

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 —

伊 田 勝 憲¹⁾

問題と目的

従来の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、近年はこの二分法的な発想から脱却し、これからの動機づけ研究では価値的側面をより重視すべきであり (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 (速水, 1995)。

多様な概念的枠組みを含む理論がいくつか提出されているが、上述した要求に応える枠組みとして、Eccles & Wigfield (1985) による課題価値 (task-values) が注目される。これは学習者が現前の課題を遂行すること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つに大きく分けられる。

これをもとに、伊田 (2001) は概念的枠組みの精緻化を行い、大学生を対象として課題価値測定尺度を開発した。そこでは、獲得価値が私的獲得価値と公的獲得価値に、利用価値が制度的利用価値と実践的利用価値にそれぞれ細分化された。私的獲得価値とは自分自身が望ましいと考えている自己概念の獲得を指し、公的獲得価値は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。また、制度的利用価値は進学や就職試験を突破するために役立つことを指し、実践的利用価値は就職後の職業実践における有用性を意味する。特に、利用価値については従来から外発的動機づけと見なされ

る傾向が強かったが、実践的利用価値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、伊田 (2003) は、教員養成課程の学生を対象として、自我同一性、職業レディネス、達成動機を自律性の指標と見なし、教職科目の課題価値評定との関連を検討した。教職志望程度によって2群に分けて正準相関分析を行った結果、教職を第一志望とする群では、実践的利用価値が自律的な学習動機づけの中核を成していたのに対して、教職に消極的な群では興味価値と私的獲得価値が中心となっていた。すなわち、学習者の目標 (例えば教職志望) と学習内容との間に密接な関連が認められる場合には、楽しさや面白さのために学習それ自体が目的になっているという従来の内発的動機づけ像のみならず、実際に学習内容を何らかの目標を達成するための手段として使用できることが自律的な学習において重要であることが示唆された。

このような学習の目的と学習内容との本質的な結びつきは、Heckhausen (1991) が thematic similarity とよんでいるもので、鹿毛 (1994) により内容同質性と訳されている。Heckhausen は内発的動機づけの概念化の一つとして位置づけていたが、他の概念化と区別して扱うような実証的な研究には至っていない。伊田 (2003) では、教職課程という限定された領域ではあるが、教職第一志望の群では実践的利用価値が自律性指標と最も高い正相関を示したことが、単に受験や就職の試験突破に役立つという制度的利用価値 (外的随伴性に基づく従来からの外発的動機づけの概念に近い) と因子的にも弁別されたこと、そして実践的利用価値と興味価値 (自己目的的な従来からの内発的動機づけの概念に近い) が中程度の正相関を示したことなどから、実践的利用価値という形で内容同質性の重要性が実証的に示されたと言える。

以上のように、内発的動機づけの概念を拡張的にとらえるような知見がもたらされたのは、課題価値という概

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)

念を用いたことによるところが大きい。それは、課題価値の概念に自律性ないしは自己決定性の程度が含まれていないため、自律性の指標との相関により実証的に自律的な学習動機づけ像を描くことができるからである（伊田，2002a）。すなわち、自己目的的な内発的動機づけを最も自己決定的ととらえる立場（Deci & Ryan, 1985, 1991）では、目的性—手段性と自己決定性がパラレルに扱われているために「どのような学習動機づけが自己決定的か」を実証的に検討する可能性が排除されてしまっている。また、発展的な論点として、伊田（2003）のように、学習者と学習内容の関連性、すなわち学習活動の文脈によって自律的な学習動機づけ像が変化するという可能性もまた、自己決定理論の枠組みでは検討することができない。したがって、課題価値の概念は、様々な観点から学習動機づけを評価するのに適しており、特に青年期以降における手段的な動機づけを自律的なものとして現実的な視点から再評価することに寄与するものである。これは、初期の内発的動機づけ研究において課題とされていた2つの構成要素、すなわち知的好奇心に基づく認知的動機づけと、熟達や達成を目指す内発性の社会的動機づけを統合的にとらえるという課題に正面から取り組むことにも資する概念であろう（伊田，2002b）。

そこで本研究では、伊田（2001）による大学生向けの課題価値測定尺度を踏まえて、高校生を対象とした課題価値測定尺度を開発する。第1の目的は、高校生に特有な課題価値を盛り込むことである。一般に、価値の定義は「主体の欲求を満たす客体の性能」（見田，1996）であり、課題価値の場合には、主体は学習者、客体が学習内容となる。主体である学習者の欲求は多様であり、そのすべてを網羅した質問紙尺度の作成は困難であるが、ある程度共通して存在すると仮定できる欲求ないしは目標を可能な限り盛り込むことが望ましいだろう。そこで、Eccles & Wigfield（1985）を精緻化した伊田（2001）の枠組みを基本としつつ、約半数が高等教育機関に進学するわが国の実態を考慮し、以下のような枠組みに細分

化して項目を作成する。

①興味価値：学習内容がおもしろい、あるいは学習することそれ自体が楽しい。従来の内発的動機づけに近い概念であるが、課題価値研究の枠組みではこの価値が最も自律的であるというような仮定はしていない。伊田（2003）の調査結果では自律的な学習動機づけ像に含まれている。②私的獲得価値：学習内容を身に付けることが望ましい自己像の獲得に結びつく。学習を通しての自己の成長を志向する価値とも言える。伊田（2003）では興味価値と同様に自律的な学習動機づけ像に含まれている。③公的獲得価値：学習内容を身に付けることが他者からみて望ましい（と本人が考える）自己像の獲得に結びつく。伊田（2003）では競争の達成動機と正相関することが見出されている。④制度的利用価値：学習内容が受験や就職試験での合格に結びつく。従来であれば外発的動機づけに含まれる概念であるが、課題価値の枠組みではこの価値が他律的なものであるというような仮定は排除している。伊田（2003）では、学習者の目標と学習内容との関連が密接である場合にはむしろ自律的な動機づけとしても解釈できることが示されている。⑤学業的利用価値：学習内容が進学後の学習において直接的に役立つことを指す。⑥職業的利用価値：学習内容が将来的な職業実践において直接的に役立つ。伊田（2003）では実践的利用価値と名づけられ、学習者の目標と学習内容との関連が密接である場合には、自律的な学習動機づけ像の中核を成すという結果が得られている。⑦日常利用価値：学習内容が日常生活において直接的に役立つことを指す。

このうち、①～④は伊田（2001, 2003）の枠組みと重なる概念であり、⑤～⑦は実践的利用価値をさらに細分化した部分になる。先行研究との対応関係を Figure 1 にまとめた。もともと Eccles & Wigfield（1985）では単に利用価値とされていたのを、伊田（2001）が制度的利用価値と実践的利用価値に精緻化したのが、その「実践」にはいくつかの場面が想定される。その代表例が職業実践であり、特に職業人を養成する課程の大学生にとっ

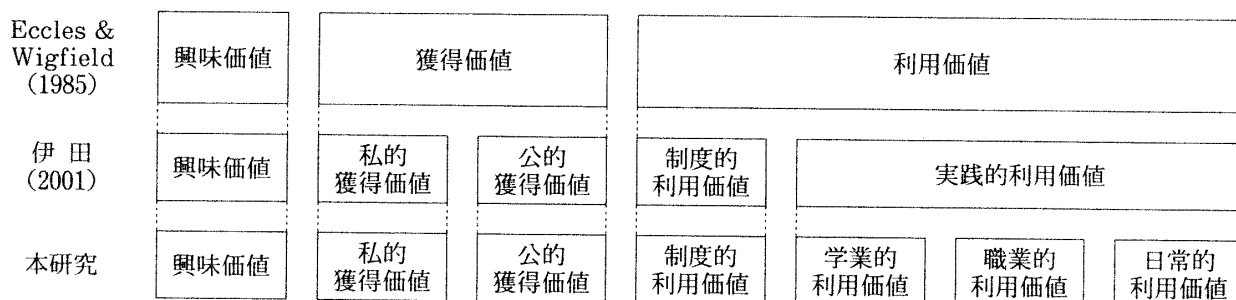


Figure 課題価値概念の精緻化と先行研究との対応

では重要な位置づけを占めるものであった。しかしながら、進学希望の高校生にとっては将来の職業実践までの時間的猶予が長く、自律的な学習動機づけ像の中核を成す可能性は低いと思われる。そこで、受験にとっての有用性を指す制度的利用価値とは区別しつつも、将来の目的と学習内容との間に密接な関連（内容同質性）が認められる新たな実践的利用価値を想定する必要がある。今回は、進学後の学習において役立つという学業的利用価値と、日常生活において役立つという日常的利用価値という概念を想定して項目を作成する。学業的利用価値の例としては、大学で英語を専攻したい人が高校での英語の授業に価値を見出すという直接的な場合はもちろん、心理学を専攻したい人が進学後に英語の文献を読むために高校英語に取り組んだり、統計的なデータ解析の基礎になるからと高校数学に価値を見出したりするような場合も含まれよう。

また、本尺度開発の第2の目的は、伊田（2001）の課題価値測定尺度（6項目×5価値＝30項目）よりも項目数を減らすことで回答の負担を軽減することにある。課題価値の各概念は極めて明確であるため、国外の先行研究においてはEccles & Wigfield（1995）のように1つの課題価値につき2項目で測定している研究も見られる。しかしながら、種々の統計的手法の利用可能性を考慮すると、各価値について最低3項目は必要であると考えられる。

対象には、青年期を対象としたわが国の学習動機づけ研究でよく用いられる科目である英語に焦点を当てる。高校段階での外国語において英語は最も履修者が多い科目であり、上級学校進学の試験においても大きな比重を占めるほか、日常のおよび職業的な面での実用性からも学習の意義が広く理解されていると考えられる。もちろん、課題価値の概念はあくまで学習者個人が価値を見出すかどうかを問題にするものであり、特定の課題が社会的にどのように評価されているかは直接的には関係しない。しかしながら、質問紙法の尺度作成という性質上、一定以上の学習者が存在し、かつ、課題について多様な意義を認めていることが望ましいだろう。ただし、先行研究では必ずしも多様な英語学習動機が測定されているとは言えない。例えば、久保（1999）では「充実・訓練志向」と「自尊・報酬志向」の2因子しか見出されず、尺度作成の基礎となった市川（1995）における「実用志向」の項目が拡散してしまっている。学習方略や学習行動との関連を検討する上では簡潔な枠組みの方が適しているのかもしれないが、学習者の生き方やパーソナリティ発達と学習動機づけとの関連を探る上では単純すぎるようにも思われる。このような観点から、課題価値の枠組みによって可能な限り多様な動機づけを因子的な弁別性

を伴って測定することが本研究のねらいとなるだろう。

妥当性については、Eccles & Wigfield（1995）に基づいて、課題価値研究で伝統的に用いられている能力認知、課題の困難度、必要努力量の指標を取り上げる。課題の困難度および能力認知との関係を取り上げ、課題価値測定尺度の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。

また、課題価値が学習者の目標と現在の学習内容との関係性によって規定される側面が強いと考えられることから、学級別の各下位尺度平均点についても比較する。特に制度的利用価値や学業的利用価値については、進学希望の方が非希望者よりも高く評価すると考えられ、本研究では普通科と理数科の併置校を対象とし、進学希望および実績の高い理数科の生徒が課題価値を高く評定するかどうかを検討する。

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183名（男子91，女子91，不明1）。平均年齢15.9（SD=1.51）歳。この高校は全日制課程の普通科（定員320名）と理数科（同40名）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）が推薦入学枠となっている。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：2学級，2年生文型：1学級，3年生理型：1学級）と理数科1学級（1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。「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4項目を作成した。また、当該科目が得意であると自覚している程度である能力認知については5項目を作成した。7段階評定で回答を求めた。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項目とあわせて配列した。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) 課題価値測定尺度（Table 1）

24項目について主因子法による因子分析を行った。項目作成時の想定をもとに7因子を抽出しようとしたが解釈不能であったため、6因子に減らしたが状況は変わらなかった。そこで固有値の減衰状況を重視し、最終的に5因子を抽出した。

Table 1 課題価値測定尺度の因子分析結果

番号	項目	分類	F1	F2	F3	F4	F5	平均値	SD
20	就職または進学する際に要求されると思う内容。	(制)	.86	-.05	-.16	.10	-.05	5.66	1.32
1	就職や進学の試験突破にとって大切な内容。	(制)	.81	-.08	-.28	.07	.07	5.76	1.27
14	就職や進学をしようとする際に役に立つ内容。	(制)	.74	.13	.04	.06	-.15	5.54	1.41
11	進学後の専門的な勉強において必要とされる内容。	(学)	.65	.00	.27	-.07	-.01	5.09	1.53
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)	.64	-.05	.11	.10	.04	5.15	1.30
6	高校を卒業した後の学習活動につながる内容。	(学)	.57	.03	.19	.01	.08	4.98	1.47
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。	(職)	.56	.09	.28	-.17	.04	5.04	1.45
23	学んでいて楽しいと感じられる内容。	(興)	-.15	.94	.03	.05	.05	3.98	1.73
13	興味をもって学ぶことができるような内容。	(興)	.03	.93	.06	-.05	-.11	4.41	1.56
19	学んでいて好奇心がわいてくるような内容。	(興)	-.04	.85	-.04	.08	-.01	4.01	1.60
5	学んでいて、おもしろいと感じられる内容。	(興)	.11	.79	-.05	-.08	.05	4.12	1.65
16	自分の日常生活の中で実際に役に立つ内容。	(日)	-.29	.04	.81	.14	.12	4.14	1.54
8	学校以外の場面で自分が実際に使える内容。	(日)	-.02	-.04	.67	.01	.19	4.72	1.63
12	将来、仕事における実践で生かすことができる内容。	(職)	.38	.05	.65	-.05	-.15	5.20	1.61
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。	(職)	.14	-.08	.63	.13	-.01	4.61	1.44
17	学ぶと人よりかしくなると思えるような内容。	(公)	-.12	.07	.16	.84	-.12	4.89	1.39
22	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)	.20	-.03	-.09	.77	-.01	5.22	1.33
10	詳しく知っていると他者から尊敬されるような内容。	(公)	.13	-.04	.12	.67	.01	5.14	1.51
2	学んだことが他の人に自慢できるような内容。	(公)	.16	.03	-.02	.40	.24	4.70	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)	-.20	-.02	.12	.07	.85	3.32	1.46
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)	.09	.07	.05	-.09	.82	3.54	1.44
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)	.05	.42	-.12	.00	.50	3.54	1.42
3	普段の生活における問題解決に必要なとされる内容。	(日)	.09	-.08	.32	-.16	.44	3.90	1.45
24	学ぶことで人間的に成長すると思えるような内容。	(私)	.19	.27	-.01	.10	.38	4.32	1.43
		F1：学業・制度的利用価値	—	.52	.66	.49	.39	5.32	1.09
		F2：興味価値	.50	—	.53	.39	.66	4.13	1.47
		F3：実践的利用価値	.68	.50	—	.35	.49	4.67	1.28
		F4：公的獲得価値	.55	.42	.47	—	.32	4.99	1.21
		F5：私的獲得価値	.49	.70	.57	.41	—	3.72	1.15

注) 項目作成時に想定された分類は次の通り。(制)：制度的利用価値、(学)：学業的利用価値、(興)：興味価値
(日)：日常的利用価値、(職)：職業的利用価値、(公)：公的獲得価値、(私)：私的獲得価値

これまでの課題価値研究の結果から因子間に中程度以上の相関が予想されるため、プロマックス回転を行った。因子パターンの値をもとに見ていくと、第1因子は制度的利用価値と学業的利用価値の各3項目と職業的利用価値1項目が相対的に高い値を示したため、学業・制度的利用価値と命名した。第2因子は想定された4項目の値が高いため、興味価値とした。第3因子は、日常利用価値と職業的利用価値の各2項目が高い値を示したため、実践的利用価値とした。第4因子は想定された4項目による公的獲得価値、第5因子は日常利用価値の1項目も含まれているが、私的獲得価値と命名された。一部に複数の因子で値が高かった項目(No.15)や、どの因子に対しても相対的に低いパターン値しか見られなかった項目(No.24)も見られたが、内容的妥当性を考慮して、相対的に最も高い値を示した因子で項目を採用することにした。その結果、内的整合性による信頼性係数の推定値は、 $\alpha = .84 \sim .92$ となり、十分な信頼性が確認された。

因子間相関は $r = .32 \sim .66$ 、下位尺度間相関は $r = .41 \sim .70$ であり、想定された通り中程度の正の相関を示した。詳しく見ていくと、興味価値と私的獲得価値および学業・制度的利用価値と実践的利用価値との因子間相関が高く、大学生を対象とした先行研究(伊田, 2001; 伊田, 2003)の結果と整合的であった。興味価値と私的獲得価値は、伊田(2003)によって、学習者の目標と学習内容との結びつきに関わらず一貫して自律的な学習動機づけ像を構成することが認められており、将来の希望進路等の目標が必ずしも明確ではない高校生の段階においても、学習内容のおもしろさと学習を通しての自己の成長とが密接に関わっていると考えられる。また、学業・制度的利用価値と実践的利用価値は、Eccles & Wigfield(1985)の提唱した利用価値の概念をもとに伊田(2001)が精緻化したもので、ともに将来の目標との関連によって生じる価値であるという共通点をもつ。

このように、全項目を対象とした因子分析では、本研

究が最初に想定していた学業的利用価値と制度的利用価値、職業的利用価値と日常利用価値の弁別が困難であった。しかしながら、第1因子の学業・制度的利用価値の7項目のうち、制度的利用価値として想定していた3項目の平均値が他の4項目より高いことが読み取れる。そこで、学業的利用価値と制度的利用価値に想定されていた各3項目と職業的利用価値の1項目の計7項目のみを対象に2因子解を指定して主因子法による因子分析を行った結果、制度的利用価値と学業的利用価値に相当する因子が抽出された(Table 2)。プロマックス回転による因子パターンでは、No.14のみ両方の成分で値が.40を超えているが、各項目の平均値と内容的妥当性を考慮してNo.14を制度的利用価値の項目として採用した。また、職業的利用価値に想定されていたNo.4については、社会的な問題の理解が大学等での学習活動によって得られると解釈し、学業的利用価値の項目として採用した。内的整合性による信頼性係数の推定値は制度的利用価値3項目が $\alpha = .82$ 、学業的利用価値4項目が $\alpha = .86$ であった。

この2つの各尺度得点と先に構成された下位尺度得点との相関係数を算出した(Table 3)。その結果、すべての課題価値において、学業的利用価値($r = .51 \sim .72$)の方が制度的利用価値($r = .35 \sim .50$)よりも高い正の相関を示した。すなわち、単に受験に必要であるということに価値を見出すことよりも、受験を突破した後の学習活動に役立てられるという価値を見出す方が、学習内容のおもしろさを感じたり、職業や日常生活への実践に役立てたり、あるいは学習を通しての自己の成長を図ったりすることにつながる可能性があると言える。または、将来の職業実践や日常的な有用性、自己成長への志向性があるからこそ、受験科目という位置づけの先にある卒業後の学習活動とのつながりを見通せるのかもしれない。

本研究の対象に1年生が多く含まれているため、受験

Table 2 学業・制度的利用価値の2次因子分析結果

番号	項目	分類	F1-1	F1-2	平均値	SD
11	進学後の専門的な勉強において必要とされる内容。	(学)	.93	-.07	5.09	1.53
6	高校を卒業した後の学習活動につながる内容。	(学)	.80	.01	4.98	1.47
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。	(職)	.68	.05	5.04	1.45
21	進学してからの高度な学習内容の理解に役立つ内容。	(学)	.49	.33	5.15	1.30
20	就職または進学する際に要求されると思う内容。	(制)	-.11	1.04	5.66	1.32
1	就職や進学の試験突破にとって大切な内容。	(制)	.14	.55	5.76	1.27
14	就職や進学をしようとする際に役に立つ内容。	(制)	.44	.43	5.54	1.41
	右上: 因子間相関	F1-1: 学業的利用価値	—	.69	5.07	1.21
	左下: 尺度得点間相関	F1-2: 制度的利用価値	.71	—	5.65	1.14

Table 3 学業的利用価値・制度的利用価値と他の価値との相関係数

	学業制度的利用価値	興味価値	実践的利用価値	公的獲得価値	私的獲得価値
学業的利用価値	.95	.51	.72	.52	.53
制度的利用価値	.90	.38	.50	.50	.35

すべて $p < .001$

対策としての学習と受験突破後の学習活動に備えるための学習との区別が困難であったと思われる。以後、基本的には最初の因子分析によって構成された5つの下位尺度を中心に結果を述べるが、この学業的利用価値と制度的利用価値の違いについても補足的に触れることにしたい。

(2) 課題の困難度, 能力認知, 個人的重要性 (Table 4)

計12項目について主因子法による因子分析を行い、3因子を抽出した。プロマックス回転を行ったところ、各項目の因子パターンの値から、第1因子が能力認知、第2因子が課題の困難度、第3因子が個人的重要性と命名された。因子パターン値が.40以上の項目を用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、能力認知が $\alpha = .91$ 、課題の懇談度が $\alpha = .76$ となり、一定水準以上の信頼性が確認された。しかし、個人的重要性の3項目では $\alpha = .68$ であったため、個人的重要性で因子パターンの値が相対的に低かった項目No.11を削除し、最終的に2項目を採用して $\alpha = .75$ となった。

因子間相関を見ると、能力認知と課題の困難度が $r = -.59$ と負の相関を示し、難しいと感じているほど自分に能力がないと認知しているという先行研究通りの結果

が得られた。また、能力認知と個人的重要性は $r = .34$ の正相関が見られ、自分に能力があると考えている分野の重要性が高く評価される、あるいは自分の能力が欠けている分野の価値を低めるという関係も先行研究 (Eccles & Wigfield, 1995 ; 伊田, 2001) と整合的であった。

2. 学級別の平均値 (Table 5)

実施した5学級ごとに課題価値の各下位尺度得点および課題の困難度, 能力認知, 個人的重要性について平均値を算出した。対象は、1年生が3学級 (うち1学級が理科科), 2年生と3年生が各1学級 (2年生は文型クラス, 3年生は理型クラス) で、サンプリングとして1年生および普通科に偏っている。そのため、学年および類型・学科を要因とした2要因の分散分析を避け、探索的な分析として学級を要因とする一元配置の分散分析を行った。その結果、学業・制度的利用価値において0.1%水準で、課題の困難度において1%水準で有意差が認められた。また、実践的利用価値においても10%水準で有意差が見られた。

下位検定として Tukey 法を行ったところ、学業・制度的利用価値は1年生の理科科が他の4学級 (いずれも

Table 4 課題の困難度, 能力認知, 個人的重要性項目の因子分析結果

番号	項目内容	F1	F2	F3	平均値	SD	
10	自分はこの科目で平均以上の学力をもっていると思う。	.97	.13	-.09	3.69	1.54	
2	他の生徒と比較して、この科目はよくできる方だ。	.95	.03	-.04	3.41	1.51	
5	自分はこの科目でよい成績を出すことができると思う。	.81	-.08	.03	3.59	1.49	
7	自分はこの科目の学習に向いている人間だと思う。	.67	-.11	.23	3.44	1.46	
12	これまでのところ、この科目の内容は理解できている。	.66	-.07	-.03	3.83	1.43	
6	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。	.07	.86	.00	5.16	1.36	
1	この科目の内容を理解することは自分にとって難しいことである。	-.09	.65	-.12	5.12	1.52	
8	この科目で平均以上の成績を取るにはかなりの努力が必要だと思う。	-.13	.61	-.03	4.68	1.56	
3	この科目は他の科目よりも学習内容が高度だと思う。	.07	.51	.24	4.55	1.23	
9	自分にとってこの科目は他の科目より重要なものである。	-.02	-.09	.86	4.74	1.41	
4	この科目は自分の高校生活の中で大きな位置を占めていると思う。	.12	.08	.66	4.56	1.51	
11	他の科目よりも内容の理解に時間をかける必要があると思う。	-.19	.34	.47	4.85	1.35	
	右上: 因子間相関	F1: 能力認知	—	-.59	.34	3.59	1.28
	左下: 尺度得点間相関	F2: 課題の困難度	-.50	—	.15	4.87	1.08
		F3: 個人的重要性	.34	.08	—	4.65	1.30

Table 5 各下位尺度の学級別平均点

	学級 A(N=36)	学級 B(N=38)	学級 C(N=37)	学級 D(N=31)	学級 E(N=41)	全 体	分散分析	
	普通科1年	普通科1年	理数科1年	普通科文型2年	普通科理型3年	(N=183)	F 値	多重比較
学業・制度的利用価値	5.17(0.99)	5.15(0.78)	6.06(0.79)	5.35(1.13)	4.90(1.31)	5.32(1.09)	6.98***	C>ABDE
興 味 価 値	4.13(1.25)	4.13(1.56)	4.53(1.54)	3.97(1.24)	3.90(1.65)	4.13(1.47)	1.05	
実践的利用価値	4.72(1.09)	4.53(1.20)	5.17(1.09)	4.65(1.39)	4.32(1.47)	4.67(1.28)	2.38†	C>E
公的獲得価値	5.02(1.09)	4.93(1.09)	5.26(1.16)	4.94(1.36)	4.80(1.34)	4.99(1.21)	0.75	
私的獲得価値	3.76(0.97)	3.66(1.13)	3.90(0.94)	3.70(1.15)	3.61(1.46)	3.72(1.15)	0.36	
学業的利用価値	4.99(0.92)	4.94(0.91)	5.84(0.98)	5.05(1.31)	4.56(1.46)	5.07(1.21)	6.50***	C>ABDE
制度的利用価値	5.43(1.20)	5.42(0.85)	6.35(0.74)	5.74(1.23)	5.36(1.32)	5.65(1.14)	5.41***	C>ABE
能 力 認 知	3.92(1.06)	3.69(1.42)	3.74(1.08)	3.46(1.34)	3.18(1.38)	3.59(1.28)	1.96	
課題の困難度	4.47(1.08)	4.73(1.01)	4.72(1.17)	5.01(1.03)	5.38(0.94)	4.87(1.08)	4.31**	E>ABC
個人的重要性	4.43(1.12)	4.54(1.26)	4.86(1.20)	4.69(1.39)	4.71(1.52)	4.65(1.30)	0.58	

† p<.10 ** p<.01 *** p<.001

普通科)よりも有意に高いことが認められた。実践的利用価値では1年生理数科が3年生普通科理型よりも有意に高かった。これは高校入試段階での制度上の違いが背景にあると考えられる。理数科は学校裁量により傾斜配点が実施されており、英語と数学と理科の各得点を1.5倍した上で国語および社会の得点と合算して合否が判定される仕組みとなっている。すなわち、理数科を志願した生徒は中学時代から英語が受験において重視されることを認識した上で学習に取り組んでいるわけであり、普通科の生徒よりも英語に価値を置いていることは容易に想像できる。

また、課題の困難度は、3年生普通科理型が1年生3学級(普通科2, 理数科1)よりも有意に高いことが示された。これは受験が時期的に迫ってくる中で、模擬試験や入試の過去問に取り組む機会が増え、合格に必要なとされる学力との現時点での自分の学力との差異に直面し、要求水準が高まってきているためと考えられる。

制度的利用価値と学業的利用価値に分けた場合、分散分析においていずれも0.1%水準で有意差が認められ、Tukey法による多重比較の結果、学業的利用価値では

1年生理数科が他の4学級よりも有意に高く、制度的利用価値については1年生理数科が2年生普通科文型を除く3学級よりも有意に高いという結果であった。

3. 課題価値と課題の困難度, 能力認知, 個人的重要性との関連 (Table 6)

(1) 課題価値と課題の困難度

課題の困難度は、興味価値との間にのみ1%水準で有意な弱い負の相関($r = -.21$)が見られた。すなわち、学習内容が難しいと感じているほど、その内容の学習はおもしろくないと感じている傾向があると言える。Eccles & Wigfield (1995)においても興味価値が課題の困難度との間で最も高い負の相関を示しており、本研究の結果はそれを支持している。ただし、本研究ではそれ以外の課題価値がいずれも課題の困難度との有意な相関を示さなかった。Ecclesらの結果ではすべての課題価値が有意な負の相関を示しているが、対象が英語ではなく数学であったという違いが背景として考えられる。また、日本の大学生を対象とした伊田(2001)では課題の困難度と利用価値との間に有意な正の相関が見られて

Table 6 課題価値と能力認知, 課題の困難度, 個人的重要性との相関係数

	能 力 認 知	課 題 の 困 難 度	個 人 的 重 要 性
学業・制度的利用価値	.35***	.03	.42***
興 味 価 値	.63***	-.23**	.39***
実践的利用価値	.35***	.03	.27***
公的獲得価値	.35***	.04	.25***
私的獲得価値	.42***	-.03	.46***
学業的利用価値	.34***	.04	.40***
制度的利用価値	.30***	.02	.36***

** p<.01 *** p<.001

おり、わが国では課題の主観的な難しさと課題価値とがある程度切り離されて考えられている傾向があるのかもしれない。

もともと課題価値の概念は、古くからの期待×価値理論における期待すなわち主観的な成功可能性と、成功時における価値とを独立の概念としてとらえるところから出発している (Parsons & Goff, 1980)。課題の困難度と主観的成功確率は概念としては区別されるものであるが、仮に難しいと感じられる課題では成功可能性が低いと認識される場合、興味価値は低い、もし成功したら役に立つという利用価値の評定は高いということもありうることを本研究は示している。期待と価値を切り離して考える見方は他にも見られ (Fischhoff, Goitein, & Shapira, 1982)、課題価値研究はそれを支持する成果を出しつつあると言えよう。

(2) 課題価値と能力認知

能力価値は、すべての課題価値との間に0.1%水準で有意な正の相関 ($r = .35 \sim .63$) が認められた。興味価値との相関が最も高く ($r = .63$)、次いで私的獲得価値 ($r = .42$)、そして学業・制度的利用価値、実践的利用価値、公的獲得価値がともに $r = .35$ であった。Eccles & Wigfield (1995) は、能力認知の高い場合には当該課題の価値を高く評定し、逆に自分がその課題を遂行する能力が低いと感じられる場合には、防衛的に課題の価値を低く見積もると述べており、本研究の結果もその知見を支持している。また、興味価値が相対的に最も高い正の相関を示したことも Eccles らの研究および伊田 (2001) などの先行研究と一致する。

ちなみに、制度的利用価値と学業的利用価値を分けた場合の相関はそれぞれ $r = .30$ および $.34$ となり、学業・制度的利用価値として算出された相関係数 ($r = .35$) と大きな違いは見られなかった。ただし、制度的利用価値が他のすべての価値よりも低い相関を示したことは伊田 (2001) と整合する。

(3) 課題価値と個人的重要性

個人的重要性は、すべての課題価値との間に0.1%水準で有意な正の相関 ($r = .25 \sim .46$) が見られた。最も高かったのが私的獲得価値 ($r = .46$) で、次いで学業・制度的利用価値 ($r = .42$)、興味価値 ($r = .39$)、実践的利用価値 ($r = .27$)、公的獲得価値 ($r = .25$) であった。個人的重要性は、課題の価値を内面化している程度の指標であり、伊田 (2002c) によって私的自意識を基盤とし自己充實的達成動機と関連することが示されている私的獲得価値が最も自律的であるという結果は理論的に整合性をもつと考えられる。逆に、公的自意識を基盤とし、競争的達成動機と関連する公的獲得価値が最も低

い相関を示したことも同様に課題価値測定尺度の妥当性を示すものであると言える。

利用価値については、学習者の目標と学習内容との関連性によって位置づけが異なってくる (伊田, 2003)。今回は学業・制度的利用価値が個人的重要性と比較的高い正の相関を示しているが、これは本研究の対象である高校生が進学を重視していることの表れであると考えられる。ちなみに、制度的利用価値と学業的利用価値を分けた場合の相関はそれぞれ $r = .36$ および $.40$ となり、学業・制度的利用価値として算出された相関係数 ($r = .42$) と大きな違いは見られなかった。

課題価値が個人的重要性と正の相関を示すことは先行研究と一致するが、大学生の心理学への学習動機に焦点を当てた伊田 (2001) の結果 ($r = .51 \sim .70$) よりも全体として相関係数の値は低かった。これが高校生と大学生という発達の要因によるものか、あるいは英語と心理学という学習内容の違いによるものかについてはさらなる検討が必要であろう。

まとめと今後の課題

本研究では、高校生を対象とした課題価値測定尺度の開発を試みた。想定された概念的枠組みと若干の相違が見られたものの、内的整合性による信頼性の高い尺度が構成され、因子間および下位尺度間相関ならびに先行研究でも取り上げられた指標との相関係数から、一定の妥当性が示されたと言える。ただし、いくつかの点で検討されるべき課題が残されている。

1つは、本研究において提案された新しい概念である学業的利用価値の因子的妥当性の確保である。今回の調査対象は高校入学から3ヶ月程度しか経っていない1年生が中心であったため、高校卒業後の見通しに関わる制度的利用価値と学業的利用価値の弁別が困難であったかもしれない。今後、受験や進路先についての展望がより具体的になってくると考えられる3年生を中心としたデータを用いて検討を続ける必要があるだろう。少なくとも、本研究で2次の因子分析によって暫定的に尺度を構成した結果からは、制度的利用価値との性質の違いが認められており、自律的な学習動機づけを促進する教育指導において学業的利用価値を重視することの意義は大きいかもしれない。

2つ目に、本研究では英語の課題価値を取り上げたが、教科・科目によって課題価値の構造が異なる可能性も考えられる。進学希望者の中でも受験で必要となる人と不要な人が分かれるような教科・科目の方が、上述した制度的利用価値と学業的利用価値の弁別がむしろ明確になるのかもしれない。すなわち、受験科目ではないが、進

学後の学習にとっては絶対に必要であると認識する生徒が一定数いるならば、因子的な弁別性は高まると考えられる。

3つ目には、調査対象が進学希望者の比較的多い高校・学科に偏っていた点が挙げられる。今回は全日制普通科および理数科の生徒が対象であったが、高校卒業と同時に就職することを希望する生徒が比較的多いと思われる職業学科において実践的利用価値に焦点を当てて検討することも求められよう。また、芸術や体育などの専門学科における特殊なケースに注目することで、学習者のアイデンティティと学習動機づけとの関係を明らかにしていくことも課題であると思われる。さらに、同じ普通科であっても学力水準には高校間で大きな差があり、学力を要因として組み込んだ大規模な調査によって課題価値を含む変数間の関係が変わってくる可能性も検討できるだろう。

以上のように、検討課題は多く残されているが、課題価値研究の流れとしては、自律的な学習動機づけ像を柔軟に描くことが中心的なテーマになるだろう。伊田(2003)は、学習者の目標と学習内容との関連性によって自律的な学習動機づけ像が変化することを示している。これは自律性の程度を概念の中に含まない課題価値の枠組みでなければ検討できない。学習することそれ自体が目的であるという意味での内発的動機づけを固定的に望ましいものと見なすことは危険であると言えよう。今後、発達的な観点からパーソナリティ変数を取り上げ、それと課題価値概念との関係から高校生の自律的な学習動機づけ像の多様性を明らかにしていきたい。

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.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. 1991 A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- 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.
- Fischhoff, B., Goitein, B., & Shapira, Z. 1982 The experienced utility of expected utility approaches. In N. T. Feather (Ed.), *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology* (pp.315-339). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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.)
- Heckhausen, H. 1991 *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag.
- 市川伸一 1995 学習と教育の心理学 現代心理学入門 3 岩波書店
- 伊田勝憲 2001 課題価値評定尺度作成の試み 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 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)*, **48**, 83-95.)
- 伊田勝憲 2002a 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. 2002a 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 2002b 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 2002c 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 2003 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評定との関連から— 教育心理学研究, 51, 367-377.
(Ida, K. 2003 Autonomous motivation in college students majoring in education: The relationship among ego-identity, achievement motivation, occupational readiness and task-value evaluation. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 51, 367-377.)
- 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.)
- 久保信子 1999 大学生の英語学習における動機づけモデルの検討…学習動機, 認知的評価, 学習行動およびパフォーマンスの関連 教育心理学研究, 47, 511-520.
(Kubo, N. 1999 Orientation-appraisal model for Japanese university students' learning of English: Relation among learning motive, cognitive appraisal, learning behavior, and performance. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 47, 511-520.)
- 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.
(2003年9月30日 受稿)

ABSTRACT

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.

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. Academic task values evaluation scale for college students (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). Participants (N=183) were public high school students in the general education course (N=146) and the science and mathematics course (N=37). In this study, 24 items was prepared for high school students. The result showed the reliability of five subscales (Cronback $\alpha = .84 \sim .92$) and the constructive validity of this scale. All task-values, ability perception, and personal relevance of English language learning were positively related to each other. Interest value was negatively correlated to perception of task difficulty.

Key words: academic task-values, high school student, intrinsic motivation, extrinsic motivation