

課題価値評定尺度作成の試み

伊 田 勝 憲¹⁾

問題と目的

近年の学習動機づけ研究では、学習それ自体が目的であるという内発的動機づけのみを理想とすることから脱却し、学習が何らかの目的を達成する手段となっている外発的動機づけの一部を再評価する動きが見られる (Deci & Ryan, 1985; 鹿毛, 1995; 市川, 1996など)。また、青年期における自律的な動機づけや、学習内容の個人的重要性および動機づけの領域固有性を考慮する必要性が指摘される中で、動機づけの価値的側面が注目されている (速水, 1995; Brophy, 1999)。本研究では Eccles & Wigfield (1985) などによる「課題価値 (task value)」に注目し、その特徴を整理しながら概念の精緻化を図るとともに、主に大学生を対象とした課題価値評定尺度の作成を試みる。

Deci & Ryan (1985) は、活動することそのものに内在する満足感を求める動機づけ、すなわち自己目的的な動機づけを内発的動機づけとし、それに対して、活動それ自体には含まれない報酬を求める手段的な動機づけを外発的動機づけと定義している。その上で、外発的動機づけの中には、自己決定性の低い方から順に、外的 (external)、取り入れ的 (introjected)、同一化的 (identified)、統合的 (integrated) の4つの調整 (regulation) 段階が想定されている。Ryan (1995) は、最も深く価値が内面化された状態が統合的調整であるとしており、内発的動機づけに伴う感覚、すなわち学習における満足感や充実感を価値の内面化の指標として位置づけている。ゆえに、統合的調整や同一化的調整の再評価は、あくまで自己目的的な内発的動機づけを理想とし、それとの正相関の高さを根拠とするにとどまっている。加えて、特に大学生などの青年後期を対象とした研究において、内発的動機づけが最も自己決定的であるという考え方に整合しない結果も見られる (速水, 1996;

Losier & Koestner, 1999)。

これに対して、鹿毛 (1995) は、内発-外発の区別と自己決定性とは独立に扱うべきであると主張し、人は何らかの必然性がある学ぶものであると考え、内容そのものが学習意欲の源泉となっている内容必然性、「状況が要求するので学ぶ」という状況必然性 (人間関係が学習意欲の源泉となる関係必然性と、報酬随伴性や制度などの社会的・文化的条件が源泉となる条件必然性に細分化される)、「肯定的な自己概念の獲得のために学ぶ」という自己必然性の計3つから成る理論的枠組みを構築している。そして、これら3つの心理的必然性を源泉とする学習意欲は、発達する過程で相互に統合し合うという性質を持っており、そして、個人にとって固有の意味や価値を持つ学習意欲の構造が社会的・文化的な諸関係の中で人格の一部として形成されるとしている。鹿毛 (1999) はこのような理論に基づいて、教職課程学生を対象に調査を実施し、教職志望程度による学習意欲の質の違いを明らかにしている。ただし、尺度の因子的妥当性が検討されていないこと、著者自身が内容的妥当性を判断して項目をグルーピングし、信頼性係数の推定値が著しく低い合成変数もそのまま用いられていること、そして、教職に限定して項目が作成されているために、自己必然性がそれ自体で統合的な動機として取り上げられていることなどに問題があると思われる。

また、市川 (1995, 1996) は、「勉強は何のためにするのか」という問いに対する高校生の自由記述からボトムアップ的に学習動機の分類を試み、6つの志向性を「学習内容の重要性」と「賞罰の直接性」という軸で位置づける2要因モデルを提唱した。市川・堀野・久保 (1998) は、おもしろさや楽しさを学習理由とする充実志向が従来からの内発的動機づけの概念に近いものであるとしている。その上で、手段性を含むものとして従来は否定的にとらえられていた実用志向 (将来の仕事に活かしたいという学習意欲) が充実志向と比較的高い正の相関を示していることを挙げ、学んだことを生かすという教育の目的にもかなった学習動機として実用志向を評

1) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程 (後期課程)

課題価値評定尺度作成の試み

価している。しかし、2要因モデルに基づいて行われた久保（1997）の調査結果では、充実・訓練志向と自尊・報酬志向の2因子が抽出され、実用志向と関係志向の項目が分散するなど、因子的な妥当性には疑問がある。

以上、近年の学習動機づけ研究における3つの主要な理論的枠組みを概観した。これらに共通する点は、内発と外発の二分法的理解から脱却し、手段的な動機づけの一部を再評価していることである。しかし、自己目的的な内発的動機づけおよび充実志向との相関の高さを評価の基準とするなど、学習動機概念の枠内だけで議論が収束する傾向にある。また、学習動機づけの「統合」を問題とした場合、何が「統合」されるのかが不明確であるという問題も指摘できる。例えば、自己決定理論（Deci & Ryan, 1985）における統合的調整は、種々の同一化的調整が自己に統合されることを意味する概念として定義されているにもかかわらず、実証的な研究における尺度項目の内容としては、実用志向や自己必然性に相当する具体的な学習理由に還元されてしまっている。

上田（1983）は、動機が統合される事態として、課題が決定的な重要性をもつ場合と、個人にとって脅威となる事態に遭遇した場合の2つを挙げている。これらの場面では、全人格を挙げてその対象に没頭し、すべての心身の器官や機能が緊密な連繋を保ち、適切な行動が起こされると述べている。そして、それ以外の対象へと向かう興味や関心は、必然的に希薄とならざるを得ないということも指摘している。また、鹿毛（1996）も、内発的

動機づけ研究が「自己」の研究として人格研究に統合されることが課題であると述べている。

したがって、学習動機づけの統合像をとらえるためには、1人の学習者が複数の学習対象（領域）に接していることを踏まえ、自己の統合に関わる変数を含めて実証的に検討されることが望まれる。そのためには、学習者の自己決定性あるいは自律性から明確に分離された領域固有的な学習動機づけの概念的枠組みが必要である。

そこで注目されるのが、学習動機づけの価値的側面に焦点を当てた課題価値（task values）の概念である。Brophy（1999）は、動機づけを期待と価値によって説明するモデルが古くからあったが、従来の研究における焦点は価値よりも期待の方に著しく偏っていたと指摘している。期待重視の理論に対する批判から出てきたこの課題価値概念は、ある特定の課題における動機づけをとらえるものであり、学習動機づけの領域固有性や学習内容に対する個人的な意味づけを重視する点に特徴があると言える。

課題価値研究は、Parsons & Goff（1980）にはじまり、Eccles（Parsons）、Adler、Futerman、Goff、Kaczala、Meece、& Midgley（1983）およびEccles & Wigfield（1985）によって概念的枠組みが確立された。そこでは、興味価値または内発価値（interest value/intrinsic value）、獲得価値（attainment value）、そして利用価値（utility value）という3つの課題価値概念が挙げられている。また、これらの価値

Table 1 本研究における課題価値概念と諸理論における学習動機づけ概念の対応関係

本研究	興味価値	実践的利用価値	制度的利用価値	私的獲得価値	公的獲得価値
課題価値 (Ecclesら, 1985)	内発・興味価値	利用価値		獲得価値	
心理的必然性 (鹿毛, 1995)	内容必然性		条件必然性	自己必然性	
2要因モデル (市川ら, 1998)	充実志向	(実用志向)	報酬志向	自尊志向 (訓練志向)	
自己決定理論 (Deciら, 1985)	内発的動機づけ (自己目的性)	外発的動機づけ (手段性) ＜統合的調整, 同一化的調整, 取り入的調整, 外的調整＞			

- 注1) 鹿毛の「関係必然性」および市川らの「関係志向」は、学習内容との直接的な関連性がないため、課題価値の概念と重ねてとらえることはできない。よって、本表には含まれていない。
- 注2) 市川らの「実用志向」は、何かの役に立てたいという漠然とした期待が含まれていると思われる。本研究での実践的利用価値は、学習内容を活かす具体的な場面が学習者によって描かれていることを指すものであり、完全には一致しない。
- 注3) 市川らの「訓練志向」は、学習内容との関わりが薄いと思われる。頭の訓練になるからというような学習理由が「よくできる自分」という自己像の獲得と結びついているならば獲得価値に相当する可能性がある。
- 注4) 自己決定理論の外発的動機づけにおける各調整段階は、課題価値の概念と対応するものではない。利用価値と獲得価値は、外的調整, 取り入的調整, 同一化的調整, そして統合的調整のいずれの対象にもなり得ると考えられる。

に加えて、コスト (cost) という概念が挙げられている。これは、当該課題の遂行に必要とされる努力量、課題遂行における不安や恐怖などを意味しており、いわば負の価値であると考えられる。

ただし、課題価値の分類として上の3つの概念設定が適切であるかどうかは疑問であり、課題価値の概念を精緻化する余地があると考えられる。ここで、先に概観した学習動機づけの主要な概念的枠組みに関連づけながら、本研究で用いる課題価値概念の定義をまとめて示すことにする (Table 1)。

一つ目は、何らかの課題に取り組むことが充実感や満足感を喚起するというもので、これを興味価値 (または内発価値) とする。従来からの自己目的的な内発的動機づけや鹿毛 (1995) の内容必然性の一部および市川 (1995) の充実志向に相当する概念であると考えられる。ただし、本研究では、この価値だけが内発的・自律的な動機づけに関わっているという立場は取らない。課題価値は自己決定性・自律性から概念的に区別されるものである。そこで、誤解を避けるために、内発価値ではなく興味価値という名称を採用する。

二つ目は、ある課題に取り組む、そこで成功することが望ましい自己スキーマの獲得につながるというもので、これを獲得価値と呼ぶ。これは上述した鹿毛 (1995) の自己必然性の概念に相当すると考えられる。鹿毛は、自己必然性について、他者との優劣に注意の焦点が向けられる相対比較志向と、独自に持つ絶対基準によって自己を位置づける向上志向とに区別できると述べてつも、両者は密接に関わっており、明確に区別することは難しいとしている。本研究では、鹿毛の言う向上志向的なものを私的獲得価値、相対比較志向的なものを公的獲得価値と名づけ、両者を区別して項目を作成する。

三つ目は、キャリア・ゴールとの関連性など、ある内容を学習することが将来の職業的な目標の達成に寄与するというもので、これを利用価値と呼ぶ。ただし、職業的な目標との関連と言っても、ある職業に就く上で特定の学習内容が制度的に必要であるという場合と、就職後の職業実践そのものにおいて特定内容の学習が活かされるという場合を分けて考えることができる。これまでの研究では児童期および青年前期を対象とすることが多かったが、青年後期すなわち高等教育段階以降での学習を考える場合には、両者を明確に区別することが重要であるだろう。本研究では、ある内容の学習が就職や進学の試験で合格するために必要である場合を制度的利用価値と呼び、一方、職業的な実践において有用性があると認識される場合を実践的利用価値と呼ぶことにする。

この2つの利用価値は、市川 (1996) のモデルの実用

志向に相当する。一方、鹿毛 (1995) の心理的必然性の枠組みにおいては、実践的利用価値が内容必然性に、制度的利用価値が条件必然性にそれぞれ対応すると考えられる。これは、内容必然性が自己目的的な動機づけに加えて、学習内容と学習目的との間に内容的な関連性をもつ手段的な動機づけを含む概念だからである。Heckhausen (1991) は、このような学習 (手段) と目的との関係を内容同質性 (thematic similarity) と呼び、複数ある内発的動機づけの概念化の1つとして紹介している。鹿毛 (1994) は、内発的動機づけに現実的な意義をもたせる上で内容同質性による定義を含めるよう提唱し、従来の自己目的性と内容同質性を伴う手段性の両方を合わせて内容必然性の概念を定義した。本研究では、これまで制度的利用価値のような外的随伴性に基づく手段性と内容同質性を伴う手段性とが区別されてこなかったこと、そして特に内容同質性を伴う手段性と自己目的性との区別もまた実証的に検討する必要があるという立場から、2つの利用価値を区別し、項目を作成する。

以上、本研究における概念的枠組みとして、興味価値、私的獲得価値、公的獲得価値、制度的利用価値、そして実践的利用価値の5つを示した。

さて、課題価値の測定においては、学習者がこれからの学習内容にどのような価値を求めるとかという視点と、現在学んでいる (あるいは過去に学んだ) 内容についての価値評定という2つの視点が考えられる。Eccles & Wigfield (1995) などの先行研究においては、課題価値の評定という形で測定されていることから、本研究においても課題価値評定の尺度作成を試みたい。

しかしながら、課題価値の希求という視点を切り捨てることには問題がある。価値意識の研究者である見田 (1996) によると、価値とは「主体の欲求を満たす客体の性能」として一般的に定義されるという。本研究では主体が学習者 (受講生) に、客体が学習内容 (授業内容) に対応すると考えられる。そして、この定義にしたがえば、欲求のないところに価値は生じない。すなわち、課題価値の希求を主体の欲求とするならば、課題価値の評定はその欲求がどの程度満たされたかを意味する。ゆえに、課題価値希求と課題価値評定は正の相関関係にあることが期待され、複数の価値概念が存在する場合、同じ価値における希求と評定の相関が最も高くなると予想される。したがって、課題価値希求と課題価値評定の両方を取り上げることは、価値を測定する尺度としての妥当性を検討する上で意義があると言える。また、課題価値希求すなわち主体の欲求との関連は、課題価値評定が単なる学習内容 (授業内容) の評価にとどまらず、動機づけと密接に関わる指標であることを支持する根拠になる

だろう。

また、課題価値の測定に当たって、課題すなわち学習内容をどのように設定するかが問題となる。どこまでを1つの課題と見なすかは個人によって異なると考えられるが、質問紙法による相関研究であること、学校教育に適用することを考慮し、本研究では授業科目を課題の単位として設定する。

ここで本研究の目的をまとめる。まず研究1において、上述した概念的枠組みに基づき、ある特定の授業における内容についての課題価値を表す項目を作成する。そして、授業期間の早期における課題価値の希求と学期末における課題価値の評定のそれぞれについて調査を実施し、因子的な弁別性を検討しつつ、内的整合性の高い尺度を構成する。その上で、課題価値希求と課題価値評定との関連から、価値を測定する尺度としての妥当性を検討する。

次に研究2において、Eccles & Wigfield (1995) に基づいて、課題の困難度および能力認知との関係を取り上げ、課題価値評定尺度の構成概念妥当性について検討する。課題価値と能力認知との間には正の相関が、課題価値と課題の困難度との間には負の相関が予想される。また、Losier & Koestner (1999) をもとに、価値の内面化を表す指標とされている個人的重要性 (personal relevance) との関連を検討する。本研究は、Deci & Ryan (1985) による自己決定理論が具体的な学習動機と自己決定性の程度を固定的にとらえていることに批判的な立場を取っており、課題価値の概念間において内面化の程度に違いがあることを前提とせず、どの課題価値についても内面化されうるものであると仮定する。よって、いずれの課題価値についても個人的重要性との間に正の相関が見られることが期待される。

研究1

目的

授業内容(課題)についての価値希求および価値評定を求めるための項目を作成し、因子分析により尺度構成を行ない、内的整合性の観点から信頼性を検討する。また、課題価値希求と課題価値評定の関係から、価値を測定する尺度としての妥当性を検討する。

方法

調査時期 ①課題価値希求：2000年4月～5月。②課題価値評定：2000年7月。

分析対象 ①課題価値希求：東北・東海および関西地方の大学生・短大生・専門学校生、計515(男子183, 女子328, 不明4)名。平均年齢19.25 ($SD=1.10$) 歳。計8つの授業(授業A～H)において実施された。いずれ

も心理学系の科目である。授業Aは関西地方の国立教育大学における非教職系の自由選択科目(38名)、授業Bは東海地方の看護学校(41名)、授業Cは東海地方の国立総合大学における教職科目(31名)、授業Dは東北地方の私立保育系短大(76名)、授業Eは東北地方の私立大学における一般教養科目(60名)、授業Fは授業Eと同じ大学の教職科目(31名。授業Eの受講生と重複しないことが確認されている)、授業Gは東海地方の私立大学における一般教養科目(200名)、そして授業Hが東海地方の私立大学における教職科目(38名)である。

②課題価値評定：東北・東海および関西地方の大学生・短大生・専門学校生、計480(男子213, 女子261, 不明6)名。平均年齢18.92 ($SD=0.94$) 歳。計7つの授業(授業A～FおよびI)において実施された。授業はいずれも心理学系の科目である。授業A(38名)、授業B(39名)、授業C(34名)、授業D(67名)、授業E(66名)、授業F(52名)、そして授業Iが東北地方の国立総合大学における一般教養科目(184名)である。③課題価値希求と課題価値評定：授業A～Fで、データに不備がなかった受講生215(男子53, 女子162)名が縦断的検討の対象となった。

質問紙の構成 興味価値, 私的獲得価値, 公的獲得価値, 制度的利用価値, 実践的利用価値について各6項目, 計30項目を作成し, 7段階評定(「非常にあてはまる」…7点, 「だいたいあてはまる」…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。教示：①課題価値希求「以下には, 授業内容の性質について記述した30の項目があります。あなたが, この授業を履修するにあたり, 講義で扱われることを期待している内容について, 各項目の性質がどの程度あてはまるかを7段階で評定してください」。②課題価値評定「以下には, 授業内容の性質について記述した30の項目があります。あなたの率直な感想をもとに, この授業の中で扱われてきた内容の記述として各項目がどの程度あてはまると思うかを7段階で評定してください」。

結果と考察

尺度の構成 最初に課題価値希求について因子分析を行った。本研究では5つの課題価値を設定しているので, 主因子法により因子数を5に指定して抽出し, 因子間相関が仮定されるためプロマックス回転を行った。その結果, 因子パターンは, 第1因子が2つの利用価値の計12項目, 第2因子が興味価値の6項目, 第3因子が公的獲得価値の6項目, そして第4因子が私的獲得価値の6

Table 2 課題価値希求項目の分析結果 (N=515)

番号	項目内容	分類	F 1	F 2	F 3	F 4	平均	SD	I-T 相関
20.	就職または進学する際に要求されると思う内容。	(制)	.93	.00	-.11	-.04	4.11	1.60	.83
29.	就職や進学をしようとする際に役に立つ内容。	(制)	.92	-.01	-.02	-.09	4.12	1.57	.83
15.	希望する職業に就くための試験に必要な内容。	(制)	.89	-.04	.04	-.17	4.09	1.69	.79
22.	自分の進路目標を実現するのに必要な内容。	(制)	.89	.03	-.09	-.02	4.22	1.66	.81
27.	自分の希望する職業の中身に関係するような内容。	(実)	.86	.01	.00	-.11	4.40	1.72	.79
16.	将来、仕事における実践で生かすことができる内容。	(実)	.84	.01	.00	.04	4.48	1.65	.84
6.	就職または進学できる可能性が高まる内容。	(制)	.77	-.05	.07	-.05	3.94	1.42	.75
25.	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)	.71	.00	.08	.06	4.34	1.54	.75
2.	就職や進学の試験突破にとって大切な内容。	(制)	.68	.03	-.08	.10	3.99	1.46	.68
5.	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。	(実)	.57	.06	.14	.09	4.80	1.42	.69
12.	職業を通して社会に貢献しようとするときに役立つ内容。	(実)	.54	-.05	.07	.25	4.23	1.41	.66
8.	将来、社会人として活動する上で大切な内容。	(実)	.50	.01	.01	.32	4.62	1.44	.64
24.	学んでいて楽しいと感じられる内容。	(興)	-.02	.98	-.02	-.08	4.83	4.50	.91
18.	学んでいて好奇心がわいてくるような内容。	(興)	-.03	.91	.05	-.05	4.98	1.44	.85
13.	興味をもって学ぶことができるような内容。	(興)	.04	.88	-.04	-.01	5.13	1.49	.83
1.	学んでいて、おもしろいと感じられる内容。	(興)	.02	.85	-.14	.05	4.79	1.35	.78
10.	学んでいて満足感が得られる内容。	(興)	-.03	.68	-.01	.24	4.56	1.44	.81
26.	学んでいて知的な刺激が感じられる内容。	(興)	.03	.59	.28	-.04	4.57	1.35	.69
14.	詳しく知っているとは者から尊敬されるような内容。	(公)	-.04	.01	.89	-.05	4.25	1.46	.79
23.	知っているとは周囲からできる人として見られるような内容。	(公)	.05	-.08	.87	-.07	3.89	1.38	.75
17.	学ぶと人よりかしくなると思えるような内容。	(公)	-.03	-.01	.80	-.01	4.31	1.45	.72
7.	学んだことが他の人に自慢できるような内容。	(公)	-.01	.00	.79	-.01	4.14	1.43	.74
4.	身につけているとカッコイイと思える内容。	(公)	-.07	.00	.68	.14	4.17	1.47	.69
28.	学んでいることに誇りが感じられる内容。	(公)	.15	.14	.53	.06	4.17	1.36	.66
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)	-.04	.11	-.06	.81	4.53	1.40	.77
11.	今まで気づかなかった自分の一面を発見できるような内容。	(私)	-.05	.13	.01	.72	4.16	1.46	.77
3.	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)	.03	.11	.01	.68	4.20	1.40	.70
21.	自分という人間に対して興味・関心をもつような内容。	(私)	-.14	.27	.02	.61	4.47	1.47	.74
19.	自分の個性を活かすのに役立つような内容。	(私)	.07	.16	.03	.55	4.13	1.35	.69
30.	学ぶことで人間的に成長すると思えるような内容。	(私)	.16	.15	.12	.44	4.84	1.42	.65
			F 1	F 2	F 3	F 4	項目平均	SD	α
	F 1 : 利用価値		-	.29	.50	.45	4.28	1.24	.95
右上 : 因子間相関	F 2 : 興味価値		.31	-	.54	.71	4.81	1.24	.93
左下 : 尺度得点間相関	F 3 : 公的獲得価値		.49	.53	-	.63	4.16	1.16	.90
	F 4 : 私的獲得価値		.44	.75	.61	-	4.39	1.15	.90

注) (興) 興味価値, (私) 私的獲得価値, (公) 公的獲得価値, (実) 実践の利用価値, (制) 制度的利用価値

Table 3 利用価値（希求）12項目の二次的因子分析結果（ $N=515$ ）

番号	項目内容	分類	F 1	F 2	平均	SD	I-T相関
15.	希望する職業に就くための試験に必要な内容。	(制)	.99	-.15	4.09	1.69	.81
22.	自分の進路目標を実現するのに必要な内容。	(制)	.84	.03	4.22	1.66	.82
29.	就職や進学をしようとする際に役に立つ内容。	(制)	.80	.09	4.12	1.57	.84
20.	就職または進学する際に要求されると思う内容。	(制)	.77	.12	4.11	1.60	.83
6.	就職または進学できる可能性が高まる内容。	(制)	.47	.34	3.94	1.42	.74
2.	就職や進学の試験突破にとって大切な内容。	(制)	.33	.41	3.99	1.46	
8.	将来、社会人として活動する上で大切な内容。	(実)	-.08	.82	4.62	1.44	.65
12.	職業を通して社会に貢献しようとするときに役立つ内容。	(実)	.01	.74	4.23	1.41	.68
5.	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。	(実)	.08	.69	4.80	1.42	.68
25.	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)	.34	.48	4.34	1.54	.76
16.	将来、仕事における実践で生かすことができる内容。	(実)	.51	.39	4.48	1.65	
27.	自分の希望する職業の中身に関係するような内容。	(実)	.77	.07	4.40	1.72	
			F 1	F 2	項目平均	SD	α
	右上：因子間相関	F 1：制度的利用価値	-	.79	4.10	1.40	.93
	左下：尺度得点間相関	F 2：実践的利用価値	.75	-	4.49	1.19	.84

注) (実) 実践的利用価値, (制) 制度的利用価値

項目で値が.40以上となった。しかしながら、第5因子において因子パターンの値が高い項目は少なく、因子の解釈が困難であった。そこで、主因子法により固有値1以上を基準として4因子を抽出し、プロマックス回転を行なったところ、利用価値、興味価値、公的獲得価値、私的獲得価値に対応する因子パターンが得られた (Table 2)。

次に、2つの利用価値についての弁別可能性を探るため、第1因子に高い因子パターンを示した12項目のみを対象に、二次的な因子分析を試みた (Table 3)。主因子法により因子数を2に指定して抽出し、プロマックス回転を行なったところ、第1因子は制度的利用価値に、第2因子は実践的利用価値におおむね対応する因子パターンが得られた。しかし、3つの項目 (No.2, 16, 27) については想定と逆の因子において因子パターンの値が.40以上であった。

同様に、課題価値評定についても因子分析を行なった。因子数を5に指定した場合、第5因子の解釈が困難であったため、固有値1以上を基準として4つの因子を抽出し、プロマックス回転を行なった。その結果、課題価値希求と同じく、利用価値、興味価値、公的獲得価値、私的獲得価値に対応する因子パターンが得られた (Table 4)。しかし、興味価値の項目として作成された1項目 (No.26) が第2因子と第3因子の両方で.40以上の値を示した (それぞれ.48と.47)。また、私的獲得価値の2項目 (No.3, 19) の因子パターンが.40を下回った (そ

れぞれ.38と.34) が、いずれも他の因子における値よりは高かった。そして、利用価値12項目について、主因子法により因子数を2に指定して抽出し、プロマックス回転を行なったところ、1項目 (No.16) が2つの因子で、別の1項目 (No.27) が想定と異なる因子において.40以上の因子パターンを示した (Table 5)。

これらの結果をもとに、課題価値希求と課題価値評定の項目対応、内容的妥当性および因子的妥当性を考慮し、因子パターンの値が当初の想定と異なる因子で相対的に高くなった3項目 (No.2, 16, 27) を除外し、計27項目によって5つの下位尺度を構成することにした。各下位尺度について、内的整合性による信頼性係数の推定値を求めたところ、課題価値希求では $\alpha = .84 \sim .93$ 、課題価値評定では $\alpha = .89 \sim .95$ となり、十分に高い値が得られた。また、各項目の得点と当該項目を除いた下位尺度の合計得点との相関 (I-T相関) は、課題価値希求で $r = .65 \sim .86$ 、課題価値評定で $r = .70 \sim .88$ となり、この尺度の内的整合性の高さが確認された。

なお、課題価値の下位尺度間相関 (Table 2～6) は、希求および評価ともに、興味価値と私的獲得価値の相関が高く、興味価値と制度的利用価値との相関が相対的に低いものであった。これは、Eccles & Wigfield (1995) の結果と整合する。そして、二次的因子分析によって弁別された2つの利用価値に注目すると、制度的利用価値は、実践的利用価値に比べて、他の3つの価値との相関係数がいずれも低い傾向にある。2つの利用価値どうし

Table 4 課題価値評定項目の分析結果 (N=480)

番号	項目内容	分類	F 1	F 2	F 3	F 4	平均	SD	I-T 相関
20.	就職または進学する際に要求されると思う内容。	(制)	.97	-.05	-.03	-.07	3.80	1.71	.86
15.	希望する職業に就くための試験に必要な内容。	(制)	.93	-.05	.07	-.17	3.74	1.78	.82
29.	就職や進学をしようとする際に役に立つ内容。	(制)	.93	-.05	.00	-.04	3.77	1.68	.86
22.	自分の進路目標を実現するのに必要な内容。	(制)	.93	.00	.05	-.14	3.76	1.70	.85
27.	自分の希望する職業の中身に関係するような内容。	(実)	.89	.02	-.01	-.07	3.91	1.83	.83
16.	将来、仕事における実践で生かすことができる内容。	(実)	.85	-.03	-.12	.18	4.15	1.70	.86
2.	就職や進学の試験突破にとって大切な内容。	(制)	.84	.17	-.01	-.17	3.62	1.58	.80
6.	就職または進学できる可能性が高まる内容。	(制)	.82	-.02	.15	-.10	3.70	1.58	.82
12.	職業を通して社会に貢献しようとするときに役立つ内容。	(実)	.65	.07	-.03	.18	3.74	1.57	.77
25.	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)	.63	-.02	-.05	.32	3.95	1.64	.78
5.	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。	(実)	.58	.02	.00	.28	4.32	1.55	.76
8.	将来、社会人として活動する上で大切な内容。	(実)	.51	.05	-.01	.34	4.11	1.55	.73
24.	学んでいて楽しいと感じられる内容。	(興)	.03	1.00	-.12	-.03	4.04	1.58	.88
1.	学んでいて、おもしろいと感じられる内容。	(興)	-.02	.98	-.12	-.04	4.15	1.53	.82
13.	興味をもって学ぶことができるような内容。	(興)	.02	.92	-.04	.00	4.29	1.59	.88
18.	学んでいて好奇心がわいてくるような内容。	(興)	-.01	.82	.06	.07	4.22	1.52	.87
10.	学んでいて満足感が得られる内容。	(興)	.00	.75	.09	.08	3.94	1.53	.84
26.	学んでいて知的な刺激が感じられる内容。	(興)	-.07	.48	.47	-.05	4.00	1.48	.70
14.	詳しく知っているとは者から尊敬されるような内容。	(公)	-.01	-.11	.90	.00	3.94	1.54	.78
17.	学ぶと人よりかしくなると思えるような内容。	(公)	.02	-.06	.89	.00	3.97	1.50	.80
23.	知っている周囲からできる人として見られるような内容。	(公)	.10	-.10	.85	-.06	3.66	1.48	.77
7.	学んだことが他の人に自慢できるような内容。	(公)	.00	.10	.77	.01	3.71	1.49	.82
4.	身につけているとカッコイイと思える内容。	(公)	-.08	.14	.63	.09	3.84	1.52	.71
28.	学んでいることに誇りが感じられる内容。	(公)	.14	.35	.47	-.03	3.71	1.43	.73
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)	-.09	.03	-.01	.94	4.04	1.51	.82
21.	自分という人間に対して興味・関心をもつような内容。	(私)	-.10	.12	.04	.78	3.91	1.51	.81
11.	今まで気づかなかった自分の一面を発見できるような内容。	(私)	-.05	.13	-.04	.77	3.65	1.52	.75
30.	学ぶことで人間的に成長すると思えるような内容。	(私)	.16	.04	.27	.43	4.27	1.50	.71
3.	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)	.07	.25	.17	.38	3.71	1.41	.75
19.	自分の個性を活かすのに役立つような内容。	(私)	.09	.24	.21	.34	3.66	1.47	.75
			F 1	F 2	F 3	F 4	項目平均	SD	α
	F 1 : 利用価値		-	.50	.63	.60	3.88	1.40	.96
	右上 : 因子間相関 F 2 : 興味価値		.51	-	.69	.75	4.11	1.36	.94
	左下 : 尺度得点間相関 F 3 : 公的獲得価値		.64	.71	-	.71	3.81	1.12	.92
	F 4 : 私的獲得価値		.63	.78	.75	-	3.87	1.25	.92

注) (興) 興味価値, (私) 私的獲得価値, (公) 公的獲得価値, (実) 実践の利用価値, (制) 制度的利用価値

課題価値評定尺度作成の試み

Table 5 利用価値（評定）12項目の二次的因子分析結果（N=480）

番号	項目内容	分類	F 1	F 2	平均	SD	I-T 相関
15.	希望する職業に就くための試験に必要な内容。	(制)	1.02	-.14	3.74	1.78	.85
22.	自分の進路目標を実現するのに必要な内容。	(制)	.89	.01	3.76	1.70	.87
20.	就職または進学する際に要求されると思う内容。	(制)	.76	.16	3.80	1.71	.87
29.	就職や進学をしようとする際に役に立つ内容。	(制)	.74	.18	3.77	1.68	.86
6.	就職または進学できる可能性が高まる内容。	(制)	.67	.21	3.70	1.58	.81
2.	就職や進学の試験突破にとって大切な内容。	(制)	.67	.18	3.62	1.58	
8.	将来、社会人として活動する上で大切な内容。	(実)	-.09	.91	4.11	1.55	.78
5.	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。	(実)	.06	.78	4.32	1.55	.77
25.	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)	.18	.68	3.95	1.64	.76
12.	職業を通して社会に貢献しようとするときに役立つ内容。	(実)	.20	.64	3.74	1.57	.74
16.	将来、仕事における実践で生かすことができる内容。	(実)	.44	.49	4.15	1.70	
27.	自分の希望する職業の中身に関係するような内容。	(実)	.62	.26	3.91	1.83	
			F 1	F 2	項目平均	SD	α
右上：因子間相関 F 1：制度的利用価値			-	.80	3.75	1.53	.95
左下：尺度得点間相関 F 2：実践的利用価値			.80	-	4.03	1.37	.89

注) (実) 実践的利用価値, (制) 制度的利用価値

Table 6 利用価値と他の価値との相関

		興味価値	公的獲得価値	私的獲得価値
希 求 (N=515)	制度的利用価値	.21	.40	.32
	実践的利用価値	.41	.56	.55
評 定 (N=480)	制度的利用価値	.42	.59	.54
	実践的利用価値	.59	.66	.71

注) すべて $p < .001$

Table 7 課題価値希求と課題価値評定の相関（N=215）

		課 題 価 値 希 求				
		興味価値	公的獲得価値	私的獲得価値	制度的利用価値	実践的利用価値
課 題 価 値 評 定	興 味 価 値	.61***	.35***	.40***	.00	.19**
	公 的 獲 得 価 値	.28***	.61***	.34***	.21**	.27***
	私 的 獲 得 価 値	.38***	.43***	.53***	.16*	.34***
	制 度 的 利 用 価 値	-.01	.20***	.16*	.58***	.45***
	実 践 的 利 用 価 値	.13 [†]	.28***	.31***	.46***	.57***

注) [†] $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

の相関は極めて高いが、他の価値との関係性に若干の違いが認められる点から、両者の性質が異なる可能性が示唆される。また、課題価値希求よりも課題価値評定において内部相関が高い傾向にあると言える。

課題価値希求と課題価値評定との関連 課題価値希求と課題価値評定の相関係数を求めたところ (Table 7), 予測された通り、同じ価値における希求と評価において

相対的に高い正の相関 ($r = .53 \sim .61$) が見られた。すなわち、授業期間の早期において授業内容に対し何らかの価値を求めている程度と学期末にそれと同じ価値を授業内容の中に見出している程度との間に正の関連が認められたわけである。この結果から、見田 (1996) による価値の定義と整合するという意味において、この尺度が価値を測定するものとして妥当性を有することが示され

たと言える。一方、異なる課題価値間の希求と評定の相関係数は $r = -.01 \sim .46$ となっており、同じ課題価値における希求と評定の相関よりは低い値となっている。有意な正の相関が見られる組み合わせについては、希求と評定それぞれの下位尺度間相関から説明できる範囲のものであると思われる。

研究 2

目 的

課題の困難度、能力認知および個人的重要性との関連から、課題価値評定尺度の構成概念妥当性を検討する。

方 法

調査時期 2000年7月。

分析対象 東北および東海地区の大学生と短大生、計529(男子144, 女子384, 不明1)名。平均年齢19.53 ($SD=1.80$)歳。計5つの授業(以下、授業J, K, L, M, Nと記す)で実施された。授業Jは、東北地方の国立総合大学教育学部の教員養成課程における教職専門科目「学習指導と評価」(122名)、授業Kは私立短大の

教養科目「青年心理学」(30名)、授業Lは工科系の私立大学における一般教養科目「発達心理学」(97名)、授業Mが文科系私立大学における教職科目「発達心理学」(92名)、授業Nが文科系の私立女子大学における教職科目「学習心理学」(188名)である。

質問紙の構成 ①課題価値評定尺度：研究1の分析途中で除外された3項目を含む計30項目。回答は7段階評定で求めた。②課題の困難度、能力認知：Eccles & Wigfield (1995)を参考に、課題の困難度については、困難度そのものの認知と、その課題を遂行する上で必要とされる努力量という2つの側面から3項目ずつ、計6項目を作成した。また、能力認知については3項目を作成した。③個人的重要性：Losier & Koestner (1999)を参考に3項目を作成した。なお、項目数が少ないため、②の9項目とあわせて項目を配列した。

結果と考察

尺度の構成

(1) 課題価値評定：30項目を対象として因子分析を行った。主因子法により固有値1以上を基準として4因

Table 8 課題の困難度、能力認知および個人的重要性項目の分析結果 ($N=529$)

番号	項目内容	分類	F1	F2	二次的因子分析		平均	SD	I-T相関
9.	自分は、かなり一生懸命に学習しないと、この授業の内容を理解できないと思う。	(努)	.85	-.10			4.53	1.49	.78
7.	この授業の内容を理解することは、自分にとって難しいことだと思う。	(困)	.83	-.07			4.44	1.41	.77
11.	自分には、この授業で扱われている内容のレベルが高いものだと感じられる。	(困)	.79	.18			4.53	1.33	.75
1.	この授業科目の内容は、自分が受けている他の科目と比べて、難しい方に入ると思う。	(困)	.75	.07			4.39	1.49	.71
3.	この授業で、自分が100点満点中の80点以上の成績を取るには、かなりの努力が必要だと思う。	(努)	.67	-.03			5.60	1.33	.62
5.	この授業では、他の授業の場合よりも、内容の理解に時間をかける必要があると思っている。	(努)	.65	.20			4.90	1.33	.62
10.	自分にとって、この授業を履修することには大切な意味がある。	(重)	.23	.76	.89	-.08	4.63	1.32	.72
6.	この授業で学習したことは、将来、重要な役割を果たすと思う。	(重)	.25	.72	.79	-.06	4.48	1.37	.68
2.	この授業は、自分の学生生活にとって大きな位置を占めていると思う。	(重)	.14	.73	.68	.09	3.82	1.32	.63
4.	自分は、平均的な学生に比べて、この授業の内容をよく理解できている方だと思う。	(能)	-.37	.60	-.01	.85	3.51	1.17	.67
12.	この授業の内容についてテストがあれば、自分は平均以上の得点を取ることができると思う。	(能)	-.46	.48	-.09	.75	3.57	1.30	.58
8.	自分は、この授業で扱っている領域の学習に向いている人間だと思う。	(能)	-.17	.68	.38	.43	3.95	1.28	.52
			F1	F2	F2①	F2②	項目平均	SD	α
右上：因子間相関	F1：課題の困難度		—	.05			4.73	1.12	.89
左下：尺度得点間相関	F2①：重要性		.22	—	—	.56	4.31	1.15	.82
	F2②：能力認知		-.36	—	.48	—	3.68	1.02	.76

注) (困) 課題の困難度, (努) 必要努力量, (能) 能力認知, (重) 個人的重要性

課題価値評定尺度作成の試み

子が抽出された。第1因子には利用価値の12項目が、第2因子には興味価値の6項目が、第3因子には私的獲得価値の6項目が、そして第4因子には公的獲得価値の6項目が、それぞれ.40以上の因子パターンを示した。ただし、実践的利用価値として作成された1項目(No.8)が2つの因子に.40以上の値を示した(第1因子に.44, 第4因子に.42)。次に、利用価値12項目について因子数を2に指定して主因子法による二次的な因子分析を行なった。プロマックス回転後の因子パターンは、研究1の結果と同様に第1因子が制度的利用価値、第2因子が実践的利用価値に対応するものであった。ただし、1項目(No.27)が想定とは逆の因子において高い値を示した。そこでNo.8とNo.27の2項目を除外して、残りの28項目から5つの下位尺度を構成することにした。各下位尺度の信頼性係数の推定値は $\alpha = .88 \sim .95$ 、またI-T相関は $r = .68 \sim .90$ となり、十分な内的整合性が確認された。

(2) 課題の困難度、能力認知、個人的重要性 (Table 8): 計12項目について、主因子法による因子分析を行ない、固有値1以上を基準として2因子が抽出された。そして、プロマックス回転を実施したところ、第1因子には課題の困難度についての6項目が、第2因子には能力認知3項目と個人的重要性3項目の計6項目が相対的に高い因子パターンを示した。そこで、第2因子において因子パターンの値が高かった6項目に対して、二次的な因子分析を行なうことにした。主因子法により因子数を2に指定して抽出した結果、第1因子には個人的重要性の3項目が、第2因子には能力認知の3項目が高い因子パターンを示した。各尺度の内的整合性による信頼性係数の推定値は $\alpha = .76 \sim .89$ 、また、I-T相関は $r = .52 \sim .58$ であり、いずれも十分な値が得られた。また、課題の困難度と能力認知との間に有意な負の相関($r = -.36, p < .001$)が見られた。これはEccles & Wigfield (1995)の結果($r = -.63$)よりは弱いものの、負の相関という点は整合し、構成概念妥当性が確認されたと言える。

課題の困難度・能力認知・個人的重要性との関連

次に、これら3変数と5つの課題価値評定との相関係数を算出した (Table 9)。以下に、変数ごとに検討する。

(1) 課題の困難度

まず、興味価値との間に有意な負の相関が認められた。また、私的獲得価値との間には極めて弱い負の相関が見られたが、公的獲得価値との間には有意な相関が認められなかった。そして、制度的利用価値および実践的利用価値については、弱い正の相関が認められた。先行研究では、いずれの価値とも負の相関が見られていたので、獲得価値および利用価値については整合しない結果であるように見える。

この相違の背景として、中高生の数学と大学生の心理学という対象の違いが可能性として考えられる。制度的な面を考えると、中高生の数学においては選択の余地が少なく、授業内容の理解に自信のない受講生が比較的多く含まれてくるように思われる。すなわち、数学に自信のない生徒は課題の困難度が高く感じられ、高度な数学の知識を必要とする職業を希望することもなく、結果として課題価値評定(特に利用価値)が低下するだろう。したがって、課題の困難度と利用価値の評定は逆相関を示すことになる。

これに対して、大学生の場合は、心理学の授業を履修するかどうかを選択可能であったり、必修の場合でもそのことをある程度は承知の上で学部・学科を選択して入学してきていると思われる。すなわち、授業内容の理解に全然自信がないという受講生は少ないと考えられる。そして、授業内容の理解が将来の希望職業において不可欠であり、かつ、当該職業を強く志望している場合には、たとえ課題の困難度を高く感じていようとも、利用価値評定の高さは維持される。さらに、実践で役に立つ内容であったからこそ、それが難しいものであったと感じることもあるだろう。このように考えると、本研究において課題の困難度と実践的利用価値および制度的利用価値との間に正の相関が見られたことは了解可能である。

Table 9 課題価値評定と課題の困難度、能力認知
および個人的重要性との相関 (N=529)

	課題の困難度	能力認知	個人的重要性
興味価値	-.20***	.60***	.58***
公的獲得価値	-.01	.40***	.51***
私的獲得価値	-.09 [†]	.52***	.57***
制度的利用価値	.30***	.17***	.50***
実践的利用価値	.17***	.38***	.70***

注) [†] $p < .10$, *** $p < .001$

また、本研究では、興味価値において逆相関が見られ、獲得価値がほぼ無相関、そして利用価値が正相関であった。先行研究においては、いずれの価値も逆相関であったが、興味価値において最も高い負の相関が見られ、獲得価値が中程度の、そして利用価値が弱い負の相関であった。すなわち、課題の困難度とそれぞれの価値との相関係数の値には大きな相違が見られたものの、課題の困難度との関係における各価値の相対的な位置づけは先行研究の結果と整合的である。

(2) 能力認知

すべての課題価値との間に有意な正の相関が認められた。それぞれの価値について見ていくと、興味価値で最も相関が高く、次に私的獲得価値、公的獲得価値、実践的利用価値、制度的利用価値の順であった。すなわち、当該課題を遂行する能力があることと課題のおもしろさは強く関連している。一方、獲得価値は望ましいと考えている自己概念と課題の内容との関係性に、利用価値は、将来の希望職業との課題内容との関係性に規定されるものであり、能力認知によって規定される程度が興味価値よりも低いものと考えられる。先行研究の結果においても、正の相関が高い方から興味価値、獲得価値、利用価値の順になっており、相関係数の程度もほぼ整合する。

(3) 個人的重要性

すべての課題価値との間に中程度以上の有意な正の相関が見られた。個人的重要性は価値の内面化の指標として用いられており (Losier & Koestner, 1999)、本研究で測定された5つの課題価値はいずれも学習者によって内面化されうるものであることが示された。換言すれば、従来の内発的動機づけに近いと考えられる興味価値が最も内面化の指標と関連しているということはなく、また、既存の枠組みでは自己決定性の低い外発的動機づけとして位置づけられるであろう制度的利用価値が他の価値と同程度に内面化されうるということになる。したがって、具体的な学習動機づけとその内面化の程度を固定的にとらえるべきではないという本研究の立場にとって、課題価値の概念を用いることの有効性が支持されたとと言える。

総合的考察

研究1では、課題価値評定尺度を作成して、その信頼性と妥当性について検討してきた。5つの課題価値については概ね因子的に弁別され、内的整合性の高さが認められた。そして、課題価値の希求と評定との相関から、価値を測定する尺度としての妥当性が確認された。また、研究2では、課題の困難度、能力認知、個人的重要性との関連から、課題価値評定尺度の構成概念妥当性が確か

められた。これらの結果から、課題価値の概念は、学習動機づけと密接に関連したものであると同時に、自律性あるいは自己決定性の程度とは固定的な関係を持たない領域特殊的なものであると言える。

ただし、若干の問題点が残されているので、以下に論じる。本研究では二次的な因子分析を用いて2つの利用価値を弁別した。すなわち、制度的利用価値と実践的利用価値の相関がかなり高く、弁別が難しかったと言える。この理由としては、本研究が対象とした授業において、受講生の希望職業との関連性が希薄であり、就職試験および職業実践での有用性がともに低くなり、結果として制度的利用価値と実践的利用価値が明確に区別されなかったことが考えられる。しかしながら、課題価値評定尺度の内部相関を見ると、制度的利用価値よりも実践的利用価値の方が正の相関が高く、また、課題の困難度等の変数との関連においても2つの利用価値は性質が異なるように思われる。したがって、職業実践への有用性よりも就職試験に役立つ内容を求める受講生、あるいは、受験対策的な内容ではなく実践的なものを求めるという受講生が多く含まれる授業においては、2つの利用価値が因子的に弁別されやすくなるはずである。今後は、希望職業と授業内容との関連性に注目して調査対象を選択し、学習者の自律性に関わる諸変数との関連を検討することによって、制度的利用価値と実践的利用価値の相違点を探っていきたい。

また、1つの課題価値を測定する上で4~6という項目数がやや多いようにも思われる。Eccles & Wigfield (1995) では、各価値が2~3項目で構成されていることや、本研究において下位尺度の内的整合性が極めて高かったことを考慮すると、課題価値評定尺度の短縮版を作成する余地があるように思われる。さらに、研究対象を青年前期や成人期以降にも拡大した場合、新たな課題価値概念を設定する必要が生じることも考えられる。したがって、課題価値についての研究史や関連研究の動向について整理することが今後の課題である。

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.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 1985 *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*.

- ior. New York: Plenum Press.
- Eccles (Parsons), J., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L. & Midgley, C. 1983 Expectancies, values and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives*. pp.75-146. San Francisco: W.H. Freeman.
- 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.
- 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.
- 速水敏彦 1996 大学生の動機づけ—教職科目の場合— 日本教育心理学会第38回総会発表論文集, 350.
- Heckhausen, H. 1991 *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag.
- 市川伸一 1995 学習動機の構造と学習観との関連 日本教育心理学会第37回総会発表論文集, 177.
- 市川伸一 1996 学習と教育の心理学 現代心理学入門 3 岩波書店
- 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.
- 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.
- 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.
- 鹿毛雅治 1996 内発的動機づけと教育評価 風間書房
- 鹿毛雅治 1999 学習意欲の統合的構造を探る—教職志望動機の分析— 慶應義塾大学教職課程センター年報, 10, 59-77.
- 久保信子 1997 大学生の英語学習動機尺度の作成とその検討 教育心理学研究, 45, 449-455.
- 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.
- 見田宗介 1996 価値意識の理論—欲望と道徳の社会学— 弘文堂
- Parsons, J.E. & Goff, S.B. 1980 Achievement motivation and values: An alternative perspective. In L.J. Fyans (Ed.), *Achievement motivation*. pp.349-373. New York: Plenum.
- Ryan, R.M. 1995 Psychological need and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- 上田吉一 1983 動機と人間性 誠信書房
(2001年9月20日 受稿)

<付記>

本稿は名古屋大学大学院教育発達科学研究科に提出した修士論文(平成12年度)の一部を加筆・修正したものである。

ABSTRACT

An Attempt to Construct the Academic Task Values Evaluation Scale

Katsunori IDA

Without consideration to personality development in adolescence and to value aspect of motivation, intrinsic motivation has been regarded by recent studies as most desirable within their own frameworks of learning motivation. This article reviews contemporary frameworks that reevaluates some extrinsic motivations, and attempts to construct a scale to measure the academic task values and then examines its reliability and construct validity.

In study 1, a tentative version of the Academic Task Values Evaluation Scale, which was composed of 30 items classified into 5 subscales (interest value, 2 attainment values, and 2 utility values), was prepared. These items as task values expectancy were administered to 515 students in university, junior college and vocational school in May, and then 480 students answered same items as task values evaluation in July. The results support the factor structure of the scale and reveal satisfactory levels of internal consistency of 5 subscales (Cronbach alphas ranged from .84 to .95). In addition, 215 students completed both expectancy and evaluation of task values. This longitudinal data shows that the expectancy of each value correlates more positively with the evaluation of the same value than that of the other values. In study 2, the construct validity of the scale is supported by correlations with other constructs. All of task values are positively correlated with ability perception in the task performance and personal relevance. Perception of difficulty is negatively related to interest value, and positively to utility values, but it doesn't correlate significantly with attainment values.

Key words: academic task values, intrinsic motivation, extrinsic motivation, adolescence