

学前児は“すごい・上手”といった称賛の褒め、小学1年生は“ありがとう”という愛情・感情の褒めをされることを好むことを明らかにした。さらに青木¹⁾は、自然場面において子どもが褒められる場面に注目し、子どもの褒められた経験の認識と動機づけとの関連について検討したところ、子どもは、褒め手の普段の性格や行動、“優しく言ってくれた”というような褒める際の雰囲気から、その褒められた経験を重要だと認識していることを明らかにした。つまり、子どもの視点に立つと、言語的にどのような内容に言及されていたかについて厳密に感じ取っているわけではなく、むしろ、どのような文脈でどんな風に褒められたかが印象に残っており、そこから“褒められた”というメッセージを受け取っていることが推察される。

これは、褒めるということをコミュニケーション理論の観点から捉えることでより理解できる。Watzlawick et al.¹³⁾は、コミュニケーションの公理として、「コミュニケーションとは、全ての行動である」と提案し、相互作用している状況において、全ての行動はメッセージとしての価値を持ち、人は互いに影響を与え・与えられており、コミュニケーションしないではできないと述べている。つまり、褒め手の発する言語的内容だけでなく、視線や表情、沈黙も併せて、受け手は、“褒め”というメッセージを受け取っているといえる。また、長谷川ら⁸⁾は、コミュニケーションをトピック・マネジメントの軸と、バーバル・ノンバーバルの軸によって分類し、対人間のコミュニケーションにおいては、会話の内容に関する言語以外にも、終助詞や接続詞といった言語や、表情や視線、うなずき等の非言語が内容を方向付けたり、会話自体を維持するために用いられることを示している。したがって、従来着目されてきた言語的報酬以外の言語や、非言語も、褒める—褒められる関係を構成する要素として働き、受け手に影響を与えていることも考えられる。

以上より、本研究では、褒めを言語的報酬として捉えるのではなく、対人間のコミュニケーショ

ンの一つとして捉え、従来の研究で取り上げられてきた言語的報酬以外にも褒める場面において用いられている言語・非言語に着目し、探索的にどのような言語・非言語が見られるのかを明らかにする。なお、褒めをコミュニケーションとして捉えた場合、褒めを課題遂行後に1度のみ与えることは不自然であり、課題遂行時のやり取りの中で生じるのが自然であると考えられる。よって、本研究では、課題遂行時における母親の応答に着目し、さらに、子どもの動機づけとの関連についても検討を行う。

方法

1. 対象

調査対象者は、青森県内のA幼稚園、B幼稚園に通う就学前児とその母親29組であった。就学前児の性別は、男児14名、女児15名であり、年齢は、3歳児11名（男児6名、女児5名）、4歳児4名（男児2名、女児2名）、5歳児14名（男児6名、女児8名）であった。

なお対象者には、調査を開始する前に、著者が研究の主旨、匿名性は守られること、調査に対する拒否の自由、データの保存と処理・廃棄方法について説明し、参加承諾書に署名をもらった上で実施した。

調査期間は、2016年4月～6月で、本大学の1室において実施した。

2. 手続き

母子一組をテーブルに座らせた上で、テーブルにバラバラにした状態のパズルを置き、「よーい、始め」の合図で始めるよう、指示をした。なお、このパズルは、対象児の年齢よりも低年齢を想定している、対象児にとって簡単なパズル（0～1歳児対象のもの）である。この簡単なパズルを、10分間実施してもらった（前半課題）。この時、母親には、「最後まで頑張っておくよう、適宜声がけをしてください。ただし、答えを教えたり、子どもに代わってパズルをやったりはしないでください」と教示し、母親には子どもの隣で

声がけをしてもらった。なお、1枚目のパズルが10分以内に終わってしまった場合は、2枚目のパズルに進んでもらい、それも終わってしまった場合は、その場で前半課題を終了とした。パズル終了後、調査者が対象児に対して、パズルの難易度について聞き取りを行った。

前半課題の後、5分間の休憩をはさみ、後半は、対象児にとって難易度が高いことが想定されるパズルを10分間実施してもらった（後半課題）。前半と同様、母親には子どもの隣で声がけをしてもらった。なお、子どもがパズルを嫌がって10分間続けることが困難だと母親が判断した場合には、その場でパズルを終了した。パズル終了後、調査者が対象児に対して、パズルの難易度、達成感、楽しさ、もう一度パズルをやりたいと思ったかどうかについて聞き取りを行った。

課題遂行時は、デジタルビデオカメラ及びICレコーダーを使用し、課題取り組み中の母子のやり取りや表情について撮影・録音を行った。

課題が終了後、母親にはパズルについての簡単な質問に回答してもらった。

説明も含めた全体の所要時間は、一組につき約40分～1時間であった。

3. 質問項目

(1) 対象児への質問

対象児に対して、口頭で以下の質問を行った。

パズルの難易度を統制する目的で、パズルの難易度について子どもに質問を行った。「このパズルは簡単だったかな、それとも難しかったかな。教えてください」と質問し、“簡単だった”、“どちらでもない”、“難しかった”のいずれかに回答してもらった。

加えて、子ども自身が感じた達成感や感情、モチベーションについて調べるために、以下の質問を行った。まず、達成感について、「このパズルはどのくらいできたなと思いますか」と質問し、“よくできたと思う(3)”、“どちらでもない(2)”、“全然できなかった(1)”の3件法で回答を求めた。感情について、「このパズルは、楽しかったかな、

それとも楽しくなかったかな。教えてください」と質問し、“楽しかった(3)”、“どちらでもない(2)”、“楽しくなかった(1)”の3件法で回答を求めた。そして、モチベーションについては、「またこのパズルをやりたいと思いますか」という質問に対して、“もっとやりたい(3)”、“どちらでもない(2)”、“やりたくない(1)”の3件法で回答を求めた。

難易度に関する質問は、前半・後半の各課題遂行後に行い、それ以外の質問は、後半の課題遂行後にのみ行った。なお、子どもが質問の意味を理解できない、あるいは答える際に判断に迷った場合には、笑っている顔・無表情・悲しんでいる顔が描かれた表情カードを補助的に用い、表情と質問を照らし合わせながら、どの表情に近いかを選ばせた。

(2) 母親への質問

母親に対しては、自記式質問紙を用いて、以下について回答を求めた。

基本情報：子どもの年齢、性別、出生順。

パズルの頻度：「お子様は、普段からパズルをよくしますか」と質問し、“よくする”から“全くしない”の4件法で尋ねた。

パズルの経験：「お子様は、本日実施したパズルと同じものをやったことがありますか」と質問し、1回目、2回目それぞれについて、“やったことがある”・“やったことがない”を尋ねた。

パズルの難易度：「お子様にとって、今回の課題はどれくらいの難易度だったと思いますか」と質問し、1回目、2回目それぞれについて、“とても簡単”から“とても難しい”の5件法で回答を求めた。

4. 解析

母親の応答を分類するために、以下の手順に従って、コーディングを行った。①パズル課題開始1分後から全てはめ終わるまでの間に発した母親の言語及び、表情の変化を全て同定する。②同定された応答をコードし、分類する。なお、言語

Table 1 課題取り組み中の子どもに対する音声発話の種類

カテゴリ	意味・例
個人肯定	人物に対する肯定的なフィードバック。例：「かしこいね」, 「すごいね」, 「えらいね」
結果肯定	課題の結果に対する肯定的なフィードバック。例：「上手」, 「よくできたね」, 「はやいね」, 「はまったね」
結果否定	課題の結果に対する否定的なフィードバック。例：「ちがうよ」, 「間違ってるよ」
支持	子どもが順調に進めていくことができるように、適宜、子どもの行動を肯定する。例：「そうそう」, 「うんうん」, 「いいよ」
励まし	子どもが課題を達成できるよう、奮い立たせる言葉がけ。例：「がんばって」, 「あとちょっと」
驚嘆	子どもの行動に対して驚きを示す。例：「おっ」, 「おー」
共感	子どもの気持ちを代弁したり、受け止めたりする言葉がけ。例：「難しいね」, 「楽しいね」
納得	子どもの発言や行動に対して、肯定でも否定でもなく、同意を示す。例：「なるほど」, 「そっか」

は一回に発言されたものをひとまとまりとして捉え、1回とカウントした。例えば、「すごいね、A君本当にすごいね」と同じ言語が2度繰り返された場合も、ひとまとまりの発言として捉え、1回とカウントした。また、表情については、その表出開始より5秒ずつで強制的に区切り、それぞれを1回分の表出と見なし、その都度カウントした。

5. 母親の応答

対象児の課題取り組みに対して、母親は表情変化をもって応答することが散見されたため、まず、母親の表情について、①笑顔、②驚嘆、③無表情の3カテゴリを設けた。笑顔は、口角の吊り上がりを伴う場合に「笑顔」として分類した。また驚嘆は、目を大きく見開いた表情を「驚嘆」とした。

さらに、この表情変化に加えて、発声発話による応答が見られた。発声発話に関しては、①個人肯定②結果肯定③結果否定④納得⑤励まし⑥支持⑦驚嘆⑧共感の8カテゴリを設けた (Table 1)。

母親は対象児の課題遂行に対して、表情による応答 (3カテゴリ) と、発声発話による応答 (8カテゴリ) を行っていた。そして、これらの組み合わせは様々であり、例えば、笑顔で「すごいね」

と言う場合もあれば、驚いた表情で「すごいね」と言う場合も見られた。そこで本研究では、母親の表情変化と発声発話を別々にコーディングした上で、それらを後から機械的に組み合わせ (3 × 8 = 24 カテゴリ)、応答を分類した。

結果

母子29組のうち、1回目のパズルの課題に対して簡単と答え、2回目のパズルの課題に対して難しいと回答し、完成するまで、あるいは10分間課題を遂行し、かつこれまで課題のパズルをやったことがないと答えた母子27組を分析に用いた。

加えて、前半課題は個人差が大きく、ほとんど母親の応答の見られないまま数分で終わってしまうものも見られたため、後半課題の難しいパズルの課題遂行時の応答を分析の対象とする。

1. 母親の応答

難しいパズル課題を遂行する場面では、全体で523の母親の応答が見られた。そして、各応答の生起数を全体数で除して「生起率」を算出した。Figure 1に、課題遂行場面で見られた各応答の生起率を示す。

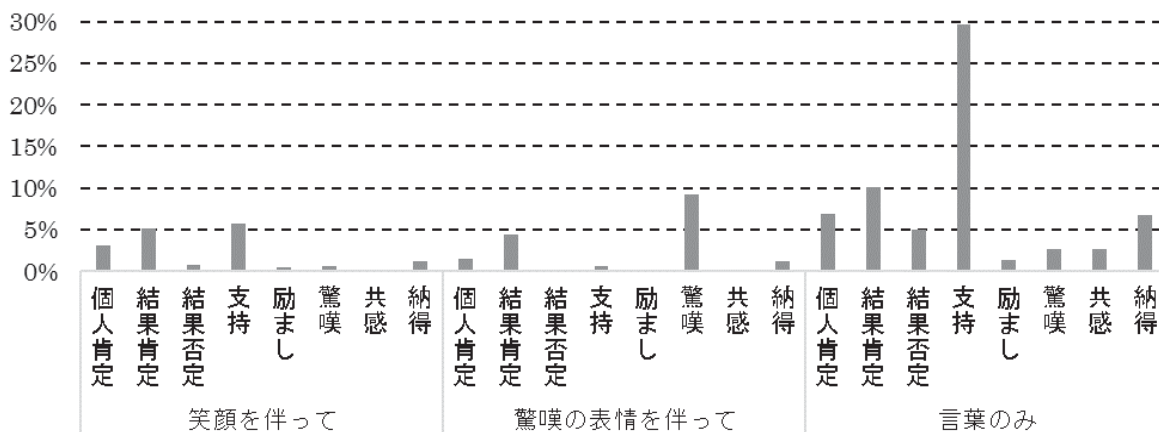


Figure 1 課題場面における母親の応答の生起率

2. 達成感・楽しさ・やりたさと、母親の応答との関連

子どもが感じた達成感・楽しさ・やりたさそれぞれの関連を検討するために、スピアマンの順位相関を行った。その結果、楽しさとやりたさとの間に中程度の正の相関が見られた ($r=.47, p<.05$)。

加えて、これらと母親の応答との関連について検討するために、スピアマンの順位相関を行ったところ、達成感は、驚嘆の表情を伴った「支持」と弱い正の相関 ($r=.39, p<.05$)、言語のみの「驚嘆」と中程度の正の相関 ($r=.40, p<.05$) があることが示された (Table 2-1)。また、楽しさは、言語のみの「支持」と中程度の正の相関 ($r=.40,$

$p<.05$) が示された (Table 2-2)。そして、やりたさは、言語のみの「結果肯定」、「支持」と中程度の正の相関 ($r=.55, p<.05; r=.52, p<.01$) が示された (Table 2-3)。

考察

本研究では、褒めを対人間のコミュニケーションの一つとして捉え、課題遂行時の母親の応答においてどのような言語・非言語が見られるのかを探索的に検討した。その結果、子どもの課題取り組み中に見られ表情変化と発声発話の組み合わせから母親の応答を分類したところ、24のカテゴリに分類された。この中で、特に多く見られたのは、

Table 2-1 母親の応答と達成感との関連 (n=27)

笑顔を伴って							
個人肯定	結果肯定	結果否定	支持	励まし	驚嘆	共感	納得
.00	-.22	.18	-.34	-.01	-.02	-.35	-.04
驚嘆の表情を伴って							
個人肯定	結果肯定	結果否定	支持	励まし	驚嘆	共感	納得
-.19	-.24	—	.39*	—	.08	—	.17
言語のみ							
個人肯定	結果肯定	結果否定	支持	励まし	驚嘆	共感	納得
.23	.04	-.10	.09	-.19	.40*	-.11	-.03

* $p<.05$

Table 2-2 母親の応答と楽しさとの関連 (n=27)

笑顔を伴って							
個人肯定	結果肯定	結果否定	支持	励まし	驚嘆	共感	納得
-.22	.00	.17	-.06	-.27	-.25	.08	.20
驚嘆の表情を伴って							
個人肯定	結果肯定	結果否定	支持	励まし	驚嘆	共感	納得
-.40	.07	—	.15	—	.04	—	.15
言語のみ							
個人肯定	結果肯定	結果否定	支持	励まし	驚嘆	共感	納得
.35	.32	-.28	.40*	.20	.07	-.25	.07

* $p < .05$

Table 2-3 母親の応答とやりたさとの関連 (n=27)

笑顔を伴って							
個人肯定	結果肯定	結果否定	支持	励まし	驚嘆	共感	納得
-.10	.24	.36	.07	-.11	-.22	.17	.03
驚嘆の表情を伴って							
個人肯定	結果肯定	結果否定	支持	励まし	驚嘆	共感	納得
-.25	-.22	—	0.11	—	-.03	—	-.01
言語のみ							
個人肯定	結果肯定	結果否定	支持	励まし	驚嘆	共感	納得
.27	.55*	-.14	.52**	.26	.20	-.04	-.21

* $p < .05$, ** $p < .01$

言語のみの「支持」で、次いで「結果肯定」であった。「支持」は、子どもが順調に課題を進めていくことができるように、「うんうん」や「そう」と、子どもの行動を肯定する応答であり、「結果肯定」は、「上手」、「よくできたね」といった従来の研究においては結果に関する言語的報酬とされているものであった。このことから、従来の研究において実験等で多く用いられてきた言語的報酬が、自然な課題遂行場面においてもよく見られることが示された。一方で、支持的応答は、子どもの視線はパズルを見ており、母親もまた子どもの視線の先を見ながら、子どもが正しいパズルを選択したり、パズルをはめることができた際に、適宜発せられていた。このように支持的応答は、パズルの内容や正誤といった会話の内容に言及するもの

ではないものの、頻繁に用いられていることが示された。また、支持的応答は、発言の内容自体は特に意味を持つものではないことから、そこでなされているやり取り自体を維持する行為として機能していることが考えられ、長谷川ら⁸⁾の提案するマネジメント言語にあたりと考えられる。つまり、褒める際には従来指摘されてきたような、「すごいね」といった人物を褒めるものや、「よくできたね」といった結果を褒めるもの以外の言語も、複数用いられていることが示されたといえるだろう。

加えて、母親の応答と子どもの達成感・楽しさ・やりたさとの関連について、スピーアマンの順位相関を用いて検討したところ、達成感は、驚嘆の表情を伴った「支持」と弱い正の相関、言語の

みの「驚嘆」と中程度の正の相関があることが示された。また、楽しさは、言語のみの「支持」と中程度の正の相関が示された。そして、やりたさは、言語のみの「結果肯定」、「支持」と中程度の正の相関が示された。これらの結果より、笑顔や驚嘆の表情を伴う応答との有意な相関はあまりみられなかった。幼児の表情理解に関しては、情動語とそれに対応する表情の結びつきが2歳までには発達し始めており¹¹⁾、4～5歳児において、「喜び」、「驚き」、「悲しみ」、「怒り」の4種類の表情の弁別能力を備えており、かつ共感することができることが示されている¹²⁾ことから、母親の表情について理解することはできているものの、課題遂行時においては、表情からの情報はあまり重要ではなかったことが考えられる。特に、本実験では、母子が隣同士に並び課題を遂行していたことから、お互いの表情を十分に見ておらず、また課題に集中していたために、子どもにとって、表情の有無はあまり重要な要素ではなかったことが考えられる。一方で、「支持」は達成感・楽しさ・やりたさと有意な相関が見られており、褒める行為において、重要な要素であることが示唆された。褒めをコミュニケーションとして捉えた場合、母子間でなされている相互作用を維持する言語も含まれ、これが母子間のやり取りを通じて課題遂行行動を維持していくにあたって、意味のある働きをしていることが示唆された。今後は、従来の人物や過程、結果を称賛する言語以外にも、課題遂行時に見られるマネジメント言語などにも着目し、実験等を通じて、その機能を明らかにしていくことが求められるだろう。

しかし、本研究では、参加者の年齢を考慮しておらず、3歳児から5歳児までを一緒に分析に用いた。しかし、年齢による表情理解の発達の差異も指摘されていることから¹¹⁾、今後は各年齢の人数を増やし、年齢や性別ごとに検討していくことが望まれる。また、上述したように、本実験は、対象児と母親が並んで座ったため、お互いの表情を十分に見ることのできる位置関係ではなかった。だが、対面で座った場合には、より非言

語的なやり取りが生じていたことも考えられる。そのため、観察時の配置についても一度見直しが必要である。加えて、本研究は親の視点から検討がなされているため、褒めにおける親の表情等について子どもがどのように受け取っているのかは不明である。今後、子ども自身に対して、言語・非言語を含めた褒めの好みについても検討していくことが求められるだろう。

引用文献

- 1) 青木直子(2012). 小学校1～3年生の自然場面におけるほめられた体験のとらえ方：ほめられた場面に存在する要因とその働き 発達心理学研究, 23(3), 320-330.
- 2) 青木直子(2005). 就学前後の子どもの「ほめ」の好みが動機づけに与える影響 発達心理学研究, 16(3), 237-246.
- 3) ベネッセ総合研究所(2009). 神奈川県内の公立中学校の生徒と保護者に関する調査報告書 第1部親子関係・子育て 第2章 学校環境, 親子関係が子どもの自己否定感に与える影響 一学力階層との関係に着目して— pp.40-50.
- 4) Corpus, H. J. & Lepper, M. R. (2007). The effects of person versus performance praise on children's motivation: Gender and age as moderating factors. *Educational psychology*, 27(4), 487-508.
- 5) Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum. (安藤延男・石田梅男(訳)(1980). 内発的動機付け 誠信書房)
- 6) Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- 7) 藤田勉(1995). 幼稚園児の歩行行動に及ぼす称賛の効果 行動分析学研究, 8(2), 151-159.
- 8) 長谷川啓三・若島孔文・渡部敦子・斉藤聡子・斉藤宏平(1998). コミュニケーションのマネジメント的側面に関する実験的研究(I) 日本家族心理学会第15回大会発表抄録集, 18.
- 9) Kamins, M. L. & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: implications for contingent self-worth and coping. *Developmental psychology*, 35(3), 835-847.
- 10) Kelley, S. A., Brownell, C. A. & Campbell, S. B. (2000). Mastery motivation and self-evaluative affect in toddlers: Longitudinal relations with

- maternal behavior. *Child development*, 71 (4), 1061-1071.
- 11) 櫻庭京子・今泉敏 (2001). 2～4歳児における情動語の理解力と表情認知能力の発達の比較 発達心理学研究, 12 (1), 36-45.
- 12) 渡辺弥生・瀧口ちひろ (1986). 幼児の共感と母親の共感との関係 教育心理学研究, 34(4), 324-331.
- 13) Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York: W. W. Norton. (山本和郎 (監訳)・尾長文一 (訳) (1998). 人間コミュニケーションの語用論 二瓶社)