

# 通常学級において学習に困難さを抱える児童の内発的動機づけ —交流活動と授業展開の明確化の効果—

## Intrinsic Motivation in Children with Learning Difficulties in Regular Classes: Effects of Peer Interaction and Clarification of Classes

岡 田 涼<sup>1</sup>

Ryo Okada

### 要旨

本研究では、小学生を対象に、通常学級において学習に困難さを抱える児童の内発的動機づけに対して、交流活動と授業展開の明確化がどのように関連するかを検討した。その結果、学習に困難さを抱える児童において、交流活動は内発的動機づけと関連しなかった。授業展開の明確化は、学習に対する困難さの有無にかかわらず、内発的動機づけと関連していた。学習に困難さを抱える児童の内発的動機づけに対する支援について論じた。

キーワード：学習に対する困難さ、内発的動機づけ、小学生、交流活動、授業展開の明確化

### 問題と目的

#### 学習に対する困難さと動機づけ

学級には多様な児童・生徒が在籍している。共通の教育課程のもとに、さまざまな特性や背景をもつ児童・生徒が共に学んでいるのが教室であるといえる。内閣府（2022）が示した「Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」では、教室には不登校傾向にある児童・生徒や発達障害の可能性がある児童・生徒、特異な才能がある児童・生徒など多様な学習者がいることを想定している。学習者のなかには、日々の学習に困難さを抱える児童・生徒も少なくない。文部科学省（2022）の調査によれば、通常学級において学習面で著しい困難を示す児童・生徒は、6.5%程度存在するとされている。小学生に限れば、学習面に著しい困難を示す児童の割合は7.8%であった。通常の授業においても、学習に困難さを抱える児童を想定した授業づくりや支援を考えることが求められる。

学習に困難さを抱える児童の支援を考えるうえで、動機づけに注目することが必要である。通常学級において学習に困難さを抱える児童への支援は、ユニバーサルデザイン

（UD）の視点から検討されてきた。そのなかで、「できる」「わかる」という理解の側面と同時に、意欲や動機づけに関する側面も効果の一側面として重要であると考えられる。たとえば、日本授業UD学会では、授業UDを「特別な支援が必要な子を含めて、通常学級におけるすべての子が楽しく学び合い『わかる・できる・探究する』ことを目指す授業デザイン」としており（日本授業UD学会、2016）、「楽しく学び合う」という点を含めている。また、花熊（2018）は、授業をユニバーサルデザイン化することは、学びの意欲を育てる教育的アプローチになり得るとしており、学習意欲に対する効果を述べている<sup>1</sup>。このように、通常学級において学習に困難さを抱える児童を支援しようとする場合、動機づけの支援を考えることが重要であるといえる。

実際、学習に困難さを抱える児童は、動機づけ面でも困難さがあることが考えられる。これまで、学習障害のある児童の動機づけについて、いくつかの研究が行われてきた。学習障害がない児童に比べて、学習障害がある児童は内発的動機づけが低いことが報告されている（e.g., Das et al., 1985; Zisimopoulos & Galanaki, 2009）。その背後には、

1 香川大学教育学部

学習面での能力に困難を抱えているため、内発的動機づけを支える成功経験を経験しにくいことがあると推察される。また、学習障害がある児童は、仮に成功した経験があってもそれを外的な要因に帰属しやすく (Louick & Muenks, 2022)、このことも内発的動機づけを低くしている一因であると考えられる。一方で、学習障害がある児童においても、内発的動機づけは学業達成と関連することが知られている (Dev, 1998; Lee & Zentall, 2017)。学習に対する困難の有無によらず、内発的動機づけを支えることは重要であるといえる。

#### 交流活動と授業展開の明確化

本研究では、通常学級において学習に困難を抱える児童の内発的動機づけを考えるうえで、普段の授業での学習活動や授業展開に注目する。特に、交流活動と授業展開の明確化の効果に焦点をあてる。

1つ目に、通常学級において行われている交流活動が、学習に困難を抱える児童の内発的動機づけに対してどのように関連するかを検討する。多くの学校では、日常的に授業のなかで交流活動を取り入れていると考えられる。日本においては、2017年に告示された学習指導要領のもとで主体的・対話的で深い学びの実現が求められていることもあり、授業のなかで級友と交流する活動を積極的に設定していると考えられる。内発的動機づけ研究において、動機づけを支える要因の1つとして、他者との肯定的な関係の重要性が示されている (Ryan & Deci, 2017; Wentzel & Skinner, 2022)。授業において級友と交流することは、学習を通して肯定的な関係を築く契機となり得る。たとえば、協同学習に関する研究では、協同的な学習の効果を、学業達成の向上だけでなく、動機づけの改善にも認めている (e.g., Slavin, 1996)。学習に困難を抱える児童にとっても、級友との交流が動機づけを支える要因になる可能性が考えられる。川村 (2002) は、学習障害児において交流感が内発的動機づけに影響するとして、交流感を充足する手立てを提案している。通常学級での日常の授業において、交流活動は学習に困難を抱える児童の内発的動機づけを支える要因であると考えられる。

2つ目に、授業展開の明確化に焦点をあてる。動機づけ研究のなかで、構造の重要性が指摘されてきた。構造は効果的に学業達成に至るための方法について豊富かつ明確な情報を与えることを指す (Jang et al., 2010)。どうすればうまく学習できるかがはっきりと伝わることによって、児童は自身の理解や達成を自覚することができ、動機づけが高まるのである。これを授業場面で考えると、当該の授業の目的や学ぶ理由、学んだ内容が明確になっていることであると考えられる。授業の各場面で何を学ぶべきかが明確になっていることは、内発的動機づけにつながる。このことは、授業のユニバーサルデザインで重視されている展開の明確化や構造化 (小貫・桂, 2014) とも共通する点である

と考えられる。本研究では、授業の目的、学ぶ意味、授業内容のまとめが明確にすることを、授業展開の明確化とし、学習に困難を抱える児童の内発的動機づけに与える影響を検討する。

#### 本研究の目的

本研究では、通常学級において学習に困難を抱える児童の内発的動機づけに影響する要因を検討する。特に、交流活動と授業展開の明確化に焦点をあて、それらが内発的動機づけとどのように関連するかを明らかにすることを目的とする。

#### 方法

##### 対象者

公立小学校の3～6年生の児童1,346名に回答を依頼した。回答に不備がみられた83名のデータを省き、1,263名を分析対象とした<sup>2</sup>。学年の内訳は、3年生が293名、4年生が292名、5年生が347名、6年生が331名であった。

##### 質問紙

**学習面での困難さ** 学習面での困難さを測定するために、「勉強をしていて、“できた” “わかった” と感じることもある」の1項目を用いた。授業全般について、「あてはまらない」から「あてはまる」の4件法で回答を求めた。

**内発的動機づけ** 岡田 (2019) の授業に対する内発的動機づけを尋ねる6項目を用いた (例: 「勉強するのは楽しいことだと思う」「難しいことでもがんばってやってみたいと思う」など)。授業全般について、「あてはまらない」から「あてはまる」の4件法で回答を求めた。

**交流活動** 岡田 (2019) の授業における交流活動を尋ねる4項目を用いた (例: 「クラスの友だちとグループになって活動する」「クラスの友だちの意見をきいたり、自分の意見を伝えたりする」など)。授業全般について、「あてはまらない」から「あてはまる」の4件法で回答を求めた。

**授業展開の明確化** 授業の展開を明確にするための指導として、「授業のはじめに、その時間のめあてや学ぶ内容をはっきりと先生が示してくれる」「授業で学んでいることについて、先生がなぜその内容を学ぶのかを話してくれる」「授業のおわりに、先生がその授業のまとめをしてくれる」の3項目を作成した。授業全般について、「あてはまらない」から「あてはまる」の4件法で回答を求めた。

#### 結果

##### 学習面での困難さ

学習面での困難さを尋ねる項目について、選択肢ごとの内訳を調べた。「あてはまらない」と回答した児童は27名 (2.14%)、「あまりあてはまらない」が83名 (6.57%)、「すこしあてはまる」が284名 (22.49%)、「あてはまる」が869名 (68.80%) であった。このうち、「あてはまらない」「あまりあてはまらない」とした児童を学習困難群 (110

Table 1 群ごとの要約統計量

|          | 学習困難群       |           | 学習非困難群      |           | <i>t</i> 値 | <i>df</i> | <i>d</i> |
|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|------------|-----------|----------|
|          | <i>Mean</i> | <i>SD</i> | <i>Mean</i> | <i>SD</i> |            |           |          |
| 内発的動機づけ  | 2.41        | 0.62      | 3.24        | 0.54      | 13.58***   | 125.13    | 1.43     |
| 交流活動     | 2.66        | 0.69      | 3.24        | 0.54      | 8.63***    | 122.20    | 0.94     |
| 授業展開の明確化 | 2.95        | 0.68      | 3.45        | 0.49      | 7.53***    | 120.08    | 0.84     |

\*\*\* $p < .001$ 

Table 2 群ごとの変数間の相関係数

|             | 1    | 2      | 3      |
|-------------|------|--------|--------|
| 1. 内発的動機づけ  |      | .46*** | .40*** |
| 2. 交流活動     | .15  |        | .39*** |
| 3. 授業展開の明確化 | .23* | .32**  |        |

注. 左下が学習困難群, 右上が学習非困難群の結果。

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ 

Table 3 内発的動機づけに対する重回帰分析の結果

|                           | ステップ 1   |               |         | ステップ 2   |               |         | ステップ 3   |               |         |
|---------------------------|----------|---------------|---------|----------|---------------|---------|----------|---------------|---------|
|                           | <i>B</i> | 95% <i>CI</i> | $\beta$ | <i>B</i> | 95% <i>CI</i> | $\beta$ | <i>B</i> | 95% <i>CI</i> | $\beta$ |
| 切片                        | 2.40     |               |         | 2.70     |               |         | 2.53     |               |         |
| 群 (学習困難群 = 0, 学習非困難群 = 1) | 0.83     | [0.72, 0.94]  | .40***  | 0.51     | [0.41, 0.61]  | .24***  | 0.67     | [0.55, 0.80]  | .32***  |
| 交流活動                      |          |               |         | 0.32     | [0.27, 0.37]  | .31***  | 0.08     | [-0.05, 0.22] | .08     |
| 授業展開の明確化                  |          |               |         | 0.26     | [0.21, 0.32]  | .24***  | 0.18     | [0.04, 0.32]  | .16**   |
| 群 × 交流活動                  |          |               |         |          |               |         | 0.27     | [0.13, 0.42]  | .24***  |
| 群 × 授業展開の明確化              |          |               |         |          |               |         | 0.10     | [-0.05, 0.25] | .08     |
| $R^2$                     | 0.16     |               |         | 0.35     |               |         | 0.36     |               |         |

\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ 

名:8.71%), 「すこしあてはまる」「あてはまる」とした児童を学習非困難群 (1,153名: 91.29%) とした。

#### 尺度構成と群ごとの要約統計量, 相関係数

各尺度について, 信頼性係数の推定値を算出した。内発的動機づけが $\alpha = .80$ ,  $\omega = .81$ , 交流活動が $\alpha = .70$ ,  $\omega = .71$ , 授業展開の明確化が $\alpha = .55$ ,  $\omega = .56$ であった。内発的動機づけと交流活動については, 十分な信頼性が示されたため, 項目の合計を項目数で割った値を尺度得点とした。授業展開の明確化についてはやや低かったものの, 項目数が少ないことを考慮して, 3項目の合計を項目で割った値を尺度得点として用いることとした。

学習困難群と学習非困難群ごとに, 要約統計量を算出した (Table 1)。Welch の検定によって差を検討したところ, 内発的動機づけ ( $t(125.13) = 13.58$ ,  $p < .001$ ,  $d = 1.43$ ), 交流活動 ( $t(122.20) = 8.63$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.94$ ), 授業展開の明確化 ( $t(120.08) = 7.54$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.84$ ) のいずれについても, 有意な差がみられ, 学習非困難群に比して学習困難群の値が低かった。

学習困難群と学習非困難群ごとに, 変数間の相関係数を算出した (Table 2)。学習困難群では, 内発的動機づけは交流活動とは有意な関連がみられず ( $r = .15$ ,  $p = .11$ , 95%*CI* [-0.03, .33]), 授業展開の明確化とは有意な関連がみられた ( $r = .23$ ,  $p = .02$ , 95%*CI* [.04, .40])。学習非困難群では, 内発的動機づけは交流活動 ( $r = .46$ ,  $p < .001$ , 95%*CI* [.42, .51]), 授業展開の明確化のいずれも有意な相関がみられた ( $r = .40$ ,  $p < .001$ , 95%*CI* [.35, .45])。

#### 内発的動機づけと交流活動, 授業展開の明確化の関連

学習困難群と学習非困難群ごとに, 内発的動機づけと交流活動, 授業展開の明確化の関連を検討した。内発的動機づけを基準変数として, 群 (学習困難群 = 0, 学習非困難群 = 1), 交流活動, 授業展開の明確化を説明変数とする階層的重回帰分析を行った。ステップ 1 で群, ステップ 2 で交流活動と授業展開の明確化, ステップ 3 で群と交流活動および授業展開の明確化の交互作用項を投入した。交流活動と授業展開の明確化については, 多重共線性を避けるために中心化を行った。結果を Table 3 に示す。



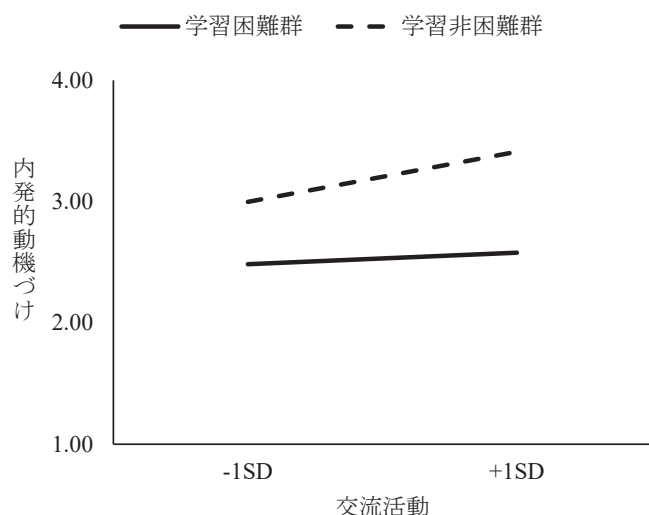


Figure 1 群ごとの交流活動と内発的動機づけとの関係

ステップ1では群の効果 ( $\beta = .40, p < .001$ ), ステップ2では交流活動 ( $\beta = .31, p < .001$ ) と授業展開の明確化 ( $\beta = .24, p < .001$ ) の効果が有意であった。ステップ3では, 群  $\times$  交流活動の交互作用項が有意であった ( $\beta = .24, p < .001$ )。ステップ3までの説明率は36%であった。群  $\times$  交流活動の交互作用項が有意であったので, 群ごとの交流活動の効果を調べた (Figure 1)。学習非困難群においては交流活動の効果が有意であったが ( $\beta = .35, p < .001$ ), 学習困難群では有意ではなかった ( $\beta = .08, p = .24$ )。

### 考察

#### 本研究の知見

本研究では, 通常学級において学習に困難さを抱える児童の内発的動機づけに対して, 交流活動と授業展開の明確化がどのように関連するかを検討した。まず, 学習に困難さを抱える児童は, そうでない児童に比べて内発的動機づけが低かった。その効果量は  $d = 1.43$  と大きく, 学習に困難さを抱える児童は日常の授業全般において内発的動機づけが低いままに過ごしていると考えられる。先行研究において, 学習障害がある児童は, 学習障害がない児童に比べて内発的動機づけが低いことが明らかにされている (e.g., Das et al., 1985; Zisimopoulos & Galanaki, 2009)。本研究の結果は, それらの先行研究と一致するものである。ただし, 先行研究ではLD等の診断がある児童を対象としている点で本研究とは異なる。本研究の結果は, 診断の有無にかかわらず, 通常学級に在籍する児童においても学習に困難さを抱える児童の動機づけ面での問題を示すものである。

内発的動機づけに対して, 交流活動は有意な関連を示した。全般的には, 交流活動が多いほど, 児童の内発的動機づけは高くなっていった。ただ, その関連は学習に困難さを抱えていない児童に限られ, 学習に困難さを抱える児童に

おいては, 交流活動は内発的動機づけと関連しなかった。級友との交流は動機づけを支える要因であり (e.g., Lou et al., 1996), 学習障害児においてもその効果が示されている (川村, 2002)。また, 授業のユニバーサルデザインにおいても, 話し合い活動等の共有化の効果が指摘されている (小貫・桂, 2014)。本研究において, 交流活動の効果がみられなかったのは, 交流活動の量的側面のみに焦点をあてたからであると考えられる。単純に交流活動が多いだけでは, 学習に困難さを抱える児童にとって動機づけを高めるような授業にはならないといえる。学習内容に対する理解が極端に難しい状態であったり, どのように交流すればよいかわからないような場合には, むしろ交流活動の時間が動機づけを低下させる要因になることもあるかもしれない。学習に困難さを抱える児童が, 交流活動に参加し, 級友と安心してかわれるような指導上の工夫が不可欠である。そのために, 本研究では交流活動の効果がみられなかったものと考えられる。

一方で, 授業展開の明確化については, 学習に困難さを抱える児童においてもそうでない児童においても, 内発的動機づけと有意な関連を示した。普段の授業において, 授業展開が明確化されていると感じている児童ほど, 内発的動機づけが高い傾向がみられた。本研究で授業展開の明確化として尋ねたのは, 授業のめあて, 授業内容を学ぶ意味, 授業内容のまとめが明確にされているか否かであった。これらの授業の骨子にあたる部分が明確であることによって, 児童は自身の理解や達成度合いを自己評価を通して知ることができる。そのことが, 学習に関する困難さを抱えているか否かによらず, 児童の内発的動機づけを支える部分があると考えられる。この点は, 動機づけ研究において示されている構造の効果や (Jang et al., 2010), 授業のユニバーサルデザインにおいて展開の明確化や構造化が重視されていること (小貫・桂, 2014) と一貫するものである。ただし, 授業展開の明確化の効果は, 有意でありながらも非常に小さいものであったことには注意が必要である。授業のめあてをどのように伝えるかや学ぶ意味をどのように実感させるかの具体的な指導方法は, 個々の教師によって大きく異なる。授業内容のまとめや振り返りについても同様である。授業展開の明確化という点で, より児童の内発的動機づけを高める指導のあり方を考える必要がある。

以上の結果から得られた示唆は次のとおりである。まず, 授業中に交流活動を設定することは内発的動機づけを支えるものの, 学習に困難さを抱える児童にとってはその限りではない。単に交流活動を設定するだけでなく, 学習に対する困難さを抱えていても効果的に交流できるような枠組みや手立てが必要である。次に, 授業の目的, 授業内容を学ぶ意味, 授業内容のまとめといった点で, 授業展開を明確化することは, 学習に対する困難さの有無によらず

内発的動機づけにとって効果的である。ただし、その効果をより大きなものにするためには、どのようにすれば児童視点で授業が明確になるかという点での指導の工夫を考えることが不可欠である。

#### 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界と課題は次の2点である。1つ目に、交流活動と授業展開の明確化について、主に頻度の面にしか焦点をあてていないことである。先述のように、授業においてどのように交流活動を設定するかや、授業のめあての提示、振り返りのさせ方などには、さまざまなやり方がある。その工夫こそ、教師の指導技術が表れる部分だといえるかもしれない。学習に困難さを抱える児童も含めて、内発的動機づけを高め得る交流活動のあり方や授業展開を明確化する方法について、その具体を明らかにすることが今後の課題である。

2点目に、学習に対する困難さを主観的な評価のみで測定したことである。本研究では、「勉強をしていて、“できた” “わかった” と感じることもある」の1項目に対する児童自身の評価から、学習に対する困難さを抱えているか否かを定義した。困難さを抱えているという点には、児童本人の主観的な評価が重要であると考えられる一方で、客観式テストや学校の成績等による学力の指標など、一定の客観性を担保した定義も重要である。今後、児童本人の主観的な困難さと学業成績等の指標などを多面的に用いて、学習に困難さを抱える児童の抽出を行い、本研究の知見を再検討することが必要である。

#### 注：

- 1 ただし、授業のユニバーサルデザインの定義には曖昧な部分もあり（菊池, 2020）、動機づけ面の支援を含むか否かについての考えは研究者によって異なるかもしれない。
- 2 本論文のデータの一部は岡田（2019）で報告されている。

#### 引用文献

- Das, J. P., Schokman-Gates, K.-L., & Murphy, D. (1985). The development of intrinsic and extrinsic motivational orientation in normal and disabled readers. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 3 (4), 297-312. <https://doi.org/10.1177/073428298500300401>
- Dev, P. C. (1998). Intrinsic motivation and the student with learning disabilities. *Journal of Research and Development in Education*, 31, 98-108.
- 花熊 暁 (2018). ユニバーサルデザインの学級・授業づくりの意義と課題 社会問題研究, 67, 1-10.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 588-600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- 川村秀忠 (2002). 学習障害児の内発的動機づけ—その支援方略を求めて 東北大学出版会
- 菊池哲平 (2020). インクルーシブ教育システムにおける授業のユニバーサルデザイン化の意義に関する理論的検討 熊本大学教育学部紀要, 69, 47-56.
- 小貫 悟・桂 聖 (2014). 授業のユニバーサルデザイン入門—どの子も楽しく「わかる・できる」授業のつくり方 東洋館出版社
- Lee, J., & Zentall, S. S. (2017). Reading motivation and later reading achievement for students with reading disabilities and comparison groups (ADHD and typical) : A 3-year longitudinal study. *Contemporary Educational Psychology*, 50, 60-71. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.11.001>
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 423-458. <https://doi.org/10.3102/00346543066004423>
- Louick, R., & Muenks, K. (2022). Leveraging motivation theory for research and practice with students with learning disabilities. *Theory Into Practice*, 61 (1), 102-112. <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1932154>
- 文部科学省 (2022). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について  
< [https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf) >
- 内閣府 (2022). Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ  
< [https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyouikujinzai/saishu\\_print.pdf](https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyouikujinzai/saishu_print.pdf) >
- 日本授業UD学会 (2016). 日本授業UD学会HP  
< <http://www.udjapan.org/index.html> >
- 岡田 涼 (2019). 授業場面における交流活動が内発的動機づけに及ぼす影響 香川大学教育実践総合研究, 39, 35-43.
- Ryan, R.M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21 (1), 43-69. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0004>
- Wentzel, K., & Skinner, E. (2022). The other half of the story: The role of social relationships and social contexts in the development of academic motivation. *Educational Psychology Review*, 34 (4), 1865-1876. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09713-1>
- Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic

motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24 ( 1 ), 33-43. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.01275.x>

#### 付記

本論文の作成においては，科学研究費補助金（基盤研究（C），課題番号：23K02893，研究代表者：岡田 涼）の助成を受けました。また，本研究にご協力いただきました先生方，児童のみなさんに感謝致します。