

『就実大学大学院教育学研究科紀要 2018（第3号）』 抜刷

就実大学大学院教育学研究科 2018年3月10日 発行

親の働きかけやほめ方が
児童の達成動機に与える影響

—原因帰属様式を媒介として—

**The Effects of Parents' Educational Behavior and Praise on School
Children's Achievement Motivation
—Examination of Mediating of Causal Attributional Style**

原 奈津子

親の働きかけやほめ方が児童の達成動機に与える影響

—原因帰属様式を媒介として—

原 奈津子

The Effects of Parents' Educational Behavior and Praise on School Children's Achievement Motivation —Examination of Mediating of Causal Attributional Style

Natsuko HARA

抄録

本研究では、児童の親からの教育的な働きかけやほめ方が、児童の原因帰属様式を媒介として達成動機に与える影響を検討した。努力やプロセスを重視したはたらきかけ・ほめ方と、結果の良しあしを重視した働きかけやほめ方の2つを比較することを目的とし、93名の児童を対象に、親からの働きかけやほめ方の知覚、成功や失敗の原因帰属、達成動機を調査した。保護者からのほめ方や働きかけと原因帰属様式および達成動機との関係についてのパス解析の結果、努力をほめられる程、また、成功や失敗を努力に帰属させる程、達成動機は高くなり、逆に結果をほめられる程、達成動機が低くなることが示された。さらに、努力への帰属は、努力や結果をほめられる程、高くなっていた。ただし、結果をほめることは、失敗への能力帰属の高さとも関連が示された。

キーワード：ほめ、成功と失敗の原因帰属、達成動機

I 問題と目的

親や教師を中心として、ほめ方や叱り方に対する関心は高く、効果的なほめ方や叱り方を指南する一般図書が多数出版されている（たとえば、明橋・太田，2010；『児童心理 ほめ方上手・叱り方上手』，2017など）。それほど、ほめ方や叱り方も含め、親や教師からの子どもへの働きかけの重要性は広く認識されていると言える。

ほめ方にはさまざまな形式がある。青木（2005）は、ほめを「ほめるというポジティブなフィードバック」と定義し、言語強化因子以外にも表情や身振りなど言語以外の形式、また物品や金銭を与えるという形式によって表現されることもあるとしている。

心理学においては、ほめ方が子どもの達成行動や達成動機に与える影響について、実験的な研究が多数行われている。たとえば、Anderson, Manoogian & Resnick（1976）は、幼児を対象に描画課題を与え、お金や賞による物質的なフィードバックに比べ、“その絵

は本当にいいね”などの言語的なフィードバックを与えられた条件で、描画時間が長くなることを示した。

強化理論からは効果的なほめ方として、強化したい行動が起きたときに即時にほめることや、繰り返しほめることなどが挙げられる。また、Brophy (1981) やThompson (1997) は、本人の努力や能力などによって成功できたと子どもが考えられるようなフィードバックを、適切なほめ方として挙げている。すなわち、能力や努力などの内的原因帰属を促すほめ方が適切であるとされている。

しかし、Dweck (2006) は、能力をたたえるほめ方の危険性を指摘する。能力をほめられた子どもは、他者からの評価にとらわれ、評価が低くなることを恐れるようになるという。その結果、失敗のリスクが伴うような課題を避けるようになるという。

たとえば、Kamins & Dweck (1999) は、課題成功時にあなたをととても誇りに思うよというフィードバックを受けた子どもは、努力をたたえるフィードバックを受けた子どもよりも失敗時に無力感を示すことを明らかにした。また、Dweck (1975) は、学業不振児は学業での失敗を自らの能力の欠如に原因づけることにより無力感を生じさせていると考え、失敗の原因帰属を変更させる訓練を行った。具体的には、算数嫌いの子どもたちを対象に25日間の訓練を行ったが、1日に2、3回は失敗を経験させた。その際、実験者は子どもたちに努力不足による失敗であったと強調した。このように誘導的に帰属変更させることにより、子どもたちの算数に対する無力感を低下させ、達成への努力を促したのである。

ところで従来の研究において、ほめることが達成動機やパフォーマンスを向上させるプロセスについては十分検討されていない。Brophy(1981)やThompson(1997)、Dweck(1975)では、原因帰属様式が、ほめ方の効果を媒介するプロセスとして想定されているが、実験などによって検証されたものではない。

それに対して、本研究では、ほめられた経験が成功や失敗の原因帰属様式に影響を及ぼし、その帰属様式を媒介として、達成動機やパフォーマンスが向上すると考える。

原因帰属様式と達成行動などとの関連を検討した研究は、本邦でも報告されている。たとえば、樋口・鎌原・大塚 (1983) は、学業達成の成功事態を自分の努力や能力に帰属するという原因帰属様式は統制感の高さと関連があることを示した。さらにこの統制感の高さは、自律的行動につながり、自律的行動をとることが学業成績の高さと関連していた。反対に失敗事態を能力に帰属する原因帰属様式は統制感の低さと関連があることも示された。

同様に竹綱・佐藤・多田 (1990) が児童の原因帰属様式と学業成績との関係を検討し、成功や失敗を努力に帰属することが学業成績と正の相関関係に、失敗を能力に帰属することが学業成績と負の相関関係にあることも示した。

このように、内的な原因帰属とされるものであっても、能力へ原因帰属は達成動機やパフォーマンスを低下させ、他方、努力へ原因帰属は達成動機やパフォーマンスを向上

させるという違いがみられるのである。同様にDweck（1975）も努力への原因帰属が効果的であることを示唆している。

それでは、努力への原因帰属を高める要因にはどのようなものがあるであろうか。Dweck（1975, 2006）からは、努力やプロセスを重視した親や教師などのほめ方や働きかけが、努力への原因帰属を高めることが示唆されている。逆に、結果の良しあしや能力を重視したほめ方は、能力への原因帰属を高めると考えられる。

そこで本研究では、努力やプロセスを重視した働きかけやほめ方と、結果の良しあしを重視した働きかけやほめ方の2つを比較することを目的とし、ほめ方が児童の原因帰属様式を媒介として、達成動機に影響を与えるプロセスについて検討する。

II. 方法

1. 回答者

岡山県内の一公立小学校の5・6年生97名（男児50名, 女児47名）。平均年齢は11.3歳（10歳～12歳）であった。うち、回答に不備があった回答者を除き、有効回答者数は93名（男児46名, 女児47名）となった。

2. 調査時期

2013年12月3日

3. 調査方法

集団調査形式で実施された。児童には、回答依頼時に文書と口頭で説明合意を得た。児童の保護者には、調査内容を説明する依頼文書を学級担任から事前に配布した。

4. 調査内容

1) 保護者からの働きかけや発言について 児童が日ごろ保護者から受けている働きかけや発言について尋ねた。項目は、速水・潘（1991）を参考に、努力をほめている働きかけに関する3項目と結果をほめている働きかけに関する3項目を作成した。「あなたのおうちの人が日ごろ、あなたに対してどのような態度や発言をするかについて質問します。」と教示し、働きかけに関する6項目それぞれについて「どんな時もあてはまらない」「あてはまらないときが多い」「どちらともいえない」「あてはまる時が多い」「いつもあてはまる」の5件法で回答を求めた。

2) 成功・失敗経験における原因帰属について 成功したり失敗したりした時に何に原因を帰属するかについて尋ねた。項目は、樋口・鎌原・大塚（1983）で用いられた項目のうち、原因帰属事態からは成績、絵や工作作成、宿題の3事態を、帰属因からは努力と能力の2要因を用いて、12項目を用いた。「あなたが成功したり失敗したりしたとき、何にどのくらい原因があると思うかについて質問します。」と教示し、成功や失敗の経験時において自分の努力や能力にどのくらい原因があると思うかについて「そう思わない」「あまりそう思わない」「どちらともいえない」「まあまあそう思う」「そう思う」の5件法で回答を求めた。

3) 達成動機について 児童自身の達成動機について尋ねた。項目は、堀野 (1996) の児童用達成動機尺度のうち、「自己充實的達成動機」の10項目を用いた。なお、一部の質問については、小学生に理解できるように表現を変更した。「あなたがふだんの生活の中で、思っていることについて質問します。」と教示し、達成場面における児童自身の考えに関する質問10項目それぞれについて「まったくあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「まあまああてはまる」「よくあてはまる」の5件法で回答を求めた。

Ⅲ. 結果

保護者からの働きかけや発言に関する6項目について因子分析(主成分分解, バリマックス回転)を行った(表1)。その結果, 解釈可能性から2因子を抽出した。2因子の累積寄与率は59.3%であった。第1因子は, 努力をほめる働きかけに関する質問項目3項目の負荷量が高く, 「努力ほめ」因子と解釈された。第2因子は, 結果をほめる働きかけに関する質問項目のうち2項目の負荷量が高く, 「結果ほめ」因子と解釈された。各因子に負荷量の高い項目の平均点を回答者ごとに算出し, 努力ほめ得点と結果ほめ得点とした。 α 係数はそれぞれ, .728と.274であった。当初結果をほめる働きかけとして想定していた「結果が良かったときは, いつもよりにここにしている」という項目は「努力ほめ」因子にも負荷量が高く, 得点化には使用しなかった。「努力ほめ」得点の平均値は3.89 (SD=0.92), 「結果ほめ」得点の平均値は3.13 (SD=0.82) で, 本研究の回答児童においては「保護者から日頃, 努力を認めほめてもらっている」と認識している傾向がうかがえた。

表1 保護者からの働きかけについての因子分析

項目番号	項目内容	第1因子	第2因子	平均値	SD
5	不得意なことで, 前よりも少しでも進歩すればほめてくれる。	.814	-.030	3.72	1.01
3	時間がかかっても一人で苦勞してやっているとはげましてくれ。	.780	.007	3.90	1.21
6	よく努力したときは, たとえ結果が悪くてもほめてくれる。	.750	-.211	4.03	1.20
1	がんばっても結果が悪いときには, ほめてもらえない。	-.237	.763	2.99	1.08
2	結果が良かったときは, たとえ努力していなくてもほめてくれる。	.121	.652	3.27	1.08
4	結果が良かったときは, いつもよりにここにしている。	.600	.492	3.70	1.14
	因子負荷量の2乗和	2.264	1.294		
	因子の寄与率 (%)	37.739	21.561		

原因帰属様式に関する12項目についても同様に因子分析(主成分分解, バリマックス回転)を行った(表2)。その結果, 解釈可能性から3因子を抽出した。3因子の累積寄与率は60.2%であった。第1因子は, 成功場面であれ失敗場面であれ, 努力に帰属する項目の負荷量が高く, 「努力帰属」因子と解釈された。第2因子は, 成功場面において能力や才能に帰属する項目に負荷量が高く, 「成功の能力帰属」因子と解釈された。第3因子は, 失敗場面において能力や才能に帰属する項目に負荷量が高く, 「失敗の能力帰属」因子と解釈された。各因子に負荷量の高い項目の平均点を回答者ごとに算出し, 努力帰属得点, 成

表2 原因帰属様式についての因子分析

項目 番号	項目内容	第1因子	第2因子	第3因子	平均値	SD
11	あなたが学校で出された宿題を全部やり終えることができなかったとしたら、一生けんめいやらなかったからだと思います。	.763	-.066	.246	3.93	1.17
5	あなたが絵や工作がうまくできたとしたら、一生けんめいやったからだと思います。	.755	.173	-.161	4.32	1.03
9	あなたが学校で出された宿題を簡単にやり終えたとしたら、一生けんめいやったからだと思います。	.695	.280	-.171	4.11	1.12
7	あなたが絵や工作がうまくできなかったとしたら、一生けんめいやらなかったからだと思います。	.585	-.301	.465	3.44	1.21
3	あなたが悪い成績をとったとしたら、一生けんめいやらなかったからだと思います。	.531	-.222	.362	4.02	1.03
6	あなたが絵や工作がうまくできたとしたら、能力や才能があるからだと思います。	.123	.768	.084	2.8	1.12
10	あなたが学校で出された宿題を簡単にやり終えたとしたら、能力や才能があるからだと思います。	.104	.758	.114	2.63	1.22
2	あなたがよい成績をとったとしたら、能力や才能があるからだと思います。	-.178	.742	.097	2.65	1.07
8	あなたが絵や工作がうまくできなかったとしたら、能力や才能がないからだと思います。	-.068	-.065	.753	2.77	1.24
4	あなたが悪い成績をとったとしたら、能力や才能がないからだと思います。	.009	.204	.751	2.69	1.13
12	あなたが学校で出された宿題を全部やり終えることができなかったとしたら、能力や才能がないからだと思います。	.182	.349	.685	2.63	1.32
1	あなたがよい成績をとったとしたら、一生けんめいやったからだと思います。	.458	.491	-.433	4.2	0.9
因子負荷量の2乗和		2.564	2.376	2.280		
因子の寄与率 (%)		21.368	19.797	18.997		

功の能力帰属得点、失敗の能力帰属得点とした。 α 係数はそれぞれ、.723, .718, .671であった。当初、成功の努力帰属に関する項目として想定していた「あなたがよい成績をとったとしたら、一生懸命やったからだと思います」という項目は、3つの因子すべてに負荷量が高く、得点化には使用しなかった。「努力帰属」得点の平均値は3.96 (SD=0.77), 「成功の能力帰属」得点の平均値は2.71 (SD=0.91), 「失敗の能力帰属」得点の平均値は2.70 (SD=0.96)で、本研究の回答児童は、成功にしる失敗にしる、努力に帰属する傾向が高いと言える。

達成動機に関しては、堀野 (1996) にしたがって、10項目の平均点を回答者ごとに算出した。得点が高いほど達成動機が高いことを意味する。 α 係数は.773であった。達成動機得点の平均値は4.06 (SD=0.58)で、本研究の回答児童は達成動機が高い傾向にあった。

保護者からの働きかけや発言が達成動機を高めるプロセスを明らかにするために、パス解析を行った。解析に用いた変数は3水準に整理された。第1水準は、保護者からの働きかけや発言を表す2変数 (努力ほめ, 結果ほめ) であり, 第2水準は原因帰属の3変数 (努力帰属, 成功の能力帰属, 失敗の能力帰属), 第3水準は児童の達成動機であった。

解析は変数増加法の重回帰分析によって行い, 第3水準の変数を基準変数にして, 第1, 第2水準の変数を説明変数にする解析と, 第2水準の3変数を基準変数にして第1水準の変数を説明変数とする解析とを行った。いずれも, F値が2.0以上の基準で投入を打ち切っ

た。解析の結果を、図1のパス・ダイアグラムに示す。矢印は重回帰分析に採用されたパス係数を示す。

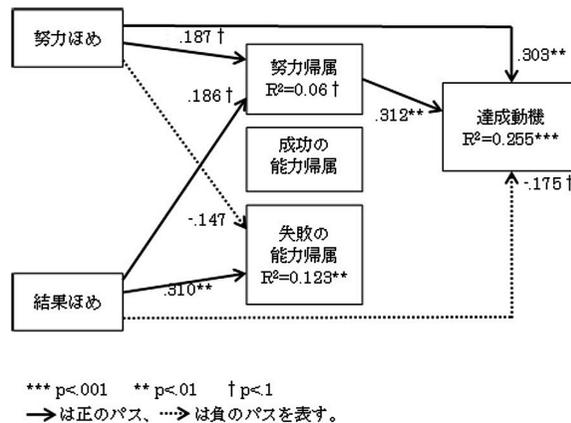


図1 ほめられ方と成功・失敗の原因帰属および達成動機のパス・ダイアグラム

児童の達成動機に対しては「努力ほめ」「努力帰属」が1%水準で有意な正のパス係数を示し、「結果ほめ」からの負のパス係数が有意傾向を示した。

「努力帰属」には「努力ほめ」と「結果ほめ」の正のパス係数が有意傾向であった。「失敗の能力帰属」には「結果ほめ」が1%水準で有意な正のパス係数を示した。また、「努力ほめ」から「失敗への能力帰属」への負のパスは、重回帰分析には採用されたが、その係数は有意ではなかった。「成功の能力帰属」については、保護者の働きかけに関する得点からのパスに有意なものではなかった。

IV. 考察

保護者からのほめ方や働きかけと原因帰属様式および達成動機との関係についてのパス解析の結果、努力をほめられる程、また、成功や失敗を努力に帰属させる程、達成動機は高くなり、逆に結果をほめられる程、達成動機が低くなることが示された。さらに、努力への帰属は、努力や結果をほめられる程、高くなっていった。ただし、結果をほめることは、失敗への能力帰属の高さにもつながっていた。

すなわち、子どもの努力をほめる働きかけは、直接的に達成動機を高める可能性があるばかりでなく、努力への原因帰属を媒介として、間接的にも達成動機を高める可能性が示された。

一方で、日頃、家庭において成果を重視したほめ方を受けている児童ほど、達成動機が低いことが示された。また、原因帰属様式についてみると、成果を重視したほめ方を受けている児童ほど、努力への帰属だけでなく、失敗時の能力帰属も高くなることが明らかとなった。

以上のことから、児童の達成動機を高めるほめ方や働きかけとしては、児童が自身の成

功や失敗を、努力してきたプロセスに帰属できるようなほめ方や働きかけが有効であると言える。本研究で示されたほめ方と原因帰属様式との関係からは、「努力ほめ」「結果ほめ」いずれも努力帰属を高める。しかし、「結果ほめ」は失敗経験時における能力帰属を高める可能性もあることから、「努力ほめ」の方がより望ましいほめ方であると言えるであろう。

これまで、努力を重視したほめ方や働きかけ方が達成動機やパフォーマンスを向上させるプロセスについては十分検討されていなかった。本研究では、努力を重視したほめ方が、子ども自身の努力への原因帰属傾向を高めることにより、達成動機が高めていくプロセスの可能性が示された。今後は、縦断的調査などにより、長期的な影響を検討していくことも必要であろう。

引用文献

- 明橋大二・太田知子 (2010). 子育てハッピーアドバイス 大好き！が伝わるほめ方・叱り方 1万年堂出版
- Anderson, R., Manoogian, S.T., & Reznick, J. S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 915-922.
- 青木直子 (2005). 就学前後の子どもの「ほめ」の好みと動機づけに与える影響 発達心理学研究 16, 237-246.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise : A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset : The new psychology of success*. New York : Random House.
- Dweck, C. S. (1975). The Role of Expectations and Attributions in the Alleviation of Learned Helplessness, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- 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.
- 金子書房 (2017). ほめ方上手・叱り方上手 『児童心理』 2017年8月号
- 速水敏彦・潘益平 (1991). 子どもの達成目標傾向—親の働きかけの認知と達成行動に関連して— 名古屋大学教育学部紀要, 38, 33-45.
- 樋口一辰・鎌原雅彦・大塚雄作 (1983). 児童の学業達成に関する原因帰属モデルの検討 教育心理学研究, 31, 18-27.
- 堀野緑 (1996). 児童における勢力同期の肯定的側面 実験社会心理学研究, 36, 79-88.
- 竹綱誠一郎・佐藤紀代子・多田哲也 (1990). 小学校6年生児童における原因帰属様式と学業成績 新潟大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 9, 65-70.
- 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.

注)

本研究は、就実大学人文科学部初等教育学科2013年度卒業、鯉口愛理さんの卒業研究のデータをもとに執筆された。ここに謝意を表します。