

# 児童の授業中における 内発的動機づけを促す教員の効果的なほめ方の類型

石野 陽子\*・濱田 逸希\*\*

Yoko ISHINO ・ Itsuki HAMADA

How Should Teachers Praise the Children in Classrooms to Enhance Their Intrinsic Motivation?

## 要 旨

本研究の目的は、児童の学習動機づけを促すために教員はどのようにほめたら良いのかを捉える、ということである。その目的を明らかにするために、公立小学校の児童を対象に質問紙調査を実施し、114部の有効回答を分析の対象とした。調査内容として、子どもの学習場面に応じて、また、学習の好嫌に応じて、学習動機づけを促す教員の効果的なほめ方の類型について検討した。場面としては、i) 算数の問題が解けた場面、ii) 授業中、良い姿勢で話を聞いた場面、iii) テストで良い点をとった場面の3つを設定した。調査結果から、場面や対象、学習の好嫌などに応じて、学習動機づけを促す教員の効果的なほめ方の類型が異なるという結果が得られた。したがって、学習動機づけを促す際には、教員は場面に応じて、また、児童の学習の好悪に応じて、ほめ方の類型を使い分けることが重要であることが示された。

【キーワード：内発的動機づけ、ほめ方、児童、教員】

## I 問題と目的

### 1 研究動機と学習意欲の現状

ベネッセ教育総合研究所(2014)は、PISAの調査結果にみられる日本の子どもたちの学習課題として、「日本の子どもの学力は世界の高いレベルに位置しているが、学習意欲の低さが問題視されている。」と述べている。このことは文部科学省なども危惧しており、このPISAの結果を受け、2018(平成30)年の学習指導要領では、これからの社会変化を見据えて、子どもたちが主体的に学ぶことを重視することが示された。

多くの課題がある中で、この、主体的に学ぶ、ということをも身につけさせるために、学習内容の見直しはもちろんであるが、教育させる側には、子どもの学習に対する意欲の向上を促すための対応や、子どもの学習意欲を喚起させるための対応が必要になることが考えられる。

換言すれば、子どもにとって身近な親や教員の存在というものが、学習に対するやる気や意欲、つまり学習動機づけと関係しているのではないかと考えられる。

### 2 学習動機づけについて

では、そもそも学習動機づけとは一体どういったものなのか。まず、学習動機づけについて考えていく。学習動機づけにはさまざまなものがあり、心理学では、大きく2つに分類することができる(西村・櫻井, 2013)。1つ目は内発的動機づけである。これは興味や関心、楽しさに代表される活動自体を目的とした動機づけのことである。2つ目は外発的動機づけである。これは活動自体

とは直接関係のない目的を達成するための手段としての動機づけのことである。また、自己決定理論(Ryan&Deci, 2000)では、この外発的動機づけをさらに3つに細分化している。1つ目は外的調整である。これは報酬の獲得や罰の回避、社会的な規則などの外的な要求に基づく動機づけのことである。2つ目は取り入れ的調整である。これは自我拡張や他者比較による自己価値の維持、罪や恥の感覚の回避などに基づく動機づけのことである。3つ目は同一化的調整である。これは活動を行う価値を自分のものとして受け入れている状態をさす動機づけのことであり、外的調整、取り入れ的調整よりも自律性は高いが、これも外発的動機づけの一部とされている。なお、内発的動機づけに相当するものとして内的調整が最も自律性の高い動機づけとして位置づけられている。自己決定理論で想定されている動機づけは、活動に対する因果の所在の観点から、外的調整と取り入れ的調整を統制的動機づけ、同一化的調整と内的調整を自律的動機づけと分類している。因果の所在とは、活動に対する主体性を示す概念であり、因果の所在を自己の内部に知覚している場合が自律的動機づけ、自己の外部に知覚している場合が統制的動機づけとなる。西村ら(2013)は、これらの学習動機づけのスタイルが子どもの年齢によって変化していくとし、小学校5年生から中学校3年生を対象に検討を行っている。そこでは、小学生から中学生にかけて自律的動機づけが低くなり、統制的動機づけが高くなる傾向があるということが分かった。小学生から中学生にかけて自律的動機づけから統制的動機づけに変化する理由として、小学校では、学業成績だけでなく努力した

\* 島根大学教育学部初等教育開発講座

\*\* 岡山県倉敷市立船穂小学校

2017年10月31日受付

2018年1月19日受理

過程が評価されることが多い一方、中学校では学業成績によって評価されることが多くなり、高校入試による圧力や定期テストなどによる義務的な学習動機づけが多くなされた結果を反映しているからだと考えられている。

### 3 学習動機づけに関する先行研究

学習動機づけには学習者自身や学習者の周りの環境が大きく影響していると言える。例えば、学習者自身の知的好奇心や向上心など、学習者自身に学習動機づけを促す要因があると考えられる場合がある。これは学習者自身が「もっと知りたい。」や「自分はやればできるんだ。」と思うことによって、学習に対する動機づけを促しているということである。また、子どもにとって身近な存在である親や教員、友達などといった人的環境も学習動機づけに大きく影響している（櫻井，2009）。これは、ほめたり励ましたりしてくれる親や教員、サポートしてくれる友達がそばにいてくれる環境が学習動機づけを高める過程において重要な要因となっていると考えられるためである。

国立教育政策研究所内の学習意欲研究会（2000）が教員のほめと子どもの学習意欲の関係について調査しており、図1-1のような結果が出ている。これを見ると、どの学校種においても教員がほめることは、子どもの学習に対するやる気を高めることに効果的であることが分かる。また、小学校の段階においては、教員のほめによって学習に対して「とてもやる気になる」と答える児童が半数以上であることより、年齢が低いほど教員のほめは子どもの学習意欲を高めることに効果的であることが明らかになっている。また、杉村ら（1989）は、効果的な学習の動機づけの手段として称賛のほかには叱責についても検討している。学習の動機づけが促される理由として称賛（ほめられたいから）と回答した児童は、2年生73%、4年生26%、6年生16%であり、叱責（叱られたくないから）と回答した児童は、2年生26%、4年生17%、6年生18%であった。この結果から、学習動機づけ

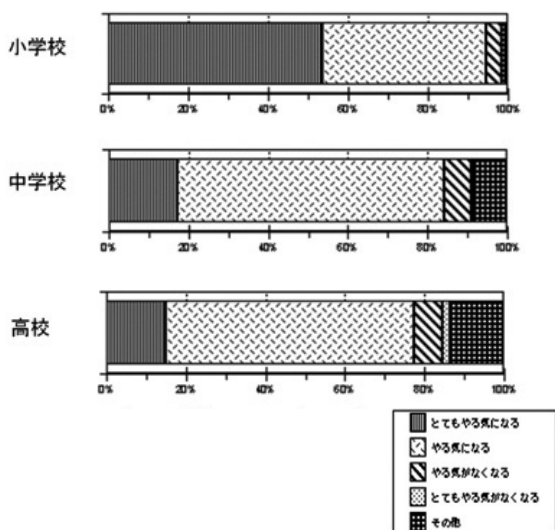


図1-1 教員のほめ方と子どもの学習意欲の関係（国立教育政策研究所，2000）

を促すには、小学校低学年ほど称賛するほうが効果的であることに加え、叱責は子どもの学習動機づけを促すために、称賛ほどの効果は期待できないということが分かる。

### 4 「ほめ」と学習動機づけの関連に関する先行研究

「ほめ」は動機づけを促すために効果的であるということが明らかになっており、これまでに「ほめ」と動機づけは関連づけて研究されている。Anderson, Manoogian, & Reznick（1976）は、4-5歳児を対象に動機づけに関する実験を行っている。この実験では、絵画を描くという課題を用い、子どもに「絵を描いてほしい、もし何かを描いてくれたらごほうびをあげる。」と伝え、絵を描かせた。そして報酬を与えずに行った描画時間と報酬を与えた後の描画時間の違いについて比較している。報酬の種類としては、①よくできましたで賞のようなシンボル、②お金、であった。さらに報酬の存在を知らされていない、③ポジティブな言語的報酬として「その絵は本当にいいね。」なども用いられた。また、④報酬を与えずに描画に取り組みせる統制群も設けられた。報酬を与えずに行った描画時間と報酬を与えた後の描画時間を比べた結果、③ポジティブな言語的報酬を与えられた群は、絵を描く時間が長くなり、残りの3群（①よくできましたで賞のようなシンボル、②お金、④報酬を与えられない統制群）は絵を描く時間が短くなるという結果が得られた。これはシンボルやお金などの明確な物質的報酬が過度の正当化効果を生じさせ、内発的動機づけを減少させるからだと考えられている。このことから、物質的報酬や言語的報酬の動機づけに与える影響がいかに大きいか分かる。特に、言語的報酬は動機づけを促すために良い影響を与えていると考えられる。このような物質的報酬や言語的報酬が動機づけに及ぼす影響は、幼児だけでなく、小学生や大学生を対象とした実験や調査でも同じような結果が示されている（例えば、櫻井（1984）、Deci（1971）など）。

そのうち、櫻井（1991）は、子どもの動機づけに及ぼす教師の激励の効果について検討している。これは小学生、中学生、大学生を対象とした場面想定法の質問紙調査で中学3年生のAさんとBさんがいて、二人とも算数（数学）が苦手という設定をして調査を進めている。算数（数学）の授業の際に、「あなたは本当に頭がいいのだから、もっと努力したらよい点がとれますよ。」と潜在的な能力を理由として激励されるAさんと、「あなたは努力不足なのだから、もっと努力をすればよい点がとれますよ。」と努力不足を理由として激励されるBさんとを比べ、自分ならどちらの方が「動機づけが促されるか。」や「教師への印象がよいか。」などといった質問項目に回答した。その結果、小学生、中学生、大学生ともに、努力不足を理由として激励されるBさんよりも潜在的な能力を理由として激励されるAさんの方が、自分なら動機づけを促されると回答した人が多かった。これはたとえ苦手なことに対しても、努力不足で激励される

よりも潜在的な能力を理由として激励された方が、「自分にはできる力があるのだ。」と自信をもつことができ、動機づけが促されるのではないかと考えられる。また、努力不足を理由として激励されるBさんよりも潜在的な能力を理由として激励されたAさんのほうが教師への印象が良いことも分かっている。この研究からも分かるように、ほめる際に、ほめる側が「何をほめるのか。」といったほめる内容も動機づけを促すためには重要な要素となっている。

深井(1999)は、小学生(2年生、4年生、6年生)を対象に達成動機に与える言語的フィードバックの影響について検討している。これは教員の言葉がけの種類(ほめ方)が子どもたちの達成動機(意欲)にどのような影響を与えるかを明らかにしている。80点以上の良い点数を取った時と40点以下の悪い点数を取った時の2種類の設定場面において、9種類の異なる言語的フィードバックを受けて、感情得点(どれくらい嬉しいか)や意欲得点(次回に向けてどのくらい頑張ろうと思うか)について5件法で回答している。言語的フィードバックの種類としては、①「よくできたね、頑張って勉強したんだね。」、②「よくできたね、先生も嬉しいよ。」、③「よくできたね、運がよかったんだね。」、④「よくできたね、頭がいいからだね。」、⑤「よくできたね、でも、もっと勉強すれば、もっとできるようになると思うよ。」、⑥「よくできたね、問題がやさしかったんだね。」、⑦「よくできたね、君はやればできると思っていたよ。」、⑧「よくできたね。」、⑨無言、の9種類であった。この研究で、言語的フィードバックが与える小学生の達成動機への影響は、学年によって一様ではなく、子どもの発達段階や原因帰属の認知の発達差に注意することが必要であることが明らかになった。2年生では、結果の良し悪しや言語的なフィードバックの内容に関わらず、何らかの言語的フィードバックを受けることで嬉しく感じ、意欲を促進させることが分かった。4年生、6年生では、運(③「よくできたね、運がよかったんだね。」)や問題の困難度への帰属(⑥「よくできたね、問題がやさしかったんだね。」)は明らかに意欲を低下させ、結果の努力への帰属(①「よくできたね、頑張って勉強したんだね。」)や努力への期待を示した言語的フィードバック(⑤「よくできたね、でも、もっと勉強すれば、もっとできるようになると思うよ。」)を受けることで意欲を促進させることが分かった。良い結果の場合、どの学年でも言語的フィードバックを受けることによって生じる嬉しさの感情は、そのまま、意欲につながる事が明らかになった。

### 5 動機づけを促す教員の「ほめ」の機能

先述の櫻井(1991)や深井(1999)の研究から、ほめ方やほめる内容で動機づけに与える影響は異なってくる事が分かる。

ところで、動機づけを促す、促さないに関わらず、「ほめ」には様々な機能がある。Brophy(1981)は、教員

の用いる「ほめ」に備わっている機能について次の8つに分類している。①驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ、②批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ、③代理強化のほめ、④ポジティブなガイダンス・批判を回避するためのほめ、⑤和解のためのほめ、⑥生徒が教師から引き出すストロークとしてのほめ、⑦転換期の儀式としてのほめ、⑧なぐさめの賞・はげましとしてのほめ、の8つの機能である。①驚き・賞賛の自然な表出としてのほめは、生徒の回答が優れていた時などに教師が示す、「すごい。」「さすが。」といったような自然な反応のことである。②批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめは、教員が生徒の努力不足などを批判した後で、成績が良くなった時に用いるほめ方のことである。③代理強化のためのほめは、望ましい行動をした生徒をほめ、望ましい行動をしていない生徒を変化させるほめである。例えば、掃除時間に一生懸命、掃除をしている生徒に「隅々まできれいに掃除をしているね。」とほめることで、掃除をしていない生徒に掃除をするよう促すといったものである。④ポジティブなガイダンス・批判を回避するためのほめは、教員がほめることで生徒を望ましいように変化させることは不可能であると理解しているが、生徒からの印象を悪くしたくないために用いられる偽賞賛の形に近いほめ方のことである。⑤和解のためのほめは、破壊的な行動をする生徒やコミュニケーションの取れていない生徒に対して、「話し出すとけんかになっちゃうから黙っていたんだね」などと用いられるほめ方である。⑥生徒が教師から引き出すストロークとしてのほめは、普段教員から良い学業成績を賞賛されている生徒が、提出する宿題などに自信がない時に、教員にポジティブな反応をしてほしいために教員から引き出すほめのことである。⑦転換期の儀式としてのほめは、取り組んでいた活動を終了し、次の活動に移ろうとするときに用いられるほめ方である。⑧なぐさめの賞・はげましとしてのほめは、進度が遅い生徒や教員に依存的な生徒に対して、教員が用いるなぐさめやはげましに近いほめのことである。このようにほめには様々な機能が備わっている。教員は実際の学校現場で、場面や目的、相手、また相手の反応に応じて、最も適切なほめを用いる。これら8つのほめの機能のうちどの機能が学習動機づけに関係しているのかは分かってはいないが、効果的なほめ方として、「ほめ」を随伴的に与えることや、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、などと指摘している(Brophy, 1981)。

### 6 「ほめ」の欠点

ほめることは、ほめられた側の動機づけを促すというように効果的な側面を持っているが、ほめることには欠点もあると指摘されている。例えば、ほめすぎると、自分の興味関心や好奇心に基づいて促されていた内発的動機づけが、ほめられることを目的とした外発的動機づけに変容してしまうことなどが考えられる。Kohn(2001)



は、ほめの欠点を5つ挙げている。1つ目は、ほめることで子どもを大人にとって望ましいようにコントロールすることにつながる点である。2つ目は、大人の行う「ほめ」という評価に依存し、子ども自身が物事の良し悪しを判断できない、ほめ中毒のようなものを生む点である。3つ目は、子どもが達成した時、どう感じるべきかが大人のほめ方によって指示されてしまうため、子ども自身が達成の喜びを感じることを奪う点である。4つ目は、賞賛し続けられないと子どもが活動を続けなくなるといったように、活動などに対する子どもの興味関心を奪うことにつながる点である。5つ目に、子どもが自発的に達成するための行動を起こさなくなってしまう点である。このようにほめることには欠点もあるが、ほめるということをすぐにやめなければならないという訳ではない。ほめは子どもの発達において欠かせないものであり、適切で効果的な「ほめ」であれば、積極的に行うべきであるといえる(青木, 2005)。不適切なほめ方は質と量ともに制限し、適切なほめ方とその効果を、ほめる側が学習し実践することで、学習者に動機づけを与え、学習を促すことが可能となるのである。

## 7 本研究の目的

PISAの調査により日本の子どもの学習意欲の低下が明らかとなり、文部科学省も危惧している中で、子どもの学習における内発的動機づけを促すために、教員は子どもとどのように関わればよいのか。教員の関わり方について本研究では、「ほめること」に焦点を当てて考えていく。これまで、何らかの活動に取り組む場面や学校や家で勉強を行う場面など、あらゆる場面における「ほめ」と動機づけの関連については多くの研究がされてきており、「ほめ」には効果的な側面だけでなく、欠点も多くあることが分かっている。その中で子どもの学習動機づけを効果的に促すためにはどのようなほめ方が適しているのか。これまでの「ほめ」と動機づけに関する研究を当たっていく中で、学校における教科指導に特化した学習動機づけとほめの関連についての研究は見当たらない。そこで本研究では、これまでの動機づけと「ほめ」との関連に関する先行研究をもとに、教科指導における学習動機づけを促す教員の効果的なほめ方について検討していく。その際、子どもが「ほめられるから勉強をする。」「先生に言われたから勉強する。」といった外発的動機づけではなく、「もっと知りたい。」や「自分はやればできるんだ。」という内発的動機づけにより学習に取り組むことができるような教員の効果的なほめ方について考える。

深井(1999)でも示されていたように、教員のほめ方として、子どもが次また、努力したいと思えるように、教員の期待を込めてほめることが効果的に学習動機づけを促すのではないかと考えられる。Brophy(1981)のほめの機能で言えば、②批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ、や、⑦転換期の儀式としてのほめ、などが効果的に学習動機づけを促すほめ方

なのではないかと推察できる。櫻井(1991)の研究で努力不足を指摘して激励するよりも、潜在的な能力について激励される方が効果的であるということは明らかになってはいる。しかし、努力不足を指摘して激励することがほめ方としてふさわしくないかどうかは疑問が残る。教員に努力不足によりできなかったことを指摘されることで、子ども自身が自分に足りなかったことを自覚させることができるのではないとも考えられる。その上、子ども自身に「もっと努力すればできるようになる。」と思わすことができ、動機づけが促されるのではなからうか。また、できるようになった後に教員にほめられることで、自分の努力を認めてもらうことができ、「努力すればできるようになる。」と子ども自身が自分の可能性に気づくことができる。このことが動機づけを促す要因になるのではないかと考える。また、⑦転換期の儀式としてのほめは、これまで努力して成し遂げた成果を認められることで、次の活動や課題に対して、同じように努力すれば、「成功する」と自信を持つことができると考えられるため、動機づけを促すことができるのではなからうか。

これらの理由から本研究では、②批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ、と、⑦転換期の儀式としてのほめ、の二種類のほめを中心に検討したい。

## II 方法

### 1 調査対象者

公立小学校の5、6年生4学級123名を対象に質問紙調査を行った(配布部数123部、回収部数123部(回収率100.0%))。内訳としては、5年生60名(男29名、女31名)、6年生63名(男32名、女31名)であった。その結果、114名の有効回答が得られた(回収率92.6%)。有効回答の内訳は、5年生56名(男26名、女30名)、6年生58名(男30名、女28名)であった。

### 2 調査手続き

学校を訪問し、校長に調査の依頼をした。後日、学校を再訪問し、各学級に質問紙を配布し、回収を行った。その際、調査の主旨や質問紙の回答方法を説明し、即日回答してもらい、質問紙の回収を行った。調査の所要時間は1学級につき20-30分程度であった。

### 3 調査時期

2016年11月上旬に行われた。

### 4 調査内容

フェイスシートには、学年、性別の記載を求めた。

#### (1) 教科の好悪

国語、算数、社会、理科の4教科に対する印象についての質問項目(例「国語は好きですか。」)を設け、「と

てもすき」、「すき」、「あまりすきではない」、「きらい」の4件法で回答させた。

## (2) 学習動機づけを促すほめ方

Brophy (1981) が8つに分類した教員のほめの機能の中から、調査者が教科指導において用いられるであろうほめの機能を、Brophy (1981) のほめの機能のうち、①驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ、②批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ、⑦転換期の儀式としてのほめ、⑧なぐさめの賞・はげましとしてのほめ、の4つを取り上げ、調査で用いた。そして調査者が設定した3つの教科指導の場面において、取り上げた4つのほめ方を先生からされたと想定させる。その際、4つのほめをそれぞれ一対比較し、より学習動機づけを促すと考えられるほめ方を回答させる。

ちなみに、③代理強化のほめ、④ポジティブなガイダンス・批判を回避するためのほめ、⑤和解のためのほめ、⑥生徒が教師から引き出すストロークとしてのほめ、を取り上げなかった理由は、ほめる者・ほめられる者両者の駆け引きの手段としてのほめであったり、児童らが比較された上での使用方法であったりするため、筆者および研究協力先が、本研究では検討しないことを取り決めたためであった。

また、一対比較法を選択した理由は、予備研究において5年生10名に自由記述と多肢選択式による順位法からなる質問紙法を行ない、その後面接法を実施したが、質問紙で回答した結果と面接で話された内容に齟齬がみられたこと、順位法が難しかったという意見が聞かれた。したがって、より実際に近い回答が得られにくいと判断されたこと、つまり、多肢選択法を用いた場合も順序を答えるのは難しいと判断されたこと、仮に多肢選択法を用いたとしても、どのほめ方が他のほめ方よりもどの程度良い効果があるのかを測定することが難しいと考えられた。そのため、それらが測定可能であり、かつ、精度の高い一対比較法による回答を求めることとした。

調査者が設定した3つの教科指導の場面とは、以下の通りである。

- i) 算数の授業中に、難しくてなかなか解けなかった問題が解けるようになった時に、先生にほめられる場面。
- ii) 授業中に、先生や友達の話の良い姿勢で聞いた時に、先生にほめられる場面。
- iii) テストで良い点をとった時に、先生にほめられる場面。

この3つの教科指導の場面を設定した理由としては、予備研究として行った授業観察において、このような3つの場面をよく目にすることが多かったため、教科指導においてよく起こり得るのではないかと考えたからである。iiについては、教科学習に直接関係する指導とは乖離しているようにも見受けられるが、姿勢を正して授業に臨むことで、結果的に教科指導を促進すると考えられたため採用した。これら、よく起こり得ると考えられる

3つの場面を設定することで、子どもたちもその場面を想定しやすくなり、よりよい回答が得られるのではないかと考える。

ほめ方としては、以下の通りに設定した。また、ここからは、①を驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ、②をなぐさめの賞・はげましとしてのほめ、③を転換期の儀式としてのほめ、④を批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ、と置き換えることとした。

i) 算数の授業中に、難しくてなかなか解けなかった問題が解けるようになった時に、先生にほめられる場面においてのほめ方は、

- ①「難しい問題がとけてすごい。」(驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ)
- ②「もっと勉強すれば、もっと難しい問題がとけるようになるよ。」(なぐさめの賞・はげましとしてのほめ)
- ③「難しい問題がとけるようになったね、次もがんばってといてみようね。」(転換期の儀式としてのほめ)
- ④「あなたなら難しい問題をとけると思っていたよ。」(批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ)

ii) 授業中に、先生や友達の話の良い姿勢で聞いた時に、先生にほめられる場面のほめ方は、

- ①「良い姿勢で聞けていて、さすが。」(驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ)
- ②「もっと話している人の方を向いて聞くといいよ。」(なぐさめの賞・はげましとしてのほめ)
- ③「良い姿勢で聞けたね。次からも良い姿勢で、先生や友達の話聞こうね。」(転換期の儀式としてのほめ)
- ④「あなたなら良い姿勢で話を聞けると思っていたよ。」(批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ)

iii) テストで良い点をとった時に、先生にほめられる場面のほめ方は、

- ①「良い点がとれてすごいね。」(驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ)
- ②「もっと勉強をすれば、次はもっと良い点がとれるよ。」(なぐさめの賞・はげましとしてのほめ)
- ③「良い点がとれたね。次のテストでも良い点をとれるようにがんばろうね。」(転換期の儀式としてのほめ)
- ④「あなたならテストで良い点がとれると思っていたよ。」(批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ)

これらについて一対に組みランダムに呈示し、「ふたつのうち、先生からどちらの声かけをしてもらった方が、次もがんばってやろうと思いますか。次もがんばってやろうと思う方に○(まる)をつけてください」と教示を行ない、回答させた。一対比較法では、0.5前後の距離がある場合、意味のある差だと考えている。

### Ⅲ 結果

#### 1 教科に対する児童の好き嫌いの割合

まず、教科に対する児童の好き嫌いの割合について見ていく。その結果は図2-1のようになった。「国語は好

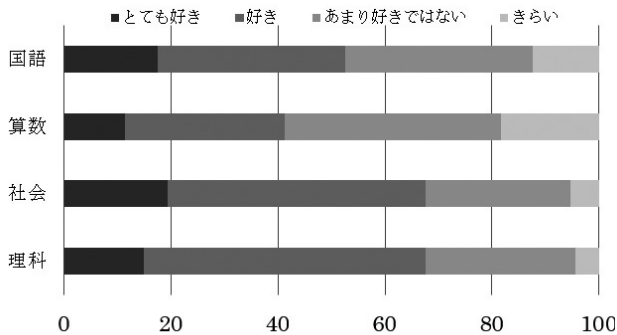


図2-1 教科に対する児童の好き嫌いの割合 (単位: %)

きですか」という質問の平均は2.61、標準偏差は0.93であった。具体的には、「とても好き」と答えた児童(5、6年生合わせて)は、20人(17.5%)、「好き」と答えた児童は、40人(35.1%)、「あまり好きではない」と答えた児童は、40人(35.1%)、「きらい」と答えた児童は、14人(12.3%)であった。「算数は好きですか」という質問の平均は2.37、標準偏差は0.91であった。「とても好き」と答えた児童は、13人(11.4%)、「好き」と答えた児童は、34人(29.8%)、「あまり好きではない」と答えた児童は、46人(40.4%)、「きらい」と答えた児童は、21人(18.4%)であった。「社会は好きですか」という質問の平均は2.80、標準偏差は0.80であった。具体的には、「とても好き」と答えた児童は、22人(19.3%)、「好き」と答えた児童は、55人(48.2%)、「あまり好きではない」と答えた児童は、31人(27.2%)、「きらい」と答えた児童は、6人(5.3%)であった。「理科は好きですか」という質問の平均は2.80、標準偏差は0.74であった。具体的には、「とても好き」と答えた児童は、17人(14.9%)、「好き」と答えた児童は、60人(52.6%)、「あまり好きではない」と答えた児童は、32人(28.1%)、「きらい」と答えた児童は、5人(4.4%)であった。この結果から、国語、社会、理科に関して、比較的「好き」「とても好き」「好き」と回答した児童は半数以上であることが分かる。それに対し、算数に関しては、比較的「きらい」「あまり好きではない」「きらい」と回答した児童が半数以上であることが分かる。特に算数は学年が上がるにつれて、授業内容が難しくなっていく、授業についていけなくなったり、問題がなかなか解けなかったりすることが原因で、算数に対して苦手意識を持つ子どもが多いのだと考える。それが今回の結果に表れたのであろう。

#### 2 場面に応じた教員の効果的なほめ方

##### (1) i) 「算数の問題が解けた」場面

まず、i) 「算数の授業中に、難しくてなかなか解けなかった問題が解けるようになった時に、先生にほめら

れる」場面について考える。114名の判定結果を表1-1にまとめた。そして、Thurstone (1927) によって提案されている、より好まれるものにより高い心理学的数値を、反対に好まれないものに低い数値を与える方法を適用して、一対比較の比率を求めた。それが表1-2である。

さらに、表1-2の各比率を標準得点に換算したものを表1-3にまとめた。

i) 「算数の問題が解けた」場面における学習における内発的動機づけを促す教員の効果的なほめ方について、表1-3の尺度値 $\mu_i$ を数直線上に表わすと、図2-2のような結果になった。①「難しい問題がとけてすごい。」(驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、-0.012であった。②「もっと勉強すれば、もっと難しい問題がとけるようになるよ。」(なぐさめの賞・はげましとしてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、0.166であった。③「難しい問題がとけるようになったね、次もがんばってといてみようね。」(転換期の儀式としてのほめ)

表1-1 i) 「算数の問題が解けた」場面の114名の判定者の一対比較の集計

	①	②	③	④	合計
①「難しい問題がとけてすごい。」 (驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ)	---	41	41	58	140
②「もっと勉強すれば、もっと難しい問題がとけるようになるよ。」 (なぐさめの賞・はげましとしてのほめ)	73	---	67	75	215
③「難しい問題がとけるようになったね、次もがんばってといてみようね。」 (転換期の儀式としてのほめ)	73	47	---	75	195
④「あなたなら難しい問題をとけると思っていたよ。」 (批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ)	56	39	39	---	134

表1-2 i) 「算数の問題が解けた」場面の一対比較の比率

	①	②	③	④	合計
①「難しい問題がとけてすごい。」 (驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ)	---	0.360	0.360	0.509	1.229
②「もっと勉強すれば、もっと難しい問題がとけるようになるよ。」 (なぐさめの賞・はげましとしてのほめ)	0.640	---	0.588	0.658	1.886
③「難しい問題がとけるようになったね、次もがんばってといてみようね。」 (転換期の儀式としてのほめ)	0.640	0.412	---	0.658	1.710
④「あなたなら難しい問題をとけると思っていたよ。」 (批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ)	0.491	0.342	0.342	---	1.175

表1-3 i) 「算数の問題が解けた」場面の尺度値( $\mu_i$ )を求める表

	①	②	③	④	合計	尺度値 $\mu_i$
①「難しい問題がとけてすごい。」 (驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ)	---	-0.035	-0.035	0.023	-0.047	-0.012
②「もっと勉強すれば、もっと難しい問題がとけるようになるよ。」 (なぐさめの賞・はげましとしてのほめ)	0.035	---	0.222	0.407	0.664	0.166
③「難しい問題がとけるようになったね、次もがんばってといてみようね。」 (転換期の儀式としてのほめ)	0.035	-0.222	---	0.407	0.220	0.055
④「あなたなら難しい問題をとけると思っていたよ。」 (批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ)	-0.023	-0.407	-0.407	---	-0.837	-0.209



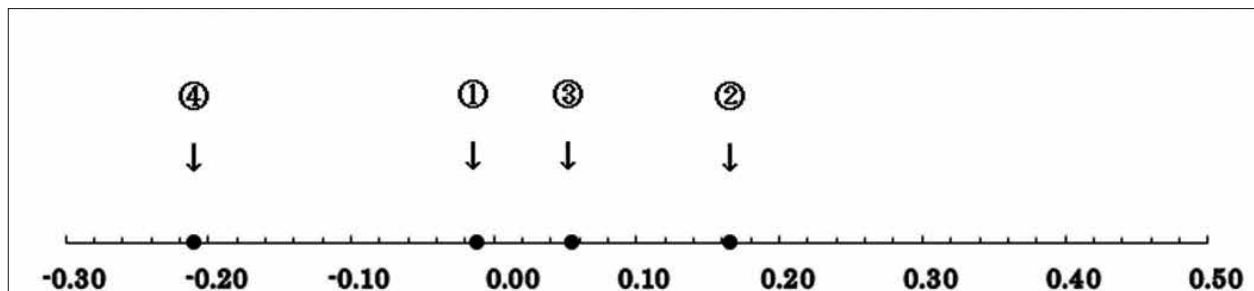


図2-2 i) 「算数の問題が解けた」場面の各対象の尺度値 ( $\mu_i$ ) の図示

ばってといてみようね。」(転換期の儀式としてのほめ)の尺度値 ( $\mu_i$ ) は、0.055であった。④「あなたなら難しい問題をとけると思っていたよ。」(批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ)の尺度値 ( $\mu_i$ ) は、-0.209が、であった。より好まれるものにより高い心理学的数値、反対に好まれないものに低い数値が与えられるので、i)「算数の問題が解けた」場面において、学習における内発的動機づけを促す効果的なほめ方として、②なぐさめの賞・はげましとしてのほめが最も適当であることが明らかになった。また、この場面において、④批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめは、適切なほめではないことが明らかになった。

(2) ii) 「良い姿勢で話を聞けた」場面

次にii)の「授業中に、先生や友達の話の良い姿勢で聞けた時に、先生にほめられる」場面について考える。114名の判定結果を表1-4にまとめた。そして、一対比較の比率を求め表にまとめたものが表1-5である。

さらに表1-5の各比率を標準得点に換算したものを

表1-4 ii) 「良い姿勢で話を聞けた」場面の114名の判定者の一対比較の集計

	①	②	③	④	合計
①「良い姿勢で聞けていて、さすが。」(驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ)	---	68	54	62	184
②「もっと話している人の方を向いて聞くといいよ。」(なぐさめの賞・はげましとしてのほめ)	46	---	47	53	146
③「良い姿勢で聞けたね。次からも良い姿勢で、先生や友達の話聞こうね。」(転換期の儀式としてのほめ)	60	67	---	64	191
④「あなたなら良い姿勢で話を聞けると思っていたよ。」(批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ)	52	61	50	---	163

表1-6にまとめた。

ii)「良い姿勢で話を聞けた」場面における学習における内発的動機づけを促す教員の効果的なほめ方については、表1-6の尺度値 $\mu_i$ を数直線上に表わすと、図2-3のような結果になった。①「良い姿勢で聞けていて、さすが。」(驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ)の尺度値 ( $\mu_i$ ) は、0.072であった。②「もっと話している人の方を向いて聞くといいよ。」(なぐさめの賞・はげましとしてのほめ)の尺度値 ( $\mu_i$ ) は、-0.138であった。③

表1-5 ii) 「良い姿勢で話を聞けた」場面の一対比較の比率

	①	②	③	④	合計
①「良い姿勢で聞けていて、さすが。」(驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ)	---	0.596	0.474	0.544	1.614
②「もっと話している人の方を向いて聞くといいよ。」(なぐさめの賞・はげましとしてのほめ)	0.404	---	0.412	0.465	1.281
③「良い姿勢で聞けたね。次からも良い姿勢で、先生や友達の話聞こうね。」(転換期の儀式としてのほめ)	0.526	0.588	---	0.561	1.675
④「あなたなら良い姿勢で話を聞けると思っていたよ。」(批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ)	0.456	0.535	0.439	---	1.430

表1-6 ii) 「良い姿勢で話を聞けた」場面の尺度値 ( $\mu_i$ ) を求める表

	①	②	③	④	合計	尺度値 $\mu_i$
①「良い姿勢で聞けていて、さすが。」(驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ)	---	0.243	-0.065	0.110	0.288	0.072
②「もっと話している人の方を向いて聞くといいよ。」(なぐさめの賞・はげましとしてのほめ)	-0.243	---	-0.222	-0.087	-0.552	-0.138
③「良い姿勢で聞けたね。次からも良い姿勢で、先生や友達の話聞こうね。」(転換期の儀式としてのほめ)	0.065	0.222	---	0.153	0.440	0.110
④「あなたなら良い姿勢で話を聞けると思っていたよ。」(批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ)	-0.110	0.087	-0.153	---	-0.176	-0.044

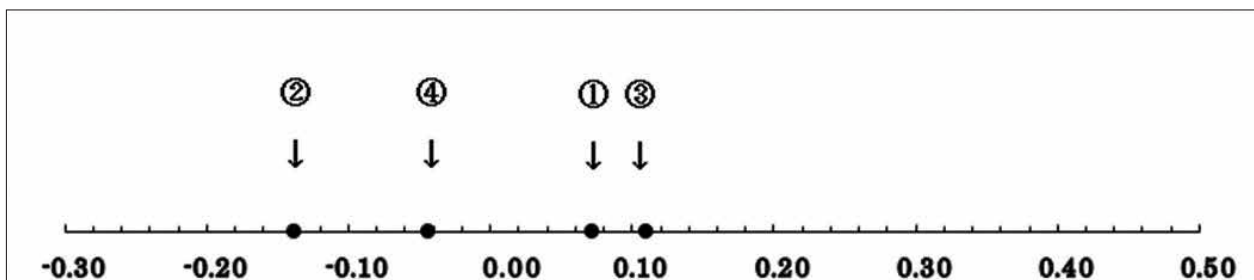


図2-3 ii) 「良い姿勢で話を聞けた」場面の各対象の尺度値 ( $\mu_i$ ) の図示

「良い姿勢で聞けたね。次からも良い姿勢で、先生や友達の話の聞こうね。」(転換期の儀式としてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、0.110であった。④「あなたなら良い姿勢で話を聞けると思っていたよ。」(批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、-0.044であった。これらの結果より、ii)「良い姿勢で話を聞けた」場面において、学習における内発的動機づけを促す効果的なほめ方として、③転換期の儀式としてのほめが最も適当であることが明らかになった。しかし、この場面において、②なぐさめの賞・はげましとしてのほめは、適切なほめではない傾向が見られた。

(3) iii) 「テストで良い点をとった」場面

次にiii)の「テストで良い点をとった時に、先生にほめられる」場面について考える。114名の判定結果を表1-7にまとめた。

そして、一対比較の比率を求めたものが表1-8である。

さらに、表1-8の各比率を標準得点に換算したものを表1-9にまとめた。

iii)「テストで良い点をとった」場面における学習における内発的動機づけを促す教員の効果的なほめ方については、表1-9の尺度値 $\mu_i$ を数直線上に表わすと、図2-4のような結果になった。①「良い点がとれてすごいね。」(驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、-0.273であった。②「もっと勉強をすれば、次はもっと良い点がとれるよ。」(なぐさめの賞・はげましとしてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、0.451であった。③「良い点がとれたね。 次のテストでも良い点をとれるようにがんばろうね。」(転換期の儀式としてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、0.054であった。④「あなたならテストで

表1-7 iii) 「テストで良い点をとった」場面の114名の判定者の一対比較の集計

	①	②	③	④	合計
①「良い点がとれてすごいね。」(驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ)	---	29	40	55	124
②「もっと勉強をすれば、次はもっと良い点がとれるよ。」(なぐさめの賞・はげましとしてのほめ)	85	---	78	85	248
③「良い点がとれたね。 次のテストでも良い点をとれるようにがんばろうね。」(転換期の儀式としてのほめ)	74	36	---	71	181
④「あなたならテストで良い点をとれると思っていたよ。」(批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ)	59	29	43	---	131

良い点がとれると思っていたよ。」(批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、-0.232であった。これらの結果より、iii)「テストで良い点をとった場面」において、学習における内発的動機づけを促す効果的なほめ方として、②なぐさめの賞・はげましとしてのほめが最も適当であることが明らかになった。また、この場面において、①驚き・賞賛の自然な表出としてのほめと、④批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめは、適切なほめではないことが明らかになった。

3 学習の好き嫌いに応じた教員のほめ方

まず、4教科(国語、算数、社会、理科)に対する印象についての質問項目(例「国語は好きですか。」)の回答で、「とても好き」を4点、「好き」を3点、「あまり好きではない」を2点、「きらい」を1点として、114名それぞれの4教科に対する印象合計点を出した。そこから、対象である114名を4教科に対しての好印象群(学

表1-8 iii) 「テストで良い点をとった」場面の一対比較の比率

	①	②	③	④	合計
①「良い点がとれてすごいね。」(驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ)	---	0.254	0.351	0.482	1.087
②「もっと勉強をすれば、次はもっと良い点がとれるよ。」(なぐさめの賞・はげましとしてのほめ)	0.746	---	0.684	0.746	2.176
③「良い点がとれたね。 次のテストでも良い点をとれるようにがんばろうね。」(転換期の儀式としてのほめ)	0.649	0.316	---	0.623	1.588
④「あなたならテストで良い点をとれると思っていたよ。」(批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ)	0.518	0.254	0.377	---	1.149

表1-9 iii) 「テストで良い点をとった」場面の尺度値 $\mu_i$ を求める表

	①	②	③	④	合計	尺度値 $\mu_i$
①「良い点がとれてすごいね。」(驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ)	---	-0.662	-0.383	-0.045	-1.090	-0.273
②「もっと勉強をすれば、次はもっと良い点がとれるよ。」(なぐさめの賞・はげましとしてのほめ)	0.662	---	0.479	0.662	1.803	0.451
③「良い点がとれたね。 次のテストでも良い点をとれるようにがんばろうね。」(転換期の儀式としてのほめ)	0.383	-0.479	---	0.313	0.217	0.054
④「あなたならテストで良い点をとれると思っていたよ。」(批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ)	0.045	-0.662	-0.313	---	-0.930	-0.232

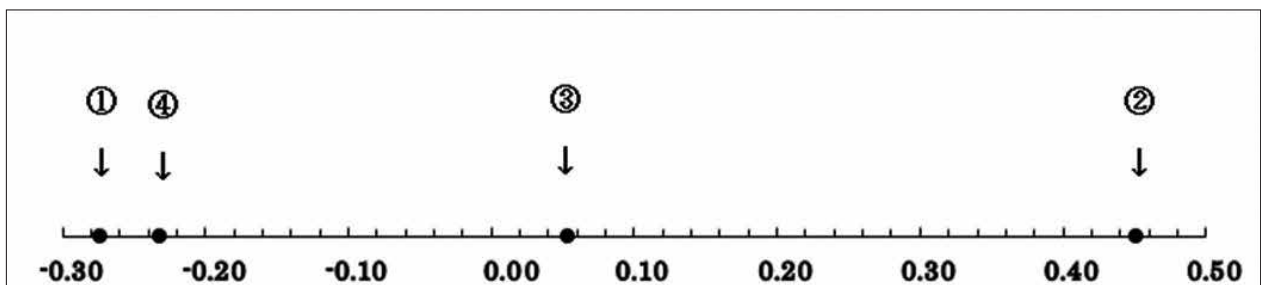


図2-4 iii) 「テストで良い点をとった」場面の各対象の尺度値( $\mu_i$ )の図示



習が好きな群)と悪印象群(学習が嫌いな群)に分けるため、4教科に対する印象合計点の平均値と標準偏差を出した。その結果、平均値は、10.5点、標準偏差は、2.0となった。この数値から、学習好印象群を13-16点、学習悪印象群を4-8点と設定した。学習好印象群に該当したのは、19名、学習悪印象群に該当したのは、19名であった。該当した者を対象に、i)からiii)のそれぞれの場面において、学習好印象群・悪印象群に対する学習における内発的動機づけを促すための教員の効果的なほめ方を、Ⅲ-2と同様にThurstone(1927)の方法で割り出した。

全体的な結果としては、有意な差は見取れないが、値の多少から、指導場面と児童の学習に対する印象の違いが、ほめられ方の好みにどのような差や傾向がみられるのかを読み取ってきたい。

(1) i) 「算数の問題が解けた」場面

まず、i)「算数の問題が解けた」場面における学習の好き・嫌いそれぞれの学習における内発的動機づけを促す教員のほめ方について考える。結果は、図2-5、図2-6のようになった。

i)「算数の問題が解けた」場面における学習好印象群に対する学習における内発的動機づけを促す教員の効果的なほめ方の結果として、①「難しい問題がとけてすごい。」(驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、-0.054であった。②「もっと勉強すれば、もっと難しい問題がとけるようになるよ。」(なぐさめの賞・はげましとしてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、0.046であった。③「難しい問題がとけるようになったね、次もがんばってといてみようね。」(転換期の儀式としてのほ

め)の尺度値( $\mu_i$ )は、0.025であった。④「あなたなら難しい問題をとけると思っていたよ。」(批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、-0.018であった。これらの結果より、i)「算数の問題が解けた」場面における学習好印象群に対する学習における内発的動機づけを促す教員の効果的なほめ方について、どのほめ方の値も0に近い場合、どのほめ方が最も適切なほめ方で、不適切なほめ方であるか、はっきりとは言えない。強いて言えば、②なぐさめの賞・はげましとしてのほめが、適切である傾向が認められた。また、①驚き・賞賛の自然な表出としてのほめが、適切ではない傾向が認められた。

i)「算数の問題が解けた」場面における学習悪印象群に対する学習における内発的動機づけを促す教員の効果的なほめ方の結果として、①「難しい問題がとけてすごい。」(驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、0.025であった。②「もっと勉強すれば、もっと難しい問題がとけるようになるよ。」(なぐさめの賞・はげましとしてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、0.034であった。③「難しい問題がとけるようになったね、次もがんばってといてみようね。」(転換期の儀式としてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、0.019であった。④「あなたなら難しい問題をとけると思っていたよ。」(批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、-0.078であった。これらの結果より、i)「算数の問題が解けた」場面における学習悪印象群に対する学習における内発的動機づけを促す教員の効果的なほめ方について、どのほめ方の値も0に近い場合、どのほめ方が最も適切なほめ方で、不適切なほめ方であると、はっきりとは言えない。また、①驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ、②なぐさめの賞・はげましとしてのほ

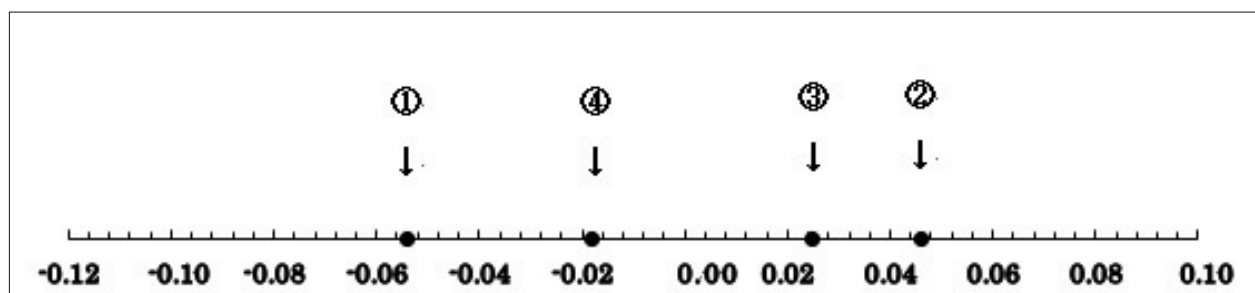


図2-5 i)「算数の問題が解けた」場面における学習好印象群の各対象の尺度値 $\mu_i$ の図示

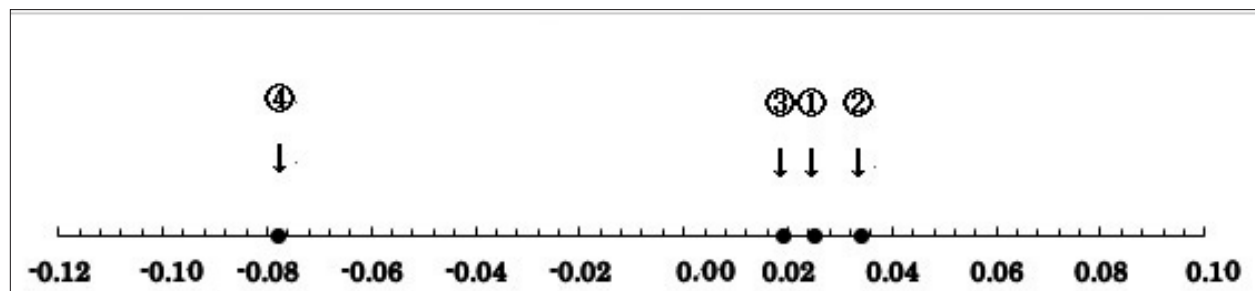


図2-6 i)「算数の問題が解けた」場面における学習悪印象群の各対象の尺度値 $\mu_i$ の図示

め、③転換期の儀式としてのほめに大きな差が見られなかったため、適切なほめ方については見出せなかった。しかし、④批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめは、適切ではない傾向が認められた。

### (2) ii) 「良い姿勢で話を聞いた」場面

次に、ii) 「良い姿勢で話を聞いた」場面における学習の好き・嫌いそれぞれの学習における内発的動機づけを促す教員のほめ方について考える。結果は、図2-7、図2-8のようになった。

ii) 「良い姿勢で話を聞いた場面」における学習好印象群に対する学習における内発的動機づけを促す教員の効果的なほめ方の結果として、①「良い姿勢で聞いている、さすが。」(驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、0.010であった。②「もっと話している人の方を向いて聞くといいよ。」(なぐさめの賞・はげましとしてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、-0.053であった。③「良い姿勢で聞けたね。次からも良い姿勢で、先生や友達の話をおこうね。」(転換期の儀式としてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、0.062であった。④「あなたなら良い姿勢で話を聞けると思っていたよ。」(批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、-0.018であった。これらの結果より、ii) 「良い姿勢で話を聞いた」場面における学習好印象群に対する学習における内発的動機づけを促す効果的なほめ方について、どのほめ方の値も0に近いが、どのほめ方が最も適切なほめ方で、不適切なほめ方であるか、はっきりとは言えないが、強いて言えば、③転換期の儀式としてのほめが、最も適当である傾向が認められた。また、この場面において、②なぐさめの賞・はげましとしてのほめは、適切ではない傾向が認められた。

ii) 「良い姿勢で話を聞いた」場面における学習悪印象群に対する学習における内発的動機づけを促す教員の効果的なほめ方の結果として、①「良い姿勢で聞いている、さすが。」(驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、0.039であった。②「もっと話している人の方を向いて聞くといいよ。」(なぐさめの賞・はげましとしてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、0.004であった。③「良い姿勢で聞けたね。次からも良い姿勢で、先生や友達の話をおこうね。」(転換期の儀式としてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、0.010であった。④「あなたなら良い姿勢で話を聞けると思っていたよ。」(批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、-0.053であった。これらの結果より、ii) 「良い姿勢で話を聞いた」場面における学習悪印象群に対する学習における内発的動機づけを促す効果的なほめ方について、どのほめ方の値も0に近いが、どのほめ方が最も適切なほめ方で、不適切なほめ方であるか、はっきりとは言えないが、強いて言えば、①驚き・賞賛の自然な表出としてのほめが、最も適当である傾向が認められた。また、この場面において、④批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめは、適切ではない傾向が認められた。

### (3) iii) 「テストで良い点をとった」場面

最後に、iii) 「テストで良い点をとった」場面における学習の好き・嫌いそれぞれの学習における内発的動機づけを促す教員のほめ方について考える。結果は、図2-9、図2-10のようになった。

iii) 「テストで良い点をとった」場面における学習好印象群に対する学習における内発的動機づけを促す教員の効果的なほめ方の結果として、①「良い点をとれてすご

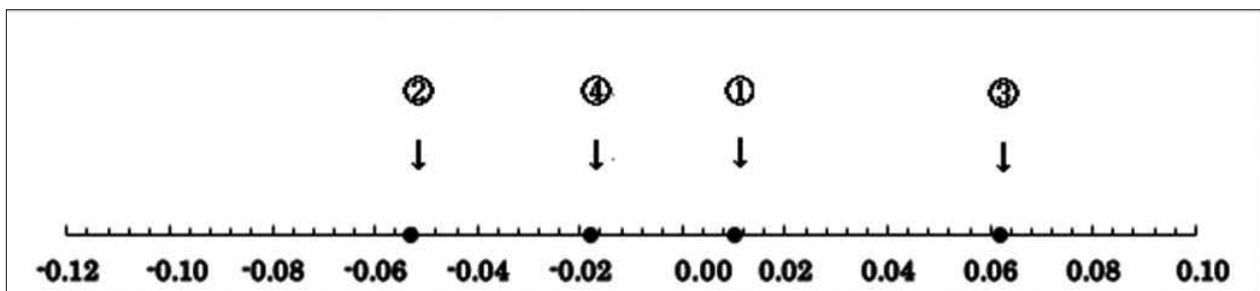


図2-7 ii) 「良い姿勢で話を聞いた」場面における学習好印象群の各対象の尺度値 $\mu_i$ の図示

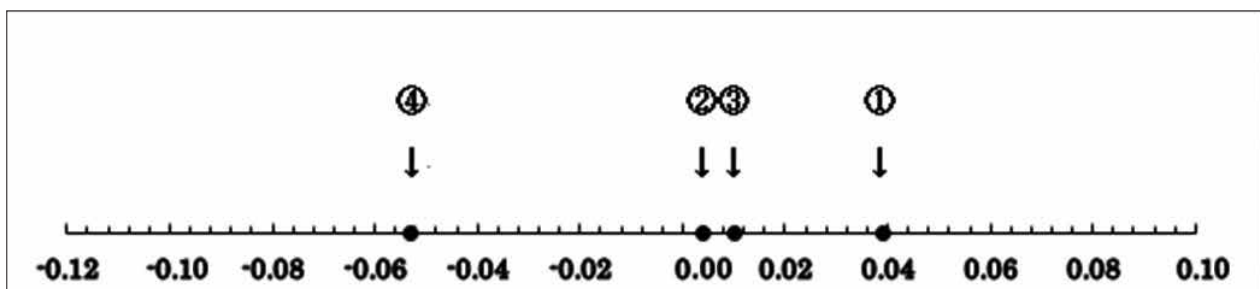


図2-8 ii) 「良い姿勢で話を聞いた」場面における学習悪印象群の各対象の尺度値 $\mu_i$ の図示

いね。」(驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、-0.084であった。②「もっと勉強をすれば、次はもっと良い点がとれるよ。」(なぐさめの賞・はげましとしてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、0.054であった。③「良い点がとれたね。次のテストでも良い点をとれるようにがんばろうね。」(転換期の儀式としてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、0.033であった。④「あなたならテストで良い点がとれると思っていたよ。」(批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、-0.003であった。これらの結果より、iii)「テストで良い点をとった」場面における学習好印象群に対する学習における内発的動機づけを促す効果的なほめ方について、どのほめ方が最も適切なほめ方で、不適切なほめ方であるか、はっきりとは言えないが、強いて言えば、②なぐさめの賞・はげましとしてのほめが、最も適当である傾向が認められた。また、この場面において、①驚き・賞賛の自然な表出としてのほめは、適切ではない傾向が認められた。

iii)「テストで良い点をとった」場面における学習悪印象群に対する学習における内発的動機づけを促す教員の効果的なほめ方の結果として、①「良い点がとれてすごいね。」(驚き・賞賛の自然な表出としてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、-0.010であった。②「もっと勉強をすれば、次はもっと良い点がとれるよ。」(なぐさめの賞・はげましとしてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、0.078、③「良い点がとれたね。次のテストでも良い点をとれるようにがんばろうね。」(転換期の儀式としてのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、0.025であった。④「あなたならテストで良い点がとれると思っていたよ。」(批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめ)の尺度値( $\mu_i$ )は、-0.093であった。これらの結果より、iii)「テストで

良い点をとった」場面における学習悪印象群に対する学習における内発的動機づけを促す効果的なほめ方は、どのほめ方の値も0に近いため、どのほめ方が最も適切なほめ方で、不適切なほめ方であるか、はっきりとは言えないが、強いて言えば、②なぐさめの賞・はげましとしてのほめが、最も適当である傾向が認められた。また、この場面において、④批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめは、適切ではない傾向が認められた。

## IV 考察

### 1 場面に応じた効果的な教員のほめ方

本研究では、i)からiii)の3つの場面を設定して、子どもの学習における内発的動機づけを促す教員の効果的なほめ方を明らかにしてきた。その結果、1つのほめの機能がどの場面でも一様に効果的に機能するとは限らないことが示された。つまり、場面によって教員の効果的なほめ方は異なるということが考えられることとなった。

i)「算数の授業中に、難しくてなかなか解けなかった問題が解けるようになった」場面においては、②なぐさめの賞・はげましとしてのほめが学習における内発的動機づけを促すための教員のほめ方として、最も適当なほめであることが明らかになった。難しくてなかなか解けなかった問題が解けるようになった時に、「もっと勉強すれば、もっと難しい問題が解けるようになるよ。」と、励ましを含むほめの言葉を教員からかけられることで、子どもは、嬉しいと感じ、「次も頑張って問題を解いてみよう。」と意欲を高めることができると考える。また、「先生が自分の可能性に期待してくれているのだ

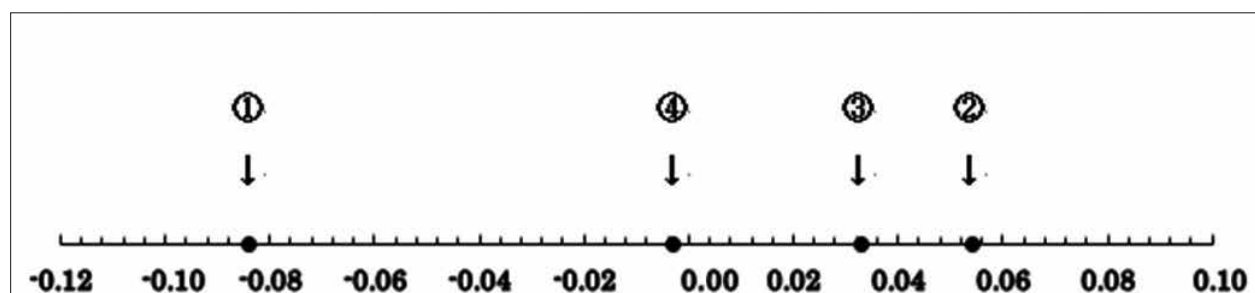


図2-9 iii)「テストで良い点をとった」場面における学習好印象群の各対象の尺度値 $\mu_i$ の図示

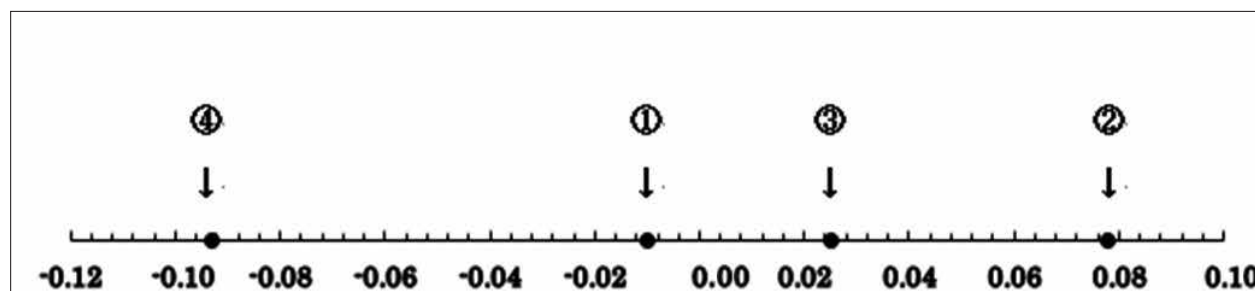


図2-10 iii)「テストで良い点をとった」場面における学習悪印象群の各対象の尺度値 $\mu_i$ の図示



から、その期待に応えたい。」と学習に対する動機づけを促すのではないかと考える。しかし、④批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめは、適切なほめではないことが明らかになった。難しい問題が解けた後に、「あなたなら難しい問題をとけると思っていたよ。」と偽賞賛の形に近いほめ方 (Brophy, 1981) で教員から声をかけられても、結果にばかり目を向けられており、取り組んでいた期間を評価してくれているわけではないように感じられる。そして、解けたことも当然で、実は称賛に値しないことであるようにも受け取れる。解けるのを予見していたかのような、この声かけは、児童にとって嬉しいほめられ方とは言えないようである。

つまり、小学校5、6年生の段階においては、子どもが努力する過程で、子どもの可能性に期待したり、子どもに寄り添って励ましたりすることのできる教員という存在が、子どもの学習における内発的動機づけを促す際には重要だということである。

ii) 「授業中に、先生や友達の話の良い姿勢で聞いた」場面においては、③転換期の儀式としてのほめが学習における内発的動機づけを促すために、最も適当なほめであることが明らかになった。「良い姿勢で聞いたね。次からも良い姿勢で、先生や友達の話を聞こうね。」と、良い姿勢で聞いたこと自体をほめられることで、子どもが「話を聞くときの良い姿勢」というものを理解することができるのではないかと考える。また、授業の時だけでなく、他の時間においても「良い姿勢で先生や友達の話の話を聞こう。」と思うことがそのまま学習における内発的動機づけにつながるのだと考える。さらに、教員がほめる際に「なぜ良い姿勢で先生や友達の話の話を聞くことが良いことであるのか。」ということについても、言及することで、子どもはさらに良い姿勢で話を聞こうとするのではないかと考える。しかし、②なぐさめの賞・はげましとしてのほめは、適切なほめではないことが明らかになった。このほめ方が学習における内発的動機づけを促すために適切でないのは、子どもにとって「ほめ」というよりも「指摘」や「アドバイス」(「もっと話している人の方を向いて聞くといいよ。」)に近いものになっていくことであると考えられる。子どもは、「ほめられて嬉しい。」という感情がそのまま意欲につながるため (深井, 1999)、②なぐさめの賞・はげましとしてのほめ (「もっと話している人の方を向いて聞くといいよ。」) では、注意をされているように受け取れ、「嬉しい。」という感情が感じられなかったであろう。そのため、「次も良い姿勢で話を聞こう。」という動機にはなりにくいのだと考えられる。

iii) 「テストで良い点をとった」場面においては、②なぐさめの賞・はげましとしてのほめが学習における内発的動機づけを促すために、最も適当なほめであることが明らかになった。i) 「算数の問題が解けた」場面と同様に、励ましの言葉を教員からかけられることで、子ども自身が自分の可能性に気づくことができ、「次のテ

ストでさらに良い点をとるために、もっと勉強しよう。」と学習に対する動機づけを高めることができるのではないかと考える。たとえ良い点がとれなかったとしても、「もっと勉強をすれば、次はもっと良い点がとれるよ。」となぐさめや励ましを含むほめ方を教員からされることで、子ども自身も「この前よりもさらに勉強すれば、良い点がとれるようになるんだ。」と、今後努力する際に良い点が取れなかったことを糧にして学習に取り組むことができるのだと考える。それに対して、①驚き・賞賛の自然な表出としてのほめは、適切なほめではないことが明らかになった。ただ単に「すごい。」とほめるだけでは、調査対象者となった小学校5、6年生の場合は納得できず、また、それに伴う嬉しさも感じられず、学習における内発的動機づけは促されないということである。この青年期前期に移行する時期における子どもの学習における内発的動機づけを促すためには、表面的なほめにとどまらず、教員は、「『何が』、『どのように』よかったのか。」ということを明確に言語化して、子どもが努力した過程を具体的にほめることが重要である。

i) から iii) の場面において、学習における内発的動機づけを促す教員の効果的なほめ方がそれぞれ異なるように、場面に応じて、教員は効果的なほめ方を使い分け、子どもがまた努力したくなるように具体的にほめながら、子どもの学習における内発的動機づけを促してあげなければならない。結果に表れているように、「問題をさらに解いてみたい。」や、「次のテストでさらに良い点を取りたい。」など、主に勉強に関する動機づけを促すためには、②なぐさめの賞・はげましとしてのほめが、適切である。また、「さらに良い姿勢で話を聞こう。」といった、主に態度や姿勢に関する動機づけを促すためには、③転換期としてのほめが適切である。小学校5、6年生にもなると、単なる「すごい。」というほめ言葉だけでは、素直に嬉しいと感じ、その嬉しいという感情がそのまま意欲につながる発達段階に差し掛かりつつある。そのため、子どもがさらに学習したくなるように教員は、「すごい。」の一言のその後に、さらに取り組みなどへの具体的な指摘とほめ言葉をつけ加えてほめるといったような工夫をすることが重要であると考えられる。

### 3 学習の好き嫌いに応じた教員のほめ方

学習の好き嫌いそれぞれの子どもの学習における内発的動機づけを促す教員のほめ方については、その傾向をまとめたい。

i) 「算数の問題が解けた」場面における学習好印象群に対して、②なぐさめの賞・はげましとしてのほめが、最も適切なほめである傾向が認められた。学習が好きな子どもは、「もっと勉強すれば、もっと難しい問題が解けるようになるよ。」と、励ましを含むほめの言葉を教員からかけられることで、嬉しさを見出し、「次も頑張って問題を解いてみよう。」と、意欲を高めることができるのだと推察できる。また、「先生が自分の可能性に期待してくれているのだから、その期待に応えたい。」

と、学習に対する動機づけが促進されるのでないかと考えられる。しかし、i)「算数の問題が解けた」場面における学習好印象群に対して、①驚き・賞賛の自然な表出としてのほめが、適切なほめではない傾向が認められた。学習が好きな子どもに対して、「難しい問題がとけてすごい。」とほめても、その子どもにとって難しい問題が解けることは当然のことであり、「すごい。」とほめられ慣れていることが、あまり学習における内発的動機づけを促さない原因になっているのではないかと推察される。

i)「算数の問題が解けた」場面における学習悪印象群に対して、最も適切なほめというものは見出せなかったが、④批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめが、適切なほめではない傾向が認められた。「あなたなら難しい問題をとけると思っていたよ。」とほめることは、子どもが「勉強が嫌いなのに難しい問題を解けるはずはない。」と思うことと矛盾が生じてしまうため、動機づけが促されにくいことが考えられる。

ii)「良い姿勢で話を聞いた」場面における学習好印象群に対して、③転換期の儀式としてのほめが、最も適切なほめである傾向が認められた。学習が好きな子どもは、授業に意欲的であると考えられるため、「良い姿勢で聞いた」こと自体をほめられるだけでも嬉しく感じ、その嬉しいという感情がそのまま動機づけを促すことにつながるが考えられる。さらに、教員から「次も良い姿勢で聞こう。」と、声をかけてもらうことで、授業だけでなく、他の時間においても「良い姿勢で先生や友達の話の話を聞こう。」と思うことができ、動機づけを促されることが考えられる。しかし、②なぐさめの賞・はげましとしてのほめは、適切なほめではない傾向が認められた。学習が好きな子は、授業に取り組む姿勢や態度が意欲的であると考えられるため、「もっと話している人の方を向いて聞くといいよ。」と、教員から言われても、「自分は良い姿勢で聞いている。」と思っているかもしれない。あるいは、今までの姿勢でも、十分理解でき、楽しく学修できているのに、と感じるとも考えられる。そのため、教員から励まされても、そのままその声かけが学習における内発的動機づけにはつながらない可能性があるのではないかと推察される。

ii)「良い姿勢で話を聞いた」場面における学習悪印象群に対して、①驚き・賞賛の自然な表出としてのほめは、最も適切なほめである傾向が認められた。学習が嫌いな子どもは、あまり授業に意欲的ではないため、学習への取り組みや理解といった内容に対するほめでなく、「良い姿勢で話が聞けていて、さすが。」とほめられるだけでも、嬉しく感じ、「次も良い姿勢で話を聞こう。」と、動機づけが促されるのではないかと考える。しかし、それに対して、④批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめは、適切なほめではない傾向が認められた。学習が嫌いな子は、授業にあまり意欲的ではないと考えられるので、「あなたなら良い姿勢で話を聞けると思っていたよ。」とほめられても、「良い姿勢で聞

いた。」とも、「よく話を聞けていた」とも、そもそも子どもが自覚してはいない可能性がある。そのため、今後ともまた「良い姿勢で話を聞こう。」という動機づけにはつながりにくいのだと推察される。

iii)「テストで良い点をとった」場面における学習好印象群に対して、②なぐさめの賞・はげましとしてのほめが、最も適切なほめである傾向が認められた。これは、i)「算数の問題が解けた」場面と同様の理由が考えられる。学習が好きな子どもに対して、「もっと勉強すれば、次はもっと良い点がとれるよ。」と、励ましを含むほめの言葉を教員からかけられることで、子どもは、嬉しいと感じ、「次も頑張って問題を解いてみよう。」と意欲を高めることができると考える。また、「先生が自分の可能性に期待してくれているのだから、その期待に応えたい。」と、学習に対する動機づけを促すのではないかと考える。しかし、それに対して、①驚き・賞賛の自然な表出としてのほめが、適切なほめではない傾向が認められた。学習が好きな子どもは、「自分は勉強が好きだから、テストで良い点を取れる。」という自信を持っている傾向があるのではないかと考える。そのため、「すごい。」と、一言ほめられるだけでは、「嬉しい。」と感じるには不十分であり、学習における内発的動機づけを促されないのではないかと考えられた。

iii)「テストで良い点をとった」場面における学習悪印象群に対して、②なぐさめの賞・はげましとしてのほめが、最も適切なほめである傾向が認められた。学習が嫌いな子どもは、「もっと勉強すれば、次はもっと良い点がとれるよ。」と、励ましを含むほめの言葉を教員からかけられることで、「もしかしたら、自分にも良い点がとれるのではないか。」と、勉強が嫌いながらも、少し自信を持つことができるのではないかと考える。また、「先生が応援してくれているのだから、その期待に応えたい。」と、動機づけが促されるのではないかと考える。しかし、それに対して、④批判とのつりあいを取る・予想や期待の立証をするためのほめが、適切なほめではない傾向が認められた。これは、i)「算数の授業中に、難しくてなかなか解けなかった問題が解けるようになった場面」と同様の理由が考えられる。「あなたなら難しい問題をとけると思っていたよ。」と、ほめることは、子どもが「勉強が嫌いなのにテストで良い点を取れるはずはない。」との自覚と矛盾が生じてしまうため、教員のほめも素直に受け取ることができず、結果的に動機づけが促されにくいのではないかとということが考えられた。

以上 i)、ii)、iii) より、学習が好き・嫌いの違いにおける子どもの学習における内発的動機づけを促す教員のほめ方として、適切なほめ方、あまり適切ではないほめ方に、学習の好き・嫌いで違いが認められた。そのため、教員は子ども一人ひとりの学習に対する印象を把握して、さらに、「算数の問題を解こう。」や「テストで良い点を取ろう。」といった、主に学習に対する動機づけを促す場面や「良い姿勢で話を聞こう。」といった、主

に態度や姿勢などを促す場面などに応じて、その子どもにあったほめ方を用いて、学習における内発的動機づけを促さなければならない。学習が好きな子に対して、ただ「すごい。」とほめるのではなく、「『何が』、『どのように』よかったのか。」ということを明らかにして、具体的にほめることが学習における内発的動機づけを促すためには重要であると考えられる。また、学習が嫌いな子に対して、意欲的に授業や活動に取り組めるように、教員は少しの進歩にも気づいてほめてあげることが重要である。また、子どもが自分自身に自信が持てるように、子どもにこまめに寄り添って励まし、ともに歩いていくような姿勢が、学習における内発的動機づけを促すためには重要であることが示された。

## V 今後の課題

本研究においては、質問紙によって、児童に、教員にこのような声をかけられたらうれしいかどうか、といった場面を想定して回答させている。児童の心的様相の一般化を図る上で最善の方法を尽くしたつもりではある。しかしながら、これが実際の場面では奏功するのか、あるいは、教員との関係性によってほめ方の類型の効果は異なるのか、などについては検討の余地が残されている。

また、学習の好き嫌いにおいて、適切なほめ方、または不適切なほめ方として、大きく差が見られなかったところについて、さらなる検討を行うことが必要である。その際に、学習における内発的動機づけを促すための効果的なほめ方として、本研究で用いた4つのほめ方の他に、さらに効果的だと考えられるほめ方について再考し、検討する必要があると考える。また、今回対象であった小学校5、6年生だけでなく、他の学年においても同様に効果的に学習における内発的動機づけを促すのか、さらなる検討が必要であると考えられる。また、子どもの自尊心の高低差の違いによる効果的なほめ方があるのかについても検討していきたい。

### <引用文献>

- 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.
- ベネッセ教育総合研究所 (2014). 小中学生の学びに関する実態調査 [http://berd.benesse.jp/up\\_images/research/Survey-on-learning\\_ALL.pdf](http://berd.benesse.jp/up_images/research/Survey-on-learning_ALL.pdf) (最終確認2017年10月31日)
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5–32.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and*

*Social Psychology*, 18, 105–115.

- 深井 奈緒 (1999). 小学生の達成動機に与える言語的フィードバックの影響 日本教育心理学会第41回総会発表論文集 498.
- Kohn, A. (2001). Five reasons to stop saying “Good Job!”. *Young Children*, 56, 24–28.
- 国立教育政策研究所内学習意欲研究会 (2000). 学習意欲に関する調査研究 [https://www.nier.go.jp/seika/seika0208\\_01/seika0208\\_01.htm](https://www.nier.go.jp/seika/seika0208_01/seika0208_01.htm) (最終確認2017年10月31日)
- 西村 多久磨・櫻井 茂男 (2013). 小中学生における学習動機づけの構造的変化 心理学研究, 83, 546–555.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- 櫻井 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, 286–295.
- 櫻井 茂男 (1991). 子どもの動機づけに及ぼす教師の激励の効果 心理学研究, 62, 31–38.
- 櫻井 茂男 (2009). 自ら学ぶ意欲の心理学——キャリア教育の視点を加えて—— 有斐閣
- 杉村 健・清水 益治 (1989). 小学生における学習動機分析 奈良教育大学教育研究所紀要, 25, 69–77.
- Thurstone, L. L. (1927). Psychophysical analysis. *American Journal of Psychology*, 38, 368–389.
- 東京都教職員研修センター (2010). 子供の自尊感情の傾向を把握する方法と指導のポイント [http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/files/bulletin/h22/materials/h22\\_mat01a\\_02.pdf](http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/files/bulletin/h22/materials/h22_mat01a_02.pdf) (最終確認2017年10月31日)