

音楽に対する長期的な活動意欲を規定する要因

畑田麻由美*・菅 裕**

Research of Factors which Influence Consecutive Motivation for Music

Mayumi HATADA Hiroshi SUGA

1. はじめに

生涯学習という言葉がよく使われるようになり、学校教育を卒業してもなお自主的に習い事やサークル活動に意欲的に参加し学習を続けている成人が増えてきている。そしてまた、社会もその学習を推進しようとする流れに変化してきている。音楽科教育においても、学習指導要領音楽科の目標に掲げられているように、生涯にわたって進んで音楽と親しむ態度の育成が求められている。したがって、音楽科教育は、卒業後も自ら進んで音楽的活動を継続していくための意欲や態度を高めるものでなくてはならない。では、どのような音楽の授業を展開することが音楽に対する長期的な意欲向上につながるのであろうか、あるいは、どのような要因が意欲低下につながるのであろうか。

本研究では、大学生と一般成人に対するアンケート調査を基に、音楽活動への長期的な意欲に関わる要因を探っていく。

2. 音楽の意欲向上要因と意欲低下要因

Csikszentmihalyiは、人が最も楽しいと感じている状態を、一つの活動に深く没入しているので他の何ものも問題となくなると、純粹にそれをするということのために多くの時間や労力を費やすような経験であると述べている¹。つまり人が楽しいと感じている状態は活動に対する意欲が高まっている状態であると言うことができる。では、音楽の楽しさはどのような要因で構成されているのだろうか。

水野は、保育者の音楽表現に対する考え方を自由記述方式によって調査し、「幼児の感じる音楽の楽しさと創造性」について考察している²。調査の結果、子ども達が音楽を楽しんでい

*宮崎大学教育学研究科

**宮崎大学教育文化学部

ると感じる活動場面は、①身体を動かす②歌う③楽器を鳴らす④その他に分類された。また、自由記述の中から楽しさの要因と思われるものを抽出し、〔鑑賞〕音楽を知覚し享受する、〔表現〕自ら参加して音楽活動をする、〔自然〕音楽行動が子ども達の中から自然に現れる、〔共感〕友達と一緒に音楽活動をする、〔自分〕自分なりの表現を工夫する、〔自由〕参加する自由、表現の自由がある、〔解放〕音楽を表現する喜びにあふれている、の七つに分類した。

宮下は、中学校音楽授業における「楽しさ」の規定要因を探索し、音楽活動における楽しさを音楽授業の学びの対象として位置づけるための教育方法を提案している³。第一段階では、中学生を対象に75項目に対する楽しさの実感度の評定を行い、因子分析により『自由・解放感』因子、『楽器演奏への好奇心』因子、『音楽の理解』因子、『一体感の共有』因子、『鑑賞による感動』因子、『達成感』因子の6つの因子を抽出した。第二段階では、第一段階で探索できた6因子が、実際の中学校音楽授業のどのような場面や文脈で感じるのか、そしてその要因はこの6因子で説明できるものなのか等を検討した。その結果、例えば、自由で解放的な活動を保障した上での音楽の理解、一体感を共有しながら得られた達成感、といった複数の規定要因をもつ楽しさが、音楽科の指導内容と連動して重要性を帯びており、そのような楽しさを経験させる教育方法を求めているかなければならないと述べている。

この2つの研究から、音楽教育における楽しさは主に、「自由、解放感、鑑賞、共感」に規定されると考えることができる。

また、これとは逆に、音楽に対する意欲について考えるためには、「音楽ざらい」、すなわち音楽の授業に対して意欲が低下している状態の要因を知る必要がある。

大川は、「音楽ざらい」の要因と教師の授業方針との関係を考察するために、現職の小学校教員と教職を目指す学生を対象にアンケート調査を行っている⁴。因子分析の結果、『コミュニケーション因子』、すなわち教師が生徒とのコミュニケーションを大事にしているか、『パターン化因子』、すなわち教師の教授内容・方法がパターン化されているかどうか、『音楽的技能因子』、すなわち教師自身及び生徒に音楽的スキルを求めているかどうか、の3つが抽出された。そして、子どもが楽しく授業を受けるためには、教師の子どもに対する積極的なコミュニケーションが必要であること、教師は、子どもが授業をおもしろいと感じるために、あらゆる状況を想定した上で、授業の準備を行う必要があること、音楽の授業で音楽技能面を重視しすぎることは、音楽の授業がおもしろいかつまらないとかいうことに直接関係しないことを示唆している。

上山は、「音楽ざらい」の要因と学年による「音楽ざらい」の変化について明らかにするため、学生158名を対象にアンケート調査を行っている⁵。因子分析の結果、『恥ずかしさや自信のなさの因子』『音楽の授業そのものに対する嫌悪感の因子』『教師や音楽の授業に対する好感の因子』『授業の容易さ、取り組みやすさの因子』の4因子を抽出された。抽出された因子を使用し、クラスター分析を行った結果、音楽の授業に対して多くの部分で消極的。支援・配慮が必要なグループ1（因子3が低く、残り3つの因子が極めて高い）、特に大きな問題はないグループ2（全体的に各因子の数値が低い）、教師や音楽に対する好感が無く、授業も困難と感じているグループ3（全てにおいてマイナス）、自信のなさから精神的ストレスを強く感じ、教師や授業に対して嫌悪感が強いグループ4（因子1が高く、因子3がマイナス）の4つの被験者クラスターを抽出した。さらに、学年が上がるにつれて音楽ざらいが増加することはないと結論づけている。

これらの研究は、音楽の授業に対する短期的な意欲向上・低下要因を明らかにしている。しかしながら、前述したように、音楽教育の目的は、学校における単なるレクリエーションではなく、生涯にわたって音楽に親しむための意欲や態度を形成するものでなければならない。本研究は、音楽活動に対する短期的な意欲向上や意欲低下を規定する要因が、卒業後の長期にわたる音楽活動継続への意欲、すなわち音楽活動に対する長期的な意欲維持とどのような関連があるのかについて考察することを目的としている。

3. 音楽の楽しさと音楽に対する積極性との関連

1. 方法

研究方法は、Csikszentmihalyiの理論を基に暴走行為の楽しさを調査した佐藤の研究方法⁶と、宮下が6つの因子に分類した、音楽の楽しさの6つの規定要因⁷の質問文を用い、音楽活動の楽しさはどの規定要因の働きが強いのか、また、それぞれの要因の楽しさ実感経験がどのくらいあったか、そして音楽活動に含まれる楽しさのイメージやその順位をたずねるアンケートを作成した。アンケートの内容は、以下の通りである。

問1. 音楽活動における楽しさの実感度と経験頻度

- ①質問文に記述されている場面⁸において、どのくらい楽しさを実感するか
- ②質問文に記述されている場面を、中学校の音楽の授業においてどのくらい体験したか
- ③質問文に記述されている場面を、学校の音楽の授業以外の場面でどのくらい体験したか

問2. 音楽に含まれる楽しさの順位を問う質問

問3. 音楽をしているときのイメージと他の活動との類似性を問う質問

問4. 現在の生活の中でどのくらい音楽と関わっているか

問5. 年齢と性別を問う質問

対象者は、宮崎大学に所属する大学生および宮崎市・小倉市内在住の17～67歳までの男女合計101名（男性39名、女性62名）である。アンケートは、大学生に対しては授業中に直接配布した。またそれ以外に対しては、直接または知人を介して配布を行った。2006年10月後半に配布し、同年11月前半で回収を行った。

2. アンケートの結果と考察

問1.～3.についてはダンカン法による多重比較、問4.5.については、それぞれのカテゴリごとに因子項目得点の平均値をt検定により比較した。その結果次の5点が明らかになった⁹。

1. 楽しさの規定要因についての分析において、演奏の成功体験など、達成感は音楽の楽しさを構成する最も重要な要因であると評価された。しかし、それにもかかわらず、学校の授業での経験頻度は低く、逆にその他の活動での経験頻度は高く評価された。このことから、学校の授業よりもむしろ学校外の音楽体験の方が、質的に達成感を含むものであったことが伺われる。

2. 音楽の楽しさの順位の平均の分析においては、競争や個人差など他者からの評価を意識するような関係は、統計的に有意に低く評価されており、音楽の楽しさとしてふさわしくないと考えられていることが伺われる。
3. 音楽に含まれる楽しさの中で有意に高く評価されていたのは、「友情・仲間と一緒にいること」であった。規定要因の中でも「一体感の共有得点」が上位に評価されており、集団であるからこそ得られる効果という点で一致する。
4. 音楽のイメージと他の活動との類似性において、有意に高い得点を示した要素に共通しているのは、考えを深めたり、自分の糧になったりするような内容なところである。逆に、低い得点を示した項目は、スリルを伴った短期的な一瞬の喜びを生むような内容のものである。つまり、音楽は一瞬の感覚的喜びを得るようなものというよりも、長期的に残る喜びを得るもの、深い感動を与え、自分を豊かにするものであると捉えられていると考えられる。
5. 規定要因の「鑑賞による感動」と「音楽の理解」については、年齢によって有意に差があり、20代以下より、30代以上の方が高い得点を示した。年長者ほど楽しさを引き出していたことについては、年齢を重ねるごとに経験も増えるため、音楽活動に対しても、経験と重ね合わせることでできってくるからだと考えられる。

さらに、学校の音楽教育を離れた後も、趣味で楽器の演奏を続けている人ほど、達成感や自由・解放感など6つの要因すべてが音楽活動の楽しさの実感に与える影響を高く評価する傾向があるという関係が見いだされた。つまり、音楽活動の中で達成感や自由・解放感が得られたときに「楽しい」と感じる人ほど音楽活動を長期にわたって継続する傾向があると考えられることができる。

しかしながら、学校外での音楽活動を開始したにもかかわらず途中でやめてしまった人が少なからずいることも事実である。この人たちが音楽活動を停止したのは、単に音楽活動の中に楽しさの規程要因に関わる経験を得ることができなかったということなのだろうか。それともここには他の理由が関わっているのだろうか。音楽活動意欲の向上要因と低下要因の両方の視点から検討することにより、音楽活動を長期的に継続した人と中断した人を分ける要因が見つかるかもしれない。

4. 音楽意欲の低下に関するアンケート調査

1. 予備調査の手続きと結果

まず、音楽に対する意欲が低下する要因となる事例を集めるため、2007年7月下旬に自由記述によるアンケート調査を行った。調査対象は、宮崎大学の教育文化学部にも所属する大学1年生54名である。そのうち34名から回答を得た。質問の内容は次の通りである。

【あなた自身の音楽経験についてお答えください。】

○これまでの音楽経験（授業、部活動、習い事など）の中で、活動に対する意欲をなくした、活動の内容や周りの人の発言に対して不快だと感じたことはありませんか？もしあれば、その場面をできるだけ詳しく教えてください。また、意欲をなくしたり、不快に思ったりした理由も一緒に教えてください。

アンケートに記述された事例を整理すると、16の事例に分類された。以下表1に示す。

表 1：意欲低下の事例

分類	事例
時間的問題	「小学校・中学校とピアノを習っていました。けれども、中学の部活が忙しくなり、だんだんとレッスンは受けず、最後はやめてしまったという経験があります」
経済的問題	「レッスン代が高い時期もあった為、家族の負担が大きくなったときは辞めたと思ったことがあります」
進路の違い	「進学を決める際に違う方向に進もうと思った時はピアノを辞めようと思いました」
環境的問題	「勉強している時に音楽が大音量で流れていた」
いじめ、ののしり、文句等	「部活動は、先輩のむやみな下級生いじめなどがあり、自分はされてませんがイヤになって辞めたことがあります」 「音楽では、下手な人を”オンチ、へたくそ” とののしるのは非常に不快に感じました。実際言われたらけっこうきつかったのを覚えています」
怒られる、練習の強制	「習い事（ピアノ）では、先生が小さい頃から厳しかったので、毎回レッスンに行くのが嫌でした。逃げ出したかったです。「もう来なくていい」と言われるのが一番つらく、音楽をやめたくります」 「授業中に決められた音階の音を出して歌をうたわないといけないとき。どうして人の決めたことに従って歌わなければいけないのかわからず不快に感じた」 「習い事の練習中に親にしっかり練習しなさいと言われてたり、家で休んでいるときに習い事の練習をしろといわれたとき。自分が練習しているときや休んでいるときに、人からやれと命令されると、強制されてやらされている感じがして、やる気を失い不快になった」
他者との比較	「ピアノを習ってたとき、「何年習ったら〇〇ちゃんみたいに上手になれるんだろうね」と言われたこと」 「ピアノを10年以上習っていたけど、だんだん1歳下のいとこのほうが上手くなって、発表会などで比べられるのが嫌で出なくなった」
練習しても上達しない	「意欲がなくなったとき：いくら練習しても上手にならなかったとき。理由：弾いていて楽しくないから」
活動内容の選択のなさ	「上手な人のペースに合わせて、できない人がついていけないような活動」 「あと課題曲も好きなのがやりたかったです。その点、マイペースにできるバンド活動はとても楽しいです」
やる気や意見の違い	「吹奏楽部は、部員全員で曲を作り上げていくのに、コンクール前にもなかなか部活に来ない人がいたのは困りました。やる気がある来てくる人にとっては残念なことだと思います」 「部活でちゃんと練習していないのに、自分の意見があると、その意見にみんなを従わせようとしたとき嫌な気分になった」

大勢の前での演奏、モデル	「みんなの前で1人ずつ歌わされた。1人だと緊張するし、声も出ず、本当に嫌だった」
能力の無い人からの意見	「能力もないのにリーダーシップをとる人。その人の精神論で混乱させられる」 「不快に思ったとき：自宅でピアノの練習中に親にアドバイスを受けたとき。 理由：ピアノを弾いたこともなく、知識もない人から言われたくないと思ったから」
ピアノの冷遇	「合唱におけるピアノの冷遇。ピアノがなければ歌えないのがほとんどなのに…」
指導者との性格の不一致	「私は3歳でピアノを始めました。〇〇（音楽教室名）の先生が幼稚園まで来て教えてもらっていたんですが、小学校2年生の頃から家の近くに住んでいる個人で教室を開いてう先生から教わるようになりました。内容はよく覚えていないんですが、その先生からすごく子ども扱いされているように感じたことがありました。先生は、子どもだからごまかせるだろうと思っていたのかもしれませんが、いい気分はしなかったということしか覚えていません…。中学に上がるときに私の家が引っ越すことになったので、ピアノ教室を辞めるときに、強引に辞めないでみたいなことを言われて、すごく嫌な思いをしたことがあります。その先生の影響がどうかわかりませんが、中1から今まで家にあるピアノにさわっていません」
親のサポート不足	「ピアノの練習をしているときに親がドアをバタンと閉めた。自分の練習する音が騒音なのかと思うと練習する意欲がなくなった」
真剣に演奏を聴いてもらえない	「ライブしたときに（すごく小さな路上ライブですけど）演奏中にずっとしゃべっていつ人はちょっと…。残念でした」

2. 本調査の手続きと分析

(1) 本調査の手続き

・アンケート作成

予備調査によって集められた事例を基に、音楽意欲の低下因子を抽出するためのアンケートを作成した。設定場面は表2の通りである。場面において、音楽意欲の低下にとっても影響する場合は5、やや影響する場合は4、どちらでもない場合は3、あまり影響しない場合は2、まったく影響しない場合は1の5段階評価で回答させた。また、項目の場面を経験したことが無い場合は、想像で評価させた。想像で答えたものと、実際に経験して答えたものとを区別するため、想像で答えた場合は「想像で答えた」に○をさせた。さらに、過去に経験した授業以外の音楽活動の有無、今現在継続している音楽活動の有無を問う質問、実際に体験した音楽に対する意欲をなくしたエピソードについて自由記述により回答する質問を加えた。

表 2 : 設定場面

1. 他のことが忙しくなった
2. レッスン代などの負担が大きくなった
3. 進学を決める際に違う方向に進もうと思った
4. いじめなどにあった, または他の人がいじめなどにあっていた
5. 「おんち, へたくそ」など, 馬鹿にするような言葉を言われた
6. まじめにやっているのに友人から文句を言われた
7. 要求されたことが難しすぎた
8. 指導者が恐い人だった
9. 練習しろと何度も言われた
10. 活動の内容が簡単すぎて退屈だった
11. 納得いかない理由で怒られた
12. 無理やり嫌な係を担当させられた
13. 演奏する曲を選ばせてもらえなかった
14. 自分のしている活動が男らしくない/女らしくないと思った
15. 他の人と比べられた
16. いくら練習しても上手にならなかった
17. 演奏を真剣に聴いてもらえなかった
18. 自分はやる気があるのに, 他の人のやる気がなかった
19. 意見の合わない人がいた
20. 人前で演奏する機会が多かった
21. 大勢の人の前で恥ずかしい思いをさせられた
22. 自分よりも能力のない人からアドバイスされた
23. 指導者が性格的に合わなかった
24. 親がサポートしてくれなかった

•実施

2007年10月中旬に授業等を利用して配布し, 回答者ペースで行った。対象は, 教育文化学部
に所属する大学3年生86名, 大学2年生27名の計113名である。そのうち112名から回答を得た。
データに欠落のあった2名を分析から除外し, 110名(男性31名, 女性69, 残りの10名は不明)
の値を分析に持ち込んだ。

(2) 因子分析

共通性の初期値を1とし, 因子分析を行った。その結果, 3因子解を適当と判断した。バリ
マックス回転後の各項目の因子負荷量を以下表3に示す。

表 3 : バリマックス回転後の因子負荷量

項目	因子 1	因子 2	因子 3
8	0.7698	0.2370	0.0566
9	0.7153	0.1311	0.0264
11	0.7046	0.5087	0.1066
7	0.6731	0.1646	0.2610
6	0.6560	0.2855	0.4455
5	0.6542	0.2012	0.5160
16	0.5581	0.3100	0.1586
15	0.5574	0.3154	0.2684
23	0.5432	0.3192	0.1998
12	0.5282	0.5484	0.2947
21	0.5266	0.4222	0.4454
17	0.5010	0.5768	0.3465
18	0.2938	0.7782	0.2038
19	0.2353	0.7494	0.2104
22	0.1728	0.5821	0.2931
10	0.4279	0.5360	0.1578
13	0.3619	0.5105	0.3462
24	0.3028	0.5092	0.4302
4	0.3964	0.1131	0.6074
20	0.2173	0.2785	0.5979
3	0.2471	0.0794	0.5920
14	0.1215	0.3360	0.4958
2	0.1125	0.2509	0.4865
1	-0.0462	0.1033	0.4439

まず、因子 1 に対して、項目 8「指導者が怖い人だった」、項目 9「練習しろと何度も言われた」、項目 11「納得いかない理由で怒られた」、項目 7「要求されたことが難しすぎた」が特に高いプラスの負荷を示していた。これらは、指導者に対する恐怖感・嫌悪感や、自分の能力が活動についていけないことと関わる項目である。このことから、因子 1 は、活動レベルが能力を上回っていることにより生じる心配と関連する因子であると解釈し、因子 1 を『不安因子』と命名する。

次に、因子 2 に対して、項目 18「自分はやる気があるのに、他の人のやる気がなかった」、項目 19「意見の合わない人がいた」、項目 22「自分よりも能力のない人からアドバイスされた」、項目 10「活動の内容が簡単すぎて退屈だった」が特に高いプラスの負荷を示していた。これらは、活動を共にしている仲間との不一致により、自分の能力を思ったように発揮できない、活動内容が容易すぎてつまらないことと関わる項目である。このことから、因子 2 は活動レベルよりも能力が上回っていることにより生じる退屈さと関わる因子であると解釈し、因子 2 を『退屈因子』と命名する。

最後に、因子3に対して、項目4「いじめなどにあった、または他の人がいじめにあっていた」、項目20「人前で演奏する機会が多かった」、項目3「進学を決める際に違う方向に進もうと思った」がプラスの負荷を示していた。これらは、音楽活動とは直接関係のない項目である。そこで、活動自体に問題があるわけではないが、活動の方向性の違いや集団への不適応により、活動継続の意義を見失った状態であると考えた。このことから、因子3は、活動価値の喪失と関連する因子であると解釈し、因子3を『価値喪失因子』と命名する。

音楽活動に対する意欲の低下は、不安、退屈、価値喪失の3つの因子で解釈できた。

不安因子と退屈因子については、Csikszentmihalyiの述べるフロー・モデルにおけるフロー状態に入っていない状態で説明できる。Csikszentmihalyiが構成したフロー・モデルによると、対処不能と感ずる欲求に責めたてられると、結果として不安の状態が生じ、行為に対する欲求がより小さいが、依然として対処困難と感じている時、心配が生ずる。また、挑戦よりも技能のほうがより優れているならば退屈が生じ、大きな技能を持ちながら、それを適用する機会をほとんどもたない人は、退屈の状態を通り越し、再び不安の状態に入る。人々が行為の機会を自分の能力にちょうど適合したものとして知覚した時、フローは経験される¹⁰。今回得られた不安因子と退屈因子は、Csikszentmihalyiの対処不能と退屈の状態に相当すると考えられる。

価値喪失因子については、O'neill & Garyの人間の動機に関する期待・価値理論¹¹で説明できる。この動機付けに関する理論では、期待・価値に関連する成分として次の4つを挙げている。

1. 到達価値：その人が音楽活動をどれだけ大事だと信じているか
2. 内発的動機付け：音楽作りそのものに喜びがあるか
3. 外発的実用的価値：音楽が将来の仕事の選択を含む目標達成の道具として役立つか
4. 知覚されたコスト：音楽を学ぶために必要な努力

今回得られた価値喪失因子は、この中でも特に、1.到達価値と3.外発的実用的価値に相当すると考えられる。

(3) 平均点の比較

音楽意欲の低下因子と過去の授業以外の音楽活動経験の有無との関係を明らかにするため、因子項目得点の平均値をt検定により平均点の比較を行った結果、因子1『フラストレーション因子』と因子2『退屈因子』については有意差がみられなかった。しかし、因子3『価値喪失因子』について、経験有より経験無が有意に高い得点を示した ($t_{(38)}=3.52, p<.05$)。

また音楽意欲の低下因子と過去の授業以外の音楽活動経験の有無と現在継続している音楽活動の有無との関係を明らかにするため、因子項目得点の平均値をt検定により平均点の比較を行った結果、次の4点について有意差がみられた。

1. 『不安因子』について、過去の授業以外の音楽活動経験があつて、現在継続している音楽活動が無い(以下有-無)群より、過去の授業以外の音楽活動経験が無くて、現在継続している音楽活動が無い(以下無-無)群が有意に高い得点を示した ($t_{(92)}=2.58, p<.01$)。
2. 『不安因子』について、有-無群より、過去の授業以外の音楽活動経験があつて、現在継続している音楽活動がある(以下有-有)群が有意に高い得点を示した ($t_{(81)}=2.64, p<.05$)。
3. 『価値喪失因子』について、有-無群より、過去の授業以外の音楽活動経験が無くて、現在継続している音楽活動が無い(以下無-無)群が有意に高い得点を示した ($t_{(92)}=3.71, p<.05$)。

4. 『価値喪失因子』について、有 - 有群より、無 - 無群が有意に高い得点を示した ($t_{(37)} = 2.77, p < .05$)。

なお、因子2『退屈因子』については、いずれの群間にも有意差がみられなかった。

さらに、音楽活動を継続している人と、音楽活動をしていたが途中で辞めた人とをさらに詳細に比較するため、24項目それぞれについてと有 - 有群と有 - 無群について、項目ごとの得点の平均値をt検定により比較した。実際の体験による効果を分析するために、想像で答えた値は削除し、実際の経験に基づく回答値のみを分析に持ち込んだ。その結果、次の6項目について有意差がみられた。

1. 項目8「指導者が恐い人だった」について、有 - 無群よりも有 - 有群が有意に高い得点を示した ($t_{(68)} = 2.03, p < .01$)。
2. 項目7「要求されたことが難しすぎた」について、有 - 無群よりも有 - 有群が有意に高い得点を示した ($t_{(72)} = 3.16, p < .05$)。
3. 項目6「まじめにやっているのに友人から文句を言われた」について、有 - 無群よりも有 - 有群が有意に高い得点を示した ($t_{(60)} = 2.56, p < .01$)。
4. 項目5「「おんち、へたくそ」など、馬鹿にするような言葉を言われた」について、有 - 無群よりも有 - 有群が有意に高い得点を示した ($t_{(60)} = 3.37, p < .05$)。
5. 項目16「いくら練習しても上手にならなかった」について、有 - 無群よりも有 - 有群が有意に高い得点を示した ($t_{(70)} = 2.09, p < .01$)。
6. 項目17「演奏を真剣に聴いてもらえなかった」について、有 - 無群よりも有 - 有群が有意に高い得点を示した ($t_{(67)} = 2.54, p < .01$)。
7. 項目4「いじめなどにあった、または他の人がいじめなどにあっていた」について、有 - 無群よりも有 - 有群が有意に高い得点を示した ($t_{(65)} = 2.21, p < .01$)。

まず、価値喪失因子について、有 - 有群、有 - 無群のいずれよりも無 - 無群の方が得点が高いという結果になった。学校以外の音楽活動に取り組む機会のなかった人は、音楽活動に特別な価値を見出せなかったことが背景にあると考えられる。このことは当然の結果であるといえよう。

また不安因子については、有 - 有群は有 - 無群よりも得点が高い高かった。さらに実際の経験に基づく項目ごとの平均値の比較においても、不安因子に対して高い因子負荷量を示した項目のうち、5, 6, 7, 8, 16, 17について、有 - 有群のほうが有 - 無群よりも平均値が高い高かった。現在も音楽活動を継続している人のほうが、途中で活動を停止した人よりも意欲低下への不安因子の影響を高く見積もっているということになる。このことは、音楽活動の楽しさの規定要因として、達成感が最も重要な規定要因であると同時に、音楽活動を現在も継続している人の達成感の経験頻度が高かったことと表裏一体の結果であると解釈できる。つまり音楽活動を長期的に継続している人にとって、継続意欲の根拠は過去に得られた達成感であり、逆にもし要求水準が高すぎたり、指導者が厳しかったりして達成不安を抱えることになれば意欲は低下していただろうと考えているのではないか。

その一方で有 - 無群は、無 - 無群よりも、不安因子得点が高い低かった。つまり途中で音楽活動を停止した人は、まったく音楽活動経験がない人よりも、意欲低下に対する不安因子の影響をさらに低く見積もっているということになる。また価値喪失因子についても有 - 無群は、

無 - 無群よりも得点が低かった。このことは音楽活動を途中で停止した理由は、今回得られた3つの因子とは直接関連しないことを示唆するものである。

今後の課題

長期にわたって音楽活動を継続していく上で過去の達成経験が重要な役割を果たしていることは確かであろう。しかし現在もなお音楽活動を継続しているか、それとも途中で活動を停止してしまうかを分ける要因は、単なる達成感や達成不安、あるいは期待・価値理論では説明できないことが今回の調査で明らかとなった。考えられる他の要因としては、成功や失敗をどのような理由で説明するか、いわゆる帰属パターンに関わる要因、あるいは失敗に対する対処パターンなどが考えられる。例えば、成功体験に対して「自分の努力の結果だ」と解釈するかあるいは「単なる幸運だ」と解釈するかによって、活動意欲へ与える影響は異なると考えられる。これらの内容も加味した形で、長期的な音楽活動継続を予測できる要因の探索を継続していく予定である。

注・文献

- 1 チクセントミハイは、この状態を「フロー」と呼んでいる（ミハイ・チクセントミハイ（今村浩明訳）『楽しみの社会学』新思索社、2000年）。
- 2 水野伸子「楽しさに着目した幼児の音楽表現の指導—楽しさと創造性との関連について—」『日本保育学会大会発表論文抄録』, No. 57, pp. 180-181, 2004年。
- 3 宮下俊也「音楽授業における楽しさの規定要因—楽しさ経験に対する調査と中学校での実践場面分析を通して—」『日本教育方法学会紀要』「教育方法学研究」, 第27巻, 2001年。
- 4 大川恵子『音楽科授業改善のための教師の課題—「音楽ざらい」をなくすために—』宮崎大学教育文化学部卒業論文, 2000年。
- 5 上山幸『児童の「音楽嫌い」の研究—アンケート調査を中心として—』宮崎大学教育文化学部卒業論文, 2003年。
- 6 佐藤郁哉『暴走族のエスノグラフィー—モードの叛乱と文化の呪縛』新曜社, 1984年。
佐藤は、暴走族に密着し、暴走活動はなぜ楽しいか、暴走族に暴走行為の持つ意味、特徴、背景についてインタビューとアンケート調査に基づき分析を行っている。この調査の中で、暴走の「快感」を構成する要素にどのようなものがあるか、また、どのようなときに生じるのかを明らかにするために、Csikszentmihalyiの「フロー」の概念を援用している。
- 7 6つの規定要因とは、『自由・解放感』『楽器演奏への好奇心』『音楽の理解』『一体感の共有』『鑑賞による感動』『達成感』である。
- 8 例えば、「自分たちでやりたい曲を選んで練習に取り組んだとき」「間違えずに演奏できたとき」「歌詞の意味（詩の情景・作曲者の心情など）がわかったとき」などを場面として提示した。
- 9 畑田麻由美『音楽科授業における楽しさ体験と音楽に対する積極性との関連について』宮崎大学教育文化学部卒業論文, 2006年。
- 10 ミハイ・チクセントミハイ, 前掲書。
- 11 O'Neill, Susan A. & McPherson, Gary E., Motivation. In Richard Parncutt & Gary E. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance*, pp. 31-46, New York: Oxford, 2002.