

保育現場における効果的な「ほめ」に関する一考察

—しなやかマインドセットを育むために—

A study on effective 'praise' in childcare: to foster a growth mindset

中井悠加

(保育教育学科)

市川智萌

(保育教育学科)

キーワード：保育、ほめ、しなやかマインドセット、非認知能力

1. 問題と目的

学校教育では、伝統的に各教科における知識や学力などの認知能力が重要視されてきた。中間試験や期末試験などの定期試験をはじめとして、入学試験や就職試験などの人生における重要な局面で評価されるのは、その大半が筆記による認知能力である。しかし、アメリカの経済学者である Heckman は、そうした認知能力ではない「非認知能力」の重要性を指摘した (Heckman, et al., 2006)。「意欲や、長期的計画を実行する能力、他人との協働に必要な社会的・感情的制御」(ヘックマン, 2015, p.17)などを指すこの「非認知能力」は、OECD (経済協力開発機構)が認知スキルとのバランスをとるものとして重要視した「社会情動的スキル」(OECD, 2015)とも重なり、近年ではこれらの能力の育成が注目されつつある。

日本においても、平成 29 年から平成 31 年にかけて改訂された学習指導要領で示された「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の資質能力には、上記に述べた認知能力と非認知能力のバランスが意識されている。特に「学びに向かう力・人間性等」には「主体的に学習に取り組む態度」「自己の感情や行動を統制する力」「よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度」(文部科学省, 2017, p.38)が含まれており、これらの力が学習活動と両輪関係にあることが示されている。こうしたことから、国として非認知能力の重要性を方針として示していることは明らかである。

しかし、教育のなかで「何が評価されるのか」によって、受け止める側の認識は左右される。評価行為とは、評価される項目の価値を伝える行為ともいえる。つまり、冒頭で述べたような認知能力が評価の対象である教育を受けた者は当然認知能力が最も大事だと考えるし、人生で成功するためにはそれらの認知能力を伸ばすことのみが必要だと捉えている者は多い。非認知能力についても同様に、教師と子どもがその重要性を共に理解し伸ばしていこうとするためには、それらの力も積極的に「評価」することが不可欠である。アメリカの教

育者である Sackstein (2021) は、それこそが子どもたちのより良い未来のための教師の責任であると考え、中高の教科指導においても非認知能力である社会情動的スキルを育て、個々の生徒を尊重する評価のあり方を提示した。

以上のように小・中・高等学校の教科学習のなかで認知能力と非認知能力に対する評価をバランスよく取り入れていく授業方法の確立は、教育全体における喫緊の課題である。しかし、ヘックマンは「子供が成人後に成功するかどうかは幼少期の介入の質に大きく影響される」と述べた上で、「幼少期に認知力や社会性や情動の各方面の能力を幅広く身につけることは、その後の学習をより効率的にし、それによって学習することがより簡単になり、継続しやすくなる」とその土台となる幼児期の重要性を指摘する (ヘックマン, 2015, p.17)。同様に、文部科学省中央教育審議会答申 (2016) でも「国際的にも忍耐力や自己制御、自尊心といった社会情動的スキルやいわゆる非認知的能力といったものを幼児期に身に付けることが、大人になってからの生活に大きな差を生じさせる (p.72)」と指摘されている。

幼児期には当然、小学校以降のような試験などによる「評価」はない。しかし、価値観を伝えるという意味で同じ役割を担っているのが「ほめ」であると考えられよう。つまり、どんなことをすればほめられるのかを理解することで、幼児はその「ほめられたこと」を次にもできるように努力し、そのくり返しによって伸びていくと考えることができる。つまり、幼児にとってほめられる経験は、成長していく原動力になる。「ほめ」についての研究は幼児期を中心として小学校以降の児童生徒や大学生を対象に行われてきており、内発的動機づけ (青木, 2014 ; 杉本他, 2022) につながることやレジリエンスの促進 (佐々木, 2021)、自分の存在価値の肯定 (高崎, 2013)、自己効力感の向上 (笹川他, 1992) などの効果が期待できることが報告されてきた。また、堀 (2018) は熟達者と初心者による子どもをほめる観点の違いを質問紙によって調査し、熟達者に比べて初心者がほめる観点は限定的であることを明らかにした。しかし、回想法や質問紙による調査での回答には、実際のほめ行為ではなく回答者が何を「ほめ」と認識するかを規定する知識の影響も大きく、本当にそのような意識が実際のほめ行動と合致しているかを検証することが難しい。

そこで本稿では、保育現場における保育者の「ほめ行動」を収集し、実際に保育者がどのような観点や方法で幼児をほめているのかを調査する。その上で、それが非認知能力、なかでもその基盤となる「しなやかマインドセット (growth mindset)」 (ドゥエック, 2016) を育む上でどのように機能しているのかを分析し、非認知能力を伸ばし続ける土台を形成する幼児期の評価行動としての「ほめ」を意味づけ直すことを目的とする。

2. しなやかマインドセットと幼児への「ほめ」

「しなやかマインドセット＝growth mindset」とは、心理学者のキャロル・ドゥエック（2016）が提唱した「人間の基本的資質は努力しだいで伸ばすことができるという信念（p.13）」である。その反対が「硬直マインドセット（fixed mindset）」であり、自分の能力は生まれ持ったもので、努力しても変えることはできないという考え方である。幼稚園入園時にしなやかマインドセットを持っていても、小学校に上がると多くの子どもが徐々に硬直マインドセットへと変化してしまう（リー他，2020，p.22）。幼児は能力と努力の概念が未分化であり（高崎，2004，p.8）、「頑張れば何でもできる」と信じているからである。逆に言えば努力と能力の区別がつきはじめていれば、幼児期の子どもたちも硬直マインドセットを持つ恐れがある（ドゥエック，2016，pp.330-331）。これらの研究は、幼児期にすべての子どもたちがしなやかマインドセットを持てるように、そして硬直マインドセットに変わりやすい小学校以降もその信念を継続して持ち続けられるようにすることの必要性を訴えるものである。

幼児は、自己の特性をほめられると、達成場面において「いい子／わるい子」と他者から自分の価値を評価されることにとらわれ、硬直マインドセットが形成されてしまう（高崎，2004，p.56）。「いい子だね」「才能があるね」といった個人の特性に対する評価は、評価を受けたその一瞬は大きな喜びを生むだろう。幼児を持つ多くの保護者もこれに同意する（Kamins & Dweck, 1999, p.846）。しかしそうやって育った子どもは、何かに失敗した時、「自分はいい子じゃない」「自分には才能がない」などと、自分自身の人格を否定してしまう。達成場面やほめられる場面を、個人の価値づけの場と幼児が捉えてしまうのである。しかし Kamins & Dweck(1999)の研究によると、個人の特性や人格をほめなくても「努力、方法、取組、粘り強さなどをほめること」で、そのような危惧なく子どもの達成を十分に認めることができると明らかにされている（p.846）。

以上を踏まえて、ドゥエック（2016）は、「ほめるときは、子ども自身の特性をではなく、努力して成しとげたことをほめるべきだ（p.258）」と結論づけている。成功に至るまでに、どんな努力をしてきたのか、どんな過程を経て今があるのか、子どものその頑張りやこれまでの努力に注目する「ほめ」行為になっているかどうかを意識できることの重要性が主張されているのである。

3. 方法

1) 調査概要

(1) 調査の方法

先行研究に基づき、本研究ではほめ手の表現意図にかかわらず、受け手にプラスの影響を与える肯定的な評価や好感情を伝える言語行動を「ほめ」と捉え

て収集する（大野, 2010；市川, 2016；青木, 2005a；青木, 2005b；高崎, 2013）。

収集にあたっては非参与観察法を用いる。その際調査者は、保育者が子どもをほめる時のほめ言葉や表現方法、場の状況、「ほめ」を受けとった子どもの姿、推測されるほめ手の意図等、様々な視点から「ほめ」に関する情報を可能な範囲でフィールドノートに記述していく形をとる。

(2) 調査対象

高崎（2004）より、周囲の大人による「評価」「承認」という反応が子どもの心や行動に影響して子どもを動機づけるのは3歳半以降であると判断し、A市内の公立保育所・幼稚園における4、5歳児クラスを対象とした。

(3) 調査時期

2023年8月、3日間にかけて、複数の保育者による様々な「ほめ」を収集するため、異なるクラスで保育観察を行った。1回目は5歳児クラス（幼児16名、保育者3名）、2回目は4歳児クラス（幼児18名、保育者2名）、3回目は4歳児クラス（幼児10名、保育者2名）で調査を実施した。

4. 結果と考察

1) 「ほめ」対象の分類

調査によって得られたほめ言葉を切片ごとに区切り、集計した結果、200のほめ言葉を得た。集計にあたって、ほめ言葉の前後に添えられる「わ!」、「お!」、「え〜!」などの感嘆詞は除いた。まず、それぞれのほめ言葉の「ほめ」の内容をもとに、以下の手続きでKJ法による「ほめ」対象の分類を行った。なお分類に際しては、ドウエック(2016)を参考にしながら執筆者間で協議を行い、分類の妥当性を確認しながら進めた。

- ① ラベルづくり：切片ごとに区切った200のほめ言葉について、それぞれのほめ言葉と「ほめ」の内容を1枚のラベルに記入する。
- ② グループ編成：「ほめ」の対象について、共通性があるラベルのグループングを行う。はじめに小さなグループから作成し、徐々に大きいグループになるようにラベルを集約する。
- ③ 図解化：集約されたグループを、解釈可能な形に図解してまとめる。
- ④ 叙述化：まとめた図解をもとに文章化して解釈する。

以上の手続きの結果得られた200の「ほめ」の対象に関する分類を行った。その結果、表1に示したように「個人」(35)、「結果」(142)、「過程」(23)の3つの大カテゴリが得られた。「結果」大カテゴリには、『表現・発想』(29)、『現状』(69)、『成長』(12)、『達成』(32)という4つの中カテゴリが見出された。「過程」大カテゴリには、『努力』(20)、『挑戦』(3)という2つの中カテゴリが見出された。最後に「個人」大カテゴリには、『能力』(8)、『人』(27)

表1 「ほめ」の対象の分類結果

大カテゴリ	中カテゴリ	「ほめ」の例
結果 (142)	表現・発想 (29)	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもが作った物 ・素敵な言葉が出た ・おもしろい発想
	現状 (69)	<ul style="list-style-type: none"> ・当番さんが声をそろえて挨拶をした ・上手にありがとうが言えた ・片付けをしている
	成長 (12)	<ul style="list-style-type: none"> ・側転が上達している ・この夏で泳ぎが上達した
	達成 (32)	<ul style="list-style-type: none"> ・新しい歌をみんなで1～5番まで続けて歌えた ・縄跳びを自分で結べた ・宝探しのチャンピオンになった
過程 (23)	努力 (20)	<ul style="list-style-type: none"> ・丁寧に片付けている ・食べることを頑張った ・転がしドッジボールの際、ボールをよく見て逃げていた
	挑戦 (3)	<ul style="list-style-type: none"> ・バランスペダルに1人で挑戦している
個人 (35)	能力 (8)	<ul style="list-style-type: none"> ・上手に片付けている ・小さいフラフープをくぐる ・すばやく跳んでいる
	人 (27)	<ul style="list-style-type: none"> ・活動に取り組む姿 ・大きな声ではきはきと話す当番さんの姿 ・自分で考えて行動している子ども

という2つの中カテゴリが見出された。以下では各大カテゴリを「個人ほめ」「過程ほめ」「結果ほめ」と呼称する。

「結果ほめ」の『現状』と、「過程ほめ」の『努力』は、「ほめ」の対象として、子どもの行動を捉えているのか、子どもの行動の背景にある努力や姿勢を捉えているのかで区別した。また同様に『現状』と『達成』は、どちらも子どもの行動を「ほめ」の対象としている。両者の違いは、意識的な行動であるかないかである。『達成』は、何かを達成しようとして意識的に取り組む姿勢が前提にあり、明確な基準をクリアした場面における行動を「ほめ」の対象としている。一方で、『現状』は、子どもが意識的に取り組んでいる行動というよりも、日常における1コマを切り取った行動を「ほめ」の対象としている。

「個人ほめ」と「過程ほめ」に比べ、明らかに「結果ほめ」が多く得られたことから、「結果ほめ」における子どもの表現や発想、現状、達成などは、「ほめ」の対象として捉えられやすいことが読み取れる。

2) 「過程ほめ」の表現方法の分析

すでに述べたように、しなやかマインドセットを育む上で「努力して成しとげたことをほめる(ドゥエック, 2016, p.258)」ことが重要である。調査によって得られた「ほめ」のうち、『努力』をカテゴリに含むのは「過程ほめ」である。しかし、努力をほめる際には、単に努力を情報として伝達するだけでなく、その他の表現方法も重要な要素となる。そこで、「過程ほめ」を中心に、様々な表現方法の組み合わせに注目する。

表 2 観点ごとの「ほめ」行為の方法の分類

対象	方法	評価語	ほめ主体事実	ほめられ主体 事実	感情表明	感謝の表明	非言語	その他	計
個人		29 69.0%	0 -	6 14.3%	0 -	0 -	7 16.7%	0 -	42 100.0%
結果		61 33.9%	16 8.9%	74 41.1%	5 2.8%	8 4.4%	13 7.2%	3 1.7%	180 100.0%
過程		6 20.0%	0 -	21 70.0%	0 -	0 -	2 6.7%	1 3.3%	30 100.0%
計		96 38.0%	16 6.3%	101 40.0%	5 20.0%	8 3.2%	22 8.7%	4 1.6%	252 100.0%

大野（2010）を参考に、「ほめ」行為の方法として①評価語の有無（対象の価値や印象を判断して評価する表現）、②事実の指摘（ほめの根拠となる具体的な事実への言及）、③感情表明（「ほめ主体」自身の個人的な評価や感情による好感情の伝達）、④感謝の表明（明確な感謝の表現）、⑤非言語表現の付与（頭をなでる、拍手、ハイタッチなど）、という5観点によって、調査で得られた「ほめ」行動の表現方法の分類を行った（表2）。②については、表現される事実がほめ手である保育者を主体とした内容（ほめ主体事実）か、受け手である子どもを主体とした内容（ほめられ主体事実）かによっても区別した。

表2から、「過程ほめ」には評価語、ほめられ主体事実、非言語、その他の4種類が見られ、ほめられ主体の事実への指摘が多いことが分かる。「事実の指摘」とは、ほめの根拠となる具体的な事実への言及であり、「過程ほめ」において、子どもの努力や挑戦を具体的な言葉にして伝えることの重要性が示唆される。続いて「評価語」は、「事実の指摘」の次によく用いられており、「個人ほめ」と「結果ほめ」では高い頻度で用いられていた。「評価語」は、相手进行评估する言葉であり、評価語によって、ほめ手はほめる意図を明確に伝えることができ、また、受け手もほめられたと認識しやすい。つまり、評価語は、「ほめ」の肯定的な意味を強める働きがあるといえる。

さらにこれらは、①事実の指摘+評価語（4例）、②評価語のみ（2例）、③事実の指摘のみ（17例）といった、「評価語」と「事実の指摘」を組み合わせ使用されていた。また「過程ほめ」の前後の文脈に、「個人ほめ」、「結果ほめ」が伴っているほめ言葉が多く存在した。そこで、「個人ほめ」、「結果ほめ」における表現方法も含めた組み合わせについて考察する。

まず、「①事実の指摘+評価語」の組み合わせでは、片付けの時間に3人でブロックを片付けている幼児に対する「さすがみんなで力を合わせてる！」や、スリッパをそろえずにトイレから出た子どもが自分で気づきそろえ直している場面の「なんかやり直すところがいいね！」などが分類された。これらは、友達と協力する、自分の行動を振り返ってやり直すといった子どもたちの努力を言語化し、「さすが！」「いいね！」などの評価語を使っている。事実への言

及のみではなく、「ほめ」の肯定的な意味を強める「評価語」が添えられることで、その努力の事実がより肯定される。受け手である子どもも、努力を肯定されることによって、自分でも肯定的に受けとめられる。

次に②「評価語のみ」の場合、「過程ほめ(評価語)+結果ほめ(事実の指摘)」といった組み合わせが見られた。例えば給食の時間に完食した子どもに対する「いっぱい食べたね〈結果ほめ〉。頑張ったね〈過程ほめ〉」などである。これは、「いっぱい食べた」という結果(事実)に対して、「頑張ったね」とその過程における子どもの頑張りをほめている。「頑張ったね」という表現は、「過程ほめ」における評価語としてよく使われていた。「頑張ったね」と言葉にして伝えることで、子どもは、結果よりも、頑張った過程に目を向けることができる。また、「頑張ったね」のみで終わるのではなく、どのように頑張ったのか、どのような結果が得られたのかなど、具体的な事実とともに伝えることで、子どもは自分の頑張りをより客観視し意識することができると考えられる。

最後に、③事実の指摘のみの「ほめ」には以下3種類の組み合わせが見られた。まず「過程ほめ(事実の指摘)+結果ほめ・個人ほめ(評価語、感謝の表明)」であり、例えば片付けの時間に最後まできれいに片づけている子どもを「〇〇さんありがとう〈結果ほめ〉。最後まで丁寧に〈過程ほめ〉」とほめる。最後まで丁寧に片づけている子どもの姿を言語化し、評価語や感謝によってその努力を肯定している事例である。そして「過程ほめ(事実の指摘)+結果ほめ(事実の指摘)」として、プールの中に散らばったお宝を探して集める宝探しの時間にチャンピオンになったBさんに対する「Bさん、初めてチャンピオンになったね!〈結果ほめ〉最後の方まで集めてたでしょ!〈過程ほめ〉」などが挙げられる。「初めてチャンピオンになった」という結果と、「最後の方まで諦めずに集めていた」という努力を言語化し、評価語を使わずに努力して得られた結果(事実)を具体的な言葉で伝えている。頑張った結果を言葉にしてほめることは、喜びや達成感につながり、それは子どもにとって「頑張ってよかった」という実感につながると考えられる。

また、「事実の指摘」に伴う表現方法には、「評価語」以外にも、非言語表現、感嘆詞、共有など様々な表現方法が見られた。例えば「よく聞いてた〇〇さん!(ハイタッチ)」や「お!〇〇さんがやってみようの気持ちだ!」などが挙げられる。子どもの努力に対する「事実の指摘」に加えて、ハイタッチや感嘆、周りとの共有などの表現方法が伴うことによって、子どもの努力の事実がより肯定されている事例である。

以上のように、「過程ほめ」では、子どもが努力している姿を言語化する「事実の指摘」が多く用いられていた。努力を言語化することで、子どもは自分の行動を振り返り、努力や頑張ったことに目を向けることができる。また、努力

の事実を情報として伝達するだけでなく付随する様々な表現方法によって、その努力の結果に対する喜びや達成感を実感できるようにほめることは、子どもの「頑張ってよかった」という気持ちにつながる。それは自分の努力を肯定的に受けとめ、「次も頑張ろう」という意欲や自信につながると考えられる。

5. 総合考察

本稿では、「自分は成長し続けることができる」、「努力次第で自分は伸びる」というしなやかマインドセットをもち、自分自身で未来を切り開いていけるような子どもを育てるために、効果的な「ほめ」や保育者の関わりについて、特に「過程ほめ」に焦点を当てて検討してきた。これらの分析や考察を踏まえた効果的な「ほめ」についてまとめる。

まず、子どもの努力を見逃さずに捉え、努力の過程を言語化するとともに、その努力によって得られた結果を子どもが喜びや達成感を感じられるようにほめることの重要性を明らかにした。子どもの達成の背景にある目に見えない子どもの努力や挑戦など、子どもの行動の過程をほめる際、子どもがどのような姿勢で物事に取り組んでいるのか、どのような信念をもって行動しているのかなど、子どもの非認知能力に注目し評価することが効果をもつと考えられる。子どもたちは、自らの行動を意識的に振り返り、努力や頑張ったことに目を向け、肯定的に受けとめることができる。それは次への意欲や自信、「やってみよう」という気持ちを高め、しなやかマインドセットを育むことにつながる。

しなやかマインドセットは、「自分はやればできる!」と信じる信念であり、社会情動的スキルは、努力や挑戦、思いやり、自信、社交性、目標への情熱などの非認知能力である。それぞれの信念やスキルの土台にあるもの、子どもの心の奥底にあり子ども自身を支えているものは、自分を愛し大切に思える気持ちや自己肯定感である。そのためには、何気ない日常の中で子どものよさや素敵などところを見つけ、子どものありのままの存在を認めることで、子どもの自己肯定感を確かなものにすることが肝要である。大人では当たり前と感じられることも具体的な言葉にして伝える。それは、子どもが「自分は愛されている」という安心感と「自分は素敵なんだ」という自信をもって、人生を前向きに歩むことにつながる。

幼児期に非認知能力を伸ばし続ける土台を築くためには、子どもの努力を捉えたり素敵などところを見つけたりしようと、保育者自身が日々意識することが必要不可欠である。大人にとっては当たり前で何気ない日常は、子どもたちにとっては立派な頑張りの努力である。保育者が子どもにかける「ほめ」の一言は、とてもささいなものであるが、その「ほめ」が毎日積み重なり、子どもの自分に対する、生き方、考え方としてその後の人生に大きく影響を及ぼす。幼

児期という人生の土台の時期に、しなやかマインドセットを育むために、「ほめ」にどんなメッセージを込めるか、どんな願いを込めるのかが重要である。

6. 結語

しなやかマインドセットは、社会を生きていくうえで重要な信念であり、子どもたちにはそのような信念をもってたくましく生きてほしい。本稿では、そのような信念を持った子どもを育てるために、保育現場における効果的な「ほめ」を検討した。特に、「過程」に焦点を当てた「ほめ」の表現方法の分析は、実際に子どもをほめる際に「ほめ方」のポイントとして活用することができると思う。

しかし、実際の保育現場における「ほめ」の収集にあたって、調査期間が3日間と少なく、収集できなかった「ほめ」の場面やほめ言葉も多くあった。長期にわたって、「ほめ」を収集することが、子どもに対する理解を深め、またそれぞれの保育場面における「ほめ」の傾向を統計的に見出すことにつながり、より現場を捉えた効果的な「ほめ」の検討が行えるだろう。

【謝辞】

研究の趣旨をご理解くださり快く調査にご協力くださった A 市内公立保育所・幼稚園の園長先生はじめ先生方、子どもたちに心より感謝申し上げます。

【附記】

本論文は、第 2 著者が令和 5 年度に島根県立大学人間文化学部保育教育学科へ提出した卒業論文「保育現場における効果的な「ほめ」に関する研究—しなやかマインドセットを育てるために—」の一部を、第 2 著者の許可を得て本誌投稿用に第 1 著者が加筆・修正したものである。

【参考・引用文献】

- ・ 青木直子(2005a). 就学前後の子どもの「ほめ」の好みが動機づけに与える影響. 発達心理学研究, 16, 237-246.
- ・ 青木直子(2005b). 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(2014). ほめられた経験によって動機づけが高まる理由. 藤女子大学人間生活学部紀要, 51, 39-48.
- ・ Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24 (3), 411-482.

- ・ ヘックマン J.J., 古草秀子訳(2015). 幼児教育の経済学, 東洋経済新報社.
(Heckman, J.J., (2013). *Giving kids a fair chance*. Cambridge, MA:MIT Press.)
- ・ 堀由里(2018). 子どもをほめる観点に関する心理学的考察. 桜花学園大学保育学部研究紀要, 18, 67-75.
- ・ 堀由里(2020). ほめることは子どもの非認知能力の育ちを支えることになるのか. 桜花学園大学保育学部研究紀要, 22, 107-114.
- ・ 市川真未(2016). ほめが失敗する要因とほめストラテジーについて, 創価大学大学院紀要, 38, 165-183.
- ・ Kamins, M.L. & Dweck, C.S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35, 835-847.
- ・ キャロル・S・ドゥエック、今西康子訳(2016). マインドセット やればできる!の研究, 草思社.
- ・ リー M., リッチ, L.M., 上田勢子訳(2020). 家庭で育むしなやかマインドセット, 明石書店.
- ・ 文部科学省(2017). 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則編.
- ・ 文部科学省中央教育審議会(2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申).
- ・ OECD, 池迫 浩子・宮本 晃司、ベネッセ教育総合研究所訳(2015). 家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成 国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆. (OECD (2015). *Fostering Social and Emotional Skills Through Families, Schools and Communities*.)
- ・ 大野敬代(2010). 日本語談話における「働きかけ」と「わきまえ」の研究. 博士学位論文 (早稲田大学).
- ・ Sackstein, S.(2021). *Assessing with Respect: Everyday practices that meet students' social and emotional needs*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- ・ 笹川宏樹・藤田正(1992). 親の養育態度と自己効力感及び自己統制感の関係, 奈良教育大学教育研究所紀要, 28, 81-89.
- ・ 佐々木真吾(2021). 褒めるか叱るか曖昧な状況での親の養育態度がレジリエンスと保育観の発達に及ぼす影響. 名古屋女子大学紀要, 67, 35-43.
- ・ 杉本信・森司朗(2022). 保育者のほめ言葉が幼児の運動に対する内発的動機づけに影響するプロセス. 帝京科学大学教育・教職研究, 7(2), 73-83.
- ・ 高崎文子(2004). 幼児期における目標志向性の形成と変化に関する研究. 学位請求論文 (早稲田大学).
- ・ 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.