

教師が認知した障害のある子の 動機づけについての一考察

川瀬 良美

〈問題と目的〉

人間はその特性として、内発的に動機づけられている存在であるとする考えが確立するのは1960年代以降である。内発的動機づけ概念の成立には、動物実験による探索行動の研究が人間や動物に刺激や情報を求める生得的な傾向があることを証明したことが発端となった。このような活動それ自体を目的とする内発的に動機づけられた行動については、Woodworth (1918, 1958)が、行動優先説としてすでに説明していたが、内発的動機づけの概念成立の端緒となるのがWhite (1959)によるコンピテンス概念の提唱であった。環境と効果的に関わる生得的な能力をさし、その結果によってもたらされる効力感 (feeling of efficacy) を求める動機づけはエフェクタンズ (effectance) 動機づけとよばれた。その後、内発的動機づけの概念化の主な系列として、最適不適合 (Berlyne, 1971, McClelland, 1953), 最適覚醒 (Hebb, 1955), 不確かさの低減 (Festinger, 1957, Kagan, 1972), 有能さと自己決定 (White, 1959, Angyal, 1941, deCharms, 1968, Deci, Benware, & Landy, 1973)などがあげられる。内発的動機づけ概念が確立した1960年代以降は、Deci (1975)の提唱する、有能さと自己決定をもとめるという認知的概念化が主流となっている。

内発的動機づけ概念が定着し、認知要因との関連から動機づけられる主体の特性を理解することの重要性への認識が高まっている。そのような経過の中で、障害児教育にあたる教師からは活用できる有効な知見はあるが、障害児の特性を考慮した研究が少ないことが指摘されている。人間の内発的動機づけが、外的な報酬など諸要因の影響をうけることは明らかにされているが、動機づけに影響を与える要因として動機づけの主体に障害があることはどのような影響をもたらすのであろうか。そこで本研究では、障害児の教育にあたっている教師を対象に質問紙調査により、障害児の動機づけについてその実態を明らかにすることを目的とする。

研究1では、障害児教育における基本方針、動機づけでの困難点について調査対象者である教師の特性から検討してその実態を明らかにする。研究2では、障害児教育の経験から動機づ

けの高い障害児を対象にして、障害児における動機づけの構造的特徴を明らかにし、障害児の動機づけの様相について考察する。

〈方 法〉

調査対象：本学，発達臨床研究センター主催の障害児教育のセミナー参加者。

方 法：セミナー資料と共に配布し協力を依頼した。2日間のセミナー期間中に随時回収箱に提出してもらった。

調査内容：研究1においては、これまでの動機づけ研究で得られた知見から、本研究の目的に適った、障害児を動機づける上での困難点について10項目、障害児の指導の目標の項目7項目を選定した。研究2においては、まず、これまでの障害児教育の経験の中からやる気のある子を一人選び、その子どもについて、年齢、性別、障害の種類、知的障害の程度、医学的診断の有無、担当時の教師の立場についての回答を求めた。そしてその子どもについて、川瀬が収集した「教師が認知したやる気のある子の特徴(川瀬,1998)」の基本項目(96項目)について5段階評定を求めた。調査用紙の構成は、上記の内容の他に回答者の属性について回答を求めるフェースシート部分が加わっている。

研究1 教師からみた障害児の動機づけの実態

〈結果と考察〉

有効回答数：108名の回答を得た。その内、障害児教育に関与していなかった2名分を除いた106名(男性27名，女性79名)を分析対象とした。

回答者内訳：回答者の職種は、養護学校教員78名，特殊学級教員4名，療育施設職員2名，保育園保育士8名，福祉施設関係者8名，その他6名であった。平均年齢は34.8歳(最年少20.0歳，最年長59.0歳)，平均経験年数は9.5年(SD 6.94)(最低1年，最高31年)，平均障害児教育経験年数は8.8年(SD 6.30)(最低1年，最高33年)であった。

回答者の75%がは、養護学校教諭であったことは、調査を実施したセミナーの特性とその参加者の内訳を反映していた。教師としての平均経験年数と障害児教育経験年数に大きな相違がなく、本対象者が障害児教育を中心とした教育現場にいることがわかる。

(1) 障害児を動機づけることに苦労しているかについての検討

障害児教育において障害児を動機づけることに苦労しているかについて、2肢選択法で回答してもらった。その結果、動機づけることについて105名(99.1%)が苦労していると回答し、これまで苦労したことは無いと回答したのは1名(0.9%)のみであった。この結果から、教師は障害児教育において動機づけに苦労していることが明らかであった。

(2) 動機づけを困難にしている原因についての検討

動機づけを困難にしている原因について、提示された10項目によって、非常にあてはまる(2点)、あてはまる(1点)、あてはまらない(0点)の3段階で評定してもらった。その結果は、表1に示した通りであった。

表1 動機づけを困難にしている原因の評定平均値と評定頻度

項目内容	評定平均値(SD)		頻度(単位:人(%))	
	2~0	非常にあてはまる	あてはまる	あてはまらない
何に興味・関心をもっているかはっきりしないこと	0.61(.79)	20(18.9)	25(23.6)	61(57.5)
興味・関心が偏っていること	0.57(.69)	12(11.3)	36(34.0)	58(54.7)
行動の制御能力が低く、勝手な行動が多いこと	0.44(.68)	11(10.4)	25(23.6)	70(66.0)
コミュニケーションがうまくとれないこと	0.69(.75)	18(16.9)	37(34.9)	51(48.1)
物事一般への興味・関心が相対的に低いこと	0.55(.68)	11(10.4)	36(34.0)	59(55.7)
集中力や持続力が低いこと	0.53(.62)	7(6.6)	42(39.169)	57(53.8)
達成目標をもつことができないこと	0.32(.58)	6(5.7)	22(20.8)	78(73.6)
少しずつできるようになる喜びが理解できないこと	0.21(.45)	2(1.9)	18(17.0)	86(81.1)
なぜそのことをするのかなど目的が理解できないこと	0.58(.70)	13(12.3)	36(34.0)	57(53.8)
成功した喜びや達成した満足感を理解できないこと	0.23(.45)	1(0.9)	23(21.7)	82(77.4)

表1より、回答者の99%以上が動機づけに困難を経験しており、その原因として半数以上が「コミュニケーションがうまくとれないこと」を指摘している。この項目は、困難点の評定値も最も高くなっている。その他の項目について評定値でみていくと、「何に興味・関心をもっているかはっきりしないこと」「なぜそのことをするのかなど目的が理解できないこと」などが続き、内発的な欲求を把握できないことや目標へ動機づけられないことの苦労をあげている。この結果は、教師が障害児の動機づけを援助することへの困難が何かを説明している。また、教育現場としての課題学習であることが関連していると考えられる結果として、「目的を理解して課題に取り組めない」ことが指摘されており、目標課題への動機づけの困難が認知されている。さらに、「興味・関心が偏っていること」が認知されており、障害の特性による困難が認知されていた。しかし、あてはまらないとする回答が多かった項目として、「少しずつできるようになる喜びが理解できないこと」(81.1%)、「成功した喜びや達成した満足感を理解できないこと」(77.4%)が示されたことから、障害児が達成感や成就感を得ている状況を教師は認知しているが、いかにそのような体験をさせ、状況を共有できるかに苦慮しているとみることができる。

(3) 動機づけ困難の認知に経験年数が影響するかについての検討

障害児教育の経験が動機づけの困難の認知に相違をもたらすか、障害児教育経験年数別に検討した。障害児教育経験年数を5年ごとに区切ったところ、5年以下35名、6年以上10年以下32名、11年以上15年以下25名、16年以上20年以下9名、21年以上25年以下4名、26年以上30年以下0名、31年以上35年以下1名であった。以上の結果から、経験年数を5年毎に区切り、但し16年以上の14名は一群として検討した。

表2 動機づけを困難にしている原因についての教師経験年数別平均値と分散分析結果

項目内容	1～5年	6～10年	11～15年	16年～	検定結果
何に興味・関心をもっているかはっきりしないこと	.65(.76)	.69(.82)	.60(.82)	.36(.75)	N.S.
興味・関心が偏っていること	.49(.66)	.59(.71)	.48(.71)	.86(.66)	N.S.
行動の制御能力が低く、勝ちな行動が多いこと	.29(.67)	.56(.67)	.52(.71)	.43(.65)	N.S.
コミュニケーションがうまくとれないこと	.63(.77)	.81(.90)	.72(.79)	.64(.74)	N.S.
物事一般への興味・関心が相対的に低いこと	.51(.66)	.63(.66)	.60(.82)	.36(.50)	N.S.
集中力や持続力が低いこと	.57(.65)	.53(.51)	.56(.65)	.50(.76)	N.S.
達成目標をもつことができないこと	.34(.64)	.34(.60)	.28(.46)	.29(.61)	N.S.
少しずつできるようになる喜びが理解できないこと	.14(.36)	.38(.55)	.16(.47)	.07(.27)	p<.06
なぜそのことをするのか目的が理解できないこと	.66(.73)	.56(.76)	.60(.65)	.43(.65)	N.S.
成功した喜びや達成した満足感を理解できないこと	.20(.41)	.38(.55)	.20(.41)	.07(.27)	N.S.

結果は表2に示した通りであった。本結果では経験年数が増えるにしたがって動機づけへの困難の認知が低くなる、あるいは高くなるという一貫した傾向は見られなかった。分散分析結果では、経験年数16年以上の教師が「少しずつできるようになる喜びが理解できないこと」についてあてはまらないとする傾向が示されたが、その他の項目で経験年数による主効果は得られなかった。しかし、経験年数16年以上の教師は「成功した喜びや達成した満足感を理解できないこと」についてもあてはまらないとの認知が他の群より強かった。この結果は、障害児が達成の喜びや満足感を示すことについては、教師は経験を重ねることによって子どもの内面の理解が出来ているとの認知が強くなることが示唆される。また一方で、経験の多い教師は興味・関心が偏っていることによる困難を強く認知している。このことから、経験を重ねることによって子どもの内面を理解することへの能力は高まるが、障害がもたらす特性が動機づけを困難にしていることを強く認知するようになることが示唆される。

(4) 障害児の指導の重要点についての検討

障害児の指導において重要だと考えられる点について、提示された7項目について、非常にあてはまる(2点)、あてはまる(1点)、あてはまらない(0点)の3段階で評定してもらった。その結果は、表3に示した通りであった。

表3から、最も重要視されていたのは「基本的な生活習慣を獲得させることを考える」であった。この項目は84%の回答者が肯定しており、障害児教育における重要課題であることから現場での指導目標として矛盾しない結果といえる。また、生活面では「集団生活への適応

表3 障害児指導の重要点についての評定平均値と評定頻度

項目内容	評定平均値(SD)		頻度(単位:人(%))	
	2～0	非常にあてはまる	あてはまる	あてはまらない
基本的な生活習慣を獲得させることを考える	1.31(.74)	50(47.2)	39(36.8)	17(16.0)
集団生活への適応など、適応面を考える	0.92(.67)	20(18.9)	58(54.7)	28(26.4)
障害となっていることへの補償的教育を考える	0.44(.62)	7(6.6)	33(31.1)	66(62.3)
できるだけ知的レベルをあげることを考える	0.45(.69)	12(11.3)	24(22.6)	70(66.0)
本人の興味・関心にしたがった指導を考える	1.16(1.08)	35(33.0)	41(38.7)	30(28.3)
職業的自立を目指すことを原則として考える	0.27(.51)	3(2.8)	23(21.7)	80(75.5)
障害の軽減を考える	0.20(.45)	2(1.9)	17(16.0)	87(82.1)

など、適応面を考える」が次に続いた。さらに、「本人の興味・関心に従った指導を考える」は評定値で2番目に高く、動機づけへの実際的方法が示唆されている。一方、「職業的自立を目指すこと」や「障害の軽減を考える」ことは80%前後があてはまらないとしている。この結果は、本研究の対象者が知的障害の段階で中度あるいは重度の子どもを対象としている養護学校の教師が多いことから示された結果とも考えられる。

そこで、指導の重要点は教師がどの立場で行うかによって相違がもたらされると考えられることから、本研究の回答者の75%を占める養護学校教師のみを対象に項目相互の相関から検討してみると表4の通りとなった。表4から、「基本的生活習慣を獲得させること」は「集団生活への適応」と「職業的自立を目指す」ことと有意な相関を示しており、養護学校の基本的生活指導目標が示されている。そして、「本人の興味・関心に従った指導」によって「知的レベルをあげる」こと相互が有意な相関を示している。これらの結果は、現状における養護学校の指導の2つの方向性の実態を示している。

表4 養護学校教員からみた障害児指導の重要点の相関関係（有意な相関がえられたもの）

①基本的生活習慣を獲得させることを考える	×	②集団生活への適応など、適応面を考える	= .546***
①基本的生活習慣を獲得させることを考える	×	⑥職業的自立を目指すことを原則として考える	= .237**
②集団生活への適応など、適応面を考える	×	⑥職業的自立を目指すことを原則として考える	= .319**
④できるだけ知的レベルをあげることを考える	×	⑦障害の軽減を考える	= .233*
⑤本人の興味・関心に従った指導を考える	×	⑦障害の軽減を考える	= .239*

(注) *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

これら指導の重要点が動機づけの困難とどのように関連するか相関値によって検討すると、表5の通りの結果となった。そこで、動機づけでの問題点が指導にどのように影響しているか、動機づけの困難点を独立変数に指導の重要目標を従属変数にして重回帰分析を行った結果、表6の通りとなった。

表6より、養護学校の教員の指導を困難にしている動機づけでの問題点は「行動の制御能力が低く、勝手な行動が多い」ことであった。「行動の制御能力が低く、勝手な行動が多い」ことは全ての目標の達成に影響を与え、目標達成を規定していた。また、知的レベルを上げようとする指導においては、「物事一般への興味・関心が相対的に低いこと」が困難をもたらしていることが示された。内発的な動機づけが喚起されないか、障害されていることが示唆されている。また、職業的自立には「達成目標をもつことができないこと」が困難をもたらしていることが示された。職業的自立は目標の社会的な側面であるが、そこには社会的目標の意義が認知できないことの困難が推察される。養護学校の教師の指導において共通した動機づけにおける問題点は、いかに行動の制御を獲得させ、目的的に行動できるように教育するかであることとまとめることができるだろう。

表5 養護学校教員からみた指導の重要点と動機づけの困難点の相関関係
(有意な相関が得られたもの)

指導の重要点		動機づけの困難点	
①基本的な生活習慣を獲得させること	×	③行動の制御力が低く、勝手な行動が多いこと	= .378***
①基本的な生活習慣を獲得させること	×	⑥集中力や持続力が低いこと	= .241*
②集団生活への適応など、適応面	×	③行動の制御力が低く、勝手な行動が多いこと	= .421***
②集団生活への適応など、適応面	×	⑧少しずつできるようになる喜びが理解できないこと	= .305*
④できるだけ知的レベルをあげること	×	③行動の制御力が低く、勝手な行動が多いこと	= .262*
⑥職業的自立を目指すこと	×	③行動の制御力が低く、勝手な行動が多いこと	= .336***
⑥職業的自立を目指すこと	×	⑥集中力や持続力が低いこと	= .227*

(注) ***p<.001, **p<.01, *p<.05

表6 養護学校教員の指導の重要点に対する動機づけ困難点による重回帰分析の結果

独立変数	従属変数			
	生活習慣の獲得	集団適応	知的レベルの向上	職業的自立
何に興味・関心があるかわからない	.21	.12	-.14	-.00
興味・関心が偏っている	.18	.14	-.01	.07
行動の制御能力が低い	.29*	.33**	.34**	.28*
コミュニケーションがとれない	-.02	-.14	.02	.03
物事への関心が低い	-.13	-.11	.27*	-.11
集中力・持続力が低い	.17	.07	-.14	.20+
達成目標がもてない	-.10	.01	-.12	.28*
できる喜びが理解できない	-.02	.25*	-.01	-.12
することの目的が理解できない	-.03	-.09	.06	.01
成功や達成の満足感が理解できない	.06	.01	-.08	-.08
R ²	.24*	.27*	.17*	.22*

(注) **p<.01, *p<.05

(5) 研究1, 全体の考察

以上の結果から、障害児の動機づけについては困難が多く、現場の教師はそのことで苦労していた。それは、教育目標としての基本的な生活習慣の獲得という基本目標から、職業的自立という最終目標までにおいて共通であった。その最大の困難点は障害児の行動制御能力の低いことであった。そのことを基本にして、それぞれの目標に関連した動機づけの問題点が明らかになった。養護学校の教師の指導においては行動を制御して目的に適った行動への調整が必要になるが、知的な教育においては内発的な知的な好奇心が低いことが問題となり、社会的目標の達成には社会的価値基準の内面化ができないことが指導に困難をもたらしていた。本研究の結果からは、教育目標である行動の制御という具体的かつ基本的な課題の達成を必要としており、その達成は、障害児の内発的な動機づけの喚起・持続・調整という一連の過程でのそれぞれに関連しているとみることができよう。

研究2 障害児の動機づけの構造的特徴

〈結果と考察〉

有効回答数および回答者内訳は研究1に同じ。

(1) やる気のある子の内訳

教師経験の中からやる気のある子として選定された障害児の内訳は、主たる障害とそれに

重複する障害のいずれも記入してもらった。ここでは重複してその障害がある者もすべて含まれているので合計は106名を超える。その結果、精神遅滞78名、自閉症・自閉傾向10名、肢体不自由36名、学習障害3名、言語障害24名であった。多動・注意欠陥症候群は該当者がいなかった。

回答者は養護学校の教員が75%を占めており、その結果としての傾向があるかと思われるが、多様な結果であったといえる。この結果からは、多動・注意欠陥症候群は該当者がいなかったが、それは多動・注意欠陥症候群が動機づけに問題をもつことを意味するのか、単に調査対象となった教員の経験の中に含まれなかったのかは明確ではない。しかし、養護学校の教員が認知する動機づけの困難点に、行動の制御能力が低いことがあげられていた結果は、動機づけの高い者の中に多動・注意欠陥症候群がふくまれていなかったことと矛盾しない結果である。

(2) 教師が認知した障害児の動機づけの構造

教師が認知したやる気の特徴(川瀬, 1998)の96項目について、あてはまる(5)から全くあてはまらない(1)までの5段階で評定してもらった。

やる気の特徴の構造を見るためにやる気の特徴の全項目について、その項目得点とその項目を除いた他の項目の合計得点との相関を検討(項目分析)したところ、全項目に有意($p < .001$)な相関が得られ内的整合性が認められたので全項目を分析の対象とした。因子の抽出にあたっては、探索的に構造を解明するという本研究の目的から、“因子得点推定値のもつ統計的性質の好ましき”や“1つの変数に関与する因子でも抽出する”(市川・大橋・浜田, 1987)などの特徴から主成分分解により因子分析を行なった。2因子から順次バリマックス回転によって因子の解釈を試みたところ、固有値の大きく下がる4因子が安定的でしかも解釈が可能であったので4因子を抽出した。バリマックス回転後の因子負荷量.5以上の56項目について再び同様の手続きで因子分析を行なったが、4因子が最も解釈可能であった。そのうちで概念的妥当性、他因子との分離の適合性を検討して、第1因子16項目、第2因子14項目、第3因子9項目、第4因子9項目であった(表7)。各因子の α 係数は、第1因子.92、第2因子.93、第3因子.91、第4因子.92であった。いずれの因子も.91以上で内的整合性は高かった。

表7より、第1因子は「元気がいい」「外で元気にあそぶ」「生き生きと活動している」など活動性に関連した項目に高い負荷量を示しているので、活動性の因子と命名する。

第2因子は、「事象や物事を見て疑問や意見をもつ」「探求心がある」「学ぶ楽しさを知っている」「わかるまでやろうとする気持ちがある」など動機づけの内発性に関する項目に高い負荷量を示しているので内発的動機づけ因子と命名する。

第3因子は、「根気がある」「粘り強い」「我慢強い」「忍耐強い」など我慢・忍耐に関連した項目に高い負荷量を示しているので持久性と命名する。

表7 やる気のある障害児の「やる気の特徴」の因子分析結果

no	項 目	1 因子	2 因子	3 因子	4 因子	共通性
37	元気がいい	.82	-.10	.10	.05	.70
31	学校へ元気に登校する	.76	-.02	.19	.25	.68
65	行動的である	.72	.31	-.25	-.01	.68
89	よく遊ぶ	.70	.27	-.24	.06	.62
84	表情が明るい	.65	-.18	.30	.01	.55
62	物事にイキイキ取り組む	.64	.28	.35	-.29	.62
21	健康である	.64	.01	.07	.29	.50
49	外で元気に遊ぶ	.62	.30	-.27	.28	.63
4	生き生きと活動している	.61	.13	.24	-.14	.47
66	～したいという欲求が強い	.61	.10	.14	-.12	.42
81	目が輝いている	.61	.06	.38	-.36	.64
45	物事に積極的に取り組む	.59	.21	.45	-.06	.60
80	明朗活発である	.57	.06	.38	-.36	.52
76	チャレンジ精神が旺盛	.53	.40	.21	.02	.48
40	自発的に行動を起こす	.51	.22	.36	-.11	.45
22	興味関心が広い	.50	.27	.02	.06	.35
64	事象や物事を見て疑問や意見をもつ	.04	.88	.05	.06	.78
48	創意・工夫をすることができる	.19	.79	-.04	-.05	.66
57	探究心がある	.32	.74	-.19	-.15	.71
39	失敗してもそれを糧にして進歩がある	.12	.73	.25	.03	.61
23	物事への疑問をもつことができる	.16	.73	.06	.18	.59
85	物事をわかろうとする	.15	.71	.11	.21	.58
29	計画性がある	.02	.67	.15	.38	.62
96	問題意識をもって取り組む	.07	.66	.14	.36	.59
10	意見がはっきり言える	.37	.62	.18	.19	.59
72	学ぶ楽しさをしている	0	.62	.14	.35	.52
95	その子ならではの独創性がみられる	.18	.60	.24	-.15	.47
93	わかるまでやろうとする気持ちがある	-.09	.60	.23	.45	.62
83	目標をもって努力する	-.01	.53	.43	.45	.68
61	努力をおしまない	.16	.50	.24	.42	.51
36	根気がある	.09	.20	.77	.07	.65
63	粘り強い	.24	.28	.76	.06	.72
16	我慢強い	.13	.18	.73	.13	.60
38	最後までやりとげる	.14	.20	.69	.22	.59
82	持続性がある	.16	.28	.68	.19	.61
70	忍耐強い	.05	.39	.59	.33	.61
41	素直である	.32	-.18	.59	.20	.53
43	集中力がある	.02	.41	.54	.02	.47
94	わがままを言わない	-.02	.17	.50	.41	.45
55	提出物がきちんとしている	.06	.19	.06	.88	.81
92	与えられた宿題をきちんとやってくる	.01	.12	0	.80	.65
14	ノート鉛筆などの準備がよく出来ている	.06	.27	.17	.79	.72
50	頼まれたことをきちんとする	.08	.25	.35	.73	.73
60	当番活動を熱心にやる	.06	-.07	.47	.57	.45
74	皆が嫌がることでもすすんでやる	.11	.50	.24	.57	.64
47	責任感がある	.04	.45	.31	.55	.61
69	整理整頓ができる	.06	-.06	.49	.50	.50
	因子寄与	8.60	8.59	8.16	6.74	32.09

1 因子：活動性, 2 因子：内発的動機づけ, 3 因子：持久性, 4 因子：生活の自己責任性

第4因子は、「提出物がきちんとしている」「頼まれたことをきちんとする」「整理整頓ができる」など生活において自己の責任を果たしていく能力に関連した項目に高い負荷量を示し

ているので生活の自己責任性因子と命名した。

(3) 障害児のやる気の構造についての考察

やる気の因子構造は、活動性、内発的動機づけ、持久性、生活の自己責任性の4因子で構成されていた。先行研究(川瀬,1998)において、健常児を対象とした小学校教諭の認知した構造は、第1因子が「挑戦・探究心」「努力・持続力」「熟達志向」の3要因で構成された「達成行動」、第2因子が「食習慣・活動性」、第3因子が「生活習慣の自立」であった。因子分析においては、見いだされる因子は最初に選定して分析に投入した項目に規定されるので、そこに見いだされる構造の独自性に限界があることは否めない。その中で健常児を対象とした教師の認知と、障害児を対象とした教師の認知によるやる気の構造は基本的構成において「達成行動」「活動性」「生活習慣」という枠組みでは異なっていなかった。しかし、その細部を検討すると導き出される概念的構造に微妙な相違がある。その相違の第1は、達成行動の構造にあるといえる。健常児は、動機づけ要因の内発的特性と社会的特性の両面を内包した3要因からなる成熟した構造であったが、障害児においては達成行動の様々な要素が混在して内発的動機づけの様相を示した。また、健常児では達成行動の1要因として「主体的に努力し物事をやり遂げる」という要素がまとまったのと比較して、障害児は「素直に、わがままを言わずに、最後までやり遂げる」という概念で持久性の因子のまとまりを示しており、主体性の要素が概念的に欠けていることが特徴としてあげられる。これらのことから、教師が認知した高く動機づけられた子どもの特徴を構成する要素は類似しているが、その内容に質的な相違があるといえる。

障害のあることがやる気の構造にその特性からどのような特徴をもたらすかについて検討する。まず、活動性が第1因子に負荷された。この結果は、障害児において先ず元気に学校へ行くことがその子どものやる気の指標であることを示している。一方、健常児においては第1因子として達成行動が高く負荷され、やる気の本質的行動が高く負荷されたことと相違している。このように活動性は、健常児においては付随的な要素としてあったものが、障害児では第1の基本的な要素になっているところに相違が見いだせる。

また達成行動では先に述べたように、健常児の結果では達成動機の要素、内発的動機づけの要素、社会的動機づけの要素を総合的に包含した成熟した様相を示していたのと比較すると、障害児の概念的 content に動機の質的な多様化は見られず、内発的な欲求という概念構成であった。ここでは主体の興味・関心によって動機づけられるレベルであることを示していて、研究1における教育的目標への動機づけの困難が示されていたことを説明している。また、持久力と生活の自己責任性が各々因子を構成したことは、障害児の指導においてこれらのことが教育目標として指導されていることと無関係ではなく、教師が教育目標を達成できている子をやる気のある子として選定したことを示唆している。いずれにしても、内発的な動機

づけが認知されているが、社会的な達成の要素がまとまりを示さなかったことは、社会的な基準による目標設定や他者との関係の中での卓越した水準による達成をめざしたり、その結果として自尊心を高めるといった要素が含まれていないことが障害と関連することが示唆される。そこに障害児の知的水準による限界や行動制御能力の限界が、動機づけを特徴づけている実態がみいだせる。

(4) 障害別による因子毎の平均値

各障害があることによってやる気の得点にどのような相違がもたらされるのか検討した。各々の障害について、主としてあるいは他の障害と重複してあると回答された「障害があり群」(with)の合計と、その障害があると回答されなかった「あり群以外」(non)の対象者との間での平均値の差の検定を行った。その結果は表8に示した。

表8 障害別の因子別得点平均値とt検定結果

		第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
精神遅滞	with	3.71(.69)	2.84(.78)	3.01(.81)	2.69(.88)
	non	3.72(.48)	3.39(.55)*	3.25(.59)	3.13(.78)
自閉症	with	3.76(.67)	3.31(.52)	2.95(.62)	2.71(.78)
	non	3.71(.66)	2.88(.79)	3.06(.80)	2.77(.89)
肢体不自由	with	3.77(.48)	2.75(.81)	3.15(.85)	2.63(.88)
	non	3.68(.73)	3.02(.74)	3.00(.74)	2.82(.88)
学習障害	with	3.94(.38)	2.24(.84)	3.96(.94)*	2.70(.23)
	non	3.70(.66)	2.96(.76)	3.02(.76)	2.77(.90)
言語障害	with	3.55(.81)	2.36(1.00)	2.84(.91)	2.29(.95)
	non	3.75(.62)	3.06(.64)*	3.11(.73)	2.85(.84)*

(注) with: 単一あるいは重複して、その障害があると記述された対象者(あり群)。

non: その障害がある対象者(あり群)以外を対象者。

* $p < .05$

表8より、平均値が2点台から3点台であることは、先行研究におけるやる気のある子の平均値(川瀬, 1998)が4点台であったことを考えると相対的に低いといえる。特に第2因子の内発的動機づけと第4因子の生活の自己責任性が低かった。

あり群とあり群以外の群の間で有意な差があったのは、精神遅滞において第2因子の内発的動機づけが有意に低かった。また学習障害において第3因子の耐久性が有意に高かった。さらに言語障害において、第2因子の内発的動機づけと第4因子の生活の自己責任性が有意に低かった。

これらの結果は、障害のもたらす特性がそれらの動機づけに影響して障害別の相違をもたらしていると考えられる。精神遅滞と言語障害が内発的動機づけが低かったが、この両者は相互に重複しており、この因子の低いことは知的能力の影響が示唆される。

(5) 障害(要因)別によるやる気のプロフィール

①知的能力水準

知的な能力の水準相違が動機づけにどのような相違をもたらすか検討するため知的能力水準別の平均値を図1に示した(標準4%,境界線3%,軽度19%,中度40%,重度28%,不明6%)。図1より,活動性を除いて知的水準が標準水準から重度遅滞と重くなるに従って,平均値が低下していった。その中でも,内発的動機づけと生活の責任性においては分散分析によって主効果が得られ,多重比較の結果,標準レベルと重度レベルの間に有意な差があった(図1参照)。また生活の責任性では,中度レベルと重度レベルの間にも有意な差があり,重度の障害児における内発的動機づけの喚起および生活の自己管理が困難であることが明らかであった。

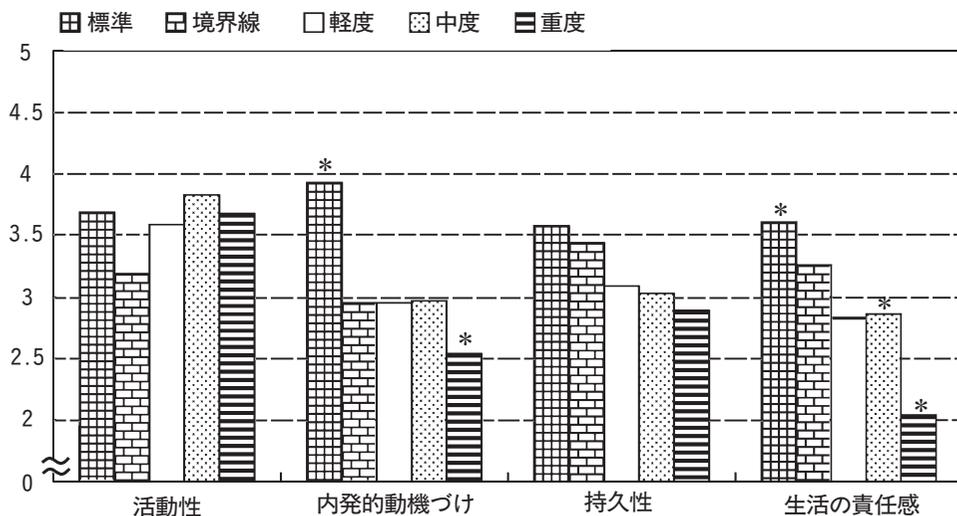


図1 知的能力段階別の各因子の平均値

②障害別の因子毎のプロフィール

障害別に各因子の平均値がどのように異なるか表8よりプロフィールを描いて検討するため対象者の平均値を図2に示した。

図2より,精神遅滞,言語障害,肢体不自由,学習障害は,活動性と持久性が高く山型をつくり,内発的動機づけと生活の責任性が低く谷をつくるという同様のプロフィールを描いている。その中でも,学習障害は極端な鋭角のグラフとなって因子間の平均値の相違が大きい。しかし,自閉症・自閉傾向は他とは異なったプロフィールを描いていた。自閉症では,活動性,内発的動機づけ,持久性,生活の責任性の順に平均値が低下して直線的に右下がりのプ

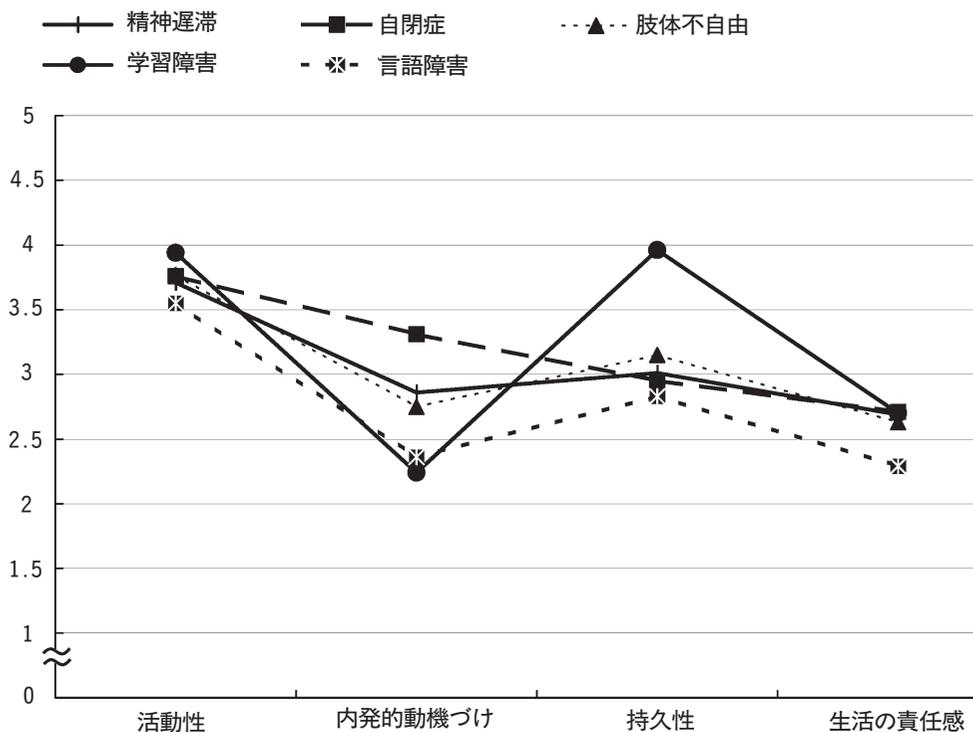


図2 障害別の各因子の平均値

プロフィールを描いている。この結果から、自閉症・自閉傾向の内発的動機づけは有意差を示してはいないが他の障害に比べて平均値が高いことが特徴で、これは自閉児の行動特性である固執性、こだわりという特性が結果として内発的動機づけ得点を引き上げているとみることができ、障害の特性がプロフィールに反映されて特徴づけていた。

③医学的診断の有無によるプロフィール

医学的診断の有無によってプロフィールの相違があるか検討するために医学的診断に該当する者の平均値を図3に示した。

図3より、てんかんと内臓疾患は、内発的動機づけと生活の自己責任性が低く谷をつくるという自閉症以外の障害と同様のプロフィールを描いている。しかし、ダウン症候群と脳性麻痺は内発的動機づけと生活の責任性が下降傾向となって谷をつくらず、持久性を含めた3因子が横ばいあるいは右上がりというこれまでにないプロフィールを描いた。ダウン症候群と脳性麻痺の障害児において、持久性と生活の自己責任性が低くならないことは、教師が認知したやる気のある子が教育目標の達成度の高い子どもであることが示唆されていたこれまでの結果を裏付けるものである。また、内臓疾患を有する子どもの4因子全てにおける平均値

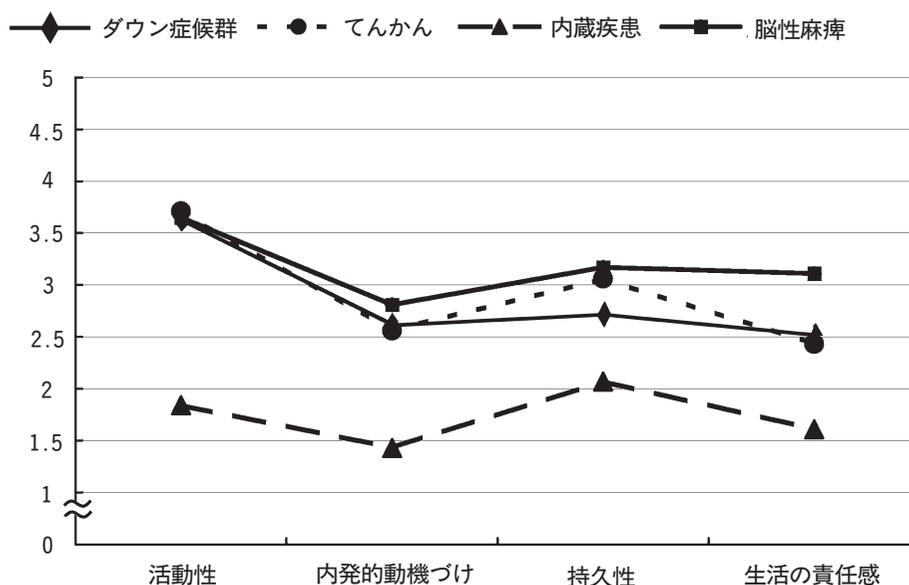


図3 医学的診断別の各因子の平均値

の低いことが特徴的で、内臓疾患の動機づけへの抑制的影響が示唆される。

(6) 研究2 全体の考察

教師が認知した障害のある子どもの動機づけは、障害があることによる特徴を示していた。動機づけは、知的水準によって規定され、障害の特性によって特徴づけられていた。その結果として、内発的な欲求を援助する動機づけの様相の実態が示された。また健常児の特徴と比較したところ、動機の分化が低く未熟な未分化な様相で、先行研究(川瀬,1998)の幼児の動機づけの様相と類似していた。自己の興味・関心に基づく欲求が達成目標を決定し行動を喚起して自己の水準での達成が容認される幼児期の段階から、社会的基準を取り入れた目標設定を行い、その遂行過程での動機づけの維持・調整を行うという成熟・分化がなされるという発達の変容が、年齢段階に応じた発達の様相としてではなく障害による個人差として示されている。動機づけの発達段階は知的な水準が規定し、障害の特性がそれを特徴づけていた。健常児と比較したところ、相対的に、高く動機づけられている子どもといってもその特徴を示す程度は低かった。動機研究においてMurray(1938)が人間観察によって、自発性をもって環境と効果的に関わり、よりよい自己を目指す人間の姿から提出した達成動機の概念的特性(川瀬,1995)は、内発的動機づけの要素を包含するが遂行の質としての特徴がその本質を規定し、社会的動機として位置づけることができる。人間の動機づけ研究が、認知要因を重視するようになったことによって、動機づけの指標は行動の量を問題とする立場から、

行動の目的や理由の認知の違いという質を問題とする研究となった。障害児を対象とした結果からは、動機の内発性は見いだせたが、社会的要素をいかに認知させ、目的的な遂行と達成によって質を高めるかが教師の課題となっている実態が示された。それは言葉を変えれば、障害のある子の動機づけは、障害のあることにより動機づけの成熟・分化が阻まれていると言い換えることができるかもしれない。認知要因を重視して動機づけの質を問う動機づけの方向は、障害児を動機づけることの困難をより明確にしたといえるが、それは対象者の内的な要因を重視した達成を重視することにより質的な向上を目指すこととなったのである。その方向は、遂行者に達成感や成就感をともなった達成をもたらし、自律的に動機を喚起する機能を活性化させることにつながり、動機づけ本来の姿の具現につながる可能性を内包している。教育現場では目標に向けてより適応的に動機づけて達成させるかが課題であるが、内発的な欲求による動機づけの喚起から、認知的要因の媒介による分化・成熟した動機づけの喚起への、個人差に基づいた段階的な働きかけの見極めが重要であるといえるだろう。

〈結語〉

障害のある子の動機づけは、障害による影響をうけておりその影響下で特徴を見いだすことができた。それは量的な水準と質的な水準において健常児とは異なっており、未分化・未発達な様相とみることができた。障害の特性がそのプロフィールに特徴を与えていることは、促進的にも抑制的にも影響があり、社会的達成という観点からは多くの場合教育現場での困難をもたらす原因となっているとみることができるといえる。教師からは、障害児の内面の理解の困難が訴えられているが重要な観点は、内発的な欲求による動機づけの喚起から、認知的要因の媒介による分化・成熟した動機づけの喚起への、個人差に基づいた働きかけの見極めをいかに行うかが課題であるといえるだろう。その原点は、人間は内発的に動機づけられた存在であるとの信念による、内発的な動機づけの喚起に還元されるであろう。

〈引用・参考文献〉

- Angyal, A. 1941 *Foundations for a science of personality*. New York:Harper.
- Berlyne, D.E. 1971 What next? Concluding summary. In H.I.Day, D.E.Berlyne & D.E. Hunt (Eds.), *Intrinsic motivation : A new direction in education*. Toronto :Holt, Rinehart, & Winston of Canada, pp.186-196.
- deCharms, R. 1968 *Personality causation: The internal affective determinants of behavior*. New York : Academic Press.
- Deci, E.L. 1975 *Intrinsic motivation*. New York:Plenum Press. (E.L. デシ 安藤延男・石田梅男(訳) 1980 内発的動機づけ・実験心理学的アプローチ 誠信書房)
- Deci, E.L., Benware, C., & Landy, D.A. 1973 *Money talks : So does output in attributing motivation*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association,

- Montreal.
- Festinger, L. 1957 *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, Ill: Pow, Peterson.
- Hebb, O. B. 1955 Drives and the c. n. s. (conceptual nervous system). *Psychological Review*, 62, 243-254.
- 市川伸一・大橋靖雄・浜田知久馬 1987 竹内啓(監修) SASによるデータ解析入門「第1版」東京大学出版会
- Kagan, J. 1972 Motives and development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 247-269.
- 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.
- 川瀬良美 1995 マレーの要求理論 宮本美沙子・奈須正裕(編) 達成動機の理論と展開 続・達成動機の心理学 金子書房 pp11-16.
- McClelland, D. C. 1953 Toward a Theory of motivation. In R. M. Elliott (Ed.) *The Achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Murray, H. A. 1938 *Explorations in personality*, New York: Oxford University Press.
- White, R. W. 1959 Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*.
- Woodworth, R. S. 1918 *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press.
- Woodworth, R. S. 1958 *Dynamics of behavior*. New York: Holt.

A Study of the Teacher's Cognition of Motivation Among Children with Disabilities

Kazumi KAWASE

The purpose of this study was to examine the teachers' recognition of motivational situations in special education for handicapped children and to uncover the characteristics of this motivation.

In the first study, teachers responded to the questionnaires on the present motivational situation relating to enhancing motivation and the educational goals of the school. The results showed that ninety-nine percent of teachers recognized that there were difficulties regarding motivating handicapped children, the main cause of this was seen as being connected with low levels of behavioral controllability in these children.

In the second study, the teachers rated ninety-six items that had been picked out from the author's previous study. Factor analysis revealed that these characteristics could be grouped into four factors, daily activities, intrinsic motivation, persistence and responsibilities for daily habits. Average scores for the four factors were relatively lower than those for non-handicapped children, but those scores for basically constructive concepts were almost the same in both groups.

Characteristics of motivating factors as revealed by the teachers showed that in the case of handicapped children these were restricted by their mental abilities and that was explained as immaturity.