

「勇気づけ」教示が運動パフォーマンスと 内発的動機づけに及ぼす影響

The Effects of “Encouragement” on Performance and Intrinsic Motivation

酒 井 達 哉

I. 研究目的

はじめに

体育授業場面では、教師と子どもを取り巻く環境で相互理解や情報伝達のための言語的コミュニケーションが行われている。その中でも、教師から「ほめられる」という体験は、子どもにとって重要である。この「ほめ」は子どもの知識・情報の側面と、感情的側面に影響を与える対人的なポジティブフィードバックの1つであるといえるが、その形式は多様であり、これまで多くの研究で様々な分類がされてきた。

勇気づけ

ほめることに関しての一つの思想に勇気づけというものがある。これはAlfred Adlerが創始したアドラー心理学の中の理論で、子どもへの対応のすべての基本となるものである。

基本的な考え方は①相手を認める、共感する、感謝するなどといった勇気づけをすることと、②相手を否定しない、攻撃しないといった勇気づけの逆となる勇気くじきをしないということである。一般的に「ほめる」ことは成功したり、良い

結果に対して用いられるが、「勇気づけ」は、失敗したり、悪い結果に対してもその結果ではなく、行為そのものに正の注目をする。この点で「ほめ」と「勇気づけ」は着目点が異なるものとして位置づけられている。

岩井 (2002) は「ほめ」と「勇気づけ」の違いを表1のように表した。この違いによって、ほめは他人との競争、周囲の評価を意識するようになることで失敗を恐れるようになる懸念があるため、自己の成長への意欲が生まれにくい、勇気づけは自分の成長に意識が向かい、失敗は学習の機会と捉えられるので自己の成長への意欲の継続性が高いと考えられている。しかし、勇気づけの効果に関しては事例的な研究しかなされておらず、「ほめ」との違いを実験的に検討した研究はみられない。

先行研究

同じような考え方の「ほめ」に関する研究を紹介する。Kamins & Dweck (1999) は、成功時に与えられる「ほめ」と無力感の関係についての研究で、課題成功時に「人物」に対するほめを受けた子どもは、「過程」に対するほめを受けた子ども

表1 「ほめ」と「勇気づけ」の違い

	ほめ	勇気づけ
状況	相手が自分の期待していることを達成したとき	相手が達成したときだけでなく失敗したときも
関心	与える側の関心で	与えられる側の関心で
態度	一種のほうびとして上から下への関係として	ありのままの相手に共感する態度で
対象	行為をした人やその結果に対して与えられる	行為そのものに対して与えられる
波及効果	他人との競争に意識が向かい、周囲の評価を気にする→失敗を致命的と考える	自分の成長に意識が向かい、自立心が育まれる→失敗を学習の機会と考える
継続性	その場限りの満足感を刺激 →明日への意欲が生まれにくい	明日への意欲を生み、継続性が高い

もよりも、失敗した課題に挑戦したいという割合が低いということを示した。すなわち成功時に自分自身についてほめられた子どもは、過程についてほめられた子どもよりも無力感反応を示しやすくなる。

また、勇気づけの思想は目標志向性とも関連すると考えられる。目標志向性とは、達成場面において個人や集団が抱く目標であり、課題志向性と自我志向性の2つがある。課題志向性とは、新しい技能や技を獲得することを目標とする点で勇気づけの目標設定である。一方、自我志向性とは、勝負に勝つこと、他の人よりも成績が良いことを目標としている点でほめ目標設定といえる。

競技スポーツ場面において動機づけとの関連について検討したDuda (1988) は、自我志向性の高低に関わらず、課題志向性の高い人は、課題志向性の低い人に比べて、長い間運動を継続して行っていたり、自由時間を使って一生懸命に練習する傾向が強いことを報告している。

研究の目的

これらの先行研究をふまえ、本研究では体育授業場面において「勇気づけ」が「ほめ」と比べて運動パフォーマンスと内発的動機づけに有効な影響を及ぼすという仮説のもと、検討していくことを目的とする。

II. 研究方法

対象 A中学校第2学年の生徒270名 (男149名、女121名)

期日 平成20年7月3日～7月18日

実験方法

1) 実験課題

平泳ぎの「1かき1けり」を1ストロークと定義し、プール端からけり伸びをし、3ストロークで遊泳した後、着足したところまでの距離を測定した。

また、予め参加者を「ほめ」教示をする群と「勇気づけ」教示をする群に群分けし、練習中やテストの後に教示を与えた。

実際の実験での教示の一例を図1に示した。「ほめ」の方は、順位や記録を評価することに留意し、「勇気づけ」は平泳ぎの構成要素である

(手のかき、キック、蹴伸び) や努力したことを中心に、どんな結果であっても良かった点を評価することを心がけた。

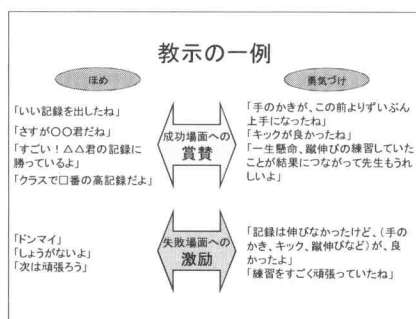


図1. 実際に実験で用いた教示の一例

2) 実験スケジュール

スケジュールはプレテスト、習得期①、習得期②、習得期③、習得期④、保持テストとし、習得期④から保持テストまでは5日間の期間を空けた。また、習得期にはそれぞれ30分の個人練習を行った。

3) 測定項目測

(1) 運動パフォーマンス

上記に述べた平泳ぎによる3ストロークでの遊泳距離を運動パフォーマンスの指標とした。

(2) 心理的側面

- ①勇気づけは内面的な動機の発達を促すというChew (1998) の観点から岡沢ら (1996) が示した運動有能感の因子構造を参考に一部を修正したものをを用い、「他者受容感」を測定した。
- ②勇気づけが意欲の持続性を生むという観点からWilliams & Gill (1995) が作成したPerceived Effort尺度で用いられた質問項目を参考に一部を修正して「行動の持続性」を測定した。
- ③ほめが失敗することを意識するようになる懸念があるという観点から、松田 (1982) が作成したTSMI尺度の中の「競技失敗不安」を参考に一部を修正して測定した。

以上3つの心理的側面の観点を質問紙による5段階評価で回答を求め、プレテスト前と保持テスト後に測定を行った。

4) 測定方法

(1) 教示の効果

「ほめ」群と「勇気づけ」群を比較した。

(2) 教示とプレ遊泳記録の効果

運動パフォーマンスとの関連をみるため、それぞれの群のプレテストの遊泳記録が上位の者30名、下位の者30名、計120名を対象とし、測定した。

(3) 教示と目標志向性の効果

課題志向性、自我志向性、それぞれの高低と測定項目との関連をみながら、勇気づけの有効性を検討していくため、それぞれの志向性得点の平均値を基準に高群と低群に分け、測定をした。

なお、目標志向性の測定には細田・杉原(1999)の尺度を使用し、質問紙による5段階評定で回答を求め、プレテスト前に実施した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 教示の効果

1) 運動パフォーマンス

教示(ほめ・勇気づけ)について1要因の共分散分析を行った。なお運動パフォーマンスにおいては結果が著しく表れた習得期④のみを記載する。

教示の主効果($F=13.468$, $df=1$, $p<0.01$)に有意差がみられ、ほめが勇気づけより遊泳記録を高める結果となった。

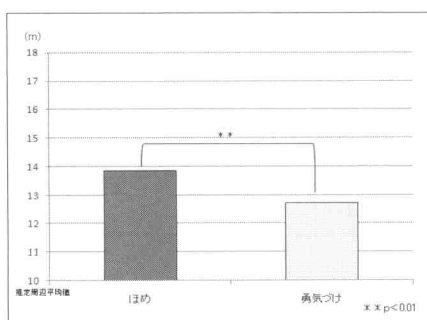


図2 教示別にみた習得期④の遊泳記録

2) 心理的側面

(1) 他者受容感

共分散分析の結果、教示の主効果($F=3.589$, $df=1$, $p=0.061$)に有意傾向がみられ、勇気づけはほめより他者受容感得点を高める傾向となった(図3参照)。勇気づけをする態度がほめることよりも生徒に対する共感を生み、相互理解の関係を作っていた可能性が考えられる。

(2) 行動の持続性

行動の持続性尺度得点においては、教示の主効果($F=7.703$, $df=1$, $p<0.01$)に有意差がみられ、勇気づけはほめより行動の持続性得点を高めた(図4参照)。勇気づけ教示をすることで子ども達自身が自己の成長や進歩に意識を向かわすことができ、その結果、ほめに比べて、次のステップへの意欲をかきたてることができたと推察される。これはKamins&Dweck(1999)の研究を支持するものであった。

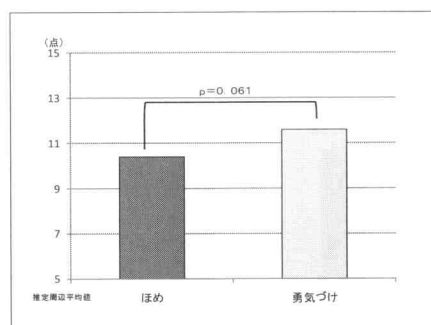


図3 教示別でみた他者受容感得点

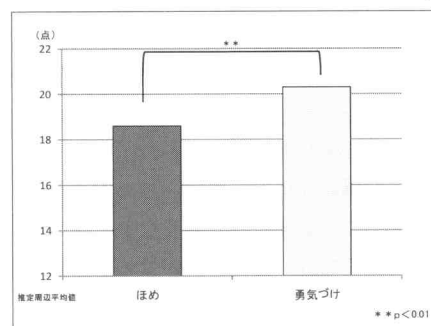


図4 教示別でみた行動の持続性得点

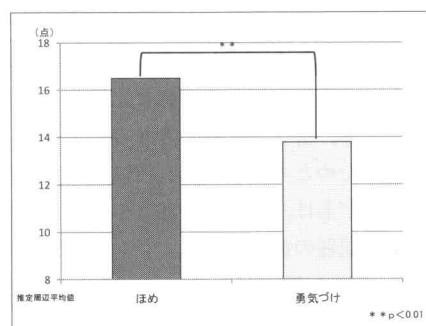


図5 教示別でみた競技失敗不安得点

(3) 競技失敗不安

競技失敗不安尺度得点においても、教示の主効果 ($F=13.269$, $df=1$, $p<0.01$) に有意差がみられ、ほめは勇気づけより競技失敗不安を高めた (図5参照)。ほめが勇気づけに比べて、自己の成長ではなく、他人との競争に意識を向かわせ、他者評価に依存的な自己評価を育てるため、結果を出すことにプレッシャーを感じさせてしまったと推察される。

2. プレ記録の高低と教示の効果

1) 運動パフォーマンス

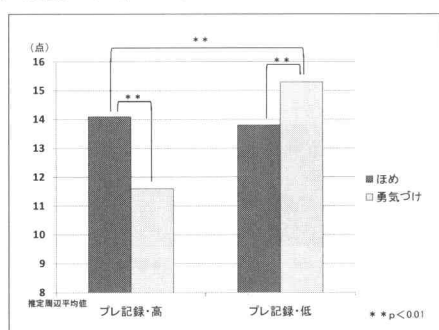


図6 プレ記録と教示別にみた遊泳記録

習得期④の遊泳記録について、教示 (ほめ・勇気づけ) とプレ遊泳記録 (高・低) の2要因の共分散分析を行った結果、教示とプレ遊泳記録の交互作用 ($F=23.111$, $df=1$, $p<0.01$) が有意で、プレ遊泳記録高群においては、ほめが勇気づけより習得期④での遊泳記録が高くなり、プレ遊泳記録低群においては、勇気づけがほめより遊泳記録が高かった。

プレ遊泳記録の低い子どもは比較的水泳の苦手な子どもでもと考えられる。勇気づけ教示が、低群に記録の向上をもたらしたのは、その子どもの個人内での成長を評価してあげることができるため、たとえ記録が周りの記録と比較して劣っていたとしても、劣等感を感じさせることなく、評価ができたためと考えられる。逆に、プレ遊泳記録が高い子どもは、水泳が得意な子どもである。彼らはプレ遊泳記録の低い子どもたちよりも、泳ぎの能力に対する適切な認知がなされていると考えられる。ゆえに勇気づけ教示によって与えられる、自分の行動が正しいというフィードバックは低群ほど必要ではないため、遊泳記録も低群ほど伸びな

かったと考えられる。

このことから、勇気づけ教示は運動の得意な子どもよりも不得意な子どもに対して、より有効であることが示唆された。

3. 課題志向性の高低と教示の効果

1) 運動パフォーマンス

習得期④の遊泳記録について、教示 (ほめ・勇気づけ) と課題志向性 (高・低) の2要因の共分散分析を行った結果、教示と課題志向性の交互作用 ($F=11.472$, $df=1$, $p<0.01$) が有意で、ほめ群において、課題志向性が高い方が低い方よりも習得期④での記録が高い結果となったが、勇気づけ群においては、課題志向性の影響はみられなかった。

課題志向性が低い子どもは、新しく何かを学ぼうとしたり、以前より上手くなろうとする意識が低いので、ほめ教示をされることによって、結果や順位を意識しやすくなるため、次につなげる意欲が生まれにくく、記録の向上を妨げる結果となったと考えられる。また、逆に課題志向性の高い子どもは、その意識があるので、ほめ教示を行っても低群に比べ、記録を伸ばしたと考えられる。一方、勇気づけ群においては課題志向性の高低の影響はなかった。つまり、低群においても高群と同等に記録を高めることができるということである。

これらのことから、勇気づけ教示を課題志向性の低い子どもに行うと、課題志向性の高い子どもと同等にパフォーマンスを高めることができることが示唆された。

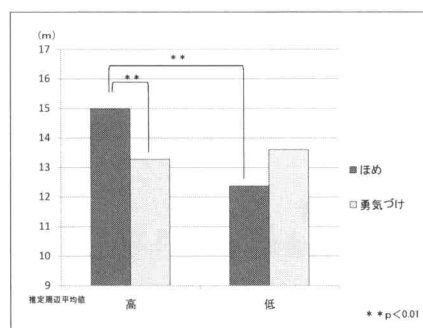


図7 課題志向性と教示別にみた遊泳記録

4. 自我志向性の高低と教示の効果

1) 競技失敗不安

競技失敗不安尺度得点について、教示（ほめ・勇気づけ）と自我志向性（高・低）の2要因の共分散分析を行った結果、教示と自我志向性の交互作用（ $F=10.703$, $df=1$, $p<0.01$ ）が有意であり、自我志向性高群において、ほめは勇気づけより競技失敗不安を高める結果となったが自我志向性低群においては、教示の影響がなかった。

自我志向性の高い子どもは、勝負に勝つこと、成績が良いことを意識することから、失敗を嫌がる傾向にあるが、ほめもそういったことを評価する教示であるので、自我志向性低群に比べて高群は、不安が高まったと考えられる。逆に勇気づけ教示は、失敗は学習の機会と捉えられるように導く教示であるので、自我志向性高群において、不安を軽減させるはたらきを示したと考えられる。これにより、勇気づけ教示を自我志向性の高い子どもに行うことは自我志向性の低い子どもに行うよりも競技失敗不安を抑えるはたらきがあると考えられる。

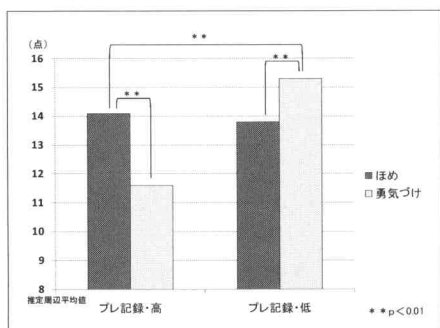


図8 自我志向性と教示別にみた競技失敗不安得点

Ⅳ. 結論

- ① 教示別に遊泳記録をみたところ、ほめ教示は勇気づけ教示より有意にパフォーマンスを高めた。
- ② 教示別に心理的側面をみたところ、行動の持続性においては、勇気づけ教示がほめ教示よりも得点を高め、他者受容感にもその傾向があった。また、競技失敗不安においては、ほめ教示の方が不安得点を高めた。
- ③ プレ遊泳記録と教示別で遊泳距離をみたところ、勇気づけ教示はプレ遊泳記録低群において有意にパフォーマンスを高めた。一方、ほ

め教示はプレ遊泳記録高群において有意にパフォーマンスを高めた。

- ④ 課題志向性と教示別で遊泳記録をみたところ、勇気づけ教示は課題志向性低群において、高群と同等にパフォーマンスを高めた。一方、ほめ教示は課題志向性低群において高群よりパフォーマンスが伸びない結果となった。
- ⑤ 自我志向性と教示別で競技失敗不安をみたところ、ほめ教示は自我志向性高群において、低群より不安得点を高めた。一方、勇気づけ教示は高群の不安得点を抑える結果となった。

引用文献

- Alfred Adler 1956 The Individual Psychology of Alfred Adler : Systematic Presentation in Selection from his Writings, Edited by Heinz L. Ansbacher, and Rowena R. Ansbacher, Basic Books.
- Chew, A.L. 1998 A Primer on Adlerian Psychology, A Humanics Publication (岡野守也 (訳) 2004 アドラー心理学への招待 金子書房)
- Duda, J.L. 1988 The relationship between goal perspectives, persistence and behavioral intensity among male and female recreational sport participants, Leisure Science 10:95-106.
- 岩井俊憲 2002 勇気づけの心理学, 金子書房.
- 細田朋美・杉原隆 1999 体育の授業における特性としての目標志向性と有能さの認知が動機づけに及ぼす影響, 体育科教育, 44-2, 90-99.
- Kamins, M.L. and Dweck, C.S. 1999 Person versus process praise and criticism : Implications for contingent self-worth and coping. Developmental Psychology 35 : 835-847.
- 松田岩男 1982 スポーツ選手の心理的適性に関する研究—第四報—, 日本体育協会スポーツ科学研究報告.
- 岡沢祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎 1996 運動有能感構造とその発達及び性差に関する研究, スポーツ教育学研究, 66-2, 145-155.
- Williams, L. and Gill, D.L. 1995 The role of perceived competence in the motivation of

physical activity. Journal of Sport and Exercise
Psychology 17:363-378.