

教師の称賛が中学生の学習における内発的動機づけに与える影響

- 教師—生徒コミュニケーションの立場から -

The Influence of Teacher Praise on Intrinsic Motivation  
among Junior High School Students  
from the Perspective of Teacher - Student Communication

国際基督教大学 大学院  
アーツ・サイエンス研究科提出博士論文

A Dissertation Presented to  
the Graduate School of Arts and Sciences,  
International Christian University,  
for the Degree of Doctor of Philosophy

2016年4月11日

April 11, 2016

水 上 晃 実  
MIZUKAMI, Terumi

# 目次

はじめに	1
研究の背景	3
日本の学校の現状ーコミュニケーションの観点からー	3
今日のコミュニケーション教育	8
教師と生徒のコミュニケーションとは	10
送り手としての教師	12
動機づけの先行研究	13
近年の動機づけの枠組み	14
内発的動機づけと外発的動機づけの関係	17
称賛の研究	20
称賛の分類	25
適切な称賛方法とは	29
称賛の危険性	30
問題の設定	34
先行研究の問題点	34
本研究の目的	36
教師の称賛によって向上する生徒の学習の動機づけについて	
ーモデルの提案ー	38
リサーチクエスション	40
研究1 「教師の称賛による嬉しさの感受測定尺度」の開発	41
目的	41
研究1の予備調査	42
予備調査の時期と参加者	42
調査の内容	42
予備調査で確認できたこと	42
研究1本調査	42
調査の時期と参加者	43

調査の内容	4 3
結果	4 3
考察	4 9
<b>研究 2 被称賛経験, 内発的動機付けの関係性の検討</b>	<b>5 5</b>
目的	5 5
調査の時期と参加者	5 5
調査の内容	5 5
被称賛経験を測定するための質問項目	5 5
内発的動機付け	5 5
分析方法	5 5
被称賛経験尺度の開発	5 5
「被称賛経験」と「内発的動機付け」の関係性の検討	5 6
結果	5 6
被称賛経験の尺度作成	5 6
「被称賛経験」「内発的動機付け」の関係性の検討	5 8
考察	5 9
被称賛経験の尺度作成	5 9
被称賛経験と内発的動機づけの関係性について	6 0
<b>研究 3 生徒の内発的動機づけを高める称賛方法の検討</b>	<b>6 1</b>
目的	6 1
実験授業の手順	6 1
変数の整理	6 1
調査の時期と参加者	6 5
調査方法	6 5
調査の内容	6 5
調査状況	6 7
分析方法	7 2
学年ごとの 2 要因分散分析の結果	7 2
考察	7 7
教師のキャラクター×称賛方法×時間を独立変数とした 3 要因分散分析の結果	8 2
考察	8 3
性別×称賛方法×時間を独立変数とした 3 要因分散分析の結果	8 7
考察	8 8

結論と課題	92
本研究のまとめ	92
本研究の結論	96
これからの教師—生徒コミュニケーション	
—学校現場で活用できる称賛方法の確立を目指して—	97
今後の課題	100

参考文献	103
------	-----

資料	115
----	-----

## はじめに

近年、日本の学校現場では不適格教員や学級崩壊という言葉が聞かれるようになり、教師たちがその指導力を問われることも少なくない時代となった。日々研鑽を積み、子どもたちが興味・関心を持って臨めるような授業を展開している教師たち、高いコミュニケーション能力のもと安心・安全に過ごせる学級経営をしている教師たちがいる一方で、子どもたちとの接し方が分からず、授業や学級経営に支障をきたしている教師の存在が問題となっている。とくに新任の教師の中には、子どもたちとの会話を成立させることすらできない教師もいる。

そもそも教師とはどういう存在であるべきであろうか。学習内容を一方的に教えるだけの存在では決してない。子どもたちに寄り添い、心身の成長および学力の向上に対して適切に働きかける存在であり、確実にその成果を上げながら、子どもたちを導く存在であるべきである。学校生活の中で子どもたちに直接関わっているのは教師であり、その存在の重要性は多くの研究者によって指摘されているところでもある(石隈, 1999; 大野, 1997)。それでは、どうしたらそのような教師が増えていくのであろうか。

まず、教師と子どもたちの関係について考えたい。学校という環境において、教師は子どもたちに教授するという役割を持っている。これは一見、教師から子どもたちへの一方向の伝達作業に見えるがそうではない。個人で学習する場合と異なり、学校においては、教師と子どもたちとの双方向のやり取りの中で学習が成立していく。教えるという動作が成り立つためには、受け取る側がいなければならない。つまり、学習内容を送信する教師と受信する子どもたちという両者のコミュニケーションの中で、学習がなされていくということである。

次に、学習の成果を上げるということについて考える。先述の通り、学校における教師の「教える」という作業を教師と子どもたちのコミュニケーションと考えた場合、一般的な人と人とのコミュニケーションと異なってくるのが、受け手である子どもたちには学習の効果が期待されているという点である。情報を伝達するという意味でのコミュニケーションに留まらず、教師からの送信は、子どもたちの成長に働きかけるものでなければならない。

そこで筆者は、学校の中で行われている教師と子どもたちの様々なやり取り（コミュニ

ケーション)の中で、「ほめる」という教師の動作に着目した。称賛の研究の多くは、これまで教育心理学の分野で行われてきており、その効果については多くの見解が出されているが、それらの先行研究を参考にしながら、本稿では教育心理学に加えて教育コミュニケーションの立場から、教師が子どもたちにもたらす称賛の効果を実証的に検討していきたいと考えている。ほめるという教師の動作が子どもたちの学習の動機づけに働きかけ、「学びたい」という意欲を活発にさせることができるという見地のもと、学校現場で有用な称賛方法を抽出し、現職の先生方や教師を目指している学生に提案することで、教師のスキルアップおよび教師と生徒の良好なコミュニケーションの成立、そして、子どもたちの学習における動機づけの向上につなげたい。

## 研究の背景

### 日本の学校の現状—コミュニケーションの観点から—

OECD2015 年度版の「図表でみる教育」によれば、日本の初等教育と前期中等教育の学級規模は OECD 加盟国中大きい方であり、2013 年には、国公立の学校の場合、初等教育段階の平均学級規模は 27 人で、データのある OECD 加盟国で 3 番目に大きく（OECD 平均は 21 人）、前期中等教育では 32 人で、OECD 加盟国で 2 番目に大きい（OECD 平均は 24 人）。私立学校の学級規模はさらに大きく、初等教育では 30 人で、OECD 加盟国で 2 番目に大きい（OECD 平均は 21 人）。前期中等教育では 34 人で、OECD 加盟国で最大であった（OECD 平均は 22 人）。

また、日本の教師の法定勤務時間は他の OECD 加盟国よりも長く、前期中等教育段階において、2011 年の国公立学校の教師の法定勤務時間は 1883 時間であり、OECD 平均（初等教育段階 1671 時間、前期中等教育段階 1667 時間、後期中等教育段階 1669 時間）よりも長いことが報告されている。2013 年には、日本の国公立学校の教員の法定勤務時間はさらに増え、教育段階すべてで年間 1899 時間だったのに対し、OECD 平均は 1600 時間（初等教育）～1618 時間（前期中等教育）と 2011 年よりも減り、日本と OECD 加盟国の差が開く結果となった。

しかし、上記の結果とは対照的に、教師の授業時間数を見てみると、日本の教師の授業時間数は OECD 平均よりも短く、2011 年において、国公立学校の教師は、初等教育段階において 731 時間（OECD 平均：790 時間）、前期中等教育段階において 602 時間（OECD 平均：709 時間）、後期中等教育段階において 510 時間（OECD 平均：664 時間）授業を行っている。この状況について、OECD は、勤務時間と授業時間との隔たりには、教師が授業以外の業務に割く時間を反映している可能性があるとし、日本の教師は、授業以外の様々な業務をこなすことが期待されているとの見解を示している。

このように、諸外国と比較しても多忙を極めている日本の教師たちであるが、勤務時間が長いからといって、児童・生徒と関わる時間が多いとは言いがたい。上記の数値だけを見ると、OECD加盟国の教師よりも学校にいる時間は長いのであるが、実際に、休み時間や放課後に児童・生徒の課外活動の監督や生徒指導の他、事務処理などの職務をしなければならない場合も多く、むしろ日本の教師たちには児童・生徒と時間的な余裕を

持ってコミュニケーションを取ることができる機会は少ない。子どもたちとどのように接したらよいのか分からないと悩む教師にとって、職務に追われて子どもたちに向き合う時間がないということが、子どもたちとの関係構築をますます難しくしている。

また、昨今は我慢が出来ない子どもたちの増加や暴力行為の低年齢化なども心配されるようになり、そういった子どもたちへの対応に戸惑う教師も少なくない。文部科学省の平成21年度調査で、学校内外での小・中学生の暴力行為は過去最多となり、調査結果によると、小・中学生、高校生が教師や仲間に暴力を振るったり、物を壊したりした暴力行為は60915件に上った。中学生だけでも4万件を突破している。その後多少落ち着いてきたものの、平成25年度には再び上昇を見せ59345件となった。このような状況になった理由を山梨英和大人間文化学部の窪内節子教授（学校臨床心理学）は「自分の気持ちを表現するコミュニケーション能力が不足している」と断言した。現代の子どもたちは自分の気持ちを表現できない為に他者との関係も構築できないというのである。

一方、平田（2012）によれば、昨今の若者のコミュニケーション能力の低下を危惧する声の一因には、少子化や地域社会の変化があると言う。子どもの多かった時代は、遊びや生活の中で子どもたちがコミュニケーションを学ぶことが出来たが、少子化の現代では、学校から帰ると家族としか話さない子どもたちも多い。周囲の色々な人とコミュニケーションを取る機会が少なくなってしまったのである。さらに平田（2012）は、現代の状況について、今の子どもたちのコミュニケーション能力は低下しているのではなく、生活環境が変わった為であり、学校でコミュニケーション教育を意識的に取り入れる必要が出てきたと言っている。インターネットの普及は私たちの生活に多くの利点をもたらしたが、コミュニケーションという観点においては、これまでの在り方を変えた部分も大きい。子どもたちもインターネットを通じて世界中の人々とコミュニケーションを取ることが可能になってはいるが、メールのように文字だけのやり取りの場合、表情や声のトーンで相手の気持ちを慮ることができない。また、画像や映像でやり取りをする場合でも、その場の空気をもとに感じることは難しいし、もしそのやり取りを終わりにしようと思えば一方的に連絡を絶つこともできてしまう。放課後に友達同士で様々な遊びや活動を通しながら、自然にコミュニケーションを取ることが出来ていた時代とはやはり状況に大きな変化が出てきている。また、広田（2009）も、現代の10代の子どもたちのコミュニケーションは



むしろとても繊細で、お互いに配慮するようになってきていると言っている。広田によれば戦後すぐの農村の子どもたちに関する調査でも、挨拶が苦手な振る舞いに欠ける点を嘆く結果が出ていたとのことである。友達関係においても、ボス支配や今で言ういじめなどが蔓延していて、良好なコミュニケーション関係が築かれていた訳ではないようである。従って、現代の子どもたちが特別にコミュニケーション能力を欠如させている訳ではなく、むしろ、現代の子どもたちも子ども社会の中で必死にコミュニケーションを取りながら生きているというのだ。しかし、コミュニケーション能力が無いと言われてしまうのは、「いろいろな人と、幅広くコミュニケーションがとれる人間になれ」という社会的欲求が非常に高まっているため、子どもの未熟さが目になってしまうのではないかというのが広田の知見である。また、榊原（2015）は、教室内の非言語コミュニケーションを取り上げ、教室ではおおよそ他律的な価値や規範を自律的なものへと生徒が変換することが求められており、学校が求める自主的・主体的な態度が生徒に期待されていると言っている。そして、こうした複雑な環境にある現代日本の生徒たちは、むしろ高いコミュニケーション能力を獲得していると言っている。

さらにここで文部科学省による不登校についての調査結果を見てみたい。不登校となったきっかけと考えられる状況の1つに、「いじめを除く友人関係」という項目がある。誰かにいじめられて不登校になったわけではなく、周囲の友人と上手にコミュニケーションをとることができず、良好な友人関係を築くことができなかつた為に学校に行くことが出来なくなったのであろう。不登校児童生徒数の実態は、下記の Figure1 および Figure2 の通りである。Figure1 を見ると、平成 19 年度から平成 24 年度にかけて減少傾向であったのが、平成 25 年度に上昇していることが分かる。

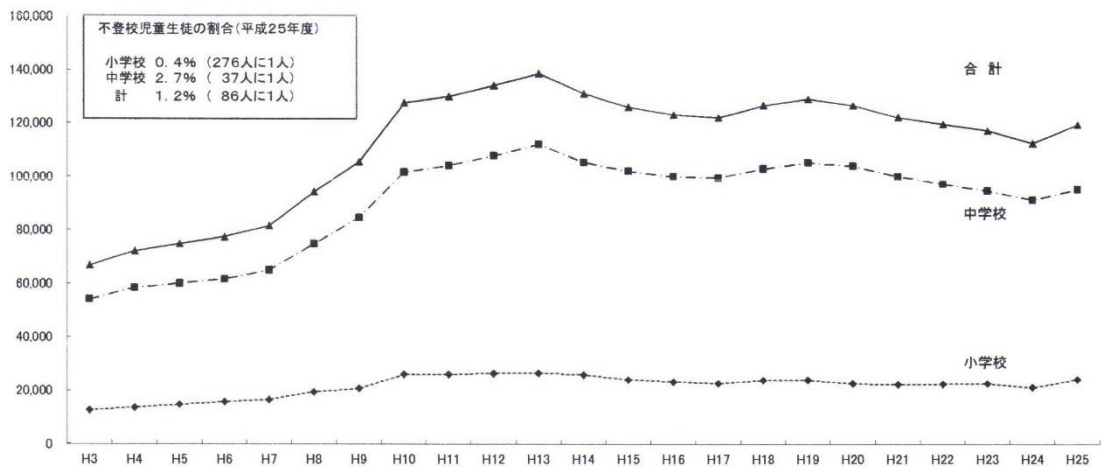


Figure1 不登校児童生徒数の推移

(出典：文部科学省初等中等教育局児童生徒課，「平成 25 年度『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』について」， p. 61，平成 26 年 10 月 16 日 (木) )

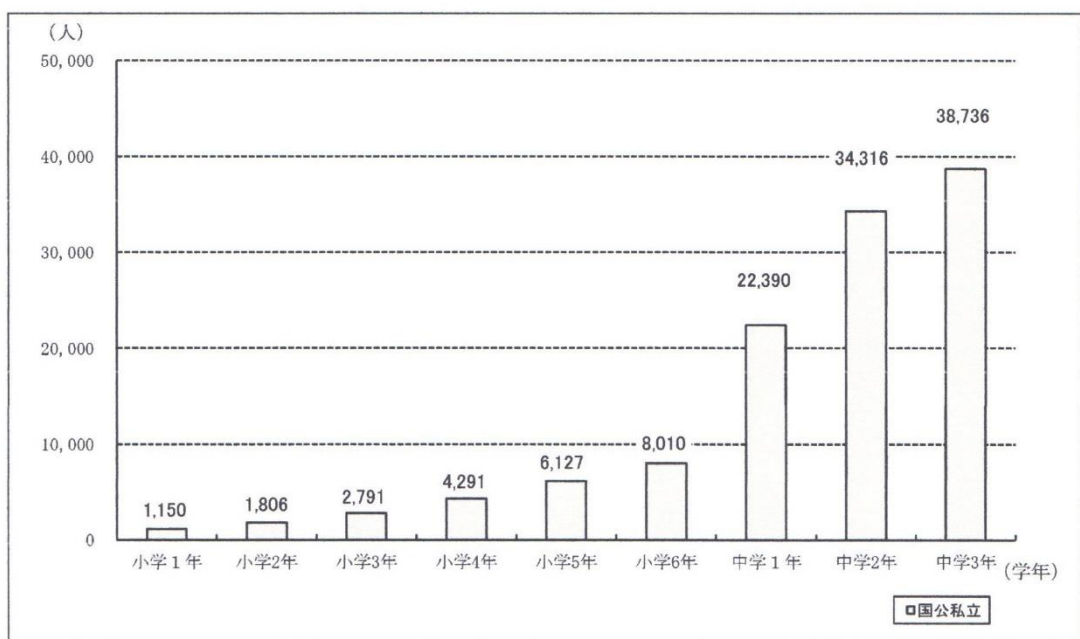


Figure2 学年別不登校児童生徒数

(出典：文部科学省初等中等教育局児童生徒課，「平成 25 年度『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』について」， p. 62，平成 26 年 10 月 16 日 (木) )

教師のコミュニケーション能力、そして子どもたちのコミュニケーション能力が実際にどの程度であるかを測定するのは難しい。では、教師・生徒間のコミュニケーションは実際にどうなっているのでしょうか。

PISA2009 の結果を見ると、日本の子どもたちの授業風景を読み取ることが出来る。まず、「生徒が教師の言うことを聞いていないということはない」という質問に対し、日本の子どもたちは92.8%が「全くその通りである」と回答し、41カ国中1位であった。その他にも「生徒が静かになるまで教師は長く待たなければならないということはない」が91.6%で1位である。これらの結果から、日本の生徒達は落ち着いて授業を受けているということが推察され、日本はPISA参加国の中で最も学級崩壊がない国という見方ができるかもしれない。実際には上述の通り、日本の学校内外でも暴力行為は見られるのであるが、PISAの結果だけを見れば、少なくとも諸外国からは日本の学校はたいへん落ち着いているという印象を持たれるだろう。しかし、教師と生徒との関係を見る質問ではどうであろうか。「多くの先生は実際に私の言うことを聞いてくれる」という質問においては63.0%で32位、「困った時には先生から助けてもらえる」という質問に至っては63.5%で40位である。この結果はどのようなことを示しているのでしょうか。「授業には大人しく参加する。しかし、心の中では教師たちを信頼している訳ではない。」というような生徒達の様子が想像されないだろうか。

日本の生徒は元来礼儀正しい。これは日本という国の文化が培ってきた日本人の気質とも言うべきものであろうか。目上の人に対して敬意を持つことや、他の意見を尊重すること、集団の秩序を乱さないことは、古くから日本には馴染んだ感覚であろう。また、日本の従来の授業スタイルが教師による一斉型授業であることも一因かもしれない。総合的な学習の導入により、授業内での共同学習やプレゼンテーション、ディベートといった授業が取り入れられているとは言え、自分の意見を主張することにはまだ不慣れとも言える日本の生徒にとっては、「授業や教師に親しみはないが、授業が始まれば大人しく聞く。」という状況があっても不思議ではない。しかし、学級が落ち着いているからと言って、生徒が前向きに学習意欲を見せているかと言えば、必ずしもそうではない。教師との関係も上辺だけだとすれば、両者はただその場に互いに存在しているだけの関係となってしまう。そういった関係が上記のPISAの結果をもたらしたとすれば、これは決して見過ごせない

問題点ではないだろうか。

## 今日のコミュニケーション教育

子どもたちのコミュニケーション能力が低下しているのか、それとも、能力の低下ではなくコミュニケーションを取る機会が減っているだけなのか。いずれにしても、学校現場でもコミュニケーション教育を本格的に始動させる時期に来ていることは明白であろう。このような状況の中で文部科学省は、平成 22 年 5 月に「コミュニケーション教育推進会議」を設置し、子どもたちのコミュニケーション能力の育成を図る為の具体的な方策や普及のあり方について議論を進めている。以下、コミュニケーション教育推進会議による審議経過報告である。(出典：文部科学省ホームページより <http://www.mext.go.jp/>)

まず述べられているのは、現代の子どもたちのコミュニケーション状況に対する危惧であり、それらを払拭して子どもたちのコミュニケーション能力を育むために学校教育の中で行うべき活動についての提言である。

### 1. コミュニケーション能力が求められる背景

#### (1) 社会の変化と子どもたちに求められる能力

- 子どもたちは気の合う限られた集団の中でのみコミュニケーションをとる傾向。
- インターネットを通じたコミュニケーションが子どもたちに普及している一方、外での遊びや自然体験等の機会の減少により、身体性や身体感覚が乏しくなっていることが、他者との関係づくりに負の影響を及ぼしている。

#### (2) 子どもたちの現状や課題「話し合う・創る・表現する」ワークショップへの取組

- 新しい学習指導要領では、言語活動の充実により、コミュニケーションに関する能力や感性を育んだり、情緒を養ったりすることも期待されている。

#### (3) 新しい学習指導要領における言語活動の充実

- コミュニケーション能力を、「いろいろな価値観や背景をもつ人々による集団において、相互関係を深め、共感しながら、人間関係やチームワークを形成し、正解のない課題や経験したことのない問題について、対話をして情報を共有し、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深め合いつつ合意形成・課題解決する能力」と捉え、多文化共生時代の 21 世紀においては、このコミュニケーション能力を育むことが極めて重要。

○ コミュニケーション能力を学校教育において育むためには、

- 1 自分とは異なる他者を認識し、理解すること
- 2 他者認識を通して自己の存在を見つめ、思考すること
- 3 集団を形成し、他者との協調、協働が図られる活動を行うこと
- 4 対話やディスカッション、身体表現等を活動に取り入れつつ正解のない課題に取り組むことなどの要素で構成された機会や活動の場を意図的、計画的に設定する必要がある。

次に、学校が取り入れていくべき活動の具体案として、ワークショップ型の授業が提案されている。

## 2. コミュニケーション能力を育成する手法・方策

### (1) これまでの取組

- 諸外国では、クリエイティブな活動をする実践家やアーティストが学校でワークショップ型の授業を行い、子どもたちの創造性やコミュニケーション能力等を育む機会を設けている事例が多く見られ、成果を上げている。
- 文部科学省においては、平成22年度から、コミュニケーション能力の育成を図るため、芸術家等を学校へ派遣し、芸術表現体験活動を取り入れたワークショップ型の授業を展開する事業が実施されている。

### (2) 取組の効果

- 他者認識、自己認識の力の向上

ふだんは見ることのない他者の一面を見いだしたり、自分と異なる状況を擬似的に体験したりすることで、他者認識や自己認識の力が向上する。

- 「伝える力」の向上

相互に伝え合うことの喜びに気づき、少しでもうまく伝えたいという意欲により、表現手法が工夫され、「伝える力」が向上する。

- 自己肯定感と自信の醸成

子どもの良い面や優れた面が引き出されたり、子どもたちが互いに多面的に発見・評価したりされたりすることによって、自己肯定感と自信の醸成がなされる。

- 学習環境の改善

上記の効果により、子どもたちの相互の人間関係が良好になり、学級の雰囲気改善されて、学級全体としての学力が

向上する。また、いじめ・不登校、暴力行為などの問題の解決にもつながる。

○ 授業改善や学級・学年経営への効果

芸術家等の表現活動の専門家によるワークショップ型の授業は、教師にとって、授業手法や評価方法を見直し、改善する機会となる。また、学級の雰囲気改善により、学級経営や学年経営が円滑に進む。

(3) 効果的な手法・方策

○ 実施に当たっては、

・グループ単位（小集団）で協働して、正解のない課題に創造的・創作的に取り組む活動を中心とするワークショップ型の手法をとること

・演劇的活動など表現手法を豊富に取り入れていること

・ワークショップの理論や手法を備えた芸術家等の外部講師が授業に参画することが大事である。

○ 発表を目的化せず手段として位置付け、創作やグループでの話し合い等といった活動の過程を重視することが重要。

その際、ワークショップでは、「導入過程」「展開過程」「ふりかえり過程」という要素をもったプログラムを意識的に組んでいく必要がある。

今後も中・長期的観点から、子どもたちの発達段階に応じたコミュニケーション能力を高めるための方策等について検討。

上記の内容からは、学校内だけではなく、外部からも積極的に各業界の専門家を招き、多面的なアプローチのもと子どもたちのコミュニケーション能力向上に働きかけようとする姿勢が見られる。とくに言語活動に重点を置き、対話やディスカッションを通して他者を理解することや、集団の中での協調や協働を図る活動を推奨している。そして、先述の中で触れた、不登校やいじめ、暴力行為などに対しても、コミュニケーション能力の向上が良い方向に作用して行くことを期待している。

### 教師と生徒のコミュニケーションとは

岡田（1998）は、教師に課せられた授業のコミュニケーションの第1任務として、信頼と権威とを媒介とした未知の世界への誘いと述べている。教師が信頼され、ある種の権威を備えているとき、教師中心の授業の会話は、子どもにとって未知の理論的世界、生活世界とは遊離した可能的世界にいざなうことになるだろうというのである。

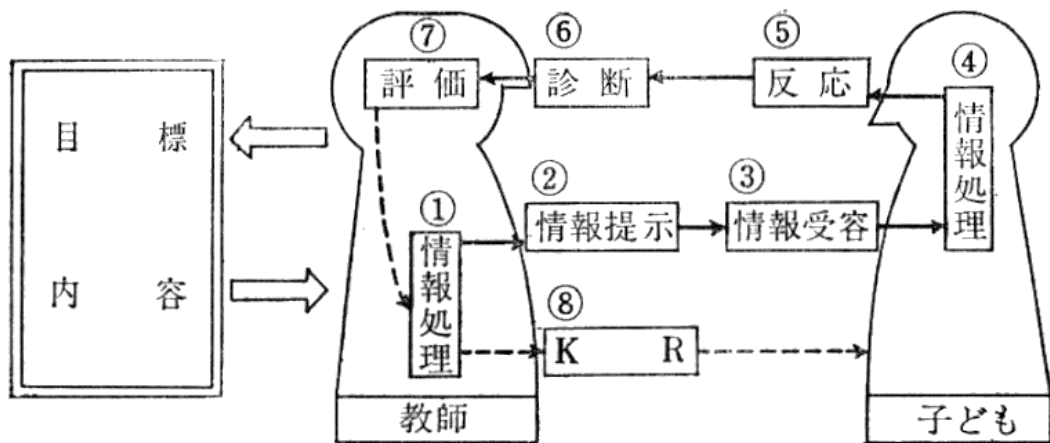


Figure 3 教授—学習過程におけるコミュニケーション (坂元, 1981, p. 38)

Figure 3は、教師が生徒に教授する学習過程を表しており、教師から発信された情報を子どもが受け取って処理し、反応を教師に返す様子が図示されている。子どもの反応を受け取った教師は、子どもにフィードバック (Knowledge of results) を与える。この図を解釈しながら天根 (1996) は、授業は、所定の教育目標を達成するために、それに効果的な教材を介して、教師と児童・生徒および児童・生徒どうしが交わす社会的相互作用の過程であり、それはとりもなおさず言語的あるいは非言語的なコミュニケーションの過程であると述べている。天根も述べている通り、この図は言語的コミュニケーションと非言語的コミュニケーションの両方を表している。言語的コミュニケーションは、教師からの発問、教師から生徒への称賛、勇気づけなどであり、非言語的コミュニケーションは、児童・生徒の反応や教師の態度、表情、視線などである。

他にも、教師と生徒のコミュニケーションを表す形式として、「設問—応答—評価型対話」といものがある。これについて大関 (2011) は、教授・学習のプロセスにおいては必要であろうと述べたあと、教師の期待に同調することのみが子どもに求められ、それが習慣化するならば、たとえ教師の期待を超えた創造的な発話が子どもの側からなされたとしても、それを十分に生かすことが出来なくなってしまうと言っている。そこには、教師の権力が見えるからである。

昨今では、教師の権力の視点からではなく、相互主体的関係の視点から、教育は教師と

子どもの「相互作用」や「対話」から成立すると捉えられるようになった。しかし、権力関係ではないものの、「教えるー学ぶ」という関係が教師と児童・生徒にある以上、そのコミュニケーションが相互作用によって完全に対等なコミュニケーションが営まれるとは言い切れない。大関（2011）は、教えたからと言って学んでいるとは限らないという意味で、教師と子どもの間には断絶があるとし、教師と子どもの教育的関係は非対称的なものであると言っている。そして大関はさらに、〈教えるー学ぶ〉という関係において現れる他者と発話の意味を通じ合わせることは困難とし、その困難な相手と対話することが教育の出発点だと述べている。

### 送り手としての教師

それでは、教師ー生徒コミュニケーションを円滑に営むために優れた送り手となる教師とはどういった教師であろうか。相川（2015）は、教師が子どもとコミュニケーションを取るときに何よりも心掛けてほしいことは、子どもに安心を与えることだと言っている。そして、教師は否定的な言い方をしてしまいがちであることを挙げ、肯定的な言い方に变换すべきであると主張している。例えば、「勉強しないと進学できません」という言い方は「勉強すれば進学できる」などと肯定的な結果を伝える言い方にし、子どもたちのやる気を引き出すことの大切さを述べている。また、栗原（2015）は、教師の「聴く力」の重要性を取り上げ、教師は自分と向き合っ自分の話にしっかりと耳を傾けてくれていると子どもが感じられるような自身の姿勢・態度を子どもに対してははっきりと示すように心がけることが大切であること、また、教師に対して子どもが安心して話が出るためには、そのための雰囲気や関係作りが基盤として重要になると述べている。相川および栗原の主張に共通して出てきた言葉は「安心」であるが、児童・生徒が安心して接することができる教師とは、すなわち「信頼できる教師」となる。

教師に対する信頼感とその規定要因に関しては、中井・庄司（2006）が中学生を対象に実証的な研究をしている。中井らによれば、中学生が教師を信頼するか否かを決定する要因には、保護者が教師を信頼しているかどうかや生徒同士の友人関係が含まれているということである。また、教師からのソーシャル・サポートが重要な要因であることも報告された。



また、佐々木（2005）は、大学生を対象に教師の「信頼性」と「親近性」を検討している。その結果、信頼性の因子は4項目（「専門性」、「熱意」、「透明性」、「社会的認知度」）、親近性の因子は3項目（「自己開示」、「近づき易さ」、「学生への関心度」）が抽出された。また、抽出された因子が学生の学習意欲にどの程度関係があるかの検討では、信頼できる先生においても親近性のある先生においても、「学習意欲が高まる」という質問に対して「全くその通り」と答えた学生が最も多く、教師の「信頼性」と「親近性」が学生の学習意欲にかなり関係があることが示された。教師と生徒の円滑なコミュニケーションが、教室の雰囲気作りや児童・生徒へ安心感を与えるだけでなく、学習意欲を向上させるという見解は、コミュニケーションの有効性をさらに高めるものと言えるであろう。

### 動機づけの先行研究

これまでに、教師と生徒のコミュニケーションが学校現場において重要であること、また、円滑なコミュニケーションが子どもたちの学習における動機づけに影響があることが示唆されていることを述べたが、学習意欲や動機づけといった分野は心理学の研究分野であるため、ここでは動機づけに関して心理学的見地から見ていくこととする。

学習の動機づけを捉える視点として、古典的には内発的動機づけ（intrinsic motivation）と外発的動機づけ（extrinsic motivation）による区分が挙げられる（Ryan & Deci, 2000b）。Deci（1999）は、人が何かに動機づけられるとき、それが自律的（Autonomous）か、それとも他者によって統制されているかという区別が大変重要であると言っており、心理学の世界では前者を「内発的動機づけ」後者を「外発的動機づけ」と呼んでいる。

「内発的動機づけ」という言葉を考案したのはアメリカの心理学者 Harlow, Harry Frederick であった。Harlow（1950）は、サルが走り回ったり、お互いに叩きあったり、ものを投げたりしてとても楽しそうにしている行動を見て、サルたちのエネルギーが、無目的な遊びに向けられているのではないと考えた。そこで、パズルを置いた檻にサルを一匹ずつ入れ、サルたちの行動を観察した。すると、サルたちはパズルに大変な興味を示し、パズルの解き方を発見した上、一度解いたパズルの戻し方まで見出したのである。この時、サルは何の報酬も目当てとせず、一心不乱にパズルに取り組んでいた。この様子に興味を抱

いた Harlow は、後に、この時のサルが見せたような「行動者の内面から自然に沸き起こる、その行動に取り組みたい」という思いを「内発的動機づけ」と名付けた。

その後、心理学の分野では内発的動機づけの研究が盛んに行われてきているが、この内発的動機について Deci (1999) は、「内発的動機づけとは、活動することそれ自体がその活動の目的であるような行為の過程、つまり、活動それ自体に内在する報酬の為に行う行為の過程を意味する」と定義づけている。

他方、外発的動機づけとは、義務、賞罰、強制などによってもたらされる動機づけのことである。これらは、外からもたらされる刺激による動機づけであり、内発的動機づけとは異なり行動自体を目的としていない。例えば、ご褒美をもらう為に家の手伝いをするとか、怒られるから宿題に取り組むなどという場合、手伝いや宿題は行為者の自発的な行動ではなく、「ご褒美をもらう為」「怒られない為」という外発的動機づけがなされた為の行動ということになる。

### 近年の動機づけの枠組み

動機づけの研究は、上述の通り、元来「内発」と「外発」という2つの側面から捉えられて来たが、近年では、その枠組みを細分化する見方もされるようになってきている。

自己決定理論 (Deci & Ryan; 2000) では、外発的動機づけを自己決定性の程度によって、外的調整 (外的調整とは、外発的な報酬を得るため、もしくは、他者からの統制的な働きかけを受けて学習する動機づけ)、取り入的調整 (自尊心を維持するために自身が関与的に学習する動機づけ)、同一化的調整 (学習の内容に自身の価値や重要性を見出だして積極的に学習する動機づけ)、統合的調整 (学習することと他の活動の価値が統合されているために自身の中で無理なく学習に取り組むことのできる動機づけ) の4つに区分し、内発的動機づけとの間に連続性を想定している。

日本では桜井 (2009) が、自ら学ぶ意欲と内発的-外発的動機という概念は大きく2つの観点 (1つは「目的-手段」という観点、もう1つは「自律-他律」という観点) から捉えられるとし、Table1の用に分類した。

Table1 内発的動機と外発的動機の分類

分類の観点	動機	
	内発的動機	外発的動機
目的—手段 (目標性)	<p>学習が目的 目的的な学ぶ意欲</p> <p>例： おもしろいから学ぶ</p>	<p>学習は手段 手段的な学ぶ意欲</p> <p>例： ・ご褒美が欲しいから学ぶ ・憧れの大学に入りたいから学ぶ</p>
自律—他律 (自発性)	<p>自律的な取り組み</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>自律的な学ぶ意欲 (自ら学ぶ意欲)</p> </div> <p>例： 自ら進んで学ぶ</p>	<p>他律的な取り組み</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>他律的な学ぶ意欲 (統制的な学ぶ意欲)</p> </div> <p>例： 教師がやりなさいと言うので仕方なく学ぶ</p>

(桜井, 2009, p. 5)

また、桜井 (2011) は、自律的な学ぶ意欲には、興味・関心 (好奇心) によって学ぼうとする意欲と自己実現のために学ぼうとする意欲の2種類があるとしている。そして、この2種類の自律的な学ぶ意欲を測定しようと試みた。その結果、下記のような自律的学習動機尺度 (Table2) が作成された。

Table2 学ぶ理由による「学ぶ意欲」の分類と測定項目

<p>内的調整</p>	<p>問題を解くことがおもしろいから          むずかしいことに挑戦することが楽しいから          新しい解き方や、やり方を見つけることがおもしろいから          勉強すること自体がおもしろいから          自分が勉強したいと思うから</p>
<p>同一化的調整</p>	<p>将来の成功につながるから          自分の夢を実現したいから          自分の希望する高校や大学に進みたいから          自分のためになるから          勉強するということは大切だから</p>
<p>取り入れ的調整</p>	<p>勉強で友達に負けたくないから          友達より良い成績をとりたいから          まわりの人にかしこいと思われたいから          友達にバカにされたくないから          勉強ができないとみじめな気持ちになるから</p>
<p>外的調整</p>	<p>やらないとまわりの人がうるさいから          まわりの人から、やりなさいと言われるから          成績が下がると、怒られるから          勉強するということは、規則のようなものだから          みんながあたりまえのように勉強しているから</p>

(桜井, 2013, p. 16)

なお、上記の4つの動機づけについて、桜井は次のように説明している。

外的調整は、報酬の獲得や罰の回避、または社会的な規則などの外的な要求に基づく動機づけであり、従来の外発的動機づけに相当する。取り入れ的調整は、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であり、消極的ではあるがその活動の価値を部分的に内在化しているとい

う特徴を持つ。同一化的調整は、活動を行う価値を認め自分のものとして受け入れている状態を表す動機づけである。内的調整は、興味や楽しさに基づく従来の内発的動機づけに相当し、最も自律性の高い動機づけである。

(桜井, 2011, p.77)

上記の各調整スタイルが、学業成績をそれぞれがどの程度予測するかについては、統一の見解が導き出されておらず、まだ研究の余地がある。例えば, Burton, Lydon, D'Alessandro, & Koestner (2006) は同一化的調整のみが学業成績を予測しているが, Fairchild, Horst, Finney, & Barron (2005) のように, 各調整スタイルは学業成績とは関係がないという研究結果もある。

### 内発的動機づけと外発的動機づけの関係

これまでに、動機づけの枠組みを見てきたが、人間の内から沸き起こる学ぶ意欲を表した内発的動機づけをどのように持続もしくは向上させるかは、教育心理学の中でも重要な課題の1つである。しかし、子どもたちの年齢が上がるにつれて、内発的動機づけの低下が見られることが多くの実証的研究で報告されている (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001 ; Lepper, Corpus, & Iyenger, 2005; 桜井, 1997) 。小学校から中学校, 中学校から高等学校というように、進学する機会において変化する子どもの内面の影響との見方もあるが、内発的動機づけに対しての外発的動機づけがどのように関与しているかも重要なポイントになっている。

まず、1971年および1972年に行われたDeciの実験を紹介する。この時期の実験は外的な報酬を与えるとかえって内発的動機づけが低下してしまうことを証明している。Deciの実験で最初に用いられた外的な報酬は、金銭的報酬であった。Deciは、当時の大学生に人気があったソマ・パズルというキューブ・パズル・ゲームを用いて、金銭的報酬が内発的動機づけにどのように作用するかという実験を計画した。まず被験者である大学生を2グループに分け、それぞれにソマ・パズルに取り組んでもらい、一方にはパズルを解いた後に金銭的報酬を与え、一方には外的報酬を与えなかった。すると、どちらのグループも初めはソマ・パズル自体に興味を示し楽しんでいたのに、金銭的報酬を受けたグループは、い

った報酬が払われてしまうと報酬に依存するようになり、パズルを解くのは報酬を得る為の手段に過ぎないと考えるようになったのである。それまでの一般的常識や伝統的心理学論では、外的な報酬は内発的動機づけを高めると考えられていた為、この Deci の実験結果はこれまでの理論に反する結果となったのである。

この結果は当時の研究者たちにとってすぐに受け入れられるものではなかった。しかし、その後の研究でも Deci は外的な報酬が内発的動機づけを低めるという実験結果をいくつも得ている。しかし、その理由を探るうち、Deci (1980) では、「～しなければならない。」

「～すべきだ。」というような統制する仕方と言語的報酬が与えられると、被験者は心理的な圧迫感を経験すると同時に、課題への興味を失い、内発的動機づけに対してマイナスの影響を及ぼすが、単に「良くできました」とだけ伝えるというような統制的でない条件では、内発的動機づけが低下するような望ましくない結果がみられないということも発見している。ほめることは、ほめられた人の行動の変化や持続に対して、強い影響力を持たないと考えられていた時代である (Forness, 1973; Nickell & Travers, 1963)。Anderson, Manoogian & Reznick (1976) も、幼児にお絵かきの課題を与えて、称賛が幼児の内発的動機づけを低下させないことを明らかにしているが、上記の Deci の発見は、外的な報酬の全てが内発的動機づけを低下させる訳ではなく、方法によるということを示唆しており、内発的動機づけと外的な報酬の関係をさらに細かく条件を分けて研究する必要性を投げかけたことになった。

また Deci は、統制の他にも内発的動機づけと「自立性」、「有能さ」、「社会との関係性」などが非常に深く関連していることなどを発表し、どうすれば人びとの内発的動機づけを高めることが出来るかということについて追究しているので、以下に 1980 年代の Deci の発見を簡潔に纏めることとする。

- ・報酬を与える側に相手を統制しようとする意図が無ければ、報酬が有害な効果をもたらす可能性が低くなる。
- ・外的な報酬が内発的動機づけを低下させるのは、自立性を阻害してしまうからである。
- ・外的な報酬が報酬を与えられる人の有能さを認め自立性を阻害しないように与えられるならば、内発的動機づけはむしろ高まる。

- ・子どもたちに適切な行動を行わせようとするときには、愛情をその行動に随伴させるのではなく、すべての行動に愛情を注ぐことが重要であり、そういった周囲の支援が内発的動機づけを支えることになる。

これらの Deci の発見から、言語的報酬の効果というものが単純に「効果あり・なし」で片づけられるものではないことが分かる。現在、金銭的な報酬やご褒美のように動機づけにネガティブな影響を与える効果を「アンダーマイニング効果」と呼ぶが、それに対して、自律的な学習意欲を高める効果を「エンハンシング効果」と呼ぶ。ほめ言葉は言語的報酬であり、外的報酬に属するが、金銭的な報酬やご褒美とは異なり、エンハンシング効果があるものとして位置づけられた。さらに、櫻井（2009）は、外的報酬においてもアンダーマイニング効果が生起しないケースとして、報酬を与える人と与えられる人の間に良好な人間関係が形成されている場合と報酬を与えられる子どもが安定した強い内発的な意欲を持っている場合、さらに報酬を与えられる子どもが2、3歳くらいの幼い子どもの場合を挙げている。

Deci の数々の発見から 20 年、日本では碓井が内発的動機づけにおける自己決定感と自己有能感について、次のように述べている。碓井によれば、自己有能感とは、有能さの感覚であり、自己が環境に効果的に影響を及ぼしているという感覚で、自己決定感とは、自己が何者にも拘束されず自発的に行動しているという感覚であるとのことである（碓井，1992，p.85）。また、外発的動機づけには2つの側面があるとも述べている。それは情動的側面と制御的側面であり、情動的側面とは、有能さに関する情報を伝える側面であり、制御的側面とは、報酬によって行動を制御下に置こうとする側面であるとのことである。碓井は金銭的報酬などの物的報酬や行動結果のフィードバックが自己有能感と自己決定感にどのように作用し、内発的動機づけにどのように影響してゆくかも述べているので、以下に記す。

金銭などの物的報酬は一般的に制御的側面が強いため自己決定感が減少し、内発的動機づけは低下する。監視や競争なども制御的に動きやすく、自己決定感が減少し内発的動機づけは低下する。一方、行動結果のフィードバックは一般的に情動的側面が強いため正のフィードバックならば自己有能感が増加し内発的動機づ

けは高まる。つまり、内発的動機づけに影響を与えるのは、報酬自体ではなく、報酬の認知的評価である。それゆえ、金銭報酬の情動的側面を強めたり、金銭報酬の制御的側面を弱めたりすることが可能であり、あるいは正のフィードバックの制御的側面が強くなる場合もある。

(碓井, 1992, p.86)

つまり、碓井も Deci と同じように外的な報酬は一概に内発的動機づけを低下させる訳ではないと考えており、その外的な報酬がどのような認知的評価を持っているかにより、内発的動機づけへの影響が変わってくると述べているのである。Deci (1980) も自己有能感と自己決定感との関連を述べているが、Deci は自己決定した場合のみ、自己有能感の増減という変化が表れ、内発的動機づけの高低に影響を及ぼすとし、自己決定感の優位性を主張している。この内容を検証すべく、碓井 (1992) は 54 名の大学生を被験者とし、タングラムと呼ばれる平面パズルを使用して実験を行っている。その結果、自己決定感の高い被験者に正のフィードバックを与えると自己有能感が上昇し、その結果内発的動機づけが高められ、一方、自己決定感の低い被験者に負のフィードバックを与えると自己有能感が下降し、内発的動機づけの上昇も見られないという結論が導かれた。

## 称賛の研究

仲島 (2006) は、誰でもほめられることは嬉しく、ほめられるとそれが自信になり自尊心が育つということ、自身の教師経験の中から述べている。また、立木・宮本 (2013) は、教育、つまり子どもを育て成長させることにおいて、ほめることは最も大切なことの 1 つであるとし、ほめられることによって、人間の感情は変化し、自己肯定感や意欲が高まると述べている。昨今の日本でも、「ほめて伸ばす」と言われることがあるように、ほめに関して肯定的に捉える見方も少なくない。

ほめは、様々な場所で用いられる。家庭、学校、職場、習い事、スポーツの場など、人が人からほめられる場所はたくさんある。とくに、教育の場である学校においては、ほめの頻度も多くなるであろう。それでは、実際に学校の中で行われている称賛という行動にはどのような効果があるのか。ほめに関する研究の歴史は長く、研究の角度も結果も様々であるが、本稿ではここで学校における教師の称賛研究について概観することとする。



教師による言語的報酬が学習者の動機づけを高めるとした研究では、アメリカの心理学者である Hurlock が 1925 年に行った研究が有名である。Hurlock は、「称賛」や「叱責」といった言語的報酬が児童の学習成績にどのような影響を及ぼすのかを実験している。以下がその詳細である。

Hurlock はパブリック・スクールの第 4 学年と第 6 学年の子どもを称賛群 (27 名)、叱責群 (26 名)、放任群 (26 名)、統制群 (26 名) の 4 群に分け、4 日間算数テストを実施した。称賛群の子どもたちは、4 日間ともテストの前に実験者によって 1 人 1 人の名前が呼ばれ、全員の前で前日の試験の結果が優れており、成績の向上が認められると称えられた。そして、ケアレスミスがなくさらに頑張るようにと励まされた。これに対して叱責群は、4 日間を通して称賛群が誉められた後に名前を呼ばれ、皆の前で前日のテストがおもわしくなく、ミスが多いとして厳しく叱責された。また、放任群の子どもは、称賛群や叱責群の子どもと同じ部屋で学習しており、他の子どもが誉められたり叱られたりしているのをその場で耳にしてはいるものの、何一つ直接的な言葉かけがなされなかった。統制群の子どもたちは以上の 3 群とは 4 日間とも別室で学習をおこなった。実験終了後、各群のテストの平均点を比較した結果、称賛群では日を追うごとに学習成績が向上し、きわめて優れた成績を残したが、叱責群では第 2 日目の成績は優れていたものの、3 日目からは成績が次第に低下する傾向にあることが分かった。また放任群でも 2 日目にいくぶん成績が向上したものの、その後は目立った結果は得られなかった。統制群においては 4 日間とも成績にほとんど変化が見られなかった (Hurlock, 1925)。

Hurlock の実験は実に 90 年前に遡るが、この時すでに言語的報酬としての称賛が教育的効果を上げることが示唆されていたということになるであろう。

その後、学校の教室での称賛について実証的な研究が盛んに行われはじめたのは、1970 年代からである (Brophy, 1981; White, 1975)。White は、教室における教師の称賛回数を実証的にまとめ、教師が自然に発する称賛が比較的少ないということを発表した。その後 White は、16 研究の中で 8340 時間を費やして 104 人の教師を観察し、教師が称賛や激励をする率をまとめ、教師の称賛回数は、小学校低学年から高等学校に上がるにつれて減少していくことを発表した (Jenkins, L.N., Floress, M.T., & Reinke, W., 2015)。また、Brophy は、教師が用いる称賛は、多くの場合、生徒の行動を強化することを意図しているのではない

と主張し、教師が生徒に向けて与える称賛とは、生徒の行動を認めて受け入れた時やその行動に対して感心した時に用いるものと定義した。教師による称賛の使用率については、White 同様、低いと報告しており、実際の数としては、教師は1時間あたり5回未満の称賛を行っていると言っている。ただ、学年やクラスの大きさ、教師の特性、学習内容の種類によって異なり、一貫性はないと述べている。

最近では、Burnett and Mandel (2010) が、4週間に渡り4クラス×4時間の調査を行い、合計16時間の調査時間において、教師が生徒にアカデミックな称賛、すなわち、能力や努力に関してフィードバックする割合を算出した。その結果、1時間のうちに教師から与えられた一般的な称賛は29回で、その内、アカデミックな称賛が与えられたのは、1.75回であった。しかし、この結果について、Jenkins, L.N., Floress, M.T., & Reinke, W., (2015) は、この調査がオーストラリアの農村部ある学校1校で行われたことや、対象学年が明らかにされていないこと等を指し、この結果を米国の教室に当てはめて一般化するには注意が必要であると述べている。この他、教師の称賛率を扱った研究には、Reinke et al. (2013) や Shores et al. (1993) などがある。

また、同じく称賛率に関する研究であるが、教師の称賛率を上げることができると実証した研究がある。それは、Hawkins and Heflin (2011) と Kalis et al. (2007) である。Hawkins and Heflin (2011) は、教師の称賛率をビデオによるセルフモニタリングとビジュアルパフォーマンスフィードバックによって増加させられることを発見した。研究に参加した高校教師3名は、それぞれ1時間あたりの平均称賛回数が8.4回、0.6回、1.8回と低かったが、トレーニング後には、34.8回、24回、14.4回と増加した。同じくKalis et al. (2007) の結果においても、称賛回数の顕著な増加が報告されている。

それでは、この教師の称賛は子どもたちの動機づけに対してどのように影響しているであろうか。Anderson, Manoogian, & Reznick (1976) は、4～5歳児に絵を描かせて、報酬を与え、子どもたちの動機づけがどう変化するかを検討した。実験群は4つで、1「絵を描いたらご褒美をあげると言われ、よくできました賞をもらう群」、2「絵を描いたらご褒美をあげると言われお金をもらう群」、3「ご褒美のことは知らされずに、その絵は上手だねなどと言われる群」、4「ご褒美のことは知らされず、何ももらえない群」である。結果は、3のポジティブな言語報酬が与えられた群のみ、絵を描く時間がプレテストに比べて

長くなり、他の3群は絵を描く時間が短くなった。その後、同様の実験において言語的報酬と物質的な報酬が内発的動機づけに与える影響が実証された (Swann & Pittman, 1977 ; Harackiewicz, 1979) 。

また、Deci (1980) も言語的フィードバックは情動的側面が強く、有能感と自己決定感を高めるフィードバックであるため、認知された因果律が内部にとどまり、動機づけが高まると述べているし、Delin & Baumeister (1994) も、言語的フィードバックと感情状態の関連を指摘し、言語的フィードバックはポジティブな感情状態を生じさせるために、動機づけを高めると述べている。このように、先行研究では、称賛という言語的フィードバックが、子どもたちの内面に正の作用をもたらすものとして扱われてきたことが分かる。

日本国内の研究では、桜井 (1987) が内発的動機づけと称賛・叱責との関係を調査している。被験者は小学校5年生85名で、質問用紙により、父親・母親・教師別に、称賛・叱責のパターンが集計された。次に、称賛・叱責パターンごとに内発的動機づけ得点、すなわち、内発的-外発的動機づけ測定尺度および認知されたコンピテンス測定尺度の学習に関する有能さ下位尺度の各得点が算出され、称賛 (する, しない) ×叱責 (する, しない) の2要因で分散分析が実施された。

その結果、父親の称賛・叱責は子どもの内発的動機づけにはあまり影響をもたらさないが、母親の称賛は内発的動機づけを高め、叱責も内発的動機づけを低めることはないという結論が導き出された。また、教師の場合には、1よくほめよく叱る教師の方が、よくほめるが叱らない教師よりも子どもの内発的動機づけ得点は高いこと、2よく叱りほめない教師よりは、ほめも叱りもしない教師の方が、子どもの内発的動機づけ得点は高いことがうかがえる結果となった。

この結果について桜井 (1987) は、称賛が子どもの内発的動機づけを高める傾向があることと、称賛・叱責のパターンが子どもの内発的動機づけと強い関係にあるのは教師であることが明らかになったと述べている。この桜井の研究では、教師から具体的にどのような称賛が与えられたのかが書かれていないが、教師の称賛行動には生徒の内発的動機づけを高める効果があることは確認されたと言えよう。

また、桜井 (1991) では、子どもの動機づけに及ぼす教師の激励の効果を検討するため、次のような実験を行っている。被験者は小学校6年生133名と中学校3年生159名と大学

生 86 名で、場面想定法による質問紙調査により、2 種類の激励方法について回答している。想定場面は次の通りである。「AさんとBさんは、中学3年生です。ふたりとも、数学は苦手です。数学の先生は、たびたびAさんに“あなたは、ほんとうは頭がいいのだから、もっと努力すればよい点が取れますよ”と激励した。一方、Bさんにはたびたび“あなたは努力不足なのだから、もっと努力すればよい点が取れますよ”と激励した。」この想定場面において被験者は、6つの動機づけ項目（1能力があると思う、2努力したいと思う、3やればできると思う、4数学が好きになる、5数学に自信が持てる、6次はよい成績が取れる）と2つの教師への印象項目（1先生の言葉を嬉しいと思う、2先生に好意を持つ）に5段階評定（Aさんの方がかなり：1点、Aさんの方がやや：2点、AさんとBさんは同じ：3点、Bさんの方がやや：4点、Bさんの方がかなり：5点）で回答した。また、動機づけ項目の「やればできると思う」と教師への印象項目の「先生の言葉を嬉しいと思う」にはその理由を書く記述欄を設け、最後に被験者自身が数学を得意と思っているか苦手と思っているかを4段階評定で聞いている。結果は、「本当は能力があるのだからもっと努力しなさい」という「潜在的な能力」を理由に激励する方に有効性が認められるという結論になった。

このように、桜井は教師のほめ言葉が子どもの内発的動機づけに影響があることを叱責との比較やほめ手の比較を用いて導き出している。また、激励の効果の研究では、教師のことばかけが子どもにエンハンシング効果をもたらすことを前提として、激励の種類を比較検討している。

最近の研究では木村(2008)による実験がある。小学校5年生(40名)を対象に統制群、物質報酬群(賞状・学習シール・スタンプ)、言語報酬群(称賛)の3群に分けて、4日間に渡りタングラムを実施した。実験初日は報酬を与えず、2日目と3日目に報酬を与え、4日目には報酬を取り除くという方法を取り、「物質報酬が内発的動機づけを低下させる効果があるのか」そして「言語報酬が内発的動機づけを高める効果があるのか」について、作業日×群×内発傾向・外発傾向の3要因の分散分析にかけて検討している。

その結果、物質報酬群では、報酬が与えられた2日目・3日目は1日目よりもパフォーマンスは上がったが、4日目になって報酬が取り除かれると、課題に取り組まなくなってしまう。報酬を得る為に活動をしていたため、取り組む意味が無くなってしまったのであ

ろう。つまり、もともとあった内発的動機づけが物質報酬によって低下したと考えられる。この結果は、先述の Deci (1971, 1972) の金銭的報酬を与えた群がソマパズル自体に興味を持たなくなり、内発的動機づけを低下させることになった結果と同様である。また、言語報酬群については、報酬が与えられた2日目、3日目はパフォーマンスを上げており、3日目に関しては1日目より有意にパフォーマンスが高かった。報酬の取り除かれた4日目も3日目に上がったパフォーマンスを維持しており、4日目は1日目より有意にパフォーマンスが高かった。このことから、言語報酬がもともとあった内発的動機づけを高めたと考えられる。この結果より、言語報酬は内発的動機づけとパフォーマンスを同時に高めるといふ、より効果的な報酬といふことができるであろう。

## 称賛の分類

ここまでに、言語的報酬の中の称賛の効果を見てきたが、具体的にはどのような種類の称賛があるのであろうか。称賛は、場面や対象によってその方法が異なる。そこでここでは、先行研究における称賛方法の分類について触れておきたい。まず、Brophy (1981) が分類した教師の用いる「ほめ」の機能を紹介する。これは、先行研究からの知見を参考にしたり、実際に教師が生徒をほめる場面を観察して多くの教師と議論したりすることによって「ほめ」に備わっている機能を8つに分類しているものであり、データに基づくものではない。因みに本研究では調査の場を授業という学習場面に限るが、Brophy の分類では学校生活のあらゆる場面を想定しているので、学習に直結するものばかりではない。以下、Brophy (1981, pp.17-18) の分類を筆者が訳出して纏めたものを載せる。

### (a) Praise as Spontaneous Expression of Surprise or Admiration

驚きや感嘆などの自然な表現としての称賛。「よくできましたね。」等、生徒の回答が優れていたときなどに教師が示す自然な反応のこと。

### (b) Praise as Balance for Criticism or Vindication of Predictions or Expectations

教師が生徒を批判した場合に釣り合いを取る為や、生徒に対して本来は期待していたということを示すための称賛。教師が生徒の努力不足などを批判した後で、成績が

良くなったときに用いられるほめ方。「だからあなたはできるって言ったでしょう。」等。

(c) Praise as Attempted Vicarious Reinforcement

代理によって強化させるための称賛。望ましい行動をした生徒以外の行動を変化させ、コントロールするために使われる。他の生徒に聞こえるように「〇〇さんのこういうやり方が素晴らしいわ！」等。

(d) Praise as Positive Guidance or Avoidance of Criticism

ポジティブな指導としての称賛または批判を回避するための称賛。ほめることによって生徒の行動を強化することは不可能であると理解しているが、小言や批判を避けたい時に使われるほめ。無言を避けるために当たりさわりなく発するほめ。

(e) Praise as Ice Breaker or Peace Offering

和解や同調のための称賛。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用いられるほめ。

(f) Praise as Student-elicited Stroking

生徒が教師から引き出す一手としての称賛。学業成績をよく称賛されている生徒達が、教師から引き出すほめ。普段は快活で外交的であるが、提出する宿題に自信がない時には、教師にポジティブな反応をしてほしいことを明に暗に示しながら教師とコミュニケーションをとる。このような場面において、教師が生徒に対して反応するほめのこと。

(g) Praise as a Transition Ritual

転換期の儀礼的な称賛。取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。ここでのほめは、生徒の出来栄えに注目したものではない。

## (h) Praise as Consolation Prize or Encouragement

なぐさめや激励の為の称賛。進度が遅く、依存的な生徒に対して教師がおこなうほめ。教師は辛抱強く、助け、守ってくれる人であることを生徒に示すためのほめ。

また、日本では柳田（1998）がほめ方の特徴を「学校生活におけるほめ方」と「授業中におけるほめ方」に分けてそれぞれ分類している。被験者は小学校1年生～3年生であり、教育実習生の実習中の体験約300事例から分析・検討しているが、それを纏めると以下のようになる。

### A. 学校生活における「ほめ方」の特徴

<子どもたちの日常の生活行動に焦点を当てて考えた場合>

#### 1. 生活過程それ自体の評価（「過程の評価」）

何かが出来るようになった結果に対しての「ほめ」ではなく、日常生活行動それ自体がほめる対象になっている。そのため、教師は生徒の生活行動を長く「観察」し「評価」することが必要になる。例：「〇〇さんはいつも忘れ物がありませんね。」

#### 2. 形容詞による人格評価

具体的な行動に対しての「ほめ」ではなく、形容詞を用いて生徒の人格そのものを評価している。しかし、形容詞は相対評価を拡大する機能を持っているので、何かを基準にして比較していることが多い。例：「〇〇さんはすばらしい。」→「〇〇さんは（他のみんなと比べて）すばらしい。」

#### 3. 学級や学校生活の中で良いとされる行いに対する評価

ほめる内容が、生徒個人の発達よりも学級や学校生活、さらに言えば教師にとって「都合のよい」行いに集中していることが多い。例：「すみずみまで掃除ができました。」

#### 4. 「しつけ」を目的とした評価

1～3をまとめたもの。「過程の評価」が拡大し、形容詞を多用した相対的人格評価が形成され、結果として「ほめる」ことが生徒個人の発達よりも集団を規制する力として機能してゆく。

### B. 授業中における「ほめ方」の特徴

#### 1. 学習内容の獲得過程よりも学習態度に対する称賛

姿勢を正して教師の話聞くことや、宿題をきちんとやってきたかどうかに対してほめることが多い。

#### 2. 相対評価による競争の喚起としての称賛

「1班の発表が良かった」「〇〇さんの作品が素敵」など、学習内容自体のおもしろさという内的動機づけではなく、「頑張っほめられたい」という外的動機づけによる学習が行われることになる。

#### 3. 授業中の生徒の反応が画一化・単純化してしまう称賛

「〇〇さんは姿勢が良いですね。」と言えば、他の生徒も姿勢を正すようになる。そうやって生徒の授業態度が画一化されていくと、一見授業が理想的に成立しているように見え始める。本来、生徒の反応は多様であり、その複雑さの中で授業を成立させていくのが重要なのであるが、画一化されることによって授業の面白さも見えにくくなることもある。

(出典：柳田，1998)

また、上記の他、林（2002）は、ほめを言語ストラテジーの観点からほめる動機を以下のように分類している。これらは教育の現場に限ったものではないが、後に適切な称賛方法を考える際の参考とする為、紹介しておく。



- (a) 素直に相手をほめる「純粹ホメ」
- (b) 儀礼的にほめる「挨拶ホメ」
- (c) コミュニケーション・ストラテジーの1つとしての「方略ホメ」
- (d) 他者をおだてて何かをさせる「使役ホメ」
- (e) 良い点を指摘した上で改善点を指摘する「改善ホメ」
- (f) 相手の態度などを是認する「承認ホメ」
- (g) 相手をほめることで優位性を確保する「優位ホメ」
- (h) 人間関係を修復するための「円滑ホメ」
- (i) セールストークといわれるような「方便ホメ」
- (j) 批判や嫌味を含む「皮肉ホメ」

(出典：林，2002)

林も Brophy 同様、統計的な処理を行って分類したものではない。さらに林は、この他にも 10～20 代の女子学生を対象にほめる言葉の使用頻度とほめられて嬉しいと感じる度合いを同性および異性の場合で比較検討している（林・二宮，2004）。また、小学生と中学生にアンケート調査を行って、ほめる・ほめられるという事象について小・中学生の間には価値観の違いがあるかを比較している（林・梶村，2006）。林らの研究では、各年代の男女がほめ言葉に対してどのような感情を持つかという点から称賛の効果の性差も検討している。

### 適切な称賛方法とは

これまで内発的動機づけの先行研究を概観しながら言語的報酬の効果を確認し、さらにもその中でも称賛に焦点を当てて考察してきたが、ここでは適切な称賛方法とはどういったものが考えられるのかについて述べたい。

Brophy (1981) は、原因帰属に関する研究をまとめ、効果的な称賛のためのガイドラインを示している。その特徴は、子どもに適切な原因帰属をおこなわせるという点である。例えば、努力と能力によって成功できたと考えられるようにフィードバックを与えたり、その行動についての理解と望ましい原因帰属を養うようにフィードバックを与えたりし

て、内的原因帰属を育てるというものである。

また、Thompson (1997) は、評価的フィードバックが自尊感情を防衛しやすい生徒に与える影響についての研究をもとに、2つのほめ方を提案した。

(a) 全体的な能力や技術よりも、具体的な行動についてのコメントを入れて、評価的なフィードバックを与える。

(b) 次の成功への適切な自己強化の習慣をつける手掛かりとなるフィードバックを与える。

(a) は、自尊感情を防衛しやすい生徒が感じる達成への圧力や評価への恐れを最小限にし、ポジティブな影響を与えるための方法とされる。そして (b) は、自尊感情を防衛しやすい生徒がある事柄に成功したとき、成功の原因として個人の要因を受け入れにくいという点から提案されたもので、生徒の注意を自分が成功したと判断できる手掛かりに向けさせるフィードバックによって、成功の個人要因への帰属を確実なものにさせる方法である。Brophy も Thompson も帰属要因に主眼を置いている点で共通である。

また、Kamins & Dweck (1999) も言語による称賛の内容について検討しており、「あなたをとて誇りに思うよ」といった人物に対するほめよりも、「本当に一生懸命やっただけに違いないね」といった努力の過程に対するほめの方が、たとえ課題に失敗したときでももう一度挑戦しようという子どもが多いことを報告している。

### 称賛の危険性

称賛がもたらす有効性についてはここまで述べた通りだが、良い影響ばかりではないことも報告されている。上述の通り、称賛を効果的に行うためにはほめの機能をそのマイナスの効果も含めて理解することが必用であろう。そこでここでは、先行研究において述べられた称賛の危険性について触れることとする。

Bachmann, Biermann, Hempelmann, Meyer, Ploger & Spiller (1979) は、大人になると簡単な課題が出来た際にほめられてもかえって能力の認知が低くなることを発見している。また、Dweck (1999) も同様に、適切でない場合のほめが生徒に与える悪影響について次の

ように述べている。たとえば、簡単なことについてほめることは、その生徒に「あなたは頭が良くない」ということを伝えることになるという。また、生徒の知能をほめ、生徒が学業を達成できるように励ますことも、ほめという評価に依存的で、受動的な生徒になる可能性があるとしている。

その他、Kohn（2001）もまた、ほめることの欠点を次のように挙げている。観察や実験が行われたか否かは記載がない。以下、筆者訳出。

- ・子どもをおとなにとって望ましいようにコントロールすることに繋がる点。
- ・大人のおこなうほめという評価に依存し、自分自身でよし悪しを判断できないほめ中毒者（Praise junkies）を生む点。
- ・子どもが達成したとき、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い、子ども自身が達成の喜びを感じることを奪う点。
- ・達成行動の減少に繋がる点。

他にも、称賛に関して問題点があるとした知見が散見されるため、以下に纏めることとする。（Table3）

**Table 3 賞賛の問題点**

柳田（1998）	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 形容詞を用いたほめ方（「すごいね」「うまいね」など）はマンネリ化することが多い。生徒の反応も減退してくるため、具体的にほめることが重要。</li><li>2. ほめる基準が教師の「しつけ観」「態度観」にあるため、生徒個々人の発達課題に即しておらず、生徒によっては白々しく感じ、反応しない場合がある。</li></ol>
----------	--

	<p>3. 外的動機づけの為にほめた場合、生徒の中に「手段としてほめているのではないか」という不安を生じさせることになる。</p> <p>例：生徒に掃除をさせようとして、教師が「掃除が丁寧だね」などと言えば、生徒は教師に操作されているのではないかと不安に思うことがあるということ。</p> <p>4. しつけないほめ方は低学年では有効であっても、自我が形成されていく高学年になるにしたがい効果は低下していく。</p>
伊藤（2005）	<p>1. ほめる教育は条件付けの手法にのっとったテクニックであることから、指示に従ってしか動けない受動的な人間をつくり出してしまう危険性がある。</p> <p>2. ほめる教育はまわりからの評価の目ばかり気にして生きる人間を作りだしてしまう可能性が大きい。</p> <p>3. ほめる教育は、ほめることを心理的報酬としてモチベーションを引き出そうとする育て方であるために、生きていくうえできわめて大事な意味をもつ内発的動機づけまでこわしてしまうおそれがある。</p> <p>4. ほめる教育におけるほめるという行為は、自然にほめるということとは質的に異なる意図的な行為、意図的なコミュニケーションのとり方であること、それが様々な弊害をもたらすことになる。</p>
岸見（2010）	<p>1. ほめることの問題として、ほめられるために何かに取り組む子どもは、もしほめる人がいなければ何もしない。</p> <p>2. ほめられて育った子どもは、適切な行動に気づいてもらえなければ、たちまち適切な行動をやめてしまい、自分をほめない人を敵だと思う。</p>

岩井（2014）	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 褒め始めたら、やり続けなければならない。</li><li>2. 褒めるレベルを徐々に高めないと効果が薄れる。</li><li>3. 絶えず指示や管理を続けなければならない。</li></ol>
----------	---

以上のように、称賛についてはその危険性についても多く述べられている。本稿でもこれらを鑑みて、今後論を進めることとする。

## 問題の設定

### 先行研究の問題点

効果的な称賛方法を検討していくにあたり、言語的報酬の効果を取り上げた先行研究における問題点を挙げることにする。

上述の木村（2008）が実験をデザインする際に参考とした先行研究である大宮・松田（1987）では、小学校2・3年生を対象に言語群（言語による成果のフィードバック）、賞状群（成果に応じて与えられる賞状）、称賛群（成果に応じて与えられる言語と身体接触による称賛）、統制群の4群に分けて、児童の内発的動機づけに及ぼす教師の外的強化の効果を検証した。因みに、言語群とは言語による成果のフィードバックとあるように、成果に対する評価的な言語報酬のことを指す為、称賛とは別である。結果は、言語群は内発的動機づけに変化が見られず、称賛群においても賞状ほどではないにしろ内発的動機づけを抑制するものとなっている。これについて木村（2008）は、言語による報酬の効果はそれを受け取る側の発達段階にもよるといった見解を出しており、言語的報酬は小学校の高学年に対しては効果的だが、低学年はその言語報酬という情報を処理できる能力がない為、さほどの効果を上げないと結論付けている。しかし筆者は、この木村の考察に疑問を持っている。その根拠を他の先行研究を挙げながら次に述べたい。

まず、岡本（1994）は、幼児や児童が見せる誉められた時の感情反応の検討において、ほめられるという経験は大人に受け入れられたという安心感となると述べているし、高崎（2002）は、乳幼児期の達成動機づけの検討において、子どもにとって、ほめられる経験は、結果が適切であること及び存在価値の肯定であると言っている。また、青木（2014）は、小学校1～3年生を対象とした研究で、1～3年生は、ほめられた際に受けたフィードバックが焦点づけている側面や、フィードバックを受けるという経験を分析的にとらえることで後の行動が変化するのではなく、“ほめられてうれしかったから・ほめられたからがんばろう”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となるとの見解を述べている。

つまり、幼児または児童にとっても、ほめられるという経験が心の成長過程において非常に重要であることがいずれの研究からも示唆されているのである。よって、「言語報酬という情報」を「ひとつひとつの言葉の持っている意味」や「教師の意図」と捉えれば、確

かに低学年には難しいかもしれないが、低学年の子どもは、称賛という言葉的報酬を体で感じ取って認知することは出来るのである。これらの見解から筆者は、被験者の年齢が低いから言語的報酬という情報を処理できないとは言い難く、むしろ低学年の方が大人からの称賛を素直に受け入れることが出来ると捉えることもできるのではないかと考えている。

それではなぜ大宮・松田の実験では言語的報酬が内発的動機づけを高める結果とならなかったのでしょうか。それは、実験者である教師と被験者である生徒との関係に起因するのではないだろうか。大宮・松田の実験では、実験者である教師と被験者である生徒がどのような関係にあったのかが書かれていない。教師は生徒達にとってどのような先生であったのだろうか。ここで言う教師と生徒との関係とは、クラス担任とクラスの生徒といった立場上の関係を指すのではなく、教師の特性のことを言っている。特性とは、教師自身のキャラクターや生徒から見た教師の印象を指しており、例えば、いつも怒らない優しい先生であるのか、普段全くほめない厳しい先生であるのか、信頼できる先生であるのか否か。そういった教師の持つ特性が、実験結果に影響を及ぼしているのではないだろうかと筆者は考える。

その根拠として、桜井・杉原（1987）による内発的動機づけと教師の性格特性との関係という研究（被験者は小学校3年生6クラス、4年生4クラス、5年生2クラス、6年生4クラスの合計16クラスの担任教師および児童。教師は男性12名、女性4名。）の結果を紹介する。桜井と杉原は、教師の性格特性として「達成」「追従」「秩序」「顕示」「自立」「親和」「他者認知」「救護」「支配」「内罰」「養護」「変化」「持久」「異性愛」「攻撃」の15項目を挙げ、内発的動機づけとの関係を検討し、「養護」および「顕示」において有意な相関、また、「攻撃」においては、負の相関を認めている。この結果について桜井・杉原は、子どもの自立性を援助することに関連した教師の養護という特性は子どもの内発的動機づけ、特に自己決定に関する側面との正の相関が認められ、また、子どもの自立性を拘束し子どもの行動をコントロールすることに関連した教師の攻撃という特性は、子どもの内発的動機づけと負の相関が認められると述べている。「顕示」については、教師のプライドや自信のようなものが子どものモデリングの対象となって正の相関をもたらしたのではないかと述べている。

さらに、桜井・杉原は、上記の論文の中で、研究Ⅱとして内発的動機づけと教師のリーダーシップとの関係についても調査している。ここでは、目標達成機能と集団維持機能という2つの集団機能概念に基づいたリーダーシップ論を展開しており、目標達成機能では教師が学級における児童たちの学習を促進し、また、生活指導に関しては児童達の課題解決を促しながら話し合いが有効に効率的に行われるように行動しているかを検討した。また、集団維持機能では、教師が児童たちに対して配慮をなし、児童たちと一体感を形成し、さらに学級で生じた不必要な人間関係の緊張を解消し、児童間の相互依存性を増大させているかを検討した。

被験者は小学校5年生85名、小学校6年生75名の計160名である。その結果、目標達成機能では下位尺度の「因果律」「楽しさ」「知的好奇心」「挑戦」において有意な相関が認められた。また、集団維持機能では「因果律」「帰属」「有能さ」「楽しさ」「知的好奇心」「達成」「挑戦」という全ての項目で有意な相関が認められた。

また、大宮と松田の研究において称賛群が効果を上げなかったことについて筆者は、言語による称賛のみではなく、身体接触も加えられていた点に関係しているのではないかと考えている。肩をそっと支えて「よくできましたね」と称賛を与えた場合、それは単純な言語的報酬ではなく行為や動作といった変数が加わる為、言語的報酬としての効果を測るには正しくないのではないだろうか。身体接触を称賛の中に含める場合には、むしろ言語的報酬よりもスキンシップの効果の方が強く現れるのではないだろうか。

## 本研究の目的

これまでに見てきたように、内発的動機づけの研究には歴史がある。国内および海外の多くの研究者によって数々の検証がなされ、そのメカニズムが検討されてきた。また、称賛についても言語的報酬が子どもたちの動機づけをどう変化させるかを解明するため、その方法論および効果が検討されてきている。

そこで本研究では、これまでの知見を参考にした上で、称賛の方法および効果を教師－生徒コミュニケーションの分野から検討することとした。あえて教育心理学と一線を画したのは、本研究では教師が生徒に与える称賛という行為をコミュニケーション行動の1つと捉えているからである。学校という場における教育は、生徒個人による学習ではなく、教



師と生徒という二者によるコミュニケーションがなければ成り立たない。深田（1999）も、「教育はコミュニケーションを媒介として成立し、教師と児童・生徒の間で交わされる授業中のコミュニケーションなど教授－学習過程のコミュニケーションはその典型である。」と言っている。また、古城（1999）も心理的コミュニケーションの立場から、「賞賛と叱責の効果は、送り手としての教師の魅力を児童・生徒がどう認知するかや、取り組む課題の性質、さらには彼らの個人特性によって異なる。」と言っている。さらに、古城は次のように述べている。「教育上望ましいのは、外的報酬や罰（外発的動機づけ）に頼らず、児童・生徒自身が『おもしろいから学習する』といった内発的動機づけ（intrinsic motivation）を引き出すことである。そして、そのためには、児童・生徒がすでに持っている概念や知識体系に“揺さぶり”をかける（概念的葛藤を引き起こす）ような新しい知識を提示して、『なぜ？』という知的好奇心を喚起させることが求められる（古城，1999）」。

筆者は古城の言うこの“揺さぶり”を効果的に行うために必要なのが、教師のコミュニケーションスキルであると考えた。コミュニケーションスキルには種類があり、例えば相川（2015）は、子どもの話を聴くという行為をコミュニケーションスキルの1つとして取り上げ、子どもの話を聴くということは、情報を受け取る行為だが、コミュニケーションスキルの観点からすると、心理的な報酬（安心・喜び・満足・プライド）を“与える”行為だと言っている。心理的な報酬を与えるという観点でいえば、称賛もコミュニケーションスキルの1つと言ってよいだろう。

そこで本研究では、称賛方法を教師のコミュニケーションスキルの1つと位置づけ、中学生の学習における内発的動機づけを向上させる教師の称賛方法を明らかにすることを目的とする。対象を中学生としたのは、先述の通り、先行研究により動機づけの低下する傾向が見られているからである。桜井・高野（1985）は、興味やおもしろさに基づく学習を特徴とする内発的動機づけを測定する尺度を開発し、小学2年生から中学1年生の内発的動機づけが加齢とともに低下することを発見した。特に小学6年生から中学1年生にかけての移行期に動機づけが大きく低下したり、価値観の形成に大きな変化をもたらしたりすることが多く報告されている（Blyth, Simmons & Carlton-Ford, 1983 ; Corpus & Iyenger, 2005 ; Fredricks & Eccles, 2002 ; Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001 ; Harter, 1981）でも確認されている。また、桜井（2013）では、小学校から中学校への学校移行期における子ども

の学習動機づけの構造的変化において、自律的動機づけが低くなり、統制的動機づけが高まることが明らかになった。これについて桜井は、学習に対する有能感の低下などの発達的な影響に加え、学校環境の移行などに伴う環境の変化が要因ではないかと解釈している。この桜井の研究は、内発的動機づけのみに焦点を絞ったものではなく、大きく学習の動機づけを測定しているものであるが、学習移行期に伴って変化する子どもの環境（学校・友人関係・学習内容・カリキュラム等）が、内発的動機づけに対しても影響していると考えることが出来よう。

桜井（2009）によれば、中学時代には優越欲求・成長欲求・向社会的欲求・自己実現の欲求などが出現するという。競争の中で友達に勝ちたいと思う気持ちが強くなったり、大人と同じくらいに思考力が成長し、相手の立場になって物事考えられるようになり、自分の夢を実現させたいと考えたりするようになるのが中学時代でもある（Feldlaufer, Midgley & Eccles, 1988 ; Stipek & Iver, 1989）。そう考えると、幼児や小学低学年の子どもたちのように、わくわくするからやってみたいというようにごく自然な内発的動機づけとは異なる側面が見えてくる。これが、中学生の内発的動機づけが小学生よりも低下している理由とも言えそうである。

## 教師の称賛によって向上する生徒の学習に対する内発的動機づけについて

### ーモデルの提案ー

上記の先行研究を踏まえ、筆者は、教師の称賛行動が生徒の学習における内発的動機づけを高めると予測している。前述の通り、筆者は称賛の効果を生徒－教師コミュニケーションの立場から検討する予定であり、筆者の仮説をモデル化したものが下記の Figure4 である。

Figure4 を説明すると次のようになる。まず、メッセージの送り手である教師が、メッセージ（称賛の言葉）を生徒に送る。すると、受け手である生徒が教師を信頼している場合、生徒はほめられたことを嬉しいと感じる。その嬉しさが有能感を得ることにつながり、学習に対する内発的動機づけを向上させることになる。コミュニケーションは二者間の双方向で行われるから、生徒もまた送り手となり、教師へメッセージを送ることとなる。しかしこれは言語とは限らない。主に信頼・尊敬・好意といった感情や授業に誠実に取り組む態

度等に現れるであろう。その生徒からのメッセージを教師が受け取ることで教師と生徒の間に良好なコミュニケーションが生まれる。図中の実線はコミュニケーションにおけるメッセージの送受信を示し、点線は生徒の心理面における動機づけの変容を示している。

ここで筆者は教師による称賛の言葉や生徒から教師への信頼・尊敬・好意などの感情や学習に対する態度等をメッセージとしたが、これらはメッセージそのものでもあり、また、メッセージを伝える媒体ともなり得ると考えている。よって、教師からの称賛行動は称賛の言葉を伝える道具とも言えよう。この道具を教師が効果的に使ってほめるというメッセージを生徒に送ると、そのメッセージを受け取った生徒は有能感や自己価値を感じ、学習に対しての内発的動機づけを向上させるのではないかというのが筆者の推論である。

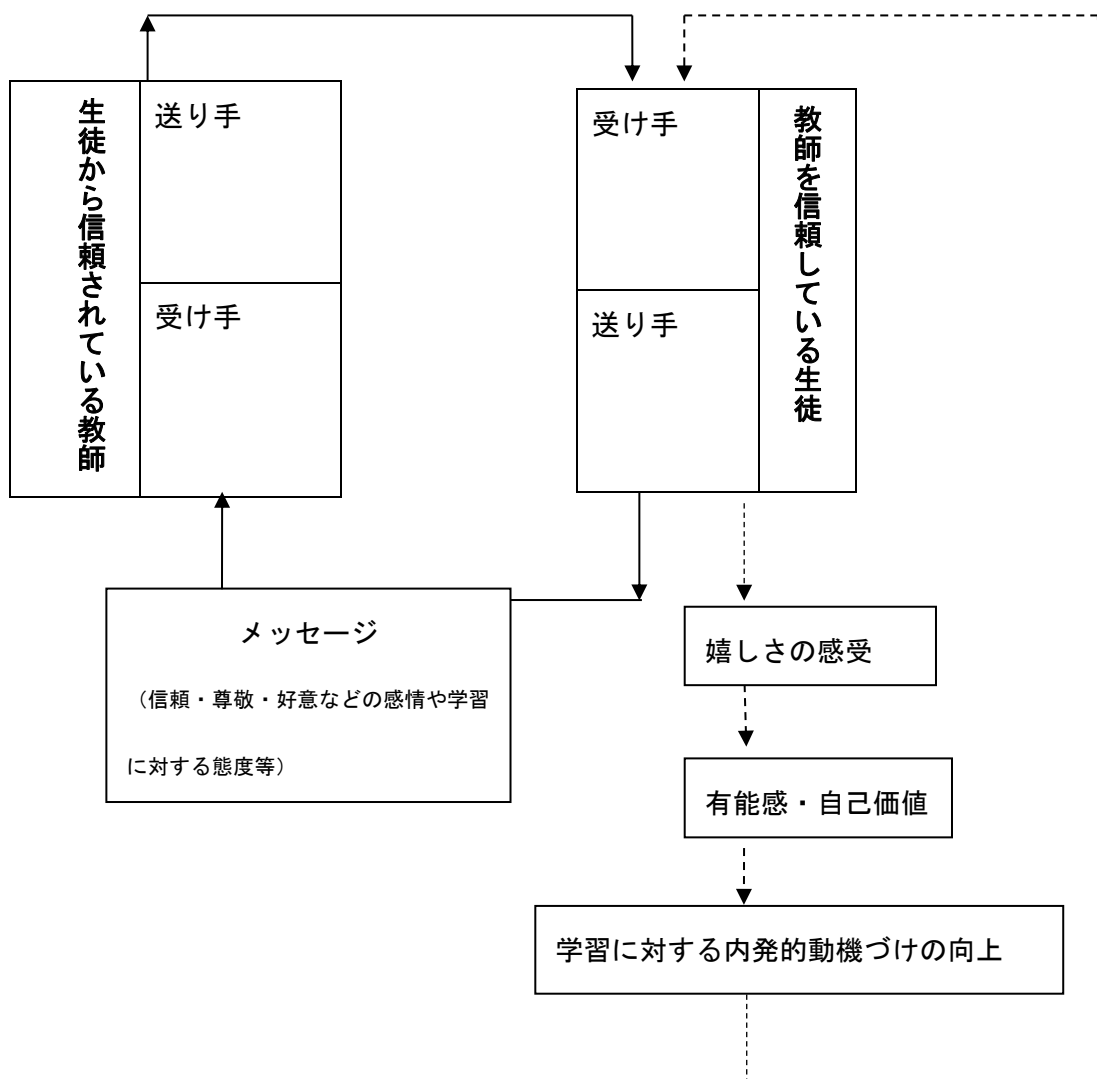


Figure 4 教師の称賛によって向上する生徒の学習に対する内発的動機づけ（筆者予測）

## リサーチクエスチョン

本研究では、中学生の学習における内発的動機づけを高める教師の称賛方法を検討する。その為に、先行研究の問題点を踏まえた上で、後述の研究1において、生徒がほめられると嬉しい教師のキャラクターと、生徒がうれしいと感じる称賛方法を調査した。その結果、ほめられると嬉しいと感じる教師のキャラクターは、「(良い意味で) 厳しい先生」と「親しみのある先生」であった。次に研究2において、研究1で抽出された称賛方法が2パターンに分類され、一方が学習のプロセスをほめる「過程称賛」となっており、他方が学習の成果をほめる「結果称賛」となった。また、先行研究では、男性と女性ではほめ言葉の捉え方が違うという結果が出ている。Deci (1999) によれば、1970年代中頃の研究において、男性はほめ言葉を与えられると内発的動機づけが高まるが、女性はほめ言葉を統制要因と捉えることがあり、内発的動機づけを抑制する結果が出たとのことである。また、Koester, Zuckerman & Koester (1987) によれば、女性は努力に帰属したほめ方を好むが、男性は能力に帰属したほめ方を好むとのことである。今回は参加者の年齢が中学生であるため先行研究にある成人の被験者とは異なる結果が出るのではないかとということと、1970年代中頃～1980年代後半とは社会状況も異なり、男性および女性のそれぞれの社会における認識の違いも予想されること、また、研究1および2で明らかになった中学生がうれしいと感じるほめの傾向が「過程称賛」と「結果称賛」であり、「過程称賛」が先行研究における努力に帰属したほめ方に相当し、「結果称賛」が先行研究における能力に帰属したほめ方に相当すると考えられることから、本研究でも性差による違いが出ると予想されるため確認することとしたい。

そこで、本研究では、次の2点をリサーチクエスチョンとする。

1. 「(良い意味で) 厳しい先生」と「親しみのある先生」の「過程称賛」と「結果称賛」は中学生の学習における内発的動機づけを高めるであろうか。
2. 称賛方法による内発的動機づけの検討において、性差は見られるであろうか。

## 研究1 「教師の称賛による嬉しさの感受測定尺度」の開発

### 目的

中学生は、どのような先生にどのような場面でどのようなほめられ方をすると嬉しいと感じるのであろうか。中学校は小学校とは異なり教科担当制であるから、学級担任以外の教師の授業を受ける機会も多い。つまり、一人の生徒が関わる教師が教科の数だけいることとなり、その他にも委員会活動や部活動の顧問も合わせれば、10数名の教師と関わることになる。教師たちのキャラクターも同じではないから、各教師と生徒それぞれとの関係も一様ではない。それでは、生徒たちがどのように思っている教師が称賛を行うと生徒たちは嬉しいのであろうか。

中山・伊藤（2000）では、好きな先生方にほめてもらってうれしかったという感情が報告されている。また、青木（2012）は、小学校1年生～3年生を対象としてインタビュー調査を行い、子どもはほめられたエピソードを語る際、自分に働きかけるほめ手のことに言及し、ほめ手の性格や普段の行動を挙げながらほめ手という要因が重要である理由を説明していたことを示した。そして、何をほめられたかによってその活動の価値が違うように、誰からほめられたかによってほめ手の性格・行動に対する認知も異なり、子どもの動機づけに影響を与えている。さらに青木は、次のように述べている。「子どもは、自分が嫌いなほめ手よりも、好きなほめ手に対して、ほめ手と親しくなりたい・良い関係性を築きたい・認められたいなど、親和欲求や承認欲求などの対人的欲求が高まる。そして、自分が好きなほめ手からほめられることで、そういった対人的欲求は満たされる。自己決定理論によると、このような他者との関係性に対する欲求は動機づけと関連しており、関係性への欲求が満たされる時に動機づけが高まるとされている。つまり、子どもはほめ手のことを肯定的に受け止め、ほめ手に対する対人的欲求が満たされるため、動機づけが高まると考えられる（青木，2012）。」

以上を踏まえ、本研究では生徒にアンケート調査を行い、中学生が教師にほめられた時に嬉しいと感じる称賛方法を抽出することを目的とした。称賛方法は複数個抽出し、後に予定している中学生の学習場面において内発的動機づけを高める教師の称賛方法を検討する際に使用する。

## 研究1の予備調査

研究1の調査内容が適切であるかを見極めるため、本調査に入る前に試験的に調査を実施し、その内容検討を行った。判断基準は、質問項目が分かりやすく回答に困らないこと、また、回答に必要な時間が長すぎないことの2点である。

### 予備調査の時期と参加者

2014年5月12日（月）に実施した。参加者は、東京都内N中学校第2学年6名（男子3名・女子3名）であった。この6名は3クラスとも出席番号男女1番の生徒である。

### 調査の内容

調査用紙は記述式となっており、中学校に入学してから、どのようなキャラクターの先生（「優しい先生」「厳しい先生」「信頼できる先生」「親しみやすい先生」など）にどのような場面でどのようにほめられた時にうれしいと感じたかを3～5パターン思い出して回答してもらうという回顧法を用いた。なお、参加者には放課後に会議室に集まってもらい、調査者が調査用紙を配布および回収した。

### 予備調査で確認できたこと

調査用紙は、7～10分程度で終了してもらえることを理想として作成した。被験者6名とも10分以内で回答を終え、調査中も質問が出ることはなく、調査終了後のインタビューにおいても、全員が「回答しにくいような点はなかった。」と述べた。回収された調査用紙を見ても、各人がそれぞれ丁寧に回答しており、とくに調査用紙の内容に分かりにくい点や不備はないと判断し、実際の予備調査でも同じ調査用紙を使用することを決定して調査を終えた。

## 研究1本調査

予備調査で用いた調査用紙および調査方法に問題がないと判断したため、予備調査同様の調査を対象生徒に対して行った。

## 調査の時期と参加者

調査は、2014年5月23日（金）に実施した。参加者は、東京都内N中学校第2学年3クラス全生徒87名（男子43名・女子44名）であった。

## 調査の内容

上記予備調査と同様である。予備調査で用いた調査用紙を各クラス担任に預け、ホームルームの時間を利用して約10分で実施してもらった。

## 結果

〈どのようなキャラクターの先生にほめられた時にうれしかったか〉

Table4のように、教師のキャラクターについては48種類の回答があった。「数学の先生」等、教師のキャラクターとして分類できないものに下線を引いてある。また、「絵がうまくない先生」等、キャラクターに分類しにくいものも入っているが、調査結果の参考のため生徒の記述をそのまま記載している。

Table 4 「どのようなキャラクターの教師にほめられた時にうれしかったか」

教師のキャラクター	回答数
おもしろい	35
優しい	33
とても厳しい	29
熱血タイプ	12
怒るとすごく怖い	12
明るい	10
親しみやすい	7
天然・不思議・個性的	6
少し怖い	6
元気・パワフル	5

スポーツマンタイプ	4
真面目	4
堅実なきちんとした先生	3
生徒目線の若い先生	3
かっこいい（あこがれの）女性の先生	3
普通の先生	3
格好良くて偉大な先生	3
あまりほめない先生	3
<u>部活動の顧問</u>	2
大雑把	2
ふわふわしている先生	2
<u>音楽の先生</u>	2
<u>数学の先生</u>	2
<u>社会の先生</u>	2
歌が上手	1
<u>理科の先生</u>	1
いつもびっくりした感じの先生	1
良い先生	1
わかりやすく教えてくれる先生	1
アドバイスを良くくれる先生	1
暗い感じ	1
うるさい	1
水泳選手みたいな	1
社長キャラ	1
お母さんキャラ	1
担任の先生	1
涙もろい先生	1



ねむくなりそうなしゃべり方の先生	1
<u>30～40才の国語の先生（女性）</u>	1
尊敬できる先生	1
頭の良い先生	1
<u>美術の先生</u>	1
仕事ができる先生	1
<u>英語の先生</u>	1
クールな先生	1
偉そうな先生	1
絵がうまくない先生	1
子どもが好きそうな先生	1

〈どのような場面でほめられたか〉

ほめられて嬉しかったのはどのような場面においてであったかについては 10 通りの回答が集まった (Table5)。「体育の授業」は実技のため、通常の教室における机上の学習とは分けてカウントしている。

Table5 「どのような場面でほめられたか」

どのような場面でほめられたか	回答数
授業中	59
体育の授業	12
休み時間や放課後等	35
部活動中	33
宿題やノート提出後のフィードバックで	14
委員会や係の活動時	12
テストの返却時	11
部活の試合や大会時	8

三者面談時	5
校外学習等の学校行事	4

#### 〈ほめられて嬉しい称賛パターンの分類〉

回収された「ほめられてうれしい称賛のパターン」は193パターンであった。それらをKJ法により分類したところ、25個の称賛方法が抽出された（Table6）。さらに、この25項目をクラスター分析にかけ、称賛方法の傾向をみたところ、2グループに分かれた（Figure 5）。

**Table 6 嬉しい称賛方法**

1. 字が上手とほめられるとうれしい。
2. 「真面目に取り組んでいて良いね。」と言われるとうれしい。
3. 「この問題がとけるなんてさすがだね。」と言われるとうれしい。
4. 出来なかったことが出来るようになってほめられるとうれしい。
5. ノートの整理など、日々の積み重ねをほめられるとうれしい。
6. 「たくさん発言できているね。」と言われるとうれしい。
7. 英語の発音や教科書の音読などをほめられるとうれしい。
8. 「授業態度が良いね。」と言われるとうれしい。
9. 作品の出来栄をほめられるとうれしい。
10. 予習をしていることをほめられるとうれしい。
11. 積極的に授業に参加していることをほめられるとうれしい。
12. グループ学習の時など、「みんなをまとめてくれてありがとう。」と言われるとうれしい。
13. 実験の準備などをすすんで手伝ったことをほめられるとうれしい。
14. 毎日まじめに授業に取り組んでいることをほめられるとうれしい。
15. テストの結果をほめられるとうれしい。

16. 先生の言ったとおりにできたことをほめられるとうれしい。
17. 苦手な科目で「できましたね！」とほめられるとうれしい。
18. 宿題など、日ごろの努力をほめられるとうれしい。
19. 以前よりも成績があがったことをほめられるとうれしい。
20. 授業の片付けなどを手伝ったことをほめられるとうれしい。
21. 提出物を欠かさず出していることをほめられるとうれしい。
22. 先生に笑顔でほめられるとうれしい。
23. 作業が早いことをほめられるとうれしい。
24. 体育での実技など、技能をほめられるとうれしい。
25. 授業での発言の内容をほめられるとうれしい。

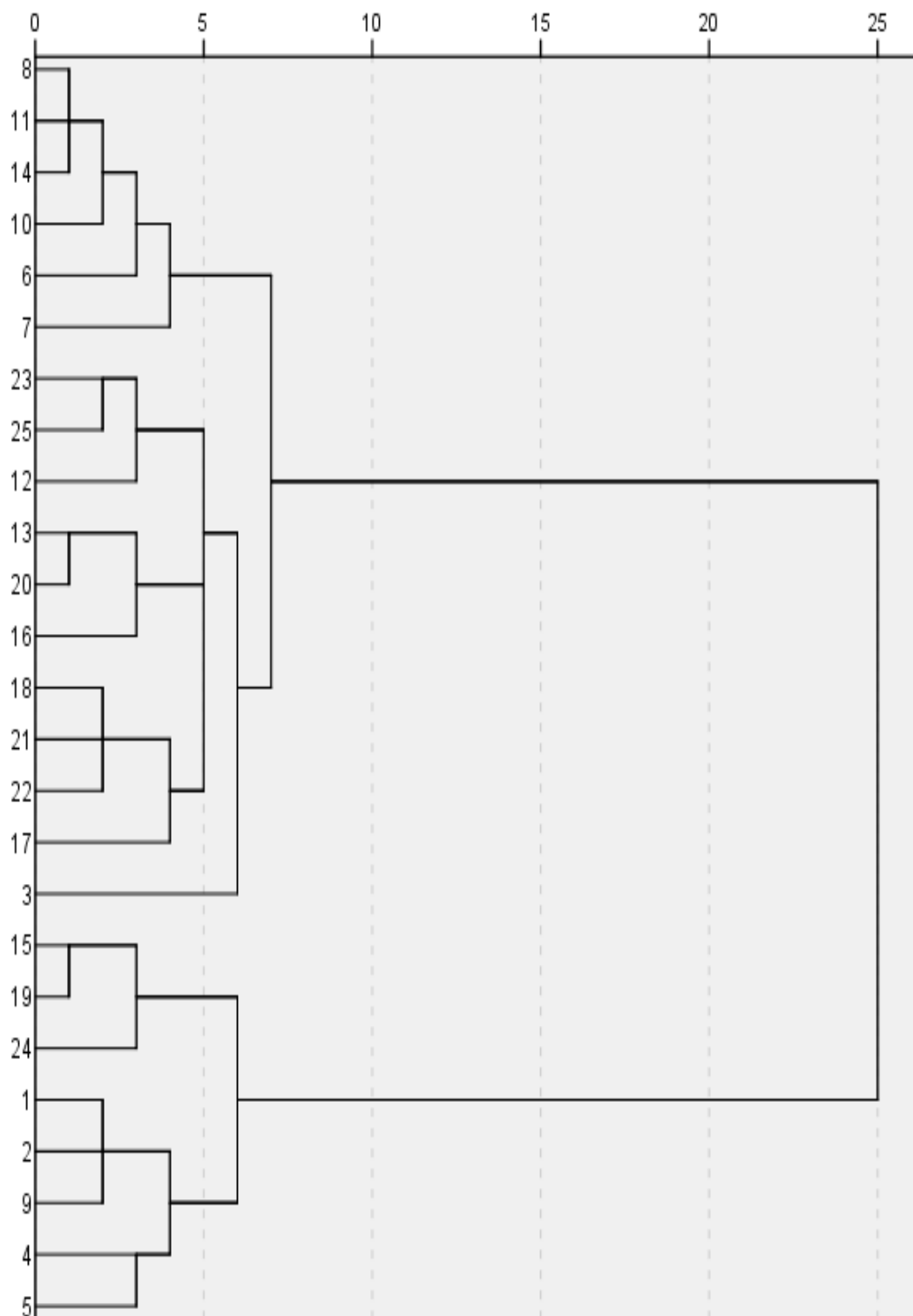


Figure 5 ほめられて嬉しい賞賛パターンのクラスター分析結果

※左数字は Table 6 の項目番号と対応

## 考察

### 〈教師のキャラクターについて〉

どのような先生にほめられると嬉しいかという教師のキャラクターを聞いた設問では、「おもしろい先生」にほめられると嬉しいという回答が 35 で最も多かった。ここで生徒たちが使った「おもしろい」という表現であるが、「冗談を言う」とか「生徒を笑わせる」という意味で使っているわけではないようである。生徒がおもしろいと表現した先生の授業を拝見してみると、課題や授業に生徒が興味を持つことが出来るよう授業に工夫をしている先生方が多い。生徒の目線に立って生徒に接していることがよくわかる。続いて「優しい先生」が 33, 「とても厳しい先生」が 29, 「熱血タイプの先生」が 12, 「怒るとすごく怖い先生」が 12 となっている。「おもしろい先生」「優しい先生」というのは、生徒にとって親近性のある親しみやすい先生と考えられる。そういった先生にほめられることは生徒にとって嬉しいであろうことは予想がつくし、教師 - 生徒コミュニケーションの分野においても先行研究に沿った結果と言えよう。しかし、「とても厳しい先生」「熱血タイプの先生」「怒るとすごく怖い先生」にほめられると嬉しいという結果が多かったのは予想外であった。これは、「厳しい先生」や「怖い先生」にほめられるということを生徒側がハードルの高いものであると認知しているためではないかと考える。「厳しい先生」や「怖い先生」にはほめられることがあまりないだろうと考えているため、ほめられると自分を誇らしく思うために嬉しさを感じ、また、印象も強く生徒の内部に残るのではないだろうか。

### 〈どのような場面でほめられたか〉

ほめられた場面を聞いた設問では、「授業」という回答が 59 で最も多い。体育の授業の 12 を加えると 71 と群を抜いた数になる。(体育の授業を別としてカウントした理由は後述する。) 続いて多いのが「休み時間や放課後」で 35 となっている。「休み時間や放課後」という結果は意外であった。立木・宮本(2013)が、小学校6年生を対象に一人ひとりの児童のもつ学習目標と遂行目標の強弱によって、教師から一対一の状況でほめられるのか(対面称賛)クラスメイトがいる集団の前でほめられるのか(集団称賛)、どちらの状況でほめられるのが効果的かを検討した際に、学校生活におけるほめられる場面での質問で、場面を「そうじの時間」、「係の仕事」、「授業中での挙手・発表」、「自主勉強」という4場面を設定した。児童がほめられてうれしいと感じた場面は、対面称賛においても集団称賛

においても、「そうじの時間」と「係の仕事」の時間で「授業中での挙手・発表」と「自主勉強」の時間よりも得点が高かった。本研究は、対象が中学生であるため、小学校と中学校では学校生活の様子も異なり、同等に比較することは難しいと思われるが、こちらで場面を設定せず、自由記述によって場면을挙げてもらったにもかかわらず、授業の次に休み時間という学習以外の場面が挙げられたのは、立木・宮本の研究結果の傾向が見いだせるとも言えよう。

そもそも教師が生徒をほめる場面というのは、授業中に生徒がとてもよい発言をしたとか、課題をやり遂げることができたとか、テストでよい成績をとったといった場面が予想されるので、授業中にほめられることが多く、それを嬉しいと感じる生徒が多いという結果は想像しやすい。しかし、直接学習に関わる場面ではない「休み時間や放課後」という場面が授業の次に挙げられたという結果が大変興味深いと考えている。この結果について、筆者は次のように考える。まず、「休み時間や放課後」という場面の特性が大きく関わっているのではないだろうか。授業という場面は、教師と生徒が互いに向き合う場面であり、双方のやり取りがなければ成り立たないという特徴を持つ。教師主導型の一斉授業ということも考えられるが、少なくとも教師が生徒に向けて教授しそれを生徒が受け止めているという構図がそこにはあるので、教師も生徒も互いにその存在は認識している。また、ほめるという観点でいえば、ほめる教師とほめられる生徒という二者の関係がないと成立しない。つまり、授業においては必ず教師と生徒が互いに存在を意識しあってその場面を保っているということになる。しかし、休み時間や放課後という場面は違う。休み時間や放課後には教師という存在が必ずしもなくてもよいし、そこに教師がいたとしても、生徒との双方向のやり取りが必ず行われるというわけではない。生徒と教師はそれぞれ個人の選択により行動を起こしており、個人で過ごす場合もあれば誰かと一緒に過ごす場合もあり、各自が己の必要に応じて過ごしている時間帯である。よって、生徒は、教師が自分に対して何か発言したり自分に接触してきたりすることを常に予測もしくは期待している状況ではないと考えられる。この点に今回の調査の結果が関係しているのではないだろうか。あえて声をかけることをしなくてもよい場面で、教師が自分に声をかけてくれたということが、嬉しさに繋がっているのではないか。ほめてくれた内容はもちろんのこと、第一に自分の存在に着目して声をかけてくれたことが嬉しいのではないかと筆者は考えている。

青木（2009）は、小学1年生を対象にほめられる際に周囲にクラスメイトがいる場合と自分しかいない場合で感情反応に差異が見られるか検討した。その結果、どちらの状況でも肯定的な感情が生じると報告するパターン、どちらの状況でも肯定的な感情が生じるが、クラスメイトがいる状況では否定的な感情も同時に生じると報告するパターン、教師と一対一の場合には肯定的な感情、クラスメイトがいる状況では否定的な感情が生じると報告するパターン、一対一の状況よりもクラスメイトがいる状況でほめられるほうがより肯定的な感情が生じると報告するパターンの4つがあることが明らかになった。そして、立木・宮本（2013）は、前掲の達成目標理論からのほめ方の研究で、6年生の児童はほめられる場面の違いに関わらず、クラスメイトの前でほめられるより、教師から一対一の状況でほめられる方が嬉しいと感じる児童が多いことを明らかにしている。青木の研究結果と立木・宮本の研究結果の相違には、児童・生徒の年齢差や発達段階が関係していると思われるが、思春期に向けて成長するにつれ、一対一の関わりを子どもたちが求めている様子が伺える。そこには周囲の目を意識し始めた恥ずかしさもさることながら、個として認めてほしいという欲求があるのではないか。

次に多かった場面は「部活動中」であり、33という結果であった。この結果については、部活動が必修の活動ではないという点が大きく関わってきていると考える。生徒たちは自分自身の興味や関心をもとに、それぞれの部活動を選択して参加している。つまりどの部活動に所属するかは意思に基づいた自己決定によるものである。青木（2012）は、自然場面でほめられるということ子どもがどのような要因に注目して認識しているかを明らかにする研究において、小学校1年生～3年生にインタビュー調査をし、ほめられてがんばろうと思ったエピソードを「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るに至った背景」・「ほめられた活動に対する評価」・「ほめられ方」・「感情」という7つのカテゴリーに分類して検討したが、最も報告が多かったのは「ほめられたことがら」であり、そのことから青木は、子どもにとってほめられるという活動が能動的な場面として認識されていることを指摘している。つまり、自然場面では、自分の意思で様々な活動の中から取り組む事柄を選択できるため、自分の考えに基づいた行動が可能となり、ほめられたことがらという子ども自身が主体となる要因が多く報告されたというのである。対象年齢が小学校低学年と中学生であるため、成長段階に差があるが、本研究

において 193 の「ほめられてうれしい称賛のパターン」を KJ 法により分類して抽出された 25 個の称賛方法を見ても、ほめられたことがらが多く取り上げられているため、ほめられる場面が自然場面であり、なおかつ自分の意思で選択した活動に対する称賛が、ほめられる側の嬉しさや内発的動機づけに影響を及ぼすということが示唆されたと言えよう。

また、部活動を挙げた生徒のほとんどが運動部の生徒であったことを特筆しておきたい。「うまくレシーブができてほめられた。」「短距離走のタイムが上がってほめられた。」というように、実技面をほめられた生徒が多かった。ここで合わせて考察したいのが、ほめられて嬉しかった場面に体育の授業を挙げた生徒たちである。体育の授業をほめられた場面の集計の際に「授業中」と分けてカウントした理由でもあるが、体育の授業を挙げた生徒のほめられた内容を見ると、保健分野等ではなくやはり実技を挙げていた。授業と部活動では別の場面となるが、ほめる内容においてはスポーツでの実技という点で同一と考えられる。ではなぜ実技をほめられると生徒は嬉しいのであろうか。今回はそれについての調査は行っていないが、実技というのは出来たか出来ないかが誰にとっても一目瞭然であるため、その部分でほめられるということは、生徒にとっても明らかに納得できる称賛なのかもしれない。自分自身でもできたというゆるぎない事実を教師にほめられるという点には曖昧さがない。それが嬉しさに直結するのかもしれない。そうだとすれば、客観的な成功事実を教師が見逃さずにほめるということが学校現場の中で重要であると言えるのかもしれない。

#### 〈どのようにほめられたときに嬉しかったのか〉

教師からどのようにほめられたときに嬉しかったのかという設問では、上述の通り 193 パターンの回答が得られ、それらを KJ 法により分類したところ、25 個の称賛方法が抽出された (Table5)。内容は、「英語の発音や教科書の音読などをほめられるとうれしい」といった生徒の技能や能力をほめるもの、「積極的に授業に参加していることをほめられるとうれしい」といった学習や校内での取り組みに対する態度をほめるもの、「提出物を欠かさず出していることをほめられるとうれしい」といった勤勉さや日々の努力をほめるもの、「授業の片づけなどを手伝ったことをほめられるとうれしい」といった係の活動など奉仕の精神をほめるもの等が見られた。また、この 25 個の称賛方法をクラスター分析にかけた結果、大きく 2 つのグループに分類できることが示された。第 1 のグループは、「毎日ま



じめに授業に取り組んでいることをほめられるとうれしい。」や「宿題など、日ごろの努力をほめられるとうれしい。」など、過程に着目した項目で構成されている。第2のグループは、「出来なかったことが出来るようになってほめられるとうれしい。」や「テストの結果をほめられるとうれしい。」など、結果に着目した項目で構成されている。以上のことから、中学生が教師にほめられた時に嬉しいと感じる称賛方法として、「過程に対する称賛」と「結果に対する称賛」があることが考えられた。先行研究においても、どのようなほめ方が効果的かを測定する場合、ほめる内容を表す実験の変数として、努力・能力・人物等を用いているものが多い。例えば、Mueller & Dweck (1998) は、努力した過程をほめると子どもの意識が課題に取り組む過程に向き、出来栄を努力に帰属しやすくなるため動機づけが高まると言っている。また、同じく Mueller & Dweck (1998) は、努力・能力へのフィードバックを用いた実験において、失敗した際には、成功時に能力に対するフィードバックを受けていると自分の能力の低さを原因と考えるが、努力に対するフィードバックを受けていると失敗時に努力不足と考えるため、努力に対するフィードバックを受けていた子どもの方が失敗後の動機づけを高めると報告している。また、先述でも触れたが、Kamins & Dweck (1999) でも、人物に対するほめ、結果に対するほめ、過程に対するほめの3種類を用いてほめと無力感の関係について検証を行い、「いい子ね。」といった人物に対するほめは、「一生懸命がんばったね。」といった過程に対するほめに比べて課題失敗後に再挑戦する意欲が失われ、無力感に陥りやすいことが示されている。また、桜井 (1991) は、小学生・中学生・大学生を対象に、場面想定法による質問用紙で、数学あるいは算数の苦手な子どもに教師が「努力不足であるからもっと努力しなさい。」と激励する場合と「本当は能力があるのだからもっと努力しなさい。」と激励する場合ではどちらが子どもの動機づけを高め、教師への印象をよくするかという点を検討し、かなりの程度、「潜在的な能力」を理由に激励することが有効であることを確認している。そのほか、Koestner, Zuckerman, & Koestner (1987) のように、努力よりも能力をほめると内発的動機づけが高まるという見解をしめした研究もあるし、Schunk (1984) のように3年生を対象として能力と努力に焦点を当てて行った実験や、高崎 (2001) のように2年生を対象として努力・能力・感情のフィードバックを用いて行った実験のように、動機づけ得点に差が見られなかった実験もある。それぞれ実験結果に異なる点も見られるが、その理由は対象年齢の違いや実験条件

の違いによるものであり，ここでは先行研究においてもほめ方の焦点を過程や能力に置いて検討したものが数多くあることを記した。本研究でも「過程に対する称賛」および「結果に対する称賛」の2点に焦点を置き，結果の部分では能力も含んで検討しつつ，後の研究では日本の中学生がどちらの焦点をほめられた場合に内発的動機づけを向上させるのかといった検証を試みたい。

## 研究2 被称賛経験，内発的動機付けの関係性の検討

### 目的

称賛経験を測定するための尺度の開発および、「称賛経験」「内発的動機づけ」の関係性を検討することを目的とする。古市・柴田（2013）は、小学校5・6年生を対象に教師からほめられた経験について学習領域（授業への取組み，試験，宿題など）および生活領域（そうじ，係活動，クラスの決まりなど）の2領域14項目からなる尺度を作成しているが，本研究ではほめられ経験を学習領域内に限定して検討する。

### 調査の時期と参加者

2015年6月の第1週に実施した。参加者は，東京都内N中学校第1学年3クラス生徒87名（男子48名・女子39名），第2学年3クラス生徒86名（男子44名・女子42名），第3学年生徒82名（男子38名・女子44名），合計255名であった。

### 調査方法

調査方法は質問紙調査を用いた。

### 調査の内容

#### 被称賛経験を測定するための質問項目

被称賛経験尺度を開発するために，研究1で得られた項目をもとに，体育に関わる項目など，特定の場面に限定される項目を削除し，中学生の称賛経験を捉えるための11項目を準備した。調査方法は質問紙調査で，「1：全く当てはまらない」—「4：とても当てはまる」の4件法で回答を求めた。

#### 内発的動機付け

回答方法は，「1：全く当てはまらない」—「4：とても当てはまる」の4件法で回答を求めた。

### 分析方法

#### 被称賛経験尺度の開発

被称賛経験尺度の原案において探索的因子分析を実施するにあたり、 サンプルングした標本の妥当性を確認するために、 Kaiser-Meyer-Olkin の標本妥当性の測度 (KMO) と Bartlett の球面性検定 (Bartlett's test of sphericity : BS) を行った。次に、 11 項目について、 最尤法・Promax 回転による探索的因子分析を行った。また、 尺度の信頼性を検討するために Cronbach's  $\alpha$  係数を算出した。

### 「被称賛経験」と「内発的動機付け」の関係性の検討

被称賛経験と内発的動機付けの関係性を検討するために、 被称賛経験尺度と内発的動機付け尺度の各下位因子において、 相関分析 (Pearson の積率相関係数の算出) を行った。さらに、 相関が見られた変数を用いて、 被称賛経験を独立変数、 内発的動機付けを従属変数とした多変量重回帰分析を行った。なお、 すべての分析には、 SPSS Statistics22 を使用した。

## 結果

### 被称賛経験の尺度作成

探索的因子分析を実施するにあたり、 標本の妥当性を検討するために、 KMOとBSを検討した結果、 KMOは.890、 BSは1185.671 ( $p < .001$ ) を示した。

項目は、 KJ 法 (研究 1) の項目を参考にして準備した。ただし、 体育に関わる項目など、 特定の場面は抜き、 残った 11 項目に対して、 最尤法、 Promax 回転による探索的因子分析を行った結果、 2 因子 11 項目が抽出された (Table7)。なお、 因子数は固有値 1.0 以上、 項目は.40 以上の因子負荷量があることを基準として決定された。

第 1 因子は、 予習や提出物などの普段の努力や良好な授業態度に対する称賛を表している項目のため、「過程称賛」と命名した。第 2 因子は、 成績やテストの結果や、 作品の出来栄え、 また、 出来なかったことが出来るようになった結果に対する称賛を表している項目のため、「結果称賛」と命名した。また、 尺度の信頼性を示す Cronbach's  $\alpha$  係数は.868 および.815 を示した。

Table 7 称賛経験の尺度における因子分析の結果（最尤法, Promax 回転）

Factor and items	Mean	SD	Factor loading	
			F1	F2
F1: 過程称賛 ( $\alpha = .868$ )				
・ 毎日まじめに授業に取り組んでいることをほめられたことがある。	2.199	.8671	1.003	-.099
・ 授業態度が良いとほめられたことがある。	2.344	.9184	.905	-.038
・ 積極的に授業に参加しているとほめられたことがある。	2.207	.9028	.643	.112
・ 提出物を欠かさず出していることをほめられたことがある。	2.220	.9516	.624	.103
・ 予習をしていることをほめられたことがある。	2.037	.9052	.476	.130
F2: 結果称賛 ( $\alpha = .815$ )				
・ 成績が上がったことをほめられたことがある。	2.552	.9390	-.038	.765
・ 出来なかったことが出来るようになってほめられたことがある。	2.610	.9295	.029	.695
・ 字が上手とほめられたことがある。	2.506	1.1073	-.013	.598
・ テストの結果をほめられたことがある。	2.481	.9358	.043	.594
・ 作品の出来栄をほめられたことがある。	2.635	.9396	.043	.584
・ 苦手科目で「できましたね!」とほめられたことがある。	2.133	.8845	.138	.580
	Factor		F1	.610
	correlation		F2	

### 「被称賛経験」「内発的動機付け」の関係性の検討

被称賛経験尺度の各下位因子（「過程称賛」「結果称賛」）、内発的動機付け尺度の各下位因子（「知的好奇心」「因果律」「達成」「帰属」「挑戦」「楽しさ」「学習に関する有能さ」および「自己価値」）において、相関分析を行った（Table 7）。「過程称賛」は知的好奇心（ $r=.186, p<.001$ ）、「因果律」（ $r=.291, p<.001$ ）、「楽しさ」（ $r=.307, p<.001$ ）、「学習に関する有能さ」（ $r=.320, p<.001$ ）、「自己価値」（ $r=.267, p<.001$ ）と正の相関が認められた。一方、「結果称賛」は「知的好奇心」（ $r=.152, p<.001$ ）、「因果律」（ $r=.254, p<.001$ ）、「達成」（ $r=.168, p<.001$ ）、「楽しさ」（ $r=.373, p<.001$ ）、「学習に関する有能さ」（ $r=.315, p<.001$ ）、「自己価値」（ $r=.243, p<.001$ ）と正の相関が認められた。

過程称賛は有能さ（ $\beta=.23, p<.01$ ）と自己価値（ $\beta=.20, p<.05$ ）に対して有意な正の影響を示し、達成（ $\beta=-.17, p<.05$ ）に対しては負の影響を示した。結果称賛は達成（ $\beta=.26, p<.01$ ）と楽しさ（ $\beta=.29, p<.001$ ）と有能さに対して有意な正の影響を示した。

Table 8 称賛経験と内発的動機づけ下位尺度の相関係数

	相関係数											
	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. 過程称賛	10.99	3.68	—	.57**	.19**	.29*	-.01	.04	.07	.31**	.32**	.27**
2. 結果称賛	14.93	4.15		—	.15*	.25*	.17**	.03	.09	.37**	.32**	.24**
3. 知的好奇心	14.71	3.28			—	.62*	.48**	.50**	.56**	.64**	.37**	.10
4. 因果律	14.46	3.76				—	.33**	.32**	.39**	.55**	.39**	.18**
5. 達成	14.98	3.27					—	.30**	.54**	.38**	.43**	.22**
6. 帰属	11.62	3.20						—	.37**	.38**	.22**	.17*
7. 挑戦	12.45	4.04							—	.49**	.41**	.22**
8. 楽しさ	14.38	3.43								—	.38**	.25**
9. 学習に関する る有能さ	15.97	4.19									—	.44**
10. 自己価値	14.50	4.45										—

\* $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

## 考察

### 被称賛経験の尺度作成

被称賛経験尺度を開発するために探索的因子分析を行った結果、2因子11項目が抽出された。各因子の信頼性を示す $\alpha$ 係数に関しては.80以上であれば、かなり高い信頼性があると考えられていることから、本尺度の信頼性係数(.938)は、統計学的に十分な数値であるといえる。また、尺度の構成概念妥当性を示す適合度指標についても、*GFI*、*AGFI*、*CFI*は.90以上、*RMSEA*は.08以下が基準値とされていることから、本尺度の適合度(*GFI*=.958, *AGFI*=.924, *CFI*=.980, *RMSEA*=.070)は基準値を満たしており、これらの分析結果を総合すると、開発された被賞賛経験の尺度は、一定水準の信頼性と構成概念妥当性を兼ね備えていると考えられた。

## 被称賛経験と内発的動機づけの関係性について

過程称賛と相関がみられた項目は、「知的好奇心」「因果律」「楽しさ」「学習に関する有能さ」「自己価値」であった。中でも高い数値を示したのは、「楽しさ」と「学習に関する有能さ」であった。また、結果称賛と相関がみられた項目は、「知的好奇心」「因果律」「達成」「楽しさ」「学習に関する有能さ」「自己価値」であった。こちらも過程称賛同様、「楽しさ」と「学習に関する有能さ」が高い数値を示している。唯一違いが見られたのは、「達成」項目であり、結果を称賛された場合にのみ「達成」が高い数値を示す。

重回帰分析（Table9）では、「被称賛経験」と「内発的動機付け」の関係性を検討することを目的とした。内発的動機づけを測定する下位因子8個に対して、被称賛経験尺度の開発によって抽出された「過程称賛」および「結果称賛」がどう影響しているかを検討している。

過程称賛においては有能さ・自己価値に対してそれぞれ有意な正の影響が見られ、生徒にとっては課題をこなす日々の努力や学習に対する普段の姿勢をほめられることが、有能さを感じたり自己価値が高いと感じたりすることがうかがえる。

結果称賛においては、達成・楽しさ・有能さに対してそれぞれ有意な正の影響が見られた。テストの結果や作品の出来栄等、自己の能力の高さをほめられると、生徒は達成感を持ち、学習を楽しんでいると同時に自己の有能さを感じるということが示唆された。

**Table 9 重回帰分析の結果**

	$\beta$							
	知的好奇心	因果律	達成	帰属	挑戦	楽しさ	有能さ	自己価値
過程称賛	.15		-.17*	.023	.02	.14	.23**	.20*
結果称賛	.07		.26**	.018	.09	.29***	.18*	.13
R	.20	.32	.22	.04	.10	.39	.37	.29
R <sup>2</sup>	.04	.10	.05	.00	.01	.15	.13	.08

\* $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$



## 研究3 生徒の内発的動機づけを高める称賛方法の検討

### 目的

研究3では、中学生の学習における内発的動機づけを高める教師の称賛方法を明らかにすることを目的とする。その際、研究2で内発的動機づけとの関係が明らかになった被称賛経験尺度を使用する。

### 実験授業の手順

#### 変数の整理

##### 〈言語的報酬に限定する〉

先述の先行研究における問題点を踏まえた上で、その内容を反映した実験計画を研究3では立てるが、まず、大宮・松田の研究において筆者が指摘した称賛時の身体接触のように、称賛以外の影響が実験に及ばないようにコントロールする必要がある。そこで、称賛方法は研究1および研究2から導き出した「過程称賛」と「結果称賛」を使い、言語的報酬のみの効果を測定するため、身体接触は行わないこととする。

##### 〈授業者のキャラクター設定〉

次に、ほめる人（今回は教師）がほめられる生徒にとってどのような人物か（生徒がその教師をどう捉えているかという人物のキャラクター）を設定する。桜井（2009）によれば、報酬を与えられる人が、報酬を与える人によって統制されていると思わなければ、内発的な意欲は低下しないとのことである。また、桜井は、信頼関係があるため、報酬を与える人のために報酬を与えられる人が自分から課題をしてあげたいと思うようであるならば、その人の内発的な意欲は高まることもあると考えている。教師-生徒コミュニケーション研究においても、教師への信頼性や親近性が生徒の学習意欲を向上させることが分かっている。具体的には、Frymier, A.B. & Thompson, C.A. (1992) により、教師の信頼性 (credibility) や親近性 (immediacy) が生徒の学習意欲との間に正の相関を示すことが明らかになっている。さらに、Rodriguez ら (1996) による情意的学習モデルでは、教師の非言語的親近性が生徒の情意的学習の要因となり、生徒の認知的学習を促すことが示されている。その他にも主にアメリカにおいて、Andersen (1979) , Cusella, L.P. (1982) , Kelly&Gorham (1988) などが、教師-生徒コミュニケーション研究を進めてきたが、日本で

も佐々木（2005）が信頼性・親近性について大学生を対象に調査し、教師に対する「信頼性」や「親近性」が、学生の学習意欲を高めることを示している。さらに佐々木は、科目に興味がなくとも先生に信頼性があると学習意欲が高まることや、同じく、科目に興味がなくとも先生に親近性があると学生の学習意欲が高まることを予想している。また、倉下（2006）は高校性を対象にアンケート調査を行っており、倉下の調査結果によれば、「教師の信頼性と高校生の情意的学習」、「教師の非言語的親近性と高校生の情意的学習」、「教師の言語的親近性と高校生の情意的学習」のそれぞれに高い相関が見られ、高校生の情意的学習には、教師の信頼性と親近性は重要な要因だと考えられることが明らかになったとある。その中に、「教師の称賛」に関する項目も見られ、教師が生徒の課題や意見を誉め、フィードバックを与えることが重要であることも示唆されていた。そこで研究3では、教師のキャラクターを「親しみのある先生」と「厳しい先生」の2つに設定する。「親しみのある先生」は先行研究と研究1の結果を参考にしたが、「厳しい先生」は研究1の結果から設定した。なお、「厳しい先生」とは怖い先生や怒りっぽい先生ではなく、「提出物などの課題をあらかじめ提示した基準に従ってきちんと評価してくれる」とか「怒るべきところでは妥協せず怒ってくれる」といった「良い意味での厳しい先生」である。つまり、「親しみのある先生」も「厳しい先生」も「信頼できる先生」ということになる。

#### 〈授業者に対する認知の確認〉

称賛の効果を測定する際に、誰によってほめられるかという点が重要であるということは先にも述べた。しかし、ここで注意したいのは、生徒がほめ手をどのような人物であると認識しているかである。青木（2012）は、ほめ手を肯定的に認識していることによって、ほめられた際に肯定的な感情が生じるため、動機づけが高まると言っている。そこで本研究でも、生徒が授業者の先生方を「(良い意味で) 厳しい先生」もしくは「親しみのある先生」と認識しているかを確認する必要があるため、事前に「〇〇先生を良い意味で厳しいと思いますか。(親しみのある先生だと思いますか。）」といったアンケートを行う。

#### 〈実験授業に向けての教師研修〉

実験授業開始前に、授業者の先生方（3名）に放課後のお時間をいただき、実験授業の概要を説明し、実際にどのようにほめるかをレクチャーした。その際に、前述の Deci（1980）の自己決定感と自己有能感の関連も鑑みながら、内発的動機づけを高める効果的な称賛の

方法を筆者が纏めたものも使用した (Table10)。方法の欄で「全員をほめる。」「名前を呼んでからほめる。」を加えてある。これは松田 (1970) による教師による賞罰が児童にどう影響するかを検討した実験の報告にあるものである。45 年前のデータである為、授業形態や生徒と教師の関係性も現在とは異なる点が予想されるが、全員をほめるという平等性は現在でも必要な姿勢であると判断しここに加えた。また、名前を呼んでからほめるという点においては、今永ら (2007) による「教師の用いる対称詞が児童に与える影響」を参照して検討した。今永らによれば、小学校でも高学年 (4~6 年生) の児童は教師に呼ばれるときは苗字に「さん」をつけて呼んでほしいと思っている児童が 39% で 1 位、ついで、ニックネームで呼んでほしいと思っている児童が 25% で 2 位となっているとのことである。とくに、ニックネームで呼ばれると教師から好かれている感じがするとのことで、児童が教師と友好的な関係でいたいと感じていることが分かる。「教師にどのような対称詞で呼ばれたいか」という質問と、「教師に名前呼びかけられたいか」という質問は質が異なるものだが、どちらも教師との親近性を測る項目としては共通すると考え、松田 (1970) の結論は現在でも通用すると考えた。

また、効果的な称賛方法の他、先行研究から効果のない称賛方法や称賛の危険性なども紹介した。そして、実験授業が始まってからは、こちらで用意した実験群ごとに実際に称賛した際のほめ言葉とその回数を記入するファイルに、実験授業 1 時間ごとの実施状況を記入してもらうようお願いした。

Table 10 内発的動機づけを高める為の効果的な称賛方法

前提条件	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学習者が課題に取り組むことを自己決定していること。</li> <li>・ 教師は統制する意思を見せないこと。</li> </ul>
称賛の内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒自身が自分の努力を認められるようなフィードバックにする。</li> <li>・ より具体的なフィードバックにする。</li> <li>・ 人物ではなく努力の過程をほめる。</li> </ul>
方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 時間を空け過ぎずにほめる。</li> <li>・ 全員をほめる。(1コマの授業内で全員をほめるのは不可能であるから、課題の返却時に1人ずつ称賛のコメントを入れるなどして、最終的には全員に称賛を与えるようにする。)</li> <li>・ 名前を呼んでからほめる。</li> </ul>

#### 〈倫理的配慮〉

本研究における調査は、調査対象が未成年（中学生）であるため、調査の計画段階で予め国際基督教大学研究倫理委員会に「研究の目的」「実験授業の目的」「実験協力校について」「調査方法」「分析方法」を明記した研究計画書および申請書を提出し、調査実施にむけて審査を受けた。その結果、研究倫理の立場から検討された計画であるとの判断をいただき、2015年4月15日付けで国際基督教大学長より調査の実施が承認されている。また、参加者の生徒の皆さまおよび保護者の皆さまに対しては、調査の内容を文書にしてその内容を説明した。その中には、回答の自由が保障されていること、苦痛を感じた場合にはいつでも調査を中止して良いこと、調査に参加しなくても不利益を被ることは決していないこと、調査用紙には記名は要求せず、調査用紙回収後も個人が特定されるようなことはないこと、回収したデータは研究目的以外に使用することはなく筆者が責任を持って管理することを明記した。そして、研究に参加してもらえる場合には、同意書に保護者及び実験に参加する生徒本人がサインをして提出していただくこととした。なお、同意書は他の目に触れることがないように1通ごとに封筒に入れて配布し、回収するときも同じように封筒に入れて提出してもらった。このように、研究倫理上の配慮は十分に行った。

同意書の配布と回収は各担任の先生にお願いした。全学年同日に配布をしてもらい、期限を決めて回収した結果、対象の生徒全員から同意を得られ、全クラスで実験可能となった。

## 調査時期

2015年6月第2週～7月第3週にかけて実施した。参加者は、東京都内N中学校第1学年3クラス生徒87名（男子48名・女子39名）、第2学年3クラス生徒86名（男子44名・女子42名）、第3学年生徒82名（男子38名・女子44名）、合計255名であった。

## 調査方法

通常授業内において実験授業を行った。実験授業は全クラスとも合計8回（3年1組のみ日程の都合により7回）実施し、質問紙調査を実験事業開始前・実験授業4回目終了後・実験授業8回目終了後の合計3回実施した（Figure 6）。

## 調査の内容

桜井・高野（1985）の内発的 - 外発的動機づけ測定尺度（合計30項目）を用いて、「知的好奇心」「因果律」「達成」「帰属」「挑戦」「楽しさ」の6つの下位尺度を測定。同時に、桜井（1983）の認知されたコンピテンス測定尺度の中から「学習に関する有能さ」を測定する7項目と「自己価値」を測定する7項目を実施した。両尺度とも4段階評定である。

授業者は「厳しい先生」と認識されている国語科I先生（50代・女性・教職歴33年）と「親しみのある先生」と認識されている社会科M先生（30代・男性・教職歴7年）、理科O先生（50代・男性・教職歴30年）である。この3名の先生方の準実験授業の割り振りはTable11に示した。また、3名の先生方の選出は校長先生にお願いしたが、実際に参加者の生徒たちがそれぞれの先生を「厳しい先生」「親しみのある先生」と認識しているか否かを確認する必要があるため、実験授業前に参加者全員にアンケートを行い確認した。「厳しい先生」については、先述の通り「良い意味で厳しい先生」であることを生徒に説明している。その結果、I先生を「良い意味で厳しい先生」と認識している生徒は93.3パーセント、M先生を「親しみのある先生」と認識している生徒は91.7パーセント、O先生を「親

しみのある先生」と認識している生徒は 68 パーセントとなった。O 先生の結果が他の 2 人の先生よりも低い数値となっているが、これは O 先生が校務分掌で生徒指導にあつたてることが影響したのではと推測できる。

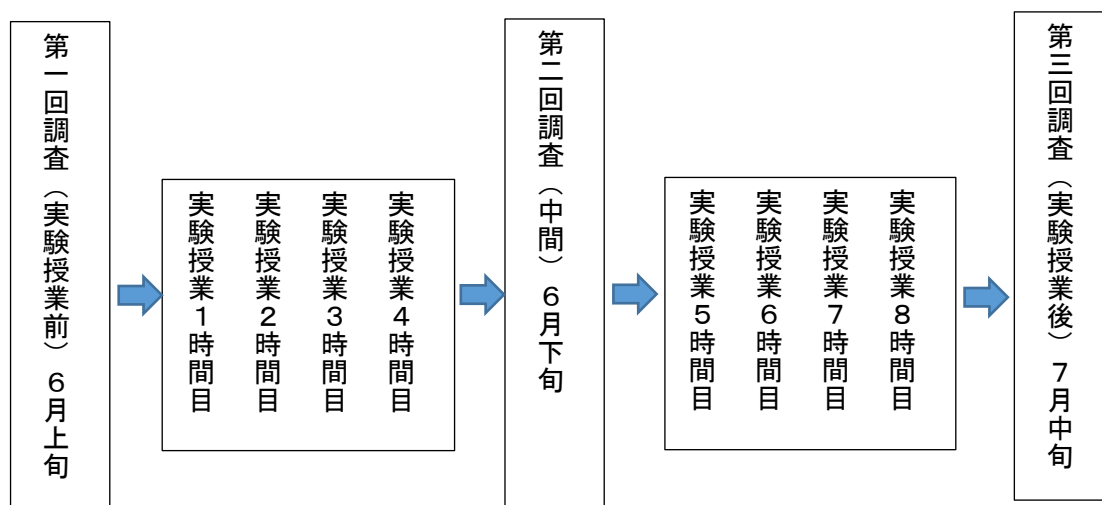


Figure 6 調査の流れ

**Table 1 1 実験授業の割り振り**

クラス	I 先生 (厳しい先生) 国語科 50 代 女性 教職歴 33 年	クラス	M 先生 (親しみのある先生) 社会科 30 代 男性 教職歴 7 年	クラス	O 先生 (親しみのある先生) 理科 50 代 男性 教職歴 30 年
1-1	過程称賛	2-1	結果称賛	3-1	過程称賛
1-2	結果称賛	2-2	統制群	3-2	結果称賛
1-3	統制群	2-3	過程称賛	3-3	統制群

## 調査状況

### 〈生徒の様子〉

準実験授業の様子は筆者も見学させていただいたが、調査校は東京都の研究奨励校でもあるため、第三者が授業見学に来ることも多く、筆者が教室に入っても生徒は普段の授業と変わりなく落ち着いて授業に臨んでいた。普段とは先生のほめ方が違うとか、ほめる回数が多いということには気づいていないように見えた。

### 〈授業者の様子〉

先生方も普段と変わらない様子で授業を展開していた。ほめ方も大袈裟になると生徒に調査内容を意識させてしまうことになるので、できるだけ自然に聞こえるように気を配ってくださっていた。実際に使用したほめ言葉は Table12 の通りである。

### 〈調査用紙実施の様子〉

調査用紙の実施は授業者の先生もしくは担任の先生にお願いした。生徒が回答の仕方を間違えないように、先生方が丁寧に説明してくださった。普段からアンケート調査を実施することも多い学校なので、生徒も調査の実施自体には抵抗がないようであった。ただ、1年生はまだこのような調査に慣れていないため、I先生が1問ずつ読み上げて、回答の仕

方が分からない生徒が出ないように留意してくださった。回答には毎回 15 分程度かかったが、全クラスとも回答方法が分からない生徒はいなかったようである。ただ、項目数が中学生にとっては多いのか最後まで回答できていない調査用紙も少し見られた。

### 〈授業者の感想〉

ワークシートに感想を記入していただいたほか、直接授業者の先生方にお話を伺った。

- ・ 準実験授業が各クラス 8 時間ずつあり、その 8 時間が通常の時間割に混ざっているので、過程称賛と結果称賛をクラスごとに使い分けるのがはじめは中々難しかったが、徐々に慣れていった。
- ・ 例えば結果称賛のクラスで過程をほめたい場合など、そのクラスで使用しない予定のほめ方をしたい時に困った。全くほめないわけにいかないなので、控えめにほめた。
- ・ 普段自分は過程称賛も結果称賛も使っていることに気づいた。そのため、どちらかを封じながら授業をするのが難しかった。
- ・ 生徒を均等にほめたいが、毎回均等にほめるのは難しかった。中でも、普段からよくほめている子をほめるのが意外に難しいと思った。
- ・ 休み時間や行事、委員会活動など、授業外の方がほめやすいように思った。
- ・ やはり称賛方法の決まったクラスでの授業はいつもより緊張した。

Table 1 2 授業中に使用したほめ言葉

担当教諭 (クラス ほめ方)	実験授業中に使用した実際のほめ言葉
I 先生 (1-1 過程称賛群)	<p>「チャレンジしようという気持ちがあるから質問が出てくるんだね。」</p> <p>「こういう人がいるとクラス全体がのびるね。」</p> <p>「前日も一生懸命書いていたね。」(書道)</p> <p>「用意が早かったね。」</p> <p>「すごく集中できているね。」</p> <p>「係は今日一人なのにありがとう。」</p>



	<p>「忘れずに用意してくれているね。」</p> <p>「ここの部分、言っておいた通りにできたね。」（書道）</p> <p>「パパッと動けるね。」</p> <p>「片づけ大変なのにありがとう。」</p> <p>「係の仕事をありがとう。重いのにね。」</p> <p>「よく頭の中に入れてきたね。」（予習に対して）</p> <p>「視線の上げ方についてのアドバイスをすぐに理解してやりましたね。」</p> <p>「助かります。ありがとう！」（欠席した係の生徒の代わりに申し出てくれた生徒に対して）</p> <p>「全員休み時間のうちに授業準備が出来ていましたね。」</p> <p>「一生懸命考えているね。」</p> <p>「よい答えだね。」</p> <p>「全員答えられたね。」</p> <p>「テストの字が指示通りに濃くかけていた人がほとんどで、とても採点がしやすかったです。」</p> <p>「とても落ち着いて授業に臨めているね。」</p> <p>「忘れ物もなく、机の上の用意もとてもいいね。」</p> <p>「積極的に発言できているね。」</p> <p>「わからなところを聞いてくれるのがすばらしいね。」</p> <p>「授業を楽しみにしている顔がいいね！ 前向きだね。」</p> <p>「はがきの書き方についてよく聞いていましたね。」</p>
<p>I 先生</p> <p>(1-2 結果称赞群)</p>	<p>「払いがうまくできているね。」（書道）</p> <p>「前回よりやや難しい課題なのにできましたね。」</p> <p>「きれいな線だね。」（書道）</p> <p>「サウスポーなのに頑張っているね。」（書道）</p> <p>「スピーチがこんなにクラスとして上手ということは誇れるね。」</p>

	<p>「2組はとてもレベルが高いね。」</p> <p>「この部分、よく頑張ったね。」</p> <p>「この部分、本当に良くなったね。」(書道)</p> <p>「最初の字よりもよく教科書を見ているね。」(書道)</p> <p>「満点というのは100%出来たということ。素晴らしい！」</p> <p>「あと1点だった人、惜しいね！次はチャレンジ！」</p> <p>「この字はとても美しい！」</p> <p>「他のクラスでもあなたの作品を例に出してほめました！」</p> <p>「〇〇さん、上手！」</p> <p>「この作品が飾られた教室で2学期がスタートするね。楽しみ！」</p> <p>「今日で1学期の書写が終わりですが、最初の『永』に比べて点画の上達がとても感じられます。」</p>
<p>M先生</p> <p>(2-3 過程称賛)</p>	<p>「君たちが一生懸命やるからスムーズに進んで試験範囲がどのクラスよりも早く終わったよ！」</p> <p>「よく分かったね。しっかりノートを書いておくと、後ですぐに振り返ることが出来るね。」</p> <p>「昨日は校外学習で大変だったけれど、今日もよく集中して頑張りましたね。」</p> <p>「時間割が変わってもしっかりできたね。」</p> <p>「授業態度がいつも良いね。」</p> <p>「一人ひとりしっかりと考えていてとても偉いと思う。」</p> <p>「授業態度が良くて感心だなあ。」</p> <p>「たくさん発言できているね。」</p> <p>「積極的な姿勢で取り組んでいるね。」</p> <p>「静かに集中してできて偉いね。」</p> <p>「よくそれだけたくさん答えられるね。すごいな。」</p> <p>「やる気があるね。」</p>

<p>M 先生</p> <p>(2-1 結果称賛)</p>	<p>「コツコツとプリントを出して全部終わったね。すごいね。」</p> <p>「プリントの仕上がり具合がこのクラスは良いですね。」</p> <p>「きれいな字を書くね。」</p> <p>「4月からここまでよく頑張ったね。」</p> <p>「難しい問題にも自分の力で挑戦したね！」</p> <p>「出来ましたね！」</p> <p>「出来るようになったね。努力したね。」</p> <p>「あきらめずに頑張ったね。素晴らしい！」</p> <p>「テスト、よくできていたよ。」</p> <p>「論述問題がよくできていてすごい！」</p> <p>「このクラスは1番平均点が高かったよ。」</p> <p>「1年生のときよりも難しい問題が出来るようになっているよ。」</p> <p>「昨日の学力テスト、よく頑張ったね。」</p> <p>「苦手なことにもあきらめずに挑戦して頑張ったね。」</p>
<p>O 先生</p> <p>(3-1 過程称賛)</p>	<p>「積極的な姿勢で取り組んでいるね。」</p> <p>「挙手が多かったね。すばらしい。」</p> <p>「授業準備が早かったなあ。」</p> <p>「理科室への集まりがとても早かったね。」</p> <p>「指示通りに実験結果のデータ処理ができたね。」</p> <p>「積極的な姿勢で取り組んでいるね。」</p> <p>「やる気があるね。」</p> <p>「自分からすすんで勉強しているね。」</p> <p>「出来るだけ多くのことを学ぼうとしているね。」</p> <p>「チャイム前にクラス全員が着席して授業準備をしていたね。」</p> <p>「今日もよく手が挙がるなあ。」</p> <p>「挑戦してくれた皆さん、よく頑張りました。」</p> <p>「活発な意見交換やプリントの見直し、大変結構です。」</p>

	<p>「意欲が感じられました。」</p> <p>「集中して取り組めてとてもよかったです。」</p>
<p>○先生</p> <p>(3-2 結果称賛)</p>	<p>「今回も頑張ったね。よくできていたよ」</p> <p>「テストできちんと点数が取れたね。理解が定着したね。」</p> <p>「正解者に拍手！」</p> <p>「そこに気づいたとは思考力があるね。」</p> <p>「前回の授業をよく覚えていたね。」</p> <p>「分かるようになったじゃない！」</p> <p>「出来るようになったね！ 努力したね。えらいぞ！」</p> <p>「あきらめずに頑張ったね！」</p> <p>「難しい問題にも挑戦出来たね。」</p> <p>「はい、O.K！ よくできたね。」</p> <p>「皆さん良い感じでポイントを押さえています。」</p> <p>「かなり良いですよ。」</p> <p>「よいデータが取れましたね。」</p> <p>「合格できた人、大変結構です！」</p>

## 分析方法

学年ごとに、内発的動機づけの各下位尺度を従属変数とし、群（過程称賛群・結果称賛群・統制群）× 時間（実験前・中間・実験後）を独立変数とする 2 要因分散分析を行った。

さらに、全学年を対象に、教師のキャラクター（厳しい先生・親しみのある先生）×称賛方法（過程称賛・結果称賛・統制）× 時間（実験前・中間・実験後）を独立変数とした 3 要因分散分析と、性別（男子・女子）× 称賛方法（過程称賛・結果称賛・統制）× 時間（実験前・中間・実験後）を独立変数とした 3 要因分散分析を行った。

## 学年ごとの 2 要因分散分析の結果

学年ごとに、群（過程称賛群、結果称賛群、統制群）× 時間（実験前、中間、実験後）を独立変数とする 2 要因分散分析を行った。

Table13にあるように、1年生では、知的好奇心における、時間の主効果が有意であった ( $F(1.85, 135.078) = 5.83, p < .05$ )。そこで Sidak による多重比較を行った結果、実験前と中間および実験前と実験後の間で有意な差が見られ ( $p < .05$ )、平均値を見ると、実験前と中間では実験前の方が高く、実験前と実験後でも実験前の方が高かった。

さらに、挑戦における群の主効果が有意であった ( $F(2, 68) = 3.66, p < .05$ )。そこで、Sidak の多重比較を行った結果、結果称賛群と統制群に実験群における有意な差が見られ ( $p < .05$ )、平均値を見ると、統制群の方が結果称賛群より高かった。

また、2年生における結果では、Table14にあるように、知的好奇心における、時間の主効果が有意であった ( $F(1.78, 128.30) = 9.18, p < .05$ )。そこで Sidak による多重比較を行った結果、実験前と中間および実験前と実験後の間で評価回数における有意な差が見られ ( $p < .05$ )、平均値を見ると、実験前と中間では実験前の方が高く、実験前と実験後でも実験前の方が高かった。

因果律においては、交互作用が有意であった ( $F(3.37, 124.63) = 2.67, p < .05$ )。そこで単純主効果の検定を行ったところ、結果称賛群における時間の単純主効果は有意であった ( $F(2, 73) = 4.06, p < .05$ )。したがって、結果称賛群では、1回目より3回目の方が有意に低かった ( $p < .05$ )。さらに、統制群における時間の単純主効果も有意であった  $F(2, 73) = 3.29, p < .05$ 。したがって、統制群では1回目より3回目の方が有意に低かった ( $p < .05$ )。また、時間の主効果が有意であった ( $F(1.68, 124.63) = 4.56, p < .05$ )。そこで Sidak による多重比較を行った結果、実験前と実験後の間で評価回数における有意な差が見られ ( $p < .05$ )、平均値を見ると、実験後より実験前の方が高かった。時間における単純主効果は有意ではなかった。

達成においては、時間の主効果が有意であった ( $F(1.80, 141.80) = 5.98, p < .05$ )。そこで Sidak による多重比較を行った結果、実験前と実験後の間で評価回数における有意な差が見られ ( $p < .05$ )、平均値を見ると、実験後より実験前の方が高かった。

3年生における結果では、Table15にあるように、学習に関する有能さにおける、群の主効果が有意であった ( $F(2, 66) = 3.52, p < .05$ )。そこで Sidak による多重比較を行った結果、過程称賛群と統制群の間で群における有意な差が見られ ( $p < .05$ )、平均値を見ると、統制群の方が過程称賛群よりも高かった。

Table 13 内発的動機づけ得点の平均値・標準偏差、および分散分析結果（第1学年）

下位 尺度	群	実験前		中間		実験後		交互作用 (時期×群)	単純主効果
		平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	F値			
知的 好奇心	統制	15.62 (3.63)	14.90 (3.24)	15.10 (3.92)				(群間比較における)	
	過程賞賛	15.74 (2.44)	15.52 (2.92)	15.26 (3.27)		1.23*		中間<実験前	
	結果賞賛	15.75 (3.01)	14.29 (3.42)	14.21 (3.19)				実験後<実験前	
因果律	統制	15.45 (4.51)	15.10 (3.95)	15.25 (4.44)					
	過程賞賛	14.81 (4.16)	15.63 (3.68)	14.78 (3.75)		1.54			
	結果賞賛	15.03 (3.50)	14.62 (3.28)	14.17 (3.48)					
達成	統制	16.43 (2.96)	16.67 (3.25)	16.33 (3.81)					
	過程賞賛	16.46 (2.10)	16.18 (2.84)	15.50 (3.39)		0.63			
	結果賞賛	16.14 (2.64)	15.52 (2.85)	15.21 (2.56)					
帰属	統制	12.72 (3.56)	13.01 (3.58)	13.76 (3.38)					
	過程賞賛	13.21 (3.96)	13.36 (4.44)	13.54 (4.22)		0.61			
	結果賞賛	12.16 (2.97)	12.20 (2.93)	12.44 (2.49)					
挑戦	統制	14.37 (3.23)	14.68 (3.81)	15.32 (3.91)				(実験群における)	
	過程賞賛	14.04 (3.46)	14.58 (3.71)	14.08 (4.33)		0.58*		結果賞賛群<	
	結果賞賛	11.85 (3.67)	12.38 (4.22)	12.35 (3.61)				統制群	
楽しさ	統制	15.09 (3.29)	15.55 (3.19)	14.91 (3.92)					
	過程賞賛	15.37 (3.15)	15.22 (3.39)	15.56 (3.65)		1.06			
	結果賞賛	15.36 (3.23)	15.12 (3.56)	14.60 (3.61)					
学習に 関する 有能さ	統制	17.00 (4.08)	18.17 (3.73)	18.22 (3.99)					
	過程賞賛	16.96 (4.21)	16.42 (3.55)	16.42 (3.06)		1.01			
	結果賞賛	16.69 (3.81)	16.92 (3.46)	16.69 (3.66)					
自己 価値	統制	15.05 (4.77)	13.82 (5.34)	14.14 (5.29)					
	過程賞賛	16.19 (4.75)	15.58 (4.79)	15.15 (4.88)		0.79			
	結果賞賛	16.00 (5.01)	15.85 (5.17)	16.08 (5.34)					

\* $p < .05$  統制群 (n=20) 過程賞賛群 (n=27) 結果賞賛群 (n=29)

Table 1 4 内発的動機づけ得点の平均値・標準偏差, および分散分析結果 (第2学年)

下位 尺度	群	実験前		中間		実験後		交互作用 (時期×群)	単純主効果
		平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	F値			
知的 好奇心	統制	13.55 (3.43)	13.09 (4.03)	13.31 (3.11)		1.37*	(評価回数における)		
	過程賞賛	14.81 (3.20)	14.44 (3.43)	13.31 (3.11)			中間<実験前		
	結果賞賛	15.04 (3.29)	13.54 (2.97)	13.31 (3.11)			実験後<実験前		
因果律	統制	14.77 (3.16)	13.95 (3.03)	13.45 (2.94)		2.67*	(評価回数における) 実験後<実験前		
	過程賞賛	14.39 (3.40)	15.04 (2.80)	14.68 (2.88)					
	結果賞賛	15.30 (3.17)	14.56 (3.29)	14.00 (3.36)					
達成	統制	14.35 (3.11)	14.96 (2.90)	13.78 (2.92)		2.39*	(評価回数における) 実験後<実験前		
	過程賞賛	15.37 (3.02)	14.63 (2.61)	14.70 (2.86)					
	結果賞賛	15.00 (3.92)	13.86 (3.28)	13.62 (3.18)					
帰属	統制	10.14 (2.45)	10.43 (2.71)	10.81 (2.56)		0.42			
	過程賞賛	11.72 (3.02)	11.28 (2.45)	11.72 (3.16)					
	結果賞賛	11.91 (3.70)	11.95 (2.64)	12.50 (3.04)					
挑戦	統制	11.86 (4.03)	10.90 (4.23)	11.00 (3.72)		1.29			
	過程賞賛	13.52 (4.00)	13.33 (4.22)	14.04 (4.11)					
	結果賞賛	13.38 (4.58)	12.77 (4.37)	12.88 (3.96)					
楽しさ	統制	13.36 (3.33)	13.09 (3.28)	13.18 (2.56)		0.46			
	過程賞賛	14.71 (3.52)	14.75 (3.50)	14.68 (3.52)					
	結果賞賛	14.55 (3.55)	14.45 (3.34)	13.86 (3.08)					
学習に 関する 有能さ	統制	16.55 (4.31)	15.77 (3.93)	16.50 (3.58)		0.75			
	過程賞賛	16.42 (4.51)	17.04 (5.00)	17.38 (4.48)					
	結果賞賛	15.67 (4.41)	15.19 (4.16)	15.95 (4.18)					
自己 価値	統制	13.95 (4.74)	14.10 (5.03)	15.43 (5.23)		1.68			
	過程賞賛	14.07 (3.73)	14.33 (4.60)	14.00 (4.37)					
	結果賞賛	13.69 (4.14)	14.19 (4.02)	13.92 (3.57)					

\* $p < .05$  統制群 (n=21) 過程賞賛群 (n=27) 結果賞賛群 (n=26)

Table 15 内発的動機づけ得点の平均値・標準偏差, および分散分析結果 (第3学年)

下位 尺度	群	実験前		中間		実験後		交互作用 (時期×群)	単純主効果
		平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	F値			
知的 好奇心	統制	13.61 (3.06)	13.04 (2.84)	13.29 (3.17)			0.87		
	過程賞賛	13.90 (3.53)	13.71 (3.32)	14.24 (3.25)					
	結果賞賛	13.95 (3.76)	12.86 (3.01)	12.90 (3.32)					
因果律	統制	13.96 (3.53)	13.52 (3.71)	13.92 (2.86)			0.49		
	過程賞賛	13.50 (4.34)	13.29 (3.88)	13.21 (3.89)					
	結果賞賛	11.90 (4.40)	12.43 (4.41)	12.00 (4.55)					
達成	統制	13.62 (3.48)	14.00 (3.12)	14.04 (3.39)			0.08		
	過程賞賛	13.68 (3.22)	14.20 (2.93)	14.32 (2.88)					
	結果賞賛	13.40 (3.19)	13.55 (4.12)	13.65 (3.91)					
帰属	統制	10.46 (2.13)	10.88 (2.85)	10.54 (2.95)			0.93		
	過程賞賛	11.00 (3.19)	11.12 (3.88)	11.04 (3.78)					
	結果賞賛	10.42 (2.48)	9.58 (2.81)	9.89 (2.58)					
挑戦	統制	10.45 (4.51)	10.95 (4.18)	11.05 (3.66)			0.50		
	過程賞賛	12.27 (3.82)	12.36 (4.32)	12.12 (3.69)					
	結果賞賛	11.48 (3.68)	11.14 (3.65)	11.10 (3.51)					
楽しさ	統制	12.33 (2.94)	12.41 (2.85)	12.63 (2.19)			1.00		
	過程賞賛	13.88 (3.63)	13.71 (3.62)	13.21 (3.45)					
	結果賞賛	13.62 (3.50)	14.29 (2.61)	14.19 (2.56)					
学習に 関する 有能さ	統制	15.59 (4.39)	16.64 (4.38)	17.14 (4.31)			1.10*	(群における) 過程賞賛群<統制群	
	過程賞賛	13.65 (3.76)	13.78 (3.86)	13.91 (3.90)					
	結果賞賛	14.71 (3.25)	14.46 (3.02)	14.50 (3.93)					
自己 価値	統制	13.41 (4.38)	13.65 (5.33)	13.91 (5.03)			0.38		
	過程賞賛	13.39 (2.61)	12.87 (3.82)	13.09 (3.50)					
	結果賞賛	14.56 (5.39)	14.72 (5.62)	14.40 (5.24)					

\* $p < .05$  統制群 (n=22) 過程賞賛群 (n=25) 結果賞賛群 (n=23)



## 考察

### <1年生>

#### 分析結果別考察

知的好奇心においては、時間の主効果の検討で有意な差が見られており、その平均値は実験前と中間では実験前が高く、実験前と実験後でも実験前が高い。よって、過程を称賛するか結果を称賛するかという称賛方法に関係なく、知的好奇心が下がっていることが分かる。得点を見ると、実験前の得点は各実験群ともほぼ変わらないが、統制群が実験後に若干の上昇を見せるものの、実験前の得点には及ばず、過程称賛群と結果称賛群は下降をたどり、結果称賛群においては実験前に比べると1.54点下がる。

挑戦においては、群の主効果の検討で結果称賛群と統制群において有意な差が見られ、平均値は統制群の方が高い。1年生の分析結果において有意が見られた以上の2点（知的好奇心および挑戦）については、称賛方法による動機づけの向上は確認されなかった。この結果について、筆者は次のように考える。

知的好奇心と挑戦という下位尺度について共通すると思われるのは、次の学習への動機づけではないだろうか。今の学習内容が面白いと思うと、他にはどういう学習内容があるのだろうと好奇心を持ったり、もう一段階難しい課題に挑戦したいと思ったりするであろう。今回はそういった次へのステップに進もうする気持ちに対して、称賛という働きかけが強く確認されなかったということは、生徒にとっては教師からの称賛が現段階での学習の結果に対するものであり、その時点で学習への動機づけを満足させてしまったのではないか。

また、1年生は小学校から中学校へ移行してきたばかりであることを考慮すると、心理面においてまだ安定していないことが推察される。学習以外にも中学校に入学して新しくなった友人関係や学校のシステムにまだ慣れていないことが結果に影響していることも考えられる。

#### 称賛方法別考察

称賛方法別に検討するために、それぞれの平均値を比較した。統制群はどの下位尺度においても比較的得点が高い。統制群では通常の授業を行っており、教師も生徒も普通の授

業スタイルに慣れていることが理由として挙げられよう。実験者の教諭からも実験群ではないという気持ちから、落ち着いて授業が出来たという報告があった。

過程称賛群と結果称賛群を平均値で比較してみると、過程称賛群においては、帰属と楽しさの得点が上昇している。とくに楽しさの得点は3つの実験群の中で1番高い。1年生は国語の授業（読解および書写）での実験となったが、とくに書写では清書に至るまでの練習での称賛が生徒にとって嬉しかったようで、このクラスの生徒の感想を見てみると「やった！ ほめられた！ でもここをこうしたほうが良いと言われたから、次はここを先生の言った通りにできるようにしたいなと思った。」というものが見られた。また、他にも「このまま続けていこう！」「この調子で頑張ろうと思う。」などの感想があり、ほめられることで気持ちが明るくなり、日々の学習を継続していこうという気持ちが芽生えている様子が伺えた。

結果称賛群においては、帰属、挑戦、自己価値に得点の上昇が見られた。一方、楽しさに関しては著しく下降していた。これは、過程称賛とは正反対の結果となる。平均値の得点の推移から見てみると、結果をほめられたことで学習の楽しさが完結してしまったということであろうか。

## <2年生>

### 分析結果別考察

知的好奇心においては、時間の主効果で有意な差が見られており、その平均値は実験前と中間では実験前高く、実験前と実験後でも実験前が高い。よって、1年生の結果同様、過程を称賛するか結果を称賛するかという称賛方法に関係なく、知的好奇心が下がっていることが分かる。得点を見ても、全ての実験群において調査時期ごとに下降している。

因果律においては交互作用が見られた。そこで、単純主効果の検討を行ったところ、結果称賛群における時間の単純主効果が有意であり、1回目よりも3回目の方が有意に低いことがわかった。つまり、2年生の場合は学習の結果をほめられると、先生や家の人などだれか他の人から言われたから勉強するというような気持ちになり、自ら勉強するという気持ちが弱められるということが示唆された。ちなみに、統制群においても同様の結果が出ている。評価回数における主効果の検討でも有意な差が見られた。また、時間の主効果が

有意であったため、多重比較をしたところ、評価回数における有意な差が見られた。そこで、実験群の平均値を比較すると、過程称賛群の得点が上昇しており、統制群および結果称賛群の得点は下降している。この結果により、因果律においては結果を称賛しても動機づけを高める効果はなく、過程を称賛する方が生徒の内発的動機づけを高める可能性があること示唆された。

達成においては、時間の主効果が有意であり、多重比較を行ったところ、評価回数において実験後よりも実験前の方が高いことが分かった。平均値の得点を見ると、過程称賛群の得点が中間よりも実験後の方が高くなっているのだが、実験前には及ばない。このまま調査を継続すれば得点が上昇する可能性もあるが、実験前よりも中間の時点で得点が下がったことを鑑みると、難しい問題が出た時などに先生や友達に頼らず自分でやってみようという思えるかどうかに対しては、教師の称賛が強く作用していないことが伺える。自分がまだ到達していない学習課題については、ほめられたことに対しても自身の中で十分な納得には繋がっていないのではないか。課題を達成するまでは、教師に頼っている部分も多く、教師の称賛を自分のものと捉えるには至らないのではないかと筆者は考える。

### 称賛方法別考察

2年生においては、統計的な有意差を見ると過程称賛群における有意差は出ておらず、結果称賛群においては、「因果律」において有意差が出たが、実験前と実験後では実験後の方が有意に低いという結果になっている。よって、称賛方法別に検討するために、それぞれの平均値を比較した。まず、統制群の得点を見ると、実験前よりも実験後の得点が上昇しているのは、帰属と自己価値で、他の項目は全体的に得点が低めである。中でも、達成においては、中間で実験前よりも上昇した得点が、実験後には実験前よりも下がってしまう。統制群は通常授業なので、全くほめないというわけではなく、ほめるべき個所があれば通常通りのほめ方をしても良いということになっていたが、生徒の感想を見ると他のクラスに比べて極端に「ほめられたことがない。」「なんとも思わない。」「わざとらしく感じる。」といった否定的な感想が目立った。統制群の生徒が称賛に対してあまり肯定的ではない、もしくは、称賛経験が少ない（または全くない）ことが伺えるが、逆に言えば、過程称賛群と結果称賛群にはこのような否定的なコメントがほぼないので、両群においては教師からの称賛が伝わっていると言えよう。

過程称賛群は実験後の得点を見ると、帰属および自己価値以外の6項目でどの実験群よりも高得点を取っている。とくに学習に関する有能さでは、調査時期を追うごとに得点が上がっている。このクラスの生徒の感想を見てみると、教師にほめられることに関して否定的な感想がほぼなく、「ほっとする。」「少し恥ずかしい。」「テンションが上がる。」「次も頑張ろうと思う。」「ほめられたことを活かして次も頑張ろうと思う。」「自信が持てる。」「嬉しい。」「もっと頑張ろうと思う。」「努力を分かってもらえて嬉しい。」「自分が頑張っていることを分かってもらえて嬉しい。」「どこが良かったのか考えて次につなげようと思う。」等、嬉しさや前向きな気持ちを書いている生徒が多かった。とくに、日ごろ努力していることを教師に分かってもらえて嬉しいという意見には、教師が常に生徒の学習の様子を観察し、適宜過程を称賛することの重要性が伺える。

結果称賛群において得点の上昇が見られるのは、帰属と学習に関する有能さであった。帰属においては、実験群の中で最も高得点である。誰かに言われて勉強するのではなく、自分の意思で学習しているという自信が結果を称賛されることによって持てるようになるのではないか。しかし、このクラスの感想を見てみると、「嬉しい。」「次も頑張ろうと思う。」といった、一般的な感想がほとんどで、過程称賛群のように具体的にどう嬉しいかといった記述があまり見当たらない。結果をほめられるということは、過程をほめられるよりも生徒にとっては印象に残らないのかもしれない。

### <3年生>

#### 分析結果別考察

3年生では、学習に関する有能さのみにおいて群の主効果において過程称賛群と統制群の間に有意な差が見られた。得点では統制群の方が高かったが、調査時期における得点の変化をみると、どちらの群も時期を追うごとに上昇している。よって、3年生に対する称賛方法においては、過程をほめることにも動機づけを高める可能性があることが示唆されたと言えよう。3年生が高校受験を控えた学年であるという点を鑑みても、他の項目よりもこの項目の得点が上がったことに着目する必要があると考える。学習における動機づけを向上させる要因には、生徒の心理面のケアも欠かせないが、それまで義務教育だった生徒たちが自ら進路を決めて高校受験をするということは、学力を公に試される初めての機

会といっても良いだろう。そこで有能さを感じさせられることが教師の称賛によって可能になることは大変有益である。高学年にとって過程をほめることの重要性を認識し、今後この部分の検討を続けていくべきであると考える。

### 称賛方法別考察

3年生では、「学習における有能さ」において、過程称賛群と統制群の間に有意差が見られたが、統制群の得点が高かった。また、結果称賛群においては統計的な有意差が確認されなかった。そこで、1、2年生同様、称賛方法別に検討するために、それぞれの平均値を比較した。統制群において実験前よりも実験後に得点の上昇が見られたのは、達成、帰属、挑戦、楽しさ、学習における有能さ、自己価値の6項目で、残りの2項目である知的好奇心と因果律も、途中で一時下降するものの、実験後には実験前とほぼ同じ得点まで挽回している。通常の授業が統制群の生徒たちにとって受けやすい授業であることが伺える。

過程称賛群の得点において、実験前よりも実験後に上昇が見られたのは、知的好奇心、達成、帰属、学習における有能さであった。最も上昇率が高かったのは達成であり、ほめられながら学習することで達成感を覚えることが伺えた。次いで上昇率が高かったのが知的好奇心である。このクラスでは、実験者の教諭が「できるだけ多くのことを学ぼうとしているね。」というフレーズを使用しているが、このように生徒の知的好奇心に直接働きかけるような言葉がけを工夫することが必要なのではないかと感じた。また、このクラスの感想では「こうすれば良いのだと思う。」「ほめられると安心する。」というコメントが多かった。受験勉強の中、不安を感じる生徒も少なくない。この結果から、日ごろの努力をほめ続けることで生徒に安心感を与えることも大切なのだということも考えられた。

結果称賛群において、実験前よりも実験後に得点が上がった項目は、因果律、達成、楽しさであった。その他の項目は下降しているが、中でも知的好奇心は中間の時点でかなり得点を下げており、実験前は3群の中で最も得点が高かったにもかかわらず、実験後では群の中で最も得点が低い結果となった。1年生、2年生の結果を見ても、知的好奇心の得点は3学年とも下降している。学年を問わず、結果をほめられるとそこで一旦完結してしまうのだろうか。結果をほめるということは、次につながりにくい称賛方法なのかもしれない。

### 教師のキャラクター×称賛方法×時間を独立変数とした3要因分散分析の結果

教師のキャラクター（厳しい先生・親しみのある先生）× 称賛方法（過程称賛・結果称賛・統制）× 時間（実験前・中間・実験後）を独立変数とする3要因分散分析を行った。

知的好奇心に対しては、調査時期と称賛方法の交互作用が有意であった ( $F(3.66, 393.78 = 14.12, p < .05)$ )。そこで、単純主効果の検討を行ったところ、結果称賛における時間の単純主効果は有意であった ( $F(1, 214 = 14.58, p < .001)$ )。したがって、結果称賛群では1回目より2回目、1回目より3回目の方が有意に低かった ( $p < .05$ )。また、時間の主効果が有意であった ( $F(1.83, 393.78 = 14.12, p < .05)$ )。Bonferroniによる多重比較を行ったところ、実験前と中間では実験前の方が高く、実験前と実験後でも実験前の方が高かった ( $p < .05$ )。さらに、教師のキャラクターの主効果が有意であった ( $F(1, 215 = 11.68, p < .05)$ )。

因果律に対しては、教師のキャラクターの主効果が有意であった ( $F(1, 217 = 5.54, p < .05)$ )。

達成に対しては、時間の主効果が有意であった ( $F(1.82, 409.11 = 3.85, p < .05)$ )。そこでBonferroniによる多重比較を行ったが、有意な差は見られなかった。また、教師のキャラクターの主効果が有意であった ( $F(1, 225 = 22.85, p < .05)$ )。

帰属に対しては、教師のキャラクターの主効果が有意であった ( $F(1, 203 = 21.70, p < .05)$ )。

挑戦に対しては、称賛方法と教師のキャラクターの交互作用が有意であった ( $F(2, 204 = 3.92, p < .05)$ )。そこで、単純主効果の検討を行ったところ、統制群における教師のキャラクターの単純主効果は有意であった ( $F(1, 204 = 13.546, p < .001)$ )。したがって、厳しい先生のクラスの方が有意に高かった ( $p < .001$ )。また、厳しい先生のクラスにおける称賛方法の単純主効果も有意であった ( $F(2, 204 = 3.23, p < .05)$ )。親近感のある先生のクラスにおける称賛方法の単純主効果も有意であった ( $F(2, 204 = 3.30, p < .05)$ )。したがって、親近感のある先生のクラスでは、過程称賛が統制群よりも有意に高かった ( $p < .001$ )。また、教師のキャラクターの主効果は有意であった ( $F(1, 204 = 9.16, p < .05)$ )。

楽しさに対しては、教師のキャラクターの主効果が有意であった ( $F(1, 219 = 11.60, p < .05)$ )。

自己価値に対しては、教師のキャラクターの主効果が有意であった ( $F(1, 212 = 4.38, p < .05)$ )。

また、下位尺度の合計得点に対しては、教師のキャラクターの主効果において有意であった ( $F(1, 123) = 31.07, p < .01$ )。

## 考察

### 分析結果別考察

知的好奇心においては、調査時期と称賛方法において交互作用が有意であった。そこで単純主効果の検討を行ったところ、結果称賛における時間の単純主効果が有意であり、1回目より2回目、1回目より3回目が有意に低かった。つまり、知的好奇心に対しては、結果称賛が影響を与えるが、今回の実験では時間の経過とともに動機づけの得点が下がっていることが分かる。また、教師のキャラクターにおいて主効果が有意であった。そこで、得点の比較をしてみると、親しみのある先生よりも厳しい先生の方が高かった。

また、教師のキャラクターと称賛方法ごとに平均値を比較すると、厳しい先生の場合、過程称賛と結果称賛の得点比較では、実験前においてはわずかに結果称賛の方が高いのであるが、中間と実験後を見ると結果称賛の得点は過程称賛よりも下降する。また、親しみのある先生の場合、実験前ではやはり結果称賛の得点の方が高いのであるが、実験前から中間、そして中間から実験後へと下降してゆく。一方、親しみのある先生の過程称賛の得点は、実験前から中間にかけて下がるのであるが、結果称賛ほどは下がらず、中間から実験後にかけて少し上昇する。以上の結果から、知的好奇心においては厳しい先生も親しみのある先生も生徒の動機づけに影響を及ぼすが、どちらのキャラクターの先生も、結果称賛よりも過程称賛方に効果があることが読み取れた。

因果律においては、教師のキャラクターの主効果が有意であった。そこで、得点の比較をしてみると、親しみのある先生よりも厳しい先生の方が高かった。

帰属においては、教師のキャラクターの主効果が有意であった。そこで、得点の比較をしてみると、親しみのある先生よりも厳しい先生の方が高かった。

挑戦においては、称賛方法と教師のキャラクターに交互作用が見られ、単純主効果の検討を行ったところ、統制群における教師のキャラクターの単純主効果は有意であった。そして、統制群の中では、厳しい先生のクラスの方が有意に高かった。また、厳しい先生のクラスにおける称賛方法の単純主効果も有意であり、得点を比較すると過程称賛の方が高

かった。また、親しみのある先生のクラスにおける称賛方法の単純主効果も有意であり、過程称賛が有意に高かった。また、教師のキャラクターの主効果は有意であり、得点を比較すると、厳しい先生の方が高かった。平均値を比較すると、厳しい先生の場合、結果称賛よりも過程称賛の方が実験前から実験後にかけて得点が上回っている。時間の経過で見ると、どちらも実験前から中間にかけて上昇し、中間から実験後にかけては若干下降するが、実験前よりも下がることはない。また、親しみのある先生においても結果称賛よりも過程称賛の方が実験前から実験後にかけて得点が上回っており、厳しい先生と同じ結果である。時間の経過においては、過程称賛は実験前から中間にかけてわずかに下がるが、中間から実験後にかけては実験前よりも得点が増える。結果称賛においては、実験前から中間にかけて下がるが、中間から実験後にかけて実験前の値までは届かないものの、上昇する。この結果から、挑戦においては厳しい先生も親しみのある先生も生徒の内発的動機づけに影響を与え、どちらのキャラクターの先生も結果称賛より過程称賛の方が生徒の内発的動機づけを高めることが分かった。とくに、親しみのある先生の過程称賛は得点が最も上昇するため、生徒の挑戦意欲を向上させる効果的な称賛方法と言えよう。

楽しさにおいては、教師のキャラクターの主効果が有意であった。そこで、得点の比較をしてみると、親しみのある先生よりも厳しい先生の方が高かった。

自己価値においては、教師のキャラクターの主効果が有意であった。そこで、得点の比較をしてみると、親しみのある先生よりも厳しい先生の方が高かった。

また、下位尺度の合計点においても、教師のキャラクターの主効果が有意であった。教師のキャラクターという要因が生徒の内発的動機づけに強く作用することが伺える。教師のキャラクターを加えずに行った2要因分散分析では内発的動機づけへの影響を確認できなかったことを踏まえると、生徒の学習意欲にとって教師のキャラクターがいかに重要かという点が指摘できよう。

### 教師のキャラクター別考察

上記の分析結果別考察を見ても分かる通り、教師のキャラクターにおける主効果の検討で有意差が出た全ての項目において、「厳しい先生」の方が「親しみのある先生」よりも得点が高かった。これについて、筆者は次のように考える。今回の教師のキャラクター設定

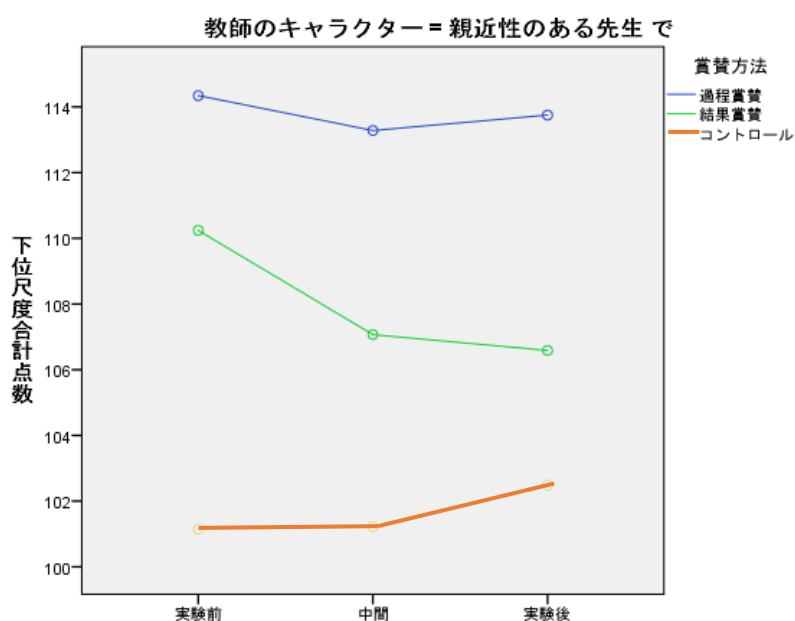


において基準となったのは、調査校の生徒に対するアンケートと先行研究である。「厳しい」というキャラクターは、先行研究では内発的動機づけを高める教師のキャラクターとしてはほぼ出てきていない。しかし、今回は研究1において現場の生徒からは厳しい先生からほめられると嬉しいという結果が多く得られた。うれしいという気持ちと内発的動機づけは厳密に言えば完全に合致するわけではないが、筆者は生徒たちが使う「厳しい」という言葉に、その教師に対する「信頼」を見出した。生徒たちのアンケートの記述を見ると、厳しい先生という言葉で表された先生が、生徒に対して非常に誠意のある声掛けをしていることが読み取れる。例えば「前よりもこの部分ができるようになってるね!」という言葉にはいつもその生徒を観察していることが読み取れるし、「できたね! すごい! 頑張ったなあ!」という言葉には、生徒の成功を自分のことのように喜ぶ姿が想像できる。また、厳しい先生は妥協や不正を許さない。最良することなく、生徒が良くない言動を取ったときにはきちんと指導してくれる。このような教師の姿勢には、先述の先行研究である佐々木(2005)が抽出した教師の「信頼性」を表す4つの因子の内、熱意」と「透明性」が見い出せるであろう。佐々木は、「熱意」において「熱意を持って授業に取り組んでくれる」、「学生に対して公平」をあげており、また、「透明性」においては、「納得のできる成績のつけ方」を紹介している。このように、中学生が「厳しい」と表現する教師像には、生徒から信頼を得ている教師の姿が浮かび上がってくる。そういう先生にほめられた時こそ、生徒はそこに嘘がないことを感じ、嬉しいと思うのではないだろうか。そういう先生を生徒は信頼しているのである。よって、「厳しい先生(信頼できるという良い意味での厳しい先生)」の得点が高い結果となったのではないだろうか。先行研究における「信頼できる先生」という言葉には、柔和な優しい印象があるが、その中には教師として毅然とした態度をとることができる良い意味での厳しい先生も入ることをここで示しておきたい。

また、ここで分析項目別の平均値から称賛方法も鑑みて両キャラクターの教師を比較してみると、過程称賛の3時点および結果称賛の3時点においてすべての項目で「厳しい先生」の方が高かった(Figure7, Figure8)。3時点の内、実験前と実験後の平均値を比較して、実験前よりも得点が上がったものを見てみると、「厳しい先生」では、帰属の結果称賛および過程称賛、挑戦の過程称賛および結果称賛、楽しさの過程称賛、自己価値の結果称賛の6つであった。同じように「親しみのある」先生を見てみると、実験前よりも実験後の得

点が上がったのは、因果律の過程称賛、帰属の過程称賛および結果称賛、挑戦の過程称賛、有能さの過程称賛と結果称賛、自己価値の結果称賛の7つであった。さらに、残りの項目を確認してみると、「厳しい先生」では、途中で下がった点数が実験後にさらに下がる項目が5つ見られるが、「親しみのある先生」では、3つほどで、むしろ、途中で下がった点数が実験後に上昇している箇所が4つほど見られる。特に達成では、「厳しい先生」が過程称賛でも結果称賛でも実験前から実験後まで下がり続けているのに対し、「親しみのある先生」では、過程称賛でも結果称賛でも一度途中で下がった点数が実験後に上昇を見せている。

以上の点から、平均値の得点だけを見ると「厳しい先生」の方が高いが、点数の変動を見てみると、「親しみのある先生」の方が、生徒の内発的動機づけに働きかけて、一度下がった意欲も徐々に上げていく力を持っていることが読み取れた。



**Figure 7 称賛方法別平均値の変化（親近性のある先生）**

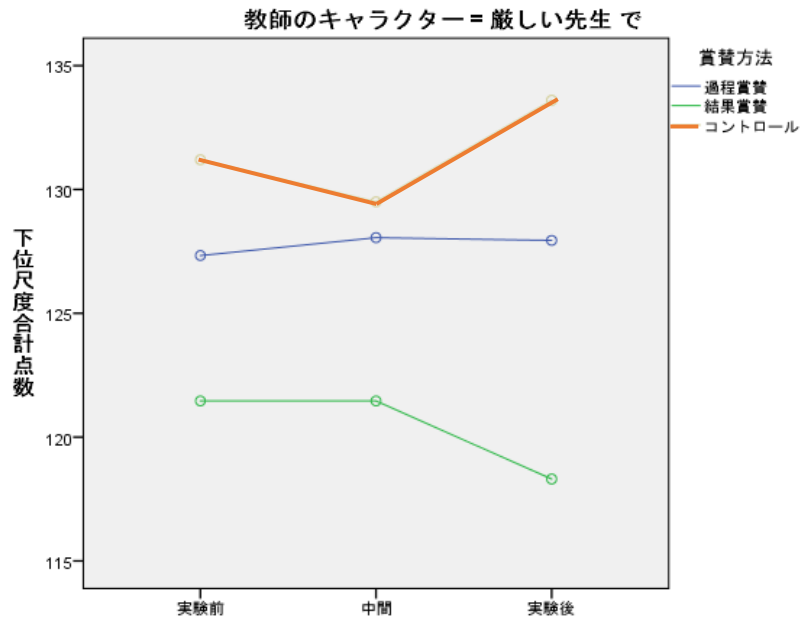


Figure 8 称賛方法別平均値の変化（厳しい先生）

### 性別×称賛方法×時間を独立変数とした 3 要因分散分析の結果

性別（男子・女子）× 称賛方法（過程称賛・結果称賛・統制）× 時間（実験前・中間・実験後）を独立変数とする 3 要因分散分析を行った。

知的好奇心に対しては、時間と称賛方法の交互作用が有意であった ( $F(3.66, 393.19 = 3.36, p < .05)$ )。そこで、単純主効果の検討を行ったところ、結果称賛群における時間の単純主効果は有意であった ( $F(2, 214 = 15.47, p < .001)$ )。したがって、結果称賛群では、1 回目より 2 回目、1 回目より 3 回目の方が有意に低かった ( $p < .001$ )。また時間の主効果は有意であった ( $F(1.83, 393.19 = 15.53, p < .05)$ )。Bonferroni による多重比較を行ったところ、実験前と中間および実験前と実験後に有意な差が見られ ( $p < .05$ )、平均値を見るといずれも実験前の方が高かった。

因果律に対しては、時間の主効果が有意であった ( $F(1.91, 414.70 = 3.48, p < .05)$ )。そこで Bonferroni による多重比較を行ったが、有意な差は見られなかった。

達成に対しては、時間の主効果が有意であった ( $F(1.81, 406.70 = 3.327, p < .05)$ )。そこで Bonferroni による多重比較を行ったが、有意な差は見られなかった。

挑戦に対しては、性別の主効果が有意であった ( $F(1, 204) = 4.11, p < .05$ )。

楽しさに対しては、性別と称賛方法の交互作用が有意であった ( $F(2, 219) = 4.89, p < .05$ )。そこで、単純主効果の検討を行ったところ、過程称賛群における性別の単純主効果は有意であった ( $F(1, 219) = 7.79, p < .01$ )。したがって、過程称賛群では、女性の方が有意に高かった ( $p < .01$ )。また、統制群における性別の単純主効果も有意であった ( $F(1, 219) = 7.03, p < .01$ )。したがって、統制群では、女性の方が有意に高かった ( $p < .01$ )。性別の主効果は有意であり ( $F(1, 219) = 6.23, p < .05$ )、平均値を見ると女子の方が高かった。

また、下位尺度の合計得点に対しては、性別と称賛方法の交互作用が有意であった ( $F(2, 123) = 3.89, p < .05$ )。そこで、単純主効果の検討を行ったところ、結果称賛における性別の単純主効果は有意であった ( $F(1, 123) = 4.80, p < .05$ )。したがって、結果称賛では内発的動機づけが女子よりも男子の方が有意に高かった ( $p < .05$ )。また、男子における称賛方法の単純主効果が有意であった ( $F(2, 123) = 3.91, p < .05$ )。したがって、男子では内発的動機づけが統制群よりも過程称賛群の方が有意に高かった ( $p < .05$ )。

## 考察

### 分析結果別考察

知的好奇心において調査時期と称賛方法における交互作用が見られた。そこで、単純主効果の検討を行ったところ、結果称賛群における時間の単純主効果が有意であった。つまり、結果称賛群においては、時間の経過ごとに知的好奇心に対する動機づけが低下していることが分かる。また時間の主効果も有意であり、こちらも1回目より2回目の得点が低く、1回目より3回目が高い。

挑戦においては性別における主効果の検討で有意な差が見られ、得点を見ると、男子の方が女子よりも得点が高い。

楽しさにおいては性別による主効果の検討で有意な差が見られ、また、性別と称賛方法において交互作用が見られ、過程称賛において女子の方が有意に高かった。また、統制群においても女子の方が有意に高かった。この結果から、女子は日々の学習において努力の過程をほめられた際に楽しさを感じていることが分かった。これは、上記の挑戦において女子と比較して男子の得点が高いことと併せて考察できる。学習の過程における努力によ

って楽しさを感じる女子と、結果を求めて挑戦することに意義を置く男子との違いが読み取れるからである。さらに、下位尺度の合計点を見ると、Figure9, Figure10にあるように、男子は結果をほめると効果的であることが示唆されている。

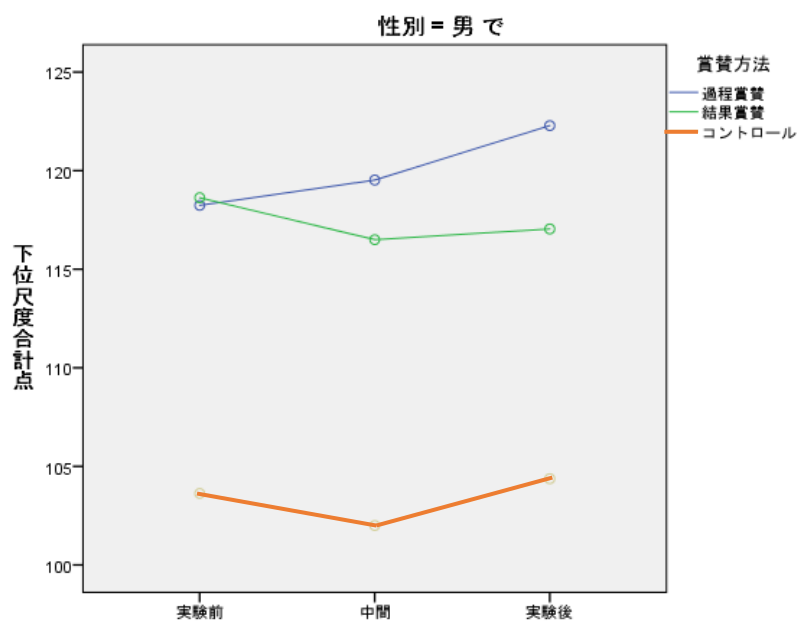


Figure 9 称賛方法別平均値の変化 (男子)

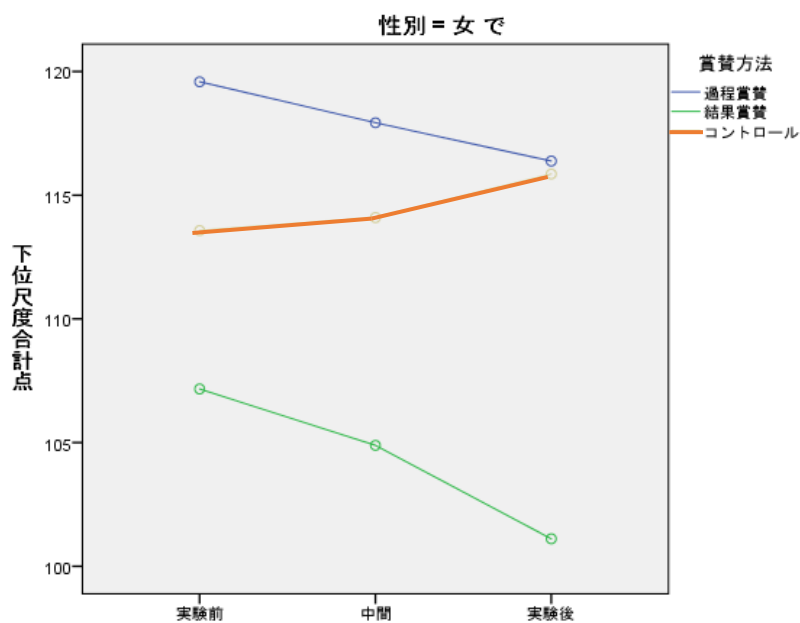


Figure 10 称賛方法別平均値の変化 (女子)

## 性別における考察

性別において有意差が出た項目は、上記の通り、挑戦と楽しさである。そのほかの項目では統計的な有意差は出ていないが、ここではすべての項目を男女別に称賛方法の平均値で比べてみることにする。

まず、男子であるが、実験前から実験後まで一貫して過程称賛よりも結果称賛の方が高いのが「楽しさ」「学習における有能さ」「自己価値」の3項目である。そして、結果称賛よりも過程称賛の方が高いのが「達成」「挑戦」の2項目であり、実験前では結果称賛の方が高く、中間で一時逆転するものの実験後にまた結果称賛が上昇するのが「知的好奇心」と「帰属」の2項目であった。「因果律」はただ一つ実験前に高かった結果称賛が中間で過程称賛と入れ替わったパターンであった。

一方、女子の方は過程称賛が圧倒的に結果称賛の平均値を上回っており、「知的好奇心」「因果律」「達成」「帰属」「挑戦」「楽しさ」「学習における有能さ」の7項目で実験前から実験後まで結果称賛よりも高い。唯一「自己価値」のみ、実験前は過程称賛の方が高かったが中間で逆転して結果称賛の方が高くなった。

この結果から、男子は結果をほめられる方が内発的動機づけに影響を与える傾向があること、そして、女子は男子とは反対に結果よりも日ごろの学習の過程をほめられる方が内発的動機づけに影響を与える傾向があることが伺えた。これについて、生徒の学校での様子を鑑みると、男子と女子には学習に対する取り組み方に違いがあるように思われる。傾向として、女子の場合は、ノートをきれいに取ることが好きな生徒や、宿題や自由課題にこつこつと取り組むことが得意な生徒が比較的多く見られる。一方、男子の場合は、テストの結果や成績表の結果を友達同士で報告するなど、努力よりも成果にこだわる様子も伺える。このような日常の様子から伺える性別の特性が結果に影響したのではないだろうか。

性差における検討は、先行研究において1970年代にも行われ、男性の場合はほめことばによって内発的動機づけが高められ、反対に女性は内発的動機づけが低くなったという結果が導き出されたことには先にも触れた。この結果については、男性には成功することが期待され、女性にはそれが期待されていないという当時の社会状況が一因となっているのではないかという見解が出されている。また、ほめことばが統制的な要素を含んでいなければ内発的動機づけは高められ、統制的な要素を含んでいれば内発的動機づけは低めら

れるという知見も出され、男女を比較すると、女性の方が男性よりもほめことばを統制的な要因として捉える傾向にあるとされた。これらの先行研究と本研究の結果を照らし合わせると、男性が結果を求められ、女性はそうではないという点で共通する部分が見出せるように考えられる。しかし、当時の社会状況と現代のそれが同じであると結論付け、性差の検討を終えるのは早計であろう。これはジェンダーに関する問題でもある。生徒や教師のジェンダー意識・ジェンダーバイアスの存在等、ジェンダーと教育の研究分野からも考察しなければならない。よって、本研究では、男女にはそれぞれ適した称賛方法の傾向があるという結果を導き出したところで留め、その根拠については今後の研究において検討して行くこととする。

## 結論と課題

### 本研究のまとめ

本研究では、中学生の学習における内発的動機づけを向上させる教師の称賛方法を明らかにすることを目的に、以下の3つの研究（研究1～研究3）を行った。

研究1では、中学生が教師にほめられた時に嬉しいと感じる称賛方法を抽出することを目的とし、質問紙調査によって「教師の称賛による嬉しさの感受測定尺度」を作成した。生徒から集められた193個の「先生からほめられて嬉しい称賛のパターン」をKJ法で分類したところ、25個の称賛方法が抽出された。それらをクラスター分析にかけたところ、称賛方法の傾向は2種類あることが分かった。また、どのようなキャラクターの先生にほめられた時に嬉しかったかという質問では、「おもしろい先生」「優しい先生」に続いて「厳しい先生」があがってきた。どのような場面でほめられたかという質問では、教室での学習場面だけではなく、体育や部活動といった実技場면을あげる生徒が多く、また、休み時間や放課後等、学校生活全般での場面においてほめられると嬉しいと感じる場面が存在することが分かった。

研究2では、研究1で作成した「教師の称賛による嬉しさの感受測定尺度」の項目をもとに、中学生の被称賛経験測定尺度」を開発し、「被称賛経験」と「内発的動機づけ」の関係性を検討した。「中学生の被称賛経験測定尺度」を作成するにあたっては、研究1で抽出された25個の因子を探索的因子分析にかけて、2因子11項目に分かれることを確認した。なお、教室での学習場面に限定して検討を行うため、部活動や体育の実技に関わる因子は除いて検討した。そして、その2因子の内容から、それぞれを「過程称賛」「結果称賛」と命名した。次に、「称賛経験」と「内発的動機づけ」の関係性を検討するため、相関分析を用いて「過程称賛」と「結果称賛」のそれぞれの項目に相関が見られるかを確認した。また、そのあとに「過程称賛」と「結果称賛」の関係性を見るため、重回帰分析を行った。

研究3では、教師によるどのような称賛方法が中学生の学習における内発的動機づけを向上させるかを明らかにすることを目的に、研究2で作成した「中学生の被称賛経験測定尺度」から導き出された2種類の称賛方法（「過程称賛」および「結果称賛」）を使って実験授業を行った。そして、内発的動機づけの各下位尺度を従属変数とし、群（過



程称賛群，結果称賛群，統制群) × 時間 (実験前，中間，実験後) を独立変数とする2要因分散分析と，性別 (男子，女子) × 称賛方法 (過程称賛，結果称賛，統制) × 時間 (実験前，中間，実験後) を独立変数とした3要因分散分析，教師のキャラクター (厳しい先生，親しみのある先生) × 称賛方法 (過程称賛，結果称賛，統制) × 時間 (実験前，中間，実験後) を独立変数とした3要因分散分析を行った。

2要因分散分析では学年別に結果を出しているが，下位尺度の中で統計的な有意差が見られたものは1年生で「知的好奇心」における時間の主効果と「挑戦」における群の主効果であった。時間の主効果では，実験前の方が高い結果となり，群の主効果でも結果称賛群と統制群の間において統制群の方が高い結果となった。2年生では「知的好奇心」における時間の主効果，「因果律」における結果称賛群での単純主効果と時間の主効果，「達成」における時間の主効果がそれぞれ有意であったが，いずれも実験前の方が高い結果であった。3年生では「学習に関する有能さ」において群の主効果が有意であり，過程称賛群と統制群の比較を行ったが，統制群の方が高かった。総じて，群 (過程称賛群，結果称賛群，統制群) × 時間 (実験前，中間，実験後) を独立変数とする2要因分散分析では，過程称賛および結果称賛という称賛方法が生徒の学習における内発的動機づけの向上には影響を示さない結果となった。

3要因分散分析では，称賛方法に加え教師のキャラクターと性別を検討している。教師のキャラクターの設定は研究1で生徒たちからあがってきた「厳しい先生」と，先行研究から「親しみのある先生」とした。ここで使用する「厳しい先生」というのは，怖いという意味での厳しいではなく「良い意味で厳しい」先生とし，生徒にもそのように説明してある。

実験授業の結果，教師のキャラクターにおいては，「厳しい先生」の方が「親しみのある先生」よりも有意に得点が高かった。また，称賛方法も合わせると，厳しい先生のクラスでは過程称賛の方が有意に高く，また，親しみのある先生のクラスでの過程称賛の方が有意に高かった。林 (2009) は，意欲的な学習を引き出す先生はどのような先生かを調査した際に，中学生は信頼感や親しみが持てる先生だとやる気が起こるとし，中学生は厳しい指導では意欲的に学習できないと述べた。しかし，本研究では指導の中に称賛という変数を入れてあるため，林の結果とは調査内容が異なっていることを記して

おきたい。また、厳しいという意味も先述の通り、本研究では、最良をせず厳しく接すべきところでは妥協しないといった指導の透明性における厳しさを指しており、生徒の信頼を得た厳しさを指している。

性別では、挑戦に対して男子の方が女子よりも有意に得点が高い。また、称賛方法については、過程称賛において男子よりも女子の方が有意に高い。平均値を見ると、男子の傾向も見る事が出来る。男子は、過程称賛よりも結果称賛の得点が高い項目が多く見られた。これによって、女子はノートの整理や毎回課題をこなすことや授業中の態度など、学習における日ごろの努力をほめられる方が内発的動機づけの高まりが見られ、男子は学習の日々の努力をほめられるよりも、テストや成績のように点数化して目に見えるような結果をほめられる方がやる気に繋がる傾向が読み取れた。

以上から、中学生の学習における内発的動機づけの向上に対する縦断調査においては、過程称賛と結果称賛という称賛方法と時間の2要因で検討すると得点の上昇は見られないが、そこへ教師のキャラクターという要因を加えて再検討すると、内発的動機づけに強く作用するということが分かった。中でも「厳しい先生」と「親しみのある先生」を比較すると、「厳しい先生」の得点が高いことが読み取れた。また、生徒の性別によっても適した称賛方法があることが示唆された。

先行研究でも努力をほめるか能力をほめるかといった研究は散見されるが、結果が合致するものばかりではない。その原因として、ほめ手の条件やほめられる環境、ほめられる側の心理面を含む状況、年齢等、多くの変数が考えられるが、調査における変数の整理は調査結果の信憑性のためにも最重要である。そこで本研究では、称賛方法の違いによる効果の検討だけでなく教師のキャラクターを設定した上で適切な称賛方法を抽出することを試みた。また、称賛方法も、先行研究を参考にしつつ、実際の調査校で予備調査をすることで合理性のある称賛方法の抽出を試み、「過程称賛」と「結果称賛」を導き出した。

なお、本稿における研究1から研究3が、前述の筆者が提案したモデルのどの部分に位置するかを Figure11 によってここで説明する。まず、研究1にあたるのが、教師を信頼している生徒が教師からの称賛を受け取った際に感じるうれしさとはどういった内容のものかの検討であり、「嬉しさの感受」の部分にあたる。また、生徒から信頼されている教師

の中で、ほめられるとうれしいと思える教師が「厳しい教師」と「親しみのある教師」であることも研究1によって明らかにされた。そして、その2種類のキャラクターの教師が送り手として生徒に称賛というメッセージを送るのであるが、その称賛の傾向が「過程称賛」と「結果称賛」であることを研究2から導いた。最後に、教師を信頼している生徒が研究1で示されたうれしさを感じ、生徒自身の有能感と自己価値が高まって、学習に対する内発的動機づけの向上が認められるかを研究3で検証した。

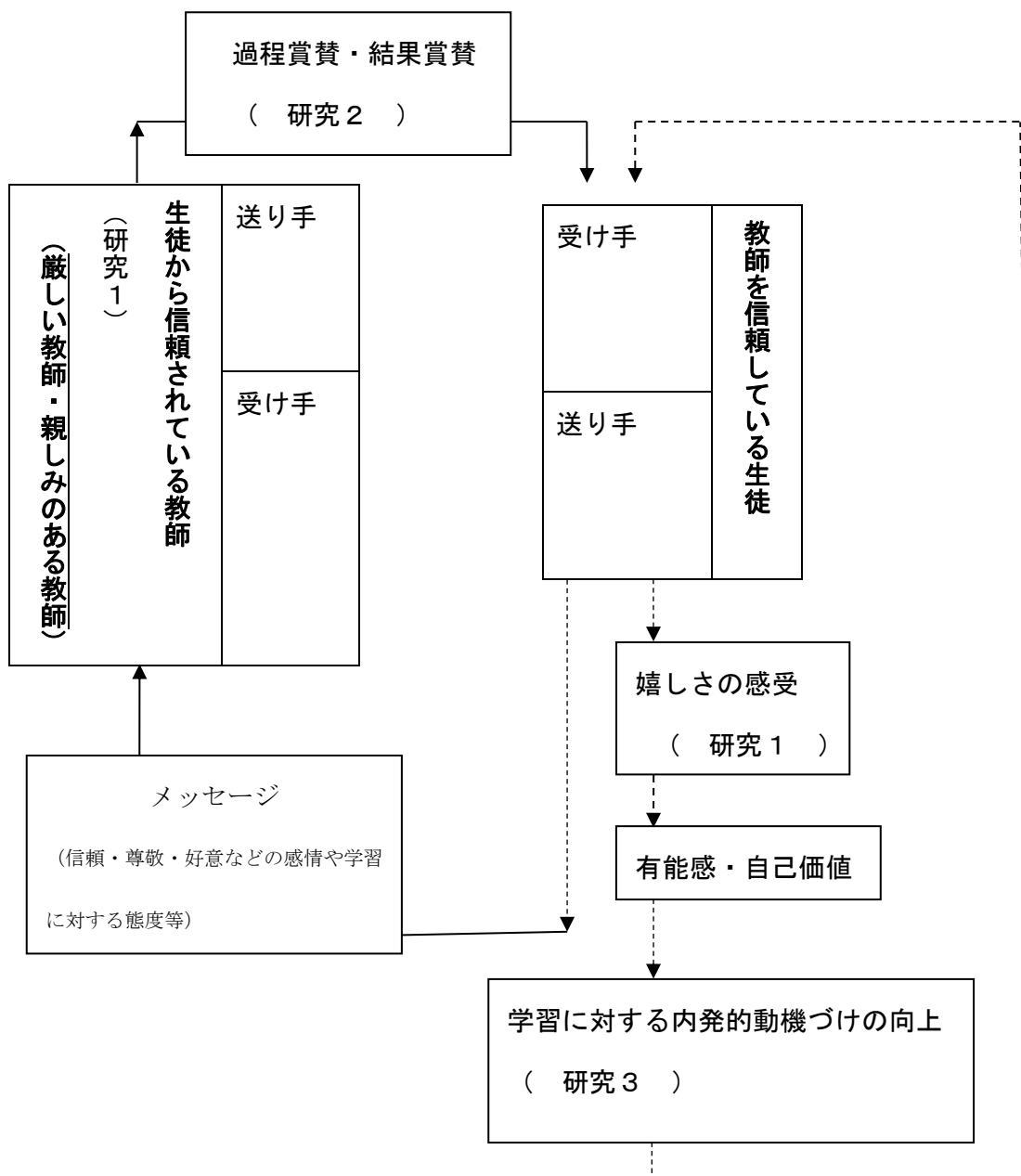


Figure 1 1 教師の称賛によって向上する生徒の学習に対する内発的動機づけ（筆者予測）

## 本研究の結論

上記のまとめから、本研究のリサーチクエスションである1「(良い意味で) 厳しい先生」と「親しみのある先生」の「過程称賛」と「結果称賛」は中学生の学習における内発的動機づけを高めるであろうかという点と、2称賛方法による内発的動機づけの検討において、性差は見られるであろうかという2点について、筆者は次のように結論付けることとする。

「過程称賛」と「結果称賛」という2種類の称賛方法が時間の経過ごとに中学生の学習における内発的動機づけを高めるかの検討では、その傾向はみられなかった。しかし、教師のキャラクターという変数を加えて検討すると、「親しみのある教師」および「厳しい教師」の「過程称賛」および「結果称賛」は、中学生の学習における内発的動機づけに働きかける効果を持っていることが見受けられた。下位尺度で言えば、「知的好奇心」「因果律」「帰属」「挑戦」「楽しさ」「自己価値」の6つが、教師のキャラクターによって作用される。中でも、「挑戦」においては厳しい教師というキャラクターが影響を及ぼすと言える。また、同じく「挑戦」において、親近性のある教師による過程称賛が有効である。

次に、生徒の性別によって内発的動機づけに違いが見られるかの検討では、「挑戦」と「楽しさ」において有意差が見られ、「楽しさ」においては、過程称賛をすると、男子よりも女子の方が効果的である。また、下位尺度の合計点から見た内発的動機づけ全体では、男子に対して結果称賛をすると女子よりも内発的動機づけの向上が見られる。よって、称賛方法による内発的動機づけの向上には性差が認められ、女子は結果称賛よりも過程称賛によって内発的動機づけにおける「楽しさ」が高まり、男子は過程称賛よりも結果称賛によって内発的動機づけ全体が高まるという男女で逆の傾向が示唆された。この結果は、Koester, Zuckerman & Koester (1987) の先行研究を支持する結果となった。ちなみに、今回得られた性差は、どちらかの性には称賛の効果がないという性差ではなく、それぞれの性に適した称賛方法には傾向の違いがあるというものであった。

## これからの教師－生徒コミュニケーション

### －学校現場で活用できる称賛方法の確立を目指して－

本研究は中学生を対象にしているが、そこには大きな理由が2つある。中学生という年代は、心身ともに大きく成長する時期である。小学生のように子どもでもない、しかし、大人というにはまだ幼い。内面の変化に自分自身が追いついていくことが出来ず、多くの不安や葛藤に悩まされる時期でもある。また、コミュニケーションという人との関わりで言えば、家族や友達や先生とどのように関係を作っていくかについて試行錯誤する時期とも言える。先述の通り、中学生は最も意欲が低下する年代だと言われているが、その背景には、内面の不安定さも大きく関わっているであろう。しかし、不安定だからこそ、学校という教育現場では生徒たちが安心して学べる環境を意識して作らなければいけないし、教師は生徒の学習を支援し生徒が能動的に学べるよう働きかける必要があると筆者は考える。これが、中学生を対象に調査を行おうとした1つ目の理由である。2つ目の理由は、本論文の冒頭で述べたように、現代の日本には指導力不足教師や不適格教師と呼ばれる教師がいることに起因する。なぜ指導力不足教師や不適格教師が出てしまうのか。それは、教師としての資質に欠けるからであろうか。そもそも教師としての資質とはどういったものか。筆者は、教師の適性をその資質にばかり置いてしまうことを良しとしていない。筆者は、教師としての資質は磨くことができるものと考えている。教師としてのスキルを増やしていくことで、優秀な教師になることは可能なのではないか。教師は育成することが出来る。生徒を想う気持ちや教育にかける情熱といった、もともとの思いはもちろん必要であるが、さらに教師としてのスキルを身につけることで、その教師の「教師力」を上げることができる。スキルは多く取得すれば多いほど教師として成長することが出来る。そのスキルの1つとして称賛方法を検討したかったというのが2つ目の理由である。

文部科学省による前述のまとめを見ると、専門家を招いたワークショップ型の授業により子どもたち同士のコミュニケーション能力の育成を図ることが目的となっているが、子どもと子どもの間におけるコミュニケーションのみならず、教師と生徒という二者におけるコミュニケーションを整えることが優先的に必要であろう。なぜなら、学校という教育の場において、児童・生徒と教師が関わることは言うまでもなく必須であり、児童・生徒を導き支援する立場の教師が生徒と健やかなコミュニケーションを成立させることが出

来なければ、学校という存在がその意味の根幹をなくすと言っても過言ではないからである。

教育は教師と生徒の間でコミュニケーションを媒介に行われる。教師が児童・生徒に適切に働きかけることは必須である。よって、コミュニケーションとはどういうものかを児童・生徒間で学ばせるだけでなく、まずは教師自身が豊かなコミュニケーション能力を身につけておかなければならない。そして、生徒に対して適切なコミュニケーション能力を持った教師が、児童・生徒の人間形成および学習における成長を支援しつつ教育活動にあたるのが肝要である。日々の学校生活の中で教師と生徒が円滑なコミュニケーションを取る為には、第一に教師がその方法を知る必要があるのではないかというのが筆者の考えである。

そこで、本研究では称賛というコミュニケーションスキルを確立させて大学の教職課程や学校現場の教師研修において紹介したいと考えた。そうすることが出来れば、生徒たちの学習における動機づけの向上と、教師としてのスキルアップを一緒に狙うことができるであろう。称賛には否定的な見解もあることは承知している。アドラー心理学では、ほめるという行動は、そもそも人間関係においてほめる人とほめられる人というように上下関係を作ってしまうことを問題視している。しかし筆者はそもそも人と人とは、絶対的に対等な存在で、学校における教師と生徒も対等の立場だと主張したい。対等な人間同士が、互いを尊重しあった上での称賛は、上下関係を生まないと考えている。蓑輪・向井（2003）は、肯定的なほめ言葉を多く経験し、否定的なほめ言葉の経験が少ない子どもほど、自尊感情が高いことを実証的に確認している。さらに、古市・柴田（2013）は、教師からほめられた経験の影響について、教師からほめられることは、自分が行った行為が認められたこと、あるいは自分という存在が承認されたことを意味すると述べており、それらが教師と生徒との間で良い人間関係の形成につながるという知見を示している。これまでに、称賛の危険性についても触れたが、青木（2005）が、多様な「ほめ」は、場面や目的、相手、また、相手の反応によって用いるものが決定されると述べているように、学校という場所ではどのような称賛方法が最適であるかを実証的に追求し、それらの機能と効果を理解した上で生徒たちに接するべきだと考えている。

今回は実験校の校長先生をはじめ、保護者の皆さまや参加者の生徒の皆さま、そして実験授業の授業者の先生方および実験校の教職員の皆さまに多大なるご理解をいただき調査を実施させていただいた。しかし、中学校は公教育の場であり、実験室で行う実験とは異なる。本調査に入る予備調査の段階からアンケートを取らせていただき、称賛方法や教師のキャラクターも実験校の生徒の回答から検討されたものと先行研究の知見を参考に実験計画を立てたが、要因や変数の偏りをそろえるのはなかなか難しい。例えば、高崎（2013）が、ほめの効果を研究する際には、それまでどのようなほめに関する経験をしたかという「過去」の文脈も考慮する必要があると述べているが、通常授業での実験では、ほめられ経験がさまざまであろう生徒が集まったクラスという単位での調査となる。それでも、本研究では通常クラスでの調査を試みた。なぜなら、あらかじめ論じた通り、筆者は称賛方法を生徒と教師のコミュニケーションスキルとして捉えており、一対一もしくは教師対クラス全体において生徒と教師が円滑なコミュニケーション（称賛行動を送る教師とそれを受け取る生徒というコミュニケーション）を取ることによって、教室が安心して学習できる環境として整えられると考えているからである。中学生という年代も、学校というさまざまな子どもたちが集まる環境も、大変複雑ではあるが、それでもクラス単位の一斉授業の中で有効に使用できるコミュニケーションスキルを開発していくことの大切さを筆者は感じている。

最後になったが、学校生活の中で教師と生徒が関わりあえる時間は限られている。それでは、その限られた時間の中で、教師とは生徒たちにとってどのような存在であるべきか。菱刈（2013）は、教師に出来ることは展開過程に介入することであり、教師には生徒そのものを形成する教育は出来ないと言っている。つまり、教師が担っているのは、生徒の成長をそばで見守りサポートすることであり、生徒に有益な支援をすることなのである。今回の研究でも「過程称賛」の得点が高い場面が多く見られた。それは、学習の到達点だけを見届けるのではなく、生徒のそばに寄り添って一緒に歩むことの重要性を示していると筆者は考える。今回導き出された結論が、中学生の学習における動機づけに対して良い介入となって、生徒と教師のコミュニケーションスキルとして生徒の内発的動機づけの向上を助けることが出来ればと願っている。

## 今後の課題

今回は、1年生が国語の授業、2年生が社会科の授業、3年生が理科の授業での実験授業となった。教師のキャラクターを先に設定したため、そのキャラクターの先生の教科で実験授業をすることとなったが、それぞれの生徒がその教科を好きかどうか、あるいは、得意かどうかということは確認できていない。田中（1994）は、興味のある課題に取り組んでいて、かつ、教師から称賛された場合は最も強いやる気が認められると述べている。また桜井（2015）は、中学生くらいからは徐々に学習における得意・不得意が明確になってくるため、得意なものはうまく学べるが不得意なものはなかなか自発的には学べなくなると述べている。一方、先述の通り、佐々木（2005）は、大学生を対象にした調査により、科目に興味がなくとも先生に信頼性があると学習意欲が高まることや、同じく、科目に興味がなくとも先生に親近性があると学生の学習意欲が高まることを予想している。これらの先行研究を踏まえると、被験者の年齢層によっても結果が変わってくる可能性もあるので、今後の実験授業では、生徒が実験授業で行われる授業に対して得意だと感じているのか否かの確認や、その教科に興味があるのか、その教科が好きなのかといった参加者の興味・関心を確認する必要があるであろう。

また、教科の特性や授業形態によって称賛方法のスタイルや回数が違うということも見えてきた。例えば、社会科の授業は教師主導の解説が多くなる場合もあるため、生徒の作業に対する頻回な称賛は難しくなる。称賛の方法も生徒の話をじっくりと聞いたあとにほめるというスタイルが多い。一方、理科の実験のような授業では、グループごとの作業をしている場合も多く、グループを回って称賛を与えたり、作業のステップごとに称賛を与えたりと、称賛の回数が増えていた。同じく、書写の授業でも書いている生徒を回って上手に出来ているところをほめたり、出来上がった作品をほめたりする場面が多く見られた。よって、今後は授業デザインをする際に、教科の特質や授業形態を踏まえ、作業量が多くなるとほめる回数が増えることを念頭に、実験を行いたいと考えている。

また、今回の調査は、時間の経過を追って内容を検討する縦断的調査のため、実験前、中間、実験後と3時点を追うごとに得点が高くなることを期待していた。しかし、実験前よりも実験後の得点が低いという場面が予想よりも多く見られた。その1つの原因として、生徒が調査用紙の回答をだんだん面倒に感じていることが挙げられる。項目数も



多いのであるが、質問紙調査の間隔が1週間から2週間であり、同じ内容の質問用紙を3度回答することが中学生には少し苦痛だったようである。調査用紙の実施者の先生から「生徒からまたやるのかという声が上がった。すこしきつそうである。」という報告があった。実験計画の段階でも多少の予測はついていたので、中学生でもやり切れる項目数にするため、分析に欠かせない項目を吟味して調査したつもりであったが、それでも中学生にとっては億劫になる分量だったようである。これは、生徒が「統制されている」という気持ちを持ったということなのかもしれない。あくまでも通常授業の中に効果的であると予測される称賛方法を取り入れるといった実験方法で、生徒に特別に何か課題をやってもらうというような実験スタイルではなかったが、3回の質問紙調査が通常の授業ではないという感覚を生徒に与えた可能性もある。

それから、ほめられることに対して好意的な生徒ばかりではないことも押さえておく必要がある。繰り返しになるが、中学生という時期は心の成長においてもまだまだ成長段階であり、接し方においても難しい点が多い。今回の調査でも生徒の感想の中には「ほめられるとうれしい。」「次も頑張ろうと思う。」「先生に認められたのだと感じてやる気になる。」といった肯定的な感想の他に、「わざとらしく感じる。」「ほめられるようなことがない。」「とくに何とも思わない。」といった否定的なコメントも見られた。高崎（2013）は、ほめが報酬として機能するためには、受け手がほめを報酬としての価値を持つと判断する必要があると述べている。中学生の場合には、ほめられることに否定的な感情を持っている生徒もいることが今回の調査で分かった。よって、ほめを報酬と捉えない生徒にはどういったアプローチの仕方があるのかも今後検討すべきだと考えている。

また、今回は、「親しみのある先生」と「厳しい先生」という2つのキャラクターで実験を行ったが、その他のキャラクターと称賛方法の組み合わせも検討すべく、さらにキャラクターを増やして研究を進めたい。実験授業には現場の先生方に参加していただくことになるので、戸惑うことなく授業に臨んでいただけるよう、先生方への事前研修もさらに充実させる必要があるであろう。

以上の課題を次の研究に繋げ、今後も生徒の内発的動機づけの向上に効果的な称賛方法を検討していくことで、教員養成および学校という教育現場に貢献していきたいと考えて

いる。教師と生徒の円滑なコミュニケーションが、生徒に健やかな学びの環境をもたらし、  
彼らの学習における内発的動機づけの向上に繋がることを願ってやまない。

## 参考文献

- 相川充(2015). 教師のためのコミュニケーションスキル 子どもたちに安心を与えるために. 教育と医学, 第63巻7号, 4-10.
- 天根哲治(1996). 教師のためのコミュニケーションの心理学, 第6章 学習指導場面における教師と児童・生徒のコミュニケーション.ナカニシヤ出版.
- Andersen, J.F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In Nimmo, D. (Ed.), *Communication yearbook 3*(pp. 543-559). New Brunswick, NJ: Transaction Book.
- Anderson, R., Manoogian, S. & Reznick, J (1976). Undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children.*Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 610-620.
- 青木直子(2005). ほめることに関する心理学的研究の概観. *Psychology and Human Developmental Sciences 2005*, 52, 123 (名古屋大学).
- 青木直子(2009b). 小学校1年生のほめられたことによる感情反応：教師一対一のときにほめられる場合とクラスメイトがいる場合の比較.発達心理学研究, 第20巻, 155-164.
- 青木直子(2012). 小学校1～3年生の自然場面におけるほめられた体験のとらえ方：ほめられた場面に存在する要因とその働き. 発達心理学研究, 第23巻, 第3号, 320-330.
- 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-小学校低学年における発達差の検討-.藤女子大学人間生活学部紀要, 第51号, 39-48.
- Blyth, D.A., Simmons, R.G., & Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to

- school transitions. *Journal of Early Adolescence*, 3, 150-120.
- Brophy, J.E., & Good, T.L. (1970). "Teachers' Communication of Differential Expectation for Children's Classroom Performance: Some Behavioral Data", *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.
- Burnett, P. C., & Mandel, V. (2010). Praise and feedback in the primary classroom: Teachers' and students' perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 145-154.
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 750-762.
- Cusella, L.P. (1982). The effects of source expertise and feedback valence on intrinsic motivation. *Human Communication Research*, 9, 17-32.
- Deci, E.L. (1971). Effect of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 13-120.
- Deci, E.L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113-120.
- Deci, E.L. (1980). The psychology of self-determination. *D.C. Heath and company*.

Deci, E.L., & Flaste, R. (1999). 人を伸ばす力. 新曜社. (訳) 桜井茂男.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advance in experimental social psychology*, 13, 39-80. New York : Academic Press.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human need and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Delin, C., & Baumeister, R. (1994). Praise: More than just social reinforcement. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 24, 219-241.

Dweck, C.S. (1999). Caution: Praise can be dangerous. *American Educator*, 23, 4-9.

Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 331-358.

Feldlaufer, H., Midgley, C., & Eccles, J.S. (1988). Student, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 8, 133-156.

Forness, S.R. (1973). The reinforcement hierarchy. *Psychology in the School*, 10, 168-177.

Fredricks, J.A., & Eccles, J.S. (2002). Children’s competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38, 519-533.

Frymier, A. B., & Thompson, C. A. (1992). Perceived teacher affinity-seeking in relation to perceive teacher credibility. *Communication Education, 41*, 388-399.

藤田依久子(2009). 対人コミュニケーション入門[上]第2版. ナカニシヤ出版.

深田博己(1999). 心理学的コミュニケーション論への招待 コミュニケーション心理学.  
北大路書房.

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集録, 第 154 号, 25-31.

Gottfried, A.E., Fleming, J.S., & Gottfried, A.W. (2001). Continuity of academic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93*, 3-13.

Harackiewicz, J. M. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1352-1363.

Harlow, H. F. (1950). Learning motivated by a manipulation drive. *Journal of Experimental Psychology, 40*, 228-234.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Development Psychology, 17*, 300-312.

Hawkins, S. M., & Heflin, L. J. (2011). Increasing secondary teachers' behavior-specific praise using a video self-modeling and visual performance feedback intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions, 13*, 97-108.

- 林 清美(2009). いま, 児童生徒が望む教師とは—教師の影響力の源泉を探る—. 教育と医学, 第57巻, 1号, 34-42.
- 林 伸一(2002). 「ほめる・ほめられる」教育-ほめる対象, 方向, 範囲, 内容, 動機, 効果などの分類試案- 中国四国教育学会教育学研究紀要, 48, 374-379.
- 林 伸一・二宮喜代子(2004). 「ほめる」使用頻度と「ほめられる」高感度-女子学生のアンケート調査に見る心理言語- 山口大学人文学部国語国文学会, 27, 88-96.
- 林 伸一・梶村智美(2006). 小学生と中学生の価値観比較—ほめる・ほめられるアンケート調査より. 山口大学文学会誌, 56.
- 平田オリザ(2012). コミュニケーション教育を語る. 教育総合研究所.
- 広田照幸(2009). 教育問題の真実を語る. 教育総合研究所.
- 菱刈晃夫(2013). 教育にできないこと, できること. 成文堂.
- Hurlock E.B., (1925). An evaluation of certain incentives used in school work. *Journal of Educational Psychology*, 16, 145-159.
- 今永希未・田中洋子・高木秀明(2007). 教師の用いる対称詞が児童に与える影響-児童は教師に, 何と呼ばれたいと思っているのか-. 横浜国立大学教育人間科学部紀要, I, 教育科学, 9巻, 85-96.
- 石隈利紀(1999). 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス—. 誠信書房.

岩井俊憲(2014). 人間関係が楽になるアドラーの教え. 大和書房.

Jenkins, L.N., Floress, M.T., & Reinke, W. (2015). Rates and types of teacher praise: a review and future directions. *Psychology in the Schools*, 52(5), 463-476.

Kalis, T. M., Vannest, K. J., & Parker, R. (2007). Praise counts: Using self-monitoring to increase effective teaching practices. *Preventing School Failure*, 51(3), 20-27.

Kamins, M.L., & Dweck, C.S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implication for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35, 835-847.

Kelly, D.H., & Gorham, J. (1988). Effects of Immediacy on recall of information. *Communication Education*, 37, 198-207.

Khon, A. (2001). Five reasons to stop saying “ Good job ! ”. *Young Children*, 56, 24-28.

木村道浩(2008). 内発的動機づけに及ぼす報酬の効果. Hirosaki University Repository for Academic Resources.

岸見一郎(2010). アドラー 人生を生き抜く心理学. NHK出版.

Koester, R., Zuckerman, M., & Koester, J. (1987). Praise, involvement, and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 383-390.

古城和敬(1999). 心理学的コミュニケーション論への招待 コミュニケーション心理学. 第6章. 北大路書房.

国立教育政策研究所(2010). PISA2009年調査国際結果の分析・資料集. 下巻-データ編.



倉下美樹子(2006). 教師の信頼性・親近性と高校生の情意的学習との関連性. ICU教育学研究科提出修士論文

栗原輝雄(2015). 教師の「聴く力」, 教育と医学, 第63巻7号, 22-32.

Lepper, M.R., Corpus, J. H., & Iyenger, S.S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196.

松田伯彦(1970). 学級集団における児童の問題解決学習におよぼす賞・罰の比の効果. 千葉大学教育学部研究紀要. 19. 55-60.

松本卓三(1996). 教師のためのコミュニケーションの心理学. ナカニシヤ出版.

Meyer, W-U., Bachmann, M., Biermann, U., Hempelmann, M., Ploger, F-O. & Spiller, H. (1979). The informational value of evaluative behavior: Influences of praise and blame on perceptions of ability. *Journal of Educational Psychology*, 71, 259-268.

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. 313.

文部科学省「平成25年度『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』について」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/26/10/\\_icsFiles/afieldfile/2014/10/16/1351936\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_icsFiles/afieldfile/2014/10/16/1351936_01_1.pdf) (最終アクセス日 ; 2016年6月4日)

文部科学省「子どもたちのコミュニケーション能力を育むために」 (審議経過報告)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/23/08/\\_icsFiles/afieldfile/2011/08/30/1310607\\_1](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/_icsFiles/afieldfile/2011/08/30/1310607_1)

.pdf (最終アクセス日 ; 2016年6月4日)

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.

中井大介・庄司一子(2006). 中学生の教師に対する信頼感とその規定要因. 教育心理学研究, 54, 453-463.

仲島正教(2006). 若手教師が伸びる「10」のすすめ 教師を磨く. 大修館書店.

中山勘次郎・伊藤晴子(2000). 小学校教師の影響を起点とする学習意欲の内在化過程-(2) 事例の分析-上越教育大学研究紀要, 20, 55-69.

Nichell, M., & Travers, M.W. (1963). Effect of different reinforcers: A comparison across age levels. *Psychological Reports*, 13, 739-746.

OECD (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, *Mathematics and Science*.

OECD (2013). 図表でみる教育2013年度版.

[http://www.oecd.org/edu/Japan\\_EAG2013%20Country%20Note%20 \(JPN\) .pdf](http://www.oecd.org/edu/Japan_EAG2013%20Country%20Note%20(JPN).pdf)

(最終アクセス日 ; 2016年6月4日)

OECD (2015). 図表でみる教育 2015 年度版.

<https://www.oecd.org/japan/Education-at-a-glance-2015-Japan-in-Japanese.pdf>

(最終アクセス日 ; 2016年6月4日)

岡田敬司(1993). かかわりの教育学[増補版]-教育役割くずし試論-. ミネルヴァ書房.

- 岡田敬司(1998). コミュニケーションと人間形成-かかわりの教育学Ⅱ. ミネルヴァ書房.
- 岡本夏木(1994). 子どもの「自己」岡本夏木・高橋恵子・藤永 保(シリーズ編) 講座幼児の生活を教育 3 個性と感情の発達. 岩波書店. 東京. 47-77.
- 大宮俊恵・松田文子(1987). 児童の内発的動機づけに及ぼす教師の外的強化の効果. 教育心理学研究 第35巻 第1号, 1-8.
- 大野精一(1997). 学校教育相談とは何か. カウンセリング研究. 30. 169-179.
- 大関達也(2011). 教育コミュニケーション論「関わり」から教育を問い直す, 第2章 対話としての教育. 北大路書房.
- Reinke, W., Herman, C., & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 39-50.
- Rodrigues, J.I., Plax, T.G., & Keamey, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central causal mediator. *Communication Education*, 45, 293-305.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- 榭原禎宏(2015). 教室内の非言語コミュニケーション. 教育と医学, 第63巻, 7号, 18-25.
- 坂元昂(1981). 教育工学の原理と方法. 明治書院.

- 桜井茂男(1983). 認知されたコンピテンス測定尺度(日本語版)の作成.教育心理学研究, 31, (3), 245-249.
- 桜井茂男・高野清純(1985). 内発的-外発的動機づけ測定尺度の開発.筑波大学心理学研究, 7, 43-54.
- 桜井茂男(1987a). 両親および教師の賞賛・叱責が児童の内発的動機づけに及ぼす影響.奈良教育大学紀要, 36, 173-182.
- 桜井茂男・杉原一昭(1987). 児童の内発的動機づけに及ぼす教師のリーダーシップの影響.筑波大学心理学研究, 9, 95-100.
- 桜井茂男(1990). 内発的動機づけのメカニズム -自己評価的動機づけモデルの実証的研究 -. 風間書房.
- 桜井茂男(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, 第62巻, 第1号, 31-38.
- 桜井茂男(1997). 学習意欲の心理学-自ら学ぶ子どもを育てる. 誠信書房.
- 桜井茂男(2009). 自ら学ぶ意欲の心理学 キャリア発達の視点を加えて.有斐閣.
- 桜井茂男(2011). 自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス-内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか?-. 教育心理学研究, 59, 77-87.
- 桜井茂男(2013). 自律的に学ぶ子どもを育てる. 教育と医学, 第61巻, 6号, 12-18.

桜井茂男(2015). 子どもの学習意欲をどう育てるか. 教育と医学, 第63巻, 4号, 4-10.

佐々木輝美(2005). 大学教育における教師 - 学生コミュニケーション ～教師の信頼性と  
親近性を中心に～. 国際基督教大学 教育研究 第47号.

Schunk, D. H. (1984). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors.  
*Journal of Educational Psychology, 76*, 1159-1169.

関口一郎(1999). コミュニケーションのしくみと作用. 大修館書店.

Shores, R. E., Jack, S. L., Gunter, P. L., Ellis, D. N., DeBriere, T. J., & Wehby, J. H. (1993).  
Classroom interactions of children with behavior disorders. *Journal of Emotional and  
Behavioral Disorders, 1*, 27-39.

Stipek, D., & Iver, D.M. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual  
competence. *Child Development, 60*, 521-538.

杉尾宏(2011). 教育コミュニケーション論-「関わり」から教育を問い直す-. 北大路書  
房.

Swann, W. B. J., & Pittman, T. S. (1977). Initiating play activity of children: The moderating  
influence of Verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development, 48*, 1128-1132.

立木英香・宮本正一(2013). 達成目標理論からのほめ方の研究. 岐阜大学教育学部研究報告.  
人文科学, 第62巻, 第1号.

高崎文子(2001). 言語的フィードバックが達成動機づけに与える影響-小学生における発達  
的検討. ヒューマンリサーチ(早稲田大学), 10, 121-132.

高崎文子(2002). 乳幼児期の達成動機付け-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. 熊本大学教育学紀要, 第 62 号, 129-135.

田中幸代(1994). 課題に対する興味・外的称賛の有無によるやる気の強さ. 日本教育心理学会発表論文集, 36(199408020), 463.

Thompson, T. (1997). Do we need to train teachers how to administer praise? Self-worth theory says we do. *Learning and Instruction*, 7, 49-63.

碓井真史(1992). 内発的動機づけに及ぼす自己有能感と自己決定感の効果. 社会心理学研究, 第 7 卷, 第 2 号.

White, M. A. (1975). Natural rates of teacher approval and disapproval in the classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 367-372.

柳田泰典(1998). 「ほめ方・叱り方」と学級コミュニケーション. 長崎大学教育学部教育科学研究報告, 第 55 号, 9-24.

吉崎静夫(1997). デザイナーとしての教師 アクターとしての教師. 金子書房.

## 資料

- ① ほめられてうれしい称賛パターンの分類のための質問紙・・・・・・・・・・ 1 1 6
- ② 称賛経験測定尺度開発のための質問紙・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1 1 7
- ③ 実験授業の授業者である先生に対する認知を確認する質問紙3枚・・・・・・・・ 1 1 8  
(③ - 1, ③ - 2, ③ - 3)
- ④ 内発的動機づけおよび称賛経験を測定する質問紙3枚・・・・・・・・・・ 1 2 1  
(④ - 1, ④ - 2, ④ - 3)
- ⑤ 実験者の教師用研修資料3種・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1 3 3  
(⑤ - 1, ⑤ - 2, ⑤ - 3)
- ⑥ 実験者の教師用授業振り返りシート2種・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1 3 7  
(⑥ - 1, ⑥ - 2)

年 組 男 ・ 女 (一どちらかに○をつけて下さい。) 回答日 2014年 月 日

このアンケートは大学の研究論文のために使わせていただきます。みなさんのお名前が特定されたり、学校の成績に影響したりすることは絶対にありません。また、答えたくない場合にはいつでも中止してかまいません。ご協力をよろしくお願い致します。 国際基督教大学大学院博士後期課程 水上晃実

☆下の質問に答えて下さい。回答時間は問いません。

質問：あなたは中学校に入学してから、どのようなキャラクターの先生（「優しい先生」「きびしい先生」「信頼できる先生」「親しみやすい先生」など）にどのような場面でどのようにほめられた時にうれしかったか。3～5パターン思い出して回答して下さい。

パターン①

どのような先生に	
どのような場面で	
どのようにほめられたか	

パターン②

どのような先生に	
どのような場面で	
どのようにほめられたか	

パターン③

どのような先生に	
どのような場面で	
どのようにほめられたか	

パターン④

どのような先生に	
どのような場面で	
どのようにほめられたか	

パターン⑤

どのような先生に	
どのような場面で	
どのようにほめられたか	

～ご協力ありがとうございました～



## 教師－生徒コミュニケーションに関する質問用紙

回答日 2015年 月 日 ( )  
 年 組 男・女

次の1～21の質問について、「そう思う」「少し思う」「どちらでもない」「あまりそう思わない」「そう思わない」の5段階で答えて下さい。

(右側の5 4 3 2 1の数字を○で囲んで下さい。)

このアンケートがあなたの成績に関係することはいっさいありません。

途中で止めなくなった場合には、いつでも中止して構いません。

そう  
思う  
|  
少  
し  
思  
う  
|  
ど  
ち  
ら  
で  
も  
な  
い  
|  
あ  
ま  
り  
そ  
う  
思  
わ  
な  
い  
|  
そ  
う  
思  
わ  
な  
い

1	字が上手とほめられるとうれしい。	5	4	3	2	1
2	真面目に取り組んでいて良いね。」と言われるとうれしい。	5	4	3	2	1
3	「この問題がとけるなんてさすがだね。」と言われるとうれしい。	5	4	3	2	1
4	出来なかったことが出来るようになってほめられるとうれしい。	5	4	3	2	1
5	ノートの整理など、日々の積み重ねをほめられるとうれしい。	5	4	3	2	1
6	「たくさん発言できているね。」と言われるとうれしい。	5	4	3	2	1
7	英語の発音や教科書の音読などをほめられるとうれしい。	5	4	3	2	1
8	「授業態度が良いね。」と言われるとうれしい。	5	4	3	2	1
9	作品の出来栄をほめられるとうれしい。	5	4	3	2	1
10	予習をしていることをほめられるとうれしい。	5	4	3	2	1
11	積極的に授業に参加していることをほめられるとうれしい。	5	4	3	2	1
12	グループ学習の時など、「みんなをまとめてくれてありがとう。」と言われるとうれしい。	5	4	3	2	1
13	実験の準備などをすすんで手伝ったことをほめられるとうれしい。	5	4	3	2	1
14	毎日まじめに授業に取り組んでいることをほめられるとうれしい。	5	4	3	2	1
15	テストの結果をほめられるとうれしい。	5	4	3	2	1
16	先生の言ったとおりにできたことをほめられるとうれしい。	5	4	3	2	1
17	苦手な科目で「できましたね!」とほめられるとうれしい。	5	4	3	2	1
18	宿題など、日ごろの努力をほめられるとうれしい。	5	4	3	2	1
19	以前よりも成績があがったことをほめられるとうれしい。	5	4	3	2	1
20	授業の片付けなどを手伝ったことをほめられるとうれしい。	5	4	3	2	1
21	提出物を欠かさず出していることをほめられるとうれしい。	5	4	3	2	1
22	先生に笑顔でほめられるとうれしい。	5	4	3	2	1
23	作業が早いことをほめられるとうれしい。	5	4	3	2	1
24	体育での実技など、技能をほめられるとうれしい。	5	4	3	2	1
25	授業での発言の内容をほめられるとうれしい。	5	4	3	2	1

ご協力ありがとうございました。

国際基督教大学大学院博士後期課程 水上晃実

## I先生についてのアンケート

\_\_\_\_年 \_\_\_\_組 \_\_\_\_男・女 ←○をつけて下さい。

回答日 2015年6月 \_\_\_\_日 ( )

※このアンケートの回答が、あなたの学校の成績に影響したり、あなたにとって良くない評価につながったりすることは決してありません。安心して答えて下さい。

★あなたは、I先生を「厳しい先生」だと思いますか？

厳しいとは、「授業をきっちり教えてくれる。」「いいかげんな評価をつけない。」「間違っているときは、ちゃんと叱ってくれる。」「妥協しないできちんと指導してくれる。」など、良い意味での「厳しい」です。

※「怖い」とか「理由もなく怒る」といった悪い意味ではありません。

**I先生は良い意味で「厳しい先生」だと思う。**

★次の4つのうち、あてはまるものを○で囲って下さい。

そう思う ・ 少しそう思う ・ あまり思わない ・ 思わない

## M先生についてのアンケート

\_\_\_\_年 \_\_\_\_組 \_\_\_\_男・女 ←○をつけて下さい。

回答日 2015年6月 \_\_\_\_日 ( )

※このアンケートの回答が、あなたの学校の成績に影響したり、あなたにとって良くない評価につながったりすることは決してありません。安心して答えて下さい。

★あなたは、M先生を「親しみのある先生」だと思えますか？

（ 親しみがあるとは、「話しやすい。」「声をかけやすい。」「M先生が怖くて授業中緊張してしまうようなことはない。」といった意味です。 ）

**M先生は「親しみのある先生」だと思う。**

★次の4つのうち、あてはまるものを○で囲って下さい。

そう思う ・ 少しそう思う ・ あまり思わない ・ 思わない

## 0 先生についてのアンケート

年 組 男・女 ←○をつけて下さい。

回答日 2015 年 6 月 日 ( )

※このアンケートの回答が、あなたの学校の成績に影響したり、あなたにとって良くない評価につながったりすることは決してありません。安心して答えて下さい。

★あなたは、0 先生を「親しみのある先生」だと思いますか？

親しみがあるとは、「話しやすい。」「声をかけやすい。」「0 先生が怖くて授業中緊張してしまうようなことはない。」といった意味です。

0 先生は「親しみのある先生」だと思う。

★次の4つのうち、あてはまるものを○で囲って下さい。

そう思う ・ 少しそう思う ・ あまり思わない ・ 思わない

国際基督教大学大学院博士後期課程  
水上晃実

## 第1回 効果的な学びを研究するためのアンケート

年 組 男・女 (←いずれかに○をつけて下さい。) 回答日 2015年 月 日 ( )

このアンケートはより良い学びを実現させるための研究に使わせていただきます。みなさんのお名前が特定されたり、学校の成績に影響したりすることは絶対にありません。また、答えたくない場合にはいつでも中止してかまいません。

＜パート1＞

★次の1～44の設問について、次のように回答して下さい。

- ① まず、「イ」か「ロ」、どちらかを選んで○をつけてください。  
 ② 次に、○をつけた方について、「だいたいあてはまる」か「よくあてはまる」を選んで○をつけて下さい。

② 選んだ方の設問に対して、あてはまる方に○をつけて下さい。

① どちらかを選んで○を書き入れて下さい。

	だいたい あてはまる	よく あてはまる
--	---------------	-------------

例	イ. 家の手伝いは楽しいです。	○		○
	ロ. 家の手伝いは楽しくありません。			
1	イ. 先生が教えてくれることだけ、勉強すれば良いと思います。			
	ロ. いろいろなことを、進んで勉強したいと思います。			
2	イ. 自分がやりたいので、勉強します。			
	ロ. 家の人に、「やりなさい」といわれるので、勉強します。			
3	イ. 問題がむずかしいと、すぐ先生に教えてもらおうとします。			
	ロ. 問題がむずかしくても、自分の力でできるところまでは、やってみよう とします。			
4	イ. 好きなことが学べるので、勉強します。			
	ロ. 良い成績をとるために、勉強します。			
5	イ. 必ずできる、やさしい問題の方が好きです。			
	ロ. 頭を使う、むずかしい問題の方が好きです。			
6	イ. 授業は、たのしくやれます。			
	ロ. 授業は、たのしくありません。			
7	イ. できるだけ多くのことを、勉強したいと思います。			
	ロ. 学校でおそわる勉強だけしていれば良いと思います。			
8	イ. 「やりなさい」といわれるので、ドリルや練習問題をします。			
	ロ. いろいろな問題の解き方が知りたいので、ドリルや練習問題をします。			
9	イ. 答えが間違っていたとき、自分の力で正しい答えを出そうとします。			
	ロ. 答えが間違っていたとき、すぐ正しい答えを先生にきこうとします。			
10	イ. 良い点をとるために、勉強します。			
	ロ. 楽しいから、勉強します。			

② 選んだ方の設問に対して、あてはまる方に○をつけて下さい。

① どちらかを選んで○を書き入れて下さい。

だいたい あてはまる	よく あてはまる
---------------	-------------

11	イ. むずかしい問題は、解けたときとてもうれしいので、好きです。 ロ. むずかしい問題をやるのは、嫌いです。		
12	イ. 学校の勉強は、たのしくありません。 ロ. 学校の勉強は、たのしいと思います。		
13	イ. マンガ以外の本は、あまり読みたいと思いません。 ロ. いろいろな本を、読みたいと思います。		
14	イ. 宿題は、家の人に言われなくても、進んでやります。 ロ. 家の人に「やりなさい」と言われるので、宿題をします。		
15	イ. 問題が解けないと、すぐ先生にききます。 ロ. 問題がむずかしくても、自分の力で解こうとがんばります。		
16	イ. 家の人にほめられたいから勉強するのではありません。 ロ. 家の人に、ほめられたいので、勉強します。		
17	イ. 答えが、簡単に出来る問題の方が好きです。 ロ. 答えを出すのが、むずかしい問題の方が好きです。		
18	イ. むずかしい問題が解けると、とてもうれしくなります。 ロ. むずかしい問題が解けても、うれしいとは思いません。		
19	イ. 先生に言われた宿題だけでなく、おもしろいと思うことは勉強します。 ロ. 先生に言われた宿題だけしかしません。		
20	イ. 先生や家の人に言われるまでは、勉強する気になりません。 ロ. 先生や家の人に言われなくても、勉強する気になります。		
21	イ. 問題の解き方は、自分で考えます。 ロ. 先生に、問題の解き方を教えてもらいます。		
22	イ. 友達よりも良い成績をとりたいため、勉強します。 ロ. 好きだから、勉強します。		
23	イ. 今までよりむずかしい問題をやるほうが好きです。 ロ. 今までよりやさしい問題をやるほうが好きです。		
24	イ. 家に帰るとき、1日たのしく勉強できたと思える日は、ほとんどありません。 ロ. 家に帰るとき、1日たのしく勉強できたと思える日が多いです。		
25	イ. とくに、たくさんを知りたいとは思いません。 ロ. いつでも、出来るだけたくさんを知りたいと思います。		
26	イ. 家の人に言われる前に、自分から勉強します。 ロ. 家の人に言われて、しかたなく勉強することが多いです。		
27	イ. 問題がむずかしいと、すぐ友達にきこうとします。 ロ. 問題がむずかしくても、自分で解こうとします。		

② 選んだ方の設問に対して、あてはまる方に○をつけて下さい。

① どちらかを選んで○を書き入れて下さい。

だいたい あてはまる	よく あてはまる
---------------	-------------

28	イ. おもしろいので、勉強します。 ロ. 家の人に怒られたくないので、勉強します。		
29	イ. 2つの問題のうち、どちらかを選ぶなら、簡単な方にします。 ロ. 2つの問題のうち、どちらかを選ぶなら、むずかしい方にします。		
30	イ. 新しいことを勉強するのは、とてもたのしいです。 ロ. 新しいことを勉強しても、たのしくありません。		
31	イ. 勉強は、とてもよくできると思います。 ロ. 勉強は、よくできるかどうか、わかりません。		
32	イ. 今の生き方で良いと思います。 ロ. もっと違った生き方ができたらなあ、と思います。		
33	イ. 今のままの自分に、とても満足しています。 ロ. もっと違った自分になりたいなあ、と思います。		
34	イ. 学んだことは、よく忘れます。 ロ. 学んだことは、たやすく思い出すことができます。		
35	イ. 勉強がよくできるので、学校は好きです。 ロ. 勉強がよくできないので、学校は好きではありません。		
36	イ. 読んだ本が、もっと簡単に理解できたらいいなあ、と思います。 ロ. 読んだ本を理解するのに、困難はありません。		
37	イ. 授業中、問題に答えることは、困難です。 ロ. 問題は、ほとんど解けます。		
38	イ. できるならば、直したい欠点が、たくさんあります。 ロ. 今のままの自分でいたいと思います。		
39	イ. とても自信があります。 ロ. あまり自信がありません。		
40	イ. クラスの友だちと同じくらい、頭がよいと思います。 ロ. 頭がよいかどうか、わかりません。		
41	イ. おそらく、あまり良い人間ではないと思います。 ロ. とても良い人間だと思います。		
42	イ. 勉強をやり終えるのに、かなり時間がかかります。 ロ. 勉強は、短い時間ですることができます。		
43	イ. 自分のすることに、あまり満足していません。 ロ. 自分は、すばらしいことをしていると思います。		
44	イ. いつも、良いことをしていると確信しています。 ロ. 良いことをしているかどうかうたがわしい、と思います。		

《パート 2》

★次の1～16の設問に、「よくある」「すこしある」「あまりない」「まったくない」のどれかを選び、数字に○をつけて下さい。

ま  
っ  
た  
く  
な  
い  
|  
あ  
ま  
り  
な  
い  
|  
す  
こ  
し  
あ  
る  
|  
よ  
く  
あ  
る

※以下の質問は全て、「先生」にほめられたかどうかを聞いています。

1	積極的に授業に参加していることをほめられたことがある。	1	2	3	4
2	授業態度が良いとほめられたことがある。	1	2	3	4
3	毎日まじめに授業に取り組んでいることをほめられたことがある。	1	2	3	4
4	予習をしていることをほめられたことがある。	1	2	3	4
5	授業の片付けなどを手伝ってほめられたことがある。	1	2	3	4
6	たくさん発言できていることをほめられたことがある。	1	2	3	4
7	提出物を欠かさず出していることをほめられたことがある。	1	2	3	4
8	実験の準備などをすすんで手伝ったことをほめられたことがある。	1	2	3	4
9	作品の出来栄をほめられたことがある。	1	2	3	4
10	先生の言った通りにできたことをほめられたことがある。	1	2	3	4
11	グループ学習の時など「みんなをまとめてくれてありがとう」とほめられたことがある。	1	2	3	4
12	テストの結果をほめられたことがある。	1	2	3	4
13	出来なかったことが出来るようになってほめられたことがある。	1	2	3	4
14	字が上手とほめられたことがある。	1	2	3	4
15	苦手科目で「できましたね!」とほめられたことがある。	1	2	3	4
16	成績があがったことをほめられたことがある。	1	2	3	4

以上です。ご協力ありがとうございました。

国際基督教大学大学院博士後期課程 水上晃実



## 第2回 効果的な学びを研究するためのアンケート

年 組 男・女 (←いずれかに○をつけて下さい。) 回答日 2015年 月 日 ( )

このアンケートはより良い学びを実現させるための研究に使わせていただきます。みなさんのお名前が特定されたり、学校の成績に影響したりすることは絶対にありません。また、答えたくない場合にはいつでも中止してかまいません。

## 《パート1》

★次の1～44の設問について、次のように回答して下さい。

- ① まず、「イ」か「ロ」、どちらかを選んで○をつけてください。  
 ② 次に、○をつけた方について、「だいたいあてはまる」か「よくあてはまる」を選んで○をつけて下さい。

② 選んだ方の設問に対して、あてはまる方に○をつけて下さい。

		① どちらかを選んで○を書き入れて下さい。		だいたい あてはまる	よく あてはまる
例	イ. 家の手伝いは楽しいです。	○			○
	ロ. 家の手伝いは楽しくありません。				
1	イ. 先生が教えてくれることだけ、勉強すれば良いと思います。				
	ロ. いろいろなことを、進んで勉強したいと思います。				
2	イ. 自分がやりたいので、勉強します。				
	ロ. 家の人に、「やりなさい」といわれるので、勉強します。				
3	イ. 問題がむずかしいと、すぐ先生に教えてもらおうとします。				
	ロ. 問題がむずかしくても、自分の力でできるところまでは、やってみよう とします。				
4	イ. 好きなことが学べるので、勉強します。				
	ロ. 良い成績をとるために、勉強します。				
5	イ. 必ずできる、やさしい問題の方が好きです。				
	ロ. 頭を使う、むずかしい問題の方が好きです。				
6	イ. 授業は、たのしくやれます。				
	ロ. 授業は、たのしくありません。				
7	イ. できるだけ多くのことを、勉強したいと思います。				
	ロ. 学校でおそわる勉強だけしていれば良いと思います。				
8	イ. 「やりなさい」といわれるので、ドリルや練習問題をします。				
	ロ. いろいろな問題の解き方が知りたいので、ドリルや練習問題をします。				
9	イ. 答えが間違っていたとき、自分の力で正しい答えを出そうとします。				
	ロ. 答えが間違っていたとき、すぐ正しい答えを先生にきこうとします。				
10	イ. 良い点をとるために、勉強します。				
	ロ. 楽しいから、勉強します。				

② 選んだ方の設問に対して、あてはまる方に○をつけて下さい。

① どちらかを選んで○を書き入れて下さい。

だいたい あてはまる	よく あてはまる
---------------	-------------

11	イ. むずかしい問題は、解けたときとてもうれしいので、好きです。 ロ. むずかしい問題をやるのは、嫌いです。		
12	イ. 学校の勉強は、たのしくありません。 ロ. 学校の勉強は、たのしいと思います。		
13	イ. マンガ以外の本は、あまり読みたいと思いません。 ロ. いろいろな本を、読みたいと思います。		
14	イ. 宿題は、家の人に言われなくても、進んでやります。 ロ. 家の人に「やりなさい」と言われるので、宿題をします。		
15	イ. 問題が解けないと、すぐ先生にききます。 ロ. 問題がむずかしくても、自分の力で解こうとがんばります。		
16	イ. 家の人にほめられたいから勉強するではありません。 ロ. 家の人に、ほめられたいので、勉強します。		
17	イ. 答えが、簡単に出せる問題の方が好きです。 ロ. 答えを出すのが、むずかしい問題の方が好きです。		
18	イ. むずかしい問題が解けると、とてもうれしくなります。 ロ. むずかしい問題が解けても、うれしいとは思いません。		
19	イ. 先生に言われた宿題だけでなく、おもしろいと思うことは勉強します。 ロ. 先生に言われた宿題だけしかしません。		
20	イ. 先生や家の人に言われるまでは、勉強する気になりません。 ロ. 先生や家の人に言われなくても、勉強する気になります。		
21	イ. 問題の解き方は、自分で考えます。 ロ. 先生に、問題の解き方を教えてもらいます。		
22	イ. 友達よりも良い成績をとりたいので、勉強します。 ロ. 好きだから、勉強します。		
23	イ. 今までよりむずかしい問題をやるほうが好きです。 ロ. 今までよりやさしい問題をやるほうが好きです。		
24	イ. 家に帰るとき、1日たのしく勉強できたと思える日は、ほとんどありません。 ロ. 家に帰るとき、1日たのしく勉強できたと思える日が多いです。		
25	イ. とくに、たくさんを知りたいとは思いません。 ロ. いつでも、出来るだけたくさんを知りたいと思います。		
26	イ. 家の人に言われる前に、自分から勉強します。 ロ. 家の人に言われて、しかたなく勉強することが多いです。		
27	イ. 問題がむずかしいと、すぐ友達にきこうとします。 ロ. 問題がむずかしくても、自分で解こうとします。		

② 選んだ方の設問に対して、あてはまる方に○をつけて下さい。

① どちらかを選んで○を書き入れて下さい。

だいたい あてはまる	よく あてはまる
---------------	-------------

28	イ. おもしろいので、勉強します。		
	ロ. 家の人に怒られたくないので、勉強します。		
29	イ. 2つの問題のうち、どちらかを選ぶなら、簡単な方にします。		
	ロ. 2つの問題のうち、どちらかを選ぶなら、むずかしい方にします。		
30	イ. 新しいことを勉強するのは、とてもたのしいです。		
	ロ. 新しいことを勉強しても、たのしくありません。		
31	イ. 勉強は、とてもよくできると思います。		
	ロ. 勉強は、よくできるかどうか、わかりません。		
32	イ. 今の生き方で良いと思います。		
	ロ. もっと違った生き方ができたらなあ、と思います。		
33	イ. 今のままの自分に、とても満足しています。		
	ロ. もっと違った自分になりたいなあ、と思います。		
34	イ. 学んだことは、よく忘れます。		
	ロ. 学んだことは、たやすく思い出すことができます。		
35	イ. 勉強がよくできるので、学校は好きです。		
	ロ. 勉強がよくできないので、学校は好きではありません。		
36	イ. 読んだ本が、もっと簡単に理解できたらいいなあ、と思います。		
	ロ. 読んだ本を理解するのに、困難はありません。		
37	イ. 授業中、問題に答えることは、困難です。		
	ロ. 問題は、ほとんど解けます。		
38	イ. できるならば、直したい欠点が、たくさんあります。		
	ロ. 今のままの自分でいたいと思います。		
39	イ. とても自信があります。		
	ロ. あまり自信がありません。		
40	イ. クラスの友だちと同じくらい、頭がよいと思います。		
	ロ. 頭がよいかどうか、わかりません。		
41	イ. おそらく、あまり良い人間ではないと思います。		
	ロ. とても良い人間だと思います。		
42	イ. 勉強をやり終えるのに、かなり時間がかかります。		
	ロ. 勉強は、短い時間ですることができます。		
43	イ. 自分のすることに、あまり満足していません。		
	ロ. 自分は、すばらしいことをしていると思います。		
44	イ. いつも、良いことをしていると確信しています。		
	ロ. 良いことをしているかどうかうたがわしい、と思います。		

《パート2》

★次の1～16の設問に、「よくある」「すこしある」「あまりない」「まったくない」のどれかを選び、数字に○をつけて下さい。

第1回目のアンケートから今日まで、〇〇先生の授業が4回ありましたが、その4回の授業であなたは「個人的に」もしくは「クラス全体として」次のようなほめられ方をしたことがありましたか？

ま  
っ  
た  
く  
な  
い  
|  
あ  
ま  
り  
な  
い  
|  
す  
こ  
し  
あ  
る  
|  
よ  
く  
あ  
る

1	積極的に授業に参加していることをほめられたことがある。	1	2	3	4
2	授業態度が良いとほめられたことがある。	1	2	3	4
3	毎日まじめに授業に取り組んでいることをほめられたことがある。	1	2	3	4
4	予習をしていることをほめられたことがある。	1	2	3	4
5	授業の片付けなどを手伝ってほめられたことがある。	1	2	3	4
6	たくさん発言できていることをほめられたことがある。	1	2	3	4
7	提出物を欠かさず出していることをほめられたことがある。	1	2	3	4
8	実験の準備などをすすんで手伝ったことをほめられたことがある。	1	2	3	4
9	作品の出来栄をほめられたことがある。	1	2	3	4
10	先生の言った通りにできたことをほめられたことがある。	1	2	3	4
11	グループ学習の時など「みんなをまとめてくれてありがとう」とほめられたことがある。	1	2	3	4
12	テストの結果をほめられたことがある。	1	2	3	4
13	出来なかったことが出来るようになってほめられたことがある。	1	2	3	4
14	字が上手とほめられたことがある。	1	2	3	4
15	苦手科目で「できましたね!」とほめられたことがある。	1	2	3	4
16	成績があがったことをほめられたことがある。	1	2	3	4

以上です。ご協力ありがとうございました。

国際基督教大学大学院博士後期課程 水上晃実

## 第3回 効果的な学びを研究するためのアンケート

年 組 男・女 (いずれかに○をつけて下さい。) 回答日 2015年 月 日 ( )

このアンケートはより良い学びを実現させるための研究に使わせていただきます。みなさんのお名前が特定されたり、学校の成績に影響したりすることは絶対にありません。また、答えたくない場合にはいつでも中止してかまいません。

＜パート1＞

★次の1～44の設問について、次のように回答して下さい。

- ① まず、「イ」か「ロ」、どちらかを選んで○をつけてください。  
 ② 次に、○をつけた方について、「だいたいあてはまる」か「よくあてはまる」を選んで○をつけて下さい。

② 選んだ方の設問に対して、あてはまる方に○をつけて下さい。

① どちらかを選んで○を書き入れて下さい。

			だいたい あてはまる	よく あてはまる
例	イ. 家の手伝いは楽しいです。	○		○
	ロ. 家の手伝いは楽しくありません。			
1	イ. 先生が教えてくれることだけ、勉強すれば良いと思います。			
	ロ. いろいろなことを、進んで勉強したいと思います。			
2	イ. 自分がやりたいので、勉強します。			
	ロ. 家の人に、「やりなさい」といわれるので、勉強します。			
3	イ. 問題がむずかしいと、すぐ先生に教えてもらおうとします。			
	ロ. 問題がむずかしくても、自分の力でできるところまでは、やってみよう とします。			
4	イ. 好きなことが学べるので、勉強します。			
	ロ. 良い成績をとるために、勉強します。			
5	イ. 必ずできる、やさしい問題の方が好きです。			
	ロ. 頭を使う、むずかしい問題の方が好きです。			
6	イ. 授業は、たのしくやれます。			
	ロ. 授業は、たのしくありません。			
7	イ. できるだけ多くのことを、勉強したいと思います。			
	ロ. 学校でおそわる勉強だけしていれば良いと思います。			
8	イ. 「やりなさい」といわれるので、ドリルや練習問題をします。			
	ロ. いろいろな問題の解き方が知りたいので、ドリルや練習問題をします。			
9	イ. 答えが間違っていたとき、自分の力で正しい答えを出そうとします。			
	ロ. 答えが間違っていたとき、すぐ正しい答えを先生にきこうとします。			
10	イ. 良い点をとるために、勉強します。			
	ロ. 楽しいから、勉強します。			

② 選んだ方の設問に対して、あてはまる方に○をつけて下さい。

① どちらかを選んで○を書き入れて下さい。

だいたい あてはまる	よく あてはまる
---------------	-------------

11	イ. むずかしい問題は、解けたときとてもうれしいので、好きです。 ロ. むずかしい問題をやるのは、嫌いです。		
12	イ. 学校の勉強は、たのしくありません。 ロ. 学校の勉強は、たのしいと思います。		
13	イ. マンガ以外の本は、あまり読みたいと思いません。 ロ. いろいろな本を、読みたいと思います。		
14	イ. 宿題は、家の人に言われなくても、進んでやります。 ロ. 家の人に「やりなさい」と言われるので、宿題をします。		
15	イ. 問題が解けないと、すぐ先生にききます。 ロ. 問題がむずかしくても、自分の力で解こうとがんばります。		
16	イ. 家の人にほめられたいから勉強するものではありません。 ロ. 家の人に、ほめられたいので、勉強します。		
17	イ. 答えが、簡単に出来る問題の方が好きです。 ロ. 答えを出すのが、むずかしい問題の方が好きです。		
18	イ. むずかしい問題が解けると、とてもうれしくなります。 ロ. むずかしい問題が解けても、うれしいとは思いません。		
19	イ. 先生に言われた宿題だけでなく、おもしろいと思うことは勉強します。 ロ. 先生に言われた宿題だけしかしません。		
20	イ. 先生や家の人に言われるまでは、勉強する気になりません。 ロ. 先生や家の人に言われなくても、勉強する気になります。		
21	イ. 問題の解き方は、自分で考えます。 ロ. 先生に、問題の解き方を教えてもらいます。		
22	イ. 友達よりも良い成績をとりたいため、勉強します。 ロ. 好きだから、勉強します。		
23	イ. 今までよりむずかしい問題をやるほうが好きです。 ロ. 今までよりやさしい問題をやるほうが好きです。		
24	イ. 家に帰るとき、1日たのしく勉強できたと思える日は、ほとんどありません。 ロ. 家に帰るとき、1日たのしく勉強できたと思える日が多いです。		
25	イ. とくに、たくさんを知りたいとは思いません。 ロ. いつでも、出来るだけたくさんを知りたいと思います。		
26	イ. 家の人に言われる前に、自分から勉強します。 ロ. 家の人に言われて、しかたなく勉強することが多いです。		
27	イ. 問題がむずかしいと、すぐ友達にきこうとします。 ロ. 問題がむずかしくても、自分で解こうとします。		

② 選んだ方の設問に対して、あてはまる方に○をつけて下さい。

① どちらかを選んで○を書き入れて下さい。

だいたい あてはまる	よく あてはまる
---------------	-------------

28	イ. おもしろいので、勉強します。		
	ロ. 家の人に怒られたくないので、勉強します。		
29	イ. 2つの問題のうち、どちらかを選ぶなら、簡単な方にします。		
	ロ. 2つの問題のうち、どちらかを選ぶなら、むずかしい方にします。		
30	イ. 新しいことを勉強するのは、とてもたのしいです。		
	ロ. 新しいことを勉強しても、たのしくありません。		
31	イ. 勉強は、とてもよくできると思います。		
	ロ. 勉強は、よくできるかどうか、わかりません。		
32	イ. 今の生き方で良いと思います。		
	ロ. もっと違った生き方ができたらなあ、と思います。		
33	イ. 今のままの自分に、とても満足しています。		
	ロ. もっと違った自分になりたいなあ、と思います。		
34	イ. 学んだことは、よく忘れます。		
	ロ. 学んだことは、たやすく思い出すことができます。		
35	イ. 勉強がよくできるので、学校は好きです。		
	ロ. 勉強がよくできないので、学校は好きではありません。		
36	イ. 読んだ本が、もっと簡単に理解できたらいいなあ、と思います。		
	ロ. 読んだ本を理解するのに、困難はありません。		
37	イ. 授業中、問題に答えることは、困難です。		
	ロ. 問題は、ほとんど解けます。		
38	イ. できるならば、直したい欠点がたくさんあります。		
	ロ. 今のままの自分でいたいと思います。		
39	イ. とても自信があります。		
	ロ. あまり自信がありません。		
40	イ. クラスの友だちと同じくらい、頭がよいと思います。		
	ロ. 頭がよいかどうか、わかりません。		
41	イ. おそらく、あまり良い人間ではないと思います。		
	ロ. とても良い人間だと思います。		
42	イ. 勉強をやり終えるのに、かなり時間がかかります。		
	ロ. 勉強は、短い時間ですることができます。		
43	イ. 自分のすることに、あまり満足していません。		
	ロ. 自分は、すばらしいことをしていると思います。		
44	イ. いつも、良いことをしていると確信しています。		
	ロ. 良いことをしているかどうかうたがわしい、と思います。		

《パート 2》

★次の1～16の設問に、「よくある」「すこしある」「あまりない」「まったくない」のどれかを選び、数字に○をつけて下さい。

第2回目のアンケートから今日まで、〇〇先生の授業が4回ありましたが、その4回の授業であなたは「個人的に」もしくは「クラス全体として」次のようなほめられ方をしたことがありましたか？

ま  
っ  
た  
く  
な  
い  
—  
あ  
ま  
り  
な  
い  
—  
す  
こ  
し  
あ  
る  
—  
よ  
く  
あ  
る  
—

1	積極的に授業に参加していることをほめられたことがある。	1	2	3	4
2	授業態度が良いとほめられたことがある。	1	2	3	4
3	毎日まじめに授業に取り組んでいることをほめられたことがある。	1	2	3	4
4	予習をしていることをほめられたことがある。	1	2	3	4
5	授業の片付けなどを手伝ってほめられたことがある。	1	2	3	4
6	たくさん発言できていることをほめられたことがある。	1	2	3	4
7	提出物を欠かさず出していることをほめられたことがある。	1	2	3	4
8	実験の準備などをすすんで手伝ったことをほめられたことがある。	1	2	3	4
9	作品の出来栄をほめられたことがある。	1	2	3	4
10	先生の言った通りにできたことをほめられたことがある。	1	2	3	4
11	グループ学習の時など「みんなをまとめてくれてありがとう」とほめられたことがある。	1	2	3	4
12	テストの結果をほめられたことがある。	1	2	3	4
13	出来なかったことが出来るようになってほめられたことがある。	1	2	3	4
14	字が上手とほめられたことがある。	1	2	3	4
15	苦手科目で「できましたね!」とほめられたことがある。	1	2	3	4
16	成績があがったことをほめられたことがある。	1	2	3	4

《パート 3》

★授業中に先生からほめられた時、あなたはどのような気持ちになりますか？どのようなことでも良いです。自由に書いてください。

以上です。ご協力ありがとうございました。

国際基督教大学大学院博士後期課程 水上晃実



## A. 予習および授業内の態度に対する称賛

★誉めの種類

★具体的なフレーズ

積極的に授業に参加していることをほめる (Q11)	「積極的な姿勢で取組んでいるね。」 「やる気があるね。」「自分からすすんで勉強しているね。」 「 」
実験の準備などをすすんで手伝ったことをほめる (Q13)	「手伝ってくれてありがとう、助かるよ。」 「自分からすすんで手伝ってくれるなんて、素晴らしいなあ。」 「 」
予習をしていることをほめる (Q10)	「予習ってとても効果があることだけれど、なかなかそこまで出来ないよね。それなのにすごいね！」 「予習してきたなんて、とても意欲的ですねばらしいね」 「 」
毎日まじめに授業に取り組んでいることをほめる (Q14)	「どんな日でも真面目に授業に取り組むのって大変だよ。えらいね。」 「 」
「授業態度が良いね」とほめる (Q8)	「授業態度がいつも良いね。えらいなあ。」 「 」
グループ学習の時など「みんなをまとめてくれてありがとう」とほめる (Q12)	「みんなをまとめる力があるね。」 「リーダーシップをとることができるね。」 「 」
教師の言ったとおりにできたことをほめる (Q16)	「指示通りのことができていますね。よく話を聞いてくれている証拠だね。」 「 」

<p>「たくさん発言できているね」とほめる (Q6)</p>	<p>「たくさん発言出来ているね。おかげでみんなの理解も進んでいるよ。」  「たくさん発言出来ているね。授業が分かっている証拠だね。」  「 」</p>
<p>授業の片付けなどを手伝ったことをほめる (Q20)</p>	<p>「手伝ってくれてありがとう。助かるよ。」  「休み時間なのに手伝ってくれてありがとう。」  「 」</p>
<p>提出物を欠かさず出していることをほめる (Q21)</p>	<p>「提出物、毎回全部提出できているよ。すばらしいね。」  「いつも出し忘れてたりしないよね。自己管理ができているなあ」  「 」</p>
<p>英語の発音や教科書の音読などをほめる (Q7)</p>	<p>「発音がとてもきれいだね。」  「音読がとても上手だね。聞き易い読み方でしたよ。」  「 」</p>
<p>宿題など日ごろの努力をほめる (Q18)</p>	<p>「宿題を必ずやって来るね。家庭学習が定着しているというのは本当に素晴らしいよ。」  「誰かに言われなくても自分で宿題に取り組めるのってすごいよ！」  「 」</p>
<p>ノートの整理など日々の積み重ねをほめる (Q5)</p>	<p>「ノート整理がとても上手だね。見やすいノートが出来ているね。」  「毎時間きちんとノートを整理しているね。」  「 」</p>
<p>授業での発言の内容をほめる (Q25)</p>	<p>「その発言はとてもいいね！」  「今の発言はともて良かったよ。発言してくれてありがとう。」  「 」</p>
<p>作業が早いことをほめる (Q23)</p>	<p>「指示したことがさっと出来るね。」  「作業が早いね。指示をきちんと聞いて、それをしっかり理解している証拠だね。」  「 」</p>

## B. 成績など学習の結果に対する称賛

★誉めの種類

★具体的なフレーズ

「この問題がとけるなんてさすがだね」とほめる (Q3)	「難しい問題の方が好きなくらいかな？すごいね！」 「この問題は難しいと思ったのだけれど、さすがだなあ！」 「いつも難しい問題に挑戦するよね！その姿勢がすごい！」 「難しい問題も自分一人の力でできたね！」 「」
以前よりも成績があがったことをほめる (Q19)	「成績があがっているね！頑張っているなあ！」 「前よりも着実に力がついているね！すごい！」 「」
テストの結果をほめる (Q15)	「今回も頑張ったね！良くできていたよ！」 「テストできちんと点数が取れたね！理解が定着したね！」 「」
字が上手とほめる (Q1)	「字が上手いなあ！」「きれいな字を書くね！」 「」
出来なかったことが出来るようになったことをほめる (Q4)	「出来るようになったね！努力したね！えらいぞ！」 「あきらめずに頑張ったね。素晴らしい！」 「」
体育での実技など技能をほめる (Q24)	「センスあるなあ！」「実技能力が高いね！」 「」
作品の出来栄をほめる (Q9)	「この作品はよくできているなあ！」 「素晴らしい出来栄だね！！」 「」
「真面目に取り組んでいて良いね」とほめる (Q2)	「真面目によく頑張っているね！」 「」
苦手な科目で「できましたね！」とほめる (Q17)	「これからは得意科目って言えるね！」 「全然苦手じゃないじゃない！良くできているよ！」 「」
笑顔でほめる (Q22)	

## C.先行研究より

効果のある称賛★個人の名前を呼んでからほめる

→「〇〇さん、すばらしいね！」

★全員をほめる（個人×人数または全体を一斉に）

→偏りが無いように平等にほめると効果が上がります。

★間をあけすぎずにほめる

→タイミングを逃すと効果が下がります。

★全体的な能力や技術よりも、具体的な行動についてのコメントを入れて、評価的なフィードバックを与える

→「〇〇さんが〇〇したことがとても良かったよ！」

★次の成功への適切な自己強化の習慣をつける手掛かりとなるフィードバックを与える

→「今回の〇〇がとても良かったね。次はきっとさらに〇〇もできるようになると思うよ！」

★教師自身が嬉しそうに顔をしてほめる

→「あなたの成功が私もとてもうれしい」と伝えることが効果的です。

★顔の表情はオーバーなくらいが丁度いい

→教師の気持ちがしっかりと生徒に伝わるのが最も大切です。

→笑顔でほめられると生徒は嬉しいです。

★ジェスチャーを加える

→「手をたたく」「good サインを指で作る」「生徒とハイタッチをする」など、視覚に訴えることも効果的です。

★声のトーンを変える

→明るい声やワントーン高い声が効果的です。

★自然にほめる

→あまりにわざとらしいと生徒が幻滅します。

良くない称賛★批判は一切なし

→「〇〇できたことは良かったけれど、〇〇がまだ駄目だね。」というように、批判を加えてしまうと、ほめた部分も効果は出ません。

★簡単すぎることはほめない

→逆に「あなたには能力が無い」と伝えることになってしまいます。

★「すごいね」「うまいね」など、形容詞を用いたほめ方はマンネリ化するので注意。

具体的にほめることが大切。

★しつづけるほめ方は高学年には不向き。

「お返事が上手」など、小さい子のしつけに使うような内容は自我が形成される年代には逆効果になります。

★「手段としてほめているのではないか」と思わせるほめは生徒に不安を生じさせる。

「掃除が丁寧だね」→「掃除をやらせようとしているのではないか？」と疑心暗鬼になることがあります。

A. 予習および授業内の態度に対する称賛		年 組		
_____ 月 _____ 日 実験授業第 _____ 時間目 _____ 実験者 ( _____ 先生)				
★誉めの種類	★具体的なフレーズ	★ほめた回数	★メモ	
○で囲ってください。次回はこうしたらほめやすいというような点があればお願い致します				
積極的に授業に参加していることをほめる (Q11)	「積極的な姿勢で取組んでいるね。」 「やる気があるね。」「自分からすすんで勉強しているね。」 「 _____ 」	0回 1回 2回以上 機会なし		
実験の準備などをすすんで手伝ったことをほめる (Q13)	「手伝ってくれてありがとう、助かるよ。」 「自分からすすんで手伝ってくれるなんて、素晴らしいなあ。」 「 _____ 」	0回 1回 2回以上 機会なし		
予習をしていることをほめる (Q10)	「予習ってとても効果があることだけれど、なかなかそこまで出来ないよね。それなのにすごいね!」 「予習してきたなんて、とても意欲的ですね。」 「 _____ 」	0回 1回 2回以上 機会なし		
毎日まじめに授業に取り組んでいることをほめる (Q14)	「どんな日でも真面目に授業に取り組むのって大変だね。えらいね。」 「 _____ 」	0回 1回 2回以上 機会なし		
「授業態度が良いね」とほめる (Q8)	「授業態度がいつも良いね。えらいなあ。」 「 _____ 」	0回 1回 2回以上 機会なし		
グループ学習の時など「みんなをまとめてくれてありがとう」とほめる (Q12)	「みんなをまとめる力があるね。」 「リーダーシップをとることができるね。」 「 _____ 」	0回 1回 2回以上 機会なし		
教師の言ったとおりにできたことをほめる (Q16)	「指示通りのことができていますね。よく話を聞いて聞いている証拠だね。」 「 _____ 」	0回 1回 2回以上 機会なし		
「たくさん発言できているね」とほめる (Q6)	「たくさん発言出来ているね。おかげでみんなの理解も進んでいるよ。」 「たくさん発言出来ているね。授業が分かっている証拠だね。」 「 _____ 」	0回 1回 2回以上 機会なし		
授業の片付けなどを手伝ったことをほめる (Q20)	「手伝ってくれてありがとう、助かるよ。」 「休み時間なのに手伝ってくれてありがとう。」 「 _____ 」	0回 1回 2回以上 機会なし		
提出物を欠かさず出していることをほめる (Q21)	「提出物、毎回全部提出できているよ。素晴らしいね。」 「いつも出し忘れたりしないよね。自己管理ができているなあ。」 「 _____ 」	0回 1回 2回以上 機会なし		
英語の発音や教科書の音読などをほめる (Q7)	「発音がとてもきれいだね。」 「音読がとても上手だね。聞き易い読み方でしたよ。」 「 _____ 」	0回 1回 2回以上 機会なし		

宿題など日ごろの努力をほめる (Q18)	「宿題を必ずやって来るね。家庭学習が定着しているというのは本当に素晴らしいよ。」 「誰かに言われなくても自分で宿題に取り組めるのってすごいよ!」 「」	0回 1回 2回以上 機会なし	
ノートの整理など日々の積み重ねをほめる (Q5)	「ノート整理がとても上手だね。見やすいノートが出来ているね。」 「毎時間きちんとノートを整理しているね。」 「」	0回 1回 2回以上 機会なし	
授業での発言の内容をほめる (Q25)	「その発言はとてもいいね!」 「今の発言はとても良かったよ。発言してくれてありがとう。」 「」	0回 1回 2回以上 機会なし	
作業が早いことをほめる (Q23)	「指示したことがさっと出来るね。」 「作業が早いね。指示をきちんと聞いて、それをしっかり理解している証拠だね。」 「」	0回 1回 2回以上 機会なし	

☆ほめた回数は、0回→×、1回→○、2回以上→◎、ほめる機会無し→— といふように記号で書き込んで下さい。

☆メモにはお気づきになった点をご記入ください。とくに、次回はこうしたらほめやすいというような点があればお願い致します。

B. 成績など学習の結果に対する称賛（振り返りシート） 年 組 実験者（ 先生）

月 日 実験授業第 時間目

（○で囲ってください。）

★誉めの種類

★具体的なフレーズ

★ほめた回数

★メモ

テストの結果をほめる (Q15)	「今回も頑張ったね！ 良くできていたよ！」 「テストできちんと点数が取れたね！ 理解が定着したね！」 「 」	0回 1回 2回以上 機会なし	
以前よりも成績があがったことをほめる (Q19)	「成績があがっているね！ 頑張っているなあ！」 「前よりも着実に力がついているね！ すごい！」 「 」	0回 1回 2回以上 機会なし	
出来なかったことが出来るようになったことをほめる (Q4)	「出来るようになったね！ 努力したね！ えらいぞ！」 「あきらめずに頑張ったね。素晴らしい！」 「難しい問題にも自分の力で挑戦したね！」	0回 1回 2回以上 機会なし	
字が上手とほめる (Q1)	「字が上手いなあ！」「きれいな字を書くな！」 「 」	0回 1回 2回以上 機会なし	
作品の出来栄をほめる (Q9)	「この作品、よくできているなあ！」 「素晴らしい出来栄だね！！」 「センスあるなあ！」 「 」	0回 1回 2回以上 機会なし	
苦手な科目で「できましたね」とほめる (Q17)	「できましたね！」 「これからは得意科目って言えるね！」 「全然苦手じゃないじゃない！ 良くできているよ！」 「苦手なことにも諦めずに挑戦して頑張ったね！」 「 」	0回 1回 2回以上 機会なし	

☆ほめた回数は、0回→×、1回→○、2回以上→◎、ほめる機会無し→—といふように記号で書き込んで下さい。

☆メモにはお気づきになった点をご記入ください。とくに、次回はこうしたらほめやすいというような点があればお願い致します。