

ほめ理由認知のズレ要因の検討

—小・中学校場面と大学場面の比較—

高崎 文子

A factor in the perception gap in praise reasons

Fumiko Takasaki

(Received September 29, 2017)

要約

ほめることで期待どおりの結果を得るためには、ほめ手の意図が受け手に伝わるのが前提となる。しかし実際には、ほめ手と受け手の間で、ほめるべき対象やほめるべき状況についての認識が一致しない場合もあると考えられる。このため本研究では、どのような理由において、ほめ手と受け手のほめ理由認知のズレが生じるのかについて検証することを目的とした。

240名の大学生を対象に、小・中学校と大学の授業中に発表者がほめられるという仮想場面を設定した調査を行った。回答者は、ほめる側／ほめられる側／第三者の立場から、「優秀」「基準到達」「発表態度」「努力」「継続期待」「人柄」「自信をもたせる」「信頼関係を作る」の理由が、ほめる／ほめられる理由として適当であるかについて評定した。

その結果、ほめる立場ではほめられる立場よりも、どの理由においてもほめるべきという評価が高かったことがわかった。ただし、立場に関わらず、「努力」はほめる理由として最も高く評価され、「人柄」「信頼関係」は低い評価であった。また小・中学校場面では、ほめる立場では「継続期待」「自信」をほめる理由として高く評価していたが、ほめられる立場は低い評価をしており、認知のズレが大きかった。このようなほめる立場とほめられる立場の認知のズレが大きい内容をほめる場合は、説明を十分にするなど配慮が必要であると考えられる。

キーワード：ほめの理由、認知のズレ、ほめ場面における立場

Abstract

In order to get expected results of praising, it is essential that the intention of the praiser be communicated to the praise receiver. There are, however, sometimes cases when the praise receiver misunderstands the intention of the praiser because each party has different concepts of the reason for praising or of the situation when praising occurs.

240 college students were assumed to be in a situation where a presenter is praised in a classroom of elementary/middle high school and college students, and were asked to complete a questionnaire about validity for praise reasons, such as “academic excellence,” “standard achievement,” “attitude in presentation,” “the presenter’s efforts,” “expectation for future performance,” “personality,” “encouraging confidence,” and “trust-based relationship”. Each of the reasons was rated from the standpoint of a praiser, a praise receiver, and a third person.

It was shown that praise in every factor given above should be emphasized, and this emphasis was stronger when one is praising than when one was being praised. However, in every situation, “the presenter’s efforts” was regarded as the most important and in the category of the praiser, elementary/middle high school. “expectation for future performance” and “encouraging confidence” were valued very lowly by the one being praised, showing a large difference in the concepts of the reason for praising or the situation when praising occurs. In such cases, sufficient explanation for the praise should be made.

Key words : praise reason, perception gap, a standpoint on praised situation

1. 問題と目的

教育や養育場面では、学習や望ましい行動の習得を促すために、“ほめ”がよく用いられる。“ほめ”を用いた教育や養育は“叱る”という手段と比較されることが多く、“ほめ”を多用する事への懸念が示されることもある(伊藤, 2005 など)。しかし、一般的には肯定的な望ましい働きかけだととらえられており、各地方自治体の教育委員会などでもほめることが推奨されている(熊本県教育委員会, 2005; 福岡県教育委員会, 2015 など)。

ところが、「ほめても期待した結果が得られなかった」という声も聞かれるなど、“ほめ”はただほめればいいという単純なはたらきかけではないことも指摘されている(Delin&Baumeister, 1994)。“どのようにほめればより効果的であるか”は多くの関心が寄せられる課題であり、その状況や条件について様々な検証や提言が行われてきた。

効果的なほめ方についての研究例をあげると、子どもが課題に成功したり何かを達成した時には、「それが上手なんだね」「頭がいいね」などと能力に注目してほめるよりは、「頑張ったね」「工夫したところが良かったよ」などと努力や到達までの過程に注目してほめた方が、その後の失敗時にも動機づけを低下させないということが明らかにされている(Mueller&Dweck, 1989; Kamins&Dweck, 1999)。また、「次もまたいい結果を期待しているよ」などのほめ手が相手の将来の成果や行動を期待するようなほめ方、すなわち“統制的ほめ”よりも、「このやり方がよかったよね」などのその時の成果や行動の良かった点に注目したほめ方、すなわち“情報的ほめ”の方が、内発的動機づけを高く維持させるということも示されている(Pittman, Davey, Alafat, Wetherill&Kramer, 1980; Ryan, 1982)。他にも、個人的にほめられた方がクラスメイトの前でほめられるより効果的である場合があること(Caffyn, 1989, 青木, 2009)など、ほめ言葉やほめの対象に関する内容だけではなく、どのような状況でほめられたのかというほめの効果への影響する要因についても検証されている。

Brophy (1981) は、「効果的なほめ方のガイドライン」として「何でもほめるのではなく、達成や行為に随伴してほめる」「漠然とほめるのではなく、具体的にほめる」「他者との比較ではなく本人の課題解決に注目してほめる」など12のポイントをあげ、効果的ほめ方/効果的ではないほめ方を示した。それによると、ほめの根拠を明確に示しながら、達成に至る努力や行為に焦点を当て、他者(教師などのほめ手)のためで

はなく本人の楽しさや能力の向上のために努力し達成したことを認識させるようなほめ方が、形式的で表面的なほめ方や競争や評価に注目させるようなほめ方よりも効果的であると言えるようである。

ただしこれらの先行研究では、ほめ手の立場から“どのようにほめると効果的か”という議論が中心であり、ほめの受け手が“ほめをどのようにとらえているか”についてはほとんど考慮されてこなかった。しかしながら、「ほめはほめ手から受け手に対する一方向的な働きかけではなく、受け手もほめ手と同じくらい重要な役割をする複雑な社会的コミュニケーションである」(Henderlong&Lepper, 2002)と指摘されているように、ほめの効果を考える上で、受け手の関与を無視することはできないと考えられる。

例えば、受け手がほめられたと認識してはいてもほめをポジティブに受け取ることができない例(高崎, 2011)や、相手が感謝や励ましのつもりで発した言葉を受け手がほめと認識する例(青木, 2005)など、ほめの受け手が発信者側の意図をそのまま受け取らない可能性があることがわかっている。加えて、ほめは受け手の年齢や性別によって受け止め方が異なることが指摘されており(Kast&Conner, 1988; Baker&Graham, 1987)、ほめ手の意図が受け手に伝わったとしても、常に同じように効果的に機能するとは限らない。つまり、ほめはほめ手と受け手の双方が関与する行為であり、その効果はどちらか一方だけの関わり方でコントロールできる現象ではないのである。

以上のように、ほめ手と受け手はそれぞれが独自に意図を持ち、主体的にほめ情報の解釈を行いながら、同じほめ場面に関与しているのである。同じほめに対してほめ手と受け手の解釈が異なれば、当然そこで生じる効果にも何らかの影響が生じることとなるだろう。小出(1998)は言語行為の成立条件という観点から“ほめことば”を取り上げ、表現主体(ほめ手)と理解主体(受け手)の間の解釈のズレと、それによって生じる2者間の心理的現象について論じている。まず、「ほめ」が成立する前提条件として、ほめ-ほめられる関係という「社会的立場」と、ほめることが不自然ではない関係という「親疎の関係」の存在が期待されるという。それに加えて、ほめに値することであるという「ほめるにふさわしい対象」、ほめの場として適切であるという「ほめるにふさわしい状況」、適切な表現による「受け入れられるほめ方」について、両者が暗黙に認識を共有している必要がある。これらの条件下で成立していないほめ言葉に接した時に、ほめの受け手は“ほめことば”をそのまま受け取ることができず、言葉の裏のほめ手の真意を読み取ろうとして独自の解釈を働かせようとする。その結果、ほめが

言葉上の表現とは異なり皮肉やあてつけであったり、ほめ対象を否定する意図を持っていると解釈されるならば、ほめが効果的に機能しポジティブな結果をもたらすことはないということである。

もちろん、言語コミュニケーションの方略として、表現主体（ほめ手）は意図的に真意を隠して“ほめことば”を用いることがあり、その場合は理解主体（受け手）が言葉どおりではない隠された意図を読み取ることでコミュニケーションが成功することもある。しかしながら教育場面においては、皮肉や価値の否定を意図して、逆説的にほめを用いることはあまりないのではないと思われる。ただし、意図的に“ほめことば”のとらえ方のズレを生じさせるつもりはなくても、ほめ手と受け手の間に“ほめ”のとらえ方や解釈が一致しないという問題が生じることはあるだろう。

高崎（2017）の調査では、ほめの機能や効果の期待に関する認知的枠組みである「ほめへの態度」が、中・高校生と教員では異なる特徴を示したことが報告された。すなわち、ほめ手である教員は相手を認めること（承認重視の態度）や相手の行動の変化（用い方重視の態度）を期待してほめているのに対し、中・高校生は与えられたほめを単なる結果の成否の情報提示（基準重視の態度）にとらえており、教員側のほめの意図が期待しているほどには伝わっていないことが示唆された。教員と中・高校生では、ことば（コンテンツ）としての“ほめ”は共有されていても、“何をどのようにほめるべきか／ほめられるはずか”といった言葉の背景にある文脈（コンテキスト）が共有できてない可能性がある。

小出（1998）が“ほめことば”のコミュニケーション成立の条件として指摘したように、ほめ手と受け手はその場における慣習的ルールを共有し、相互の期待に沿った解釈や行動選択をすることを前提に“ほめ”のやり取りをしているはずである。“ほめことば”がうまく機能しない状況では、ほめる側とほめられる側が共有しているはずの状況の理解や慣習的ルールにズレが生じているということであろう。特に、何をほめるべきかという「ほめるにふさわしい対象」についての認識が教員と生徒の間で一致していない場合、基本

的なほめの背景（コンテキスト）が共有されておらず、たとえ「ほめるにふさわしい状況」「受け入れられるほめ方」が適切に行われたとしてもほめ手の意図は伝わらないと考えられる。

このようにほめ手と受け手の間にほめについてのとらえ方のズレがある場合、具体的にどのような内容に関して認識が一致していないのかを明確にしておくことが重要である。そこで本研究では、教員と児童・生徒・学生がどのような対象がほめに値すると考えているか、またそのほめに値する理由の認知がどの程度一致しているのかについて調べることを目的とした。具体的には、一般的な教室場面における教員によるほめ場面を想定し、ほめの理由の認知の程度を、ほめる側（教員）とほめられる側（児童・生徒・学生）との間で比較し、ほめの対象によって理由認知のズレが生じるのかについて検証する。また、ほめの受け止め方が発達的に異なる可能性もあるため、ほめられる側の年齢を、小中学校の児童・生徒と、大学の学生と2通り設定し年齢による違いについても検討する。

2. 方法

調査協力者：4年制大学の大学生で、教職科目をとっている者246名（女性156名、男性89名、不明1名）、平均年齢19.9歳（SD=1.54）。

手続き：「教室で子ども／学生が発表後に教員にほめられる」という仮想場面を用い、その場では何がほめの対象として認知されているのかをたずねる質問紙調査を行った。

仮想場面はほめられる対象者の年齢によって、小・中学校場面と大学場面の2場面を設定した（Table1）。調査協力者には小学校課程と中学校課程の学生がいたため、小・中学校場面の状況説明では「小学校／中学校でのインターンシップに参加」と学校種を併記して記載した。またほめ場面の状況説明としては、「先生／教員がその子／発表者をほめました」のように漠然としたほめ状況のみを提示し、具体的なほめ言葉などによってほめの理由認知が誘導されることがないように配慮した。

Table 1 仮想場面の内容

小・中学校場面
あなたは小学校／中学校でのインターンシップに参加し、クラス担任の先生の授業を参観しました。授業中、先生の質問に対して、ある子どもが手を挙げて発言し、先生はその子をほめました。
大学場面
あなたが参加している大学のある授業では、毎週ひとりが自分の選んだテーマについて調べたことを発表しています。今回の発表の後、担当教員が発表者をほめました。

Table 2. ほめの理由の認知得点 (小・中学校場面)

		優秀	基準	態度	努力	人格	継続	自信	関係
第三者	平均	3.75	3.73	4.01	4.38	2.92	4.00	4.13	3.04
	SD	0.95	0.94	0.74	0.74	0.92	0.83	0.78	1.03
ほめる側	平均	4.15	3.92	4.16	4.55	3.11	4.15	4.29	3.29
	SD	0.90	0.89	0.84	0.66	0.97	0.86	0.81	1.09
ほめられる側	平均	4.25	4.19	4.03	4.28	2.94	3.41	3.38	2.77
	SD	0.83	0.81	0.87	0.79	0.97	0.96	1.06	1.01

Table 3. ほめの理由の認知得点 (大学場面)

		優秀	基準	態度	努力	人格	継続	自信	関係
第三者	平均	4.08	4.20	4.22	4.25	2.94	3.48	3.61	2.84
	SD	0.93	0.81	0.72	0.77	0.91	1.00	0.94	1.00
ほめる側	平均	4.38	4.25	4.36	4.50	3.11	3.63	3.88	3.03
	SD	0.84	0.78	0.78	0.75	0.99	1.01	1.01	1.05
ほめられる側	平均	4.20	4.20	4.07	4.01	2.75	2.98	3.18	2.58
	SD	0.93	0.83	0.87	0.94	0.99	1.03	1.11	1.04

その上で、それぞれの場面において発表者がほめられた理由をどう認知しているのかについてたずねた。ほめの理由としては「内容が優れていた (優秀)」「ある程度のレベルに達していた (基準)」「発表の仕方が良かった (態度)」「努力のあとがみられた (努力)」「普段から意欲的である (人格)」「今後も積極的に発表してほしい (継続)」「発表者の自信になる (自信)」「信頼関係を築くため (関係)」の8つを設定した。この8つの理由それぞれに対して、第三者として/ほめる側として/ほめられる側としての3つの立場から、ほめの理由であると思う程度について5件法で回答を求めた。回答する立場のうち第三者とは、当事者ではないがほめ状況が起こったときにその場にいた者を想定しており、「発表者が以下の理由でほめられたと思いますか」とたずねた。ほめられる側とはほめを与えた教員を想定しており、「あなたが教員だったら発表者をその理由でほめますか」とたずねた。ほめられる側とは発表者である子どもや学生を想定しており、「あなたが発表者だったらその理由でほめられたと思いますか」とたずねた。

なお、8つのほめの理由は提示の順序効果を考慮して、提示順を変えて配置した質問紙を2種類用意し、回答者にランダムに配布した。

調査は著者が担当する授業後に実施し、調査協力は任意であることを伝え、調査票に回答の上提出したことをもって、調査協力に同意したとみなした。

3. 結果

回答に不備があったものを除き、240名のデータを以後の分析対象とした。

小・中学校場面/大学場面の場面別、第三者として/ほめる側として/ほめられる側としての立場ごとに、ほめの8つの理由それぞれについて理由の認知得点の集計を行った (Table 2, 3)。

小・中学校場面のほめの理由の特徴

小・中学校場面のほめの理由の特徴を調べるため、ほめの理由 (8) と立場 (3) の2要因を独立変数、ほめの理由得点を従属変数とした分散分析を行った。

その結果、理由 ($F(7,5019) = 292.63, p < .001$) と立場 ($F(2,717) = 22.92, p < .001$) の主効果が有意であり、交互作用 ($F(14,5019) = 14.81, p < .001$) も有意であった。下位検定の結果、ほめの理由については、人格・関係 < 基準・継続・自信 < 優秀・態度 < 努力の順で得点が高かった。また、立場については、ほめられる側と第三者よりもほめる側の得点が高かった。

次に、立場による理由認知の特徴を調べるため、立場ごとに理由の認知得点の分散分析を行った。その結果、第三者の立場での評価は、人格・関係 < 基準・優秀 < 継続・態度 < 自信 < 努力の順で得点が高かった。ほめる側の立場での評価は、人格・関係 < 基準 < 優秀・継続・態度 < 自信 < 努力の順で得点が高かった。ほめられる側の立場での評価は、関係・人格 < 継続・自信 < 態度 < 基準・優秀・努力の順で得点が高かった。ど

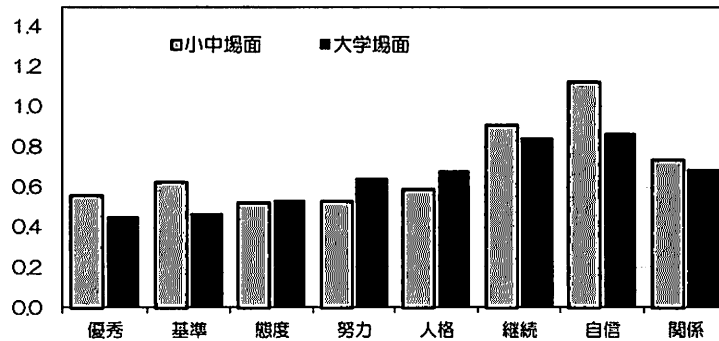


Figure 1. ほめる側とほめられる側の認知のズレ

の立場も、ほめの理由として「努力のあとがみられた (努力)」ことに対して最も高く評価しており、「発表者の自信になる (自信)」や「信頼関係を築く (関係)」はほめの理由としては低い評価であった。また、第三者とほめる側は「自信になる (自信)」ことを2番目に高いほめの理由としていたが、ほめられる側はそうはとらえておらず、「内容が優れていた (優秀)」ことを2番目の理由として高く評価していた。

さらに、同じ理由に対して立場による評価の違いがみられるのかを調べるために理由別に分散分析を行った。その結果、優秀：第三者<ほめる側・ほめられる側、基準：第三者・ほめる側<ほめられる側、努力：ほめられる側・第三者<ほめる側、継続：ほめられる側<第三者・ほめる側、自信：ほめられる側<第三者・ほめる側、関係：ほめられる側<第三者<ほめる側のような有意な得点の差がみられた。「内容が優れていた (優秀)」「ある程度のレベルに達していた (基準)」「発表の仕方が良かった (態度)」「努力のあとがみられた (努力)」「普段から意欲的である (人格)」という理由についてはほめる側とほめられる側で理由得点に差はないかほめられる側の方が高く評価していたが、「今後も積極的に発表してほしい (継続)」「発表者の自信になる (自信)」「信頼関係を築く (関係)」についてはほめる側の方がほめられる側よりもほめる理由として高く評価していることがわかった。

大学場面のほめの理由の特徴

大学場面では、理由 ($F(7,5019) = 339.45, p < .001$)と立場 ($F(2,717) = 35.08, p < .001$)の主効果が有意であり、交互作用 ($F(14,5019) = 5.91, p < .001$)も有意であった。下位検定の結果、ほめの理由については、人格・関係<継続<自信<優秀・基準・態度・努力の順で得点が高かった。また、立場については、ほめられる側よりも第三者とほめる側の得点が高かった。

次に、立場による理由得点の評価の特徴を調べるため、立場ごとに理由認知得点の分散分析を行った。その結果、第三者の立場での評価は、関係・人格<継続・

自信<優秀・基準・態度・努力の順で得点が高かった。ほめる側の立場での評価は、関係・人格<継続・自信<基準<優秀・態度・努力の順で得点が高かった。ほめられる側の立場での評価は、関係・人格<継続<自信<努力・態度・優秀・基準の順で得点が高かった。どの立場も、「優秀」「態度」「努力」をほめの理由として高く評価しており、「人格」「関係」は低い評価であった。

また、同じ理由に対して立場による評価の違いがみられるのかを調べるために理由別に分散分析を行った。その結果、優秀：第三者<ほめる側、態度：ほめられる側<ほめる側、努力：ほめられる側<第三者<ほめる側、人格：ほめられる側<ほめる側、継続：ほめられる側<第三者・ほめる側、自信：ほめられる側<第三者<ほめる側、関係：ほめられる側<第三者・ほめる側のような有意な得点の差がみられた。「ある程度のレベルに達していた (基準)」という理由だけは三者の間に得点の違いは見られなかったが、他の理由ではほめる立場がほめられる立場より、ほめるべき対象であるという認知が高いことがわかった。

ほめ理由の認知のズレ

最後に、ほめる側とほめられる側のほめの理由の認知のズレの程度を検証した。まず、ほめられる側とほめる側の理由認知得点の差を算出し、その絶対値をほめる側とほめられる側の認知のズレ得点とした (Figure 1)。

ほめの理由によってズレの大きさの程度が異なるのかについて、小・中学校場面と大学場面別に、分散分析を行ったところ、両場面ともに有意差がみとめられた (小・中学校場面： $F(7,1673) = 22.39, p < .001$ ；大学場面： $F(7,1673) = 11.68, p < .001$)。下位検定の結果、小・中学校場面では、「継続」が優秀・基準・態度・努力・人格よりズレが大きく、「自信」が優秀・基準・態度・努力・人格・関係よりズレが大きかった。また大学場面では、「人格」と「関係」が優秀・基準・態度よりズレが大きく、「継続」と「自信」が優秀・基準・

態度・努力よりズレが大きかった。

小・中学校場面と大学場面に共通していたのは、「優秀」「基準」「態度」「努力」は、ほめる側とほめられる側の認知のズレが小さく、「継続」「自信」は認知のズレが大きいことであった。また、「人格」「関係」については、大学場面においてのみ、ほめる側とほめられる側の認知のズレが比較的大きいことがわかった。

4. 考察

本研究の目的は、教室場面におけるほめに対し、第三者／ほめる側／ほめられる側の立場の違いによって、ほめの理由の認知が異なるのかについて検証することであった。ほめの受け止め方が発達的に異なる可能性もあるため、ほめられる側の対象年齢によって、小・中学校の児童・生徒と、大学の学生の2場面を設定し年齢による違いについても検討を行った。

ほめの対象について

本調査では授業中に発表者に対して教員がほめたという仮想場面を設定し、8つの観点からほめの対象として認知する程度について評価させた。その結果、一般的な傾向として「努力」「優秀」「基準」「態度」は立場や場面に関係なく、ほめるべき／ほめられるべき対象としてとらえられていた。一方で「人格」「関係」はほめるべき／ほめられるべき対象としての理由認知の程度は低かった。ほめの対象として高く認知されていた「優秀」「基準」「態度」「努力」は、ほめ場面の課題の成否に直接かかわる観点であるため、発表直後のほめ対象として妥当であるととらえられてたのだと考えられる。しかし「人格」「関係」はその場の課題に直接かかわる内容ではないため、ほめ対象として妥当であるととらえられなかったのだと思われる。

立場の違いについて

前述のように、「努力」「優秀」「態度」はほめるべき／ほめられるべき対象として認知されており、「人格」「関係」はたほめの対象としてはそれほど重視されていないことが示されたが、ほめ場面にもどのような立場から関わるかによって、理由の認知の違いも示された。まず、ほめる側の方がほめられる側や第三者よりも、どの観点からもほめの理由の認知得点が高かった。つまり、教師という立場に立つと一貫して様々な観点から相手を積極的にほめようとする態度を示すことがわかった。それに比べると、ほめられる側の理由の認知得点は多くの項目で低かったことから、どの理由においてもそれがほめられるに値するかどうかの自己評価は低めであることがわかった。

発達段階の違いについて

小・中学校で教師が児童・生徒をほめるという場面

と、大学で教員が学生をほめるという場面における、ほめ理由の認知の特徴を比較してみると、ほめるべき／ほめられるべき対象として「努力」「優秀」「基準」「態度」の評価が高く、「人格」「関係」の評価が低いことが共通しており、「継続」「自信」については発達段階におけるほめ対象としての認知の違いが見られた。「継続」「自信」は小・中学校場面では第三者とほめる側の評価は「努力」の次に高く評価されており、積極的にほめるべき対象ととらえられていたが、大学場面では「人格」「関係」の次に低い評価であった。「今後も積極的に発表してほしい（継続）」「発表者の自信になる（自信）」ということを経由としたほめは、その場の課題というよりも今後の取り組みや心理的状态など未来に向けた期待を意図したものである。小・中学生の段階では、課題の成果の評価に加えて対象の児童・生徒の意欲につながる働きかけを行うことも、ほめる側の教員の重要な指導ポイントであるため、「継続」「自信」といった観点についても積極的にほめるべきだと認識しているのではないかと考えられる。

ほめる側とほめられる側の理由認知のズレポイントについて

一般的にほめる側はほめられる側よりもほめ理由の認知得点が高く、積極的にほめようとする姿勢を示していることが明らかになったが、それは同時に、ほめる側とほめられる側の間にほめの対象の認知についてズレが生じているということでもある。しかしながら両者間に多少のズレは認められるものの、教室場面におけるほめの理由として「努力」「優秀」「基準」「態度」については両者ともに高く、「人格」「関係」については両者ともに低く評価していることから、何をほめるべきか／ほめられるべきかという対象の認知は大きくズレてはおらず、その場の課題に直結する内容がほめの対象として共通して重視されていることが示された。すなわち、課題の成果が優秀であったり、一定基準に到達している場合や、発表の仕方やそれまでの努力は評価されるべきポイントととして教室内で共有されているということである。

その一方で特に両者のズレが大きかったのは「継続」「自信」であり、小・中学校場面ではほめる側からはほめる理由としての認知が高かったが、ほめられる側はほめられる理由としてとらえておらず、教員の意図が最も伝わりにくいポイントであることが明らかとなった。教員はその場の成果の評価だけではなく、その後の変化の期待もこめてほめを用いることがあるだろう。しかし、ほめられる側の児童・生徒はそのような意図を持ってほめられているとは思っていないため、先生が“次も積極的に発表してほしい”という気持ちを込めて「いいですね」と言っても、その場限り

の評価であり先生に期待されているとは思えないのであろう。このようなズレが生じる可能性のある対象についてほめる場合は、単に「いいですね」と言うだけではなく、どのような観点から評価しているのかという情報を加えて、ほめ手の意図が伝わるように意識したほめ方をする必要があると考えられる。

また小・中学校場面のみではあるが、「基準」についてはほめられる側がほめる側よりもほめの対象としての認知得点が高かった。一定の到達をした場合に、児童・生徒は教員よりもほめられる事への高い期待を持っているといえるため、その期待に十分対応できるような意識的にほめる必要があるといえるだろう。

総合考察

ほめる側とほめられる側のほめ理由の認知を比較すると、ほめる側の方が多くの内容で積極的にほめようとし、ほめられる側は比較的控えめに自己評価していることが明らかになった。しかしながら教室という場面においては「優秀」「基準」「態度」「努力」といった課題の成果に直接関係のある観点については、両者ともにほめるべき／ほめられるべき対象であるとしてとらえており、「人格」「関係」など課題と直接関係ない観点はほめの対象としては重視されていないことが共通していることも示された。「継続」「自信」については、特に小・中学校場面においてほめる側とほめられる側の理由認知のズレが大きく、ほめられる側の将来的な変化への期待がほめる側に伝わりにくいことが示唆された。

また小出(1998)が述べているように、期待とは異なる対象をほめられた場合、受け手はほめを皮肉と理解したり、本来ほめられるべきことへの低い評価の裏返しととらえる可能性がある。本研究で示された、ほめる側とほめられる側の認知のズレは、そのような誤解を招きやすいポイントでもありとえられるため、ほめる際には十分な配慮が必要であろう。

最後に、本研究は仮想場面を設定し、大学生にその場面における第三者、ほめる側、ほめられる側の立場になってほめの理由を評価してもらうというものであった。回答者が大学生であるため大学場面については日常的な経験を想起しやすく、また教職科目を履修している学生が対象であったため小・中学校場面も想起しやすかったと思われる。しかしながら、小・中学校場面のほめられる側(児童・生徒)の立場からの評価は、自分自身の過去の経験を思い出して回答したのか、将来教員を目指している立場から児童・生徒の気持ち想像して回答したのかが明確ではなく、実際の子どもの反応とは異なる可能性が否定できない。このため、小・中学校の児童・生徒にほめられるべき理由の認知をたずねたデータによる分析をすることが、今

後の課題である。

参考文献

- 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.
- Caffyn,R. (1989). Attitudes of British Secondary school teachers and pupils to rewards and punishments. *Educational Research*, 31, 210-220.
- Delin,C.R. & Baumeister,R.F. (1994). Praise: More than just social reinforcement. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 24, 219-241.
- 福岡県教育委員会(2015) 福岡県学校教育振興プラン～鍛えて、ほめて、伸ばす！子どもの可能性。福岡県教育委員会。
- Henderlong,J. & Lepper,M.R. (2002). The effect of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128, 774-795.
- 伊藤 進(2005) ほめるな。講談社現代新書。
- 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.
- 小出美河子(1998) 理解主体から見たほめことば。国語学研究与資料, 22, 15-27.
- 熊本県教育委員会(2005) 熊本の教職員像。教育くまもと No.33, 熊本県教育庁総務広報課。
- Mueller,C.M. & Dweck,C.S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.
- Pittman,T.S., Davey M.E., Alafat K.A., Wetherill K.V. & Kramer N.A. (1980). Informational versus controlling verbal rewards. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 228-233.
- 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.
- 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.

高崎文子 (印刷中) 「ほめへの態度」の発達的变化とその関連要因の検討. 発達心理学研究.