

学習障害児の内発的動機づけを支援する教育的手法

川 村 秀 忠

当研究の目的は、小学校中学年～高学年期にある学習障害児の内発的動機づけを支援する教育的手法の在り方を、幼稚園期・小学校低学年期にある学習障害児の場合と比較しながら解明することであった。研究の結果、「交流感充足手立て全体とその構成要素の全部」をはじめとして、「自己決定感充足手立て（直接的な手立て）全体・有能感充足手立て全体とそれらの構成要素の大多数」や「自己決定感充足手立て（間接的な手立て）全体とその構成要素の一部」は、内発的動機づけを支援する教育的手法として重要であることが確認された。その上、交流感・有能感・自己決定感の充足手立てのそれぞれは、複数のものが連結・連動されることによって初めて、その効果を発揮するようになることも確認された。価値ある教育成果というものは大抵の場合、有能感と自己決定感が交流感と共に充足される時に生まれてくると言えよう。

キー・ワード：学習障害、内発的動機づけ、交流感、有能感、自己決定感

1. 目 的

1. 研究の背景

(1) 人間化という観点に立つ教育的アプローチ

アメリカ合衆国の学習障害に関する専門誌『学習障害ジャーナル』は、1986年に特別シリーズとして、学習障害分野の将来を展望する諸論説を掲載した。

その中で、Torgesen (1986) は、学習障害児教育の在り方を展望して、従来から別個に展開されてきた3つの系列（神経心理学的系列、応用行動分析系列、情報処理系列）の理論と実際が有機的に結びつくことの必要性を指摘した。また、Smith (1986) は、従前の学習障害分野では余り問題にされてこなかった相互作用的な介入アプローチの必要性を指摘した。さらに、Deci & Chandler (1986) も、従来の学習障害分野ではほとんど話題にされてこなかった動機づけについて取りあげ、自分たちの研究（たとえば、Deci & Ryan, 1985; Ryan, Connell, & Deci, 1985）によれば、

東北大学大学院教育学研究科教授・人間発達臨床科学講座

人間の主要な心理的欲求（自己決定感、有能感、交流感）の充足が、すべての教育（学習障害児や他の障害児を含む、すべての子どもの教育）の目標となるべきであるとして、特に自己決定感を充足させる方策について提案した。

これらの見解を踏まえて、Adelman & Taylor (1986) は、学習障害分野が前進するためには、従来の3つの系列（神経心理学的系列、応用行動分析系列、情報処理系列）の理論と実際を越える必要があると指摘した。このことは、3つの系列が放棄されなくてはならないということの意味しているのではない。この分野が進展中であるという現段階では、系列的多元論は本質的なものであると言っているのである。しかし、この分野の現行の個人力説主義が、やがて相互作用的な介入アプローチの中に包含されることを期待していたのである。そして、発達ということを重視する見地（個性化: individualization）を越えて、学習障害児の動機づけと発達の両方を重視する見地（人間化: personalization）に立脚すべきであると主張した。その後も、Adelman & Taylor (1990) と Adelman (1992) は、人間化という観点に立つ教育的アプローチの重要性を主張しつづけた。

これらの展望に学んだ川村 (1989 a, 1989 b, 1993 a, 1996 b, 2000 a) は、人間化という観点に立つ教育的アプローチを拠り所にして、学習障害児の内発的動機づけを支援するとともに、個人内発達を促進する教育の在り方について提案してきた。およそ人間の行うことは、自分の肯定的な生活態度の如何によって強く左右されると考えたからである。

(2) 内発的動機づけ

内発的動機づけの概念として最も広く受け入れられているものの1つは、自己決定による概念化である。deCharms (1968) によると、人間は自分自身が自らの行動の原因であると認知する際に内発的に動機づけられていると感じ、自分自身の行動が外的な力によって決定されていると認知する際に外発的に動機づけられていると感じる、ということである。Deci (1975) は、このdeCharmsの提言とWhite (1959) のコンピテンス動機づけの考え方を踏まえて、内発的動機づけを次のように概念化した。すなわち、「内発的に動機づけられた行動とは、人がそれに従事することにより、自己を有能で自己決定的であると感知することのできるような行動である」と定義したのである。この概念化について、桜井 (1990 a, 1991, 1998) は、初めは「学習始発」の視点と呼び、後に「自発性」の視点と呼んでいる。「自発的か、それとも、他発的か」という「学習始発」の視点で言う「自発的」とは「自分から進んで活動を始める場合」のことであり、「他発的」とは「他人から勧められて活動を始める場合」のことである。

もう1つは、手段性-目的性による概念化である。Kruglanski (1975, 1978) によると、人間は内発的に動機づけられている際に内生的帰属がなされ（行為それ自体が目的であると知覚され）、外発的に動機づけられている際に外生的帰属がなされる（行為がある目的を達成する手段として知覚される）、ということである。この概念化について、桜井 (1990 a, 1991, 1998) は、初めは「学習目標」の視点と呼び、後に「目標性」の視点と呼んでいる。「内生的か、それとも、外生的か」という「学習目標」の視点で言う「内生的」とは「活動すること自体が目標となっている場合」のこと

であり、「外生的」とは「活動することに付随して得られる他の何か（報酬）が目標となっている場合」のことである。

この概念化の2つの視点を組み合わせることによって、川村（1995、1996 a、2000 c）は、動機づけには5つの類型（「自発的-内生的動機づけ」「他発的-内生的動機づけ」「自発的-外生的動機づけ」「他発的-外生的動機づけ」「脱動機づけ）があるとし、「自発的-内生的動機づけ」のことを「典型的な内発的動機づけ」と呼び、「他発的-外生的動機づけ」のことを「典型的な外発的動機づけ」と呼んでいる。

(3) 内発的動機づけを支援する教育的手法

1) 交流感

Deci & Ryan (1985) は、人間行動における内発的動機づけと自己決定の関連を論ずるなかで、その当時まだ問題にされていなかった「関係性 (relatedness)」の大切さを指摘した。わが国においては、この用語は後に「交流感」という用語で流布することになるが、これ以前にその大切さが指摘されなかったわけではない。White (1959) のコンピテンス動機づけの視点などを内発的動機づけの概念化に組み入れた波多野・稲垣 (1971) は、内発的動機づけには認知的動機づけと社会的動機づけがあると、さらに、社会的動機づけは「熟達・達成への動機づけ（環境との相互交渉における有能さ (competence) を追求する動機づけ）」と「相互交渉への動機づけ（仲間の人々と交渉したい（情報・影響・寄与をやりとりしたい）という動機づけ）」に区別されるとした。ここで言う相互交渉への動機づけとは、交流感と類義語だと言えよう。後に桜井 (1998) は、「有能感や自己決定感を子どもたちに形成するためにも、他者受容感は重要な要素である。こういった意味で、他者受容感是有能感や自己決定感と同じく内発的な学習意欲の源であるが、その役割は異なるのである。わたしは3つの要素のなかではもっとも大切な要素であると感じている」と言って、他者受容感の重要性を指摘している。ここで言う他者受容感とは明らかに、交流感と同義語である。

この交流感 (sense of relatedness) とは、「自分は周囲の人と親しく拘わり合っているのだ」とか、「自分は周囲の人から受容されているのだ」という気持ちのことである。また、「自分は周囲の人から関心をもたれているのだ」とか、「自分もまた周囲の人に関心をもっているのだ」という気持ちのことである。

2) 有能感

有能さ (competence) という用語は最初、White (1959) によって、人間の主体的・能動的な適応行動を説明する概念として使用された。Whiteは、有能さを追求しようとする傾向をコンピテンス動機づけと呼び、環境と効果的に相互交渉する有機体の生得的な能力を指し、動機づけ的な側面をもつ概念であると主張した。その後、Harter (1982) は、人間の環境への働きかけの自己評価を有能感 (perceived competence) と呼び、有能感を4つの側面（学習面、社会面、運動面、一般的自己評価面）から測定するための有能感評定尺度を開発した。わが国においても、桜井 (1983) がHarterの尺度の日本版として、有能感を4つの側面（学習領域面、社会（友人関係）領域面、運

動領域面、自己価値面)から測定するための児童用コンピテンス尺度を開発した。後に桜井(1990b)は、「段階的にみれば、有能感を形成させることが第一歩であろう。ある課題に対して十分な有能感が形成されれば、つぎには自然とそれに類似した課題に興味が移るようになり、徐々に自己決定するようになりみちびかれるであろう」と言っているのが、当時は有能感を基礎的なものと考えていたのであろう。

この「有能感 (sense of competence)」とは、「自分は勉強ができるのだ」とか、「やろうと思えば、自分は勉強ができるのだ」という気持ちのことである。また、「自分は周囲の人に何らかの効果をもたらしているのだ」とか、「自分は周囲の人に対して何らかの効果及ぼすような存在でありたい」という気持ちのことである。

3) 自己決定感

deCharms (1968)によると、人間は自分自身が自らの行動の原因であると認知する際に内発的に動機づけられていると感じ、自分自身の行動が外的な力によって決定されていると認知する際に外発的に動機づけられていると感じる、ということである。Deci (1975, 1980)は、このdeCharmsの提言とWhite (1959)のコンピテンス動機づけの考え方を踏まえて、内発的動機づけを次のように概念化した。すなわち、「内発的に動機づけられた行動とは、人がそれに従事することにより、自己を有能で自己決定的であると感知することのできるような行動である」と定義して、内発的動機づけとは有能さと自己決定への欲求にもとづく生来的な動機づけであると提言したのである。ここで言う自己決定への欲求とは明らかに、自己決定感と同義語である。また、Connell (1985)は、統制感という用語を使用して、これは特定の事象の生起が自己のコントロール下にあるという認知のことであると定義し、ここでは環境の変化に効果を及ぼしているのはだれか(自分自身か、それとも、他の外的要因か)という統制源の違いが問題にされていると論じている。わが国においても、中山(1993)や川瀬(1998)が内的統制とか統制感という用語を使用している。ここで言う統制感も、自己決定感と類義語であると考えられる。

この「自己決定感 (sense of self-determination)」とは、「他の人に言われて行うのではなく、自分で決めて行いたい」とか、「自分のことは自分で決めて行っているのだ」という気持ちのことである。また、「どういうやり方があるのか、自分で考えることができる」とか、「やりたいことを自分で決めることができる」という気持ちのことである。

4) 交流感・有能感・自己決定感の充足手立て

Deci & Chandler (1986)は、学習障害分野の将来にとって内発的動機づけが重要であることを論ずるなかで、3つの心理的欲求(自己決定感、有能感、交流感)を充足させることが、すべての教育の目標であるとし、内発的動機づけを支援する方策について提案した。この提案に学んだ川村(1993 a, 1996 b, 2000 a, 2000 c)は、学習障害児の内発的動機づけを支援する教育的手法の在り方について、3つの視点(交流感の充足手立て、有能感の充足手立て、自己決定感の充足手立て)から発案してきている。その過程で川村(1996 a, 1993 b)は、幼稚園期にある学習障害児にとっては交流感の充足手立てが大切なものであること、また、小学校低学年期にある学習障害児にとつ

ては交流感・有能感の充足手立てのみならず自己決定感の充足手立て（間接的な手立て）も大切なものであることを見出している。

2. 研究の目的

先に川村（2000c）は、内外の専門家によって蓄積されてきた動機づけに関する研究論文等を精査することによって「内発的動機づけ支援手立て評定尺度（改訂版）」を開発した。当研究の目的は、この尺度を活用して小学校中学年～高学年にある学習障害児の内発的動機づけを支援する教育的手法の在り方について、幼稚園期・小学校低学年にある学習障害児の場合と比較しながら解明することであった。具体的には、交流感・有能感・自己決定感を充足させるために大切なものだと考えている37に及ぶ手立ての内のどれが重要であるのかを解明することであった。

II. 方法

1. 研究対象児

(1) 研究対象児の概要

平成9・10年度の5～6月に筆者は教育実践担当の研究協力者（小学校の通級指導教室の担当教員及び情緒障害特殊学級の担任教員）と協議の上、研究対象児を特定した。川村（2000b）が提示した学習障害の鑑別診断手続き（「学習困難の把握」「個人内差の把握」「除外条項の検討」「中枢神経系機能障害の確認」という4つの鑑別診断過程）を踏まえて発見した、小学校中学年～高学年にある8～11歳の学習障害児9名の概要は、次のとおりである。標準学力検査としては「教研式全国標準診断的学力検査」を、個別知能検査としては「WISC-R知能検査」を使用した。

1) 事例R（8歳6ヶ月、♂、小学校第3学年、情緒障害特殊学級に在籍）

- ①学習困難：国語の学力偏差値は31、5段階の1。理解・言語事項Ⅰは、5段階の2。表現・言語事項Ⅱは、5段階の1。算数の学力偏差値は39、5段階の2。図形は、5段階の3。数と計算・量と測定・数量関係は、5段階の1。
- ②学力と知能の間の個人内差：国語の学力偏差値と知能偏差値の差は-4、算数の学力偏差値と知能偏差値の差は+4。知能の個人内差：IQ78（知能偏差値35）、VIQ90、PIQ71。言語概念化評価点10.7、空間評価点7.3、既得知識評価点7、連続性評価点3.5。
- ③他の障害状態や環境上の問題：注意欠陥／多動性障害（混合型）の特徴が見られるが、これが学習困難の直接の原因であるとは考えられない。
- ④中枢神経系機能障害の傍証：妊娠8ヶ月時の腹部への著しい衝撃、過期産、骨盤位、吸引分娩、帝王切開、臍帯巻絡。

2) 事例S (8歳8ヶ月、♂、小学校第3学年、通常の学級に在籍)

- ①学習困難：国語の学力偏差値は40、5段階の3。理解・表現・言語事項Ⅰは、5段階の3。言語事項Ⅱは、5段階の1。算数の学力偏差値は45、5段階の3。数と計算・量と測定・図形は、5段階の3。数量関係は、5段階の2。
- ②学力と知能の間の個人内差：国語の学力偏差値と知能偏差値の差は-16、算数の学力偏差値と知能偏差値の差は-11。知能の個人内差：I Q109 (知能偏差値56)、V I Q100、P I Q117。空間評価点11.3、連続性評価点11、言語概念化評価点10.7、既得知識評価点10。
- ③他の障害状態や環境上の問題：認められない。
- ④中枢神経系機能障害の傍証：特に認められない。

3) 事例T (8歳9ヶ月、♂、小学校第3学年、通常の学級に在籍)

- ①学習困難：国語の学力偏差値は27、5段階の1。言語事項Ⅰは、5段階の2。理解・表現・言語事項Ⅱは、5段階の1。算数の学力偏差値は34、5段階の1。量と測定は、5段階の2。数と計算・図形・数量関係は、5段階の1。
- ②学力と知能の間の個人内差：国語の学力偏差値と知能偏差値の差は-18、算数の学力偏差値と知能偏差値の差は-11。知能の個人内差：I Q92 (知能偏差値45)、V I Q76、P I Q112。空間評価点11.7、連続性評価点8.5、言語概念化評価点8.3、既得知識評価点6。
- ③他の障害状態や環境上の問題：認められない。
- ④中枢神経系機能障害の傍証：早産、新生児重症黄疸、生後2～3年時の熱性けいれん。

4) 事例U (8歳10ヶ月、♂、小学校第3学年、情緒障害特殊学級に在籍)

- ①学習困難：国語の学力偏差値は28、5段階の1。理解・表現・言語事項Ⅰ・言語事項Ⅱは共に、5段階の1。算数の学力偏差値は36、5段階の1。数と計算・量と測定・図形・数量関係は共に、5段階の1。
- ②学力と知能の間の個人内差：国語の学力偏差値と知能偏差値の差は-5、算数の学力偏差値と知能偏差値の差は+3。知能の個人内差：I Q74 (知能偏差値33)、V I Q61、P I Q98。空間評価点12、連続性評価点5.5、既得知識評価点5、言語概念化評価点4.3。
- ③他の障害状態や環境上の問題：注意欠陥／多動性障害 (混合型) の特徴が見られるが、これが学習困難の直接の原因であるとは考えられない。
- ④中枢神経系機能障害の傍証：帝王切開。

5) 事例V (10歳1ヶ月、♂、小学校第4学年、通常の学級に在籍)

- ①学習困難：国語の学力偏差値は22、5段階の1。言語事項Ⅰは、5段階の2。理解・表現・言語事項Ⅱは、5段階の1。算数の学力偏差値は32、5段階の1。図形は、5段階の2。数と計算・量と測定・数量関係は、5段階の1。
- ②学力と知能の間の個人内差：国語の学力偏差値と知能偏差値の差は-27、算数の学力偏差値と知能偏差値の差は-17。知能の個人内差：I Q99 (知能偏差値49)、V I Q79、P I Q122。空間評価点13、連続性評価点9、言語概念化評価点7.3、既得知識評価点6.3。

③他の障害状態や環境上の問題：認められない。

④中枢神経系機能障害の傍証：鉗子分娩、臍帯巻絡、新生児重症仮死。

6) 事例W (10歳5ヶ月、♂、小学校第5学年、通常の学級に在籍)

①学習困難：国語の学力偏差値は31、5段階の1。理解は、5段階の2。表現・言語事項Ⅰ・言語事項Ⅱは、5段階の1。算数の学力偏差値は36、5段階の2。量と測定は、5段階の3。数と計算は、5段階の2。図形・数量関係は、5段階の1。

②学力と知能の間の個人内差：国語の学力偏差値と知能偏差値の差は-16、算数の学力偏差値と知能偏差値の差は-11。知能の個人内差：IQ96 (知能偏差値47)、VIQ94、PIQ100。言語概念化評価点11、空間評価点10.3、既得知識評価点8、連続性評価点6.5。

③他の障害状態や環境上の問題：認められない。

④中枢神経系機能障害の傍証：特に認められない。

7) 事例X (11歳5ヶ月、♂、小学校第6学年、通常の学級に在籍)

①学習困難：国語の学力偏差値は22、5段階の1。理解・表現・言語事項Ⅰ・言語事項Ⅱは共に、5段階の1。算数の学力偏差値は33、5段階の1。数と計算は、5段階の2。量と測定・図形・数量関係は、5段階の1。

②学力と知能の間の個人内差：国語の学力偏差値と知能偏差値の差は-23、算数の学力偏差値と知能偏差値の差は-12。知能の個人内差：IQ92 (知能偏差値45)、VIQ82、PIQ106。空間評価点9.7、連続性評価点8、言語概念化評価点7.7、既得知識評価点7.3。

③他の障害状態や環境上の問題：認められない。

④中枢神経系機能障害の傍証：特に認められない。

8) 事例Y (11歳6ヶ月、♂、小学校第6学年、通常の学級に在籍)

①学習困難：国語の学力偏差値は28、5段階の1。表現は、5段階の2。理解・言語事項Ⅰ・言語事項Ⅱは、5段階の1。算数の学力偏差値は20、5段階の1。量と測定・図形は、5段階の2。数と計算・数量関係は、5段階の1。

②学力と知能の間の個人内差：国語の学力偏差値と知能偏差値の差は-21、算数の学力偏差値と知能偏差値の差は-29。知能の個人内差：IQ99 (知能偏差値49)、VIQ96、PIQ102。空間評価点11、言語概念化評価点10.3、既得知識評価点9、連続性評価点7。

③他の障害状態や環境上の問題：注意欠陥/多動性障害 (混合型) の特徴が見られるが、これが学習困難の直接の原因であるとは考えられない。

④中枢神経系機能障害の傍証：特に認められない。

9) 事例Z (11歳10ヶ月、♂、小学校第6学年、通常の学級に在籍)

①学習困難：国語の学力偏差値は21、5段階の1。理解・表現・言語事項Ⅰ・言語事項Ⅱは共に、5段階の1。算数の学力偏差値は32、5段階の1。数と計算・図形は、5段階の2。量と測定・数量関係は、5段階の1。

②学力と知能の間の個人内差：国語の学力偏差値と知能偏差値の差は-28、算数の学力偏差値と知

能偏差値の差は-17。知能の個人内差：I Q99（知能偏差値49）、V I Q96、P I Q102。空間評価点11、言語概念化評価点10.3、既得知識評価点9、連続性評価点7。

- ③他の障害状態や環境上の問題：注意欠陥／多動性障害（混合型）の特徴が見られるが、これが学習困難の直接の原因であるとは考えられない。
- ④中枢神経系機能障害の傍証：特に認められない。

(2) 研究対象児の動機づけ特徴

「1. 目的、1. 研究の背景、(2)内発的動機づけ」において前述したように、川村（1995、1996 a、2000 c）は動機づけ類型には5つ（下記の①～⑤）があると考えてきた。学習障害児と特定された研究対象児9名の各個別授業場面における動機づけられ方は、この動機づけ類型にもとづいて類別された。

- ①自発的-内生的動機づけ（典型的な「内発的動機づけ」）
- ②他発的-内生的動機づけ
- ③自発的-外生的動機づけ
- ④他発的-外生的動機づけ（典型的な「外発的動機づけ」）
- ⑤脱動機づけ

ここで言う「自発的」とは「活動を始めるのが自分から進んでであり、他人から勧められて活動を起こすことは1セッション3分間をとおして1度もない場合」のことであり、「他発的」とは「他人に勧められて活動を起こすことが1セッション3分間に1度以上ある場合」のことであり、「内生的」とは「活動すること自体が目標となっており、活動することによって得られる他の何か（報酬）が目標となることは1セッション3分間をとおして1度もない場合」のことであり、「外生的」とは「活動することによって得られる他の何か（報酬）が目標となることが1セッション3分間に1度以上ある場合」のことであり。

類別された結果を分析-総合すると、各研究対象児は表1に示すような動機づけ特徴をもっていることが分かる。また、自発的-内生的に（内発的に）動機づけられて活動する比率が比較的高い

表1 研究対象児の動機づけ特徴

動機づけ類型	内発的動機づけ高率群						内発的動機づけ低率群				
	T	U	V	Y	Z	平均	R	S	W	X	平均
自発的-内生的動機づけ	87.5	85.6	86.4	87.3	88.6	87.1	56.4	56.0	57.3	64.8	58.6
他発的-内生的動機づけ	12.5	14.4	13.6	12.2	10.6	12.6	32.3	40.2	34.4	33.3	35.1
自発的-外生的動機づけ	0.0	0.0	0.0	0.5	0.4	0.2	5.3	2.3	7.7	0.5	3.9
他発的-外生的動機づけ	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.8	0.0	0.0	0.0	1.0
脱動機づけ	0.0	0.0	0.0	0.0	0.4	0.1	2.2	1.5	0.6	1.4	1.4
自発的-内生的動機づけ	87.5	85.6	86.4	87.3	88.6	87.1	56.4	56.0	57.3	64.8	58.6
その他の動機づけ	12.5	14.4	13.6	12.7	11.4	12.9	43.6	44.0	42.7	35.2	41.4

[注] 両群の平均百分率の有意差を検定した結果は、 χ^2 検定で $p < 0.001$ ($\chi^2 = 20.5334$, $df = 1$) である。

(85.6～88.6%の範囲で、平均87.1%)の「内発的動機づけ高率群」と、自発的-内生的に(内発的に)動機づけられて活動する比率が比較的低い(56.0～64.8%の範囲で、平均58.6%)の「内発的動機づけ低率群」の2群に分けられることも分かる。

これら2群の平均百分率の有意差を検定した結果は、動機づけ類型を「自発的-内生的動機づけ」と「その他の動機づけ(他発的-内生的動機づけ、自発的-外生的動機づけ、他発的-外生的動機づけ、脱動機づけ、の4つを合わせたもの)」に分けてみると、表1の[注]に示すとおりである。両群の動機づけられ方には、0.1%水準の有意差があることが分かる。

2. 研究資料の収集方法

(1) 個別授業計画の作成

平成9・10年度の7～8月に、教育実践担当の研究協力者は下記の4つの視点に立ち、各研究対象児のための国語等の個別授業計画を作成した。なおその間、教育実践担当の研究協力者は年2回ほど開催される研究協議会において、指導助言担当の研究協力者(大学・研究所の研究者、等)や筆者から必要な提言を受けることができた。

- ①長所や取り柄をそのまま伸ばすための「伸展的な授業計画」を作成する。
- ②長所や取り柄で短所や欠陥を補うための「補正的な授業計画」を作成する。
- ③短所や欠陥を直すための「治療的な授業計画」を作成する。
- ④軽度の学習困難を有する者には、①・②・③のすべてを盛り込んだ授業計画を作成する。また、重度の学習困難を有する者には、初めは①・②を主とした授業計画を作成し、その後は徐々に③をも盛り込んだ授業計画を作成する。

(2) 個別授業の展開

平成9・10年度の9～2月の間に、教育実践担当の研究協力者は、作成した授業計画に準拠するとともに、当論文末尾に添付する<資料>に掲げるような内発的動機づけを支援する教育的手法(交流感の充足手立て、有能感の充足手立て、自己決定感の充足手立て)を適宜に踏まえながら、週当たり1～2時数の個別授業(国語等)を展開した。その際、各授業場面を8mmビデオカメラで撮影した。なおその間、教育実践担当の研究協力者は年2回ほど開催される研究協議会において、指導助言担当の研究協力者や筆者から必要な提言を受けることができた。

3. 研究資料の検討方法

(1) 充足手立ての評定

1) 評定項目

各研究対象児の内発的動機づけを支援するために、それぞれの個別授業場面において教育実践担

当の研究協力が者が講じた交流感・有能感・自己決定感の充足手立ては、どの程度のものであったのかという評定が筆者によって、当論文末尾に添付する〈資料〉に掲げる評定項目ごとに行われた。8mmビデオカメラで撮影された個別授業場面における充足手立ての評定は、1セッション3分間ごとに区分けして行われた。

2) 評定基準

1セッション3分間ごとに区分けして行われる交流感・有能感・自己決定感の充足手立ての評定は、当論文末尾に添付する〈資料〉に掲げる評定項目ごとに下記の基準にもとづいて行われた。

- ① 2点：必要な時には、大体そのようにしている場合。
- ② 1点：必要な時には、時々そのようにしている場合。
- ③ 0点：必要な時でも、全くそのようにしていない場合。
- ④ *：そのようにする必要がない場合。

3) 評定するセッションと回数

8mmビデオカメラで撮影された個別授業場面は、「内発的動機づけ高率群」で平均約161セッション、「内発的動機づけ低率群」で平均約158セッションであった。

筆者は評定者として、撮影された個別授業場面を再生しながら、上記の評定項目と評定基準に則って、教育実践担当の研究協力が者が各研究対象児に対して講じた交流感・有能感・自己決定感の充足手立てをそれぞれのセッションごとに2回ずつ評定した。1・2回目の評定結果が一致すれば評定を終了し、それが不一致であれば3回目の評定を行った。

(2) 充足手立ての統計的処理

まず、各研究対象児に対して講じられた、交流感・有能感・自己決定感の充足手立て（全体とその構成要素）の平均得点をそれぞれ算出した。次に、「内発的動機づけ高率群」と「内発的動機づけ低率群」に対して講じられた、交流感・有能感・自己決定感の充足手立て（全体とその構成要素）の平均得点・標準偏差をそれぞれ算出した。その上で、両群の平均得点間の有意差をそれぞれの充足手立てごとに検定（t検定）した。

III. 結果と考察

1. 交流感の充足手立てについて

「内発的動機づけ高率群」と「内発的動機づけ低率群」に対して講じられた「交流感充足手立て全体とその構成要素」の平均得点間の有意差を検定した結果は、表2に示すとおりである。

この結果からすると、「交流感充足手立て全体とその構成要素の全部」が、小学校中学年～高学年期にある学習障害児の内発的動機づけを支援するために重要であり、かつ、有効であると言えよう。

幼稚園期・小学校低学年期にある学習障害児を対象とした先行研究（川村、1996a、1993b）に

においても、これとほぼ同様の結果が得られていた。「交流感充足手立て全体」とその構成要素である「①一途に拘わり合う」「④活動前に承認の合図を送る」「⑤容認的に応対する」についてみると、幼稚園期・小学校低学年～高学年のいずれにおいても、両群の間に有意差が認められ、学年進行とともに高い有意水準を示すようになることが分かる。また、「⑥叱責を適宜に与える」が小学校中～高学年において新たに重要性を示しだしていることも分かる。

以上のことから、すでに幼稚園期から小学校低学年にかけてその重要性を示しだしている「交流感充足手立て全体とその構成要素の全部」は、小学校中～高学年になっても、その重要性を増進しつつしていると理解できる。

表2 両群に対して講じられた交流感の充足手立て

交流感充足手立て	内発的動機づけ高率群						内発的動機づけ低率群						有意差	
	T	U	V	Y	Z	平均	SD	R	S	W	X	平均		SD
①一途に拘わり合う	1.958	1.986	1.993	1.925	2.000	1.972	0.028	1.564	1.758	1.726	1.738	1.697	0.077	***
②状況に応じて対応の仕方	1.938	1.950	1.796	1.981	1.996	1.936	0.072	1.692	1.689	1.720	1.557	1.665	0.063	**
③応答する間を与える	2.000	1.978	1.898	1.981	2.000	1.971	0.038	1.782	1.803	1.822	1.810	1.804	0.015	***
④活動前に承認の合図を送る	2.000	1.950	1.871	1.972	1.996	1.958	0.047	1.722	1.697	1.898	1.733	1.763	0.079	**
⑤容認的に応対する	1.958	1.899	1.748	1.977	1.961	1.909	0.085	1.564	1.568	1.790	1.600	1.631	0.093	**
⑥叱責を適宜に与える	-	1.526	1.345	1.429	1.647	1.487	0.113	1.000	1.231	-	0.829	1.020	0.165	*
全 体	1.975	1.882	1.775	1.878	1.933	1.889	0.067	1.554	1.624	1.791	1.545	1.629	0.099	**

[注] 「有意差」欄はt検定の結果で、「***」は $p < 0.001$ 、「**」は $p < 0.01$ 、「*」は $p < 0.05$ 、「+」は $p < 0.1$ であることを示す。表3～5においても同様である。

2. 有能感の充足手立てについて

「内発的動機づけ高率群」と「内発的動機づけ低率群」に対して講じられた「有能感充足手立て全体とその構成要素」の平均得点間の有意差を検定した結果は、表3に示すとおりである。

この結果からすると、「有能感充足手立て全体とその構成要素の大多数」が、小学校中～高学年にある学習障害児の内発的動機づけを支援するために重要であり、かつ、有効であると言える。

「有能感充足手立て全体」についてみると、小学校低学年にある学習障害児を対象とした先行研究(川村、1993b)において、両群の間に有意差が認められていた。また、その構成要素である「①心の拠り所を与える」についてみると、幼稚園期・小学校低学年にある学習障害児を対象とした先行研究(川村、1996a、1993b)においても、両群の間に有意差が認められていた。いずれの場合も、学年進行とともに高い有意水準を示すようになることが分かる。さらに、「②成果に対して言語的報酬を与える」が小学校中～高学年において新たに重要性を示しだしていることも分かる。

以上のことから、小学校低学年からその重要性を示しだしている「有能感充足手立て全体とその構成要素の大多数」は、小学校中～高学年になって、一層その重要性を増進していると理

解できる。

表3 両群に対して講じられた有能感の充足手立て

有能感充足手立て	内発的動機づけ高率群							内発的動機づけ低率群						
	T	U	V	Y	Z	平均	SD	R	S	W	X	平均	SD	有意差
①心の拠り所を与える	1.958	1.943	1.837	1.958	1.996	1.938	0.054	1.534	1.629	1.745	1.514	1.606	0.092	***
②成果に対して言語的報酬	1.182	1.269	1.338	1.427	1.256	1.294	0.083	0.786	0.586	0.930	0.589	0.723	0.145	***
③成功の原因を努力や能力	1.212	1.269	1.338	1.223	1.262	1.261	0.044	0.778	0.594	0.914	0.584	0.718	0.137	**
④成果に対して物質的報酬	-	-	1.385	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
⑤相対評価をしない	2.000	2.000	1.986	1.995	1.988	1.994	0.006	1.993	1.962	1.994	1.981	1.983	0.013	
⑥到達度評価をする	1.167	1.252	1.327	1.329	1.195	1.254	0.066	0.812	0.621	0.911	0.629	0.743	0.123	***
全 体	1.504	1.547	1.535	1.586	1.539	1.542	0.026	1.181	1.078	1.299	1.059	1.154	0.096	**

3. 自己決定感の充足手立てについて

(1) 間接的な手立て

「自己決定感充足手立て」の内の「間接的な手立て」とは、「自己決定を妨げるような状況を設けないようにすること」を意味している。「内発的動機づけ高率群」と「内発的動機づけ低率群」に対して講じられた「自己決定感充足手立て（間接的な手立て）全体とその構成要素」の平均得点間の有意差を検定した結果は、表4に示すとおりである。

表4 両群に対して講じられた自己決定感の充足手立て（間接的な手立て）

自己決定感充足手立て (間接的な手立て)	内発的動機づけ高率群							内発的動機づけ低率群						
	T	U	V	Y	Z	平均	SD	R	S	W	X	平均	SD	有意差
①強制・規制しない	1.896	1.849	1.422	1.742	1.832	1.748	0.171	1.444	1.099	1.612	1.495	1.413	0.191	*
②監視しない	1.833	1.842	1.524	1.887	1.977	1.813	0.153	1.436	1.235	1.688	1.652	1.503	0.182	*
③テストであるなどと仄め	1.958	1.921	1.918	2.000	1.992	1.958	0.034	1.722	1.992	1.892	1.971	1.894	0.106	
④学業成績に反映されるな	2.000	1.993	2.000	2.000	2.000	1.999	0.003	2.000	2.000	1.943	1.991	1.984	0.024	
⑤締切期限を設けることは	2.000	1.957	1.980	1.920	1.945	1.960	0.028	1.955	1.955	1.975	1.929	1.954	0.016	
⑥競争に駆り立てることは	1.979	1.892	1.993	1.930	1.922	1.943	0.037	1.985	1.977	1.936	1.981	1.970	0.020	
⑦努力を求める意図は控え	2.000	1.993	1.986	1.977	2.000	1.991	0.009	1.947	1.939	1.911	1.957	1.941	0.020	**
⑧物質的報酬を与えること	1.875	1.993	1.571	1.887	1.934	1.852	0.147	1.820	1.955	1.942	1.929	1.912	0.054	
⑨物質的報酬を子期させる	1.875	1.986	2.000	1.887	2.000	1.950	0.056	1.820	1.955	1.943	1.995	1.928	0.055	
全 体	1.935	1.936	1.822	1.914	1.956	1.913	0.047	1.792	1.790	1.871	1.879	1.833	0.042	†

この結果からすると、「自己決定感充足手立て（間接的な手立て）全体とその構成要素の1部」は、小学校中学年～高学年期にある学習障害児の内発的動機づけを支援するために重要であり、かつ、有効であると言えよう。

「自己決定感充足手立て（間接的な手立て）全体」とその構成要素である「①強制・規制しない」についてみると、小学校低学年期にある学習障害児を対象とした先行研究（川村、1993b）におい

て、両群の間に有意差が認められていた。また、その構成要素である「②監視しない」についてみると、幼稚園期・小学校低学年期にある学習障害児を対象とした先行研究(川村、1996 a、1993 b)においても、両群の間に有意差が認められていた。

以上のことから、小学校低学年期からその重要性を示しだしている「自己決定感充足手立て(間接的な手立て)全体とその構成要素の1部」は、小学校中学年～高学年期になっても、その重要性を保持していると理解できる。

(2) 直接的な手立て

「自己決定感充足手立て」の内の「直接的な手立て」とは、「自己決定を促すような状況を設けるようにすること」を意味している。「内発的動機づけ高率群」と「内発的動機づけ低率群」に対して講じられた「自己決定感充足手立て(直接的な手立て)全体とその構成要素」の平均得点間の有意差を検定した結果は、表5に示すとおりである。

この結果からすると、「自己決定感充足手立て(直接的な手立て)全体とその構成要素の大多数」が、小学校中学年～高学年期にある学習障害児の内発的動機づけを支援するために重要であり、かつ、有効であると言えよう。

「自己決定感充足手立て(直接的な手立て)全体」とその構成要素である「①最適な課題を選定する」「②選択の機会を与える」「④努力に対して言語的報酬を与える」「⑤自分のペースで活動するように激励する」「⑦自分で解決するように激励する」「⑧潜在的な能力を理由に激励する」「⑩自主的な発言を受容する」「⑭質問に即答する」についてみると、小学校中学年～高学年期にある学習障害児を対象とした当研究において初めて、両群の間に有意差が認められている。また、「③素直な感情を承認する」についてみると、幼稚園期・小学校低学年期にある学習障害児を対象とした先行研究(川村、1996 a、1993 b)においても、両群の間で有意差が認められていた。

以上のことから、「自己決定感充足手立て(直接的な手立て)全体とその構成要素の大多数」は、小学校中学年～高学年期になつて一斉に、その重要性を発揮するようになると理解できる。

IV. 討 論

1. 内発的動機づけを支援する教育的手法の開花期

すべての子どもは、愛されていると感じたり、有能であると感じたり、自律していると感じたりすることを望んでいる。そうであるのに、学習障害児は非障害児がそうである以上に失敗や挫折を体験することが多いので、自信喪失や欲求不満に陥ることも多い。であるから、教師や保護者は学習障害児の感情や感覚に敏感である必要がある。

このように考えた筆者は、幼稚園期・小学校低学年期・小学校中学年～高学年期にある学習障害児の内発的動機づけを支援する教育的手法の在り方について解明してきた。そして当研究において、

表5 両群に対して調じられた自己決定感の充足手立て（直接的な手立て）

自己決定感充足手立て (直接的な手立て)	内発的動機づけ高率群						内発的動機づけ低率群						有意差	
	T	U	V	Y	Z	平均	SD	R	S	W	X	平均		SD
1 最適な課題を選定する	1.875	1.791	1.735	1.873	1.945	1.844	0.073	1.722	1.629	1.783	1.552	1.672	0.088	*
2 選択の機会を与える	1.854	1.878	1.714	1.850	1.953	1.850	0.077	1.617	1.477	1.541	1.576	1.553	0.051	***
3 素直な感情を承認する	1.896	1.899	1.748	1.934	1.938	1.883	0.070	1.639	1.591	1.822	1.610	1.666	0.092	**
4 努力に対して言語的報酬	1.167	1.223	1.333	1.090	1.191	1.201	0.079	0.744	0.614	0.879	0.624	0.715	0.107	***
5 自分のペースで活動する	1.917	1.892	1.776	1.718	1.914	1.843	0.081	1.436	1.659	1.637	1.591	1.581	0.087	**
6 自分で企画するように教	1.979	1.921	1.905	1.869	1.977	1.930	0.043	1.474	1.758	1.675	1.705	1.653	0.108	**
7 自分で解決するように教	1.979	1.957	1.993	1.869	1.973	1.954	0.044	1.429	1.765	1.599	1.829	1.656	0.155	*
8 潜在的な能力を理由に教	1.167	1.230	1.374	0.798	1.207	1.155	0.192	0.662	0.599	0.841	0.636	0.685	0.093	**
9 活動前に教示する	1.957	1.978	2.000	1.911	1.981	1.967	0.030	1.850	1.962	1.962	1.891	1.916	0.048	
10 活動前に演示する	1.929	2.000	1.714	1.969	1.960	1.914	0.103	1.926	2.000	1.957	1.526	1.852	0.190	
11 活動中に説明する	1.933	1.989	1.991	1.940	1.935	1.958	0.027	1.899	1.957	1.946	1.653	1.864	0.124	
12 活動中に手助けする	1.958	1.980	1.918	1.857	1.948	1.932	0.043	1.871	1.845	1.938	1.453	1.777	0.190	
13 自主的な発言を受容する	1.963	1.986	1.884	1.976	1.968	1.955	0.037	1.813	1.755	1.844	1.751	1.791	0.039	***
14 質問に即答する	-	1.813	-	1.918	1.930	1.887	0.053	1.793	-	1.625	1.490	1.636	0.124	†
15 主体的な発言へと誘導す	1.971	1.913	1.932	1.783	1.953	1.910	0.067	1.664	1.783	1.732	1.630	1.702	0.059	**
16 差会話を誘導する	1.514	1.784	1.558	1.868	1.939	1.733	0.168	1.640	1.422	1.706	1.476	1.561	0.116	
全 体	1.805	1.827	1.772	1.764	1.857	1.805	0.035	1.574	1.588	1.655	1.500	1.579	0.055	***

「Ⅲ. 結果と考察」において論述したように、小学校中学年～高学年は学習障害児にとって内発的動機づけを支援する教育的手法の開花期とも言うべき重大な時期であることを把握できた。その判断の根拠は、次に述べる2点にある。

その1つは、「充足手立て全体」についてみると、小学校中学年～高学年になって初めて、4つに区分されている「交流感充足手立て全体」「有能感充足手立て全体」「自己決定感充足手立て（間接的な手立て）全体」「自己決定感充足手立て（直接的な手立て）全体」のすべてに重要性が認められるようになるという点である。また、そのもう1つは、「充足手立ての構成要素」についてみると、幼稚園期と小学校低学年には全構成要素の40%前後のものに重要性が認められるにすぎないのに、小学校中学年～高学年には全構成要素の65%のものに重要性が認められるようになるという点である。

2. 複数の充足手立てを連結・連動させる大切さ

上記のように、「交流感充足手立て全体とその構成要素の全部」をはじめとして、「自己決定感充足手立て（直接的な手立て）全体・有能感充足手立て全体とそれらの構成要素の大多数」や「自己決定感充足手立て（間接的な手立て）全体とその構成要素の一部」は、小学校中学年～高学年にある学習障害児の内発的動機づけを支援する教育的手法としてその重要性が確認された。しかし、それぞれの手立ては、単独ではその効果を発揮することはできない。2名の研究対象児（事例U・Z）との個別授業において、佐々木（2000）と堀川（2000）が共通して意図してきたことは、複数の手立てを連結・連動させるように努力することであった。

事例Ⅰとの個別授業においては、授業担当者が「まずは、対象児に自分の思いを話してもらい、次に、対象児の気持ちを決して否定せずに、一旦は受け止め」（「素直な感情を承認して」）、その上で「新しい活動をやった上でのメリットや、授業担当者が意図する学習の必要性などについて会話する」（「会話へと誘導する」）ことで、対象児の学習意欲が高まり、落ち着いて学習に向かうことができたと解釈される。また、事例Ⅱにおいては、授業担当者が「最適な課題を選定する」ことによって、対象児と「一途に拘わり合う」ことができ、その途上で対象児の「努力に対して言語的報酬を与える」機会が増え、結果として両者が成就感を共有することができたと解釈される。

このように、交流感・有能感・自己決定感の充足手立てのそれぞれは、単独ではその効果を発揮することはできない。複数の充足手立てを連結・連動させることによって初めて、その相乗効果を十分に発揮することができるようになると言えよう。Deci & Chandler (1986) が指摘しているように、価値ある成果というものは大抵の場合、有能感と自己決定感が交流感と共に充足される時に生まれてくるのであろう。

引用文献

- Adelman, H. S. (1992) LD : The next 25 years. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 17-22.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (1986) Moving the LD field ahead : New paths, new paradigms. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 602-608.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (1990) Intrinsic motivation and school misbehavior : Some intervention implications. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 541-550.
- Connell, J. P. (1985) A new multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child Development*, 56, 1018-1041.
- deCharms, R. (1968) *Personal causation : The internal affective determination of behavior*. Academic Press.
- Deci, E. L. (1975) *Intrinsic motivation*. Plenum Press. (安藤延男・石田梅男 (訳) 『内発的動機づけ：実験社会心理学的アプローチ』誠信書房.)
- Deci, E. L. (1980) *The psychology of self-determination*. Lexington Books. (石田梅男 (訳) 『自己決定の心理学』誠信書房.)
- Deci, E. L., & Chandler, C. L. (1986) The importance of motivation for the future of the LD field. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 587-594.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviors*. Plenum Press.
- 波多野諄余夫・稲垣佳世子 (1971) 『発達と教育における内発的動機づけ』明治図書.
- Harter, S. (1982) The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- 堀川淳子 (2000) 「内発的動機づけを支援する教師の基本姿勢：他校通級による指導の事例Ⅰ」. 川村秀忠 (編) 『学習障害児の内発的動機づけを支援する教育的手法の開発』平成9～11年度科学研究費補助金研究成果報告書, 28-37.

- 川村秀忠 (1989a) 「学習障害者のための治療教育の将来」秋田大学教育学部研究紀要教育科学部門, 40, 19-30.
- 川村秀忠 (編) (1989b) 『学習の基礎をつくる100の遊び: 重度, 中・軽度障害児のために』学習研究社.
- 川村秀忠 (編) (1993a) 『新版 学習障害: その早期発見と取り組み』慶應通信.
- 川村秀忠 (1993b) 「学習障害児の内発的動機づけを高める援助手立て」秋田大学教育学部研究紀要教育科学部門, 45, 39-51.
- 川村秀忠 (1995) 「学習障害幼児の内発的動機づけが認知困難の改善に及ぼす影響」秋田大学教育学部研究紀要教育科学部門, 47, 13-25.
- 川村秀忠 (1996 a) 「学習障害幼児の内発的動機づけを高める援助・支援手立て」秋田大学教育学部研究紀要教育科学部門, 50, 15-29.
- 川村秀忠 (1996 b) 「これからの学習障害者教育」教育と医学, 44, 695-701.
- 川村秀忠 (2000 a) 「学習障害児の教育」. 五十嵐信敬・池田由紀江・中村満紀男・藤田和弘・吉野公喜 (編) 『教職 教養 障害児教育 (2 訂版)』157-170, コレール社.
- 川村秀忠 (2000 b) 「学習障害の鑑別診断」. 川村秀忠 (編) 『学習障害児の内発的動機づけを支援する教育的手法の開発』平成9～11年度科学研究費補助金研究成果報告書, 11-22.
- 川村秀忠 (2000 c) 「内発的動機づけ支援手立て評定尺度の開発」. 川村秀忠 (編) 『学習障害児の内発的動機づけを支援する教育的手法の開発』平成9～11年度科学研究費補助金研究成果報告書, 22-28.
- 川瀬良美 (1998) 『児童の内発的達成動機づけについての心理学的考察』風間書房.
- Kruglanski, A. W. (1975) The endogenous-exogenous partition in attribution theory. *Psychological Review*, 82, 387-406.
- Kruglanski, A. W. (1978) Endogenous attribution and intrinsic motivation. In M. R. Lepper & D. Greene (Eds.), *The hidden costs of reward*. Lawrence Erlbaum Associates.
- 中山勘次郎 (1993) 「児童の動機づけ志向性と有能感・統制感との関連」上越教育大学研究紀要, 12(2), 103-113.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985) A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.) *Research on motivation in education: The classroom milieu*. Academic Press.
- 桜井茂男 (1983) 「認知されたコンピテンス評定尺度 (日本語版) の作成」教育心理学研究, 31, 245-249.
- 桜井茂男 (1990 a) 「小学生における学習動機の測定」奈良教育大学紀要, 38, 207-214.
- 桜井茂男 (1990 b) 「内発的動機づけのメカニズム: 自己評価的動機づけモデルの実証的研究」風間書房.
- 桜井茂男 (1991) 「内発的動機づけ」. 宮本美沙子 (編) 『新・児童心理学講座7, 情緒と動機づけの発達』90-133, 金子書房.
- 桜井茂男 (1998) 『学習意欲の心理学: 自ら学ぶ子どもを育てる』誠信書房.
- 佐々木紀子 (2000) 「内発的動機づけを支援する教師の基本姿勢: 情緒障害特殊学級における個別指導の事例E」. 川村秀忠 (編) 『学習障害児の内発的動機づけを支援する教育的手法の開発』平成9～11年度科学研究費補助金研究成果報告書, 37-45.
- Smith, C. R. (1986) The future of the LD field: Intervention approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 461-472.
- Torgesen, J. K. (1986) Learning disabilities theory: Its current state and future prospects. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 399-407.

White, R. W. (1959) Motivation reconsidered : The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

【付 記】

当研究は、文部省の平成9～11年度科学研究費補助金（基盤研究B、課題番号：09551002）の交付を受けて行われた研究成果の1部である。なお、石山憲二、岡部和則、小林倫代、佐々木紀子、佐藤由紀子、高野一志、長澤泰子、西川公司、西山登喜雄、堀川淳子の各氏の協力を得て進められたものの1部である。その研究協力に対して、心からお礼を申し上げる。

<資 料> 内発的動機づけ支援手立て評定尺度（改訂版）

【a. 交流感の充足手立て】

- ①一途に拘わり合う：何となく情緒的に溶け合い、「子どもと心を通じ合っている。通じ合えた」とか「子どもと一体化している。一体化できた」という気持ちになりきって、熱心に拘わり合っている。
- ②状況に応じて対応の仕方を素早く替える：状況の変化に応じて対応の仕方を素早く替えて、子どもにうまく合わせる事ができている。
- ③応答する間を与える：働きかけた後で、優しく見守りながら待ち、子どもが応答する間を与えている。
- ④活動前に承認の合図を送る：子どもが何か活動し始める前に、豊かな表情で優しく微笑みかけたりなどして、「君ならできるよ」「君の思うとおりにやってごらん」などといった言動をとりながら、承認の合図を送っている。
- ⑤容認的に応対する：相互交渉を求めてくる子どもに対して、できるだけ容認的に応対している。
- ⑥叱責を適宜に与える（*の場合もある）：暖かく見守ったり称賛したりするだけでなく、必要なときには、適宜に叱っている。

【b. 有能感の充足手立て】

- ①心の抛り所を与える：「先生といっしょに頑張ろう」とか「…して、先生を助けてほしい」「…してくれると、先生はとても嬉しい」などという言動をとりながら、子どもと接触している。
- ②成果に対して言語的報酬を与える（*の場合もある）：上手に活動できた時に、その成果を称える意味で、子どもを「大変よくできましたね」「速くできましたね」などと称賛している。
- ③成功の原因を努力や能力に求めて称賛する（*の場合もある）：上手に活動できた時に、その成功の原因を努力や能力に求めて、「努力したから、上手にできたんだね」とか「頭がいいから、上手にできたんだね」などと称えている。
- ④成果に対して物質的報酬を与える（*の場合もある）：上手に活動できたときに、その成果を称える意味で、シールや賞状などの物質的報酬を与えている。
- ⑤相対評価をしない：学習の場で、周りの子どもと比べて評価していない。

- ⑥到達度評価をする：努力の結果や学習の成果に対して、肯定的なコメントを含んだ到達度評価をしている。

【c. 自己決定感の充足手立て】

<間接的な手立て>

- ①強制・規制しない：「こうしろ」「そうしろ」とか「こうするな」「そうするな」などと、強制・規制していない。
- ②監視しない：「しくじりはしないか」などと、不安顔で監視していない。
- ③テストであるなどと仄めかさない：子どもが行う課題がテストであるなどと仄めかしていない。
- ④学業成績に反映されるなどと仄めかさない：学習の成果や努力の結果が学業成績に反映されるなどと仄めかしていない。
- ⑤締切期限を設けることは控え目にする：「いつ何時までに」などというような締切期限を設けて急がすことは、控え目にしている。
- ⑥競争に駆り立てることは控え目にする：「他の人に負けるな」などと言って競争に駆り立てることは、控え目にしている。
- ⑦努力を求める激励は控え目にする：「もっと努力しよう（頑張ろう）ね」という激励の仕方は、控え目にしている。
- ⑧物質的報酬を与えることは控え目にする：シールや賞状などの物質的報酬を褒美として与えることは、控え目にしている。
- ⑨物質的報酬を予期させることは控え目にする：シールや賞状などの物質的報酬が貰えることを事前に予期させることは、控え目にしている。

<直接的な手立て>

- ①最適な課題を選定する：現下の能力水準よりもやや上の段階のもので、子どもがやってみたいと思うような活動を、授業内容として選定している。
- ②選択の機会を与える：選択肢を幾つか用意しておいて、子どもが行う活動を自分自身で選択できるようにしている。
- ③素直な感情を承認する：自分がしたくないことは「そうしたくない」と思い、自分がしたいことは「そうしたい」と思う、子どもの素直な感情を否定しないで、できるだけ承認している。
- ④努力に対して言語的報酬を与える：活動し終わった直後に、その努力を称える意味で、出来栄の如何を問わずに、子どもを「大変努力しました（頑張りました）ね」などと称賛している。
- ⑤自分のペースで活動するように激励する：急がずに自分自身のペースを守って活動するように励ましている。
- ⑥自分で企画するように激励する：活動する前に、その仕方を子どもなりに自分の力で企画するように励ましている。
- ⑦自分で解決するように激励する：活動の最中に、その仕方を子どもなりに十分に検討して、自分の力で課題解決するように励ましている。

- ⑧潜在的な能力を理由に激励する：「本当は頭がいいのだから、もっと努力してごらん」とか「本当は頭がいいのだから、頑張ればきっとできるよ」などと言って励ましている。
- ⑨活動前に教示する：学習の場でまず事前に、活動の仕方・順序を話しことばで簡潔明瞭に教示している。
- ⑩活動前に演示する（*の場合もある）：話しことばで簡潔明瞭に教示しても、子どもがそれに従えなかった時に、その活動の仕方・順序を実際に演示してみせている。
- ⑪活動中に説明する（*の場合もある）：学習の遂行途上で、子どもが躓いたり失敗したりした時に、その活動の仕方・順序を話しことばで丁寧に説明している。
- ⑫活動中に手助けする（*の場合もある）：話しことばで丁寧に説明しても、子どもがそれに従えなかった時に、その活動を手助けしている。
- ⑬自主的な発言を受容する（*の場合もある）：子どもの発言途中に、相槌を打ったり、共鳴のことばを挟んだりして、自らイニシアチブをとって話す子どもの自主的な発言を快く受け止めている。
- ⑭質問に即答する（*の場合もある）：子どもが発するいろいろな質問を軽んじないで、それに対してできるだけ迅速に丁寧に応答している。
- ⑮主体的な発言へと誘導する（*の場合もある）：すでに得ている自分なりの何らかの知識や経験を抛り所にして、子どもが主体的に発言するように、ヒントを含んだ質問で誘導している。
- ⑯会話へと誘導する（*の場合もある）：子どもの一方的なおしゃべりに終わらせないために、合いの手を入れたり、ヒントや助言を含んだ質問をしたりして、子どもを会話へと誘導している。
-

A Study of Educational Means of Supporting LD Children's Intrinsic Motivation

Hidetada Kawamura

(Professor, Graduate School of Education, Tohoku University)

There are three major psychological needs — relatedness, competence, and self-determination. Children strive for loving interactions, achievement, and independence because it is in their nature to do so. Powered by these psychological needs, children act on the environment to conquer challenges, and in so doing to develop internal structures that guide subsequent behavior. The author would like the education of all children, including LD and other special population children, to be organized by the principles that support intrinsic motivation.

In this study nine LD children in third- through sixth-grade were employed as subjects. The purpose of this study was to explain educational means that promote their relatedness, competence, and self-determination by supporting intrinsic motivation and facilitating integrated internalization. The author, using an observational measure of intrinsic motivation for learning, found that all of these needs is important, and that the most satisfactory outcomes will occur when the promotion of competence and self-determination occur in conjunction with relatedness. And besides, this study has allowed the author to identify the following educational means that are very important.

Warm Involvement. Promoting LD children's relatedness requires warmth from and involvement with others to function well. To leave them all alone is not a support for intrinsic motivation; it is neglect.

Honest Rationale. Often, LD children need to engage in many activities that are not intrinsically interesting. It is important, when asking children to do such activities, to be clear and honest about why they are being asked to do them. Promoting their competence requires an honest rationale for the activity.

Little Pressure and Surveillance. LD children's autonomy is undermined by the events or contexts that control them. Promoting their self-determination requires using as little pressure and surveillance as possible.

Acknowledging Feelings. Often, LD children will be interested in what they are being asked not to do, and they will not be interested in what they are being asked to do.

Whether they are limited with respect to an interesting task or are asked to do a boring one, acknowledgement of the potential feelings of conflict could help to promote their self-determination.

Optimal Challenge. Children are motivated to undertake activities that provide optimal challenges — that are neither too easy nor too difficult. They are naturally attracted to activities that are slightly beyond their current ability levels. Providing an optimal challenge seems particularly relevant for LD children since they, more than most children, have been given activities too far beyond their achievement level.

Key Words : learning disabilities, intrinsic motivation, relatedness, competence, self-determination