

# 達成目標理論からのほめ方の研究

How to praise the students: From Dweck's achievement goal theory

立木英香・宮本正一

(大野町立北小学校・岐阜大学教育学部)

Hideka TSUIKI and Masakazu MIYAMOTO

(North Oono Elementary School ; Gifu University)

本研究では、小学6年生を対象として、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クラスメイトがいる集団の前でほめられるのか、どちらの状況でほめられるのが効果的なのかを検討した。その結果、ほめられる場面の違いにかかわらず、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が示された。また、学習目標の強弱とほめられる状況の違いに有意な差がみられた。学習目標高群は、どちらの状況でほめられても嬉しいと感じるのに対して、学習目標低群は、一対一の状況でほめられる方が、集団の前でほめられるよりも嬉しいと感じることが明らかとなった。達成目標傾向の違いやほめられる状況の違いによって異なる感情反応がみられるといえる。単に良いことをしたからほめるのではなく、一人ひとりの児童に合った適切なほめ方をしていくことが大切である。

キーワード：達成目標理論 (achievement goal theory), ほめ (praise)

## 問題と目的

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ひとつである。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。

達成目標理論 (achievement goal theory) とは、達成状況において学習者が認知する目標が、学習者の認知・行動・動機・感情に影響を与えるという理論である (村山, 2003)。目標は、二種類が想定される。一つは、能力を伸ばすことを目指し、課題に取り組む学習目標 (learning goal) である。もう一つは、高い能力を示すことを目指し、課題に取り組む遂行目標 (performance goal) である (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988)。

Dweckは自身が行った、子どもの学習性無力感に関する一連の研究において、課題を失敗した後に容易に学習性無力感に陥る子どもと、課題を失敗した後も課題に対して粘り強い子ど

もに注目した。そして、それぞれの子どもが、全く異なる一定の認知、感情、行動のパターンを示すことを観察した。Dweckは、このパターンの相違を、両者が課題時に追求している目標の相違から説明可能であると考え、その仮説を一連の研究で実証した (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988)。

さらに、課題遂行時にどちらの達成目標を選択するかについて、暗黙の知能観が重要な役割を果たすとした。暗黙の知能観とは、知能概念に関して個人が抱く、普段は意識されないような個人がもつ能力や知能に対する信念であり (村山, 2003)、二つの達成目標に対応して二つの知能観が想定される。一つは、有能さの基準を自身におき、知能は可塑性があり増大するとする、増大的知能観 (増大理論: incremental theory) である。これは学習目標を導く。もう一つは、有能さの基準を他者におき、知能は固定的で自分では制御できないとする、実体的 (固定的) 知能観 (実体理論: entity theory)

である。これは遂行目標を導く。

学習目標と遂行目標という二つの達成目標志向性と、増大的知能観と実体的知能観という二つの知能観によって、Dweck (1986) は学習性無力感に陥りやすい子どもと粘り強い子どもの違いを捉えようとした。Dweckのモデルは、知能観によって行動の主体がもつ達成目標志向性が異なり、さらに能力への自信（有能感）の高低によって、行動のパターンの違いが生じることを示した。例えば、増大的知能観をもつ場合、達成目標志向性は学習目標になり、能力への自信の高低に関わらず行動のパターンは課題に対して粘り強くなる。一方で、固定的知能観をもつ場合、達成目標志向性は遂行目標となり、能力への自信が高い場合には課題に対して粘り強くなるが、能力への自信が低い場合に学習性無力感に陥りやすくなるとされる（山口, 2012）。知能観と目標理論を組み合わせることで、動機づけのプロセスを説明したのである（表1）

表1 Dweckの知能感、達成目標、有能感からみた行動パターン

暗黙の知能感	目標志向性	有能感	行動パターン
増大理論 →	学習目標	高い →	習得志向的
		低い →	習得志向的
実体理論 →	遂行目標	高い →	習得志向的
		低い →	無力感

速水・伊藤・吉崎 (1989) は、中学生一人ひとりの生徒がもつと予想される達成目標傾向の型と関連諸変数（学習方法、能力・努力観、テスト得点の自己評価基準）との関連を検討した。その結果、単に一つの目標傾向の強弱によってではなく、二つの目標傾向の相対的な強弱のパターンによって、他の関連諸変数における差が説明できることが明らかになった。具体的には、学習目標傾向が強く遂行目標傾向の弱い生徒と、遂行目標傾向が強く学習目標傾向の弱い生徒との間に多くの差異が認められた。

ところで、ほめることには、様々な要因が関係してくる。例えば、いつほめるのか、どこでほめるのか、何をほめるのか、どのようにほめるのか、ほめられるまでの過程、ほめる側とほめられる側の関係等である。

しかしながら、ほめることの効果を中心とし

た研究が多く行われている一方、子どもの「ほめ」に対する認識や感情を扱った研究は少ない。ほめるということは、ほめ手から受け手への一方的な伝達ではなく、複雑な社会的コミュニケーションであり、対人間のコミュニケーションである。例えば、教師の「ほめ」に対する生徒の反応は、非常にポジティブなものからネガティブなものまでである。例えば、ある生徒にとっては、特定の「ほめ」が強化子として機能するが、別の生徒にとっては関心のないもの、逆に皮肉や罰せられた経験として認識されることもある。ほめ手がほめる意図により行った「ほめ」であっても、ほめられた体験として成立しない場合もあるのである。それにも関わらず、「ほめ」に関する研究の多くは、ほめ手の視点から行われ、「ほめ」の相互作用性、特にほめられる側の視点は軽視されてきた。そのため、ほめられる側の「ほめ」の認識を明らかにするような研究を行う必要がある（青木, 2005）。

そこで、ほめられる側の「ほめ」の認識を明らかにするために、青木 (2009) は、ほめられる際の他者の存在の有無によって、感情反応に差異がみられるかを検討した。教師からほめられる際、教師と一対一の状況とクラスメイトがいる状況を提示し、それぞれの場合に生じると思われる感情についてたずねた。小学1年生30名を対象とし、場面想定法を用いたインタビュー調査を行った。その結果、感情反応には以下の4パターンがあることが明らかになった（表2）。パターンAは、一対一状況でもクラス状況でもほめられることが肯定的な感情経験をともなうものであった。このパターンに分類された調査参加者が24名と、全体の80%を占めていることから、ほめられた際の感情反応として肯定的な感情が生じることは、小学1年生の子どもにとって一般的なものといえる。また、パターンB、パターンCのように、これまでほめられた際の感情として取り上げられることが少なかった、はずかしさ・緊張といったものも、ほめられた際の感情として生じていることが明らかになった。この結果は、ほめられることが必ずしも肯定的な感情のみを引き起こすわけではないことを示している。

表2 2つの状況間での報告内容のパターンと人数

	一対一状況	クラス状況	人数
パターンA	+	+	24
パターンB	+	+, -	2
パターンC	+	-	2
パターンD	+	< +	2
			(30)

(+は肯定的感情, -は否定的感情を表す。)

このように、ほめられる状況での感情反応には様々なものがある。感情反応に違いがみられるのは、一人ひとりのもっている達成目標傾向が異なるからではないかと考えられる。なぜなら、達成目標はその人の感情に影響を与えるからである。

また、ある生徒が簡単な課題を行った後にほめられるという映像を見せて、その生徒の努力や能力観を評価させると、4～5歳児と8～9歳児はその生徒の能力が高いと評価するが、11～12歳は能力が低いと評価するようになるなど、年齢が上がるにつれて、ほめられるということの受け止め方は変化していく。この変化に伴って、クラスメイトからもほめられたいという欲求が低くなることや、教師からほめられる場面をクラスメイトにもみられることが、能力の低さが露呈する場面として認知されるようになる可能性もある。ほめられることを肯定的にとらえることは、ほめられることが能力の低さであるととらえない小学校1年生の段階では多くみられるが、年齢が上がるにつれて減少していくことが予想される(青木, 2009)。

さらに、若い頃は増大的知能観をもつことが多く、年齢が上がると(10-12歳くらい)固定的知能観をもつようになる(Dweck, 1999)とされている。知能観と達成目標には関連があるため、年齢が上がるにつれて知能観が変化してくるということは、年齢が上がるにつれて一人ひとりのもつ達成目標傾向も変化していくのではないかと予測される。

そこで、青木(2009)の研究では、小学校1年生を対象としていたが、本研究では小学校高学年を対象とする。年齢が上がった小学校高学年では、ほめられるということの受け止め方や達成目標傾向も変化していくため、教師から一対

一の時にほめられる状況とクラスメイトがいる集団の前ではほめられる状況とでは、感情反応も変わってくるのではないかと予測される。

よって本研究では、小学校高学年の児童を対象とし、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はほめられるのかクラスメイトがいる集団の前ではほめられるのか、どちらの状況でほめられるのが効果的なのかを明らかにすることを目的とした。

### 仮説

達成目標傾向とほめられる状況の違いによって、どのような感情反応がみられるのかについて、以下の仮説を立てた。

仮説①学習目標傾向が弱く遂行目標傾向も弱い児童は、学習性無力感のような状態に陥っていると考えられ、どちらの状況でほめられてもあまり肯定的感情が生じないだろう。

仮説②学習目標傾向が弱く遂行目標傾向が強い児童は、他者から認められることを志向する傾向が強いため、クラスメイトがいる集団の前ではほめられる状況の方が、教師と一対一の状況でほめられる状況よりも肯定的感情が生じるだろう。

仮説③学習目標傾向が強く遂行目標傾向が弱い児童は、学習それ自体に価値を置く傾向が強いため、教師と一対一の状況でほめられるのと集団の前ではほめられる状況の感情に差がみられない、もしくは教師と一対一の状況でほめられる状況の方が、クラスメイトがいる集団の前ではほめられる状況よりも肯定的感情が生じるだろう。

仮説④学習目標傾向が強く遂行目標傾向も強い人は、物事に対してのやる気や意欲があると考えられるので、どちらの状況でほめられても肯定的な感情反応が生じるだろう。

### 方法

#### 調査協力者

岐阜県内の小学校6年生児童120名(1クラス40名 3クラス, 男子60名 女子60名)

#### 実施時期

2012年9月中旬

**調査内容**

質問紙調査を行った。内容は以下の三つで構成した。

① 学習目標か遂行目標のどちらを強くもっているのか測定する質問 (1~19問)

・青木・中島 (2011) が、速水・伊藤・吉崎 (1989) の達成目標尺度を参考に小学生向けに作成した目標志向性を測る尺度19項目を用い、「あてはまらない (1点)」「あまりあてはまらない (2点)」「どちらでもない (3点)」「あてはまる (4点)」「とてもあてはまる (5点)」の5段階評定とした。

② 学校生活におけるほめられる場面での質問 (場面1~場面4)

場面1 そうじの時間

場面2 係の仕事

場面3 授業中での挙手・発表

場面4 自主勉強

・場面1~4のそれぞれにおいて以下の内容を調査した。

①先生に直接ほめられた時の気持ちにあてはまるものを選択

②帰りの会などでみんなの前でほめられた時の気持ちにあてはまるものを選択

①②について、「うれしくない (1点)」「あまりうれしくない (2点)」「どちらでもない (3点)」「うれしい (4点)」「とてもうれしい (5点)」の5段階評定とした。

③上の①②のうち、どちらの場面の方がよりうれしいかを選択させた。

③ 今まで先生からほめられて嬉しかったことに関する質問

①どんなことをほめられたのかを記述した。

②それは直接ほめられたのか、集団の前でほめられたのかを選択させた。

**結果**

本研究では、教師と一対一の時にほめられることを対面賞賛、クラスメイトがいる集団の前でほめられることを集団賞賛、ほめられる状況

をまとめたものを単に賞賛と呼ぶことにする。

**指標の得点化**

**達成目標傾向を測る尺度の得点化** 達成目標傾向を測定するために、2つの下位尺度である学習目標尺度、遂行目標尺度ごとに、各尺度を構成するすべての項目の得点を合計し、項目数で割った値を各下位尺度における尺度得点とした。またその平均をそれぞれ、学習目標平均、遂行目標平均とした。

**ほめられた時の気持ちの得点化** 場面1~場面4において、教師と一対一の時にほめられる状況、集団の前でほめられる状況ごとに得点を合計し、ほめられた時の気持ち得点とした。またその平均をそれぞれ、対面賞賛平均、集団賞賛平均とした。さらに、ほめられる状況一つにまとめた得点の平均を、賞賛平均とした。

**達成目標傾向の強弱による被験者の分類**

学習目標か遂行目標のどちらを強くもっているのか測定する質問を用いた。被験者ごとに学習目標尺度の合計点を項目数で割ったものを学習目標平均と比較し、平均を基準にそれ未満とそれ以上で2群に分けた。同様に、被験者ごとに遂行目標尺度の合計点を項目数で割ったものを遂行目標平均と比較し、平均を基準にそれ未満とそれ以上で2群に分けた。それぞれの高低群の組み合わせにより、表3の4群に分類した。

また、学習目標と遂行目標の相関をみたところ、強い正の相関がみられた ( $r=.842, p<.01$ )。

表3 達成目標傾向の4群の組み合わせ及び人数

4群	学習目標	遂行目標	人数
1	低	低	38
2	低	高	22
3	高	低	19
4	高	高	41
			(120)

**ほめられた時の感情反応の検討**

**ほめられた時の感情反応** ほめられた時の気持ち得点により、低群・中群・高群 (低群: 1点以上2.5点未満 [うれしくない], 中群: 2.5点以上3.5点未満 [どちらでもない], 高群: 3.5点以上5点以下 [うれしい]) に分類し人数を集計した。低群はほめられた時に否定的感情が生じ、

中群はほめられた時の感情は肯定的なものでも否定的なものでもどちらともいえず、高群はほめられた時に肯定的感情が生じるといえる。対面賞賛、集団賞賛、賞賛平均ごとに、ほめられた時の気持ち得点によって、低群・中群・高群の人数を集計した(表4)。さらに、賞賛平均におけるほめられた時の気持ち得点の分布人数を図1に示した。ライアンの名義水準を用いた多重比較の結果、対面賞賛、集団賞賛、賞賛平均のいずれにおいても、高群は低群・中群よりも、5%水準で有意に人数が多かった。さらに、高群は、全体の人数の65%を占めていた。

表4 ほめられた時の気持ち得点の分布人数

	対面賞賛	集団賞賛	賞賛平均
低群	13	20	14
中群	21	27	28
高群	86	73	78
計	120	120	120

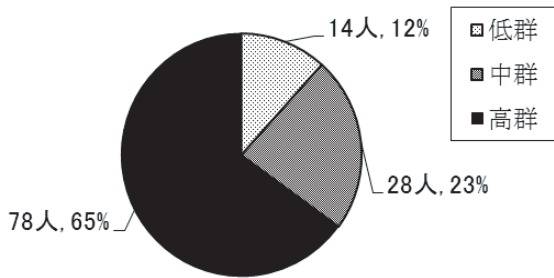


図1 ほめられる時の気持ち得点の分布人数 (すべての場面)

**ほめられた時の感情反応と場面** ほめられた時の4つの場面設定の中で、場面1と場面2をまとめたものを「学習に関係しない場面」、場面3と場面4をまとめたものを「学習に関係する場面」、場面1～場面4をまとめたものを「すべての場面」とした。ほめられる場面の違いによって、ほめられた時の気持ち得点の平均が変化するかを検討するために、対面賞賛と集団賞賛と賞賛平均の平均を算出し、ほめられた時の気持ち得点によって低群・中群・高群に分類した(表5)。その結果、場面3のみ中群に分類された。次に、ほめられる場面ごとの対面賞賛と集団賞賛の平均を図2に示した。対面賞賛と集団

賞賛の相関を調べたところ、強い正の相関がみられた( $r=.938, p<.01$ )。

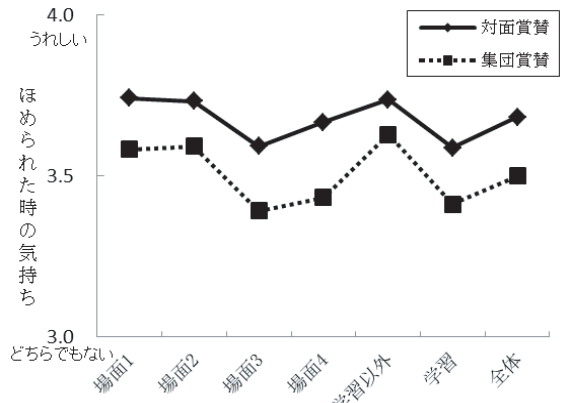


図2 ほめられる場面ごとの対面賞賛と集団賞賛の平均

**達成目標傾向とほめられる状況との関連の検討**

各群の対面賞賛と集団賞賛における気持ち得点の平均を比較したところ、どの場面においても、4群>3群≧2群>1群という傾向がみられた。

次に、学習目標と遂行目標とほめられる状況の3要因において関連がみられるかを検討するために、場面ごとに分析を行った。「すべての場面」における、4群のほめられる状況の気持ち得点の平均と算出し、気持ち得点によって低群・中群・高群に分類した(表5)。その結果、1群のみ中群、2群・3群・4は高群となった。つまり、学習目標も遂行目標も低い1群は教師からほめられても「どちらでもない」と感じていた。

表5 4群のほめられる状況の平均と気持ち得点による分類

(すべての場面)			
達成目標傾向	状況	平均	気持ち得点による分類
1群	対面賞賛	3.19	中群
	集団賞賛	2.84	
	賞賛平均	3.02	
2群	対面賞賛	3.73	高群
	集団賞賛	3.50	
	賞賛平均	3.61	
3群	対面賞賛	3.76	高群
	集団賞賛	3.75	
	賞賛平均	3.76	
4群	対面賞賛	4.08	高群
	集団賞賛	3.99	
	賞賛平均	4.04	

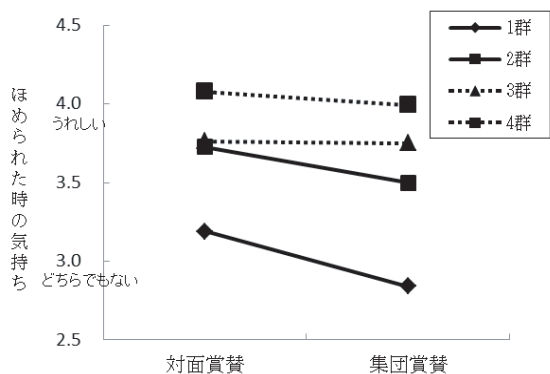


図2 4群のほめられる状況における気持ち (すべての場面)

ほめられた時の気持ち得点について、学習目標 (A要因:被験者間要因)の強弱と遂行目標 (B要因:被験者間要因)の強弱とほめられる状況 (C要因:被験者内要因, 2水準:対一・集団の前)の3要因混合計画の分散分析を行った (表6)。その結果, A×Bの交互作用は有意ではなかった ( $F(1, 116) = 0.83, n.s.$ )。学習目標の主効果が有意であり ( $F(1, 116) = 13.38, p < .01$ )、学習目標高群の方が低群よりも嬉しい気持ちが強かった。遂行目標の主効果が有意であり ( $F(1, 116) = 7.61, p < .01$ )、遂行目標高群の方が低群よりも嬉しい気持ちが強かった。ほめられる状況の主効果が有意であり ( $F(1, 116) = 10.11, p < .01$ )、教師と対一の時にほめられる方が集団の前でほめられるよりも嬉しい気持ちが強かった。

表6 3要因混合計画の分散分析の結果 (すべての場面)

要因	平方和	自由度	平方平均	F値
学習目標 (A)	18.18	1	18.18	13.38 **
遂行目標 (B)	10.34	1	10.34	7.61 **
A×B	1.35	1	1.35	1.00 n.s.
個体差 (S)	157.61	116	1.36	
-----				
状況 (C)	1.53	1	1.53	10.11 **
B×C	0.01	1	0.01	0.05 n.s.
A×C	0.77	1	0.77	5.07 *
A×B×C	0.13	1	0.13	0.83 n.s.
S×C	17.53	116	0.15	
全体	207.45	239		+p<.10 *p<.05 **p<.01

さらに、学習目標とほめられる状況において、交互作用も有意であった ( $F(1, 116) = 5.07, p < .05$ )。そこで、単純主効果の検定を行った。その結果、学習目標において、集団状況でほめ

られる時が有意であり ( $F(1, 116) = 8.86, p < .01$ )、学習目標高群の方が低群よりも嬉しい気持ちが強かった。遂行目標において、集団状況でほめられる時が有意であり ( $F(1, 116) = 15.32, p < .01$ )、遂行目標高群の方が低群よりも嬉しい気持ちが強かった。さらに、ほめられる状況において、学習目標低群では有意であり ( $F(1, 116) = 14.75, p < .01$ )、高群では有意ではなかった ( $F(1, 116) = 0.43, n.s.$ )。このことから、学習目標高群はどちらの状況でほめられても嬉しいのに対して、学習目標低群は教師と対一の時にほめられる方が集団の前でほめられるよりも嬉しい気持ちが強いことが分かった。

さらに、場面ごとに分析を行った結果、同様にどの場面の分析においても、学習目標の強弱と遂行目標の強弱とほめられる状況の3要因での交互作用は有意ではなかった。しかし、学習目標の強弱とほめられる状況の2要因では、場面2・場面4・「学習に関係する場面」・「学習に関係しない場面」・「すべて場面」の計5つの分析において交互作用がみられた。

### 考察

#### 達成目標傾向について

達成目標傾向による分類の結果 (表3)、1群と4群の人数の方が多く、2群と3群の人数の方が少なかった。これは、速水・伊藤・吉崎 (1989) の達成目標傾向の強弱での分類人数と同様の傾向であった。

学習目標と遂行目標の相関をみたところ、強い正の相関がみられた。これは、学習目標と遂行目標は互いに独立したのではなく影響しあうものであることを示している。どちらかの目標が高ければ、もう一方の目標も高くなり、反対にどちらかの目標が低ければ、もう一方の目標も低くなることが多いと予測される。

また、達成目標傾向とほめられる状況の分析において、いずれの場面でも、学習目標高群の方が低群よりもほめられた際の嬉しい気持ちが強く、遂行目標高群の方が低群よりもほめられた際の嬉しい気持ちが強かった。このことから、達成目標傾向を強くもっている児童ほど、ほめられた時に肯定的感情が生じることが分かった。

### ほめられた時の感情反応について

青木（2009）の研究において、対面賞賛、集団賞賛のどちらの状況においても嬉しいという肯定的感情反応が生じるパターンに分類された被験者は、全体の80%を占めていた。その結果から、小学校1年生の児童にとって、ほめられた際の感情反応として肯定的な感情が生じることは一般的なものといえた。本研究において、ほめられた時の気持ち得点により、低群・中群・高群に分類し人数を集計したところ、対面賞賛、集団賞賛、賞賛平均のいずれにおいても、高群は低群・中群よりも5%水準で有意に人数が多かった。また、高群はそれぞれ全体の65%の人数を占めていた。これらの結果から、小学校6年生においても、ほめられたことによって嬉しいという肯定的感情が生じることが多いと考えられる。

しかしながら、小学校1年生の結果と比較すると、小学校6年生の方が嬉しいと感じる人数の割合は減少傾向にある。さらに、小学校1年生においては、どちらの状況でも否定的な感情を報告するという児童はみられなかった（青木，2009）のに対して、本研究の小学校6年生においては何人かの児童にこの傾向がみられた。

このことは、小学校1年生の段階では、ほめられることが能力の低さであるにとらえないため、ほめられることを肯定的にとらえる児童は多くみられるが、年齢が上がるにつれて減少していくことが予想される（青木，2009）ことを支持している。年齢が上がるにつれて、ほめられるということの受け止め方は変化していくことが示唆された。この変化に伴って、クラスメイトからもほめられたいという欲求が低くなったり、教師からほめられる場面をクラスメイトにもみられることが、能力の低さが露呈する場面として認知されるようになったりする可能性もあると考えられる。

### ほめられた時の場面について

ほめられる場面ごとに対面賞賛と集団賞賛の平均を算出したところ、強い正の相関がみられた。どの場面においても、ほめられた時の気持ち得点は、対面賞賛の方が集団賞賛より高かった。また、達成目標傾向とほめられる状況の関

連の分析において、いずれの場面の分析においても、教師と対一の時にほめられる方が集団の前でほめられるよりも嬉しい気持ちが強かった。これらの結果から、学校生活でよく起こるほめられる場面において、その場面の違いにかかわらず、教師から対一でほめられるのを嬉しいと感じる児童の方が、集団の前でほめられるのを嬉しいと感じる児童よりも多いことが示された。

また、ほめられる場面ごとの賞賛平均は、場面1≒場面2>場面4>場面3となった。学習に関係しない場面（場面3・場面4）の方が、学習に関係する場面（場面1・場面2）よりも、ほめられた時の気持ち得点が高かった。学習に関係する場面の中でも授業中での挙手・発表を扱った場面3は、ほめられた時の気持ち得点が一番低かった。さらに、気持ち得点の大きさは、場面3のみ中群[どちらでもない]で、他の場面はすべて高群[うれしい]であった。これらの結果から、授業中での挙手・発表についてほめられることは、あまり肯定的感情が生じないのではないかと推測される。

以上の考察より、小学校6年生児童において、そうじの時間や係の仕事のような学習に関係しない内容をほめられる方が、授業中での挙手・発表や自主勉強のような学習に関係する内容をほめられるより、肯定的感情が生じる傾向があると考えられる。

さらに、ほめられる場面ごとの分析結果では、場面2、学習に関係しない場面、「すべての場面」で、交互作用に有意な差がみられ、場面4、学習に関係する場面で、交互作用に有意な傾向がみられた。これらのことから、ほめられる場面の違いによって、ほめられた時の感情反応が変わってくるのではないかと考えられる。従来の達成目標理論の研究では、学業との関連をみるものが多かったが、学業に関係しないものとも関連がみられることが明らかになった。

### 達成目標傾向とほめられる状況との関連について

各群の対面賞賛と集団賞賛におけるほめられた時の気持ち得点の平均を比較したところ、どの場面においても、4群>3群≧2群>1群という傾向がみられた。青木・中島（2011）の研

究結果によると、あこがれ高群においても低群においても、意欲ややる気はマスタリー目標（学習目標）に影響を与えることが示された。また、負けん気や妬みはパフォーマンス目標（遂行目標）に影響を与えていた。このことから、意欲が高く、やる気もち、負けん気が強いような児童は、学習目標や遂行目標を強くもっていると考えられる。4群は、学習目標傾向が強くと遂行目標傾向も強いので、そのような気持ちを強くもっていると推測される。そういった気持ちを強くもっている児童は、ほめられると嬉しいと感じることが示唆された。

「すべての場面」の分析結果で、達成目標傾向の4群において、ほめられた時の気持ち得点により低群・中群・高群に分類した。その結果、1群のみ中群であった。1群の児童は、ほめられた際の感情反応が肯定的なものでも否定的なものでもないことから、どちらの状況でほめられてもあまり肯定的感情が生じていないことが示された。2群・3群・4は高群であったことより、ほめられた際に肯定的な感情反応が生じることが分かった。1群の児童は、学習目標傾向が弱くと遂行目標傾向も弱いので、どちらの状況でほめられてもあまり嬉しくはないと感じているということである。この結果は、ほめられることが必ずしも肯定的な感情のみを引き起こすわけではないことを示しており、青木（2009）の結果を支持している。

一方で、場面ごとの分析のいずれにおいても、学習目標の強弱と遂行目標の強弱とほめられる状況の3要因での交互作用は有意ではなかった。しかし、学習目標の強弱とほめられる状況の2要因では、場面2、場面4、学習に関係する場面、学習に関係しない場面、「すべて場面」の計5つの分析において交互作用がみられた。速水・伊藤・吉崎（1989）の研究では、単に一つの目標傾向の強弱によってではなく、二つの目標傾向の相対的な強弱のパターンによって、他の関連諸変数における差が説明できるということが明らかになった。そのことより、学習目標と遂行目標の強弱によって、どちらの状況でほめられる方がより肯定的感情が生じるのかということが説明できる。しかしながら、本研究では学

習目標の強弱のみとほめられる状況において関連がみられた。こういった結果になったのは、学習目標と遂行目標には強い正の相関がみられることと関係しているかもしれないと考えられる。学習目標と遂行目標は互いに独立したものではなく影響しあうものであり、どちらかの目標が高ければ、もう一方の目標も高くなり、反対にどちらかの目標が低ければ、もう一方の目標も低くなることが多いと予測されるためである。

櫻井（1989）は学習動機測定尺度を小学5、6年生406名に実施し、因子分析を行った。その結果、3つの因子が抽出され、これまでの知見を踏まえて、①内的動機因子、②外的動機因子、③外生動機因子、と命名した。目標志向性の分類によれば、内的動機因子は学習目標に関する因子ということができ、外的動機因子と外生動機因子は遂行目標に関する因子ということができると述べた。櫻井（1989）の研究で明らかになったのは、一つ目に内的動機尺度と外的動機尺度とは無相関であり、内発的動機と外発的動機は両極性の動機ではないことである。このことから、実際の学習場面において、内的な動機を多くもっている子どもが必ずしも外的な動機を少なくもっているとはいえないことが明らかとなった。従来、内発的動機と外発的動機を対立するものとして捉えて測定する試みがなされてきたが、これには注意を要するということがある。二つ目に、内的動機尺度と外生的動機尺度との間には正の有意な相関がみとめられ、内的動機の高い子どもは外生的動機も高いことを示唆している。これは、学習それ自体に興味をもって勉強している子どもでも、それと同時に外生的動機をもっていることを示している。

これらの結果を言い換えると、学習目標と遂行目標の間には正の有意な相関が認められ、学習目標の高い子どもは遂行目標も高いことが示唆されるということになる。これらの考察より、本研究の結果は櫻井（1989）の結果を支持するものであるといえる。

また、鈴木・櫻井（2011）は内発的及び外発的な利用価値が学習動機づけに与える影響の検討を行った。習得目標（学習目標）、遂行接近目



標、遂行回避目標の三つの目標を説明変数、メタ認知的方略を目的変数とした重回帰分析の結果、習得目標のみが有意な正の影響を示していた。つまり、学習に関して言えば他者に勝つことを目標にする、もしくは他者に負けるのを避けることを目標にするかどうかは学習にはあまり関係なく、学習目標の高低が関係していると示された。このことから、遂行目標の高低はあまり関係なく、学習目標の高低が影響を与えるということが明らかとなった。

以上より、本研究において学習目標の強弱のみとほめられる状況において関連がみられたことは、櫻井(1989)、鈴木・櫻井(2011)の研究結果を支持しているためであると考えられる。よって、以下学習目標高群である1群・2群と学習目標低群である3群・4群を同じ傾向のあるものとして考察していく。いずれの場面の分析においても、学習目標高群はどちらの状況でほめられても嬉しいのに対して、学習目標低群は教師と一对一の時にほめられる方が集団の前でほめられるよりも嬉しい気持ちが強いことが分かった。

仮説① 1群の児童は、ほめられた時の気持ち得点の分類により、どちらの状況でほめられてもあまり肯定的感情が生じていないことが示された。この群に分類された児童は、学習目標も遂行目標も低いので、意欲ややる気も低い傾向にあるだろうと推測される。学習性無力感の状態に陥っているかどうかまでは判断できないが、そういった可能性が示唆された。これらのことから、仮説1は概ね支持されたといえる。

仮説② 2群の児童は、いずれの場面の分析においても、教師と一对一の時にほめられる方が集団の前でほめられるよりも嬉しい気持ちが強かった。仮説2は支持されなかった。

仮説③ いずれの場面の分析においても、学習目標高群はどちらの状況でほめられても同程度に嬉しい気持ちが強かったことから、教師と一对一の状況でほめられるのと集団の前でほめられる状況の感情に差がみられないといえる。しかし、教師と一对一の状

況でほめられる状況の方が、クラスメイトがいる集団の前でほめられる状況よりも肯定的感情が生じるだろうということは、明確にはいえなかった。これらのことより、仮説3は一部支持された。

仮説④ 各群の対面賞賛と集団賞賛における気持ち得点の平均を比較したところ、いずれの場面においても、4群の児童の得点が一番高く、強い肯定的感情が生じていた。さらに、いずれの場面の分析においても、学習目標高群はどちらの状況でほめられても同程度に嬉しい気持ちが強かった。このことより、仮説4は支持された。

### まとめと今後の展望

ほめることは、子どもを成長させることにおいて非常に重要な指導・支援の一つである。ほめられることは、多くの児童にとって肯定的感情が生じるものであったが、そうではない児童もいることが明らかになった。その割合は少ないものの、ほめることが常に感情的側面に良い影響を与えるとは限らないことを示唆している。単に良いことをしたからほめるのではなく、一人ひとりの児童に合った適切なほめをしていくことが重要になってくる。

Dweck(1999)は、これまでの研究をまとめ、適切でない場合の「ほめ」が生徒に与える悪影響について述べている。例えば、簡単なことについてほめることは、その生徒に“あなたは頭がよくない”ということ伝えることになるという。また、Dweckは、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」と指摘している。

今回分類した4群の中でも、学習目標低群・遂行目標低群の児童は、ほめられることにあまり肯定的感情をみせないため、ほめる際には特に慎重になる必要がある。この群に分類される児童は、教師と一对一の時にほめられる方が、クラスメイトのいる集団の前でほめられるよりも嬉しいという結果であった。この結果より、そういった児童をほめる際には、一对一でほめるなどの配慮や気遣いをしていくことが大切で

あるといえる。また、達成目標志向が低いということは、意欲ややる気も失いがちである可能性も考えられるので、普段の指導から、自己肯定感や自尊感情が高まるような関わりをしていくことが重要であると考えられる。

また、学級の雰囲気としての目標志向性として、理解や熟達など個人の進歩を大切にする学級もあれば、相対評価や競争を重視する学級もあるだろう。学習目標と遂行目標の区別をこのように学級などの教育環境の雰囲気として位置付けることもできる。誤りや失敗を肯定的にとらえて努力を恐れぬような児童を育てるような、学習目標の学級の雰囲気を作り出すことが大切になるだろう。

ほめることは子どもの発達に欠かせないものである。子どもの一人ひとりの達成目標の志向性に合わせて、発達の一助となるような適切なほめ方をしていく必要がある。

ほめることには、ほめられる状況以外にも様々な要因が複雑に関係している。今後の研究では、いつほめるのか、どのようにほめるか、ほめられるまでの過程、ほめる側とほめられる側の関係等、色々なものに焦点を当てていく必要があるだろう。どのようにほめると、子どもたちがより嬉しいと感じるのかを明らかにすることによって、様々なことに対するやる気や意欲が高まり、いきいきとした学校生活を送ることができるようになるだろう。それは、子どもたちの成長や人間形成に繋がっていく。

### 引用文献

青木直子 (2005). ほめることに関する心理学的研究の概観 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, 52, 123-133.

青木直子 (2009). 小学校1年生のほめられたことによる感情反応：教師と一対一の場合とクラスメイトがいる場合の比較 発達心理学研究, 20, 155-164.

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, 47, 41-59.

青木多寿子・中島恭 (2011). 児童・生徒の向上心、目標志向性に及ぼす"あこがれ"の影響 学習開発学研究, 4, 67-73.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes

affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

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

原岡一馬 (1992). 子どもの人間形成に及ぼす賞罰 児童心理, 36, 34-46.

速水敏彦・伊藤篤・吉崎一人 (1989). 中学生の達成目標傾向 名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科, 36, 55-72.

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

上寺久雄 (1996). 子どものほめどき・叱りどき 児童心理, 40, 35-39.

蓑田裕久・藤井勉・上淵寿 (2009). 潜在的測定法による達成目標理論へのアプローチ— Implicit Association Testを用いて— 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 60, 141-148.

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回大会発表論文集, 313.

村山航 (2003). 達成目標理論の変遷と展望 「緩い統合」という視座からのアプローチ 心理学評論, 46, 564-583.

永田良太・三崎千尋・森敏昭 (2005). 子どもへの言葉かけに関する研究—「ほめ」と「叱り」に着目して— 学校教育実践学研究, 11, 37-44.

櫻井茂男 (1989). 小学生における学習動機の測定 奈良教育大学紀要, 38, 207-214.

鈴木高志・櫻井茂男 (2011). 内発的および外発的な利用価値が学習動機づけに与える影響の検討 教育心理学研究, 59, 51-63.

高崎文子 (2000). 達成場面で乳児が受けるフィードバックと達成行動との関連 ヒューマンサイエンスリサーチ (早稲田大学大学院人間科学研究科), 9, 71-82.

高崎文子 (2002). 乳幼児期の達成動機づけ—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.

山口剛 (2012). 動機づけの変遷と近年の動向 —達成目標理論と自己決定理論に注目して— 法政大学大学院紀要, 69, 20-38.