

保育内容「人間関係」から考える意欲の育成のための条件 —小学校との連携を視野に入れた外発的な意欲—

A condition for enhancing motivation on childcare contents (Human relations)

—External motivation for considering cooperation with elementary school—

赤 間 健 一
Kenichi Akama

幼稚園や保育所では幼児に対する保育や教育が行われる。しかしながら幼児といっても幼児期の子どもは日々、様々な経験をし、経験を通して成長、発達しており、3歳児と6歳児はどちらも幼児と呼ぶが非常に異なる特徴を示す。そのため、幼児に対する関わりは個々の子どもの状態や特徴に応じて行う必要がある。

幼稚園教育要領解説（文部科学省, 2008）では、「例えば、幼稚園においては、幼児はそれぞれの興味や関心に応じ、直接的・具体的な体験などを通じて幼児なりのやり方で学んでいくものであって、小学校以降の学習と異なり、教師があらかじめ立てた目的に沿って、順序立てて言葉で教えられ学習するのではない。幼児が、遊びを通じて、学ぶことの楽しさを知り、積極的に物事にかかわろうとする気持ちをもつようになる過程こそ、小学校以降の学習意欲へとつながり、さらには、社会に出てからも物事に主体的に取り組み、自ら考え、様々な問題に積極的に対応し、解決していくようになっていく。」(p.45)と述べられており、幼稚園における教育は、その後の小学校以降の生活の基礎を築くことを目的とすると明示している。保育所保育指針（厚生労働省, 2008）においても小学校との連携に関する記述があり、幼稚園や保育所における保育・教育がその後の小学校以降の人生において求められる資質を育成することも目的としている。

幼児教育において育成する資質には様々なものがあるが、本稿では特に子どもの意欲について考える。

意欲, 動機づけについて

意欲ややる気に関して動機づけという用語がある。動機づけは、人の行動を引き起こし、持続させ、また方向づける機能を持つものである。意欲がある、やる気がある、という時は、動機づけられている状態といえる。動機づけについては様々な視点があるが、その中の1つに、どの程度自分の意志で行動しようとしているかという自律性の程度から動機づけを扱う自己決定理論（Deci & Ryan, 2002）があり、この理論では動機づけを内発的動機づけと外発的動機づけという二つに分けて考えている。

内発的動機づけとは、その活動自体を行うこと、また、その活動を行うことで達成感や満足感を得ることを目的とし、その活動において有能感を感じ続けられる限り本人が自律的に行動を行う場合の動機づけである。興味や関心を持った対象に対し生じ、行動の始発や持続に外的な報酬や罰を必要としないために、教育場面において望ましい動機づけといわれることがある。

この内発的動機づけは、保育所や幼稚園において子どもが自ら興味を持った活動において失敗しても成功するまで繰り返し取り組み続ける際の動機づけそのものである。そのため、子どもの興味・関心を引き出し、伸ばしていく保育は、内発的動機づけを育む取り組みそのものともいえる。

しかしながら、内発的動機づけは小学生の中学年から中学生にかけて学年が上がるにつれ低下してい

くことが示されている（例えば、Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005）。残念なことに、小学校入学後の数年間の間に、幼稚園や保育所で生まれた意欲は低下し始める傾向があり、必ずしも小学校やそれ以降の教育場面で発揮されているわけではないと言わざるを得ない。

その理由として櫻井（2009）は、意欲の背後にある欲求の変化をあげている。内発的動機づけが維持される小学生の中学年までは知的好奇心が強く、興味や関心により強く動機づけられるが、小学校中学年以降は、他者よりも優れていたいといった有能さへの欲求が知的好奇心を上回るために、知的好奇心による興味や関心に基づく内発的動機づけが低下すると考えられる。とはいえ、有能感は内発的動機づけを維持するためにも必要であり、有能感が感じられなくなっても（いわゆる、飽き）内発的動機づけは消失する。そのため、有能さへの欲求が高まること自体は問題ではない。むしろ、何に有能さを感じるか、が変化するのではないか。自身の行動の上達ではなく、他者と比較し、優越していることに有能さを感じるようになるために、内発的動機づけが低下すると考えられる。

他者と比較し優越していることを目指すのは外発的動機づけによる行動になる。外発的動機づけとは、外的な報酬の獲得や罰の回避など、何らかの目的を達成するための行動を引き起こすものである。例えば、勉強しないと叱られるから、もしくは勉強してテストでいい成績を取るとお小遣いがもらえるから勉強する、というようなものである。他者よりも優れていると感じたい、優れていると評価されたい、ということは活動そのものが目的ではなく評価を得ることが目的であるために外発的動機づけによる行動となる。外的な報酬や罰、目的がなければ行動が生じないために、教育場面では望ましくないと言われることがある。

また、別の可能性として、子どもが従事する活動の質が異なることもあげられるだろう。幼稚園や保育所においては、子ども主体の活動が多く、教員や保育士は子どもの興味や関心を引き出し、育むための環境を整え、関わることが多い。

それに対し、小学校以降では、決められたカリキュラムがあり、必ずしも子ども主体ではなくなる。そのため、興味や関心に基づく行動をしやすい環境から、

必ずしも興味を持てるとは限らない活動を行う環境に身を置くようになることも理由かもしれない。そのため、幼稚園等で培われた意欲が発揮できなくなると考えられる。

このことは、小学校入学以前に培われる意欲が役に立たないということの意味するのではない。興味や関心に基づく、子ども主体の意欲はやはり必要で、その意欲に基づき小学校以降も活動できるならばそのほうが良いのは言うまでもない。あらゆる活動に対し、興味・関心を持ち、内発的な動機づけにより行動できればそれにこしたことはない。ただし、岩立（2014）も指摘するように、幼児期の興味や好奇心が、大人の期待する方向に向かなかつたり、持続しなかつたりすることがあるために、それをどのようにしてつないでいくかが課題であり、現実的には難しい。そのために子どもが興味や関心の対象に対して主体的に意欲を持つだけでなく、興味を持てずとも、外部からの働きかけにより意欲を持てるようになることも必要となるだろう。そのためどのような関わりが有効かについて考える必要がある。

育成すべき意欲と意欲を引き出す要因

最初に、外部からの働きかけにより意欲を生じるのはどのような時であるかを考える。一つは幼稚園教育要領や保育所保育指針にも書かれているように、周囲の大人や子どもとのかかわりの中で興味を持つようになることで意欲が生じる場合である。これは意欲の質自体は子ども主体で生じる意欲と同じ、内発的なものと考えられる。興味を持つきっかけが自身の生活の中なのか、他者との関わりの中なのかという違いである。この種の意欲を持てるような働きかけはすでに行われていることであり、あらためて述べる必要はないだろう。また結局のところ、興味・関心を必要とする意欲は、小学校以降で低下する内発的動機づけの代わりとなる意欲ではない。

内発的動機づけの代わりとなるのは外発的動機づけであると考えられる。ただ、先述の通り、外発的動機づけは外的な報酬や罰など個人の外に動機づける者がいないと行動が生じないことから教育場面では望ましくないと考えられる。しかしながら、外発的な動機づけ

であっても、勉強して資格を取ると、将来自分がやりたい仕事ができるから勉強する場合のように、その行動自体をすることが自分のためになる場合などは具体的な報酬や罰などがなくとも自律的に行動を行うために必ずしも悪いものではない。小学生以上の年代の話ではあるが、実際に、内発的動機づけと同様に授業への積極的参加（安藤・布施・小平，2008）や、内発的動機づけよりも望ましいと考えられる学習行動につながる（西村・河村・櫻井，2011）というデータも示されている。

このような外発的動機づけを持つためには、行動に付随する価値を内在化することが必要といわれる。価値の内在化は、行動をすることが自分にとってどのような価値があるのかということをも自分の価値観として取り込むことである。価値の内在化が進めば、興味や関心を持ってなくとも、その行動をすることが自身にとって重要なこととなるために自主的、自律的な行動が行われるようになる。そのため価値の内在化は意欲を高めるために有効な手段である。幼稚園教育要領解説（文部科学省，2008）においても記述があるが、内在化（同一化）は幼児の人格形成や習慣・態度の形成に重要な役割を果たすものとしてとらえられており、幼児期は保護者や教師など周囲の大人の言動や態度を内在化しやすい時期でもある。

方法としては価値の内在化を進めることが有効な方法の1つであるとして、どのような価値が内在化されやすいのかも考える必要がある。中学生以降になると、将来のため、自分のため、といった長期的な視野に立ち、価値をとらえることができるようになり始めるだろうが、小学生であっても将来の夢を持つ際に、その基準は現実的な能力などではなく憧れの要素が強いと言われ、幼児期にはそれは困難である。

高崎（2003）は、幼児の目標志向性について、上手にできてうれしい、または、ほめられたからうれしい、という2種類が存在することを示しており、これはそれぞれ幼児にとって価値があるからこそうれしいと感じるとも考えられる。つまり、幼児は、内発的動機づけとも関連する上手にできることだけではなく、他者からほめられるという外的な報酬にも価値を見出すことができているといえる。そのため、幼児が興味や関心を持ってない行動であっても、それをするこ

られる、もしくはそれをしている他の幼児がほめられている姿を見ることでほめられたいという欲求を刺激し、外発的に動機づけることができる。もともと幼児期は承認欲求の強い、つまりほめられたいという欲求が強い（櫻井，2009）ため、ほめることを報酬として、外発的に動機づけやすい時期でもある。

ただし、ほめることの効果として考慮すべきこととしてアンダーマイニング効果とエンハンシング効果がある（Deci, & Ryan, 2002）。アンダーマイニング効果とはほめることがかえって動機づけを阻害する、つまりやる気をなくしてしまうという現象を、エンハンシング効果とはほめることで一層やる気を示すようになるという現象を表す語である。この二つの効果は基本的に内発的動機づけによる行動に対して生じる。どちらも子どもが内発的に行っている行動に対してほめることによって生じる効果である。二つの効果のどちらが生じるかは、何をほめるかによって決まる。行動をしたことをほめるとアンダーマイニング効果が生じるようになるが、上手にできたことなど、どのような行動をしたかをほめるとエンハンシング効果が生じる。

そのため、ほめることを報酬とし、外発的に動機づけようとする場合、その対象となる行動に対する興味や関心を持っているかどうかを最初に把握することが必要である。興味や関心を持っている場合は内発的な動機づけも生じる可能性があり、アンダーマイニング効果が生じないよう気を付ける必要がある。しかし、興味も関心もない場合は、アンダーマイニング効果が生じる可能性もなく、行動するだけでもほめないことには行動が生じないためにまずは行動をしたこと自体をほめることから始める必要がある。

津田（2014）は、幼稚園における子どもの造形活動の際の教師のほめ言葉を、「すごい」「かわいい」などほめられていることが子どもにわかりやすい一方で、何をほめられているかがわかりにくい直接的なほめ言葉と、「大きいのができたね」「いろんな色が出てるね」など事実の説明のみであり、一見ほめられているかどうか子どもにはわかりにくく、教師の伝え方によって意味が異なる場合がある間接的なほめ言葉、さらに「遠くまで飛べる鳥みたい」というような、その意味を子どもに考えさせるような比喩的なほめ言葉に分類

した。そして、直接的なほめ言葉はほめられていることがわかりやすいため、子どもの意欲を引き出しやすいものの、それが目的となってしまう可能性があり、間接的なほめ言葉は、教師の主観を排除し、ありのままの状態を伝えることで子どもの作品や考えを認め、受け入れることを表していると指摘した。そして直接的なほめ言葉は意欲を引き出す機能はあるが、ほめられることを目的とってしまう可能性があることを指摘している。それに対し、比喩的なほめ言葉は、単にほめられたいという意欲を引き出すだけでなく、その意味を考えることで造形活動を方向づけ、促進する機能も持つために望ましいほめ言葉と結論付けている。このこともほめる際に、ただほめればよいというわけではなく、何をどうほめるかが重要であることを示しているといえる。従って、子どもが全く興味を示さず、意欲も見られない場合は行動したこと自体を、または直接的なほめ言葉を用いることが有効であるだろう。ある程度活動に取り組むようになっている状態であれば、直接的なほめ言葉よりも、間接的、比喩的なほめ言葉や具体的な内容をほめるようにした方が効果は期待できるだろう。

また、ほめることが意欲を引き出す報酬として機能するための条件についても考える必要がある。何を、どうほめようと、それをうれしい、つまり、ほめることが報酬とならなければ意欲を引き出すことはできない。ほめることが意欲を引き出す機能を果たすためには、子どもがその教師からほめられたいと思っていることが必要である。そうでなければほめたところで効果は望めない。そのため、子どもがほめられたい、ほめられてうれしいと思う相手となるよう、教師は子どもとの間に関係性を築いておくことが必要である。それによっではじめて子供が興味を持っていなくとも、教師がほめることによって行動を行うように働きかけることが可能となるからである。

保育内容「人間関係」のねらい、内容と外発的な意欲

子どもに対する働きかけが有効に作用するような、つまり、ほめられたいと子どもが思うような教師となるために重要なことが何か、保育内容「人間関係」の

ねらいや内容との関連から考える。

自己決定理論においても、価値の内在化を進めるに当たっては、支援者と被支援者の関係性が重要であることは指摘されている (Deci & Ryan, 2002)。信頼感を感じる相手がほめることだからこそ、それがほめられること、価値があることとして子どもが行動の価値を認め、内在化しやすくなると考えられる。つまり、子どもが、他者にほめられたい、ほめられてうれしい、と思うようになるには、幼稚園教育要領や保育所保育指針の保育内容「人間関係」のねらいに示されるように、「身近な人と親しみ、かかわりを深め、愛情や信頼感を持つ」(厚生労働省,2008; 文部科学省, 2008) ことが重要である。

そのため、外発的に意欲を持たせるためのかかわりを考える際には、幼稚園教育要領における「人間関係」の内容において対人関係に関する項目は全て関連が深いと思われる。

中でも「(9) よいことや悪いことがあることに気づき、考えながら行動する」という内容がある。これは意欲とは直接関係がないように思われるかもしれないが、価値の内在化という点からは最も関連が強い内容である。この内容では、よいこと、悪いことといった善悪の判断の基準を教師の反応から理解していくことが必要であるが、その過程は内在化そのものである。幼稚園教育要領解説にも記されている通り、これがうまくいかどうかは教師との信頼関係が必要であり、教師の善悪の判断について受け入れることができる状態にある子どもは、意欲に関しても同様に教師からの働きかけを受け入れ、意欲を持ちうる状態にあると考えられるだろう。

他にも、教師を含めた他者との信頼関係の構築のためには、「(6) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気づく」という内容に関する働きかけも必要であるだろう。信頼関係を構築するには自分が受容されている、自分の思いが伝わっており、相手のこともまた理解できることが必要である。その前提として、他者と意思疎通ができることは重要であり、そのためにも子どもが伝えようとする意志を汲み取り、必要に応じて他の子どもに伝える補助を行うことも必要となるだろう。また、教師の思いが伝わることで、意欲を持たせたい行動の意味について、正確に

理解できなくとも、教師がしてほしいと思っていると
いったくらいだけでも何かしらの気づきは生まれるか
もしれない。

基本的には、幼稚園教育要領の内容に関して教育活
動を行う中で、共に活動を行い、行動や感情の共有、
互いの意志の理解を進めることで信頼関係は築かれて
いくはずである。その際に、信頼関係をもとに自発的
に行う行動だけではなく、子どもが興味を示さない行
動であっても、教師からのほめるという働きかけによ
り意欲を持つよう行動に対する意欲を引き出すことが
できれば、小学校以降の活動に対し、興味を持ってな
くとも意欲を持ち取り組みやすくなるのではないだろ
うか。

子どもの意志や行動を受け入れ、承認するというこ
とは以前から推奨されてきたことではある。当然、そ
れにより子どもが主体的に、意欲を発揮し行動するこ
とができるようになることが望ましい。しかしながら、
子どもの意欲は大人の意図したとおりに発揮されると
は限らない。そのため、小学校との連携を考える場合
は、最初は教師主導になるかもしれないが、子ども自
身から生じる意欲がない場合であっても行動を行うよ
う促し、まずは行ったこと自体をほめることで行動を
するよう導いていくことも必要となるだろう。

幼稚園や保育所と小学校の連携を考える際には、す
でに行われているように相互理解を深め、子ども間の
交流を行うことももちろん重要である。しかし意欲と

いう点からは、子どもの興味・関心といった主体的な
意欲のみを対象としては十分ではないかもしれない。
小学校入学前後の子どもの生活、行動の質の違いを考
慮し、それぞれに応じた意欲を育成することもまた重
要ではないだろうか。

引用文献

- 安藤史高・布施光代・小平英志 (2008). 授業に対する動機
づけが児童の積極的授業参加行動に及ぼす影響—自己
決定理論に基づいて— 教育心理学研究 56, 160-170.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-
determination research*. Rochester, NY: University
of Rochester Press.
- 岩立京子 (2014). 興味や好奇心の発達と形成—幼児期から
児童期の「何?」「なぜ?」を指させ、深める 児童心
理 金子書房 p.67-71.
- 厚生労働省 (2008). 保育所保育指針解説書 フレーベル館
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic
and extrinsic motivations in the classroom: age
differences and academic correlates. *Journal of
Educational Psychology*, 97, 184-196.
- 文部科学省 (2008). 幼稚園教育要領解説 フレーベル館
- 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—内発的な学習動機づけは学業成績を予測するこ
とができるのか?— 教育心理学研究 59, 77-87.
- 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
- 高崎文子 (2003). 幼児を対象とした目標志向性の測度の開
発 教育心理学研究51, 401-412.
- 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— 教育実践論集 15, 219-
226.