

保育者のほめ言葉が幼児の運動に対する内発的動機づけに影響するプロセス —関係性欲求に着目して—

The Process Influencing Children's Intrinsic Motivation in Exercise Play by Preschool Teacher's Praise: Focusing on Children's Need of Relatedness

杉本信¹, 森司朗²

¹帝京科学大学, ²鹿屋体育大学

Shin SUGIMOTO¹, Shiro MORI²

¹Teikyo University of Science, ²National Institute of Fitness and Sports in KANOYA

要約：本研究では、保育者のほめ言葉が、幼児の関係性欲求と運動に対する内発的動機づけに影響を及ぼすプロセスを明らかにすることを目的とする。

保育職経験を有する大学教員3名、元保育職経験者1名、現職教員1名の計5名を対象に、インタビュー調査を実施し、得られたデータは修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析した。

分析の結果、保育者と幼児でそれぞれ以下のプロセスが示された。保育者は、幼児の運動遊びへの興味・関心をモニタリングし、幼児の気持ちや動きへの受容・共感や子どもを承認しながら具体的でわかりやすいほめ言葉をかけていた。また、ほめ言葉を通して幼児は、重要な他者である保育者の受容・共感や承認からの受容感を獲得し、幼児の関係性や運動に対する内発的動機づけに影響を受けていた。

I. はじめに

幼児期の運動能力の低下傾向が続いているという指摘がなされて久しい（近藤ら, 1987; 杉原ら, 2004; 杉原ら, 2007; 森ら, 2010; 森ら, 2018）。そのような中、幼児の運動能力を高める直接的な要因の一つに、園での運動経験があげられる（杉原ら, 2004）。森ら（2018）は、園での運動指導の特徴に基づいて幼児の運動能力を比較した結果、特別な時間を設けて特定の運動だけを行わせる運動指導よりも自由遊びの時間に多様な動作を幅広く経験できる運動遊びを多く経験することで運動能力が高まることを示唆している。

この多様な動作を幅広く経験できる運動を多く経験させるためには、子どもの運動意欲を高めることの重要性が指摘されている（森ら, 2010）。また、杉原（2014）は運動能力の高い子どもほど積極性、活動性、自信、粘り強さ、好奇心旺盛といった活動への意欲が高いことを示している。平成30年の幼稚園教育要領（2018）でも領域・健康のねらい、内容、内容の取扱いでは、幼児の健康の向上には、運動意欲を向上させることが重要で

あることがうたわれている。さらに、杉原（2014）は、子どもが自分のやりたい運動遊びを自分の思うままに、遊びを工夫して自己の能力を最大限発揮しながら挑戦して運動遊びをすることによって自己決定感と有能感を味わい、運動に対する内発的動機づけが高まるとしている。

従来、内発的動機づけを高めるには、Deci and Ryan（1985）は動機づけの自己決定理論を提案し、その下位理論として基本的欲求理論を提唱して、人間の生得的欲求である自律性欲求と有能さへの欲求を高めることが重要であるとされていた。その後、Ryan and Deci（2000）が、新たに内発的な社会的欲求である関係性欲求という生得的欲求を追加し、この3つの欲求を満たすことが内発的動機づけを高めるのに重要であるとしている。この観点から考えると子どもの運動に対する内発的動機づけを高めていくためには、これら3つの欲求が充足されることが必要だと考えられる。しかしながらこの上述した欲求の充足の中で、自律性サポートが有効であることが示されており、自律性サポートは、自律性欲求を充足させ自己決定

感を高めるとともに有能さへの欲求を充足させ有能感を高めることによって内発的に動機づけられることが報告されているが (Ryan and Powelson, 1991), 関係性欲求に関しては, どのようにして関係性欲求が充足され, 充足された場合に何が得られ, それがどのように内発的動機づけに影響するのかといったプロセスの詳細は明確になっていない (松岡, 2003).

この関係性欲求に関しては, これまでに「個人間の情緒的, 個人的なつながり (Ryan and Powelson, 1991)」、「他者への所属感の欲求や絆を感じる欲求 (Ryan and Deci, 1985)」、「他者との間の「つながり」, 「親密さ」, 「愛」, 「ケア」といった情動, 感情的側面の関係への欲求 (松岡, 2003)」と定義されており, これらの定義から情緒的, 感情的なつながりや絆への欲求と捉えることができる。

上淵 (2010) は, 関係性欲求を充足するには, 関与 (子どもにとっての重要な他者が子どもに示す興味や感情的なサポート) が必要であると指摘している。つまり, 関係性欲求の充足が内発的動機づけを高めるためには, 重要な他者からの関与が, 子どもの大人から受容されているという情緒的, 感情的なつながりや絆を抱くにはどのような方法であるかを明らかにする必要があると考えられる。関係性欲求の充足に必要と指摘された子どもへの関与の一つに, 他者からのほめ言葉が考えられる。ほめ言葉とは, 他者からの肯定的な評価や感情反応, 承認を受けること (高崎, 2000) と考えられ, ほめることは, ただ単に結果の良し悪しを伝えるだけではなく, ほめる側の感情や評価を伝える行為 (Brophy, 1981) である。一方で, ほめ言葉は, 成功に対して与えられる言語的報酬と考えられ, 物質的報酬と異なり, 期待されていない報酬のため内発的動機づけを低下させないことが明らかにされている (櫻井, 2009)。また, 高崎 (2000) は, ほめ言葉のポジティブで感情的なフィードバックを子どもは承認されたと受け取り, その後の動機づけの維持・促進につながると示唆している。さらに, 高崎 (2002) は, 社会的承認の効果についてレビューの中で, ほめ言葉を使うことで大人から評価を受けるという経験を繰り返すことで, 子ども自身がその評価の基準を取り入れ, 自ら判断できるようになっていくと論じている。つまり, 大人からほめられ, 承認されることは, 肯定的な評価や感情を受けていると認知

し, 他者から共感的に評価されていると感じ, 結果として, 子どもの自己認知に影響して大人から受容されていると感じ, 関係性欲求を充足する要因として働く可能性があると考えられる。このように, ほめ言葉は子どもにとって重要な他者が子どもに示す興味や感情的なサポートとなり, 情緒的, 感情的なつながりや絆である関係性欲求を充足することが示唆される。しかしながら, 幼児を対象にした関係性欲求の充足と内的動機づけの関係について検討した研究はみあたらない。

そこで, 幼児が運動に対する内発的動機づけを高めるためには, 関係性欲求の充足が必要であることを検討するために, 保育者のほめ言葉によって幼児の関係性欲求が充足され, 運動に対する内発的動機づけが高められていくプロセスを明らかにすることを目的とした。このことを通して, 幼児が運動遊びの中で自分のやりたいことを工夫し, 自己の能力を最大限発揮しながら挑戦していきける経験ができるための保育者の人的環境の役割について検討していく。

II. 方法

1. 対象者

公立保育所・公立幼稚園に保育職経験13年を有する大学教員1名 (A先生), 公立幼稚園・認定こども園に保育職経験 (園長経験を含む保育職経験年数35年以上) を有する大学教員2名 (B先生, C先生), 公立こども園・保育所に保育職経験21年を有する元保育者1名 (D先生), 幼稚園に保育職経験20年以上を有する現職教員1名 (E先生) の計5名であった。

対象者5名は, 1986年～1997年の幼児の運動能力の低下傾向時期及び2002年以降の運動能力が低い水準のまま推移している時期に保育者経験をしていた。また, 勤務した幼稚園・保育所は自由保育を中心にした保育内容であった。

2. 面接時期

2016年7月～2017年2月

3. 手続き

半構造化面接法によるインタビュー調査を実施し, インタビュー内容は対象者の承諾を得てICレコーダーに録音した。5名の対象者には保育職在職中の運動遊び場面における幼児とのかかわりについて回答を求めた (所要時間は一人当たり40～50分)。インタビュー実施後, ICレコーダーに録音された内容の逐語記録を作成した。

インタビューは、①ほめ言葉をかける前に幼児の何をモニタリングしていましたか？（ほめる前に幼児の何を観察していたのか）②幼児の行動や言動等、何をほめましたか？③なぜほめましたか？（なぜほめたのかというほめの意図）④どのようにほめましたか？（実際使ったほめ言葉）⑤ほめ言葉を幼児がどのように受け止めたと思われましたか？（ほめ言葉の幼児の受け止め方、ほめ言葉の後の幼児の行動）の順で質問した。初めに、「幼稚園や保育所で保育者をされていた時の運動遊び場面を回想して質問にお答え下さい」と教示し、できるだけ対象者が自由に語ることができるように努めた。必要に応じ、語った内容がより具体的になるような質問を行った。

4. 倫理的配慮

インタビュー開始時に、研究の目的や方法について口頭で説明した。調査結果は、匿名性を確保した上で公表することがあること、調査データが外部に漏れることがないことを説明し、調査対象者の自由意思のもと研究協力への同意書への署名を得た。

5. 分析方法

インタビューの分析には、実践から理論を構築する方法として、木下（2003, 2007）によって方法論が確立されている質的研究法である、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）を用いた。M-GTAは、教育、保育などの対人援助過程における相互作用を分析することに適しており、質的分析手法が明確であることから採用した。

M-GTAの分析手順は、インタビュー・データ

から概念を作成し、複数の概念間の関係を解釈的にまとめ、最終的に結果図として提示する（木下, 2003, 2007）。

心理学を専門とする大学教員に定期的にスーパーバイズを受けて分析を行った。分析テーマを「保育者のほめ言葉が幼児の関係性欲求と運動に対する内発的動機づけに影響を及ぼすプロセス」と設定した。その分析テーマに沿ってデータの関連個所に着目し、それを一つの具体例（ヴァリエーション）とし、さらに類似の具体例をも説明できる概念を作成した。概念を作成する際、分析ワークシートを作成し、具体例、定義、概念名を記入した（表1）。データ分析を進めながら、新たな概念を作成し、個々の概念ごとに分析ワークシートを作成した。同時並行で他の具体例からデータを探し、分析ワークシートのヴァリエーション欄に追加記入した。解釈が恣意的に偏る危険を防ぐため、類似の具体例の確認だけでなく、筆者の分析や解釈との対極例を考えるとともに、気づきや疑問点などを理論的メモ欄に記入した。次に概念間の関係を検討し、単独もしくは複数の概念の関係からなるカテゴリーを作成するとともに、カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめて結果図を作成し、その概要をストーリーラインとして文章化した。

6. 概念の作成例

【運動遊びへの興味・関心を持っているか】という概念を例に、概念の作成過程を説明する（表1）。まず、インタビューで取得したコメントの「好きな遊びの中で、この子がどんなことを好んで遊んでいるかとか、そういったことがきちんと遊んでいるかとか、そういったことがきちんと

表1 分析ワークシート例

概念名	運動遊びへの興味・関心を持っているか
定義	子どもがどんな運動遊びに興味・関心を持っているか、子どもがやりたいことが見つけられるかを観察する
（ヴァリエーション）	<ul style="list-style-type: none"> ・体を存分に動かしているか、なわとびに興味をもっているか。（C先生） ・好きな遊びの中で、この子がどんなことを好んで遊んでいるかとか、そういったことがきちんと見てとれるように子どもの遊んでいる様子を観察して。（D先生） ・その遊びについて、むっくりくまさんならむっくりくまさんについてどの程度の興味・関心をいただいているかなあつていう視点では見えていますね。例えば、Aちゃんはこれがとても楽しくて昨日もやって今日もやりたいと思っているんだなって捉えたり、Bちゃんは昨日やってなかったけど、今日は入ってきた、この遊びに入ってきたなあとか、だからBちゃんを中心に声をかけていこうとかですね。（E先生） （以下3事例省略）
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもはどんな運動遊びに興味・関心を抱いているのか。どのように運動遊びに興味・関心を抱かせるようにするのか。 ・子どもがやりたいことが見つけられるか。 ・運動遊びに対する子どもの興味・関心の個人差がある。 （以下省略）

見てとれるように子どもの遊んでいる姿を観察して」に着目した。このコメントについて、保育者は子どもがどんな運動遊びに興味や関心を持っているかを観察していると解釈し、対極の観点からも解釈を検討したうえで、「子どもがどんな運動遊びに興味・関心を持っているか、子どもがやりたいことが見つけられるかを観察する」と定義し、「運動遊びへの興味・関心を持っているか」という概念を作成した。類似したコメントとして「体を存分に動かしているか、なわとびに興味を持っているか」などが見られ、具体例として追加し、計6の具体例を得た。理論的メモには「子どもはどんな運動遊びに興味・関心を抱いているのか」、「子どもがやりたいことが見つけられるか」や対極例として「運動遊びに対する子どもの興味・関心の個人差がある」などを記入した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 作成された概念、カテゴリー

分析の結果、12個の概念（A先生：6概念、B先生：7概念、C先生：10概念、D先生：9概念、E先生：8概念）と、2個のサブカテゴリー、7個のカテゴリーが作成された（表2）。以下、概念とカテゴリーの関係について説明する。なお、カテゴリーを《 》、サブカテゴリーを〔 〕、概念を【 】, 概念の定義を〈 〉, 具体例を“ ”で示す。また、ほめ言葉がカテゴリーの内容と対応する箇所にアンダーラインを付した。

a. 《モニタリング》

“体を存分に動かしているか、なわとびに興味をもっているか”（C先生），“好きな遊びの中で、この子がどんなことを好んで遊んでいるかとか、そういったことがきちんと見てとれるように子どもの遊んでいる様子を観察して”（D先生）というコメントから、子どもの好きな遊びが何か、なぜ好きなのかを捉えることで幼児理解をしようと

表2 カテゴリー、概念、定義

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	定義
モニタリング		運動遊びへの興味・関心を持っているか	子どもがどんな運動遊びに興味・関心を持っているか、子どもがやりたいことが見つけられるかを観察する
		運動遊びを楽しんでいるか	好きな運動遊びやしたい運動遊びが十分楽しめているか
ほめ言葉の意図		運動遊びの発展への期待	ほめたり、ケチをつけたりすることで遊びが発展するよう促す
具体的なほめ言葉		具体的でわかりやすいほめ言葉	よくできた運動遊びの現象を具体的にわかりやすくほめる
子どもの気持ちや動きへの寄り添い		子どもの気持ちや動きへの受容・共感	子どもの気持ちを受容したり、子どもの気持ちに共感したりしたことをほめて伝える
		子どもの気持ちや動きを認めている	運動遊びに一生懸命取り組もうとしている姿を認める
運動遊びを通しての幼児との関係性		重要な他者からの受容感	自分のことを見ていてくれる、わかってくれる、認めてくれている、一緒に喜んでくれるという受容感を感じている
運動に対する自律性欲求と有能さへの欲求		体を動かすこと自体の楽しさ	ほめられることで子どもが体を動かすこと自体を楽しんでいると感じたり、遊びたいという意欲が高まったりする
		運動有能感	できたことをほめられることで、うれしさ、楽しさやおもしろさを味わうとともにできたことを自覚できる
運動に対する内発的動機づけ：ほめられた後の子どもの行動・心情	運動遊びへの挑戦	運動遊びへの意欲	ほめることで、運動遊びにおいてできないこと、苦手なこと、新しいことに挑戦していく
	達成感・満足感	よくできた運動遊びの結果をほめられることによる達成感・満足感	運動遊びの現象や結果をほめて子どもの達成感・満足感につなげる
		運動遊びに取り組む過程をほめられることによる達成感・満足感	一生懸命運動遊びに取り組んだり、集中して遊んだりしていることをほめて子どもの達成感・満足感につなげる

していると推察され、【運動遊びへの興味・関心を持っているか】と解釈した。

それと同時に、やりたいことが見つけられるか、したい遊びが十分に楽しめているか（C先生）というコメントから、子どもが本当に好きな運動遊びを楽しめているのか、その運動遊びの何が楽しいのかを観察することによって、運動遊びに対する子どもの心情を捉えようとしていたと推察され、【運動遊びを楽しんでいるか】と解釈した。この2つの概念から、保育者は、ほめる前に、子どもがどんな運動遊びに興味や関心を示しているか、興味・関心を示している運動遊びを楽しんでいるかという子どもの様子を観察していたと捉えたため「モニタリング」というカテゴリーと解釈した。

b. 《ほめ言葉の意図》

“少なくとも肯定的な言葉をかけることは絶対大事だと思います。遊びを発展させたり、おもしろくしていくためには必要だと思います”（A先生）、“そういうのができるはずなのに何で、みたいなことをケチつけたりしますね。もう少しさらに発展できるように。「あなた、これでやめちゃうの、つまんなーい」とか、あえて言いますね”（C先生）というコメントから、運動遊びの意欲が高まったり、運動遊びをおもしろくするために工夫したりすることを促すような言葉がけをしていたと推察され、【運動遊びの発展への期待】と解釈した。この概念は、ほめ言葉が、その後どのように遊びを展開していくことができるかを意図していたと捉えたため「ほめ言葉の意図」というカテゴリーと解釈した。

c. 《ほめ言葉》

“わかりにくい言葉でほめてもほめたことが通じないと思って、何に対してほめているんだ、ということが子どもたちに伝わるような言葉で、子どもたちがいい評価をもらったと感じられるような言葉で”（A先生）、“具体的にはその子の動きをなぞるような、なんかずいぶん遠くに投げられるようになったね、ドッジボールだったらうまく逃げられる、逃げることにおもしろさを感じている子がいたら、うまく逃げられるようになったねとか、すごく上手にかわしたねとか、その子の動きをなぞって言葉にして、子どもの動作を反復してほめるということですね”（B先生）、“それからは上手ってほめ言葉はいっさい自分では封印して、具体的にその子がやっていることを具体的に

「そこいいねー」って「前よりうーんと何センチか足が上がるようになったよ」って、で、みんなと一緒に走った時にうれしそうに走ってこっち向いた時に、二人にわかるような認め方っていうか”（C先生）というコメントから、何がすごいのか、何ができたのか、何が上手なのか子どもにわかるように具体的でわかりやすいほめ言葉をかけることで、子どもが良い評価をもらったと感じたり、うれしくなったりしていることが推察され、【具体的でわかりやすいほめ言葉】と解釈した。この概念は、保育者がかける実際のほめ言葉が、「できた」、「すごい」、「上手」など、抽象的なほめ言葉でなく、具体的なほめ言葉をかけることが、その後の子どもの関係性欲求や運動に対する内発的動機づけに影響を与えることが示唆されるため「具体的なほめ言葉」というカテゴリーと解釈した。

d. 《子どもの気持ちや動きへの寄り添い》

“その子自身の性格、特性、背景をそのままのかたちで受け止めて、その子に応じた準備をしようというのが子どもとの関係のつくり方ですね”（A先生）、“ほめるというか認める、共感する、おもしろいとか子どもの快感情に共感する”（B先生）、“自分で一人ひとりがつまづきっていうか、課題がありますから、そこは自分で痛んでいるところは、こちらが内面に寄り添う、そういうことは大事ななと思いますので、…引っ込み思案な子が一步前に入るような時に、「○○ちゃん、今日やってみたんだー、友だちと一緒にやれてよかったねー、楽しかった、うわー楽しかったねー、うわー先生も見てたけどさー、よく頑張ったと思うよ」って言って、その子の一步出た時の応援というか支え、すごく大事だと思いますので、その子が何かやり始めようとしたことに対しては、それに対して見届けて認める言葉をかけたいと思います”（C先生）、“すべてしている時、「ジェットコースターだよー」ってすべてしている時があると思うんですけど、「スペースだよ」、「あっ、すごいねー」って言ってまたすべる。すべり終わって子どもが言ったことに対して共感してほめる”（D先生）というコメントから、子どもが、今、どんな運動遊びを好んでいるか、その運動遊びの何が楽しいのか、何に満足しているのか、どこが充実しているのかなど、その子どもの心情や意欲といった子どもの気持ちや動きを受け入れて共感しながら関わり、ほめて伝えてい

たことが推測され、【子どもの気持ちや動きへの受容・共感】と解釈した。

また、“鬼がいやだったらやめちゃいますからね。そうじゃなくて遊びが友達と一緒にやるからこそ、おもしろいからがまんしてでもやっぱりやった方がおもしろい、一回ふてくされてやめたけど、もう一回入り直す、その子に対しては「よーくまた戻ってきたねー」って認めますね” (C先生)、“円形のドッジボール、自分の運動的なものに活発な子どもじゃなかった、そこから楽しさを見出して投げるのにかわってくるんだけど、〇〇ちゃんが、そこでの友だちとつながって遊べるようになったことを認めていくというかほめるといふか、「楽しいよね、やっぱり友だちと遊ぶって」とかっていう寄り添い方であった” (D先生) というコメントから、子どもが自分なりに一生懸命取り組んでできなかったことができるようになった姿や動きを認めることで、ここでも子どもの心情や意欲を後押ししていたと推察され、【子どもの気持ちや動きを認めている】と解釈した。この2つの概念は、保育者が子どもの気持ちや子どものしている動きを理解し、その気持ちや動きを受容し、共感することで子どもの気持ちや動きを認めていくことで情緒的な絆の形成につながることを示唆されるため《子どもの気持ちや動きへの寄り添い》というカテゴリーと解釈した。

e. 《運動遊びを通しての幼児との関係性》

“認めてくれたんだなとか、自分のことをよく見ていてくれたんだなとか、あるいは逆に見ていてくれてないってこともあると思うんですよ。… Bちゃんが逆上がりにすごい挑戦していて、できるようになった時に、何気に「すごいね、Bちゃん。できるようになったね」って言ったら、「先生、すごいしか言わないね」と言われたことがあり、何がすごいのかを具体的にもっと言ってほしいんだなと思ったことがあります。だから、自分のどこをがんばっているのかを見てほしいというか、どこをとかここをほめ言葉に入れるように意識しました…子どもが同じドッジボールをしていても、逃げることに挑戦している子もいれば、走っている子どもにもボールを当てることに挑戦している子もいればなので、今、いったいその子が何にトライしているかを見て、「よく動いているお友達に当てられたね」、「コントロールよくなったね」って、ほめ言葉をかけて、その子が「やったー」とか受け止めたんじゃないかなあ、認めて

くれた、次もがんばろうとか” (B先生)、“すぐ後に同じ言葉を返してくる子がいるんです。「そうそう先生、誰ちゃんがね、こうやってだから自分がこうやってやったから誰ちゃんがすごくうれしくて言ってくれたんだよ」とか、だから、たぶん自分がやった行動を先生が理解してくれたんだー、っていうふうに私は感じて、自分の気持ちを理解したんじゃないかな” (D先生)、“その子がそのことを自覚できるように、その様子を描写したような言葉ですね。例えば、「Aちゃん、今、水に顔をつけようとしているんだね、がんばってるんだね」って、「すごいね、がんばってるね」っていうそういう感じですかね。当然、つけられた時にも、「つけられたねー」ってことですね。…先生が見てくれてるということですね。それから先生が見てくれてる、見てくれているなら、もっとがんばろうってというような意欲をもつことが多いなあと思いますね” (E先生) というコメントから、幼児は保育者に対して〈自分のことを見ていてくれる、わかってくれる、認めてくれている、一緒に喜んでくれるという受容感を感じている〉と推察され、【重要な他者からの受容感】と解釈した。この概念は、関係性欲求を充足するには関与が必要であり (上淵, 2010)、関与によって子どもは受容されているという情緒的なつながりや絆を抱くと捉えたため《運動遊びを通しての幼児との関係性》というカテゴリーと解釈した。

また、“大好きな友達ができただけで、その子と一緒になわとびはしてましたね。二人なわとびとかも挑戦してましたから。好きなことが少しずつ友達の支えも得てやれるようになってきたんだな、友達とのつながりは大きいなと思いましたね。「ああ、Yちゃん、何回まで跳べるようになったの」って言葉をそえたのを憶えていますから” (C先生) というコメントから、今回は研究目的に対応しての保育者とのかかわりの中でのほめ言葉に着目して研究を行っているが、今後は、友達とのかかわりの中でのほめ言葉に関しても研究を進めていく必要があることが示唆された。

f. 《運動に対する自律性欲求と有能さへの欲求》

“なわとびだったら、毎日練習しているから、続けて連続とびができるようになったから、「おもしろいね、体を存分に動かしておもしろいね、楽しいね」はそれ以前かもしれないけど、何かできるようになるという以前に、「体を動かすと

楽しいね、おもしろいね」とかです” (B先生)、“プールの前の体操で一斉で体を動かすの楽しいってような遊びも始まりますし、…一緒に「よーい、どん」って言ってかけっこを楽しむ” (C先生)、“楽しさ、運動すること体を動かすことが楽しいんだ、その楽しさを感じられるような言葉を意識して使っていた” (E先生) というコメントから、ほめ言葉を通して体を動かすこと自体の楽しさ、おもしろさという内的報酬が得られることで、運動が自己目的的に行われて運動に対する内発的動機づけが高まったことが推察され、保育者が子どもに【体を動かすこと自体の楽しさ】を味わわせるために、ほめ言葉をかけていると解釈した。

また、“先生たちが「得意な運動的遊びは何」って言って、大好きなものって言って、鉄棒だったらブタのまるやきができるとか、前まわりができるようになったとか、それから登り棒だったらどこまで登れるよって、はだしになればてっぺんまで登れるようになったとか、得意気に自分がチャレンジしたいものをどんどん挑戦するように” (C先生)、“本当に走るのが苦手っていったお子さんが一緒に寄り添って走って見たことで、すこしずつ友達と一緒に走るのが楽しくなった。…一緒に走って、初めはスキップから、手をつないでスキップからして、途中から小走りになってっていう順をふんで苦手意識、走るの苦手意識なお子さん、克服した経過は大事に大事に過ごした期間があったので、運動会の時に、すごくいい顔して走ってきたんですね。私が「やったね」って抱きしめた時に彼女もうれしそうだったし、心から私も喜んだということは彼女も実感できたと思いますし、自分が走ることが好きになったということは、私も喜んでくれたということは感じたと思うんです” (C先生)、“足に輪をつくってはしっこ結んでグルグル回すのありますよね、ああいうのはすごく楽しくできるようになったんですね。そういうのが自分で楽しいなと思ってできるようになって「〇〇ちゃん、すごいね」って言われたりすると、それがなんか自分で楽しくてやったことがそれが達成感になったりとかして” (D先生)、というコメントから、自分が持っている力を発揮したり、自分の能力をさらに高めようとする挑戦的な運動をしたりすることで得られる楽しさやおもしろさという運動有能感を認知することで運動に対する内発的動機づけが高まったと推

察され、【運動有能感】が引き出されていると考えられる。

この2つの概念は、自ら体を動かすことで体を動かすこと自体の楽しさを味わいたいという欲求や自分の能力が発揮できたときに感じる運動有能感を味わいたいという欲求と捉えたため《運動に対する自律性欲求と有能さへの欲求》というカテゴリーと解釈した。

g. 《運動に対する内発的動機づけ：ほめられた後の子どもの行動・心情》

“鉄棒だったら逆上がりができるようになりたいという子もいれば、前まわりに挑戦する子もいればという感じです。…その子の意欲を認めたり、その子がさらにこう目標を持って挑戦しようとするところに導きたいというか意欲を高めたいということですね” (B先生)、“できて「すごいね、跳べたね」ってことなんだけれども、それをやってみようと思うこと、鉄棒でも何でもそうですけど、やってみようと思って自分で一生懸命やってみよう姿が見えた時、そういうところをほめるようにしている” (D先生)、“例えば、逆上がりはまだできないとか、なわとびは10回以上がまだできないとか、そうすると、特におべんとう後なんですけどね。「先生、今日、なわとび10回ね、挑戦してみたいんだけど、付き合っ」って言って、誰でもいいんです、とにかく立ち会って「上手だねえー、できたねー、すごいじゃない」って言うのと、そうすると目当てができるので、さらに、また挑戦しようとする。…苦手意識はありながらも少しずつ見える形で目当てを持って挑戦していく” (C先生) というコメントから、運動遊びへの意欲や一生懸命やろうとする姿が推測され、【運動遊びへの意欲】と解釈した。

この概念は、〈ほめられることで、運動遊びにおいてできないこと、苦手なこと、新しいことに挑戦していく〉というように運動遊びへの意欲や一生懸命やろうとする姿が、できないことややりたいことに挑戦する姿とも捉えることができるため [運動遊びへの挑戦] というサブカテゴリーを生成した。

また、“達成感、「わあーすーごい、よくできたね、やり遂げたね、やったねー” (B先生)、“プールはとにかく水に親しむことなので、こわがるお子さんもいますから、顔に水をつけることすらいやがるお子さんが、まわりの状況を見て、

シャワーも少しずつ慣れて大丈夫になって、手をつないで私と一緒に、「いち、にの、さん、あ一つけられたねー、ああーすてき」って言うてみたりとか、「一緒にできた」って、「顔がつけられたじゃない、昨日まであんなにいやがっていたのに、あなた今日はできたね」ってことで本人がやる気になったというのがうれしいので、一緒に喜びますね”（C先生），“まわりの子のがんばりだったり、がんばっているだけじゃないですね、いいパフォーマンスというか、水だったら顔を水面につけられるとか、そういったことを認める言葉をかけますね、「〇〇ちゃん、すごいね」って”（E先生）というコメントから、運動遊びをして、自分の思い通りの結果が得られた時の【よくできた運動遊びの結果をほめられることによる達成感・満足感】を味わう。

さらに、“本当に走るのが苦手っていったお子さんが、一緒に寄り添って走ってみたことで、少しずつ友達と一緒に走るのが楽しくなった、そのことで運動会の時に、満面の笑顔で抱きついてきてくれる…その時にすっごくいい顔して走ってきたんですよ、「よくがんばったねー、とっても速かったよ」っていうふうにして、やっぱり抱きしめてほめました、認めました…やっぱり、その子に走る楽しさを感じてほしかったし、自分が苦手と思う気持ちを克服してみんなと一緒に走るの楽しいっていうふうに感じて、当日は大勢の客がいるにもかかわらず、ひるむことなく一緒になって笑顔で走り、最後までゴールしたってことでとってもそれは彼女にとっては自信につながったなって思いますね”（C先生），“それまでにいくまでの過程で、その子なりのどれだけがんばろうとか、これを楽しんでやってみようとか気持ちがあったかってところが大事なかと、そこは目に見えないところなんだけどもそこに「すごいがんばってただね”（D先生），“苦手なことに向き合おうとしたり、挑戦しようとしている姿を認めますね。例えば、水遊びじゃないですけども、ある子どもが水に顔をつけるのが苦手だと、そのこと、物事に向き合うってことですね、まず向き合ってそれに対して努力するんですね、がんばるっていう、その姿をまずたくさん認めたいですね。まあ結果として水に顔をつけられるようになったら、それはそれでもちろんそれにこしたことはないですけども、そのことに取り組もうとしている姿勢ですね、意欲ですね、それを認めま

すね。（E先生）というコメントから、一生懸命取り組んで【運動遊びに取り組む過程をほめられることによる達成感・満足感】を味わったと推察される。

この2つの概念は、よくできた運動遊びの結果や取り組む過程をほめられることによる達成感・満足感と捉えたため「達成感・満足感」というサブカテゴリーを生成した。

この2つのサブカテゴリーは、自ら進んで運動遊びに取り組んだり、できないことや新しいことに挑戦したりして、達成感や満足感を得ることで内発的動機づけが高まること、さらにほめられることによって、さらなる挑戦をし、自分の思い通りにいった時の達成感や満足感につながることで示唆されるため《運動に対する内発的動機づけ：ほめられた後の子どもの行動・心情》というカテゴリーと解釈した。

2. 結果図とストーリーライン

以上のカテゴリー相互の関係を、結果図として示した（図1）。以下に、ストーリーラインを述べ、結果図を説明する。

まず、保育者は子どもが【運動遊びへの興味・関心を持っているか】や、今、行っている【運動遊びを楽しんでいるか】を《モニタリング》し、子どもの心情や意欲を察することができるよう幼児理解に努めている。その情報を手がかりに、子どもがより運動遊びを楽しめるように【運動遊びの発展への期待】を意図して、子どもにわかるような【具体的にわかりやすいほめ言葉】をかけている。

保育者はほめ言葉をかける際、【子どもの気持ちや動きへの受容・共感】をしたり、【子どもの気持ちや動きを認めている】ことで、子どもの気持ちに寄り添っている。このような受容・共感や承認が、子どもへの興味・関心や感情的サポートとして機能していることが考えられる。佐伯（2007）は、共感ができるようになるには、相手との「横並びのまなざし」が重要であると指摘している。つまり、子どもの姿そのものにまなざしを向けるのではなく、その子どもが何を見ているのかにまなざしを向けることで、子どもが、今、何に興味を持っており、何を感じ、何を考えているのかがわかるといった、子どもの行動の意図を察することが共感であり、本研究においても共感したことをほめ言葉にすることが子どもへの興味や感情的サポートとして働いていたことが示唆さ

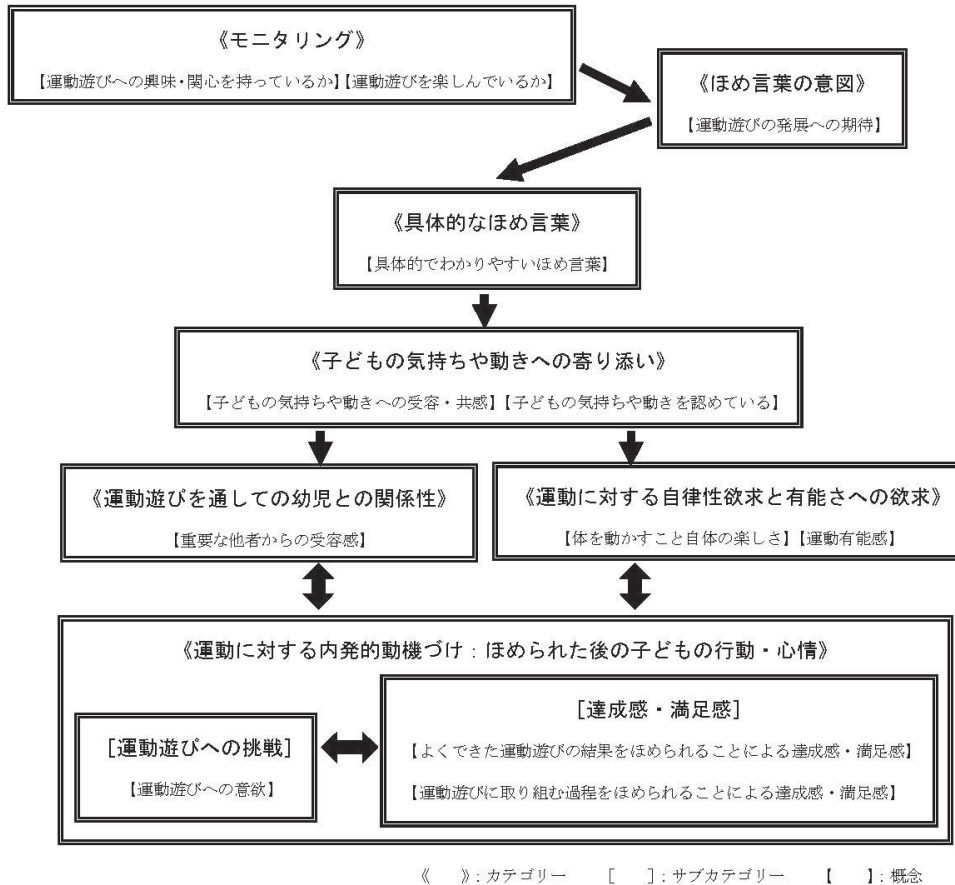


図1 幼児の関係性欲求が運動に対する内発的動機づけに影響を及ぼすプロセス

れる。

このように子どもの気持ちや動きに対する保育者のほめ言葉による受容・共感や承認が、幼児は保育者に対して〈自分のことを見てくれる、わかってくれる、認めてくれている、一緒に喜んでくれるという受容感を感じている〉という【重要な他者からの受容感】を認知することによって、保育者との《運動遊びを通しての幼児との関係性》が高まると推察される。このプロセスが明らかになったことから、ほめ言葉が子どもへの関与として機能し、関係性欲求を充足することで高まる要因は、【重要な他者からの受容感】であると推察される。

さらに、ほめ言葉は《運動に対する自律性欲求と有能さへの欲求》にも影響を及ぼしたと考えられる。特に、受容・共感したことをほめたり、保育者に認められたという承認につながったりすることが、自分にできることを認めてくれたという有能さの認知につながったことが示唆される。ただし、ほめることが、承認という外発的欲求の充

足に影響したと同時に、有能さの認知という内発的欲求の充足にも影響したと推察される。従来、認められたいという承認欲求は外発的動機づけに影響するが、幼児期では能力と努力の区別が未分化であり、子どもへの承認が上達への努力の過程に対して肯定的に影響するという指摘があり(Harter, 1978)、承認が共感として働いたとも考えられる。このように、このプロセスが明らかになったことから、運動遊びにおけるほめ言葉と幼児の関係性と運動に対する内発的動機づけの関係については、【具体的でわかりやすいほめ言葉】をかけることが、子どもの気持ちや動きへの受容・共感や承認として子どもに受け止められ、《運動遊びを通しての幼児との関係性》や《運動に対する自律性欲求と有能さへの欲求》に影響したものと推察される。

このような《運動遊びを通しての幼児との関係性》や《運動に対する自律性欲求と有能さへの欲求》が高まった結果、[運動遊びへの挑戦]をしていくことで、[達成感・満足感]を味わい、そ

の[達成感・満足感]が,[運動遊びへの挑戦]を促し,《運動に対する内発的動機づけ:ほめられた後の子どもの行動・心情》が高まるという相互に関連したプロセスを生み出していることが示唆される。

さらに,[運動遊びへの挑戦]や[達成感・満足感]という《運動に対する内発的動機づけ:ほめられた後の子どもの行動・心情》が《運動遊びを通しての幼児との関係性》や《運動に対する自律性欲求と有能さへの欲求》に影響していくという循環したプロセスもみられることが示唆される。

IV. まとめ

本研究では,子どもの運動に対する内発的な動機づけを高めるのに効果的とみられる関係性欲求に着目し,保育者のほめ言葉が幼児の関係性欲求及び運動に対する内発的動機づけに及ぼす影響について,保育者へのインタビューをもとに検討した。その結果,保育者は子どもの運動遊びへの興味・関心や運動遊びを楽しんでいる現状を把握し,子どもの運動遊びの発展を期待して,【具体的でわかりやすいほめ言葉】をかけていた。また,保育者はほめ言葉をかける際に,子どもの気持ちを受容・共感し,子どもの気持ちを認めていた。このようなプロセスが,子どもへの興味・関心や感情的サポートとして機能し,子どもが【重要な他者からの受容感】を認知することによって,保育者に対する《運動遊びを通しての幼児との関係性》が高まるようになった。これらのことから,ほめ言葉が子どもへの関与として機能し,関係性欲求を充足することで高まる要因が,【重要な他者からの受容感】であることが明らかになったと考えられる。また,子どもへの受容・共感や承認は,《運動に対する自律性欲求と有能さへの欲求》にも影響を及ぼしたことが明らかになった。

以上のことから,保育者の言葉かけが[運動遊びへの挑戦]により,[達成感・満足感]を味わい,さらに[運動遊びへの挑戦]を促すという相互に関連したプロセスや,[運動遊びへの挑戦]や[達成感・満足感]という《運動に対する内発的動機づけ:ほめられた後の子どもの行動・心情》が《運動遊びを通しての幼児との関係性》や《運動に対する自律性欲求と有能さへの欲求》に影響していくという循環したプロセスを通して,《運動遊びを通しての幼児との関係性》や《運動

に対する自律性欲求と有能さへの欲求》が高まったことが明らかにされた。

今後の課題として,本研究で明らかにされたプロセスを保育現場での実際の運動遊び場面から検証していく必要がある。なお,保育者の言葉かけで《運動遊びを通しての幼児との関係性》や《運動に対する自律性欲求と有能さへの欲求》との直接的な関係や,《子どもの気持ちや動きへの寄り添い》が外発的動機づけではなく,内発的動機づけにどう影響するのかについても,今後行動観察法を取り入れて検証していく必要がある。

また,本研究での結果図では,《モニタリング》→《ほめ言葉の意図》→《具体的なほめ言葉》→《子どもの気持ちや動きへの寄り添い》を一方向で捉えた。しかしながら,《子どもの気持ちや動きへの寄り添い》のために,《モニタリング》をしたり,《具体的なほめ言葉》を搜したりするなどの保育者の逆方向からの働きかけがあったと推察されたため,この点についても検証していく必要がある。

研究の限界として,今回は保育者へのインタビュー内容で事実を拾うにとどまったため,実施の運動場面における保育者の言葉により幼児の言動の変化を観察することで,このモデルの妥当性に関して検討していく必要がある。さらに,今回の研究では子どもの運動能力を高めたり,運動遊びを幅広く経験するために子どもたち一人一人への保育者からの「ほめ言葉」で運動意欲を高める重要性に関して言及したが,運動意欲を高める方略は,保育者の子どもたち一人一人への「ほめ言葉」だけではなく,子どもたち自身の中での承認などに影響を与える人的環境・物的環境に関して幅広く検討していく必要もある。

引用文献

- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation Reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 1, 1153-1166.
- 木下康仁 (2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』. 東京: 弘文堂.

- 木下康仁 (2007). 『ライブ講義M-GTA -実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』. 東京：弘文堂.
- 近藤充夫・松田岩男・杉原隆 (1987). 「幼児の運動能力 (1) - 1986年の全国調査から -」. 『体育の科学』. 37(7), 551-554.
- 松岡陽子 (2003). 「動機づけの対人的文脈-「関係性」概念の再考を通して-」. 『心理学評論』. 46(1), 46-54.
- 森司朗・杉原隆・吉田伊津美・筒井清次郎・鈴木康弘・中本浩揮・近藤充夫 (2010). 「2008年の全国調査からみた幼児の運動能力」. 『体育の科学』. 60(1), 56-66.
- 森司朗・吉田伊津美・筒井清次郎・鈴木康弘・中本浩揮・杉原隆 (2018). 「幼児の運動能力の現状と運動発達促進のための運動指導及び家庭環境に関する研究」. 『平成27年～平成29年度文部科学省科学研究費補助金 (基盤研究B) 研究成果報告書』. 14.
- 文部科学省 (2018). 『幼稚園教育要領解説』. 東京：フレーベル館.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M. & Powelson, C.L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of experimental education*, 60, 49-66.
- 佐伯胖 (2007). 『人間発達の軸としての共感 佐伯胖(編) 共感-育ちあう保育のなかで-』. 東京：ミネルヴァ書房.
- 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』. 東京：有斐閣.
- 杉原隆 (2014). 「遊びとして運動の重要性」. 杉原隆・河邊貴子 (編). 『幼児期における運動発達と運動遊びの指導-遊びのなかで子どもは育つ-』 (pp.31-44). 東京：ミネルヴァ書房.
- 杉原隆・近藤充夫・吉田伊津美・森司朗 (2007). 「1960年代から2000年代に至る幼児の運動能力の時代変化」. 『体育の科学』. 57(1), 69-73.
- 杉原隆・森司朗・吉田伊津美・近藤充夫 (2004). 「2002年の全国調査からみた幼児の運動能力」. 『体育の科学』. 54(2), 161-170.
- 高崎文子 (2000). 「達成場で幼児が受けるフィードバックと達成行動との関連」. 『ヒューマンサイエンスリサーチ』. 9, 71-82.
- 高崎文子 (2002). 「乳幼児の達成動機づけ-社会的容認の影響について-」. 『ソーシャル・モチベーション研究』. 1, 21-30.
- 上淵寿 (2010). 「動機づけ」. 発達心理学会 (編). 『発達心理学辞典』 (pp.134-135). 東京：丸善出版.

謝辞

本研究の調査にご協力いただきました先生方に深く感謝申し上げます。また、執筆に当りご指導くださいました鹿屋体育大学、飯干明特任教授、中本浩揮准教授に心より御礼申し上げます。

