

平成 30 年度 修士論文

中学生における受け手に着目した
効果的な“ほめ”の検討

The examination of effective praise focused on receiver
in junior high school students

高知工科大学大学院 工学研究科 基盤工学専攻

高度教育実践コース

1215111 佐伯紫苑

目次

要 旨.....	2
研究 1 大学生における受け手に着目した効果的な“ほめ”の検討	
問題と目的	3
教育における「ほめ」の重要性.....	3
「ほめ」の機能	4
これまで考えられてきた効果的な「ほめ」	4
受け手の視点に立った「ほめ」研究の重要性.....	5
研究 1-1.....	6
目的.....	6
方法.....	6
結果.....	6
考察.....	7
研究 1-2.....	7
目的.....	7
方法.....	7
結果.....	8
考察.....	8
総合考察.....	9
引用文献.....	10
研究 2 中学生における受け手に着目した効果的な“ほめ”の検討	
問題と目的	15
受け手の視点に立った「ほめ」研究の重要性.....	15
「ほめ」研究の中でのほめ方の重要性.....	15
本研究の枠組み	16
方 法.....	17
結 果.....	17
考 察.....	20
引用文献.....	23
謝辞.....	29

本修士論文は、2つの研究から構成された。研究1は、大学生における受け手に着目した効果的な“ほめ”の検討、研究2は、中学生における受け手に着目した効果的な“ほめ”の検討である。

要 旨

研究1

「ほめる」という行為は、動機づけや自尊感情を高め、運動技能学習に影響を与えるなどの効果があるとされてきた。これらの研究では、ほめ手の視点に立った研究が多く行われてきた。しかしながら、「ほめ」による効果は、その受け手がそれを「ほめ」と認知するかどうかによって、十分な効果が発揮されるものであると考えられるため、「ほめ」の受け手の視点に立った「ほめ」の研究が重要であると考えられる。本研究では、一般的にどのようなほめられ方がうれしいと、受け手に認知されているのか、その構成要素について検討する。大学3年生、4年生、院生の計79名を対象に、今までに受けたうれしいほめられ方を尋ねるワークシートを作成し、自由記述形式によって回答を求め、KJ法により回答を分類した。その結果、学年に関わらず、“ほめ方”、“ほめの対象”、“関係性”という3個の大カテゴリを得られた。以上の結果から、一般的に人はこれらの要素を考慮して、うれしいほめられ方か、そうでないかを判別している可能性が強く示唆された。

研究2

「ほめる」という行為は、物理的報酬を与えるものと言語的報酬を与えるものに分類され、さらに、言語的報酬の中でも声かけの種類によって、様々に分類することができる。本研究では、IメッセージとYOUメッセージという観点およびWeinerの帰属理論の観点から、声かけの種類を考慮し、受け手にとっての効果を検討した。加えて、研究1より明らかとなったうれしいほめられ方の構成要素のうち、ほめ手と受け手の間にある関係性についても着目した。中学校1年生、2年生、3年生の計840名を対象に、成功場面と失敗場面について、教師との関係性と声掛けの種類の2つの要因が、安堵感情、嫌悪感情、褒められ感情、承認感情、慰め感情、励まされ感情、次回への意欲、やる気の変化にどのように影響するのかを検討した。その結果、成功場面においては、教師との信頼関係がある条件において、YOUメッセージである「結果+努力」フィードバックが最も効果的であることが明らかとなった。また、失敗場面においては関係性に関わらず、Iメッセージである「結果+期待」フィードバックとYOUメッセージである「結果+課題」フィードバックが効果的であるということが明らかとなった。

研究 1

大学生における受け手に着目した効果的な“ほめ”の検討

問題と目的

教育における「ほめ」の重要性

「ほめ」とは、言語的強化子で表現されてきた、対人的なポジティブフィードバックの1つである(青木, 2005)とされている。ほめられるという体験は、子どもにとって、行った行為の結果が適切であるというフィードバックの観点や存在価値を肯定してもらえたり、大人に受け入れられたりするという自尊心の観点から、重要な体験であると考えられている(高崎, 2002; 岡本, 1994)。

これまで、教育・学習分野において、「ほめる」ことの重要性は指摘され続けており、特に、子どもの自尊感情や自己有用感の育成のために「ほめる」ことの重要性が指摘されてきた(国立教育政策研究所, 2015)。例えば、全国学力・学習状況調査において上位である秋田県においても「ほめられる」、「認められる」ような場面が不十分であることが指摘されている(国立教育政策研究所, 2012)。また、他の各地方自治体の教育委員会でも同様に、「ほめる」、「認める」指導をより強化していくことが求められている。また、心理学分野においても、学習理論(特にオペラント条件付け)から、正の強化子の一つとみなされることの多い「ほめ」が注目されてきた。先にも示したように、「ほめる」という行動は、ポジティブなフィードバックを与えるものであるとされており、「叱る」という行動と比較されることも少なくない。「ほめる」ことがポジティブなフィードバックを与えるとされているのは、「ほめる」ことにより動機づけを高めることができるという考え方が基になっている(青木, 2005; 澤口・渋谷, 2014)。特に、「ほめ」は言語的報酬であり、物理的報酬と比較してアンダーマイニング効果が起こりにくいと考えられており(桜井, 1984; 桜井, 1989; 鹿毛, 1995)、動機づけを高めるために有用であるとされている。外山(2011)では、ほめることにより動機づけが高まる理由について、“(言語的報酬である)ほめことばのほうが(物理的報酬より)、それによってコントロールされていると、ほめられた側が考えにくい”、“称賛は前もって約束されることが少ないものである”などが挙げられている。このように、「ほめる」ことは、アンダーマイニング効果を引き起こさずに動機づけを高めるため、よりポジティブなフィードバックを与えやすいものと考えられる。

しかしながら、「ほめる」という行動を多用することへの懸念が示されることもある(伊藤, 2005 など)。これは、“ほめても期待した結果が得られなかった”などの声も聞かれるなど、「ほめる」という行動が単純なはたらきかけではないなどの理由が挙げられる(Delin & Baumeister, 1994)。外山(2011)でも、「ほめる」ことによりモチベーションを高めることができる反面、「ほめる」ことにより動機づけやパフォーマンスが低下するという考え方が示されている。それは、“ほめられることによって、引き続きうまくやらなければならないというプレッシャーや不安がのしかかる”ことや、“能力をほめられることによって、結果の

善し悪しを、能力を基準にして考えてしまう”こと，“それほど難しくない課題ができたからといってほめられると、ほめことばを自分自身の能力の低さのためと考えてしまう”ことなどの理由が挙げられている。

以上から、言語的報酬である「ほめ」はポジティブなフィードバックを与えるものであり、物理的報酬と比較して、アンダーマイニング効果が起こりにくいいため、プラスの面が大きいと考えられ、教育において、重要な役割を持っているものと考えられる。ただし、ほめ方によっては、ポジティブなフィードバックを与えず、動機づけやパフォーマンスを低下させてしまうこともあり、どのようにほめることが有効であるのかを検討する必要がある。

「ほめ」の機能

さて、「ほめ」の機能に関する先行研究として、Brophy (1981) は、心理学の側面から、教師によって発せられる「ほめ」というものの機能を以下に示す8つに分類した。それは、(1) 結果に対する称賛、(2) 望ましい行動の強化、(3) 行動の強化を目的とせず、批判や叱責をポジティブにして伝える、(4) 結果ではなく過程の認知、(5) 間接的に伝える、(6) 生徒が教師に求めるポジティブな表現、(7) 特性の認知、(8) 予想・期待・信頼を伝えるというものである。また、林 (2002) は、心理学以外の側面から、「ほめ」の機能を言語ストラテジーの観点で分類した。相手のことを素直にほめる“純粋ホメ”，礼儀的にほめる“挨拶ホメ”，コミュニケーション・ストラテジーとしての“方略ホメ”である。さらに，“方略ホメ”は“使役ホメ”，“改善ホメ”，“承認ホメ”，“優位ホメ”，“円滑ホメ”，“方便ホメ”，“皮肉ホメ”の7つに分類することができるとしている。

以上のような研究から、「ほめる」という行動は称賛するために用いられる単純なものではないということがわかる。「ほめる」という行動にどのような機能があり、その機能によってどのような効果を期待しているのかは、ほめる側（以下：ほめ手）やほめられる側（以下：受け手）の判断した状況や考え方によってさまざまな意図が含まれている。

このように、「ほめ」は、ほめ手がどのようなことに着目してほめるのか、また、受け手が何をほめられていると受け取るのかによって機能が異なるといえる。

他にも、「ほめ」について、青木 (2011) は、「ほめ」によって動機づけが高まることを明らかにしており、動機づけの高まりはフィードバックの内容によって変化することを示している。古市・柴田 (2013) らは、教師からほめられるということは、自分が行った行為が認められたこと、自分という存在が承認されたことを意味するとし、自分を価値のある存在であると感じることによって、自尊感情が高まるとしている。また、「ほめる」ことにより、運動技能学習に影響を与えるということも明らかにされている。運動技能学習に関わる「ほめ」は、運動技能の習得に対してのみ認められるため、ほめられた事柄が明確であり、それにより運動技能の定着を促進するという機能を有すると考えられている (Sugawara et al., 2012)。

これまで考えられてきた効果的な「ほめ」

これまで考えられてきた効果的な「ほめ」についての先行研究として、子どもが課題に成

功したり、何かを達成したりした時には、能力に着目してほめるより、努力や結果に至るまでの過程に着目してほめた方が、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(例えば, Mueller & Dweck, 1998 ; Kamins & Dweck, 1999)。高崎(2017)では、ほめ手と受け手の間に生じるほめについてのとらえ方にズレがある場合の具体的な内容が検討されており、その中でも立場に関わらず、「努力」要因はほめる理由として最も高く評価されることが明らかにされている。また、クラスメイトの前でほめるより、個人的にほめる方が効果的である(青木, 2009: Brophy, 1981)といった報告もあるように、ほめられる内容だけではなく、どのような状況でほめられるかによっても効果的である場合があることも明らかにされている。また、Brophy(1981)は、「効果的なほめ方のガイドライン」で、“漠然とほめるのではなく、具体的にほめる”や、“努力や能力などを促すようにほめる”“他者と比較するのではなく、個人の課題達成をほめる”などの、教師がほめる際の12のポイントを示している。ここでは、形式的・表面的なほめ方や、評価に着目したほめ方ではなく、根拠を明確に示しながら、結果に至るまでの過程や努力に着目し、受け手自身に結果に至るまでの過程や努力を認識させられるようなほめ方が効果的であるというようなポイントが挙げられている。

受け手の視点に立った「ほめ」研究の重要性

これまで行われてきた研究では、ほめ手の視点(親や教師など)に立ち、どのようにほめるのが良いか(効果的か)というような研究が多く行われている。その反面、受け手に視点を当てた研究、すなわち、ほめの受け手にとって、どのようにほめられることが良いか(効果的か)という研究は少ない(青木, 2005)。しかしながら、「ほめる」という行為は、“ほめはほめ手から受け手に対する単純な一方向的な働きかけではなく、受け手の役割がほめ手の役割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)、あるいは、“ほめるという行動は、受け手がほめられた体験として受け止めなければ成立しない”(青木, 2005)などと指摘されているように、ほめ手の行動が受け手に「ほめられている」と伝わって初めて成立する。ほめ手がほめていると思って行動したことを受け手がほめられていると感じ、ほめ手がほめていないと思って行動したことを受け手がほめられていないと感じる場面は数多く存在する。しかしながら、ほめ手がほめていると思って行動していても、受け手がほめられていないと感じ、それとは反対にほめ手はほめているつもりもない行動でも、受け手がほめられていると感じれば、それは「ほめる」に値すると考える。よって、受け手の視点に立った「ほめ」の研究も重要であると考えられる。そこで本研究では、一般的にどのようなほめられ方がうれしいとされているのか、その構成要素について検討する。

まず、研究1-1では、一般的にどのようなほめられ方がうれしいと考えられているのか、その構成要素を明らかにすることを目的とし、研究1-2では、異なる調査協力者のもとでも、研究1-1で見出された、うれしいほめられ方の構成要素が再現されるかを確認することを目的とする。

研究 1-1

目的

研究 1-1 の目的は、大学生を対象に、一般的にどのようなほめられ方がうれしいと考えられているのか、その構成要素を明らかにすることであった。

方法

調査協力者 高知県内の公立大学の 3 年生 49 名（男性 35 名，女性 14 名）を調査対象とした。後述の手続きにより調査を行い，合計 49 名分のワークシートを回収した。

調査方法 授業ごとに授業担当教員が以下の内容から構成されたワークシートを配布・教示し，回答を求めた。

調査内容 ワークシートに日常生活の事柄について尋ねる旨を示し，調査は学校の成績とは無関係であることを記載し，学年・性別を記入する欄を設けた。ワークシートには「いままであなたが受けたうれしいほめられ方はどのようなものがありましたか？」と教示し，自由記述形式で回答を求めた。

調査時期 調査は 2017 年 11 月に実施された。

結果

得られた記述を集計した結果，うれしいほめられ方の記述数は，91 個であった。集計したうれしいほめられ方について，心理学を専攻する大学教員 1 名と，教育学および心理学を専攻する修士課程に在籍する大学院生 4 名が KJ 法（川喜田，1970）に基づいて記述を分類した（Figure 1）。

うれしいほめられ方について 91 個の記述を分類した結果，“ほめ方”，“ほめの対象”，“関係性”という 3 個の大カテゴリが得られた。

“ほめ方”大カテゴリには 5 個の中カテゴリとそれら中カテゴリに属さない 3 個の小カテゴリが含まれた。このうち中カテゴリとして，笑顔で，良い表情で，目を見てなどの記述に代表される『直接的アプローチ』，間接的に評価されるといった『間接的アプローチ』，自分と同じ気持ちになって汲み取ってほめてくれる，好きなものなどを共感・認められることなどの記述に代表される『共感』，えらかったね，さすがだねなどの記述に代表される『抽象的な伝え方』であるもの，なぜほめられたのか理由が明確である，具体的な部分の評価などの記述に代表される『具体的な伝え方』であるものの 5 個の中カテゴリが見出された。この他，中カテゴリに含まれない項目として，「意識していなかった部分について」や「話に耳を傾けてくれる」など 3 個の小カテゴリが得られた。

“ほめの対象”大カテゴリには，スマート，背が高い，歯並びが良いなどの記述に代表される『容姿』に関するもの，優しい，真面目などの記述に代表される『性格』に関するもの，運動神経が良い，自分にとって当たり前のことをほめられるなどの記述に代表される『能

力』に関するもの、(周りから見えていない) 努力に対しての評価、結果ではなくそこに至るまでの評価などの記述に代表される『過程・行動』に関するもの、目標が達成できたことをほめられるの記述に代表される『結果』に関するものの5個の中カテゴリが見出された。このうち、『容姿』、『性格』、『能力』に関する3個の中カテゴリを〈本人の特性〉とまとめることとした。〈本人の特性〉には、「自分の信念について」や「他者とは違う部分をほめられる」といった中カテゴリに属さない2個の小カテゴリが含まれた。

“関係性”大カテゴリには、信頼しているよ、お前がいて助かった、自分が頼りにされていることがわかるなどの記述がみられた。また、カテゴリに分類できないものをその他としてまとめた。

考察

研究 1-1 の結果、ほめ方、ほめの対象、関係性の3つの要素が効果的なほめられ方の重要な構成要素であることが示唆された。ほめ方については、本人を直接的にほめる方法と間接的にほめる方法、共感的に褒める方法、おおまかにほめ言葉を言う抽象的な伝え方と、具体的に良い部分を伝える具体的な伝え方が挙げられた。ほめの対象としては、本人の特性である、容姿、性格、能力などの側面と本人が行なった活動についての過程および結果などの側面が挙げられた。関係性については、信頼感などを伝えるといったことが挙げられた。

以上のように、一般的に考えられているうれしいほめられ方の構成要素が明らかになったものの、全体的に記述数が少ないため、結論の一般性を確保し、また結果の再現性を検討するために、別の調査協力者を対象に再度、検討を行うこととした。

研究 1-2

目的

研究 1-2 の目的は、調査協力者を変えて、一般的にどのようなほめられ方がうれしいと考えられているのか、その構成要素を確認することであった。

方法

調査協力者 高知県内の公立大学の4年生26名(男性22名、女性4名)、大学院生4名(男性2名、女性2名)を調査対象とした。後述の手続きにより調査を行い、合計30名分のワークシートを回収した。

調査方法 授業ごとに授業担当教員が以下の内容から構成されたワークシートを配布・教示し、回答を求めた。

調査内容 ワークシートに日常生活の事柄について尋ねる旨を示し、調査は学校の成績とは無関係であることを記載し、学年・性別を記入する欄を設けた。ワークシートには「いままであなたが受けたうれしいほめられ方はどのようなものがありましたか?」と教示し、自由回答形式で回答を求めた。

調査時期 調査は2017年12月に実施された。

結果

得られた記述を集計した結果、うれしいほめられ方の記述数は、58であった。集計したうれしいほめられ方について、心理学を専攻する大学教員1名と、教育学および心理学を専攻する修士課程に在籍する大学院生4名がKJ法（川喜田，1970）に基づいて記述を分類した（Figure 2）。

うれしいほめられ方について58個の記述を分類した結果，“ほめ方”，“ほめの対象”，“関係性”という3個の大カテゴリが得られた。

“ほめ方”大カテゴリには5個の中カテゴリとそれら中カテゴリに属さない1個の小カテゴリが含まれた。このうち中カテゴリとして、笑顔で言われる，オーバーリアクションでほめられるなどの記述に代表される『直接的アプローチ』，人づてでほめられる，良い点を取った時の（テスト用紙に書かれる）Good！などの記述に代表される『間接的アプローチ』，共感されるという『共感』，よくやったね，頑張ってよかったねなどの記述に代表される『抽象的な伝え方』であるもの，具体的に良かった部分をほめられる，根拠をもってほめるなどの記述に代表される『具体的な伝え方』であるものの5個が見出された。この他，中カテゴリに含まれない項目として，「自分でも気づいていない想定外のことについて」の1個の小カテゴリが得られた。

“ほめの対象”大カテゴリには，ひげの生え方をほめられるという『容姿』に関するもの，優しい，性格の肯定などの記述に代表される『性格』に関するもの，先生に向いていると思うよ，話し方が良いねなどの記述に代表される『能力』に関するもの，努力や行動を認められる，経験をほめられるなどの記述に代表される『過程・行動』に関するもの，（部活でいつも見ない先生から）よく走っているね，やるときはやるねなどの記述に代表される『結果』に関するものの5個の中カテゴリが見出された。研究1-1と同様に『容姿』，『性格』，『能力』に関する3個の中カテゴリを〈本人の特性〉とまとめることとした。

“関係性”大カテゴリには，さすが○○だね，親しい人に言われるなどの記述がみられた。さすが○○だねという表現に関しては，抽象的であるように思えるが，回収したワークシートに，『自分に対する信頼がないと相手からこの発言はされないため，その信頼がうれしい』という補足の記述を確認したため，関係性カテゴリに分類した。また，研究1-1と同様に，カテゴリに分類できないものをその他としてまとめた。

考察

研究1-2の結果，研究1-1と同様，ほめ方，ほめの対象，関係性の3つの要素が効果的なほめられ方の重要な構成要素であることが確認された。異なる調査協力者において，結果が再現されたということから，一般的に人はこれらの要素を考慮して，うれしいほめられ方か，そうでないかを判別している可能性が強く示唆された。

総合考察

本研究の目的は、大学生を対象として、一般的にどのような「ほめ」が効果的であると考
えられているのかを、自由記述調査によって明らかにすることであった。

KJ法を用いた分類の結果、『直接的アプローチ』、『間接的アプローチ』、『共感』、『抽象的』、
『具体的』という中カテゴリとそれらの中カテゴリに属さない5個の小カテゴリを含んだ
“ほめ方”大カテゴリ、『容姿』、『性格』、『能力』、『過程・行動』、『結果』という中カテゴリ
とそれらの中カテゴリに属さない2個の小カテゴリを含んだ“ほめの対象”大カテゴリ、お
よび“関係性”大カテゴリも抽出された。研究1-1と研究1-2の結果をまとめた図をFigure 3
に示した。

これまでの先行研究では、ほめられる内容では、努力や結果に至るまでの過程に着目した
ものが効果的であるとされ、ほめられる状況では、クラスメイトの前でほめられるより、個
人的にほめられた方が効果的である場合があるとされていた。本研究では、ほめられる状況
に関して、同様のものは記述として挙げられなかったが、ほめられる内容では同じような結
果が得られた。また、ほめ方というカテゴリに新たな分類を得ることができ、ほめられる内
容としても様々に分類することができた。研究1-1、1-2を行うことにより、一般的なうれ
しいほめられ方の構成要素を得ることができた。

しかしながら、先にも述べたように、「ほめる」という行動は称賛するために用いられる
単純なものではなく、ほめ手がどのようなことに着目してほめるのか、また、受け手が何を
ほめられていると受け取るのかによって機能が異なるように、必ずしも「ほめる」という行
動にプラスの効果があるとは限らない。「ほめる」という行動にプラスの効果がないものは、
ほめ手のほめ方によって、受け手にプラスにならない状況以外にも、受け手の特性やほめ手
と受け手の考え方のズレが原因として挙げられている(高崎, 2011)。さらには、“ほめられ
ることによって、引き続きうまくやらなければならないというプレッシャーや不安がのし
かかる”, “能力をほめられることによって、結果の善し悪しを、能力を基準にして考えてし
まう”, “それほど難しくない課題ができたからといってほめられると、ほめことばを自分自
身の能力の低さのためと考えてしまう”ことなどによってモチベーションやパフォーマンス
を低下させ、ほめ手が期待した効果が得られないケースもある(外山, 2011)。

これまでも述べたように基本的に「ほめる」という行動は、プラスの効果を得ることが
でき、アンダーマイニング効果も起こりにくいものである。しかしながら、「ほめる」とい
う行動は、ほめ手と受け手の両者によって成り立っている。ほめ方の研究は多くされてい
るが、その多くの研究ではほめ手に焦点を当てており、肝心な受け手に焦点を当てたものは少
ない。また、大学生や社会人に焦点を当てた受け手の研究は多くみられるが、小・中学生に
焦点を当てた受け手の研究は少ないと考えている。

今後の課題として、本研究内容をもとに、年齢の低い小学生や中学生に焦点を当てた効果
的な「ほめ」の検討を受け手に焦点を当てて行うことが必要である。

引用文献

- 青木直子. (2005). ほめることに関する心理学的研究の概観. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 心理発達科学, 52, 123-133.
- 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.
- 青木直子. (2011). ほめられたことがら・ほめられ方・ほめ手が児童の動機づけに与える影響. 発達研究, 25, 1-12.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of educational research*, 51, 5-32.
- Delin, C. R., & Baumeister, R. F. (1994). Praise: More than just social reinforcement. *Journal for the theory of social behaviour*, 24, 219-241.
- 古市裕一・柴田雄介. (2013). 教師の賞賛が小学生の自尊感情と学校適応に及ぼす影響. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 154, 25-31.
- 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. 教育学研究紀要, 48, 374-379.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological bulletin*, 128, 774.
- 伊藤進. (2005). ほめるな. 東京: 講談社現代新書.
- 鹿毛雅治. (1995). 内発的動機づけ. 達成動機の理論と展開, 140-144.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental psychology*, 35, 835.
- 国立教育政策研究所 (2012). 『平成 24 年度魅力ある学校づくり調査研究事業実績報告書(秋田県)』 <https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/24seiteijigyo/report/5_akita.pdf> 2019 年 1 月 31 日確認.
- 国立教育政策研究所 (2015). 平成 26 年度 生活指導リーフ『「自尊感情」?それとも, 「自己有用感」?』 <<https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf18.pdf>> 2019 年 1 月 31 日確認.
- 川喜田二郎. (1970). 続 発想法. KJ 法の展開と応用, 1-320.
- 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.
- 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
- 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. 教育心理学究, 32, 286-295.
- 桜井茂男 (1989). 質問紙法による児童の内発的動機づけに及ぼす言語的報酬と物質的報酬の効果の比較, 実験社会心理学研究, 29, 153-159.

- Sugawara, S. K., Tanaka, S., Okazaki, S., Watanabe, K., & Sadato, N. (2012). Social rewards enhance offline improvements in motor skill. *PLoS One*, 7, e48174.
- 高崎文子. (2001). 言語的フィードバックが達成動機づけに与える影響--小学生における発達の検討. *ヒューマンサイエンスリサーチ*, 10, 121-132.
- 高崎文子. (2002, August). 達成場面における養育者の態度とフィードバックパターン. In 日本教育心理学会総会発表論文集 第 44 回総会発表論文集 (p. 579). 一般社団法人 日本教育心理学会.
- 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, 40-53.
- 高崎文子. (2017). 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. *熊本大学教育学部紀要*, 66, 119-126.
- 外山美樹. (2011). 行動を起こし, 持続する力: モチベーションの心理学. 新曜社.

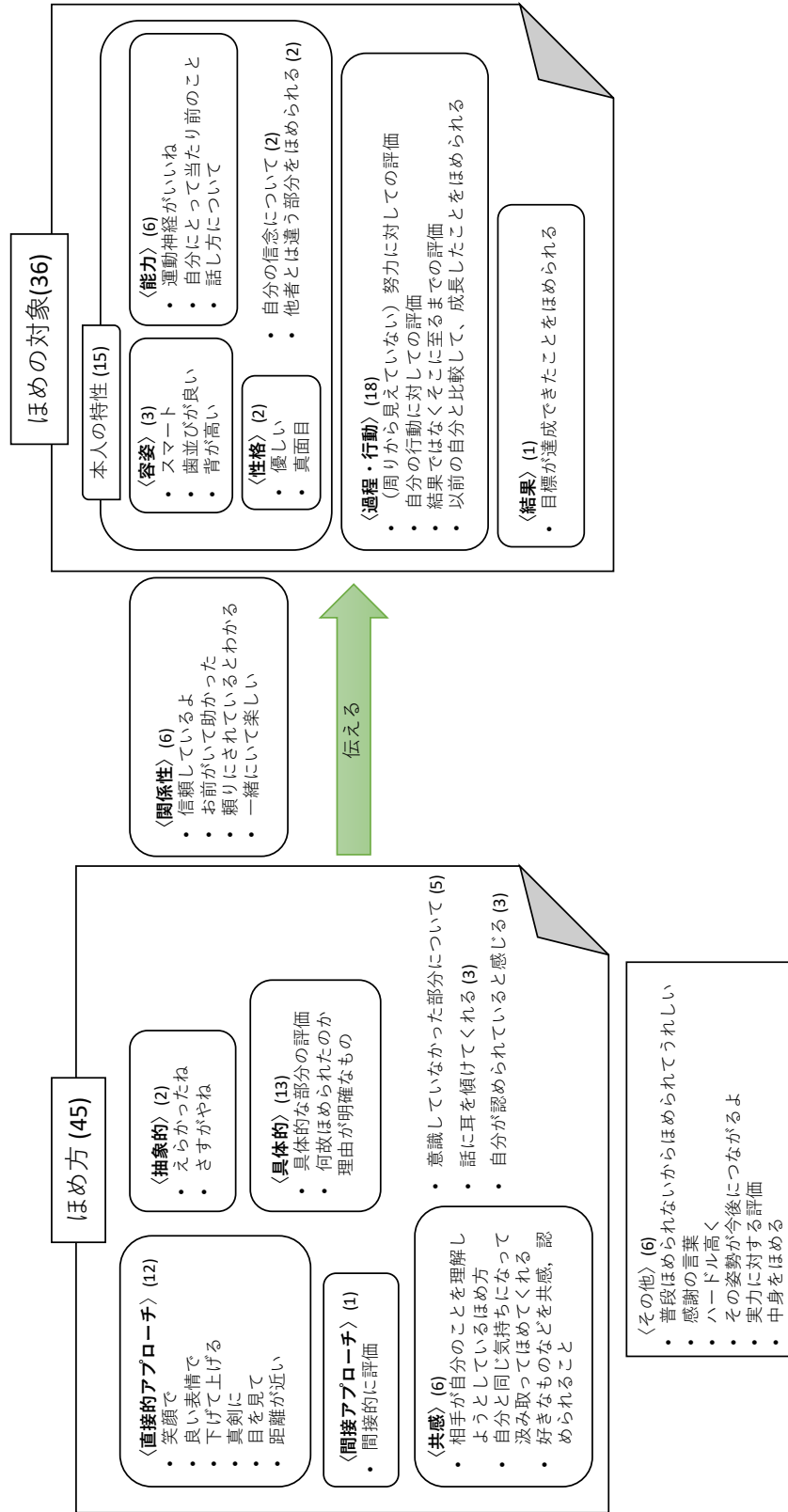


Figure 1 研究 1-1 の自由記述分類結果

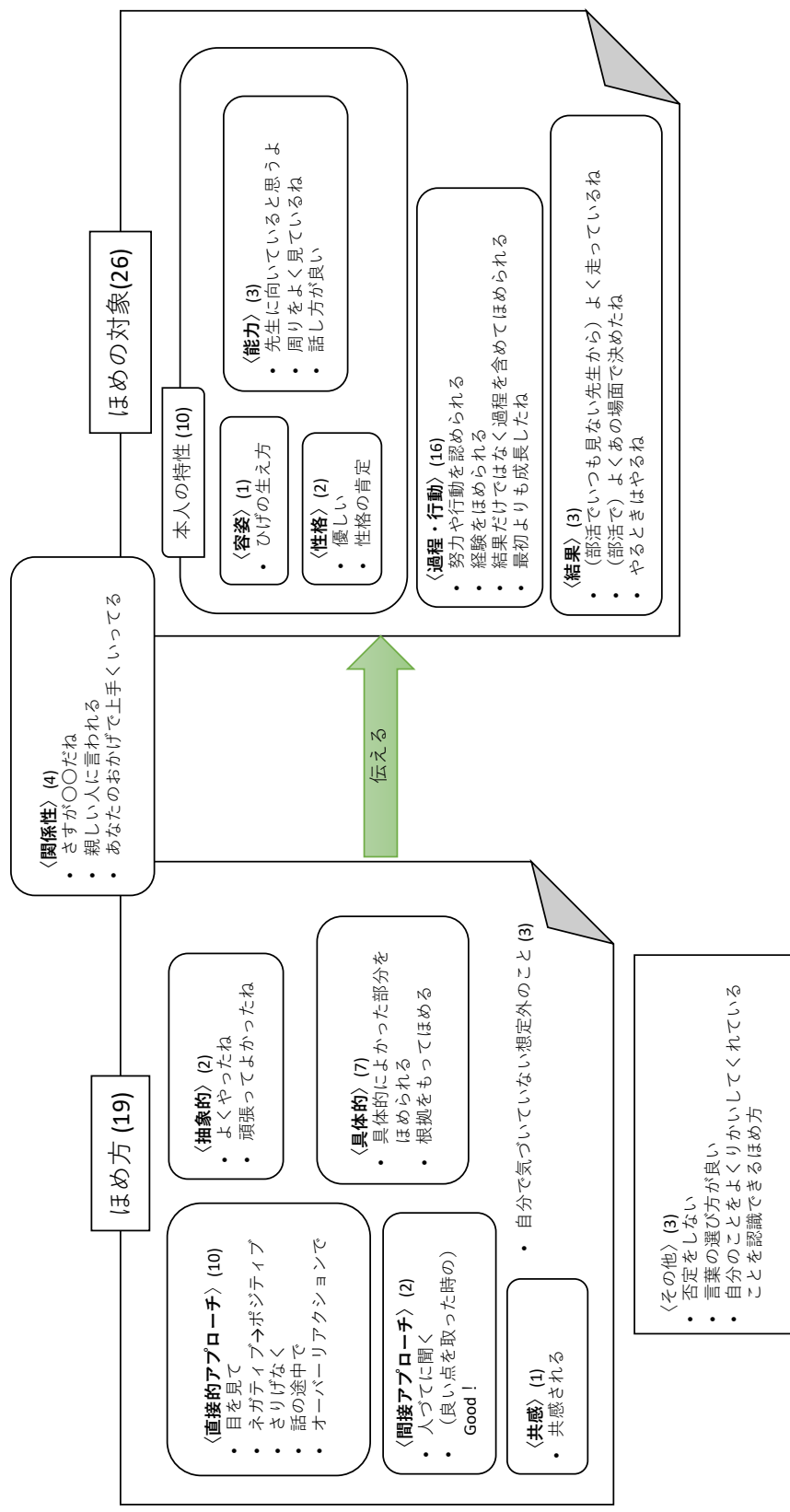


Figure 2 研究 1-2 の自由記述分類結果

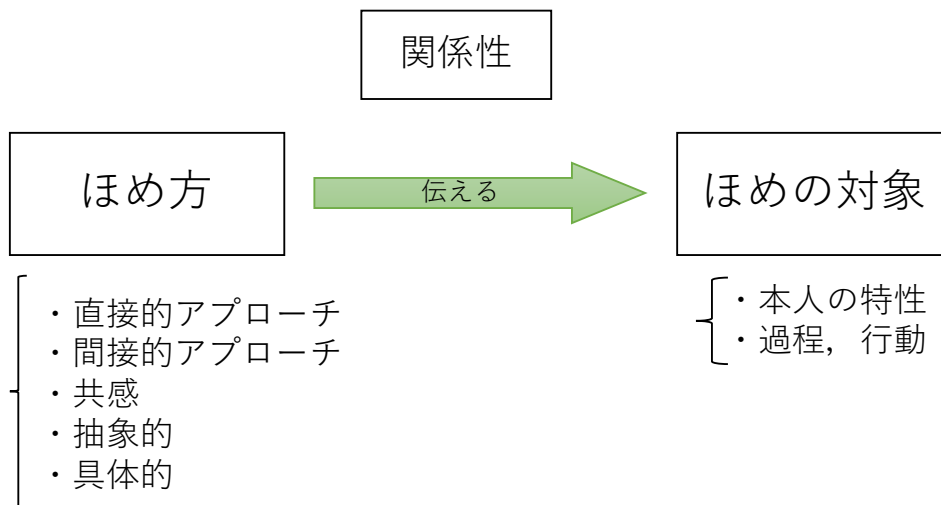


Figure 3 研究1のまとめ

研究 2

中学生における受け手に着目した効果的な“ほめ”の検討

問題と目的

受け手の視点に立った「ほめ」研究の重要性

「ほめ」とは、言語的強化子で表現されてきた、対人的なポジティブフィードバックの1つである(青木, 2005)とされている。ほめられるという体験は、子どもにとって、行った行為の結果が適切であるというフィードバックの観点や存在価値を肯定してもらえたり、大人に受け入れられたりするという自尊心の観点から、重要な体験であると考えられている(高崎, 2002; 岡本, 1994)。

これまでの研究では、ほめ手の視点に立ち、どのようにほめるのが良いか(効果的か)というような研究が多く行われてきた。その反面、受け手に視点を当てた研究は少ないことが指摘されている(青木, 2005)。しかしながら、「ほめる」という行為は、“ほめはほめ手から受け手に対する単純な一方向的な働きかけではなく、受け手の役割がほめ手の役割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)、“ほめるという行動は、受け手がほめられた体験として受け止めなければ成立しない”(青木, 2005)などと指摘されているように、ほめ手の行動が受け手に「ほめられている」と伝わって初めて成立する。すなわち、「ほめ」とは、受け手が「ほめ」であると認知することによって、初めて、その効果が発揮されるものであると考えることができよう。その一方で、ほめ手がほめていると思って行動したことを受け手がほめられていると感じ、ほめ手がほめていないと思って行動したことを受け手がほめられていないと感じる場面も数多く存在する。このような場合には、「ほめ」は十分な効果を発揮しないことが予測される。また、それとは反対にほめ手はほめているつもりのない行動でも、受け手がほめられていると感じれば、それは「ほめる」に値すると考える。以上から、受け手の視点に立った「ほめ」の研究こそが重要であると考えられる。

「ほめ」研究の中でのほめ方の重要性

では受け手の視点に立つと、どのような「ほめ」がほめられた体験として伝わるものなのであろうか。「ほめ」に関するこれまでの研究のなかでは、ほめ方に着目したものが多くある。例えば、お金やガムなどの物理的報酬を与える場合と、「よく頑張ったね」や「すばらしいね」などの言語的報酬を与える場合(Fischer, 1963)の研究や、「絵をよーくみたからできたんだね」などの具体的なフィードバックを与える場合と、「よくできたね」や「すごいね」などの抽象的なフィードバックを与える場合(高崎, 1997)の研究、他にも、「あなたは頭がいいね」などの人物に対するフィードバックを与える場合と、「(パズルが正しく)はめられたね」などの結果・行動に対するフィードバックを与える場合、そして「違うよ、向きを変えて」などというような正誤に対するフィードバックを与える場合(Kelly, Brownell, & Campbell, 2000)の研究なども行われている。

これらの研究では大まかに、物理的報酬を与えるものと言語的報酬を与えるものに分類されている。さらに、言語的報酬の中でもどのような声かけがその後の動機づけに影響を与えるのかというように分類できる。

また、研究1の結果からも、うれしいほめられ方の構成要素に、上記の先行研究と同じように、ほめ方に関する記述が多く得られたため、ほめ方は「ほめ」研究の中で重要であるといえる。

受け手の視点に立って、ほめ方に着目した研究として、高崎(2001)がある。高崎(2001)では、小学校2年生、4年生、6年生を対象に、どのような言語的フィードバックが有効であるかを検討している。言語的フィードバックは大まかに「結果のみ」、「結果+原因帰属」、「結果+評価者の感情や気持ち」の3つに分類された。「結果+原因帰属」では、Weiner(1972)の帰属理論を参考に、努力フィードバック、能力フィードバック、課題フィードバック、運フィードバックの4つを用いている。発達段階が未熟な小学校2年生では、3つの分類に大きな差はなく、どれも有効なフィードバックとして認知されていた。小学校4年生では、「結果+原因帰属」のうちの努力フィードバックが効果的であると認知されており、小学校6年生では、努力フィードバックに加えて、評価者の期待をフィードバックすることが効果的であると認知されていることが明らかになっている。

このようなことから、「ほめ方」の研究は重要であることがわかる。それに加え、高崎(2001)からは、受け手の発達段階によっても効果的な「ほめ方」が異なるということが明らかとなっている。しかしながら、高崎(2001)は、小学生を対象とした研究であり、より年齢層が上の中学生などにおいて、この知見が応用できるかについては、十分な検討がなされていない。

また、高崎(2001)では、相手との関係性が考慮されていないが、研究1より明らかとなったうれしいほめられ方の構成要素のうち、ほめる側(以下:ほめ手)とほめられる側(以下:受け手)の間に関係性があるかないかというものも挙げられており、ほめ方に加えて関係性も重要ではないかと考えられる。

本研究の枠組み

以上より、本研究では、研究1で明らかとなった一般的なうれしいほめられ方の構成要素のうち、「関係性」と「ほめ方」に着目し、中学生にとっての効果的な「ほめ」を検討することを目的とする。

「関係性」としては、教師との間に信頼感があるかないかについて取り上げる。また、「ほめ方」としては、まず、高崎(2001)を参考に、基準になるものとして「対象なし(評価のみ)」を取り上げる。次にWeiner(1972)の帰属理論を参考に、努力フィードバック、能力フィードバック、課題フィードバック、運フィードバックの4つを取り上げる。さて、「ほめ」はYOUメッセージよりもIメッセージの方が有効であると考えられている(トマス・ゴードン,1985)。先の4つについては、YOUメッセージであると考えられるため、Iメッセージとして、高崎(2001)を参考に、感情フィードバック、期待フィードバック、信頼フィ

ードバックの3つを取り上げる。言葉かけの一覧を Table1 および Table2 に示した。

以上から、「関係性」(信頼あり/なし)と「ほめの対象」(評価のみ/努力フィードバック/能力フィードバック/課題フィードバック/運フィードバック/感情フィードバック/期待フィードバック/信頼フィードバック)の観点から、中学生にとっての効果的な「ほめ」を検討する。なお、追加的な検討として、子どもが成功した「ほめる」場面だけでなく、子どもが失敗した「はげます」場面についても、上記の枠組みで同様に検討することとする。

方 法

調査協力者 愛媛県内の中学1年生277名(男性143名,女性134名),2年生284名(男性164名,女性120名),3年生279名(男性154名,女性125名)を調査対象とした。後述の手続きにより調査を行い,合計840名分の質問紙を回収した。

調査方法 学級ごとに学級担任が以下の内容から構成された質問紙を配布・教示し,回答を求めた。

調査内容 質問紙に日常生活の事柄について尋ねる旨を示し,調査は学校の成績とは無関係であることを記載し,クラス・性別を記入する欄を設けた。調査では,成功場面(テストで良い点数を取った)と失敗場面(テストで悪い点数を取った)について,教師との関係性(信頼あり/なし)の2つの状況において,各言葉かけに対して,安堵感情測定尺度5項目(名取,2007)と嫌悪感情測定尺度(名取,2007)に加え,褒められ感情,承認感情,慰め感情,励まされ感情,次回への意欲を尋ねる項目(各1項目)および,やる気の変化量測定項目(名取,2007)を測定した。なお,質問紙は全部で8パターン(成功場面・信頼あり・安堵感情,褒められ感情,承認感情,次回への意欲,やる気の変化量/成功場面・信頼なし・安堵感情,褒められ感情,承認感情,次回への意欲,やる気の変化量/成功場面・信頼あり・嫌悪感情,慰め感情,励まされ感情,次回への意欲,やる気の変化量/成功場面・信頼なし・嫌悪感情,慰め感情,励まされ感情,次回への意欲,やる気の変化量/失敗場面・信頼あり・安堵感情,褒められ感情,承認感情,次回への意欲,やる気の変化量/失敗場面・信頼なし・安堵感情,褒められ感情,承認感情,次回への意欲,やる気の変化量/失敗場面・信頼あり・嫌悪感情,慰め感情,励まされ感情,次回への意欲,やる気の変化量/失敗場面・信頼なし・嫌悪感情,慰め感情,励まされ感情,次回への意欲,やる気の変化量)用意し,どれか1パターンを1生徒に取り組んでもらうよう手配をした。

調査時期 調査は2018年11月に実施された。

結 果

分析にはHAD16.03(清水,2016)を用いた。なお,欠損値は分析ごとに除外する方法を用いた。

まず,感情測定尺度について,嫌悪感情と安堵感情,それぞれの加算平均得点を算出した。嫌悪感情尺度得点の場面別の ω 係数は,「結果のみ」で.90,「結果+努力」で.93,「結果+能

力」で.89,「結果+課題」で.91,「結果+運」で.89,「結果+感情」で.92,「結果+期待」で.94,「結果+信頼」で.92であった。また,安堵感情尺度得点の場面別の ω 係数は,「結果のみ」で.94,「結果+努力」で.98,「結果+能力」で.93,「結果+課題」で.96,「結果+運」で.96,「結果+感情」で.98,「結果+期待」で.97,「結果+信頼」で.98であった。以上から,各場面において,十分な内的一貫性が確認された。また,慰め,励まし,納得,褒め,次回への意欲,やる気の変化量に関しては,それぞれ1項目ずつへの回答を得点とすることとした。フィードバックの種類別の各得点の記述統計量を Table 3 および Table 4 に示した。

次に,成功時および失敗時,それぞれの状況において,関係性(信頼あり/信頼なし:2水準) \times フィードバックの種類(結果のみ/結果+努力/結果+能力/結果+課題/結果+運/結果+感情/結果+期待/結果+信頼:8水準)の2要因で各得点に対する分散分析を行った。関係性要因は被験者間要因,種類要因は被験者内要因であった。なお,本研究では,特に関係性要因に着目するため,すべての分析において単純主効果の検定を行うこととした。結果は Table 5 および Table 6 に示した。

まず,成功時における分散分析の結果について述べる。安堵感情尺度得点について,関係性の主効果($F[1, 187]=4.84, p=.029$)が5%水準で,種類の主効果($F[7, 1309]=306.61, p<.01$)が1%水準で有意であった。また,交互作用項が5%水準で有意であった($F[7, 1309]=2.93, p=.018$)。Holm法による単純主効果の検定の結果,「結果のみ」において「信頼あり」の方が高い得点が($t[1496]=3.13, p=.002$),「結果+感情」において「信頼あり」の方が高い得点が($t[1496]=2.24, p=.025$),「結果+期待」において「信頼あり」の方が高い得点が($t[1496]=2.98, p=.003$),それぞれみられた。褒め得点について,関係性の主効果($F[1, 198]=5.04, p=.026$)が5%水準で,種類の主効果($F[7, 1386]=262.32, p<.01$)が1%水準で有意であった。また,交互作用項が5%水準で有意であった($F[7, 1386]=3.04, p=.009$)。Holm法による単純主効果の検定の結果,「結果のみ」において「信頼あり」の方が高い得点が($t[1584]=2.91, p=.004$),「結果+感情」において「信頼あり」の方が高い得点が($t[1584]=2.80, p=.005$),「結果+期待」において「信頼あり」の方が高い得点が($t[1584]=2.41, p=.016$),それぞれみられた。認められ得点について,関係性の主効果($F[1, 197]=3.18, p=.076$)が5%水準で有意ではなかった。また,種類の主効果($F[7, 1379]=222.70, p<.01$)が1%水準で,交互作用項が5%水準で有意であった($F[7, 1379]=2.34, p=.040$)。Holm法による単純主効果の検定の結果,「結果のみ」において「信頼あり」の方が高い得点が($t[1576]=2.06, p=.040$),「結果+感情」において「信頼あり」の方が高い得点が($t[1576]=2.77, p=.006$),それぞれみられた。嫌悪感情尺度得点について,関係性の主効果($F[1, 173]=12.01, p=.001$)が1%水準で,種類の主効果($F[7, 1211]=246.53, p<.01$)が1%水準で有意であった。また,交互作用項は5%水準で有意ではなかった($F[7, 1211]=1.89, p=.099$)。Holm法による単純主効果の検定の結果,「結果のみ」において「信頼なし」の方が高い得点が($t[1384]=-2.76, p=.006$),「結果+努力」において「信頼なし」の方が高い得点が($t[1384]=-2.58, p=.010$),「結果+感情」において「信頼なし」の方が高い得点が($t[1384]=-3.75, p$

< .01), 「結果+期待」において「信頼なし」の方が高い得点が ($t[1384] = -2.76, p = .006$), 「結果+信頼」において「信頼なし」の方が高い得点が ($t[1384] = -3.83, p < .01$), それぞれみられた。慰め得点について, 種類の主効果 ($F[7, 1316] = 9.93, p < .01$) が 1%水準で有意であった。また, 関係性の主効果 ($F[1, 188] = 3.57, p = .060$) が 5%水準で, 交互作用項が 5%水準で有意ではなかった ($F[7, 1316] = 2.24, p = .058$)。Holm 法による単純主効果の検定の結果, 「結果+努力」において「信頼なし」の方が高い得点が ($t[1504] = -2.39, p = .017$), 「結果+感情」において「信頼なし」の方が高い得点が ($t[1504] = -2.58, p = .010$), それぞれみられた。励まし得点について, 種類の主効果が 1%水準で有意であった ($F[7, 1316] = 53.28, p < .01$)。Holm 法による単純主効果の検定の結果, 「結果+期待」において「信頼あり」の方が高い得点がみられた ($t[1504] = 2.21, p = .027$)。意欲得点について, 関係性の主効果 ($F[1, 387] = 9.35, p = .002$) が 1%水準で, 種類の主効果 ($F[7, 2709] = 397.30, p < .01$) が 1%水準で有意であった。また, 交互作用項が 5%水準で有意であった ($F[7, 2709] = 2.78, p = .016$)。Holm 法による単純主効果の検定の結果, 「結果のみ」において「信頼あり」の方が高い得点が ($t[3096] = 2.40, p = .016$), 「結果+努力」において「信頼あり」の方が高い得点が ($t[3096] = 2.68, p = .007$), 「結果+感情」において「信頼あり」の方が高い得点が ($t[3096] = 3.08, p = .002$), 「結果+期待」において「信頼あり」の方が高い得点が ($t[3096] = 3.15, p = .002$), 「結果+信頼」において「信頼あり」の方が高い得点が ($t[3096] = 3.17, p = .002$), それぞれみられた。やる気得点について, 関係性の主効果 ($F[1, 387] = 13.38, p < .01$) が 1%水準で, 種類の主効果 ($F[7, 2709] = 439.39, p < .01$) が 1%水準で有意であった。Holm 法による単純主効果の検定の結果, 「結果のみ」において「信頼あり」の方が高い得点が ($t[3096] = 2.84, p = .004$), 「結果+努力」において「信頼あり」の方が高い得点が ($t[3096] = 2.79, p = .005$), 「結果+課題」において「信頼あり」の方が高い得点が ($t[3096] = 1.99, p = .047$), 「結果+感情」において「信頼あり」の方が高い得点が ($t[3096] = 3.66, p < .01$), 「結果+期待」において「信頼あり」の方が高い得点が ($t[3096] = 2.52, p = .012$), それぞれみられた。

次に, 失敗時における分散分析の結果について述べる。嫌悪尺度得点について, 種類の主効果 ($F[7, 1169] = 82.84, p < .01$) が 1%水準で有意であった。Holm 法による単純主効果の検定の結果, 有意な差はみられなかった。慰め得点について, 種類の主効果 ($F[7, 1267] = 74.29, p < .01$) が 1%水準で, 交互作用項 ($F[7, 1267] = 2.20, p = .040$) が 5%水準で有意であった。Holm 法による単純主効果の検定の結果, 「結果のみ」において「信頼あり」の方が高い得点がみられた ($t[1448] = 2.49, p = .013$)。励まし得点について, 種類の主効果 ($F[7, 1295] = 98.80, p < .01$) が 1%水準で有意であった。Holm 法による単純主効果の検定の結果, 「結果のみ」において「信頼あり」の方が高い得点がみられた ($t[1480] = 2.00, p = .046$)。安堵感情尺度得点について, 種類の主効果 ($F[7, 1561] = 179.48, p < .01$) が 1%水準で有意であった。Holm 法による単純主効果の検定の結果, 有意な差はみられなかった。褒め得点について, 種類の主効果 ($F[7, 1610] = 128.61, p < .01$) が 1%水準で有意であった。Holm 法による

単純主効果の検定の結果、「結果+期待」において「信頼あり」の方が高い得点がみられた ($t[1840]=2.39, p=.017$)。認められ得点について、種類の主効果 ($F[7, 1617]=88.18, p<.01$) が1%水準で有意であった。また、交互作用項が5%水準で有意ではなかった ($F[7, 1617]=1.97, p=.069$)。Holm法による単純主効果の検定の結果、「結果のみ」において「信頼あり」の方が高い得点が ($t[1848]=2.02, p=.043$)、「結果+努力」において「信頼あり」の方が高い得点が ($t[1848]=2.17, p=.030$)、それぞれみられた。意欲得点について、種類の主効果 ($F[7, 2905]=92.97, p<.01$) が1%水準で有意であった。Holm法による単純主効果の検定の結果、有意な差はみられなかった。やる気得点について、種類の主効果 ($F[7, 2919]=132.26, p<.01$) が1%水準で有意で、関係性の主効果 ($F[1, 417]=3.50, p=.062$) が5%水準で有意ではなかった。Holm法による単純主効果の検定の結果、「結果+運」において「信頼あり」の方が高い得点が ($t[3336]=2.30, p=.021$)、「結果+感情」において「信頼あり」の方が高い得点が ($t[3336]=2.40, p=.016$)、それぞれみられた。

考 察

本研究の目的は、研究1で明らかとなった一般的なうれしいほめられ方の構成要素のうち、「関係性」と「ほめの対象」に着目し、中学生にとっての効果的な「ほめ」を検討することであった。

まず、成功場面に関する結果について述べる。成功場面において、安堵感情得点、褒め得点において「結果のみ」、「結果+感情」、「結果+期待」では信頼あり条件において有意な差がみられ、得点が高かった。認める得点において「結果のみ」、「結果+期待」では信頼あり条件において有意な差がみられ、得点が高かった。安堵感情、褒め、認めるのどの得点においても、「結果+課題」、「結果+運」に関して、有意な差ではなかったが、信頼なし条件において得点が高くなった。嫌悪感情得点において、「結果のみ」、「結果+努力」、「結果+感情」、「結果+期待」、「結果+信頼」では信頼なし条件において有意な差がみられ、得点が高かった。有意な差が出なかった項目についても、信頼なし条件の方が、嫌悪感情得点が高いため、嫌悪感情は信頼なしの方が強く表れることが伺われる。成功場面における「ほめ」での嫌悪感情は、表出されにくいものであると考えていたが、信頼あり/なしで有意な差が見られるという結果となった。意欲感情得点において、「結果のみ」、「結果+努力」、「結果+感情」、「結果+期待」、「結果+信頼」では信頼あり条件において有意な差がみられ、得点が高かった。「結果+課題」に関して、有意な差はないものの信頼なし条件において、得点が高くなっていた。これは信頼していない先生からの“問題が簡単だったんだね”という声掛けに対し、生徒の悔しさが次回への意欲として表れているのではないかと考えられる。やる気の変化において、「結果のみ」、「結果+努力」、「結果+課題」、「結果+感情」、「結果+期待」では信頼あり条件において有意な差がみられ、得点が高かった。

成功場面において、基準となる「結果のみ」と比較して、全ての得点項目において「結果+努力」フィードバックが高い得点を示した。逆に、「結果のみ」と比較して、「結果+能力」、

「結果＋課題」，「結果＋運」フィードバックでは低い得点を示した。特に，「結果＋課題」，「結果＋運」フィードバックにおいては，やる気の変化得点項目以外では，信頼あり／なし関係なく得点の中央値を大きく下回っていた。

以上のことから，成功場面での中学生における「ほめ」は，「結果＋努力」フィードバックが最も効果的であることが明らかとなった。これは，これまでの研究（Mueller & Dweck, 1998；Kamins & Dweck, 1999；高崎，2017）でも明らかとなっているように，“よくできたね，頑張って勉強したんだね”というような，結果に至るまでの努力や過程を評価されることにより，受け手が自分自身の努力について，ほめ手を介して認知できるということが考えられる。また，「結果＋期待」，「結果＋感情」フィードバックも次いで効果的であることが明らかとなった。これらは，“よくできたね，先生は嬉しいよ”や，“よくできたね，もっとできるようになると思うよ”などのIメッセージにより，受け手が自分自身のことについて，ほめ手からのメッセージを受け取ることにより，自分以外から認められているということを感じられるのではないかと考えられる。その一方で，「結果＋課題」，「結果＋運」フィードバックについては，成功した要因を，“問題が簡単だったんだね”や，“運がよかったんだね”などのように受け手以外なものに帰属させることにより，受け手自身を認めていることにはならないために，信頼あり／なしに関係なく，マイナスの効果を与えてしまうものであると考えられる。

また，成功場面においては，信頼関係の有無（関係性）による有意差がみられ，信頼関係がある条件において嫌悪感情得点が低く，安堵感情得点，褒められ感情得点，次回への意欲得点，やる気の変化得点が高かった。これは，受け手が“成功した”と思えた事柄において，信頼関係のある教師からの声かけは，“先生は，いつも自分のことを見ている”や，“自分のことを，先生自身が喜んでくれている”というような，自分以外から認められているということを感じられるからではないかと考えられる。反対に，信頼関係のない教師からの声かけは，“思ってもいないことを…”というように，受け手である生徒自身がほめ手である教師の言葉を素直に受け止められていないということが考えられる。

次に，失敗場面に関する結果について述べる。失敗場面における，慰め得点，励まし得点において，「結果のみ」では信頼あり条件において有意な差がみられ，得点が高かった。「結果＋期待」では，信頼あり／なしでの有意差はみられなかったものの，すべての得点項目について，信頼あり／なし関係なく3.7を超えており，失敗場面では有効であると考えられる。褒め得点において，「結果＋期待」では信頼あり条件において有意な差がみられ，得点が高かった。認められ得点において，「結果のみ」，「結果＋努力」では信頼あり条件において有意な差がみられ，得点が高かった。意欲感情得点については，信頼あり／なしで有意な差はみられなかった。しかしながら，「結果＋期待」では，信頼あり／なし関係なく4.0を超えており，先にもある慰め得点，励まし得点の結果を考慮すると，失敗場面では「結果＋期待」フィードバックが有効であると考えられる。やる気の変化において，「結果＋運」，「結果＋感情」では信頼あり条件において有意な差がみられ，得点が高かった。「結果＋運」に関し

では、失敗した原因を自分に関するのではなく、運に関することにスライドさせることにより、自分自身の気持ちを楽しんでいると考えられる。また、「結果+感情」に関しては、生徒の気持ちではなく、声をかける先生自身の気持ちであるため、信頼している先生が自分自身のテストの結果に関心をもって、悲しんでくれているということがわかり、次は頑張らなければいけないというやる気につながるのではないかと考えられる。

失敗場面において、基準となる「結果のみ」と比較して、それぞれの得点項目において「結果+課題」と「結果+期待」フィードバックが高い得点を示した。逆に、「結果のみ」と比較して、「結果+能力」,「結果+運」,「結果+感情」,「結果+信頼」フィードバックでは低い得点を示した。

以上のことから、失敗場面での中学生における「ほめ」は、「結果+期待」フィードバックが効果的であることが明らかとなった。これは、“あまりできなかったんだね、もっとできるようになると思うよ”というような言葉がけにより、期待をかけてもらっている分、次回は頑張ろうという気持ちになれるのではないかと考えられる。また、「結果+課題」フィードバックも次いで効果的であることが明らかとなった。これは、“あまりできなかったんだね、問題が難しかったんだね”というような言葉がけにより、失敗した原因を自分に関するのではなく、課題に関することにスライドさせることにより、受け手が受け手自身の気持ちを楽しんでいると考えられる。

また、関係性について成功場面と比べて、信頼関係の有無による有意差は表出されなかった。失敗場面では、「結果+期待」や「結果+課題」フィードバックが効果的であるということから、失敗した原因を受け手自身に向けたフィードバックにしなければ、信頼関係あり／なしに関わらず、受け手自身の中で、気持ちを受容することができるのではないかと考えられる。

以上、本研究の結果から、成功場面においては、YOUメッセージとして「結果+努力」フィードバックが、Iメッセージとして「結果+期待」,「結果+感情」フィードバックが効果的な「ほめ」として中学生に認知されやすいことが明らかになった。特に、信頼関係がある状態においては、先生の声掛けの効果が高まることも示唆された。また、失敗場面においては、Iメッセージとして「結果+期待」フィードバックが、YOUメッセージとして、「結果+課題」フィードバックが効果的な「励まし」として中学生に認知されやすいことが明らかになった。「ほめ」は、動機づけや自尊感情の向上に有効であることが示されている（青木, 2011: 古市・柴田, 2013）ことから、これらのような声かけをすることによって、実際の中学生により高い動機づけを促し、また自尊感情を高めることが可能であると考えられる。また、ほめやはげましが十分に受け止められない声かけの仕方があることが明らかになり、教師の声かけが生徒にどのように受け止められるかに留意しながら、指導を行うことの重要性が示唆された。

引用文献

- 青木直子. (2005). ほめることに関する心理学的研究の概観. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 心理発達科学, 52, 123-133.
- 青木直子. (2011). ほめられたことがら・ほめられ方・ほめ手が児童の動機づけに与える影響. 発達研究, 25, 1-12.
- Fischer, W. F. (1963). Sharing in preschool children as a function of amount and type of reinforcement. *Genetic Psychology Monographs*, 68, 215-245.
- 古市裕一・柴田雄介. (2013). 教師の賞賛が小学生の自尊感情と学校適応に及ぼす影響. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 154, 25-31.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological bulletin*, 128, 774-795.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental psychology*, 3, 835-847.
- Kelley, 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.
- 名取洋典. (2007). 指導者のことばがけが少年サッカー競技者の「やる気」におよぼす影響. 教育心理学研究, 55, 244-254.
- 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.
- 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
- 清水裕士. (2016). フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案.
- 高崎文子. (1997). 幼児の課題遂行における目標志向と承認欲求との関連. *ヒューマンサイエンスリサーチ*, 6, 221-229.
- 高崎文子. (2001). 言語的フィードバックが達成動機づけに与える影響--小学生における発達の検討. *ヒューマンサイエンスリサーチ*, 10, 121-132.
- 高崎文子. (2002). 達成場面における養育者の態度とフィードバックパターン. 日本教育心理学会総会発表論文集 第 44 回総会発表論文集 (p. 579).
- 高崎文子. (2017). 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. 熊本大学教育学部紀要, 66, 119-126.
- トマス・ゴードン (著) 奥沢良雄・市川千秋・近藤千恵 (訳) .(1985). 教師学: 効果的な教師=生徒関係の確立 小学館.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Oxford, England: Markham.

Table 1 成功場面における言葉かけの一覧

メッセージの種類	フィードバックの種類	含まれる情報	コメント
評価のみ	結果フィードバック	結果	よくできたね
	努力フィードバック	結果+努力帰属	よくできたね, がんばって勉強したんだね
	能力フィードバック	結果+能力帰属	よくできたね, 頭がいいからだね
	課題フィードバック	結果+課題帰属	よくできたね, 問題がやさしかったんだね
Youメッセージ	運フィードバック	結果+運帰属	よくできたね, 運がいいからだね
	感情フィードバック	結果+感情	よくできたね, 先生は嬉しいよ
	期待フィードバック	結果+期待	よくできたね, もっとやればできるようになると思うよ
Iメッセージ	信頼フィードバック	結果+信頼	よくできたね, やればできると思っていたよ

Table 2 失敗場面における言葉かけの一覧

メッセージの種類	フィードバックの種類	含まれる情報	コメント
評価のみ	結果フィードバック	結果	あまりできなかったね
	努力フィードバック	結果+努力帰属	あまりできなかったね, ちゃんと勉強しなかったんだね
	能力フィードバック	結果+能力帰属	あまりできなかったね, 勉強が苦手なんだね
	課題フィードバック	結果+課題帰属	あまりできなかったね, 問題が難しかったね
	運フィードバック	結果+運帰属	あまりできなかったね, 運が悪かったんだね
	感情フィードバック	結果+感情	あまりできなかったね, 先生は悲しいなあ
Iメッセージ	期待フィードバック	結果+期待	あまりできなかったね, もっとできるようになると思うよ
	信頼フィードバック	結果+信頼	あまりできなかったね, やればできると思っていたんだけどなあ

Table 3 成功場面における各変数の平均値と標準偏差

		結果のみ	努力	能力	課題	運	感情	期待	信頼
嫌悪感情	信頼アリ	1.41 (0.72)	1.18 (0.43)	2.16 (1.13)	3.21 (1.14)	3.57 (1.14)	1.37 (0.78)	1.28 (0.62)	1.41 (0.71)
	信頼ナシ	1.82 (1.04)	1.57 (0.99)	2.37 (1.17)	3.41 (1.10)	3.76 (1.13)	1.93 (1.12)	1.69 (1.05)	1.98 (1.22)
慰め	信頼アリ	1.74 (1.02)	1.62 (1.00)	1.62 (0.93)	1.63 (1.00)	1.58 (1.04)	1.61 (0.94)	2.08 (1.37)	1.76 (1.06)
	信頼ナシ	2.03 (1.33)	2.02 (1.41)	1.84 (1.17)	1.60 (1.00)	1.48 (1.02)	2.05 (1.36)	2.31 (1.43)	2.09 (1.44)
励まし	信頼アリ	2.54 (1.43)	2.57 (1.56)	2.00 (1.15)	1.58 (1.03)	1.45 (0.93)	2.59 (1.59)	3.35 (1.58)	2.83 (1.60)
	信頼ナシ	2.61 (1.52)	2.60 (1.60)	2.10 (1.31)	1.60 (1.09)	1.48 (1.04)	2.62 (1.58)	2.90 (1.60)	2.60 (1.62)
安堵	信頼アリ	4.19 (0.72)	4.51 (0.65)	2.98 (0.94)	1.72 (0.85)	1.39 (0.74)	3.90 (1.10)	4.24 (0.82)	3.74 (1.12)
	信頼ナシ	3.72 (1.04)	4.24 (0.99)	2.87 (1.18)	1.75 (1.03)	1.51 (0.98)	3.56 (1.29)	3.80 (1.24)	3.57 (1.36)
褒め	信頼アリ	4.24 (0.90)	4.54 (0.88)	3.22 (1.23)	1.53 (0.85)	1.34 (0.76)	3.89 (1.22)	4.12 (0.99)	3.82 (1.21)
	信頼ナシ	3.77 (1.24)	4.27 (1.10)	3.04 (1.32)	1.67 (1.04)	1.48 (1.01)	3.44 (1.43)	3.73 (1.25)	3.56 (1.43)
認める	信頼アリ	3.86 (1.06)	4.28 (0.99)	3.24 (1.21)	1.58 (0.89)	1.32 (0.75)	3.77 (1.31)	4.14 (1.07)	3.71 (1.31)
	信頼ナシ	3.52 (1.16)	4.09 (1.12)	3.09 (1.36)	1.63 (1.04)	1.52 (1.03)	3.45 (1.35)	3.68 (1.31)	3.47 (1.44)
次回への意欲	信頼アリ	4.06 (1.07)	4.43 (0.98)	2.97 (1.23)	1.86 (1.09)	1.67 (1.03)	3.95 (1.24)	4.26 (1.04)	3.84 (1.25)
	信頼ナシ	3.76 (1.26)	4.10 (1.19)	2.86 (1.31)	1.88 (1.17)	1.64 (1.09)	3.57 (1.37)	3.88 (1.34)	3.45 (1.49)
やる気の変化	信頼アリ	5.10 (1.02)	5.76 (1.10)	4.25 (1.17)	2.99 (1.35)	2.49 (1.43)	5.23 (1.37)	5.62 (1.24)	5.14 (1.42)
	信頼ナシ	4.71 (1.15)	5.38 (1.33)	4.02 (1.37)	2.72 (1.43)	2.34 (1.41)	4.73 (1.53)	5.28 (1.43)	4.88 (1.65)

Table 4 失敗場面における各変数の平均値と標準偏差

		結果のみ	努力	能力	課題	運	感情	期待	信頼
嫌悪感情	信頼アリ	2.01 (0.94)	3.17 (1.09)	2.27 (1.11)	1.63 (0.84)	2.42 (1.14)	2.63 (1.14)	1.38 (0.73)	2.71 (1.22)
	信頼ナシ	2.27 (1.07)	3.16 (1.05)	2.36 (1.16)	1.75 (0.98)	2.58 (1.13)	2.88 (1.25)	1.49 (0.86)	2.57 (1.22)
慰め	信頼アリ	2.67 (1.25)	1.53 (0.90)	2.57 (1.34)	3.08 (1.34)	2.28 (1.30)	1.76 (0.97)	3.72 (1.28)	2.16 (1.26)
	信頼ナシ	2.21 (1.32)	1.54 (0.85)	2.40 (1.33)	3.18 (1.28)	2.31 (1.25)	1.91 (1.29)	3.83 (1.36)	2.51 (1.40)
励まし	信頼アリ	2.27 (1.19)	1.50 (0.84)	2.26 (1.29)	2.89 (1.33)	2.11 (1.22)	1.79 (1.05)	4.00 (1.21)	2.26 (1.29)
	信頼ナシ	1.91 (1.17)	1.50 (0.91)	2.10 (1.15)	2.99 (1.21)	2.18 (1.19)	1.91 (1.29)	4.01 (1.27)	2.52 (1.40)
安堵	信頼アリ	2.68 (1.10)	1.70 (0.74)	2.28 (0.99)	3.19 (1.12)	1.70 (0.94)	1.86 (1.09)	3.85 (1.33)	2.25 (1.21)
	信頼ナシ	2.44 (0.92)	1.47 (0.62)	2.28 (0.99)	3.15 (1.17)	1.90 (0.95)	1.92 (1.05)	3.84 (1.22)	2.23 (1.24)
褒め	信頼アリ	1.80 (0.95)	1.38 (0.69)	1.76 (0.89)	2.20 (1.17)	1.46 (0.79)	1.63 (0.94)	3.40 (1.47)	2.14 (1.10)
	信頼ナシ	1.59 (0.80)	1.18 (0.44)	1.71 (0.87)	2.16 (1.08)	1.59 (0.80)	1.58 (0.85)	3.08 (1.42)	2.00 (1.14)
認める	信頼アリ	2.34 (1.29)	1.74 (1.01)	1.98 (1.03)	2.51 (1.22)	1.57 (0.86)	1.85 (1.13)	3.44 (1.44)	2.33 (1.23)
	信頼ナシ	2.03 (1.05)	1.41 (0.72)	1.92 (0.96)	2.48 (1.22)	1.79 (1.01)	1.85 (1.09)	3.38 (1.39)	2.27 (1.32)
次回への意欲	信頼アリ	3.05 (1.36)	2.34 (1.39)	2.56 (1.32)	3.22 (1.34)	2.27 (1.15)	2.74 (1.37)	4.03 (1.10)	2.77 (1.37)
	信頼ナシ	3.17 (1.45)	2.38 (1.36)	2.71 (1.33)	3.28 (1.30)	2.25 (1.22)	2.50 (1.45)	4.02 (1.27)	2.81 (1.45)
やる気の変化	信頼アリ	4.27 (1.11)	3.41 (1.57)	4.00 (1.19)	4.81 (1.12)	3.76 (1.18)	3.92 (1.50)	5.81 (1.05)	4.05 (1.58)
	信頼ナシ	4.16 (1.36)	3.18 (1.77)	3.87 (1.47)	4.62 (1.37)	3.37 (1.49)	3.51 (1.81)	5.64 (1.55)	3.95 (1.79)

Table 5 成功場面における分散分析の結果

変数名	主効果				交互作用	
	関係性		場面		F 値	偏 η^2
	F 値	偏 η^2	F 値	偏 η^2		
嫌悪感情	12.01**	.06	246.53**	.59	1.89	.01
慰め	3.57	.02	9.93**	.05	2.24	.01
励まし	0.13	.00	53.28**	.22	1.44	.01
安堵感情	4.84*	.03	306.61**	.62	2.93*	.02
褒め	5.04*	.02	262.32**	.57	3.04**	.02
認める	3.18	.02	222.70**	.53	2.34*	.01
次回への意欲	9.35**	.02	397.30**	.51	2.78*	.01
やる気の変化	13.38**	.03	439.39**	.53	0.93	.00

注) * $p < .05$, ** $p < .01$.

Table 6 失敗場面における分散分析の結果

変数名	主効果				交互作用	
	関係性		場面		F 値	偏 η^2
	F 値	偏 η^2	F 値	偏 η^2		
嫌悪感情	0.77	.00	82.83**	.33	1.12	.01
慰め	0.02	.00	74.29**	.29	2.20*	.01
励まし	0.01	.00	98.80**	.35	1.48	.01
安堵感情	0.12	.00	179.48**	.45	1.69	.01
褒め	1.56	.01	128.61**	.36	1.65	.01
認める	0.63	.00	88.18**	.28	1.97	.01
次回への意欲	0.03	.00	92.97**	.18	1.03	.00
やる気の変化	3.50	.01	132.26**	.24	0.82	.00

注) * $p < .05$, ** $p < .01$.

謝辞

本研究をまとめるにあたり、多くの方々にご指導及びご協力いただきましたことに心より感謝申し上げます。

なかでも、主指導教員の高知工科大学高度教育実践コース 村上達也講師には、研究に対する姿勢や論文の書き方をはじめとするあらゆるご指導をしていただきました。先生との出会いがなければ、今日の私はなかったと思います。本当にありがとうございました。また、実際の学校現場にも足を運ばせていただく機会を設けていただき、研究面だけではなく、教師としてあるべき姿についてもご教授くださいました。重ねて感謝申し上げます。また、高知工科大学高度教育実践コース 中村直人教授、福石賢一准教授、鈴木高志准教授にも学部生の頃からあらゆるご指導をしていただきました。ここに感謝申し上げます。

研究の分析に関して、お忙しい中、高知工科大学まで足を運んでくださった、高知大学教育学部 福住紀明講師にも心より感謝申し上げます。

本研究を進めるにあたり、質問紙調査を行わせていただきました、愛媛県西条市立西条西中学校 河野克典校長、井上彰先生、愛媛県西条市立西条南中学校 佐々木直樹校長、愛媛県西条市立東予東中学校 高松賢二教頭にはお忙しい中、質問紙調査にご協力いただきましたこと、心より感謝申し上げます。また、質問紙に回答していただいた生徒の皆さん、ご協力いただき本当にありがとうございました。

高知県香美市立鏡野中学校の前田圭一校長には私たちが快く受け入れていただきましたこと、深く感謝いたします。また、小松武志先生をはじめとする、鏡野中学校の福島啓介先生、堤原健太先生、竹崎愛子先生には、お忙しい中、約2年間に渡り何度も授業を見学させていただいたことや、実習への手厚いご指導をいただきましたことに、心より感謝申し上げます。また、小松武志先生、堤原健太先生には、授業実施のためのご指導や助言をいただきましたことについて、重ねて感謝申し上げます。本当にありがとうございました。

教員採用試験では、高知工科大学総合研究所環境理工学群 新田紀子准教授に長期にわたりご指導をしていただきました。ここに感謝申し上げます。

研究活動や学生生活において支えていただきました、大学院の同期である平石美波さん、松本遼君、杵尾紘太郎君に心より感謝申し上げます。研究活動においては、KJ法への協力や研究に対しての意見や助言などをしていただき、3人からたくさんの気づきを得ることができました。私自身をご迷惑をおかけしたことも多々あると思いますが、約2年間に渡り支えて頂いたことを深くお礼申し上げます。

最後になりますが、研究活動に理解を示し大学生活に加え、大学院生活2年間に支えてくれた家族に感謝し、謝辞と致します。