

音楽科授業における教師の働きかけの認知と動機づけに関する研究

別府 祐子

(本講座大学院博士課程前期在学)

Relationship between Students' Perceptions of Teacher Support and Students' Motivation in Music Classes

Yuko BEPPU

Abstract

The purpose of this study was to examine the relationship between students' perception of teacher support and students' motivation in music classes. I conducted a questionnaire survey among 105 undergraduate and graduate students based on self-determination theory. The participants answered questionnaire items related to music classes when they were at junior high school. Factor analysis revealed two factors related to students' perception of teacher support: support of relatedness and autonomy; and setting high value on learning music. The support of relatedness and autonomy had an effect on all types of students in music classes. By contrast, setting high value on learning music had a greater effect on students motivated by external, introjected or intrinsic regulation than those motivated by identified regulation. Therefore, depending on the autonomous level of their students, teachers should choose the more effective approach.

1. 研究の背景

現行の中学校学習指導要領の音楽科の目標の1つとして、「音楽を愛好する心情を育てる」ことが掲げられている。その実現にあたり、授業をとおして生徒自身が音楽を表現・鑑賞することに対する価値を見だし、音楽の学習に対して、より高い学習動機づけを形成することが必要であろう。

動機づけに関して、自律性という枠組みから捉えたものに自己決定理論 (Ryan & Deci, 2000) がある。これは、外発的-内発的という二項対立的な立場をとるものではない。動機づけには、自律性 (自己決定) の程度によって段階があることを指摘し、一次元上の連続体として捉えたものである。無動機づけ、4つの外発的動機づけの段階、内発的動機づけを FIGURE 1 のように配置し、理論化した。

無動機づけは全く動機づけがない状態である。4つの外発的動機づけの段階のうち、「外的調整」は最も自律性の程度が低いとされるものである。これは、規則などの外発的な要求や、外的な報酬や罰に基づく動機づけである。「取り入れ的調整」がその次の段階で、罪悪感や不安の回避といった消極的な理由を伴う。次の段階は、「同一化的調整」である。この段階では、活動における価値を認知し、自分にとって重要であるから行うというようなものである。外発的動機づけの中で自律性の最も高い段階とされているのは「統合的調整」で、この段階では、価値を自己に調和させた状態となる。興味や楽しみ、本質的な満足に基づく内発的動機づけは「内的調整」とされ、自己決定の最も高い段階として配置される。

速水 (1997) はこの自律性に基づく学習動機づけが、いかにして学習者に内面化し自律化するのか、その過程について教師からの働きかけに焦点をあてて検討した。教師からの働きかけとして、「承認」「親密さ」「価値づけ」「自律性支援」の4つを中心的なものとして仮定し、これらが「外的動機づけ」「取り入れ的動機づけ」「同一化的動機づけ」「内発的動機づけ」の4つの学習動機づけにどう関連するののかを

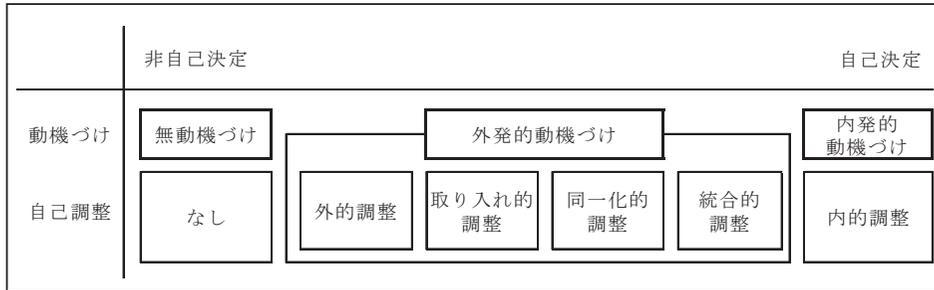


FIGURE 1 (Ryan & Deci, 2000 より筆者作成)

測ることで、先述の内面化の過程を説明している。それによると、教師をポジティブに捉えることが1つの基本的な動機づけとなるため、「承認」や「親密さ」は最も基本的な働きかけとなること、そしてそれらが前提となって、学習事態に限定した働きかけである「価値づけ」や「自律性支援」が有効に働くことなどを示している。速水は、この研究の中で、複数の調査を実施しているが、最も努力する教科と最も努力しない教科を5教科（国語、社会、数学、理科、英語）からそれぞれ選択させて回答させたり、学校での勉強全般に対する意欲を想定させ回答させたりしている。教科教育という立場から、音楽科の事象に限って、調査を実施し、検討していくことで、そのあり方を探ることができよう。

音楽科は「表現」及び「鑑賞」の2つの領域で構成される。特に、歌唱・器楽・創作の活動を含む「表現」領域では、生徒自身が自己の内面を表現するということが大切である。それを可能にするためには、生徒自身が、より高い自律的な動機づけをもって授業に臨むことが必要であると考えられる。その点においても、自律的な動機づけが音楽科授業のなかで、いかに形成され、促進されるのか検討することは重要であるといえるだろう。

そこで、本研究では、音楽科授業において、動機づけを自律性という観点から捉えたいうえで、その動機づけに、どのような要因が影響するのか、外的な要因の1つである教師の働きかけに着目して検討することを目的とする。本稿では、その基礎的研究として、大学生および大学院生を対象に行った調査の結果について報告する。

2. 方法

2-1 調査対象

調査対象は、X大学の大学生及び大学院生 105 名（男性 33 名、女性 72 名、平均年齢 20.9 歳）であった。このうち、現在、大学又は大学院で音楽を専攻している者は 47 名（男性 10 名、女性 37 名、平均年齢 20.0 歳）であった。

2-2 調査内容

上記対象者に対し、2013 年 7 月 3 日に質問紙調査を実施した。質問項目は、(1) 教師の働きかけの認知に関する項目、(2) 自己決定理論に基づく動機づけに関する項目、(3) 基本的心理欲求に関する項目の3つに大別される。(1) については、中学校時代、もっとも印象に残っている音楽教師を、(2) 及び (3) については中学校時代の音楽の授業を想起させて回答させた。なお、本稿の分析においては、(1) 及び (2) を用いたため、以下に (1)、(2) のみ、その内容について詳細を示すこととする。

(1) 教師の働きかけの認知に関する項目は、速水 (1997) で使用されているものを、音楽科授業の内容にあてはまるように語句を修正し作成した。「承認」「親密さ」「価値づけ」「自律性支援」「学習構成」「統制」の6つの下位尺度、各5項目、合計30項目で構成した。回答は、5件法（1：「まったくあてはまらない」～5：「とてもあてはまる」）で求めた。

(2) 動機づけに関する項目は自己決定理論(Ryan & Deci, 2000)をもとに、安藤ら(2008)、速水ら(1996)、廣森(2003)の尺度を参考に作成し、「内的調整」「同一化的調整」「取り入れ的調整」「外的調整」「無動機づけ」の5つの下位尺度、各10項目、計50項目とした。回答は5件法（1：「どんな時もあてはまらない

～5：いつもあてはまる）で求めた。

また、中学校時代またはそれ以前の音楽に関する習い事の経験の有無について問う項目を設けた。

3. 分析結果及び考察

3-1 尺度構成

「教師の働きかけの認知に関する項目」30項目に対して、主因子法による因子分析を行った。固有値の減衰状況及び因子の解釈可能性から2因子解が妥当であると考えられたため、2因子解を仮定してプロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量が.35以上であること、両因子に高い負荷量を示していないこと、及び解釈可能であることを選定条件として、分析をくり返し、最終的に22項目とした。その結果をTABLE 1に示す。

速水（1997）で用いられた質問紙では、6つの働きかけの認知が想定されているが、本調査においては2因子構造となった。第1因子は「承認」「親密さ」「自律性支援」が中心となる14項目であった。したがって、第1因子を「関係性・自律性支援」の因子とした。第2因子は8項目から成り、「価値づけ」を想定した項目は全て含まれた。よって第2因子を「価値づけ」の因子とした。

次に、尺度の信頼性について検討するために、Cronbachの α 係数を算出したところ、「関係性・自律性支援」が $\alpha=.91$ 、「価値づけ」が $\alpha=.80$ であった。いずれも、.80以上で、満足のできる水準であった。

「24.音楽の先生はできないのはすべて生徒本人のせいだと言った」は第1因子に負の因子負荷量を示したため逆転項目とした上で、各因子の因子負荷量高い項目の平均値を下位尺度得点として用いた。

TABLE 1 教師の働きかけの認知 因子分析結果

	I	II
16 音楽の先生は、気軽に声をかけてくれた	.79	-.04
21 音楽の先生は、生徒が自分からやろうという気持ちを大切に授業をした	.78	.01
26 音楽の先生は、上手にうたったり、楽器を弾くことができなくても、努力を認めてくれた	.76	-.12
20 音楽の先生は私たちが「できない」「わからない」といっても気分を悪くせず、何度も説明してくれた	.75	-.16
22 音楽の先生は、私たち一人一人をよく見ていた	.74	.11
29 音楽の先生は、生徒のいろいろな考え方に耳を傾けてくれた	.72	.04
28 音楽の先生は、私たちとも気軽に音楽の授業以外の話もしてくれた	.71	-.05
15 音楽の先生は、自分のペースで歌や楽器の練習をするようにすすめた	.69	.00
24 音楽の先生は、できないのはすべて生徒本人のせいだと言った	-.64	.24
27 音楽の先生は、一人でもうたったり、楽器を弾くことができるよう工夫してくれた	.63	-.01
2 音楽の先生は、小さなことでも良い点は認めてくれた	.60	.28
23 音楽の先生は、歌がうまく歌えたり、楽器がうまく弾けるための方法を解説した	.59	.13
17 音楽の先生は、みんながどれだけ歌や楽器の演奏ができていたか把握していた	.50	.11
14 音楽の先生は間違っただけを言ったり、間違っただけを弾き方をしてもばかにしたりしなかった	.48	-.07
6 音楽の先生は、よく課題を与えた	-.20	.72
7 音楽の先生は、音楽で学んだことは大人になっても役立つと言った	-.11	.65
11 音楽の先生は、適度な困難度の質問をしたり、課題を与え、挑戦的な気持ちにした	.01	.63
13 音楽の先生は、なぜこのようなことを学ぶのかについて説明してくれた	.12	.60
12 音楽の先生は、生徒一人一人の演奏に対する評価をみんなの前で発表した	-.16	.59
5 音楽の先生は、好奇心を高める課題や教材を準備した	.20	.57
19 音楽の先生は、音楽に関する知識が増えることや、歌うことや演奏することの喜びを語ってくれた	.16	.56
25 音楽の先生は、音楽を一生懸命やれば幸せになれると言った	-.10	.43
	因子間相関	
	I	-.51
	II	-

3-2 教師の働きかけの認知の男女差及び音楽経験による差

「教師の働きかけの認知」について男女差を検討するために、教師の働きかけの認知の各尺度についてt検定を行った。その結果「関係性・自律性の支援」($t = .67, df = 103, n.s.$)、「価値づけ」($t = .78, df = 101, n.s.$)とともに、有意差はみられなかった。音楽の習い事の経験の有無についても、同様に検討したが、有意差はみられなかった（「関係性・自律性の支援」; $t = .22, df = 103, n.s.$ 、「価値づけ」; $t = 1.31, df = 101, n.s.$ ）。

3-3 動機づけと教師の働きかけの認知の相関

「自己決定理論に基づく動機づけに関する項目」50項目に対して、主因子法による因子分析を行った。固有値の減衰状況及び解釈可能性から6因子解が妥当であると考えられたために、6因子解を仮定してプロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量が.35以下の項目を除外し、再度、主因子法・プロマックス回転にて因子分析を行った。その結果をTABLE 2に示す。第1因子を「無動機」、第2因子を「同一化的調整」、第3因子を「外的調整」、第4因子を「取入的調整」とした。内的調整を想定して作成した項目は、演奏に関するものと、知識に関するものに大別され、第5因子を「内的調整（演奏）」、第6因子を「内的調整（知識）」とした。各因子の因子負荷量が高い項目の平均値を動機づけ尺度の下位尺度得点とした。

TABLE 2 自己決定理論に基づく動機づけ 因子分析結果

	I	II	III	IV	V	VI
46 わからない。歌をうたったり、楽器を演奏したりすることに興味なかった。	.95	-.02	.03	-.07	.00	.09
44 わからない。音楽の授業は意味がないと思っていた。	.93	.00	-.06	-.04	.04	.06
45 わからない。音楽の授業で習うことにあまり興味を感じていなかった。	.87	-.02	.05	-.07	-.06	.02
43 わからない。音楽の授業で、何を得ているかわからなかった。	.85	-.05	-.07	.03	.01	-.02
48 わからない。歌や楽器の演奏が上達する気がしなかった。	.82	.04	.05	-.07	-.12	-.01
50 わからない。音楽を勉強しても無駄であると思っていた。	.81	.00	.06	-.01	-.05	.00
49 わからない。いくらやっても歌を上手にうたったり、楽器を演奏することができる気がしなかった。	.76	.00	.05	.13	-.07	-.03
47 わからない。音楽を鑑賞することに興味がなかった。	.74	.04	.06	-.03	-.28	-.03
42 わからない。時間を無駄にしている気がしていた。	.58	-.08	-.10	.26	.08	-.14
41 音楽の何を勉強しているのかわからなかった。	.39	-.08	.09	.26	.14	-.31
17 歌をうたったり、楽器を演奏できることは、役に立つことだと思っていたから	-.13	.87	.13	-.07	.07	-.22
18 歌をうたったり、楽器を演奏できることは、自分にとって大切なことだと思っていたから	-.15	.87	.01	.03	-.04	-.13
13 音楽の授業で習うことは、将来、役に立つと思っていたから	.01	.86	.07	-.06	-.09	.09
14 音楽の授業で習うことは理解したい大切な内容だと思っていたから	.10	.85	-.01	.03	-.07	.16
16 音楽の授業で習うことは、今後の人生で必要だと思っていたから	-.11	.81	.01	.05	-.01	-.02
11 音楽は学んでおくべき大切な内容だと思っていたから	.15	.74	-.04	-.04	-.02	.16
12 音楽の授業で習うことは毎日の生活に必要なことだと思っていたから	.08	.72	-.06	.05	-.11	.26
15 音楽の授業で習うことは私にとって大切なことだと思っていたから	-.13	.71	-.17	.15	-.14	.09
19 いろいろな曲を知ることは、役に立つことだと思っていたから	-.19	.60	.09	-.03	.12	-.11
32 先生に叱られると思ったから	.01	-.04	.92	-.06	.06	.07
33 誰かに注意されそうだったから	.01	.01	.82	-.02	.07	-.07
34 まわりから「やりなさい」と言われていたから	.14	.05	.78	-.05	.08	-.07
31 やらないと先生がうるさかったから	-.07	-.18	.78	.04	.01	.07
39 気分が乗らなくてもやらないといけな思っていたから	.08	.08	.65	-.04	.10	-.02
37 音楽の成績が落ちると親が怒るから	.02	.17	.55	.04	.04	-.06
38 先生がはりきっていたから	-.07	.05	.53	.16	-.19	.13
36 音楽の授業にきちんと取り組むのは、きまりだから	-.08	-.19	.41	.09	-.23	-.06
40 みんながあたりまえのようにやっていたから	-.01	.02	.38	.10	-.22	-.02
22 歌をうたうことや楽器の演奏することができないと恥ずかしかったから	.11	-.01	-.11	.82	.17	-.11
26 他の人と同じぐらいは歌がうたえたり、楽器が演奏できたほうが良いと思っていたから	.01	-.07	.02	.75	-.19	.02
25 歌がうたえなかったり、楽器が演奏できないことでみんなに嫌われたくなかったから	.21	-.16	.05	.72	.21	.00
23 友だちにすごいと思われたかったから	-.05	-.01	-.06	.69	-.09	.28
21 歌をうたうことや楽器の演奏をすることができないと不安だったから	.04	.35	-.09	.66	.14	-.30
24 上手に歌がうたえたり、楽器が演奏できると格好良く見えそうだったから	-.13	.03	.04	.63	-.20	.23
29 大人になってから、歌や楽器の演奏ができないことで恥をかきたくなかったから	.13	.06	.08	.62	.09	-.01
27 先生に良い生徒であると思っほしかったから	-.18	-.17	.15	.61	-.12	.30
28 歌や楽器の演奏ができるようになっておかないと、あとで困ると思ったから	-.12	.25	.17	.56	.03	-.03
3 音楽を鑑賞することが楽しかったから	-.13	-.15	.00	.06	.93	-.02
4 音楽を鑑賞することがおもしろかったから	-.09	-.11	.03	.00	.85	.11
5 音楽に関する知識が増えることが楽しかったから	.00	.20	.02	-.08	.63	.21
6 音楽に関することを知ることがおもしろかったから	-.11	.20	.06	-.02	.58	.17
7 音楽に関して、今まで知らなかったことがわかるようになると、嬉しかったから	.15	.26	-.01	-.02	.54	.33
1 歌をうたったり、楽器を演奏することがおもしろかったから	-.10	-.08	-.05	.12	.22	.68
2 歌をうたったり、楽器を演奏することが楽しかったから	-.11	-.01	-.03	.13	.08	.66
9 歌をうたったり、楽器を演奏できるようになると楽しかったから	-.01	.29	.10	-.07	.00	.58
8 歌や楽器の演奏で、難しいことをやってみることが楽しかったから	.09	.26	-.01	.03	.11	.56
10 歌や楽器の演奏で、できなかったことができるようになると自信がついたから	.24	.39	-.01	.02	.07	.52
因子間相関	I	II	III	IV	V	VI
	—	-.43	.26	.15	-.34	-.36
		—	-.15	.20	.56	.49
			—	.40	-.12	-.13
				—	-.14	.07
					—	.31
						—

教師の働きかけの認知と、自己決定理論に基づく動機づけとの間に、どのような関連があるのか検討するために、教師の働きかけの認知尺度と動機づけ尺度のそれぞれの下位尺度得点を用いて、相関係数を算出した。(TABLE 3)。

「関係性・自律性の支援」は、「内的調整（演奏）」と有意な正の相関、「無動機づけ」とは有意な負の相関が見られた。価値づけは、「内的調整（演奏）」、「同一化的調整」、及び「取り入れの調整」と有意な正の相関が見られた。

「関係性・自律性の支援」の度合いが低いほど、無動機が高くなるということは、生徒が音楽の授業に対する動機づけをもつ上で、「関係性・自律性の支援」は根底をなす必要不可欠な働きかけであるといえるだろう。

3-3 動機づけ型の分類

個人が音楽の授業に対してどの程度自律的な動機づけをもっていたのか、またそれが教師の働きかけの認知とどのように関連しているのかについて検討した。そのために、まず、動機づけ型の分類を行った。

先の動機づけの各尺度の得点を用いて、全回答者を対象として Ward 法によるクラスター分析を行った。その結果、4 クラスターが得られた。第1クラスターには32名、第2クラスターには16名、第3クラスターには35名、第4クラスターには20名が含まれた。

4つのクラスターの特徴を検討するために、得られた4つのクラスターを独立変数、各動機づけ尺度を従属変数として、分散分析を行った (TABLE 4)。なお、多重比較検定には、Tukey の HSD 法を用いた。

第1クラスターは取り入れの調整及び外的調整の平均値が高い。音楽に対する自律的な動機づけが低い傾向にあるグループである。第2クラスターは無動機の平均値が他の3群より有意に高く、内的調整（演奏）、内的調整（知識）、同一化的調整の平均値は他の3群より有意に低いといった特徴が見られる。音楽の授業に対して、動機づけ自体が形成されにくかったという特徴を持つグループだと考えられる。第3クラスターは内的調整（演奏）、内的調整（知識）及び同一化的調整の平均値が他の3群より有意に高い。自律的な動機づけが高い集団である。第4クラスターは内的調整（演奏）、内的調整（知識）及び同一化的調整の平均値を見ると、第1クラスターと類似した傾向を持つ。しかし、第1クラスターと比較して、取入れの調整、外的調整、無動機の平均値が有意に低い。すなわち、第1クラスターよりは高い自律的な動機づけをもつ傾向にあると考えられる。第1クラスターも第4クラスターも、外発的動機づけを強く持つ傾向にある集団と捉えることができるが、第1クラスターはその内、比較的自律性の低い動機づけをもつ者の集団であるが、第4クラスターはその中でも、比較的自律性の高い動機づけをもつ者の集団であるといえよう。

TABLE 3 教師の働きかけの認知と動機づけの相関

	内的調整 (演奏)	内的調整 (知識)	同一化的 調整	取り入れの 調整	外的調整	無動機
自律性・関係性の支援	.25**	.13	.14	.03	-.02	-.19*
価値づけ	.19*	.15	.20*	.32**	.19	.02

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

TABLE 4 動機づけ型別の平均値と分散分析結果

	1 取り入れの・ 外的調整型	2 無動機型	3 内的 調整型	4 同一化的 調整型	F 値	多重比較
内的調整 (演奏)	3.86 (0.61)	3.01 (0.69)	4.61 (0.34)	3.76 (0.58)	34.04 ***	3>1,4 1,4>2
内的調整 (知識)	3.54 (0.67)	2.04 (0.65)	4.30 (0.64)	3.61 (0.69)	43.09 ***	3>1,4 1,4>2
同一化的調整	2.98 (0.76)	1.84 (0.59)	4.26 (0.47)	3.17 (0.52)	64.61 ***	3>1,4 1,4>2
取入れの調整	2.87 (0.52)	1.97 (0.98)	2.82 (0.74)	1.64 (0.41)	20.03 ***	1,3>2>4
外的調整	2.67 (0.70)	2.24 (0.70)	1.84 (0.69)	1.73 (0.50)	11.92 ***	1>3,4
無動機	2.08 (0.58)	2.79 (0.86)	1.25 (0.35)	1.29 (0.39)	39.38 ***	2>1>3,4

() は標準偏差 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

以上の特徴をふまえて、第1クラスターを「取り入れ・外的調整型」、第2クラスターを「無動機型」、第3クラスターを「内的調整型」、第4クラスターを「同一化的調整型」とした。

なお、クラスターごとの音楽専攻者と非音楽専攻者の人数及び音楽経験の有無による人数を示したのがTABLE 5である。音楽に関する習い事を中学校またはそれ以前にしていたという経験（以下、音楽経験）があると回答したものは内的調整型に属する者の割合が最も高く、次いで、取り入れ・外的調整型、同一化的調整型の順で、無動機型は1割にも満たない。音楽経験がない者は、無動機型が最も多く、次いで、取り入れ・外的調整型、内的調整型、同一化的調整型となった。音楽経験がない者は有るものと比較し、非常に少数であったために、傾向を把握するには至らない可能性が高い。しかし、少なくとも、音楽経験があることが、内的調整のような高い自律的な動機づけを形成する一因になるということはいえるだろう。だが、音楽経験がある者の中でも同一化的調整型よりも取り入れ・外的調整型に属する人数の割合が多いことから、音楽経験があることが音楽の授業において必ずしも、音楽の授業において、自律性の高い動機づけを生じさせるとは限らない。

音楽専攻者・非音楽専攻者の別では、現在専攻しているものは、内的調整型が最も多く、全体のおよそ半数を占めている。次いで、取り入れ・外的調整型、同一化的調整型、無動機型の順となっている。取り入れ・外的調整型、同一化的調整型はそれぞれ2割程度の割合であるが、無動機型に区分されたのはわずかに1名であった。

音楽を専攻していない者は、取り入れ・外的調整型が最も多く、次いで、無動機型、内的調整型、同一化的調整型の順であった。

TABLE 5 クロス集計表

			動機づけ型				合計
			取り入れ・外的調整型	無動機型	内的調整型	同一化的調整型	
音楽専攻	音楽経験	有	12	1	23	9	45
		無	0	0	1	1	2
	合計		12	1	24	10	47
非音楽専攻	音楽経験	有	15	7	9	9	40
		無	5	8	2	1	16
	合計		20	15	11	10	56
合計	音楽経験	有	27	8	32	18	85
		無	5	8	3	2	18
	合計		32	16	35	20	103

3-4 動機づけ型と教師のはたらきかけの認知

動機づけ型によって、教師の働きかけの認知が、どう異なるのか検討するために、1要因分散分析を行った（TABLE 6）。なお多重比較検定はTukeyのHSD法を用いた。

全ての動機づけ型に共通な特徴として「自律性・関係性の支援」の平均値は、「価値づけ」の平均値よりも相対的に高いことが挙げられる。「自律性・関係性の支援」の平均値は、内的調整型で最も高く、同一化的調整型、取り入れ・外的調整型、無動機型の順に低くなっている。自律性が低い型であればあるほど、「自律性・関係性の支援」の平均値が低くなるという特徴があるものの、動機づけ型間で、有意な群間差はみられなかった。一方、「価値づけ」では有意な群間差がみられた。「取り入れ・外的調整型」、「内的調整型」の平均値がそれぞれ「同一化的調整型」の平均値よりも有意に高かった。

この結果から、「自律性・関係性の支援」は、基本的な働きかけであると言えるだろう。「価値づけ」は

TABLE 6 動機づけ型別平均値及び分散分析結果

	取り入れ・外的調整型	無動機型	内的調整型	同一化的調整型	F値	多重比較
関係性・自律性の支援	3.39 (0.58)	3.35 (0.92)	3.71 (0.65)	3.44 (0.72)	1.63	
価値づけ	2.72 (0.66)	2.38 (0.84)	2.79 (0.61)	2.23 (0.53)	4.01 *	1,3>4

() は標準偏差 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

「取り入れ・外的調整型」よりも、「同一化調整型」のほうが低い。このことから、自律性の低い状態においては、「価値づけ」のような働きかけの影響を強く受けるが、自律性が高まり、自律的な動機づけが内在化される過程の途中で、「価値づけ」のような働きかけの重要性は低くなり、認知されにくくなると考えられる。また、「内的調整型」の「価値づけ」の平均値は、「同一化的調整型」よりも高くなることから、自律的な動機づけや学習の価値を内在化させた状態で、再び、「価値づけ」の働きかけの効果が生じると考えられる。

4. 総括

本研究は、音楽科授業における生徒の教師の働きかけの認知と、動機づけとの関わりについて検討し、音楽科授業に対する自律的な動機づけが、いかに形成され、促進されるのか検討することを目的とした。

因子分析によって、音楽科授業における教師の働きかけの認知の尺度構成を試みたところ、「承認」「親密さ」「自律性支援」が中心となるものと、「価値づけ」が中心となるものの、2因子構造となった。速水(1998)は、動機づけに影響を与える外界からの働きかけとして、自尊感情を高める「プッシュ」と自己実現の目標を明確化する「プル」の2つを想定している。ここでは「自律性・関係性への支援」は前者にあたり、「価値づけ」は後者といえ、これら2因子に集約される形となった。

教師の働きかけの認知について、「自律性・関係性の支援」はどの動機づけ型でも、「価値づけ」よりも高い平均値を示した。速水(1997)が中学生を対象に行った調査では、価値づけや承認が相対的に高く、自律性支援や親密さが相対的に低いという結果が報告されており、今回の調査ではやや異なる結果が認められた。音楽科の学習においては、「自律性・関係性の支援」が、根本をなす重要な働きかけとなるという特徴をもつということが明らかになった。菅(2002)は、「生徒の主體的な表現活動を中心とする音楽科の授業においては、過度の緊張を除去して、教室の親和的な雰囲気を醸成し、教師自身が積極的に自己開示する姿勢を示すこと」が、意欲を喚起する上で重要であると述べ、生徒との間の良好な人間関係を構築するための教師の姿勢や態度の重要性を強調しているが、本研究でもそれを支持する結果が得られた。授業のなかで、音楽を通して、自己表現をするということに、羞恥心を感じる生徒は多い。また、技術的な不安を抱えている生徒も多く、集団の中で表現することを困難に感じる者も多いだろう。そのような者が、表現することに対して価値を見いだすことは容易ではない。そこで、それを可能にするために最も基礎的な教師の働きかけとして、生徒との関係性を構築し、生徒を受容する態度を示し、失敗を恐れないことを伝えるといったことは非常に重要な意味をもつ。そして、音楽を表現するということに対して、主体的に学習に関わることができるようサポートしていくこと大切である。速水(1997)は、「承認」や「親密さ」は学習事態と全く関係なくても伝わるものだと述べているが、音楽科では、授業場面においてこそ、それらの働きかけを行うことが特に重要な意味をもつと考えられる。

「価値づけ」の平均値は動機づけ型によって有意差がみられた。取入的・外的調整型及び内的調整型の平均値は同一化的調整型の平均値より、有意に低かった。このことから、生徒が影響を受ける教師の働きかけは、自律的な動機づけを内在化させる過程の中で変化するということが示唆された。自律的な動機づけが十分に内在化されていない、あるいはされていても低い状態では、「価値づけ」の働きかけの影響を強く受ける。しかし、音楽を学習する価値を知覚し、自律的動機づけを内在化させ始めた状態では、そのような指導の効果は一旦弱くなると考えられる。しかしながら、価値を内在化させた状態では、再び、教師からの「価値づけ」の影響を強く受けるようになる。どのような「価値づけ」が生徒に強い影響を与えるのか、取入的・外的調整型、内的調整型でその違いがあるのかということについて、本研究では明らかにすることはできなかった。しかし、おそらく、最初の段階での価値づけは、その働きかけによって興味や関心を引き出すことが求められ、後の段階においては音楽を学ぶことで自己実現が達成されるというような、より高度な価値づけが重要な意味をもつものとなると考えられる。前者はきっかけとしての働きかけ、後者は定着化のための働きかけとなるのであろう。

内発的動機づけのみが有効なものとして行う指導が望ましいとはいえない。重要なのは、音楽科授業に対する自律的な動機づけをいかに内在化させるかということである。つまり、自律的な動機づけの「促進」ということに重点が置かれるべきで、内在化を促進させるために有効な指導方略を考えることが重要である。自律的な動機づけをどの程度内在化させているか、その状態によって、生徒が影響を受ける働きかけ

というものは変容する。教師は、その状態を見極め、それに応じた指導行動を、タイミングを失しないよう行うことが求められる。「個」を意識した指導にも工夫を施すことが必要であろう。

本研究の限界として次の点が挙げられる。第一に、今回の調査は中学校時代を想起させ、大学生に回答させたものであった。実際には、教師による様々な働きかけがあったにも関わらず、特に印象に残っていることが強調されている可能性が強いことは否定できない。第二に、教師のはたらきかけについて、言語的なものを多く取り扱って調査を行ったが、音楽科授業においては、音楽をとおして生徒に伝えられる、非言語的な働きかけも重要な意味をもつと考えられるという点である。さらに詳細な調査を実施することを今後の課題とする。

引用・参考文献

- ・安藤史高, 布施光代, 小平英志 (2008) 「授業に対する動機づけが児童の積極的授業参加行動に及ぼす影響 —自己決定理論に基づいて—」『教育心理学研究』56, pp.160-170。
- ・速水敏彦 (1997) 「動機づけの内面化過程の促進に関する研究」平成7・8年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究成果報告書。
- ・速水敏彦 (1998) 『自己形成の心理—自律的動機づけ』金子書房。
- ・速水敏彦, 田畑治, 吉田俊和 (1996) 「総合人間科の実践による学習動機づけの変化」『名古屋大学教育學部紀要 教育心理学科』43, pp.22-35。
- ・廣森友人 (2003) 「学習者の動機づけは何によって高まるのか —自己決定理論による高校生英語学習の動機づけの検討—」『JALT Journal』25, pp.173-186。
- ・鹿毛雅治, 上淵寿, 大家まゆみ (1997) 「教育方法に関する教師の自律性支援の志向性が授業過程と児童の態度に及ぼす影響」『教育心理学研究』45, pp.192-202。
- ・Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000) “Self-intrinsic motivation, social development, and well-being”, *American Psychologist*, 55, pp.68-78.
- ・菅裕 (2002) 「音楽科教育実習における実践的力量形成に関する研究 —授業観察記述と実習録の分析を通して—」『日本教科教育学会誌』25, pp.27-36。
- ・築瀬歩, 加藤渡, 角田和代, 市野聖治 (2010) 「体育学習における動機づけと教師の指導行動に関する基礎的研究 —外発的動機づけの自己決定理論を手掛かりとして—」『日本教科教育学会誌』32, pp.59-68。