

効果的にほめるには？： ほめと共同作業が内発的動機に与える影響

池田 和浩*・小泉 嘉子**・飯島 典子***・川崎 弥生****・西浦 和樹*****

The effects of encouragement through praise:
Relationship between praise and collaborative activity on spontaneous motivation.

Kazuhiro IKEDA, Yoshiko KOIZUMI, Noriko IJIMA, Yayoi KAWASAKI,
and Kazuki NISHIURA

本研究は、先行課題におけるほめの効果と作業の共同性の効果が、質の異なる後続課題への内発的動機に与える影響について検証した。31名の参加者は、(1)共同作業(参加者と実験者が一緒に作業)+ほめあり、(2)共同作業+ほめなし、(3)単独作業(参加者のみ作業を行う)+ほめあり、(4)単独作業+ほめなしの4つのグループに振り分けられ、2回のパズル課題を行った。課題終了後、参加者はパズル作業の印象を評定した。最後に、参加者は、別の実験に参加可能かどうか、可能であれば何日間作業に従事できるかを回答した。実験の結果、ほめが2次的な課題に対する内発的動機付けを高めること、および、ほめと作業の共同性の加算的な効果が確認された。これらの結果について、内発的動機付けの促進/抑制に関する2つの理論から考察した。

Key words : Verbal praise, Collaborative activity, Intrinsic motivation, Autonomy support

友人や両親、同僚などの間で交わされる日常的な会話の中で、「ほめ」は頻繁に生起する。これまで、ほめは、心理学的側面(Deci, Koestner, & Ryan, 1999)、社会学的側面(Frey & Goette, 1999; Frey & Oberholzer-Ghee, 1997)、教育学的側面(増田, 2009; 高崎, 2013)など、様々な領域にて研究の対象となってきた。また、1998年に提出された中央教員審議会答申では、教育面において、子どもの個性を伸ばすために「ほめ」の積極

的な活用が促されている。加えて、近年、一般書籍においてほめ言葉の効果的な活用法に関するハウツー本が相次いで出版されている。このことから、実践的なほめの活用に関する社会的な要請の高まりが確認できる。

従来の研究では、ほめについて複数のアプローチから検討が行われてきた。特に、教育学をベースとした研究と、心理学を基盤とした研究では、子どもに対するほめの効果を測定することが多いという共通点は挙げられる

2014年3月24日受理
*尚綱学院大学 講師
**尚綱学院大学 准教授
***聖和学院短期大学 准教授
****日本大学 研究員
*****宮城学院女子大学 教授

ものの (Promberger & Marteau, 2013)、それぞれの研究領域において、ほめの解釈が異なるため、研究の方略にも違いが生じている。

教育学的な側面では、ほめで使用されやすい言語的な特徴を分析することが多い。これは、教育学領域における「ほめ」が、ポライトネスを基盤としたものであることに起因すると考えられる。ポライトネスとは、「円滑な人間関係の確立・維持のための言語行動」と定義されており (宇佐美, 2003)、さらにネガティブ・ポライトネス (自己防衛のための間接的表現; e.g. 謝る) とポジティブ・ポライトネス (他者開示のための直接的表現; e.g. ほめ) の2つに分けられる (Brown & Levinson, 1987)。ほめは、相手の価値観が自分の価値観と同じことであることに基づく共感の表現であり (滝浦, 2008)、ポジティブ・ポライトネスに該当すると考えられている。また、小玉 (1993) では、Holmes (1988) の考えを基盤として、ほめを「話し手と聞き手の双方が価値を認めるなにか (例えば、持ち物、性格、技術など) を自発的に見つけ出し、それに対して明示的あるいは暗示的に「良い」と認める行為」と定義づけている。

教育学的な視点から得られた研究の成果としては、たとえば、ほめる行為が女性性と深く結び付くジェンダー特性を有することや (瀬田・木田, 2008) ほめ言葉に文化的な差異が生じること (小玉, 1993; 増田, 2009) といった、ほめそのものの特徴が確認されている。このように、教育学的な側面からの成果は特徴を記述に留まりやすいため、主な研究目的が、教育場面におけるほめの効果的な使用に関するガイドラインの提供 (Brophy, 1981) などに集中し、実際のほめの効果の測定にまでは至っていないと考えられる。

一方、心理学の研究領域では、ほめは言語的報酬 (verbal reward) として扱われることが多い (Deci, Koestner, & Ryan, 1999)。言語的報酬とは情報体験として経験されるよ

うな象徴的な記号であると定義され、ポジティブフィードバックとも言い換えられる (Reeve, 2006a)。また、この領域の実験において、言語的報酬は、ほめの受け手のやる気の促進やパフォーマンス向上を期待して用いられることが多く、内発的動機付けとの関連性を検証する研究が散見される (高崎, 2013)。

つまり、言語的報酬によるほめの研究においては、ほめた後の動機や行動が強化されるかどうか重要であり、ほめる言葉そのものに比べ、何をどのようにほめるのかといった状況要因が操作されることが多い。たとえば、Kamins and Dweck (1999) では、人物に対するほめ、結果に対するほめ、過程に対するほめの3種を用いて、ほめと無力感の関係について検証を行った。その結果、人物に対するほめは、過程に対するほめに比べ、課題失敗後に再挑戦する意欲が失われ、無力感に陥りやすいことが示されている。また、Kelly, Brownell, and Campbell (2000) では、ポジティブフィードバックを受けた子どもは、ネガティブフィードバックを受けた子どもに比べ、課題に対する継続性を維持することが確認されている。

これらの研究成果は、ほめと内発的動機付けとの間の正の関連性を証明するものである。しかしながら、ほとんどの実験的検証において、動機の程度はほめの前後に行われる同一課題 (e.g. パズル課題への意欲の継続性) において確認されるため、ほめによる効果と課題への興味程度の効果が混在しやすいと推察される。また、ほめによる内発的動機の高まりは、質の異なる別種の課題に、その効果を汎化させうるのかについてもほとんど検証されていない。Lepper, Sagotsky, Dafoe, and Greene (1982) による研究では、ある課題で与えられた金銭による物質的な報酬が、別の2次的な課題への内発的動機付けを低めることが確認されている。この傾向は、

言語的な報酬においても同様に確認されるのだろうか。従来の研究からは、金銭報酬やシンボリックな賞による物質的報酬は内発的動機付けを低下させるものの、言語的な報酬は動機付けを高めることが明らかにされている (Anderson, Manoogian, & Rwnznick, 1976; Deci, 1971; Swann & Pittman, 1977)。物質的な報酬と言語的報酬の心理的効果の差異は、質の異なる2次課題に関連する内発的動機付けにも適用可能かどうかを検証する必要がある。

また、従来のほめ研究では、物質的報酬の効果と言語的報酬の効果にのみ焦点が当てられてきた。ところが、動機付けやパフォーマンスを促進する要因は、ほめや物質的報酬に限られたものではない。たとえば、共同学習やグループ学習は、従来型の単独学習に比べ、学習成績を向上させることが複数の研究で確認されている (Hanze & Berger, 2007; Jebson, 2012)。しかしながら、課題従事における共同性は、ほめの効果を促進するものなのか、それとも効果が干渉しあうのかについては、これまでほとんど研究が行われていない。

そこで本研究では、「ほめ」を「円滑な人間関係形成のために話し手と聞き手の間で使用されるポジティブかつシンボリックな言語情報」と定義し、次の目的で研究を行う：(1) 継続する2次課題の内発的動機付けへのほめの効果を検証する。(2) ほめと共同作業の効果は2次課題への動機付けに、干渉的に作用するのか、加算的に作用するのかを検証する。

方法

実験計画 実験は、①共同作業（参加者と実験者が一緒に作業をする）+ほめあり条件（以後、共同ほめ条件と表記する）、②共同作業+ほめなし条件（以後、共同非ほめ条件と表

記する）、③単独作業（参加者にだけ作業をさせる）+ほめあり条件（以後、単独ほめ条件と表記する）、④単独作業+ほめなし条件（以後、単独非ほめ条件と表記する）、の4つのグループに分けて行なわれた。課題は、パズル課題、パズルの印象評定、内発的動機付けの汎化の程度の確認の3つに大きく分けられた。また、実験では本研究の目的をブラインドされた2名の実験者が選出され、事前に実験方法のトレーニングを受けた。

参加者 大学生31名（男性12名、女性19名）が実験に参加した。参加者の平均年齢は19.5歳 ($SD = 1.04$)、年齢範囲は18歳から23歳であった。参加者は、共同ほめ条件10名（男性3名、女性8名）、共同非ほめ条件8名（男性4名、女性4名）、単独ほめ条件8名（男性3名、女性5名）、単独非ほめ条件5名（男性2名、女性3名）の4群に振り分けられた。

実験刺激 実験では、数ピースのパズルを組み合わせ、ある図案を完成させる課題が用いられた。参加者は、4つの木製ピースからなる低難易度のパズル（The T・おもちゃ箱イカロス社；Figure 1）と、7つのピースからなる高難易度のパズル（デビルパズル・おもちゃ箱イカロス社）作業に従事した。作業中、

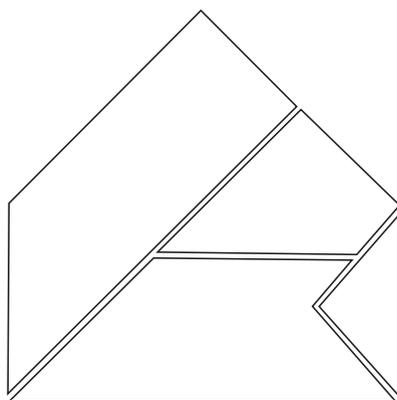


Figure 1 実験で用いた低難易度パズル

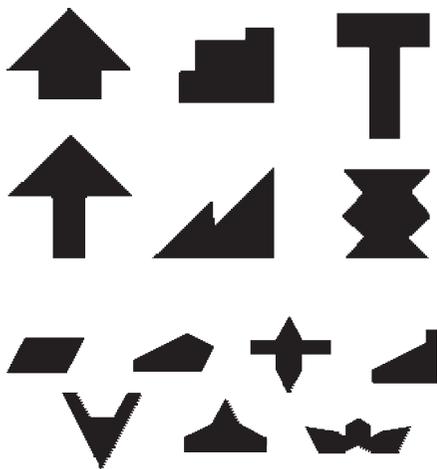


Figure 2 完成図案；上段6つは低難易度パズルの図案、下段7つは高難易度パズルの図案

あらかじめ作成されたパズルの完成図案が参加者の目の前に呈示された (Figure 2)。

手続き 参加者は、個別に実験に参加した。参加者が実験室に入室した後、実験者は、実験道具の準備を行いながら、参加者と簡単な雑談を行った。雑談の目的は、参加者に自然な状態で実験に参加してもらうための緊張緩和であった。雑談の際に加えて、参加者は日記をつける習慣があるかどうかの質問に回答した。この質問は内発的動機付けの汎化の程度を確認するためのスクリーニングチェックを目的とした。

パズル作成課題：準備が整ったのち、参加者には「人によって得意な作業が違うのはなぜなのか、また、どのような作業内容を楽しんでいるのかをパズルを使用して検討する」実験であることが教示された。ほめに関する教示を排除した理由は、教示が実験結果を歪める可能性を考慮したためであった。また、共同作業の2条件のみ「2人以上で作業を行なうことが作業過程にどのような影響を与えるのか」という説明を追加教示した。最後に、

参加者には、実験で得られたデータは統計的に処理されるため個人的な情報は守秘されること、実験はいつでも中断可能であることが伝えられた。

以上の研究目的に同意した参加者には、実験の詳しい流れの説明が行われた。参加者には、(1) 2回のパズル課題が実施されること、(2) それぞれ制限時間10分間でできるだけ多くのパズル図案を完成させること、(3) ある図案を完成させることができないと判断した場合別の図案を作成しても良いこと、(4) 一つの図案が完成した場合、用紙にチェックを入れ、別の図案作成に移ること、の4点が教示された。また、共同作業の2条件の参加者にのみ、(1) 参加者の前で、実験者が一緒に作業を行うこと、(2) 基本的に作業は別々に行なうこと、の2点が教示された。

その後、参加者は、共同ほめ条件、共同非ほめ条件、単独ほめ条件、単独非ほめ条件のいずれかに振り分けられ、各条件で低難易度のパズル作成課題に従事した。共同ほめ条件および共同非ほめ条件では、2名の実験者のうちの一人が、参加者と同じ机でパズル課題に従事した。このとき実験者の作業と参加者の作業は個別に行われた。つまり、共同条件の参加者も、単独条件の参加者も、パズルを一人で解くという意味で、作業の質は同一であった。また、共同作業条件の参加者には、実験者の作業過程が課題解決のヒントとならないように、実験者は参加者のパズルの状態を確認しながら、参加者より先にパズルを解かないように注意して作業を進めた。

また、共同ほめ条件および単独ほめ条件の参加者には、パズル作業を行う過程で2分おきに4回（開始2分後・4分後・6分後・8分後）、および作業終了後（開始10分後）に1回、できるだけ自然な状況でほめ言葉が実験者から与えられた。時間の計測はストップウォッチで行なわれた。ほめ言葉は、先行研

究を参考にしつつ（青木，2005; Anderson, et al., 1976; Kelly, et al., 2000; 桜井，1984; 高崎，2002）、日常生活でも使用される作業に適した言葉を選出した。ほめの種類は、結果へのほめ、過程へのほめ、人物（能力）へのほめの3種類であった（Table 1）。実験者は参加者のパズルの状態を確認しながら、2分おきに適切な言葉を選び、参加者をほめた。なお、作業中に突然ほめ言葉を与えられることは実験に対する違和感を増幅させかねない。より自然なほめを行う為に、実験者は、作業中に簡単な雑談を提供した。雑談の内容は、「どの図案を作っているんですか？」「難しいですよね」など、ほめとは関連性がなく、パズルに関連する単純な内容であった。雑談は10分間の課題時間の中で2回の雑談が行われた。ほめの効果を正確に抽出するため、ほめなしの2条件も含め、雑談はすべての実験条件で行われた。

課題開始より10分後、参加者は作業を中

Table 1 実験で使用されたほめの一覧表

褒めの種類	詳細
結果	同じ形できれいに出来ていますね。
	すごい、○秒で出来ましたよ。
	はやいですね。
	すごいですね。
	この図案を完成させた人は初めて見ました。
	良い調子ですね。
	今回のパズルは難しかったので大変でしたね。
	いいですね。
	頑張りましたね。
	途中までできていてすごいですね。
できそうですね。	
良い感じですね。	
もう少し時間があったら絶対に解けましたね。	
人物（能力）	頭の回転がはやいですね。
	この作業得意ですね。
	持続力（もしくは集中力）がありますね。
	今までの実験の中で1番はやいです。
	センスありますね。

断し、作業の印象を評定するよう求められた。評定項目は、「楽しかった（1）－苦しかった（7）」、「面白かった（1）－つまらなかった（7）」、「悲しかった（1）－嬉しかった（7）（反転項目）」、「またやりたい（1）－やりたくない（7）」、「好き（1）－嫌い（7）」、「単純（1）－複雑（7）」の6項目であり、参加者はSD法での印象を判断した（7件法）。

評定終了後、参加者は高難易度のパズル課題に従事するよう求められた。実験条件は、1回目のパズル作成条件と同一であった。パズル開始から10分経過後、参加者は再度、パズルの印象を評定するよう求められた。

協力確認課題（内発的動機付け汎化確認）：パズル作成課題の終了後、参加者には、次のような教示が与えられた。「全ての実験が終了しました。ところで一つお願いしたいことがあります。本実験の助手の学生が、来年度、卒業研究として別の実験を行います。実験内容は、来年一年間毎日学校に来ていただき、日記を書いていただくという実験です。最低1日から最高365日の間、好きな期間だけ参加してくださる参加者を探しています。良かったら参加して頂けますか？」。その後、偽りの実験同意書が呈示された。同意書には、日常生活の過ごし方が、個々人の健康状態にどのような影響を与えるのか調べることが目的であることが表記されていた。

教示の後、参加者は、実験に参加するかどうかを、はい－いいえのどちらかで回答した。実験参加を受諾した参加者には、参加可能な日数を、1日から365日の範囲から記入するよう求めた。最後に参加者は、簡単なディブリフィングを受けた後、内省報告を行い、実験を終了した。実験時間は約40分であった。

結果

スクリーニングおよび内省報告から、日々

日記をつける習慣のある参加者と、ほめが実験の条件になっていることに気づいた 2 名参加者のデータを、以後の分析から排除した。

ほめ・共同性×協力日数：分析を行う前に、データの正規性を確認するため、協力日数について Kolmogorov- Smirnov の正規性の検定を行った。分析の結果、データには正規性が認められなかった ($D = 0.33, df = 29, p < .001$)。協力日数のヒストグラムを確認したところ、データは対数正規分布に従うと判断されたことから、協力日数を対数変換して、以下の分析を行った。

ほめと共同作業の実施が、課題の協力日数に影響を与えたかどうかを検証するため、協力日数についてほめ条件 (2 : ほめ有り・ほめ無し) × 共同性 (2 : 共同条件・単独条件) の 2 要因分散分析を行なった。その結果、ほめの効果および共同性に有意な主効果が確認された (それぞれ、 $F(1, 25) = 5.10, p < .05$; $F(1, 25) = 9.82, p < .005$)。つまり、ほめ無しの条件に比べ、ほめ有りの条件の参加者は、別日程で行われる実験に対してより長い期間協力を申し出たといえる。また、単独作業に比べ、共同作業条件の参加者は、より長期間実験に協力することが確認された (Figure 3)。

印象評定×協力日数：パズル作業の印象と

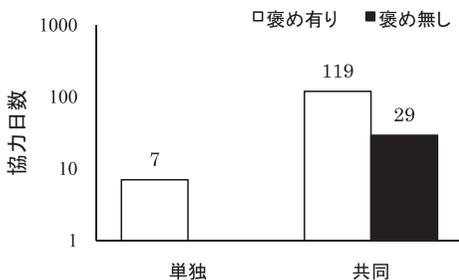


Figure 3 別実験への平均協力日数 (申告値)；Y 軸は対数表記

内発的動機付けの汎化程度 of 関係を測定するため、印象評定 6 項目 ($\alpha = .83$) の平均値を算出した (Table 2)。続いて、実験条件がパズルの印象に与えた影響を検討するため、印象評定値について、回数 (2 : 1 回目・2 回目) × ほめ条件 (2) × 共同性 (2) × 評定尺度 (6 : 楽しさ・面白さ・悲しさ・リピート・好き・単純) の 4 要因分散分析を行った。分析の結果、有意な主効果および交互作用とも確認されなかった。つまり、全ての実験条件において、参加者はパズル課題に対して同程度の印象を抱いていたと推察される。また、パズル印象評定値と協力日数 (対数値) には有意な関連性は確認されなかった ($r = -.19$; Figure 4)。

また、パズル課題の正否が課題印象に影響を与えたかどうかを確認するため成否 (2 : 成功・失敗) とパズル課題印象評定値について相関比を求めた。しかし、2 変数間に顕著な関連性は確認されなかった ($\eta^2 = .06$)

考察

本研究では、パズル課題実施中に与えられるほめ、および、作業の共同性 (同じ作業内容に従事するかどうか) が、課題後の 2 次的な作業 (別の実験に参加すること) への内発的な動機付けの汎化の程度に与える影響について検討した。

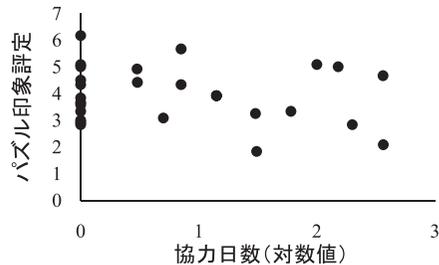


Figure 4 印象評定値×協力日数の散布図

Table 2 実験条件ごとのパズル課題の平均印象評定値

		楽しさ	面白さ	悲しさ(r)	リピート	好き	単純	評定平均
1回目	単独褒め	3.86	2.57	4.14	2.71	3.71	6.29	3.9
	単独非褒め	3.80	2.60	3.60	2.80	2.60	5.20	3.4
	共同褒め	2.20	2.00	4.00	2.80	2.80	5.30	3.2
	共同非褒め	4.29	3.14	4.29	4.29	3.43	6.29	4.3
2回目	単独褒め	4.29	2.86	5.29	3.29	4.00	6.43	4.4
	単独非褒め	4.20	3.00	4.00	2.60	3.20	6.60	3.9
	共同褒め	2.90	2.50	4.30	3.20	2.90	6.40	3.7
	共同非褒め	5.29	3.43	4.57	4.71	3.71	6.57	4.7

実験の結果、ほめを与えられた参加者は、ほめなし条件の参加者に比べ、別実験への参加意欲が有意に高かった。また、実験者と共同で作業を行った参加者は、単独で作業を行った参加者に比べ、別実験への参加意欲が有意に高く、より長い期間実験に従事する意志を示した。これらの結果が、純粋に「ほめ」および「共同性」による効果であるかどうかを確認するために、パズル作業の印象と2次課題への参加意欲の関係を分析した結果、パズルを完成させることができたかどうか、および、従事したパズル作業が楽しかったかどうか、と別実験に参加する意思を示すかどうかについては、ほとんど関連性が確認されなかった。つまり、本研究で確認された2次課題への内発的動機の汎化は、「パズル課題が楽しかったから次の実験も面白いのではないか」といった先行課題の内容に影響されたものではなく、純粋にほめと共同性の効果によって生じた効果であると推察される。

物質的報酬では生じることのない内発的動機付けの汎化効果 (Lepper, et al., 1982) が、言語的報酬で生じる理由は、言語的な報酬が経時的な行動に対する過剰な正当化効果 (undermining effect もしくは overjustification effect) を生じさせることなく、2次課題に対する好奇心を大きく引き出したためであると推察される。Deci, et al. (1999) によれば、内発的動機付けの過剰な正当化が生じる条件は、物質的な報酬が与えられることが予め予

期されている場合において生じやすいことが示唆されている。一方、言語的な報酬においては、実験ベースの研究において、内発的な動機付けが高まることが指摘されている (Deci, 1972)。

このような内発的動機付けの抑制および促進効果の発生理論については、認知的評価理論 (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985) と自律性支援の枠組み (Deci & Ryan, 1987) の2側面から理論的統合が行われてきた (岡田, 2007)。認知評価理論では、言語的フィードバックが内発的動機付けを高める理由を、(1) 自分自身で行動を決定するという自己決定感の強さ、(2) 自分自身の有能さを認識したいという欲求の強さ、から説明している。一方、自律性支援の枠組みでは、学習者の動機付けの喚起には、教授者が学習者の視点に立ち、学習者の自発性を促すような態度や信念が重要であるとされ、それらの要素は相互作用場面において発現することが示唆されている (Reeve, 2006b)。

本研究では、パズル作業という限定的な課題内容を求めていることや、パズル課題の正否が内発的動機付けの促進に関与していないという結果から、自己決定感や有能さの認識の高まりが動機を高めたとは考えられない。むしろ、これらの結果は自律性支援の枠組みの考え方に一致すると考えられる。実験で共同作業条件の参加者は、単独作業条件に比べ、別実験への参加意欲を促進した。また、参加

意欲が最も高まったのは、共同ほめ条件の参加者であった。このことは、共同作業の効果とほめの効果が干渉することなく、それぞれの効果が内発的動機付けの汎化に加算的に関与したことを示す。つまり、教授者（実験者）が学習者（参加者）と相互作用を持つ共同作業場面においては、たとえ個別にパズル課題に従事していたとしても、自律性支援を誘発する実験者の行動（言語的なほめや賞賛行動）が、参加者の内発的動機付けをより促進したと考えられる。一方、単独でパズル作業を行う条件下では、実験者－参加者間の相互作用感が高まらず、共同作業条件に比べ言語的報酬であるほめの効果が促進されなかったと推察される。加えて、単独非ほめ条件の参加者は、実験条件が監視下の状況（Pittman, Davey, Alafat, Wetherill, & Kramer, 1980）と酷似し、内発的動機が、他の3条件に比べ、極端に抑制されたと推測される。

続いて、本研究に残された今後の課題を3点指摘したい。まず、第一に、本研究で使用されたほめが、教授者（実験者）と学習者（参加者）という地位の違いを生じさせ、ほめ手の目線が受け手に比べ一段高い場所にあったことが課題としてあげられる。つまり、ほめ手と受け手の社会的な地位を考慮した検証が行われていない。そもそも、ほめ研究は教育的効果を中心に検証してきたため、これまで教授者－学習者という社会的地位の差異に特段の注意が向けられることはなかった。しかしながら、ほめは友人関係や信頼のおけるパートナーとの間でも、日常的に使用される。社会的距離や心理的距離を要因に組み込み、ほめの効果をより詳細に計測することは、人間関係というより大きな状況におけるほめの効果を検証することにつながると考えられる。

第二の課題として、ほめの種類の効果の検証があげられる。本実験で実験者は2分おきに、ほめ言葉のリストから適切な言葉を選択

し、参加者に言語的報酬を与えた。しかしながら、結果へのほめ・過程へのほめ・人物に関するほめの3分類の使用状況を検討していない。Kamins and Dweck (1999) で確認されたような、人物に対するほめが質の異なる2次作業への内発的動機の抑制に関与するかどうかは、今後の検討が期待される。

第三に、ほめ効果の汎化範囲の検証が課題としてあげられる。本研究では、内発的動機の汎化の程度を、パズル課題と日記課題という異なる作業から確認した。しかしながら、大局的な視点を取れば、どちらの課題も心理学の実験に参加するという意味で類似性が高い。それでは、ほめ行動は人の動機や認知能力をどこまで促進するのだろうか。Murayama, Matsumoto, Izuma, and Matsumoto (2010) では、金銭的報酬の授受の前後で、大脳基底核の活動が抑制されることを実験的に明らかにしている。また、大脳基底核は運動の選択や抑制（Alexander & Crutcher, 1990）、メンタルイメージ（Parsons, Fox, Downs, Glass, Hirsch, Martin, Jerabek, & Lancaster, 1995）、注意（Allen, Buxton, Wong, & Courchesne, 1997）といった、手続き的記憶に関与することが示唆されている。ここから、運動的な記憶を必要とする課題においては、ほめによる言語的報酬の効果の汎化が期待され、手続き記憶の効率的な固定に寄与するが、言語的な記憶課題においては、その効果が減少する可能性が予測される。さらに、金銭報酬が創造性を促進させることも確認されているが（Eisenberger, Armeli, & Pretz, 1998; Eisenberger & Rhoades, 2001）、今後の研究において、この効果の言語的報酬による検証が求められる。最後に、本研究では、2次課題（日記課題）が実際に実施されたわけではなく、継続希望日数を確認したという、いわば参加意欲の大きさが測定された。今後、意欲の程度が実際の行動継続を予測するかどうかを確認する必要があるだろう。し

かしながら、本研究の成果は、ほめという言葉的報酬がもつ効果をより実践的に確認できた点において比較的有益な知見であると考えられる。

謝辞：本研究にあたり、資料およびデータ収集に協力していただいた尚綱学院大学人間心理学科の水戸文香さん、平間沙也加さんのお二人に深く感謝いたします。

参考文献

- Alexander, G.E. & Crutcher, M.D. (1990). Functional architecture of basal ganglia circuits: neural substrates of parallel processing. *Trends Neurosci*, **13**, 266-271.
- Allen, G., Buxton, R. B., Wong, E.C., & Courchesne, E. (1997). Attentional activation of the cerebellum independent of motor involvement. *Science*, **275**, 1940-1943.
- 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). 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.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, **51**, 5-32.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge: Cambridge University.
- 中央教育審議会 - 文部科学省 (1998). 「新しい時代を拓く心を育てるために」 - 次世代を育てる心を失う危機 - (中央教育審議会 (答申) 平成10年6月30日).
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **18**, 105-115.
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, **22**, 113-120.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, **53**, 1024-1037.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). The undermining effect is a reality after all: Extrinsic rewards, task interest, and self-determination. *Psychological Bulletin*, **125**, 692-700.
- Eisenberger, R., & Rhoades, L. (2001). Incremental effects of reward on creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, **81**, 728-741.
- Eisenberger, R., Armeli, S., & Pretz, J. (1998). Can the promise of reward increase creativity? *Journal of Personality and Social Psychology*, **74**, 704-714.
- Frey, B. S., & Goette, L. (1999). Does pay motivate volunteers? Working Paper Series, (Working Paper No.7). Retrieved from <http://e-collection.library.ethz.ch/eserv/eth:25512/eth-25512-01.pdf>.
- Frey, B. S., & Oberholzer-Gee, F. (1997). The cost of price incentives: An empirical analysis of motivation crowding-out. *American Economic Association*, **87**, 746-755.
- Hanze, M. & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning & Instruction*, **17**, 29-41.
- Holmes, J. (1988). Paying compliments: A sex-preferential positive politeness strategy. *Journal of Pragmatics*, **12**, 445-465.
- Jebson, S. R. (2012). Impact of Cooperative Learning Approach on Senior Secondary School Students Performance in Mathematics, *IFE Psychologia*, **20** (2), 107-112.
- Kamins, M., & Dweck, C. S. (1999). Person vs. process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, **35**, 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.
- 小玉安恵 (1993). ほめ言葉にみる日米の社会文化的価値観：外見のトピックを中心に、言語文化と日本語教育, **6**, 22-35.
- Lepper, M. R., Sagotsky, G., Dafoe, J. L., & Greene, D. (1982). Consequences of superfluous social constraints: Effects on young children's social inferences and subsequent intrinsic interest.

- Journal of Personality and Social Psychology*, **42**, 51-65.
- 増田奈央 (2009). 教師のほめに対する学生の返答の日中対照研究, *日本語文化研究*, **13**, 106-121.
- Murayama, K., Matsumoto, M., Izuma, K., & Matsumoto, K. (2010). Neural basis of the undermining effect of monetary reward on intrinsic motivation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, **107** (49), 20911-20916.
- 岡田 涼 (2007). 内発的動機づけ研究の理論的統合と教師-生徒間の交互作用的視点, *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)*, **54**, 49-60.
- Parsons, L. M., Fox, P. T., Downs, J. H., Glass, T., Hirsch, T. B., Martin, C. C., Jerabek, P. A., & Lancaster, J. L. (1995). Use of implicit motor imagery for visual shape discrimination as revealed by PET. *Nature*, **375**, 54-58.
- 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.
- Promberger M., & Marteau, T.M. (2013). When do financial incentives reduce intrinsic motivation? Comparing behaviors studied in psychological and economic literatures. *Health Psychology*, **32** (9), 950-957.
- Reeve, J. (2006a). Extrinsic rewards and inner motivations. In C. Weinstein & T. L. Good (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (Chpt. 24, pp. 645-664). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reeve, J. (2006b). Teacher as facilitators: What autonomy supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, **106**, 225-236.
- 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, *教育心理学研究*, **32**, 286-294.
- 瀬田幸人・木田祥恵 (2008). 積極的ポライトネスにおける「ほめる」行為-ジェンダーの視点から, *岡山大学教育学部研究集録*, **137**, 103-114
- Swann, W. B., & Pittman, T. S. (1977). Initiating play activity of children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development*, **48**, 1128-1132.
- 高崎文子 (2002). 乳幼児期の達成動機づけ-社会的承認の影響について-, *ソーシャルモチベーション研究*, **1**, 21-30.
- 高崎文子 (2013). ほめの効果研究のモデルについての一考察, *熊本大学教育学部紀要*, **62**, 129-135.
- 滝浦真人 (2008). ポライトネス入門 研究社.
- 宇佐美まゆみ (2003). 異文化接触とポライトネス-ディスコース・ポライトネス理論の観点から-, *国語学*, **54** (3), 117-132.