慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	習い事場面における子どもの動機づけの過程 : TEM分析による検討
Sub Title	The process of students' motivation in extra-curricular activities : TEM analysis
Author	油川, さゆり(Aburakawa, Sayuri)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	2018
Jtitle	慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 : 人間と社会の探究 (Studies in sociology, psychology and education : inquiries into humans and societies). No.86 (2018.) ,p.61- 75
JaLC DOI	
Abstract	To understand the process of students' motivation in extra-curricular activities, I interviewed four teachers who were involved in piano, tutoring, drums, and English about how their students' motivation had transformed from when they first became involved in the activities. Qualitative analysis was performed by employing Trajectory Equifinality Modeling (TEM). Results revealed that extra-curricular activities were characterized by seven stages : initiation, adjustment, laziness, toward stability, stability, completion, and after completion. The results indicated that the four teachers always expend much effort to motivate their students, especially in the adjustment stage. It was further revealed that the toward stability and stability stages are turning points in the students' motivations. For example, in latter two stages, events like music recitals and licensing examinations enhance students' motivation, which result in longer practice time. Subsequently, after the events, the students reach the next level and move toward stability. Consequently, it is important to adjust to lessons and undertake events to become more motivated in extra-curricular activities.
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00069957X-00000086-0061

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

習い事場面における子どもの動機づけの過程
―TEM分析による検討―
The process of students' motivation in extra-curricular activities
―TEM analysis―

油　川　さゆり*
Sayuri Aburakawa

To understand the process of students' motivation in extra-curricular activities, I interviewed four teachers who were involved in piano, tutoring, drums, and English about how their students' motivation had transformed from when they first became involved in the activities. Qualitative analysis was performed by employing Trajectory Equifinality Modeling (TEM). Results revealed that extra-curricular activities were characterized by seven stages: initiation, adjustment, laziness, toward stability, stability, completion, and after completion. The results indicated that the four teachers always expend much effort to motivate their students, especially in the adjustment stage. It was further revealed that the toward stability and stability stages are turning points in the students' motivations. For example, in latter two stages, events like music recitals and licensing examinations enhance students' motivation, which result in longer practice time. Subsequently, after the events, the students reach the next level and move toward stability. Consequently, it is important to adjust to lessons and undertake events to become more motivated in extra-curricular activities.
Keywords: extra-curricular activities, motivation, process, TEM analysis, events
キーワード：習い事，動機づけ，過程，TEM分析，イベント

1．問題と目的

高度経済成長期以降，わが国では習い事がさかんになっている。習い事は「幼稚園・保育所・学校で行われる教育課程，保育課程外のもので指導者について習っているもの（部活動は除く）」（油川，2016）であるが，成田（1998）は，習い事の種類は時代とともに増え，習い始める年齢も徐々に早くなっていると指摘する。幼児ですでに習い事を行っている人も多く，ベネッセ教育総合研究所（2015）[1)]

* 慶應義塾大学大学院　社会学研究科教育学専攻　後期博士課程3年

が，2015年2〜3月に首都圏の幼児（1歳6か月〜6歳就学前）を持つ保護者4034名に対し質問紙調査を実施したところ，全体の48.6%が習い事を行っていた。習い事をしている子どもの年齢別の比率は，年を重ねるに連れて高まり，2015年の調査では6歳の82.7%が習い事をしていた。また，2015年の習い事の内訳は，スイミングスクールが最も多く，次いで体操教室，語学塾，楽器となっている（ベネッセ教育総合研究所，2015）。

習い事を続けることが，問題行動の抑制に繋がることが明らかになっている。問題行動は改善を要する行動であるが，Achenbach & Edelbrock（1978）は，攻撃性，反社会性，反抗（oppositionality），多動（overactivity），注意の散漫性（inattention）等，周りに迷惑をかける行動を「外在化した（externalizing）問題行動」，不安や抑うつ，引きこもり等，自身に問題を生じる行動を「内在化した（internalizing）問題行動」に分類した。いずれも，幼児期にすでにその傾向が表れている場合が多く（菅原他，1999），早い段階での介入が望まれている。油川（2016）は，幼児（4・5歳児）の保護者を対象にした質問紙調査をもとに，共分散構造分析を行い，習い事の合計時間が，自己制御機能を媒介し，問題行動を抑制する，あるいは，習い事の合計時間が，自己制御機能と向社会性の両方を媒介し，問題行動を抑制するというメカニズムを明らかにした。

日本における習い事の研究はそれほど多くないが，欧米では，放課後や休日，学校に外部の講師を招いて行うextra curricular activities（以下，課外活動）について，多くの研究者がその影響を示してきた。Pettit, Laird, Bates, & Dodge（1997）は，小学校1・3・5年生の課外活動への参加と社会的スキルの関連を研究し，1年生から課外活動に参加している児童は，参加していない児童と比べて5年生時点で社会的スキルが高く，外在化した問題行動が少ないことを示した。Simoncini & Caltabiono（2012）は，オーストラリアの5〜8歳の子どもの課外活動への参加状況と問題行動の関連を検討し，課外活動に参加している子どもは参加していない子どもに比べて問題行動が有意に少ないことを示した。また，Fredricks & Eccles（2006）が7年生から12年生を対象に，課外活動への参加とその影響について調べたところ，課外活動への参加が外在化した問題行動を抑制し，アフリカ系アメリカ人においては，低い内在化した問題行動との関連も予測した。

課外活動が子どもに影響を与えるのは問題行動だけでない。Fredricks & Eccles（2006）はまた，課外活動への参加が好奇心を高め，ポジティブな学業成績，心理的スキル，人間関係に繋がることを示した。このように，課外活動から効果を得られる理由として，課外活動には明確な目標とルールがあり，大人による指導のもと，技術と能力を発達させる年齢に適応した活動が行われていること（Larson, Hansen, & Moneta, 2006）や，普段の生活で関わりのない，指導者（権力者）や仲間と関わる機会があること（Covay & Carbonaro, 2010）が挙げられている。日本における習い事も，課外活動同様，大人による指導のもと年齢に適応した活動が行われており，指導者や仲間と関わる機会があるため，類似した結果を得られることが予想される。以上のように，先行研究では，習い事や課外活動を続けることにより，ポジティブな影響を得られることを示してきた。

何らかの行動を起こす根源として，「行動の生起，維持，方向づけの過程」である動機づけが必要とされるが（鹿毛，2013），習い事を開始し継続するためにも動機づけが維持されていると考えられる。速水・潘（1992）は，習い事への動機づけを研究し，習い事自体の面白さや技術の向上に喜びを感じていた学習者ほど，長時間それに従事し，習い事に動機づけられていることを示した。

学習プログラムにおける動機づけについて，岡田（2018）は小学生の協同的な学習に対する動機づけ

の発達的変化を検討し，3年生から6年生までの4年間で動機づけが低下したが，個人内では動機づけに一貫した安定性があることを示した。また，木村・清水（2016）は，大学生の短期留学プログラムにおける動機づけの変化を分析し，動機づけは個人の経験を通して流動的に変化することを示した。このように，ある活動において動機づけに変化があることが示されているが，その過程において，学習者を動機づける具体的な要因や時期は明らかになっていない。本研究では，先行研究と同様に，習い事を始めてから終えるまでに動機づけに変化があるのか，もし変化があるとすれば，いつ，どのような要因によって起きるのかについて明らかにする。習い事がさかんになっている今，習い事への動機づけの変化を明らかにすることは，保育課程，学校課程外で学習者が学ぼうとする意欲がどのように育つのかについての傾向を理解し，その支援や指導を効果的に行うために有用である。

また，課外活動が子どもにポジティブな影響を与える理由として，Larson et al.（2006）は，大人による指導のもと技術と能力を発達させる年齢に適応した活動が行われていることを示したが，習い事の教室を主宰し，学習者に合わせてレッスンを組み立てる指導者の役割は大きいと考えられる。そこで，本研究では，習い事の指導者4名（ピアノ，英語教室，学習塾，たいこ教室）を対象にインタビュー調査を行い，学習者が習い事を始めてから終えるまでの取り組みと動機づけの過程を明らかにする。指導者達に，すでにやめた，あるいは定期的に通えなくなった学習者，数名を思い浮かべてもらい，それぞれが習い事を始めてからやめるまでの取り組みと動機づけの変化について尋ねる。種類の異なる習い事を対象にしており，また，学習者の年齢や継続期間も異なることから，本研究の分析には，時間を捨象しない分析方法であるTrajectory Equifinality Modeling（複線経路等至性モデリング，TEM）を用いる。本研究では，学習者が習い事を始めてからやめるまでの過程をTEM図に示した上で，子どもの動機づけに変化を与えうるターニングポイントを明らかにしたい。

2. 方法

2-1　調査対象者

首都圏で教室を主宰している，習い事（英語教室・ピアノ教室・学習塾・たいこ教室）の指導者4名。全員女性。調査を行った平成29年5～6月現在，40代～50代で，指導歴は10～25年である。指導者に関するデータを表1に示す。個人が特定されることを防ぐため，倫理的配慮として，調査対象者の名前を伏せ，「（習い事）の指導者」として示す。

なお，本研究では，将来，それぞれの領域における熟達者（例えば，ピアニストや英語の通訳者等）を目指すことを目的とする教室ではなく，様々なレベルの学習者が通うことができる教室を対象とした。

表1　調査対象者の属性

	年齢	性別	指導歴	これまで指導した学習者数
英語の指導者	45歳	女性	10年	約200名
ピアノの指導者	49歳	女性	25年	約100名
学習塾の指導者	53歳	女性	12年	約300名
たいこの指導者	44歳	女性	11年	約200名

注：インタビューを行った順

表2 分析対象の学習者

ID	性別	習い事	習い事継続期間
A	男	英語教室	2歳～小学校2年生
B	女	英語教室	小学校4年生～中学校3年生
C	女	英語教室	年中～小学校2年生
D	女	ピアノ	3歳～中学生
E	女	ピアノ	小学校1年生～中学生
F	男	学習塾	年長～中学校3年生
G	男	学習塾	年中～小学校3年生，小学校4年生～中学校1年生
H	男	学習塾	小学校2年生6月～12月
I	男	たいこ	小学校1年生～5年生
J	女	たいこ	小学校1年生～3年生

2-2 調査時期と調査方法

調査時期は，平成29年5～6月である。調査対象者に対し，研究の説明を行い同意を得た後，習い事の教室やカフェで半構造化面接（インタビュー調査）を行った。まず，調査対象者に対し，「幼児，あるいは小学生から習い事を始め，すでにやめた学習者の中で，動機づけの変化が激しかったと感じるお子さんを1人思い浮かべてください」と伝え，対象の学習者を特定してもらった。その後，その学習者について下記を尋ねた。

・どのような経緯で習い事を始め，どのような経緯を経て動機づけが変化したのか。
・それぞれの場面において指導者自身がどのような取り組みを行い，その結果学習者にどのような影響があったのか。
・どのような経緯で習い事をやめたのか。その後，習い事に関する活動を行っているのか。

時間に応じ，この作業を数回繰り返し，調査対象者1人あたり，学習者2～3人分のデータを得られた。調査対象者の同意を得た上で，ボイスレコーダーに録音し，逐語録を書き起こした。一回あたりの平均インタビュー時間は約1時間半であった。最終的に，学習者・計10名分のデータが得られた。学習者10名の性別，習い事，継続期間は表2に示す。個人が特定されることを避けるため，学習者の名前はアルファベットで示す。

2-3 分析方法

習い事の過程に関する分析には，Trajectory Equifinality Modeling（複線経路等至性モデリング，以下TEM）を用いる。TEMは時間を捨象して外在的に扱うことをせず経験された時間の流れを重視する特徴があり，構造ではなく過程を理解する分析方法である（安田・サトウ，2012）。

安田・サトウ（2012）より，以下にTEMの概念を示す。時間に関する概念に，非可逆的時間（Irreversible time）を用いるが，これは時間を計時可能なものでなく，持続的かつ生きられた時間と捉えている。TEM図では横に一本の矢印を引き，戻ることのできない時間の流れを表す。また，複線経路とは，一つの等至点（Equifinality Point，以下，EFP）までの経路の多様さを表す概念であるが，等至点とは研究者が関心をもつ生活経験であり，研究の焦点となるものである。分岐点（Bifurcation Point，以下，BFP）は，経路が複数に分かれるような経験である。必須通過点（Obligatory Passage Point，

表3　本研究におけるTEMの概念の位置づけ

概念	本研究における位置づけ
等至点：EFP（Equifinality Point）	習い事をやめる，習い事に定期的に通わらなくなる
分岐点：BFP（Bifurcation Point）	発表会に出る，検定を受ける，発表会で成功（失敗）する，検定で成功（失敗）する
必須通過点：OPP（Obligatory Passage Point）	習い事を始める，指導者に検定試験・発表会を勧められる，習い事を続け高いモチベーションが維持される
社会的方向づけ：SD（Social Direction）	親の支援なし，親や指導者からの評価，家庭のでのトラブル，学校でのトラブル，受験，仲のいい友達がいなくなる，家庭の経済状況等
社会的ガイド：SG（Social Guidance）	親の支援，親や指導者からの賞賛，指導者への尊敬等

以下，OPP）は，多くの人が経験するような経験であり，等至点に至る経路にあって重要なものである。

そのほか，阻害・抑制的なものとして働いている力を「社会的方向づけ（Social Direction，以下，SD）」，何かを選択して歩みを進めていく際に働く，何らかの援助的な力を「社会的ガイド（Social Guidance，以下，SG）」としてTEM図中では，経路の両脇に矢印で記す。

本研究では，これらの概念を表3のように設定する。なお，安田・サトウ（2012）によると，SDは等至点に近づくことを妨害する力，SGは等至点に近づくことをサポートする力と記載されているが，これはあくまで等至点を社会的な目標等のポジティブなものに設定した場合である。今回の等至点は「習い事をやめる，定期的に通えなくなる」で，社会的に望ましい結果とは言えないはないので，本研究では，SDを習い事を続けるために社会的に好ましくない力，SGを習い事を続けるための社会的なサポートととらえる。

TEM図を用いて研究を行った征木（2018）等を参考に，下記の手順で研究を行った。

①逐語録を書き起こしたインタビューデータを，意味のまとまりごとに分節化する。

②EFP, BFP, OPPを設定する。望ましくない背景要因をSD，望ましい背景要因をSGとして描く。

③ラベルの線を結ぶ。経路を通った人がデータの中にいたら実線を引き，データの中にはいないが，実際にはいる可能性が想定できるものを点線で描く。

④全員のTEM図を見比べ，共通点や相違点を見出し，類型図を作成する。

3. 結果

データを得られた，学習者10名が習い事をやめる，定期的に通えなくなるまでの過程をTEM図にまとめて分析し，共通点や類似点を検討して類型TEM図を作成した（図1）。全員がすでに習い事をやめている，あるいは定期的に通っていなかったが，それまでの過程は「第1期：習い事開始期」，「第2期：習い事適応期」，「第3期：弛緩期」，「第4期：向安定期（起爆剤投入期）」，「第5期：安定期」，「第6期：習い事終了期（他要因複雑期）」，「第7期：習い事終了後」に区分できた。類型TEM図と，それに応じた研究対象者の発言例（表4）を交えて説明する。

なお，中には一度やめた教室に戻ってきたり，検定に合格する場合と失敗する場合があったりして，同じステージを複数回辿る学習者もいた。TEMの時間概念として，非可逆的時間を用いているので，矢印をもとに戻すことはせず，複数回ある場合にはIDに「′（ダッシュ）」を付けて対応した。次からはステージごとに分析をする。

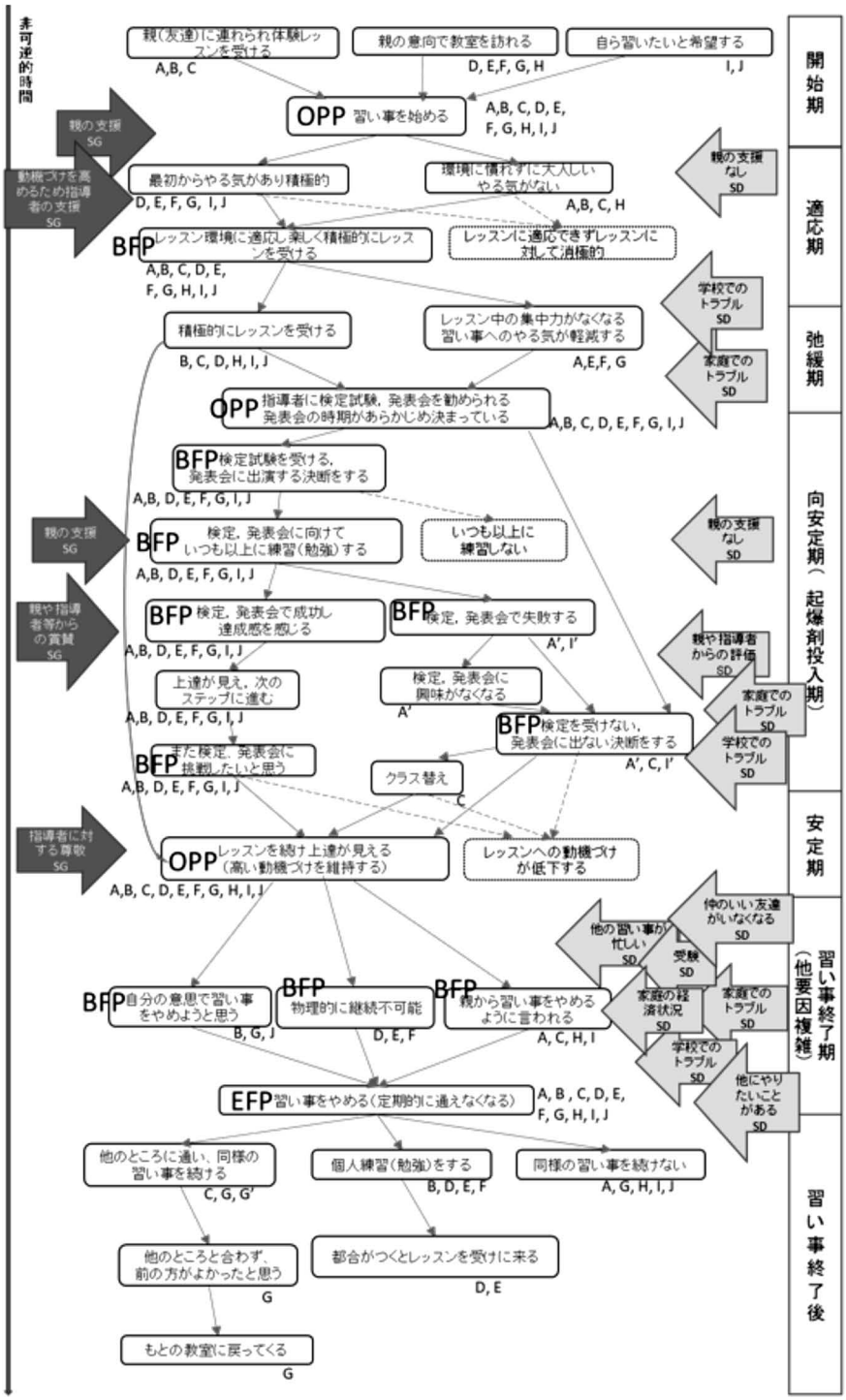

図1 習い事開始～終了後の過程モデル

表4　各ステージにおける発言例

	発言内容（該当学習者）	発言例
第1期　習い事開始期	親，友達に誘われ体験レッスンを訪れる（A, B, C）	はじめはお友達に連れられて，近所の子がやってるから体験に来てみたという形で始めました。（B）
	両親が教室に連れてくる（D, E, F, G, H）	両親が連れてきた。とにかくパパが一生懸命。（D）
	自ら習いたいと希望する（I, J）	幼稚園からカリキュラム内でたいこをやっていたから，その流れで自分で（親に）やりたいって言ったみたい。（I）
第2期　習い事適応期	最初からやる気があり積極的で，楽しくレッスンを受ける（D, E, F, G, I, J）	幼児から来ていて，すっごく負けず嫌いで，周りの子を意識していて，周りの子が4枚だったら自分は5枚やって帰るみたいな。やる気は満々です。（G） （幼稚園の時は）本当にいたずらっ子で，ちょろちょろちょろちょろ動き回っている子だったのですが，初日に構えた瞬間に私が褒めたんですね。本当にそう思ったから。「すっごいかっこいいよ」って，そしたら自信がついたみたいです。褒めて伸ばしてあげるのが一番。（中略）くじけそうになると褒めて，くじけそうになると褒めてという感じで。幼稚園の時から集中力がなかったので，褒めて，褒めて，自分の中で「そうなんだ」っていう，僕ってこの構えがかっこいいんだっていうことを知ったんじゃないかな。そっから頑張って。リズム感はない子だと思います。でも目覚めたんでしょうね。そこからは常に手にマメができるほど，ずっとずっと（練習していた）。（I）
	最初はおとなしい，あるいはやる気がないが，環境に適応すると楽しくレッスンを受ける（A, B, C, H）	まだ2歳だったこともあって，そんなにお話したりとかということはなかったので，お母さんのひざにずっと座っているような形で。特に英語を積極的に話すとか，積極的に歌うということもなく，連れられてきているというような，大人しい子でした。幼児クラスになるとお母さんと離れるんですけど，お母さんと離れたら甘えがなくなったのかわからないですけど，自分を出せるようになったというか，積極的にレッスンに取り組んで発言が多くなったりとか，あとから入ってきた子のお世話をしたりとか，積極的な態度が見られてきましたね。（A） 最初，大人しかったですかね。初めはわからないからかもしれないですけど，そんなに発言もないし，大人しくて。でも書いたりとか塗り絵とかする時間のは好きだったみたいなので，そういうのは丁寧にやってたけど，ぐいぐい前に来たりとかそういうタイプでもなかったので，わりと引いて見てる感じで。だんだん場所に慣れたり私に慣れたりお友達に慣れたりしてくると楽しそうにしてくれたりお話をしてくれたりして。たまたま同じ保育園の子が何人か入ってきたのでそれからはわりと楽しくやっていたと思います。（C）
第3期　弛緩期	積極的にレッスンを受ける（B, C, D, H, I）	パパが一生懸命練習させるから，どんどん上手になって。頭のいい子でね，好きだった。宿題をやってくるし。学ぶことが好きなんだよね。（D）
	レッスン中の集中力がなくなる（A, E, F, G）	変わらず元気に来ていて，小1の初めはまだそんなに幼稚園の時くらいだった（真面目にレッスンを受けていた）んですけど，途中からうるさいぐらいという感じで，レッスンを妨害するというほどではないけど，よく注意されるというか，関係ない話をしたりとか脱線が多かったりというか。（A） 最初入った時はやる気があって，小学校に入っても変わらずずっとやってたんですけど，ちょっとあることが学校であったことがきっかけで，勉強も，ん？という感じになって。学習塾に来ても4枚（最低限の課題）やったらさようなら，宿題も時々忘れという感じになって。（F）

表4 各ステージにおける発言例（続き）

	発言内容（該当学習者）	発言例
第4期 向安定期 第5期 安定期	指導者に勧められたり，時期が決まっていたりして，イベントに向け学習者の練習（勉強）量が増える。検定，発表会で成功して達成感を感じ，次のステップに進む。（A,B, D, E, F, G, I, J）	先生がいや，学校もいや，勉強もいや。学習塾にもしぶしぶ来るみたいな感じで。先生の言葉でお友達関係も悪くなっちゃったのかな。もう全てが嫌になっちゃったんだけど。「漢検がんばろうよ，賞状ももらえるんだよ」っていったらもうやる気になっちゃって。もともとできたんで，漢字は。合格したら急にやる気を出して，「次いつあるの漢検？」みたいになって。他の教科もつられてやる気になってきて。漢字だけじゃなくって。嬉しかったんでしょうね。（F） 発表会に向かって半年で力をつけたよね。（中略）1か月くらい前から緊張してた。失敗したくないから練習する。（中略）最初立つこともできなくて，お辞儀もできなくてね。音階すら弾けない感じから5か月くらいかな，ひたすら練習。（発表後は）底力が上がった。バッハのインベンション弾いて，好きだっていうのよ。普通嫌がるじゃない？難しいからいやとかいって。そうやって難しいのに取り組んで，難しいのができるってことが嬉しいのよね，きっと。（E） 彼女のモチベーションをあげていたのはお祭り。みんなの前でたたくのが楽しかったんだと思います。しめだいこって目立つんですけど，夏前に彼女を指名したらやる気を出して。お祭りに向かってすごい練習していました。お祭りも成功したんですけど，嬉しそうで，他の保護者からも褒められて。「気持ちよかった」って言っていました。その後も一生懸命練習していましたね。（J）
	指導者に勧められたり，時期が決まっていたりして，学習者はイベントに向けて練習（勉強）量が増える。イベントで失敗したことをきっかけに，発表会に出ない，あるいは検定を受けない決断をする（A′, I′）	小学生に入って，最初のうちは楽しくやってたんですけど，検定も順調に受けたりして，一度だけでなく何回か受けて，グレードも上がっていったりして。順調にやってて，英検ジュニアを。（A）（中略）でも途中で受けるのをやめてしまって。何回か失敗して，ちょっとそれでいやになってしまったのかなというのはあったんすけど。でもレッスンは楽しそうに来てました。（A′）
	イベントを経験しないが，環境を変えるため，他のクラスにクラス替えをする。（C）	英検は受けなかったです。受けようかと言うところまで行って，試しに模擬テストをやったこともあったんですけど，思いの外できなくて。身についていたか身についていないかってそれだけでは測れないんですけど，検定が向いてないんじゃないかなというか，たぶん結果が得られない，逆効果になってしまうような感じがあったので。検定を見送りましょうって形で検定を一回見送ったんですね。（中略）2年生になって，仲良かった保育園のお友達2人が止めちゃったんですよ。ぽつんと一人になってしまったんですね。少しつまらなそうな感じになって。その子はそれからも来てたんですけど，お母さんからも「家で聞いても全然覚えてきてない」とか，そういう話が出て来て，じゃあちょっと環境変えるために他のクラスをおすすめしてそこに入ったんですね。その後は楽しくやってて，先生（他の指導者）からも特に問題があるような報告もなくて，そこでできたお友達と楽しくやってました。（C）

表4　各ステージにおける発言例（続き）

	発言内容（該当学習者）	発言例
第6期　習い事終了期	親から習い事をやめるように言われる（A, C, H, I）	お母さんに習い事がたくさんありすぎてという話は何度もされてて，そのときもそういう話をされて。「子どもに聞くとどれもやめたくないというんです」っていうんですね。「英語もやめたくない，楽しいと言ってる」って言ってくれてたんですけど。（中略）最終的にはお母さまが一旦やめますという形で決断した。Aさんはやめたくなかったみたいで，最後のレッスンの時に泣いて。泣くような子じゃなかったので。ご両親のご意向というか，本当はやめたくなかったのかなとは思います。（A） 4年生になってから，顔色が暗くなってきて，無表情になってきて，隅にいるようになったんですね。でも，たいこ教室には来ていて。お母さんに聞いたら学校で問題行動を起こしていて，一人でどっかいなくなっちゃりとか，学校でトラブル続きで，お母さんも参ってるという風になってきて。（中略）4年生までは頑張って来ていた。でも5年生になってだんだん来なくなっちゃって。お母さんが熱心で協力的な方だったんですけど，4年生後半からお母さんの返信が来なくなったんです。心配ではあったんですよね。家庭の問題は一番大きいので。（中略）5年生になって，お母さんのメールの返信がないことにいやな感じになってきたので，（お祭りで）彼のソロパートを作ったんですね。それで，彼も真剣にやってたんですけど，夏休みくらいからだんだんだんだん来なくなってきて，お母さんから最終的に「もうやめます」ってメールで連絡がきた。（I）
	自分の意志でやめようと思う（B, G, G′, J）	中一も来てて，中一の間に中二の勉強も全部終わってしまって，他のところに行ったほうがいいんじゃない？って私も。「教材A（別の教材）やってみたら？」と言ってみたんですが，「教材Aよりも自分の位置がわかるようなところ探してみる」って言って。それで前向きにやめていった。一か月前からこうしたら？ああしたら？ってアドバイスしながら。幼稚園の時からお医者様になりたいってずっと言ってて。（G′）
	物理的に継続不可能（D, E, F）	発表会に出てたのは小6まで。中学校になってからは無理だった。日程的に。ソフトボール部が忙しくて日曜日まであったし。朝練もあったし。朝学校に出るまでの15分で（ピアノの）練習するとかそういう感じ。それでも伴奏者に選ばれてたから，それが嬉しかったんじゃないかな。（D） 最終的には高校受験をして，高校受験終わっても3月も通ってきて3月31日に退会みたいな。中学3年生でここは終わりだからね。（F）
第7期　習い事終了後	他のところに通い，同様の習い事を続ける（C, G, G′）	お母さんが学童がなくなるのでB社（他の大手塾）に通わせたいっておっしゃったんですよ。B社はいつ行ってもいい感じなので，学童のかわりに算数と国語はB社に通わせるってなったんですね。途中からB社でも英語やれるよねってなったのかもしれないですけど，B社の英語に変えますっていって最終的にやめました。（C） それまではずっとモチベーションが高くて。3年生くらいになって，小学校で友達がC社（大手の学習塾）とかD社（大手の学習塾）とか行き始めて，焦りになってきたのかな？そのころからやる気も失せ，「これやってても意味あるのかなあ」みたいになってきて，意欲が全く見られない。より多くやろうじゃなくって，4枚（最低限の課題）やったら「もう帰っていいですか？」みたいな。そのころ，お母さんから聞いていたので「進学塾が気になりだしたみたいで体験に行ってみようかなあって思ってます」って。「どうぞ行ってください」って勧めたんです。それでC社でやりますってなって。4年生の初めかな？（G）でも，自分のペースで進めないのがすごいいやだったみたいで。半年で戻ってきました。「やっぱりここでやりたい」「難しい問題をいっぱいやりたい」って自分で言って。モチベーションはもとに戻ってすごい頑張って。英検，漢検も受けていました。（G′）

表4　各ステージにおける発言例（続き）

	発言内容（該当学習者）	発言例
第7期　習い事終了後	個人練習（勉強）をする（B, D, E, F）	高校に行っても（退会してからも）交流はしてるんですけど，高校のテストでも英語で100点とか取ってるって。高校の英語は難しいと思うんですけど。妹が（英語教室に）通っているので聞くと，何もないときでも英語の勉強をしているって言ってたんで，テスト前じゃなくても。すごい英語が好きで。（B） （中学生のときは）部活の合間を縫って，テスト休みになると，練習に来てくれる。数か月に何回か。（進むスピードは）やっぱり落ちたね。部活があるから。それでも学校の合唱の伴奏はやっているから，「助けて」とたまに来る。（D）
	同様の習い事を続けない（A, G, H, I, J）	お母さんは落ち着いたらまた来たいって。（英語を）習うとしたらここで習わせたいと言っていたので。とりあえずいったんリセットしたいという感じですかね。ダンスをやったり体を動かすことをいっぱいやっていたので。他のところに移ったという感じではないと思います。（A）

(1) 第1期：習い事開始期

習い事を始めるにあたり，5名は親の意向で，3名は親や友達の誘いで体験レッスンを受けに，2名は自ら習いたいと希望して教室を訪れ，習い事を開始していた。習い事には指導者に対する謝礼が発生するため，親の支援が必要となる。

(2) 第2期：習い事適応期

習い事を始めた後，6名は最初から動機づけが高く積極的に取り組んでいた。4名は環境に慣れない，あるいは動機づけが低いため，レッスンに対してはどちらかというと消極的で，おとなしかったり宿題をやって来なかったりした。この間，指導者達は，学習者の性格や興味関心を探索しながら，学習者を動機づける様々な取り組みを行っていた。発達段階にもよると考えられるが，教室に適応する期間には個人差があり，Aさんのようにレッスンに適応できるまで1年以上かかる場合もあるが，Bさんのように2〜3か月で馴染み積極的に取り組む学習者もいた。

レッスン環境に適応すると，全員が楽しんで積極的にレッスンを受けており，本研究で分析対象とした学習者の中で，このステージにおいて習い事に対して最後まで消極的な学習者は見られなかった。

(3) 第3期：弛緩期

レッスンに慣れてくると，6名は引き続き積極的にレッスンを受ける一方で，4名はレッスンへの集中力がなくなり，ふざけたり遊んだりする様子が見られた。例えば，2歳から英語教室に通っていたAさんは，最初は母親の膝の上で過ごしほとんど言葉を発さなかったが，幼児クラスに入り母親と離れると積極的に発言するようになった。しかし，小学校に入学し，小学生クラスに入ると，レッスン中に友達とふざけたりレッスンと関係のない発言をしたりするようになった。また，学習塾に通っていたFさんのように，小学校の教員に言われた一言が障害になり，学校や勉強に対する動機づけが低下し，集中力がなくなる場合もあった。

一方でたいこを習っていたIさんのように，小学校でトラブルがありクラスで問題行動が見られる場合でも，たいこに対しては積極的で，レッスンの時は集中して取り組む学習者も見られた。

(4) 第4期：向安定期（起爆剤投入期）〜(5) 第5期：安定期

学習者の動機づけを高めるために，習い事の指導者は，発表会や英語検定，漢字検定等の検定試験

（以下，イベント）を勧めることがあった。また，たいこ教室のように，成果を発表するお祭りの時期が決まっている場合もあった。実際に，10名中8名がイベントを経験していた。

イベントは学習者にとって起爆剤となっており，イベントに向けて，学習者の練習時間，勉強時間が増加していた。例えば，学校でのトラブルにより勉強への動機づけを失っていたFさんは，指導者に漢字検定を勧められて合格したことをきっかけに学習への高い動機づけを維持するようになり，その後も検定試験に挑戦し続けた。ピアノを習っていたEさんは，発表会をきっかけに練習量が増え，技術のレベルが上がったため，その後難しい曲にも楽しんで挑戦できるようになった。4人の指導者全員が，イベントが学習者の成長に繋がっていることを実感していた。

また，指導者は学習者が「発表会に出る」「検定を受ける」と決めた場合，様々な形でフォローし，イベントに向けて動機づけを高める取り組みを行っていた。例えば，ピアノの指導者は，学習者が当日緊張して失敗しないように，何度もリハーサルをさせたり，動画共有サイトで会場の様子を見せたりしていた。英語の指導者は，模擬試験をしたり，親の協力を呼び掛けたりしていた。

本研究のデータの中には，Aさんのように，検定で失敗しても動機づけが低下する学習者は見られなかったが，指導者は失敗したり練習が厳しかったりした場合，動機づけを低下させる恐れがあると心配している。例えば，英語を習っているCさんは，英語検定の模擬試験を受けたところ，思うように成績がよくなかった。指導者は，英語に対する動機づけを低下させてしまう可能性があると考え，検定を見送らせた。このように，指導者は検定や発表会は学習者に合わせて慎重に判断していた。

なお，起爆剤となっているのは，イベントだけでない。上記のような理由でイベントを経験しなかったCさんの場合，友達が教室をやめたことによって動機づけが低下した際，指導者にクラス替えを勧められ，その提案を受け入れた。その結果，新しい教室でCさんに友達でき，その後は楽しく授業を受けていた。

指導者達の様々な取り組みを経て，学習者は高い動機づけを維持し，技術面での上達も見られる安定期を迎えていた。また，Hさんのように習い事の継続期間が半年と短い場合，向安定期を経ることなく，弛緩期から直接，安定期に進む場合もあった。

(6) 第6期：習い事終了期（他要因複雑期）

他要因複雑期と示したように，この時期には，受験，学校や他の習い事が忙しい，家庭でのトラブル，家庭の経済状況，学校でのトラブル等，習い事に定期的に通えなくなるような要因が複雑に入り混じってくる。そのような状況の中，親から習い事をやめるように言われたり，自分の意思で習い事をやめる決断をしたり，物理的に習い事に通うことが困難になったりして，最終的に定期的に習い事に通えなくなっていた。

4名は親から習い事をやめるように促された。例えば，Aさんは他にも多くの習い事をしていたため，スケジュール的に英語教室に継続して通うことが以前から困難な様子であった。加えて，Aさんのきょうだいも様々な習い事を行っていたため，Aさんを英語教室に送迎している母親も時間の調整が難しくなっていった。そのような状況の中，Aさんは母親に促され，英語教室をやめることになった。また，Iさんは，小学校1年生の時から学校や家庭でのトラブルが続いていたにも関わらず，たいこには積極的で，家で自主練習をする等して4年生までは継続して通っていた。しかし，トラブルがさらに増し，だんだんたいこ教室に通えなくなってきた。Iさんを心配していた指導者は，お祭りでIさんのソロパートを作り励ます等，様々な工夫をしたが，最終的に母親から習い事をやめる旨の連絡があった。

3名が自分の意思で習い事をやめる決断をしていた。例えば，Gさんは幼児から医師を目指しており，学習に力を入れていたが，小学校3年生になり，学校の友人達が他の大手塾に通い始めたことをきかっけに，大手塾に関心を持つようになった。そこで，自分の意思で親に頼んで大手塾に見学に行き，移ることを決めた。

また，その他の3名のように，物理的に継続してレッスンを受けることができない場合もあった。例えば，学習塾に所属できるのは中学校3年生までと決まっているが，Fさんは満期の中学校3年生まで通い，退会した。

このように，習い事終了期においては，習い事に対する動機づけが低下してやめるというよりは，様々な要因が複雑に絡み合って，最終的にやめるという決断をする学習者，親が多いことが明らかになった。

(7) 第7期：習い事終了後

習い事をやめた後，4名は同分野の習い事を続けていないが，2名は他の教室に移って同分野の習い事を続け，4名は個人練習（勉強）を行っていた。

中には他の教室に移った後に，もとの教室に戻ってくる学習者も見られた。Gさんは，小学校3年生で一度退会して大手塾で学習を継続したが，続けるに連れ以前通っていた学習塾のスタイルが自分に合っていると考え，4年生になって戻ってきた（G′）。その後G′さんは学習塾で中学校1年生まで学習を続けたが，最終的には「自分のレベルがわかるところに行きたい」と，自分の意思で他の大手塾に移った。

4名は，習い事をやめる，あるいは定期的に通えなくなった後に，個別勉強（練習）を行っていた。その中で，ピアノを習っていたDさんとEさんは，不定期ではあるが，平均して月に一度〜半年に一度，都合がつくときにレッスンを受けに来ているという。習い事の教室のシステムにもよるが，単発でも通える場合，正式な退会という形を取らずに学習者と指導者の都合で不定期的にレッスンが継続する場合もある。

4. 本研究のまとめと今後の課題

本研究の目的は，学習者が習い事を始めてからやめるまでの過程を示した上で，子どもの動機づけに変化を与えうるターニングポイントを明らかにすることである。

習い事の指導者のインタビュー調査に基づくTEM分析の結果，学習者が習い事を始めてからやめるまでの過程は，「第1期：習い事開始期」，「第2期：習い事適応期」，「第3期：弛緩期」，「第4期：向安定期（起爆剤投入期）」，「第5期：安定期」，「第6期：習い事終了期（他要因複雑期）」，「第7期：習い事終了後」の7つに区分できた。その中で学習者の動機づけに様々な変化が見られた。類型TEM図（図1）により，BFPが確認できることから，特に学習者の動機づけに変化を与えうるターニングポイントとして，習い事の教室に適応するまで（第2期：習い事適応期）とイベントやクラス替え（第4期：向安定期〜第5期：安定期）があげられる。なお，習い事終了期においてもBFPが見られるが，このステージでは習い事の影響というよりは定期的に習い事に通えなくなる外部の要因（SD）によるところが大きいので，ターニングポイントには含めなかった。

類型TEM図において，データの中に経験者がいる場合は実線で，データ内にはいないものの実際にいる可能性が想定できる場合は点線で描かれているが，これらのポイントにおいて，点線のラベルと矢

印が確認できる。具体的には，適応期においては，「レッスンになじめず楽しめない」へ，向安定期～安定期において，イベント前の「いつも以上に練習しない」と，イベント後の「レッスンへのモチベーションが下がる」へそれぞれ点線が描かれ，そこへ到達する学習者がいる可能性が想定されている。本研究のデータの中で，ネガティブな方向（点線）に進む学習者が見られなかったのは，これらのポイントで指導者や親が学習者を動機づける様々な取り組みを行っていたことが一因と考えられる。ターニングポイントの詳細を下記に示す。

①学習者が習い事の教室に適応するまで（習い事適応期）

TEM図（図1）において，習い事を始めた後，学習者がレッスンに適応できるか否かについてBFPを迎える。適応できずに動機づけを低下させる学習者が想定される一方で，本研究において，全ての学習者が最終的にレッスンに適応し，楽しんで受講している様子が見られた。その要因の一つに指導者の様々な取り組みがあると考えられる。指導者は学習者の興味関心，性格に基づき，学習者と信頼関係を築く取り組みを行っており，その働き掛けが学習者の動機づけにポジティブに影響したものと考えられる。

習い事開始後，指導者や教室の環境に馴染めるか否かが，その後習い事を続けるか否かの分岐点となっており，動機づけに変化を与えうるターニングポイントと考えられる。

②イベントやクラス替え（向安定期～安定期）

弛緩期を経て，指導者は学習者の習い事への動機づけを高めようと，学習者の到達度，性格，興味関心に合わせて，様々な起爆剤を導入していた。起爆剤の内容は人それぞれであるが，指導者から発表会や検定等のイベントを勧められる等して，ほとんどの学習者が経験していた。イベントに合わせて学習者達の練習や勉強時間が増加しており，そのことにより，指導者達は，イベント後，学習者の技術力や学力が高まることを実感していた。そのうち，ほとんどの学習者がイベントを成功させ，さらなる動機づけの継続に繋がっていた。なお，イベントに失敗した場合でも直接的に動機づけの低下につながるわけではなかった。

イベントへの動機づけや不安の解消，イベント後のフォロー等，指導者達は様々な形で学習者に関わっており，指導者達もイベントに対して力を入れて取り組んでいる様子が見られた。また，学習者の到達度によっては，イベントに失敗することにより学習者の動機づけが低下すると指導者が判断した場合，イベントを勧めない場合もあった。イベント以外の起爆剤として，クラス替えがあった。この過程において，イベントに出るか否か，イベントに向けて練習・勉強をするか否か，イベントに成功するか否か，その後もイベントに出たいと思うか否か等，様々な分岐点があり，これらが動機づけのターニングポイントとなっていた。

習い事の継続のためには動機づけが必要とされるが，本研究において，動機づけは流動的で，特に習い事への適応とイベントやクラス替えが，学習者を習い事に動機づけるターニングポイントになっていることが明らかになった。今後は，これらの時期において，指導者が学習者に対し具体的にどのような働きかけを行っており，両者の相互作用がどのように動機づけに影響しているのかについて研究を進めていきたい。また，油川（2016）は，習い事を続けることにより，自己制御機能が高まり，問題行動の抑制に繋がることを示したが，今後，これらの取り組みと自己制御機能，問題行動の関連を明らかにしたい。

本研究には，3点の課題がある。まず一つは，本研究は，習い事の指導者に対するインタビューに基づいて行われており，学習者本人の心理的な状態，その変化について明らかにしたわけではない。今後は，学習者自身に対する研究を行い，本研究の結果を強める必要がある。

2点目は，本研究では，それぞれの領域における熟達者（例えば，ピアニスト，英語の通訳者等）を目指す教室でなく，どのレベルの学習者も通える教室を対象とした。そのため，習い事終了期において，他の習い事が忙しい，家庭でのトラブル等，複雑な要因が入り組んだ場合，本人や親が習い事をやめるという選択をしたが，熟達者を目指している場合，これらの要因をも乗り越えようとする可能性がある。習い事の最終的な学習目標をどこにおいているのか，今後はこの点にも考慮して研究する必要がある。

3点目は，生徒の個人差についてである。今回インタビュー調査をした指導者は，習い事の教室を10年以上主宰していたが，子どもをどのように動機づけるかについて常に困難さを感じていた。今回のTEM分析により，習い事を始めてからやめるまでのプロセスが明らかになったが，学習者の性格や興味，動機づけの度合いには個人差があり，今後は，適性（属性）によって処遇（教え方，手順，環境）の効果に違いが生じるという，ATI（Aptitude-Treatment Interaction，適性処遇交互作用）（Cronbach, 1977）も考慮し，検討を進めていく必要がある。

謝辞

本研究にあたり，インタビュー調査に快く協力して下さいました，習い事の指導者の皆様にこの場をお借り致しまして心より御礼申し上げます。誠にありがとうございました。

また，本論文執筆に際し，親身なご指導を賜りました慶應義塾大学の安藤寿康教授に心より感謝申し上げます。また，これまでの研究過程において数々のご指導を賜りました先生方，ゼミの皆様に心より御礼申し上げます。

注

1） ベネッセの調査では，通信教育も習い事に含まれる。行っている習い事（習い事の内訳）については複数回答可。

引 用 文 献

油川さゆり（2016）．習い事が幼児の問題行動の抑制に与える影響―自己制御機能，向社会性の関連　慶應義塾大学社会学研究科修士論文（未公刊）

Achenbach, T., & Edelbrock, C. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin, 85,* 1275–1301.

ベネッセ総合研究所（2015）．第5回幼児の生活アンケート―乳幼児をもつ保護者を対象にベネッセ教育総合研究所 Retrieved from http://berd.benesse.jp/up_images/ research/sokuho_201511.pdf（2015年12月28日）

Cronbach, L. J.,& Snow, R. E. (1977). Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on intentions. New York: Irvington.

Covay, E., & Carbonaro, W. (2010). After the bell: Participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement. *Sociology of Education, 83,* 20–45.

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology, 42,* 698–713.

速水敏彦・潘益平（1992）．技能学習への動機付け　名古屋大学教育学部紀要，*39,* 63–75.

鹿毛雅治（2013）．動機づけ　安藤寿康・鹿毛雅治（編）　教育心理学―教育の科学的解明をめざして　慶應義塾大

学出版会　pp. 195–209.
木村登志子・清水秀子（2016）．短期留学プログラム参加者における異文化理解と学習動機付けの変容　嘉悦大学研究論集，*59*, 75–99.
Larson, R. W., Hansen, D. M., & Moneta, G. (2006). Differing profiles developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, *42*, 849–863.
征木史子（2018）．グローバルプロフェッショナルへのキャリア発達―TEA分析による検討　キャリアデザイン研究，*13*, 21–34.
岡田　涼（2018）．児童期における仲間との協同的な学習に対する動機づけの発達的変化　パーソナリティ研究，26, 194–204.
Pettit, G. S., Laird, R. D., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1997). Patterns of after-school care in middle children: risk factors and developmental outcomes. *Merrill-Palmer Quarterly*, *43*, 515–538.
Simoncini, K., & Caltabiono, N. (2012). Young school-aged children's behaviour and their participation in extra-curricular activities. *Australasian Journal of Early Childhood*, *37*, 35–42.
菅原ますみ・北村俊則・戸田まり・島悟・佐藤達哉・向井隆代（1999）．子どもの問題行動の発達―Externalizingな問題傾向に関する生後11年間の縦断研究から　発達心理学研究，*10*, 32–45.
安田裕子・サトウタツヤ（編）（2012）TEMでわかる人生の経路―質的研究の新展開　誠信書房