

教師からのほめられ経験・叱られ経験がその後の自己効力感に与える影響

浅沼美里*, 山本奨**

(2018年2月12日受付)

(2018年2月14日受理)

Misato ASANUMA, Susumu YAMAMOTO

The Effects of Teachers' Praises and Scoldings on General Self-Efficacy

要 約

この研究では、大学生185名を対象に質問紙を用いて調査を行い、教師からのほめられ経験と叱られ経験がその後の自己効力感に与える影響について検討を行った。調査では、小学校から現在までの教師からのほめられ経験と叱られ経験、自己効力感を測定した。ほめられ経験の因子分析では、『努力に対するほめられ経験』『能力に対するほめられ経験』の2つが抽出された。叱られ経験の因子分析では、『受動型叱られ経験』『思考型叱られ経験』『脅威型叱られ経験』の3つが抽出された。ほめられ経験、叱られ経験の各下位尺度得点を用いて高群低群を設け、その群要因の自己効力感に対する効果を1要因の分散分析を用いて検討した。これにより、次の結果が得られた。①『努力に対するほめられ経験』『能力に対するほめられ経験』が多いとその後の自己効力感が高まること。②『受動型叱られ経験』が多いとその後の自己効力感は低くなること。③『思考型叱られ経験』『脅威型叱られ経験』はその後の自己効力感には影響しないこと。

問題と目的

1 自己効力感を高めることの重要性

Bandura (1977) が提唱した社会的学習理論は、人間が自分の行動を決定する要因として、効力予期と結果予期の二つの先行要因を重視している。結果予期とは、ある行動がある結果を導くだろうという個人の推測、効力予期とは、その結果を生ずるのに必要な行動を自分がうまく行うことができるという確信だと定義されている。Banduraはこの効力予期のことを自己効力感 (self-efficacy)

と呼んでいる。自己効力感とは、実際に成功できるという予想により、場面に対処しようとする努力に影響することも示しており、効力予期が強ければ強いほど、努力は積極的なものとなることを指摘している。このことから、自己効力感の高い子どもは、目の前の課題に対して、積極的に努力しようと考えられ、学校教育において子どもの自己効力感を高めることは重要な意味を持つといえるだろう。

2 教師からの「ほめ」と「叱り」が子どもに及ぼす影響

* 岩手大学教育学部学校教育教員養成課程学校教育コース, ** 岩手大学大学院教育学研究科

さらに Bandura (1977) は、自己効力感を作り出す要因として、「遂行行動の達成」「代理的経験」「言語的説得」「情動的喚起」の四つを提唱している。教師の教育活動は、「遂行行動の達成」に当たる成功体験を意図的に経験させる工夫や、「代理的経験」に当たる良いモデルの提示、「言語的説得」や「情動的喚起」に当たる指示や支持など、この論に添うところも多い。その中で、教師が子どもとの関わりの中で直接的に提供しやすい要因は、「言語的説得」と「情動的喚起」であると考えられる。子どもとの関わりの中でも、特に教師が子どもをほめたり叱ったりすることは日常的なことであり、「言語的説得」「情動的喚起」の二つの要因に該当すると言えるだろう。

「ほめ」や「叱り」に関する研究はこれまでも多くされている。永田・三崎・森(2004)は、「ほめ」と「叱り」について言語的・内容的側面から考察し、それらの行為の受け取られ方について検討した。それにより、「ほめ」や「叱り」を遂行するためには、直接的に遂行するものから間接的に遂行するものまでいくつかの方策があることや、叱られる際には根拠が明示された場合の方が、単に行動改変が求められる場合や罰によって改変が要求される場合よりも、納得度が高くなることを明らかにしている。このことから、教育現場における教師からの「ほめ」や「叱り」には多様な方法があり、場面や目的によって適切なほめ方・叱り方を考えるべきだと言えるだろう。

また、古市・柴田(2013)は小学生を対象に、ほめられ経験を「学習場面におけるほめられ経験」と「生活場面におけるほめられ経験」の二種類に分類した上で、教師からのほめられ経験と小学生の自尊感情・学習意欲・学校生活享受感情の関係について検討した。それにより、教師からのほめられ経験は、子どもたちの自尊感情、学習意欲や学校生活享受感情に肯定的な影響を及ぼすことを明らかにしている。さらに、三浦・山本(2017)は教師からの言葉によるほめられ経験を『成長の称賛』『努力の称賛』『主観的な称賛』『日常の称賛』の四つの観点に分けて抽出し、それらがその

後の学習意欲に及ぼす影響について検討し、学習意欲に肯定的な影響を与える場合について明らかにした。このように、教師からのほめられ経験が子どもに及ぼす肯定的な影響についての研究は多い。その一方、教師からの叱られ経験が子どもに及ぼす肯定的な影響について明らかにしている研究は見当たらない。

3 ほめられ経験・叱られ経験と自己効力感の関係についての先行研究

これまで追究されてきたほめられ経験・叱られ経験と自己効力感の関係については、笹川・藤田(1992)が、大学生及び看護学生を対象に、両親の養育態度と自己効力感・自己統制感の関係について検討している。その中で、自己効力感については小学校と高校の時期に両親によくほめられた男子学生は高く、小学校高学年の時期に母親によく叱られた女子学生は低かったことを明らかにした。また、中西・疋田・鈴木他(2011)は、メンタルクリニックに通院中の患者を対象に、家庭・学校・職場において叱られてきた体験・褒められ体験の程度がその後の自己効力感の形成に与える影響について検討した。そして、褒められた体験だけでなく、叱られた体験も両方ともに「充分経験した」と考えている人ほど自己効力感が高い傾向が見られたことを報告した。これらのことから、ほめられ経験・叱られ経験はその後の自己効力感に影響を及ぼすと言える。しかし、教師からのほめられ経験・叱られ経験には焦点が絞られていないことや、具体的なほめられ方・叱られ方については追究されていないことから、検討の余地がある。

4 本研究の目的

そこで本研究では、大学生を対象に、学生時代の教師からのほめられ経験・叱られ経験がその後の自己効力感にどのように影響するのかを明らかにすることを目的とする。ほめられ経験の尺度として、日高(2016)が作成したほめられた経験尺度を参考にし、「個人へのほめ」を「能力へのほめ」、「行動へのほめ」を「過程・努力へのほめ」と捉えなおし、ほめられ経験を測定する暫定尺度を作

成する。叱られ経験の尺度については、取り扱っている先行研究が見当たらなかったため、遠藤・吉川・三宮（1988）が分類した教師の叱りことばのパターンを参考にし、「叱り言葉」の詳細な分類を行い、叱られ経験を測定する暫定尺度を作成する。同時に、一般性自己効力感尺度（以下ではGSESとする；坂野・東條，1986）を用いて自己効力感を測定し、過去のほめられ経験・叱られ経験と現在の自己効力感との関係を検討することから、具体的にどのようなほめ方・叱り方が自己効力感に影響するのか明らかにする。

方 法

調査対象者 大学生249名

実施時期 2017年11月中旬

調査手続き 大学の授業において質問紙を調査対象者に配布し、その場で回答を求め回収した。

調査材料 以下の内容によって構成される質問紙。

① 教師からのほめられ経験

日高（2016）が作成したほめられた経験尺度をもとに、似た表現のものを除いて「能力へのほめ」から6項目「過程・努力へのほめ」から6項目の計12項目を抽出して作成した暫定尺度を用いた。「ない」「まれに言われた」「どちらともいえない」「たびたび言われた」「頻繁に言われた」の5件法でその頻度について回答を求めた。

② 教師からの叱られ経験

遠藤・吉川・三宮（1998）が分類した教師の叱りことばのパターンの16項目を参考にし、そのうち「その他」「罰の執行」を除く14項目を抽出した。それぞれのパターンの分類の言葉を大学生向けに修正し、さらにその例となる表現を提示し、ほめられ経験と同様に「ない」「まれに言われた」「どちらともいえない」「たびたび言われた」「頻繁に言われた」の5件法でその頻度について回答を求めた。

③ 自己効力感

GSESを用い、その16項目それぞれについて、「はい」「いいえ」の2件法で回答を求めた。

倫理的配慮

回答者には、任意の回答であること、途中で中断できること、授業の評価には影響しないことを伝えたくて協力を依頼した。

結果と考察

調査の結果、185件の回答が得られた。その中で無回答項目があった場合には、これに当該項目の平均点に近い整数値を入れて補充した。

1 ほめられ経験の構造

ほめられ経験については、日高（2016）が作成したほめられた経験尺度から『個人へのほめ』『行動へのほめ』の意味を捉え直し、似た項目を除いた暫定尺度を作ったため、あらためて因子分析を行ったうえで信頼性の検討を行った。最尤法を用いた因子分析の結果、その初期の固有値は順に4.504, 1.516, 1.193であった。その固有値の累積寄与率が50%を超えることと解釈が可能であることを考慮し2因子を抽出した。第2因子までの累積寄与率は50.165%であった。このプロマックス回転後の解をTABLE 1に示す。

第1因子では「よく頑張っていると褒められた」「一生懸命に取り組んでいると褒められた」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは学校生活において、児童生徒が自らの努力の過程や結果を認められたという経験が大きく残っているのではないかと考えられた。そこで第1因子を『努力に対するほめられ経験』と命名した。第2因子では「期待していたと褒められた」「今後は楽しみだと褒められた」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは児童生徒自身がもつ能力そのものをほめているものだと考えられた。そこで第2因子を『能力に対するほめられ経験』と命名した。この中から、各因子に高い負荷量を示した項目を用いて、足し上げ得点による下位尺度の作成を試

項目	因子	
	No. 1	No. 2
I 努力に対するほめられ経験		
6 よく頑張っていると褒められた	.842	-.084
3 一生懸命に取り組んでいると褒められた	.812	-.119
8 よく勉強していると褒められた	.550	.166
5 よく考えていると褒められた	.524	.137
12 積極的に取り組んでいると褒められた	.520	.054
9 できなかったことができるようになったと褒められた	.400	.025
II 能力に対するほめられ経験		
1 期待していたと褒められた	-.060	.714
4 今後が楽しみだと褒められた	.048	.693
2 才能があると褒められた	-.100	.689
10 優秀であると褒められた	.072	.665
7 「さすが〇〇さんだ」と褒められた	.177	.521
11 やれば出来ると思っていたと褒められた	.015	.372
因子間相関	No. 1	.571

TABLE 1 ほめられ経験の因子分析結果
(プロマックス回転によるパターン行列)

みた。クロンバックの α 係数は『努力に対するほめられ経験』では .782, 『能力に対するほめられ経験』では .788であった。また, 下位尺度間相関は .519であった。これによりいずれの下位尺度でも内的整合性は確認できたと考えられたが, その独立性には若干の課題が示された。ここで得られた下位尺度得点を用いて, 後述のとおり教師からのほめられ経験がその後の自己効力感に与える影響を検討することとした。

2 叱られ経験の構造

次に, 叱られ経験については, 遠藤・吉川・三宮 (1998) の教師の叱りことばのパターンの中から, 本研究の目的に沿って抽出し, 大学生向けに言葉を変えて暫定尺度を作成したため, 因子分析によりその構造を検討すると共に, これを基に作成する下位尺度の信頼性の検討を行った。因子分析において負荷量が .350を下回った項目を削除し, 再度, 最尤法によって因子を抽出しプロマックス回転を施した。その初期の固有値は順に 5.204, 1.173, 1.168であった。累積寄与率が50%を超えることと解釈が可能であることを考慮し第

3 因子を抽出した。第3 因子までの累積寄与率は 62.874%であった。このプロマックス回転後の解を TABLE 2 に示す。

第1 因子では「望ましくない理由を説明された」「望ましくない行為を止められた」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは学校生活において, 児童生徒がした行動に対して, 教師から直接的・一方的に叱られたものだと考えられた。この叱りは児童生徒からすると受け身的なものであり, 自らその行動について思考する機会は少なくなると考えられる。そこで第1 因子を『受動型叱られ経験』と命名した。第2 因子では「以前叱られたことを思い出させられた」「教師の不快感を示された」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは第1 因子で示されたような行動に対する直接的な叱りとは異なり, 間接的な表現を通しての叱りであると考えられる。これらの叱りにより, 教師は児童生徒に対して, 自らの行動を省みて考えることを促しているものだと考えられる。よって第2 因子を『思考型叱られ経験』と命名した。第3 因子では「人格について評価された」「権

	因子		
	1	2	3
I 受動型叱られ経験			
5 望ましくない理由を説明された (「みんな待っているんだぞ」など)	.825	-.015	-.042
1 望ましくない行為を止められた (「走るな」「やめなさい」など)	.709	.023	-.034
2 あるべき姿を求められた (「静かにしなさい」など)	.700	-.086	.020
3 望ましくない行為を指摘された (「また忘れた」「机が曲がっている」など)	.545	.227	-.085
6 罰を示された (「反省文を書け」「給食おあずけだ」など)	.504	-.114	.275
4 望ましくない行為を逆説的に指定された (「やる気ないなら, するな」など)	.397	.303	.087
II 思考型叱られ経験			
12 以前叱られたことを思い出させられた (「先生前にも言ったでしょ」など)	-.180	.979	-.008
9 教師の不快感を示された (「先生は悲しい」「先生は残念だ」など)	.134	.593	.036
13 違う立場から考えさせられた (「相手の立場に立って考えろ」など)	.190	.491	.023
III 脅威型叱られ経験			
7 人格について評価された (「わがままな子だ」「よく問題を起こす子だ」など)	-.034	-.095	1.042
14 権力でおどされた (「親を呼ぶ」「連絡帳に書く」「通知表につけておく」など)	-.004	.163	.607
11 ののしられた (「ばかもん」「あほか」など)	.063	.262	.380
因子間相関	No. 1	.618	.566
	No. 2		.480

TABLE 2 叱られ経験の因子分析結果
(プロマックス回転によるパターン行列)

力でおどされた」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは児童生徒の行動そのものに関係するものではなく、児童生徒を威圧することで行動を改善させようとしているものだと考えられる。よって第3因子を『脅威型叱られ経験』と命名した。

この中から、各因子に高い負荷量を示した項目を用いて、足し上げ得点による下位尺度の作成を試みた。クロンバックの α 係数は『受動型叱られ

経験』では.826、『思考型叱られ経験』では.765、『脅威型叱られ経験』では.735であった。また、下位尺度間相関は.493～.584であった。これによりいずれの下位尺度でも内的整合性は確認できたと考えられたが、その独立性には若干の課題が示された。ここで得られた下位尺度得点を用いて、後述のとおり教師からの叱られ経験がその後の自己効力感に与える影響を検討することとした。

3 教師からのほめられ経験とその後の自己効力感の関係

次に、2種類の教師からのほめられ経験がその後の自己効力感にどのように影響を及ぼすかについて、その関係を追究する。教師からのほめられ経験のそれぞれの下位尺度得点の平均を参考に高群低群に分割し、その群要因と GSES により測定された自己効力感の関係を分散分析によって検討した。その平均と標準偏差、分散分析の結果を TABLE 3 に示した。

N=185

	高群平均 (SD)	低群平均 (SD)	自由度	F値	効果量 (f)
努力に対する ほめられ経験	7.89(3.82)	6.06(3.34)	1,183	11.97 **	0.256
能力に対する ほめられ経験	7.67(3.83)	6.21(3.40)	1,183	7.47 **	0.202

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

TABLE 3 ほめられ経験と自己効力感得点の分散分析結果

体験をすることにつながると推察される。つまり、教師からの『努力に対するほめられ経験』は、児童生徒に対し、Bandura (1977) が提唱した自己効力感を作り出す要因の一つである「遂行行動の達成」を促すため、その後の自己効力感を高めるのに効果的だと考えられる。

(2) 能力に対するほめられ経験

TABLE 3 に示した通り、『能力に対するほめられ経験』による群要因は有意であり、ほめられ経験高群の方がその後の自己効力感が高いことが示された。

このことから、教師からの『能力に対するほめられ経験』が多い学生の方が経験の少ない学生よりも、自己効力感が高いことが明らかとなった。『能力に対するほめられ経験』は、児童生徒の自身の能力を認知させ、自信を持たせることにつながると考えられるため、目の前の行動を遂行しようとする意欲を高めると推察される。これは、

(1) 努力に対するほめられ経験

TABLE 3 に示した通り、『努力に対するほめられ経験』による群要因は有意であり、ほめられ経験高群の方がその後の自己効力感が高いことが示された。

このことから、教師からの『努力に対するほめられ経験』が多い学生の方が経験の少ない学生よりも、自己効力感が高いことが明らかとなった。児童生徒が自身の努力を教師から認められることで、その努力を持続させようとし、その結果成功

Bandura (1977) が提唱した自己効力感を作り出す四つの要因のうちの「情動的喚起」に近いものだと考えられる。そのため、教師から児童生徒への『能力に対するほめ』は、その後の自己効力感を高めるのに効果的だと考えられる。

4 教師からの叱られ経験とその後の自己効力感の関係

次に、3種類の教師からの叱られ経験がその後の自己効力感にどのように影響を及ぼすかについて、その関係を追究する。教師からの叱られ経験のそれぞれの下位尺度得点の平均を参考に高群低群に分割し、その群要因と GSES により測定された自己効力感の関係を分散分析によって検討した。その平均と標準偏差、分散分析の結果を TABLE 4 に示した。

(1) 受動型叱られ経験

TABLE 4 に示した通り、『受動型叱られ経験』による群要因は有意であり、叱られ経験高群の方

	高群平均 (SD)	低群平均 (SD)	自由度	F 値	効果量 (f)
受動型 叱られ経験	6.09(3.43)	7.61(3.76)	1,183	7.99 **	0.209
思考型 叱られ経験	6.40(3.64)	7.30(3.68)	1,183	2.72 ns	0.122
脅威型 叱られ経験	6.61(3.71)	7.24(3.63)	1,183	1.37 ns	0.087

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

TABLE 4 叱られ経験と自己効力感得点の分散分析結果

がその後の自己効力感が低いことが示された。

このことから、教師からの『受動型叱られ経験』が多い学生の方が経験の少ない学生よりも、自己効力感が低いことが明らかとなった。この結果から、教師からの一方的な叱りにより児童生徒の行動変容を求めることは、児童生徒が自身の行動を省みる機会を削ってしまうと推察される。ある行動を遂行するにあたっては、その達成のために取る行動を自分で選択していくため、『受動型叱られ経験』が少ない人の方がその後の自己効力感が高まるといえるだろう。

(2) 思考型叱られ経験

TABLE 4 に示した通り、『思考型叱られ経験』による群要因は有意ではなかった。

このことから、教師からの『思考型叱られ経験』は自己効力感には影響しない可能性があることが示唆された。つまり、児童生徒の思考を促す間接的な叱りは、児童生徒の自己効力感を高めることはできないが、低下させることもないということであろう。

(3) 脅威型叱られ経験

TABLE 4 に示した通り、『脅威型叱られ経験』による群要因は有意ではなかった。

このことから、教師からの『脅威型叱られ経験』は自己効力感には影響しない可能性があることが示唆された。つまり、児童生徒を威圧する叱りも、思考型の叱りと同様に、児童生徒の自己効力感を高めることはできないが、低下させることもないといえるだろう。

総合的な考察

本研究の目的は、大学生を対象に、学生時代の教師からのほめられ経験・叱られ経験がその後の自己効力感にどのように影響するのかを明らかにすることであった。上記の結果と考察から、実際の教育現場において教師が児童生徒をほめること・叱ることがその後の自己効力感にどのように影響し、それを踏まえ、教師はどのように児童生徒と関わっていくべきか総合的に検討する。

まず、児童生徒の努力に対するほめと能力に対するほめは、どちらもその後の自己効力感を高めることについて有効だといえる。教師が児童生徒の日々の努力を積極的に認め価値づけることが、児童生徒の努力を促進すると考えられる。また、児童生徒一人ひとりが持つ長所を見出し価値づけ、自信を持たせることも、児童生徒の自己効力感を高めることに有効であると考えられる。

次に、児童生徒の教師からの叱られ経験は、その叱られ方によりその後の自己効力感への影響は異なるといえる。『受動型叱られ経験』が多いとその後の自己効力感は低くなるが、『思考型叱られ経験』と『脅威型叱られ経験』は有意な影響を与えないことが明らかとなった。このことから、教師からの一方的な叱りは、児童生徒のその後の自己効力感の向上を阻害するため、適切な叱り方ではないと考えられる。一方、児童生徒に対して思考させる場面を作る叱り方や、威圧するような叱り方は、その後の自己効力感には影響しない

め、適宜用いることができると推察される。だが、どのような場面で用いることが有効かについては、後述する今後の課題のうちのひとつとなるだろう。

以上の考察より、児童生徒と接する際には、教師からの一方的な叱り方はできるだけ避け、努力や能力を見取りほめることを積極的に取り入れることで、児童生徒の自己効力感を高めることにつながるといえる。

今後の課題

1 年齢差の検討

笹川・藤田（1992）では、各発達時期における両親の養育態度によって自己効力感が異なることを明らかにしていた。だが、本研究では被験者に対して、発達段階を区別せずに想起することを促した。そのため、小学校段階から現在の大学生の段階までの幅広い年齢におけるほめられ経験・叱られ経験のデータが収集された。このことから、各発達段階の中での教師からのほめられ経験・叱られ経験の違いがその後の自己効力感に与える影響については検討の余地があるといえよう。各発達段階における違いを明らかにすることができれば、教師の関わりがその後の児童生徒の自己効力感へ大きく影響を与える時期や、各発達段階の児童生徒に対する教師の適切な関わり方が確立される可能性も考えられる。

2 「叱り」の有効性

本研究の冒頭で、教師からの叱られ経験が児童生徒に及ぼす肯定的な影響について明らかにすることを課題の一つとして挙げていた。だが、本研究の中では、思考させる叱り方や威圧する叱り方が自己効力感に対して影響しないことは明らかになったものの、自己効力感を高めるために有効な叱り方までは明らかにすることができなかった。被験者の中には、思考型叱られ経験・脅威型叱られ経験のそれぞれが有効であった人もいれば有効でなかった人もいると考えられる。それらの叱り

方がどのような児童生徒に対してそれぞれ有効であるかについては検討の余地があるといえよう。

3 実際の学校生活場面における応用

本研究では調査対象を大学生とし、小学校から現在までの教員からのほめられ経験・叱られ経験を調査した。だが、ほめられたり叱られたりした具体的な場面や、その教員との関係等までは考慮していなかった。そのため、この結果をどのような場面においても適用することができるとはいえない。このことから、この研究で得られた知見を考慮しながらも、教師は常に目の前の児童生徒の様子を見取り、適切な判断に基づいて関わりをもつべきだと考えられる。

〈引用文献〉

- Albert Bandura 1977 Social Learning Theory（原野広太郎監訳1979 社会的学習理論 金子書房）
- Albert Bandura 1995 Self-efficacy in Changing Societies（本明寛/野口京子監訳 1997 激動社会の中の自己効力 金子書房）
- 遠藤由美・吉川左紀子・三宮真智子 1988 教師の叱り言葉のパターンと受け手に与える印象 日本教育心理学会総会発表論文集 30（0）578-579
- 古市裕一・柴田雄介 2013 教師の称賛が小学生の自尊感情と学校適応に及ぼす影響 岡山大学大学院教育研究科 研究収録 154, 25-31
- 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（3）161-169
- 三浦宏之・山本奨 2017 教師からの言葉によるほめられ経験がその後の学習意欲に与える影響 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 16, 83-92
- 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
- 中西康介・疋田陽子・鈴木美奈子・荒深千景・柵木美佳・杉浦英子・定塚江美子・定塚甫 2011

叱られ体験・褒められ体験が自己効力感に及ぼす影響 心身医学 51 (6) 552

笹川宏樹・藤田正 1992 親の養育態度と自己効力感及び自己統制感の関係 奈良教育大学教育研究所紀要 28, 81-89

