学業場面における課題価値の機能と規定因の検討
―課題価値の多面性に着目して―

名古屋大学大学院教育発達科学研究科

解良　優基

目　次

第 1 章　本論文の問題と目的

第 1 節　学習動機づけ研究における価値概念の理論的背景

—期待—価値理論に着目して—・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・6

1.　学びに対する価値の認知と動機づけ

2.　アトキンソンの期待—価値モデル

3.　エックレスらの期待—価値モデル

4.　課題価値という枠組みのもつ独自性—類似した動機づけ理論との比較から—

第 2 節　近年の課題価値に関する実証的研究の概観・・・・・・・・・・・・・・・・・・21

1.　学習場面における課題価値の機能

2.　児童・生徒に対する課題価値の教授

第 3 節　これまでの研究の問題点・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・25

1.　ポジティブな課題価値の諸側面ごとの独自性

2.　ポジティブな課題価値とコスト概念の両立性

第 4 節　本論文の目的と構成・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・29

第 2 章　ポジティブな課題価値の側面が学習行動に及ぼす機能の検討

第 1 節　課題価値評定尺度の作成（予備調査）・・・・・・・・・・・・・・・・・・・32

1.　問題と目的

2.　方法

3.　結果と考察

第 2 節　生徒のポジティブな課題価値の認知と学習行動との関連（研究 1）・・・・・39

1.　生徒のポジティブな課題価値の認知が学習の持続性および興味の追求に及ぼす影響（研究 1-1）

1.1.　問題と目的

1.2.　方法

1.3.　結果

1.4.　考察

2. 生徒のポジティブな課題価値の認知が学習方略の使用に及ぼす影響（研究 1-2）
2.1. 問題と目的
2.2. 方法
2.3. 結果
2.4. 考察
3. 第 2 節の総合考察
第 3 節　ポジティブな課題価値の側面が児童・生徒の行動的エンゲージメントに及ぼす影響―学校段階による違いに着目して―（研究 2）・・・・・・・・・・・・・51
1. 問題と目的
2. 方法
3. 結果
4. 考察
第 4 節　本章の総合考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・61

第 3 章　教師および親による課題価値の伝達

第 1 節　認知された教師からの課題価値の教授が生徒の課題価値評定に及ぼす影響（研究 3）・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・65
1. 教師による課題価値の教授が中学生の課題価値評定に及ぼす影響（研究 3-1）
1.1. 問題と目的
1.2. 方法
1.3. 結果
1.4. 考察
2. 教師による課題価値の教授が高校生の課題価値評定に及ぼす影響（研究 3-2）
2.1. 問題と目的
2.2. 方法
2.3. 結果
2.4. 考察
3. 本節の総合考察

第 2 節　親の学習への価値づけおよび関与行動が生徒の課題価値評定に及ぼす影響
—親の期待の調整効果に着目して—（研究 4）・・・・・・・・・・・・・・・・76
1. 問題と目的
2. 方法
3. 結果
4. 考察
第 3 節　本章の総合考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・91

第 4 章　学習のポジティブ/ネガティブな課題価値の統合的検討
第 1 節　中学生の利用価値認知と学業回避動機をもとにしたクラスター分析
—社会調査データの二次分析から—（研究 5）・・・・・・・・・・・・・・・・94
1. 問題と目的
2. 方法
3. 結果
4. 考察
第 2 節　ポジティブな課題価値とコストが学習行動に及ぼす影響
—交互作用効果に着目して—（研究 6）・・・・・・・・・・・・・・・・・・・106
1. 問題と目的
2. 方法
3. 結果
4. 考察
第 3 節　本章の総合考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・116

第 5 章　総括的討論
第 1 節　本論文によって得られた知見・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・119
1. ポジティブな課題価値の多面性とそれらの規定因
2. ポジティブな価値とコストとの統合的な検討

第 2 節　本論文の意義・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・122
1.　課題価値研究における意義
2.　教育実践における意義
第 3 節　本論文の課題と展望・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・126
1. 学習課題の性質について
2. 文化差について

引用文献・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・129

関連文献・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・146

Appendix・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・148

謝辞・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・155

第 1 章

本論文の問題と目的

第 1 節　学習動機づけ研究における価値概念の理論的背景
—期待—価値理論に着目して—

1. 学びに対する価値の認知と動機づけ

個人が社会の中で主体的・自律的に生きていくために，学校教育は重要な役割を担っている。このような学校教育課程の中で，児童・生徒の学業へのやる気，すなわち動機づけ (motivation) をいかに高めるのかという問題は，教育現場が抱える大きな課題のひとつである。例えば，ベネッセ教育総合研究所が全国の小・中・高校生を対象に行った調査によると，「勉強しようという気持ちがわかない」という項目に対して小学生では約 4 割，そして，中高生では約 6 割の子どもたちが肯定的な回答をしている (Benesse 教育総合研究所, 2016)。このような子どもたちの動機づけに関する悩みの背景のひとつとして，本研究では学習に対する価値の認知に着目する。上記の Benesse 教育総合研究所 (2016) や国際的な学力調査である PISA (Programme for International Student Assessment; 国立教育政策研究所, 2016) では，わが国の児童・生徒の動機づけ上の問題として学びの意義や価値の認識の低さという点が示唆されている。

学習動機づけ研究では，これまで学習者の動機づけを考える際に，学習内容に対して認知する価値づけの重要性について多くの研究で論じられてきた (Eccles & Wigfield, 1985, 2002; Wigfield & Cambria, 2010a; Wigfield, Rosenzweig, Eccles, 2017)。本研究では，これらの先行研究をレビューし，従来の研究の問題点として以下の 2 点を指摘する。まず，価値の質的な違いについての知見の少なさである。学習者の価値づけの問題を考えるうえで，学習者がどのような価値を認知しているかという点は重要な問題であると考えられる。しかし，このような価値の質的な機能の違いや，それぞれの価値の個別の先行要因についての検討は十分されていない。もう 1 点は，個人を学習へと接近させるポジティブな価値と学習から回避させるネガティブな価値の両立性の問題である。学習者は，学習内容に対してポジティブな価値を認知すると同時にネガティブな価値をも認知することがあると考えられるが，このような視点からポジティブ/ネガティブな価値を包括的に扱った研究はみられない。本研究では，これらの問題意識のもとで学習への価値という概念を精緻に捉え，学びの価値の観点から児童・生徒の動機づけを効果的に支援するためのアプローチを検討する。

本章では，はじめに学習動機づけ研究において学習に対する価値づけという概念が伝統的にどのように捉えられてきたのかをみるために，人間の動機づけを説明する理論的枠組

みのひとつである期待―価値理論 (expectancy-value theory) に着目する。期待―価値理論には複数のモデルがこれまで提案されているが，本章では代表的なモデルとしてアトキンソン (Atkinson, J. W) のモデルをまず紹介し，次にアトキンソンのモデルを発展させたエックレス (Eccles, J. S) らのモデルをみることで，動機づけ研究における期待―価値理論の理論的背景を概観する。

2. アトキンソンの期待―価値モデル

期待―価値理論は，達成動機づけ理論の古典的な枠組みとして用いられてきた。達成動機づけとは，卓越した水準で課題を成し遂げようとする心理現象のことである (鹿毛, 2013)。

期待―価値理論において，個人の動機づけは，ある課題をすることで得られる報酬とそれが得られる可能性に依存するということが基本的な前提となる。このような期待―価値理論の最も正統的なモデルのひとつとしてアトキンソンのモデルが挙げられる (e.g., 奈須, 1995)。

アトキンソンのモデルでは，以下の 3 つの仮定が理論構成を支えている (Atkinson & Feather, 1966; 奈須, 1995)。第 1 の仮定は，達成志向行動，すなわち最終的な達成傾向の強さ（T_A）は，課題達成を促進する成功への接近傾向（T_S）と課題達成を抑制する失敗回避傾向（T_{AF}）の合成変数によって規定されるというものである。これは，すなわち成功への接近と失敗への回避という 2 つの傾向の葛藤の結果によって達成傾向の強さが規定されるといえる。第 1 の仮定は以下のように表される。

$$T_A = T_S - T_{AF}$$

第 2 の仮定は，成功接近・失敗回避の各傾向が，動機（M_S，M_{AF}）と期待（主観的確率：P_s，P_f），そして価値（誘因価：I_s，I_f）の乗算によって規定されるというものである。つまり，以下のようにそれぞれ表される。

$$T_S = （M_s \times P_s \times I_s）$$
$$T_{AF} = （M_{AF} \times P_f \times I_f）$$

ここで，M_sとM_{AF}はそれぞれ成功動機，失敗回避動機と呼ばれるものである。成功動機は「達成した時に誇りを体験できる能力」，失敗回避動機は「目標が達成できなかったときに恥を体験できる能力」と定義されるが，アトキンソンはこれらを特性として捉えている。また，P_sは成功の主観的確率を指すため，0 から 1 の値を取る。一方のP_fは失敗の主観的確率である。P_s＋P_f＝1 と考えられることから，P_f＝1－P_sと表すことができるとされている。最後に，I_sは成功の誘因価で，具体的には成功時に感じられる誇りの感情が想定されているのに対し，I_fは失敗の誘因価で，具体的内容としては失敗時に感じられる恥の感情が想定されている。

第 3 の仮定は，アトキンソンの期待と価値の捉え方として重要な点である，誘因価と主観的確率の間には逆比例の関係があるというものである。つまり，成功することが難しいと考えられている課題ほど，より達成時の誇りの感情は強くなり，簡単な課題で失敗した時に恥の感情はより強くなる。これは，以下のように表される。

$$I_s = 1 - P_s$$
$$I_f = 1 - P_f$$

以上の 3 つの仮定をまとめ，展開すると最終的に以下のようになる。

$$T_A = (M_s - M_{AF}) \times \{P_s \times （1 - P_s）\}$$

以上より，アトキンソンのモデルにおいてはM_s＞M_{AF}の場合は期待が中程度（具体的には，P_s＝.50）のときに動機づけは最大になり，逆にM_s＜M_{AF}の場合は過度に簡単な課題か過度に難しい課題を好むことが導かれる。

さて，これまで紹介してきた中でアトキンソンのモデルにおける価値の捉え方でユニークな点は以下の 3 点であると考えられる。まず，アトキンソンは「動機づけ＝動機×期待×価値」と定式化したことから，価値を含む右辺の 3 変数のいずれかがゼロであれば動機づけはゼロになると考えている。次に，アトキンソンのいうところの価値（誘因価）とは，感情的な内容を指すものである（i.e., 誇り，恥）。最後に，上述した第 3 の仮定より，価値の認知は期待の高さによって完全に規定されるという点である。

アトキンソンのモデルは 1960 年代から 1970 年代にかけて動機づけ研究に大きな影響を

与え，多くの関連する仮説を生み出した。その後，心理学では個人の「認知」の側面に対する注目が集まっていき，動機づけ研究でも原因帰属理論や統制の位置，随伴性の認知などの認知的な概念を取り扱っていく大きな流れが起こった。こうした心理学全体の流れも受けながら，アトキンソンのモデルを土台として期待と価値という概念をより精緻化し，それぞれに関連する媒介要因のリンクを充実させることで拡張・発展させたモデルがエックレスらの提唱した期待―価値モデル (modern expectancy-value model) である。

3. エックレスらの期待―価値モデル

エックレスらは，個人の達成関連行動は期待と価値の 2 変数により規定されるというアトキンソンらの示唆に基づき，学習者の行動を予測するより精緻なモデルを提唱した (Eccles (Parsons) et al., 1983; Eccles & Wigfield, 1985)。エックレスらが独自の期待―価値モデルを提唱してから 30 年以上が経ち，その間モデルは媒介変数間の関連が整理され，価値や目標等の内容がより詳細に明記されるなどといった形で精緻化がなされてきた (鹿毛, 2013)。Wigfield et al. (2017) は，最新版のモデルとして Figure 1-1 のモデルを示している。

エックレスのモデルでは，伝統的な期待―価値理論と同様に期待と価値の 2 変数が最近接的に課題の選択やエンゲージメント，パフォーマンスや課題の持続性を予測すると想定されている。そして，この期待や価値は，課題特有の信念（コンピテンスの知覚[1]や個人の目標，あるいは自己スキーマなど）とともに，学習者の情動的記憶の影響を受ける。次に，これらの信念や目標，あるいは情動的記憶は，学習者が他者の態度や期待をどのように認知するか，そして，個人が自身の過去の達成結果についてどのように解釈しているかによって影響を受ける。さらに，これらの認知や過去の結果の解釈は，より広い社会的・文化的な要因や，他者の実際の行動，あるいは顕在化された信念から影響を受ける。

このように，児童・生徒が生活している社会的環境で共有されるステレオタイプや，重要な他者の信念を内面化する社会化の過程がエックレスのモデルでは重視されている。そして，その間を媒介する諸要因のメカニズムを明らかにし，個人の課題の選択や取り組みを予測することを目的にしていると理解できる (e.g., Eccles & Wigfield, 2002; 鹿毛, 2013)。ここ

[1]エックレスらのモデルにおいて，成功への期待とコンピテンスの知覚は区別される。成功への期待は後述するように「今現在，もしくは将来行う課題に対してうまく遂行できるか」という課題に特有の信念である一方で，コンピテンスの知覚は関連する自身の能力について，他者との比較に基づいた評価を指すものとされる (Wigfield & Eccles, 2000)。

では，親や教師といった子どもの社会化に携わる重要な他者（社会化エージェント）の役割が強調されている。

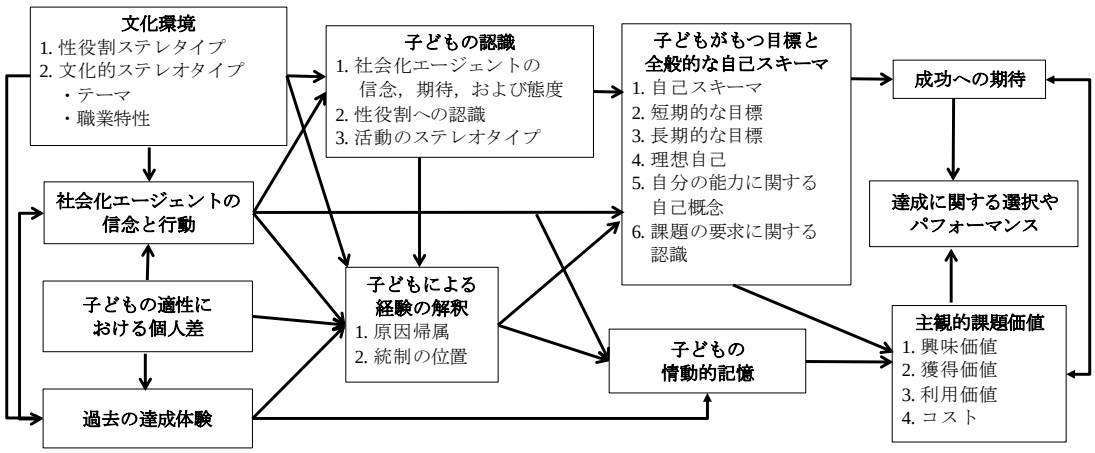


Figure 1-1 エックレスらの提唱する期待―価値モデル（Wigfield et al., 2017，鹿毛, 2013を参考に作成）

エックレスらのモデルにおける期待と価値の定義

エックレスの期待―価値モデルは，期待と価値の概念についてもアトキンソンのオリジナルの定義から修正を加えている。エックレスらによれば，成功への期待 (expectancies for success) は現在行っている，もしくはこの先行う予定の課題について，自分はどれだけうまく遂行することができるかに関する信念を指すとされる。また，価値については，個人にある課題をやりたいと思わせる質的な側面を指すとし，特にエックレスらはそれぞれの課題に特有の価値というニュアンスをより強調するために課題価値 (task value) という概念を提唱している。エックレスのモデルにおける課題価値は多面的な概念であり，はじめにポジティブな価値的側面として以下の 3 つが提案されている (Eccles & Wigfield, 2002)。

1 つ目は，興味価値 (interest / intrinsic value) である。興味価値は，課題をすることの楽しさ・面白さを指す概念であり，興味や内発的動機づけと概念的に類似するものである (Wigfield & Cambria, 2010b)。2 つ目は，獲得価値 (attainment value) である。獲得価値は，当該の課題に取り組み，成功することが望ましい自己像の獲得につながるという認知を指す概念であり，アイデンティティとの深い関連が指摘される (Eccles, 2009)。3 つ目は，利用価値 (utility value)である。利用価値は，狭義にはキャリア上の有用性を指す概念であるが，近年は利用価値をより広く捉え，日常生活の中での有用性という観点で扱う研究も多く行われている (e.g., Hulleman & Harackiewicz, 2009)。

エックレスらの課題価値モデルでは，上記の 3 つのポジティブな価値に加えて，コスト (cost) という概念が加えて論じられる。コストは，課題の取り組みに伴うネガティブな価値的側面を指す[2]。エックレスらは，課題に対する最終的な価値づけはポジティブな価値のみでなく，その課題に関するコストとベネフィットの比率を基に認知するという見方を取っている (e.g., Eccles (Parsons) et al., 1983; Eccles & Wigfield, 1985)。コストの認知に影響する具体的な内容としては，（a）成功のために必要とする努力量（以下，努力コスト），（b）当該の活動とは異なる，別の価値づけている活動に費やすことができる時間的なロス（以下，機会コスト），そして（c）恥などの失敗した時の心理的なデメリット（以下，心理コスト）の 3 つが主に挙げられている (e.g., Eccles (Parsons) et al., 1983; Eccles & Wigfield, 1985)。コストは，エックレスらの最初期の論文 (Eccles (Parsons) et al., 1983; Eccles & Wigfield, 1985) では課題価値の構成要素そのものというよりも，性役割意識や過去の類似した課題に関する情動的経験とともに課題価値の認知に影響を及ぼす先行要因として記述されていた。しかし，その後の論文 (e.g., Eccles, 1987; Wigfield & Eccles, 1992) では興味価値や獲得価値，利用価値と並んで課題価値の構成要素として扱われている。このようなコストの位置づけの変化について Barron & Hulleman (2015) は，コストがポジティブな価値の先行要因（媒介要因モデル）というよりも，調整要因としての役割の方が適切であるという考えが背景にあったのではないかと推察している。すなわち，媒介要因モデルではコストが高い場合はポジティブな価値は低くなるという因果関係が想定される。しかし，エックレスらが当初より想定していたコストとベネフィットの比率の分析という発想を成立させるためには，これら 2 つが両立する可能性をもたせた調整要因モデルの方がより妥当であると考えられる[3]。

---

[2] 一般的に価値という用語にはポジティブなニュアンスのみを込めて使われることが多いものの，動機づけ研究の文脈において価値は valence とほぼ同義に扱われてきた経緯があるため (e.g., Atkinson, 1964)，ネガティブなニュアンスをも含む用語として用いられる。例えば，価値概念について包括的なレビューをした Higgins (2007) では，価値を強度と方向性をもつ動機的経験 (motivational experience) と捉え，ある対象に対して魅力 (attraction) もしくは反感 (repulsion) を感じる心理的な経験として論じている。

[3] 課題価値モデルにおけるポジティブな価値とコスト概念の関係性は，アトキンソンのモデルの仮定 1 である「最終的な達成傾向の強さが課題達成を促進する成功への接近傾向と課題達成を抑制する失敗回避傾向の合成変数によって規定される」という発想と類似していると考えられる。ただし，アトキンソンのモデルの失敗回避傾向が「失敗」にのみ着目している一方で，エックレスのコスト概念は失敗時の不安のみでなく，課題を成功に導くための負担感や，ときには成功に対する不安を含む (e.g., Eccles, 2005) 点でかなり幅広い概念といえる。

アトキンソンのモデルとの相違点

さて，エックレスのモデルでは，アトキンソンのモデルと比べて価値の概念の捉え方が大きく異なることがみてとれる。まず，アトキンソンのモデルにおいては成功時に感じられる誇りの感情，もしくは，失敗時の恥の感情といった感情価を指すものとして扱われていた価値の概念が，より評価的・解釈的である認知的側面が強調され，精緻化された点は特徴的といえる (鹿毛, 2013)。

また，アトキンソンのモデルにおいては $I_s = 1 - P_s$ (もしくは，$I_f = 1 - P_f$) という第 3 の仮定から，価値の認知は期待の高さに規定されており，さらに期待と価値の関係には逆比例の関係が想定されていた。エックレスらは，アトキンソンの実験的な手法によりモデルを実証していくアプローチとは異なり，より生態学的妥当性の高い現実場面での動機づけを捉える必要があるとして，この点について実際の教室場面での調査研究によって検討をしている。その結果，一連の調査によって期待と価値は一貫して正の相関関係がみられている (e.g., Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002; Wigfield et al., 1997)。このようなことから，アトキンソンのモデルにおいては成功の可能性が低いと認識された課題であるほど価値は高くなり，また成功可能性が高く認識された課題ほど価値は低くなると考えられていたが，エックレスらの調査結果によれば，人は自らの得意なものほど高く価値づける傾向のあることが示されている[4]。

また，エックレスのモデルは当初，理数系の科目への学習の取り組みや，キャリアの選択に関する性差の違いを説明することを目的として提唱されたものである (Eccles, 1987; Eccles (Parsons) et al., 1983)。そのような背景から，エックレスのモデルはアトキンソンのモデルが個人内についての記述に閉じていたのに対して，より社会・文化的な要因の影響を重視している点が特徴として挙げられる。また，同様の背景から個々の要因の個人差，そして発達的な側面についてもエックレスのモデルでは重要視されている (Jacobs et al., 2002; Wigfield & Cambria, 2010b)。

以上をまとめると，エックレスの期待—価値モデルはアトキンソンのモデルを土台として提案されたものであり，その主な改良点としては大きく（a）価値の捉え方として，課題価値というより精緻な概念の導入，(b）社会・文化的な変数から個人の動機づけ変数へと影

[4] ただし，上述したように アトキンソンのモデルにおける価値は「感情」を指しており，エックレスらによって理論づけられているような認知的な概念ではないことから，エックレスらによるこの点に関する批判には留意が必要であると鹿毛 (2013) は指摘している。

響する媒介モデルとしての拡張という 2 点にまとめられる (e.g., Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 1992)。

4. 課題価値という枠組みのもつ独自性—類似した動機づけ理論との比較から—

アトキンソンのモデルと比較したときに，エックレスの期待—価値モデルの改良点のひとつとして，課題価値概念の導入が挙げられることは先に述べた通りである。価値の考え方について質的なカテゴリをより充実させて，課題価値の多面性を指摘した点はエックレスのモデルにおいて非常に重要な点である。しかし，ブロフィ (Brophy, J) は従来の動機づけ研究では期待に関する概念は多く扱われてきており，研究も蓄積されてきたものの，価値の側面についての研究は比較的少ないことを指摘している (e.g., Brophy, 1999)。ブロフィの指摘から 20 年近くが経ち，海外ではエックレスらの共同研究者を中心に近年少しずつ価値を扱う研究は増加傾向にあるものの，わが国の教育心理学領域の実証研究では伊田 (2001, 2003a, 2003b) や市原・新井 (2006)，松本・小川・斎藤 (2016)，梅本・伊藤 (2016) などに限られており，わが国の動機づけ研究の総数に比して少数派と言わざるを得ないだろう。このような研究知見の少なさと，本章の冒頭で示したわが国の児童・生徒の学習への価値の認識の低さという教育実践的な問題意識から，本研究ではエックレスの期待—価値モデルの中でも特に重要な概念として課題価値に焦点を当て，課題価値の認知が及ぼす学習者の学習行動への影響をみていくこととする。

本項では，動機づけ研究の中でも特に課題価値概念と関連の深い理論的枠組みとして達成目標理論 (achievement goal theory) と自己決定理論 (self-determination theory)，そして，学習動機の 2 要因モデル (two-factor model of learning motives) を取り上げ，課題価値概念との比較を行う。そして，これらとの理論的・概念的な比較検討を通じて課題価値のもつ特徴や有用性について議論する。

達成目標理論との対比[5]

価値と類似性の高い概念として，まずは目標が挙げられるだろう。それは，価値も目標も「なぜしたいのか」「何をしたいのか」といった動機づけの方向性や選択の問題に注目して

[5] 課題価値と達成目標，そして興味との関連について，実証研究を中心としたレビューと今後の展望が Wigfield & Cambria (2010b) に詳しい。

いるという特徴を有するためである (鹿毛, 2013)。このような目標という切り口から動機づけを説明しようとする目標理論群の中でも代表的な理論が達成目標理論である。

達成目標理論では，人はコンピテンスの獲得を求める存在であると前提を置き，求めるコンピテンスの内容によって人の感情や行動が変わるとされる[6] (e.g., 上淵, 2004)。達成目標は，コンピテンスの定義（例：コンピテンスの評価に，絶対的・個人内あるいは規範的規準のいずれが用いられるか）と，コンピテンスの誘因価（例：肯定的可能性あるいは否定的可能性のいずれに焦点が当てられるか）という 2 側面によって構造化される概念である (Fryer & Elliot, 2008 中谷訳 2009)。

達成目標理論の理論発足当時は，達成行動において自分自身の能力の評価を得ることを志向し，悪い評価を避けようとする遂行目標と，自分の能力を高めることを志向し，知ることや知識・技能を獲得することを目指す熟達目標という 2 次元で議論されており，熟達目標が学習においては適応的で，遂行目標は不適応的とみなされてきた。しかし，1990 年代後半より，熟達―遂行の次元に加えて接近―回避の次元を加えることで 2×2 の階層構造として再定義されることになり，このモデルはその後の達成目標理論における主流な枠組みとして採用されてきた (e.g., Hulleman, Schrager, Bodmann, & Harackiewicz, 2010b; 村山, 2003b; 上淵, 2003)。さらに，近年では Elliot, Murayama, & Pekrun (2011) が有能さの基準について自己基準（自身の過去の能力を基準とする），課題基準（課題の達成の程度を基準とする），他者基準（他者と比較した際の能力を基準とする）の 3 つを設定し，これらの 3 つの基準と接近―回避の軸を組み合わせた 3（自己・課題・他者）×2（接近・回避）の階層構造モデルが提案されており，現在もモデルの実証と改定が進んでいる (モデル改定の流れを追った最近のレビューとして，Elliot & Hulleman, 2017)。

動機づけ研究の理論史を紐解くと，達成目標理論は理論的なルーツとしてはアトキンソンの期待―価値理論に根差しているといえる。実際に，達成目標の初期の理論家の一人であるドウェックは，達成目標理論を価値の代わりに目標概念を据えた期待―価値理論の一形

[6] エックレスらのモデルにおいては，（達成）目標が課題価値あるいは成功への期待の先行要因として位置づけられているが (Figure 1-1)，本節で扱うドウェック (Dweck, C. S.) やニコルズ (Nicholls, J. G.) が中心となって理論化した達成目標理論における目標概念とは意味するところが異なる点には注意が必要である。エックレスらのモデルにおける達成目標とは将来のキャリアプランなどを指しており，学習もしくはその他の活動への行動基準として機能する概念とされる (Eccles (Parsons) et al., 1983)。一方，ドウェックやニコルズらの目標概念では，獲得するコンピテンスの内容に着目している点でエックレスらのモデル内の目標よりも限定的な定義がなされている (Wigfield, 1994)。

態であると述べている (Dweck, 1986)。ただし，上淵 (2003, 2004) は，ドウェックやニコルズの初期の達成目標理論においては目標と期待の交互作用効果を想定している点でアトキンソンの期待―価値理論から直接的に影響を受けているといえるものの，その後の研究では次第に期待の部分を扱わなくなっていったことを指摘している。したがって，達成目標と課題価値は，いずれも理論的観点からはアトキンソンの期待―価値モデルのうち「価値」の部分を取り出して独自に発展してきたアプローチであると指摘できるだろう。

ここまで述べてきたように，価値と目標は互いに重なり合う部分の多い概念である (e.g., 鹿毛, 2013; Pervin, 1989)。ただし，Pervin (1989) は双方の類似性を認めつつも，目標概念の方がより直接的に課題遂行に対する計画や方略，信念，そして自己調整と結びつくものであると述べている。実際に，達成目標理論に基づいた実証的研究では，学習者がもつ達成目標の内容の違いによって使用する学習方略 (e.g., 三木・山内, 2005; 鈴木・櫻井, 2011) や暗黙の知能観 (Dweck & Master, 2008　中谷訳 2009)，さらに，記憶の検索過程や学習判断 (Ikeda, Castel, & Murayama, 2015; Ikeda, Yue, Murayama, & Castel, 2016) が異なることを示す研究が数多く積み重ねられてきた。このような達成目標理論に基づくアプローチは，動機づけ理論の中でも人の思考や認知の内容・プロセスを重視する認知論 (鹿毛, 2013) の特徴を色濃く反映したものであるといえる。

上記に関連した達成目標理論と課題価値との特徴的な違いのひとつとして，「失敗」の扱われ方が挙げられるだろう。認知主義的な観点からは，失敗は「その後の活動のために活用できる有益な情報を提供するもの」という肯定的な見方をとることができる (西村他, 2017)。自身の間違えたところを分析し，失敗の原因を明確にした上で対策を立てることは非常に重要な学習のプロセスである。しかし，課題価値概念でそのような失敗の肯定的側面を扱うことは，少なくとも現状では難しいと考えられる。むしろ，コストの 1 種類である心理コストは失敗に対する恥の感覚とされていることからも，「失敗は恥をさらすことになるため避けるべきもの」という否定的な見方がとられているように思われる。一方の達成目標理論では，個人の達成目標のもち方によって失敗に対する受け止め方が異なると論じられている。例えば，熟達接近目標をもつ者は，自分の能力の向上やスキルの習熟を志向するため，学習の過程で失敗したとしてもそれは今後の改善のための手がかりと受け止めるとされている。しかし，自身の能力の誇示や高い評価の獲得を志向する遂行接近目標をもつ者にとって，失敗は能力の低さを示すものと捉えられる。したがって，失敗を経験すると否定的な感情や能力帰属を高め，動機づけを低下させると指摘されている (e.g., Elliot & Church, 1997)。このよ

うに，達成目標理論では何を目指すかによって失敗に対する見方が規定されるとして，その後の動機づけや行動を認知的に説明しようと試みる。しかし，課題価値では，達成目標理論のようにどのような価値をもつかによって，その後どのような認知や行動に結びつくかというメカニズムの点については理論的にも実証的にも明らかにされているとは言えず，研究知見の求められる部分であると考えられる。

課題価値研究の特徴としては，個人の課題価値認知と学習行動との関連について検討された研究 (e.g., Pintrich & De Groot, 1990; レビューとして Wigfield, Tonks, & Klauda, 2016; 本論文でも後述) も行われているものの，全体の特徴としては発達に伴う課題価値認知の変化に関する研究 (e.g., Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield et al., 2015) や文化差を検討した研究 (e.g., Watt et al., 2012)，そして，親や教師による課題価値の伝達に関する研究 (e.g., Hulleman & Harackiewicz, 2009; Rozek, Svoboda, Harackiewicz, Hulleman, & Hyde, 2017; レビューとして Simpkins, Fredricks, & Eccles, 2015) などに代表されるように，社会・文化的な背景の影響を受けながら長期的な時間軸の中で生じる個人の動機づけや活動選択の傾向を説明することに焦点を当てた研究が多い点を挙げることができる。これは，エックレスらの期待―価値モデルが理数科目に対する学習動機づけの性差を説明することを目的に提唱されたという理論発足の背景を反映しているものと考えられる。達成目標理論においても目標構造の研究 (e.g., Ames & Archer, 1988; Murayama & Elliot, 2009; Turner et al., 2002) を中心に生徒のもつ達成目標の規定因についての研究が行われているものの，それらの多くは教室場面を対象にした研究である。自己決定理論，期待―価値理論，達成目標理論のそれぞれの理論的観点に基づき，子どもの動機づけに及ぼす親の影響についてレビューを行った Grolnick, Friendly, & Bellas (2009) でも，達成目標理論に基づいた親による動機づけ支援についての研究は比較的少ないことが示唆されており，今後の課題に位置付けられている。以上より，動機づけと学業達成との関連を個人内の思考・認知プロセスから詳細に記述することを目指し，理論やモデル改定を繰り返してきた達成目標理論に対して，課題価値研究の関心は一貫して動機づけの社会化にあるという特徴が理解できる。

また，教育実践的な観点からは，達成目標理論では課題の内容的な側面，すなわち，なぜ当該の課題を学習する意味があるのかについては触れられていないという問題もある。達成目標理論は，上述の通りコンピテンスの獲得に主眼が置かれた理論である。そのため，学習課題がどのような意味内容をもつかは必ずしも問題とされていない。しかし，Brophy (2004　中谷監訳 2011) は，児童・生徒の学習動機づけを喚起するために，学校教育のカリ

キュラムや関連する学習活動が，生徒にとって意味や価値をもつ内容であることの重要性を強調している。本章の冒頭でみたような学びの意義や価値の認識の低さという子どもたちの動機づけの社会化に関する問題を扱うためには，当該の課題のもつ意味内容と関連させながら興味や有用性，あるいは自己概念の獲得といった子どもたちにとっての学習の意義や価値を強調する課題価値の方が適していると考えられる。

自己決定理論との対比[7]

自己決定理論は，6 つのミニ理論（認知的評価理論，有機的統合理論，因果志向性理論，基本的欲求理論，目標内容理論，関係性動機づけ理論）から構成された人間の動機づけやウェルビーイングを幅広く説明する強力な理論的枠組みである (自己決定理論の最新の概説書として，Ryan & Deci, 2017)。自己決定理論の中核をなす内発的動機づけ概念は，1940 年代にハル (Hull, C. L.) が提唱した動因低減説やホメオスタシスの原理への反論として誕生し，デシ (Deci, E. L.) が 1970 年代に報告したアンダーマイニング現象をめぐる一連の研究をもとにして理論的な発展を遂げた背景をもつ (e.g., 鹿毛, 1995)。一方のアトキンソンのモデルは，ハル学派の用いた動因や誘因価といった説明変数と類似した諸変数を含めて理論構成をしたことから (e.g., Weiner, 1980 西田訳 1989)，期待―価値理論と自己決定理論は早期の段階から理論的なルーツを異にしていることがわかる。しかし，後述するように自己決定理論の中でも特に有機的統合理論では，課題価値と同様に「なぜこの課題に取り組みたいと思うのか」という価値的な問題に焦点が当てられているため，これら 2 つの間にはしばしば類似性が指摘される (e.g., Eccles, 2005; 伊田, 2012)。

有機的統合理論では，従来の内発的動機づけと外発的動機づけという二分法的な区別とは異なり，動機づけを自己決定性，もしくは自律性という概念を軸として一次元性の連続的なものとして捉えている (e.g., Ryan & Deci, 2017; 櫻井 2009)。特に，非動機づけ（活動に対して価値を全く見出しておらず，行為しようとする意図がみられない状態）と内発的動機づけの間に位置する外発的動機づけについては以下の 4 つの段階に区別して考えている。まず，最も他律的な状態が学習課題をすることに価値を認めておらず，外部からの強制によって学習をする段階である「外的調整」である。次にやや他律的な状態が，学習することには

[7] 自己決定理論と課題価値との理論的な観点からの対比については，伊田 (2002, 2012) においても詳細に論じられている。また，実証的研究によりこの 2 つの理論を対比的に扱った例として，Vansteenkiste et al. (2004) が挙げられる。

価値を認めているものの，そこには義務感や罪悪感が伴う「取り入れ的調整」である。その次にやや自律的な状態が，学習課題をすることが自分にとって価値があり，重要であることを認識していて，積極的に学習課題に取り組もうとする「同一化的調整」である。最後に外発的動機づけのうち最も自律性の高い段階が，学習課題をすることが自分の価値観と一致している状態であり，違和感なくその課題をやりたいと思える段階である「統合的調整」である。このように，有機的統合理論は個人が学習課題に取り組む「理由 (Why)」の内容的側面を直接的に扱った理論といえる (e.g., Wigfield et al., 2015)。

エックレスやウィグフィールド (Wigfield, A) は，近年の課題価値研究のレビューにおいて，課題価値の概念のうちコスト以外の 3 つ（i.e., 興味価値，獲得価値，利用価値）に関してはそれぞれ有機的統合理論で提唱されている概念との類似性を指摘している (e.g., Eccles, 2009; Wigfield & Cambria, 2010a)。すなわち，興味価値は内発的動機づけに，獲得価値は統合的調整に，そして利用価値は同一化的調整と類似しているとされる。確かにそれぞれの概念間で類似点はあるものの，課題価値と有機的統合理論では上記したように理論的背景が異なる点には注意が必要である。

自己決定理論では，個人の欲求の充足を重視した欲求論 (鹿毛, 2013) の立場より統制的な動機づけから自律的な動機づけへの内在化のプロセスが詳細に論じられている。この内在化のプロセスについての議論から，親や教師においては単に子どもの学習に対して働きかけるのみでなく, 子どもたちの基本的欲求（i.e., 自律性への欲求, コンピテンスへの欲求, 関係性への欲求）を支えるような自律性支援的な働きかけが重視されている。このような社会化エージェントによる支援の質について自律性支援―統制的関与という軸を中心に議論を展開している点は, エックレスらの媒介モデルよりも整理されていると考えられる。しかし，自己決定理論では，文化や民族，または個々人の生活文脈の個人差よりも，基本的には人類が普遍的にもつ欲求概念をもとにした説明を展開することから，理論から提案される介入方針としてはユニバーサルな視点となりやすい。それに対して，課題価値は上述の通り学業達成に関する選択行為の性差を説明することを目的として概念化されたという背景がある。したがって，課題価値研究では性差や文化差，あるいは年齢などの個人差を積極的にモデルや説明に取り込みながら展開しているという特徴を挙げることができる。実際に，課題価値に基づいた介入では，文化差 (Shechter, Durik, Miyamoto, & Harackiewicz, 2011) や個人差としての成功への期待 (e.g., Durik, Shechter, Noh, Rozek, & Harackiewicz, 2015)，または性差 (e.g., Rozek, Hyde, Svoboda, Hulleman, & Harackiewicz, 2015) などが価値の認知への介

入効果における調整変数として報告されている。このような特徴により，教育実践的にはより個の特性に合わせた介入方針を提案することができると考えられる。

また，有機的統合理論の考え方は，自律性，あるいは自己決定性という観点のみに焦点化されており，その学習課題自体にどのような意味があるのかという価値の具体的な内容や，課題の属性的側面については捨象されてしまう (伊田, 2012)。社会認知的な観点から考えると，同程度の高さの自己決定性で学習に取り組んでいても，その学習課題のどこに価値を見出しているのかによって学習のやり方や進め方などは異なる可能性がある。例えば，ある職業的な目標に就くための下位目標である入学試験で必要という理由から理科の勉強に取り組んでいる生徒と，自身の身の回りの自然現象を説明できる科目として理科を学習する生徒は，自己決定理論の枠組みとしてはそれぞれ同一化的調整の状態で学習に取り組んでいたとしても，これらの生徒では学習への取り組みの仕方や，より長期的な視野でみたときの学習動機づけの持続性には違いがみられるかもしれない。

さらに，有機的統合理論において提唱されている調整スタイルは，内発的動機づけ・外発的動機づけという 2 分法からは脱却しているものの，どの段階の調整スタイルかは自律性の程度によって規定されるという一次元的なモデルであるという前提をもつ。このような前提の下では，複数の調整スタイルの動機づけが併存する状態を捉えにくいと考えられる。しかし，Eccles (2005) は同一の活動に対して，複数の価値を認知しながら取り組むことがありうると強調している。自律性の程度によって動機づけの質の高さを一律に規定する自己決定理論とは異なり，課題価値は 4 つの下位側面に発達的な関係は想定しておらず，並列的な関係を想定しているという特徴がある。

学習動機の 2 要因モデルとの対比

課題価値や有機的統合理論，達成目標理論と同じく，個人が学習に取り組む理由を直接的に扱った枠組みとしてわが国独自に発展してきたモデルが学習動機の 2 要因モデル (市川, 1995) である。学習動機の 2 要因モデルでは，充実志向（学習自体が面白いため），「訓練志向」（頭をきたえるため），「実用志向」（仕事や生活に活かすため），「関係志向」（他者との関係性維持のため），「自尊志向」（プライドや競争心のため），「報酬志向」（報酬を得るため）という 6 つの動機を設定し，それぞれを「賞罰の直接性」と「学習内容の重要性」という 2 要因の高低によって位置づけている。学習動機の 2 要因モデルの独自性は，上記の 6 つの動機を動機づけ理論からトップダウン式に想定したのではなく，実際に大学生に「一般に，

人はなぜ勉強しているのだと思いますか」,「あなた自身は，なぜ勉強していたのですか」という 2 つの質問に回答を求め，得られた回答を分類することで抽出されたボトムアップ式のモデルという点である (市川, 1995)。このような特徴から，わが国の生徒の多様な学習理由を捉えるうえで生態学的妥当性の高いモデルであると考えられる。

学習動機の 2 要因モデルと課題価値概念とを比較すると，それぞれに重なる部分も多いと考えられる。例えば，興味価値と充実志向はいずれも内発的な動機づけであり，知的好奇心を背景にもつ点で共通している。また，利用価値は仕事や生活における有用性を指す実用志向と重なる概念といえるだろう。さらに，利用価値を広く捉えれば訓練志向と関連づけることも可能であると考えられる。なぜなら，ある学習課題を学ぶことで「訓練」され，向上した能力によって将来希望するキャリア目標の達成や日常生活における活用の可能性が高まるということが考えられるためである (c.f., Brophy, 2004 中谷監訳 2011; 市川, 2001; Kera & Nakaya, 2017)。最後に，獲得価値と自尊志向は，いずれも自己意識やアイデンティティと密接に関わる点で共通していると考えられる。

上記のような共通点がある一方で，相違点もみられる。まず，学習動機の 2 要因モデルはボトムアップ式に組まれたモデルであり，動機の種類も豊富であることから，個人の動機づけを詳細にアセスメントする際には有用なモデルであると考えられる。一方で，各動機をどのように向上することができるのかといった点や，関連する変数との理論的な関係性についての議論・実証的知見は必ずしも多いとはいえないのが現状である。次に動機の内容についてみると，関係志向のような社会的な動機づけは課題価値では想定されていない。しかし，社会的相互作用を媒介して学業達成へと至るプロセスを指摘する中谷 (2001) が論じるように，社会的動機と学習動機とを別々に捉えるのではなく，両者を関連づけて捉える視点は重要であるといえる。学習動機の 2 要因モデルのみならず，自己決定理論においては関係性の欲求が，達成目標理論においては社会的目標がそれぞれの理論内で重要視されていることからも，課題価値概念において社会的な動機をどのように捉えるかは今後検討すべき課題と考えられる。反対に，学習動機の 2 要因モデルには想定されていない課題価値独自の概念としてはコストが挙げられるだろう。「なぜ勉強するのか」という理由のみならず,「なぜ勉強しないのか」という理由の視点も含めて個人の達成行動を捉えようとしている点は，アトキンソンのモデルの流れを汲む課題価値概念の特徴と考えられる。

第 2 節　近年の課題価値に関する実証的研究の概観

前節では，課題価値の理論的な背景について概観し，その枠組みのもつ特徴や有用性について議論してきた。次に，実証的な研究において課題価値はどのような知見をもたらしてきたのかをみていく。本論文では，学習場面における課題価値の機能と，子どもたちの課題価値の認知に対する親や教師の影響という 2 点に焦点を当ててレビューする。

1. 学習場面における課題価値の機能

課題価値に関する先行研究では，学習内容に対する価値の認知が児童・生徒の学業達成を促す際に大きな役割をもつことが示されている (近年のレビューとして，例えば Wigfield et al., 2016)。学習者の自律的な学習の成立に関する理論である自己調整学習 (self-regulated learning) の研究において提案される代表的なモデルのひとつである社会的認知モデルでは，学習中に生じる自己調整の個別の段階について述べている。すなわち，「予見と計画」，「学習場面における遂行」，「遂行に対する内省」の 3 段階である。Pintrich & Zusho (2002) によれば，課題価値は特に「予見と計画」の段階において重要な役割をもつとされている。つまり，学習者が学習内容に価値を見出しているとき，より注意深く遂行について計画し，そして実行する (e.g., Pintrich & De Groot, 1990; Wolters & Pintrich, 1998; Zimmerman, 2011 中谷訳 2014)。

このように，特に学習に取り組む前段階での価値の役割を重要視する研究者は多く，活動がどの程度価値づけられているかは将来の履修科目やキャリアの選択に対しても大きな役割をもつと指摘されている (Bong, 2001; Lauermann, Tsai, & Eccles, 2017; Meece, Wigfield, & Eccles, 1990; Musu-Gillette, Wigfield, Harring, & Eccles, 2015)。例えば，Durik, Vida, & Eccles (2006) は，小学 4 年生時に測定した英語への課題価値認知が高校 1 年生時の余暇の時間に費やす読書の時間やコース選択，英語の能力が重要視される職業への志望度に関連することを示した。また，大規模なコホート研究によって得られたデータを分析した Wang, Degol, & Ye (2015) では，性別の違いが Science, Technology, Engineering, Mathematics (STEM) 分野におけるキャリア選択に及ぼす影響について，高校 3 年生時点での数学の成績とは独立して課題価値の認知が媒介していることを明らかにしている。さらに，Battle & Wigfield (2003) は，ポジティブな価値の認知は大学院の進学意志に対して正の予測因となり，コストの認知は負の予測因となることを示した。以上の研究から，個人の課題価値の認知は長期にわたっ

て科目選択やキャリア選択に影響することが明らかになっている。

また，動機づけの維持・調整という観点から，課題価値が学習の持続性に及ぼす影響を指摘する研究もみられる (e.g., Wigfield, Hoa, & Klauda, 2008 岡田訳 2009)。Wolters & Rosenthal (2000) は，中学生を対象として自身の動機づけを維持・調整する学習方略を指す動機づけ調整方略と課題価値との関連をみている。その結果，課題価値は複数の種類の動機づけ調整方略と関連していることを明らかにした。同様に，Hong & Peng (2008) は，高校生を対象にして課題価値の認知が動機づけ調整方略を媒介して学業成績に影響するパスモデルを検証している。

最後に，近年動機づけ研究で注目されているエンゲージメント (engagement; Christenson, Reschly, & Wylie, 2012) という現象と課題価値との関連を調べた研究も行われている。エンゲージメントとは，課題に対して心理的に没入している状態のことを指し，学習の質を規定する要因である (鹿毛, 2013; Skinner, Kindermann, Connell, & Wellborn, 2009)。エンゲージメントには行動・感情・認知の 3 つの側面が指摘されており，各側面が統合的に機能するとされている。行動的エンゲージメントは，課題に対する努力や持続性を含む概念である。感情的エンゲージメントは，興味や楽しさといった学習者のポジティブな感情的反応を指す概念である。認知的エンゲージメントは，課題への深い理解や，自身の活動のモニタリングなどを含めた概念である (鹿毛, 2013)。梅本・伊藤 (2016) は，わが国の大学生を対象にして半期の授業中に 3 時点の縦断調査を行い，自己効力感，内発的価値[8]，感情的エンゲージメントの関連を交差遅延パネルモデルによって検討している。その結果，半期のセメスターの初期の内発的価値が中期の感情的エンゲージメントを媒介し，後期の自己効力感と内発的価値に影響するという因果プロセスが明らかになった。また，Wang & Eccles (2013) は，高校 1 年生時の学校環境の認知（構造化，選択肢の提供，教師および仲間からの情緒的サポート，そして，生徒と学習内容の関連づけの程度）が，高校 2 年生時における行動・感情・認知のそれぞれのエンゲージメントの側面に直接的あるいは同時点の期待や課題価値の認知を媒介して間接的に影響するパスモデルを検証した。この研究では，課題価値の認知は媒介要因として 1 年後の 3 つのエンゲージメントの各側面にそれぞれポジティブな効果を与えることが示されている。以上のように，課題価値の認知はさまざまな学習関連の行動・選択の先行要因となっており，児童・生徒の学業達成のための重要な変数であるといえる。

---

[8] 内発的価値とは，課題の重要性や意義の認知，課題に対する興味を含む概念であり (梅本・伊藤, 2016)，課題価値と同義といえる。

2. 児童・生徒に対する課題価値の教授

児童・生徒への課題価値の教授に関する研究には，大きく 2 つの研究の潮流があると考えられる。ひとつは，比較的大規模なサンプルを対象とした横断ないし縦断研究をもとにした調査研究である (e.g., 詳細なレビューとして，Simpkins et al., 2015a; Wigfield, et al., 2015)。これらの調査研究では親と子ども双方に調査を行い，親の信念や行動が子どもの課題価値の認知にどのような影響を及ぼすのかについて知見が積み重ねられている。例えば，Simpkins, Fredricks, & Eccles (2012) は，母子を対象に親の動機づけ信念→親の行動→子どもの動機づけ信念→子どもの行動という一連のカスケード上のモデル (Figure 1-2) をスポーツ，音楽，読書，数学の各領域別に検討している。ここで，親の信念とは各課題に対して子どもが成功を収めることができるかという能力信念，子どもの活動を手助けすることに対する効力感，そして各課題に対して認知する重要性である価値信念を指す。親の行動は，各課題に関連する学習教材を子どもに提供したり，活動へ共に参加したりすることを指す。子どもの信念は成功への期待と課題価値を指し，子どもの行動は各活動への関与度を指す。Simpkins et al. (2012) では，読書以外の各領域では，親が各課題に対して抱く動機づけ信念が，親の行動，子どもの動機づけ信念を媒介して子どもの活動参加を予測することを示した。興味深いことに領域ごとに親の影響は異なっており，スポーツや音楽といったレジャー領域の方が，読書や数学といった学業領域よりも親の影響は強いことが示唆された。

課題価値の社会化に関する研究のもうひとつの流れは，ハルマン (Hulleman, C. S.) やハラキヴィッツ (Harackiewicz, J. M.) らの研究グループを中心に近年盛んになっている利用価値介入の研究である (レビューとして，Harackiewicz, Tibbetts, Canning, & Hyde, 2014; Hulleman, Barron, Kosovich, & Lazowski, 2016)。彼らは，実験室実験やフィールド実験の手法を用いて親や教師による利用価値の教授介入について研究を進めている。利用価値への介入は，学習内容の有用性を教授する（もしくは，学習者自身に考えさせる）という手続きが中核となるため，他の価値の側面に比べて介入が容易であり，さまざまな教科や活動に柔軟に組み込むことができる (e.g., Hulleman, Godes, Hendricks, & Harackiewicz, 2010a)。例えば，Hulleman & Harackiewicz (2009) は，高校生の理科学習を対象にして日常生活における学習内容の有用性を生徒自身に考えさせるという内容の介入を行っている。その結果，特に成功に対する期待の低い学習者の興味や学業成績が向上することを示した。また，近年は親を対象に子どもの学習の利用価値を教授し，親子間のコミュニケーションを媒介して子どもの動機づけを高める介入も行っている (e.g., Harackiewicz, Rozek, Hulleman, & Hyde, 2012;

Rozek et al., 2017)。このように，学習者に対して利用価値の認知を向上させるような直接的ないし間接的な介入を行うことが，学習者の興味や学業達成を高めるうえで促進的な効果をもつことが数多くの研究により示されている。

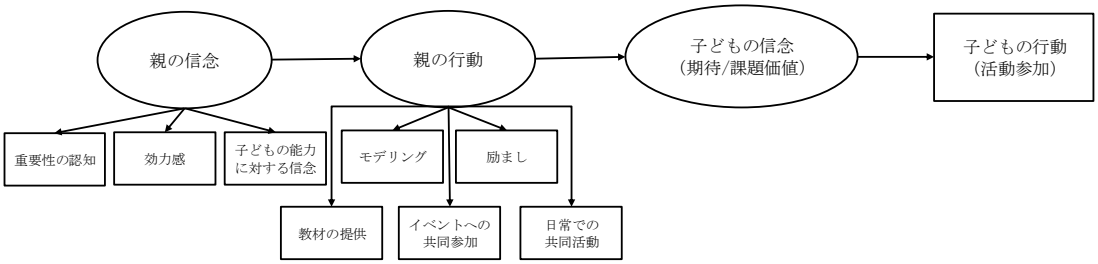


Figure 1-2 親の信念から子どもの学習行動への影響プロセス (Simpkins et al., 2012を参考に作成)

第 3 節　これまでの研究の問題点

前節までに概観してきたように，アトキンソンのモデルを基に発展・改良したエックレスの期待―価値モデルは，学習者の動機づけや学習行動を理解する上で多くの有用な知見を生み出してきた。しかし，一方でまだ残された課題もある。

1. ポジティブな課題価値の諸側面ごとの独自性

まず，課題価値の概念化に関する点である。興味価値，獲得価値，利用価値，そしてコストというエックレスらによる概念的分類が提案されている一方で，実証的な研究においては 4 つの価値を測定上別個に扱い，それぞれの価値と動機づけや学習行動との関連をみた研究は数少ない。具体的には，最初から概念的な違いを考慮することなく，項目レベルでは異なる概念を 1 つの因子として扱っていたり (e.g., Pintrich & De Groot, 1990)，興味価値，獲得価値，利用価値という異なる 3 つのポジティブな価値の平均値を課題価値得点として算出したり (e.g., Bong, Cho, Ahn, & Kim, 2012; Gniewosz & Noack, 2012; Selkirk, Bouchey, & Eccles, 2011; Simpkins et al., 2012; Wang & Eccles, 2013)，あるいは 3 つの価値のうち 2 つを取り上げて合成した形で扱っている研究 (e.g., Battle & Wigfield, 2003; Durik et al., 2006) などが多いのが現状である。近年，エックレスらの課題価値概念を精緻化し，利用価値や獲得価値をさらに細分化して捉えようとする研究もいくつかみられるものの (e.g., Gaspard et al., 2015a)，実証的な観点からそれぞれの価値の特徴についてみようとした知見はほぼみられない (Cole, Bergin, & Whittaker, 2008)。

このような背景には，ひとつは各下位因子間の相関の高さという問題があると考えられる。しかし，認識する価値の違いによる行動への異なる影響を示唆する研究も存在する (e.g., Cole et al., 2008; Durik et al., 2006; Hulleman, Durik, Schweigert, & Harackiewicz, 2008)。Durik et al. (2006) は，英語に対する興味価値と重要性（重要性は，獲得価値と利用価値の合成変数）という 2 つの側面から課題価値を分けたうえで，小学 4 年生時に測定した課題価値が高校 1 年生時の余暇の時間に費やす読書時間やコース選択などに及ぼす影響を縦断的に検討している。その結果，興味価値は余暇の時間における読書の時間とコース選択に関連していたのに対し，重要性は英語の能力が重要視される職業への志望度とコース選択に関連していた。つまり，2 つの価値は異なる結果変数と関連していたのである。

興味価値は興味の概念と類似しているといわれており (Wigfield & Cambria, 2010b)，学習

内容に対して興味をもつ学習者は，自己調整的に学習を進めることで持続的に，かつ深い学習方略を用いることで効率的に学習に取り組むことが示唆されている (e.g., Hidi & Ainley, 2008 伊藤訳 2009; Hidi & Renninger, 2006)。しかし，興味価値が学習内容そのものに興味をもち，活動に動機づけられる一方で，利用価値によって喚起される動機づけは将来的なキャリア上の目標との関連から学習内容に価値を抱くという手段的 (instrumental) な性質をもつ。このような動機づけによって学習活動を行う場合は，同様の活動を興味に基づいて行っている場合に比べ，その活動を遂行するのに十分なように努力量や学習活動を制限したり，活動を方向付けたりする可能性が考えられる (Wigfield et al., 2008 岡田訳 2009)。また，獲得価値を独自に扱った研究は特に少ないものの，獲得価値と関連の強いアイデンティティなど自己の重要な側面を反映する課題に対しては，個人はそのような課題を自己物語の文脈に照らし合わせ，自己実現を果たすために自律的・積極的にそのような課題に取り組むことが考えられる (伊田, 2011a)。

このように，課題価値はそれぞれの側面によって学習者の動機づけや学習行動に対して独自の影響がみられる可能性があるにもかかわらず，異なる価値それぞれの独自の機能についてはこれまで十分に検討されてきたとはいいがたい (伊田, 2012; Wigfield et al., 2008 岡田訳 2009)。先に紹介した Durik et al. (2006) も，このような課題価値の諸側面の効果の違いについて示唆を与えた点では意義深いものの，利用価値と獲得価値の合成変数とした重要性という変数から学習行動との関連を議論するなど，課題価値の質的な違いについて十分論じられているとはいえない。理論面のみならず，実証的に課題価値の各側面を扱い，それぞれの機能について検討することで，エックレスらのモデルを発展させるために重要な知見となるだろう。そこで，本論文ではそれぞれのポジティブな課題価値の質的な違いに着目し，学業場面における各価値の特徴をはじめに検討する。

また，課題価値の各側面が学業上重要な機能をもつのであれば，各価値の認知をどのように高めるかという問題も教育実践的には重要であると考えられる。課題価値の教授に関する研究においても，先行研究 (e.g., Gniewosz & Noack, 2012 ; Simpkins et al., 2012) の多くは課題価値を一次元上に捉えており，下位因子ごとの検討はなされていない。また，ハルマンたちの研究においては基本的には利用価値のみに焦点を当てられており，興味価値や獲得価値については扱われていない。すなわち，課題価値の各下位因子レベルでは，親や教師がどのように働きかけることが子どもの価値づけを高めるのかという知見については十分検討されておらず，Wigfield et al. (2017) も今後の課題として位置づけている。以上より，課題

価値の諸側面ごとの機能に加え，それらの規定因についても詳細な検討を行うことは，理論的にも実践的にも意義があると考えられる。

2. ポジティブな課題価値とコスト概念の両立性

次に，ネガティブな課題価値の側面であるコストについての研究知見の不足が挙げられる。エックレスらの期待―価値モデルに基づいた研究知見を包括的にレビューした Wigfield & Cambria (2010a) は，ポジティブな価値に比べてコストを扱った先行研究が少ない点を指摘し，今後の課題価値の課題として位置づけた。その後，近年海外では少しずつコストに着目した研究が増加傾向にあり，学習者の学習行動を予測する上でコストを含めて検討することの重要性が指摘されつつある (e.g., Conley, 2012; Dietrich, Viljaranta, Moeller, & Kracke, 2017; Perez, Cromley, & Kaplan, 2014; Trautwein et al., 2012)。例えば，Perez et al. (2014) では，Eccles らが指摘するコストの具体的内容を参考にしてコスト認知の尺度を作成し，大学生を対象に理数科目の動機づけや学業達成との関連を縦断的な調査により検討している。その結果，コスト認知の下位尺度として努力コスト，機会コスト，心理コストの 3 つの因子が抽出され，その中でも特に努力コストは，有能感やポジティブな課題価値の認知を統制した上で理数科目の履修の継続意図にネガティブな影響を及ぼすことが示された。このような結果から，Perez et al. (2014) は，コストの動機づけ変数としての独自の機能を実証すると同時に，コストの質的な違いについても考慮して扱う必要性を指摘している。

このように近年海外では課題価値概念にコストを加えた包括的な検討が行われ始めているものの，これらの問題点としてはポジティブな価値とコストを切り離してそれぞれ独立の影響のみを検討するに留まり，これらを統合的に扱ったアプローチはなされていない点が挙げられる。エックレスらは，自身の期待―価値モデルについて記した初期文献 (Eccles (Parsons) et al., 1983; Eccles & Wigfield, 1985) から個人はポジティブな価値とコストの双方を吟味して活動参加への意思決定を行うと想定している。また，現実の学習場面を考えても，学習者は学習に対してポジティブな価値を認知すると同時に，その課題のコストについても認識していると考えられる (伊田・乾, 2012)。例えば，「やるべきだとはわかっているけど，大変そう」といったような葛藤は多くの人に経験があるだろう。このように，ポジティブな価値とコストの認知の両立性の問題を直接的に扱い，これらが併存するときに学習者の行動に対してどのような影響がみられるかについて考慮する必要がある。

上で述べたポジティブな課題価値の社会化の問題と同時に，このようなコストに関する問題について検討することは，課題価値に基づいたより効果的な動機づけ介入を考える上でも意義があると考えられる。もし学習者の認知するコストの高さによって，学習行動に及ぼすポジティブな価値の影響が異なるとしたら，単に利用価値の教授を行うことの効果を検討するだけでなく，学習者の認知するコストの側面についても考慮した教育的介入について考える必要が生じるだろう。また，このようなアプローチは，課題価値間の概念的位置づけについて理論的な精緻化をもたらすと考えられる。

第 4 節　本論文の目的と構成

前節で論じたように，課題価値に関する先行研究には大きく 2 つの問題点があると考えられる。1 点目は，ポジティブな価値の諸側面ごとの機能について十分検討されていない点である。達成目標理論との対比の項でみたように，課題価値と同じく動機づけの認知論に属する達成目標理論では，個人が学習活動に対してもつ目標の種類によって自己調整や学習行動が異なることを示す知見が数多く蓄積されている (e.g., Hulleman et al., 2010b)。しかし，課題価値においては価値の内容について概念的には精緻化が進んでいる一方で (Gaspard et al., 2015a; 伊田, 2003a)，価値の種類による学習行動への異なる影響に関する実証的な研究知見は少なく，さらに価値の下位因子ごとの規定因についても系統的に検討されてきたとはいいがたい。2 点目は，ポジティブな価値とコストとの両立性の問題である。ポジティブな価値とコストの独自の効果（主効果）のみでなく，これらを併せて検討することにより，エックレスらのモデルについて新たな理論的・実践的な示唆が得られると考えられる。

本論文の構成は以下の通りである。初めに，第 2 章ではわが国の児童・生徒の理科学習を対象として課題価値の諸側面ごとの機能の違いについて検討を行う。第 1 節ではわが国の児童・生徒用の課題価値尺度を作成し，妥当性と信頼性を検討する。第 2 節では中学生を対象に，課題価値の諸側面と学習行動との関連について検討を行う。さらに，第 3 節では各価値の特徴について学習者の発達差も視野に含めた検討を行うため，小学生，中学生，高校生を対象にして各価値の平均値の違いや学習行動への影響の違いについて検討する。

第 3 章では，課題価値の各側面の規定因として，親や教師など子どもにとっての重要な大人（社会化エージェント）の意識や行動に着目して検討を行う。第 1 節では教師を取り上げる。中学生と高校生を対象に，認知された課題価値の教授と生徒の課題価値評定との関連について検討を行うこととする。次に第 2 節では，中学生の子どもとその母親を対象に調査を実施し，親から子どもへのポジティブな課題価値の伝達過程について詳細な検討を行う。

第 4 章では，ポジティブな価値とコストが両立し得る可能性について検討を行う。第 1 節では，わが国の中学生を対象として行われた比較的大規模な社会調査のデータをもとに，ポジティブな課題価値を代表して利用価値と，コストの代替変数として学習上の悩みを扱ってこれら 2 変数についてクラスター分析を行う。このような人物中心 (person-centered) のアプローチによって，実際にポジティブな価値とコストが両立し得る可能性について生態学的妥当性の観点から検証を行う。そして，第 2 節では大学生を対象にポジティブな価値と

コストの交互作用効果がみられる可能性について変数中心 (variable-centered) のアプローチから検討を行う。

最後に，第 5 章ではこれまでの内容を総括し，本論文で明らかにされた結果を整理する。それらを踏まえて本論文の理論的・実践的意義について論じ，限界点と今後の展望についても議論を行う。

第 2 章

ポジティブな課題価値の側面が学習行動に及ぼす機能の検討

第 1 節　課題価値評定尺度の作成（予備調査）

1. 問題と目的

本論文で扱う課題価値の下位側面

第 2 章では，わが国の児童・生徒の認知するポジティブな課題価値の各側面の機能について明らかにすることを目的とする。はじめに本節では，生徒用のポジティブな課題価値評定尺度を作成し，その妥当性と信頼性を検討する。

まず，本研究で扱う課題価値概念の枠組みについて説明する。本研究では，興味価値と獲得価値についてはエックレスらの提案した枠組みに沿って用いるが，利用価値については制度的利用価値と実用的利用価値の 2 つに分けて扱うこととする。制度的利用価値とは，伊田 (2001, 2003a, 2003b) によって概念化された利用価値のタイプであり，学習内容が受験や就職試験の合格に役に立つという認知を指す概念である。実用的利用価値とは，児童・生徒の日常生活における学習内容の有用性を指す概念である。第 1 章の課題価値の定義の箇所で述べたように，利用価値はもともと個人のキャリア上の目標達成における有用性の認知を指す概念であったが (e.g., Eccles (Parsons) et al., 1983)，近年はハルマンらの利用価値介入の研究 (e.g., Harackiewicz et al., 2014; Hulleman & Harackiewicz, 2009; Rozek et al., 2017) で扱われているように，日常生活の中での有用性の認知まで含めて利用価値を概念化している研究も多くみられる (cf., Gaspard et al., 2015a)。そこで，本研究ではこれら 2 つを区別し，前者のキャリア上の有用性に対応する概念として制度的利用価値を，日常生活での有用性に対応する概念として実用的利用価値を想定した。

わが国の児童・生徒を対象として課題価値を実証的に扱った研究として，市原・新井 (2006) がある。市原・新井 (2006) では，中学生を対象として期待と課題価値といった動機づけ変数と学習方略，および学業成績との関係について，メタ認知活動の調整効果がみられる可能性について検討している。しかし，市原・新井 (2006) の尺度は因子分析の結果，獲得価値と利用価値が同一の因子となっている。また，本研究では利用価値を 2 つに分けて捉えることを目的としているため，先行研究 (Eccles & Wigfield, 1995; 伊田, 2001, 2003b) の項目内容をもとに新たに児童・生徒用のポジティブな課題価値尺度を作成することにした。

理科学習に対する課題価値

本節では対象を中学生とし，教科を理科に限定する。近年行われた PISA 学力調査，および TIMSS といった国際的な学力調査では，日本の児童・生徒の理科に対する興味や関心が低いことや，実生活との結びつきの意識が低いことが報告されている。例えば，TIMSS2015 の結果によると，「理科を勉強すると，日常生活に役立つ」という項目について肯定的な回答の割合は国際平均値が 85%であったのに対し，わが国の中学生では 62%に留まっている (文部科学省, 2016b)。

理科学習は，身の回りの自然現象や科学技術に直接関係する内容を取り扱うことから実生活との関連を強くもつにもかかわらず (文部科学省, 2008)，このような調査結果は理科教育にとって深刻な問題といえる。以上より，理科は実用性がひとつの重要な教科の特徴であるものの，現状では児童・生徒にそのような実用性が認知されていないという課題をもつため，本研究で検討する実用的利用価値も含めた課題価値の検討に合致した教科であると考えられる。

達成目標との関連

本節では作成する尺度の妥当性検証のために，達成目標理論における熟達接近目標と遂行接近目標との関連を検討する。課題価値と達成目標を扱った先行研究では，熟達接近目標は課題価値と強い正の相関をもつ一方で，遂行接近目標は弱い相関または負の相関をもつ傾向が報告されている (Conley, 2012; Hulleman et al., 2008; Wigfield & Cambria, 2010b)。熟達接近目標をもつ学習者は，課題の習熟に焦点化することから（課題関与状態），課題そのものの興味や有用性といった価値づけを認知しやすいと考えられる (e.g., Hulleman et al., 2008)。一方で，遂行接近目標は課題自体というよりも他者との比較を通して自身の有能さを示すことに学習者の意識を焦点化させるため（自我関与状態），課題価値との関連は相対的に低いと推測される。したがって，本研究でも課題価値全体として熟達接近目標との相関は高く，遂行接近目標との相関は低いことが予測される。

下位尺度レベルでは，興味価値と実用的利用価値は，特に熟達接近目標との相関が高いことが予測できる。熟達接近目標と興味との関連の深さは多くの研究者が指摘している (e.g., Wigfield & Cambria, 2010b)。熟達接近目標をもつことは挑戦的な課題選択を促すことから，内発的な報酬（学習から得られる充実感）が高いと考えられている (e.g., Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, & Elliot, 1997)。また，熟達接近目標をもつことは学習内容に対して習熟するこ

とを目指すため，コンテンツへの深い理解を促すことが示されている (e.g., Elliot, McGregor, & Gable, 1999)。同様に実用的利用価値についても，生徒は知識やスキルの実生活での適用について理解することで実用的利用価値を高く認知すると考えられる。こうした理解は，生徒の学習内容についての知識構造を精緻化・再構造化することを促すため，深い概念的理解を形成する可能性が考えられる (e.g., 藤村, 2012)。実用的利用価値と熟達接近目標とはこのような学習内容に対する深い理解を志向する態度において共通すると考えられるため，これらの 2 変数との間には高い相関がみられると推測できる。一方で，学習内容そのものに対する習熟への志向性を指す熟達接近目標と，目標とするキャリアの試験における有用性を指す制度的利用価値とは概念的には異なる部分を捉えていると考えられるため，他の価値と比べて制度的利用価値は相対的に熟達接近目標との低い相関がみられると予測される。最後に，達成状況において遂行接近目標をもつことは自己価値 (self-worth) に注意が向けられている自我関与的な心理状態である (e.g., 鹿毛, 2013)。獲得価値は，望ましい自己像の獲得へと志向することから課題以外に自己に対しても焦点が当てられているため，他の価値と比べると相対的に遂行接近目標との間に高い相関がみられると推測される。

2. 方法

調査対象

公立中学校 2 校に調査協力を依頼し，1，2 年生の計 256 名に調査を実施した。うち 1 校は地方都市部に位置する大規模校で，もう 1 校は地方に位置する小規模校であった。回答に不備のなかった 227 名を分析対象とした。学年の内訳は 1 年生 161 名，2 年生 66 名で，男女の内訳は男子 115 名，女子 112 名であった。

手続き

調査は，2013 年 2 月から 3 月にクラスごとに授業時間を利用して行われた。調査は無記名で実施され，研究への参加は自由意志であり，回答の中断や，回答したくない項目には回答を拒否する権利があることを質問紙の表紙に明記した。また，このことは調査実施の際にクラス担任からも口頭で伝達された。

調査内容

本研究で用いた尺度の測定内容を以下に記す。具体的な項目内容については，Appendix 1 に示した。

生徒のポジティブな課題価値評定：先行研究 (Eccles & Wigfield, 1995; 伊田, 2001, 2003b) を参考に新たに作成した。興味価値，獲得価値，制度的利用価値，実用的利用価値の 4 つの下位尺度から成ることを想定した。「全くあてはまらない (1 点) ～とてもあてはまる (5 点)」の 5 件法，13 項目であった。教示文では，「理科の勉強内容についてお聞きします。以下の項目について，それぞれもっともあてはまる数字ひとつに〇印をつけてください」と尋ねた。

達成目標志向性：教科に特化した目標志向性を測定するために作成された岡田・大谷・中谷・伊藤 (2012) から熟達接近目標と遂行接近目標の項目を各 3 項目ずつ使用した。なお，教科については課題価値と同様に理科に限定した。「全くあてはまらない (1 点) ～とてもあてはまる (6 点)」の 6 件法，6 項目であった。

3. 結果と考察

尺度構成

はじめに，本研究で新たに作成した生徒の課題価値評定尺度の尺度構成を検討するため，探索的因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。BIC 基準と解釈可能性の観点から 4 因子解を採用した (Table 2-1)。

第 1 因子には，「理科の内容は，私の身の回りで役に立っていると思います」などの実生活における有用性に関する項目が高い負荷量を示していたことより，「実用的利用価値」と名付けた。第 2 因子には，「理科を勉強することは，希望の進路を実現するために特に大事だと思います」など入試や就職試験における有用性に関する項目が高い負荷量を示していたため，「制度的利用価値」と名付けた。第 3 因子には，「理科の勉強の内容は，面白いと思います」などの理科学習に対する興味に関する項目が高い負荷量を示したことから，「興味価値」と名付けた。最後に，第 4 因子には「理科の学習内容を理解する事で，自分が成長できると思います」など，理科学習と望ましい自己像との関連を示す項目が高い負荷量を示していたため，「獲得価値」と名付けた。

Table 2-1
生徒の課題価値評定尺度の因子分析結果

項目内容	*Mean*	*SD*	F1	F2	F3	F4	共通性
【実用的利用価値】							
理科の内容は，私の身の回りで役に立っていると思います	3.15	1.13	.70	.07	.24	-.14	.66
理科を勉強することで，身の回りのできごとや現象のしくみを理解する事ができると思います	3.41	1.04	.67	.13	.11	-.04	.64
理科の内容をよく知っていると，ふだんの生活の中で役に立つことがあると思います	3.12	1.06	.59	-.01	-.05	.30	.60
【制度的利用価値】							
理科を勉強することは，希望の進路を実現するために特に大事だと思います	3.22	1.07	.09	.79	.00	.05	.76
理科の勉強ができることは，就職するときに役に立つと思います	2.98	1.07	.00	.67	.06	.05	.54
理科の勉強は，高校入試で合格するために特に重要だと思います	3.29	0.99	.14	.60	-.07	.03	.45
【興味価値】							
理科の勉強の内容は，面白いと思います	2.96	1.25	.03	.09	.91	-.13	.79
理科の勉強は，楽しいと思います	2.99	1.25	.17	-.02	.76	.03	.80
理科で勉強する内容は，つまらないと思います	2.90	1.11	-.05	.18	-.66	-.10	.48
理科で勉強する内容に，興味があると思います	3.08	1.21	.11	.06	.58	.18	.69
【獲得価値】							
理科の学習内容を理解する事で，自分が成長できると思います	3.26	1.08	.22	.02	-.15	.73	.65
理科の内容を勉強することで，「こんなふうになりたいな」といった「理想の自分」に近づくことができると思います	2.65	0.98	-.33	.22	.23	.63	.58
理科で学ぶ内容について詳しく知っている人は，かしこい人だと思います	3.56	1.15	.22	-.07	-.03	.38	.24
		寄与	1.80	1.98	2.63	1.48	
因子間相関		F2	.58				
		F3	.65	.46			
		F4	.66	.65	.69		

記述統計量と相関係数

本研究で測定した各因子について，下位尺度ごとの評定値を加算平均した値を下位尺度得点とした (Table 2-2)。また，生徒のポジティブな課題価値評定尺度の内的一貫性の検討のため，それぞれの下位尺度ごとにα係数を算出した。その結果，α係数の値は.67～.89 であったため，本研究で新たに作成されたポジティブな課題価値尺度の内的一貫性に大きな問題はないと判断した。

Table 2-2 には，各変数間の相関係数も示した。無相関検定の結果，すべての変数間の相関係数は 0.1%水準で有意であった。各課題価値と熟達接近目標，遂行接近目標との相関係数を見ると，全体的に遂行接近目標 (r = .29 ～ .42) よりも熟達接近目標 (r = .45 ～ .62) と各課題価値の相関係数の方が高い傾向がみてとれる。このような傾向は，本研究の予測と一

致するものである。

次に，熟達接近目標と遂行接近目標との相関の高さを考慮し ($r = .66$)，片方の目標志向性を統制したうえでの各課題価値と達成目標志向性との偏相関係数を算出した (Table 2-3)。その結果，遂行接近目標を統制しても熟達接近目標と各課題価値との相関はすべて有意であった。しかし，熟達接近目標を統制すると，遂行接近目標と各課題価値との相関はすべて有意ではなくなった。以上より，達成目標と課題価値との関連を検討した先行研究 (e.g., Conley, 2012; Hulleman et al., 2008) の結果と同様に，熟達接近目標と課題価値との高い関連，および遂行接近目標と課題価値との低い関連という予測を支持する結果が得られた。

さらに，課題価値の下位尺度ごとの相関をみると，熟達接近目標と特に相関の高い価値は興味価値，実用的利用価値であり，制度的利用価値とは相対的にやや低い相関係数であることがみてとれる (Table 2-2, 2-3)。これらの結果についても概ね予測通りの結果が得られたことから，各下位尺度の妥当性が確かめられた。最後に，ごく僅かな違いではあるものの，獲得価値は他の価値と比べて遂行接近目標との単純相関が高かった (Table 2-2)。また，中学生を対象に興味価値，獲得価値，利用価値の 3 つのポジティブな価値と達成目標の各変数を測定した Conley (2012) の相関行列を確認すると，獲得価値と各変数との相関係数について興味価値 ($r = .63$)，利用価値 ($r = .51$)，熟達接近目標 ($r = .68$)，遂行接近目標 ($r = .52$) とそれぞれ報告されている。これらの数値は本研究で得られた結果と概ね同程度であると考えられたため，獲得価値についても一定の妥当性があると判断した。

Table 2-2
各変数の記述統計量と相関係数

	Mean	*SD*	*α*	1	2	3	4	5
1 興味価値	3.03	1.05	.89	—				
2 獲得価値	3.16	0.83	.67	.60	—			
3 制度的利用価値	3.16	0.88	.80	.48	.57	—		
4 実用的利用価値	3.23	0.93	.82	.69	.61	.59	—	
5 熟達接近目標	3.67	1.17	.81	.62	.56	.45	.54	—
6 遂行接近目標	3.86	1.43	.90	.39	.42	.33	.29	.66

※いずれの相関係数も0.1%水準で有意であった

Table 2-3
片方の目標志向性を統制した場合の偏相関係数

	興味価値	獲得価値	制度的利用価値	実用的利用価値
熟達接近目標	.52 ***	.42 ***	.33 ***	.48 ***
遂行接近目標	-.02	.08	.06	-.10

*** $p < .001$

第 2 節　生徒のポジティブな課題価値の認知と学習行動との関連（研究 1）

1. 生徒のポジティブな課題価値の認知が学習の持続性および興味の追求に及ぼす影響（研究 1-1）

1.1. 問題と目的

本節の目的は，前節で作成したポジティブな課題価値評定尺度を用いて中学生の学習行動との関連を検討することである。第 1 章でみたように，課題価値概念は理論的には 4 つの概念が提案されているものの，実証的な研究ではそれぞれの価値の機能的な違いについて検討された研究は数少ない (e.g., Trautwein et al., 2012)。自己調整学習の研究領域における課題価値の機能についてレビューを行った Wigfield et al. (2008　岡田訳 2009) においても，課題価値の異なる側面が異なる方法で学習行動に影響するかどうかを検討することが今後の課題として挙げられている。価値理論の真価は動機づけの「質」に着目する点であるという指摘 (鹿毛, 2017) も踏まえると，課題価値の諸側面の質的な違いを検討する目的には意義があると考えられる。

本節では，前節と同じく中学生の理科学習を対象にして検討を行う。まず，研究 1-1 では生徒の学習行動の指標として学習の持続性と興味の追求（授業以外の時間において自ら従事する理科的な活動への取り組み）の 2 つを扱う。これら 2 つの学習行動は，それぞれ課題価値と関わりの深い持続性 (persistence) と課題選択 (achievement-related choice) に関連する指標である (e.g., Eccles, 2005; Wigfield & Cambria, 2010a)。学習への粘り強さを示す学習の持続性は，学習行動に関する先行研究でも扱われることが多く (e.g., Elliot et al., 1999)，生徒の学業達成を考えるうえで重要な変数であるといえる。それぞれの価値の効果の独自性を検討するため，価値の種類によって学習の持続性への影響の仕方が異なるのかを検討することは意義があるだろう。また，興味の追求について，Hidi & Renninger (2006) によると，ある事柄に対して発達した興味をもつ個人は，その事柄に関する情報を得る機会を自ら求め，好奇心をもって繰り返しそのような活動に取り組むという。そこで，本研究では授業以外の時間において理科に関連する内容について自主的に調べたり，興味をもって科学教育番組などを観たりする程度を指す指標として，興味の追求を扱う。Durik et al. (2006) では学校で課された学習のみではなく，余暇の時間における自発的な学習にも課題価値の認知の影響が報告されていることから，本研究でもこの点について検討することとする。

学習に対して興味をもつことは，持続性に対してポジティブな影響を及ぼすと多くの研究者が明らかにしている (Hidi & Ainley, 2008　伊藤訳 2009)。したがって，興味価値は学習の持続性に対して強い影響がみられると予測できる。また，理科に対する興味や，日常生活の中での理科の学習内容の有用性を認知することによって，理科の学習内容に対して学校外においても接近する機会が多くなると予測される。したがって，興味価値，実用的利用価値は授業外の学習行動に対して影響すると推測される。また，獲得価値は，理想の自己像を獲得するうえで理科学習が重要と捉えているため，やはり授業内の学習に留まらず，より幅広く情報を得ようとすることが予測される。したがって，獲得価値も興味の追求に影響すると考えられる。一方の制度的利用価値は，自身のキャリア上の目標達成に向けて学習行動に取り組むことになるため，学校での学習や宿題などに対する学習の持続性に対して強く影響すると予測される。

1.2. 方法

調査対象と手続き

研究 1-1 では，予備調査と同じデータセットを用いて検討するため，調査対象および手続きは同一である。

調査内容

本研究で用いた尺度の測定内容を以下に記す。具体的な項目内容については，Appendix 2 に示した。

生徒のポジティブな課題価値評定：予備調査で作成した尺度を用いた。「全くあてはまらない (1 点) ～とてもあてはまる (5 点)」の 5 件法，13 項目であった。

持続性の欠如：下山 (1985) の尺度をもとに，科目を理科に限定して作成した。項目例は，「理科の勉強をしていると，すぐにあきてしまう」などである。「全くあてはまらない (1 点) ～よくあてはまる (4 点)」の 4 件法，5 項目であった。

興味の追求：授業時間以外で，理科に関連する情報について自主的に触れることがどれくらいあるかを尋ねるために，本研究で作成した項目を用いた。項目は，「家や図書館などで，理科の内容に関する本やテレビ・インターネットを興味をもってみたり調べたりすること

がある」などである。「全くあてはまらない (1 点) ～よくあてはまる (4 点)」の 4 件法，3 項目であった。

1.3. 結果

記述統計量と相関係数

それぞれの尺度について加算平均を尺度得点とし，記述統計量と各変数の相関係数を算出した (Table 2-4)。学習行動の指標はいずれも α 係数が高く，内的一貫性に問題はないと判断した。なお，いずれの変数間も相関係数は 0.1%水準で有意であった。

Table 2-4
各変数の記述統計量と相関係数

	Mean	*SD*	α	1	2	3	4	5
1 興味価値	3.03	1.05	.89	—				
2 獲得価値	3.16	0.83	.67	.60	—			
3 制度的利用価値	3.16	0.88	.80	.48	.57	—		
4 実用的利用価値	3.23	0.93	.82	.69	.61	.59	—	
5 持続性の欠如	2.90	0.72	.89	-.60	-.31	-.32	-.43	—
6 興味の追求	2.16	0.80	.77	.43	.41	.29	.42	-.26

※いずれの相関係数も0.1%水準で有意であった

ポジティブな課題価値と 2 種類の学習行動との関連

次に，4 つのポジティブな課題価値 (i.e., 興味価値，獲得価値，制度的利用価値，実用的利用価値) を予測変数に，2 種類の学習行動 (i.e., 持続性の欠如，興味の追求) を基準変数として，各基準変数ごとに重回帰分析を行った (Table 2-5)。その結果，持続性の欠如に対しては興味価値のみが負の影響を与えていた。また，興味の追求に対しては，興味価値と獲得価値が有意な正の影響を，実用的利用価値が有意傾向で正の影響を与えることが示された。

Table 2-5
重回帰分析の結果

基準変数 / 予測変数	持続性の欠如				興味の追求			
		95% *CI*				95% *CI*		
	β	Lower	Upper	R^2	β	Lower	Upper	R^2
興味価値	-.62 ***	-.78	-.47	.37***	.20 *	.03	.37	.23***
獲得価値	.12	-.03	.26		.18 *	.02	.35	
制度的利用価値	-.08	-.22	.06		-.01	-.16	.14	
実用的利用価値	-.02	-.18	.14		.17 †	-.01	.35	

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

1.4. 考察

研究 1-1 では，ポジティブな課題価値の諸側面と学習の持続性・興味の追求という 2 つの学習行動との関連を検討した。その結果，興味価値はどちらの学習行動にも正の影響を及ぼしていた。生徒が理科学習に対して興味価値をもつことは，生徒に粘り強く学習に取り組むことを促し，さらには授業外でも興味に基づく自主的な探究行動へと向かわせることが示された。興味は認知的側面のみならず感情的側面も併せもつ変数とされており (e.g., Hidi & Rnninger, 2006)，学習に対する楽しい・面白いといったポジティブな感情の要因が，生徒の学習の持続性を促すためには特に重要であると推測される。このような結果は，わが国の大学生を対象に研究を行った伊田 (2003a) において自律的な学習動機づけの指標として測定された自己充実的達成動機と興味価値が関連していたことや，Durik et al. (2006) において興味価値と余暇の時間における自発的な学習との関連がみられたことなどの先行研究の結果と整合するものである。

次に，獲得価値は興味の追求に対してポジティブな影響を与えていた。獲得価値をもつことは，学校での学習に限定せず，学校外においても理科に関わる情報を積極的に収集しようとする行動を促すことが示唆された。獲得価値の認知は，当該の課題の学習を通して理想とする自己像の達成を志向する動機づけであるため，必ずしも学校場面での学習に限定する必要がないと考えられる。獲得価値を認知することは，より広く深い知識を得ようとする学習姿勢につながることが示唆された。

制度的利用価値の認知は，今回測定したいずれの学習行動とも関連がみられなかった。伊田 (2003a) は，自らの希望進路として積極的に教職を志望する者においては，制度的な利用価値の認知が自己充実的達成動機と関連がみられたことを示している。このことから，ある

科目が自らの希望する進路を達成するために必要であるという認知は，学習者の自律的な動機づけを促すことが示唆される。わが国の中学生はほとんどの生徒が高校入試を受けるという背景から，多くの中学生にとって制度的利用価値は，高校受験における有用性を指すものと考えられる。持続性に対して影響がなかった点については予測とは異なる結果であったが，対象者の属性を考慮する必要があるかもしれない。今回の対象者は中学 1, 2 年生であったため，実際の高校受験とはまだ時間的な距離があることから，制度的利用価値の効果が弱まってしまった可能性が考えられる。今回は調査協力校との話し合いによって実施を控えたものの，後続の調査では 3 年生にも対象を広げて調査をする必要があるだろう。また，興味の追求との関連がみられなかった点については，受験に直結しやすい授業で扱う学習課題に対しては意欲的に取り組んだとしても，授業外の文脈では積極的に理科の学習に対して関与する傾向は低いと考えられることから，妥当な結果と解釈できる。

実用的利用価値の認知は，興味の追求に対して弱い正の影響を及ぼしていた。生徒自身が理科で学ぶ内容が身近で役立っている，あるいは自ら活用できることを知り，理科の実用性に気づくことで，生徒は理科や科学に関するトピックをより身近にとらえることが可能となる。したがって，授業という文脈に限らず，授業外の時間においてもインターネットや図鑑・テレビなどで自主的に情報を探索する行動へとつながると考えられる。

以上より，研究 1-1 では学習の持続性と興味の追求という 2 種類の学習行動を取り上げ，ポジティブな課題価値の諸側面ごとの効果を検討した結果，それぞれの価値は学習行動に対して異なる影響過程を示すことが明らかになった。

2. 生徒のポジティブな課題価値の認知が学習方略の使用に及ぼす影響（研究 1-2）

2.1. 問題と目的

研究 1-2 では，学習の持続性や活動選択とは異なる学習行動の側面として，生徒の学習への取り組み方の質的な違いを詳細にみるために，課題価値の認知と学習方略の使用との関連について検討を行う。学習方略 (learning strategy) とは，「学習の効果を高めることを目指して意図的に行う心的操作，あるいは活動」と定義され (辰野, 1997)，学習者の自律的な学びを成立させる自己調整学習を支える重要な要素のひとつである (e.g., 伊藤, 2009; Zimmerman, 1989)。課題価値と学習方略の使用との関連性については先行研究によって指摘

されているものの (e.g., Pintrich & De Groot, 1990; Wolters & Pintrich, 1998; Zimmerman, 2011 中谷訳 2014), 課題価値の下位尺度ごとに検討された先行研究は筆者の知る範囲ではみられない。学習方略は長期にわたって生徒の学業達成を予測する重要な変数であることから (e.g., Murayama, Pekrun, Lichtenfeld, & Vom Hofe, 2013), どのような種類の価値がどのような学習方略の使用へとつながりやすいのかを明らかにすることは，課題価値に基づいた介入などを考える際にも有益な情報となるだろう。

学習方略については様々なカテゴリー化がされているが (e.g., 伊藤 崇達, 2012)，大カテゴリーとして認知的方略とメタ認知的方略の 2 つに区別されることが多い (伊藤, 2015; 梅本・矢田・中西, 2014)。さらに認知的方略は，繰り返し書いて覚えるなどの浅い処理に関する方略と，学習内容を既有知識と関連づけて覚える深い処理の方略の 2 つにしばしば分類される (e.g., 村山, 2003a)。メタ認知的方略は，現在の学習状況を考慮し，学習の進行をコントロールする方略である (佐藤・新井, 1998)。具体的には，勉強を行う際に計画を立ててから行おうとするプランニング方略や，自身の理解状態を確かめようとするモニタリング方略などが内容としては含まれる。以上より，本研究においては 2 種類の認知的方略 (i.e., 深い処理方略と浅い処理方略) とメタ認知的方略の計 3 種類の学習方略を扱い, 課題価値との関連について検討を行う。

自己調整学習の先行研究によって，興味は深い処理方略との関連が指摘されている (e.g., McDaniel, Waddill, Finstad, & Bourg, 2000)。また，実用的利用価値においても，知識やスキルの実生活での適用を理解することで学習内容についての知識構造を精緻化することを促すことが指摘されている (藤村, 2012)。さらに，獲得価値についても理想の自己像の獲得という観点からの重要性をもつ課題と認識するため, 深い理解を志向することが予想される。以上より，興味価値，実用的利用価値，そして獲得価値については深い処理方略との関連が予測される。次に，メタ認知的方略については制度的利用価値が正の影響を与える一方で，興味価値は関連がみられないと予測される。自己決定理論の観点からわが国の中学生を対象に縦断調査を実施した西村・河村・櫻井 (2011) では，同一化的調整はメタ認知的方略に正の影響をもつものの，内的調整はメタ認知的方略への影響がみられないことを明らかにした。このような結果について西村他 (2011) は，同一化的調整は学習を自身の将来に役立つものと手段的に捉えていることを指すため，高い成績をとるという目的に照らして遂行状態を確認する必要性が生じるものの，内的調整においては学習それ自体が目的となっていることからメタ認知的方略を使用しなければならない必然性がないと指摘している。制度

的利用価値を高く認知することは，同一化的調整と同様に自身のキャリア上の目標のために高校受験や定期試験といった主に試験場面でよい成績を取ることを重視することにつながると考えられる。また，内的調整と興味価値は内容的に類似した概念である (Wigfield & Cambria, 2010b)。以上より，西村他 (2011) で得られた結果を参考に，メタ認知的方略は制度的利用価値と正の関連があり，興味価値とは無関連であると考えられる。最後に，深い処理方略と制度的利用価値，および浅い処理方略と各課題価値との関連については本研究では探索的に検討することとする。

2.2. 方法

調査対象

調査会社（日本能率協会総合研究所）に調査を委託し，Fax 調査を実施した。本調査は，全国の中学生の子をもつ母親とその子ども 220 組を対象として実施された調査である。そのうち，同一の回答傾向を続けるなどデータを歪ませる可能性があると判断された回答者を含んでいた 8 組を除き，212 組のデータを分析の対象とした。ここでは，子どもである中学生を対象とした調査内容と結果について報告をする。平均年齢は 13.78 歳 ($SD = 0.93$)，学年の内訳は 1 年生 66 名，2 年生 64 名，3 年生 82 名であった。なお，本調査では欠損値処理としてペアワイズ処理を用いた。

手続き

2015 年 11 月から 12 月に調査会社（日本能率協会総合研究所）に委託して Fax 調査を行った。はじめに調査会社のもつモニタープールに調査概要を公開することで参加希望者を募った。母子ともに調査概要に同意し，参加希望のあった家庭に質問紙および回答用紙が送付された。母親用と子ども用の質問紙をそれぞれ作成し，母子は各家庭で調査用紙に回答した。調査は無記名で実施され，参加者を特定するような個人情報（住所や電話番号等）は質問紙上で尋ねていない。研究への参加は自由意志であり，回答の中断や，回答したくない項目には回答を拒否する権利があることを質問紙に明記した。記入済みの回答用紙は Fax によって調査会社に送付され，個人情報に関わる部分は除かれた状態で筆者のもとに届いた。回答者には，母子ともに調査会社を通して謝礼が支払われた。

調査内容

本研究で用いた尺度の測定内容を以下に記す。具体的な項目内容については，Appendix 2 に示した。

生徒のポジティブな課題価値評定：予備調査で作成された尺度を用いた。「全くあてはまらない (1 点) ～とてもあてはまる (5 点)」の 5 件法，13 項目であった。

認知的方略：梅本 (2013) で作成された認知的方略尺度 9 項目を用いた。本尺度には下位尺度として浅い処理方略に対応する反復作業方略（3 項目）と，学習内容を既知の知識と関連づけたり学習内容どうしを関連づけたりして覚える深い処理方略（6 項目）が含まれている (梅本, 2013)。教示文では「普段の理科の勉強の様子について尋ねます」と記し，各項目には「全くあてはまらない (1 点) ～よくあてはまる (4 点)」の 4 件法で尋ねた。

メタ認知的方略：梅本 (2013) で用いられたメタ認知的方略尺度 6 項目を用いた。「全くあてはまらない (1 点) ～よくあてはまる (4 点)」の 4 件法で尋ねた。

2.3. 結果

記述統計量と相関係数

それぞれの尺度について加算平均を尺度得点とし，記述統計量と各変数の相関係数を算出した (Table 2-6)。獲得価値の α 係数が低い数値であったが ($\alpha = .55$)，本研究では項目数が 3 項目と少ないことを考慮して以降の分析にも用いた。相関行列をみると，メタ認知的方略と深い処理方略についてはそれぞれの課題価値と中程度の相関がみられるのに対し，反復処理方略は比較的低い相関係数である傾向がみてとれる。

Table 2-6
各変数の記述統計量と相関係数

	Mean	*SD*	α	1	2	3	4	5	6
1 興味価値	3.39	1.05	.91	—					
2 獲得価値	3.37	0.79	.55	.62 ***	—				
3 制度的利用価値	3.44	0.87	.74	.46 ***	.68 ***	—			
4 実用的利用価値	3.68	0.84	.77	.59 ***	.62 ***	.56 ***	—		
5 メタ認知的方略	2.44	0.56	.80	.29 ***	.41 ***	.46 ***	.31 ***	—	
6 反復作業方略	2.86	0.66	.71	.15 *	.20 **	.23 ***	.07	.30 ***	—
7 深い処理方略	2.78	0.55	.82	.51 ***	.48 ***	.51 ***	.47 ***	.69 ***	.42 ***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

ポジティブな課題価値と学習方略との関連

次に，ポジティブな課題価値が学習方略の使用に及ぼす影響を検討するために，重回帰分析を行った。なお, 学習方略の使用には学年差があるという知見も報告されているため (e.g., 市原・新井, 2006)，本研究では学年も予測変数に入れることで学年による効果を統制した。

4 つのポジティブな課題価値 (i.e., 興味価値，獲得価値，制度的利用価値，実用的利用価値) と学年を予測変数に，3 つの学習方略 (i.e., メタ認知的方略，反復作業方略，深い処理方略) を基準変数として，それぞれ重回帰分析を行った (Table 2-7)。その結果，メタ認知的方略と反復作業方略にはポジティブな課題価値のうち制度的利用価値のみが正の影響を及ぼしていた。また，深い処理方略には興味価値と制度的利用価値が正の影響を与えていることが示された。

Table 2-7
重回帰分析の結果

基準変数	メタ認知的方略				反復作業方略				深い処理方略			
		95% *CI*				95% *CI*				95% *CI*		
予測変数	β	Lower	Upper	R^2	β	Lower	Upper	R^2	β	Lower	Upper	R^2
興味価値	.05	-.12	.22	.24***	.10	-.08	.28	.10***	.28 ***	.13	.43	.36***
獲得価値	.14	-.05	.34		.09	-.12	.30		.04	-.14	.22	
制度的利用価値	.34 ***	.18	.52		.21 *	.02	.40		.30 ***	.14	.45	
実用的利用価値	.00	-.16	.17		-.16	-.34	.03		.11	-.05	.26	
学年	.10	-.02	.22		.17 *	.04	.31		.07	-.04	.18	

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

2.4. 考察

研究 1-2 では，ポジティブな課題価値と学習方略の使用との関連について検討を行った。メタ認知的方略には，制度的利用価値のみが影響していた。メタ認知的方略には，勉強を行う際に目標や計画を立てることで課題を分析したり，自身の理解状態を確かめようとモニタリングしたりすることなどが含まれている (e.g., 佐藤・新井, 1998)。制度的利用価値を高く認知することは，自身のキャリア上の目標のために高校受験や定期試験といった主に試験場面でよい成績を取ることを重視し，志向することにつながると考えられる。したがって，西村他 (2011) の同一化的調整についての主張と同様に，目的となる試験の日程に合わせて学習の計画を立て，立てた計画をうまく遂行できているかをモニタリングしていると解釈できる。

制度的利用価値は，反復作業方略と深い処理方略にもそれぞれ正の影響を及ぼしていた。

反復作業方略など単純に繰り返しリハーサルを行う浅い処理に類する学習方略は，従来学業成績に結びつかないと指摘されることも多かった (e.g., 堀野・市川, 1997)。しかし，テスト勉強を進めるうえでは機械的に暗記せざるを得ない内容も存在すると考えられる。実際に，必ずしも反復作業方略のような方略が不適応的とはいえないことを示す知見も示されている (e.g., 市原・新井, 2006; 梅本, 2014)。例えば梅本 (2014) は，専門学校生を対象にメタ認知的方略，反復作業方略，深い処理方略の 3 つの方略の使用を基にクラスター分析を行い，「メタ認知・深い処理プロフィール（反復作業方略をあまり用いず，メタ認知的方略と深い処理方略を主に用いるクラスター)」，「高方略プロフィール（すべての方略使用が高いクラスター)」，「低方略プロフィール（すべての方略使用が低いクラスター)」の 3 つのクラスターを抽出し，クラスター間で学業パフォーマンスを比較した。その結果，テストの得点は「高方略プロフィール」が最も高かったことを報告している。深い処理方略は学習内容に対する理解を促進し，記憶においても効果的である一方で，認知的な負荷も高いと考えられる (cf., 村山, 2015)。このような負荷は望ましい負荷と呼ばれ，高い学習効果を考えるうえでは重要ではある一方で，現実の学習場面では学習内容を関連づけて理解しながらも，ときには反復的に書いて覚えるといった学習方略の柔軟な使い分けが重要であるのかもしれない。制度的利用価値がこのような方略使用の柔軟性を予測するのか，本研究の知見のみではこれ以上深く言及できないものの，今後の研究課題として興味深い問題であると考えられる。

また，深い処理方略には興味価値も正の影響を与えていた。理科学習に対して興味を高くもつ生徒ほど，学習内容に対して精緻化や体制化など有効な処理を行い，理解を深めていくと考えられる。このような結果は，興味が自己調整学習を促すという数多くの先行研究による知見 (e.g., McDaniel et al., 2000) と整合するものである。

獲得価値と実用的利用価値についてはそれぞれ深い処理方略との関連が予測されたが，本研究では学習方略への影響はみられなかった。このような結果について，特に獲得価値に関しては α 係数の低さという測定上の問題点もみられたため，今後は測定の仕方も含めて再度検討する必要がある。また，同時にそれぞれの価値の効果を調整する要因が存在する可能性も考えられる。例えば，個人がある領域を自尊感情の源としている程度を指す「自己価値の随伴性」(Crocker & Wolfe, 2001) と動機づけとの関係を検討したいくつかの研究では，学習に自己価値を随伴させることのポジティブな機能とネガティブな機能の両方が指摘されている (e.g., 大谷・中谷, 2013)。学習を通して望ましい自己像の獲得を志向する獲得価値

を認知することは，当該の学習課題に自己価値を随伴させている状態と類似した状態であると推測できる。したがって，自己価値の随伴性と同様に，獲得価値の学習行動への効果も成功・失敗体験 (e.g., 大谷・中谷, 2013) や目標構造 (大谷・中谷・伊藤・岡田, 2012) などが調整変数として機能している可能性が考えられるため，今後詳細に検討していく必要がある。

実用的利用価値の結果については，伊田 (2016) が実践的利用価値[9]に関して指摘した「知識『が』役立つモード」と「知識『を』役立てるモード」という区別に関する議論が参考になると考えられる。伊田 (2016) は，同程度に実践的利用価値を認知していたとしても，そのような価値の認知の背景にある「役立つことを教えてほしい」という受動的な欲求（役立つモード）と，「学んだことを役立ててみたい」という能動的な欲求（役立てるモード）のどちらをもつかによって学習への姿勢・動機づけなどが異なる可能性を論じている。すなわち,「役立つモード」の学習者は, 知識が役立つかどうかはアプリオリなものと捉えるため, 自分自身で積極的に活用可能性を探索したりはせず，知識の「消費者」としての立場に留まってしまうという。一方の「役立てるモード」の学習者は，学習内容を役立てることができるかどうかは自分次第と捉え，知識の「生産者」としての役割を担おうとしながら積極的に活用可能性を探るとされる。このような伊田の指摘を考慮すると，本研究でみられた実用的利用価値の結果についても，これら 2 つのモードの学習者が混在していたために深い処理方略への効果がみられなかった可能性が考えられる。

3. 第 2 節の総合考察

本節の目的は，ポジティブな課題価値の諸側面がそれぞれどのように生徒の学習行動を促進するのか，その機能について検討することであった。2 つの調査を通して明らかになったことを以下に整理する。

まず，興味価値は，本研究で測定した学習行動のうち最も多くの種類の学習行動に正の影響がみられた。したがって，興味価値は課題価値の諸側面のうち，生徒の学習行動を促進するうえで特に影響力の強い側面と考えられる。興味価値は，学習行動に及ぼす影響という観

[9] 実践的利用価値とは，学習内容について将来の職業実践における有用性の認知を指す概念であり (伊田, 2003a)，本研究で扱う実用的利用価値と同様に日常生活（特に職業場面）における実用性に着目した概念である。

点では内発的動機づけや興味が学習行動に及ぼす影響と類似している (e.g., Wigfield & Cambria, 2010a, 2010b)。いずれの理論からも，学習をしていて感じられる楽しさや興味深さは，個人の動機づけを高め，認知的・情動的な取り組みの質を向上させて，さらに自己調整学習の維持や発達を促進することなど，学習者にとって適応的な結果と結びつくことが重ねて指摘されている (e.g., Hidi & Renninger, 2006; Pintrich & Zusho, 2002)。これらの研究の蓄積からは，どのようにして学習者の興味価値を喚起するかという問題が教育実践上非常に重要であることが示されているといえる。

次に，獲得価値は，本研究で測定した学習行動の指標のうち，授業外の学習行動を指す興味の追求との関連がみられた。獲得価値は，アイデンティティと課題への動機づけをリンクさせる重要な概念であることからも学習の持続性や学習方略との関連も予測されたが，そのような結果はみられなかった。本研究では対象を中学生としていたため，理想となる自己概念の構築という面ではやや不明瞭な生徒が多かったのかもしれない。また，先に指摘した測定上の問題を検討することに加え，調整変数が存在する可能性も含めて今後より精緻に検証をしていく必要があると考えられる。

また，制度的利用価値については，学習の持続性や興味の追求とは関連がみられなかったものの，学習方略とはそれぞれ強い関連が確かめられた。このような結果は，西村他 (2011) の同一化的調整についての議論と同様に，制度的利用価値が主に試験でよい成績を取ることを目的としていることから，目的と照らして自身の行動を調整し，アプローチしようとしている結果と解釈できるだろう。

最後に，実用的利用価値については，本研究では興味の追求との関連がみられた。ただし，その他の学習行動との関連は総じて弱く，本研究では実用的利用価値の効果について十分明らかにできたとはいいがたい。伊田 (2016) による「役立つモード」と「役立てるモード」という指摘も踏まえ，今後は学習者の価値づけの背景にある欲求など，実用的利用価値の効果を調整する変数も考慮した検討が求められる。

いくつかの課題はあるものの，本節のように課題価値の諸側面ごとの効果について様々な種類の学習行動をもとに検討した研究はみられない。各価値の機能的側面を実証的に検討し，基礎的な知見を提出した点で本研究は意義があると考えられる。ただし，本研究では自己報告式の尺度しか用いていないため，テスト得点など実際の学業達成の指標を加える必要があるほか，縦断的な調査によって因果関係についてより厳密に検討していく必要があると考えられる。

第 3 節　ポジティブな課題価値の側面が児童・生徒の行動的エンゲージメントに及ぼす影響―学校段階による違いに着目して―（研究 2）

1. 問題と目的

第 3 節では，ポジティブな課題価値の諸側面の特徴について，発達的視点から検討することを目的とする。児童・生徒の発達段階ごとの動機づけの特徴を理解しておくことは，各学校段階に応じた子どもたちの動機づけ支援を考えるうえで重要な問題である。

課題価値概念に関する発達的な研究としては，発達に伴う課題価値認知の構造的変化に関する研究がいくつか行われている。Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld (1993) は，小学校低学年の児童を対象にした調査で因子分析を行った結果，課題価値は想定されていた下位概念には分かれず，1 因子構造であったことを報告した。しかし，Eccles & Wigfield (1995) の 5 年生から 12 年生を対象に行った調査では，課題価値は興味価値，獲得価値，利用価値の 3 つの下位因子に分かれたことから，ウィグフィールドらは課題価値の内容について弁別的に認識されるのは小学校の高学年以上であると論じている (e.g., Wigfield & Cambria, 2010a)。

また，課題価値の諸側面の機能的観点からは，発達段階によって諸側面の機能の顕現性に違いがみられる可能性を主張する研究者もいる (e.g., Eccles, 2005; Wigfield, 1994)。Wigfield (1994) や Wigfield et al. (2015) は，児童期の子どもたちにおいては課題価値の中でも特に興味価値が強い効果をもつと主張しており，発達に伴い利用価値や獲得価値の効果が大きくなると考えている。しかし，このような課題価値が学習効果に及ぼす効果について，発達差によってどのように異なるかを実証的に検討した研究は今のところみられない。そこで，本研究では上記の点について直接的に検討を行う。

本節では，基準変数の学習行動として行動的エンゲージメントを取り上げる。行動的エンゲージメントは，課題に対する努力や持続性を包括的に含む重要な概念である。課題価値の認知とエンゲージメントとの関連を示した研究はすでにいくつかみられているが (梅本・伊藤, 2016; Wang & Eccles, 2013)，発達差の観点から捉えた研究はみられないため，本研究で取り上げることとする。以上より，本研究では課題価値の諸側面が行動的エンゲージメントに及ぼす影響について，学校段階による違いがみられるかどうかを検討する。

上記の問題意識に加えて，課題価値概念に関する発達的な知見としてもうひとつ重要な報告が，課題価値認知の得点が発達に伴い低下していくという現象である (e.g., Jacobs et al.,

2002; Watt, 2004)。例えば，Jacobs et al. (2002) は，国語，数学，体育についてそれぞれ児童・生徒の期待や価値の変数を縦断的に測定し，発達的な変化を検討している。その結果，いずれの領域においても学年が上がるにつれて漸次的に低下していく様子がみられた。このように，海外においては課題価値の発達的な変化に関する研究がいくつかなされている一方で，わが国においてはこのような研究は現状ではみられない。自己決定理論の枠組みでわが国の小学校高学年から中学生を対象に動機づけの変化を検討した西村・櫻井 (2013) は，この時期に自律的動機づけが低下する一方で，統制的動機づけが高まる傾向を明らかにした。ただし，各発達段階における動機づけと学習行動との関連性について検討はしておらず，また高校生についてはデータがとられていない点で限界もある。わが国の児童・生徒を対象に，ポジティブな課題価値の諸側面が子どもたちの発達に伴いどのような平均値の推移を示すのかを明らかにすることは資料的な価値もあると考えられるので，本節ではこの点についても報告する。

2. 方法

調査対象

小学生，中学生，高校生の計 785 名を対象に科目を理科に特定して調査を実施した。小学生は 4～6 年生 140 名のデータを用い，男女の内訳は各 70 名ずつであった。中学生は 1～3 年生 458 名分のデータを用い，男女の内訳は男子 230 名，女子 224 名，不明 4 名であった。高校生は 1・2 年生 187 名分のデータを用い，男女の内訳は男子 106 名，女子 76 名，不明 5 名であった。なお，本調査では欠損値処理としてペアワイズ処理を用いた。

手続き

小学生のデータは，調査会社（日本能率協会総合研究所）に調査を委託し，Fax 調査を実施した。調査は，2017 年 2 月から 3 月に各家庭において実施された。調査手続きの詳細については，基本的に中学生を対象とした調査手続き（研究 1-2 の手続きの項を参照）と同一である。

中学生のデータセットとしては，本章の第 1 節および第 2 節で収集されたデータを統合したデータセットを用いた。

高校生のデータについては，第 3 章の研究 3-2 に関する調査によって得られたデータの一部を用いた。愛知県内の私立高校 1 校で調査を実施した。調査時期は 2013 年 2 月下旬であり，理科に関する科目を 2 科目以上受けている生徒については，いずれかひとつの科目を想定して回答するように求めた。

調査はいずれも無記名で実施され，研究への参加は自由意志であり，回答の中断や，回答したくない項目には回答を拒否する権利があることをフェイスシートに明記した。

調査内容

本研究で用いた尺度の測定内容を以下に記す。具体的な項目内容については，Appendix 3 に示した。

児童・生徒のポジティブな課題価値評定：本章の予備調査で作成された尺度を用いた。「全くあてはまらない (1 点) ～とてもあてはまる (5 点)」の 5 件法，13 項目であった。なお，小学生用の質問項目においては漢字の箇所をひらがなにしたり，表現を易しい表現[10]に一部修正したりするなどの対応をしたうえで本尺度を用いた[11]。また，高校生用の質問紙についても，中学生版では「高校入試」とされていた制度的利用価値の項目箇所を「大学入試」と変更するなど一部改変した。

行動的エンゲージメント：Skinner, Kindermann, & Furrer (2009) の”Behavioral Engagement”の項目をもとに梅本・田中 (2012) が作成した項目について，科目を理科に特定して用いた。項目例は，「私は学校で理科を頑張って勉強している」，「私は集中して理科の授業を受けている」などである。小学生用の質問項目においては漢字の箇所をひらがなにしたり読み仮名をふることで対応した。「全くあてはまらない (1 点) ～よくあてはまる (4 点)」の 4 件法，4 項目であった。

---

[10] 小学生を対象とした制度的利用価値の項目については，「受験」という言葉は使わず，「将来やりたい仕事につくために」役に立つ（重要だ）という項目表現を用いた。

[11] エックレスらは，小学校高学年以上においてはポジティブな課題価値が因子的に弁別されると述べている (Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield & Cambria, 2010a)。本研究では小学 4 年生のデータも含まれていることから，因子構造について検討するために小学生のデータをもとに 4 因子を想定した確認的因子分析を行った。その結果，適合度は CFI = .932, RMSEA = .087, SRMR = .070 であった。因子負荷量をみると，獲得価値の項目である「理科で勉強する内容についてくわしく知っている人は、かしこい人だと思います」のみが.29 と低い値を示したものの，その他の項目は.50 以上の値が得られた。適合度指標の観点からは因子構造に概ね問題がないと考えられたことから，以降の分析では尺度の構成を変えずに用いた。

3. 結果

記述統計量と相関係数

それぞれの尺度について項目得点の加算平均を尺度得点とし，記述統計量と各変数の相関係数を算出した (Table 2-8)。無相関検定の結果，いずれの変数間の相関係数も 0. 1%水準で有意であった。

Table 2-8
各変数の記述統計量と相関係数

	Mean	*SD*	*α*	1	2	3	4
1 興味価値	3.20	1.11	.89	—			
2 獲得価値	3.17	0.88	.66	.64	—		
3 制度的利用価値	3.12	0.96	.82	.53	.67	—	
4 実用的利用価値	3.36	1.03	.85	.71	.67	.60	—
5 行動的エンゲージメント	2.63	0.76	.86	.58	.53	.50	.51

※いずれの相関係数も0.1%水準で有意であった

性別および学校段階別の各ポジティブな価値の平均値

ポジティブな課題価値の下位尺度ごとに小学校，中学校，高校それぞれの学校段階での平均値を算出した。なお，課題価値の認知には先行研究 (e.g., Jacobs et al., 2002) によって性差が指摘されているため，本研究においても性別の違いを考慮して検討を行った (Figure 2-1, 2-2)。各価値によって多少の違いはあるものの，全体的に右肩下がりである傾向がみられた。

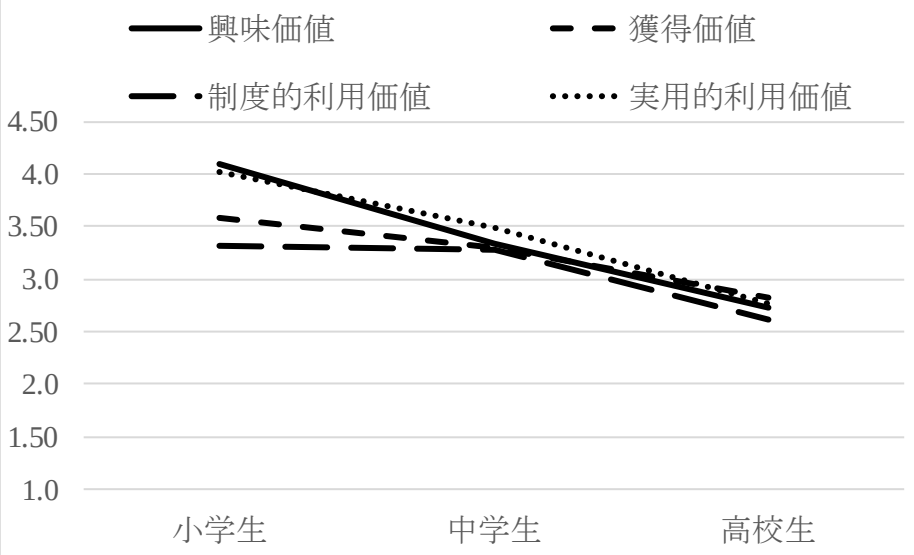


Figure 2-1. 学校段階ごとの課題価値得点の平均値（男子）

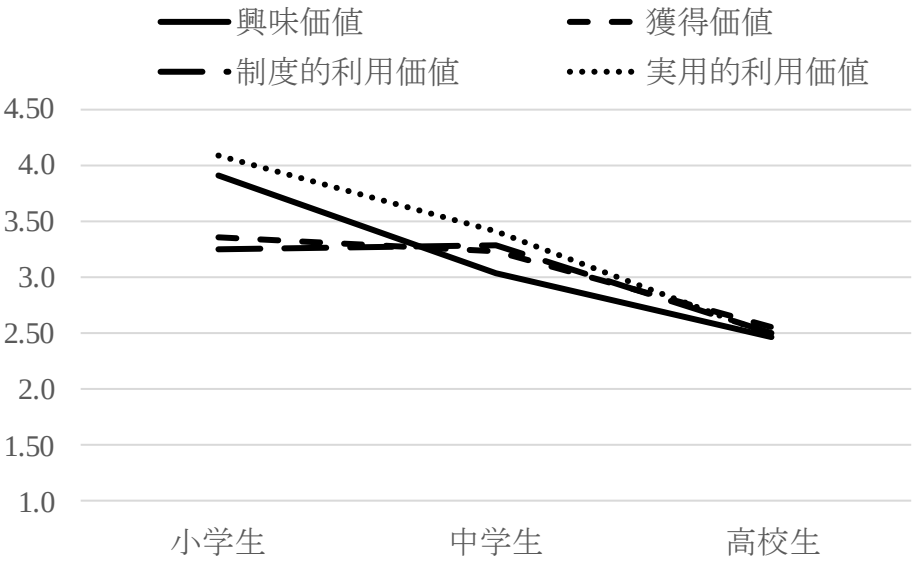


Figure 2-2. 学校段階ごとの課題価値得点の平均値（女子）

次に，学校段階（小学校・中学校・高校）と性別（男子・女子）の 2 要因を独立変数に，それぞれの課題価値の下位尺度を従属変数として 2 要因被験者間計画の分散分析を行った (Table 2-9, 10, 11, 12)。その結果，興味価値については，学校と性別の主効果がそれぞれ有意であった (順に F (2, 756) = 74.56, p < .001, η^2 = .17; F (1, 756) = 9.20, p < .01, η^2 = .01)。学校の要因について多重比較 (Holm 法) を行った結果，すべての組み合わせにおいて有意差がみ

られ (ts = 6.62～12.21, ps < .001; ds = 0.60～1.40)，学校段階が上がるにつれて有意に興味価値は低下していく傾向がみられた。また，男子は女子よりも興味価値が高い傾向も示された。

次に，獲得価値についても学校と性別の主効果がそれぞれ有意であった (順に F (2, 758) = 39.95, p < .001, η^2 = .10; F (1, 758) = 7.40, p < .01, η^2 = .01)。学校の要因について多重比較 (Holm 法) を行った結果，すべての組み合わせにおいて有意差がみられ (ts = 2.66～8.17, ps < .001; ds = 0.26～0.93)，学校段階が上がるにつれて有意に獲得価値は低下していく傾向がみられた。また，興味価値と同様に獲得価値においても男子の方が女子よりも高い傾向が明らかになった。

制度的利用価値においては，学校の主効果のみが有意であった (F (2, 758) = 42.82, p < .001, η^2 = .10)。多重比較 (Holm 法) を行った結果，小学校と中学校の間には有意な差がみられなかったものの (t (758) = -0.16, p = .88; d = -0.02)，小学校と高校，中学校と高校の間にはそれぞれ有意差がみられ (順に t (758) = 6.85, p < .001; d = 0.78; t (758) = 8.99, p < .001; d = 0.80)，小学生と中学生は高校生よりも制度的利用価値を高く認知していた。

最後に，実用的利用価値においても学校の主効果のみが有意であった (F (2, 756) = 94.02, p < .001, η^2 = .20)。学校の要因について多重比較 (Holm 法) を行った結果，すべての組み合わせにおいて有意差がみられ (ts = 6.71～13.41, ps < .001; ds = 0.66～1.53)，学校段階が上がるにつれて有意に実用的利用価値は低下していく傾向がみられた。

Table 2-9
興味価値の分散分析結果

		Mean	*SD*	学校の主効果	性別の主効果	交互作用効果
小学校	男子 (n = 70)	4.10	0.86	F (2, 756) = 74.56	F (1, 756) = 9.20	F (2, 756) = 0.16
	女子 (n = 65)	3.91	1.01			
中学校	男子 (n = 224)	3.34	1.06	p < .001	p < .01	p = .85
	女子 (n = 223)	3.04	1.04	η^2 = .17	η^2 = .01	η^2 = .00
高校	男子 (n = 104)	2.73	0.98			
	女子 (n = 76)	2.46	0.94			

Table 2-10
獲得価値の分散分析結果

		Mean	*SD*	学校の主効果	性別の主効果	交互作用効果
小学校	男子 (n = 70)	3.59	0.70	F (2, 758)	F (1, 758)	F (2, 758)
	女子 (n = 66)	3.36	0.85	= 39.95	= 7.40	= 1.19
中学校	男子 (n = 224)	3.29	0.87	p < .001	p < .01	p = .31
	女子 (n = 223)	3.23	0.77	η^2 = .10	η^2 = .01	η^2 = .00
高校	男子 (n = 105)	2.83	0.92			
	女子 (n = 76)	2.56	0.93			

Table 2-11
制度的利用価値の分散分析結果

		Mean	*SD*	学校の主効果	性別の主効果	交互作用効果
小学校	男子 (n = 70)	3.31	1.00	F (2, 758)	F (1, 758)	F (2, 758)
	女子 (n = 65)	3.24	1.02	= 42.82	= 0.71	= 0.37
中学校	男子 (n = 225)	3.29	0.91	p < .001	p = .40	p = .69
	女子 (n = 223)	3.30	0.86	η^2 = .10	η^2 = .00	η^2 = .00
高校	男子 (n = 105)	2.63	0.90			
	女子 (n = 76)	2.50	0.92			

Table 2-12
実用的利用価値の分散分析結果

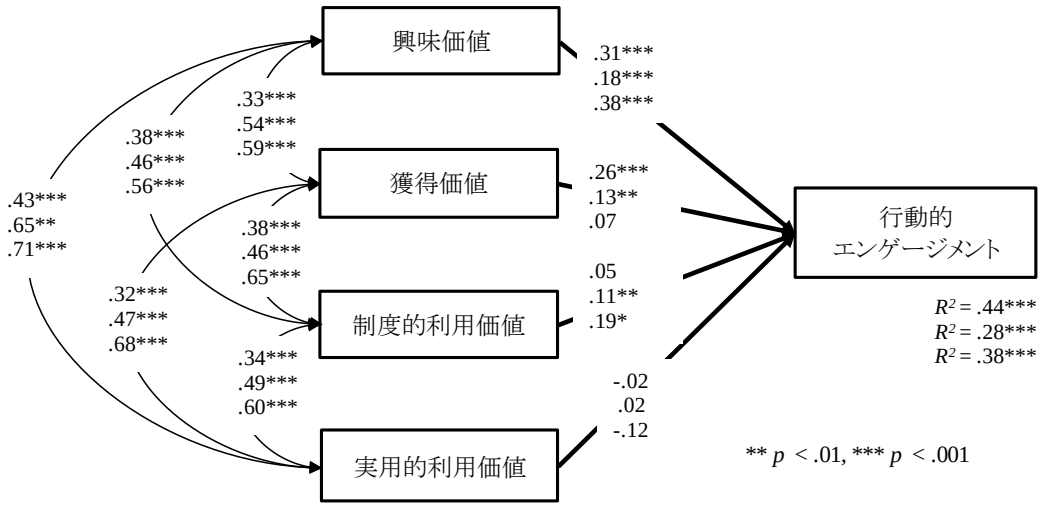
		Mean	*SD*	学校の主効果	性別の主効果	交互作用効果
小学校	男子 (n = 70)	4.02	0.76	F (2, 756)	F (1, 756)	F (2, 756)
	女子 (n = 65)	4.08	0.81	= 94.02	= 1.61	= 1.25
中学校	男子 (n = 224)	3.48	0.89	p < .001	p = .21	p = .29
	女子 (n = 223)	3.40	0.94	η^2 = .20	η^2 = .00	η^2 = .00
高校	男子 (n = 104)	2.76	1.04			
	女子 (n = 76)	2.49	1.08			

ポジティブな課題価値と行動的エンゲージメントとの関連における学校段階による違いの検討

ポジティブな課題価値の認知が行動的エンゲージメントに及ぼす効果について，学校段階（小学校，中学校，高校）による違いがみられる可能性を検討するために，ポジティブな課題価値の 4 下位因子を独立変数，行動的エンゲージメントを従属変数としたモデルをもとに多母集団同時分析を行った。このとき，ポジティブな課題価値から行動的エンゲージメ

ントへのパス係数について各学校段階の群間で等値制約を置かない制約なしモデルと，群間でパス係数に等値制約を置いた等値制約モデルの 2 つのモデルを設定した。その結果，制約なしモデルの適合度は GFI=1.000, AGFI=1.000, RMSEA=.000, CFI=1.000, AIC=8052.525 であり，等値制約モデルの適合度は GFI=.999, AGFI=.992, RMSEA=.039, CFI=.994, AIC=8053.801 であった。また，モデル間での尤度比検定を行った結果，2 つのモデル間で有意な乖離がみられた (ΔX^2 (8) = 17.18, p < .05)。以上の結果より，本研究では群間でパス係数の制約を置かない制約なしモデルを採用した。

最終的なモデルを Figure 2-3 に示す。興味価値は，学校段階によらず行動的エンゲージメントに対してポジティブな効果がみられた。獲得価値は，小学生と中学生においては行動的エンゲージメントに対してポジティブな効果がみられた一方で，高校生においては有意な効果はみられなかった。制度的利用価値は，小学生では有意な影響がみられなかったが，中学生と高校生においては行動的エンゲージメントに対してポジティブな効果がみられた。最後に，実用的利用価値については学校段階によらずポジティブな効果がみられなかった。



注：上段が小学生，中段が中学生，下段が高校生の値を示す。
パス係数の値は非標準化係数，双方向のパスの値は共分散の値を示す。
Figure 2-3. ポジティブな課題価値がエンゲージメントに及ぼす影響についての多母集団同時分析の結果

4. 考察

性別および学校段階によるポジティブな課題価値の平均値の比較

本節では，ポジティブな課題価値の諸側面ごとの違いについて発達差との関連から検討を行った。はじめに，下位因子ごとの平均値の変化について学校段階と性別ごとに検討した。その結果，性別を問わずいずれの側面も学校段階が上がるにつれてほぼ一貫して低下する傾向がみられた。本研究で対象とした高校は 1 校のみであり，大学進学率が比較的低い高校であった。そのため，特に本研究の高校生の結果について一般化することには注意が必要であるものの，このような傾向は小学生から高校生を対象に国語や数学など複数の領域に対する課題価値を測定した Jacobs et al. (2002) と一致する結果である。また，わが国の小学生と中学生を対象に調査を行った西村・櫻井 (2013) においても，小学生から中学生への移行にかけて自律的動機づけが低下する一方で統制的な動機づけが高まることが報告されている。本研究では理科に焦点を絞っているため，今後は他の教科についても同様に検討する必要があるものの，本節の結果からは価値の質的な内容を問わず学校段階が上がるにつれて課題価値の認知は低下することが示された。

このような結果について，各学校段階によって理科という教科の扱われ方が異なる点は重要であると考えられる。小学校では，理科の授業は 3 年生から始まり，実験や野外観察などの機会が比較的多いと考えられる (三橋・中村, 2011; 角谷, 2008)。また，理科の専科教員もこの 10 年で上昇傾向にある (文部科学省, 2016a)。小学生の理科学習への価値づけは，日々の理科の授業で具体的に実体験できる実験や観察といった楽しさに支えられている側面があると考えられるだろう。しかし市川 (1998) は，学年が上がると学習内容の抽象化・高度化が進み，それにつれて学ぶ意義がみえにくくなると論じている。実際に，中学生では教科担任制に移行し，抽象的な事象についての学習が中心となる。さらに，ほとんどの生徒にとって高校受験が現実的な問題となるため，学習過程で生じる抽象的な事象の変化を追求したり発見することの楽しさを味わうゆとりが必ずしもないことを角谷 (2008) は指摘している。高校ではさらに学習内容が高度になることに加え，文系・理系といったコースの違いや，志望する進路など個々の生徒によって履修する理科の科目内容および科目数が異なる。このような状況の変化に対応するうえで，小学生のときは実験や観察の楽しさを活かして興味価値の側面から，進路の問題が関わってくる中学生や高校生においては利用価値や獲得価値の側面からといったように発達段階やそれぞれの子どもの状況に応じて支援す

る価値の側面を変えることは有効かもしれない。

また，興味価値と獲得価値では学校の主効果に加えて性別の主効果もみられた。このような傾向はより大規模な調査でも示唆されており，Benesse 教育総合研究所 (2006) では中学生，高校生ともに理科を「好き」と回答した生徒の割合では男子の方が女子よりも多いことが明らかとなっている。エックレスは，性役割についてのジェンダーステレオタイプが課題価値や期待関連信念に影響することを指摘している (e.g., Eccles, 1994)。もちろん社会・文化による違いを考慮する必要があるものの，わが国においても男子生徒は理系，女子生徒は文系という意識の傾向がみられることから (後藤, 2013)，このようなジェンダーステレオタイプの存在がこれらの結果に表れている可能性が考えられる。

ポジティブな課題価値が行動的エンゲージメントに及ぼす影響の発達差

また，本研究ではポジティブな課題価値の諸側面が行動的エンゲージメントに及ぼす影響力について，学校段階によって異なる可能性についても検討を行った。その結果，獲得価値と制度的利用価値においては学校段階によって異なる結果が得られた。Wigfield (1994) の示唆にあるように，幼少期では制度的利用価値の学習行動への効果はみられなかった一方で，青年期では正の効果がみられた。青年期は自身の進路に対する意識が明確化し始める時期であり，希望する進路を達成するためという理由で学習へのコミットが高まりやすいと解釈できる。しかし，獲得価値について，青年期は獲得価値の認知の基準となるアイデンティティや理想自己が明確化されることで獲得価値の効果も強まる可能性が考えられたが，そのような結果は得られなかった。前節で考察したように，獲得価値の学習行動への効果にはいくつかの調整要因の存在が考えられる。したがって，望ましい自己像が明確化する高校生の時期は獲得価値の正の効果のみでなく負の効果も大きくなり，結果的に相殺された可能性が考えられる。以上より，ポジティブな課題価値への介入を考えるときは，制度的利用価値と獲得価値については発達段階を考慮する必要性が示された。また，興味価値については学校段階によらずエンゲージメントに対して正の効果がみられたことから，ポジティブな課題価値の中でも興味価値への介入は学校段階を問わず有効なものといえるだろう。

第 4 節　本章の総合考察

本章で得られた知見のまとめ

本章では，先行研究において十分明らかにされてこなかったポジティブな課題価値の諸側面ごとの機能について検討を行ってきた。第 1 節では，わが国の生徒用の理科学習に対するポジティブな課題価値の認知を測定する尺度を開発し，一定の妥当性と信頼性を確認した。次に，第 2 節では 2 つの調査を通してポジティブな課題価値の各側面と学習行動との関連を検討した。その結果，それぞれの課題価値の側面は異なる形で生徒の学習行動に影響を及ぼすことが示唆された。最後に，第 3 節では発達の観点からそれぞれの価値について検討を行った。その結果，ポジティブな課題価値の各側面の平均値は，いずれも学年の上昇に伴い低下する傾向がみられた。また，ポジティブな課題価値の行動的エンゲージメントへの効果は，一部で学校段階による違いがみられた。以下に，各側面ごとに本章で得られた知見についてまとめる。

興味価値は，第 2 節で測定したうちの多くの学習行動との関連がみられたことから，課題価値の諸側面の中においても学業上特に重要な機能をもつものであると考えられる。具体的には，理科学習に対して興味価値を認知する生徒は，学習の持続性が高く，授業外においても理科に関連する情報を積極的に収集しようとしていた。さらに，学習方略との関連においては深い処理方略を用いる傾向へとつながりやすいことから，興味価値の認知は高い学業達成を導くと考えられる (e.g., 堀野・市川, 1997; Pintrich & De Groot, 1990)。また，第 3 節では，興味価値は学校段階によらず行動的エンゲージメントに正の影響を及ぼすことが示された。一方で，学校段階が上がるにつれて興味価値の平均値の低下がみられたことから，特に中等教育において生徒たちの興味価値を高めることは生徒の動機づけ支援として非常に重要な問題であるといえる。

獲得価値は，授業外での学習行動との関連がみられた。学習内容に対して獲得価値を認知することは，望ましい自己概念の獲得を志向することになる。獲得価値はアイデンティティと動機づけを結びつける機能をもつことから，近年その重要性が指摘されながらも (Eccles, 2009; 伊田・乾, 2011)，先行研究の中でも独自に扱われることが比較的少なかった価値である。本研究は，このような中で獲得価値を独自に測定した数少ない研究のひとつといえる。一方で，研究 1-1，1-2 ともに，獲得価値の項目は α 係数が比較的低かった点には注意が必要である (α=.67 と.55)。伊田 (2001, 2003a, 2003b) は獲得価値を「ポジティブな自己像」が

自分自身の基準で考えられたものなのか，それとも他者からみて望ましい（と本人が捉えている）自己像なのかという点で細分化し，前者を私的獲得価値，後者を公的獲得価値として区別している。本研究では項目作成の際にこれらの研究で作成された尺度項目を参考にしたことから，このような α 係数の低さにつながったと考えられる。本研究では，獲得価値についてはエックレスらのもとの定義に沿って 1 つの因子として扱ったが，今後は獲得価値の構造についてもより精緻に検討していく必要がある。また，獲得価値が学習行動に及ぼす影響を調整する要因が存在する可能性についても示唆されたため，今後の検討課題であると考えられる。

制度的利用価値については，主に学習方略との関連が深いことが示された。これは，制度的利用価値が受験などの将来の目標に関わる試験で高得点を取ることを志向させることから，このような結果が得られたと考えられる。藤澤 (2002a, 2002b) は，わが国の児童・生徒の学力低下の原因のひとつとして，定期試験や受験に向けて試験に出る箇所だけを機械的に暗記し，試験が終わったところから忘れていくという一時しのぎ的な勉強を指す「ごまかし勉強」が教育現場において横行していることを指摘している。このような指摘を踏まえると，制度的利用価値の認知は「ごまかし勉強」へと生徒を導く可能性も考えられたが，本研究では深い処理方略との関連もみられたため，学習に対して試験合格に向けた有用性を認知することが必ずしも不適応的な学習方略のみに結びつくわけではないといえる。これは，テストの形式が学習者の使用する学習方略に影響を及ぼすという村山 (2003a) の結果と併せて考えても理解可能であると考えられる。また，制度的利用価値は，中学生と高校生において行動的エンゲージメントを高める効果をもつことも明らかになった。

実用的利用価値については，学習行動に及ぼす直接的な影響としては授業外の学習に対して弱い影響がみられるのみに留まった。しかし，伊田 (2016) の「役立つモード」と「役立てるモード」の区別という示唆も踏まえると，実用的利用価値の効果を調整する変数が存在する可能性が示唆される。したがって，この点については今後さらに詳細な検討が求められる。

今後の課題と展望

まず，本章で得られた知見はいずれも一時点の調査結果から得られたものであるため，今後の研究によって因果関係についてはさらに検証されていく必要がある。海外ではエックレスらの研究に代表される大規模なコホート研究が行われているが (e.g., Durik et al., 2006;

Simpkins et al., 2012)，わが国ではこのような大規模な縦断調査はみられない。ポジティブな課題価値の諸側面が長期的に子どもたちの学業達成をどのように予測するのか見ていく必要がある。同様に，ハルマンらの利用価値介入の研究を参考に実験的なアプローチによって各価値を教示し，学習行動への影響の違いを検討することも重要である。

第 3 節では，行動的エンゲージメントに結びつく課題価値の種類は学校段階によって異なることが示された。つまり，発達段階によって課題価値の諸側面の学習行動への影響力は，少なくとも部分的には異なることが明らかになった。このような発達に伴うポジティブな課題価値の認知の仕方の違いや学習行動に及ぼす影響について，今後は面接調査や実験など多様な研究手法を交えることで小学校低学年や大学生も対象に加え，より詳細な検討が求められる。また，リアルタイムでの学習行動を予測するという視点のみでなく，ある個人が小学生から大学生までどのような課題価値の認知の変遷を辿ってきたのかを知ることは，その人が将来にわたって学習を継続しようとする意志に関わるかもしれない。このような生涯学習の視点から課題価値概念を扱うことは，今後の興味深い研究課題のひとつといえるだろう。

第 3 章

教師および親による課題価値の伝達

第 1 節　認知された教師からの課題価値の教授が生徒の課題価値評定に及ぼす影響（研究 3）

1. 教師による課題価値の教授が中学生の課題価値評定に及ぼす影響（研究 3-1）

1.1. 問題と目的

生徒の課題価値の認知を高める教師の行動

本節では，生徒のポジティブな課題価値の認知を高める教師の行動に着目する。従来の先行研究では，児童・生徒の課題価値の認知の規定因として親の影響を検討することが比較的多かった (e.g., Gniewosz & Noack, 2012; Simpkins et al., 2012)。しかし，生徒の学習が主に学校や教室において教師の指導のもと行われていることを踏まえると，学業領域に対する生徒の課題価値の認知を規定する要因として教師の影響を考慮する必要性は高いと考えられる。Simpkins et al. (2012) は，音楽，スポーツといった余暇活動の領域においては母親の行動から子どもの信念への影響が比較的強いものの，算数や読書などといった学校の中心的なカリキュラムについては学校の影響の方が大きいという可能性を推測している。したがって，学業領域における生徒の課題価値を高めるためには，親のみでなく教師が及ぼす生徒の課題価値の認知への影響について検討することは非常に重要である。

学校現場での児童・生徒の課題価値認知への介入としては，近年ハルマンやハラキヴィッツらの研究グループを中心とした利用価値介入の研究が数多く進められている (e.g., Harackiewicz et al., 2014)。しかし，前章で示唆されたように生徒の認知する課題価値にはそれぞれ各側面に応じた異なる機能がある。それにもかかわらず，利用価値以外の生徒のポジティブな課題価値の認知に対して教師はどのような支援が可能かについては，従来の先行研究では十分明らかにされてきたとはいいがたい (Wigfield et al., 2017)。そこで，本研究では生徒のポジティブな課題価値の各側面にそれぞれ影響する教師の教授行動について検討を行う。

このような教師の及ぼす生徒への影響について考える際に，教師の行動は生徒の認知を通して生徒に影響していると考えられることから，本節では教師の教授行動に対する生徒の認知を扱うこととする。自己決定理論や達成目標理論では，教師の学習指導に関して生徒の認知が生徒の動機づけ要因に影響することがそれぞれの枠組みから示されてきた (e.g.,

Reeve & Jang, 2006; Turner et al., 2002)。課題価値研究においても，教師がどのような課題価値を強調し，教授しているのかという点についての生徒の認知はひとつの重要な問題になると考えられるにも関わらず，これまで課題価値研究においてはこのような観点から検討された研究はみられない。そこで本研究では，教師が学習内容を指導する際にどのような課題価値を強調して教授しているかという点についての生徒の認知（以下，認知された課題価値の教授）が，中学生の課題価値の認知に影響を及ぼすかどうかを検討する。

1.2. 方法

調査対象

研究 3-1 では，前章の予備調査および研究 1-1 の調査によって収集されたデータを用いて検討するため，調査対象および手続きは上記と同一である。

調査内容

本研究で用いた尺度の測定内容を以下に記す。具体的な項目内容については，Appendix 4 に示した。

生徒のポジティブな課題価値評定：第 2 章の予備調査で作成した尺度を用いた。「全くあてはまらない (1 点) ～とてもあてはまる (5 点)」の 5 件法，13 項目であった。

認知された課題価値の教授：生徒の課題価値のうち，興味価値，制度的利用価値，実用的利用価値を取り上げ，理科の授業において生徒のこれらの価値の認知を促進すると思われる教師の行動を想定して作成した[12]。なお，項目作成においては現職の中学校教員に内容や表現について確認してもらうことを通して，内容的妥当性について確かめた。「全くそう思わない (1 点) ～とてもそう思う (5 点)」の 5 件法，10 項目であった。教示文では，「あなたがふだん受けている理科の授業についてお聞きします。以下の項目について，それぞれもっともあてはまる数字ひとつに○印をつけてください」と尋ねた。

[12] 獲得価値を認知する基準となる自己スキーマやアイデンティティは個人によって多様であり，教師がクラスの生徒全員にあてはまるような獲得価値を提示することは現実的でないと考えられるため，認知された課題価値の教授の下位尺度からは除外した。

1.3. 結果

尺度構成

はじめに，本研究で新たに作成した認知された課題価値の教授尺度の尺度構成を検討するために探索的因子分析を行った。認知された課題価値の教授尺度の 10 項目について探索的因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った結果，スクリープロットと解釈可能性の観点から，3 因子解を採用した (Table 3-1)。各因子において高い負荷量を示している項目の内容から，生徒の課題価値と対応する形で第 1 因子を「認知された実用的利用価値の教授」，第 2 因子を「認知された制度的利用価値の教授」，第 3 因子を「認知された興味価値の教授」と名付けた。

Table 3-1
認知された課題価値の教授尺度の因子分析結果

項目内容	*Mean*	*SD*	F1	F2	F3	共通性
【認知された実用的利用価値の教授】						
理科の授業では，理科の内容は身の回りの生活の中でどのように活かされているのか教えてもらえます	3.13	1.06	.90	-.04	-.02	.77
理科の授業では，理科の内容をふだんの生活でどのように活用することができるかを教えてもらえます	2.79	1.04	.74	-.02	.09	.66
理科の授業では，理科の勉強内容が，身の回りの現象や科学技術と結びつけて説明されます	3.39	0.97	.40	.00	.33	.59
【認知された制度的利用価値の教授】						
理科の授業では，理科の学習内容は高校入試や就職のために大切だと言われます	3.38	1.17	-.15	.94	.00	.75
理科の授業では，就職や進学の試験に合格するために，理科の内容が大切だと言われます	3.21	1.08	.26	.74	-.16	.64
理科の授業では，希望の進路を実現するために理科の勉強内容は大切だと言われます	3.17	1.14	-.07	.73	.15	.47
【認知された興味価値の教授】						
理科の授業では，写真や植物，模型などを先生が実際にもってきて見せてくれます	3.96	0.96	.02	-.19	.68	.31
理科の授業では，「不思議だな」と思うような実験を見せてもらえます	3.36	1.10	-.09	.16	.64	.54
理科の授業中に，先生は理科の内容に関連する話（ニュースや経験談など）を話してくれます	3.46	1.24	-.03	.30	.43	.45
理科の授業では，先生は理科の面白さを教えてくれます	2.82	1.06	.14	.28	.41	.53
		寄与	2.09	1.96	1.65	
因子間相関		F2	.47			
		F3	.76	.44		

記述統計量と相関係数

各因子について，下位尺度ごとの評定値を加算平均した値を下位尺度得点とした (Table 3-2)。また，認知された課題価値の教授の内的一貫性の検討のため，それぞれの下位尺度ごとに α 係数を算出した。その結果，α 係数の値は.74～.84 であったため，本研究で新たに作

成された認知された課題価値の教授尺度の内的一貫性に問題はないと判断した。

Table 3-2 には，各変数間の相関係数を示した。無相関検定の結果，すべての変数間の相関係数は 0.1%水準で有意であった。

Table 3-2
各変数の記述統計量と相関係数

	Mean	*SD*	*α*	1	2	3	4	5	6
1 認知された興味価値の教授	3.40	0.82	.74	—					
2 認知された制度的利用価値の教授	3.25	0.98	.84	.39	—				
3 認知された実用的利用価値の教授	3.10	0.87	.81	.73	.40	—			
4 興味価値	3.03	1.05	.89	.56	.34	.55	—		
5 獲得価値	3.16	0.83	.67	.40	.26	.46	.60	—	
6 制度的利用価値	3.16	0.88	.80	.32	.40	.33	.48	.57	—
7 実用的利用価値	3.23	0.93	.82	.54	.29	.61	.69	.61	.59

※いずれの相関係数も0.1%水準で有意であった

認知された課題価値の教授が中学生の課題価値評定に及ぼす影響

次に，認知された課題価値の教授を予測変数，生徒のポジティブな課題価値の各側面を基準変数とした重回帰分析を行った (Table 3-3)。その結果，認知された興味価値の教授は，生徒の興味価値と実用的利用価値に影響を及ぼしていた。また，認知された制度的利用価値の教授は，生徒の制度的利用価値のみに有意に影響していた。最後に，認知された実用的利用価値の教授は，生徒の興味価値，獲得価値，実用的利用価値の 3 つの価値づけに対して影響を及ぼすことが示された。

Table 3-3
認知された課題価値の教授を独立変数，生徒の課題価値評定を従属変数とした重回帰分析

基準変数	興味価値				獲得価値			
		95% *CI*				95% *CI*		
予測変数	*β*	Lower	Upper	R^2	*β*	Lower	Upper	R^2
認知された興味価値の教授	.32 ***	.17	.48	.37***	.13	-.04	.30	.23***
認知された制度的利用価値の教授	.10	-.02	.22		.07	-.05	.20	
認知された実用的利用価値の教授	.28 ***	.12	.43		.33 ***	.16	.50	

基準変数	制度的利用価値				実用的利用価値			
		95% *CI*				95% *CI*		
予測変数	*β*	Lower	Upper	R^2	*β*	Lower	Upper	R^2
認知された興味価値の教授	.11	-.07	.28	.20***	.21 **	.06	.37	.39***
認知された制度的利用価値の教授	.30 ***	.17	.43		.03	-.08	.15	
認知された実用的利用価値の教授	.14	-.04	.31		.44 ***	.29	.59	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

1.4. 考察

研究 3-1 では，わが国の中学生を対象に認知された課題価値の教授が生徒の課題価値評定に及ぼす影響について検討を行った。その結果，教師が理科学習で扱う植物や生物を持参して生徒に提示したり，理科的な事象を体験させるような実験を行ったりすることは，生徒の理科に対する面白さ・興味を喚起するほか，生徒の理科学習に対する日常生活での有用性の認知も高めることが示唆された。植物や生物などの具体物をもってくるという教材の工夫や，理科の学習内容と自身の経験談とを結びつけた話をするなどといった教師の行動は，生徒の興味を引き出すのみでなく，生徒に理科の内容を身近なものと捉えさせ，日常生活との関連性を見出しやすくすると解釈できる。

次に，認知された制度的利用価値の教授は，生徒の制度的利用価値にのみ影響を与えることが示唆された。つまり，教師が理科学習について入試や就職試験における重要性を強調することは，生徒自身の進路の実現における有用性の認知を促す。ただし，過度に制度的利用価値のみを強調する働きかけは，生徒の学習内容に対する認知を試験における有用性のみに焦点化させることにつながるため，注意が必要であろう。前章の研究 1-1 でも示されたように，制度的利用価値は授業外の文脈における自主的な学習の指標である興味の追求への影響はみられなかった。したがって，制度的利用価値の教授の有効性のみを頼って強調することは，生徒の興味の幅を受験や就職のための勉強の範囲のみに狭めてしまう危険性が考えられるだろう (cf. 藤澤, 2002a, 2002b)。また，このような学習態度は，入試を通過したあとまで見通した持続的な学習動機づけの育成という点でも望ましくない影響をもつかもしれない。なぜなら，すでに述べたように制度的利用価値は入試や試験で高い成績を取ることが目的となるため，制度的利用価値のみに支えられた動機づけでは「試験の切れ目が学習の切れ目」となってしまう可能性が考えられる。したがって，制度的利用価値の教授は，生徒たちの将来の夢や目標と学習内容との接続を考えるうえで課題価値の教授としてはひとつの重要な側面であると考えられるものの，他の課題価値の教授と組み合わせた形で行われるべきであろう。

最後に，認知された実用的利用価値の教授は，生徒の興味価値，獲得価値，実用的利用価値とさまざまな課題価値の側面にポジティブな影響を及ぼすことが示された。学習内容と生徒の日常生活との関連性を強調することが，生徒の実用的利用価値と興味価値の認知に影響を及ぼすという知見は，利用価値介入によって生徒の興味の向上を示しているハルマンらの研究 (e.g., Hulleman & Harackiewicz, 2009) とも一致する。本研究では，これらに加え

て実用的利用価値の教授から獲得価値の認知にも影響を及ぼすことが示された。学習内容が身近な生活の中で活用されていたり，学習者自身も役立てることができるということを生徒に伝えることで，学習内容の実用性の認知や興味が高まるのみでなく，そのような理科の内容を学習する自己に対してポジティブなイメージを形成する可能性が示されたといえる。前章でみたように，課題価値のそれぞれの側面が異なった機能をもつことを考えると，実用的利用価値の教授は生徒の複数の価値の認知を促進するという点で特に効果的な教授行動であるといえるだろう。

2. 教師による課題価値の教授が高校生の課題価値評定に及ぼす影響（研究 3-2）

2.1. 問題と目的

研究 3-1 では，中学生を対象に認知された課題価値の教授と生徒の課題価値評定との関連について調査を行った。しかし，前章の第 3 節でも議論したように，ポジティブな課題価値の認知が及ぼす学習行動への効果には一部学校段階による違いがみられた。このような知見を考慮すると，認知された課題価値の教授が生徒の課題価値評定に及ぼす影響についても，学校段階によって異なる結果が得られる可能性が考えられる。

以上より，研究 3-2 では，研究 3-1 で得られた結果が一般的なものといえるのか，あるいは同じ中等教育でも高校生においては異なる結果が得られるのかという点を検討するために，わが国の高校生を対象にして研究 3-1 と同一の枠組みで調査を行うこととする。

2.2. 方法

調査対象

愛知県内の私立高校 1 校の 1，2 年生計 187 名に調査を実施した。本研究で用いる項目への回答に不備のなかった 178 名を分析の対象とした。学年の内訳は 1 年生 118 名，2 年生 60 名で，男女の内訳は男子 102 名，女子 76 名であった。

手続き

調査時期は 2013 年 2 月下旬であり，理科に関する科目を 2 科目以上受けている生徒については，いずれかひとつの科目を想定して回答するように求めた。調査は無記名で実施され，研究への参加は自由意志であり，回答の中断や，回答したくない項目には回答を拒否する権利があることを質問紙の表紙に明記した。また，このことは調査実施の際にクラス担任からも口頭で伝達された。

調査内容

本研究で用いた尺度の測定内容を以下に記す。具体的な項目内容については，Appendix 4 に示した。

生徒のポジティブな課題価値評定：第 2 章の予備調査で作成した尺度を一部高校生に合うように表現を改変して用いた。具体的には，制度的利用価値の項目で，中学生版では「高校入試」とされていた箇所を「大学入試」と変更した。教示や回答形式は中学生版と同様であった。

認知された課題価値の教授：研究 3-1 で作成した尺度を，生徒の課題価値評定と同様に高校生に合うように一部表現に改変を加えて用いた。教示や回答形式は中学生版と同様であった。

2.3. 結果

記述統計量と相関係数

各因子について，下位尺度ごとの評定値を加算平均した値を下位尺度得点とした (Table 3-4)。また，それぞれの下位尺度ごとに α 係数を算出した結果，α 係数の値は.74～.89 であったため，本研究で用いる尺度の内的一貫性に問題はないと判断した。

Table 3-4 には，各変数間の相関係数を示した。無相関検定の結果，すべての変数間の相関係数は 0.1%水準で有意であった。

Table 3-4
各変数の記述統計量と相関係数

	Mean	*SD*	*α*	1	2	3	4	5	6
1 認知された興味価値の教授	2.20	0.97	.82	—					
2 認知された制度的利用価値の教授	2.60	1.03	.89	.58	—				
3 認知された実用的利用価値の教授	2.34	0.90	.79	.79	.64	—			
4 興味価値	2.62	0.96	.79	.46	.47	.55	—		
5 獲得価値	2.72	0.93	.74	.47	.59	.57	.65	—	
6 制度的利用価値	2.57	0.91	.87	.46	.71	.57	.63	.76	—
7 実用的利用価値	2.65	1.06	.85	.44	.44	.58	.69	.68	.62

※いずれの相関係数も0.1%水準で有意であった

認知された課題価値の教授が高校生の課題価値評定に及ぼす影響

次に，認知された課題価値の教授を予測変数，生徒のポジティブな課題価値の各側面を基準変数とした重回帰分析を行った (Table 3-5)。その結果，認知された興味価値の教授は，高校生においてはいずれの生徒の課題価値評定には影響がみられなかった。また，認知された制度的利用価値の教授は，生徒の興味価値と獲得価値，そして制度的利用価値に有意に影響していた。最後に，認知された実用的利用価値の教授は，生徒の 4 つの課題価値評定すべてに対して正の影響を及ぼすことが示された。

Table 3-5
認知された課題価値の教授を独立変数，生徒の課題価値評定を従属変数とした重回帰分析

基準変数	興味価値				獲得価値			
		95% *CI*				95% *CI*		
予測変数	*β*	Lower	Upper	R^2	*β*	Lower	Upper	R^2
認知された興味価値の教授	.01	-.19	.21	.33***	-.04	-.23	.14	.40***
認知された制度的利用価値の教授	.20 *	.04	.36		.38 ***	.22	.53	
認知された実用的利用価値の教授	.41 ***	.20	.63		.37 ***	.16	.57	

基準変数	制度的利用価値				実用的利用価値			
		95% *CI*				95% *CI*		
予測変数	*β*	Lower	Upper	R^2	*β*	Lower	Upper	R^2
認知された興味価値の教授	-.09	-.26	.08	.52***	-.07	-.27	.13	.35***
認知された制度的利用価値の教授	.59 ***	.45	.72		.14	-.02	.30	
認知された実用的利用価値の教授	.26 **	.08	.45		.55 ***	.33	.76	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

2.4. 考察

研究 3-2 では，わが国の高校生を対象に認知された課題価値の教授が生徒の課題価値評定に及ぼす影響について検討を行った。その結果，中学生を対象にした調査と共通した結果も得られたものの，異なる結果もいくつか得られた。

まず，生徒の興味を喚起させるために教師が行う実験や，植物・生物等の具体物の呈示といった工夫は，生徒の課題価値のいずれの側面にも有意な影響がみられなかった。特に，生徒の理科学習に対する興味価値にも影響がみられなかった点は意外なものであるが，以下の 2 つの解釈が考えられる。まず，認知された制度的利用価値および実用的利用価値の教授が興味価値を促進していたことから，高校生においては理科の面白さを伝えるために実験をしたり新規な資料を提示したりするだけでは実際の生徒の興味につながらず，学習している内容がどのように生徒の将来や日常生活において役立つのかという有用性の側面を強調されることこそが興味価値を高める可能性である。前章の第 3 節では，制度的利用価値の行動的エンゲージメントに対する効果について学校段階による差がみられる可能性が示唆された。本研究で得られた結果も併せて考えると，このような発達に伴う学習内容の有用性に対する志向性の高まりが，認知された課題価値の教授の効果に対しても同じように反映されている可能性がある。もうひとつの解釈の可能性は，本研究の対象者の属性に関する問題である。本調査の対象となった高校は，比較的大学進学率の低い高校であり，全体的に学習動機づけがやや低かった可能性が考えられる。したがって，小学校や中学校で経験した理科学習に対する苦手意識やもともとの興味の低さのために，教師が生徒の興味を高めようとする工夫に対しても反応が生じにくかったのかもしれない。これらの解釈可能性も踏まえながら，今後対象者をさらに拡大して検討することで詳細にみていく必要がある。

中学生においては，獲得価値に影響した要因は認知された実用的利用価値の教授のみであったが，今回の調査では制度的利用価値の教授も有意に影響を及ぼしていた。これは，高校生は中学生に比べ，自分の進路がアイデンティティと強く結びついていることを反映している可能性がある (e.g., Munley, 1977)。つまり，高校生は中学生に比べて進路についての意識がより明確化し，自己概念との結びつきが強くなると考えられるため，学習内容の進路に関わる試験での有用性を強調されることで，達成に伴う自己成長や理想的な自己との関連を見出しやすくなるのかもしれない。

最後に，認知された実用的利用価値の教授は，生徒の 4 つの課題価値評定すべてに対してポジティブな影響を及ぼすことが示された。中学生を対象としたデータと共通して，実用的利用価値の教授は生徒の課題価値の諸側面を高めるうえで非常に重要な役割をもつといえる。中学生のデータとは異なった点として，実用的利用価値の教授が制度的利用価値の認知に対してもポジティブに予測していた点が挙げられる。この点についても，高校生が進路選択においてより自身のキャリアを具体的に考えなくてはいけない時期であるという点が影

響しているのかもしれない。理科の内容について普段から恒常的に日常生活での有用性を教わることで個人的な興味が高まり (e.g., Hidi & Renninger, 2006)，結果的に個人のキャリア選択も影響する可能性は考えられる。ただし，上記の考察は推測の域を出ないため，このような予測に関しても今後検討する必要があるだろう。

以上より本研究は，調査対象者の限定性という点で限界点をもつものの，同一の課題価値の教授を行っても学校段階によって異なる可能性を示唆した点で意義のある結果と考えられる。

3. 本節の総合考察

先行研究 (e.g., Jacobs et al., 2002) や前章の第 3 節で明らかになったように，生徒の課題価値の認知は学校段階が上がるにつれて低下する傾向にある。このような事実を踏まえると，中等教育において生徒の課題価値の認知を高める実践は非常に重要な試みとなる。

本節では，教師がどのように生徒の課題価値の諸側面に対する認知を高めることができるかという問題について，中学生と高校生に焦点を当てて検討を行った。その結果，2 つの調査を通して実用的利用価値の教授の有効性が明らかになった。中学生においても高校生においても，理科学習と生徒の日常生活とを結びつけるような働きかけは，生徒にとって複数のポジティブな価値づけを高めていた。本研究の結果は，その後ドイツの 9 年生を対象にして利用価値介入が興味価値，利用価値，獲得価値の 3 つの側面に影響していたことを実践研究によって示した Gaspard et al. (2015b) によっても確認されている。利用価値介入が必ずしも学習に対する有用性の認知のみでなく，興味価値や獲得価値に対してもポジティブに影響することを実証的に示した点は，児童・生徒の動機づけ支援を考えるうえで重要な点であると考えられる。

また，認知された制度的利用価値の教授と興味価値の教授については，中学生と高校生とでは異なる結果がみられた。中学生においては認知された制度的利用価値の教授は生徒の制度的利用価値のみに影響を示していたが，高校生では生徒の興味価値や獲得価値にも影響を及ぼしていた。一方で，中学生では認知された興味価値の教授は生徒の興味価値に影響をしていたが，高校生においてはいずれの課題価値にも影響を及ぼさなかった。本節ではこのような結果が得られた原因として，発達に伴う利用価値への志向性の高まりという視点と，本研究の調査対象者の特徴の観点から考察を行った。今後さらに知見を蓄積していく必

要があるものの，課題価値の教授に対して発達という視点を考慮する必要性を実証的に示唆することができた点は本研究の意義のひとつと考えられる。

本節で得られた結果は，従来の課題価値の先行研究ではあまり検討されてこなかった生徒のポジティブな課題価値の諸側面に対する認知を促進させる教師の教授活動に対して新たな知見を提供するものである。ただし，上述した通り高校生のデータとしては 1 校のみを対象として収集されたものであり，結果を一般化していくために今後より規模を拡げた調査が必要である。また，本研究は一時点での横断研究であるため，縦断的なデータ収集の実施や，実践研究を行うことによって因果関係についてさらに詳細な検討をしていくことが今後求められる。最後に，本研究では小学生を対象にした調査は行っていない。中学生と高校生で異なる結果が得られたように，小学生に対してもどこまで共通した結果が示され，また異なる結果が得られるのかを今後実証的に調べる必要があるだろう。

第 2 節　親の学習への価値づけおよび関与行動が生徒の課題価値評定に及ぼす影響
—親の期待の調整効果に着目して—（研究 4）

1. 問題と目的

前節では，生徒のポジティブな課題価値の認知を高める教師の働きかけについて検討を行った。本節では，子どもの動機づけを社会化するもうひとつの重要な場である家庭に着目し，親から子どもへの課題価値の伝達過程について検討を行う。

なお，前節では教師の行動に対する生徒の認知を扱った。社会化エージェントの行動に対して生徒がどのように認知するかという問題は，社会化エージェントの行動と生徒の動機づけを媒介する重要なものであると考えられる (cf., Cheung & Pomerantz, 2015; Rozek et al., 2015)。しかし，このような生徒側の認知は実際の社会化エージェントの意図や行動をそのまま反映したものではないことも明らかであり，その点はこのようなアプローチの限界点といえる。そこで，本節では親子のペアに対して調査を行い，親側の認知や行動について実際に親に尋ね，それらが子どものポジティブな課題価値の認知に及ぼす影響について検討を行う。

子どもの動機づけに及ぼす親の影響

子どもの課題価値の認知を高める親の役割については，シンプキンズ (Simpkins, S. D.) らが精力的に研究を行ってきた (e.g., Simpkins et al., 2012; Simpkins et al. 2015a)。Simpkins et al. (2012) は先行研究によって示されてきた個々の知見を統合し，第 1 章で示した親の動機づけ信念→親の行動→子どもの動機づけ信念→子どもの行動という一連のモデル (Figure 3-1) を実証した。親は子どもの学業に対して価値を高く認知するとき，子どもの学習活動を促すために子どもの学習に対して積極的に関与する。そのような働きかけを親から受けることにより，子どもは親の学習活動への価値づけを自身の価値観へと内面化し，最終的に子どもの達成行動へと影響すると考えられている。

さて，わが国の動機づけ研究を概観すると，教師による子どもの動機づけ支援に着目した研究は多くなされており，知見の蓄積がされている一方で，親子間での動機づけ支援を検討した研究は数少ない (e.g., 伊藤, 2015; 中山, 1999; 竹村・小林, 2010)。特に，わが国で親子間での課題価値の伝達に着目した研究は現状みられない。親子関係についてはさまざまな形での文化差を指摘する研究が報告されていることからも (e.g., Ng, Pomerantz, & Deng,

2014)，わが国の親子を対象とした研究を行い，子どもの課題価値認知への親による支援の示唆を得る必要性は高いと考えられる。したがって本研究では，シンプキンズのモデルをベースとしつつ，親子間での課題価値の伝達メカニズムについて以下の 2 つの観点よりさらに精緻化することを目指す。

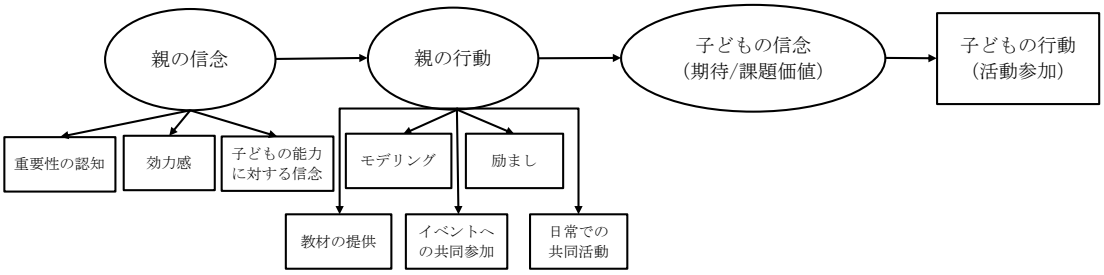


Figure 3-1 親の信念から子どもの学習行動への影響プロセス (Simpkins et al., 2012を参考に作成)

親子間での課題価値伝達モデルにおける価値と行動の質の違いに対する検討

シンプキンズの実証したモデルでは，親子の学習への信念および行動のそれぞれについて観測変数レベルではさまざまな側面から測定がされている。例えば，親の動機づけ信念として，自身の子どもの能力の高さについての認知や子どもの達成に対する重要性の認知，そして子どもの活動を支援するうえでの効力感が測定されている。また，親の行動についてもモデリングや励ましなど，5 種類の行動をとっている。しかし，分析の際はそれぞれ「親の信念」「親の行動」などの単一の潜在変数として扱っているため，具体的に親のどのような信念がどのような行動を媒介し，子どもの課題価値認知のどの側面に影響するのかといった情報は捨象されている。実践的な介入への示唆を得るためには，より具体的に親の信念や行動の中身をみていく必要があると考えられる。

本研究では，親が認知する子どもの学習に対する価値づけについて，課題価値概念を参考に興味価値，制度的利用価値，実用的利用価値の 3 つを想定する。すなわち，学習内容が自分の子どもにとって興味深いものであるか（以下，親の認知する興味価値），もしくは役に立つものであるか（以下，親の認知する制度的利用価値あるいは実用的利用価値）という観点から親の学習への価値づけを捉えることとする[13]。なお，子どもの認知する課題価値につ

[13] 親の認知する獲得価値に関して，学習内容が子どもにとって望ましい自己像を獲得することと関連するかどうかを判断するためには，まず子どもがどのような望ましい自己イメージをもっているかを把握し，そのうえで学習課題との関連について考える必要がある。しかし，そのような子どもの自己の内面について必ずしも親が正確に把握しているとは限らず，親に

いては，これまでの研究と同様に獲得価値を含めた 4 つの側面から検討を行う。

また，子どもの課題価値の認知に影響を及ぼす親の行動として，動機づけ研究の領域では子どもの学習活動に対する親の関与 (involvement) という概念が注目を集めてきた (レビューとして，例えば Pomerantz & Grolnick, 2017)。関与とは，子どもの学業に対して親が時間やエネルギー，あるいは金銭面などの手段を用いて関わることである (e.g., Grolnick & Slowiaczek, 1994)。親の関与行動には現状さまざまな枠組みが提案されており，区別のされ方も一様ではないものの，代表的な分け方のひとつとして宿題の確認など家庭において行われる Home-based な関与と，授業参観などの学校行事への参加や教師との面談など学校との関わりを通して行われる School-based な関与の 2 種類の区別がある (e.g., Seginer, 2006)。本研究では，引き続き理科学習というより特定の教科に絞って検討するため，特に Home-based な関与に着目して検討を行う。

親子間の課題価値の伝達における調整要因についての検討

本研究で焦点を当てるもう 1 点の問題は，課題価値の伝達における調整要因に関する問題である。親が子どもの学習に対して価値を高く感じていたとしても，そのような価値づけが子どもに対して必ずしも適切に伝達されるとは限らない可能性がある。

ハルマンやハラキヴィッツらを中心とした利用価値介入に関する研究は，当初は実験室実験や教室環境によって行われる実践研究が中心となって進められてきた (e.g., Durik & Harackiewicz, 2007; Hulleman et al., 2010a; Hulleman & Harackiewicz, 2009; Shechter et al., 2011)。しかし，近年は家庭における親子間の相互作用に着目し，子どもの理数科目を対象とした親への利用価値教授の有効性を示唆している (Harackiewicz et al., 2012; Rozek et al., 2015, 2017)。Harackiewicz et al. (2012) は，高校生の親に対して理数科目についての利用価値介入を行うことが親の利用価値認知，および親子間におけるコース選択に関する会話を媒介し，子どもの利用価値認知や実際の理数科目のコース選択に影響を及ぼすことを明らかにした。

しかし，その後の研究では，そのような価値の伝達プロセスを調整する要因の存在が示唆されている。Rozek et al. (2015) は，親への利用価値介入の効果について子どもの性別と成績の高さとの交互作用効果を見出している。具体的には，親を対象とした利用価値介入は，成績の高い女子と，成績の低い男子において科目選択に対して正の効果がみられた一方で，

とって回答しにくい項目になってしまう可能性を考慮し，本研究では除外する。

成績の低い女子と成績の高い男子に対しては効果をもたなかった。この結果を解釈するにあたって Rozek et al. (2015) は，成績の高い男子において介入効果がみられなかった点については選択する科目数に天井効果が生じた可能性を指摘しているが，その他の 3 群で生じた結果に関しては，親が認知する子どもの理数科目における学業達成への期待に注目している。つまり，介入効果のみられなかった成績の低い女子は，現状の成績の低さに加えて「女子は理数科目が苦手」というジェンダーステレオタイプも相まって親が認知する子どもの理数科目における学業達成への期待が低く，そのため，親の利用価値認知を高めても子どもへの働きかけが生じなかったのではないかと解釈されている。この説明によれば，親は子どもにとっての理数科目の重要性を理解しながらも，期待の低さから子どもへの働きかけ (i.e., 関与行動) を差し控えたと考えられている。一方，成績の高い女子や成績の低い男子に対しては，親が潜在的な成功可能性を認知しており，期待を高くもっているために積極的な働きかけが生じたと考察している。ここで成績の低い男子については，「男子は理数科目が得意」というジェンダーステレオタイプによって現状の姿よりも期待が加算されているという。

子どもの学業達成に対する親の期待（以下，親の期待）の重要性については，これまでも多くの研究が積み重ねられてきた (e.g., 渡部・新井, 2008)。Simpkins et al. (2012) においても，当該の課題において子どもが成功を収めることができるかという能力への信念は親の認知する課題価値と同じく親の動機づけ信念に位置づけられている。しかし，親子間の課題価値伝達プロセスを考えるうえで親の期待は，親の認知する課題価値が子どもの課題価値認知に及ぼす影響の調整変数として位置づけた方が妥当であると考えられる。その理由には，以下の 2 点がかかわる。

1 点目は，Rozek et el. (2015) が示唆するように，親の期待の低さが親の関与行動を抑制する可能性である。学習内容について，子どもにとっての価値を高く認知していたとしても，子どもの能力への期待が低い場合は，課題価値を伝達し得る学習への関与行動を熱心には行わず差し控える可能性が考えられる。このような仮説が成り立つ場合，親の期待の低いときは，親の認知する課題価値から親の関与行動への影響がみられなくなると予測される。

2 点目として，古典的な教師期待効果から示されている知見も参考になる。教師期待効果に関する研究では，学業達成についての期待を高く認知する生徒と，期待を低く認知する生徒とでは教師の関わり方の質が異なることが示されてきた (e.g., Brophy & Good, 1970)。しかし，教師自身はそのような子どもたちに対する対応の違いに気づいておらず，それらはあ

くまで暗黙裡に行われているという。このような知見を踏まえると，親がある課題に対して子どもにとっての価値を高く認知していたとしても，子どもの能力への期待が低い場合，関与行動を行っているつもりでも関わり方の質が低下してしまうために，子どもの課題価値の認知に結びつかなくなってしまう可能性が考えられる。この仮説が成り立つ場合，親の期待の低いときは，親の認知する課題価値から親の関与行動への影響はみられるものの，関与行動から子どもの課題価値認知への影響がみられなくなると考えられる。

このように，親子間での課題価値の伝達過程において親の期待は少なくとも 2 通りの調整過程が考えられるものの，どちらの仮説が成り立つのか，あるいはどちらも成り立つ（成り立たない）のかという点については明らかでない。本研究では，この点について実証的なデータを元に検討を行う。

本研究の目的

以上の議論より，本研究の目的をまとめると以下の 2 点となる。

① シンプキンズのモデルを参考に，課題価値や親の関与行動の種類を細分化してより詳細なプロセスの検証を行う。

② 親子間での課題価値の伝達過程において，親の期待の調整効果がみられるのか，また，みられるとしたらどのようなメカニズムでみられるのかについて検証を行う。

2. 方法

調査対象

中学生の子をもつ母子 220 組（子どもは男女各 110 名）を対象とした。そのうち，同一の回答傾向を連続させるなどデータを歪ませる可能性があると判断された回答者を含んでいた 8 組を除き，212 組を分析の対象とした。母親の平均年齢は 44.58 歳 ($SD = 4.41$) であり，子どもの平均年齢は 13.78 歳 ($SD = 0.93$) であった。母親の最終学歴の内訳は，高校 64 名，専門学校 45 名，短期大学 61 名，4 年制大学 40 名，大学院（修士）が 2 名であった。また，子どもの学年の内訳は，1 年生 66 名，2 年生 64 名，3 年生 82 名であった。

手続き

本研究は，研究 1-2 で用いられたデータに母親のデータも加えたデータセットを対象に分析を行う。そのため，手続きは研究 1-2 と同一である。

なお，本研究では前節までの研究と同様に学習の教科として理科を取り上げた。

調査内容

本研究で用いた尺度の測定内容を以下に記す。具体的な項目内容については，Appendix 5 に示した。

母親用の質問紙

親の認知する課題価値：第 2 章の予備調査で作成した生徒用のポジティブな課題価値評定尺度のうち，興味価値，制度的利用価値，実用的利用価値の各項目内容を参考に，「私の子どもにとって」などの文言を追加して作成した（例：私の子どもにとって，理科の勉強内容は楽しいものだと思います）。教示文では，「お子さまの理科の学習内容について，あなたの考えをお尋ねします。以下の項目について，それぞれもっともあてはまる番号ひとつに〇印をつけてください」と尋ねた。「全くあてはまらない (1 点) ～とてもあてはまる (7 点)」の 7 件法，13 項目であった。

子どもの学習への関与行動：Wang & Sheikh-Khalil (2014)，竹村・小林 (2010)，Simpkins, Price, & Garcia (2015) などの項目を参考に作成した。教示文では，「ご家庭での，お子さまの理科の勉強に対するかかわり方についてお尋ねします。以下の項目について，それぞれもっともあてはまる番号ひとつに〇印をつけてください。子どもとの接し方には，各家庭で様々なスタイルがあり，絶対的に正しいとか間違っているという基準はありませんので，どうかありのままをお答えください」と尋ねた。「全くない (1 点) ～とてもよくある (6 点)」の 6 件法，10 項目であった。

子どもの理科学習における成功への期待（親の期待）：市原・新井 (2006) の「成功への期待」の項目（例：これから先，理科でよい成績をとると思いますか）を用いて，教示文を一部修正することで子どもの理科学習に対する期待を尋ねた。教示文では，「お子さまの理科学習の将来の予想についてお尋ねします。以下の項目について，それぞれもっともあてはまる番号ひとつに〇印をつけてください」と尋ねた。「全くそう思わない (1 点) ～とてもそう思う (5 点)」の 5 件法，8 項目であった。

子ども用の質問紙

生徒のポジティブな課題価値評定：第 2 章の予備調査で作成した尺度を用いた。「全くあてはまらない (1 点) ～とてもあてはまる (5 点)」の 5 件法，13 項目であった。

3. 結果

尺度構成

以降の分析では，欠損値処理としてはペアワイズ処理を行った。はじめに，子どもの学習への関与行動尺度の尺度構成を検討するために探索的因子分析を行った。探索的因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った結果，MAP 基準から 2 因子解を採用した (Table 3-6)。各因子において高い負荷量を示している項目の内容から，竹村・小林 (2010) を参考に第 1 因子を「文化活動関与」，第 2 因子を「勉強関与」と名付けた。

次に，親の認知する課題価値の尺度についても，因子構造を確認するために興味価値，制度的利用価値，実用的利用価値の 3 因子を想定した確認的因子分析を行った。その結果，適合度は CFI = .981, RMSEA = .057, SRMR = .036 であり，十分な適合度を示した。また，因子負荷量をみると，すべての項目で.50 以上の値が得られたため，想定した 3 因子構造で用いることに問題はないと判断した。

Table 3-6
子どもの学習への関与尺度の因子分析結果

項目内容	*Mean*	*SD*	F1	F2	共通性
【文化活動関与】					
科学に関連するテレビ番組や、Webページを一緒に見る	3.19	1.31	.77	-.03	.57
図鑑など、理科の勉強に関連する本を読むように勧める	3.13	1.28	.64	.14	.52
子どもに生き物や自然の素晴らしさ、不思議さを伝えるように心がける	4.02	1.13	.63	-.04	.38
身の回りの自然現象への素朴な疑問を子どもと共有する	3.83	1.07	.63	.02	.41
ものづくりや自然体験の機会を作る	3.71	1.22	.57	-.04	.31
【勉強関与】					
テストの結果が返ってきたときは、結果のみでなく、勉強のやり方・進め方についても子どもと話し合う	3.85	1.16	-.02	.86	.73
テストの結果がよくなかったときは、何が良くなかったのかを一緒になって考える	3.86	1.14	-.05	.77	.56
子どもが宿題や課題に集中できるように勉強する時間や場所を決める	3.54	1.26	.04	.53	.30
テストで良い成績を取れるように、テレビやゲームの時間を制限する	3.73	1.34	-.02	.53	.27
子どもに宿題や課題が終わったのか確認する	4.27	1.33	.03	.46	.23
		寄与	2.14	2.13	
		因子間相関	.46		

記述統計量と相関係数

各因子について，下位尺度ごとの評定値を加算平均した値を下位尺度得点とした (Table 3-7)。また，それぞれの下位尺度ごとにα係数を算出した結果，α係数の値は.55～.92 であった。Table 3-7 には，各変数間の相関係数も示した。無相関検定の結果，すべての変数間の相関係数は 5%水準以下で有意であった。

Table 3-7
各変数の記述統計量と相関係数

	Mean	*SD*	*α*	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 母親の認知する興味価値	4.54	1.20	.89	—								
2 母親の認知する制度的利用価値	4.63	1.11	.77	.44 ***	—							
3 母親の認知する実用的利用価値	4.85	1.00	.83	.65 ***	.55 ***	—						
4 文化活動関与	3.58	0.89	.79	.46 ***	.25 ***	.51 ***	—					
5 勉強関与	3.85	0.90	.77	.21 **	.14 *	.25 ***	.36 ***	—				
6 親の期待	3.22	0.74	.92	.59 ***	.39 ***	.42 ***	.28 ***	.18 *	—			
7 子どもの認知する興味価値	3.39	1.05	.91	.73 ***	.31 ***	.47 ***	.40 ***	.26 ***	.55 ***	—		
8 子どもの認知する獲得価値	3.37	0.79	.55	.45 ***	.37 ***	.34 ***	.38 ***	.21 **	.38 ***	.62 ***	—	
9 子どもの認知する制度的利用価値	3.44	0.87	.74	.30 ***	.40 ***	.26 ***	.25 ***	.23 ***	.35 ***	.46 ***	.68 ***	—
10 子どもの認知する実用的利用価値	3.68	0.84	.77	.39 ***	.17 *	.34 ***	.29 ***	.20 **	.39 ***	.59 ***	.62 ***	.56 ***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

親の期待の高低による各変数の平均値の差の検定

親の期待の中央値 (*Median* = 3.13) をもとに高群 (*n* = 109) と低群 (*n* = 91) に分けて，本研究で扱う各変数について平均値の比較を行った。対応のない *t* 検定を行った結果，勉強関与以外の変数についてはいずれも親の期待高群の方が低群よりも平均値が高いことが示された (Table 3-8)。

Table 3-8
親の期待の高低で分けた各変数の基本統計量

	親の期待高群		親の期待低群		*d*	*t* 値
	Mean	*SD*	*Mean*	*SD*		
母親の認知する興味価値	5.07	1.01	3.95	1.10	-1.06	-7.67 ***
母親の認知する制度的利用価値	5.03	0.97	4.18	1.07	-0.84	-6.07 ***
母親の認知する実用的利用価値	5.18	0.82	4.48	1.06	-0.75	-5.40 ***
文化活動関与	3.74	0.85	3.42	0.86	-0.37	-2.64 **
勉強関与	3.94	0.91	3.73	0.89	-0.23	-1.63 *n.s.*
子どもの認知する興味価値	3.81	0.92	2.89	0.97	-0.97	-6.91 ***
子どもの認知する獲得価値	3.61	0.84	3.12	0.65	-0.65	-4.62 ***
子どもの認知する制度的利用価値	3.68	0.87	3.18	0.79	-0.60	-4.28 ***
子どもの認知する実用的利用価値	3.90	0.83	3.44	0.77	-0.56	-4.00 ***

** $p < .01$, *** $p < .001$

親子間の課題価値の伝達プロセスの検証

次に，母親の認知する課題価値→母親の関与行動→子どもの認知する課題価値という一連のパスモデルについて，親の期待が調整する可能性を検討するために共分散構造分析による多母集団同時分析を行った。このとき，母親の最終学歴について大卒もしくは大学院卒を 1, それ以外を 0 としたダミー変数をモデルに投入し, 母親の最終学歴の影響を統制した。また，独立変数である母親の認知する課題価値の 3 つの因子間には相関を仮定したほか，媒介変数である母親の関与行動の誤差間にも相関を仮定した。最後に，母親の認知する課題価値から子どもの認知する課題価値への直接のパスは仮定しなかった。しかし，分析の過程で獲得価値の潜在変数の分散が負になるという不適解が生じた。獲得価値の項目を除外して再度同様の分析を行ったところ不適解は解消したため，獲得価値の α 係数の低さ (α = .55) も考慮して獲得価値は以降の分析から除外することにした。

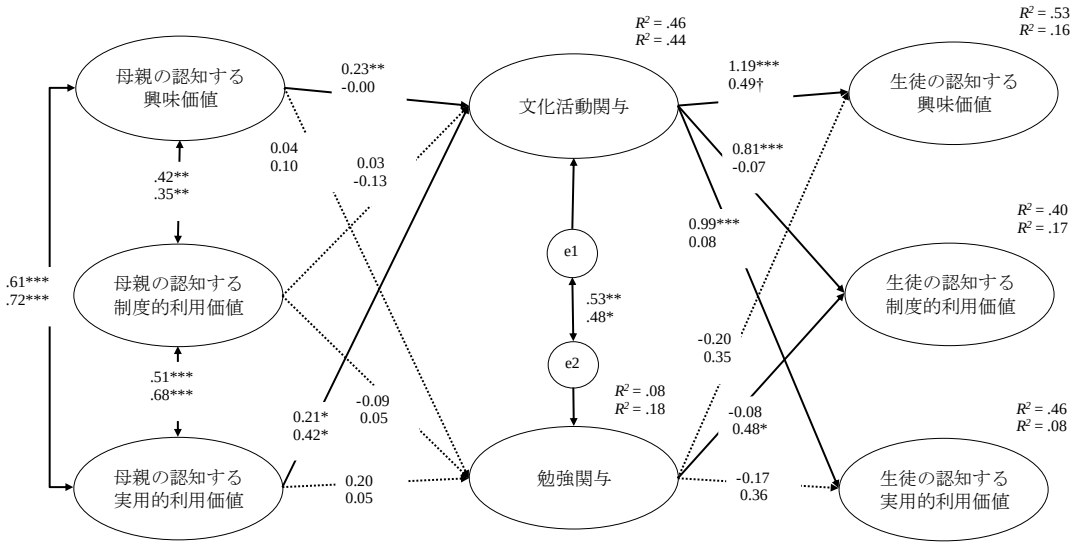
山田・村井・杉澤 (2015) を参考に 2 群間で母数の等値制約を置かない制約なしモデル，因子から観測変数への測定方程式の因子負荷に等値制約を置いた弱測定不変モデル，弱測

定不変に加え，観測変数の誤差分散に等値制約を置いた強測定不変モデル，そして，群間ですべての母数が等しいと置いた全母数等値モデルの 4 つのモデルを作成し，モデルの適合度の比較を行った (Table 3-9)。いずれのモデルも CFI の値はやや低いものの，それ以外の指標は概ね高い適合を示した。モデル間での尤度比検定を行った結果，制約なしモデルと弱測定不変モデルとの間で有意な乖離がみられた (ΔX^2 (22) = 36.55, p < .05)。以上の結果より，本研究では 2 群間で母数の制約を置かない制約なしモデルを採用した。

最終的なモデルを Figure 3-2 に示す。本研究では，母親の認知する課題価値から勉強関与への影響はみられなかった。文化活動関与への影響としては，親の期待高群においては母親の認知する興味価値および実用的利用価値が，親の期待低群においては母親の認知する実用的利用価値のみが正の影響を及ぼしていた。次に，親の関与から生徒の認知する課題価値への影響としては，親の期待高群では文化活動関与から生徒の認知する課題価値の諸側面への影響がそれぞれみられた一方で，親の期待低群においては勉強関与から生徒の制度的利用価値の認知のみしか影響がみられなかった。

Table 3-9
モデル間の適合度比較

適合度指標	制約なし	弱測定不変	強測定不変	全母数等値
X^2	1443.078	1479.622	1537.966	1577.760
自由度	902	844	874	902
p 値	.000	.000	.000	.000
GFI	.966	.963	.961	.958
AGFI	.956	.954	.953	.950
CFI	.788	.783	.773	.769
RMSEA	.062	.062	.062	.062
AIC	16852.751	16845.674	16844.601	16828.809



† p < .10,* p < .05, ** p < .01, *** p < .001
注：上段が親の期待高群の値，下段が低群の期待の値を示す。
パス係数の値は非標準化係数，双方向のパスの値は相関係数を示す。
潜在変数を構成する観測変数は省略した。また，統制変数として用いた大卒ダミーも省略した。
親の期待の高群および低群のいずれかで有意であったパスを実線で，いずれの群でも非有意であったパスを点線で示した。

Figure 3-2. 親子間における課題価値の伝達モデル

4. 考察

本研究では，わが国の中学生の子どもをもつ母親と子どもを対象にして親の認知する課題価値から子どもの価値の認知への影響プロセスについて検討した。その結果，Figure 3-2 に示した親子間における課題価値の伝達モデルは一定の適合度の高さが示され，さらにこれらのプロセスは親の期待の高さによって調整されることが明らかとなった。親の期待の高い時は，母親の認知する興味価値や実用的利用価値から文化活動関与を媒介して子どもの課題価値の認知の諸側面に影響することが明らかになった。

母親の認知する課題価値が子どもの学習への関与行動に及ぼす影響

母親の認知する実用的利用価値は，親の期待の高低に関わらず文化活動関与に有意に影響していた。理科の学習内容が子どもの日常生活の中で役に立つものであると認知することによって，図鑑を読むように勧めたり，あるいは物作りの体験機会を設けたりするなど，子どもを知的な活動に方向付けることが示唆された。これらの活動は，学校での理科学習とは異なったより日常的な場面の中で子どもたちの科学的な興味・関心や，自然に対する感性の向上を期待して行われるものであると推測される。理科学習が子どもたちの日常生活の

中で役立つ内容と捉えているからこそ，より日常の中で科学的なトピックや現象に触れさせることで子どもたちの動機づけを高めようとしていると考えられる。そして，このような働きかけは親の期待の高さとは関係なく生じることが示された。

一方で，母親の認知する興味価値から文化活動関与への影響は，自身の子どもに対して理科学習における成功の期待が高い場合には有意なパスがみられたものの，期待が低い場合にはみられなかった。したがって，Rozek et al. (2015) の示唆した親の認知する課題価値から関与行動への影響が子どもの学業達成への期待によって調整されるという仮説は，本研究ではこの点においてのみ確認された。子どもが理科を得意だと捉えている場合は，親は科学に対する興味をさらに伸ばそうと働きかける。しかし，子どもにとって理科が面白く，興味深いものであると親が考えていたとしても，子どもの理科学習に対する苦手意識を感じとっている場合は，理科に関する文化的な活動への関与を積極的には行わないことが示唆された。自分は子どもにとって理科が面白いもと考えていても，子どもは理科を苦手としている場合，理科に関する活動に学校外の場で子どもに参加させることは親にとっても子どもにとっても心理的な抵抗が大きいのかもしれない。

親の認知する制度的利用価値は，親の期待の高低に関わらず 2 つの関与のいずれにも影響がみられなかった。制度的利用価値の高さは入試などにおける有用性を意味するため，学習習慣の形成や学習への取り組みに関連が深い勉強関与に対して影響がみられなかった点はやや意外な結果であった。勉強関与の平均値をみると決して低い値ではないため，中学生の子どもをもつ親は，勉強関与自体は日常的に行っていることが伺える。したがって，本研究で測定した親の認知する課題価値以外の予測因があるか (e.g., Pomerantz & Grolnick, 2017; 竹村・小林, 2010)，本研究では検討していない調整変数が存在する可能性も考えられる。本研究の結果が中学生特有のものなのかどうか検討すると同時に，今後より詳細に調べていく必要がある。

母親の関与行動が子どもの認知する課題価値に及ぼす影響

Figure 3-2 をみると，親の期待の調整効果は，親の関与行動から子どもの認知する課題価値への影響においてより顕著であることがみてとれる。文化活動関与は，親の期待の高い場合は子どもの認知する課題価値の諸側面にそれぞれ正の効果をもっていたものの，親の期待の低い場合は有意な効果がみられなかった。文化活動関与は，子どもに知的な活動へ触れさせることを通して動機づけを高めようとする関わりである。しかし，子どもの学業におけ

る成功への期待が低い場合は，親としては子どもの動機づけを高めるためにそのような関わりをしているつもりでも，実際には子どもの動機づけにつながりにくいということが示された。このような背景には，教師期待効果の知見が示唆するように暗黙裡に親の認知する期待の低さを子どもに対しても伝えるような行動をとっていることが推測される。

ただし，上記のような結果について，別の解釈可能性も考えられる。それは，親の行動の問題というよりも，生徒の側の内在化の段階で問題が生じている可能性である。利用価値介入の研究では，生徒自身の認知する成功への期待が低い場合，学習内容の有用性を教授されたとしても，そのような利用価値情報は学習の苦手な自己にとって脅威となるため，むしろ興味を低めるという結果が繰り返し報告されている (e.g., Durik et al., 2015)。このような結果を考慮すると，本研究においても親の期待は子ども自身が認知している成功への期待を反映している可能性が考えられるため，親から関与行動を通して理科学習の興味深さや有用性を教わったとしても，期待の低さから自身の価値観として内在化しにくいと考えることもできるかもしれない。しかし，Canning & Harackiewicz (2015) は，期待の低い学習者でも，キャリア上の有用性ではなく日常生活における有用性を教授する場合は学習者にとって比較的脅威と受け取られにくいため，期待の低い学習者においても日常生活での利用価値情報は興味の向上に資するという知見を報告している。このような学習者にとっての脅威性という観点から考えると，本研究で扱った文化活動関与は期待を低く認知する子どもにとっても脅威となるような働きかけではないと考えられる。したがって，文化活動関与から子どもの課題価値認知への影響についての調整効果は，子ども自身の成功への期待の低さによる内在化の問題に帰結される可能性も否定することはできないものの，そのような可能性は比較的低いと推測される。

また，勉強関与は親の期待の高い時は影響がみられなかったものの，親の期待の低い時に生徒の制度的利用価値の認知に対して正の影響を与えていた。この点についても推測の域をでないものの，親の期待の低いときの方が親は子どもに対して動機づけを高めるための方略として「将来のため」という点を強調して学習に関与するのかもしれない。そのような言葉かけが，結果的に生徒の制度的利用価値の認知につながった可能性が考えられる。

本研究のまとめと今後の課題

本研究では，課題価値の伝達プロセスにおける親の期待の調整効果について検討した。Rozek et al. (2015) でみられた利用価値介入の効果に対する子どもの成績と性別との交互作

用も，親の期待という変数が重要な要因となっている可能性が支持された。なお，本研究においても性別によって親の期待の高さが異なるかどうかを検討するために，子どもの性別を独立変数，親の期待を従属変数とした対応のない *t* 検定を行った結果，男子の母親（*Mean* = 3.34）の方が女子の母親（*Mean* = 3.10）よりも有意に期待が高かった（t (208) = -2.39, p < .05)。したがって，わが国においても親が同程度に理科学習を価値づけていたとしても，男子の方が女子よりも相対的に課題価値の伝達は生じやすいと推測できる。

本研究で得られた結果は，親子間での課題価値の伝達プロセスにおける親の期待の重要性を明らかにしたことにより，親の認知する課題価値のみでなく，子どもの学業達成への期待の面についても考慮する必要性を示した点で意義がある。ただし，一方で親による子どもへの過剰な期待には注意が必要であることも事実であろう。過剰適応を扱った研究では，親の高すぎる期待に応えようと無理をしてしまう子どもの姿が指摘されている（河村, 2003)。また，他者からの高すぎる期待はときに子どもにとって不安やプレッシャーとして認知されることも考えられる（e.g., 伊藤 忠弘, 2012; 渡部・新井, 2008)。このような親の期待のネガティブな側面についても視野に入れながら，課題価値の伝達過程における親の期待の役割について今後さらに検討する必要があると考えられる（cf., Murayama, Pekrun, Suzuki, Marsh, & Lichtenfeld, 2016)。

本研究には，他にもいくつかの課題が指摘できる。まず，本研究は親の認知する制度的利用価値や勉強関与の効果を十分明らかにすることはできなかった。しかし，これらの要因が子どものポジティブな課題価値の認知に全く影響を及ぼしていないとは考えにくい。今後は，別の調整変数や子どもの発達段階との関連を踏まえながら，これらの要因の機能を検証することが求められる。

また，本研究では，母親の認知する「子どもにとっての」理科学習の価値を尋ねたが，母親自身にとっての理科あるいは科学に対する認識については尋ねていない。動機づけの社会的伝達理論によれば，教師自身が学習内容に対して内発的動機づけをもっている場合，そのような内発的動機づけは子どもにも伝播することが示されている（Wild & Enzle, 2002)。このような知見を踏まえると，同程度に「子どもにとっての」理科学習を価値づけていたとしても，母親自身が理科や科学に関するトピックについて興味をもっている場合といない場合とでは関与の量や質が異なるかもしれない。先行研究では必ずしもこれらの違いについて明確に言及されていないが，今後は詳細に検討する必要があると考えられる。

最後に，本研究は一時点の調査であり，今後縦断調査によって因果関係についてはより詳

細に検討する必要がある。特に，本研究ではシンプキンズのモデルに基づき親の課題価値の認知から子どもの課題価値認知へという因果の方向性を想定したが，子どもから親へという方向の影響過程についても検討する必要があるだろう (e.g., Briley, Harden, & Tucker-Drob, 2014)。子どものポジティブな価値づけに基づいた学習行動をもとに，社会化エージェントの動機づけ信念（期待もしくは価値）が強化・形成されることもあると考えられるため，今後は本研究で明らかにしたモデルが循環的に機能する可能性について検討することが求められる。

第 3 節　本章の総合考察

本章では，子どもたちのポジティブな課題価値の諸側面を高めるための支援として，親や教師といった社会化エージェントの役割に着目して検討を行った。

第 1 節では，中高生への調査をもとに認知された課題価値の教授が生徒の課題価値評定に及ぼす影響について検討した。その結果，教師が学習内容を生徒の日常生活と結びつけて説明したり，実生活での活用について解説したりするといった教授行動は，生徒のポジティブな課題価値の複数の側面を高めていた。また，進路への関心が高まる高校生においては，学習内容のキャリア達成における有用性について触れることも生徒の課題価値の諸側面を高めることが明らかになった。これらの知見は，学習内容の有用性を生徒に教えることで動機づけを高めるという素朴な考えではある。しかし，第 2 章で得られた知見と併せて考えると，それぞれの課題価値の教授が生徒の課題価値の諸側面を媒介し，種々の学習行動に影響するという一連の過程について，データに基づいた知見を提供した点で意義のある結果と考えられる。

第 2 節では，中学生の子どもをもつ母親と子どものペアを対象にして，親が実際に認知する学習への価値づけが，子どものポジティブな課題価値の認知に影響する伝達プロセスについて検討を行った。その結果，特に親が子どもの学業達成への期待を高く認知するとき，課題価値の伝達は生じやすいことが示唆された。具体的には，親の期待が高いとき，子どもにとって理科が興味深く，日常生活で役に立つものであるという親の認知は，文化活動関与を媒介して子どものポジティブな課題価値の諸側面に影響した。しかし，親の期待の低いときは，親の認知する課題価値が関与行動に結び付きにくい，もしくは親の関与行動から子どもの課題価値の認知に影響しにくいという 2 つの点から伝達が起こりにくいことが示された。期待の調整過程はみられたものの，親が子どもにとって理科学習が日常生活の中で役立つと認知しており，日常生活の中でもの作りの体験や自然現象への感情体験を共有するといった関わりが複数のポジティブな価値に効果をもっていた点は，第 1 節で得られた結果と重なるように考えられる。つまり，ポジティブな課題価値の伝達という視点からは，親・教師ともに，子どもの日常生活と理科学習との密接な結びつきを示すように子どもへと働きかけることが有効であると示されたといえる。

教師による課題価値の伝達プロセスについては，教師データが今回の研究ではなかったため，今後さらに詳細な検討が必要である。教師においても，教師の課題価値の認知が教授

行動を媒介し，子どもの課題価値の認知に影響するというシンプキンズのモデルをもとにした一連のプロセスが想定できるだろう。そして，教師においても第 2 節の研究のように生徒の学業達成への期待の調整効果がみられるかどうかは実際にデータを取って検討する必要がある。古典的な教師期待効果 (e.g., Brophy & Good, 1970) の知見をもとにすると，本研究と同様の結果が得られる可能性は高いと推測される。また，教師が認知する課題価値の内容によって教授行動がどのように変わるかという点も興味深い問題であると考えられる。制度的利用価値のみを高く認知している教師と，興味価値や実用的利用価値を特に高く認知している教師とでは，教授方略や生徒への伝達のプロセスは異なるかもしれない。このような可能性を検討するために，教師と生徒を対象にしたクラス単位のデータを収集する必要があると考えられる。

第 4 章

学習のポジティブ/ネガティブな課題価値の統合的検討

第 1 節　中学生の利用価値認知と学業回避動機をもとにしたクラスター分析
—社会調査データの二次分析から—（研究 5）

1. 問題と目的

コスト概念への着目

前章までは，学習者の認知するポジティブな課題価値の機能を検討し，それらを促進する要因について扱ってきた。しかし，第 1 章でも指摘したように，エックレスらは課題価値についてポジティブな側面のみでなく，ネガティブな側面としてコスト概念の存在を指摘している (e.g., Eccles & Wigfield, 1985)。本章では，児童・生徒の課題価値認知への介入を考える際に，ポジティブな価値のみでなくネガティブな価値的側面であるコストについても考慮する必要性について検討する。

従来の先行研究では，ポジティブな価値に比べてコストを扱った研究はほとんどみられなかった (e.g., Wigfield & Cambria, 2010a)。しかし，近年海外では少しずつコストに着目した研究が行われており，学習者の動機づけや学習行動を考える上でコストを含めて検討することの重要性が認識されつつある (e.g., Battle & Wigfield, 2003; Conley, 2012; Perez et al., 2014)。例えば，Gaspard et al. (2015a) や，Flake, Barron, Hulleman, McCoach, & Welsh (2015) は，それぞれ生徒のコスト認知を測定する尺度を開発している。Gaspard et al. (2015a) は，課題価値の 4 つの側面 (i.e., 興味価値，獲得価値，利用価値，コスト) をさらに詳細に分けることを提案し，独自の尺度を作成している。因子分析の結果，コストに相当する 3 因子（努力コスト，機会コスト，心理コスト）は他のポジティブな価値とは因子的に区別されることが示された。また，Flake et al. (2015) では，期待は成績と，そしてポジティブな価値は持続的な興味との相関がそれぞれみられたが，コストは成績と持続的な興味の両方と有意な負の相関がみられたことを報告している。

また，ポジティブな価値同様にコストは課題選択に影響することが明らかになっている。Battle & Wigfield (2003) は，女子大学生の大学院への進学意図にコストがネガティブな影響を及ぼすことを示した。また，Perez et al. (2014) は，コストを努力コスト，機会コスト，心理コストの 3 つの側面に分け，その中でも特に努力コストは有能感やポジティブな課題価値の認知を統制した上でも理数科目の履修の継続意図にネガティブな影響を及ぼすことを示した。

ポジティブな課題価値とコストの両立性の問題

さて，このように近年海外では課題価値概念にコストを加えた検討が始まっている。しかし，Battle & Wigfield (2003) や Perez et al. (2014) などのコストを扱った海外の先行研究においても，ポジティブな価値とコストを切り離してそれぞれ独立の影響を検討するに留まり，これらの組み合わせの効果を検討していない点が問題点として挙げられる。現実の学習場面を考えると，学習者は学習に対してポジティブな価値を認知すると同時に，その課題のコストについても認識していると考えられる。

例えば，第 2 章でも扱った学習方略に関する研究では，方略の使用に対して効果的だと捉える有効性の認知と，負担だと思うコスト認知の 2 つの要因に着目した研究が行われてきた (e.g., 森, 2004; 佐藤, 1998; 山口, 2012, 2015)。市川 (1993) の認知カウンセリングの事例報告では，学習方略を有効だと感じる一方で同時にコストをも高く認知しているために方略が使用されないことがあると述べられている。このような発想を課題価値概念に敷衍すると，「理科の勉強をやった方がいいことはわかっているけど，面倒くさい」といったようなポジティブな課題価値とコストが葛藤している状態の学習者もいることが推測される。しかし，学習者の中でこれら 2 つの併存する状態が，どのように学習行動等に影響するのかといった点については実証的に明らかにされていない。

ポジティブな課題価値とコストとの両立性の問題を捉えるうえで，重回帰分析などによってそれぞれの変数同士の交互作用効果をみるという変数中心のアプローチ (variable-centered approach) と，プロフィール的な観点から個人がどのような動機づけのパターンをもつのか記述し，各タイプの特徴について検討する人物中心のアプローチ (person-centered approach) の 2 つが考えられる (e.g., Bråten & Olaussen, 2005; Wigfield & Cambria, 2010b)。変数中心のアプローチにおいては，特定の変数を恣意的に組み合わせて関連性を検討するが，現実の個人が変数間のどのような組み合わせのパターンを実際に有するのかについては検討できない。自己決定理論で提案されている複数の動機づけから個人の動機づけのあり方を「動機づけスタイル」として記述した岡田・中谷 (2006) は，クラスター分析を用いたアプローチをとることによって，現実に即した，より妥当な動機づけの理解をもたらすと述べている。そこで，本節でははじめに人物中心のアプローチによってポジティブな課題価値とコストの両立性の問題について検討し，そのようなパターンが現実場面の動機づけの状態として一般的にみられるのかという点について確かめる。そのうえで，第 2 節では変数中心のアプローチからより詳細な検討を行うこととする。

本研究の問題意識と関連する先行研究のひとつに，中学生の数学科目を対象にして，達成目標理論と期待―価値理論で提唱されている諸変数をもとにプロファイリングした Conley (2012) が挙げられる。Conley (2012) では，数学へのポジティブな課題価値の得点が高く，かつコスト得点も高い 2 つのクラスターをプールした群と，ポジティブな価値得点が高く，コスト得点の低いクラスターとを比較している。その結果，数学へのポジティブな感情 (e.g., 楽しさ) 得点には差がみられなかったものの，価値とコストの両方が高い群は，価値のみが高い群よりも数学へのネガティブな感情 (e.g., 退屈) 得点が高く，かつテスト得点も低いという結果が得られた。以上の Conley (2012) の結果は，人物中心アプローチを用いることで生態学的妥当性の高い動機づけのパターンを抽出し，ポジティブな価値とコストの両方を高く認知する生徒の存在を示した点，さらに，ポジティブな価値を高く認知していたとしても，コスト感をも高く認知している場合，必ずしも学業上適応的なパターンとはいえないことを示唆した点の 2 点で重要な意味をもつ。ポジティブな価値とコストが両立することで，ポジティブな価値がもつ学習接近動機としての機能が十分に顕現化しなくなると考えられる。その結果，学習への取り組みが阻害され，結果的に学業成績にも悪影響を及ぼすと推測される。

しかし，Conley (2012) で対象としたサンプルは，その多くがヒスパニック系の文化に所属する生徒であり，わが国の中学生にも同様の傾向がみられるかどうかについては明らかでない。Shechter et al. (2011) は，東洋人は西洋人と比較して学習内容のもつ将来的な有用性に関する情報に興味をもちやすいとし，利用価値介入の効果に文化差があることを示している。したがって，ポジティブな課題価値とコストとの組み合わせについても，わが国の中学生サンプルでは異なる結果のパターンが得られるかもしれない。

また，Conley (2012) は，独立変数としてはさまざまな課題価値や達成目標の下位因子を測定しているものの，従属変数として測定した変数は数学への感情と学業成績のみである。そこで，本研究では従属変数として学業成績の他に，学習行動と精神的健康の 2 つの観点から検討を行う。学習行動は，Conley (2012) で検討されていない行動的な側面の指標であり，それぞれのクラスターがどのような学習の取り組みを行っているかの理解につながると考えられるため，本研究で扱うこととする。特に，本研究では学習行動について，①学校の授業場面における学習行動，②予習や復習など，学校での授業と直接的に関連する家庭学習，そして③授業内容とは直接関わらないものの，読書や新聞の購読などを含むより広い意味での自主的な学習の 3 つの側面から検討を行うことで，各クラスターの学習への取り組み

方の特徴についてより詳細に検討を行う。最後に，学業への自律的な動機づけは，学校適応との関連も指摘されている (e.g., 櫻井, 2009; Walls & Little, 2005)。学校生活において，学業は親や教師からも重要視される子どもたちにとっての大きな関心事のひとつである。したがって，学業に対して高い動機づけをもち，良い成績を修めることは，子どもの有能感を高め，学校での適応感や精神的健康にも影響すると考えられる。このような健康指標との関連についてみることで，学業に限らずより広い観点から子どもたちのポジティブな課題価値とコストの組み合わせの効果の検討が可能になるだろう。

本研究で扱うデータについて

以上の議論より，本研究の目的は，わが国の生徒を対象としてポジティブな課題価値とコストの 2 変数による組み合わせのパターンと，学業達成や精神的健康との関連について検討し，知見の一般化を目指すことである。本研究では，わが国の中学生を対象にしてベネッセ教育総合研究所（データ寄託時 : ベネッセコーポレーション）が実施した比較的大規模な社会調査である「第 4 回学習基本調査・学力実態調査」によって得られたデータの二次分析を通して上記の目的について検討する。このような社会調査のデータを用いることで，特定の地域や学校を越えたより一般的かつ大規模なサンプルをもとにした検討が可能になる。これは，本研究の知見や議論を一般化しようとする際に大きな利点といえる。

一方で，社会調査のデータを用いることの欠点として，測定に用いた尺度が必ずしも心理学的な構成概念としての妥当性を保証されていない点が挙げられる。本研究で用いる上記の調査データにおいてもポジティブな課題価値とコストについて直接的に測定しているわけではないため，下記の項目でそれぞれ対応づけて議論を行う。まず，本研究で用いる調査では，「勉強の効用」という項目群として，学習することの将来のキャリアや日常生活などにおける有用性を尋ねている。そこで，これらの項目を「利用価値」としてみなし，本研究ではポジティブな課題価値の代わりとして議論する。また，本研究で用いる調査では，「学習上の悩み」として生徒が勉強するうえで感じるさまざまな困難を尋ねている。「学習上の悩み」はコストよりも幅広い項目群ではあるものの，学習に対して悩みをもっている状態とは，学習を負担に感じやすい状態であると推測できる。したがって，「学習上の悩み」は，コストと同様に個人を学業から回避させる要因であると考えられる。そこで，本研究ではコストの代わりに「学習上の悩み」を扱うことを通して利用価値と（コストに限らない）学業回避要因との両立性を検討し，第 2 節で直接的にポジティブな課題価値とコストを測定す

る前段階としての基礎的な知見を得ることを目指す。

2. 方法

データ

本研究は，2006 年 6 月から 7 月にベネッセ教育総合研究所（データ寄託時：ベネッセコーポレーション）により実施された「第 4 回学習基本調査・学力実態調査」によって得られたデータを用いた。調査対象者は，大都市，地方都市，郡部の全国 3 地域の中学校に通う中学 2 年生 1723 名（男子 869 名，女子 844 名，性別不明 10 名）であった。なお，本研究では，欠損値処理としてペアワイズ法を用いた。

分析に用いた測定内容

本研究で用いた尺度の測定内容を以下に記す。具体的な項目内容については，Appendix 6 に示した。

利用価値認知：回答者の学習への利用価値認知を指標化するため，「勉強の効用」を尋ねた 8 項目を用いた。教示は，「学校の勉強は，次のことにどのくらい役立つと思いますか。1) ～ 8) のそれぞれについて，あてはまる番号に○をつけてください」と尋ね，「1: とても役に立つ」，「2: まあ役に立つ」，「3: あまり役に立たない」，「4: ぜんぜん役に立たない」の 4 件法で回答を求めた。結果を解釈しやすくするために，得点が高いほど勉強の効用を高く認知していることを示すように逆転処理を行い，項目数で割った平均値を算出して尺度得点とした。

学習上の悩み：本研究ではコストの代わりに「学習上の悩み」を尋ねた 15 項目を用いた。本尺度は，「上手な勉強の仕方がわからない」「どうしてこんなことを勉強しなければいけないのかと思う」など，学習上の困難について幅広く尋ねている。教示は，「あなたは勉強について，次のように思うことがありますか。そう思うことがあるものにいくつでも○をつけてください」であった。「1: 選択」，「0：非選択」とコード化し，合計得点を尺度得点とした。

学校での学習行動：学校での学習行動を指標化するため，「授業中の様子」を尋ねた 11 項目のうち，8 項目を用いた[14]。教示は，「まず，あなたの授業中のようすについてうかがいます。1) ～ 11) のそれぞれについて，あてはまる番号に○をつけてください」と尋ね，「1: よくある」，「2: 時々ある」，「3: あまりない」，「4: ほとんどない」の 4 件法で回答を求めた[15]。

家庭での学習行動：家庭での学習行動を指標化するため，「家での勉強の様子」を尋ねた 12 項目を用いた。教示は，「家での勉強のようすについてうかがいます。1) ～ 12) のそれぞれについて，あてはまる番号に○をつけてください」と尋ね，「1: あてはまる」，「2: まああてはまる」，「3: あてはまらない」の 3 件法で回答を求めた。結果を解釈しやすくするために，得点が高いほど学習行動の頻度が高いことを示すように逆転処理を行い，項目数で割った平均値を算出して尺度得点とした。

授業内容以外の家庭での自主的な学習：本研究では，学校での授業内容に関わる学習行動とは別に，授業内容とは直接関連のない自主的な学習行動を指標化するため，「日常生活の中での『学習』」を尋ねた 9 項目を用いた。教示は，「あなたは，ふだん（学校の授業や宿題以外で）次のことをどのくらいしますか。1) ～ 9) のそれぞれについて，あてはまる番号に○をつけてください」と尋ね，「1: よくする」，「2: 時々する」，「3: あまりしない」，「4: ほとんどしない」の 4 件法で回答を求めた。結果を解釈しやすくするために，得点が高いほど自主的な学習行動の頻度が高いことを示すように逆転処理を行い，項目数で割った平均値を算出して尺度得点とした。

健康指標：生徒の健康状況を指標化するため，「心や身体の疲れ」を尋ねた 6 項目を用いた。教示は，「あなたはふだん，自分の身体について，次のように感じることがありますか。1) ～ 6) のそれぞれについて，あてはまる番号に○をつけてください」と尋ね，「1: とてもそう」，「2: 少しそう」，「3: ぜんぜんそうではない」の 3 件法で回答を求めた。項目数で割った平均値を算出して尺度得点とした。

学業成績：生徒の学力実態を把握するために行われた国語と数学のテストへの回答を用いた。試験時間は各科目 50 分で，学習指導要領に沿った知識・理解を測定する問題と，知識・技能を日常生活や問題解決の場面で活用する力を測定する問題から構成されていた。各教

---

[14] 除外した 3 項目は，「授業の内容が難しいと思う」，「授業の内容が簡単すぎると思う」，「テストで間違えるとくやしいと思う」の 3 項目であった。これらは，それぞれ学習行動という行動的側面とは異なる概念について尋ねていると判断したため除外した。

[15] 後述の通り，本尺度については因子分析の結果，2 因子構造が示唆されたため，尺度得点の算出の仕方については結果の項で記述する。

科 3 大問構成で，第 1・2 問が共通問題，第 3 問が学校単位で 3 パターンに分けて出題されていたが，問題数や難易度の統制のため，本研究での分析には全学校共通の第 1 問および第 2 問を用いた。分析対象となった問題数は国語が 27 問，数学が 23 問の合計 50 問であった。提供されたデータでは，「1: 誤答」，「2: 部分正答」，「3: 正答」とコーディングされていたが，分析にあたって「0: 誤答」，「1: 部分正答」，「2: 正答」へ再コーディングし，合計得点を尺度得点とした。

3. 結果

本研究ではサンプルサイズが大きいため，統計的仮説検定を行う際には有意水準を 1%に下げて検討を行うこととした。

尺度構成

本研究で用いた尺度について，それぞれの因子構成を検討するために探索的因子分析を行った（最尤法・プロマックス回転）[16]。因子数の推定においては，スクリープロットと MAP 基準を用いた結果，学校での学習行動以外はいずれの尺度も 1 因子が妥当であると判断した。

学校での学習行動については，2 因子解が妥当と考えられた。各因子に高い負荷量を示している項目から，「積極的な授業参加」と「授業中の逸脱行動」と名付けた。結果を解釈しやすくするために，得点が高いほどそれぞれの行動の頻度が高くなるように逆転処理を行い，項目数で割った平均値を算出して尺度得点とした。

また，全ての尺度について，探索的因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った結果，因子負荷量が.40 を下回った項目については除外したうえで，以降の分析で用いる尺度を構成した[17]。

[16] 本研究で用いた尺度はいずれも 4 件法以下の件数であったため，室橋 (2012) を参考にしてカテゴリカル因子分析を行った。

[17] 探索的因子分析の結果，除外された項目は Appendix 6 に示した。

記述統計量

本研究で測定した変数の記述統計量と，変数間の相関係数を算出した (Table 4-1)。積極的授業参加については α 係数が低かったため (α = .51)，以降の分析からは除外した。その他の各尺度の α 係数は概ね高かったため，内的一貫性について問題はないと判断した。また，学習上の悩みは学習行動や動機づけ指標との有意な負の相関がみられ，授業中の逸脱行動とは有意な正の相関の確認されたことから，本研究においてコストの代わりに学業回避動機として位置づけることの妥当性が支持された。

Table 4-1
各変数の記述統計量および相関係数

	Min.	*Max.*	*Mean*	*SD*	α	1	2	3	4	5	6	7
1 利用価値	1	4	2.88	0.56	.81	—						
2 学習上の悩み	0	11	5.12	2.76	.73	-.15 ***	—					
3 積極的な授業参加	1	4	2.86	0.62	.51	.28 ***	-.22 ***	—				
4 授業中の逸脱行動	1	4	2.12	0.64	.68	-.13 ***	.35 ***	-.25 ***	—			
5 家庭での学習行動	1	3	1.88	0.42	.82	.27 ***	-.42 ***	.56 ***	-.44 ***	—		
6 自主学習	1	4	2.16	0.62	.74	.19 ***	-.16 ***	.35 ***	-.12 ***	.40 ***	—	
7 健康指標	1	3	1.82	0.50	.74	.07 **	-.35 ***	.13 ***	-.33 ***	.22 ***	.03	—
8 テスト成績	4	94	52.88	16.48	—	.08 **	-.22 ***	.17 ***	-.15 ***	.20 ***	.10 ***	-.01

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

クラスター分析

利用価値認知と学習上の悩みの得点の高さをもとに個人の動機づけのパターンを検討するため，各尺度の標準化得点を算出したうえでクラスター分析 (平方ユークリッド距離・ward 法) を行った。その結果，デンドログラムから 3 つに分類することが妥当であると判断された。

第 1 クラスター (n = 736) は，利用価値認知の得点が高く，学習上の悩みの得点が低いことから，「高動機づけ群」と解釈した。第 2 クラスター (n = 584) は，利用価値認知の得点も学習上の悩みの得点も両方高いことから，「葛藤認知群」と解釈した。第 3 クラスター (n = 403) は，利用価値認知の得点が低く，学習上の悩みの得点が高いことから，「低動機づけ群」と解釈した (Figure 4-1)。

それぞれの群を独立変数，利用価値認知の得点を従属変数とする 1 要因 3 水準被験者間の分散分析を行った結果，有意な差がみられた (F (2, 1689) = 666.90, p < .001, η^2 = .44, 95% CI [.41, .47])。多重比較 (Shaffer 法) の結果，高動機づけ群と葛藤認知群は，低動機づけ群よりもそれぞれ利用価値得点が高かった (順に t = 32.67, p < .001, r = .62; t = 33.02, p < .001, r = .63)。しかし，高動機づけ群と葛藤認知群の間には有意な差はみられなかった(t =2.09, p = .04, r = .05)。同様に，それぞれの群を独立変数，学習上の悩み得点を従属変数とする 1 要

因 3 水準被験者間の分散分析を行った結果，有意な差がみられた (F (2, 1720) = 1572.33, p < .001, η^2 = .65, 95% CI [.62,　.67])。多重比較 (Shaffer 法) の結果，葛藤認知群と低動機づけ群は，高動機づけ群よりもそれぞれ学習上の悩み得点が高かった (順に t = 54.42, p < .001, r = .80; t = 33.97, p < .001, r = .63)。また，葛藤認知群は，低動機づけ群よりも学習上の悩み得点が高かった (t = 14.06, p < .001, r = .32)。以上の結果より，本研究でクラスター分析によって分類された各群が，それぞれ異なる特徴を有していることが確認された。

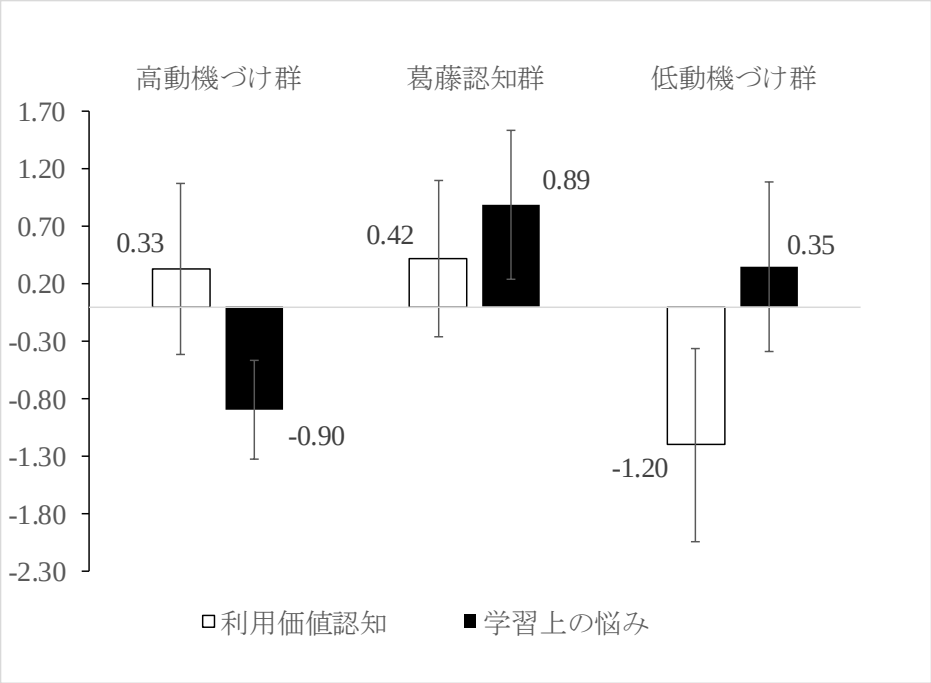


Figure 4-1. クラスター分析の結果

動機づけのパターンと学習行動・学業達成との関連

クラスター分析によって分類された群を独立変数，授業中の逸脱行動，家庭での学習行動，自主学習，健康指標，そしてテスト成績をそれぞれ従属変数として，1 要因 3 水準被験者間計画の分散分析および多重比較を行った (Table 4-2)。その結果，家庭での学習行動，自主学習，テスト成績については，高動機づけ群が他の 2 群よりも高く (ts > 5.39, ps < .001, rs > .13)，葛藤認知群と低動機づけ群との間には差がみられなかった。授業中の逸脱行動については，高動機づけ群が他の 2 群よりも低く (ts > 8.95, ps < .001, rs > .21)，葛藤認知群と低動機づけ群との間には差がみられなかった。最後に，健康指標についても，高動機づけ群が他の 2 群よりも高く (ts > 7.80, ps < .001, rs > .19)，葛藤認知群と低動機づけ群との間には差がみられ

なかった。なお，効果量 η^2 の値をみると，家庭での学習行動を従属変数としたときに群の効果として大きな効果量がみられ，自主学習とテスト成績を従属変数としたときには小さな効果量が確認された[18]。その他の変数については，群の効果としては概ね中程度の効果量がみられた。

Table 4-2
各群を独立変数とした分散分析結果

	A. 高動機づけ群 *Mean* (*SD*)	B. 葛藤認知群 *Mean* (*SD*)	C. 低動機づけ群 *Mean* (*SD*)	*F* 値	η^2	95% *CI* Lower	95% *CI* Upper	多重比較（Shaffer法）
授業中の逸脱行動	1.91 (0.58)	2.31 (0.63)	2.25 (0.65)	81.58***	.09	.06	.11	A < B, C
家庭での学習行動	2.06 (0.38)	1.75 (0.39)	1.73 (0.42)	139.74***	.14	.11	.17	A > B, C
自主学習	2.28 (0.60)	2.09 (0.62)	2.04 (0.64)	24.01***	.03	.01	.04	A > B, C
健康指標	1.99 (0.50)	1.67 (0.44)	1.75 (0.48)	74.60***	.08	.06	.11	A > B, C
テスト成績	56.20 (16.10)	50.26 (15.53)	50.49 (17.46)	26.43***	.03	.02	.05	A > B, C

*** $p < .001$

4. 考察

本研究は，わが国の中学生を対象にした社会調査で得られたデータに二次分析を加え，利用価値と学習上の悩みの 2 変数による組み合わせのパターンによって，学習行動と学業達成，そして健康指標に差が見られるのかを検討した。まず，利用価値と学習上の悩みのそれぞれの得点の高低でクラスター分析を行った。その結果，利用価値を高く認知し，学習上の悩みを低く認知する高動機づけ群，逆に前者を低く認知し，後者を高く認知する低動機づけ群，そして，両方を高く認知する葛藤認知群の 3 群に分類されることが示唆された。また，群を独立変数，群分けに用いた 2 変数を従属変数として分散分析を行った結果より，葛藤認知群は，利用価値得点については高動機づけ群と同程度の高さをもつものの，学習上の悩みの得点は低動機づけ群よりも高いことが示された。葛藤認知群は，学習が将来の役に立つこと自体は認識しており，重要性を理解しているからこそ思い通りにいかないことに対する悩みも深いのかもしれない。これらの結果は，わが国の中学生の現実場面における動機づけのパターンとして，学習に対して利用価値を感じる一方で，学習にまつわるさまざまな悩みを抱える葛藤状態の子どもたちが一定の割合で存在することを実証的に示した点で意義のある知見といえる。

次に，各クラスターの特徴について，学習行動，テスト成績，および健康指標の観点から

[18] 効果量の大きさの判断の目安は，水本・竹内 (2008) を参考にした。

検討を行った。学習行動については，本研究では学校の授業場面における学習行動と，予習や復習，テストの見直しなどを含む学校での授業内容に直接的に関わる家庭学習，そして授業内容とは直接関わらないものの，読書や新聞の購読などを含むより広い意味での自主的な学習の 3 つの側面から検討を行った。その結果，まず，授業中におけるいねむりや私語などを含む授業中の逸脱行動の頻度については，高動機づけ群が最も低く，その他の 2 つの群が同程度に高かった。また，その他の 2 種類の学習行動では共通した結果がみられ，高動機づけ群が葛藤認知群，低動機づけ群の 2 群よりも得点が高く，葛藤認知群と低動機づけ群の間には差がみられなかった。さらに，テスト成績についてもこれらと同様の結果のパターンが確認された。以上より，学習に対して将来の有用性を高く認知していたとしても，学習上の悩みも多くもつ中学生においては，学習行動やテスト成績の指標上，低動機づけ群との差がみられないことが明らかとなった。

最後に，本研究では学業領域に関連する変数以外にも健康指標について検討を行った。その結果，上の学業達成の指標と同様に，高動機づけ群が最も高く，低動機づけ群，葛藤認知群 2 群には差がみられなかった。内発的動機づけや自律的な動機づけと精神的健康との関連は，先行研究において正の関連が指摘されている (e.g., 櫻井, 2009; Ryan & Deci, 2000)。例えば，Walls & Little (2005) は，中学生を対象に学習への自律的動機づけと学校適応との関連を検討している。その結果，学習に対する自律性の高い動機づけ（内的調整，同一化的調整）は学校適応にポジティブな効果をもつことが示された。高動機づけ群が，その他の 2 群よりも適応が高いという結果は，これらの知見から解釈できると考えられる。しかし，利用価値認知が高かったとしても葛藤認知群の場合は，やらなければいけないことがわかっているにもかかわらず，学習上の悩みも多いために行動に結びつけられないというストレスフルな心理的状態に陥っている可能性が考えられる。

本研究の結果は，ポジティブな課題価値とコストの組み合わせの観点から両変数ともに高い群が，価値のみ高い群よりもテスト得点が低いことを示した Conley (2012) の結果と整合するものである。Shechter et al. (2011) は，東洋人が西洋人と比べて学習内容のもつ将来的な有用性に興味が喚起されやすいことを明らかにした。したがって，本研究では，葛藤状態における学習上の悩みの負の影響は比較的小さい可能性も考えられたが，わが国の中学生においても学習行動や学業達成を低減させることが明らかとなった。利用価値を高く認知していても，学習上の悩みやコストなどの学習回避動機をも高く認知する場合，学習への興味が阻害され，結果的に学習行動に対しても積極的に取り組むことが難しくなると考えら

れる。ただし，本研究では利用価値認知や学習上の悩み，そして興味や学習行動については教科を特定せずに学業一般について尋ねたが，学業成績は国語と数学のテスト得点しか扱っていないため，解釈には一部注意が必要であると考えられる。

以上より，本研究では，わが国の中学生において学業の有用性を認知しながらも学習への負担感をも抱えている生徒の存在を指摘し，そのような生徒の特徴について記述した。ただし，問題と目的の項でも書いたように，本研究では課題価値の下位概念としての利用価値とコストをそれぞれ測定したわけではない。そのため，第 2 節ではポジティブな価値とコストの両立性について，各変数を尺度によって測定したうえで，変数中心のアプローチから検討を行う。

第 2 節　ポジティブな課題価値とコストが学習行動に及ぼす影響
—交互作用効果に着目して—（研究 6）

1. 問題と目的

前節では，わが国の中学生を対象にした社会調査のデータにクラスター分析を行うことで利用価値と学習回避動機が両立する可能性について検討を行った。その結果，利用価値のようなポジティブな課題価値を認知していたとしても，学習回避動機をも同時に認知するという動機づけの葛藤を経験している学習者は一定数いることが示唆された。したがって，前節の結果はポジティブな課題価値とコストの組み合わせについて変数中心のアプローチ (variable-centered approach) から検討することの生態学的妥当性の面での根拠になる知見と考えられる。

前節の知見を課題価値研究として発展させるためには，学習上の悩みではなく，実際にコスト概念を測定してポジティブな課題価値と学習行動との関連について検討する必要がある。そして，変数中心のアプローチを取ることによって，ポジティブな課題価値とコストとの 2 変数の関係について，これらが加算的なモデルなのか，それとも組み合わせたときに交互作用効果がみられる乗算的なモデルなのかを検討することが可能となる。近年重要性が指摘されている生徒の認知する利用価値への介入のあり方を考える上でも，もし学習者の認知するコストの高さによって，学習行動に及ぼすポジティブな価値の影響が異なるとしたら，単に利用価値の教授を行うだけでなく，学習者の認知するコストの側面についても考慮した教育的介入をセットで行う必要性が示される。また，ポジティブな課題価値の認知がもつ学習動機づけへの影響に関しても，これまでにはみられない理論的な示唆を得られる可能性がある。以上の議論より，本研究ではポジティブな価値とコストをそれぞれ測定し，各主効果のみでなく，交互作用効果がみられる可能性を含めて検討することを目的とする。

なお，第 1 章でみたように，コストには必要な努力量の認知を指す努力コスト，その他の活動機会の喪失感を指す機会コスト，課題の遂行に失敗した場合に予測される不安感などを指す心理コストの 3 つが提案されている。コストの下位尺度全てを扱った先行研究は現状ではごく少ないものの (Gaspard et al., 2015a; Perez et al., 2014)，例えば Perez et al. (2014) は，コストの種類によって履修の継続意図への影響が異なることを報告している。そこで，本研究でもコストの質的な違いを考慮して検討を行う。しかし，わが国ではコストについて実証的に扱った研究は現時点でほとんどみられないため，学習者のコスト認知を測定する

尺度が現状ではない。伊田 (2011b) は，大学生のコスト認知を測定する尺度を作成しているが，伊田 (2011b) の尺度はパーソナリティ発達の観点から独自に尺度化が行われており，エックレスらの提唱するコストの枠組みとは概念的に異なる点や，項目の一部に床効果が顕著にみられる点などから妥当性には疑問が残る。したがって，本研究ではエックレスらの提唱するコストの枠組みからコスト認知の尺度を新たに作成する。

コストとの交互作用を検討するポジティブな価値としては，本研究では興味価値を取り上げる。その理由として，興味価値は第 2 章においてさまざまな学習行動との関連がみられたため，ポジティブな課題価値の中でも学業上特に重要な価値的側面であると考えられたことが挙げられる。

学習行動の指標としては，本研究では学習の持続性を用いる。学習の持続性は，第 1 章でもみたように課題価値との関連が理論的にも指摘され，さらに第 2 章でも興味価値からの影響が示された学習行動であるため，本研究で扱うことにした。

最後に，本研究ではこれまで対象として小学生から高校生を対象に検討を行ってきたが，大学生を対象にした調査は行っていなかった。しかし，ポジティブな価値とコストの葛藤を処理し，適切に自己調整を行う能力はより学習における自由度が高い大学生においても重要な問題であると考えられる。そこで，本研究では大学生を対象に調査を行うこととする。

2. 方法

調査対象者

愛知県内の国立大学 1 校と私立大学 1 校，および短期大学 1 校と，大阪府の私立大学 1 校の計 4 つの大学に在籍し，心理学系の授業を履修する学生 434 名 (男性 86 名・女性 346 名) を対象に質問紙調査を実施した。得られた回答のうち，回答に不備のない 400 名（男性 83 名・女性 317 名：年齢 M ＝18.54 歳，SD ＝0.74）を分析の対象とした[19]。

対象とする授業は，それぞれの大学，短期大学で①初年次に受講する必修科目，②初年次

[19] サンプルに性別の偏りがあったため，性別を独立変数として本研究で用いた諸変数の平均値を比較した。その結果，持続性の欠如においては女性の得点の方が有意に高かったものの (男性 2.76; 女性 2.99　$t = 2.79, p < .01$)，価値変数では有意な差はみられなかった。

に受講する必修に準ずる位置づけの科目，③教職科目のいずれかの条件に当てはまる心理学についての授業であり，学生にとって比較的重要性が高く，一定の高さの難易度があると考えられる授業であった。また，ハラキヴィッツらによる大学生を対象とした課題価値研究においても心理学が扱われていることから (e.g., Hulleman et al. 2008; Hulleman et al. 2010a), 本研究でも心理学系の授業を対象として選定することは妥当であると考えられる。

手続き

調査期間は，4 校のうち 2 校は 2014 年 5 月中旬から下旬に実施し，残りの 2 校は同年 12 月中旬から下旬に実施した。調査は授業時間の一部を利用して実施された。なお，いずれの大学も，テストやレポートの集中が予測される学期末の実施はコスト認知への影響を防ぐために避けた。

調査は無記名で実施された。研究への参加は自由意志であり，回答の中断や，回答したくない項目には回答を拒否する権利があることを質問紙の表紙に明記した。また，このことは調査実施の際にも調査者が口頭で伝達した。

調査内容

本研究で用いた尺度の測定内容を以下に記す。具体的な項目内容については，Appendix 7 に示した。

コスト：コスト認知を測定する尺度は，本研究で新たに作成した。その際，機会コスト，心理コストについては Battle & Wigfield (2003) や Conley (2012) の項目を参考に作成したが，努力コストの項目については Battle & Wigfield (2003) の項目表現を改変して用いた。その理由は，Battle &Wigfield (2003) の尺度では，ある活動について必要な努力量を考慮した上での活動の価値づけの高さを尋ねることで婉曲的に必要な努力量を尋ねる形式の表現が多いことが挙げられる[20]。このような表現は，当該の活動に対して一定の価値づけの高さを想定した表現であると考えられるため，本研究では課題で成功するための必要な努力量の認知を直接的に尋ねることとした。項目作成においては，Eccles & Wigfield (1995) の「Required Effort」の項目がもとになっている伊田 (2001) の必要な努力量の項目を参考に作成した。

[20] 具体的な項目としては，「When I think about all the work required to get through graduate school, I'm not sure that getting a graduate degree is going to be worth it in the end」などである。

教示文は，「心理学という科目について，あなたの率直な考えをお聞きします。以下の項目について，それぞれもっともあてはまる番号ひとつに〇印をつけてください」と尋ねた。12 項目 7 件法であった。

興味価値：伊田 (2003a) で作成された大学生用の課題価値尺度の中から，興味価値の項目について因子負荷量の高い順に 4 項目を選び，表現を一部修正して用いた。測定の際は，コスト認知尺度と同じ教示文のもと，コストの項目と混ぜて用いた。4 項目 7 件法であった。項目例は「心理学の授業は，楽しいと思います」などである。

持続性の欠如：下山 (1985) をもとに，内容を「心理学」に特定して尋ねた。5 項目 5 件法であった。項目例は「心理学の勉強をしていると，すぐに飽きてしまう」などである。

3. 結果

コスト認知尺度の因子分析結果

まず，コスト尺度の 12 項目で固有値を求めると，固有値の減衰状況 (4.54, 2.04, 1.51, 0.92, 0.58…) と解釈可能性から 3 因子解が妥当と考えられた。以上の結果をもとに探索的因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った結果，2 つの因子に対して高い負荷量を示した項目が 1 項目みられたため，当該の項目を削除して再度同様の探索的因子分析を行った[21]。Table 4-3 に得られた結果を示す。各因子において高い負荷量を示している項目の内容から，それぞれ機会コスト，努力コスト，心理コストと名付けた。

[21] 削除された項目は「心理学の授業をよく理解できなかったらと考えると，心配です」であった。

Table 4-3
コスト尺度の因子分析結果

項目	因子 F1	因子 F2	因子 F3	共通性
【機会コスト】				
心理学を勉強することで、自分の趣味活動等に費やす時間が少なくなってしまうと思います	**.90**	-.09	-.12	.68
心理学を勉強することで、自分が今のうちにやりたい他の活動に費やす時間が少なくなってしまうと思います	**.90**	-.06	-.09	.71
心理学の学習内容をよく理解するためには、その他のやりたいことをする時間を減らす必要があると思います	**.71**	.06	.09	.61
心理学の学習内容をよく理解するためには、自分の好きな活動をがまんして勉強しなくてはいけないと思います	**.66**	.02	.20	.62
【努力コスト】				
心理学の授業をよく理解するためには、一生懸命勉強しなくてはいけないと思います	-.15	**.83**	-.05	.60
心理学の授業をよく理解するためには、かなりの努力が必要になると思います	-.01	**.74**	-.11	.49
心理学の授業をよく理解するためには、多くの勉強時間をかけなくてはいけないと思います	.05	**.69**	-.07	.46
心理学の授業をよく理解するためには、他の科目の場合よりも時間をかけて勉強しなくてはいけないと思います	.12	**.58**	.03	.42
【心理コスト】				
心理学の授業をよく理解できなかったら、みじめな気持ちになると思います	-.04	-.14	**.94**	.77
心理学の授業をよく理解できなかったら、恥ずかしい気持ちになると思います	-.04	-.01	**.85**	.68
心理学の授業をよく理解できなかったらと考えると、不安になります	.00	.32	**.42**	.39
負荷量の平方和	2.55	2.10	1.80	
因子間相関 F2	.38	—		
F3	.50	.41	—	

各変数の記述統計量と相関関係

各因子に高い負荷量を示す項目で下位尺度を構成し，それらの項目得点の平均値を下位尺度得点とした。本研究で測定した変数の記述統計量と，変数間の相関係数を算出した(Table 4-4)。新たに作成したコスト認知尺度の α 係数は概ね高く (α = .75～.89)，内的一貫性について問題はないと判断した。また, コストの下位尺度間では, 先行研究 (Perez et al., 2014)と同様に中程度の相関がみられた。

Table 4-4
各変数の記述統計量および相関係数

	Mean	*SD*	*α*	1	2	3	4
1 機会コスト	3.55	1.09	.87	—			
2 努力コスト	5.01	0.87	.78	.29 ***	—		
3 心理コスト	3.53	1.13	.77	.41 ***	.33 ***	—	
4 興味価値	5.50	0.94	.89	-.11 *	.38 ***	.04	—
5 持続性の欠如	2.94	0.67	.75	.18 ***	-.13 **	.08	-.46 ***

* p < .05 ** p <.01 *** p < .001

興味価値とコストの交互作用効果の検討

興味価値と各コスト，およびそれらの交互作用項を予測変数，持続性の欠如を基準変数として，予測変数の中心化を行った上でコスト別に重回帰分析を行った (Table 4-5)。その結果，努力コストにおいては主効果がみられ，興味価値の有意な負の影響が認められたほか，交互作用項が有意であった。心理コストと機会コストでは，興味価値とコストの交互作用項は有意ではなかったものの，それぞれの変数の主効果がみられた。

持続性の欠如に対する興味価値と努力コストの交互作用効果を検討するために，Aiken & West (1991) をもとに単純傾斜の検定を行った。努力コストについて，平均値から±1*SD* を基準とし，それぞれの条件下における興味価値の持続性の欠如に対する回帰直線を求めた (Figure 4-2)。その結果，努力コストの高い場合 (平均+ 1*SD*) も低い場合 (平均- 1*SD*) も持続性の欠如に対する興味価値の影響は有意であった (順に b = -.43, p < .001, 95% *CI* [-.52　-.34]; b = -.27, p < .001, 95% *CI* [-.35　-.18])。これらの結果から，興味価値が高いほど学習は持続するものの，その効果は努力コストの高い場合の方が，低い場合よりも相対的に強いことが示唆された。

Table 4-5
興味価値とコストの重回帰分析の結果

調整変数	努力コスト				機会コスト				心理コスト			
		95% *CI*				95% *CI*				95% *CI*		
	β	Lower	Upper	R^2	*β*	Lower	Upper	R^2	*β*	Lower	Upper	R^2
興味価値	-.35 ***	-.41	-.28	.23***	-.32 ***	-.38	-.26	.23***	-.33 ***	-.39	-.27	.22***
コスト	.04	-.03	.11		.08 **	.02	.13		.06 *	.01	.12	
興味価値×コスト	-.09 **	-.16	-.03		.02	-.04	.07		-.01	-.06	.05	

* p < .05 ** p <.01 *** p < .001

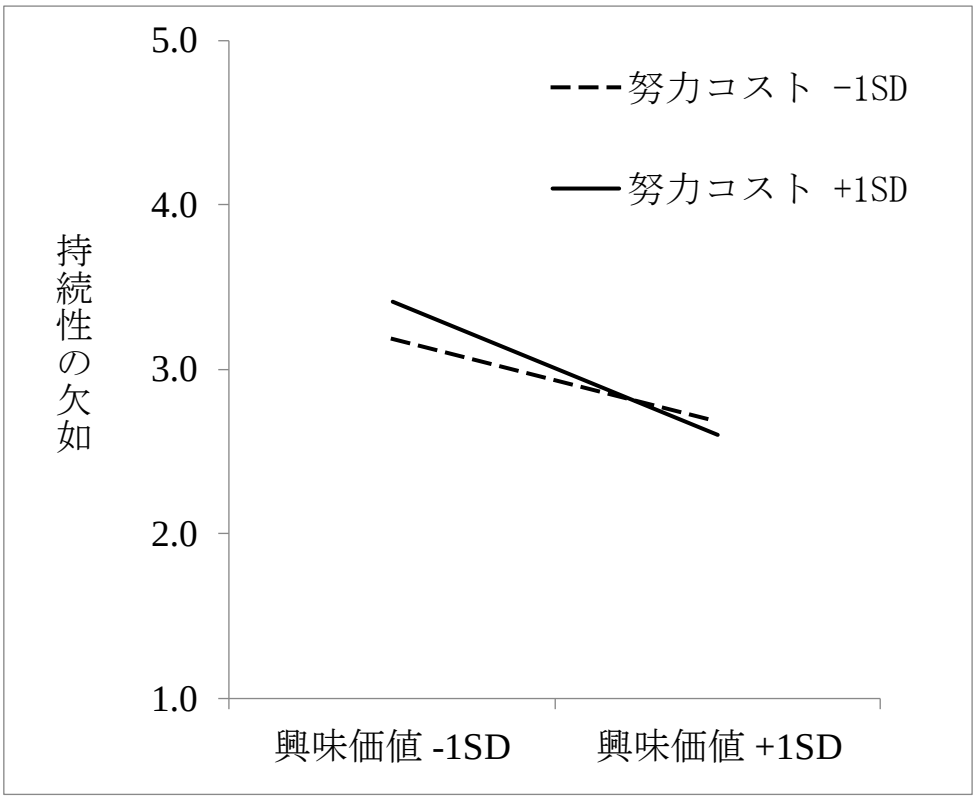


Figure 4-2. 努力コストの高低による興味価値と持続性の欠如との関係

4. 考察

本研究では，ポジティブな価値として興味価値を取り上げ，3 種類のコストとの間に学習行動に対して交互作用効果がみられるかを検討した。その結果，興味価値と努力コストとの間には交互作用効果がみられ，努力コストを低く認知する者よりも，高く認知する者において興味価値は学習の持続性に対して相対的に強く影響することが示された。また，心理コスト，機会コストについては，興味価値とコストそれぞれの主効果のみがみられた。

興味価値とコストの交互作用効果

努力コストは，課題を成功裡に達成するための必要な努力量の認知として概念化されたコストである (Eccles & Wigfield, 1985)。努力コストは，本研究では唯一興味価値との交互作用効果がみられた。まず，努力コストの高い場合は，興味価値が高いほど学習の持続性が高いことが明らかとなった。興味価値が低く，努力コストの認知が高いときとは，努力に対する負担感のみが高い状態だと考えられる。このような状況では動機づけを維持することが

難しく，持続的に学習に取り組むことが困難であると推察される。

一方で，努力コストを高く認知しながら，興味価値も高い場合には，学習者は粘り強く学習に取り組んでいることが本研究により明らかとなった。これは，価値を高く認知する課題を遂行するにあたって，努力面で負荷があるということが学習者にとって必ずしも負担だけでなく，一種のやりがいとして認知されることで，粘り強い学習へと人を導くと解釈できるだろう。アトキンソンが提唱した初期の期待―価値モデルにおいても，達成動機づけの高さを規定する要因である成功達成傾向は，成功の期待が 50%の課題に対するとき（すなわち，成功するか失敗するか五分五分であると感じるとき）に最も高くなるとされており，ある程度の難易度の課題においてこそ動機づけが最も高まることが示されている (e.g., Atkinson & Feather, 1966)。また，チクセントミハイ (Csikszentmihalyi, M) らの提唱するフロー理論においても，楽しさを伴う自己の没入経験を指すフローを経験するための条件として，個人の能力の高さとともに課題がチャレンジングなものであることが重要視されている (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002)。つまり，自分のもつ能力と課題の困難度が高いレベルで釣り合っているときにフロー状態は経験されるのである。このように，個人の動機づけを考える上で，課題が適度な困難度をもつことは動機づけを促進する可能性が複数の理論から示されている。コスト認知が高い状況において，学習行動に対するポジティブな価値の効果が強くみられるという本研究の結果は，これらの理論的な示唆から解釈することができると考えられる。

機会コストと心理コストについては，興味価値との交互作用は有意ではなく，それぞれ興味価値とコストの主効果のみがみられた。したがって，これらのコストについては興味価値とコストがそれぞれ独自の働きをもつ加算的なモデルであることが示唆された。

機会コストは，ある活動に従事することによって，その他の価値づけている活動に従事する機会や時間を喪失してしまうという感覚を指すコスト感である (Eccles & Wigfield, 1985)。人間のリソースは時間的にも体力的にも有限なものである。したがって，ある活動への従事を選択することは，他の活動に取り組む時間を割くこととなるため，機会コストはどのような活動においても潜在的に存在するものといえる (e.g., Wigfield & Cambria, 2010a)。フライズ (Fries, S) らは，近年機会コストについて様々な活動に対する動機づけの間で生じる葛藤に焦点を当てて研究をしている (e.g., Fries, Dietz, & Schmid, 2008; Grund & Fries, 2012)。例えば，Grund & Fries (2012) は，「家で勉強しようとしていたところ，友人から遊びに誘われた」というシナリオを用いて場面想定させ，学習と遊びのそれぞれを選択した際に感じる葛藤

(internal conflict) と，各活動に対する動機づけとの関連を検討した。その結果，各活動に対する動機づけの高さは，別の活動を選択した際に生じる葛藤の高さを予測していた。Grund & Fries (2012) は，機会コストをこのような葛藤を構成する要因のひとつとして位置づけており，葛藤が目の前の学習活動に対する注意を奪うことで学習中の自己制御を妨害する可能性を指摘している。本研究でみられた機会コストの学習の持続性へのネガティブな影響は，フライズらの主張と一致するものと考えられるだろう。また，機会コストと興味価値との交互作用は有意でなかったことから，機会コストの学習へのネガティブな影響は，学習課題への興味の高さとは関係なくみられるものであることが本研究により明らかとなった。この結果についても，Grund & Fries (2012) の結果を踏まえれば，機会コストが個人にとって顕在化するかどうかは，課題とは別の活動に対する価値づけや動機づけが強く影響しているものと考えられる。そのため，課題自体への価値づけとは比較的独立した効果をもつと解釈できる。

心理コストは，不安や失敗恐怖など，課題の遂行に失敗した場合を予期した際に体験するネガティブな心理的状態である (Eccles & Wigfield, 1985)。例えば，不安は個人のストレス要因となり，目の前の課題とは無関係な思考へと導いてしまうことが指摘されている (e.g., Sarason, 1984)。このような課題と無関係な思考は，学習の持続性を阻害することにつながるものと考えられる。以上のような心理コストが及ぼす学習へのネガティブな影響は，当該の活動への価値づけの高さとは独立して生じるものであることが本研究により示された。

本研究のまとめと今後の課題

以上より，本研究では学習行動として学習の持続性を取り上げ，コストの各側面について興味価値との交互作用がみられるかどうかを検討した。その結果，コストの側面の違いによってポジティブな価値との交互作用がみられるものもあれば，みられないものもあることが明らかとなった。本研究の結果は，Perez et al. (2014) によるコスト概念の多面性を考慮する必要性についての指摘を支持する結果であると同時に，ポジティブな価値とコストの間の関連について実証的な示唆が得られた点で意義があると考えられる。

ただし，本研究ではポジティブな課題価値として興味価値のみを扱っていたため，今後は他のポジティブな課題価値の側面についても同様の結果が得られるかどうかを検討する必要がある。関連して，本研究では大学生と短大生を対象に検討を行ったが，第 2 章のように発達段階に目を向ける必要もあるかもしれない。制度的利用価値の行動的エンゲージメン

トへの効果が学校段階によって異なっていたことを考慮すると，コストとの交互作用効果も同様に異なる可能性が考えられる。例えば，小学生においてはコスト認知が高い時には制度的利用価値の学習行動に対する効果が弱まってしまうものの，中高生においては制度的利用価値の効果はコスト認知の高さの影響を受けない，あるいは本研究でみられたようにコストの高いときは制度的利用価値の効果がより強まる，といった結果がみられるかもしれない。

また，本研究では学習行動として学習の持続性を扱ったが，異なる種類の学習行動についても検討する必要がある。学習の持続性は主に学習行動の量的側面を捉えるものであるが，例えば第 2 章で取り上げたように学習方略の使用について検討することで本研究とは異なる結果が得られる可能性も考えられる。Pekrun & Perry (2014) は，不安や恥といったネガティブでかつ活性的な感情の動機づけへの影響として，課題と無関係な思考を生み出してしまう一方，失敗を回避するために分析的に課題に取り組むことを促進すると述べている。このような指摘を踏まえれば，学習に対して価値づけが高く，かつ心理コストの高い者は学習計画のプランニングをより念入りに立てるなどといった結果のパターンも考えられる。

さらに，本研究では，努力コストは他の 2 つのコストと正の相関をもっていた一方で，興味価値とも正の相関がみられた。努力コストは，Eccles & Wigfield (1985) において成功のために必要な努力量として概念化されており，本研究ではそのような概念化に沿った尺度を用いた (Eccles & Wigfield, 1995; 伊田, 2001)。しかし，研究参加者にはネガティブなコスト感覚のみならず，「相応の努力を払うだけの価値がある」というポジティブなニュアンスまでも読み取られた可能性も否定はできない。今後は，努力コストの概念的な定義についてより精緻化し，必要に応じて測定方法についても改善していくことが望まれる。

第 3 節　本章の総合考察

本章では，課題価値概念が学習行動に及ぼす効果について，ポジティブな課題価値のみでなくコストをも含めた包括的な検討を行った。近年，海外ではコストを含めた研究数は増加傾向にあるものの，多くはポジティブな課題価値とコストの独立の効果を検討するのみであり，これらの両立可能性や組み合わせの効果の検討などはほとんど行われてこなかった。本章の第 1 節では，わが国の中学生を対象とした社会調査のデータをもとにして，学業に対する利用価値を認知しつつ，学業回避動機についても認知しているという動機づけの葛藤状態にある生徒の存在を示した。また，そのような葛藤状態の生徒は，ポジティブな価値は高く認知しているにもかかわらず，学習に対して価値を高く認知していない低動機づけ群の生徒と学業達成の程度に差がみられなかった。

第 2 節では，ポジティブな課題価値とコストの関係について，交互作用効果がみられる可能性について検討した。その結果，コストの種類によって結果は異なっていた。努力コストについては，興味価値と結びつくことによって学習の持続性に正の影響がみられた。機会コストと心理コストについては，興味価値とは独立に学習の持続性に負の影響を及ぼしていた。したがって，機会コストと心理コストにおいては，ポジティブな課題価値とコストの関係は加算的なモデルであることが示唆された。

本章の結果から，ポジティブな課題価値をいかに高めるかという視点のみでなく，学習者のコスト認知にも目を向ける必要性が示された。特に，機会コストと心理コストについては，興味価値の正の影響，そしてコストの負の影響のそれぞれの主効果が認められたことから，ポジティブな価値の側面に働きかけると同時に，コストの認知を抑制させるような介入を実施することでより効果的に学習者の動機づけや学習行動を促進することができると考えられる。例えば，価値の教授に加え，学習者に有効な学習方略を教示し，学習の質的な側面に働きかけることで機会コストの認知を低減させることができる可能性がある。機会コストは時間的なリソースの喪失に対するコスト感であるため，時間あたりの学習の質を高め，効率的な学習を身に着けさせることで，学習のための時間が他の活動を妨げるという感覚を低減させることができるかもしれない。Zimmerman, Bonner, & Kovach (1996　塚野・牧野訳 2008) は，自身の時間の使い方についてモニタリングさせ，学習時間を管理する方略を身に着けさせるという指導を紹介している。このような介入を導入することで，学習行動や他の活動についての時間管理を意識的に行うようになり，時間の使い方に見通しをもつこ

とができるようになることで，機会コストの認知を低めることができると考えられる。さらに，このような自己調整学習の観点を踏まえた介入を行うことは自己効力感を高めることにもつながるため (Zimmerman et al., 1996 塚野・牧野訳 2008; 岡田, 2012)，不安感からなる心理コストの低減にも有効であると予想される。課題価値という動機づけ面への介入と学習方略という方略面への介入を組み合わせた実践的介入はハルマンらの利用価値介入の先行研究においてもみられず，今後の検討課題として重要だと考えられる。

また，努力コストについてみられた交互作用効果は興味深い結果であると考えられる。学習に対してポジティブな課題価値を感じているとき，一定の負担感を感じていた方がむしろ学習行動に結びつくという結果は，アトキンソンの古典的な期待—価値モデルからも解釈可能である。関連して，本研究とはやや異なる視点からコスト認知の効果を示唆する研究者も存在する。Johnson & Safavian (2016) は，学習においてコストを認知することのポジティブな側面がないかを大学生を対象に自由記述で尋ねた。その結果，「コストがあることによってタイムマネジメントや課題の優先順位をつけて取り組む能力が身についた」などの回答がみられたことを報告している。このような回答も，コスト認知のみが高い状態ではこうした結果には結び付かず，ポジティブな価値とコストの葛藤を乗り越えた先にあるベネフィットと考えられる。本章の第 1 節では総じて価値とコストの葛藤の負の効果が確認されたが，葛藤のポジティブな側面や，あるいは葛藤を受容して乗り越えた先の状態についても今後は検討することによって，新たな視点を得ることができると考えられる。

コストは概念的にはエックレスらのモデル提唱当初から提案されていたにもかかわらず (Eccles (Parsons) et al., 1983; Eccles & Wigfield, 1985)，近年まで実証的に扱われることはほとんどなく，学習動機づけにおけるコスト研究は緒に就いたばかりといえる。その中で，コストを独立に扱うのではなく，ポジティブな課題価値との葛藤という視点から捉えることは，理論的にも実践的にも今後さらに発展性のある問題であると考えられる。今後，ポジティブな課題価値とコストについて縦断的にデータを収集し，これらがどのように継時的に学習者の動機づけや行動に影響を及ぼすのか検討していく必要がある。また，機会コストや心理コストの低下につながる要因についても調べることで，課題価値概念に基づいた実践デザインをより効果的なものにすることができると考えられる。

第 5 章

総括的討論

第 1 節　本論文によって得られた知見

本論文では，わが国の児童・生徒が抱く動機づけ上の問題として学びの意義や価値の認識に焦点を当て，課題価値という動機づけ概念に着目した。第 1 章では先行研究の問題点として，ポジティブな課題価値の多面性およびそれらの規定因に関する問題と，ポジティブな価値とコストの統合的な検討がなされていない点という 2 点を挙げ，第 2 章から第 4 章でこれらについて検討を行ってきた。以下では，本論文によって得られた知見を整理し，わが国の児童・生徒の課題価値認知への効果的な介入について考察する。

1. ポジティブな課題価値の多面性とそれらの規定因

第 2 章では，わが国の子どもたちの理科学習を対象にポジティブな課題価値の認知を測定する尺度を作成し，それぞれの価値の機能について検討を行った。研究 1 の結果，ポジティブな課題価値の各側面は異なる形で生徒の学習行動に影響を及ぼすことが示唆された。興味価値は，測定した学習行動のうち多くの種類の行動と関連を示しており，生徒の学業達成において重要な機能をもつ側面であることが示された。制度的利用価値は，特に学習方略の使用との関連が強くみられた。制度的利用価値を認知することは，受験など将来の目標に関わる試験で高成績を収めることを目標とするため，その手段として学習方略の使用に結びつく可能性が考えられる。獲得価値と実用的利用価値については本論文のみでは十分これらの機能を明らかにできたとはいいがたいものの，それぞれ授業外の学習行動である興味の追求に影響することが示された。また，発達的な視点から検討した研究 2 では，制度的利用価値と獲得価値においては発達段階によって行動的エンゲージメントへの効果が異なることが示された。このように，第 2 章ではポジティブな課題価値の各側面がそれぞれ異なる特徴をもつというエックレスやウィグフィールドの指摘 (e.g., Wigfield et al., 2008 岡田訳 2009) を支持する結果を得た。

第 3 章では，ポジティブな課題価値の各側面の規定因として，親や教師の信念や行動に注目して検討を行った。研究 3 では，教師の理科の授業における教授行動に対する生徒側の認知に着目して検討した。その結果，一部中学生と高校生とで異なる結果もみられたものの，認知された実用的利用価値の教授が最も生徒の課題価値のさまざまな側面に対して促進的な影響を及ぼすという結果については 2 つのデータで共通して確認された。つまり，理科の

学習内容に対して日常生活の中での有用性と関連づけながら授業を展開する方略が，生徒のポジティブな課題価値の各側面を複合的に促進することが示された。近年，ハルマンやハラキヴィッツらを中心に学習者への利用価値介入の研究 (e.g., Harackiewicz et al., 2014) が盛んであるが，本論文の結果はそれらの有効性を傍証する結果といえるだろう。また，研究 4 では，親の認知する課題価値が関与行動を媒介し，子どもの課題価値認知に影響を及ぼすという価値の伝達過程において，親の期待がこれらのプロセスを調整する可能性について検討した。その結果，子どもの能力に対する母親の期待が高い場合，母親の認知する興味価値と実用的利用価値は，文化活動関与を媒介して子どものポジティブな課題価値の各側面に影響することが明らかになった。課題価値の伝達過程において社会化エージェントがもつ子どもの能力に対する期待の調整効果については，教師―生徒間でも同様にみられる可能性が考えられるため，今後詳細に検討する必要があるだろう。

以上の結果からは，課題価値概念に基づいた介入において，①学習内容について子どもの実生活における有用性を社会化エージェントが認知しており，子どもの日常生活との関連について積極的に伝えることと，②社会化エージェントが子どもの学業達成における期待を高く認知していることの 2 点が重要なポイントとして挙げられるだろう。

2. ポジティブな価値とコストとの統合的な検討

第 4 章では，ポジティブな価値のみでなく，ネガティブな価値的側面であるコストも含めて統合的に扱い，これらが併存している状態の学習行動への影響について検討した。研究 5 では，わが国の中学生を対象に行われた社会調査によって得られたデータをもとに，コストと同じく学業回避動機と考えられる学習上の悩みと，利用価値の認知の 2 変数を用いてクラスター分析を行った。その結果，利用価値を高く認知すると同時に学習上の悩みについても高く感じている葛藤認知群の存在が示されたほか，このような葛藤認知群は利用価値を高く認知しているにもかかわらず，利用価値を低く，かつ学習上の悩みを高く認知する低動機づけ群のクラスターと学業達成や精神的健康の点数において差がみられないという結果が得られた。海外で行われた Conley (2012) の結果も併せて考慮すると，ポジティブな価値のみでなく，学習者のコストの側面も視野に含めた介入をする必要性が示された。

また，研究 6 では，大学生を対象に 3 種類のコストと興味価値について学習の持続性に対する交互作用効果がみられるかを検討した。その結果，努力コストについては交互作用効

果がみられ，努力コストの高さはポジティブな価値と結びつくことによって学習の持続性に促進的な影響を示した。また，機会コストと心理コストでは交互作用効果はみられず，興味価値とは加算的な関係で学習行動に負の影響を及ぼすことが示唆された。

以上の研究より，ポジティブな課題価値とコストの両側面を考慮した課題価値の介入について，①適度な困難度を設定すること，②ポジティブな価値を促進する働きかけと並行して機会コストと心理コストを低減することのできるような取り組みを介入プログラムに組み込むことの 2 点の重要性が示された。

第 2 節　本論文の意義

本論文で得られた知見は，課題価値研究における意義と，教育実践における意義をもつと考えられる。以下では，それぞれについて議論する。

1. 課題価値研究における意義

課題価値概念は，Eccles (Parsons) et al. (1983) などの初期の論文からその多面性が指摘されていたにもかかわらず，実証的な研究においてこれらの弁別性について検討した研究はこれまでほとんどみられなかった (e.g., Wigfield et al., 2008　岡田訳 2009)。しかし，課題価値と同じく動機づけの認知論 (鹿毛, 2013) に分類される達成目標理論においては，個人が目指す目標の質によってその後の感情や認知・行動的なアプローチは異なることが多くの知見によって示されてきた (e.g., Elliot et al., 1999; Ikeda et al., 2015)。このような達成目標研究によって得られた知見や議論を参考にすると，課題価値概念においても個人が課題に対してどのような価値づけを認知しているかによって学習行動が異なる可能性が考えられた。本論文では，ポジティブな課題価値の多面性について実証的に明らかにしたほか，それぞれの価値の規定因とその調整変数についても検討した点でエックレスらのモデルを精緻化したと考えられる。本論文で得られた結果は，課題価値の質的な違いに注意する必要性を示しており，安易にそれぞれのポジティブな価値の得点を合計するなどの扱い (e.g., Bong et al., 2012; Selkirk et al., 2011; Wang & Eccles, 2013) は避けるべきであると考えられる。

また，本論文ではポジティブな価値のみでなく，コスト概念にも着目してポジティブな価値との統合的な検討を行った。課題接近的な動機を扱う動機づけ理論が多い中，課題回避的な動機であるコストをモデルの中に組み込んでいる点は，アトキンソンのモデルの流れを汲む課題価値概念のひとつの大きな特徴であるといえる。したがって，本論文でみたようにポジティブな課題価値とコストを同時に扱い，動機づけの葛藤という現象に注目して検討を行ったことは，児童・生徒の学習動機づけに対する課題価値概念独自のアプローチを提案した点で意義がある。海外では，コストを扱った研究はこの数年で増加傾向にある (e.g., Barron & Hulleman, 2015; Gaspard et al., 2015a; Perez et al., 2014; Flake et al., 2015)。しかし，先行研究のようにポジティブな価値とコストを個別に扱って主効果を検討するのみでなく，ポジティブな価値とコストの葛藤の中で個人がどのように行動や課題選択を自己調整して

いくのか，今後さらに実験研究や面接調査などの幅広いアプローチからみていく必要がある。特に本論文は，研究 5 では利用価値と学習上の悩みが併存することのネガティブな効果を見出した一方で，研究 6 では興味価値と努力コストが併存することのポジティブな効果が明らかになった。このような結果の不一致が，「この学習課題は，価値はあるけれど大変だ」という状態か，それとも「この学習課題は，大変だけれど価値がある」という状態かの違いを反映しているとすると，これらの 2 つの状態を分ける要因は何かという問題について今後は丁寧に検討することが求められる。以上より，ポジティブ/ネガティブな価値の関係性について新たな実証的研究の枠組みを提案した点は，今後の課題価値概念に基づいた研究への示唆として意義のあるものと考えられる。

2. 教育実践における意義

本論文によって得られた知見は，教育実践を考えるうえでもいくつかの意義があると考えられる。勉強をすることで偏差値の高い学校に進学し，有名企業に勤めていい生活をする，という一連のルートの確実性が崩れつつある現代社会において，「なぜ勉強するのか」という子どもたちの問いに答えることは，教育実践に携わる者が直面する非常に重要な問題であると考えられる (cf., 佐藤, 2000; 苫野, 2011)。

前節で整理した本論文によって得られた知見のまとめをもとに，子どもたちの課題価値認知への効果的な介入の要点について議論する。子どもたちに学びの価値を伝達するためには，まずは親や教師といった社会化エージェントが子どもたちにとっての学習課題の価値（特に子どもたちの実生活における有用性）を高く認知しており，それらがコミュニティ内の価値観として共有されていることが重要であると考えられる。教師教育について多くの重要な示唆をまとめている Darling-Hammond & Baratz-Snowden (2005 秋田・藤田訳 2009) においても，教師は教科指導に際して「なぜその教科を生徒が学習することが重要なのか」，「その教科のどのような側面がもっとも重要か」など，その教科を教えることの目的について十分に理解し，自覚していることの必要性が述べられている。ただし，教師に比べて親の認知する学習への価値づけについては，家庭の経済状況や親の教育歴などによって分散が大きいことが推測される (e.g., Simpkins et al., 2015a)。したがって，学校は家庭（親）に対して子どもの学習の意義や価値といった側面への介入や支援を通し (e.g., Harackiewicz et al., 2012)，学びの価値に根差した子どもの学習動機づけを支える連携・態勢を構築する必要が

あると考えられる。

本論文では，課題価値の伝達過程において，社会化エージェントの認知する子どもの学業達成における期待も重要であることが示された。この点について参考になると思われる研究のひとつが，生徒のもつ暗黙の知能観への介入を行った Blackwell, Trzesniewski, & Dweck (2007) である。暗黙の知能観とは，個人がもつ自分の知能や能力に対する信念を指す概念である。Blackwell et al. (2007) は，中学生を対象にして脳科学に基づいた増大的知能観（知能は可変的なものであり，努力や行動によって向上させることができるという知能観）を高める介入を行い，生徒の動機づけや学習行動へのポジティブな効果を実証した。ここでは生徒のもつ暗黙の知能観に着目をしているが，社会化エージェントのもつ暗黙の知能観のもつ役割も非常に大きいと考えられる (田中・中野, 2009)。なぜなら，社会化エージェントのもつ暗黙の知能観は，社会化エージェントが認知する子どもの学業達成への期待にも影響すると推測されるためである。社会化エージェントが固定的知能観（知能は固定的なものであり，努力で変えることはできないという知能観）をもつ場合，ある時点で学業成績の低い子どもに対しては，その後の成功への期待を高くもつことは難しいと考えられる。しかし，増大的知能観をもつ場合は，現時点の成績は低かったとしてもその後の子どもの努力によって学業成績を高めることが可能であると考えることで，期待を維持しやすいと推測される。したがって，Blackwell et al. (2007) のような暗黙の知能観に基づいた介入は，子どもたちのみならず社会化エージェントを対象に含めて行うことも課題価値の伝達過程を考えるうえで重要と考えられる。

社会化エージェントから子どもに対する働きかけとしては，学習内容と子どもたちの実生活との結びつきを理解できるような支援や介入が特に有効であることが示された。特に学校現場では，近年，真正な（オーセンティックな）学びの重要性が指摘されている (e.g., Brophy, 2004 中谷監訳 2011)。上記の立場からは，学習者にとって有意義なカリキュラムを組織するうえで，子どもたちの具体的な生活文脈や状況を豊かに含んだ本物の社会的実践への参画として学びをデザインする発想が求められている (e.g., 奈須, 2017)。このような真正な学びの原理に基づいた教材や課題の設定は，学習内容と日常生活との関連について明確で理解しやすく，複数のポジティブな価値づけの向上に資すると考えられる。複数の側面のポジティブな課題価値の認知が高まることで，それぞれ追求する価値の内容に応じて児童・生徒の幅広い学習行動を促進することへとつながり，結果的に子どもたちを高い学業達成へと導くと推測される。

最後に，このような真正な学びに基づいた教材やカリキュラム構成に加え，学習者にとってのコスト認知を考慮した視点も重要であることが示された。適切な難易度の課題設定のほか，第 4 章で提案した学習方略面への支援がここでの具体例として考えられる。

第 3 節　本論文の課題と展望

本論文は，上述したような理論的・実践的な意義をもつと考えられる一方で，いくつかの問題や限界点も考えられる。そのうちのいくつかについてはすでにここまでで触れてきたものの，特に以下の 2 点に焦点を当てて論じることにする。

1. 学習課題の性質について

本論文では，コストとの関係を見た第 4 章を除き，基本的には理科という科目に焦点を当てて検討を行った。理科は自然現象を対象とした科目である。したがって，学習者は普段の日常生活からそのような自然現象を観察・経験しており，そのような意味で理科学習は児童・生徒の実生活と結びつけて学びやすい科目といえる。このような理科特有の背景から，親や教師による子どもたちの日常生活との結びつきを強調する働きかけが特に強い影響をもっていたという結果へとつながった可能性も考えられる。したがって，今後は他の教科・科目においても本論文と同様の結果が得られるかどうかを検討していく必要がある。

一方で，例えば実生活における実用性を教授されることに興味を抱くといったメカニズムは，すでに複数の教科や学習課題でこれまでにも確認されている (Brown, Smith, Thoman, Allen, & Muragishi, 2015; Hulleman & Harackiewicz, 2009; Hulleman et al., 2010a; Johnson & Sinatra, 2013; Gaspard et al. 2015b)。一例として Gaspard et al. (2015b) では，9 年生の数学の授業を対象に利用価値の認知への介入が複数の価値の側面に対して促進的な影響を及ぼすことを明らかにしている。したがって，このような動機づけ的なメカニズムについてはある程度教科によらず一般化可能であると考えられるため，他の教科では本論文でみられたモデルが（程度の差はあったとしても）全くあてはまらないということはないと推察される。しかし，それでも教科による違いが果たして程度の問題なのか，それともプロセスの質的な違いにまで影響するのかは本論文のみでは明らかにすることができない。特に，Simpkins et al. (2012) が扱ったようなスポーツや音楽といった領域においても一般化できるかどうかは慎重になるべきであり，今後検証していく必要があると考えられる。

2. 文化差について

本論文で得られた知見はすべてわが国の学習者を対象としており，所属する文化の異同という点でも一般化には限界があると考えられる。まず，本論文では親子間における課題価値の伝達について検討を行ったが，親子関係や親による子どもの学習への関与については，さまざまな形での文化差が指摘されている。例えば，中国人とアメリカ人の母子を対象として縦断調査を行った Ng et al. (2014) では，中国人の母親の方がアメリカ人の母親よりも子どもの学業パフォーマンスに対して自尊心を随伴させており，その結果として子どもに対してより統制的な形式の関与行動が多い傾向にあることを明らかにした。このような結果は，その国や地域の文化的な価値観が親の関与行動の質および量を規定していることを明確に示している。

また，日米の母子を対象にした調査によると，就学前の時点の親が認知する子どもの将来への期待は，日本人では子どもの小学校入学後の成績の向上を予測していたのに対し，アメリカ人ではそのような縦断的な効果がみられなかったことを東 (1994) は報告している。東 (1994) は，「日本的な意欲では，周りの人々，特に強い相互依存で結ばれた親，妻子その他身近な人々の期待を感じ取り，それを自分自身のものとして内面化したものが原動力になる傾向が顕著である」と分析を加えている。さらに，Crystal et al., (1994) は，わが国の生徒はアメリカや台湾の生徒と比較して親からの期待を高すぎると認知していながらも適応は良好であることを示している。したがって，親の期待の受け止め方にも文化差がみられる可能性が考えられる。このような知見を踏まえると，第 3 章でみられた子どもの能力に対する親の期待の調整効果もわが国以外で調査を行った場合は異なる効果メカニズムがみられるかもしれない。ただし，このような文化差を指摘する研究があるからこそ，欧米に比べて未だ知見が少ないわが国の親子を対象に検討をした点で，本論文は日本人の親子間で生じる課題価値の伝達過程を説明するうえでは意義があると考えられる。今後はクラウドソーシングによるデータ収集なども活用しながら，わが国の親子も含めた多様なサンプルを対象にした検討を行い，どこまでは知見の一般化が可能で，どこからはわが国の親子独自の知見なのかを丁寧に検討していく必要がある。

上記に関連して，東 (1994) が「日本的な意欲」と指摘した動機づけは，その後他者志向的動機として展開されている。他者志向的動機とは，「自己決定的でありながら，同時に人の願いや期待に応えることを自分に課して努力を続けるといった意欲の姿」と定義されている (伊藤 忠弘, 2012)。このような「他者のため」という動機の存在は，部分的には獲得価

値によって説明できると考えられる。すなわち，「他者の期待に応えられる自分」という望ましい自己像を獲得するために動機づけられているという解釈も可能であろう。しかし，「相手に喜んでほしい」「いつもお世話になっている人に恩返しをしたい」といった動機は，獲得価値よりも他者との関係性の観点から捉えた方が妥当であるように思われる。したがって，第 1 章で学習動機の 2 要因モデルとの比較の項でも論じたように，今後は課題価値概念においてもこのような社会的動機の捉え方について議論する必要があると考えられる。このようにエックレスの課題価値概念の枠組みは，比較文化的な視点でとらえると価値の内容としても未だ改良の余地があるかもしれない。また，学習行動への影響についても，発達段階によって違いがみられたように文化によってもやはり異なる可能性がある。このような社会的文脈の重要性を考慮しながら今後も実証的な知見を積み重ね，学びの価値という観点からより効果的な教育実践へとつなげていくことが求められる。

引用文献

Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. London: SAGE Publications.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, *80*, 260-267.

Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation. Princeton*, NJ: Van Nostrand.

Atkinson, J. K., & Feather, N. T. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Willey.

東　洋 (1994). 日本人のしつけと教育――発達の日米比較にもとづいて　東京大学出版会

Barron, K. E., & Hulleman, C. S. (2015). The expectancy-value-cost model of motivation. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (2nd ed., pp. 503-509). Oxford: Elsevier.

Battle, A., & Wigfield, A. (2003). College women's value orientation toward family, career, and graduate school. *Journal of Vocational Behavior*, *62*, 56-75.

Benesse 教育総合研究所 (2006). 第 4 回学習基本調査・国内調査中学生版 [2006 年]. Retrieved from http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/gakukihon4/chu/hon2_1_2.html (September 25, 2017)

Benesse 教育総合研究所 (2016). 「第 5 回学習基本調査」報告書 [2015]. Retrieved from http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=4862 (September 25, 2017)

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development*, *78*, 246-263.

Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, *26*, 553-570.

Bong, M., Cho, C., Ahn, H. S., & Kim, H. J. (2012). Comparison of self-beliefs for predicting student motivation and achievement. *The Journal of Educational Research*, *105*, 336-352.

Bråten, I., & Olaussen, B. S. (2005). Profiling individual differences in student motivation: A longitudinal cluster-analytic study in different academic contexts. *Contemporary Educational Psychology*, *30*, 359–396.

Briley, D. A., Harden, K. P., & Tucker-Drob, E. M. (2014). Child characteristics and parental educational expectations: Evidence for transmission with transaction. *Developmental Psychology*, *50*, 2614-2632.

Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains. *Educational Psychologist*, *34*, 75-85.

Brophy, J. (2004). Motivating students to learn second edition. New York: Lawrence Erlbaum Association.

（ブロフィ, J.　中谷素之（監訳） (2011). やる気をひきだす教師――学習動機づけの心理学――　金子書房）

Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, *61*, 365-374.

Brown, E. R., Smith, J. L., Thoman, D. B., Allen, J. M., & Muragishi, G. (2015). From bench to bedside: A communal utility value intervention to enhance students' biomedical science motivation. *Journal of Educational Psychology*, *107*, 1116–1135.

Canning, E. A., & Harackiewicz, J. M. (2015). Teach it, don't preach it: The differential effects of directly-communicated and self-generated utility–value information. *Motivation Science*, *1*, 47-71.

Cheung, C. S. S., & Pomerantz, E. M. (2015). Value development underlies the benefits of parents' involvement in children's learning: A longitudinal investigation in the United States and China. *Journal of Educational Psychology*, *107*, 309-320.

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science & Business Media.

Cole, J. S., Bergin, D. A., & Whittaker, T. A. (2008). Predicting student achievement for low stakes tests with effort and task value. *Contemporary Educational Psychology*, *33*, 609-624.

Conley, A. M. (2012). Patterns of motivation beliefs: Combining achievement goal and expectancy-value perspectives. *Journal of Educational Psychology*, *104*, 32-47.

Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, *108*, 593-623.

Crystal, D. S., Chen, C., Fuligni, A. J., Stevenson, H. W., Hsu, C. C., Ko, H. J., ... & Kimura, S. (1994). Psychological maladjustment and academic achievement: A cross-cultural study of Japanese,

Chinese, and American high school students. *Child Development*, *65*, 738-753.

Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2005). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
（ダーリング・ハモンド, L., & バラッツ・スノーデン, J.　秋田喜代美・藤田慶子（訳）(2009). よい教師を全ての教室へ――専門職としての教師に必須の知識とその習得――　新曜社）

Dietrich, J., Viljaranta, J., Moeller, J., & Kracke, B. (2017). Situational expectancies and task values: Associations with students' effort. *Learning and Instruction*, *47*, 53-64.

Durik, A. M., & Harackiewicz, J. M. (2007). Different strokes for different folks: How individual interest moderates the effects of situational factors on task interest. *Journal of Educational Psychology*, *99*, 597-610.

Durik, A. M., Shechter, O. G., Noh, M., Rozek, C. S., & Harackiewicz, J. H. (2015). What if I can't? Success expectancies moderate the effects of utility value information on situational interest and performance. *Motivation and Emotion*, *39*, 104-118.

Durik, A. M., Vida, M., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, *98,* 382-393.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*, 1040-1048.

Dweck, C. S. & Master, A. (2008). Self-theories motivate self-regulated learning. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp. 31-51). New York: Lawrence Erlbaum Association.
（ドゥエック, C. S., & マスター, A. 中谷素之（訳） (2009). 自己調整学習を動機づける知能観　塚野州一（編訳）　自己調整学習と動機づけ, pp. 25-43.　北大路書房）

Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, *11*, 135-172.

Eccles, J. S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices. *Psychology of Women Quarterly*, *18*, 585-609.

Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choice. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121).

New York: Guilford Press.

Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, *44*, 78–89.

Eccles (Parsons), J. S., 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 motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.

Eccles, J., & Wigfield, A. (1985). Teacher expectancies and student motivation. In J. B. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (pp. 185-226). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Eccles, J. S., & 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.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*, 109-132.

Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self‐and task perceptions during elementary school. *Child Development*, *64*, 830-847.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 218-232.

Elliot, A. J., & Hulleman, C. S. (2017). Achievement goals. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation; Theory and application* (2nd ed., pp. 43-60). New York: The Guilford Press.

Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, *91*, 549-563.

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, *103*, 632-648.

Flake, J. K., Barron, K. E., Hulleman, C., McCoach, B. D., & Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary Educational Psychology*, *41*, 232-244.

Fries, S., Dietz, F., & Schmid, S. (2008). Motivational interference in learning: The impact of leisure alternatives on subsequent self-regulation. *Contemporary Educational psychology*, *33*, 119-133.

藤村宣之 (2012). 数学的・科学的リテラシーの心理学――子どもの学力はどう高まるか――

有斐閣
藤澤伸介 (2002a). ごまかし勉強――上　学力低下を助長するシステム――　新曜社
藤澤伸介 (2002b). ごまかし勉強――下　ほんものの学力を求めて――　新曜社
Fryer, J. W., & Elliot, A. J. (2008). Self- regulation of achievement goal pursuit. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp.53-76). New York: Lawrence Erlbaum Association.
（フライヤー, J. W., & エリオット, A. J.　中谷素之（訳）(2009). 達成目標の自己調整 塚野州一（編訳）　自己調整学習と動機づけ, pp. 45-59.　北大路書房）
Gaspard, H., Dicke, A. L., Flunger, B., Schreier, B., Häfner, I., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2015a). More value through greater differentiation: Gender differences in value beliefs about math. *Journal of Educational Psychology*, *107*, 663-677.
Gaspard, H., Dicke, A. L., Flunger, B., Brisson, B. M., Häfner, I., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2015b). Fostering adolescents' value beliefs for mathematics with a relevance intervention in the classroom. *Developmental Psychology*, *51*, 1226-1240.
Gniewosz, B., & Noack, P. (2012). What you see is what you get: The role of early adolescents' perceptions in the intergenerational transmission of academic values. *Contemporary Educational Psychology*, *37*, 70-79.
後藤顕一 (2013). 中学校・高等学校における理系進路選択に関する研究 平成 24 年度プロジェクト研究調査研究報告書
Grolnick, W. S., Friendly, R. W., & Bellas, V. M. (2009). Parenting and children's motivation at school. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 279-300). New York, NY: Routledge.
Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, *65*, 237-252.
Grund, A., & Fries, S. (2012). Motivational interference in study-leisure conflicts: how opportunity costs affect the self-regulation of university students. *Educational Psychology*, *32*, 589-612.
Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*, 1284-1295.
Harackiewicz, J. M., Tibbetts, Y., Canning, E., & Hyde, J. S. (2014). Harnessing values to promote

motivation in education. In S. A. Karabenick & T. C. Urdan (Eds.), *Advances in motivation and achievement (Vol. 18): Motivational interventions* (pp. 71-106). Bingley: Emerald Group Publishing.

Harackiewicz, J. M., Rozek, C. S., Hulleman, C. S., & Hyde, J. S. (2012). Helping parents to motivate adolescents in mathematics and science: An experimental test of a utility-value intervention. *Psychological Science*, *23*, 899-906.

Hidi, S., & Ainley, M. (2008). Interest and self-regulation: Relationships between two variables that influence learning. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications (pp. 77-110). New York: Lawrence Erlbaum Association.

（ハイディ, S., & エインリー, M.　伊藤崇達（訳）（2009）. 興味と自己調整――学習の規定因としての相互の関係性――　塚野州一（編訳）　自己調整学習と動機づけ, pp.61-87.　北大路書房）

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, *41*, 111-127.

Higgins, E. T. (2007). Value. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (2nd ed., pp. 454-472). New York: Guilford Press.

Hong, E., & Peng, Y. (2008). Do Chinese students' perceptions of test value affect test performance? Mediating role of motivational and metacognitive regulation in test preparation. *Learning and Instruction*, *18*, 499-512.

堀野　緑・市川伸一 (1997). 高校生の英語学習における学習動機と学習方略　教育心理学研究, *45*, 140-147.

Hulleman, C. S., Barron, K. E., Kosovich, J. J., & Lazowski, R. A. (2016). Current theories, constructs, and interventions within an expectancy value framework. In A. Lipnevich, F. Preckel, & R. Roberts (Eds.), *Psychosocial skills and school systems in the Twenty-first century: Theory, research, and applications*. (pp. 241-278). Springer International Publishing Switzerland.

Hulleman, C. S., Durik, A.M., Schweigert, S., & Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, *100*, 398-416.

Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L., & Harackiewicz, J. M. (2010a). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 880-895.

Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, *326*, 1410-1412.

Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010b). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological bulletin*, *136*, 422-449.

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.

伊田勝憲 (2002). 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今後の方向性――　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.

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の検討――自我同一性，達成動機，職業レディネスと課題価値評定との関連から――　教育心理学研究, *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.

伊田勝憲 (2011a). 自己物語と動機づけ　榎本博明（編）　自己心理学の最先端――自己の構造と機能を科学する――　(pp. 165-175)　あいり出版

伊田勝憲 (2011b). 課題コスト尺度作成の試み――学習を回避する負の価値づけと課題価値との関連――　日本パーソナリティ心理学会大会発表論文集, *20*, 54.

伊田勝憲 (2012). 動機づけ研究のおける「価値」の問題――価値の「内容」「内面化」そして「統合的調整」をめぐって――　自己心理学, *5*, 22-38.

伊田勝憲 (2016). 学習動機づけにおける実践的利用価値の受動性と能動性――知識「が」役立つのか，知識「を」役立てるのか――　静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会・自然科学篇, *66*, 135-146.

伊田勝憲・乾真希子 (2011). 学習意欲研究における自律性の位置づけ――内発的動機づけの批判的検討を通して――　釧路論集：北海道教育大学釧路校研究紀要, *43*, 7-14.

伊田勝憲・乾真希子 (2012). 学習回避動機としての「課題コスト」概念化の試み――課題価値理論および関連する心理学的知見をもとに――　釧路論集：北海道教育大学釧路校研究紀要, *44*, 41-48.

市原　学・新井邦二郎 (2006). 数学学習場面における動機づけモデルの検討――メタ認知の調整効果――　教育心理学研究, *54*, 199-210.

市川伸一 (1993). 「数学的な考え方」をめぐっての相談・指導　市川伸一（編）　学習を支える認知カウンセリング――心理学と教育の新たな接点　(pp. 36-61)　ブレーン出版

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

市川伸一 (1998). 開かれた学びへの出発――21 世紀の学校の役割――　金子書房

市川伸一 (2001). 学ぶ意欲の心理学　PHP 研究所

Ikeda, K., Castel, A. D., & Murayama, K. (2015). Mastery-approach goals eliminate retrieval-induced forgetting: The role of achievement goals in memory inhibition. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *41*, 687-695.

Ikeda, K., Yue, C. L., Murayama, K., & Castel, A. D. (2016). Achievement goals affect metacognitive judgments. *Motivation Science*, *2*, 199-219.

伊藤忠弘 (2012). 努力は自分のためならず――他者志向的動機――　鹿毛雅治（編）　モティベーションを学ぶ 12 の理論　(pp. 101-134)　金剛出版

伊藤崇達 (2009). 自己調整学習の成立過程―学習方略と動機づけの役割　北大路書房

伊藤崇達 (2012). 自己調整学習方略とメタ認知　自己調整学習研究会（編）　自己調整学習――理論と実践の新たな展開へ――　(pp. 31-53)　北大路書房

伊藤崇達 (2015). 親の自律的動機づけ，動機づけ支援と子の自律的動機づけ，自己調整学習方略の使用との関連　日本教育工学会論文誌, *39(Suppl)*, 81-84.

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. Y., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, *73*, 509-527.

Johnson, M. L., & Safavian, N. (2016). What is cost and is it always a bad thing? Furthering the discussion concerning college-aged students' perceived costs for their academic studies. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, *15*, 368-390.

Johnson, M. L., & Sinatra, G. M. (2013). Use of task-value instructional inductions for facilitating engagement and conceptual change. *Contemporary Educational Psychology*, *38*, 51-63.

鹿毛雅治 (1995). 内発的動機づけ　宮本美沙子・奈須正裕（編）　達成動機の理論と展開――続・達成動機の心理学――　(pp.133-159)　金子書房

鹿毛雅治 (2013). 学習意欲の理論――動機づけの教育心理学――　金子書房

鹿毛雅治 (2017). 為らぬは人の為さぬなりけり――モティベーション――　鹿毛雅治（編）　パフォーマンスがわかる 12 の理論　(pp. 33-61)　金剛出版

河村照美 (2003). 親からの期待と青年の完全主義傾向との関連 九州大学心理学研究, *4*, 101-110.

Kera, M., & Nakaya, M. (2017). The effect of distal utility value intervention for students' learning. *Bulletin of Teacher Education Center for the Future Generation*, *3*, 111-116.

国立教育政策研究所 (2016). OECD 生徒の学習到達度調査――2015 年調査国際結果の要約――. Retrieved from http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/03_result.pdf (September 25, 2017.)

Lauermann, F., Tsai, Y. M., & Eccles, J. S. (2017). Math-related career aspirations and choices within Eccles et al.'s expectancy-value theory of achievement-related behaviors. *Developmental Psychology*, *53*, 1540-1559.

McDaniel, M. A., Waddill, P. J., Finstad, K., & Bourg, T. (2000). The effects of text-based interest on attention and recall. *Journal of Educational Psychology*, *92*, 492-502.

松本明日香・小川一美・斎藤和志 (2016). 専攻学問とキャリアの関連を考える授業が課題価値に及ぼす効果 愛知淑徳大学論集――心理学部篇――, *6*, 13-22.

Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 60-70.

三木かおり・山内弘継 (2005). 教室の目標構造の知覚, 個人の達成目標志向, 学習方略の関連性 心理学研究, *76*, 260-268.

三橋祐次郎・中村雅彦 (2011). 小学校教師の理科野外観察に関する実態調査 上越教育大学研究紀要, *30*, 215-220.

水本 篤・竹内 理 (2008). 研究論文における効果量の報告のために―基礎的概念と注意点― 英語教育研究, *31*, 57-66.

文部科学省 (2008). 中学校学習指導要領解説理科編 大日本図書.

文部科学省 (2016a). 平成 27 年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/__icsFiles/afieldfile/2016/03/11/1368193_02_1_1.pdf (January 14, 2018.)

文部科学省 (2016b). 国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2015）のポイント Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1379931_1_1.pdf (September 25, 2017.)

森　陽子 (2004). 努力観，自己効力感，内発的価値及び自己制御学習方略に対する有効性とコストの認知が自己制御学習方略の使用に及ぼす影響　日本教育工学会論文誌, *28*, 109-118.

Munley, P. H. (1977). Erikson's theory of psychosocial development and career development. *Journal of Vocational Behavior*, *10*, 261-269.

村山　航 (2003a). テスト形式が学習方略に与える影響. 教育心理学研究, *51*, 1-12.

村山　航 (2003b). 達成目標理論の変遷と展望――「緩い統合」という視座からのアプローチ――, 心理学評論, *46*, 564-583.

村山　航 (2015). メタ記憶・メタ認知――あなたは自分をどれだけ知っている？――　北神慎司・林　創（編）　心のしくみを考える――認知心理学研究の深化と広がり (pp. 45-56)　ナカニシヤ出版

Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *101*, 432-447.

Murayama, K., Pekrun, R., Lichtenfeld, S., & Vom Hofe, R. (2013). Predicting long-term growth in students' mathematics achievement: The unique contributions of motivation and cognitive strategies. *Child Development*, *84*, 1475-1490.

Murayama, K., Pekrun, R., Suzuki, M., Marsh, H. W., & Lichtenfeld, S. (2016). Don't aim too high for your kids: Parental overaspiration undermines students' learning in mathematics. *Journal of Personality and Social Psychology*, *111*, 766-779.

室橋弘人 (2012). 第 3 章 質的因子分析　豊田秀樹（編）　因子分析入門――R で学ぶ最新データ解析―― (pp. 61-85). 東京図書

Musu-Gillette, L. E., Wigfield, A., Harring, J. R., & Eccles, J. S. (2015). Trajectories of change in students' self-concepts of ability and values in math and college major choice. *Educational Research and Evaluation*, *21*, 343-370.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.) *Handbook of positive psychology* (pp. 89-105). New York: Oxford University Press.

中谷素之 (2001). 社会的動機づけの発達と学業達成過程：社会的責任目標研究に関するレビュー　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*, 217-232.

中山勘次郎 (1999). 親の関与行動と児童の関係性欲求の測定　上越教育大学研究紀要, *18*,

853-864.

奈須正裕 (1995). 達成動機づけ理論　宮本美沙子・奈須正裕（編）　達成動機の理論と展開――続・達成動機の心理学―― (pp.41-71)　金子書房

奈須正裕 (2017). 「資質・能力」と学びのメカニズム　東洋館出版社

Ng, F. F. Y., Pomerantz, E. M., & Deng, C. (2014). Why are Chinese mothers more controlling than American mothers? “My child is my report card”. *Child Development*, *85*, 355-369.

西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 (2011). 自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス　教育心理学研究, *59*, 77-87.

西村多久磨・櫻井茂男 (2013). 小中学生における学習動機づけの構造的変化　心理学研究, *83*, 546-555.

西村多久磨・瀬尾美紀子・植阪友理・田中瑛津子・市川伸一 (2017). 学業場面に対する失敗観尺度の作成　教育心理学研究, *65*, 197-210.

岡田いずみ (2012). 英語教育　自己調整学習研究会（編）　自己調整学習――理論と実践の新たな展開へ―― (pp. 203-223)　北大路書房

岡田　涼・中谷素之 (2006). 動機づけスタイルが課題への興味に及ぼす影響――自己決定理論の枠組みから――　教育心理学研究, *54*, 1-11.

岡田　涼・大谷和大・中谷素之・伊藤崇達 (2012). 目標志向性が学業的援助要請，ピア・モデリングに及ぼす影響　パーソナリティ研究, *21*, 111-123.

大谷和大・中谷素之 (2013). 中学生の学業領域における自己価値の随伴性が動機づけおよび学業達成に及ぼす影響プロセス　パーソナリティ研究, *21*, 254-266.

大谷和大・中谷素之・伊藤崇達・岡田涼 (2012). 学級の目標構造は自己価値の随伴性の効果を調整するか　教育心理学研究, *60*, 355-366.

Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia. (Eds.), *International Handbook of Emotion in Education* (pp. 120-141). New York: Routledge.

Perez, T. C., Cromley, J. G., & Kaplan, A. (2014). The role of identity development, values, and costs in college STEM retention. *Journal of Educational Psychology*, *106*, 315-329.

Pervin, L. A. (1989). Goal concepts: Themes, issues, and questions. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology* (pp. 473-479). New York: Lawrence Erlbaum Association.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 33-40.

Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp.249-284). New York: Academic Press.

Pomerantz, E. M., & Grolnick, W. S. (2017). The role of parenting in children's motivation and competence: What underlies facilitative parenting? In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation; Theory and application* (2nd ed., pp. 566-585). New York: The Guilford Press.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, *98*, 209-218.

Rozek, C. S., Hyde, J. S., Svoboda, R. C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2015). Gender differences in the effects of a utility-value intervention to help parents motivate adolescents in mathematics and science. *Journal of Educational Psychology*, *107*, 195-206.

Rozek, C. S., Svoboda, R. C., Harackiewicz, J. M., Hulleman, C. S., & Hyde, J. S. (2017). Utility-value intervention with parents increases students' STEM preparation and career pursuit. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *114*, 909-914.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.

櫻井茂男 (2009). 自ら学ぶ意欲の心理学――キャリア発達の視点を加えて――　有斐閣

Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reaction to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*, 929-938.

佐藤　純 (1998). 学習方略の有効性の認知・コストの認知・好みが学習方略の使用に及ぼす影響　教育心理学研究, *46*, 367-376.

佐藤　純・新井邦二郎 (1998). 学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係　筑波大学心理学研究, *20*, 115-124.

佐藤　学 (2000). 「学び」から逃走する子どもたち 岩波ブックレット

Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective.

Parenting: Science and Practice, *6*, 1-48.

Selkirk, L. C., Bouchey, H. A., & Eccles, J. S. (2011). Interactions among domain-specific expectancies, values, and gender: Predictors of test anxiety during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, *31*, 361-389.

Shechter, O. G., Durik, A. M., Miyamoto, Y. & Harackiewicz, J. M. (2011). The role of utility value in achievement behavior: The importance of culture. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *37*, 303-317.

下山　剛 (1985). 学習意欲の見方・導き方　教育出版.

Simpkins, S. D., Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2012). Charting the Eccles' expectancy-value model from mothers' beliefs in childhood to youths' activities in adolescence. *Developmental Psychology*, *48*, 1019-1032.

Simpkins, S. D., Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2015a). Families, schools, and developing achievement-related motivation and engagement. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed., pp. 614-636). New York: Guilford Press.

Simpkins, S. D., Price, C. D., & Garcia, K. (2015b). Parental support and high school students' motivation in biology, chemistry, and physics: Understanding differences among latino and caucasian boys and girls. *Journal of Research in Science Teaching*, *52*, 1386-1407.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223-245). New York: Routledge.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, *69*, 493-525.

角谷詩織 (2008). 科学的興味・関心を育む教育実践　無藤　隆（編）　理科大好き！の子どもを育てる――心理学・脳科学者からの提言―― (pp. 104-127) 北大路書房

鈴木高志・櫻井茂男 (2011). 内発的および外発的な利用価値が学習動機づけに与える影響の検討　教育心理学研究, *59*, 51-63.

竹村明子・小林　稔 (2010). 小学生の親における子への関わりとそれを規定する要因 教育心理学研究, *58*, 426-437.

田中あゆみ・中野聖子 (2009). 親のもつ子どもの能力についての認識および能力観が子どもに与える影響について　発達研究, *23*, 95-105.

辰野千寿 (1997). 学習方略の心理学――賢い学習者の育て方――　図書文化社

苫野一徳 (2011). どのような教育が「よい」教育か　講談社選書メチエ

Trautwein, U., Marsh, H. W., Nagengast, B., Lüdtke, O., Nagy, G., & Jonkmann, K. (2012). Probing for the multiplicative term in modern expectancy–value theory: A latent interaction modeling study. *Journal of Educational Psychology*, *104*, 763-777.

Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, *94*, 88-106.

上淵　寿 (2003). 達成目標理論の展望――その初期理論の実際と理論的系譜――　心理学評論, *46*, 640-654.

上淵　寿 (2004). 達成目標理論の最近の展開　上淵　寿（編）　動機づけ研究の最前線 (pp. 88-107)　北大路書房

梅本貴豊 (2013). メタ認知的方略，動機づけ調整方略が認知的方略，学習の持続性に与える影響　日本教育工学会論文誌, *37*, 79-87.

梅本貴豊 (2014). 方略プロフィールと学習パフォーマンスの関連　パーソナリティ研究, *23*, 46-48.

梅本貴豊・伊藤崇達 (2016). 自己効力感，内発的価値，感情的エンゲージメントの関連――交差遅延パネルモデルによる検証――　日本教育工学会論文誌, *40*, 75-84.

梅本貴豊・田中健史朗 (2012). 大学生における動機づけ調整方略　パーソナリティ研究, *21*, 138-151.

梅本貴豊・矢田尚也・中西良文 (2014). 方略保有感，コスト，有効性が学習方略の使用に与える影響　三重大学教育学部研究紀要，自然科学・人文科学・社会科学・教育科学, *65*, 279-284.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L., & Lacante, M. (2004). Less is sometimes more: Goal content matters. *Journal of Educational Psychology*, *96*, 755-764.

Walls, T. A., & Little, T. D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school

adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, *97*, 23 - 31.

Wang, M. T., Degol, J., & Ye, F. (2015). Math achievement is important, but task values are critical, too: examining the intellectual and motivational factors leading to gender disparities in STEM careers. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1-9.

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, *28*, 12-23.

Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, *85*, 610-625.

渡部雪子・新井邦二郎 (2008). 親の期待研究の動向と展望　筑波大学心理学研究, *36*, 75-83.

Watt, H. M. (2004). Development of adolescents' self‐perceptions, values, and task perceptions according to gender and domain in 7th-through 11th-grade Australian students. C*hild Development*, *75*, 1556-1574.

Watt, H. M., Shapka, J. D., Morris, Z. A., Durik, A. M., Keating, D. P., & Eccles, J. S. (2012). Gendered motivational processes affecting high school mathematics participation, educational aspirations, and career plans: A comparison of samples from Australia, Canada, and the United States. *Developmental Psychology*, *48*, 1594-1611.

Weiner, B. (1980). Human motivation. New York: Holt, Rinehart and Winston.

（ワイナー, B. 西田　保（訳） (1989). 達成理論　林　保・宮本美沙子（監訳）　ヒューマンモチベーション――動機づけの心理学―― pp. 135-172. 金子書房）

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, *6*, 49-78.

Wigfield, A. & Cambria, J. (2010a). Expectancy-value theory: Retrospective and prospective. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement (Vol. 16A): The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (pp. 35-70). Bingley: Emerald Group Publishing.

Wigfield, A., & Cambria, J. (2010b). Students' achievement values, goal orientations, and interests: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, *30*, 1-35.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical

analysis. *Developmental Review*, *12*, 265-310.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 68-81.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In R. M. Lerner & M. E. Lamb (Eds.) *Socioemotional Processes. Volume 3 of the Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., pp.657-700), Hoboken, NJ: Willey.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 451-469.

Wigfield, A., Hoa, L. W., & Klauda, S. L. (2008). The role of achievement value in the regulation of achievement behaviors. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, Research, and Applications* (pp. 169-196). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

（ウィグフィールド, A., ホア, L. W., & クラウダ, S. L.岡田　涼（訳） (2009). 達成行動の調整における達成価値の役割　塚野州一（編訳）　自己調整学習と動機づけ pp. 139-159. 北大路書房）

Wigfield, A., Rosenzweig, E. Q., Eccles, J. S. (2017). Achievement Values; Interactions, Interventions, and Future Directions. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation; Theory and application* (2nd ed., pp. 116-134). New York: The Guilford Press.

Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2016). Expectancy-value theory. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 55-74). New York: Routledge.

Wild, T. C., & Enzle, M. E. (2002). Social contagion of motivational orientations. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.) *Handbook of self-determination research.* Rochester, NY: University of Rochester Press.

Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, *26*, 27-47.

Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, *33*, 801-820.

山田剛史・村井潤一郎・杉澤武俊 (2015). R による心理データ解析　ナカニシヤ出版

山口　剛 (2012). 高校生の英単語学習方略使用と認知的･動機づけ要因の関係　教育心理学研究, *60*, 380-391.

山口　剛 (2015). 学習方略の使用に対する消費時間・疲労・難しさの認知　法政大学大学院紀要, *74*, 17-39.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, *81*, 329-339.

Zimmerman (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-64). New York: Routledge

（ジマーマン, B. J. 中谷素之（訳） (2014). 自己調整学習の動機づけの源泉と結果　塚野州一・伊藤崇達（監訳） 自己調整学習ハンドブック pp. 38-49.　北大路書房）

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

（ジマーマン, B. J., ボナー, S., & コーバック, R. 塚野州一・牧野美知子（共訳） (2008).　自己調整学習の指導　北大路書房）

関連文献

本論文に関連する学術論文と学会発表の一覧を以下に示す。本論文は，以下の学術論文および学会発表をもとに大幅に加筆修正を行ったものである。

1. 学術論文

解良優基・石井 僚・玉井颯一 (2017). 動機づけの葛藤は中学生の学業達成を抑制するか――社会調査データの二次分析から　パーソナリティ研究, *25*, 226-239.

解良優基・中谷素之 (2016). ポジティブな課題価値とコストが学習行動に及ぼす影響――交互作用効果に着目して――　教育心理学研究, *64*, 285-295.

解良優基・中谷素之 (2014b). 認知された課題価値の教授と生徒の課題価値評定，および学習行動との関連　日本教育工学会論文誌, *38*, 61-71.

解良優基・中谷素之 (2014a). 理科学習についての認知された課題価値の教授と生徒の課題価値評定，およびエンゲージメントとの関連―中学生と高校生のデータの比較を通した検討―　教育心理学フォーラムレポート, FR-2013-08.

2. 学会発表

解良優基・中谷素之 (2016). 理科学習に対する親の課題価値認知が子どもの学習行動に及ぼす影響　日本教育心理学会第 58 回総会　香川大学

解良優基・中谷素之 (2015). ポジティブな課題価値とコストが学習行動に及ぼす影響―交互作用効果に着目して―　日本教育心理学会第 57 回総会　朱鷺メッセ（新潟コンベンションセンター）

Kera, M., & Nakaya, M. (2015). Interactive effects of utility value and cost on students' engagement. the 14th European Congress of Psychology. Milan, Italy.

解良優基・中谷素之 (2014). 心理学の授業に対するコスト認知が学習行動に及ぼす影響―大学新入生を対象にして―　日本パーソナリティ心理学会第 23 回総会　山梨大学

Kera, M., & Nakaya, M. (2014). The relationships between teachers' instruction of task value, students' evaluation of task value, and learning behavior. the 28th international congress of applied psychology. Paris, France.

Kera, M., Nakaya, M., & Yamada, T. (2014)　The relationships between teachers' instruction of task value, students' evaluation of task value, and academic coping strategies. the Asian Conference on Psychology and the Behavioral Sciences 2014. Osaka, Japan.

解良優基・中谷素之 (2013). 中学生版課題価値尺度の作成　日本教育心理学会第 55 回総会 法政大学

Appendix 1. 予備調査で用いた項目一覧

【興味価値】

1 理科の勉強の内容は，面白いと思います

2 理科の勉強は，楽しいと思います

3 理科で勉強する内容は，つまらないと思います (R)

4 理科で勉強する内容に，興味があると思います

【獲得価値】

1 理科の内容を勉強することで，「こんなふうになりたいな」といった「理想の自分」に近づくことができると思います

2 理科の学習内容を理解する事で，自分が成長できると思います

3 理科で学ぶ内容について詳しく知っている人は，かしこい人だと思います

【制度的利用価値】

1 理科を勉強することは，希望の進路を実現するために特に大事だと思います

2 理科の勉強ができることは，就職するときに役に立つと思います

3 理科の勉強は，高校入試で合格するために特に重要だと思います

【実用的利用価値】

1 理科の内容は，私の身の回りで役に立っていると思います

2 理科を勉強することで，身の回りのできごとや現象のしくみを理解する事ができると思います

3 理科の内容をよく知っていると，ふだんの生活の中で役に立つことがあると思います

【熟達接近目標】

1 理科の勉強内容について，もっと詳しく知りたいとか，もっとほかのことも知りたいと思うことがあります

2 理科では，少し難しくても新しいことを勉強することが大切だと思います

3 理科で，勉強の内容がわかることは楽しいと思います

【遂行接近目標】

1 理科で，他の人よりよい点数をとることは，わたしにとって大切です

2 理科では，他の人よりよい成績をとることを目標にしています

3 理科では，友だちや他の人たちによくできると思われるように，よい成績をとりたいと思います

注：Rは逆転項目

Appendix 2. 研究1-1および研究1-2で用いた項目一覧

【興味価値】

1 理科の勉強の内容は，面白いと思います

2 理科の勉強は，楽しいと思います

3 理科で勉強する内容は，つまらないと思います (R)

4 理科で勉強する内容に，興味があると思います

【獲得価値】

1 理科の内容を勉強することで，「こんなふうになりたいな」といった「理想の自分」に近づくことができると思います

2 理科の学習内容を理解する事で，自分が成長できると思います

3 理科で学ぶ内容について詳しく知っている人は，かしこい人だと思います

【制度的利用価値】

1 理科を勉強することは，希望の進路を実現するために特に大事だと思います

2 理科の勉強ができることは，就職するときに役に立つと思います

3 理科の勉強は，高校入試で合格するために特に重要だと思います

【実用的利用価値】

1 理科の内容は，私の身の回りで役に立っていると思います

2 理科を勉強することで，身の回りのできごとや現象のしくみを理解する事ができると思います

3 理科の内容をよく知っていると，ふだんの生活の中で役に立つことがあると思います

【学習の持続性】

1 理科の勉強をしていると，すぐにあきてしまう

2 理科の難しい問題をやっていると，すぐに疲れて，やめることが多い

3 理科の勉強をしているとき，ほかにおもしろいことがあると，勉強をやめてしまう

4 理科の勉強に対して，あきっぽい方だと思う

5 理科の勉強をしようと思っても，好きなテレビ番組をみていると，なかなか勉強がはじめられない

【興味の追求】

1 家や図書館などで，理科の内容に関する本やテレビ・インターネットを興味をもってみたり調べたりすることがある

2 図鑑や理科に関する科学漫画を読むのは好きだ

3 科学技術や自然・動物を紹介しているテレビ番組を，興味をもってみることがある

【反復作業方略】

1 理科の勉強をするときは, 何かに書きながら学習を進める

2 用語などを覚えるとき, 何かに書きうつしながら理科の勉強をする

3 理科の用語などを覚えるときは，くりかえし書いて覚える

【深い処理方略】

1 理科を勉強するときは，新しい内容と今まで習ってきたことを頭の中で結びつける

2 理科の勉強をするとき，その内容を頭の中に思いうかべながら学習を進める

3 理科を勉強するときは，同じ内容はまとめて覚える

4 理科の用語などを覚えるとき，似たようなものをまとめて覚える

5 理科を勉強するときは，内容を関連づけて覚える

6 前にやったことを思い出しながら, 理科の勉強を進める

【メタ認知的方略】

1 自分で決めた計画にそって理科の勉強をする

2 理科の勉強のやり方が自分にあっているかどうかを考えながら勉強する

3 これから何をどうやって勉強するかを考えてから理科の勉強をする

4 やった内容を覚えているかどうかをたしかめながら理科を勉強する

5 最初に計画を立ててから理科を勉強する

6 自分が分からないところはどこかをみつけようとしながら理科を勉強する

注：Rは逆転項目

Appendix 3. 研究2で用いた項目一覧

【興味価値】（小学生）

1 理科の勉強の内容は，おもしろいと思います

2 理科の勉強は，楽しいと思います

3 理科で勉強する内容は，つまらないと思います (R)

4 理科で勉強する内容に，きょうみがあると思います

【興味価値】（中学生・高校生）

1 理科の勉強の内容は，面白いと思います

2 理科の勉強は，楽しいと思います

3 理科で勉強する内容は，つまらないと思います (R)

4 理科で勉強する内容に，興味があると思います

【獲得価値】（小学生）

1 理科の内容を勉強することで，「こんなふうになりたいな」といった「なりたい自分」に近づくことができると思います

2 理科の勉強内容をりかいすることで，自分が成長できると思います

3 理科で勉強する内容についてくわしく知っている人は，かしこい人だと思います

【獲得価値】（中学生・高校生）

1 理科の内容を勉強することで，「こんなふうになりたいな」といった「理想の自分」に近づくことができると思います

2 理科の学習内容を理解する事で，自分が成長できると思います

3 理科で学ぶ内容について詳しく知っている人は，かしこい人だと思います

【制度的利用価値】（小学生）

1 理科を勉強することは，しょうらい希望する仕事につくために特に大事だと思います

2 理科の勉強ができることは，しょうらいやりたい仕事につくために役に立つと思います

3 理科の勉強内容は，しょうらいやりたい仕事につくために特に重要だと思います

【制度的利用価値】（中学生・高校生）

1 理科を勉強することは，希望の進路を実現するために特に大事だと思います

2 理科の勉強ができることは，就職するときに役に立つと思います

3 理科の勉強は，高校（大学）入試で合格するために特に重要だと思います

【実用的利用価値】（小学生）

1 理科の勉強内容は，わたしの生活の中で役に立っていると思います

2 理科を勉強することで，身の回りのできごとやものごとのしくみをりかいすることができると思います

3 理科の勉強内容をよく知っていると，ふだんの生活の中で役に立つことがあると思います

【実用的利用価値】（中学生・高校生）

1 理科の内容は，私の身の回りで役に立っていると思います

2 理科を勉強することで，身の回りのできごとや現象のしくみを理解する事ができると思います

3 理科の内容をよく知っていると，ふだんの生活の中で役に立つことがあると思います

【エンゲージメント】

1 私は学校で理科を頑張って勉強している

2 私は集中して理科の授業を受けている

3 私はできるだけがんばって学校の理科の宿題に取り組んでいる

4 理科の授業中は，先生の話を注意深く聞いている

注：Rは逆転項目

Appendix 4. 研究3-1および研究3-2で用いた項目一覧

【興味価値】

1 理科の勉強の内容は，面白いと思います

2 理科の勉強は，楽しいと思います

3 理科で勉強する内容は，つまらないと思います (R)

4 理科で勉強する内容に，興味があると思います

【獲得価値】

1 理科の内容を勉強することで，「こんなふうになりたいな」といった「理想の自分」に近づくことができると思います

2 理科の学習内容を理解する事で，自分が成長できると思います

3 理科で学ぶ内容について詳しく知っている人は，かしこい人だと思います

【制度的利用価値】

1 理科を勉強することは，希望の進路を実現するために特に大事だと思います

2 理科の勉強ができることは，就職するときに役に立つと思います

3 理科の勉強は，高校（大学）入試で合格するために特に重要だと思います

【実用的利用価値】

1 理科の内容は，私の身の回りで役に立っていると思います

2 理科を勉強することで，身の回りのできごとや現象のしくみを理解する事ができると思います

3 理科の内容をよく知っていると，ふだんの生活の中で役に立つことがあると思います

【認知された興味価値の教授】

1 理科の授業では，写真や植物，模型などを先生が実際にもってきて見せてくれます

2 理科の授業では，「不思議だな」と思うような実験を見せてもらえます

3 理科の授業中に，先生は理科の内容に関連する話（ニュースや経験談など）を話してくれます

4 理科の授業では，先生は理科の面白さを教えてくれます

【認知された制度的利用価値の教授】

1 理科の授業では，理科の学習内容は高校（大学）入試や就職のために大切だと言われます

2 理科の授業では，就職や進学の試験に合格するために，理科の内容が大切だと言われます

3 理科の授業では，希望の進路を実現するために理科の勉強内容は大切だと言われます

【認知された実用的利用価値の教授】

1 理科の授業では，理科の内容は身の回りの生活の中でどのように活かされているのか教えてもらえます

2 理科の授業では，理科の内容をふだんの生活でどのように活用することができるかを教えてもらえます

3 理科の授業では，理科の勉強内容が，身の回りの現象や科学技術と結びつけて説明されます

注：Rは逆転項目

Appendix 5. 研究4で用いた項目一覧

【母親の認知する興味価値】（母親）

1 私の子どもにとって，理科の勉強の内容は面白いものだと思います
2 私の子どもにとって，理科の勉強内容は楽しいものだと思います
3 私の子どもにとって，理科で勉強する内容はつまらないものだと思います (R)
4 私の子どもにとって，理科で勉強する内容は興味深いものだと思います

【母親の認知する制度的利用価値】（母親）

1 私の子どもにとって，理科の内容を勉強することは，希望の進路を実現するために特に大事だと思います
2 私の子どもにとって，理科の勉強ができることは，就職するときに役に立つと思います
3 私の子どもにとって，理科の勉強は，高校入試で合格するために特に重要だと思います

【母親の認知する実用的利用価値】（母親）

1 理科で勉強する内容は，私の子どもの身の回りで役に立っていると思います
2 理科の内容を勉強することは，私の子どもが身の回りのできごとや現象のしくみを理解する助けになると思います
3 理科の勉強内容は，私の子どもにとって，ふだんの生活の中で役に立つものだと思います

【文化活動関与】（母親）

1 科学に関連するテレビ番組や，Webページを一緒に見る
2 図鑑など，理科の勉強に関連する本を読むように勧める
3 子どもに生き物や自然の素晴らしさ，不思議さを伝えるように心がける
4 身の回りの自然現象への素朴な疑問を子どもと共有する
5 ものづくりや自然体験の機会を作る

【勉強関与】（母親）

1 テストの結果が返ってきたときは，結果のみでなく，勉強のやり方・進め方についても子どもと話し合う
2 テストの結果がよくなかったときは，何が良くなかったのかを一緒になって考える
3 子どもが宿題や課題に集中できるように勉強する時間や場所を決める
4 テストで良い成績を取れるように，テレビやゲームの時間を制限する
5 子どもに宿題や課題が終わったのか確認する

【子どもの理科学習における成功への期待（親の期待）】（母親）

1 これから先，理科が得意になると思いますか
2 これから先，理科の授業についていけなくなると思いますか (R)
3 これから先，理科の授業の内容をだいたい理解できると思いますか
4 これから先，理科でよい成績をとると思いますか
5 これから先，理科がわからないようになると思いますか (R)
6 この次の理科のテストでよくできると思いますか
7 これから先，理科が不得意になってしまうと思いますか (R)
8 これから先，理科のテストで悪い点を取ることがあると思いますか (R)

【興味価値】（子ども）

1 理科の勉強の内容は，面白いと思います
2 理科の勉強は，楽しいと思います
3 理科で勉強する内容は，つまらないと思います (R)
4 理科で勉強する内容に，興味があると思います

【獲得価値】（子ども）

1 理科の内容を勉強することで，「こんなふうになりたいな」といった「理想の自分」に近づくことができると思います
2 理科の学習内容を理解する事で，自分が成長できると思います
3 理科で学ぶ内容について詳しく知っている人は，かしこい人だと思います

【制度的利用価値】（子ども）

1 理科を勉強することは，希望の進路を実現するために特に大事だと思います
2 理科の勉強ができることは，就職するときに役に立つと思います
3 理科の勉強は，高校入試で合格するために特に重要だと思います

【実用的利用価値】（子ども）

1 理科の内容は，私の身の回りで役に立っていると思います
2 理科を勉強することで，身の回りのできごとや現象のしくみを理解する事ができると思います
3 理科の内容をよく知っていると，ふだんの生活の中で役に立つことがあると思います

注：Rは逆転項目

Appendix 6. 研究5で用いた項目一覧

【利用価値認知】
1 一流の会社に入るために
2 お金持ちになるために
3 心にゆとりがある幸せな生活をするために
4 趣味やスポーツなどで楽しく生活するために
5 尊敬される人になるために
6 会社や役所に入ってえらくなる（出世する）ために
7 よいお父さん，お母さんになるために
8 社会で役に立つ人になるために

【学習上の悩み】
1 上手な勉強の仕方がわからない
＊2 努力しても成績が思うように上がらない
3 どうしてこんなことを勉強しなければいけないのかと思う
4 どうしても好きになれない科目がある
5 こつこつと努力できないで困る
6 もっと科目の数を減らしてほしい
7 わかりやすい授業にしてほしい
＊8 よい参考書や問題集が見つからない
9 自分は生まれつき頭が悪いのではないかと思う
10 勉強する科目を自分でもっと選択できるといい
11 世の中に出てから，もっと役に立ちそうな勉強がしたい
12 覚えなければいけないことが多すぎる
＊13 親の期待が大きすぎる
14 先生は成績にこだわりすぎる
＊15 小学校までにもっと勉強しておけばよかった

【積極的な授業参加】
1 授業でわからないことは，あとで先生に質問する
2 黒板に書かれたことを，きちんとノートに書く
3 黒板に書かれていなくても，先生の話で大切なことはノートに書く

【授業からの逸脱行動】
1 授業中にいねむりをする
2 マンガをかいたり，文房具で遊ぶ
3 近くの人とおしゃべりをする
4 内職（他の科目の勉強など）をする
5 ぼうっと他のことを考えている

【家庭での学習行動】
1 出された宿題をきちんとやっていく
2 授業で習ったことを，自分でもっと詳しく調べる
3 嫌いな科目の勉強も一生けんめいする
4 家族に言われなくても自分から進んで勉強する
5 予習をしてから授業を受ける
6 授業で習ったことは，その日のうちに復習する
7 テストで間違えた問題をやり直す
8 机に向かったら，すぐに勉強にとりかかる
9 計画を立てて勉強する
＊10 ラジオやテレビ，CDをつけっ放しで勉強する (R)
＊11 自分で興味をもったことを，学校の勉強に関係なく調べる
12 「勉強は学校だけですればいい」と思う(R)

【自主学習】
1 歴史小説や歴史の本を読む
2 文学作品や小説・物語を読む
3 自然や動物・植物の本を読む
4 新聞のニュース欄を読む
5 美術館や博物館に行く
＊6 ペットや動物・植物の世話をする
＊7 日記をつける
8 読みたい本を本屋で探して買う
9 地域の図書館で本を読んだり借りたりする

【健康指標】
1 目が疲れやすい
2 だるい
3 いらいらする
4 あくびがでる
5 あきっぽい
6 朝，なかなか起きられない

注：Rは逆転項目，＊は探索的因子分析の結果，除外された項目を示す。

Appendix 7. 研究6で用いた項目一覧

【機会コスト】

1 心理学を勉強することで，自分の趣味活動等に費やす時間が少なくなってしまうと思います
2 心理学を勉強することで，自分が今のうちにやりたい他の活動に費やす時間が少なくなってしまうと思います
3 心理学の学習内容をよく理解するためには，その他のやりたいことをする時間を減らす必要があると思います
4 心理学の学習内容をよく理解するためには，自分の好きな活動をがまんして勉強しなくてはいけないと思います

【努力コスト】

1 心理学の授業をよく理解するためには，一生懸命勉強しなくてはいけないと思います
2 心理学の授業をよく理解するためには，かなりの努力が必要になると思います
3 心理学の授業をよく理解するためには，多くの勉強時間をかけなくてはいけないと思います
4 心理学の授業をよく理解するためには，他の科目の場合よりも時間をかけて勉強しなくてはいけないと思います

【心理コスト】

1 心理学の授業をよく理解できなかったら，みじめな気持ちになると思います
2 心理学の授業をよく理解できなかったら，恥ずかしい気持ちになると思います
3 心理学の授業をよく理解できなかったらと考えると，不安になります

【興味価値】

1 心理学の勉強の内容は，面白いと思います
2 心理学の勉強は，楽しいと思います
3 心理学で勉強する内容は，つまらないと思います (R)
4 心理学で勉強する内容に，興味があると思います

【エンゲージメント】

1 私は大学で心理学を頑張って勉強している
2 私は集中して心理学の授業を受けている
3 私はできるだけがんばって大学の心理学の宿題に取り組んでいる
4 心理学の授業中は，先生の話を注意深く聞いている

注：Rは逆転項目

謝辞

本論文の作成にあたり，各研究の構想および実施，そして執筆にわたって，多くの方々からご支援をいただきました。ここに深くお礼を申し上げます。

指導教員である名古屋大学大学院教育発達科学研究科の中谷素之先生からは，大学院生活の 6 年間にわたって終始懇切丁寧なご指導を賜りました。教育心理学者として理論と教育実践の双方と丁寧に向き合う姿勢，研究計画やロジックの立て方，そして，論文執筆においては一文の表現の仕方まで大変多くのことを学ばせていただいた貴重な 6 年間でした。思うように研究や論文執筆が進まずに苦しい時期もありましたが，常に学生の自律性を尊重してくださる中谷先生の温かいご指導のおかげで意欲的に研究へと取り組むことができました。心よりお礼申し上げます。

名古屋大学大学院教育発達科学研究科の氏家達夫先生と清河幸子先生からは，本論文の副査を担当していただき，貴重なご意見を賜りました。本論文の想定する「そもそも」の部分を問い直す先生方からの緻密なご指摘を受けて，自分の研究と先行研究，そして教育実践との関係について改めて考え直す機会をいただきました。また，広博な視点から今後の研究の方向性についても貴重な示唆を賜りました。この場を借りて，深く感謝申し上げます。

本論文に載せた各研究の実施にあたっては，関西大学社会学部の脇田貴文先生，同志社大学研究開発推進機構の石井僚さん，名古屋大学大学院教育発達科学研究科の玉井颯一さん，同じく山田智貴さん，そして，調査を実施させていただいた中学校・高校で教鞭をとられている先生方に大変お世話になりました。調査にご協力いただきました皆様とともに，厚くお礼を申し上げます。また，研究 5 の社会調査データの二次分析にあたっては，東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターよりデータの提供を受けました。記してお礼を申し上げます。

静岡大学教育学部の伊田勝憲先生からは，研究上有益な資料をお送りいただいたほか，直接の議論や先生の著作を通じて課題価値の理論的・実践的な意義に関して多くの示唆を賜りました。深くお礼を申し上げます。

名古屋大学大学院教育発達科学研究科に所属する（あるいはしていた）先輩や後輩，そして同期の皆様からは，各研究の構想から論文執筆に至るすべてのプロセスにわたって多大なご支援を賜りました。特に，梅本貴豊さん（現所属：九州女子大学人間科学部），田中健史朗さん（現所属：山梨大学大学院教育学研究科），石井僚さん，玉井颯一さん，坪田祐基

さん（現所属：愛知学泉大学現代マネジメント学部），坪田彩乃さん，林亜希恵さん，二村郁美さん，寺尾尚大さんからは，本論文を構成する各研究を進めるうえで多くの貴重なご助言をいただきました。心より感謝申し上げます。中谷研究室の皆様からは，ゼミでの拙い私の発表に対して建設的なご意見を数多くいただきました。また，林亜希恵さん，中西満悠さん（現所属：株式会社システムリサーチ），柳澤香那子さん，赤松大輔さんからは，本論文の執筆や校正にあたってたくさんの有益なコメントをいただきました。お礼を申し上げたい皆様全てをここに記すことはできませんが，何気ない日常での会話から研究上の議論まで，皆様と過ごせた時間は本当に得難く，貴重な時間でした。決して能力の高くない私がこうして本論文を執筆することができたのは，皆様からの支えがあったからです。本当にありがとうございました。

奈良教育大学の豊田弘司先生，市来百合子先生，出口拓彦先生，そして中山留美子先生からは，昨年度に奈良教育大学に着任して以降，折に触れて学位論文の執筆について気にかけていただきました。先生方との議論や奈良教育大学でのさまざまな経験を通して，自分の研究に対して新たな視点から見つめ直し，教育現場に寄り添った心理学研究の在り方について深く考える機会を数多くいただきました。また，本論文の執筆中も有形無形のご支援を賜りました。ここに厚く御礼申し上げます。

最後に，いつも新潟から私の健康を気遣い，支えてくれた家族に心から感謝します。ありがとうございました。

2018 年 1 月

解良　優基