

## 理想の教師イメージと失敗場面の生徒への言葉かけとの関連の検討

### —教員養成課程の大学生を対象として—

横浜国立大学大学院教育学研究科

青島拓紀

横浜国立大学教育学部

宮戸美樹

#### 問題と目的

動機づけとは、行動や心の活動を開始し、方向づけ、持続し、調整する心理的なプロセスである（上淵ら、2012）。人間の多くの行動は、外的な要因と内的な要因との双方によって動機づけられており、前者は「外発的動機づけ」、後者は「内発的動機づけ」とされている（上淵・大芦、2019）。外発的動機づけと内発的動機づけに関しては、1970年代より研究が進められており、従来、両者は対立するものと考えられてきた。

これに対して Deci & Ryan (1985) は、内発的動機づけと外発的動機づけといった個人間の動機づけの差は、自律性と有能感、関係性への欲求という3つの基本的心理欲求が満たされている程度によって生じるという仮説を立て、内発的動機づけと外発的動機づけ、内的な要因と外的な要因とを二項対立的に捉えるのではなく、相互に影響し合うものとして整理し、「自己決定理論 (Self-determination theory)」という理論を提唱した。自己決定理論は、研究の発展とともにいくつかの下位理論が加えられてきており、現在では「認知的評価理論」「因果志向性理論」「基本的心理欲求理論」「目標内容理論」「関係性動機づけ理論」、そして「有機的統合理論」という6つの下位理論から構成されている（上淵・大芦、2019）。

有機的統合理論はその性質上、活動に対する価値づけの程度を測定する際に有用とされ、近年では様々な領域にわたって研究がなされている。その中でも、教授学習分野では多くの研究が行われている（上淵・大芦、2019）。Deci & Ryan (2004) は、学習者が学習の価値をどれだけ取り込んでいるかという価値の内在化の観点から学習に対する動機づけの分類を行い、問題を解くこと自体に興味関心を抱く内的調整、将来や自身の成功のためと考

える同一化的調整、他者に負けたくないと考える取り入れ的調整、やらないと不利益を被るからと考える外的調整という段階的な捉え方から整理し直している。西村・河村・櫻井 (2011) も、有機的統合理論に基づく学習動機づけを測定する尺度を作成するため、中学生を対象とする調査を実施し、因子分析を行ったところ、内的調整と同一化的調整、取り入れ的調整、外的調整の4因子を抽出している。

こうした学習動機づけの違いによって、児童生徒の学業成績や学習に対する興味・関心の向上や低下がみられることが報告されている。Nurmi & Aunola (2005) は小学校低学年の読解と数学の授業に関して調査を行ったところ、授業に対して興味や楽しさを見出し内発的に動機づけられていた生徒は、学習プロセスを楽しみ、勉強に努力し深い認知的な学習方略を用いることで、学業達成を促進させたことが報告されている。安田 (2015) は、有機的統合理論に基づいた動機づけスタイルと中学生の学業成績との関連について調査し、内的調整と同一化的調整は学業成績と正の相関、外的調整は学業成績と負の相関があることを報告している。西村ら (2011) は、公立中学校の1, 2年生を対象として、外的調整は1年後の学業成績に負の影響を与えることを示している。岡田・中谷 (2006) は、学業全般に対して取り入れ的調整や外的調整の高い生徒は、内的調整や同一化的調整の高い生徒に比べて課題に対する興味を持ちにくいことを示している。以上のように、外的調整は学業成績や学習に対する興味に負の影響を与えること、内的調整や同一化的調整は学業成績に対して正の影響を与える可能性が示唆されていることから、学習指導を行うにあたり、児童生徒の内的調整や同一化的調整といった自律的な学習動機づけを高めていくことが、教師に求められていると言える。

## 理想の教師イメージと失敗場面の生徒への言葉かけとの関連の検討

### 学習動機づけに影響を与える要因

学習動機づけに影響を与える要因について、たとえば Wolters (1998) は、学習へのやる気が低下する理由と動機づけ調整方略との関連について検討を行っており、やる気が低下する理由として、「困難さ」「退屈/面白くなさ」「自分との関係なさ/重要でなさ」の3点があったことを明らかにしている。また国立教育政策研究所内学習意欲研究会 (2000) の調査によると、日本の小中高生に共通して、勉強に対する意欲を失う1番の原因として「授業がつまらないとき」が挙げられ、中高生には次点の原因として「授業がよく分からないとき」が挙げられている。同調査では、これに対する学習支援や教師からの適切な助言が求められていると指摘している。

また、発達段階に応じて学習動機づけが変化することも明らかになっている。Otis, Grouzet, & Pelletier (2005) は、アメリカの8年生に対して3年間の縦断調査を行ったところ、10年生までに内的調整と同一化的調整、取り入的調整、外的調整のすべての動機づけが低下したことが明らかになっている。日本の小学1年生から高校3年生の約2万人を対象にした調査では(東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所共同研究, 2017), 小学6年生から中学2年生にかけて、勉強を嫌いになる生徒が大幅に増加し、中学2年生時には5割を超えることを明らかにしている。同調査では各学校段階の学習に対する有機的統合理論を用いた動機づけに関する調査も行っており、中学生になると取り入的調整や外的調整が増加し、内的調整が低下することも指摘されている。このような実態から、中学生の学習への動機づけを維持、向上させることが教師に求められており、そのためには、生徒が興味を持てる授業や教材を作成することや、授業の内容がわからない生徒への指導や対応、適切な助言を行うことが重要であると考えられる。しかしながら、このように生徒が学習に対して困難を感じている状況に対する教師の手立てやその効果に関する検討は、あまりされてこなかった。

### 教師の言葉かけの重要性

櫻井 (2009) は、褒めたり励ましたりしてくれる保護者や教員の存在が、学習動機づけを高める要因となっていると指摘している。児童生徒の学習動機づけに対する教師による言葉かけの効果についての研究は、近年になって多く検討されている。松井 (2014) は、部活動での高校生に対する教師の言葉かけの効果について検討し、

賞賛・励ましは練習に対する内発的動機づけを高めること、教師と生徒の間に信頼関係があれば叱責も内発的動機づけを高める可能性を指摘している。また吉川・三宮 (2007) は大学生を対象に、これまで教師から受けた言葉かけについて調査し、やる気の出る言葉群とやる気が下がる言葉群とに分類したところ、生徒が学習意欲をなくしているときや明白に困っているときに、励ましなどの前向きな助言をされることで学習意欲が向上することや、実際の言葉かけの中にはやる気を低下させるものがあることを報告している。

さらに、教師による言葉かけは、使用する場面による効果の差異についても検討がされている。吉川・三宮 (2007) は、言葉かけは受容する生徒のパーソナリティや状況によって印象が変化することから、生徒の学習意欲を高めるには言葉かけを適切なタイミングで行うことが重要であることを指摘している。また石野・濱田 (2018) は、小学生への教科指導の場面の中で4種類の言葉かけを使用した検討を行ったところ、同じ言葉かけでも場面によって効果が異なること、学習場面において「もっと勉強すれば、もっと難しい問題がとけるようになるよ」等の児童を慰める・励ます言葉かけは学習動機づけに最も効果があること、学習動機づけを促す際には場面に応じてほめ方や言葉のかけ方を使い分けることが重要であると指摘している。さらに津田 (2014) は、公立小学校の図工の授業の中での声かけについて検討しており、導入・展開・まとめという授業内でも、それぞれの場面によって「ほめ」によって得られる効果は異なったため、場面に応じて使い分けることが重要であると指摘している。このように、言葉かけは学習動機づけに対して影響を与える可能性が示唆されており、実際の教育現場において教員がどのような言葉かけを行っているかの研究が進められている。

### 教師の言葉かけに影響を与える要因

言葉かけなど、教師の児童生徒に対する指導は多様であるが、そういった指導は教師の持つ教育へのイメージによって影響を受けることが報告されている。梶田・石田・宇田 (1984) によれば、教員の児童生徒に対する指導方略は、年齢や教師歴によって異なることを指摘している。また秋田 (1996) は、同年代の教師間でも指導方略が異なること、教師は他の職業に比べ、同僚や先輩といった他者の指導を観察する経験が少ないため、教師歴や年齢だけでなく、教師自身が受けてきた授業や経験に

## 理想の教師イメージと失敗場面の生徒への言葉かけとの関連の検討

よって独自のイメージが形成され、各教師の持つ教育や指導へのイメージによって児童生徒への指導が変容することを指摘している。さらに三島(2009)は、教育実習前後の実習生の教師に対するイメージ、子どもに対するイメージとの関連や変化について調査しており、指導教員の授業の仕方や教育への姿勢を聞くことで実習生の教職に対するポジティブなイメージが増加すること、厳格な指導教員との関わりは実習生の教職に対するネガティブなイメージを増加させることを報告している。また、実習を通して子どもに対して積極的に指導を行っていた実習生は、実習を経た後、教師は努力を重ねる存在であるというイメージや、教師は知的で頼れる存在であるというイメージが高まったことを報告している。

このように、個人の持つ教師イメージも異なることが予想される。しかし、この教師イメージが、教師の言葉かけにどのように影響を与えるかについては、十分に検証されていない。

### 本研究の目的と枠組み

本研究では、中学生の学習動機づけに影響を与えると考えられる教師の生徒への言葉かけに注目し、中学生に対する言葉かけにはどのようなものがあるのかを検討することを目的とする。また、動機づけと「褒め」「叱責」などの言葉かけとの関連(松井, 2014)、生徒がやる気をなくしてしまった時や困っている場面で前向きな言葉かけが行われると、動機づけに肯定的な効果があるという指摘(吉川・三宮, 2007)があることから、本研究では「生徒がテストや課題に失敗した時」の言葉かけに着目する。

また、本研究では教員養成課程の大学生を対象に調査を行い、「教師とはどのようなものか」という一般的な教師に対するイメージではなく、「自分がどのような教師でありたいか」という理想の教師イメージと、「生徒がテストや課題で失敗した時に、どのような言葉かけようと思うか」という言葉かけの意図との関連について検討する。まず教員養成課程の大学生を対象とする理由について、教職課程の質的水準を向上させるためには、教員養成段階である大学生が、どのような教師イメージを理想とし、どのような言葉を生徒にかけようと思図する傾向にあるのかという実態について、知見を蓄積することも重要と考えられるためである。次に、理想の教師イメージに着目する理由は、一般的な教師に対するイメージよりも、自分がどうありたいかという理想の方が、

その人の行動や行動意図との関連はより強いと予想されるためである。最後に、実際の教員ではない大学生を対象とすることから、どのような言葉かけをしているのかという行動ではなく、言葉かけの意図に着目するが、以下では簡潔さを重視して基本的に「言葉かけ」と表記する。

本研究により、教員養成課程の大学生の理想の教師イメージと、生徒への言葉かけとの関連が明らかになれば、教員養成課程に所属する大学生に対する教育内容について示唆が得られるという点で、本研究には意義があると考えられる。

## 予備調査

### 目的

中学生のテストや課題での失敗場面において、教師の言葉かけにはどのようなものがみられるのかについて検討する。

### 方法

**調査対象者** 対象者は、首都圏の公立中学校に通う中学1～3年生21名(男子14名、女子7名、平均年齢14.0歳)と、首都圏の公立中学校で働く教員7名(男性3名、女性4名、平均年齢33.0歳、平均教師歴9.3年)であった。

**調査方法** 調査は個別自記入式で実施された。調査依頼は第一著者が行い、調査開始時に文書で説明を行い、協力への合意を得た。回答時間は5分ほどであった。

**調査内容** 中学生に対しては、課題やテストで失敗した時に学校の先生がどのような言葉かけをしてくれたかについて回答を求めた。また、先生にそのような言葉をかけられたことのない生徒に対しては、どのような言葉をかけてくれそうかの予想を尋ねた。加えて、かけてほしくない言葉かけ、かけてほしいと思う言葉かけについても回答を求めた。教師に対しては、生徒が課題やテストで失敗した時に、どのような言葉かけをするかについて回答を求めた。加えて、教師の考える、生徒がかけてほしくないと思う言葉かけ、かけてほしいと思う言葉かけについても回答を求めた。

### 結果

中学生に対する調査では64件の回答が、教師に対する調査では30件の回答が得られた。これらの回答について、KJ法で分類を行った結果、中学生の回答は、勉強法を教えるなど援助の姿勢を見せる「サポート」(1件)、

## 理想の教師イメージと失敗場面の生徒への言葉かけとの関連の検討

勉強の方法を提示する「具体的なやり方」(18件)、ミスへの対応の仕方を伝える「ミスの指摘」(5件)、生徒を励ます「励まし」(8件)、次への展望を示す「期待」(4件)、テストでの失敗をただ指摘する「事実の指摘」(5件)、生徒に疑念や失望をもっている、否定している「否定」(8件)、生徒については触れず無視する、干渉を避ける「干渉そのものを避ける」(15件)の8種類に分類された。

教師の回答は、努力する姿勢の大切さを伝える「継続」(2件)、勉強の方法を提示する「具体的なやり方」(4件)、生徒を励ます「励まし」(8件)、次への展望を示す「期待」(2件)、テストでの失敗をただ指摘する「事実の指摘」(5件)、生徒に疑念や失望をもっている、否定している「否定」(9件)の6種類に分類された。

これらの生徒の失敗場面に対する言葉かけのうち、「具体的なやり方」と「サポート」、「ミスの指摘」の言葉かけを、生徒に対して勉強法や解決策を伝えるものとして「具体的アドバイス」という上位カテゴリに統合した。加えて、「励まし」「期待」「継続」の言葉かけを、生徒に対して精神的・情緒的な支援を行い励ます言葉かけとして「情緒的サポート」という上位カテゴリに統合した。また、「干渉そのものを避ける」については言葉かけではないと判断し、本研究では扱わないものとした。

### 本調査

#### 目的

予備調査で生徒・教師の双方から得られた言葉かけをもとに、失敗場面における生徒に対してどのような言葉かけを行うと思うかについての意図を測定する尺度の作成を行う。また、作成した尺度を用いて、教員養成課程の学生が持つ理想の教師イメージと、生徒に対してどのような言葉をかけようと思うかについての意図との関連について検討する。

#### 方法

**調査対象者** 対象者は、首都圏の国公立大学に通う学生186名(男子72名、女子114名、平均年齢19.5歳)であった。

**調査方法** 調査は大学の講義棟内にある教室で実施した。調査は個別自記入式で、質問紙はその場で配付・回収した。実施時間は5～15分ほどであった。

**調査内容** 調査では、言葉かけ尺度と教師イメージ尺度について回答を求めた。

**生徒の失敗場面における言葉かけ尺度** 予備調査で分類された「具体的アドバイス」「情緒的サポート」「事実の指摘」「否定」の4つの上位カテゴリをもとに、それぞれ項目を検討し、27項目から構成される「生徒の失敗場面における教師の言葉かけ尺度」(以下、言葉かけ尺度)を独自に作成した。「あなたは中学校の先生です。あなたが授業を担当しているクラスに、テストや課題があまりうまくいかなかった、出来なかった生徒がいます。その子に対して、あなたはどんな言葉をかけてあげたいと思いますか」と教示し、「1.まったくあてはまらない」～「4.とてもあてはまる」の4件法で回答を求めた。

**教師イメージ尺度** 大学生が教師に対して持つイメージを測定する尺度(三島, 2009)を用いて、教師イメージの測定を行った。この尺度は、「権力者」(「王様」など8項目)、「パフォーマー」(「お笑い芸人」など4項目)、「リーダー」(「灯台」など6項目)、「サポーター」(「博士」など5項目)、「努力家」(「雑草」など4項目)の5因子27項目で構成されている。回答者に、「あなたが中学校の先生になるとしたら、どんな教師でありたいと思いますか」と教示し、「1.まったくあてはまらない」～「5.とてもあてはまる」の5件法で回答を求めた。

### 結果

#### 有効回答

回答者186名のうち、記入漏れのあった15名の回答を除き、171名が有効回答者となった(男性63名、女性108名)。

#### 生徒の失敗場面に対する教師の言葉かけ尺度の因子分析

教師の言葉かけ尺度について因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った結果、固有値は3.09, 2.60, 1.65, …であり、因子の解釈可能性から3因子を抽出した。その後、因子負荷が.40に満たない項目や、複数の因子に高い負荷を示す項目を削除して因子分析を繰り返し、最終的に3因子14項目が得られた(Table1)。

第1因子は「いまいちだったね」などの失敗に対する批判や非難を行う項目が高い負荷を示したことから「マイナス」、第2因子は「勉強して復習しよう」など次に向けて新しい勉強法を教えるといった行動面での改善を促す項目が高い負荷を示したことから「具体的アドバイス」、第3因子は「次こそいい点とれるよ」など次の機会に向けて気持ちの切り替えを促す項目が高い負荷を示したことから「励まし」と命名した。次に、 $\alpha$ 係数を用

## 理想の教師イメージと失敗場面の生徒への言葉かけとの関連の検討

いて各下位尺度の内的整合性を検討したところ、「マイナス」は.76,「具体的アドバイス」は.72,「励まし」は.68であり,十分な内的整合性が確認された。以上の14項目への回答について,下位尺度ごとに一項目あたりの平均値を求めて下位尺度得点とした。

### 言葉かけと理想の教師イメージとの関連

教師イメージ尺度の27項目への回答について,下位尺度ごとに一項目あたりの平均値を求めて下位尺度得点とした。言葉かけと教師イメージの下位尺度得点の平均値と標準偏差,および $\alpha$ 係数をTable2に示す。生徒の失敗場面における言葉かけと教師イメージとの関係を検討するために,これらの下位尺度得点を用いて相関係数を算出した(Table3)。その結果,言葉かけ尺度の「マイナス」は,教師イメージ尺度の「権力者」と有意な正の相関を示した。また,言葉かけ尺度の「具体的アドバイス」は,教師イメージ尺度の「パフォーマー」「リーダー」「努力家」「サポーター」と有意な正の相関を示した。さらに,言葉かけ尺度の「励まし」は,教師イメージ尺度の全ての下位尺度と有意な正の相関を示した。

次に,理想の教師イメージを独立変数,教師の言葉か

けを従属変数とする重回帰分析(ステップワイズ法)を行った(Table4)。重回帰分析の結果,「マイナス」の言葉かけに対しては,「権力者」が正の関連,「サポーター」が負の関連を示した。また「具体的アドバイス」の言葉かけに対しては,「リーダー」が正の関連を示した。さらに「励まし」については,「サポーター」が正の関連を示した。なお,「マイナス」の言葉かけと「励まし」の言葉かけについては複数の教師イメージとの関連が見られたため,VIFを用いて多重共線性の確認を行ったところ,いずれも2を下回る数値であったため,問題はないと判断された。

## 考察

### 生徒の失敗場面における教師の言葉かけについて

中学生の失敗場面に対する教師の言葉かけについて,予備調査における分類と因子分析の結果を比較すると,「事実の指摘」の言葉かけは「否定」の言葉かけと共に「マイナス」因子の一部となり,予備調査で「具体的なやり方」と「サポート」,「ミスの指摘」の言葉かけに分類された多くの項目が「具体的アドバイス」の因子に

Table1 言葉かけ尺度の因子分析結果 (主因子法・プロマックス回転)

	F1	F2	F3
<b>F1:マイナス</b>			
11 この問題簡単だったのになあ	<b>.83</b>	.19	-.21
24 いまいちだったね	<b>.66</b>	.08	.00
17 ちゃんと勉強したの?	<b>.63</b>	-.09	.17
2 同じクラスのAさんのほうがよかったね	<b>.56</b>	-.13	.08
23 そうか,残念だなあ	<b>.50</b>	-.14	-.03
<b>F2:具体的アドバイス</b>			
4 勉強して復習しよう	-.03	<b>.64</b>	-.14
27 わからなかったら聞きにおいで	-.07	<b>.59</b>	.05
13 相談があったら聞くからね	-.12	<b>.58</b>	.16
12 また次に向けて頑張ろう	.03	<b>.55</b>	.19
6 こういうミスをなくそう	.16	<b>.45</b>	-.13
19 時間を上手に使おう	.20	<b>.42</b>	.06
<b>F3:励まし</b>			
21 次こそいい点とれるよ	.09	-.06	<b>.66</b>
7 次はきっと大丈夫だと思うよ	-.01	-.14	<b>.60</b>
9 次のテストは期待してるね	.18	.05	<b>.48</b>
因子間相関	F1	.05	.31
	F2		.22

理想の教師イメージと失敗場面の生徒への言葉かけとの関連の検討

Table2 言葉かけと理想の教師イメージの下位尺度得点の記述統計量と  $\alpha$  係数

	Range	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$ 係数
言葉かけ				
マイナス	1-4	1.36	0.44	.76
具体的アドバイス	1-4	3.08	0.50	.72
励まし	1-4	2.02	0.64	.68
理想の教師イメージ				
パフォーマー	1-5	2.58	0.90	.89
リーダー	1-5	3.04	0.75	.89
権力者	1-5	1.81	0.68	.79
努力家	1-5	2.57	0.84	.85
サポーター	1-5	2.84	0.69	.75

Table3 言葉かけと理想の教師イメージの相関分析

	マイナス	具体的アドバイス	励まし
パフォーマー	.11	.26***	.32***
リーダー	.02	.35***	.36***
権力者	.23***	.14	.27***
努力家	.06	.20**	.28***
サポーター	.05	.30***	.40***

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$

Table4 言葉かけと理想の教師イメージの重回帰分析 (ステップワイズ法)

	マイナス		具体的アドバイス		励まし	
	$\beta$	<i>SE</i>	$\beta$	<i>SE</i>	$\beta$	<i>SE</i>
パフォーマー					.13	.09
リーダー			.35***	.07		
権力者	.38***	.10				
努力家						
サポーター	-.21*	.10			.32***	.09
自由度調整済み $R^2$	.07**		.12***		.16***	

\*\*\* $p < .001$ , \* $p < .05$

注)  $\beta$  は標準化偏回帰係数を示す

分類された。また、予備調査で「励まし」「期待」「継続」に分類された言葉かけのうち、ほとんどの項目が因子分析の過程で除外され、「励まし」因子として抽出された。

「具体的アドバイス」は、次に向けて新しい勉強法を教えるといった行動面での改善を促す言葉かけであるのに対し、「励まし」は次に向けて気持ちの切り替えを促

す言葉かけといえる。「具体的アドバイス」や「励まし」の言葉かけに類似するものとして、石野・濱田 (2018) では、「もっと勉強すれば、もっと難しい問題がとけるようになるよ」という次回に向けて努力を促す慰めや励ましの言葉かけが見られており、この言葉かけは児童の学習動機を高めたことが明らかになっている。また、「そうか、残念だなあ」などの事実を指摘するのみの言葉か

## 理想の教師イメージと失敗場面の生徒への言葉かけとの関連の検討

けが、「ちゃんと勉強したの？」などの「否定」の言葉かけと同じ因子に分類されたことについて、失敗場面において事実を指摘することは、失敗や出来なかったことに対する非難として受け取られやすいために、マイナスな言葉かけとして認知されたのではないかと推察される。

### 言葉かけと教師イメージの関連

重回帰分析の結果、理想の教師イメージのうち、「権力者」イメージはマイナスの言葉かけと正の関連、「リーダー」イメージは具体的なアドバイスの言葉かけと正の関連、「サポーター」イメージは励ましの言葉かけと正の関連を持つことが示された。「権力者」イメージは、権力を持ち相手に指示や命令を一方向的に下すようなイメージであることから（三島，2009）、「権力者」を理想とする学生ほど、相手に寄り添わずただ事実を述べたり、相手を否定したりする言葉かけをしようとする傾向にあるのだと考えられる。なお、相関係数の分析において「サポーター」と「マイナス」との間に有意な相関がみられなかったにもかかわらず、重回帰分析では有意な関連がみられたことについては、以下のように解釈することができる。すなわち、「権力者」の影響をパーシャルアウトした場合には、「サポーター」と「マイナス」の間には負の関連があるものの、「サポーター」と「権力者」の間には正の相関があり（付表1）、「権力者」は「マイナス」とも正の相関があることから、「サポーター」と「マイナス」との間の単純相関係数を求めた場合には、「権力者」の影響により見かけ上、無相関になったのだと考えられる。

また、「リーダー」イメージは、教師として相手を正しい方向へ導くようなイメージであることから（三島，2009）、「リーダー」を理想とする学生ほど、次回への勉強をどのように行えばよいのか教え、生徒を導くような声かけをしようとする傾向にあるのだと考えられる。さらに、「サポーター」イメージは、専門的な知識をもち、頼れる存在のようなイメージであることから（三島，2009）、「サポーター」を理想とする学生ほど、困った生徒に対する自身の専門的な知識に基づいた励ましが次への行動の切り替えにつながると考え、励ましの言葉かけを多く用いようとする傾向にあるのだと考えられる。

以上のように、個人の持つ理想の教師イメージによって、生徒への言葉かけが異なることが示唆された。吉川・三宮（2007）では、失敗場面においては教師が「前向きな助言」を行うことで、生徒の学習意欲が向上することが

示されている。また、石野・濱田（2018）では、学習場面において児童を慰める・励ます言葉かけは学習動機づけに最も効果があることが示されている。吉川・三宮（2007）における「前向きな助言」や、石野・濱田（2018）における児童を慰める・励ます言葉かけは、本研究における「具体的アドバイス」や「励まし」に相当するものであり、「具体的アドバイス」および「励まし」は、理想の教師イメージのうち「リーダー」や「サポーター」と関連を持つことが示された。したがって、「リーダー」や「サポーター」のような教師イメージを理想の教師像として抱くように教員養成課程において教育することが、学習意欲の向上につながる言葉かけの使用を促す上で重要と示唆された。

### 本研究の問題点と今後の課題

本研究の問題点および今後の課題は、以下の4点である。第1に、言葉かけが中学生に与える影響について検討していない点である。今後は、言葉かけを行うことで学習動機づけなどにどのような影響があるのか検討する必要がある。

第2に、調査対象者が教員養成課程の大学生に限定された点である。言葉かけを実際に行う現場の教員や、教員養成課程以外の大学生との差などについても検討し、どのような違いがみられるのかについて明らかにする必要があると考えられる。

第3に、生徒の失敗場面における教師の言葉かけに影響を与える要因や、他の場面における理想の教師イメージの影響についての更なる検討である。特に、重回帰分析における決定係数が低かったことから、失敗場面における生徒に対する言葉かけと関連がある変数が他にもあることが考えられる。また、理想の教師イメージのうち、「リーダー」や「サポーター」が影響を与えることが示唆されたが、これは失敗場面における言葉かけに限定され、他の場面で行われる言葉かけには他の理想の教師イメージが影響を与える可能性もある。よって今後、言葉かけに影響を与える要因や、他の場面における理想の教師イメージの影響についてさらに検討する必要があると考えられる。

第4に、本調査における教示である。本調査では、「自分が、どのような教師でありたいか」という理想の教師イメージと、「生徒がテストや課題で失敗した時に、どのような言葉をかけようと思うか」という言葉かけの意図との関連について検討することを目的としていた。し

## 理想の教師イメージと失敗場面の生徒への言葉かけとの関連の検討

かしながら本調査では、「あなたはどんな言葉をかけてあげたいと思いますか」と教示したため、言葉かけの意図ではなく、理想的な言葉かけについて調査対象者が回答した恐れがある。そのため、尺度の妥当性についても検証することが望まれる。

### 引用文献

- 秋田喜代美 (1996). 教えるに伴う授業イメージの変容—比喩生成課題による検討— 教育心理学研究, 44, 176-186.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- 石野陽子・濱田逸希 (2018). 児童の授業中における内発的動機づけを促す教員の効果的なほめ方の類型 学校教育実践研究, 1, 59-72.
- 梶田正巳・石田勢津子・宇田光 (1984). 「個人レベルの学習・指導論 (Personal Learning and Teaching Theory)」の探究—提案と適用研究— 名古屋大学教育學部紀要, 31, 51-93.
- 国立教育政策研究所内学習意欲研究会 (2000). 学習意欲に関する調査研究 [https://www.nier.go.jp/seika/seika0208\\_01/seika0208\\_01.htm](https://www.nier.go.jp/seika/seika0208_01/seika0208_01.htm) (2020年7月31日)
- 松井幸太 (2014). 高校運動部活動における生徒の内発的動機付け スポーツ心理学研究, 41, 51-63.
- 三島知剛 (2009). 教育実習中の他者との関わりと教育実習生の授業・教師・子どもイメージ, 授業観察力の変容 日本教育工学会論文誌, 33, 71-81
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 (2011). 自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス—内発的動機づけは学習成績を予測することはできるのか— 教育心理学研究, 59, 71-87.
- Nurmi, J.E., & Aunola, K. (2005). Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction, 15*, 103-122.
- 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.
- Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-Year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 97*, 170-183.
- 櫻井茂男 (2009). 自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて— 有斐閣
- 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所共同研究 (2017). 子どもの生活と学びに関する親子調査 2016 ベネッセ総合教育研究所 II, 10-21. [https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/2016\\_oyako\\_web04.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/2016_oyako_web04.pdf) (2020年7月31日)
- 津田由加子 (2014). 動機づけにおけるほめ言葉の現状と課題—幼児の造形活動から— 兵庫教育大学教育実践学論集, 15, 219-226.
- 上淵寿・大芦治 (2019). 新・動機づけ研究の最前線 北大路書房
- 上淵寿・豊田弘司・本山方子・小松孝至・利根川明子・遠藤利彦・市川洋子 (2012). 教室における情動—多様な視点— 日本教育心理学会第 54 回総会発表論文集, 54, 892-893.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology, 90*, 224-235.
- 安田傑 (2015). 中学生における学業成績と動機づけの関連性—先行研究の量的分析結果の統合— 関西学院大学心理科学研究, 41, 57-61.
- 吉川正剛・三宮真智子 (2007). 生徒の学習意欲に及ぼす教師の言葉かけの影響 鳴門教育大学情報教育ジャーナル, 4, 19-27.

理想の教師イメージと失敗場面の生徒への言葉かけとの関連の検討  
付録

付表 1 教師イメージ尺度の下位尺度間の相関係数

	リーダー	権力者	努力家	サポーター
パフォーマー	.52 ***	.57 ***	.43 ***	.59 ***
リーダー		.53 ***	.54 ***	.74 ***
権力者			.45 ***	.69 ***
努力家				.61 ***

\*\*\* $p < .001$