

学習の継続によるピアノ学習のコスト認知の変容

—保育者・教員養成課程における学習に着目して—

別府 祐子

(本講座大学院博士課程後期在学)

大野内 愛

(広島文教女子大学)

Changes in Piano Learners' Perceived Cost of Learning Over Time: A Study of Pre-Service Early Childhood Teachers

Yuko BEPPU

Ai ONOUCHI

Abstract

In professional childcare and teacher training, acquisition and improvement of piano proficiency are often included in the curriculum. However, various challenges have been reported. There has been substantial research into learning motivation, and several studies have reported that beginners tend to perceive a psychological burden regarding learning (Yoshimura & Shibasaki, 2015; Beppu, 2016). However, because these previous studies obtained measurements at only one point in time, the ways in which this perceived burden changes as learning progresses remains unclear. Therefore, the current study sought to examine changes in the perceived cost of piano learning (opportunity cost, psychological cost, and effort cost) using a longitudinal survey.

A questionnaire survey was conducted twice with the same students, in October 2017, and July 2018. At the time of the first survey, participants were 172 freshmen. At the time of the second survey, participants were 168 sophomores. After excluding participants with missing data, 138 data-sets were analyzed. Analysis of variance revealed that a greater opportunity cost was perceived in the second year compared with the first year. Although the psychological cost did not change between the first and second years, the negative correlation between psychological cost and learning motivation was stronger in the second survey compared with the first survey. This finding suggests that this relationship may impede learning for students who had not previously studied piano. Regarding the effort cost, the results revealed a characteristic perception among students with more than 10 years experience learning keyboard instruments before entering a 2-year junior college program: although these students exhibited optimism regarding the effort cost in the first year, they perceived the necessity of effort in the second year because they experienced training at nursery school, or because the learning tasks changed from solo playing to playing accompanied by singing. These changes may cause an increase in the perceived burden of learning.

1 はじめに

ピアノの学習は、経験の積み重ねを要する学習であり、継続的な努力によって技能の習得が見込まれる。保育者・教員養成課程においては、ピアノ演奏技能の獲得・向上を目指す科目が教育課程のなかに置かれ

ていることが多いが、そこには、様々な課題がある。吉村・芝崎（2015）が、保育者養成においては、「子どもの音楽的表現を援助する技術と、弾き歌い、子どもの動きに対応できるピアノ伴奏などの日常の保育で行われている音楽活動のためのスキル」を身に付けることが重要視されてきたと指摘するように、保育者・教員養成課程の文脈におけるピアノ学習では、ピアノの基本的な演奏技能や知識の獲得に努めることのみならず、子どもの音楽的表現や音楽活動を支えるための演奏技能や表現力の獲得にも努める必要がある。しかし、ピアノの初心者が増加していること、在学期間中という時間的制約の中で、一定の技能を身に付ける必要があることなどに、その困難さがある。

保育者・教員養成課程のピアノ学習は、授業における短期的な目標のみならず、将来の職業と密接に結びつく学習であり、長期的な目標をも、もち得る学習である。そのことをふまえて、別府・大野内（2017）は、保育者・教員養成課程の学生のピアノ学習について、課題価値理論に基づいて研究を行った。課題価値理論（Eccles & Wigfield, 1985; Eccles, 1983; Eccles, 2007）とは、課題にどのような価値づけをしているのかという観点から動機づけを捉える立場である。課題価値（Subjective Task Value）とは、個人がそれを選択する可能性の増加や減少に寄与する課題の性質と定義され、獲得価値（Attainment Value）、興味・内発的価値（Intrinsic and Interest Value）、利用価値（Utility Value）、コスト（Perceived Cost）の4つの構成要素で説明される。獲得価値は、与えられた課題をうまく遂行することや、行うことの個人にとっての重要性を指す。興味・内発的価値は、課題に従事することで得られる本質的な楽しみや、課題を行っている間に予期される楽しみを指す。利用価値は、課題の本質とは関係なく、自分自身がどうありたいかという長期的な目標にとっての重要性を指す。利用価値は、職業を獲得するような重要な個人的目標とも関連しており、その点において、個人的な目標や自己の感覚と関連があるとされている。コストは、活動に従事するための負担感である。

別府・大野内（2017）は、大学1年生を対象に、質問紙調査を実施し、大学入学前の鍵盤楽器学習経験によって課題価値の認知にどのような差異があるのかについて検討した。その結果、「興味価値」、及び「私的獲得価値」は、「経験者（10年以上）」の平均値が、「未経験者」及び「経験者（～4年）」の平均値よりも有意に高いことが示された。コストについては、「機会コスト」、及び「努力コスト」は「未経験者」、及び「経験者（～4年）」の平均値が、「経験者（10年以上）」よりも有意に高く、「心理コスト」は「未経験者」の平均値が、「経験者（10年以上）」の平均値よりも有意に高いことが示唆された。

これまでに、養成課程における心理的負担については、例えば、吉村・芝崎（2015）が、ピアノの学習経験がない者は、経験がある者と比較して、ピアノ科目受講中に「哀しみ」、「消極性」、「混乱」、「非没頭感」、「後ろ向き感」を強く感じることを明らかにしている。また、別府（2016）では、ピアノ練習場面における感情について、「怒り」、及び「絶望」の平均値は、5年以上の学習者と比較して、5年未満の学習者の方が有意に高いことを明らかにしている。しかし、吉村・柴崎（2015）は、大学1年生、及び2年生を対象とした横断調査によるものであり、別府（2016）、別府・大野内（2017）はいずれも、大学1年生のみに調査したもので、心理的負担も含めた、学習者の負担感が、学習の継続に伴って、どのように変容するのかといった点に課題が残る。

そこで、本稿においては、保育者・教員養成課程におけるピアノ学習に対する課題価値の認知のうち、コストに焦点をあてて、コストの認知が学習の継続に伴ってどのように変容するのか、及び動機づけとの関連にどのような変容が生じるのかについて、縦断的調査をもとに明らかにすることを目的とする。加えて、大学入学前の鍵盤楽器学習経験の違い、及び4年制大学と2年制短期大学の別がそれらにどのような効果をもつのかについて、明らかにすることを目的とする。それによって、保育者・教員養成課程におけるピアノの学習のあり方や、指導のあり方について、有用な知見が得られることが期待される。

2 方法

2-1 調査対象

調査対象は、保育の内容、または教科に関する科目として、ピアノの演奏技能の獲得・向上を目指す科目を履修している大学生であった。対象とした大学は、次の2校である。X大学は、4年制大学の養成課程であり、保育士資格、幼稚園教諭一種免許、及び小学校教諭免許の取得が可能である。Y大学は、2年

制の短期大学であり、保育士資格、幼稚園教諭二種免許の取得が可能である。履修している科目の目的や到達目標は、両大学で概ね一致している。1年次は必修科目であるが、2年次は選択科目として位置づけられている。しかし、X大学では、94%の学生が、Y大学では96%の学生が、2年次にも選択履修している。

調査は同じ学生を対象として、1年次（2017年10月）と2年次（2018年7月）の2回行った。1回目の調査は、172名が回答し、2回目の調査においては、168名が回答した。1回目、2回目の両方に回答し、かつ欠損値のない138名を分析対象とした。

2-2 調査の内容

1年次、2年次とも、同じ質問紙を用いて、質問紙調査を実施した。本稿の分析に用いた質問紙の内容は以下の通りである。

1) 大学入学前の鍵盤楽器学習経験

大学入学前の鍵盤楽器のレッスン受講経験の有無について尋ねた。経験がある場合には、レッスンを開始した年齢、終了した年齢、楽器の種類について回答を求めた。

2) コスト認知

解良・中谷（2016）をもとに、ピアノ学習の文脈で作成した。機会コスト（4項目）、心理コスト（4項目）、努力コスト（4項目）の合計12項目とし、回答は7件法で求めた。

3) ピアノ練習場面の動機づけの感情尺度

ピアノ学習の動機づけを図る尺度として、Pekrun et al（2005）によって開発された Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) を援用した。AEQは、学業の達成に関わる9つの感情（楽しさ、希望、誇り、安心、怒り、不安、絶望、恥、退屈）を測定する尺度として開発されたもので、授業、学習、試験の3つの場面が設定されて構成されている。達成関連感情の下位に、感情的、認知的、動機づけ的、生理的要素が置かれ、その下にそれぞれの項目が置かれた、階層モデルが、優れたモデルとして提唱されている（Pekrun et al, 2011）。本研究では、AEQの中でも、学習場面の動機づけ的要素に着目した。日本語訳したうえで、ピアノ自主練習場面の文脈で、質問項目を作成した。質問項目は、怒り（2項目）、退屈（2項目）、不安（2項目）、絶望（2項目）、恥（2項目）、希望（2項目）、楽しさ（3項目）、誇り（1項目）の合計16項目で構成される。回答は5件法で求めた。

3 結果

3-1 大学入学前の鍵盤楽器学習経験による分類

大学入学前の鍵盤楽器学習経験年数（以下、「経験」）によって、全く経験がない者（「経験なし」）、4年までの経験がある者（「経験有（～4年）」）、5年から9年の経験がある者（「経験有（5～9年）」）、10年以上の経験がある者（「経験有（10年以上）」）の4つに対象者を分類した。それらを、4年制大学、2年制短期大学の別で集計したものを Table 1 に示す。

Table 1 鍵盤楽器学習経験年数と校種

鍵盤楽器学習経験	校種		
	4年制	短大	合計
経験なし	19	11	30
経験有（～4年）	25	11	36
経験有（5年～9年）	28	11	39
経験有（10年以上）	26	7	33
合計	98	40	138

(人)

3-2 尺度について

別府・大野内（2017）において、ピアノ学習場面におけるコスト認知について、因子分析によって、尺度の検討を行っている。そこで、先行研究と同様の、3因子解が得られた。「機会コスト」は、“ピアノを学習することで、自分がいまのうちにやりたい他の活動に費やす時間が少なくなってしまうと思う”、“ピアノを学習することで、自分の趣味活動等に費やす時間が少なくなってしまうと思う”等の4項目で構成される。「心理コスト」は“ピアノがうまく弾けなかったら、恥ずかしい気持ちになると思う”、“ピアノがうまく弾けなかったら、みじめな気持ちになると思う”等の4項目で構成される。「努力コスト」は“ピアノの技能を向上させるためには、必死で練習しなくてはならないと思う”、“ピアノの技能を向上させるためには、多くの練習時間をとらなくてはならないと思う”等の4項目で構成される。1年次、2年次について α 係数をそれぞれ算出したところ、「機会コスト」は $\alpha = .89$ 、 $\alpha = .87$ 、「心理コスト」は $\alpha = .89$ 、 α

= .89, 「努力コスト」 $\alpha = .80$, $\alpha = .82$ と十分な値を示した。

「ピアノ練習場面の動機づけの感情」についても、別府・大野内（2017）で尺度の検討を行っている。因子分析の結果、項目は二分され、怒り、退屈、不安、絶望、恥のネガティブな感情で構成される「ネガティブな動機づけの感情」（“この退屈なピアノの課題に取り組むことを、明日まで先延ばししたい”，“つまらないと感じるので、ピアノを学びたいという願望はない”等の10項目）と、希望、楽しさ、誇りのポジティブな感情で構成される「ポジティブな動機づけの感情」（“ピアノ練習中に、ピアノでの成果を誇りに思いたいから、とても意欲的になる”，“ピアノ練習中に、目標を達成しようと思ひ、自分自身を奮い立たせる”等の6項目）の2つからなる尺度を作成した。1年次、及び2年次について、改めて α 係数を算出したところ、「ネガティブな動機づけの感情」では、 $\alpha = .88$, $\alpha = .91$, 「ポジティブな動機づけの感情」では、 $\alpha = .78$, $\alpha = .82$ であった。「ネガティブな動機づけの感情」の1年次、及び2年次の平均値は、それぞれ、1.95 ($SD = .66$), 2.33 ($SD = .84$) であり、「ポジティブな動機づけの感情」の平均値は、それぞれ、3.41 ($SD = .67$), 3.22 ($SD = .73$) であった。

3-3 分散分析結果

コスト認知の3つの下位尺度について、時期・経験・校種の3要因分散分析を行った。時期は被験者内要因、経験、及び校種は被験者間要因である。各水準におけるコスト認知の平均値をTable 2に示す。

まず、「機会コスト」は、時期・経験・校種の主効果のみ有意であった。時期の主効果 ($F(1,130) = 6.254, p < .05, \eta^2 = .046$) では、「2年次」の方が、「1年次」よりも得点が高いことが示された。「経験」の主効果 ($F(1,130) = 6.254, p < .05, \eta^2 = .046$) では、多重比較の結果、1%水準で「経験なし」が「経験有（10年以上）」よりも得点が高く、5%水準で、「経験有（～4年）」、「経験有（5～9年）」がそれぞれ「経験有（10年以上）」よりも得点が高いことが示された。校種の主効果 ($F(1,130) = 5.662, p < .05, \eta^2 = .042$) では、「4年制」が「短大」よりも得点が高いことが示された。

「心理コスト」は、経験の主効果のみ有意であった ($F(3,130) = 3.404, p < .05, \eta^2 = .073$)。多重比較の結果、5%水準で、「経験なし」が「経験有（10年以上）」よりも得点が高いことが示された。

「努力コスト」は、経験×校種×時期の二次の交互作用が有意 ($F(3,130) = 3.277, p < .05, \eta^2 = .070$) であったため、単純交互作用の検定を行ったところ、「経験有（10年以上）」において、「校種」と「時期」の単純交互作用 ($F(1,130) = 7.687, p < .01, \eta^2 = .199$) が、「短大」において、「経験」と「時期」の単純交互作用が有意 ($F(3,130) = 3.250, p < .05, \eta^2 = .213$) 認められた。よって、それぞれについて、単純・単純主効果の検定を行った。

Table 2 平均値と標準偏差

		未経験者		～4年		5年～9年		10年以上	
		1年次	2年次	1年次	2年次	1年次	2年次	1年次	2年次
機会コスト	4年制大学	4.70	4.89	4.23	4.76	3.83	4.45	3.61	4.06
		(1.58)	(1.33)	(1.34)	(1.27)	(1.12)	(0.98)	(1.00)	(1.16)
	短期大学	4.45	4.18	3.75	4.20	4.36	4.09	2.36	3.14
		(1.60)	(1.68)	(1.41)	(1.08)	(1.54)	(1.27)	(1.14)	(1.41)
心理コスト	4年制大学	4.87	4.99	4.45	5.00	4.46	4.75	4.24	4.51
		(1.46)	(1.50)	(1.43)	(1.58)	(1.19)	(1.09)	(1.14)	(1.17)
	短期大学	5.32	5.02	4.66	4.68	4.68	4.36	3.39	3.89
		(0.81)	(0.98)	(1.38)	(1.36)	(0.89)	(1.26)	(1.63)	(1.66)
努力コスト	4年制大学	5.83	5.84	5.74	5.96	5.44	5.63	5.41	5.41
		(0.90)	(0.79)	(0.70)	(0.88)	(0.79)	(0.82)	(1.03)	(0.80)
	短期大学	5.82	5.73	5.50	5.43	5.27	5.14	3.96	4.96
		(0.96)	(1.05)	(0.91)	(1.30)	(0.92)	(0.71)	(1.07)	(0.91)

() は標準偏差

Table 3 相関係数

	1		2		3		4		5	
	1年次	2年次	1年次	2年次	1年次	2年次	1年次	2年次	1年次	2年次
1 ネガティブな動機づけ的感情										
2 ポジティブな動機づけ的感情	-.354 **	-.487 **								
3 機会コスト	.574 **	.537 **	-.309 **	-.299 **						
4 心理コスト	.398 **	.412 **	-.068	-.093	.510 **	.542 **				
5 努力コスト	.083	.222 **	-.010	.050	.425 **	.420 **	.440 **	.502 **		

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

その結果、まず、「経験有(10年以上)」「短大」において、「時期」の単純・単純主効果が有意($F(1,130) = 9.757, p < .01, \eta^2 = .619$)で、「2年次」の「1年次」より得点が高いことが示された。また、「経験有(10年以上)」・「1年次」において、「校種」の単純・単純主効果が有意($F(1,260) = 14.728, p < .01, \eta^2 = .322$)であり、「4年制」の方が「短大」より得点が高いことが示された。

「短大」・「1年次」においては、「経験」の単純・単純主効果が有意($F(3,260) = 6.703, p < .01, \eta^2 = .358$)であったため、多重比較を行ったところ、1%水準で、「経験なし」、及び「経験有(～4年)」の得点が「経験有(10年以上)」より高く、5%水準で、「経験有(5～9年)」の得点が「経験有(10年以上)」より高いことが示された。

3-4 相関分析結果

「コスト認知」の各下位尺度と、「ネガティブな動機づけ的感情」及び「ポジティブな動機づけ的感情」との相関係数をTable 3に示す。

4 考察

4-1 機会コスト

鍵盤楽器経験10年以上の学習者は、他の学習者と比較して機会コストの認知が低いことが示された。10年以上の学習経験をもつ者にとっては、授業で扱う課題の困難度は、さほど高くないものであると考えられる。それに加えて、これまでの経験から、与えられたピアノの学習課題を達成するために必要な時間の見積もりができる可能性が高いことが、他の学習者と比較して機会コストの認知が低いことに関与していると考えられる。換言すれば、10年以上の学習経験をもつ者は、これまでの経験に基づいて、効率的な学習できているという可能性を示唆している。

しかし、経験・校種に関わらず、機会コストは、2年次の方が1年次よりも高く認知されることもまた、示された。そして、「4年制」の方が「短大」よりも高く認知することが示された。機会コストは、他の活動に従事する時間という点からの負担感を示すものである。4年制大学の方が、短期大学よりも、取得可能資格が多数であり、学べる分野が多様である。また、短期大学と比較すると、比較的余裕のあるカリキュラムであるため、学業以外に費やすことのできる時間も多いため推察される。湯・外山(2016)が、大学入学後、半年で、専攻している分野における興味が低減する要因を考察する中で、その1つとして、サークルの活動など他のことに興味を持つようになることを挙げているように、学業以外の活動に対する価値づけが、学業に対する価値づけや、行動に影響することは十分に考えられる。解良・中谷(2016)は「機会コストが個人にとって顕在化するかどうかは課題とは別の活動に対する価値づけや動機づけが強く影響している」と指摘している。これらのことから、学業においても、学業以外においても、ピアノ学習以外に費やされる時間を4年制大学の学生の方が多くもつ可能性が高いことが、4年制大学の学習者の方が、短期大学の学習者よりも、機会コストを高く認知することの背景にあると考えられる。また、1年次よりも2年次の方が機会コストを高く認知することについても、同様に、学習内容の広がり、活動範囲の広がりといった点から説明できよう。1年次と2年次とで、学業全般においてその範囲が拡大したり、あるいは、保育・教職に関するより専門的な学習内容が増加したりすることで、日々の学習量が増加すると考えられる。さらに、1年間の大学生活を通して、その活動範囲や交友関係は拡大する。そのことも、影

響を与えると考えられる。すなわち、2年次の方が、機会コストの認知が高いことは、他の学習や活動の価値との間にある葛藤の高まりが生じたことを示しているといえよう。

4-2 心理コスト

鍵盤楽器学習経験がない者は、10年以上の鍵盤楽器学習経験をもつ者よりも、時期・校種に関わらず心理コストを高く認知していることが明らかになった。これは、初心者が、心理的な負担感を感じるというこれまでの先行研究と一致するものである。

Table 4は、コスト認知の各下位尺度と学習場面の動機づけ的感情との相関について、学習経験別に算出したものである。心理コストの認知自体に、1年次と2年次で、変容はみられなかった。しかし、鍵盤楽器学習経験がない学習者の、心理コストと動機づけ的感情の

Table 4 相関係数

		ネガティブな動機づけ的感情		ポジティブな動機づけ的感情	
経験なし	機会コスト	.624 **	.717 **	-.258	-.567 **
	心理コスト	.371 *	.446 *	-.206	-.398 *
	努力コスト	-.195	.370 *	-.268	-.362 *
~4年	機会コスト	.542 **	.522 **	-.399 *	-.237
	心理コスト	.474 **	.458 **	-.300	-.274
	努力コスト	.013	.282	.040	.080
5~9年	機会コスト	.481 **	.341 *	-.422 **	-.070
	心理コスト	.101	-.011	.048	.358 *
	努力コスト	.158	-.148	-.067	.341 *
10年以上	機会コスト	.534 **	.345 *	.060	-.157
	心理コスト	.455 **	.572 **	.402 *	.130
	努力コスト	.000	-.022	.331	.340

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

相関関係に着目すると、2年次のみ、ポジティブな動機づけ的感情との間に有意な弱い負の相関 ($r = -.40$) がみられることがわかる。心理コストとポジティブな動機づけ的感情との負の相関関係は、鍵盤楽器学習経験がない者のみにみられるものである。5年以上の経験をもつ学習者においては、正の有意な相関がみられ、恥や不安の回避という点から、ポジティブな動機づけ的感情と関連している可能性を示唆するが、未経験者の心理的な負担感動機づけ的感情のネガティブな面を促進するばかりでなく、学習を継続することで、ポジティブな面を抑制する効果をももち得るということが示唆された。解良・中谷 (2016) は、「不安は個人のストレス要因となり、目の前の課題とは無関係な思考へと導き、課題と無関係な思考は、学習の持続性を阻害することにつながる」と述べているが、大学入学前の鍵盤楽器学習経験がない者にとっての心理的負担感、学習を継続することに伴って、動機づけ的感情の両側面と関連をもつ強い学習の阻害要因となる可能性を改めて示した。

4-3 努力コスト

1年次の、「経験有 (10年以上)」の学習者の努力コストの認知は、短期大学に所属する者が4年制大学に所属する者より、低いことが示された。また、短期大学に所属する「経験有 (10年以上)」の学生は、1年次において、短期大学の他の学生よりも、努力コストの認知が低いことが示され、短期大学において、大学入学前に10年以上の経験をもつ者は、努力することに対して極めて楽観的な思考を持っていると考えられる。解良・中谷 (2016) によると、授業に対する努力コストの認知が低い者の中には、「授業の理解度が高く、地道な努力による自信をもつこのような認知をもつ者と、楽観的な認知傾向のみが高く、必要な努力量に対する妥当な見積もりができていない者が混在している」とされている。この知見をもとにすると、短期大学に在籍する10年以上の学習者については、1年次には、長年の経験による技能に対する自信があることや、授業で扱う学習課題の困難度が彼らにとって高すぎなかったことにより、努力することへの負担感をさほど感じていなかったものと考えられる。しかし、短期大学に所属する、「経験有 (10年以上)」の学習者は、2年次の方が、1年次より努力コストを高く認知することが示された。これには、1年次と2年次における学習内容の相違が関連していると考えられる。1年次の学習課題の中心は、ピアノの独奏曲である。大学入学前の鍵盤楽器の習い事における学習では、ジャンルは異なれども、ピアノ等による独奏曲を学習することが一般的であり、1年次の授業で扱う課題は、入学前鍵盤楽器学習経験における学習課題と近い内容である。しかし、2年次の学習課題は、子どもに適した楽曲の弾き歌いを中心となる。当然ながら、弾き歌いとなると、歌唱の要素が加わり、弾くことと歌うことを同時に行うことが求められる。この点において、10年以上の学習経験をもつ者にとって、長年の経験によって培ってきた、自身のピアノの技能のみでは不足する部分もあると考えられる。さらに、2年次の調査時点で、保育実習や教育実習もその一部を経験していることに加えて、就職活動も間近に控える中で、努力の必要性を感じ、その負担感を

Table 5 相関係数 (短大・経験有 (10年以上))

	1		2		3		4		5	
	1年次	2年次	1年次	2年次	1年次	2年次	1年次	2年次	1年次	2年次
1 ネガティブな動機づけ的感情										
2 ポジティブな動機づけ的感情	.168	.068								
3 機会コスト	.828 *	.797 *	.092	.276						
4 心理コスト	.644	.754	.227	-.409	.662	.716				
5 努力コスト	.495	.837 *	.650	-.051	.653	.879 **	.618	.888 **		

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

覚するに至ったと考えられる。換言すると、大学入学前の経験から習得した技能と、保育・教職実践で求められ活かされる演奏技能とのギャップを感じ、努力せざるを得ない現実を目の当たりにしたことがその背景にあると考えられる。

また、短期大学の入学前鍵盤楽器学習経験10年以上の学習者の、機会コストと動機づけ的感情の相関関係に着目すると (Table 5), 2年次には、ネガティブな動機づけ的感情と、1年次にはみられなかった強い正の相関がみられる ($r = .84$)。そして、ポジティブな動機づけ的感情とは、相関がみられない。さらに、2年次に、努力コストと他の2つのコストとの間に有意な強い正の相関がみられる (努力コストと機会コスト: $r = .88$, 努力コストと心理コスト: $r = .89$)。努力する必要性を感じることで、時間的な負担感や、不安や自尊心を維持することとの葛藤を伴って、強い負担感として感じられ、学習意欲を阻害する要因となっていることが示唆される。

5 おわりに

本稿においては、保育者・教員養成課程におけるピアノ学習のコスト認知について1年次、2年次と縦断的に調査を実施し、その変容について明らかにした。

機会コストは、1年次より2年次の方が高く、他の活動との葛藤の高まりがその背景にあると考えられた。また、心理コストについては、それ自体は1年次と2年次において変容は見られなかった。しかし、大学に入学してから、ピアノの学習を始める者にとっては、学習の継続によって、学習動機づけとのネガティブな関連を強固にするものであり、学習を阻害する要因としての可能性をもち得ることが明らかになった。そして、努力コストについては、短期大学に在学する学生の内、大学入学前の鍵盤楽器学習経験10年以上の学生の認知にその特徴が見られた。1年次の楽観的な思考ゆえ、2年次に学習内容が変化したり、保育・教育現場で求められる技能を実感する経験をしたりすることで、努力の必要性を認識し、時間的な問題や自尊心との葛藤を伴って、強い負担感を形成している可能性を示唆した。

保育者・教員養成課程においては、卒業後も「学び続ける」保育者・教員を養成することが求められる。つまり、卒業後も含めた文脈での長期的な視点から、継続的な学習ができるように学生を支援する必要がある。すなわち、負担感が学習の動機づけや学習に負の影響を与える可能性がある場合には、負担感を認知することを、いかにして回避するかという視点から、指導のあり方を考える必要がある。時には、負担感を、動機づけを単に阻害する要因としてではなく、動機づけを促進する要因として、発想を転換する必要があるかもしれない。例えば、機会コストの認知については、「質の高い効率的な学習」ということが課題となるであろう。確かに、ピアノの技能の習得に一定の時間が必要であることは否めないが、個々の学習者にあった学習方略を具体的かつ明確に示すことで、その課題は解決に近づくと考えられる。心理的な負担感について、鍵盤楽器学習経験のない者は、他者との比較の中で、不安感を感じたり、有能感を低減させたりしていることが多いと考えられる。しかし、過度な負担を感じないように、学習者個々の到達目標を常に自己認識できるように、教授していくことが必要であろう。

本研究の限界は、次の2点である。1点目は、調査間隔における課題である。本研究においては、約10カ月の期間を空けて2度の調査を実施した。しかし、その間に、例えば、就職活動や実習経験等、ピアノ学習における課題価値に瞬間的に影響を与える様々な出来事や要因があるだろう。さらに深い知見を得るためには、短期的な縦断調査を繰り返し行って、その変化の様相をより詳細に検討していくことが必要であるだろう。2点目は、個人のパーソナリティ特性や個人差の影響についてである。平野 (2018) によると、一

一般的な傾向として持ち合わせている「行動を起こす意志」の低さが、ピアノ学習に対しても影響を与えたり、個人がもつ特性的自己効力感が、個別の課題であるピアノ学習に対しても強い影響を与えたりするという。これまでの学習経験やカリキュラムのみならず、個人的な要因が価値づけに影響を与える可能性は強く、個人差もふまえた検討が、今後必要である。

引用・参考文献

- ・別府祐子 (2016) 「ピアノ学習における動機づけと感情との関連 ―保育者養成校の学生のピアノ学習に着目して―」『教育学研究紀要 (CD-ROM版)』第 62 巻, pp.292-297.
- ・別府祐子・大野内愛 (2017) 「保育者・教員養成課程におけるピアノ学習の動機づけに関する研究」『教育学研究紀要 (CD-ROM版)』第 63 巻, pp.692-697.
- ・Eccles, J. (Pasons) (1983) 'Expectancies, Values, and Academic Behaviors' In Spence, J. (Ed.). *Achievement and Achievement Motives*. San Francisco: W. H. Freeman and Company, pp.75-144.
- ・Eccles, J. S. (2007) 'Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices' In Elliot, A.J., & Dweck, C.S. (Eds.). *Handbook of Competence and Motivation*, New York: Guilford Press, pp.105-121.
- ・Eccles, J., & Wigfield, A. (1985) 'Teacher Expectations and Student Motivation' In Dusek, J.B., Hall V. C., & Meyer W. J. (Eds.). *Teacher expectancies*, New Jersey: Hillsdale, pp.185-226.
- ・平野智美 (2018) 「ピアノ学習者の学習過程における自己効力感の醸成に関する研究『千葉経済大学短期大学部研究紀要』第 14 巻, pp.63-72.
- ・伊田勝憲 (2001) 「課題価値評価尺度作成の試み」『名古屋大学大学院教育発達科学研究紀要 心理発達科学』第 48 巻, pp.83-95.
- ・伊田勝憲 (2002) 「基本的学習観および学習行動と課題価値評価との関連 ―教職志望度に注目して―」『心理発達科学論集』第 32 号, pp.7-16.
- ・伊田勝憲 (2003) 「教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像の検討 ―自我同一性, 達成動機, 職業レディネスと課題価値評価との関連から―」『教育心理学研究』第 51 巻第 4 号, pp.367-377.
- ・解良優基, 中谷基之 (2014) 「認知された課題価値の教授と生徒の課題価値評価および学習行動との関連」『日本教育工学会論文誌』, 第 38 巻第 1 号, pp.61-71.
- ・解良優基, 中谷基之 (2016) 「ポジティブな課題価値とコストが学習行動に及ぼす影響―交互作用効果に着目して―」『教育心理学研究』, 第 64 巻第 3 号, pp.285-295.
- ・解良優基, 中谷素之, 梅本貴豊, 中西満悠, 柳澤香那子 (2017) 「利用価値介入が大学生の課題価値の認知に及ぼす影響」『日本教育工学会論文誌』第 40 巻, pp.57-60.
- ・三島知剛・斎藤未来・森敏明 (2009) 「教育実習生の実習前後における教科・教職専門科目に対する大学講義イメージの変容」『日本教育工学会論文誌』第 33 巻第 1 号, pp.93-101.
- ・Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005) *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ): User's manual*, Munich: Department of psychology, University of Munich
- ・Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011) "Measuring emotions in student's learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)" *Contemporary Educational Psychology*, 36, pp.36-48.
- ・清水裕士 (2016) 「フリーの統計分析ソフト HAD : 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』第 1 巻, pp.59-73.
- ・湯立・外山美樹 (2016) 「大学生における専攻している分野への興味の変化様態―大学生用学習分野への興味尺度を作成して―」『教育心理学研究』第 64 巻第 2 号, pp.212-227.
- ・吉村淳子・芝崎美和 (2015) 「保育者養成におけるピアノ指導について ―学生の自己効力感に着目して―」『新見公立大学紀要』第 36 巻, pp.59-66.