

ほめることに関する心理学的研究の概観

青木直子¹⁾

はじめに

「ほめ」とは、これまで言語的強化子・社会的強化子といった用語によって表現されてきた、対人的なポジティブフィードバックの1つである²⁾。このようなポジティブフィードバックは、他者の表情や身振り、得点表示、ブザーなどによる正誤反応、バイオフィードバック、自己知覚された行動の結果など、多様な形式をとる。

ほめられるという体験は、子どもから大人まで、年齢を問わず経験するものであるが、特に子どもにとって、このようなフィードバックを受け取ることは重要である。子どもにとって、ほめられる経験は、結果が適切であることと存在価値の肯定(高崎, 2002)、大人に受け入れられたという安心(岡本, 1994)を意味するからである。つまり、「ほめ」は子どもの知識・情動的側面と、感情的側面に影響を与えるものといえる。

そのため、保護者・教師など、子どもに関わる人々は、「ほめ」に強い関心を寄せている。「ほめ」に対する関心の高さは、育児に関する心配事として、ほめ方・叱り方が上位にあげられること(ベネッセ教育研究所, 2003; 2004)、また、教育・育児雑誌でよいほめ方を提案する特集が定期的に組まれていることにも、現れている。

だが、ほめる・ほめられることに関心を持つのは、保護者や教師だけではない。心理学者も、ほめるという行動に注目し、多くの研究を行ってきた。その研究分野は、

教室場面での検討、実験室実験によるもの、カウンセリングと多岐にわたり、それぞれの分野における研究数も多い。そこで、本稿では「ほめ」に関連する心理学的研究を概観し、今後「ほめ」について研究する上で必要となる視点について示す。

「ほめ」に関する心理学的研究

「ほめ」の機能に関するもの

まず、「ほめ」に関する研究を概観するための出発点として、ほめるという行動の具体像を示す。ここでは、「ほめ」の持つ機能について検討した研究を紹介することで、ほめるという行動の実際を検討していく。

Brophy (1981) は、観察や教師との議論によって教師の用いる「ほめ」に備わっている機能を、以下の8つに分類した。(a) 驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ。(b) 批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ。(c) 代理強化のためのほめ。(d) ポジティブなガイダンス・批判を回避するためのほめ。(e) 和解のためのほめ。(f) 生徒が教師から引き出すストロークとしてのほめ。(g) 転換期の儀式としてのほめ。(h) なぐさめの賞・はげましとしてのほめ。(a) は、生徒の回答が優れていたときなどに教師が示す、自然な反応のことである。(b) は、教師が生徒の努力不足など批判をした後で、成績がよくなったときに用いられるほめ方である。たとえば、“あなたはできるって言ったでしょう、私は正しかったのよ”などがその例である。(c) は、望ましい行動をした生徒以外の行動を変化させ、コントロールするために使われる。たとえば、“〇〇さんが机を片付けたやり方、好きだわ”などのようなものである。(d) は、ほめることによって生徒の行動を強化することは不可能であると理解しているが、小言や批判を避けたいと考えている教師によって使われる「ほめ」の1つである。たとえば、“そのやり方、好きだわ…”といったほめ方のことである。特定の生徒の行動や、それ以外の生徒の行動を強化することを目的としていない点が、(c) とは異なる。(e) は、破壊的な行動をする生徒や、コミュニケーションの取れていない生徒に対して用いられる「ほ

1) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程(後期課程)

2) 言語的強化子は言語によるフィードバックで、物品や金銭を含まない。また、社会的強化子は言語・うなずきなどの形式によるもので、食べ物や正誤を示す音などとは区別されている(東, 1974; 後藤, 1979)。本稿では、これらの心理学用語では、さまざまな形式で行われる実際のほめるという行動を部分的にしか表現できないと考え、ほめるというポジティブフィードバックを「ほめ」と表記する。

め」である。特に、このタイプの「ほめ」が破壊的な行動をする生徒に与えられたとき、それは彼らが許されたことを間接的に伝えることになるという。(f)は、学業成績をよく賞賛されている生徒たちが、教師から引き出す「ほめ」のことである。彼らは、普段は快活で外向的であるが、提出する宿題に自信がないときには、教師にポジティブな反応をしてほしいことを、明に暗に示しながら教師とコミュニケーションを取る。このような場面において、教師が子どもに対してする反応が、(f)の機能を持つ「ほめ」である。(g)は、取り組んでいた活動を終了し、次の活動に移ろうとするときに用いられる「ほめ」である。ここでの「ほめ」は、生徒の出来ばえに注目したものではない。(h)は、進度が遅く、依存的な生徒に対して教師が行う「ほめ」のことである。このような「ほめ」は、教師は辛抱強く、助け、守ってくれる人であることを生徒に示すために用いられる。

「ほめ」の機能を分類した研究は、心理学以外の分野でもしばしば行われている。参考として、ほめる動機による分類試案(林, 2002)を紹介する。これは、言語ストラテジーの観点から「ほめ」の分類についてまとめたものである。ここでは、素直に相手をほめる“純粹ホメ”、儀礼的にほめる“挨拶ホメ”、コミュニケーション・ストラテジーの1つとしての“方略ホメ”があげられている。さらに、“方略ホメ”を、他者をおだてて何かをさせる“使役ホメ”、よい点を指摘した上で改善点を指摘する“改善ホメ”、相手の態度などを是認する“承認ホメ”、相手をほめることで優位性を確保する“優位ホメ”、人間関係を修復するための“円滑ホメ”、いわゆるセールストークといわれるような“方便ホメ”、批判や嫌味を含む“皮肉ホメ”の7つに分類している。

これらの研究から、ほめるという行動が、単に相手を賞賛するためのものではないということが分かる。辞書においては、ほめるとは“物事を評価し、よしとしてその気持を表す。たたえる。賞讃する。”と定義されるが(広辞苑第五版)、実際に行われている「ほめ」にはBrophy (1981)があげた転換期の儀式としての「ほめ」といった、形式的なものも含まれるのである。これらの多様な「ほめ」は、場面や目的、相手、また、相手の反応によって、用いるものが決定される。

適切なほめ方の指標

上述のように、「ほめ」は多様な機能を持つ。そのため、ある場面や目的に応じて、最も適切な「ほめ」を用いることが求められる。そこで次に、適切なほめ方に関する研究について紹介する。教師や保護者向けの多くの書籍で、ほめることがポジティブな結果を生むという常套的な見識が繰り返されているという指摘

(Henderlong & Lepper, 2002)もあるほどに、よいほめ方に関する情報は、育児・教育関連の書籍や雑誌において取り上げられることの多いテーマである。

Brophy (1981)は、原因帰属に関する研究をまとめ、効果的な賞賛のためのガイドラインを示した。その内容とは、「ほめ」を随伴的に与えることや、成果の詳細を明確にすること、注目すべき努力を認めることなどである。これらは、育児・教育関連雑誌において目にすることの多い、よいほめ方(たとえば伊藤, 2000; 小宮山, 1999)として提案されているものと共通する。だが、Brophyの示したガイドラインには、子どもに適切な原因帰属を行わせるという特徴がある。たとえば、努力と能力によって成功できたと考えられるようにフィードバックする、その行動についての理解と望ましい原因帰属を養うようにフィードバックする、内的原因帰属を育てるといったものが、その例である。

Thompson (1997)は、評価的フィードバックが自尊感情を防衛しやすい生徒(Self-worth protective students)な生徒に与える影響についての研究をもとに、以下にあげた2つのほめ方を提案した。(a) 全体的な能力や技術よりも、具体的な行動についてのコメントを入れて、評価的なフィードバックを与える。(b) 次の成功への適切な自己強化の習慣をつける手がかりとなるフィードバックを与える。(a)は、自尊感情を防衛しやすい生徒が感じる達成への圧力や評価への恐れを最小限にし、ポジティブな影響を与えるための方法とされる。(b)は、自尊感情を防衛しやすい生徒があることがらに成功したとき、成功の原因として個人の要因を受け入れにくいという点から提案されたもので、生徒の注意を自分が成功したと判断できる手がかりに向けさせるフィードバックによって、成功の個人要因への帰属を確実なものにさせる方法である。このように、Thompsonの提案は、原因帰属に加え、子どもの自己評価の特徴に注目したほめ方である点が、Brophy (1981)のものとは異なる。

強化理論に基づけば、適切なほめ方とは、強化したい行動が起きたとき、即時にほめることや、それを繰り返すこととなる。だが、ここで紹介した適切なほめ方に関する研究は、強化理論から導き出されたものだけでなく、ほめられる側の原因帰属や自己評価に注目している点が特徴となっている。

動機づけとの関連

適切なほめ方には、Brophy (1981)やThompson (1997)が示すようなものがある。だが、これらで紹介されたほめ方というのは、実験などによって効果を検証されたものではない。だが、社会的承認・ポジティブな

フィードバックは動機づけを維持・促進させる役割がある(高崎, 2002)。そのため、「ほめ」に関する研究には、動機づけとの関連をみたものが多い。そこで、次に、さまざまなほめ方を実験の処遇として用いた研究を紹介する。

ほめることを処遇として用いた研究は、言語的な「ほめ」と、物質を与える「ほめ」を対立するものとして取り上げ、動機づけへの影響の差異について検討したものと、言語による「ほめ」を細分化し、言語的な「ほめ」のタイプが動機づけに与える影響について検討したものに大別できる。1980年代前半までは前者、それ以後は後者のタイプの研究が多く行われているように思われる。ここではまず、言語による「ほめ」と、物質による「ほめ」を比較した研究を紹介する。

Anderson, Manoogian, & Reznick (1976) は、4～5歳児を対象に絵画を描くという課題を用いて実験を行った。実験者は子どもに、“絵を描いてほしい、もし何か絵を描いてくれたらごほうびをあげる”と伝え、8分間絵を描かせた。報酬の種類は、(a)よくできました賞のようなシンボル、(b)お金、であった。さらに、報酬の存在を知らされないポジティブな言語的報酬として、(c)“その絵は本当にいいね”なども用いられた。(a)の処遇は描画時間終了後に、(b)(c)の処遇は2分ごとに(前者の処遇は2分ごとに“あなたは今、5セント手に入れたよ”という形式で)与えられた。統制群には、報酬を与えずに描画に取り組ませた。報酬を与えずに行ったプレテストでの描画時間と、実験後の描画時間を比較すると、ポジティブな言語的報酬を与えられた群は絵を描く時間が長くなり、残りの3群は絵を描く時間が短くなるという結果が得られた。

Swann & Pittman (1977) は小学校2～3年生を対象にお絵描きゲームの課題をさせ、その後の自由時間での課題の取り組みを観察する実験を行った。実験協力者は、実験への参加の決定権の有無と、賞の受け取り方や種類によって、(a)決定権あり・賞あり、(b)決定権あり・賞なし、(c)決定権なし・賞なし、(d)決定権あり・賞と星型のバッジを与えられる、(e)決定権あり・賞とほめ言葉を与えられる、の5群のいずれかに割り当てられた。賞ありとは、事前に“よくできました賞”がもらえることを予告される条件、賞なしとは、賞に関する事前の説明がなく、実際にも賞がもらえない条件のことをさす。この結果、自分で参加を決定し、賞を与えられなかった子どもは、自分で参加を決定し、賞が与えられた子どもよりも自由時間に課題に取り組む時間が長くなった。また、賞とほめ言葉を与えられた子どもは、賞とバッジを与えられた子どもよりも、自由時間での課題への取

り組みが長くなった。

これらの研究から、お金・よくできました賞・バッジなどのシンボルといった物質的報酬は内発的動機づけを低めるが、言語的報酬は内発的動機づけを高めるということが分かる。これは、お金などの明確な報酬が、過度の正当化効果を生じさせ、内発的動機づけを減少させるためだと考えられている。

次に、言語による「ほめ」に焦点を当てた研究を紹介する。Kamins & Dweck (1999) は、成功時に与えられる「ほめ」と無力感の関係について、5～6歳児を対象に実験を行った。この実験は、人形を使ったロールプレイを課題とし、成功経験を4回、失敗経験を2回させ、成功時には、(a)人物に対する「ほめ」、(b)結果に対する「ほめ」、(c)過程に対する「ほめ」のいずれかが与えられるというものであった。課題終了後、実験に参加した子どもに、もう一度やるとしたらどの課題をやりたいかをたずねた。その結果、課題の成功時に“あなたをととても誇りに思うよ”といった、人物に対する「ほめ」を受けた子どもは、“本当に一生懸命やったに違いないね”といった、過程に対する「ほめ」を受けた子どもよりも、失敗した課題に挑戦したいという割合が低いことが分かった。成功時に自分自身についてほめられた子どもは、過程についてほめられた子どもよりも無力感反応を示しやすくなるのである。この結果は、人物に関するフィードバックが、他者評価に依存的な自己評価を育てるためと解釈されている。

高崎(2000)は5～6歳児が実際の達成場面で親や保育者から受けているフィードバックの差異による、実験課題での失敗経験後の反応パターンについて検討した。まず、得意なことが上手にできたときと、苦手なことが上手にできなかったときに、親・保育者がそれぞれどのように言うかを子どもにインタビューし、そのフィードバックを、(a)承認フィードバック(“上手、がんばって”)、(b)非承認フィードバック(“だめ、上手じゃない”)の2つに分類した。インタビュー後、2回の失敗経験試行と、1回の成功経験試行の3回からなる一連の課題を行わせた。すべての試行が終わった後、失敗した2試行での課題と成功した1試行での課題を示しながら、もう一度パズルをする機会があるとしたら、どの課題をやりたいかを選択させた。実験課題での失敗経験後の反応をみると、苦手なことが上手にできなかったとき承認フィードバックを受けている子どもは、失敗した課題を選び、非承認フィードバックを受けている子どもは、成功した課題を選ぶ傾向があることが確認された。成功時だけでなく、失敗時に承認されるかどうかということが、子どもの達成動機づけに影響をもたらすことが分かる。

Kelly, Brownell, & Campbell (2000) は、親のフィードバックのタイプが子どもの達成動機づけと自己評価感情に与える影響をみた。まず、母親が子どもにパズルを教える様子を観察し、その際の母親の養育行動を、(a)人物に対するポジティブフィードバック (“あなたは頭がいいね”), (b)人物に対するネガティブフィードバック (“よくない子ね”), (c)結果・行動に対するポジティブフィードバック (“(パズルが) はめられたね”), (d)結果・行動に対するネガティブフィードバック (“正しくパズルがはめられていないよ”), (f)正誤に関するフィードバック (“違う, 向きを変えて”) の5つに分類した。最初の観察から1年後、子どもに成功・失敗経験を含む課題に取り組んでもらい、その様子を再び観察した。母親のフィードバックパターンと、課題に取り組む持続性の関係を調べたところ、人物や結果・行動に対するポジティブフィードバックを与えられていた子どもは、人物、結果・行動に対するネガティブフィードバックを与えられていた子どもよりも、課題に対して粘り強く取り組んだ。発達初期の達成動機づけは、ネガティブなフィードバックよりも、ポジティブなフィードバックに影響を受けやすいことが分かる。

これらの研究結果から分かることは、言語によるポジティブフィードバックを受けること、すなわちほめ言葉をかけられることが、達成動機づけと関連しているということである。また、承認・非承認 (ポジティブ・ネガティブ) というフィードバックのムードだけではなく、フィードバックする内容の違いも達成動機づけに影響を与えていることが分かる。ここで紹介したもの以外にも、「ほめ」と動機づけの関連を検討した研究は多い。主な先行研究において用いられた「ほめ」の分類名と具体例を、Table 1 にまとめた。

感情的側面との関連

「ほめ」が影響を与えるのは、動機づけのみではない。本稿の冒頭で述べたように、ほめられるという体験は、感情的側面にも影響を与える。ほめられることが感情的側面にも影響を与えることは、ほめられた場面での子どもの反応からも明らかである。たとえば、1歳未満の子どもであっても、ほめられたときに笑う反応をする (千羽・池田, 2002)。「ほめ」は笑いという情緒反応を引き起こす、つまり、感情的側面に影響を与えるものといえる。そこで、次に、「ほめ」と感情的側面の関連を検討した研究、特に自尊感情を扱った研究を紹介する。

Table 1 先行研究で用いられた「ほめ」の分類名と具体例

著者名 (刊行年)	「ほめ」の分類名 (上段) と具体例 (下段)		
Zigler & Kanzer (1962)	ほめ	正解の情報	
	よい すばらしい	正解 正しい	
Fischer (1963)	物質的報酬	言語的報酬	
	ガム	すばらしい, いいね	
Rosenhan & Greenwald (1965)	成果に対する反応	人物に対する反応	
	正しい 正解だ	よい うまい	
Lepper, Greene, & Nisbett (1973)	事前に予告されたほめ	予想外に与えられるほめ	
	よくできました賞	よくできました賞	
Anderson, Monoogian, & Reznick (1976)	ポジティブな言語的強化子	金銭	シンボルによる報酬
	その絵は本当にいいね あなたはこれがかかなり得意だね あなたの絵の描き方, 好きだわ あなたは本当にいい仕事をしたわ	20セント	よくできました賞
Danner & Lonky (1981)	言語的ほめ	外的報酬	
	いままでで1番よくできている とてもいい出来ばえだ	表彰状	
Sarafino & Stinger (1981)	ほめ	金銭	
	あなたの作った結末は, 私が話を聞いた他の子どもの作ったものよりもおもしろいと思うわ	5セント	
Meyer (1982)	ほめる条件	ニュートラルな条件	叱る条件
	とてもよくできました	はい, 32が正解です	何をやっていたの! 35は間違っているよ
	私はとてもうれしいよ		

原 著

Ryan (1982)	情報のフィードバック	コントロールフィードバック	
	課題の得点・平均点・最高点を伝える	すばらしい、いい成績をキープして いいね、そのまま続けて 正しい、適切にできている 下手だ、がんばる必要がある とても下手だ、もっとがんばってやりなさい	
Sarafino, Russo, Barker, Consentino, & Titus (1982)	弱いほめ	強いほめ	
	この結末は、他の子どもが作ったものと同じくらいおもしろいね	この結末はとてもおもしろい 実際に他の子どもが作った結末よりも、おもしろいよ	
Schunk (1983)	能力帰属のフィードバック	努力帰属のフィードバック	能力・努力帰属のフィードバック
	あなたはこれが得意だね	一生懸命がんばったんだね	あなたはこれが得意だね、一生懸命がんばったね
桜井 (1984)	言語的報酬	物質的報酬	
	とてもよくできましたね、何秒でしたよ わーすごい、何秒、これも早く解きましたね これもなかなか早く解きましたね、何秒	カード	
Barker & Graham (1987)	ほめる条件	ニュートラルな条件	叱る条件
	いい考えだ その通りだ いい出来だ	正解 正しい	何をやっているの！正解は9よ 何か問題でもあったの？それは正しくない答えよ
Butler (1987)	コメント	成績	ほめ
	かなりたくさんアイデアを思いついたね 他の（めずらしい・独自の）アイデアも思いつきそうだね	点数を伝える	とてもいいね
Koestner, Zuckerman & Koestner (1987)	能力に焦点	努力に焦点	
	このテストをするあなたの能力は平均以上だと分かったわ この種類のテストのこつを知っているみたいね あなたはこのテストを解く能力が本当にあるみたいね	あなたがこのテストに他の人よりも熱心に取り組んだことが分かったわ この種類のテストのためにとても努力したみたいね あなたは本当にこのテストに専念したのね	
大宮・松田 (1987)	言語群	賞状群	賞賛群
	大変たくさんできましたね	かん字ゲーム賞、大へんよくできました（大きいサイズの賞状）	うわぁ、すごい。大変たくさんやってきましたね、先生大感激、とてもうれしいわ（+たくさんのお身体接触）
	かなりできましたね	かん字ゲーム賞、よくできました（中ぐらいのサイズの賞状）	すごい、かなりたくさんやってきましたね、先生感激、うれしいわ（+かなりの身体接触）
	少しできましたね 少しもやってこれませんでしたね	かん字ゲーム賞、少しできました（小さいサイズの賞状）	少しやってこれましたね、先生うれしいわ（+軽い身体接触） 少しもやってこれませんでしたね。先生残念だわ（+軽い身体接触）

ほめることに関する心理学的研究の概観

桜井 (1991)	潜在的な能力を理由とする激励 あなたは、ほんとうは頭がいいのだから、もっと努力すればよい点がとれますよ	努力不足を理由とする激励 あなたは、努力不足なのだから、もっと努力すればよい点がとれますよ	
高崎 (1997)	具体的フィードバック 絵をよーくみたからできたんだね	抽象的フィードバック すごいね よくできたね	
Kamins & Dweck (1999)	個人 あなたをとて誇りに思うよ いい子だね 本当にこれが上手だね	結果 それが正しいやり方だね	過程 本当に一生懸命やったに違いない いいやり方を見つけたね、他にもうまい方法は思いつかない
Kelly, Brownell, & Campbell (2000) ^{a)}	人物に対するポジティブフィードバック あなたは頭がいいね	人物に対するポジティブフィードバック よくできたね (パズルが) はめられたね	
高崎 (2000)	個人 えらいねえ すごい	結果 よくできたね うまい	過程 がんばった
Filchech, McNeil, & Herschell (2001)	熱狂的なほめ おはじきを赤い穴に入れるだなんて、なんていい子なのとても上手、赤い穴に入れられたね	非熱狂的なほめ あなたはこのゲームが得意だね、他のおはじきも赤い穴に入れたね	非熱狂的で記述的なほめ あなたはおはじきをつまんで、赤い穴に入れたね
高崎 (2002)	個人 えらいねえ すごい いい子	結果 よくできたね うまい はやい 上手にできたね	過程 がんばった がんばったね
Bracken & Lombard (2004)	ほめる条件 わあ、すばらしい出来だね	ニュートラルな条件 O.K	

^{a)} ポジティブフィードバックのみ記載

Felson & Zielinski (1989) は、5～8年生の子どもの自尊感情と両親のサポートとの関連をみる研究を行った。両親のサポートは、(a) ほめられる頻度、(b) 叱られる頻度、(c) 身体的な愛情表現の頻度、(d) 罰せられる頻度、(e) 問題が起きたとき、両親に相談したいと思う程度、(f) 両親は兄弟の中の誰をかわいがっていると思うか、によって測定した。男女別に分析を行ったところ、女子の場合は罰せられる頻度以外の項目において、自尊感情との相関がみられた。男女ともに自尊感情との相関がみられたのは、ほめられる頻度のみであった。両親のサポートは全般的に子どもの自尊感情に影響しており、男子よりも女子の方がその影響を強く受けているが、サポートの中でも、「ほめ」が自尊感情に与える影響には性差がみられず、男女ともにほめられる頻度が高いほど、自尊感情が高くなることが示された。

Kelly et al. (2000) は、ポジティブ・ネガティブな評価的フィードバックは、子どもの自己評価や自己評価

感情にも関係があるとして、2歳時に観察された母親のフィードバックと、3歳時の子どもの自己評価感情の表出の関連について検討した。3歳時に課題に取り組む間の表情を、自信のある表情か、恥の表情かを評定したところ、結果・行動に関するネガティブなフィードバックのみが、1年後の恥の表情の表出を予測していた。これは2歳の時点では、人物に関する抽象的なフィードバックよりも、結果・行動に関する具体的なフィードバックの方が子どもにとって目立ち、理解しやすいフィードバックであるためであると解釈されている。

Stipek, Recchia, & McClintic (1992) は、ほめることが子どもの自尊感情に与える影響について、子どもの感情表出を取り上げて検討した。実験は、2～5歳児にパズル課題に取り組んでもらい、課題に成功した後、“本当に上手にパズルができたね”と成功したことをほめる、もしくは、“パズルが終わったね”と成功した事実についてコメントするというものであった。実験者か

ら言葉をかけられた後の子どもの表情・身振りなどを分析した結果、成功をほめられた群の子どもは、成功の事実についてコメントされた群の子どもよりも、笑顔や堂々としたポーズなどのポジティブな表出を多くすることが示された。

また、蓑輪・向井(2003)は、小学校5～6年生を対象にして叱り言葉・ほめ言葉の経験頻度と自尊感情などの関連を検討した。まず、ほめ言葉を“結果評価・努力評価・人格評価”といった肯定的ほめ言葉と、“過剰要求・他者比較・当然”といった否定的ほめ言葉に分け、それぞれの経験頻度の高低によって、(a)肯定(低)・否定(低)群、(b)肯定(高)・否定(低)群、(c)肯定(低)・否定(高)群、(d)肯定(高)・否定(高)群の4群に分けた。自尊感情との関連をみたところ、肯定的なほめ言葉を多く経験し、否定的なほめ言葉の経験が少ない群はそれ以外の群よりも自尊感情が高いことが示された。

これらの結果から、ほめられる頻度の高さと自尊感情には関連があることが分かる。また、「ほめ」の対極にあるネガティブなフィードバックを受けることは、恥の感情の表出と関連があり、自尊感情を低めることが推測される。「ほめ」は動機づけだけでなく、自尊感情にも影響を及ぼすものといえる。

カウンセリング・地域社会における「ほめ」

ほめることは、生活習慣を身につけさせるためのしつけとして、また、学業成績を向上させるための働きかけとして、家庭・学校で用いられることが主であるように思われる。だが、それ以外の場面においても、「ほめ」を活用している事例がみられる。

ほめることは、子どもの破壊的行動にうまく対処するための親向けのトレーニングプログラムにおいて、しばしば用いられる(Filcheck, McNeil, & Herschell, 2001)ように、子どもの行動を適切な方向へ導くために有効な方法とされる。そのため、カウンセリングにおいて「ほめ」を用いる試みも、行われている。そこで、ここでは、まず、カウンセリングにおいて「ほめ」を用いた試みを紹介する。

鈴木・中野(2002)は、LDやADHDの子どもを対象とした個別教育プログラムにおいて、ほめることに焦点を当てた関わり合いを行った事例を紹介している。これによると、初期の段階では、算数のプリントなどに正解したとき、“当たってる、すごいね”などとほめても、反応がない場合が多く、“あっそ”と反応する場合もあったという。しかし、中～後期では、著者と対象児との間に信頼関係が築かれることにより、“工夫して作ったね”などほめると、はにかみ、時にはにこやかな表情をする

ようになり、“おう、当たり前だ”といった自信にあふれた反応も返ってくるようになったという。この経過から、鈴木・中野は、ほめ手と受け手が信頼関係にある場合に行われる「ほめ」は、失敗し、叱られる経験の多いLDやADHDの子どもへの傷ついた自尊心を回復させ、効力感の体験をさせることにつながると述べている。

Pitsounis & Dixon(1988)は、ほめることと励ますことの効用を比較しながら、精神発達遅滞者の仕事の生産性を上げる方法として、「ほめ」を提案している。通常、励ますことは評価的な判断を含まず、受容・勇気づけの役割があるため、作業への動機づけにより影響があるとされる。だが、Pitsounis & Dixonによると、精神発達に遅れのみられる人には、このような努力や進歩を取り上げたコメントによって、励まされることがない。つまり、精神発達遅滞の人には、作業への従事に効果的とされる励ましが、有効ではないのである。だが、「ほめ」のように出来ばえを評価する明確なフィードバックを受けることで、作業の生産性が上がるという。

このように、ほめることをカウンセリングの現場で応用した報告例には、問題行動のある知的障害者を対象としたもの(武蔵・高畑, 2003)や、自閉症児を対象としたもの(杉山, 1987)などもみられる。いずれも、行動療法的なアプローチによるもので、強化子として、「ほめ」を用いたものである。

次に、地域社会における「ほめ」を紹介する。近年は地域全体で子どもの発達を促す目的で、子どもをほめるという条例を制定する自治体が増えている(たとえば、栃木県国分寺町・島根県江津市など)。その一例として、大分県前津江村の事例を紹介する。前津江村では、2000年に前津江村児童生徒の表彰に関する条例、通称子ほめ条例を制定した。この条例は、子どもの個性や能力を表彰することで、地域全体で心身ともに健全な子どもを育てることを目的としたものである。地域の住民や学校長の推薦により、表彰される子どもと、奉仕賞・健康賞など授与される賞が決定される。この条例の教育・福祉的意義について述べた山岸(2004)によると、表彰された子どもからは、うれしかった、自分では気付かなかったことを周囲の人が見ていて驚いたなどの感想、地域住民や教師からは、子どもたちに目を向けるようになった、子どもに関する話題が増えたなどの感想が寄せられたという。このような周囲からの愛・受容・信頼を受ける経験は、子どもの情緒の安定させることにつながり、教育的意義があるとされる(山岸, 2004)。

ほめることの危険性

ほめることは、無料かつ効果的な強化子であり、生徒を励まし、自尊感情を形成し、生徒・教師間の親密な関

係を築く手助けとなる望ましいものと考えられている (Brophy, 1981)。だが、ほめることはよい影響のみをもたらすわけではない。最後に、「ほめ」の危険性についてふれる。

Dweck (1999) は、これまでの研究をまとめ、適切でない場合の「ほめ」が生徒に与える悪影響について述べている。たとえば、簡単なことについてほめることは、その生徒に“あなたは頭がよくない”ということ伝えることになるという。また、Dweck は、生徒の知能をほめ、生徒が学業を達成できるように励ますことも、「ほめ」という評価に依存的で、受動的な生徒になる可能性がある」と指摘している。

また、Kohn (2001) は、ほめることの欠点を5つ挙げています。それらは、子どもを大人にとって望ましいようにコントロールすることにつながる点、大人が行う「ほめ」という評価に依存し、自分自身で良し悪しを判断できないほめ中毒者 (Praise junkies) を生む点、子どもが達成したとき、どう感じるべきかが大人のほめ方によって指示されてしまい、子ども自身が達成の喜びを感じることを奪う点、達成行動の減少につながる点の5つである。

だが、Dweck (1999) も述べているように、ほめることをすぐにやめなければいけないというわけではない。これまで述べてきたように、「ほめ」には子どもの発達に欠かせないものである。子どもの発達の一助となる適切な「ほめ」であれば、積極的に行うべきといえる。

今後必要となる視点

このように、「ほめ」に関する研究は、「ほめ」の分類に関するもの、実験法や質問紙法によって「ほめ」が動機づけや自尊心へ与える影響を検討したもの、よいほめ方の提案やほめることの悪影響の警告、カウンセリング場面での応用など、多様な領域で行われてきた。これらは、実験や質問紙による研究と、そこで得られた知見を生かした適切なほめ方の提案・カウンセリングでの「ほめ」の活用といった実践の2つに大別することができる。

だが、研究と実践の両分野での基礎となる、ほめるということがどのような行動であるかについては、ほとんど明らかにされていない。例外として、Brophy (1981) が行った実際に用いられる「ほめ」の検討があげられるが、これにも問題点がみられる。それは、Brophy がほめ手として取り上げた人物が、教師のみであるという点である。子どもにとって、教師というのは、重要なほめ手の1人ではあるが、保護者や友達など、教師以外からほめられることも多いと考えられる。今後は、ほめ手を教師に限定せず、「ほめ」の実際をとらえるような調査

をすることが必要になるだろう。

また、これらの研究は、ほめることや叱ることの効果 (Kamins & Dweck, 1999) という共通の視点から行われたものといえる。「ほめ」の効果を中心とした研究が多く行われている一方、子どもの「ほめ」に対する認識や感情を扱った研究は少ない。ほめるということは、ほめ手から受け手への一方的な伝達ではなく、複雑な社会的コミュニケーション (Henderlong & Lepper, 2002) であり、対人間のコミュニケーション (Delin & Baumeister, 1994) である。たとえば、教師の「ほめ」に対する生徒の反応は、非常にポジティブなものからネガティブなものまであり、ある生徒にとっては、特定の「ほめ」が強化学子として機能するが、別の生徒にとっては関心のないもの、罰せられた経験として認識されることもある (Brophy, 1981)。つまり、ほめ手がほめる意図により行った「ほめ」であっても、ほめられる側がどのように受け止めるかによって、ほめられた体験として成立しない場合もあるのである。それにも関わらず、「ほめ」に関する研究の多くは、ほめ手の視点から行われ、「ほめ」の相互作用性、特にほめられる側の視点は軽視されてきた。そのため今後は、ほめられる側の「ほめ」の認識を明らかにするような研究を行う必要がある。

実際に行われている「ほめ」や、ほめられる側の「ほめ」に対する認識を検討するとき、年齢の低い子どもを対象とした研究を行うことが重要となる。子どもを対象とし、ほめられた場面やほめられ方をたずねたいくつかの調査 (土橋・戸塚・矢部, 1992; 平野, 1999; 田村・石川, 1999) は、いずれも小学校4年生以降を対象としており、幼児期・児童期初期の子どもを対象としたこのような研究は、ほとんど行われていないからである。この状況は、ほめることに関する研究と密接な関係にある動機づけ研究において、幼児期の子どもを対象とした研究があまり多くない (高崎, 2003) こととも関連している。子どもの動機づけ研究が少ない原因には、幼児の動機づけが社会的に重要視されてこなかったことなどがあげられる (高崎, 2003) ことから、動機づけを高める手段の1つである「ほめ」一年齢の低い子どもの動機づけに影響を与える「ほめ」はどのようなものであるか、また、どのような「ほめ」をほめられた体験として受け止めているか—についても、研究されることが少なかったと考えられる。だが、年齢の低い子どもであっても、ほめられることによって行動の良し悪しの基準を理解することが可能であり、動機づけにも影響も受けている (高崎, 2002)。つまり、小さな子どもを対象としたほめることに関する検討も、今後取り上げていく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.
- 東 正 (1974). 子どもの行動変容 川島書店
- Barker, G., & Graham, S. (1987). Developmental study of praise and blame as attributional cues. *Journal of Educational Psychology*, 79, 62-66.
- ベネッセ教育研究所 (2003). 第2回子育て生活基本調査報告書—小学生・中学生の保護者を対象に— 研究所報, 30.
- ベネッセ教育研究所 (2004). 第2回子育て生活基本調査報告書 (幼児版)—幼稚園児・保育園児の保護者を対象に— 研究所報, 32.
- Bracken, C. C., & Lombard, M. (2004). Social presence and children: Praise, intrinsic motivation, and learning with computers. *Journal of Communication*, 54, 22-37.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.
- 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.
- 千羽喜代子・池田りな (2002). 乳幼児の情緒表出とその形態 大妻女子大学家政系研究紀要, 38, 147-163.
- Danner, F., & Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 52, 1043-1052.
- Delin, C., & Baumeister, R. (1994). Praise: More than just social reinforcement. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 24, 219-241.
- 土橋 稔・戸塚 智・矢部 崇 (1992). 第2部子ども調査 モノグラフ小学生ナウ, 12, 37-55.
- Dweck, C. S. (1999). Caution: Praise can be dangerous. *American Educator*, 23, 4-9.
- Felson, R. B., & Zielinski, M. A. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 727-735.
- Filcheck, H. A., McNeil, C. B., & Herschell, A. D. (2001). Types of verbal feedback that affect compliance and general behavior in disruptive and typical children. *Child Study Journal*, 31, 225-248.
- Fischer, W. F. (1963). Sharing in preschool children as a function of amount and type of reinforcement. *Genetic Psychology Monographs*, 68, 215-245.
- 後藤宗理 (1979). 社会的強化に関する研究—強化有効性の規定因としての社会的文脈について— 教育心理学研究, 27, 85-93.
- 林 伸一 (2002). 「ほめる・ほめられる」教育—ほめる対象, 方向, 範囲, 内容, 動機, 効果などの分類試案— 中国四国教育学会教育学研究紀要, 48, 374-379.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effect of praise on children's intrinsic motivation: A reviews and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128, 774-795.
- 平野真穂 (1999). これまでいちばん傷ついた叱られ方・うれしかったほめられ方 児童心理, 53, 179-183.
- 伊藤恒子 (2000). 褒美の与え方—ほめ方にはコツがある— 児童心理, 54, 1535-1539.
- 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.
- Kelly, 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.
- Kohn, A. (2001). Five reasons to stop saying "Good job!". *Young Children*, 56, 24-28.
- 小宮山博仁 (1999). これだけは気をつけたい「ほめ方」のポイント 児童心理, 53, 127-133.
- Lepper, M., Greene, D., & Nisbett, R. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustifi-

- cation" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Meyer, W. U. (1982). Indirect communications about perceived ability estimates. *Journal of Educational Psychology*, 74, 888-897.
- 蓑輪早織・向井隆代 (2003). 叱り言葉・ほめ言葉と親子関係認知, 子どもの心理的適応との関係 日本発達心理学会第14回大会発表論文集, 313.
- 武蔵博文・高畑庄蔵 (2003). 知的障害生徒の問題行動に対する家庭・学校連携による支援—支援ツール「ほめたよ日記」を活用して— 特殊教育学研究, 40, 493-503.
- 新村 出 (編) (1998). 広辞苑第五版 岩波書店
- 岡本夏木 (1994). 子どもの「自己」 岡本夏木・高橋恵子・藤永保 (シリーズ編) 講座幼児の生活と教育3 個性と感情の発達 pp. 47-77. 岩波書店
- 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.
- Pitsounis, N., & Dixion, P. (1988). Encouragement versus praise: Improving productivity of the mentally retarded. *Individual Psychology*, 44, 506-512.
- Rosenhan, D., & Greenwald, J. A. (1965). The effects of age, sex, and socioeconomic class on responsiveness to two classes of verbal reinforcement. *Journal of Personality*, 33, 108-121.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- 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 (1991). 子どもの動機づけに及ぼす教師の激励の効果 心理学研究, 62, 1-10.
- Sarafino, E. P., Russo, A., Barker, J., Consentino, A., & Titus, D. (1982). The effect of rewards on intrinsic interest: Developmental changes in the underlying processes. *The Journal of Genetic Psychology*, 141, 29-39.
- 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.
- Schunk, D. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.
- Stipek, D. J., Recchia, S., & McClintic, S. (1992). IV Study2: 2-5-year-olds' reactions to success and failure and the effects of praise. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57, 39-59.
- 杉山雅彦 (1987). 自閉児への行動療法的アプローチ—新たな展開とその問題点— 特殊教育学研究, 25, 43-48.
- 鈴木智子・中野明德 (2002). 学習障害, 注意欠陥/多動性障害の子どもたちの自尊心—「ほめる」ことに焦点を当てた関わり— 福島大学教育実践研究紀要, 42, 71-78.
- 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.
- 高崎文子 (1997). 幼児の課題遂行における目標試行と承認欲求との関連 ヒューマンサイエンスリサーチ (早稲田大学大学院人間科学研究科), 6, 221-229.
- 高崎文子 (2000). 達成場面で乳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 (早稲田大学大学院人間科学研究科), 9, 71-82.
- 高崎文子 (2002). 乳幼児期の達成動機づけ—社会的承認の影響について— ソーシャルモチベーション研究, 1, 21-30.
- 高崎文子 (2003). 乳幼児期における目標志向性の形成と社会的承認の影響 心理学評論, 46, 26-40.
- 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.
- Thompson, T. (1997). Do we need to train teachers how to administer praise? Self-worth theory says we do. *Learning and Instruction*, 7, 49-63.
- 山岸治男 (2004). 子ほめ実践の教育・福祉的意義について—大分県前江津村の事例— 大分大学教育福祉科学部研究紀要, 26, 261-268.
- Zigler, E., & Kanzer, P. (1962). The effectiveness of two classes of verbal reinforcers on the performance of middle- and lower-class children. *Journal of Personality*, 33, 157-163.

(2005年9月30日 受稿)

ABSTRACT

A review of researches on praise

Naoko AOKI

This article reviews studies on the concept "praise". Many studies have been conducted on praise in the field of psychology. These studies addressed the function of praise, its effect on motivation and emotion, its use in counseling and in the local community, guides to better praise, and the caution that must be exercised with regard to praise. Most of these studies have focused on the effect of praise and have been conducted from the perspective of the teachers and parents who praise children. However, there are few studies on children's cognition of praise. Praise is communication; therefore, it needs to be researched from the viewpoint of both adults who praise children and children who are praised. This article highlights the need for research from the viewpoint of children, particularly young, who are praised.

Key words : praise, feedback, social approval, motivation