

個性的能力と創造性に関する教師と大学生のほめ言葉比較

A Comparison of Praise Words for Individual Abilities and Creativity among Teachers and College Students

弓野憲一¹ 山崎彩乃²

Kenichi YUMINO Ayano YAMAZAKI

[概要]

日本の子どもの自尊感情・自己効力の低さを改善する為には、個人の個性的能力や創造性を奨励することが有効であると予想される。特に「ほめる」ことが重要であると考えられる。その為には、保護者や教育者が多くの「ほめ言葉」や「ほめ方」を持つ必要があるだろう。本研究ではほめ言葉について、現職教師(32名)・大学1年生(98名)・3年生(80名)を対象に三度に亘る調査を行った。一度目の調査では被験者があらかじめもっているほめ言葉を調査した。その結果、大学生に比べ現職教師は有意にその数が多かった。二度目の調査では、被験者を三つの個性的能力(①AIQ:学問的IQ,②CIQ:創造性IQ,③L&FIQ:リーダーシップとフォロワーシップ)条件に分け、それぞれの個性的能力を伸ばすほめ言葉を個人で考え書き出させた。三度目の調査は個性的能力条件毎にブレイン・ライティング(BW)を行ってから、ほめ言葉を書き出させた。その結果、どの被験者群・個性的能力条件においてもBW後はBW前比べてほめ言葉の数は増加した。筆者らが驚いたことに、その伸び率は大学1年生が他の群を圧倒していた。最後に「しかる」「ほめる」「ただす」の心理的意味、およびそれらと自尊感情・自己信頼・自己効力の関係、さらにしかることによって個性的能力および創造性が伸ばせるか、について議論した。

[Abstract]

In order to improve Japanese children's weakness of self-esteem and self-efficacy, it may be useful to encourage individual unique abilities and creativity. Especially, it is thought that "praising" is important. Therefore, the guardians and the teachers should have a lot of "praise words" and "how to praise them in suitable situations". 98 of 1st-year- and 80 of 3rd-year- college students and 32 of teachers output praise words three times based on different conditions. In first session, the subjects wrote praise words on answer sheets. The teachers wrote significantly more words than that of students. In second session, the subject were divided into three different conditions (1.AIQ: Academic IQ, 2.CIQ: Creative IQ, 3.L&FIQ: Leadership and Followership IQ) in each age, and asked to wrote down the praise words concerning for each IQ. After having done the Brain Writing (BW) for each IQ, 3 groups of subjects output praise words again. As a result, the number of praise words increased after BW in any group and condition. Surprising enough, the rate of words growth for 1st students overwhelmed other age groups. Finally, psychological meaning of "praise", "scold" and "correct", and its relationship to self-esteem & self-efficacy and individuality & creativity were discussed.

キーワード: 個性的能力、創造性、ほめる、ほめ言葉、しかる、ただす、ブレイン・ライティング

¹ 静岡大学教育学部

² 静岡大学大学院教育学研究科

Key Words: Individual ability, Creativity, Praise, Praise words, Scold, Correct, Brain Writing

I 問題と目的

1. 日本の小・中・高校生の心理的な特徴とほめ言葉・ほめ方研究の意義

グローバル化が進み、小・中・高校生の学力のみならず、心理的特性も含めた各種の国際比較が盛んである。そのような中で、教師養成・教師研修に携わる者が見過ごすことのできない幾つかのデータが出現した。一番目は日本の高校生は、同一の話題に対して異なった意見を読み、自説を展開する主張が弱いことである。独自の自分の意見を表現する力量(PISA 型読解力・表現力)が十分ではないのである。文部科学省[1]のまとめによると、OECD 加盟国の平均にも届かない、世界の 15 位に位置している。二番目は、自尊感情の低さである。古庄[2]の調査では、オランダとドイツの小・中学生と比べると日本の小・中学生は、かなり低い自尊感情を示している。三番目は、自己信頼と自己効力の低さである。日本青少年研究所[3]が、日本・アメリカ・中国・韓国の中学生・高校生の生活と意識を比較した調査では、日本の子どもは、「私は人並みの能力がある」「自分はダメな人間だと思う」「自分の意思をもって行動できるほうだ」の調査項目に対して、他の国と比較して得点が低い。最後に四番目は、「孤独感」を感じる子どもの多さである。UNICEF[4]の調査によると、日本の小学生の 29.8%が孤独感を感じている。その率は、2位のアイスランドの 10.3%、3位のポーランドの 8.4%に比べると格段に高く、さらに最も低いオランダの 2.9%に比べると、約 10 倍の高さに達する。

一番目の PISA 型読解力・表現力の向上を目指した実践は、最近になって多くの学校で行われ、その報告が出ている(松川・松本・新子[5],八木[6])。この型の読解力・表現力は、日本の国語の中で従来から行われている読解力・表現力とは少し異なる。従来の読解力・表現力は、1つのテキストの内容を正確に読み取り、その内容を中心に発表する力である。ところが PISA 型のそれは、いくつかの異なる意見を踏まえつつ、自分の論を展開する力を含んでいる。それゆえ、この力の育成は、個性的能力や創造性の育成と重なる部分がある。教育の場においてこの力を伸ばそうとするときには、他者の意見の受け売りではなく、一人ひとりの子どもが自らの意見を創出する必要が起きてくる。その場合、本研究の主題である「ほめ言葉」や「ほめ方」が重要になってくる。また、二番目の自尊感情、三番目の自己信頼・自己効力、四番目の孤独感の改善にも、子ども一人ひとりの個性的能力を受容し、その子のもっている創造性を奨励するような教育的配慮が有効に機能するのではないかと予想される。もしそうであるならば、ここにおいても個性的能力や創造性を伸ばす「ほめ言葉」や「ほめ方」を研究する意義が出てくる。

2. なぜ今個性や創造性が重要か

これに関する答えは、1997年8月に出された中央教育審議会の「審議のまとめ」の中にある。その一部を抜粋しよう。「今後のわが国は個性が尊重される真に豊かな成熟社会の実現を目指すことが必要で、そのために教育改革が求められる。同質志向や横並び意識、過度に年齢にとらわれた価値観からの転換や国際化、科学技術の発展、高齢化などの変化に対応する個性的・創造的な人材の育成が不可欠である。これからの教育は「ゆとり」の中で「生きる力」を育むことを目指し、個性尊重という立場に立って、一人一人の能力や個性に応じた教育を展開していくべきである」。さらに 2006 年に改訂された教育基本法にも個性と創造性の育成が重点目標となっている。このような個性や創造性を伸ばすには、教育方法の改善とともに、多様なほめ方を教師や親がもつ必要があると考え、この研究を開始した。

3. 個性的能力の定義とそれを伸ばす意義

教育に限らず、私たちの社会のあらゆる活動の中において、「個性」という語は頻繁に用いられる。しかしその意味するものは、千差万別である。知覚・認知の特性、知能や創造性などの各種の能力、性格、意志の強弱、主体性、達成動機の高低、リーダーシップの有無、独立- 従属への好み、問題解決のスタイル、身体的能力やその特徴、身ぶりや話し方、色や食べ物の好み、ファッション、洋服の着こなし、趣味、人生観、経済・宗教・政治・芸術・道徳といったジャンルへの興味や造詣の深さ、等々、枚挙に暇がない。しかしながら、教育の中で個性を伸ばそうというときには、無限にある個性を相手にすることはできない。何らかの制限を加える必要がある。

筆者らは、スクローム[7]の提唱した7つの能力(IQ)に着目した。それらは、①学問的(Academic IQ)、②創造性(Creativity IQ)、③巧緻性(Dexterity IQ)、④共感性(Empathy IQ)、⑤判断力(Judgment IQ)、⑥モチベーション(Motivation IQ)、⑦パーソナリティ(Personality IQ)である。いずれも子どもの内面的な能力であり、ほめることによってそれらを伸ばすことが期待できる能力である。これ以後①はAIQ、②はCIQ、・・・のように表記する。スクロームは、これらの7つの能力に立って子どもを見ると、ほとんどの子どもは少なくとも1つの優れた能力があるという。教師や親がそれらの能力をほめることによって、より多くの子どもに自信を与え、個性や創造性を伸ばす可能性を増すことが期待される。

最後に、筆者らが学校や職場で重要視する⑧リーダーシップとフォロワーシップ(Leadership & Followership IQ)も個性的能力に加える。というのは、年功序列意識が色濃く残っている日本の組織では、新人はまずフォロワーから出発して、働き始めて何年かの後に、その職場のリーダーになることが求められる。しかし、社会に出てから必要とされるこのようなリーダーシップ・フォロワーシップを、意図的に全ての子どもに付けさせる教育実践は少ないと思われる。本研究で対象とする現職教師と教育学部生が、リーダーシップ・フォロワーシップを伸ばすほめ言葉・ほめ方を習得すると、今後の教育実践、特に運動会・学習発表会・修学旅行などの特別活動、さらには総合的学習、部活動等をより豊かに指導する資質が形成されると予想される。

4. 創造性の定義

創造性とは何かについてはさまざまな定義がある。ここでは、世界の創造性教育を半世紀以上にわたって牽引してきたトーランス(Torrance[8])の定義を引用する。すなわち、「創造性は通常、過程あるいは産物、時としてある種のパーソナリティとか環境的な条件として定義されてきた。私は、創造性を問題を嗅ぎ付け、情報のギャップを見つけ出し、アイデアとか仮説を形成し、それらの仮説を検証したり修正したりして、最終的に結果をコミュニケーションする諸過程を指すものと定義したい。創造性は斉一性(conformity)の対局にあるものであり、オリジナルなアイデア、異なった視点、問題への新たな見方が強く関与する」。

トーランスの定義に沿って、学校や家庭で創造性を伸ばそうとする際には、さらに、この創造性を幾つかに区分するのが適切である。それらはスモールc創造性、ミドルc創造性、ラージC創造性である。スモールc創造性は、子どもや普通の大人の創造性をいかに伸ばすかについて語る場合に用いる言葉であり、その人らしい工夫や改善や思いつき等を含んでいる。これに対してラージC創造性は、大発見や大発明、時代を画するような思想・表現、ノーベル賞に値するような研究等を頂点として、その社会にとって初めての所産およびその所産を生み出す能力を指すも

のとする。もちろん、この両者の間には、圧倒的な量のみドル c 創造性が考えられる。本研究のほめ言葉は主として、みドル c 創造性やスモール c 創造性を学校や家庭で伸ばそうとする際に、使うことのできる言葉を指している。

5. ほめ方についての教育心理学的研究のレビュー

青木[9]は、「ほめ」についての教育心理学的研究を①ほめの機能に関するもの、②適切なほめ方の指標、③動機付けとの関連、④感情的側面との関連、⑤カウンセリング・地域社会におけるほめ、⑥ほめることの危険性、に分けて概観している。①では Brophy[10]は「ほめの機能」を(a)驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ、(b)批判とのつりあいをとる・予想や期待を立証するためのほめ、(c)代理強化のためのほめ、(d)ポジティブなガイダンス・批判を回避するためのほめ、(e)和解のためのほめ、(f)生徒から教師が引き出すストロークとしてのほめ、(g)転換期の儀式としてのほめ、(h)慰めの賞・はげましとしてのほめがあるという。②において Brophy[10]は原因帰属に関する研究をまとめ、「ほめ」を随伴的に与えること、成果の詳細を明確にすること、注目すべき努力を認めることが効果的な賞賛のために重要と説いている。③では、「言語的なほめ」と「物質的なほめ」を比較した研究をレビューして、言語的なほめは内発的動機付けを高めるが、物質的なほめはむしろそれを低めるという研究を紹介している(Swan & Pittman[11])。さらに親のポジティブなフィードバック(「あなたは頭がいいね」)を受けた子どもはネガティブなフィードバックを受けた子どもよりも、困難な課題にねばり強く取り組んだ研究も紹介している(Kelly ら[12])。④では、子どもの自尊感情と両親のサポートには関係があるとする研究(Felson & Zielinski[13])や肯定的なほめ言葉を多く経験し、否定的なほめ言葉の少ない群の方が、自尊感情が高いという研究結果を示している(蓑輪・向井[14])。

しかしながら大切なことは、子どもを常にほめればいいのではないことである。Dweck[15]は「ほめ」が生徒に与える悪影響について注意を促している。たとえば、非常にやさしい課題を解いたときのおおげさにほめは、ポジティブには受け取られずに、逆に「頭がよくない」というネガティブな意味を伝えることになるという。さらに生徒の知能の高さをほめ、高い学業を達成できるように励ますことも、「ほめ」という評価に依存的で受動的な生徒になる可能性があるという。

6. 本研究の独自性と目的

西欧先進諸国には、人と異なる意見や個性や創造性を尊ぶ文化がある。文化はその社会で大切な価値観を次代に伝えるので、西欧先進国にはそれらを伸ばすためのほめ言葉やほめ方が受け継がれていると予想される。これに対し日本では、「出る杭は打たれる」の諺にあるように、それらを否定する文化・価値が根強い。それゆえ、日本でそれらを育てるには、親や教師の特別な配慮が欠かせない。まず、親や教師が個性的能力と創造性が何を意味するかを知り、それらを伸ばす育児方法や教育方法を展開し、子どもがそれらに関する行動や態度を示したときに、適切にほめることが肝要である。これによって子どもは、自分の行動や態度が許容され承認されたことを知るのである。

諸外国を含めると「ほめ」に関する教育心理学的な研究は、膨大な数にのぼる。しかしながら、本論文で取り上げる「個性的能力と創造性の育成」に、ほめ言葉やほめ方をどのように工夫すればいいかの観点から切り込んだ研究は、西欧および日本において、筆者らの知る

限り全くない。それゆえ、教育基本法や教育審議会の答申に述べられた個性や創造性の育成を真剣に企図するときには、ここで取り上げるほめ言葉・ほめ方を生かした教育実践は有効な方法の1つになる可能性が高い。

調査Ⅰでは、教師と大学生が持っている「ほめ言葉」の実態を調べ、続いてそれを増やす訓練（ブレイン・ライティング）をした後に、どれほどほめ言葉が増加するのかを調べ（調査Ⅱ・Ⅲ）、最後に「しかる」「ほめる」「ただす」の心理的意味、およびそれらと自尊感情・自己信頼・自己効力の関係、さらにしかることによって個性的能力および創造性が伸ばせるか、について議論する。

Ⅱ 方法

1. 被験者

静岡大学教育学部において、教育心理学系の講義を受講する1年生98名(男性28名・女性70名)と3年生80名(男性46名・女性34名)及び、静岡大学にて平成21年11月15日に実施された教員免許状更新講習を受講した、勤続20年以上の小・中・高等学校の現職教師32名(男性12名・女性20名)。

2. 実施日

調査Ⅰ・Ⅱ・Ⅲは平成21年11月4日～15日のいずれかの1日におこなった。

3. ほめ言葉・ほめ方の調査方法

ほめることによって、自尊感情・自己効力、個性的能力・創造性を伸ばそうとするときには、教師や親が使うことのできる「ほめ言葉」が重要になる。それゆえ、調査Ⅰではまず、現職の教師及び大学1・3年生がどのようなほめ言葉をどれほど持っているかを調べた。そして調査Ⅱではそれらの3群の被験者に、8つの個性的能力のうちの①学問的、②創造性、③リーダーシップとフォロワーシップ条件の1つを割り当て、それを伸ばすほめ言葉を書き出させた。調査Ⅲでは、集団思考を促進する創造技法の1つである「ブレイン・ライティング」を行った後に、記憶に残っているほめ言葉を書き出させた。

Ⅲ 調査

調査Ⅰ あらかじめもっているほめ言葉に関する調査

1. 教師と学生があらかじめもっているほめ言葉数の比較

(1)調査の目的・方法

上に述べたように、自尊感情・自己効力、個性的能力・創造性を伸ばそうとするときには、教師や親が使うことのできる「ほめ言葉」が重要になる。それで調査Ⅰでは、大学生の場合は被験者自身が小学校教諭だった場合に児童をどうほめるかを、現職教師の場合は普段自分が使っているほめ言葉にはどのようなものがあるのかを、配布した回答紙1に箇条書きで4分間記入するこ

とを求めた。その際教師には、挙げたほめ言葉で、普段の指導の中で特によく使うものに◎を、よく使うものには○をつけてもらった。

(2)調査結果と考察

回答紙 1 で得られた、被験者があらかじめもっていたほめ言葉の数の被験者群ごとの平均値を Fig.1.に示す。Fig.1 に示されたように、あらかじめもっていたほめ言葉の数の平均値は、現職の教師が一番多く、大学 1 年生と 3 年生では差が見られない。このことを統計的に確かめるために、被験者間 1 要因の分散分析を行った。その結果を Table 1 に示す。

分散分析の結果、あらかじめもっていたほめ言葉の数に対する、被験者群の効果は 1%水準で有意であった($F(2,207)=24.19$)。LSD 法を用いて多重比較すると、現職教師があらかじめもっていたほめ言葉が大学 1 年生、3 年生のあらかじめもっていたほめ言葉よりも有意に多く($MSe=12.8472, p<.05$)、大学 1 年生と大学 3 年生の間では有意な差がなかった。

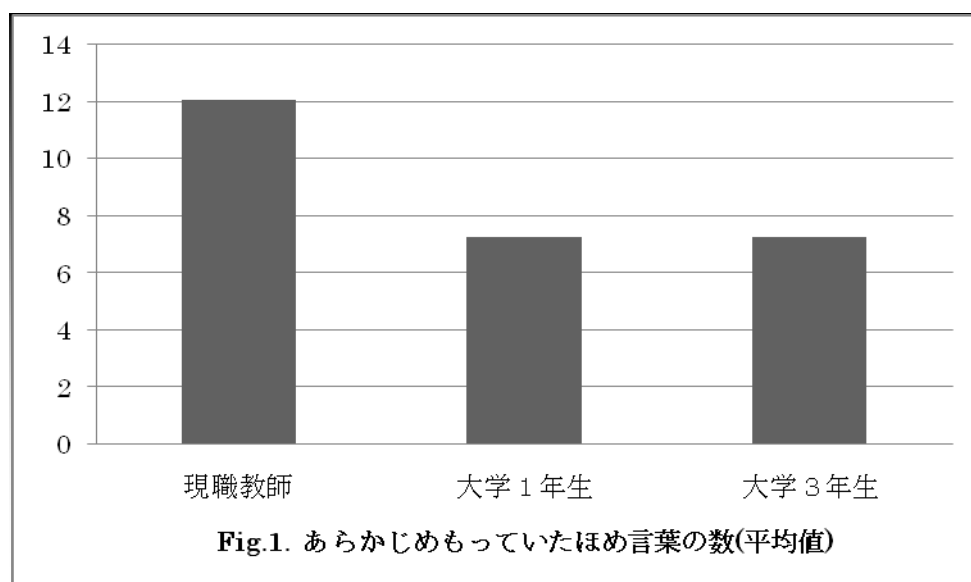


Table 1 あらかじめもっていたほめ言葉の数の分散分析表

S.V	SS	df	MS	F
被験者群	621.63	2	310.82	24.19**
Sub	2659.36	207	12.85	

**p<.01

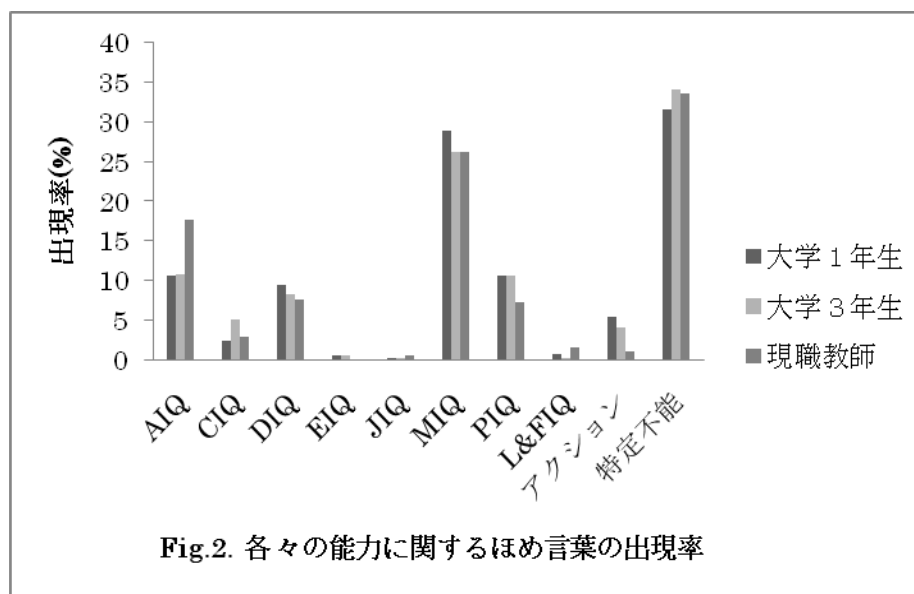
ここで被験者となった教師は、勤続 20 年以上のベテラン教師である。それゆえ日々の授業、特別活動、ホーム活動、クラブ活動の指導等において生徒と接し、適切な機会に「ほめ言葉」を使っていると思われる。したがって、そのような機会をほとんどもたない大学 1・3 年生よりも多くの「ほめ言葉」を知っていることは当然のことである。ほめ言葉が少なかったり工夫したりすることがなければ、教育活動に支障をきたすと予想されるからである。大学 3 年生は、6 週間の教育実習を終えているので、1 年生に比べてほめ言葉の習得に関して少しは有利な立場にある。し

かしながら 1 年生とほぼ同じ数のほめ言葉しかもっていなかった。おそらく、6 週間の教育実習期間中は授業に手一杯で、担当教師の生徒への接し方を見て、ほめ言葉を学習するまでには至らなかったであろう。さらに 3 年間に亘って学んだ「教職科目」の中で、ほめ言葉を学習する機会がほとんどなかったことも原因の 1 つであるかもしれない。

2. 個性的能力別に分類したほめ言葉の出現率

被験者があらかじめもっていた全てのほめ言葉を、8 つの個性的能力の観点から分類したものを Fig.2 に示している。心理学専攻の 3 人の判定者がこの分類を行った。3 人の判断が分かれた場合には、議論して分類先を決定した。Fig.2 中の「アクション」は「なでる」「抱きしめる」等の身体的な行動でほめる行為であり、「特定不能」は「すごい」「すばらしい」等のほめ言葉ではあるが、個性的能力のいずれの領域に属すのかを特定できないほめ言葉である。

Fig.2 を見ると、被験者が回答した全てのほめ言葉の内の約 35%が、特定不能となっている。日常的によく使われる「すばらしい」、「すごい」、「感動した」等々のほめ言葉は、生徒にとっては確かにほめられていると感じるであろう。しかし個性的能力を伸ばそうとする場合には「何がすばらしいのか」、「何がどのようにすごいのか」といったもっと詳細な内容とともにそれらのほめ言葉を与える必要がある。詳細な内容を欠くと、ほめ言葉が単なる社交辞令に終わるおそれがあるからである。



次に MIQ（動機付け）に関する言葉の出現率が約 30%と高い。しかし、内容をみると、「よくがんばったね」「がんばれ、がんばれ」等のワンパターンのほめ言葉が大部分である。個性的能力や創造性（CIQ）を伸ばそうとするときには、「あなたの限界に挑戦したがんばりがよかった」「目当てに届くようにがんばれ」等々、MIQ を意識したほめ言葉とほめ方が肝要である。

三番目に高いのが AIQ に関するほめ言葉である。大学生は 10%付近、現職教師は 18%付近にある。現職教師は大学生に比べると、より多くの AIQ に関するほめ言葉をもっていることがわかる。四番目に高いのが PIQ に関するほめ言葉である。8-10%位出現している。「やさしいね」「花子の気持ちがよくわかったね」等々の日本の文化の中で強く求められるほめ言葉である。五番目

の DIQ は 7-8%位の出現率がある。「器用だね」「きれいに作品を作りあげたね」等々のほめ言葉である。

六番目は CIQ に関するほめ言葉である。「あなたらしい表現だね」「だれも考えつかないことをよく思いついたね」「多方面からよく考えたね」「独創的だね」等々がそれに当たる。残念ながら、これらの言葉は 3-5%位の出現率があるに過ぎない。創造性の教育を実現しようとするときには、教師や親は CIQ に関する多くのほめ言葉をもつことがまず要求される。そして、生徒や子どもの行動に随伴して、それらの言葉を使いこなすスキルを高める必要があると思われる。

EIQ,JIQ,L&FIQ に関するほめ言葉は、ほとんど出現していない。もし教師や親がこれらの個性的能力を育てようと企図するときには、これらの IQ に関するほめ言葉を工夫することが必要になる。調査Ⅱ・Ⅲにおいては、AIQ,CIQ,L&FIQ を伸ばすほめ言葉の産出を被験者に求めている。

調査Ⅱ AIQ,CIQ,L&FIQ に関するほめ言葉の数の調査

1. 8つの個性的能力の説明

スクロームの提唱する①学問的(AIQ)、②創造性(CIQ)、③巧緻性(DIQ)、④共感性(EIQ)、⑤判断力(JIQ)、⑥モチベーション(MIQ)、⑦パーソナリティ(PIQ)と、筆者らの提唱する⑧リーダーシップとフォロワーシップ(L&FIQ)に関する簡単な説明を、約 20 分間かけておこなった。

2. 調査条件の選択とそれらへの被験者の割り当て

この研究では、スクロームの提唱する7つの能力と、筆者らが大切と考えるL&FIQの合計8つを個性的能力として選んだ。この8つの全てについて、調査ⅡとⅢを実施することが望ましいが、現職教師の数が少なかったこと(32名)および所用時間の制限によって、AIQ,CIQ,L&FIQの3条件のみを実施した。AIQ条件は、現職教師および教師を目指す教育学部生が、現在もっているAIQに関するほめ言葉・ほめ方をさらに増やすことによって、より豊かな教育実践を可能にして欲しいと願って選んだ。またCIQおよびL&FIQに関するほめ言葉・ほめ方は、教師も教育学部生もほとんどもっていなかった。しかしながら、これらは、子どもの個性的能力や創造性を伸ばす上で欠かせないと判断して選んだ。

調査Ⅰを受けた教師、大学1年生、大学3年生をほぼ同数になるように3群に分け、AIQ,CIQ,L&FIQ条件に割り当てた。それゆえ、各条件に教師は10-11名、1年生は32-33名、3年生は26-27名が割り当てられたことになる。

3. 調査方法

各被験者は、再度AIQ,CIQ,L&FIQについての簡単な説明をきいた上で、各々が割り振られた個性的能力を伸ばすほめ言葉を個人で考えた。考えたほめ言葉は、配布された回答紙2に箇条書きで記入した。回答時間は4分間であった。

4. 調査結果

教師、大学1年生、大学3年生の産出したほめ言葉の平均値が、Fig.3の「BW前」に示されている。

調査Ⅲ AIQ,CIQ,L&FIQ に関するほめ言葉産出力の比較

1. 調査の目的

学びが中心の日本にあっては、教育の評価は、教科書に載っている内容や教師が述べた授業内容をいかに正確に再生できるかという側面に評価が偏りがちである。しかし、教育にはもう1つの評価が必要である。学んだ知識を基にいかに新たな知識を創出するか、あるいは、あいまいな状況にそれらをいかに適用できるか等の評価も欠かすことができない。ほめ言葉やほめ方に関する研究においても、ほめ言葉を多く知っているのみならず、それらを新しい状況に適用できる力の測定を欠かすことができない。ここにおいては、ブレイン・ストーミングの変形版であるブレイン・ライティングを導入して、集団から得られるアイデアをヒントとして、各被験者にほめ言葉を創出させた。そして、それらの創出された言葉をどれほど記憶に留めていたかを調べた。

2. ブレイン・ライティング(BW)の実施

(1)AIQ,CIQ,L&FIQ 条件への被験者の割り当てと実施方法

教師、大学1年生、大学3年生をそれぞれAIQ,CIQ,L&FIQ条件に割り当てて、ブレイン・ストーミングの書きバージョンであるブレイン・ライティングを通じてほめ言葉を創出させた。各条件への被験者の割り当ては、調査Ⅱと同じである。被験者は各条件内において、5～6名の小集団を作り、それぞれの能力を伸ばすほめ言葉を、ブレイン・ライティング(BW)法を用いて出し合った。その際、配布したBW用紙にはいくつかほめ言葉の例が載せられており、新たなほめ言葉の創出に窮した場合、それらをヒントにしてもいいし、前の人が出したほめ言葉を参考にしてもよいことを告げ、3分間に多くのほめ言葉を書くように求めた。3分経ったところで用紙を横の人に回し、集団内で1回転するまで続けた。

(2)ヒントの例

AIQに関するヒント例:

- ・前に習ったことを生かしているね。
- ・よく読みとることができたね。
- ・難しい言葉をよく知っているね。
- ・正しい言葉遣いができたね。

CIQに関するヒント例:

- ・自分らしいことを言えたね。
- ・最後まであきらめずに頑張れたね。
- ・たくさんのことを考えついたね。
- ・みんながびっくりするようなアイデアだね。

L&FIQに関するヒント例:

(教室内の場面で)

- ・目標に到達出来るように、グループのメンバーを導けたね。
- ・みんなの緊張を解すのに、タイミングのいいジョークだったね。

(修学旅行など、課外学習の場面で)

- ・疲れているみんなを元気づけてやる気にさせてくれたね。
- ・一般の人に迷惑がかからないように、気を配れたね。

3. ブレイン・ライティングを経験した後に産出されたほめ言葉の調査

(1)この調査の目的

ほめ言葉を適切な場面で使うためには、その言葉が教師や学生の頭の中にあり、必要に応じてそれらを取り出せる必要がある。ノートやメモに書かれたものでは役に立たない。それでこの調査では、BW 中に創出したほめ言葉や他の人が考え出した言葉、さらにヒントとして与えた言葉も含めて、配布した回答紙3に4分間書き出すことを求めた。

(2)BW 前後での平均産出数の変化

BW 前後で、各群の被験者が産出したほめ言葉の数の平均値を Fig3.に示す。

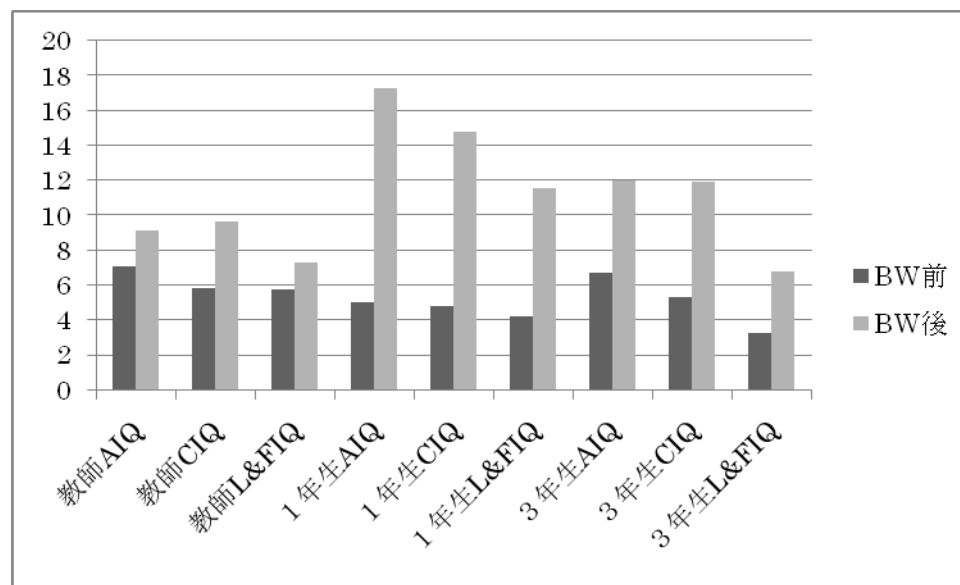


Fig.3. BW 前後での平均産出数の変化

Fig.3 からわかるように、全ての被験者群において、BW 前よりも BW 後の方が、ほめ言葉の数が多い。Fig.3 についてのさらに詳しい情報を得るために、被験者群(3)×個性的能力(3)×BW 前後(2)の被験者間3要因分散分析を行った。その結果を Table 2 に示す。

Table 2. 被験者群(A:3)×個性的能力(B:3)×BW 前後(C:2)の分散分析表

S.V	SS	df	MS	F
被験者群 (A)	263.73	2	131.86	6.72**
個性的能力 (B)	545.61	2	272.81	13.91**
被験者群×個性的能力 (A×B)	104.67	4	26.17	1.33
Sub	3943.09	201	19.62	
BW 前後 (C)	2921.69	1	2921.69	310.43**
個性的能力×BW 前後 (B×C)	137.11	2	68.56	7.28**
被験者群×BW 前後 (A×C)	854.96	2	427.48	45.42**
被験者群×個性的能力×BW 前後	53.96	4	13.49	1.43
Sub×BW 前後	1891.75	201	9.41	

**p<.01

分散分析の結果、被験者群(F(2, 201)=6.72)と個性的能力(F(2, 201)=13.91)、BW 前後の違い(F(1, 201)=310.43)にそれぞれ主効果が1%水準で有意であった。個性的能力とBW 前後をこみに

した被験者群のほめ言葉の平均産出数はそれぞれ、教師 (7.44)、大学1年生 (9.44)、大学3年生 (7.67) であった。教師と大学3年生には差がなく、大学1年生のみが有意に多かった。また被験者群とBW前後をこみにした個性的能力条件毎のほめ言葉の平均産出数は、AIQが9.53、CIQが8.55、L&FIQが6.46であった。L&FIQに関するほめ言葉が他の2つの条件より少なかった。さらに、BWの後のほめ言葉は増加していた。

Fig.4 について分析を進めよう。個性的能力とBW前後の間には交互作用 ($A \times C$) がみられた ($F(2,201)=7.28, P<.01$) ので、LSD法を用いて多重比較を行った結果、BW前では教師が大学1・3年生よりも有意に多く、大学1・3年生の間に有意な差はみられなかったが、BW後では大学1年生が教師と大学3年生よりも有意に多く、教師と大学3年生の間には有意な差はみられなかった。

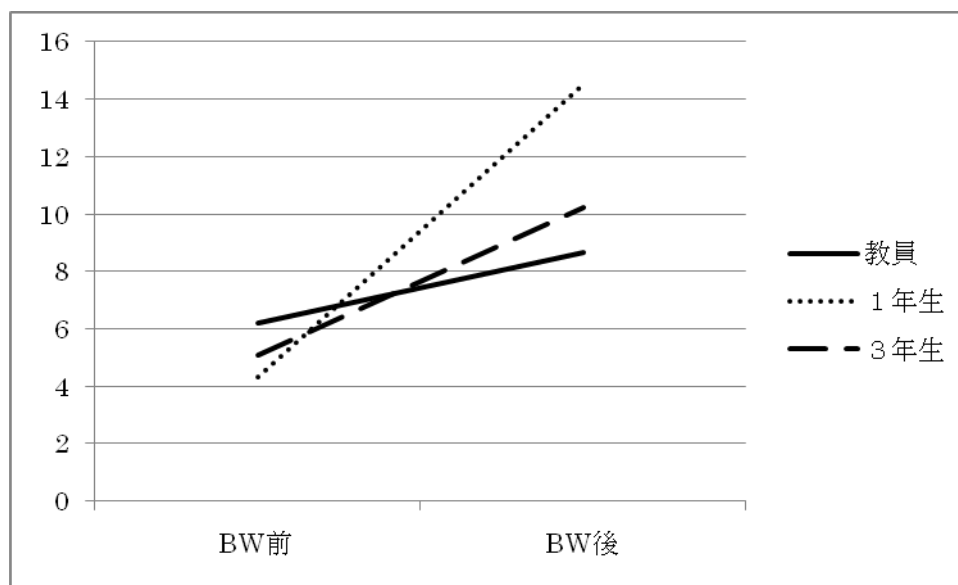


Fig.4. 各被験者群 (A) のBW前後 (C) のほめ言葉の数の変化

Fig.5 について分析を進めよう。Fig.5 では個性的能力 (B) とBW前後 (C) の交互作用が1%水準で有意であった ($F(2,201)=45.42, p<.01$) ので、LSD法を用いて多重比較を行った結果、BW前ではAIQ群がCIQ、L&FIQ群に比べて有意に多く、CIQ群とL&FIQ群に有意差はみられなかったが、BW後ではAIQ群とCIQ群がL&FIQ群に比べて有意に多く、AIQ群とCIQ群の間に有意差はみられないという結果になった。

Fig.4 および Fig.5 に示されたように、全ての被験者群、個性的能力条件においてBW後のほめ言葉が増加していた。

(3) 考察

Fig.3・Fig.4 について考察しよう。教師、大学1年生、3年生のいずれの群においても、BW実施後のほめ言葉の産出数は、BW前に比べてかなり多い。このことから、ここで実施したBWが有効であったと結論できそうである。ただしBWでは、あらかじめヒントが与えられ、さらに他のメンバーのアイデアを見ることができるので、産出数の増加は個人の独自のほめ言葉の増加と直接的に結びついているわけではない。また Fig.3・Fig.4 のBW後に産出した言葉は、記憶からの再生とその場での創出の両者のほめ言葉を含んでいる可能性があるため、BWはほめ言葉の増加の全てを説明しきれない。ここで増加の内実をみると、教師が約2.4のほめ言葉を増やした

のに対して、大学3年生が約5.1、1年生に至っては10.2以上のほめ言葉を増加させている。大

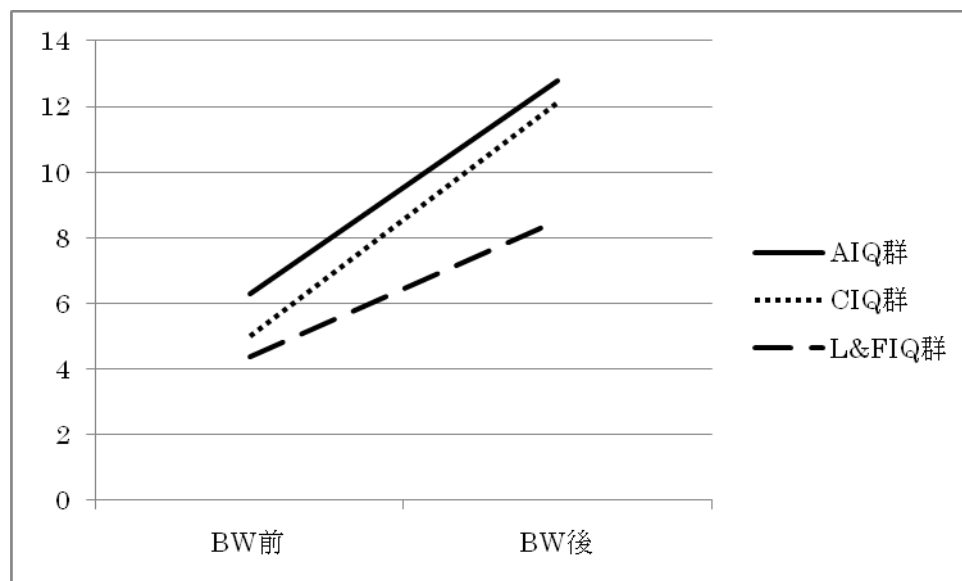


Fig.5. BW 前後の各個性的能力群のほめ言葉の数の変化

学生の産出数は BW 前に比べて、大きく伸びている。このことは大学生にとっては BW による集団思考訓練が、より有効であったことを示すものと思える。なぜ大学生は、教師に比べて大きな増加を示したのであるだろうか。変数を統制した実験ではないので結論を下すことはできないが、初めて経験する BW の新鮮さや記憶の鮮明さ等があげられるであろう。特に1年生は入学後間もないので、BW 後に行われた想起を、これまでの受験準備中に受けたテストと同列に判断して精神を集中して BW を行い、その過程で他者の創出したものも含めてたくさんのほめ言葉を記憶していたのではないだろうか。今後検討が必要である。

Fig.5 について考察しよう。AIQ 条件、CIQ 条件、L&FIQ 条件のいずれにおいても、BW 後のほめ言葉は大きく伸びている。特に CIQ 条件の伸びが最も多い。本研究は、教師・大学生の個性的能力(特に創造性)を伸ばすほめ言葉を増やすことをめざしている。それゆえ、授業の一部に組み込んだ BW 等は、この目的に沿う結果をもたらしたといえる。ただし、集団思考からなる BW を導入することによって、受講者が単独で考えたほめ言葉よりも優れたものが創出されたどうかの検討は、今回はしていない。今後検討が必要である。

3つの条件において BW を通じて、受講者がほめ言葉を増やす経験をしたことが、今回の研究で最も大切な点である。なぜなら、調査 I ではほとんどもっていない CIQ、L&FIQ に関するほめ言葉を BW を通じて伸ばしたからである。すなわち、彼らは CIQ、L&FIQ が何であるかを知り、それを伸ばすほめ言葉を創出したのである。生徒の前に立ったときに彼らは、個性的能力を意識して、生徒をほめることが可能になったのである。教師としての力量が増したといえるであろう。

4. 創出されたほめ言葉の例

AIQ, CIQ, L&FIQ 条件において、BW 後に産出された出現数上位 5 に入るほめ言葉を、下の Table

3に示している。大学1年生、3年生、教師の間で、ほめ言葉にいくぶん違いがみられるが、それぞれの条件に適ったほめ言葉になっている。

Table 3 群毎の出現数上位5に入ったほめ言葉(例)

	大学1年生	大学3年生	教師
AIQ	<ul style="list-style-type: none"> ・物知りだね／〇〇博士だね ・応用力がついた／応用できているね ・たくさん勉強したんだね ・この調子でもっと頑張ろう ・いいところに気がついた／着目できた 	<ul style="list-style-type: none"> ・よく覚えられたね ・ノートの取り方がきれいだね／早いね ・はやく解くことができたね ・満点だ／全問正解だ ・うまくまとめられているよ 	<ul style="list-style-type: none"> ・素晴らしい記憶です ・〇〇博士だね ・自分の力になっているね ・次の問題にも挑戦できるね ・先に進めるね
CIQ	<ul style="list-style-type: none"> ・あなたにしかできない／考えられない ・他の人の考えをもっといいものにできた ・先生も思いつかなかった ・新しい〇〇だ／斬新な〇〇だ ・先生も君の考えが好きです 	<ul style="list-style-type: none"> ・〇〇さんらしさがあふれている ・色々な視点をもっているね ・〇〇さんにしかできない考えだ ・先生も思いつかなかった ・はじめてみるよ 	<ul style="list-style-type: none"> ・誰も思いつかないよ ・みんなと違って面白いね ・独創的だね ・将来役立つ／モノになるよ ・こんなのみたことないよ
L&FIQ	<ul style="list-style-type: none"> ・全体をよく見て気を配れたね ・怒る／注意することがしっかりできていたね ・全員の意見をよく聞けていたね ・あなたのこと、みんな信頼しているよ ・〇〇みたいだったね 	<ul style="list-style-type: none"> ・〇〇さんに任せてよかった／安心できた ・みんな楽しそうだったよ ・フォローできていたね ・的確な指示を出せたね ・〇〇さんのおかげだ、ありがとう 	<ul style="list-style-type: none"> ・君のおかげだ ・ちゃんと注意できたね ・全体(弱い子)に気が配れたね ・的確な指示が出せたね ・状況判断ができていたね

IV 議論

ここで行った3つの調査に関する考察は、すでにおこなった。この議論では、調査の内容に触れながら、「ほめる」のみではなく、「しかる」及び「ただす」の観点を入れて下記の見出しの議論を行う。なぜならば、「ほめる」は「しかる」「ただす」と切り離せない関係にあるので、この3つと、自尊感情・自己信頼・自己効力、や個性的能力・創造性との関係を議論するのが、ほめ言葉・ほめ方の意義を包括的に理解することにつながると考えるからである。

1. 「しかる」「ほめる」文化と自尊感情・自己信頼・自己効力の関係について

一つの文化の中でのみ生活をしていると、自分の属する文化が「しかる文化」なのか「ほめる文化」なのかの判断がつきにくい。筆者の一人は、アメリカ、カナダ、イギリス、フィンランド等の西欧先進国の教室を見学して、それを日本の教室と比較してみた。西欧の教室では、教師は生徒一人ひとりの特性を踏まえて、盛んにほめていた。しかしながら教育実習の指導で訪れる日本の教室では、教師が生徒を「ほめる」場面に遭遇することはまれであった。逆に、「しかる」場面には、度々出くわした。似たような観察例を続けよう。10年ほど前に、筆者らの大学院での修士研究に「教室におけるほめ方（仮題）」をテーマに選んだ現職教師がいた。10校以上(約30学級)を訪問した後に、このテーマは諦めると結論した。理由をきくと、教師の「しかる」は観察されたが、「ほめる」はほとんど観察されなかったので、データが取れないということであった。特別支援学校のスキースクールに同伴した知人の医師からも、「しかるが優勢の日本の教育」の実情をきいている。

次に、100人を越える犠牲者をだし、社会的に大問題となった「JR 福知山線の脱線事故」の例を取り上げよう。若い運転士は、制限速度の2倍の速さで事故現場に突っ込んだという。無謀な運転の背後には、所定の時刻に少しでも遅れると厳しい反省と叱りが待っていたと報道されていた。この事件の後に、ほめて運転士を育てるという社員教育が始まったと、知人の研究者から聞いた。

以上から判断すると、日本は「しかる文化」が主流と思われる。なぜ、日本では「しかる文化」が主流なのであろうか。それは儒教等の影響を包含した日本の長い歴史の中で現在の「しかる」や「ほめる」が文化として受け継がれているので、なぜしかる文化が主流になったかの理由を特定することは困難である。しかし、下で述べるように、しかる文化の中に日本型の「学び」の特徴があると筆者らは推察している。

日本の学校では、正しいものが決まっている。それらは「教科書」「権威のある本」「講義」「教師が価値あると信じているもの」等である。各種の武道もこの範疇に属する。生徒や学生は、それらを学び、試験の時に学んだものを「再生」すれば事足りる。このように1つまたは少数の正しいものを学ぶ文化では、「しかり」が有効である。しかることによって間違いに気づかせ、正しい方向へと生徒・学生を導くことができるからである。

しかし、しかる文化では、達成のむずかしいものがある。しかる文化では、「しかる側」と「しかられる側」が明確に区別される。しかる側に立つのは、教師、親、あるいは権力者である。子ども・生徒・学生等の学習者は、通常しかられる側に位置する。すると学習者は学びそれ自身の楽しさのために学習するのではなく、「しかられる」ことを避けるために学習をするということが起きてくる。かかる点より、自身が責任をもって学習を遂行する「自己学習能力」や予習・復習あるいは授業等への質問を積極的に行う「学習に対する責任感」等を育てることに困難が生じる。

正しいもののみを追求する学習では、成功者と失敗者がはっきりする。教科書や教師の講義を完全に理解し、テスト等において満点やそれに近い得点を取る者は「成功者」である。成功者は、高い「自尊感情」や「自己信頼と自己効力」を保持できる。しかし、どのように努力しても、ある限度以上には得点を取れない者は、周囲がそのように判断しているかどうかはさておいて、自分自身を「失敗者」と判断してしまう。古庄[2]の調査で明らかにされた日本の小・中学生のかなり低い自尊感情や、日本青少年研究所[3]の調査で示された「私は人並みの能力がある」「自分はダメな人間だと思う」「自分の意思をもって行動できるほうだ」の調査項目に対する日本の子どもの低い得点は、「しかる文化」がその根底にあるのではなからうか。もしそうであるならば、本研究ですすめている個性

的能力や創造性を伸ばす「ほめ言葉」や「ほめ方」を教師や親が獲得し、適切な場面で使用すれば、子どもの自尊感情や自己信頼・自己効力が高められる可能性が出てくる。筆者らの属する大学院で研究を続けた杉本[16]は、1年間にわたる「肯定的な言葉かけ」が、小学5年生の「自尊感情」を大きく改善したと報告している。本研究で示した8個の個性的能力を意識したほめ方は、さらに子どもの自尊感情や自己信頼・自己効力を高めることにつながると思われる。

2. 「しかる」「ほめる」「ただす」の心理的意味

ここで、「しかる」「ほめる」「ただす」の心理的な意味を考察しよう。しかるという行為には、①あなたのやっていることは間違っている。私のもっている「正しいモデル」に照らすと、あなたのやっていることはおかしい。②私はあなたの間違った行動を正したい、あるいは禁止したい。③私が「教える人」であって、あなたは未熟な「学ぶ人」であるという社会的な上下関係の上に成り立っている。さらに④感情に訴えて、目標に向けてがんばらせる、という意味合いも含んでいる。

しかし、「しかる」に際して注意しなければならないことがある。しかるは、強い否定的感情を伴うのが通例である。したがって、教師や親や年長の人からしかられた場合に子どもは、自分の行為や意見が間違ったのか、あるいは年長の人の中で自分の意見を述べたことが悪いのか、さらには自分の人格に問題があって、それによってしかられたのかがわからない。子どもは強くしかられると、自尊感情を維持するために、それらの人の前ではもはや自分らしさの表出とか、意見や議論を避けてしまうことができよう。創造性の教育にとっては、非常にマイナスな点である。それゆえしかる人は、感情にまかせてこれをするのではなく、なぜしかるかの理由を明確にして、これを行うことが望まれる。

しかった場合に必要とされるもう1つの行動がある。しかった人は、しかられた子どもが、これからどのように行動すべきかを自由な議論や協議のなかで明確にする必要がある。これがなければ子どもは、未来に向けて目標をつくったり、行動を修正したりすることができない。しかることのみで終わると、子どもの中に感情的なしこりのみが残り、自己実現に向けての努力や試みが萎縮してしまう恐れがある。

次にほめるについて考察しよう。ほめる行為には①あなたのやっていることは正しい。②あなたのやっていることは優れている。③いまやっていることをそのまま続けなさい。④私はあなたを認めている。⑤私はあなたを賞賛している。このような意味や情報が含まれている。それゆえ、ほめるはしかるに比べるとポジティブな意味をもっている。しかしながら、Dweck[15]が指摘したように、非常にやさしい課題を解いたときに、おおげさにほめることは、ポジティブには受け取られずに、逆に「頭がよくない」というネガティブな意味を伝えることになるという。さらに生徒の知能の高さをほめ、高い学業を達成できるように励ますことも、「ほめ」という評価に依存的で受動的な生徒になる可能性があるという。

さらに注意しなければならないのは、ほめることと「内発的動機づけ」の問題である。子どもの創造性に与える社会的影響を調べた Hennessy [17]は、「常に評価すること」「過度の報酬(ほめるも含む)」「勝敗状況に投げ込む」「選択肢を狭める」「成果に対する壮大な期待」等は、内発的動機づけを低め、子どもの創造性を殺すこと(creativity killers)につながるといふ。それゆえ、子どもをどのようにほめるかについては、細心の配慮が必要になる。

教師や親は、子どもに対して「しかる」場合もあるし、「ほめる」場合もあるであろう。しか

ることは行わずに、ほめることのみで教育ができれば、それに勝るものはない。しかし大勢の子どもを相手にしたときには、しかることを避けては通れないであろう。ここで、「しかる」の中身を分析しよう。上に述べたように、しかるには、「あなたのやっていることは間違っている」という情報の他に、「感情的な罰を与えることによってその行動をただしたい、あるいは禁止したい」というしかる側の意志が含まれている。それゆえ、「しかる」は「間違っているという情報のフィードバック」と「感情的な罰を与える」の2つに分けることが可能である。すると、私たちは、「しかる」「ほめる」の間にもう1つ感情的な色合いを取り去った「ただす」の段階があることに気づく。子どもの創造性を伸ばそうとするときには、しかるは最小限にとどめ、このただすとほめるを使った教育が有効と思われる。

3. 「しかること」によって「個性的能力」や「創造性」は伸ばせるか

この論文では、8つの個性的能力を提唱し、「ほめること」によってそれらを伸ばして、自尊感情や自己効力が高かつ自信に満ちた子どもを育てようと提案している。そして最終的には、創造性の豊かな多くの子どもが出現することを願っている。その場合に議論しなければならないのは、「しかること」によって個性的能力や創造性が伸ばせるかという根本的な問いである。具体例を引きながら、この問題について議論しよう。

「リーダーシップ・フォロワーシップ」を伸ばす目的で、一人の生徒にある会議の議長を依頼したとしよう。あらかじめ、議長の役割と会議の進め方について、説明・質問・説明を繰り返しておき、会議をどのように進めるかについて十分な準備をしておくものとする。会議であるので、途中で「ほめたり」「しかったり」することはできない。教師は、会議が終わったあとで、その会議全体の司会についてコメントすることになる。「皆が納得する形でよく意見がまとめられたね」「むずかしい議題をわかり易く提示できたね」「緊張を解すのにタイミングのいいジョークを言えたね」「大切な結論を繰り返して周知させたね」、等々、上手に司会ができた点についてほめるであろう。そして、不十分であった点について、「こうした方がよかったかもしれない」、「こうすればもっと建設的な意見がでたかもしれない」等々、よりよい方向をめざして「ただす」ことをするかもしれない。しかし、感情をともなって「しかる」ことは、会議が終わった後では、もはやタイミングをはずしてしまっている。

「創造性」の伸張につながるほめ方について考えてみよう。教科は図工である。生徒がアイデアをたくさん出し、試行錯誤を繰り返して、気に入った作品に仕上げたとする。「あなたらしい表現だね」「色づかいがユニークだね」「細部まででいねいに仕上げているね」「最後まであきらめずによく完成に漕ぎ着けたものだ」等々、作品と努力をほめることができる。また不十分な点は、「画家Aの表現が参考になるよ」「背景の色に工夫がいるね」とかコメントして、本人がよりよい表現に向けて改善するように「ただす」ことができる。ここでも、「しかる」はなじまない。

以上、2つの例をあげて議論したが、個性的能力や創造性がどのような心理的な能力であるかについての内面モデルをもたない生徒・学生のそれらを伸ばそうとする際には、「しかること」は全く有効に機能しない。「ほめられること」によって、どのような行動・表現・取り組み・努力がポジティブに評価され、また「ただされる」ことによって、今後の改善の方向が示されることになる。したがって、しかることによって、個性的能力や創造性の育成は望めないと結論できるであろう。

V 今後の課題

新たに何かを創り出そうとするときには、挑戦が必要になる。失敗を内包した挑戦である。この挑戦を支えるのは、おそらくプラスの自尊感情や自己効力感や自己信頼といったものであろう。本論文で取り上げた8個の個性的能力を周囲が「ほめる」ことで、子どもは自分の中に潜む「新たな能力」に気づき、やがてはその能力を核として自信をつけ、前進することが予想される。子どもがこの自信の上に立って、何かに挑戦をしたときに、結果のいかんに関わらずにその挑戦を勇気づけ、長い時間をかけて何かを創り出そうとする態度・努力を「ほめる」ことは、最終的には創造性の育成につながるのではなかろうか。これらの実証は今後に残されている。

この研究では、ほめ言葉に関する教師と大学生の比較を行った。ただ、ほめ言葉が子どもの「学び」や「創り」に真に有効になるためには、さまざまな教科・状況・場面において、子どもの特性に応じて、それらのほめ言葉をいかに使うのかという「ほめ方」に関する研究と実践が必要になる。これも今後の課題である。

さらにこの研究では、提案した8つの個性的能力の内、ブレイン・ライティングを通して実際にほめ言葉を創出したのは、AIQ, CIQ, および L&FIQ の3つについてであった。残りの5つのIQに関するほめ言葉についても、今後考える必要がある。

VI 引用文献

- [1] 文部科学省 OECD 生徒の学習到達度調査
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/07032813.htm. (2006).
- [2] 古庄純一 日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか 光文社新書 (2009).
- [3] 日本青少年研究所 中学生・高校生の生活と意識 -日本・アメリカ・中国・韓国の比較 -
<http://www1.odn.ne.jp/youth-study/research/index.html> (2009).
- [4] UNICEF Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries, Innocenti Report Card 7. See Fig.6.3b. UNICEF Innocenti Research Centre, Florence. (2007).
- [5] 松川利広・松本哲・新子慶行 PISA型読解力の向上を目指した実践研究 -複眼書評の指導を通して- 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 17, 207-213. (2008).
- [6] 八木義仁 PISA 型読解力育成のための単元設計の試み -低学年の文学的な文章における実践を通して- 大阪教育大学紀要 第V部門 教科教育 58(2), 19-34. (2010).
- [7] スクローム A. B. (松原達哉監訳・岩瀬章良編訳) 7つの能力で生きる力を育む -子どもの多様性の発見 - 北大路書房 (1998). Arnold B. Skromeme, P.E. The Cause and Cure of Dropouts. Seven Bell Curves for Each Student.
- [8] Torrance, E.P. Creativity: Just Wanting to Know. Benedic Books, Pretoria. Pp.7-8. (1994).

- [9] 青木直子 ほめることの関する心理学的研究の概観 Bulletin of the Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University, Vol. 52, Pp123-133.(2005).
- [10] Brophy, J. Teacher Praise: A functional analysis. Review of Educational Research, 51, Pp. 5-32. (1981).
- [11] Swan, W.B.Jr., & Pittman, T.S. Initiating play activity of children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. Child Development, 48, Pp. 1128-1132.(1977).
- [12] Kelly, S.A., Brownell, C.A., & Campbell, S.B. Mastery motivation and self-evaluative affect in toddlers: Longitudinal relations with maternal behavior. Child Development, 71, Pp. 1061-1071. (2000).
- [13] Felson, R.B., & Zielinski, M.A. Children's self-esteem and parental support. Journal of Marriage and the Family, 51, Pp. 727-735. (1989).
- [14] 蓑輪早織・向井隆代 叱り言葉・ほめ言葉と親子関係認知、子どもの心理的適応との関係 日本発達心理学会第14回大会発表論文集, P. 313. (2003).
- [15] Dweck, C.S. Caution: Praise can be dangerous. American Educator, 23, Pp. 4-9. (1999).
- [16] 杉本好基 子どもの自尊感情を高める教師の価値観と実践 静岡大学大学院教育学研究科修士論文 (2010).
- [17] Hennessey, B.A. The Social Psychology of Creativity: Effects of Evaluation on Intrinsic Motivation and Creativity of Performance. In S. Harkins (Ed.), *Multiple perspectives on the effects of evaluation on performance: Toward an integration* (pp. 47-75). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers. (2001).