

# ほめの効果研究のモデルについての一考察

高 崎 文 子

## A Study on a Research Model Regarding the Effects of Praise

Fumiko TAKASAKI

(Received October 1, 2013)

Praising children is generally believed to have positive effects for educational purposes. However the effects of praise are not always as visible as expected. In this article, a research model where praise was not effective is introduced and why the praise was not effective is examined, and a new research model where praise could be effective is suggested.

In past research, praise has been considered to have a one-way influence from the praiser to the praise receiver. In those research models, the role of the praise receiver was little evaluated. To study the receiver's active involvement evaluating the effectiveness of praise, it is necessary to take into consideration individual traits of the praise receiver when a research model is established. One such individual trait is how the praise receiver would react when praised. This article introduces how attitudes of the praise receiver could make a difference when considering the effectiveness of praise.

**Key words :** the effect of praise, praiser, praise receiver

### 1. はじめに

「ほめ」は教育現場において重要なキーワードのひとつである。たとえば熊本県教育委員会が掲げているくまもとの教職員像には「認め、ほめ、励まし、伸ばす、くまもとの教職員」と記され(熊本県教育委員会, 2005), 児童・生徒に対して「ほめる」という対応を教育に取り入れることが求められている。また, 地方自治体の中には「子ほめ条例」を制定し, すべての子どもを義務教育期間中必ず1回は, 何らかのよい点を取り上げ表彰をすることとしているところもある(清水, 2004)。このような公的な取り組みをしていなくても, 子どもを「ほめて育てる」ことは望ましいという考え方は一般に広く共有されおり, 私たちはほめを用いる事で, 子どもたちに何らかのよい教育的な影響を与えることができると認識しているのではないだろうか。

ところが, ほめが具体的にどのような機能を持つと考え, どのような効果を期待するのかについては, ほめが用いられる状況やほめを用いる人の考え方によってさまざまである。たとえば, ほめることで相手のやる気を引き出す, よい人間関係をつくる, 感謝の気持ちを伝える, 言いにくいことをオブラートに包む, 評価基準を伝える, 等々, 日常的に用いられているほめ

にはさまざまな意図が含まれている。このようにほめを用いる人(以下, ほめ手)の期待するほめの機能や効果が多様であるとする, そのほめを受け取る人(以下, 受け手)はその時々で相手の意図を解釈しながらほめに反応することになる。そのため意図の伝達や解釈がほめ手と受け手で異なることも起こりうると考えられる。子どもの教育や養育に携わる教師や親からは, ほめでも思ったような効果が得られない, ほめる事は難しいという声も聞かれるが(たとえば, 塩澤, 2010; 原田, 2010), これはほめがそれほど単純なものではなく, ほめれば簡単に期待どおりの効果を得られる, というものでもないことを示しているのであろう。

このようなほめへの期待と実感する効果とのギャップを埋めるために, ほめ方指南の書籍や講座に“効果的なほめ方”のコツを求める人も多いだろう。その内容としては, ほめ言葉の選び方やほめを与えるタイミングなどのほめ方のテクニックに焦点化された内容が中心であり(たとえば, 本間・祐川, 2007), ほめ手のほめ方次第でほめの効果が決まるという枠組みが前提となっている。

このようなほめ方のハウツー本やほめ方教室で伝授される“効果的なほめ方”の根拠となっているのは, 心理学領域で重ねられてきた, ほめの動機づけ効果の

研究知見に基づくものも多い。つまり、従来の心理学研究においても、ほめる側の立場からほめ方による動機づけへの影響の違いを検証する、という枠組みで研究がおこなわれてきたということである。これらの研究モデルはほめを、1) ほめ手による受け手への一方的な働きかけだととらえ、2) ほめ手の期待する行動変化を効果の指標とするのとらえており、影響要因となる行動主体はあくまでもほめ手であり、受け手は影響を受けるだけの存在という位置づけとなっている。しかし現実場面においてはほめの効果が感じられないこともあるということは、ほめ手中心の従来のモデルでは十分に現象を説明出来ていない可能性があるのではないだろうか。

そこで本論文では、これまで心理学領域で扱われてきたほめの機能や効果についての先行研究を整理し、従来の研究モデルの限界を検討し、今後ほめの効果研究を進めるうえで考慮すべき新たなモデルを検討することを目的とした。

## 2. ほめ手視点によるほめの効果研究

教育現場においてはほめは、相手のやる気を引き出し望ましい行動の促進やパフォーマンスの向上を期待して用いられることが多い。このようなほめの動機づけ効果については、従来の心理学領域において、「言語的報酬」や「ポジティブフィードバック」などが学習成果や行動従事へ与える影響、あるいは強化の与え方と効果との関連という、強化理論の枠組みの中で主に検証されてきた。

そもそもほめは、物理的な強化子と比較すると行動の変化や持続に対する効果は低いとされてきた (Forness, 1973; Nickell & Travers, 1963)。しかし Deci (1971) は大学生を対象にした実験で、報酬の種類による内発的動機づけへの影響を検証し、金銭的報酬などと比較してほめることが内発的動機づけを低下させないことを示した。また Anderson, Manoogian & Reznick (1976) も幼児を対象にした実験で、ほめがお絵かき課題での内発的動機づけを低下させないことを明らかにした。このように、他者の行動を変化させる力は強力ではないものの、ほめを用いることは相手の内発的動機づけに効果的に働きかける手段となることが示された。

ほめの効果に関してはほめ方の条件の影響が大きいと考えられ、どのような条件が効果的であるのかについての研究も重ねられてきた。Parton & Ross (1965) がレビューしたほめやポジティブフィードバックなどの社会的強化子が子どもの行動に与える影響について

の研究では、強化を与えるスケジュールがひとつの大きな要因として取り上げられてきたことが紹介されている。また Brophy (1981) によって示された、教師がほめを用いる際の効果的なほめ方のガイドラインでは、“達成に伴ってほめる” “努力や能力などの内的な帰属を促すようにほめる” “紋切型ではなく、様々な言い回しを使ってほめる” “大げさではなく自然な表現でほめる” “クラスメイトの前ではなく個人的にほめる” など、教師が工夫することのできるようなほめ方のコツが紹介されている。

このように、強化理論の枠組みにおける研究では、ほめが動機づけや行動を変化させることに有効であること、その効果はほめの与え方によって変わることが示された。しかしながら、ほめが報酬として機能するためには、受け手がほめを報酬としての価値を持つと判断する必要がある。また、ほめ方についても受け手の受け止め方を考慮して調整することが効果を高めるためには欠かせないと考えられる。このように考えると、ほめの受け手の要因を考慮に入れずに、ほめ手がほめ方のコツやスキルの向上を追求したとしても、期待どおりの効果が得られるようにならないのではないだろうか。ほめの効果がほめ手の都合でのみコントロールできるという考え方こそが、ほめの効果が得られない状況を引き起こす原因のひとつではないだろうか。

実際に心理学領域では機械的な学習論的アプローチから、社会認知的アプローチに変化が起こるにつれて、ほめが報酬として直接行動に影響を与えるという枠組みから、ほめは受け手の受け止め方次第で効果が変わる、もしくはほめが受け手の認知に働きかけた結果が動機づけや行動変容となって表れる、という枠組みに変化が起こったのである。

## 3. 受け手の要因の関与の可能性

相手をほめたからといって、常に期待されたとおりの効果が得られるわけではないが、その理由として受け手の要因の関与が少なからずほめの効果に影響を与えている可能性が考えられる。

ほめの動機づけへの効果に関する研究をレビューした Henderlong & Lepper (2002) は、ほめは必ずしも行動変容を起こさせる強化子としての機能を持つとは限らないことや、ほめ手から受け手に対する一方的な働きかけではなく複雑な社会的コミュニケーションであると述べている。また Delin & Baumeister (1994) も、ほめは相手がいってこそ成り立つ社会的な行為であることを指摘している。このようなほめの定

義からも、ほめという現象をとらえる際に、受け手の要素を考慮しなければ十分な説明モデルとならないことが考えられる。

ほめの受け手の関与を取り上げる必要性の根拠として、ほめ手と受け手のほめに対する考え方や解釈のズレをあげることができる。たとえば高崎（2011）は大学生を対象にほめが効果的ではなかったエピソードを収集し、その原因となる要因の分析を行った。その結果、ほめが受け手にポジティブに受け止められなかったのは、ほめ手のほめ方に問題のある「ほめる側原因」の他に、「ほめられる側原因」や「双方原因」と分類されるケースがあることがわかった。このうち、ほめ手以外の関与が原因としてあげられた「ほめられる側原因」は、ほめに対してプレッシャーを感じたり、インパクトを感じなかったなどのほめる側の受け止め方に起因したケースであった。「双方原因」は、ほめの基準やほめの対象がほめ手と受け手でかみ合っていないため、受け手がほめをポジティブに評価できなかったケースであった。どちらの場合も、受け手はほめられているという認識を持てはいるものの、そのほめをポジティブなものとして受け取っておらず、言葉等を手掛かりとした形式的なほめの認知と、文脈や状況要因を加味した本質的なほめの認知とは別のものとして情報処理されているようであった。ほめ手がほめ方を効果的なものに工夫しようとする際に注目するのは、形式的な言葉の使い方やタイミングなどが中心であるとすれば、その対処は受け手の認知の部分的な側面へのアプローチに止まっている可能性がある。

また、逆にほめたつもりがないのに、ほめと受け取られるケースもある。青木（2005）は幼児と小学校1年生を対象にほめられたエピソードを収集し、子どもたちがどのようなときにほめられたと受け止めているかについて分析を行った。その結果、お手伝いをした時に「ありがとってなでなでしてくれた」などの感謝の表明や愛情表現もほめと受け止めていることが示された。同様に、大学生を対象としたほめ／ほめられエピソードの内容を分析した結果からも、「『ありがとう』と言った」「『笑顔がすごくいいから大丈夫!』と励ましてもらえた」のように、感謝の表明や励ましもほめと認識されている場合があることがわかった（高崎, 2011）。Henderlong ら（2002）は、単に「正解」と認めるだけや「君ならできるよ」と励ます内容のフィードバックはほめには含めないとして定義している。しかし、実際にはほめ手の意図や学術的なほめの定義に関わらず、受け手がほめだと認識する場合があります。ほめたつもりではなかったが、受け手がほめられたと認識したことでその後の動機づけや行動変化に影響があるということも考えられるのである。

以上のことから、従来の強化理論モデルのほめ手の視点のみからほめを捉えようとする枠組みによって、受け手の関与を過小評価することとなっていたことは明らかである。ほめの効果に重要な要因である受け手の要因をモデルに組み込めていないことが、予測性の高いほめ効果のモデルが得られない原因のひとつとなっていることが推測される。

#### 4. 受け手に働きかけるほめの効果研究

それでは、ほめの受け手はほめの効果にどのように関わってくるのであろうか。まず、ほめは受け手の何に働きかけようとするのか、という点からほめの効果研究のモデルにおける受け手の位置づけについて整理する必要がある。強化理論においては、変化を期待し働きかける対象は、動機づけの結果として現れる行動や反応であった（Wigfield & Eccles, 2001）。そこでは、受け手は一方的に影響を受けるだけの存在であり、受け手がどのような解釈や判断をしてその行動をとったのかという、内面的なメカニズムについては考慮されなかった。しかしながら近年心理学研究においては、動機づけなどの行動メカニズムを説明する上で行動主体の認知は主要な要素となっている。働きかけを受ける側がそれをどのように受け止め、解釈し、どのような判断をするのか、という行動主体の内面的メカニズムを解明しなければ、結果として生じた行動の説明ができないからである。

ほめの効果の研究についても同様であり、ほめが直接行動に影響を与えるのではなく、受け手の内面的な要因に作用すると考えられるようになった。このような枠組みにおいてはほめが受け手の認知的な側面、感情的な側面、動機づけ的な側面、対人間の側面などに影響を与え（Delin & Baumeister, 1994）、その結果行動に変化が生じるというように、動機づけのメカニズムが説明されている。

たとえばほめの感情への影響については、Stipek, Recchia & McClintic（1992）らは、ほめが課題成功後の子どもの笑顔や誇らしさなどの感情の表出に影響を与えることを示した。また青木（2009）は小学校1年生を対象にした研究で、どのような状況でもほめられると肯定的感情を喚起することを示した。ほめの自己効力感への影響については、笹川と藤田（1992）が大学生と専門学校生を対象に実施した調査で、子どもの頃によく親にほめられた人はその後の自己効力感が高いことを示した。以上のような研究は、ほめによる受け手の内的な要因の変化について検証されたものであるが、さらにその変化が動機づけや達成行動に



与える影響までを視野に入れた研究もある。

たとえば Kamins & Dweck (1999) は、幼児を対象にした実験ではほめる際の焦点の当て方によって、その後の失敗経験による無力感反応が異なることを明らかにした。それによると、「いい子ね」などの人物に焦点を当てたほめよりも、「一生懸命がんばったね」などの過程に焦点を当てたほめの方が、子どもの課題への評価や自己評価が高く、失敗後も感情的ダメージや再挑戦へのあきらめのような無力感反応が低いということがわかった。つまりほめによって変化しにくい要因（人物や能力）や変化させやすい要因（過程）に随伴させたフィードバックを与えることにより、課題の成否について子どもの原因帰属が能力帰属や努力帰属に導かれ、結果としてその後の動機づけが異なってくるのである。

他にも、認知的評価理論において Deci & Ryan (1985) が説明したほめが内発的動機づけを促進するメカニズムによると、ほめによって有能観や統制の位置についての認知に影響を受けることによって、内発的動機づけや行動が変わってくるという。たとえば Ryan (1982) が大学生を対象に行った実験では、課題遂行の途中で「すばらしい、このまま続けてください」というよいパフォーマンスの継続を期待するような“統制的フィードバック”群と「いくつかできました、平均はいくつです」というような成績がよいことを客観的情報としてもたらす“情報的フィードバック”群のその後の内発的動機づけを比較したところ、統制的フィードバック群の方が内発的動機づけを低下させたことが明らかになった。統制的フィードバックではよい結果を期待されているというプレッシャーを受け手が認知し、そのことが課題従事への自己決定や自律性の認知を阻害するために、やらされているという外発的動機づけが強まり、内発的動機づけは低下するのだと考えられている (Deci, Koestner & Ryan, 1999)。

以上のように、ほめが受け手の原因帰属や自律性の認知などの内面的要因に影響を与えることで、その後の動機づけ反応や行動に影響を与えるというメカニズムが明らかになってきた。これらの研究は、ほめを受け手がどのように認知するかによって動機づけや行動が変化するという枠組みで現象を説明しようとしており、受け手の関わりを考慮しているモデルではある。しかし、依然ほめ方によって動機づけや達成行動が変化することを検証したものであり、ほめ手が受け手に働きかけるという構図は強化理論と変わらないといえるかもしれない。

受け手の関わりを考慮に入れたとしても、ほめ手側の視点に立った研究にはいくつかの課題があると考えられる。まず実験場面のほめ方のように“人物へのほ

め”か“過程へのほめ”、“情報的フィードバック”か“統制的フィードバック”のように、どちらか単一の内容だけを伝えることの生態学的な妥当性についてである。ほめ手の立場ではほめが効果的である条件を検証しようとする、ほめに用いる言葉などを厳格に統制するという手続きを取るようになる。しかし実際に相手をほめる場面においては、常に特定の言葉を避けたり特定の内容のみに言及してほめることは不自然なのではないだろうか。Kast & Conner (1988) は、ほめの条件として“情報的フィードバック”“統制的フィードバック”の他に情報的内容と統制的内容を混在させた“混在フィードバック”条件も加えて課題の興味への影響を比較検討した。その結果統制的フィードバックは情報的フィードバックより興味を低下させるという結果に加えて、混在フィードバックは女子児童に対しては課題への興味を低下させるが、男子児童に対してはそのような影響がないことが明らかになった。つまり、ほめの受け手は“混在フィードバック”に含まれる2つの内容のうち、片方だけに注意を焦点化してほめを受け取ったのだと考えられる。

ほめの受け手は、ほめ言葉や内容といったほめそのものがもたらす情報以外にも、そのほめが生じた文脈、ほめられた時の状況、相手の表情など、さまざまな情報を同時に受け取っていると考えられる。受け手はほめの場における複数の情報の中から取捨選択や組み合わせという情報処理をし、その結果、動機づけに関連した反応や行動を選択しているのではないかと推測される。

さらに上記の Kast ら (1988) の研究で示されたのは、同じ混在フィードバックに対しても、性別によって反応が異なっていたということである。Delin ら (1994) は、同じ状況においても同じほめ言葉がすべての人に同じ影響を与えるわけではないと述べている。受け手の視点からほめを考えた時、その言葉や内容のどこに焦点化し、それをどのように解釈し反応するのかは、もともと持っている個人特性に左右される可能性も十分に考えられるのである。このように考えると、受け手はほめによって影響を受ける受け身の存在ではなく、ほめの状況に自ら関与する主体的存在として位置づける必要があるといえるだろう。

## 5. 受け手の特性を考慮したほめの効果研究

これまで述べてきたように、受け手を受け身の存在と見るか主体的存在と見るかによって、ほめの効果研究の枠組みにおける位置づけが変わってくる。たとえば受け手のコンピテンスという要因の位置づけを考え

る際に、ほめられたことによって受け手のコンピテンスが変化し、それが動機づけに反映するという仮説モデルを考えることもできるし、もともとの受け手のコンピテンスの高低によってほめの解釈が異なり、そのことによって動機づけが変わってくるというモデルを考えることも可能である。このように、ほめの受け手の要因はほめの効果研究モデルにおいて媒介変数として関わる可能性と、調整変数として関わる可能性が指摘されている (Henderlong ら, 2002)。

そのうちここまで述べてきたのは、ほめによって受け手の内的要因の状態が変化することで、ほめの効果を媒介するという、受け手の要因が媒介変数として扱われるモデルであった。一方、Henderlong ら (2002) は、同じほめでも受け手の特性によってほめの受け止め方が異なる可能性について指摘している。つまり、その場で受けたほめによって受け手が影響を受け変化をするのではなく、もともと持っている受け手の特性によってほめの解釈や判断が異なることで、ほめの効果を調整するという、受け手がの要因が調整変数として扱われるモデルである。その受け手の特性としてこれまでの研究で主に取り上げられてきたのは、年齢・性別・文化の要因であった。

たとえば年齢に関しては、年齢が低いほどほめを額面通りに受け止め動機づけを促進させることがわかっている。Baker & Graham (1987) は、4-5 歳の子どもではほめられた後の能力の自己評定は中立的なフィードバックの後よりも高く、逆に 11-12 歳の子どもは中立的なフィードバックを受けた方が能力の自己評定が高くなることを示した。また、Meyer, Bachmann, Biermann, Hempelmann, Ploger & Spiller (1979) は、大人になると成功に対してほめられたとしても、それが簡単な課題であったならば能力の認知が低くなることを明らかにした。つまり、認知的に発達して複雑な情報処理ができるようになると、単純にほめられたからといって動機づけが高まるのではなく、情報を複合的に解釈できるようになるのだと考えられる。

性別の影響については、認知的評価理論におけるフィードバックの種類による内発的動機づけへの影響に関連して、男性は情動的フィードバックに、女性は統制的フィードバックにより影響を受けやすいといわれている (Deci ら, 1985)。また先行研究の知見から Koester, Zuckerman & Koester (1987) は、女性は努力帰属のほめを男性は能力帰属のほめを好むようだと結論づけている。

以上のようなほめの効果に関与する受け手の要因として取り上げられているのは、受け手の属性変数であるが、それ自体がほめを調整するというよりも、その属性に特徴的な認知特性がほめを調整するのだと考え

られる。ほめの影響の調整要因となりうる個人の特性は比較的安定的なものだと考えられるが、必ずしも生得的で不変的なものではないだろう。そのような特性は媒介変数として検討されてきたような個人の内的状態が長期的にほめの影響を受けて安定的な個人特性となったものだととらえることができるだろう。

Dweck (2001) は実験場面においてほめの焦点の当て方によって失敗経験後の動機づけの違いを生むことを明らかにしたが、そのような短期的な影響とともに、ほめの与え方による長期的な影響についても言及している。それによると人物や能力などの変化しにくい特性要因に帰属させたほめを繰り返すと、別の場面での課題の成否に対しても、人物 (よい子だから出来た/悪い子だから出来なかった) や能力 (頭がよいから出来た/頭が悪いから出来なかった) に帰属して判断するような、能力の実体観を持つようになり、それが失敗課題への再チャレンジを抑制してしまう。これは課題の成否を何に随伴させてほめるのかによって、ほめが与えられた時だけの一時的反応にとどまらず、能力観という子どもの動機づけ全般に関連するような認知的特性を形成させるという、長期的な視点からの影響を示唆したものである。

ほめの効果に対する受け手の主体的な関与において、個人特性として性別や年齢や国籍などの要因を取り上げる際重要なのは、その所属グループのラベルではなく、受け手がその属性によってどのような環境に置かれどのような経験をしてきたのか、そしてその経験によりどのような個人的認知特性を形成するにいったのか、という点であろう。Dweck (2001) が能力観や原因帰属を個人の認知的特性ととらえたように、これまでほめが与えられた時の一時的反応としてとらえられてきたコンピテンスやセルフエフィカシーや有能観などの自己認知の要因や、状況における自律性の認知などの情報の焦点化の要因も、長期的に個人が同じようなパターンの反応を示すとする、それは安定的な認知特性であると考えることができる。

ほめは、個人が出生してからずっと他者から与えられてきた働きかけのひとつであろう。その経験の積み重ねにより、ほめとはどのような場合に与えられ、どのように解釈しどのように反応すべきか、というほめに関する知識や情報が蓄積される。それぞれの人が重ねたほめ経験には個人差があるため、ほめへの反応パターンの個人差が生じるだろう。このようにほめへのとらえ方や反応パターンが次第に定着していくことで、ほめについてのスキーマやほめへの態度が形成されるのではないだろうか。そのようなほめに対する認知的枠組みの個人差が、同じ状況においても同じほめ言葉がすべての人に同じ影響を与えるわけではない



(Delin ら, 1994) という現象を生じさせている可能性がある。ほめそのものを個人がどのようにとらえているのかという観点から、個人特性としてのほめへの態度を検討することも重要であると考えられる。

## 6. ほめの効果研究の課題

教育の現場や心理学の動機づけ研究の領域では、ほめは他者をコントロールするための手段・道具であるという認識が強いのではないと思われる。ほめ手と受け手には立場の非対称性が存在し、ほめ手が持つ価値基準に合わせて、受け手を指導し行動を望ましい方向に変容させることを目的として、効果的なほめ方の模索がされてきた。このような枠組みにおいて、ほめの効果を高める試みとしては、ほめ方のテクニカルな部分の修正に焦点が当てられ、受け手の主体的関与やほめ手と受け手の間で生じている相互作用へのアプローチというとらえ方はされてこなかった。

しかしながら本論文においては、ほめる側がほめ方を調整することによって、一方的に受け手の動機づけや行動をコントロールすることは、期待されているよりも効果が限定的であること、その理由としても一方の当事者の受け手の関与がこれまで考えられてきた以上に大きいのではないかということを描いた。

これまでも、受け手の要因を組み込んだほめの効果に関する研究は少なからず行われてきたが、受け手を主体的な存在としてモデルに組み込んだ試みはそれほど多くはない。その中でも主に受け手の特性要因として取り上げられてきたのは、年齢や性別などの個人属性の要因であった。このような要因の影響を検証することも有効であると考えられるが、所属する属性グループに割り当てられたラベルに意味を見出すことが重要なのではなく、その属性によってどのような経験をし、そのことでどのような個人的な認知特性を獲得してきたのかという点に焦点を当て分析を行う必要がある。つまり真に考慮すべきなのはその個人の、ほめに対する受け止め方や解釈のパターンであろう。このようにほめを個人がどのように受け止めるのかという個人特性のうち、ほめそのものに関するスキーマや態度の影響を検証する研究はまだほとんど扱われていないといっているだろう。今後の研究課題として、個人の持つほめへの態度とほめの効果との関連について検討していくことがあげられる。

このようなほめへの態度は、ほめに対して個人がどのような解釈をし反応の違いを生じさせるかという調整変数として位置づけられるものである。しかしながらスキーマや態度といった個人特性は生得的なもので

はなく、個人が経験したほめ状況の中から知識や情報が蓄積され形成されるものである。そのように考えると、ほめられた時の反応という「現在」に関わる枠組みを超えて、それまでどのようなほめに関する経験をしたかという「過去」の文脈も考慮する必要がある。ほめが効果的である条件を考えると、その個人のそれまでの経験や子どもが一般的にどのような場面ではめられる経験をしているのかといった発達の視点からのアプローチも、今後の検討課題となるだろう。さらに、ほめへの態度は受け手としてほめの効果に主体的に関与するだけではなく、ほめ手として、なぜほめるのか／なぜほめないのか、という他者への働きかけの判断や行動選択にも関わってくると思われる。自分がほめられた時の反応や他者をほめるかどうかの判断については、ほめに関する「未来」の文脈と考えることができるだろう。

このように、人はほめられるという経験をするたびにほめについての知識を蓄積し、それをもとにほめに対してどのような解釈や対応をするかという態度形成がされ、自分がほめを用いる側になった時にも個人的特性としてのほめへの態度をよりどこに判断するのだと考えられる。同一の個人が、ほめる側にもほめられる側にもなり、現在のほめられ経験が将来的には他者をどうほめるかにもつながってくるというように、個人はさまざまな立場からほめを経験をしている。人はそのさまざまな立場からのほめの経験や認知を統合させ、内的に一貫したほめへの意味づけをし、ほめへの態度を機能させているのではないかと推測する。今後の課題として、そのようなほめへの態度の存在について検証し、ほめの効果にどのように関与しているのか、ほめへの態度はどのように形成されていくのか、等について詳細に検討していく必要があると思われる。

## 参考文献

- Anderson, R., Manooogian, S. & Reznick, J. (1976). Undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 610-620.
- 青木直子 (2005). 就学前後の子どもの「ほめ」の好みと動機づけに与える影響. *発達心理学研究*, 16, 237-246.
- 青木直子 (2009). 小学校1年生のほめられることによる感情反応：教師と一対一の場合とクラスメイトがいる場合の比較. *発達心理学研究*, 20, 155-164.
- Baker, G.P. & Graham, S. (1987). Developmental study of praise and blame as attributional cues. *Journal of*

- Educational Psychology*, 79, 62-66.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.
- Deci, E.L. (1971). Effect of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 6, 627-668.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Delin, C.R. & Baumeister, R.F. (1994). Praise: More than just social reinforcement. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 24, 219-241.
- Dweck, C.S. (2001). The development of Ability conceptions. *Development of Achievement Motivation*, Wigfield, A., & Eccles, J.S. Eds. Academic Press. 57-88.
- Forness, S.R. (1973). The reinforcement hierarchy. *Psychology in the Schools*, 10, 168-177.
- 原田綾子 (2010) 子どもを伸ばすほめ方・叱り方, *児童心理*, 913, 101-105.
- Henderlong, J. & Lepper, M.R. (2002). The effect of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, Vol.128, No.5, 774-795.
- 本間正人・祐川京子 (2007) やる気を引き出す! ほめ言葉ハンドブック, PHP 研究所.
- 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.
- Kast, A. & Conner, K. (1988). Sex and age differences in response to informational and controlling feedback. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 514-523.
- Koester, R., Zuckerman, M. & Koester, J. (1987). Praise, involvement, and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 383-390.
- 熊本県教育委員会 (2005) くまもとの教職員像. *教育くまもと*, No.33, 熊本県教育庁総務広報課.
- Meyer, W.-U., Bachmann, M., Biermann, U., Hempelmann, M., Ploger, F.-O. & Spiller, H. (1979). The informational value of evaluative behavior: Influences of praise and blame on perceptions of ability. *Journal of Educational Psychology*, 71, 259-268.
- Nickell, M. & Travers, M.W. (1963). Effects of different reinforcers: A comparison across age levels. *Psychological Reports*, 13, 739-746.
- Parton, D.A. & Ross, A.O. (1965). Social reinforcement of children's motor behavior: A review. *Psychological Bulletin*, 64, 65-73.
- 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.
- 笹川宏樹・藤田正 (1992) 親の養育態度と自己効力感及び自己統制感の関係. *奈良教育大学教育研究所紀要*, 28, 81-89.
- 清水英男 (2004) 地域ぐるみの青少年育成に関する一考察 - 児童・生徒に関する表彰条例「子ほめ条例」を中心として -, *生涯学習研究*, 2, 11-20.
- 塩澤雄一 (2010) 日常のほめ方と叱り方を見直す, *児童心理*, 910, 67-72.
- Stipeck, D.J., Recchia, S. & McClintic, S. (1992). 2-5 years-olds' reactions to success and failure and the effects of praise. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57, 39-59.
- 高崎文子 (2011) 「ほめ」に効果がない状況の要因分析 - ほめられる側に焦点をあてた分析から -, *ソーシャルモチベーション研究*, 6, 1-14.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2001). Introduction. *Development of Achievement Motivation*, Wigfield, A., & Eccles, J.S. Eds. Academic Press. 1-11.