも参加している。なお、調査対象者の家庭からは、調査への参加同意書が提出されている。

**調査時期** 2009 年 10～11 月および 2010 年 2～3 月、休み時間を利用して行った。

**調査方法と調査内容** 調査は、小学校内の会議室などを使用し、インタビュアーと調査対象者が一対一で調査を行った。調査中のやりとりは、保護者と子ども本人の許可を得て IC レコーダーに録音した。まず、調査対象者にほめられてがんばろうと思ったことをたずねた。子どもの報告内容に、ほめられたことがら・ほめ手・ほめられ方のいずれかが含まれていなかった場合は、各要因の具体的な内容を確認した。その後、インタビュアーは調査対象者の氏名・報告されたほめられたことがら・ほめられ方・ほめ手の内容を付箋紙に記入し、その付箋紙を文章の一部が印刷してある台紙に貼り付けた。台紙は、付箋紙を貼ることによって「(〇〇さんが) ほめられてがんばろうとおもうとき、だいじなのは...」, 「(〇〇) を, ほめられた」, 「(〇〇) と, ほめられた」, 「(〇〇) が, ほめてくれた」というように、文章が完成するようになっていた。なお、(〇〇) の部分が付箋紙に記入した、調査対象者ごとに異なる部分である。

次に、ほめられて動機づけが高まるときの3つの要因の重要度について確認した。まず、子どもに対して「今、〇〇をしたときに△△さんから「××」ってほめられてがんばろうと思ったお話してくれたよね、じゃあ、Aさんがそのときほめられてがんばろうって思ったのってどうしてかな？」と質問し、「(Aさんが) ほめられてがんばろうとおもうとき、だいじなのは...」と書かれた台紙を調査対象者の正面の机の上に置いた。続いて「△△さんがほめてくれたから、がんばろうと思った？」と説明をしながら、「(△△さん) が、ほめてくれた」と書かれた台紙を置いた。さらに「それとも、「××」ってほめられたから、がんばろうと思った？」と説明しながら「(××) と、ほめられた」の台紙を置き、最後に「それとも、〇〇したことをほめられたから、がんばろうと思った？」と説明しながら「(〇〇) を、ほめられた」の台紙を置いた。台紙は、机上の上段に名前の台紙、下段に3つの要因が書かれた台紙が横1列になるように並ぶように配置された。

机の上に台紙を並べた後、インタビュアーは小さなホワイトボードを取り出し、その上部に氏名の記入してある台紙を貼った。次に、「Aさんがほめられてがんばろうと思うときに大事なもの、この3つの中から選んで、1番大事、2番目に大事、3番目に大事...っていうように、大事だなと思う順番にここに貼ってください」と教示した。なお、台紙の裏にはマグネットをつけ、ホワイトボードに貼り付けられるようにしてあった。この際、順位をつけることが明確になるよう、「1番大事、2番目に大事...」と教示しながら、氏名の貼られた台紙の下部に、1, 2, 3 という番号の書かれたマグネットを縦に並べた。なお、調査対象者に3つの要因を示す順番はカウンターバランスをとった。

最後に、もっとも重要な要因として選択した要因について、なぜその要因を1位に選んだかについて質問し、インタビューを終了した。

## 結果と考察

**がんばろうと思うときに重要な要因** 各要因につけられた順位について、フリードマン検定を行ったところ、有意差がみられた ( $S=6.54, p<.05$ )。下位検定として、ライアン法による符合検定を行ったところ、ほめ手はほめられ方よりも重要度が高く評定されていた。その他の対では有意差はみられなかった。

**もっとも重要な要因の選択理由** 理由を説明する部分の録音状態の悪い1名分を除き、69名分の逐語録から子どもの発言内容とインタビュアーの応答を抜き出したリストを作成した。研究2の目的

は、動機づけが高まる際に重要な要因やその要因が重要である理由から、ほめられる経験と動機づけの高まりについて検討することである。そこで、説明内容は要因に関連するものとして (a) ほめ手の特徴、(b) ほめられたことがらの特徴、(c) ほめられ方の特徴の 3 カテゴリー、要因と関連のないものとして (d) 感情、(e) 次回への期待、(f) ほめられたこと自体を理由とするもの、(g) 理由なし、(h) 不明なもの、(i) 説明不能の 6 カテゴリー、合計 9 カテゴリーを設定した。(a) は、ほめ手がどのような人物であるかという点にふれたものである。ほめ手の特徴にはふれず、“お母さんがほめてくれたから”と説明した場合は、ほめられたこと自体を理由とするものに分類する。(b) は、ほめられたことがらの特徴にふれたもので、“お手伝いをしたから早く片付いたから”など、ほめられた活動に取り組んだ結果、生じることを述べたものも含む。(c) は、ほめられ方の特徴にふれたものや、“そのほめられ方だとうまくできたって分かるから”など、ほめられ方がもつ力に言及したものである。(d) は、“うれしかったから・いい気持ちが出たから”など、ほめられたことで生じた感情によって動機づけが高まったと説明するものである。(e) は、“またほめられたいから・またほめられたことができるといいなと思うから”など、次回のほめられる場面を想像し、がんばろうと思った理由として挙げたものである。(f) は、“ほめられたから・〇〇と言われたから”など、ほめられたことによって動機づけが高まったと説明するものである。ただし、“いい気持ちになるほめられ方でほめられたから・やさしいお母さんからほめられたから・得意なことをほめられたから”などのように、ほめられ方・ほめ手・ほめられたことがらの特徴について言及している場合には、それぞれの要因の特徴を挙げた説明のカテゴリーに分類する。(g) は、がんばろうと思った理由はないと説明するものである。(h) は、いずれのカテゴリーにも分類されないものである。(i) には、説明ができないという報告が含まれる。

なお、報告内容は (a) ~ (i) のいずれか 1 つに分類するのではなく、該当するすべてのカテゴリーにチェックすることとした。35 名分のデータについて独立した 2 者が評定を行った結果、一致率は 90.16%であった。評定の一致しない部分については、協議の上、決定した。また、残りの 34 名分は 1 名の評定者が評定を行った (表 2)。

表 2 その要因をもっとも重要であると選択した理由

		ほめ手	ことがら	ほめられ方	感情	期待	ほめられた こと自体	理由なし	不明	説明不能	計
1 位に 選択した 要因	ほめ手 (25 名)	8	1	3	8	0	4	3	1	1	29
	ことがら (28 名)	0	10	1	3	0	9	5	1	1	30
	ほめられ方 (16 名)	0	0	5	5	1	2	1	2	2	18
合計		8	11	9	16	1	15	9	4	4	77

注) カテゴリー名の一部は省略した

**ほめ手が動機づけの向上に果たす役割** ほめ手は、研究 1 での報告数も実験要因として用いられることも少ない要因である。しかし、日常場面でのほめられてがんばろうと思ったエピソードをたずね

ると、動機づけが高まる際に重要であると評価されていた。具体的なほめ手をみると、ほめ手を1位に選択した25名の報告したエピソードでは、学校や習い事の先生(12名)と母親(8名)がほめ手となるケースが多かった。残りは、姉・叔母・友達・父親・両親(各1名)であった。教師と母親の報告数の多さは、両者が小学生の生活の中心的な場である学校と家庭における重要な他者・評価者であるためと考えられる。

ほめ手という要因のどのような側面が動機づけの向上に影響を与えているかについて、ほめ手の特徴についてふれた選択理由をした8名の子どもの報告内容をみると、いくつかのパターンがあることが指摘できる(表3)。まず挙げられるのが、報告したエピソード以外の場面の様子に言及した説明である。これには、“いつもほめてくれる・あまりほめてくれない”といった、ほめ手が普段どのぐらいの頻度でほめてくれるかを示したものや、“ほめ手がいつも遊んでくれる・ほめ手と約束した”といった、ほめられることとは直接の関連はないものがある。また、“いつもほめてくれる”という説明よりも時間的な幅は狭いが、ほめられた活動をはじめてほめられるまでの時間という過程に言及したものもみられた。これらの説明からは、ほめられて動機づけが高まるということが報告のあったエピソードだけでなく、それ以前のほめ手との関係性の影響を受けていることが指摘できる。また、研究2では、初対面の人にほめられたというエピソードは報告されず、教師や母親といった身近な人物がほめ手として多く挙げられ、重要であるとして評定されていた。このことから、ほめられる前までのほめ手とのコミュニケーションが動機づけに影響を与えていることがうかがえる。

他者との関係性と動機づけの関連は、自己決定理論でも指摘されているが、研究2においてもいつもほめてくれるというようなほめ手との安定したよい関係性が保たれていることや、あまりほめてくれないが、ほめられたといったほめ手との関係性の欲求が満たされたことにより、動機づけが高まることが示唆されたといえる。

表 3 ほめ手の特徴に言及した説明

報告例	
報告したエピソード以外の 場面への言及 (4例)	<p>1番友達の人が、いつも遊んでくれてやさしくしてくれた人がもっとやさしいことを言ってくれたから、なんかがんばろうと思った。</p> <p>先生がね、いつもね、うちのことほめてくれるからね、もっとね、がんばろうと思ってる。</p> <p>なんで1番にしたかっていうと、お母さんはあんまり、私のお母さんは、あんまりほめてくれないから。(一中略一) あんまり、お母さんが、怒るっていうのがいっぱいあって、笑ってるときがあんまり見えない。(一中略一) お母さんは、たまにしか、笑っていないから、お母さんがほめてくれた、の、やつを1番にした。(一中略一) お母さんが怒ってばかりいると、あんまり、私好きじゃないから。(そうだね。) ほめてくれたっていうのがめずらしいから。</p> <p>お母さんがちゃんとやるって、決めてるから。</p>
ほめられるまでの経過への言及 (1例)	<p>先生がね、ちゃんと(注：自分が)音楽のを読むときに、何回も出たり立ったりして、読んだから(注：それを先生が見て)、ほめてくれたから、先生がほめてくれたのが1番かなって...</p>
その他 (3例)	<p>やさしいし、ほめてくれるし。</p> <p>...きれいだから。(きれいだから。何が?) 顔が。(顔が、誰の?) お母さん。</p> <p>お母さんと、お父さんにほめられて、いっぱい“がんばったね”って言われて、なんか、買ってくれる。</p>

注) 括弧内はインタビュアーの発言とインタビュアーによる注である。なお、各カテゴリーの特徴的な部分に下線を引いた。

ほめられたことがらが動機づけの向上に果たす役割 研究1では、ほめられたことがらの報告数ほもっとも多かったが、重要度の評価は高いわけではなかった。ほめられたことがらをもっとも重要であると選択した28名からは、字をきれいに書いた・宿題をがんばった・テストで100点を取ったなどの勉強に関するエピソード(17名)やお手伝いをしたエピソード(6名)などが報告されていた。

ほめ手と同様に、ほめられたことがらの特徴に言及した10名の子どもの報告内容について検討すると、2つのパターンがあることが指摘できる(表4)。1つは“掃除をしたらきれいになるから”と、ほめられた活動がよい結果を生むこと、あるいは、その活動をしなことが望ましくない結果を生むことに言及した説明である。もう1つは“はじめてできたから・きれいにできたから”といった遂行能力・結果の自己評価を述べた説明である。

ほめられた活動そのものに対する価値は、期待一価値理論に代表されるように、動機づけに影響を与える要因の1つである。もちろん、研究2の調査対象者には、ほめられる以前からほめられた活動の価値を理解していた子どもと、ほめられたことによってその価値を理解した子どもがいたと考えられる。しかし、いずれの場合も、ほめられることでその活動の価値を再認識・認識することで動機づけが向上したといえる。

2つめに挙げた遂行能力・結果の自己評価は、先行研究でも取り上げられており(e.g. Corpus, Ogle, & Love-Geiger, 2006), 研究2においても出来ばえのとらえ方がその後の動機づけを左右することが確認されたといえる。簡単なことをほめると“頭がよくない”というメッセージを伝えることになる



こと (Dweck, 1999), 年齢が高くなれば簡単な課題ができてほめられるということを経験の低さととらえるようになること (Barker & Graham, 1987) が指摘されているが, 研究 2 では, 以前はできなかったことがはじめてできたときやうまくできたときなど, その活動がほめられることがふさわしい難易度であることと動機づけの高まりに関連があることが確認できた。

表 4 ほめられたことがらの特徴に言及した説明

報告例	
ほめられた活動の価値への言及 (5例)	<p>やっぱりね, 靴洗いとかね, したら, 靴がきれいになって, <u>売ってる靴に見える。</u></p> <p>なんか, 早く食べたら, 先生にも...掃除中だから, <u>早く食べて, の方がいいかなと思って。</u></p> <p>掃き掃除をしたから, <u>きれいになった。</u></p> <p>きれいな字を書いたら..., 字が, とてもきれいで大人になったら, <u>便利だと思ったから。</u></p> <p>勉強がしないと, 大人になってもはずかしいと思う, 自分だから。</p>
遂行能力・結果の自己評価への言及 (4例)	<p>算数がんばったことをほめられたのは, 幼稚園, ぐらいのときで, <u>幼稚園の頃は足し算しかできなかったんだけど, ママはほめてくれたからうれしかった。</u></p> <p><u>はじめてね, もぐれたってときに言われたから。</u></p> <p>スキーは最初ね, 山に登るとかもね, <u>できなかったんだ。</u> (うん, できなかったんだ。) だから, <u>できるようになってほめられたから, がんばろうと思って, よーくできるように。</u></p> <p>すごくきれいに, で, 書けたから。</p>
その他 (1例)	勉強を, いつでもがんばるのに, いっぱいしたかったから。

注) 括弧内はインタビューアの発言とインタビューアによる注である。なお, 各カテゴリーの特徴的な部分に下線を引いた。

**ほめられ方が動機づけの向上に果たす役割** ほめられ方という要因は, 先行研究においても取り上げられることの多い要因である。しかし, 研究 2 では, 動機づけを高める要因としてほめられ方という要因の重要度はほめ手よりも低かった。ほめられ方を 1 位に選択したのは 16 名からは, “ありがとう・がんばったね” や “うまく書けたね・すごいね” などのほめられ方が報告されていた。

ほめられ方についても同様に, ほめられ方の特徴についてふれた選択理由をした 5 名の子どもの報告内容について検討する (表 5)。ほめられ方の特徴を挙げた説明で多くみられたものは, “拍手されると「できたな」と思えるから” といったフィードバックがもたらす情報や, “いい言葉だから・うれしくなるほめられ方だから” といった, フィードバックの優れている点やフィードバックがある感情をもたらすものであることについて言及したものであった。

出来ばえが分かりやすい「ほめ」は、内的・安定的な原因帰属をもたらし、活動への期待や価値の形成にもつながる。また、このような「ほめ」は、認知的評価理論で動機づけを高める側面とされる情動的側面にあたるものである。ほめられ方が重要である理由として挙げられた説明からは、これまで指摘されてきたフィードバックの特徴が動機づけを高める背景を再確認できたといえる。

表 5 ほめられ方の特徴に言及した説明

報告例	
ほめられ方から もたらされるものへの言及 (4例)	拍手すると、自分が、 <u>できたなと思ったから</u> 、うれしくなって、次も、自分も、やる気がでてきた。  "これからも"って言ったらずーっとね、" <u>がんばって続けてね</u> "って言うのと、 <u>言えないときにもね、その心があるからね</u> 、その方がいい。  <u>いい言葉だからー</u> 。(あ、そっかー。)もうちょっとがんばろうって。(—中略—)あとー、(その言葉は)人を大事にして、したりするから、だから、 <u>"ありがとう"って言ってくれたら、がんばろうって</u> 。  "よくできたね"って言われたら、 <u>ちょっとうれしいから</u> 。
その他 (1例)	これは、お母さんが、 <u>"やればできるね"</u> って元気よく、すごい優しく言ってくれたからー。

注) 括弧内はインタビュアーの発言とインタビュアーによる注である。なお、各カテゴリーの特徴的な部分に下線を引いた。

## 総合考察

研究 1・2 の結果から、ほめられたという文脈を認知する上での枠組みがそのまま動機づけの高まりに影響を与える枠組みとして機能しているのではなく、枠組みの中の要因でも、動機づけの高まりに影響を与えるものもあれば、あまり影響を与えないものもあることが指摘できる。また、もっとも重要であると選択された要因の選択理由からは、各要因が動機づけに与える具体的な影響についても示唆が得られた。

しかし、研究 2 で取り上げた各要因がもっとも重要である理由の分析対象となったのは、ほめ手は 8 名、ほめられたことがらは 10 名、ほめられ方は 5 名と少ない。このことから、今回示された結果については、予備的な調査ととらえ、今後、さらに対象人数を増やすなどして、検証することが必要である。また、研究 2 からは、ほめられる以前・以後におけるほめ手との関係性やほめられた活動への価値の理解など、時系列的な整理を行う必要性も示唆された。そのため、今後は、ほめられてがんばろうと思ったエピソードについて報告する際、ほめ手やほめられたことがらについて言及した子どもに対し、ほめられるまではどのように思っていたか、ほめられてからはどう思っているかといった点を明らかにする調査も行う必要があるといえる。

## 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 (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 (2010a). 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— 藤女子大学紀要第Ⅱ部, **47**, 41-59.
- 青木直子 (2010b). 子どもの動機づけが高まる“ほめられた経験”の検討—ほめられた経験を構成する要因・枠組みの視点から— (中間報告) 発達研究, **24**, 179-184.
- Barker, G., & Graham, S. (1987). Developmental study of praise and blame as attributional cues. *Journal of Educational Psychology*, **79**, 62-66.
- Casey, R. J. (1993). Children's emotional experience: Relations among expression, self-report, and understanding. *Developmental Psychology*, **29**, 119-129.
- 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.
- Dweck, C. S. (1999). Caution: Praise can be dangerous. *American Educator*, **23**, 4-9.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A reviews and synthesis. *Psychological Bulletin*, **128**, 774-795.
- Hennessey, B. A., Amabile, T. M., & Martinage, M. (1989). Immunizing children against the negative effects of rewards. *Contemporary Educational Psychology*, **14**, 212-227.
- 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.
- 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.
- 長崎勤・鈴木和子・長崎裕子 (2000). 子どもはどのようにして自己経験を物語るのか?—健聴児と難聴児の報告活動の分析を通して— 心身障害学研究, **24**, 123-135.
- 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.
- 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.
- 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.

Sarafino, E. P., & Stinger, M. A. (1981). Developmental factors in the undermining effect of extrinsic rewards on intrinsic interest: Do young children overjustify? *The Journal of Genetic Psychology*, **138**, 291-299.

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.

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.