

高校生版・課題価値測定尺度の妥当性検討

— 自意識および達成動機との関連から —

伊 田 勝 憲¹⁾

問題と目的

学習動機づけ研究では、学習することそれ自体が目的である内発的動機づけと、学習が何らかの目的を達成するための手段となっている外発的動機づけという二分法が広く受け入れられてきた。しかし、近年は Deci & Ryan (1985) の自己決定理論や市川・堀野・久保 (1998) の2要因モデルなど、国内外において二分法的発想から脱却した枠組みが提唱されている²⁾。

また、このような動向と並んで、パーソナリティ発達および教育という観点からは、動機づけの価値的側面をより重視すべきであること (Brophy, 1999; Covington, 2000; Eccles & Wigfield, 1995)、特に青年期以降の動機づけを考える場合、価値の問題を無視するわけにはいかないこと (速水, 1995) が動機づけ研究のあり方として指摘されている。

この要求に応える枠組みとして注目されるのが、Parsons & Goff (1980) に始まり、Eccles & Wigfield (1985) によって整理された課題価値 (task-values) の概念である。これは学習者が現前の課題を遂行することおよびその結果にどのような価値を見出しているかという側面から学習動機をとらえるものである。具体的には、課題の内容がおもしろいという興味価値 (interest value)、課題の遂行が望ましい自己概念の獲得につながるという獲得価値 (attainment value)、課題遂行が将来の職業的目標と関連するという利用価値 (utility value) の3つが示されている。

これをもとに、伊田 (2001) は大学生を対象として課題価値測定尺度を開発した。鹿毛 (1995) の指摘を参考に、獲得価値を自分自身が望ましいと考えている自己概念の獲得を指す私的獲得価値と、他者から見て望ましい

(と本人が考えている) 自己概念の獲得を意味する公的獲得価値に分けた。加えて、利用価値は、Heckhausen (1991) および鹿毛 (1994) の論考をもとに、進学や就職試験を突破するために役立つことを指す制度的利用価値と、就職後の職業実践における有用性を意味する実践的利用価値とに精緻化された。

利用価値は、その手段の性質から、従来の二分法的枠組みにおける外発的動機づけに含まれるものとして一般には理解されるかもしれないが、少なくとも実践的利用価値については、学習内容が現実場面における問題解決に直接的に活かされることから、物質的報酬を得るような典型的な外発的動機づけにおける手段性とは性質が異なる。例えば、教員養成課程学生の自律的な学習動機づけ像を検討した伊田 (2003a) では、教職第一志望の学生群において、実践的利用価値が自律性の指標とされた自我同一性、職業レディネス、自己充實的達成動機との間に最も高い正の相関を示した。同じ利用価値でも就職や進学のための手段として位置づけられる制度的利用価値は自律性指標との相関が相対的に弱く、また、従来の枠組みでは内発的動機づけに相当すると考えられている興味価値も実践的利用価値ほどには自律性指標との正相関が強くなかった。

このように、課題価値の観点から学習動機づけをとらえることにより、従来の内発的動機づけ礼賛の風潮を実証的に批判し、パーソナリティ発達を含む領域横断的な学習動機づけ研究が可能になると考えられる。そこで伊田 (2003b) は、研究対象を高校生の段階にも拡大するために、大学生向けの課題価値測定尺度 (伊田, 2001) をもとにしつつ、回答者の負担軽減を目的とした項目の取捨選択と高校生の学習状況を踏まえた加筆を行い、高校生版・課題価値測定尺度の開発を試みた。基本的には大学生向けに作成された5つの課題価値の枠組みを踏襲しているが、もともと職業的な目標との関連が想定されている実践的利用価値については、約半数が高等教育機関に進学するわが国の高校生の実態を考慮して、希望進路先での有用性としてとらえ直し、進学後の専門的な学

1) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科研究生 (指導教官: 速水敏彦教授)、現所属: 松阪大学政策学部

2) 様々な理論的枠組みへのパーソナリティ発達の観点による評価については伊田 (2002a) を参照されたい。

高校生版・課題価値測定尺度の妥当性検討



Figure 課題価値概念の精緻化と先行研究との対応

習において現在の学習内容が役立つことを指す学業的利用価値の概念が新たに設定された。ただし、制度的利用価値との弁別には二次的な因子分析が必要であり、枠組みとしては①学業・制度的利用価値、②興味価値、③実践的利用価値（職業・日常）、④公的獲得価値、⑤私的獲得価値となり、①については必要に応じて学業的利用価値と制度的利用価値に細分化しての分析が可能となっている。先行研究における概念との対応についてはFigureにまとめた。

伊田 (2003b) では、伊田 (2001) における課題価値測定尺度作成時の手続きにならい、高校生版・課題価値測定尺度の妥当性検討が行われている。具体的には、Eccles & Wigfield (1995) をもとにした課題の困難度と能力認知、そして Losier & Koestner (1999) をもとにした個人的重要性の3変数を取り上げて、それぞれの価値との関連について、大学生向けの尺度とほぼ同様の結果が示された。したがって、学習関連の変数を指標とした場合には、一定の構成概念妥当性が確認されていると言える。

そこで本研究では、高校生版・課題価値測定尺度のさらなる構成概念妥当性の検討を行うため、大学生を対象としていた伊田 (2002b) および伊田 (2003b) にならい、自意識および達成動機との関連を取り上げ、特にパーソナリティ発達の観点からの考察を行う。

菅原 (1984) は、自意識を他者からどう見られているかに注意を払う公的自意識と、自分の内面に注意を向ける私的自意識とに区別している。これは、それぞれ公的獲得価値と私的獲得価値の前提条件として位置づけることができよう (伊田, 2002b)。すなわち、他者から見られる自分を意識することがなければ、目の前にある学習課題を他者との比較や周囲の期待に応えるという文脈に位置づけて遂行するという事は考えにくい。また、自己の内面に注意を向けることなくして、学習課題を自己の成長と結びつけて遂行していくことも難しいと考えられる。よって、公的自意識と公的獲得価値、私的自意識と私的獲得価値はそれぞれ正の相関を示すと予想され

る。ただし、自意識がそのまま動機づけに直結するわけではない。例えば、自己への注目が学業以外の側面に向いている場合、学習動機づけとの相関はあまり強くないだろう。ちなみに、伊田 (2002b) では、達成動機を仲介変数として、間接的な影響が認められており、本研究においても、次に述べる達成動機概念との関連を含めて検討を試みたい。

堀野 (1994) は、達成動機を他者との比較や社会的基準での達成を目指す競争的達成動機と、自分自身の基準によって達成を目指す自己充實的達成動機とに区分している。これもまた、それぞれ公的獲得価値および私的獲得価値につながる変数として位置づけられる。大学生を対象とした伊田 (2003a) においては、競争的達成動機と公的獲得価値が中程度の正の相関を示し、自己充實的達成動機は私的獲得価値と中程度の正の相関を示している。先の自意識との関係も含めて、公的獲得価値と私的獲得価値の構成概念妥当性の検討を行うことができる。同時に、伊田 (2002b) では、公的自意識と競争的達成動機、私的自意識と自己充實的達成動機の間それぞれ中程度の正の相関が見られている。よって、先に述べた自意識と課題価値の関連を探る上で、達成動機を仲介変数として解釈を試みることができよう。

さらに、自己充實的達成動機は、教員養成課程学生の自律的な学習動機づけ像を検討した伊田 (2003a) において自律性指標の1つとして取り上げられており、高校生の自律的な学習動機づけ像を検討する意味でも注目できよう。内発的動機づけが最も望ましいと考える従来の学習動機づけ研究は、高校生以下が主な対象であり、その点では二分法的理解の内発的動機づけに相当すると考えられる興味価値との間に自己充實的達成動機が正の関連を示すことが考えられる。

ただし、課題価値の先行研究はいずれも大学生を対象としており、特にパーソナリティ発達の観点からは高校生を対象とした場合に結果に相違が生じる可能性もある。伊田 (2003b) において、学習領域内の関連変数をもとにした課題価値測定尺度の妥当性は確認されており、本

研究では、結果の解釈に幅をもたせた上で、発達の側面に留意しながら構成概念妥当性の検討を進めたい。

また、今回は、学習内容によって課題価値に相違が見られる可能性を想定し、英語と数学の2教科を対象として分析を試みる。複数の課題に対する価値づけについて同時に検討を試みた研究は少なく³⁾、学習者の動機づけをホリスティックに理解する布石として探索的に検討を試みたい。教科による課題価値の違いに注目することにより、学習動機づけ研究の観点から、授業実践をテーマにした教育方法論的議論への新たな示唆を得たい。

方法

1. 調査時期 2003年7月。

2. 分析対象 北日本の都市部にある公立高校の生徒151名(男子80, 女子71)。平均年齢16.2 (SD=0.77)歳。この高校は全日制課程の普通科と理数科を有する大規模校で、高校入試における得点率の平均は、普通科が7割強、理数科が8割前後である。なお、理数科については定員の30% (約12名)が推薦入学卒となっている。いわゆる中堅校に位置づけられ、例年、普通科では半数以上の生徒が、理数科ではほとんどの生徒が4年制大学に進学し、短大、専門学校への進学は相対的に少なく、就職希望者は若干名である。本研究では普通科4学級(1年生:1学級, 2年生文型:1学級, 2年生理型:1学級, 3年生文型:1学級)と理数科1学級(2年生)の計5学級を対象として調査を実施した。

3. 質問紙の内容 ①高校生版・課題価値測定尺度項目: 大学生を主な対象として開発された課題価値測定尺度(伊田, 2001)の項目をもとに、高校生向けの項目を加えた計24項目を用いた。英語と数学の2教科についてそれぞれ「授業内容の性質について記述した24の項目があります。下記の科目の学習内容について、各項目がどの程度あてはまるかを7段階で評定してください。」との教示文に続いて、7段階評定(「非常にあてはまる」…7点, 「だいぶあてはまる」…6点, 「どちらかと言えばあてはまる」…5点, 「どちらとも言えない」…4点, 「どちらかと言えばあてはまらない」…3点, 「あまりあてはまらない」…2点, 「まったくあてはまらない」…1点)で回答を求めた。②自意識尺度(菅原, 1984): 公的自意識(10項目, 項目例: 「自分が他人にどう思われ

ているのか気になる。)], 私的自意識(11項目, 項目例「自分がどんな人間か自覚しようと努めている。)], 計21項目を用いた。7段階評定で回答を求めた。③達成動機測定尺度(堀野, 1994): 自己充實的達成動機(14項目, 項目例「人に勝つことより、自分なりに一生懸命やるのが大事だと思う。)], 競争的達成動機(10項目, 項目例「勉強や仕事に努力するのは、他の人に負けないためだ。)], 計24項目を用いた。7段階評定で回答を求めた。4. 手続き LHRの時間に各学級の担任教諭の教示により一斉に実施された。

結果と考察

1. 尺度の構成

(1) 高校生版・課題価値測定尺度: 伊田(2003)の尺度構成に従い、内的整合性に基づく信頼性係数の推定値を算出した。英語については、学業・制度的利用価値が $\alpha = .89$ (学業的利用価値は $\alpha = .84$, 制度的利用価値は $\alpha = .81$), 興味価値が $\alpha = .94$, 実践的利用価値が $\alpha = .82$, 公的獲得価値が $\alpha = .87$, 私的獲得価値が $\alpha = .84$ となった。数学については、学業・制度的利用価値が $\alpha = .89$ (学業的利用価値は $\alpha = .84$, 制度的利用価値は $\alpha = .85$), 興味価値が $\alpha = .95$, 実践的利用価値が $\alpha = .86$, 公的獲得価値が $\alpha = .86$, 私的獲得価値が $\alpha = .87$ となった。いずれも十分に高い信頼性が確認された。項目内容と平均値および標準偏差についてはTable 1にまとめた。また、5つの下位尺度間の相関は、英語が $r = .45 \sim .77$, 数学が $r = .30 \sim .70$ であり、内部相関の構造は類似していると言える(Table 2)。

尺度得点(Table 1)を見ておくと、最も平均値が高いのは英語と数学ともに学業・制度的利用価値で、特に制度的利用価値が高い。次に公的獲得価値が高く、興味価値と私的獲得価値は低い。大学生を対象とした伊田(2003a)において自律的な学習動機づけの構成要素として位置づけられていた価値がいずれも低い値に止まっていることになる。先行研究では、主に心理学系の授業科目における学習動機づけを取り上げており、課題の内容による相違である可能性も考えられるが、大学と高校の相違点としては、授業科目選択の自由度といった環境的要因や、学生・生徒の学習者としての成熟度といった発達の要因も考慮する必要があるだろう。本研究ではいずれの可能性も排除せずに、課題価値の概念が保障する解釈の多様性を生かせるよう留意したい。

(2) 自意識尺度: 菅原(1984)の尺度構成に基づき内的整合性による信頼性係数の推定値を求めたところ、公的自意識が $\alpha = .88$, 私的自意識が $\alpha = .85$ となり、十分な信頼性が確認された。

3) 伊田(2002c)は、大学生を対象に2つの授業科目(受講して最もよかった科目と、受講しなければよかった科目)を任意に選択させ、課題価値を測定しているが、回答者によって科目が異なるため、科目の性質に注目した分析は行われていない。

高校生版・課題価値測定尺度の妥当性検討

Table 1 高校生版・課題価値測定尺度項目

番号	項目	分類	英語	数学
			平均値 (SD)	平均値 (SD)
1	就職や進学の実験突破にとって大切な内容。	(制)	5.85(1.29)	5.72(1.44)
2	学んだことが他の人に自慢できるような内容。	(公)	4.60(1.71)	4.25(1.57)
3	普通の生活における問題解決に必要とされる内容。	(私)	3.93(1.54)	3.63(1.61)
4	将来の仕事に関わる社会的な問題を理解するのに役立つ内容。	(学)	35.07(1.58)	3.87(1.53)
5	学んでいて、おもしろいと感じられる内容。	(興)	3.77(1.78)	3.92(1.79)
6	高校を卒業した後の学習活動につながる内容。	(学)	4.90(1.59)	4.62(1.62)
7	学ぶことによって、より自分らしい自分に近づくことができる内容。	(私)	3.47(1.55)	3.30(1.60)
8	学校以外の場面で自分が実際に使える内容。	(実)	4.59(1.90)	3.40(1.62)
9	学ぶと、自分自身のことがよりよく理解できるようになる内容。	(私)	3.08(1.53)	2.89(1.50)
10	詳しく知っているると他者から尊敬されるような内容。	(公)	5.11(1.70)	4.50(1.65)
11	進学後の専門的な勉強において必要とされる内容。	(学)	4.98(1.54)	4.87(1.68)
12	将来、仕事における実践で生かすことができる内容。	(実)	5.09(1.64)	4.24(1.63)
13	興味をもって学ぶことができるような内容。	(興)	3.99(1.76)	4.03(1.71)
14	就職や進学をしようとする際に役に立つ内容。	(制)	5.46(1.44)	4.99(1.55)
15	自分という人間に対して興味・関心をもつような内容。	(私)	3.29(1.59)	3.15(1.65)
16	自分の日常生活の中で実際に役に立つ内容。	(実)	4.26(1.68)	3.50(1.56)
17	学ぶと人よりかしくなると思えるような内容。	(公)	4.95(1.62)	4.91(1.62)
18	将来、仕事の中で直面する課題を解決するのに役立つ内容。	(実)	4.50(1.54)	3.93(1.62)
19	学んでいて好奇心がわいてくるような内容。	(興)	3.62(1.65)	3.87(1.75)
20	就職または進学する際に要求されると思う内容。	(制)	5.62(1.47)	5.11(1.60)
21	進学してからの高度な学習内容の理解に役に立つ内容。	(学)	5.01(1.41)	5.11(1.51)
22	知っているると周囲からできる人として見られるような内容。	(公)	5.14(1.67)	4.94(1.69)
23	学んでいて楽しいと感じられる内容。	(興)	3.70(1.77)	3.85(1.79)
24	学ぶことで人間的に成長すると思えるような内容。	(私)	4.04(1.55)	3.62(1.53)
			学業・制度的利用価値	4.90(1.22)
			興味価値	3.92(1.64)
			実践的利用価値	3.77(1.35)
			公的獲得価値	4.67(1.37)
			私的獲得価値	3.30(1.28)
			制度的利用価値	5.28(1.34)
			学業的利用価値	4.62(1.30)

Table 2 課題価値の下位尺度間相関

	学業・制度的利用	興味	実践的利用	公的獲得	私的獲得	制度的利用	学業的利用
学業・制度的利用	—	.45 ^{***}	.70 ^{***}	.58 ^{***}	.47 ^{***}	.90 ^{***}	.95 ^{***}
興味	.44 ^{***}	—	.64 ^{***}	.47 ^{***}	.77 ^{***}	.34 ^{***}	.47 ^{***}
実践的利用	.55 ^{***}	.41 ^{***}	—	.64 ^{***}	.65 ^{***}	.59 ^{***}	.69 ^{***}
公的獲得	.49 ^{***}	.30 ^{***}	.35 ^{***}	—	.51 ^{***}	.56 ^{***}	.52 ^{***}
私的獲得	.50 ^{***}	.64 ^{***}	.70 ^{***}	.43 ^{***}	—	.31 ^{***}	.52 ^{***}
制度的利用	.91 ^{***}	.35 ^{***}	.33 ^{***}	.46 ^{***}	.34 ^{***}	—	.72 ^{***}
学業的利用	.95 ^{***}	.46 ^{***}	.62 ^{***}	.46 ^{***}	.55 ^{***}	.72 ^{***}	—

左下：数学，右上：英語 ^{***}p<.001

両者の得点間の相関は $r = .55$ であった。大学生を対象とした伊田 (2002b) の結果では両者の相関が $r = .14$ となっており、同じく大学生を対象とした菅原の尺度作

成時の相関も $r = .14$ と報告されている。今回の結果はそれと大きく異なるものである。高校生段階での自意識の発達については機会をあらためて検討する必要がある

が、本研究においては、公的自意識と私的自意識が十分に分化していないという可能性を考慮して、課題価値等との関連について検討を進めることにする。

(3) 達成動機測定尺度：堀野（1994）に基づいて内的整合性による信頼性係数の推定値を算出した。その結果、自己充實的達成動機が $\alpha = .89$ 、競争的達成動機が $\alpha = .85$ となり、高い信頼性が認められた。

両者の得点間の相関は $r = .34$ であった。大学生を対象としている堀野の尺度作成時の報告においても、また、同じく大学生を対象とした伊田（2003a）の結果においても、2つの達成動機間に有意な相関は認められていない。この点は上述した自意識と同様の傾向であり、発達段階的な特徴である可能性が考えられる。

2. 自意識・達成動機・課題価値の相関

(1) 自意識と達成動機

自意識と達成動機の相関係数を算出したところ、4つのすべての組み合わせにおいて有意な正の相関が認められた。相対的に相関が高かった2つの組み合わせについて見ると、私的自意識と自己充實的達成動機が $r = .49$ 、公的自意識と競争的達成動機が $r = .44$ であり、伊田（2002b）の結果と整合的である。

一方、私的自意識と競争的達成動機は $r = .18$ となり、上記の2つの組み合わせより低い相関となっているが、公的自意識と自己充實的達成動機は $r = .37$ と中程度の正相関を示している。伊田（2002b）において、この2つの組み合わせは有意な相関が認められていない。

よって、自意識および達成動機の内部相関と同様に、この点も高校生と大学生の段階における相違として注目する必要がある。特に、他者から見られる自分に注意を

向ける公的自意識と自分なりの基準での達成を目指す自己充實的達成動機が正の相関を示すことには、概念的に考えて違和感がある。考えられるのは、「自分なりの基準」が他者からの評価と不可分に結びついた内容になっている可能性と、「自分なりの基準で達成を目指すこと」（またはそのふりをする）が他者から評価される際に重要な基準となっている可能性である。いずれにしても、自律性の発達という観点からは未成熟な段階ということになるかもしれない。

(2) 自意識と課題価値

英語と数学ともに、公的自意識の方が私的自意識よりも課題価値との間に相対的に高い正の相関を示した（Table 3, Table 4）。英語では、公的自意識と制度的利用価値の相関が $r = .41$ と最も高く、実践的利用価値の $r = .36$ 、公的獲得価値の $r = .35$ が続いているのに対して、私的獲得価値は $r = .15$ と低い。数学では、公的自意識と公的獲得価値の相関が $r = .37$ 、制度的利用価値が $r = .35$ と続き、英語と同様に、私的獲得価値が $r = .17$ と低くなっている。

一方の私的自意識に注目すると、英語と数学ともに、私的獲得価値との間に有意な相関が見られなかった。相対的に高めの相関でも、英語における制度的利用価値の $r = .25$ に止まっており、私的自意識と課題価値の直接的な関連は弱いと言える。極めて弱い相関ではあるが、公的獲得価値や利用価値の一部との間にも正の相関が見られる。

大学生を対象とした伊田（2002b）の結果では、公的自意識と課題価値との間には有意な相関が認められず、私的自意識との間には興味価値、実践的利用価値そして私的獲得価値との間に弱い正の相関が見られていた。よっ

Table 3 自意識・達成動機と課題価値の相関（英語）

		学業・制度的利用	興味	実践的利用	公的獲得	私的獲得	制度的利用	学業的利用
自意識	公 的	.36 ^{***}	.21 ^{**}	.36 ^{***}	.35 ^{***}	.15 [†]	.41 ^{***}	.28 ^{***}
	私 的	.18 [*]	.10	.19 [*]	.19 [*]	.09	.25 ^{**}	.11
達成動機	自己充實的	.19 [*]	.32 ^{***}	.27 ^{***}	.23 ^{**}	.33 ^{***}	.16 [*]	.19 [*]
	競争的	.15 [†]	.20 [*]	.17 [*]	.24 ^{**}	.18 [*]	.15 [†]	.13

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Table 4 自意識・達成動機と課題価値の相関（数学）

		学業・制度的利用	興味	実践的利用	公的獲得	私的獲得	制度的利用	学業的利用
自意識	公 的	.35 ^{***}	.23 ^{**}	.15 [†]	.37 ^{***}	.17 [*]	.36 ^{***}	.31 ^{***}
	私 的	.16 [*]	.10	.06	.23 ^{**}	.05	.19 [*]	.12
達成動機	自己充實的	.22 ^{**}	.08	.22 ^{**}	.23 ^{**}	.18 [*]	.22 ^{**}	.20 [*]
	競争的	.21 [*]	.18 [*]	.18 [*]	.37 ^{***}	.27 ^{***}	.21 [*]	.18 [*]

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

て、本研究の結果はそれとは逆の傾向であると言える。先に述べたように、本研究の調査対象者では公的自意識と私的自意識が中程度の正相関を示していることから、例えば私的自意識と公的獲得価値との関連については間接的なものであるとも考えられる。そうすると、公的自意識とすべての課題価値との間に正の相関が認められていること、そして公的自意識と自己充實的達成動機もまた正の相関を示していたことから、学習場面において他者に映る自己像を常に意識し、学習課題への姿勢という形で「自分らしさ」を他者に向けて演出している可能性が示唆される。

(3) 達成動機と課題価値

達成動機と課題価値との相関については、英語と数学で傾向が異なっていた (Table 3, Table 4)。

英語では、自己充實的達成動機 ($r = .16 \sim .33$) の方が競争的達成動機 ($r = .13 \sim .24$) に比べて課題価値との間にやや高めめの相関を示した。自己充實的達成動機について見ると、私的獲得価値および興味価値との相関が相対的に高く、大学生を対象とした伊田 (2003a) の結果と整合的である。競争的達成動機については公的獲得価値との正相関が認められ、上の結果とあわせると、2つの獲得価値の構成概念妥当性が確かめられたと言える。

一方、数学では、自己充實的達成動機と競争的達成動機がほぼ同程度に課題価値との間に正の相関を示した。相対的に相関が高かったのは、競争的達成動機と公的獲得価値の $r = .37$ で、伊田 (2003a) の結果と整合的である。しかし、自己充實的達成動機と私的獲得価値との相関は低く ($r = .18$)、興味価値との間には有意な相関が認められなかった。

このように、教科によって逆の傾向が見られたことは注目に値する。伊田 (2003a) は、同じ学習内容であっても、学習者の目標との関係性によって、自律的な学習動機づけ像が異なると述べ、教職志望程度によって回答者を区分して実証的に違いを示しているが、このことは

本研究のように異なる学習内容を取り上げた場合にも再現されるものと考えられる。

仮に、伊田 (2003a) にならって自己充實的達成動機を自律性の指標とするならば、英語においては学習における楽しさ、おもしろさ、学習を通しての自己成長の追求が自律的な学習動機づけ像として描かれるが、数学では、他者から見ての望ましさや受験や進学先での学習における便益を追求することが自律的と評価されることになる。一方で、公的獲得価値が競争的達成動機とも正相関していること、そして競争的達成動機と自己充實的達成動機の分化が十分ではないことから、自律性そのものが競争的文脈の中に埋め込まれて機能しているとも考えられる⁴⁾。特に英語よりも実生活上の利用価値が見えにくい数学ではその傾向が顕著に表れているように思われる。従来の学習動機づけ研究における内発と外発の二分法的理解に基づくならば、英語は内発的で数学は外発的動機づけによって学ばれていると単純に解釈されるのであろうが、伊田 (2003a) が指摘するように、自律的動機づけ像を可変的にとらえるならば、公的獲得価値の追求もまた自律的でありうる。今後、詳細な検討を行うためには、学習者の目標と学習内容との関係性に注目した分析も必要であろう。

3. 英語と数学の課題価値の相関

2教科の課題価値について相関係数を算出したところ、半数程度の組み合わせにおいて弱い正の相関が見られた (Table 5)。相対的に最も高かったのが公的獲得価値

4) 例えば、波多野・稲垣 (1971) が指摘する「擬似的な内発的動機づけ」や速水 (1998) の「擬似的内発性」がこのような「他律の自律」とでも言える状態を意味するのかもしれないが、表面上の楽しさを追求する状態とは区別されるようにも思われる。内発的動機づけの本質に関わる問題であり、別の機会に詳細な検討を試みたい。

Table 5 英語と数学の課題価値の相関

		課題価値 (英語)						
		学業・制度的利用	興味	実践的利用	公的獲得	私的獲得	制度的利用	学業的利用
課題 価値 (英語)	学業・制度的利用	.35 ^{***}	.06	.25 ^{**}	.21 ^{**}	.10	.35 ^{***}	.32 ^{***}
	興味	.17 [*]	-.09	.13	.08	.07	.18 [*]	.14 [†]
	実践的利用	.18 [*]	.25 ^{**}	.31 ^{***}	.13	.27 ^{***}	.10	.22 ^{**}
	公的獲得	.19 [*]	.13	.25 ^{**}	.40 ^{***}	.19 ^{**}	.20 ^{**}	.16 [†]
	私的獲得	.06	.13	.21 [*]	.10	.29 ^{***}	.00	.10
課題 価値 (数学)	制度的利用	.36 ^{***}	.06	.23 ^{**}	.27 ^{**}	.08	.39 ^{***}	.30 ^{***}
	学業的利用	.32 ^{***}	.07	.26 ^{**}	.16 [*]	.13	.27 ^{***}	.32 ^{***}

[†] $p < .10$ ^{*} $p < .05$ ^{**} $p < .01$ ^{***} $p < .001$

($r = .40$)で、興味価値を除く同じ価値どうして有意な正の相関 ($r = .29 \sim .39$)が見られた。

2教科間で有意な相関が認められなかった興味価値については、数学の興味価値と英語の学業・制度的利用価値、英語の興味価値と数学の実践的利用価値との間にそれぞれ弱い正の相関が見られた。これらのことから、興味価値以外の課題価値は領域一般的という意味において学習者のパーソナリティ特性的な要因、例えば、公的獲得価値であれば競争的達成動機、利用価値であれば進学や就職などの進路目標といった学習者の生き方に関わる要因からの影響を受けていると推測される。一方、興味価値は領域限定的な性質をもっており、領域一般的な知的好奇心といった特性的な要因だけでは説明できない部分が大きいものと考えられる。

この点に関連して、大学生を対象に知的好奇心尺度と課題価値の関連を検討した山田・伊田(2003)においては、日常生活を含む領域一般的知的好奇心と特定の授業科目(心理学系)における興味価値との間には $r = .26$ の弱い相関が、また、学業的領域に限定された知的好奇心と特定の授業科目における興味価値との間には $r = .36$ の正相関が認められている。2教科の課題価値間の関連を検討した本研究とは手続きが異なるが、大学生の段階では授業科目選択の自由度が高いため、学生自身が興味価値を見出しやすい科目が既に選択されており、好奇心尺度との相関が見られやすかったのだと考えられる。一方で、高校生の場合には科目選択の余地が限定的であり、興味価値の得点自体も低い(Table 1)。そして手続き的にも調査者側が指定した2教科について評定するため、関連が一層見えにくくなったのかもしれない。この点については、知的好奇心および内発的動機づけについての個性記述的研究による解明が待たれる。

まとめ

本研究では、高校生版・課題価値測定尺度について、パーソナリティ発達の観点から構成概念妥当性の検討を試みた。自意識および達成動機を関連指標として取り上げたが、課題価値の先行研究で対象としてきた大学生の場合とは様相が異なっていた。伊田(2003b)において、学習関連指標によって一定水準の妥当性が確認されていることを考慮すると、今回の分析結果は、当初の仮説を全面的には支持しないことが尺度の妥当性に疑問を投げかけると言うよりは、むしろ、あらためて青年期における学習動機づけ研究の難しさを浮かび上がらせ、構成概念妥当性の検討を通しての理論修正の必要性を明らかにしたと言えるのではないだろうか。

先行研究と本研究の結果から総合的に推察されるのは、

高校生から大学生へ移行する過程において、学習動機づけとそれに関連する心的構造に明らかな発達的变化が見られるということである。すなわち、自意識や達成動機の分化といったパーソナリティ水準での変化と、特定の学習課題への価値づけやその構造の変化とが並行して生じ、それに伴って自律的な学習動機づけ像にもまた変容が生じる可能性が考えられるのである。

伊田(2003a)も示唆するように、自律的な学習動機づけ像は、決して固定的にとらえられるべきではない。もっと言えば、それは決して完成像ではなく、それぞれの発達段階において形を変えていくものであり、各段階での状態像を描くことができるに過ぎないと考えるべきであろう。また、同じ学習者の同じ時期においても学習内容によって自律的な学習動機づけ像が異なる可能性が考慮されなければならない。そこには、ある内容を自律的に「学ばない」という選択をすること、そして自律的に「他者から見た望ましさを追求する」ということも含まれるだろう。伊田(2002d)でも述べられているが、このような柔軟な姿勢で自律的動機づけ像を追究するためには、自律性の程度それ自体からは概念的に独立している課題価値の枠組みが最も適していると言えよう。

一方で、今後の更なる尺度の構成概念妥当性の検討および自律的な学習動機づけ像の追究のためには、授業実践の分析に基づく学級風土などを変数に含めた教育方法的観点の導入が課題となるだろう。例えば、教師を含む学習者集団の中で、どのような学習動機づけが自律的で見なされているのかについて、いわゆる hidden curriculum のような暗黙の前提となっているものも含めて注目する必要があると思われる。

引用文献

- Brophy, J. 1999 Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34, 75-85.
- Covington, M. V. 2000 Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985 *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Eccles, J. & Wigfield, A. 1985 Teacher expectancies and student motivation. In. Dusek, J. B.

- (eds.) *Teacher expectancies*. (pp.185-226). Hillsdale, N.J. : L. Erlbaum.
- Eccles, J. & Wigfield, A. 1995 In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- 波多野諠余夫・稲垣佳世子 1971 発達と教育における内発的動機づけ 明治図書
- 速水敏彦 1995 外発と内発の間に位置する達成動機づけ 心理学評論, 38, 171-193. (Hayamizu, T. 1995 Achievement motivation located between extrinsic and intrinsic motivation. *Japanese Psychological Review*, 38, 171-193.)
- 速水敏彦 1998 自己形成の心理—自律的動機づけ 金子書房
- Heckhausen, H. 1991 *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag.
- 堀野 緑 1994 達成動機の心理学的考察 風間書房
- 市川伸一・堀野 緑・久保信子 1998 学習方法を支える学習観と学習動機 市川伸一(編) 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導 第4部② ブレーン出版 pp.186-203.
- 伊田勝憲 2001 課題価値測定尺度作成の試み 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学), 48, 83-95. (Ida, K. 2001 An attempt to construct the academic task values evaluation scale. *Bulletin of the Graduate School of Education and Human Development. (Psychology and human developmental sciences)*, 48, 83-95.)
- 伊田勝憲 2002a 内発的動機づけ研究の“忘れ去られた課題”と今後の展望—学習における「手段性」の再評価をめぐって— 心理発達科学論集, 31, 41-49.
- 伊田勝憲 2002b 大学生の自意識・達成動機と学習への動機づけとの関連—課題価値測定尺度の妥当性検討(2)— 日本性格心理学会第11回大会発表論文集, 72-73.
- 伊田勝憲 2002c 学生における同一性・職業レディネス・達成動機と課題価値測定との関連—「受講して最もよかった科目」と「受講しなければよかった科目」の比較から— 日本教育心理学会第44回総会発表論文集, 221.
- 伊田勝憲 2002d 学習動機づけの統合的理解に向けて—課題価値研究の意義と方向性— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学), 49, 65-76. (Ida, K. 2002 Toward a integrated understanding of learning motivation: The significance and future orientation of task-values studies. *Bulletin of the Graduate School of Education and Human Development. (Psychology and human developmental sciences)*, 49, 65-76.)
- 伊田勝憲 2003a 教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像—自我同一性, 達成動機, 職業レディネスと課題価値測定との関連から— 教育心理学研究, 51, 367-377. (Ida, K. 2003 Autonomous motivation in college education majors: Ego-identity, achievement motivation, occupational readiness and task-value evaluation. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 51, 367-377.)
- 伊田勝憲 2003b 高校生版・課題価値測定尺度の作成—英語における学習動機づけを例に— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学), 50, 71-81. (Ida, K. 2003 An attempt to construct the academic task-values evaluation scale for high school students: Focusing on the motivation to study English as a foreign language. *Bulletin of the Graduate School of Education and Human Development. (Psychology and human developmental sciences)*, 50, 71-81.)
- 鹿毛雅治 1994 内発的動機づけ研究の展望 教育心理学研究, 42, 345-359. (Kage, M. 1994 A critical review of studies on intrinsic motivation. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 42, 345-359.)
- 鹿毛雅治 1995 内発的動機づけと学習意欲の発達 心理学評論, 38, 146-170. (Kage, M. 1995 Intrinsic motivation and the development of learning motivation. *Japanese Psychological Review*, 38, 146-170.)
- Losier, G. F. & Koestner, R. 1999 Intrinsic versus identified regulation in distinct political campaigns: The consequences of following politics for pleasure versus personal meaningfulness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 287-298.
- Parsons, J. E. & Goff, S. B. 1980 Achievement motivation and values: An alternative perspective. In L. J. Fyans (Ed.), *Achievement motivation*. New York: Plenum. Pp.349-373

原 著

菅原健介 1984 自意識尺度 (Self conscio-ussness scale) 日本語版作成の試み 心理学研究, 55, 184-188. (Sugawara, K. 1984 An attempt to construct a self-consciousness scale for Japanese. *Japanese Journal of Psychology*, 55, 184-188.)

山田奈保子・伊田勝憲 2003 大学生の知的的好奇心尺度作成の試み(1) 一信頼性の検討および課題価値との関連— 日本性格心理学会第12回大会発表論文集, 116-117.

(2004年9月30日 受稿)

ABSTRACT

A Validity Study of the Academic Task-Values Evaluation Scale for High School Students: Focusing on the Self-Consciousness and Achievement Motive.

Katsunori IDA

Traditional studies on learning motivation emphasized importance of intrinsic motivation in which learning was goal itself. However, recent studies estimated some extrinsic motivations as highly self-determined. The theory of task-value (Eccles & Wigfield, 1985) is suitable for evaluating an aspect of extrinsic motivation and instrumentality as autonomous learning motivation. The academic task values evaluation scale for undergraduates (Ida, 2001) consisted of 30 items divided into five task-values (interest value, private attainment value, public attainment value, and two utility values for the employment and for the occupational practice). Ida (2003) made the revised version of the academic task values scale, which consisted 24 items and was designed for high school students. In this paper, the relationships among self-consciousness (Sugawara, 1984), achievement motive (Horino, 1994), and task-values (learning motivation for English as a foreign language and mathematics) were investigated among public high school students (N=151) in order to study a construct validity of this scale. The results showed that public self-consciousness more positively related to all task-values than private self-consciousness and that achievement motive and several task-values positively correlated. The findings suggested that an aspect of autonomous/intrinsic learning motivation (as measured by the task-values scale) varied with not only the relationship between the goal of learners and the learning content (Ida, 2003) but also personality development in later adolescence.

Key Words: academic task-values, high school students, intrinsic motivation, autonomy, personality development