

子どもの認知するほめられた経験

— ほめられたことに関するインタビューより —

青 木 直 子¹⁾

ポジティブなフィードバックに関する研究は、有効な強化子の検討 (Zigler & Kanzer, 1962), 機能の分類 (Brophy, 1981), カウンセリングや保育場面での応用 (Filcheck, McNeil, & Herschell, 2001; 岡澤, 2004), ほめるというフィードバックの危険性の指摘 (Kohn, 2001; Wolfgang & Brudenell, 1982) など, さまざまな分野・文脈で行われてきた。特に研究が多く行われているものは, フィードバックが動機づけや感情に与える影響を検討したものである。

本研究では, これらの2領域に注目し, 小学校1年生を対象とするインタビューを行う。分析1では, フィードバックと動機づけの関連, 分析2では, フィードバックと感情との関連という視点から, インタビューデータの分析を行う。

分析1 フィードバックと動機づけとの関連

問題と目的

動機づけは, 個人内の要因だけでなく, 言語的フィードバックや物質的フィードバックなど, 外部からも影響を受け, 変化する。これまでの研究から, 実験課題に取り組んだことに対し, よくできました賞やお金などを与えられた子どもは, 言語的フィードバックを与えられた場合よりも, 自由時間に実験課題に取り組む時間が短くなった (Anderson, Manoogian, & Reznick, 1976; Swann & Pittman, 1977), 母親と一緒にパズルに取り組む際に, ポジティブな言語的フィードバックを受けた子どもは, ネガティブな言語的フィードバックを受けた子どもよりも, パズルに粘り強く取り組む (Kelly, Brownell, & Campbell, 2000) などの結果が示されている。また, 動機づけによい影響を与えるとされるポジティブな言語的フィードバックでも, 種類によっては, 失敗経験後の無力感反応を引き出すものがあることも, 指摘されている (Kamins & Dweck, 1999)。

さまざまな種類のフィードバックが動機づけに与える

影響は, いくつかの理論によって説明されている (Henderlong & Lepper, 2002)。たとえば, ポジティブな言語的フィードバックは課題の楽しさの認知と関連するため, 動機づけを高めるという, 自己知覚理論に基づく説明 (Anderson et al., 1976; Bem, 1967) がある。これは, 言語的フィードバックを受けることで, 課題の楽しさが高く知覚され, 動機づけが高まるというものである。反対に, 金銭やよくできました賞などの報酬は, 課題の楽しさを減少させ (Sarafino, Russo, Barker, Consentino, & Titus, 1982), 動機づけを低めるとされる。

また, Deci (1980 石田訳 1985) は, 認知的評価理論を用いて, 言語的フィードバックが動機づけを高めることを説明している。認知的評価理論によると, 言語的フィードバックは情動的側面が強く, 有能感と自己決定感を高めるフィードバックであるため, 認知された因果律が内部にとどまり, 動機づけを高めるという。それに対し, 物質的フィードバックは, 操作的側面が強く, 認知された因果律を外部に移動させるため, 動機づけを低下させるという。

さらに, Delin & Baumeister (1994) は, 言語的フィードバックと感情状態の関連を指摘し, 言語的フィードバックは, ポジティブな感情状態を生じさせるために, 動機づけを高めると述べている。

しかし, このような理論的解釈が行われている一方, それぞれの理論における指摘と一致しない実験結果も得られている。動機づけを低めるとされる物質的フィードバックであっても, 子どもがそれを好んでいる場合は動機づけを低下させないという結果 (Sarafino & Stinger, 1981) や, 言語的フィードバックの種類によって, 動機づけに差がみられた場合でも, フィードバック間で課題を遂行する能力の自己評価や実験課題の楽しさに差がみられない (青木, 2005; Kamins & Dweck, 1999) という結果が, その例である。

理論的に指摘されている現象が, 実験による研究では確認されないことの原因の1つに, 動機づけに影響を与

1) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科

えるとされる変数の測定の問題が挙げられる。たとえば、実験的手法による研究では、実験者が“課題がどれくらいおもしろかったか？”“課題をやっているとき、自分のことを賢い子どもだと思ったか？”などを子どもに質問することで、課題の楽しさや有能感を測定している。しかし、このような質問によって、それぞれの変数を測定することには限界がある。たとえば、子どもの有能感は、自分の賢さについての回答だけでなく、課題の出来具合など、さまざまな質問に対する回答に反映されるものであろうし、能力や楽しさは、“とてもよくできた—全然うまくできなかった”“とてもおもしろかった—全然おもしろくなかった”といった、高低だけでなく、“自信がある・うまくできたと思う・得意だと思う”、“おもしろかったと思う・楽しい気持ちになった・熱中できた”といった、質的な違いもあると予想されるからである。

このような問題は、有能感や課題の楽しさを的確に測定するために必要となる、それらの具体像が不明確であるために生じているといえる。そこで、分析1では、まず、フィードバックが動機づけに与える影響を解釈する際の要因として指摘されてきた、有能感・課題の楽しさについて、それぞれの具体像を明らかにすることを目的とする。

さらに、分析1では、フィードバックが動機づけに与える影響を、子どもの報告から検討することも目的とする。これまでの言語的・物質的フィードバックと動機づけの関連を検討した研究では、実験終了直後の実験課題への動機づけや、実験終了後に測定される次に挑戦したい課題の難しさの選択（たとえば、Kamins & Dweck, 1999; 高崎, 2000）といった指標が取り上げられることが多かった。しかし、これらの観察可能な指標ではなく、子どもの言語による報告からも、動機づけの変化をとらえることは可能であろう。また、これまで用いられてきた指標には反映されない動機づけの変化も、存在すると考えられる。そこで、分析1では、子どもの報告内容に現れた動機づけの高まりに注目した分析も行う。

方法

調査協力者 名古屋市内の公立小学校1年生35名（男子14名・女子21名）が調査に参加した。

調査時期 調査は、2006年1～2月に行われた。

調査方法 1対1の個別インタビューによる。

調査内容 はじめに、今までほめられて1番うれしかったことをたずね、その時期やほめられ方などを確認した²⁾。その後、そのときの感情を中心とするインタビューを行った。回答の自由度が高い質問を設定することで、

子どものほめられることに対する認知を広く引き出すことができると考え、インタビュアーの質問に対し、“はい・いいえ”で答えるという方法は採用しなかった。ほめられた際の感情をインタビューの中心とした理由は、大人から受けるフィードバックの中でも感情的側面は、年齢の低い子どもの動機づけへ与える影響が大きく（高崎, 2003）、課題の楽しさや有能感などが、ほめられたときに生じる感情の1つであると考えたためである。また、のちに述べる分析2において、ほめられたときに生じる感情についても取り上げるため、このような質問を行った。インタビューでの質問項目は、以下の3つである。

まず、ほめられたときの感情について、“ほめられたとき、どんな気持ちでした？”とたずね、思いっくだけ、いくつでも回答してもらった。ただし、次にここで報告した感情について説明を求める質問があり、説明の対象とする感情を限定した方が回答しやすいと考え、複数の報告が得られた場合は、最後にもっとも強く感じた感情をたずねた。

次に、ほめられたときに生じた感情について、“どうしてそういう気持ちになったのだと思う？”と、感情が生じた理由の説明を求めた。ほめられたときの感情を、複数回答した子どもに対しては、最も強く感じた感情について、感情生起の理由を説明してもらった。回答数は制限せず、思いっくだけ回答してもらった。

最後に、ほめられた理由を、“どうして、そのときほめられたのだと思う？”とたずねた。感情の説明と同様に、思いっくだけいくつでも回答してもらった。

データの整理 インタビューの音声記録から、逐語録を作成した。その後、各質問に対する子どもの回答部分を、子どもとインタビュアーのやりとりが分かるように逐語録から抜粋し、発言を表にまとめた。この表をもとに、子どもの報告した内容が、以下の条件にあてはまるものがあるかを確認した。

まず、ほめられた活動に対する動機づけについて、評定を行った。内発的—外発的動機づけ尺度（田上・桜井, 1985）で用いられている“やってみよう・～をします・～したいと思います・がんばります”などの表現を参

2) ここで“1番うれしかった”という感情に関する表現を含む質問をした理由は、ほめられたエピソードを想起しやすくするためであった。うれしいという感情は、ほめられた場面で生じる感情としてもっとも一般的であり、この後に質問する感情についての回答を大きく変化させるものではないと考え、質問時に用いた。

Table 1 分析1における各評定項目の定義・具体例とそれぞれの報告者数

カテゴリー	報告者数	定義と具体例
動機づけの高まり	9	ほめられた活動の継続,あるいは,さらなる努力をするという反応 <ul style="list-style-type: none"> ・練習してがんばりたいなって思った ・またテストが100点になりたい ・また貸してあげようかなって思った ・もっとがんばろうって思った ・もう喧嘩とかなないようにしようと思った
活動の楽しさ	1	ほめられた活動に対する楽しさが上がったことを示す反応 <ul style="list-style-type: none"> ・楽しかった
有能感	15	ほめられた活動を遂行するための能力に対する自己評価の高さを示す反応 <ul style="list-style-type: none"> ・漢字をきれいに書けたから ・いいことをしたから ・上手にできたから ・だんだんできるようになったから ・(工作が)一度も壊れなかったから ・自転車に1人で乗れたから

考に, ほめられた活動の継続, あるいは, さらなる努力をするといった反応が含まれていた場合, 動機づけが高まっていると判定した。

次に, ほめられた活動に対する楽しさについて, 評定した。ここでは, “(ほめられたのでその活動が) おもしろいと思った・楽しくなった” など, ほめられた活動に対する楽しさが上がったことを示す反応がみられるかの確認を行った。

さらに, 能力の自己評価についての評定を行った。桜井(1983)の認知されたコンピテンス測定尺度(日本語版)で用いられている“よくできると思う・自信がある・うまくできると思う”などの表現を参考に, ほめられたことを遂行するための能力が高いと自分で評価する反応が含まれていれば, 能力の自己評価が高まっていると判定した。ただし, 能力に対する言及ではなく, “がんばった” など, 達成までの過程についての自己評価や, “お母さんが自分のことをすごいと思った”などの他者による評価は, 含めないこととした。

各評定項目の定義と, 関連する質問紙で用いられている表現を参考資料として示し, 2者による評定を行った。2者間の評定の一致率は, 動機づけ・楽しさが92.3%, 有能感が93.5%であった。評定の一致しない部分は協議の上, 評定しなおした。各評定項目の定義と具体例, 報告者数はTable 1の通りである。

結果と考察

報告されたほめられ方 “とってもすごいね・よかったね”などの言語的フィードバックを報告した子どもは28名, “ゲーム・おもちゃを買ってもらった”などの物質的フィードバックを報告した子どもは3名, “頭をなでてもらった・ほめられ方を思い出せない”と報告した子どもは4名であった³⁾。以下では, 先行研究との

対応のため, 言語的フィードバックと物質的フィードバックを報告した31名を対象とする分析を行った。

動機づけの高まり ほめられた活動への動機づけの高まりを報告した子どもは31名中9名であった。9名の内訳は, 言語的フィードバックを受けた子どもが8名, 物質的フィードバックを受けた子どもが1名であった。

これまで行われてきた実験では, 実験課題への従事時間や作業量などを動機づけの指標とし, これらの指標が言語的フィードバックを受けることで向上し, 物質的フィードバックを与えられることで低下することが示されてきた。また, 国立教育政策研究所(2002)による調査で, 教師や母親にほめられたとき, 小学生の90%以上が“とてもやる気になる・やる気になる”と回答しているように, 観察可能な指標以外にも, ほめられることが動機づけを高めることにつながることを示されている。これらの結果と同様に, 本研究においても, ほめられたことによる動機づけの高まりは報告されたが, このような反応をした子どもは約30%と少なかった。

この結果は, 子どもの持つ時間の意識を反映していると考えられる。ほめられたときの感情として, もっとも報告が多かったものは, うれしかった・うきうきしたなど, ポジティブな感情であった。これらの感情は, ほめられた場面に焦点が当てられたものである。そ

3) 言語的フィードバックと物質的フィードバックを両方報告した子どもが1名いた。この子どもは, ほめられたときの感情やその感情が生じた理由を“…100円とかもらってうれしかった”など, 物質的フィードバックを受けたことを引き合いに出して説明しており, 物質的フィードバックの方がこの子どもにとって重要であることがうかがえたため, 物質的フィードバックを報告した群に含めた。

れに対し、がんばろうと思ったなどのように動機づけが高まっていることを示す報告は、ほめられた後のことに焦点が当てられたものである。就学前後の子どもの時間意識は、“まだあくまで＜自分のいま＞が軸で、その周辺をほんわり過去と未来がくるんだようなイメージ”と指摘されるように（浜田，1997）、年齢の低い子どもの意識は、その場面で起きている出来事に意識が向かいやすく、将来について言及をすることが難しいものと考えられる。そのため、ほめられた後の行動について言及する、動機づけの高まりを示す報告が少なかったといえる。

以下では、子どもの報告例を挙げながら検討する。なお、斜体で表記した部分は、逐語録からの引用であり、括弧内はインタビューアの発言と、筆者による注である。

1D4 妹と仲良く遊び、母親から“喧嘩しないでありがとう”とほめられたエピソード

（お母さんが“今日は喧嘩しないでありがとう”って言ってくれたときの気持ち覚えてますか？）うれしかった。（うれしかった！うんうん、あとは？）これから、もう、喧嘩とかしないようにしようと思った。（あ、ホント、これからもう、喧嘩しないようにしようと思った、うんうん、あとはどうかな？こんな気持ちとか……どうかな？喧嘩をしなくて……）……2人で、あの、おもちゃの部屋とかを作ったんだけど前、そこで、そこで、一緒に、遊ぶ、毎日遊ぶといいなって思った。

このケースではまず、ほめられてうれしかったという感情が報告されている。次いで、もう喧嘩をしないようにするという、ほめられた活動を継続しようという、動機づけの高まりがうかがえる報告があった。さらに、他の気持ちがしたかをたずねると、今回ほめられた、喧嘩をしないという状態をさらによいものに発展させる、妹と仲良くするという報告が得られた。ほめられたことがらをそのまま続けるだけではなく、さらによい方向へ向かおうという意欲が現れている。このような報告は、動機づけが高まったことを示す典型的な例であった。

1D23 ドッチボールが苦手な子どもが、たくさんの人にボールを当てることができたとき、友達のSくんから“上手になったね”とほめられたエピソード

（ほめられてどんな気持ちでした？）…うれしい、うれしかった。（うれしかった、うん、そっかそっか。もっと他に、うれしかった以外の気持ちでした？）うん。ちゃんと、言え、あの、ホントに自分からホントに思ってるように言ってくれた。（あ、Sくんがそういうふうに、自分が、ホントに思ってるよって言い方してくれたんだ—中略—じゃあ他にもっとそのときにした気持ちってある？）…前まで、あの、Sくん、ばっかり、あ

の、あの、SくんがいろいろY（注：自分）にしてきたのに、あの、今日はそういうふうに、言ってくれたから…。（言ってくれたから、どんな気持ちでした？—中略—）俺、もっとがんばろうって思った。

このケースでは、もっとがんばろうと思ったという報告に、動機づけの向上がうかがえる。また、1D4とは異なり、ほめられた活動が苦手意識のあるものであったこと、さらに、関係性があまり良好ではないほめ手からほめられたということが加わって、動機づけの高まりが報告されている点が特徴といえる。特に、ほめ手である友達について、心から思っているように言ってくれた、とほめ方を詳しく述べている点や、いつもいろいろなこと（嫌なこと）をされた、とこれまでの関係性についても触れている点が興味深い。

これまでの研究では、実験者と実験協力者との関係性は一時的なものがほとんどであり、その関係性は、実験を行うためにポジティブなものに保たれていた。しかし、日常生活でのほめる・ほめられるという2者間の関係性は、実験場面のように一時的なものではないし、良好な関係ばかりとは限らない。近年、動機づけにおける他者との関係性などの社会的文脈（Ryan & Deci, 2000；高崎，2003）など、社会的要因の重要性が指摘されているが、ほめられることによる動機づけの高まりは、フィードバックの内容だけでなく、ほめ手との関係や、ほめられるまでの過程といった社会的要因の影響を受けていることが、この報告からうかがえる。

1D22 妹にクレヨンを貸してあげて、母親から“ありがとう”とほめられたエピソード

（お母さんに“ありがとう”って言われて、どんな気持ちでした？）うれしくて、また貸してあげようかなって思った。（—中略—じゃあさ、なんでさ、また貸してあげようって思ったんだと思う？）貸してあげたら、またほめられたりするから、いいなって思って。

このケースにおいても、また貸してあげようかなと思った、というように、ほめられた活動に対する動機づけが高まっていることが確認された。だが、そう思った理由については、またほめられることを期待するからと説明していた。前述の1D23は、もっとがんばろうと思ったという動機づけの高まりを、ほめられたから、と説明していたのに対し、1D22は、ほめられることを期待しているので、再びクレヨンを貸そうと思ったと説明している。

ほめられることで、同じように動機づけが高まった子どもであっても、次回にほめられるかどうかは考えず、単に今回はほめられたからまたやってみようとする子どもと、またほめられたいからその活動をしようと考え

る子どもの動機づけは、質的に異なっている。前者のように、再びほめられることと活動への動機づけをあまり結びつけていない子どもは、次にその活動をして、ほめられないことがあっても、おそらく動機づけは低下しないであろう。しかし、後者のようなほめられた経験とほめられた活動を強く関連づけている子どもの場合、前回ほめられたときと同じようにある活動に取り組んだが、今回はほめられないという事態になったとき、著しく動機づけが低下することが予想される。ほめることは、無料で効果的なフィードバックであると考えられているが (Brophy, 1981)、ほめられることへの依存を生むなどの側面もあり (Dweck, 1999)、万能なものではない。このような報告は他にも2ケースあったことから、ほめられた活動への従事時間といった観察可能なものを動機づけの指標とするだけでなく、活動への従事がどのような意図によるのかについても、検討する必要があるといえる。

1D3 兄と喧嘩をしなかったとき、貯金箱などを買ってもらい、映画に連れて行ってもらったエピソード

(いろいろ買ってもらってどう思った?) Y (注: 自分) が、思ったことはねー…、まあ、いつも喧嘩しないこと、にすって思ったの。(—中略—そのときってさ、どうしてそういう気持ちになったんだと思う?) えっとー、ほめられたから。

このケースにおける動機づけの高まりは、もう喧嘩しないことにすると思った、という報告に現れている。これまで、物質的フィードバックを与えることは、動機づけを低下させると指摘されてきたが、必ずしもそのような場合だけではないことを、このケースは示している。また、喧嘩をしないでいようと思った理由は、また何かを買ってもらいたいからではなく、喧嘩をしなかったときにほめられたから、というものであった。物質的フィードバックは、またそのおもちゃを買ってほしいといった方向に子どもを方向づけてしまうので、動機づけが低下するとされるが、このケースをみる限りでは、次に与えられる物質への関心の移動は見受けられなかった。物質的フィードバックであっても、子どもがそれを好んでいる場合は、動機づけを低下させないとされるように (Sarafino & Stinger, 1981)、このケースにおいても、与えられた貯金箱などの物質的フィードバックが、この子どもにとって質的・量的に適切なものであったと思われる。

動機づけが高まっていると評定された9名の報告したエピソードとほめられ方を対応させてみていくと、喧嘩をしない・クレヨンを貸すといった、しつけ上望ましい行動がとれたことを報告した3名は、“ありがとう (2

名)” “貯金箱などを買ってもらった (1名)”, ドッチボールや剣玉など何かがうまくできたことを報告した3名と、水泳のクラスが進級したといった達成場面を報告した2名は、いずれも“うまくいけたね・上手・すごいじゃん”, 勉強に関する報告をした1名は“よかったね”という報告をしていた。これらの結果のうち、達成場面については、達成場面での好まれるほめられ方 (青木, 2005) と一致していた。好まれるほめられ方でほめられることと動機づけの高まりには、関連があることが示唆される。

活動の楽しさ 活動の楽しさが高まったことを報告した子どもは、31名中1名であった。この結果は、報告されたエピソードの特徴によるものと思われる。

35名の子どもたちの多くは、ほめられたエピソードとして、何かができるようになったとき、うまくできたとき、テストで100点をとったとき、お手伝いをしたときのことを報告していた。これらは、子どもが自分から取り組んだり、やりとげることによって達成感の得られる活動である。少なくとも、苦痛を伴ったり、他者から強制された活動ではない。つまり、子どもは、ほめられる以前から、ほめられた活動に対し、興味を持ち、一定の楽しさを感じていたため、ほめられることによって、活動への楽しさが特に高まるといった反応がほとんどみられなかったのだと思われる。このことを考慮すると、ほめられることによって活動の楽しさがさらに高まるといふ報告が少なかったのは、自然なことともいえる。以下、活動の楽しさについて、報告例を挙げて検討する。

1D6 母親がいないときに1人で野菜炒めを作り、母親から“とってもおいしいわね”などほめられたエピソード

(ほめられてどんな気持ちでした?) ととてもうれしい気持ち。(とてもうれしい気持ち。あとはどんな気持ちかな?) あとは…とっても心に残った。(あー、心に残った、そっかそっかー。うれしくて、心に残った。あとは?) あとはー、楽しかった。

楽しさについて言及があったのは、このケースのみであった。この報告をした子どもは、ほめられたときの感情をたずねた後、もっとも強く感じたという心に残ったという感情が生じた理由についてたずねたところ、一生懸命がんばって自分で作ったから、と説明しており、野菜炒めを作ったという経験が、重要であることがうかがえた。そのため、楽しかったという報告を、ほめられた活動に対する感情であると評定した。

だが、この報告のみでは、楽しかったのがほめられたことなのか、野菜炒めを作るという活動なのかは不明瞭と言わざるを得ない。楽しいという感情は、その活動自

体からも生じ、ほめられるという経験からも生じる。このように、楽しいという感情は、ほめられるという経験を構成するさまざまな要素から生じるものであり、子どもがそれらの違いを認知し、報告することは難しい。これは、今回用いた質問の意図が、子どもに分かりにくかったためとも考えられる。今後、質問の方法を工夫することで、ほめられたことによる活動の楽しさの変化をとらえることもできるだろう。

有能感の高まりを示す反応 有能感の高まりについて報告した子どもは31名中15名であった。15名はいずれも、言語的フィードバックを受けていた。

ほめられることで、自分の能力が高いと判断する、あるいは、自分の能力が優れていたからほめられたと考える子どもが、半数ほどいたことは、子どもが認知する能力の高さを5件法により評定させた高崎(1999)において示された、承認の言語的フィードバックを受けた子どもの方が、非承認の言語的フィードバックを受けた子どもよりも能力の自己評価が高かったという結果や、ポジティブで具体的な言語的フィードバックや、子どもの名前を呼ぶといった行動で子どもと関わっていくことで、子どもの有能感が高まる(岡澤, 2004)という結果と整合するものである。本研究においても、有能感の高まりのみられる子どもが多かったことから、言語的フィードバックを受けることと有能感の高まりには、関連があるといえよう。以下、報告例を挙げながら検討する。

ID2 テストで100点をとって、先生に“すごい”とほめられたエピソード

(どうして、Wさんは、そのときほめてもらったんだと思う?) 100点をとったから。(100点をとったから? そっかそっか、あとは?) うーん、漢字をきれいに書けたから。

このケースでは、きれいに書けた、と自分の行った活動に対して、よい評価をしている点に、有能感の高さが現れている。このように、ほめられたことが偶然であるといった解釈をするのではなく、自分の能力が高いためであると内的に原因帰属し、自信をつけることは動機づけを高めることにつながると考えられるが、有能感の高まりと合わせて動機づけが高まったことを報告したのは、3名と少なかった。

有能感の高まりが確認された15名の報告した、エピソードとほめられ方を対応させたところ、作文がうまく書けた・図工の作品などがうまくできたことを報告した7名は、“すごいね・上手(6名)”“なるほど(1名)”, 勉強に関する報告をした4名は、“すごいね(3名)”“よかったね(1名)”, 自転車に乗れるようになったなどの達成場面を報告した2名は、ともに“すごいね”, お

手伝いをしたことを報告した1名は“ありがとう”, じゃんけんで勝ったというエピソードを報告した1名は“やったー!”という報告をしていた。このうち、達成場面とお手伝い場面で報告されたほめられ方は、子どもの好むほめられ方に関する調査(青木, 2005)において、多く報告されたものであった。また、ほめられ方のみをみると、もっとも多く報告されたのは、“すごいね・上手”など、賞賛するほめ方であった。このように、子どもから好まれ、活動の出来ばえや、そのために必要な能力に対する直接的なフィードバックは、子どもの有能感を高める上で、重要な役割を果たしていることがうかがえる。

分析2 フィードバックと感情反応の関連

問題と目的

フィードバックが感情に与える影響に関する研究では、フィードバックの頻度や種類によって生じる感情反応を検討したものが多く。たとえば、ほめられるポジティブなフィードバックを受ける頻度と自尊感情の関連をみた研究では、2変数間に正の相関がみられ(Felson & Zielinski, 1989), 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子どもほど、自尊感情が高いことが示されている(袁輪・向井, 2003)。また、これらの研究で扱われた自尊感情は、もっとも初期の段階では、母親があげさにはほめることに対する反応として現れていることも指摘されている(Heckhausen, 1988)。さらに、フィードバックの種類によって、ポジティブな感情表出の量に差があることも指摘されている(Stipek, Recchia, & McClintic, 1992)。

これらの研究では、ポジティブな感情、特に自尊感情がよく取り上げられてきた。子どもの自尊感情を高めるための治療・介入方法についてのマニュアル(Pope, McHale, & Craighead, 1988 高山訳 1992)が作成され、自尊感情の向上を目的としたプログラム(池谷・葛西, 2003)も実施されているように、自尊感情を高く保つことは重要なことである。したがって、ほめられることが与える影響を検討する上で、自尊感情を取り上げる意義は大きい。

しかし、ほめられることによって生じる感情は、自尊感情だけではない。たとえば、ほめられてほっとした、あるいは、ほめられたが多少恥ずかしい思いをした、といった場合もあるだろう。そこで、分析2では、フィードバックを受けたことによる感情反応の具体像を明らかにすることを目的とする。

Table 2 分析2における各カテゴリーの定義・具体例とそれぞれの報告数

カテゴリー	報告数	定義と具体例
(a)うれしさ	32	「うれしい」と喜びを表わすもの <ul style="list-style-type: none"> ・うれしかった ・とってもうれしいなーって思った
(b)うれしさ以外の肯定的感情	7	うれしさを表わす語以外の、肯定的な感情を表わすもの <ul style="list-style-type: none"> ・いい気持ち ・楽しかった
(c)今後の目標	5	今後の行動について、どのようにするつもりであるか述べたもの <ul style="list-style-type: none"> ・また貸してあげようかなって思った ・もっとがんばろって思った
(d)今後の願望	4	今後、自分がどうしたいかという、希望・願望を述べたもので、(c)よりも強い願望が現れているもの <ul style="list-style-type: none"> ・練習してがんばりたいなって思った
(e)行動の自己評価	4	自己の行動について、評価しているもの <ul style="list-style-type: none"> ・運動会に出てよかったなーって思った ・ずっと練習してきてよかったなって感じだった ・難しいけどがんばった

方法

分析2で用いるデータは、分析1と共通のものである。よって、調査対象者や調査方法などは、分析1と同様である。ただし、分析の観点については、分析1とは異なる。具体的な分析方法は、以下の通りである。

データの整理 分析1と同様に、子どもの回答部分を逐語録から抜粋した。分析1では、1つの質問に対し、子どもが複数の回答をしていますが、それぞれの回答については取り上げず、回答全体に動機づけの高まりなどがみられるかを検討した。しかし、分析2では、子どもの回答に含まれる感情反応を、より細かく検討する必要がある。そのため、子どもの回答のまとまりを考え、1つの回答として取り扱うべきものをまとめ、回答に含まれる要素ごとに評定が可能となるように、表を作成した。

まず、ほめられたときの感情（ほめられたときの感情に対する回答）を、(a)うれしさ、(b)うれしさ以外の肯定的感情、(c)今後の目標、(d)行動の自己評価、(e)今後の願望、の5つに分類した。各カテゴリーの定義と具体例、報告数はTable 2の通りである。次に、定義に基づき、2者による評定を行った。評定の一致率は、94.2%であった。評定の一致しない部分は協議の上、評定しなおした。

結果と考察

分析2では、子どもが報告したフィードバックのタイプを問わず、35名分のデータを分析の対象とした。

ほめられたときの感情 ほめられた際に感じた感情の報告数は、平均1.49であった。もっとも多い回答は、(a)のうれしさを表すものであった。以下では、子どもの

報告例を挙げながら検討する。なお、分析1と同様、斜体部分は逐語録からの引用、括弧内はインタビュー어의発言、及び筆者による注である。

(a)うれしさ、(b)うれしさ以外の肯定的感情に分類された報告例

うーん…、お母さんに、国語のテストとって、100点をとって“すごいね”って言われてうれしかった。(ID 14)

学校で、図工のひらひらころころ(注:課題の名前)っていうのがあって、それ、それで、で、僕のやつがよく回ったの。それで先生に、“H(注:自分)のいいじゃん”って言ってさ、言われたのが、すごいうれしかった。(ID 25)

(じゃあ、お母さんに作文書いて見せた、見せてお母さんがほめてくれてたときって、Kくんどんな気持ちでしたかな?)うれしー!(うれしー!あとは?あと、他の気持ちってした?)うーん、気持ちいい感じ。(気持ちいい感じか。うれしくて、気持ちくて、あと他の感じ、気持ちってした?)うーん、うきうき。(ID 16)

うれしいと報告した子どもは32名であり、90%以上の子どもがほめられてうれしかったと述べていた⁴⁾。また、ID14やID25のように、今までほめられて一番うれしかったことをたずねた段階で、ほめられたエピソードと合わせて、うれしかったという感情を報告する子どもも7名みられた。本研究では、ほめられたときの感情を問う前に、ほめられて一番うれしかったことを想起さ

4) (a)うれしさについては報告数と報告者数が等しい。

せている。ほめられてうれしいと感じるのは、一般的な反応と思われるが、このようなインタビュー時の状況を考慮すると、うれしかったという報告が多かったことや、ほめられたエピソードについてたずねられているときにも、うれしさへの言及がなされたことが、どの程度、議論すべき結果であるかは疑問である。だが、(b)のうれしさ以外の肯定的感情も多く報告されたことから、子どもがほめられることによって、ポジティブな感情を感じていることは、確かなことといえる。

(c)今後の目標、(d)今後の願望に分類された報告例

Y (注：自分) が、思ったことはねー…、まあ、いつも喧嘩しないこと、にするって思ったの。(ID3)

(じゃあさ、お父さんに“(注：剣玉が)上手だね”って言われたのってさあ、どんな気持ちでした?) もうちょっとがんばって、12回ぐらい、練習して、やる。練習してがんばりたいなって思った。(もうちょっとやれるようにがんばりたいなって思った、うんー中略ーもっと他の、もっとがんばろっかなっていう以外の気持ちってした?) えっと、もうちょっと、練習して、えっと、12回とかになって、そして、いろんなところに、えっと、12回ぐらい、乗せたい。(ID28)

(c)の今後の目標に関する報告や、(d)の今後の願望に関する報告というのは、ほめられたという経験を経て生じた感情である。(c)(d)の特徴は、喧嘩しないこと、にするって思った、12回ぐらい、乗せたい、といった表現に現れているように、これからの活動に対する反応である点である。このような反応は、感情反応とはやや異なり、意思・思考に近いものではあるが、ほめられたときの気持ちをたずねた質問に対する回答であるので、これらもほめられた際に生じた感情であると考え、データとして採用した。

うれしい・楽しいといった、(a)(b)のような感情であれば、子どもがほめられた瞬間の表情や身振りを観察することによって、ある程度推測することが可能である。だが、(c)(d)に分類されるものは、表情などに現れにくく、子どもの様子を観察しても、把握することが難しい。しかし、ほめられてからの子どもの行動を長期的に観察すること、たとえば目標を達成しようとする行動などから、(c)(d)のようなものをとらえることができる。このような感情が報告されたことは、フィードバックによって生じる感情反応を、ほめられた直後だけでなく、その後しばらくも観察すべきであることを示しているといえる。

(e)行動の自己評価に分類された報告例

水泳で、先生に“うまくいけたね”ってほめてくれたことがうれしかったです。(一中略一Tくんさ、先生がほめてくれたときどんな気持ちでした?) あー、今ま

でずっと練習してきてよかったなって感じだった。(一中略一)…水泳のお友達、僕他に、もっとGくん以外にもっと、同じ帽子の子がいっぱいいるんだけど、その子を見て、頭を入れるのとか、その子1人しか注意してないことかをどどんつけたししてって、そのときにほめてもらったのかなーとか思った。(ID18)

(e)に分類される報告は、ほめられるという経験をしたのち、自分の行動について子ども自身が評価をするものである。このような、自己評価をするという反応に関連していると思われるのが、行動の結果が出るまでの過程についての言及である。引用したID18の報告の後半部分が、その例である⁵⁾。自己の行動の評価に関する反応があるということは、水泳などのほめられた活動に意識が向いている状態といえる。そのため、ID18のように、ほめられるまでの過程、特に自分がどのようなことに注意し、その努力が実を結んだかについても思い出し、述べたのだと考えられる。このように、ある結果にいたるまでを振り返ることは、ほめられた際に行動の自己評価をする反応の特徴を示すものであるといえる。

本研究のまとめと今後の課題

本研究の目的は、課題の楽しさや有能感、ほめられた際の感情反応の具体像を示すことであった。

課題の楽しさについては、その具体像を示すことができなかった。これは、本研究で用いた質問項目が、課題の楽しさについての反応を引き出すために適切なものではなかったことによるものと思われる。今後は、より課題に対する興味・関心について回答が得られるような質問をすることによって、子どもにとって、課題の楽しさとはどのようなことであるのかを検討する必要がある。

有能感の高さは、漢字をきれいに書けたから・上手にできたから、といった、結果に対する高い自己評価として現れていた。一方、ある活動をしてほめられたので、私はこれがよくできると思うといった反応はみられなかった。このことから、有能感は、ほめられるという経験のみによって、どのような場合にも自動的に生じるのではなく、他者からのほめられるという評価と、出来ばえが対応する場合に生じていると考えることができる。したがって、有能感を測定する際には、自己の能力に対する評定だけでなく、課題の出来ばえの自己評価を調査することも、有効であるといえる。

ほめられたときの感情は、うれしさやいい気持ちといった、ポジティブな感情が多く報告された。一方、これま

5) この部分は、質問に対する回答ではない部分で報告されたものであるが、参考として掲載した。

での研究において取り上げられることの多かった自尊感情は、あまり報告されなかった。これは、調査対象とした小学校1年生にとって、自尊感情の高まりを言語によって表現することの難しさも影響した結果といえる。また、ほめられた際の感情として、今後の目標や願望、行動の自己評価に関する報告も得られた。

インタビューデータからは、ある行動に積極的に取り組みたいという活動への意欲を、動機づけの指標として用いることの可能性も示唆された。このように、行動に反映される以前の動機づけの高さは、行動観察による測定が不可能である。もっとも、質問紙法による調査であれば測定することができるが、年齢の低い子どもに対して、そのような調査方法を適用することは難しい。だが、このような意欲の高まりは、実際にその活動に取り組む前の段階として存在していると考えられることもできる。そのため、今後は、実際の行動を伴わない動機づけの高まりについても、注目すべきであるといえる。

また、本研究からは、自分の行った活動に対する自己評価を、動機づけの測定の際に取り上げる有用性も指摘できるだろう。分析2で紹介した、あー、今までずっと練習してきてよかったなって感じだった (ID18) のように、自分の活動を振り返り、評価をすることによって、その後の行動が調整され、動機づけも変化することが予想される。活動に対する自己評価は、動機づけそのものではないが、ほめられた際の感情としてこういった報告が得られたことから、フィードバックが動機づけに与える影響について、行動の自己評価という側面からも、検討することができるといえる。

だが、本研究で得られた報告内容は、ほめられた直後のものではない。ほめられた後の活動や経験によって、報告される感情などは変化すると考えられる。たとえば、ほめられた直後には、より単純な快の感情しか生じなかったが、その後、もっとがんばりたいといった動機づけが高まることなどが予想される。よって、今後は、ほめられてすぐの段階でのインタビューも行い、ほめられた直後としばらく時間が経ったのちに報告された内容の質的な差異の検討をすることも、必要になるだろう。

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」の好みが生じた動機づけに与える影響 発達心理学研究, 16, 237-246.
- Bem, D. J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74, 183-200.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.
- 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 誠心書房)
- Delin, C., & Baumeister, R. (1994). Praise: More than just social reinforcement. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 24, 219-241.
- 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.
- 浜田寿美男 (1997). 子どもの生活世界—時間の問題を軸にして— 季刊子ども学, 16, 32-40.
- Heckhausen, J. (1988). Becoming aware of one's competence in the second year: Developmental progression within the mother-child dyad. *International Journal of Behavioral Development*, 11, 305-326.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effect of praise on children's intrinsic motivation: A reviews and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128, 774-795.
- 池谷貴彦・葛西真記子 (2003). 児童の社会的スキルと自尊感情の向上に関する研究—ピア・サポート・プログラムの実践を通して— カウンセリング研究, 36, 206-220.
- 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.
- Kohn, A. (2001). Five reasons to stop saying "Good job!". *Young Children*, 56, 24-28.
- 国立教育政策研究所 (2002). 平成13年度 国立教育政策研究所年報
- 菱輪早織・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.
- 岡澤哲子 (2004). 幼児の運動遊びでの有能感形成におよぼす保育者の言語活動の影響について 人間文化研究科年報 (奈良女子大学大学院人間文化研究科), 20, 229-243.
- Pope, A. W., McHale, S. M., & Craighead, W. E., (1988). Self-esteem enhancement with children and adolescents. NY: Pergamon Press. (ポープ, A. W.・ミッキヘイル, S. M.・クレイグヘッド, W. E. 高山 巖 (監訳) (1992). 自尊心の発達と認知行動療法—子どもの自信・自立・自主性をたかめる— 岩崎学術出版社)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- 桜井茂男 (1983). 認知されたコンピテンス測定尺度 (日本語版) の作成 教育心理学研究, 31, 245-249.
- 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.
- Stipek, D. J., Recchia, S., & McClintic, S. (1992). IV Study 2: 2-5-year-olds' reactions to success and failure and the effects of praise. *Mono-graphs of the Society for Research in Child Development*, 57, 39-59.
- 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.
- 田上不二夫・桜井茂男 (1985). Harterによる内発的—外発的動機づけ尺度の日本語版の検討 信州大学教育学部紀要, 51, 47-58.
- 高崎文子 (1999). 達成場面における幼児の目標志向性と承認との関係 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), 8, 51-61.
- 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 (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.
- Wolfgang, C. H., & Brudenell, G. (1982). The many faces of praise. *Early Child Development and Care*, 9, 237-243.
- 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.

(2006年9月29日 受稿)

ABSTRACT

A Narrative Analysis of Children's Experiences of Being Praised

Naoko AOKI

The purpose of this study was to investigate how children process and react to the experience of being praised. First-grade children (ages 6-7) were interviewed about episodes in which they were praised, the emotions they felt at those times, and also why they felt those emotions. Analysis 1 offered specifics on increases of motivation, the degree of fun of the task, and competence, based on narrative data. Increased motivation appeared in such comments as, "I would like to get a perfect score on the test, again" or "I will practice harder so that I can do better next time". High feelings of competence were shown in remarks such as "I was praised because I was able write Kanji neatly", "I was praised because I was able to ride bicycle". In analysis 2, narratives were analyzed by classifying the children's emotional reactions. The children felt positive emotions such as happiness, and also reported "I am glad I took part in the athletic festival".

Key words: interviews, children's self report, praise