

# 教育実習での称賛経験が今後の教育実習の動機づけに及ぼす影響 —暗黙の知能観と達成目標による違いの検討—

小嶋 佳子\* 渡辺 純\*\*

\* 学校教育講座 (教育心理学)

\*\* 卒業生

## The Effect of Praise in Educational Internship on Motivation for Future Educational Internships: Considering Implicit Theories of Intelligence and Achievement Goals

Yoshiko KOJIMA\* and Jun WATANABE\*\*

\*Department of School Education (Educational Psychology), Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

\*\*Graduate, Aichi University of Education

### I. 問題と目的

中央教育審議会 (2021) の「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて」の審議まとめにおいて、「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿として「学び続ける教師」が最初にあげられている。また、「主体的に学び続ける教師の姿は、児童生徒にとっても重要なロールモデル」とも記されている。一方、文部科学省が2022年9月9日に公表した、令和3年度実施の公立学校教員採用試験の競争倍率は3.7倍と、平成3年度に並んで、令和3年度までの過去最低となっている (文部科学省, 2022)。倍率低下の傾向について、文部科学省 (2022) は、「大量退職等に伴う採用者数の増加と既卒の受験者数の減少によるところが大きい」と分析している。すなわち、採用枠の増加に見合うだけの受験者の増加がないのである。したがって、教員養成校においては、教職に対する意欲を持ち続け、かつ、教員として採用された後も学び続ける態度の基盤を育成することが求められていると言えよう。

村上他 (2020) は、学び続け自己成長に向かう姿勢の礎として、「暗黙の知能観」に着目した。暗黙の知能観は、能力の性質に関する個々人の暗黙の概念であり (Dweck & Legette, 1988)、さほど吟味されずに抱かれている、能力に関する一種の素朴理論 (前泊・小野・岩木, 2012) といえる。Dweck (1986) によると、暗黙の知能観が固定的か増大的かによって、その後の流れが異なると考えられる (図1) 註。すなわち、

学習者のもつ暗黙の知能観によって目標が規定され、達成行動の過程やその結果も大きく異なると考えられている (中谷, 2012)。特に異なっているのは、能力に対する自信が低い場合のパターンである。固定的知能観から遂行目標を志向するプロセスでは、現在の能力に対する自信が高い場合は熟達を目指す、現在の能力に対する自信が低い場合は、無気力になり、挑戦を避け、忍耐力のない行動パターンを示す。これに対して増大的知能観から熟達目標を指向するプロセスでは、現在の能力に対する自信が高い場合だけでなく、自信が低くうまくいかないことが予想される場合であっても、熟達につながるような挑戦をし、忍耐力のある行動パターンを示す。したがって、大学の教育課程での学習と教職への前向きな姿勢を維持することにおいても、増大的知能観は重要な役割を果たすと期待できる。

暗黙の知能観は固定的なものではなく、他者からのメッセージによって影響を受けうる (Blackwell, Rodriguez, & Guerra-Carrillo, 2015)。たとえば Mueller & Dweck (1998) の研究では、5年生にパズルを解かせた後、一方のグループでは「すごい、本当に良い得点だね。これ

知能観	目標志向	能力に対する自信	行動パターン
固定的	→ 遂行目標	高い	→ 熟達志向
		低い	→ 無気力
増大的	→ 熟達目標	高い	→ 熟達志向
		低い	→ 熟達志向

図1 知能観、達成目標と行動パターン  
(Dweck, 1986に基づき作成)

が得意なんだね」とほめ（知性称賛条件）、もう一方のグループでは「すごい、本当に良い得点だね。頑張ったんだね」とほめた（努力・プロセス称賛条件）。そして、次にどのパズルを解きたいかをこどもたちに尋ねると、後者の条件のこどもたちは難しいものを選び、前者の条件の大多数は最初と同じくらい簡単なものを選んだ。また、「あなたは一定量の知能を持っており、それを変えることはほとんどできない」という文に対する同意度評定からは、知性称賛条件群が固定的知能観をより支持するようになったことが示唆された。個人よりも努力やプロセスを称賛する方が内発的動機づけを促進する可能性が高いことは、自己決定理論からも示唆される（Soenens & Vansteenkiste, 2020）。

日高（2016）は先行研究に基づいて称賛を分類し、ほめられた経験尺度を作成した。その結果、「個人へのほめ」と「行動へのほめ」の二つの因子が抽出された。一つ目の「個人へのほめ」は、「才能がある」とほめられる」「さすが〇〇さんだとほめられる」等の個人に焦点を当てた項目から構成されており、Mueller & Dweck（1998）の知性称賛条件に類似した内容であった。すなわち、「個人へのほめ」は、固定的知能観を促進するような内容を多く含む因子であると考えられる。二つ目の「行動へのほめ」因子に含まれる項目には、「一生懸命に取り組んでいる」とほめられる」「よく勉強しているとほめられる」「できなかったことができるようになった」とほめられる」というように、熱心な取り組みや努力、進歩に焦点を当てた項目が含まれている。Mueller & Dweck（1998）の努力・プロセス称賛条件に対応し、動機づけを維持するような項目からなる因子であると考えられる。自己決定理論も考慮すると、「行動へのほめ」は「個人へのほめ」よりも動機づけ、特に内発的動機づけを高める因子であると予測される。

しかし、日高（2016）の調査結果では、「個人へのほめ」も「行動へのほめ」も、ほめられた経験が多い方が、「好奇心が満たされるから」といった興味や関心などの内的理由から生じる内発的動機づけが高かった。「個人へのほめ」も内発的動機づけを高めていたことはどのように説明できるだろうか。前述のように、「個人へのほめ」は固定的知能観を促進すると思われるほめ方である。図1にあるように、固定的知能観から常に動機づけが弱まるわけではなく、自分の能力に自信がある場合は、熟達志向の行動パターンが予測される。日高（2016）の「個人へのほめ」の経験が多い人には、自分の能力に自信のある人が多く、内発的動機づけが高いという結果が示されたのかもしれない。

ところで、中谷（2012）によると、能力を固定的と捉えて遂行目標に向かう人にとっての称賛とは「才能や知能を有する者がうけるものである」（p. 212）。一方、能力を増大的に捉えて熟達目標に向かう人にとつ

ての称賛とは「過程、努力、方略に対して与えられるものである」（p. 212）。このように、知能観や目標の違いによって称賛の捉え方が異なる。また、Calingasan & Plata（2022）では、努力を称賛された後も固定的知能観を持ち続ける学習者が存在しており、さらに、増大的知能観を持つ者では、固定的知能観を持つ者よりも努力称賛の効果が大きかった。及川（2005）の研究では、プライミングによって熟達目標と遂行目標のいずれかが活性化するように操作したところ、参加者が持つ知能観と一致する目標が活性化された場合は一致していない場合よりも、課題の遂行数が多かった。これらの研究からは、暗黙の知能観によってメッセージから受ける影響が異なる場合もあると考えられる。日高（2016）の結果も、固定的知能観を持つ参加者では、知能観と一致する「個人へのほめ」がポジティブな効果をもたらし、その結果、内発的動機づけが高くなっていったという説明も可能であろう。以上より、称賛の焦点と暗黙の知能観や達成目標とが一致しているかどうかを踏まえて称賛の効果を検討する必要があると考えられる。

そこで、本研究は教員養成系大学生を対象に、教育実習において指導者から称賛された経験（以下、称賛経験）がその後の教育実習に対する動機づけに及ぼす影響を検討する。その際、暗黙の知能観と達成目標によって称賛経験と動機づけの関係が異なるかどうかを考慮する。教育実習は、始業から終業までの教員としての職務を実践的に体験する、教員養成課程において中心的、かつ、卒業後のキャリアプランに大きな影響を及ぼす学習活動である。したがって、本研究では教育実習での経験に注目することとした。

なお、Elliotら（東垣, 2013より引用）は、達成動機づけにおける接近一回避の志向性という点から理論的な整理を行い、熟達接近目標、熟達回避目標、遂行接近目標、遂行回避目標の四つに分類した。東垣（2013）によると、熟達接近目標は、「以前の自分よりもできることを目指す」目標であり、従来の熟達目標の概念に相当する。熟達回避目標は、「以前の自分よりできないことを避ける」というように失敗をしないことに焦点を当てた熟達目標である。一方、遂行接近目標は、「他者よりもできることを目指す」という目標であり、遂行回避目標は、「他者と比べてできないことを避ける」という目標である。また、熟達接近目標は、最も学業に適応的な目標、遂行回避目標は、学習に対して最もネガティブな影響を与える目標、そして、遂行接近目標は肯定的、否定的両方の影響が考えられる目標である（中谷, 2012参照）。同様に、藤田（2009）の結果からは以下のことが示唆される：熟達接近目標は内発的動機づけを促進し、非動機づけを抑制する；遂行接近目標は内発的動機づけ、外的動機づけを促進する；熟達回避目標、遂行回避目標は外的動機づけと非

動機づけを促進する。そこで、本研究では目標の接近と回避を区別して検討する。

Calingasan & Plata (2022), 及川 (2005), 中谷 (2012) からは、知能観、達成目標と称賛の焦点が一致している場合は、不一致の場合よりも動機づけが高くなると予測される。すなわち、増大的知能観をもち、かつ、熟達接近目標をもつ者が「行動へのほめ」を経験した場合、そして、固定的知能観、かつ、遂行目標、特に遂行接近目標をもつ者が「個人へのほめ」を経験した場合は、知能観、達成目標、及び称賛の焦点が一致しない場合に比べて動機づけが高まるだろう。また、及川 (2005) では、固定的知能観をもつ者は、目標と知能観の一致・不一致に関わらず、「評価が気になって緊張した」「他者の成績が気になった」と強く感じていた。このように評価を気にして緊張している状態でほめられた場合、称賛が動機づけに与える影響が弱まると考えられる。したがって、知能観、達成目標と称賛の焦点が一致していても、固定的知能観を持つ者は、動機づけが相対的に低いと予測される。

## II. 方法

### 1. 調査参加者

教員養成系 A 大学の 3, 4 年生 (教育実習経験者) 135 名 (男性 84 名, 女性 48 名, 不回答 3 名) が調査に参加した。

### 2. 使用尺度

いずれの尺度も、5 件法で評定を求めた。

#### (1) 暗黙の知能観

岩木・梅津・前泊 (2015) の知能観尺度を使用した。「以下の項目の内容はあなたの考えにどのくらい当てはまりますか。それぞれの項目について、あなたの考えに当てはまるほど大きな数字になるようにお答え下さい」と教示した。なお、岩木他 (2015) において、因子負荷量の低かった項目も、本研究では調査項目に含めた。

#### (2) 達成目標

藤田 (2009) の尺度を使用した。「以下の各項目は、教育実習に臨んだ際の実習に対するあなたの考えにどのくらい当てはまりますか。主免実習に臨んだ際のことを思い浮かべて、あなたの考えに当てはまるほど大きな数字になるようにお答え下さい」と教示し、経験済みの教育実習での達成目標について尋ねた。なお、調査参加者の大多数は 3 年生で主免実習を経験していたが、いくつかの専攻は 4 年生で主免実習を経験し、実習内容も他の専攻と大きく異なる。そこで、これらの専攻の参加者には他の専攻の主免実習と実習形態や内容が類似している 3 年次の実習を想定してもらい、回答を求めた。

### (3) 称賛経験

日高 (2016) のほめられた経験尺度を使用した。ただし、日高の項目は看護学生を想定している。そこで、「看護師に向いているとほめられる」は「教師に向いているとほめられる」、「患者の立場になって考えているとほめられる」は「子どもの立場になって考えているとほめられる」と変更した。「主免実習での実習校の先生方からかけられた言葉を思い浮かべて、以下の各項目をどのくらい経験したかをお答え下さい。あなたの経験に当てはまるほど大きな数字を選択して下さい。なお、実習校の指導教員だけでなく、実習校であなたがかわった先生方からかけられた言葉も含めて、先生方全体で考えて下さい」と教示した。達成目標尺度と同様に、主免実習の内容が他の専攻と異なる場合は 3 年次の実習を想定してもらった。

### (4) 動機づけ

日高 (2016) を参考に、岡田・中谷 (2006) の大学生用学習動機づけ尺度を使用した。この尺度は自己決定理論において概念化された複数の動機づけ (自己決定性が低→高の順に、外的、取り入的、同一化、内発) を測定する尺度である。教育実習に適合するように、心理学専門の教員と心理学専攻の学生の各 1 名で検討し、一部表現を変更した。具体的には「課題などのやらなければならないものを与えられるから」「教材や本などがおもしろいから」「内容を理解できるようになるのがうれしいから」には、文頭にそれぞれ「実習に行くにあたって」「実習関連の」「実習での学習」を加えた。また、「今の社会ではしなければならないようになっているから」は、「社会」を「学校」に変えた。

「あなたはこれから教育実習に行くことになったと仮定します (架空の実習)。あなたはその教育実習 (架空の実習) にどのような理由で臨みますか。以下の項目について、現在のあなたが実習に臨む理由にどのくらい当てはまるかお答え下さい」と教示し、将来の教育実習に対する現時点での動機づけを測定した。

### 3. 手続き

Google 社が提供する Google フォームを利用した Web 調査を実施した。縁故法および大学の講義 (オンデマンド型) を通じて調査への協力を依頼した。講義で協力依頼する場合は、授業コンテンツと共にフォームの URL と調査協力の依頼文を Web 上に記載してもらった。縁故法で依頼する場合は、SNS を用いてフォームの URL と調査協力の依頼文を送信した。フォームの最初のページには、倫理的配慮に関する説明と本調査の概要について示した。倫理的配慮に関しては、回答はすべて無記名で行うこと、調査への参加は自由意思によるものであり、いつでも協力を取りやめられること、回答したくない項目には答えなくても

よいことを記載した。回答の提出をもって調査への同意が得られたものとする旨もフォームの最初に記載した。2ページ目では参加者の学年、年齢、性別について尋ねた。次ページからは、暗黙の知能観、達成目標、称賛経験、動機づけの各尺度を順に載せた。回答は参加者のペースで進めてもらった。

### Ⅲ. 結果と考察

#### 1. 評価の得点化

Google フォームの回答ボタンの数値を評定値とした。取り得る値の範囲はいずれも1—5であった。回答に不備のない118名(3年生32名,4年生86名)のデータに基づき以下の分析を行った。分析にはHAD17.10(清水, 2016)を用いた。

##### (1) 暗黙の知能観

岩木他(2015)に基づき一因子構造を想定し、因子分析(主因子法)を行った。その結果,岩木他(2015)では因子負荷量が低かった「何に取り組むにせよ,努力は無駄にならないと思う」の負荷量は.4を超えており,岩木他では負荷量の高かった「賢さというものは生まれつきの能力で,初めから決まっていると思う」は-.27と,負荷量が低かった。この項目を除き再度因子分析を行ったところ, $\alpha$ 係数は.82と内的整合性も高く,岩木他と同様の因子構造が示された。そこで,因子負荷量の低かった項目を除く9項目の評定値(逆転項目は逆転した値)を平均した値を各参加者の知能観得点とした。得点が高いほど,知能を増大的に捉えていることを示す。参加者全体の平均( $SD$ )は3.48(0.61)であった。

##### (2) 達成目標

因子分析(主因子法・プロマックス回転)の結果,藤田(2009)と同一の因子構造が示された。そこで藤田に基づき,項目を「熟達接近」,「熟達回避」,「遂行接近」,「遂行回避」の四つの下位尺度に分けた。 $\alpha$ 係数は遂行接近で.67とやや低かったが,他は.7を超えており,ある程度の内的整合性が示された。以下,下位尺度別の平均評定値を,熟達接近得点,熟達回避得点,遂行接近得点,遂行回避得点とする。これらの参加者全体の平均値( $SD$ )は,熟達接近,熟達回避,遂行接近,遂行回避の順に4.40(0.57),3.59(0.86),2.56(0.80),3.12(1.07)であった。

##### (3) 称賛経験

本研究では,日高(2016)の項目を一部変更していた。また,ミスにより,1項目が重複し,1項目(「よく頑張っているとほめられる」)が抜けていた。そこで,本研究で得られた評定値に基づき因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った。重複していた項目は,先に呈示した方の評定値を使用した。日高(2016)を参考に因子数は2に指定した。「今後が楽しみだとほ

められる」は両因子の負荷量が.4を超えていたため,削除して再度因子分析を行ったところ,日高(2016)と同様の因子が抽出された。 $\alpha$ 係数は,日高の「個人へのほめ」に対応する第1因子が.90,「行動へのほめ」に対応する第2因子が.85であった。以下,因子別の平均評定値を,個人称賛得点,行動称賛得点とする。参加者全体の平均( $SD$ )は,個人称賛得点が2.82(0.97),行動称賛得点が3.50(0.83)であった。

##### (4) 動機づけ

岡田・中谷(2006)の項目を一部変更したため,因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った。岡田・中谷を参考に因子数は4因子に指定した。その結果,岡田・中谷の「取り入れ」因子と「外的」因子に含まれる項目の因子構造が異なっていた。そこで,因子数を5に指定し,再度因子分析を行ったところ,岡田・中谷が当初「外的」の項目として作成したものの,因子分析の結果「取り入れ」の項目と同じ因子の負荷量が高かった項目から成る因子(表1の第3因子),「取り入れ」因子と「外的」因子の項目が混在する因子(表1の第4因子),「取り入れ」因子の項目のみから成る因子(表1の第5因子)が抽出された。因子負荷量が.4未満の項目や複数の因子に負荷の高い項目を削除し,再度因子分析を実施した結果,最終的に表1に示した因子が抽出された。 $\alpha$ 係数はいずれも.7を超えていたため,ある程度の内的整合性が得られたと判断した。

第1因子は岡田・中谷(2006)の「内発」因子の項目からなる。第2因子は岡田・中谷の「同一化」因子の項目が多く含まれている。また,第5因子は岡田・中谷の「取り入れ」因子の項目から構成されている。そこで,それぞれ「内発」「同一化」「取り入れ」とした。第4因子は前述のように,岡田・中谷の「取り入れ」因子と「外的」因子の項目が混在していた。ただし,「実習に行くにあたって,課題などのやらなければならないことを与えられるから」は,当初は「外的」として作成された項目を一部修正したものである。「親を悲しませたくないから」「まわりの人によい印象を与えたいから」は,岡田・中谷では「取り入れ」因子の項目であった。しかし,これらの2項目はいずれも,外的要求を満たすために行動しているという解釈できる。こうした行動はRyan & Deci(2000)の概念的定義からは「外的」である。残りの項目は岡田・中谷の「外的」因子の項目であった。以上より,第4因子を「外的」とした。なお,第3因子は岡田・中谷(2006)の項目作成時の想定と因子分析の結果,および本研究の因子分析結果から,誤差等による変動が大きいと推測されるため,以下の分析から外した。

以下,因子別の平均評定値を,内発得点,同一化得点,取り入れ得点,外的得点とする。参加者全体の平均( $SD$ )は,順に3.03(0.93),4.04(0.83),2.60(0.82),1.99(0.78)であった。

表1 動機づけ尺度の因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

項目	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	$h^2$
考えたり、頭を使ったりするのが好きだから	<b>.935</b>	-.221	-.064	.098	-.063	.65
難しい内容を学ぶのが好きだから	<b>.930</b>	-.140	-.040	.290	-.187	.61
知識を得ることで幸せになれるから	<b>.728</b>	-.041	.015	-.128	.134	.60
実習での学習内容を理解できるようになるのが嬉しいから	<b>.710</b>	.183	.051	-.034	.035	.70
実習に関する教材や本がおもしろいから	<b>.672</b>	.040	.003	.056	.044	.47
知識や能力が身につくのが楽しいから	<b>.646</b>	.257	.007	-.051	-.120	.71
その内容が知りたいから	<b>.630</b>	.210	.150	-.019	.128	.60
自分がそふしたい思ふから	<b>.486</b>	.224	-.163	-.064	.031	.61
好奇心が満たされるから	<b>.451</b>	-.008	-.084	-.091	.231	.35
そうすること自体が大切なことだから	-.089	<b>.807</b>	-.015	.043	.072	.58
就職試験や職業にとって必要だから	-.049	<b>.782</b>	.304	.171	-.064	.42
将来の成功に結びつくから	.093	<b>.766</b>	-.139	.198	-.048	.64
将来いろいろなことに役立つから	.095	<b>.633</b>	-.086	-.006	.034	.56
自分の能力を高めることになるから	.226	<b>.569</b>	.044	-.150	-.067	.62
きまりのようなものだから	.046	-.032	<b>.917</b>	-.144	.000	.70
しなければならぬようになってるから	-.102	.156	<b>.899</b>	-.021	-.052	.74
今の学校ではしなければならぬようになってるから	-.059	.108	<b>.796</b>	.066	-.037	.65
やらされてるから	-.075	-.235	<b>.534</b>	.215	-.058	.73
実習に行くにあたって、課題などのやらなければならぬことを与えられるから	.171	.246	-.031	<b>.742</b>	-.204	.33
親がうるさいから	.025	-.161	-.026	<b>.715</b>	-.004	.60
しないと周りの人が文句を言うから	-.006	-.144	-.101	<b>.659</b>	.155	.54
親を悲しませたくないから	-.169	.240	.004	<b>.537</b>	.272	.46
まわりからやれと言われるから	-.020	-.142	.271	<b>.528</b>	.056	.68
まわりの人により印象を与えたいから	.020	.260	-.075	<b>.515</b>	.284	.39
まわりの人についていけなくなるのが嫌だから	.069	-.142	-.153	-.070	<b>.716</b>	.42
しておかないと恥ずかしいから	-.158	.092	-.165	.098	<b>.644</b>	.41
しないと罪悪感を感じるから	.111	.023	.367	.022	<b>.486</b>	.49
よい成績や評価を得たいから	.265	-.171	.213	.078	<b>.433</b>	.37
後で困るのが嫌だから	.013	.049	.347	-.223	<b>.430</b>	.30
因子間相関	因子1					
	因子2	.64				
	因子3		-.44			
	因子4			-.46		
	因子5				.58	
						.32
						.35
累積寄与率	30.80	46.21	52.76	58.09	62.80	

2. 暗黙の知能観、達成目標、称賛経験が今後の実習の動機づけに及ぼす影響

知能観得点、達成目標の4得点、称賛経験の2得点、およびこれらの交互作用項を説明変数、動機づけの4得点を目的変数とする階層的重回帰分析を行った。交互作用項は、2番目のステップで知能観得点と達成目標得点のいずれか一つとの交互作用項、知能観得点と二つの称賛得点の一方との交互作用項、称賛得点間の交互作用項を加えた。達成目標の4得点を組み合わせた交互作用項は投入しなかった（以下のステップも同様）。なお多重共線性を防ぐため各変数は中心化した。ステップ3では、2次の交互作用項（知能観得点×達成目標得点のいずれか一つ×称賛得点の一方；個人称賛×行動称賛×知能観得点または達成目標得点のいずれか一つ）を投入した。最後のステップ4では、二つの称賛得点と知能観得点に達成目標得点のいずれか一つを組み合わせた3次の交互作用項を加えた。その結果、内発得点と外的得点では、ステップ1から2への $R^2$ の増分が有意または有意傾向であり、外的得点ではステップ2から3への $R^2$ の増分も有意傾向であった。表2に内発得点での結果を、表4に外的得点での結果を示した。同一化得点と取り入れ得点では、ステップ

表2 内発得点を目的変数とした重回帰分析の結果（標準偏回帰係数）

説明変数	ステップ1	ステップ2
個人称賛	-.05	.00
行動称賛	.43 **	.34 **
知能観	.23 **	.14 +
熟達接近	.04	.10
熟達回避	.09	.03
遂行接近	.13	.09
遂行回避	-.13	-.10
個人称賛×行動称賛		.00
個人称賛×知能観		-.14
個人称賛×熟達接近		-.04
個人称賛×熟達回避		-.01
個人称賛×遂行接近		.12
個人称賛×遂行回避		-.17
行動称賛×知能観		.07
行動称賛×熟達接近		-.21 *
行動称賛×熟達回避		.03
行動称賛×遂行接近		-.17
行動称賛×遂行回避		.13
知能観×熟達接近		.32 **
知能観×熟達回避		-.11
知能観×遂行接近		-.08
知能観×遂行回避		.17 +
$R^2$ ( $\Delta R^2$ )	.32**	.48** (.16*)

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , + $p < .10$ 。

1から2への $R^2$ の増分が有意ではなかったため、最初のステップで分析を終了した(表3)。なお、いずれの目的変数においても、3次の交互作用項を投入したステップ4の $R^2$ 増加は有意ではなかった。

内発得点と外的得点では、知能観得点の標準偏回帰係数( $\beta$ )が有意または有意傾向であった。また、同一化得点と外的得点では、熟達接近得点の $\beta$ も有意で

表3 同一化得点と取り入れを目的変数とした重回帰分析の結果(標準偏回帰係数)

説明変数	目的変数	
	同一化	取り入れ
個人称賛	-.05	.04
行動称賛	.56 **	.03
知能観	.04	-.10
熟達接近	.24 **	-.11
熟達回避	.13 +	.25 **
遂行接近	.02	.12
遂行回避	-.08	.02
$R^2$	.47**	.10+

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , + $p < .10$ 。

表4 外的得点を目的変数とした重回帰分析の結果(標準偏回帰係数)

説明変数	ステップ1	ステップ2	ステップ3
個人称賛	.15	.14	.22
行動称賛	-.12	-.13	.01
III: 知能観	-.13	-.17 +	-.25 *
IV: 熟達接近	-.29 **	-.32 **	-.35 **
V: 熟達回避	.15	.12	.14
VI: 遂行接近	.20 *	.22 *	.22 +
VII: 遂行回避	.04	.00	-.02
個×行		-.01	.06
個×知		-.06	-.02
個×熟接近		.13	.01
個×熟回避		.04	.11
個×遂接近		.08	.20
個×遂回避		.15	.15
行×知		-.12	-.10
行×熟接近		.07	.13
行×熟回避		-.22	-.21
行×遂接近		-.04	.05
行×遂回避		-.26 +	-.32 +
知×熟接近		-.14	-.09
知×熟回避		.25 *	.31 **
知×遂接近		-.01	-.11
知×遂回避		-.17 +	-.15
個×行×知			.29
個×行×熟接近			-.21
個×行×熟回避			.17
個×行×遂接近			-.19
個×行×遂回避			-.01
個×知×熟接近			-.27 +
個×知×熟回避			.17
個×知×遂接近			-.39 +
個×知×遂回避			.03
行×知×熟接近			.13
行×知×熟回避			-.32 +
行×知×遂接近			.06
行×知×遂回避			.34 +
$R^2$ ( $\Delta R^2$ )	.19**	.36** (.17+)	.50** (.14+)

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , + $p < .10$ 。

あった。いずれも、外的得点での $\beta$ は負の値である。また、内発得点と同一化得点では行動称賛の $\beta$ が有意でどちらも正の値であった。したがって、知能観が増大的であったり、達成目標が熟達接近目標であったりすると、自己決定性の高い内発的動機づけや同一化的動機づけが促進され、自己決定性の低い外的動機づけは抑制されると考えられる。また、熱心な取り組みや進歩への称賛は内発的動機づけや同一化的動機づけを高めることも示唆される。一方、個人称賛の $\beta$ は、いずれも有意ではなかった。

この他に、熟達回避目標は同一化的動機づけと取り入れの動機づけに、遂行接近目標は外的動機づけに、正の影響がみられた。

次に、有意または有意傾向であった交互作用項について単純傾斜分析を行った。なお、1次の交互作用項が有意であっても、その交互作用項を含む2次の交互作用項が有意であった場合は、2次の交互作用項での分析に基づき結果をまとめた。

内発得点を目的変数とした場合に有意であった行動称賛×熟達接近での単純傾斜分析の結果、図2の上段のように、熟達接近目標が低い場合は行動への称賛経験が内発的動機づけに影響し、行動への称賛経験が少ない場合にみられていた熟達接近目標の高低による内発的動機づけの差が減少していた。熟達接近目標が高い場合は、行動への称賛の多寡による内発的動機づけへの影響は有意ではなかった。したがって、志向する達成目標によって称賛の影響は異なるが、影響が見られたのは、予測とは異なり、達成目標と称賛の焦点とが一致しない場合であった。

ただし、知能観×熟達接近の単純傾斜分析の結果(図2中段)からは、増大的知能観と熟達接近目標を併せ持つ、というように知能観と達成目標が一致すると内発的動機づけが高まることが示唆される。これらの結果は、及川(2005)の結果と矛盾しない。

図2下段は知能観×遂行回避の単純傾斜分析の結果である。ここからは、知能観が固定的かつ遂行回避目標が高い場合に内発的動機づけが低下することが示唆される。これらの結果は、Dweck(1986)の達成目標理論の固定的知能観→遂行目標→能力への自信がない→無気力(図1参照)の流れと一致する。あるいは、増大的知能観をもつ人で遂行回避目標の高い人は、防衛的悲観主義者と似たような状態、すなわち、悪い結果を鮮明に思い浮かべ、その対策について広く考えをめぐらせたりすることで高いパフォーマンスを示す(e.g., 外山, 2011)状態になっており、その結果、同じように遂行回避目標が高い固定的知能観の人よりも内発的動機づけが高かった(図2下段左図)可能性も考えられる。

図3に外的得点での個人×知能観×熟達接近の単純傾斜分析の結果を、図4に個人×知能観×遂行接近の

単純傾斜分析の結果をまとめた。称賛の効果を検討するため、それぞれ、左上の図を中心に結果を整理する。

知能観得点がより低い、すなわち知能観がより固定的である場合、熟達接近目標（図3、左上の図）、あるいは遂行接近目標（図4、左上の図）が高い人は、「才能がある」「さすが」といった個人称賛が多くなるほど外的動機づけが高まっている。その結果、熟達接近目標の低い人との外的動機づけの差が小さくなったり（図3左上図、下段の図参照）、遂行接近目標の低い人

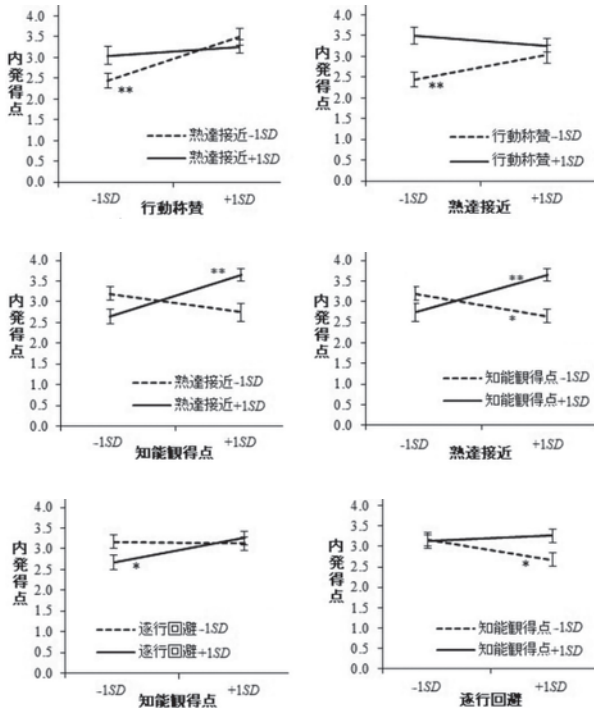


図2 行動称賛×熟達接近（上段）、知能観×熟達接近（中段）  
知能観×遂行回避（下段）の単純傾斜分析の結果  
（目的変数：内発得点）  
注）エラーバーは標準誤差。\* $p < .01$ , \* $p < .05$ 。

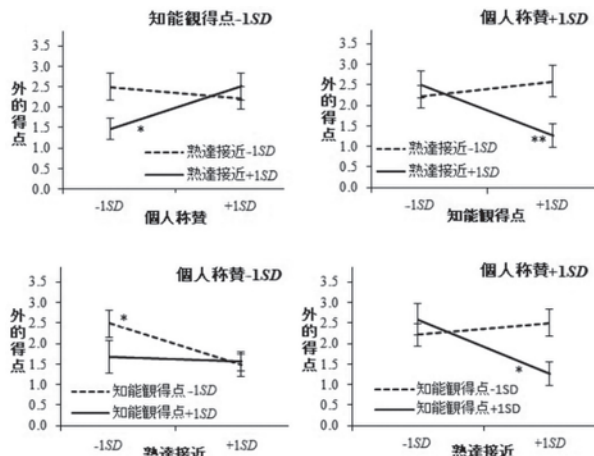


図3 個人称賛×知能観×熟達接近の単純傾斜分析の結果  
（目的変数：外的得点）  
注）エラーバーは標準誤差。\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , + $p < .10$ 。

との差が広がったり（図4、上段二つの図参照）すると考えられる。固定的知能観と接近を志向する目標が合わさることで、個人称賛が外的動機づけを高める効果を持つようになるようである。

次に、外的得点での行動×知能観×熟達回避の単純傾斜分析の結果を図5に、行動×知能観×遂行回避の単純傾斜分析の結果を図6に示した。

知能観がより増大的かつ熟達回避目標が高い人（図5、上図）や、知能観が固定的かつ遂行回避目標が高い人（図6、上図）では、行動称賛の影響が見られ、称賛が多いほど外的動機づけは弱くなり、回避目標の弱い人との差が小さくなったり（図5、右下の図も参照）、高低が逆転したり（図6、上図と下の二つの図参照）する。以上のように、知能観と一致する達成目標の回避の側面が強い場合に、行動への称賛は、個人への称賛とは逆に、外的動機づけを抑制する傾向があると考えられる。

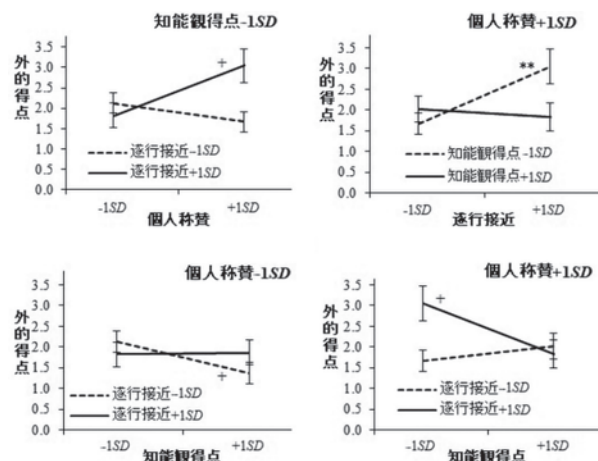


図4 個人称賛×知能観×遂行接近の単純傾斜分析の結果  
（目的変数：外的得点）  
注）エラーバーは標準誤差。\* $p < .01$ , + $p < .10$ 。

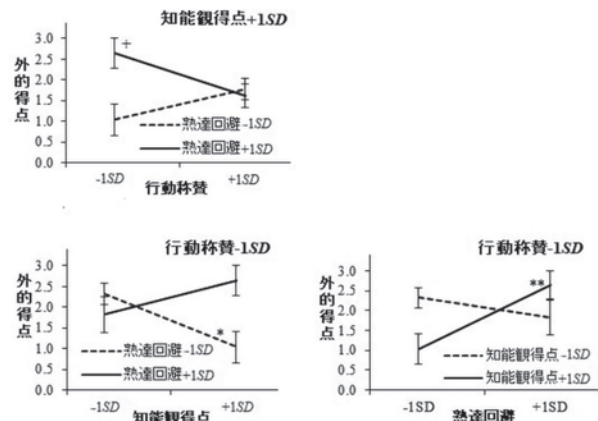


図5 行動称賛×知能観×熟達回避の単純傾斜分析の結果  
（目的変数：外的得点）  
注）エラーバーは標準誤差。\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , + $p < .10$ 。

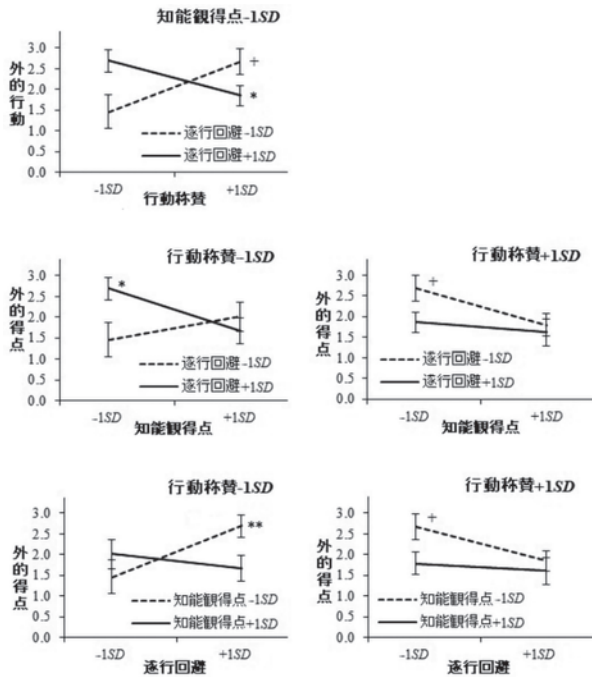


図6 行動称賛×知能観×遂行回避の単純傾斜分析の結果  
(目的変数：外的得点)

注) エラーバーは標準誤差。\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , + $p < .10$ 。

#### IV. 結語

本研究の結果からは、職業に直接結びつく教育実習という実践的な学習の場においても、先行研究 (e.g., Calingasan & Plata, 2022; 日高, 2016; Mueller & Dweck, 1998) と同様に、行動への称賛が内発的動機づけや同一化的動機づけを高め、知能観や達成目標によっては、外的動機づけを抑制すると考えられる。森・三島・古本 (2007) を参考にすると、内発的動機づけは学習継続に幅広く影響しうると考えられる。したがって、行動への称賛は直接的ではないかもしれないが、学び続ける教師の育成にもポジティブな影響があると期待される。

なお、知能観、達成目標、称賛の焦点が一致しているかどうかは、内発的動機づけを大きく左右することではなく、熟達接近目標の高い人は称賛が少ない場合も内発的動機づけがある程度強く、熟達接近目標が低い人は行動への称賛によって、この目標が高い人と同程度まで内発的動機づけが高められていることが推測された (図2上段)。また、称賛経験とは別に、増大的知能観と一致する接近目標を伴うことが内発的動機づけには重要かもしれない (図2中段)。

外的動機づけに関しても、特定の知能観と達成目標の組み合わせ、称賛の影響がみられた。ただし、知能観、達成目標、称賛の焦点が一致した組み合わせにおいて称賛の効果がみられる場合もあれば、一致しない組み合わせでみられる場合もあった。また、称賛の焦点によって外的動機づけへの影響の方向が異なってお

り、学習の継続を考えると、個人への称賛は深慮を要すると思われる。ただし、個人称賛得点も外的得点も、参加者全体の平均は3よりも低く、1から3の範囲での変動に基づく結果であるため、より明確な結論を下すには、さらなる調査が必要である。

ところで、本研究では熟達接近得点の平均は取り得る値の最高値に近く、遂行接近得点は取り得る値の範囲の中間値に達していなかった。教育実習は大学卒業後のキャリアに深く結びつく学習活動である。達成目標に関する結果には、こうした実習の特徴が反映されていた可能性が高い。将来の (架空の) 実習に対する動機づけで同一化得点が最も高かったことも、同様の説明が当てはまるだろう。さらに、本研究では参加者数が十分ではなく、かつ教員採用試験が終了した4年生が分析対象者の7割強であった。このような達成目標の偏りや動機づけのバランス、参加者の特徴が予測と異なる結果が示された原因かもしれない。

したがって、調査時期を吟味の上、より多くのデータに基づいて称賛の影響を再検討することが、今後の重要な課題の一つである。

#### 謝辞

調査にご協力頂いた皆様に感謝いたします。

#### 註

遂行目標を成績目標、熟達目標を学習目標と表記する場合もあるが、本研究ではそれぞれ遂行目標、熟達目標に統一して表記する。

#### 引用・参考文献

- Blackwell, L. S., Rodriguez, S., & Guerra-Carrillo, B. (2015). Intelligence as a malleable construct. In S. Goldstein, D. Princiotta, & J. A. Naglieri (eds.) *Handbook of Intelligence: Evolutionary Theory* (pp. 263-282). NY: Springer.
- Calingasan, K. A., & Plata, S. M. (2022). Effects of effort praise on struggling Filipino ESL readers' motivation and mindset. *Indnesian Journal of Applied Linguistics*, 11, 601-611.
- 中央教育審議会 (2021). 「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて 審議まとめ Retrieved September 8, 2023 from [https://www.mext.go.jp/content/20211124-mxt\\_kyoikujinzai02-000019122\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211124-mxt_kyoikujinzai02-000019122_1.pdf)
- 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.
- 藤田 勉 (2009). 体育授業における達成目標の接近回避傾向と動機づけの関係 鹿兒島大学教育学部教育実践研究紀要, 19, 61-70.
- 日高 優 (2016). ほめられた経験が看護学生の学習動機づ



- けに及ぼす影響 医学教育, 47, 161-169.
- 東垣 絵里香 (2013). 達成目標理論に関する研究ノート—達成目標概念の変遷及び国内文献レビュー— 東洋大学大学院紀要, 49, 53-71.
- 岩木 信喜・梅津 亜耶子・前泊 麻里菜 (2015). 知能の自己理論尺度の作成 教育実践学研究, 16 (2), 47-57.
- 前泊 麻里菜・小野 杏紗・岩木 信喜 (2012). 知性観と学習意欲—自己決定感および自己効力感に着目した予備的分析— 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 11, 185-191.
- 文部科学省 (2022). 令和4年度 (令和2年度実施) 公立学校教員採用選考試験の実施状況のポイント Retrieved September 8, 2023 from [https://www.mext.go.jp/content/20220909-mxt\\_kyoikujinzai01-000024926-5.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220909-mxt_kyoikujinzai01-000024926-5.pdf)
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for Intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.
- 村上 祐介・梶井 大輔・飯田 真人・柴 恭史・高木 悠哉・八木 利津子・Decker Warren・大畑 昌己・今宮 信吾・山本 弥栄子・間處 耕吉・山口 聖代・鎌田 首治朗・梶田 毅一 (2020). 初年次教育における「学び続ける教員養成プログラム」の開発—マインドセットと学習方略に焦点をあてた少人数制教育— 桃山学院教育大学研究紀要, 2, 157-174.
- 森 敏昭・三島 知剛・古本 由衣 (2007). 学習の継続意志に影響する心理的要因 学習開発学研究 (広島大学), 1, 63-71.
- 中谷 素之 (2012). 何を指して学ぶか 鹿毛 雅治 (編) モティベーションを学ぶ12の理論 (pp. 195-221) 金剛出版
- 及川 昌典 (2005). 知能観が非意識的な目標追求に及ぼす影響 教育心理学研究, 53, 14-25.
- 岡田 涼・中谷 素之 (2006). 動機づけスタイルが課題への興味に及ぼす影響—自己決定理論の枠組みから— 教育心理学研究, 54, 1-11.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- 清水 裕士 (2016). フリーの統計分析ソフトHAD—機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案— メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2020). Understanding the complexity of praise through the lens of self-determination theory. In E. Brummelman (ed.) *Psychological Perspectives on Praise* (pp. 27-35). London: Routledge.
- 外山 美樹 (2011). 防衛的悲観主義者はなぜ成功するのか 筑波大学心理学研究, 42, 21-27.

(2023年9月25日受理)