

励ませば子どもは必ず頑張るか

中山 勘次郎

冬季オリンピックも華やかな興奮のうちに閉幕し、春の訪れとともにしだいに人々の記憶から消え去ろうとしている。毎回のように言われることだが、今回もまた、私たちは日本人は選手たちに過剰な期待をかけ、励まし、声援を送った。そしてある選手は、予想以上の好成績をあげて励ましや応援に感謝し、別の選手は、励まされれば励まされるほど増していく精神的重圧に耐えられず、実力を出しきれずに競技を終えた。

国民全体の期待と励ましを一身に担うオリンピック選手のような状況は、いささか極端にすぎるとは思えないが、児童もまた、親や他の大人たちの期待と励ましを背中に受けながら、学習活動に向かう「選手」である。私たち大人

は、様々な期待や願いを込めながら、たえず励ましの言葉を児童に投げかけている。

それは、児童にもう一段の力を発揮してほしい、あと一歩気持ち奮い立たせてもらいたいと願うからなのだが、しかし、それらすべてが大人の願いどおりに児童に受け入れられ、学習行動に好ましい変化をもたらすかという点、残念ながらそうではない。むしろ、まったく児童の心に届かなかつたり、反感を買ったり、逆に児童が励ましに応えようと気負うあまり、かえってその重荷に押しつぶされてしまうことも少なくない。

では、いったい、どのような励ましが児童に受け入れられ、効果を発揮できるのだろうか。ここではその条件につ

いて考えてみたい。

「がんばれ」の言葉がもつ意味の多義性

まず、励ましの言葉がもつ問題点について、整理しておこう。

以前筆者は、次のような調査を行ったことがある。児童が何かで困っていて、教師に援助を求めている場面をいくつか提示し、教師がそれにどう対応すると思うかを、児童に書いてもらうのである。なるべく気楽に書けるように、各場面は略画で提示し、たとえば、児童が教師に向かって「ここにむずかしいんです。どうするんですか」というふうに話しかけている。それに対する教師のセリフを、自由に書いてもらうのである。

こうして児童の回答をたくさん収集したのだが、その中に気になる回答があった。「がんばりなさい」とか「やれどできる」という、いずれも一言だけの回答である。全体に占める割合はそれほど高くないのだが、まるで決まり文句のように繰り返し出てくるので、ひじょうに印象が強いのである。

「がんばりなさい」も「やれどできる」も、実際私たち大人が児童を励ますときに、よく使う言い回しである。そ

の意味では、別に珍しいものではない。しかしそれだけなのである。ほかには何も言わない。ただ「がんばれ」の一言なのである。いかにも心のこもっていない励ましではないか。同じように努力を強調した、たとえば「わからなところは先生が教えてあげるから、もう一度がんばってみなさい」などの励ましの言葉とは、どこか決定的に違っているように見える。

当初筆者は、この回答を、教師からの助言や激励といった指示的な指導の一部として考えていたのだが、別に調査した意欲や満足感との相関の傾向を見ても、指示的指導に含まれる他の回答とはあまり一貫した結果が見られない。やはりこの回答は、助言や激励とは異質なものらしいのである。

児童が何らかの問題を抱えていて、自らの力では切り抜けることができず、活動が停滞しているようなとき、児童が第一に求めているのは、そのような状況を打開するための有効な情報であり、くじけそうな自分を支えてくれる周囲の温かさであろう。自分ではどうしようもないから、これ以上がんばれないから大人に頼っているのである。

そういう児童にいくら「がんばりなさい」と繰り返し返したところで、それは彼に何の情報も安心ももたらさない。が

んばろうにも、どうがんばったらいのか、それ自体がわからなくて困っているのであり、その状況は依然として変わらないからである。

それどころか、児童にとっては、これまでも一生懸命やっていたのに、まだ「がんばれ」と言われ続けることになり。裏を返せば、これまでの努力ではまだまだ不十分なのだ、否定的な評価を与えられたようなものである。

これまでの努力を否定されたうえに、どうしたらいいかも教えないまま、さらなる努力を要求される。これではますます混乱するばかりである。むやみに「がんばれ」を連発することは、かえって今までの努力が無意味なものではないのであつたという認知を、児童に教え込むことになりかねないのである。

また、その活動に対して、すでにある程度の興味をもつて取り組んでいるときに、このような励ましの言葉をかけることは、強制や監視と同じように、児童にとって一種の外的圧力として機能する場合がある、と内発的動機づけ理論は警告する。

つまり、こうした励ましによって児童が受け取るメッセージは、「大人の言うとおりに」努力しなければいけない」ということであり、それは児童に義務感や強制・圧迫

感を植えつける。「やる気」ではなく「やらされ気」を喚起するのである。そして、学習活動がこの認知と結びつきを強めることによって、その活動に対する児童の興味はしだいに低下していく。

最初は興味をもつてのびのびと取り組んでいたのに、「がんばれ、がんばれ」と励まされているうちに、彼はしだいに、逃れられない義務として、緊張と不安のうちにその活動に取り組むようになっていく、というわけである。

このように、ふだんなにげなく使っている励ましの言葉ではあるが、それ自体は意外に多義的である。「がんばれ」という言葉だけを取りあげても、様々な意味が含まれている。

だから、純粋に児童のことを思っかけてかけた励ましの言葉だとしても、それが児童に届くときには、大人の意図とはまったく違った意味に受け取られてしまう場合が起こり得るのである。

では、そうした励ましの言葉に何が加われれば、真に児童にとって意味のある働きかけとして受け入れられるのであろうか。その一つの要因を示したのが、シャンクの研究である。

有能感を形成する

シャンク (D. H. Schunk) は、算数の苦手な児童を対象として自習方式の訓練プログラムを実施し、その中でモデリングや帰属訓練の効果を精力的に検討しているが、その中に次のような研究がある。プログラムでは、自習している児童を教師が定期的に巡回するのだが、一つの群には、教師が巡回してきたとき、「よくがんばったね」と、これまでの努力が学習に結びついていることを気づかせるような言葉かけを行う（シャンクはこれを過去帰属群と呼んだ）。一方、第二の群には、教師は「がんばることができないだよ」と、これからの努力が将来の学習を左右することを教える言葉かけをする（これは将来帰属群）。その結果、学習量も児童の効力感の上昇量も、過去帰属群の方が大きく上回っていた。

また別の研究では、教師が「よくできたね、頭がいいんだね」と学習成績を能力に帰属させるコメントを与えるか、あるいは「がんばったね」と努力に帰属させるコメントを与えるか、さらにそれらを、訓練期間の前半に与えるか、後半に与えるかによる効果の違いを検討している。それによれば、学習期間の後半では能力コメントでも努力コ

メントでも効果に違いはないが、前半に与えるコメントの種類によって、学習に違いが認められた。能力コメントの方が、努力コメントと比べて高い効果を示したのである。

これらの結果が示唆しているのは、これからの努力の意義を説く前に、これまでの児童の取り組みをしっかり認めあげることが重要だということである。しかも、どれだけがんばったかよりは、そのがんばりが実際どれだけ効果的であったかという能力を評価してあげることが、より必要なのである。

特に、その課題に対するスキルの形成が十分でない学習の初期段階では、自分の行動が効果的かどうか、適切かどうかについて、児童は自分ではなかなか判断がつきにくいものである。それを大人がきちんと評価し、認めてあげることによって、児童のその課題への基本的な自信と能力感を形成することができる。そうした基盤の上に立って初めて、児童は主体的にその課題に取り組むことができ、そこに将来の努力を強調した励ましを受け入れる余地が生まれてくるのである。

感情を受け入れる

また、これと関連してもう一つ重要な要因は、児童の感

情を受け入れ、支えてあげることであろう。学習が停滞するのはいろいろな原因や事情があり、それに伴って様々な感情が喚起されている。たとえば、先ほど述べたような学習の初期段階では、自分のスキルに自信がもてず、大きな不安の中で学習しているかもしれない。失敗をおそれるあまり、どうしても行動を起こすことができない場合もあろう。途中でつまづいている場合には、挫折感や解決法が見つかからない焦燥感を強めているかもしれない。そうした諸々の事情や感情を、きちんと受け入れ、支えてあげることが重要なのである。

シャンクの研究結果も、取り組み方に対する自信を生み出したというだけではなく、これまで不安を抱きながら取り組んできたことが、それでよいと評価されたことによつ

て、安心して取り組めるようになったとも解釈できる。「わからないところは教えてあげるからがんばってみなさい」というコメントも、必要ならいつでも先生に依存できるということを伝えることによって、基本的な安心感をもたらしめているのである。

揺れ動く児童の感情を支え、温かく受け入れてあげることとは、児童の課題に対する不安をやわらげ、課題への意欲的な関わりを高める。これも、先ほどの能力感の形成と並んで、児童が励ましを受け入れる基礎となる重要な要因なのである。

必要な情報を用意する

次に、児童がすでに興味をもって自律的に活動を進めて

いる場合には、内発的動機づけ理論が指摘するように、励ましは基本的には不要であるかもしれない。児童にとってはやけいなお世話であり、反発を招くか、せっかくの自律的な取り組みを阻害する危険性が高いからである。

ここでは、むしろ課題解決に有効な情報を用意してあげるのがよい。しかも、大人の方から何でも与えてしまうのではなく、最小限の刺激やきっかけだけを与え、児童が自律的に情報を求めてきたときに、きちんと対応できるようにしておくのである。あからさまに教えるのではなく、ちょっとだけヒントを出すとか、どう考えたらいいか自己内省を促すような言葉かけである。言葉を尽くして励ますよりは、そうした実際的な情報を整備する方が、このような状況では有効なのではないだろうか。

*

*

以上、簡単にまとめれば、励ましの言葉がどれだけ児童に受け入れられるかは、逆に大人が児童の立場をどれだけ理解し、受け入れるかにかかっているということになる。たんに「がんばれ」を連呼するだけでは、大人の立場を押しつけるだけ、子どもの尻をたたいて言うことを聞かせるだけではない。児童の側のような事情を理解し、認め、受け入れることができはじめて、大人の側からの励

ましも、真の意味で児童に届くのである。

(上越教育大学助教授)

〔引用文献〕

- 中山勸次郎「児童の動機づけ志向性と教師の指導態度の認知」『教育心理学研究』三七、二七六—二八二、一九八九
- Schunk, D.H. 1982 Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- Schunk, D.H. 1984 Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1159-1169.