

教師からの言葉によるほめられ経験がその後の学習意欲に与える影響

三浦 宏之*, 山本 奨**

(2017年2月15日受理)

Hiroyuki MIURA, Susumu YAMAMOTO

The Effects of Teachers' Verbal Praises on Learning Motivation

この研究では、大学生176名を対象に質問紙を用いて調査を行い、言葉によるほめられ経験とその後の学習意欲の関係について検討を行った。まず、言葉によるほめられ経験をとらえる観点について、因子分析を用いて『成長の称賛』『努力の称賛』『主観的な称賛』『日常の称賛』の4つを抽出し、因子得点を生成した。同様に学習意欲をとらえる観点として因子分析を用いて『知的好奇心』『達成志向』『公的自己統制』『私的自己統制』『注意集中力』の5つを抽出し、原尺度を修正した。これらを用いて大学生の言葉によるほめられ経験を測定するとともに、当該学生の学習意欲を測定し、その関係について言葉によるほめられ経験の各因子得点を独立変数、学習意欲の各下位尺度得点のそれぞれを従属変数とする重回帰分析を用いて検討した。これにより、次の結果が得られた。①『知的好奇心』『達成志向』『公的自己統制』には『成長の称賛』が肯定的な影響を与えること。②『私的自己統制』には『努力の称賛』『成長の称賛』『日常の称賛』の順で肯定的に影響を及ぼすこと。③『注意集中力』はほめられ経験から影響を受けないこと。

問題と目的

賞賛とは、肯定的な評価や感想を対象者にフィードバックすることである。これを強化子と捉えた場合、笑顔やうなづき、拍手などによっても機能し、ご褒美やシールなどトークンエコノミーによってもそれは成立する。その中で学校場面で教師が、指導援助手段として用いる場合には、言語的賞賛が一般的だと考えられる。

たとえば Brophy (1981) が教師による賞賛を機能やねらいの観点から整理し、「代理強化の試みとしての賞賛」などの8種類の賞賛を提案しているなど、賞賛については教師の指導援助手段として多くの研究がなされてきた。最近では、庭山・松見 (2016) が、言語的賞賛回数を増やすための手続きをクラスワイドで採った上で、教師の言語

的賞賛が児童の授業参加率の向上に有効であったことを報告している。

このような賞賛は児童の側からは『ほめられ経験』と捉えることができるであろう。古市・柴田 (2013) は小学生を対象に、ほめられ経験を「学習場面におけるほめられ経験」と「生活場面におけるほめられ経験」とに分類したうえで自尊感情・学習意欲・学校生活享受感情との関係について検討し、教師からのほめられ経験は、子どもの自尊感情・学習意欲・学校生活享受感情に肯定的な影響を及ぼすこと、また、自尊感情を媒介にして学習意欲及び学校生活享受感情に影響を及ぼすことを明らかにした。その一方、そこでは具体的な言葉や表現については言及されていない。また、ここで用いられた学習意欲に関する尺度は、

* 岩手大学教育学部学校教育教員養成課程学校教育コース、** 岩手大学大学院教育学研究科

柴山・小嶋（2006）のものであり、下山・林・今林ら（1982）によって作成された学習意欲質問紙や若松・大谷・小西（2004）による学習意欲尺度等を参考にして構成され、「知的好奇心」「自己統制」「学習嫌悪」「達成志向」の4下位尺度からなるものである。しかしほめられ経験と学習意欲の関係に関しては、2下位尺度のみが分析に用いられており、その追究については検討の余地がある。

さらにこれまで追究されてきたほめられ経験と意欲や動機との関係は、同時または短期間に生じるものを前提とされているが、児童生徒時代を通して蓄積されたほめられ経験が、成長後の学習意欲にどのような影響を与えるのかについて検討した研究は見当たらない。学習指導要領において、『「生きる力」を育む』という理念を掲げられ（文部科学省，2015），近年，知・徳・体のバランスのとれた力である「生きる力」と、知識や技能に加えて、学ぶ意欲や、自身で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力等までも含めた「確かな学力」の重要性が強調されてきた。学校教育の成果が、知識や技能の習得に留まることなく、生涯を通じて活かすことができる『学習意欲』の獲得に及ぶことが求められているといえよう。

そこで本研究では、大学生をその成長後の姿と捉え、これを対象に、言葉によるほめられ経験がその後の学習意欲にどのように影響するのかを明らかにすることを目的とする。まずはどのようなほめ言葉があるのかを集め、「ほめ言葉」の詳細な分類を行い言葉によるほめられ経験を測定する暫定尺度を作成する。次に柴山・小嶋（2006）が作成した学習意欲尺度を参考に学習意欲を測定し、過去のほめられ経験と現在の学習意欲との関係を検討することから、具体的にどのようなほめ方が学習意欲に影響するのか明らかにする。これにあたり、本研究において学習意欲を、柴山・小嶋（2006）と同様に「自らある学習行動をとることを決意し、それを生起させ、持続させようとする意志」と定義する。

研究1

研究2で用いる言葉によるほめられ経験を測定するための暫定尺度を作成することを目的に以下の研究を行った。

方法

調査対象者 大学生51名

実施時期 2016年7月上旬

調査手続き 大学の授業において、集団に質問紙を配布し、その場で回答を求め回収した。回答時間は約10分であった。

調査材料 「学校生活における教師とのかかわりのなかで、教師に言われてうれしかった言葉とその時の状況を思いつく限り書いてください。」の教示文を提示し、自由記述によって項目を収集する質問紙を用いた。また、学校生活とは小学校入学以降を指すことを説明した。ここでは、より多くの言葉を収集するために、当該の言葉について、回答者が明確に「ほめられた」と認知しているものに限定しないために、「ほめ言葉」ではなく「うれしかった言葉」という表現を用いた。

結果と考察

自由記述による回答を整理した結果、167項目が収集された。その中には感謝の言葉（ありがとう）や労いの言葉（お疲れさま）、激励の言葉（あきらめるな、など）という、回答者にはうれしかった言葉ではあるが、ほめ言葉でない項目が54件あり、これらを除いた113項目がほめ言葉として得られた。これらの項目を、表現（直接的な表現、遠回しな表現）・対象（過程、結果、能力）・内容（学習面、生活面、パーソナリティ）の観点から、これら2×3×3の18のグループに分類した。その中から部活のキャプテンなど状況が限定されすぎている言葉や過度に具体的もしくは抽象的な言葉などを削除した。そして、より一般的な表現へと修正し似通った項目などをまとめた結果、最終的に42項目からなる言葉によるほめられ経験を測定するための暫定尺度が作成された。ここで、カテゴリによって項目数の偏りが見られたが、これらの項目数をそろえることは困難だと判断し、再検討・再収集などは行わなかった。

研究2

どのような言葉によるほめられ経験がその後の学習意欲に影響するのかを明らかにすることを目的に以下の研究を行った。

方法

調査対象者 大学生176名

実施時期 11月上旬

調査手続き 大学の授業において、担当教員から、

「任意での回答である」旨を伝えてもらったうえで質問紙を調査対象者に配布し、その場で回答を求め回収した。その際「項目にある言葉をかけられたが、ほめ言葉として受け取らなかった場合や、思い出せない場合は『ない』を選んでください。」という注意事項を付け加えた。

調査材料 以下の内容によって構成される質問紙。

① **言葉によるほめられ経験**：研究1で作成した

TABLE1 ほめ言葉の因子分析結果

	因子				共通性
	1	2	3	4	
成長の称賛					
138言葉遣いが丁寧だね	.664	.004	.217	.165	0.515
130良く働いているね	.627	.304	.044	.220	0.536
137手本にしてもいい?	.596	.203	.148	.287	0.501
140あなたなら大丈夫だと思っていたよ	.591	.349	.214	.173	0.547
141あなたにしか頼めない	.561	.254	.277	.134	0.474
127あなたみたいな人が増えるといいね	.544	.386	.173	.095	0.484
139そういう感じ	.517	.204	.241	.305	0.460
134まじめだね	.514	.348	-.089	.259	0.460
136大人っぽくなったね	.513	.119	.320	.000	0.380
132本当はリーダーをやってほしかった	.496	.098	.255	.174	0.351
努力の称賛					
112努力しているね	.285	.709	.030	.285	0.666
126たくさん勉強したんだね	.354	.675	.139	.080	0.607
108成績が良くなったね	.091	.669	.312	.018	0.554
116よく頑張っているね	.211	.638	-.004	.529	0.731
107毎日頑張っているね	.246	.599	-.006	.479	0.649
113できがいいね	.325	.488	.318	.048	0.447
主観的な称賛					
103おもしろいね	.149	.086	.612	.319	0.506
121最近できがいいね	.283	.310	.532	-.068	0.464
104かっこよかったよ	.193	.121	.529	.456	0.540
119奇跡がおきたね	.139	.139	.497	.096	0.295
110楽しく聴けたよ	.206	.171	.476	.107	0.310
105まるで別人だね	.035	-.107	.454	-.048	0.221
142自分のことのようにうれしいよ	.352	.201	.452	.185	0.403
日常の称賛					
115字がきれいだね	.056	.140	.000	.532	0.306
114〇〇(名前)さんみたいにやってみよう	.125	.067	.115	.517	0.301
106姿勢が良いね	.226	.018	.075	.514	0.321
111元気なあいさつだね	.207	.145	.242	.430	0.307

言葉によるほめられ経験を測定するための暫定尺度を用いる。その42項目それぞれについて、「ない」「まれに言われた」「たびたび言われた」「頻繁に言われた」の4件法でその頻度について回答を求めた。

② **学習意欲**：柴山・小嶋（2006）が作成した学習意欲尺度をもとに，大学生向けに言葉を修正した尺度を用いた。原尺度と同様に「いいえ」「どちらかといえばいいえ」「どちらともいえない」「どちらかといえばはい」「はい」の5件法で回答を求めた。

結果と考察

調査の結果，176件の回答が得られた。その中で無回答項目があった場合には，これに当該項目の平均点を入れて補充した。

1 言葉によるほめられ経験の構造

はじめに，ほめ言葉にはどのような種類があり，人はそのほめられ経験をどのような観点から区別しているのかを明らかにするために因子分析を行った。負荷量が.400を下回った項目を削除し，残された27項目を用いて，再度，主因子法によって因子を抽出しバリマックス回転を施した。その初期の固有値は順に9.08，2.15，1.71，1.51，1.15であった。その固有値の落差及び累積寄与率が50%を超えること並びに解釈が可能であることを考慮し4因子を抽出した。第4因子までの累積寄与率は53.54%であった。このバリマックス回転後の解をTABLE1に示す。

第1因子では「言葉遣いが丁寧だね」や「良く働いているね」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは研究1で「直接的な表現」「能力」に分類された項目を中心とするものであった。そこには普段の学校生活において，児童生徒が大人へと成長していく中で「大人っぽさ」を認められたという経験が大きく残っているのではないかと考えられた。そこで第1因子を『成長の称賛』と命名した。

第2因子では「毎日頑張っているね」「よく頑張っているね」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは努力の過程をほめたものや努力の結

果をほめたものだと考えられた。研究1では「直接的な表現」において「過程」と「結果」に，さらにその多くが「学習場面」におけるほめ言葉に分類されたものである。よって第2因子を『努力の称賛』と命名した。

第3因子は「最近できがいいね」「おもしろいね」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは研究1では，表現を問わず児童生徒の「内面」をほめる言葉と考えられたものである。一方でこれらは称賛する側の主観的な評価や感想の言葉が中心であると考えられる。第2因子では客観的な事実を称賛しているが，ここでは主観的な評価・感想としての言葉が主であるため，第3因子を『主観的な称賛』と命名した。

第4因子は「姿勢が良いね」「字がきれいだね」などの項目に高い負荷量が見られた。その多くは研究1では「直接的な表現」で「能力」をほめる言葉に分類された項目であった。第1因子にも「能力」をほめる言葉は多いが，ここでは特に表面的に表れている能力が多くみられる。また，それらの能力は日常生活と深く関わっていることから，第4因子を『日常の称賛』と命名した。

この解において4つの因子得点を生成し，後述する「3 言葉によるほめられ経験とその後の学習意欲との関係」に関する分析にて，独立変数として用いることとした。

2 学習意欲

(1) 学習意欲の構造

学習意欲については柴山・小嶋（2006）が作成した学習意欲尺度の項目を大学生用に表現の一部を変更したため，あらためて因子分析を行ったうえで信頼性の検討を行うこととした。

因子分析の結果，その初期の固有値は順に10.647，2.253，2.032，1.906，1.424，1.385であり，落差の大きい第4因子までの累積寄与率が46.770%に留まり50%未満であった。また，因子の解釈も困難であり，原尺度（4因子）とは異なる構造を持つものと考えられた。分析の結果，第5因子までの累積寄与率は50.726%であり，解釈も可能であると判断されたため，これを採用する

こととした。そのプロマックス回転後の因子パターンを TABLE2 に示した。

第 1 因子では「今まで知らなかったことを知り

たいと思う」「勉強して新しいことを知るの楽しい」などの項目に高い負荷量が見られた。これらの多くは原尺度において「知的好奇心」とされ

TABLE2 学習意欲の因子分析結果

	因子				
	1	2	3	4	5
知的好奇心 ($\alpha = .880$)					
○ 232 今まで知らなかったことを知りたいと思う	.980	-.109	-.137	.114	-.133
○ 229 勉強して新しいことを知るの楽しい	.853	-.028	-.065	.086	-.079
○ 204 勉強したいことや、知りたいことがたくさんある	.685	-.040	.000	-.092	.118
○ 221 講義で新しいことをどんどん知りたい	.635	-.015	.224	-.016	.052
○ 231 勉強することが好きだ	.631	-.104	-.246	.192	.315
○ 218 興味を持ったことは、積極的に調べようとする	.594	.164	-.097	-.090	-.049
○ 227 学校で学んだことについて、もっと詳しく調べたいと思う	.552	-.022	.133	-.098	.054
○ 212 これまで学んだことについて、もっと学んでみたいと思う	.463	-.029	.362	-.027	.094
○ 214 興味のあることは、進んで勉強している	.430	.345	-.046	-.131	-.045
210 次に何を勉強するのか楽しみにしている	.339	.093	.189	-.040	.193
233 授業中に自分の意見を発表する	.165	.147	.063	-.134	.112
達成志向 ($\alpha = .831$)					
228 難しい課題に取り組んでいると、すぐにつかれてやめることが多い	.264	-.653	.184	.111	-.297
○ 220 できないことがあっても、何度も挑戦する	-.091	.639	-.049	.197	-.003
○ 235 分からない課題でも、すぐにあきらめずいろいろ考えようとする	.195	.631	-.109	.119	.034
○ 216 新しいことを学んだら、応用ができるかを試してみたいと思う	.190	.578	.165	-.238	-.137
○ 236 難しい課題でも、できるだけ自分の力でやる	.090	.573	-.016	.010	.023
○ 225 間違えた課題は自分の力でもう一度取り組む	.085	.521	.016	.142	.070
○ 215 今までできなかったことができるようになりたいと思う	.393	.418	.000	.046	-.358
○ 219 言われなくても苦手なことを勉強をする	-.085	.413	.223	.186	.054
213 今までよりも難しい課題に挑戦したいと思う	.283	.364	.150	-.198	.101
226 答えがわからなかったらそのままにしている	-.017	-.312	.168	-.074	-.193
公的自己統制 ($\alpha = .800$)					
○ 207 講義中は先生の発言をよく聞いて考えている	-.074	-.109	.926	-.035	.048
○ 203 授業中は、よそ見をしたり、無駄話をしたりしない	-.174	-.090	.665	.161	.018
○ 208 時間になったら、気持ちを切り替えて勉強に取り組んでいる	-.002	.033	.562	.165	.014
○ 211 講義の内容を理解しようと努力している	.185	-.018	.538	.022	.023
○ 222 先生や友達の話聞き、集中して勉強に取り組んでいる	.204	.065	.468	.110	.113
224 授業のノートは言われなくても取るようにしている	.207	.001	.315	.190	-.179
私的自己統制 ($\alpha = .652$)					
○ 202 自分で目標や計画を立てて、勉強をしている	-.137	.007	.137	.763	-.061
○ 201 テストや試験があると聞かれたら、そのための勉強をする	-.024	-.079	.122	.526	.004
○ 234 誰かに「勉強しなさい」と言われなくても、勉強する	.157	.179	-.033	.487	.123
230 出された課題はきちんとこなす	.011	.198	.094	.362	-.106
注意集中力 ($\alpha = .643$)					
○ 206 勉強をしているとすぐに飽きる	-.131	-.109	.070	-.114	-.576
○ 205 勉強をしているとき、ほかに面白いことがあると、勉強をやめてしまう	.169	-.090	-.087	-.035	-.564
○ 223 授業中に、ぼうっとうすることがある	-.017	-.017	-.083	.163	-.542
209 学ぶことが楽しいと思えない日が多い	-.317	.077	-.115	.099	-.382
217 家でも予習や復習をしている	-.031	.108	.184	.154	.234
プロマックス回転後の因子間相関 (右上) と下位尺度間相関 (左下)					
	1	.653	.592	.363	.390
	2	.657	.437	.367	.309
	3	.544	.451	.267	.286
	4	.384	.434	.379	.229
	5	.384	.288	.322	.229

る項目であった。そのことから第1因子を原尺度と同様に『知的好奇心』と呼ぶこととする。これらの項目は未知のもの、新しく出会ったものに興味関心を持ち、それらをさらに探求しようとする欲求や行動を表していると考えられる。

第2因子では「できないことがあっても何度も挑戦する」「わからない課題でも、すぐにあきらめずいろいろ考えようとする」などの項目に高い負荷量が見られた。その中には原尺度における「達成志向」にあたる項目がすべて含まれている。その他の項目を見ても、今よりも高いレベルへ向かおうとする意志が見て取れる項目であることから、第2因子を『達成志向』と呼ぶこととした。これらは最後までできるだけ自分の力でやりとげようとする傾向を表していると考えられる。

第3因子は「講義中は先生の発言をよく聞いて考えている」「授業中は、よそ見をしたり、無駄話をしたりしない」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは原尺度の「自己統制」に分類される項目からなり、学校での学習場面の項目による。そのことから第3因子を『公的自己統制』と命名した。これらは学校における学習活動の重要性を認識し、自らの判断によって自律的に学習しようとする傾向を表していると考えられる。また、本因子は学習活動を大学の授業場面に限定するものと捉えられた。

第4因子では「自分で目標や計画を立てて、勉強をしている」「テストや試験があるとされたら、そのための勉強をする」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは第3因子と同様に「自己統制」に分類される項目のうち、自身で勉強に取り組む姿勢が見られるものである。よって第4因子を『私的自己統制』と命名した。これらは日常生活における学習活動の重要性を認識し、自らの判断によって自律的に学習しようとする傾向を表していると考えられる。

第5因子では「勉強をしているとすぐに飽きる」「勉強をしているとき、ほかに面白いことがあると、勉強をやめてしまう」などの項目に高い負荷量が見られた。原尺度では「学習嫌悪」とされる

項目が中心となっているが、高い負荷量を示した3項目はいずれも学習に集中できず持続しない様子を表していると考えられる。よって第5因子を『注意集中力』と命名した。これらは学習に対する集中や持続させる傾向を表していると考えられる。原尺度では学習意欲の抑制的な側面を示していると考えられていたが、本研究では学習を持続させる傾向や集中する傾向を表すものと捉えられた。

大学生向けに言葉に変更を加えた項目を用いた結果、原尺度の2つはほぼ再現され、1つは2つに分かれたといえる。また1つの因子は原尺度とは異なった解釈をしたが、ほぼ再現されているといえる。このことから、小学生では学校場面・生活場面によって学習活動に区別はないが、大学生においては大学の授業場面における学習活動と日常生活における学習活動とに区別されていると考えられた。

(2) 信頼性の検討

次に、これらの因子に高い負荷量を示した項目を用いて、足し上げ点による下位尺度を構成することを試みた。各下位尺度のCronbachの α 係数は『知的好奇心』尺度と『達成志向』尺度、『公的自己統制』尺度では.800超であった。『私的自己統制』尺度は.652、『学習嫌悪』尺度では.643となり、十分な α 係数は得られなかったが項目数が少ないことを考慮すると一定の内的整合性が確認されたといえる。また当該項目とそれ以外の項目の合計とのPearsonの積率相関係数についても問題となる項目は見られなかった。ここで作成された尺度では、点数が高いほど『知的好奇心』尺度ではこれが強く、『達成志向』尺度ではその傾向が強く、『公的自己統制』尺度と『私的自己統制』尺度ではその傾向が強く、『注意集中力』尺度ではその能力が高いことを表す。

3 言葉によるほめられ経験とその後の学習意欲との関係

次に4種類の言葉によるほめられ経験がその後の学習意欲にどのように影響するのかについて、その関係を追究する。言葉によるほめられ経

TABLE3 各変数間のピアソンの積率相関係数

	努力の称賛	主観的な称賛	日常の称賛	知的好奇心	達成志向	公的自己統制	私的自己統制	注意集中力
成長の称賛	.099	.109	.080	.291 **	.409 **	.185 *	.188 *	.171 *
努力の称賛		.012	.106	.018	.100	-.077	.214 **	.050
主観的な称賛			.028	-.002	.137	-.069	.031	.020
日常の称賛				.079	.029	.066	.189 *	.043
知的好奇心					.657 **	.544 **	.384 **	.384 **
達成志向						.451 **	.434 **	.288 **
公的自己統制							.379 **	.322 **
私的自己統制								.229 **
注意集中力								

* $p < .05$ ** $p < .01$

TABLE4 重回帰分析の結果

独立変数	平均 (SD)	従属変数				
		知的好奇心	達成志向	公的自己統制	私的自己統制	注意集中力
		32.68 (5.87)	24.38 (4.76)	15.91 (3.72)	10.90 (2.50)	6.80 (2.27)
成長の称賛	.81 (6.78)	.292 **	.393 **	.200 **	.157 *	.166
努力の称賛	.21 (4.46)	-.016	.061	-.102	.182 *	.030
主観的な称賛	.96 (3.91)	-.036	.094	-.091	.008	.000
日常の称賛	.19 (2.83)	.059	-.011	.063	.157 *	.027
		$R = .299 **$	$R = .424 **$	$R = .235 **$	$R = .314 **$	$R = .176$

* $p < .05$ ** $p < .01$

験と学習意欲の176件のデータを用いて、言葉によるほめられ経験の4つの因子得点を独立変数、各学習意欲の下位尺度の得点をそれぞれ従属変数とする重回帰分析によって検討した。各変数間のPearsonの積率相関係数をTABLE3に示した。また、4つ独立変数の標準偏回帰係数と各分析における重相関係数をTABLE4に示す。なお独立変数は直交解によって得ていることから多重共線性の課題は生じないものと考えられた。

(1) 知的好奇心

TABLE4に示した通りこの重回帰式は有意であり、『知的好奇心』には『成長の称賛』が有意であり正の影響を与えていることが示された。

このことから、『成長の称賛』の経験が多い学生ほど、『知的好奇心』が強いことが明らかとなった。つまり、「大人っぽさ」を教師から認められた経験が多いと感じることが、知らないもの・興味関心のあるものを探求しようとする欲求を高めているということである。たとえば小学校においては生活科や理科実験、社会科見学などの幅広い

経験から興味関心を高める時間が多く設定されることに加えて、児童の成長を称賛していくことでより知的好奇心を高められる可能性がある」と推察される。

(2) 達成志向

TABLE4に示した通りこの重回帰式は有意であり、『達成志向』には『成長の称賛』が有意であり正の影響を与えていることが示された。

このことから、『成長の称賛』の経験が多い学生ほど、『達成志向』が強いことが明らかとなった。つまり、「大人っぽさ」を教師から認められた経験が多いと感じることが、最後まで自分の力でやり遂げようとする傾向を強くするという点である。『達成志向』、つまり最後まで自分の力でやり遂げようとする傾向は、困難な課題や問題に出会ったときに、より深く考えを巡らせ試行錯誤することにつながるという点で重要であろう。このような経験は考える力や問題解決力を伸ばすことにつながるという意味で、確かな学力に貢献するものと考えられる。児童生徒の成長を称賛する

ことで『達成志向』を向上させ得る可能性が示されたことは、教師に有益な方策を提供するものだといえよう。

(3) 公的自己統制

TABLE4に示した通りこの重回帰式は有意であり、『公的自己統制』には『成長の称賛』が有意であり正の影響を与えていることが示された。

このことから、『成長の称賛』の経験が多い学生ほど、『公的自己統制』の傾向が強いことが明らかとなった。『成長の称賛』は他の児童のモデルであることの承認でもある。それを教師から認められた経験が多いと感じることは、学校生活場面における学習活動の重要性を認識し、自律的に学習するという傾向を強くするといえる。学校生活場面における学習活動とはつまり授業であることを考えると、実践場面では授業を重要なものと認識し自律的に学習する児童生徒を増やし、相互にモデルとして機能させることが有効だと考えられる。

(4) 私的自己統制

TABLE4に示した通りこの重回帰式は有意であり、『私的自己統制』には係数の大きい順に『努力の称賛』『成長の称賛』『日常の称賛』が有意であり正の影響を与えていることが示された。

このことから、『努力の称賛』『成長の称賛』『日常の称賛』それぞれの経験が高いほど、『私的自己統制』の傾向が強いことが明らかになった。また、『努力の称賛』『成長の称賛』『日常の称賛』の順に強く影響することも明らかとなった。つまり、学習場面全体における努力に対する称賛、大人へと成長していることに対する称賛、日常生活における行動や人間性に対する称賛それぞれの経験が多いほど、日常生活場面において学習を重要なものであると認識し自律的に学習する傾向は強くなるということが示された。学習における努力と日常生活の中でとらえることのできる能力を認めることで、日常生活の中に学習を組み込み、その習慣化を促すことができると推察された。

(5) 注意集中度

TABLE4に示した通りこの重回帰式は有意でな

かった。

このことからいずれのほめ言葉も『注意集中度』には影響しないということが明らかとなった。称賛することでは学習に対する持続力や集中度を高めることはできないが、悪化させることもないということであろう。

総合的な考察

学習意欲の下位尺度のうち、『知的好奇心』『達成志向』『公的自己統制』についてはほぼ同様の結果が得られた。このことから、新しいことを知る楽しさ、難しい課題に挑戦し解決しようとする姿勢、他の誰かに見られている場面での学習への取り組みなどは、自身の変化を称賛の言葉で価値付けられるという経験を積み重ねることで高まると考えられる。また、3下位尺度で同じ言葉によるほめられ経験が有効にはたらいたのは、学習意欲尺度が元来比較的高い下位尺度間相関を呈しているためと考えられた。さらに『私的自己統制』については、普段の学習活動における努力や日常生活について自律している様子などを称賛されることで、誰にも見られていないなど他者に評価されない環境での学習意欲が高まると言える。

さて、本研究においてはほめる・ほめられるという関係を教師・学生（児童生徒）という関係に限定している。親子関係や友人関係などこの関係を変化させることでまた異なる結果が得られる可能性が考えられる。たとえば『主観的な称賛』は学習意欲のどの下位尺度にも影響を与えないということが示されたが、友人関係においては個人の主観的な感想や意見が大きく影響を与える可能性が考えられる。

本研究の限界

1 児童生徒への応用

本研究では調査対象者を大学生とし、大学生の過去の経験をもとにほめ言葉を収集・分析して大学生現在の学習意欲を測定している。また、過去の経験として記憶を頼りにしてレトロスペクティブなアプローチをしていることも加味すると、この結果すべてが児童生徒にも適用することができ

るとは言えない。学習意欲の構造についても、小学生用に作成された原尺度では4因子構造になっていることから、小学生を対象に同様の調査を行ったとしても同様の結果が得られるとは限らない。このことから児童生徒に適用できる部分と適用できない部分とを区別して学校生活に取り入れていく必要があると考えられる。

2 性差・年齢差の検討

柴山・小嶋(2006)において学習意欲には性差や年齢差があることが明らかにされている。学習嫌悪においては小学校4、5年生では女子児童よりも男子児童の方がその傾向は強いが、6年生になると男子児童よりも女子児童の方がその傾向が強くなることが示されている。学習嫌悪と同じ項目からなる『注意集中度』にも同じような傾向が見られる可能性が推察される。また、ほめられ経験について古市・柴田(2013)は「女子のほうが男子よりも、ほめられ経験からの自尊感情への影響性が高いことが示された。」としているが、ほめられ経験から学習意欲への影響について性差は有意でないとしている。以上のことから、学習意欲にはほめられ経験以外の多くの要因が関係していると考えられ、さらにその要因が性差の影響を受けている可能性がある。その要因を明らかにすることで、より効果的に児童生徒の学習意欲を高めることができる可能性がある。年齢による影響の在り方の変化を明らかにすることができれば、学習意欲を伸ばすのに効果的な時期や賞賛の方法が確立される可能性も考えられる。

3 被験者の特性による影響

本研究では被験者となる学生のパーソナリティや特性を測ることはせず、全ての学生を同時に分析した。しかしその中には、たとえば外向的な学生や内向的な学生、自己肯定感や居場所感の高い学生と低い学生など、様々な特性を持った学生がいるはずである。これらのパーソナリティや特性の違いからほめられ経験と学習意欲の間にはどのような関係があるのかを明らかにすることで、より有益な知見が得られると考えられる。

同様に児童生徒のパーソナリティや特性による

影響の違いを推察することで、児童生徒に対する学習意欲を高める指導をより効果的に行うことができると考えられる。

4 注意集中度を高める要因

注意集中度にはほめられ経験は影響しないことが示されたことから、注意集中度にはその傾向を強める要因と弱める要因が他に存在する可能性が考えられる。その要因を明らかにすることができれば学習に対する注意集中度を強める指導が可能になる。注意集中度は学習に対する多様な意欲を成果につなげる側面をもつことも考えられることから軽視できない。これを伸長させる要因や手立ての解明が期待される。

引用文献

- Brophy, J. 1981 Teacher praise: A Functional Analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32
- 古市裕一・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研究科 研究収録, 154, 25-31
- 文部科学省 2015 小学校学習指導要領 第1章 総則 第1教育課程編成の一般方針 1
- 庭山和貴・松見淳子 2016 自己記録手続きを用いた教師の言語的賞賛の増加が児童の授業参加行動に及ぼす効果 教育心理学研究 64, 598-609
- 柴山直・小嶋妙子 2006 児童の学習意欲に関する研究－自己効力感との関連について－新潟大学教育人間科学部紀要. 人文・社会科学編 9(1), 37-52
- 下山剛・林幸範・今林俊一・浦田冽尹子・黒田眞由子・宮本光博・曾我部和広・塚田洋二・大塚慶吾・前原辰信・小沢ひろみ 1982 学習意欲の構造に関する研究 東京学芸大学紀要 第1部門 教育科学 33, 129-143
- 若松養亮・大谷宗啓・小西佳矢 2004 小・中学生における学習の有効性認知と学習意欲の関連 教育心理学研究 52, 219-230

謝辞

本研究を進めるにあたり、質問紙調査に協力してくださった岩手大学教育学部の学生の皆様にお礼申し上げます。

附記

本研究は、平成28年度岩手大学教育学部に提出された卒業論文を、再構成したものである。