

## 科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 26 年 6 月 5 日現在

機関番号：30105

研究種目：若手研究(B)

研究期間：2012～2013

課題番号：24730542

研究課題名(和文) ほめられる以前の意識と動機づけの関連

研究課題名(英文) Relationship between motivation and cognitions of contexts

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、(間接経費) 300,000円

研究成果の概要(和文)：小学校1～3年生を対象とし、ほめられる以前の認知とほめられた後の動機づけの関連を検討した。その結果、嫌いなことより好きなことをほめられたときや、いつもほめられることよりいつもはほめられないことをほめられたときなどに動機づけが高まることが明らかになった。また、活動の好み(算数が好き・嫌い)とほめられる頻度(算数でよい点を取るといつもほめられる・いつもはほめられない)という要因を組み合わせると、算数が好きでよい点を取るとほめられるという状況でさらにほめられるともっとも動機づけが高まること、要因の組み合わせによってはほめられないことに疑問をもったり、算数への関心度が変化することなども明らかになった。

研究成果の概要(英文)：This study aimed to examine the relationship between contexts before, and the motivation after students were praised. Study 1 showed that first, second, and third graders had a strong motivation when they received praise for activities they liked rather than the disliked ones, and when they were praised for activities for which they rarely received praise. In study 2, students watched four stories that had different characters that secured perfect scores in a math test, and were praised for it, but the contexts of receiving the praise differed across the stories. Specifically, the contexts were based on the interest for math (like/dislike) and frequency of praise (often/rare). The highest motivation was found in the "like-often" context. Students also reported that the character would have a stronger liking towards the subject in the "like-often" context, and in the "dislike-rare" context, he/she may question not being praised despite a good score in a disliked subject.

研究分野：教育心理学

科研費の分科・細目：若手研究(B)

キーワード：動機づけ ほめ 承認欲求 文脈

### 1. 研究開始当初の背景

これまでの「ほめ」と動機づけに関する研究には、どのようにほめると子どもの動機づけが高まるのかといった、子どもがほめられる瞬間について取り上げたものが多い (e.g. Anderson, Manoogian, & Reznick, 1976; Kamins & Dweck, 1999)。

しかし、ほめられることによって動機づけが高まるという現象は、ほめられ方に代表されるほめられる瞬間の影響のみによって生じているのではない。たとえば、子どもたちにほめられて動機づけが高まった理由などをたずねると「お母さんは、いつもほめてくれないから」「ずっとがんばってきたことだから」といったほめられる以前の状況について言及する報告がみられる (青木, 2011)。これらの説明からは、普段のほめられる頻度や、達成に必要な練習量など、ほめられる以前の状況がほめられた後の動機づけに影響を与えていることが指摘できる。

そこで、本研究では、小学校 1~3 年生を対象とし、ほめられる以前のほめられた活動・能力・ほめ手などに対する意識に注目し、ほめられる経験と動機づけの関連を検討することとした。

### 2. 研究の目的

本研究の目的は、以下の 3 点である。(1) ほめられる以前の状況について、それぞれが動機づけを高めるものであるか動機づけを低下させるものであるかを明らかにする。

(2) 動機づけを向上させるほめられる以前の状況と動機づけを低下させるほめられる以前の状況を組み合わせるなど、ほめられる以前の状況が複数の要因によって構成される場合、動機づけにはどのような影響がみられるかを明らかにする。(3) 複数の要因によって構成される状況について、子どもがどのように認知しているかを明らかにする。

### 3. 研究の方法

(1) さまざまなほめられる以前の状況について、それぞれが動機づけを高めるものであるかどうかを検討するために、1~3 年生 165 名に対し、質問紙調査を行った。具体的には、「前から好きなことができてほめられる」「前から嫌いなことができてほめられる」、「いつもほめられていることができてほめられる」「いつもはほめられないことができてほめられる」、「前から苦手だったことができてほめられる」「前から得意なことができてほめられる」など、ほめられる以前の状況に対して提示し、ほめられてがんばろうと思うのは、2 つのうち、どちらであるかをたずねた。なお、提示する状況は、子どもが認識しているほめられる以前の状況 (青木, 2012; 2014) などを参考にし、14 対を作成した。

(2) 複数の要因によって構成されるほめられる以前の状況について、各状況が動機づけ

を高めるものであるかどうかを検討するため、1~3 年生 219 名を対象とした質問紙調査を行った。使用した要因は「前から好きなことをほめられる」「前から嫌いなことをほめられる」と「いつもほめられていることをほめられる」「いつもはほめられないことをほめられる」の 2 つであった。なお、(1) により「前から好きなこと」「いつもはほめられないこと」をほめられた方が「前から嫌いなこと」「いつもほめられていること」をほめられたときよりも、動機づけが高くなることが明らかになっている。

これらの 2 つを組み合わせ、算数のテスト場面を想定した 4 つのストーリーを作成した。ストーリーの具体的な内容は、A 算数が以前から嫌いだが、よい点をとるといつもほめられている子どもが算数のテストで 100 点を取り、教師にほめられる、B 算数が好きで、よい点をとるといつもほめられている子どもが算数のテストで 100 点を取り、教師にほめられる、C 算数は嫌い、よい点をとってもいつもはほめられない子どもが算数のテストで 100 点を取り、教師にほめられる、D 算数は好きだが、よい点をとってもいつもはほめられない子どもが算数のテストで 100 点を取り、教師にほめられる、となっている。なお、これらのストーリーは、イラストとナレーションを用いたスライドによって調査対象者に提示した。

ストーリーの提示後、主人公のその後の動機づけをたずねた。動機づけについては、布施・小平・安藤 (2006) の積極的授業参加行動を参考に、ほめられた後に授業を一生懸命聞くか・授業で発言するか・宿題をするか・勉強をがんばるかという 4 項目を用い、4 件法による回答を求めた。

また、ストーリーの設定を理解しているかを確認するため、主人公は算数が好きか嫌い、また、いい点を取るといつもほめられていたかほめられていなかったかをたずねた。

(3) 複数の要因によって構成されるほめられる以前の状況に対する子どもの認知や感情反応などを確認するため、1~3 年生 30 名を対象とした対一のインタビュー調査を行った。まず、(2) で使用したストーリーの後に、主人公に勉強への動機づけをたずねたところ、主人公が「とてもがんばる・まあまあがんばる・少しがんばる・ちょっとだけがんばる」のいずれかを答えたという部分を追加したストーリーを作成した。4 つのストーリーと主人公の動機づけの対応は、(2) の結果に基づき、A は「少しがんばる」、B は「とてもがんばる」、C は「ちょっとだけがんばる」、D は「まあまあがんばる」とした。

作成したストーリーをスライドによって提示した後、「主人公は、算数が好きでいつもほめられていたって言っていたよね。算数が好きでいつもほめられるって、どんな気持ちがると思う？」というように、主人公の

普段の状況を提示しながら、主人公の感情についてたずねた。さらに、最終的に教師にほめられた後の感情についてもたずねた。

また、ストーリーの理解を確認するため、主人公の算数に対する好みと主人公が普段ほめられていたかどうかをたずねた。

#### 4. 研究成果

(1) 性別不明や欠損値のあった12名を除く153名のデータについて分析を行った。14対の選択状況は、Table1の通りである。

まず、発達差について検討するため、対ごとに3(学年)×2(条件)のカイ二乗検定を行った。検定の結果、1(a楽しいこと-bつまらないこと)、4(a前から苦手だったこと-b前から得意なこと)、5(aはじめてうまくできたこと-bいつもうまくできること)、13(a大切だと思っていたこと-b大切だと思っていなかったこと)で有意差がみられた(順に、 $p < .01$ ;  $p < .05$ ;  $p < .05$ ;  $p < .05$ )。残差分析の結果、1は2年生の「つまらない」、3年生の「楽しい」の選択数が多く、2年生の

Table1 14対の選択状況(名)

		1年生	2年生	3年生	合計
1	a	62	38	37	137
	b	6	10	0	16
2	a	12	6	4	22
	b	56	42	33	131
3	a	40	27	25	92
	b	28	21	12	61
4	a	45	33	32	110
	b	23	15	5	43
5	a	58	44	37	139
	b	10	4	0	14
6	a	15	8	5	28
	b	53	40	32	125
7	a	31	22	15	68
	b	37	26	22	85
8	a	24	11	9	44
	b	44	37	28	109
9	a	45	29	29	103
	b	23	19	8	50
10	a	58	34	29	121
	b	10	14	8	32
11	a	65	42	34	141
	b	3	6	3	12
12	a	61	46	34	141
	b	7	2	3	12
13	a	63	38	34	135
	b	5	10	3	18
14	a	48	37	30	115
	b	20	11	7	38

「楽しい」、3年生の「つまらない」は少なかった。4は、3年生の「苦手」が多く、3年生の「得意」が少なかった。5は、1年生の「いつも」3年生の「はじめて」が多く、1年生の「はじめて」、3年生の「いつも」が少なかった。13は、2年生の「大切ではない」が多く、2年生の「大切」が少なかった。

2年生は、1年生・3年生よりもつまらないことや大切だと思っていなかったことをほめられると動機づけが高まると回答した子どもの比率が高かったことから、2年生と他の学年の子どもでは、活動の楽しさや価値のとらえ方が異なり、それが動機づけの高低に反映していることがうかがえる。また、3年生は1年生・2年生よりもはじめてできたことや苦手なことをほめられると動機づけが高まるという回答が多く、学年が上がると、未達成の活動への成功に価値を置いている様子が指摘できる。これは、学年が上がるにつれて簡単なことをほめられた子どもの能力を低く評価するといった発達の變化(Barker & Graham, 1987)とも関連した結果であるといえる。

残りの10項目は、発達差がみられなかったことから、3学年の回答を合計し、二項検定を行った。その結果、2(a前と同じことよりb前とは違うこと)、3(b前から嫌いなことよりa前から好きなこと)、6(aいつもほめられていることよりbいつもほめられないこと)、8(aよくほめてくれる人よりbあまりほめてくれない人)、9(b「がんばってね」と言われていないことよりa「がんばってね」と言われたこと)、10(b怖い人よりa優しい人)、11(b普通のことよりaすごいこと)、12(b簡単なことよりa難しいこと)、14(bみんなができることよりa誰もできないこと)をほめられたとき、動機づけが高まることが示された。また、7(a注意されたことがちゃんとできたとき-b注意されなくてもちゃんとできたとき)については、有意差はみられなかった。

11・12・14のように、課題の難易度が高い課題に取り組み、達成するという状況では、子どもの有能感や課題に対する楽しさの認知は高くなり、充実感も得られる。このように、子ども自身が有能感などを認知することは、その後の自ら学ぶ意欲を高めることが指摘されている(櫻井, 2009)。そのため、このような結果になったと考えられる。

(2) 性別不明や欠損値のあった107名を除く112名のデータについて分析を行った。まず、主人公の動機づけについて、項目ごとに1~4点に得点化した。次に、4項目の合計を求め(以下、動機づけ得点とする)、Shapiro-Wilkの正規性の検定を行った。正規分布が仮定できなかったことから、フリードマン検定を行った結果、有意差がみられた( $\chi^2 = 116.88, p < .01$ )。ストーリー間の動機づけ得点の差を検討するため、有意水準を

ンフェローニの法により調整し ( $\alpha = .008$ ), 符号検定によって2ストーリーごとの比較を行ったところ, すべての対において有意差がみられた (なお, AとCの比較は  $p < .01$ , その他の比較は  $p < .001$  であった)。動機づけが高く評定された順に B, D, A, C であった (Figure1)。

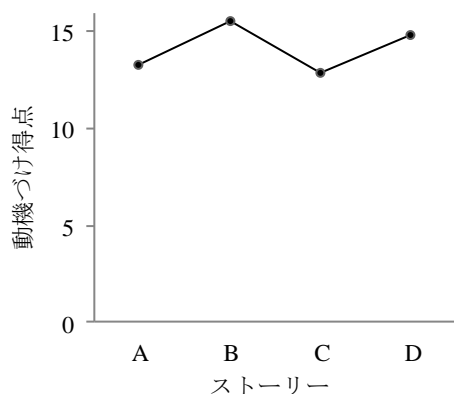


Figure1 各ストーリーの動機づけ得点

4つのストーリーのうち, B・Dは, 動機づけが高まる要因と動機づけを高めない要因によって構成されたストーリーであった。そのため, これらのストーリーでは, 主人公の動機づけは中程度と評定されるであろうと予測していた。しかし, Bがもっとも動機づけが高まると評定されるという結果が示された。Bの主人公は算数を好み, 教師からいつもほめられているので, 子どもの算数に対する認知と教師の子どもに対する行動はどちらも肯定的なものになっている。このように, ほめられる以前の文脈における子どもと教師の認知・行動にずれが生じておらず, かつ, それらが肯定的なものである場合, 子どもは最後の「ほめ」も肯定的なものとして受け止め, その後の動機づけも高いと評定したと考えられる。一方, Cでは, 算数が嫌いであり点をとってもほめられないため, 最後の「ほめ」は主人公にとって意外な経験になったといえる。このような意外性は, 動機づけを高める場合もあるが, Cのように子どもも教師も算数に対して否定的な態度をとっていたという文脈がある場合, ほめられた意外性ではなく, ほめられたことへの疑問などが生じてしまい, 動機づけが低くなることと評定されたと考えられる。

(3) 録音した子どもの報告内容は, すべて文字起こし, 質問に対する回答部分を抜き出して整理した。そして, ①普段の状況における感情報告, ②最終的に教師からほめられた後の感情報告の2つに分け, 以下の分析を行った。

①普段の状況における感情報告は, 10カテゴリーに分類した。カテゴリー名と定義は, 以下の通りである。a 肯定的な感情: 「うれしい」「いい気持ち」「楽しい」など, 肯定的な

感情が報告されているもの。b 否定的な感情: 「がっかり」「嫌だ」「不安」など, 否定的な感情が報告されているもの。c アンビバレントな感情: 「うれしいけれど悲しい」「不安だけれど少しいい気持ち」など, 肯定的な感情と否定的な感情が同時に報告されているもの。d 動機づけの向上: 「算数をがんばりたい」「難しい算数の問題を解きたい」「うまくなりたい」「できそうだ」「自信がついた」など, 算数に対する動機づけが高まること報告されているもの。また「他の勉強もがんばりたい」など, 算数以外の学習・活動に対する動機づけが高まること報告されているものもこちらに含む。e 動機づけの低下: 「算数をがんばりたくない」「算数はがんばれない」「算数の問題をやりたくない」「できないと思う」「自信がなくなる」など, 算数に対する動機づけが低くなること報告されているもの。また, 「他の勉強もがんばれない」など, 算数以外の学習・活動に対する動機づけが低下すること報告されているものもこちらに含む。f 疑問: 「どうしてほめられないのかな」「どうして今度はほめられたんだろう」「前はほめられなかったのはどうしてかな」「ほめられないのはおかしい」など, ストーリーに対する疑問が報告されているもの。g 承認欲求: 「もっとほめられたい」「がんばったらほめられるかな」「ほめられるまでやろう」など, ほめられることへの期待が報告されているもの。h 課題への肯定的な態度: 「算数が好きになる」「算数が楽しくなる」「算数を好きになりたい」など, 算数への肯定的な態度が報告されているもの。i 課題への否定的な態度: 「算数が嫌いになる」「算数以外の科目が好きになる」など, 算数への否定的な態度が報告されているもの。j その他: a~iのいずれにも分類されないもの。「○○だからほめられた・ほめられなかった」「○だから算数が好きだ・嫌いだ」など, 提示したストーリーについての解釈や, 「○○だったからほめられた・ほめられなかった」など, 別のストーリーを設定した解釈もこちらに含む。

独立した2者によって評定を行ったところ, 評定の一貫率は 84.58% であった。評定の一貫しなかった部分については, 協議の上, 決定した (Table2)。

4 (ストーリー) × 10 (カテゴリー) のカイ二乗検定を行ったところ, 有意差がみられた ( $\chi^2 = 143.20, p < .01$ ; Table2)。ストーリーごとに報告内容をみると, (2) においてももっとも動機づけが高く評定された B では, 肯定的感情が報告内容の半数以上を占めていた。Bは, 課題に対する感情価と他者からのフィードバックの状況がどちらも肯定的なものであるため, ほめられることへの疑問やアンビバレントな感情が生じにくい。そのため, 肯定的な感情が多く報告されやすかったといえる。

また, もっとも動機づけが低く評定された

Table2 各ストーリーの報告度数（下段は%）

		動機づけの高さ			
		1位	2位	3位	4位
		B	D	A	C
a	肯定的感情	31	2	18	1
		53%	4%	36%	2%
b	否定的感情	2	28	3	29
		3%	55%	6%	53%
c	アンビバレント	0	2	4	1
		0%	4%	8%	2%
d	動機づけ向上	9	3	8	2
		16%	6%	8%	4%
e	動機づけ低下	0	3	3	9
		0%	6%	6%	16%
f	疑問	0	6	1	2
		0%	12%	2%	4%
g	承認欲求	3	1	3	5
		5%	2%	6%	9%
h	課題に肯定的	2	0	5	1
		3%	0%	10%	2%
i	課題に否定的	0	3	0	1
		0%	6%	0%	2%
j	その他	11	3	5	4
		19%	6%	10%	7%

Cは、Bとは反対に課題が嫌いで他者からのフィードバックもない状況である。このように、課題に対する態度と他者からのフィードバックの状況がどちらも否定的なものであるため、肯定的な感情は生じにくく、否定的な感情が多く報告されたといえる。

このように、課題への態度とフィードバックの状況が一致している場合、肯定的（あるいは否定的）な感情が多く報告されることが明らかになったが、課題に対しては“好き”という肯定的な態度、フィードバックの状況は“ほめられない”という否定的な状態であるDでは、アンビバレントな感情ではなく、否定的感情が多く報告されている。また、否定的な感情が報告されやすいということからは動機づけが低いストーリーであるという印象もあるが、Dの動機づけの高さは4ストーリー中2位である。このことは、Dでは疑問の報告も多かったことと関連していると考えられる。好きなことをしてもほめられないという状況を経てほめられるということ、ほめられないことへの疑問が解消することによって、自己評価の高まりや努力することの価値の理解が促され、動機づけが向上する

といった現象が生じていると推測される。また、ほめられないことへの疑問から「もっとがんばればほめられるかもしれない」といった動機づけが生じていることも予測される。

②最終的に教師からほめられた後の感情情報報告は、以下の10カテゴリーに分類した。a 肯定的な感情、b 否定的な感情、c アンビバレントな感情、f 疑問、g 承認欲求、h 課題への肯定的な態度、i 課題への否定的な態度については、②と同じ定義とし、以下の3カテゴリーを新設した。新設したカテゴリーは、d 動機づけ向上の説明1：（ほめられたこと自体を理由とするもの「ほめられたから算数がんばりたい」「ほめられるからうまくなりたい」「ほめてもらったから自信がついた」など、ほめられた経験によって算数に対する動機づけが高まることが報告されているもの。また、「ほめられたから他の勉強もがんばりたい」など、算数以外の学習・活動に対する動機づけが高まることを報告されているものもこちらに含む。e 動機づけ向上の説明2（ほめられたことで生じた変化を理由とするもの）：「ほめられてうれしかったから算数がんばりたい」「ほめられて算数が好きになったからがんばれる」「いい点を取れたから自信がついた」など、ほめられた経験によって感情・認知などに変化が生じ、それによって算数に対する動機づけが高まることを報告されているもの。また、「ほめられて勉強が好きになったから他の勉強もがんばりたい」など、算数以外の学習・活動に対する動機づけが高まることを報告されているものもこちらに含む。（J）その他：a~iのいずれにも分類されないもの。「算数が好きでいつもほめられていてまたほめられた」など、提示したストーリーを説明したものや、「もっとがんばる」「がんばるようになった」「うまくなりたい」「算数の勉強を少しやろうと思う」など、動機づけが向上した理由について言及せず、提示したストーリーについて説明したものなどもこちらに含む、とした。

評定の一致率は86.5%であった。評定の一致しなかった部分については、協議の上、決定した。

カテゴリーのうち、bとcに分類されるものはなかったため、4（ストーリー）×8（カテゴリー）のカイ二乗検定を行ったところ、有意差はみられなかった（ $\chi^2 = 19.96, n.s.$ ; Table3）。すべてのストーリーにおいて、肯定的な感情が多く報告されていた。また、①の普段の状況では4例報告されていた課題に対する否定的な態度も1例となっていた。4つのストーリーはいずれも最終的には教師にほめられるというものであった。そのため、肯定的な内容の報告が多く、否定的な内容は報告されにくくなったといえる。

しかし、いくつかの報告内容からは、ほめられるまでの文脈によっては、ほめられることが子どもに否定的な影響を与える可能性

Table3 各ストーリーの報告度数（下段は%）

		動機づけの高さ			
		1位	2位	3位	4位
		B	D	A	C
a	肯定的	25	27	24	25
	感情	52%	52%	48%	50%
b	否定的	0	0	0	0
	感情	0%	0%	0%	0%
c	アンビバ	0	0	0	0
	レント	0%	0%	0%	0%
d	動機づけ	3	6	6	4
	向上1	6%	12%	12%	8%
e	動機づけ	2	1	2	2
	向上2	4%	2%	4%	4%
f	疑問	0	4	0	1
		0%	8%	0%	2%
g	承認欲求	2	1	2	1
		4%	2%	4%	2%
h	課題に	6	2	3	1
	肯定的	13%	4%	6%	2%
i	課題に	0	0	0	1
	否定的	0%	0%	0%	2%
j	その他	10	11	13	15
		21%	21%	26%	30%

があることも示唆された。たとえば、ほめられたいのでがんばりたいといった報告や、Dにおけるほめられたことへの疑問の報告がその例である。ほめられることを期待して勉強などの活動に取り組むという状態が続けば、活動そのものに対する興味・関心は育ちにくい。また、ほめられたことへの疑問といった反応は、ほめ手との関係性を悪化させたり、適切な自己評価の形成を阻害すると考えられる。このように、②の結果からは、ほめられたことで肯定的な感情が生じたり、動機づけが高まる一方で、ほめられる文脈によっては子どもに否定的な影響がある可能性も指摘することができる。

#### 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2件）

- (1) 青木直子 (2013). ほめられる以前の認知と動機づけの関連——対比較法による動機づけの高まるほめられる条件の検討——日本発達心理学会第24回大会, p162, (P1-085) 3月15日, 明治学院大

学

- (2) 青木直子 (2013). ほめられる以前の認知と動機づけの関連 (2) —小学校1～3年生の発達差の検討— 日本教育心理学会第55回総会, p10, (PA-010) 8月17日, 法政大学

#### 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