

子どもの動機づけが高まる“ほめられた経験”の検討

—ほめられた経験を構成する要因・枠組みの視点から—

(中間報告)

藤女子大学 青木直子

Factors involved in the episode when students' motivation is enhanced
through the use of praise.

Fuji Women's University AOKI, Naoko

要約

本研究の目的は、子どもがほめられたことによって動機づけが高まったエピソードを報告する際、言及されやすい要因・言及されにくい要因を明らかにすることである。小学校1年生を対象とし、ほめられてがんばろうと思ったことをたずねるインタビュー調査を実施したところ、報告内容には、ほめられたことがら・ほめられ方・ほめ手・ほめられた活動に対する評価・ほめられたことによって生じた感情・ほめられた活動をするに至った背景・ほめられた時期という要因が含まれていることが明らかになった。また、ほめられたことがら・ほめられ方は子どもから言及されやすく、ほめられた時期・ほめられた活動に対する評価・ほめられたことによって生じた感情・ほめられた活動をするに至った背景は子どもから言及されることが少ないことが示された。

【キー・ワード】 動機づけ, ほめ手, ほめられたことがら, ほめられ方, 要因

Abstract

The purpose of this study is to identify factors involved in the episode which children's motivation is enhanced through the use of praise. First grade students were interviewed about the episode wherein their motivation was enhanced through the use of praise. Reported episodes included seven factors: the activity or result for which the students received praise, such as getting a perfect score on a test; mode of praise, such as saying or giving something; persons who praised the students; evaluation of activity or result; emotion experienced upon receiving praise; prehistory or background of the activity or result for which they were praised; and time of praise. These factors varied in their frequency of being reported. The activity or result for which the students received praise and mode of praise were factors reported by many students.

【Key words】 motivation, praise, factor

問題と目的

ほめられるという経験は、ほめられることがら・ほめられ方・ほめ手・ほめられるまでの過程・ほめられた側のほめられ方のとらえ方など、さまざまな要因によって構成されている。そして、それぞれの要因の相互作用によって、動機づけが高まるといった現象がみられると考えられる。

しかし、これまでの「ほめ」と動機づけに関する研究は、そのようなさまざまな要因の相互作用を想定したものではなく、フィードバックの差異によって動機づけが変化することを検討するものが主流であった。このことは、フィードバックの差異のみを実験変数として取り上げた研究 (e.g. Kelley, Brownell, & Campbell, 2000; Sarafino, Russo, Barker, Consentino, & Titus, 1982) があることから指摘できる。

このようなフィードバックの差異に注目した研究によって、フィードバックとその後の動機づけの関連は明らかになった。しかし、どのようなほめられ方でもお母さんがほめてくれたらがんばろうと思う、苦手な科目のテストでよい点数が取れてほめられたので次のテストもがんばったなど、フィードバック以外の要因によって動機づけが高まる場合もあると考えられる。つまり、ほめられた経験全体をとらえながら、ほめられた経験と動機づけの向上について検討していく必要があるといえる。

そこでまず、本研究では、ほめられた場面に存在するさまざま要因のうち、子どもに認知されている要因・認知されにくい要因を明らかにする。具体的には、子どもがほめられた経験を報告する際に言及されやすい要因・言及されにくい要因を調査し、子どもがほめられた経験を認知する際の枠組みについて検討する。

方法

調査対象者

北海道内の公立小学校に通う小学校1年生29名(男子13名・女子16名)が調査に参加した。なお、これらの調査対象者は、事前に配布した調査への参加同意書の提出があった家庭の子どもである。

調査時期

2009年10～11月に調査を実施した。調査は、2時間目と3時間目の間の休み時間、および昼休みの時間を利用して行った。

調査方法と調査内容

調査者と調査対象者が一対一となり、インタビューを実施した。調査は、調査対象者の所属する学級に近い場所にある会議室で行った。まず、調査対象者に対し、ほめられてがんばろうと思ったことをたずねた。本調査は、報告する内容の詳細が指定されない自由なインタビューにおいて報告されやすい要因・報告されにくい要因を検討するものである。そのため、調査者は調査対象者の語られた内容に対しては、エピソードの細部を確認するような質問はせず、“そのときのこと、もっと教えて”というように応答し、さらに子どもからの自由な報告を促すようにした。なお、インタビューは、保護者および子ども本人の許可を得てICレコーダーに録音した。

結果と考察

データの整理

インタビューデータはすべて文字に起こし、逐語録を作成した。この逐語録から子どもの発言内容、必要な場合には調査者の応答を抜き出したリストを用い、各報告内容に含まれる要因について検討した。報告内容を分類する際には、子どもがほめられたエピソードを語る際に言及した要因(青木, 2010)で用いられたカテゴリーを用いた。しかし、青木(2010)は、ほめられたことをたずねたインタビューにより得られたことがらを分類したものであり、本研究とは質問内容が異なる。そこで、評定者には、提示した要因以外に評定すべき要因が存在すると思った場合には、新たな要因として該当する部分を記入するように指示した。

独立した2名が評定を行った結果、新たな要因の設定の必要性はないと判断された。そこで、青木(2010)と同様のカテゴリーを用いて、報告内容の分類を行った。また、2エピソードについては、ほめられてがんばろうと思ったエピソードには該当しないと評価されたため、分析の対象から外した。したがって、分析対象は27名(男子12名・女子15名)となる。評定者間の評定の一致率は94.71%であった。それぞれの要因の定義および具体例、報告数は表1の通りである。

報告数の検討

各要因の報告の有無について2×7のカイ二乗検定を行ったところ、有意差がみられた($\chi^2(6) = 71.99, p < .001$)。ライアンの法による下位検定を行ったところ、ほめられたことがらと時期・感情・背景・評価・ほめ手・ほめられ方の各要因間(すべて $p < .001$)、ほめられ方と時期($p < .01$)、ほめられ方と感情・背景・評価・ほめ手の要因間(すべて $p < .05$)の報告の有無に有意差がみられた。他の要因よりも報告数の多かったほめられたことがらとほめられ方は、青木(2010)においても多く報告されており、子どもがほめられた経験を認知する際には、これらの要因を中心としていることが指摘できる。

7つの要因のうち、ほめられたことがらはもっとも多く報告されていた。ほめられた時期・ほめ手・ほめられた活動をするに至った背景・ほめられ方といった要因は他者によって左右されやすく、子ども自身が統制することのできない要因である。それに対し、ほめられたことがらというのは、その活動を他者に指示されて取り組んだ場合でも自ら取り組んだ場合でも、その主体は子ども自身である。また、ほめられるべき活動をしていないときにほめられると、就学前児であってもほめられた理由をたずねるといった反応を見せることが指摘されており(加用, 2002)、ほめられ方・ほめられたという事実だけでなく、ほめられるべきことがらが存在することによって、ほめられた経験が成立しているといえる。これらのことから、ほめられたことがらというのは、ほめられた経験を構成するもっとも重要な核であると指摘できる。

表1 ほめられてがんばろうと思ったエピソードに含まれる要因（定義・具体例および報告数）

	報告数	定義と具体例
(a) ほめられた時期	3 (11.11%)	ほめられた時期に関する報告（“〇〇したとき”という場面ではなく、“今日・〇歳のとき・ずっと前”などの時間的な流れに言及したもののみ） ・ずっと前のこと ・前の学芸会
(b) ほめ手	10 (37.04%)	ほめ手に関する報告（エピソード中に人物が登場していても、はっきりとその人物からほめられたことが分からないものは含まない） ・お母さん ・先生
(c) ほめられたことがら	27 (100%)	ほめられたことがらに関する報告 ・給食完食したとき ・勉強で
(d) ほめられた活動をするに至った背景	4 (14.81%)	ほめられた活動をする際の流れや、事情について説明したもの ・“明日学芸会だ”って言ったら、“がんばってね”ってお母さんに言われた（のでがんばったら、ほめられた） ・友達と協力して（やった）
(e) ほめられた活動に対する評価	5 (18.52%)	ほめられた活動そのものを“苦手・難しい・簡単”と評価するもの。また、その活動をする過程を“初めてできた・やっとできた・苦労した”などのように評価したもの。 ・最初できなくて ・全部できた
(f) ほめられ方	13 (48.15%)	ほめられ方に関する報告 ・ありがとう ・すごいね
(g) 感情	4 (14.81%)	ほめられた際の感情に関する報告 ・うれしかった ・結構楽しいな

今後の研究

今回明らかになったことがらは、ほめられてがんばろうと思ったエピソードに含まれる要因である。報告数の多い要因というのは、子どもにとって重要な要因であると考えられる。しかし、動機づけが高まったエピソードに含まれる要因の報告数と動機づけを高める際に果たす重要度は異なる可能性もある。つまり、要因の報告されやすさ・されにくさという観点だけではなく、動機づけに与える重要度という観点からも、これらの要因について検討していくことが必要といえる。

引用文献

- 青木直子 (2010). ほめられた場面を構成する要因—実験要因およびインタビューデータの分析—
藤女子大学紀要第II部, **47**, 41-59.
- 加用文男 (2002). 幼児のプライドに関する研究 心理科学, **23**, 17-29.
- Kelley, S. A., Brownell, C. A., & Campbell, S. B. (2000). Mastery motivation and self-evaluative

affect in toddlers: Longitudinal relations with maternal behavior. *Child Development*, **71**, 1061-1071.

Sarafino, E. P., Russo, A., Barker, J., Consentino, A., & Titus, D. (1982). The effect of rewards on intrinsic interest: Developmental changes in the underlying processes. *The Journal of Genetic Psychology*, **141**, 29-39.

