

<原著>

自尊感情と教師からの「ほめ」に対する反応との関連

猪股由衣 信州大学大学院教育学研究科
茅野理恵 信州大学学術研究院教育学系

概要

本研究では、子どもの社会的自尊感情と基本的自尊感情をバランスよく育むという観点から教師の「ほめ」を広義に捉えた上で、子どもの自尊感情と「ほめ」に対する反応との関連について検討を行った。研究Ⅰでは、「教師からの『ほめ』に対するうれしさ尺度」の作成を行い「受容・尊重・労いのほめ」、「期待・励ましのほめ」、「賞賛のほめ」の3因子が抽出され、全22項目からなる尺度が作成された。研究Ⅱでは、社会的自尊感情が高い人は「賞賛のほめ」と「期待・励ましのほめ」に対してよりうれしいと感じ、基本的自尊感情が低い人はすべての「ほめ」に対してうれしいと感じにくいことが明らかになった。

キーワード：社会的自尊感情、基本的自尊感情、ほめ、教師

問題と目的

近年、子どもの自尊感情の低さが問題視されており、それらを高めることは教育政策上の課題にもなっている(教育再生実行会議, 2017)。教育現場では、子どもの自尊感情を高めるために様々な研究や取り組みがされており、それらには「ほめ」に関するものが多くある(例えば、京都府総合教育センター, 2018; 古市・柴田, 2013)。子どもが大人から受け取る「ほめ」は、結果が適切であることや存在価値の肯定を意味し(高崎, 2002)、受け入れられたという安心感を生じさせる(岡本, 1994)。「ほめ」によってそのような効果を得ることが、自尊感情を高めることにつながると考えられる。

教師の「ほめ」には、子どもの自尊感情を高める効果がある(井上, 2015; 蓑輪・向井, 2003)。しかし一方で、現場からは「ほめても思ったような効果が得られない」という声も聞かれ(例えば、塩澤, 2010)、その効果が思うように現れていないという現状もある。京都府総合教育センター(2018)は、教職員が「ほめ」を中心とした様々な取り組みを心がけているにもかかわらず、子どもの自尊感情が育まれていないと感じている教育現場の実態を明らかにしている。このように教師の取り組みが十分な成果として反映されない背景には、2つの要因があると考えられる。1つは、「ほめ」の概念が「賞賛のほめ」に限られているということである。自尊感情には、社会的自尊感情と基本的自尊感情という2つの側面があり(近藤, 2007)、両者がバランスよく適切に育まれた自尊感情が最も望ましい状態の自尊

感情である(近藤, 2010)。社会的自尊感情は、他者との比較や優劣に基づいて形成される感情であり、より有意な位置へと自分を高めていこうとする意欲につながる(近藤, 2007)。一方、基本的自尊感情は、自分の良いところも悪いところもあるがままに受け入れ、無条件に自らの存在を認める感情である。自分が今ここに存在していることを保障するものであり、このまま生きていていいのだという根源的な感情である(近藤, 2007)。両者の自尊感情は、その成り立ちが異なるため、どのようにして育まれるかにも違いがある。社会的自尊感情は、他者との比較や競争によって高められるものであるため、それを育むためには、より良い学業成績やより優れた運動能力を発揮できるように自分を高めていく必要がある(近藤, 2007)。子どもに役割や出番を与えて成功体験を積み重ねることや、少しでも良い結果が出たときに賞賛を与えたり、評価したりすることで社会的自尊感情は高めることができる(近藤, 2010)。しかし、社会的自尊感情は、条件的な自尊感情であるため脆く崩れやすい。肯定的な評価を受けたり、勝負に勝ったりして優越感を得ると速効的に高まる一方で、挫折を経験すると一気に低まる。そのように脆く崩れやすい社会的自尊感情を支えるのが、土台となる基本的自尊感情である。

「賞賛のほめ」は、主に社会的自尊感情に働きかけるものであり、それを育む上では有用であると言える。しかし、土台となる基本的自尊感情がしっかりと育まれていないと、社会的自尊感情のみが肥大化し不安定な自尊感情になってしまう(加藤・中島, 2011)。加藤・中島(2011)は、日本の子どもの自尊感情の問題は、基本的自尊感情が低いことだとしている。基本的自尊感情は、「自分はこの世に生まれてよかった」「自分は愛されている」という安心感を得ることにより育まれていくものである(鹿児島県教育委員会, 2020)。「ほめ」によって2つの自尊感情をバランスよく育むためには、現在広く用いられている「賞賛のほめ」に限らず、「ほめ」の概念をより広義に捉え、子どもの自尊感情を育む教師のかかわりを検討していく必要があると考えられる。

もう1つは、「ほめ」の受け手である子ども側の要因が影響している可能性である。これまでの研究において、教師からの「ほめ」を認知しやすい子どもと認知しにくい子どもがいることや(金野・山本・大谷, 2019)、「ほめ」を受けたときに生じる感情は、ポジティブな感情ばかりではなく、個人や状況によってはネガティブな感情やアンビバレントな感情が生じる場合があることもわかっている(青木, 2018)。これらをふまえると、教師が良かれと思って行っている「ほめ」が、子どもにとっては負担になっているという可能性もある。そのため、受け手である子ども側の要因は「ほめ」による効果を検討する上で無視できないものであると考えられる。これまで、「ほめ」は強化理論の文脈で論じられることが多く、ほめ方による効果の研究が中心であった(高崎, 2013)。そのため、受け手の要因が「ほめ」に与える影響について述べられた研究は少ない。しかし、昨今「ほめ」に関する研究において、受け手側からの検討の必要性が指摘されているように(青木, 2005; 高崎, 2013)、教師による「ほめ」の効果を、子ども側の要因から検討することの必要性は高いと言える。

教師の「ほめ」によって子どもの自尊感情を適切に育むためには、一人一人の子どもに合わせた「ほめ」を行うことが重要であり、そのためには、子ども側の要因が「ほめ」の受け取り方に及ぼす影響を明らかにする必要がある。なお、本研究では、子ども側の要因として、もとの自尊感情に着目する。教師は「ほめ」によって子どもの自尊感情を高めることを試みるが、もともと自尊感情が高い子どもと低い子どもでは、「ほめ」を受けたときに生じる感情や「ほめ」の受け取り方に違いがあると考えられる。また、先に述べた通り、自尊感情には社会的自尊感情と基本的自尊感情という2つの側面がある。青木(2018)は、教師と子どもの間には「ほめ」に対する認識にズレがあることを明らかにしており、それをふまえると教師が意図せずとも子どもの社会的自尊感情のみを肥大化させてしまうようなかかわりを行っているという可能性も考えられる。子どもの自尊感情をバランスよく適切に育むためには、教師のかかわりを明らかにする必要があるだろう。

よって本研究では、子どもの社会的自尊感情と基本的自尊感情をバランスよく育むという観点から教師の「ほめ」を広義に捉え、それらを子ども側の視点から検討することを目的とする。そのため、第1に、教師の「ほめ」を広義に捉えた上で、それらの「ほめ」を受けたときの子どもの反応を測定する尺度を作成する。第2に、社会的自尊感情および基本的自尊感情と、教師からの「ほめ」に対する反応との関連を検討する。これらを明らかにすることにより、自尊感情が低い子どもに対する効果的な教師のかかわり方、および社会的自尊感情と基本的自尊感情をバランスよく育む教師のかかわり方について検討する上での一助とする。

研究 I

目的

教師が子どもの存在や行動を肯定する、受容するかかわり全般を「ほめ」と定義した上で、教師からの「ほめ」に対するうれしさ尺度を作成する。

項目選定

方法

調査協力者 関東地方、中部地方、近畿地方の大学生・大学院生 50名

調査内容 「小学校から高校までの学生生活を振り返って、教師からのかかわりでうれしかった経験や心に残っている経験について教えて下さい。」と教示し、①いつ、②どのような場面で、③どのようなかかわり・声掛け、④なぜうれしかったのか・心に残っているのか、の4項目について自由記述を行った。

手続き 縁故法によってオンライン上で調査を依頼した。調査協力者には、思いつく限り多くのエピソードを挙げてもらった。

調査時期 本調査は、2020年9月に行われ、下記の項目のワーディング・選定作業は

2020年9月～10月に行われた。

結果

第一回分類作業 すべての回答から、筆者が質問項目として活かせるようなエピソードを抽出し、簡潔にまとめた。その結果、83個のエピソードが抽出された。

第二回分類作業 抽出したエピソードについて、臨床心理学を専攻する大学院生3名と臨床心理学の専門家1名により、KJ法(川喜田, 1967)を用いて分類を行った。その結果、13グループに分類された。

第三回分類作業 KJ法(川喜田, 1967)にて13グループに分類されたエピソードについて、同じ、もしくは類似したものをまとめ、項目を作成した。その結果、41項目が作成された。

第四回分類作業 本研究では、「ほめ」を広義に捉えた尺度を作成することを目的としているため、第三回分類作業のあと先行研究を参照し、より広く「ほめ」を検討するために必要であると判断した8項目を加えた。

第一回判定作業 分類された項目をさらに精査するため、第四回分類作業の結果をもとに、①肯定的・受容的かかわりであり、自尊感情が育まれる経験として適切か、②児童生徒が教師から受けるかかわりとして、想定できるものか、③理解可能な文章であるか・意味が通っているか、の3つの観点による判定作業を行った。そしてこの3つの判定をもとに、④総合判定と質問項目として採用するかどうかの判断を行った。この判定作業は、筆者から研究の趣旨を説明した上で、心理支援の専門家3名により行われた。いずれの基準もA/B/Cの三段階評価とした。また、総合評価がBで文言の修正が必要と判断した場合は、修正案の提示を求めた。

最終判定作業 第一回判定作業の結果、④総合判定の判断基準がAである一致率と、質問項目として採用するかどうかで採用と判断した人数をランキング化し、ランキング上位のものをそれぞれ最終的に使用する項目とした。そしてこの項目に対し、「総合判定がBの場合の修正案」を参考にしながら、心理の専門家と筆者により表現や文末の修正を行った。最終的に26項目が選定された。

信頼性と妥当性の検討

方法

調査協力者 大学生・大学院生459名(男性198名, 女性259名, 不明2名; 平均年齢21.63歳; 標準偏差2.25)

材料 フェイスシート項目は、性別、年齢、学年であった。

本研究において作成した「教師からの『ほめ』に対するうれしさ尺度」(26項目)は、「小学校から高校までの学校生活を想定してください。教師から以下のようなかかわりを受けた場合、今のあなたはどれくらいうれしいと感じますか。もっともあてはまるものを

選んでください。」と教示し、「0=うれしさはない」、「1=少しうれしい」、「2=うれしい」、「3=とてもうれしい」、「4=心の底からうれしい」の5件法で回答を求めた。

併存的妥当性の検討のために使用した尺度は、以下の3つであった。(1)「賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度(小島・太田・菅原, 2003)」(賞賛獲得欲求9項目, 5件法), 賞賛獲得欲求とは、周囲から注目を集めたり、人を感心させたりといった肯定的な評価を獲得しようとする他者から賞賛されたい欲求である。本尺度は、作成の段階で、賞賛獲得欲求の高さと肯定的なフィードバックにおける満足感(“うれしい”を含む複数の肯定的な感情語・感情から構成)の高さとの間に正の相関があることが明らかになっている。そのため、本研究では妥当性を検討するための尺度として使用した。(2)「対人依存欲求尺度(竹澤・小玉, 2004)」(情緒的依存欲求10項目, 6件法), 本尺度は、依存欲求を「是認, 支持, 助力, 保証などの源泉として他人を利用しないし頼りにしたいという欲求」と定義している。小島他(2003)によって、欲求の高さと満たされたときの肯定的な感情との間に正の相関があることが明らかになっているため、本研究では妥当性を検討するための尺度として使用した。(3)「親和動機測定尺度(岡島, 1988)」(注意7項目, 5件法), 本尺度は、Hill(1987)の対人志向性尺度の日本語版であり、注意は自分の存在価値を認めてくれる人と一緒にいたいという気持ちを表す概念である。小島他(2003)によって、欲求の高さと満たされたときの肯定的な感情との間に正の相関があることが明らかになっているため、本研究では妥当性を検討するための尺度として使用した。

倫理的配慮 本調査は、信州大学教育学部研究委員会の審査を通過している(管理番号: 20-18)。

手続き Google フォームを用いて質問項目を公開し、縁故法によって回答を収集した。書面にて研究の趣旨を説明し、同意した場合に回答を求めた。

調査時期 本調査は、2020年11月～12月に行われた。

結果

因子分析 各項目について、平均値±SDを基準に天井効果またはフロア効果を検討したところ、項目3において天井効果がみられたが、大幅に超えてはいなかったため内容的にも重要な項目であると判断しそのまま用いることとした。

「教師からの『ほめ』に対するうれしさ尺度」全26項目に対して、重み付けのない最小二乗法・プロマックス回転による因子分析を行った。なお、スクリープロットから3因子構造が妥当であると判断し、3因子を仮定して行った。因子負荷量が.40より低い項目2, 6, 14, 18を削除し、最終的な尺度とした。回転後のパターン行列を以下の表1に示す。なお、累積寄与率は52.89パーセントであった。

第1因子は、「否定せずに最後まで話を聞いてくれる」、「理解できるまで丁寧に指導してくれる」など、教師が生徒のためにじっくりと関わることを示す内容の項目が高い負荷量を示していた。また、「自分のいいところを教えてくれて『これからも大切にしてくれ』と

言われる」,「意見を一方的に押し付けるのではなく『どうしたい』と聞いてくれる」など,生徒を個人として尊重することを示す内容の項目や,『お疲れさま』と声をかけられる」といった生徒への労いを示す項目も含まれていた。そのため,これらの11項目を「受容・尊重・労いのほめ」と命名した。

表1 教師からの「ほめ」に対するうれしさ尺度因子分析結果

	F1	F2	F3
第1因子：受容・尊重・労いのほめ($\alpha = .91$)			
12 否定せずに最後まで話を聞いてくれる	.82	-.16	.03
11 理解出来るまで丁寧に指導してくれる	.78	-.09	.00
23 どんなときでも真剣に話を聞いてくれる	.77	-.04	.05
25 他愛もない話をしてくれる	.68	-.03	-.01
26 嬉しいことがあったとき自分のことのように喜んでくれる	.66	.00	.14
17 長所と短所をふまえた的確なアドバイスをしてくれる	.66	.13	-.12
20 普段と様子が違うときに気付いてくれる	.62	.08	.08
19 自分の良いところを教えてくれて「これからも大切にしてくれ」と言われる	.61	-.06	.24
10 意見を一方的に押し付けるのではなく「どうしたい」と聞いてくれる	.60	.14	-.10
16 「最近どう」と気にかけてくれる	.56	.27	-.02
9 「お疲れさま」と声をかけられる	.55	.27	-.06
第2因子：期待・励ましのほめ($\alpha = .86$)			
8 「○○さんなら大丈夫だと思っているよ」と言われる	-.09	.73	.16
13 「○○さんならできるよ」と言われる	.12	.65	.07
7 みんなの前で「○○さんを見習いましょう」と言われる	-.20	.65	.30
15 「こんな人になってほしいな」という思いを伝えてくれる	.16	.63	-.13
21 「この経験はいつか自分の役に立つよ」と言われる	.34	.61	-.23
22 物事がうまくいったとき「さすが○○さん」と言われる	-.04	.60	.26
第3因子：賞賛のほめ($\alpha = .82$)			
3 自分の発表について「すごく良かったね」と個別に声をかけられる	.12	-.20	.81
1 みんなの前で「とても上手だね」と言われる	-.05	.12	.69
4 「みんなのお手本にしている」と聞かれる	-.19	.23	.66
24 「とても上手だね」と個別に声をかけられる	.26	.03	.56
5 「頑張っているね」と声をかけられる	.28	.10	.40
因子間相関	F1	—	.61
	F2		—
	F3		—

第2因子は、「『○○さんなら大丈夫だと思っているよ』と言われる」、「『○○さんならできるよ』と言われる」、「みんなの前で『○○さんを見習いましょう』と言われる」などの6項目からなっており、これらは教師から生徒に対する期待を示すようなかかわりであるとともに、生徒を励ますようなかかわりでもあると判断し、「期待・励ましのほめ」と命名した。

第3因子は、「自分の発表について『すごく良かったね』と個別に声をかけられる」、「みんなの前で『とても上手だね』と言われる」、「『みんなのお手本にしている』と聞かれる」などの5項目からなっており、教師が生徒に対して賞賛を与えるかかわりであると判断し、「賞賛のほめ」と命名した。

信頼性の検討 Cronbachの α 係数を算出した結果、第1因子「受容・尊重・労いのほめ」は $\alpha=.91$ 、第2因子「期待・励ましのほめ」は $\alpha=.86$ 、第3因子「賞賛のほめ」は $\alpha=.82$ であった。また、22項目全体の α 係数は、 $\alpha=.93$ であった。以上により、本尺度の十分な信頼性が確認された。

構成概念妥当性の検討 「教師からの『ほめ』に対するうれしさ尺度」において、各下位尺度間の相関係数を算出した(表2)。その結果、各下位尺度間に中程度の有意な相関が見られた。以上により、本尺度の構成概念妥当性は示された。

併存的妥当性の検討 「教師からの『ほめ』に対するうれしさ尺度」の各下位尺度と「賞賛獲得欲求」、「情緒的依存欲求」、および「注意」との相関係数を算出した(表3)。その結果、「期待・励ましのほめ」と「賞賛獲得欲求」、「賞賛のほめ」と「賞賛獲得欲求」の間に中程度の有意な相関がみられた。また、「賞賛のほめ」と「情緒的依存欲求」の間に中程度の有意な相関がみられた。以上により、本尺度の併存的妥当性は概ね示された。

表2 各下位尺度間相関

	受容・尊重・労いのほめ	期待・励ましのほめ	賞賛のほめ
受容・尊重・労いのほめ		.61**	.53**
期待・励ましのほめ			.63**
賞賛のほめ			

** $P < .01$. * $P < .05$

表3 教師からの「ほめ」に対する反応尺度と各下位尺度間相関

	賞賛獲得欲求	情緒的依存欲求	注意
受容・尊重・労いのほめ	.24**	.33**	.23**
期待・励ましのほめ	.40**	.37**	.17**
賞賛のほめ	.44**	.40**	.19**

** $P < .01$. * $P < .05$

考察

研究Ⅰでは、教師が子どもの存在や行動を肯定する、受容的かかわり全般を「ほめ」と定義し、「ほめ」を受けた子どもの感じ方を測定する尺度を作成することを目的とした。

はじめに、大学生・大学院生を対象に、これまでの教師のかかわりで印象に残っているものを自由記述で回答してもらい、項目の収集を行った。その後、臨床心理学を専攻する大学院生と学校心理学の専門家により、KJ法を用いて類似した項目をまとめた。次に、先行研究を参照し必要であると判断した8項目を加え、最終的に心理支援の専門家3名による判定作業を行い、項目を選定した。この4つの過程を経たことで、社会的自尊感情と基本的自尊感情をバランスよく育むという観点から、教師の「ほめ」を包括的に捉えた項目を得ることができたと考える。

さらに、収集された項目をもとに、「教師からの『ほめ』に対するうれしさ尺度」の作成を行った。その結果、「受容・尊重・労いのほめ(11項目)」、「期待・励ましのほめ(6項目)」、「賞賛のほめ(5項目)」が抽出され、全22項目からなる「教師からの『ほめ』に対するうれしさ尺度」が作成された。「受容・尊重・労いのほめ」は、「否定せずに最後まで話を聞いてくれる」、「意見を一方的に押し付けるのではなく『どうしたい』と聞いてくれる」、「『お疲れさま』と声をかけられる」といった項目が含まれている。これらは、他者との比較や優劣など、外的基準に基づく評価的なかかわりではなく、無条件的に子どもの存在を肯定するかかわりであると考えられる。一方、「期待・励ましのほめ」は、「『○○さんなら大丈夫だと思っているよ』と言われる」、「『○○さんならできるよ』と言われる」といった項目が含まれており、「賞賛のほめ」は、「自分の発表について『すごく良かったね』と個別に声をかけられる」、「みんなの前で『とても上手だね』と言われる」といった項目が含まれている。これらは、子どもに対して社会的な評価を与えるかかわりであり、外的基準に基づく条件的なかかわりであると考えられる。

なお、尺度の信頼性と妥当性を検討した結果、「教師からの『ほめ』に対するうれしさ尺度」は、十分な信頼性とある程度の妥当性を有していることが確認された。

よって、この「教師からの『ほめ』に対するうれしさ尺度」は、教師が子どもに対して行う「ほめ」を包括的に捉え、明らかにしたものと言える。今後、この尺度は、教師が子どもに対して行う様々な「ほめ」について、その「ほめ」を受けた子どもの反応を測定する道具として利用できると考える。

研究Ⅱ

目的

社会的自尊感情および基本的自尊感情と、研究Ⅰで作成した「教師からの『ほめ』に対するうれしさ尺度」との関連を検討する。

仮説

仮説 1 社会的自尊感情が高い人は、社会的な評価を得ることによってその自尊感情を維持しているため、外的基準に基づく評価である「期待・励ましのほめ」と「賞賛のほめ」に対して、社会的自尊感情が低い人よりもうれしいと感じる。

仮説 2 基本的自尊感情が低い人は、自己受容ができていないため、すべての「ほめ」において、基本的自尊感情が高い人よりもうれしいと感じにくい。

方法

調査協力者 大学生・大学院生 459名（男性 198名，女性 259名，不明 2名；平均年齢 21.63歳；標準偏差 2.25）

材料 フェイスシート項目は、性別，年齢，学年であった。

自尊感情については、「社会的・基本的自尊感情尺度（SOBA-SET：Social Basic Self-Esteem TEST）（近藤，2010）」（全 18項目，4件法）を使用した。

教師からの「ほめ」に対するうれしさについては、研究 I において作成した「教師からの「ほめ」に対するうれしさ尺度」（全 22項目，5件法）を使用した。

倫理的配慮 本調査は、信州大学教育学部研究委員会の審査を通過している（管理番号：20-18）。

手続き Google フォームを用いて質問項目を公開し、縁故法によって調査を依頼した。書面にて研究の趣旨を説明し、同意した場合に回答を求めた。

調査時期 本調査は、2020年 11月～12月に行われた。

結果

本研究で用いた尺度の記述統計 「社会的・基本的自尊感情尺度（SOBA-SET：Social Basic Self-Esteem TEST）」、「教師からの『ほめ』に対するうれしさ尺度」の記述統計を以下の表 4 に示す。得点を各下位尺度の尺度得点とし、教師からの「ほめ」に対する反応尺度は、各下位尺度における平均値を各下位尺度の尺度得点とした。

表 4 社会的・基本的自尊感情尺度，教師からの「ほめ」に対するうれしさ尺度の各下位尺度得点の平均値，標準偏差，最小値，最大値

	平均値	標準偏差	最小値	最大値
自尊感情	30.94	5.15	15.00	48.00
社会的自尊感情	15.07	3.14	6.00	24.00
基本的自尊感情	15.87	2.83	6.00	24.00
虚偽項目	20.29	2.04	14.00	24.00
受容・尊重・労いのほめ	2.46	0.78	0.00	4.00
期待・励ましのほめ	1.67	0.93	0.00	4.00
賞賛のほめ	2.73	0.79	0.00	4.00

なお、社会的・基本的自尊感情尺度は、近藤(2010)を参考に、各下位尺度における合計社会的自尊感情と教師からの「ほめ」に対するうれしさとの関連 社会的自尊感情と教師からの「ほめ」に対するうれしさとの関連を検討するために、はじめに社会的自尊感情の尺度得点によって群分けを行った。平均値 15.07 を基準に 2 群に分け、16 点以上を「社会的自尊感情高群」、15 点以下を「社会的自尊感情低群」とした。以下の表 5 に、各群における社会的・基本的自尊感情尺度の各下位尺度得点の記述統計を示す。

表 5 社会的自尊感情各群における社会的・基本的自尊感情尺度の各下位尺度得点の平均値, 標準偏差, 最小値, 最大値

	度数		平均値	標準偏差	最小値	最大値
高群	211	自尊感情	34.62	3.73	26.00	48.00
		社会的自尊感情	17.71	1.78	16.00	24.00
		基本的自尊感情	16.91	2.70	8.00	24.00
		虚偽項目	20.58	1.84	15.00	24.00
低群	248	自尊感情	27.82	4.01	15.00	37.00
		社会的自尊感情	12.83	2.13	6.00	15.00
		基本的自尊感情	14.99	2.64	6.00	22.00
		虚偽項目	20.04	2.16	14.00	24.00

群分けの妥当性を検討するために、社会的自尊感情各群を独立変数、社会的自尊感情を従属変数としてデータに対応のない t 検定を行った ($\alpha = 0.05$, 片側検定)。その結果、高群と低群における社会的自尊感情の平均値の差は有意であった ($t(456) = 26.68, p < .001, d = 2.46$)。よって、社会的自尊感情の高さによる群分けは、十分な妥当性をもって行われたと言える。

次に、教師からの「ほめ」に対するうれしさについて、社会的自尊感情高群・低群間およびほめの種類間に差があるかどうか検討するために、群 (高群, 低群) \times ほめ (受容・尊重・労いのほめ, 期待・励ましのほめ, 賞賛のほめ) の 2 要因混合計画による分散分析を行った。以下の表 6 に、社会的自尊感情各群における教師からの「ほめ」に対するうれしさ尺度の各下位尺度得点の記述統計を示す。

分散分析の結果、群の主効果は有意であり ($F(1, 457) = 16.22, MSE = 1.48, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .03$)、ほめ的主効果も有意であった ($F(2, 914) = 488.76, MSE = 0.28, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .52$)。ただし、交互作用が有意であったため ($F(2, 914) = 14.80, MSE = 0.28, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .03$)、単純主効果の検定を行った。

検定の結果、群の単純主効果は、「期待・励ましのほめ」 ($F(1, 457) = 29.28, MSE = 0.82,$

$p < .001$, $\text{partial } \eta^2 = .06$) と「賞賛のほめ」($F(1, 457) = 12.60$, $MSE = 0.61$, $p < .001$, $\text{partial } \eta^2 = .03$) において有意であり、「受容・尊重・労いのほめ」においては有意ではなかった ($F(1, 457) = 1.10$, $MSE = 0.61$, $p = .294$, $\text{partial } \eta^2 = .00$)。

表6 社会的自尊感情各群における教師からの「ほめ」に対するうれしさ尺度の各下位尺度得点の平均値, 標準偏差, 最小値, 最大値

		平均値	標準偏差	最小値	最大値
受容・尊重・労いのほめ	高群	2.51	0.79	0.00	4.00
	低群	2.43	0.77	0.27	4.00
期待・励ましのほめ	高群	1.92	0.89	0.00	4.00
	低群	1.46	0.91	0.00	4.00
賞賛のほめ	高群	2.87	0.74	0.00	4.00
	低群	2.61	0.82	0.00	4.00

ほめの単純主効果は, 高群においても ($F(2, 456) = 178.24$, $p < .001$, $\text{partial } \eta^2 = .44$), 低群においても ($F(2, 456) = 346.93$, $p < .001$, $\text{partial } \eta^2 = .60$) 有意であった。

Bonferroni 法を用いた多重比較の結果, 高群では, 「賞賛のほめ」と「受容・尊重・労いのほめ」($p < .001$, $d = 0.47$), 「賞賛のほめ」と「期待・励ましのほめ」($p < .001$, $d = 1.16$), 「受容・尊重・労いのほめ」と「期待・励ましのほめ」($p < .001$, $d = 0.70$) の差がそれぞれ 1%水準で有意であった。低群においても, 「賞賛のほめ」と「受容・尊重・労いのほめ」($p < .001$, $d = 0.23$), 「賞賛のほめ」と「期待・励ましのほめ」($p < .001$, $d = 1.33$), 「受容・尊重・労いのほめ」と「期待・励ましのほめ」($p < .001$, $d = 1.15$) の差がそれぞれ 1%水準で有意であった。

基本的自尊感情と教師からの「ほめ」に対するうれしさとの関連 基本的自尊感情と教師からの「ほめ」に対するうれしさとの関連を検討するために, はじめに基本的自尊感情の尺度得点によって群分けを行った。平均値 15.87 を基準に 2 群に分け, 16 点以上を「基本的自尊感情高群」, 15 点以下を「基本的自尊感情低群」とした。以下の表 7 に, 各群における社会的・基本的自尊感情尺度の各下位尺度得点の記述統計を示す。

群分けの妥当性を検討するために, 基本的自尊感情各群を独立変数, 基本的自尊感情を従属変数として, データに対応のない t 検定を行った ($\alpha = 0.05$, 片側検定)。 t 検定の結果, 高群と低群の間で, 基本的自尊感情の平均値の差が有意であった ($t(394) = 25.04$, $p < .001$, $d = 2.40$)。よって, 基本的自尊感情の高さによる群分けは, 十分な妥当性をもって行われたと言える。

表7 基本的自尊感情各群における社会的・基本的自尊感情尺度の各下位尺度得点の平均値, 標準偏差, 最小値, 最大値

	度数		平均値	標準偏差	最小値	最大値
高群	262	自尊感情	33.71	4.01	24.00	48.00
		社会的自尊感情	15.96	2.95	7.00	24.00
		基本的自尊感情	17.75	1.73	16.00	24.00
		虚偽項目	20.74	1.85	15.00	24.00
低群	197	自尊感情	27.26	4.10	15.00	35.00
		社会的自尊感情	13.89	3.00	6.00	21.00
		基本的自尊感情	13.37	1.94	6.00	15.00
		虚偽項目	19.68	2.12	14.00	24.00

次に, 教師からの「ほめ」に対するうれしさについて, 基本的自尊感情高群・低群間およびほめの種類間に差があるかどうか検討するために, 群(高群, 低群)×ほめ(受容・尊重・労いのほめ, 期待・励ましのほめ, 賞賛のほめ)の2要因混合計画による分散分析を行った。以下の表8に, 基本的自尊感情各群における教師からの「ほめ」に対するうれしさ尺度の各下位尺度得点の記述統計を示す。

表8 基本的自尊感情各群における教師からの「ほめ」に対するうれしさ尺度の各下位尺度得点の平均値, 標準偏差, 最小値, 最大値

		平均値	標準偏差	最小値	最大値
受容・尊重・労いのほめ	高群	2.55	0.77	0.27	4.00
	低群	2.35	0.79	0.00	4.00
期待・励ましのほめ	高群	1.80	0.93	0.00	4.00
	低群	1.50	0.91	0.00	4.00
賞賛のほめ	高群	2.81	0.74	0.20	4.00
	低群	2.64	0.86	0.00	4.00

分散分析の結果, 交互作用は有意でなかった ($F(2, 914) = 1.93, MSE = 0.29, p = .146, \text{partial } \eta^2 = .00$)。なお, 群の主効果は有意であり ($F(1, 457) = 10.88, MSE = 1.50, p = .001, \text{partial } \eta^2 = .02$), ほめ的主効果も有意であった ($F(2, 914) = 487.20, MSE = 0.29, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .52$)。

Bonferroni法を用いた多重比較の結果, 「賞賛のほめ」と「受容・尊重・労いのほめ」($p < .001, d = 0.34$), 「賞賛のほめ」と「期待・励ましのほめ」($p < .001, d = 1.23$), 「受容・

尊重・労いのほめ」と「期待・励ましのほめ」($p < .001$, $d = 0.92$)の差がそれぞれ1%水準で有意であった。

自尊感情のバランスと教師からの「ほめ」に対するうれしさとの関連 社会的自尊感情と基本的自尊感情のどのようなバランスと教師からの「ほめ」に対するうれしさが関連するのかを検討するために、はじめに社会的・基本的自尊感情尺度を用いて、Ward法によるクラスタ分析を行った。その結果、解釈可能な4つのクラスタを得た。第1クラスタには116名、第2クラスタには114名、第3クラスタには113名、第4クラスタには116名の調査対象者が含まれていた。なお、人数の偏りを検討するために χ^2 検定を行ったところ、各クラスタにおける人数の偏りは有意でなかった($\chi^2 = 0.06$, $df = 3$, $p = .996$)。

各クラスタの特徴を検討するために、得られた4つのクラスタを独立変数、「社会的自尊感情」、「基本的自尊感情」を従属変数として1要因分散分析を行った。以下の表9に、各クラスタにおける「社会的自尊感情」、「基本的自尊感情」の記述統計を示す。

表9 各クラスタにおける社会的自尊感情・基本的自尊感情の平均値、標準偏差、最小値、最大値

	度数		平均値	標準偏差	最小値	最大値
クラスタ1 (Sb群)	116	社会的自尊感情	16.20	1.48	14.00	20.00
		基本的自尊感情	14.17	1.52	8.00	16.00
クラスタ2 (sB群)	114	社会的自尊感情	14.63	1.02	13.00	16.00
		基本的自尊感情	17.04	1.07	16.00	20.00
クラスタ3 (SB群)	113	社会的自尊感情	18.45	1.98	15.00	24.00
		基本的自尊感情	18.77	1.95	14.00	24.00
クラスタ4 (sb群)	116	社会的自尊感情	11.08	1.83	6.00	14.00
		基本的自尊感情	13.60	2.66	6.00	19.00

分散分析の結果、クラスタごとの「社会的自尊感情」、「基本的自尊感情」の尺度得点の平均値の差は有意であった(「社会的自尊感情」: $F(3,455) = 419.37$, $MSE = 2.63$, $p < .001$, $\eta^2 = .73$, 「基本的自尊感情」: $F(3,455) = 189.00$, $MSE = 3.59$, $p < .001$, $\eta^2 = .56$)。

「社会的自尊感情」、「基本的自尊感情」ともにクラスタごとの分散が等質であるとは言えなかったため、Games-Howellの方法により多重比較を行った。多重比較の結果、「社会的自尊感情」において、クラスタ3とクラスタ1($p < .001$, $d = 1.29$)、クラスタ3とクラスタ2($p < .001$, $d = 2.43$)、クラスタ3とクラスタ4($p < .001$, $d = 3.87$)、クラスタ1とクラスタ2($p < .001$, $d = 1.23$)、クラスタ1とクラスタ4($p < .001$, $d = 3.08$)、クラスタ2とクラスタ4($p < .001$, $d = 2.39$)のすべてのクラスタ間の平均値の差が有意であった。

(クラスタ 3>クラスタ 1>クラスタ 2>クラスタ 4)。「基本的自尊感情」においては、クラスタ 3 とクラスタ 2 ($p<.001, d=1.10$), クラスタ 3 とクラスタ 1 ($p<.001, d=2.64$), クラスタ 3 とクラスタ 4 ($p<.001, d=2.21$), クラスタ 2 とクラスタ 1 ($p<.001, d=2.18$), クラスタ 2 とクラスタ 4 ($p<.001, d=1.69$) の間では平均値の差が有意であったが、クラスタ 1 とクラスタ 4 ($p=.192, d=0.26$) の間では平均値の差は有意でなかった (クラスタ 3>クラスタ 2>クラスタ 1, クラスタ 4)。

クラスタ 1 は、社会的自尊感情の尺度得点が平均値より高く、基本的自尊感情の尺度得点が平均値より低かったため、近藤(2007)を参考に「Sb 群」と命名した。なお、これ以降の命名もすべて近藤(2007)に倣って行った。クラスタ 2 は、社会的自尊感情の尺度得点が平均値より低く、基本的自尊感情の尺度得点が平均値より高かったため「sB 群」と命名した。クラスタ 3 は、社会的自尊感情、基本的自尊感情ともに尺度得点が平均値より高かったため「SB 群」と命名した。クラスタ 4 は、社会的自尊感情、基本的自尊感情ともに尺度得点が平均値より低かったため「sb 群」と命名した。

次に、教師からの「ほめ」に対するうれしさについて、社会的自尊感情と基本的自尊感情のバランス 4 群間およびほめの種類間に差があるかどうか検討するために、群 (Sb 群, sB 群, SB 群, sb 群) ×ほめ (受容・尊重・労いのほめ, 期待・励ましのほめ, 賞賛のほめ) の 2 要因混合計画による分散分析を行った。以下の表 10 に、社会的自尊感情と基本的自尊感情のバランス各群における教師からの「ほめ」に対するうれしさ尺度の各下位尺度得点の記述統計を示す。

分散分析の結果、群の主効果は有意で ($F(3, 455) = 4.96, MSE = 1.49, p = .002, \text{partial } \eta^2 = .03$), 「ほめ」の主効果も有意であった ($F(2, 910) = 493.37, MSE = 0.28, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .52$)。ただし、交互作用が有意であったため ($F(6, 910) = 3.15, MSE = 0.28, p = .005, \text{partial } \eta^2 = .02$), 単純主効果の検定を行った。

検定の結果、群の単純主効果は、「期待・励ましのほめ」 ($F(3, 455) = 7.77, MSE = 0.83, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .05$) と「賞賛のほめ」 ($F(3, 455) = 3.41, MSE = 0.62, p = .017, \text{partial } \eta^2 = .02$) において有意であったが、「受容・尊重・労いのほめ」においては有意ではなかった ($F(3, 455) = 1.05, MSE = 0.61, p = .372, \text{partial } \eta^2 = .00$)。

Bonferroni 法を用いた多重比較の結果、「期待・励ましのほめ」では、SB 群と sb 群 ($p < .001, d = 0.59$), Sb 群と sb 群 ($p = .003, d = 0.49$) の差が 1%水準で有意であり、sB 群と sb 群 ($p = .011, d = 0.41$) の差が 5%水準で有意であった。「賞賛のほめ」においては、SB 群と sb 群 ($p = .017, d = 0.38$) の差が 5%水準で有意であり、Sb 群と sb 群 ($p = .087, d = 0.32$) の差が有意傾向であった。

「ほめ」の単純主効果は、Sb 群 ($F(2, 454) = 117.56, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .34$), sB 群 ($F(2, 454) = 120.05, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .35$), SB 群 ($F(2, 454) = 98.46, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .30$), および sb 群 ($F(2, 454) = 176.24, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .44$) のすべ

てにおいて有意であった。

表 10 バランス各群における教師からの「ほめ」に対するうれしさ尺度の各下位尺度得点の平均値, 標準偏差, 最小値, 最大値

		平均値	標準偏差	最小値	最大値
受容・尊重・労いのほめ	Sb 群	2.47	0.79	0.00	3.91
	sB 群	2.52	0.76	1.00	4.00
	SB 群	2.51	0.78	0.27	4.00
	sb 群	2.36	0.80	0.27	4.00
期待・励ましのほめ	Sb 群	1.76	0.84	0.00	3.83
	sB 群	1.71	0.91	0.00	3.83
	SB 群	1.88	0.95	0.00	4.00
	sb 群	1.33	0.93	0.00	4.00
賞賛のほめ	Sb 群	2.80	0.75	0.00	4.00
	sB 群	2.74	0.72	0.40	4.00
	SB 群	2.86	0.79	0.20	4.00
	sb 群	2.54	0.88	0.00	4.00

Bonferroni 法を用いた多重比較の結果, Sb 群においては, 「賞賛のほめ」と「受容・尊重・労いのほめ」($p < .001, d = 0.43$), 「賞賛のほめ」と「期待・励ましのほめ」($p < .001, d = 1.31$), 「受容・尊重・労いのほめ」と「期待・励ましのほめ」($p < .001, d = 0.87$) の差がそれぞれ 1%水準で有意であった。sB 群においては, 「賞賛のほめ」と「受容・尊重・労いのほめ」($p = .007, d = 0.30$), 「賞賛のほめ」と「期待・励ましのほめ」($p < .001, d = 1.26$), 「受容・尊重・労いのほめ」と「期待・励ましのほめ」($p < .001, d = 0.97$) の差がそれぞれ 1%水準で有意であった。SB 群においては「賞賛のほめ」と「受容・尊重・労いのほめ」($p < .001, d = 0.45$), 「賞賛のほめ」と「期待・励ましのほめ」($p < .001, d = 1.12$), 「受容・尊重・労いのほめ」と「期待・励ましのほめ」($p < .001, d = 0.73$) の差がそれぞれ 1%水準で有意であった。sb 群においては, 「賞賛のほめ」と「受容・尊重・労いのほめ」($p = .024, d = 0.21$) の差が 5%水準で有意であり, 「賞賛のほめ」と「期待・励ましのほめ」($p < .001, d = 1.34$), 「受容・尊重・労いのほめ」と「期待・励ましのほめ」($p < .001, d = 1.19$) の差がそれぞれ 1%水準で有意であった。

考察

社会的自尊感情と教師からの「ほめ」に対するうれしさとの関連 本研究の結果から, 「期待・励ましのほめ」と「賞賛のほめ」において, 社会的自尊感情が高い人の方が低い

人よりも、それを受けたときによりうれしいと感じることが明らかになった。これは、仮説1を支持する結果である。

社会的自尊感情は、他者との比較や優劣に基づいて、「〇〇ができる自分は優れている」という感覚に支えられている感情である。そして、それらは何かを達成したり、社会的に良い評価を与えられたりすることによって高まる。そのため、社会的自尊感情が高い人は、その自尊感情を外的な基準に基づく肯定的な評価を受けることによって維持していると言える。「期待・励ましのほめ」は、「『〇〇さんなら大丈夫だと思っているよ』と言われる」、「『〇〇さんならできるよ』と言われる」といった項目からなり、「賞賛のほめ」は、「自分の発表について『すごく良かったね』と個別に声をかけられる」、「みんなの前で『とても上手だね』と言われる」といった項目からなる。これら2つの「ほめ」は、子どもに対して、外的な基準に基づいた肯定的な評価を与えるかかわりである。人が自尊感情を維持、高揚させようとするのは自明のことであり(八木, 1994)、社会的自尊感情が高い人は、自らの自尊感情を維持するために、「期待・励ましのほめ」や「賞賛のほめ」を受けることへの欲求が高いと考えられる。そのため、社会的自尊感情が高い人は低い人よりも、それらの「ほめ」に対して敏感に反応しやすく、より“うれしい”と感じると推察される。

なお、高崎(2013)は、個人の「ほめ」に対する態度は、その個人が「ほめ」に対してどのようなスキーマや態度を持っているかをふまえて検討することの必要性を指摘している。そして、ほめられたときの反応という現在の枠組みを超えて、過去の文脈まで考慮する必要があると述べている。それらの観点から考察すると、社会的自尊感情の高さによる「期待・励ましのほめ」や「賞賛のほめ」に対する反応の差には、これまでの経験の差が影響している可能性も考えられる。前述の通り、社会的自尊感情は、他者との比較や優劣に基づいて、「〇〇ができる自分は優れている」という感覚に支えられている感情である。近藤(2010)によれば、子どものそれは、役割や出番を与えて成功体験を積み重ねることや、少しでも良い結果が出たときに賞賛を与えたり、評価したりすることで高まる。また、数々の先行研究において、ほめられた経験が多いほど自尊感情が高いということも明らかになっている(例えば、井上, 2015; 古市・柴田, 2013)。これらをふまえると、社会的自尊感情が高い人は、賞賛をはじめとする肯定的な評価を多く与えられ、その自尊感情が育まれてきたと考えられる。そして、自らの社会的自尊感情を維持するために、同様のかわりをさらに求めると考えられる。一方、社会的自尊感情が低い人は、賞賛をはじめとする肯定的な評価を多くは得てこなかったために、それを受けることに慣れておらず、素直に受け取ることができないという可能性が考えられる。なお、これらの考察は推測の域を出ないが、両者の過去の経験の差は考慮すべき要因の一つであろう。

また、社会的自尊感情が高い人と低い人では、自身が認知する能力の高さに違いがあると考えられ、それらの認知が「期待・励ましのほめ」や「賞賛のほめ」を受けたときのうれしさの程度に影響している可能性もある。「期待・励ましのほめ」には、「『〇〇さんなら大

丈夫だと思っているよ』と言われる」,「『○○さんならできるよ』と言われる」といった子どもの能力に対する教師の信頼や期待を示すような項目が含まれている。これらのかかわりを受けたとき,社会的自尊感情が高い子どもは,教師が子どもに期待する能力と,子どもが認知している自身の能力にあまり差がなく,教師の期待をそのまま受け取ると考えられる。一方,社会的自尊感情が低い子どもは,子ども自身が認知する能力が低いために,教師に求められる能力との間に大きな差があると考えられる。そのため,教師から「○○さんならできるよ」と言われても,それは自己評価と一致しないために素直に受け取ることができず,あまり肯定的な感情が生じないと考えられる。また,「賞賛のほめ」は,「自分の発表について『すごく良かったね』と個別に声をかけられる」,「みんなの前で『とても上手だね』と言われる」,「『みんなのお手本にしている』と聞かれる」といった項目からなる下位尺度である。これらも「期待・励ましのほめ」と同様に,子どもが自らの出来を肯定的に捉えていれば,それに一致する教師の評価を喜ぶが,子どもが自らを低く評価している場合,教師からの評価は自己評価と一致しない。金野他(2019)は,教師が子どもに対して行う効果的な「ほめ」について,「子どもの自覚と教師の評価を一致させてほめること」だと述べている。社会的自尊感情が低い子どもにとって,子ども自身が認知する能力とかけ離れた,教師からの期待や励まし,賞賛はあまり効果がなく,“うれしい”という感情が生じにくいと考えられる。

また,本研究の結果から,「受容・尊重・労いのほめ」においては,社会的自尊感情が高い人と低い人で,うれしさの程度に差がみられないということが明らかになった。「受容・尊重・労いのほめ」は,「否定せずに最後まで話を聞いてくれる」,「他愛もない話をしてくれる」,「普段と様子が違うときに気付いてくれる」,「『最近どう』と気にかけてくれる」といった項目からなる下位尺度である。これらのかかわりは,他者との比較や優劣に基づくものでも,何かできたことに対する評価でもない,一対一で個を尊重する無条件的なかわりである。そのため,外的な基準に基づく評価によって支えられている社会的自尊感情とは関連がみられなかったと考えられる。

基本的自尊感情と教師からの「ほめ」に対するうれしさとの関連 本研究の結果から,基本的自尊感情が低い人の方が高い人よりも,教師からの「ほめ」を受けたときに,うれしいと感じにくいことが明らかになった。これは,仮説2を支持する結果である。

基本的自尊感情が高い人と低い人では,自己受容の程度に差があり,その差が教師からの「ほめ」を受けたときのうれしさの程度に影響していると考えられる。基本的自尊感情は,ありのままの自分を受容する感覚であり,無条件に自らの存在を認める感情である。そのため,基本的自尊感情が高い人は自己受容ができている一方,基本的自尊感情が低い人は自己受容が十分にはできていないと言える。木下(2012)は,大学生を対象とした調査において,自己を受容することが他者からも受容されているという認識につながることを明らかにしている。また,高井(2000)は,ありのままの自己をよく受容できている場合,

他者からの受容感を経験していることを明らかにしている。これらをふまえると、基本的自尊感情が高い子どもは、自己受容ができているために、教師からも受容されているという感覚が得られることが推察される。そして、その感覚が基盤となり、「受容・尊重・労いほめ」をはじめとするすべての「ほめ」に対して、肯定的な感覚を得ることができると考えられる。

また、基本的自尊感情が低い人が高い人よりも、教師からの「ほめ」を受けたときにうれしいと感じにくいことの背景には、“うれしい”というポジティブな感情だけではなく、他の様々な感情を経験しているという可能性が考えられる。「ほめ」は一般的に肯定的な感情を生じさせるが、個人や状況によっては、ネガティブな感情やアンビバレントな感情が生じることもある(青木, 2009)。基本的自尊感情が低い人は、教師からの様々な「ほめ」に対して、“うれしい”というポジティブな感情を経験する一方で、“そんなはずがない”、“わたしなんか”といったネガティブな感情も同時に経験している可能性が考えられる。なお、これらの点については、今後ネガティブな感情も含めた様々な感情について測定を行うことで、明らかにすることができると思われる。

また、教師からの「ほめ」を受けたとき、その受け取り方には大きく2つのパターンがあると考えられる。1つは、教師の意図通りに「ほめ」を受け取るパターンであり、もう一つは教師の意図通りに「ほめ」を受け取らないパターンである。遠藤・阪東(2006)は、自尊感情が低い人は、他者からのメッセージに解釈の余地があるあいまいな状況の場合、自分の思いと主観的現実が下方に激しくズレないようにするために、あらかじめ情報を拒絶よりも解釈する可能性があるとして述べている。これをふまえると、基本的自尊感情が高い子どもは、教師からの「ほめ」を教師の意図通り肯定的に解釈するのに対し、基本的自尊感情が低い子どもは、教師からの「ほめ」を教師の意図通りに解釈しないという可能性が考えられる。例えば、「受容・尊重・労いのほめ」に含まれる、『最近どう?』と気にかけてくれる」といったかかわりを受けたとき、基本的自尊感情が低い子どもは、教師が気にかけてくれるということに対して、教師にその意図がなくとも、「自分がダメだから心配されているのではないだろうか」という解釈をする可能性があるということである。

なお、前述の通り、ほめられたときの反応を検討するためには、個人の過去の文脈を考慮する必要がある(高崎, 2013)。基本的自尊感情は、生まれて間もない頃に出会う信頼する大人から育てられる中で、「自分はこの世に生まれてよかった」、「自分は愛されている」という安心感が生じることにより育まれていく(鹿児島県教育委員会, 2020)。それを育むためには、成長していく中で出会う“無条件の愛”、いかなる理由があってもいけないものはいけないという“無条件の禁止”、一緒に泣いたり笑ったりするような体験と感情の“共有体験”、信頼する大人とのかかわりの中で、身体全体で感じ取る“他者や社会への信頼”などを経験することが大切である(鹿児島県教育委員会, 2020)。基本的自尊感情が高い人は、このような経験を幼少期から多く積み重ねてきている一方、基本的自尊感情が低い人は、こ

のような経験が不足してきているという可能性がある。そのため、人から受け入れられることや肯定的なかかわりを受けることに慣れておらず、素直に受け取ることができないという可能性も考えられる。

また、本研究の結果から、ほめの種類について、「賞賛のほめ」に対して最もうれしいと感じること、および「期待・励ましのほめ」に対してはうれしいと感じにくいことが明らかになった。「賞賛のほめ」に対して最もうれしいと感じることについて、これは学校現場において「賞賛のほめ」が多く用いられている要因の1つであると考えられる。「賞賛のほめ」は、それを受けたときに子どもがうれしいと感じやすく、うれしいと感じている反応がわかりやすいからこそ、教師もさらに「賞賛のほめ」を使うという現状があるのではないだろうか。また、「期待・励ましのほめ」は、『〇〇さんなら大丈夫だと思っているよ』と言われる、『〇〇さんならできるよ』と言われる』といったかかわりである。教師はこれらのかかわりを、子どもを勇気づけるために良かれと思っで行うが、このようなかかわりが子どもにとっては負担になっているという可能性がある。教師からの期待や励ましは、子どものその時点での姿を受容するかかわりではなく、ある一定水準の姿を求めるかかわりである。その期待を裏切ってはいけないというプレッシャーや、求められる中で頑張らなくてはならないということが、子どもにとって負担になることは想像に難くない。

社会的自尊感情・基本的自尊感情のバランスと教師からの「ほめ」に対するうれしさとの関連 本研究の結果から、「期待・励ましのほめ」において、社会的自尊感情と基本的自尊感情が両方とも育まれている SB 群、社会的自尊感情が高く基本的自尊感情が低い Sb 群、および社会的自尊感情が低く基本的自尊感情が高い sB 群の方が、両方とも育まれていない sb 群よりもうれしいと感じることが明らかになった。また、「賞賛のほめ」においては、社会的自尊感情と基本的自尊感情が両方とも育まれている SB 群の方が、両方とも育まれていない sb 群よりもうれしいと感じること、および社会的自尊感情が高く基本的自尊感情が低い Sb 群の方が、両方とも育まれていない sb 群よりもうれしいと感じる傾向があることが明らかになった。

これらの結果について、両方とも低い sb タイプの人が、他のタイプの人よりも、「期待・励ましのほめ」や「賞賛のほめ」に対してうれしいと感じにくいことには、これまで述べてきたような背景があると考えられる。社会的な側面において認められてこなかっただけでなく、根底の部分で自己受容ができていない sb タイプの子どもは、教師からの「ほめ」を受けたときに単に“うれしい”という感情だけを経験することはなく、他の様々な感情を経験している可能性があると考えられる。

また、よりうれしいと感じやすいタイプの背景についても注意が必要である。SB タイプや sB タイプなど、社会的自尊感情の程度にかかわらず、基本的自尊感情がしっかりと育まれているタイプは、その個人の全体的な自尊感情が、安定した基本的自尊感情に支えられている。そのため、外的な基準に基づく評価的なかかわりである「期待・励ましのほ

め」や「賞賛のほめ」に対してうれしいと感じること、それによって社会的自尊感情が育まれていくことについても大きな問題はないかもしれない。しかし、問題は社会的自尊感情のみが肥大化し、基本的自尊感情が育まれていないSbタイプについてである。Sbタイプの子どもの自尊感情は、その大部分が脆く危うい社会的自尊感情である。このタイプの子どもは、頑張ることによってほめられ続け、休むことなく努力することによって、自らの自尊感情を大きく立派なものとして維持している(近藤, 2010)。つまり、Sbタイプの子どもの自尊感情の高さは、教師からの「期待・励ましのほめ」や「賞賛のほめ」といった外的な基準に基づく肯定的な評価を得ることによって維持されていると言える。しかし、Sbタイプの自尊感情は脆く危ういだけでなく、様々な不適応的側面と関連があることも明らかになっている。石川・茅野(2018)は、Sbタイプの仮想的有能感が高いことを明らかにしている。仮想的有能感とは、「自己の直接的なポジティブ経験に関係なく他者の能力を批判的に評価、軽視する傾向に付随して生じる有能さの感覚」(速水・木野・高木, 2004)と定義され、いじめの加害・被害経験と強く関連するという指摘や(松本・山本・速水, 2009)、適切な対人関係を築く妨げになるという指摘もある(小平・青木・速水, 2008)。

Sbタイプの子どもは、自らの自尊感情を大きく立派なものとして維持するために、教師からの「期待・励ましのほめ」や「賞賛のほめ」を欲し、得られたときにはうれしいと感じると考えられる。そして、子どもがうれしいと感じるからこそ、さらに教師はそのようなかかわりを多く行うことが推察できる。しかし、こうした悪循環が、Sbタイプの子どもの生きにくさを助長している可能性もある。

社会的自尊感情は、他者との比較を想定しているため、より優位な位置へと自分を高めていこうとする意欲につながる(近藤, 2007)。学校は子どもに対して教える場であり成長を支える場であるため、そのような意欲を高めることももちろん大切である。そのため、「期待・励ましのほめ」や「賞賛のほめ」といったかかわりは、そのような意欲を高めるという目的においては非常に有用であると考えられる。しかし、一番大切なことは社会的自尊感情と基本的自尊感情をバランスよく育むことである。社会的自尊感情は、子どもにとって欠かせない感情であるものの、「期待・励ましのほめ」や「賞賛のほめ」といった外的な基準に基づく評価的なかかわりばかりになってしまうと、偏った自尊感情を形成してしまいかねないと考えられる。

総合考察

本研究のまとめ

研究Iでは、第1の目的である「教師からの『ほめ』に対するうれしさ尺度」の作成を行った。その結果、「受容・尊重・労いのほめ(11項目)」、「期待・励ましのほめ(6項目)」、「賞賛のほめ(5項目)」が抽出され、全22項目からなる「教師からの『ほめ』に対するうれしさ尺度」が作成された。

今回作成した「教師からの『ほめ』に対するうれしさ尺度」では、下位尺度として、従来「ほめ」として用いられてきた「賞賛のほめ」以外に、「受容・尊重・労いのほめ」、「期待・励ましのほめ」という2つの「ほめ」が抽出された。「受容・尊重・労いのほめ」は、外的な基準に基づく評価ではない、無条件的な「ほめ」であると考えられる。一方、「期待・励ましのほめ」は「賞賛のほめ」とともに、外的な基準に基づく評価であり、条件的な「ほめ」であると考えられる。

研究Ⅱでは、第2の目的である、社会的自尊感情および基本的自尊感情と教師からの「ほめ」に対するうれしさとの関連を明らかにするために検討を行った。

その結果、社会的自尊感情の高さによって「期待・励ましのほめ」と「賞賛のほめ」に対するうれしさの程度が異なることが明らかになった。また、基本的自尊感情の高さは、「ほめ」の種類にかかわらず、高い方がよりうれしいと感じることが明らかになった。さらに、「ほめ」の種類については、「賞賛のほめ」に対して最もうれしいと感じること、および「期待・励ましのほめ」に対してはうれしいと感じにくいことが明らかになった。

これまでも述べてきた通り、教育現場においては『ほめ』＝賞賛をいうイメージが強くあるように感じられる。そして、自尊感情や自己肯定感を育むために“ほめて育てる”ということが言われるとき、教師は子どもの良いところを探そうと必死になり、「賞賛のほめ」のような社会的な評価を与えることによって、子どもの自尊感情を育もうとする。

本研究によって、子ども自身も「賞賛のほめ」のような社会的な評価に対してうれしいと感じやすいこと、さらに、社会的自尊感情が高い人は、より社会的な評価に対して反応しやすいということが明らかになった。「賞賛のほめ」は、子どもの社会的自尊感情を育むかかわりであり、子ども自身も求めているかかわりである。しかし、そればかりになってしまうと社会的自尊感情のみが肥大化した不適応的な自尊感情を形成することにつながり、子どもたちの生きにくさを助長してしまう可能性がある。基本的自尊感情の高さは、「受容・尊重・労いのほめ」も含めたすべての「ほめ」におけるうれしさの程度と関連するのに対し、社会的自尊感情の高さは、「賞賛のほめ」と「期待・励ましのほめ」においてのみ関連することからも、外的基準に基づく社会的自尊感情の特徴が表れていると言える。

なお、本研究は、「賞賛のほめ」や「期待・励ましのほめ」といった社会的な評価に基づくかかわりを否定するものではない。社会的自尊感情と基本的自尊感情をいう概念を提唱した近藤(2007)は、2つの自尊感情をバランスよく育むことが大切だとしている。「賞賛のほめ」や「期待・励ましのほめ」といったかかわりも、子どもへのかかわりとして大切なものであり、社会的自尊感情を育む上では有用である。しかし、「ほめ」の受け手である子ども一人一人に目を向けたとき、それらの「ほめ」を負担に感じる子どもがいる可能性や、そのような「ほめ」に依存してしまう子どもがいることも考慮に入れておく必要がある。松尾(2007)は、「子どもが自尊心を高めるためには、自分にとって大切な人から自分の存在が受け容れられている、愛されていると感じることができると経験が大切である」としてお

り、「ほめる、叱るいずれの行為にしてもその行為自体よりも、子どもをきちんと見て、理解し、向き合うといったことが重要であり、そういった基本を大切にする心構えが、子どもの自尊心を高める上では重要ではないか」と述べている。社会的自尊感情の土台となるのが基本的自尊感情であるように、「賞賛のほめ」や「期待・励ましのほめ」といった外的な基準に基づく評価的なかわりは、「受容・尊重・労いのほめ」といった無条件の受容、肯定的なかわりが前提にあってはじめて効果をなすかわりなのではないだろうか。

加藤・中島(2011)は、日本の子どもの自尊感情の問題は、基本的自尊感情が低いことだと述べている。本研究において、基本的自尊感情が低い人はすべての「ほめ」に対して、基本的自尊感情が高い人よりもうれしいと感じにくいことが明らかになった。教師は、「ほめ」によって子どもの自尊感情を育もうとするが、そもそも基本的自尊感情が低い場合にはそれらを肯定的に受け取りにくいということがわかった。では、基本的自尊感情が低い子どもに対しては、どのようなかわりが必要になるのだろうか。先行研究では、自己を受容することが他者からの受容感を得やすくするとともに(木下, 2012), 他者に受け入れられる体験が安心感を生み、それが自己受容につながるということも明らかになっている(山田・岡本, 2006)。これをふまえると、教師から受容されるという経験を積み重ねていくことが、子ども自身の自己受容を促進する上では重要になると言える。社会的自尊感情は、社会的に評価されることで容易に高まるが、基本的自尊感情を育むことはそれほど単純なことではない(近藤・望月・山田・田淵・田中, 2016)。その育成には、長期的なかわりが必要になる。そのような点から、教師の側も個々のかかわりの中では、実感や達成感を得にくいかもしれない。しかし、そのときにわかりやすい「賞賛のほめ」に頼ってしまうと、ありのままを受容する感覚である基本的自尊感情を育むことはできない。

効果的なほめ方を模索しても、それがそもそも賞賛に偏っている現状では、社会的自尊感情を育むことはできても基本的自尊感情を育むことはできないだろう。影響力のある他者として、教師のかかわりは必要不可欠である。現場の教師たちは、「受容・尊重・労いのほめ」のような、子ども一人一人を尊重し、無条件に大切に思うかわりを日常的に行っているはずである。これまで無意識的に行っていたかわりこそが、基本的自尊感情を育む可能性があることをふまえ、同様のかかわりを意識的に行うことにより効果が高まる可能性もある。そしてそれらは、教師の効力感にもつながると考えられる。

本研究の限界点と今後の課題

本研究における限界点、および今後の課題として、以下の3点を挙げる。

第1に、調査対象についてである。本研究は、大学生と大学院生を対象に行われたため、当時の感覚とは多少のズレがある可能性がある。また、教師からの「ほめ」に対する反応は、発達段階によって変化していく可能性もある。そのため、今後は、小中学生などを対象に発達的变化もふまえて検討を行っていく必要があると考えられる。

第2に、測定する感情の種類についてである。本研究では、“うれしさ”だけを尋ねたが

「ほめ」における感情は単一ではなく、様々な感情を同時に経験する可能性が考えられる。今後は、ポジティブな感情だけでなく、ネガティブな感情など様々な感情の測定を行うことで、教師からの「ほめ」に対する反応をより正確に検討することができると思われる。

第3に、教師との関係性についてである。鈴木・中野(2002)は、LDやADHDの子どもに対する「ほめ」について、ほめ手と受け手が信頼関係にある場合は、自尊感情を回復させ効力感を体験することにつながると述べている。本研究において、調査協力者は、過去の経験を回顧して回答したことが想定できる。しかし、回顧された教師との関係性については測定していない。そのため、今後は教師との関係性も考慮に入れて検討を行っていく必要があると考えられる。

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(2018). 児童と教師の「ほめ」に対する認識—生じる感情・動機づけ・教師がほめる理由の比較— 藤女子大学人間生活学部紀要, *55*, 71-84.
- 遠藤由美・阪東哲也 (2006). 他者からのフィードバックの解釈に影響を及ぼす自尊感情の効果 関西大学社会学部紀要, *38*, 39-55.
- 古市祐一・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.
- 速水敏彦・木野和代・高木邦子 (2004). 仮想的有能感の構成概念妥当性の検討 名古屋大学大学院発達科学研究科紀要—心理発達科学—, *51*, 1-7.
- Hill, C. A. (1987). Affiliation Motivation: People Who Need People...But in Different Ways *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 1008-1018.
- 井上清子 (2015). 両親・教師からの褒められ叱られ経験と自尊感情の関連について 生活科学研究, *37*, 97-105.
- 石川祐樹・茅野理恵 (2018). 仮想的有能感と基本的自尊感情・社会的自尊感情との関連—心理教育的プログラムの探索的検討— 信州心理臨床紀要, *17*, 1-8.
- 鹿児島県教育委員会 (2020). 自尊感情に注目！
- 金野・山本・大谷 (2019). ほめられたと思いきい子供はどのように支援するとほめられたと思うのか？ 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, *3*, 147-155.
- 加藤悠・中島美那子 (2011). 母親の自尊感情と養育態度—子どもの自尊感情を育むために— 茨城キリスト教大学紀要, *45*, 119-129.
- 川喜田二郎 (1967). 発想法 創造性開発のために 中央公論社

- 木下千春 (2012). 青年期における自己受容と対人関係について 追手門学院大学心理学論集, 20, 25-33.
- 小島弥生・太田恵子・菅原健介 (2003). 賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度作成の試み 性格心理学研究, 11, 86-98.
- 近藤卓 (2007). いのちの教育の理論と実践 金子書房
- 近藤卓 (2010). 自尊感情と共有体験の心理学—理論・測定・実践 金子書房
- 近藤卓・望月美沙子・山田由美子・田淵愛子・田中佑果 (2016). 中学校におけるいのちの授業の実践的研究—基本的自尊感情の育成に着目した効果測定から— 山陽論叢, 22, 63-70.
- 松尾直博 (2007). 自尊心を育てるほめ方・叱り方 児童心理, 61, 12-17.
- 教育再生実行会議 (2017). 自己肯定感を高め, 自らの手で未来を切り拓く子供を育む教育の実現に向けた, 学校, 家庭, 地域の教育力の向上 (第十次提言)
- 京都府教育総合センター (2018). 自己肯定感等に関する一考察～「折れない, しなやかな心」を巡って～
- 松本麻友子・山本将士・速水敏彦 (2009). 高校生における仮想的有能感といじめとの関連 教育心理学研究, 57, 432-441.
- 蓑輪早織・向井隆代 (2003). 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, 313.
- 岡島京子 (1988). 親和動機測定尺度の測定 日本教育心理学会第30回大会発表論文集, 864-865.
- 岡本夏木 (1994). 子どもの「自己」 講座幼児の生活と教育3 個性と感情の発達 岩波書店
- 塩澤雄一 (2010). 日常のほめ方と叱り方を見直す 児童心理, 910, 67-72.
- 鈴木智子・中野明穂 (2002). 学習障害, 注意欠如/多動性障害の子どもたちの自尊心—「ほめる」ことに焦点を当てた関わり— 福島大学教育実践研究紀要, 42, 71-78.
- 高井範子 (2000). 自己受容と生き方態度に関する検討 自己心理学研究, 1, 57-71.
- 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.
- 竹澤みどり・小玉正博 (2004). 青年期後期における依存症の適応的観点からの検討 教育心理学研究, 52, 310-319.
- 八木保樹・重野純編著 (1994). 心理学 新曜社
- 山田みき・岡本裕子 (2006). 現代青年の自己受容—自己による自己受容と他者を通しての自己受容の観点から— 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部, 55, 339-348.