

第 一 部

知的障害のある児童生徒の内発的動機づけについて

知的障害のある児童生徒の内発的動機づけについて

竹林地 毅

(独立行政法人国立特殊教育総合研究所)

1. 知的障害のある児童生徒の学習活動への意欲をめぐって

知的障害のある児童生徒の授業に関して、太田（2001）¹⁾は、子どもは画一の活動を強いられ、指示され、手出しを受け続ける授業が少なくないと述べている。また、田口（1994）²⁾は、特殊学級の授業には、教師が目標や計画を一方的に与える「教師主導型」、子ども自身が課題を発見し計画を立てるようにし、子どもが能動的に学習するよう支援する「子ども中心型」、教師主導型と子ども中心型が混在する「一貫性のない型」があるとし、「教師主導型」で指導する傾向があることを指摘している。

これらの指摘の意味するところは、二つあると考えられる。一つは、知的障害のある児童生徒の学習活動への意欲の乏しさを

知的障害による行動特性としてとらえる考え方の存在である。そのため、授業場面では教師は常に主導的な接し方をすることが必要だと考えがちであるとの指摘である。もう一つは、知的障害のある児童生徒の学習活動への意欲の乏しさは、生活場面全般での周囲の接し方や学校での指導により“獲得させている”という問題提起である。つまり、学習活動への意欲が乏しいと見えるのは、そう見て指導する教師がいるのであり、決して知的障害のある児童生徒は、学習活動への意欲が本当に乏しいのではないという主張である。

「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説－各教科、道徳及び特別活動編－」（文部省，2000³⁾）は、知的障害の学習上の特性として、次のように述べている。

学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活に応用されにくいことや、成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことがみられる。また、実際的な生活経験が不足しがちであるとともに、抽象的な内容より、実際の・具体的な内容の指導が効果的である。

また、「就学指導の手引き」（文部科学省特別支援教育課，平成14年6月⁴⁾）では、知的障害のある児童生徒の学習上の特

性に応じた教育的対応として、次の9点を述べている。

- (1) 児童生徒の実態等に即した指導内容を選択・組織する。
- (2) 児童生徒の実態等に即した規則的でまとまりのある学校生活を送れるようにする。
- (3) 自立し、社会参加することができるように、身近生活・社会生活に必要な知識、技能及び態度が身に付くようにする。
- (4) 職業教育を重視し、将来の職業生活に必要な基礎的な知識や技能が育つようにする。
- (5) 生活に結びついた実際の具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際的な状況下で指導する。
- (6) 生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるようにする。
- (7) 児童生徒の興味・関心を引く教材・教具等を用意するとともに、目的が達成しやすいように段階的な指導を工夫するなどして、学習活動への意欲が育つようにする。
- (8) できる限り成功体験を多くするとともに、自発的・自主的活動を大切にし、主体的活動を助長する。
- (9) 児童生徒一人一人が集団の中で役割を得て、その活動を遂行できるように工夫するとともに、知的障害に伴う発達の不均衡な面等への個別的な対応を徹底する。

これらの記述をきちんと読めば、決して学習活動への意欲の乏しさを知的障害によるものと短絡的に理解することはないと思われる。つまり、“学習したことが実際の生活に応用されにくい”のは、学習活動自体が児童生徒の実際の生活から遊離した活動や展開の結果である可能性も大きいことであり、“成功経験が少ない”というのは、周囲の状況が整っていないことの裏返しであり、今の力で十分に活動できるよう工夫されていない結果であること等、学校生活や授業の在り方を抜本的に検討する必要があるとの主張があることを読みとりたい。

知的障害のある児童生徒の学習活動への意欲を高める手だてを追究することは、児童生徒の学校生活の在り方を見直すことでもある。

2. 内発的動機づけについて

学習活動への意欲を動機づけと内発的動機づけの概念から検討する。

(1) 動機づけ

動機とは、行動を起こす原因と推測されるものである。行動主体の側に考えられる行動生起に関するすべての事態を含んでおり、行動生起の主体的原因の総体を意味する（渡辺，1972⁵⁾）。

動機づけの機能は、4つに分けることができる（田口，1994⁶⁾）。

- ①初発的機能：行動を起こさせ、続けさせ、ある時点で終わらせるはたらき
- ②志向的機能：行動のある目標に方向づ

けるはたらき（行動の大部分は、目的追求行動である）

- ③調整的機能：目標を獲得するために必要な部分行動を選択したり、順序づけたりするはたらき
- ④強化的機能：ある行動が完結した際、この行動をもう一度繰り返そうとする傾向を高めたり、低めたりするはたらき

動機づけは、動機づける方法を指して使われる場合と動機づけられた状態を指して使われる場合があるが、多くの場合は、動機づけられた状態を指して使われている。

学習活動の場面では、まず、学習活動が起きよう動機づけること＝動機づけられた状態となることが重要となる。

(2) 内発的動機づけと外発的動機づけ

内発的動機づけと外発的動機づけは、誘因の強化からみた動機づけのタイプである。

内発的動機づけとは「行動の展開そのものが目標となっている場合」（渡辺，1972⁷⁾）である。つまり、活動自体が目標となっている。例えば、遊具を使って遊ぶとき、シーソーやブランコ等に乗って体を動かすこと自体が目標となっている状態である。

内発的動機づけに対して、「行動の目標が行動以外のものであって、行動が手段の役割を演じている場合」（渡辺，1972⁷⁾）を外発的動機づけと呼ばれている。

田口（1994）⁸⁾は、内発的動機づけと外発的動機づけの関係について表1のように整理している。

表1 内発的動機づけと外発的動機づけの対比

観 点		内発的動機づけ	外発的動機づけ
理 論	目 的	活動自体の中にある	活動は手段であり、目標の対象は別な事物・事象である
	該当する行動	完了行動	道具的行動
授 業	着眼点	活動生起を促す場面づくり	強化物の選定
	効 果	主体的	受動的
	定着度	自己強化活動であるので安定	強化物がなくなると消失する場合がある
	含まれる授業スタイル	学び方学習，発見学習 子ども中心型授業	オペラント学習，意味受容学習 教師主導型授業

また、内発的動機づけと外発的動機づけは、実際場面では明瞭な違いがあるわけではなく、両者が関連しあい、次のような場合があることが考えられる（田口,1994⁸⁾）。

- ①外発的動機づけが支配的になると、混在していた内発的動機づけが抑制される
- ②両者が作用しあってさらに強い動機づけとなる
- ③外発的動機づけに基づいた活動がしだいに内発的動機づけへと移り変わる

これを跳び箱運動の学習活動で考えてみると、次のように考えられる。跳び箱の高さや跳び方により、合格シールやメダル等がもらえる（外発的動機づけ）という授業設定で、教師が合格シール等の獲得のみを強調し、シールをもらうことを賞賛すると児童生徒は工夫して跳び箱を跳ぶこと（内発的動機づけ）が手段化し、活動を楽しめなくなる（①）。教師が工夫して跳ぶ過程を賞賛したり、適切なアドバイスを与えたりすることで児童生徒の工夫して跳ぶ楽しさ（内発的動機づけ）が高まり、その結果を合格シール等で確認することでさらに次の目標を持つようになる（②）。はじめは合格シール等をもらうことが目的（外発的動機づけ）であった児童生徒が、練習する過程で自ら工夫して跳ぶ楽しさを味わうこと（内発的動機づけ）で、さらに工夫していこうとするようになる（③）。

教師は学習活動への意欲を高めるために、外発的動機づけだけを方法とすることはできるだけさけ、内発的動機づけを重視することが求められている。

(3) 外発的動機づけの方法として活用される動機

外発的動機づけの方法として活用される動機には、身体的動機と社会的動機がある（渡辺,1972⁹⁾）。

身体的動機は、ホメオスタシス性動機とも呼ばれ、飢えとか乾きなどの一次的要求（内的状態の不均衡）から発動するが、人の場合、単純に身体内部の不均衡から生じるだけとは言い難い。例えば、食事行動を動機づけるのは、単に空腹だけでなく、個人の嗜好、慣行によるものもあると考えら

れている。

社会的動機は、社会的要求（名誉、金銭等の社会と自己との関係に生じる要求）から発動する。社会的要求の満足は、さらにその追究を強化するようになる。例えば、金や名誉（賞賛）を追求すると、もっと多くの金やさらなる名誉（賞賛）を追求しないと満足しなくなる。競争意識をあおると競争のない場面では、追求しなくなる可能性がある。

外発的動機づけの代表的なものが、賞賛と叱責である。また、社会的動機の利用として、競争と協同の利用がある。いずれも、対象によって効果が違くとされている。例えば、自信のある児童は、叱責により多くの影響を受け、遅れがちな児童は賞賛により多くの影響を受けるとされている。

(4) 内発的動機づけを促す動機

内発的動機づけを促す動機について、田口（1994）¹⁰⁾は Murray（1964）¹¹⁾の内発的動機の発現形式とその相互関係について述べている。

- ①感性動機は感覚器官の活動を求める動機であり、刺激量との関係が深い。
- ②好奇動機は、思考活動を求める動機であり、「新しい」「新奇である」と認知する度合いと関係が深い。
- ③活動性動機は、自らの身体を動かすことを求める動機であり、身体活動それ自体が喜びの対象となる。
- ④操作動機は、事物を操作することを求める動機である。
- ⑤認知動機は、好奇動機と同様に思考活動を求める動機であり、受容された情報を関係づけたり、整理したりすることに力点を置いている。

これらのうち、思考活動（主に好奇動機、認知動機）に関連した動機づけを認知的動機づけという。認知的動機づけは、一般に知的好奇心によって活動性を高め環境事物を操作し探索する行動を動機づけている。つまり、認知動機づけを包含する上位概念が内発的動機づけであり、内発的動機づけのうち、特に知的側面に視点を当てて限定したものが認知的動機づけである。

認知的動機づけは内発的動機づけの典型であり、知的好奇心が生じる場面を設定し、児童生徒自らが追求することを促す。

3. 学習活動への意欲を高める手だて

表1 既存の知識と矛盾する出来事に出会うことで学習意欲を高める手だて

ア	教師は既存知識の実態を詳細に把握しておくこと
イ	既存知識との矛盾点がはっきりとらえやすい事例を提供すること 例えば、磁石に鉄がくっつくことを知っている児童に、アルミ製やプラスチック製等の缶を用意し、「缶つりゲーム」の遊びのなかで、くっつかない缶に出会うことから、缶の材質や用途について学習活動を展開する等が考えられる。
ウ	疑問を解決する手続きが簡単に見出せる事例を提供すること
エ	既存知識をいつでも活用できるよう整理しておくこと
オ	矛盾に気づきやすいよう図式化して視覚的に提示するのもよい方法
カ	習慣化された行動を活用して、その行動では解決できない課題教具に出会うこと
キ	課題教具の解決の難しさの程度を考慮すること 例えば、カセットテープレコーダーの電池を抜いて側に置き、スイッチを入れた児童が音が出ないので、スイッチをもう一度押してみるなどするなかで、電池を入れると音が出ることを発見するとき、カセットテープレコーダーは課題教具となる。

学習活動への意欲を高める手だてについて、田口(1978)¹²⁾を元に整理し、研究協力者と授業づくりをはじめの前に協議した。

(1) 既存の知識と矛盾する出来事に出会う

児童生徒がすでにもっている知識と矛盾する事例に出会うと、自ら探求しようとする意欲が高まる。

田口(1978)¹²⁾は、表1に示す7つの手だてを提案している。

(2) 新奇性のある題材，教材教具を用意する

新奇性とは珍しいという意味で使われている。児童生徒にとって珍しい題材や教材教具は、学習活動を促しやすい。田口(1978)¹²⁾は、ブラックボックスを使った活動を例として紹介している。

例えば、校外学習などで商店街に出かける、教育実習の先生が来るので歓迎会をする等、普段の生活にはない活動、普段の生活では出会わない人との出会い等の設定をする、等である。

(3) 児童生徒がイニシアティブをとれる授業展開をする

学習活動が教師に促されて始まって、展開するなか、あるいは似た学習活動を繰り返すなかで、徐々に児童生徒が計画を立てたり、方法を選んで実行するなど、活動のイニシアティブをとれるよう授業展開を

していくと、自己有能感や自己決定感が高まり、学習活動への意欲が高まりやすい。

例えば、校内の先生などを学級に招待して、自己紹介をしたり得意な歌を聞いてもらうなどの活動を「パーティーをしよう」というテーマで展開するとき、はじめは教師が進行をしたり、準備の指示をしたりしていても、回数を重ねるうちに、児童生徒が係分担をして進行したり、企画を考えて招待する人を選んだり、新たな会のプログラムを考えたりする、等である。

(4) 学習したことを生活化して自信を持てるようにする

学習活動自体が児童生徒の生活との関連で展開されることが望ましい。学習したことを家庭等の場面で実際に使ってみて、初めて自信になる。さらに教室(学校)とは違う場面で使い、うまくいかなかったことを自分なりに工夫して乗り越えてこそ、本物の自信になる。

例えば、調理活動を中心とした単元で学習したサラダづくりを日曜日の昼食のメニューとして調理するとき、学校で使ったレシピを見ながら材料をそろえたり、レシピにはない材料を加えたり、代替したり、量に合わせて調味料の加減をするなどしたりして、初めて生活の中で使える力となる。その経験が、次の調理活動への意欲を高めることになる。

(5) わかりやすい評価をする

評価は評定ではないことに留意する必要がある。学習している様子や結果を評定して「よくやった」等の曖昧な言葉かけをするのではなく、児童生徒にとってわかりやすい評価をその場ですることが大切ではないだろうか。児童生徒にとってわかりやすい評価は、児童生徒自身が評価すること（自己評価）に結びつく。また、教師が評価を伝えるのではなく、児童生徒自身が評価するのを待ち、自己評価の力を育むことで、自ら目標を定めて学習活動を展開することが期待される。

例えば、パズルのように活動した結果がパズルの完成という視覚的にわかりやすい情報として伝わる教材教具を工夫すること、算数科の学習で、与えられた数対象を数えるのではなく、人数分だけお皿を用意し配るといった活動により、数えた結果が正しかったかどうかを児童生徒自身が確認できるようにすること等、学習活動そのものを自己評価しやすく構成することが考えられる。

(6) 適切なモデルを用意する

望ましい活動を教師が示すより、児童生徒の人間関係を生かして、他の児童生徒の活動をモデルとして示す方が習得されやすいことは、経験的にも知られていることである。また、写真やイラスト等で活動を伝えても、活動の具体の伝わり方には限界がある。モデルを示すことで、操作や位置関係などの情報がよりはっきりと伝わることを期待される。

例えば、作業学習で学年を超えた作業班を構成するとき、その作業に慣れた生徒の作業をモデルとして示すこと、等が考えられる。

(7) 成功感を体験するようにする

成功感とは、単に結果が成功したことを味わうだけでなく、結果の予測に基づいて成功したことを確かめることも意味してい

る。自己有能感とも重なる。成功経験が少ないと、消極的な態度になりがちであるといわれるが、単に成功すればよいというのではない。過去の経験から、こうすれば自分にはできるという予測をもち、活動した結果が予測通り、または予測以上の結果になることで成功感が体験できる。

例えば、生活単元学習で電話で目的地までの乗り換えをたずねるとき、過去の経験にはない内容（例えば、同じ目的地でも違うルートでの乗り換え等）をたずね、そのルートで目的地にたどり着くことができると、成功感は高まるだろう。

(8) 学習過程を賞賛する

(5) と関連するが、学習活動の結果を取り上げて賞賛するより、過程での活動を具体的に賞賛する方が児童生徒にはわかりやすい評価になる。結果を賞賛することを繰り返していると、ほめられたいがために活動するという態度の形成になりかねない。外発的動機づけだけを促すことになる。また、活動がうまくいかないときに児童生徒同士で相談して解決しようとするなどの活動があれば、その努力と行動を賞賛することで、一層、問題解決に挑む意欲が高まる。

例えば、砂遊びで水の入ったバケツを運ぶときに、協力して運ぼうとすることを賞賛したり、調理で困ったときに知っていそうな人に相談することを賞賛したりすることが、より内発的動機づけを高めることになる。

(9) 探求を促す、考えを受容するなどの発問をする

学習課題の内容が興味関心を促すものであるかどうかにもよるが、(3) と関連して、児童生徒の発言への応答、発問の工夫により学習活動への意欲を高めることができるだろう。田口(1978)¹¹⁾は、意欲を高める発言を4つ、意欲を封じる発言を2つ紹介している。

- | | |
|---|--|
| ア | 意欲を高める発言 |
| ・ | 問題意識を持たせる発問 「どうしてそうなるんでしょうか?」「どんな方法で調べたらよいのでしょうか?」 |
| ・ | ヒントを与える発問 「○○のような場合がありますね。そうしたらどうなりますか?」「○○に注意をしながら、もう一度してごらん」 |
| ・ | 考え方を受容する発言 |
| ・ | 行動を受容する発言 |
| イ | 意欲を封じる発言 |
| ・ | 知識を与える発言 |
| ・ | 単純な判断を求める発問 |

(10)子どもと共に活動して気づきを深める

教師自身も子どもと一緒に活動することで、活動の面白さを味わい、子どもの気持ちに共感できるやすくなる。子どもの活動の意図がわかりやすくなる。子どもの活動が教師が事前に想定していた活動とずれても余裕をもって一緒に活動することで、子ども自身の学習活動が一層深まる。

例えば、作業学習で教師も一緒に作業をすることで、事前に行った工程分析のずれや生徒の様子把握のずれに気づきやすくなることが期待される。

これらを動機づけの機能と内発的動機づけの発現形式と併せて整理すると表2のようになると考えられる。

表2 学習活動への意欲を高める手だてと動機づけの機能，発現形式の関係

手だて	具体例	動機づけの機能	発現形式
既存の知識と矛盾する出来事に出会う	ア 教師は既存知識の実態を詳細に把握しておくこと イ 既存知識との矛盾点がはっきりとらえやすい事例を提供すること ウ 疑問を解決する手続きが簡単に見出せる事例を提供すること エ 既存知識をいつでも活用できるよう整理しておくこと オ 矛盾に気づきやすいよう図式化して視覚的に提示する カ 習慣化された行動を活用して、その行動では解決できない課題教具に出会うこと キ 課題教具の解決の難しさの程度を考慮すること	初発機能 志向機能 調整機能	好奇動機 認知動機
新奇性のある題材，教材教具を用意する	ア 校外学習などで商店街に出かける等，普段の生活にはない活動 イ 教育実習の先生が来るので歓迎会をする等，普段の生活では出会わない人との活動	初発機能 志向機能	好奇動機 認知動機
児童生徒がインシニアティブをとれる授業展開をする	ア 回数を重ねるうちに，児童生徒が係分担をして進行したり，企画を考えて招待する人を選んだり，新たな会のプログラムを考えたりする	調整機能 強化機能	認知動機
学習したことを生活化して自信を持てるようにする	ア 学習したことを家庭等の場面で実際に使ってみる イ 教室（学校）とは違う場面で使い，うまくいかなかったことを自分なりに工夫して乗り越える	志向機能 調整機能 強化機能	認知動機
わかりやすい評価をする	ア パズルのように活動した結果がパズルの完成という視覚的にわかりやすい情報として伝わる教材教具を工夫する イ 与えられた数対象を数えるのではなく，人数分だけお皿を用意し配る活動により，数えた結果が正しかったかどうかを児童生徒自身が確認できるようにすること等，学習活動そのものを自己評価しやすく構成する	志向機能 調整機能 強化機能	認知動機
適切なモデルを用意する	ア 児童生徒の人間関係を生かして，他の児童生徒の活動をモデルとして示す イ 写真やイラスト等で活動を伝えることに加えてモデルを示すことで，操作や位置関係などの情報がよりはっきりと伝わることを期待される	初発機能 志向機能 調整機能 強化機能	活動性動機 操作動機 認知動機
成功感を体験するようにする	ア 生活単元学習で電話で目的地までの乗り換えをたずねるとき，過去の経験にはない内容（例えば，同じ目的地でも違うルートでの乗り換え等）をたずね，そのルートで目的地にたどり着くこと	志向機能 調整機能 強化機能	認知動機
学習過程を賞賛する	ア 砂遊びで水の入ったバケツを運ぶときに，協力して運ぼうとすることを賞賛する	志向機能 調整機能	操作動機 認知動機

	イ 調理で困ったときに知っていそうな人に相談することを賞賛する	強化機能	
探求を促す，考えを受容するなどの発問をする	ア 問題意識を持たせる発問 「どうしてそうなるのでしょうか？」 「どんな方法で調べたらよいのでしょうか？」 イ ヒントを与える発問 「〇〇のような場合がありますね。そうしたらどうなりますか？」 「〇〇に注意をしながら，もう一度してごらん」 ウ 考え方を受容する発言 エ 行動を受容する発言	志向機能 調整機能	認知動機
子どもと共に活動して気づきを深める	ア 作業学習で教師も一緒に作業をすることで，事前に行った工程分析のずれや生徒の様子の把握のずれに気づきやすくなる	初発機能 志向機能 調整機能 強化機能	認知動機

4. まとめ

知的障害のある児童生徒の学習活動への意欲を高めるために，授業場面では内発的動機づけと外発的動機づけによる授業づくりが意識的に，あるいは無意識になされていると考えられる。児童生徒の主体的な学習を促すためには，より内発的動機づけを重視した授業づくりをする必要がある。

このことは，内発的動機づけを重視して授業研究をすすめる重要性も示しており，学習活動への意欲を高めるための手だてに基づく授業研究を実施する必要がある。

文献

- 1) 太田俊己(2001) 発達障害白書 2002.9-11.
- 2) 田口則良(1994) 精神遅滞児の認知的動機づけに基づく指導法の研究.北大路書房, 72-74.

- 3) 文部省(2000) 盲学校，聾学校及び養護学校学習指導要領(平成13年3月)解説—各教科，道徳及び特別活動編—, 369.
- 4) 文部科学省特別支援教育課(2002) 就学指導の手引き, 67-68.
- 5) 渡辺秀敏(1972) 動機づけ, 学習心理学ハンドブック.金子書房, 363-364.
- 6) 前掲書, 58-59.
- 7) 前掲書, 371-372.
- 8) 前掲書, 5.
- 9) 前掲書, 373-377.
- 10) 前掲書, 3.
- 11) Murray,E.J.1964 Mtivation and emotion.New Jersey:Prentice-Hall.八木冕(訳) 1966.動機と情緒.岩波書店.
- 12) 田口則良(1978) ちえ遅れの子の学習意欲を高める授業の実際.北大路書房, 218-233.