

ほめ方が児童の印象評価及び課題成績に与える影響

(教育臨床講座) 江上園子
(名寄市立風連下多寄小学校) 佐藤琢磨

The Effects of “Praise” on Elementary School Children’s Impression Evaluation and Task Performance

Sonoko EGAMI
Takuma SATO

(平成 28 年 7 月 15 日受理)

抄録：本研究は、ほめ方の違いによって、子どもの課題や実験者に対する印象評価と課題成績が異なるのかについて発達的な観点から実験的な検討を試みたものである。具体的には、小学校 1 年生と 6 年生にそれぞれ「賞賛のほめ」「愛情・感情のほめ」「ほめない」という 3 群を設定し、学年によってほめ方の好みの違いが見られるのか検証した。その結果、児童期前期である 1 年生は「ほめない」群も含めてどのようなほめ方でもおおむね好印象を持ったことに対し、児童期後期である 6 年生は「賞賛のほめ」にあまり良い印象を持たず、「愛情・感情のほめ」に好印象を抱いたことが明らかになった。課題成績においてはいずれの学年でも差は認められなかった。これらの結果から、児童期の中でも前期と後期という発達の違いによって、効果的なほめ方も異なるという示唆を得た。

問題と目的

児童期の子どもにとって、教師の存在は学校での適応においても学習の動機づけにおいても大きなものである(例えば浜名・松本, 1993; 江村・大久保, 2012)。海外でも従来から「教師期待効果」が研究されているが(Rosenthal & Jacobson, 1966; Rosenthal, 2002)、教師が期待している子ども以外にもあたたかく支持的に接し多くの教育上のサポートを与えることで、リスクの高い子どもの成績を向上させること、行動上の問題を減少させることも明らかになっている(Hamre & Pianta, 2005)。

それでは実際に、教師は日常的な学習場面でのどのように子どもに対してポジティブなかかわりを行っているのであろうか。そのひとつとして、子どもへのポジティブなフィードバックの例として「ほめること」が挙げられる。ほめられるという体験は誰もが日常的に経験しうるものであるが、子どもにとっては特に重要な意味を持つと青木(2005)は述べている。例えば、乳幼児の子どもにとってはほめられることは自尊感情にも大きく影響を及ぼすことが明らかになっており(Stipek, Recchia, & McClintic, 1992)、児童期においても、教師の言語的なフィードバックが子どもの学習意欲に作用することがわかっている(例え

ば高崎, 2001; 岸・澤邊・野嶋, 2007)。

ほめられる経験が子どもに与える影響について検討している研究を概観すると、次のような課題が挙げられる。第一に、「ほめ」は教師や養育者、あるいは実験者などほめる側の立場に立った研究が相対的に多く、ほめられる側の立場に立った研究が少ないということである(青木, 2005)。当然であるが、「ほめる」という行為はほめ手側だけで成り立つ過程ではなく、そこには必ず「ほめられる」対象が存在し、そのほめられる側の立場がどのように「ほめ」をとらえ、どのような感情が生起するのか、そしてほめ手への印象形成にどのように作用するのか、などを検討しないのは問題であろう。第二に、「ほめる」・「ほめられる」という経験と児童期という教師の存在の意味が大きい時期の発達の差について一連の研究で明らかになっていないことも挙げられる。例えば、土橋・戸塚・矢部(1992)は小学校高学年の児童についてほめられる体験について印象に残ったものをまとめ報告しているが、そこには児童期前期の子どもが含まれていない。青木(2005)では、就学前後の子どもの「ほめ」の好みと影響について検討しており、就学前後における子どもの発達差を明らかにしているが、児童期後期の子どもを含んでいない。しかし、

児童期とは一口に言っても、前期と後期では発達の様相が著しく異なる。例えば、Piaget によると児童期は認知的には前操作期と形式的操作期の両方を含み、複雑な感情の理解や高次の心の理論、メタ認知能力の質的な変化においても「10歳の壁」が存在する(渡辺, 2011)。さらに、皮肉や嫌味、メタファーの理解についても10歳前後からのびていくという先行研究も散見される(岩田, 1990; Adachi et al., 2004)。そのため、教師が行った同じほめ方でも児童期前期の子どもと児童期後期の子どもでは「ほめ」の受け取り方やほめ手の印象、ほめられたときに生じた感情などが違うものとなることは容易に推測できよう。

そこで本研究は、児童期前期と児童期後期の子どもに着目し、学年の違いにより効果的なほめ方が異なるのか、実験によって明らかにすることを目的とする。具体的には、青木(2005)で用いられたほめ方を参考にし、A. 賞賛の「ほめ」、B. 愛情・感情の「ほめ」、C. 「ほめ」なし(表1参照)のどのようなほめ方が子どもの①課題遂行の成績、②課題への印象、③算数という科目に対する印象、④実験者に対する印象に影響を与えるのか、学年差に点に着目して研究を行う。

表1. ほめ方の分類とグループ

グループ	定義	具体例
A群 (賞賛 のほめ)	名声・注目・尊敬を示す評価的判断	「すごい」「上手」「するどいね」「えらいね」、拍手する
B群 (愛情・感情 のほめ)	愛情の深い関係・あたたかさ、なぐさめの表現	「おめでとう」「ありがとう」「頑張ったね」「よかったね」、微笑む
C群 (なし)		子ども質問に最低限の回答、うなづく程度

方法

実験協力者

旭川市立T小学校1年生30名(男児16名・女児14名)と同校6年生27名(男児17名・女児10名)であった。なお、T小学校の校長ならびに担任教諭、協力児童の保護者には事前に説明のうえ、実験協力への了解を得た。

実験協力クラスと担任の特徴

1年生クラスの担任は、ほめるときには「上手だね」や「できてるね」などといった言葉が多く見受けられた。クラスには

学習に進んで取り組む子どもが多く、算数の授業では活発に意見を発言しようとする子どもが多い。

6年生クラスの担任は、「ありがとう」や「頑張ったね」などのほめ言葉が多かった。クラスでは学習に意欲的な子どもも多く、算数の授業では問題に対して自力解決をしようとする子どもも多い。

実験手続き

実験の流れは表2の通りである。1年生のクラスにも6年生のクラスにも、朝自習タイムの時間に第二著者が学生ボランティアという立場で簡単に自己紹介し、入ることとした。

各学年の児童について、表1にあるような3つのグループにわけた。その際には、実験1日目の算数課題(1)(レディネステスト)の結果から、平均点ならびに男女比が等しくなるようにグループ分けを行った。後日、第二著者がそれぞれのクラスに入り、各グループに割り当てたほめ方をしながら、算数課題(2)(本番テスト)に取り組みさせた。それぞれのグループで課題終了後、課題や算数に関する印象と実験者の印象、そしてその実験内でほめられた経験を問うものについて書かれた質問紙に回答させた。課題と質問紙を合わせた所要時間は30分程度であった。

表2. 実験の流れ

	A群	B群	C群
1日目	算数課題(1) レディネステスト		
2日目	課題(2)・質問紙	自習	自習
3日目	自習	課題(2)・質問紙	自習
4日目	自習	自習	課題(2)・質問紙

実験課題と質問紙

算数課題についてはレディネステストおよび本番テストとも第二著者が作成し、第一著者とT小学校のそれぞれの学年の担任教諭がチェックし、適宜修正を施した問題である。それぞれ、クラスの進度に合わせて、難易度に偏りがないように作成した。すべて、範囲は0-100である(100点満点のテスト)。質問紙については、課題の印象と算数の印象、実験者の印象という3つの観点からそれぞれ2問ずつ作成し、5件法で回答させるものを含む。したがって、それぞれの印象得点の範囲は2-10であった。質問紙の最後に、児童が実験者にほめられたときの印象と実験者がクラスに入ったときの勉強の感想についての自由記述も求めた。

結果

結果は①算数課題の成績、②課題への印象得点、③算数という科目に対する印象得点、④実験者に対する印象得点という従属変数の順で、分散分析を行った。①のみ、算数課題(1)と(2)を被験者内要因として設定し、学年とグループ(いずれも被験者間要因)を独立変数とする三要因分散分析を行った。②から④までは、学年とグループの二要因分散分析を行った。

①算数課題の成績

表3に、算数課題(1)(2)の学年による平均点と標準偏差を示す。算数課題の点数は学年で課題の難易度が異なることから、それぞれのテストをZ得点に変換したうえで、分散分析を行うこととした。その結果、学年およびグループ、さらに課題の種類の主効果もすべて有意ではなかった。すべての交互作用効果も見られなかった。

表3. 算数課題の学年ごとの平均点(SD)

	算数課題(1)	算数課題(2)
1年生	94.3(9.3)	95.2(8.0)
6年生	56.0(25.7)	56.8(25.6)

②課題の印象得点

学年による主効果が有意であった($F(1, 46)=32.67, p<.001$)。学年による課題の印象得点は、1年生は7.11であり6年生は4.50であったことから、6年生よりも1年生の方が課題に対して容易であると感じていることがわかった。

③算数の印象得点

学年による主効果が有意であった($F(1, 46)=27.56, p<.001$)。学年による算数の印象得点は、1年生は7.39であり6年生は5.20であったことから、6年生よりも1年生の方が算数に対して印象が良いことがわかった。また、グループによる主効果も有意であった($F(2, 46)=4.57, p<.05$)。多重比較の結果、A群とB群の間に1%水準で有意差が見られ、B群とC群との間に5%水準で有意差が見られた。したがって、愛情・感情によるほめ方を受けたグループの子どもの算数に対する印象得点が高いということがわかった。さらに、学年とグループの交互作用傾向が見られた($F(2, 46)=2.86, p<.10$)。単純主効果の検定の結果、

グループがA群の場合に学年による有意差($p<.001$)が見られた。また、C群でも学年による有意差($p<.05$)が見られた。いずれも、1年生の印象得点が高かった。なお、6年生においてグループによる差が認められ($p<.001$)、A群とB群、B群とC群間でそれぞれ有意差が見られ、B群、C群、A群の順に算数の印象得点が高いということがわかった(図1参照)。

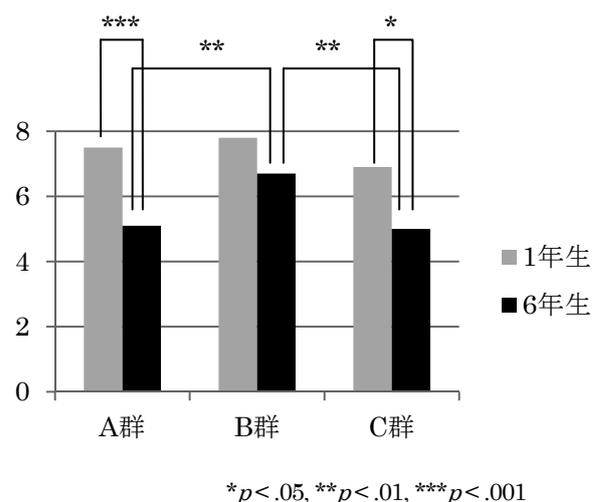
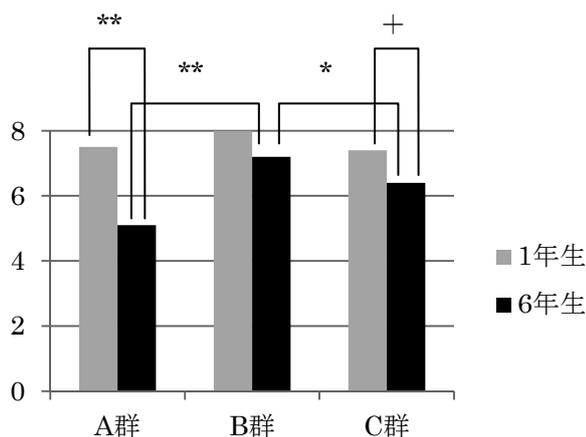


図1. 学年・グループによる算数の印象得点

④実験者に対する印象得点

学年による主効果が有意であった($F(1, 46)=20.02, p<.001$)。学年による実験者の印象得点は、1年生は7.57であり6年生は6.25であったことから、6年生よりも1年生の方が実験者に対して印象が良いことがわかった。また、グループによる主効果も有意であった($F(2, 46)=6.83, p<.01$)。多重比較の結果、A群とB群の間に0.1%水準で有意差が見られ、B群とC群との間に5%水準で有意差が見られた。したがって、愛情・感情によるほめ方を受けたグループの子どもの実験者に対する印象得点が高いことがわかった。さらに、学年とグループの交互作用傾向が見られた($F(2, 46)=2.79, p<.10$)。単純主効果の検定の結果、グループがA群の場合に学年による有意差($p<.001$)が見られた。また、C群でも学年による有意傾向($p<.10$)が見られた。いずれも、1年生の印象得点が高かった。なお、6年生においてグループによる差が認められ($p<.001$)、A群とB群、B群とC群間でそれぞれ有意差が見られ、B群、C群、A群の順に実験者の印象得点が高いことがわかった(図2参照)。



* $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

図2. 学年・グループによる実験者の印象得点

考察

本研究の目的は、児童期前期と児童期後期の子どもに着目し、学年の違いにより効果的なほめ方が異なるのか、実験によって明らかになることであった。その結果、③算数に対する印象得点と④実験者に対する印象得点において、学年とほめ方のグループによる交互作用傾向が見られた。それらの結果について、順に考察していく。

第一に、算数課題の成績には学年もグループも一切影響を及ぼさなかったが、これはごくわずかな15分程度の勉強時間の中での「ほめ」だったからではないかと推測される。例えば子どもに日常的に接している担任教師であれば、その教師のほめ方が子どもの成績になんらかの影響を与える可能性は十分にある。また、課題の印象でも学年による差はあったが、ほめ方の違いによる影響は見られなかった。これは、表3にある通り、1年生と6年生で課題の困難度にかかなりの差が出てしまったためであると思われる。実験課題の設定に際し、担任教諭とも十分に話し合いを持って算数課題を設定したが、結果的に学年での難易度に差が出てしまった。そのため、単純に1年生の方が課題の易しさを回答したということだろう。

一方で、算数という科目についての印象や実験者の印象には学年とグループによる主効果が見られた。学年については、児童期前期は児童期後期や青年期と比較して、教師をはじめとする大人への親和性が高く肯定的に評価する時期である(例えば岸田, 1987)。それに加えて本研究では算数課題が相対的に容易なものであったため、1年生の方が算数の印象、実験者の印象ともに好意的なものであったと解釈できるだろう。ほめ方のグル

ープについては、愛情・感情のほめ方を受けた子どもたちが算数ならびに実験者への印象が良好だという結果であった。つまり、実験者によるポジティブな言葉かけやあたたかいムードが学年を問わず、子どもに受け入れられたということである。実験者が入った15分間という短い勉強時間でさえ、実験者の印象はもちろん算数への印象にも影響を及ぼしたということである。あるいは逆説的に、15分という短い時間と1度限りの(レディネステストを合わせると2回)接触だからこそ、実験者のあたたかな感情を持ったかかわり方が子どもたちに大きなインパクトを与えたのかもしれない。

さらに重要な結果として、算数の印象と実験者の印象ともに、学年とグループとの交互作用傾向が見られた。両者の結果で共通しているのは、1年生がいずれのほめ方グループでも高い評価を行っていることに対し、6年生はほめ方グループで評価が異なり、とくにB群で好印象、A群では相対的にあまり良くない印象であったということである。6年生においてグループ間での相違が大きかったということは、この時期では大人の接し方に応じてきちんとその人物を評価しているということが示唆される。これはPiaget(1948/1957)における大人の存在の意味やルールに関する判断の研究とも一致している。すなわち、大人に対して「一方的な尊敬の念」を持ちやすいと考えられる児童期前期の1年生にとってはある意味、新奇の友好的な大人が教室に入って接触することは「楽しいイベント」であることに対し、6年生は大人に対してははやそのような神聖視・絶対視をせずにその人物の行動を鋭く観察して評価していることであろう。そのような中だからこそ、B群のように実験者の感情を絡めたようなほめ方には好印象を持ち、根拠を例示することなくただ漠然と賞讃するようなほめ方のA群にはあまり良い印象を持たなかったということが想定される。「10歳の壁」でも示唆されているように、児童期後期の子どもは一般的に二次的誤信念課題を通過し、高次の心の理論を持つとされている(Perner & Wimmer, 1985)。そのため、実験者が具体的にどこが「すごい」のか言及することなく「すごい」という言葉を用いてほめることに対して、「ほめさえすれば子どもが喜ぶとこの人は思っているのではないか(高次の心の理論)」と推測し、何らかの違和感や納得しない心理が生じていたのかもしれない。

最後に、本研究の課題として3点挙げたい。1点目は、実験協力者数の少なさである。協力校や実験者の負担から対象となるクラスを各学年で1クラスとしたが、その1クラスの子どもたちを3グループに分ける必要があったため、頑健性のある結

果を出すためにはより多くの協力者を必要とすることは否めない。2点目は、課題の設定に関することである。青木(2005)では、実験者のほめ方の違いによって課題遂行に差が見られたが、これは実験者の「お手伝い」という簡単な作業であり(具体的には実験者が大きな紙を切り、子どもたちは小さくなった紙にスタンプを押すというもの)、本研究で行った算数課題とはそもそも課題の難易度が異なる。さらに、6年生では算数の課題が困難なものになってしまったという点からも、子どもたちにどのような課題をさせるかについては考慮の余地が大きい。3点目は、本研究が縦断的なデータを収集するものではなく、1時点のみの横断的なデータ収集であった点である。これはすなわち実験者が子どもたちと接した時間の長さも示している。「ほめ方」が子どもたちの実験者に対する印象だけではなく、課題遂行の成績にまで影響するには、実験者が継続的に子どもたちと日常的に接する機会を持つなど、より長い時間接する必要があるかもしれない。これらのことを修正し、実験計画を見直し、児童期全般にわたる縦断的かつ大規模な実験観察を行うことで、児童期前期と後期という発達の違いによる効果的なほめ方の違いについてより多くのことが明らかになるだろう。

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.
- Adachi, T., Koeda, T., Hirabayashi, S., Maeoka, Y., Shiota, M., Wright, E. C. & Wada, A. (2004). The metaphor and sarcasm scenario test: a new instrument to help differentiate high functioning pervasive developmental disorder from attention deficit/ hyperactivity disorder. *Brain & Development*, **26**, 301-306.
- 土橋稔・戸塚智・矢部崇 (1992). ほめ方・叱り方. *モノグラフ・小学生ナウ*, **12**, 37-55. ベネッセコーポレーション.
- 江村早紀・大久保智生 (2012). 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連: 小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討. *発達心理学研究*, **23**, 241-251.
- 浜名外喜男・松本昌弘 (1993). 学級における教師行動の変化が児童の学級適応に与える影響. *実験社会心理学研究*, **33**, 101-110.
- Hamre, B. K., & Pianta, R., C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, **76**, 949-967.
- 岩田純一 (1990). 比喩理解の発達. 芳賀純・子安増生 (編) *メタファーの心理学* 第4章. 誠心書房.
- 岸田元美 (1987). 教師と子どもの人間関係—教育実践の基礎. 教育開発研究所.
- 岸俊行・澤邊潤・野嶋栄一郎 (2007). 一斉授業における教師の言語的フィードバックの実態. *日本教育工学会論文誌*, **31**, 105-108.
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John *thinks* that Mary *thinks* that..." attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of experimental Child Psychology*, **39**, 437-471.
- Piaget, J. (1948/1957). The moral judgement of the child. Glencoe, III Free Press (大伴茂(訳) 児童の道徳判断の発達 同文書院.)
- Rosenthal, R. (2002). The Pygmalion effect and its mediating mechanisms. In J. Aronson (Ed.), *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*. Amsterdam: Academic Press. pp. 25-36.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1966). Teachers' Expectancies: Determinants of Pupils' IQ Gains. *Psychological Report*, **19**, 115-118.
- Stipek, D. J., Recchia, S., & McClintic, S. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **57**, 39-59.
- 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.
- 渡辺弥生 (2011). 子どもの「10歳の壁」とは何か?—乗り越えるための発達心理学—. 光文社新書.

付記

本論文は、第一著者が前所属(北海道教育大学)時に第一著者の指導のもとで第二著者が書いた卒業論文を加筆修正したものです。なお、本研究は2011年3月に行われた日本発達心理学会第22回大会(東京学芸大学)で発表した内容を論文化したのもでもあります。実験に快くご協力いただいた旭川市立T小学校の先生方、ならびに子どもたちに心より感謝申し上げます。