

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 29 年 6 月 19 日現在

機関番号：30105

研究種目：若手研究(B)

研究期間：2015～2016

課題番号：15K17278

研究課題名(和文) 動機づけが高まる「ほめ」に対する子どもと教師の認識の比較

研究課題名(英文) The perceptual difference of effective praise for enhancing students' motivation between elementary students and teachers

研究代表者

青木 直子 (Aoki, Naoko)

藤女子大学・人間生活学部・准教授

研究者番号：20453251

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 1,000,000円

研究成果の概要(和文)：本研究は、小学校教師と児童の「ほめ」に対する認識を明らかにすることを目的として行われた。「ほめ」が児童の勉強に対する動機づけを高める程度をたずねた質問紙調査では、教師は児童よりも「クラスメイトの前でほめる」などのほめ方が効果的であると認識していた。また「難しいことができたときにほめる」などについては、児童と教師の認識は一致していた。

教師が児童をほめる意図をたずねたインタビュー調査では、児童は「みんなに見本にしてほしいから、先生はみんなの前でほめる」と考え、教師はそれらに加えて「教師がほめることで友達のよいところに気付かせたい・自尊心を高めたい」といった意図を持っているなどの相違がみられた。

研究成果の概要(英文)：This study aimed to investigate the perceptual difference of effective praise between elementary school students and teachers. In the questionnaire study, students and teachers assessed the effectiveness of each type of praise for enhancing students' motivation. Teachers reported higher effectiveness than students for items such as "Praise students in front of other classmates." There were no differences for items such as "Praise students when they did something difficult."

In the interview study, students and teachers reported teachers' aim of praising students. Their answers had similarities and differences. For instance, students reported that a teacher praised a student in front of classmates because the teacher wanted other students to emulate the student's behavior. Teachers reported the same aim; however, they also reported that a teacher aimed to give classmates another perspective of the student and enhance the student's self-esteem by praising him/her in front of others.

研究分野：教育心理学

キーワード：動機づけ ほめ 児童 教師

1. 研究開始当初の背景

教師の「ほめ」は、子どもの動機づけを高める方法の代表的なものの1つである。教師向けの書籍では、子どもの動機づけを高めるには、できて当たり前なことや普通のことをほめ(家本, 2001; 勝田, 2009), 子どもが好きなことはほめない方がよいなど(山中, 2012), さまざまな提案がなされている。

しかし、子どもに対し、ほめられる状況を2つ提示し、どちらの状況でほめられたときに動機づけが高まるかをたずねると、「普通のことよりもすごいことができるとほめられたとき」「嫌いなことよりも好きなことをしてほめられたとき」のように、教師向けの書籍におけるよいほめ方とは異なるものが選択される(青木, 2013)。つまり、子どもと教師の間では、動機づけを高める「ほめ」の認識にずれがあるといえる。

このような子どもと教師の間に存在する認識の差異は「教師はほめようと言葉をかけたが、子どもはその言葉によって傷ついてしまった」といった、否定的な影響をもたらす。そのため、子どもと教師それぞれの視点から、動機づけを高める「ほめ」とはどのようなものであるかを検討することが必要である。

2. 研究の目的

本研究の目的は、「ほめ」の受け手である子どもと、ほめ手である教師という2つの視点から、動機づけを高める「ほめ」について明らかにすることである。「ほめ」とは、ほめ手や受け手からの一方的な発信ではなく、ほめ手と受け手の相互的なやりとりである。そのため、ほめ手の視点からのみ研究を行い、動機づけを高める「ほめ」を明らかにしても、受け手はその「ほめ」をプレッシャーや嫌味として受け取っているといった可能性もあるのである。このような状況を解決するためには、受け手とほめ手のそれぞれに対し、調査を行い、「ほめ」に対する両者の認識の一致する部分や相違のみられる部分について明らかにすることが必要である。

3. 研究の方法

(1) 小学生を対象としたインタビュー調査：予備調査として、小学校1~6年生(37名)に対し、勉強に関して学校の先生からほめられたエピソードをたずねる一対一のインタビュー調査を行った。調査内容は、ほめられたことがら・ほめてくれた先生・ほめられて動機づけが高まる状況などであった。

(2) 小学生対象の質問紙調査：小学校1~6年生(166名)を対象とし、学校の先生からほめられたときの動機づけをたずねる質問紙調査を行った。調査内容は、ほめられたことがら・ほめられた状況・ほめ手を提示し、それぞれについて勉強に対する動機づけを高める程度をたずねるものであった。調査項目は、(1)によって明らかになったことがら

に2000~2015年に発表された「ほめ」に関する論文・書籍において言及されていたほめ方を加えた17項目であった。回答は、「全然やる気にならない~とてもやる気になる」の4件法で行った。

(3) 小学校教師対象の質問紙調査：小学校教諭(96名)を対象に、子どもの動機づけを高める「ほめ」に関する質問紙調査を行った。調査項目は、(2)で用いた項目に加え、2000~2015年に発表された「ほめ」に関する論文・書籍において動機づけを高めるとされたほめ方やほめ手を加えた全50項目であった。これらの項目について、ほめる対象となる子どもの学年ごと(低学年・中学年・高学年)に、「全然やる気にならない~とてもやる気になる」の4件法で回答を求めた。

(4) 小学生対象のインタビュー調査：小学校1~6年生(53名)を対象とし、今までできなかった勉強ができるようになってほめられたなどの5場面について、担任の先生からほめられたときの感情や教師がほめる意図などについてたずねる一対一のインタビュー調査を行った。

(5) 小学校教師対象のインタビュー調査：小学校教諭(2名)を対象とし、先生からほめられたときの子どもの感情などについてたずねる一対一のインタビュー調査を行った。調査では、(4)と同様の場面を提示し、子どもの感情・自分自身がそれぞれの場面においてほめる意図などをたずねた。

4. 研究成果

(1) 小学生対象のインタビュー調査
ほめられたことがらとして報告の多かったものは、何かうまうまできたこと、発言・発表に関すること、授業態度に関すること、文字に関することであった。ほめてくれた先生については、担任の教師を中心に、さまざまな教師からほめられていることが明らかになった。また、動機づけが高まるほめられた際の状況については、みんなの前でほめられる・疲れているときにほめられるなどが挙げられた。

(2) 小学生対象の質問紙調査
「全然やる気にならない(1点)」~「とてもやる気になる(4点)」として得点化した。6学年全体では、「できなかったことができたときにほめられる」「よい意見やアイデアをほめられる」などが動機づけを高めると認識されていることが明らかになった。

次に、「ほめ」の認知に関する発達差を検討するため、17(ほめられ方) \times 3(学年群：低学年・中学年・高学年)の分散分析を行った。交互作用がみられたため($F(26.24, 2059.62) = 1.62, p = .025$), 単純主効果の検定を行った結果、「字がきれいに書けたときに

ほめられる」「授業中に静かに話を聞いたり、集中しているときにほめられる」などの項目について、低学年の子どもは高学年の子どもよりも動機づけが高まると評定していた。低学年の子どもにとっては、学習内容に加え、文字をきれいに書くといった基本的な学習態度も取り組むべき課題であり、教師からの評価の対象にもなりやすいため、このような結果になったといえる。

(3) 小学校教師対象の質問紙調査

子どもを対象とした調査と同様に、回答を得点化した。学年全体をみると「子どもとの信頼関係を築いた上でほめる」「できなかったことができたときにほめる」といったほめ方が子どもの動機づけを高めると認識されていることが明らかになった。

次に、子どもの学年に応じた「ほめ」の動機づけを高める効果の認知について検討するため、50(ほめ方)×3(学年群：低学年・中学年・高学年)の分散分析を行った。交互作用がみられたことから($F(27.59, 2234.48) = 12.62, p < .001$)、ほめ方ごとに学年の単純主効果を検討したところ、28項目において「低学年>中学年>高学年」の順に動機づけを高めると認識されているという結果となった。小学校高学年になると、教師よりも友達の重要度が高まっていく。また、教師からほめられるよりも、友達からほめられることを重視するようになるという指摘もある(太田, 2013)。教師はこのような発達的変化を認識しているため、教師の「ほめ」が動機づけを高める効果は徐々に弱まると考えているといえる。

単純主効果が有意ではなかった9項目のうち、動機づけを高める効果が高いと評定されたものは「子どもとの信頼関係を築いた上でほめる」といった子どもとの良好な関係性を重視したほめ方や、「努力したプロセスをほめる」など、子どもの以前の状態と現在の状態との違いに注目したほめ方であった。教師向けの書籍では、信頼関係があるときの「ほめ」は子どもの心にストンと落ちる(松本, 2008)、子どもは信頼している人にほめられたい(岡倉, 2011)と指摘されるように、信頼関係はほめる際の重要な前提条件となっている。また、子どもとの信頼関係を築き、子どもの努力や進歩を見守ることは、教師に求められる基本的な姿勢の1つでもある。そのため、これらのほめ方は、学年を問わず、動機づけを高めるものとして認識されていたといえる。

(2)と(3)の比較

児童と教師を対象とした質問紙調査のうち、共通するほめ方について、児童と教師の回答を比較した。学年群ごとに、17(ほめ方)×3(学年群：低学年・中学年・高学年)の分散分析を行った。低学年・中学年・高学年でそれぞれ交互作用がみられた($F(12, 1871.86)$

$= 5.03, p < .001$; $F(11.80, 1627.93) = 4.88, p < .001$; $F(11.38, 1410.63) = 2.03, p = .021$)。単純主効果を検定したところ、どの学年群においても「クラスの人がいる前でほめられる(ほめる)」では教師の評定の方が高いという結果になった。8~12歳の子どもはみんなが聞こえるようなほめ方よりも静かなほめ方を好み(Burnett, 2001)、1年生であっても他者の前でほめられることに対して否定的な感情が生じると答える子どもがいるように(青木, 2009)、子どもにとってはクラスの前でほめられるということは、必ずしも肯定的なものとして受け入れられてはいない。しかし、1人をほめることでクラス全体によりあり方を伝えるといったほめ方は、実際の教室場面でもよく行われており、その効果を実感している教師も多い。そのため、このような違いがみられたと考えられる。

(4) 小学生対象のインタビュー調査

感情については、肯定的な感情・中立的な感情・アンビバレントな感情・否定的な感情の4つに分類した。独立した2名による評定の一致率は、83.02~100%であった。教師のほめる意図は、(a)「できたから・上手だから」などの結果や過程に対する評価、(b)「能力を伸ばしたいから・やる気を出してほしいから」などの能力や動機づけの向上、(c)「ほめられたら子どもはうれしいから」などの児童の感情への配慮、(d)「勉強は将来役に立つから」などの将来に対する意識、(e)「学校・勉強・友達のことを好きになってほしい」などの学校・勉強・対人関係に対する肯定的なとらえ方への期待、(f)「先生が感動したから」などの教師の肯定的感情の表出、(g)「他の子どもに真似してほしいから」などの見本や目標の提示、(h)その他の8つに分類した。独立した2名による評定の一致率は、72.55~82.69%であった。なお、以下の分析では、感情や教師の意図を説明できなかった子ども(のべ7名)と調査に不備のあった子ども(のべ2名)は含まれていない。

今までできなかった勉強ができるようになってほめられたときの感情には、学年差がみられた($\chi^2(2) = 13.0, p = .002$)。残差分析の結果、高学年においてアンビバレントな感情が報告されることが多く、肯定的な感情が報告されることが少なかった。一般的には、今までできなかった勉強ができてほめられるという場面は達成場面である。しかし、このような場面は、達成場面としてではなく、「○○さん、まだ○○ができていなかったんだ」というように、これまでできなかったことが他者に知られてしまう場面としてとらえることもできる。特に、高学年では評価懸念が高まること(臼倉・濱口, 2014)の影響もあり、このような場面ではめられることを否定的なものとして受け取ることもあるだろう。そのため、学年が上がるにつれて、アンビバレントな感情が報告されやすくなる

といえる。教師のほめる意図についても学年差がみられ ($\chi^2(12) = 31.20, p = .002$; Table1), 残差分析の結果, 低学年では, (a) 結果や過程に対する評価を挙げた子どもが多く, 高学年では (b) 能力や動機づけの向上のためにほめていると述べた子どもが多かった。低学年では, 結果などを評価するためにほめるという, 達成したことがらそのものに注目した意図を挙げる子どもが多かったが, これは, 低学年の子どもにとって, 教師が能力の向上・将来への配慮・態度の変化といった, これから起こりうることがらを考えてほめているということを想像することが難しく, 現時点で結果が出ていることがらに注目しやすかったためと考えられる。しかし, 高学年になると, 教師が現時点での評価としてほめているのではなく, 子どもを方向づけるためにほめているということに気付くようになる。そのため, このような結果になったといえる。

Table1 今まででできなかった勉強ができたときにほめる教師の意図

	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(h)
低学年	15	0	0	0	0	2	0
中学年	6	11	1	0	1	1	1
高学年	1	9	1	1	0	2	0

嫌いな勉強についてほめられたときの感情には, 学年差はみられず, 肯定的な感情が報告されやすかった ($\chi^2(6) = 10.40, n.s.$)。教師のほめる意図については, 有意差がみられ ($\chi^2(12) = 29.87, p = .003$; Table2), 低学年では, (a) 結果や過程に対する評価としてほめると述べた子どもや (f) 教師の肯定的感情の表出としてほめると述べた子どもが多かった。また, (e) 学校・勉強・対人関係に対する肯定的なとらえ方への期待としてほめるという子どもは少なかった。高学年では, (d) 将来を意識してほめると答えた子どもが多く, 結果や過程に対する評価としてほめるといふ子どもは少なかった。高学年でみられた特徴は, 高学年になると教師から中学校での勉強について不安になるような話をよく聞く(加藤, 2012)といった教師の働きかけの変化からの影響もあると推測される。

Table2 嫌いな勉強についてほめる教師の意図

	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(h)
低学年	11	1	0	0	0	2	2
中学年	7	3	1	0	9	0	1
高学年	2	3	0	3	6	0	0

みんなの前で勉強のことについてほめられたときの感情には学年差がみられず, 肯定的な感情が多く報告された ($\chi^2(4) = 7.58, n.s.$)。教師のほめる意図については, 有意差がみられ ($\chi^2(12) = 24.19, p = .019$; Table3), 低学年では, (a) 結果や過程への評価としてほめているという回答が多く, (b) 能力ややる気を向上させるためにほめているという子ども

は少なかった。高学年では, 結果や過程の評価としてほめているという子どもが少ないという特徴がみられた。低学年の子どもは, 教師とのやりとりを自分と教師の1対1のものとしてとらえやすい。しかし, 教師は, 1対多のコミュニケーションが可能になるよう, 低学年の子どもに対して, 自分と教師以外の存在を意識させるような働きかけを行っている (e.g. 磯村他, 2005)。そのため, 高学年になると, 1対多のコミュニケーションに慣れ, 教師がみんなの前でほめることは特定の子どものための評価ではなく, その他の子どもに対するメッセージでもあると理解できるようになる。このことから, 高学年では, 特定の子どものための意図である結果や過程の評価を挙げた子どもが少なかったものと考えられる。

Table3 みんなの前で勉強のことについてほめる教師の意図

	(a)	(b)	(c)	(e)	(f)	(g)	(h)
低学年	8	1	0	0	1	7	1
中学年	2	8	2	1	0	8	0
高学年	0	6	0	0	0	8	0

できて当たり前前の勉強についてほめられたときの感情では, 学年差がみられ ($\chi^2(6) = 21.04, p < .01$), 残差分析の結果, 低学年は肯定的な感情を多く報告し, 否定的な感情の報告が少ないこと, 高学年では否定的な感情の報告が多く, 肯定的な感情の報告が少ないことが明らかになった。Meyer et al. (1979) は, 9歳前後で課題の難易度と関連づけながら他者からの評価の意味を理解できるようになっていくことを指摘しているが, 本研究においても, できて当たり前前をほめられるとうれしいという段階から, できて当たり前前のものであればほめられてもうれしくないという段階への発達的な変化が示されたといえる。また, できて当たり前前をほめられるという状況は, 嫌味や皮肉としてとらえることもできる。小学5年生から中学3年生を対象とした調査では, 学年が上がるにつれて嫌味の理解度が高まることが示されており (三橋他, 2010), 言葉の意味の理解といった能力の発達的な変化の影響も受けた結果といえる。教師のほめる意図についても有意差がみられ ($\chi^2(12) = 29.25, p = .004$; Table4), 低学年では (a) 結果や過程への評価のためにほめたと述べる子どもが多く, (g) 見本や目標の提示としてほめると述べる子どもが少なかった。また, 高学年では, 結果や過程への評価のためにほめると回答した子どもが少なく, 見本や目標の提示としてほめると回答した子どもが多かった。感情の報告内容とこの結果からは, 低学年の子どもはできて当たり前前を「当たり前だけでできたらすごい(のでうれしい)」ととらえるため, 教師は結果などへの評価を意図してほめると考えるが, 高学年の子どもは当たり前前を「できてすごいというわけで

はない(のでうれしくない)が大切なことである」ととらえている様子がうかがえる。

Table4 できて当たり前前の勉強のことについてほめる教師の意図

	(a)	(b)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)
低学年	11	2	1	0	1	0	1
中学年	3	5	0	2	0	7	1
高学年	0	5	1	0	0	7	1

信頼している先生からほめられたときの感情については、学年差はみられず($F(2) = 1.98, n.s.$), どの学年においても、ポジティブな感情が報告されやすかった。子どもが教師の発言を効果的なものとして受け止めるには、教師 - 児童の関係性を改善することが有効という指摘もあるように(福本・松田, 1991), 信頼している教師からほめられるという、児童 - 教師間の関係性がよい状態に保たれている場合、肯定的な感情が生じやすいといえる。なお、信頼している教師がほめる意図については質問を行っていない。

(5) 小学校教師対象のインタビュー調査

教師の報告は、質的なデータとして分析を行った。A教師は教員歴24年の女性、B教師は教員歴23年の男性である。

今までできなかった勉強ができるようになってほめられた子どもの感情は、2名ともに基本的には肯定的な感情状態であると語っていた。しかし、学年が上がるにつれて、子どもの感情には変化がみられ、中・高学年になるとほめたことが伝わりづらいことやほめられたときに抵抗感を示す子どもがいることが語られた。ほめる意図については、A教師は学年ごとにほめる意図が異なるというよりも、学級運営的な「ほめ」と子ども個人の達成に注目した「ほめ」があるため、ほめる状況によってほめる意図が異なる語っていた。B教師は、低学年の子どもに対しては自己肯定感を高めるため、高学年の子どもに対しては、悩みや不安を取り除くためにほめると述べていた。ほめられた子どもの感情は、共通する内容が報告されたが、ほめる意図については、A教師は学級運営的な視点と子ども個人の両方に注目し、B教師は子ども個人に注目するという違いがみられた。

嫌いな勉強についてほめられた子どもの感情については、2名とも肯定的な感情が生じていると語っていた。ほめる意図については、低学年の子どもに対しては、どちらからも動機づけや勉強に対する関心を高めるためにほめるという内容が語られた。低学年の子どもの場合、ほめられたことでその後の動機づけや勉強に対する態度が変わりやすいという認識があるといえる。また、高学年の子どもについては、A教師とB教師で異なる語りがみられた。A教師は、次への動機づけを高めるといっても、できたことを認めるための働きかけとしてほめると述べていた。一方、B教師は、勉強に対する関心を高める

ことを直接的に意識した働きかけであることに言及していた。しかし、2名とも教師も、高学年の子どもへの勉強に対する否定的な態度や失敗経験を意識している点は共通していた。これは、学年が上がるにつれて「勉強が好き・まあ好き」と答える子どもが減少する(ベネッセ教育総合研究所, 2014)といった子どもの変化に対応した働きかけといえる。

みんなの前で勉強のことについてほめられた子どもの感情については、A教師・B教師ともに、高学年になると肯定的な感情に加え、照れや恥ずかしさも生じる場合があるという語りがみられた。ほめる意図について、A教師は、低学年の子どもについては、学校では多くの他者と生活していくことに気付かせたいなど、他者の存在を意識させるためにみんなの前でほめると報告していた。また、高学年になると「ちゃんな人」というとらえ方が固定化してくるが、教師がほめることで子どもたちに新たな他者のとらえ方をうながすためにほめると報告していた。B教師は、低学年の子どもに対しては、目標設定のために誰かをほめるといった、学級全体の変化をねらいとしてほめているという報告をしていた。また、高学年の子どもに対しては、学級全体の変化を意識したのではなく、みんなの前でほめることでその子どもの自尊心や自己肯定感を高めるといった、子ども個人への影響を想定したねらいが報告された。具体的な内容は異なっていたが、それぞれがその他の子どもの存在を意識しているという共通点があるといえる。

当たり前の勉強ができてほめられた子どもの感情は、低学年の子どもについては、2名とも肯定的な感情が生じると語っていた。しかし、高学年の子どもについては、報告内容が異なっていた。A教師は、高学年であればできて当たり前であることは自分で分かっているため、高学年の子どもは低学年の子どもよりも肯定的な感情が生じないと報告していた。一方、B教師は、高学年になるとできて当たり前であることはほめられなくなり、本人もほめられると思っていないため、先生からほめられるとうれしく感じると述べていた。これらは、A教師のように子どもの認知能力に重点を置いて感情を推測するか、B教師のようにほめる活動そのもの特徴に注目するかという、子どもの状態を把握する際の手がかりの用い方の差異によって生じた違いといえる。ほめる意図についても、2名の間で差異がみられた。A教師は、どの学年の子どもに対しても、動機づけを高めるためにほめると述べていた。B教師は、あるべき状態・目標を意識させることを念頭に置いており、その中でも低学年の子どもに対しては目標設定のための確認としてほめ、中・高学年の子どもに対しては低学年でできるようになったことを維持・再確認することを意識してほめると述べていた。B教師は、感情の

推測と同様、ほめる活動そのものに注目した報告をしており、教師の「ほめ」の認知は、教師自身の子どもや子どものおかれた状況のとらえ方の影響にも注目すべきであることが示唆される結果となった。

信頼している教師がほめたときの感情については、肯定的な感情が生じていると報告しながらも、2名とも高学年になると子どもと教師の関係性が複雑になることについて言及していた。そして、関係性が複雑になるために、信頼している教師からほめられたときに、より肯定的な感情が生じやすいと述べていた。

(4)と(5)の比較

児童と教師を対象としたインタビュー調査の内容のうち、ほめる意図について両者の回答を比較した。

できなかった勉強ができてほめられる(ほめる)場面については、子どもからは、高学年になると教師は能力や動機づけの向上のためにほめているという意見が報告されることが多かった。しかし、教師からは、このような意図は報告されず、現時点での子どもの達成を認めたり、不安を減少させるためにほめるといった意図が報告された。この差異からは、高学年の子どもは教師からほめられた際に、教師は意識していないにも関わらず、能力や動機づけを高めるといった努力を求められていると感じていることが示唆される。こういった教師からの期待感は、適度なものであれば子どもの動機づけを高めることにもつながるが、過剰になれば動機づけを低下させることにもつながる。そのため、教師は、子どもをほめる際に、現時点で取り組んでいる課題に対する言葉がけであることが分かるようにするなど、教師の本来の意図しているメッセージを伝え、子どもがプレッシャーを感じない工夫をすることが必要といえる。

嫌いな勉強のことでほめられる(ほめる)場面については、低学年の子どもの場合、教師がすごいと思っているのでほめていると述べ、教師は、動機づけを高めたいという意図があってほめていると述べるという違いがみられた。子どもが自分の出来ばえが優れていたため教師がほめていると解釈しているのであれば、自己肯定感がもたらされ、その結果、動機づけが高まることもあるだろう。また、ほめることで動機づけを高めようという教師の意図に気付かないことで、勉強に対する自信や関心が高まりやすいということも考えられる。そのため、低学年でみられた子どもと教師の間のほめる意図の認識のずれは、子どもの動機づけに否定的な影響は与えにくいものといえる。

みんなの前でほめられる(ほめる)場面については、低学年の子どもからは、結果や過程への評価としてほめるという回答が多かった。教師からは、他者を意識させるために

ほめる・見本として1人をほめるといった報告がみられた。低学年の子どもは、教師との関わりを教師と自分の一対一の間で行われたものとして受け止めやすいため、「自分がすごいから教師はほめている」と解釈するが、教師は一对多という視点を取ることができる。そのため、このような相違がみられたと考えられる。低学年の子どもにみられたほめる意図の認識の違いは、子どもの動機づけには直接的な影響は少ないと考えられる。しかし、誰か1人の子どもがほめられたときに自分にも関連のあることとして受け止められるようになることは、他者と同じようにできるようになりたい・他者よりも優れた成果を出したいなど、動機づけの高まりにもつながる。そのため、「さん上手だね」とほめるだけでなく、「みんなも〇〇さんのやり方、見てごらん」といった言葉がけを加え、注目すべきことがらを明確に伝えることといった工夫もできるだろう。

できて当たり前のことをほめられる(ほめる)場面では、低学年の子どもは結果や過程への評価のためにほめ、高学年の子どもは見本や目標の提示としてほめると述べていた。また、中・高学年では、能力ややる気の向上をねらいとしているという回答が占める割合も高かった。教師は、学年を問わず、意欲を高めることや目標の提示としてほめるという回答をしており、教師の報告を総合すると、子どもと教師のとらえ方に違いはみられなかったといえる。

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[学会発表](計4件)

青木直子(2017). 小学校教師の認識する児童の動機づけを高める「ほめ」日本発達心理学会第28回大会, p449.(P5-47)3月26日, 広島国際会議場

青木直子(2016). 児童の学習への動機づけを高めるほめ手 - 児童と教師の認知の比較 - 日本教育心理学会第58回総会, p346.(PC01-64)10月8日, かがわ国際会議場

Aoki, N. (2016). The difference in the perception of effective praise between elementary school students and teachers, The 31st International Congress of Psychology, p1164, 28th, July, Pacifico Yokohama

青木直子(2016). 勉強場面における教師からのポジティブフィードバック - 小学生対象のインタビュー調査による検討 - 日本発達心理学会第27回大会, p257.(PB-41)4月29日, 北海道大学

6. 研究組織

(1) 研究代表者

青木 直子 (AOKI, Naoko)

藤女子大学・人間生活学部・准教授

研究者番号: 20453251