

ことばかけの違いが幼児の課題遂行量に与える効果 の年齢ごとの検討

著者	志澤 康弘, 佐藤 萌香, 磯野 眞紀子
著者所属(日)	平安女学院大学子ども教育学部 芦屋大学附属幼稚園 平安女学院大学短期大学部保育科
雑誌名	平安女学院大学研究年報
巻	15
ページ	19-25
発行年	2015-07-31
URL	http://id.nii.ac.jp/1475/00001317/

ことばかけの違いが幼児の課題遂行量に与える効果の 年齢ごとの検討

志澤 康弘^{*1}・佐藤 萌香^{*2}・磯野眞紀子^{*3}

要 旨

ことばかけの違いが就学前児の動機づけに与える影響を年齢間で比較した。就学前児がスタンプを押した後、“ありがとう”、“上手”とことばかけをするか、単に“肯定的うなずき”をし、その後のスタンプの枚数を比較した。5歳児クラスでは、“ありがとう”とことばかけをした場合にそうでない場合よりもスタンプの枚数が多かった。しかし、3歳児、4歳児クラスではことばかけの種類と単にうなずきの場合とのいずれの比較でもスタンプの枚数に変化がなかった。この結果から、ことばかけが動機づけに与える影響は5歳以上になってから明確になってくることが示唆された。

〔キーワード〕 ほめ ことばかけ 認知評価理論

序 論

日常場面では、ほめることは良いことであると言われることがある一方で、日本人はほめることがあまり上手ではないという指摘もある(桜井 1995)。どのようにほめるべきかについて、日常的な用語として使われる「ほめ」の効果は以下に述べるように学術的には一連の動機づけ研究の中で扱われてきたが、幼少期に関する研究は多くなく(高崎 2003)、幼児期については基礎的なデータが少ない。本研究では、ことばかけが就学前児の課題遂行に与える影響について年齢ごとに検討し、ことばかけが児に与える影響が年齢によって異なるか、異なるならどのように異なるのかを探索的に検討することを目的とした。

どのようにことばかけをすれば良いかという問題について、Greene & Lepper (1974)は就学前児にお絵かきをすれば報酬としてチップを与えることを約束すると、報酬が無い場合や、約束をせずにおいてお絵かきをしたら報酬を与える場合に比べて、後の自由時間にお絵かきをする時間が減少することを明らかにした。また、Grusec, Kucznski, Rushton, Simutis (1978)は、チャリティーをするゲームにおいて、寄付をした児に「あなたは優しい子だから寄付をした(自己帰属・内発的動機づけを高める)」と声をかけた場合、「私が寄付をしてほしいと思ったから寄付をしてくれたのね(外発的動機づけを高める)」と声をかけた場合とを比較して、後のテストでチャリティーに参加することが多かったことを報告している。すなわち、チップをもらえるからとか誰かのためにとかといった外発的動機づけに意識を向けさせるより、内発的動機づけ(自己帰属と表現することもある)を高めることばかけをすることが望ましいことが示されている。

上記研究を発展させた原因帰属理論(Weiner, Frieze, Kukula, Reed, Rest & Rosenbaum 1972)によれば、外的要因より内的要因といった分類だけではなく、内的要因のうちで安定的な要因よりも不

* 1 : 平安女学院大学子ども教育学部子ども教育学科

* 2 : 芦屋大学附属幼稚園

* 3 : 平安女学院大学短期大学部保育科

安定な要因が動機づけを高めるといふ。原因帰属理論で言う安定的な要因とは生まれ持った能力など短期間には変えられないもの、不安定な要因とは努力など短期間で変えられるものを言う。ほめる場面に添って考えれば、何かをしたときに、誰かのためにがんばった（外的要因）、とことばかけをしたり、上手ねと本人をほめたり（内的で安定的な要因）するより、がんばったのでこんなにできたのねというように内的で不安定な要因（努力）をほめることが良いとされる。

Deci (1975) は Greene & Lepper (1974) の結果とその後の研究を認知評価理論としてまとめている。認知評価理論では上記の2例のように、1. “内発的動機づけを高めることが動機づけを高める” こと、内発的動機づけを高めるとは、2. “有能さと自己決定の感情を高める” ことであり、3. “同じように対応しても有能さと自己決定の感情を高めるような対応とそうではない対応となりうる”（絵を描く前に報酬を約束すれば報酬のために絵を描いたことになり自己決定の感情が薄れるが、絵を描いた結果チップをもらうなら自分が有能で絵を描いたからチップをもらえたと有能さと自己決定を高める可能性がある）とまとめた。

ことばかけは以上のような古くは内発的動機づけか外発的動機づけの視点やその後の原因帰属理論、さらには、認知評価理論から論じられることが多いが、青木 (2005a) は、7歳以下の子どもは過度の正当化が起こるために必要な認知的能力が十分ではないため、過度の正当化が起きない (Sarafino & Stinger 1981)。また、年齢の低い子どもは割引原理を適用せず、報酬のある活動へのボーナスと受け止める (Karniol & Ross 1976)。つまり、従来の動機づけ研究は、年齢の低い子どもを対象とした場合、必ずしも適切ではない (青木 2005a) と指摘した。青木 (2005a) は、大人からのフィードバックのうち、感情的な側面が幼児期の子どもを動機づける報酬としての影響力が大きい (高崎 2003) こと、認知評価理論では原因の所在が外部に移動し、動機づけを下げる金銭を与える「ほめ」も、子どもが金銭を好む場合は動機づけを低下させない (Sarafino & Stinger 1981)。つまり、年齢の低い子どもを対象としたとき、「ほめ」の動機づけへの効果は、子どもの「ほめ」に対する好み、つまり感情的評価に依存すると考えられるとした。そこで、就学前後の児を対象に、子どもがどのような「ほめ」を好むかをインタビューによって調査し、その結果、明らかとなった子どもの好む「ほめ」を用い、「ほめ」の感情的評価が動機づけに与える影響を検討した。原因帰属理論や認知評価理論などのこれまでの動機づけ研究よりも感情的評価を重視する方がより効果的かどうかについて青木 (2005a) は直接的な比較はしていないが、データの分類による検討結果は一定の成果を収めている。

以上のように、就学前後の児では動機づけ研究特に認知評価理論の予測するところとは異なる可能性が示唆されているが、一方で、認知評価理論などに代表するこれまでの動機づけ研究の成果と違うのであれば、幼児期にはどのようなことばかけが有効なのか基礎的なデータがない。例えば心の理論 (Premac & Woodruff 1978、子安 1997) が現れるのが4歳以降 (Perner, Leekam & Wimmer 1987) とされるなど、幼児期の児が他者の心をどう捉えるかは大きく変化する。ことばかけが児に与える影響が年齢によって異なるとすれば、養育者や保育者は児の年齢によってことばかけする際に注意すべき内容が変わる。青木 (2005a) では幼児期のデータも検討しているが、就学前児として一括して扱っているため、幼児期内でも年齢が違って結果は同じなのかどうか確かなデータがない。そこで本研究では、ことばかけが就学前児の課題遂行に与える影響について年齢ごとに検討した。

方 法

調査協力者・調査期間

大阪府内の A 私立幼稚園に通う園児。3歳児クラス（年少児：3～4歳）25名、4歳児クラス（年中児：4～5歳）30名、5歳児クラス（年長児：5～6歳）30名を対象とした（表1）。以上の対象児は

それぞれの年齢クラスごとに、無作為に「ありがとう」群、「上手」群、「肯定的うなずき」群の3群を抽出した結果の人数である。実験は2013年の11～12月に行った。

表1 対象者の人数の内訳（男児人数：女児人数）

ことばかけ条件	年齢クラス		
	3歳児	4歳児	5歳児
ありがとう	8 (4:4)	8 (3:5)	10 (8:2)
上手	8 (2:6)	10 (2:8)	10 (5:5)
肯定的うなずき	8 (6:2)	9 (6:3)	8 (6:2)
合計	24 (12:12)	27 (11:16)	28 (19:9)

実験材料

実験は青木（2005a）の方法に準じて以下のように行った。A4のオレンジ色画用紙120枚。A4のオレンジ色画用紙を16等分にした色画用紙。版画がねこのイラストスタンプ10個。スタンプ台5つ。はさみ。20枚の紙皿。タイマー。ぬれ手拭き。

実験手続き

1. 実験者は実験室に机を2台合わせて並べ、机の上に人数分の紙皿、スタンプ台5つ、ねこのスタンプ10個、16等分した色画用紙、ぬれ手拭きの準備を行った。2. 自由に遊んでいる子どもたちの中から年齢別に8～10名ずつやる気などに差が生じないよう無作為に、調査協力園の先生によって募ってもらい、別室へ移動した。3. 実験者は子どもを紙皿の前に座らせ、「今日は、私（実験者）のお手伝いをお願いしたくて集まってもらいました。テーブルに置いてある小さく切った色画用紙にねこのスタンプを押してね」と言い、さらに「1枚の色画用紙に1つスタンプを押してね」と実際に見本を見せながら説明を行った。そして、目の前に置いてある紙皿にスタンプを押した色画用紙を置くよう指示した。年少、年中児にはスタンプのインクのつけ方についての説明も実践を用いて行った。子どもがスタンプや色画用紙などの実験用具のいずれかに手を触れた時点から2分間の作業とした。4. 2分経過後、「ちょっとみせてもらうから手を止めてね」と言って作業をいったん中断させ、作業枚数を数えながら、「ありがとう」群には「わあ、ありがとう、助かるわ、〇〇ちゃん／〇〇くんありがとう」、「上手」群には「わあ、上手にできたね、〇〇ちゃん／〇〇くん上手」、「肯定的うなずき」群には肯定的にうなずく反応をした。5. 「もう少し続きをやってくれるかな？休んでいてもいいよ」と言い、実験者は子どもの側を離れた。6. 2分経過後、作業を終わらせ、スタンプを押した色画用紙を回収した。7. 子どもが1人で押したスタンプの出来ばえについてほめ、手伝ってくれたことにお礼を言って実験を終了した。

なお、実験開始前には課題の質に注目させるような教示は行わず、子どもから「まだやるの？」「何枚やるの？」という質問があった場合も「もう少しやってみようね」と対応し、スタンプを押す質など達成基準のない場面を設定した。

分析

課題遂行量（スタンプを押した色画用紙の枚数）の分析にはマンホイットニーのU検定の正確確率検定（両側検定。SPSS Statics 17.0 BASE WIN, SPSS inc. を使用）を用い、多重比較（改良版ボンフェローニの方法：Improved Bonferroni procedure of multiple comparison: Haccou & Meelis 1992）を行った。マンホイットニーのU検定で $p < 0.05$ となった場合、得られたp値はそのまま記載し、多重比較の結果を“[]”内に併記した。

結果

群ごとの課題遂行量の確認

抽出した3つの群で実験条件前の動機づけに差が無いかを確認（ランダム抽出されているか）するために、各年齢クラスにおいて、ことばかけを行う前の課題遂行量を調べた。3歳児クラスと4歳児クラスでは群ごとにことばかけを行う前の課題遂行量の差は認められなかった（図1、3歳：「ありがとう」と「上手」 $n_1=8, n_2=8, p=0.900$ 、「ありがとう」と「肯定的うなずき」 $n_1=8, n_2=8, p=0.744$ 、「上手」と「肯定的うなずき」 $n_1=8, n_2=8, p=0.551$ 、4歳：「ありがとう」と「上手」 $n_1=8, n_2=10, p=0.076$ 、「ありがとう」と「肯定的うなずき」 $n_1=8, n_2=9, p=0.130$ 、「上手」と「肯定的うなずき」 $n_1=10, n_2=9, p=0.953$ ）が、5歳児クラスで群間で差が見られた（「ありがとう」と「上手」 $n_1=10, n_2=10, p=0.041$ [修正版ボンフェローニの方法ではn.s.、以下 [] 内は多重比較のための修正値]、「ありがとう」と「肯定的うなずき」 $n_1=10, n_2=8, p=0.000$ [ボンフェローニの方法でも $p<0.01$]、「上手」と「肯定的うなずき」 $n_1=10, n_2=8, p=0.031$ [n.s.]）。すなわち、「ありがとう」群と「上手」群、「肯定的うなずき」群の順に課題遂行量が高かった（具体的に差が明らかかな対象は前文参照）。各群の対象者はランダムに選んだものの、結果的に5歳児クラスでことばかけ前の遂行量に差が出てしまった。そこで、以下の分析では遂行前後の遂行量の差によって検討することにした。

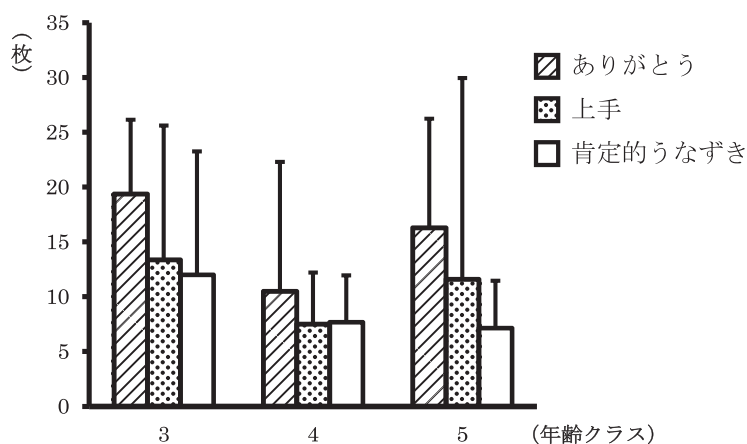


図1 ことばかけ前の課題遂行量

ことばかけにおける課題遂行量の変化

ことばかけの種類によって課題の遂行量にどのような変化があるかを調べるために、ことばかけ後の課題の遂行量からことばかけ前の課題の遂行量を引き、年齢ごとに遂行量の差を比較した（図2）。その結果、3歳児クラスではことばかけによって差があるとは言えず（「ありがとう」と「上手」 $n_1=8, n_2=8, p=0.397$ 、「ありがとう」と「肯定的うなずき」 $n_1=8, n_2=8, p=0.427$ 、「上手」と「肯定的うなずき」 $n_1=8, n_2=8, p=0.152$ ）、4歳クラスも「上手」と言った場合に比べて「肯定的うなずき」の遂行量が多かったものの、いずれも有意とはならなかった（「ありがとう」と「上手」 $n_1=8, n_2=10, p=0.139$ 、「ありがとう」と「肯定的うなずき」 $n_1=8, n_2=9, p=0.452$ 、「上手」と「肯定的うなずき」 $n_1=10, n_2=9, p=0.053$ ）。一方、5歳児クラスでは、「ありがとう」が、「上手」と「肯定的うなずき」の両方より遂行量が多く、「上手」と「肯定的うなずき」の間では差が無かった（「ありがとう」と「上手」 $n_1=10, n_2=10, p=0.001$ [ボンフェローニの方法でも $p<0.01$]、「ありがとう」と「肯定的うなずき」 $n_1=10, n_2=8, p=0.001$ [$p<0.01$]、「上手」と「肯定的うなずき」 $n_1=8, n_2=8, p=0.673$ ）。

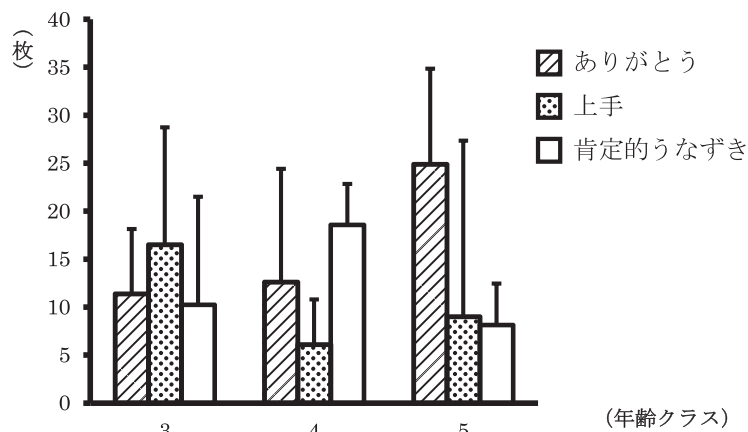


図2 ことばかけによる課題遂行量の増減

考 察

ことばかけの効果に対する年齢差

3、4歳児クラスではことばかけによって課題の遂行量に変化は見られなかった。一方、5歳児クラスでは、課題の遂行量に対することばかけの影響が見られた。青木（2005a）は就学前後の児を対象にことばかけの影響を調べているが、どのようなことばかけが適切かは別にして就学前（5、6歳児）と就学後いずれにしてもことばかけの影響が見られるという結果を示している。本研究で3、4歳児クラスでことばかけによる差が認められなかったことは直ちにことばかけによる影響がないことを示す物ではないが（データ数を増やせば差が認められるかもしれないし、ことばかけの種類もあり得る可能性を全て網羅しているとは言えない）、少なくとも、5歳児クラスの児と比べて3、4歳児クラスでことばかけによる差が少ないことは示された。本研究では、ネガティブなことばかけについては検討していないので、どんな種類のことばかけでもというわけではないが、5歳頃までは肯定的うなずきを含むポジティブな反応をすれば児の動機づけに与える影響は大きな違いはなく、5歳頃からことばかけの仕方による影響が強くなるということが示された。

5歳クラスにおける適切なことばかけ

5歳児クラスでは青木（2005a）は就学前の5～6歳児には「上手」ということばかけが「ありがとう」や「肯定的うなずき」よりも課題遂行量が多かった。本研究の結果は青木（2005a）とは異なり、5歳児クラスで「ありがとう」ということばかけが課題遂行量を増やした。また、「上手」ということばかけは課題の遂行量に対する影響は認められなかった。

青木（2005a）との結果の相違の理由は明らかでないが、青木（2005a）の就学後の結果に近いことから、本研究の実施時期が多少遅かったこと、もしくは対象年齢の月齢の影響があったのかもしれない（ただし、実施時期は青木（2005a）は10～11月、本研究では11～12月と1月ほどしか変わらない）。本研究の結果と青木（2005a）の結果をまとめると、4歳頃までは肯定的なことばかけならどのようなものでも効果は大きく変わらず、5歳頃「上手」ということばかけが、5歳後半か6歳頃になると「ありがとう」が効果的となっていくということになる。

これまでの動機づけ研究との関係

青木（2005a）はこれまでの動機づけ研究に別の視点を導入して分析を行っており、本研究もことばかけに対する幼児期のデータが少ないなかで比較可能なデータがあるため青木（2005a）と同様のことばかけを用いて実験を行った。例えば、本研究の「ありがとう」は、本人が実験者のためにした

ことであると帰属づけることばかけであり外発的動機づけを高めたことに相当し、「上手」は本人の能力に帰属するすなわち内発的動機づけ（原因帰属理論では内的で安定的な要因）を高めることに相当する。ありがとうと外発的動機づけを高めることは、行為を本人のためではなくだれか人のためにすることと位置づけ、本人はその人に認められたいときにのみその行為を行うことになり、自発的な行為は減少すると説明される。これに対し、青木（2005b）は、「ほめ」の相互作用性、特にほめられる側の視点が軽視されてきたとして、従来の分類法に反対し、「ほめ」の認識を明らかにするような研究を行う必要があるとして実験を行っている。確かに、「ありがとう」ということばかけが「うなづき」よりも課題遂行量を高めたのは、原因帰属理論（Weiner et al. 1971）の予測するところとは異なった結果にみえる（認知評価理論については検討できるほどの実験デザインではない）。しかしながら、原因帰属理論でも、内的で安定的な要素は全く効果がないとまではいっておらず、青木（2005a）および本研究の方法も、原因帰属理論や認知評価理論（Deci 1975）などの従来の動機づけ研究と青木（2005a）が追加した視点とでどちらがより良い予測ができるかを比較するような実験デザインではない。このため、今後は従来の動機づけ理論と青木（2005a）の理論との関係を明らかにするような研究が必要であろう。

引用文献

- 青木直子（2005a）. 就学前後の子どもの「ほめ」の好みか動機づけに与える影響. *発達心理学研究*, 16, 237-246.
- 青木直子（2005b）. ほめることに関する心理学的研究の概観. *心理発達科学*, 52, 123-133.
- Balaban, D. L. & Neuringer, A. (1990). Orienting and defense responses to punishment: Effects on learning. *Biological Psychology*, 30, 203-217.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press. New York.
- Greene, D. & Lepper, M. R. (1974). Intrinsic motivation: How to turn play into work. *Psychology Today Magazine*, 49-53.
- Grusec, J. E., Kuczynski, L., Rushton, J. P., & Simutis, Z. M. (1978). Modeling, direct instruction, and attributions: Effects on altruism. *Developmental Psychology*, 14, 51-57.
- Haccou, P., & Meelis, E. (1992) *Statistical Analysis of Behavioural Data – An Approach Based on Time-Structured Models*– Oxford University Press, New York, p.252-3.
- Karniol, R., & Ross, M. (1976). The development of causal attributions in social perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 455-464.
- 子安増生（1997）. 幼児の「心の理論」の発達 — 心の表象と写真の表象の比較 — . *心理学評論*, 40, 97-109.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year olds' difficulty with false belief: The case for conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- 桜井茂男（1995）. ほめること・しかることの心理学. *児童心理*, 49, 9-14.
- Sarafino, E. P., & Stinger, M. A. (1981). Developmental factors in the undermining effect of extrinsic rewards on intrinsic interest: Do young children overjustify? *The Journal of Genetic Psychology*, 138, 291-299.
- 高崎文子（2003）. 乳幼児気における目標志向性の形成と社会的承認の影響. *心理学評論*, 46, 26-40.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1972) Perceiving the causes of success and failure. In Jones, E. E., Kanouse, D., Kelley, H. H., Nisbett, R. E., Valins, S., Weiner, B. (Eds.) *Attribution:*

Perceiving the cause of behavior. General Learning Press.

謝 辞

実験に協力していただいた園児の皆さん、およびその保護者の皆様に感謝します。また実験に協力いただいた園の主任の先生を始め先生方にはお忙しい中ご協力をいただきました。感謝いたします。

付 記

この論文は平安女学院大学子ども学部2013年度卒業論文として共著者の1人である佐藤萌香が提出した論文の分析および論の進め方を見直して再構成したものである。

A Comparison of the Effects of Positive Verbal Feedback on Motivation among Preschool Children According to Age

SHIZAWA, Yasuhiro · SATOU, Moeka · ISONO, Makiko

This study compared the effects of positive verbal feedback on preschool children's motivation by age group. During the experiments, preschoolers were asked to perform a task of stamping pieces of paper, and each time the task was completed, the experimenter said "Thank you", or "Great" to one group of children; whereas the experimenter didn't say anything and simply gave a nod to the other group in the same situation. After the experiment, the number of stamped paper was counted and compared according to the way the experimenter responded to the children's performances. In the class comprising five-year-old children, the preschoolers who received positive verbal feedback such as "Thank you" or "Great" from the experimenter stamped the paper more frequently than those who only received a nod. In the classes comprising children aged three or four, the differences of feedback seem to have no effects on the number of stamped paper produced. The result suggests that the effects of positive verbal feedback on the motivation become more evident in children aged five and over.