

課題場面における障害幼児の動機づけに関する検討

—始発と目標の視点からの分析の試み—

熊井正之*・森つくり**・内田愛***

*東北大学大学院教育情報学研究部

**東北大学大学院教育学研究科

***東北大学大学院教育情報学教育部

要旨：言語発達の遅れや障害によってインタビューや質問紙の適用が困難な障害幼児の課題場面における動機づけを分析する方法を検討することが本研究の目的である。対象は最重度聴覚障害の4歳男児であった。始発と目標の視点を組み合わせた分析の枠組みを用いて、児の動機づけに関する行動観察データの分析を試みた。その結果、分析者内においても、分析者間においても十分な信頼性が確認された。

キーワード：動機づけ、始発、目標、障害幼児、課題場面

1. 問題と目的

障害のある幼児の療育・指導では、自由遊び、簡単なルールのある遊びなど、遊びを中心とした取り組みのほか、視知覚、概念、ことばなどの発達を促す課題を用いた指導もしばしば行われる。そうした課題を用いて効果的に指導を実施、継続するためには、児の「やる気」にかかわる動機づけの状態に応じて課題の難易度や課題達成時のかかわり方などを調整していくことが求められる。そのため、課題を実施している場面（以下、課題場面）における障害幼児の動機づけを分析・把握することは極めて重要な事項とされる。

課題場面における動機づけの分析の視点のひとつとして「始発」もしくは「原因」(deCharms, 1968)がある。「始発」・「原因」の視点は、行動の始まりが自己の内部にあるか外部にあるかを問うもので、後にデシ(1980)、Deci & Ryan (1985a; 1985b)、Ryan & Deci (2000)などによるintrinsic(内発的)対extrinsic(外発的)、あるいはautonomous(自律的)対controlled(統制的)、つまり自分からすすんで課題を始めるのか、他者からすすめられて始めるのかを問う視点へと引き継がれた。このうち外発的動機づけの段階は、Ryan, Connell & Deci (1985)、Ryan & Connell (1989)によるとさらにexternal段階、introjected段階、identified段階、

integrated段階に分かれると考えられている。ここでexternal段階とは課題の価値を認めずに外的に強制されて行動している段階のこと、introjected段階とは課題の価値を自分にとっての価値として取り入れている途上であって「やらないと気がとがめる」などの理由で圧力・緊張感を感じながら行動している段階のこと、identified段階とは課題の価値が自分にとっての価値となつて「それをするのが自分の能力を高めるはずだから」などの理由で義務・圧力ではなく目的を感じながら行動している段階のこと、integrated段階とは課題の価値と自分にとっての価値が統合されて「勉強することが自分にとって重要だから他の興味あることはひかえて勉強する」などと自分からすすんで行動する段階のことであるという。

ただし、外発的動機づけの段階がさらに4段階に分かれるとする考えは、「始発」の視点のみによるものではない。自分の価値に従って自分から行動するidentified段階やintegrated段階は、自分からすすんで始めるか他者からすすめられて始めるかという「始発」の視点のみから見ればintrinsic motivationと極めて近い。Vallerand & Bissonnette (1992)が、これら4つの外発的段階に、intrinsic motivation(内発的動機づけ)段階とamotivation(非動機づけ)段階を加えた6段階についてジュニアカレッジ

の学生を対象に質問紙を用いて検討した結果、*intrinsic motivation* と *identified* 段階および *integrated* 段階の間の強い正の相関を確認している。これらが自律的な段階であることから、これら3つを *autonomous motivation* (自律的動機づけ) とする考え方もある (Deci, Ryan & Williams, 1996)。それを分けているのは、外的に与えられた価値を自分のものとしていく「内化」の視点である。

4つの外発的段階は、また、「目標」の視点とも関係している。この「目標」も、動機づけ分析においては重要な視点である。「目標」の視点とは、Kruglanski (1975, 1978) などによる *endogenous* (内生的) 対 *exogenous* (外生的) の視点、つまり課題に取り組むこと自体が目標となっている (自己目的的な行動になっている) のか、課題に取り組むことに付随する他の何かが目標となっている (手段的な行動になっている) のかを問うものである。この視点では、Deci et al. (1996) が自律的動機づけのひとつとした *identified* 段階は「自分の能力を高める」などを目的としているため外生的、*integrated* 段階や *intrinsic motivation* は自己目的であるため内生的と、それぞれ区別されることになる。

以上のように、動機づけの状態は単一の視点で把握できるものではなく、複数の視点を組み合わせた枠組みの中で分析・把握すべきものであることがわかる。

さて、学齢期以降の子ども、さらには成人を対象とした動機づけの研究では、先に示した Vallerand & Bissonnette (1992) のように質問紙を用いたものも多い (Harter, 1981; 桜井・高野, 1985; Hayamizu, Ito & Yoshizaki, 1989; Pintrich & De Groot, 1990; Wolters, Yu & Pintrich, 1996) が、こうした質問紙は言語・内容理解が前提となるため、そのまま障害幼児に適用することはできない。幼児を対象とした動機づけ研究では、実験的に設定した課題場面での行動観察やインタビューが取り入れられている。例えば、3歳11か月から6歳2か月の幼児を対象にした Smiley & Dweck (1994) は、成功できるパズル課題と失敗するよう設定されたパズル課題を用いて成功と失敗の両方を体験させた後に、再度取り組みたいパズルを選ばせ、その理由についてインタビューを行うなどの方法で動機づけについて検討している。また、高崎 (2003) も、4歳

から6歳の幼児を対象に、日常生活において児が経験した成功達成場面に関するインタビュー、Smiley & Dweck (1994) と類似のパズル課題とインタビューなどを組み合わせて検討を行っている。しかし、言語発達に遅れや障害があってインタビューを行うことが難しい障害幼児の動機づけの検討には、幼児向けに工夫されたこうした方法もそのまま適用することは困難であり、行動観察を中心とした検討方法が望ましいと考えられる。

そこで注目されるのが、川村 (1995, 1996, 2002, 2003) が学習障害幼児の内発的動機づけの検討に用いている方法である。川村 (1995, 1996, 2002, 2003) は、指導場面における対象児の行動をビデオで記録し、指導後にビデオを再生するという行動観察法を用いて動機づけの分析を行っている。分析の際に用いられた動機づけ類型を表1に示した。この類型は、「始発」の視点と「目標」の視点を組み合わせた4類型に *amotivation* (非動機づけ) を加えたものとなっている。この類型で用いられている「自発的—他発的」、「内生的—外生的」という表現は桜井 (1991) を参考にしたものである。先述したように、動機づけの状態は複数の視点を組み合わせた枠組みの中で分析・把握すべきものであることを考えると、この動機づけ類型も注目されるものである。また、川村 (2002, 2003) はこのタイプの判断に用いる「類別基準」を示している。川村 (2002, 2003) による「類別基準」を表2に示した。

そこで本研究では、インタビューや質問紙の適用が困難な障害幼児の動機づけについて行動観察による分析が可能かどうかを検討することを目的に、まず川村 (2002, 2003) による始発と目標の視点を組み合わせた類型の定義と基準を参考に予備分析を行ったうえで、そこで確定された定義・基準を用いて本分析を行い、分析方法の信頼性について検討した。

2. 予備分析

2.1 方法

2.1.1 対象児

発達を促すための個別指導を受けている最重度聴覚障害幼児 (以下、A児) 1名を対象とした。A児は4歳1か月の男児。聴力レベルは右耳114dB、左耳113dBで補聴器 (RION HB13) を装着している。

表1 川村による動機づけ類型 [川村 (2002) より]

自発的-内生的動機づけ (典型的な「内発的動機づけ」)
：活動を始めるのが自分から進んで/活動すること自体が目標
他発的-内生的動機づけ
：活動を始めるのが他人から勧められて/活動すること自体が目標
自発的-外生的動機づけ
：活動を始めるのが自分から進んで/活動することに付随して得られる他の何か (報酬) が目標
他発的-外生的動機づけ
：活動を始めるのが他者から勧められて/活動することに付随して得られる他の何か (報酬) が目標
脱動機づけ (無気力)

表2 川村による動機づけ類型の類別基準 [川村 (2002) より]

自発的か/他発的かの類別基準
自発的：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
他発的：他人から勧められて活動を起こすことが1セッションの間 (3分間) に1度以上ある場合
内生的か/外生的かの類別基準
内生的：活動すること自体が目標となっており、活動することに付随して得られる他の何か (報酬) が目標となることは1セッションの間 (3分間) をとおして1度もない場合
外生的：活動することに付随して得られる他の何か (報酬) が目標になることが1セッションの間 (3分間) に1度以上ある場合

補聴器装用閾値は55dBであった。動作性知能指数110 (大脳式幼児用知能検査、4歳1か月時実施) と、知的障害の合併はないが、言語発達は、理解・表出とも単語レベルであり (S-S法言語発達遅滞検査)、質問紙やインタビューによる動機づけの検討は困難であった。

2.1.2 記録

A児への指導は通常1回45分から80分程度であった。指導では、絵カード、はめ板等を用いた課題が、指導者、A児、児の養育者の3名が同席した状況で実施された。指導者は、小児用テーブルを挟んで児の正面に、児と向かい合って着席した。

基本的に指導場面は、その前の回の指導内容の復習や宿題の確認などを行う「指導導入部」、その日の課題で用いる絵カードやはめ板に描かれている事物が児にとって既知であることの確認などの課題実施の準備を行う「課題導入部」、実際の「課題実施部」、宿題の提示や次回の日時の約束などを行う「指導終了部」から構成されていた。基本的に「指導導入部」

から「指導終了部」までの全過程における指導者、A児、養育者の行動が、三脚に固定したデジタルビデオカメラ (Sony DCR-PC101) で記録された。また、指導終了後に、その回にみられた児の特徴的な行動等が、その回に実施した課題の内容、手続き、結果、養育者から聞き取った自宅等でのエピソードとともに指導者によって筆記記録された。

2.1.3 分析

1) 分析資料

課題導入部と課題実施部のビデオと、ビデオを反復視聴しながら作成したトランスクリプトを分析の資料とした。

予備分析では、デジタルビデオカメラで記録された課題導入部から課題実施部のビデオの中の連続した6分間を分析対象とした。まず、分析対象とする6分間、およびその前後の文脈を理解するための各2分間、あわせて10分間のビデオを、パーソナルコンピュータ (Dell Precision 650、以下PC) を用いて、2.1Mbps、640×480ピクセル、30fpsの

Windows Mediaビデオとしてキャプチャした。キャプチャしたビデオの反復視聴にはフリーソフトdo-gaganを用いた。do-gaganで反復視聴しながら、キャプチャした10分間に含まれる連続した6分間について、A児、指導者、養育者の発声・発話を含む全ての行動のデジタルトランスクリプトを作成した。作成の際に、行動と行動の切れ目に、読点、句点あるいは改行を入れた。デジタルトランスクリプトの一部を、do-gaganのインタフェースとともに図1に示した。do-gagan上でデジタルトランスクリプトの任意の行を指定すると、該当する箇所からビデオを再生することができる。分析の際にはデジタルトランスクリプトをA4判用紙に印刷したペーパートランスクリプトもあわせて用いた。なお、do-gaganの仕様の関係で、トランスクリプト中では指導者が「教示者」、A児が「被験者」となっている。

2) 動機づけ分析の試行と手がかり行動の抽出

予備分析では、表3に示した川村 (2002, 2003) による動機づけ5類型を用いた。この類型では、始発の視点について「内発的／外発的」ではなく「自発的／他発的」が使われ、目標の視点と組み合わせた「自発的-内発的動機づけ」を「内発的動機づけ」と呼んでいる。これはDeci & Ryan (1991)

などによる定義とは異なるものの、始発以外の要素を内発的動機づけが含んでいると考えている点では一致している。始発の視点のみを反映するという意味ではむしろ「自発的／他発的」のほうが適切であるため、今回は、このままの表現を用いることとした。なお、川村 (2002, 2003) は、指導で用いている課題とは無関係に3分間を1セッションとみなして分析単位としていたが、課題への取り組みの始発について判断するために今回は1課題に対する取り組みの開始から終了までを分析単位とした。予備分析で用いた類別基準を表4に示した。

A児、および指導者、母親の、トランスクリプトに記載された視線、表情、姿勢、動作・身振り、音声言語・手話・指文字での表出、その他の行動を分析の手がかりとした。トランスクリプト上で読点、句点、改行によって区切られた行動を1行動とし、A児の163行動、指導者の154行動、母親の22行動を分析の手がかりとした。

分析者は分析基準に事前に十分に目を通してから分析に臨んだ。予備分析はPCディスプレイの前に並んで着席した2名の分析者によって行われた。2名の分析者は、手元においたペーパートランスクリプトを確認しながらdo-gagan上でビデオを反復視聴し、判断の手がかりとする行動について話し

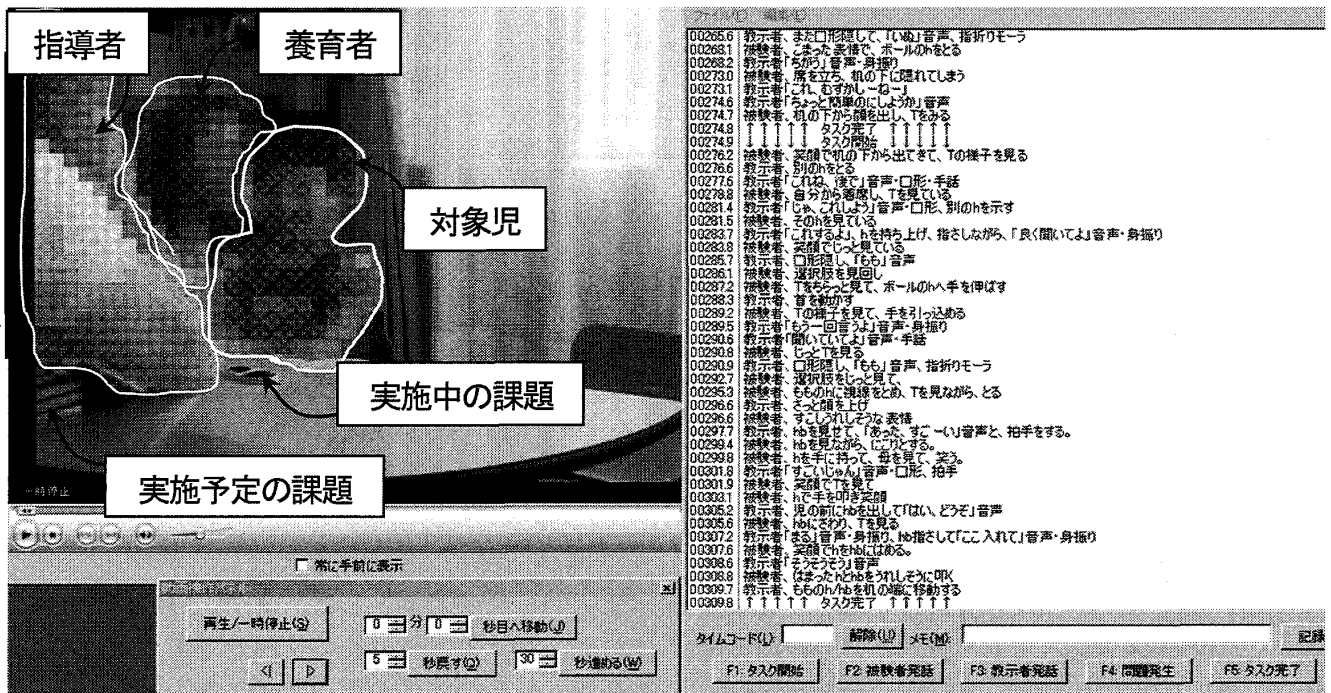


図1 do-gaganのインタフェースとデジタルトランスクリプトの一部 (図中では対象児と養育者の画像エリアにモザイク処理を施してある)

表3 動機づけ類型

自発的-内生的動機づけ (典型的な「内発的動機づけ」)
 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 (無気力)

表4 動機づけ類型の分類基準

自発的か/他発的かの分類基準

自発的: 自分からすすんで課題に取り組み (学習を) 始めた場合。

他発的: 他人からすすめられて課題に取り組み (学習を) 始めた場合。

内生的か/外生的かの分類基準

内生的: 課題に取り組むこと (学習) 自体が目標となっており、課題に取り組むこと (学習) に付随して得られる他の何か (報酬) が目標となることが1課題に対する取り組み (学習) の開始から終了までに1度もない場合。

外生的: 課題に取り組むこと (学習) に付随して得られる他の何か (報酬) が目標となることが1課題に対する取り組み (学習) の開始から終了までに1度以上ある場合。

合いながら分析を行った。判断の手がかりとした行動は、ペーパートランスクリプト上でマーキングされ、分析後に抽出・整理された。

2.2 結果と考察

2.2.1 始発 (自発的か他発的か) についての分析

始発について判断する際には、課題開始時点、もしくは課題開始後の比較的早期の行動が手がかりとなった。場合によっては課題開始前の状況、行動も確認する必要があった。いずれも「課題開始」の時点特定している必要があったため、1課題に対する取り組みの開始から終了までを分析単位とした今回の方法は適切であると考えられた。

分類基準の「自分からすすんで課題に取り組み (学習を) 始める」、「他人からすすめられて課題に取り組み (学習を) 始める」という表現はやや曖昧で、分析の際に判断を迷うことがあった。「自発的」と判断されたときに手がかりとされた行動は「指導者が促す前に (A児は) 自分から着席した」、「(A児は) 自分から指導者の様子を見て、次の課題が提示されるのを待っていた」、「テーブルの上においてある次の課題を (A児は) 自分から見た」などであった。また、「他発的」と判断されたときに手がかりとされた行動は「指導者が手招きすると (A児は) 一旦振り返ったが、すぐには着席しな

かった」、「母に促されて (A児は) 着席した」、「母が児の背中を軽く押して、教材に向かうように促した」、「母が児の肩を押して指導者の方を向かせた」、「指導者に数回促されて (A児は) 次の課題に取り組み始めた」などであった。始発についての判断の迷いを減らすためには、判断の手がかりとされる、こうした具体的な行動の例も定義・基準に入れる必要があると考えられた。

2.2.2 目標 (内生的か外生的か) についての分析

目標について判断する際には、課題場面全体の行動が手がかりとされた。

分類基準の「課題に取り組むこと (学習) 自体が目標」、「課題に取り組むこと (学習) に付随して得られる他の何か (報酬) が目標となること」という表現は曖昧で、判断は困難であった。

動機づけについて学齢期の子どもを対象に検討した桜井・高野 (1985) や桜井 (1989) の質問紙では、「好きなことが学べるので勉強する」、「好きだから勉強する」、「たのしいから勉強する」、「おもしろいので勉強する」などが「内生的」、「よいせいせきをとるために勉強する」、「よい点をとるために勉強する」、「おとうさんやおかあさんにほめられたいので勉強する」、「先生にほめられたいから勉強する」、「友だちよりもよいせいせきをと

りたいので勉強する」、「おとうさんやおかあさんにしかられたくないので勉強する」、「先生にしかられたくないから勉強する」などが「外生的」とされていたことから、行動観察から「すき」、「たのしい」、「おもしろい」から課題に取り組んでいると判断できる場合には「内生的」、「ほめられたい」、「しかられたくない」から課題に取り組んでいると判断できる場合には「外生的」とした。

「内生的」と判断されたときに手がかりとされた行動は「次の課題を準備する指導者の手元を見て（A児は）笑顔になった」、「課題が示されると（A児は）真剣な表情で回答の選択肢を見回した」、「（A児は）楽しそうに笑顔で課題に取り組んだ」、「（A児は）課題が解けると（褒められる前から）笑顔になった」、「（A児は）正答した課題を嬉しそうに笑顔で叩いた」、「（A児は）体をのりだして次の課題を見た」などであった。また、「外生的」と判断されたときに手がかりとされた行動は「課題に正答すると（A児は）母の方を見て、褒められると笑顔になった」、「（課題に取り組むときにはA児は楽しそうではなかったが）指導者に褒められると喜んだ」、「課題に正答できないと（A児は）母の方を見て、母に励ましてもらった」、「課題に正答できないと（A児は）次の課題への意欲を失って机の下に隠れた」、「母に叱られて（A児は）課題に取り組んだ」などであった。目標についても、判断の迷いを減らすためにはこうした具体的な行動の例を定義・基準に入れる必要があると考えられた。

2.2.3 分類基準の見直し

始発と目標の視点での分析を試行した結果を受けて分類基準を見直し、判断の手がかりとされる具体的な行動の例を入れた定義・基準を新たに作成した。新たに作成した定義・基準を表5に示した。ひとつの課題において、対立するカテゴリ、つまり「自発」と「他発」、あるいは「内生」と「外生」の手がかりとなる行動がどちらも観察された場合の判断のために、分析者間で話し合って手がかり行動に重みづけを行った。表5の手がかり行動の末尾に付された*の個数および（決）が重みづけを意味している。判断において決定的な手がかりとなる行動には（決）をつけた。この行動が観察さ

れた場合には、そのカテゴリに該当すると判断することとした。決定的な手がかりとなる行動が明確には観察されない場合には、*の個数の多い行動が観察されたカテゴリを優先することとした。*の個数で差がつかない場合には、観察された行動の回数を考慮することとした。なお、判断の際には、課題場面における対象児と他人（指導者や養育者）との相互作用を含む文脈も考慮することとした。重みづけ、回数、文脈を考慮しても観察された行動からはカテゴリの判断がつかない場合もあるため、それぞれの視点に「判断不能」のカテゴリを設けた。本分析ではこの定義・基準で分析を行うこととする。

3. 本分析

3.1 方法

3.1.1 対象児

対象児は予備分析と同一のA児とした。

3.1.2 記録

記録方法は予備分析と同様であった。

3.1.3 分析

1) 分析資料

課題実施部のビデオと、ビデオを反復視聴しながら作成したトランスクリプトを分析の資料とした。

本分析では、デジタルビデオカメラで記録された課題実施部のビデオの前半、中盤、後半それぞれから連続した3分間を抽出し、計9分間を分析対象とした。まず、分析対象とする3分間、およびその前後の文脈を理解するための各2分間、計7分間のビデオを、前半、中盤、後半それぞれから、予備分析と同一の装置・設定でキャプチャした。前半、中盤、後半からキャプチャした各7分間、計21分間のビデオをdo-gaganを用いて反復視聴しながら、A児、指導者、養育者の発声・発話を含む全ての行動のデジタルトランスクリプトを作成した。作成の際に、行動と行動の切れ目に、読点、句点あるいは改行を入れた。分析の際にはデジタルトランスクリプトをA4判用紙に印刷したペーパートランスクリプトもあわせて用いた。

表5 動機づけ類型の分類基準（視点、カテゴリ、定義、手がかり行動の例）

視点	カテゴリ	定義、および判断の際の手がかり行動の例
始発	自発的	定義：自分からすすんで課題に取り組み始めた場合。 手がかり：「他人（指導者や養育者など）から促される前に自分から着席する*」、「自分から課題を見る・手にとる**」、「自分から課題を始める（決）」など。
	他発的	定義：他人（指導者や養育者など）からすすめられ、あるいは促され、あるいは強制されて課題に取り組み始めた場合。 手がかり：「他人から呼ばれて着席する*」、「他人に抱えあげられる、腕を引かれるなどで着席させられる**」、「他人に肩を押されるなどで指導者の方を向かされる**」、「他人から渡されて課題を手にとる*」、「他人からすすめられ、あるいは促され、あるいは強制されて課題を始める（決）」など。
	判断不能	観察された行動からは始発の判断がつかない場合。
目標	内生的	定義：課題をすること自体が目標となっている場合。「好き」、「たのしい」、「おもしろい」などの理由で自己目的的に課題に取り組んでいる場合。 手がかり：「課題の内容に興味を示す*」、「楽しそうに課題に取り組む***」、「課題に真剣に取り組む**」、「褒められるかどうかではなく課題そのものに関心を示す*」、「課題が解けると褒められる前から笑顔になる**」、「正答した課題を笑顔で見つめる、触る、叩く*」、「身を乗り出して笑顔で次の課題を待つ**」など。
	外生的	定義：課題をすることに付随して得られる報酬（褒められること、叱られないこと等）が目標となっている場合。「ほめられるため」、「叱られないため」などの理由で手段的に課題に取り組んでいる場合。 手がかり：「課題の内容に興味を示さない*」、「課題には取り組むが楽しそうではない***」、「課題に真剣に取り組まない**」、「課題に正答すると指導者や養育者に正答した課題を見せるなどして承認・称賛を求める**」、「課題が解けただけでは喜ばず、指導者や養育者に褒められると喜ぶ**」、「課題に正答できないと次の課題への意欲を失ってしまう*」、「叱られることで課題に取り組む（決）」など。
	判断不能	観察された行動からは目標の判断がつかない場合。
脱動機づけ		定義：課題に対して興味・関心を全く示さない場合。 手がかり：「すすめられても、強制されても課題に取り組まない」など。

注：手がかり行動の末尾に付された * の個数および（決）はその行動の重みづけを意味し、同一視点における対立するカテゴリの手がかり行動が同じ課題において観察された場合に使用する。決定的行動である（決）が観察された場合にはそのカテゴリに該当すると判断する。（決）が明確には観察されない場合、* の個数の多い行動が観察されたカテゴリを優先する。* の個数で差がつかない場合には観察された行動の回数を考慮する。判断の際には課題場面における対象児と他人（指導者や養育者など）との相互作用を含む文脈も考慮する。

2) 動機づけ分析

本分析では、予備分析で用いた動機づけ5類型（表3）、および予備分析の結果を受けて作成された分類基準（表5）を用いた。

予備分析と同様に、A児、および指導者、母親の、トランスクリプトに記載された視線、表情、姿勢、動作・身振り、音声言語・手話・指文字での表出、

その他の行動を分析の手がかりとした。トランスクリプト上で読点、句点、改行によって区切られた行動を1行動とし、A児の554行動（前半172行動、中盤146行動、後半226行動）、指導者の432行動（前半158行動、中盤115行動、後半159行動）、母親の49行動（前半22行動、中盤6行動、後半21行動）を分析の手がかりとした。

本分析は、本分析1と本分析2の2回に分けて行われた。分析者は分析基準に事前に十分に目を通してから分析に臨んだ。

本分析1は、予備分析の約1か月後に、分析者1名で行われた。分析者はPCディスプレイの前にひとり着席し、手元においた分類基準とペーパートランスクリプトを確認しながらdo-gagan上でビデオを反復視聴し、分析を行った。

本分析2は本分析1の約1か月後に行われた。分析者は2名であった。2名のうち1名は本分析1の分析者であったが、本分析1の結果や感想などについて、本分析2に先立って分析者間で話すことはないようにした。また、分析中の分析者間の相互作用が結果に影響することを防ぐため、分析は分析者ごとに個別に行われた。分析者はPCディスプレイの前にひとり着席し、手元においた分類基準と新たに印刷したペーパートランスクリプトを確認しながらdo-gagan上でビデオを反復視聴し、分析を行った。

3.2 結果と考察

3.2.1 分析者内信頼性の検討

分析1の結果と分析2の結果から、同一分析者が繰り返し分析を行った時の結果の一貫性を検討した。

始発、目標、どちらの分析においても、判断不能を独立したカテゴリとみなして結果の処理を行った。始発に関する分析の信頼性係数 $\kappa = .82$ 、目標に関する分析の信頼性係数 $\kappa = .80$ と、どちらの視点に関しても十分に高い値が得られた。始発についても、目標についても、分析結果の一貫性が確認された。始発について判断不能とされた課題はなかったが、目標については分析1においても分析2においても判断不能とされた課題があった。

5類型に関する分析では、始発、目標のどちらか一方で判断不能とされた課題は判断不能のカテゴリに分類した。5類型に関する分析の信頼性係数 $\kappa = .77$ と、十分に高い値が得られた。

視点別でも、視点を組み合わせた類型でも、分析者内の信頼性は確認された。

3.2.2 分析者間信頼性の検討

分析2の2名の分析者の結果から、異なる分析者

が分析を行った時の結果の一貫性を検討した。

始発、目標、どちらの分析においても、判断不能を独立したカテゴリとみなして結果の処理を行った。始発に関する分析の信頼性係数 $\kappa = .82$ 、目標に関する分析の信頼性係数 $\kappa = .75$ と、どちらの視点に関しても十分に高い値が得られた。始発についても、目標についても、分析結果の一貫性が確認された。

5類型に関する分析では、始発、目標のどちらか一方で判断不能とされた課題は判断不能のカテゴリに分類した。5類型に関する分析の信頼性係数 $\kappa = .77$ と、十分に高い値が得られた。

視点別でも、視点を組み合わせた類型でも、分析者間の信頼性は確認された。

3.2.3 まとめと今後の課題

本研究では、インタビューや質問紙の適用が困難な障害幼児の動機づけについて行動観察による分析が可能かどうかを検討した。まず川村（2002, 2003）による始発と目標の視点を組み合わせた類型の定義と基準を参考に予備分析を行った。その結果、始発の視点での分析には、川村（2002, 2003）のように単位時間で区切って判断するのではなく、課題を単位として判断する方法が適していると考えられた。また、始発と目標のどちらの視点の分析に際しても、判断の手がかりとする具体的行動の例を基準に含める必要があることがわかった。

予備分析の結果を受けて作成された定義・基準を用いて本分析を行い、分析方法の信頼性について検討した。その結果、分析者内においても分析者間においても十分な信頼性が確認された。今回作成した定義と基準を用いることで、インタビューや質問紙の適用が困難な障害幼児の動機づけについてある程度安定した分析が可能であることが確認された。ただし、今回、動機づけ類型の分類基準に入れた具体的な手がかり行動の内容とその重みづけについては、異なる課題の種類・内容、課題実施状況、対象児についての分析を実施し、また他の動機づけ指標との関係を見ていく中で、その汎用性と妥当性についても検討を加える必要がある。

本研究の一部は科学研究費補助金(若手研究B)「教育・発達相談の現場的知・技の構造解析に基づく相談員オンラインサポートシステム(代表:熊井正之)」として実施された。

文献

- deCharms, R. (1968) *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. Academic Press. New York.
- デシ, EL (1980) 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. 東京.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985a) The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985b) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. New York.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991) A motivational approach to self: Integration of personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*, Vol.38, University of Nebraska Press, Lincoln. Pp. 237-288.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996) Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.
- Harter, S. (1981) A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Hayamizu, T., Ito, A. & Yoshizaki, K. (1989) Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, 31, 179-189.
- 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) 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 (2002) 学習障害児の内発的動機づけ. 東北大学出版会. 仙台.
- 川村秀忠 (2003) 幼稚園期学習障害幼児の内発的動機づけに影響を及ぼす教師の基本姿勢. 東日本国際大学研究紀要, 9(1), 1-28.
- 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. Green (Eds.), *The hidden costs of rewards: New perspectives on the psychology of human motivation*. Lawrence Erlbaum. Hillsdale. Pp. 85-107.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989) Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- 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. New York. Pp. 13-51.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- 桜井茂男・高野清純 (1985) 内発的—外発的動機づけ測定尺度の開発. 筑波大学心理学研究, 7, 43-54.
- 桜井茂男 (1989) 小学生における学習動機の測定. 奈良教育大学紀要, 38(1), 207-214.
- 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, 金子書房. 東京. Pp. 90-133.

- Smiley, P. A. & Dweck, C. S. (1994) Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723-1743.
- 高橋文子 (2003) 幼児を対象とした目的志向性の測度の開発. *教育心理学研究*, 51(4), 401-412.
- Vallerand, R. J. & Bissonnette, R. (1992) Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Wolters, C. A., Yu, S. L. & Pintrich, P. R. (1996) The relation between goal orientation and student's motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.

Motivation of disabled young child in an instructional setting: A trial analysis from the viewpoint of initiation and goal

Masayuki Kumai*, Tsukuri Mori, Ai Uchida*****

**Graduate School of Educational Informatics, Research Division, Tohoku University*

***Graduate School of Education, Tohoku University*

****Graduate School of Educational Informatics, Education Division, Tohoku University*

The aim of this study is to examine the analysis of motivation in an instructional setting for a disabled young child who had difficulty in answering the questionnaire or interview because of his delayed language development. The subject was a profoundly hearing-impaired boy aged four years. We tried to code the observational data concerning his motivation into a combined framework of initiation and goal. Consequently, both inter-rater and intra-rater agreements indicated an acceptable level of reliability.

Key words : motivation, initiation, goal, disabled young child, instructional setting