

教授者のほめ方のスタイルと学習者の年齢が、
学習者の達成目標傾向と失敗回避動機に及ぼす影響

三 俣 貴 裕・山 口 陽 弘

**Effects of Teachers' Positive Feedback on Their Students'
Orientation Toward Achievement Goals
and Failure Avoidance Motivation:
Considering Children's Ages**

Takahiro MITSUMATA and Akihiro YAMAGUCHI

教授者のほめ方のスタイルと学習者の年齢が、 学習者の達成目標傾向と失敗回避動機に及ぼす影響

三 俣 貴 裕・山 口 陽 弘
群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座
(2016年9月30日受理)

Effects of Teachers' Positive Feedback on Their Students' Orientation Toward Achievement Goals and Failure Avoidance Motivation: Considering Children's Ages

Takahiro MITSUMATA and Akihiro YAMAGUCHI
Professional Degree Course, Program for Leadership in Education, Gunma University
(Accepted September 30th, 2016)

問題と目的

1. はじめに

本研究では、特に教育場面などを想定して、人（学習者）が他人（教師）からほめられるに値する行為（テストで良い点数を取った、掃除を丁寧にしたなど）をした際に、その行為の原因を何に帰属してほめるかによる、その後の動機づけの変化を検討することを目的とする。

言語的であれ、物質的であれ、何か良い行いをした者へ報酬を与えるということは古代から行われてきた。とりわけ、言語的報酬である「ほめる」という行為は、教育現場のみならず、家庭での教育、会

社での社員教育など、様々な場面で人を育てるために必要不可欠なものである。

しかし、他人からほめられれば必ず良い気持ちになるほど私たちは単純なのだろうか。中室（2015）の中で、特に成績の良くない者をむやみやたらとほめると、実力の伴わないナルシストを育ててしまうと述べられており、「ほめ方」が重要であるとしている。やはり、効果的なほめ方というものが存在しており、効果的なほめ方をする事で、ほめの効果が最大限に引き出されるはずである。このような思いから、研究のテーマとして「ほめ」を選択した。

Table 1 ほめられてがんばろうと思ったエピソードに含まれる要因の報告数

	時期	ほめ手	ことがら	背景	評価	ほめられ方	感情
報告数 (%)	8 (19.5)	12 (29.2)	41 (100)	8 (19.5)	6 (14.6)	17 (41.4)	5 (12.2)

青木（2011）より

2. ほめの効果

ほめの役割や機能については、肯定的評価を行う評価行為としての機能や社会関係の創造あるいは保持という役割のほか、関係を維持するための方略としての機能、ほめ手とほめられ側の仲間意識を高めるという機能があるとされている。

3. 青木直子氏の一連の研究

青木 (2010)・青木 (2011) において、子どもに「ほめられてがんばろうと思ったエピソード」を尋ね、子どもがインタビューにおいて語った内容を分析した。青木氏はほめの要因として、ほめられた時期・ほめ手・ほめられたことがら・ほめられた活動をすすむに至った背景・ほめられた活動に対する評価・ほめられ方・感情の7つを設定した。その結果、ほめられたことがら、ほめ手、ほめられ方の順に報告数が多いという結果となった。「ほめられたことがら」というのは、ほめられたエピソードをインタビューにおいて語るのに必要不可欠な要素である。従って子どもにとって重要なのは、誰からほめられるかという「ほめ手」と、「ほめられ方」であると考えられる。インタビューに含まれていた要因は Table1 の通りである。

また、青木 (2014) によって、幼児期から児童期までの子どもの、動機づけの向上に有効なフィードバックのタイプが明らかにされている。

小学校1~3年生は、“ほめられるとうれしいから・ほめられるからがんばろう”というように、ほめられた経験そのものを快の経験と認知し、その経験自体が動機づけを高める理由であるとする段階にある。一方、4~6年生は「どのような部分をほめるのか」という、フィードバックが焦点づけている内容によって、動機づけが変化する段階にある。

4. 本研究における「動機づけ」について

本研究における動機づけを、『達成目標傾向—失敗回避動機』という式で表す。達成目標傾向とは、物事をできる限り高い水準で達成したいという動機であり、失敗回避動機とはできるだけ失敗を避けたいという動機のことである。ある事がらに対するやる

気がそのまま動機づけになるのではなく、失敗を恐れる気持ちが影響を与えると考えたため、前述のような式によって動機づけを求めることとした。

5. ほめの帰属と動機づけ

誰かをほめる際には、その人の何についてほめるのか（帰属）も重要な要因となる。

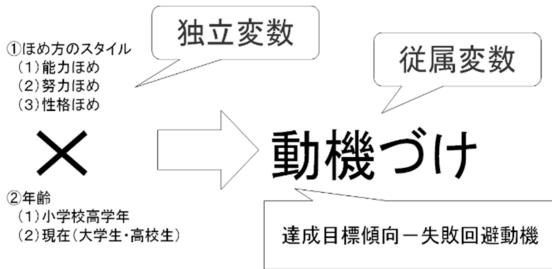
ドゥエック (2008) は、ある行為に対し、能力をほめた群と努力をほめた群の、その後の行動を比較した。その結果、能力をほめた群は、新しい問題に挑戦するのを避けて、学ぶチャンスを逃してしまった。つまり、自分の能力は固定的で変わらないという考え方による行動を示すようになったという。一方で努力をほめた群は、9割の子どもが新しい問題にチャレンジした。つまり、人間の基本的な資質は、努力次第で伸ばすことができるという考え方 (= 柔軟なマインドセット) による行動を示すようになったという。

また、林・林 (2005) および、林・林 (2008) による大学生への調査から、年代を問わず「優しい」「明るい」などの性格へのほめが行われているという。これは、行為そのものへのほめよりも、自尊感情に訴えるようなほめを大人は多く用いており、好んでいることがうかがえる。性格は能力とも努力とも異なる、新たな帰属であり、実際の使用頻度も高いことから、効果の高い帰属であると考えられる。

このように研究によって有効とされる帰属に完全な一致はなく、異論がある。では、日本においてはどのような帰属が有効であるのだろうか。日本においては、帰属の差を扱った「ほめ」の研究は乏しく、特に性格をほめることによる変化を扱った研究は無いことから、この要因も含め、ほめの帰属についての研究を行うことにした。

6. 研究構想図

本研究の構想図を以下に示す。



7. 本研究の概要と仮説

大学生（高校生）に小学生時代を思い出してもらい、小学校高学年と現在での差異を検討する。想定法により調査をするのは、同一人物内でのほめの帰属による差を見取るためである。また、小学校高学年を想定させるのは、青木（2014）より、小学校1～3年生はほめられたその経験自体が、動機づけが高まる理由であるとする段階にあるのに対し、小学校4～6年生では、「ほめ」のフィードバックが焦点づけている内容によって、動機づけが変化する段階にあるため、4年生以上から帰属について意識をすることを考えたためである。

また、同時に「ほめられ経験」と「学習動機」、「自由記述」についても調査する。「ほめられ経験」とは、今まで人からほめられた方かということであり、「学習動機」とは何のために勉強をするのかという、学習する目的を調査するものである。「自由記述」は「今までに経験した最高のほめられ方」を自由記述で調査した。これらを個人差変数とし、動機づけとの関連を明らかにする。

以下に本研究での仮説を示す。

①ほめ方による差異

小学校高学年と現在という時間要因を統合し、ほめの帰属のみによる動機づけへの影響について仮説を立てる。

能力ほめが動機づけを低めるというドゥエックの理論より、「能力ほめ」は最も動機づけの高まりが少ないと予想する。一方、「性格ほめ」と「努力ほめ」については、動機づけの高まりは同程度であると予想する。それは、小学生は「努力ほめ」の動機づけが高く、現在（大学生・高校生）では「性格ほめ」の動機づけが高いため、統合すると同程度になると

予想されるからである。

②時間による差異

ほめの帰属を統合し、小学校高学年と現在、どちらがほめによって動機づけが高まりやすいのか、仮説を立てる。

年齢が上がるほど、ほめ言葉をそのまま受け取るのではなく、言外の意味を想像したり、メタ認知とのズレを感じたりしてしまうため、現在の方が動機づけの高まりが低いと考える。

③小学校高学年

まず、動機づけ全体としては、【「能力」 \leq 「性格」 $<$ 「努力」】と予想した。「能力」と「性格」の概念が未分化である一方で、「努力」についてはきちんと認知できると考えたためである。

次に、達成目標傾向への影響は、【「能力」 \leq 「性格」 $<$ 「努力」】と予想する。その理由としては、青木（2014）より、小学校高学年はフィードバックが焦点づけている内容によって、動機づけが変化する段階であること、また、まだ「能力」と「性格」を分けて考えられないことが理由である。

そして、失敗回避動機への影響は【「努力」 $<$ 「性格」 \leq 「能力」】と予想する。その理由としては、Mueller & Dweck（1998）の、能力をほめられた子どもは失敗を恐れるという結果があるからである。達成動機の仮説と同様、能力と性格の分化が途上のため、能力と性格で差は生じないと予想した。

④現在（大学生・高校生）

まず、動機づけ全体としては、【「能力」 $<$ 「努力」 $<$ 「性格」】と予想した。林・林（2005）の研究より、10代以降のほめ言葉として、「性格ほめ」が使われていることや、能力との分化も進むことから「性格ほめ」の動機づけが最も高くなると予想した。

達成目標傾向への影響は、【「能力」 $<$ 「努力」 $<$ 「性格」】と予想する。理由としては、小学校高学年頃から「努力ほめ」が有効になるため、大学生・高校生では更に「能力ほめ」よりも「努力ほめ」の影響が大きいと予想されるためである。また、林・林（2005）の研究より、10代以降のほめ言葉として、「性格ほめ」が使われていることや、「能力」と「性格」の分化も進むことなどから、効果が高いと予想した。

失敗回避動機への影響は【「性格」＜「努力」＜「能力」】と予想する。「能力」が高い理由としては Mueller & Dweck (1998) の、能力をほめられた子どもは意欲を低めるという結果から、年齢と共にその傾向がさらに強くなると考えたためである。また、大人は能力を固定的なもの、努力を可変的なものと考えており (大芦, 2013)、「能力」と「性格」の分化も進むため、小学校高学年より、「性格ほめ」の失敗回避の傾向が低くなると考えたためである。

⑤個人差変数との関連

(1) ほめられ経験

ほめられ経験のある人ほど、動機づけが高いと予想する。「ほめられた」と感じるということは、その出来事をポジティブに認知しているということであり、動機づけも高まっていると考えられるからである。

(2) 学習動機

6つの学習動機の中でも、「報酬志向」との相関が高いと予想する。理由は「報酬志向」が、ごほうびや他者からの賞賛のために勉強するという動機であるため、そのような動機を持つ人ほど、ほめ言葉によって動機づけが高まると考えられるからである。

(3) 自由記述

自由記述を帰属ごとに分類した際、自由記述に書いた帰属と動機づけには相関関係が存在していると予想する。動機づけを高めるような、ある帰属によるほめられ方を最高のほめられ方と認知していると考えられるからである。

方 法

1. 対象

G大学の1~4年生96名、N女子高校の高校1、2年生69名を対象に調査を行った。

2. 調査用紙の構成

(1) フェイスシート

年齢、学年、性別、「これまで、あなたは人からほめられた方だと思いますか?」という、ほめられ経験を尋ねた。ほめられ経験に関しては5件法で回答

を求めた。

(2) 学習動機を測定する尺度

市川 (1995) より、充実志向・訓練志向・実用志向・関係志向・自尊志向・報酬志向の6つに分類される「学習動機」を調査した。質問内容は「あなたは普段、どのような理由から勉強をしていますか。」であり、6件法で回答を求めた。

(3) 小学校高学年での、ほめの帰属とその後の動機づけを測定する尺度

好きな教科で良い成績をとり、担任の教師からほめられるという場面を設定し、速水・伊藤・吉崎 (1989) の達成目標尺度の学習目標傾向 (3項目) と、池田・三沢 (2012) の失敗観尺度の失敗回避欲求 (3項目) を組み合わせ、6項目からなる尺度を作成した。質問項目は5件法で回答を求めた。

「能力ほめ」を受けたことに伴う感情を尋ねる質問として、「あなたは〇〇が本当に得意なんだね。〇〇の才能があるね!」そのときのあなたに生じたであろう感情の程度はどのくらいですか。」と教示した。

「努力ほめ」を受けたことに伴う感情を尋ねる質問として、「あなたは毎回きちんと宿題をやっていたものね。努力したね!」そのときのあなたに生じたであろう感情の程度はどのくらいですか。」と教示した。

「性格ほめ」を受けたことに伴う感情を尋ねる質問として、「あなたの真面目な性格が、うまくいった理由だね!」そのときのあなたに生じたであろう感情の程度はどのくらいですか。」と教示した。

(4) 現在 (大学生) での、ほめの帰属とその後の動機づけを測定する尺度

自分の専攻の難しい課題で良い評価を受け、教授からほめられるという場面を設定した。尺度は(3)と同様のものを使用した。

「能力ほめ」を受けたことに伴う感情を尋ねる質問として、「あなたは、大変優れた才能を持っているね!」このときのあなたに生じるであろう感情の程度はどのくらいですか。」と教示した。

「努力ほめ」を受けたことに伴う感情を尋ねる質問として、「あなたは毎日長い時間、課題に取り組

んでいたね。努力をしたんだね！」このときのあなたに生じるであろう感情の程度はどのくらいですか。”と教示した。

「性格ほめ」を受けたことに伴う感情を尋ねる質問として、「あなたの真面目な性格が、うまくいった理由だね！」このときのあなたに生じるであろう感情の程度はどのくらいですか。”と教示した。

(5) 自由記述による「最高のほめられ方」

“あなたがこれまでに受けた最高のほめられ方を、場面も含め、教えてください。※自由記述です。研究の大きな助けとなりますので、ご協力いただければ幸いです。”と教示し、自由記述により、これまでに受けた最高のほめられ方を尋ねた。

3. 調査時期

2015年10月下旬から11月下旬にかけて調査を行った。

結 果

1. 尺度の構成の確認

まずは、市川(1995)より、「普段、どのような理由から勉強をするか」ということを、充実志向・訓練志向・実用志向・関係志向・自尊志向・報酬志向の6つの学習動機、それぞれ3項目ずつ計18項目を作成し、6件法で回答を求めた。分析の際は、「あてはまらない」を1点から「あてはまる」を6点まで得点化し、その後、同じ志向ごとに得点を合計し、各志向の得点を算出した。

そして、尺度項目の内的一貫性を検討するため、クロンバックの α 検定を行い、 α 係数を算出した。その結果、「関係志向」において $\alpha=.679$ を最低としてそれぞれの因子で概ね高い値が示された。

次に、ほめの帰属による動機づけの変化を明らかにするため、速水・伊藤・吉崎(1989)の達成目標尺度の学習目標傾向から3項目、池田・三沢(2012)の失敗観尺度の失敗回避欲求から3項目、両者を組み合わせ全6項目を作成した。質問項目は「1. そう思う」「2. 少しそう思う」「3. どちらともいえない」「4. あまりそう思わない」「5. そうは思わない」

の5件法で回答を求めた。分析の際は、「あてはまる」を5点、「ややあてはまる」を4点…と回答を得点化し、その後、同じほめの帰属内での達成目標傾向と失敗回避動機ごとに得点を合計し、同じほめの帰属内での達成目標傾向と失敗回避動機ごとの得点を算出した。失敗回避動機については、逆転項目であったため、得点を逆転させて分析した。

そして、尺度項目の内的一貫性を検討するため、クロンバックの α 係数を算出した。その結果、全項目において $\alpha=.80$ を上回る値となり、それぞれの因子でかなり高い値が示された。

2. 各尺度得点の学校段階差・男女差の検討

(1) 各尺度得点の学校段階差の検討

N女子高校とG大学という2つの学校段階における、「達成目標傾向」と「失敗回避動機」の和により求めた、「動機づけ」を用いての平均値間に差がないか検討した。これは、異なる学校(年齢)集団を統合して分析してよいか否かを検討するために行った。

その結果、「現在・能力ほめ」の動機づけのみにおいてG大学の方が10%水準で有意に高くなったが、他の項目については非有意であった。よって、分析は、学校段階で分けることなく行うこととした。

(2) 各尺度得点の男女差の検討

男女差においても、異なる性別を統合して分析してよいか否かを検討するために「動機づけ」の平均値間に差がないかどうかを検討した。

その結果、「小学校・努力ほめ」の動機づけ、「小学校・性格ほめ」の動機づけ、「現在・努力ほめ」の動機づけにおいて、女性の方が5%水準で有意に高い値となったが、他は非有意であった。6項目中3項目が有意となったが、全体としては同質とみなして、以下の分析を行った。

3. ほめの帰属による、達成目標傾向と失敗回避動機および、動機づけ全体の差の検討

(1) ほめ方による差異

時間的な要因を統合し、小学校高学年と現在の、同じほめの帰属による、動機づけ全体の値を合計し、

	小学校高学年	現在	平均
能力ほめ	21.9	22.6	22.3
努力ほめ	22.5	22.7	22.6
性格ほめ	20.8	21.3	21.1
平均	21.7	< 22.2	

Table 2 時間及びほめの帰属内での、動機づけ全体の平均値

その平均値を算出した (Table 2)。

その結果、「性格ほめ」よりも、「能力ほめ」・「努力ほめ」の方が5%水準で有意に動機づけが高かった。

(2) 時間による差異

ほめ方を統合し、小学校高学年または現在という、同じ時間内における三種類のほめの帰属による動機づけ全体の値を合計した上で、その平均値を算出した (Table 2)。

その結果、5%水準で「小学校高学年」より「現在」の方が有意に動機づけが高かった。

(3) 小学校高学年における差の検討

小学校高学年における、ほめの帰属と、達成目標傾向と失敗回避動機の値は Table3 を参照。

①動機づけ全体

ほめの帰属による、小学校高学年の動機づけ全体の平均値の差の検定を行った。平均値の詳細は Table 2 参照。

小学校高学年の動機づけ全体の平均値は「性格ほめ」<「能力ほめ」≒「努力ほめ」となり、「性格ほめ」と「能力ほめ」、「性格ほめ」と「努力ほめ」の間には1%水準で有意な差がみられた。しかし、「能力ほめ」と「努力ほめ」の間には有意な差はみられなかった。

②達成目標傾向

ほめの帰属による、小学校高学年の達成目標傾向の平均値の差の検定を行った。

達成目標傾向の平均値は、「性格ほめ」<「努力ほめ」≒「能力ほめ」となり、「性格ほめ」と「能力ほめ」、「性格ほめ」と「努力ほめ」の間には1%水準で有意な差がみられた。「努力ほめ」と「能力ほめ」に有意な差は無かった。

③失敗回避動機

ほめの帰属による、小学校高学年の失敗回避動機の平均値の差の検定を行った。

失敗回避動機の質問項目は逆転項目であったため、平均値が高いほど失敗回避動機は低いということになる。失敗回避動機の平均値は、「能力ほめ」≒「性格ほめ」<「努力ほめ」となり、「努力ほめ」と「性格ほめ」は5%水準、「能力ほめ」と「努力ほめ」は1%水準で有意な差がみられた。しかし、「能力ほめ」と「性格ほめ」の間には有意な差はみられなかった。

	達成目標傾向	失敗回避動機
能力ほめ	11.9	10.0
努力ほめ	11.5	11.0
性格ほめ	10.4	10.4

Table 3 小学校高学年における平均値

(4) 現在における差の検討

現在における、ほめの帰属と、達成目標傾向と失敗回避動機の値は Table4 を参照。

①動機づけ全体

ほめの帰属による、現在の動機づけ全体の平均値の差の検定を行った。

現在の動機づけ全体の平均値は「性格ほめ」<「能力ほめ」≒「努力ほめ」となり、「性格ほめ」と「能力ほめ」、「性格ほめ」と「努力ほめ」の間には1%水準で有意な差がみられた。しかし、「能力ほめ」と「努力ほめ」の間には有意な差はみられなかった。平均値の詳細は Table 2 参照。

②達成目標傾向

ほめの帰属による、現在の達成目標傾向の平均値の差の検定を行った。

達成目標傾向の平均値は、「性格ほめ」<「努力ほめ」<「能力ほめ」となり、「能力ほめ」と「努力ほめ」には5%水準で、他の帰属間には1%水準で有意な差がみられた。

③失敗回避動機

ほめの帰属による、現在の失敗回避動機の平均値

の差の検定を行った。

失敗回避動機の質問項目は逆転項目であったため、平均値が高いほど失敗回避動機は低いということになる。失敗回避動機の平均値は、「能力ほめ」≒「性格ほめ」≒「努力ほめ」となり、「能力ほめ」と「努力ほめ」には1%水準で有意な差がみられたが、「努力ほめ」と「性格ほめ」、「能力ほめ」と「性格ほめ」の間には有意な差はみられなかった。

	達成目標傾向	失敗回避動機
能力ほめ	12.1	10.5
努力ほめ	11.5	11.2
性格ほめ	10.5	10.9

Table 4 現在における平均値

4. 個人差変数と、動機づけ全体との関係性の検討

ほめられ経験・学習動機・自由記述と小学校高学年および現在のほめの帰属による動機づけ全体との相関関係を、ピアソンの相関係数を算出し検討した。

(1) ほめられ経験

「ほめられ経験」に関しては、逆転項目であったため数値を逆転させ、分析を行った。その結果、「現在・努力ほめ」の動機づけ全体との間に、わずかな正の相関がみられたが、ほとんど相関は無いといえる。他の項目との相関関係は無かった。

(2) 学習動機

学習動機との相関関係に関しては、「小学校・努力ほめ」の動機づけ全体において「実用志向」との間に、わずかな正の相関がみられたが、ほとんど相関は無いといえる。また、「現在・努力ほめ」の動機づけ全体においても、「実用志向」との間に、わずかな正の相関がみられたが、こちらもほとんど相関は無いといえる。他の項目との相関関係は無かった。

(3) 自由記述

自由記述はG大学96名中67名であり、回収率は約69.8%であった。「能力ほめ」に分類されたのは16名、「努力ほめ」に分類されたのは28名、「性格ほめ」に分類されたのは1名、「その他」に分類され

たのは29名であった。

自由記述の分類方法は、能力ほめに該当するもの、努力ほめに該当するもの、性格ほめに該当するもの、その他や複数の帰属が書かれたもの、と分類した。そして、同じほめの帰属内で、自由記述において「能力ほめ」と、「努力ほめ」に該当される記述をした者の動機づけ全体の平均値の差を検討した。「性格ほめ」の自由記述に関しては、分類の結果、1人のみとなってしまったため、分析から外した。

検定の結果、小学校高学年、現在共に動機づけ全体の平均との相関関係は無かった。

考 察

1. 各尺度得点の学校段階差・男女差の検討

(1) 各尺度得点の学校段階差の検討

検定の結果、「現在・能力ほめ」の動機づけのみにおいて、G大学の方がわずかに高くなったが、有意な差とは言えないため、すべての項目については非有意であるといえる。

このことから、大学生と高校生という学校段階の差は、結果に影響を及ぼしておらず、高校の段階で、帰属の同じほめ言葉を大学生と同様に捉えているといえる。

(2) 各尺度得点の男女差の検討

男女差においても、「動機づけ」の値を用いての平均の差の検定を行った結果、「小学校・努力ほめ」、「小学校・性格ほめ」、「現在・努力ほめ」において、女性の方が有意に高い値となったが、他は非有意であった。

このことから、小学校高学年での努力ほめ、性格ほめ、現在での努力ほめに関しては、女性の方が男性よりも有意にほめられた際の動機づけが高くなることが示された。男女差について今回は扱わないが、今後の課題となりそうである。

3. ほめの帰属による、達成目標傾向と失敗回避動機および、動機づけ全体の差の検討

(1) ほめ方による差異

「性格ほめ」が小学生から大学生まで年齢を問わず、

動機づけを高めないという結果は、「性格ほめ」が「能力ほめ」に比べて動機づけを高めるといふ仮説に反するものであった。

10代以降のほめ言葉として「性格ほめ」が使われている(林・林, 2005)ということを見ると、質問紙の「性格ほめ」の例文に効果が無かったことや、「性格ほめ」はそもそも動機づけを高めるといふよりも相手との友好的な関係を保つ「関係調整」のためのものであることが考えられる。

(2) 時間による差異

「小学校高学年」より「現在」の方が、有意に動機づけが高いという結果は、小学生の方が動機づけが高いという仮説に反するものであった。

理由としては、小学校高学年時を思い出すよりも、現在のこのことの方がよりリアルに考えられるためであろう。

(3) 小学校高学年における差の検討

①動機づけ全体

【「能力ほめ」 \leq 「性格ほめ」 $<$ 「努力ほめ」】という仮説は、支持されなかった。ドゥエック氏の先行研究では、小学校高学年の段階ですでに努力ほめの効果が出るはずであるが、今回は違いが見られなかった。

理由として、外国と日本の差があるのかもしれないが、質問紙の例文が現実的ではなかったことが、まず考えられる。また、10代以降のほめ言葉として「性格ほめ」が使われている(林・林, 2005)ことを考えると、質問紙の「性格ほめ」の例文に効果が無かったことや、「性格ほめ」はそもそも動機づけを高めるといふよりも相手との友好的な関係を保つ「関係調整」のためのものであることが考えられる。

②達成目標傾向

【「能力ほめ」 \leq 「性格ほめ」 $<$ 「努力ほめ」】という仮説は支持されなかった。理由は動機づけ全体と同じく、質問紙の例文の問題や、「性格ほめ」がそもそも動機づけを高めないことが考えられる。

③失敗回避動機

【「努力ほめ」 $<$ 「性格ほめ」 \leq 「能力ほめ」】という仮説を支持するものであり、努力に比べ、能力をほめることで失敗を恐れるようになるというドゥエック氏の先行研究と合致するものであった。

(4) 現在における差の検討

①動機づけ全体

【「能力ほめ」 $<$ 「努力ほめ」 $<$ 「性格ほめ」】という仮説は支持されなかった。理由は小学校高学年の動機づけ全体と同じく、質問紙の例文の問題や、「性格ほめ」がそもそも動機づけを高めないことが考えられる。

②達成目標傾向

【「能力ほめ」 $<$ 「努力ほめ」 $<$ 「性格ほめ」】の順に動機づけが高くなるという仮説は支持されなかった。順序が小学校高学年と等しいことから、現在の場合も質問紙の例文の問題や、「性格ほめ」がそもそも動機づけを高めないことが考えられる。

③失敗回避動機

【「性格」 $<$ 「努力」 $<$ 「能力」】という仮説は、「能力ほめ」の失敗回避動機が最も高くなることを除いて、支持されなかった。よって、小学校高学年と同様に努力に比べ、能力をほめることで失敗を恐れるようになるというドゥエック氏の先行研究と合致するものであった。

4. 個人差変数と、動機づけ全体との相関の検討

(1) ほめられ経験

一部にわずかな相関が見られたが、ほとんど相関関係は無かった。ただ、すべての変数との相関係数が正の値となり、統計的に有意な根拠は得られなかったが、ほめられ経験のある人ほどほめられた際の動機づけが高くなりそうである。

(2) 学習動機

一部にわずかな正の相関がみられたが、ほとんど相関は無かった。

ほとんど相関関係がなかったとはいえ、「実用志向」のみと小学校高学年及び現在の「努力ほめ」の動機づけ全体との間に、わずかながら相関関係が認められたことには意味があるのかもしれない。

(3) 自由記述

検定の結果、小学校高学年、現在共に動機づけ全体の平均との相関関係は無かった。

よって、「最高のほめられ方」と認知するほめの帰属と、動機づけの高まりとは関係が無いことが明ら

かとなった。

しかし、自由記述をまとめていて、数名共通する記述があった。

まずは「ほめる人」についての記述だ。「普段は厳しい、めったにほめない人からほめられると嬉しい」という趣旨の報告や、「教授など、専門家から認められると嬉しい」という趣旨の報告が数名あった。「まさかほめられないだろう」と思っていた人からほめられるという、ギャップによるところが大きいのかもしれない。

次に「ほめられた内容」である。多かったのが「何気なくやっていることをほめられる」という報告だ。例えば、ノートをきれいにとる、奉仕的なことをするなど、いわば内発的動機づけによってしていた行動をほめられるというものである。しかしながら「アンダーマイニング効果」(岩瀧, 2012) と呼ばれる、内発的動機づけによる行動に報酬を与えるとかえって動機づけを低めるといった研究もあり、矛盾している部分がある。その原因として二点考えた。

一点目は、物質的な報酬と言語的な報酬の違いである。アンダーマイニング効果で例に出されるのは、金銭などの物質的な報酬であったのに対し、ほめ言葉は言語的な報酬である。自分の行為に対して金銭を受け取るのと、ほめ言葉を受けるのでは、受ける側の感情はかなり異なってくるはずである。

二点目は「ラポール」であると考えている。今回の自由記述で報告のあった「最高のほめられ方」は、ほとんどが親や教師、友人などラポールがとれている人物からのほめであった。自分が何気なくやっていることを、信頼関係のある人からほめられると「自分のことをちゃんと見ていてくれる」と感じるため、特に嬉しい経験として記憶されると考えた。

5. 本研究の問題点

①性別の不均衡

今回の実験では、質問紙の回答を多く得るためにN女子高校に協力を依頼した。その結果、G大学の回答数と合計すると、男性：女性＝45：118と女性の方が2倍以上多くなった。男女差の検討において、数項目で女性の方が、有意に平均値が高くなったた

め、女性の多さが結果に影響を及ぼした可能性がある。

②想定法の限界

今回は高校生もしくは大学生の調査対象者に、小学校高学年のときを想定して回答してもらう調査方法をとった。しかし、小学生時代を思い出そうと思っただけでも、やはり現在の捉え方になってしまう部分はあるはずである。それが小学校高学年と現在で明確な差が出なかった原因の一つである

③質問紙の妥当性について

ほめ言葉として提示した例文が現実的でなかったため、青木氏の行ったインタビューにおいて、子どもから報告の多かったほめ言葉を使用し、ほめ言葉の例文を作成する。そうすれば、子どもがほめ言葉として認識している、よりリアルなほめ言葉を例文として提示することができると思った

6. 今後の課題

今後の課題として以下の三点を述べる。

①調査対象者について

問題点にも挙げたように、男女比率の問題がある。G大学の男女比率に大きな差はないので、N女子高校での調査数分の男子高校生にも調査ができれば、男女差や学校段階差にも均衡がとれるであろう。男女差の検討において数項目で有意な差が生じたことから、男女比率を揃えることは重要なことである。それと関連し、男女でのほめ言葉の捉え方の違いについて調査してみることも面白そうである。

また、今回は小学校高学年のときを想定して回答してもらう調査方法をとったが、小学校高学年時代を思い出そうと思っただけでも、やはり現在の捉え方になってしまう部分はあるはずである。それが小学校高学年と現在で明確な差が出なかった原因の一つであるので、可能ならば実際の小学校高学年に対して調査を行う方が正確なデータが得られるだろう。

②質問紙について

ほめ言葉として提示した例文がぎこちないなど、現実に即していなかった。そこで、青木氏が先行研究で行ったインタビューにおいて、子どもから報告の多かったほめ言葉から質問紙でのほめ言葉の例文

を作成する。そうすれば、子どもがほめ言葉として認識している、よりリアルなほめ言葉を例文として提示することができると考えた。

③「叱られる」場面について

ほめというフィードバックの対極となるのが「叱る」というフィードバックであろう。教師となれば、子どもの不適切な行動に対し「叱る」ことも必要となる。よく言われるのが、「叱ると怒るは違う」ということである。ではどのような叱り方が、子どもの正しい行動への動機づけになるのか、調査してみた。しかし、「叱る」ことは実際の子どもの相手には倫理的にできないため、質問紙によって問うことになるだろう。

今回の「帰属」を例にすれば、性格や能力を叱るのは子どもを傷つけてしまうだろう。そう考えると、今後自ら矯正していきやすいのは、「努力が足りない」を叱ることではないだろうか。

引用文献

- 青木直子 (2005) 就学前後の子どもの「ほめ」の好みは動機づけに与える影響 発達心理学研究, 16 237-246.
- 青木直子 (2009) 子どもの報告するほめられたエピソード・ほめられ方の発達の変化——小学校入学後3年間の縦断調査による検討——, 藤女子大学紀要 第Ⅱ部, 46 53-59.
- 青木直子 (2010) ほめられた場面を構成する要因——実験要因及びインタビューデータの分析——, 藤女子大学紀要 第Ⅱ部, 47 41-59.
- 青木直子 (2011) ほめられたことがら・ほめられ方・ほめ手が児童の動機づけに与える影響, 発達研究 25 1-12.
- 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——小学校低学における発達差の検討——, 藤女子大学人間生活学部紀要 51 39-48.
- キャロル・S・ドゥエック 今西康子 (訳) (2008) やればできる! の研究 能力を開花させるマインドセットの力 草思社
- 黒田祐二・櫻井茂男 (2012) 動機づけと学業達成—自己決定理論と達成目標理論を中心に— 日本児童研究所 (編) 児童心理学の進歩4 金子書房 93-94.
- 林宇萍・林伸一 (2005) 「ほめる」使用頻度と「ほめられる」好感度 (2): 10代・20代の同性・異性間の差異, 山口大学人文学部国語国分学会 28 42-54.
- 林宇萍・林伸一 (2008) 「ほめる」使用頻度と「ほめられる」好感度 (4): 50代-60代の同性・異性間の差異及び他の世代との比較, 山口大学人文学部国語国分学会 31 54-38
- 堀洋道 (監) 櫻井茂男・松井豊 (編) (2007) 心理測定尺度集Ⅳ 子どもの発達を支える (対人関係・適応) サイエンス社
- 市川伸一 (1995a) 学習と教育の心理学 増補版 岩波書店
- 市川伸一 (1995b) 学習動機の構造と学習観との関連 日本教育心理学会第37回総会, 177
- 市川伸一 (2000) 勉強法が変わる本 心理学からのアドバイス 岩波ジュニア新書
- 市川伸一 (2001) 学ぶ意欲の心理学 PHP 新書
- 岩瀧大樹 (2012) 教育臨床と心理学—支える・学ぶ・教えるを科学する— 学文社 41.
- Mueller, C. M & Dweck, C. S. (1998) Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology* 75 33-52.
- 中室牧子 (2015) 「学力」の経済学 ディスカヴァー・トゥエンティワン
- 大芦治 (2013) 無気力なのはワケはある 心理学が導く克服のヒント NHK 出版新書
- 大村彰道 (1996) 教育心理学Ⅰ 発達と学習指導の心理学 東京大学出版会
- 澤口右京 渋谷昌三 (2014) 「ほめ」に関する心理学的研究の動向, 目白大学 心理学研究 10 93-1.
- (本研究は第一著者・三俣貴裕による平成28年度卒業研究『ほめ方のスタイルと年齢が、達成目標傾向と失敗回避動機に与える影響』に加筆・修正を加えたものである。)